

留学生エンロールメント・マネジメント
と日本語教育

—小規模大学の取組みを通して—

2016年7月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

春口 淳一

目次

第1章 大学における留学生獲得の意義	・・・	1
1.1 大学の国際化のための留学生獲得	・・・	1
1.2 国による留学生政策／日本語教育政策	・・・	3
1.2.1 留学生10万人計画	・・・	3
1.2.2 ポスト留学生10万人計画	・・・	9
1.2.3 留学生30万人計画	・・・	12
1.2.4 マクロレベルの留学生政策から	・・・	16
1.3 もう1つの留学生受入れの意義	・・・	19
1.3.1 留学生獲得に積極的な大学	・・・	19
1.3.2 大学の生き残りとの留学生獲得	・・・	22
第2章 日本語教育と留学生エンロールメント・マネジメント	・・・	26
2.1 日本語教育と留学生政策	・・・	26
2.1.1 留学生政策から日本語教育へ	・・・	26
2.1.2 日本語教育から留学生政策へ	・・・	27
2.2 アーティキュレーション	・・・	29
2.2.1 定義と分類	・・・	29
2.2.2 高等教育機関におけるアーティキュレーション	・・・	31
2.2.3 日本語教育学におけるアーティキュレーション	・・・	32
2.2.4 アーティキュレーションの新たな概念	・・・	33
2.3 エンロールメント・マネジメント	・・・	36
2.3.1 EMの定義とアーティキュレーションとの関わり	・・・	36
2.3.2 先行研究	・・・	38
2.4 本研究の目的	・・・	41
2.4.1 リサーチ・クエスション	・・・	41
2.4.2 収集データ	・・・	44
2.4.3 本研究の意義	・・・	48
2.5 本研究の構成	・・・	52
第3章 対象大学の沿革と基本情報	・・・	55
3.1 沿革	・・・	55

3.2	建学の精神とアドミッション・ポリシー	・・・	58
3.3	育成目標	・・・	62
3.3.1	ディプロマ・ポリシー	・・・	62
3.3.2	卒業要件	・・・	66
3.4	カリキュラム	・・・	67
3.4.1	カリキュラム・ポリシー	・・・	67
3.4.2	カリキュラム・マップ	・・・	68
3.5	組織	・・・	72
3.5.1	委員会と学生	・・・	73
3.5.2	事務系組織と学生	・・・	74
3.6	国際寮	・・・	76
3.7	短期留学プログラムと国際交流センター	・・・	77
3.7.1	国際交流センター	・・・	77
3.7.2	プログラム	・・・	78
第4章	国際交流・留学生施策史	・・・	79
4.1	海外交流協定校	・・・	79
4.2	国際交流・留学生施策の変遷	・・・	86
4.2.1	第Ⅰ期 2003年—2006年度	・・・	86
4.2.2	第Ⅱ期 2007年—2010年度	・・・	89
4.2.3	第Ⅲ期 2011年—2014年度	・・・	91
4.3	本章のまとめ	・・・	95
第5章	留学生マーケットと留学生獲得	・・・	98
5.1	マーケットの現状	・・・	98
5.1.1	正規留学生のマーケット	・・・	98
5.1.2	「短プロ—アジア」のマーケット	・・・	100
5.1.3	「短プロ—欧米」のマーケット	・・・	101
5.2	海外マーケットの開拓と維持	・・・	102
5.2.1	留学斡旋団体	・・・	102
5.2.2	在外事務所	・・・	103
5.2.3	海外交流協定校	・・・	106

5.3	国内マーケットの開拓と維持	・・・	117
5.4	学習者のニーズ	・・・	121
5.4.1	教職員インタビューより	・・・	121
5.4.2	留学未経験者へのアンケート調査より	・・・	125
5.4.3	入学志願者の動機	・・・	128
5.5	本章のまとめ	・・・	132
5.5.1	留学生獲得の重要マーケット	・・・	132
5.5.2	今後のマーケットの展望	・・・	133
第6章	正規留学生支援とその課題	・・・	137
6.1	リクルート	・・・	137
6.1.1	海外交流協定校	・・・	137
6.1.2	在外事務所	・・・	142
6.1.3	留学フェア	・・・	144
6.1.4	国内進学	・・・	145
6.1.5	日中大学等国際交流担当者会議	・・・	147
6.1.6	韓国における新たな試み	・・・	153
6.2	アドミッション	・・・	156
6.2.1	受入れ条件	・・・	156
6.2.2	出願書類	・・・	158
6.2.3	入試問題	・・・	161
6.2.4	海外入試の形態	・・・	164
6.3	学生生活支援	・・・	167
6.3.1	アルバイト支援	・・・	167
6.3.2	寮・住居支援	・・・	167
6.3.3	イベント	・・・	172
6.3.4	留学生の問題行動	・・・	174
6.3.5	アドバイザー制度	・・・	179
6.3.6	チューター制度	・・・	183
6.4	経済支援	・・・	185
6.4.1	授業料等の減免・補助	・・・	185

6.4.2	支給された奨学金	・・・	191
6.4.3	外部奨学金	・・・	194
6.5	教学支援	・・・	198
6.5.1	日本語教育体制	・・・	198
6.5.2	第Ⅱ期にみる留学生教育への懸念	・・・	202
6.5.3	第Ⅲ期にみる留学生教育の現在と今後の展望	・・・	209
6.6	リテンション	・・・	219
6.6.1	受入れ種別に注目して	・・・	219
6.6.2	除籍・退学理由に注目して	・・・	221
6.7	卒業	・・・	229
6.7.1	留学生と就職	・・・	229
6.7.2	キャリア支援	・・・	232
6.7.3	就職活動の阻害要因	・・・	235
6.7.4	地域との連携	・・・	237
6.7.5	大学院進学への支援	・・・	238
6.8	本章のまとめ	・・・	240
6.8.1	第Ⅱ期における留学生 EM	・・・	240
6.8.2	第Ⅲ期における留学生 EM	・・・	244
第7章	短期留学生支援とその課題	・・・	251
7.1	短期留学プログラムの基本情報	・・・	251
7.1.1	受入れ人数の変遷	・・・	251
7.1.2	短期留学生獲得のメリット	・・・	254
7.2	A大学の国際化 ―短期留学プログラムの意義―	・・・	256
7.2.1	第1の国際化指標 ―多様性―	・・・	256
7.2.2	第2の国際化指標 ―交流性―	・・・	256
7.2.3	第3の国際化指標 ―通用性―	・・・	257
7.2.4	短期留学プログラムのメリット	・・・	264
7.3	リクルート	・・・	267
7.3.1	「短プローアジア」のリクルート	・・・	267
7.3.2	「短プロー欧米」のリクルート	・・・	268

7.3.3 実績シラバス	・・・	269
7.4 アドミッション	・・・	274
7.5 学生生活支援	・・・	277
7.5.1 寮・住居支援	・・・	277
7.5.2 イベント	・・・	281
7.6 経済支援	・・・	285
7.6.1 内部奨学金	・・・	285
7.6.2 外部奨学金	・・・	286
7.7 教学支援	・・・	289
7.7.1 正規留学生との違い	・・・	289
7.7.2 学生の授業満足	・・・	289
7.7.3 改善策としての授業新設・増設	・・・	294
7.7.4 2013年度秋学期振り返り会議	・・・	295
7.8 リテンション	・・・	299
7.9 接続	・・・	302
7.9.1 教学のアーティキュレーション	・・・	302
7.9.2 正規留学生への転籍	・・・	302
7.10 本章のまとめ	・・・	305
7.10.1 短期留学生受入れの意義	・・・	305
7.10.2 「短プロ-欧米」の留学生エンロールメント・マネジメント	・・・	306
7.10.3 「短プロ-アジア」の留学生エンロールメント・マネジメント	・・・	308
第8章 日本語特別プログラム ー低所得・非漢字圏出身者の受入れー	・・・	311
8.1 背景 ーネパールからの日本留学ー	・・・	311
8.1.1 先行研究	・・・	312
8.1.2 研究課題と分析データ	・・・	312
8.2 A 大学日本語特別プログラム	・・・	314
8.2.1 プログラム設置の背景	・・・	314
8.2.2 経緯	・・・	314
8.2.3 受入れ準備	・・・	316
8.2.4 ネパール人留学生支援体制と「ネパール連絡会議」	・・・	319

8.2.5	プログラムを終えて	・・・	320
8.3	インタビュー	・・・	322
8.3.1	学長及び「ネパール連絡会議メンバー」ストーリー・ライン	・・・	325
8.3.2	職員 ストーリー・ライン	・・・	330
8.3.3	ストーリー・ラインからの現状観察	・・・	342
8.3.4	理論記述に基づく留学生 EM	・・・	346
8.4	日本語教員アンケート	・・・	353
8.4.1	担当業務	・・・	353
8.4.2	プログラムの課題	・・・	354
8.4.3	改善に向けて	・・・	355
8.5	本章のまとめ	・・・	360
8.5.1	留学生エンロールメント・マネジメントの確立に向けて	・・・	361
8.5.2	幹旋団体との連携に向けて	・・・	362
8.5.3	マクロレベルな支援の必要性	・・・	362
第9章	「日本語教育」を軸としたアーティキュレーション	・・・	364
9.1	グローバル・アーティキュレーションとしての「古典日本語文法」	・・・	364
9.1.1	学習者に要求される知識	・・・	367
9.1.2	教科書分析	・・・	370
9.1.3	日本語教育および国語教育の視点に立つての一考察	・・・	379
9.1.4	学習者の誤用分析	・・・	389
9.1.5	実践「古典日本語文法」	・・・	403
9.2	市民リテラシー型アーティキュレーションとしての「キャリア日本語」	・・・	414
9.2.1	授業概要	・・・	414
9.2.2	受講生より	・・・	418
9.2.3	参加職員より	・・・	423
9.2.4	キャリア支援科目と「キャリア日本語」	・・・	424
9.2.5	まとめ ー教職員連携による教学支援ー	・・・	431
第10章	「日本語教員養成課程」を軸としたアーティキュレーション	・・・	434
10.1	A 大学日本語教員養成講座	・・・	434
10.1.1	日本語教員養成講座の概要	・・・	434

10.1.2	日本語教師の交流協定校派遣実績	・・・	435
10.1.3	日本語チューターとしての取組み	・・・	437
10.2	中国で求められる日本語教師像	・・・	439
10.2.1	調査方法	・・・	439
10.2.2	新任日本語教師の戸惑い	・・・	440
10.2.3	求められる日本人日本語教師像	・・・	441
10.2.4	採用条件	・・・	444
10.2.5	考察	・・・	445
10.2.6	アーティキュレーションへの展望	・・・	446
10.2.7	まとめ	・・・	453
10.3	海外インターンシップ	・・・	457
10.3.1	海外インターンシップの背景	・・・	457
10.3.2	海外インターンシップと日本語教育	・・・	458
10.3.3	研修先との協議と開催までの経緯	・・・	459
10.3.4	インターンシップ概要	・・・	461
10.3.5	参加者の声 ーアンケート調査からー	・・・	464
10.3.6	インターンシップの効果 ー基礎力ポートフォリオからー	・・・	469
10.3.7	研修先への波及効果 ーI 大学日本人教師へのインタビューからー	・・・	473
10.3.8	効果と今後に向けた提言	・・・	475
第 11 章	総合的考察	・・・	479
11.1	総括	・・・	479
11.1.1	序論	・・・	479
11.1.2	本論	・・・	481
11.1.3	アーティキュレーションの実践としての日本語教育	・・・	489
11.2	結論	・・・	492
11.2.1	リサーチ・クエスチョンへの解	・・・	492
11.2.2	留学生 EM とグローバル・アーティキュレーション	・・・	496
11.2.3	理想的な留学生 EM に向けて	・・・	500
11.3	留学生 EM 理論	・・・	506
11.3.1	先行研究より	・・・	506

11.3.2	言語管理理論の特徴から	・・・	507
11.3.3	留学生 EM 理論の提唱	・・・	514
11.4	展望 ー今後の研究の課題として	・・・	517
11.4.1	調査対象の拡充	・・・	517
11.4.2	ミドルレベルでの留学生政策	・・・	518
11.4.3	多様化を増す「学生生活支援」に向けて	・・・	519

参考文献

第1章 大学における留学生獲得の意義

独立行政法人日本学生支援機構は、2014年5月1日付けのデータとして、国内で学ぶ留学生の総数を181,455人と報告している¹。受入れた留学生数は高等教育機関に限ったときには139,185人となるが、10年前（2004年）は117,302人、20年前（1994年）に至っては53,787人であり、日本への留学生の大幅な増加が確認できる。見方を変えれば、それだけ高等教育機関において留学生の存在が重みを増してきたとも言えるだろう。

では、高等教育機関において留学生の数が増えたことはどのような意味を持つのだろうか。本研究では、第2章にて後述するように、これまで注目されることの乏しかった日本の小規模大学に特化し、その留学生政策について論じる。小規模の大学において、留学生を受入れ、教育・指導し、社会に送出すという、その一連の取組みにどのような特徴が見出せるだろうか。また、理想となる留学生政策はどういったものであるべきなのか。そして、このとき日本語教師に期待される役割は何か考えたい。

本章ではその前段階として、まず現代日本の大学において留学生がどのように位置付けられているのか、マクロ的な視点、すなわち国策としての留学生政策の視点を中心として考えたい。留学生を獲得することが日本の大学にどのようなメリットをもたらすと国は考えているのであろうか。そしてそのためにどのような政策を打ち出したのであろうか。

本章第1節では2010年前後の国策について簡単に触れ、期待される役割の1つである「国際化」、「グローバル化」をキーワードとして「留学生30万人計画」について言及する。次に第2節では、遡って1983年からスタートした「留学生10万人計画」からの留学生政策の変遷について取りまとめ、その特徴を記述する。最後に第3節において、国策には明示されてこなかった留学生獲得の意義を、主として小規模私立大学に目を向けて確認する。

1.1 大学の国際化のための留学生獲得

2008（平成20）年7月29日付けで文部科学省ならびに外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省は「留学生30万人計画」の骨子を策定し、閣議後閣僚懇談会で報告した。策定当時、日本国内で学ぶ留学生の総数は123,829人²であり、達成の目途として

¹ 日本学生支援機構ホームページ「外国人留学生の増加数及び伸び率」（後述の2004年、1994年のデータの出典も同じ）

http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/ref14_01.html

²平成20年5月1日現在の留学生数として日本学生支援機構ホームページに記載

http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data08.html

挙げる 2020 年までに、およそ 2.5 倍の留学生の受入れを推進しようというのである。

しかし、これはなぜであろうか。今、留学生を獲得することにどのような利点が挙げられるというのであろうか。文部科学省ホームページ³から「留学生 30 万人計画」の「背景」ならびに「方策の項目」を抜き出してみた（別冊資料 1-1。以下、「資料」はいずれも別冊にて提供する）。

これをみるとわかるように、留学生の獲得によって期待される効果として、日本社会や日本の大学のグローバル化がまずは挙げられるだろう。日本が国際化、グローバル化を果たすためには（質の高い）留学生を数多く受入れる必要があるというのだ。優秀な外国人がいると、なぜ国際化の度合いが高まるのかは明確に示されていない。だが、「国際色豊かなキャンパス」を国内の大学において創出する上で、留学生の存在が欠かせないものとされる。

またグローバル化を進めることで、「アジア、世界の間の人・モノ・カネ、情報の流れを拡大する」ことを期待するという。「方策の項目（5）：卒業・修了後の社会の受入れの推進 -社会のグローバル化-」と組み合わせて考えると、こういった人材の大学での受入れは、将来的には海外からの労働力の確保としての側面を持つことにも思い至るだろう。この点については、日本社会の少子高齢化がその背景にあるものと推察される。

さて、ここで挙げられた大学の「国際化」、「グローバル化」は、2008 年度に限った一時的な政策というわけではない。平成 21（2009）年度の「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」⁴に挙げられる、いわゆる「グローバル 30」や、さらに平成 24（2012）年度「グローバル人材育成推進事業」、そして平成 26（2014）年度「スーパーグローバル大学創成支援」からなる「スーパーグローバル大学等事業」⁵など、文部科学省が継続して打ち出した政策に一貫して見て取ることができる。いわば国策として大学の国際化が求められ、そのための人的資源として留学生の獲得が必要とされていると言えるだろう。

³ 文部科学省ホームページ『「留学生 30 万人計画」骨子の策定について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm

⁴ 文部科学省ホームページ「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1260188.htm

⁵ 文部科学省ホームページ「スーパーグローバル大学等事業」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm

1.2 国による日本語教育政策

前節で「留学生 30 万人計画」に触れたが、ここで国家政策としての留学生政策、あるいは日本語教育政策について、確認しておきたい。宮野・松本（2005）は「日本語教育政策は、この『留学生 10 万人計画』をきっかけとして始まった」と述べている。また寺倉（2011）も「我が国における留学生受入れは、中曽根康弘首相（当時）の下でいわゆる「留学生 10 万人計画」が策定されてから本格化する」と同様の意見を寄せている。本研究ではこの言に従い、「留学生 10 万人計画」策定からの 30 年に渡る国の取組みを拾い上げてみよう。

1.2.1 留学生 10 万人計画

(1) 計画の策定

「留学生 10 万人計画」が当時の総理大臣である中曽根康弘の意向によるものであることはよく知られている。そもそもこの計画を検討、提示した「21 世紀への留学生政策懇談会」が、中曽根首相の「我が国における留学生受入れの格段の充実を図るための基本方策の検討」の指示を受けて設けられた（長谷川 1984）ものであった。

さて、1983 年 6 月に、中曽根首相からの検討指示を受けたこの「21 世紀への留学生政策懇談会」が、「21 世紀への留学生政策に関する提言」、いわゆる「留学生 10 万人計画」を提出したのは同年 8 月のことであった。長谷川（前掲）は、「留学生受入れの規模を 21 世紀初頭に先進諸国並みにすることを目標に、総合的・構造的に粘り強く努力を積み重ねることを要請したのである」とその趣旨を分析している。また以下の一文が提言には掲げられているが（文部省学術国際局留学生課 1983）、これを受けて村上（2000）は「留学生に日本を知ってもらうこと」にメリットを見出している点に注目している。

教育の国際交流、特に留学生を通じての高等教育段階における交流は、我が国と諸外国相互の教育・研究水準を高めるとともに、国際理解、国際協調の精神の情勢・推進に寄与し、さらに開発途上国の場合にはその人材養成に協力するところに、その重要な機能をもつと考えられる。

ところで長谷川（前掲）は「留学生 10 万人計画」の基本的見通しとして、策定時点において「我が国の 18 歳人口が増加する 1992 年（昭和 67 年）までを前期、減少傾向に転ずる 1993 年以降を後期とし、2000 年（昭和 75 年）における 10 万人の留学生受入れ」への展

望について言及していた。そこで本節でも「留学生 10 万人計画」を前期と後期に分け、その間に見られた種々の調整等、取組みの概要とその変遷を追いかけてい。

(2) 計画前期 (1983 年～1992 年)

計画前期とされた 10 年の留学生総数をまずは表 1-1 に取りまとめた。留学生総数に加え、私費留学生と国費留学生、また留学生の母国から奨学金を得るなどして派遣された学生にさらに細分して紹介している。

計画初年度に 1 万人だった留学生は、5 年目に倍の 2 万人を超え、さらに 90 年代には 4 万人を突破するなど、右肩上がりに順調にその数を伸ばしている。まずは順調な滑り出しと言ってよいだろう。この間にどのような政策がとられたのか、見ていきたい。

表 1-1：留学生数の変遷 (1983～1992 年度⁶)

年度	1983	1984	1985	1986	1987
留学生総数	10,428 名	12,410 名	15,009 名	18,631 名	22,154 名
私費	7,483 名	9,267 名	11,733 名	14,659 名	17,701 名
国費	2,082 名	2,345 名	2,502 名	3,077 名	3,458 名
外国政府派遣	863 名	798 名	774 名	895 名	995 名
年度	1988	1989	1990	1991	1992
留学生総数	25,643 名	31,251 名	41,347 名	45,066 名	48,561 名
私費	20,549 名	25,852 名	35,360 名	38,775 名	41,804 名
国費	4,118 名	4,465 名	4,961 名	5,219 名	5,699 名
外国政府派遣	976 名	934 名	1,026 名	1,072 名	1,058 名

1984 年 6 月に「21 世紀への留学生政策の展開について」が文部省 (当時) に報告された。これは先の「21 世紀への留学生政策に関する提言」を受け、「そのための留学生受入れのガ

⁶ 留学生数の変遷については、文部科学省及び日本学生支援機構のデータを基に筆者作成。参考 URL は、それぞれ以下の通り (表 1-2～1-5 も同様) である。

文部科学省ホームページ「平成 22 年度我が国の留学生制度の概要 受入れおよび派遣」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/12/12/1286521_4.pdf

日本学生支援機構ホームページ「平成 26 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data14_1.pdf

イドライン及び留学生受入れの増大に対応して講ずべき基本的な方策を内容とする」（文部省学術国際局留学生課 1984）ものであり、具体的な数値目標等が掲げられている。

村上（前掲）はこの時点でも「留学生政策の意義は、日本を知ってもらうことだとされている」と読み解くとともに、「国を超えた交流がもたらす学問的刺激は、わが国の大学の教育研究水準の向上、活性化に大きく寄与するものである」との記述に注目し、「留学生が日本の大学教育に寄与する」ことを期待している点を指摘した。

1986年には、臨時教育審議会による「教育改革に関する第二次答申」がなされた。ここでは留学生政策の意義を「留学生の受入れは日本の社会の国際化のためのみならず、世界的レベルでの教育水準の高度化、国際理解・国際協調の推進、世界の人材育成のためにも不可欠」と述べている。この内容については「21世紀への留学生政策に関する提言」、そして「21世紀への留学生政策の展開について」でも一貫して述べられてはきたが、村上（前掲）は『日本の社会の国際化』に限定されてしまっている」とし、日本を世界に発信しようという気概がみられた「21世紀への留学生政策に関する提言」から「大きな後退」となったと否定的に評価している。

先に見たように、年を追うごとに順調にその数を増す留学生ではあったが、1988年11月に発生した「上海事件」はこの流れに水を差す出来事として記録される（明石 2007）。寺倉（2011）によれば、1988年10月に入国手続きの厳格化（査証申請手続きに関わる提出書類の要件過重）がなされ、このため「日本語学校やブローカーに入学金などを払ったにもかかわらず、査証発給を受けられなくなった中国の申請者が続出し、発給を求めて上海日本国総領事館に押し寄せた」というのが事件の経緯である。これによって留学生数はともかく、就学生は1988年の35,107人から、18,163人と半減した。

1992年、「21世紀に向けての留学生政策に関する調査研究協力者会議」が「21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について」を公表した。これは「10万人計画の中間年（平成4年）を迎えるに当たり、10万人計画前期期間における留学生政策の評価と、後期期間における留学生政策展開の在り方についての調査研究を実施し、この結果を」公にしたものである（文部科学省ホームページ「留学生政策に関する各種提言等」⁷）。前掲の村上は、これについて「日本の大学の活性化」にも触れられてはいるが、「国際社会への貢献ばかりが強調」されていると指摘している（村上 2000）。

この間の留学生数の順調な拡大の要因としては、経済支援策も含まれる。国費留学生制

⁷ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-2.htm

度だけでなく、「留学生の授業料を3割免除する授業料減免制度や私費留学生に対する生活補助として月額、学部生4万6千円、大学院生6万7千円を支給する『学習奨励金』の支給枠を大幅に拡大」したことなどが功を奏したと堀田・船津（2005）は指摘する。

またこの増大する留学生が、米川（1991）は「マス（大衆）」であるとした。つまり、「国を代表する留学生ばかりではなく、語学研修や異文化体験、あるいは自国からの一時的な逃避も含めて留学生の層が多様化している」と言うのである。

(3) 計画後期（1993年～2003年）

当初予定だと、2000年に目標値である10万人を達成することを見込んでいた。しかし、表1-2に明らかなように、2000年の時点では64,000人余りと未だ計画の途上であった。目標値を満たしたのは3年後の2003年になってからのことである。

表1-2：留学生数の変遷（1993～2003年度）

年度	1993	1994	1995	1996	1997	1998
留学生総数	52,405名	53,787名	53,847名	52,921名	51,047名	51,298名
私費	44,783名	45,577名	45,245名	43,573名	41,273名	41,390名
国費	6,408名	6,880名	7,371名	8,051名	8,250名	8,323名
外国政府派遣	1,214名	1,330名	1,231名	1,297名	1,524名	1,585名
年度	1999	2000	2001	2002	2003	
留学生総数	55,755名	64,011名	78,812名	95,550名	109,508名	
私費	45,439名	53,640名	68,270名	85,024名	98,135名	
国費	8,774名	8,930名	9,173名	9,009名	9,746名	
外国政府派遣	1,542名	1,441名	1,369名	1,517名	1,627名	

1993年から1999年までの7年間は常に5万人そこそこで推移しており、留学生数の拡大の歩みが停滞していたことがわかる。しかし2000年以降は急増しており、伸び幅が極端に大きい。この時期にとった政策は量的に飛躍する上で効果的であったことわかる。まただからこそ、この時の留学生獲得がもたらした負荷は大きかったのだろうと推測される。

1993年、政府開発援助大綱「国造りの基本となる人造り分野での支援を重視する」が閣

議決定された。「政府開発援助大綱として『国造りの基本となる人作り分野での支援を重視する』ことが閣議決定され、留学生政策は途上国の開発援助の一環として重視されるようになった」(三宅 2009) という。留学生受入れ態勢の整備がここでは細やかに提言される(①大学の質的充実のための構造企画の推進、②留学生の入学選考の改善等世界に開かれた留学制度の構築、③官民一体となった留学生支援の充実)が、しかし江藤(2001)は国内のインフラ整備のみに注目しては不足であり、「国際的な競争の中で留学生の日本への潮流を強化する政策が併せて必要」であると述べ、より積極的な募集活動を呼び掛けている。

1996年には「身元保証人の廃止等の規制緩和」がなされた。寺倉(2009)は「出入国管理政策が留学生受入れに及ぼす影響の大きさ」について言及しているが、この緩和は停滞した受入れ数に業を煮やしてのものであろうと推測できる(前掲表 1-2)。

1999年3月「知的国際貢献の発展と新たな留学生政策の展開を目指して ポスト 2,000年の留学生政策」が報告された。以下は文部科学省のホームページからの引用である(下線も原文ママ)。

本報告では、まず、21世紀の我が国の留学生政策を「知的国際貢献」として位置付け、諸外国の人材育成に寄与するとともに、我が国にとっても安全保障と平和の維持、国際的な知的影響力の強化などの面で重要な意義があることを明確にした。第二に、国際状況の厳しい変化の中で、21世紀の我が国の留学生政策に対して、アジア太平洋諸国をはじめ世界の各国から大きな期待が寄せられており、「留学生受入れ 10万人計画」を今後とも維持し、その達成に向けた一層の取組みを求めた。第三に、欧米諸国等の大学との国際的競争が進む中、量的な面もさることながら一人一人を大事にする質的充実を一層重視することが必要であり、質的充実を図ることによって、これが量的拡大につながっていく事を提言している。

そして、今後の施策の重点として、①大学の質的充実のための構造改革の推進、②世界に開かれた留学生制度の構築、③官民一体となった留学生支援の充実を図ることの三つの柱を掲げ、多くの具体的な施策を示している。

これに関して、初めて「留学生政策の文書で安全保障とリンクされた」ものではないかと村上(前掲)は目している。一方、佐藤(2004)はこれまで留学生政策が一環して「人材養成と友好・理解の促進」を主眼として据えていたと捉え、この点に即して以下 3点を

提言している。すなわち、

1. 「私費留学できる層が比較的厚いタイのような中進国において私費留学生に政策の重点を移すべき」である
2. 「留学前、留学後の施策拡充が必要である」とし、前者は「私費留学生増大につながる広報・情報提供の充実」を、後者は「元留学生と関係機関の人的ネットワークの強化」すべきである
3. 「目標を見直し、国際競争力強化に向けた戦略的な人材リクルート」を目指すこと

またこの年には「留学生支援無償事業」が創設された。経緯・目的は「途上国政府による人材育成計画の推進を支援するために、当該諸国で将来、各分野でリーダーシップを発揮し、21世紀を担う指導者となる可能性を持った優秀な研究者・若手行政官・実務家等を対象に、日本の大学等における研究、人的ネットワーク構築等の機会を提供し、ひいては二国間関係の基盤の拡大・強化を図ること」が掲げられている（外務省ホームページ「留学生支援無償」⁸）。三宅（前掲）は「日本政府が創設した『留学生支援無償事業（現：人材育成支援無償事業）』によって JICA（現・JICE）が留学生受入れ事業を開始し、途上国の若手行政官や実務家等に対して日本の大学院修士課程への留学と修士号取得の機会を提供するようになった」と、この取組みが長く発展する事業となっていることを伝えている。

本来の完成年度となるはずだった 2000 年は、先に示した表 1-2 の通り 64,000 人と、目標値からは程遠い結果となった。この年の新たな政策としては、大学審議会の「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」がみられる。ここにおいて三宅（前掲）が強調したのは、「留学生の受入れは国際レベルの大学研究の発展と国際競争力強化につながる」という点であった。

目標達成の挫折から、翌年（2001年）には入国・在留に関わる申請時の提出書類が大幅に簡素化される。これは「留学生・就学生の入稿審査を、原則的に受入れ先教育機関に委ねたことを意味する重大な方針転換とも評され」（寺倉 2009）、これが先の「上海事件」で一時停滞をしていた中国からの学生獲得の起爆剤となり、飛躍的な受入れ数増加を見ることとなった。表 1-3（次ページ）を見れば、その効果と中国人留学生が全体の増加に果た

⁸ http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hakusyo/04_hakusho/ODA2004/html/siryo/sr3110204.htm

した役割の大きさが汲み取れるだろう。結果として、2003年には遅ればせながら10万人計画を達成するに至った。ただし、この急増に伴い、「外国人による犯罪が社会的テーマとして大きく取り上げられ」、「外国人に対する排他的な風潮が拡大する」（栖原 2010）ことになったという。

表 1-3：留学生総数と中国人留学生の推移（1999年～2003年）

年度	1999	2000	2001	2002	2003
留学生総数	55,755名	64,011名	78,812名	95,550名	109,508名
中国人留学生数	25,907名	32,297名	44,014名	58,533名	70,814名

1.2.2 ポスト留学生10万人計画

留学生総数は10万人に到達したものの、社会的問題ともなった留学生を巡って、2003年度中に国の政策はまた姿を変えることになる。2003年11月、留学生の入国に関わる各種審査が再び厳格化した。これについて杉村（2005）は「留学生の質」に注目し、その問題の背景には、「留学生の学業成績等の低下や学位未取得者並びに不法残留者の増加が背景にあり、加えて留学生によるさまざまな社会問題や事件の発生があげられる」ことを指摘するとともに、「アジア諸国からの留学生が90%以上を占めるなかで、2003年末より、中国、ミャンマー、バングラデシュ、モンゴルを対象にビザ要件の強化を図ったのはそうした質確保のためである」との観測を提示している。

2003年12月には「新たな留学生政策の展開について（中央教育審議会答申）」が公表された。これまでの「留学生10万人計画」とそれがもたらした現状とを振り返り、その課題として「留学生の急増に大学等の受入れ体制が対応できておらず、留学生の質への懸念が増し、不法就労などの問題も表面化」したことを挙げている。つまり質より量を求めたことによる弊害を説いているのだ。そして新たな留学生政策として一層の交流推進を図るとともに、これについては「各大学等がより主体的な役割を果たすこと」を基本戦略と位置づけ、特に以下の5点を具体的施策とした。

1. 教育機関としての明確な留学生受入れ・派遣方針の策定と学内体制の確立
2. 国際的に魅力ある教育研究の実施と留学生に配慮した教育プログラムの拡大
3. 安易に留学生を入学させることなく、留学目的を確認し、学力を適切に判定

4. 成績不良者に対する指導の徹底など責任ある在籍管理
5. 各大学の留学生の受入れ体制等に関する第三者評価の実施

これより「アドミッション」、「教学支援」、「リテンション」に深刻な危機感を抱いていることが窺える。言い換えれば、こういった点に「留学生 10 万人計画」の負の遺産が見出せるのだろう。そしてこの改善を、大学の責任において取り計らうことを国は求めているのだとも言える。

表 1-4：留学生数の変遷（2004～2007 年度）

年度	2004	2005	2006	2007
留学生総数	117,302 名	121,812 名	117,927 名	118,498 名
私費	105,592 名	110,018 名	106,102 名	106,297 名
国費	9,804 名	9,891 名	9,869 名	10,020 名
外国政府派遣	1,906 名	1,903 名	1,956 名	2,181 名

2004 年から 2007 年にかけては、到達した 10 万人から微増した状態で、それを維持し続けてきた 4 年間であった（表 1-4）。また私費留学、国費留学、外国政府派遣留学のそれぞれについても年度単位で目立った特色はない。

さて、2004 年 6 月に出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律が制定された。この法律制定の背景には、当時の国内治安悪化の主たる要因と目された不法滞在の外国人問題があったという（宮野・松本 2005）。これより、社会的な問題である留学生の実態、あるいは日本社会の対留学生観が直近のものから変化することなく、その対応策がさらに広がりをもたせたと考えられる。

2005 年 1 月の「留学生受入れ推進施策に関する政策評価」が総務省より公表された⁹。これは総務省のみならず、関係する 6 省（法務省、外務省、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省）からの調査・資料をも包括して作成されており、「留学生 10 万人計画」を総括したものと言っていいだろう。特にこれまでいくつもの提言・報告で指摘され

⁹ 総務省ホームページ「留学生受入れ推進施策に関する政策評価」

http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/daijinkanbou/050111_1.pdf

ていた学生の質に関連して、その成果と課題を別冊資料1-2に挙げたように評価している。

この資料1-2の中でも、質の向上を図る上で日本語能力が重視され、それに応じた経済支援策が明示されたことなどに注目したい。またこの他、卒業後の活動の場の確保についての言及もあり、「大学等による職業紹介を希望する者が多いにもかかわらず、外国人雇用サービスセンターと大学等との連携は十分とはいえない」点を指摘し、今後の課題につなげている。

2007年になると、4月の「経済財政諮問会議 成長力加速プログラム¹⁰」を皮切りに、「アジア・ゲートウェイ構想¹¹」(5月)、そして6月には「イノベーション25¹²」、「教育再生会議¹³」、「経済成長戦略大綱(改訂)¹⁴」、「経済財政改革の基本方針2007¹⁵」と矢継ぎ早にポスト「留学生10万人計画」、そしてその次に設けられる留学生拡大戦略である「留学生30万人計画」へと至る施策が検討・発信されるようになった。

例えば、「アジア・ゲートウェイ構想」は、「アジアにおける行動人材ネットワークのハブ」を目指して、世界における現行の留学生受入れシェア(5%)の確保を目指すという提言であり、今まで進めてきた日本の留学生受入れ政策のあり方に対して、抜本的な変更を求める内容となった。米澤(前掲)はこれらを総じて、「最近一年間の間に出された政府の方針は、留学生の受入れに積極的に取り組んできた相当数の大学に対して、大学としての留学生受入れ方針のさらなる抜本的な強化と、留学生の学内シェアの大幅な拡大による教育・研究棟の活動を支える基盤の本質的な変更を迫るもの」と評価している。留学生の積極的な獲得と、その数の拡大に学内環境が追い付いていない大学は、その環境整備がよいよ求められる時代になったと言えよう。

¹⁰ 経済財政諮問会議ホームページ「成長力加速プログラム ～生産性5割増を目指して～」
<http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/cabinet/2007/potential/item1.pdf>

¹¹ 首相官邸ホームページ「『アジア・ゲートウェイ構想』の概要」
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/asia/gaiyou.pdf>

¹² 内閣府ホームページ「長期戦略指針『イノベーション25』について」
http://www.cao.go.jp/innovation/action/conference/minutes/minute_cabinet/kakugi1.pdf

¹³ 首相官邸ホームページ「第8回 教育再生会議 議事要旨」
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/dai8/8gijiyoushi.pdf>

¹⁴ 内閣府ホームページ「経済成長戦略大綱(改訂)」
<http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/minutes/2008/0627/item5.pdf>

¹⁵ 首相官邸ホームページ「経済財政改革の基本方針2007について」
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/kakugi/070619kettei.pdf>

1.2.3 留学生 30 万人計画

2007 年の一連の取組みを経て、本章第 1 節で紹介した「留学生 30 万人計画」が 2008 年 1 月に掲げられた。これは福田康夫首相（当時）によって、通常国会における施政方針演説の中で表明されたことを皮切りとする。その後、同年 4 月「『留学生 30 万人計画』骨子 取りまとめと考え方¹⁶⁾」、同年 6 月「経済財政改革の基本方針 2008¹⁷⁾」、同年 7 月「『留学生 30 万人計画』骨子の概要¹⁸⁾」と議論を深め、その策定作業が進んだ。

「『留学生 30 万人計画』骨子の概要」において、この計画のポイントを 3 つ挙げている。すなわち、

- 「『グローバル戦略』展開の一環として 2020 年を目途に留学生受入れ 30 万人を目指す」
- 「大学等の教育研究の国際競争力を高め、優れた留学生を戦略的に獲得」
- 「関係省庁・機関等が総合的・有機的に連携して計画を推進」

の 3 点である。このうち関係省庁とは、外務省、経済産業省、法務省、文部科学省、国土交通省、厚生労働省の 6 省を指す。そして、企業や地域との結びつきを強めるための方策として、5 つの領域に 19 の具体的行動目標を設けた（次ページ、図 1-1）。

これを見ると、学生獲得から受入れ後の教育、さらに出口保証をも意識した包括的な留学生支援に目を向けていることがわかる。出入国管理政策についても取り組むべき事項の中に挙げられるなど、国レベルでの政策ならではのものとなっている点も見て取れる。

ところで、図 1-1 中の「3) 大学等のグローバル化の推進 ～魅力ある大学づくり～」にある「国際化拠点大学 (30) の重点的育成」だが、これは何をどう育成していこうというのだろうか。その目標とするところは、文部科学省による「平成 21 年度国際化拠点整備事業 (グローバル 30)」によって具体化されている。この事業に採択されたのは全国に 13 大学あるが、以下に挙げるようにいずれも日本を代表する、大規模大学、一流大学と言っ

¹⁶⁾ 「『留学生 30 万人計画』骨子 取りまとめと考え方に基づく具体的方策の検討」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/020/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/09/29/1217000_001.pdf

¹⁷⁾ 「経済財政改革の基本方針 2008」

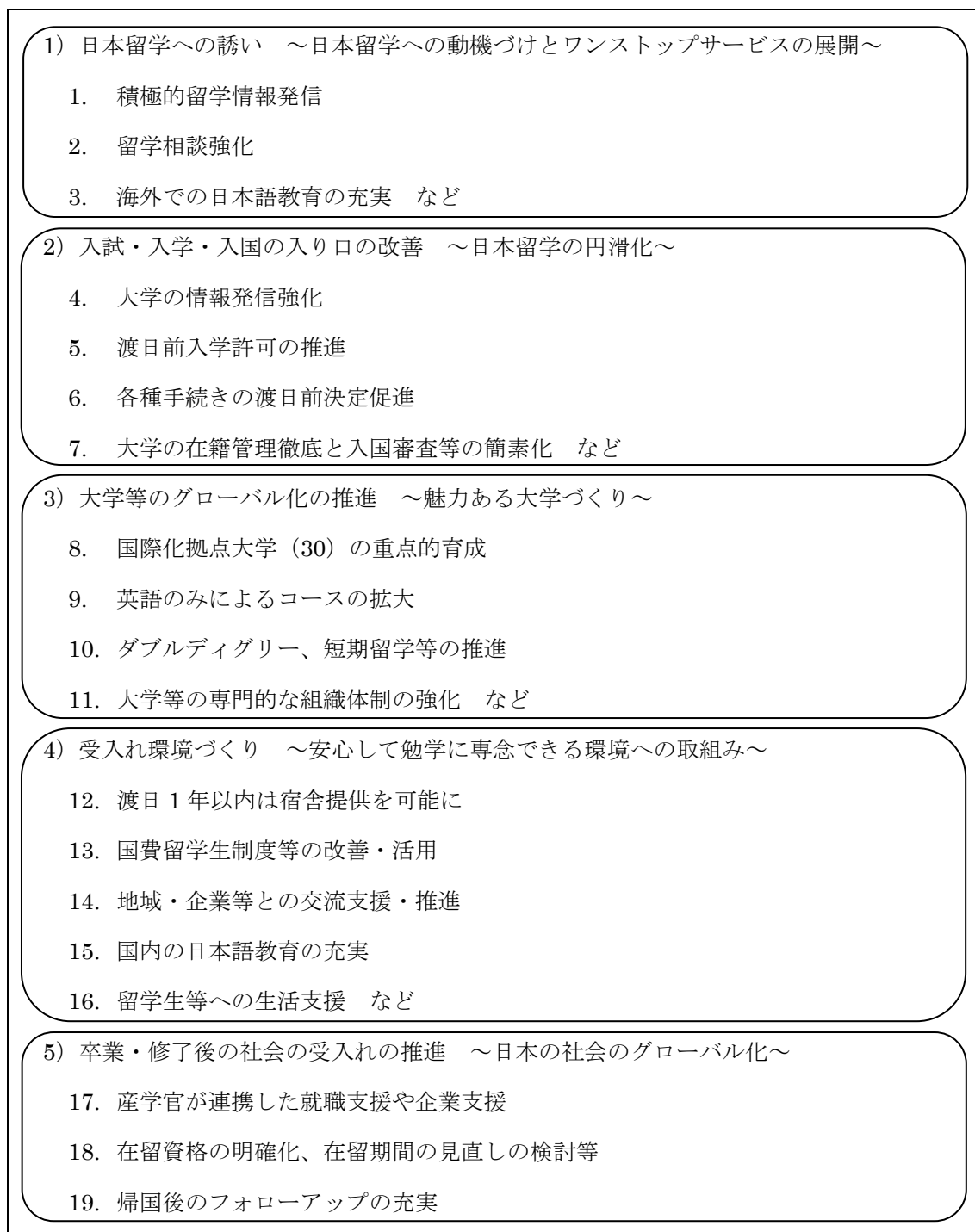
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/kakugi/080627kettei.pdf>

¹⁸⁾ 「『留学生 30 万人計画』骨子の概要」

<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29gaiyou.pdf>

ていいだろう。すなわち、国立 7 大学（東北大学、筑波大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学、九州大学）、私立 6 大学（慶應義塾大学、上智大学、明治大学、早稲田大学、同志社大学、立命館大学）の計 13 大学である。

図 1-1：「留学生 30 万人計画」の骨子



それでは、国際化拠点大学として国が選定した大学に期待される役割には、どのようなものが挙げられるのだろうか。その具体的な取組み内容については、選定結果の通知文書に詳しい（別冊資料 1-3）。これを見ると、日本語教育を蔑ろにしているわけではないが、優秀な学生を獲得するにはまず英語を重視し、あるいは英語のみで留学の完遂を目指すという姿勢が目立つ。また国際的な競争力の向上を目指し、旧帝大はもちろん、国内でも高い評価をすでに確立している名門大学ばかりを対象として基幹大学と位置づけ、個別の留学生政策を一層充実させようとする事業であることは疑いない。見方を変えれば、多数を占める中小規模の大学に直接福利をもたらす政策ではない。

この「グローバル 30」に続く事業には、2012 年の「グローバル人材育成推進事業¹⁹」、さらに 2014 年の「スーパーグローバル大学創成支援²⁰」が設けられている。いずれも公募型の補助金制度である。

まず「グローバル人材育成推進事業」だが、この事業はその趣旨を

「グローバル人材育成推進事業」は、若い世代の「内向き志向」を克服し、国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図るべく、大学教育のグローバル化を目的とした体制整備を推進する事業に対して重点的に財政支援することを目的としています。

と述べ、国内大学の一層のグローバル化を目指した取り組みであるという立場を鮮明にしている。事業は「タイプ A（全学推進型）」と「タイプ B（特色型）」の 2 つがあり、前者は「国内大学のグローバル化を先導する大学として、他の大学のグローバル化推進に貢献する取組の実施が求められる」とあって、先の拠点大学同様の役割が期待される。一方後者は学部・研究科単位での取組みを促しているが、これによって「大学全体のグローバル化推進に貢献する取組の実施が求められる」とされる。審査項目に留学生の文字は直接挙げられてはいないが、大学や教員、学生のグローバル化を目指すことが繰り返し強調されており、その環境の一部として留学生に期待を寄せるものであろう。

¹⁹ 文部科学省ホームページ「平成 24 年度グローバル人材育成推進事業の公募について（通知）」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm

²⁰ 文部科学省ホームページ「スーパーグローバル大学創成支援 事業概要」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/_icsFiles/afieldfile/2014/09/26/1352218_01.pdf

「スーパーグローバル大学創成支援」も「トップ型」と「グローバル化牽引型」に二分されるが、特に前者は「グローバル 30」、そして「グローバル人材育成推進事業」のタイプ A からの延長線上に位置付けられる取組みであろう。その背景並びに目的に関する記述を抜き出し、以下に紹介する（下線も原文のまま）。

経済社会のグローバル化が進む中、我が国が今後も世界に伍して発展していくには、大学の国際競争力向上と、多様な場でグローバルに活躍できる人材の育成が不可欠。そのため、徹底した「大学改革」と「国際化」を断行し、我が国高等教育の国際通用性、ひいては国際競争力強化の実現を図る。

ここで「ベースとなる要件」として挙げているものに、「学生及び教員の外国人比率の向上」と「英語による授業の拡大」がある。国際化、グローバル化を推進する上で、留学生の受入れ数を拡大する必要があること、また「海外大学との先駆的教育連携」などを謳っているが、そのためにも英語によるカリキュラムの裾野を広げる必要があるという。留学生教育における日本語の重要性という視点は直接的に語られず、この点で後退したと捉えてもよいのかもしれない。「トップ型」に 13 大学が、「グローバル化牽引型」に 24 大学が採択されており、「トップ型」は「グローバル 30」採択校と重複するところが多い。

しかし「グローバル化牽引型」は国公立の幅も広く、必ずしも総合大学とは限らない。また歴史的に日の浅い大学も含まれるなど、採択校のバリエーションに富む。先に留学生が多数を占める大学としてリストに挙げられた立命館アジア太平洋大学の名も、この中に見出せる。これより同大学が先駆的な留学生獲得に邁進していることが窺える。

諸々の取組みを経て、日本全体の留学生数はその後も増加を続けている。2011 年の東日本大震災や日中、日韓関係の悪化により東アジア圏からの留学生数が停滞する時期もあったが、2013 年にはおよそ旧に復した。更に翌 2014 年は 18 万人を突破し、「留学生 30 万人計画」がスタートした 2008 年から 6 年で 5 割増加したことになる（次ページ、表 1-5）。しかし、30 万人の達成目標年度である 2020 年まで、同じ比率で増加しても 30 万には届かないだろう。

これに関して茂住（2010）は、大学を卒業しても国内で就職できた留学生が一握りという現状では、目標人数を達成するだけの魅力を日本留学が持てないと評価している。そしてその要因は日本企業や入管もそうであるが、大学側の消極的な支援にもあるとしている。

表 1-5：留学生数の変遷（2008 年～2011 年）

年度	2008	2009	2010	2011
留学生総数	123,829 名	132,720 名	141,774 名	163,697 名
私費留学生	111,225 名	119,317 名	127,920 名	150,538 名
国費留学生	9,923 名	10,168 名	10,349 名	9,396 名
外国政府派遣留学生	2,681 名	3,235 名	3,505 名	3,763 名
年度	2012	2013	2014	
留学生総数	161,848 名	168,145 名	184,155 名	
私費留学生	149,192 名	155,617 名	171,808 名	
国費留学生	8,588 名	8,529 名	8,351 名	
外国政府派遣留学生	4,068 名	3,999 名	3,996 名	

1.2.4 マクロレベルの留学生政策から

既に完遂された「留学生 10 万人計画」については、これまでに取り上げたものも含め、多くの研究者が批評している。そしてその多くが批判的な姿勢でこの政策を捉えている。

例えば高（2010）は、『留学生 10 万人計画』は質より量を優先させたため留学生の質の低下をもたらした」と評するとともに、「そうした学生を継続的に受け入れたことにより、日本の教育機関のブランド価値が低下してしまった」点をも問題視している。そしてこの政策に沿って来日した学生たちの「中には、学業をそっちのけにしてアルバイトで稼いだ大金を持ち帰った人も多く、出稼ぎ目的で日本に行きたい人を刺激する結果となった」と述べ、さらにこのような悪循環が「中国国内では、日本から帰国した留学生に対する評価が低下し、日本の教育ブランドが失墜した」と、そのマイナス面にも言及した。

高（前掲）は中国人留学生に注目したが、大塚（2008）も同様である。大塚は次のように述べ、中国マーケットが計画を達成する上で果たした役割の大きさに目を向けている。

「留学生十万人計画」の目標達成を支えたのは中国人学生である。近年の急増は文部科学省奨学金の支給人数増など留学生支援の積極策や入国・在留管理の改善が功を奏したこと、さらに、わが国の 18 歳人口の減少や少子化への対策として私立大学を中心として多くの大学が留学生の受入れに積極的になっていることの結果と考えられる。

田部井(1989)も私立大学が積極的に取組んでいる「18歳人口の減少や少子化への対策」に、大塚(2008)が指摘する20年も前から注目している。田部井が寄せる危惧の中には次のような記述がみられた。

不足した学生の席を埋めるという安易な考えでは、留学生の受入れは単に数を増やしたただけのものになってしまう。留学生の受入れには、日本人学生の場合より時間的にも経済的にも負担がかかることを覚悟しなくてはならないはずである。

留学生の受入れは経済的にはむしろ負担がかかるものであり、相応の覚悟を以て臨むべきであると指摘している。またそうでなければ留学生満足は得られないのだという。

またタン(2008)は元日本留学生の視点に立ち、日本留学の魅力と限界、そして「留学生30万人計画」への提言を述べた。まず「留学生10万人計画」を達成した上で、日本がさらに拡大戦略をとった背景には、日本留学に4つの魅力あるからだという。すなわち、「日本の技術力、経済力」、「比較的良好な留学生活環境(奨学金、住環境など)」、「伝統文化から現代のポップカルチャーに渡る文化的魅力」、「外国人の就労や就学への日本社会の受容性向上の4点が留学生を呼び寄せてくれることを期待していたのだとする。そしてこれを糧として、より多くの留学生を積極的に受け入れようとしたのだと分析している。

その上で、留学生獲得の障害となる課題についてもタンは言及している。次の3点を改善すべき点として挙げている。

1. 日本の大学の国際的な評価が乏しいことから、留学実績がその後の進路実現に繋がっていないこと
2. これに関連して日本の大学が持つ強みや専門性が世界的に認められていないこと
3. 途上国出身の留学生が大半を占めていること

課題は留学前ではなく、留学後に日本留学で得た実績が生かされないという出口保証に関わる場所にあるという。また発展途上国出身の留学生がほとんどであることを課題として捉えるのは、先の高(2010)などが指摘しているように、その留学目的が「出稼ぎ」に流れることを懸念してのことであろう。

さらに、以上を踏まえての提言として、次の3点を挙げている。

1. 留学制度の多様化。日本語学習の上に4年間の正規コースへの入学を求めるのは「非現実的」であり、ジョイント・ディグリー制度なども含む、短期交換留学の充実を図るべき。
2. 日本語によらず、英語でも履修を可とする授業の普及
3. 日本人学生と留学生との文化交流活動の積極的推進（例、「留学生交流週間」）。

このうちの第1点は定員割れに悩む多くの大学機関にとって深刻な課題となるだろう。まず4年間の学部留学を非現実的だと指摘しているが、これでは留学生で定員を充足させようという留学生への期待が満たせない。

タン（前掲）が挙げた課題や提言は、例えば栖原（前掲）でも同様の指摘がなされており、「留学生30万人計画」を遂行する上で、「留学生10万人計画」の反省に立つべきだという声は高い。そもそも「留学生30万人計画」自体が、質より量に偏ったという「留学生10万人計画」を反面教師として、質の重視を説いている。

ただ、高（前掲）はそういった「留学生30万人計画」であつても英語を重視した政策については、次のように述べて否定的な立場を取っている。

英語能力の高い学生が、日本語を習得する必要がなくなったという理由で、非英語圏である日本を留学先に選択するということも考えにくい。したがって、英語だけで学位を取得できる課程の設置は、根本的に中国人留学生数を拡大できる施策とはなりえない。

「留学生10万人計画」を支えてきたのは中国人であるが、英語重視の受入れ体制はその中国人にとって魅力に欠けるといふ。タン（前掲）が英語による授業提供を提言の2つ目に挙げたのは、彼自身が英語を公用語の1つとするシンガポール出身であることと無縁ではないだろう。しかし、それに傾注しても主たるマーケットである中国のニーズを満たせるとは限らないというのだ。

また質を度外視したからこそ達成した10万人獲得であるのに、質に拘泥して30万人が達成できるのであろうか。これまでの実績を振り返って今後を望んだとき、その政策には目標達成への現実性という点で疑問を抱かざるを得ない。

1.3 もう一つの留学生受入れの意義

1.3.1 留学生獲得に積極的な大学

さて、留学生の受入れ数が多い大学を日本学生支援機構は毎年調査している。下表は 2014 年度及び 2013 年度のそれぞれ 5 月 1 日時点での在籍者数を表したものである（表 1-6）。上位 30 大学の中で順位に異動はあるものの、まずこの 30 大学が留学生の受入れについて量的に積極的であることは間違いない。

表 1-6：留学生の受入れ数の多い大学²¹

学校名	留学生数		学校名	留学生数	
	2014 年度	2013 年度		2014 年度	2013 年度
早稲田大学	4,306 名	3,899 名	日本大学	1,188 名	1,277 名
日本経済大学	3,035 名	3,385 名	大阪産業大学	1,155 名	1,127 名
東京大学	2,798 名	2,839 名	神戸大学	1,096 名	1,123 名
立命館アジア 太平洋大学	2,379 名	2,420 名	明治大学	1,095 名	1,084 名
大阪大学	2,012 名	1,985 名	広島大学	1,059 名	995 名
九州大学	1,972 名	1,969 名	拓殖大学	1,031 名	1,019 名
筑波大学	1,889 名	1,744 名	上智大学	914 名	735 名
京都大学	1,725 名	1,684 名	城西国際大学	907 名	785 名
名古屋大学	1,668 名	1,648 名	明海大学	870 名	862 名
東北大学	1,532 名	1,435 名	横浜国立大学	843 名	873 名
北海道大学	1,456 名	1,384 名	千葉大学	819 名	884 名
立命館大学	1,440 名	1,418 名	中央大学	817 名	798 名
慶應義塾大学	1,303 名	1,256 名	関西大学	738 名	721 名
同志社大学	1,273 名	1,187 名	一橋大学	731 名	689 名
東京工業大学	1,224 名	1,255 名	東京国際大学	695 名	774 名

²¹ 日本学生支援機構ホームページ「外国人留学生受入れ数の多い大学（平成 26 年 5 月 1 日現在の在籍者数）」 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/ref14_02.html

ランキングに入っている大学の多くが、総在籍学生数が万を数える大規模大学であり、留学生数が多いことも大学の規模に比してのものと考えれば、異とするには当たらないだろう。しかし、日本経済大学、立命館アジア太平洋大学²²、大阪産業大学、城西国際大学、明海大学、東京国際大学の6大学はいずれも学生数が1万人に満たないにも関わらず、留学生を多数擁している。自ずとランキング中の他の大学と留学生の位置づけが異なるだろう。この6大学の全学に占める留学生の割合と定員充足率とを表1-7にまとめた。

表1-7：留学生の割合と定員充足率

大学名	留学生数 (人)	留学生率 (%)	総在籍者数 (人)	収容定員数 (人)	定員充足率 (%)
日本経済大学	3,035	63.9%	4,747	5,850	81.1%
立命館アジア太平洋大学	2,379	42.2%	5,637	5,263	107.1%
大阪産業大学	1,120	12.4%	9,009	8,711	103.4%
城西国際大学	907	16.2%	5,606	6,725	83.4%
明海大学	870	17.5%	4,980	5,836	85.3%
東京国際大学	695	11.3%	6,165	5,934	103.9%

表1-7を作成するにあたり、留学生数は前掲の表1-6を、総在籍者数と収容定員数については各大学の「大学ポートレート」²³から得た情報を活用した。ただし日本経済大学は「大学ポートレート」に情報を掲示していなかったため、同大学ホームページ²⁴に掲載されている2011（平成24）年度の情報に拠った。これに伴い、留学生数も日本学生支援機構の

²² 立命館アジア太平洋大学については、留学生獲得を政策として明確に打ち出しており、「平成26年度スーパーグローバル大学創成支援」に採択されるなど、高い評価を得ていることから趣が異なる（「1.2.3 留学生30万人計画」を参照されたい）。

²³ 大学ポートレートについて同サイト（<http://up-j.shigaku.go.jp/>）では、「私立の大学や短期大学は国公立よりも数が多く、また、国公立に比べ非常にバラエティーに富んだ様々な特徴があります。大学ポートレート（私学版）は、国公私共通の仕組みでは検索できない、私立大学・短期大学の様々な特色や取り組みを検索することができます。この大学ポートレート（私学版）を、ぜひ『夢を実現できる学校』との出会いの場として活用してください」と述べており、大学受験生や保護者のための大学情報公開の場として機能するためのものであることがわかる。

²⁴ 日本経済大学ホームページ「入学者に対する受入方針 入学者数、収容定員及び在学者数 卒業者数」http://fukuoka.jue.ac.jp/images/material/67/files/j4_ukeirehoshin2_3.pdf

同年度調査²⁵を用いている。

大阪産業大学や東京国際大学は留学生が全学に占める割合も 1 割程度に留まる。仮に留学生の存在がなくとも、定員は概ね満たせるのかもしれない。先に挙げた留学生獲得による「国際色豊かなキャンパス」像が日本人学生の呼び水となっている部分を否定するものではないが、しかしその他の 4 大学にみられるように、留学生数の増減が直接大学経営に直結するものではないだろう。

では、その他の 4 大学はどうか。これらの大学は留学生によって辛うじて定員を満たしている、或いは留学生を加えても定員を満たせていない。城西国際大学や明海大学は全体の 2 割に近くが留学生であるが、定員充足率は 80%強であり、もし留学生の受入れが何らかの事情で立ち行かなくなると、7 割前後まで定員充足が落ち込むことになる。

さらに留学生の依存度が高いのが、立命館アジア太平洋大学と日本経済大学である。立命館アジア太平洋大学については既に述べたように、留学生政策への取組みと評価が確立されており、定員充足のため留学生獲得とは性格が異なるだろう。そこで、もう 1 つの大学である日本経済大学に注目したい。

日本経済大学は留学生が総在籍者数の 6 割以上を占めており、立命館アジア太平洋大学の 1.5 倍の比率にまで達する。キャンパスにおいて目にする学生の 3 人に 2 人が留学生ということになり、日本人学生が圧倒的に少数派となる。そして、それでも収容定員の 8 割にかろうじて届く程度の充足率であり、仮に何らかの事情で留学生の獲得が急に躓くことでもあれば、5,850 人の定員に対して日本人学生 1,712 名が在籍するのみとなり、定員充足率はわずか 29%となる。留学生なくして大学経営が成り立たないことは明らかである。

さらに日本経済大学については、2010 年新設の渋谷キャンパスにおける入学式に関連した記事がある²⁶。留学生への依存度の高さがここからも窺えるだろう。以下に抜粋する。

実は、日本経済大学渋谷キャンパスは、940 人の新入生の約 9 割を中国からの留学生が占める。他にも、ベトナム、ネパール、バングラデシュなど 17 カ国からの留学生を受け入れ、留学生率は 99%。日本人がたった 12 人という超異色大学の挑戦が始まろうとしている。

²⁵ 日本学生支援機構ホームページ「外国人留学生受入れ数の多い大学（平成 24 年 5 月 1 日現在の在籍者数）」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/ref12_02.html

²⁶ JBpress ホームページ「新入生 9 割が中国人、渋谷に誕生した超異色大学 『全入』時代にあって東京進出を果たした日本経済大学」<http://jbpress.ismedia.jp/articles/-/3465>

これより、大学の国際化という美名の下、留学生の獲得にはもう 1 つの目的が潜んでいることが再確認できるだろう。それは、前節で田部井（1989）などが指摘していた、まさに日本人で満たせない定員充足の代替としての留学生という側面である。大学の生き残りをかけた学生獲得の対象としての留学生の存在について、次項で改めて考えたい。

1.3.2 大学の生き残り と 留学生獲得

21 世紀に入ってこのかた、少子化の煽りを受けて定員充足に喘ぐ大学は珍しくない。以下は募集停止に追い込まれた大学の一覧である（表 1-8）。

表 1-8：募集停止大学の一覧²⁷

大学名	募集停止の時期	備考
立志館大学	2003 年 3 月	広島県安芸郡
東北文化学園大学	2004 年 4 月	宮城県仙台市 民事再生法申請
萩国際大学	2005 年 6 月	山口県萩市 民事再生法申請
東和大学	2006 年 7 月	福岡県福岡市
三重中京大学	2009 年 4 月	三重県松坂市
聖トマス大学	2009 年 6 月	兵庫県尼崎市
神戸ファッション造形大学	2009 年 6 月	兵庫県明石市
愛知新城大谷大学	2009 年 6 月	愛知県新城市
LEC 東京リーガルマインド大学	2009 年 6 月	東京都千代田区
福岡医療福祉大学	2010 年 5 月	福岡県太宰府市
東京女学館大学	2012 年 5 月	東京都町田市
創造学園大学	2013 年 3 月	群馬県高崎市 学校法人への文部科学省による解散命令を受けて
神戸夙川学院大学	2014 年 4 月	兵庫県神戸市
福岡国際大学	2014 年 5 月	福岡県太宰府市
聖母大学	2014 年 7 月	東京都新宿区

²⁷ 「大学職員.net」ホームページ (<http://blog.university-staff.net/>) および木村（2012）、島野（2014）を参考に筆者作成。

この表に示す通り、2003年からの10年余りで、募集停止や経営破綻に追い込まれる大学が相次ぎ、その数はここに挙げたもので15大学に達する（名称変更等を経て、経営を立て直した大学も含まれる）。その直接、間接の要因は様々だが、安定した定員充足が図れていれば、閉学することはなかっただろう。母校が消滅するというのは、卒業生に与える影響も小さくはない。また多くの教職員が職を手放すことにもなる

この他にも学部、研究科レベルで募集停止した大学もある。短期大学に目を向ければ、さらに多くの教育機関がその姿を消す事態となっている。

またこれらの大学は、東京女学館大学（東京都町田市）やRECリーガルマインド大学（東京都千代田区）、聖母大学（東京都新宿区）を例外とするものの、多くは地方にキャンパスを構えていたことが共通点として挙げられる。県庁所在地としてみたときも神戸市の神戸夙川大学、福岡市の東和大学、仙台市の東北文化学園大学に限られる。各大学の所在地については、表中の備考欄に付記した。

さらに定員充足に注目したい。定員割れを起こしている機関数を一覧で表そう（表1-9）。これを見れば、いかに私立大学を取り巻く環境が厳しいかがわかるだろう。表1-8と合わせて、こちらも2003年度から2014年度にかけてのものを用意した。

表1-9：私立大学の定員充足率²⁸

年度	2003	2004	2005	2006	2007	2008
定員充足校数	374	378	382	329	337	299
定員割れ校数	147	155	160	221	222	266
定員割れ校の割合	28.2%	29.1%	29.5%	40.2%	39.7%	47.1%
校数合計	521	533	542	550	559	565
年度	2009	2010	2011	2012	2013	2014
定員充足校数	305	351	349	313	344	313
定員割れ校数	265	218	223	264	232	265
定員割れ校の割合	46.5%	38.3%	39.0%	45.8%	40.3%	45.8%
校数合計	570	569	572	577	576	578

²⁸ 日本私立学校振興・共済事業団『月報私学』vol.177（2012年9月発行）及びvol.201（2014年9月発行）より筆者作成。

なお表 1-9 で取り上げられた大学の校数は、出典である『月報私学』の調査に回答があった大学に限られる。とはいえ、2010 年の私立大学数が 597 校²⁹であるうち、569 校が回答（回答率 95%）を寄せており、全体の傾向を反映させたデータであると考えられる

さて 2005 年までは 3 割程度だった定員割れ校が、翌年には 4 割を超えるに至った。状況の悪化は留まらず、2008、2009 年はおよそ半数の私立大学が定員を満たせなかった。2010、2011 年はやや回復したが、岩田（2013）はその理由の 1 つに留学生の募集拡大を上げる。しかしながら、2012 年には前年の東日本大震災や日中、日韓関係の悪化が影響するなどして頼みとした留学生獲得が足踏みしたのであろうか、45%を超えている。この数値は 2013 年に若干改善するも、2014 年には 2012 年と同率となり、状況は依然として深刻である。

宮野・松本（2005）は、「大学等の高等教育機関は 18 歳人口の減少により、定員を留学生で埋めるため、容易に入学できるような環境整備を行った」と指摘している。2005 年の時点で、既に深刻な問題として一部の大学では定員充足を捉えていたことがわかる。

18 歳人口の推移については、産経新聞に次のような記事も掲載された³⁰。今後の人口推移に基づいて「2018 年問題」を紹介したものである。

大学関係者の間で「2018 年問題」という言葉が語られている。近年横ばい状態にあった 18 歳人口が、この年あたりから再び大きく減り始めることから、「倒産する大学が相次ぐ」との懸念が広がっているのだ。

昨年生まれの子供が大学受験を迎える 2031 年の 18 歳人口は約 104 万人で、現在より 15 万人ほど少ない。折しも、大手予備校「代々木ゼミナール」の校舎の 7 割強が閉鎖されることも明らかになった。大学の淘汰（とうた）時代がいよいよ現実味を帯びてきた印象だ。

教育界が 18 歳人口減少の危機に瀕（ひん）して久しい。すでに半数近い私立大学が入学定員割れしている。少子化が進むのに大学数が増えたのだから当然の帰結である。

これまでも各大学は生き残りをかけ、志願者が増えそうな校名への変更や学部新設、多様な入試制度の導入など、あの手この手で受験生集めをしてきた。だが、小手先の対

²⁹ 文部科学省ホームページ「私立大学」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shiritsu/index.htm

³⁰ 産経新聞「ニュースまとめイザ！」ホームページ『地方国公立大も“倒産”の危機？ ささやかれる「2018 年問題」』

<http://www.iza.ne.jp/kiji/life/news/140908/lif14090809020005-n1.html>

応はいつまでも通用しない。年間出生数は急坂を転げ落ちるように減るからだ。2020 年は 83.6 万人、2030 年には 74.9 万人と推計されている。

かつて大学の経営破綻は「小規模な地方私立大学の問題」と受け止められることが多かった。

だが、民間有識者による「日本創成会議」の分科会が公表した 2040 年までに自治体の半数が将来的な「消滅」の危機にさらされるとの推計結果を見る限り、今後は国公立大学とて無関係で居続けられるとは言い難い。(後略)

この記事を読まれば、「留学生 30 万人計画」の今後の見通しは厳しいと言わざるを得ない。量を求めるあまり質を軽視したとして批判が相次いだ「留学生 10 万人計画」であったが、「留学生 30 万人計画」でも、多くの大学でますます量を希求することになるだろう。

先の新聞記事に類するものとして飯塚 (2014) は、18 歳人口を巡っては「2018 年以降は減少期に突入し、2025 年度までの 8 年間で約 10 万人減少する。大学進学者の減少がポディブローどころではなく、決定的な経営難の加速要因になる大学が出てくるだろう」と述べる。状況は好転するどころか、時と共に厳しさを増すことが予想される。

さらにその先の展望についても「平成 33 年以降再び急激に減少をはじめ、その後 10 年間に約 18 万人減少することとなる (32 年 : 117 万人⇒43 年 : 99 万人)。これにより、43 年には現在 (平成 26 年) の 83.9%になることとなる」と新田 (2014) は紹介しており、日本人のみでの定員充足の見通しに希望的な要素が見出せない。加えて新田は、「上昇する高等教育進学率も、都道府県により大きなばらつきがあり、高等教育ニーズ・進学率の在り方の検討・議論にあたってはこのような地域差を考慮する必要があることがわかる」と述べ、地方大学はさらに厳しいものがあるという。

前掲の新聞記事は「かつて大学の経営破綻は『小規模な地方私立大学の問題』と受け止められることが多かった」と述べたが、今では「小規模な地方私立大学の問題」ではなくなった、つまり、より広範囲の大学が定員充足を深刻な課題とするようになった。

言い換えれば、先んじてこの問題に晒されたことで先行して取組んできた小規模大学の事例を、全国の多くの大学が参考にすべき時代が到来したと見ることもできる。本研究が取り上げる小規模大学の留学生施策は、小規模大学のためだけの研究、調査ではなく、それ以上に多くの大学に還元する価値を含むものと考えられる。

第2章 日本語教育と留学生エンrollment・マネジメント

第1章では日本国内の大学において留学生を獲得する意義、あるいは必要性について、国策である「留学生10万人計画」「留学生30万人計画」を軸にマクロレベルの視点に立って概観した。これを踏まえて、本章ではまず日本語教育と留学生政策との関わりについて論じる。なぜ日本語教育の視点に立って、留学生政策を考える必要があるのかを考えたい。

その上で小規模大学が取るべき留学生政策とは何かを検討するにあたり、「アーティキュレーション」と「エンrollment・マネジメント」を手掛かりに、理論的なフレームワークを形成したい。第2節では「アーティキュレーション」の先行研究を、第3節では「エンrollment・マネジメント」の先行研究をそれぞれ整理し、本研究の目的遂行に向けての援用を目指す。

「エンrollment・マネジメント」と「アーティキュレーション」とは、本研究における中心的な概念となる。本研究の目的である小規模大学における留学生施策を考える上で、「留学生エンrollment・マネジメント」並びに「アーティキュレーション」の重要性とその課題を明らかにすることを目指したい。それに先駆けて本章ではリサーチ・クエスションを設けるとともに、本研究の論文構成全体についても予め整理して供する。

