

留学生交流・指導研究

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume

22

2019

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

22

2019

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 22 / 2019

はじめに	田中京子・・・	3
■特別寄稿		
・ 国境を越えた留学生の受入れ—性的マイノリティ学生支援における留意点	大西晶子・・・	7
■投稿論文		
【実践報告】		
・ 留学生寮レジデント・アシスタント（RA）による防災教育の実践 —寮生の自助力育成と交流促進を目指して—	安藤郁美・・・	19
・ グローバル人材育成のための混住宿舎における教育実践 —宿舎プログラムにおけるルーブリック評価の導入—	坂本裕子・竹川清美・・・	33
・ オンラインによる渡日前準備学習 —留学生活への円滑な移行を目指して—	佐々木幸喜・河合淳子・・・	49
・ 新入学留学生向けオリエンテーションの改善 —より安心感が得られる場を目指して—	米本和弘・・・	61
【調査報告】		
・ 正課外の国際教育交流における国内・国際学生の協働に関する質的調査 —国際教育交流担当者の視点に着目して	川平英里・・・	75
投稿論文英文要旨		91
■報告		
【第8回留学生交流・指導研究会報告】		
研究会報告		99
実践報告1：学生による留学生支援 —東北大学の学生スタッフ雇用の取り組み—	渡部留美・新見有紀子・・・	101
実践報告2：留学生と日本人学生が共に学ぶ人権学習 —多文化共生の実現を目標に据えて—	高橋美能・・・	103
実践報告3：派遣学生の海外派遣大学での危機管理から学ぶこと (香港中文大学での事例)	西村幸宏・・・	105
【2019年度研究協議会報告】		
第一回研究協議会（東京大学）2019年7月11日（木）		109
第二回研究協議会（大阪大学）2020年2月7日（金）		110
付録		113
国立大学留学生指導研究協議会規約、2019年度役員、入会案内、入会申込書、 『留学生交流・指導研究』第23号投稿規程		
編集後記		125

はじめに

『留学生交流・指導研究』22号発刊によせて

田中 京子

COISAN副代表幹事

名古屋大学国際機構国際教育交流センター

1997年から毎年欠かさず発行されている「COISANジャーナル」最新号をお届けします。

本号の特別寄稿文は、2019年度第一回研究協議会（東京大学）でのテーマ「LGBTQ学生支援：国境を越えた受入環境整備の課題」に関する内容をまとめ、留学生支援のどのような局面においてLGBTQ支援が重要となるのかを論文化した貴重な内容です。そして実践報告として、寮の学生アシスタント（RA）が主導する新入留学生への防災教育について、また混住型宿舎における教育評価、さらにITを利用した学習やオリエンテーションという、新しい時代の取り組みについての内容が掲載されています。また、近年益々その重要性が認識されている国際共修について、正課外プログラムの担当者に丁寧に聞き取りをした調査報告は注目に値するものです。どれもが研究と実践のさらなる循環を生む内容となっています。

さらに皆さんの耳目を集めるテーマ・報告の数々を簡単にご紹介します。第8回研究会報告：実践との循環を支える研究活動について検討するワークショップ、学生と協働で進める留学生支援、国際共修での人権学習の取り組みについて、激動の香港情勢の中で担当者が経験した臨場感あふれる報告。すべてが私たちの新たなる飛躍への道程となることでしょう。

日本で留学生受け入れが盛んになった1980年代～90年代、留学生の学習や生活を支援する教員という立場にあった私たちは、膨大な量の相談に応え、留学生に寄り添い、関係者の理解を得るべく説明し、通訳や翻訳もして…と、各人が奔走していました。そしてほどなく、相談に対応しているだけでは全く追いつかないことに気づきました。受け入れ側である大学や、地域、日本社会の環境を国際化し、実践を共有して蓄積し、研究を深めてこそ、留学生支援が実現し、留学交流が意義あるものになるのです。こうして1996年に全国組織であるCOISANが創設され、翌年にはCOISANジャーナルが生まれました。日々の実践に埋もれそうな私たちが、知識を更新しながら考察し、意見交換し、洞察を深め、それをまた実践に生かす、という循環を大切にしつつ、互いに原稿執筆、

査読、修正、編集、出版という大変な作業を継続しています。本号もその循環のプロセスであり成果として、私たちを、また留学交流を支えてくれるものであると確信しています。

新型コロナウイルスの感染拡大が留学交流の現場にも様々な影響を与えています。不確定要素が多くある中で、何をどのように判断していくのか、大きな挑戦です。これまでも不測の事態に幾度となく直面し、経験を共有・蓄積し、最適な対応をしてきた私たちが、今回も研究と実践から得た知を結集させてベストを尽くせますことを願っています。

投稿者の皆様、査読者の先生方、そして編集委員会の皆様には、今号でもたいへんお世話になりました。心から感謝致します。

特別寄稿

国境を越えた留学生の受入れ —性的マイノリティ学生支援における留意点

大西 晶子 (東京大学相談支援研究開発センター)

要旨

本稿においては、2019年度の国立大学法人留学生指導担当者連絡協議会において取り上げた、「LGBTQ学生支援：国境を越えた受け入れ環境整備の課題」について、当日の講演内容を踏まえながら、性的マイノリティ学生支援に関する基本的知識を整理した。さらに、国内外の性的マイノリティを巡る法的・制度的状況を概観し、日本の大学の留学生受入れにおける留意事項について検討を行った。

【キーワード】 留学生受入れ 性的マイノリティ 学生支援 高等教育機関

1 はじめに

日本学生支援機構が2017年に実施した「大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査」(日本学生支援機構, 2018a)によると、国立大学において性自認や性的指向に関して少数派¹の学生に対する相談対応実績があると回答した大学は4割に満たない。該当学生からの相談の状況について「把握していない」と回答した、状況把握の段階にも至らない大学も多数を占める。また吉川(2016)は、日本の大学において、セクシュアリティの課題を抱える若者が心理相談に繋がりにくい傾向を指摘しており、その背景には彼らが大学入学以前までに生きてきた社会の中で、そのことをひた隠しにして生活してきた経験、カウンセラーという人が、セクシュアリティに関する話題にどのように反応するのか、秘密を保持してもらえるのかといった事に対する不安の高さを挙げており、またたとえ相談に繋がったとしても、そのことが語られないままに終わる可能性を指摘している。

このように、日本の大学では、性的少数者の存在が見えにくい状態が続いてきたといえるが、近年変化の兆しがみられる。性的マイノリティ学生が抱える問題や悩みを可視化し、対応を進めていこうとする動きが、日本の大学において広がりつつあり、教職員を対象とした理解・啓蒙推進の取り組みや対応を推進する部署の設置、また当事者学生サークルの活発な活動や組織を越えた情報共有などが行われている。

一方、世界には、性的マイノリティの人々の人権が制度的により護られた国が多く存在する。そうした国からやってくる学生に接する中で、留学生受入れ業務を担当する教職員の多くは、彼らが安心して学べるようキャンパス環境を整備する必要性をかねてから認識してきた。大学全体で多様

性対応に向けた環境整備が進む中で、取り組みが留学生の存在にも留意したものとなるよう働きかけていくことが求められ、そのためには担当教職員が、性自認や性的指向に関する基本的な事項を理解し、また性的マイノリティに関する世界的動向にも通じておくことが必要となろう。

このような状況を背景に、例年東京大学において実施している、国立大学法人留学生指導担当者連絡協議会において、2019年度のテーマとして「LGBTQ学生支援：国境を越えた受け入れ環境整備の課題」を取り上げた。協議会においては、「LGBTQ基礎知識—大学生の支援における課題」（お茶の水女子大学 准教授 石丸徑一郎氏）、「国際的にみるLGBTQの権利と日本の特徴—多様な性・家族や婚姻と在留資格上の扱いを中心に」（永野・山下法律事務所 弁護士 永野靖氏）、「ICUにおける先進的な取り組み事例の紹介—寮やキャンパス生活における対応・交換留学生の受け入れ等における対応事例を中心に」（国際基督教大学 国際交流室長 島崎弓子氏）の3名に講師をお願いし、基本的事項の確認と具体的取り組みの事例について学ぶ場とした。

以下では、その中でも石丸氏と永野氏のご報告内容を概観し、基本的な知識を確認するとともに、近年の日本の高等教育機関における動向に触れながら、留学生支援における性的マイノリティ学生対応の留意事項について整理したい。

2 性的マイノリティの人々を取り巻く今日の状況

基本的知識・概念

性自認や性的指向等セクシュアリティの多様性についての理解は、すべての人に求められるものであるが、中でも教育の場で学生と関わる教職員にとっては必須の事項である。しかしながら本来、個人のセクシュアリティに関する特徴・特性は、「身体的性別」「心の性別」「性的指向」「性表現・性役割」等の様々な次元から構成される複雑なものであり、定義は容易ではない。他方で、法制度や施策、さらにそれに関連した議論においては、客観的な定義の存在を前提としたものが少なくない。たとえば2003年に成立した「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」においては、その対象となる「性同一性障害者」に関して、第2条で以下のように定義している。

「生物学的には性別が明らかであるにもかかわらず、心理的にはそれとは別の性別（以下「他の性別」という。）であるとの持続的な確信を持ち、かつ、自己を身体的及び社会的に他の性別に適合させようとする意思を有する者であって、そのことについてその診断を的確に行うために必要な知識及び経験を有する二人以上の医師の一般に認められている医学的知見に基づき行う診断が一致しているもの」（2条）

また2016年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」においては、障害を理由とした差別解消のための合理的配慮の提供が定められており、「性同一性障害」に関しても、本人の求めに応じた配慮の提供が、国立大学には義務化されている。このように、医学的診断に基づく「疾患」である客観的分類にあてはまることを、性自認が少数派である人々が抱える困難への対応施策の適用要件とするものは国内では多数見られる。

しかしながらその一方で、性的指向や性自認が多数派とは異なることを「障害」や「疾患」と捉える見方は、時代とともに大きく変化し見直されている。1993年に発表された、世界保健機構（WHO）の国際疾病分類²改訂10版においては、同性愛が治療の対象とされるものではない、という宣言を行い、日本でも同様の見解が示されている。さらに2018年に発表された現段階での最新版、改訂11版では、性同一性障害は「性の健康に関連する状態」に分類され「精神疾患」からは外されており、日本においても今後同様に脱病理化の方向に進んでいくことが予想されている（文部科学省 2018b p8）。さらに前述の「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」では、第3条の「戸籍上の性別変更が可能な要件」として「生殖腺がないこと又は生殖腺の機能を永続的に欠く状態にあること」、つまりは手術を性別変更の要件とすることが示されているが、これに対しても撤廃に向けた動きが、ヨーロッパを中心に主流となりつつある³。

このような客観的な分類の議論に加えて、個人への支援という点においては、当事者自らが自身の特性や多数派との差異をどう捉えているのか、という差異の「主観的感觉」が重要である。たとえば「性同一性障害」は、「違和感・苦痛に力点を置いた概念」であり、苦痛や違和感への対応策としての身体治療の選択に関する議論が進められるが、これに対して、「トランスジェンダー」は、性自認が少数派であることを障害や病気と捉える「疾患概念」へのアンチテーゼとして当事者運動から生まれた用語であり、個々人の主観により力点が置かれている。

また、性的マイノリティの人々の支援の拡充の必要性に関する議論においては、自殺念慮を抱える割合の高さなど、メンタルヘルスの状態がよくないことへの言及がしばしばなされ、周囲の無理解や偏見といった社会側の要因が、人々の精神的健康の悪化を生じさせることを念頭におくことが求められる。ただし一方では、「要支援者」としてのレッテル張りの問題性についても留意が必要となる。

どのような支援が適切か、そもそも支援を必要とするか、といったことは、個々人の主観的定義を考慮せずに議論することは難しいといえる。

性的マイノリティの人々の人権

客観的な概念自体が可変的であり、また用いられる用語も、変化多様化していく状況の中で、2006年に採択された「ジョグジャカルタ原則」においては、世界人権宣言にはじまる国際人権文書が性的マイノリティの人々にも適用されることが、国際的な基本認識とされている。さらに2011年には、国連人権理事会において、「人権、性的指向及び性自認」と題する決議が採択され、世界各地の性的指向・性自認を理由とする暴力や差別に対する懸念が示されている。また続く2014年国連人権理事会では、二度目の決議が行われ、これにより、性的指向及び性自認を理由とする差別が容認されないことが国際的な認識として明示されている。ただし、このような国際的な認識が、すべての社会の多数派の中で、共通の認識として受け入れられているわけではない。たとえば、性的指向に関する各国の法制度に関して、The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans

and Intersex Association (ILGA) が公表している情報⁴によると、2019年時点で、性的指向性を理由とした差別を禁止する何らかの決まりを持つ国は142カ国、特に取り決めを持たない国が55カ国、死刑を含む、同性間の関係を犯罪と見なす法律を持つ国が70カ国存在している。

日本における現状

では日本はどのような状況にあるだろうか。日本は、2019年の現段階では性的指向や性自認を理由とした差別を禁止する法律や、同性間の婚姻やパートナーシップを認める法律を持たない状態にある国の一つであり、G7の中では、日本が唯一この状態にとどまる。さらに前述の性同一性障害の性別変更における、手術要件の撤廃に関しても、日本の司法では「違憲とはいえない」という判断が示されている⁵。

超党派の「LGBTの課題を考える議員連盟」によって、性別変更要件の見直しに向けた働きかけや、LGBT差別解消・理解促進法案に向けた取り組みが進められるなど、法制度の見直しに向けた取り組みは続いており、性的指向や性自認を理由とする困難を解消するための様々な施策について、自治体レベルでの議論が進められている⁶。

また、外国出身者が日本で暮らす場合、夫婦や家族であることを要件とした在留資格の取得は、日本で同性間の婚姻やパートナーシップが法律で認められていないことによって困難であったが、これに関しても、近年いくつかの事例において進展が示されている。まず、2013年には、同性婚が法律で認められている外国出身者同士の場合、同性パートナーに対して在留資格「特定活動」による入国・在留が認められる判断が示された⁷。さらに2018年以降、日本人パートナーを持ち日本で長くカップルとして生活してきた外国籍者に対しても、「在留特別許可」が下され「定住者」の在留資格が付与されるケースが報告されている。

ただし、現段階ではこれらは個別のケースごとの判断であり、また入国管理法において、同性パートナーに対して異性婚の配偶者と同様の基準で在留資格の付与をみとめているわけではない。また「特定活動」を取得しての入国は、同性婚が認められる国の出身者以外には適用されておらず、出身国の法制度に相違によって、日本国内の法律の適用が左右される状況となっている。こうした国家間の法制度のギャップはいまだ大きく、こうした制度の差は、性的少数者の日本での生活において、日常生活の津々浦々にまで影響を及ぼし得る。特に日本よりも取り組みが進んだ国の出身者は、自国と同等の権利が保障されない状況を日常的にも頻繁に体験することとなる。

3 留学生受入れにおける課題

以上のように、世界において、性自認・性的指向が多様な人々の置かれた状況は、非常に多様である。結果、留学生を受け入れる日本の大学は、性的指向が少数派であることを犯罪と見なす国で育った学生と、性自認・性的指向の多様性を法的にも保証した国出身の学生が、空間を共有する場となっている。また前述の通り、日本社会は、現段階では、性的マイノリティの人々の置かれた状

況に対して、対応を図っていくための法制度が発展途上の状態にある。

こうした中で留学生を受け入れていく際には、どのようなことに留意が必要となるのか。以下では、留学生個人への関わりと、大学全体としての取り組みとに分けて、留意点を示していく。

留学生個人への関わり

留学生を受け入れるプロセスにおいては、在留資格取得や入寮の手続きなど学業以外の側面が多く含まれ、大学の担当者は、こうした手続きを通じて、入学前から学生の個人的な情報に触れる場面を多く持つ。国内の事例として、就職活動場面等での戸籍上の性別と「見た目」の違いや、履歴書やエントリーシートの性別欄の記載の問題等が永野氏より紹介されたが、留学生の場合にも、パスポートで示される公式書類上の性と目の前の学生の見た目の性が異なることなどが生じうる。またたとえば大学の留学生用寮などの施設においても、夫婦や家族部屋の入居資格は異性婚パートナーであることがデフォルトであり、男性・女性にフロアが分かれていることも少なくない。受け入れの担当部署にとっては、来日前後の問い合わせに的確に対応を行うことや、環境整備や配慮を求められた場合に、スムーズに連携をして対応を進める体制づくりが必要である。石丸氏からは、LGB学生にとっては、「性的指向がマイノリティであること」、T（トランスジェンダー）学生にとっては、「性自認」と「出生時の性別」の二種類のカミングアウトがありうることや、本人が公表していない事項を、本人の許可なく他者に知らせてしまう「アウティング」を行わないこと等支援における留意点が強調された。特に個別の判断が必要となる場合には、学内でいかに情報を共有し判断を行うのかを明確にしておくことが、不用意なアウティングの防止策として求められる。

さらに、学生が大学の担当者に自身が性的マイノリティであることを伝えるかどうかは、当然個々の学生の判断によるものであり、ニーズがあっても支援や配慮を求めない学生も多いことが予想される。出身国における性的少数者の扱いは非常に多様であり、その在り方が禁止されたり、タブー視されたりし、他者にそのことを知られることが命の危険につながるような状態の社会からきた学生、あるいは禁止はされないまでも、そのことに対して理解を求めたり、対応を願い出ることが現実的な選択肢として存在しない社会の出身者もいる。そのため、大学に対して自らの性自認や性的指向の開示を行う行為を抑制する学生も多いだろう。特に留学のちに母国に帰国する学生にとっては、同国出身の学生に自らのセクシュアリティを知られることへの懸念は大きく、支援において留意が必要となる。

他方、多様な性の在り方の尊重を当然の人権とみなす社会から来日した学生が、日本で体験することにも注目が必要である。こうした学生からは、比較的スムーズに支援の要請がなされると考えられるが、母国では当然とされた配慮や理解が、日本では得られない場合も生じうるだろう。また性的マイノリティの人々の人権が保障された社会からやってきた留学生の中には、自らに向けられる「要支援者」であるという前提に違和感を抱いたり、人権が尊重されないという戸惑いや怒りを体験することもありうるだろう。多くの留学生が困難を体験し、変化が必要と考えられる既存のや

り方については、留学生の意見を集約したり代弁したりしながら状況を可視化し、後述の大学としての取り組みにつなげていくようなアドボカシーも、留学生受け入れの担当者には求められよう。

カウンセリング等の個別支援の場においては、担当者が、セクシュアリティの多様性を尊重する姿勢を示していることが、カミングアウトに慎重な学生の援助要請を促進することにつながるだろう。また当事者サークルなど、学内外で紹介可能な資源を事前に把握しておき、必要に応じて学生をつなぐことが出来ることも重要である。

さらに、性的少数派の留学生が進路に関する相談を行う際には、どのような職業や職場を選んでいくか、という日本人学生同様の課題に加えて、性的少数者の権利擁護が進んだ国で生きていく道や、異なる国出身のパートナーと生きていく方法の模索が含まれる場合がある。取り巻く現実について正確な理解を持ちつつ、彼らが自分らしい選択をしていく道筋を支えていくことが重要であろう。当事者の自己定義は、社会的多数派との相互作用の中で様々な形を取り得るものであり、異文化間の移動に伴い、新たな環境の中で心理的な負担が生じやすい。これらのことを念頭におきながらも、プライドを持った当事者として相手と対峙することが、支援者の基本姿勢として重要である。

大学としての取り組み

大学が性の多様性の尊重に対してどのような姿勢であるのか、またどのような配慮や支援の枠組みがあるのか。これらについて学内外にいかに関わりやすく明示されているかによって、その大学の多様性対応の取り組みの進み具合を伺い知ることが出来る。

担当窓口に問い合わせを行わなければ必要な情報が得られない仕組みは、見ず知らずの相手へのカミングアウトと支援がセットとなるため、留学生にとって負担が大きい。情報へのアクセスが容易であることは、留学生にとっては、安心して留学することを可能にし、また多くの非当事者の構成員にとっては、大学の多様性尊重の方針・姿勢を知る機会となるだろう。2000年代以降、性的マイノリティ児童生徒や大学生に対する理解促進を目的に、当事者団体や文部科学省等から、教職員や保護者向けの様々な冊子が発刊されている(文部科学省 2010, 2015, 2016; 日本学生支援機構, 2018a, b; 日本学生相談学会, 2016)。

義務教育段階の児童生徒を対象としたものは、性自認に関する記載が中心であるが⁸、大学生年齢を想定して作成されたものにはより幅広く、セクシュアリティの多様性・複雑性に触れたものもみられる。特に大学の対応事例やガイドラインには、いずれの大学においても参考にできる優れた冊子等が作成され、ウェブサイト上に公開されているものがある。たとえば、協議会において島崎氏より実践事例報告をいただいた国際基督教大学では、「ジェンダー・セクシュアリティとキャンパスライフ Vol.02 やれることリスト 108 at University」(国際基督教大学ジェンダー研究センター, 2016)が発行され、学生生活の様々な場面を取りあげた具体的な取り組み状況や確認すべきポイントが示されている。同様に筑波大学においても、性的マイノリティの学生たちがキャンパスにおいて抱え得る困難に対して、対応例を示したガイドブックが発行されている(筑波大学, 2016)。

国際基督教大学の上記リストには、大学の環境整備の状況を確認する項目が設けられているが、そこでは「受け入れた留学生に対しても、積極的な情報発信・支援を行う体制が構築されている」という確認事項が記載されている。また両大学の資料は、いずれも日本語・英語の二言語で発信されており、海外からの学生の受け入れや、学生の海外派遣に伴い生じる状況への言及もみられる。このように、情報や支援を学生に滞りなく届けることや、留学生を含む様々な学生の存在を前提とした議論を行うことが重視されていることが、これらの冊子からは見て取れる。

多様な構成員の基本的なニーズへの対応を、国際的な標準の中で考えていくことは、国際化を進める大学にとって必須の作業である。その際、既存の枠組みの中でのみ対応することは難しく、本質的な議論が必要となる場合もあろう。たとえば、留学生コミュニティの中で、異なるセクシュアリティに対する考え方が対立した際に、差別等を禁じる法的・制度的枠組みが不在の日本では、対立の調整作業をいかに行うのかといったことに関して、対応する大学側の戸惑いの声も聞こえてくる。こうした状況に対して、国際基督教大学の「やれることリスト」においては、「法改正を待つことなく、大学が独自の判断で問題なく実行に移せること」を進めることの重要性が強調されており、全ての大学で問われる基本的姿勢といえるだろう。

国際的な大学は、多文化化する日本社会の縮図であり、キャンパスで生じている課題は、近い未来の日本社会が抱える課題でもある。多様性が共存しうる形を模索するための対話の積み重ねは、留学生の受け入れに関わらず、多様化する社会に求められるものである。制度が想定していない状況に対して、どのように対応していくのかを、「今後どうあるべきか」「国際化の中の日本の大学として、いかに対応していくか」という視点から考え、大学として判断をし、やるべきこと、やれるはずのことを進めていけるかどうか、日本の大学は問われている。日本社会の多数派の概念に縛られない留学生の存在は、対話を進めて行く際の大きな力となりえるのではないだろうか。

註

- 1 性的指向（好きになる性）と性自認（心の性）の状態に応じて、Lesbian（女性に性的関心を持つ女性）、Gay（同性愛者/男性に性的関心を持つ男性。英語のGayは女性にも使用）、Bisexual（両性に性的関心を持つ人）、Transgender/Transsexual（出生時の性別とは異なる性別であると感じている人）、Questioning/Queer（模索中/規定されない少数者）の頭文字をとって、LGBT、あるいはLGBTQといった記載がなされる（石丸氏 配布資料より）。また性的指向や性自認が、少数派の人のみならず、すべての人が持つ属性であることを強調するために、Sexual Orientation and Gender Identityの頭文字を取ったSOGIが使われる場合もある。
- 2 世界保健機関（World Health Organization, WHO）が作成する国際的に統一した基準で定められた死因及び疾病の分類。日本でも、医学的分類として医療機関における診療録の管理等においても広く活用されている。2018年に改訂第11版が発表され、現在日本語訳が進められている。
- 3 「強制・強要された、または非自発的な断種の廃絶を求める共同声明」が、2014年5月30日にWHO等の国連諸機関より出されている。また、身分上の性別変更については、Transgender Europeが、ヨーロッパ・中央アジア地域における状況を地図（<https://tgeu.org/trans-rights-europe-central-asia-map-index-2019/>）にまとめており、ヨーロッパにおいては、手術要件を撤廃した国が大半を占める。
- 4 「the ILGA map on sexual orientation laws in the world 2019」<https://ilga.org/ilga-map-sexual-orientation-laws-2019> The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA) が作成・公表しており、日本語への翻訳版は、特定非営利活動法人虹色ダイバーシティ「性的指向に関する世界地図」<http://nijirodiversity.jp/world-map-2018/>にて確認可能である。
- 5 手術要件が憲法第13条「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする」と第14条第1項「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない」に違反しているかどうかを争点とした裁判において、平成31年1月23日最高裁判所第二小法廷決定において「憲法違反とはいえない」という判決が示されている。ただし同時に「性自認に従った性別の取扱いや家族制度の理解に関する社会的状況の変化等に応じて変わり得るものであり、このような規定の憲法適合性については不断の検討を要するものというべきである」との認識が示されており、今後の社会状況の変化に伴い判断は変わりうることに言及がなされた（永野氏 説明・配布資料より）
- 6 国の施策に関しては「日本における性的指向および性自認を理由とする困難を解消する国等の施策」<http://lgbtetc.jp/wp/wp-content/uploads/2018/08/国の施策のデータ%E3%80%8020180827.pdf>、地方自治体の施策に関しては、「日本における性的指向および性自認を理由とする困難を解消する地方自治体の施策」<http://lgbtetc.jp/wp/wp-content/uploads/2015/05/data02.pdf>が、LGBT法連合会によって集約されている（永野氏 説明・配布資料より）。また地方自治体の施策に関しては、特定非営利活動法人虹色ダイバーシティの調査をもとに、「自治体にパートナーシップ制度を求める会」が集約した結果が「全国自治体パートナーシップ制度検討・実施状況」<https://www.samesexpartnershipjp.org/blank-8> に公開されている。
- 7 平成25年10月18日法務省入国管理局入国在留課長から全国の地方入国管理局長（支局長）宛の通達「同性婚の配偶者に対する入国・在留審査について」において提示された方針である（永野氏 説明・配布資料より）。
- 8 平成27年の通達（文部科学省, 2015）「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」に続き、翌年28年には「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細やかな対応等の実施について（教職員向け）」（文部科学省, 2016）が作成され、性的マイノリティ全体へと議論が広がったかに見えるが、実際には、義務教育段階における児童生徒の発達段階を踏まえ、学校教育の中で性に関することを扱うことに関しては、慎重さを求めるとの記述に留まっている。

引用文献

- 国際基督教大学ジェンダー研究センター (2016) 「ジェンダー・セクシュアリティとキャンパスライフ Vol.02 やれることリスト108 at University」
http://subsite.icu.ac.jp/cgs/docs/GSCL02_108ThingsUniversity_v1.pdf (2019年9月30日閲覧)
- 文部科学省 (2010) 「児童生徒が抱える問題に対する教育相談の徹底について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryoy/1348938.htm (2019年9月30日閲覧)
- 文部科学省 (2015) 「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm (2019年9月30日閲覧)
- 文部科学省 (2016) 「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について (教職員向け)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/1369211.htm (2019年9月30日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2018a) 「大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (平成29年度)」
https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/2017.html (2019年9月30日閲覧)
- 日本学生支援機構 (2018b) 「大学等における性的指向・性自認の多様な在り方の理解増進に向けて」
https://www.jasso.go.jp/sp/gakusei/about/publication/lgbt_shiryoy.html (2019年9月30日閲覧)
- 日本学生相談学会 特別委員会・研修委員会 (2016) 「性別に違和感を持つ学生に、大学はなにができるか：大学における学生の困難と支援の現状 第42回学生相談セミナーグループディスカッションの報告」
<http://www.gakuseisodan.com/wp-content/uploads/public/seminar42nd-report> (2019年9月30日閲覧)
- 筑波大学 (2018) 「LGBT等に関する筑波大学の基本理念と対応ガイドライン (改訂版)」
https://diversity.tsukuba.ac.jp/wordpress2017/wp-content/uploads/2019/03/lgbt_guideline_jp.pdf (日本語版) (2019年9月30日閲覧)
https://diversity.tsukuba.ac.jp/wordpress2017/wp-content/uploads/2019/03/lgbt_guideline_en.pdf (英語版) (2019年9月30日閲覧)
- 吉川麻衣子 (2016) 「心理臨床領域における「性の多様性」に関する課題と展望：2010年以降の研究動向をもとに」『沖縄大学人文学部紀要』第18巻, pp.25-40

謝辞

本稿は2019年7月11日に東京大学において実施した、2019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 第Ⅱ部「LGBTQ学生支援：国境を越えた受け入れ環境整備の課題」におけるご講演内容を踏まえながら、近年の日本社会と日本の大学における、性的マイノリティの置かれた状況から、留学生受け入れの課題を整理したものである。石丸径一郎氏、永野靖氏、島崎弓子氏のご協力により、今日状況を俯瞰し、より深く理解する機会を得ましたことに、心から感謝をいたします。

