ISSN 1343-4683

留学生交流・指導研究

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume
24

2021

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 24 / 2021

はじめに 大塚　薫・・・ 3

■投稿論文

【研究ノート】

・留学生交流事業において参加者はどのように「相互文化性」を生成したのか
　―秋田県農家民泊の事例を基に― 市嶋典子・・・ 7

・ある留学生の日本留学における地域社会への越境的学習の軌跡
　―「ブローカー」の役割に着目して― 島崎　薫・・・ 21

・The Methodological Imperatives of Qualitative Research on English-taught Programs at Japanese Universities BERRY Brian David・・・ 35

【実践報告】

・日本語学校に在籍する中国人留学生における
　ウェブサイト上の情報提供の有用性と援助要請促進効果 安　婷婷・・・ 51

・日本市場を目指す高度 ICT 外国人材の渡日前教育と
　短期留学を活用した地域就業支援の取り組み
　―宮崎－バングラデシュ・モデル―
　伊藤健一・田阪真之介・森下祐樹・鵜澤威夫・・・ 65

・オンラインでの学生交流のポテンシャル
　―イギリスの学生とA大学の学生が共に取り組むプロジェクトの事例分析を基に―
　髙橋美能・・・ 81

投稿論文英文要旨・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 99

■報告

【第 10 回留学生交流・指導研究会報告】

研究会報告・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 107

実践報告 1：オンラインによる国際共修授業における学生間の学び
　―留学生と国内学生が共に「人権」を学ぶ授業の中で― 髙橋美能・・・ 109

実践報告 2：OASIS Café の誕生秘話～災害とともに姿を変える国際交流 中本進一・・・ 111

研究発表 1：外国人留学生の社会生活の実態と地域特性の検討
　―国立大学留学生対象全国調査の結果から―
　岸田由美・カンピラパーブ スネート・・・ 113

【2021 年度研究協議会報告】

第一回研究協議会（東京大学）2021 年 7 月 5 日（月）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 117

第二回研究協議会（大阪大学）2022 年 2 月 10 日（木）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 119

付　録・・ 121

国立大学留学生指導研究協議会規約、2021 年度役員、入会案内、入会申込書、
『留学生交流・指導研究』第 25 号投稿規程・編集規程、
『留学生交流・指導研究』第 25 号投稿規程・編集規程（英文）

編集後記・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 140

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.3-4

はじめに

『留学生交流・指導研究』第 24 号発刊によせて

大塚 薫
COISAN ジャーナル編集委員長
高知大学国際連携推進センター

この度、会員の皆様のお手元に『留学生交流・指導研究』第 24 号をお届けすることができ、編集委員会として大変嬉しく存じます。

本 24 号には、研究ノート 3 本と実践報告 3 本の計 6 本の論文が掲載されており、それぞれの論考には最新の研究・実践成果に基づいた知見が盛り込まれ、多岐にわたる読み応えのある内容となっています。また、コロナウイルス禍になり 2 年が過ぎましたが、その影響を受けて行われた実践成果も報告されています。

市嶋会員の論文は、留学生と日本人学生が地域で農業体験をする農家民泊において参加者間にどのような「相互文化性」が生じたのかをその要因とともに分析しているものです。島崎会員の論文は、地域社会と深く関わりも持った 1 人の留学生の事例に焦点を当て、その学生がいかに地域社会に関わっていったのかを越境的学習の理論を用いて分析しています。Berry 会員の論文は、日本の大学院レベルの英語プログラムについて、質的研究の必要性とともに研究を実施する際の手法と倫理的な課題について論じているものです。安会員の論文は、中国人留学生に対するウェブサイトを介した情報提供の有用性と援助要請の促進の可能性を実践的に研究しています。伊藤会員他の論文では、地方における留学生の就職支援の課題である留学生と地域のニーズの不一致を解決するためのプログラムの成果を報告しています。髙橋会員の論文では、コロナ禍においてオンラインで海外短期研修をプロジェクトベースで取り組んだ事例を取り上げ、オンラインを通じた学びを分析しています。

また、2022 年 2 月 11 日（祝・金）に第 10 回留学生交流・指導研究会がオンライン（ZOOM）上で開催され、午前中に新たにオンラインワークショップ「留学生のキャリアとその支援」が行われるとともに、午後から実践報告 2 件、研究発表 1 件の発表がありました。その報告ならびに発表内容の要旨も掲載しています。

さらに、2021 年度も 2 回の研究協議会がオンライン（ZOOM）上で開催されました。2021 年 7 月 5 日（月）に第一回研究協議会が東京大学主催で行われ、第Ⅰ部として「留学生受け入れ政策をめぐる近年の動向」について文部科学省からの説明が行われ、第Ⅱ部として「オンライン時代の国際教育・留学生支援：多様な状況を前提とした教育・支援の留意点」というテーマで二人の専門家による講演が行われ、第Ⅲ部として各大学のコロナ禍における取り組みに関する情報交換が行わ

れました。2022 年 2 月 10 日（木）には第二回研究協議会が大阪大学主催で行われ、文部科学省による「留学生交流に係る最新状況」の講演の後、「コロナ禍 2 年目の留学生の受け入れ体制と具体的取組」というテーマの下、2 件の事例紹介、4 つの分科会に分かれた話し合い、各分科会からの報告と全体討論が行われました。前者は講演の企画趣旨・講演概要に関する報告、後者は式次第のみ掲載しています。

COISAN ジャーナル編集委員会は、現在 6 名の委員で構成されており、コロナ禍のためここ 2 年は対面での編集会議が開けない中、オンライン上で投稿論文の確認や査読の作業、投稿規程・編集規程の見直し等の話し合いを進めている状況です。ここ数年の編集委員会の活動としては、投稿規程・編集規程の改訂に加え、会員が COISAN ジャーナルに掲載された論文を自身のホームページ等に掲載を希望する際の手続きが整備されたこと、論文投稿時の様式を日本語版・英語版ともに整備し COISAN のホームページ上に掲載したこと、英語での論文投稿をよりスムーズにするために「投稿規程･編集規程」を日本語版のみではなく英語版もジャーナルに掲載したこと等が挙げられます。おかげさまで、ここ数年は投稿数も増加し、若手会員や新規会員の精力的な論文の投稿が目立っています。今後も会員の皆様が投稿しやすいよう整備を進めていきますので、多くの皆様の投稿をお待ちしております。

また、本ジャーナルの査読は従来通り会員同士のピア・レビューにより支えられており、会員の皆様のご協力の下、成り立つシステムになっています。専門や研究内容の近い会員に査読を依頼し修正箇所の指摘やコメントをいただくことにより、質の高い教育実践や研究成果が掲載できていると言えます。編集委員会としましても、よりよい査読システムの構築ならびに多様な専門分野やテーマが掲載されているジャーナル誌を皆様の元に届けられるよう邁進していきたいと考えておりますので、編集委員会からの査読の依頼の際にはご協力のほどお願い申し上げます。

最後に、日頃の研究成果をご投稿くださった皆様、査読にご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。本 24 号がコロナ禍において皆様の日々の業務を支える新たな視点や研究活動の道しるべになることを願っております。

2021 投稿論文

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.7-19

留学生交流事業において参加者はどのように「相互文化性」を生成したのか
―秋田県農家民泊の事例を基に―

市嶋 典子（秋田大学・高等教育グローバルセンター）

【要旨】

本稿では、2019年度に留学生交流事業として実施した、秋田県内の留学生・日本人学生が、農業体験をする農家民泊において、参加者（留学生、日本人学生、受け入れ農家の方）の間にどのような「相互文化性」が生成されていったのか、また、「相互文化性」が生成された要因は何かを明らかにした。分析の結果、①仲介を含む「他者とのやりとり」を重ねながら、②「個々の価値観を交換」し、③「対等な関係性」が構築されたことが確認できた。また、「相互文化性」について明らかになったことは、コミュニケーションにおける仲介者としての役割が固定的なものではなく、流動的なものであったこと、また、必ずしも、日本語能力や外国語能力が高い者が仲介役を果たしていたわけではなく、母語話者、非母語話者というカテゴリーを越えた仲介活動が行われていたとうことである。このような「相互文化性」を生成した要因としては、受け入れ農家の方の開放的な態度、実践知を挙げた。

【キーワード】多文化共生、文化本質主義、仲介活動、対等な関係性、実践知

1．問題の所在

近年、地方公共団体において、地域の実情に応じて、多文化共生の推進に係る指針・計画に独自の施策を盛り込む動きが出てきている（総務省 2020）。実際に、全国の公益財団法人・国際交流協会や民間団体において、様々な取り組みがなされている。例えば、秋田県では、秋田県国際交流協会（AIA）が、世界各国との相互理解と友好親善を深めるとともに、地域の活力を高めることを目的とし、日本語教室や異文化交流サロンを運営し、秋田国際フェスティバルなどの交流事業を実施している。また、国際交流や多文化共生などの活動を行う団体と秋田県国際交流協会（AIA）との連携により構築されている、秋田国際活動民間団体ネットワークでは、各団体が、独自の交流事業を実施している[1)]。これら団体によって実施されている様々な交流事業により、地域の多文化共生は支えられている。

一方で、竹沢（2009）は、一般に地方自治体の施策やNGO・NPOの活動などの実践レベルでは、多文化共生の「多」＝「数えられる」、いくつかの「文化」＝エスニック集団が想定されており、縦割りにされた「文化」は、えてして本質主義的に見なされ、文化の重層性や多様性、可変性が看過されがちであると述べている。また、OHRI（2016）は、多文化共生を標榜する教育現場や異文化交流の場においては、効果的に文化を紹介するために理解しやすい文化内容、または文化的事象

を提示することがよくあると主張している。そのほとんどが「日本」或いは「○○国」をよく知り合うための学びの場であり、そのために「日本」とは、「○○国」とは、のようなわかりやすい問いを立て、それに答えていくことが学びとされているとする。そして、このような交流によって、差異の強化、二項対立の構図やステレオタイプの構築に繋がることになるのを問題としている。また、ハタノ（2006）は、「国際理解」や「国際交流」でよく求められるのは、「3F」と言われるFood、Fashion、Festivalの紹介、つまり「民族料理」「民族衣装」「民族祭り」の紹介であることが多いとし、そこでの文化は、マジョリティである日本人が要求する異文化であり、マイノリティが「消耗品」のように使われ続けていることを指摘している。日本学術会議（2014）では、異文化を学ぶとっかかりとして、3Fが取り上げられることが多いが、この方針は、最初の入り口としては推奨されても、文化本質主義に陥りやすいので、マジョリティの特権性の脱構築を行い、それを自覚できるようになることが望ましいとしている。

細川（2008）は、上記のような文化本質主義の問題を克服するために、「相互文化性」に基づいた言語活動環境の設計を提起し、今後、様々な関連分野・諸領域との連携をとりつつ、「実践研究」の形で提示していく必要があると述べている。「相互文化性」は、Byram（2008）[2)]の「Intercultural education」の議論に基づき、提起された概念である。バイラム（2015=2008）は、「相互文化的能力」を、2つの文化に関係性をもたらし、異なる文化の間の仲介者となる能力を指すとしている。これには、自己と他者との間を「仲介する」こと、すなわち他者と関わる場合に「外部からの」視点を自己に対して向け、自己の行動様式やその根底にある価値観や信条を分析し、必要な場合には変容できることも含まれる。細川（2016）は、バイラムの文化の概念は、集団社会、特に国家・民族をイメージとした概念を基礎としているが、これは、イギリスの国家カリキュラムの影響のもとで生まれたものであることと関係が深いと述べている。一方で、細川の考える文化は、「個の文化」を基盤としつつ、個と社会の循環において文化をとらえようとしている点をバイラムとの文化の概念をめぐる差異として挙げている。そして、細川（2021）は、個人の価値観・考え方・立場を相互に交換・更新することを「相互文化性（interculturality）」とし、「相互文化性」は、地域・社会に固定化された「文化」を知ることによってではなく、自己と他者とのやりとりの間に見いだされるものであると述べている。また、「相互文化性」とは、母語話者、非母語話者というヒエラルキーを乗り越えた、対等な関係性により支えられるものであるとする。

このように、細川の提起した「相互文化性」は、個々の価値観を交換し、相互に新たな価値観を生み出すプロセス、他者とのやりとりを重視している点が特徴的である。また、そこには、対等な関係性が軸にある。一方、「相互文化性」は、文化本質主義に対抗する理念として提起されてはいるが、「相互文化性」が具体的に、いかなる環境や文脈の中で、どのように生成されているのかは明らかにしていない。

本稿では、上記のように理念的に語られてきた「相互文化性」は、実際にはどのような現れ方をするのか、「相互文化性」を生成する要因はいかなるものかを考察する。具体的には、2019年度

に留学生交流事業として実施した、秋田県内の留学生・日本人学生が、農業体験をする農家民泊において、参加者（留学生、日本人学生、受け入れ農家の方）の間にどのような「相互文化性」が生まれていったのか、また、「相互文化性」が生成された要因は何かを明らかにすることを目的とする。

2. 調査の概略

2.1. 調査対象フィールドと分析対象データ

本研究の調査対象フィールドは、秋田県仙北市西木町で、2019 年 10 月 12 日・13 日、2019 年 12 月 21 日に行われた留学生交流事業[3)]である。本活動は、秋田県内で学ぶ留学生、日本人学生が農業体験を通じ、随一の地場産業である農業と農家の暮らしを体験的に理解するとともに、農家の方の話から、西木町の魅力を認識し、本活動後も再び同地を訪れるような継続的な関係づくりを目的としている。学生はグループ（1 グループ 3 名～ 6 名）に分かれ、農家に 1 泊 2 日で宿泊し、2 ヶ月後に日帰りで同地を再訪する。本活動には、秋田県内の 6 大学から 37 名の留学生・日本人学生が参加し、西木町農家 7 軒が学生を受け入れてくれた。なお、筆者は、本事業に 2014 年から継続して関わり、事業全体の計画、実施、統括を担い、農業体験にも同行している。

分析対象データは、農業体験に参加した全 7 グループのうち 2 グループの留学生、日本人学生、受け入れ農家の方の一部に実施したインタビューデータ（計約 8 時間）を文字化したものである。インタビューは、2020 年 1 月 12 日、14 日、15 日、16 日に行った。インタビューは、半構造化インタビューを日本語で、1 回 1 時間から 2 時間程度行った。質問事項は準備していたが、基本的にはインタビュー協力者の自由な語りが促されるように配慮した。主な質問項目は、農業体験で印象に残っていること、大変だったこと、面白かったこと、活動中にこころがけたこと等である。なお、インタビューデータの使用については、インタビュー協力者に許可を得ている。

また、活動後、農業体験に参加した留学生、日本人学生、受け入れ農家に実施したアンケート調査の自由記述欄に記載されたものも使用した。アンケートは、1 回目と 2 回目の活動終了後（2019 年 10 月 13 日、2019 年 12 月 21 日）に実施した。また、2019 年度農家民泊活動記録も参考にした。活動記録は、2019 年 10 月 12 日・13 日、12 月 21 日に実施した活動の概要を筆者が記載したものである。活動記録には、活動後の参加者の近況や交流状況もあわせて記載している。

表 1　インタビュー協力者

協力者	性別	出身地	滞日期間	グループ
留学生 A	男性	中国	1 年	グループ Ⅰ
留学生 B	女性	ベトナム	6 ヶ月	グループ Ⅱ
日本人学生 C	男性	東京都		グループ Ⅱ
日本人学生 D	男性	秋田県		グループ Ⅰ
受け入れ農家 E	女性	秋田県		グループ Ⅰ
受け入れ農家 F	男性	秋田県		グループ Ⅱ

2.2. インタビュー分析

まず、インタビュー調査を文字化したデータを読み込み、インタビューデータから、調査対象者6名の、農家民泊の活動の捉え方に関する箇所、相互文化性に関連する箇所（相互文化性の要素である、他者とのやりとりについて言及している箇所、個々の価値観の交換について言及している箇所、対等な関係性の構築について言及している箇所）を抽出した。次に、上記の箇所に関する調査対象者6名に共通する語りを分類し、分析した。これらの分析を踏まえ、「相互文化性」は、いかに生成されるのか、その要因は何かを示した。なお、発言中の固有名詞については、○○と記載した。

3. 分析結果

以下では、相互文化性に関する「他者とのやりとり」「個々の価値観の交換」「対等な関係性」の3項目にわけて考察する。

3.1. 他者とのやりとり

農家民泊に参加した留学生は、日本語の初級者から上級者までおり、日本語レベルは様々であった。また、日本人学生も外国語を得意とする者と不得意とする者が混在していた。筆者は、例年、言語能力のバランスに留意してグループを編成しているが、コミュニケーションに関する懸念は拭いきれない。しかし、毎回、その懸念は杞憂に終わる。

ある留学生は、農家民泊後、2019年10月13日に行ったアンケートの自由記述欄に「Very warm & fun atmosphere. Farm Host were really nice and warm peoples. Group was really fun and even though we didn't have one language that all could speak, everyone tried their best and we had so much fun!」と記しており、言語能力が十分ではなくても、充実した交流をしていたことがうかがえる。参加者達は、具体的にどのようにコミュニケーションを成立させていたのだろうか。

留学生B：日本語全部分からなくても、50％、時々、10％分かる、大丈夫です。その時、分かる人が手伝いました。私も分かる時、コミュニケーション、手伝いました。それで、いろんなこと、分かります。

日本人学生D：顔の表情で分かるんですよね、その顔、全く会話が分かってないっていう状況で。それを、ちょっとフォローすることで、その人が、ぱってすぐ会話に入っていけて、つなげることができるので。そうやってコミュニケーションを助け合って、だんだんと雰囲気ができてお互いの考え、理解していったんです。（略）意見が割れた時は、間に入って調整したり。なんか、みんな意見が強くて、そんな時は、その場をなんとなく、まとめたりもしました。まあ、そういう場面、結構あったかな。別に、誰かが指示するわけでもなく、自然という感じで仲介役って

いうのが、その時々で、その場面によって、誰かがその役割を果たすっていう感じですね。（略）あと、1 人が仲介役をやるんじゃなくて、チームで。グループなので、その人がちょっと分かんない部分は、他の人が助けてあげるっていうふうな役割もやっていたかなっていうふうに、感じましたね。

受け入れ農家 E：言葉使うのは、やるのは、ジェスチャーやったり、紙に絵を描いたり、そうやって、やってらったの。（略）お父さんの秋田弁、きつい時、言い換えてみたりね。まあ、そうやって何回もね。だんだんとコツが分かってくる。

インタビューからは、参加者達が、相互に補い合いながら、仲介活動をしていたことが明らかになった。この「仲介」の概念については、欧州評議会が公表した CEFR[4] 増補版（Council of Europe2018）に詳しい。CEFR 増補版では、コミュニケーションの仲介活動（Mediating communication）について詳細に記述している。[5] コミュニケーションの仲介は、「人」と「人」を仲介するという意味に近く、違う意見の人をつなげたりすることが含まれる。また、他者との交流・相互理解を生み出すより広範囲なコミュニケーション上の活動をも仲介活動に含める。さらに、コミュニケーションの仲介活動として、1）複文化空間をファシリテートする、2）インフォーマルな場（仲間内）で仲介者として行動する、3）デリケートな状況や意見が一致しない場でコミュニケーションを促す、の 3 つを挙げている。仲介する言語の種類としては、1）2 つの異なる言語 2）同じ言語の 2 つの変種 3）同じ言語の 2 つの位相を挙げている。

留学生 B が、「私も分かる時、コミュニケーション、手伝いました。」日本人学生 D が、「意見が割れた時は、間に入って調整したり」、受け入れ農家 E が、「お父さんの秋田弁、きつい時、言い換えてみたりね」と語っているように、活動中、様々な仲介活動が行われていたことが分かる。特徴的なことは、日本人学生 D が「別に、誰かが指示するわけでもなく、自然という感じで仲介役っていうのが、その時々で、その場面によって、誰かがその役割を果たすっていう感じですね」と語っているように、参加者間での仲介者としての役割は、固定的なものではなく、流動的なものであったということである。また、必ずしも、日本語能力や外国語能力が高い者が仲介役を果たしていたわけではない。留学生 B が、「私も分かる時、コミュニケーション、手伝いました」と述べているように、参加学生達は、場面に応じ、自身のできる範囲で、仲介の役割を果たしていた。さらに、日本人学生 D の場合、会話を理解できていない学生をフォローしたり、意見が割れた時に調整もしていた。また、受け入れ農家 E は、「お父さんの秋田弁、きつい時、言い換えてみたりね。まあ、そうやって何回もね」というように、方言を適宜、言い換えることで仲介し、コミュニケーションを維持していた。このように、参加者達は、相互に補い合いながら仲介活動をし、コミュニケーションを成立させていたことが分かる。

3.2. 個々の価値観の交換

農家民泊では、収穫した野菜を使って料理をし、その料理を、その日の農業体験を振り返りながらグループの皆で共に食べる。また、参加者達は、農業体験が一段落した後に、休憩する時間がある。このような時間に、様々なことを語り合う。ある日本人学生は、2019 年 10 月 13 日に実施したアンケートの自由記述に、「インタナショナルな環境で、お互いに教えたり、教えられたりする中、仲はますます深まっていき、おじさんおばさんの熱い接待とあいまって帰りたくなくなるほどいい時間でした」と記載していた。このように、参加者達は、「お互いに教えたり、教えられたり」しながら関係性を深めていった。それは、以下の語りからもうかがい知れる。

留学生 A：自分でとった野菜を食べた、忘れられません。この体験で、農業のことと、お父さんの人生の考え方が分かることができたことが一番、覚えています。

日本人学生 C：同世代との留学生っていうか、世界の人と関わるのは○○大学に来て初めてだったんですけど。友達、結構いるんですけど、若干、表面的な部分はあるのかなというか。そんなに一緒に物を、カフェテリアでご飯を食べたりとか、授業一緒にってのあるんですけど、そこまで深くはいってないのかなというところであって。農家民泊は、深さが全然違いました。自分も気付かないこと気付かされたりとか。本当に、自分たち以上に日本に興味持ってる人たちと出会うと、やっぱり刺激というか、悔しいというか、真逆だなっていうか。この経験、そうやって、いろんな人の価値観、知ることができたっていうのが意味あるなって。

受け入れ農家 E：「この人こういう考え持ってるんだ」とか「ああ、そうなのか」って話を聞いて。自分のうちの孫も年がだんだん大きくなってきてるから、こういう考えでこういう人がいたっけよとかって言ったりとか、しゃべる。こういうときはこうしたっけよ、とかって、ちょろっと孫のほうに説教する。それを見て。（略）そういう話は、深い意味あるからね。

留学生 A は、農業のことや農家のお父さんの人生観を聞けたことを一番印象に残っていることとして挙げた。上記以外にも、留学生 A は、「お母さんが、安全な野菜を作るための情熱、話してくれて、そんな野菜を食べることの大切さを分かりました」と語った。日本人学生 C は、自分が今まで気づかなかったことに気づかされたと述べ、また、留学生達との交流に刺激を受けたと語った。そして、いろいろな人の価値観を知ることができたことに意義を感じていた。受け入れ農家 E は、「こういう考えでこういう人がいたっけよ」と留学生や日本人学生の考えを孫に伝えたエピソードを語り、そういう話は、深い意味があると考えていた。これら参加者の語りに共通するのは、個々の価値観を交換できたことに意義を感じている点である。このように価値観を交換する場は、3.1. で示した仲介活動によって支えられていたと考えられる。3.1. で、留学生 B が、「日本語全部分から

なくても、50％、時々、10％分かる、大丈夫です。その時、分かる人が手伝いました。私も分かる時、コミュニケーション、手伝いました。それで、いろんなこと、分かります」と語っているが、同様の語りは、日本人学生にも見られた。例えば、日本人学生Ｃは、「正直、秋田弁全部分かったわけでなくて、留学生に伝える時も、ごめん、分かんないって言ったりして。でも、全部分かんなくても、そんなに問題ありませんでした」と語っている。また、3.1. で受け入れ農家Ｅが、「お父さんの秋田弁、きつい時、言い換えてみたりね。まあ、そうやって何回もね。」と語っているように、方言を仲介することもあった。これらの語りからは、秋田弁を含む多様な日本語が飛び交う中、参加者達が、仲介し合いながら話の概略をつかんでいったことがうかがえる。

日本語教育において、日本語母語話者＝教える側、非母語話者＝教えられる側といった二項対立的な関係性の構図が批判されてきた（田中 1996、森本・服部 2006）。また、「対等」な関係性の構築を標榜する交流の場においても、実際には、母語話者と非母語話者の境界線が引かれており、結果として非母語話者の会話からの排除に繋がっているという問題点がある（OHRI2005）。一方で、農家民泊の参加者達が意義のあるものとして語っているのは、母語話者が教条的に語る「日本文化」でも、留学生が求められる「異国の文化」でもない。それは、仲介活動に支えられながら交換することができた、個々の価値観であった。

3.3. 対等な関係性の構築

上記のように、コミュニケーションの仲介を重ね、お互いの価値観を交換することができた。また、参加者の間に対等な関係性が構築されていった。2019 年 10 月 13 日に実施したアンケートの自由記述に、受け入れ農家の方が、「学生方の交流はすごいものでした。友人たちもおどろいていた。今年は夫がけがをしていたので、力仕事して頂いて助けていただいた。今回の出逢いは世界の神様からのプレゼントねと、感謝ばかりです」と記載したものがあった。農業体験は、参加学生にとってだけではなく、受け入れ農家にとっても意味のあるものであった。また、参加者達は、関係性について、以下のように語った。

留学生Ａ：みんな、よく連絡をします。とてもいい関係かな。学校の外でできた、大切な所。

日本人学生Ｃ：そのやったこととかも、もちろん自分たちが経験したことのないようなことをやったり、とかあったんですけど。それよりも、秋田のとこにつながりが持てたってのが、一番大きいかなっていう。○○さん一家ともそうなんですけど、参加者との、そのグループのつながりが持てたってのが、すごいでかいです。この秋田っていう、地元を離れてきたんですけど、今後にもすごいつながるような縁ができたなって思って。（略）なんか、みんなお互いに尊敬できる、対等な関係が築けたから続くのかな。

受け入れ農家F：うーん、でもやっぱり、ほら、いっつも同じような生活、ここでだったら。職業も同じ。うちの自営業だから。そうやって、やっぱりたまに、これ、ぎっしりだと、もう、あれだけど、たまにいろんな人かたと、出会い、それが、やっぱり、こっちも緊張するけれども、向こうも緊張するけど、またその緊張がちょっと、たまにはなければ、自分ではね。刺激というか、いろんな人とあって、勉強になる。それがまあ、楽しみなんだ。

インタビューでは、留学生Aが、「とてもいい関係かな」と述べ、農家民泊後も参加者の交流が続いているエピソードを語っている。日本人学生Cも、「なんか、みんなお互いに尊敬できる、対等な関係が築けたから続くのかな」と述べている。また、受け入れ農家Fにとり、交流活動は、単調な生活に緊張を与えるものであった。そして、勉強であり、楽しみでもあった。交流活動は、学生達にとってだけではなく、受け入れ農家の方にも意義があるものであった。

これらの語りからは、参加者の間に対等な関係性が構築され、農家民泊後も、交流が継続していることがうかがえる。このような継続的な交流の事例は、2019年度の農家民泊活動記録からも分かる。活動記録には、あるグループの学生達が受け入れ農家を再訪し、親睦をさらに深めたこと、また、複数の留学生が帰国前に農家の方達に会いに行ったこと、ある日本人学生が、帰国した留学生に会いに行ったこと（その学生にとって、初めての海外旅行であった）、あるグループは、SNSでつながり、今でも連絡を取り合っていることが記載されている。筆者は、2014年から継続して本事業に関わっているが、一部にではあるが、毎年、このように交流が継続されている事例が見られる。

小松（2015）は、異文化間交流後の関係の継続性には、参加者の積極性、つまり関係を維持しようとする意志が必要であると述べている。また、ハタノ（2006）は、多文化共生社会にむけたイベントの事例について言及し、それらが、その場限りの「国際交流」であり、一時的な楽しさがマジョリティ側に提供されたことろで幕が下りる、「はじめとおわり」がある「多文化共生」に過ぎないと主張する。これらの指摘どおり、交流事業後も関係が継続するかどうかは、参加者の意志、積極性によって決まり、それがない場合、一過性のものに終わることが多い。参加者の意志、積極性は、活動に意義を感じられた時に初めて生まれる。

4.「相互文化性」が生成された要因

このように、①仲介を含む「他者とのやりとり」を重ねながら、②「個々の価値を交換」し、③「対等な関係性」が構築されたことが確認できた。以下では、なぜこのような「相互文化性」が生成されたのか、その要因を考察する。

留学生B：いろんな経験、いっしょにしました。最初は日本語のこと、心配だったけど、みんなといっしょに農業の経験して、大丈夫。みんな、でも、例えば、いつも、人は、本当の気持ちかど

うか、言いますか？分からないんです。○○さん、本当に壁がない。だからみなさん、安心して話します。

日本人学生Ｄ：私は、結構、英語、得意ではなかったりして。留学生の中には、自分の母国語と日本語と英語、３種類できる方もいて。けど、農家の方達見ていると、外国語のスキルはあまり問題じゃないなと。あと、言語以外のことで、物事に対して興味を持つっていう面で積極的な部分があって、自分も見習いたいなっていう。自分には関係ないっていうような姿勢ではなくて、何でも興味を持ってみるっていうのが大切かなっていうのが、改めて、体験を通して学ぶことできましたね。

受け入れ農家Ｆ：変な話、言葉だったり、言葉の問題ね。ちょっと人見知りするんだよな、田舎の人は。それが慣れてくると、ああ、こういうことだなって、そうなるさ。それがなければ、流れで体が分かっちゃってるもの。同じ。次のステップは何だっけなって考えなくたって、体が染み付いちゃってる、生き方に。やり方にね。農業と同じ。それプラス、農業ばっかりではつまらねえもんな。したから、楽しみにしてる、自分がずっと考えてなければ、自分が知らない世界さ行ったような感じ。いつもそう受け止めてるの。（略）なんか好きなんだよね。楽しいよ。疲れも確かにあると思うけど、楽しいことであれば疲れはもうな（笑）楽しいことは、とにかくやりたいんだ。いっしょにいろんな体験したい。

参加者全員の語りに共通するのは、活動の始めには、言語の不安を抱えていた点である。しかし、活動を経るにつれ、その不安はなくなっていった。「○○さん（○○は受け入れ農家の方の名前）、本当に壁がない。だからみなさん、安心して話します」と語っているように、受け入れ農家の方が、壁のない、開放的な態度で接してくれたおかげで、留学生Ｂは、安心して話すことができた。また、日本人学生Ｄは、「物事に対して興味を持つっていう面で積極的な部分があって、自分も見習いたい」とし、受け入れ農家の方の好奇心や積極性を見習いたいと考えていた。このように、農家の方の好奇心や開放的な態度が、参加学生達に少なからず影響を与え、そのことにより、言語の壁を乗り越えていくことができたと考えられる。バイラム（2015=2008）は、相互文化的コミュニケーション能力の一つとして、好奇心、開放性を持った態度を挙げている。また、牲川（2018）は、仙北市の農家民泊を実施している農家を対象にインタビュー調査を実施し、交流を成功させた理由の一つとして、受け入れ農家の方が、未知の一人ひとりと関係を作っていこうとする意志を持っていたことを明らかにしている。受け入れ農家Ｆの「自分が知らない世界さ行ったような感じ」を好きだという語りは、バイラムや牲川が指摘した態度や意志と重なる。

このような要素に加え、受け入れ農家の方に長年の経験を通して蓄積された「実践知」が「相互文化性」の生成を可能にしたと考えられる。この「実践知」については、ドナルド・A・ショーン

が詳しく論じている。ショーン（2007=1983）は、熟練した行為が、私たちが表現できる以上の知を明らかにすることがよくあると指摘する。そして、気づかないままに行われる実践のプロセスにおける知の生成において、以下の３点の特性を挙げている。

・意識しないままに実施の仕方がわかるような行為、認知、判断がある。 私たちは自分の行為に先立って、あるいは行為の最中にその行為、認知、判断について考える必要はない。
・私たちは、こうした行為、認知、判断を学んでいるのに気づかないことが多い。私たちはただ、そうしたことをおこなっているという事実に気づくだけなのである。
・行為の本質に対する自分たちの感覚の中には、あとから取り入れられることになる了解事項について、あらかじめ気づいていた場合もあるだろう。 また、これまでまったく気づかなかったという場合もあるだろう。どちらの場合でも、私たちの行為が指し示す知の生成を記述することは、通常はできない。（ショーン・2007=1983：p55）