2.1 日本語教育と留学生政策

日本語教育学の領域が決して教室場面における教授法に限定されるものではないことは、殊更言うまでもないだろう。ヒトであれ、モノであれ、トピックは多種多様に渡る。他の研究領域とのつながりを持った学際的な研究も年々その裾野を広げていることは周知の通りである。神吉（2015）はこれまでの日本語教育学の研究領域を振り返る中で、「2000年代に入ってからは、日本語教育の関連領域の知見を踏まえた学際的な立場が鮮明になって」いること、「ポストモダニズムの影響を受けて」「日本語教育学の枠組みを越えて、より大きな議論を展開する必要性が共有され、発信されている」点をその傾向として紹介した。

2.1.1 留学生政策から日本語教育へ

では、留学生政策を考えることは日本語教育に利するであろうか。ミクロレベル（教育機関単位）の留学生政策は直接的に、また前章で確認したマクロレベル（国、関係省庁）の留学生政策やその中間となるいわばミドルレベルとでもいうべき地域連携での政策などは直接、間接に教育機関に所属する留学生に影響を及ぼすだろう。今、教室で学ぶ留学生

がどのような経緯で日本へやってきたのか、その大学を志望したのか、こういった事情を知ることは学習者のニーズを把握する一助ともなり、教室活動に限定したとしても語学教育に役立つことは明らかである。また学習者がどのような支援を学内外で受けているのかを知ることは教室外のネットワーク、社会的ストラテジーの可能性を把握することにもつながり、これも授業外学習などを見据えたときに日本語教育へのメリットとなるだろう。

一方、神吉（前掲）は社会との接点、社会への貢献という視点から、「日本語教育学を経済産業的側面にしぼって進めていくことを主張しているわけでは」ないと断りつつ、

現在の日本社会で日本語教育学の社会的貢献を考え、日本語教育に関わる社会システムの変更に携わろうとするのであれば、「経済産業的な」世界の人たち、つまり日本語教育学の外部にいる人たちと折り合いをつけていかざるをえない

と述べており、日本語教育学の可能性として社会的文脈の中で変容する部分があることを指摘している。

また佐藤（2007）は「日本語教育もまた、現実との関わりのなかで、その研究を進めていくことが重要」と指摘し、「実践の場で生じる問題の解決への貢献も視野に入れるべき」と主張している。そして、「臨床教育学」を引き合いに出しながら、「実践の場に『内在的に参画』することが必要」と述べているが、このとき日本語教育における実践を「研究者（指導者）と実践者（学習者）」が「相互作用を繰り返す中で、相互に影響しあい、場そのものを変容させ、新しい場を創造していくこと」とであると捉えている。

前掲の神吉の指摘と併せて考えたとき、日本語教育の実践の場は次のように整理することができよう。すなわち、新しい日本語教育の実践の場は教室に限ったものではなく、また大学においてさえ日本語教師、学習者の他、日本語以外の教師、大学職員や経費支弁者、その他多くの留学支援者たちを包括し、また彼らによって構成される。

2.1.2 日本語教育から留学生政策へ

では、日本語教育に携わる者が留学生政策に向き合うことには、どんな意義が見出せるのであろうか。前章で見たように「グローバル 30」以降の政策で推奨されてきた英語による学位取得プログラムに望んで参加する学生にとっては、日本語教師の活躍もあまり期待されてはいないのかもしれない。

しかし、日本語学習自体が留学の目的である、或いは日本語習得を前提として、他の領域を専攻することを目指しての留学であれば、日本語教育はそれ自体が留学の成功を左右するものとなるだろう。いや、たとえ英語による学位取得プログラムの参加者であっても、日本語は在日留学生にとってコミュニケーションの手段（尾崎・ネウストプニー1986）であり、日本語教育で得た知見を彼らの支援に活かす余地は多々あるだろう。

さらに日本語教師の役割は、教室で日本語の語彙、文法・文型を紹介するだけに留まるものではないが、日本語教育に限ってもその存在が留学生に与える影響は大きいだろう。留学生が日本語を身につけ、それを糧として社会で生きていこうとしたとき、そのあらゆる支援を検討する上でキーパーソンとなり得る者が日本語教師ではないだろうか。留学生が渡日後、まず教室の内外で接点を持つ窓口の一つが日本語教師であり、留学生の日本での第一歩がそこから始まるのだとしたら、留学生政策に積極的に参画する資格を有するのではないか。

むしろ留学生政策に携わる者が日本語教育を知らない、理解しないとなれば、そのしわ寄せは日本語教育に現れる恐れがある。その実例として A 大学の取組みを批判的に分析するのが、例えば第 6 章である³¹。現状開講しているカリキュラムへの参加条件となる日本語能力を度外視した学生を受入れたらどうなるだろう。授業のレベルや技能に応じた 1 クラス当たりの学生数を考慮に入れなければどうなるだろう。こういったシミュレーションを欠いたまま、「教学支援」から乖離した質的、量的な留学生の受入れがあり、それを全く知らされることのないままに授業第 1 日目を迎えたとき、日本語教師はシラバスを全く放棄して授業を組み立て直さなければならない。あるいは組み立てようのない環境で教壇に立つことを強いられる格好となるやもしれない。

このような事態を回避するために、日本語教育の立場から留学生政策に声を上げていくことが望まれる。留学生政策の計画段階から日本語教育の視点に立って、その優位性を打ち立ていく必要があるのである。そして、そのためには留学生政策を検討する中核メンバーとして、日本語教師が積極的に参加すること、あるいは参加できる環境を整えることが求められる。これはつまり、日本語教師の留学生政策関与への自覚促進、あるいは大学経営陣の日本語教育への再認識を訴えることであり、本研究が日本語教育の視点から留学生政策を捉える意義はここにある。

³¹ 例えば「6.5.2 第Ⅱ期にみる留学生教育への懸念」などを参照されたい。

2.2 アーティキュレーション

前節冒頭で日本語教育学の多様性について触れたが、留学生政策と日本語教育とを結びつけて考えるときに、特に注目したいトピックの一つに「アーティキュレーション」がある。この言葉は「整合性・連続性を意味する」(宮崎 2013) が、昨今日本語教育学の新たなトピックとして人口に膾炙するようになってきた。

留学生政策においては、どのような学生を、どのような教育機関から受入れるのかがまず第一歩となる。また受入れた学生にどのような教育を施し、そしてどのような出口(卒業後の進路)に向けて導くのかを考えていくことも同様に重要な視座である。このとき留学の派遣元となる教育機関と受入れ機関の間での、あるいは同一機関の他の領域(例えば語学教育と専門教育)との連携に目を向け、ディプロマ・ポリシーとアドミッション・ポリシーに整合性を持たせることが求められるだろう。

そこで以下に、それぞれの先行研究を取り上げ、留学生政策を考える上での手がかりを見出したい。まず(1) 定義と分類によってアーティキュレーションの基本的な考え方を整理し、(2) 大学において重視されるアーティキュレーションにこれまでどのようなものがあったか概観する。そして(3) 日本語教育学において、アーティキュレーションを扱った研究にどのようなものがあるか先行研究を紹介するとともに、(4) それらを踏まえて新たに捉えられるようになったアーティキュレーションの新概念を取り上げる。

2.2.1 定義と分類

アーティキュレーションとは何か。まずはその定義、或いはその概念について言及した先行研究を取り上げたい。

Byrnes (1990) はアーティキュレーションを「the well motivated and well designed sequencing and coordination of instruction toward certain goals.」と定義し、天野(1999) は「各段階の学校間の連関をあらわす」と記している。さらに天野(前掲)は、

アーティキュレーションのもっとも基本的な部分は、教育システムを構成するさまざまな学校間の、とくに学校系統上の上位あるいは下位の学校との、制度上の関係である。この制度上の関係のなかには、教育課程、生徒や学生の資格、教員の資格など、さまざまなものがふくまれており、入学試験や入学者選抜は、だれがその学校に入学を許されるかという、生徒・学生の資格にかかわる問題にほかならない

と述べ、アーティキュレーションを考える上でそこに含まれる構成要素を挙げるとともに、入学試験もまたその一角を占めることを示唆した。

続いてアーティキュレーションの特性について、先行研究が行った分類から考えたい。Lange (1982) はアーティキュレーションを以下の 3 つに分けて紹介している。それぞれ Horizontal articulation、Vertical articulation、Inter-/Multi-disciplinary articulation と名付けている。Horizontal articulation は「横型」のアーティキュレーションを意味し、同じプログラムを複数のクラスを設けて行う際に各クラスが足並みをそろえて授業が提供できるような成功性を取り持とうというものがこれにあたる。これに対して「縦型」を表す Vertical articulation は、例えば先に述べたような留学の派遣元となる教育機関と受入れ機関の間での連携を指す。短期留学プログラムや二重学位留学などで学生にとって不都合が無いよう、旧と現との結びつきを考える上での枠組みとなるだろう。最後に残ったのが Inter-/Multi-disciplinary articulation であるが、例えば語学科目として学ぶ日本語クラスと、専門科目として学ぶ日本文学の授業とにいかにつながりを与えるかを考えようというものなどが相当する。

この 3 つのアーティキュレーションを日本語教育の場において、Tohsaku (2012) は次のように説明した。

例えば、中等教育で 4 年間の日本語教育を終えた学習者が、高等教育でも日本語教育を続ける場合に、中等レベルで終えたレベルから高等教育で教育を続けられる場合には、「縦のアーティキュレーション」が達成されていると言える。例えば、ある学年の日本語を複数の教師で教えている場合に、ほぼ同じレベルでほぼ同じ内容を教えている場合には、「横のアーティキュレーション」が達成されていると言える。日本語を学習している学習者が、日本の歴史、文学などの関連科目を同時に履修している場合に、日本語のクラスの内容とこれらのクラスの間に関連性がある場合には、「科目間のアーティキュレーション」が達成されていると言える。

そして現在の日本語教育を取り巻く状況について、「世界の日本語教育をしてみるならば、以上の 3 つのアーティキュレーションが達成されていないことが多く、教育の効果を著しく下げている。何年日本語を学習しても、達成されるレベルは低いままで、それによる時間的、財政的損失は膨大なものであるばかりでなく、世界の日本語教育の質を向上させる

大きな妨げになっている」と危機感を寄せている（當作 2013）。

2.2.2 高等教育機関におけるアーティキュレーション

天野（1999）は明治前期の伊沢修二が提起した「頭の方」と「尾の方」、すなわち上位教育機関と下位機関とを取り上げた。従来『頭の方』の学校系統の要請に応えるよう『尾の方』のその水準を引き上げ、さらには独自の『接続』の装置を介在させることによってその解決が図られ、戦後改革によって、ほぼ安定的な構造が作りあげられた」のに対し、「『尾の方』からの学校系統の変質が生み出した要請に、『頭の方』のそれがどう応えるか」が問われるに至ったことを、アーティキュレーションにおける新たな課題として指摘している。そして、「アーティキュレーションの問題を、大学関係者自身が、自覚的かつ主体的に問い直すべき時をむかえているといわねばなるまい」と結んでいる。大学からの積極的なアプローチが今や必要とされる時代になったということだ。

さて、アーティキュレーションに類似した概念にメディエーション（mediation；仲介）がある。荒井（1999）によると、メディエーションは教育機関同士ではなく、個人に着目し、「大学志願者個人の適性・能力と大学教育の場とをいかに仲介するかという、マッチングの意味合いが濃」いという。荒井はこれを受けて「偏差値以外の大学情報の提供」を重視した上で、アーティキュレーションを「初等中等教育、高等教育という教育段階にもう一度視点をもどし、高校、大学と言うサブシステムをきちんと見据えたうえで、それぞれの教育の中身を点検し相互の接続（アーティキュレーション）を考えようという姿勢の表れ」と捉えている。そして「大学教育のユニバーサル化」が教育システム全体に影響を及ぼしていると思われ、

ユニバーサル化段階の大学入試は、アーティキュレーションを前提としたものでなくてはならない。そしてこの段階のアーティキュレーションに何よりも重要なのは、初等中等教育の整備・充実である。（中略）しかし、事態はむしろ逆へ進みはじめているようだ。

と述べるが、その証左としては大学において行われる補習授業の増加を挙げている。「高校以下の教育の積み残しを大学で補修するという必要」が生じてきた現状を捉え、「出口選抜が学校制度本来の正常な姿」であり、「教育目標を掲げ・授業を行い・評価を行なう。この

サイクルが各教育段階の使命であり、その確立がアーティキュレーションの前提となる」と述べている。

日本における高大接続をアメリカのそれと比較し、アーティキュレーションの課題を指摘した研究には杉谷(1999)がある。日本では従来「カリキュラムの接続、移行システム、ましてや連携事業といった面では、議論の俎上に上ることはほとんどなかった」が、これは「日本の高校と大学のアーティキュレーションの維持が、これまで基本的に入学試験という接点の問題としてとらえられ、受験競争によって維持された学力水準と履修歴の画一性が、教育内容の接続といった問題に留意する必要性をほとんど生み出さなかったためである」と考えている。そして「大学教育に必要な知識・能力とははたして何か、高校教育との接続をも視野にふくめたうえで、高校と大学相互が質的向上を目指した関係において検討する必要がある」とし、だからこそ「高等教育および中等教育双方の関係者・研究者の交流、協働、パートナーシップは必要不可欠とされる」と結論付けた。

2.2.3 日本語教育学におけるアーティキュレーション

日本語教育学におけるアーティキュレーション研究について、主だったものを取り上げて研究の変遷をつかんでおきたい。そして、その流れの中で注目されるに至った新しいアーティキュレーションの概念に、本研究でもスポットを当てたい。

アメリカにおける日本語教育をフィールドとした研究に、牛田(2007)と高橋・服部(2009)がある。両者ともに、後述する J-GAP に先駆けての研究例として位置付けることができるだろう。

まず牛田(2007)だが、アメリカにおけるナショナル・スタンダードが果たした役割を踏まえつつ、大学における日本語コースのカリキュラム作成とその実践報告を行っている。そして高橋・服部(2009)は、高校から大学へ継続して日本語を学ぶ学生と彼らを送り出す教師、それぞれの見解を調査し、アーティキュレーションを確立するためには、

縦のアーティキュレーションのみでなく、各プログラム、カリキュラム内での事情をよく把握すること、つまり横のアーティキュレーション、そしてさらに視野を広く持った総合的な認識も忘れてはならない

との提言を行っている。

日本語教育学におけるアーティキュレーションの重要性について、これを本格的に取り上げた機会として注目すべきは、2010ICJLE（日本語教育国際研究大会）であろう。このとき J-GAP³²が提案されたことで、その理念が広く知られる契機になった。この大会で提示されたアーティキュレーションには、「中等教育・高等教育の日本語教育」と題したシンポジウムの中で、アメリカ、カナダ、タイ、香港、ヨーロッパの中等教育と高等教育をいかに結び付けるのかを主として扱っている。このシンポジウムで切り取ったアーティキュレーションとは、縦のアーティキュレーションである。

またこの大会では「日本研究と日本語教育のクロスロード」と題するシンポジウムも開催されている。日本研究と日本語教育の連携を模索したときに生じる問題を提起し、この両者を結びつけるために日本語教師にできることは何か考える契機となるシンポジウムであったと評価できる。日本研究という分野において日本語教師がいかに関与していくのか、従来あまりスポットの当たらなかった視点を示したものと言えよう。こういった見方は、**Inter-/Multi-disciplinary articulation** をトピックに据えたものとして捉えることができる。

この他にも縦のアーティキュレーションを扱った日本語教育における調査は多種多様である。対象者の出身国や学習する機関など、その背景に応じて調査すべき課題は多く、しかも研究は緒に就いたばかりと言っていいだろう。

フィリピンにおける中等教育での日本語教育を扱った先行研究には大船他（2012）がある。高等教育機関の教員を招いての教材作成や教師研修は、高等教育の継続性も視野に入れており、中等教育とのアーティキュレーションとして機能していると報告している。

またパッチャラポーン（2015）は先に挙げたJ-GAPにみられるアーティキュレーションに着目した諸研究を踏まえつつ、「タイの日本語教育は高等教育に始まり、現在は中等教育が主役になっているかのような状況にあるが、そこでは中等教育と高等教育の連携が忘れられているようである」という現状から、両者をつなぐ縦のアーティキュレーションの必要性に言及した。

2.2.4 アーティキュレーションの新たな概念

宮崎（2013）は先の Lange の3つのアーティキュレーションに止まらず、新たな概念と

³² J-GAP とは、日本語教育アーティキュレーション・プロジェクトの略称であり、「世界各国、各地域の日本語教育でのレベル間のアーティキュレーションの達成、ならびに各国、各地域と日本との間の日本語教育のアーティキュレーション達成を目的」（J-GAP ホームページ <https://j-gap.wikispaces.com/>）としているという。

して「学習者による国際間の移動に伴う」グローバル・アーティキュレーションと「専門領域が異なる者同士が、共同実践する行為主体者（アクター）になる認識を高める」市民リテラシー型アーティキュレーションを提唱した。

前者は縦型のアーティキュレーションが留学を介して為される時などが相当するだろう。本研究が取り上げる留学生政策は、日本語教育関係者にとってグローバル・アーティキュレーションの実践の場ということになる。

先行研究をいくつか挙げたい。まず大塚（2014）は協定校間の教育・学術連携の在り方について、中国における協定校の日本語教育の現状を踏まえた上で提言を行なった。

後者に関して宮崎（2011）は、「市民リテラシー」とは「非専門家集団を、日本語教育政策に無意識な代理人（agent）としてではなく、自覚的に言語教育に役割参加する行為主体者（actor）に変容させていく上で重要な目標理念である」としている。そして実践例として挙げるのが、夜間中学、そして外国人医療介護福祉従事者の研修という 2 つの環境で日本語教育を支援することになる、いわば非日本語教師の取組みである。これを本研究に当てはめて考えると、留学生支援に携わるすべての教職員と日本語教師との連携に該当するだろう。

この他にグローバル・アーティキュレーションを意識した研究調査の例についても、いくつか取り上げたい。本研究でも第 7 章で扱う短期留学プログラムでのグローバル・アーティキュレーションを取り上げたものと前掲の J-GAP を踏まえ、そのプロジェクトの一環として位置付けられる研究とに二分して紹介する。

(1) 短期留学プログラムに注目して

短期留学プログラムに注目した、グローバル・アーティキュレーション確立に向けての示唆を含む研究についても取り上げたい。近藤他（2004）は短期留学プログラムにおけるアーティキュレーションに言及した。短期留学プログラムでは留学の事前、事中、事後の一貫した日本語教育を構築することが重要であるとし、

送り出し側と受け入れ側が顔が見える関係を作り、短期留学の当事者である日本語学習者に最大限の教育的配慮を実現するためには、必要な情報を効率良く交換するルートを確保することが不可欠であると論じている。

また近藤他（2008）は更に短期留学プログラムを対象として研究を進めた。短期留学プログラムの参加者が多様性を増したことを受け、それがもたらす影響を精査しようと試みた。そこでフランス、イングランドの日本語学習者を対象に意識調査を行った結果、日本語教育の背景には地域ごとの異同があり、受入れ側にカリキュラムの柔軟性が求められると結論付けた。また柔軟性を実現するために、「地域別学習者の意識調査の比較分析を基に、送り出し側と受入れ側が、学習者を核として相互に具体的な情報交換を可能とするルートを構築する」ことを提言した。

(2) J-GAPプロジェクトの一環として

J-GAPプロジェクトの一環として行った加納・魏（2013）のアンケート調査は、筑波大学留学生センターの補講コースで日本語を学ぶ留学生を対象に行ったものである。プレイスメントテストに基づくクラス分けや渡日前の授業内容などの把握について主に尋ねたものであった。特に自己評価とプレイスメントテストによる評価とにギャップを覚える学習者がいたが、これは日本と海外とでレベル分けに共通の参照枠がないためであろうと結論付けている。

堀井（2014）は編入した中国人留学生にインタビューを行い、専門教育に向けたアカデミック・ジャパニーズの重要性をいかに認識させるかが課題として浮き上がったという。日本留学後にどのような科目があるのか、どのような科目を学んだ方がいいのか、履修に関しての促しの在り方などに改善点を見出している。

一方、堀井（2015）はアカデミック・ジャパニーズの「Can-doリスト」作成を通して、シラバスにどのような変化がみられたのかを確かめるとともに、担当教員の意識の変化に注目した。結果、具体的・体系的にまとめられた達成目標は評価もしやすく、「縦横の一貫性のあるカリキュラム」作成にも効果があった。またこれを共有することで教員同士の授業への理解も深まるなどメリットが見出せた。「Can-doリスト」を今後、中国と日本のアーティキュレーションにどう生かしていくのかを課題として挙げている。

2.3 エンロールメント・マネジメント

「アーティキュレーション」に続いて、本研究を進めていく上での理論的フレームワークとなるトピック、「エンロールメント・マネジメント (EM: Enrollment Management)」を紹介する。エンロールメント・マネジメントの成り立ちについては、新谷 (2013) に端的にまとめられている。まずはその背景の一端を知るため、以下に引用する (新谷 2013)。

エンロールメント・マネジメントは、1970年代にアメリカのボストン・カレッジで物理学者であるジョン・マグワイア博士が理論的に構築したとされる。入学者の減少と退学者の増加で危機的な状況に陥っていた同大学について、入学希望者だけでなく、在学者や卒業生、保護者、企業、地域社会等に対する綿密なリサーチを実施。その結果を多変量解析や数理解析の手法を使って分析し、その上で、最も効果的な広報ツールや募集活動の見直し、奨学金やカウンセリングなど入学後のサポートの充実、学生の知的好奇心を刺激する新たな教授法の開発、それを支援するスタッフや設備の導入など、学生の満足度を高めるための方策を提案。さらに、就職指導方法の見直しや同窓会組織の活用などを含めた総合的な戦略を構築した。

エンロールメント・マネジメントの導入によって、ボストン・カレッジは再生し、この成功がきっかけとなって、今ではアメリカの多くの大学がエンロールメント・マネジメントの担当部署を設け、積極的に取り組んでいる。

定員充足のための、全学を挙げての戦略的な取組みを支える理論であり、実際にそれが大学立て直しに効果を上げているのだという。そして、アメリカの大学ではもはや EM が一般的な存在となるなど、不変的な評価を得るに至っている。日本の多くの大学が入学者の減少に苦しむとき、その課題解決の一策をこの理論に求めることができるのではないか。

2.3.1 EM の定義とアーティキュレーションとの関わり

「アーティキュレーション」が留学の事前と事中、事中と事後とを結ぶのに対して、EM はいわば事前から事中を通して事後までをつなぐことを目指した、より包括的な時間軸に目を向けようという概念である。いや、縦型のアーティキュレーションだけでなく、横型のアーティキュレーションについても、そして Inter-/Multi-disciplinary articulation についても、さらには市民リテラシー型アーティキュレーションさえも視野に置くものと言え

る。なぜならば EM とは「組織目標や教育理念を高次に達成することを目的として、マーケティング的手法を取り入れながら、組織内にある資源を統合的、効率的に動員する戦略を立案し、それに基づいて学内の業務を系統的に執り行う大学経営の手法」（金 2009a）と定義されるからである。またマストン（1991）は「統合的エンrollment・マネジメント（Integrated enrollment management plan）」という用語を用い、これを次のように解説している。

統合的エンrollment・マネジメント計画の概念には、高校生が大学の内容を調べ、興味をもち、入学し、なんとか大学に適応し、卒業までこぎつけようと意思決定をすることに影響する大学内のあらゆる要因と、教育およびその他の活動が関連している。この概念には、学生募集活動と入学者選抜制度に限らず、リテンション戦略や組織的に行われるあらゆるアウトリーチ戦略を学生募集戦略統合していくことが含まれる。

これらの記述を見て分かるように、EM を効果的に実行しようとしたとき、そこにはあらゆるアーティキュレーションの概念を包括していることがわかる。アドミッションから効果的な教学支援を考えると、また教学支援やキャリア支援の延長線に置く出口保証を考えたとき、そこには縦型のアーティキュレーションを見出すことができる。留学生の満足に直結する日本語教育の到達を目指したとき、その日本語教育が多数の学生を抱え、複数のレベルとクラスにまたがって実施されるのであれば、レベル間・クラス間のバランスを調整する過程で、横型のアーティキュレーションへの留意が求められるだろう。また金は「組織内にある資源を統合的、効率的に動員する戦略」と述べているが、つまり留学生が留学目的を達成できるように日本語教師が支援に臨む上で、その他の教員や職員と連携すること、すなわち市民リテラシー型アーティキュレーションもまた期待される戦略の 1 つに挙げられる。そして、対象が留学生である時、中でも海外からの受入れを進めれば、留学の事前、事中、事後を結んだそれは、グローバル・アーティキュレーションとなる。

また前述の EM 構成要素として今井・今井（2003）は「マーケット・リサーチ」、「リクルート」、「アドミッション」、「経済支援」、「教学支援」、「学生生活支援」、「リテンション」、「卒業」を挙げるとともに、「ホリスティック」、「一貫的」、「調整的統合的」アプローチによって戦略的 EM が成し遂げられるとする。これらの概念もまた、特に留学生支援を対象として考えた時、市民リテラシー型アーティキュレーション、さらにはグローバル・アー

ティキュレーションに通じるものであり、留学生エンrollment・マネジメントを確立しようとしたとき、アーティキュレーションとは不可分であると考えられる。

2.3.2 先行研究

(1) 金明秀の一連の研究より

EMを扱った研究にはどのようなものがあるか。前掲の金(2009a)は『私学経営』にシリーズ連載したものの1つである。このシリーズは、金(2009a)がアメリカにおけるEMを巡っての議論を紹介しつつ、その概念を説明し、次に金(2009b)は教員間の連携不足や、学生募集や財政支援に矮小化させてしまうなど先進的にEMに着手したアメリカでみられた課題を取り上げ、日本へ導入するにあたって、その解決策としてIRの活用やラーニング・コミュニティの創設を提言している。そして金(2009c)は前年に発表した金(2008)とも一部重複するが、戦略的EMの実践例として京都光華女子大学の取組みに注目し、先に挙げたIRを生かしたアセスメントやラーニング・コミュニティを軸とした学習者中心の教育体制、「トラッキングサポート」によるリテンション業務の強化と教職員が一体となつての学生支援など、教育的観点を濃厚に含んだ取組みをその特長として報告している。また引き続き、金(2011)ではEMをFD(ファカルティ・ディベロップメント)と結びつけて関西学院大学の事例を扱い、その課題としてエンrollment・マネジメントの浸透を受けて「教職員と経営者全員が参加した包括的課題」として大学経営にFDを昇華させる必要性を訴えた。

(2) 職員の視点からのEM

一方、大学職員の視点からEMについて論究したのも散見される。山形大学、天理大学、そして前掲の金(2008、2009b)が扱った京都光華女子大、同じく金(2011)が取り上げた関西学院大学の取組みを窺うことができる。

福島(2010)によると、山形大学に設置されたEM室は「日本初の専任教員組織によるEMセクション」であるという。EM担当の理事職を設けて全学的な体制作りに励む一方、若手職員の志願を大学が支援することで大学院においてアドミニストレーションの修士号取得の道を切り開く、また「体系的なSD」をスタートさせるなど、職員の能力向上への機運がEMを支える背景として語られている。

天理大学の職員である岩崎(2010)は、天理大学の実情を積極的に取り上げているわけ

ではないが、職員の立場から EM 確立のために何ができるのか、何をなさねばならないのか考察、言及している。『知の経営体』においては、職員が教員の『従属的立場』や『管理的立場』ではなく、教員と職員がイコールパートナーの精神で協力していかなければならない」と述べるが、これは EM によって「業務は複雑化且つ多様化することは必然であり、従前の教員、職員といったカテゴリーを越えて、『教職協働』がなされなければ」ならないことを理由に挙げる。そしてそのためにも「職員が教員から一目置かれる存在」、例えば「アドミニストレーターにならなければならない」と提言している。

京都光華女子大学の山本（2010）は、金（2008、2009b）で取り上げた京都光華女子大学の EM を異なる視点から報告した。EM 推進センターを設置するものの、未だ IR が十分に機能しておらず、教育改革が徹底できていないと自己評価する。アセスメントの体系化への学内の抵抗、教学と事務の連携不足など、教職員の意識改革にも課題を残すという。

関西学院大学においてフェイスブックをエンrollment・マネジメントに活用した取組みを報告したのが前掲の新谷である。フェイスブックによる大学の今を発信することは卒業生と母校を結びつける効果が期待でき、ひいては卒業生による寄付行為の牽引、さらに卒業生の子弟を入学予備軍に加わるなど巡り巡って功を奏するだろうという。もちろん情報の細やかな発信は在学生の満足度を高め、入学予備軍の大学への憧れを強化することも指摘する。関西学院大学のこのような取組みは雑誌『between』上でも取り上げられ、卒業生を取り込み、大学の支援体制を構築する積極的な情報ツールとしてフェイスブックを位置付けていると報じている³³。

(3) 日本語教育・留学生教育と EM

留学生獲得を EM と結びつけた先行研究は管見の限り、非常に限られる。つまり日本語教育学の一部として、EM はこれまでほとんど語られることがなかったと言えるだろう。留学生 10 万人計画以来、国策として留学生の獲得が推進されていることを思えば、思いがけないことである。そのような状況の中で、前田（2013、2014）はそのタイトルに「エンrollment・マネジメント」を含む数少ない研究として挙げるができる。ただしこれらは、アドミッションと教学との結びつきに特化したものとなっており、EM のごく一端を切り取ったものと言えるだろう。留学生のためのエンrollment・マネジメントは、緒に就いたばかりである。

³³ 「大学 SNS@活用の現場 no.1」『between』2014 年 4 - 5 月号、p.32、株式会社進研アド

留学生獲得を拡大あるいは持続させるためには、何といても今いる学生が留学先大学を好意的に評価することが重要であろう。実際を知る学生からの悪評があっては、いかに広報に力を入れても、長期的な戦略は成り立たない。特に海外交流協定校からの受入れであれば、先輩から後輩への情報伝達は大きな影響力を持つ。教育機関としての信頼が次の学生獲得の呼び水となるのである。

(4) EMの構成要素と本研究の理論的フレームワーク

さて、学生満足のための8つのEM構成要素、すなわち「マーケット・リサーチ」、「リクルート」、「アドミッション」、「経済支援」、「教学支援」、「学生生活支援」、「リテンション」、「卒業」を今井・今井(2003)は列挙し、これを「ホリスティック」にアプローチすることで戦略的EMが成し遂げられると述べていることは既に紹介した通りである(2.3.1 エンロールメント・マネジメントの定義とアーティキュレーションとの関わり)。また多様な背景を持つ留学生を獲得するには、留学の事前・事中・事後を結びつけて考えること、すなわちアーティキュレーションが重要であることも本章では確認した。なかでも海外から直接受け入れるにあたっては、グローバル・アーティキュレーション(宮崎2013)が学生の留学成功に欠かせない概念となる。

そこで本研究では後述のリサーチ・クエスチョンを検討していく上で、8つのEM構成要素とグローバル・アーティキュレーションを組み合わせ、「留学生エンロールメント・マネジメント」の理論的フレームワークを構築していく。8つのEM構成要素は、「マーケット・リサーチ」となる海外の日本留学予備軍および日本語教育機関、海外の教育機関や留学斡旋業者を視野に置いての「リクルート」、海外で実施する「アドミッション」、留学生を受入れるからこそその「経済支援」の必要性、留学生のための「教学支援」に求められるもの、異国で暮らす留学生の「学生生活支援」、「リテンション」の課題となる留学生ならではの背景、留学プログラム終了後の出口への「接続」に留学生が求めるもの³⁴と捉えなおすことができる。この枠組みに沿って、留学生の獲得に取組む機関の取組みを分析・考察していこう。

³⁴ 「卒業」ではなく「接続」としたのは、留学後に派遣元校に戻って学習を継続する短期留学生も含めて考えていくため)

2.4 本研究の目的

2.4.1 リサーチ・クエスチョン

本研究は留学生を獲得することで入学定員を満たそうとする大学に注目し、その留学生施策の実態を検証するとともに、留学生満足につながる留学生施策への課題とその中で果たすことが期待される日本語教育の役割は何か考察することにある。往々にして語られる留学生政策は、名門大学や大規模大学におけるそれであり、定員を日本人学生で満たせずに必要に迫られて留学生施策³⁵に乗り出した大学の実情については語られることはない。しかし、第1章でみたように18歳人口が減少していく今後の日本で、中規模や小規模の大学の多くが定員割れへの打開策として学生を広く海外から募集するようになったとき、大規模大学の潤沢な資金に支えられた取組みでは参考となるところが限られるだろう。

そこで、留学生による定員充足を目指す小規模大学の取組みに本研究は注目する。小規模大学の留学生施策に関して、具体的なリサーチ・クエスチョンとして次の5点を挙げる。

1. 定員充足を主眼とした留学生施策は、留学生 EM の各構成要素に課題を抱えているのではないか。
2. 留学生 EM の構成要素の1つに課題があるとき、それは他の構成要素と連環し、負の要因となって影響を及ぼすのではないか。
3. 留学生 EM の8つの構成要素には優先順位を設けるべきではないか。
4. 留学プログラムの形態の違いに、留学生 EM は影響を受けるであろうか。
5. 留学生 EM を背景にして日本語教育が果たせる役割には何があるか。

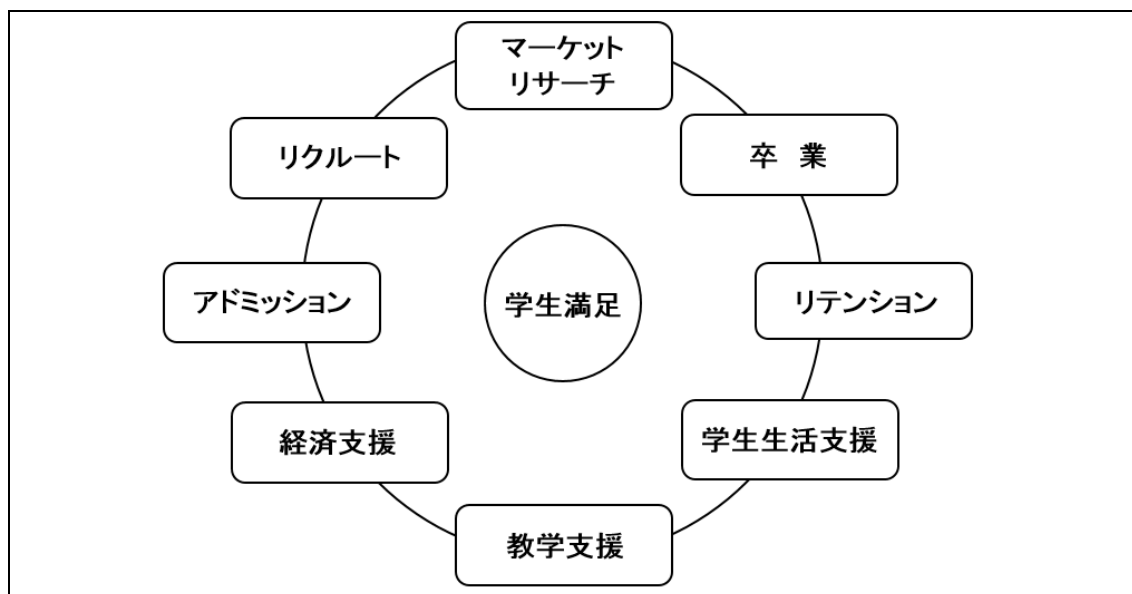
以上の5点を探求していくことを目的とする。次項に挙げる収集データを用いて、対象とした大学（A大学と仮称）を例に検討していく。

ところで、第3のリサーチ・クエスチョンである「EM構成要素の優先順位」についてだが、これに関して今井・今井（前掲）では各構成要素が全て並列の関係に置かれている³⁶（次ページ、図2-1）。

³⁵ 「施策」とは「今ある問題を解決するための計画」を指し、「その場しのぎ、場当たりのことになることもある」（尾崎 2014）。

³⁶ 今井・今井（2003）作成の図を、構成要素8点にのみ絞って筆者が作成した。

図 2-1: 「学生満足中心」の EM 構成要素の関係づくり (今井・今井 (2003) を筆者再編)



しかし、この構成要素の相関関係には疑問がある。学生の満足を高めるためにこれらの要素が相互に機能するのは尤もだが、連携するからには 1 要素の問題は他に波及するだろう。負の連環があった時に、構成要素が並列に位置づけられていることの弊害はないだろうか。例えば第 1 章でも見たように、学生獲得において質より量に固執したとき、アドミッションにおける無理が教育支援の負荷につながりかねない。教育機関として何よりも担保すべきものは何かを考慮し、優先順位を設ける必要があるだろう。EM に関する先行研究では、既にみたように職員の立場からの発信が目立つが、そうなるとうどうしても教学の重要性が希薄になりがちとなる。

本研究は岩崎 (2010) が批判する教員を上位とする大学内の階層構造を是とするものではない。この点について金 (2009b) は「戦略的 EM (Strategic Enrollment Management)」という概念を紹介している。そしてこの概念が主張するところを「EM を成功させるためには、教育をきちんと EM の中に位置づけるべきだ」という点にあると述べている。

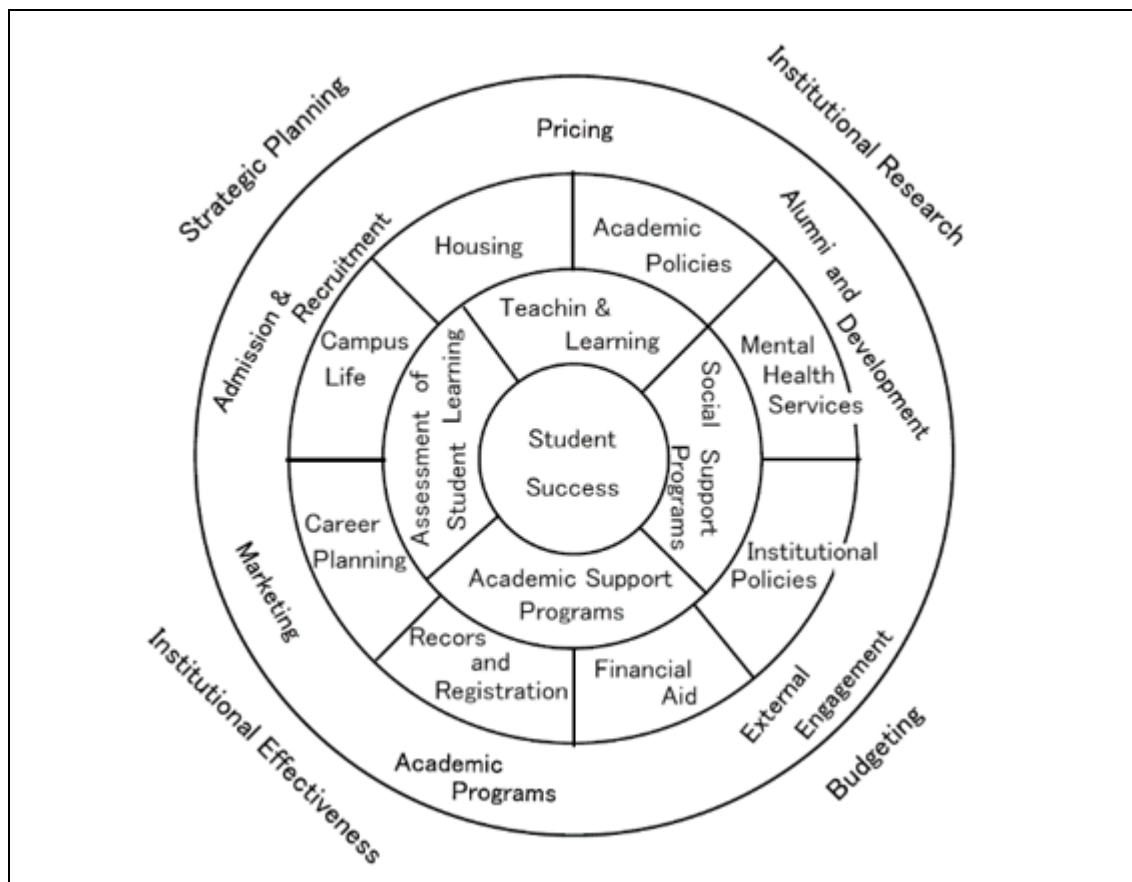
次ページに挙げた図 2-2 は、戦略的 EM が課題とするところを模式的に示したものである (金 2009b)。併せて金 (2009b) が紹介するこの図の解説についても一部抜粋、要約することで、理解の一助としたい。

戦略的 EM においては、「学力、リテンション、満足度すべての結節点」として捉えるべき「学生の学業成就」に向けて、「アセスメント」、「就学支援」、「教育・学習」、「ソーシャルサポート」がこれに直接作用する。また「中核部分を取り巻く業務として、キャリアサ

ポート、財政支援、学生生活支援などが並ぶとしている。またその外周に「マーケティング、学生募集、卒業生等との社会関係資本強化など広範な経営マター」を挙げ、「4つの重要な業務」である「戦略的プランニング」、「予算運用」、「IR³⁷ (Institutional Research)」、「IE³⁸ (Institutional Effectiveness)」がその全てを支えるとした。つまり、「EMとは、戦略的プランニングやIRに基づき、図中のすべての業務を一体的に運用することで、より高度な次元でゴールの達成を図るための大学組織運用である」と結論付けている(金 2009b)。

今井・今井 (2003) に比べ、図 2-2 は教学を重視している。しかし、第 1 章でも述べたように、「アドミッション」において質より量を重視するような事態を避けようとするのであれば、「教学支援」の優位性をさらに鮮明にすることが必要なのではないか。

図 2-2 : 戦略的エンロールメント・マネジメント (金 (2009b) を筆者再編)



³⁷ IRについて中井他 (2013) は Saupe の定義「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われる調査研究」を採択している。

³⁸ IEについて金 (2009b) は「IRに基づいて学内の初業務を評価し、効率改善を感得する業務、およびその部署である」と解説している。

前者については教授会、国際交流・留学生委員会、教育支援委員会、学生支援委員会、キャリア支援委員会、入学委員会を中心として留学生支援に関係する各種会議の配布資料や議事録、その他資料の提供を受けている。また中長期計画書、学生要覧、シラバスなどホームページ上で公開している情報も活用した。A大学のこれまでの留学生施策を記述する第5章、第6章、第7章においては、これら提供資料を基に留学生EMの構成要素に沿って記述し、分析する。以下に概略を紹介するインタビュー・データは、これを補足するために適宜関連する発話を直接引用・紹介する形で活用した。

インタビュー・データだが、これは学内の教職員を対象とする半構造化インタビューを試みた。次ページ以降にはA大学における留学生支援に主として関与する専任教職員を一覧として示したが(表2-1、2-2)、このうちインタビュー対象者は太字で紹介している。

インタビューは当人のA大学での在職期間と主な担当業務を確認した上で、「留学生獲得の意義はどこにあると思うか」、「留学生支援と自らの関わりについて」、「留学生受入れに関する課題には何か気づくところはあるか」、「留学生に対する大学の支援は十分と思うか」を質問項目の中心に起きつつ、留学生をキーワードに彼らがどのような点に意識を向けているのか、質問から派生させて自由に語ってもらっている。当人が日頃留学生についてどの程度、またどのような事柄に注意を払っているのか、引き出すことに努めた。

収集した音声データは文字化し、これをセグメント化しておく(大谷2008a、2008b、2011)。第8章ではこれを活用してSCATによる質的分析を行っている(SCATについての詳細は第8章)。以下は本研究で扱うインタビュー・データの1例である。

No.	発話 (A01)
6	(どれぐらいの人数が求められるか)
7	これは難しいところで。今でも十分にやっっていけるっていったら、やっっていけるし。もうちょっと少なくともやりようもあるし。多ければ多いで、また工夫のしようもあるでしょう。

入試広報部長(A01)に対して、留学生の獲得希望者数を尋ねる調査者の問い(セグメントNo.6)と、それに対する回答となる(セグメントNo.7)。第5~7章ではこれを大学提供資料の裏付け、補足に積極的に用いている。調査者からの問いかけは簡略に表記した上で()で括り、協力者の発話と差別化をしておいた。

表 2-1 : A 大学・留学生支援主要関係者一覧①³⁹ (太字はインタビュー協力者)

役職・職務	略称	在任期間	備考
理事長	BC	2009~	前職は理事
初代学長	PR1	2001~2004	学長として外部より招聘。元文部官僚
2代目学長	PR2	2005~2010	学長として外部より招聘
3代目学長	PR3	2011~	元学部長。元国際交流センター長
副学長	VPR1	2011~	学部長兼任。元学生支援部長
副学長	VPR2	2013~	外部より招聘
入試広報部長	AO1	2015~	IC1 と同一人物。フランス語教員
入試広報課長	AO2	2012~	入試広報課員としては 2006 年より
入試広報課員	AO3	2009~	補助職員としては 2008 年より
入試広報課員	AO4	2013~	韓国人。A 大学卒業生。
国際交流センター長	IC1	2015~	前副センター長
国際交流副センター長	IC2	~2009	退職。中国語教員。
国際交流センター事務室長	IC3	2011~2012	退職 (2010 年度は室長代行)
国際交流センター事務室長	IC4	2013~	外部より室長として招聘
国際交流センター室員	IC5	2006~	A 短期大学卒業生
国際交流センター室員	IC6	2010~2013	退職
国際交流センター室員	IC7	2008~2014	退職。中国人。元 A 大学短期留学生
国際交流センター室員	IC8	2011~	アメリカ人、A 大学卒業生
国際交流センター室員	IC9	2013~	補助職員としては 2012 年より
学生支援部長	SS1	2013~	ドイツ語教員
学生支援課長	SS2	2012~	A 短期大学卒業生
学生支援課員	SS3	2007~	以前は国際交流センター職員
学生支援課員	SS4	2012~	A 大学卒業生。日本語教師も兼任

³⁹ BC…Board Chairman
IC…International Center

PR…president
AO…Admission Office

VPR…Vice-President
SS…Student Support

表 2-2 : A 大学・留学生支援主要関係者一覧②⁴⁰ (太字はインタビュー協力者)

役職・職務	略称	在任期間	備考
教育支援部長	AA1	2011~	英語教員。
教育支援課長	AA2	2007~	前職は企画広報係
教育支援課員	AA3	2008~	前職は学生支援課
キャリア支援課長	CS1	2012~	元入試広報課長
キャリア支援課員	CS2	2011~	異動歴なし
ICT 教育支援室長	ICT	2010~	元国際交流センター事務室長
日本語教員	JT1	2003~2007	元日本語日本文化コース主任。退職
日本語教員	JT2	2003~2008	元日本語日本文化コース主任。退職
日本語教員	JT3	2003~2006	退職
日本語教員	JT4	2007~	元日本語日本文化コース主任
日本語教員	JT5	2008~	
日本語教員	JT6	2011~	
日本語教員	JT7	2013~2015	助教。A 大学卒業生。アンケート協力
日本語教員	JT8	2013~2015	助教。A 大学卒業生。アンケート協力
日本語教員	JT9	2013~2015	助教。A 大学卒業生。アンケート協力
大学附属会社社員	BO	2011~	附属会社設立時より勤務
初代大連事務所長	OB1	2008	PR2 の元教え子。中国人。
2 代目大連事務所長	OB2	2008~2009	PR2 の元教え子。中国人。
3 代目大連事務所長	OB3	2010~	OB2 の知人。現地留学斡旋業者。中国人。
瀋陽事務所所長	OB4	2011~2013	元中国交流協定大学日本語教員。中国人。
上海事務所所長	OB5	2012~	中国・大学日本語教員を兼務。中国人。

またインタビュー・データの収録時間、そして文字化スクリプトの文字数についても表 2-3 (次ページ) にまとめた。なお、収録時間には調査協力者の都合もあって幅がある。

⁴⁰ AA…Academic Affairs

ICT…Information and Communication Technology

BO…Business Office

CS…Career Support

JT…Japanese Teacher

OB…Overseas Bases

表 2-3：インタビュー・データ資料

対象者	実施日	時間 ⁴¹	文字数	対象者	実施日	時間	文字数
BC	14年7月7日	1:25	12,384	IC9	14年2月20日	1:26	12,132
PR2	14年3月25日	2:23	24,540	SS1	15年1月8日	1:26	18,990
PR3	14年4月3日	3:26	14,068	SS2	14年8月28日	1:11	8,681
VPR	15年1月7日	1:09	14,157	SS4	14年8月6日	1:48	7,626
AO1	14年9月1日	1:16	14,094	SS3	14年8月4日	1:06	9,085
AO2	14年5月9日	2:34	10,469	AA1	14年12月24日	1:10	17,101
AO3	14年5月16日	1:47	17,370	AA2	14年8月21日	1:40	16,707
AO4	14年8月29日	1:04	10,330	AA3	14年8月20日	1:09	11,941
IC1	14年8月26日	1:23	13,341	CS1	14年8月27日	1:07	15,545
IC2	14年2月15日	2:01	14,333	CS2	14年8月27日	1:25	13,578
IC3	14年4月11日	2:16	17,268	ICT	14年5月23日	1:30	7,847
IC4	14年5月16日	1:57	26,008	BO	14年9月2日	1:35	15,232
IC5	14年3月5日	0:59	12,240	OB5	14年5月26日	0:26	4,848
IC6	14年1月17日	1:22	10,647	JT2	14年6月20日	0:45	9,257
IC7	14年3月10日	1:47	16,472	JT6	14年5月29日	1:00	10,216
IC8	14年2月21日	1:28	17,254	合計		23:01	423,761

2.4.3 本研究の意義

(1) なぜ小規模大学なのか

先にも述べたように、留学生政策を積極的に研究の対象として報告をしたものは、その対象がグローバル 30 に選抜されるような一部の大学に絞られる。大規模な資金と豊かな人的資源を投入し、世界中に設置した事務所や研究を前面に押し出した最先端の高度な教育の実践報告など、アピールするだけの価値を見いだす種々の実践を報告したものが目立つ（例えば「留学という文化」と題した一連のインタビュー報告では、早稲田大学、東京大学、名古屋大学、立命館アジア太平洋大学の取組みが語られる⁴²⁾。地方大学で国際化に向

⁴¹ 時間は、例えば BC の場合「1:25」と表記したが、これは1時間25分を意味する。

⁴² 愛知大学現代中国学会編「留学生政策のフロンティア」『中国 21』33、pp.217-236、東方書店

けた取組みを自ら語るのは、新潟大学(阿波村 2006)、鳥取大学(岩崎 2006)、岩手大学(尾中 2012)といった国立大学が専らである。

これに対して本研究が対象にするような小規模大学では、不本意ながら留学生施策に手を染めるという格好になりがちであり、急場しのぎの色合いが強い。そのため、自らのアピールの場として位置付けられることは少なく、むしろ口を閉ざしてその存在を隠すような向きがあるのではないか。先行研究において自ら小規模大学の取組みとして積極的に論を展開したものとしては、大阪樟蔭女子大学における国費外国人留学生 2 名を受入れての試みがある(有田 2014)。これは定員充足を目的としての恒常的な受入れ制度ではないが、それでも寮の運営や教員間理解促進など、課題を列挙している点は貴重である。この他、論文に小規模と敢えて明示したものに古橋(1994)やロイド(2009)があるが、これらは特定の大学の状況を具体的に示したものではない。前者はアメリカの大学からの留学生受入れに関わる小規模大学の抱える人的、経済的問題をコンソーシアム設立によって解決することを提案するものである。また後者は留学生教育に限定せず、小規模大学に学ぶ学生の特性としてリテンション問題を取り上げ、その改善策を検討したものとなる。

しかし、これも繰り返しになるがこれまで小規模大学が抱えてきた定員充足へのハードルは、18 歳人口減少の流れの中で、より多くの大学が共有する問題となる。やがて留学生獲得は「留学生 30 万人計画」とは求める層を異にしながら、全国の大学で 30 万人を目指して量的に下支えする未来がやってくるだろう。このとき、頭数を揃えるための留学生施策がもたらす問題を検証しなければ、その弊害は全国の大学に波及することだろう。言い換えれば、先行する形でこの問題と向き合ってきた小規模大学の取組みと問題意識を埋もれさせてはいけぬ。本研究が小規模大学に拘る所以である。

そもそも小規模大学とは、日本において特殊な大学であるのだろうか。諸星(2008)はその著書の中で次のように述べている。

学生数一位の日大から数えてこの五十番目の学生数を持つ桜美林大学までの累計で、全ての日本の四年制大学の学生数のほぼ六十パーセントを占めています。つまり、全五百八十三校の私立大学のうちの規模において上位五十校に、全学生数の六割近くが在籍していることとなります。

すると、これも簡単な話ですが、五十一位から五百八十三位の、五百以上の大学で、残り四割近い数の学生を分け合っています。つまり、大半の大学は、学生数が千人以下

といった小規模大学なのです。

上記によれば、1,000人足らずの在籍学生数の大学を小規模大学と位置付けたところ、日本に存在する大半の私立大学がこれに該当するという。実際のところ、総定員数1,000人未満の大学はどれぐらいあるだろうか。『2015 大学ランキング』（朝日新聞出版）を元に、ここに掲載されている私立大学597校の中から数え上げたとき、188校が該当した。先の諸星（2008）の「大半」は言い過ぎではあるが、3分の1程度が小規模大学に含まれる。1,000人程度と捉えればこの数はさらに拡大するだろう。少なくとも小規模大学は日本国内において、珍しい存在ではない。

前章で「2018年問題」を取り上げたが、定員割れとそれに伴う経営破綻が小規模大学だけの問題ではなくなったという現状は、これまでの小規模大学の生き残りをかけた学生獲得戦略が、より広範囲の大学のモデルとして価値を持つに至ったことを意味している。諸星（前掲）を踏まえれば、1位から50位の大学を別格として、全国500余りの大学の参考例として、小規模大学の取組み事例は分析する意義を持つであろう。

(2) なぜ日本語教育学で取り上げるのか

本研究が日本語教育の問題として留学生EMを考えるべきだと主張するのは、すでに本章1節で留学生政策と日本語教育との関係性について取り上げたことに通じる。そうではあるが、改めて本項で日本語教育学と留学生EMとを結びつけて考える必要性を論じ、第1節を補足して論を強化したい。

そもそも留学生EMという理論的フレームワークを日本語教育の場で用いるべきだと主張するのは、日本語教師である筆者の経験がその立脚点にある。筆者は小規模大学で日本語教育に従事するが、かつて大学の留学生施策を知らないままに、受入れた留学生への日本語教育を受け持ったことがあった。その結果、担当する大学3年生対象の会話クラスが、新規に迎え入れた学生（3年次編転入生）と1年次から進級してきた学生の混合クラスに変容した。結果、日本語能力試験1級を取得している者から未だ初級文型が定着していない者まで、45人を1クラスで対応することとなった。

もちろんこの方針に舵を切った当時の学長を頂点とする大学経営陣は、何よりも量的に留学生を確保しなければならないだけの状況に置かれていたのであろう。質にこだわって量を満たさなければ大学の存続が危ぶまれるといった経営面で追い込まれた状態であり、

他に選択肢がない中での留学生の大量受入れであっただろうことは察せられる。経営陣としても不本意な受入れであったのかもしれない。

だが、カリキュラムとの整合性を持たない「アドミッション」、渡日までの事前教育の未設定、受入れ後の「教育支援」体制の未整備など、日本語教育の視点から意見を述べなければならなかったことに後に気付く結果となった。留学生施策を検討する大学経営陣に日本語教師、或いは日本語教育を理解する人物を欠いていたことが、現場と施策の乖離の要因となったように思う。

留学生を獲得することによって大学の定員を満たすというような、いわば留学生施策に負う大学運営であるならば、それを日本語教育の問題として捉える必要があるだろう。日本語教育学の一分野として、そこに高等教育としての視点、あるいは大学運営からの視点を持たせることは、現場での日本語教師の発言力を高めることにつながるのではないか。このことが延いては、留学生 EM における日本語教師の中心的役割の根拠となり、EM 確立の一助になるだろうと考える。

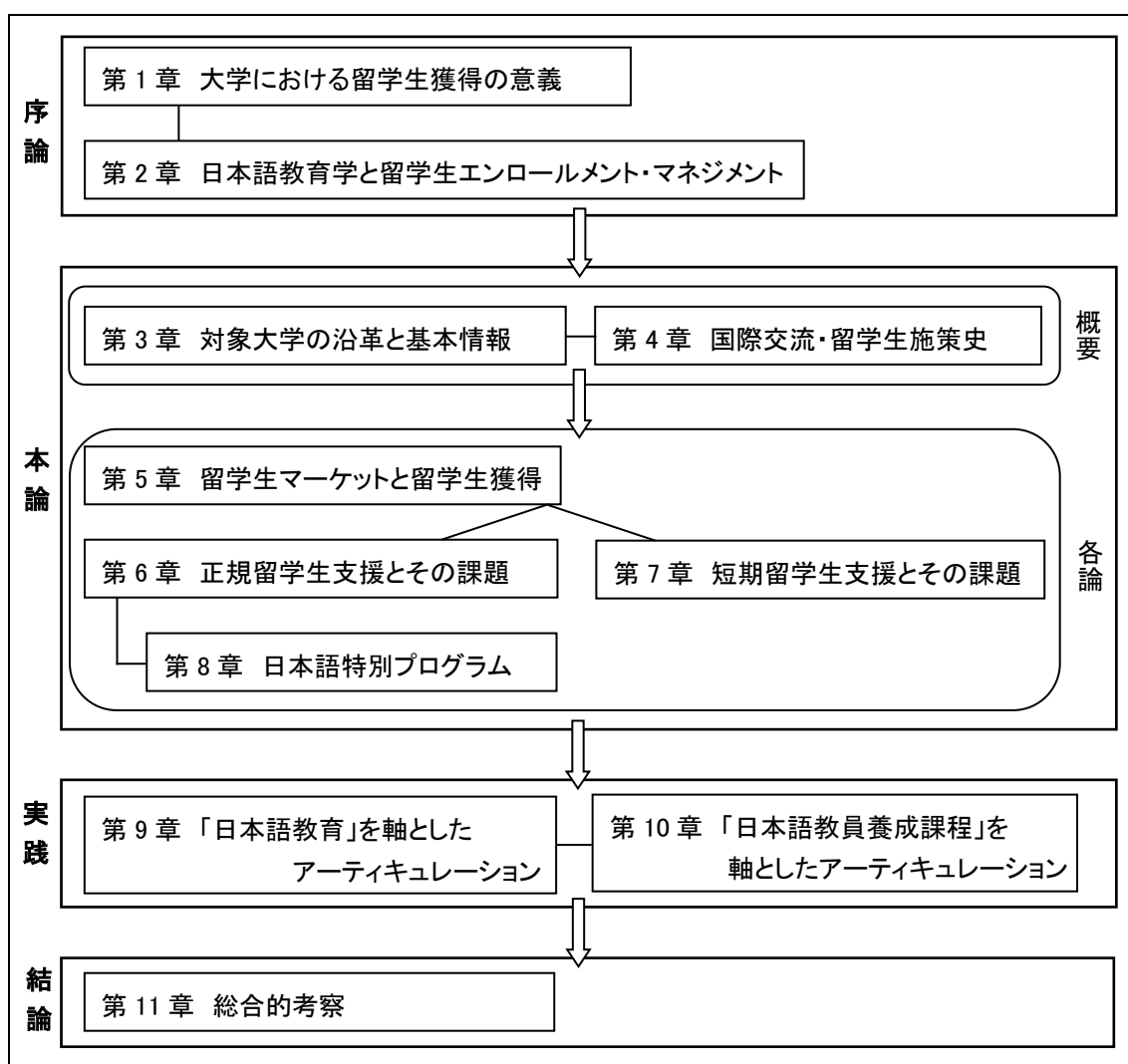
このような研究姿勢に立って調査を進め、論を展開することは、留学生獲得によって安直に定員充足を満たそうという動きを牽制することになるだろう。受入れに向けては、留学生満足のための留学生 EM が必要であり、なかでも「教学支援」を中心とすることが望まれる、という主張が大学の容れるところとなれば、それは高等教育機関における日本語教育および日本語教師の地位向上となり、それに伴って日本語教育の環境整備へ導くことができまいだろうか。そしてこれにより小規模大学にみられるような定員充足のための留学生施策から、定員を満たすための留学生という側面はあるにせよ、その留学生が満足するための留学生政策を執り行うことのできる教育機関に昇華することができるのではないだろうか。以上が、本研究において留学生 EM を日本語教育学と結び付けて検討しようとする背景であり、その成果として目指すところである。

2.5 本研究の構成

本研究の目的は小規模大学の留学生施策を取り上げ、留学生 EM に当てはめてその課題を探り、留学生 EM 確立のために日本語教育が果たすことのできる役割について言及することにある。これに向けて本稿がどのような構成をとるのか、本節を用いて紹介したい。

本稿は 11 章で構成される。序論に相当するのが第 1 章、第 2 章であり、種々の調査と分析、考察を行う本論が第 3 章から第 8 章である。第 9 章、第 10 章は前章までの理論を踏まえて日本語教育における実践的活動を報告した。そして総合的考察を行ったうえで結論を述べるのが最終章である第 11 章となる（図 2-4）。

図 2-4：本研究の構成



まず第 1 章では、留学生の獲得意義を取り上げた。研究に先駆けて、背景となる国の留

学生政策、中でも「留学生 10 万人計画」と「留学生 30 万人計画」を中心に紹介することから着手した。「留学生 10 万人計画」の目標達成までの過程で発生した学生の質に伴う問題を踏まえて、「留学生 30 万人計画」ではその目指すところが日本の大学、日本人学生の国際化、グローバル化にあり、そのためには質の優れた留学生を獲得する必要があると考えた。ところが、留学生を求める大学は一様に国際化を求めて留学生の獲得に励んでいるのであろうか。18 歳人口の減少を見据えつつ、地方の小規模私立大学が置かれた状況について確認をし、そこで求められている留学生獲得の意義について論じた。

続いて本章（第 2 章）では、研究の理論的フレームワークについて言及した。EM（エンロールメント・マネジメント）とアーティキュレーションを組み合わせる留学生 EM を創出し、これを実際の留学生施策を分析する際の枠組みとして活用する。またリサーチ・クエスチョン 5 点とこれを支える収集データについても紹介した。

第 3 章では調査の対象となる小規模大学（A 大学）について、その沿革や組織構成などの基本情報を提示している。アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーについても併せて取り上げている。また留学生の住環境の 1 つである大学寮について言及している。さらに短期留学生プログラムを運営する国際交流センターについては、別に節を立てて説明することで第 7 章への橋渡しとした。

第 4 章では A 大学の国際交流と留学生獲得の過去 10 年あまりを振り返った。4 年制大学が創設されて間もない 2003 年から 2006 年を第 I 期、2007 年から 2010 年を第 II 期、そして 2011 年から 2014 年を第 III 期として区分し、個々の留学生獲得の特色について、その概要をまとめた。また、それに先立って海外交流協定校の変遷についても触れている。

第 5 章は、EM 構成要素のうち「マーケット・リサーチ」を抜き出して整理、考察している。第 4 章での留学生獲得の特色を地域ごとにとりまとめて、再確認を行ったとも言える。また海外からの留学生獲得においてマーケット・リサーチを代行する、或いはマーケットそのものとなる斡旋団体、A 大学在外事務所、海外交流協定校の機能についても論じている。

第 6 章は正規留学生の EM を扱った。第 5 章で扱った「マーケット・リサーチ」を除く 7 つの構成要素、「リクルート」、「アドミッション」、「経済支援」、「学生生活支援」、「教学支援」、「リテンション」、「卒業」について、それぞれが抱える問題を整理した。特に「教学支援」については第 4 章で提示した第 II 期と第 III 期での移り変わりも取り上げている。

第 7 章は短期留学生の EM を扱った。まず正規留学生と異なり、定員充足には直接効果をもたらさない短期留学生の獲得意義について検討した。その上で第 6 章同様に「マーケ

ット・リサーチ」を除く 7 つの構成要素ごとの特色を紹介した。ただし「卒業」を短期留学生の特色を考慮して「接続」と改め、派遣元大学とのアーティキュレーションの現状について特に言及している。また短期留学生は A 大学では欧米とアジア圏とでその受入れが二分されるため、これに従い「短プロ-欧米」と「短プロ-アジア」に分けて論述した。

第 8 章では「日本語特別プログラム」を留学生 EM に当てはめて分析した。正規留学生の一部でありながらカリキュラムやマーケットなど、従来にはない新たな試みであった。全学で支援体制を敷くことを学長が明示し、そのための学内組織を編成するなど留学生 EM の確立が期待されたが、プログラムに参加した学習者の過半数が退学をし、翌年のプログラム参加希望者を集めることができなかった。継続するプログラムとならなかった理由をどこに求めることができるのか、この章では SCAT を援用しての支援にあたった教職員の意識調査を実施し、留学生 EM 確立の阻害要因を求めている。またプログラム専従の日本語教員へのアンケート調査からも留学生 EM に欠けていたところを探っている。

留学生の満足につながるアーティキュレーションの実践研究となる第 9 章では、古典日本語文法とキャリア日本語の 2 つの授業について調査・分析を行った。前者は海外交流協定校からの要請を受けて短期留学プログラムにおいて開講されたものであり、グローバル・アーティキュレーションの実践例となる。一方、キャリア日本語は市民リテラシー型アーティキュレーションの実践例として位置付けられる。

第 10 章では、第 9 章に引き続いてアーティキュレーションをキーワードとするが、実践の場は日本語教員養成の講座に転じる。この講座に連動して協定校を舞台に実施した海外インターンシップの調査報告によると、この取組みが A 大学と協定大学との交流促進に一役を買ったという。またこれに関連して、中国に日本語教師として赴任した講座修了生やその同僚である中国人日本語教師を対象に実施したインタビュー調査がある。中国で求められる日本人日本語教師像に関する考察についても併せて言及することで、日本語教員養成講座が持つアーティキュレーションの活発化に向けた可能性についても紹介する。

第 2 章で設定したリサーチ・クエスチョンに向けた総合的考察を試みるのが、最終章（第 11 章）である。留学生 EM という概念を打ち立て、留学生の満足につながる日本留学プログラムとは何か、その過程で日本語教育が果たすべき役割や可能性には何があるのか結論付ける。そして留学生 EM を理論的に記述することで、ケース・スタディで得られた知見に汎用性を持たせ、定員充足を喫緊の課題とする多くの大学関係者に留学生政策の展望と留意点を示すことで本研究の総括を目指す。

第3章 対象大学の沿革

本研究では先に挙げた研究課題を明らかにするため、一大学を中心に取り上げて分析、検討する。本研究の対象とした A 大学について、第 3 章ではその沿革と基本情報を整理する。A 大学の特性を把握することで、A 大学の留学生施策や A 大学で働く教職員の留学生観の背景となるものを考えていきたい。以下、本章の手順を述べる。

まずは A 大学の沿革を概観する。その上で、A 大学の設立の経緯と自らに課す社会的な役割とを建学の精神に求める。またアドミッション・ポリシー (AP : admission policy)、ディプロマ・ポリシー (DP : diploma policy)、カリキュラム・ポリシーをそれぞれ紹介し、これらを通して A 大学の教育ビジョンがどのようなものであるかを考えたい。さらに大学組織がどのように構成されているのかを確認し、EM を支えるべき留学生支援体制がどのように形作られているかを把握する。これに加えて、学部教育とは異なる運営システムをとる短期留学プログラムについても別途注目し、これを統括・運営する国際交流・留学生委員会及び国際交流センターに関して整理することで、第 7 章への橋渡しともする。以上の取組みを通して、A 大学の全体像をその留学生施策を視野に置きながら浮かび上がらせる。

3.1 沿革

A 大学はその本部を西日本の某県県庁所在地に置く私立大学である。1 学部 2 学科の単科大学であり、収容定員数は 2015 年度現在 740 名と、その規模は小さい。川口 (2014) が「多くの定員を満たしていない大学は、圧倒的に地方の中小規模の私学」と述べた条件に合致しており、第 2 章で触れた「2018 年問題」に先立って定員充足の厳しさと向き合ってきた大学であることが推測される。

さて、A 大学の沿革だが、そのホームページに記載された情報を掻い摘んで紹介したい。主だった事項を表にまとめた (次ページ、表 3-1)。

大学開学は 2000 年だが、2011 年に母体となる学校法人の創立 65 周年、大学開学 10 周年の記念式典を挙げており、ルーツを戦後間もない時期 (1945 年) に求めることができる。このときは県認可の外国語学校であった。大学を運営する学校法人は 1945 年 12 月 1 日を創立記念日としており、2015 年は 70 周年の記念事業を実施する運びになったという。

大学開学以前には短期大学が設置されていたが (短期大学の開学は 1950 年)、これは 2009 年に学生募集停止、2011 年に閉学となった。つまり A 大学は開学から 10 年あまりは短期大学と併存していたことになる。なお、大学院は 2015 年現在も未設置である。

キャンパスは1996年に現在地に移転をしたが、学生寮が移転先の新キャンパスそばに併設されるのは2005年のことであった。なおこの時点では女子寮であったが、これは後述するように後に男女共同の寮（国際寮として）に改められる（6.3.2 寮・住居支援）。

大学は開学当初1学部1学科（外国語学部国際コミュニケーション学科）だったが、2009年の改組で1学部2学科制となった（外国語学部現代英語学科、同国際コミュニケーション学科）。英語課程を独立させ、その存在感を際立たせようと考えてのことであろう。

表3-1：大学の沿革

年・月	事項
1945年12月	外国語学校として創立事務所を設置
1947年4月	外国語学校としての県の認可を得る
1950年4月	短期大学開学
（この間、短期大学の学科の定員増、改組などにより学生獲得の拡大路線を取る）	
1996年4月	現在のキャンパスに移転 新校舎建設
2000年1月	4年制大学として外国語学部国際コミュニケーション学科開学
2005年12月	寮のキャンパス併設 運営開始
2009年4月	学部改組により2学科制となる 短期大学学生募集停止
2011年3月	収益事業としてビジネス会社を創設
2011年7月	短期大学閉学認可
2012年10月	A大学後援会発足（教職員、同窓会、保護者会）