2019 投稿論文

留学生寮レジデント・アシスタント（RA）による防災教育の実践 —寮生の自助力育成と交流促進を目指して—

安藤 郁美（名古屋大学国際言語文化研究科大学院生）

要旨

本稿は、2017年度から始まったA大学の留学生寮における防災の取り組みについて報告するものである。寮の防災力を高めるためには建物の防災対策とともに、入居者の防災意識の向上が重要である。しかし、5つの留学生寮は構造、規模、場所が異なるため、留学生寮担当部門の教員が専門家と協働で寮の建物の防災とRAへの防災教育を行って防災対策の基盤づくりをし、それぞれの寮に入居しているレジデント・アシスタント（RA）が寮生に対する防災教育を行うことになった。そのうち、B寮ではRAが寮生の「自助力育成」と「交流促進」を目指す防災ワークショップを実施した。参加者対象のアンケートによって、このワークショップが災害に対する不安の軽減や「水・食べ物の用意」「よく使う場所の避難経路の確認」などの防災対策の実施につながったことがわかった。

【キーワード】防災、留学生寮、留学生、レジデント・アシスタント、自助

1. はじめに

日本では毎年各地で大規模災害が起こっており、総務省（2007）は外国人住民を言語、文化、慣習の違い、災害経験の少なさなどのハンディキャップを有する災害時要援護者であると位置づけている。実際に、兵庫県で行われた、阪神淡路大震災における外国人被災状況調査では外国人住民の方が被害に遭う確率が高かったこと（都市防災研究所国際防災の10年国民会議事務局1995）、石巻市で東日本大震災で被災した外国人住民対象の調査では地震直後に津波の到来を予想できた人は29%に過ぎなかったこと（東北学院大学 郭基煥研究室・外国人被災者支援センター2012）が報告されている。日本では高校までの学校教育の中に防災教育がしっかり組み込まれているが、大学で体系的な防災教育を受ける機会は少ない（Leleito・Shimasaki他2015）。そのため、留学生も外国人住民と同様の課題を抱えていると言えるだろう。

A大学の留学生寮では、2017年度から防災に関する取り組みを始めた。留学生寮の役割の1つは日本の生活への適応であり、来日直後の時期に防災意識を高める機会を提供する意義は大きいと考える。筆者は2016年度からレジデント・アシスタント（以下、RA）を務めており、寮で防災の取り組みを行ってきた。本稿では、留学生らとともに寮で暮らすRAの声をきっかけに始まった防災の取り組みと、その成果の一つであるRAによる寮生対象の防災教育について報告する。

2. A大学留学生寮の概要

A大学には5つの留学生寮と、日本人学生と留学生が共同生活をする混住寮1つがあり(2018年当時)、来日直後の留学生約700名が入居する。本稿で扱うのは5つの留学生寮である。留学生寮の入居期間は原則半年¹で、その後は民間のアパートに移る人が多い。A大学は寮の役割を明確に示していないが、来日直後の留学生を入居対象としていることから、日本の生活への適応サポートの役割を果たしていると考えられる。各寮に事務員が駐在している他、RAと呼ばれる学生が寮の規模に合わせて2~7名入居している。

RAは毎年募集され、書類選考と面接を経て、継続者を含む約20名が各寮に配置される。ほとんどが日本人学生であるが、留学生も数名含まれる。また、9割が大学院生である。RAは事務室が閉まる夜10時から翌朝9時頃までの緊急対応と、寮生の日常生活のサポート、交流促進のためのイベント実施²、非常時の避難誘導・安否確認などを担う。また、留学生寮担当部門の教員らが、RA活動の支援や、RA対象の連絡会および研修、面談などを年間を通じて行っている。

3. 寮における防災の取り組みの概要

3.1. 取り組み開始の経緯

寮における防災の取り組みのきっかけは、RAらが抱えていた災害や火事などの非常時への対応への不安である。先に述べたように、RAには事務員不在の際に避難誘導・安否確認をする役割がある。しかし、2016年度の時点では入居時に非常口の案内があるものの避難訓練は無く、非常時にどのように行動すればよいのか、RAも寮生も理解していない状況であった。そのため、複数の寮のRAから、非常時の対応や設備に関する質問や不安の声が担当部門の教員のもとに寄せられた。担当部門の教員らは、これらの声をきっかけに各寮の現状を確かめ、現在の寮の防災対策は不十分であると判断し、次年度の2017年度からRAとともに寮の防災対策の改善に取り組むことを決定した。

3.2. 留学生寮担当部門による基盤づくり

留学生寮の防災力を向上させるためには、「建物の防災対策」を進めるだけでなく「入居者の防災力向上」が重要である。防災意識を高めることは日本で暮らしていくうえで重要なことであり、留学生への初期支援として非常に意味があると考えられる。しかし、担当部門の教員や専門家が場所も規模も構造も異なるそれぞれの寮に合わせた防災教育を行うことは難しい。そこで、A大学の留学生寮では、「寮生への防災教育」を寮の構造や寮生の様子をよく知るRAらが担い、その基盤となる「建物の防災対策」と「RAへの支援」を担当部門の教員らが行うことになった。

担当部門の教員らは表1に示した取り組みを通して、寮の防災の基盤づくりを進めた。まず行ったのは、「建物の防災対策」である。学内の防災担当部門へ協力を依頼し、防災の専門家による視察を行って各寮の危険箇所や改善が必要な点を洗い出した。そして、施設・設備の改善を行った。

表1 留学生寮担当部門の教員の取り組み（2017年度）³

(1) 専門家による視察	寮関係者と大学の防災担当部門と連携し、全寮を視察した。
(2) 施設の改善	寮内の避難口表示等の改善と「緊急用アナウンス文案」を日本語・英語で作成した。放送設備が無い寮に拡声器を設置した。
(3) 備品の充実	RA各人の部屋に災害時用持ち出しリュックを配置した。
(4) RAへの防災教育	RAと関係者を対象に専門家による研修会およびワークショップを開催し、防災の基本的知識を共有するとともに各寮の課題を整理、検討した。
(5) RAへの依頼	(4)をもとに、RAに対して各寮で入居者の防災意識啓発および避難経路の確認を行うよう依頼した。

次に行ったのは「RAへの支援」である。専門家による研修・ワークショップ⁴を企画・実施し、RAらが災害や火事発生時の対応について学んだり、各寮の課題を検討したりする機会を作った。さらに、RAらに対して、この研修・ワークショップで得た情報を寮生に広めるために、各寮で防災意識の啓発と避難経路の確認を寮生とともに実施するように依頼した。

4. RAが寮生への防災教育を担うメリット

研修・ワークショップへの参加後、RAらは留学生寮担当部門からの依頼を受けて各寮で寮生に対する防災意識の啓発と避難経路の確認を実施した。4つの寮ではRAが各寮で行う入居オリエンテーションの中にこれらの内容を組み込み、残るB寮は入居オリエンテーションとは別の日にRAによる防災ワークショップを開催することに決めた。RAは大学や教員から教育的支援を受ける立場であり、先輩RAがRA対象のセミナーにおいて講師役を務める取り組みはあるが（水野（林）2019）、RAが寮生へ教育活動を行ったという報告は管見の限りなく、珍しい取り組みだと思われる。

RAが寮生への防災教育を担うメリットは大きく3つある。1つ目は、RAは寮内のことや寮生の生活をよく知っており、RAの中に留学生や留学経験者が多くいるため、寮生の目線で各寮の特徴に合わせた企画が可能だということである。2つ目は、RAは寮生にとって「同じ寮に暮らす隣人」だということである。同じ境遇にあるRAが防災対策の必要性を訴えることは、寮生が防災を我がこととして考えるきっかけになりやすいと思われる。3つ目は信頼関係の強化につながることである。RAが実施することによって、RAが非常時、災害時に頼れる存在として認識され、RAと寮生の間の信頼関係が強化されると思われる。

このように、RAが寮における防災教育を行うことには、専門家が行うのとは異なる意義があると考えられる。次章では、これらのメリットや寮で行うという特性を生かして実施された防災ワークショップについて報告する。

5. B寮における寮生対象防災ワークショップの実践

5.1. ワークショップの企画・準備

約200名の寮生が暮らすB寮では、RAによる寮生対象の防災ワークショップを2017年度秋から半期に1回開催している。B寮でこの取り組みが始まった理由として、先述のセミナーにおいて避難しにくい構造の建物があると指摘を受けたこと、当時の防災対策に不安を持つRAが多かったこと、講師経験や地域の日本語教室で防災をテーマに活動した経験を持つRA（筆者）がいたことが挙げられる。先述のセミナー後、留学生寮担当部門の教員に承諾を得て、寮生の自助力向上を目指すワークショップの企画を進めた。

企画・実施は講師経験をもつRAを中心に、すべてRAの手で行われた。企画・実施に際して困難を感じたのは、RAは防災の専門家ではないという点である。初回の2017年秋に知識伝達型のセミナー形式で実施した際に、筆者は非専門家である自分が専門家のように前に立って話すことに違和感を持った。そこで、専門家としての役割ではなく、共に暮らすRAとして防災の大切さを伝えるにはどうしたらよいか考えた。その結果、2018年秋からは知識伝達型をできるだけ避け、参加者に資料を提供して自分で考えてもらうワークショップ形式に変更した。知識伝達型になることが避けられない部分については、既に発行されている資料を基に作成したり、担当部門に依頼して学内の専門家に作成したスライドの確認をしてもらうことによって信頼性を確保した。また、グループワークを多く取り入れることによって、寮生同士の「交流促進」につながるようにした。寮内で顔が見える関係ができれば、コミュニティ意識が強化され、避難する際の声掛けやその後の助け合いなどの「共助」の基盤になると考えたためである。

5.2. 2018年度秋の防災ワークショップの概要

この企画は、半期に一度の大量入居の時期に合わせて実施され、改善が重ねられてきた。本稿では3回目に当たる、2018年秋の実践について紹介する。防災ワークショップは、同じ敷地内の混住寮のホールで行うワークショップと、寮の中を実際に見て回る寮内ツアーの2つを組み合わせで行った。限られた時間の中で行うため、目標を以下の3つに絞って行った。

目標1：非常時、災害時の行動について考えて心の準備をし、物の準備につなげること

目標2：非常時、災害時の自身の部屋からの避難方法を知ること

目標3：必要な情報に自分でアクセスできるようになること

目標1は、災害が発生したときの状況や、取るべき行動を知ることによってパニックや危険な状態に陥ることを防いだり、今できる「物の準備」につなげることを目指すものである。目標2は、自身の部屋から状況を適切に判断して逃げられるようになることを目指すものである。目標3は、自分で防災対策についてさらに学んだり、災害情報を手に入れられるようにすることを目指すものである。

寮生の多くは日本語で情報を得ることが難しいことや、アパートで暮らし始めると必要な情報が変化することから、必要な情報に自分でアクセスできるようにする支援が必要であると考えた。以上の目標を達成できるように企画した防災ワークショップの概要を表2に示す。

表2 防災ワークショップの流れ

実施日：2018年11月10日（土）
時間：10時30分～12時（計90分）
担当RA：3名（日本語司会1名、英語司会1名、受付1名）
参加人数：56名
使用した物：スライド、情報シート、寮内見取り図
〈第1部〉防災ワークショップ（60分）
1. セミナーの目的の説明
2. グループワーク①
・自己紹介、自分の出身地の災害
・防災対策自己チェック
3. 日本の災害の紹介、大学周辺で暮らす中で関わる災害の紹介
4. 台風、火事について…取るべき行動、災害情報にアクセスする方法の紹介
5. 地震について…大地震発生時の映像、震度の説明、2016年熊本地震における木造建築の建築年代別倒壊率の紹介、緊急地震速報の紹介、地震が起きた時の行動の説明
6. グループワーク②
・大災害の後に何が使えなくなるか、今何を準備しておいた方がいいか考える →防災について学べるものと災害情報を入手できるアプリの紹介
7. グループワーク③
・寮内見取り図を用いた、非常用設備の位置の確認
・ケーススタディ「ここで火事が起きたら」→逃げる経路例の紹介
〈第2部〉寮内ツアー（15分）
居住エリアごとに分かれ、自分が住むエリアの非常口や消火器の位置などをRAと確認する

ワークショップを企画するにあたって、大きく3つの工夫をした。1つ目は、「我がこと」と思える内容作りである。一般的な知識の提供だけではなく、自分が「この地域で」「寮で」どのように行動すべきかに焦点を当てた。また、ワークショップ冒頭で図1上部の「防災対策自己チェック」を行い、まだできていない、知らないことが多いということを認識する仕掛けを組み込んだ。さらに、日本が災害大国であることを知っていても、「自分が滞在している間に災害に遭うことはないだろう」と考えている人は多い。そのため、この地域が地震による大きな被害が想定される地域であることを伝えるとともに、熊本地震を経験した留学生のインタビューの一部を使い、地震発生時に留学生がどのような状況に陥るのか理解を促した。

2つ目は、「一緒に考える」グループワークの時間を設けたことである。これは、寮生の能動的な参加と参加者間の交流を促すために取り入れた。寮生の地震や他の災害の経験の共有も狙いの一つである。

山手防災ワークショップ

- 災害が起きた時に取るべき行動を知っています。
- 寮の中の非常口や非常階段の場所を知っています。
- 災害が起きたときのために、食べ物、水、防災品などを準備してあります。

<Information>

1. 防災についてもっと知りたい人へ

- ▶ 多言語防災パンフレット『地震から身を守るためのアドバイス』
仙台観光国際協会 (SenTIA)
<http://int.sentia-sendai.jp/life/bousai.html> (ダウンロード無料) (11 言語)



- ▶ 東京都公式アプリ「東京都防災アプリ」(無料)
「あそぶ」「まなぶ」「つかう」をコンセプトに、楽しみながら防災の基礎知識を得られたり、災害時に役立つコンテンツを搭載しています。
(日本語/英語/中国語/韓国語)



2. 災害情報を手に入れるための無料アプリ

Yahoo! 防災速報



NHK ニュース防災



Safety Tips



NHK World TV



4. 災害用伝言ダイヤル (171)、Web171

大災害で電話が繋がりにくいときに使える無料の伝言サービスです。Web サイトで体験ができます。
検索の [ダイヤル171](#)、[Web171](#)

5. 昭和区避難所マップ

名古屋国際センター (NIC) のトップページからダウンロードできます。 <http://www.nic-nagoya.or.jp>

図1 情報シート (日本語版)

3つ目は、すべてを説明しないようにしたことである。その理由は、説明役のRAが防災の専門家ではないことと、すべての説明を行う時間が無いことの2つである。RAによる説明を基礎的な内容やデータの提示にとどめる代わりに、図1に示した、多言語の防災ガイドブックなどを掲載した情報シートを配布することによって、簡単に信頼できる情報にアクセスできる環境を用意した。

5.3. 当日の様子

事前に事務室からのメール、ポスターで寮生に周知し、必ず参加するように求めた。当日参加したのは56名で、当時の全寮生の36.6%に当たる。同じ棟に住んでいる人同士で集まって座るように指示をし、できるだけ近くの部屋の人と知り合えるように配慮した。グループワークは主に英語で行われ、活発に意見交換が行われていた。グループワーク



図2 グループワークの様子

③や寮内ツアーでは、非常口の場所を知らなかったという声や、今まで意識していなかったという声が聞かれた。また、寮内ツアーは気軽に質問ができる時間にもなっていた。

6. ワークショップの効果の検証

6.1. 調査概要

後日、ワークショップの効果を測るためにGoogleフォームを用いてWebアンケートを作成し、参加者にアンケートの協力を依頼した。調査項目は個人の属性を問う項目、災害や防災教育の経験を問う項目、ワークショップ前後の変化を尋ねる項目から成る。アンケートの冒頭に、集計したデータを公表すること、それによって個人が特定されたり不利益が生じたりしないことを明記し、承諾した人のみアンケートに回答してもらった。その結果、37名から回答を得た（回収率約66%）。このデータを用い、防災ワークショップが参加者にもたらした効果を検証する。

6.2. 回答者の特徴

本節ではアンケートの個人の属性を問う項目をもとに回答者の特徴をまとめる。図3は回答者37名の出身地域を示したものである。様々な地域出身の参加者がいるが、アジア出身者が約8割を占めていることがわかる。回答者の滞在予定期間を示した図4を見ると、「2年より長い」が18名（48.6%）と最も多く、1年以上の長期滞在予定者が約6割を占めていることがわかる。9月

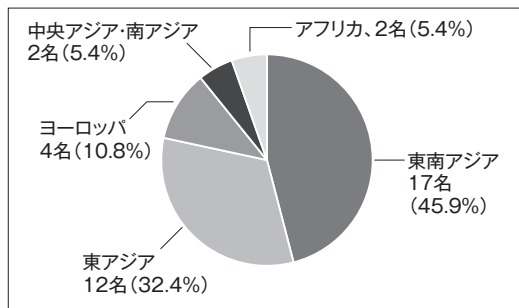


図3 回答者の出身地域

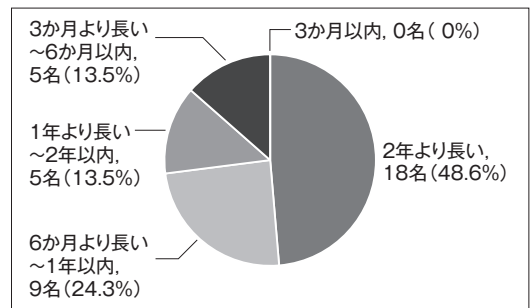


図4 回答者の滞在予定期間

下旬から10月初旬にかけて入居した人たちであるため、ワークショップ開催時点における日本滞在歴は全員1か月程度である⁵。

図5は、このワークショップ以前に避難訓練や防災教育を受けた経験があるか尋ねた結果である。このワークショップは大学で全学対象避難訓練が行われた後だったにも関わらず、「ある」と答えた人は10名(27.0%)にとどまり、「ない」と答えた人が27名(73.0%)いた。回答者の多くが母国でも日本でも防災教育を受けた経験を持っていなかったことがわかった。また、「ある」と答えた人の内訳は、大学による避難訓練・セミナーが3名、母国での経験が2名、来日後東京で経験した人が3名、不明が2名だった。東京での経験は、派遣プログラムの研修の一部であると思われる。

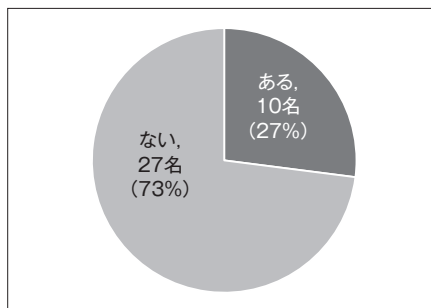


図5 避難訓練、防災教育を受けた経験

6.3. 災害に対する不安の変化

図6は回答者のワークショップ以前の日本の災害への不安の程度を示したものである。「全く不安を感じていなかった」「災害について特に考えたことがなかった」を選択した人が一定数いるが、78.4%(29名)が「少し不安を感じていた」「とても不安を感じていた」と回答した。

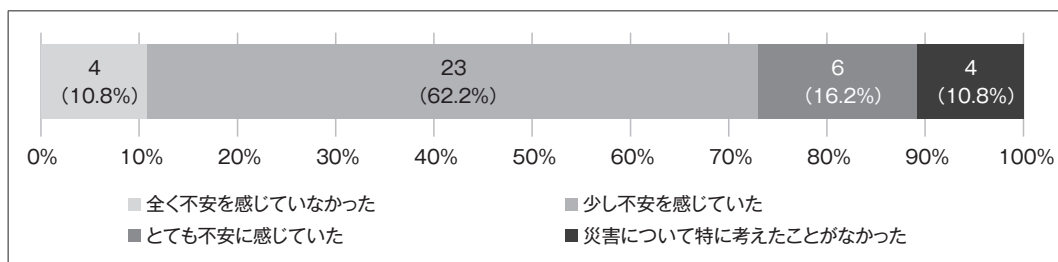


図6 ワークショップ参加前の日本の災害に対する不安

目標1に掲げた「心の準備」ができたかを測るために、「少し不安を感じていた」「とても不安を感じていた」と回答した29名にワークショップ後の不安の変化について尋ねた。その結果、23名(82.8%)が不安が減ったと答えた。

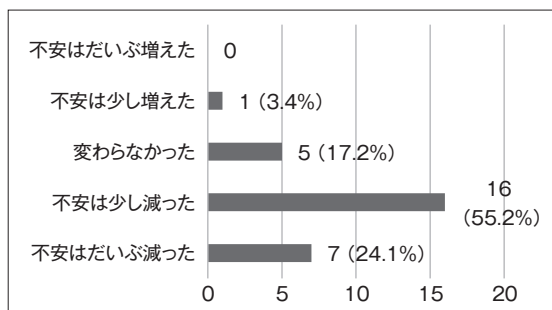


図7 ワークショップ後の不安の変化

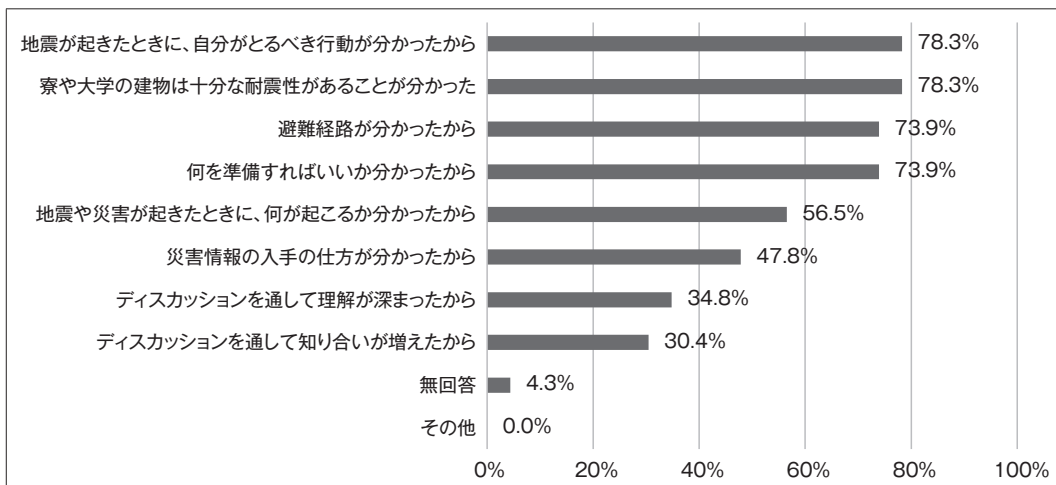


図8 不安が減った理由（選択式、複数回答可）

さらに、不安が減った人に対してその理由を選択式（複数回答可）で尋ねた結果を示したのが図8である。70%以上の人々が「地震が起きたときに、自分が取るべき行動が分かったから」「寮や大学の建物は十分な耐震性があることが分かったから」「避難経路が分かったから」「何を準備すればいいか分かったから」の4つを選択した。「何が起こるか分かったから」は56.5%にとどまった。また、「災害情報の入手の仕方がわかったから」を47.8%の人が選択した。一方、グループワークに関わる2項目はどちらも30%台にとどまった。

以上のことから、ワークショップにより多くの人の不安が軽減され、心の準備が進んだといえるだろう。中でも、寮や大学の建物の耐震性、避難の仕方、今しておくべき準備についての理解が不安の軽減に貢献していた。また、知識だけでなく、自身で災害情報を手に入れられるようになることも重要であると考えられる。

6.4. 防災対策の変化

ワークショップによって「物の準備」（目標1）が進んだか、「自分で情報にアクセスできる」ようになったか（目標3）を検証するために、ワークショップ以前にしていた防災対策と、ワークショップ後に行った防災対策について選択式（複数回答可）で回答を求めた。選択肢はワークショップと情報シートの内容をもとに作成した。結果を示したのが図9と図10である。

図9を見ると、ワークショップ以前に何も防災対策をしていなかった人は29.7%（11名）で、70.3%（26名）は何らかの防災対策をしていたことがわかる。しかし、「何もしていなかった」と回答した人のうち、図6で日本の災害に対して「全く不安を感じていない」「特に考えたことがない」と答えた人は2名のみだった。このことから、不安を感じていても対策をしていなかった人が一定数いたことがわかる。

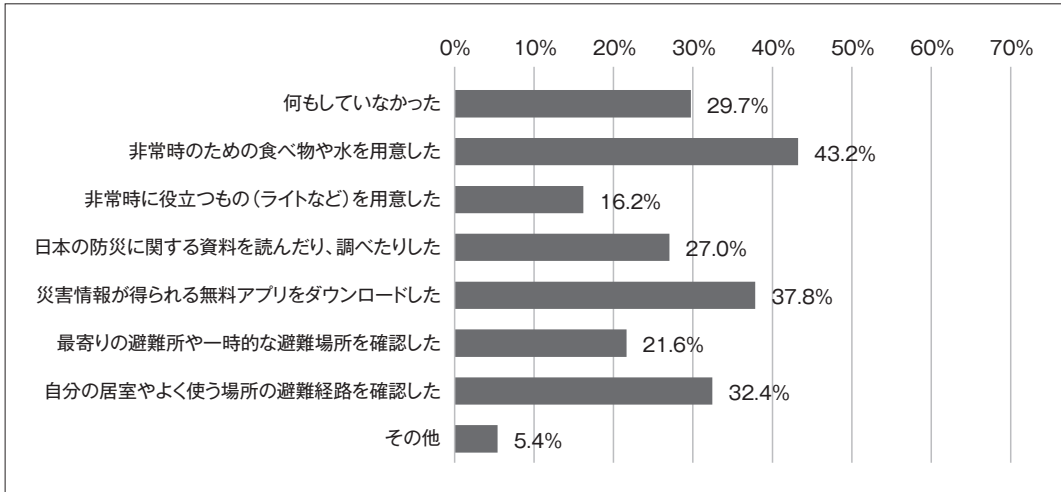


図9 ワークショップ以前にしていた防災対策（選択式・複数回答可）

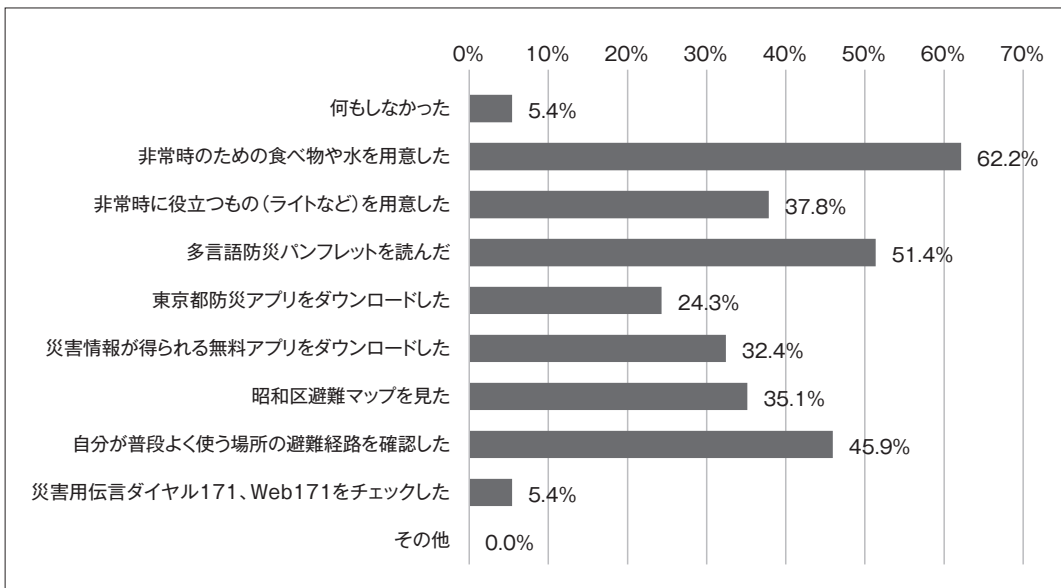


図10 ワークショップ後に行った防災対策（選択式・複数回答可）

さらに、ワークショップ後に行った防災対策についてまとめた図10を見ると、「何もしなかった」を選択した人は5.4%（2名）に減少し、防災対策実施率はワークショップ前の70.3%から94.6%に増加した。また、ワークショップ前に既に行っていた対策をワークショップ後にもう一度行ったと答える人も多かった。このことから、ワークショップが参加者の防災意識を高めるとともに、自身の対策の不十分な点に気づく場になり、参加者の自助力を向上させたと言えるだろう。

ワークショップ後に行った防災対策のうち、「物の準備」に当たる「非常時のための食べ物や水

の用意」をした人は62.2%（23名）で、最も多かった。ワークショップ以前でも実施していた人が最も多かったことから、非常時用の食べ物・水の用意は最も取り組みやすく、必要性を強く感じるものなのと思われる。もうひとつの「物の準備」である「非常時に役立つものの用意」は、ワークショップ前は7つの選択肢の中で最も低い16.1%だったが、ワークショップ後は約2倍の37.8%に増加した。グループワーク③でライフラインが止まる可能性を考えたことが、この「非常時に役立つものの用意」につながったのではないかと考えている。

次に、目標3「必要な情報に自分で情報にアクセスできるようになること」について検討する。情報シートに防災知識を学べるものとして掲載した「多言語防災パンフレットを読んだ」人は51.4%（19名）、「東京都防災アプリをダウンロードした」人は24.3%（9名）であった。両方選択した人が5名いたことから、全体の64.9%（24名）が防災についてさらに知るために自ら情報にアクセスしたことがわかる。このように自分で必要な情報にアクセスしてもらうことができれば、ワークショップの時間内では扱えなかったことについて知ってもらうことができ、さらに退寮して環境が変わった際にも、もう一度自分で調べ、必要な防災対策を取ることにつながるのではないかと期待している。