ショーンは、行為の中の知の生成について語るのはまさにこの意味においてであり、これが通常の実践知の特徴を示すモデルであるとする。また、香川（2011）は、実践知と形式知の差異について言及し、形式知とは、状況や個人の違いに左右されない、一般化、抽象化された構造的な言語的知識であるとする。一方で、実践知は、ローカルな状況に根付いており、やってはいても、言葉では捉え難い曖昧さや即興性があり、常に変化の過程にあるような動態な知であるとし、実践知はまさに「動き」であり、固定的な知ではないと述べている。受け入れ農家の方には、このような知が内在しており、必要な場面で、この知を活用していたと考えられる。

西木町交流デザイン課によると、西木町の農家民泊は、地域の農家が農業体験を要請されたことをきっかけに 1970 年代後半に体験型修学旅行の受け入れを始めたことに端を発する。この取り組みは徐々に地域に定着し、現在も継続されている。秋田の高等教育機関では、留学生交流事業の一環として、2009 年から継続して仙北での農家民泊を実施してきた。このような背景のもと、受け入れ農家のＦとＥも、これまでに、留学生を含め、様々な人々を受け入れてきた経験を持つ。受け入れ農家Ｆは、「流れで体が分かっちゃってるもの。同じ。次のステップは何だっけなって考えなくたって、体が染み付いちゃってる、生き方に。やり方にね。農業と同じ。」と語り、経験を重ねる中で、学生達とどう対応すればいいか分かるようになったとする。それは、自身の職業である農業と同様に、言語化はされてはいないが、体に染みついた「やり方」であり、「生き方」でもある。また、3.1 では、受け入れ農家Ｅが、「お父さんの秋田弁、きつい時、言い換えてみたりね。まあ、そうやって何回もね。だんだんとコツが分かってくる。」と語っているように、経験を経ることで、コミュニケーションの仲介のコツを得ていったことが見て取れる。受け入れ農家ＦとＥは、このように、実践知を得、その実践知により対応することで、言語の問題を乗り越えていった。

麻生（2009）によると、仙北市の農村交流活動の実践者達は、寄り合いの機会を持つことが多

いことを特徴として挙げている。寄り合いの機会を重ねることで自然に「この人が先導するだろう」ということが了解されていく。そして、先導者は、特定の人ではなく、複数いることが特徴的であるとする。麻生の指摘しているとおり、受け入れ農家Eの話によると、受け入れ農家の方の中には、リーダー的存在が2名おり、その人物が中心となり、留学生交流事業としての農家民泊について話し合う場が設けられている。具体的には、活動の方針を共有し、学生を受け入れてみてどうだったか、問題があった際には、どのように対処したか等を報告しあっている。また、お茶を飲みながら、農家民泊の話に花を咲かせることは、楽しみでもあるという。このように、受け入れ農家の方達は、楽しみながら実践知を共有、蓄積し、更新し続けている。

5. 結論

本稿では、「相互文化性」は、いかに生成されるのか、その要因は何かを検討した。分析の結果、①仲介を含む「他者とのやりとり」を重ねながら、②「個々の価値を交換」し、③「対等な関係性」が構築されたことが確認できた。このような「相互文化性」の生成は、受け入れ農家の方の好奇心、開放的な態度、実践知によって実現された。

「相互文化性」の中の、仲介を含む「他者とのやりとり」の特徴として、本事例で明らかになったことは、仲介者としての役割が固定的なものではなく、流動的なものであったこと、また、必ずしも、日本語能力や外国語能力が高い者が仲介役を果たしていたわけではないということである。母語話者、非母語話者というカテゴリーを越えた仲介活動が実現したと考えられる。この仲介活動からも、参加者間に構築された対等性が見て取れる。もう一つ、明らかになったこととしては、一部にではあるが、活動後も継続的な関係性が維持される事例が見られたということである。

「他言語話者と関わりを持とうとすることはつねに文化的行為」（Kramsch、1993）という主張にもあるように、言語教育の分野において、言語と文化の関係を重視する視座が示されるようになってきた。だが、その多くは、教室内で展開される授業の文脈に基づいて語られることが多い。一方で、今回、言語の学びそのものを目的としない教室外での、言語教育を専門としていない、受け入れ農家と留学生、日本人学生との交流場面において「相互文化性」が育まれていったことが確認できた。留学生の生活は、教室だけで完結するわけではない。様々な他者との交流によって成り立っている。そうであるならば、今後、言語教育や教室の文脈のみならず、様々な場での交流やそこで生成される文化の持つ意味を考えていく必要がある。

また、先述したように、「相互文化性」については、理念的な観点から述べられたものが多い。しかし、理念からだけでは、その信憑性や意義は十分には理解できない。理念には、コミュニティの一人一人の行為の中から構築していくというボトムアップ的な視座が求められる。実際の交流活動の実態から理念へとつなげ、それをまた再び交流活動と照らし合わせながら理念の再構築へと循環させていく。このようなプロセスの蓄積により、「相互文化性」の、ひいては、多文化共生の理念をも再考していくことができる。今後も引き続き、調査を続け、受け入れ農家の方の実践知が具

体的にいかなるものかを交流活動の中から見いだし、その知見を教育現場にも活かしていこうと考えている。

付記

本活動は、公益財団法人中島記念国際交流財団の助成を得て実施しました。本論文は、科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽）、課題番号 19K21739）の 研究助成の成果の一部です。本研究の調査にも協力して下さった秋田県仙北市西木町の農家の皆様、学生の皆様に心から感謝いたします。

注

[1] 現在、86 団体が「秋田国際活動民間団体ネットワーク（通称：秋田エアネット）」に登録している。登録カテゴリーには、国際理解、国際協力、教育・文化、経済・観光、二カ国間交流、国際交流協会、外国語習得、日本語習得、地域貢献があり、各団体が、それぞれのカテゴリー内容に沿った交流事業を実施している。http://www.aiahome.or.jp/pages/page-1488462839-101（2021 年 8 月 20 日閲覧）

[2] Byram（2008）の著書、*From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections, Multilingual Matters* は、後に、細川英雄監修、山田悦子・古村由美子訳、マイケル・バイラム（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育－グローバル時代の市民性形成をめざして』として翻訳され、出版されている。

[3] 本留学生交流事業は、授業ではないので、評価は行わない。活動に興味を持った学生が、各大学の国際課をとおし、申し込んだ上で参加している。

[4] CEFR とは、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（日本語訳：ヨーロッパ言語共通参照枠）の略で、ヨーロッパにおいて、外国語教育のシラバス、カリキュラム、教科書、評価の際に共通の基準となるものである。

[5] 仲介活動は、欧州評議会が提唱する「複言語・複文化主義」の理念のもとに考案されたものである。山川（2018）が、「複言語・複文化主義」は、時代や地域をこえて共有できる、一個の人間の心理面・情緒面に深く関係する考え方でもあり、自分と他者がどのように関係を構築していくか、その際の言語使用はどのような形になるのかを問うものであると述べている。その理念に基づいて考案された仲介活動の考え方は、秋田での本事例においても十分に共有できるものであると考えられる。

参考文献

麻生有妃（2009）『ムラを越える試み－秋田県におけるグリーン・ツーリズム実践者と地域社会』秋田大学教育文化学部卒業論文

OHRI Richa（2005）「『共生』を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討－母語話者の『日本人は』のディスコースから」『日本語教育』126、pp.134-143

OHRI Richa（2016）「『〇〇国』を紹介するという表象行為－そこにある『常識』を問う」『言語文化教育研究』14、pp.56-67

香川秀太（2011）「実践知と形式知、単一・状況と複数状況、そして質と量との越境的対話状況論・活動理論における看護研究に着目して」『質的心理学フォーラム』Vol.3、pp.62-72

小松翠（2015）「留学生と日本人学生の友人形成に至る交流体験とはどのようなものか－多文化交流合宿 3 か月

後のインタビューから」『お茶の水女子大学人文科学研究』11、pp.165-179

ショーン・ドナルド・A（2007）『省察的実践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房（Donald A. Schön（1983）*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action,* Basic Books）

牲川波都季（2018）「グリーン・ツーリズム運営農家 A 夫妻の他者認識－伝え合いの意志が生まれるところ」『言語文化教育研究』16、pp.96-114

仙北交流デザイン課（旧農山村体験デザイン室）https://sembokugt.exblog.jp/15281808/（2021 年 8 月 20 日閲覧）

総務省（2020）「地域における多文化共生推進プラン（改訂）」https://www.soumu.go.jp/main_content/000718717.pdf（2021 年 8 月 20 日閲覧）

竹沢泰子（2009）「序－多文化共生の現状と課題」『文化人類学』74 巻 1 号、pp.86-95

田中望（1996）「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之（共編）『日本語教育・異文化コミュニケーション－教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』凡人社、pp.23-37

日本学術会議（2014）「教育における多文化共生」
http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kanji/pdf22/siryo195-5-13.pdf（2021 年 8 月 20 日閲覧）

バイラム・マイケル（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育－グローバル時代の市民性形成をめざして』細川英雄監修、山田悦子・古村由美子訳、大修館書店（Byram, M.（2008）*From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections,* Multilingual Matters）

ハタノ・リリアン・テルミ（2006）「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」上田晃次・山下仁（編）『共生の内実－批判的社会言語学からの問いかけ』pp.55-80、三元社

細川英雄（2008）「相互文化性と対話のダイナミズム－ことばと文化の統合のために」『フランス日本語教育』5、pp.19-31

細川英雄（2016）「市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育－母語・第二言語・外国語を越えて』pp.2-19、くろしお出版

細川英雄（2021）「文化は教えられるか－ことばと文化を統合する言語文化教育学へ」『韓国日語日文学会 2021 年夏季学術大会 予稿集』pp.1-4

森本郁代・服部圭子（2006）「地域の日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの－地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」上田晃次・山下仁（編）『共生の内実－批判的社会言語学からの問いかけ』pp.127-155、三元社

山川智子（2018）「日本の言語文化教育における「複言語・複文化主義」の位置付け－ヨーロッパの事情をふまえ、日本での可能性を考えるために」『文教大学文学部紀要』31（2）、pp.1-25

Byram, M.（2008）*From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections,* Multilingual Matters.

Council of Europe（2018）*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Companion Volume with New Descriptors.

Kramsch, C.（1993）*Context and culture in language education,* Oxford University Press.

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.21-34

ある留学生の日本留学における地域社会への越境的学習の軌跡
―「ブローカー」の役割に着目して―

島崎 薫（東北大学文学研究科）

【要旨】

本研究は地域社会と深く関わりを持った１人の留学生の事例に焦点を当て、その学生がどのように地域社会に関わっていったのかについて、異なる文脈やコミュニティを行き来しながら学ぶという越境的学習の理論を用いて明らかにする。また、越境の際に複数のコミュニティや文脈をつなぐ役割を果たすブローカーがどのように越境を支援したのかにも着目した。本研究は、半構造化インタビューを行い、越境の支援者としてのブローカーの役割についてまとめた石山（2018）をもとに分析した。留学生は、越境過程の中でブローカーの役割を果たす、特定の１人ではない複数人と様々な段階で出会い、支援を受け、時には留学生が相手から支援を引き出し、越境を果たしていた。また母国から日本の大学院へ、そして地域社会へと越境が２段階になっていたことで、１つ目の越境の経験をもとに、２つ目の地域社会への越境を自分の力で切り拓いていくことができたと考えられる。

【キーワード】留学生、越境的学習、ブローカー、地域社会、多文化共生

1．はじめに

在日外国人が増加する中、多文化共生の必要性が至るところで叫ばれている。総務省によれば、多文化共生とは「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省 2006：p.5）と定義されている。その一方、留学生数も増加の一途を辿っている中で、留学生に対しては文化的規範の相違を認めるのではなく、同化が求められているという現実も指摘されている（中本 2018）。留学生が多文化共生の文脈で語られることも、これまではほとんどなかった（長谷部 2014）。留学生がいかにしてホスト社会に異文化適応していくかという文脈で、ホスト社会の住民や学生と良好な関係を持つことの重要性が謳われ、これまでの数多くの先行研究で示されているものの（Brislin 1981；中川・神谷 2000；園田 2011）、ともに社会を構成する一員という文脈、つまり多文化共生の文脈での議論はこれまで十分になされているとはいえない。

その背景には、留学生が地域社会の一員であるという認識を持ちづらいことがあるのかもしれない。多文化共生という言葉が生まれたのも、一時的な滞在者ではなく、長期的な滞在者として外国人が地域に定住するようになり、地域社会で生活をしていく上での問題が目にみえるようになったという経緯があり、そういった文脈の中では、留学生が「長期的滞在者」であるという認識は薄く

なりがちである（長谷部 2014）。加えて、留学生はいわゆる外国人住民と比べて、大学などの所属教育機関からのサポートが受けられたり、自分たちで問題解決できる程度の日本語能力があったりするため問題はないだろうと思われがちである（長谷部 2014）。しかし、学部、大学院と 10 年近くもの長い間日本に在留し、修了後日本で就職する留学生もおり、さらに留学生とともに来日した家族がいれば、彼らもその間日本社会の中で生活している。つまり、留学生、その家族も多文化共生の文脈の中で考えられるべきことは疑いがない。留学生 30 万人計画が打ち出され、卒業後は高度人材として日本で就職することが政府を中心に積極的に推し進められており、今後ますます留学生の定住化が進むことを考えると、彼らを単なる労働力や高度人材としてではなく、地域社会に参加する一市民として捉えていく必要性は大きい。そこで本研究では、地域社会と深く関わりを持った 1 人の留学生の事例に焦点を当て、その学生がどのように地域社会に関わっていったのかを越境的学習の理論を用い、考察する。

2. 留学生の地域社会との関わりについてのこれまでの研究

これまで大学の授業やプロジェクトなどで地域住民と留学生との協働や交流の場を設ける取り組みは数多く行われてきている。地域社会の活性化や国際化といった地域社会側のメリットにも目を向け、地域住民と留学生の学び場としてデザインされているものも多いが、それらは一時的な交流活動で、継続性はなく、イベントとして行われる単発交流型や、留学生がゲストとして地域を訪問し、地域の実践やもの、場所を見せてもらったり、体験させてもらったりする社会見学型であることが多い（島崎 2017）。嶋田・高見他（2020：p.60）でも日本語学校と地域住民との交流に関して「単なる交流ではなく、双方に気づきがうまれる」、「単発ではなく、継続性がある」、「日本語の学びと連動している」ことが交流活動で重要であると指摘されている。

その指摘に当てはまるような「地域の方々との協働で何かを作り上げたり、一緒に同じ目的に向かって活動したりする」（島崎 2017：p.228）という地域住民との国際共修を行なっている実践もあるが（例えば、阿部 2009 など）、その期間中でも活動の外でのかかわりやその期間が終わった後でのかかわりについて調査した先行研究は、管見の限りない。留学生が住民の 1 人として地域社会と関わっていくという多文化共生社会の目指すべきところを考えると、活動の外でのつながりはどうなったのかを議論していく意義は大きい。

3. 理論的背景

3.1. 越境的学習とは

本研究の理論的背景となる越境とは、「人やモノが複数のコミュニティをまたいだり、異質な文脈同士がその境界を越えて結びついたりする過程を、さらにはそこで起こる人々やモノの変容過程」（香川 2015：p.35）を指し、その越境に伴って起こる学習のことを越境的学習と呼ぶ（香川 2015、石山 2018）。この越境的学習は、Lave & Wenger（1991）が提唱した正統的周辺参加を背

景としていて、学習をコミュニティへの参加として捉える。参加を通してコミュニティの人やものとやりとりし、そのコミュニティにおける暗黙知への理解を深めていく。越境的学習とは、複数の文脈やコミュニティの中でそれぞれ異なるものの見方や価値観に触れ、どんなことに価値があり、何が正統なものであるとされるのか、その文脈やコミュニティの内部でしか知ることができない暗黙知についての理解を深め、それに参与していくことを言い、Wenger（1998）ではその過程を「意味交渉」と呼んでいる。越境を伴うことで、それまで準拠していた文脈やコミュニティとは異なるものの見方や価値観に触れることから、意味交渉も困難を伴うことが多い。

3.2. ブローカーについての研究

越境に際し、複数のコミュニティや文脈をつなぐ役割を担うものとして Wenger（1998）では、「ブローカー」が挙げられている。ブローカーとは、同時に複数のコミュニティのメンバーでありながら、あるコミュニティの実践を他のコミュニティに仲介し、伝播させる存在であるとされている（Wenger 1998）。越境に関する研究の多くは、越境過程についての研究や越境がデザインされた実践研究がほとんどで、ブローカーに関しては非常に部分的にしか触れられていない。一方、ブローカーについて焦点を当てた研究としては、企業の IT の専門家たちが越境しながらどのように知識を共有する活動を行うかを調査した Pawloski & Robey（2004）と、企業外研修を希望する社会人が、中間支援組織の仲介を得て、社会課題に取り組む NPO にどのように越境したのかを調査した石山（2018）がある。

Pawloski & Robey（2004）は 23 名の企業の IT の専門家たちにインタビューし、その結果を分析している。組織の構造によってブローカーの実践は左右されると指摘し、ブローカーの実践としては越境の許可を得ること、「なぜ」を問うことで、仮説を立てたり、仮説に異議を唱えたりすること、通訳や翻訳をすること、自分が持っている知識を提供することという 4 つが挙げられている。しかし Pawloski & Robey（2004）の事例は、組織間の越境であり、留学生の地域社会への越境のように自ら開拓していくものとは状況が異なる。また Pawloski & Robey（2004）の事例では、ブローカーの実践がそれぞれの越境の過程でどのように行われ、越境につながったのかについては述べられていない。

一方、石山（2018）では、支援者としてのブローカーの役割について越境のそれぞれの段階に合わせてまとめている。ブローカーとしての中間支援組織と、越境する人としての企業外研修を希望する社会人、越境を受ける側としての社会課題に取り組んでいる NPO の 3 者の関係性に着目し、越境した社会人に対するインタビュー調査によってデータを得、コーディングを行って分析した。その中でブローカーの役割を考察し、越境的学習の段階に合わせて、ブローカーが支援者としてどのように越境的学習を促す役割を担ったのかをまとめている（表 1）。

第 1 段階はブローカーが境界を越える環境を整えるという役割を担う。石山（2018）の事例研究では、中間支援組織が NPO を参加企業とマッチングさせ、両者を仲介するというものであった。

それに続く第２段階では、両者の相互作用が起き始めたときに、そこで他者やモノとやりとりし、意味交渉が起こるように準備をする。それぞれの組織で異なる価値観やものの見方を持っていることから、スムーズに意味交渉が行われるとは限らない。石山（2018）では、事前にブローカーから良い実践例の紹介を両者にするという下準備を行なったようである。第３段階は実際にその意味交渉が起こる段階である。石山（2018）では両者が自ら異なる「意味」の存在に気づくことが重要であると考え、積極的な介入はせずにブローカーは観察者に徹した。最後の個人の行動の変化の促進という段階では、ブローカーは異なる意味への対処をまずは越境する個人に任せ、不十分な場合はフィードバックをおこなった。

表１　支援者としてのブローカーの役割（石山 2018：p.163 をもとに作成）

段階	支援者としてのブローカーの役割	石山（2018）での具体例
第１段階	境界を越える環境を整える	パートナーの NPO と参加企業を選定し、マッチングセッションなどを通じて、サポートプロジェクトが組成できるよう仲介する
第２段階	「意味交渉」ができる環境を整える	パートナーの NPO と企業側メンバー間の評価基準の差異の程度を見積もりしたうえで、話し合いが始められる段階までのすり合わせを支援する
第３段階	「意味交渉」の実現	観察者としての役割に徹し、メンバーの自律性に委ねる（積極的な役割は果たさない）
第４段階	個人の行動の変化の促進	プロジェクト終了後に異なる評価基準に対処するための行動のうち、メンバーが不十分であった点を自覚させることで行動の変化を促す

しかし石山（2018）の研究は、ブローカーによってある程度意図的にデザインされた越境的学習であり、実生活の中では必ずしもそのようなブローカーが存在し、越境的学習を支援してくれるとは限らない。また留学生の地域社会への越境は、石山（2018）の組織間との越境とは異なり、言語や文化の違いもコミュニティ間に生じている。石山（2018）で示された支援者としてのブローカーの役割だけにとどまらない可能性がある。

以上を踏まえ、本研究では、言語や文化の異なる日本の地域社会に越境したある留学生の事例について石山（2018）の枠組みをもとに検討し、留学生の地域社会への越境という文脈での支援者としてのブローカーの役割に着目する。

4. 調査の方法

本研究はフィリピン出身の男子学生、マイケル[1]の地域社会への越境に関して以下の研究課題を設定する：①マイケルはどのように地域社会に越境したのか、②その越境ではブローカーはどのような役割を果たしたのか、③マイケルはどのような意味交渉を行なったのか。

マイケルは日本の財団から奨学金を得て留学し、T 大学で１年間の研究生を経て修士課程、博士課程に進学し、修了した学生である。インタビュー当時、彼は地域の祭りにつばめ踊りという踊りで参加する社会人サークルに入って活動しており、とても社交的な学生だった。大学内でも、同じ

踊りをするグループを作り、リーダー的な役割を担っていて、初めて踊る学生にはとても丁寧に教え、人望も厚かった。筆者は、地域住民からつばめ踊りを習い、祭りに参加するという活動を通して日本文化への理解を深める授業を担当しており、マイケルは筆者の前任者のもとでその活動に参加していた。前任者が担当していた時は授業の一部として踊りを体験するという形で、授業履修者以外の留学生の参加も受け付けていた。筆者は前任者よりマイケルを紹介され、筆者の授業には踊りを教える立場として協力してもらっていた。

つばめ踊りは、S 市で毎年街をあげて大規模に行われる祭りの前夜祭で主に踊られる踊りで、非常に多くの市民が踊り手として、観客としてこの祭りに関わっている。つばめ踊りのチームは、地域の社会人サークルとして立ち上げられているものが多いが、それ以外に地元の小中学校単位で結成されているもの、地元企業で結成されているものも多く、地域に非常に密着した踊り、祭りとなっている。この祭りは、伝統を引き継ぐという要素もあるが、地域で作り上げていくという雰囲気が強い祭りでもあり、誰でも参加できる広く開かれた祭りで、年齢、性別、住居地、国籍、出身を問わず参加することができるものとなっている。

本研究におけるインタビューの対象者はマイケルのみで、地域社会に越境した留学生の成功事例として彼を対象者として選定した。インタビューの使用言語は英語であったが、マイケルがインタビューの中で一部日本語を使用し、回答している部分もある。インタビューは 1 時間程度実施した。インタビューデータは IC レコーダーで録音して、書き起こした。半構造化インタビューの形式を取り、マイケルがフィリピンから日本に留学し、現在に至るまでの 6 年間の経験を語ってもらった[2]。具体的には、T 大学に留学したきっかけ、研究室での他の学生や指導教員との関係について、つばめ踊りを始めたきっかけや、つばめ踊りへの思い、続けた経緯について、日本語学習について、フィリピンと日本の文化の違いについて質問をし、マイケルの回答に応じて詳細を聞き出す質問を加えていった。筆者がマイケルに出会った時点で既に地域社会への越境を果たしており、越境のプロセスを調査するためには、マイケルにこれまでのことを振り返ってもらった語りから分析するのが適当と判断し、インタビューという方法を選択した。また、既に調査のポイントが定まっていることから、事前にある程度質問を準備し、マイケルの回答に基づいてさらに詳細を聞き出すという半構造化インタビューの形式を採用した。

5. マイケルの越境の軌跡

マイケルは、フィリピンの大学で学部を卒業したが、将来何をやりたいのか具体的なビジョンが描けず、とりあえず卒業した大学で教鞭をとっていた。周囲から留学するように勧められ、奨学金に応募したところ、日本のある財団からの奨学金を得ることができた。行き先として日本の大学を積極的に選んだというよりは、たまたま奨学金がもらえたのが日本の財団で、日本は技術先進国であるというイメージも手伝って、留学先を日本に決めた。大学院の進学先として、指導してほしい教授を探して、3 つの日本の大学を候補に挙げた。その中の 1 つが T 大学で、T 大学にはマイケル

の先輩にあたる学生ジェームズがおり、指導を希望している教授の研究室に所属していた。ジェームズが教授にマイケルのことを紹介してくれたこともあって、T 大学は自分にとってベストな選択かもしれないと考え、T 大学を留学先に決めた。他の 2 つの大学の教授からは返事がなかったという。

来日してからは、同じ研究室のフィリピン人の先輩のジェームズが日本とフィリピンの文化の違いについて以下のように説明してくれた（都市の名前などの固有名詞、名前以外は原文ママ。＝は聞き取れなかった箇所。括弧内は筆者による日本語訳の要約。以下、同様）。

> So a lot of thing he told about me 建前と本音 hahaha when I just arrived. Even, for example, 先生 said like it's okay but maybe it's not okay and also he said that Japanese are polite. They are kind, for example if you are lost, they will guide you but that's it. One thing about, what difference about Japanese and Philippines is that Philippines are warm. 申し訳ないんですけど，Japanese は冷たいです。（来日した時、ジェームズは、「本音と建前」についてたくさんのことを教えてくれた。日本人は、礼儀正しくて、優しいけど、冷たい。フィリピン人は温かい。）

マイケルは、ジェームズが教えてくれた本音と建前をもとに、日本人と「本音」で親しくなることの難しさを自身の飲み会の経験を通して語っている。

> なぜかと言うと，for example, if you even spend time with Japanese, you can not be as close as us. So Philippines, for example, if you drink with that one night the next day you will be close already, you are friends already. But sometimes in the lab even if you spend 飲み会 , you talk personal things with them. Next day is like everything was forgotten. Nothing happened like that.（日本人と共に時間を過ごしても仲良くなれない。フィリピン人は一緒にお酒を飲めば、翌日は仲良くなれるし、友達になれる。でも日本人は違う。）

またジェームズは、T 大学がある S 市のフィリピン人コミュニティをマイケルに紹介してくれた。マイケルはそのコミュニティのメンバーから日本に適応するためのアドバイスをもらったり、彼らと共に時間を過ごしたりしていた。

> If it's only me I think it's really bit difficult, maybe I will cry every night. But then fortunately I told you before I have Philippines 先輩. That Philippines 先輩 can introduce me Philippines community in S-city. So more often than not I spend a lot of time with Philippines, Philippines community than any other company. And they have meet to

adjust environment in S-city. Actually I don't have much adjustment period. Maybe one, because I used to live in alone. ＜中略＞ But then thankfully I have Philippines friends at that time. So I can hear advices from them and if I feel lonely I can, you know, do Karaoke with them at that time.（自分 1 人だけだったら、本当に大変だったと思う。でも幸いなことに、フィリピン人の先輩のジェームズがいて、S 市のフィリピン人コミュニティを紹介してくれた。彼らがサポートしてくれたおかげで適応するのに長い時間はかからなかった。）

大学生活で落ち込んだときやストレスが溜まったとき、フィリピン人の友人たちとカラオケに行き、一晩中歌い明かしたという。特別な目的もなく、誰かの家に集まってただ一緒に料理をして食べて時間を共にするということもよくしたようである。

そんな中、マイケルは 1 人で本を読んだり、勉強をしたりすることが多かったので、ジェームズから趣味を持った方がいいとアドバイスを受けた。マイケルはフィリピンで過ごした学部生の時もクラブやサークルに入ったことがなかった。ある日、マイケルは街の中でお祭りを目にしてそこでつばめ踊りを初めて見た。なぜか分からなかったが、とても楽しそうに見えて、やってみたいと思った。当時マイケルは研究生として日本語のクラスを受講し、日本語を集中的に学んでいた。そのクラスで、私が担当していた授業の前任者が企画したつばめ踊りのワークショップのお知らせを聞き、これだと思い、参加することを決めた。マイケルはそのワークショップでの練習、そして初めての祭りへの参加で感じたことを次のように熱く語っている。

I learned dance, it's really, I don't know, it's really good. Actually my high school I also used to dance... so traditional dance but it was Philippines traditional dance but traditional Philippines dance is more like kind of restricted because you have to do this pose then you have to this step through out or it will not be beautiful. But つばめ踊り is more of course there is, you know, you have to do this do that but aside from that you have free dance. So that's the one I really like it つばめ踊り. You can just dance whatever. So I attended workshop and it was really fun and then I decided to pursue it until 祭り. 祭り was I believed the best. It's like...we are only... the chance for us to do the parade, do the stage are limited. But then after everything was over, I was like えー everything was over. I wanted that more. Like まだやりたいっていう気持ちで.
（ワークショップで習ったつばめ踊りはとてもよかった。祭りまでにこれを踊れるようになろうと決心した。祭りは、本当に最高だった。もっとやりたいと思った。）

マイケルはワークショップで、和楽器を演奏していた山田と知り合いになる。山田は和楽器に長

い期間携わり、地域のコミュニティでも演奏していて、このつばめ踊りにも関わっていた。祭りが終わった後も踊りを続けたいというマイケルに、山田は、社会人サークルを紹介する。そのサークルに参加してみたマイケルだったが、そのサークルではつばめ踊りの原型となる踊りを対象にしており、マイケルが踊りたい現行のつばめ踊りとは異なっていた。初心者だったマイケルにとっては基本の動きを身につけるいい機会だったが、現行のつばめ踊りをやりたいマイケルは、この地域の社会人サークルに参加した経験をもとに、今度は自分で社会人サークルをインターネットで探し、「いろはひめ」というグループを見つけた。その当時、授業の方は、既に前任者から筆者に担当が変わっており、マイケルは授業の中で教える立場として関わりながら、それ以外につばめ踊りの学生グループを作り、リーダーを務めていた。そのグループの中に非常に熱心な留学生メイがおり、マイケルはいろはひめに見学に行くにあたり、メイを誘った。というのは、日本人の中に外国人が1人だけで参加し、注目を集めるという状況はマイケルにとって落ち着かなかったからだ。自分1人だったら、いろはひめに参加することはできなかったと思うと語っている。しかし、交換留学生だったメイが帰国してからは、いろはひめで唯一の外国人となってしまい、マイケルは困惑する。

> I feel so at ease at ease because, I don't know, they are not that really cold. They are really welcoming. Like これはどうするんですか like that. But then I'm not used to that much attention. ひとりの外国人なので、目線はいつも and I don't want that different. So I was.....confused at that point whether I still continue, should I continue or not. But then I really want to continue つばめ踊り.（いろはひめの人たちは冷たいわけじゃないし、自分が質問すると大歓迎してくれたけど、自分はたくさん注目されることに慣れていなかった。特別扱いをされたくなかった。つばめ踊りを続けるかどうか困惑していたけど、本当につばめ踊りを続けたかった。）

そこでマイケルは特別な存在ではなく、対等なメンバーとして扱ってもらえるように自ら行動に出る。

> So I overcame the fear for myself and I can enjoy. I joined them, I joined 飲み会，and it was really fun.（特別扱いされることへの恐れを克服して楽しめるようになった。自分から彼らのところに参加した。）

マイケルは飲み会などでいろはひめのメンバーと接する中で、「話しにくい」人と「話しやすい」人がいることに気づく。特に配慮なく速いスピードで難しい語彙を用いる人がいる一方で、マイケルに配慮した日本語を使い、分からなければ簡単な言葉に言い換えたりしてくれる人がいたという。そういった配慮に対してマイケルは、とても感謝し、そのうちの1人康太とは練習の際など会話

を重ねていく中で旅行という同じ興味を持つことが分かり、仲が深まっていった。今では一緒に旅行をする仲だという。

いろはひめのメンバーと関係を築いていく一方で、マイケルはグループ内での順位の付け方にも触れることとなった。つばめ踊りは、祭り当日に隊列を組み、街の中で流し踊りを披露するのだが、その並び方を決める必要があり、誰が先頭を踊るかというのが問題になる。いろはひめは出席回数を基本に隊列の配置を決めており、長く参加している人は先頭の列で踊ることになるという。マイケルは踊りの上手さではなく、どれくらいつばめ踊りに参加しているかが大事であることを「really めんどくさい thing」（とても面倒くさいこと）と評している。

> Actually in Japanese, in Japanese group, the hierarchy is really 強い. For example, even there is like you have danced for five years, but you are not really talented and then here comes you are a beginner, really really good. More often that , they prioritize that seniority. You dance with for five years.（日本のグループは、ヒエラルヒーが本当に強い。参加した年数と踊りの上手さだと、年数が優先される。）

> Now since I've been with them for three years so I feel a lot more empowered.（3 年間彼らと一緒にやってきて、いろはひめの中で前よりも力を持てるようになったと思う。）

マイケルは自身の 3 年間の参加という時間を経て、いろはひめの中で前よりも力を持てるようになったと感じている。現在は隊列を組むときには、10 列中の 3 列目を任せられるようになったという。マイケルによれば、いろはひめにおいて 3 列目はとても重要なポジションのようだ。そこからいろはひめにおけるマイケルの参加に対する評価が窺える。

この 3 年間のいろはひめでの活動からマイケルは以下のようなことを語っている。

> So, right now I think through つばめ踊り I gain confidence. First confidence to talk to Japanese person, Japanese people. No matter how hard their Japanese they are talking to, I can communicate. If I cannot communicate I can just, you know, I adjust. Second, through つばめ踊り I had, I don't know if you can call it skill but I have the skill or capacity to categorize Japanese based on my ==. For example, this one I can talk to, this one I cannot talk to or this based on their personality, you know, I don't know if it's the personality as Japanese or as a person, but you know I can categorize which one is composable with my personality or not. So basically not only through the language but, how do you call it, communication side. So, you know, communication is not only about language but also about back language extra. So I need that it also help me to have that.