表3-1には2011年3月にビジネス会社を創設とあるが、その折に発せられた「A大学ビジネス株式会社の事業開始について（お知らせ）」によると、A大学を運営する学校法人の100%出資会社であり、「学生の利便性向上と収益会社である以上、事業で得た果実を大学に還元する」ことを使命にしているという。具体的な業務については、資料3-1「お知らせ」に記載されている（別冊資料）。これによると、学生生活や教職員の業務に関して従来のように外部に委託しなくなったことで収益をA大学の経営費に寄付するのが、設立の目的だという。日々の業務の中で少しでも収益を上げ、これを大学の運営に充てようと考えていることは、業務内容に学生生活と密着した小売が含まれていることからわかる。ま

た教職員の出張サポートなども積極的に組み込み、そこで得た収入を大学への寄付金とすることで、いわば学内資金の一部を循環させることを目指したともいえる。

2012年10月にA大学後援会が発足したことも、表3-1には挙げられている。後援会は卒業生と大学との結びつきを強化するものであり、EMにおいても卒業生をいかに母校に取込むかは重視される取組みの1つとして、第2章で挙げた先行研究でも一様に注目される。

ただし留学生の存在感は希薄である。海外では2015年11月に、後述する上海事務所を中心に中国人留学生を対象とした同窓会を企画したのが第一歩となる。しかし、この初の試みに参加した学生は短期留学生だった者ばかり6名に限られ、正規留学生は皆無であった。人数の点でも、留学種別の点でも、同窓会と呼ぶには存在感に乏しい。卒業生の母校支援の機運を沸き立たせるには、さらに継続しての努力が求められる。

3.2 建学の精神とアドミッション・ポリシー

本節では私立大学である A 大学が設立された目的や経緯を知るため、その建学の精神について注目する。また AP に目を向けることで、A 大学が受入れるべき人材として設けている条件にどのようなものがあるのかを確認したい。これにより、留学生の「入り口」に向けられた A 大学の視点を明らかにしよう。

建学の精神だが、これについては学則の第 1 条に記されている。以下に抜粋する。

本学は、教育基本法に則り学校教育法の定める大学として、キリスト教精神に基づき、外国語と国際文化に関する知識を教授研究し、国際的な視野と円満な人格の涵養を図り、もって地域並びに人類社会の福祉と発展に寄与しうる人材を育成することを目的とする

これより、A 大学がキリスト教系の宗教大学としての一面を持つことがわかる。ただ育成すべき人材像に宗教色が濃厚に打出されているわけではない。また「外国語と国際文化」が建学の時点から教学の中心に据えられており、国際交流への関心も高いことが窺える。この点は前節で確認した大学の沿革と併せて考えたとき、一貫して A 大学では重視されていたことに気付く。海外に交流協定校を作り、日本人学生を海外に送出すこと、留学生を受入れることは、建学の精神に沿った取組みだと言えよう。

次に AP に注目したい。そもそも AP とは、「受験生に求める能力、適性等についての考え方や入学者選抜の基本方針をまとめたもの」（沖・田中 2006）である。また沖・田中（前掲）は AP が、大学評価・学位授与機構の大学評価基準（機関別認証評価）において、「認証評価の中でも非常に大きなウェイトを占める大学の重要な政策」とであると強調している。

では A 大学の AP とはどのようなものであろうか。ホームページには教育理念・目標に絡めて、求める人材像について記述している（別冊資料 3-2）。そこから窺える A 大学の AP とは、何らかの能力の保持を入学志願者に求めるのではなく、これから身につけたいと願う能力が大学の趣旨とマッチングするかにあると言えよう。また建学の精神に挙げられていたキリスト教精神はここでは語られず、一方で国際交流への積極性は反映されている。

また「入学者選抜の基本方針」（A 大学ホームページ）の中には、留学生についても言及されている（資料 3-3）。この記述からは、受入れ留学生に対して、日本語力を重視している A 大学の姿勢が窺える。

これに併せて入学制度の種別、受入れる学生の定員も紹介する。まず入試種別に関して

は、種別の多様性から留学生獲得に対して積極的に臨んでいることがわかる。

また定員充足については、2004年以降の短期大学の縮小化に伴い、その定員を一部吸収するために大学の入学定員を拡大したものの、それを維持できずに縮小に転じている。このことから、学生獲得に苦慮してきた現状が窺える（表3-2）。

表3-2：入学定員の変遷

	大学 - 入学定員	短期大学 - 入学定員
2001年	150名	150名
2004年	180名	120名
2007年	180名	80名
2008年	170名（編入学定員30名）	80名
2009年	170名	募集停止

(1) 入学制度

留学生関連の入学試験は、まず1年次入学と3年次入学とに分けられる。入試の種別は指定校制推薦入試、一般入試、AO入試、交流協定校推薦入試、早期特別入試と多岐に渡る。

また試験地については、国内だけでなく国外でもその機会を設けている。2014年度の国外における受験会場は中国・上海、韓国・釜山の他、協定大学からの出願状況に応じて、例えば中国でも遼寧省や福建省などでも随時実施していたという。

(2) 入学定員

入学定員は150名で開学したが、2004年にこれを180名に拡大した（これに伴い、短期大学の入学定員を150名から120名に削減）。しかし短期大学廃止を視野に入れた2008年での改組届出において（短期大学はその前年にはさらに入学定員を80名に減じている）、10名を削減した上で2学科制を敷くに至る。その内訳は、現代英語学科85名、国際コミュニケーション学科85名となる。ただしこの時、編入学定員に30名を盛り込んでいる。

ではこれらの入学定員のうち、留学生にはどれだけの枠を設けているのか。2016年度入学者に向けて用意された『入学試験要項』（2015年8月作成）は国内向け、海外向け、二重学位用の3部に分かれるが、それぞれを表にまとめた（表3-3、3-4、3-5）。

表 3-3：募集人員（1）－国内向け『入学試験要項』より

	時期	募集人員		会場
1 年次	春季	現代英語学科	若干	A 大学 B 県
		国際コミュニケーション学科	若干	
3 年次		現代英語学科	若干	
国際コミュニケーション学科		若干		
1 年次	秋季	現代英語学科	若干	A 大学
		国際コミュニケーション学科	若干	
3 年次		現代英語学科	若干	
		国際コミュニケーション学科	若干	

各表を補足すると、まず表 3-3 にある B 県だが、これは A 大学がある A 県を含む地方において最も人口を擁する域内中心の県を指す。また試験は春季入学試験については、指定校推薦入試、交流協定校推薦入試、一般入試 A 日程、一般入試 B 日程を含むが、このうち B 県を対象とするのは一般入試 A 日程のみである。これは域内最大都市を擁する B 県の日本語学校からの出願を当て込んでいるのであろう。

一方秋季入試における入試種別は交流協定校推薦入試と一般入試に限定され、試験会場も A 大学のみで行われる。この時期の国内受験には期待を寄せていないことがわかる。

そもそも募集人員について国内入試はその全種別が若干名とされており、数としてはそれほど見込んでいない。入学希望者が出てきたときの備えといった程度の制度である。

一方で表 3-4 では、3 年次の国際コミュニケーション学科で募集人員を 15 名と明確に打ち出している。海外からの 3 年次受入れが重視されていることが窺える。国際コミュニケーション学科とするのは、そこに日本語・日本文化を専攻する留学生特化の課程が置かれていることによるのだろう。第 6 章で詳述するが、一時期海外からブローカーを介した 1 年次学生の受入れが主流であったが、2016 年度入試では若干名の募集とされており、獲得できる数が見込めなくなっていることがわかる。

表 3-4：募集人員（2）－海外向け『入学試験要項』より

	時期	募集人員		会場
1 年次	春季	現代英語学科	若干	中国・上海 韓国・釜山
		国際コミュニケーション学科	若干	
3 年次		現代英語学科	若干	
		国際コミュニケーション学科	15 名	
1 年次	秋季	現代英語学科	若干	
		国際コミュニケーション学科	若干	
3 年次		現代英語学科	若干	
		国際コミュニケーション学科	15 名	

最後に二重学位入試（表 3-5）だが、表 3-3 同様にその全てに若干名と書かれている。二重学位プログラムは長く安定的に留学生を獲得してきた受入れ枠であるが、A 大学では戦略的に受入れ数を定めてはいない。これは協定校の意向次第で柔軟に受入れたい、そのために人数を明示することで制約を受けたくないからだろう。協定校への配慮は、受験地について「協定校との協議のうえ決定」とあることから窺える。

表 3-5：募集人員（3）－二重学位対象『入学試験要項』より

	時期	募集人員		会場
国内 ⁴³	春季	現代英語学科	若干	A 大学
		国際コミュニケーション学科	若干	
海外		現代英語学科	若干	協定校との協議のうえ決定
		国際コミュニケーション学科	若干	
国内	秋季	現代英語学科	若干	A 大学
		国際コミュニケーション学科	若干	
海外		現代英語学科	若干	協定校との協議のうえ決定
		国際コミュニケーション学科	若干	

⁴³ 二重学位入試の国内とは、短期留学プログラムで A 大学に在学している者が 3 年次に編転入学を希望した場合のためのものである。

3.3 育成目標

受入れた学生を A 大学はどのように育成しようと考えているのか。そして、最終的に卒業時に目指すべき人物像をどう描いているのであろうか。本節では DP、そして CP を確認するとともに、日本語科目のカリキュラム・マップも整理、紹介する。これにより、A 大学の留学生教育における基本的姿勢を見ることができるだろう。

3.3.1 ディプロマ・ポリシー

DP とは、「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」であり、「学部・学科の教育の目的」を指す(沖 2007)。そして「学位に関する厳格な質の保証＝出口管理に用いるもの」(沖・田中 2006) であり、これを知ることによって大学がどのような教育を施し、どのような人材を育成するのか、その目指すべきものを理解する手がかりになるだろう。

A 大学においては 2010 年度の文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」採択を受けて、5 つのカテゴリ (カテゴリ A～E) に分類した DP (14 の下位項目を伴う) を定めた。2012 年 9 月に学内で行われた FD (ファカルティ・ディベロップメント)⁴⁴研修会では DP の検討ワークショップも行われるなど、A 大学においても近年重視されている。

また DP 策定に合わせて、その達成の度合いを測るための評価基準についても提示されている。0 から 4 までの 5 段階に渡る「各行動目標到達度の段階的評価表 (以下、段階的評価表)」がそれだが、これを記述するにあたっては、「学習者を主語とし、学習活動の成果を行為動詞を用いて表現すべきだとする行動目標の考え方 (沖 2005)」が適用されている。

(1) カテゴリ A

カテゴリ A は「理解し、知識を取り込む力」を扱い、下位項目には次の 3 点を設置する (次ページ、表 3-6)。「歴史・社会・自然を自らと関連付けて理解し、説明することができる。」(DP A-1)、「専門分野に於ける知識を体系的に理解し、実践に応用することができる」

⁴⁴ 文部科学省ホームページ「21 世紀の大学像と今後の改革方策について ―競争的環境の中で個性が輝く大学―」(平成 10 年 10 月 26 日大学審議会答申)には、「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修 (ファカルティ・ディベロップメント) の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要である」とある。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm

る。」(DP A-2)、「進路の多様性や特質について理解し、自らの進路選択に効果的に活用することができる。」(DP A-3)。その段階的評価表は下表の通りである。

表 3-6：各行動目標到達度の段階的評価表（カテゴリ A）

段階 DP	0	1	2	3	4
A-1	自分の学習内容が持つ意味を理解できず、それに対する指示も理解できない。	授業には参加するが、自分の学習内容が持つ意味を理解できない。	自分の学習内容が持つ意味を理解し、授業に参加し、課題を提出できる。	自分の学習内容が持つ意味を理解し、授業の準備と復習を行うことができる。	自分の学習内容が持つ意味を理解し、授業中に他の範となることができる。
A-2	専門分野における知識を理解せず、応用もできない。	専門分野における知識に乏しく、応用できない。	専門的な知識を持ち、既知の知見に応用することができる。	専門的な知識を持ち、未知の知見に応用することができる。	専門的な知識を持ち、未知の知見に応用し、背景原理を探ることができる。
A-3	進路の多様性を理解せず、自分の進路を決定できない。	進路の多様性を理解はするが、自分の進路を決定できない。	進路の多様性を理解し、自分の適性を見極めることができる。	進路の多様性を理解し、自分の進路を決定できる。	進路の多様性を理解し、自分の進路を複数決定し、取捨選択できる。

(2) カテゴリ B

カテゴリ Bは「論理的思考力・問題解決力」を扱う。ここも下位項目として DP B-1、DP B-2、DP B-3 の 3 点を有する。評価の詳細は表 3-7 に示した。

表 3-7：各行動目標到達度の段階的評価表（カテゴリ B）

段階 DP	0	1	2	3	4
B-1	情報や知識を分析できず、なぜできないのか表現もできない。	与えられた方法でならば、情報や知識を分析できるが、表現できない。	与えられた方法でならば、情報や知識を分析し、表現できる。	指示を待たずに、情報や知識を分析し、表現する方法を見つけることができる。	指示を待たずに、情報や知識を分析し、表現する方法を複数見つけることができる。
B-2	論理的な思考も、状況に応じた適切な判断もできない。	論理的ではなく適切でもないが、直観的な思考や判断はできる。	思考に必要な論理を与えられれば、適切な判断ができる。	適切な判断ができるような論理的思考を行うことができる。	複数の論理を適宜組み合わせさせて応用し、より適切な判断ができる。
B-3	問題を発見できず、必要な情報を整理できないので、問題を解決できない。	問題を指摘し解法を与えれば、問題を解決できる。	問題を見つけ解決することはできるが、別の問題に応用できない。	ある問題の解法を、別の問題の解法に応用できる。	応用的に様々な問題を解決することができる。

下位項目の内容だが、「情報や知識を多角的な視点から論理的に分析し表現できる。」(DP B-1)、「論理的思考に基づき、さまざまな状況に応じて的確な判断を下すことができる。」(DP B-2)、「問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を解決に導くことができる。」(DP B-3) とされる。

(3) カテゴリ C

カテゴリ C は「態度・意欲」に注目して設けられている。そして、「自らを律し、自立して積極的に行動できる。」(DP C-1)、「異なる文化に対して、深い認識と共感を持って接することができる。」(DP C-2)、「社会の一員としての意識を持ち、社会の発展のために積極的に関与できる。」(DP C-3) の 3 点を下位項目として設置している (表 3-8)。

表 3-8 : 各行動目標到達度の段階的評価表 (カテゴリ C)

段階 DP	0	1	2	3	4
C-1	自分の行動に責任を取ることができない。	行動の責任を恐れ、指示された行動以外何もできない。	制限された責任であれば、自分で行動を計画することができる。	行動に伴う責任を、ある程度査定した行動を計画できる。	何事においても、行動に対する責任を認識した計画を立案できる。
C-2	異文化を理解できない。	異文化が存在しているが、指示がなければ交流できない。	異文化と交流できるが、自文化の立場からしか評価できない。	特定の異文化を理解し、それを意識した交流ができる。	様々な異文化を理解し、それを意識した交流ができる。
C-3	行動が自己中心的で、社会や組織と協調できない。	自己都合を優先するが、指示されれば社会や組織に協力することができる。	自分が社会や組織に属していることを理解し、その規律に従うことができる。	自分が所属している組織の発展に貢献できる。	自分が所属している組織の発展に重要な貢献ができる。

(4) カテゴリ D

カテゴリ D では「コラボレーションとリーダーシップ」を評価する。そして、このカテゴリは「目標達成のために他者と協調・協働して行動できる。」(DP D-1)、「目標達成のために他者に方向性を示し、協力を得ることができる。」(DP D-2) の 2 項目に細分化される。表 3-9 (次ページ) にその評価の詳細を示す。

表 3-9：各行動目標到達度の段階的評価表（カテゴリ D）

段階 DP	0	1	2	3	4
D-1	目標を達成するため、他者と協調・協力できない。	目標を達成するため、他者に協力を求めるが、自分からは協力できない。	目標を達成するため、他者に協力を求め、頼まれば自らも協力できる。	目標を達成するため、他者に協力を求めるだけでなく、自らも進んで協力することができる。	目標を達成するため、他者に協力を求めるだけでなく、自らも進んで必要十分な協力ができる。
D-2	目的達成のために、リーダーとして他者に何を指示すれば良いのか理解できない。	目的達成のために、他者に指示するが、他者の意見を聞くことができない。	目的達成のために、他者の意見を求めるが、それを反映した指示を出すことができない。	目的達成のために、他者の意見を求め、それを反映した指示を出すことができる。	目的達成のために、他者の意見をくみ上げて、それを反映した最適な指示を出すことができる。

(5) カテゴリ E

最後のカテゴリとなるカテゴリ E は「効果的なコミュニケーション力」を扱う。下位項目 3 点は、「日本語で正確に意志の疎通を図ることができる。また、論理的に記述し、的確に発表し、討議を行うことができる。」(DP E-1)、「少なくとも一つの外国語を用い、正確にコミュニケーションを図ることができる。」(DP E-2)、「情報通信技術を用いて多様な情報を収集・分析し、効果的に活用することができる。」(DP E-3) である。これらについても、他のカテゴリ同様に段階的評価表を併記する（表 3-10）。

表 3-10：各行動目標到達度の段階的評価表（カテゴリ E）

段階 DP	0	1	2	3	4
E-1	日本語で正確に意志の疎通ができない。	求められれば、自分の意志を伝えることができる。	積極的ではあるが、論理的かつ効率的に自らの意志を述べることができない。	統一的な意志の決定のために、論理的かつ効率的に意志を表明することができる。	統一的な意志の決定のために、様々な媒体を用いて論理的かつ効率的に意志を表明することができる。
E-2	外国語を用いて意志の疎通ができない。	日常的な定型文しか、外国語を使用することができない。	外国語で会話ができる。	外国語で質問ができる。	外国語で質問をし、自分の問題を解決できる。
E-3	情報機器の使用方法を理解することができない。	使用できる機能に制限があり、与えられた操作以外できない。	取扱説明書を見ながら、必要な機能を使用することができる。	取扱説明書を見ずに、必要な機能を引き出すことができる。	複数の情報機器を併用することで、目標の達成に寄与することができる。

5つのカテゴリを見ていて気づかされるのは、これらは全学共通のものであり、留学生を意識して策定されたものではないということである。そこで生じる齟齬は、留学生教育を軽視したものとして捉えるべきであろう。例えばE-1は日本語でのコミュニケーションを、E-2は外国語のコミュニケーションを扱ったものである。留学生にしてみれば日本語こそが第一外国語であり、表3-10で示したE-1、E-2の評価は不適當である。

3.3.2 卒業要件

『学生要覧』に記載されている「卒業に必要な単位」によると、124単位以上の取得が卒業に課されるが、科目群別に単位数が設定されており、その内訳は教養科目32単位、専門科目36単位、語学科目24単位、自由選択32単位（他学科の科目も含め、どの科目分野からも補うことができる）となっている。この内訳に学科ごとに違いはない。

教養科目については留学生対象科目設置の他、「留学生は専門科目及び語学科目において卒業要件を超えて修得した単位をもって補うことができる」とあり、その日本語力への配慮がなされている。専門科目も日本研究プログラムとして、留学生に履修を限った科目（一部は日本人との共学）を設置することで、卒業要件を満たすための単位取得に配慮がなされている。

3年次に編入する場合は卒業要件の124単位のうち、半数の62単位が一括認定される。修業年限の残り2年で、残り半数の62単位以上を得て卒業するという措置を取っている。なお一括認定は教養科目30単位、専門科目12単位、語学科目12単位及び自由選択分から8単位（2年次で受入れた際は教養科目19単位、語学科目6単位、自由選択分から6単位）を認定している。

3.4 カリキュラム

DPを達成するための方策は、大学としてはまず提供する授業が挙げられるだろう。授業を通して、どのような能力をどこまで伸ばすのか、その指針をカリキュラムが示してくれる。そこで本節ではA大学のCPを確認した上で、日本語語学科目のCPを見渡し、その教育が目指すべきものは何か、前掲のDPとの関係性も考慮しながら整理したい。

3.4.1 カリキュラム・ポリシー

大学ホームページには、カリキュラム・ポリシーについて、「A大学の教育の理念に立ち、主体的に物事を考え、言語、文化、価値観の異なる人びとに自分の考えを効果的に伝え、その差異を乗り越えてお互いを理解し、新しい価値を生み出すために一致協力して行動に踏み出すことができる人材を育成することを目標とする」と記述している。外国語学部として、多様な言語や文化、そこに基づく価値観を重視しつつ、自他との差に意義を見出せる人物を育てることを目標として、「外国語学部現代英語学科、国際コミュニケーション学科を置く」くのだという。

このポリシーに基づき、学士教育課程を機能的で体系的な質の高い教育の実施が可能になるよう、編成にあたっては次の8点に留意したという。以下に列挙する。

1. 学生自らが「学ぶ」教育に重点をおき、学生が「何を学ぶのか」、「何ができるようになるのか」といった到達目標を柱とした学士教育課程を編成する。
2. 順序性に配慮した体系的な教育課程を編成し、学生の主体的な学びを支援する。
3. 「教養教育科目群」では、専門教育の基盤となる知識・能力や、将来の社会活動において新たな価値を創造する能力を育成する。
4. 「言語教育科目群」では、主専修言語においては高度な運用能力を、副専修言語においては必要とされる運用能力を習得できるような教育プログラムを提供する。
5. 「専門教育科目群」では、日本・アジア・ヨーロッパなど地域に関する深い知識と専門性、多文化国際協力・国際ビジネス・航空/観光ホスピタリティ・通訳/翻訳・英語専門職などグローバル社会に求められる深い知識と専門性を獲得し、多様化する課題の発見や分析、問題解決に主体的に取り組み、また将来国際的に活躍できる人材を育むための専門教育プログラムを提供する。

6. 「自由選択科目」は、学生自らの選択によって、専門分野の枠を超え、より豊かで幅広い知識や能力を身につけられるように設定する。
7. 獲得した知識と鍛えた汎用的能力を活用して結実させた、大学での学びの集大成を発信する科目を設定する。
8. 組織的・体系的な学士課程教育の編成に取り組み、学生の学ぶ意欲を高め学修成果へと確実につなげる教育方法の工夫・改善に持続的に取り組む。

ここからわかることは、2 学科共通のポリシーであって、学科ごとの特色を表したものではないということである。学科ごとの差は主として英語、英米文化を学ぶか、その他の言語を学ぶかという、言語の違いにのみあり、カリキュラムが目指すべき育成目標は共通であるということになる。

ただ、外国語学部での CP としての特色がせめて読み取れるのは第 4 で外国語教育に、第 5 で地域研究を含む専門教育に多少ながら言及したということぐらいであり、汎用性の高い文章となっている。言い方を変えればどの大学の CP だと言っても通用してしまう。またそのため文章は抽象度が高く、具体性に欠けているという点も指摘できる。

3.4.2 カリキュラム・マップ

留学生のほとんどが所属するのが日本語専修である。そして日本語専修での学びを保証するのが、日本語語学科目である。2012 年度の授業担当者へのシラバス作成依頼時に、次ページに示す表(表 3-11 に下級学年を、表 3-12 に上級学年を対象とする科目に分けた)によってカリキュラム・マップを提示し、これを意識してシラバスを検討するよう依頼がなされた。

なお表中の A~E は前述の DP の 5 つのカテゴリと対応する。カリキュラム・マップ作成においては科目ごとに 5 つのカテゴリの重要度を最も重要なものが 40%、次いで重要な 2 項目をそれぞれ 20%、その他 2 項目を 10%と振り分けている。日本語を学びながらも「理解し、知識を取り込む力(カテゴリ A)」、「論理的思考力・問題解決力(同 B)」、「態度・意欲(同 C)」、「コラボレーションとリーダーシップ(同 D)」、「効果的なコミュニケーション力(同 E)」をそれぞれ伸ばすことを期待しているという。

表3-11：下級学年対象日本語語学科目のカリキュラム・マップ

ディプロマ・ポリシー	A	B	C	D	E
科目名	観点別指導重要度 (◎40%×1、○20%×2、無印 10%×2)				
「基礎会話」目標：自身の意図を他者に伝えることができる					
日本語口頭表現Ⅰ	○		◎		○
日本語口頭表現Ⅱ					
日本語口頭表現Ⅲ					
日本語口頭表現Ⅳ					
「基礎作文」目標：まとまった文章が書けるようになる					
日本語文章表現Ⅰ	○		◎		○
日本語文章表現Ⅱ					
日本語文章表現Ⅲ					
日本語文章表現Ⅳ					
「基礎読解」目標：まとまった文章が読めるようになる					
日本語読解Ⅰ	○		◎		○
日本語読解Ⅱ					
日本語読解Ⅲ					
日本語読解Ⅳ					
「基礎聴解」目標：講義を聞いてノートを取ることができる					
日本語聴解Ⅰ	○		◎		○
日本語聴解Ⅱ					
日本語聴解Ⅲ					
日本語聴解Ⅳ					

日本語語学科目を通して身につけることが期待される能力は、日本語それ自体はもちろんだろうが、上記のカリキュラム・マップに従えば、下級学年ではカテゴリ C「態度・意欲」を最重視し、A「理解し、知識を取り込む力」と E「効果的なコミュニケーション力」をも高めることにあるという。科目ごとの目標として文章化されたものをみると、最重要視されるのが当人の積極的授業参加であること、技能別に重きを置かれるところに違いがない

ということには違和感を覚える。

表 3-12：上級学年対象日本語科目のカリキュラム・マップ

ディプロマ・ポリシー	A	B	C	D	E
科目名	観点別指導重要度 (◎40%×1、○20%×2、無印 10%×2)				
「上級会話」目標：プレゼンテーションなども可能となる高度な口頭表現能力を身に付ける					
上級総合日本語Ⅰ					
上級総合日本語Ⅱ		○		○	◎
上級総合日本語Ⅲ					
上級総合日本語Ⅳ					
「上級作文」目標：卒業論文などにも対応できる高度な文章表現能力を身につける					
日本語上級文章表現Ⅰ					
日本語上級文章表現Ⅱ		○		○	◎
日本語上級文章表現Ⅲ					
日本語上級文章表現Ⅳ					
「上級読解」目標：様々なジャンルの文章から必要な情報を抜き出すことができる					
日本語上級読解Ⅰ		○		○	◎
日本語上級読解Ⅱ					
「翻訳」目標：基本的な翻訳の能力を身につける					
日中翻訳演習Ⅰ					
日中翻訳演習Ⅱ	◎	○			○
日韓翻訳演習Ⅰ					
日韓翻訳演習Ⅱ					
「上級聴解」目標：専門性の高い話題であっても即時理解することができる					
情報日本語Ⅰ					
情報日本語Ⅱ		○		○	◎
情報日本語Ⅲ					
情報日本語Ⅳ					

一方上級学年対象の日本語科目を見ると、「翻訳」授業を例外として、その他の4技能が全て共通していることに気付く。また下級学年では重要項目として挙げられなかったカテゴリ B と D にそれぞれ観点別指導重要度 20%が割り振られ、いわば上級学年と下級学年とで相互に補完していることになる。

各科目が掲げる目標と観点別指導の重要ポイントに必ずしも整合性がみられるわけでもない（例えば「卒業論文などにも対応できる高度な文章表現能力を身につける」ことを目標とする上級作文で、敢えて「効果的なコミュニケーション力」を最重要視し、それに次いで「コラボレーションとリーダーシップ」を積極的に指導していくのは不可解である）。これは既存の科目はそのままに、後付けで作成したカリキュラム・マップを形の上ですり合わせたという性格が強い。4年間かけて DP を達成するために設置されたカリキュラム・マップとは言えないのではないか。

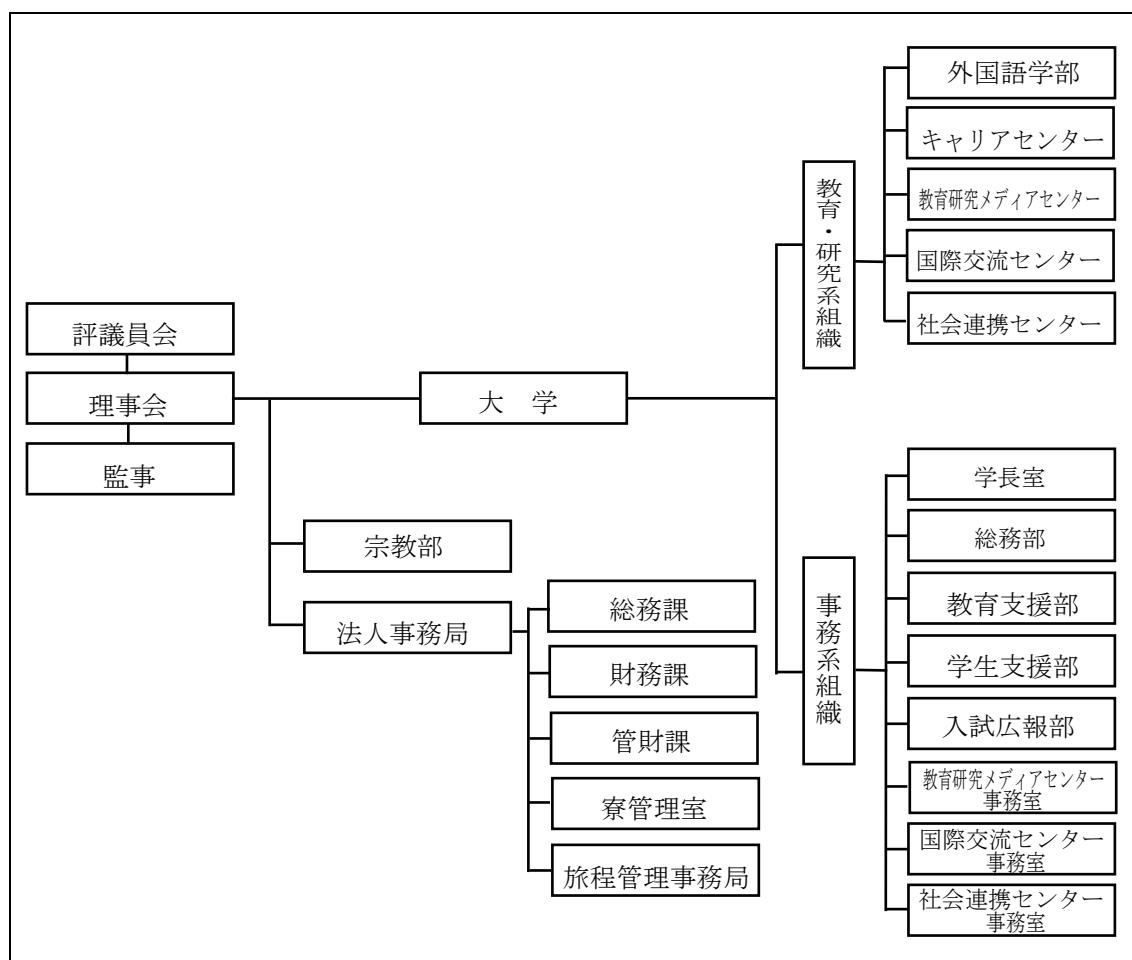
形式上 DP に連動するカリキュラム・マップを策定する必要があったのだとすれば、それはなぜだろうか。「3.3.1 ディプロマ・ポリシー」で触れたように、DP の改定は補助金獲得（文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」に採択）に伴って動きである。カリキュラム・マップはこの取組みに伴ってのものであり、補助金の影響下での作業であることは否めない。

補助金獲得により学内のハード、ソフト両面が充実することは事実だが、積み上げてきた教育との整合性が十分に図られて期待のか振り返る必要性があるだろう。資金繰りに苦しい大学経営の中で補助金獲得が至上命題となり、そのために補助金とれる改革申請書を作成してはいないだろうか。実情を十分考慮しないままの改革案が幸いにして採択されたとき、今円滑に進んでいる教育の現場をつじつま合わせのために改めることが強要されるとしたら本末転倒であろう。

3.5 組織

大学組織についても、後述する EM を評価する上で、どのような部署がどのような役割のために存在しているのか知っておく必要がある。まずは全体の見取り図となる組織図を見てもらいたい（図 3-1）。これは大学ホームページを参考に筆者が作成したものである。

図3-1：大学組織図



教学組織（外国語学部）について上図を補足すると、前述の通り2009年以来、外国語学部には現代英語学科と国際コミュニケーション学科を置く、1学部2学科制を敷く。現代英語学科には英語専修が、国際コミュニケーション学科には、ドイツ語専修、フランス語専修、中国語専修、韓国語専修、日本語専修が設置されている。

また事務系組織もさらに細分され、学長室には企画広報を担当する企画課が、総務部には庶務・人事を扱う総務課と、事業経営や出納、経理を担当する経理課が置かれている。

教育支援部には教育支援課が、入試広報部には入試広報課が下位組織として置かれるが、それぞれ一部署であることから、部長の下に課長職が設置されているということに他ならない。教育研究メディアセンター下には、マルチメディアライブラリー事務室とICT教育支援室が併設されており、これもまた理事会に直結している（ICTとはInformation and Communication Technologyの略）。

さて、上図を振り返ってその特色を押さえていこう。まず全体を総覧するのが理事会であるということが見て取れる。最重要事項を決定するのが理事会だということだ。また財務、管財、寮の管理など、学内の資財を管理するのは法人事務局であり、これが理事会に直結している点も先の理事会権限と併せて、その立場を明瞭に伝えるものであろう（大学組織下に総務部も置かれており、法人事務局直結の総務部と一見別組織のようにも見えるが、実際は同一の組織であり、組織上二面性を与えられた格好となっている）。

また「建学の精神」で見たようにA大学はキリスト教主義の大学であり、それを反映して宗教部が設けられている。建学の精神と宗教教育については、大学教育の大前提として理事会のコントロールを受け、不変であることが求められていると言えるだろう。

大学組織は教育研究系と事務系とでまず二分され、教員は外国語学部に属することになる。ただし教員もまた専任教員に関しては、各種事務組織と連携して学務を受け持つことになる。それが後述する委員会組織である。

3.5.1 委員会と学生

『学生要覧』には「本学の教育活動が円滑に進むように、いろいろな委員会が設けられています。学生に特に関係が深い委員会は次のとおりです」として、下表が挙げられている（次ページ、表3-13）。前掲の事務組織と連動して、専任教員が中心となって果たす学内業務にどのようなものがあるのかを知る上で、その手がかりとなるだろう。この他にも委員会やワーキング・グループなどは多々存在するが（例えば学内紀要の編纂を扱う論叢委員会やアドミッションを担当する入学委員会、初年次教育やFD、PBL型授業の開発・推進を受け持つ教育研究推進委員会など）、学生との直接的な接点があるものとして、特に表3-13で示した委員会を明示しているのであろう。

教育支援委員会は委員に選任された専任教員の上に委員長が置かれる。これを学長より指名を受けた専任教員である教育支援部長が務め、担当事務として教育支援課が補佐する。教育支援課事務スタッフも委員会に出席するが、このうち課長は委員として議論とともに

加わる。

他に挙げられている委員会も同様の構成であり、学生支援委員会は学生支援部長（専任教員）が委員長を、学生支援課が担当事務組織として、国際交流・留学生委員会は国際交流センター長（専任教員）が委員長を、国際交流センター事務室が担当事務組織としてその任を果たす。キャリア支援委員会は委員長を務めるのが学生支援部の副部長（専任教員）が務めるが、これはキャリア支援室が学生支援部の下位に属することによる。教育研究メディアセンターはメディアセンター長（専任教員）が委員長であるが、担当事務組織にマルチメディアライブラリーとICT 教育支援室の双方を置く合同委員会となっている。

表 3-13 : 2015 年度（平成 27 年度）各種委員会

委員会名	仕事の内容
教育支援委員会	教育課程、授業計画、講義要項（シラバス）、授業時間割の作成
学生支援委員会	学生生活全般、学友会活動、課外活動、奨学生選考
キャリア支援委員会	就職等の進路指導、キャリア支援プログラム、就職斡旋、就職情報の資料収集・作成
国際交流・留学生委員会	外国の協定校との交流推進、外国に留学する学生の派遣、留学生の受入、学修、その他学生生活全般の支援、外国人学生の短期研修の実施
教育研究メディアセンター委員会	教育研究メディアセンター（マルチメディアライブラリー、ICT 教育支援室）の運営

3.5.2 事務系組織と学生

事務系組織のうち、『学生要覧』においては、学生生活と特に関わりのある部署とその役割が列挙されている。リスト中には前掲組織図における教育支援部、学生支援部、入試広報部、教育研究メディアセンター事務室、国際交流センター事務室、社会連携センター事務室の名がみられる。各部署の中にはさらに下位組織を持つものがあるが、その名で挙げられているものもあった。

教育支援部の下位組織である教育支援課は、「入学、休学、退学等の手続」、「履修届の受付と履修登録」、「授業及び試験」、「成績処理及び単位認定」、「成績証明書、在学証明書等の発行」、「教職免許、教育実習」を扱う。

学生支援部は学生支援課とキャリア支援課をその下部組織として持つ。前者の役割は、

「奨学金（日本学生支援機構，県，市，民間）」、「学友会、サークル活動の支援」、「応急手当、健康診断」、「学生証、学割証、駐車許可証の発行」、「外国人留学生の生活等支援、奨学金に関する事」にあるとされる。一方後者は「就職斡旋・進路指導・進路相談」、「就職・進路支援プログラム」、「資料の閲覧」、「アルバイトの紹介」、「インターンシップ派遣」を学生対応の主軸とする。

入試広報部の下部組織である入試広報課を有する。ここは「入試・広報に関する事」に関して主体的な役割を果たす。

教育研究メディアセンター事務室には、マルチメディアライブラリー事務室とICT教育支援室が属する。前者は「図書の入、管理、閲覧、貸出、情報検索」、「レファレンス・サービス、視聴覚サービス」を、後者は「情報処理・ネットワークサービス・視聴覚教育教材の管理」を扱うという。

国際交流センター事務室は学生に直接関与する業務として、「外国人留学生の受入・生活等支援」、「短期留学生に関する事」、「外国に留学する学生の派遣」、「外国人学生の短期研修」、「海外の協定校との交流」を挙げている。留学生にとっては最も身近な事務組織であると言えるだろう。

社会連携センター事務室は「語学検定試験、公開講座等」を学生との接点として挙げている。例えば語学検定試験の申し込みを受け付けるなどがその業務にある。

また法人事務局付となるが、旅程管理研修機関事務局についても特に明記されていた。その役割として「旅程管理研修に関する事」を扱い、これを受講する学生と接点を持つことになる。

3.6 国際寮

寮もまた学生生活の一場面であり、寮管理室および関連委員会は寮で暮らす学生と密接につながりを持つ。寮については女子寮に男子の居住スペースを設けるなど、運営形態が2014年度より大きく変わった。内部資料に基づき、変遷の経緯と現状を整理しておきたい。

これまでキャンパスに併設されていた寮は、女子寮であった。一方男子寮については、キャンパスからはバスで15分から20分程度離れた地点にあるアパートを借り上げて対応するなど、男女で不均衡がみられた。希望すれば朝食と夕食とをつけることが可能であるのも女子寮のみの特権であった。施設設備の点でも実際は集合住宅であるに過ぎない男子寮と、学生寮として建設された女子寮とでは大きな開きがあった。もちろん寮費の点では双方に開きはあったが、男子からはたとえコストが余分にかかっても快適な生活を求める声が高かったという。

この反面、生活の自由を求めてアパートに個人契約で移り住む女子学生も多く、女子寮には空き室が目立つ。寮の収益は低下し、朝食や夕食の維持が新たな負担になると、いかにして入寮率を上げるかが経営課題として取り沙汰されるようになった。

その解決策が「国際寮」である。実際は女子寮の時点で留学生は短期留学生にせよ、学部留学生にせよ、これまで入寮者の一定数を占めていた。しかし男子にも入寮を認めるにあたって、特に「国際寮」化を図るのだというコンセプトが発信されるようになった。

この「国際寮」移行に関して、以前から住んでいた女子学生の保護者に了解を得るために用意された通知文書がある（資料3-4）。これによれば、「国際寮」化に伴う施策として上記の目的と合致するものには、共同キッチンの創設、コミュニティスペースの充実、RAの創設が挙げられる。共同キッチンには「留学生と共に料理を提供し合うなど食を通じた国際交流が可能」であり、コミュニティスペースにおいて「様々なイベントを開催し、国際寮ならではの交流の機会を持つ」とする。

RAとはレジデント・アシスタント（Resident Assistant）の頭文字を取ったものである。現在寮には管理人や寮母に加えてRAを置き、学生生活支援の充実に向けて、学生の自治の幅を広げるとともに、その声をより細やかに拾い上げるよう心掛けているのだという。このRAには日本人に限らず、留学生も自薦があれば面談の上採用されている。

かつて空室が目立った寮も、今ではほぼ満室の状態が続いているという。むしろ新たに受け入れた留学生のために提供する住居が用意できず、改めてアパートの借り上げの必要に迫られる事態に至り、運営サイドはこの新たな悩みに苦慮している。

上図に見るように交流センターにはセンター長（委員長）の他に、同じく専任教員から選任される副センター長も置かれる。また国際交流センター事務室には室長をトップに専任職員、補助職員が業務に当たる。そして短期留学プログラムの運営は国際交流・留学生委員会の企画・指示の下、実務を国際交流センター事務室が受け持つ。授業の内外で問題が発生すれば、委員会に諮られ、センター長の判断と責任において対処される運びとなる。

3.7.2 プログラム

A大学のホームページには「短プロアジア」を紹介した箇所がある（資料3-5）。これより「短プロアジア」の参加条件を汲み取ることができる。まず既に述べたように、参加は協定大学の学生に限定される。また参加するには、日本語による講義についていけるだけの日本語力が求められる。

「短プロ欧米」については「短プロアジア」でも取り上げていたように、英語で授業を行なう日本研究科目がある。「短プロ欧米」を紹介した資料 3-6 がその補足となるだろう。日本語科目については英語によるとは明記されておらず、実際学習者の日本語力に応じて、時に英語を媒介語として用いながらも直接法で教えている（短期留学プログラムのカリキュラム等詳細は、7章「短期留学生支援とその課題」で後述する）。また講義系科目についても“simplified Japanese”の使用に含みを持たせている。

ともあれ「短プロ欧米」は、「短プロアジア」と異なり日本語能力が参加条件とはされず、むしろ英語力が求められる。欧米から受入れる学生には、英語を母語としないフランスやドイツからの留学生がおり、日本語力も英語力も欠いたときには、選択できる科目の余地が少なくともプログラムとしては存在しない。

「短プロ欧米」が欧米の協定校を対象とし、個人出願を受入れていないのは「短プロアジア」と同様である。しかし「短プロ欧米」は、協定校に加えて米国の留学コンソーシアムとも提携している。結果、直接協定を結んでいないアメリカの大学の学生を受入れることも珍しくない。それどころか、第三国出身の学生がこのコンソーシアムを介して留学する例もあり、獲得した留学生の多様化に貢献している。

また「短プロ欧米」と「短プロアジア」の違いについては、この他にもいくつか挙げられる。まず「短プロ欧米」参加者の特権として、希望すればホームステイを選択する余地が与えられている。また特に秋学期には協定校（米国）の新学期への接続を考慮し、12月末での帰国を認めたアーリーアウト制度を設けている。

第4章 国際交流・留学生施策史

前章ではA大学の沿革並びに基礎情報を取り上げ、大学の全体像を描いた。本章ではA大学の開学以来の国際交流ならびに留学生施策がどのように移り変わってきたのか、その歴史に特化して整理する。

まずは協定校数の推移に基づいて、国際交流に向けたA大学の姿勢を確認する(第1節)。いつ、どこの国・地域にある教育機関と協定を結んだのかを知ることは、第5章で取り上げる留学生獲得マーケットにも通じるだろう。大学開学以前となる短期大学時代からも国際交流の実績はあるため、そこまで本章では遡って扱うこととする。

次に第2節では海外交流協定校数も踏まえつつ、日本語教育の実態を中心とした留学生施策について、3つの時期に区分してその特色を記述する。第I期は専任教師として日本語教員が採用され、学部教育において留学生を対象とする「日本語日本文化コース(当時)」が本格的に始動した2003年から2006年までの4年間を指す。その次となる第II期は、大学全体の定員充足が危機的な状況となった2007年から2010年までの4年間であり、留学生獲得を強力に推し進めた時期となる。そして東日本大震災や日中・日韓関係から悪化から留学生獲得が停滞苦境に陥り、再度戦略を改める必要に迫られた次の4年間(2011年から2014年)を第III期とし、それぞれの時期にみられる特徴について言及したい。

4.1 海外交流協定校数

まずは海外の交流協定校の数について、A大学が有するネットワークがどの程度のものであるか整理しよう。次表(4-1)で示したのは2015年現在、A大学が協定を締結している海外の教育機関を国・地域および協定締結年を付記して一覧にしたものである。国際交流センターが提供する資料を基に、筆者が再編・整理した。現在は12の国と地域にある教育機関との間で交流を進めている。なお国の略称については、次の通りである。

カナダ...CA	スペイン...ES	タイ...TH
中国...CN	フランス...FR	台湾...TW
ドイツ...DE	イギリス...GB	アメリカ合衆国...US
エクアドル...EC	韓国...KR	ベトナム...VN

表 4-1：海外交流協定校と協定締結年

No.	国・地域	締結年	No.	国・地域	締結年	No.	国・地域	締結年
1	ES01	1989	28	TW02	2004	55	TW06	2011
2	US01	2001	29	US06	2004	56	CN18	2011
3	US02	2001	30	KR06	2004	57	KR12	2011
4	FR01	2001	31	TW03	2004	58	CN19	2012
5	FR02	2001	32	TH01	2004	59	CN20	2012
6	US03	2001	33	KR07	2005	60	CN21	2012
7	CN01	2002	34	CA01	2005	61	CN22	2012
8	CN02	2002	35	FR03	2006	62	CN23	2012
9	GB01	2002	36	GB02	2006	63	KR13	2012
10	DE01	2002	37	CN08	2006	64	KR14	2012
11	ES02	2002	38	CN09	2007	65	KR15	2012
12	ES03	2002	39	KR08	2008	66	CN24	2012
13	US04	2002	40	TW04	2008	67	VN01	2012
14	CN03	2002	41	US07	2008	68	US08	2013
15	KR01	2002	42	CN10	2008	69	US09	2013
16	CN04	2002	43	CN11	2008	70	US10	2013
17	EC01	2003	44	CN12	2009	71	KR16	2013
18	CN05	2003	45	US12	2009	72	CN25	2013
19	KR02	2003	46	CN13	2009	73	CN26	2013
20	KR03	2003	47	KR09	2009	74	CN27	2013
21	CN07	2003	48	CN14	2009	75	CN28	2014
22	CN06	2003	49	CN15	2009	76	CN29	2014
23	DE02	2003	50	CN16	2009	77	CN30	2014
24	KR04	2003	51	CN17	2009	78	US11	2014
25	KR05	2003	52	KR10	2009	79	CN31	2014
26	TW01	2004	53	KR11	2010	80	FR04	2014
27	US05	2004	54	TW05	2010	81	FR05	2014

表 4-1 より、2014 年度末までに 81 の大学と協定を結んでいることがわかる。この数は、県内の他の私立大学と比較したとき、はたして多いのか。どのように位置づけることができるのか、まずは比べてみよう。

A 大学のある A 県内にある他の私立大学 5 校を、便宜上 B 大学、C 大学、D 大学、E 大学、F 大学と呼ぶことにする。第 1 章でも活用した「大学ポートレート（私学版）」及び個々の大学ホームページから情報を抽出し、2015 年度の入学定員、収容定員、在籍者数と共に、海外交流協定校（「姉妹校」「交流校」等、名称は大学によってまちまちだが、ここでは一括して扱う）の数を一覧にした（表 4-2）。また各大学が有する学部を列挙することで、それぞれの大学が持つ特性、特色にも意識を払う。

表 4-2：県内私立大学と海外交流協定校数

大学	入学者数	収容定員	在籍者数	協定校数	学部構成
B	73 人	620 人	373 人	18 校	現代社会学部
C	279 人	1,595 人	1,291 人	39 校	文学部、音楽学部、 健康生活学部、看護学部
D	439 人	2,223 人	2,001 人	53 校	人間社会学部、健康管理学部、 薬学部
E	204 人	1079 人	768 人	5 校	工学部 総合情報学部
F	271 人	1,239 人	1,220 人	15 校	人文学部
A	178 人	740 人	665 人	81 校	外国語学部

B 大学 18 校、C 大学 39 校、D 大学 53 校、E 大学 5 校、F 大学 15 校となっており、海外交流協定校の締結機関数において A 大学の 81 校は圧倒的な数を誇る。まして収容定員数が大学の規模を誇る 1 つの目安であるとするれば、A 大学に次いで交流協定校数が多い D 大学と比べたとき、A 大学はその収容定員数が D 大学の 3 分の 1 の規模でしかないにも関わらず 1.6 倍の協定校数を有することになる。外国語学部という性格上、A 大学が国際交流に熱心であるということもあるだろうが、交流協定の締結機関数に関しては地域において群を抜いた実績を誇っていると断言していいだろう。

次に、交流協定校の多様性という点ではどうだろうか。A 大学は 12 の国と地域（CA…1

校／CN…31校／DE…2校／EC…1校／ES…3校／FR…5校／GB…2校／KR…16校／TH…1校／TW…6校／US…11校／VN…1校)に協定校を持つ。この数は先ほど交流協定校の数について比較し、その点からは圧倒していたD大学に及ばない(D大学は13の国と地域から受入れている)。

またB大学などもそうだが、とりわけA大学では中国と韓国への偏りが目立つ。C大学は中国以上に韓国の交流協定校が目立って多いのが特徴である。D大学は最も交流協定校の所在地のバリエーションが豊かであったが、傾向として東アジア偏重でありつつも、東南アジアにも多くの交流協定校を擁するのが特徴だろう。交流協定校と国・地域のバランスでいえば、F大学などは9カ国に1校から3校ずつの協定校を設置しており、A大学に比べてネットワークは乏しいものの、エリア拡大については戦略的にコントロールされているとみることもできるのではないか。

表4-3：県内他大学の海外交流協定校の国・地域別内訳

大学	海外交流協定校の国・地域別の内訳（数字は機関数）
B	CA…2／CN…6／KR…4／PH…1／TH…2／TW…1／US…1
C	AU…1／CN…10／GB…2／KR…14／TH…5／TW…1／US…4／VN…2
D	AU…1／CA…1／CN…14／DK…1／GB…4／ID…1／KR…10／NL…3／PH…6／SE…1／TH…4／TW…3／US…4
E	CN…1／KR…4
F	AU…1／CA…1／CN…3／DE…2／ES…1／IT…1／KR…3／NZ…1／US…2

理系であるE大学（工学部、総合情報学部）は協定校数が5校と目立って少ない。その内訳は韓国と中国の東アジア2カ国に限定されている。留学生の受入れについては、このようなデータで見る限り、あまり活発であるとは言えない。

ただし、理系だから国際交流に消極的とは限らない。これは人文科学系であっても留学生獲得が活発化とは言えないB大学現代社会学部やF大学人文学部が反証となるだろう。

総じて、規模の小さいA大学であるが、国際交流については多様なネットワークを有しており、他大学の中でも抜きん出た存在だと言っていいだろう。なお表4-1で示されることのなかった、すなわちA大学の交流協定校が存在しない国の略称については、次の通りである。

オーストラリア…AU	インドネシア…ID	ニュージーランド…NZ
ブラジル…BR	イタリア…IT	フィリピン…PH
デンマーク…DK	オランダ…NL	スウェーデン…SE

また第 1 章で留学生獲得に熱心な大学として挙げた、日本経済大学と立命館アジア太平洋大学の交流協定校についても参考までに紹介したい。両大学の交流協定校数と国・地域のバリエーションをそれぞれの大学ホームページに求めたところ、日本経済大学は 8 つの国・地域の 17 機関と協定を結んでいる⁴⁵。現在の大学名に改称したのが 2010 年と日が浅いが、母体となった第一経済大学の創立が 1968 年まで遡ることを考えると、A 大学と比べて海外の教育機関との協定締結に熱心であるようには思われない。それにも関わらず留学生獲得が盛んであることを考慮すると、教育機関同士で交わされる国際交流が必ずしも直結していないのだということが考えられる。

一方、立命館アジア太平洋大学はスーパーグローバル大学に選定されるだけあって、2014 年 5 月 1 日時点で 63 の国と地域に 398 の交流協定校を持つという⁴⁶。東アジアや南北アメリカ、ヨーロッパ、オセアニアの他、中東、アフリカまで、ネットワークは世界中に及んでいる。その中でも東アジア、中国と韓国に偏る点は A 大学やその他と類している。収容定員が 5,230 人（前掲「大学ポートレート」記載情報より）と、A 大学の 8 倍近くに達するとはいえ、国際的なネットワークは全く桁違いといってもよいだろう。あくまでも A 大学は県内において国際力が頭 1 つ他の私立大学から抜け出していると解釈するに留めるのが妥当だと思われる。

では改めて、A 大学の国際交流の実情に目を向けよう。国別に A 大学の交流協定校の数をまず確認したい。欧米からは、アメリカの 12 校（11 大学+1 コンソーシアム）が抜きん出て多く、フランス 5 校、スペイン 3 校、イギリス 2 校、ドイツ 2 校、カナダ 1 校と続く。また中南米ではエクアドルの大学も 1 校協定を結んでいる。アジア圏では、まず東アジアにおいて中国の 31 校、韓国の 16 校、台湾の 6 校を数えることができる。これに加えて東南アジアでは、タイとベトナムでそれぞれ 1 大学と協定を結んでいる。欧米とアジアで二

⁴⁵ 日本経済大学ホームページ「海外提携校」

<http://www.jue.ac.jp/international/teikeikou.html>

⁴⁶ 立命館アジア太平洋大学ホームページ「協定大学・機関」

http://www.apu.ac.jp/home/uploads/fckeditor/exchange/network/AY2014_Affiliated_Universities.pdf

分したとき、前者が 26 校（エクアドルも加えて）、後者が 55 校であり、隣接する国・地域との協定に偏っていることが特徴として挙げられる。

また協定締結の年に注目してみると、4 年制開学以前、すなわち短大時代における締結校は 1989 年のスペイン 1 機関となっている。ただしこの数字は現在も関係が維持されている機関であって、A 大学国際交流センター提供の内部資料によれば、それ以前に締結をし、短大閉学等により関係を断つことになった機関が 8 校あるという（表 4-4）。

表 4-4：かつての協定機関

No.	国・地域	締結年	No.	国・地域	締結年	No.	国・地域	締結年
1	US①	1985	4	US③	1994	7	US⑤	1998
2	US②	1989	5	KR①	1997	8	US⑥	1998
3	ES①	1989	6	US④	1998			

4 年制開学以前はアメリカ 6 校、スペイン 1 校、韓国 1 校と協定を結んでいた。この時点では現状と異なり、欧米、中でもアメリカとの交流を重視していたことがわかる。また全く中国とはつながりを持っていなかった点も、現状と比較したときに特徴と言えるだろう。

では、4 年制開学後はどのような変遷を経て、県下で最も海外交流協定校を擁するに至ったのであろうか。まず前掲の表 4-1 を見て分かることは、年によって協定数は異なるものの、2007 年の 1 校を最少とし、2014 年まで新規協定を結ばない年がなかったという点である。少なくとも海外との連携に対して後ろ向きなることは全くなかったと言える。

4 年制開学の年となる 2001 年に 5 つの機関と締結し、2002 年が 10 校、2003 年が 9 校、2004 年が 7 校と、完成年度を迎えるまでに新規 31 校と協定を結んでいる。この期間は初代学長の任期と重なるが、その意向から積極的に海外の教育機関とのつながりを求め、飛躍的にネットワークを拡大させていることがわかる。

学長の代が改まった 2005 年からしばらくは新規協定も限られていたが、2008 年には 5 校、そしてその翌年には 9 校と新たに調印を結んでいる。2007 年には大幅な入学定員割れがみられたが、閉塞した状況を打破することを目的に、その翌年から協定校拡充路線を強く踏み出すようになったのではないだろうか。また 2009 年は 2 代目学長の任期更新の時期にあたるが、この年も 8 校と新たに関係を構築し、国際交流に引き続き傾注する姿勢を示した。

海外交流協定校との新規協定の動きは、3代目の学長（PR3）が就任した2011年以降こそ3校に留まったが、2012年10校、2013年7校、2014年7校と拡大の一途を辿っている。PR3は初代学長（PR1）、2代目学長（PR2）を通して長く国際交流センター長としてその間の国際化の流れを支え、推進してきた人物でもあり、自らが学長に就いて後も積極的な海外交流協定校の拡大路線は変わることなく継承されてきたと言えるだろう。

なお最大の交流協定校数を誇る中国であるが、地域性については、特色がどのようにみられるだろうか。表4-1で示した交流協定校のうち、中国に関して、その所在地を補足しておく⁴⁷。

第Ⅱ期までは特に二重学位プログラムの派遣元大学は、遼寧省の大学が大半を占め、これに福建省、山東省の大学から若干名が出願するという状態であった。これが第Ⅲ期に入ると遼寧省の大学1校に多くの留学生派遣を期待することができなくなり、積極的にエリアを拡大させる必要に迫られた。このような背景の下、この時期に北は黒竜江省、吉林省、内蒙古自治区、南は広東省、さらに内陸部にあつては湖北省、湖南省、貴州省にある大学と新規の交流協定を結び（あるいは第三協定書⁴⁸を追加で結ぶことで、二重学位プログラムによる受入れを可能にし）、3年次転入学生の安定的な確保に努めている。在外事務所が大連以外の地域に新たに設けられたが、二重学位プログラムについてはそれ以上に積極的に広く中国において展開していることが窺えるだろう。

⁴⁷ 台湾に関しても台北から、台中、台南へと数は少ないもののエリア拡大の動きはみられる。これに対して韓国は、交流協定校数は大きく数を増やしているものの、ソウルと釜山に集中している点が異なる。

⁴⁸ 5.2.3 海外交流協定校および別冊資料5-3を参照。

4.2 国際交流・留学生施策の変遷

本章冒頭で述べたように、A大学の国際交流と留学生への諸々の施策を3つの時期に区分して本節では扱う。2003年から2006年までの第Ⅰ期、2007年から2010年までの第Ⅱ期、そして2011年から2014年までの第Ⅲ期である。

なお稿を進めるに先立って、第Ⅰ期以前のA大学(あるいはA短期大学とも捉えられる。前章参照)における国際交流についても取りまとめておこう。短期大学以来の協定校数については、既に前節(表4-4)でみたように欧米、特にアメリカを中心に現地の大学と交流協定を結び、短期留学生の受入れを展開していた。いわば現在の「短プロ-欧米」の先駆けと捉えることができる。このときは専任教員1名がこれに従事し、非常勤講師を活用して日本語教育を提供していたという。

4.2.1 第Ⅰ期：2003～2006年度

短大時代より交流協定大学からの留学生受入れは短期留学プログラムがスタートしており、4年制開学の翌年(2002年)からも中国での新規大学間国際交流協定が大幅に進展するなど、既に国際交流、留学生受入れの実績は顕著であった。しかし専任の日本語教師が3名着任したことにより、2003年から学部における日本語教育が本格的に始動したことから、日本語教育のいわば黎明期と位置づけることができよう。2006年までの4年間、日本語教師の入れ替わりはなく、3人体制で推進されてきた。

「黎明期」とはしたが、前章で紹介した「短プロ-欧米」⁴⁹がこれに先行して短期大学時代から実施されており、日本語教育はそのプログラムの中核として提供されている。さらに3週間程度の短期研修プログラムである「フランス人のための日本語日本文化研修」は現在も2年に一度実施されているが、その第1回は1989年にまで遡ることができるという。本研究における「第Ⅰ期=黎明期」とは、4年制開学を受けての正規留学生を対象とする学部日本語教育における分類であることに注意されたい。見方を変えれば、学部日本語教育の「黎明期」とした2003年を境に留学生獲得のマーケットの重点が欧米から東アジアに移

⁴⁹ 「短プロ-欧米」と便宜上呼ぶが、正式名称に欧米の文字はなく、開設当初は欧米圏からの短期留学生を中心に、韓国や中国からの参加者も含めて運営していた。後述するように、2006年よりアジア圏からの学生が大幅に拡大したことを受け、別途「短プロ-アジア」が新設され、以前からのプログラムは名称そのままに欧米圏の学生を対象とするプログラムとして定着したため、本研究において「短プロ-欧米」と呼ぶ(固有名詞を用いないのは大学名を特定させないためである)。

行したともいえる。主たる日本語教育の対象者が、2003年以前の欧米圏短期留学生から2003年以降の東アジア圏正規留学生に転換した時期と見做してよいだろう。

2003年春学期は専任3名に非常勤3名を加え、計20コマの日本語クラスを開講している。54名の留学生を対象に日本語レベルに基づいて5段階に分け、それぞれ90分授業を週4コマ設定し、学期終了時に4単位を認定するというものである。留学生の内訳は、正規留学生が大学1年生8名、大学2年生8名、大学3年生7名であり、短大所属が3名、また短期留学生は大学所属の短期留学生が21名、短大所属が8名となる。多様な留学種別があるが、この54名を一括して日本語能力によるレベルで振り分けることで、限られた教員でも学生満足を目指した授業提供を心掛けていた。

出身国で見たときの留学生の内訳は27名が中国（香港からの1名を含む）とちょうど半数となる。この数は正規留学生に限ったときには23名中16名と、さらにその比率は伸びる。この時期海外からの直接の正規留学生の受入れ制度が整っていなかったことから、国内進学が正規留学生の大半である。よって、国内の日本語学校で学ぶ就学生の大半が中国人であり、その進学先の1つとなったことが要因として挙げられる。

加えて当時の学長の指導下で、中国の重点大学と交流協定を結んだことも大きいだろう。中国の重点大学とは、どのような大学か。例えば『平成22年版中国の高等教育の現状と動向資料編』⁵⁰において、重点大学とは「中国の重点大学(211及び985プロジェクト指定校)」と表記されている。少なくとも「211プロジェクト」或いは「985プロジェクト」に採択されるような大学が、重点大学に位置づけられていることになる。そこで、この2つのプロジェクトについてさらに確認してみると、前者は「107の大学を優先的に支援するプロジェクト。21世紀に向けて、100余りの大学を重点的に発展させることから、「211プロジェクト」との名称がついた」とあり、後者は『「211プロジェクト」の指定校のうちの38の大学をさらに重点的に支援するプロジェクト。1998年5月に提言されたことから、『985プロジェクト』との名称がついた」とされる（前掲『平成22年版中国の高等教育の現状と動向資料編』）。これより、先に述べた『「211プロジェクト」或いは『985プロジェクト』に採択されるような大学』に基づいて考えれば、「211プロジェクト」採択校が重点大学と位置付けられ、さらに「985プロジェクト」にまで採択される大学は「最重点大学」とでも呼ぶべきだろう。A大学はPR1の学長時代に38校ある「最重点大学」の中から、3校と交流協定

⁵⁰ Science portal china ホームページ「高等教育重点化政策」
<http://www.spc.jst.go.jp/education/education/outline.html>

を締結している。これが中国において A 大学の評価を引き上げる効果を見せ、次代の PR2、PR3 がリードした第Ⅱ期、第Ⅲ期において「211 プロジェクト」採択校である合計 6 つの重点大学と交流協定を結ぶに至った。

新設の単科大学である A 大学が、中国のいわゆるトップ大学と協定を結ぶことができたのは、文部官僚であった PR1 の個人的ネットワークの恩恵によるものだろう。これをきっかけとして、他の中国の大学との交流協定も、重点大学に限らずその数を増したことにより、短期留学生の受入れ数は右肩上がりとなった。

短期留学プログラムは欧米もアジアも当初は分けておらず、1 つの枠組みの中で受入れていたが、アジア圏からの出願（主として中国より）が大幅に拡大したことを受けて、2006 年にはアジア圏からの短期留学プログラムを別に設立するに至った。並行して正規留学生もその受入れ数を増し、4 年間で 5 倍強にまで伸ばしている（表 4-5）。一方で定員充足率は徐々に下がっており、日本人学生の減少とその一部を留学生で埋め続けたことから、相対的に留学生の学内に占める割合（留学生率）が増大している。

表 4-5：正規留学生数の変遷とその内訳（2003~2006 年度）（5 月 1 日付の数値）

年度	2003	2004	2005	2006
収容定員数(人)	470	670	700	730
総在籍者数(人)	470	621	637	616
定員充足率(%)	100	92.7	91	84.4
留学生総数(人)	22	70	104	118
留学生率(%)	4.7	11.3	16.3	19.2

前節で取り上げた交流協定校のうち、この時期に締結したのは 21 校である。その内訳は、欧米圏よりエクアドル 1 校、ドイツ 1 校、アメリカ 2 校、カナダ 1 校、フランス 1 校、イギリス 1 校、アジア圏より中国 4 校、韓国 6 校、台湾 3 校、タイ 1 校を数える。機関数で見るときにはアジア圏が目立つが、国・地域は万遍なく広がりを見せていると言ってい

だろう。

この「黎明期」を知る日本語教師 JT3 は、当時を「対象と目的の大幅な変更により、カリキュラムの大幅な変更が必然的に生じ、短期留学生と学部留学生の授業を分けたりもし

ました。しかし、『なぜ分けるのか、留学生は一緒にいいのではないか』『英語も多人数でやっている』など、教育の質の違いに対して学内の理解を得るのに時間がかかったことを思い出します」と振り返っている。日本語教育、留学生教育への学内の理解が乏しいのも、「黎明期」だからこそであろう。

4.2.2 第Ⅱ期：2007年～2010年度

2007年は総在籍者数こそ定員の7割を満たしているが、1年次の入学者数についてはついに定員半数を下回った（定員180名のところ89名入学）。このような状況を受け、翌年には学生確保と財務状況の改善を理由に大学基準協会から大学認証評価を「保留」と判断されるに至った。

2008年に中国において直接リクルートとアドミッションを行うべく大連事務所が開設されたのは、留学生獲得による1年次定員充足が渴望されてのことであった。留学の個人出願に留学斡旋組織の果たす役割は大きい（張2013）が、この大連事務所は所長が代替わりをする過程で現地斡旋業者に委託する格好となった（詳細は第6章にて）。

結果として現地に事務所を構えての留学生獲得は量的に成功を収め、2008年秋学期からV字回復を果たした。総定員の中で留学生が占める割合は肥大し続け、2009年度秋学期以降は4割前後を占める。第Ⅱ期の正規留学生の量的な推移を表4-6にまとめた。

表4-6：正規留学生数の変遷とその内訳（2007～2010年度）

年度・学期	2007		2008年		2009年		2010年	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
収容定員数(人)	760							
総在籍者数(人)	538	537	524	570	593	650	686	683
定員充足率(%)	70.8	70.7	67.2	75.0	78.0	85.5	90.3	89.9
留学生総数(人)	111	121	109	166	194	259	274	283
留学生率(%)	20.6	22.5	20.8	29.1	32.7	39.8	39.9	41.4

そしてその内訳の大半が中国からの留学生であり（2010年秋学期の留学生総数283名のうち、中国人学生は264名であった。留学生全体の93%が中国からの留学生で占められる）、

その多くが大連事務所からの個人出願もしくは大連事務所を介して協定を結んだ大連市内の交流協定大学からの二重学位留学によるものであった。

量が拡大すれば、それに合わせて開講授業数も増大することが求められる。2007年までは各学年に1レベル、計4レベルを設置し、それぞれ「読む・書く・聞く・話す」の技能別クラス4つを設けていた。つまり主要日本語科目は16科目あった（このほかに、日本語能力試験対策クラスを開講）。しかし2008年以降、本来の入学条件（日本語能力試験2級程度）からかけ離れた1年次出願者の受入れが常態化すると、必要に迫られてインテンシブな「特別クラス」（週8クラスのチーム・ティーチングによる基礎日本語プログラム）を設置するようになる。

また1年次での、いわば無条件での受入れ施策は、彼らの進級後にも受け皿となるクラスを必要とする。結果、2010年度には特別クラス、1年生Aクラス、Bクラス、2年生Aクラス、Bクラス、Cクラス、3年生Aクラス、Bクラス、Cクラス、Dクラス、4年生Aクラス、Bクラスを開講するに至った。都合12段階に分かれており、わずか3年で開講レベルを3倍に増設し、開講授業数の総計は主要日本語科目に限っても50科目に達している。

当然これだけの授業を立ち上げ、コースとして展開していくためには、常勤教員の増員が不可欠である。2008年に4人体制（専任3人、特任講師1人）になったことを皮切りに、同年秋学期にはさらに特任講師1人を追加して5人体制とした。2008年度末に専任が1名他大学に転出したものの、2009年秋はこれを補充するだけに止まらず、さらに特任講師2名を追加雇用した。常勤教員7人体制（専任3名、特任4名）で、このいわば混迷期に立ち向かっている（非常勤講師についても2009年度は12名を雇用している）。教員数としてはA大学の他の外国語コースと比べ、抜きん出ている（例えばドイツ語やフランス語の教員は常勤3名であり、非常勤には授業を依頼することなく、各プログラムを維持している）。

この第Ⅱ期は、量的な拡大に比例して留学生の問題行動が多発しており、混迷期と呼ぶのが適当な時期でもあった。そもそも計画的に日本への長期留学を考えていれば、事前の日本語学習はあって当然であろう。多数のゼロ初級学習者が問題行動を起こすのは、当初からの留学動機が希薄であることに拠るのではないだろうか。例えば親の意向から留学したという声は、特別クラスから退学した学生の幾人かが口にして、「アドミッション」の重要性が改めて問われるだろう。

第Ⅱ期において新規に締結した交流協定校は17機関だが、そのうち中国が9校、韓国が4校、台湾が2校となっており、そのほとんどをアジア圏が占めている（残りはアメリカの

2 大学)。この時期は正規留学生による学部の定員充足が強く望まれており、それを満たすことが期待できる近隣諸国との関係強化に熱心であったことがわかる。

4.2.3 第Ⅲ期：2011年～2014年

第Ⅱ期における留学生獲得の量的成功は、2011年に早くも大学基準協会の再評価による「保留」解除、「適合」判定をもたらした。経営上の戦略として、中国からの留学生獲得強化は即効性を持っていたと言えよう。