一方、「災害情報が得られる無料アプリをダウンロードした人」は32.4%（12名）にとどまった。このうちの半数はワークショップ前から同様のアプリをダウンロードしていた人であり、新たにダウンロードした人は少ない。これは、回答者の多くが災害情報を手に入れることにあまり重要性を感じてなかったからではないかと思われる。その理由として、災害情報受け取ってもどのようにそれを活用すればいいのかわからないという可能性が挙げられる。同様に、ワークショップ内で触れられなかった「災害伝言ダイヤル171、Web171」をチェックした人も5.4%（2名）と非常に少なかった。これらのことから、それがどのように役立つのか、どうしてそれが必要になるのかわからなければ行動に移してもらえない可能性が示唆された。

6.5. 考察

以上、ワークショップ参加により、参加者にどのような変化が起きたかを検討した。その結果、ワークショップ後に多くの人の災害に対する不安が減ったこと、ほとんどの人が防災対策を行ったことがわかった。これらのことから、このワークショップをきっかけに「心の準備」ができ、「物の準備」や「自分で情報にアクセス」する人が増えたと言えるだろう。さらに、ワークショップ以前にしていた防災対策の回答とワークショップ後に行った防災対策の回答を照らし合わせた結果、ワークショップ以前に行っていた防災対策をワークショップ後も実施していた人が多くいた。これはワークショップをきっかけに新しい知識を得て、より適切な対策を取ろうとしたからだと思われる。このことから、すでに防災対策を行っていた人にとっても、ワークショップへの参加は意味のあるものになったことがわかる。また、「自分が普段よく使う場所の避難経路を確認した」と答えた人が45.9%いた。避難経路は他の選択肢と違いアクセス先や確認の仕方が示されていないため、自分

で掲示を見つかったり人に聞いたりしなければ確認することができない。そのため、これは完全に自発的に行われた行動である。このことから、寮に特化して行った防災教育であっても、参加者の防災意識を高め、様々な場所での防災行動に繋がる可能性があることがわかった。

一方、回答者が実施した防災対策のうち、「災害情報を得るアプリのダウンロード」の実施は期待していたよりも少なかった。災害情報を受け取り、どのように判断をしていくかということを周知して災害情報を手に入れる重要性を伝えていく必要もあるが、災害情報を得ていない人が多いという実態を踏まえて、非常時には互いに声をかけて避難するという「共助」の姿勢の重要性を強調していくことも必要だと感じた。

7. まとめと今後の課題

以上、A大学の留学生寮における防災の取り組みと、その一つであるB寮で実施されたRAによる自助力向上と交流促進を目指した防災ワークショップについて報告した。参加者対象のアンケートから、このワークショップが一定の効果を上げたことがわかったが、このワークショップに参加しなかった寮生も多く存在する。今後、防災に興味を持たない人にどのようにアプローチしていくか考えていく必要がある。また、ワークショップでは地域の人たちとの「共助」について触れることができなかった。留学生の若い力や言語能力は地域防災の貴重な資源になりうる。現在、留学生寮と地域の交流はほとんどないため、寮生に「共助」の重要性を伝えるとともに、地域の防災訓練への参加など、地域との関わりを増やしていく必要があるのではないかと考えている。

最後に、B寮のワークショップは留学生寮担当部門の教員らによる基盤づくりや支援をもとに、RAが企画・実施をした。RA個人の力は小さいが、環境を整えたり、支援をもらうことによって、様々な経験やアイデアを持つRAがその能力を発揮し、多くの人を巻き込んで活動することが可能になる。RA対象の教育をするだけでなく、RAが活動しやすい環境を作ることも重要なことであると感じた。今後はB寮で培われたノウハウを他の寮にも広げていきたい。

注

- 1 1年間の留学プログラムの参加者は、1年間の入居が認められている。
- 2 持ち寄りパーティ、季節の行事、映画鑑賞会などが行われている。
- 3 田中（2018）をもとに筆者が整理し作成した。
- 4 この研修・ワークショップは2017年度以降も続けられている。専門家からRAへの知識伝達だけでなく、専門家がRAの入居者・準管理者の立場から感じる課題を得る場にもなっている。
- 5 今回の来日以前の日本での留学経験や滞在経験は不明である。

参考文献

- 総務省（2007）『多文化共生の推進に関する研究会 報告書2007』http://www.soumu.go.jp/main_content/000539746.pdf（2019年8月31日閲覧）
- 田中京子（2018）「国際交流会館における多文化防災教育の基礎作り」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』第5号、p.133
- 東北学院大学 郭基煥研究室・外国人被災者支援センター編（2012）『石巻市「外国人被災者」調査報告書』東北学院大学郭基煥研究室
- 都市防災研究所国際防災の10年国民会議事務局（1995）『阪神・淡路大地震における在日外国人被災状況調査：平成6年度国際防災の10年国民会議調査・研究活動：在日外国人に対する防災マニュアルの作成』都市防災研究所国際防災の10年国民会議事務局
- 水野（林）貴子（2019）「第6章1節 国際教育寮におけるレジデントアシスタント（RA）の育成—2大学の事例から—」安部有紀子・望月由起・橋場論（編）『学寮プログラムの現代的展開』広島大学高等教育研究開発センター、pp.81-93.
- LELEITO Emanuel, SHIMASAKI Kaori 他（2015）「Disaster Risk Reduction Education for International Students through Inter-University Collaboration」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』第2号、pp.37-47.

謝辞：本報告を執筆するにあたり、B寮RAの李雪梅さんに多大なる協力をいただきました。また、ワークショップの実施を支援し、報告の執筆を後押ししてくださった先生方、ともにワークショップを実施した2017年度、2018年度、2019年度のB寮RAのみなさんにこの場を借りて感謝申し上げます。

グローバル人材育成のための混住宿舎における教育実践 — 宿舎プログラムにおけるルーブリック評価の導入 —

坂本 裕子 (豊橋技術科学大学グローバル工学教育推進センター)

竹川 清美 (豊橋技術科学大学国際課)

【要旨】

勤務校ではグローバル技術科学アーキテクトコースが新設され、在籍する学部学生は日本人学生と外国人留学生が生活を共にする混住型学生宿舎「グローバルハウス」に居住する。

本稿では、学生寮における教育プログラムに着目し、学生の主体的な行動や学び、成長を可視化できる評価方法と目指すグローバル人材に必要な能力を身につけるためのフレームワークについてを検討した。

目指すグローバル人材像を明確化し、学生自身が目標を設定すること、学生の主体的な活動と学びが起こるフレームワークの作成、振り返りレポートにルーブリックによる自己評価を採用することより、学生が自身の成長を客観的に把握できるようにした。それにより、自分の現在の位置や目標とのギャップが把握しやすくなり、学生自身が事実から原因を分析し、論理的に自己成長を認識できるようになった。

【キーワード】 ルーブリック、評価、グローバル人材、混住型学生宿舎、宿舎プログラム

1. 背景

2006年に経済産業省が提唱した「社会人基礎力」は、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力で構成され、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」とされる。さらに2017年には「人生100年時代の社会人基礎力」と新たに定義され、社会人基礎力の3つの能力を内容としつつ、能力を発揮するにあたって、自己を認識してリフレクション（振り返り）しながら、目的、学び、統合のバランスを図ることが、自らキャリアを切りひらいていく上で必要と位置づけられた（経済産業省2019）。また、2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」に予想困難な時代において大学卒業後も自立して主体的に考える力を育成する大学のあり方が示されている。学士課程教育の質的転換、つまり従来からの受動的な教育から学生が主体的に問題を発見・解決していく、能動的な学修（アクティブ・ラーニング）への転換が求められ、学修の場として授業に加えインターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の必要性が指摘されている（文部科学省a 2012）。

教室外学修プログラムとして注目されているのが寮での学びである。中でも、日本人学生と外国人留学生が共に生活をする「混住型学生宿舎」（以下、混住宿舎）は国内にいながらにしてグローバル人材を育成する場、いわゆる「寮内留学」の場として注目されている（牧田2013）。単なる生活の場としてだけでなく教育の場として混住宿舎への期待は高い。勤務校では、2014年度に文部科学省「スーパーグローバル大学創成支援事業」に採択され、2017年度に「グローバル技術科学アーキテクト養成コース」（Global Technology Architects Course：以下、GAC）を開設した。

2. グローバル人材育成のためのコース概要と目指すグローバル人材像

新たに開設したGACでは、目指すべきグローバル人材像を「グローバル技術科学アーキテクト」としている。グローバル技術科学アーキテクトとは、「グローバルな課題を発見し、分析・解決するための俯瞰的な構想力と設計力を有し、具体的なもの作りを主導できる高い技術力と科学的素質に裏付けられた上級技術者」であり、具体的には表1に示す能力を有するものである。

〔表1〕 グローバル技術科学アーキテクトが備える能力

グローバルコミュニケーション能力	高い語学力、異分野包容力を持って、多様な価値観の中で発信する能力
多様な価値観の下での課題解決能力	高い技術力、科学的要素に裏付けられた課題を把握して分析し、解決を構想し、想像する能力
世界に通用する人間力	世界で通用する教養、チャレンジ精神、柔軟で寛容な協調性を備えたリーダーシップ力

GACでは学部から修士までの6年間の一貫教育により、スパイラルに能力を上げていく。授業は英日バイリンガルで行われ、学部4年次に日本人学生は海外で、留学生は日本国内で2～6か月実務訓練を実施する。さらに、学部在籍期間中は、全員がシェアハウス型混住宿舎「TUTグローバルハウス」（以下、グローバルハウス）に居住し、そこで行われる宿舎プログラムに参加する。そして、修士1年次に開講される「GACグローバル・リーダーズ演習」でそれまでの体験的な学びを理論的に収束させる。

コースの中でも一番の特徴となっているのがグローバルハウスである。グローバルハウスの目的は、キャンパス内のグローバルハウスでの国際的な生活・学習体験を通じて、（1）グローバル社会の多様性を肌で体感する、（2）生ずる課題を自主的に解決する、（3）共同生活の質・連帯・共感を高める方向へ入居者が協力し合って発展させる、（4）これらのグローバル社会で活躍する場面の疑似体験を通じて人間的なセンスを育む機会とすることにある¹。そのための具体的なプログラム内容は、（1）グローバルハウスの自主運営への参加、（2）イベントや地域との交流活動等の企画や実施とそれへの参加とし、宿舎プログラムを通じて、表1に示したグローバル技術科学アーキ

¹ 勤務校で定められているグローバルハウスのコンセプトである。

テクトの備える能力の中でも、(1) グローバル社会の多様性理解、(2) 異なる文化・価値観を持つ人々との課題共有、(3) 異分野包容力、(4) チャレンジ精神、(5) 柔軟で寛容な協調性を備えたリーダーシップ力を身につけることを目指す。

3. 研究目的

本稿では、学生寮における教育プログラムに着目し、1. 学生の主体的な行動や日々の生活における学び、成長を可視化できる評価方法、2. 目指すグローバル人材となるために必要とされる能力を身につけるためのフレームワークについてを検討する。

4. グローバルハウスにおける宿舎プログラム

グローバルハウスにおける宿舎プログラムは、いわば究極のアクティブラーニングを目指し、学生の主体性に任せるという形でスタートした。初年度は3年次編入の1学年のみが入居し、2年目の1年次入学開始とともに1年生と3年生、進級した4年生が入居、3年目で学部1年生～4年生までが揃う。1つのユニットには学年、出身、専門の異なる5名が配され、ユニットごとに生活のルールを定め、生活の質の向上に努めることが求められた。当初、グローバルハウスでは学生の主体的な活動が期待されていたため、きっかけとして大学側からいくつかの活動が提供されたが、基本的には学生が自由に企画し、活動できるように設計されていた。その学びと成長の自己点検を目的に、半年に1度の振り返りレポートの提出が義務づけられた。

5. 振り返りレポート

宿舎プログラムにおける振り返りレポートの目的は、レポートを作成することで自身の行動を振り返り、自己点検、自己成長の材料とすることである。次にそのレポートの内容を検討する。

5-1. 2017年度 振り返りレポート

振り返りレポートは記述項目とその自己評価、総合評価で構成される。記述項目と自己評価は、(1) グローバルハウスの自主運営への参加について、(2) イベントなどの企画・運営・参加について、(3) 地域交流への参加について(2017年度は対象外)であり、記述内容に基づき、S(特に優れている)、A(優れている)、B(概ね妥当)、C(最低限度満たす)、D(改善を要する)の5段階で自己評価を行う。総合評価として、半期の自身の成長を振り返り、表2の10項目に対し、「強くそう思う」、「そう思う」、「そう思わない」、「全くそう思わない」の4段階で自己評価を行う。

初年度の振り返りレポートの項目はグローバルハウスの活動に対するものが中心であったため、活動していない学生の記述は薄いものが多く、学生による記述量の差が大きかった。また、10項目の評価事項に関しても、根拠となる記述が求められていない上、アクティブラーニングでの学びは評価しにくく、項目別の4段階のレベル評価では抽象的な評価しかできない。具体的な問題点と

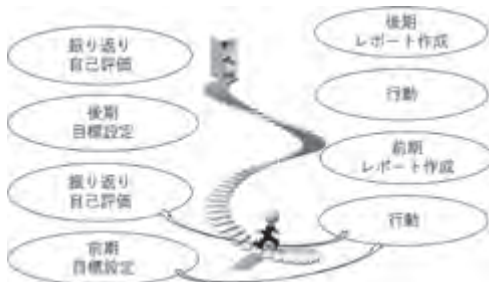
〔表2〕2017年度レポートにおける総合評価の項目

- ①グローバル社会の多様性・価値観などを理解するようになった
- ②異なる文化・価値観を持つ人々と共に課題を共有することができた。(自分の意見をいうだけでなく、他の人の意見を聞き、考え方を理解し、課題を共有することができた)
- ③母国語以外の語学力が向上した (言語：_____)
- ④異なる分野・学科・領域の人と交流ができた
- ⑤学外の地域の人たちと交流ができた
- ⑥グローバルハウスの活動を学外の人に紹介した
- ⑦世界のニュース・出来事などへの関心がつよくなった
- ⑧さまざまなことにチャレンジするようになった
- ⑨グローバルハウスでの問題解決や、イベントの運営などに率先して取り組み、他のメンバーの意見を取りまとめるなどすることができた
- ⑩自分自身がこの期間に設定していた目標(あれば)と、その達成度

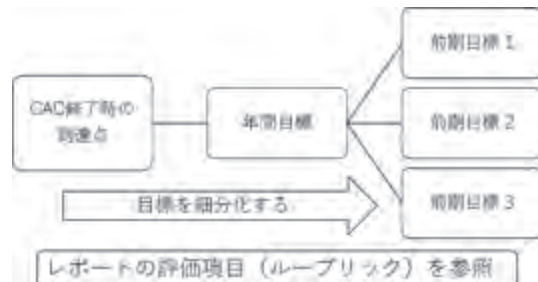
して、①項目がグローバルハウスの活動に対するものであるため、目指すグローバル人材に対し自分の位置や成長がわかりにくい、②行動を起こしていない学生には書きにくい、③何を学ぶのかが曖昧なため、何を評価すればいいのかが分かりにくいという問題が浮かび上がった。グローバルハウスにおける宿舎プログラムをより有意義なものとするためには、学生の主体的な行動を促すことを目指し、宿舎プログラムを通じて個人がどれだけ成長したか、そのプロセスも含めて自己認識できることが重要である。そのためには自身の成長を可視化できる評価システムが必要となる。そこで、2018年度に向け、①振り返りレポートの目的を明確化する、②混住型シェアハウスでの生活からの学びであることを再認識させる、③ループリックを採用し、目指すグローバル人材をブレイクダウンして項目を作成することで、学生の成長の可視化を試みる。

5-2. 2018年度 目標設定と振り返りレポート

2018年度はより学生が主体的に行動を起こし、自己成長を自己点検、自己評価するしくみとして、図1のような目標設定と振り返りのモデルを作成した。



〔図1〕目標設定と自己評価モデル



〔図2〕目標設定のしかた

学生が主体的に行動を起こすためには、自身の中に動機があることが重要である。畑野b (2013) は大学生の主体的な学習態度の調査結果から、主体的な学習態度を高めるためには、内発的動機づ

けを高めることが望ましいと結論づけている。また、Zimmerman (2002) は図3のようなモデルを示し、他者を評価したり、他者と比較するのではなく、自身で目標を定め、実行し、振り返って自己評価をすることで、関心が高まり、自己効力感を感じ、動機づけが高まるとしている。

また、日本語教育においては、トムソン木下 (2008) のように、自身の学びを振り返ることで自律学習を促進させる実践例も多くみられる。これらをグローバルハウスにおける学びとその評価に応用し、目標



〔図3〕 Zimmerman(2002)による自己調整モデル

設定と振り返りのモデルを作成し、学生の主体的な行動を促し、自己成長が自己点検できるしくみとした。

目標設定を行う目的は、(1) GAC修了時の到達点を言語化する、(2) 自身の行動を振り返る材料とする、(3) 行動計画を作成、目標達成のための方法論(課題発見、解決)を工夫する習慣を身につけることにある。具体的には、図2のように、GAC修了時点での到達目標、年次目標、セメスター目標と落とし込み、それぞれの目標の難易度を設定し、行動計画を立てる。個人で目標を設定した後、ユニットセッションを行う。ユニットセッションの目的は、①お互いの目標を共有することで目標をより意義のあるものとし、②目標を明確化し、具体的、計量的、実現可能で現実的な目標であるかを確認し、③ユニットメンバーに目標を公言することで目標達成意欲を高めることにある。ユニットセッション実施時には、他のメンバーの目標を否定したり、無責任な指摘や態度をとったり、馬鹿にしたり、修正したりしないよう注意を促している。

振り返りレポートでは、初年度のものに目標達成度を数値で評価できる項目を追加し、総合評価にルーブリックを採用した。ルーブリックのメリットは、記述により達成水準等が明確化されることにより、パフォーマンス等の定性的な評価に向くこと、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等がある(文部科学省b 2012)。また、学習の途上で学習者とルーブリックを共有する、フィードバックを行うなどのプロセスを通して、学習促進に活用する事例(安藤 2015)や、学生主体でルーブリックを作成し、自己評価させることで、学習促進に一定の効果が見られた事例(碓山・木村 2017)もある。甲谷・中村(2017)ではグローバル人材育成のため、e-ポートフォリオにルーブリックを採用し、グローバル人材育成においても学習活動へのモチベーション向上に効果的であったという事例が報告されている。デメリットとしては、松下・畑野他(2015)に内在的な課題として①評価要件(実行可能性の低さ、評価負担の大きさ)、②ルーブリック作成と利用における変質(ルーブリックに比較表現が用いられることにより相対評価となり、浅

い学習を引き起こす)、③共通性と多様性の両立(個々の教員の評価権の侵害)、外在的な課題として①マトリックス形式の持つ制約(能力が各基準の内部で進歩するとは限らない)、②適用領域(個性的な表現や即興的な行為には限定的にしか使えない)という点が指摘される。また、山口・河井(2016)は、教育目標に対して学習者が過剰適応する恐れがあること、定型的でない学びの価値を

〔表3〕グローバル技術科学アーキテクトのルーブリック項目

〈総合評価〉■現在、自分ができることに☑をつけてください。 *日英両言語で提供

	評価事項	Level 1	Level 2	Level 3
グローバルコミュニケーション能力	語学力	大学等で普段出合うような身近な話題について理解でき、脈絡のある文章で伝えることができる	技術科学に関する複雑な文章の主要部分が理解でき、広い範囲の話題について明確で詳細に伝えることができる	ほぼすべての分野の文章が理解でき、複雑な話題について、明確でしっかりとした構成で伝えることができる
	多様性の理解 包容力 柔軟性	意見や立場の違いを認識し、意見や視点が違うことを理解することができる	違いを多角的に見ることができ、調整のための態度変容を求める説明ができる	違いの背景要因を理解し、許容・受容することができる。調整のために交渉することができる
	発信力	自分の考えを伝え、相手の質問に答えることができる	考えを整理して説明でき、相手の質問に応じて、説明を加えることができる	考えを論理的に説明でき、相手の理解を確かめながら適切な説明を加えることができる
環境での課題解決能力 多様な価値観が存在する	課題解決	課題が発見できる	課題を共有、分析、解決案を出すことができる	課題解決策を計画、実施し、振り返ることができる
	状況分析	物事にかかわる状況が分析でき、自分と他者の関係を自分の側から分析できる	物事にかかわる状況を分析して、適切な理解ができ、自分と他者の関係を相対的に分析できる	物事にかかわる状況を常に正しく把握し、改善でき、自分と他者の関係を客観的に分析して改善できる
	技術の応用	WebやSNSなどのICTを活用し、情報収集や課題共有ができる	課題解決に必要な分析や解決案作成に、一般的に使用されている技術やツールが活用できる	解決に役立つ新たな技術を見出して習得し、課題解決に適用できる
世界に通用する人間力	リーダーシップ 主体性	向上心を持ち、自ら進んで課題に取り組むことができる	目標を明確にした上で、異なる意見や立場の人をまとめ、適切に判断することができる	明確なビジョンを持って、周囲の人を巻き込み、サポートしながら、新しい課題に積極的に挑戦することができる
	協同依頼 協同解決	役割に従って、協同的に課題にあたり、必要に応じて協力を依頼することができる	理由や範囲を明示して協力を依頼し、課題解決に向かった協同の提案をしながら作業できる	状況を勘案し、協力事項を調整し、相手と相互に高めあいながら、協同的に作業できる
	社会規範	ルールを守り、その範囲内で行動することができる	ルールにない事項について、ルールを応用して判断することができる	状況に合わせてルールの変更を提案し、必要なルールを新たに創ることができる

捉えきれないことなどを指摘し、過剰適応に関しては、教育者が求める理想的な学習者の立ち居振る舞いを想定して自らの回答とし、表面的な学習で済ませてしまうとされる。さらに、ルーブリック評価の問題点として黒上（2014）は、ルーブリックの硬直化と尺度の粗さを指摘する。現場での出来事がルーブリックの想定が超え、創意工夫の場面が見過ごされ、本来評価されるべき証拠が看過される恐れがあること、また、ルーブリックでは段階を細かく評価することは不可能であることから、自由記述等の従来型の評価方法と組み合わせて評価を行うことの必要性を述べている。

グローバルハウスにおけるルーブリック採用の目的は、（1）グローバル技術科学アーキテクトに求められる能力を明確化し、（2）自分の現在地が明確に分かるようにすることにある。ルーブリック作成に際しては黒上（2014）を参考にグローバル技術科学アーキテクトに求められる能力をブレイクダウンし、3つの能力を3つの下位項目に落とし、それぞれに3段階のレベルを設定した。

記述部分に関しては、振り返りレポートはグローバルハウスの活動評価からグローバル技術科学アーキテクトに対する評価への移行期にあったため、初年度からの変更はない。

振り返りレポートにはルーブリックに加え、自分自身の目標設定とその達成度をふりかえる工程を追加したことにより、評価ポイントが（1）自身の行動目標と（2）グローバル技術科学アーキテクトのあるべき姿に対する達成度という2点となった。「難しい問題ではあるが、多くのグローバルハウス入居日本人学生が目標にしている「英語が話せるようになる」というのをどのように寮生活で実行、達成していくかは課題であると思う」というように、自身の課題を把握できたり、「全体的に見て、能力的な成長があまり感じられなかったのもっと積極的にTOEICを受けるなどで数値として自分の成長を確かめる機会を作れたらよかったと思う。もしくは、毎日の生活の中で自分の成長を感じることは難しいと思うので、成長を確認するのではなく毎日目標付けするなどして、日々の努力をするようにしたらよかったと思う」とあるように、自身の課題から行動目標へ落とし込む必要性を認識している学生も出てきている。ルーブリックを採用したことで、目指すグローバル人材像が明確になったと同時に、ルーブリックにあげられている細分化された目標や行動指針に対して、自身がどのように行動したかがわかり、自分自身が現在どの位置にいるかも測りやすくなった。問題点として、①ルーブリック評価のレポートの分量が多く、記述部分との関連がわかりにくい、②自己評価が高すぎたり、低すぎたりする学生がいる、③評価担当者からのフィードバックに時間が掛かることがあげられる。そこで、2019年度は、①レポートの簡略化と合理化、②グローバル技術科学アーキテクトに求められる能力の再構築・ルーブリックの見直し、③評価目的と作業量のバランスを検討することとし、現在試行中である。

6. 目指すグローバル人材となるために必要とされる能力を身につけるためのフレームワーク

6-1. 2017年度のフレームワークとレポートから見るグローバルハウスの運営状況

6-1-1. フレームワーク

グローバルハウスでの宿舎プログラムは、生活と学習という側面を担う。異なるバックグラウン

ドを持つ学生が、ともに生活する中で生じるコンフリクトを自分たちの力で解決しながら、より質の高い生活を目指すものである。



〔図4〕2017-2018年度組織図



〔図5〕2017年度組織図詳細

図4は2017-2018年度の組織図、図5は2017年度の詳しい組織図である。ハウスマスターを中心とした組織体で、各ユニットから半年ごとに1名、有償のレジデントアシスタントを選出する。レジデントアシスタントはハウスマスターと協力しながら、グローバルハウスで運営を行うことがミッションとされた。初年度は12名のレジデントアシスタントが選出され、具体的なレジデントアシスタントの業務として、ユニットのマネジメント、週1回ハウスマスターとの面談、週報の提出、月1回課題共有と連絡事項伝達のためのミーティング（グローバルハウスミーティング）に参加することが義務づけられていた。グローバルハウスミーティングでは、各ユニットの状況や課題が報告、共有された。各ユニットではレジデントアシスタントを中心にルール作りを行い、全ての居住学生の生活に質の向上が目指された。

6-1-2. レポートから見るグローバルハウスの運営状況

〔2017年度 調査概要〕

対象学生：GAC学部3年生 40名

レポート対象期間：2017年4月～2018年3月

提出：2017年4月、2018年3月の2回

方法：数値化できる項目に関しては、データ分析を行い、記述部分に関してはテキストマイニングを行い、出現語数、コンテキストを分析する。

〔表4〕2017年度レポート対象学生の内訳

	男子学生	女子学生	計
日本人学生	30	1	31
留学生	6	3	9
計	36	4	40

〔表5〕 2017年度の変化率

(%)

	10項目の総合評価												
	G H運営	イベント	地域イベント	多様性・価値観	異文化理解	外国語	異分野交流	地域交流	発信	世界への関心	チャレンジ	積極・リーダー	目標達成
日本人	1.3	9.6	1.0	12.5	20.7	6.8	16.1	2.2	8.3	6.3	-1.7	18.6	-0.7
留学生	2.1	8.3	-25.0	0.0	0.0	2.1	-12.5	-20.8	0.0	4.2	-8.3	0.0	18.8

表5は前期を基準とした場合の後期の変化率である。グローバルハウスの運営やイベントへの関心が高まっている理由として、前期終了後に、学生の自主的な組織としてイベント係が生まれ、後期にいくつかのイベントを実施した影響が考えられる。また日本人学生の異文化理解、異分野交流、積極性やリーダーシップもプラスに変化している。留学生にはグローバルハウス以外での地域交流の機会が多いため、地域交流がマイナスに転じていると予測される。

〔表6〕 2017年度前期・後期の変化率の相関関係

	レジデントアシスタント	G H運営	地域イベント	多様性	異文化理解	外国語	発信力	世界への関心	チャレンジ
イベント	-0.100	.418*							
地域イベント	-0.073	.597*	1						
多様性	-0.026	0.105	0.374	1					
異文化理解	0.083	-0.049	0.544	.718**	1				
発信力	-0.287	0.245	0.182	.423*	0.193	0.241	1		
世界への関心	-0.111	0.062	-0.092	.625**	.513**	.435**	.436**	1	
チャレンジ	-0.295	0.303	.591*	.361*	0.199	0.182	.497**	.502**	1
積極・リーダー	-.565*	0.271	0.119	0.313	0.216	0.205	.363*	.521**	.461**

n=40, **, p<.01 * p<.05の水準で有意。

表6は前期・後期の変化率の相関関係である。グローバルハウスの運営と学内外でのイベント、チャレンジ精神の項目に関連がみられる。また、積極性、リーダーシップ、課題解決、世界への関心、発信、チャレンジという項目にも関連がみられ、レジデントアシスタントであることと積極性やリーダーシップ、課題解決の項目にも関連がみられる。

レジデントアシスタントに関しては勤務校特有の課題がある。同様の国内の大学寮では意欲的な学生を寮の内外から広く募集し、各機関の基準に基づいて選抜を行っている機関が多いのに対し、勤務校ではユニットメンバー5名のうちからリーダーを必ず1名を選出しなければならない。必ずしもユニットメンバーの中に積極的にリーダーシップを取ろうとする学生がいるとは限らず、また、

選出方法も各ユニットに委ねられていたため、グローバルハウスのコンセプトに沿う適切な人材が選出されているとは限らない。当然ながら、レジデントアシスタント業務に対する熱量にも差異があり、ユニットリーダー間の温度差も大きかった。ユニット内での役割に関しても、振り返りレポートにレジデントアシスタントに任せきりになってしまったという内容の記述がいくつも見られた他、学生が主催する総会などで「金銭的補償があるのだから、レジデントアシスタントがユニットの課題を解決すべきである」と発言する学生に同調する学生も一定数いたことから、このような認識が入居学生に存在していたことは否めない。本来であれば、レジデントアシスタントとなった学生が他のユニットメンバーに働きかけ、協力して課題解決を行うことが理想である。実際には、多くのユニットでそうはならず、生じた課題をレジデントアシスタントが一人で解決していたのでは、積極性やリーダーシップや課題解決能力の向上は期待できない。