（つばめ踊りを通して自信を得ることができた。まずは日本人と話す自信。もう一つは、どういう人とならうまくコミュニケーションが取れるのか分かるようになってきた。）

マイケルは、いろはひめという地域のコミュニティに入ることで、日本人とコミュニケーションをとることに自信を持ち、自分とどういう人が合うのか、どういう人と関係がつくれるのかが分かるようになった。このマイケルの日本語でのコミュニケーションに対する自信や、マイケルがいうところのスキルは、実際に別の場面で地域住民と関わる際に発揮されている。マイケルが地域の商店街のイベントに参加した時に地域住民と楽しそうにコミュニケーションをとり、日本語で冗談を言っている様子を筆者は観察している。

6. 考察

マイケルはフィリピンから日本の大学院、そして地域社会へと２段階の越境を経験した。石山（2018）のようにブローカーによってある程度意図的にデザインされた越境とは違い、マイケルはその２段階の越境過程の中でブローカーの役割を果たす、特定の１人ではない複数人と様々な段階で出会い、支援を受け、時にはマイケルが相手から支援を引き出していた。そしてそれらの支援を得ながら、それぞれのコミュニティや文脈で意味交渉し、そこでの暗黙知への理解を深めていった。

6.1. 越境①：フィリピンから日本の大学院へ

マイケルの１つ目の越境は、フィリピンから日本の大学への越境である。その越境の第１段階「境界を越える環境を整える」では、ブローカーとしてフィリピン人の先輩ジェームズがマイケルの越境を支援した。フィリピン人の先輩ジェームズが指導教員の教授にマイケルのことを紹介してくれたことも、マイケルがＴ大学に留学するきっかけをつくっており、石山（2018）で見られたマッチングさせるという役割と似ている。

第２段階の「意味交渉できる環境を整える」でも、ジェームズはブローカーとしての役割を果たしている。ジェームズは、自身がフィリピンから日本に来て日本で生活する中で意味交渉し、得られたものをマイケルに共有するということで、マイケルの意味交渉をサポートし、意味交渉の環境を整えていると言える。具体的には、ジェームズはマイケルにフィリピンと日本のそれぞれの社会における文化、価値観の違いを説明している。マイケルはインタビューで「本音と建前」を例として挙げている。また、フィリピン人のコミュニティも、この第２段階でブローカーとしてマイケルの日本の大学院への越境を支援した。マイケルは、彼らからアドバイスなどをもらったおかげで長い時間かかることなく環境に適応することができたと述べている。日本社会で生活するアドバイスをもらうことで、ジェームズの場合と同様、「意味交渉」ができる環境が整えられたと言える。石山（2018）では、ブローカー自身が解釈したり、説明したりすることはなく、事例を紹介する

などの間接的な支援をしていたが、Pawlowski & Robey（2004）ではブローカーの実践として、ブローカーが持っている知識を提供することが挙げられていた。今回のジェームズやフィリピンコミュニティの実践は Pawlowski & Robey（2004）での実践に近いものであると言える。

そして第 3 段階「意味交渉の実現」では、石山（2018）の事例同様、ブローカーは積極的な役割を果たしていない。飲み会で仲良くなったはずなのに、翌日は何事もなかったかのようになっているという経験を、ジェームズが教えてくれた「本音と建前」をもとにマイケルなりに解釈し、日本人と「本音」で仲良くなることの難しさを述べている。第 2 段階で得られた情報をもとに、飲み会の翌日に起こったことを解釈し、ある種の意味づけをマイケルなりに行っていると言える。Pawlowski & Robey（2004）ではブローカーの実践がどのように越境を支援したのかは明らかになっていなかったが、マイケルの事例ではブローカーであるジェームズから提供された知識をもとにマイケル自身が越境先でのできごとを解釈しており、ブローカーの実践が越境者の意味交渉の助けになっていることが分かる。また、フィリピンコミュニティも、重要な役割を果たしている。マイケルは大学生活で落ち込んだときやストレスが溜まったときにフィリピン人のコミュニティの友人たちとカラオケをしたり、一緒に食事をしたりしてストレスを発散することができたという。同じように S 市で暮らすフィリピン人は、多かれ少なかれマイケルと同じようにことばの違い、文化の違いに遭遇し、同じようにストレスを感じてきたはずである。気持ちが分かり合えるフィリピン人のコミュニティが提供する場は、越境にともなうストレスを解消する場であり、フィリピンと日本の大学院という 2 つの文脈の間のような場で、マイケルにとっては越境の中で時々休息できるような場であったと考えられる。石山（2018）はこの段階でブローカーは積極的な役割を果たさないとしているが、フィリピン人コミュニティは越境による痛みを共感することで支援している。越境での労力やストレスを分かち合い、軽減する役割もブローカーの重要な役割と言えるのではないだろうか。

6.2. 越境②：地域社会へ

街中でつばめ踊りを偶然見たり、学内のつばめ踊りのワークショップに参加したりするなど、マイケルが自身の周りでつばめ踊りと関わるところから、2 つ目への地域社会への越境が起こっていく。第 1 段階「境界を越える環境を整える」では、和楽器奏者としてつばめ踊りにも関わっている山田がブローカーとして境界を超えるサポートをした。山田が紹介したグループは残念ながら踊りの種類が違い、マイケルがそこに属することはなかったが、山田は石山（2018）の事例同様のブローカーの役割を果たし、マイケルは社会人サークルに参加する経験ができたことで、地域社会へと越境していく環境を整える足がかりを築いたと言える。また、交換留学生のメイが越境を同伴してくれたことも、この境界を越える環境を整える段階で大きな意味を持つ。従来のブローカーは既に複数のコミュニティーのメンバーであり、そのコミュニティー間を仲介し、伝播させ、複数のコミュニティや文脈をつなぐという役割を担っている。メイはブローカーとは異なるが、越境の同

伴者としてマイケルが境界を越えることを支援した。マイケル自身、メイがいなければ、社会人サークルに自分１人で参加することはできなかったと述べている。つまり、両方のコミュニティに所属するブローカーに相当する人がいない場合、マイケルはそのブローカーに代わって支援してくれる人を自身で探し出していると言える。

第２段階の「意味交渉できる環境を整える」では、ブローカーは存在していない。メイが帰国した後は、サークルの中でもマイケルにできるだけ寄り添い、橋渡しとなってくれる人をマイケルは探し出し、外国人として特別扱いをされるのではなく、対等なメンバーとして扱ってもらえる、意味交渉できるような環境をマイケル自らが整えようとしている。メイのとき同様、ブローカーに相当する人がいない場合は、マイケル自身がブローカーに近い役割をしてくれる人を自ら探し出し、支援をもらっているのが分かる。康太がその役割を果たしている。

第３段階の「意味交渉の実現」でも、積極的な役割を果たすブローカーやそれに準ずる人はいない。マイケルはいろはひめで人やモノとやりとりする中で、意味を解釈し、そこでのルールを理解、適応していった。例えば、いろはひめにはヒエラルヒーが存在していて、それは踊りのうまさではなく、どれだけ長くグループに所属していて、練習に参加しているかを基準に判断されているとし、いろはひめで価値があるとされていることを彼なりに理解している。最初の越境ではジェームズが意味交渉して得たものを共有してもらっていたので、手がかりがあったが、今回は自身で意味交渉をし、彼なりの理解を得た。そして、そのいろはひめでの価値観を「Really めんどくさい thing」と評価しながらも、その価値観の中で適切な振る舞いをした結果、参加して３年目で３列目で踊るという大役を任されていることから、いろはひめの中でマイケルが評価されていることが分かる。

この越境では第４段階の「個人の行動の変化の促進」では、石山（2018）で挙げられているようなブローカーからのフィードバックはないが、マイケルは自ら変化を生み出している。この越境で起きたいろはひめでの意味交渉で、マイケルがいろはひめのメンバーと関係を築き、いろはひめの中で対等なメンバーとして評価されたということが、マイケルに新しい変化をもたらした。マイケルは、自分が持っている日本語の知識やスキルを生かして調節することで、どんな相手でも日本語でコミュニケーションできるという自信と、日本の社会でどのように人と関わり、関係を築いていくかを学んだ。

7. むすび

留学生が住民の一人として地域社会に越境し、地域住民と関わっていくためには、マイケルが出会ったようなブローカーまたはブローカーに代わる人たちからの支援は重要な役割を持つ。マイケルの場合、その支援がなければ、越境をすることは難しかった。日本の大学院へ、そして地域社会へと越境が２段階になっていたことも、マイケルの地域社会への越境を手助けしたのではないだろうか。１つ目の越境の経験が、２つ目の越境を自分の力で切り拓いていくことにつながったと考

えられる。

このことから、多文化共生の実現を見据え、ホスト社会である日本社会や留学生の周囲の人がブローカーとしていかにして役割を果たすかということを考えることはもちろん重要であるが、合わせてマイケルのようにブローカーに代わる人を自身で見つけ出し、支援を引き出していく力を身につけていくことも大切だと思われる。大学などで行われている授業やプロジェクトでの地域住民と留学生との協働や交流の場を設ける取り組みにおいて、留学生がそのような力を身につけていけるような仕掛けやデザインを考えていく必要があるのではないだろうか。また、大学などで行われている授業やプロジェクトでマイケルの 1 つ目の越境に相当するような機会を提供し、それに続く自力での越境を支援していくことも考えていく必要がある。

本研究は成功例とも言える一人の留学生の事例に着目した研究であるため、非常に限られたデータになっている。今後はより多様な事例を分析していく必要がある。そして留学生からだけではなく、受け入れ側からもデータを収集し、多面的な検討も必要であると考える。また、本研究では半構造化インタビューで留学生に自身の経験を振り返る形でデータを収集したが、実際どのような参加であったのかなど、観察などを通したデータ収集も今後必要であると考える。

謝辞

研究にご協力いただきましたマイケルさんに感謝申し上げます。また原稿を注意深くお読み頂き、適切な助言を頂いた 3 名の匿名査読者に対しても心から感謝申し上げたいと思います。なお本研究は JSPS 科研費 17K17606 の助成を受けたものです。

注

1）仮名である。以下、本文中の固有名詞はすべて仮名である（マイケル、T 大学、つばめ踊り、S 市、ジェームズ、山田、いろはひめ、メイ、康太）

2）この調査に際しては筆者の所属機関の倫理委員会で許可を得、マイケル本人からも同意を得て実施した。

参考文献

阿部祐子（2009）「共通課題の達成による親密化の深まりについて―多文化クラスにおける地域参加の事例から―」『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/P-20abe.pdf（2021 年 6 月 9 日閲覧）

石山恒貴（2018）『越境的学習のメカニズム：実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像』福村出版

香川秀太（2015）「『越境的な対話と学び』とは何か―プロセス, 実践方法, 理論」香川 秀太･青山征彦（編）『越境する対話と学び』新曜社、pp.35-64

島崎薫（2017）「地域住民との国際共修―留学生のアイデンティティの変化に着目して―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 3 号、pp.227-238

嶋田和子・高見彩子他（2020）「留学生との交流活動を通した地域住民の変容―日本語学校の地域社会における存在意義―」『2020 年度日本語教育学会春季大会予稿集』、pp.59-64

総務省（2006）『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf（2021 年 6 月 9 日閲覧）

園田智子（2011）「短期交換留学生の異文化適応に関する調査報告：主観的適応感と関連要因を探る」『留学生交流・指導研究』No.14、pp.75-85

中川かず子・神谷順子（2000）「大学生の教育・生活に関する態度と価値観、並びに大学教育に対する適応異文化接触が大学教育適応に与える効果」『学園論集』No.106、pp.33-49

中本進一（2018）「多文化共生政策の基盤としての『留学生 30 万人計画』～異文化間教育的視座からの考察～」埼玉大学紀要（教養学部）第 53 巻第 2 号、pp.315-326

長谷部美佳（2014）「地域社会で留学生が活動することの意義―日本の多文化共生社会との関連で―」『留学交流』Vol.36、pp.1-9

Brislin, R. W.（1981）*Cross-cultural encounters: Face-to- face interaction*, Pergamon Press

Lave, J. & Wenger, E.（1991）*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press

Pawlowski, S. D. & Robey, D.（2004）“Bridging user organizations: Knowledge brokering and the work of information technology professionals” *MIS Quarterly*, 28（4）, pp. 645-672

Wenger, E.（1998）*Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity,* Cambridge University Press

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.35-50

The Methodological Imperatives of Qualitative Research on English-taught Programs at Japanese Universities

BERRY Brian David（Chiba University of Commerce）

【Summary】

The goal of this paper is to consider qualitative research within higher education institutions in Japan in response to the unique challenges of research done in and of these institutions; institutions which pose unique challenges to researchers due to the proximity to informants and the organization(s) in which the researcher is often involved.

The author presents the most immediate needs for further qualitative research at Japanese HEIs (Higher Education Institution) and several of the challenges faced researching ETPs at Japanese universities; such research that is currently lacking but critical for the implementation of effective governmental education policies. The author then presents a discussion of tentative recommendations for addressing these risks toward creation of best practices.

【Keywords】Internationalization, Qualitative Research, Japanese Universities, EMI, Higher Education

1. Introduction

In 2020, Hans De Wit, one of the major scholars on the internationalization of universities, published a short piece arguing for a more ethical and qualitative approach to research on international education (De Wit, 2020). He pushes for a move to comprehensive internationalization (Hudzik, 2014), and stresses the importance giving, "… more attention to the qualitative dimensions of internationalization, such as citizenship development, employability, and improvement of the quality of research, education, and service to society." It is in support of this drive toward comprehensive internationalization that I present this paper on qualitative methods within the context of internationalization of higher education (HE), especially with consideration to Japanese HE. As comprehensive internationalization highlights the importance of the outcome of the individual, understanding their specific role, voice, and influence within internationalization at the university is mandatory.

In my previous paper, I presented an overview of international higher education in Japan as the context for arguing for research of the challenges faced by international graduate students in English-taught programs (or ETPs) at Japanese universities (Berry, 2018). Simply defined, ETPs

are programs which are "…taught in English in non-English speaking countries" (Wätcher & Maiworm, 2008, p.9), and they are degree conferring programs that may exist alongside, or be born from, English medium instruction (EMI) initiatives at universities. EMI seeks to provide typical university-level class content while making impactful language-based considerations for students who are often still learning English as a non-native language. In the past decade there has been increased research on ETPs, along with EMI, by researchers examining the programs and initiatives at Japanese universities, largely examining policy, program function, and quantitative data on Japanese universities (See Bradford & Brown, 2017; Bradford, 2015; Brown & Iyobe, 2014; Tsuneyoshi, 2005; Yonezawa & Shimmi, 2018).

Since the 1980s, there has been a strong push for the internationalization of the Japanese daigaku and daigakuin; the first major push being that of the 100,000 International Student Plan by then Prime Minister Nakasone (Eades, 2005; Goodman, 2007). While the number goal was not achieved, since that time opportunities and the number of classes taught in English—although sometimes mixed with Japanese language—have increased dramatically. What originally began primarily as EMI offerings for research students and undergrad study abroad programs, eventually led to the creation of full-fledged ETPs at more and more HE institutions in the late 2000's. Compared to information on EMI, the number and details of ETPs are more difficult to obtain, and only in the past decade have numbers become available through government sources. Bradford's research (2015, p.2) lists only five Japanese universities with undergraduate, and 68 HE institutions with graduate ETPs in 2007. Later, based on government data, she summarized that by 2014 this grew to 23 undergraduate and 74 graduate ETPs based. The most recent report including numbers on ETPs by Kuwamura in a JASSO publication on their website; it states that as of 2017 there are 40 universities with ETPs, with 73 being undergraduate and 127 being graduate level; with 247 ETPs within individual departments (Kuwamura, 2018).

Yet, despite the volume of research available recently on EMI programs, Japanese language schools, or select groups of international students, there is a lack of qualitative-focused research in the area of student voice and of students' experiences from within Japanese universities. As Bradford states, "there has been little research focused on the implementation of ETPs and the challenges HEIs face worldwide. In Japan, the English-language studies that have been carried out focus on short-term study abroad and graduate programs" (Bradford, 2015, p.3). Moreover, the voices of international graduate students within the relatively new ETPs at Japanese universities have been neglected within qualitative research, especially at the graduate level. Qualitative research at the "genba" (a borrowed term used by Bradford generally equating to the "ground level" in her dissertation) and of the challenges faced by students is limited, and the voice of

students in such research is often muted due to methodology selection when research focuses on the university or HE policy.

While there is need of research examining the challenges students face, there are also serious and sensitive issues to be considered when dealing with international students and their cohort. One cannot simply walk into an ETP and extract information from international students about their experiences without consideration of their precarity. Students, international students especially, are often in a precarious position, whether it be their financial state or their delicate professional social network inside, and outside, the university campus. Their relatively low level in the power structure at a university—and likely academia as a whole—means that they require unique consideration within any qualitative research.

Thus, this paper explores the challenges of qualitative methodology applicable to Japanese university English-taught programs, with a significant emphasis on the ethical dilemmas that are posed when dealing with international graduate student experiences.

1.1. Why More Qualitative?

Research conducted on higher education comes from a variety of groups and perspectives. Of these groups, Harland (2009) lists six: education department researchers, research institution professionals, part-time researchers, disciplinary specialists, academic developers, and administrators. The methods of research employed will vary; from the more quantitative and policy-oriented needs of education departments, to the part-time researcher whose main field is elsewhere yet overlaps with education. Yet, when it comes to qualitative research, I would argue that higher education is unique, in that when doing qualitative research from within a higher education institution the situation can often be that of the researcher researching their own community. This brings about the concern of a conflict of interest, and ethical issues when dealing with subjects of the researcher that are uniquely situated, and that require additional consideration to address during research. Handled correctly, research conducted by those within higher education institutions may be one of the most enlightening and informed examples of research due to the proximity and experience of the researcher in relation to the target of study.

As stated in the previous section, research of Japanese higher education institutions (HEI) has primarily focused on examining program design and institutional policy; moreover, that research mostly leans toward a more quantitative basis for data and/or a comparative approach between domestic or non-domestic institutions (See examples of such in works by Brown & Iyobe, 2014 and Eades, 2005 on international education programs in Japan). Despite extensive funding of Japanese universities to internationalize in the past two decades by the Japanese government,

there is still a noticeable lack of examination of the international student experience and of their voices within HEI; of what challenges they overcome through their professional and personal journey. In order to better understand the experiences and unique challenges that international students face, a more appropriate, ethically sound methodological approach toward both the programs and the students within is mandatory.

Any attempt to construct a fundamental understanding of the challenges that international students in Japan face will ultimately be incomplete without a wealth of qualitative data and inclusion of the voice of the students of the university programs themselves. While there has been some research in English on the Japanese university experience (such as Lee-Cunin, 2004; McVeigh, 2002), research on the experiences of international students is still lacking, and especially that of international students' voice at Japanese universities.

The inclusion of the international students' experiences and their voices into the design considerations, support structures, and curriculums adjustments for any ETP is the bedrock for any research that seeks to evaluate whether the top Japanese universities are indeed meeting their goals of becoming global universities. These goals often center around vague definitions of Japanese universities becoming international hubs for education (Bradford, 2015, pp. 46) and promoting global leadership to their students. It is not all Japanese universities that aim for these goals, but rather a select number of universities. Those universities which qualify may then be selected by the Top Global University initiative by the Japanese government to support EMI and other endeavors in order to raise the global rankings of Japanese universities and provide additional incentives (Brown, 2018, pp. 275-276).

Despite these government-level initiatives, without specific, deep qualitative data on the international student's experiences within, it is likely that attempts by the government and researchers—who are often more focused on the administrative university program level—would be working without necessary context to appropriately connect the experiences faced by these international graduate students to the reform of programs and policy creation for universities at the government level. In other words, such expansive research on the universities and policy implementation may yet be unaware of what specific research questions to ask, as there is still an absence of understanding of the unique situations that international students face day-to-day.

This may be especially challenging due to the frequently ad-hoc expansion of the internationalization of Japanese university ETPs at the graduate level, and how broadly in scope some programs can be situated—across departments, multiple research fields, and campuses. The approach toward EMI and ETPs implementation can be considerably varied amongst universities (Brown, 2015; Bradford, 2015). Indeed, qualitative research does exist, but due to the ad hoc

approach of many EMI and ETP programs and quickly changing landscape of Japanese universities internationalizing, this area of research is lacking in comparison to larger quantitative research projects on Japanese higher education. For these reasons, each program requires methodological considerations unique to that specific program and university setting.

1.2. Initial Methodological Considerations

Solidifying a methodology for research of such a variable situation as personal experience carries with it many challenges that must be given sufficient consideration. These considerations are by no means limited to international students, as Japanese and non-Japanese faculty at a Japanese university may face repercussions if identified for openly speaking about their experiences in detail among their cohort and coworkers. Within graduate programs, professional relationships may be intermingled with the personal relationships in especially close-knit departments, and when career and academic-related opportunities might depend on a select few advisors or colleague introductions, these social networks can be highly sensitive.

Unlike many undergraduate programs, research plays a significant role within the graduate program experience. In addition to this research-focused experience, the relationship between a graduate student and their advisor has been shown to be a positive factor for the success of the student (Lee, 2008). This relationship may be even more crucial for international graduate students due to the various difficulties that international students face regarding cultural difficulties, language barriers, and the difficulties of overcoming previously held expectations of the university experience in their home country (Ku et al., 2008, p. 366; Borg et al., 2010). Additional risks exist that need to be considered for ethically and effectively conducting such research due to the precarity of the individuals involved within HEIs in Japan. Risks that international graduate students are various and broad. Such risks may include finances, both personal and professional relationships, and even political associations. The voice of these students can be difficult to reach when speaking openly can have a serious impact on an already precarious situation.

Students rarely have any power to their voice at a Japanese university. After the crack down on student protests after the 1968-1969 student riots at the University of Tokyo (and many other universities during the time of the Anpo protests), views of organized protest and student involvement by Japanese society changed (Kersten, 2009), and there has been minimal outlet for student voice within the university since. While international students have little to no officially recognized voice within a Japanese university's operations or management, I argue that the voice of international graduate students is particularly relevant because of the following reasons:

1) International graduate students must invest significant time and effort into the degree and program of the institution (Ku, et al., 2008).

2) International graduate students often bring with them previous experience of a university abroad, and that carries expectations: comparisons of quality, culture, and style to their previous educational institutions that impacts how they interact with their current program.

3) International graduate students have been recipients of extensive financial investment in by the Japanese government (MEXT, 2014), and as with every investment, there is significant value to understanding the depth of return on a multi-decade government policy. Especially when the policy of support for international students has been frequently expanded upon in the past.

While a methodology that focuses on the examination of the experiences of international graduate students could be expanded to other groups of students, even other institutions outside of HE, this paper focuses first on the first steps. For now, this begins with international graduate students in ETPs; a group that is vastly underrepresented in current research on Japanese HE. They function within programs that are uniquely designed compared to other domestic-oriented programs at universities. As such, the differences of ETP graduate programs and regular programs at departments at Japanese universities indicate that students may be facing significantly different challenges. Students are expected to tackle these challenges while often having limited options available for support (Onishi, 2007). These challenges may include many of those faced by international undergraduate students, domestic graduate students, as well as the new and unknown challenges of acculturation into the new international graduate ETPs abroad. All of which must be researched thoroughly for effective program and policy design in the future.

2. The Ethnographic Fieldwork Option for Qualitative Research in Higher Education at Japanese Universities

Pabian (2014) opens the special edition on ethnographies in higher education with a quote by the vice-chancelor of the University of Warwick, Sir Nigel Thrift, questioning why there are so few ethnographies within higher education. Ethnography—and similarly institutional ethnography—may be one of the more immediately useful qualitative research approaches for exploring a detailed and deeper understanding of the student experience. However, there is inherent risk when conducting proximity research in HEI, as the power of the individuals within must be considered carefully. This risk is compounded by the fact that the ethnographer may not

understand the inherent risks to those researched due to a lack of context; similarly risks to students and lower-level faculty may not be apparent without an understanding of the ground up of the politics of the institution first. For example, without knowledge of the situational context, cooperation with management at a HEI may raise the risk of the researcher being used for internal politics and investigation via their research—both unintentionally and intentionally. In addition, students could have their professional relationships with their advisors and colleagues negatively impacted or be singled out and ostracized in some manner; new faculty could have their chances for tenure or research affected for speaking out on a sensitive policy or experience. In-depth fieldwork and examination of the experience is lacking in research on Japanese HE—especially regarding ETP graduate or undergraduate programs—, but it must be done with an acute understanding of the risks posed to those in lower positions of power within the HEIs.

It is important to note that ethnographic work has been conducted in some sectors of Japanese HE in select areas. In *The Japanese Professor*, Greg Poole explores the politics and cultural practices that exist at one Japanese University from the position of a faculty member. At the university he gives the pseudonym Edo University of Commerce, he uses thick description, an ethnographic approach for elucidating the events that transpired. Ethnography and modified variants may be an excellent approach, but it is not without its risks, especially when dealing with subjects who are in positions of lower power at an institution or in a precarious situation due to social standing within a society.

However, while being within the institution one is researching provides invaluable access and opportunities for insight, it also provides an often easily identifiable link to those researched. One must draw a careful line to introduce other obfuscation considerations to protect individuals from being identified from both inside and outside of the target institution of research. A difference in language or location of publication does little to protect subjects of research in the era of the Internet. This is by no means intended to argue that such research cannot be conducted—the very purpose of this paper argues that such research is necessary and valuable; rather the stress is on the need for additional ethical considerations for effective qualitative research in a researchers own associated institutions of education.

While he is somewhat skeptical of the accuracy of the following claim, Poole joins several scholars in viewing the Japanese university as a sort of "ethnographic blackhole" (Poole, 2010). Although Poole is more concerned with the ethnographic understanding of the Japanese professorate, Japanese higher education research has often been subject to survey reports and statistical summaries rather than in-depth qualitative examination. Indeed, anthropological fieldwork within Japanese higher education has been exceptionally limited, making Poole's

research unique. Of interesting comparison, the qualitative research of Whitsed & Wright (2011) on adjunct foreign faculty at a Japanese university was conducted soon afterward using non-ethnographic methods with data collection being primarily through focus-group interviews. While ethnography is not the only method for qualitative research, it can provide much deeper exploration than methods that rely more on predetermined questions. An ethnographic approach has indeed been used for selected groups of students in Japan (e.g. Arikawa, 2013; 2019), but has not yet studied well about ETP programs. In this case, institutional ethnography may be of better use.

Institutional ethnography, in a similar vein, also offers many benefits for in-depth explanatory research of HE institutions, having been well tested through use within nursing institutions. Dorothy Smith, the founder of institutional ethnography, advocates the approach as a sociology for people which in her own words equates to being, "contrasted with the sociology… in which people were the objects, they whose behavior was to be explained" (Smith, 2005, p.1). Institutional ethnography seeks to explain social institutions through the people within, looking at the everyday lives of such individuals as a conduit to explain the institutions which form and how they function in society. This approach to research focuses on building up the experiences of people rather than applying theory first, or even using people to explain existing theories exclusively. This may especially be useful when viewing students and their connection with the institution of the university and the program that they both exist and form within the university.

Conceptually, both these approaches—a more classic ethnography and institutional ethnography—walk the road to understanding both the individuals and the institutions, but primarily differ on which direction they lean on the sides of that road; one toward the individual as the goal or the other toward the larger explanation of the function of the institution itself—neither neglecting the other entirely. While use of ethnographic methods is promising for research on ETP programs, special considerations would still need to be made to deal with the unique situations each program. This is due to the notable ad hoc nature of EMI and ETPs at Japanese universities (Brown, 2015).

Smith's research methods have been used for feminist studies and studies on nursing within medical institutions; both of which may pose risks of varied degree to the individual due to difficulty protecting anonymity when relaying experiences—especially if applied to smaller programs in HE institutions in Japan. To allay such risks, modifications to the specifics of the HE institution are necessary, but done correctly, offer the hope of a wealth of information for social studies, HE education research, and effective policy implementation. Smith's approach of institutional ethnography, mixed with other aspects of ethnographic interview and research

methods, along with supporting fundamental qualitative research methods provides a promising mixed methods option for research within HEI institutions.

Thus, the question of ethics in such research inevitably must come to terms with what and who is to be protected. Identifying elements must be removed or obfuscated for the sake of those being researched who are in positions of precarity and open to risk to a rational degree. Some topics may even need to be removed entirely later. I argue that internal involvement within the institution and proximity allows the researcher to have an increased chance of awareness of such identifying factors. Yet, as with action research, this is a double-edged sword, as the ethical considerations that must be considered are deeper and more complex due to the researcher's closer proximity to the subjects

2.1. Ethical Challenges and Specific Risks

The most significant challenge for qualitative research done within a HEI is how it can be done in an ethical and productive manner but be extensive enough that it elucidates the experiences of the individuals within. Many of the ethical concerns relate to the proximity between the researcher and those researched along with their relationship within the HEI. In other words, the main significance is not in the use of a wholly unique methodology of qualitative research of HE from within, but rather clear ethical considerations; how they are applied, and how they impact the clarity of result.

Regarding methodological ethics, when dealing with professional association educational background, workplace, or other career institutions, it becomes exceedingly difficult—maybe impossible—to anonymize institutional sources and locations. This is especially the case for in-depth qualitative research of higher educational institutions, as the nature of the career as a necessitates an association with those institutions either by position as a employee or researcher—sometimes both. However, it is the human individual, not the organization of HEIs that is the primary consideration for most research.

For research done in, and of, a HEI, the protection of the individual human subjects are of utmost importance. This is not to say that no considerations are not made toward the institution and organizations, but rather that the highest priority is that of the protection of the human, individual participants. The position of the researcher themselves must also be considered regarding what measures are required for protection of their human subjects—even for what protection measures may be necessary for the researcher themselves depending on the position.

It is not uncommon to forget acknowledging that the researcher themselves faces a degree of risk. As they would be within the institution(s) being researched, there can be repercussions in

various ways during and after the research is conducted. This includes threats of punitive action from, but is not limited to: government entities, institutional benefactors, and coworkers/management. Such threats to the researcher have existed within action research and controversial topics and cannot be expected to be entirely negated or avoided. However, in the case of research done internally, the researcher may be at a closer proximity to repercussion than in other research scenarios.

As with many research done which involves a community and individuals, the relationship that the researcher will inevitably have with the genba of where the research is conducted is a double-edged sword and must be wielded with caution. Understanding the institution within which the individual subjects function is necessary to become aware of previously unexpected and unknown (to the subjects as well) risks. At the same time, the researcher will become more closely tied and connected with the subjects and the organization as well, and while this brings about further opportunities for understanding, it can also raise further complications or biases.

In the sections below, several challenges are identified, followed by their associated risks and proposed solutions for alleviating these risks. These challenges are an amalgamated list based on considerations to work done by Poole (2010), Whitsed & Wright (2011), and Bradford (2015), as well as inclusion of considerations based on my currently active research of a graduate level ETP.

Challenge One: Risk to individuals with low power and position within the HEI, specifically students, visiting researchers, and part-time employees at universities. Full-time faculty and staff are still included in such risk considerations; however, they tend to be in much more secure positions within the system, and are not at the highest risk. Such risk is various (career, research opportunities, etc.), but the lower the position of individual the less recourse and protection.

Challenge Two: Risk to professional and personal relationships between individuals within the institution. Relationships and trust could be damaged due to private information not being protected. While similar to the first challenge, this is broader due to the fact that the academic community—and other professional communities—extend beyond the traditional boundaries of the physical university campus.

Challenge Three: Risk to political stability within the institution. There is the possibility that research results and findings could be misused to further personal or factional initiatives within the HEI and negatively impact faculty and students. Without proper caution, interviewer scope, and context, it is possible that a limited number of individuals could manipulate data and results

of the research for political gain within an institution. e.g., by denying access, or limiting answers.

Challenge Four: Risk of influence by personal relationship of the researcher with the individuals being interviewed. This is not exclusive to research in HE, but involvement and proximity brings not only risks to those involved in the research but bias as well. It is possible that the researcher will face risks politically, career-wise, etc. within the institution due to initial lack of knowledge, or the position of the researcher investigating matters which some may not want to be discussed or openly discussed.