しかしこの年3月に発生した東日本大震災により留学辞退者が続出した。更に翌年から本格化した日中・日韓関係の悪化も手伝って、両国からの個人出願者が激減するに至る。これにより中国で展開していた留学斡旋業としての在外事務所は、ほぼ機能しなくなった。この前年に新設した瀋陽事務所も本格的な始動が期待された年が大震災と重なり、送出し実績は契約3年間で5名に過ぎない。大連事務所も一転して苦境に陥り、2012年春1名、2012年秋1名を最後に送出し実績は途絶え、遂には大学ホームページからその姿を消している。

表 4-7：正規留学生数の変遷とその内訳（2011-2014年度）

年度・学期	2011		2012		2013		2014	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
収容定員数(人)	750		740					
総在籍者数(人)	719	684	700	656	652	643	663	612
定員充足率(%)	95.9	91.2	94.6	88.6	88.1	86.9	89.6	82.7
留学生総数(人)	289	260	245	210	181	186	166	133
留学生率(%)	40.2	38.0	35.0	32.0	27.8	28.9	25.0	21.7

中国からの個人出願による正規留学生供給の道が閉ざされたことにより、総在籍者数並びに留学生比率が年々減少する結果となった（表 4-7）。これに危機感を募らせて、A 大学では中国のマーケットを拡大すべく新規交流協定校を求めていった。新たに関係を結んだ中国の教育機関は 14 校とであり、これに続く韓国の 5 校と比べて 3 倍近くに上る。またこの時期に、台湾とベトナムからも 1 校ずつ協定を結んだ。欧米圏ではアメリカ 4 校、フラ

ンス 2 校が新たな交流協定校に加わっている。

そして、1 国偏重に危機を覚えるようになったことから、中国に代わるマーケットの開拓も望まれるようになり、このことを背景に 2013 年秋のネパール、2014 年春の韓国からの新たなマーケット開拓と受入れにつながる。以下、この時期の留学生の内訳において多数を占めたネパール、韓国、中国からの留学生獲得に特化して言及する。

(1) ネパールからの留学生獲得

ネパールからの学生獲得は現地の斡旋業者を通してのものだが、日本語の既習歴をほぼ持たない学生を学部 1 年次から受入れようというものである。過去の特別クラス設置の経験から、徹底したインテンシブクラスを設けることの必要性は学内で共有されており、予め日本語教師の手配を完了した上で、学習者を迎えることが叶った。受入れた 30 人の学生を 3 クラスに分ける少人数体制を敷き、週 15 時間の日本語クラスを 1 年通して設置することに加え、これも過去の特別クラスで得た知見から、長期休暇中の日本語能力維持のために集中講義を開講するなど、手立てを施している。このために新規採用となった日本語教師は特任講師 3 名、助教 3 名であり、2013 年秋の常勤日本語教師は最多の 13 名となった（専任 4 名、特任 6 名、助教 3 名）。

しかしながら、受入れ後の教学支援については A 大学としては過去最も手厚い体制を敷いたものの、現地事情の理解不足など「マーケット・リサーチ」の不徹底、大学情報の周知不足など「リクルート」の不備、経費支弁能力調査など「アドミッション」の機能不全などから、翌年の新規学生獲得にはつながらなかった。また 13 年秋に受入れた学生も、その半数は退学・除籍により長崎を去っていることから、この獲得策は決して成功であったとは評価できない。しかし 13 年秋の定員充足において果たした役割は大きく、またかつては中国一辺倒であった正規留学生の顔ぶれに多様性が増すことにも貢献はしている。

このネパールからの学生を主とした取組みは、A 大学内において「日本語特別プログラム」と呼称される。非漢字圏からのゼロ初級日本語学習者を正規留学生として受入れるというこれまでにない挑戦的な施策は、その詳細について稿を改めて取り上げたい（第 8 章「日本語特別プログラム」）。

(2) 韓国からの留学生獲得

韓国からの正規留学生受入れは、協定を結んだ短期大学からの編入学など、数は限られ

るもののこれまでもあった。しかし第Ⅲ期では韓国における交流協定校の数が飛躍的に増えていることが目につく。これは日本人学生の留学先確保の側面が強い。韓国への留学希望者が増えるに従い、その受入れ先を確保する必要に迫られた A 大学では、韓国の大学と新たに交流協定書を取り交わすことで、交換留学の機会を希望者数に見合うだけ用意したいと願うようになった。結果として交流協定校の拡大に成功し、日本人学生の韓国留学の道筋をつけることができた。一方でこれに呼応する形で韓国からの短期留学生の受入れもまた右肩上がりとなった。しかし、二重学位での転入は限定的であり、総じて韓国からの正規留学生は少数に留まっていた。

しかし近年の韓国におけるリクルートは、かつて中国で失敗した渡日前教育に注力している点が特色となる。現地日本語学校と協定を結び、送出しを期待するところは中国やネパールのこれまでと変わらないが、事前教育が本学への入学を志向して実際に施されている点が異なる。

2014年4月の入学に先んじて前年4月に早期の入試を実施して囲い込みをするとともに、同年12月に奨学金認定試験を設定することで、その間の日本語学校での学びの動機付けとした。これにより現地日本語学校の存在意義が入学予備軍に浸透したと考えられる。また A 大学も、この間に到達すべき日本語力の目標を具体的に提示してテキストを供与し、積極的に支援している。テキスト選定においては1年次の日本語カリキュラムを意識して為されており、一連の活動はグローバル・アーティキュレーション（宮崎 2013）の実践例と捉えることができるだろう。この取組みについては、正規留学生についての留学生 EM を扱う第6章でも詳しく取り上げることとする。

(3) 中国からの留学生獲得

既に述べたように第Ⅲ期には斡旋業者は機能しなくなった。それでも地域を転じることで、海外からの1年次獲得の活路を見出そう模索した結果、2012年に上海に新たに事務所を構えることとなった。現地駐在員を雇用することからして、これまでの事務所運営と異なり、大学の在外機関としての性格が色濃くなったと言える。ただ個人出願は容易に結果に結び付くものではなく、上海事務所を経由しての1年次獲得は設置3年が経過したところで片手の指に満たず、A大学としては思惑が外れた格好となっている。

しかし、全国 466 大学が日本語専攻課程を有し⁵¹、日本語学習者数も全体で 100 万人を超えるのが中国である⁵²。世界最大の日本語学習人口を誇る中国は、渡日留学生獲得マーケットとしての可能性を大きく秘めている。一時的な政治関係の悪化から、見切りをつけるのは早計であるかもしれない。

この中国の秘めた留学生獲得の可能性は、3 年次での受入れ、すなわち二重学位プログラムによる転入学にある。実際のところ、個人出願による正規留学生の獲得は望みがたい状況であっても、二重学位プログラムによる転入学は第Ⅱ期・第Ⅲ期を通して安定している。海外交流協定校からの編転入学はこれまでも見られたが、第Ⅲ期に至ってその重要性が際立つようになったと言える。初代、二代、三代と学長が代を重ねるごとに、中国における交流協定校の数を拡大してきたことが支えとなっていると言えよう。中国についての第Ⅲ期における取組みの詳細も、第 6 章で取り上げることとする。

⁵¹ 修剛・李運博（2011）『中国日語教育概論 1』外語教学与研究出版社

⁵² 国際交流基金「2012 年度日本語教育機関調査結果」によると、高等教育における学習者数が 679,336 人、学習者全体では 1,046,490 人であると報告している。

<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/china.html>

4.3 本章のまとめ

本章では A 大学の海外交流協定校の変遷をその機関数と締結年、国・地域の別などに注目して振り返るとともに、2003 年以降から本格始動したという日本語教育に注目し、その 10 年余りに渡る国際交流・留学生の歴史を第 I 期（2003~2006 年）、第 II 期（2007 年~2010 年）、第 III 期（2011 年~2014 年）に分けて記述してきた。

この 3 期 12 年にわたる国際交流を、3 代の学長が主動してきた。3 人の学長は、それぞれが持つ経験・閲歴や能力を生かして A 大学の国際化と留学生獲得に尽力してきた。その施策は、折々の社会的文脈の中で、また A 大学が置かれたその時々状況の中で紆余曲折を余儀なくされてきた。しかし県内で最も多くの交流協定校を擁し、一時期落ち込んだ学生数も留学生獲得によって回復させ、存続させてきた経営手腕は評価されてよいだろう。

3 人の学長の功績について、これを端的に語ってくれたのが IC2 である。かつて国際交流副センター長を務め、頻繁に中国に赴いて「リクルート」と「アドミッション」にも従事してきた IC2 は、3 人の学長について次のように述べている（セグメント No.83）。

No.	発話（IC2）
83	良いところは、偶然の産物かもしれないけど、3 代続いて国際交流に理解のある人が、たまにたまるということ。能力のある人が、うまくいるということ。一番最初、文部官僚でしかも国際、やってた人でしょ。次には国際的な学者が来たでしょ。もうものすごい国際感覚があつて、理解がある人。次はそういう実績はないけど、たたき上げでやってきた人がいるでしょう。こういうラインを維持できるかということ。

初代学長 PR1 は個人の閲歴を活用することで、開学まもない新設大学、しかも大学院を持たない小規模私立大学であるにもかかわらず、およそ考えられない中国の重点大学との協定締結をもたらした。続いてこれを引き継いだ 2 代目学長 PR2 もまた、中国を中心にその他韓国、台湾、またドイツなど国際交流の拡大に努めた。それを可能としたのが PR2 の持つ識見にあったと IC2 は分析する。そして、これら 2 代の学長を国際交流センター長、さらには学部長、副学長として支え続け、一貫して国際交流の分野において采配を振るっていた PR3 が 3 代目の学長に就任し、大学の国際化と留学生獲得のための路程を堅持した。既存の交流協定校に対しては国際交流センター長として十分なネットワークを持っていた PR3 が学長となったことで、その関係はより強固なものとなっただろう。

このように学長が 3 代に渡って、国際交流を重視し、留学生獲得に積極的であったことに今日の県下有数の国際交流大学に A 大学を押し上げた要因を見出すことができるだろう。

IC2 は初代学長から 2 代目学長の間、PR3（当時は国際交流センター長）の下で国際交流業務に従事した元教員である。三者を直接知る人物であるが、この三者が学長として適任であったこと、そしてその任につくタイミングにも恵まれていたがゆえに A 大学の国際交流施策は功を奏し、今なお留学生の獲得を可能にしていると評している。

PR2 もまた初代学長の功績が大きいことを次のように語り、その働きが大学を存続させたと高く評価している（セグメント No.117 - 118）。自身が初代学長であっても PR1 と同じことはできなかったと語る PR2 の言葉からも、先に IC2 が述べたように、学長就任のタイミングの妙が窺えるだろう。

No.	発話（PR2）
117	<p>中国、当時文部省のその立場だから、文部大臣を除けば、次官はいるわけだけど、審議官というのは 3、4 人しかいないから。中国の教育長というんですか、教育部、教育部とのやり取りをやっていたトップですよ。ですから、全部、PR1 さんの肝いりです。で実際に出動したのはこの時も PR3 先生はじめ、ほかにも先生、出動して行って、毎日のように報告して、そして、全部成り立ったけど、PR1 先生のおかげですよ。PR1 先生が学長というよりもついこの間まで、直接やっていた文部省の審議官であるということが向こうの大学の信用を高めたというのは間違いのないと思います。だから学長のキャリアのおかげ。それでいくわけですよ。このようにど一つと増やしたことがね、私は冷静に考えた時に、A 大が今存続していることに PR1 さんの功績は非常に大きいと私は思っています。</p>
118	<p>それはなぜかという、これだけのことをね、切り開けと言ったって、それは僕は無理です。それはドイツでやれと言われればできますけど、何にも手掛かりのないんだから、それで、これほどこの大学でも不可能で、その、A 大学のスタートラインぐらいのレベルですよ、いろんな意味で、中国の重点大学と交流を結ぶということは不可能です。それができたのは PR1 先生のおかげなんです。で、その先兵として働かされた人がいろいろ文句を言って事実上を俺たちが苦勞して、汗水たらして、調印式とかお膳立てしたのだと、言うかもしれないけど。PR3 先生は言わないと思うけど、そういうことを言う人もいるかもしれないけど、私は PR1 さんがいなかったら、これは不可能だったと。</p>

日本人学生の獲得に苦慮し、経営状態の悪化、さらには大学認証評価の保留判定など、A大学を取り巻く環境が厳しさを増す中で、第Ⅱ期には否応なしに活路を国際交流と留学生獲得に見出さざるを得なかった。ただし第Ⅱ期において初めてそれを望んでも、短期間でこれだけの成果を求めることはできなかったのだという。交流協定校拡大の支えとなる中国におけるネットワークが、第Ⅰ期において既にPR1が構築していたからこそ可能であった施策だと言える。

A大学にとって第Ⅱ期、第Ⅲ期はまさに国際交流に注力した10年余りであった。そこで獲得した学生の中には「留学生10万人計画」などで批判されてきたような質の問題を孕み、それを受入れることで、大学の留学生施策も変容していくことになる。この詳細については、次章以降でさらに継続してみていくことにする。

第5章 留学生獲得マーケット

本章では EM 構成要素の 1 つである「マーケット・リサーチ」に関連し、A 大学の留学生獲得マーケットについて整理、分析を行う。A 大学は第 3 章で見てきたように開学以来留学生獲得に積極的であり、国内の日本語教育機関からの受入れはもちろん、海外からも在外事務所や協定校などを介して直接受入れを活発に展開してきた。

では、A 大学の留学生獲得のマーケットはどこにあるのか。国・地域ごとにマーケットとして評価するところ、期待するところに相違点はあるだろうか。マーケット開拓や維持のためにどのように取組みがみられるのか。以上を中心的な課題として、A 大学の留学生獲得マーケットを整理し、紹介したい。

5.1 マーケットの現状

A 大学の留学生獲得のマーケットはどこにあるのか。これまで在籍していた学生の出身地を手掛かりに考えてみる（このとき、日本国内からの受験者は対象外とする）。これによって挙げられるのは、正規留学では中国、韓国、台湾、ネパールがある。「短プロアジア」では中国、韓国、台湾に加えて、ベトナムとタイからの受入れ実績がある。また「短プロ欧米」ではアメリカ、カナダ、イギリス、フランス、ドイツから直接留学生を受入れている。さらに短期研修ではすでに挙げられたフランスや中国、韓国その他、香港も加えることができる。これにアメリカの留学コンソーシアムを経て「短プロ欧米」に参加した学生や A 大学の海外交流協定校に留学し、そこで制度を利用して A 大学にさらに留学した学生も数え上げれば、出身国はさらに多様性を増す（例えば 2014 年度ではノルウェー、ポルトガル、スペイン、ドミニカ出身学生が在籍）が、マーケットとして出身国に直接アプローチしたわけではない。

では、留学種別ごとにこれまでの出身国・地域を整理する。それによってマーケットごとに期待される場所の違いや特色、可能性といったものを考察しよう。

5.1.1 正規留学生のマーケット

表 5-1 に示したのは、2009 年度から 2014 年度の 5 年間に正規留学生として在籍していた者を出身地に応じて一覧にまとめたものである。最大 289 名（2011 年度春学期）の在籍者数を誇っていたが、その後、年と共に減少を続け、2014 年度秋学期には半数以下の 133 名にまで減じている。

表 5-1：正規留学生の出身国・地域別内訳（2010~2014 年度）（数字は人）

出身国 ・地域	2010 年		2011 年		2012 年		2013 年		2014 年	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
中国	255	264	274	243	232	195	169	142	115	100
韓国	9	9	9	9	7	7	3	4	11	11
台湾	9	9	5	6	5	6	7	8	8	7
ネパール				1	1	1	1	30	30	13
その他	1	1	1	1	0	1	1	2	2	2
合 計	274	283	289	260	245	210	181	186	166	133

さて、学生の出身国・地域であるが、この間、一貫して圧倒的多数を占めるのが中国であることがわかる。中国からの留学生が高等教育においてその大半を占めるというのは日本全体に言えることであるが、A 大学でもそれに漏れることなく、最も重要なマーケットとなっている。これだけの数を獲得するとなると、リクルートの手段も複数存在する。まずは国内と国外とに分けて考えることができるだろう。また 1 年次での入学を望む者もいれば、3 年次からの編転入学に応募する学生もいる。海外にあっては、個人出願、協定校の推薦や二重学位プログラムに応じる者など多種多様である。

韓国は一時期下降気味であったが、東日本大震災以前と比しても 2014 年度は当地からの受入れ数は最大となっている。中国に比べればせいぜい 1 割をようやく占めるに過ぎないが、2013 年度からの上昇率は甚だしく、リクルートのあり様に新たな戦略が施されたことが窺える（これについては次章第 1 節「リクルート」にて取り上げる）。

台湾に関してはほぼ横ばいといってよく、年度ごとに目だつた変化はない。またその数も韓国と同程度であり限定的である。特色としては、協定大学からの二重学位がほとんどであることが挙げられる（14 年度秋学期は 7 名中 6 名が該当。残り 1 名は国内日本語学校からの出願）。

2011 年度秋学期に、ネパール人学生が 2 年次に転入学している。この人物については国内他大学からの転入学であり、個人出願であることから、現地マーケットの開拓によるものではない。しかし、2013 年度秋学期から新規獲得した 29 名はネパールから直接獲得した数となる。2014 年度秋学期に 13 名まで減じているが、これは 2014 年度の新規獲得がな

かったこと、先の個人出願で転入した学生が卒業したことに加え、16名が除籍・退学したことによる。ネパール・マーケットが実に一過性のものであったことがわかる。

その他については、ごく若干名が存在するばかりであると言えよう。2011年まで在籍していたのはアメリカ人であり、2012年からはスロバキア人が、そして2013年度秋学期より新たなアメリカ人学生が加わったというのが、その実情である。アメリカ人はどちらも「短プロ-欧米」を経て出願したものであり、特にA大学側からアプローチがあつてのものではないとのことである。

5.1.2 「短プロ-アジア」のマーケット

短期留学プログラムは海外交流協定校からの受入れに限定している。ここで受入れた留学生は、全て協定校からの推薦を受けて参加していることになる。

短期留学においても長期留学（正規留学）同様に、中国のシェアが圧倒的である（表5-2）。第4章「表4-1：協定校と協定締結年」に示したが、協定校数に特化してみると、中国が30校を超え、アジア圏55校のうちの6割近くを占めているが、送出し期間の比率で言えばそれ以上の存在感を示す（中国31校、韓国16校、タイ1校、台湾6校、ベトナム1校）。

表5-2：「短プロ-アジア」の出身国・地域別内訳（2010~2014年度）

出身国・地域	2010年		2011年		2012年		2013年		2014年	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
中国	57人	58人	46人	33人	38人	48人	41人	35人	38人	44人
韓国	3人	8人	2人	4人	5人	8人	8人	7人	7人	4人
台湾	7人	4人	2人	5人	8人	3人	3人	4人	7人	11人
その他	0人	0人	0人	0人	0人	0人	0人	0人	1人	1人
合計	67人	70人	50人	42人	51人	59人	52人	46人	52人	60人

一方で、韓国からは協定校の数ほどには送出しが芳しくない。短期留学生のマーケットとしては、こちらはあまり機能していないことがわかる。

台湾については、14年度秋学期には韓国の3倍近くを受入れているが、この5年10学

期を見渡したときには平均 5.3 人となり、韓国の 5.6 人と大差ない。まず韓国と台湾については、量的には低い水準で拮抗していると言っていいだろう。

その他で挙げたのはベトナムからの 1 名である (2 セメスター留学したため同一の人物である)。12 年 9 月に協定を締結した現地大学から、調印後 1 年半を経て初めての受入れとなった (2015 年度春学期にも入れ替わりに 1 名を受入れている)。またタイにも 1 大学と交流協定を結んでいるが、こちらは 15 年度春学期に 3 名受入れたことを実質的な交流の嚆矢としている。どちらもマーケットとしては、緒に就いたところであり、試行的段階と言えるだろう。

5.1.3 「短プロ-欧米」のマーケット

こちらもアジア圏の学習者同様、協定校の推薦によって受入れている。ただし、本節冒頭で述べたように、交流協定校に第三国から留学している学生の応募もあるため、思いがけず多様な国籍の学生を受入れる年もあった。また 2009 年 2 月に加盟した留学コンソーシアム(全米 33 大学が加盟しているという)を活用して協定校以外からも受入れた例がある。

欧米圏の協定校 26 校のうち、アメリカが最多で 12 校、以下、フランス 5 校、スペイン 3 校、ドイツとイギリスが 2 校ずつ、カナダとエクアドルが 1 校となっている (表 5-3)。このうちスペインとエクアドルはかつてスペイン語を専修する課程があった時の留学先として確保していたものであり、先方からの受入れ実績には元来欠け、スペイン語の課程が廃止となった現在では全く形骸化している。

表 5-3: 「短プロ-欧米」の出身国・地域別内訳 (2010~2014 年度)

出身国・地域	2010 年		2011 年		2012 年		2013 年		2014 年	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
アメリカ	25 人	36 人	12 人	29 人	30 人	19 人	24 人	25 人	25 人	64 人
イギリス	1 人	2 人	0 人	2 人	2 人	2 人	2 人	0 人	0 人	2 人
フランス	2 人	6 人	4 人	1 人	5 人	4 人	5 人	2 人	6 人	2 人
その他	1 人	4 人	1 人	1 人	2 人	2 人	0 人	2 人	4 人	12 人
合 計	29 人	47 人	17 人	34 人	39 人	27 人	31 人	29 人	35 人	80 人

5.2 海外マーケットの開拓と維持

海外からの留学生獲得を欲したとき、何もネットワークを現地に持たない状況ではリクルートに手を付けようがない。現地マーケットに参入するためのきっかけが必要になるだろう。そこで挙げられるのが、留学斡旋団体の利用、在外事務所の設立、現地教育機関との交流協定の3点である。A大学が海外マーケットを開拓する上でどのようにこの3点を活用したのか、本節では考察することとする。

5.2.1 留学斡旋団体

留学斡旋団体は日本へ留学を希望する学生に当人の望む条件（進学先のブランド、専攻、学費等金銭的な負担、所在地など）を聞き取り、それに適した留学先を紹介する。選択肢を希望者に提示するには、複数の教育機関とネットワークを持たねばならない。言い換えれば、どこか特定の大学のために学生を送り出すものではないということになる。そして、入国管理局や進学先への申請書類等の手続きを代行する。これによって留学希望者から収入を得るものであり、国によってはこのようなプロセスが海外留学を個人出願によって実現しようとする際に必須となることもある（張 2013）。

また進学先である教育機関から手数料として収入を得るケースもある。この場合は、大学や日本語学校から学生獲得に関する現地での業務を請け負うことになる。そのための協定書を取り交わし、大学の名前を冠して積極的なリクルートに打って出る団体もある（次章第1節「リクルート」参照）。この場合は1人に付きいくら支払うのか、取り決めに基づいて手数料あるいは謝金が支払われることになる。

A大学での実情に当てはめて考えよう。次項で取り上げる在外事務所のうち、大連事務所と瀋陽事務所については、その実態は斡旋団体と言っていい。所員として固定給が支払われるのではなく、何人A大学に送出したかで収入に直結するからだ。大連事務所や瀋陽事務所が実質機能しなくなった第Ⅲ期においては、新たに北京やハルピン、上海の留学斡旋団体とA大学は契約を結んでいる。従来行っていたような在外事務所の名を冠するのではなく、留学斡旋事業を大々的に行っている企業との事業提携である。

これを主動したのは上海事務所の駐在員OB5である。そこで、OB5へのインタビューから、現地の学生募集を請け負うスタッフが考える、斡旋団体の必要性や期待される効果について記述する（セグメント No.39-43）。

No.	発話 (OB5)
39	(仲介団体との業務で魅力や注意すべきところは)
40	魅力となるところは、やっぱり向こうはネットワークがあるんですから、いろんなことがわかってくるんですよ。自分が気づかない部分。学生募集に関する手法とかね。やり方とかね。やっぱりそれぞれのノウハウがあるんですよ。一番いわゆる現場に近い人たちですから。
41	(気を付けなければならないことは)
42	向こうはあくまでも営利目的ですから。A 大に利益を感じられないとしたら、すぐ捨ててしまうんですよ。
43	あともう一つ重要なのは、中国では法律では、外国の大学は学生募集できないんですよ。それ、違法事項になるんですよ。だから場合によっては仲介機構の力を借りる必要があるんですよ。表としては、形としては、仲介機構を通して募集したというような。それはやっぱりまだ外大の方は理解していないんですよ。

OB5 によれば、斡旋団体の魅力としては培ってきた学生獲得のノウハウ、それを可能とするネットワークにあるという。何より、海外の教育機関が直接学生を募集するのは中国では違法であり、斡旋団体を介在させることは手続き上の必須事項でもあるという。

5.2.2 在外事務所

大学が海外に現地事務所を構え、当地での留学生獲得に向けた情報の収集、さらにはリクルート業務を行う例も近年活発さを増している。例えば日本学術振興会のバンコク研究連絡センターがタイに現地事務所を置く大学を紹介したホームページがあるが⁵³、大学に限っても 35 大学がここで取り上げられている⁵⁴。その役割は大学によってまちまちであるが、上記に含まれる宮崎大学を例にとってみると、

⁵³ 日本学術振興会バンコク研究連絡センターホームページ「タイにおける日本の大学」
http://jsps-th.org/japanese_univ/

⁵⁴ このページに名前が挙がっている大学は、以下の通り (50 音順)。青山学院大学、秋田大学、大阪市立大学、大阪大学、金沢大学、関西大学、九州大学、京都大学、京都工芸繊維大学、高知大学、国立高等専門学校機構、静岡大学、芝浦工業大学、首都大学東京、上智大学、千葉大学、中央大学、電機通信大学、東海大学、東京大学、東京医科歯科大学、東京工業大学、東京農工大学、東洋大学、富山大学、デジタルハリウッド大学、長岡技術科学大学、名古屋大学、福井工業大学、福岡工業大学、文化学園大学、三重大学、宮崎大学、明治大学、立命館アジア太平洋大学、早稲田大学。

(前略) 本学バンコクオフィスの開設では、村上昇農学部長とカセサート大学農学部長がテープカットを行い、両大学の関係者が開設を祝福した。同オフィスは、カセサート大学を有するタイ国をはじめ、ASEAN 諸国における学生・研究者の交流及び留学生受入れの広報業務等の拠点として、国際交流の機能充実に資することが期待され、10 月から現地スタッフ 1 名が常駐することとなっている

とホームページ上で事務所（バンコクオフィス）の開設目的を紹介している⁵⁵。これより、留学生獲得のための基点として機能することもまた役割の 1 つであることがわかる。同じくバンコクにオフィスを構え、留学生の受入れ数が最多（第 1 章「1.3.1 留学生獲得に積極的な大学」参照）でもある早稲田大学の場合、バンコクを含めてアジア、ヨーロッパ、アメリカに 9 カ所のオフィスを設置している⁵⁶。海外からの学生獲得戦略において在外事務所が果たす役割もまた無視できないものであることが推察されるだろう。

A 大学の在外事務所の変遷については、既に第 3 章で触れたが、中国にのみ 3 カ所設けた。それは 3 地点で多面的な活動を期待したものではなく、第 1 の大連事務所が振るわなくなったことを背景に瀋陽に、瀋陽もまた見込めなくなった時、新たな可能性を上海に求めてそれぞれ創設したものである。本項では唯一残った上海事務所の駐在員である OB5 へのインタビュー調査から、中国のマーケットとしての現状を取り上げる。

1 年次学生獲得を目的に創設されたという上海事務所であるが、「政治情勢とかいろいろ事情があって」、「1 年次募集はなかなかうまくいっていない」という（OB5：セグメント No.10）。大連事務所創設時の 2008 年から東日本大震災発生前（2010 年度秋季入試）までは、この在外事務所が 1 年次学生を安定して供給していた。だが、大連より大規模な都市である上海に基盤を置きながら、上海事務所が創設目的を達することができずにいるのはなぜだろうか。この点について OB5 の見解は次の通りである（セグメント No.15-19）

⁵⁵ 宮崎大学ホームページ「カセサート大学（タイ国）にバンコクオフィスを開設」

<http://www.miyazaki-u.ac.jp/topics/20130704>

⁵⁶ 中国・北京オフィス（2004 年開設）、中国・上海（2008 年開設）、台湾（2008 年開設）、シンガポール（2004 年開設）、バンコク（2009 年開設）、ヨーロッパ（ボン）（1991 年開設）、パリ（2005 年開設）、ニューヨーク（2008 年開設）、サンフランシスコ（2012 年開設）の 9 カ所。この他に閉所した事務所や、研究・教育に特化した機関をも有する（早稲田大学ホームページ「国際交流」）。

<http://www.waseda.jp/top/about/work/organizations/international-affairs-division/international-exchange>

No.	発話 (OB5)
15	(中国人留学生の日本留学への需要はあるか)
16	確かに今日本はそれほど魅力がないですね。みんな欧米志向の子が多いんですよ。それはいわゆる留学のフェアに出ればすぐわかるんですけど、欧米の方がいっぱい人が集まっているんですよ。こちらの方にはほとんど一人も人が来ないという悲惨な状況もありました。
17	(なぜ欧米にスライドしたか)
18	たぶん口コミですよ。中国人の感覚としては。欧米行ったら面白くなるとか、出世できるとか、あるいは高級官僚たちのね、子どもたちがみんな欧米にいるとか、右に倣えというかそれが一番大きいと思うんですけど。
19	実際から言うと、今日本留学はね、今費用が安くなっているし、高等教育の質がある程度確保できるから、相当競争力がある分野ですけど

中国は日本留学ではなく、むしろ欧米を対象としているのが現状であり、たとえ留学フェアに参加してもその効果は乏しいという。これに対して日中関係の影響を尋ねたが、それは今に始まったことではなく、全体に与える影響は限定的であるという。そこでOB5は、日本留学の機運向上への起爆剤として日本の魅力を積極的に発信する国レベルでの政策をこそ重視しているのだという (セグメント No.22)。

No.	発話 (OB5)
22	それは決して新しい問題ではないんですよ。昔からある問題なので。それ自体が極端な影響があるわけではないです。あるとしても一時的なものです。その、いわゆる山が過ぎ去ってしまえば、平常通り、戻ってくるんです。だから、日本を程よく知る人を、裾野の部分をいかに増やしていこうかという、増やせばいいこと。交流活動をたくさん、特に若い人たちが。前に比べて、日本観光は人気がありますから、その観光に行つて、あ、日本のことをある程度知つて、それから留学につながるケースが多少考えられますけど、つまり日本政府の発信力、足りない。たぶん今の政治情勢では政府がそれはしにくいかもしれませんが、その代わりに民間の、役割をその担う民間機構があれば。

5.2.3 海外交流協定校

3番目に挙げた現地教育機関との交流協定についてみていこう。短期留学制度とは「母国の大学に在籍したまま半年～1年間、日本の大学が留学生として受け入れるというもの」(鈴木 2011) だが、A 大学では4年制開学に先駆けて、これを積極的に展開してきたことは既にみてきた通りである。まさに現地教育機関との交流協定によって成り立つ制度である。

一方で正規留学での受入れは、協定先機関によって自ずと種別が限られる。大学間協定であれば、二重学位やジョイント・ディグリー⁵⁷による3年次からの2年間に渡る長期留学が考えられる。また現地の短期大学と結び、3年次への編入学生として受入れることも考えられるだろう。他方、現地の高校と結ぶ、いわゆる高大連携であれば、原則1年次で受入れる以外の余地はない。

本項では、マーケットとしての海外交流協定校の機能や要望などを整理したい。協定校とは協定上、どのような交流が規定され、また期待されているのか。これは交流協定書を検討することで明らかにしていこう。また協定を結んだことで、協定校はA 大学に学生の留学先機関として、どうあることを望むか。こちらについては、A 大学の交流協定校に勤める中国人日本語教師を対象に実施したアンケート調査がある。

(1) 交流協定書より

海外交流協定に期待される役割には、その交流協定書からわかるように学生間の交流、教師間の交流の大きく2つがある。また学生間交流では日本人学生の海外留学の受入れ先確保が、他方では海外からの留学生獲得のきっかけを得ることにつながる。

ところで交流協定書については、A 大学から提供を受けたサンプルを117ページ以降に取り上げた。特に中国の大学との交流協定の締結時に用いられる協定書のサンプルを紹介する。協定書の各文面にも書かれているように、日本語と中国語とを用意してそれぞれ同等に効力を発するものとして扱われる。別冊資料として紹介するのは、日本語で用意されたものより次の3種である。すなわち、第一協定書(資料5-1)、第二協定書(資料5-2)、

⁵⁷ ジョイント・ディグリーとは、「連携する大学間で開設された単一の共同の教育プログラムを学生が修了した際に、当該連携する複数の大学が共同で単一の学位を授与するもの」と定義される。(文部科学省ホームページ「我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン」) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2014/12/08/1353907.pdf

第三協定書（資料 5-3）と呼ばれる文書がそれである。

第一協定書は、まず大学間の関係性を構築するにあたって結ばれるものである。学生間交流や教職員間交流その他を今後進めていくことを申し合わせる、ごく基本的な内容となっている。

次の第二協定書は、半年もしくは 1 年の短期留学プログラムを約したものとなる。対象者は 2 年次以上の日本語を専攻する学生であり、派遣元大学からの推薦を条件としている。つまり A 大学の交流協定大学が自らの大学で日本語を 1 年以上専攻し、推薦するだけの成績を収めた者が出願資格を持つ。言い方を変えると、留学希望者を推薦することは、A 大学が提供するプログラムに参加できるだけの日本語能力を、派遣元大学の指導によって留学希望者が身につけたことを宣言するに等しい。この他、実際に短期留学に臨むにあたって、必要となる支援を A 大学が負うこと、その責任と役割分担とを明記している点など、具体性において第一協定書との違いが目立つ。なお、「短プロ-欧米」については日本語能力ではなく、英語能力を求めている（詳細は第 7 章にて扱う）。

最後に挙げたのが第三協定書である。これは二重学位プログラムでの受入れを取り交わすためのものであり、第二協定書同様、具体的な記述がなされる。短期留学プログラムとの違いとしては、プログラム参加の可否を A 大学が自ら試験することが明記されている点がまず挙げられる。また両大学の学位取得を最短 4 年の就業期間で獲得できるという本プログラムについては、第 5 条第 3 項に

本留学生が留学先大学の所定の科目を履修し、学位を取得後、留学先大学がその卒業
証明書を在籍大学に提出し、本留学生が在籍大学に戻り、所定の単位を取得して初め
て、在籍大学より学位を授与される

とあるように、まず A 大学の卒業が前提となり、その上で諸手続きを経て派遣元大学（留学以前に在籍していた大学）の卒業資格が与えられることがわかる。つまり A 大学での卒業が叶わなければ、派遣元大学の卒業も覚束ないということになるだろう。

短期留学プログラムや二重学位では海外交流協定校をターゲットとするため、まさに「マーケット」は交流協定校そのものを指すことがわかる。新規協定の締結は「マーケット」の拡大であり、協定校とのコンタクトは「マーケット・リサーチ」を意味することになる。

A 大学では、既にみてきたように、海外交流協定校数を拡大し続けてきた過去を持つ。今

後についての戦略は果たしてどのように描いているのだろうか。「A 大ビジョン 21」は A 大学の 2014 年から 2020 年にかけて、「地域並びに人類社会の福祉と発展に寄与する 21 世紀グローバル人材の育成を目指して」と題して策定された中長期計画である。この中で海外交流協定校については、「教育のグローバル化推進」と題し、「海外協定大学との連携を強化し、国によって必要な場合には留学生交換枠の拡大を図る」と述べられている。無差別ではないものの、拡大路線は継続する意向であることは間違いないようだ。

一方でエクアドルの例に見られるように、名ばかりを残し、交流実績を何ら持たない海外交流協定校も少なくない。これなどは宣伝目的のために名前を出しているのであろうか。実質を伴わなくとも、これを整理するという動きはこれまでなされずにいる。

(2) 現地教員へのアンケート調査より

次章「6.1.5 日中大学等国際交流担当者会議」でも触れるが、中国の交流協定校から中国人日本語教師（CT：Chinese Teacher）のための教員研修を 2013 年 7 月よりおよそ 1 か月受入れている。対象大学（中国・華東地区。K 大学と仮称）は協定を結んでまだ日も浅く、いわば今後の交流の踏み固めとしての性格も持つ教員研修受入れであったと言える。なお K 大学の交流協定は短期留学プログラムおよび二重学位での受入れを保証したもの、つまり第三協定書までを取り交わしている。

このとき 5 名の教員（CT1～CT5 と仮称）が A 大学を訪れている。1 か月の間、日本語教育学と日本伝統文化体験を中心に、研修旅行も織り込んだプログラムを A 大学では K 大学のために企画し、提供している（2013 年 7 月 18 日～2013 年 8 月 18 日）。

調査は研修日程の終盤に、国際交流センターの介添えを得て、5 名に対してアンケート調査の協力を要請することで行った（2013 年 8 月 10 日配布。順次完成次第回収し、8 月 15 日までに全員からの回答を得た）。以下の 7 問の回答方法は、いずれも自由記述である。

質問 1) 日本留学の魅力として留学希望者にあなたが紹介するものには何がありますか。留学を通して期待される効果にはどのようなものがありますか。

質問 2) 留学事前教育として、留学予定者に与えたい知識にはどのようなものがありますか。

質問 3) 留学事前教育における自らに課す役割にはどのようなものがありますか。

質問 4) 留学事前教育に向けて、留学先大学に期待したい役割にはどのようなものがありますか。

質問 5) 日本留学へ学生を送出すにあたって、どんなことに不安を覚えますか。

質問 6) 留学先大学に求めたい教育内容、教学支援にはどのようなものがありますか。

質問 7) 留学先大学に求めたい学生生活支援にはどのようなものがありますか。

- 質問 1) 日本留学の魅力として留学希望者にあなたが紹介するものには何がありますか。
留学を通して期待される効果にはどのようなものがありますか。

日本留学そのものに、どのような魅力や効果を期待して学生を後押ししているのか、まずは尋ねた (表 5-4)。

表 5-4 : (現地教員へのアンケート調査) 質問 1 への回答

回答者	回答
CT1	日本の先進的な技術を学ぶことができる。日本社会の秩序正しさを学ぶことができる。日本人の礼儀正しさを学ぶことができる。
CT2	違う世界を見ることができる。違う文化背景を持つ人と触れて、視野が広がることできる。
CT3	日本の優れた技術や知識を身につけること、日本語らしい日本語を話すこと、日本の文化などを体験することなどができるようになる。
CT4	日本で生の日本語を学ぶことができことや、日本の文化をこの目で見られることなどが魅力だと思います。留学を通して視野を広げ、物を考える力を養い、異文化コミュニケーションがうまくできる人間に育つ効果が期待できるのではないかと思います。
CT5	外国語能力をさらにアップして、よく身につける。違う外国文化を体験する。よりより知識を勉強する。自分の国で進学がうまくできなかった学生にもう一度大学に入るチャンスを与える。外国での留学を通して、いろいろな面から自分の国を見直して、グローバルな人間に育成する。自分で勉強したい科目、専攻を決めることが可能になる。

この回答を見ると、日本語を専攻するからには日本語を話す環境の中に身を置くことに意義を見出せるという考えが目立つ (CT3、CT4、CT5)。また異文化体験、グローバル人材育成といった大まかなテーマを学習者に与えようとする教員もいる (CT2、CT3)。この他、いささかステレオタイプであり、実際の留学期間中にどのような体験によって獲得できるが不分明ながら、CT1、CT3 は「日本の先進的な (優れた) 技術」を身につけること

を期待するという意見も見られた。

- 質問 2) 留学事前教育として、留学予定者に与えたい知識にはどのようなものがありますか。

留学事前教育の重要性をどのように認識しているのか、質問 2 への回答から推察したい(表 5-5)。回答を概観すると、渡日前までに済ませるべきことへの指導と、留学後の当座の準備とに分けることができる。前者は「アドミッション」情報を含む、留学手続きの指南である。一方、後者については「大学システム (CT1)」、「留学先大学に関する情報 (CT3、CT4)」などが中国と日本の大学で違うことに留意して、留学当初送出した学生が困惑することがないようにオリエンテーションを独自に行おうというものである。

表 5-5 : (現地教員へのアンケート調査) 質問 2 への回答

回答者	回答
CT1	日本の大学システム。日本社会についての情報。日本で生活するための常識。
CT2	経済的準備の呼びかけ。精神的な準備。留学後に期待できる効果、可能性を紹介する。
CT3	留学先大学に関する情報(カリキュラムや授業内容、教員)。留学生寮、願書の提出、入学試験のやり方、時期。地域に関する情報。
CT4	大学についての情報(どのような大学なのかの紹介、カリキュラム、卒業生の進路などの情報。ほかに、大学生活や寮についての説明)。大学の所在地についての情報(どのような街か、交通事情等)。
CT5	入試情報、応募書類の紹介(例えば高校や大学の成績に対する要求、推薦書など)。科目、専攻についての紹介(特に日本語で、うまく理解できない専攻や授業について説明する)。大学での専攻と違うものについて研究したい時(例えば言語学から教育学へ)、どのように大学院へ申請するのか、どのように研究計画書を書くのか。

また留学先選定のプロセスとしても、これを見ることができよう。A 大学について CT が好意的な印象を持っていれば、積極的に学生に勧めるだろう。ただし事実とかけ離れた内容で斡旋を依頼しても、渡日後の相違に学習者は苦しみ、そうなれば次年度以降のリクルートに影響を与えることが考えられる。

この他、CT2 は「留学後に期待できる効果、可能性を紹介」するという。これは留学予

備軍に対して、留学に向けた動機付けを高めようというものであろう。

ただ事前教育といったときに、留学先のプログラムへの接続を意識して自らの教育内容をアレンジするといった発想は、この 5 名からは見られなかった。グローバル・アーティキュレーションの概念は未だ乏しいことが予想される。ただ CT5 をみると、一足飛びに大学院入学支援を意識しているとの言及があった。派遣元大学の 2 年と留学先の 2 年とで「2+2」とダブル・ディグリーを表現することがあるが、それどころか修士課程の 2 年を加えた「2+2+2」を想定して送出し準備に臨む CT もいるのだということは見逃せないだろう。

- 質問 3) 留学事前教育における自らに課す役割にはどのようなものがありますか。

質問 2 に関連して、CT 自らにできることに何があると自覚しているだろうか(表 5-6)。

表 5-6 : (現地教員へのアンケート調査) 質問 3 への回答

回答者	回答
CT1	日本で経験したことを教える。マスコミで獲得した情報を教える。
CT2	事前に準備しないといけないこと、留学後にどんなことが期待できるかを知らせること。
CT3	大学に関する情報の宣伝。
CT4	今度の研修で見聞きしたことや、収集したいろんな情報を、授業なり、座談会なり、できるだけ学生に伝えたいと思います。もちろん学院の方にも研修で得た感想や、大学に対するイメージなどを報告し、今後益々交流が深まるよう努力したいです。
CT5	インターネットで大学の状況、勉強したい科目、専攻などよく調べて十分考えてから決めること。希望大学に入るために、向こうの要求に合わせて、応募書類を準備すること。大学院での研究内容や指導教官を探す時、その指導教官の研究をインターネットで調べ、十分読んでから連絡すること。

CT3 は「宣伝」という言葉を使っているが、まさに「リクルート」の代行として機能するところがある。そしてこれを可能にするのが、「今度の研修で見聞きしたことや、収集したいろんな情報」であり、研修受入れが功を奏していることが CT4 から汲み取れる。CT が留学先となる交流協定校を直接知っているというのは、留学希望者への情報提供の面で大きな影響があり、留学先選定のプロセスにおいて重要な役割を果たすものと思われる。

一方で CT5 をみると、先ほど「2+2+2」の長期アーティキュレーション構想に目を向

けたが、その回答には A 大学での学びへの言及に乏しく、留学中の 2 年についてはあたかも空白期間であるような印象を持つ。「2+(2)+2」とでも表記すべきであろうか。括弧で示した A 大学での 2 年間については、関知しようとしていないかのような印象を受ける。

- 質問 4) 留学事前教育に向けて、留学先大学に期待したい役割にはどのようなものがありますか。

質問 4 では同じ留学事前教育を、受入れ機関（留学先大学）に求めるものを尋ねることで、視点を変えて検討している（表 5-7）。

表 5-7：（現地教員へのアンケート調査）質問 4 への回答

回答者	回答
CT1	説明会を開き、大学についての情報を紹介する。
CT2	経済的、精神的準備のほか、目的意識を持つことも、留学後勉強だけでなく生活、精神支援も大切。
CT3	協定校を通じてアピール。
CT4	大学の留学説明会等を通して、留学を控えた学生に PR し、自分の大学を知ってもらおうとする必要があると思います。
CT5	外国人留学生が大学申請する時の難しさを十分理解して、熱心に説明し、援助する。外国へ行って、入試、応募書類提出について説明会を開く、或いは外国で入試を行なう。留学生に歓迎する心を感じさせる。

「リクルート」については A 大学から、時には中国へ足を運んで説明会を開催することを望むという（CT1、CT4、CT5）。また CT を媒介とし、協力して大学宣伝を実施しようとの積極的な意見もあった（CT3）。一方で CT2 は受入れ後の支援について、予め留学先大学に準備することを求めているが、これなどは事前教育とは一線を画すものだろう。

CT5 では「リクルート」から、さらに「アドミッション」まで踏み込んで便宜を図ることを A 大学に求めている。そして実際に A 大学はこれ以降、K 大学からの出願に合わせて、二重学位プログラムについては現地（中国）で入学試験（厳密には入学試験ではなく、プログラムへの申請資格認定試験）を実施するなど、変化しつつある。

- 質問 5) 日本留学へ学生を送出すにあたって、どんなことに不安を覚えますか。

質問 5 では留学に伴う不安要素について、確認した (表 5-8)。2013 年 8 月の時点でも、2 年前となる東日本大震災の影響が残っていることがわかる。特に A 大学は西日本にあることから震源地からも、また原子力発電所の事故が起こった福島県からも遠く離れているが、それでも地震、放射能 (CT1 は「放射線」と記述) のイメージは強いことがわかる。

表 5-8 : (現地教員へのアンケート調査) 質問 5 への回答

回答者	回答
CT1	地震。放射線。物価が高い。
CT2	日本生活に適応できるかどうか。社会的適応性が十分あるかどうか。
CT3	日本人が親切にしてくれるかどうか。お金 (授業料、生活費)。日本人の学生と友だちになれるかどうか。日本人の先生の授業が分かるかどうか。進路。
CT4	自分の日本語がうまく通じるかどうか、勉強についていけるかどうか、日本人 (また他の留学生) と仲良く付き合っているかどうかなどあるでしょう。ほかには食事や病気になった場合の心配などがあるかも。留学生によっては学費や生活費など、経済的な不安があると思います。
CT5	希望する大学や専攻は自分に向いているかどうか。外国で生活しているとき、感じた寂しさや孤独感、寂寥感をどう乗り越えるか。卒業する前に、大学院に進学するか、就職するか、帰国するかを決めることができないときの悩み、無力感。経済的に不安があること。

この他、学生生活、教学の双方に馴染めるか心許ないとの意見も聞かれた。「学生生活支援」、「教学支援」の有り様を留学派遣元大学と共有し、安心して留学できる環境を整備することも大切だろう。学生生活に関しては金銭面を不安視する声も目立つ。「経済支援」の扱いとその情報共有が課題となるだろう。

またプログラム修了後の「卒業」についても CT5 のように不安要素として挙げる者もいる。この不安解消を目指すことで「リクルート」にも弾みがつくだろう。

- 質問 6) 留学先大学に求めたい教育内容、教学支援にはどのようなものがありますか。

どのような教育プログラムが留学派遣元の教員にとって好ましいのであろうか。質問 6 ではこの点を尋ねている (次ページ、表 5-9)。

表 5-9 : (現地教員へのアンケート調査) 質問 6 への回答

回答者	回答
CT1	課題解決型授業。社会人としての底力を高める授業。
CT2	資格取得に繋がる科目が(ある程度)あったらいいと思う。
CT3	出身国で学べないもの。論文、小論文を書く指導。日本の文化、社会に関する内容。
CT4	日本語の応用力を高める授業(中国では読み書きのほうが重視されるし、より多く訓練されているが、日本に来たら聞く力、話す力が伸びるように指導できればと思います)。異文化コミュニケーションを育てる授業、または実践活動。日本文化・社会に関する授業(できれば中日の対照研究なども入れながら)。ある程度社会参加ができればありがたいです。
CT5	想像力の育成に役割を果たす授業。学生が大学での専攻を決める前に、その決めるために導くことができる授業。授業の内容は学生の注目を集める力がある。授業の内容は社会進出など学生の関心事に密着する。

日本語力向上への期待はもちろん (CT4)、母国でできない学びを期待し (CT4)、「課題解決型 (CT1)」や「社会参加型 (CT4)」授業など、従来の伝統的な授業の枠に収まらないものに取り組んでもらいたいという。また大学院進学を視野に置く CT5 は、日本での学部留学を大学院進学に向けた予備校的位置づけとし、進学先の情報収集や研究トピックの吟味などといった支援を留学先大学に期待している。CT3 の論文指導も同様の趣旨であろう。

● 質問 7) 留学先大学に求めたい学生生活支援にはどのようなものがありますか。

日本での生活に馴染めるのか不安だという声が高かったが、具体的にはどのような支援を期待するのか (次ページ、表 5-10)。この質問 7 への回答から窺えるのは、チューター制度に代表される日本人学生との接点の場の提供、地域住民との交流の機会創出など、日本人とのコミュニケーションのチャンスをお膳立てしてほしいという期待が目立つ (CT1、CT3、CT5)。また経済面での不安も抱いていたが、これに関して奨学金支給などの「経済支援」やアルバイト斡旋等の「学生生活支援」を求める声も高い。バスの乗り方を CT4 は説明すべきであると述べたが、学生の母国との事情の違うところについては、気にかけてほしいというのが送出しにあたる教員の要望なのだろう。このようなケアを留学派遣先大学が取り組んでくれるかどうかは、送出しに責任の生ずる CT 自身の不安解消にも欠かせないようだ。

表 5-10 : (現地教員へのアンケート調査) 質問 7 への回答

回答者	回答
CT1	日本人学生との交流ができる環境。地域の人々と交流できる環境。
CT2	特に新入生に対して、1人1人の学生の状況に応じて生活支援できたらいい(例えば日本で生活する時の注意点、アルバイトの支援など)。
CT3	チューター制度(日本人学生とペアになること)。地元の友好団体や留学生に思いやりのある方による支援。各種の奨学金制度。
CT4	短い滞在でまだ知らないことがいっぱいあると思いますが、知っている限り、今 A 大国際交流センターがしている学生支援は良くできていると思います。ここではただ一つのアドバイスをしたいです。初めて日本に来た留学生に A 市のバス、電車の利用の仕方を教えてあげれば学生が助かるでしょう。なぜなら、A 市のバスの乗り方が中国とだいぶ違い、初めての人は戸惑いがちです。
CT5	各国の学生が参加できるクラブ活動、観光、見学など。心理的に問題のある学生をカウンセリングする。当地の日本人(お年寄り)と連携して、留学生との交流(食事、生活援助、談話など)をして、お互いに癒しあう。寂しさを解消する。経済的に困る学生に、アルバイトの紹介などをする。就職、大学院進学などについて援助する。

● K 大学からの派遣実績

A 大学では教員研修の提供は K 大学が初めてのことであり、2015 年 10 月現在これに続く実施例は見られない。しかし、派遣元大学において日本留学の予備軍である教え子に日々接し、日本留学を支援するこれら教員が、直接 A 大学を知ったということは意義深い。

K 大学からの A 大学への送出し実績は 2014 年度秋学期⁵⁸が正規留学生(二重学位プログラム) 5 名、短期留学生 7 名であった。そして 2015 年度秋学期には正規留学生 12 名、短期留学生 5 名が A 大学へ留学している。

2014 年度に二重学位による 3 年次転入学をした正規留学生は 24 名であり、K 大学 1 校で 20%を占める。同時期の短期留学生も「短プローアジア」全体で 60 名であったが、1 割を超えており、1 校当たりの送出し実績としては最多であった。2015 年度秋学期でも、短

⁵⁸ K 大学は、二重学位プログラムはもちろん、短期留学プログラムも 2 年間 K 大学で学んだ者を対象とすることから、秋学期入学を原則とする。

期留学生数は幾分前年度より落ち込んだが、協定校別の派遣数では上位校と言える⁵⁹。この年、二重学位は前年度を大きく超える 12 名（全体で 32 名）が参加しており、K 大学が A 大学にとって重要なマーケットとなっていることがわかる。

もちろん教員研修をしたことだけが留学派遣先決定の要因ではないだろう。ただ留学派遣の第 1 年目（2014 年）から多数の学生を送出すには、研修から戻った教員の後押しが 1 つの方向性を生み出したことだろう。さらに 2 年目も継続して多くの学生を派遣したのは、A 大学の取組みが K 大学の教員にとって評価できる場所があったということではないだろうか。

協定校がマーケットであれば、そこで日本留学を考える学生は非営利組織における顧客（コトラー1991）と位置付けられる⁶⁰。そして協定校に勤務する教員は顧客の権利を擁護すると同時に、マーケットと顧客の動向に及ぼす影響力も持つ存在である。留学生個々のニーズはまちまちであり、そのビリーフスにも個人差はあるだろう。しかし、留学支援者である現地教員の留学先環境の理解と支持が顧客（＝学生）に与えるインパクトを考えたとき、学生を中心とした現地教員の要望は、考慮する価値を十分に持つ。

「教学支援」、「経済支援」、「学生生活支援」、「卒業」の各項目について、現地教員は関心を持って留学先となる大学を注目している。留学生 EM を志向することの重要性が、本調査でも裏付けられたと言えるだろう。

⁵⁹ 35 の機関から 104 名が「短プロアジア」に参加しており、K 大学の送出し実績は全体で 3 番目に多いものであった。

⁶⁰ 田中（2014）は同じくコトラーの著した『非営利組織のマーケティング（1975）』を引用しながら、「大学の目的に照らして考えるとき、マーケティングは、『大学の教育とその他の活動のすべてを消費者である学生のニーズ、関心、欲求に照らして慎重に検討し、提供すること』を意味する」と定義付けている。

5.3 国内マーケットの開拓と維持

ここでは国内における留学生獲得のマーケットについて取り上げたい。大学所在地と同じ県内にある日本語学校や近県の同様の機関からの進学の有例がある。海外からの留学生獲得が本格化する 2007 年以前は国内進学が専らであった。また海外から留学生を受入れるようになった後も、国内からの進学者がいなくなったわけではない。

2014 年 5 月時点での在籍者数のデータから、国内進学者の比率や特色を見ていこう。入学年度と入学前に所属していた教育機関が、県内か県外かを一覧とした (表 5 - 11)。なお、入学年度別に振り分けているが、これはあくまでも在籍名簿 (2014 年 5 月 1 日時点) に基づくものであり、入学したものの途中で退学・除籍となった者は含まれていない。

表 5-11：留学生国内進学者数の変遷

年度	2010 年度		2011 年度		2012 年度		2013 年度		2014 年度
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	
県内	0 人	0 人	10 人	1 人	8 人	0 人	7 人	2 人	0 人
県外	1 人	1 人	7 人	0 人	0 人	1 人	3 人	2 人	3 人
合計	1 人	1 人	17 人	1 人	8 人	1 人	10 人	4 人	3 人

2014 年 5 月には 166 人が正規留学生として在籍しているが、そのうち国内進学者は 46 人であり、およそ 28%となる。大半を海外から受入れて満たしている一方、国内進学もマーケットとして機能していることがわかる。また全体的に国内進学者は、春季入試に偏っていることもわかる。これは日本語学校の学年暦によるものであろう。中国からの海外入試による入学者が秋季入試中心であるのと対照的である (中国の学年暦が秋から年度が始まることを受けて)。

国内進学者の内訳を見ると 2011 年度春季入試は 7 名と県外から受験し、入学した者が目立つが、全般的には県内進学者の割合が高い (県内 28 名に対し、県外 18 名)。ただ 2014 年の春季には県内からの進学者が 0 名であり、マーケットとして今後の展望が危惧される。

県内からの進学についてさらに言及すれば、日本語学校卒業後の進学先として選択する者が大半である。2 つの日本語学校から 11 名と 13 名が進学しており、この 2 校が国内マーケットを主に支えていると言ってよい。この 2 校の意向や状況次第で、国内からの留学

生獲得は大いに左右されるのが現状であろう。

さて上記国内進学者 46 名の国籍だが、ネパールとスロバキア、台湾の出身者を 1 名ずつ受入れた他は、すべて中国人である。海外同様国内においても中国人学生がマーケットの主であることがわかる。

ただ、近年日本語学校を中心にその数を増しているのがネパールやベトナムからの留学生だという点には注目する必要があるだろう。留学生 30 万人計画が 2008 年に打ち出されて以降、日本国内で顕著にその留学生数が拡大している国として知られる両国だが、日本語教育振興協会が認定する日本語教育機関（2014 年時点で 375 校）においてもその傾向は顕著である⁶¹。2008 年は 517 名とタイに続く位置にあったが、2014 年には 8 倍以上に増え、留学生の主要出身国と位置づけられるに至った（表 5-12）。

表 5-12：日本語教育機関における学生の出身国・地域の内訳

2008 年度		2011 年度		2014 年度	
中国	17,968 名	中国	22,408 名	中国	16,118 名
韓国	10,528 名	韓国	2,675 名	ベトナム	13,758 名
台湾	2,228 名	ベトナム	2,039 名	ネパール	4,779 名
ベトナム	607 名	台湾	1,425 名	韓国	2,081 名
タイ	597 名	ネパール	1,371 名	台湾	1,837 名
計（含、その他）	34,937 名		33,239 名		43,667 名

現在 A 大学において国内留学生の獲得業務を負うのは入試広報課の AO4 である。AO4 は県内外の日本語学校に直接大学説明のために足を運び、そこで学ぶ学生、日本語を教える教員などとも交流の機会を持つという。そういった経験の中で、AO4 はこの国内マーケットにおいては近年ベトナム、ネパールの増加を肌で感じているという。

日本語学校で学ぶ学生が非漢字圏出身で多くを占められることについて、AO4 は彼らの日本語学習上の苦勞と低所得による学費工面に問題を抱えることに注目している。進学希望者を受入れるにしても、この点について十分検討する必要をインタビューにおいても示唆している（セグメント No.11-14）。

⁶¹ 日本語教育振興協会ホームページ「日本語教育機関の概況」
<http://www.nisshinkyō.org/article/pdf/overview05.pdf>

No.	発話 (AO4)
11	最近、増えてきている学生、国籍は、ベトナムとネパール人がかなり増えています。で、それ以外には、中国人の学生。ま、台湾ぐらいですね。今まで会ってきた学生は。
12	で、中国人の学生、いわゆるアジア、東アジア、韓国とか中国とかだったら、ある程度語学力があるんですよ。で、別に大きい問題はないんですけど、
13	ベトナムとネパール人、N3 あるかどうかというレベルなので、まずコミュニケーションができない、のが1つ。
14	で、そのベトナムとネパール人は学費が高いという、のが一番問題です。でも、それは解決できないと思うんですけど。問題はそのぐらいですかね。コミュニケーションがなかなか取れないという。

またその上で、マーケット開拓上の課題として大学の所在地に関して、次のように自らの考えを語っている (セグメント No15-17)。

No.	発話 (AO4)
15	で、(大学所在地)っていう、なんかこう、距離っていうか、実際距離も遠いし、心理的な距離も。なかなかこう、(域内の中心都市)から(大学所在地)っていうと、あそこどこですか。何分ぐらいかかるんですかって。で、2時間かかります、遠いんですねっていう話の流れです。
16	やっぱり留学生、今までずっと話してきたんですけど。先生たちもそう言います。(大学所在地)って言われたら、まず、(域内他都市)、(域内他都市)、(域内他都市)は、じゃ、(域内中心都市)に行っ、日本語専門学校訪問した方がもっといいですよ。ここの学生たちはたぶん行かないと思いますって、先生たちがはっきり言ってくれるんですよ。
17	(域内中心都市)に行っ、じゃ、話してみてくださいって言って、で学生と話したら、(大学所在地)ってどこですかとか。あ、知ってます、(県内他都市)、(県内有名観光地)、ぐらい。で、実際、(大学所在地)市内はここで、JR で、バスで何時間ですって言ったら、ああ遠いんですねって言う。流れから始まるんですよ。そう言っちゃったら、ちょっと悲しいので。そういう反応があるんですよ、でも。

A 大学の所在地は域内 (関東地方、近畿地方などのブロックを指してこう呼ぶが、大学の

特定を避けるため、特に具体的には示さない)においても交通が不便なところに位置し、中心都市からはまだしも他都市の日本語学校からは進学先として候補に挙がりにくい。県外に可能性を求めるとしたら、地理的な制約からせいぜい域内中心都市を対象を絞ってのリクルートにわずかな可能性を求めることになる。またその際も非漢字圏、低所得の学生たちが対象となるため、それを想定しての受入れ体制が必要となってくる。

こういった状況から、留学生獲得のマーケットとして、国内にかける期待はあまり大きなものではなくなっている。これを反映してのことか、海外の交流協定校に対しては日本語教員が現地に赴いて、説明会を実施したり、授業を提供したりするなどリクルートに手厚いが、国内に関してはAO4のみがこれに従事しており、通り一遍の取組みであるような印象を与える。

5.4 学習者のニーズ

これまで A 大学の「マーケット」の現状とそれに対する当事者による評価、また今後への期待を紹介してきた。しかし、「マーケット・リサーチ」は「マーケット」について紹介することで事足りるのであるだろうか。EM としての「マーケット・リサーチ」について、先行研究をあたってみると、マストン（1991）が「市場調査（Market research）」を次のように説明している。

市場調査とは大学の顧客となる学生を理解し、ニーズを知り、彼らの大学に対する態度と入学しようとする意思決定に影響する要因を深く、総合的に理解するために役立つ、大学内外のできごとや傾向を調べるあらゆる活動のことである。

では、留学生は何のために日本留学を志すのだろうか。すでにみた A 大学 10 年の留学生獲得の歴史の中で留学志願者のニーズに移り変わりはあっただろうか。また彼らの留学先選定の条件にはどのようなものが挙げられるだろうか。

5.4.1 教職員インタビューより

まず IC7 のインタビューでの発言を取り上げたい。2011 年 3 月の東日本大震災を受けて、震源地から遠方にある A 大学であるが、その影響を受けたかどうかを尋ねたところ、次のように回答している（セグメント No.3 - 5）。

No.	発話（IC7）
3	変わりました。まず入学者が減ったということは、もう、目に見えたこと。まず親が心配。学生が留学したくても親が心配してこなくなったという学生も確実にいたし
4	最近では震災というより日中関係が問題となってきている。人数もあまり、地震のことは関係なくなって学生が増えたという証拠もないですけど、やっぱり変わっていないという感じで、でも来ないというのは地震のことか、日中関係のことか、
5	それとも最近中国、特に中国はイギリスとか、欧米の方が最近人気になっていて、留学先もそっちになったという感じもします。

IC7 は中国人のスタッフであり、国際交流センターでの業務も「短プロアジア」を中心

に活躍していた。中でも中国人学生への対応を委託されることが多かった。この問いに関しても中国人学生の動向を思い浮かべて回答している。ここでまず注目すべきは留学志願者本人よりも親の意向が大きく影響するという点である。また天災以上に両国の政治的な関係に左右されるのが中国からの留学生獲得であるという点である。また経済的な成長もあつてのことであろうか、費用の点で日本以上に負荷がかかる欧米への留学が現代の潮流であると指摘している。

続いて先にも登場した AO4、すなわち入試広報課に勤める韓国人スタッフの気づきを挙げてみよう（セグメント No.34-35）。これは韓国人留学生を想定しての回答であるが、中国人学生同様にこちらにも保護者の意向に重きを置いている。またこの発話は 1 年次からの日本留学について語っているが、国内進学ではなく日本を選ぶ理由として、国内で一定の評価を得ている大学に進学できないことから、逃避、或いは再スタートを留学に求めているケースと、日本留学に明確な目的意識を持っている場合の 2 つを挙げる。保護者の影響は特に前者において大であり、その信頼を得ることが学生獲得に有用であることを示唆している。

No.	発話 (AO4)
34	そうですね。やっぱり留学を考えている学生はやっぱり 2 種類だと自分は思っています。韓国国内で、すごくいい大学に行けなかった人たちが、ま、下のあんまり有名じゃない大学に行くよりは、留学をして、自分のレベルアップっていう目的。と、すごくレベルが高くて、自分の夢がはっきりしている学生が、留学をする。2 つだと思うんですけど。
35	ええ、行けなかった学生、韓国国内で行けなかった学生が、留学をするっていう学生は、うちの大学の対象にもなると思いますが、その学生たちは、結局、力は全て保護者が持っていると思います。保護者にダメって言われたら、いけないだろうし。じゃ、がんばってって言ってくれれば、留学は行けるし。保護者はすごく大事になると思います。重要です。

SS4 は受入れ後の生活支援を受け持つ学生支援課スタッフの立場から、中国人学生の近年の動向を次のように述べた（セグメント No.24-25）。すなわち、日中関係の悪化が留学生の質の向上をもたらしたというのである。先の IC7 の回答と併せて考察すると、社会的文脈の中で日本留学が忌避される風潮の中、それでも日本留学をしようとするからには、親の反対さえはねのけるほどの明確な目的意識を持った学生がやってくるのだろう。つま

り、消極的であるが、留学生獲得は社会的要因を糧に質の向上の機会を得たと言える。

No.	発話 (SS4)
24	最近、特に中国の学生なんですけど、日中関係が悪化しているせいか、ほんとに日本で日本語を勉強したいという学生しか来ていない。そういう学生が割合的に増えてきたかなっていう印象がありますね。だから、結構、勉強も出来るし、素行も、素直っていうか、そういう学生が昔に比べて増えてきている。というか、割合が増えてきている。はっきり言ってしまうと、底辺の学生が減ってきている。という感じの印象を受けるので、こういう結果につながっているのではないかと。
25	問題行動を起こしている学生っていうのはやっぱり、もともと、勉強目当てで入ってきたのではないと思うんですよ。やっぱりこちらへの出稼ぎが目的で来た学生っていうのは、多いんじゃないかなっていう印象はありますね。

SS4 は A 大学の卒業生であり、在学中に日本語教員養成課程で学んだことから、近隣の日本語学校に教師として就職した経歴を持つ。専任教員として 3 年経験を積み、現在は A 大学の専任職員でありながら、特に 1 コマ日本語の授業も担当する、学内でも特殊なスタッフである。他の職員よりも留学生指導に特化した経験を持ち、現在の職場でもより豊富な接点を持つと言えるだろう。

その経験から受入れた学生のモチベーションと地域差について、SS4 は次のように言及している (セグメント No.49-51)。そもそもの留学の目的が学習にではなく、就労にあったということは「留学生 10 万人計画」の展開時にも指摘されていたことであるが (第 1 章参照)、それと同様の事象が A 大学でもみられたということであろう。またこのような本来あるべきではない留学目的を抱える理由として、母国と日本との経済格差にあり、同時にこのような学生が中国人に集中しているとの印象を持っていたとも話している。この言に従えば、低所得国からの日本留学希望者については、その留学目的に注記する必要がある、ということになるだろう。

しかし、近年中国に関しては目的意識を持って渡日する学生が増えたとセグメント No.24-25 で SS4 は述べているが、これには中国の経済成長が著しいことも理由となっているのではないかと。IC7 が近年の傾向として欧米への留学志向が高まっていると述べたが、留学費用が高額となる欧米への送出しが経済的に可能になったこともその証左となるだろう。

No.	発話 (SS4)
49	<p>これはあくまでも推測なんですけど、モチベーションが違うところにいるんだろうと思います。はっきり言ってしまうと、お金ですよ。アルバイトをして、こっちでやりくりしつつ、母国との物価の違いで、例えば日本では安いお金だけど母国に送ればそれなりの生活費、例えば1か月の生活費になるとかですね。そういったところを目的としてやってくる学生が多いという印象を受けましたね。今はちょっとそういった学生が少なくなったかもしれませんが。だから、日本語をやらない。勉強しない、それよりもアルバイトに精を出したい。アルバイトに精を出して、お金を稼いで、で、母国に送って家族の生活費の手助けをする。そういった目的でやってきた学生が多かったからかもしれません。</p>
50	<p>個人差も確かにありはするんですけど、地域差も感じはします。韓国とか、台湾の学生、韓国の学生もいろいろあったんですけど、なんだ かんたいてすごく丁寧なんです。礼儀正しくてすごく丁寧。で、たまに言っていることがおかしなときもあるんですけど、それを差し引いても好感が持てるかな。台湾の学生も、まあ、あんまり問題がある学生というのは、人数が少ないこともあるでしょうけど、少ない印象を受けますね。</p>
51	<p>で、やっぱり中国からの留学生は、もちろん個人差はあるんですけど、問題行動を起こす確率は一番高いですね。たぶんこれは母国での教育と、それこそ個人の心がけというか、気持ち次第というか。結構、その、中国の、日本と比べてゆるゆるの状態、その常識を日本に持ち込んで生活するから問題が発生すると。</p>

この点については、韓国の動向にも注目したい。2014年度から受入れがスタートした韓国の指定日本語学校だが、受験者の中には日本語を専攻するのではなく、英語学科への入学を希望する者がみられた。

この理由について PR3 は、アメリカやイギリスの授業料が高いので日本留学を選択したのだろうと推測している。非英語圏である日本を、英語学習を望む学生が留学先として選択した理由については、日本留学によって生活していく中で日本語を自然習得しながら外国語として英語を学べば、いわば「一石二鳥」であると考えたのだろうと、併せて付度している (セグメント No.56-58)