また、生活でのストレスに関する記述が多く、特にユニットルール作りの重要性を記述する学生が多かった。さらに、「グローバル＝英語」という認識や留学生とのシェアハウスであることから英語や異文化交流への期待が高く、その落差に対する記述が多かった。他方で、初めての共同生活の中で生じた小さな問題も協力して解決できたという学生や日本人同士でも価値観の違いがあることに気がついたという学生もおり、グローバルハウスで期待される気づきや学びを得ているケースも見られた。初年度のフレームワークでは、そもそも“How”の部分の気づきが促されたり、インプットの機会などが不足していたため、どうすれば目指すグローバル技術アーキテクトに近づけるのかが、あまりにも学生に委ねられすぎており、基本的な生活を立てることに注力し、主体的な活動が起こしにくかったことが問題である。

6-2. 2018年度のフレームワークとレポートから見るグローバルハウスの運営状況

6-2-1. フレームワーク



〔図6〕2018年度前期組織図



〔図7〕2018年度後期組織図

2018年度は生活と学習を分け、生活は初年度同様、ハウスマスターを中心としたグローバルハウスミーティングが担当し、レジデントアシスタントの業務内容にも変更はない。学習は新たに教職員によるサポートチームを立ち上げ、イベント係から引き継いだグローバルハウス学生会

(GHSC) を設立した。その他、大学のイベントである留学生が自国紹介をするTUT EXPOの運営を担うTEECがグローバルハウス内で発足し、team ITやInternational Understanding forumなど自主的な活動を行うグループも発足した。

後期に入るにあたり、4年生のメンバーが研究と実務訓練で活動ができなくなった上、グローバルハウス学生からTEDxのメンバーが多く出たこと、また有償のレジデントアシスタントと無償のGHSCとの兼ね合いもあり、有志メンバーを募ることが難しくなった。そこで、GHSCメンバーと何度も議論を重ねた結果、棟長をGHSCメンバーとすることにし、月1回のグローバルハウスミーティングでは、GHSCの活動をシェアする構造とし、レジデントアシスタントも実質、学習や活動のプログラムに参加する形とした。

6-2-2. レポートから見るグローバルハウスの運営状況

〔2018年度 調査概要〕

対象学生：GAC学部1、3、4年生 95名

レポート対象期間：2018年4月～2019年3月

提出：2018年4月、2019年3月の2回

方法：初年度同様、数値化できる項目に関しては、データ分析を行い、記述部分に関しては、KJ法に加え、テキストマイニングを行い、出現語数、コンテキストを分析する。

〔表7〕 2018年度レポート対象学生の内訳

		男子学生	女子学生	計	学年計
学部1年生	日本人学生	0	0	0	
	留学生	6	3	9	9
学部3年生	日本人学生	27	7	34	
	留学生	10	3	13	47
学部4年生	日本人学生	29	1	30	
	留学生	6	3	9	39
計		78	17		95

〔表8〕 2018年度前期後期の変化率

	語学力	多様性	発信力	課題解決	状況分析	技術	リーダー	協同	社会規範
日本人	23.10	28.53	8.04	12.87	17.25	12.35	23.46	16.95	14.69
留学生	6.67	8.67	16.67	18.00	34.00	16.67	23.19	32.64	40.67

表8は前期を基準とした後期の変化率である。リーダーシップ・主体性は全学生にプラスに変化し、日本人学生は多様性の理解・包容力・柔軟性、外国語にプラスの変化が、留学生には状況分析力、協同依頼・協同解決、社会規範にプラスの変化がみられた。1年生は全員が留学生であり、日

本人とのシェアハウス生活により、協力して行動したり、既存のルールや自分たちの生活状況に見合うようルール見直すといった点で徐々に向上がみられたと考えられる。

〔表9〕2018年度前期・後期の変化率の相関関係

	G H 運営	イ ベン ト	ループリックの自己評価項目														
			シ ェ ア	異 文 化	地 域	語 学 力	多 様 性	発 信 力	課 題 解 決	状 況 分 析	技 術	リ ー ダ ー	協 同				
イベント	0.286	1															
シェア	-0.006	0.236	1														
異文化	.700**	.529*	0.280	1													
地域	0.166	-0.178	0.113	-0.237	1												
語学力	-0.055	-0.106	0.248	-0.144	0.075	1											
多様性	-0.343	-0.160	0.069	-0.299	-0.127	.289**	1										
発信力	-0.323	0.008	-0.015	0.121	0.328	.294**	0.108	1									
課題解決	-0.108	0.050	-0.121	-0.410	-.625*	0.149	-0.037	0.037	1								
状況分析	-0.156	0.111	-0.010	0.223	-0.063	-0.063	-0.044	0.046	.311**	1							
技術	-0.286	0.262	0.171	0.009	-0.261	-0.015	0.107	-0.081	.304**	.300**	1						
リーダー	-0.102	.543**	0.165	0.160	-0.186	-0.091	0.190	0.030	0.112	.290*	.349**	1					
協同	-0.082	0.377	0.126	0.378	0.095	-0.174	-0.086	0.034	.243*	0.093	0.116	0.190	1				
社会規範	0.395	0.189	-0.151	0.227	-0.119	0.022	0.098	-0.046	.245*	.352**	.351**	.300**	0.164	1			

n=95 ** p<.01 * p<.05の水準で有意。

表9は前期・後期の変化率の相関関係である。イベントの企画・運営は、異文化理解、リーダーシップ・主体性の項目に関連がみられる。それは、全ユニットが1年に1度イベントを企画・運営することを提案したことが関係していると予測される。それにより、リーダーシップ・主体性、協同依頼・協同解決といった項目で変化率が大きくなったと考えられる。

7. まとめと考察

初年度の取り組みでは、フレームワークのないところでは何を学ばばいいかわからない、学生の主体的な行動を引き出し切れていない、また、到達点が抽象的過ぎて、どうすればいいかわからないという課題があった。また、宿舎プログラムには単位認定がなく、レポートを提出しなかった場合にもペナルティはない。学生が自身を振り返ることの意味を理解し、納得した上でなければ、強制的なレポートとなり、その成果は期待できない。2018年度に目標設定とループリックによる評価を採用したことで、目指すグローバル人材像に対する自分の位置を可視化する評価が可能になり、学生の成長が客観的に把握できるようになった。また、事前のガイダンスでループリックを提示しておくことにより、目標が立てやすくなり、あるべき姿がイメージしやすくなった。学生のレポートの記述内容にも変化があり、自己成長や自己認識といった点で、事実から原因を分析し、論理的

に記述するレポートも見られるようになってきた。総じて、目指すグローバル人材像が明確化され、それに基づいて目標設定をすることで、自分の現在の位置や自分の目標とのギャップがつかみやすくなったことが自己評価のしやすさにつながっていると考えられる。

また、振り返りレポートの目的は、レポート作成により、自身の生活や行動、学びを振り返り、結果もさることながら、努力してきた過程を自身で認識することにある。学習成果の可視化や学生が主体的に動くための動機付けとして、学修ポートフォリオを利用する取り組みがある。平塚・田中（2014）では、学修ポートフォリオを活用した学習成果の可視化を通して、目標設定・振り返り・フィードバックのプロセスを経ることで、学生の学習意欲向上に一定の効果をあげている。自己評価に関して武蔵大学では「社会に出ても継続的に社会人基礎力を高められる力を振り返りと面談で育てる」ことをテーマに、自己評価能力を向上可能な能力と考え、自己評価を独自で行えるようにするための試みを行い、その中で重要なのは、評価ではなく今までのことを振り返って目標設定することであるとしている（経済産業省2010）。つまり、学生自身が自身の成長や課題を自己認識し、自己評価し次の目標を立てて行動するという一連のサイクルにより、継続的に社会人基礎力を養うことができると考えられる。振り返りによる自己評価能力は社会人基礎力を伸ばすためにも不可欠であり、自己評価の機会を創出し、それを習慣づけ、社会に出ても継続的に行動できるように意識づけることが重要であると考え。グローバルハウスにおける宿舎プログラムを通して、確実に成長している自己の姿を客観視し、自分自身で評価することで、次のアクションをモチベートし、主体的な行動を起こすことができるようになることが理想である。

それをもとに、グローバルハウスの活動フレームワークを再構築し、より学生の主体的活動を促すフレームワーク作りからグローバルハウスにおける包括的な学びを検討している。学生が主体的に行動を起こすためには内発的動機づけが不可欠であり、さらに動機づけを向上させるための方策として、畑野（2013b）は、内発的動機づけは学習者の学習に対する価値や信念が関与していることから、大学生に大学で学習することの価値や意味について教えることでその向上がみられるかもしれないと述べている。グローバルハウスにおける入居ガイダンスは、初年度は主に手続きや建物管理についての説明が行われたが、2年目には目指すグローバル技術アーキテクト像と求められる能力についてを中心として説明を行っている。

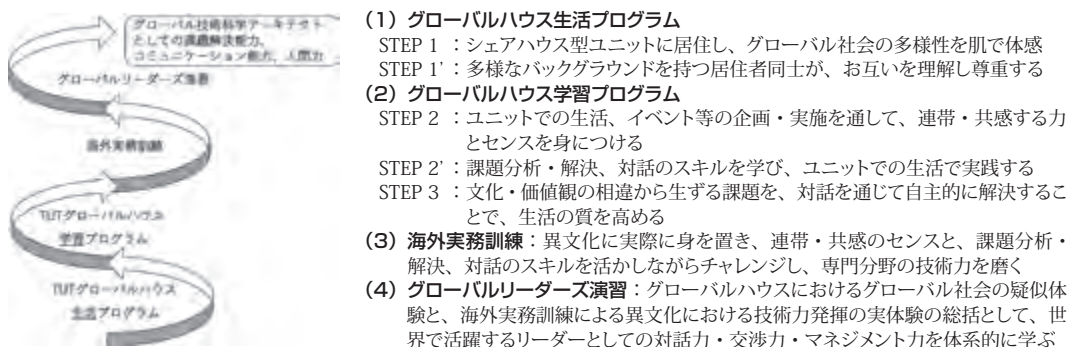
グローバルハウスで2年間過ごした留学生の振り返りレポートに「社会性とコミュニケーションスキルや人生のとらえ方など、多くの側面を改善するのに役立つ不可欠なプログラムだ。日本人だけでなく、他の国籍の学生とも混ざり合う完璧な環境が提供され、私たちが実社会に入るための基盤を作ってくれる。職場でも公の場でも通用する人のマネジメントや、他者との協力方法について考え、学ぶ機会を提供してくれている²」と記述し、グローバルハウスにおける宿舎プログラムでの学びが社会でどのように生かされるかを考える学生も出てきている。大学での学びが社会での自己

2 原文は英語

成長へとつながっていくことが最終的なねらいであり、教育の目指すところでもある。一方で、ループリックを採用したことで、学生の方向性や行動を狭めてしまったり、各ステップの繰り返しがおろそかになるという懸念もある。実際、ループリックの項目がほぼ埋まっている学生もあり、その後のフィードバックのあり方も検討しなければならない。

8. 今後の展望

2019年度を前に、グローバル技術科学アーキテクトとしての課題解決能力、コミュニケーション能力、人間力を身につけるモデルとして、図8のように改めてコースデザインを図式化した。



〔図8〕 グローバル技術科学アーキテクトコースのデザイン

目指すグローバル人材育成のためには、(1) 学生がやりたいと思うことを実現できる場と機会を提供する、(2) 学生自身が生活や行動で生じる課題を解決し、自己成長に気づくしくみを作る、(3) 自己肯定感や自己効力感を高めるという3点が重要であると考える。2019年度には入居ガイドダンスに、これまでの説明に加え、チームビルディングとして異文化体験シミュレーションゲームやユニットルール作りのグループワークを取り入れている。また、有償のレジデントアシスタントを廃止し、無償のユニットリーダーをすべての寮生が担当するよう交代制とし、リーダーとフォロワーの両方を体験できるように工夫している。学生間の学びがより円滑に進むよう、同学年の学生の学び合いの場として、月1回程度のピアセッションを設けている。さらに、他大学とのオンラインミーティングを行い、同世代の同様の環境に置かれている学生からも学ぶ機会を創出している。

そして、学生自身が自己成長に気づくしくみを作るため、ループリックによる自己能力の可視化をさらに精査したい。2019年度はグローバル技術科学アーキテクトに求められる能力を再構築し、ICEループリックを採用している。ICEループリックで評価を行う目的は(1) 再構築したグローバル技術科学アーキテクトに求められる能力をより評価しやすく整理、(2) 自分の現在地が明確にわかるようにすることである。さらに記述部分をまとめ、①目標に対するふりかえり、②学んだこと(大切なこと)、③成長した点、④学びが自分の人生の何とつながっているか、⑤グローバルハ

ウスでの生活を楽しめているか（どんな意味で楽しめているか）、⑥今後の課題・展望（自分が目指す「グローバル技術科学アーキテクト像」とのギャップ）という点に言及するようにというガイド示した。評価者にもルーブリックを採用し、学生の行動状況、ルーブリックによる自己評価、記述内容をもとにルーブリックで評価を行う。さらに、学びの主体である学生とのルーブリック作成を検討し、学生も交えてグローバル人材となるための学びのしくみ作りを行いたい。

〔参考文献〕

- 安藤輝次（2015）「ルーブリックによる文章表現の評価学習法」『関西大学教職支援センター年報 2014』2015年7月発行 pp. 2-10
- 碓山恵子・木村尚仁（2017）「学生の協働意識を引き出す学習者主体のルーブリック作成と自己評価の試み」『北海道科学大学紀要』第43号、pp.35-41
- 黒上晴夫（2014）「新しい学習を評価するツール」岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』関西大学出版部、第1部 第4章pp.87-108
- 経済産業省（2010）「評価に大学独自の意味を持たせる ①自己評価能力を付ける 武蔵大学 ②自信をつける 愛知学泉大学コミュニティ政策学部」『社会人基礎力 育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために—』株式会社朝日新聞出版 4章、pp.358-373
- 経済産業省（2019）「社会人基礎力」
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>（2019年9月7日閲覧）
- 甲谷結末・中村暢宏他（2017）「グローバル・サイエンス・コースにおけるe-ポートフォリオを利用した学修支援の成果と課題」『高等教育フォーラム』Vol.7、pp.95-101
- 首相官邸（2012）「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議 審議まとめ）」
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>（2019年9月7日閲覧）
- トムソン木下千尋（2008）「海外の日本語教育の現場における評価—自己評価の活用と学習者主導型評価の提案—」『日本語教育』136号、27-37
- 畑野快（2013a）「大学生の自律的な学習動機づけの検討—学習・キャリアに関わる変数との関連から—」『日本青年心理学研究』第24号、pp.137-148
- 畑野快（2013b）「大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』第37号、pp.81-84
- 平塚紘一郎・田中洋一他（2014）「「学修ポートフォリオ」システムの構築—eポートフォリオによる学修の促進—」『仁愛女子短期大学研究紀要』第46号、pp.31-36
- 牧田綾子（2013）「グローバル人材育成の場としての「国際寮」」『リクルートカレッジマネジメント』第183号、pp.6-11
- 松下佳代・畑野快他（2014）「ルーブリックの意義と課題—ルーブリックの批判的検討をふまえて—」『第21回大学教育研究フォーラム発表論文集』京都大学高等教育研究開発推進センター、pp.196-197

文部科学省 (2012a) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～ (答申)」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
(2019年8月30日閲覧)

文部科学省 (2012b) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～ (答申)」用語集

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
(2019年8月30日閲覧)

山口洋典・河井亨 (2016) 「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」『京都大学高等教育研究』第22号、pp.43-54

Zimmerman BJ (2002) "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview", *Theory Into Practice*, Volume 41, 2002 - Issue 2, pp.64-70

オンラインによる渡日前準備学習 —留学生活への円滑な移行を目指して—

佐々木 幸喜 (京都大学国際高等教育院)

河合 淳子 (京都大学国際高等教育院)

【要旨】

本稿では、京都大学が実施している、外国人留学生対象の学位取得プログラム Kyoto iUP を取り上げ、学生の渡日前に行う「プレ予備教育」の実践を報告する。次の二側面からの学習効果の向上について論じた。(1) 日本語能力の向上及び(2) 留学先での人間関係構築に向けた支援の存在を知らせることである。Kyoto iUPのプレ予備教育には、(i) 現地の日本語教育機関での対面学習、(ii) 日本語オンライン教材「さみどり」、(iii) 日本語課題が含まれる。いずれも(1)(2)の側面を意識しながら、双方の効果を高めるべく実施されているのが特徴である。特に(iii)では、留学先の大学生活に即した課題を作成、配布し、これを通して学生たちに、留学先の支援体制の存在を示した。渡日後の学生からは、日本語に関する自己肯定的な意見に加え、京都大学そして日本という留学先に対して安心感を示す好意的な意見が得られた。

【キーワード】 入学前教育 渡日前日本語教育 日本語予備教育 オンライン教材

1. はじめに

1.1. Kyoto University International Undergraduate Programの概要

本稿は、京都大学(以下、「京大」)が実施している、外国人留学生対象の学位取得プログラム Kyoto University International Undergraduate Program(以下、「Kyoto iUP」)を取り上げ、学生の渡日前に行う「プレ予備教育」の実践報告を行うものである。まずは、Kyoto iUPを概観しておきたい。

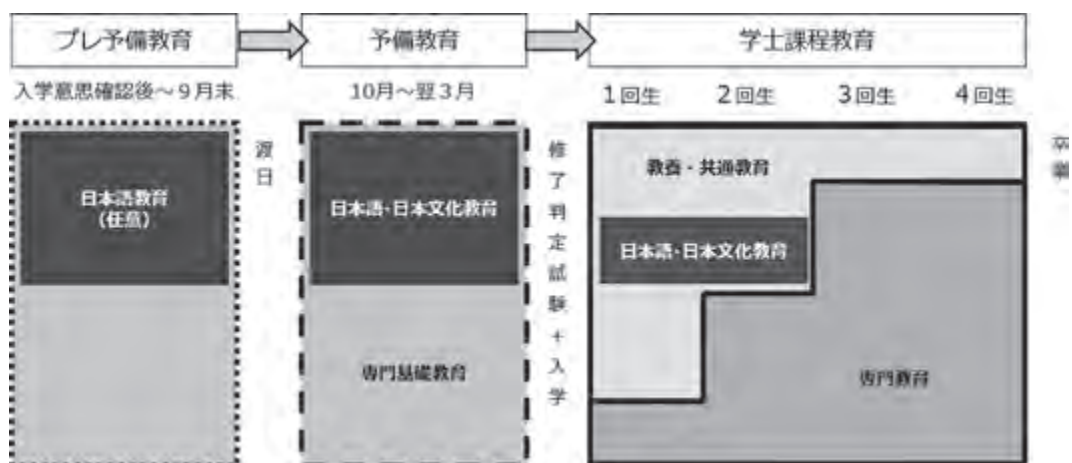
Kyoto iUPは、6ヶ月の予備教育と4ヶ年の学士課程からなるプログラムであり、2019年10月には、志望者228名のうち審査に合格した15名が第三期生として入学している(公開資料)。三期生の志望学部・学科は5学部10学科にわたる。出願には、日本国外において中等教育課程を修了した者、もしくは修了見込みの者であることを求めており、ほぼ全員が18歳前後で入学してくる。入学時点での日本語習熟度は問わず、語学能力として求めているのは英語である。しかし、日本で生活していく上で日本語の必要度が高いのは言うまでもない。さらに、日本の企業や大学において、先端的研究・開発の多くは日本語で行われる。そのため、日本でのキャリア・就職を考える外国人

留学生（以下、「留学生」）には、日本語を運用できる力を持つことが求められる。また、このプログラムの特徴でもあるが、出願時点では、日本語の学習歴は問わない。そのため、プログラムに合格した時点では、学生のほぼ全員がいわゆるゼロ初級である。しかし、日本で日常生活を送るためには、ある程度の日本語を渡日前に習得しておくことが必要である。

日本を取り巻くこのような事情を踏まえ、予備教育への入学許可を得た後の学生に対し、京大では、日本語を学ぶ機会を三段階に分けて用意している。以下に述べる。

第一の段階は、母国にある日本語教育機関での日本語教育である。本稿で取り上げるのは、この段階である。この時点ではプログラム生は、予備教育への入学の許可を得た「プレ学生」である。京大の学籍は有しておらず、日本語教育機関でのクラス受講は任意であるが、渡日後の日常生活においても日本語が必要になるため、本プログラムでは受講を勧めている。結果として、これまで全員が希望し受講している。日本語教育機関は、京大や現地大学の教員の情報をもとに選定する。

渡日後、学生たちは予備教育生として第二の段階に進む。6ヶ月間の予備教育課程である。この課程では、京大において集中的に日本語・日本文化教育を受ける。その後、修了判定試験を経て、学士課程に入学する。そして第三の段階である。学生たちは徹底した日本語教育を受けつつ、1・2回生時は英語または日本語による教養・共通教育を受け、専門教育が中心となる3回生からは日本語で講義・演習を受ける。したがって、学生たちには、3回生開始時点において、学究生活に必要な日本語運用能力、すなわち、日本語で行われる講義を聴き取り、日本語で書かれた文献や資料を読み、日本語で口頭発表や討論を行い、日本語でレポートや論文を書き上げるのに十分な語学力を持つことが求められる。図1にKyoto iUPの教育体系を示した。



《図1》 Kyoto iUPの教育体系（京大HPを基に稿者が作成）

1.2. Kyoto iUPにおけるプレ予備教育の目標

本稿で取り上げるのは、前述のとおり、日本語教育の第一段階「プレ予備教育」での実践である。プレ予備教育の目標は、渡日直後から学生たちが可能な限り、円滑に留学生活に移行できるようにすることである。そのために重要なことの 하나가、日本語をある程度習得しておくことである。三期生15名の内12名は、予備教育合格の時点で日本語の学習歴が皆無であった。学生たちにとって、日常生活で困らない程度の日本語を渡日前に身につけておくことは、渡日後の勉学を滞りなく進めるために肝要だろう。

学生たちが円滑に留学生活を送るために、もう一つ重要なのは、留学先でどのように人間関係を構築していくか、その手立てを知ることであろう。1.1.で述べたとおり、学生たちの多くは、現地高校を卒業後、ほどなくして予備教育課程に入学する。そのため、学生のほとんどは10代である。また、海外滞在経験はあっても海外在住経験は少ない。その上、6ヶ月の予備教育課程を終え、修了判定試験に合格してから1ヶ月あまりで、正規学生としての学究生活、学生生活が始まる。言い換えると、学生たちには、日本や大学の教育・研究環境に早く馴染むことが求められているのである。大学の役割は、教育・研究の場を学生に提供するのはもちろん、それを円滑に進めるためにも、学生の抱える不安を少しでも解消し、渡日後に予想される無用なストレスを減らし、勉学に専念できる環境を作ることであろう。そのためには、大学の情報は、渡日後よりも渡日前から提供を始めしておくのが望ましいといえる。留学生が安心して勉学・研究活動に専念できるよう、留学生活に円滑に移行するためには、例えば、渡日前にオリエンテーションを行うのが有効である（大嶋2005、河合2005、島崎・三島ほか2017）。それでは、留学生の多数が、京大の教育・研究環境が充実したものだと実感し、学生生活を送るために我々ができることは何か。次節では、先行の事例研究を確認しそれらが、Kyoto iUPの教育活動にどのように援用できるか考えたい。

1.3. 大学の教育・教育環境に対する学生の反応をめぐる先行事例

大学の教育・研究環境に対する学生の反応を見た先行研究として、京大での調査を挙げる。京大では、2002年度から2015年度にかけて、国際交流センター（当時）が中心となり、継続的に国際交流に関する調査研究が行われている。そのうち、留学生を対象に行われたアンケート調査（2005年度）に基づく分析を二つ紹介する。まず、竹内（2006）は、大学に関する情報が十分だと感じる学生ほど、大学での教育・研究環境に対する満足度が高いと指摘する。また、河合（2010）は、十四の項目⁽¹⁾について満足度を調べ、その平均点を用い、留学の全般的満足度から三グループ⁽²⁾に分類し、四項目（経済的支援の有無、指導教員との関係、日本人学生との交流、チューターとの関係）との相関をみている。その結果、留学の全般的な満足度に圧倒的な影響を与えるのは、「指導教員」「日本人学生」「チューター」との人間関係であることを明らかにしている。すなわち、周囲、特に大学内で関わる人々との関係が良好だと感じる留学生ほど、日本留学に対する満足度が高くなるということである。

試みに、2015年度実施のアンケート調査に基づき、留学生の回答を整理した。表1が、京大での教育・研究環境に対する留学生の満足度の分布を示したもの⁽³⁾、表2が、留学生がどのような情報が不十分だと考えているかを示したもの⁽⁴⁾である。表1・2によると、大学の教育・研究環境に対する学生の満足度は総じて高いが、それに対し、「奨学金」「住居」などの情報提供が留学前に不足していると考える学生が多いことがわかる。

《表1》教育・研究環境に対する留学生の満足度

京大の教育・研究環境に対する学生の満足度	% (人数)
高満足層	44% (180人)
やや満足層	52% (212人)
不満層	4% (15人)
合計	100% (407人)

《表2》留学生が不十分だと考える情報の一覧

京大に関する情報の十分度	十分度の平均点数
奨学金	0.38
住居	0.48
留学生生活支援	0.52
研究生になる方法	0.85
大学の歴史や学風	1.00
学位取得の条件	1.09
指導教員	1.14
入学試験の方法	1.16
専攻分野	1.20
授業料	1.25

これらの事例から、大学生活、しかも、他国にある大学生生活での不安を少しでも取り除くためには、京大そして日本という留学先に対し安心感を持てるような環境づくりを進める必要があることがわかる。このような問題意識の下、Kyoto iUPでは、京大教員による日本語教育を通じ実践を行ってきた。次節からは、稿者ら担当教員がどのような教材を用意し、プレ予備教育期間においてどのように学生とやりとりを進めたかを述べていく。

2. プレ予備教育

プレ予備教育は、日本語教育機関での対面学習、日本語オンライン教材「さみどり」、日本語課題、この三つの組み合わせにより行った。流れは概ね表3のようになる。このうち、網掛けをした部分については、本プログラム職員の協力を得て行った。

《表3》プレ予備教育の流れ

(1)	日本語教育機関を選定し打診する (日本語教育機関によっては、ここで聞き取り調査に協力してもらう)
(2)	プレ学生に対し、日本語教育機関での受講希望を確認する
(3)	プレ学生に対し、日本語学習状況に関する質問票を配布する

(4)	(3) の回答に即し、日本語オンライン教材「さみどり」のコース学習を促す
(5)	プレ学生が日本語教育機関での受講を始める (日本語教育機関での学習時間は、人によって違いはあるが、100時間程度)
(6)	プレ学生に対し、日本語の課題を課し、手書きコメントを添え返却する
(7)	日本語教育機関から中間報告書を提出してもらい、必要に応じて方針の確認を行う (日本語教育機関によっては、ここで聞き取り調査に協力してもらう)
(8)	プレ学生が日本語教育機関での受講を終える
(9)	日本語教育機関から最終報告書を提出してもらう
(10)	プログラム担当教職員間でフィードバックを行う

プレ予備教育において、三つの方法をどのように連携させるのが学生の日本語学習に有効か。それを探るため実施したのが、表3の(3)および(7)である。

まず、表3(3)、プレ学生に対する調査は、日本語教育機関の受講レベルを調べるものである。というのも、合格通知を受け取った3月から、独学で日本語を始める学生がいるためである。したがって、プレ予備教育開始時点の日本語学習状況を調べる必要があった。実施した時期は、プレ予備教育開始時、5月上旬である。質問票の配布により行った。質問票では、[a] 希望している学部・学科、[b] 日本語学習歴の有無、[c] 現在の日本語学習の状況、[d] 学習歴がある場合は、学習時間、使用教材、ひらがな・カタカナ・漢字の読み書きができる概数、の四点を尋ねた。質問票への回答から個々人の日本語学習歴を収集した。それを参考に、表3(4)にある日本語オンライン教材「さみどり」(以下、「教材さみどり」)の各人にとって適切なコース学習を促した。教材さみどりは、京大が開発した自習用ウェブ教材である。レベルは「入門編」「初級:さあ、始めましょう!語彙と文法」「初級:次のステップへ」「中級」の四つからなり、文法シラバスを採用している。レッスン構成は、概要、練習問題、正誤判定結果、練習問題に関する解説からなり、2019年8月時点でのレッスン数は132である(湯川・家本 2019)。

次に表3(7)、日本語教育機関に対する調査について確認する。調査の目的は、学生の学習状況を知ることである。方法は報告書および聞き取り調査による。報告書には、[e] カリキュラムの概要、[f] 使用教材、[g] 教育内容、[h] 担当者の所感、の四点の記述を依頼した。報告書による調査はプレ予備教育の中間期、聞き取りによる調査はプレ予備教育の開始前もしくは中間期に実施した。ここでは、聞き取り調査の事例として、三地域を紹介する。