Challenge Five: Risk of placing the researcher in a critical reviewing position or politically sensitive situation within the institution—especially for those in lower power positions or renewable contracts. An example of this would be involvement on a committee to decide a matter than impacts individuals that are included in the research. In addition, in an effort to gather information the researcher may disrupt the surrounding community or even influence it in a direction that may have not occurred without contact with the researcher.

The primary ethical concern and priority is the protection of the interviewees/subjects in the research, especially those with the least power within the higher education institution. This primarily concerns the matter of low power and high power. By doing the interviews themselves, it helps identify which risks are posed. While this does not identify all risks, it is critical that the researcher heed the concerns of those researched about existing risks.

2.2. Handling Ethical Guidelines and Processes

First and foremost, while I would argue that the core obstacle to research of the student experience at the genba is that of ethical dilemmas posed to the researcher and the risk to students and faculty in lower power positions, there are still basic practices that need to be followed that are in place. The first of which would be confirming with ethics guidelines, and obtaining informed consent from participants—often the initial phases of any research that includes human participants. In the case of qualitative research in Japan, Japanese universities frequently lack ethics boards and clear ethical guidelines as a requirement for graduate research in sociology and humanities departments, areas in which research of ETPs may overlap when examining experiences. In order to address this frequent absence in institutional functionality, this paper proposes using a combination of the ethical guidelines presented and required by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) and the American Anthropological Association (AAA).

Research projects proposed through Japanese universities often require consideration of JSPS guidelines when submitted for funding as a part of the submission process. Having a set of specific domestic-based guidelines being followed is an important consideration for any research. While this does serve as a fundamental base for the ethical approach to qualitative research, it is not sufficient to deal with more unique and specific cases in concept. Where the JSPS guidelines for clinical research are more specific, the AAA guidelines are more conceptual and purpose-oriented in nature. These two sets of guidelines complement each other for research conducted at a Japanese institution, while allowing anthropological and ethnographic fieldwork considerations via the AAA guidelines.

The guidelines and procedures presented on page 34 of the JSPS, for example, are directly applicable for procedures followed when interviewing participants for research: (1) Participation in the study is optional. Stated to all individuals interviewed; and (7) Outcome of the study, possible benefits and risks arising from participation in the study, unavoidable discomfort associated with participation in the study, and measures taken after completion of the study; serve as specific procedure checkboxes.

Meanwhile, the AAA guidelines are more conceptual regarding their consideration, focusing less on the process and more on the purpose. The first of such guidelines "Do no harm," exemplifies the priority with the vaguer nature of the guidelines themselves. In order for such guidelines to be considered, a discussion must take place regarding those to whom harm may come, and the possibility of unexpected risk and damage; even the possible consideration of a definition of "harm" must be taken into consideration.

3. Limitations

This paper is primarily aimed at emphasizing the methodological necessity of conducting qualitative research from within Japanese HEI. Most important of which is the ethical aspect and additional considerations that must be made for such research to be properly conducted. Addressing the ethical concerns is the first, critical step toward an appropriate methodology and has thus that issue been the priority of the focus of this paper. While some recommendations of how to move toward a proper methodological approach to situations such as international graduate students are included, a concrete step-by-step methodology and solution guide for each risk possible is beyond the scope of this paper.

4. Discussion

Those within the system of Japanese HE itself are poised to have a significant degree of access

to the experiences within Japanese university programs that are unique to their locale, institution, and contextual backgrounds of the individuals involved. An understanding of the subjective experiences of those within the HE system is invaluable for further analysis of internationalization and globalization in programs of universities around the world, where specific and minute differences may impact different individuals in vastly different ways.

Students, with consideration to their power relations in the institution, are poised to see a direct impact on the student body and participants of their programs. This may even be more so for graduate students who are specializing in research or developing highly refined skills within university programs that claim to be creating global leaders; they expect to be competing on a global scale. Their existence within a changing system/institution, as well as faculty, allows for a valuable perspective on the experiences of the individuals going through programs, and the educational processes. Those within the system of HE with the skills to conduct research may be perfectly suited to begin observation and study of university institutions; however, there also exist risk to such individuals due to their career, individual privacy, and power relations within those institutions.

Power within the institution of the university is an important factor within this paper to consider regarding the methodology. The level of risks facing students due to their low power position as a student and their unsecured career positions—with international students and Japanese students having their own risks respectively—are viewed to be significantly higher than those within the institution in positions of power, such as administrative staff and professor faculty. This is even more tenuous considering that the position and rank of faculty and administration members can change within a set number of years change due to rotation common in Japanese universities. There is much responsibility held by the researcher to be especially cautious and proactive in protecting informants within HEIs.

Finally, it is not only students and faculty that must be considered, but also the risk to the researcher themselves within the politics of the institution. The position of the researcher themselves must also be considered concerning what measures are required for protection of their human subjects—even for what protection measures may be necessary for the researcher themselves depending on the position.

5. Closing

This paper aimed to look at the most significant methodological approach options for ethical research within HEIs, specifically that of ETPs at Japanese universities. There are limitations as to how qualitative research might be expanded upon for inclusion of more quantitative research, or

of mixed research methods; however, as the focus is on the qualitative aspects, this paper has given priority to ethical considerations and risk related aspects.

Quantitative research of student experiences is critical in any policy research on Japanese HEI, but those in positions of low power must have special considerations for their protection due to the varied and unique challenges they face listed in this paper. Qualitative research, done in an ethical manner, within institutions of HE in Japan, is considerably lacking. Most notable is that a solid methodology for conducting research within HEI (Japanese universities in this case) that examines individual experiences is still largely missing.

While an ethnographic approach may be an effective methodology to employ for qualitative research of international graduate student experiences regarding the more complex ethical conundrums of researching such a cohort, I would argue that further considerations are necessary to obfuscate and protect students; amalgamation of interviews to protect the source of statements and even removal of certain statements and topics may be necessary in some situations. Decisions for which information is necessary to remove would require contextual understanding of the university and an understanding of the relationship between individuals at the genba.

A mixed research methods approach may allow for linking of shared themes by students and their experiences, while better protecting the identity of students. Thus, I propose that the first step would be begin research of a single ETP program, then continue to expand to other, somewhat similar ETP programs. This research would need to consider the ethical risks mentioned in this paper, and continue to be improved as new challenges present themselves in future research. In addition, ethical considerations are necessary to consider from a local ethical guidelines guide such as JSPS, and a more research field specific list of requirements such as the AAA for anthropology. This is one way to approach an overall methodology that could appropriately be used for solidifying ethical research of the student experience, and possibly other research in institutions outside of HE.

References

有川友子（2013）「インドネシア人元留学生が語る日本留学とキャリア：質的研究エスノグラフィックアプローチを通して考える」『 留学生交流・指導研究』第 16 巻、pp. 35–45

有川友子（2016）『日本留学のエスノグラフィー：インドネシア人留学生の 20 年』大阪大学出版会

大西晶子（2007）「留学生への学生相談」『精神療法』第 33 巻、第 5 号、pp.577–582

桑村昭（2018）「日本の大学における EMI（English-Medium Instruction）の役割」『留学交流特集　海外の大学との交流　Japan Student Services Organization（JASSO）』第 10 号
https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2018/__icsFiles/afieldfile/2021/02/18/201810ryugakukoryu.pdf

（2022 年 1 月 5 日閲覧）

独立行政法人日本学術振興会（2015）“For the Sound Development of Science”, pp.1–124

American Anthropological Association, Guidelines, https://www.americananthro.org/ (Last accessed 1/6/2020)

Berry, B. (2018) “Contextualizing International Graduate Students at Japanese University English Taught Programs (ETP)”, Journal of international student advisors and educators, vol. 21, pp.35–48

Bradford, A. (2015) Internationalization Policy at the Genba: Exploring the Implementation of Social Science English-Taught Undergraduate Degree Programs in Three Japanese Universities, PhD Dissertation

Bradford, A. & Brown, H. (2017) English-Medium Instruction in Japanese Higher Education, Multilingual Matters

Borg, M., et al. (2010) “International Students and Academic Acculturation: The Role of Relationships in the Doctoral Process”, In Jones, E. (ed.), Internationalisation and the Student Voice, NY: Routledge. pp.181–192

Brown, H. (2015) Painting a Picture of EMI in Japan: Extent of, Rationales for, and Implementation of Undergraduate English-Medium Instruction Classes at Universities in Japan, Module 2 Findings from a nation-wide survey, (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from https://unii.academia.edu/HowardBrown/Thesis-Chapters (Last accessed 1/19/2019)

Brown, H, & Iyobe, B. (2014) “Understanding the current state of English-medium instruction in Japan”, Paper presented at the First Annual Conference on Global Higher Education, Lakeland College, Tokyo, Japan

Brown, H. (2018) English-medium instruction in Japanese universities: History and perspectives. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), Language teaching in a global age: Shaping the classroom, shaping the world. Tokyo: JALT

De Wit, H. (2020) “Internationalization of Higher Education”, Journal of International Students, vol.10, No.1, pp.i–iv

Eades, J.S. (2005) *The ‘Big Bang’ in Japanese Higher Education: the 2004 Reforms and the Dynamics of Change*, Eades, J.S., Goodman, R., Hada, Y. (Eds.), Melbourne Trans Pacific Press

Goodman, R. (2007) “The Concept of Kokusaika and Japanese Educational Reform”, Globalisation, Societies and Education, vol. 5, No. 1, pp.71–87

Harland, T. (2009) “People who study higher education”, *Teaching in Higher Education*, vol.14, No.5, pp.579–582

Hudzik, J. (2014) *Comprehensive Internationalization*, Routledge

Kersten, R. (2009) “The Intellectual Culture of Postwar Japan and the 1968-1969 University of Tokyo Struggles: Repositioning the Self in Postwar Thought”, Social Science Japan Journal, vol.12, No.2, pp.227–245

Ku, H.Y., et al. (2008) “Into the academy: Preparing and mentoring international doctoral students”, Educational Technology Research and Development, vol. 56, pp.365–377

Lee, A. (2008) “How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision”, Studies in Higher Education, vol.33, No.3, pp. 267–281

Lee-Cunin, Marina. (2004) *Student Views in Japan*, Fieldwork Publications

McVeigh, B. (2002) *Japanese Higher Education as Myth,* Routledge

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT) (2014) “Selection for the FY

2014 Top Global University Project", Retrieved from
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/__icsFiles/afieldfile/2014/10/07/1352218_02.pdf Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT). (2015) (Last accessed 19/1/2019)

Pabian, P. (2014) "Ethnographies of Higher Education: Introduction to the Special Issue", European Journal of Higher Education, vol.4, No.1, pp. 6–17

Poole, G. S., (2010) *The Japanese Professor: An Ethnography of a University Faculty*, Brill / Sense

Smith, Dorothy E. (2005) *Institutional Ethnography*, Rowman Altamira

Tsuneyoshi, R. (2005) "Internationalization Strategies in Japan the Dilemmas and Possibilities of Study Abroad Programs Using
English", Journal of Research in International Education, vol.4, No.1, pp. 65–86

Wächter, B., & Maiworm, F. (2008). "English-taught programmes in European higher education. The picture in 2007", Bonn, Germany: Lemmens

Whitsed, C., & Wright, P. (2011) "Perspectives From Within: Adjunct, Foreign, English-Language Teachers in the Internationalization of Japanese Universities", Journal of Research in International Education, vol.10, No.1, pp. 28–45

Yonezawa, A. (2010) "Much Ado About Ranking: Why Can't Japanese Universities Internationalize?", Japan Forum, vol.22, pp. 121–137

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

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.51-63

日本語学校に在籍する中国人留学生におけるウェブサイト上の情報提供の有用性と援助要請促進効果

安 婷 婷（筑波大学人間系/国際局グローバル・コモンズ）

【要旨】

留学生の増加に伴い、彼らへの支援が課題となっている。留学生への母語支援が不足している一方、彼らの援助要請への抵抗も言われている。そのなか、ウェブサイトなどによる情報提供の有用性や援助要請促進の可能性が検討されている。そこで、本研究では中国人留学生におけるインターネットを介した情報提供の有用性と援助要請促進の可能性を検討することを目的とした。ある日本語学校の中国人留学生 328 名に、ウェブサイトを介して留学生活やメンタルヘルス関連の情報提供を行った結果、8 割以上の利用者がその有用性を評価し、23 名（44.2%）がウェブサイト利用をきっかけに相談室に来談した。また、利用あり群の方が利用なし群に比べて、専門家への援助要請意図が有意に強いことが明らかになった。これらの結果から、ウェブサイトによる情報提供の有用性と専門家への援助要請意図を促進する可能性が示唆された。また、ウェブサイトの利用をきっかけに実際の援助要請行動に至る結果から、ウェブサイトを介した情報提供が実際来談行動につながる可能性が示唆された。

【キーワード】中国人留学生、メンタルヘルス、ウェブサイト、有用性、援助要請

1．問題と目的

文部科学省の外国人留学生在籍状況調査によると、2020 年 5 月 1 日の在日外国人留学生数は 312,214 人にのぼる（文部科学省，2021）。そのうち日本語教育機関に在籍する留学生数は 60,814 人となっており、新型コロナウイルス感染症の影響により、2019 年の 90,079 人から減ってはいるが（日本学生支援機構，2019）、それでも留学生の 2 割を占めている。中でも中国出身の留学生が一番多く、日本語教育機関に在籍する留学生の半分弱を占めている（日本学生支援機構，2019）。

大学に在籍する留学生は日本人学生より多くの課題を同時に抱えており、課題解決の失敗は留学の失敗や心身の不適応に直結する可能性があり、ハイリスク群であると指摘されている（横田，2015）。また、日本語学校の留学生は学習、生活から進学、ビザ、異文化適応など多く課題を抱えると報告されている（安，2018a）。江・顧・李ら（2009）や安（2018b）による自己評価式抑うつ尺度を用いた調査では、対象となった日本語学校の中国人留学生の半分以上が軽度から重度の抑うつ症状を呈しており、精神的健康度は良好ではなく、支援の必要性が指摘されている。特に、日本語学校の留学生は来日期間が短く、日本語を学ぶ段階にあるため、心理的な支援だけではなく、

進学や生活など幅広い支援が必要であると指摘している（安，2018a）。

一方で、大学に在籍する留学生を対象とする海外の研究では、留学生は学生相談機関に積極的に援助要請しない傾向があることも先行研究によって報告されている（Mori, 2000; Nilsson et al., 2004; Russell et al., 2008）。Arthur（2004）は留学生のカウンセリングサービス利用のバリアとして、サービスに対する知覚・認知という内的バリアと、キャンパスに存在する外的バリアに分けて考えている。内的バリアとして留学生が支援サービスを利用するにあたり、言語への自信のなさ（Carr et al., 2003）、カウンセリングへの馴染みのなさ（Mori, 2000）、サービス利用効果への懐疑（Russell et al., 2008）などが挙げられる。また、外的バリアとしては支援の提供形態、学生への周知方法などが考えられる。このように、留学生を心理援助の対象とした場合は、文化的な影響、言語や支援形式など様々な配慮が必要であると考えられる。無論日本語学校の留学生も例外ではない。これらを踏まえて、日本語学校の留学生への支援の拡充とともに、彼らの援助要請の特徴に配慮した形の支援の検討が必要である。日本語学校の留学生を支援する担い手として、心理援助専門職や留学生支援を専門とするアドバイザーが考えられるが、十分な支援担い手がいる状況とはいえない。

欧米では、心理援助専門職不足を背景に、インターネットを介した支援方法が数多く開発されてきている。例えば、安ら（2016）は海外でうつ病や不安障害の治療に開発されているインターネット認知行動療法（以下、iCBT と略記）サービスをレビューし、その有効性や日本への応用可能性を検討した。また、安ら（2018）では、中国人留学生がインターネットを介した支援方法 iCBT への親和性を示したと同時に、インターネットを介した支援が対面ゆえの抵抗を克服できることから、援助要請を促進する可能性を示唆した。このように、インターネットを介した支援サービスは、従来の対面支援の限定性、リソース不足、物理的なバリア、経済的な問題、言語の単一性などの課題をクリアし、援助要請促進につながる可能性を示した。また、シュレンペルら（2020）のレビュー研究では、うつ病に対するインターネットを介した情報提供による援助要請の促進可能性を検討した結果、メンタルヘルス・リテラシーとスティグマに関する情報提供は援助要請態度を促進する一時的な効果を示しており、また文章による情報提供やフィードバックなどのインタラクティブな機能の充実が援助行動の促進に有効であると考察している。一方で、インターネットを介した情報提供による支援の有用性や援助要請促進の可能性は示されているものの、実践研究による効果検証が十分ではない。また、留学生支援への適用が見られず、留学生集団における活用可能性も明らかではない。

そこで、本研究は留学生におけるインターネットを介した情報提供の有用性と援助要請の促進可能性を検討することを目的とした。具体的には、ある日本語学校をフィールドに、情報提供ウェブサイトを作成し、在籍留学生に提供した。ウェブサイトのコンテンツ作成は留学生にとって有用な情報を提供すると同時に、彼らの援助要請を促すことを狙いとした。提供期間中ウェブサイトへのアクセス率や有用性に関する質問紙などの指標を用いて、ウェブサイトの有用性を評価するとともに、援助要請意図に関する質問紙調査と実際行った援助要請行動、すなわち当該日本語学校の学生

相談室への来談率を用いて、援助要請への促進可能性を評価する。なお、本研究は留学生の中でも、割合の一番高い中国人留学生を対象に絞った。

2. 方法

2.1. ウェブサイトの構築

ウェブサイトの構築はワードプレス（https://ja.wordpress.com/create/）を利用した。ワードプレスはオープンソースのブログ／コンテンツマネジメントシステム公式アカウントであり、ウェブサイトの構築に利用されるソフトウェアである。ウェブサイトのコンテンツは筆者が執筆し、ウェブサイトのデザインや機能などはウェブサイト製作会社に依頼した。インターフェースはパソコン用とスマートフォン用の両方に見やすいようにそれぞれ工夫されている。

ウェブサイトの構築にあたり、中国人留学生にとって役に立つという有用性と、彼らの援助要請行動を高めるように援助要請の促進の 2 点に徹した。そのため、「留学生活と進学」と「心の健康」の 2 つの部分に分けて（表 1）、ウェブサイトのコンテンツを作成した。「留学生活と進学」を提供することによって、彼らへの留学生活や進学にとって有用な情報提供を目的とすると同時に、ウェブサイト利用のきっかけになり、「心の健康」の利用につながるという狙いもあった。安（2018a）では、日本語学校の中国人留学生のニーズを調査したところ、彼らが「心理性格」「対人関係」「心身健康」「進路修学」「学生生活」「異文化適応」の 6 領域のサポートニーズを持っていることが明らかになった。ウェブサイトのコンテンツはこれらのニーズに合わせて、情報提供することとした。そのうち、ウェブサイトの「1-1 異文化適応」がニーズの「異文化適応」領域に、「1-2 進学」をニーズの「進路修学」領域に対応させ、コンテンツを作成した。

「心の健康」の部分に関しては、留学生のニーズに対応しつつ、援助要請促進につながる要素を取り入れるようにコンテンツを作成した。シュレンペルら（2020）で明らかになったように、メンタルヘルス・リテラシーやフィードバックなどのインタラクティブな機能の効果から、これらの要素を取り入れた。具体的には、「2-1 心の病気について知りましょう」「2-2 自分の状態についてチェックしましょう」「2-3 心の健康管理をしましょう」「2-4 専門機関に相談しましょう」はニーズの「心身健康」領域に対応し、情報提供を行った。「2-1 心の病気について知りましょう」では、彼らのメンタルヘルス・リテラシーを高め、よく見られるうつ病や不安障害の症状特徴について説明した。「2-2 自分の状態をチェックしましょう」では、問題に気づくように、自分のメンタルヘルス状態をチェックして、フィードバックを通して自身の状態を客観的に把握できるように構成された。また、「2-3 心の健康管理をしましょう」では、「2-3-1 ストレスマネジメント」「2-3-2 リラクゼーション」などの内容で構成された。

ウェブサイトのコンテンツは筆者が日本語で作成した。ウェブサイトの内容を精緻化するために、日本語版を留学生センター相談員 1 名と臨床心理学専攻の大学院生 4 名にレビューしてもらった。レビューに基づいて修正した日本語版を中国語に翻訳した。翻訳の厳密性を確保するために、日本

の大学で臨床心理学を学ぶ中国人大学院生に翻訳版の校正を依頼した。中国語版ウェブサイトは日本語学校学生指導経験者 1 名と日本語学校の学生・卒業生 4 名に内容をレビューしてもらい、微修正を行った。

表 1　ウェブサイトのコンテンツ

上位ページ コンテンツのテーマ	下位ページ コンテンツのテーマ （内容）	最下位ページ コンテンツのテーマ	具体的な内容	文字数 中国語版	文字数 日本語版
トップページ	該当なし	該当なし	挨拶文及びWebsiteの趣旨の説明	72	216
1.留学生活と進学	1-1 異文化適応 （異文化適応の概念）	1-1-1 異文化適応のプロセス	異文化適応のWカーブ（Gullahorn & Gullaorn, 1963）を引用しながら，異文化適応のプロセスの5段階について説明した。	191	654
		1-1-2 カルチャーショックとその対処法	カルチャーショックの概念，何故起きるのか，起きたらどうなるかを説明した上で，予防法と対処法を紹介した。	805	1263
	1-2 進学 （進学にあたりよくある戸惑い）	1-2-1 学部進学	学部進学の時期，流れ及び注意点について説明した。	235	381
		1-2-2 大学院進学	大学院の進学要件，注意点について説明した。	167	191
		1-2-3 研究生制度	研究生の制度，申請時期，申請の流れ，一般的な必要条件，書類などについて説明した。	484	583
2.心の健康	2-1 心の病気について知りましょう （心の病気について知っておくことの大切さ）	2-1-1 うつ病について	東京大学下山研究室がうつ病の心理教育を目的に開発したWebsite「うついっぽいっぽ」（http://utu-ippo.com）及びDSMの診断基準とを引用しながら，うつ病の概念，伴う症状，よくうつ状態とうつ病の違い，うつ病の回復について解説した。	2559	4328
		2-1-2 不安障害について	不安障害の概念，典型的な不安障害の症状，よくある治療法について解説した。	965	1447
	2-2 自分の状態をチェックしましょう （自分の状態を把握しておくことの大切さ）	該当なし	SDSを導入し，チェックしてもらった後，点数によって，今の状態をフィードバックをするとともに学生支援室への相談及び受診などの援助要請を促す仕組みを導入した。	1072	1046
	2-3 心の健康管理をしましょう	2-3-1 ストレスマネジメント	ストレスについて説明し，その原因，対処仕方，ストレスが貯まらないためのコツについて解説した。	1044	2777
		2-3-2 リラクゼーション	リラクゼーションについて説明し，呼吸法について紹介した。	352	1417
		2-3-3 タイムマネジメント	タイムマネジメントの重要性について説明し，いくつかの方法を紹介した。	1938	2351
	2-4 専門機関に相談しましょう （専門機関の受診の流れ，持っておくべき心構え）	2-4-1 こころの病の治療法	薬物療法と心理療法を紹介し，その違いを解説した。	292	496
		2-4-2 医療機関の受診について	精神科・心療内科・神経内科の違い及び国民健康保険について解説した。	504	781
		2-4-3 非医療機関での相談	心理療法及びカウンセリングについて説明し，多言語対応可能な援助機関について紹介した。	738	1336
計　2ページ	計　6ページ	計　13ページ		11418	19267

2.2. 倫理的配慮

本研究は東京大学ライフサイエンス委員会の倫理審査専門委員会の倫理審査（2015 年 9 月 8 日委員会；審査番号 15-105）を経て、承認を得た上で実施した。ウェブサイトの安全性と利用者の個人情報に配慮し、ウェブサイトセキュリティの強化とともに、アクセスをクローズドとし、日本語学校専用の共通アカウントとパスワードを設けた。共通アカウントとパスワードの周知も学校内に限定した。閲覧者のログインページでは、本ウェブサイトの趣旨目的、製作者及び管理者・責任者、個人情報の保護、利用上の注意点を記し、個人が特定されない形で研究に用いられることについて説明した。これらのことを了承した上で、同意ボタンを押してもらい、ウェブサイトの閲覧に入る形でインフォームド・コンセントを得た。

2.3. 実践フィールド

ウェブサイトの導入フィールドは都内にある日本語学校 A 校とした。A 校には当時、328 名の中国人留学生が在籍していた。A 日本語学校には、学生相談室が設置されており、筆者が中国語で学生相談・支援を行っている環境であった。また、筆者は中国語を母語とする臨床心理士で、日本語と英語でも相談可能である。

ウェブサイトの導入期間は 2015 年 10 月 23 日より 2016 年 2 月 5 日までの 3 ヶ月強であった。導入にあたり、利用者の自主性を重視し、2 段階に分けて段階的に介入を行った。この 2 段階の介入時期や方法は予め決めたわけではなく、先行段階の利用状況が次の介入段階の介入方針となっていた。2 段階にわたって、収集したウェブサイト上のアクセスデータ及び実施した質問紙調査をベースに分析を行った。ウェブサイトのアクセス解析には、グーグルアナリティクス（Google Analytics）を用いた。また、量的データの統計分析には、SPSS バージョン 24 を用いた。

2.4. ウェブサイトの導入

ウェブサイトへのアクセス率を鑑みながら、2 段階に分けてウェブサイトを導入した。まず、様々な方法でウェブサイトの宣伝を行い、学生の自主的利用に任せた。その後、利用率を促進するために、日本語学校の協力を得て、学校のメンタルヘルス教育の一環として介入を行った。

2.4.1. 第 1 段階　自主利用段階　（2015/10/23 ～ 2016/01/21　91 日間）

2015 年 10 月 23 日に、A 日本語学校にウェブサイトを導入し、ポスター及び口頭によるアナウンスを通して学生に周知した。同時に、ウェブサイトの利用を促すために、中国人留学生によく利用される SNS サービスである WeChat（ウィーチャット）を用いて宣伝を行った。WeChat（中国語名：微信）は中国大手 IT 企業テンセント（中国名：騰訊）が開発した無料インスタントメッセンジャーアプリである。2011 年 1 月に中国でサービスを開始、同年 4 月には海外向けに WeChat として展開された。中国人口の約 7 割が WeChat を利用しており、若者の間では不可欠の

コミュニケーションツールになっている。筆者はWeChatでアカウントを取得し、より留学生にとって身近なSNSを通じて、ウェブサイトの宣伝を行った。

2.4.2. 第2段階　学校の協力を得た介入　（2016/01/22～2016/02/05　15日間）

この段階では、さらに利用の促進を目的に、日本語学校と連携し、学校のメンタルヘルス教育の一環として介入を行った。日本語学校側の同意を得た上で、「メンタルヘルスチェックと心理教育プログラム」として実施した。日本語教師が授業のはじめに、筆者の作成したプログラムの目的と実施方法を記載した案内用紙（中国語）を学生に配布すると同時に、学生に実施方法を説明するように教師へ依頼した。授業時間をできるだけ割かないよう、授業中では案内用紙の配布と実施方法の説明のみに留まった。また、筆者は授業に出席せず、日本語教師に別紙でアナウンスの内容について案内した。学生には、ウェブサイトにアクセスし、該当ページで「メンタルヘルスチェック」を実施した上で、「心の健康」の各ページを閲覧するよう教示した。学生に配布した案内用紙には、アクセスするためのQRコード、ID、PWなどの情報を記載した。

2.5. ウェブサイトの評価方法

ウェブサイトによる情報提供の有用性と援助要請の促進可能性を検討するために、2016年3月に、以下の調査項目を中心に質問紙調査を行った。

フェースシートには、性別、クラス、年齢、来日期間、日本語レベルを記入してもらった。ウェブサイトの利用有無、メンタルヘルスチェックの利用有無、閲覧したコンテンツテーマの有用性について尋ねた。利用有無については「あり/なし」の2件法で尋ねた。有用性については、ウェブサイトのコンテンツが役に立ったかを問うた。具体的には、閲覧したテーマを選んでもらい、それについて「非常に役に立った」から「全く役に立たなかった」の4件法で回答を求めた。

援助要請の促進可能性について、ウェブサイトの閲覧によって、援助要請意図・行動がどのように促進されたかについて調査した。具体的には、以下のSpendelow & Jose（2010）によるうつ病の事例（邦訳版：梅垣・木村，2012）を提示し、「あなた自身がそのような状況になったと想像しながら、回答してください」と症状への認知と具体的な対応を尋ねた。加えて、「ウェブサイトの閲覧をきっかけに、実際来談したか？」を尋ねた。

事例:「あなたはここ一か月、調子が良くありません。あまり気力がなく、疲れ切った感じがあって、普段通りのことができません。眠る時間も今までよりかなり長くなり・・・中略・・・現在の自分が嫌で、気づくと自分の短所を責めていることがしばしばです。」

症状への認知　症状への認知として、深刻さの評定、予後の評定について尋ねた。深刻さについては、「このような状況はどれくらい深刻だと思うか？」と尋ね、「1：全く深刻ではない」から

「7：非常に深刻」の 7 件法で回答を求めた。予後の評定については、「このような状況は、時間がたつとどうなると思いますか？」と尋ね、「1：非常に悪くなる」から「7：非常に良くなる」の 7 件法で回答を求めた。

症状への対応　「あなたがこのような状況に陥ったら、どうするか？」と尋ねた。選択肢として、梅垣・木村（2012）を参考に、「1：普通のことなので何もしない」「2：普通のことではないと思うが、特に何もしない」「3：自分の力で対処する」「4：友人や家族に相談・援助を求めようと考えるが、結局は相談・援助を求めない」「5：友人や家族に相談・援助を求めようと考え、実際に相談・援助を求める」「6：専門家に相談・援助を求めようと考えるが、結局は相談・援助を求めない」「7：専門家に相談・援助を求めようと考え、実際に相談・援助を求める」の 7 つを設定した。

3. 結果

3.1. ウェブサイトの利用状況

Google アナリティクスから収集したアクセスデータから、期間中における利用状況を以下の表 2 に示した。表 2 に示されるように、第 1 段階の自主利用段階では、18.9%（62/328）がアクセスしていたに対して、第 2 段階では、学校と連携し、「メンタルヘルスチェックと心理教育プログラム」という形で利用を促すことによって、利用率が 26.2%（86/328）に上昇した。2 段階を経て、43.3%（142/328）の学生がウェブサイトにアクセスし、何らかの形で利用した（第 1 段階と第 2 段階では重複するケースがあるため、全体のユーザー数は第 1 段階と第 2 段階の単純合計ではない。）また、半分弱（45.7%）の利用者がウェブサイトを 2 回以上閲覧している。総ページビュー数が 1191 に上ることから、利用者が複数のページを閲覧したり、同じページを複数回閲覧することが予想される。

表 2　ウェブサイトの利用状況

指標	ユーザー数（選択した期間内に1回以上セッションが発生したユーザー数である。第1段階と第2段階では重複するケースがある。）	セッション数（1人のユーザーがウェブサイトの訪問から離脱までを1セッションと数える。ウェブサイトへの閲覧延べ人数でもある。）	ページビュー数（閲覧されたページの合計数である。同じページが繰り返し表示された場合も集計される。）	再来訪率（新規ユーザーのうち、再度ウェブサイトを訪問する割合である。）	直帰率（1 ページだけを閲覧した訪問数の割合であり、離脱した割合でもある。）
第1段階	62	151	744	64.40%	38.50%
第2段階	86	105	447	21.90%	21.90%
全体	142	256	1191	45.70%	32.00%

3.2. ウェブサイトの有用性及び援助要請促進の可能性

ウェブサイトの有用性　質問紙調査では、207 名（回答率 63.1%）から回答が得られた。コンテンツの有用性などについて表 3 にまとめた。表 3 の通り、92.3% の利用留学生が「留学生活と進学」のコンテンツを有用と評価しており、81.5% の利用留学生が「心の健康」のコンテンツを有用と評価した。

表 3　コンテンツの有用性

コンテンツ内容	利用者数	有用と評価した割合
1. 留学生活と進学	52	48 （92.3%）
2. 心の健康	52	44 （81.5%）

援助要請促進の可能性　ウェブサイト利用の影響を検討するために、ウェブサイト利用あり群と利用なし群の比較を行った。両群に対して、症状への認知（深刻さの評定、予後の評定）について t 検定を用いて、問題への対処を問題の認識、自分の力での対処、友人や家族への援助要請、専門家への援助要請の 4 つの対処パターンに分け、$\chi 2$ 検定と残差分析を用いて分析を行った（表 4 および表 5）。

表 4　ウェブサイト利用あり群と利用なし群の群間比較

	Website の利用有無	n	平均値	SD	*t* 値(*df*)
深刻さの評定	利用あり	52	4.06	1.65	n.s
	利用なし	153	3.86	1.81	-203
予後の評定	利用あり	52	4.50	1.75	n.s
	利用なし	151	4.56	1.71	-201