No.	発話 (PR3)
56	グローバルズムの中でやっぱり英語を学びたいという、ただ日本語を勉強したくないという意味じゃないと思うんですけどね。日本にいれば、4年いればある程度日本語は自然にどうにかなるだろうと思っているんじゃないですか。
57	その学生たちと話したことがないのでよくわかりませんが、少なくとも、欧米の、アメリカの大学の授業料が高いですものね、むちゃくちゃね。イギリスも含めて。だからハードルは高いと思いますよ。娘がアメリカの大学にいれたくとも、年間100万とか授業料が、カリフォルニア大学は250万とか授業料。だからとてもじゃないけど、全然。アメリカもどこでもよければ、どっかあるかもしれないけれど、田舎の、聞いたこともないような大学だったら、奨学金かなんかもらって行ける。

5.4.2 留学未経験者へのアンケート調査より

次に学習者自身は留学先決定において、何を重視するのかを調査した。これはA大学の2つの交流協定校で実施したアンケート調査である。学生が留学先を選択するにあたって、アンケートに記載した以下の8つの選択肢のうち、重視すべき項目はどれが、順位づけをしてもらうというタスクである。協定校はどちらも留学生獲得の最大のマーケットである中国の協定校で実施した。協定校は、1つは湖北省にあるH大学、もう1つは広東省にあるI大学である（調査は前者が2013年3月、後者が2012年12月に実施した）。

計438名からの回答を得た（次ページ、表5-13）。その内訳はH大学が1年生38人、2年生39人、3年生23人、大学院1年生が18人であった。これに対して、I大学では、1年生96人、2年生128人、3年生96人が協力してくれた。なお、シートの回収にあたっては、無記名とした。

8つの選択肢は次の通りである（選択肢の前に振ったアルファベットA~Hは、結果を示す際に略称として用いる）。

- | | |
|------------------|-----------------|
| A：先輩の勧めを重視する | B：先生の勧めを重視する |
| C：親の勧めを重視する | D：留学先の大学名を重視する |
| E：留学先の授業内容を重視する | F：留学先の教員を重視する |
| G：留学先の設備・環境を重視する | H：留学に関する費用を重視する |

表 5-13：留学先選定の重要項目（全体）

	1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位	8位	合計
A. 先輩（人）	8	23	38	47	63	78	73	108	438
B. 先生（人）	72	72	74	76	58	61	21	4	438
C. 親（人）	53	55	43	42	37	61	77	70	438
D. 大学名（人）	61	57	52	52	45	41	56	74	438
E. 授業（人）	100	77	66	63	52	39	30	11	438
F. 教員（人）	24	44	53	65	69	62	73	48	438
G. 設備（人）	12	32	50	51	78	58	73	84	438
H. 費用（人）	108	78	62	42	36	38	35	39	438
合計（人）	438	438	438	438	438	438	438	438	

順位づけによる重みが平均したときに反映されるよう、1位に選択したものに8点、2位に挙げたものに7点を付し、以下3位を6点、4位を5点、5位を4点、6位を3点、7位を2点、8位を1点とし、相乗したものの合計を回答数で割ることで平均値（加重平均⁶²）を求めた。つまり平均値で8ポイントに近ければ近いほど、より多くの協力者が最重要項目とした選択肢であることになる。

次ページに挙げた表 5-14 を見れば、多くの学生が地域や学年に関係なく、留学するに際してはどのような授業が学べるのかを重視したいと回答している。またその際参考とするのが教師の意見であり、先輩や親のアドバイスよりも重きを置いていることもわかった。また保護者への負担をかけたくないという思いは強く、費用面で優遇してくれる大学を選択したいと考えていることもみてとれた。

グループ間で開きが大きかった回答としては、まず「D：留学先の大学名を重視する」が挙げられる。湖北省 H 大学の3年生と、広東省 I 大学の1年生の平均値は前者が6.13に対し、後者が3.73とその差が2.4ポイント開いた。次いでその差が大きかったものに「C：親の勧めを重視する」において H 大学における大学院生の2.79に対して、I 大学2年生が4.72であった例があるが、こちらは2ポイント未満（1.93）であり、先に挙げた「大学名」

⁶² Lann, A., & Falk, R. [岩崎学他訳] (2010) 「統計教育方法論専門誌"Teaching Statistics"から(2)見落とされがちな平均に関する考察」『エストレーラ』198、pp.22-27、統計情報研究開発センター

についてはより個人の好みに左右される要素であると思われる。また後者については大学院生と学部1、2年生ではそもそも年齢に開きがあり、両親との関係に就いても同列で論じるべきものではないだろう。

表5-14：加重平均に基づく留学先選定の重要項目（学年別詳細）

	湖北省 H 大学				広東省 I 大学			合計
	1年	2年	3年	院1年	1年	2年	3年	
A. 先輩	3.58	3.15	3.35	3.61	2.71	3.42	3.43	3.26
B. 先生	5.24	5.46	5.04	6.06	5.86	5.41	4.93	5.40
C. 親	4.34	3.79	3.17	2.39	3.71	4.72	4.61	4.22
D. 大学名	4.45	4.97	6.13	4.83	3.73	4.59	4.28	4.53
E. 授業	6.58	5.87	5.48	6.11	5.99	5.19	5.13	5.67
F. 教員	4.03	4.46	4.22	4.67	4.38	4.02	3.72	4.11
G. 設備	3.00	3.77	3.83	3.78	3.69	3.38	4.04	3.65
H. 費用	4.76	4.51	4.78	4.56	5.94	5.28	5.86	5.42

調査は12月と翌年3月に実施しているが、秋に新年度を迎える中国の学年暦を考慮したとき、短期留学にせよ、ダブル・ディグリー等の長期留学にせよ、留学を直前に迫った自身の問題として受け止めるのは学部2年生である。2年生に特化して重要性がより高いと認められた順に、これを並び替えて表5-15に示す。

表5-15：大学2年生の留学先選定順序

	1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位	8位
H 大学 2年	E	B	D	H	F	C	G	A
I 大学 2年	B	H	E	C	D	F	A	G
全体	E	H	B	D	C	F	G	A

順序に前後はあるものの、「B：先生の勧めを重視する」、「E：留学先の授業内容を重視する」、「H：留学に関する費用を重視する」については、共通して重要すべき項目であること

がわかる。留学予備軍の留学先選定のニーズとして、留意するとよいだろう。

5.4.3 入学志願者の動機

前項では留学予備軍の留学先選定条件について考察した。本項では、実際に A 大学に入学すべく出願した受験生たちが何を求めて A 大学を選択したのか、その動機を探る。

入学時に出願する書類の中に志願動機書がある。これについて 2010 年度及び 2014 年度の春学期分について閲覧の許可を得た（A 大学は春入学に加え、秋入学も実施している。入学試験についての詳細は「第 6 章 留学生のアドミッション」にて扱う）。特に卒業後の進路について、彼らがどのような希望を抱いていたのか記述を拾い出して、その傾向をつかみたい。

データの閲覧および活用にあたっては個人情報の特定につながらないように配慮することを約して臨んだ。なお、これ以前のデータについてはすでに廃棄されており、目にすることは叶わなかった。またこのデータには不合格者や合格したものの入学を辞退した者なども含まれる。

(1) 2010 年度春季入学

2010 年度は、既にみたように獲得した留学生の数が非常に多かった時期である。ただし留学生の入試に関しては、特に海外から受験する中国人学生については秋学期入学が主となるため、それと比較すると春学期入学者は必ずしも多くはない。1 年次入学試験に 27 名（国籍地域：中国 26 名、マレーシア 1 名）、3 年次に 40 名（国籍地域：中国 33 名、台湾 2 名、韓国 4 名、アメリカ 1 名）がそれぞれ受験している。更に前者は海外受験が 18 名、国内受験が 9 名であり、後者は海外受験 28 名、国内受験 12 名であった。国内受験のうち 9 名が短期留学プログラムからの出願であるが、出願書類の取り扱いが異なるため、提供を受けたデータには含まれなかった。また一部斡旋団体からは事前の出願書類の提出が整わず、後日として入試を先行させ、かつ辞退した場合には書類提出を最後まで怠ったところもあり、受験者全員を網羅することはできなかった。今回目を通すことの出来た書類は 67 名の受験者中、55 名分に留まる。

この時期に斡旋団体が手続きを計らった受験者の志望動機書は、ほぼその文言が重なる。そしてこれは他の機関においても似通ったものとなっている。およそのパターンとして「日本語を学ぶなら日本へ行かねばならない」と日本語学習を理由とするもの、「A 大学は素晴

らしい環境だから」「A大学には優秀な先生がたくさんいるから」と対象大学を褒めるもの、「日本は経済的に発展している」、「日本文化は素晴らしい」と日本への憧れを口にするものが挙げられる。また目的については「将来両国の友好関係に寄与したい」などと漠然と自らを親善大使に擬する者も多い。そして、末尾に「両親は経済的に安定しており、留学を支持してくれている」と、家族の理解と経費支弁能力が万全であることを伝えるものが非常に目立つ。これらを組み合わせて指定用紙（A4サイズ1枚）を完成させたものがたいへん多い。志望動機書がすっかり形骸化していると言っていい。

このように共通した文言でつづられた志望動機書であり、信頼性という点で十全ではないが、将来の目標については親善大使以外についてかかれていれば、そこに受験者の個性を汲み取ることができる。留学に期待する効果、ニーズについても窺うこともできよう。

表 5-16：2010 年度春季入学希望者の卒業後の希望進路（数字は回答者数）

	就職			進学	帰国	？
	日本	帰国	？			
3 年次・海外	1	6	6	4	0	8
3 年次・国内	0	0	0	0	0	2
1 年次・海外	1	10	2	1	3	1
1 年次・国内	0	4	3	0	1	2

上記表 5-16 は、2010 年度春季入学に向けての出願書類を分析した結果である。例えば 3 年次編転入学を希望して海外から出願したものは 25 名いるが、このうち就職を志望する者 13 名、進学を志望する者 4 名、就職・進学は明記せずに帰国するつもりの方が 0 名、将来のビジョンに何も触れなかった者が 8 名となる。また就職志望についてはさらに日本で就職を望む者が 1 名、帰国の上で就職したい者が 6 名、就職する地域には特に触れなかった者が 6 名と細分できる。

結果、定型的な志願書の他、将来のビジョンを窺わせる記述が特になかったものが学年、受験地を問わず、数多く存在している。また帰国する、あるいは帰国して就職すると述べた学生、あるいはただ就職すると回答した学生も多い。日本で就職する、あるいは大学院に進学しようとする学生はわずかであった。この時期に受入れた学生について、IC7 は次のように語っている（セグメント No.76）。

No.	発話 (IC7)
76	<p>で、あとはD先生のところからも来なくなったし、質的にはある程度はよくなったと思います。あそこはほんとに勉強しない学生、という感じ。勉強はしたくない。ほとんど親が望んで留学した。そのうちの何人かは勉強ではなく、まず遊ぶために1年間日本に来たという感じ。その1年間で十分日本を旅行して、で帰るといふ学生も何人かいました。Kさんとか。1年間分の授業料は入学前に支払いますから、その授業料が日本旅行の機会を手に入れるために支払う感じに。</p>

武漢の交流協定大学の教員 D がその大学の本科生とは別に留学希望者を集め、あたかもブローカーとして学部 1 年次への送出し業務に従事していた。その送出しが近年取り止めになっていることに安心するほど、その質の点でサポートに苦慮していたことがわかる。親の意向を受けて、遊び感覚で日本留学に臨む学生がおり、またそういう学生を受入れざるを得ない状況が A 大学にあったということであろう。もちろん目的意識をもって出願する学生もいたであろうが、一方でこのような学生たちもいたのが当時のマーケットとしての中国の実情であり、リクルートが抱える問題であったと言える。

(2) 2014 年度春季入学

その後、東日本震災や日中・日韓関係の悪化を経て、それでも入学を希望した者の将来のビジョンはどういったものであったか。2010 年とはどのような変化があったのか。表 5-17 (次ページ) に、先程同様にまとめて紹介した。

これをみれば極端に受験者が減少していることに気付く。そしてその内訳は 3 年次二重学位の台湾からの受験者 2 名を除き、全て韓国人学生である (3 年次二重学位 3 名、3 年次協定校推薦 1 名、1 年次一般入試 6 名)。春季については韓国がマーケットとして存在感を高めている。

先の IC7 の発言にもあるようにこの時期には「質的にはある程度良くなった」というが、このことは問題のある学生がマーケットからその存在を消したということの意味するのだろうか。将来のビジョンについて何も言及のなかった学生が姿を消している。そしてもう 1 つの特徴は大半が大学院進学を志望していることにある。特に 1 年次受験の大半の学生がそれを志望しているところが特徴的である。

表 5-17 : 2014 年度春季入学希望者の卒業後の希望進路 (数字は回答者数)

	就職			進学	帰国	?
	日本	帰国	?			
3 年次・海外	(1)	0	(2)	2	0	0
3 年次・国内	1	0	0	1	0	0
1 年次・海外	0	0	0	5	0	1
1 年次・国内	0	1	1	1		0

中国マーケットだが、春季については 14 年度において全く機能しなかったものの秋季はこの限りではない。表 5-18 に示した 23 名は、その全員が中国人であり、マーケットとして依然として重要な地位を中国が占めていると言えよう。ただしこの時期 1 年次の入試は見当たらず、全てが二重学位による協定校からの出願である。中国の協定校こそがこの時期において機能し得る獲得マーケットであったと言っていい。

表 5-18 : 2014 年度秋季入学希望者の卒業後の希望進路 (数字は回答者数)

	就職			進学	帰国	?
	日本	帰国	?			
3 年次・海外	0	4	3	16	0	0
3 年次・国内	0	0	0	0	0	0
1 年次・海外	0	0	0	0	0	0
1 年次・国内	0	0	0	0	0	0

留学動機については 16 名が大学院進学を口にしてしている。進学志望が多数を占めるのは春季入試の韓国、台湾と同様である。長期留学者にとって留学は大学院進学を見据えてのものであることが一般的になりつつあるのかもしれない。学部留学生獲得も、それを前提とした受入れ施策を検討する必要があるだろう。

5.5 本章のまとめ

5.5.1 留学生獲得の重要マーケット

中国人が留学生の中で占める割合は A 大学においても、また日本中の大学一般についても、量的に他を圧倒してきた。世界最大の人口を有することに比例して日本語学習者人口が世界最大規模を誇ることや、隣国という地理的な優位性もそこにはあるだろう。

受入れの種別ごとにみたとき、獲得業務の最前線に立っていた IC7 は次のように、中国からの受入れの可能性を論じた（セグメント No.33-36）。

No.	発話 (IC7)
33	可能性と言ったら、まず二重学位が一番、あの、たぶん「短プロアジア」が一番獲得しやすい。まず期間が短い、授業料が安い。なので、一番来やすいんじゃないかなと思います。
34	その次は、二重学位。もうほんとに4年間で2つの学位がもらえるのはすごく魅力的なところとなっています。
35	で、その次は3年次編入、というのは、中国の短大卒業した学生は学位がもらえないですよ。たとえ4年間勉強しても、卒業証書しかもらえないということで、学位がもらえるというのはすごく魅力的なこと。実は中国国内でそういうことは簡単にできません。それぞれの大学にちゃんと枠があって、すごく少ない。たとえばある大学の短大を卒業して他の大学に編入して学位をもらうというのはまずない。あまりない。自分の大学で短大から大学に変更する可能性しかないですね。それでも枠があって、難しい。なので、それはすごく魅力的なところだと思います。
36	一番難しいのは1年次。ゼロでも1年次でも獲得は同じように難しいと思います。日本語ができるといっても、うちに来るとあまりできない学生がほとんど、とまでは言えませんが、優秀な学生は早稲田とか、立命館とか、そういう大学も高校に行ってますし、だからゼロであっても一般であってもあまり変わらないと思います。

短期留学プログラムへの参加が留学希望者にとって最も経済的に負担が軽く、期間も短いことから、留学を決断し、留学先を選定するのが容易であると捉えている。またその次に二重学位プログラムを挙げるが、協定に基づいての留学であり、卒業までに「2つの学位がもらえるのはすごく魅力的」と、そのメリットを高く評価する。以上は、IC7の分析のみならず、本章で取り上げた実績からも窺えるだろう。

また短大からの受入れであれば、転入学ではなく編入学であり、A 大学卒業後に得られる学位は二重学位と違って A 大学のものに限られる。しかしそれでも短大卒よりは、学歴の上でプラスであり、留学希望者にとっては魅力的に映るという。中国国内での短大から 4 年制大学への編入が一般的ではないことも、IC7 はその一因として挙げている。ただし A 大学においては現在短期大学としての協定先は中国に持たない。今後協定校拡大を考えるときに、短大に裾野を広げるのも一手かもしれない。なお、短大の海外交流協定はかつて韓国にはあったものの、韓国において短期大学への進学者や日本語学習者数が減少したことを受け、日本語専攻を閉ざすところが相次ぎ、送出しそのものがなくなっているのが現状である。

5.5.2 今後のマーケットの展望

前項で確認したように、長く A 大学においては正規留学にせよ、短期留学にせよ、中国が最大の「マーケット」とされてきた。海外交流協定校の数、受入れてきた留学生の数が他と比べて桁違いに多いほか、現地に通算 3 か所の大学事務所を構えるなど、中国重視の施策が行われてきたと言える。

しかし 2011 年の東日本大震災と、領土問題に端を発して著しく悪化した両国関係の影響から、特に正規留学生の獲得「マーケット」として、中国は変質してきた。それまで留学目的の不確かな学生が斡旋団体を経て大量に日本留学を希望していたが、これが大幅に減じたことにより、斡旋団体を通してのリクルートが機能しなくなった。この事態を受けて、A 大学としては、新たに安定的に留学生を供給できる道筋を模索するようになる。その中で白羽の矢が立ったのがネパールであり、そのために創設されたのが日本語特別プログラムであった（第 8 章で取り上げる）。

この間の動きもまた、日本全体の留学生獲得の動向に準じたものと言っていい。日本学生支援機構は、2014 年度の高等教育機関における学生の出身国・地域別に在籍者数の内訳も紹介している⁶³。それによれば在籍者数の上位から中国（77,792 名）、韓国（13,940 名）、ベトナム（11,174 名）、ネパール（5,291 名）、台湾（4,971 名）と続き、日本語教育機関ほどではないにせよ、高等教育機関においてもベトナムとネパールの占める位置の大きさが見て取れる。この点について 2013 年 7 月付のインターネット記事（NETIB-NEWS）で

⁶³ 日本学生支援機構ホームページ「平成 26 年度外国人留学生在籍状況調査等について」
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data14_brief.pdf

は、「注目すべきはベトナムとネパール人学生の増加である」とし、その入国許可数（交付数）について「ネパールを見ても平成 24 年度の交付数 487 に対し、平成 25 年度は 1,457 で約 3 倍に増加している」と取り上げている⁶⁴。

では、A 大学は東南アジアへ「マーケット」を移行させたのか。これについて IC7 は、中国に集中していた「マーケット」を多方面に展開することで、リスク分散を図るものとの考えを示した（セグメント No.10 - 13）。ただしそれは全体の中の一部としての動きであると捉えている。

No.	発話（IC7）
10	重点が動いているとまでは思っていないです。
11	まず可能性というか、急に中国から来なくなったら、少なくともどこから学生が来るっていう発想は、いいとは思いますが。
12	でも、じゃあ関係なく広げていきたいと思いますか、何と言いますかね、
13	まず可能性を増やすということは、正解だと思います。これから日中関係もわからないですし。確保できるところは確保しておいた方がいいと思いますけど。

PR3 は『A 大ビジョン 21』の中で、東南アジアにおける協定校の拡大を謳ってはいるものの、その一方で「マーケット」として量的に先々の展望にあまり期待が持てないとの認識を持っている。その上で、中国は「非常に重要」であり、韓国に比しても今後も継続して戦略的に重視していくべき「マーケット」であるとの評価を示した（セグメント No.82 - 84）。このコメントから中国へ寄せる期待は、変わらず大きいことが窺える。

No.	発話（PR3）
82	非常に重要だと思いますね。このままで終わるわけがない。必ず、また次の時代が来ると思っていますね。ま、一つ言えることはですね。2020 年、今の中長期計画が 2020 年としているんですね。オリンピックはあるんですけど、2020 年あたりから 18 歳人口が減っていくんですよ。それまでにやっとならないといけないというのが中長期計画なんですよ。で、もう僕はいませんけど、そのころは。それで、そうなってくると、ま、アジアをマーケットにせざるを得ないと。アジア

⁶⁴ NETIB-NEWS ホームページ「外国人留学生 ベトナム・ネパールから急増」
http://www.data-max.co.jp/2013/07/16/post_16455_dm1545_3.html

	がもうちょっと発展するだろうと想定して。ところが今、こう、なんといっても中国が 13 億 5 千万の巨大な大国ですから、日本に、興味がないと言ったって、母数が大きいですから、
83	ベトナムとかネパールとか言ってもたかが知れてますよその数は。だからそれは無視できないですね。
84	韓国はまあ、近いですから一定数は学生募集するのは見込めるけどやっぱり、ま、韓国は、僕はちょっとわからないですね。そもそも 18 歳人口は韓国の方が先に減少していますからね。で、韓国の大学がつぶれたりしていますから、そういう中で日本に留学するマーケットがどれくらいあるのかって、ちょっと僕もよくわからないんですけどね。今までの感じでは、あまりないという感じ。基本的には一定数は来るかもしれませんが、そんなに例えば、100 人集めるとか、規模になると難しいでしょうね。

これに関して実際に中国で「リクルート」や「アドミッション」を担当した日本語教師である JT6 のコメントを紹介する（セグメント No.131）。受入れた留学生数の実際に注目し、特に二重学位による 3 年次での受入れが入学（編転入学）者数の大半を占める現状から、PR3 同様に中国の重要性を強調する。そして「マーケット」の維持に力を注ぐようを呼び掛けている。

No.	発話（JT6）
131	（中国の存在は）重要だと思います。実際に減っているとは言いますが、今来ている学生の多くは中国から来ていますし、二重学位の受け入れとかも中国がほとんど、短期以外のところでは中国の学生が非常に多いというのは事実ですので、その維持に努める必要があると思います。

今後も日本への留学希望者を得るための「マーケット」として、中国を軸として検討していくことは基本戦略であり、日本語学校等の潮流とは一線を画していると言える。実際のところ、第Ⅲ期においては中国国内の交流協定校も、二重学位の供給元はそのエリアを拡大することで一定数の獲得を可能としている（4.1 海外交流協定校数）。1 校のみでは数を満たせなくとも、新規に協定校を開拓することで量を補うことができる。見方を変えれば、日本語の専攻課程を持つ中国の大学の中には、日本への留学先を欲する機関もあり、そのニーズを掘り起こす余地はまだ枯渇したとは言えない。

では、なぜ新たな国からの学生獲得を望むのか。これはリスク分散と受入れ留学生の多様性を求めて、東南アジアや南アジア諸国へも食指を伸ばしているというのが、偽らざる現状であろう。リスクとは1国偏重での留学生獲得では、その国の事情一つで供給がストップする可能性があることを指す。例えば、第Ⅱ期と第Ⅲ期とを区分する際の背景の1つとして日中関係の悪化を挙げたが、このように政治的な両国間の関係性が留学生獲得に直結するからには、リスク回避として多数の国に交流協定校を設けることは効果的だろう。

後者の多様性については、第7章、第8章を通じて期待されることを詳述するが、1国偏重であった第Ⅱ期を振り返ったとき、その環境は中国人学生にも日本人学生にも外国語学習の理想的環境とは異なっていたであろうということは想像に難くない。せっかく日本に留学しながら周囲が同じ国からの留学生で占められたのでは、敢えて環境を変えるべく留学した甲斐が乏しいだろう。

日本人学生の視点で考えれば、第Ⅱ期に見られたように中国人留学生が極端に多いことは、中国語や中国事情に興味のある学生に限っては理想的な環境であろう。しかし、1国よりも2国、2国よりもそれ以上に多くの国から留学生が集う環境の方が、より多くの日本人学生の国際交流に向けたニーズを満たすことができるだろう。視点を戻して中国人学生の立場でそのメリットを改めて考えたときにも、日本語を介して他の国からの留学生と交流する場を提供できれば、それも多様な日本語の実戦使用の場となる⁶⁵。留学生の多様化は日本人学生、留学生の双方にとって魅力的な環境を創出するだろう。

⁶⁵ 母語の事なる者同士が第二言語である日本語で交流する「第三者言語接触場面」(ファン1998、1999)を提供できる。

第6章 正規留学生支援とその課題

前章ではマーケット・リサーチに注目し、A大学の留学生獲得に向けたビジョンとその実態を確かめた。そして協定校、在外事務所、斡旋団体といった現地にあつて留学生の送出しに携わる諸機関との連携が重要であることを指摘した。また様々な留学種別の中で、かつて獲得の主流であつた在外事務所を介しての個人出願が行き詰まり、二重学位プログラムの重要性が増してきたこと、また地域に関しては中国の重要性とその限界、そして東南アジアや南アジアに向けての期待など、この10年の留学生獲得「マーケット」はA大学の中で大きな転換期であつたことを確認した。

本章では正規留学生に注目して、このような留学生マーケットのなかで、どのように学生を獲得したのか、そして獲得した学生をどのように支援してきたのか考えたい。以下、EMを構成する各要素に沿って節を設けて記述する。

6.1 リクルート

留学生獲得に関しては、前章でみたように拡大する協定校や在外事務所の創設による海外からの直接的な学生受入れ、その一方で国内日本語学校からの進学への期待というのが大まかなこれまでの戦略であつた。この枠組みを生かすためのアプローチにどういったものがあつたのかを確認しよう。

6.1.1 海外交流協定校

協定校とは留学生の送出しを期待して協定を結んでいるわけだが、調印後に募集要項を送る、メールや電話で出願を催促する、というだけでは他の日本の大学も参入する学生獲得競争の中で、その存在感は埋没するばかりだろう。A大学の協定校へのアプローチを、中国への出張報告2点を取り上げることで概観する。

(1) 中国・広東省出張(2013年12月)

この出張は、後述する日本語教員養成講座の海外インターンシップ(第10章第3節)の受入れに関して交流協定校の1つと協議することを目的の中心とし、留学生教育を担当する専任教員2名(日本語教員であるJT4、JT6)で訪問したものである。このときの日程について表6-1(次ページ)にまとめた。

表 6-1：中国・広東省出張日程

期日	業務内容	報告事項
1 日目	(移動日)	
2 日目	上海事務所駐在員 と協議、情報交換	OB5 氏から今後の学生獲得に向けて A 大学に提案をしているものの、折り返しの指示がないことに戸惑い、孤立感を覚えるとのコメントがあった。週ごとに学長に向けて発信されているというレポートへの即応が肝要。また上海における日本人日本語教員採用の情報提供も依頼した。
3 日目	上海 e-learning 運営会社訪問	具体的な協力内容は今後の協議によるが、先方が求めているのは、現在欠いている上級レベルを対象とする日本語学習コンテンツ（会話、文章表現など）である。中国において大学の知名度を向上させるには有効な一手だと思われる。また有名大学の後塵を拝しては、本学が乗り込む余地がない。
4 日目	I 大学訪問 ①キャンパス見学	海外インターンシップの実施に向け、キャンパスの一部（特に食堂と教学棟を中心に）を見学・撮影した。
	②授業見学	主任から要望を受け、日本人教師による日本語クラス（4 クラス）の授業を見学した。コメントを取りまとめ、近日中に I 大学に送付する予定。
	③大学説明会	1 年生を中心とする 10 名程度を対象に、A 大学への留学を希望する学生に向けて 1 時間程度の説明会を実施した
	④協議	院長助理（副学長相当）兼国際交流センター長の K 先生と「海外インターンシップ」「日本人学生の留学」「日本人教員採用」を協議した。
	⑤授業提供	日本語専攻の学生 200 名強を対象に 90 分の講義を提供した。講義テーマも先方の要望（「日本語学習」「日本文化」「日本語の特色」）に基づき、設定した。
5 日目	澳門視察	「海外インターンシップ」の研修地の 1 つである澳門を視察
6 日目	(移動日)	

まずは上海事務所の駐在員と情報交換を行い、特に運営上の問題について駐在員の訴えを聞き取って A 大学に持ち帰っている。また駐在員の提案により、e-learning 運営会社と協定を結び、コンテンツの提供によって大学の知名度を上昇させるという広報戦略上のアプローチを検討するという。

その後、広東省にある協定校 I 大学を訪問している。主目的は前述の通り「海外インターンシップ」の協議や準備にあるが、その他にも双方の要望（A 大学の教員養成講座修了生の日本語教師としての就職斡旋、日本人留学生を欲する I 大学への A 大学からの留学生派遣）を満たすために話し合いが持たれている。

またここで注目すべきは、I 大学の日本語教師の授業改善に向けて A 大学の出張者に対してコメントが求められ、A 大学の日本語教員がこの要望に込んでいる点である。日本語教育の専門家としての存在が、協定校サービスの 1 つとして双方に認識されていると言える。

さらに I 大学からの要望に沿って、学生向けに授業も提供している。このとき提供した授業には 200 名からの参加者がおり、留学希望者への説明会参加が 10 名であったことを考えれば、大学の宣伝としての効果はより大きい。A 大学にとって日本語教育が、いわば国際交流を展開する上での武器となっている。

(2) 中国・東北地方出張（2014 年 10 月）

この時は 7 泊 8 日の出張であり、出張者は前掲の広東省に出張した日本語教師 2 名に加え、国際交流センターの中国人スタッフ 1 名（IC7）の 3 名であった。報告文書（次ページに表 6-2 として再編して提示）からその目的は中国・東北地方にある協定校を訪問し、学生向けに説明会を実施するとともに、協定校と協議の場を設けてその要望等を聞き取ること、A 大学に現在留学中の学生の近況を報告することなどにあることが読み取れる。協議、会食、説明会等の場に出席した関係者の氏名は割愛したが、国際交流担当の教職員や日本語教師がいずれの大学でも顔を並べている。

今回の出張では、各大学で実施した説明会への参加者は合計 350 人とのことであった。説明会を実施することで、学生獲得に結び付けようという出張目的が鮮明となっている。また広東省 I 大学で実施したような授業提供はこの出張では予定されていなかったものの、行く先々でそれを期待する声が寄せられている。

表 6-2 : 中国・東北地方出張日程

期日	業務内容	報告事項
1 日目	(移動日)	
2 日目	J 大学との協議	日本の大学との交流の沿革紹介。2012 年日中担当者会議に参加された先生も出席し、和やかに協議が進んだ。
	J 大学での説明会	学生参加 50 名
3 日目	J 大学との夕食会	Z 主任より調印時の図書寄贈の御礼と追加提供への要望、講演の依頼があった。L 先生より、日本人教師の推薦を求められた。
	K 大学国際交流センターとの協議	K 大学側からは送出しに力を注ぐ一方、本学からの留学派遣にも期待する旨の発言があった。
	K 大学での説明会	学生参加 50 名
4 日目	K 大学外国語学院との協議・夕食会	「若い日本人教師を勧めてほしい」、また「日本語の先生を日本へ派遣したい」との要望があった。
	L 大学との会食	A 大学に短期留学中の L 大学の学生の近況を報告
5 日目	L 大学表敬訪問	L 大学の同時通訳ブースなど日本語教育環境を視察。
6 日目	M 大学での説明会	学生参加 200 名
	M 大学との協議・夕食会	A 大学に意欲があれば、新たな協定校開拓へのアシストをしようとの申し出があった。
7 日目	N 大学との協議	本学からの留学派遣に期待。教員研修や修士課程の学生の送出し希望。日本語教員を目指す学生のインターンシップの受入れも歓迎。(N 大学) G 教授より、「岡山で 1 年間中国語を教えたので、岡山の状況が分かり、学生達へ勧めやすい。結果、学生はみんな岡山に行っている」という発言があった。
	N 大学との昼食会	次回出張時に講義・講演など提供を求められた。また日本人教師の推薦についても協力要請があった。
	N 大学での説明会	学生参加 50 名
8 日目	(移動日)	

また表 6-2 の元となった『中国・東北出張報告書』には、これを作成した出張者より、海外交流協定校訪問に関して次のようなコメントも添えられている（別冊資料 6-1）。ここには「出張者は、本学の留学の受入れ、送出し全般に関する一通りの知識を持たなければならない」とあり、リクルートにあたる者の心構え、条件が書かれている。

A 大学は国際コミュニケーション学科に設置されている日本語・日本研究プログラムを留学生受入れの柱としており、説明会もそれを軸に展開する。加えて先に挙げた訪問先で期待される役割には、留学予備軍への授業提供、日本語教育への支援、説明会開催といったものがあつた。これらを勘案すると、ここに挙げた出張者が実際そうであるように、日本語教師への期待と責任は国際交流の分野で非常に大きいと言える。

資料 6-1 にみえる「過去の失敗事例」とは、訪問先で出張者が不正確な情報や誤った情報を発信したり、協議の場において先方からの質問に満足に回答できなかつたりしたことを指す。先方の誤解を解き、信頼を回復するのに苦勞を強いられたと IC7 は語る（セグメント No.106。固有名詞のアルファベットによる仮称と括弧書きの補足情報は筆者による）。

No.	発話 (IC7)
106	<p>実は M 大学(中国にある協定大学)、今まで 2 年間交換枠のことでずっともめてたんですよ。最初は 1 枠ってうち言っていて、どうもわからないところで 2 枠になっていて、で結局私が 2 枠って言われるんですね。で、私ちゃんとメールの記録も出して、もう先生に 1 年 1 人、メールの記録をちゃんとアップして送ったら、や、ビジネスのメールだとこんな長いメールを書かないですよって、話わからないって言われたんですよ。じゃ、どうすればいいかわからない。一応学長に相談して、すみません、こんな状況になってますけど、どうしますか、あそこは初めて学生を受入れるし、もううちの、S 先生(A 大学専任教員)と私のコミュニケーションの問題で交流協定校に実は 1 名ですとか言えないです、その時には、信頼性の問題もありますし。じゃあ、今年は特別 2 枠あげますけど、これからは 1 枠ですよって言いましようって話になっていて、その時は 2 枠になっていて。</p>

(3) 留学説明会

今回紹介した協定校訪問において、直接的な「リクルート」活動として実施されたのが「留学説明会」である。そこで、説明会で用いた資料（プレゼンテーション用ソフトで作成したスライド）を基に、その内容についておよそのところを取りまとめて紹介する。

まず二重学位プログラムの他、短期留学プログラムについても取り上げ、留学を希望する者に選択肢を与えている。それぞれのプログラムの特色を日本語教育と日本研究に分けて紹介しており、まずは教学支援の実態を発信している。学生の大多数の進学ニーズに合わせ、それ以外の専攻は積極的には宣伝していない。

また国際交流センターを中心とする大学の組織的なサポート体制も、アドバイザー制度やカンバセーション・パートナー制度（短期留学生対象）とともに紹介している。生活面についての情報としては、さらに「先輩の声」として在学生からのメッセージを、生活費、アルバイト、奨学金とに分けて盛り込んでいる。

二重学位プログラム参加者に対しては、そのキャリア・ビジョンとして、大学院を持たない A 大学のハンディキャップをむしろ生かした提案を聴衆（協定校の教員および日本語専攻の学生）に投げかけている。この提案とは、「2+2」よりも長い時間軸で留学期間を捉え、二重学位プログラムの延長線上にさらに 2 年間、母国でも名の通った日本の著名な大学院への進学を呼び掛けるというものである（別冊資料 6-2）。A 大学は、大学院進学の前準備期間として位置付け、「他人のふんどしで相撲を取る」格好となっている。

この他、奨学金や授業料減免制度など「経済支援」についてもページを割いて説明している。経済的な負担に、留学希望者の多くが高い関心を寄せているとの A 大学の認識を示すものであろう。実際、留学予備軍を対象に行ったアンケート調査で、この点の裏付けは取れている（4.4.2「留学未経験者へのアンケート調査より」）。

6.1.2 在外事務所

大連事務所についてはブローカーとしての性格を持つためか、A 大学から指示することは稀であった。A 大学としては大連事務所が取りまとめた出願を受けて現地での入試を実施するばかりであり、悪く言えば一切をブローカーに丸投げした受動的な立場にあった。ただし対外的にはあくまでも A 大学の在外機関として、「A 大学大連教育事務所」と大学名を冠しての活動を保証し、A 大学のホームページやパンフレットにも明記していた（2015 年現在は大連事務所も瀋陽事務所もいずれもホームページ上から姿を消しているが、教授会議事録等に廃止した旨の記載はない）。

瀋陽事務所は 3 年間の契約を結んで、現地での活動費を年度単位で渡し切りにしており、成功報酬として送出した学生数に比例して支払金額が上昇するわけではない。この点でブローカーとして大連事務所とひとまとめに扱うことはできない。ただ A 大学が受動的であ

る点は変わらず、報酬が実績に拠らないこともあってか、3年間で5名を送出すに留まる。またその5名も全員が除籍・退学をしているからには、実績はゼロと言っていいだろう。

これに対し、上海事務所はA大学よりスタッフに固定給を支払い、現地駐在人として雇用しており、全く性格が異なる。ただし第3章で取り上げた組織図の中に明記されておらず、例えば上海事務所駐在員の直属の上司が誰なのかは不明である（A大学学長、副学長、法人事務局の局長や次長に問い合わせのメールを送ったが無回答であった）。

上海事務所の駐在員OB5は自らの役割をどう捉えているのか、実際にどのような役割を果たしているのか。またA大学からの指示にはどういったものがあるのか。これへの解をOB5へのインタビューから導き出すこととする（セグメント No.5-10）。

No.	発話（OB5）
5	（設立の趣旨はどう聞かされていたのか）
6	端的に言ってしまうと留学生の募集ということ、一本槍ということでしたよね。ただその他の業務についてはその当時、何も、考えていませんでしたけど。
7	（留学生募集の対象、種別は様々だが）
8	主に1年次入学ですね。
9	（これまでの2年弱で、その目的や機能というところで変化はあったか）
10	それはちょっと難しい問題ですけど、いわゆるその、1年次募集はなかなかうまくいっていないところもありますし、政治情勢とかいろいろ事情があって、またその上海事務所にはやっぱり中国国内で他のいわゆる事業、開拓する可能性が生まれてました。Eラーニングとか。あとはその、例えばA大卒業生のためのOB会みたいな。就職口を探すというような計画もしていますけど。

すると、まず事務所設立の目的は1年次の獲得にあるということがわかった。ただしこの点で成果に結び付いてはいない（上海事務所による1年次獲得は2012年の設立以降1名のみ）。そこで、Eラーニング事業や中国における同窓会の設置・運営、中国での就職先斡旋などに変質してきたと言う。

また目的遂行のための苦労や課題を尋ねたところ、その回答（セグメント No.12-14）より、A大学による上海事務所への指示命令が要領を得ない、責任が不明確で判断が下りないなど、事務所運営に向けた大学本部のシステムに欠陥があるとの認識を駐在員が抱いて

いることがわかる。つまり、前 2 か所の事務所への反省は活かされず、A 大学の消極的姿勢は変わらないままであることが窺えるのである。

このような中で OB5 は自らのネットワークを生かしての宣伝活動に力を注いでいるという。しかしせっかく先鞭をつけても、採否が大学本部から示されずに棚上げ状態のまま時間ばかりが経過し、かえって OB5 個人の信頼を失墜しかねない状況を嘆いている (OB5 は A 大学上海事務所駐在員であると同時に、上海市内の大学に勤める日本語教師でもある。ネットワークとは現地における大学教員として有するものである)。上海事務所が効果的に機能するには課題を多く残す。

No.	発話 (OB5)
12	一番苦勞しているのは、やっぱり A 大本部とのいわゆる連絡というか、全く連動していないというのが実感です。特に中国の習慣から見ると、やっぱりスピード感が重視されていますから、そのスピードがない人は信用されないという感じで。お互いの時間が大切でしょうというような、暗黙の前提になっています。それについてはなかなか A 大側の理解を得てないというか、A 大のシステムはそれに合わないのか、よくわからないんですけど。こちら側からの提案がよく、提案したままで、何の返事もないまま終わっちゃうというか。
13	最初は連絡の窓口がしっかりしていないと思うんですけど、まあ窓口があっても、やっぱり各部門との根回しというか、それ必要になる部分が多いんですから、それはなかなかうまくいかない。誰が責任をもってそのことを遂行してくれるのかっていうのがわからない。責任者がわからない。結局責任者不在で、何事も出来ないことになっています。
14	一番辛いところはね、今までやった仕事はほとんどが自分のいわゆる、人脈、人的なネットワークを使ってやってるんですから、返事がないとこちらの信用問題になります。

6.1.3 留学フェア

留学フェアとは、留学斡旋団体等の主催により、複数の教育機関がブースを構えるなどして合同で説明の機会を設けるものだが、A 大学がこれに参加したのは上海事務所の独自の行動を除けば、2 回だけである。

このうち 1 回目となった大連でのフェアは、現地の日本語斡旋団体が主催するものであった (別冊資料 6-3)。この斡旋団体とは大連事務所所長 OB3 が本業とする留学斡旋業においてつながりを持ち、今回の参加も OB3 からの要請を受けてのものであった。この時

ースを構えたのは日本語学校ばかりであり、数少ない大学機関ということもあって、留学希望の相談が相次いだという。しかし直接希望者との情報交換ができず、主催団体からもその後何ら情報提供がないまま、留学生獲得としての成果に全く結びつかなかった。

このときの出張者は専任の日本語教員 2 名であったが、うち 1 名については、後日主催団体のホームページにその所属日本語教師として写真が流用されていることが発覚した。このように不透明な団体であるとの指摘が、A 大学国際交流委員会議事録に残されている。

またもう 1 例は日本の独立行政法人が主催する留学説明会であり、これも中国の東北地方で開催された。参加大学は専ら大学院を要するいわゆる一流大学が軒を連ね、A 大学は全く場違いであった。主目的は会場校となった中国の大学と協定締結にあったが、A 大学の「地方」「小規模」「私立」「単科大学」といった特性は、他大学と肩を並べたときにブースへの集客力に欠け、参加するメリットは見出せないとの報告につながる。

以上のとおり、斡旋団体主催の留学フェアは効果どころか信用に欠ける。一方、他大学との共催による留学フェアでは、競争力に乏しい A 大学は他大学の引き立て役となりかねない。A 県（A 大学所在地）では留学生支援センターを作り、加盟する県内の大学・短大で留学フェアを共催する企画を国内外で打ち立てているが、むしろこれを避けて独自に協定校への募集活動に注力しているのが A 大学の現状である。

6.1.4 国内進学

では、日本国内からの進学については、どのようにこれを認識しているのだろうか。入試広報課のスタッフの中から、国内日本語学校へのリクルートを担当する AO2（セグメント No.2）と AO4（セグメント No.11-14）へのインタビューで得られた回答、そして入試広報課より提供を受けた課内資料を見てみよう。

No.	発話（AO2）
6	国内の学生募集に関しては、ここ 3 年ぐらいになりますかね。今年を入れて、おとしぐらいから日本語学校の訪問をやり始めてますね。それまでは日本語学校の訪問と言っても、A 県（A 大学所在地）にある（日本語学校 A）とか、（日本語学校 B）とかその辺りのところは、A 県の担当の人が行ってましたけど、おとしぐらいから、（域内他県）とかにもちょっと拡大して、で、何回か訪問してっていうことをやった中で、かわりを持っていますね。

協定校への説明会には日本語教員が出張して積極的にリクルート活動に励んでいるのに対し、国内日本語学校へのアプローチはあまり積極的であったとは言えない。しかし、東日本大震災とおよそ時期を重ねて、活動の範囲を広げるようになったという。海外からの直接の受入れが振るわなくなったことを受けてのことであろうと推察される。

また AO4 は近隣他県に広く足を運んで、日本語学校を訪ね歩いたという。日本語学校の近年の傾向については、前章「5.3 国内マーケットの開拓と維持」で取り上げたが、ベトナム人とネパール人学生の大幅な拡大と、彼らを獲得する上での課題として経済力と日本語能力を挙げており（セグメント No.11-14（前掲））、AO4 は従来の中国人や韓国人と違った受入れの難しさを指摘している。

さて、このような状況の中、国内日本語学校からいかにして安定的に留学生を獲得することができるだろうか。国内日本語学校は、大学への送出しを検討する上で何を重視するのであるだろうか。AO2 もメンバーとして活動したワーキング・グループが「2013 年度秋 国内日本語学校訪問記録のまとめ」と題する報告書を提出している（別冊資料 6-4）。これは A 県内外 15 の日本語学校を訪問し、担当者との協議を踏まえて取りまとめたものである。

これによれば、リクルートの時点において留学予備軍が特に注目するのが「経済支援」、「教学支援」、「卒業」であることがわかる。「経済支援」では奨学金制度は評価するものの、学費分納を求める声が高い。これは、授業料をアルバイトによって納入しようとする者が多数いることを意味する。つまり、経費支弁能力が欠如した学生の受入れにつながりかねず、このことを報告者は危惧している。一方「教学支援」では、A 大学の語学を前面に出した大学名からのイメージと実際の卒業論文のテーマとの差異がプラスに働いたという。多様な学びの機会を期待して、好意的にこれを評価したのであると類推している。また協定校がそうであるように、国内日本語学校でも授業提供への要望の声があり、教育は「リクルート」の資源であることが確認できた。そして「卒業」は卒業生の実際を紹介した点は高評価を受けたというが、情報量が不足しており、今後キャリア支援課と連携することでこの点を充足させるべきであると述べている。

この他に、国内進学を望む留学生獲得の障害として、A 大学の所在地を AO2 は挙げる（セグメント No.19）。A 県は域内でも「田舎」として位置付けられ、他県から学生を呼び寄せるのは難しいだろうと考える。

No.	発話 (AO2)
19	ま、でも A 県という土地柄はやっぱりちょっと留学生たちからすると、都会に行くことよりは田舎に行ってしまうっていう感覚はあるっていう話はよく聞かされてましたね。

またこれに合わせて AO3 の発言も吟味したい (セグメント No.7)。ここで挙げる B 県とは A 県を含む域内で最大の都市を要する中心地域であり、日本語学校に通う学生も最も多い。ただでさえ、引っ越しを敬遠しがちだとするならば、なおのこと、わざわざ田舎と目される A 県に好んで引っ越す者も少ないだろう。また見方を変えれば同じ A 県内の日本語学校から A 大学を進学先に選ぶ学生には、今の生活環境を変えたくないからという者もいるのではないか。そうであれば、消極的な学習意欲を持った国内進学者を抱える危険性がここに垣間見ることができるのかもしれない。

No.	発話 (AO3)
7	留学生は、移動が、なかなか難しい、というか。しない傾向があるんですよね。B 県にある専門学校を卒業したら、できれば B 県、引っ越しとかせずに、生活をしたいという傾向があるので、その、人たちが A 県に呼ぶためには、魅力、メリット、が、ないとダメなんですけど。

6.1.5 日中大学等国際交流担当者会議

表 6-2 中に「2012 年日中担当者会議に参加された先生」という記述があった。これは協定校へのアプローチを、A 大学より先方を訪問して行うばかりでなく、協定校より A 大学に留学送出しの担当教職員を招いて行おうというものである。表 6-2 の中で、協定校の教員 G 氏が「岡山で 1 年間中国語を教えていたので、岡山の状況が分かり、学生達へ勧めやすい。結果、学生はみんな岡山に行っている」と発言していたが、留学を後押しするにも、担当教職員が現地を知らないでは十分に紹介できないのは当然であろう。この点については教員研修 (K 大学を対象) を報告した際にも言及した (5.2.3 「海外交流協定校」参照)。なお、第Ⅱ期、第Ⅲ期を通して、この試みは 2012 年 1 月の一度きりであった。

さて、この会議に招聘したのは中国の協定校の中でも特に正規留学生の送出し実績のある大学等としており、短期留学プログラムのみの教育機関は除いている。費用一切は A 大学の負担であることから絞り込んだのであろうが、この取組みが正規留学生のリクルートを目的としていることがわかる。参加校と参加人数は、高校からが 5 校 6 名、大学からが

12校13名であった。国際交流センター事務室が受入れの手続き及び会議の運営全般を総覧し、理事長、学長の他、国際交流委員および日本語教員が中心となって対応している。

以下の日程（表6-3）を見てもわかるように、その目的はA大学の実際を知ってもらうこと、それにより参加者からA大学に関する具体的な情報提供が留学予備軍に対してできるようにすることにある。そのためにオリエンテーション、授業見学なども盛り込んでいる。もちろんレセプションや温泉地で接待することで、先方に好印象を持ってもらい、A大学への留学を後押ししてもらいたいという期待もあっただろう。

表6-3：日中大学等国際交流担当者会議日程表

日時	活動内容
1月22日夜	歓迎レセプション
1月23日午前	オリエンテーション、大学案内、質疑応答
1月23日午後	A県温泉観光都市一泊研修
1月24日午前	
1月24日午後	自由行動
1月25日午前	授業見学、講義「A県の歴史」、閉幕式および昼食会

この取組みを事務サイドとして扱った国際交流センターのスタッフは、どのように捉えていたのか。まず国際交流センター事務室長であるIC4は次のように語ってくれた（セグメントNo.71）。「急に持ち上がった」と述べており、準備に時間をかけて取組めなかったことを悔やんでいる。そして多額の資金と労力をかけながら、効果に乏しく、見返りを求めない協定校サービスだったのかと、その運営の在り方を否定的に評価している。

No.	発話（IC4）
71	たぶんこれは急に持ち上がった話だと記憶していますが、あとは、今までの御礼、中国の学校にお世話になっているので、その、お礼を返す形になると学長が仰っていました。だから何かまとめるというよりはお返しの機会なんだという説明を受けた記憶があります。本来であれば、それぞれの協定校を訪問した先生方の記録とか残っていますよね。情報集めて、きちんと煮詰めて、どこの学校の先生、きちんとケアしていただく、きちんとできればよかったです

	<p>けど、そうできた部分と、ま一人の先生がかなりたくさん協定校に行ってらっしゃるケースもあったので、フォローし切れなかったところじゃないですかね。もうちょっとあの、たぶん、準備期間が最低1年なり半年かけて、少なくとも半年前には先方にお伝えできる形で持って行くともっと大きな効果とか、あとどこに焦点を置いてどこを目標として、その目標値に達成できるような計画が立てられたと思うんですけど。あまりに時間がなさ過ぎでした。ただ時間がなかったんですけど、先生方のご協力もあり、それなりの体裁は整えられたのかな、ま、総領事に来ていただくとかもありましたしね。</p>
--	--

また共に運営に携わったスタッフのIC5も、一過性の企画であり、その成果のほども検証していないなど、行き当たりばったりの施策であったと厳しく評価する（セグメントNo.45-50）。参加した協定校へのサービスとはなっただろうが、学生募集とは無関係であり、留学生獲得への効果も見込めないとして、費用対効果を無視していると断じる。

No.	発話 (IC5)
45	協定校の実務担当者会議、やりましたね。あれも慌ただしくやって、1月、向こうの春節前後。やったのはやったんですけど、実際その効果が出たかっていう検証をやってないですね。それがきちんと見えていない部分がありますね。
46	で、あれは、それ1回きりで、次はどうするかって話もしていないですし。あのときは、1年に1回くらいやればいいんじゃないかって話も出てたんじゃないかと思うんですけど。正直何も見えてないですね。
47	ただ、そのとき来ていただいた先生方には満足はいただけたとは思いますが。
48	でもそれ次の学生獲得につながったかという、何もつながっていないという気が私はしますね。実績として挙がっていないですね、今のところ。
49	やはり私、費用対効果の部分でやっぱり見えないまま進んでしまった気がするんですね。
50	だからまあ、結局単なるサービスだけ、で、やるんだと私は認識してたんで。

一方でIC7は次のように述べ、協定大学1校に限ってではあるが、学生獲得への効果があったという（セグメントNo.57-58）。ただし継続性を持たせることも重視しており、IC5の発言にもみられる「1回きり」の企画であっては好意的評価も自ずと限られるだろう。

No.	発話 (IC7)
57	山東省の協定大学、今回 6 名送るという話で。ほんとうちの大学のためにわざわざ説明会をやって、ほかの大学の説明会をやらなかったんですよ。向こうの先生の話では、この前がうちが日中担当者会議があったときに、うちが招待したんですよ。で、その先生の都合で、これなかったんですけど、そのお礼という感じでこういう風にやってくれた。やっぱり何らかの好意を示すと中国人はあの、日本人も同じですけど、私も何とかしてあげないといけないという感じ、ですので、効果はあると思いますけど。
58	でもほんとに 1 回やっただけでは効果がないんですよ。例えばこの大学からいつもいつもこうしてくれているのに、1 回だとあ、今までうちは学生いっぱい送ったしいいやって思われる可能性もあるんですよ。でもずっとずっとやってくると、あ、うちも何とかしないとまずいかなと思う、普通の人はずいぶん。

運営した国際交流センタースタッフからは否定的な声が聞かれた取組みであったが、一方でスタッフはこの機会に参加者に対してアンケートを実施し、協定校からの要望の把握に努めていた。これに基づき、リクルートに向けてどのようなヒントを A 大学が得たのか、現状どのような課題を抱えているのか確認しよう。

まずは教学面での回答を取り上げたい（次ページ、表 6-4）。併せてアンケートの集計表に付記された A 大学スタッフのコメント、或いはその後の関連した取組例などから、回収したアンケートの影響も追跡することができるだろう⁶⁶。

教学面においては、まず十分な学生情報の共有ができていないことがわかる（回答 1、2）。二重学位プログラムの趣旨からいっても、問題視すべきであろう。これについては早急に対処するとのコメントが添えられている。

また大学院の設置が積極的に学生を送出そうとする上で鍵となるという（回答 4）。A 大学は大学院を持たないが、この点がネックになるのだろう。つまり、3 年次への編転入を希望する学生は、その 2 年後の大学院進学まで見据えているのだ。なお、大学院設置については「A 大ビジョン 21」にも書かれていたが、未だ目標のまま具体化はしていない。

「ビジネス日本語」、「経営学」、「実用的な日本語」など卒業後の進路と結びついた教育プログラムへの期待も高い（回答 3、5、9）。「ビジネス日本語」は会議開催時点では設置さ

⁶⁶ 教育面での要望に応じたものは、教学支援における取組みとして、改めて「6.5 教学支援」でも整理し、紹介する。

れていなかったが、2014年に開講された(2015年度には「キャリア日本語」へと姿を変え、第9章でその取組みを報告している)。一方、国際系単科大学としては経営学の専攻課程を設けられず(教養科目として開講)、この点は総合大学と比したときに不利な点であろう。

表 6-4: 日中大学等国際交流担当者会議アンケート回答 (教育面) ⁶⁷

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 貴大学を卒業した本学の学生の進路状況を連絡していただきたい。(遼寧省・O 大学) 2. 中国側でも学生の状況をきちんと把握し、単位を計算する必要があるため、毎学期試験後、学生の成績と<u>アドバイザーの評価</u>を送ってほしい。(遼寧省・O 大学) 3. <u>経営学等の専門課程を増設すれば</u>、学生募集にも有利(内モンゴル自治区・P 大学) 4. 教育、設備、授業計画など、すべて整っており素晴らしいと思う。<u>今後大学院を設置したら、中国の各大学との交流はもっと幅広いものとなると思う。</u>(吉林省・M 大学) 5. 「<u>ビジネス日本語</u>」教育のカリキュラムがあれば示してほしい。(吉林省・M 大学) 6. <u>日本語教師の、A 大への訪問、研修について話をしたい。</u>(湖南省・Q 大学) 7. A 大学からの教員派遣について協力してほしい。(湖南省・Q 大学) 8. <u>現在当校には理系の科目を専門で学びたいと思っている生徒がいるが、まず貴校に入学後、留学生試験の準備(復習)をさせるのが適当であるか。</u>(重慶市・A 高校) 9. 日本語だけでなく幅広い分野で勉強をさせたら、将来の進路での可能性がもっと広がる。また<u>留学中にもっと実用的な日本語の運用能力をマスターできればよいと思う。</u>(福建省・B 高校) 10. 大学 3 年時にどれだけ多くの単位を取得できるか。3 年生でできるだけ多くの単位を取得できれば、卒業証書を中国の学年暦に合わせてもらうことができるため。(遼寧省・O 大学) 11. <u>教師派遣交流と留学生短期体験を検討してほしい。</u>(遼寧省・O 大学) 12. <u>3 年次編入生の在留期間を 1 年半にできれば、大学院入試に間に合う。</u>(遼寧省・S 大学) |
|--|

回答 6、11 は、協定校の教員の研修受入れ先となることを希望している。これに関しては、K 大学に対して 1 か月の受入れは試みたが(第 5 章)、同様の要望は根強い。

一方で回答 7 にあるように、A 大学からの教員派遣要請も見られた。本来、取り交わしている協定書(第一協定書)にも教員間の学術交流などは謳われている。しかし現状は、本章冒頭で取り上げたように、せいぜい協定校訪問時の授業提供に限られる。

⁶⁷ 学校名は実名を伏せる。下線は提供資料のまま。資料 6-6 も同じ。

以上の要望は協定校から A 大学に対しての積極的な交流と「教学支援」を望んでのものと評価できるが、回答 10、12 は協定校における便宜を図ったものであり、A 大学での 2 年間の修学に重きを置いたものではない。回答 8 に至っては、A 大学が国際系単科大学であることを思えば、入学後に他大学への転入を織り込んでの送出しとなりかねない。

続いて生活面への要望に目を向けたい (表 6-5)。この要望への取組みは、学生生活支援となる。そのため、一部についてはその詳細を「6.3 学生生活支援」でも取り上げる。

表 6-5：日中大学等国際交流担当者会議アンケート回答 (生活面)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 学生の日本での連絡先(メールアドレスと携帯番号)を教えてください。本学側で取りまとめるのがなかなか難しいので、是非お願いしたい。(遼寧省・O 大学) 2. 素晴らしい先生方がおり、とても安心しています。(遼寧省・O 大学) 3. アルバイト斡旋、課外活動、卒業後の進路に、力を入れてほしい。(内モンゴル自治区・P 大学) 4. A 市はあまり大都市ではないので、留学する学生は今後もっと増えると思う。ただしアルバイトは探しにくい環境だと思うが、<u>その点についてはどう対応しているか。</u>(吉林省・M 大学) 5. <u>寮でも自炊できるよう対応してほしい。</u>(吉林省・M 大学) 6. 料理教室などがあれば学生は喜ぶと思う。またアルバイトをする機会があれば、学生は社会に貢献しながら収入源を確保できるので、もっと自信を持てると思う。(吉林省・M 大学) 7. アルバイトの機会が多いというのはよいことだが、アルバイトばかりし過ぎる学生(特に男子学生)がいるのではないかと心配している。アルバイトより勉強が大切だという意識を学生に指導してほしい。(重慶市・A 高校) 8. <u>寮やアルバイトの支援などをしていただき、学生が安心してしっかり勉強できるような環境を作ってください。</u>(福建省・B 高校) 9. <u>中国人留学生は学生総数の半分近くを占めているのであれば、中国人コックを雇っていただき、学食や寮で本場の中華料理を提供していただきたい。</u>中国人留学生だけでなく、日本人学生も楽しめるのではないかと。(福建省・S 大学) |
|---|

まず目に付くのがアルバイトに関する支援だ (回答 3、4、6、8)。一方で「アルバイトより勉強が大切」と指導を求める声もある (回答 7)。アルバイトについては求人情報の公開や身元保証などでの支援を行っている。

食事についての関心も高く、中国人コックの雇用 (回答 9)、自炊環境の整備 (回答 5)、

料理教室の開催（回答 6）が求められた。コックの雇用こそ為されていないが、国際寮への移行と共に自炊設備の充実や地元婦人会主催の料理教室への参加など対処している。

回答 1 は、二重学位プログラムに留学生を送出す遼寧省の O 大学から寄せられた。このプログラムに参加する学生は、派遣元大学と受入れ大学双方の学籍を有するため、派遣元大学にも A 大学卒業までの指導の責任があると考えられる（二重学位プログラムの詳細は次節「アドミッション」でも紹介）。履修状況等の情報だけでなく、連絡先も共有し、必要に応じて指導のためのチャンネルを留学生と派遣元大学との間に結んでおく必要があるだろう。A 大学はこの要望を受けて、早速連絡先の取りまとめに着手したという。

最後に「その他」（表 6-6）を検討する。これは今回の企画への評価と提案が書かれているが、特に A 大学と公的機関との良好な関係について言及している。歓迎レセプションに中国総領事、A 県や A 市の要人をゲストとして招待したことを指すのだろう。だが、A 大学は 2015 年現在、県を中心とする留学生支援センターに加盟はしたが、留学生支援センター主催の留学フェア等には参加せず、獲得については独自に活動している。

表 6-6：日中大学等国際交流担当者会議アンケート回答（その他）

貴校が、県や市の地方自治体や中国の総領事館の支持を得ていることはありがたいことで、これをうまく生かしてもっと多くの留学生を募集できるとよい。（吉林省・O 大学）

6.1.6 韓国における新たな試み

「4.2.3 第Ⅲ期 2011 年－2014 年度」において、韓国においては渡日前教育に注力した新たな「リクルート」があることに触れた。これについて本項で詳述しておく。

韓国からの 1 年次学生獲得を目指し、従来の大学間協定だけでなく、高校・日本語学校を指定校とする戦略を立てていた。これは第Ⅱ期においても、当時の学長自らが積極的に乗り出したが、結果には結びつかなかったという（PR2 セグメント No.70）。

No.	発話（PR2）
70	まずは韓国からやろうということで、韓国のいくつかの高校に行きましたな。そして、特に釜山は日本語弁論大会をやっていたから。そういう関係もあるので、いくつか高校を紹介してもらって。T 大学の学長が私と非常に仲が良かったので、どんな用事があるときでも私が来て

	<p>いると聞いたら、彼必ず来ました。政府の、なんか偉い人ですよ。その後学長になられたので、やり手で。あの、だから学者というよりは経営者、政治家というか。僕と負けなくらいタバコを吸う人だったけど。彼の紹介で高校を回ってね、高等学校の先生のなんか、日本語教育の集まりに行って、ちょっと演説させてもらったりとやって、なんかいくつかうまい話もありそうだったけど、結局は上手くいかなかった。</p>
--	---

また IC3 も韓国からの留学生獲得の難しさについて言及している（セグメント No.80-82）。まずは東日本大震災を受けて日本留学を敬遠する者が目立って増えたという。加えて日韓関係の悪化と相まって、韓国人留学生獲得は停滞している。

No.	発話 (IC3)
80	<p>あと、与える影響ですね、留学。外国の留学先に、辞めるって言った学生、辞退と。入学しなくてほとんど決まりかけて辞退辞退辞退で。んー。それも、報告をしていたんだと思うんですけど、損害がいくらになるかっていうのを計算せよって言われました。東日本大震災が本学に与える、収入減ってというのが辞退者によるもので、結局これぐらいだったんですよ。トータル 800 万。</p>
81	<p>(短期留学生か正規留学生か)</p>
82	<p>学部生も含めて。韓国はほんと、直前まで迷ってたけど、やっぱり親がダメだって、韓国が一番すごかったですね。送る方の親だったら、自分が親だったら。ニュージーランドのあの、あれだったら、ニュージーランド自体がもう危ないんじゃないかなと。</p>

一方で、A 大学で学ぶ日本人学生の中にあって韓国語学習熱、韓国留学熱は高い。国際コミュニケーション学科（定員 85 名）において、韓国語専修が開設されたのは 2009 年のことであった。当初 3 名からスタートしたこの専修は 2010 年度 5 名、2011 年度 15 名、2012 年度 22 名、2013 年度 16 名、2014 年度 22 名、2015 年度 25 名と、着実にその層を厚くしてきている⁶⁸。学科全体の入学定員が 85 名といっても、その大半を日本語専修（留学生）で占めてきたことを踏まえると、日本人学生のうち、学科を構成する中国語専修、ドイツ語専修、フランス語専修を抑えて、2014 年度や 2015 年度は最も専攻する学生の多い専修

⁶⁸ 2009、2011、2012、2014 年度はそれぞれ 1 名ずつ 2 年次に現代英語学科から転学科した者、もしくは 3 年次に編転入した者を含む。

となった⁶⁹。これに加えて第二外国語で学ぶ者もあり、その人気振りが察せられる。

以下に示した表 6-7 は、アジア圏へ留学した A 大学の日本人学生の実績である。韓国語・韓国研究を専攻する課程を作ったのが 2009 年であったが、創設年度の 3 名が 3 名とも留学をし（2010 年度秋）、さらにこれに続いて韓国語を学ぶ者、韓国へ留学するものは拡大している。中国と台湾を合わせた数を今では凌駕するに至っている。

表 6-7：アジア圏への日本人留学者数と派遣国・地域別分類（2009 - 2014 年度）

出身国 ・地域	09 年度		10 年度		11 年度		12 年度		13 年度		14 年度	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
中国	10	7	6	7	7	4	3	3	3	5	4	7
台湾	6	6	7	4	2	5	5	2	0	1	1	1
韓国	0	0	0	3	3	3	3	9	6	15	14	12
合計	16	13	13	14	12	12	11	14	9	21	19	20

一方で韓国の大学では、日本語学科の維持さえ危ぶまれているところがあるという。大学間交流による韓国人短期留学生だけでは、受入れ人数にも限りがある。対中国・台湾の大学間交流とは、量的にその反対の関係にあり、送出し過多となっている。日本で学ぶ韓国語学習者にとっては身近に韓国人留学生が少ないことが不満の種ともなりかねない。

入試広報課ではこのような状況の打開を目指し、2013 年度に韓国全土に 25 の日本語学校を訪ね、協定の可能性を模索したという。そしてその結果、ようやく 1 校と締結に至ったとのことである。ただしこの日本語学校も韓国の日本語学習者数減少から無縁ではなく、協定によって A 大学への留学を前提としたプログラムを自らの学生獲得戦略の根幹に据えようとした。すなわち A 大学進学コースの設置である。

指定校となった韓国の日本語学校（S 日本語学校と仮称）は、A 大学への進学を前提とした進学コースを創設し、近隣の高校を中心にリクルートを展開した（「6.8.2 第Ⅲ期における留学生 EM」にて詳述）。これによる成果は、第 5 章でみた 2014 年度の受入れ実績に確かに反映されている（「5.1.1 正規留学生のマーケット」参照）。

⁶⁹ 例えば 2015 年度秋学期は 1 年生から 4 年生までの総計で、中国語専修 43 名、フランス語専修 44 名、ドイツ語専修 32 名であるのに対し、韓国語専修は 85 名と抜きん出て多い。

6.2 アドミッション

本節では「アドミッション」に注目し、留学生を受入れるにあたってどのように選抜しているのか確認する。そもそもどのような学生を受入れようというのか、その条件から確認したい。次に出願までの手続きを記述し、選考資料の一端を明らかにする。また選考試験はどのように実施されているのか、選考方法とその実態について述べる。最後に可否の実際を見ることで、受入れ条件と選考方法とのマッチングについて評価する。

6.2.1 受入れ条件

(1) 一般入試

すでに第3章でAP(アドミッション・ポリシー)を取り上げた。留学生の受入れについては特化した記述ではなく、大学全体として求める学生の人物像を「1. グローバル化する社会において、外国語と異文化に強い関心を持っている人」「2. 外国語による幅広いコミュニケーション能力を身につけたい人」「3. 広い視野と多角的な視点に立った総合的な人間力を身につけたい人」と置くに留まっている。

では、1年次と3年次とでどのような受入れの条件を設けているのだろうか。2014年に策定された募集要項から導き出したい。2014年9月に作成された『2015年度入学試験要項【外国人留学生】《海外入試用》』より、該当する記述を抜粋して(別冊資料6-5)考察する(このとき大学名についてはA大学と置き換えるなど、対象大学を特定する情報については修正を施すことで匿名性を保つ)。

在外事務所や斡旋団体を取り扱う個人出願は、一般入試として位置付けられる。条件のうち、1年次であれば日本の高校卒業に相当する中等教育までを修了していることが、3年次編転入学希望者であれば、さらにもう2年、短期大学卒業以上が出願の前提となる。

その上で求められる能力としては日本語能力が挙げられ、1年次ではJLPTのN2以上を3年次ではJLPTのN1以上を求めている。日本留学試験で課される日本語のテストも目安として添えられているが、そもそも中国からの直接の獲得を目指したとき、現地では試験会場が設けられていないため⁷⁰、あまり意味をなさない。実際A大学の名前は「日本留学試験利用校一覧」には見出せない⁷¹。あくまでも参考として出願条件には記載しているに過ぎ

⁷⁰ 日本学生支援機構ホームページ「日本留学試験 試験会場」

<http://www.jasso.go.jp/eju/hall.html#outsidejapan2nd>

⁷¹ 日本学生支援機構ホームページ「日本留学試験利用校一覧」

http://www.jasso.go.jp/eju/documents/riyoukou_list_univ_shi201508.pdf

ない。各テストの得点の目安を置いてもいるが、これも確固たる根拠があつてのものではないという。参考として他大学の例も挙げてみよう。例えば早稲田大学も学部留学を希望する者に同テストの渡日前の受験を求めるが、点数の基準などはここでは公にしていない⁷²。

これら日本語の検定試験に関しては取得を必須とはせず、それに相当するものとぼかしているが、これにより応募時の裾野を極力広げようというのであろう。次項で取り上げる推薦書でこれを補う余地を設けるなど、むしろ積極的に手を差し伸べているような印象を持つ。

最後に挙げる「最終学校卒業後 5 年以内」という条項だが、これは受入れる留学生の年齢を引き下げる効果がある。研修生を含む就労経験がある者が軽々に応募できないようにすることで、留学を表面的に装うもののは実際は就労目的で渡日を目指す者を排除しようとの意図がここにはある。事実、研修生としての経験を持つ者や学部への進学者として年齢が高い者については入国管理局（以下、入管）より在留資格が交付されない事例があったという。これが積み重なって入管からにらまれることになる、本来受入れの対象となる学生まで入学の機会を失うかもしれないという危機感も持っていたと、IC3 は在職当時を振り返っている（セグメント No.72）。