【事例1】台北

日本語教育機関での対面学習は、総学習時間105.5時間の予定である。意見交換は、学生が受講を開始する前に実施した。学生は日本語の学習歴がないと想定し、本プログラムが求めたのは、初学者に対する [ア] 初級文法事項・語彙の習得(目標: JLPT N5レベル修了。N4レベルの導入) [イ] 日本語学習への動機づけである。聴解、会話に関しては主眼を置かず、上記 [ア] [イ] の目的達

成のために必要であれば適宜取り入れることを求めた。授業形態は、セミプライベートレッスンである。総学習時間の前半終了時点の日本語教育機関の報告によれば、[ア] [イ] とともに順調に行われ、定期的に行われる小テストの結果から見て全員がN5レベルに到達している（非公開資料）。

【事例2】 ヤンゴン

日本語教育機関での対面学習は、総学習時間147時間の予定である。意見交換は、総学習時間の前半終了時点に実施した。学生は日本語の学習歴がなかったため、日本語教育機関に対する要望は、事例1と同様である。授業形態は、プライベートレッスンとグループレッソンの組み合わせによる。総学習時間の前半終了時点の日本語教育機関の報告によれば、[ア] [イ] とともに順調に行われ、使用教材終了時に行われたテストの結果から見てN5レベルに到達している（非公開資料）。

【事例3】 ハノイ

日本語教育機関での対面学習は、総学習時間150時間の予定である。意見交換は、事例2と同じく、総学習時間の前半終了時点に実施した。学生は日本語の学習歴があり、日本語教育機関が行ったレベルチェックではN4レベルだった。そのため、[ア] は初級文法事項・語彙の定着を目指すことが中心となった。また、日本語の学習歴があったことから、[イ] 日本語学習の動機づけは備わっていたと考えられる。授業形態は、プライベートレッスンである。[ア] [イ] とともに順調に行われており、漢字や文法、語彙学習を中心に進められている。

2.1. プレ予備教育の内容

1.2.で述べたとおり、三期生15名の内12名は、予備教育合格の時点で日本語の学習歴が皆無であった。学生の受講に先立ち、日本語教育機関には共通して、次のことを到達目標としてほしい旨伝えた。それは、「大学の学習・研究で必要となる日本語能力が身につけられるよう、学生に、その基礎となる日本語の文の構造やルールを理解しておいてもらうこと」である。初学者については、プレ予備教育終了時点で初級文法事項・語彙を習得しておくことを到達目標とし、その旨、日本語教育機関に伝えた。日本語学習歴のある3名については、既習項目の定着を図ることを日本語教育機関に要望した。

日本語教育機関への聞き取り調査により、学生には次のような機会が必要であると思われた。それは、[i] 自習方法を十分に構築し習得する機会、[ii] 習得した文法事項・語彙を使った「書く」練習をする機会、[iii] 京大での学究生活や学生生活がイメージできる場面設定による応用練習をする機会、などである。渡日前のプレ学生にとって、日本語の学習は日本語教育機関での活動が中心であるが、日本語教育機関はあくまで日本語のレベル向上を目指すものである。一方で、表3(3)に設けた自由記述欄からは、学生たちの学習意欲の高さが窺えた。そのため、それを継続していくための活動の機会を作りたいと考えた。また、前述したとおり、学生たちの多くは18歳19歳であり、

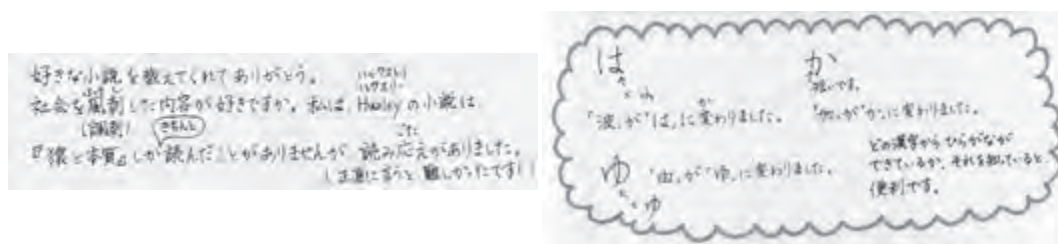
これまで一人で生活する経験があったわけではない。まして、国外での生活である。そのため、やりとりをする中で、学生の状況を事前に把握しておく必要もあると思われた。また、学生にはやりとりを通じ、サポートしケアする教員が京大にいることを知らせておきたいと考えた。学生たちが日本や京大への不安を少しでも減らし、安心して留学生生活を始めてほしい。そういう考えから作成したのが、表3（6）の日本語課題である。課題は五つ用意した。それぞれの課題の概要は表4に示した。

《表4》プレ学生向けの課題一覧

番号	内容	主なねらい
1	アルファベットで書かれた日本人の名前（京大日本語担当教員の名前）をひらがなで書く。	・字形が定着しているか
2	自己紹介を5文以上で書く。 ただし、名前はカタカナで書くこと。	・字形が定着しているか ・既習項目が使えているか ・自身の氏名のカタカナ表記をどのように認識しているか
3	週末のことを10文以上で書く。	・既習項目が使えているか ・論理構成が踏まえられているか
4	日本語でどのような文章が読みたいかを書く。 (字数制限は設けず)	・既習項目が使えているか ・自身の興味・関心のある分野の語彙が使えるか ・論理構成が踏まえられているか
5	(1) 京大の紹介 ・キャンパスでよく使われることばの読み (2) 京大までの交通手段 ・正誤問題（依頼表現） ・読解問題 ・記述問題（15文以上）	(1) ・未知の語彙を自身で調べる方法を持っているか (2) ・既習項目が定着しているか ・既習項目を用い、自分の言いたいことが文章で表現できるか

課題はすべて、手書きでの提出を求めた。これは、字形の確認・指導に備えるためである⁽⁵⁾。課題1・2・3は、まとめてプレ学生に配布した。配布時期は、日本語教育機関での学習が三分の一程度済んだころを目処とした。課題1・2・3を終えたプレ学生には、課題4を提示した。課題5には、プレ学生たちが渡日してから京大に到着するまでに予想される行動をもとに、それぞれの場面で目にするであろうことばを取り入れた。また、語句の読みを確認するものを取り入れ、それをもとにしたクロスワードパズルを配し、指定されたマスのかなを並べ替えると文章が完成するようにした。あわせて、学士課程進学後の授業で課されるレポートを想定し、提出時には氏名、日付を書いていることを確認するよう、注意を促した。なお、課題5の読解教材には、初級段階に限らず、中上級で導入されることの多い語彙、表現も一部取り入れた。作成時には、国立国語研究所日本語

教育基盤情報センター（2009）にある「日本語でできるようになりたい言語行動」や、プレ学生が日本語教育機関で用いた教科書を参照した。課題5は8月末に配布した。同時期に英語による冊子をプレ学生に配布しており、課題5でもそれを参照するよう促し、実際に当該冊子の内容から答えを導けるような問いを設けた。課題に関し、修正が必要だと判断した箇所には、マーカーで線を引いた。添削項目は、「文法のまちがい」「表記（書きかた）のまちがい」に限り、色を替えてマーカーで線を引いた。これは、学生の自己修正を促すためである。学生からの提出課題には、すべて手書きコメントを添え返却した（図2）。コメントを活字ではなく手書きにしたのは、目標として掲げている人間関係の構築、平たく言えば、学生との距離を少しでも縮めておきたいという考えからである。



《図2》プレ学生の提出課題に対する稿者のコメント

3. 学生に関する情報の管理・保存

学生に関する情報の管理・保存には、大学のオンラインシステム Students Educational Profile（以下、「STEP」）を用いた。このシステムは、Kyoto iUPが始まった時点で、プレ予備教育ならびに予備教育での学習記録を残す目的で作成された。しかしながら、2018年度までは予備教育での学習記録、すなわち、京大での教育が始まってからの活動を記録するために使われることが多く、プレ予備教育に関して十分に活用されているとは言えなかった。この状況をうけ、2019年度からは、プレ予備教育の段階でもSTEPを用いるようにした。これにより、学生に関する情報が比較的早い段階から担当教職員間で共有されるようになった。また、2018年度までは、授業担当教員同士はメールにより各学生の学習状況を共有していたが、適切な指導を行うためにデータを蓄積し整理することが求められていた。STEPをプレ予備教育にも援用することで、学生の学習状況を迅速に把握できるようになった。内容も教育に関するものに加え、面談での所感なども記録として残すこととした。また、個人情報をも分に含む場合には口頭での情報共有に留めることもあり、それらをどのように記録するべきかという課題もあった。その点、STEPは、学内ネットワークに接続する環境に限りログインできるようになっている。個人情報の扱いに最大限配慮するためである。学生にはSTEPの閲覧・入力権限を付与しており、自身のページが随時閲覧できる。担当教職員には閲覧・入力・編集権限があり、学生が閲覧可能な情報の範囲を設定することもできる。

3. 考察とまとめ、今後に向けての課題

日本語の課題1～5で学生とやりとりしたことにより、予備教育の開始後には、学生たちから「日本語に自信が持てた」という自己肯定につながる意見に加え、「会うのを楽しみにしていた」「自分をサポートしてくれる人が大学にいて安心して」といった、京大そして日本という留学先に対して安心感を持ったといえる好意的な意見が得られた。

プレ学生とのやりとりでは、初期は英語を交えていたが、日本語教育機関での学習が進むにつれ、日本語でのコミュニケーションが増えた。課題のリソースを京大や本プログラムに関わるものとしたことが、学生たちの積極的な取り組みにつながったとも考えられる。また、中には、稿者とメールでやりとりすることを希望する学生もいた。内容は、課題に対する稿者のコメント（図2左）を取り上げつつ、日常的な話題に関するやりとり、また日本語学習相談にも至った。この事前のやりとりがあったことで、渡日後のやりとりも円滑に進めることができたと考えられる。なお、京大では、日本語クラスを履修する留学生は、学期開始前にオンラインプレースメントテストを受ける。また、履修登録前には日本語担当教員に相談をする機会もある。Kyoto iUPの学生たちも同様の手続きを踏む。テストの結果および面談の内容から、ほとんどの学生は、日本語教育機関での学習時間をもとに予想した日本語クラスより上のクラスを履修するに足るレベルを有していると判断された。プレ予備教育やそれに伴う活動から、学生たちは授業時間外にも日本語に積極的に触れていたといえる。これに関連し、学生たちの学習意欲が高かったことももちろんだが、それを維持するのに、本プログラム教員とのやりとりに一定の効果があったと考える。

最後に、今後に向けての課題をいくつか挙げておきたい。まず、日本語教育の面では、文字教育をどのようにプレ予備教育に取り入れるかということがある。学生たちにひらがなやカタカナをどのように学習したか尋ねたところ、日本語学習歴のなかった全員が独学と回答した。しかしながら、文字を図形として捉えるに留まっている学生もおり、彼らの書く文字は、結果として判読が難しいものになってしまっている。課題へのコメント（図2右）で指摘した学生に関しては、字母との関連でひらがなの字形が理解できたと話してくれたが、この例は文字学習に取り組む環境を整える必要性を示しているといえるだろう。また、日本文化教育の面として、課題の内容も検討していきたい。例えば、「交通ルール」「ごみの捨て方」などを読解教材として取り上げ、自国との共通点・相違点を作文の課題とすることで日本での慣習に意識を向けさせるという方法もあるだろう⁽⁶⁾。

また、国・地域によっては、通信状況の関係でプレ学生との積極的なやりとりが十分にできなかったところもあった。今後は、プレ学生がどの国・地域にいたとしても、やりとりに差が出ないように、方法を検討したい。学生には、予備教育課程の期間、チューターが学習・日常生活に関する支援にあたる。チューターにどのように予備教育の支援に関わってもらおうか、この点は稿を改めて述べたい。

[注]

- (1) 十四の項目は、次のとおり。「指導教員の指導」「研究水準」「授業や講義の質」「所属学部の留学生担当教員」「日本人学生との交流」「チューターのサポート」「国際交流センターの日本語授業」「国際交流センターの留学生相談室」「所属学部の事務サービス」「留学生課の事務サービス」「建物、図書館、実験設備」「コンピュータ設備」「地域との交流」。
- (2) グループごとのスコアは、次のとおり。低満足度グループは“～2.50”、中満足度グループは“2.51～3.50”、高満足度グループは“3.51～”。
- (3) 分析方法は竹内論文に倣った。「京都大学の教育・研究環境の印象」を尋ねる設問（問26-aから問26-s）を用いた。二十の項目は、注4の項目を見直し十六項目に分けた上で、次の四つを加えたもの。「研究室の雰囲気」「留学生との交流」「カウンセリングセンターのサービス」「英語講義の質と量」。それぞれの設問において「満足」と答えている場合2点、「やや満足」と答えている場合1点、「やや不満」と答えている場合－1点、「不満」と答えている場合－2点、「知らない／わからない」と答えているか無記入の場合は0点として、各人の満足度の合計点を出した。その合計点により、「高満足層」（合計点が20から38の人）、「やや満足層」（合計点が0から19）、「不満層」（合計点が－38から－1の人）の三層に分けた。
- (4) 分析方法は注3に同じく竹内論文に倣った。「留学前に、京都大学に関する情報が十分だったかどうか」を尋ねる設問（問24-aから問24-j）を用いた。十の項目は、次のとおり。「入学試験の方法」「授業料」「指導教員」「専攻分野」「研究生になる方法」「学位取得の条件」「住居」「奨学金」「大学の歴史や学風」「留学生生活支援」。それぞれの設問において「十分」と答えている場合2点、「ある程度十分」と答えている場合1点、「あまり十分でない」と答えている場合－1点、「不十分」と答えている場合－2点、「該当しない」と答えているか無記入の場合は0点として、情報の十分度の平均点を出した。小数点第三位以下を四捨五入した。
- (5) 従来の日本語教育においては、どのような字形が初学者にとって習得しやすいのか、それを分析し検討される機会は少なかったが、重要な教育課題だと考える。
- (6) 例えば、2014年度国立大学法人留学生センター留学生指導担当研究協議会（2014年7月6日、於 東京大学）の分科会Ⅱは、「宿舎に関係したトラブル事例と対応の実際：大学としてトラブル対応をどのように行うのか」というテーマで開かれ、貸主（大家・家主）と借主（留学生）との力関係によるトラブル事例が挙げられた。それらの事例を取り上げて教材化できないか検討していきたい。

[引用文献]

- 大嶋真紀（2005）「鹿児島大学における留学生オリエンテーション」『留学交流』第17巻第4号、pp.10-13
- 河合淳子（2010）「『国際化と教育』実態と幻～留学現象から見る～」第22回筑波社会学会（筑波大学東京キャンパス神保町地区、2010年7月17日）会場配布資料
- 河合成雄（2005）「大学における留学生オリエンテーションの在り方：その立体的構築を目指して」『留学交流』第17巻第4号、pp.2-5
- 京都大学国際交流センター（2006）『京都大学における国際交流の現状と可能性：第2回アンケート調査報告書』京都大学国際交流センター
- 京都大学国際交流推進機構国際交流センター（2015）『京都大学の国際交流—大学の国際化を見据えた今日の課題の再検証：第5回アンケート調査報告書』京都大学国際交流推進機構国際交流センター

- 国立国語研究所日本語教育基盤情報センター（2009）「[生活のための日本語:全国調査]結果報告〈速報版〉」
http://www.ninjal.ac.jp/archives/nihongo-syllabus/research/pdf/seika_sokuhou.pdf（2019年7月1日閲覧）
- 島崎薫・三島敦子ほか（2017）「東北大学における留学前日本語準備プログラムの実践報告：オンサイトとオンラインでの試行をもとに」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3巻、pp.239-252
- 竹内里欧（2006）「留学生の生活実態と受け入れ体制への要望」『京都大学における国際交流の現状と可能性：第2回アンケート調査報告書』、pp.12-42
- 湯川志貴子・家本太郎（2019）「日本語学習システム「さみどり」：京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センターウェブ教材開発の実践報告」『京都大学国際高等教育院紀要』第2号、pp.35-55

新入学留学生向けオリエンテーションの改善 —より安心感が得られる場を目指して—

米本 和弘 (東京医科歯科大学統合国際機構)

【要旨】

入学時のオリエンテーションは、留学生支援において重要な役割を持つ。本稿では、留学生にとってより安心感が得られる場所を目指したオリエンテーションの改善について報告し、その効果、そして今後の課題について検討することを目的とした。具体的には、新入学留学生向けオリエンテーションで実施した学内の施設に対する理解を目的としたフィールドワークの機会を利用し、拡張現実ゲームを用いて、留学生間の交流を深めるという改善を行なった。オリエンテーション後の留学生のフィードバックからは、大学内の施設について理解を深める中で、留学生同士が交流するきっかけを作る機会を提供することができ、オリエンテーションが安心感が得られる場となっていたことが示唆された。今後は、より長期的な視点から、他の留学生支援とオリエンテーションのより効果的なつながりについて検討していくことが必要であると考えられる。

【キーワード】 新入学留学生、オリエンテーション、安心感、拡張現実、フィールドワーク

1. はじめに

日本で学ぶ外国人留学生数は増加を続けており、2008年に策定された「留学生30万人計画」の目標値達成も間近であるとされる（日本学生支援機構, 2019）。国立大学への留学生数はこのうち約15%を占めており、その留学生数も同様に増加している（国立大学協会, 2019）。従来の留学生支援では、日本語習得や異文化への適応が中心となっていたが、近年の留学生受入政策、そして、留学生の多様性という現実を考慮に入れた上での再検討の必要性が指摘されており（大西, 2018；白土, 2010）、留学生支援についての実践を積み重ね、検討していく必要があると言える。

そこで本稿では、筆者の勤務校において実施した新入学留学生向けオリエンテーションを取り上げ、留学生にとってより安心感が得られる場所を目指した改善について報告し、その効果、そして今後の課題について検討することを目的とする。

2. 実践の背景

2.1. 留学生支援

留学生支援は「受入社会において留学生が自立した生活者として自分自身で問題解決ができ、対

等な立場で生きていけるように多様な方策を用いて支え、彼らの力を発揮できるような土壌を作ること」(加賀美, 2007, p.5) が最終的な目標であるとされる。横田・白土(2004)は大学における留学生支援の方法を問題解決的、予防的、教育的という3つのアプローチに分類している。問題解決的アプローチとは、問題発生時の個別のカウンセリングやアドバイジングなどを、予防的、教育的アプローチとは「問題が発生するのを予防する活動」(横田・白土, 2004, p.71)を指す。予防的、教育的という2つのアプローチは重複する部分もあるが、オリエンテーションなどが予防的アプローチに、授業や講演など教育活動として行われるものが教育的アプローチに分類される(横田・白土, 2004)。

横田・白土(2004)では、これら3つのアプローチが補完的な関係にあると述べている。つまり、効果的な予防的、教育的アプローチにより、問題解決的アプローチが必要とされる状況を減らし、「学生が周囲の援助を受けて自分で問題を解決できるようになる状況」(p.73)を作り出すことが理想であると述べている。さらに重要な点は、このような状況は留学生だけではなく、留学生支援を担当する教職員の負担の軽減にもつながる点であると言える。

2.2. オリエンテーションにおける「安心」

上述の予防的アプローチの一つに含まれるオリエンテーションは、「オリエンテーションの良し悪しはその後の適応に大きな影響を及ぼす」(横田・白土, 2004, p.86)、「大学での学生の快適度は、たいていオリエンテーション時に決まる」(Mullendore, 2010, p.1, 筆者訳)と指摘されるように、大学生活において重要な役割を持つ。横田・白土(2004)はオリエンテーションの目的として、大学生活で当面必要な情報の提供、不安の低減、異文化適応のためのスキル教授という3点が挙げられるが、日本の大学では一般的に情報の提供が重視され、「感情レベルでの『安心』」(p.80)が体験できるオリエンテーションは限られていることを指摘している。

では、「安心」が体験できるオリエンテーションとはどのようなものであろうか。横田・白土(2004)はオリエンテーションにおいて、情報を詰め込みすぎず、「歓迎に重点を置く」(p.86)ことの必要性を指摘している。さらに杉原(2010)では、「親睦を深め、友好を育む」(p.70)ことをオリエンテーションの目的の一つとし、先輩留学生や教職員と交流することができる時間を多く設けている。このような親睦の機会は、単に歓迎という意味合いだけではなく、白土(2010)が述べるような相談したり、身近で意見を聞いたりできる友人、知人を持つことができる「『セーフティネット』作り」(p.3)への第一歩ともなる。

オリエンテーションは多くの場合、単独であるのではなく、入学以前に行われる「渡日前支援」(宇塚・岡, 2015, p.186)や渡日当日からオリエンテーション当日にかけて行われる「プレオリエンテーション」(河合, 2005, pp.3-4)なども同時に行われる。全ての新入学留学生を対象とした対面のオリエンテーションを含む、これら一定期間継続される留学生支援(横田・白土, 2004)の各機会において、白土(2010)、大西(2018)が指摘しているように、在籍留学生の状況やニーズ、そ

して各大学の持つリソースも考慮に入れながら、不安の低減、安心感の醸成という観点からどのような支援が可能か実践を積み重ね、検討を深める必要がある。

3. オリエンテーションの変遷

筆者の勤務校でも、上述の先行研究や実践等を参考にし、使用可能なリソースなどの状況も考慮した上で、留学生支援を実施してきた。特に渡日前後の支援では、渡日前のメールでの連絡、入学後に行われるオリエンテーション、留学生交流会などが挙げられる。後述するようにオリエンテーションがこの中で唯一、全額入学留学生が集まる機会となっている。そのため、他の支援と並行しながらも、オリエンテーションを渡日前後の留学生支援の中心と位置づけ、その内容及び構成の改善を行ってきた。本節ではまず、実施校について説明した後、現在のオリエンテーションの形に至った経緯について述べる。その上で、改善後のオリエンテーションの内容と流れについて記述する。

3.1. 実施校について

筆者の勤務校は医療系の大学であり、留学生の多くが通常4-5年での博士号取得を目的とした大学院生である。他大学と同様、大学全体の国際化及び留学生受入に力を入れており、学部生も含む全学生数の約1割を留学生が占めている（2018年5月現在）。約半数を占める中国からの留学生をはじめ、アジア各国やアフリカ、中近東からの留学生が在籍している。これらの留学生の中には日本語学校など、入学前に日本での生活を経験してくる留学生もいるが、上記の博士号取得という目的を反映し、大半の留学生は大学入学とともに渡日してくる。卒業後は日本に留まる学生は限られており、多くの学生が帰国するという点が特徴的であると言える。

所属分野での支援は各分野に委ねられているが、大学全体としての支援の主な担当は日本語教育担当教員、国際交流課を中心とする事務組織と保健管理センターである。入学時の手続きやオリエンテーションなどに関しては日本語教育担当教員と国際交流課が中心的な役割を担っている。

3.2. オリエンテーション改善の背景

3.2.1. 2015年度4月期以前のオリエンテーションにおける課題

従来、留学生向けには4月入学、10月入学、それぞれ入学後3週間程度経った頃に一度ずつオリエンテーションを行っていた。オリエンテーションの内容は表1の通りで、2014年度までは留学生同士の懇親を目的にオリエンテーションと同日に留学生向けの懇談会を行っていた。

表1 2015年度4月期以前のオリエンテーション

1) 大学生生活に必要な諸手続き 国民健康保険、在留管理・資格関係など	4) 自然災害時の対応についての説明
2) 保健管理センター等の紹介、説明	5) 各種保険に関する説明
3) 日本の生活に関する情報	6) 図書館などの施設見学

オリエンテーションで提供される情報は、留学生が大学生活を始めるにあたり必要な情報だと考えられる情報である。また、当日の説明に加え、留学生向けの情報をまとめたガイドブックなども配布していた。しかし、来日からオリエンテーションまでの時間があいてしまい、来日直後に必要な情報提供ができないという点と、一度に説明が行われ、提供される情報も多岐に渡るため、学生に情報が定着していないという点が、学生と接する中で課題として浮かび上がってきた。

3.2.2. 2015年度10月期から2018年度4月期までのオリエンテーションにおける改善点

上記のような課題から、同様の問題を指摘していた河合（2005）や横田・白土（2004）を参考にし、単なる情報提供ではなく、必要な情報が定着することを目的として、2015年度10月期の学生より入学時に2回オリエンテーションを実施することとした。内容は表2の通りである。

表2 2015年度10月期から2018年度4月期までのオリエンテーション

1回目	2回目
1) 大学生活に必要な諸手続き 国民健康保険、在留管理・資格関係など 2) 大学内の施設やサービス 3) 日本の生活に関する情報 4) 図書館などの施設見学	1) 保健管理センター等の紹介、説明 2) 各種保険に関する説明 3) 自然災害時の対応についての説明

1回目のオリエンテーションは入学後1週間以内に行った。内容も大学生活を始めるにあたり必要な手続きや情報に絞り、施設やサービスについての紹介もごく簡単なものに留めた。そして、2回目のオリエンテーションでは大学内の施設やサービスについて詳細な説明を行うこととした。情報の定着という点では、2回のオリエンテーションを通し、情報の提供に時間をかけたり、説明を繰り返し行うことができたりすることにより、ある程度の効果は見えて取ることができた。

3.2.3. 2015年度10月期から2018年度4月期までのオリエンテーションにおける課題

上述の通り、情報の提供という観点では、改善の効果が見られた。しかし、さらなる課題として、留学生数の増加による留学生間の関係性の希薄化と、所属分野で過ごす時間が長いという本学学生の特徴を反映し、留学生同士が交流を深める場の必要性が浮かび上がってきた。その原因の一つに、オリエンテーションの主な役割が効果的な情報提供だったことが考えられ、結果、交流・親睦の機会が限られるなど、オリエンテーションが「感情レベルでの『安心』」（横田・白土, 2004, p.80）が得られる場として十分に機能していないのではないかと考えるに至った。

3.3. 2018年度10月期以降のオリエンテーションにおける改善点

上記のような事情を反映し、新入学留学生全員が基本的に参加するオリエンテーションを情報提

供の場に加えて、白土（2010）や横田・白土（2004）が述べているように、来日、入学直後の学生同士が交流をし、つながりを作る場とすることにより、オリエンテーションにおいて安心感が得られるようにできないかと考えた。

3.3.1. フィールドワークの導入と活用

従来は事務職員が引率し、行なっていた施設見学を留学生が行うフィールドワークへと変えることで、学内の施設について理解を深めると同時に、楽しく、かつ留学生同士が交流する場とすることができないかと考えた。オリエンテーションのうち施設見学の時間を利用したのは、他の情報提供は必要不可欠であると同時に、日頃、留学生と接する中で、学内の施設やサービスを十分に理解しておらず、施設見学が形式的なものになっているのではないかという点を課題として感じていたためである。

表3 2018年度10月期以降のオリエンテーション

1回目	2回目
1) 大学生活に必要な諸手続き 国民健康保険、在留管理・資格関係など 2) 大学内の施設やサービス 3) 日本の生活に関する情報 4) 大学内のフィールドワーク	1) 保健管理センター等の紹介、説明 2) 各種保険に関する説明 3) 自然災害時の対応についての説明

ここでのフィールドワークとは、「直接観察を通し、実践的な経験や知識を得ることを目的に、学生などによって行われる活動」(“fieldwork”, n.d.;筆者訳)を指す。本フィールドワークの目的は、大学の施設の概要を知ることとして学生には提示したが、その過程で留学生間の交流を深めることを特に意識し活動を設計した。フィールドワークの流れは表4の通りである。

表4 フィールドワークの流れ

A	0-10 (10分)	自己紹介、フィールドワークの流れの説明
B	10-40 (30分)	グループに分かれ、フィールドワーク
C	40-60 (20分)	Bとは別のグループで情報共有

このうちBの活動ではウィスコンシン大学で開発されたゲームエディターであるARISというアプリケーションを用い、グループワークを行った (<https://fielddaylab.org/make/aris/>)。ARISでは位置情報や現実にある物事を利用した拡張現実ゲームを作成することができ、「場」と結びつけた自律的な活動の機会を提供することが可能になるとされる(米本, 2019)。本活動ではQRコードを読み込むと、各自のタブレットやスマートフォンに多肢選択式のクイズが表示される機能を利用した。

使用した問題例は表5の通りである。実際のゲーム内では留学生の日本語能力を考慮し、これらは全て英語で表示したが、ここでは日本語に翻訳したものを示す。¹

表5 フィールドワークで使用した問題例

場所	クイズ	選択肢（下線が正答）
自動販売機	学内にはいくつか自動販売機があります。これらは他のものと少し違います。この自動販売機の特徴は何ですか。	学生証での購入が可能。 <u>災害時、電気なしで動く。</u> 特別な飲料がある。
郵便局	これはキャンパスに一番近い郵便局です。日本の郵便サービスの特徴は何ですか。	オリジナル飲料がある。 <u>銀行の機能がある。</u> amazonの受け取りができる。
生協	この食堂は「生協 (Co-op)」と呼ばれていますが、この食堂の特徴は何ですか。	ハラルの料理がある。 学生のみが利用できる。 ホテルのシェフがいる。
学務課	このセクションは日本語で「学務企画課」と呼ばれています。ここで何が手に入るでしょうか。	附属病院への紹介状。 大学の公式グッズ。 <u>成績証明書。</u>

クイズ作成においては、従来の施設見学の場所に加え、日頃、留学生と接する機会の多い事務職員と相談の上、学内で留学生の利用頻度が高い場所やサービスを選んだ。そして、必要に応じて、それぞれの場所の担当課に連絡をし、QRコード掲示の許可を得た上で、オリエンテーション前に各所にQRコードを掲示した。