表 5　ウェブサイト利用あり群と利用なし群の残差分析

Website の利用有無		問題の認識		自分の力での対処		友人や家族への援助要請		専門家への援助要請		
		非通過	通過	非通過	通過	非通過	通過	非通過	通過	
利用あり	度数	3	49	24	28	43	9	37	15	
	残差	-0.8	0.3	0.1	-0.1	0.0	0.1	-2.7	2.7	*
利用なし	度数	16	139	69	86	129	26	135	20	
	残差	0.5	-0.1	-0.1	0.1	0.0	0.0	2.7	-2.7	*

ウェブサイトを利用した 52 名を利用ウェブサイトあり群とし、利用しなかった 155 名をウェブサイトなし群とした。「深刻さの評定」「予後の評定」「問題の認知」「自分の力での対処」「友人や家族への援助要請」「専門家への援助要請」について、ウェブサイト利用あり群と利用なし群の間で差を検討した結果、「深刻さの評定」「予後の評定」について両群の間に有意差が見られなかっ

た。また、「問題の認知」「自分の力での対処」「友人や家族への援助要請」においても、有意差が見られなかった。(「問題の認知」($\chi 2$ (1) =.968, *n.s.*);「自分の力での対処」($\chi 2$ (1) =.042, *n.s.*);「友人や家族への援助要請」($\chi 2$ (1) =.008, *n.s.*))。「専門家への援助要請」において、両群の間で、5% 水準で有意差が見られた($\chi 2$ (1) =7.044, p<.05)。残差分析によると、利用あり群の方が専門家に援助要請する傾向が強いことが明らかになった。また、実際のところウェブサイトの利用あり群の 52 名のうち、23 名(44.2%)がウェブサイトの利用をきっかけに来談に繋がったことが明らかになった。

4. 考察

本研究では、留学生におけるインターネットを介した情報提供の有用性と援助要請の促進可能性を検討した。その結果、ウェブサイトによる情報提供の有用性が認められた。さらに、ウェブサイトの利用あり群の方が専門家に援助要請する傾向が強いから、ウェブサイトを介した情報提供によって、専門家への援助要請意図が促進される可能性が示唆された。また、ウェブサイトの利用をきっかけに実際の援助要請行動に至る結果から、ウェブサイトを介した情報提供が実際来談行動につながる可能性が示唆された。以下では、これらの結果について考察する。

4.1. ウェブサイトの利用率及び有用性

ウェブサイト提供の対象となった 328 名のうち、142 名(43.3%)がウェブサイトを閲覧したことから、ウェブサイトが他の情報提供媒体より時間的・物理的制限が少ないことから、情報提供による支援のツールのひとつとして機能する可能性が考えられる。また、ウェブサイトのコンテンツの有用性に関しては、「留学生活と進学」「心の健康」のいずれも、8 割以上の利用者が役に立ったと評価した。これはウェブサイトのコンテンツ内容が彼らのニーズに応えているからであると考えられる。彼らは生活や進学などの現実的な課題において、情報提供のニーズがあると同時に、メンタルヘルス関連の知識に対してもニーズがあり、その有用性も認識していると考えられる。留学生は日本に留学することによって、ソーシャルサポートの一部を喪失して(Yakunina, 2011)、言語のなどの壁で情報からも孤立しやすい。このように、彼らのニーズに合わせて、ウェブサイトのコンテンツを工夫していくことによって、彼らの情報不足による問題が緩和される可能性が示唆された。

しかし、第 1 段階(自主利用段階)ではアクセス数が少ない(18.9%)ことから、ウェブサイトが浸透していくのには時間がかかる可能性が高く、自主的なアクセスには限界があることが示唆された。先行研究でも、ウェブサイトによる介入のアクセス率が問題として挙げられている(末木, 2013;Christensen et al., 2002)。個人によって、必要とする情報の内容や情報を必要とするタイミングが異なる。また、来日期間によっても、抱える困り感やニーズが異なる場合がある。例えば、同じ中国人留学生でも来日 3 ヶ月と 6 ヶ月では、抱える困難とニーズが異なっている(安、

2017)。情報提供側が提供する内容やタイミングがニーズとずれると、利用者側の自主的なアクセスが難しいと考えられる。そのため、アクセスを増やすためには、ウェブサイトのコンテンツを充実し、彼らの留学の時期や段階に合わせて、情報提供をマッチングしていく必要があると考えられる。

また、第 2 段階で、学校側と連携しプログラムとして提供することよって、利用者が倍増したことから、学校教育の一部としての介入が功を奏したと考えられる。それを可能にするためには、実施側の説明力と学校側の理解と協力がキーとなる。特に、個人が必要性を認識しくにくく、積極的に求めないようなメンタルヘルスに関する心理教育の内容などに関しては、個人の自主的なアクセスに任せるのでは、短期間において効果が見られにくいと考えられる。予防的な観点からも、より積極的なアプローチを取ることが重要となってくる。メンタルヘルスチェックをきっかけに他のページのコンテンツの利用につながったことから、まず利用のきっかけ作りが重要であることが示唆された。

また、本研究では総じて 32％の直帰率が見られた。最初にアクセスしたページが自分の意図にそぐわない内容であれば、閲覧を中止してしまい、自分が求めるコンテンツに辿りつけずに、ウェブサイトの継続閲覧、今後の継続利用を中止してしまう可能性が考えられる。このようなことを防ぎ、直帰率を減らすための工夫が必要であると考えられる。たとえば、目的別にウェブサイトの内容をカテゴリー化することや各対象群のニーズに合わせてウェブサイトの適切な利用方法をガイドするなどの工夫が考えられる。このように、ウェブサイトの利用促進に様々な工夫が求められる。

一方で、ウェブサイトのコンテンツに対して、「留学生活と進学」と「心の健康」ともに、8 割以上の利用者が有用と評価していることから、いずれも留学生にとって役に立つもので、留学生が必要とされる内容であったといえる。留学生への支援が乏しいなか、このような情報的サポートを充実することも支援を補完する方法として考えられるだろう。また、新型コロナウイルスの世界的感染拡大及びその長期化によって、ますます対面を介さない援助方法の開発及び効果検証が必要とされるなか、ウェブサイトを用いる支援の活用がさらに期待されるだろう。

4.2. ウェブサイトの援助要請促進の可能性

援助要請促進の可能性を検討したところ、ウェブサイト利用あり群の方が専門家に援助要請意図が強いことが明らかになり、メンタルヘルスチェックや関連情報提供によって、援助要請意図が促進された可能性が示唆された。また、実際ウェブサイトの利用あり群の 52 名のうち、23 名（44.2%）がウェブサイト利用をきっかけに相談室に来談したことから、メンタルヘルスチェックや関連情報の提供が援助要請行動につながった可能性が示唆された。Collin et al.（2011）は、ウェブサイトを介した情報提供の利用によって援助要請促進の効果を検証したところ、ウェブサイトを閲覧者のうち、35.5% は専門家に援助要請するのに情報が役に立ったと回答している一方、72.9% は心理的な問題を抱えた場合でも専門家に援助要請しないと回答しており、情報提供が役に立っても、実

際援助要請意図の変容に限界があると示されている。一方で、シュレンペルら（2020）は、ただ文章による情報提供よりフィードバックなどのインタラクティブな機能の充実が援助行動の促進に有効であると考察している。本研究は、メンタルヘルス関連情報の提供に加えて、メンタルヘルスチェックの機能を取り入れ、利用者が質問項目に回答したあと、自動フィードバックによって、自分の状態を客観的に把握することが可能になっている。このような、フィードバック機能の充実の方が援助要請意図・行動の促進に寄与している可能性がある。

しかし、うつの「深刻さの評定」「予後の評定」「問題の認知」などにおいては、利用あり群と利用なし群の間差が見られなかった。本研究では、できるだけ留学生のニーズに合わせて、幅広く情報を提供した結果、うつに関する情報は一般的な症状説明にとどまっており、情報の提供が不十分であったことも一因として考えられる。しかし、援助要請のプロセス研究では、「問題の認識」が援助要請行動を起こす最初のステップであり、前提になっていることが明らかになっている（相川, 1989）。また、安（2018a）は中国人留学生の場合、「問題認識」の段階で、問題状況を適切に問題として認識していないため、援助要請行動につながらない可能性を指摘している。したがって、適切な「問題認識」を促すためには、うつなどのメンタルヘルスの問題に関して、一般的な症状説明にとどまらずに、どのようなサインが出たら問題なのか、援助要請した方が良いかなどの内容も盛り込む必要がある。また、本研究のように、「問題認識」を助ける方法として、メンタルヘルスチェックとフィードバックの併用も一つの手段として考えられる。本人の状態についてフィードバックするのではなく、「問題認識」してもらうように、具体的に援助要請の必要性や手段についてもフィードバックを含めることが重要と考えられる。

4.3. 限界と今後の課題

本研究は、ある日本語学校にウェブサイトを提供し、段階的に介入を行ったことで、ウェブサイトのコンテンツの有用性及援助要請促進の可能性を検討し、インターネットを介した情報提供の効果を明らかにした。本研究の問題点と限界を 3 点指摘する。

1 点目は、本研究の介入期間が短いことである。2 段階合わせて、106 日間という介入期間は限られており、長期的影響は捉えきれていない。特に、ウェブサイトを閲覧してから来談するまでは、一連の意思決定のプロセスがあり、時間を要するものである。今後一定期間が経ってから効果を測定するなど、ウェブサイトの長期的効果を検討する必要がある。

2 点目は、介入対象群と質問紙回答者数が限られていたため、どのコンテンツがどのように影響し、援助要請行動に至ったのかを統計的に明らかにすることができなかった。今後の研究で統計的に各コンテンツの影響を精査していく必要がある。

3 点目は、本研究はウェブサイトを活用したアプローチが実践の場面での実現可能性と応用可能性を優先し、対象者の主体性を重視したため、厳密的な効果研究の研究デザインを採用しなかった。また、対象者個人内の前後比較の代わり、利用の有無の群間比較を行った。今後、効果についてラ

ンダム化比較試験による厳密な効果検討が求められる。

参考文献

相川充（1989）『援助行動．大坊郁夫・安藤清志・池田謙一編著　社会心理学パースペクティブ 1 個人から他者へ』誠信書房 pp.291–311

安婷婷（2017）「日本語学校に在籍する中国人留学生の段階的サポートニーズ ――フォーカス・グループ・インタビューから」『 東京大学大学院教育学研究科紀要』第 56 巻、pp.109–119

安婷婷（2018a）「日本語学校の留学生が抱える困難―留学生相談内容の記録分析から―」『臨床心理学』、第 18 巻、6 号、pp.754–759

安婷婷（2018b）「日本語学校の留学生は学生相談室を利用するのか？―日本語学校における学生相談の実践の試み―」『留学生交流・指導研究』第 21 巻、pp.77–88

安婷婷・菅沼慎一郎・小倉加奈子・下山晴彦（2016）「インターネットを用いた認知行動療法の最新のレビューと今後の展望」『臨床心理学』第 16 巻、2 号、pp.219–231

安婷婷・菅沼慎一郎・下山晴彦（2018）「日本語学校に在籍する中国人留学生が iCBT（MoodGYM）を利用する際の意思決定プロセス」『心理臨床学研究』第 36 巻、3 号、pp.299–310

江志遠・顧侃霊・李欣嘩・李暁霞・韓海錦・野島一彦（2009）「SDS と GHQ30 による在日中国人就学生の メンタルヘルスに関する実態調査―基礎的属性の観点から―」『九州大学総合臨床心理センター紀要』第 1 巻、pp.121–132

文部科学省（2021）「外国人留学生在籍状況調査及び日本人の海外留学者数等について」
https://www.mext.go.jp/content/20210330-mxt_gakushi02-100001342-01.pdf（2021 年 6 月 26 日取得）

日本学生支援機構（2019）「平成 30 年度 外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/intl_student_e/2018/__icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30z1.pdf（2020 年 4 月 1 日取得）

シュレンペルレナ・菅沼慎一郎・下山晴彦（2020）「うつ病に対するインターネットを介した情報提供による援助要請の促進可能性」『心理臨床学研究』第 37 巻、6 号、pp.599–609

末木新（2013）『インターネットは自殺を防げるか―ウェブコミュニティの臨床心理学とその実践―」東京大学出版会

梅垣佑介・木村真人（2012）「大学生の抑うつ症状の援助要請における楽観的認知バイアス」『心理学研究』第 83 巻、pp.430–439

横田雅弘（2015）『留学生と地域交流 植村勝彦・高畠克子・箕口雅博・原裕視・久田満（編）よくわかるコミュニティ心理学第 2 版』ミネルヴァ書房

Arthur N.（2004）*Counseling international students: Clients from around the world*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Carr JL, Koyama MM, & Thiagarajan M.（2003）“A woman’s support group for Asian international students”, *Journal of American College Health,* vol.52, No.3, pp.131–134

Christensen H, Griffiths KM, & Korten, A.（2002）“Web-based cognitive behavior therapy: analysis of site usage and changes in depression and anxiety scores”, *Journal of Medical Internet Research*, vol.4, No.1:e3. doi:10.2196/jmir.4.1.e3

Collin PJ, Metcalf AT, Stephens-Reicher JC, Blanchard ME, Herrman HE, Rahilly E, & Burns

JM. (2011) "ReachOut.com: The role of an online service for promoting help-seeking in young people", *Advances in Mental Health*, vol.10, No.1, pp.39-51, DOI: 10.5172/jamh.2011.10.1.39.

Mori S. (2000) "Addressing the mental health concerns of international students", *Journal of Counseling and Development,* vol.78, No.2, pp.137–144

Nilsson JE, Berkel L, Flores LY, & Lucas MS. (2004) "Utilization rate and presenting concerns of international students at a university counseling center: Implications for outreach programing", *Journal of College Students Psychotherapy,* vol.19, pp.49–59

Russell J, Thomson G, & Rosenthal D. (2008) "International student use of university health and counseling services", *Higher Education,* vol.56, pp.59–75

Spendelow JS, & Jose PE. (2010) "Does the optimism bias affect help-seeking intentions for depressive symptoms in young people?", *Journal of General Psychology*, vol.137, pp.190–209

Yakunina ES, Weigold IK & McCarthy AS (2011) "Group counseling with international students: Practical, ethical, and cultural considerations", *Journal of College Student Psychotherapy*, vol.25, pp.67–78

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.65-79

日本市場を目指す高度 ICT 外国人材の渡日前教育と短期留学を活用した地域就業支援の取り組み
―宮崎－バングラデシュ・モデル―

伊藤 健一（宮崎大学国際連携センター）
田阪 真之介（宮崎大学国際連携センター）
森下 祐樹（宮崎大学国際連携センター）
鵜澤 威夫（宮崎大学国際連携センター）

【要旨】

地方における留学生就職では、留学生と地域の求める業種・職種の不一致という課題があった。そこで、宮崎大学、宮崎市、国際協力機構、地域企業等が連携して ICT 分野を対象に渡日前教育と留学により高度外国人材の就業を支援する「宮崎－バングラデシュ・モデル」を実施した。渡日前教育 B-JET では独自の日本語教材を製作・使用し、また日本的習慣を身に付けさせるために少人数クラスによる日本の小中学校のような時間割、教室運営とした。短期留学 JIP では、日本語教育に加えてキャリア教育として就職予定企業へのインターンシップを行った。同時に、外国人に不慣れな受入企業側の異文化理解促進と受け入れ態勢の充実を図るため、企業担当者をチューターに据えた留学生の生活支援を行い、留学生・企業の双方が相互に学びながら高度人材の導入・受入れを進めるプログラムとした。その結果、渡日前教育修了生の 73％が日本企業へ、うち 3 分の 1 が宮崎県内企業へと就職した。

【キーワード】日本語教育、キャリア教育、産官学連携、高度人材、地方活性化

1．はじめに

2017 年の文部科学省「ポスト留学生 30 万人計画」では外国人留学生の日本国内への定着などが示されており、各大学で多様な受け入れや就職支援が模索されている。宮崎大学では、留学生受け入れにおいて全学的事業や大きなプログラムは無いが、地域貢献や国際協力などの異なる事業との連携による実施がある。例えば、アジアに事業展開する宮崎県内の農畜産事業者が宮崎大学へ寄附し、それを奨学金として宮崎大学が現地の優秀な学生の留学を受け入れて指導し、留学後は事業者が現地で雇用している。宮崎大学には他の国立大学のような留学生センターが設置されなかった過去の経緯から、外国人留学生の対応は国際交流、国際協力、日本人学生派遣留学、地域国際化支援、日本語・日本文化短期留学プログラム等とともに国際連携センターが扱っており、4 名のセンター専任教員（本モデル実施当時）はそれぞれ複数の分野に関わっている。そのため、分野連携した事業構築をしやすいことが宮崎大学国際連携センターの特徴の一つとなっている。そうした連携

事業の中でも他に類を見ない取り組みとして、産官学連携による高度外国人 ICT 人材育成導入事業「宮崎－バングラデシュ・モデル（以下、本モデル）」について報告する。

2. 事業概要

2.1. 宮崎－バングラデシュ・モデル

本モデルは、日本市場向け高度 ICT 人材の育成を目指した JICA が技術協力プロジェクトの一環として行った「Bangladesh-Japan ICT Engineers' Training Program（以下、B-JET）」（JICA 2017, 2020a）と、宮崎大学が行った短期留学・就職支援プログラム「日本語× IT インターンシップ・プログラム（以下､JIP）」のそれぞれ独立した事業が連携したものとなっている（図 1）。B-JET は、JICA が現地政府機関の Bangladesh Computer Council（以下、BCC）への技術協力として現地の優秀な高度 ICT 人材に日本語、ICT スキル、日本のビジネスマナーを教える 3 か月の研修プログラムである。実施に際し、宮崎大学や宮崎市などが企画協力を行い、宮崎大学は教材開発を担当したほか、新たに特別教員として雇用した日本語教師 3 名を JICA 専門家として派遣した。B-JET 研修中には日本の人材紹介企業が研修生と日本企業とのマッチングを行って就職を進めた。そのうち、宮崎大学と連携した宮崎市の人材紹介企業がマッチングした、宮崎市内およびその他宮崎県内の企業への就職が内定した B-JET の修了生については､宮崎大学の JIP へ短期留学してさらに日本語学習、採用予定企業等へのインターンシップ、ビジネスマナー、日本での生活・慣習等を学んだのちに就職した。この B-JET を修了後に宮崎大学の JIP を経て宮崎市内企業への就職を目指す流れが本モデルの初期構想である。現在は、B-JET と JIP の両方を経て日本就職する流れを「宮崎－バングラデシュ・モデル」と称している。

また､宮崎市は市内企業の採用促進に向けて､本モデル開始に先立って企業への採用経費補助「バングラデシュ IT 技術者雇用促進事業」を立ち上げるとともに、修了生就職企業の加盟する宮崎市 ICT 企業連絡協議会とともに高度 ICT 外国人材の定着支援等を行っている。

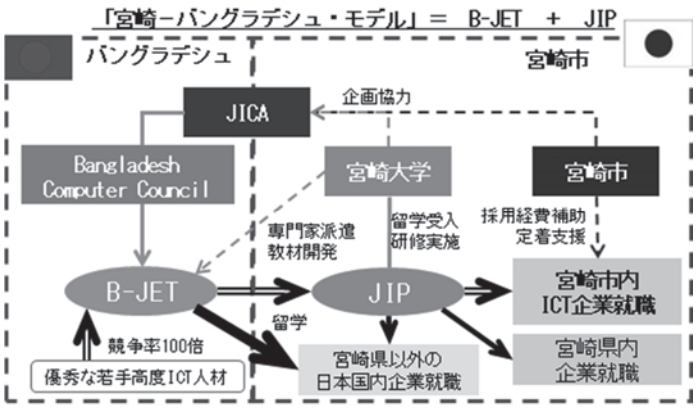

図 1　宮崎－バングラデシュ・モデルの概要

2.2. B-JET と JIP

B-JET と JIP の各実施概要について表 1 に示す。B-JET は JICA バングラデシュ事務所が直轄の技術協力プロジェクト事業として、バングラデシュの若手高度 ICT 人材を対象に研修生を募集・選考して実施された。研修生の募集・選考、管理等の運営事務業務、ICT スキル指導および研修場所の提供について現地の ICT 人材養成機関に委託し、日本語教育、ビジネスマナーの指導および人材紹介企業によるマッチングの対応等を宮崎大学から派遣した日本語教師を含む JICA 専門家チームが行った。期間は 3 か月とし、年 3 回、2017 年 11 月に第 1 回を開始して 2020 年 10 月の第 8 回で終了した。JICA 事業のため参加する研修生からの授業料徴収はなかった。なお、JICA へ派遣中の宮崎大学日本語教師の給与は JICA より所属先補填として補償された。

なお、B-JET について、終了後の 2021 年 2 月にバングラデシュの North South University と宮崎大学が企業等との連携事業体として JICA と BCC から事業を承継している。本稿での B-JET に関する情報は、事業承継で得た資料と、事業実施中に宮崎大学と筆者らが得ていた情報等に拠るものである。

JIP は宮崎大学の短期留学プログラムとして、宮崎県内企業に就職予定の B-JET 修了生を対象に企画、実施された。ただし、宮崎県外の企業に就職予定であっても参加希望の場合は受け入れた。大学の 2 学期制に合わせて 4 月と 10 月の年 2 回､期間 3 か月の実施とした。受入れにあたっては、交換留学の仕組みを活用した。B-JET で JICA の業務委託を受ける現地の ICT 人材養成機関と宮崎大学が学生派遣に関する連携協定を締結し、JIP に参加する B-JET 修了生は当該 ICT 人材養成機関所属として宮崎大学へ留学し、JIP 修了時には同機関も終了して採用予定企業へ就職する形とした。就学に際しては採用予定企業から奨学寄附金の納付を受けた。この寄附金から運営費ならびに授業料を賄い、また留学中の参加学生らへは生活費として奨学金を宮崎大学から支給した。

表 1　B-JET と JIP の各実施概要

	B-JET	JIP
事業時期	2017 年 11 月～2020 年 10 月	2018 年 4 月～2021 年 9 月
実施主体	JICA、BCC	宮崎大学国際連携センター（受入：工学部）
協力･連携	宮崎大学	宮崎市内人材紹介企業
位置づけ	JICA 技術協力プロジェクト	宮崎大学への短期留学（交換留学）
実施場所	JICA 委託の民間 ICT 人材養成機関 （バングラデシュ、ダッカ）	講義：　宮崎大学（宮崎県宮崎市） インターンシップ：　宮崎市内 ICT 企業
期間	3 か月/期　年 3 回	3 か月/期　年 2 回
対象	バングラデシュの若手高度 ICT 人材	B-JET 修了生（基本的に宮崎県内就業予定者）
募集	公募	対象者採用企業からの参加希望
定員	20～40 名	特になし：受け入れ実績最大 19 名
身分	JICA B-JET 研修生	宮崎大学 留学生（非正規）
指導	JICA 専門家（運営：3、日本語教師：3）	教員（常勤：1、非常勤日本語教師：2～3）
教育内容	日本語、ICT スキル、ビジネスマナー	日本語、ビジネスマナー、インターンシップ
授業料	無料	無料
運営費	JICA 予算	採用予定企業からの奨学寄附金

3. 背景事情と経緯

3.1. 背景事情

本モデルの契機は、ステークホルダーの個別事情等が偶発的に結びついたものであり、社会状況もそれを後押しした。下記にそれぞれ示す。

社会状況

1）日本のICT人材不足：　経済産業省（2019）によれば、国内ICT市場は慢性的にICT技術者不足であり、人材需給ギャップは2018年で22万人、2030年には59万人に至る見込みである。

2）バングラデシュ：　バングラデシュ政府はデジタル・バングラデシュ政策によりICT・ソフトウェア産業の人材育成に力を入れている。しかし、給与面や雇用の不安定性から同国内では魅力ある就業機会が少ないという課題を抱えている。人口ボーナス期に入り若年層人口が余剰となる中、同政府は海外で活躍できる人材育成にも取り組み、毎年100万人以上の海外での就業を目標としている。

ステークホルダーの個別事情（2015～2016年当時）

3）宮崎市の事情：　宮崎市は少子化に加えて高校卒業者の40％以上、大学卒業者の50％以上が宮崎県外流出しており生産労働人口が年々減少している。若年層流出の対策として、宮崎市は県外企業の誘致や起業支援等による雇用創出と地域経済の活性化を目指している。この取り組みが成功して40社を超えるICT企業の立地、新たな雇用拡大となったが、逆に優秀な高度ICT人材の不足が生じていた。

4）宮崎大学の事情：　地域の大学として宮崎市の事情からICT人材の地域就職促進を図りたいところであったが、日本人学生と留学生ともにICT分野の学生数は多くはなく、地域ニーズに応える人材輩出とはなっていなかった。また、留学生について、近年の留学生数増加にもかかわらず国内就職の支援対象学生が少なかった。留学生数は77名(2008年)から210名(2018年)と2.7倍に増加したが、2013～2016年に国内就職した外国人留学生は合計23名、うち宮崎県内は6名であった。宮崎大学の2016年度外国人留学生の属性割合は、ABEイニシアティブ等のJICAプロジェクトや外国政府派遣、ダブル・ディグリー・プログラム（DDP）、リンケージ・プログラム（LP）等、制度上修了後に帰国する大学院生が43％、一般企業の採用対象とならない医学や獣医が21％であり、卒業・修了後に企業就職が可能な一般私費留学生はわずか21％であった。これに日本語学習を主とする交換留学生14％を含めても就職支援対象は約35％に留まった。独立行政法人日本学生支援機構の2016年度調査結果では卒業・修了する留学生に占める平均国内就業率は学部41.8％、大学院31.1％であり、宮崎大学では留学生の属性傾向からそれら平均に届くことすら不可能であると示された。

5）JICA：　技術協力および日本型制度のアジアへの普及・展開の2点から、ICT産業に注力するバングラデシュへICT人材の技術資格である日本の情報処理技術者資格（以下、ITEE）を技術移転する技術協力プロジェクト「ITEEマネジメント能力向上プロジェクト」を2012年10月～

2015 年 12 月に実施した。しかし、バングラデシュの ICT 分野や企業に ITEE が浸透していないために資格取得が就職に繋がりにくいことが BCC により指摘されていた。上記プロジェクトの継続にあたり、JICA は ITEE の価値を高めるために、現地 ITEE 取得者の資格活用先、就職先を求めていた。

3.2. 宮崎大学の関わりと本モデル着想までの経緯

宮崎大学が本モデルに関わることとなった契機は、筆者らが日本語 e-learning 教材の共同開発を行っていた宮崎市内教育系 ICT 企業の株式会社教育情報サービスより、2015 年末にバングラデシュにおける日本語教育について相談を受けたことに始まる。当時、同社はバングラデシュで ITEE マネジメント能力向上プロジェクトに関連した ITEE の e-learning 教材事業を JICA 事業で展開していた。その現地カウンターパート企業である株式会社 BJIT が、後に B-JET の実施場所となる現地 ICT 人材養成機関を運営する ICT 企業であった。株式会社 BJIT はバングラデシュと日本の両方で人材紹介業許可を持つ唯一の ICT 企業であり、日本就職を目指す現地 ICT 人材へ日本語教育を行っていた。しかし、雇用する日本語教師が変わるたびに指導内容や方法も変わることを教育の質保証上での課題としていた。そこで、株式会社 BJIT は株式会社教育情報サービスを通じて宮崎大学に大学のカリキュラム等の日本語教育リソースの提供と協力について相談した。宮崎大学では第 3 期中期目標・中期計画の中で「アジアを中心とした海外交流協定校及び地域企業等との協働により、各国で活用できる遠隔日本語教育教材を開発し、海外オフィスや協定校における日本語教育を実施するなど、日本語教育支援を充実する。」と定めており、相談事項への協力は大学事業にも裨益することから、宮崎大学国際連携センターにおいて筆者や日本語教員、株式会社 BJIT 等と協議を重ねた。

この協議の期間中、株式会社教育情報サービスがバングラデシュ人 ICT 技術者を雇用した。これを契機に宮崎市では同国の優秀な ICT 人材が注目された。そこで、株式会社 BJIT の日本語教育相談に宮崎市や株式会社教育情報サービスも加わり、産官学が連携した本モデルの原型が立ち上がった。この時点では JICA は入っておらず、宮崎大学が日本語教員を派遣して株式会社 BJIT の渡日前日本語教育を支援し、その修了生の一部が宮崎市内企業への就職を検討するものであった。その後 2016 年春に株式会社 BJIT が JICA との意見交換の場で関係者に上記取り組みを紹介したところ、JICA がバングラデシュでの ITEE 取得者の出口に抱える課題の解決となりうると考えた。そこで 2016 年 7 月～ 12 月に宮崎大学と関係者が JICA と協議を行い、結果、現地渡日前教育を JICA 事業 B-JET として実施する運びとなった。

一方、JICA 参画により計画に変更が生じた。当初、現地 6 か月の教育であったが、現地でより多くの研修生を排出したい JICA の意向があり、一期が 3 か月、年 3 回の研修となった。これにより、6 か月で日本語能力試験の N4 以上のレベルを目指すところ、N5 ～ N4 程度に学習目標が下がった。JICA の B-JET 事業では、日本語教育内容が当初計画よりおよそ半分程度の量へ変更となった。こ

れを受けて宮崎市内企業への就業に向けた教育を再考することとなった。地方である宮崎市での就業、生活においては日本語での日常会話能力は必須であることから、N4 以上を目標としていた。また、宮崎市内の ICT 企業の多くは外国人雇用経験がなく、また中小・零細企業であるために就労ビザの取得に困難があった。例えば、同時期に株式会社教育情報サービスがバングラデシュ人材を雇用した際、会社規模などを理由に就労ビザがなかなか発給されず約 1 年を要した。一方、留学生の就職においては、大学を卒業した留学生の就労ビザへの切り替えが円滑に進んでいた。そこで、渡日前教育で不足する日本語等の学習の補完、採用企業の外国人材の受入れ支援、留学ビザを介した就労ビザ取得の観点から、宮崎市内および宮崎県内の企業に就職する B-JET 修了生について宮崎大学で短期留学生として受入れて指導した後に各企業への就職を行う JIP を筆者らの発案で企画した。

以上が、宮崎大学の契機であり、「宮崎－バングラデシュ・モデル」が図 1 と表 1 に示す実施体制となった経緯である。以下に簡潔に事業開始までの流れをまとめる。事業への意識が関係者間で高まる中、2016 年 7 月 1 日に発生した「ダッカ・レストラン襲撃人質テロ事件」は関係者に強い衝撃を与えた。しかし、翌 8 月には宮崎大学副学長、株式会社教育情報サービス代表などが現地 JICA 事務所や日本大使館を訪問して事業実施の強い意志を伝えたことで、B-JET は中止されることなく事業が開始された。

4. 実施および就職の状況

B-JET の各期の実施状況について表 2 に示す。全 8 期が開講されたが、第 7 期の後半 2 か月と第 8 期は新型コロナウィルス感染症によりオンライン実施となり、その影響で第 8 期の期間は 6 か月に延長された。全 8 期の応募総数は 26,989 人、選考倍率は平均 98 倍の非常に人気の高い事業となった。これはバングラデシュにおける若者の就職難と日本就職希望の高さを反映していると考えられる。B-JET は全 8 期で 280 名が参加して 95％の 265 人が修了し、2021 年 3 月時点で修了生の 98% の就職が決定した。就職先について、本モデルは当初は宮崎市、宮崎県への就職を求めていたが、JICA 参画前の想定より修了者数が多いこと、JICA 事業として実施の出口を特定できないことから、地域などに制限をしない基本的にオープンな就職・採用となった。修了生には日本全国から勧誘があり、就職者の 70％にあたる 186 名が日本に就職した。また、地域別では関東が最も多かったが、次に宮崎県で日本就職の約 1/3 にあたる 54 名が宮崎県内企業に就職した（表 3）。JIP による留学－就職のフローが、B-JET 修了生にとっては留学経験として、企業側にとっては渡日時の初期教育について宮崎大学の支援を受けられるとしてメリットを感じたためと考えられる。

JIP の実施状況を表 4 に示す。全 6 期を行い、61 人が宮崎大学へ留学して JIP に参加し、51 名が宮崎県内、8 名が宮崎県外へ就職した。ただし、新型コロナウィルス感染症の影響により第 5 期は 3 か月をオンラインで行い、渡日後に 1 か月の留学を行った。また、第 6 期は B-JET 第 8 期の修了生 4 名が参加したがコロナで渡日できず、オンラインのまま 6 か月に延長して実施、修了した。

2021 年 12 月現在も渡日できておらず、採用企業から遠隔での業務依頼を受けながら就労ビザでの渡日・就業の機会を待っている。

留学せず B-JET から直接就業する場合は、一部企業では独自で日本語教育等を実施することもあるが、基本的には日本語学習等が継続せず終了してしまう傾向にある。そこで、一部の宮崎県外の企業からも JIP 参加の希望があり、受入れている。