No.	発話（IC3）
72	入管の心象が悪くなるんですよ。こういう学生ばっかじゃない、外語大っていったときに、入管が厳しくなってくるんですよ。もう、ほんと入管様様にしておかないと、もう行ったときに、本当はこうやって、あ、はいはいはいはいで終わるところが、一枚ずつ、になってしまつて、大変なことになる。いい学生も引っかからなくてよい学生も引っかかってくるので。次に受入の時に苦しくなる。また業務が 2 倍どころか 3、4 倍。T さんの時にも何十時間、私時間を費やしたかなって言うぐらい。もう(T の当時の所属大学院)の先生とも行ったり来たり、書いて書いて書いての、T さんのも結構書きました、副申書とか。

上記の T は県内の他大学で大学院の博士後期課程に所属していた学生であったが、日本語能力の不足から研究も進まなかったという。そこで大学院を辞めて A 大学の学部生として 2 年次より日本語を主として学び直そうと考え、入学試験に臨んだ。このような経歴は

⁷² 早稲田大学ホームページ「日本留学試験・TOEFL について（渡日前入試）」
<http://www.waseda-iao.jp/waseda/images/pdf/2015tonichi-EJU-TOEFL.pdf>

入国管理局がすんなり認めるところとはならず、Tの希望を叶えるため、IC3が上記の通り奔走することになった。結果的には、在留資格の獲得まで漕ぎつけることに成功したが、ともあれ国際交流センターにとって留学生受入れにおける入管との関係性については、これを非常にデリケートに捉えていたことがわかる。

(2) 二重学位

二重学位プログラムに課される日本語能力については、3年次として受入れる（派遣元大学で2年、受入れ先で2年とすることから、「2+2」とも呼ばれる）ことから、先に挙げた一般入試の3年次相当の実力は期待されるころだろう。そこで、A大学『2015年度二重学位取得プログラム募集要項』中の「二重学位とは」と題したプログラムの趣旨を述べた文章を別冊に資料6-6として紹介しよう。

この文章を見ると2年生として受入れる可能性をわざわざ書き入れている。3年生として授業に参加できるだけの能力（主として日本語能力）が伴わない場合、「2+3」での受入れの余地があることを盛り込んでいると言えるだろう。

ただ募集要項に掲げられた出願条件はよほど簡素なもので、日本語能力についての条件などの記述はなく、A大学内での扱いもこれを入学試験とはしていない。「日本国籍を有しない人」で、「(1) 2015年3月までに国際協定校の所定の課程に2年以上在籍し、所定の単位を修得（見込みを含む）した人」であり、「(2) 国際交流協定に基づく推薦を受けた人」とするばかりである。

「2015年3月」の時点で「2年以上在籍」しているという条項（上記(1)）については、これが2014年の秋に用意された2015年度用の募集要項のうちの春季募集のための記述であることによる。つまりプログラムの開始時点で2年間協定大学において学んでいることが出願の前提であると言い換えてよいだろう。所定の単位とは派遣元大学の指導に従って2年次修了時点としてそれにふさわしい学習を終えているという程度の意味であり、特に具体的に履修しておくべき授業を規定するものではない。

6.2.2 出願書類

アドミッションにおいては、出願書類も審査の一次資料として活用される。そこで、出願時に提出を求められる書類にはどのようなものがあるか確認しよう。

募集要項で示されている入学手続きのうち、出願時に提出を求められている書類等は表6

－8に挙げたものとなる。この点では検定料の免除以外、一般入試と二重学位取得プログラムとに差異はない。二重学位は海外交流協定校を対象とするため、検定料を免除することでその関係性に配慮しているものと思われる。

提出、検定料や写真、パスポートなどは手続きのために要するものである。一方で選考に影響を及ぼすものとしては、推薦書、志望動機書、成績証明書などが考えられる。特に後述する入学試験では日本語の筆記試験に加えて面接試験が実施されるが、志望動機書などはそれを踏まえた上で人物評価につながる問いが発せられることになる。

表 6－8：出願時提出書類⁷³

提出書類の項目	一般入試	二重学位
検定料	300 人民元／50,000 韓国ウォン	
入学志願書	○	○
推薦書	○	○
志望動機書	○	○
私費外国人留学生特別奨学金 および寮費補助申請書	△	△
写真（4 枚）	○	○
卒業証書のコピー	○	○
成績証明書	○	○
語学検定試験（日本語）の成績 通知書のコピー	△	△
パスポートのコピー	○	○

また提出書類のうちの推薦書だが、人物評価、学業成績などを自由に記述するだけでなく、日本語能力についても推薦者に表記してもらおうよう、チェック欄を設けてもいる。以下に示すのは、1 年次向けの面接試験における日本語評価シートと同じく、二重学位用に用意されたシートである（次ページ、表 6－9）。

⁷³ ○は必須となるもの、△は希望者や該当者のみ求めるものとなる。

表 6-9：一般入試推薦書日本語評価欄

評価項目	評価	評価基準
読解能力	A・B・C・D	A：日本語能力試験 N1 級程度の能力があり、講義に支障はない。 B：日本語能力試験 N2 級程度の能力があり、今後の研鑽と努力で能力の向上が十分期待できる。 C：日本語能力試験 N3 級～N4 級程度の能力があり、今後の研鑽と努力で能力の向上が十分期待できる。 D：日本語能力試験 N4 級のレベルに達しない。
聴解能力	A・B・C・D	
会話能力	A・B・C・D	
作文能力	A・B・C・D	
総合能力	A・B・C・D	

N1 から N4 未満までの 4 段階の幅を設けて、推薦者に評価するよう求めている。1 年次の受入れにおいて、実際に受験する者の日本語能力には大きなばらつきがあることがこれより窺える。なお、評価の項目は 4 技能に加えて総合の 5 項目としているが、「総合」がどんな能力を指すのか、4 技能との関連など詳細な説明は書かれていない。本来 1 年次の受入れ条件が N2 相当、3 年次の受入れ条件が N1 としていたことを踏まえつつ、評価基準の B と C にある「今後の研鑽と努力で能力の向上が十分期待できる」との文言を考察すると、これは厳密に査定して可否を分けるというよりも、少しでも合格者として受験生を拾い上げるために、その理由付けに奔走している格好であることがわかる。

次に紹介するのは、二重学位プログラム対象の推薦書における日本語能力の評価欄である（表 6-10）。派遣元機関の日本語教師に、推薦書と共に提出することを求めている。

表 6-10：二重学位プログラム推薦書日本語評価欄

評価基準
日本語による専門教育において、 A：他の範となる授業参加が見込める日本語能力を有する B：講義を十分理解し、求められる役割を果たすことのできる日本語能力を有する C：講義に支障のない日本語能力を有する D：一通り講義は理解できるが、活躍を期待するにはなお一層の日本語習得の努力を要する

表 6-9 と比べると大変シンプルで、同じ日本語能力を問うにしても、日本語能力を生かして専門教育について行けるかを直接的に尋ねる内容になっている。少なくとも二重学位プログラムに参加する学生については、日本語能力試験の N3 や N4 といったレベルは想定

していないことを推薦者にも意識させようというのであろう。

6.2.3 入試問題

海外からの学生受入れにあたって課される試験は、筆記試験と面接試験の2つからなる。そして筆記試験については日本語能力のみが問われるが、その内容も1年次と3年次とで課されるレベルが異なる。前者の目指すところがN2であるのに対し、後者はN1相当の実力の有無を調査するのが本来の目的とすることが、その背景にはあるのだろう。

二重学位プログラムについては、一般入試同様に筆記試験と面接試験の双方を課すところと、筆記試験を免じて面接試験のみを実施するところとに分けられる。これは過去の送出した学生の質によるもので、その実績によって扱いが異なる。つまり、A大学が提供する授業に見合うだけの水準を満たした日本語能力を有する学生の送出し実績をこれまでに重ねてきた海外交流協定校に対しては、その推薦に信を置いて筆記試験を免除し、面接についてもビデオ会議システム（尹 2004、早川 2004）を活用して簡略に行うに留めている。これにより受験者、派遣元協定校の負担を軽減しようというのである。もちろん、試験監督のために教員を海外派遣する人的、経済的負担をA大学も回避することができるだろうが、これについては二代目の学長であるPR2氏が、「簡便性ということも重要だけど、同時にその信頼関係、だから簡便にすることは大事だ」（セグメント No.107）と、簡略化を海外交流協定校への信頼の表れであるとし、それを可能とする関係が構築できたからこそであると肯定的に評価している。

No.	発話（PR2）
106	（信頼の構築による受け入れ制度の簡便化について）
107	や、ぼくはそれね、とても重要なことだと思うんですよ。だからそれ、簡便性ということも重要だけど、同時にその信頼関係、だから簡便にすることは大事だ。

(1) 筆記試験

筆記試験に関して、A大学からは公開している3年次の試験問題のサンプルデータの提供を受けた（別冊資料6-7。これを作成したのは2013年1月時点でのものである）。これは設問の構成とそれぞれの問題サンプルを列挙したものであり、受験を希望する者に提供するためにA大学が用意したとのことである。

このデータによれば選択式と記述式の問題が作られており、最終問題では短作文までを課している。選択式の問題は語彙力、文法力、読解力を問い、一方で記述式の問題は一部読解問題の他、作文問題として設定され、その能力を測る。聴解問題は設けてはいないが、これについては面接試験で対処しようというのであろう。

N1 相当の日本語能力を条件としていた 3 年次の編転入学であるが、筆記試験では初級レベルの語彙・文法問題も盛り込まれている一方で、N1 相当の問題がごく一部に限られている（問題 5～8）。これは実際の受験者が N1 相当の問題だけ設置したのでは、評価にならない恐れがあるからだろう。N1 相当には遠く及ばなくても、初級前半程度の能力はある、ということを確認したいがための問題設定なのではないか。

ただしこれを以て、A 大学が試験を形骸化させ、無条件で全員を合格させていることを意味するとまでは言えない。実際、2011 年度秋学期実施の入試結果を見てみると、3 年次編転入学試験（二重学位プログラム資格認定試験を含む）は 31 名が出願し、このうち 1 名を不合格、7 名を 2 年次で合格としている。また同時期に 1 年次入学試験は出願 20 名に対して不合格者を 2 名出している。入試の判定基準が本来の設定通りとまではわからないが、全くの無試験状態というわけでもない。

(2) 面接試験

面接にあたっての採点基準については、以下のフォーム（表 6-11、6-12）を活用して評価に臨むという。日本語の運用能力はもちろんだが、その他に人物評価についても行い、それぞれ点数をつける。

まず人物評価だが、入試広報課から提供を受けた評価シート（表 6-11）から、該当箇所を抜粋して紹介しよう。「意欲」、「感性」、「知識・技能」、「コミュニケーションの適性」の 4 項目を下表に示した設定要素、さらに着眼点に基づき、4 段階（優・良・可・不可）で評価する。特にマイナスとすべき事項がなければ、基準とした良（配点 3）を選択するということから、目立った問題のない学生であれば 16 点満点のうち 12 点は手にできるだろう。

表 6-11：面接試験における人物評価基準

評価項目	評定要素	着 眼 点	評 価
意 欲	入学への意欲 積極的な態度 意 志 力	・志望動機が明確で自覚的であるか	優 (4点)
		・大学のことをよく調べているか	良 (3点)
		・目的達成に対して積極的・主体的な行動がとれるか	可 (2点)
		・継続して粘り強く物事に取り組んでいけるか	不可 (1点)
感 性	好 奇 心 責 任 感 誠 実 性 協 調 性	・異文化に対する興味はどの程度か	優 (4点)
		・サークルやクラス活動の際に、共通の目標を目指して取り組んでいたか	良 (3点)
		・ありのままの自分を出しているか	可 (2点)
		・サークルや学業以外に興味をもっているものは	不可 (1点)
知 識 技 能	知 識 論理的思考力	・情報や社会事象に敏感であり、一定の知識をもち、自分なりの意見があるか	優 (4点)
			良 (3点)
コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン の 適 性	理 解 力 客 観 性 論 理 性 説 得 力	・質問を正しく理解し回答しているか	優 (4点)
		・発言は適切な表現でなされているか	良 (3点)
		・発言は論理的で説得力があるか	可 (2点)
		・発言の態度は好ましいものか	不可 (1点)
<p>* 「良」を基準に評価してください。(特に問題がなければ「良」としてください。)</p> <p>* 「不可」の項目については特に詳しくその事由を面接所見欄に記入してください。</p>			

さて、人物評価は16点を最高点として配分しているが、日本語能力を査定するにあたっては、全24点を満点とする次の評価シート(次ページ、表6-12)に従って採点するとう。難易度別に5つのトピック、タスクがあり、5段階の評価基準に沿って採点する。また流暢さと発音でそれぞれ2点を加点できるものとしている。

設定されている難易度についてだが、難易度1が「自己紹介(含、志望理由)＝想定された問いへの回答ができる」、難易度2が「直近の出来事・自身の行動を語るができる」、難易度3が「身近な人物・出身地などについて、具体的に紹介できる」、難易度4が「身近な話題に関して、自分の意見を主張することができる」、難易度5が「社会的・文化的な話題について、自分の意見を述べるができる」とされる。

表 6-12：面接試験における日本語能力評価基準

受験番号：	
難易度 1	4・3・2・1・0
難易度 2	4・3・2・1・0
難易度 3	4・3・2・1・0
難易度 4	4・3・2・1・0
難易度 5	4・3・2・1・0
加点<流暢さ>	2・1・0
加点<発音>	2・1・0
総 計	／ 24

また 5 段階（最高 4 点、最低 0 点）の評価基準については、それぞれ 4 点「まとまった発話ができる。基本的な敬語表現も適切に使える」、3 点「まとまった発話ができる。文法面での誤りはあっても意味は十分汲み取れる」、2 点「概ね質問は理解できる。文単位での回答はできるが、文法面での誤りも目立つ」、1 点「語句レベルでの発話にとどまる。質問と一部かみ合わないところもある」、0 点「質問が聞きとれず、対応できない」を判断材料として設けているとのことであった。

採点基準を確立することは当然のことであるが、A 大学においてこれが整った背景には、次項で述べるように、入試会場が同時期に複数設けられ、それに合わせて複数の担当者が現地に飛ぶことにもあるだろう。面接試験の担当者が変わってもある程度近い判定が行えるようにしなければならない。A 大学においては限りなく全入に近い状況が続いたが、入学試験の点数は授業料の減免率を検討する上での貴重な情報ともなるため、可否に拠らず重視されるといった側面もあるものと思われる。

6.2.4 海外入試の形態

日本学生支援機構が「日本留学のための新たな試験について 一渡日前入学許可の実現に向けて」と題し、日本留学試験を作成する経緯を紹介している⁷⁴。この中で、背景として日本の大学が留学生受入れに課す入学選考の現状について次のようにまとめている。

⁷⁴ 日本学生支援機構ホームページ「日本留学のための新たな試験について 一渡日前入学許可の実現に向けて」 <http://www.jasso.go.jp/eju/report.html>

近年、多くの大学では、日本人学生とは別に、私費留学生など留学生のための入学選考を実施している。留学生のための入学選考では、私費外国人留学生統一試験、日本語能力試験（1級及び2級）を活用するほか、大学独自の試験（面接、小論文、日本語・英語・数学・理科・社会等の筆記試験）などが実施されている。

入学選考に課される試験は大学により異なるが、日本語をはじめ2科目以上の試験を課している大学が多く、留学希望者は渡日後、日本語教育施設で1～2年間、日本語や基礎的な教科・科目の受験勉強を行うのが通例となっている。

また、大学に入学し得る日本語能力を有していても、私費外国人留学生統一試験や大学独自の試験の受験のためにほとんどの場合、渡日する必要があり、渡日前に入学許可が得られることは極めて少ない。

この記述は2005年11月のものではあるが、少なくともA大学では海外からの留学生獲得に本腰を入れるようになった2008年以降、中国、韓国を中心に海外での入学試験を実施し、入学希望者の渡日を待たずに合否を伝える、すなわち渡日前に入学許可を与えることで留学生を呼び込むための便宜を図っている。

また入試時期だが、前出の募集要項では、春入学がと秋入学をそれぞれ設けている。前者が12月に試験を実施し、秋入学は翌年7月に実施する。表6-13（次ページ）は上海会場での入試日程の設定をまとめたものだが、韓国に設ける釜山会場もその前後に行うという。加えて、海外交流協定校からまとまった出願（例えば5名程度）があれば、直接先方を訪ねて、そこを追加の会場として試験を執り行うという。これは交流協定校へのサービスでもあり、同時に上海まで上限600元の交通費を補助するが、この出費を軽減する効果もそこには見込めるというのであろう。

入学試験のスケジュール設定についてA大学入試広報課スタッフに尋ねたところ、それぞれの入学時期から逆算し、入管との手続きも考慮した上で、試験から1週間を待たずに合否を発表して、入学のための諸手続きに入るとのことだった。これは試験日程を可能な限り先送りし、それに合わせて出願締め切りの機関も極力長く設けることで、最大限出願を待とうというのであろう。

表 6-13：入学試験日程（上海会場）

入学時期	出願期間	試験日	合格発表日	入学手続期間
春入学	2014年 10月20日(月) ～ 11月28日(金)	12月13日(土)	12月19日(金)	12月19日(金) ～ 1月16日(金)
秋入学	2015年 6月2日(火) ～ 7月7日(火)	7月11日(土)	7月17日(金)	7月17日(金) ～ 8月21日(金)

ところで海外入試の中で異彩を放つのが、本章第1節「リクルート」でも取り上げた韓国におけるS日本語学校での早期入試である。2014年度4月入学の学生のため、2013年4月に入試を実施し、1年後の入学を保証する。ただしその年12月に入学後の奨学金受給額（授業料減免額）の検討材料とするために再度試験を行うことで、年末まで継続してS日本語学校で学ぶ動機づけとする。これによってS日本語学校は1年近くの授業料収入が見込め、かつ大学進学の実績を手にすることができる。一方A大学も留学事前教育を経た学生を受入れることができ、かつての「特別クラス」受入れに伴う混乱（「4.2.2 第Ⅱ期 2007年-2010年度」にて詳述）を回避することが期待される。

この取組みは2014年度も継続して行われたが、早期入試はその後の成長を織り込んでなされるものであり、原則として受入れを前提として遂行される。そのため、日本語習得の見込みが外れて奨学金認定試験においても早期入試から変わらず低水準であった者でも、早期入試で合格としているからには受入れることになる。

では、授業参加に求められるだけの能力を持たずに受入れた学生はその後どうなるのか。A大学では2015年度春季入学者の中で、早期入試の時点で一部の学生については、入学後にチューターによる取り出し授業（詳細は本章第5節「教学支援」）の受講を条件に入学を許可している。これに該当する学生は奨学金認定試験、さらには入学後のプレイスメントテストの成績を踏まえ、やはり別途手当が必要であることが確認されれば、実際にチューターを配すことになる。このような取組みはAPに即した入試判定とはいえないが、事前教育への志向と受入れ後のケアを見据えた戦略は、第Ⅱ期にみられた全入による混迷を思えば、よほど教学的な視点に立ったアドミッションと言えるのではないだろうか。

6.3 学生生活支援

6.3.1 アルバイト支援

本章第 1 節「リクルート」でみたように、海外交流協定校からの「学生生活支援」への要望には、アルバイトの斡旋、寮でのケアの充実といったものが寄せられていた。このうちアルバイトについては既に述べたように、キャリア支援課において求人情報の公開や身元保証などでの支援を行っている。このうち身元保証については他大学から、支援の実態について A 大学は度々問い合わせを受けており、国際交流センター事務室が回答している。別冊資料 6 - 8 はその回答文である。それによると、「保証人」、「状況把握」、「指導」の 3 つを要点として情報を提供したという。

アルバイト(資格外活動)を巡っては 2012 年より、資格外活動許可の取得が簡略化され、例えば成田空港、羽田空港、中部空港、関西空港では入国時に併せて申請できるようになった⁷⁵。これまでは A 大学のアドバイザーの主要業務として、アルバイトを希望する学生に面談し、労働時間や職種等の注意などを徹底した上で、面談所見を作成するというものがあった。そしてアドバイザーが作成した面談所見は、入管に大学職員(国際交流センターのスタッフ)が提出するという業務の流れができていた。これに関して IC3 は、学内で従来課されていた面談のプロセスを省略させておきながら、結果を求める入管へ不満を持つとともに、学生のアルバイト情報を把握することが結果として困難になったと報告している(セグメント No.75)。

No.	発話 (IC3)
75	12年の7月、あそうか、私が辞める時の7月が変わる、資格、資格外活動も来た時にすぐ貰えたりとかですね。資格外活動の面談がなくなって、何のアルバイトをしているのか、届け出ろって言っても、届けない学生もいると思います。で、入管は、何のアルバイトをしているか、把握してますねって念を押すんですけども、していない。全部わかっていないです。無理ですよ、無理です。そこまでっていうのは。

6.3.2 寮・住居支援

アルバイトの他、日中大学等国際交流担当者会議(6.1.5 参照)において支援強化の声か

⁷⁵ 法務省入国管理局ホームページ「新しい在留管理制度がスタート！」
http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact_1/

多く寄せられていたのが寮・住居の支援である。留学生を迎えるにあたって、住環境をいかに整備するかは A 大学に限った問題ではなく、「留学生 30 万人計画」を満たすために必要な検討事項であると文部科学省も報告している⁷⁶。受入れた学生が勉学に集中できるよう支援のあり方を提言するものから、国際寮として寮生の人間的成長の場として積極的にこれを活用するよう勧めるものなど先行研究も多く挙げられる⁷⁷。

A 大学では、かつては国際交流センター事務室が一括して留学生の寮・住居支援を担当していたが、業務の集中による過重な負担の軽減を目指し、正規留学生については日本人同様に学生支援課の扱いへと変更された。国際寮への移行（3.6 国際寮）は、学生支援課の管轄となってからのことになる。

(1) 国際寮化前

国際寮とは、第 3 章で紹介したように実際は男女の共同寮を指し、それ以前は女子寮として日本人学生、留学生が暮らしていた。一方、男子についてはアパートを借り上げて対処しており、留学生数の増加もあって、市内数カ所に分散して構えていた。女子寮が大学の近隣に設置されている反面、男子寮は交通の便が悪かった。男子学生の不満はもちろんだが、そのために大学の目が行き届かず、掃除やごみ出しで問題を抱えていた。寮の管理は当時国際交流センターの業務であったが、このとき室長を務めていた IC3 の振り返りを紹介しよう（セグメント No.105 - 109）。なお、セグメント No.109 に登場する「T さん」とは、一時期補助職員として勤めていた中国人スタッフのことである。

No.	発話 (IC3)
105	もうあそこ、牢屋なんです。はっきりいって。鉄格子が、みたいな。もうガチャンと一回ドアを閉めたら。2畳ぐらいの部屋が。なんかそこで子どもたちを迎えないといけないというのは、切なかつたですよ。

⁷⁶ 文部科学省ホームページ「留学生 30 万人計画の実現に向けた留学生の住環境支援の在り方に関する検討会報告書」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/08/_icsFiles/afieldfile/20114/08/29/1350840_01_1.pdf

⁷⁷ 前者の例としては、例えば神戸大学の留学生宿舎を巡ってソフト面とハード面とに分けて取組み事例を紹介した寺尾（2011）がある。後者については国際教養大学の「大学の理念である国際教養を身に付けるためには、留学生と授業だけでなく共同生活を行うことによって、相互理解を深めることが不可欠だ」との認識の下、推進された寮制度の報告事例などがある（文部科学省 2014）。

106	(環境に問題があったか)
107	だから宣伝するときは、外観を写すんですよ。それで、8月学生たちがいなくなって、掃除当番を決めても全然、回ってなくて。とにかく蛆虫が。もう台所行ったら、生まれて初めて見たんですけど、蛆がああ、下の床が見えないんですよ。全部動いているんですよ。もう。どあ一つ。壁も。壁中。全て。で、もうどうしたらいい。それを何回か、清掃会社の人に入ってもらったんですけど、人が移動する年度末しか入れないって、予算が立ててない。後は私たちが面倒見ないといけないうて。
108	(虫が発生した理由)
109	ごみを置きっぱなしなんです。誰が片付けるってのが、だから当番を決めても、しない。いや、アルバイトで自分は今日ここに帰らないとか、その繰り返しで、で、しばらくTさんがいてくれたけど、Tさんが途中からいなくなると、見てくれる人がいなくなると、毎週水曜日、私はあそこで掃除してたんですよ。だから、掃除をして、台所を片付けて、起こしてもみんな起きない。もう、アルバイトで深夜からいないとか。多いとかよく言っていました。もう寝ている人起きろ、とか。起きないし。で、夏休み行ったら、蛆虫だらけ。で、自分一人だけでは。夏休み中だから。みんな帰ったり、課員も帰ったりしてましたから。で、子供を連れて一緒に掃除してって。2日間くらい、殺虫剤をが一つかけて、ドアのノブももう取れて、壊して、子どもたちが。もうセロテープでそれを張り付けて密封状態にして。でも、蛆虫って死なないんですよ。殺虫剤でも、もろにかけても。でももう、蛆虫駆除ではほんとに、もうたいへんでした。あ、IC6さんを3日目ぐらいに連れていきました。とにかく、見てって。IC3さんもう行きたくありませんって。もうこうしている隙から蛆が上がってくるんですよ。とにかくもう軍手しててもどんどんどん。なんかもう、私あそこ、ごみステーションに捨てるじゃないですか。掃除の人たちっていうか、ごみ収集の人たち、気の毒で気の毒で、どうやって、もう姿が見えないように、だから来る直前に持って行って、入れていいたらみんなに移るじゃないですか。ごみ出しているところに。だから、だいたい9時半ぐらいに来るなっていったら、9時20分ぐらいに。でも出した本人は見られたくないから。そういう苦労とか、もう、なんかほんとに。何回説明しても、蛆が湧くっていうのに対しても留学生は抵抗がなかったりとか。一生懸命してくれる子は1人だけ、2人だけ。あとはチューター制を導入して、あとチューターにちゃんとアルバイト料も払ってっていうのをシステム化は、していったんですけどね。でも難しかったです。「短プロー欧米」の学生とかは中国の子と住みたくないって。その一点張りで。どうして僕たちは留学生なのに掃除をしなければならぬんだって言われました。

まず用意したアパート自体が狭く、「牢獄」のような劣悪な環境であったという。また寮生のごみ出し、清掃への習慣の欠如が、さらにその環境を悪化させていた。そのような中でアパートのオーナーからの苦情と、予算外の支出を渋る法人の間に挟まれ、結果として国際交流センター事務室のスタッフが自ら清掃にあたることも度々であったという。寮の管理と生活補助に当たるチューター制度を設けるようになった後も、環境整備にはなお課題が残ったという。

また次に紹介するのは同じ国際交流センターのスタッフであり、IC3とともに男子寮の清掃活動にも参加した IC6 からのコメントである（セグメント No.25 - 32）。それによれば、寮の共有スペースの使い方に関しては出身国別にグループ化され、使用方法を巡って対立が起きかねない状況にあったようだ。また IC6 も清掃の問題については指摘しているが、その原因には女子寮との不公平感を男子が抱くことにあるのではないかと推測している。

No.	発話 (IC6)
25	あとその共有スペースの使い方、国によって、いろんなやり方が。あの、調理場等の使い方。ま、中国の学生油使って一杯汚すし、ネパールの学生は完全にこもって集団で作らしいんですね。
26	(他の学生の調理場使用)
27	使えない。はい。で、男子寮の場合はすごく狭い、もう共用キッチンがすごい狭いので、コンロが2、3口しかないんですね。で、あの、その中に20人近く、いるんですよ。学生が。だからやっぱりその辺は、問題だと思いますね。
28	ごみ、共用スペース。あとは全体的なその、清掃の問題。どうやって、施設を自分たちで維持管理するか。たぶんその辺が女子寮と、ちょっと違うので。んー、でも違うっていうと、学生たちはなんで女子だけ、掃除する寮長さんがいて、清掃する人がいるのに、なんで自分たちだけ掃除しないといけないんだっていう、のはよく聞いていましたし。きっと普段から汚い汚いつて。で、それで(ビジネス会社の社員)さんとかが入って、ビジネスとかも入ってもらったんですけど、それでもやっぱり、その、彼らもやってるんですね、掃除は。でも、どこかに不満はあるんじゃないかと思えますけどね。女子はそんなやってないのにつて。共同部分。
29	女子の方が寮費高いです。はい。ま、様々ですね。南側とか、二人部屋とか。ま、その辺りで納得してねって言ったことはあるんですけど、それでもやっぱり、男女の。

30	自分がそれくらいの年齢のときはしてなかったですからね、掃除。よっぽどきれい好きじゃないとしないでしょうね。特に男子はって思いますけどね。
31	(他に寮の問題は)
32	女性を寮に連れ込むというのがありますけど。やっぱりその常駐する人がいないと、そこどうにもできない。はい。ま、うちのルールではだめってなってるんですけど、ま、年頃、ですしね。そりゃ彼女できたら。いっしょに、連れ込みたいでしょうね。

また男子寮を巡っては女性の連れ込みも問題として挙がるが、スタッフの常駐が解決には必須であり、男子寮といっても大学から遠隔の地にアパートを借り上げただけの施設では手の打ちようがないという。またIC6はこの点に関しては学生にも理解を示してもいる。

(2) 国際寮化後

ではこのような寮の抱える問題が、国際寮となったことで、その後どのように変化したのか。寮の運営委員会の資料から、国際寮における問題行動を取り上げる。

まず寮で定められたルールとして、以下が寮生には伝えられている。ルールは大学が定めたものもあれば、RAの会議の中で出てきた、寮生自らが定めたルールもあるという。

- 異性フロアへの立ち入り禁止
- 共同キッチンの無断使用禁止
- 自室以外のコンセントの使用禁止
- 飲酒禁止
- 共有施設内の水道の手洗い以外の使用禁止

国際寮は2013年度中に準備を始め、運用開始は2014年4月からとなった。2014年8月に最初の学期を終えての報告書が提出されている。これによると315人が居住しており、そのうち日本人男子学生が22人、日本人女子学生が167人、留学生男子学生が41人、留学生女子学生が85人であったという。初年度から多くの男子学生が住んでいるのは、従来の男子寮（という名の借り上げアパート）を廃止して国際寮に一本化したことによる。またRAは11名が任じられているが、そのうち7人が短期留学生である。なお、RAを務めた留学生の内訳だが、短期留学生から「短プロー欧米」3名、「短プローアジア」が2名、正規留学生からはネパール人学生2名（後述の「日本語特別プログラム」参加者）選出さ

れており、特に RA リーダーも「短プロ-欧米」の学生が選ばれている。寮運営を考える上で留学生の意見を重視しようという姿勢が見て取れる。

しかしながらこの報告書の中で伝えられる問題行動は、この半年間弱で 41 例に達し、そのうち 26 名が留学生によるものであった。これにより留学生 9 名が退寮となっている。目が行き届く分、処罰が依然と比べて漏れなく行われるようになってきたと言えるのかもしれない。

41 の違反行動のうち、35 例が異性の自室への呼び込み、或いは異性の部屋への侵入を咎められてのことである（その他、飲酒 3 例、部外者の宿泊が 3 例あったという）。男女共同の寮ではあってもフロアによってこれを分け、監視カメラ等も設置し、折々のオリエンテーションなどでも注意喚起することで不祥事を防ぐよう努めていたが、その成果はあまり見られなかった。中には女装して女性階に侵入した男子学生もいたとのことだが、警察沙汰になるケースはなかったようで、処分も退寮であって除籍・退学に発展した例はない。国際寮化前に問題となっていたごみ出し・清掃については、少なくとも報告書には 1 例も取り上げられておらず、寮母が常駐する環境によって改善したと考えられる。

6.3.3 イベント

別冊にて紹介するのは、国際交流・留学生委員会に提出された出張報告書の抜粋である（資料 6-9）。2014 年 5 月に実施したもので、このとき出張者（日本語教師 2 名、JT4、JT6）は中国・上海での二重学位プログラム参加希望者の資格認定試験、上海事務所駐在員とのミーティングを行なった。さらに福建省、広東省の交流協定大学を訪問し、先方への表敬訪問、留学希望者に向けての大学説明会の開催など、「リクルート」を主目的として活動している。その中で、福建省にある交流協定大学で留学生の送出しを担当する日本語教師 Y 氏との協議内容が報告されている。大学名、個人名は仮称とし、（ ）で示した U 大学の補足も筆者による。なお太字は原文のままである。

二重学位プログラムを巡って、送出し大学と受入れ大学（A 大学）とで認識の差があることがこの文書から窺える。A 大学は、短期留学プログラムは日本での生活を体験することも目的であるとし、だからこそ様々な企画を自ら作るとともに外部主体のイベントの通達なども細やかに行っている（詳細は第 7 章参照）。これに対して正規留学生にもイベントの機会は提供しているものの、短期留学生と違って学位取得を前提として A 大学にやってきたという留学目的を重視し、手とり足とり暇を持って余さないように配慮するというのは留学

目的に合致しないと考えている (JT6 : セグメント No.53 - 54)。

No.	発話 (JT6)
53	<p>そもそも二重学位というのはこういうものだという説明を受けたことが私はありませんけれど、まあ先ほど、申し上げた通り、うちの大学で学位を取るといことで、求められる能力を身につけることだと思うので、やはり先ほど申し上げたように卒業論文を書ける程度の日本語能力と、大学生としての知識、技能を身につけることだと、思うので、</p>
54	<p>月に 1 回のイベントとか飲み食いというのは別の次元のものであって、むしろそんなことをしててたった 2 年で、学位をもらうようなレベルに達するのかという気がしてしまいます。</p>

ただ本章 6 節「リテンション対策」でも取り上げるが、正規留学生の中には日本での生活に馴染めず、精神的に不調をきたして退学を余儀なくされたとする退学例もある。そして、手厚い支援である（と、少なくとも海外交流協定校の目に映る）短期留学プログラムが比較対象となっていることも、不満の背景に挙げられるだろう。学生生活をいかに支援するかもまた、留学生の満足、ひいては海外交流協定校の満足を得る上で軽視できない。

そもそも正規留学生と短期留学生とでは学内外の行事にそこまで極端な差があるのだろうか。IC6によると多くの行事は正規留学生も、短期留学生も区別せずに機会は提供しているという（セグメント No.16-17）。ただし、短期留学生に対しては定期的なミーティングによって周知徹底が図られており、この点で正規留学生には改善の余地を残すとも考えている。短期留学生の管轄が国際交流センターであるのに対し、正規留学生は日本人学生共々学生支援課の扱いとなる。量的に日本人学生が中心となりがちな学生支援課の、留学生へのサポートの限界が影響しているとも言えるだろう。その改善策として先に挙げた出張報告書では、必修授業である「基礎演習」での情報発信などが提言されている。

また「一泊研修ほか、私費での選択の余地を与えては？」との付記は、短期留学生のために開催される一泊研修、日帰り研修について述べたものである。この 2 つは短期留学生を対象にしたものであり、研修費の名目でプログラムに参加する全ての学生から事前徴収して運営している。当然研修を企画されていない正規留学生からは研修費を徴収してはいないわけだが、正規留学生にも自弁で参加するかどうか選ぶ機会を与えてはどうかと提言している。しかし 2014 年度秋学期以降、この提言は生かされておらず、正規留学生の不満解消には至っていない。

No.	発話 (IC6)
16	「短プロー欧米」、「短プローアジア」がやはり多いですね。なぜなのかはちょっとわからないんですけど。呼びかけは広く留学生全体にしているんですけど、学部留学生と短期留学生に。
17	ふたを開けたら短期が多い。たぶん、まあ、原因はわかっているんですけど。短期は 2 カ月に1回ミーティングをやっているの、イベントの案内とかするんですよ。で、正規留学生の場合は、あの、ま、そういったものが、まあないので。もう掲示だけ、にどうしてもなってしまうんですね。だから、なかなかどうしても 8 割方、9 割方は短期留学生になってしまいますね。ほんとはもっと正規生にも参加してもらいたいんですけど。いろんなイベントに。

6.3.4 留学生の問題行動

もし、留学生が問題なく留学生活を送るところに大学教職員が積極的に関わってその生活を振り回すようなことがあったら、それは大学の過干渉と捉えられるかもしれない。だが学生が問題行動を起こしたとき、或いはトラブルに巻き込まれたときには、大学に対しては速やかな指導なり、支援なりが求められてくるだろう。本項では、学生支援課の主要な留学生対応でもある問題行動・トラブルの解決・回避のための取組みを中心に、その支援の実態を明らかにしたい。

(1) 懲戒記録にみる留学生の問題行動

寮における問題行動については既にみたが、その他に問題行動を指摘するとすれば、どのようなものがあるだろうか。まずは学生支援課が保管する懲戒記録に残されたものから、その件数と内容、発生時期を見ていこう (表 6-14)。閲覧できた記録は 2006 年から 2014 年までとなったが、この間に 6 件の処分事例を確認することができた。2002 年から受入れた留学生の数は 800 人近くに達するが、懲戒処分を受けた学生は 1%にも満たない。ただし、「教学支援」で取り上げる試験時の不正行為などはここでは扱われていない (教育支援課の管轄となる)。

表 6-14：問題行動と懲戒処分

懲戒の日時	問題行動	処分内容
2006年3月	無免許運転⇒無断帰国（行方不明）	懲戒退学
2009年9月	暴力行為2件	停学2週間
2010年6月	風俗店でのアルバイト（県迷惑行為等防止条例違反で逮捕）	懲戒退学
2010年12月	学内への刃物持ち込み	停学1週間
2011年8月	バイクで無免許、飲酒、救護義務違反	懲戒退学
2012年10月	資格外活動の不申請 スナックでのアルバイト	停学1週間

さて、留学生がごく少数であった第Ⅰ期には、2006年に懲戒退学となったケースが1件報告されている。この学生は無免許運転での摘発を機に国へ無断で帰り、そのまま音信が途絶えたという。そのため当該学生不在の中で処断されている。

留学生が拡大し、学内でその存在が目立つようになった第Ⅱ期には、懲戒処分が3件発生している。表6-14にあるように、問題行動は個々で異なる。このときの処分内容は懲戒退学が1件、停学が1件であった。懲戒退学は警察に逮捕されたことを受けての処断であり、入国管理法違反に該当したものである。

第Ⅲ期には、2011年の道路交通法違反による逮捕に基づく懲戒退学が1件、2012年に発生したアルバイトにまつわるトラブルが1件起きている。その後は2年以上、少なくとも学生支援委員会、そして教授会で審議されるような事案は表面化してはいない。懲戒について定めた学則第45条には、次のように記載されている（別冊資料6-10）。ここに書かれた基準は具体性を欠くが、その都度の事情を付度して判断しようというのであろう。ただ風俗店でのアルバイトが懲戒退学であり、スナックでのアルバイトが停学1週間というのでは、あまりに扱いに開きがあるように思われる。その要因は逮捕されたかどうかによるのであろう。もしこのように改善の見込みの有無をA大学自らの識見によって判断したのではないとすれば、教学的な観点から著しく外れた姿勢と言えるのではないか。

懲戒処分に関しては、学生支援課長であるSS2が、学生支援委員会において判断するまでの経緯・手順を次のように紹介している（セグメントNo.21-22）。処分の基準が「はっきりとまだ確定していない」ことから、試行錯誤で決定しているというのが現状だということがわかる。多忙がその理由とのことだが、留学生は退学となった場合、帰国するしか

手段はなく、日本人以上にその判断が影響するところは大きい。懲戒の基準をきちんと打ち立てることも、重要な留学生支援の1つとしていいだろう。

No.	発話 (SS2)
21	そうですね。犯罪とかそういうことも、正規の学生さんだと、こちらの学生支援委員会、学生支援課、ですね。そこはやっぱりですね。1回どういうことをしたら、どういう処分をするかっていう、案は1回作ったんですけど、それがこうはっきりとまだ確定していないものですから。何か、まあ問題行動が起きた時にどういう処分をするかっていうのがまだ探りながら決定するところがあるって。これだったらこの処分でっていうのがまだはっきりしていない部分があるんで、処分を決めるときにちょっと、手探り状態で決めている、ちょっともどかしくやっているみたいなどころはあるかと思います。
22	何ていうんですかね。学生支援委員会もいろんな問題を、こう日頃テーマにしてやっているんで、なかなか、そこをきっちと固めるまで、何ていうんですかね。時間がないというか。そこまで手が、ちょっと及ばずにいるってところがあるんじゃないかと思います。一応の大体の、目安っていうのは過去作ったのでですね、それでやってはいくんですけどもですね。

(2) その他の問題行動

では懲戒の対象とまではならないにしても、学生支援課が認識している学生の問題行動にはどのようなものがあるだろうか。SS4 へのインタビューの中から駐車、駐輪に関する違反やタバコのポイ捨て、ごみの不始末や家賃の滞納といった住居トラブルが挙げられた(セグメント No.14-15)。暴力事件などは、懲戒処分の対象となった例(表 6-14 参照)もみられたが、今回は当事者双方に責任あり(一方的な加害者はいない)と判断されたのであろうか、関与した学生はいずれも処分には至っていない。

No.	発話 (SS4)
14	例えば、さっき言った、違法駐車、違法駐輪というのが一つ。あとは、アルバイトの問題、これも結構いろいろありました。後は自分は直接見ていないんですけど、無免許運転とか、そういうのも以前にはあったそうですし、それより程度は低くなるかもしれないんですけど、タバコのポイ捨てとか、これは留学生に限ったことではないですけど。ごみの不始末。あと、住居関係

	でいうと家賃の滞納であるとか、手続きを取らないままの転居。例えば掃除をせずに、不動産の立ち合いなしに転居をしてしまったパターン。こっちで掃除をするっていうパターンもままあり。
15	あと、そう、スポーツ大会の時に暴力事件がありましたね。これはあの、留学生対日本人のバスケットの試合で、お互いヒートアップして、乱闘騒ぎになったこともありました。

住居を巡っては本節で度々触れているが、寮の国際化という大きな方針転換が近年なされた。上記インタビューを実施した時点で既に国際寮に移行しているが、これによって抱える問題がどう変容したのかはすでに扱った（6.3.2 寮・住居支援）。

また加害者となるばかりではなく、交通事故に関しては留学生が被害者になるケースも散見されるという。特にインタビューした 2014 年には、事故に巻き込まれる留学生が例年になく多かったと SS1 は回想している（セグメント No.14-15）。このとき、保護者が身近にいない留学生には学生支援課を中心とするサポートが大きな支えとなっている。ただしこのようなサポートも、それが度々となると職員の負担はたいへん大きくなり、彼らが疲弊している点も発言からは窺える。

No.	発話 (SS1)
14	今年度になってからは、だいたい、月に 1 回くらいは何かしら。電車とぶつかったとかですね、自転車に乗っていて車とぶつかったとか、今年度はなんか、コンスタントにあってましたですね。でも、何も無い時は、何も無い。
15	日本人はですね、仮にですね。けがをしたとか、例えば病院に運ばれたといっても、割と、親御さんに連絡が行くっていう形で。学校に連絡が来るともありませんけど、割と親御さんに連絡とって、親御さんが病院へ行くっていうことで、終わっているということもあるんじゃないかとも思うんですけども、警察にしても病院にしても、留学生となると、やっぱり大学に連絡してくる。ていうものなんだろうなと、思うんですよ。

交通事故への対策については、入学・編転入学時のオリエンテーションで地元警察を呼んでの安全講話を実施しているという。交通事故は当人の注意を越えて避けられずに被害にあうケースもあるだろうが、交通事情の違う国で暮らす留学生の安全性を高める取組みをさらに徹底させる必要があると思う。

(3) 留学生の問題行動減少

ところで学生支援課の SS4 は、留学生の近年の問題行動について次のように述べている。普段事務局において学生への窓口対応にも従事する SS4 であるが、近年は問題行動が減少してきているという。そしてその理由として、学習意欲のある学生を受入れるようになったことが大きいと私見を述べている。

このような SS4 の発言（セグメント No.23-24）をみると、日本と中国の間関係悪化によって、むしろ出願する学生が自然とふるいにかけられ、問題を起しかねない学生は淘汰されているということになってきたのではないだろうか。消極的ながら、質の向上が進んでいると言えるのかもしれない。実際、懲戒処分は 2012 年を最後に第Ⅲ期では途絶えており、別途報告するカンニングも第Ⅱ期では度々報告されていたものが、第Ⅲ期では明確に減少している。留学に障害が生じた時、それは必ずしもマイナス効果となるばかりではないということが言える。

No.	発話 (SS4)
23	最近、特に中国の学生なんですけど、日中関係が悪化しているせいか、ほんとに日本で日本語を勉強したいという学生しか来ていない。そういう学生が割合的に増えてきたかなという印象がありますね。だから、結構、勉強も出来るし、素行も、素直っていうか、そういう学生が昔に比べて増えてきている。というか、割合が増えてきている。はっきり言ってしまうと、底辺の学生が減ってきている。という感じの印象を受けるので、こういう結果につながっているのではないかと。
24	問題行動を起こしている学生っていうのはやっぱり、もともと、勉強目当てで入ってきたのではないと思うんですよ。やっぱりこちらへの出稼ぎが目的で来た学生っていうのは、多いんじゃないかなという印象はありますね。

遡って、第Ⅱ期に受入れた学生の学習意欲はどうだったか。JT2 は次のように当時を振り返っている（セグメント No.45）。その発言からは、確かに第Ⅱ期においては学習意欲を欠いた学生を受入れ、その対応・指導に窮していた様子が窺える。

No.	発話 (JT2)
45	ま、とにかくモチベーションが低い、という、ですね。学生自体のモチベーションがすごく低くて、うん、もうなんか勉強しようという気がない学生がすごい多かったのと。ほんとにもうアルバイトが一番なので。とりあえず在籍しておいて、とりあえず卒業証書がもらえれば、いいみたいな。

6.3.5 アドバイザー制度

A 大学では学部生の学習と生活の相談役として指定された専任教員がアドバイザーを務めた。かつては学習面をサポートする主アドバイザーと、生活面の相談役となる副アドバイザーの2人体制を取っていたが、責任が不明確になり、学生も戸惑うことから一本化が図られたという (SS1、セグメント No.38-39)。

No.	発話 (SS1)
38	けれどもやっぱりですね、JT4 先生など日本語の方で、日本語教育を担当している先生方っていうのはですね。あの、日本人の学生さんを対象に何か指導するときですね、留学生を対象にしているとき、その倍ぐらい時間がかかるだろうなって。なんか想像して、なんか、たいへんだろうなってというのが、日頃私が思っていることですね。はい、ええ。
39	でもま、今ちょっと1対1っていうことで、学生さんから見てもわかりやすくなって。果たしてそれをあの、学生が今有効に利用しているかどうか、頻繁に先生のところを利用しているかどうか。頻繁に活用しているかっていうと、それぞれだと思んですけど。ええ。まあ、わかりやすくなって、相談にも行きやすくなってかなっていう気はするんですけど。

アドバイザーの役割は、必要に応じて学生に面談してその不安を取り除くこと、面談記録をオンライン上に学生情報を記録・共有する「学生カルテ」に記述しておくことが挙げられる。またオリエンテーション時には、以下のスライドで取り上げているように、履修上わからないことがあればアドバイザーに聞くよう指示をしている (別冊資料 6-11)。

アドバイザーの業務は、問題が発生したときの学生の相談役や、除籍・退学の際の形式的な面談など消極的な役割が専らとなる。留学生のアドバイザーはこれに加えて、在留資格更新が円滑に行われるよう取得単位に目を配り、出席不良や単位取得の芳しくない学生に対して、呼び出して激励するなどした。

本節第 1 項でも述べたように、資格外活動申請のために面談が課されていた頃は、それがアドバイザーの主要業務となっていた。しかし、これが簡素化されて面談が不要となると、アドバイザーと学生との接点が希薄なものになる。

日本語教師が留学生のアドバイザーに割り振られる傾向が高いのも、学生の履修するクラスを思えば自然なことであっただろう。学生支援課長からは日本人学生以上に負荷があるだろうと、その苦労をねぎらう趣旨の発言もみられた(前掲 SS1 セグメント No.38-39)。

また学部長 (VPR) は、第Ⅱ期に学生部長 (現教育支援部長兼学生支援部長) としてアドバイザー制度の運営を統括するとともに、自身留学生のアドバイザーを務めたが、多数に上る留学生の全体管理には及ばなかったと回想する (VPR : セグメント No.118-120)。

No.	発話 (VPR)
118	私もアドバイザー、何人か留学生、担当してますけどね。なかなかちょっと全員の把握、きちっとできているかという、面談は可能な限りしていますけども、なかなかこう。
119	問題がある学生にどうしても、がっこう。固めて。あんまり問題というのが表立ってない学生のフォローというのはあんまりできない、できていないというのが正直な、感じで。それはまあ、日本人の場合もそうなのかもしれませんが。
120	どうしてもですね。非常にこう学業面問題があるとかですね。留学生の場合、とりわけ在留資格の更新の、あの問題が関わってくるから。とりわけそういった問題のある学生には、力を入れて指導するという、そこに時間を多くとられるという、どうしてもなるということがありますよねえ。

一方で、SS1 は学生支援課のスタッフの 1 人ではあるが、アドバイザーに期待するところは漠然としているという (セグメント No.35)。その役割が学内においても決して浸透しているとは限らないようだ。

No.	発話 (SS1)
35	アドバイザーにお願いしよう、お願いしようというか、なんかこう、相談とかが来た時に共有しておこうとかいうことはあるのかな、あと、お願いとかだったら、奨学金の推薦書とかをお願いするとか。

実際にアドバイザーも務めた日本語教師は、これをどう評価していたのであろうか。JT2は、第Ⅱ期においてAPを度外視して進められた日本語ゼロ初級学習者の受入れを前に、支援体制をどう構築するのか学内で問題提起したという。そして、それへの回答が「アドバイザー制度」であったと述べている。しかしJT2は、コミュニケーション・ツールを持たず、日本語教育に理解を持たない教員がアドバイザーになったところで、「役には立たなかった」と厳しく断じている（セクション No.27-29）。

No.	発話 (JT2)
27	で、どうするんですかという話をしたときに、なんか他の先生たちは、だから、他の、ああ、思い出した。それで、なんか編入の学生も含めて、かなりこう人数が増えてきたときに、アドバイザー制度を設けるという話になって、あの、そのアドバイザーの先生を、日本語の先生だけじゃなくて、他の先生たちも、割り当てたんですよ。そういうふうになったのは、やっぱり大学全体が、あの、留学生を見ていかないといけないからという、そういう一応姿勢の表し方だったんだけど。実質あんまり役には立たなかったんですけどね。
28	(なぜ役に立たなかったか)
29	まずコミュニケーションが取れない。学生と。そもそも日本語教育をやっている人たちじゃないので、もう、どうやってコミュニケーション、言葉通じないね、あ、どうしよう、戸惑って、お互い。まあ、みたいな。うん。サポートしたくてもしようがないという感じで。だから、日本語教育への理解がそもそもない人たちに、無理やりこういう状況だから、あの、留学生を、日本語をまだできない留学生たちを、アドバイザーとしてちゃんとサポートして、学士力をつけるのに、サポートしてあげてくださいと言ったところで、何をどうすればいいかわかんないですよ。法学の先生とか、他の政治学の先生とかねえ。ああいう先生たちに、任せられても。

留学生支援にあたる者の資質、専門性が問われると言ってもいいだろう。これについて潘（2007）はまず教員と職員とを分けた上で、求められる資質・能力を挙げている。以下にこれを再編して提示しよう（次ページ、表 6-15）。

この表から、潘（前掲）は教員と職員とに期待される資質・能力の中がそれぞれ異なるとしていることがわかる。JT2が必要であるとした日本語教育への理解は、教員に求められるものとしている。

ただ、日本語教育への理解は職員についてはその限りではない、ということになるがは

たしてどうだろうか。本研究では市民リテラシー型アーティキュレーションとして、職員も含めて日本語教育への理解を広げていくことを提言している（9.2 市民リテラシー型アーティキュレーションとしての「キャリア日本語」）。

ともあれ、アドバイザー業務を受け持つ学生数に応じて専任教員の中で機械的に割り当てたところで、専門性を欠いた人物がその役割がすんなりと果たせるものではない。また潘（前掲）は「留学生指導・相談担当教職員の専門性を高めるためには、本稿で明らかになった留学生担当教員と職員の資質・能力に関して、それぞれ求められている項目を中心にトレーニングプログラムを企画実施することが必要であろう」と述べ、資質向上のための意識的な能力開発を重視している。

表 6-15：留学生指導・相談担当教職員に求められる資質・能力

【教員】	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 大学教員としての研究能力（学業における成功体験、長期留学経験等があるとよい） ▪ プレゼンテーション能力（オリエンテーション、留学生授業で必要） ▪ カウンセリング能力（留学生は様々な問題を抱える） ▪ 決断力（緊急事態での対応に求められる） ▪ 留学生教育に関する知識（問題の早期解決に向けて） ▪ 日本語教育の知識（多くの教員が日本語に関わる授業を担当） ▪ 多種多様な考え方を尊重する姿勢（「留学生の教育的文化的背景、留学生の直面する課題に関する知識」や「特定の宗教・信仰を持ち、活動した経験」を裏付けとして） 	
【職員】	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 事務管理能力 ▪ 行動力 ▪ 法律規則に関する知識⁷⁸ ▪ 一般企業で働いた経験 ▪ 特定の宗教・信仰を持ち、活動した経験 	<ul style="list-style-type: none"> （留学生への連絡・情報提供、留学生・関係部局とのやり取り⁷⁹が多い） （出入国、就労、自動車運転免許等） （留学生の気持ちの理解やアドバイジングをする際に有効）

⁷⁸ これに関連して白土（1994）は保証人問題を取り上げている。状況は法改正によって大きく左右されるが、私費留学生への支援のために入管法についての理解は必要となる。同様に保証人に関しては、アルバイト就労への支援を巡って報告した伊藤他（2014）もある。
⁷⁹ 九州大学での取組み事例を紹介する白土・高松（1996）やお茶の水女子大学の実情や試みを紹介する加賀美（2002、2007、2010）などが一例として挙げられる。

だが横田（2007）によると、「日本の大学で留学交流の専門家を育成しているところは僅かに 2 割しか」ないという。それゆえにこそ、「JAFSA の大きな役割は、専門的力量的の高い留学生担当者を育成することである」という。

このようにややもすれば軽視されがちな留学生担当スタッフの専門性について宮原（2006）は次のように述べ、専門性の尊重と、組織立っての支援体制の構築が重要であると指摘している。

留学生担当スタッフの拡充とより高い専門性の確立は、留学生と身近に接する立場として、十分配慮されなければならない問題である。各大学においては留学生センターあるいは留学生相談室が設置され、就学上や日常生活の問題に、日夜真摯に取り組んでいる。しかし、現実問題として、一部の教員・事務スタッフに負担がかかっている側面も否定できない。留学生が来日して直面する問題は、いろいろな要素が絡み合っており、解決には多方面の協力を得なければならないケースがほとんどであり、その意味で、他の関係機関とコーディネートできる能力が求められる。留学生担当のスタッフについては、系統だった研修と共に処遇面でも十分考慮する必要がある。

6.3.6 チューター制度

A 大学においては学生によるチューター制度にはこれまで 2 種類がみられた。1 つは日常生活のサポートをするためのチューター、もう 1 つは日本語学習面をサポートする日本語チューターである。後者については「6.5 教学支援」で扱うこととし、本項では学生支援課の扱いとなった生活面のチューターとその活動について扱う。

まず発足だが、別冊資料 6-12 を読むと、これが回覧された 2010 年 5 月に開始時期が求められることに気付く。2010 年の春学期とえば、受入れ学生数を拡大させ、また各学年別に設けた下位レベル対応の日本語クラスが層を厚くした時期でもある。受入れた学生のこのような資質と量を前に、教職員だけでは手が足りず、特に生活面でのケアの必要性を学生部長（当時。現在の学生支援部長と教育支援部長を兼ねた）が訴えるに至ったと解釈できるだろう。

このように大学のシステムとして設けられた学生チューターは、学内の指定された場所に、指定された時間常駐して、留学生からの相談があればこれに応じるという形式であった。この時のチューターは、上記通知文にある「チューターの勤務時間」によれば、中国

語で対応する中国人留学生（台湾出身者 1 名を含む）4 名と英語で対応する日本人学生 1 名が選出されている。週当たり計 12 回の相談時間（各回 90 分）が設定されている。

残念ながらその利用状況等は記録されておらず、客観的に実態をつかむことはできないが、2011 年は継続して開講されていることが、別冊資料 6-13 より窺える。アドバイザー（教員）の学生面談にサポートをつけるなど新たな役割を設け、積極的な活用を教員にも呼び掛けている。だが、積極的な活用を教員に求めるのは、サポートを本来必要とする学生自らが主体的にチューターを活用する意欲に欠けるという事情もあるだろう。

しかし 2012 年度にはこの制度も姿を消し、「教学支援」を目的とした新たなチューター制度に移行するようになった。その詳細は本章第 5 節「教学支援」にて扱うが、従来のチューター制度については、新チューター制度の企画案の中で

本学においてはすでに留学生の大学生活の支援を目的としたチューター制度があり、学生委員会・学生支援課を主体に、これを展開しております。しかしこの制度は日本語能力が目立って乏しい学生の日本語学習支援を目的としたものではないため、当該学生が日本語に触れる機会は日本語語学科目の他に、担当教員のオフィス・アワーなどに限定されます

とあり、当時のチューター制度が、日本語の学習支援の必要だった学生にとっては必要な支援となって提供されていなかったことが察せられる。

6.4 経済支援

国際教養大学は小さな大学であるが、留学生の割合は高く、全世界から留学生が来ている。それに対する奨学金もかなり与えられている。現在 1 学年 130 名の日本人学生の定員の他に、約 70 名の留学生が、アジア諸国以外にも、アメリカはもとよりスウェーデン、カナダ、ノルウェー、オーストラリアなどから来ている。彼らに対する JASSO の奨学金、月 8 万円を現在 22 人に与えており、また秋田県の奨学金月 3.6 万円を 10 人に与えている。現在、奨学金受給率は 45% である。去年は本学の奨学金も使用したため 49%、一去年は留学生の 65% に奨学金を与えた。

留学生数としてはサマープログラムやエクステンションでの学生数も含めてかなりの比率の人数になるが、問題は 4 年間で学ぶ正規の入学者がまだ 3 名だということである。他の留学生は全員 1 年間の短期留学生である。正規の留学生が秋田に、世界各国から来るようになって初めて、我々の大学は国際競争力をもつということになるわけである。まだ大学院を設置していない国際教養大学では、専門職大学院の設置に向けての準備が進んでおり、様々な取り組みはしているが、現状はこのようである。

上記は秋田にある国際教養大学の中島峰雄学長（当時）の言である（中嶋 2007）。留学生政策として手厚い奨学金による「経済支援」を展開していること、にもかかわらず正規留学生が 3 名に留まり、その拡大を必要としながら解決策に苦慮している現状を端的に表しているだろう。

A 大学はそもそも経営改善の必要性から大学認証評価を一時保留されたという過去を持つ大学だ。経営の立て直しに学生の定員充足があり、その方策として留学生獲得に邁進するようになったことは既にみてきたとおりである。このような経緯を思えば、「経済支援」をする余裕などなさそうだが、EM では「経済支援」もまた重要な要素であると位置づける。それでは A 大学の正規留学生への経済支援にはどのようなものがあるだろうか。

6.4.1 授業料等の減免・補助

A 大学の 2015 年度入学者用の『募集要項』（すなわち、2014 年度に用いられた『募集要項』）には 1 年次入学、3 年次編転入学にあたって、入学時の納入金の計算式を紹介している（図 6-1、6-2）。これによると、入学金と施設設備費、実験実習費、委託徴収金は 1

年次入学も 3 年次入学も区別なく同額であり、入学時に収めるが、授業料と寮費については 1 年生であれば 1 年分の納入を課せられるが、編転入学については半年で良しとされる。1 年分とは 1 年間の授業料から授業料減免額を差し引いたものを、半年分であればその半額を意味する。これは寮に入ることを希望したときにも寮費において同様に扱われるという（なお、寮費補助は 2016 年度募集要項より廃止）。

図 6-1：1 年次入学時納入金

【1 年次入学】※入学時納入金：1 年分					
①入学金 250,000 円	+	②授業料 590,000 円	-	③授業料減免額	+
			④施設設備費 377,000 円	+	⑤実験実習費 15,000 円
+ ⑥委託徴収金／預り金 38,300 円					
		+	⑦入寮費、寮費	-	⑧寮費補助
					= あなたの支払う納入金

図 6-2：3 年次入学時納入金

【3 年次入学】※入学時納入金：半年分					
①入学金 250,000 円	+	②授業料 305,000 円	-	③授業料減免額	+
			④施設設備費 193,500 円	+	
+ ⑤委託徴収金／預り金 12,500 円					
		+	⑥入寮費、寮費	-	⑦寮費補助
					= あなたの支払う納入金

(1) 授業料減免率

ここで出てきた授業料減免額こそ、A 大学が自ら学生に与える数少ない「経済支援」の 1 つであり、奨学金として学生に供与されるものである。減免の割合については第 I 種から第 IV 種までを設けており、1 年次入学は納入金の条件から 1 年分で計算し（次ページ、表 6-16）、3 年次入学は半年分で計上される（次ページ、表 6-17）。これまで第 IV 種認定をされた者はおらず、合格とした時点で原則 60%の減免は保障されていると言ってよい（経費支弁能力者の年収が 840 万円を超えるときには、授業料減免制度への申請を認めてはいない）。第 I 種は抜きん出て素晴らしい者へ、その学年で受入れるのにまず無理のない日本語能力と判断されれば第 II 種へ、そして第 III 種とされた者は、いわば最低ランクの評価を受けたと見做してよい。

表 6-16 : 1 年次入学時の授業料減免制度

奨学金の種類	授業料減免額 (年間)
第 I 種 (授業料相当額の 100%減免)	590,000 円
第 II 種 (授業料相当額の 80%減免)	472,000 円
第 III 種 (授業料相当額の 60%減免)	354,000 円
第 IV 種 (授業料相当額の 40%減免)	236,000 円

表 6-17 : 3 年次入学時の授業料減免制度

奨学金の種類	授業料減免額 (半年)
第 I 種 (授業料相当額の 100%減免)	305,000 円
第 II 種 (授業料相当額の 80%減免)	244,000 円
第 III 種 (授業料相当額の 60%減免)	183,000 円
第 IV 種 (授業料相当額の 40%減免)	122,000 円

この減免率は 1 年乃至は半年に限ったものではなく継続して受給することも可能であり、また奨学金の種類をより上位のものに移し替えることも、下位の減免率に降格される余地もある。例えばある 1 年次留学生がいたとして、入学試験等の成績から第 II 種を認定されたとする。その後 1 年間 A 大学でしっかり勉強し、取得した単位も優秀な成績だと認められれば、次年度は第 I 種へ格上げされる可能性を有する。上記の依拠となった実際に募集要項に書かれたこの奨学金制度の解説文を別冊資料 6-14 として挙げておく。

この授業料減免制度は他大学に比してどのように位置づけられるだろうか。以下にホームページ上に掲載されている武蔵野大学グローバル学部の外国人留学生入試に関する情報サイトから下表を転記する。

武蔵野大学では、表 6-18 (次ページ) に示すように授業料減免制度について 4 段階を採用人数を設定した上で運用している⁸⁰。またこの採用人数は同サイトの注記に拠れば「日本人学生との合計人数」「1 年毎に奨学金継続の可否審査」を行うものとしている。先に挙げた A 大学の減免制度を適用すると 1 年次から授業料 100%を適用され、それが 4 年間継続できれば、減免される総額は 236 万円 (1 年あたり 59 万円の減免を 4 年間継続した場合) であり、武蔵野大学には及ばない。しかし人数に制限がなく、成績が (合格圏内において)

⁸⁰ 武蔵野大学ホームページ「外国人留学生入試」http://www.musashinou.ac.jp/admission/faculty/detail/international_students.html#GLS

下位レベルにあっても 60%減免は原則保証しており、141 万 6 千円は 4 年間で日本人学生よりも優遇されている。優秀な学生への支援では武蔵野大学に及ばず、より広範囲の留学生への支援に熱心であると言えるだろう。

表 6-18：武蔵野大学グローバル学部授業料減免制度

合格区分	採用人数	減免内容		
Global-S	10 名	374.8 万円	4 年間	授業料 100%免除、教育充実費 100%免除
Global-A	20 名	280 万円		授業料 100%免除
Global-B	25 名	140 万円		授業料 50%免除
Global-C	25 名	84 万円		授業料 30%免除

また留学生に特化した授業料減免制度の有無を全国の国公立大学を対象に調査し取りまとめたのが、日本学生支援機構⁸¹である。ここでは表 3-11 で取り上げた県内私立大学について、その減免率を比較し、地域における A 大学の学生支援の位置づけを考える。

次ページに挙げた表 6-19 中の「留学生奨学基金奨学金」については、県内 E 大学ホームページを参照したところ、応募資格・応募方法を「学業成績、人物ともにすぐれ、かつ、留学生生活を続けていくために経済的な援助を必要とする者。別科から本学学部に進学する学生は応募資格がある。大学学部進学後担当部署で申請する」とし、給付額は「学部進学後、1 回のみ。数万円（年度による）」、採用人数は「別科より本学学部へ進学する者全員」としている。留学生別科から正規留学生として学部進学するよう誘導するための政策であることがわかる。さらに E 大学は同じ趣旨で「別科日本語研修課程優待生」と名付ける奨学金制度を設けている。これは、応募資格・方法として「別科修了後、本学学部（または大学院）に進学する学生で、学業成績、人物ともにすぐれ、かつ経済的援助を必要とする者は別科委員会の推薦により優待生として授業料の免除を申請できる」とされる。給付額は「学部進学後 1 回のみ。別科授業料の半期分に限り返還する。（現行 250,000 円）」であり、その採用人数は若干名であるとのことであった。

⁸¹ 日本学生支援機構ホームページ「奨学金制度・授業料減免制度のある大学・大学院・短期大学一覧」 http://www.jasso.go.jp/study_j/documents/shougakukindaigaku.pdf

表 6-19：県内私立大学の外国人留学生授業料減免率

大学	奨学金名称	減免率	募集人数
B	記載なし		
C	記載なし		
D	私費外国人留学生の授業料減免	20～100%	未定
E	E大学私費外国人留学生授業料減免	(学士課程) 40%	制限なし
	E大学留学生奨学基金奨学金	支給額は年度による	未定
F	私費外国人留学生授業料減免制度	50%	未定
A	私費外国人留学生特別奨学金	100%、80%、60%	未定

募集人数の未定とは、人数制限をかけて募集をしているわけではない、との意味で用いているのかもしれない（A 大学、E 大学）。学内で設けた認定基準に達した者に受給すると仮定して、4 大学を比較したとき、最低でも 60%の減免を認め、100%もあり得るとした A 大学の学費減免制度は抜きん出て手厚いと言えるだろう。

ただ手厚い学費減免制度は、日本留学を後押しするものであるが、安易に留学を決断させる材料になったかもしれない。学習意欲が希薄で、留学目的が漠然とした学生を A 大学の経済支援が招き寄せた点も否定はできないだろう。

(2) 寮費補助

寮については、A 大学『募集要項』に「本学では、留学生が安心して日本の生活を始められるように、また、日本の生活習慣や社会的なマナーを習得するために、海外からの新入生全員が学生寮に入寮することをすすめています」と述べ、国内進学組は別として、原則寮に居住して日本での留学生生活を開始するよう指導している。先に国際寮化に移行したことで、入寮希望者が増加したと紹介したが、留学生支援のための宿舎として、空き部屋を確保することが新しい施策によって困難となっているのが現状の課題と言える。ここで引用したように「海外からの新入生全員が学生寮に入寮する」環境を整えるのであれば、寮生の回転率を上げる必要が出てくるだろう。具体的には入寮期間を設け、日本の生活習慣や社会的なマナーを習得した上で、寮を出て新たに住まいを外部に求めてもらわなければならないのではないか。

また 2015 年度『募集要項』までは寮費補助があった（別冊資料 6-15）。ここには「金額が異なる 3 種類」とあるが、寮費補助の差は何によるのか。実は、そもそも寮費自体が部屋タイプごとに異なる設定であり、寮費補助もこれに順じて設けられている。寮費補助は留学生に特化した支援策であったが、2016 年度からは打ち切られた。その背景を知る上でも 2015 年度と 2016 年度での寮費設定について確認しておく（表 6-20 及び表 6-21）。

この 1 年で入寮費と寮費に大きな変化があったことに気付く。入寮費も寮費も従来のもより増額する反面、寮費減免の制度が廃止となっている。留学生にとっては経済的な負担が増大しており、留学生獲得に差し支えることが懸念されるが、なぜこのように設定が改められたのか、これを管轄する法人事務局担当課長に尋ねたところ、「従来日本人寮生から徴収していたものと平等にしたため」とのみ回答があった。留学生への経済支援を打ち切ったということであり、A 大学に支援する経済的な余裕がなくなったということであろう。

表 6-20：2015 年度 寮費関連一覧

部屋タイプ	入寮費	寮費（月額）	寮費減免額（月額）
南側 1 人部屋	20,000 円	39,000 円	3,000 円
北側 1 人部屋	20,000 円	36,000 円	8,000 円
北側 2 人部屋	10,000 円	18,000 円	3,000 円

表 6-21：2016 年度 寮費関連一覧

	部屋タイプ	入寮費	寮費（月額）	寮費減免額（月額）
1 年 次	南側 1 人部屋	70,000 円	41,000 円	廃止
	北側 1 人部屋	70,000 円	38,000 円	廃止
	北側 2 人部屋	40,000 円	20,000 円	廃止
3 年 次	南側 1 人部屋	40,000 円	41,000 円	廃止
	北側 1 人部屋	40,000 円	38,000 円	廃止
	北側 2 人部屋	25,000 円	20,000 円	廃止

ただこれに加えて『募集要項』の注記を 2015 年度と 2016 年度とで比較すると、それ以外にも留学生に新たな負担が加わっていることに気付く（次ページ、表 6-22）。寮での食事がそれである。