留学生はオリエンテーションの受付時に4名から7名のグループに分けた。そして、表4のAで各グループに1台iPadを配布し、フィールドワークの目的と流れ、そして、アプリの使用方法を説明した。Bではグループごとに学内の4箇所を訪れ、それぞれの場所に掲示してあるQRコードを読み取り、表示されるクイズに答えた。訪れる場所は、グループごとに異なる4つの場所を指定し、

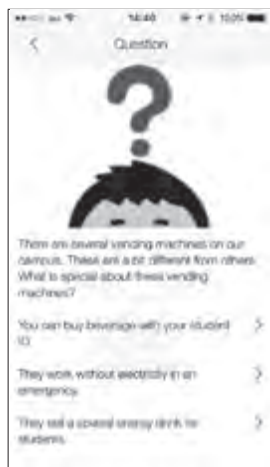


図1 問題画面



図2 正答の場合の画面



図3 誤答の場合の画面

その場所を示した地図を配布した。

ARISのプレイ画面には問題が図1のように表示され、その場に関するクイズに正答すると、さらにその場に関する情報が提供され(図2)、誤答の場合は問題文に戻るような仕様とした(図3)。

そして、Cではグループを再編成し、異なる場所に行ってきた学生が1つのグループになるようにした。そして、どこに行ってきたのか、そこでどのような情報が得られたのかを共有した。その後、グループ内でどのような話があったかを全体で共有した。以下はBの活動の様子(図4)と実際に使用したQRコードの例(図5)、そしてCの活動を行っている様子(図6)である。



図4 フィールドワークの様子



図5 QRコードの例



図6 情報共有の様子

4. オリエンテーション改善後の振り返り

本節では、3.3.1.で詳述した2018年度10月期と2019年度4月期のオリエンテーション中の様子、参加留学生計83名を対象としたアンケートで得られたデータ、関係者からの声をもとに、大学内の施設について知るフィールドワークの機会を利用し、留学生間の交流を深めるという点に関して、施設見学をフィールドワークに変更するという改善がどのような効果をもたらしたのか考察する。それぞれの学期の出身国別参加者数は表6、アンケートの質問項目は表7の通りである。アンケートは英語で実施したが、本稿では筆者が日本語に翻訳した。

表6 出身国別参加者数(人)

2018年10月期		2019年4月期	
中国	26	中国	20
タイ	5	台湾	3
ガーナ	4	韓国、タイ、エジプト	各2
ベトナム	3	ネパール、インド、タイ	各1
ミャンマー、台湾	各2	モンゴル	
アフガニスタン、チェコ、 インドネシア、マレーシア、 モンゴル、パキスタン、 カナダ、クウェート	各1		計33
	計50		

表7 アンケートの質問項目

1. フィールドワークに関し、あなたの気持ちを最もよく表しているものにチェック（✓）をしてください。

	強く そう思う	そう思う	どちらでも ない	そう 思わない	全く そう思わない
a. 学内を歩き回るのを楽しんだ。					
b. 学内の設備に慣れた。					
c. 新しい友達と知り合うことができた。					

2. ARISについて、あなたの気持ちを最もよく表しているものにチェック（✓）をしてください。

	強く そう思う	そう思う	どちらでも ない	そう 思わない	全く そう思わない
a. 使いやすかった。					
b. 使うのがおもしろかった。					

3. あなたの気持ちを最もよく表しているものにチェック（✓）をしてください。

	強く そう思う	そう思う	どちらでも ない	そう 思わない	全く そう思わない
a. フィールドワークでARISを使うのは効果的だった。					

4. 質問3のように思った理由を、できるだけ詳細に書いてください。

アンケートはオリエンテーション終了時に無記名で実施した。実施に際しては、オリエンテーションの改善という目的を説明した上で、フィールドワーク中に撮影した画像の使用とともに、アンケート結果の使用に関して同意を得た。引用は、枠内、もしくは本文中では「」で示した。なお、英語で書かれたアンケートデータは筆者が日本語に翻訳した。

4.1. アンケート結果の概要

以下、図7と図8は各学期のアンケート結果をまとめたものである。有効回答数は2018年度10

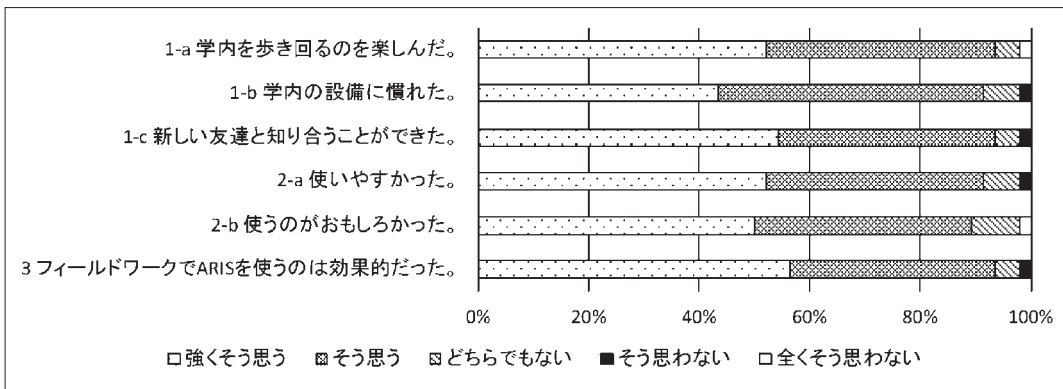


図7 アンケート結果 (2018年10月期)

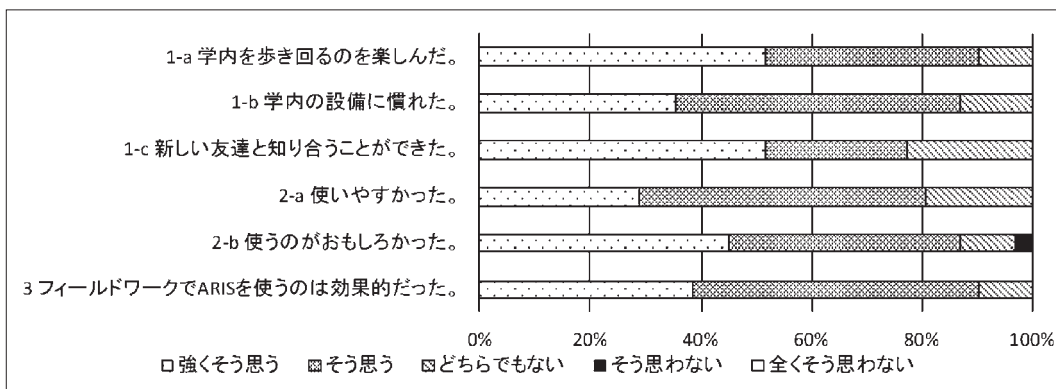


図8 アンケート結果 (2019年4月期)

月期が46 (92%)、2019年度4月期が31 (94%)であった。図7と図8の通り、フィールドワーク全般、使用したツール、また、その効果、全てにおいて、参加した留学生は概ね肯定的に評価しており、それぞれの項目において、8割から9割が「そう思う」「強くそう思う」という肯定的な回答をしていた。ただ、2018年度10月期に比べ、2019年度4月期のほうが全体的に評価が低い傾向にあった。この点に関しては後述する。

4.2. 留学生間の交流に関して

質問項目1-cでは、2018年度10月期は93%、2019年度4月期は77%が新しい友達と知り合うことができたという点に関して、「そう思う」もしくは「強くそう思う」と回答していた。質問項目4の自由記述では、フィールドワークにおいて、他の留学生と交流ができたことが示唆された。

- 歩き回って新しい友達と話すのはとても面白い。
- 現実の場所に行って友達とQRコードを探すのはとても楽しいです。

上述の通り、従来の施設見学では事務職員から説明を受けるだけであり、また、オリエンテーションの施設見学以外の時間では情報提供が中心となっていたため、参加者同士が交流する機会はほとんどなかったと考えられる。そのため、1回だけの限られた時間ではあるが、他の留学生と知り合う機会を提供するという点においては意味があり、また参加者も肯定的に捉えていたと思われる。

交流を促進できた要因として、質問項目1-aの大学内を歩き回るのを楽しめたという点に関して、2018年度10月期は93%、2019年度4月期は90%が「そう思う」もしくは「強くそう思う」と回答している点が挙げられ、活動自体が楽しいものであり、さらに、他の参加者とともに考えることができるような活動であったからではないかと考えられる。質問項目4の自由記述でも以下のようなコメントが見られた。

- キャンパスを見て回るには良いアイテムです。とても面白いです。
- キャンパスに関することを知るのに楽しい方法でした。非常にインタラクティブです。
- グループ内の人たちが質問に答えるためにインタラクティブなことを可能にした。
- 英語があまりわかりませんが、グループメイドのおかげで問題ができました。よかったです。

実際のフィールドワークにおいても、各グループで1つのiPadに頭を寄せ合い相談する様子が見られ、グループで話しながら楽しんでいる様子が見られたことから、本フィールドワークは留学生間の交流に一定の寄与があったことが窺われた（図4）。

4.3. 大学内の施設に関して

質問項目1-bでは、2018年度10月期は91%、2019年度4月期は87%が大学内の施設に関して慣れることができたという点に関して、「そう思う」もしくは「強くそう思う」と回答していた。この点に関して、質問項目4の自由記述でも、フィールドワークを通して、大学内の施設の場所や情報を知ることができ、さらにそれらが短時間で効果的に行われたと述べられていた。

- 学内の重要な施設をすぐに知ることができました。
- 学内の施設を短時間で知ることができました。
- 大学は初めてだったので、全ての場所を問題なく知ることができました。
- 使いやすく、新しい場所を見つけやすい。また、新しい場所に関する必要な情報もすべて表示されます。

この理由の一つとして挙げられるのが、グループでのフィールドワークという形態である。訪れる場所はグループごとに地図上で指定されていたが、従来の事務職員が案内するという形式とは異なり、その場所を自分たちで探したり、また単に歩き回るのではなく、クイズに答えるといった活動があったりした点が、情報を得ることにつながっていたようである。

- 単に地図を使うよりもおもしろかった。
- ツアーガイドよりもおもしろかった。
- まず、面白い質問がたくさん出てきて、その後、キャンパスについての知識をたくさん得ることが出来ます。

また、従来の施設見学は、事務職員の数の都合上、比較的大きいグループで行われていた。改善後は各自で行うことができる活動にしたため、4-7人という少人数で行うことができ、活動中の様子からは、自分たちで施設を見て理解するという意識につながっていったことが窺われた。この点に関しては従来からオリエンテーションに関わっていた事務職員も同様に留学生が主体的に行う活動であったため、施設に関する情報がより定着していたようだと述べている。

4.4. 効果を促進した要因と課題

上記の引用でも触れられているように、大学内の施設の理解と留学生間の交流を促進した要因としてARISの使用が挙げられる。質問項目2-a、2-b、3において、その使いやすさ、面白さ、そして効果に関して、どちらの学期においても8割から9割の参加者が「そう思う」もしくは「強くそう思う」と回答していた。自由記述でもARISの使用に直接言及するものとして以下のようなものが見られた。

- このようにして、私たちはARISから答えを見つけます。キャンパスに慣れるための本当に新しい方法です。
- ARISを使用すると、目的の場所に移動して、質問に回答できます。初めてでしたが、とても楽しく使えました。
- シンプルで使うのも難しくありません。
- ツアーが楽しくなりました。

ただ、4.2.の引用で見られた以外にも「英語だけでちょっと意味わかりませんでした。」という声が聞かれた。このような回答は2019年度4月期のアンケートにおいてのみ見られ、このような言語的制約がフィールドワークに対するやや低い評価につながった可能性がある。このフィールドワークに対する評価に関しては、2018年度10月期に比べ、2019年度4月期のほうが、参加者の出身国にばらつきが少ないこと（表6）も影響している可能性も考えられ、上述の言語に関して、日本語を併記するなどの改善を行った上で再度実践を行い、参加者の評価に影響する要因についてさらに検討をする必要があると言える。

5. 考察とまとめ

本稿では安心感が得られる場を目指し、大学内の施設について知るフィールドワークの機会を利用し、留学生間の交流を深めるという改善を行なったオリエンテーションについて報告した。従来のオリエンテーションとの違いは以下のようにまとめられる。

表8 改善前と改善後のオリエンテーションの比較

	改善前	改善後
オリエンテーションの役割	- 効果的な情報提供	- 効果的な情報提供 - 「安心」が感じられる場の創出
学内施設見学の形態	- 事務職員による引率・案内	- 学生がグループで主体的に行動する フィールドワーク
学内施設見学の目的	- 学内施設に関する理解	- 楽しい、留学生同士の交流 - 学内施設に関する理解

参加者のフィードバックからは概ね改善後のオリエンテーションが「より楽しく、効果的なオリエンテーション」（横田・白土, 2004, p.86）となったことが窺われた。具体的には、大学内の施設について、短時間のうちに効果的に理解を深める機会、そして、新しい友達と知り合う機会を提供できたと言える。そして、これらがフィールドワークの活動形態などと相俟って、参加者である新入学留学生にとり、楽しいオリエンテーションとなっていたことが示唆された。従来のオリエンテーションの課題として挙げていた「感情レベルでの『安心』」（横田・白土, 2004, p.80）を感じるという点で、留学生同士の交流のきっかけを作るなど一定の効果が得られたと言える。

また、本フィールドワークの副次的な効果として、後日、オリエンテーションに関わっていない事務職員が、フィールドワークをしている留学生を目にしたことを筆者に伝えに来てくれるということがあった。そこで、何を目的としてフィールドワークをしていたのかといった話をし、それをきっかけに、次回のオリエンテーションでは、当該の事務職員がいる課をオリエンテーションに含め、QRコードを貼らせてもらい、職員と接触ができるようにする計画が進んでいる。このように、それぞれの職員が所属する場所において、留学生と知り合うきっかけ作りができれば、宇塚・岡(2015)、杉原(2010)、横田・白土(2004)が提案しているような留学生を取り巻く人々との接触を、より無理のない形で生み出すことができるのではないかと考えられる。留学生を対象としたオリエンテーションではあるが、よりよい学内環境という点から見ると、このような接触は留学生だけではなく、教職員や日本人学生などにとっても有益であると言える。この点に関しては引き続き、オリエンテーションの機会を利用し、実現、拡大していく方法について検討したいと考えている。

これら本稿で報告した留学生支援に加え、2019年度4月期より、留学生同士、また日本人学生との懇親を目的に、入学後1か月が経った頃に、大学の近隣の施設を訪れる留学生交流会を実施している。希望者のみの参加ではあるが、先輩留学生や友人とも交流できる機会であるため、参加した留学生の反応からは非常にいい機会となったことが窺われた。また、オリエンテーションでの交流がきっかけとなり、一緒にこうした活動に参加したり、交流を深めたりすることにつながっていたとも考えられる。この点で、それぞれの支援が有機的につながることにより、来日、入学直後から一定期間、継続的に「『セーフティネット』作り」（白土, 2010, p.3）の機会を提供することができたと言える。さらに、このような視点から、他の支援の機会とのつながりを再検討していく必要性もあると考えられる。

本稿では筆者の勤務校における留学生支援の中心的役割を果たしている新渡日留学生に対するオリエンテーションに焦点を当て、報告を行った。しかし、留学生支援としては、オリエンテーション以外にもチューター制度や学内における日本人学生との交流イベントなど、様々な機会に異なる形の支援を行なっている。多くの留学生が4-5年在籍することを考えると、横田・白土(2004)が述べているように長期的な視点に立ち、渡日前後の留学生支援の改善が留学生の日本および大学における生活に対して、どのような影響を及ぼすのか調査を行い、そして、さらなる改善へとつなげていくことが今後の課題として挙げられる。

注

1. 実際に使用したゲームは、アップルストアからARISをダウンロードし、「オリエンテーション」で検索、「新入学生向けオリエンテーション（米本）」にログインした上で以下のQRコードを読み込むことで、体験することができる。



参考文献

- 宇塚万里子・岡益巳（2015）「新入留学生への支援に関する実践研究」『大学教育研究紀要』第11号、pp.183-198
- 大西晶子（2018）「留学生層の多様化に留意した学生支援—文化的多様性に対応した留学生支援の実践」『留学交流』2018年12月号、pp.1-9
- 加賀美常美代（2007）「留学生のメンタルヘルスと包括的支援体制」『留学交流』2007年10月号、pp.2-5
- 河合成雄（2005）「大学における留学生オリエンテーションの在り方—その立体的構築を目指して」『留学交流』2005年4月号、pp.2-5
- 国立大学協会（2019）「『国立大学における教育の国際化の更なる推進について』フォローアップ調査」<https://www.janu.jp/international/kyouiku.html>（2019年8月18日参照）
- 白土悟（2010）「大学における留学生支援体制の再考」『留学交流』2010年4月号、pp.2-5
- 杉原道子（2010）「新留学生オリエンテーションのあり方—山口大学における新留学生研修会を事例として—」『大学教育』第7号、pp.69-80
- 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/about/statistics/intl_student_e/index.html（2019年8月18日参照）
- 横田雅弘・白土悟（2004）『留学生アドバイザー—学習・生活・心理をいかに支援するか—』ナカニシヤ出版
- 米本和弘（2019）「To combine knowledge and the real world—拡張現実を利用した日本語学習の試み」當作靖彦監修、李在鎬編『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践—』ひつじ書房、pp.138-147
- fieldwork [Def. 2]. (n.d.). In Merriam Webster Online, Retrieved October 2, 2019, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/fieldwork>.
- Mullendore, R. (2010). Designing quality orientation programs: The first step toward effective student retention. In M. A. Sedotti & M. J. Payne (Eds), *Orientation Planning Manual* (2010 ed.). Minneapolis, MN: National Orientation Directors Association.

正課外の国際教育交流における 国内・国際学生の協働に関する質的調査 —国際教育交流担当者の視点に着目して

川平 英里 (立教大学グローバル教育センター)

【要旨】

大学の国際化に伴い、多様な文化的背景を持つ学生が共に学び合う教育的取組の拡充が正課内外の実践において求められている。本稿では、正課外の国際教育交流活動に着目し、担当者の国内・国際学生の協働に関する認識を探ることを目的とした。日本国内大学の国際教育交流担当者を対象とした半構造化面接調査を実施し、6大学計11名の聞き取り内容の質的分析を試みた。調査の結果、担当者らが学生間の協働の成立を志向していることを示す回答が得られた。国際教育交流担当者は、意図的な協働機会の創出や既存の学生団体との連携などを通じて、正課外の国際教育交流活動における多様な学生の協働の実現を志向している。また、協働に伴う困難を認識して対応することや、学生主体の協働実現に注力することにより、協働の質向上を目指している。調査結果を踏まえて、正課外活動での多様な学生の協働においてリーダーシップを発揮する学生の役割と、それを支援する担当者求められる視点について整理し、今後の課題をまとめた。

【キーワード】 正課外、国際教育交流、協働、国際教育交流担当者

1. はじめに

本稿では、正課外の国際教育交流における国内・国際学生¹の「協働」を担当者がいかに認識しているかを探り、その一端を明らかにすることを目指す。正課外での学生の活動に焦点を当てた神谷・中川(2007)によると、「協働」とは「多様な文化的背景を持つ学生が、対等な立場で人間関係を構築しながら、共通の目標に向かって活動すること」と定義されている。社会の変化に伴い、言語や文化背景の異なる他者と対等で円満な関係を構築しながら協力して課題を解決し、新しい価値や仕組みを創造することのできる「協働」する力の育成がこれまで以上に求められていると言えよう。

1 田中(2016)は、多様な文化背景を持つ在学学生を「留学生」と「日本人学生」という構図では整理し切れない現状があることを指摘した。社会の変化に伴う大学生活における「留学生」という枠組みの流動化を踏まえて、本稿では、国籍や出身地を問わず多様な文化・生活背景を持つ学生の総称として「国際学生」という用語を用いることとする。ここには受入留学生、帰国学生、インターナショナルスクール修了生、外国につながりを持つ環境で育った学生等が含まれる。また、その対概念として「国内学生」という用語を使用する。

筆者は2017年12月から2019年3月まで国立A大学に勤務し、国際学生在生活・学修支援、キャリア支援、及び正課内外における国内・国際学生の教育交流に従事してきた。その中で、多様な学生が共通の目標に向かって取り組む正課外での活動にも担当者として携わった経験がある。

これまでに、国内・国際学生の関わりを促進して互いへの関心と理解力を高めるためには、文化、国籍、言語を越えた多様性に触れることのできる正課内外での機会が重要であることが指摘されてきた（坂本・堀江, 他 2017、高木, 2014、Leask, 2009、Ward, 2017）。これに関連する正課外活動の一つに、学生の自発性を尊重する国際教育交流活動がある。学内で留学生と接点を持つ機会である「留学生との交流を目的とするサークル」の変遷と可能性について検討した横田（1998）によれば、早稲田大学国際学生友好会（1956年発足）が皮切りとなり、その後1980年代後半から1990年代にかけて、全国の大学で留学生支援と交流を図る学生サークルや留学生会の設立が盛んとなった。これら学生主体の団体は、正課外で交流イベントや留学生支援活動（新入留学生の受入れサポートや日本語学習支援等）に取り組むことで、学内における多様な学生の関わり合いを促進する役割を果たしてきた。

1961年に発足した九州大学国際親善会は、当初から留学生と日本人学生の両方がメンバーとなって活動を運営してきた（高松, 2006）が、その他の大学においても1990年代後半以降には、正課外において国内・国際学生が平等な立場で協働的に参画する取組が実施されていたことが報告されている（實平・河合他, 2004、瀬口, 2009、高木, 2014）。これまで、正課外での多様な学生の協働に着目した先行研究では、留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向効果（神谷・中川, 2007）や、協働プロジェクトに参画する学生の意識の変化と教育効果（末松・阿栄, 2008）、キャンパス内での多様な学生の協働に関する学生の意識（段松・伊藤他, 2013）等に焦点が当てられてきた。その中では、異文化間交流における大学や担当教職員による教育的介入の重要性も指摘されている（加賀美, 2006）。ここでの教育的介入とは、狭義では担当者が活動の設計や内容に教育的意図を持って直接的に関与することを指し、広義では担当者の学生の学びに対する認識や学生間の関係性を重視・尊重する意識、さらに大学の方針やキャンパスの風土を指す。横田・白土（2004）は、担当者による「交流コーディネーション（交流機会のセッティング等）」の重要性を強調し、大学や担当者の意識や業務方針が学生の交流経験による学びのあり方に影響を与えることを指摘した。上記を踏まえて、多様な学生の成長を促す学内の取組を検討する際には、担当する教職員にも着眼する必要があると考えた。

そこで本研究では、担当教職員が正課外の国際教育交流における多様な学生の「協働」をいかに認識しているかについて、複数大学の担当者の視点から明らかにすることを目的とした。

2. 正課外の国際教育交流における国内・国際学生の協働に関する調査

本調査では、国内7大学から14名の調査対象者の協力を得た。本調査実施前には別途2名を対象としたパイロット調査を実施した。調査対象者は、正課外の国際教育交流における国内・国際学

生の協働に関する知見や経験を持つ教職員である。大学の選定基準はスーパーグローバル大学創成支援事業（以下SGU事業）採択大学であること、またはSGU事業採択大学ではないが、正課外で国内・国際学生の教育交流に関連する特徴的な活動を実施していることとした。大学の立地と特徴・規模に大きな偏りが出ないように考慮した。調査の実施期間は2018年10月から2019年6月であった。

調査におけるデータ収集は半構造化面接にて実施した。14名のうち13名は直接訪問型の対面式インタビュー調査、1名はスケジュールの都合上、オンライン通話ツールを用いて聞き取りを行った。また1名は、直接訪問型インタビュー調査を実施したのち、オンラインツールを使用した追加インタビューを実施した。調査の時間は約1時間から1時間半であったが2名はスケジュールの都合上、約30分間となった。対象者に調査前に「調査概要書」及び「調査承諾書」によって許可を得た上で、ICレコーダーを使用して聞き取り内容を録音した。

インタビュー調査では、①担当する正課外の国際教育交流の内容、②正課外の国際教育交流の意義と課題について広く尋ねた上で、③正課外の国際教育交流における国内・国際学生の協働、④正課と正課外の国際教育交流に関連する取り組みの連動性について質問した。本稿では上記③を中心に分析を実施するが、それ以外でも多様な学生の協働について述べられた箇所は分析の対象とした。なお、質問項目のうち国内・国際学生の協働に関する項目を以下の通りである。

表1 国内・国際学生の正課外の活動における「協働」に関連した質問項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 正課外の国際交流活動の中で、国内・国際学生が「協働」している活動はありますか。（もしあれば）それはどのような活動ですか。2. 1の活動の中での学生の「協働」の様子を教えてください。3. 学内の正課外の国際交流活動において、国内・国際学生が「協働」することに対してどのような考えをお持ちですか（理想、課題、対応策、協働が成立するきっかけ等）。 |
|---|

本研究では、質的研究法のうち、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）」（木下, 2003）を用いることとした。なお、M-GTAでは【研究する人間】の視点を重視し、データの解釈、理論の構築における調査者の視点を前提とすることで、コーディングと深い解釈を研究方法として統合することを目指している。本稿では、留学生数が一般学生数を下回る大学での「協働」の様相に焦点を当てるため、留学生と一般学生の割合に差がない1大学3名の調査協力者は、本稿における分析対象者から除外することとした。

分析の手続きは、面接内容の録音データを逐語化した文字データから、分析ワークシートを用いて概念を生成した。概念生成の手順は以下の通りである。①文字化されたデータの中から、分析テーマと関連する箇所に着目し、ワークシートの具体例欄に記載した。その後、類似例を抽出して追記した。②具体例が一定数集まったところで、定義を検討し、概念を生成した。③概念名、定義に照らしてデータを確認し、具体例の追加・削除を行った。必要であれば概念名、定義を更新した。④概念同士の関係を検討してカテゴリーを生成し、結果図を作成した。なお、全ての過程において、

分析が恣意的になることを防ぐために対極例の検討を行った。対極例が一定数集まった場合には新たに概念を生成した。定義と概念名の妥当性については、教育臨床を専門とする大学教員1名によるチェックを受けた。

表2 分析対象者一覧

対象者	大学の特徴	所属大学での勤務年数	対象者	大学の特徴	所属大学での勤務年数
A	私立総合大学	5年	G	国立総合大学	1年
B	私立総合大学	不明	H	国立総合大学	28年
C	国立総合大学	14年	I	私立総合大学	1年
D	私立総合大学	1年	J	国立文系大学	5年
E	国立総合大学	15年	K	国立総合大学	10年
F	国立総合大学	8年			

3. 分析結果図

調査の分析により生成された概念間の関係性を検討し、結果図として以下の通りまとめた。概念は [] 内に、サブカテゴリーは < > 内に、カテゴリーは 【 】 内に記す。矢印（細線）は協働の成立と発展の方向性を示し、矢印（太線）はカテゴリー間の相互作用を示している。

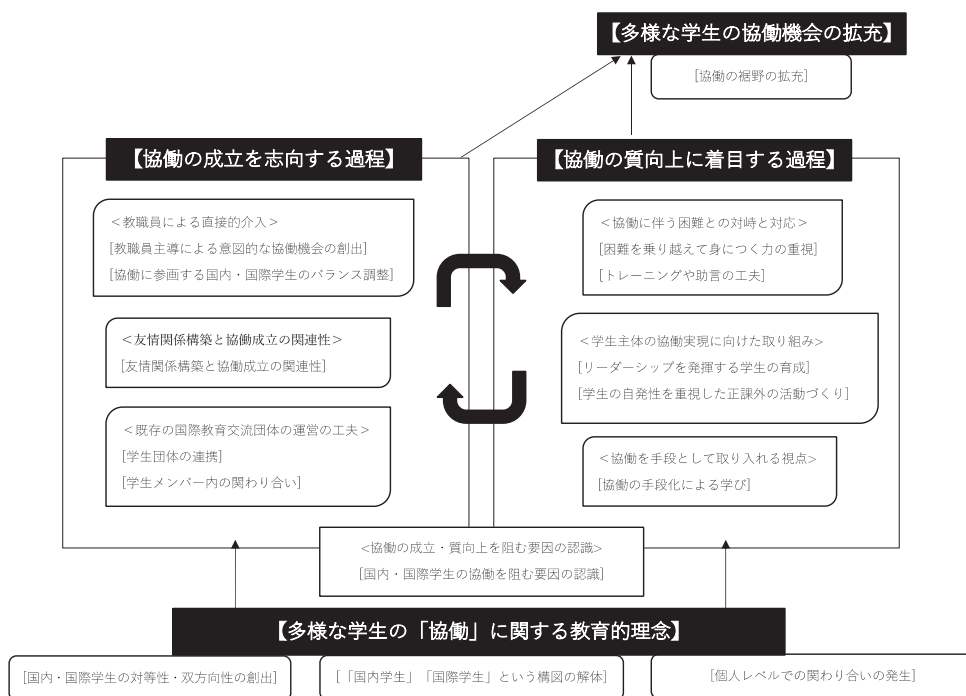


図1 分析結果図：担当者が捉える正課外の国際教育交流活動における協働の様相

①分析対象者は学内における〈多様な学生の「協働」に関する教育的理念〉を持っている（概念図下部）。具体的には、[国内・国際学生の対等性・双方向性の創出] を目指したり、[「国内学生」「国際学生」という構図の解体] を志向したりしている。また、国内・国際学生による[個人レベルでの関わり合いの発生] を認識している。概念図中の矢印（細線）は、分析対象者の持つ教育的理念が、協働の成立を志向する過程と協働の質向上に着目する過程に影響を与えていることを示している。