表 2　B-JET の実施期間、および研修者、修了者、就職者の数（2021 年 3 月現在）

B-JET	1 期	2 期	3 期	4 期	5 期	6 期	7 期	8 期	計
修学期間	2017. 11-2018. 1	2018. 3-5	2018. 7-9	2018. 11-2019. 1	2019. 3-5	2019. 7-9	2019. 11-2020. 1	2020. 3-8	
応募者	1, 825 人	4, 707 人	2, 668 人	4, 002 人	3, 221 人	3, 457 人	3, 690 人	3, 419 人	26, 989 人
選考倍率	91 倍	118 倍	133 倍	100 倍	81 倍	86 倍	92 倍	85 倍	98 倍
入学者	20 人	40 人	20 人	40 人	40 人	40 人	40 人	40 人	280 人
修了者	20 人	38 人	19 人	39 人	38 人	35 人	39 人	37 人	265 人
修了割合	100%	95%	95%	98%	95%	88%	98%	93%	95%
新卒者割合	50%	45%	45%	30%	38%	45%	23%	30%	38%
就職者	20 人	38 人	19 人	39 人	38 人	35 人	39 人	31 人	259 人
就職率	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	84%	98%
日本就職者	17 人	28 人	17 人	33 人	29 人	22 人	28 人	12 人	186 人
日本就職者割合	85%	74%	89%	85%	76%	63%	72%	39%	73%

表 3　都道府県別 B-JET 修了生就職者数（2021 年 3 月現在）

	1 期	2 期	3 期	4 期	5 期	6 期	7 期	8 期	計**
東北・北海道	2	0	3	9	0	2	2	1	19
関東	9	12	11	14	14	12	6	3	81
中部	0	2	0	0	2	2	2	0	8
近畿	0	1	1	1	0	0	2	3	8
中国	0	0	0	0	0	0	0	0	0
四国	0	2	0	0	0	0	0	0	2
九州沖縄	0	0	2	1	1	5	0	0	9
宮崎県*	6	11	0	5	10	1	16	5	54
合計**	17	28	17	30	27	22	28	12	181

*　宮崎県の数は当該地域の数より除外

** 日本企業就職後の勤務地が海外の場合もあり、合計は表 2 の日本就職者数と一致しない

表 4　JIP の実施期間、および研修者、修了者、就職者の数（2021 年 12 月現在）

JIP		1 期	2 期	3 期	4 期	5 期	6 期	計
期間		2018. 4-6	2018. 10-12	2019. 4-6	2019. 10-12	2020. 10-2021. 1	2021. 4-9	
渡日		2018. 03	2018. 09	2019. 03	2019. 09	2021. 01	未渡日	
入学者		9 人	11 人	5 人	13 人	19 人	4 人	61 人
修了者		9 人	11 人	5 人	13 人	19 人	4 人	61 人
修了割合		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
就職先	宮崎県内	6 人	10 人	3 人	13 人	17 人	4 人	53 人
	宮崎県外	3 人	1 人	2 人	0 人	2 人	0 人	8 人

5. B-JET の教育内容

5.1. プログラム

出口が日本就職であること、即戦力を求めることから、参加対象を大学の Computer Science

and Engineering 学部を卒業した新卒および社会人とした。以降の B-JET のプログラム内容については JICA（2020 b，c，d）からの引用である。授業は週 5 日、50 分/コマを 6 コマ/日行い、うち 4 コマ/日を日本語授業（JPN）とし、ICT スキル（ICT）、ビジネスマナー（BIZ）等が組み込まれた（表 5）。当初は平日 8 時に開始し、週末にも文化理解などの特別プログラムを行い、自学・復習の時間（Review）を設けた。しかし、週末学習の疲労と負担、自学・復習ができない等の問題が生じた。また、就職に向けた対策の要望も得た。そこで、日本企業文化などを含めたキャリア講座（BIZ）を充実させつつ、休憩を挟みながら指導を行う時間割へと暫時改善された（表 6）。最終的に総日本語授業時間数は 216.7 時間（50 分× 4 時間× 5 日×13 週）となった。

表 5　B-JET の時間割：第 1 期開講時（JICA 2020b）

		Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
If necessary	8:00 – 9:00	Open Class (Self-Review)	Open Class (Self-Review)	Open Class (Self-Review)	Open Class (Self-Review)	Open Class (Self-Review)		
Homeroom	9:00 – 9:30	Morning Short test	Morning Short test	Morning Short test	Morning Short test	Morning Short test		Weekend Special Program
Class 1	9:30 – 10:20	JPN	JPN	JPN	JPN	JPN		
Class 2	10:30 – 11:20	JPN	JPN	JPN	JPN	JPN		
Class 3	11:30 – 12:20	JPN (Review)	JPN (Review)	JPN (Review)	JPN (Review)	JPN (Review)		
Lunch	12:20 – 13:30							
Class 4	13:30 – 14:20	JPN	JPN	JPN	JPN	JPN		
Class 5	14:30 – 15:20	JPN	JPN	JPN	JPN	JPN		
Class 6	15:30 – 16:20	ICT/ JPN Manner	JPN (Review)	ICT/ JPN Manner	JPN (Review)	ICT/ JPN Manner		

表 6　B-JET の時間割：最終版（JICA 2020b）

		Sun	Mon	Tue	Wed	Thu
Morning Test	8:45 – 9:00	JPN (Weekly Quiz)	JPN (Daily Quiz)	JPN (Daily Quiz)	JPN (Daily Quiz)	JPN (Daily Quiz)
Class 1	9:00 – 9:50		JPN	JPN	JPN	JPN
Class 2	10:00 – 10:50	JPN	JPN	JPN	JPN	JPN
Tea Break	10:50 – 11:10					
Class 3	11:10 – 12:00	JPN	JPN	JPN	JPN	JPN
Class 4	12:10 – 13:00	JPN	JPN	JPN	JPN	JPN
Lunch	12:20 – 13:30					
Class 5	14:30 – 15:20	ICT (Weekly Quiz)	ICT	ICT	ICT	ICT
Class 6	15:30 – 16:20	JPN	BIZ	BIZ	BIZ	Team Meating

5.2. 日本語教育

5.2.1. 内容と教材

教育内容は、専任日本語教師や宮崎大学より派遣の日本語教師など JICA 専門家が中心となって製作した。B-JET では「日本の ICT 市場で、ICT エンジニアとして働くことができる最低限の日本語能力を身につけること」を目指すため、求められる日本語能力について B-JET 修了生の採用に関

心のある宮崎市内のICT企業等と意見交換を行った。その結果、ICT分野での業務は英語で対応可能な事項も多いことから、就業時に求める日本語能力としては社内コミュニケーションとICT用語への理解、および生活日本語に絞られた。これを踏まえて、基本的な日本語が理解できるN4相当を日本語学習目標とした。就職を目指した3か月の短期集中プログラムであることから「実践場面での日本語使用を意識したコミュニカティブアプローチの言語学習観を背景にしたもの」とし、ICT企業や日本のICT企業に勤めるバングラデシュ人技術者の聞き取りを行い、用語や場面を収集して作成された13週分（13課）の独自教材が用いられた。主教材は、メインテキストと、副教材の音声教材、文法解説書、およびこれらとは別の文字教材と、内容に沿ったDaily、Weekly、Midterm、Finalの試験が準備された。メインテキストは、バングラデシュ人技術者が日本語を学習して日本で就職・生活する、というストーリー仕立てであり、学習者が近い将来遭遇しうる場面を想像しながら学習することができる内容となっている。場面も人間関係構築のために必要なコミュニケーションに焦点を当てており、単に日本語フレーズを覚えるのではなく、各場面を考えながら対応する日本語能力を身につけるようになっている。その上で、JLPTのN4レベルの文法項目を網羅し、学習目標と一致させている。また、学習者が全員ベンガル語母語話者であることから、記述や解説にはベンガル語を用いて学習しやすいよう配慮がなされている。

5.2.2. 学習効果

日本語教材は13課まで製作されたが、実施に際し、就職に向けた教育上の必要からキャリア教育、日本文化理解などを追加実施したため、プログラムの目的に沿った教育内容のバランスから日本語教育については第1～7期の各期3か月において11課までの運用となった。一方、新型コロナウィルス感染症の影響により最終第8期は対面指導1か月（2020年3月）と遠隔授業3か月（2020年4月上旬～7月12日）で教育内容が実施された。主に7月には、11課終了した希望者に対し、追加研修として13課まで実施（2週間）し、またJLPT試験対策（2週間）を実施して、最長での計5か月間の学習となった。

教育・指導については、暫時改善に勤めた結果、期毎に学習者の成績は上昇した（図2）。第6～8期では修了後にJ-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）の受験を推奨した。114名中91名が受験し、試験の平均点は順次上昇して第8期では150点を超えるN4相当の結果となり、B-JETの学習目標を達したことが確認された（図3）。これは、第8期が第5週以降に遠隔授業となりながらも他の期より学習期間が長く、教材の最後の課まで扱ったことや、JLPTのテスト対策クラスを実施したことが良い結果になったと考えられる。つまり、教材は学習目標に対して適切であり、学習期間を十分に設けることが今後の課題として示唆された。

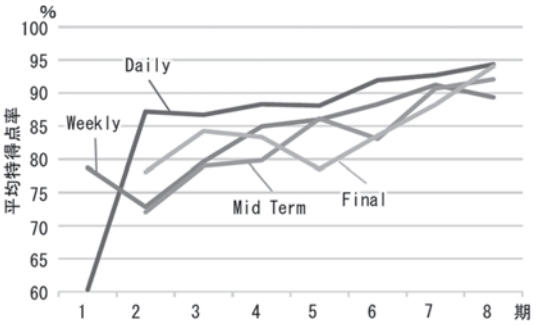

図 2　B-JET 各期の日本語試験の平均点（JICA 2020b）

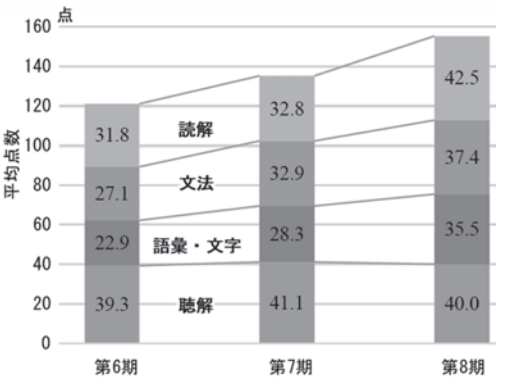

図 3　研修後の J-CAT の結果（JICA 2020b）

5.3. ビジネスマナー

文化の違いから学習者は時間に寛容な傾向があり就職後の日本の文化・習慣に馴染まない懸念があった。実際に、書類、面接、試験等の厳しい審査を通った合格者であっても必要な書類が期限までに提出されず、その準備のために授業を欠席する等の問題が多発した。また、遅刻、欠席が相次いだ。そこで、B-JET 期間中の就業、アルバイトなどを禁止して学習に 100％集中できることを受講条件とした。加えて、修了要件を各テストの合格だけでなく出席率 85％以上とし、遅刻も厳しく対応する一方、日本の小学校のように無遅刻・無欠席者を修了時に表彰した。これら日本式ルールの定着に従い、遅刻しないよう渋滞を避けて早めの時間に家を出るなど、環境等のせいにせず自助努力でルールを守る習慣が身につき、第 4 期には半数以上が無遅刻・無欠席となった。どの国でも社会マナーや組織のルールは義務教育課程のものが反映される傾向にある。日本文化や習慣、企業の知識を教えるだけでなく、日本の学校教育型の指導・クラス運営を持ち込んだことが日本就職に向けたキャリア教育として何よりも有効であったと考えられる。

6. JIP の教育内容

6.1. プログラムの試行

JIP では日本語教育に加えてキャリア教育としてインターンシップを行うこととしたが、それまで宮崎大学では正規留学生のインターンシップや個々の教員による就職支援等はあったが、短期留学生のインターンシップ派遣の経験がほとんどなかった。そこで、外国人留学生のインターンシップや企業の外国人材の受入れの支援に関する検討のため、JIP を行う前の 2017 年に、平成 29 年度宮崎市地域貢献学術研究助成による「高度外国人材就業のための日本語・キャリア教育と地域産業人材の国際化に関する研究」として、インターンシップを希望する B-JET 修了生ではない宮崎大学の外国人留学生を地域企業等へ試行的に派遣した。そして、派遣留学生からは感想を、受入企業等からは学生の評価と実施に関する意見・感想のフィードバックを得た。

紙面上、詳細は割愛するが、中山間地域の企業等へインターンシップに派遣した際は、受入機関

からは留学生の活動への、留学生からは受入機関の活動内容や滞在先に関する不満が筆者へ報告された。原因は、事前の活動内容や滞在環境の説明の不十分であった。これを受けて、筆者らは留学生への事前教育、ならびに受入機関の実施内容および受け入れ条件の確認と留学生への共有、企業から留学生への事前説明を実施するというように派遣方法を改善した。これを踏まえて、事前準備を行い、加えて派遣する地域に受入れ企業をよく知る地域の教育系 NPO などにコーディネーターを依頼して配置し、1 回目と同様の中山間地域へ派遣した。その結果、派遣後も 1 回目のような不満は受入機関、留学生のいずれにもなく、良い体験であったの感想を得た。次に、大学近郊の宮崎市内企業へ筆者がコーディネーターとなって留学生と受入機関との間を調整して派遣した。通いのため断続的な派遣となったことから留学生に中弛みが見られた。一方、派遣の合間に教員が活動のフィードバックを得て留学生を指導できるメリットもあった。その結果、派遣留学生の主体性が向上して受入機関での円滑なインターンシップ活動につながり、留学生はビジネスマナー、日本の企業文化等を学んだ。

以上から、外国人留学生のインターンシップと受入れ企業への対応における重要な点として次の 4 点を整理した。また、留学生派遣全体を通して、日本語上級であってもビジネスマナーやビジネス日本語、敬語等に不慣れであったことから、JIP の大学内における日本語教育では企業文化理解を含むビジネスマナー、ビジネス日本語の指導に重点を置くこととした。

(1) 事前調整：　事前の受入機関との情報共有・調整、ならびに留学生への事前教育の徹底。

(2) コーディネーター：　実施、教育、危機管理の面から、受入機関－留学生－大学を繋ぐコーディネーターの配置。

(3) 連続性：　中弛み等を防ぐ、一定の連続性を持った派遣形態。

(4) 受入れ側支援：　異文化理解の促進等、受入れに向けた企業側の支援。

6.2. プログラム

6.2.1. 日本語教育

アラム（2015）は、在日バングラデシュ人が日常生活で直面する問題として、時間の観念の差異（正確性など）への驚きと自らの遅れに対する焦燥感、バングラデシュと日本における行動規範の差異、地域・社会など日本人コミュニティへの参加の希望、ムスリムの食におけるハラールおよび断食礼拝などの生活等についての周囲への説明の困難などを挙げている。その上で、これらを克服するための場面（場所、相手、状況、動機）に応じたコミュニケーション、および機能（発話）、文法、語彙の上達支援の必要性を挙げており、加えて、企業文化（言葉の背景）の学習･指導など、日本語だけではない総合的な日本語学習支援を提案している。そこで、これらを踏まえて N5 基礎日本語（BJC5）、N4 基礎日本語（BJC4）、実践日本語演習（PJC）の 3 科目を設定した。BJC5 および BJC4 では、B-JET での学習内容を含む基本的な文字、文法、語彙の復習・学習による基礎能力の定着を図りつつ、日本語使用や日本での生活への自信を得るための N4 取得を目指した。また、

PJC では 6.1. プログラムの試行からビジネス日本語、ビジネスマナーを取り入れつつ、アラム（2015）の提案を参考に「自分の意思を相手に伝えることができる」「日常生活／仕事の範疇でトピックについて理解できる」「日常生活／仕事の範疇で情報提供などもできる」など会社や生活の場面で「できるようになること」を目標とした。併せて、日本社会での生活者として必要な防災や社会的マナーへの理解などについて講義指導を行った。

以上の日本語教育 3 科目とインターンシップ（INT）を配した時間割を表 7 に示す。期間を 3 か月（12 週）とし、PJC についてはインターンシップ前の第 1 週に重点的に実施して、3 科目とも 90 分× 30 回の 45 時間、およそ計 135 時間の日本語学習となるように設定した。

表 7　JIP 時間割

時間	月	火	水	木	金
8:40-10:10	INT	BJC4	BJC4	BJC4	PJC
10:30-12:00		BJC5	BJC5	BJC5	PJC
13:00-14:30		移動	移動	移動	移動
14:00-18:00		INT	INT	INT	INT

6.2.2. インターンシップ

実施にあたり、6.1. に示した重要点（1）について、インターンシップ前に企業情報（事業内容）、活動内容、条件等、担当者等、および留学生の活動評価事項を企業と大学・参加学生とで共有する様式を企業データシートとして筆者が整備し、企業からの情報の収集と共有を行った。これにより受入企業による留学生の活動の評価についても企業データシートに沿って行われることとなり、留学生の活動内容の把握と成績評価が容易となった。重要点(2)については、宮崎市のバングラデシュ IT 技術者活躍支援業務の受託等を行う就職支援事業者等がこれを担い、宮崎大学と連携して留学生と企業を繋いで支援した。重要点（3）について、就業後は毎日通勤することを想定して平日の毎日とした（表 7）。JIP の留学生が主に宮崎県内企業へ就職が内定した B-JET 修了生であることから、基本的にインターンシップ受入機関は内定先企業とした。大学からの通いが難しい遠方の企業については研修内容の提供による遠隔実施を依頼した。ただし、大学内では就業の緊張感が得られないことから、実施場所は大学外の企業とした。大学近郊の関係企業を遠隔インターンシップの場とし、そこへ派遣して実施された。留学自体が遠隔となった第 5・6 期については、オンラインで企業から直接留学生に研修課題を提示して実施された。インターンシップは表 7 の通り週に終日 1 日と半日 4 日行うことで、期間中におよそ 260 時間程度が確保された。これは常勤社員の約 1.5 か月分に相当する。新入社員が 1 か月程度で会社の雰囲気に慣れると考えた場合、会社組織が新人の研修に割く時間（労力）としておよそ許容できる範囲と考えられる。

6.2.3. 受入れ企業支援

インターンシップは留学生のキャリア教育として日本企業の文化理解を促すだけでなく、同時に、

外国人との接触経験に乏しい受入企業とその社員に対して、宗教的慣習の違いや生活習慣の違いなどを考える異文化理解や、その上でムスリムであるバングラデシュ人らが安心して働けるようにお祈り場所を設けたり勤務時間を融通したりする受け入れ基盤の整備等を促す機会となる。そこで、6.1. の重要点（4）として、通常は日本人学生が行う留学生のチューターについて、代わって各企業の担当者に留学生の支援を生活やインターンシップ中の企業内等でもしてもらうよう、宮崎大学国際連携センターよりボランティアでの企業チューターとして協力を依頼した。企業チューターの役割は、手続き（自治体、銀行）、生活開始（食事、買い物）、公共交通機関利用、就業・自立（一人暮らし）準備、就労ビザへの変更など、幅広い支援を対象とした。これらについて、大学から情報提供や指導を行いつつチューターがコーディネーターと対応した。

最初に、企業チューターへはオリエンテーションを行い、受入れに向けた留学生の文化的背景や宗教知識などを教えて異文化理解を促すとともに、企業内での留学生とのコミュニケーション方法等を示した。そして、外国人が日本で生活し働くということについて体感と共感をもって理解を深めるために、宮崎大学国際連携センターよりチューターへ留学生の生活に伴走するような支援を依頼した。外国人の市役所での手続きや住居の借用などにおいては、日本人住民が普段意識しない部分で時間や手間がかかったり不利益を被る懸念があることについて、驚きをもって受け止める声が聞かれた。こうした外国人の就業に向けた努力と苦労を身近で感じて支える体験を最初に与えることで、企業チューターが将来、社内インタープリターとして外国人社員の生活支援・相談や社内での多文化共生を促進する国際人材となることが期待される。また、地方の中小企業では社内キャリアパスが未整備なことが多く、そこへキャリア志向の強い留学生が入る際に社内の反発を招く懸念がある。一方、留学生の就職は企業の社内キャリアや成長を考える機会になるとも考えられたことから、企業側に対して、外国人留学生の日本就職の目線やキャリア形成の捉え方などについて、民間企業経験を有する、筆者を含む国際連携センターの教員が助言や支援を行った。留学生就職後に同僚となった日本人社員からは、キャリアへの意識や知識・技術への高い向上心に刺激を受けた、という意見が聞かれた。

7. 実施における課題

B-JET と JIP はそれぞれ日本就職と宮崎就職について一定の実績を上げており、本モデルの目的である高度 ICT 外国人材の宮崎への導入に対して一定の成功を収めたといえる。一方、課題も浮き彫りとなった。B-JET では、就職に際して企業と研修生の双方が修了前の内定を求めるために日本語学習途上の 1 ～ 2 か月目頃に採用面接等を実施することとなった。このため、B-JET 修了時点で、マッチング時に期待された日本語能力を修得できていないことによる企業側とのミスマッチのリスクがあった。また、実施前の想定以上に早い段階での就職準備が必要となりその準備などへの教育上の時間配分を要した。そのため、日本語学習目標 N4 を全うする教材 13 課が整備されたが、第 8 期を除き 11 課までの運用となった。以上から、学習目標に見合った日本語教育と就職準備を考

慮すると、3か月間は短く、5か月程度の教育プログラムとすることが妥当と勘案される。また、本モデル全体では、B-JET と JIP が別の事業であったため、B-JET：3 回 / 年、JIP：2 回 / 年と開講・修了時期が異なるなど、運営上での連携に困難があった。

8. 今後の課題と取り組み

本モデルの開始から 3 年が経過する中で、宮崎県内で就職したバングラデシュ人 ICT 技術者がより待遇の良い大都市圏の企業へ転職する事例が相次いでいる。童 煉ら（2018）は、地方から都市圏へ転職する元留学生の転職理由として「自分の特長を活かせていないから」「会社の将来性」を報告している。今後は、高度外国人材である留学生を地方企業が受け入れる中では、人材に耳を傾け、共に成長していく取り組み姿勢が企業に求められると考えられる。これに対して、人材を送り出す大学として、両者の間に立って相互理解の深化や互いの新たな成長を促していくか、新しい課題に迫られているといえる。

謝辞

本モデル及び B-JET、JIP の各プログラムの計画・実施に参画された BCC、JICA、宮崎市、（株）BJIT、（株）教育情報サービス、（株）B&M、宮崎国際教育サービス（株）、および実務にご尽力された各機関の関係各位、そして B-JET の後継事業を支援されている（株）新興出版社啓林館に深く感謝申し上げる。また、この新しい形の事業の実施や留学生の受け入れを承諾して協力いただいた宮崎大学関係者各位に御礼申し上げる。

参考文献

アラム モハメッド アンサルル（2015）「在日バングラデシュ人の日本語使用実態と社会的関係の構築―バングラデシュの日本語教育の改善を目指した政策への提言―」、政策研究大学院大学、国際交流基金日本語国際センター、連携大学院日本言語文化研究プログラム、博士論文（日本語教育研究）、p.151

独立行政法人国際協力機構（2017）https://www.jica.go.jp/oda/project/1600344/index.html（2021 年 8 月 26 日閲覧）

独立行政法人国際協力機構（2020）a「人材育成 ICT ×地方創成 日本で活躍する技術者を育成」『MUNDI』5 月号、08-11 https://www.jica.go.jp/publication/mundi/ku57pq00002kfsx7-att/202005.pdf（2021 年 8 月 27 日閲覧）

独立行政法人国際協力機構（2020）b『バングラデシュ国：日本市場をターゲットとした ICT 人材育成プロジェクト B-JET プログラム業務完了報告書』、p.38

独立行政法人国際協力機構（2020）c「添付 1 B-JET 日本語教育プログラム報告書」『バングラデシュ国：日本市場をターゲットとした ICT 人材育成プロジェクト B-JET プログラム業務完了報告書』、pp.20-21

独立行政法人国際協力機構（2020）d「添付 2 バングラデシュ人 ICT エンジニアのための日本語」『バングラデシュ国：日本市場をターゲットとした ICT 人材育成プロジェクト B-JET プログラム業務完了報告書』、p.446

独立行政法人日本学生支援機構（2021）「平成 28 年度外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果」、pp.5-6

童 煉, 綾部 誠, 野田 博行（2018）アジア人財資金構想および山形大学大学院理工学研究科の理工系外国人卒業・修了生の地方定着要因に関する研究，科学・技術研究、第 7 巻、1 号、pp.75-80

宮崎市（2015）バングラデシュ IT 技術者雇用促進事業（エンジニア採用支援制度）
https://www.city.miyazaki.miyazaki.jp/business/location/kougyou-link/1516.html（2021 年 8 月 26 日閲覧）

Bangladesh Computer Council（2021）https://bcc.gov.bd/site/news/5c591fd0-887e-4131-a96e-3d0b2b2f375d/MoU-signed-for-further-leap-forward-of-bd-Japan-ICT-Training-Program-B-JET-（2021 年 2 年 25 日閲覧）

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.81-95

オンラインでの学生交流のポテンシャル
―イギリスの学生とA大学の学生が共に取り組むプロジェクトの事例分析を基に―

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、約1か月間イギリスの学生とA大学の学生合計40名が、オンラインでプロジェクトに取り組んだ事例を取り上げ、オンラインを通じた学びと課題を分析する。プロジェクトでは、誰もが当事者となって考えることのできる「人権」をテーマに取り上げた。課題は「参加者にとって身近な人権問題について考え、グループで話し合って問題点を絞り、解決策を考えて発表すること」であった。直接会ったことのない学生が、オンラインでプロジェクトに取り組む中で、言語の壁を経験し、時差を乗り越えて時間を調整して共に活動することは簡単ではなかった。しかし、最終発表という目標を達成することで、参加学生にプロジェクトの成果も得られた。プロジェクト終了後のアンケートから、参加学生に人権の理解や異文化・他者理解の深まり、他者と共に学ぶ力やコミュニケーション能力の向上が確認された。一方で、オンラインの活動では学生同士の交流が深まらないといった課題も残された。本事例考察を通じて、オンラインのポテンシャルを確認しつつ、今後は学生間の交流を促進させるために、教員による仕掛けの工夫とサポートの必要性が示唆された。

【キーワード】オンライン、プロジェクト、人権、イギリスの学生、日本の学生

1．はじめに

A大学は、2011年にグローバル人材育成支援事業に採択されて以降、国内学生の海外留学の促進に力を入れてきた。しかし、2020年1月以降、新型コロナウイルスの影響を受けて、A大学では留学プログラムの中止や期間短縮が決定され、留学中の学生は早期帰国を余儀なくされた。2020年度は全海外派遣プログラムが中止となった。このような状況の中で、A大学ではコロナを変革のチャンスと捉え、2020年4月に新たな国際教育支援プロジェクトBe Globalを立ち上げた。海外派遣担当教職員は、現地研修の代わりにオンラインを活用した短期研修プログラムの開発に取り組み、2020年8月からオンライン研修を実施してきた。2020年度（2020年夏と2021年春）に実施したオンライン研修は合計25プログラム、参加者は合計157名であった。コロナを機にオンラインプログラムを実施する中で、海外に行かずにも、より身近に国境を越えられ、異文化を体験できることが確認された。

本稿では、2021年春のオンライン研修の中で、イギリスのB大学が実施するオンライン研修を取り上げる。本プログラムは、A大学とB大学が協働でオンライン英語研修を開発、実施したもの

であるが、筆者はオンライン留学の効果を高めるために、事前研修の中でイギリスのB大学の学生とA大学の学生との協働プロジェクトを取り入れた。このプロジェクト学習は、B大学の学生（以降「イギリスの学生」と呼ぶ）20名と、A大学の学生（以降、「A大生」と呼ぶ）20名が、オンライン上で1つの課題に取り組み発表するものであった。本オンライン研修のシラバスに関しては、添付資料を参照のこと。本稿では、事前研修時に取り入れたプロジェクト学習について説明する。

2. オンラインを活用した研修プログラム

オンライン研修の最大のメリットは、国を超えて移動する必要がなく、海外との交流がしやすいことだ。また、時間的・金銭的にも負担が減ることが挙げられる。デメリットとしては、現地に行かなければ直接文化に触れ、体験することできないことに加え、時差等の問題がある。

近藤・石倉・中野（2020）は、2020年7月に留学生受け入れ、派遣関連業務を担当する大学の教職員に対してコロナ禍における留学生教育に関わる調査を行っている。その中で、オンライン研修についても調査している。そして、調査結果から示唆されたオンライン留学のメリット・デメリットをまとめている。メリットとしては、時間的・経済的・空間的な面で海外留学に消極的だった学生にとってオンライン研修は参加しやすい点を挙げる。また、これまで先の理由で海外留学を諦めていた学生にとって、オンラインで海外との交流の機会を得ることで、今後の留学につながるポテンシャルがあると述べる。さらに、Joint Degree や Dual Degree といった学位取得を目的とする留学に関してもオンライン留学は移動せずに勉学が可能となり、有効な手段になりうるという回答が多かったという。一方で、インターネット環境の整備や時差の問題の他に、オンライン授業の単位化や効果測定が難しいこと、移動を伴わない留学への奨学金が付与されないこと、またオンラインを留学と認めてよいかなどの課題が挙げられている。さらに、異文化体験・交流やコミュニケーションにおいても現地に行くのとは異なり、得られる成果に制限があることも指摘されている（39頁）。最後に近藤らは、オンライン留学に限界はあるが、移動を伴う留学とは別物であり、オンライン留学を留学プログラムの1つに位置づけ、有効に活用していくことが重要であると述べている。

2.1. 国際協働オンライン学習プログラム

新型コロナウイルスの影響を受ける1年以上前の2018年、文部科学省はグローバル人材育成と大学教育のグローバル展開力を強化するため、「COIL（Collaborative Online International Learning）：オンラインを活用した国際的な双方向の教育手法」を推奨し、このような事業を支援することを公表している。本章で紹介するプロジェクトは、コロナの影響を受けて開発・実践したものではあるが、COILの教育手法を参考にしている。プロジェクトの概要は3-1.で説明するが、A大生が参加するオンライン研修の全体像とこのプロジェクトを図式化すると、図1のようになる。

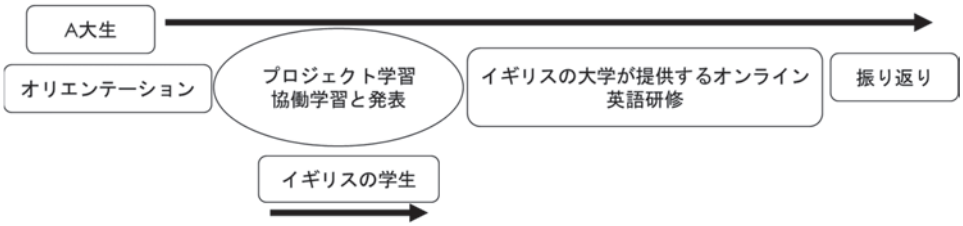

図１　本稿で紹介するプロジェクトと研修の全体像

図１に示すＡ大学の協定校であるイギリスのＢ大学が提供するオンライン英語研修は、Ａ大生のために開発されたものである。Ａ大生にはオリエンテーション、プロジェクト学習、英語研修、振り返りのすべてに参加することが義務付けられている。そして、１つ１つの研修への参加と課題に取り組む姿勢が成績の対象となっており、全ての研修に参加することで単位が付与される。Ａ大生にはＢ大学が提供するオンライン英語研修の中でも、イギリスの学生と交流する機会はあったが、それは英語学習の一環としての交流であり、本プロジェクトに参加するイギリスの学生とは異なるメンバーであった。本稿で紹介するイギリスの学生は、プロジェクト学習への参加者として募集をかけたものであり、単位付与はなかった。

2.2. オンラインによる２集団の交流を促進する方法

Ａ大生とイギリスの学生の双方が学習効果を得るために、まずはこの２集団の間に良好な関係性を構築することが有効であるだろう。異なる２集団の接触に関しては、心理学者オルポートが白人と黒人が居住や職場で、対等な関係で接触することにより、相手に対する偏見を軽減できるという『コンタクト仮説』を提唱している。その中で、双方の間に友好的な関係性を構築するために、次の３条件が有効であると説明している。

①対等な地位、②共通の目的、③組織的な支援（Allport 訳書 1968，240-241 頁）。

これまで、この３条件は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）。筆者は、国際共修授業の中で留学生と国内学生が共に学ぶ際に、この３条件が学生間の関係性構築に有効であると述べて、以下のように解釈してきた。