表 6-22：寮費に関する注記の対応表（2015-2016 年度）

2015年度	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 寮費、食事の費用は予告なく変更になる場合があります。 ▪ 水道光熱費の使用量は、個人負担です。 ▪ 食事は選択制で、希望する場合は月に 20,000 円（朝・夕 2 食）です。 ※ 2014 年 4 月実績 ▪ 納入された入寮費（現状回復費・布団代）は返還しませんのでご注意ください。 ▪ 入寮（1 人部屋・2 人部屋タイプ）に関しては、希望に添えない場合もありますのであらかじめご了承ください。
2016年度	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 入寮費には、現状復帰費用他諸費用（布団代など）が含まれます。 ▪ 在学中の寮費、食事の費用は予告なく変更になる場合があります。 ▪ 水道光熱費の使用量は、個人負担です。 ▪ <u>入寮後、春入学は 5 月まで、秋入学は 11 月まで食事を申し込んでいただきます。その後は自炊をしてもかまいません。食費は月額 20,000 円（朝・夕 2 食）です。</u> ▪ 納入された入寮費は返還しませんのでご注意ください。 ▪ 入寮（1 人部屋・2 人部屋）に関しては、希望に添えない場合もありますのであらかじめご了承ください。

寮で食事をおよそ 2.5 か月分強制的に徴収するという新制度である。寮での食事提供を全く自由選択として、これに申し込む寮生が少数となった場合、徴収する食費が少なければ赤字となり、食事提供が維持できなくなる。これを避けるための策かと思われるが、入寮費の増額と併せて留学生への経済支援としては後退したと捉えざるを得ないだろう。

6.4.2 支給された奨学金

では、入学時にこの制度を用いた授業料減免は、留学生が拡大した第Ⅱ期以降どうだったのかを見ていこう。入手したデータでは 2009 年度秋学期入学分から明らかとなっており、これに基づいて表 6-23（次ページ）を作成した（ただし、「日本語特別プログラム」31 名については除いている。これについては第 8 章で扱う）。

また一部不明となっている者やその他に分けた者がいる。「その他」については、経費支弁者の年収が 840 万円を超えていたとき減免の対象外とする規定に従って、受給資格を与えられなかった学生を指す。

2009 年度秋学期は第Ⅱ種を全員が等しく受給している。いわば標準的な学生の受入れは翌年春入学も同様である。このときは加えて第Ⅰ種に相応しい学生を受入れることに成功したのであろう。

表 6-23 : 1 年次入学の授業料減免率 (2009 年度秋～2014 年度 表中の数字は人数)

	2009 年度		2010 年度		2011 年度		2012 年度		2013 年度		2014 年度	
	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	
I	0	1	0	8	1	1	0	2	1	2	1	
II	29	23	1	10	0	3	0	5	0	4	0	
III	0	0	14	13	12	8	8	1	0	2	1	
不明	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
その他	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	

ところが 2010 年度秋学期には第Ⅲ種が 14 人と大半を占めることになる。この傾向は 2011 年度から 2012 年度にかけて続く。この間の学生受入れは、本来の受入れ条件となる日本語能力を大きく下回った学生を、無理をして受入れていたであろうことが推測できる。

なお、例外的に 2011 年度春入学者については第Ⅰ種、第Ⅱ種にもまとまった入学者数を見ることができる。このとき第Ⅰ種を受けた学生は全員が国内日本語学校からの進学者であった。直前に発生した東日本大震災の影響を受け、国内他都市の大学に進学するよりも震源地から遠く離れた A 県での進学を選択したのであるか。さらに内訳について触れると、4 名が県内より、もう 4 名が県外より進学している。

2012 年度秋入学以降は受入れ数自体が 10 名に満たなくなっているが、同時に第Ⅲ種に該当する学生も 2013 年度以降目立たなくなっていることに気付く。無理な受入れを敬遠するようになったか、或いは無理をしてまで A 大学に留学しようとはしなくなったか、いずれにせよ受入れ後の教学支援を中心とする負荷は全体的に軽微なものに変化したのではないかと考えられる。

次ページ、表 6-24 は 2 年次入学した者の入学時における授業料減免率を一覧にしたものである。2 年次入学とはそもそも制度上にはなく、3 年次編転入学を望んだが 3 年次としては不合格とせざるを得ないときに、それに代わる選択肢として受験者に提示されるものである。そのため、第Ⅰ種で 2 年次入学というのはおよそ考えられない。また第Ⅱ種であっても、既に妥協しての受入れであることから、2 年生として標準的な能力を有しているとの評価に該当するわけでもないだろう。

表 6-24 : 2 年次入学の授業料減免率 (2009 年度秋～2014 年度 表中の数字は人数)

	2009 年度		2010 年度		2011 年度		2012 年度		2013 年度		2014 年度	
	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	
I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
II	7	2	4	3	3	3	0	0	0	0	0	0
III	0	0	0	0	0	0	4	0	2	0	0	0
不明	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
その他	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

2012 年度秋と 2013 年度秋にそれぞれ 2 年次入学した学生は、いずれも第Ⅲ種となっている。この 6 名を推薦した協定校とは二重学位プログラムの協定を取り交わしているものの、その送出し実績から入試制度の簡略化の対象校とは位置づけられていない。

この 6 名だが、例えば 2012 年度秋学期に受入れた 4 名は、入学後にプレイスされた日本語クラスは 2 年生対象の 3 レベルのうち、中間に位置する B クラスであった。当時の日本語教育が、いかに下位レベルに手厚いものであったか、その証左ともなるだろう。2013 年秋に受け入れた 2 名については 2 年生 C クラス (2 年生としては最下位レベルのクラス) にプレイスされており、若干の日本語能力のレベルの底上げがこの 1 年の間でなされたものと推測される。

続いて、3 年次編転入学への授業料減免の実態に目を向けよう (次ページ、表 6-25)。まずはその他の確認から着手する。2013 年度秋入学の 2 名は、減免申請をしなかったことによる。2014 年度春入学の 3 名はいずれも韓国の協定大学から受入れたのであるが、日本人学生の韓国留学希望熱が高いことを受け、相互の協定により授業料を免除したものであり、受入れた学生の能力によるわけではない。

2009 年度秋入学から 2012 年度春入学にかけては第Ⅱ種が他を圧して多いが、2012 年度秋以降は第Ⅲ種に受入れ学生の主流が転じたように思われる。これは 2012 年度秋入学から 2 年次編転入学の学生が第Ⅲ種で受入れられている状況と類似しており、二重学位プログラムの希望者において全体的に低レベル化が進んでいたものと思われる。ただし、2 年次での受入れが受入れ手段として定着していることから、3 年次での第Ⅲ種での受入れは 1 年次や 2 年次のそれと比べれば、その合否判定においては 3 年次で開講する授業への参加の可否は

念頭においてなされたことだろう。

ただ他の学生の範ともなる第Ⅰ種での受入れは、いずれの時点においても非常に限定される。だが、これについても第Ⅱ種の回復と共に、2014年秋学期はその受入れ状況がやや改善したともいえる。

表 6-25 : 3年次入学の授料減免率 (2009年度秋~2014年度。表中の数字は人数)

	2009年度		2010年度		2011年度		2012年度		2013年度		2014年度	
	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	
I	2	1	0	1	0	1	0	0	1	0	3	
II	50	23	39	10	15	8	4	0	0	0	8	
III	0	0	0	1	0	0	21	6	16	3	11	
不明	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
その他	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	

6.4.3 外部奨学金

「入学後に申請できる奨学金」として2016年度『募集要項』には次の奨学金を挙げる(表6-26)。これらは2015年度実績だというが、その受給者数について併記した。

表 6-26 : 外部奨学金受給実績 (2015年度)

奨学金名称	給付月額	2015年度受給者数
(公財) 平和中島財団外国人留学生奨学生	100,000円	0人
ロータリー米山記念奨学生	100,000円	0人
私費外国人留学生学習奨励費	48,000円	3人
(公財) 朝鮮奨学会大学・大学院奨学生	25,000円	0人
(公財) A 県国際交流協会私費外国人留学生奨学生	20,000円	2人
JEES 一般奨学金	30,000円	0人
JEES 日本語教育普及奨学金	50,000円	0人

実際のところ、ほとんどの奨学金に獲得実績はなかった。この点について奨学金を担当

する学生支援課のスタッフである SS4 に尋ねたところ、「2015 年度までの実績ということなのだろうか」と訝しんでいる。入試広報課と学生支援課とで十分な連携がとれていないことがここからわかる。

外部奨学金については、2015 年度も受給者が実際にいるには「私費外国人留学生学習奨励費」と「(公財) A 県国際交流協会私費外国人留学生奨学生」に限られる。このうち前者については 2010 年度からの受給者数の推移を表 6-27 に一覧にする(2012 年度までは「日本学生支援機構私費外国人留学生学習奨励費」であり、翌 13 年度から「文部科学省外国人留学生学習奨励費」に名称変更したという)。

この表 6-27 を見れば明らかなように、2011 年度をピークに以降は年々縮小傾向にある。前出の担当スタッフ SS4 は、「推薦すればまずもらえる」と語っているが、まずは受給者の枠が狭められていることを疑ってみる必要があるだろう。

表 6-27：私費外国人留学生学習奨励費 受給者数一覧（2010 年－2015 年度）

年度	受給者数	追加受給者数	合計受給者数
2010	13 人	1 人	14 人
2011	22 人	6 人	28 人
2012	13 人	7 人	20 人
2013	10 人	2 人	12 人
2014	5 人	2 人	7 人
2015	3 人	1 人	4 人

次ページの表 6-28 は、この奨励費の支給を司ってきた日本学生支援機構より、各教育機関に対して送られてきた奨学金受給候補者の推薦依頼文に書かれてあった推薦人数を算定するための基準を、筆者が編集したものである。前掲の表 6-27 で確認したように、受給者数のピークであった 2011（平成 23）年度からの 4 年分について、閲覧した資料からわかったことを以下に紹介する。

対象となる教育機関に在学する留学生の総数に応じて受け付ける推薦人数を定めようという方式を例年取っているのであるが、年々 1 人推薦するための在学人数が拡大していることがわかる。留学生 30 万人計画等で、ますます留学生の獲得に励むのが国策と言ってよいの

に、経済支援する学生の数は反比例して減少させようというのである。国が30万人の留学生に求める質とは、はたして経費支弁能力の良さも条件とするのであろうか。

表 6-28：平成 23 年度私費外国人留学生学習奨励費 推薦依頼数について（一般枠）

	平成 23 年度	平成 24 年度	平成 25 年度	平成 26 年度
在籍者数による 推薦依頼数	私費外国人留学生在籍者数			
推薦不可	0-2 人	0-2 人	0-2 人	0-2 人
1 人	3-14 人	3-20 人	3-21 人	3-37 人
2 人	15-26 人	21-38 人	22-40 人	38-72 人
3 人	27-38 人	39-56 人	41-59 人	73-107 人
4 人	39-50 人	57-74 人	60-78 人	108-142 人
5 人	51-62 人	75-92 人	79-97 人	143-177 人
6 人	63-74 人	93-110 人	98-116 人	178-212 人
7 人	75-86 人	111-128 人	117-135 人	213-247 人
8 人	87-98 人	129-146 人	136-154 人	
追加 ⁸²	99 人以上	147 以上	155 人以上	248 人以上

平成 23 年度から 26 年度までのわずか 4 年の間で留学生支援は全く逆風を浴びたと言っ
ていい。平成 23 年度は在籍者が 100 人いれば 6 名推薦できたのに、平成 26 年度は半分の
3 名にしか機会が与えられない。この間、日本中で留学生数は微増しているが、決して倍増
したわけではなく、明らかに予算をこの分野から削っていることが窺える。一方で、「スー
パーグローバル大学等事業」等の新設を思えば（1.2.3「留学生 30 万人計画」）、小規模大学
の留学生施策は国からの支援の手が届かないところで奮闘している格好になるだろう。

上記の通り国の経済支援策は、小規模大学で学ぶ留学生にとっては乖離したものである
ことがわかった。では、地方自治体の支援はどうであろうか。県が支給する「(公財) A 県
国際交流協会私費外国人留学生奨励費」は、「私費外国人留学生学習奨励費」と共に 2015
年度に需給が確認できた外部奨学金である。

⁸² 平成 23 年度は在籍者数が 99 人以上いた場合、14 人につき 1 名の推薦枠追加となる。同
様に平成 24・25 年度は 20 人ごとに、平成 26 年度は 39 人ごとに 1 名追加される。

この「(公財) A 県国際交流協会私費外国人留学生奨学生」については、2011 年度から受給者が 2 名というのはこの 5 年間変わらないが、2015 年度に実施した 16 年度の募集では、推薦枠を 1 名に減じられている。また支給額も月額 2 万円から 1 万 5 千円に削減されることが 16 年度版募集案内に明記されている。従来、A 大学が推薦する 2 名に対して月 2 万円を 12 か月受けていたところが、1 万 5 千円を 1 名が 12 か月受給するとなると、受給額の年間総計は 48 万円から 13 万円と、大幅な減少となる。地域にあっても留学生支援センターの設立、産学官連携によって留学生を招致し、県内の留学生数を倍増させようという計画もある中で、「経済支援」の実態はむしろ正反対にあると言ってよい。留学生を拡大させたいものの、「経済支援」については消極的であるという点で、国も県も足並みを揃えていると言えよう。

6.5 教学支援

6.5.1 日本語教育体制

留学生獲得において拡大政策を取るようになった第Ⅱ期だが、量的な拡大に成功するようになると、学生数に見合った分の授業開講が当然求められる。2008年10月2日に日本語教育部門の責任者（日本語専修主任、JT2）からA大学の学長その他の経営陣に対して、クラスの増設とそのため的人员確保を求めて提出された要望書がある。その冒頭を別冊資料6-16として抜粋した。これより、万全の準備を整えて迎え入れたのではなく、後手に回っての対応であったことが窺える。加えて現場レベルでは「当初から予想していた」とあるように危機感を募らせていたこともわかる。

この拡大政策に伴う日本語能力を度外視した受入れと、その結果増大する日本語教育の負担について、当時の学長であったPR2は次のように振り返っている（セグメントNo.56）。

No.	発話（PR2）
56	それからこれは日本語の先生たちとしては日本語能力がね、どの程度あれかということで、あの、かつて、JT5先生。国際交流センター長。今でも思い出しますけど、まPR3先生は横で黙っているけどね、もう、3人で言っているときは、JT5さんがずっと、どうしてこんな学生を取るんですか、こんなの教育できませんという、それですね。ずっと。それをPR3先生はずっと黙ってる。で、僕が相手になって、これはねJT5さんね、ある、今大学の、彼女は何も知らなかったから、その彼女を抜擢したのが間違いだったかもしれないけど、当時、僕はJT5、それからやめられた心理学のT先生、女の先生で中堅ぐらいの先生でね、その人たちに手伝ってもらおうという気があったので、片一方を入試広報部長にして、片一方を国際交流センター長にしてやったんですよ。で、すごくとにかく攻撃されて、その成績とかをずっと、ま、JT5先生はそういう意味では純粹というか何もわからないというか、要するに大学の経営というか、政策というか、高度な政策じゃないけど、そういうことは全くわからなかったから、常に文句を言われましたね。で、いつも喧嘩してたね。

つまり経営的には留学生によって充足させなければならない定員充足が喫緊の課題である中、学長にしても不本意な受入れであったというのである。また現場で授業を請け負う日本語教員の中には「どうしてこんな学生を取るのか。教育はできない」と、受入れることになった学生の質について強固に反発していた者がいた様子も見て取れる。

(1) 日本語特別クラス

さて日本語教員と大学経営陣との交渉の結果、2008年度秋学期より「特別クラス」が設置されるようになった。従来、1年次入学者のための日本語クラスは、技能別に週4コマ（日本語読解、日本語聴解、日本語口頭表現、日本語文章表現）が開講され、この他に希望に応じて日本語能力試験対策授業である「資格日本語」を選択、受講することができた。

これに対して「特別クラス」は週8コマとこれまでの倍の時間数を確保し、初級用テキストを用いたチーム・ティーチングで進められた。本来のAPにそぐわない学生を受入れることが、いかに多大な影響を教学面において与えるのかがわかる。ただ、受入れた責任を果たそうという、A大学の教育機関としての良心をここから汲み取ってもいいだろう。

半年の「特別クラス」を終えても、従来の1年次クラスに進級できるというわけでもない。週8コマは従来の倍の時間数ではあるが、初級テキストを用いて学ぶ段階の学生が1学期15週を終えた段階で、日本語による講義を受講するなどとはとても望めない。まして、このクラスを受講していた学生たちは、留学に先立って初級レベルの日本語学習を満足に行わずに渡日してきた者たちであり、自律学習(小山1996、トムソン木下1997、宮崎2006)についても、少なくともこの時期に彼らに期待することは難しい。

この時の日本語クラスは、学年進行に合わせてレベルが上昇する形で開講されていた。すなわち1年次の日本語のクラスの上に2年次の日本語クラスがあり、最も高度な内容を4年次で扱う、というものである。そこで「特別クラス」を終えた者たちの受け皿を作る必要から、1年生の後期(セメスター制における第2学期)に従来の1年生クラスを2段階に分け、それぞれAクラスとBクラスとした。さらに進級して2年生となった後も、2年生をA、B、Cの3クラスにレベルを細分して対応していくことになる。特別クラスは第Ⅱ期を通して継続して対象学生を受入れたことから、彼らが4年生までに学ぶべき場所を確保するべく、日本語クラスは各学年においてさらに増設を続けた。およその流れは第3章でも紹介したが、これを図示したものを以下に紹介しておく(次ページ、図6-3)。

前節「経済支援」における授業料減免のところでも取り上げたが、3年次編転入学志願者に対して2年次での受入れを可としたケースがある。これは2年次として標準的な能力を備えているというよりも、どうしても3年次で受入れるには抵抗があるための苦肉の策であろうから、およそ本来は2年次としても似つかわしくない程度の日本語能力であったと思われる。また3年次合格にしても、授業料減免が第Ⅲ種となった例が少なくない。こういった状況もあって、A大学では年々クラス増設の必要性に迫られたのだと考えられる。

図 6-3：日本語科目の開講状況の変遷（2007~2011 年度秋学期）

				2011 秋
				2010 秋
				4 年生 A
				4 年生 B
				3 年生 A
				3 年生 B
				3 年生 C
				3 年生 D
			2009 秋	3 年生 B
			4 年生	3 年生 C
			3 年生 A	3 年生 D
		2008 秋	3 年生 B	2 年生 A
2007 秋	4 年生	3 年生 C	2 年生 B	2 年生 B
4 年生	3 年生	2 年生	2 年生 C	2 年生 C
3 年生	2 年生	1 年生 A	1 年生 A	1 年生 A
2 年生	1 年生	1 年生 B	1 年生 B	1 年生 B
1 年生	特別クラス	特別クラス	特別クラス	特別クラス

この他に日本語能力試験対策クラスなどを設置。
各クラスに技能別に 4 コマ、特別クラスは 8 コマ用意。

これに伴い日本語の教員数も専任、非常勤を問わず、その数を増やしてきたことについては、すでに第 3 章で取り上げた通りである。定員は充足したものの、彼らのほとんどが授業料減免制度を適用しており、授業料収入は定員から見込めるものからは大幅に減少する。一方で受入れた留学生数とその日本語能力に見合った授業を提供しようとしたとき、経済的な負担が A 大学に押し掛かったのは明らかである。第Ⅲ期にはネパールからを主としたゼロ初級学習者のための日本語特別プログラムをスタートさせたことから、さらに特任講師 3 名と任期付き助教 3 名を雇用しており、学内における日本語教員の数は他の言語、他の専攻を圧倒するまでに至った。

(2) 日本語チューター制度

横田・白土（2004）は国立大学におけるチューター制度について、「一対一で留学生の修学・生活支援をする先輩学生を付ける制度」と紹介した。またチューターの役割について、

「やや漠然としており、大学によって多少異なるが、大まかに言えば、日本語学習の援助、履修についての助言、授業やゼミにおける勉学支援、大学院受験のための助言、研究・実験の指導などであり、さらに、留学生の友人として生活面での支援も期待されている」と述べている。チューター制度の重要性については、この他にも山梨大学の事例を報告した伊藤（2007）の指摘などもある。

さて、私立大学である A 大学の「学生生活支援」を目的としたチューター制度は、常駐型の学生カウンセリングであった（6.3.6）。しかし、日本語の学習支援を目的としたチューター制度の必要に迫られたことから、2012 年度より「日本語チューター制度」の企画・運営がスタートした。友人関係の構築を期待していないわけではないが、チューターと留学生の双方に、明確に制度の役割を規定したものになっている。元来のチューター制度はこれを利用したいと考える留学生の主体性に任せた受動的姿勢で臨んでいたが、最も支援を必要とする日本語の下位レベルの学生は積極性に欠けることが多く、結果としてその効果が限定的であったことから、システム化することでその支援を必要とする学生が享受できるよう配慮したものである。

2010 年、2011 年度のチューター制度を踏まえての新たな「日本語チューター制度」が何を目指したものか、その企画文書（別冊資料 6-17）から見ていきたい。2012 年度には「特別補習クラス（特別クラス）」が開講されなかったという。これは後述するようにその対象となる学生が独立したクラスを作るにはあまりにも少ない（1 名）こともあり、開講するには費用対効果の点で不都合があるということであろう。

対策として従来のチューター制度を日本語学習支援に特化し、しかもこれに日本語教師養成講座を受講する学生を充てがうことで、チューター側にとっても当人に望まれる経験の機会を与えようというのだ。横田・白土（前掲）は「チューター活動について留学生とチューターの期待が一致していないと問題になる場合がある」と指摘するが、ここに挙げられた日本語チューター制度は、留学生と日本語チューターそれぞれのメリットを考えてのものであると言えよう。

2012 年度は 1 人の留学生に対して、2 人の日本語チューターを配している。企画の詳細は別冊資料 6-18 に挙げた通りであるが、これはそのまま認可されて 2012 年度春学期（4 月～7 月）に実施された。目的を明確にするだけでなく、授業に準じて時間と場所を定めて実施するよう取り決め、日本語チューターには各回の活動報告も提出するよう求めるなど、教員側の積極的な関与を定めたのも過去の取組みを踏まえての改善点であろう。

これを先例として、2012年度秋学期には留学生3名に対して日本語チューター5名がつけられ、取組みは継続している。翌13年度には学部が必要と見なされる学生はいなかったが、短期留学生（短プロ-欧米）から自発的に日本語チューターを求める声上がり、春学期に留学生1名に対して日本語チューター1名、さらに2014年度春学期も同じく短期留学生（短プロ-欧米）1名に対して日本語チューター2名を充てがっている。2015年度春学期も1名の短期留学生（短プロ-欧米）のために日本語チューター1名を募っている。

すっかり要望は短期留学生（短プロ-欧米）から寄せられるもの移り変わっているが、ただし2015年は2年ぶりに正規留学生にも日本語チューターを付けている。これは本章第1節「リクルート」及び第2節「アドミッション」で触れた韓国からの新たな留学生受入れ策（指定校である日本語学校からの事前教育を経た受入れ。「6.1.6 韓国での新しい試み」、「6.2.4 海外入試の形態」）の中で、条件付き合格とした者に対して課した、その条件の1つに当たる。能力不足を補うために、本人の意思と関係なく日本語チューターを配することにしたものであり、アドミッションの不備を補うための「教学支援」と言えるだろう。

6.5.2 第Ⅱ期にみる留学生教育への懸念

第Ⅱ期は混迷期であったと述べた（4.2.3「第Ⅲ期 2011年-2014年度」）。この混迷期にあって、すでにみてきたように日本語能力の下位レベルの学生に手厚い、カリキュラムの再構築が図られてきた。これに伴い、この時期のA大学の留学生教育はどのような問題を孕んでいたのか、本項では資料、インタビューで得た関係者の回答に基づいて記述する。

(1) ディプロマ・ポリシーの形骸化

既にみてきたように、アドミッションにおいては本来条件としていた日本語能力が形骸化し、量の確保にばかり目が向けられるようになった。これにより本節で述べてきたように、下位レベルに手厚い日本語カリキュラムが敷かれるようになった。受入れた学生の現状に合わせた授業を提供することは当然であるが、スタート時の能力が下降し、それに合わせたプログラムに改められたからには、到達目標すなわちDPもまた下方修正されたのか。

これについて教育支援課長はDPが「見えない」と述べた(AA2セグメントNo.42-43)。何より、そもそも留学生のための独自の受入れ制度、カリキュラムを立ち上げながら、DPにはその特色を反映させていないという。そして、「一般的な」DPしかなく、APの形骸化への対応もなされないA大学は「最終的な人材育成ビジョンがない」と結論付けている。

No.	発話 (AA2)
42	ディプロマ・ポリシー自体がある意味玉虫色なわけですね。こういった学生っていうところ、あ、まさにあの、これがこういう風に機能してこういう風な学生になっているんだなっていうところは、見えない。単純な教養的な資質といいますか。あの、なんか一般的なことだけを並べているといいますか。それはそういう人材がいたら欲しいでしょうねっていう、ことは言っているといますけど。
43	留学生を意識した特色のあるディプロマ・ポリシーには、個人的には、そこまで行き着いてはいないと思っています。日本人学生と留学生の違いも設けてはいない、と私には見えるということですね。どこかに、あの、解釈本みたいなのがあって、どこかでそれを重ねていけば別ですけど。これはこういう意味で、ここが留学生のこういった側面を強調しようとしているっていうのがあればいいですけど。ま、私が知らないんだったら、たぶんないんじゃないかと。いわば、今言ってきた最終的な人材育成ビジョンがないっていうことと一緒にですね。いわゆる一般的なディプロマ・ポリシーしかないのであればっていうことになりますけど。

(2) 授業態度の問題化

量に固執した受入れがもたらした影響は、日々の授業の中でも顕著に表れる。明確な留学目的を欠き、渡日前学習も期待できない者を受入れた結果、A 大学としては別冊資料 6-19 のとおり、授業態度を警告する文書を掲示するに至ったという。

上記の警告文書には特に留学生に限ったものではないが、実は同様の文面を英語、中国語、韓国語に訳して掲示していたという。このことから、特に留学生の取り締まりを念頭においていることは明らかである。

また非常勤講師に対しても同じく、6月25日付学生部長名で別冊資料 6-20 が発送されている。これも直接留学生を名指ししてはいないが、日本人学生の獲得低迷の中で留学生が最もその数を伸ばした時期に、非常勤講師に指導の厳格化を依頼しており、数を増した留学生の授業態度に多くの問題が含まれていたことは否定できないだろう。

(3) 多発する不正行為

期末試験などで発生した不正行為については学生支援課の懲戒対象ではなく、教育支援課で扱う。2009年度秋学期以降の記録の提供を教育支援課より受け、これを確かめた。計20名の処分記録から表 6-29 (次ページ) を作成した。このうち日本人学生は1名であり、

残り 19 件が留学生による（うち No.6 と No.8 は同一人物であり、2 回目の処罰は当該学期全科目不合格と重くなっている）。摘発を免れた者がこの背後に相当数いるだろうと考えても、A 大学において留学生への教職員が抱くイメージのマイナス要因につながる結果であると言える。ただ 2011 年度以降は処分された学生数が減少し、特に 2012 年度は 1 件も見られなかった。この点をどう捉えることができるのか、考えたい。

表 6-29：不正行為とその処分

No.	年度	学期	内容	処分	備考
1	2009	秋	持ち込み資料不可の試験にメモを持ち込み、見ながら回答	譴責処分・当該科目無効	
2	2009	秋		譴責処分・当該科目無効	
3	2009	秋		譴責処分・当該科目無効	
4	2009	秋		譴責処分・当該科目無効	
5	2009	秋		譴責処分・当該科目無効	
6	2009	秋	試験解答の手助け (解答を教えるなど)	譴責処分・当該科目無効	日本語科目
7	2009	秋		譴責処分・当該科目無効	日本語科目
8	2010	春	許可されていない資料を持ち込み、見ながら回答	譴責処分・当該学期全科目無効	2 回目
9	2010	春		譴責処分・当該科目無効	
10	2010	春		譴責処分・当該科目無効	
11	2010	秋		譴責処分・当該科目無効	
12	2010	秋		譴責処分・当該科目無効	
13	2010	秋		譴責処分・当該科目無効	
14	2010	秋		譴責処分・当該科目無効	
15	2010	秋		譴責処分・当該科目無効	
16	2011	春	試験時間中にプリントの受け渡し	譴責処分・当該科目無効	
17	2011	春		譴責処分・当該科目無効	
18	2013	春	(詳細記載なし)	譴責処分・当該科目無効	日本人学生
19	2014	春		譴責処分・当該科目無効	短プロ-欧米 日本語科目
20	2014	春		譴責処分・当該科目試験成績減点 (5 割)	

まず表 6-29 中の備考欄などに注目し、考察していきたい。日本語科目は 4 科目であり、正規留学生に限れば 17 件中 2 件と、発生件数は限られる。日本語科目は学生の日本語能力に応じてプレイスされているが、その他の講義科目（教養科目、専門科目）はそうではなく、授業担当者も日頃は日本人学生に対して講義をする教員が多いことから、日本語下位レベルの留学生への対応が十全を欠いていたのかもしれない。もちろん教養科目や、専門科目に課されるタスクを簡易なものにすることが解決策とは言えないが、一部留学生にとっては不正行為に手を付ける以外に単位取得の手段が残されていなかったことも、AP と DP が共に形骸化していることを思えば容易に想像できる。

また No.9 から No.17 までは同一の授業担当者の複数科目で発生している。試験の方法や試験環境に改善の余地があったのではないかと推察している（セグメント No.6-7）。

No.	発話 (AA2)
6	ま、あの、もっとも留学生に関して言えば、まあこれは良い悪いは別にして、不正行為関係は割と印象に残る、というところですね。やっぱり、特に、なんでしょう、防止というより、摘発ということにもシフトした場合は、また先生の意識がそちらだった場合、現にそういった子の場合があるわけですけど。そういった場合はかなりの、多くの摘発者が、まあ留学生、特に中国系の留学生の方は、そういう、
7	これは、ま、ちょっと意識の違いとかっていう面もあるんですけど、ま、あと、あの先生方の伝達の仕方ですね。そういったところで、まあある意味、留学生も戸惑っているところもありつつってところだと思いますので、そこは、ま少し教育支援というところでも、ある程度。

教育支援委員会では期末試験の補助監督制度を 2010 年度春学期の時点で設定しているが、上記事態を受けて、制度の活用を呼び掛けている。別冊資料 6-21 は、2010 年度第 6 回教務委員会（当時。現・教育支援委員会）議事録から抜粋した。2010 年 6 月 18 日に開催されており、2009 年度までの状況を反映しての取組みであることがわかる。結果としてこの段階で未だ十分な成果をこの制度が得られずにいたのは、前掲表 6-29 に見た通りである。

不正行為を巡っては、副学長（VPR）には次のようなコメントがあった。つまり、留学生の不正行為が印象に残ったのは「だいぶ前」のことであり、「最近ちょっと少なくなりました」と近年事態が改善されたと評している（セグメント No.6）。

No.	発話 (VPR)
6	あの最近ちょっと少なくなりましたが、まあ学生の不正行為があった時とかですね。あの、試験のカンニングとかですね。あれはもうだいぶ前だったとは思いますが。

このような変化については AA2 も言及している。AA2 は、A 大学の学生への不正行為対策のあり方に移り変わりがあったことをその理由の 1 つとして挙げている。まず摘発に注力した時期があり、これによって不正行為を明らかにし、処罰を与えたのが 2009 年度秋学期から 2010 年度秋学期にかけての取組みだとすれば、それ以降は不正を起こさない環境の整備と日頃からの指導の強化へ転換するようになったのだという。A 大学が教育機関として一歩成熟したと評価できるかもしれない。

No.	発話 (AA2)
8	ただ、ま、ここ最近になって、あの、徐々にそういった話はなくなって来つつあるというのは感じています。
9	(どうして)
10	おそらく、やはり防止っていう方向に、行きましようっていうのがなんとなく広がっていったと。あの、摘発し続ける、とまあ、それはそれで大変だというのがおそらくだんだんわかってきたんじゃないかということで、
11	後はその、それに対応する方法が蓄積されてきたっていうのはあると思います。日頃の伝達、指導、はい、そういうのを含めてですね。だからあのう、ま、そういう意味では成熟してきているところもあるのかな。

(4) 非日本語教師による留学生受入れ

日本語教育については学生のレベルに即した授業提供の枠組みを、次第に整えていった。日本語教師は留学生教育において柔軟に対応できている様子が窺えるが、それ以外の教員についてはどうだろう。もちろん留学生の母語を生かしてゲスト・スピーカーとして教室に招くなど、当人の日本語能力によらない授業参加は積極的に進められる。学生支援部長 (SS1) はドイツ語の担当教員でもあるが、次のようにコメントしている (セグメント No.52-54)。

No.	発話 (SS1)
52	あの、授業の中で、今学期はドイツ人の留学生と一緒に、授業2回しているんですけど、これは非常にいいですね。あの、1つはドイツ語を日本語に翻訳する授業だけでも、ええまあ当然ドイツ人にとっては難しくないんだけど、中身を取るの。んだけど、そこを、きちんとした日本語で訳そうとなると、当然、和訳になるので、非常に、その辺では難しくなる。で、ええと、この表現が、ぴたっとくるかどうかということ、それをこうお互いに議論しながら、ええ、授業進めていけるという、非常にこれは理解が深まっていくし。
53	ま、それと連動した授業で、あるトピックに関して、社会的なトピックに関して、お互いの立場からとか、お互いの、えっと、ま、知識に基づいて議論するっていう授業もあって。で、これは日本語とドイツ語とごちゃまぜで、いろんな形で話をしてるわけですけど。そうすると、やっぱりこう、全く根本的に考え方が違うところなんかも見発見できるし。非常に有意義な授業ができていて。こういうの、たくさんできたらいいだろうなと思うんですね。
54	で、あの、何か知識を教え込むというふうなことでなければ、ここは、他の言語でも、たぶん、可能だろうな。思うんですよ。で、1つは授業の中で、一緒に、ほんとに一緒に学ぶという。あの、言語的なハンディはそこにあまりないのかもしれないとも思うんですね。あるいは意識しなくてもいいかもと。できるところでしょうね。

「何か知識を教え込むというふうなことでなければ」(セグメント No.54) と条件付けした上で、留学生と日本人学生の協働学習について期待するところを述べている。では、知識を教授する教養科目や専門科目における講義系の授業ではどうだろうか。教育支援部長 (AA1) へのインタビューには次のコメントがみられた (セグメント No.130-133)。

No.	発話 (AA1)
130	ただあの、うちの場合は、留学生でも基本的には、日本人学生と一緒に、例えば教養の科目だとか、専門教育の科目でもそうですけど。日本研究プログラムを越えて、他の、なんか様々なプログラムとか、言語とか、ま、学ぶことができるので。だから、そこでは専修や研究プログラムの、ま、いつもこう教えてもらっている先生ではない、別の担当の教員に習うということが、科目をとれば、あるので。
131	だから、他の専修の、日本語専修以外の先生でも、留学生と、ま、携わるというか、直接こ

	う、ま、授業とかそれ以外でも関係することは多いわけなので、敢えてなんかしてくださいということは、今のところあんまり考えてはないんですけども。
132	例えば、日本語の留学生、が、卒業研究で全く違う、専修の先生やプログラムの先生について指導を受けるとか、いったこともあって、それを拒否するっていうようなことは、あんまり聞かないので、で十分受入れてもらっていると思うので。だから、敢えてお願いしますっていうことを言わなくても自然と、今、されていただいているんじゃないかなと。排他的だということは、ないと思うんですけども。知ってる範囲ではないとは思いますが、敢えてなんかこう、こっちは留学生はダメだとかっていうようなこと、は、
133	例えばその、もちろんその、このレベルに達していないから、あの、この授業は取れないんですよっていうことはあるかもしれないんですけども。そうではないのに、この授業は留学生はダメですとかっていうようなこと、あ、ま、N1 とかって持っていないとダメですよっていう先生もま、いたりしますけど。それが厳格に、されているということは、恐らくないんじゃないかと思うんですけど。だから、今のところは、十分留学生に対して、排他的な、差別的な対応はして、いただいている先生はいないと、いうふうに思います。

これによれば留学生の授業参加について、多くの教員が好意的であり、境を設けることなく受入れているということになる。ただこれまでみてきたように授業内での問題行動や期末試験での不正行為に留学生が取り上げられることを思えば、その受入れ方、あるいは授業における教授のあり方などに課題を残すのではないか。

これに言及した PR2 のコメントにさらに目を向けたい (セグメント No.121-122)。PR2 は留学生の日本語能力の欠如によって「授業が成り立たない」と深刻に捉えている。そしてそれは自らが受け持つクラスにおいて体験しての発言であるという。PR2 は学長として留学生獲得を先頭に立って推進した人物であるが、受入れた学生への教育に対しても強い関心を示した。教員の取組みを「努力が足りない」と叱咤するとともに、クラスの中で留学生がしっかり参加できるよう、各授業における教授法改善の必要性を指摘している。

No.	発話 (PR2)
121	だけどね、やっぱりこれは何と言ってもそうなんだけど、JT5 さんも JT4 さんもショックを受けた歴史があると思うけど。実際問題としてとにかく入ってきて一挙に増やしたし、そしてこれ

	は日本語の先生だけでなく、普通の授業に入り込んでくるわけですから。そして日本語の力がないから、そうするとその、授業が成り立たないわけね。
122	それでも僕がずっと言い続けたのは、僕はその場合でもね。これはね個人的な技というものが関係しているからね、言えないんですけど、僕は日本語が全くできなければ別だけど、ある程度日本語、どのくらいというのかなレベルでいうと、ゼロじゃない、でもすごくできるわけじゃなくて、ま、ある程度会話をゆっくり話してやれば何度も言ってやれば聞こえるというものであったら、授業の効率で考えるとね、ものすごく悪いんですよ。だけど、その学生たちの発言を授業の中にどう取り入れるかということを考えると、できているんですよ、だからこれは先生たちの、努力が足りないと思っていましたね。

6.5.3 第Ⅲ期にみる留学生教育の現在と今後の展望

(1) 上位レベル支援へ

第Ⅱ期より質を問わない留学生の量的拡大を受けて、下位レベルに見合った日本語クラスの提供に A 大学は努めてきた。しかし大連事務所に代表される 1 年次学生獲得が振るわなくなる半面、海外交流協定校からの二重学位が主流になると、下位に手厚いカリキュラムからの転換が求められるようになった。

2015 年度春学期の準備として、2015 年 2 月 19 日に常勤・非常勤合同の日本語教員合同会議が行われた。以下はこのとき用意された新カリキュラムの紹介資料から、正規留学生対象授業についてのものを筆者が抜粋の上、再編したものである。

まず表 6-30 だが、これは 2014 年度の主要日本語語学科目の一覧である（この他に日本語能力試験対策用クラスが 4 レベル、ビジネス日本語が 2 レベル設けられている）。実際の科目名称は、例えば聴解はレベル 2 が春学期「日本語聴解Ⅰ」、秋学期「日本語聴解Ⅱ」レベル 3「日本語聴解Ⅲ」、秋学期「日本語聴解Ⅳ」であるのに対し、3 年次以上は「日本語上級聴解」と改められ、3A~3C レベルの「聴解Ⅴ」（春学期）は「日本語上級聴解Ⅰ」となっている。混乱を避けるため、ここでは科目名称をシンプルに統一して提示する。

ところでレベル 3 が A から C まで 3 種類に分かれるが、これは 3 年次の日本語科目という学年の枠の中で 3 レベルを設けており、単位履修上名称が同一であるため、4C の「聴解Ⅴ」を取った者が、翌年の春学期、4B の「聴解Ⅴ」を受けることは重複履修となるため不可能である。3 年次の学生で 3A を取るべきところ、その力を持たない者のための救済措置としての 3B、3C であると位置付けることができる。

学年の枠と日本語能力の枠とが並行して機能しており、開講している日本語クラスは 7 段階であっても、学生の目線に立って考えれば 5 段階制を取っていたことになる。

表 6-30：主要日本語科目一覧（2014 年度）

配当年次	レベル	聴解		読解		口頭表現		文章表現	
		春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
4	4	VII	VIII	VII	VIII	VII	VIII	VII	VIII
3・4	3A	V	VI	V	VI	V	VI	V	VI
3・4	3B	V	VI	V	VI	V	VI	V	VI
3・4	3C	V	VI	V	VI	V	VI	V	VI
2	2	III	IV	III	IV	III	IV	III	IV
1・2	1	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	初中級総合日本語 I～VIII（4 コマ チーム・ティーチング）							

これが 2015 年度になると、表 6-31 のように改められた。学年の枠を緩め、優秀な 1 年次学生がより高いレベルから履修スタートができる。一方で配当年次を完全に撤廃しなかったのは、3 年次編転入学生の受入れ条件の下位レベルへの緩和を抑制する意味がある。

表 6-31：主要日本語科目一覧（2015 年度）

配当年次	レベル	読解		聴解		総合		表現技術	
		春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
3・4	特級	応用日本語 I～VIII（半期完結を春・秋開講）							
3・4	5	IX	X	IX	X	IX	X	VI	VI
2・3・4	4	VII	VIII	VII	VIII	VII	VIII	V	V
1・2・3・4	3	V	VI	V	VI	V	VI	IV	IV
1・2・3	2	III	IV	III	IV	III	IV	III	III
1・2	1	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	初中級総合日本語 I～VIII（4 コマ チーム・ティーチング）							

開講授業数は基本的に変わらないが、レベルを効率的に設定し直すことで、上位レベルの学習者が選択できる余地を引き延ばしたと言える。つまり、この改革の背景には上位レベルに配慮したクラス運営の必要に迫られた留学生獲得事情があり、従来の質を問わない定員充足から変質したことを意味するだろう。

ちなみに応用日本語だが「クリエイティブ・ライティング」「小説を読む」「論文読解」「論文の書き方」「ビジネス日本語」「時事日本語」「古典日本語文法」「落語」の 8 科目が用意されており、半期完結型となっている。履修要件に前学期レベル 5 クラスに籍を置いていること、日本語能力試験 N1 を取得済みであることを課している。履修要件を満たした受講希望者は 8 科目の中から最大 4 科目を自由に選択することができる。

また技能別のクラス編成を見たとき、表現技術については科目に振られたローマ数字が他のものと異なることに気付く。これはⅢ～Ⅵを春秋常時開講することで、入学時期によらず、作文技術を積み上げていけるようにするためであり、主目的はレポート・論文作成技術の獲得にある。この技術を早期に獲得しておくことで、教養科目や専門科目を履修する上での支援に充てようとしての手配りである。

一方で後述する「日本語特別プログラム」で受入れたネパール人留学生の 2 年次以降の対応のため、「非漢字圏日本語読解」「日本事情Ⅰ・Ⅱ」「漢字Ⅰ～Ⅳ」などを新設している。これなどは従来通り下位レベルに手厚い教学支援策と言えるだろう。

(2) 英語による学位取得プログラム

第 1 章で確認したように、近年の国家レベルでの留学生政策は「留学生 30 万人計画」の名が示す通り、数の拡大が目的の 1 つに挙げられる。また質についても特に明言されており、優秀な人材を海外から獲得しようという。その政策の中で掲げられていたのが英語による学位取得プログラムである。以下は文部科学省高等教育局長である吉田大輔氏へのインタビュー記事からの抜粋である⁸³。

大学の国際化を進めるための支援事業として、今年からスタートしたのがスーパーグローバル大学創成事業です。トップ型は大学ランキングで世界トップ 100 を目指す力のある大学、グローバル化牽引型は特色のある教育を実践し、社会のグローバル化を牽引する力のある大学です。支援の対象となる大学に共通する要件としては、教職員に

⁸³ 『Nasic Release』 vol.25、株式会社学生情報センター、pp.3-5

おける外国人比率の向上と、英語による授業の拡大や外国語だけで完結できるカリキュラム、さらに外国人教員を雇用しやすくするためのガバナンス整備が挙げられます。また、政府は「外国人留学生 30 万人計画」の実現を目指していますので、留学生を受け入れやすい学事歴が柔軟に設定されていることなども求められます。

「グローバル」とは英語によってなされるものである、との考えがこの発言からは汲み取れるだろう⁸⁴。こういった考えを実現させるべく主体的に動いた大学に、例えば城西国際大学（水田 2014）や立命館アジア太平洋大学がある。城西国際大学は「卒業までの全ての授業を英語で行う教育プログラム「グローバルカレッジ」を設けており、海外からの留学生は無理なく単位を修得できます。今後は、英語でも日本語でもリベラルアーツの基礎を学べるしくみをつくり、他者との差異を理解し、協働できる人材を育てます。そのための国際的、学際的な教育を充実させていく考えです」と述べ、日本語教育を否定するわけではないが、英語プログラムによる学生獲得を推進している。立命館アジア太平洋大学も同様だが、「英語で学べることによって優秀な国際学生が入ってきた。彼らは日本語もマスターする」⁸⁵と、質にこだわったアドミッションを展開する上でその優位性を強調している。

これに真っ向から反論する意見もある。葛西（2007）は「留学生を受け入れやすくするために、英語による授業を増やし、できればすべてを英語化すべきだ」という意見もあるが、これは本末転倒を越えて言語道断である。自国語で専門科目を学ぶことができるということ自体が、自立した文化を持つ独立国の証しであり、国民に高度な高等教育をあまねく受ける機会を保証する条件である。英語で授業を行うということは、大学の質的劣化を招き、レベルの低い教育をレベルの低い学生に施すという結果を招く。英語を学ぶ機会を増やすという意味で、大学院生のための英語教育を強化し、あるいは一部に英語による授業を導入することはよいが、そこまでである」と述べ、いわば大学イデオロギーの観点からも、また受入れる学生の質からも、強く否定している。

また中嶋（2007）は次のように英語による課程の現状を報告し、プログラムの整備と共

⁸⁴ アルトバック他（2006）はグローバリゼーションを「21 世紀の高等教育を、ますます国際化の方向に押しやる経済的、政治的、社会的な諸力」と定義するとともに、「研究の一体化、ひとつには科学の世界のコミュニケーションのため、またひとつには高等教育の世界で学者や研究者の労働市場の国際化が進んだことからする英語の共通言語化、さらには多様な IT 化などの要因も、これに入る」と述べ、英語をその要素の 1 つに加えている。

⁸⁵ 横山研治立命館アジア太平洋大学国際経営学部長へのインタビューより 『Campus life』 vo.38、pp.9-11、全国大学生生活協同組合連合会

に各国から留学生が様々な分野に渡って集まることを望むものの、正規（学部）留学においては、まず日本語関係が中心であると指摘している。

英語で授業を行うシステムについては、国立大学の場合、東大駒場をはじめ、筑波大学、東京外大、広島大と徐々に増加してきているが、以前として完全ではなく、短期留学を中心とした1年間の留学生が主である。日本語関係以外の学部で4年間、他国から来る留学生は未だ稀である。世界各国からの学生が日本の大学の学部に出願したいという環境を整えなければ、日本の高等教育・日本の大学が国際競争力を持つとは言えないが、今の日本の状況は寥々たるものだ。

日本語能力の重要性については、白土・権藤（1991）が行ったアンケート調査がある（表6-30）。日本語を全く不要と捉える層や日常会話程度を求める層は、文科系で20%足らずであり、過半数は研究を支えるツールとしての日本語能力を求めている。理科系になるとその比率は落ち込むが、「研究に関する議論が行える程度」、「話すことより論文が読めること」、「論文が書ける程度」の合計で4割を超える。中心とする技能は異なっても、高い日本語能力が要求されていることがわかる。

表6-30：留学生に求められる日本語能力（白土・権藤（1991）表Ⅱ-4転載）

	文科系	理科系
日本語が出来なくても英語が出来ればよい	4人（2.3%）	33人（14.9%）
日常生活に不自由なく暮らせる程度	28人（15.9%）	70人（31.7%）
研究に関する議論が行える程度	58人（33.0%）	76人（34.4%）
話すことより論文が読めること	29人（16.5%）	7人（3.2%）
論文が書ける程度	39人（22.2%）	12人（5.4%）
無記入	18人（10.2%）	23人（10.4%）
計	176人（100.0%）	221人（100.0%）

A大学では現在英語による学位取得プログラムは未設置である。だが、2014年より2020年にかけての中長期計画書である『A大ビジョン21』の中では、「教育のグローバル化は、

それを担う教員・職員の資質と役割が重要な意味を持つ。FD・SDなどの取組みを強化し、英語による授業（留学生に対する日本語教育を含む）や国際教育交流、外国人留学生教育に対応できる教員・職員を増やす」とあり、英語のみで卒業までを満たすとはいかないが、その比重を高めようと、英語化推進へ前向きな姿勢を示している⁸⁶。なによりこの計画を中心となって作成した3代目学長PR3がこの点をどう考えているのか、インタビューから聞き出したところを次に紹介する（セグメント No.53）。

No.	発話 (PR3)
53	今でもそうなんですけど、ま、あの日本語だとマーケットが非常にせまいんですね。だから、英語だとぐんとマーケットが広がるから、まあ、その、日本の国策はともかくとしてですね。アジア全域とかに、視野に入れた時に、日本語はダメだという意味じゃなくてですね。日本語はちゃんとやりながら英語で卒業できる教育システムを作るべきだというふうには、結局、と思う、それはその、「短プロー欧米」も同じなんです。日本語を勉強していないと日本文化は勉強しません。勉強できないとかは誰も来ませんからね、アメリカから。だから、日本語はちゃんと勉強してください。ただ、日本の文化は英語でしましようということなんです。それと同じようなもんですよね。

このようにPR3は留学生受入れの条件に日本語能力を課すことで入学試験への受験者が狭められると考え、日本語を要さないプログラムを作ることでマーケットが広がると考えている。PR3はその正当性を「短プロー欧米」を引き合いに出すことで強調しているが、実際「短プロー欧米」は参加条件に英語能力を課す一方（例えばフランス語母語話者に対して）、日本語能力は全く未習の者から受入れ、英語による講義科目を提供している（詳細は次章「短期留学生支援とその課題」にて）。またIC4はこのPR3の意向を受け、これを今後の大学の方向性として受け止めるとともに、それを可能とする教師の能力が現状は欠いているのではないかと疑念を寄せている（セグメント No.29）。

No.	発話 (IC4)
29	他には授業内容。それから学長仰ってますけど、英語の、いわゆる英語っていうのは、授業自体が英語で行われるプログラムをとって、日本人の学生も留学生もそれで、学位がもらえ

⁸⁶ 『A 大学ビジョン 21』中の「基軸 3 国際戦略」「13, 教育のグローバル化推進」に、その目標として示されている記述を抜粋した。

	<p>るっていう形に持って行きたいとおっしゃっているので、これからの大学はそれが要求されるかなと。そうすると、それぞれ先生方のご専門は違いますけど、いかに英語でできる教授陣、先生方を増やしていくかっていうところも重要なのかな。</p>
--	---

これに対して教育支援部長である AA1 は英語によるプログラムの魅力について言及した (セグメント No.57-59)。日本研究に関しては英語で提供する魅力があるが、現代英語学科の開講科目については留学生にとって英語で履修する価値は乏しいと考えている。後者については日本留学の必然性がよほど限定されると推察しており、マーケット開拓の可能性に期待を寄せてはいない。

No.	発話 (AA1)
57	<p>学長は、ネパールに引き続いて、そちらの方に少しずつ、というのは考えていたと思うんですけど。学長はその意向はあると思うんですけど、でも実態はなかなか進まないんじゃないですかね。すぐってというようなことには。</p>
58	<p>僕個人的には、その、日本語専修とか、日本語とか、特に日本研究プログラムなんか、そうですけど。その学びを英語で、というのであれば、それは進めていっていいんじゃないかと思うんですよね。</p>
59	<p>で、現代英語学科は英語だから、現代英語学科で、英語の授業で卒業できるようになっていうことの意味が、もう一つよくわからない、ところがあって。英語だけで卒業するっていつて勉強するっていうことであれば。日本の、その、英語教育の研究をすとか、日本における英語教育の、あるいは日本におけるアメリカ文学の需要についての研究をすとか、いうのであれば、日本で、英語で勉強するって意味があると思うんですけど。</p>

さらに SS1 は、明確に PR3 に反対している (セグメント No.76-80)。外国語・外国文化を学ぶにあたっては、その言語を軸にする必要性を強く訴え、「うちの大学ではするべきではない」と明言している。留学生の多くが専攻する日本研究について、英語でこれを学ぶのは予備教育段階であり、「日本語で日本の文化を学ばない限りは、やはり、欠落する部分がかかり多い」(セグメント No.80) ことから、留学先の学部教育としては英語を媒介した日本研究は不適當であるとする。

No.	発話 (SS1)
76	英語で卒業できるっていう、そういうふうなパターンは、うちではやるべきではないというふう に思うんですね。
77	学長はずっと言ってるんだけども、それじゃ意味があるかなという。中身がなくなってしまうと いう、恐れを感じていますね。
78	ええと、私は言語原理主義者なので、あの、その言語でなければやっぱり、文化も学べない と思うし。ほんとにいったらその、例えば歴史とか経済とかそういうものだってやっぱりその言 語がなければっていうのも、もちろん感じははしますけどね。ただその、んと、文化現象の全 てに言語が、ベースになっていると思うので。ええと、まずはそこをということを、前提として 置いておかなければいけないんじゃないかなと思いますね。
79	全てを言語を通して、何か言わない限りは、大学の独自性というのは発揮できないと思うし。 ほんとに根本のところが崩れてしまうだろうなど。物事、物事を教えるんじゃないで。あくまでも 言葉を教えているんだ。言葉を窓口で、いろんなことを教えているというあれは学んでいくん だっていう、基本姿勢は崩すべきじゃないな、思うんですね。
80	物事を学ぶのであれば英語で日本を学んでもいいの、物事じゃなくて事項を学ぶのであれ ば。ただそれは、予備段階であって、それ以降は日本語で日本の文化を学ばない限りは、や はり、欠落する部分がかかなり多いと思いますね。ま、ね、そうね。何て言うかな。日本文化を その、どうやって、わかってもらわかっていうときには、その、いくら外国語で説明しても、ま、 やっぱりその、事柄しかわからないだろうなというふうに思ってしまうですね。

VPR の意見も取り上げよう (セグメント No.56-58)。IC4 と同様に教員に課される能力
を注視するとともに、英語による授業提供は日本人学生のグローバル化にとって意義ある
ものとしてその展開を支持するものの、留学生獲得への効果という点では懐疑的である。

No.	発話 (VPR)
56	あとそうですね。まあ、この、いいこともあるかもしれないですね。あの、要するに教員の側 が、かなりこう、例えばこう、英語で、教えるみたいなことをして。そういう英語で対応できる、 あの、ですね、教員が増えていく。ま、中国人の場合、ちょっとまた別かもしれませんが、で すね。アジアでも多様な国の学生がもっと来るようになれば、教員の側が、対応能力上げな

	きやいけないということは出てくるのかなと。
57	英語のプログラムっていうのも、あの、ま、徐々に、そういうものを取り入れていくというのは必要なのかなとは思っています。それは留学生対応ということだけではなく、日本人の学生にとっても、いわゆる本学が今目指しているグローバル人材の育成という意味では、あの、英語で、語学の授業だけでなく、例えば私が文化人類学を英語でそれこそやるとかですね。そういう授業が、あの、全部そうする必要があるかどうかちょっと、まだ疑問なんですけど。いくつか、もっと取り入れていってもいいのかなという、気はしています。
58	日本語によらず卒業できるプログラムっていうところまで、そこまでする必要は、どうだろうなあ、あるのかなあてのは、ちょっと。まあ、あの、疑問といいますかですね。うん。むづかしいですね。

学長が期待する英語による学位取得プログラムであるが、少なくとも A 大学の留学生受入れの中心が日本語・日本研究であるからには、その前提に日本語能力を置かざるを得ない。英語による学位取得プログラムを展開するには、英語で学ぶ必然性と、日本に留学する必然性の双方を満たすことが鍵となる。

(3) 大学院設置

A 大学は学士課程のみを有するが、大学院設置は「6.1.5 日中大学等国際交流担当者会議」でも、協定校から寄せられた要望に含まれてもいた。これに関して中長期計画書『A 大ビジョン 21』では「今後の 5 年間に、たとえ小規模コースであっても研究科の設置を目標とし、グローバル人『財』と言われるにふさわしい人間力を持った人材育成を可能とするシステムづくりを目指す」ことを目標として掲げている。その目指すべき大学院像においては「必ずしも研究者を目指す事を目的としないユニークな修士課程コースを設置する」とし、リサーチ・ユニバーシティ⁸⁷とは一線を画す A 大学の立場を客観的に捉えるとともに、「海外の協定締結校との“グローバル人材”を目的とした共同研究を推進する（原文ママ）」とあるように、既存の二重学位制度の延長線上に大学院を設置することに含みも持たせている。

⁸⁷ 文部科学省が「大学改革実行プラン」（平成 24 年 6 月）の中で、「研究力強化：世界的な研究成果とイノベーションの創出」の取組みの 1 つとして「世界で戦える『リサーチ・ユニバーシティ』の増強」を挙げている。これよりリサーチ・ユニバーシティとは、世界的な競争力を持つ研究重視の大学と定義づけできるだろう。 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_02_2.pdf

また「日本語教員の指導資格プログラムの充実を図」ることも改革のポイントとして挙げ、A 大学で学部副専攻として現在開講されている日本語教員養成課程（詳細は「10.1 A 大学日本語教員養成課程」）にも期待を寄せている。

大学院創設は先代の学長（PR2）からの将来計画にあったが、2015 年現在、実現には至っていない。大学院の有無が留学生獲得においても優位に働くと PR2 は考えており（セグメント No.85－86）、その創設は急がれるという。しかし実際は、学部教育の定員充足において、ときに安定性を欠く現状が大学院創設の認可を妨げており、A 大学の長期に渡っての課題として位置づけられている。

No.	発話（PR2）
85	大学院設立も留学生獲得とは強く強くかわります。あの僕が行った時から大学院設置というのを、それをストップさせられたのは文科省と私学共済財団かな、ストップがかかったわけですよ。それは保留、要するに経営的に定員もないのに学部のことができていないのに、大学院のことは言わないでくれといわれた。それでそれは泣く泣く僕は黙ったわけ。
86	だけど、A 大が将来あれしていくためには、これは日本人学生に対してもそうですけど、留学生に対してもそうですけど、大学院修士課程があるということがパンフレットに書いてあるということがね、パンフレットを見たら大学院修士課程と書いてある、そこに学生は来るんですよ。で、おそらく中国やなんかの留学生だってパンフレットをこう見れば大学院がある、そういう意味でまず一般的にまず大学院があるということは重要である。

6.6 リテンション

リテンションを A 大学がどう捉えているのかを考える前に、まずは除籍・退学の実際を確認したい。2008 年から 2014 年にかけて除籍・退学した学生は計 70 名に及ぶ（除籍 31 名、退学 39 名）。これまで見てきたように受入れた学生の大半が中国からの留学生であったが、除籍・退学者も中国人留学生で大半が占められる。留学生拡大施策展開後の第Ⅱ期以降に注目し、以下に年度別に除籍者数、退学者数を整理して紹介する（表 6-31）。

表 6-31：除籍・退学者数一覧（人）

年度	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	合計
除籍	2	1	3	6	7	10	2	31
退学	2	4	7	13	5	6	2	39
合計	4	5	10	19	12	16	4	70

2008 年に除籍となった 2 名 2007 年度に、退学となった 2 名が 2008 年度に入学、編転入学している。つまり正規留学生の受入れが本格的にスタートした第Ⅱ期（2007 年～2010 年度）以降に A 大学にやって来た者の中から 69 名が卒業することなく大学を去ったことになる。この間に受入れた留学生の総数（13 年度秋の「日本語特別プログラム」31 名は除く）が 606 名だったことを踏まえると、1 割を超える学生が除籍・退学したことになる。

6.6.1 受入れ種別に注目して

では入学の種別、経緯ごとに更に分類し、その傾向からリテンション対策を考えてみたい。表 6-32 に一覧にまとめた（次ページ）。

協定校からの受入れについては二重学位プログラムか否かでまず二分した。二重学位プログラムでは最多の 291 名を受入れているが、このうち除籍・退学者数は 3% 足らずの 8 名であり、ほとんどの者が卒業までに至る。

一方、二重学位プログラムとは異なる協定校からの受入れである。これは、例えば高校や短期大学からの出願や、二重学位協定を結んでいない機関からの突発的な受入れ要請を受けてのものが挙げられる。こちらは途中で留学を断念したものは 37 名中全くおらず、獲得の経緯としては望ましいルートと言える。

表 6-32：受入れ種別除籍・退学者数

受入れ種別	除籍・退学者数／受入れ総数 (除籍・退学率)	受入れ種別	除籍・退学者数／受入れ総数 (除籍・退学率)
二重学位	8／291 (2.7%)	国内進学	12／74 (16.2%)
協定校編転入	0／37 (0%)	斡旋	11／63 (17.5%)
大連事務所	33／96 (34.4%)	韓国・指定校	0／5 (0%)
瀋陽事務所	5／5 (100%)	個人出願	0／34 (0%)
上海事務所	0／1 (0%)		

中国からの受入れであれば、3カ所の設けた在外事務所それぞれの実績について、その効果を見定めるためにも注目する必要がある。在外事務所の嚆矢となった大連事務所は100名近い学生を送出してきたが、3割以上の学生が退学・除籍者に名前を連ねることとなった。また瀋陽事務所については、送出し実績である5名全員が退学あるいは除籍となっている。2012年と設立からの歴史が最も浅い上海事務所は、除籍・退学率0%ではあるが、そもそも送出し実績が1名でしかない。

また協定校の教師が自身の教え子とは別に、個人的に留学希望者を斡旋するケースもあり、これを「斡旋」という枠組みで抽出した。「斡旋」とすると営利目的の斡旋団体、留学エージェントと重なるが、実際サイドビジネスとして実施する教師もいれば、教え子の希望を叶えるためにボランティアで留学先斡旋の労を取る教師もいる。

この枠組みでの受入れは63名を数えるが、うち11名が除籍・退学した。さらにその内訳に目を向けると、11名の除籍・退学者のうち9名が同一のルートを経て渡日している。これは中国・湖北省の協定大学の教員による。渡日後に「(斡旋した教員から)聞いていた話と違う」といったクレームが学生から相次ぎ、悪質ブローカーであったことが疑われる。

さらに海外からの獲得ツールとして「韓国・指定校」を挙げているが、これはA大学への進学コースを設けてリクルートと渡日前教育に励む日本語学校を指す。13年度に協定を結び、指定校として位置付けた(詳しくは本章第2節「アドミッション」参照)。14年までのデータでは、実質1年目が含まれるにすぎないため、受入れ総数も5名に留まる。

国内の日本語学校の進学や他の日本の大学からの編転入等、「国内進学」に目を向けよう。国内進学組はこの7年間に74名いたが、このうち12名が大学を途中で去っている。

「個人出願」は国内、国外双方での出願が含まれる。提供資料には「個人」とのみ記載

されており、出願までの経緯が上記の枠組みには位置付けられない、いわば「その他」とも称すべきものである。これに該当する34名は、いずれも卒業までA大学で学んでいる。

以上を振り返ったとき、問題として浮かび上がってくるのは在外事務所2カ所からの受入れと、個人「斡旋」を計らった一部の協定校教員を介した受入れである。双方に共通しているのは、極端に日本語能力の乏しい学生の派遣がみられたことにある。従来のカリキュラムにはなかった下位クラスで対応したのはこの学生たちである。

一方で、協定校からの受入れは、二重学位にせよ、高校や短大からの進学にせよ、中途退学者数は非常に限られる。また学生の日本語能力はまちまちであるが、少なくともその学生のために従来のカリキュラムにないクラスの新設に追われることもなかった。

日本語能力を度外視して留学を仲介する者の存在が除籍・退学にもたらす影響は無視できない。ただし国内進学については除籍・退学率は高いものの、進学者の多くが日本語学校を経ており、日本語学習歴が皆無ということはない。海外ブローカーを危険視する筆者の主張と一括りすることはできないだろう。

6.6.2 除籍・退学理由に注目して

数多くの除籍・退学者を生み出す結果ともなったA大学の留学生施策であるが、なぜ多くの留学生がA大学から離れることを選択したのか。本項ではその理由に注目する。

AA2は留学生の除籍・退学（さらには休学）が頻繁に発生していることに留意するとともに、留学生が大学を離れるにあたって除籍か退学かを選択することなく大学を離れ、結果として除籍となったケースが多いと指摘する。その背景には、留学生に除籍と退学の違いが持つ意味が、正しく周知されていない点があると考えている(セグメントNo.57-58)。

No.	発話 (AA2)
57	ま、いろんな理由で、退学、特に休学、ですね。いろんな事情があるとは思んですけど、これが多いというのは感じています。
58	除籍は、増えても減ってもいない。安定して。ぶっちゃけもう、昔は、情報がないのか情報がこう、広まっていないのかわからないですけど、除籍以外の方法があるっていうこと、或いは、除籍が不利になるというか、それを知らない。実際不利になるかどうかかわからないですけども。あの、いろいろ比較してみて、やっぱり除籍っていうのは、あんまりその後もよろしく

ないぞっていうのが広まってなかったっていう可能性はあるんですね。

(1) 除籍理由

除籍について、A大学の『学生要覧』記載の学則を別冊資料6-22に転記した。除籍であれば学長の判断によってなされるところが、「学長の許可」を学生が求めてなされる退学との違いであろう（ただし、懲戒処分として退学がなされるケースもあり、一概に主体を学長か学生かで分けられるものでもない）。

このうち、第16条では「学生は休学期間を除き8年を超えて在学することはできない。ただし、編入学、再入学又は転入学により入学した学生の在学年限は、修業年限の2倍に相当する年数を限度とする」とあり、1年次入学であれば最長8年を在学年限と置いている。しかし留学生については在留資格が留年を織り込んで設定されているわけではない。最短の修業年限で卒業することを前提としている。また第38条について補足すると、その3項において「休学期間は、1回の願い出について1年以内を原則とし、通算して4年を限度とする」とし、実情に応じて休学も含めて弾力的な措置によって卒業まで導く。

では、実際に除籍となった留学生の処断理由を学則41条に照らし合わせて確認してみよう。学則は留学生に特化しておらず、日本人学生も含めた全てのA大学学生に適用される。そのため留学生には不合理な条項も含まれる。例えば第2項「在学年限を超える者」は入管の扱いを付度すれば検討の余地はなく、実際31人の除籍者の中で該当した者はいない。同様に第3項「休学期間を超えてなお復学できない者」についても、5年に及ぶ休学申請をした結果、除籍となった者はいない。実情は第1項「授業未納付」と第4項「長期間行方不明」とに限られ、しかも圧倒的に第1項に集中している（第1項が29名、第4項が2名）。

第4項に該当した除籍者について取り上げると、1人は2009年に除籍となったS(仮名)、もう1名は2011年除籍のU(仮名)である。両名ともに大連事務所を経て1年次入学をし、Sは1年生のうちに、Uは入学の翌年に処断されている。「長期の行方不明」が事由であることを思えば、入学からほどなく所在がつかめなくなったのであろうし、教職員がリテンションに向けて手の打つ暇も与えられなかったものと推察できる。

SについてはIC3が次のように回想している（セグメントNo.10）。これを見れば、本来受入れるべきではなかった学生であり、その対応に振り回されている職員の苦労が窺える。

No.	発話 (IC3)
10	それと S でしたね。行方不明に、ええと、中国でしたね。いなくなって、で、結婚したと言って佐世保に行って、もうその<中国人スタッフ>さんと二人で、もう S がいそうなところをもう、とにかく回って回って、で、最後は刑事ドラマと一緒に。もう二人で、<中国人スタッフ>さんと二人で、10何時間ずうっと車の中で、S の部屋から、こう明かりが漏れるのを、で、そこで取り押さえようとして、もう。佐世保まで行って、結局、旦那さんとは話すことができたんですけど、たぶん部屋の中に入るけど、弁当 2 つ下げているから、それ S のだろうと。

では、除籍の主たる要因となった授業料未納は、実際に経費支弁能力の欠如に拠るものなのか。第 1 項で除籍とした某学生について、これを扱った学生支援委員会の覚書（抜粋。別冊資料 6-23）から考察しよう。この学生は大連事務所を通しての 1 年次入学者であり、在籍 2 年未満で除籍となった。帰国して連絡が取れない状況にあることを思えば第 4 項としてもよさそうである。だが、その背景には当人の健康問題や学業継続の意志の有無など、複雑な問題を同時に抱えていたことに気付かされる。

この他のケースにも目を向けるが、長期間授業に参加していない学生を放置し（メールで繰返し呼びかけるも、状況を打開できないまま 1 年経過したところで処断）、除籍相当とする理由が複数ある中で授業料未納に処断理由を求めている点に注目したい。A 大学では 7 年で 30 人余り、年平均 4~5 人が除籍とすべき状況に陥ったが、その対応は緩慢な印象を持たざるを得ない。問題解決を先延ばしし、経費支弁能力の欠如という大学側が手の打ちようのない理由を確保した上で処断したとも見做せる。先に挙げたような、その他の事由の解決に正面から取組む姿勢があったのか、省みる余地がある。

ただ一方でインタビュー・データからはこれと相反し、むしろ早期に除籍とすることで大学との関係断絶をアピールしていた時期もあったようだ。以下は第 II 期の前半まで A 大学に勤めていた JT2 の発言である（セグメント No.47-48）。

No.	発話 (JT2)
47	ま、行方不明になった学生が、あの、除籍処理されて。なんか、思い出すんだけど、早く除籍処理をしないと、こっちが、大学が、いろんな被害を被ることになるみたい。どこかで問題を起こしたときに、大学が大変な目に合うから、とりあえず除籍処理早くしておくみたい。そう

	いう話があったりは、ありましたね。ま、問題といっても、結局、なかなか日本語が上達しない、授業になかなか来ないというレベルの話で。
48	も、ほんとに、それこそ警察沙汰になったり、それこそ行方不明になったり、そういうものじゃないと除籍にまではならないので。うん。ま、そこまでいった学生はそんなに多くはなかったんですけど、ま、全体の数自体があんまり多くなかったので、学部留学自体が。