②次に、【協働の成立を志向する過程】では、〈教職員による直接的介入〉を通じて国内・国際学生の協働の場が創出されている。具体的には、[教職員主導による意図的な協働機会の創出] に着手し、[協働に参画する国内・国際学生のバランス調整] を行っている。また、対象者は学生間の[友人関係構築と協働成立の関連性] を認識しながら、必要に応じて介入のアプローチを工夫している。さらに、対象者は〈既存の国際教育交流団体の運営の工夫〉によって、国内・国際学生の協働機会が創出されていることを捉えている。具体的には、正課外の国際教育交流に関する国内学生主体、国際学生主体の[学生団体の連携] により国内・国際学生の協働が成立すること、また、多様な学生がチームとなって一つの国際教育交流団体を運営することで、[学生メンバー内の関わり合い] の中で国内・国際学生の協働が成立することを認識している。

③さらに、国内・国際学生の協働の成立を志向する過程と同時に、【協働の質向上に着目する過程】が進行している。協働の質を高めながら、より実質的なものにするに着目する同過程では、対象者は[協働に伴う困難との対峙と対応] をしている。具体的には、対象者は[困難を乗り越えて身につく力を重視] しながら、[トレーニングや助言の工夫] を行っている。また、〈学生主体の協働実現に向けた取り組み〉として、学内の多文化協働における[リーダーシップを発揮する学生の育成] にも力を入れたり、[学生の自発性を重視した正課外の活動づくり] を心がけたりしている様子が窺えた。加えて、〈協働を手段として活動に取り入れる視点〉を持ち、[協働の手段化による学び] を尊重している。なお、対象者は協働の成立を志向する過程及び質向上に着目する過程で[協働の実現を阻む要因を認識] している。

【協働の成立を志向する過程】と【協働の質向上に着目する過程】は相互に作用しており（概念図中央の矢印 [太線]）、分析対象者は両過程に留意して活動に関与しながら交流機会の創出とその質向上に取り組んでいる。

④これらの過程を経て、キャンパスにおける【多様な学生の協働機会の拡充】につながる可能性がある。協働を通じて成長する学生が増えることで、多様な学生の[協働の裾野の拡充] が期待される。

4. カテゴリー、概念の定義とその具体例

上記のストーリーラインを構成するカテゴリーと概念について、その説明と具体例を示していく。概念は [] 内に、個人が特定される箇所は●で、国際交流団体の名前は▲で、短縮のための省

略箇所は(…)で示す。発話者は、表2に対応するアルファベットを「」の前に記す。内容理解のための筆者による説明は()内に記す。

カテゴリー①【多様な学生の「協働」に関する教育的理念】

対象者は、学内における学生の関わり合いの現状を踏まえた教育的理念を持っている。同カテゴリーは以下の3つの概念から成る。

【国内・国際学生の対等性・双方向性の創出】 正課外で国内・国際学生が協働する場面において、両者の対等性とやりとりの双方向性を追求し、創出する。

A:「お互いギブアンドテイクにしないと真の国際化にはならないと思うんです。」

E:「どっちかがどっちかを支援するっていう立場で入ってしまうと、なかなか難しいところもあるんですけど」

【「国内学生」「国際学生」という構図の解体】 正課外で国内・国際学生が協働する場面において、「国内学生」「国際学生」という構図を解体し、それぞれが多様な文化的背景を持つ「個」として共に活動することを目指す。

G:「もう少し同じ学生っていう視点でいろいろ企画してもいいんじゃないかなあ。」

H:「枠を自ら取っていかないとなかなか本来の協働ができない気がして。」

【個人レベルでの関わり合いの発生】 国内・国際学生が、個人レベルでは一学生として自然に関わり合いながら活動に参画している様子を把握している。同時に、個人レベルの関わり合いと比較的多数の学生が関与する教育的意図を持つ協働は同一ではなく、後者における大学や教職員による介入の意義が認識されている。

B:「個々人のレベルで学生同士が混ざり合うということは多かれ少なかれあるでしょうが、ある程度の規模とか、団体として活動させたいと思うと、そこにはある程度大人の関与が必要である。それがないと個人の動きにすぎないということかなあ。」

C:「ゼミとか研究室の活動になると、こっちが理想としての協働の形ではないかもしれないけれども、それなりに協働として携わる機会は増えてはきてるんじゃないかな。(…)でももっともちろんなあったらいいと思うんだけど、自然になされてるところも実はあるとは思う。」

一方で下記の例では、教育的意図による支援や介入がなくとも、協働的活動が学生チームの中で自然発生している現状を把握していることを示している。

D:「一学生として溶け込めてるといふか。なので、一応国内学生、国際学生っていうふうな枠組みでは見ても、一学生としての協働活動ができてるふうにすごく見えていて。(…)グループの中で既にそういうのができてるんです。」

C:「スタッフに留学生もいるので、ミーティングとか見ると、どう？中国ではとか、どう？とかって何か今日も聞きながらワールドカフェのテーマ考えてたけど、そういう意味では協働な姿だったんじゃないかな。だからこういう運営に携わってくださっている学生さんのスタッフチームの中に、

国内学生と国際学生が混じってるときは協働として機会があるんじゃないかな。」

カテゴリー②【協働の成立を志向する段階】

協働の成立を志向する段階は、以下の4つのサブカテゴリーから構成されている。

サブカテゴリー1〈教職員による直接的介入〉

教職員が活動に直接的に介入することで、国内学生と国際学生の協働が実現するように促す。下位概念には以下の2つが含まれる。

[教職員主導による意図的な協働機会の創出] 国内・国際学生が協働するために意図的に仕掛けや仕組みを作り、場所や機会を創出する。

B:「黙っていたら国内学生と国際学生は混ざり合わないから、混ざり合うような活動がある程度意図的に作ってきたということです。」

C:「何かあえて私たちは協働する場所を作ってるじゃない? (…) クロスカルチャルな接触を作って、目的があってっていうのだけど、」

I:「▲の学生スタッフの国際交流の様子を、ちょっとじゃあ見ていこうってなったときに、相当仕掛けはこちらからしてるのね。そうすると、本当の意味での学生の自然発生的な協働ではない。そこを期待はしてるけれども、(…) ああ、もうちょっと、大学側は入ってかなきゃいけないなあっていう結果の今、3ラウンド目ですごく軌道に乗ってる感じなので。ただ、放っておいただけでは、ひょっとしたら今のようにうまくいってなかったかもしれないし、(…) 関わってる教員としては、かなり研修の中で仕掛けを意識してやってるので、」

[協働に参画する国内・国際学生のバランス調整] 国内・国際学生の協働を実現させるために、教職員が参加する学生の人数や割合のバランスを調整する。

A:「最初から(国内学生と国際学生が)半分いればいって話だからね。」

J:「だからもう必ずこれ、留学生と日本人学生両方入れるというのがもうポリシーです。」

I:「そのプロジェクトチームの構成員も、春semesterから、いわゆる交換留学生の子たちも入っていいというふうにしたので、そのプロジェクトチームのメンバーもかなり多様多彩な人たちが集まったかな。」

サブカテゴリー2〈友人関係構築と協働成立の関連性〉

サブカテゴリー2には、概念「友人関係構築と協働成立の関連性」が含まれる。

[友人関係構築と協働成立の関連性] 教職員が国内・国際学生の友人関係構築と協働成立の関連性を認識し、必要に応じて介入することもある。以下に、本サブカテゴリーに含まれるいくつかの考えを表す具体例を記す。

まず下記の例では、教職員がきっかけづくりを行うことで友人関係が構築されて、協働を伴う活動に参画するようになっていくことが示されている。

A：「多分恐らく最初の頃は事務側と教員側でいろいろ企画をして、とりあえずお菓子食べながら日本語でしゃべってみようとかっていう企画はきっかけだと思う。それで一回集まって団体の話とかして、あ、そんなことやってんの？私も参加してみたいとかって感じから多分、つながってると思うんですね、恐らく私の予想では。じゃなかったから突然そこら辺なんて企画しようって話にならないから（…）そこで友達を作って知り合って、じゃあ私も入ってみようっていう」

次に下記の例では、正課外の国際教育交流活動や日常生活の中で友情を深めることで、学生の意識が協働に向くことについて言及されている。

D：「だから理想的なのは、例えばバディの子とか、レジデントメンバーの子たちと本当に日常とかをともにしながら仲良くなったり、あと▲の中でも、韓国人メンバーと国内メンバーが仲よくなるみたいな感じで、そういうふうな友達としての関係性っていうのができて初めて協働、●先生がおっしゃる協働っていうところに学生が意識が向くのかなという風な感じであるので。」

また次の例は、設定された協働機会への参画が友人関係の構築を促すことを示唆している。

F：「フレッシュな日本人学生とフレッシュな新入留學生がもう1泊2日寝泊まりして、一緒にいろんな活動して、それで人間関係を作ってもらおう。単発の1時間のパーティーとかでは、もうそこまではないですね。」

次に下記の例は、人間関係の構築と協働の垣根はなく、同時進行していることを示している。

F：「だから▲の活動以外に、プライベートでどういう交流というか、人間関係になってるかっていうことですね。（…）自分の私的友達関係と▲ががつつり組み合ってる。なので、いくら一緒に時間を過ごしてどれだけディスカッションしても退屈じゃないし、楽しいし。」

加えて下記の例は、協働と友人関係は因果関係や関連性が薄く、協働の成立と友人関係の構築とは別物であることを示すものと言える。

I：「それからもういゆる友達としてキャンパス外でつるむようになったっていうケースも確かにある。でもそれって、協働ではないかなあと思うのね。」

K：「協働して何かをするときの一つの意義があることっていうのは、要するに気の合わない人も一緒に働かないといけないですね。好きではなくても。」

サブカテゴリー3 〈既存の国際教育交流団体の運営の工夫〉

サブカテゴリー3は、以下2つの概念から構成されている。

[学生団体の連携] 国際学生主体の学生グループと国内学生主体の学生グループが団体間で協働することで、国際・国内学生の協働が生まれる。

C：「▲と▲の学生、▲はどっちかというとき一般学生さんがメンバーが多いし、▲は▲で留學生が多いから、そこでの協働。」

G：「この▲の立ち上げのときは、留學生会館、▲と一緒にやってみようですね。」

[学生メンバー内での関わり合い] 国際教育交流活動の運営メンバーに国内・国際学生がおり、メ

ンバー内の関わり合いを通じて協働が成立する。

D：「▲っていう正規留学生の学習支援とか生活支援とかやってる子たちも、実はメンバーの半分ぐらいに韓国人の正規留学生が入っているので、グループの中で既にそういうのができてるんです。」

C：「▲は今スタッフに留学生もいるので、ミーティングとか見ると、どう？中国ではとか、どう？とかって何か今日も聞きながらワールドカフェのテーマ考えてたけど、そういう意味では協働な姿だったんじゃないかな。」

サブカテゴリー4 〈協働の成立・質向上を阻む要因の認識〉

サブカテゴリー4は、以下1つの概念から構成されている。なお、本サブカテゴリーは【協働の成立を志向する過程】と【協働の質向上に着目する過程】の双方との関連性がある。

【国内・国際学生の協働を阻む要因の認識】教職員は、国内・国際学生の協働の成立、質向上を妨げる要因を認識している。

E：「やっぱり言語の問題だと思います。▲で留学生が多いのは、日本人はなかなかやっぱり言語の問題が、壁があって活動できないと。」

H：「とはいえやっぱり言語が、共通言語が、しっかりしたものがないっていうのはすごい難しいなって私はいつも思ってます。」

K：「課外活動でやってた最後の頃は、とにかく一緒に集まる物理的な時間とか場所を確保することがすごく、それが本当に大変だったので、」

カテゴリー③【協働の質向上に着目する過程】

本カテゴリーは2つのサブカテゴリーから構成される。

サブカテゴリー5 〈協働に伴う困難との対峙と対応〉

サブカテゴリー5は、以下2つの概念から構成されている。

【困難を乗り越えて身につく力の重視】協働の過程ではフラストレーションやうまくいかないこと、衝突を経験する。それらに向き合い乗り越えることで、学び、成長することに留意する。

F：「極力やっぱり問題の共有と、それに至るプロセスがいくら難しくても最後まで乗り越えさせるみたいなそういうのがやっぱ必修授業の中には必要だし、それを授業だと思わずにやってもらえるチャンスが正課外であれば、なお素晴らしいと思いますよね。」

B：「言語を超えて混ざり合うとか、あの、恐怖心を超えて、新しい言語で、例えば英語でコミュニケーションを取ってみる、そういうことには意味があるんだということへの後押しがいるかなという事です。」

【トレーニングや助言の工夫】教職員は国内・国際学生の協働の質を高めるために、トレーニングやセミナー、助言等の工夫を施している。

E:「セミナーをするっていうのは一つとしてあるんですね。活動は自由なんですけど、その前にある程度方向性を示して、例えば、ポリティカルコレクトネスでこういうことを言うのまづいよとか、そういうものである程度方向づけをすれば、最初の介入であとは自由にと。」

J:「だからもう何回も何回も言う必要もあるし、それこそやっぱりちょっと教員が入る意味にもなるかもしれませんね。」

サブカテゴリー6 〈学生主体の協働実現に向けた取り組み〉

サブカテゴリー6は、以下2つの概念から構成されている。

[リーダーシップを発揮する学生の育成] 正課・正課外の活動を通じて、多文化協働を促進するようリーダーシップを発揮できる学生を育成する。

C:「何か願いとしては、私たちのセンターにかかわる学生さんたち、(中略)そういう学生さんたちが実際の専門のフィールドでちょっとリーダーシップ執ってくれれば、少しずつ底上げにはなるかなとは思う。」

E:「最初の、例えば研修旅行に行くときのオリエンテーションが彼ら(学生団体に所属する学生メンバー)の初めての協働作業なんです。自分たちもグループ、リーダーのグループになったばかりなので、で、そこでやっぱプレゼンの方法に慣れてなかったり、何を伝えていいかわからなかったりする学生がいるので、プレゼンしよう、一緒に作って、で、ここはやるけどここはあなたたちねっていうので分けて、まあ見えますね、どういうこと、どういうふうにするのかっていうの。」

[学生の自発性を重視した正課外の活動づくり] 学生のアイデアやものの見方を尊重し、学生が主体的・自発的に協働に関わることを重視する。

G:「学生がいろいろ学んで、学生の視点からものを見るじゃないですか。で、私たち大人は、あんまり気がつかない視点で、学生の声をもっと出してもらうといいですね。」

A:「一応大学は学生のためのものだから、学生がそういう何かの提案をして、教職員もうまいこと入れるものがあつたらいいかなと思います。」

サブカテゴリー7 〈協働を手段として取り入れる視点〉

サブカテゴリー7は、以下1つの概念から構成されている。

[協働の手段化による学び] 協働を実践の手段として捉え、その過程からの学びを尊重する。

H:「協働によって何を指すかっていうほうに力点を置くと、協働がうまくいくんじゃないかなと思いますね。」

F:「これ面白いかなあとかっていう相談を受けつつ、この料理作りたいたいだけこのぐらいお金かかるんだろけどとか、そういうもう細かいのも日本人学生と留学生が話し合いながら決めるということですね。」

J:「授業外では実践的にどうやって協働でやっていくかを実践的に学んでいく場ですよ。」

カテゴリー④【多様な学生の協働機会の拡充】

カテゴリー④は、以下1つの概念から構成されている。

【協働の裾野の拡充】 限られた学生のみが協働している現状を脱却し、より多くの学生が協働できるようにその裾野を拡充することが期待される。

D:「理想形はもっと裾野を広げて理解してもらう人たちを増やす、そこに尽きるかなと思います。」

F:「だから本来は、やっぱり ▲だけに協働の場面っていうのが若干提供されているような感じなので、そういう協働の場っていうのがもっと広い機会を、より多くの学生に提供したいなあというふうにすごく思っています。」

5. 考察

5-1. 協働においてリーダーシップを発揮する学生の育成

分析対象者が所属する大学では、正課外の国際教育交流活動を運営する学生チームが存在し、彼らがリーダーシップを発揮しながら活動を実施していた。なかでも、国内・国際学生を含む学生メンバーが共に活動を企画・運営する過程で、他者と協働する力を身につけている点に着目したい。Ward (2017) は、正課外における国際教育交流活動を、交流の深度/影響力と参加する学生の範囲によって3段階に分類するモデルを提案した。同モデルでは正課外の国際教育交流活動を、①学生が交流に興味を持つきっかけとなるような段階である「新しい経験」、②興味を持った学生がグローバルな視点を養う段階である「意識の広がり」、③一部の学生がより多くの時間を割いて従事し、活動に深く関わりながら学ぶ段階である「関与の深まり」に分類している。正課外活動での学生運営メンバーの協働は、同モデルの「関与の深まり」段階に位置付けられる。この段階に参画する学生数は現時点では限定されているが、このような学生がロールモデルとなり、より多くの学生が参加する新たな協働機会の創出サイクルが醸成されると、学内の協働機会が量・質ともに拡充される可能性がある。

5-2. 学内における多様な学生の「協働」の位置付けと担当者の役割

本稿の調査協力者は異なる所属や経験年数を有するが、多様な学生の協働に関する認識において共通性も見られた。その背景の一つに学生の意識の変化があると考えられる。段松・伊藤他(2013)が国内、国際学生を対象として実施した調査では、約9割以上の学生が互いの交流や協働の機会を希望し、高い関心を寄せていることが示された。さらに、国内大学における国内・国際学生の必修授業の実施状況を調査した高橋(2019)によれば、2018年度には7割近くの国立大学で国際必修授業が展開されている。このことから、学内で多様な学生と関わり合う正課における教育実践が昨今一層拡充されつつあり、より多くの学生が、学内で多様な他者と共に学ぶ機会を得ていることが推察される。また、海外においてはMontgomery (2009) が、アカデミックな文脈における多様な学生の協働学習についての学生の認識が、1998年から2008年の間に肯定的なものへと変化し

たことを明らかにした。これらを踏まえると、担当教職員は時代の変遷とともに変化する学生の協働に対する印象や考えのあり様に後押しされながら、都度それぞれの認識を更新している可能性がある。

さらに近年では、留学生に限らず多様な文化的背景を持つ学生が大学に在籍しているが、学習者を留学生と日本人学生の対で捉える傾向は未だ残されている（末松, 2019）。これについて花見（1999）は、「殊更日本人対留学生を図式化することは、日本人の「われわれ」集団幻想を再生産・強化することにつながるだけでなく、留学生たちを「個人」として見、理解することから私たちを遠ざける」と述べて、学生の交流を考える際に、日本人集団と留学生集団の関係として捉える傾向に警鐘を鳴らした。共生社会を生きる学生の育成に大学が一層貢献するためには、大学側や教職員が「多様な学生が学ぶ」というキャンパスの特性を生かした正課内外の教育機会を創出する意識を持つこと、そして学生間の関係性構築とその過程から得られる学びに着目する視点を持つことが肝要となる。

6. 学内における協働機会の拡充に向けた今後の課題

本稿における今後の課題を、以下に二点述べる。

一点目として、正課における学びと正課外における協働との連動性について検討することである。正課外における協働に影響を与える正課での学びについて、インタビュー調査から興味深い知見を得られたが、本稿では正課外に焦点を当てて分析を実施したため、正課との関連性についてまでは分析が及ばなかった。教室内外での経験や学びには相互作用があり（Leask, 2009）、正課と正課外の組み合わせ、すなわちサイクルを確立することにより相乗性が発揮できること、これにより真に学内に「協働」の土壌を浸透させることができること（神谷・中川, 2007）が指摘されている。今後、さらなる検討を加える際に、近年において研究と実践が蓄積されつつある、正課における協働を伴う学びの仕組みである「国際共修」「多文化間共修」との連動性を視野に入れた分析を行うことで、大学全体の教育カリキュラムを通して多様な他者と協働する力を育む教育的アプローチを確立することが重要であると考えられる。

二点目として、本稿では全学生数に対する国際学生の割合が半分に満たない大学に所属する協力者に焦点を当てて、分析を実施している点である。今後は、国際学生数と国内学生数に大きな差がない学内環境を持つ大学や、国際学生の割合が僅かである大学における実態も明らかにする必要がある。国際学生の数や規模は、正課外の国際教育交流における協働の実態や、それを支える学内文化等の前提条件に影響を与えている可能性があると考えられるためである。

多様な学生の関わり合いに関する条件が異なる大学間での協働の様相を比較検討することによって、今後の正課外での国際教育交流における学びの場の質的・量的拡充に資する知見の獲得が期待される。

謝辞 調査協力者の皆様に心より感謝申し上げます。なお、本研究はJSPS科研費（JP18H05744）の助成を受けて実施しました。

参考文献

- 加賀美常美代（2006）「教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるかーシミュレーション・ゲームと協働的活動の場合」『異文化間教育』第24号, pp.76-91
- 神谷順子・中川かず子（2007）「異文化接触による相互の意識変容に関する研究：留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果」『北海学園大学学術論集』第134号, pp.1-17
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編著（2017）『多文化間共修 多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- 實平雅夫・河合成雄・瀬口郁子（2004）「キャンパスにおける交流プログラムが日本人学生に与えるインパクト：神戸大学国際学生交流シンポジウムを事例として」『神戸大学留学生センター紀要』第10号, pp.85-105
- 末松和子（2019）「国際共修の検証 -文献リサーチを通して見えてくるもの」ウェブマガジン『留学交流』2019年2月号 Vol.95, pp.1-12
- 末松和子・阿栄娜（2008）「異文化間協働プロジェクトにみられる教育効果」『異文化間教育』第28号, pp.114-121
- 瀬口郁子（2009）「Truss-15年の軌跡 留学生交流支援ボランティアサークル」『留学生交流・指導研究』Vol.11, pp.35-42
- 高木ひとみ（2014）「学生の適応援助グループ：多文化間ディスカッショングループにおける実践」『留学生交流・指導研究』Vol.17, pp.33-46
- 高橋美能（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」ウェブマガジン『留学交流』2019年7月号, Vol.100, pp.1-13
- 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ー「九州大学国際親善会」の活動と会への支援ー」『九州大学留学生センター紀要』第15号, pp.67-74
- 田中京子（2016）「留学生と大学の国際化～留学生相談担当者の視点から～」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』第3号, pp.5-11
- 段松牙恵子・伊藤昇・塩田邦成・西田純子（2013）「オン・キャンパスにおける国内学生と留学生との「協働」を通じた学び合いの仕組みの構築ー大学の国際化の「実質化」を目指して」『大学行政研究』第8号, pp.45-61
- 花見楨子（1999）「国際交流に携わる大学生質的交流に向けて」『三重大学留学生センター紀要』第1号, pp.1-14
- 横田雅弘（1998）「インターフェースとしての学生サークル」『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクション・リサーチ』科学研究費成果報告書 研究代表者：箕浦康子 pp.36-45
- 横田雅弘・白土悟（2004）『留学生アドバイザーー学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版

- Leask, B. (2009) "Using Formal and Informal Curricula to Improve Interaction Between Home and International Students." *Journal of Studies in International Education*, Vol.13, Issue 2: pp. 205-221
- Montgomery, C. (2009) "A Decade of Internationalisation: Has It Influenced Students' Views of Cross-Cultural Group Work at University?" *Journal of Studies in International Education*, vol.13, No.3, pp.256-270
- Ward, H. (2017) "Part2 – Global and Intercultural Education in the Co-curriculum" *Internationalizing in Action: Internationalizing the Co-curriculum Three-part Series*, American Council on Education, pp.1-26

投稿論文 英文要旨

Fostering Self-help Skills and Promoting Interaction in International Residence through Disaster Prevention Seminar Organized by Residence Assistant (RA)s

ANDO Ikumi

This paper reports on the disaster prevention efforts of A University's International Residences that began in 2017. To enhance the disaster prevention capability of each residence, improving the disaster prevention awareness of residents as well as the disaster prevention of buildings is extremely essential. However, the five dormitories differ in structure, size, and location. Therefore, the faculties who are in charge of the international residences have started to work with experts to establish the basis for disaster prevention through improving buildings and providing disaster prevention education for the resident assistants (RAs). And after that, they ask RAs to provide disaster prevention education for all residents. At B residence, RAs held a disaster prevention workshop aiming at "development of self-help skills" and "promoting interaction" for the residents. The findings from a questionnaire survey of participants showed that the workshop helped to reduce anxiety about disasters and implement disaster prevention actions such as "preparation of water and food" and "confirmation of evacuation routes in frequently used areas."

Keywords: Disaster Prevention, International Residence, International Students, Resident Assistants, Self-help

Educational Practice in Multicultural Boarding House for “Global Jinzai” Development : Creating and Using Rubrics for the Students Accommodation Educational Programs

SAKAMOTO Yuko • TAKEGAWA Kiyomi

The purpose of this study was to investigate the following two points, focusing on the educational program at the “Global House”, a new shared-house style of student accommodation, which will enable international and Japanese students to live together on campus for the new “Global Technology Architect Course”. 1. Investigate evaluation that can visualize student’s independent actions, learning, and growth, 2. Create a framework that can acquire the skills to become a “Global Jinzai”.

Therefore, the following practices were specifically performed. 1. Clarify the image of “Global Jinzai” to aim for, students set their own goals, 2. Create a framework to promote student’s independent activities and learning, 3. In order to enable students to grasp their own growth objectively, a self-evaluation by rubrics was adopted in the reflection report.

The result of this study, it became easier to grasp the gap between the student’s current situation and the student’s own goals. In addition, students can analyze the cause from the facts and logically recognize their self-growth.

Key words: Rubrics, Evaluation, Global Jinzai, Multicultural Boarding House,
The Student Accommodation Educational Programs

Pre-arrival Education Program for International Students Coming to Japan: Aiming for a Smooth Transition

SASAKI Yuki • KAWAI Junko

This paper reports on the practical implementation of a pre-arrival preparatory education program for students traveling to Japan by introducing the efforts of “Kyoto iUP,” an undergraduate program for international students offered by Kyoto University (KU). The pre-arrival program consists of (i) face-to-face learning at local Japanese language institutions, (ii) self-study using Samidori, a web-based Japanese language learning system provided by KU, and (iii) Japanese assignments created by the authors. The authors discuss the impacts of the program on the following two aspects of learning: (1) improvement of Japanese language proficiency, and (2) improvement in abilities to build relationships in a new environment. The educational activities of the program enhance the effectiveness of both aspects in a synergistic way. For example, Japanese-language assignments are developed and tailored to help prospective students better understand student life at KU, and through these assignments, the support system of KU is demonstrated. After-arrival interview surveys with the students showed their positive opinions of Japanese language learning and favorable feedback about Japan and KU.

Keywords: Study abroad, Educational Program before Entering University, Pre-Arrival Education, Preliminary Education Program, Online Educational Materials

Improving International Student Orientations for Increased Reassurance and Comfort

YONEMOTO Kazuhiro

Orientation for international students plays an important role in supporting them. The purpose of this paper is to identify possible improvements to the orientation to ensure that international students can feel reassurance and comfort and to examine the effects and challenges for the future. Specifically, improvements were made to the existing orientation to facilitate exchanges among students by taking advantage of a fieldwork opportunity that utilized an augmented reality game to enhance their understanding of campus facilities during the orientation. International students' feedback following the orientation suggests that the orientation could create an opportunity for exchange among international students while deepening their understanding of university facilities, thereby providing a place where they could feel reassurance and comfort. In the future, it is necessary to consider more effective links between orientation and other supports for international students from a long-term perspective.

Keywords: New international students, orientation, reassurance and comfort, augmented reality, fieldwork

The Collaboration of Domestic and International Students in Extracurricular Intercultural Activities: Qualitative Research from the Perspective of University Staff Involved with Intercultural Education and Exchange

KABIRA Eri

With the growing internationalization of higher education in Japan, educational practices in both academic and extracurricular activities are encouraging students of diverse cultural backgrounds to learn together through collaboration. This paper focuses on extracurricular intercultural activities and aims to explore the university staff's perceptions of domestic and international student collaboration. Semi-structured interviews were conducted and qualitative analysis was used to examine the data collected from 11 interviews. The research highlighted the efforts of university staff to support student collaboration in extracurricular intercultural activities through facilitating opportunities for students of diverse cultural backgrounds to work together and coordinating efforts with existing student groups. Identifying and responding to intercultural challenges and focusing on students' autonomy were key strategies utilized by staff to improve the quality of collaboration.

The paper concludes with a discussion on the role of students involved with intercultural collaboration initiatives on campus. Examining the experiences of university staff offers important insights into the critical role that they play in supporting students' intercultural learning.