> 条件１（対等な地位）の対象は、学生であり、ここでは「対等な関係」と捉える。教員は、構成員の存在を意識し・大切にしながら、誰もが対等に参加し発言ができるよう働きかけることが大切である。
>
> 条件２（共通の目的）は、各学生の受講目的が様々であることから、全員が同じ目標を持つことは難しい。あえて共通の目標を挙げるとすれば、①留学生と日本人学生が共に学ぶ中で、新たな気づきを発見すること、②単位を取得すること、などが挙げられよう。また、グループプロジェクトを取り入れるような場合、グループ内で学生同士が同じ目標を

持って共に取り組む、といった目標の共有も考えられる。

条件 3（組織的な支援）は、主に「教員からの支援」と捉え、具体的には学生の参加を促す学習環境を整え、サポートすることである（宮本 2012，58-59 頁）。

以上の解釈は、これまで対面で実施する国際共修授業に参加する学生間の関係性構築に必要な点と考えてきたが、今回のように、2 つの異なるグループがオンラインで交流し、実際に会うことのない場合において、これらの条件は有効であるのか。本稿では、この問いに対してプロジェクトの実施後、参加者へのアンケートの回答を分析し、考察を加えたい。参加学生には、本稿の中で紹介する学生の発言やアンケートの結果を研究目的で使用することを伝え、同意を得ている。

3. オンラインによるプロジェクト学習

2020 年 12 月～ 2021 年 1 月中旬の約 1 か月間、イギリスの学生 20 名と A 大生 20 名の合計 40 名が、1 グループ 8 名（イギリスの学生 4 名、A 大生 4 名）の 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。A 大生の 20 名のうち、3 名は海外から A 大学に入学している学生で、英語対応を希望する学生であった。グループのメンバーは、できる限り学年・専門分野が多様になるように検討した。

プログラムの課題は、言語や文化の違いに拘わらず、誰もが当事者となって考えられる普遍的な概念である「人権」をテーマに取り上げて、身近な人権問題について考え、グループで話し合って問題点を絞り、解決策を考えて提案・発表することとした。ここで、なぜ人権をテーマに取り上げたのかについて一言説明を加えたい。人権は、国籍や文化、言語の違いを超えて、人類に普遍的に享有されている権利であり、人権を切り口とすることで、大学生が自身にとって身近で関心のある人権課題を他者に伝え、議論する中で、共通点・相違点に気づくことができるテーマであると考えたからである。

最終発表の時間は 1 グループ 15 分、質疑応答は 5 分で、1 グループの持ち時間は 20 分とした。使用言語は英語とした。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。プロジェクトの流れは、表 1 の通りである。

3.1. 参加学生

A 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。本プロジェクト学習は、A 大生が主体的にイギリスの学生に連絡し、課題を進めることとした。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、連絡はメールで行った。筆者とイギリスの学生とのやり取りはメールで行い、イギリスの学生には、事前にオンラインで説明する機会を設けていない。

表１　プロジェクトの流れ

日時	B大学の学生	A大学の学生
2020年8月～9月	イギリスの学生はB大学の受入れ担当者から、留学生交流に興味のある学生に対して一斉メールを送り、プロジェクトの趣旨を説明して参加者を募った。	
2020年10月		オンライン研修の参加者として募集をかけた。
2020年12月7日の昼休み		オンラインでオリエンテーションを実施し、オンライン研修の全体概要と本プロジェクトについて説明した。そして、A大生間で自己紹介を行ってプロジェクトのグループメンバーを発表し、A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A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。
	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。	
2020年12月23日まで	学習管理システム上でグループで話し合った発表のアウトラインを提出。筆者がコメントする。	
2021年1月7日まで	学習管理システム上に発表用PPTを提出。筆者はコメントする。学生は発表までグループで練習。	
2021年1月14日＆15日	最終発表	

3.1.1. イギリスの学生の募集・参加者の属性

B 大学の留学生担当職員からイギリスの B 大学の学生で本プロジェクトに興味のある学生を募集してもらった。その際に、イギリスの学生には単位付与はなく、学生自身の興味・関心で、ボランティアとしての参加となるが、プロジェクトへの貢献と発表当日の参加の様子を確認し、最後に修了証を渡すことを伝えた。その結果、27 名から参加希望があった。筆者は 2020 年 10 月にこの 27 名に対してメールを送り、資料の掲載場所やプロジェクトの流れを説明した。2020 年 11 月に 2 度目のメールを送り、Google Form で作成したアンケートへの回答を求め、本プロジェクトの参加目的等を尋ねた。最終的に参加意思を示した学生は 21 名（うち 1 名は途中で辞退）となり、20 名の参加となった。参加者は、学部 1 年生 0、2 年生 8 名、3 年生 11 名、4 年生 1 名で、専門の内訳は表 2 のようになった。全員学部生で 3 年生が多く、政治や国際関係を専門とする学生が多いことが分かる。

表２　イギリスの学生の専門分野

専門分野	人数
政治と国際関係	9
国際関係	5
政治	4
社会と教育	1
歴史と政治	1

3.1.2. A 大生の属性

A 大生は、2021 年 2 月から 2 週間、イギリスの大学が主催するオンライン英語研修に参加する学生で、英語学習に興味のある学生であった。本プロジェクトは授業の一環として、事前研修の一部に位置づけ、参加を必須とした。参加者は、学部 1 年生 8 名、2 年生 5 名、3 年生 2 名、4 年

生 1 名、修士課程 1 年 1 名、2 年 2 名、博士課程 1 年 1 名で、専門の内訳は表 3 の通りである。

表 3　A 大生の専門分野

専門分野	人数
医学部	2
工学部	2
農学部	3
理学部	3
経済学部・経済学研究科	3
国際文化研究科	1
文学部・文学研究科	3
法学部	2
教育学部	1

表 3 から、学部 1 年生が多いが大学院生も参加していること、文系・理系の学生が参加していることが分かる。ここでは合計 20 名となっているが、プロジェクトの途中で 1 名が辞退した。

3.2. 参加者の目的

先にも説明したが、イギリスの学生に対しては、2020 年 11 月に送付した筆者からの 2 回目のメールで、アンケートを送り、参加意思と目的を尋ねた。A 大生はオンライン研修の申込書の中で参加動機を確認しているため、申込書の記述を集計した。ここでは、イギリスの学生に対しては本プロジェクトの参加目的を尋ねているが、A 大生に対してはオンライン研修に対する参加動機を尋ねており、質問の仕方が異なっていたことから、単純比較できない事情があることを断っておく。図 2 はイギリスの学生、図 3 は A 大生の参加目的である。いずれも複数回答とし、該当するものを全て選んでもらった。

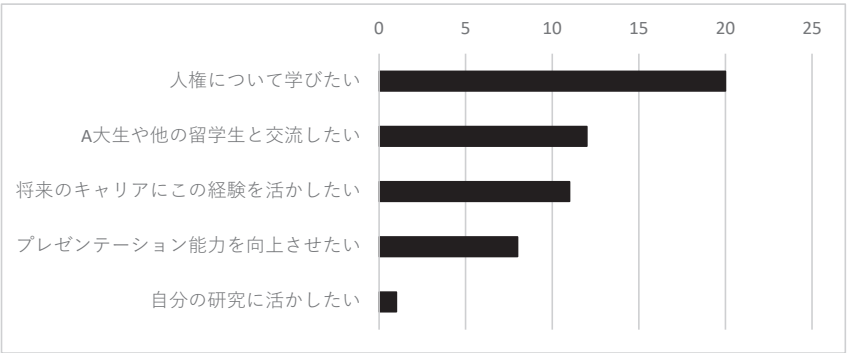

図 2　イギリスの学生の参加目的

図２から、イギリスの学生の参加目的は、「人権」というテーマに対する興味・関心であることが分かる。加えてＡ大生との交流、将来のキャリアにつなげたいとの目的が確認できる。

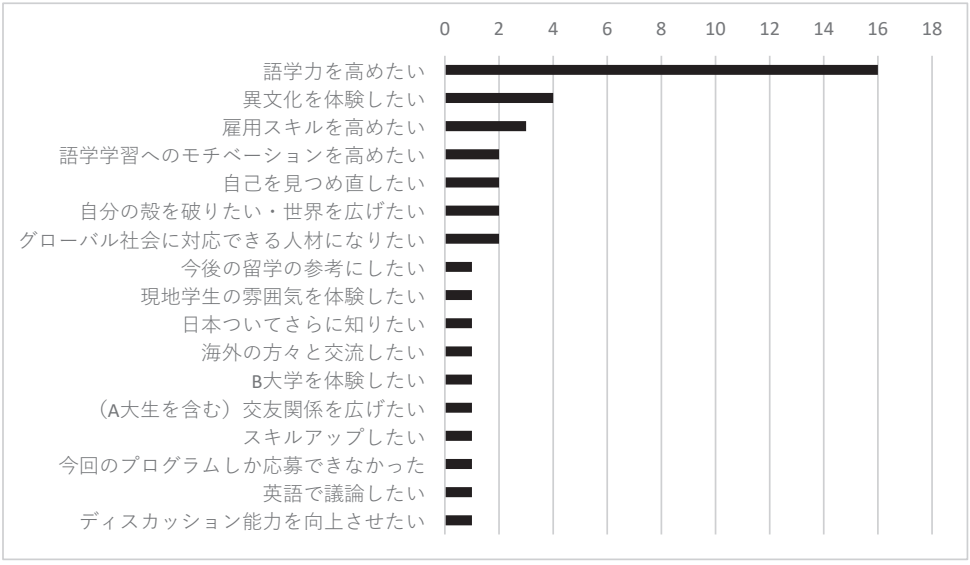

図３　Ａ大生の参加目的

図３から、Ａ大生には語学力の向上、異文化体験、雇用スキルを高めたい（Ｂ大学のオンライン英語研修の内容が、employability を高めることを目的としているため）、といった意見が多かったことが分かる。この点は、Ａ大生がＢ大学の提供するオンライン英語研修への参加者であり、参加目的の尋ね方の違いによる影響もあると考えられる。

3.3. プロジェクトの準備・成果発表

プロジェクトに取り組む期間は、約１か月であったが、その間イギリスの学生とＡ大生から筆者の方に個別にメールで相談があった。イギリスの学生からは、授業と時間帯が重なり、発表に参加できないといった相談が寄せられた。Ａ大生からは、イギリスの学生と連絡が取れないといった相談が多かった。筆者は状況を聞きながら相談のあった学生にアドバイスを行った。

イギリスの学生とＡ大生の最終発表のテーマと概要を表４にまとめる。

表 4　発表時のテーマと内容

	グループ番号	発表で取り上げたテーマ	発表内容
1日目（2021年1月14日）	1	ジェンダーと人権	自分たちが経験したジェンダー差別を紹介した後、日英のジェンダー問題の現実を説明。教育と人権の問題にも言及し、問題の解決に向けたアクションプランと成果を発表した。
	2	ジェンダー不平等	日英のジェンダーに関わる問題を説明し、具体的な解決策を提案した。
2日目（2021年1月15日）	3	ジェンダー平等	ジェンダー差別について事例を挙げて紹介し、解決策とその効果を説明した。
	4	ジェンダーギャップ	日英で実際に起こっているジェンダーギャップについて説明した後、日英でとられている対策を説明し、対策の効果を検討した。
	5	ジェンダーの問題とLGBTQ+	日英の実態や課題、対策等を説明した。

表 4 から、全グループに共通して、ジェンダーの問題を挙げていたことがわかる。この点は、ある意味驚きだった。なぜなら、筆者の方から事前知識としてジェンダー問題を紹介したり、資料提供をしたりしたわけではなく、学生がグループで話し合った結果、学生にとってジェンダーの問題が共通課題に挙げられたからである。発表当日の質疑応答は学生同士活発に行われ、多くの A 大生が質問したことが印象的であった。発表は、いずれのグループも役割分担をして、スムーズであったように見えた。しかし、グループによっては個人発表を 1 つにまとめた形のものもあり、全体としてまとまりに欠ける内容もあった。発表日の出席については、A 大生は両日ともに 9 割以上が参加、イギリスの学生は授業等があり、自分のグループの発表日のみ参加した。

3.4. プロジェクトを通じて得られた学びと課題

2021 年 1 月 14 日と 15 日の発表後、本プロジェクトの学びを確認するために、参加学生全員にアンケートを送付し、「1. プロジェクトを通じた学び（選択式回答）、2. 取り組む中で困難なことはあったか（選択式回答）、3. もう一度参加したいかどうか（選択式回答と理由の記述）」を尋ねた。その結果、29 名（イギリスの学生 11 名、A 大生 18 名）から回答を得た。以下に学生の回答を紹介しながら、プロジェクトを通じた学びと課題を説明する。なお、事後アンケートは、全て複数回答可の形式で尋ねている。

3.4.1. イギリスの学生の学びと課題

まず、イギリスの学生の回答を集計した結果を紹介する。

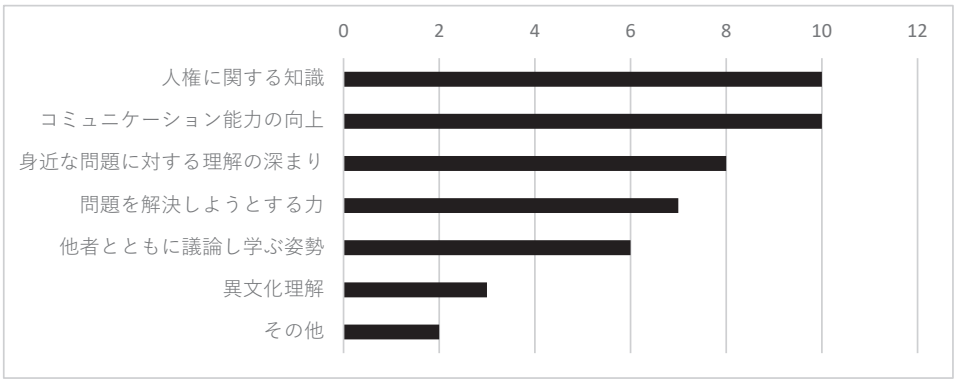

図 4　プロジェクトを通じた学び（イギリスの学生）

図 4 から、イギリスの学生がプロジェクトを通じた学びとして、人権に関する知識の習得やコミュニケーション能力の向上を上げていたことが分かる。図 5 は、プロジェクトの中で進めるうえで大変だったことを尋ねた結果である。

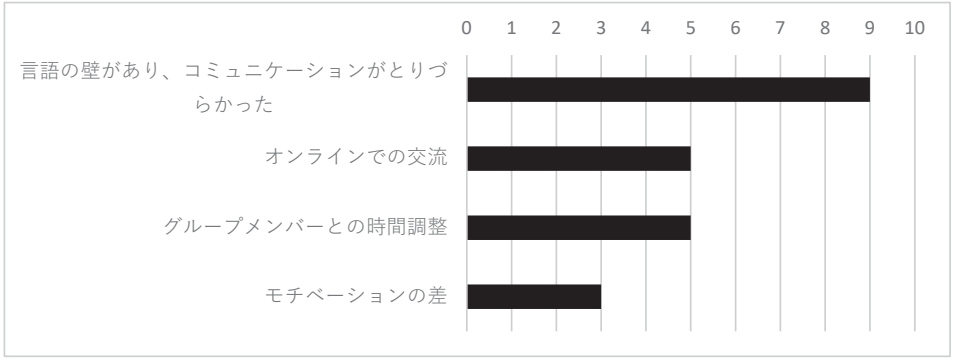

図 5　取り組む中で困難なこと（イギリスの学生）

図 5 から、言語の壁が一番多く挙げられており、オンラインでの交流、グループのメンバーとの時間調整が続いている。

3.4.2.　A 大生の学びと課題

A 大生の回答結果は図 6 と 7 の通りである。

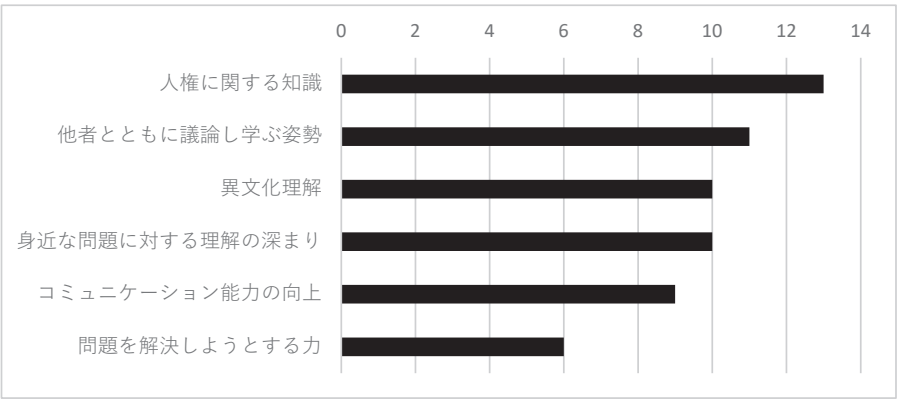

図 6　プロジェクトを通じた学び（A 大生）

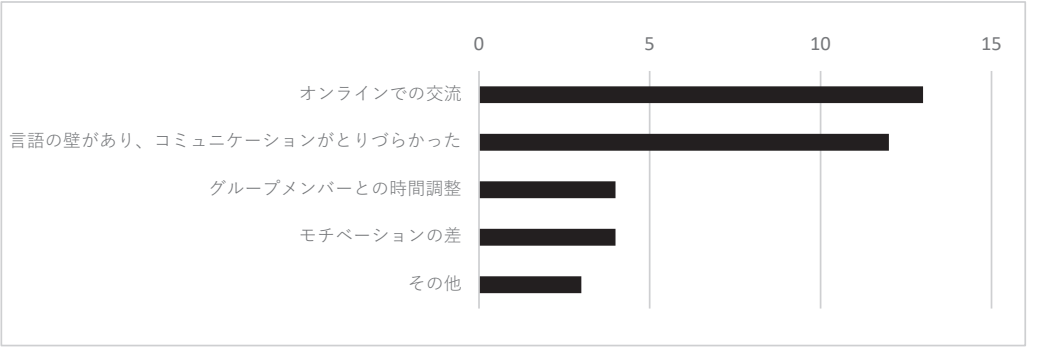

図 7　取り組む中で困難なこと（A 大生）

図 6 と 7 を見ると、A 大生の学びには人権に関する知識の深まり、他者と共に議論して学ぶ姿勢が挙げられ、課題にはオンラインでの交流の難しさが挙げられていた。実際に、イギリスの学生と A 大生の回答に大きな差はなく、学習効果と課題には共通する点が多かった。双方が挙げたオンラインでの交流の難しさに関して補足すると、プロジェクトを進める中で参加学生からの相談メールや事後に聞いた話の中から、グループのメンバーが日程を調整して、話し合う時間を持つことが難しかったという点が挙げられていた。

3.5. プロジェクトの実践と考察

前節でアンケート結果を紹介したが、イギリスの学生と A 大生双方に学習効果が得られ、人権に関する知識の習得に加え、コミュニケーション能力の向上が確認された。また、他者とともに議論し学ぶ姿勢といった点にも効果が見られ、本プロジェクトの目標は達成できたと考える。しかし、単純に双方の回答から目標が達成できたと結論付けることはできない。なぜなら、イギリスの学生と A 大生の間には言語の壁があり、双方にコミュニケーション能力の向上が見られたとの回答は

得られたが、ここでいう「コミュニケーション能力」は同じものではないと考えるからである。参加目的の中で確認された通り、イギリスの学生は、英語で人権に関して議論することを期待し、参加していたと考えると、A 大生と対等に議論したいと望む中で、言語の壁という新たな問題に直面し、言語の壁を乗り越えてコミュニケーションをとる難しさを経験し、そこで得られたコミュニケーション能力の向上であったのだ。対して A 大生は、英語力の向上を目的に参加した学生が多く、人権について学ぶことが主目的ではなかったが、異文化・異言語の学生と英語で人権というテーマ学習に取り組む中で、言語のハンディキャップを乗り越えて、コミュニケーション能力の向上を図ることができた。つまり、イギリスの学生と A 大生が同じ回答をしていたとしても、そこには異なる学びがあったと考える。

次に、学生が事後アンケートの「3. もう一度参加したいかどうか」という質問に対して、29 名中 25 名の学生が「はい」と答え、さらに以下にいくつか紹介する理由を述べていた。筆者が英語回答を日本語に訳している。

・他の国の学生と交流でき、地域により人権の保障と実態が異なっていることを学ぶことができた（イギリスの学生）
・言語や文化の異なる人たちと共に学ぶことは大変であったけれども楽しい時間となり、人権に関する理解が深まった（イギリスの学生）
・社会問題に対して、普段自分の周りの友人からは聞くことのできない見解や価値観を持った人たちと意見交換することで、多くの学びがあり、良い経験になった（A 大生）
・社会問題に対して理解が深められた。問題解決力が高められた（A 大生）
・違う国の同年代と同じ課題に取り組むことはとても刺激があった。自分の意見をはっきり伝えるという姿勢には学ぶところが多く、自分の意識を改めさせられた（A 大生）

以上の意見には、もう一度参加したいという回答に加え、参加を通じた学びについても言及されていた。先に挙げた点とも重なるが、本プロジェクトの学習効果として、人権の理解の深まり、問題解決力が身につけられたこと、他者と共に学ぶ姿勢の向上、が挙げられていたことが読み取れる。次に、「3. もう一度参加したいかどうか」という質問に対して、4 名が「いいえ」と回答していたため、以下に理由を紹介する。

・イギリスの学生には、十分な説明がなかったので、混乱する部分があった。A 大生からの情報を基に進めたが、発表時間等で理解に齟齬があった。（イギリスの学生）
・グループリーダーとのコミュニケーションがとりづらかった。グループのメンバーのモチベーションが低く、プレゼンテーションの内容も不十分であった。次回は、もっと時間をかけてメンバーが話し合い、コミュニケーションをとっていく必要がある。（イギリスの学生）
・イギリスの学生と連絡が取れないまま時間だけが過ぎていくのが非常に不安だった。また、オンライン上であったために、日本人学生との連絡も取りづらく、（チームの中で最も学年が低いと

いうのもあったと思うが、）やはり対面でのプロジェクトを望んでしまった。（A 大生）

・もう少し明るい内容だともっと取り組みやすかった。（A 大生）

以上には、運営に関する課題、コミュニケーション不足に関する課題、内容の問題などが出されている。これらの課題を解決するために、今後はファシリテーターとなる教員が 2 集団に対して、それぞれまたは合同でオリエンテーションを実施し、プロジェクトを始める前に課題や進め方について説明する時間を設ける必要がある。そして参加学生が課題を正確に理解し、グループのメンバーが活動の様子を定期的に報告するよう義務付け、教員はグループ内での取り組み状況を把握し、必要に応じたサポートを強化していくことも有効であろう。

3.6. オンラインを通じた学生間の関係性構築

それでは、イギリスの学生と A 大生の間に良好な関係性が構築されたのだろうか。先の 2-2. では、プロジェクト実施前にオルポートの 3 条件はオンラインでの交流にも当てはまると仮定して 2 集団の協働学習を行ったが、ここでプロジェクト実施後、3 条件に即して振り返ってみると、課題も明らかとなった。

①対等な関係：参加する学生一人ひとりが、互いに言語や文化の違いを越えて、他者と共に学ぶ意識を持ってプロジェクトに参加し貢献していたが、学生によってモチベーションに差があった。その要因の 1 つに、イギリスの学生に単位付与はなかったが、A 大生にとっては本プロジェクトへの参加が事前研修の一部であり、成績評価の対象となっていたことが挙げられる。イギリスの学生にとって、異文化に興味はあるが、多くのコミットメントは負担であるという印象も見られた。一方で、オンラインであったから参加したという側面も見られており、イギリスの学生に対してモチベーションを高めるさらなる工夫をすることで、双方の交流促進につながるポテンシャルがあることも示唆された。A 大生に対しては、本研修の募集段階で事前研修の中でイギリスの学生と共に人権課題について考え、発表するプロジェクトがあることを明示する必要があることも示唆された。なぜなら、参加者の中に、人権というテーマでのプロジェクト学習に批判的な意見も出されたからである。

また、A 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り、語学面でも対等な関係ではなかった。この点に関して、参加学生の事後アンケートの中で、課題として「言語の壁」が挙げられていた。対面のプロジェクト学習であれば、筆者の方から日本語でサポートを行ったり、学生同士が言語の壁を乗り越える方法を考えながら仕掛けを用意したりすることはできた。しかし、今回のプロジェクト学習は、オンラインであり、言語のハンディキャップを感じている学生を把握しづらく、サポートの方法も限られていたことから、特段の支援は行っていない。オンラインは対面より言語的なサポートがしづらいことを考慮して、参加学生に言語の壁を乗り越える特別な配慮を検討する必要がある。

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。しかしながら、①でも言及した通

り、本プロジェクトへの参加について、イギリスの学生は任意での参加であり、「人権を学ぶ」という目的の学生が多かった。対してA大生は、「語学力の向上」を目的とする学生が多かった。また、A大生にとって本プロジェクトは事前研修の一部であり、参加が必須であった。2日間の発表で、A大生の約9割が2日とも参加したのに対して、イギリスの学生は自分の発表日のみの参加で、両日参加した学生はほとんどいなかった。今後は、プロジェクトの内容と参加者の募集方法、プロジェクトの評価等を見直す必要がある。

③組織的な支援：本プロジェクトでは参加者同士が助け合って課題に取り組むとともに、教員も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、また学生同士が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。そうはいっても発表当日は、英語学習を目標に参加しているA大生から、質疑応答も含め積極的にディスカッションする様子が確認されていた。筆者は発表を始める前に、「1人1回は質疑応答をすること」を伝えたため、A大生の質問が活発に出されたと考えられる。今回は各グループの中でA大生にグループリーダーを決めてもらい、リーダーがイギリスの学生に連絡を取り、グループを取りまとめるという重責を担っていた。今後はリーダーの育成や研修を含め、リーダーの役割についても検討が必要である。

以上のように、一度も会ったことのない学生同士が取り組むプロジェクトに取り組む中で、プロジェクトの内容や募集の仕方についてさまざまな課題が出てきた。その中で構築される関係性も対面で取り組むのと比べ、弱いものであるように思われた。ただ、今回のようにオンラインを利用しなければ出会うことのなかったイギリスの学生がA大生と共に1つのプロジェクトに取り組むことが実現したという意味で、オンライン交流のポテンシャルも確認できた。なぜなら、イギリスの学生は今回のプロジェクトへの参加目的が人権というテーマへの興味・関心によるもので、英語学習を目的とする学生との交流に興味のある学生ではなかったからだ。プロジェクト終了後、筆者はイギリスの学生の1人から、これまで留学生との交流経験はなかったが、今回のプロジェクト学習で初めて異文化・異言語のバックグラウンドを持つ、A大生とともに学ぶ機会を得、刺激的であったとの連絡を受けた。そして、この学生から筆者に対して、自身が修士課程に進むため、今回の国際交流経験を推薦状に書いて欲しいとの依頼があった。このことを通じて、イギリスの学生には今回の経験を将来の進路に生かしたいと思う学生がいたことも確認できた。

4. オンライン交流のポテンシャル

本稿では、A大学で2021年春に実施した1つのオンライン研修の中で、事前研修時に取り入れたプロジェクト学習を紹介した。今回のプロジェクト学習では、人権に関する知識の深まりに加え、異文化への興味の高まり、多様なバックグラウンドを持つ他者と共に学ぶ力などにおいて成果が確認できた。また、これまで留学生との交流に自ら手を挙げてこなかったイギリスの学生が、課題の人権というテーマに興味を持ち、オンラインであるからこそ参加を決め、A大生と共に学ぶ機会を得ることができた。一方で課題も残された。具体的には、最初に参加学生全員に対して直接プロジェ

クトの課題を説明する機会を設け、定期的な学生との対話の機会を持ち、学生同士、同じ目標に向かってプロジェクトに取り組んでいるかをモニタリングする必要があることが示唆された。また、オンラインと対面では接触の仕方に違いがあるため、オンラインの際には3条件に加え、学生間の親密化を促進するサポートが必要であることも示唆された。

今後、留学の再開に伴い、現地への渡航を希望する学生は多く出てくるだろう。一方で、今回のようにオンラインを通じた学生同士のプロジェクト学習もニーズがあるのではないだろうか。なぜなら、学生の中には留学への自信がなく、現地に行くまでの決断ができないケースや金銭的、時間的な制約から現地研修を諦めるケースなどがあり、これらの学生にオンライン留学への参加を進める選択肢が増えたからである。イギリスの学生からも、今回の研修を通じて得た学びを自身の進路やキャリアに生かしたいという声が聞かれていた。その他、事前研修にオンラインを利用して、現地の協定校等が提供する語学プログラムに参加したうえで、現地研修に臨むといったハイブリッド型のプログラム等の開発も可能ではないだろうか。コロナは留学の機会を奪ったかにみえたが、その中でも新たな留学プログラムの可能性が広がり、留学の定義に変化がみられてきた。オンライン海外研修には、時差を含むさまざまな課題はあるが、メリット・デメリットを考えたうえで、新たな留学の形として継続・発展させることで、より多くの学生が国際体験の機会を得られるチャンスでもあるだろう。今後は、今回の課題に対する解決策を具体的に考えたうえで、新たなオンラインのプロジェクト学習を考案・実践していきたい。

参考文献

浅井暢子（2012）「偏見低減のための理論と可能性」加賀美常美代・横田雅弘他『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、pp.100-124

近藤佐知彦・石倉佑季子他（2020）「留学交流への COVID-19 の影響 －7 月調査の回答を中心に－」ウェブマガジン『留学交流』2020 年 09 月号 Vol.114、pp.26-42

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』、pp.55-73

文部科学省 HP「平成 30 年度大学の世界展開力強化事業～ COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1408256.htm（2021 年 2 月 16 日閲覧）

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

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）、pp.663-685

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、pp.4-18

添付資料

1. オンライン研修の到達目標：①英語力を高め、他者理解・異文化理解を深める、②問題解決力を身に付ける、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
2. オンライン研修の概要：事前研修（B 大学の学生との協働プロジェクト）、オンライン英語研修、事後研修
3. オンライン研修の評価方法：事前研修（出席率・参加態度・発表内容）（10%）、オンライン英語研修（75%）、事後研修（研修成果レポート）（15%）
4. 科目名と単位数：海外研修（展開 1）、1 単位

投稿論文 英文要旨

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.99-104

How had the participants of the cultural exchange program for the international student established the sense of interculturality: Case study of the farm stay program in Akita

ICHISHIMA Noriko

This study illustrates what interculturality that the international students and Japanese students in Akita prefecture had developed between participants (the students and the host farmers) during farm stay for farm work experience held in 2019 under international student cultural exchange programme. It also identifies the prime factor which led development of the cross-cultural perspective.

Based on this study, the participants had taken following steps as observed.

1) Repeated interactions with the others (including mediation)
2) Exchange their individual values
3) Develop equal relationship

Again, the study demonstrated that the role of the mediator in terms of communication was not static, but more fluid, while the persons with high language skills (both Japanese and foreign language) did not always play the mediator role, but rather the mediation activities beyond the frame of native/non-native speakers had been taken place. It identified the welcome-attitude and practical knowledge of the host farmers as the factor to lead the development of cross-cultural perspective.

Keywords: Multicultural coexistence, cultural essentialism, mediation activity, equal relationship, practical knowledge

A Trajectory of an International Student's Boundary-Crossing to a Local Community in Japan: Roles of "Brokers"

SHIMASAKI Kaori

This study explored a case of an international student in Japan who was successfully involved in a local community from the aspect of Boundary-Crossing'. Boundary-Crossing views learning occurs in moving from one social setting to another. This paper thus focuses especially on how his experience was assisted by brokers. Brokers are persons who possess valued knowledge and skills in two social settings and introduce their practices in a social setting to another person. A semi-structured interview was conducted and the data were analysed based on a framework by Ishiyama (2018). The data show that the international student met brokers and received support from them in crossing a boundary. When there was no broker, he discovered an equivalent of brokers and gained their support. As his boundary-crossing proceeded in two steps (from his home country to graduate school in Japan, and to a local community), he managed to cross a boundary of local community by himself using his own experience from first boundary-crossing.

Keywords: International students, Boundary-Crossing, Brokers, local community, Tabunka-kyosei

The Methodological Imperatives of Qualitative Research on English-taught Programs at Japanese Universities

BERRY Brian David

The goal of this paper is to consider qualitative research within higher education institutions in Japan in response to the unique challenges of research done in and of these institutions; institutions which pose unique challenges to researchers due to the proximity to informants and the organization(s) in which the researcher is often involved.

The author presents the most immediate needs for further qualitative research at Japanese HEIs (Higher Education Institution) and several of the challenges faced researching ETPs at Japanese universities; such research that is currently lacking but critical for the implementation of effective governmental education policies. The author then presents a discussion of tentative recommendations for addressing these risks toward creation of best practices.