Keywords: Internationalization of University, Extracurricular Intercultural Activities,
Student Collaboration, Perspective of University Staff

2019年度 留学生交流・指導
研究会報告

第8回留学生交流・指導研究会報告

日時：2020年2月8日（土）9：00-14：35

於：大阪大学吹田キャンパス ICホール2階ルーム5・6

本研究会は、COISAN会員が日頃留学生のアドバイジング業務や留学生教育に従事する中で直面している問題について、会員同士が直接顔を合わせながら情報やノウハウを共有するとともに、留学生アドバイジングの領域に関連する教育実践、研究成果を発表する場として2013年より開催している。

COISAN研究会企画・運営班が企画・準備を進め、会場を提供して下さる大阪大学とCOISAN事務局の協力を得て実施している。第8回研究会では、第一部の冒頭にて大西会員の「留学生相談・指導を研究する—実践から研究、研究から実践へ—」と題した講演が行われた。大西会員の講演では、日々の留学生相談の実践をどのようにして研究にまとめ、研究を通して得られた知見をどのように実践に還元し、また「現場の声」を大学執行部等への政策提言へつなげていくのか、COISAN会員にとって極めて関心の高いテーマについて、具体的な研究手法等を踏まえた紹介がなされた。続いて実践報告3件が行われた。1件目は、渡部会員・新見会員による「学生による留学生支援—東北大学の学生スタッフ雇用の取り組み—」、2件目は、高橋会員による「留学生と日本人学生が共に学ぶ人権学習—多文化共生の実現を目標に据えて—」、3件目は、西村会員による「派遣学生の海外派遣大学での危機管理から学ぶこと（香港中文大学での事例）」である。留学生受け入れ、留学生と日本人学生を対象とした教育実践、そして派遣留学の危機管理と留学生教育における各分野の実践知が共有された。第二部のケースカンファレンスでは、酒井会員による「留学生が精神的不調に至る原因について—繰り返す者、前進し続ける者—」と題した事例が出された。精神科医という立場から留学生対応に当たっている酒井会員の報告では、精神医学の専門的な観点から事例報告がなされた。宇塚会員・藤本会員による「岡山大学におけるホームステイプログラムの実践と課題」の事例では、岡山大学の二つのホームステイプログラムがそれぞれ紹介された。ケースカンファレンスでは、発表者による事例報告の後、参加者を交えた活発な質疑応答・議論がなされた。第8回研究会は、全体を通して正会員37名、非会員9名、合計46名の参加があった。当日の発表タイトル・登壇者は以下の通りである（以下、敬称略）。

〈第一部〉（一般公開）

研究ワークショップ「留学生相談・指導を研究する—実践から研究、研究から実践へ—」

大西 晶子（東京大学）

実践報告1 「学生による留学生支援—東北大学の学生スタッフ雇用の取り組み—」

渡部 留美（東北大学）・新見 有紀子（東北大学）

実践報告2 「留学生と日本人学生が共に学ぶ人権学習—多文化共生の実現を目標に据えて—」

高橋 美能（東北大学）

実践報告3 「派遣学生の海外派遣大学での危機管理から学ぶこと（香港中文大学での事例）」

西村 幸宏（神戸大学）

〈第二部〉（COISAN正会員および特別会員のみ参加可）

ケースカンファレンス（事例検討会）1

「留学生が精神的不調に至る原因について—繰り返す者、前進し続ける者—」

酒井崇（名古屋大学）

ケースカンファレンス（事例検討会）2

「岡山大学におけるホームステイプログラムの実践と課題」

宇塚万里子（岡山大学）・藤本真澄（岡山大学）

第8回研究会企画・運営班（50音順）

黒田千晴（神戸大学）・園田智子（東京大学）・中本進一（埼玉大学）・ロン・リム（香川大学）

学生による留学生支援 —東北大学の学生スタッフ雇用の取り組み—

渡部留美（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

新見有紀子（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

1. はじめに（東北大学の留学生の現状と支援体制）

東北大学の外国人留学生数は年々増加している。2019年5月現在の留学生数は2,162名であり、10年前と比較して60%増加した。また、英語によるプログラム、交換留学プログラム、サマープログラム、ダブルディグリープログラム等のプログラムの拡大・導入に伴い、留学生自体の目的やニーズが多様化・複雑化している。これに対し、本学の教職員数は、2019年5月現在6,344名であり、10年前と比べて10%の増加にとどまっている。限られた資源のなかで、多様化し、量的に拡大する留学生に対する学習、生活面でのサポートを充実させることが大学における喫緊の課題である。このような状況のもと、グローバルラーニングセンター（以下、GLC）では、2015年4月より在学学生をアドミニストレイティブ・アシスタント（通称AA）として雇用する制度を立ち上げた。本発表では、学生による留学生の支援の試みについて報告を行う。

2. 東北大学の学生スタッフ：アドミニストレイティブ・アシスタント（AA）

本学の雇用制度に基づいて雇用する学生スタッフは「AA」と呼ばれており、GLCで雇用する学生についてもこの類に属する。GLCにおいてはAA雇用の目的を「本学の国際化に自ら貢献しようという高い意識を持つ学生を採用し、国際化に関連した様々な業務において教職員を補佐することにより、実務的な体験に裏打ちされたグローバル人材の育成を行うこと」と設定した。AAの職務は主として、①留学生ヘルプデスク担当、②アンバサダー業務、③外国人留学生支援、④短期受入れプログラムの補助、⑤シンポジウム、イベント実務補助等となっており、留学生支援のみならず、海外からの訪問者対応、大学の国際化に関連するイベントの補助なども業務に含まれる。①については、予めシフトを組んで対応する形をとっているが、それ以外は、依頼すべき案件が出た時点で、その業務の依頼者（GLC教員または留学生課事務職員）が、AAを登録しているメーリングリストに募集をかけ、AAからの可否の回答に基づき担当者を選定している。

3. AAの募集・採用

本学でのAAは運用開始から4年目となったが、ほぼ1年に1度の頻度で新たなAAを募集し、採用してきた。開始当初は10名程度を定員としていたが、2019年度に職務の拡大に伴い、定員が24名に増え、さらに2019年12月現在では30名がAAとして勤務している。学生の出身の内訳は、日本14名、中国5名、韓国3名、モンゴル、マレーシア、インド、ドイツ、シンガポール、インドネシア、ロシア、ベトナム各1名である。AAは全学に広く募集をかけ、書類選考の合格者に対し

てグループ面接を行い、採用者を決定している。AAの選考に際しては、過去の海外経験や国際経験、日本語・英語能力、PCでの作業経験、責任感、コミュニケーション能力や、他者と協働できる能力、リーダーシップ能力などを重視している。

4. AA活用の利点

AAを活用することには、大きく分けて3つの利点がある。一つ目に、学生による学生支援である「ピア・サポート」の概念を導入することで、留学生が同じ学生であるAAに対して、身近な存在として認識できることが挙げられる。上述の通りAAの中には留学生も含まれているため、先輩留学生として、自分の経験に基づいて、アドバイスや支援を行うことも可能となる。

二つ目のメリットに、AA自身をグローバル人材として育成することができるという点が挙げられる。AA自身が、大学の実務の一部に関わることによって、大学の組織や国際化、日本や地域社会、就職活動、在留資格などに関する様々な知識に加え、対人コミュニケーションスキル、外国語能力、協働する力などの様々なスキルを培うことができる。国内学生については、日本の留学生受け入れ政策や、留学生が抱える課題に関する理解を深めることも可能となる。これら、将来社会人として必要となる汎用的な能力を、AA業務を通じて醸成することができる。

最後に三つ目として、大学組織の観点から、多様化・複雑化する留学生の対応について、AAという学内における新たなリソースを活用できるという点が挙げられる。AAとして働く留学生は、母語やそれ以外の外国語能力などといった多言語対応に加え、学生目線からの情報の提供を行うことが可能である。AAという学内の知的リソースを準スタッフとして活用することで、教職員の提供できる支援を補完するとともに、より充実させていくことができる。

5. 課題と展望

本学におけるAA活用の課題としては、AAに関する学内における認知度を向上させることが挙げられる。加えて、AAとして採用した後の学生のモチベーションの維持や、スキルアップのための研修・育成方法を充実させていくことも課題である。今後は、本学の他キャンパスにおける支援を展開すること、AAの増員を図り、業務を拡大することに加え、AAを活用することによる学生支援やAAの成長といった面での効果の検証を実施していきたいと考えている。

1. はじめに

1995年の阪神・淡路大震災や2011年の東日本大震災後、日本社会で生活する外国人への言語・生活面でのサポート体制に課題が残されており、地域社会の在り方を見直す必要性が高まってきた。2005年6月に総務省は「多文化共生の推進に関する研究会」を設置し、多文化共生について、「国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」と定義し、多文化共生社会を実現すべく、具体的な取り組みを行ってきた。地域では、『1. 国が地方自治体の多文化共生への取り組みを積極的に支援、2. 外国人労働者の労働環境、3. 外国人児童生徒教育、4. 外国人登録制度等の国の各制度の見直し』を図ってきた。宮城県では2007年に全国に先駆けて「多文化共生社会の形成の推進に関する条例」を公布・施行し、多文化共生社会推進計画を立て、取り組みを進めている。

一方で、外国人住民が抱える課題は依然として続いている。例えば、言語の問題である。ニューカマーの中には、日本語が理解できない人がいることや、文化や習慣等の違いや情報や知識の不足が挙げられる。健康保険の未加入、医療の問題、孤立するといった、定住生活の上で必要な基本的条件が不十分という点も課題である。2019年4月に、外国人材の受け入れのための在留資格の創設等を内容とする「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が新たに施行されている。今後、ますます「生活者としての外国人」支援の在り方を考える必要性が高まってくるだろう。その中で、地域社会の構成員誰もが安心して生活できる環境を築くために、「多文化共生」という言葉が1つのキーワードになるのではないだろうか。

2. 大学における多文化共生

大学においても、日本政府が策定した2008年の『留学生30万人計画』や2016年の『スーパーグローバル大学創成支援』を受けて、国立・私立大学における留学生数の増加、留学生の受入れ体制の充実が図られている。同時に、キャンパスの国際化を目指し、学内の留学生が孤立しないために、また、留学生と日本人学生が共に切磋琢磨する機会を設けるために、留学生と日本人学生の共同授業「国際共修授業」の開発・実践を進めている。しかし、双方の間には言語や文化の違いがあり、自然発生的に「共に学び合う関係性」（ここではクラス内の「多文化共生」と考える）が築かれるとは限らない。

本発表では、国際共修授業の中で双方が良好な関係性を構築し「多文化共生」を実現するために、また、学習効果を上げるために、どのような仕掛けが有効で、効果的なテーマは何かを考えていきたい。このような環境での学びは、単なる知識の習得だけではなく、コミュニケーション能力の向

上や多文化理解にもつながる。また、グローバル化する社会の中で、国際共修授業での学びの効果はクラス内にとどまらず、身近な社会に「多文化共生」を築く基盤となっていこう。

3. 国際共修授業における人権学習

筆者が国際共修授業の中で実践した人権教育を事例として挙げる。ここでは、仕掛けの工夫として、まずクラス内で起こりうる「言語の問題」に対して、初回の授業でアンケートを配布し、クラス内の言語の問題について学生に意識を尋ね、参加者が互いにサポートすることを促した。また、実践上の手法として、学生同士のディスカッションだけでなく、アクティビティやビデオ教材の活用、フィールドトリップを取り入れて、学生が主体的に、またグループで共に活動する機会を設けた。そして、誰もが自分のことと捉えられるテーマ「人権」を取り上げた。

その結果、「人権」という普遍的な概念が、多様なバックグラウンドを持つ学生にとって、議論を始める切り口となり、参加者一人ひとりがトピックに対して、自分のことと捉え、積極的に他者に自信の意見や経験を語ることができた。クラスには、人権を柱に据えて他者とともに学ぶ関係性が構築され、多文化共生が実現した。本発表では、国際共修授業における人権教育の実践の効果と課題を紹介する中で、クラスにおける多文化共生の実現方法を具体的に考えていく。

参考文献

- (1) 加賀美常美代編著 (2013) 『多文化共生論』 明石書店
- (2) 国際交流基金 (2010) 『報告書 インターカルチュラル・シティと多文化共生』
- (3) 栗本英世 (2016) 「日本の多文化共生の限界と可能性」 『未来共生学 3』, pp.69-88
- (4) 多文化共生キーワード辞典編集委員会 (2011) 『多文化共生キーワード事典』 明石書店
- (5) 山西優二 (2012) 「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割」 『多文化社会コーディネーター研究会：地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』 東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター, 26-38頁.
- (6) 山脇啓造 (2003) 「日本における外国人政策の批判的考察—多文化共生社会の形成に向けて」 『明治大学社会科学研究所紀要』 41巻 2号, 59-75頁.

派遣学生の海外派遣大学での危機管理から学ぶこと（香港中文大学での事例）

西村幸宏（神戸大学大学院経営学研究科）

犯罪容疑者の中国本土への引き渡しを認める「逃亡犯条例」の改正案に反対することから発生した香港中心部でのデモ・警官隊との衝突は8月に入っても収束する方向には向かっていない中、8月第3週末に弊大学経営学部から香港中文大学経営学部に交換留学協定に基づき1年間の交換留学に1名の学生が出発した。9月、10月には引き続き香港中心部での警官隊とデモ隊との衝突があり、香港中文大学構内でも集会等があったが、特に身の危険を感じる状況ではなかったことが当該学生からの月次報告書やSNSでの直接本人とのやり取りで確認できた。

一気に状況が変わったのは2019年11月11日、香港中文大学からの状況アップデートのメールで、デモ隊が香港中文大学のキャンパスと電車駅にかかる橋の上から下に走っている高速道路に投石を始めたために、香港警察の警官隊が出動しデモ隊との衝突が始まった。大学側は当日及び翌日の授業の休講を決定し発表。

2019年11月13日には前日の警察の催涙弾やゴム弾に学生らデモ隊が火炎瓶で応酬する様子がメディアで放送され、緊迫感が一気に増した状況に発展した。筆者も13日朝、英BBC放送の香港中文大学キャンパスでの前夜の動画を見て緊迫感が一気に上った。実際に100人以上の負傷者が出て、多くの逮捕者も出たとの報道があった。

本実践報告は2019年11月13日に香港中文大学が学部・大学院の授業を含めるすべての活動を即時停止する決定をし、派遣学生ができるだけ速やかに帰国するよう指示を出したまでのいきさつを以下の観点から事実確認をし、今回の事案から今後の危機管理体制に反映すべきことをまとめて述べる。

- 1) 背景
- 2) 緊迫の1週間（2019年11月11日～14日）
- 3) 危機管理体制：図を使って説明。情報収集—情報の共有—学生への指示—学生の保護者との連絡—学部内での情報の共有及び対策
- 4) 香港中文大学国際交流室の交換留学生に対するサポート体制
- 5) 経営学研究科国際交流委員会で留学期間短縮の協議と12月の教授会における決定
- 6) まとめ：今後にかされるべき点。

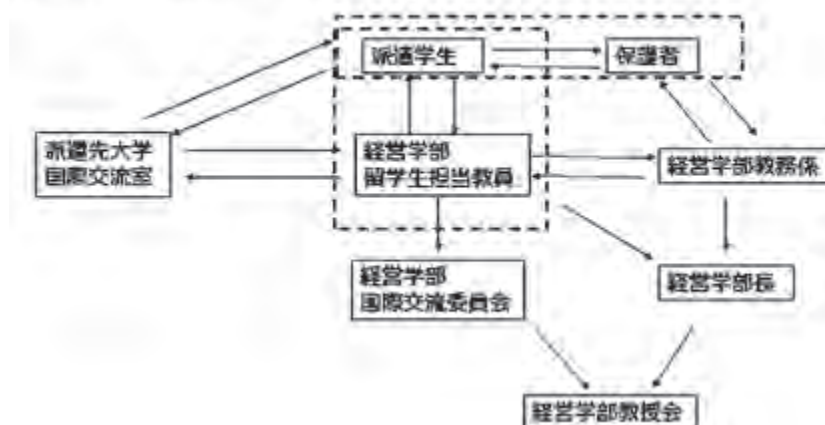
補足

—外務省海外安全ホームページと在香港日本領事館

—OSSMAの臨時安否確認



今回のケースにおける危機管理体制



2019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）
2019年度 国立大学法人留学生センター等 留学生指導担当研究協議会

開催日：2019年7月11日（木）13：00-17：00

開催場所：東京大学文京区 東京大学本郷キャンパス 理学部1号館東棟2階285号室

https://www.u-tokyo.ac.jp/campusmap/cam01_00_44_j.html

主催：東京大学グローバルキャンパス推進本部 国際化教育支援室

受付開始：12：40

〈プログラム〉

司会：原田麻里子（東京大学）

13：00-

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

第Ⅰ部：「留学生受け入れ政策をめぐる近年の動向」（13：10-13：50）

文部科学省高等教育局学生・留学生課 課長補佐・室長補佐 丸岡 充

第Ⅱ部：「LGBTQ学生支援：国境を越えた受け入れ環境整備の課題」（14：10-16：30）

司会・企画主旨説明：大西 晶子（東京大学）

（1）LGBTQの基礎知識 14：15-15：00

—大学生の支援における課題

・講師：石丸径一郎（お茶の水女子大学生生活科学部心理学科 准教授）

（2）国際的にみるLGBTQの権利と日本の特徴 15：00-15：45

—多様な性・家族や婚姻と在留資格上の扱いを中心に

・講師：永野 靖 弁護士

（3）国際基督教大学における先進的な取り組み事例の紹介 15：45-16：30

—寮やキャンパス生活における対応・交換留学生の受入れ等における対応事例を中心に

・講師：島崎弓子（国際基督教大学 国際交流室長）

第Ⅲ部 留学生相談・支援関連 各大学情報交換 16：40-17：00

第二回研究協議会（大阪大学）
2019年度第2回国立大学法人留学生指導研究協議会
兼 第52回大阪大学留学生教育・支援協議会

主 題：「留学生がもたらす大学の国際化」

日 時：2020年2月7日（金）13：30～19：00（情報交換会を含む）

場 所：大阪大学吹田キャンパス 銀杏会館3階阪急電鉄・三和銀行ホール

次 第：（敬称略）

[総合司会 大阪大学国際教育交流センター 有川友子]

挨拶（13：30-13：40）大阪大学理事・副学長 田中敏宏

I. 留学生受入れに関する施策

1, 説 明（13：40-14：10）

「留学生受入れの推進に関する取組等」

文部科学省高等教育局学生・留学生課 留学生交流室 室長補佐 丸岡 充

2, 質疑応答（14：10-14：20）

[Ⅱ.&Ⅲ.&Ⅳ. コーディネーター： 金沢大学理工研究域 准教授 岸田由美]

Ⅱ. 講演（14：30-15：30）

「インバウンド × アウトバウンド留学のコラボ：ビジョンと実践」

一橋大学国際教育交流センター長 准教授 阿部 仁

休憩・移動（15：30-15：45）

Ⅲ. 分科会「留学生がもたらす大学の国際化」（15：45-16：45）

A：「学生サービス（相談・就職・支援など）」

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

秋田大学 高等教育グローバルセンター 准教授 市嶋典子

B：「教育（授業内容など）」

ファシリテーター：高知大学 国際連携推進センター
岡山大学 全学教育・学生支援機構

准教授 大塚 薫
教授 宇塚万里子

C：「正課外活動（寮生活・交流活動など）」

ファシリテーター：埼玉大学 国際本部
東京大学 総合文化研究科・教養学部

教授 中本進一
留学生相談室 講師 園田智子

IV. 各分科会からの報告と全体討論（16：50-17：20）

閉会の挨拶（17：20-17：30）

大阪大学国際教育交流センター長 有川友子

情報交換会（17：40-19：00）

以上

付 録

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

設 立： 1996年5月

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

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

U R L： <http://coisan.org/>

会 員： 下記のように正会員と一般会員があります。どなたでも入会できます。

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

入 会： 後掲（119ページ）

投 稿： 後掲（121ページ）

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

※各地域の幹事が、地域ごとの取りまとめの役割を果たしています。詳細はCOISAN組織（118ページ）をご参照ください。

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

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

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

3. 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う

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

4. 会 員

(1) 会員の種類と資格及び会費年額

本会は正会員と一般会員、及び特別会員により構成する。

- 1) 正会員は、次のいずれにも該当し、所定の手続きにより入会を認められた者とする
 - ①国立大学法人留学生センター等の留学生教育・指導担当教員、または国立大学法人において留学生教育・指導に携わる者（非常勤講師、相談員等を含む）で、これらに関連する領域における研究を推進する者
 - ②本会の運営及び活動への参画の意志のある者
 - ③メーリングリストを介した情報・意見交換に参加する者
 - ④正会員1名の推薦を受けた者
 - ⑤会費年額7,000円を納める者
- 2) 一般会員は、次の①～③のいずれにも該当し、所定の手続きにより入会を認められた学生、教職員、研究者等。
 - ①4-(1)-1)-①に記載の資格を有しない者で、本会の趣旨に賛同し、本会の活動への参加を希望する者。
 - ②本会正会員1名の推薦を受ける者
 - ③会費年額7,000円を納める者
- 3) 特別会員は、幹事会により特に必要と認められた者とする。会費等は別途定める。

(2) 入 会

本会への入会は、幹事会の議を経て代表幹事が承認しなければならない。

(3) 退 会

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

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

5. 組織・運営

(1) 組 織

本会には、幹事会及び編集委員会を置く。

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

(2) 運 営

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

本会の運営は総会の決定に基づき、幹事会が行う。

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

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

本会の会計年度は4月1日から翌年3月末日までとする。

6. 規約の改正

本規約は1996年5月24日をもって発効する。

1997年6月6日 一部改正

1999年6月11日 一部改正

2005年3月11日 一部改正

2007年6月21日 一部改正

2012年6月22日 一部改正

2019年度役員

- ◆ 代表幹事 安 龍洙 〈茨城大学〉
- ◆ 副代表幹事 大西晶子 〈東京大学〉
田中京子 〈名古屋大学〉
- ◆ 地区幹事 北海道・東北地区 市嶋典子 〈秋田大学〉
関東地区 堀尾佳以 〈宇都宮大学〉
関東地区 園田智子 〈群馬大学〉
中部地区 岸田由美 〈金沢大学〉
中部地区 服部明子 〈三重大学〉
近畿地区 有川友子 〈大阪大学〉
近畿地区 河合淳子 〈京都大学〉
中国・四国地区 宇塚万里子 〈岡山大学〉
九州・沖縄地区 市島佑起子 〈鹿児島大学〉
- ◆ 特別幹事 安 龍洙 〈茨城大学〉 (代表幹事)
大西晶子 〈東京大学〉 (副代表幹事)
田中京子 〈名古屋大学〉 (副代表幹事)
濱野哲子 〈電気通信大学〉 (HP担当幹事)
黒田千晴 〈神戸大学〉 (研究会担当幹事)
- ◆ 監 事 中本進一 〈埼玉大学〉
ロンリム 〈香川大学〉
- ◆ 編集委員長 大塚 薫 〈高知大学〉

入 会 案 内

〈1〉 入会希望者は、入会申込書に必要事項を記入の上、メールで事務局（info@coisan.org）にお送り下さい。

*入会には、本会正会員1名の推薦が必要となります。

〈2〉 入会が受理されるとその旨通知されます。

*手続き書類を送りますので、年会費7,000円を納めて下さい。

〈3〉 入会者には最新の機関誌等の資料が送付されます。

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

国立大学留学生指導研究協議会（COISAN）入会申込書

_____年____月____日

以下の通り入会を申し込みます。

(該当する□を■に変えて下さい)

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

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

以下事務局記入欄

申し込み受付 _____年____月____日 受付者名 ()

会員 No. ()

『留学生交流・指導研究』第23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 that 特定・類推されることがないように、細心の注意を払うこと。また、可能な限り、論文公表の同意を得ること。
 - 3) 特定の機関を対象とした研究では、該当機関の長に論文公表についての同意を得ること。
 - 4) 倫理的な配慮を行っていることを本文中に明記すること。

〈原稿〉

6. 書式：A 4横書き、和文43字×30行（英文44行）とし、ファイル形式はPDFファイルとする。カラーの図、表、写真などは、あらかじめグレースケールに変換すること。
7. 分量：編集委員会が特に指定した場合を除き、研究論文、研究ノート、実践・調査報告は15ページ以内（図、表、写真などを含める）、書評は2ページ以内とする。書評は冒頭に、①書名、②著者名、③出版社名、④出版年、⑤頁数、⑥定価、⑦氏名、⑧所属を示す。洋書の場合も和書に準じるが、書名はイタリック体で示すこと。
8. 要旨・キーワード：研究論文、研究ノート、実践報告・調査報告においては、日本語の場合400字程度、英語の場合200語程度の要旨を添付し、5つ以内でキーワードを添付する。なお、要旨は投稿連絡票にのみ記載し、原稿には記載しないこと。
9. 引用・参考文献は項目を別に設け、本文中で言及したものが過不足なく記されていること。一覧を文末にまとめ、和文単行本の場合は：著者名（刊行年）『書名』発行書店名とし、洋書単行本の場合は：Author 姓、名のイニシャル（Publication year）Title イタリック体、Publisher とする。和雑誌の場合は：著者名（刊行年）「表題」『雑誌名』巻数号数、ページの始めと終わりとし、洋雑誌の場合は：Author 姓、名のイニシャル（Publication year）“Title”, Journal title イタリック体、Volume, Number, Pages とする。ウェブサイトからの引用資料の場合は：資料提供機関等（掲載年）「タイトル」URL（閲覧日）とする。

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

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

例)

[引用・参考文献]

加賀美常美代・横田雅弘他（2012）『多文化社会の偏見・差別一形成のメカニズムと低減のための教育一』明石書店

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

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

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

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

Schwartz SJ, Unger JB, *et al.*（2010）“Rethinking the Concept of Acculturation

Implications for Theory and Research”, *American Psychologist*, vol. 65, No. 4, pp.237-251

Zhou Y, Jindal-Snape D, *et al.* (2008) “Theoretical Models of Culture Shock and Adaptation in International Students in Higher Education”, *Students in Higher Education*, vol. 33, No. 1, pp. 63-75

〈投稿の採否〉

10. 投稿原稿掲載の採否は、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〉

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

〈著作権〉

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

〈抜刷り〉

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

〈投稿申込み、原稿締切〉

14. 投稿予定者は毎年7月15日までに表題および投稿種目を明示して、編集委員長あてにe-mailで投稿を申し込むこと。その上で、毎年8月31日までに原稿(PDFファイル)・投稿連絡票・投稿チェックリストを添付し、編集委員長あてにe-mailで送信すること。投稿連絡票および投稿チェックリスト、論文の書式は、国立大学留学生指導研究協議会のホームページよりダウンロードして使用する。

なお、要旨は投稿連絡票にのみ記載し、原稿には記載しないこと。また、PDFファイルのプロパティなどに投稿者の個人情報が残らないよう注意すること。

(国立大学留学生指導研究協議会ホームページ)

<http://coisan.org/>

〈投稿申込み先、原稿送付先〉

e-mail : kaoru@kochi-u.ac.jp

(COISANジャーナル編集委員長 大塚)

『留学生交流・指導研究』編集規程

〈名 称〉

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

〈掲載記事の種別〉

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

それぞれの内容については以下のとおりとする。

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

〈採否の決定〉

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

編集後記

『留学生交流・指導研究』第22号には、特別寄稿1本、実践報告4本、調査報告1本が掲載されています。本号には、留学生向けのオリエンテーションのあり方、宿舎における実践活動や学生間の協働などのテーマが取り上げられました。留学生交流・指導における多くの「知」が集約されていると言えます。これらの「知」がまた皆様の実践の中でなんらかの形で生かされ、実践-研究における循環が活性化されることを期待しています。

最後に、投稿して下さった著者の皆様、査読にご協力くださった皆様に、心より感謝を申し上げます。

(安)

ISSN1343-4683

留学生交流・指導研究 Volume 22

非売品

- 編 集** 国立大学留学生指導研究協議会
『留学生交流・指導研究』編集委員会
大塚薫（委員長：高知大学）、安婷婷（筑波大学）、服部明子（三重大学）、
堀尾佳以（宇都宮大学）、渡部留美（東北大学）、和田尚子（名古屋大学）
- 発行日** 2020年3月31日
- 発 行** 国立大学留学生指導研究協議会
- 問合先** 〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-1 ICホール
大阪大学国際教育交流センター IRIS（留学生交流情報室）内
Tel：06-6879-7076 Fax：06-6879-7119
e-mail：info@coisan.org
- URL** <http://coisan.org/>
- 制 作** 株式会社ITP <https://www.itp.co.jp>

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume 22 / 2019

Foreword TANAKA Kyoko 3

▪ Featured Topic

Supporting Sexual Minority International Students on Japanese University Campuses
ONISHI Akiko 7

▪ Articles

[Practice Report]

- Fostering Self-help Skills and Promoting Interaction in International Residence through Disaster Prevention Seminar Organized by Residence Assistant (RA)s ANDO Ikumi 19
- Educational Practice in Multicultural Boarding House for “Global Jinzai” Development: Creating and Using Rubrics for the Students Accommodation Educational Programs SAKAMOTO Yuko · TAKEGAWA Kiyomi 33
- Pre-arrival Education Program for International Students Coming to Japan: Aiming for a Smooth Transition SASAKI Yuki · KAWAI Junko 49
- Improving International Student Orientations for Increased Reassurance and Comfort YONEMOTO Kazuhiro 61

[Research Report]

- The Collaboration of Domestic and International Students in Extracurricular Intercultural Activities: Qualitative Research from the Perspective of University Staff Involved with Intercultural Education and Exchange KABIRA Eri 75

Summary in English 91

▪ Report

[Report on the 8th COISAN Research Conference]

- Outline 99
- Hiring Students as Assistant Staff Members for Providing Support for International Students: a case of Tohoku University WATANABE Rumi · SHIMMI Yukiko 101
- Human Rights Education where International and Japanese Students Study Together Aiming at Intercultural Collaboration TAKAHASHI Mino 103
- Crisis Management: Lessons from a Case at The Chinese University of Hong Kong NISHIMURA Yukihiro 105

Report of COISAN Symposium 2019 109

APPENDIX 113

The Editor's Note 125