Keywords: Internationalization, Qualitative Research, Japanese Universities, EMI, Higher Education

The Usefulness and Help-seeking Promotion Effect of Information Delivered via a Website to Chinese International Students Studying at a Japanese Language School

AN Tingting

The number of international students in Japan has been increasing, and support for them is an important issue. Meanwhile, the usefulness and effectiveness on help-seeking of the information delivered via website is being addressed and discussed. This study specifically investigates the usefulness and effectiveness on help-seeking of information delivered via website on Chinese international students. A website that provides information of living and studying abroad and knowledge about mental health was released to a Japanese language school which has 328 Chinese international students. More than 80% of the students who used the website evaluated it as useful for them and 23 (44.2%) came to seeking help at a Student Support Room that was available at the school after they used the website. Those students who used the website showed higher help-seeking intention than those who did not. Those results implied the usefulness and possibility of promoting help-seeking intention by delivering information via website. Furthermore, the result also implied the possibility that the usage of website might connect to help-seeking behavior.

Keywords: Chinese international students, mental health, website, usefulness, help-seeking

Approach of support for the regional employment of advanced ICT foreign engineers targeting the Japanese market utilizing education before coming to Japan for and short-term study abroad: Miyazaki-Bangladesh Model

ITO Kenichi, TASAKA Shinnosuke, MORISHITA Yuki, UZAWA Takeo

There has been an issue of a mismatch between the types of businesses and occupations sought by international students and local communities when it comes to finding employment for international students in regional areas. Therefore, the University of Miyazaki, Miyazaki City office, the Japan International Cooperation Agency, and local companies collaborated to implement the "Miyazaki-Bangladesh Model" to support the employment of highly skilled foreign professionals in the ICT field through education before coming to Japan "B-JET" and short-term study abroad "JIP". For the B-JET, original Japanese language teaching materials were developed and used, and additionally, the class schedule and classroom management were similar to Japanese elementary and junior high schools with small classes in order to have the students acquire Japanese social customs. For JIP, in addition to Japanese language education, the students were given internships at companies that decide to employ them. At the same time, in order to promote cross-cultural understanding on the part of host companies that are not familiar with foreigners and to enhance their readiness to accept foreign engineers, company representatives as tutors were provided for support for students. As a result, 73% of the students who completed the B-JET, entered employment in Japanese companies, with one-third of them working for companies in Miyazaki Prefecture.

Keywords: Japanese language education, career education, industry-government-academia collaboration, advanced human resources, regional revitalization

Potential and Possibility of Online Student Exchange: Based on the Case Study of One Collaborative Project among the Students between British and Japanese Universities

TAKAHASHI Mino

In this paper, one case study is analyzed where in total of 40 students from England and Japan worked together on an online project about human rights for 1 month. Since human rights is a universal concept, it is possible for students from any backgrounds to think about their human rights issues as their own matter. Thus, the task was given to the students to firstly find the human rights problems related to them. Then, they were divided in small groups to discuss the issues with group members and narrowed them down. The final goal was that they needed to find and suggest practical solutions in groups. Through this project, the students faced some difficulties such as language barrier and in adjusting time to meet with group members and working with them since they met only online. However, in the end, certain study outcome was confirmed such as deepening the knowledge of human rights and enhancing communication ability by completing the project and successfully making the group presentations. Although it was not easy for them to have deep interaction since they met only online, but they experienced how to overcome these difficulties and achieved the goal, which made them realize how important to work with students from different backgrounds. Through this project, using online exchange could give us a potential to meet and work with more students in the world, and learn with each other.

Keywords: Online program, collaborative project, human rights, British students, domestic students

2021年度　留学生交流・指導研究会報告

『留学生交流・指導研究』Vol.24 pp.107-114

第 10 回留学生交流・指導研究会報告

日時：2022 年 2 月 11 日（金・祝日）10:00-15:30
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 回開催しており、今年度は第 10 回目を迎えることができた。

昨年 2020 年度は、COVID19 の感染拡大の影響を考慮して、初のオンライン開催となったが、今年度の実施についても、オンラインか対面か実施形態が議論となり、最終的には前回同様オンラインのみでの開催となった。

研究会のプログラムは、今年度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た。一方で、オンラインワークショップを新たに実施することとし、すべてのプログラムを一般公開した。参加者は、オンラインワークショップの参加者 30 名、実践報告、研究発表 31 名の参加（うち非会員 7 名）があり、全日程を無事終了することができた。以下にその詳細について述べる。

第 10 回研究会では新たな試みとして午前にオンラインワークショップを開催した。テーマは「留学生のキャリアとその支援」で、茨城大学 全学教育機構キャリアセンターの小磯重隆先生にゲスト講師としてご登壇いただいた。初めに、小磯先生より近年の留学生の就職事情やキャリア支援についてご自身の経験をもとにお話しいただき、その後、参加者それぞれの興味のあるテーマごとにグループに分かれて、ディスカッションを行った。「キャリア教育」「地方都市における就職」「大学院生のキャリア支援」など多様な話題で積極的な議論が行われた。

午後には、2 つの実践報告及び 1 件の研究報告が行われた。実践報告 1 では高橋会員から「オンラインによる国際共修授業における学生間の学び―留学生と国内学生が共に「人権」を学ぶ授業の中で―」として、授業実践に関する報告があり、オンラインだからこその利点とその具体的な学びについて示された。

次に、実践報告 2 で中本会員から「OASIS Café の誕生秘話～災害とともに姿を変える国際交流」として、コロナ禍におけるユニークな情報発信の事例に関して具体的な経緯や内容が報告された。

最後のご発表である研究発表 1 では、岸田会員、スネート会員から「外国人留学生の社会生活の実態と地域特性の検討―国立大学留学生対象全国調査の結果から―」として、複数の国立大学へ

の調査研究により、留学生と地域社会との関りやコミュニケーションの実態について、詳細な分析が示された。

さらに、3 件の発表の後に、全体討論、質疑応答の時間を設け、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、昼食休憩時に時間を設け、懇談の時間とした。

オンラインワークショップ「留学生のキャリアとその支援」

講師：小磯　重隆（茨城大学 全学教育機構キャリアセンター准教授）

実践報告 1「オンラインによる国際共修授業における学生間の学び―留学生と国内学生が共に「人権」を学ぶ授業の中で―」　髙橋　美能（東北大学）

実践報告 2「OASIS Café の誕生秘話～災害とともに姿を変える国際交流」

中本　進一（埼玉大学）

研究発表 1「外国人留学生の社会生活の実態と地域特性の検討―国立大学留学生対象全国調査の結果から―」　岸田　由美（金沢大学）

カンピラパーブ スネート（名古屋大学）

第 10 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）・趙丹寧（埼玉大学）・中野遼子（大阪大学）・村上和弘（愛媛大学）

実践報告１：オンラインによる国際共修授業における学生間の学び
―留学生と国内学生が共に「人権」を学ぶ授業の中で―

発　表　者：髙橋美能（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

グローバル化する社会の中で大学の国際化を図るため、海外の大学ネットワークの拡大、国内学生の海外派遣、留学生の受入れの促進に加え、日本の大学では、学内の留学生と国内学生が共に学び・交流する機会として、協働授業の開発が進められてきた。東北大学ではこのような授業のことを「国際共修授業」と呼び、全国の国立大学でも最多の授業提供数を誇ってきた（髙橋 2019）。2020 年度以降、新型コロナウイルスの影響でオンライン化が進み、世界の留学生が来日せずに国内学生と共にオンラインで授業を受けることができるようになった。東北大学では国際共修について、「文化や言語の異なる学生同士が、グループワークやプロジェクドなどでの協働学習体験を通じて、意味ある交流により相互理解を深めながら、他者を理解し、己を見つめなおし、新しい価値観を創造する一連のプロセスのこと」と定義している（東北大学 HP：国際共修｜東北大学（tohoku.ac.jp））。

本発表では、発表者が 2021 年 10 月から 2022 年 1 月まで、週 1 回 15 回にわたって担当したオンラインによる留学生と国内学生の国際共修授業の実践を報告する。授業名は「人権教育の実践」で、指導言語は英語であった。本授業は人権の知識、技能、態度を身に付けることを目標に、毎回異なる人権に関わるトピックを取り上げて、参加学生間で議論したり、アクティビティを取り入れたりして、参加型で進めてきた。特徴として、本授業は誰もが当事者となって考えることができる普遍的な概念である「人権」をテーマに実践することが挙げられる。本授業は、2010 年度に開講して以来、毎年 20 名程度の参加者であったが、年によって参加者の人数や集まる学生の学部・学年、留学生と国内学生の割合が異なり、開講まで集まる学生が把握できない。そのため、参加者のバックグランドや受講目的、知識に合わせて、授業手法や内容を変えながら進めてきた。2019 年度以前は対面で授業を行ってきたが、2020 年度の初めてのオンライン授業は諸事情で開講を見合わせることとなり、本発表で紹介する 2021 年度が初めてのオンラインでの実践となった。これまでにも対面で実践した人権教育の効果については実践報告を行っている（髙橋 2020 他）。

2020 年度以降、東北大学の国際共修授業は、交換留学生が来日できない場合、オンラインで授業に参加することを認めてきた。その他にも海外のコンソーシアムの大学で開講される授業に東北大生が参加できる仕組みを導入した。その 1 つが APRU Virtual Student Exchange Program である。2021 年度秋からは、新たに AEARU Global Learning Initiatives Program（GLIP）を開始し、Association of East Asian Research Universities（AEARU）に参画する大学で実施される授業に、東北大生は 1 学生 3 科目まで履修できようになった。このように、東北大学ではコロナ禍において、海外の大学で開講されるオンライン科目を受講できる仕組みを導入し、さらに、加盟大学の学生が東北大学の授業を履修できるシステムを構築した。

本発表で紹介する授業にも、このAPRUとAEARUの留学生がオンラインで参加しており、対面で実施した授業以上に多様なバックグラウンドを持つ学生が集まった。発表者にとって、海外のコンソーシアムの大学から留学生が参加する初めての人権教育の実践となった。参加者は合計10名と少なかったが、参加学生が経験したことや社会事情・文化を共有することで、人権課題と直結する問題がより具体的になり、学生の議論が盛り上がり、毎回授業時間が足りなくなった。参加者からは終了時に「楽しかった。もっと議論したい」との声が聞かれた。毎回授業開始時に、参加学生の中から1つ名ずつ文化紹介の時間を取り入れたところ、参加学生の中から、参加者同士もっと知りたい、つながりたいと提案があり、学生自らwhat's upを立ち上げ、課外の時間も学生は自発的に交流した。

今後ますます物理的な移動を伴わずにも、世界の学生が学び・つながっていくことが予想される。本発表では学生同士が刺激し合い、活発な議論が展開された事例を紹介しながら、学生は授業を通じて何を学んだのかを分析・報告し、オンラインによる国際共修授業のポテンシャルを確認する。本発表では、学生の意見やインタビューの結果、最終レポートを分析するが、研究目的で学生の発言や最終レポートの学びを分析し、発表することに対しては、学習管理システム上に同意書を掲載し、署名で許可を得ている。

参考文献

髙橋美能（2019）「国際共修授業の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生」『ウエブマガジン「留学交流」』7月号、Vol.100（https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2019/__icsFiles/afieldfile/2021/02/19/201907takahashimino.pdf、7頁）

髙橋美能（2020）「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－」『留学生交流・指導研究』23号，93-106頁

実践報告２：OASIS Café の誕生秘話～災害とともに姿を変える国際交流

発　表　者：中本進一（埼玉大学国際本部）

国際交流の形は時代とともに変化する。本報告では３年目に突入しつつあるコロナ禍の対応の中で誕生したオンラインプログラム「OASIS Café」の取り組みについて、その構成、参加者、展望、および課題について報告する。

１．はじめに：OASIS Café 開設までの経緯

1995 年の阪神大震災では「多文化共生」や「ボランティア」といった用語が市民権を得るようになった。また 2011 年の東日本大震災では留学生が東北地域で行政と市民の橋渡し役として活躍するきっかけとなり、「留学生 30 万人計画」が本格的な軌道に入ったと言えよう。埼玉大学においても、2010 年 10 月：ISSSU（International Students Society of Saitama University）が誕生し、当時の国際交流担当であった副学長の一人がその規定づくりに参画する全学的な留学生会が立ち上がった。その後 2011 年３月に発生した東日本大震災の直後から大学執行部と留学生とのパイプ役を ISSSU が担うこととなった。

しかし 2013 年からは新執行部の発足とともに方針転換されることとなり、予算は大幅に削減されたほか、留学生に特化する支援自体が問題視され、留学生会の活動は縮小し、核となるメンバー（各国留学生の代表者）の活動参加へのモチベーションが低下していった。学内政治にマイノリティ集団である留学生会が翻弄されたと言って過言ではない。

それでも有志たちは様々な交流事業を運営してきたが、2019 年４月からは、代表も決まらず、ISSSU は半年以上活動を完全に停止ししていたところに 2020 年１月からコロナ禍が全世界に社会的影響をもたらすこととなる。特に緊急事態宣言の発令は、留学生を含む学生をキャンパスから遠ざけることとなる。そんな中、ストレスに悩む留学生や、近隣アパートでのトラブル、アルバイト先の消滅など、相談案件が単発的に発生した。

留学生相談室は 2020 年５月に全学的なアンケートを実施。その声にこたえる意味で、OASIS Newsletter は相談室の出前講座的な存在となった。大学が普段は発信しない生活者としての視点からの情報（例：発熱時の対応の仕方や援助給付金の受け取り方）の提供に努めた。このアンケートに応える形で情報提供番組としてオンライン化したのが OASIS Café であり、本格的な公開は 2020 年６月から開始した。

２．OASIS Café が直面した課題と変遷

開設当初（20 年６月～ 21 年２月）は、アンケート結果からストレスの問題や、孤独解消、異文化適応、在留資格、奨学金情報など、学生の来日時に行うオリエンテーションでも扱われる題材や時期的なもの（卒業生に贈る言葉等）をテーマにプログラムを展開した。しかしこれらのテーマ

には少なくとも 2 つの課題があった。一つはテーマ設定が常に教員からの目線であったこと、そしてもう一つは、留学生のみの参加ということもあり、参加してくる学生は一部の常連に限られてきたことであった。

新年度からは学内の学生支援制度からの資金も配布されることとなった。そこで留学に興味を持つ日本人学生にも呼びかけプログラムへの参加を促した。そのためゲストスピーカは、国際寮で留学生をサポートする RA や国際共修授業担当の教員、客員研究員、就職担当教員が中心となったが、参加人数が目立って増加することはなかった。また教員の目線からのテーマ設定という点からの脱却はできていなかったこともあり、プログラム公開も不定期となっていった。

これらの反省点を整理し、21 年の 12 月からは新しい視点でプログラム構成を考えることとした。当時再考したのは、少ない参加者でも確実にプログラムを広報するために、何が必要かについてであった。とりあえず得た結論としては、学生のニーズに応えることと、国際交流活動に熱心な地域のボランティアの方々（ホストファミリー活動、日本語教育活動等）への参加呼びかけであった。学生のニーズに応えるためには、学生中心のプログラム運営に切り替え、彼ら自身がゲストスピーカとして話しかけたいテーマを設定することでの自己効力感の高揚を目標とした。また彼ら自身が友人等に声がけすることで「友達の輪」効果を期待した。また、地域の日本語ボランティアやホストファミリープログラムを運営するグループ等に参加を呼び掛けることで、常に 20 人程度のプログラム参加者を募ることができるようになった。

3. 将来に向けて

プログラムの開設当初から直面してきた課題で最も明確なのは継続性である。最近では、プログラムも学生中心のテーマ設定などの工夫は加えてきたが、運営にあたりサポートに回るのは留学生相談担当の教員であることに変わりはない。プログラム中の予期せぬ事故への対応、謝金支払いの手続き等も含め、当然ながら完全な学生のみによるプログラム運営はあり得ない。このプログラムの考案者である教員自身が数年で退任することも後継者選定およびプログラム継続面での懸念材料となる。

また、国際交流の意義そのものが危機に面しているのが現在ではないだろうか。基本的理念に常に立ち返ること、時代のニーズに応じて国際交流の形態を柔軟に変化させていくことが、我々担当教員に求められているように思えてならない。

研究発表１：外国人留学生の社会生活の実態と地域特性の検討
―国立大学留学生対象全国調査の結果から―

発　表　者：岸田由美（金沢大学）
カンピラパーブスネート（名古屋大学）

１．はじめに

学業だけでなく、留学先の地域社会で送る生活体験も、海外留学の重要な構成要素にほかならない。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いう指摘もある。ホスト社会の人々と多様な交友関係を持つことが、留学生の満足度、充足感、ホスト社会への肯定的な態度につながるという指摘もある。しかし、日本にやってきた留学生が地域社会でどのように過ごし、どのような体験やつながりを得ているのかはあまりわかっていない。本研究では、全国各地の国立大学で学ぶ留学生を対象として、大学内外で得ている交友関係や経験について尋ねたオンライン調査（n=662）の結果に基づき、留学生がどのような場でどのようなつながりを日本人との間で得ているのか、地域社会との結びつきをどの程度感じているのかを検討する。その際、留学先大学が立地する都市の規模など、地域性の影響も検証する。

２．研究方法

2018 年 11 ～ 12 月に実施した予備調査結果結果（岸田・大澤・カンピラパーブほか、2021）に基づき調査票を作成し、2019 年 12 月～ 2020 年 2 月始めに、国立大学留学生を対象としたオンラインアンケート調査を実施した。回答者募集には COISAN 会員の協力を得たほか、一部、各大学の留学生会に直接協力依頼をした。その結果、全国 24 大学 662 人から回答を得た。都市の規模（人口及び経済及び交通機関の発達の度合いに基づく）による分布のほか、回答者の主な属性を表 1 に示す。

表１　回答者の主な属性

都市環境	大都市 42.9%、中都市 33.8%、小都市 23.3%
在籍課程	学部生 14.7%、修士課程 25.7%、博士課程 38.4%、研究生 7.6%、交換留学生 13.7%
専門分野	文社会科学系 39.9%、自然科学系 39.0%、医薬系 21.1%
留学形態	私費 47.1%、国費（MEXT）35.0%、外国政府派遣 11.9%、その他 5.9%
日本語力	ほとんどできない 12.8%、初級 30.8%、中級 28.4%、上級 27.9%
居住形態	一人暮らし 67.4%、家族と同居 18.3%、友人・他の学生と同居 13.6%、その他 1.2%

３．主な結果と考察

（1）日本人とのつきあいの経路と程度

①大学の教職員、②大学の他の学生、③交流や支援のためのイベントや組織で知り合った人、④近所の人、⑤アルバイトで知り合った人、⑥子どもが通う教育福祉施設のスタッフ、⑦他の保護

者、⑧以前ホームステイした時のホストファミリー、⑨自分が通う宗教施設で知り合った人、⑩よく行くお店や施設で知り合った人、⑪その他、で付き合いの程度を回答してもらった。軽いつきあいを含めて幅広くつきあいを得ている経路としては、①②では 9 割以上、③は約 7 割、④は 5 割以上が挨拶する以上の関係を有していた。④については、子どもと同居する者や公営住宅に住む者で割合が高くなり、特に前者が極めて高い（それ以外 47.8％に対して 86.1％）。より親しいつきあいが得られてている経路としては②、⑥、⑤が確認された。

（2）地域社会での経験と地域への態度

生活環境への満足度は全般に高かった（88.3％）。都市環境による違いに着目すると、大都市も含め街の清潔さや安全性への満足度は全国的に極めて高く（96.2％）、逆に、大都市より小都市の方が不便だと示すデータも得られなかった。利用できる公共サービス、商業施設、公共交通機関などの量や質には差があっても、留学生たちが感じる生活の不便さは同程度であった（平均 45.5％）。ただし、「今住んでいる町はたいくつでつまらない」と感じる割合は小都市で高かった（小都市 51.2％、その他 37.1％）。逆に、小都市の魅力につながりそうな要素としては、近所づきあいの程度を確認することができた。小都市では、大都市や中都市に比べ、近隣日本人住民と会話以上の関係を有する割合が高くなる（大都市 16.3％、中都市 24.1％、小都市 29.7％）。偏見や差別を感じた経験がある者は 45.2％であった。

「地域に愛着がある」者の割合は、全体では 46.5％であったが、日本人近隣住民と挨拶をする以上の関係がある場合、これが有意に高まることが確認された。地域に愛着があると地域での就職を希望する割合も高くなったことから、日本人近隣住民とのつきあいの活性化は、留学生の地元定着に向けた注目点ということができる。

【謝辞】本研究は JSPS 科研費（18K02722）の助成を受けて実施されました。調査にご協力いただいた COISAN 会員の皆様、全国の留学生の皆様に御礼申し上げます。

引用文献

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（2021）「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―」『留学生交流・指導研究』23 号，107-119.

2021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）
2021 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　実施報告

開催日時：2021 年 7 日 5 日（月）13：00 － 16：30
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
実施方法：Zoom を用いたオンライン会議システムによる開催
対　象：国立大学法人留学生センター・部局等において留学生相談・指導を担当する教職員

【プログラム概要】

13：00 － 13：10 開会挨拶　矢口 祐人
（東京大学グローバルキャンパス推進本部副本部長・国際化教育支援室長）
第 I 部 13：10 － 13：50
留学生受け入れ政策をめぐる近年の動向
泉 茂樹（文部科学省高等教育局学生・留学生課課長補佐）

第 II 部 14：00 － 15：40
オンライン時代の国際教育・留学生支援：多様な状況を前提とした教育・支援の留意点

1）オンライン講義―ユニバーサルデザインと合理的配慮 14：05 － 14：45
　近藤 武夫（東京大学先端科学研究センター准教授）
2）オンラインでの相談・支援における留意点 15：00 － 15：40
　高野 明（東京大学相談支援研究開発センター准教授・学生相談所長）

企画主旨・講演概要

新型コロナウイルス感染症の拡大以降、授業実践を含む大学の教育・支援活動の多くが、オンラインにおいて実施されてきた。非対面の対応においては、学生の置かれた個別のニーズを適宜把握することが難しい場合があり、中でも留学生に関しては、受け入れ側が十分な知識・スキルを身に着けておくことが問われる。本年度の協議会においては、こうした状況を踏まえ、二人の専門家をお招きし、オンライン上で教育・学生支援活動を進めていく際の留意点についてご講演をいただいた。

まず近藤先生からは、障害を持つ学生に対する配慮に関する基本的な考え方を、ユニバーサルデザインという観点からお示しいただき、さらにオンライン上で提示するスライド等が、聴覚や視覚等に障害を持つ学生にとってもアクセシブルなものとなるよう、作成時にどのような工夫が可能か、

活用可能な機器や資料作成時の工夫・手順についてご説明いただいた。

続いて高野先生からは、心理的な困難を抱える学生を、メールやZoom等を用いて支えていく際の留意点についてお話をいただいた。非対面の相談の特性・限界や、ICT活用の際のセキュリティの問題等を熟知しておくことは、遠隔での相談を、安全かつ効果的に行っていくために必須事項であることを、改めて確認した。

今後も、国際教育はオンラインを含む、ハイブリッドで展開していくことが予想される。様々なニーズを持つ学生たちが画面の向こうにいることを念頭におきつつ、学習機会や支援がすべての学生にとってアクセシブルなものとなるよう準備を進めることが標準となっていくだろう。教育や支援の在り方が問われる転換期において、重要な考え方と具体的方法を確認する、非常に重要な学びの場となった。

第III部 15：50 － 16：30　情報交換の場

コロナ禍の留学生相談・指導について、各大学の取り組みに関する情報交換を行った。在籍する留学生の規模によっても、受け入れ支援の課題や留学生指導体制等が異なる可能性を鑑み、各大学の在籍留学生数ごとのグループを設定して情報交換会を実施した。

第二回研究協議会（大阪大学）

2021 年度第 2 回国立大学法人留学生指導研究協議会
兼　第 55 回大阪大学留学生教育・支援協議会

主　題：「コロナ禍 2 年目の留学生受け入れ体制と具体的取組」
日　時：2022 年 2 月 10 日（木）13：00 ～ 18：00（情報交換会を含む）
場　所：オンライン形式にて開催

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）

「留学生交流に係る最新状況と令和 4 年度関連予算案について」

文部科学省高等教育局学生・留学生課課長補佐　　泉茂樹

2，質疑応答（13：40-13：50）

［Ⅱ．＆Ⅲ．＆Ⅳ．コーディネーター：

埼玉大学　国際本部　　教授　　中本進一

茨城大学　全学教育機構国際教育部門　　准教授　　瀬尾匡輝

Ⅱ．事例紹介（14：00-14：45）

「コロナ禍 2 年目の留学生受け入れ体制と具体的取組」

「留学生に対応した東北大学における支援活動の取り組みについて」

東北大学　グローバルラーニングセンター　准教授　　渡部留美

「在外留学生に対応した東京工業大学における支援活動の取り組みについて」

東京工業大学　リベラルアーツ研究教育院　准教授　　佐藤礼子

休憩（14：45-15：00）

Ⅲ．分科会「コロナ禍２年目の留学生受け入れ体制と具体的取組」（15：00-16：10）

Ａ：「（来日等）不確定な状況での留学生受入体制と具体的取組」

ファシリテーター：金沢大学　理工研究域　准教授　岸田由美

東京医科歯科大学　統合国際機構グローバル企画・推進部門　助教　米本和弘

Ｂ：「相談対応（カウンセリング・アドバイジングなど）」

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

Ｃ：「留学生と日本人など一般学生等の交流」

ファシリテーター：名古屋大学　国際教育交流センター　教授　田中京子

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

Ｄ：「留学生のキャリア支援」

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

秋田大学　高等教育グローバルセンター　准教授　市嶋典子

Ⅳ．各分科会からの報告と全体討論（16：20-16：50）

閉会の挨拶（16：50-17：00）大阪大学国際教育交流センター長　有川友子

情報交換会（17：10-18：00）

以上

付　　録

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

設　　立 ： 1996 年 5 月

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

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

U　R　L ： http://coisan.org/

会　　員 ： 下記のように正会員と一般会員があります。どなたでも入会できます。

（1）正 会 員・・・国立大学法人留学生センター等の留学生教育・指導担当教員、または国立大学法人において留学生教育・指導に携わり、これらに関連する領域における研究を推進する方が正会員となることができます。非常勤講師、相談員等を含みます。

（2）一般会員・・・これ以外の方（学生や私立大学教職員等）も一般会員として入会し、投稿することが出来ます。

入　　会 ： 後掲（127 ページ）

投　　稿 ： 後掲（129 ページ）

連 絡 先 ： 565-0871　大阪府吹田市山田丘 1-1　IC ホール 2F
大阪大学国際教育交流センター IRIS（留学生交流情報室）内
国立大学留学生指導研究協議会 事務局（担当 網ひとみ）
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（126 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．事 務 局　　本会は、主たる事務局を大阪府吹田市に置く。事務局の業務規程は別途定める。

3．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。

4．事　　業

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）『留学生交流・指導研究』の発行

（3）会員名簿の発行

（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

5．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、研究者等とする。

① 5.-(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

6．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、地区幹事、特別幹事、監事、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。

7．規約の改正　　本規約は1996年5月24日をもって発行する。

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

2018年6月26日　一部改正

2019年7月11日　一部改正

令和３年度（2021 年度）役員

◆代表幹事　中本 進一〈埼玉大学〉（歴代代表幹事）

◆副代表幹事　岸田 由美〈金沢大学〉
宇塚 万里子〈岡山大学（新）〉

◆地区幹事

北海道・東北地区	市嶋 典子〈秋田大学〉
関東地区	米本 和弘〈東京医科歯科大学（新）〉
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	村上 和弘〈愛媛大学（新）〉
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）
宇塚 万里子〈岡山大学〉（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〉
田中 京子〈名古屋大学〉

◆編集委員長　大塚　薫〈高知大学〉

◆歴代代表幹事

2016 年 7 月～ 2020 年 6 月	安　龍洙	茨城大学教授
2012 年 7 月～ 2016 年 6 月	有川 友子	大阪大学教授
2008 年 7 月～ 2012 年 6 月	門倉 正美	横浜国立大学名誉教授
2006 年 7 月～ 2008 年 6 月	瀬口 郁子	神戸大学名誉教授
2002 年 7 月～ 2006 年 6 月	栖原　暁	元東京大学教授
2000 年 7 月～ 2002 年 6 月	三宅 政子	元名古屋大学教授
1996 年 5 月～ 2000 年 6 月	古城 紀雄	大阪大学名誉教授

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、入会申込をメールで事務局（info@coisan.org）にお送りください。

＊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 円をお納めください。

〈３〉入会者には最新の機関誌などの資料が送付されます。

〈４〉以降、機関誌への投稿案内、総会、研究会などについては、電子メール及び国立大学留学生指導研究協議会の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

（ﾌﾘｶﾞﾅ）　（　　） **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№.（　　）

『留学生交流・指導研究』第 25 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．　本文中の固有名詞：執筆者が特定される地名や大学名等は、伏せ字（例：A 県，α大学）にして記すること。なお、原稿の内容上必要不可欠な地名や大学名等は、編集委員会で審議し査読後、倫理ガイドラインを守った上で実名での表記を認める場合もある。

10.　本文中の引用元の表記：著者名が多数の場合も、全ての著者名を記すこととする（例：加賀美・横田・坪井・工藤（2012））。ただし、同じ文献の引用が複数回ある場合の文中引用では、初出の際は全著者の姓を記し、2 回目以降の引用では第 3 著者までの姓のみ記載し、他の著者は他として省略することとする（例：加賀美・横田・坪井他（2012））。

11.　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も、全ての著者名を記すこととする。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・坪井健・工藤和宏（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, Zamboanga BL, Szapocznik J（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, Topping K, Todman J（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〉

12.　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、表現等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〉

13.　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〉

14.　『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〉

15.　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〉

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

それぞれの内容については以下のとおりとする。

1）研究論文：留学生指導、国際教育交流およびその周辺分野について、過去の知見に加えるべき学術的意義のある独創的な研究成果が明確に述べられているもの。関連する領域における先行研究の内容が十分に把握され、研究課題が明確に設定されており、実証的・論理的に課題への解答が示されていることが必要。

2）研究ノート：留学生指導、国際教育交流およびその周辺分野について、新たな視点・着想、新規性のある事実の発見、前提的考察、先駆的発想、萌芽的研究課題の提起、古典の見直しなど、将来の優れた研究につながる可能性のある内容を、研究論文としての形式にとらわれずに自由に論を展開することができるもの。

3）実践報告・調査報告：実践報告においては、留学生指導、国際教育交流の現場における実践の内容が具体的かつ明示的に述べられており、その内容を広く公開して共有することの意義が明確なもの。調査報告においては、留学生指導、国際教育交流分野において、調査の目的が明確であり、調査の方法・分析・解釈が妥当であり、調査の結果に資料的価値が認められるもの。実践報告・調査報告いずれにおいても、単なる内容の報告に留まらず、的確な考察がなされていること。

4）書評：留学生指導、国際教育交流などに関する書籍の論評。

5）その他：編集委員会が特に依頼したもの（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. 25 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. Proper nouns in the manuscript: Names of places or universities that could possibly specify the author must be substituted with letters/symbols (e.g., prefecture A, university α). However, in some cases such that the use of proper nouns is unavoidable given the content of the manuscript, after proper deliberation and peer review by the editorial committee, the use

of real names may be permitted in accordance with the ethical guidelines.

10. Citations: All the authors' names must be listed (example: Kagami, Yokota, Tsuboi, Kudo (2012)) regardless of the number of the authors. However, if the same document source is cited more than once, the surnames of ALL authors must be listed ONLY when they first appear, and only the surnames up to the third author are listed in the second and subsequent citations, the rest of authors being omitted. (Example: Kagami, Yokota, Tsuboi et al. (2012)).

11. 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).

All the authors' names must be listed regardless of the number of the authors. 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・坪井健・工藤和宏（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, Zamboanga BL, Szapocznik J（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, Topping K, Todman J（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〉

12. 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〉

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

〈Copyrights〉

14. 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〉

15. 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〉

16. 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24号には、研究ノート３本、実践報告が３本の計６本の論考が掲載されています。オンラインでの海外短期研修、ウェブサイトによる情報提供の有用性、日本就職希望留学生の支援方策、地域社会との連携による留学生教育など多様なテーマが取り上げられています。

コロナパンデミックに入って早２年が経ち、今回の投稿論文の中にも、その影響下での事例報告が見られるようになってきました。これらの先行事例が皆様の日々の活動に活かされることを願っております。そして、本号が、留学生交流・指導研究を捉えるより豊かな視点の構築に向かって活用されることを期待します。

最後になりましたが、投稿者の皆様、査読にご協力くださった方々にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

（河合）

ISSN1343-4683

留学生交流・指導研究
Volume 24

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）、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　2022 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 コームラ　　e-mail : main@kohmura.co.jp