つまり警察沙汰になるようケースは速やかに処断することで大学との関係性を断ち、大学の評価や印象を守ろうというのである。そこにはリテンションという志向は乏しい。

さて、湖北省の協定大学教員（D と仮称）による斡旋は全校で消化したが、9名が除籍となった。その理由は、全員が第1項「授業料未納」となっている。しかし彼らについては直接対応し、またD氏とも普段やり取りをしていたIC7の発言をみたい（第4章既出。セグメント No.76）。ここから、明らかにアドミッションに問題を抱えており、悪質ブローカーと呼ぶべき先方との関係性そのものを見直すべき必要があることに思い至るだろう。

IC7は大連事務所についても先のD氏同様に、その送出しに危惧を抱いており、2013年以降機能しなくなったことをむしろ歓迎している（セグメント No.74）。オリエンテーションすら参加がままならない学生を送出していたとすれば、指導は困難を極めたことだろう。

No.	発話（IC7）
74	まず今来なくなったところでは、大連事務所が来なくなったんで、だいぶ社会人が少なくなつたし、まず対応はしやすくなったんですよ。みんなちゃんと学生という身分で来ていたんで。だから本当にみんなオリエンテーションも来てますし、全然問題のない学生がいらないというわけではないんですよ。だいぶよくなったとは思います。

(2) 退学理由

除籍と違って退学の場合は、懲戒によるものでない限り、直接本人がA大学を離れる理由を明らかにする。この点がリテンションを考える上で参考となるだろう。その理由を「進路変更」、「学力不足・学習意欲減退」、「家庭の都合」、「経済的理由」、「健康不良」、「震災」、「懲戒退学」、「在留資格更新不可」に分類した（表6-33）。EMのその他の構成要素とのつながりの中で、どのような対策の余地があるのかも併せて考えたい。

表 6-33：退学理由別人数（2007 年—2014 年度）

退学理由	退学者数	退学理由	退学者数
進路変更	20 人	健康不良	4 人
学力不足・学習意欲減退	5 人	震災	1 人
家庭の都合	2 人	懲戒退学	2 人
経済的理由	4 人	在留資格更新不可	1 人

このうち最も多かったのが「進路変更」であり、大学院進学 3 名、他大学への転学 6 名、就職 3 名、その他 8 名となっている。当人の将来設計への準備が不徹底だったことも一因だろうが、留学先決定前に十分な情報発信があったか、A 大学としては振り返るべきだろう。ただ大学院進学を選んだ者については、そもそも母国で大学を卒業しておきながらなぜ学部留学したのか疑問である。日本に渡ることだけを考え、便宜的な手段として A 大学を選択したのだとすれば、「リクルート」、「アドミッション」の問題となる。このような事例は在外事務所、個人「斡旋」を介しての出願に集中している点も併せて注意すべきであろう。

次に多いのが「学力不足・学習意欲減退」であった（5 名）。先の IC7 の発話（セグメント No.76）のように、そもそも学ぶ気がない学生を意欲的にさせるのは難しい。だが意欲を減退させたとなれば、「教学支援」や「学生生活支援」に反省すべき個所がある。現状、対策には出席不良者へのアドバイザーの声掛けが励行されるに留まり、リテンションを意識した「教学支援」向上には至っていない（「6.1 リクルート」及び「6.5 教学支援」参照）。

「経済的理由」と「健康不良」は 4 名が理由として挙げている。この「健康不良」には日本の生活に馴染めないなど精神的な不調が含まれる。「健康不良」に関しては、これを挙げた全員が異文化に馴染めず精神的に負担を抱えたという。AA3 もこの点を指摘しているが（セグメント No.25-27）、中国語によるカウンセリングは 2015 年現在も設けておらず、こういった点でも環境整備が求められる。もちろん、授業その他の教職員や日本人学生など、周辺ネットワークのあり方についても一考の余地があるだろう（6.3 学生生活支援）。

No.	発話（AA3）
25	退学に至るケースで、気になるのはやっぱり、日本に馴染めないという学生さんが、私の中で、数名頭の中に残っている学生はいます。やっぱり馴染むためには、もちろん生活習慣

	の違いっていうのは大きいと思うんですけど、やはり言葉の問題っていうのは大きいんじゃないかという気がするんですね。
26	だからやっぱり、彼らには留学をしてくる人には、それなりの覚悟と違う国で生活するんだっていうその文化の違いですとか、まずはそういったところへの覚悟を持ってきてほしいと思いますし、来たら来たで、日本の文化も受入れてほしい。そこで受け入れられなかったら、孤立してしまうんじゃないかなっていう気がします。
27	だからそういったところが、解消されれば、多少のホームシックも解消されるんじゃないかな。そうすれば、みんなと楽しく過ごそうとか、そっちに気が向くんじゃないかと思うんですけどね。

また「経済的理由」については当初経費支弁を家族に期待していたものの、それが悪化するなど、学生本人ではいかんともし難いところで留学を中断する例があった。大学による「経済支援」には自ずと限界もあるだろうが、奨学金情報などが十分に発信されていたか見直すとよいだろう（6.4 経済支援）。

母親の介護など「家庭の都合」を挙げた者（2名）については、それこそ仕方がないことだろう。ただこれについて別途注目したいのが休学である。同時期（2007年から2014年度）に休学した者は20名いたが、その内訳は病氣療養を目的とした者10名、家族の介護を理由とした者7名、出産2名、震災による家族の不安解消のための一時帰国1名であった。家庭の都合を理由に休学したものの数が目立つ。特に家族の介護は平均するとほぼ1年に1人がこのような事態に見舞われたことになる。これを受けてIC3は次のように休学申請をした中国人留学生U(仮称)への自らの対応を振り返っている(セグメントNo.114)。

No.	発話 (IC3)
114	どういう思惑があるんだろうとか、だんだん疑うことが増えてきて、自分でもいやだなと思いつつながら。親がもうほんとに手術をしなければならぬからもう帰らないといけないうって、Uさんだったかな、結局来ない。それも、いやもう信じられない、信じられないって言葉は使っていないですけど、えんえん休学をしたいっていうので、IC7さんが通訳をして、私が、で、IC7さんが途中から、IC3さんもう信じてあげてくださいって言ったんです。もうお金がなくて、自分がかえって看病しないといけないうって。いや、違う、違うって、ぎりぎりまで待って、もう、なんかだんだん疑って一番最初かかる自分が、もう2年目ぐらいからいたんです。もう、どうしようっ

<p>てぐらい。それも悲しくなりましたが、でも、また帰ってこなくなるって思ったら、ほんとにそうなのか、向こうに電話をかけるけど、いや誰もいないとか、かけられないところとか通じないとか、(Uの出身地)だとそうですよね、だんだん奥まっっていくと手紙も、届かないところがあったりして。卒業、もう卒業式寸前ぐらいのところ、もう認めたらどうかって話になって、休学させた。で、事前に払っていた授業料も返還したんですね。返還して、それを病院代に充てると。でも結局帰ってきていない。私がいる間は帰ってこなかったです。なんかそういう。ほんとの子もいますよね、もちろん。その真偽。どうやったらいいのか、今でもわからない。</p>
--

休学した20名のうち5名はそのまま復学することなく、除籍・退学者リストに名前を加えることになった。また休学を申請したものの、その手続きを進めないまま帰国し、音信が途絶え、結局授業料未納を理由に除籍となった者もこの他にいる。このような経験がIC3に「退学のための当座の方便としての休学ではないか」との留学生への疑念を抱かせる遠因となった。学生への不信と、自己嫌悪との板挟みになる国際交流センター事務室長の心労は計り知れない。少なくとも、休学は除籍・退学に向けたシグナルの1つと捉えられる。

一方で懲戒退学2名(無許可での資格外活動、飲酒運転)については、渡日前の指導の検討、渡日後のオリエンテーションの徹底など、問題を風化させないことが肝要であろう。これを反面教師として他の学生への注意喚起に努める必要がある。アドバイザー制度も、トラブル処理のための面談要員というのが実際に、予防効果がない点も指摘できる。

東日本大震災から、留学を支援者である親の心配が無視できず、留学を中断した者も1名いた。これについては朝日新聞が留学生の「日本脱出」として取り上げた記事がある⁸⁸。被災した東北大学や岩手大学同様に、千葉県西城国際大学でさえ一時帰国が留学生全体の8割に達し、経営への危機感を募らせていたという。A大学は城西国際大学よりさらに震災地から離れてはいるものの、その影響からは無縁ではいられなかった。

他大学から転じてきた学生(Yと仮称)については、以前の大学での出席率や授業料納入状況などを理由に、入管が在留資格更新に許可を出さなかったために退学となった事例である。この学生については当時入管と交渉にあたったIC3が、Yに勉強の機会を与えられなかったと悔やんでいる(セグメントNo.69)。これについては除籍対応の一部がそうだったように、そもそも留学許可を与えてよかったのか、「アドミッション」のあり方を問い直

⁸⁸ 朝日新聞 2011年4月11日「留学生続々帰国 8割去った千葉の大学『経営に影響も』」
<http://www.asahi.com/special/10005/TKY201104110198.html>

す発言ともなっている。入管の判断と指示が絶対の中での苦悶と、A 大学あるいは国際交流センター内部での PDCA 欠如への反省も汲み取れる。

No.	発話 (IC3)
69	Y さんもきつかったです。(以前の大学名)。こういうときにはどうしたらいいのかというのが自分の中でもう一回反芻して、こうしましょうっていうのをきちんとしないままにまたどんどん山積してしまっていたので、あの、振り返りっていうのはとっても大事だと思いました。入試、あの、願書が来た時に、その、ほんとに退学なのか、一回一回全部その大学に問い合わせをすべきだったのかなあ、と。ま、それは入試がすべきだったのか、国際交流がすべきだったのか、そこら辺りの責任の範疇をはっきりさせないと、第二の Y さんが出てくる可能性も。

6.7 卒業

留学生の卒業後の進路、いわゆる出口についてはどのような状況に A 大学はあるのか。またそのために A 大学はどのような支援を行っているだろうか。本節ではキャリア支援課からの提供資料や課員へのインタビューを中心にその実態を記述する。

6.7.1 留学生と就職

留学生の就職について、教員からキャリア支援課の取組みに言及したコメントがある。大学全体の就職率を引き下げる要因となっており、それをキャリア支援課のスタッフが問題視し、対策に奔走していたことが JT2 へのインタビューから窺える(セクション No.57)。

No.	発話 (JT2)
57	やっぱり就職ってなると、あの、大学全体の評価にすごく響くので、あの常に言われていたのが、やっぱり留学生が就職率を下げていると、大学全体の。で、そこをなんとか引き上げないといけないというのが、やっぱり、あの、キャリア支援の方でもなんかすごい一大事というか、重要なポイントになっていた。結構そういう意味では、その、あの、キャリア支援課が、結構こう、企業に対して、留学生を売り込むというのをやったり、あと、うん、そういうのをやりました。で、あと、学生を、あの、留学生のための説明会みたいなのか、あるいは履歴書の書き方とかなんかその辺を、うん、情報共有というのをかなり、力を入れていて。なんかそういう、うん、そういう授業もありましたよね、キャリア支援の科目。でその中で、やっぱり留学生、は、というので、留学生を、うん。結構、気にしてはいたと思います。

出口という点で見たとき、放置しておくことは大学のイメージダウンにもつながりかねない。一方で、日本人学生とは異なる就職支援も求められる。そこで本項では、留学生の就職に関するいくつかの先行研究を整理した上で、A 大学の支援状況を確認する。

(1) 留学生の就職に関する先行研究

就業力の育成は、それ自体が文部科学省の補助金政策のトピックになるなど、留学生に限らず、大学が学生全般に施すべき支援の対象となり、A 大学では DP の改定にもこれを意識していることは既に述べた通りである(3.3.1 ディプロマ・ポリシー)。そうではあるが、留学生だからこそその就職活動における難しさというのものもあるだろう。

郭(2014)は「留学生 30 万人計画」以降の留学生の就職実態を次のようにまとめている。日本の経済活動の担い手として日本での就職を望む政府・関係省庁(文部科学省、経済産業省)によるプロジェクトの実施、法務局による就職活動を目的とした在留期間の半年から1年への延長を受け、留学生の就労は2005年から2007年にかけて倍増した。それにもかかわらず「就職できた留学生の人数は、卒業した留学生の人数の3割程度」に留まることから、改善は確かに認められるものの、未だに留学生の就職は困難な状況にあるとした。

横須賀(2007)、そして郡司(2011)は「外国人留学生の就労がスムーズに進んでいない現状」を日本企業及び日本企業で働く元留学生へのアンケート調査に基づき考察した。横須賀(2007)は企業と留学生とが互いに求めるものの実際と認識のずれあることを指摘している。留学生の認識以上に企業は「採用時の試験や検査の結果」、「年齢」、「日本語力」、「日本人との協調性」を重視していることは、就職活動をする上で参考になるだろう。

一方郡司(2011)は、留学生への採用に意欲的な企業が少ないものの、その数少ない企業は継続して留学生採用に意欲的であり、「最初の一步を踏み出す」ことで状況が大きく変わると期待している。またその際は「留学生の特質に合わせたキャリア管理や労務管理」を心掛けるなど、採用した留学生を活用するための努力も企業側に求められるとした。

前掲の郡司と同様に就職した元留学生への調査を、中国人に特化した研究に稲井(2012)がある。中国人学生への就職支援には「留学生支援を行う人材・財源不足」、「キャリア支援課の利用率が低い」、「ガイダンス・企業説明会への出席率が低い」といった課題が指摘できるという。そこで、「留学生の就職の質を高め、彼らがスムーズに就業できるように共育する」には、「学内の関係部署が連携して、“入り口から出口まで”責任をもって教育する体制づくり」が必要であると述べている。

神谷(2010)は、産官学連携による留学生の就職支援の重要性と大学でのビジネス日本語教育に関する実践を報告し、教室外との連携による就職支援の可能性を提示した。また地方都市で学ぶ留学生が不利益を被る「地域格差も看過できない問題」と提起している。

日本語能力と日本での就職の関係性については、鈴木(2003)がアンケート調査によってこれに取り組んだ。「留学生が、留学中に得た日本語能力が就職に大いに役立っている」という結果が得られたという。中でも日本企業では採用面接時に日本語能力が測られることから、4技能の中でも『話す』能力の重要性は大きい」という。

池田(2009)は日本語教育の立場から留学生の就職活動において抱えている課題を分析し、エントリーシートの作成、面接に問題意識を持っていることがわかった。そしてこの

結果に基づき、留学生の就職支援策として「ビジネス日本語教育」、「ビジネスマナー教育」を教学支援に盛り込むことが大学に求められると結論付けている。

(2) A 大学における留学生の就職

A 大学ホームページには「過去 3 年間の主な進路・就職状況」が公開されているものの、留学生がそのうちのどれに該当するのか、内訳は明示されていない。留学生の就職率についてキャリア支援課長 (CS1) に尋ねたところ、「全部の留学生の、だいたい毎年ですね、90 名ぐらいいた時に 20 名だったから。大体 10%から 20%の間ぐらいで。今年は特に少ないですね。いろいろな影響があったとは思いますが」(セグメント No.40) との回答を得た。

またこの数値に対して自らの取組みを CS1 は「不足している」と評価している (セグメント No.21-22)。留学生の低い就職への意識を喚起する努力に欠けると自省している。

No.	発話 (CS1)
21	私は自己評価したときに、まだまだ不足していると思います。1 つは、就職支援、ということ自体についての、留学生の意識が非常に低いのかもしれないと。つまり周知とか、日本での就職したいという意識を、例えばあの、全員面接という形で、あの 3 年生の時と 4 年生の時と、呼び出しても来ない学生に対して、とことん、あの呼び出して、会って、どうするつもりなんだと。留学生に対して、来なければそこまで、何回もアプローチして、会いたい学生を呼び出して。それでも会えない学生については、もうなしと、というような形でもう放ってあります。それはもう、日本での就職する気持ちがないんだろう。
22	あるいはもう 1 つはそこまでやっぱり持っていけない我々の、あの、ちょっと意識の低さ、というか実際不十分なところだと思いますし。

進路に対する当人の意欲が希薄であることが原因であれば、それはそもそもの留学目的が希薄であるということにもなる。この点については「5.4.3 入学志願者の動機」で志望動機書を分析したが、直近の卒業生までは卒業後のビジョンが曖昧な学生が目立っていた。

また就職意識の形成不足に伴って、CS1 が問題視しているのが就職活動における計画性の欠如である (セグメント No.23-24)。卒業までに就職先が決まらず、卒業後も日本に残って就職活動を継続したい留学生は、「特定活動」へ在留資格を改める必要があるが、これを留学生に告知するために作られた「卒業後に日本で就職活動を行うための在留資格変更

について」によれば、そこで求められるのは就職を希望する意思を裏付ける活動の実績にあるという（別冊資料 6-24）。この実績を持たず、不意にビザ更新を求める者の中には、ただ日本にいたいがための者がおり、そういった者の滞在期間延長に安易に手を貸すことで A 大学の入管からの信頼の減退につながることを懸念している。

No.	発話 (CS1)
23	それともう 1 つはですね。はいはいわかりましたという形で、答えていた学生も、現実に就職活動、例えば、就職活動を継続するための在留資格の変更、というものがありますよね。それに向けてきちんと掲示し、これは、入管から結局学校としてオーケーを出しても入管の方で、あなたは就職活動をしてきたんですかということで蹴られた例もあるんで、大学のいい加減さを指摘されることもあるのですから、それをきちんと前もって掲示、乃至は毎年説明しているんですが。その分についての意識が、相手に届いていない、我々は説明しているし、貼っているし、どうしてわかってもらえないんだろうと思いますけど、現実的には向こうから、ええ聞いていませんよと。君は出たかと言えば、出ていませんという場合もあるし、見たかと言えば見ていませんでしたという場合もあるし。そういった学生に徹底的にきちっと届けて、
24	そうしないとやっぱりあと1か月切ったという頃になって、私日本にいたいですみたいな感じで。よくよく聞くと日本で就職したいとか、そういう気持ちよりも日本に旅行気分でもうちよつといたいとかっていうことであったり。彼がいるんで、彼女がいるんでみたいな形が、理由なんですね。

A 大学が抱えている学生は茫漠とした進路設計を持つ者ばかりではもちろんなく、就職への意識の高い者もいる。そういった学生への支援にはどのような取組みがあるか、次項「キャリア支援」で取り上げる。

6.7.2 キャリア支援

キャリア支援課の業務とは、いったいどのようなものか。関連委員会であるキャリア支援委員会の役割は、第 3 章でみたように、「就職等の進路指導、キャリア支援プログラム、就職斡旋、就職情報の資料収集・作成」にある（表 3-9）。これを補って説明したのが、CS2 へ行ったインタビューに対する次の回答である（セグメント No.6-7）。

委員会の役割と共にここで述べられた職務は留学生に特化したものではなく、全学部生

が対象となる。企業との接点など直接的な就職支援もさることながら、「キャリア支援プログラム（キャリア科目）⁸⁹⁾と呼ばれる授業の運営も行っている。これは「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」及び「インターンシップ」の4科目であり、教養科目群に位置づけられる。各授業の概要はシラバスより抜粋し、表6-34（次ページ）にまとめた⁹⁰⁾。これを見ると「キャリアプランニングⅢ」などは3年次秋を就職活動の本格スタートの時期と位置付けており、多数の秋入学者を迎えている留学生教育の現状と乖離しているところがある。

No.	発話（CS2）
6	大きく分けると対学生と対企業に分かれると思うんですよ。で、対学生というのは、日々の就職相談、模擬面接、書類指導等々。あとは授業のコーディネートを通じたキャリア教育にも我々一端を担っていると自負しています。うん。いいか悪いかは置いといてですね。
7	ええと、企業向けになりますと、企業訪問。あと私、入職してからずっとインターンシップ、就業体験をあの、担当させていただいていますので。そういった学生の就業体験先への派遣ですとか、企業との調整、ま、あの、事前研修事後指導を含めた、学生さんにいろいろ就業体験を就業体験で終わらせないために、ええ、その前と後でやっておくことってありますかねっていうことを、先生方とご相談しながら、どういったプログラムを組んでいくのかということについて日々意見を言わせていただいています。

留学生のためのキャリア支援に即した教学支援は、2014年度に設置された「ビジネス日本語Ⅰ・Ⅱ」を翌年度さらに発展させた「キャリア日本語Ⅰ・Ⅱ」に見ることができる。これなどは、「日中大学等国際交流担当者会議」で協定校から寄せられた要望（6.1.5参照）に応えたものとも言えるだろう。その取組みの詳細は第9章第2節にて扱う。

さて、A大学は留学生の出口保証について、どう現状を理解し、問題意識を持っているのか。これについては、過去にA大学が採択された文部科学省のキャリア支援を目的とした補助金事業から考えたい。A大学がソーシャル・ネットワーク・サービスを活用しての「入学直後から一貫したキャリア形成支援」の強化を目指すに至ったのは、文部科学省の「平成21年度『大学教育・学生支援推進事業』学生支援推進プログラム及び就職支援推進プロ

⁸⁹⁾ 『学生要覧』では「キャリア支援科目」と表現される。

⁹⁰⁾ 観点別の到達目標など個々の授業の詳細は第9章にて、表9-34、9-35、9-36に改めて提示した（ただし「インターンシップ」を除く）。

グラム」⁹¹に採択されたことによる。この取組みは留学生の日本国内での就職促進も挙げていたが、文部科学省へ提出した『自己点検報告書』によれば、「取組期間中に就職希望率・就職率での一貫した改善の傾向は見られ」なかったという。ただ一連の取組みを通して「今後の課題が明らかになった」と述べた。その課題とはどのようなものか、『自己点検報告書』中の該当する記述を別冊に挙げ（資料 6-25）、次ページには就職（表 6-35）、進学（6-36）をそれぞれ選択した学生数の推移をまとめた。

表 6-34 : 「キャリア支援科目」授業概要

科目名	授業概要
キャリアプランニングⅠ	4年間の豊かな大学生活をおくるためのヒントを得、知識や技術を学び、キャリア形成のプロセスを把握するために、活躍されている社会人の方やロールモデルとなり得る卒業生等ゲスト・スピーカーの話を聞き、卒業後の社会参加への希望を持つとともに、進路を意識した大学生活の活動計画を練る。
キャリアプランニングⅡ	教科書に沿ってワークを実施しながら、学生生活を実りあるものとするために、自分と向き合い、自分を知り、他者や社会との関わり方を学ぶ。また、社会と大学での学問の関係性を意識し、将来社会で自分をどう活かすかを考え、そのための具体的な目標設定を行う。
キャリアプランニングⅢ	就職など卒業後の進路を確実なものにするために、本格的な就職活動に入る3年生秋学期に改めて自分を振り返り、社会における職業を知り、進路選択を意識する。その上で、具体的な就職活動対策を学ぶ。
インターンシップ	インターンシップとは、学生が企業や官公庁において将来のキャリアに関連した就業体験実習を行うことである。本授業では夏季休暇期間中に就業体験実習を行うことに主眼を置き、さらに事前研修・事後研修・事後報告会への参加や、実習日誌・事後報告書の作成等を課し、以下の能力を身に付けることを目指す。

⁹¹ 「学生の就職率の向上やキャリア形成の促進を図ることを目的」とした大学等の取組みに対する財政支援のこと（文部科学省ホームページ「平成21年度『大学教育・学生支援推進事業』就職支援推進プログラムの選定状況について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/02/1290138.htm）

表 6-35 : 卒業生（留学生）の就職希望者数・就職希望率・就職内定率の推移

	2007 年度	2008 年度	2009 年度	2010 年度	2011 年度
就職希望者数（人）	18	10	25	16	22
就職希望率（%）	38.3	30.3	43.9	20.5	27.5
就職内定率（%）	72.2	70.0	56.0	43.8	77.3

表 6-36 : 卒業生（留学生）の大学院進学希望者数・進学希望率・進学率の推移

	2007 年度	2008 年度	2009 年度	2010 年度	2011 年度
大学院進学希望者数（人）	8	9	7	11	10
大学院進学希望率（%）	17.0	27.3	12.3	14.1	12.5
大学院進学率（%）	100	66.7	57.1	36.4	100

別冊資料 6-25 及び上記の表より得られた結論は、学習者のニーズをよく知り、それに合わせて支援できるよう体制を強化する、というごく常識的なところで落ち着いている。少なくとも補助金が留学生に関しては、効果的に活用できていなかったと断じてよいだろう。

また就職希望率と進学希望率を合計すると、2007 年度が 55.3%であり、この年の卒業生のおよそ半数の動向をキャリア支援課が掴んでいなかったことがわかる。以下、卒業生の進路情報の把握率としては 2008 年度 57.6%、56.2%、34.6%、40%となっており、学生数の拡大に伴い、目が行き届かなくなっていることが推察される。

6.7.3 就職活動の阻害要因

留学生が就職を目指す上でそれを妨げるものにはどのようなものがあるのか。先に見たように当人の意欲や計画性の欠如も一因だが、全ての学習者がそうだというわけではなく、CS2 が述べるように、中には日本人学生をむしろ牽引するほどの留学生も一方にいるという（セグメント No.18-19）。このような意欲的な学生はキャリア支援科目に積極的に参加し、キャリア支援課との接点も豊かであろうが、問題はキャリア支援課の前に現れない学生たちである。

No.	発話 (CS2)
18	我々がキャリアセンターで日々接している留学生っていうのは、おそらくこういう言い方はなんですけど、かなり質の高い学生たちだと思うんですね。ですので、逆にインターンシップの事前研修とかで日本人学生と留学生、ま日本人学生も3年生の時点でインターンシップ行きたいって手を挙げてくれる学生は、ま、千差万別ではあるんですけども、割と意欲の高い子たちが。
19	なので意欲の高い子同士が日本人、留学生集まってくると、どっちがよりクオリティが高いか、人間としてのクオリティが高いかという、僕は留学生じゃないかなと思っています。ですので、彼らの方がインターンシップの事前研修自体のコーディネートであるとか、場の空気みたいなのを引っ張っていくようなところがありますね。

そういった学生たちの中には同国人のネットワークを活用して、仕事を斡旋してもらう例があり、こういった成功例が計画的な就職活動を忌避しての甘えた行動を助長するともいう。ただこのようなケースは一般化できる就職ルートとはならず、キャリア支援をする立場に立ったときには、むしろ悩みの種となっているという (CS2セグメント No.22-23)。

No.	発話 (CS2)
22	ま、おそらくですけど、土壇場で、そうやって就職を探そうと思って、我々の力を借りずに、中国人留学生だと特徴的なんですけど、コミュニティがあって、そこで先輩後輩の間柄の中で、いろいろ紹介してもらって、日本で働いている学生もいますので。
23	そういう成功事例はやっぱこう、パーツと早めに広まる。自分に都合のいい話はどんどんどんどん広まっていくっていうのが、これもう留学生に限ったことじゃないと思うんですけど。そういう成功例がまた、いやまだ大丈夫さっていう気持ちを、どんどんどんどん惹起して、また助長していくようなところがあるなあと思います。どんな組織体でもそうなのかもしれないですね。

またカリキュラムの特性が学生に与える影響も、CS2 は指摘する (セグメント No.24-25)。国際系単科大学である A 大学では、留学生の多くは日本語・日本研究 (日本語専修) を専攻する。これは漠然と日本留学を目指すにも、国で同様に日本語を専攻していた学生の編転入先とするにも好都合であったが、一方で「専門領域がない」との認識を留学生自身が持つに至るという。日本語・日本研究が専門とは成り得ないかどうかはともかく、こ

ここでいう専門領域とは「経済」、「経営」といった語学以外の学問を指し、日本語学習はあくまでそれらを学ぶツールである、と考えられている。すると、A大学の留学生の大半は専らツールを学んだだけであり、これは就職活動で企業側から認められないというのだ。こういった考え方に対してCS2は採用後に育成する日本企業の特徴を留学生は理解しておらず(セグメント No.24)、悲観する現状を打破する必要があると述べる(セグメント No.25)。

No.	発話 (CS2)
24	あともう一つは、あの、専門領域がないから私は就職できませんっていう学生が多いです。あの、人間としての基礎的な能力を、かって、OJT で、入社後に伸ばしていくっていう日本企業の考え方が、日本国外の学生に一般に浸透していないので、
25	逆に、うちの学校で日本語専修として、日本語とか日本文化を勉強した子たちは、自分には専門がないから就職はできないでしょうっていうスタンスで、若干こう自信を失った状態で、来る学生も一方ではいるんですね。

しかし、留学生の悲観的な就職観を払拭し、留学生のキャリア支援を展開するにはキャリア支援課と留学生との接点をいかに持たせるかが課題となる。前項で紹介した「キャリア日本語」はこの課題解決をも目論んで開設が検討されたという。

6.7.4 地域との連携

就職活動を支援するとき、大学の所在地である A 県は域内でも交通が不便である。つまりは田舎であるとされることから (5.3 国内マーケットの開拓と維持)、県内での就職の可能性は自ずと限られるという。CS2 もその点については、「不可能」との認識を示すとともに、留学生に指導するにあたっては A 県に固執せず、例えば域内最大の都市を擁する B 県まで候補を広げて考えるよう促すという (セグメント No.16)。

No.	発話 (CS2)
16	県内で留学生に就職の出口を保証するのは現状ですと、ま、力不足もありまして、まあ不可能です。不可能です。ゼロではないんですけど、A 県で就職したいですって言って来た子たちに対しては、とりあえず(近隣の)B 県まで視野を広げてみようかという話から始めてみます。

このように就職の可能性の乏しい A 県において、インターンシップを開催することは決して容易ではない。インターンシップの受入れ機関も大半が留学生の就職とは縁の薄い行政機関であるという（CS2 セグメント No.14-15）。A 県においても留学生支援センターが設置され、産学官連携が図られてはいるが、未だにその支援は十分なものとは言えない。

No.	発話 (CS2)
14	今年 A 県全体で、ま、経営者協会という企業団体が紹介してくれる、受入れ先が 250 ございました。そのうち、留学生受入れ可能としているのが約 3 分の 1、去年は 150 か所ぐらいでしたので、ほとんどがま、行政機関。留学生受入れてもいいですよって言っているのは、市役所県庁。それ以外の企業さんですと、ええ、かなり、ガクッと減ります。
15	企業体だけを見た時には、おそらく 2、3 割ですかね。もうちょっとあるかな。4 割ぐらいはあるかもしれないんですが、2、3 割ってところだと思います。限定されます。で、そこがすべて、留学生採用をやっているわけではないので。就職先となってくるとさらに限定されてしまいます。

6.7.5 大学院進学への支援

表 6-36 では第 II 期における大学院進学希望者の状況について触れたが、資料 6-2 で紹介した「大学説明会用スライド① (抜粋)」における卒業後の進路支援についても、特に二重学位プログラムの説明において、大学院進学への支援について強調している。このことは二重学位プログラム参加希望者に潜在的に大学院までの進学を希望する層があると捉え、「卒業」と「リクルート」を結びつけて働きかけを行っていることを意味するだろう。別冊資料 6-26 はそのための説明会用スライドである。中国語で表記されているが、A 大学転入後に大学院を目指す者へ「卒業研究 I・II」の履修を勧めており、教員による個別指導が大学院進学を後押しすることを約束している。特にスライド下部には外国語学部として外国語のみを専門にするのではなく、指導を受け持つ教員の専門性に従い、その数だけ選択肢があることを示している。

「卒業研究 I・II」について、シラバスより「授業の概要」と「授業の目標」を以下に抜き出す (表 6-37、6-38)。基本的には 1 年半をかけて卒業論文を書き上げることを目標としており、「卒業研究 I」は 1 セメスターで 4 単位を、「卒業研究 II」は 2 セメスター (通年) で 8 単位が与えられる。片方のみの履修も認められるが、望ましくは「卒業研究

I」を修了した上で「卒業研究Ⅱ」に取り掛かるよう、科目間に関係性を持たせている。

二重学位プログラム参加者は転入学後の半年で、自らの興味関心に最も近い専門性を持つ教員を探し出し、第2学期から「卒業研究Ⅰ」を履修するのが進学志望の学生にとって望ましいとされる。大学院を持たないA大学としては、他大学の大学院に進学させることでその実績を高め、それが次の二重学位プログラムへの「リクルート」の資源となる。2012年度以降についての実績は入手した資料（表6-36）では不分明だが、「過去3年間の主な進路・就職状況」として、大学ホームページ上には16の大学院が列挙されている。

表6-37：「卒業研究Ⅰ」シラバスより「授業の概要」と「授業の目標」

授業の概要 Contents	「卒業研究Ⅱ」において卒業制作をする際の準備を行います。特に、卒業論文を書くために必要である事柄を中心に学習していきます。できるだけ早い段階で、自分に興味のあるテーマを見つけてもらい、その内容をレポートにまとめること、そして授業内でのプレゼンテーションなどを学んでいってもらいます。授業は原則、担当教員の「卒業研究Ⅱ」に履修者がいる場合、学年を超えゼミ形式で、その先輩履修学生たちと一緒に「卒業研究Ⅱ」の準備に取りかかってもらいます。
授業の目標 Learning Goals	卒業制作に向けて、テーマを決めることができる。 設定したテーマについて、その内容を正確に伝えられるようになる。 卒業制作に必要な文章表現ができるようになる。

表6-38：「卒業研究Ⅱ」シラバスより「授業の概要」と「授業の目標」

授業の概要 Contents	履修学生の関心あるテーマのもと、論文を書くための調査・研究の進捗状況を学生が報告し、これについて検討を重ねながら論文の形にまとめていく。
授業の目標 Learning Goals	文章表現方法や研究課題の調査の仕方など日本語リテラシー科目並びに「卒業研究Ⅰ」で、またこれまでの各授業科目で学修したことなどをふまえて、学生個々が関心のあるテーマに1年かけて取り組み論文を仕上げる。これにより「課題発見、課題考察、課題解決」学習の集大成を行う。

6.8 本章のまとめ

第 5 章で確認した留学生マーケットを踏まえた上で、本章では正規留学生を獲得するための方策、そして獲得してからの支援と課題を、留学生 EM の各構成要素に即して考察してきた。本章のまとめとなる本節においては、正規留学生を巡る第Ⅱ期(2007～2010年度)から第Ⅲ期(2011～2014年度)への移り変わりを留学生 EM の各要素に注目しながら再編したい。このとき、第Ⅱ期については既に確認したように無理を重ねたことによる問題の発生が顕著であった。これを主動した PR2 の意見も補い、その背景や目指したものと実態との相違を探り、正規留学生に向けた留学生 EM の難しさ、或いは可能性を論じたい。

6.8.1 第Ⅱ期における留学生 EM

この時期 A 大学では、極端な定員割れを起こした 2007 年度、そして翌年には大学としての基準を満たしているか外部審査を受けたものの、判断保留とされた。「2018 年問題」まで残り 10 年を切り、いくつかの大学が閉学に追い込まれている中、A 大学も日本人学生の獲得に打つ手の見えない閉塞した状況にあったと言える。

事態解決への抜本的な対策が急がれる中、PR2 の主導の下、海外からの留学生獲得による定員充足を積極的に推進した。その中心的な取組みに在外事務所の創設がある。A 大学として初の試みとなるが、中国・大連にある日本語教育機関をベースとして、現地スタッフを月々の手当を支給する形で雇用することを当初は計画した。日本語教育機関に目を向けたのは、一定に日本語力が受入れ条件となっていたことによる。所長として据えるのは PR2 の教え子であった中国人(OB1)であり、PR2 との信頼関係の上からも、親身に留学生獲得に力を尽くしてくれることを期待していたという。つまり PR2 は事前教育に重点を置いた受入れ体制の構築をこの時点では模索していたのである。

ところが案に相違し、OB1 は個人的な都合から、大連事務所始動後まもなく職を辞し、その知人で同じく PR2 の教え子でもある OB2 が 2 代目所長となった。さらにこの OB2 から、知人で留学斡旋業を生業とする OB3 (副所長として OB2 の所長時代も実質的に運営) に所長職が引き継がれたとき、当初の PR2 の留学生獲得構想は全く様相を異にすることになった。2008 年度以降、大連事務所による留学生送出しの実績は量的には成功した。この間、爆発的な中国人留学生の受入れにより、キャンパスの様相もまた中国人色が濃厚となっていた。質を問わないブローカー、すなわち「悪質」ブローカーに「リクルート」を一任し、「アドミッション」を形骸化させたことによる極端な量的獲得である。

「アドミッション」の形骸化とは、書類選考と筆記、面接試験による日本語能力の考査が機能しなくなったことを指す。書類審査については、「少しそこはうやむやになってきた」と大連における書類選考の実態について述べている（セグメント No.44-45）。また日本語能力に関しては「6.5.1 日本語教育体制」で述べたように日本語教員からの反発がありながらも、受入れ条件としていた日本語能力には目をつぶって入学を許可するようになった。

No.	発話（PR2）
44	一番、重視したのはですね。書類審査ですね。とにかく、これはですね、かなりこの段階ではOB1が抜けている段階で、OB2が、OB3さんとあれして、そのところ内部のことはよくわからないんだけど、OB2をある程度信頼していたところがあるので、彼が一番重視したのはただ日本で働くためだけだとか、要するに留学を口実にするような学生を入れたら終わりだと、これは最初から強くあったんですよ。あの、留学をだしに使って、で当時菽国際大学の事件があって、入学した全学生がどっかにいなくなって、でつぶれるとかいう話が、2005年、僕が学長になる前ですけどね。そういうことに対しては、これはOB2君が、私に常に、そういうことがないようにしなければいけないと。そのところは書類審査が大事だから、そこは任せてくれと、それを見ればわかると、だから職業を持って行っても、まじめな目的があって勉強しようとしているかはわかるということで、書類審査ということはある程度きちっとやっているということになっていましたね。
45	ただこれもですね、2年目ですかね3年目ですかね、OB3さんが中心になっていくにしたがつて、少しそこはうやむやになってきたというふうに思いますね。

「アドミッション」の形骸化が進む中で、それでも海外で実施された入学試験にはどのような意味があったのか。学生の選別には機能しないが、やってくる留学生の日本語能力の現状を知るためのツールとはなっただろう。入学試験によって、受入れる日本語教員がその準備に臨む時間を確保するという点では役に立ったのかもしれない。ただし入試結果に基づき、学生の能力に即したクラスの新設を予め行うところにはまでは至らず、あくまで授業担当教員が裁量できる枠組みの中で対応を促すことに限られた（例えば、授業進度を遅くする、副教材を下位レベルに合わせて用意する、など）。また本来受入れるべきではない、カリキュラムに適合しない日本語能力の学生を受入れることの危険性を訴えるための根拠資料を獲得するという点で、入学試験の持続は意味があったように思われる。

「やってもやらなくても同じ」だと割り切って入試制度を廃止してしまえば、入試問題作成業務や出張業務といった日本語教員の負担が軽減できただろう。もちろん受験生もブローカーも、最初から留学が約束されているとなれば喜んだかもしれない。ブローカーの立場で考えてみれば、自身の口利きによって留学が絶対確実であると宣伝できれば、それがまたリクルートとの材料として機能したに違いない。

しかし海外入試は続けられた。IC3は受入れを巡って「入管の心象」を意識していたというが(6.2.1 受入れ条件)、入試を課すことで入管に対しての教育機関として体裁を整えるといった向きも否定はできないだろう。この点についてはPR2も次のように発言している。

No.	発話 (PR2)
68	で、これは文科省との関係もあるから、そういうときに1年生のゼロから入れるということが、当時の法律の問題から難しい問題も多少あったりして、にゅ、入管入管、入管問題があるわけだ。入管を動かさなきゃならないから、多少、力があるような、試験をして合格させたと、試験は一応せにゃいかんとかね。ま、いろいろありました。だけどそれは入管だな、一つのネットワークはね

「学生生活支援」では、住居支援がまず挙げられる。国際寮化の前であるこの時期は留学生数の急増を受けて住環境整備も急場凌ぎであり、その拙劣な環境に胸を痛める国際交流センターのスタッフの声を「6.3.2 寮・住居支援」で紹介した。一方で近隣住民からの苦情の増加とその対応に追われる苦悩についても言及している。留学生が増大する中で、書類審査の形骸化により曖昧な留学目的の者を受入れたことが、生活面での問題行動の多発を誘引したと言える。この対応に追われた国際交流センターのスタッフの負担増加は、国際交流センター事務室長であったIC3やスタッフのIC6の退職からも察せられる。

「経済支援」に目を向けると、授業料減免が大学として唯一の主体的な支援である。ただし最低でも60%の減免を認めているA大学の学費減免制度は県内他大学と比しても手厚い。しかしアドミッションにおいて不適格だと思われる学生でも、原則これを受入れ、しかも授業料を6割減じるという施策は、安易な日本留学を後押しさせる結果になったとも考えられる。この時期ブローカーが斡旋する学生の中には、例えば親の意向で留学するといった学習意欲の希薄な学生もいた。経済的負担も覚悟の上で必要な準備を整えて留学に臨むということもなく渡日した留学生であるため、留学目的が元来曖昧であることから「リ

テンション」の必要に迫られても打開策がなく、退学や除籍を安易に選択する。このような、いわば留学「浮遊」層の出現に伴い、教職員に新たな負担が生じるようになった。

さらに、形骸化された「アドミッション」と「教学支援」との関わりだが、当初学習者の日本語能力に合わせたカリキュラムの改変（日本語科目の下位レベルのクラス増設など）は行われなかった。学習意欲の減退、単位取得の困難から、これらは「リテンション」の課題となる。授業について行けない留学生は単位取得が捗らず、在留資格の更新が行われる3年次進級を前にして60単位（卒業要件となる124単位のおよそ半数）を大きく下回ったために、円滑な在留資格更新を果たせずに退学・除籍となった者が少なくない。

そこで、このような状況を打破するため（直接的には学習者自身の受けられる科目がないという訴えをきっかけとして）、カリキュラムの低レベル化によって彼らの学べる科目を提供するようになった。受入れたからには、その学生に適した授業を提供するのは当然であろう。ただしこの取組みによってCPが変質し、結果としてDPが有名無実化する結果となった。これは、「卒業」後の進路が確定しないまま国に帰り、キャリア支援課が把握できない卒業生を多く生み出すことにつながった。

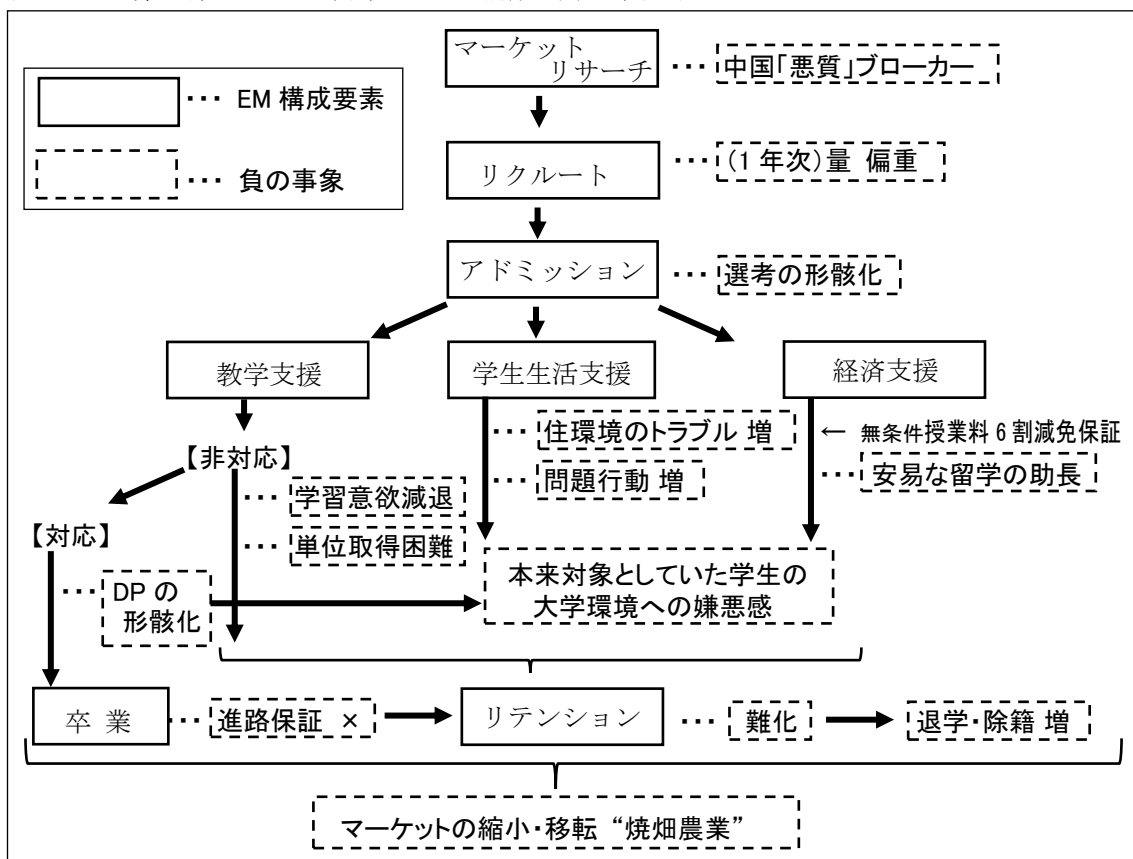
また「アドミッション」が形骸化したとはいえ、受験生の中には本来の入学条件を満たして来た者もあり、本来の授業を廃止したわけでもない。必然的に開講科目数が増大し、そのために日本語教師も年々その数を増していくことになった。

質を問わない受入れは量の確保には成功したが、本来対象としていた学生の学習環境への嫌悪感を引き起こす結果も招いた。クラスメートの乏しい学習意欲と不正行為に代表される問題行動の頻発に嫌気がさした彼らは、他大学への転学を選択するようになる。

1年次学生獲得の「マーケット」は当初大連1か所で十分な量を満たせていたが、やがて瀋陽に事務所を新たに設けるようになった。さらには協定校の教員の個人斡旋を頼り、中国の他都市へ獲得の場を求めて転戦を続けていく。これは留学生獲得マーケットが縮小したことにより、新規マーケットを求めて移転し続けたことを意味する。あたかも「焼畑農業」のような留学生獲得施策を展開していくようになったのが、この時期終盤の特徴である。この背景として、他大学の参入や日本留学自体の魅力の減退なども考えられるが、教育機関としてのA大学の信頼が揺らいだことに原因の1つを求めることができるだろう。

「卒業」であれ「リテンション」であれ、在学生の声はそれがたとえ個人出願であっても、留学を支援する保護者や教員（大学・高校）へ、先輩から後輩へ、知人・友人を介して、「マーケット」に与える影響は否定できない。

図 6-4：第Ⅱ期における留学生 EM 構成要素の関連図



改めて図示したとき、この時期の留学生施策は EM 構成要素が EM として機能していないことに気付く。各要素が互いを支え合うのではなく、引き起こした負の事象が次の EM 構成要素において新たな負の事象を呼び、連鎖的に事態を悪化させている。最終的には退学・除籍者を多く生み出し、マーケット自体を新たに求めなければならない状況をもたらした。EM のまさに反面教師と言っていい留学生施策が、A 大学のこの時期の姿であった。

6.8.2 第Ⅲ期における留学生 EM

2011 年の東日本大震災、その後領土問題等を契機に深刻化した日中・日韓関係の悪化を受け、留学生獲得マーケットも変容著しかったのが第Ⅲ期である。中でもブローカー頼りだった中国からの 1 年次留学生獲得では立ち行かなくなった。そこで、これに代わるマーケットとして開拓されたのが、韓国における日本語学校との連携策であった。

(1) 韓国・日本語学校との連携策

韓国の日本語学校との連携策とは、韓国の S 日本語学校を「マーケット」とし、A 大学

の進学予備校としての性格を持たせたことにある。これにより、S 日本語学校が近隣の高校生を中心とした日本留学予備軍を掘り起こすことを支援した。具体的には S 日本語学校と協定を結んで指定校とすることで、S 日本語学校修了者の日本留学を保証した。これにより S 日本語学校は A 大学の名前を使って自校で学ぶ学生を集めることができ、A 大学は「マーケット・リサーチ」、「リクルート」を S 日本語学校に委託することが可能となった。

「アドミッション」については早期（2014 年度は 4 月、2015 年度は 7 月）にこれを実施することで、翌年 4 月入学を早々に保証する。高校生の受験者にしてみれば、入試シーズンに半年以上先駆けて進路を確定することができるのがメリットとなる（早い段階で受験戦争から解放される）。このとき日本語能力は試験されるが、原則全員が合格となる。この点は第Ⅱ期に見られた形骸化された「アドミッション」と同様だが、能力に応じて条件付き合格とし、合格通知と共に日本語能力の具体的な所見が添えられ、入学前の事前学習に励むことを求める。そして事前学習の環境が指定校である S 日本語学校となり、S 日本語学校が渡日前教育を請け負うのである。

早期入試において留意すべきは、授業料減免制度の適用である。日本語能力に応じて減免額には 4 段階設けるが、入試が早期なだけに実際に渡日する直前の日本語能力との差が生じれば、そこに不満が生じるかもしれない。例えば入試時の成績では第Ⅲ種（授業料 60% 減免相当）だったが、渡日前には事前の学習成果もあって第Ⅱ種（授業料 80% 減免相当）まで日本語能力を高めたとき、これを反映した「経済支援」となれば学生満足を一層高めることができる。そこで 12 月に奨学金認定試験を設定した。つまり 4 月（7 月）の早期入試後、年末の奨学金認定試験までの「教学支援」に S 日本語学校の存在意義が生じるのだ。

「教学支援」に関しては、奨学金認定試験での出題内容を 1 年次の日本語カリキュラムと連動させ、テキストも支給した。このように A 大学は S 日本語学校を介して留学内定者を支援しており、グローバル・アーティキュレーションの片鱗をここに見ることができる。

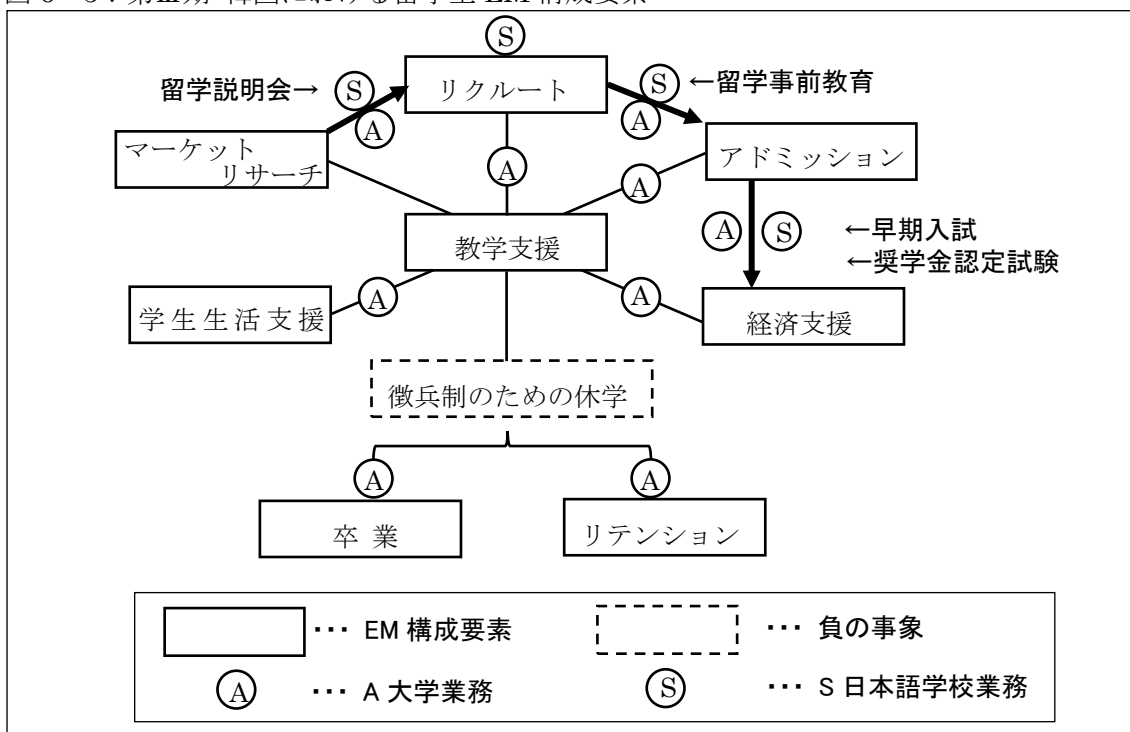
入学後の「学生生活支援」は目立った問題行動もない。これには、A 大学の韓国語を学習する日本人学生の拡大から、渡日後の日本人学生とのコミュニケーションに事欠かないことが一因となっているのではないか。また条件付き合格の上、日本語能力に進捗がみられなかった者に対して、日本語教員養成講座の学生をチューターとして付すなど、手当を施したことも奏功したのだろう。

制度開始からまだ 2 年と日は浅く、「リテンション」、「卒業」に問題があるとすれば、それが顕在するのはこれからのことだろうが、まずその滑り出しは順調なものと言ってよい。

ただ、韓国人留学生に関して留意すべき点に、国での徴兵制がある。男子学生に限定されるが、せっきくの S 日本語学校とのアーティキュレーションを経て、A 大学での学修をスタートさせても、途中で休学して 2 年以上のブランクが生じてしまうことは「教学支援」の観点から見たとき痛手となる。現在これに該当して休学中の学生もいるとのことだが、彼らが復学したとき、その支援体制をどう敷くかが課題となるだろう。

以上を踏まえ、韓国における新戦略を図示したのが図 6-5 である。教学支援を中心として各 EM 構成要素が相互に連携している。また「マーケット・リサーチ」については S 日本語学校に一任しているものの、「リクルート」、「アドミッション」、「経済支援」までは A 大学も「教学支援」の立場から、これを積極的に支援し、いわば S 日本語学校と A 大学の共同プロジェクトとして遂行されている。未だ試行的な段階だが、第 2 章で挙げた「図 2-3：修正版 EM 構成要素の連環」に近づいていると言っていい。

図 6-5：第Ⅲ期 韓国における留学生 EM 構成要素



「負の事象」として積極的に挙げるものは、現状ではせいぜい徴兵制に伴う教学の中断に限られる。先に挙げた図 6-4 があらゆる構成要素に「負の事象」を伴っていたことと比べればその違いは大きく、この取組みが理想的な留学生 EM に向けて大きく前進したものであると言える。

(2) 中国・海外交流協定校との連携策

中国については「マーケット」として見切りをつけるのではなく、第Ⅱ期の失敗を反省材料として協定校との連携を強化することが望ましい。A 大学においてはブローカーが機能しなくなったことから、1 年次の個人出願ではなく、日本語専攻の学生を多く抱える中国の交流協定大学から、3 年次学生を受入れることに活路を見出そうとした。

● 上海事務所と個人出願の限界

上海事務所による 1 年次・個人出願の募集が振るわなかったことから、A 大学にとっては協定校戦略が一層重視されるようになった。元来 A 大学の海外戦略は、1 年次入学者を海外から補填して定員充足を確かなものとし、来るべき大学認証評価の不安要素を取り除くというものであった。上海事務所には固定給を所員に与えて A 大学の出先機関としての性格を濃厚にしたのも、ブローカーと化した過去の在外事務所の反省があつてのことだ。

上海事務所には現地高校へのアプローチを強化することで 1 年次への出願を期待したが、日本留学が全体的に下火となっていたこともあり、高大連携による獲得にはなかなか結び付かなかった。上海事務所の所員は積極的に代替案を提示するものの、これへの大学本部の反応は即応力に欠けた。遠隔地の事務所をコントロールするには、A 大学の留学生 EM が未成熟であったと言える。そのため、せっかくの提案も多くは時期を逸し、事務所運営の費用対効果も見込めない状況と評価せざるを得ない。このような状況からも、第Ⅲ期の実績は、交流協定大学からの二重学位プログラムによる受入れに集約される。

● 二重学位プログラムの可能性

第Ⅱ期においても、ブローカーも活躍していた大連を中心に二重学位協定を結んだ大学からの 3 年次転入学は受入れていた。しかし大震災、日中関係の悪化はブローカーだけでなく中国の高等教育機関にすら日本語学習者、渡日希望者の減少をもたらした。そこで第Ⅲ期の中国戦略では、協定校を新規開拓することで減少分を補い、その安定化を目指した。

新たな協定校は中国沿岸部に限らず、内陸部にも目を向け、日本語専攻課程がありながら日本の留学先に乏しかった機関のニーズに応える格好で「マーケット」を広げていった。協定を結ぶことで「マーケット」を確保し、次のステップとして現地で説明会を開いて「リクルート」を展開した。説明会は、A 大学の専任教員が足を運ぶか、もしくは A 大学に足を運んだことのある現地の教員が実施している。

二重学位プログラムでは、出願者の多くが日本語専修を志願する。そのため、説明会を請負うのは日本語教員が適している。そのため、A 大学では日本語教員が頻繁に中国へ出張している。同様に現地の教員で A 大学を紹介するのも、日本語教師の任となることが多い。なお A 大学を訪問したことのある現地スタッフには、「日中大学等国際交流担当者会議」や「教員研修」の参加者、表敬訪問団に加わった者が挙げられるが、その内訳は日本語教師が多くを占める。相互に日本語教師が前面に立つのも、二重学位プログラムが日本語教育によって結ばれているからであろう。1・2 年生の専攻と 3・4 年生の専攻とが乖離しては、アーティキュレーションが成り立たない。A 大学としては、日本語専攻の中国人学生に適したプログラムを擁していたことが、学生獲得において幸いだったと言える。

二重学位プログラムの学生は、自身の専攻の延長線上に日本留学を置く。留学動機が明確であり、そのための事前準備も日本語にせよ日本事情にせよ、派遣元大学において必修授業として取組んできた。第Ⅱ期にみられた留学「浮遊」層とは意識も準備も大きく異なる。そのため、受入れ後の問題処理に教職員が追われることも第Ⅱ期と比べて激減した。

このような背景から「アドミッション」も原則へ回帰し、3 年次カリキュラムに参加できる日本語能力を有するかどうかを問い、必要に応じて 2 年次合格を提示するなどしている。また、二重学位プログラムが両大学の責任において合計 4 年間をかけて育成するという趣旨の下、派遣元大学には留学の「事中」と「事後」の情報伝達を強化するなどして相互に指導にあたることを確認している。「アドミッション」においても、この理解に基づいて推薦文書を求めており、書類審査もブローカーの手になるものとは信頼性において異なる。

目的意識を持つての留学は退学・除籍者数の減少にもつながった。それゆえに、「リテンション」のための負担も大幅に軽減された。目的意識を持った留学とは、出願の時点で「卒業」後のビジョンを持っているということである。そこには大学院進学を挙げる者と日本での就職を望む者とに分けられるが、それぞれ支援のための授業を設けるとともに（前者には「卒業研究Ⅰ・Ⅱ」、後者にはキャリア支援科目「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」「インターンシップ」、第 9 章で取り上げる「キャリア日本語Ⅰ・Ⅱ」）、アドバイザー制度を通して教員が、就職支援については特にキャリア支援課がサポートに従事している。

● 二重学位プログラムと留学生 EM

最後に、第Ⅲ期において二重学位プログラムを留学生 EM 構成要素にあてはめてみよう。8 つの EM 構成要素は、次ページ図 6-6 によってその関係性を説明できるだろう。これを

図示するにあたっては、A 大学とマーケットである協定校との関係も考慮しつつ、「図 2-1：『学生満足中心』の EM 構成要素の関係づくり」及び「図 2-2：戦略的エンロールメント・マネジメント」を参考とした。

図 6-6：第Ⅲ期 二重学位プログラムにおける留学生 EM 構成要素

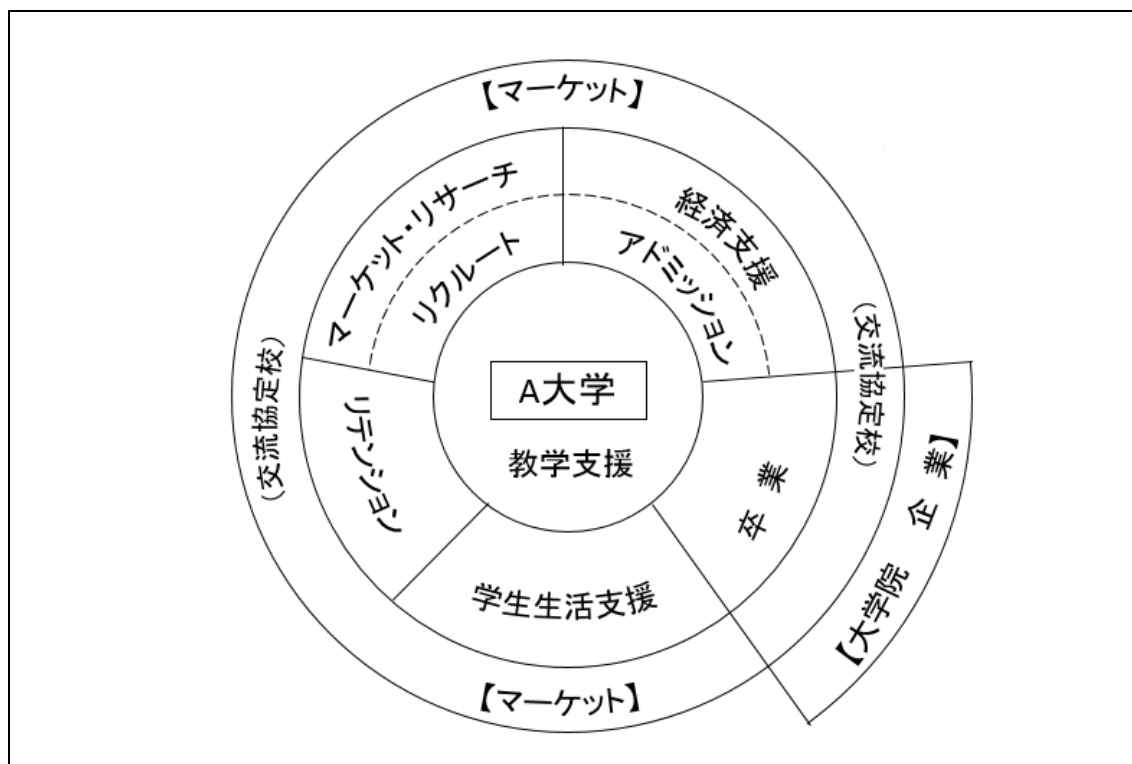


図 6-5 がそうであったように、EM の中心には「教学支援」が置かれている。この点がブローカー頼みだった 1 年次個人出願と根本的に違う。そして「教学支援」を取り巻くのが、「リクルート」、「アドミッション」、「リテンション」、「学生生活支援」、「卒業」である。同心円状に配置した各要素間（例えば「リテンション」と「学生生活支援」）もまた影響を相互に与えることを意味している。図中の外縁に【マーケット】である協定校を配置したのは、両大学のアーティキュレーションによって二重学位が運営されていることを指す。例えば「リテンション」における課題が生じれば、これを A 大学が一方的に対応するばかりでなく、今も当該学生が籍を置いている協定校の教員も指導する。つまり円の中心から外縁に向けてのベクトル（例えば、A 大学から交流協定校への近況報告や指導要請）だけでなく、外縁から中心に向かって相反するベクトル（例えば、交流協定校から A 大学への支援要請、改善策の提案）も存在する。

留学生獲得は、「教学支援」を前面に打ち出した「リクルート」を、「マーケット・リサーチ」を踏まえて協定を結び、マーケットとした) 協定校において実施する。「リクルート」と「マーケット・リサーチ」の境を点線としたのは、受入れが恒常化すれば「リクルート」の度に、「マーケット・リサーチ」されるわけではないからである。

「アドミッション」もまた「教学支援」に基づいて判定される。そして「アドミッション」の結果に基づいて授業料減免(すなわち「経済支援」)もその額が左右される。このように「経済支援」も、「教学支援」の影響下にある。また「アドミッション」と「経済支援」の境も点線としたが、これは在学中の A 大学での学びを反映させて授業料減免額を変更する機会があり、経済支援が「アドミッション」時に限らないためである。

さて、二重学位プログラムにおいても「卒業」後の進路を巡って、就職であったり、大学院進学であったりと、その要望は学習者によってまちまちである。だがブローカーを介して獲得したかつての学生と違うのは、明確な「卒業」後のビジョンを持つことだ。キャリア支援は2年間の「教学支援」にも組込まれていることから、「教学支援」、「卒業」の先に大学院、或いは就職先となる企業を配置した。なお、交流協定校の外縁に位置付けたのは、例えば大学院進学であれば、「2+2+2」すなわち協定校での2年、A大学での2年の上に大学院での2年を置く、長尺のアーティキュレーション(6.1.1 海外交流協定校)が描けるからだ。現在のところ、A大学では他大学の大学院との協定は結んでいないが、IC2が勧めるように(セグメント No.97-98)、それを構築することが叶えば、新たな「リクルート」を受けての「教学支援」から「卒業」に至る流れが生まれるだろう。

No.	発話 (IC2)
97	A 県は狭いでしょう。パイの取り合いをしてはいけません。だから、私立大学とかで推薦枠、確実に取ってもらおう。向こうも人数確実に取れる。こっちはそれをウリにして、うちは持ってないけど、こういうところに行けるというのをいせれば、まあ大学院がないというネックをクリアできるかなという気がするんだよね。学部と院連携。絶対院も、上がる子いないから。
98	つまり、日本の大学院の人数が減るのは、大学院出たって、就職がないっていうからでしょう。中国人とか留学生はそんなじゃないから。持って帰らないと。マスター取ってればいい。先生方にしても就職の面倒を見なくていいし、楽。その話を僕は持って行くのがいいのではないかと思うんだよね。自前で全部そろえるのは絶対無理。

第7章 短期留学生支援とその課題

7.1 短期留学プログラムの基本情報

既に第3章7節でA大学の短期留学プログラムの概要と、これを主として運営する国際交流センターを紹介した。本章ではこの短期留学プログラムに注目し、前章の正規留学プログラムとの違いを意識しながら、その留学生施策を記述する。

日本国内で受入れられる短期留学生数は緩やかながら順調に増加している(表7-1)。ただし北米については13年度から14年度にかけて200人近く減じた(前年比-11.1%)。

表7-1: 短期留学生数(日本学生支援機構ホームページより筆者作成)

	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
アジア	6,192人	6,876人	7,095人	7,908人
欧州	1,597人	2,240人	2,482人	2,705人
北米	992人	1,551人	1,634人	1,452人
中東	58人	45人	55人	83人
アフリカ	35人	66人	83人	90人
中南米	94人	101人	135人	306人
大洋州	152人	267人	233人	230人
総計	9,120人	11,146人	11,717人	12,774人

この傾向はA大学においても同様であろうか。第5章では2つのプログラムに参加した学生の出身国・地域別内訳を2010年度から2014年度にかけてまとめた(5.1.2『短プロ-アジア』のマーケット)および5.1.3『短プロ-欧米』のマーケット)。本章においてもこれを再掲して、日本全体の短期留学生受入れの動向と照らし合わせ、その特徴として何を取り上げられるのか考えたい。

7.1.1 受入れ人数の変遷

表7-2、7-3は、2つの短期留学プログラムの過去5年間に渡る在籍学生数を各年度 Semester に分けて一覧にしている。在籍学生数は各プログラムの主要な出身国・地域に分類して提示している。

表 7 - 2 : 「短プロアジア」の出身国・地域別内訳 (2010~2014 年度) 【表 5 - 2 再掲】

出身国 ・地域	2010 年		2011 年		2012 年		2013 年		2014 年	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
中国	57 人	58 人	46 人	33 人	38 人	48 人	41 人	35 人	38 人	44 人
韓国	3 人	8 人	2 人	4 人	5 人	8 人	8 人	7 人	7 人	4 人
台湾	7 人	4 人	2 人	5 人	8 人	3 人	3 人	4 人	7 人	11 人
その他	0 人	0 人	0 人	0 人	0 人	0 人	0 人	0 人	1 人	1 人
合 計	67 人	70 人	50 人	42 人	51 人	59 人	52 人	46 人	52 人	60 人

表 7 - 3 : 「短プロ欧米」の出身国・地域別内訳 (2010~2014 年度) 【表 5 - 3 再掲】

出身国 ・地域	2010 年		2011 年		2012 年		2013 年		2014 年	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
アメリカ	25 人	36 人	12 人	29 人	30 人	19 人	24 人	25 人	25 人	64 人
イギリス	1 人	2 人	0 人	2 人	2 人	2 人	2 人	0 人	0 人	2 人
フランス	2 人	6 人	4 人	1 人	5 人	4 人	5 人	2 人	6 人	2 人
その他	1 人	4 人	1 人	1 人	2 人	2 人	0 人	2 人	4 人	12 人
合 計	29 人	47 人	17 人	34 人	39 人	27 人	31 人	29 人	35 人	80 人

上記 2 つの表を見ると、A 大学においては「短プロアジア」も「短プロ欧米」も、その都度増減を繰り返している。「短プロアジア」は圧倒的に中国に頼りながら、およそ 50 人から 60 人の間を推移している。「短プロ欧米」はアメリカからの受入れが大半を占め、全体で 30 人前後を受入れ続けている。

双方ともに 2011 年度春は東日本大震災の影響を受け、10 年度秋と比べ、受入れ人数は大きく落ち込んだが、「短プロアジア」は 2012 年度には、「短プロ欧米」に至っては次のセメスターには回復している。A 大学が震源地から遠く離れたエリアにあることから、少なくとも短期留学プログラムについては震災の影響は一時的なもので済んだと言える。

また注目に値するのは、2014 年度秋学期に急増した「短プロ欧米」の 80 名という受入れ数である。過去例を見ない規模であり、アメリカからの拡大が極端であった。この点

については「7.6 経済支援」で詳述するが、この年獲得した JASSO の奨学金が呼び水となったことは、この奨学金支給の絶えた次年度秋の受入れ人数は 47 名（前学期からの継続生 3 名、新規受入れ 44 名）と大幅減となったことからわかる。47 名は 2010 年度秋と同数であり、80 名を受入れた 2014 年度秋を例外とすれば過去最多であり、奨学金支援の効果を大としながらも、平年並み以上の学生獲得には成功していると言える。

同じく 2015 年度秋の「短プロアジア」についても補足すると、105 名（前学期からの継続生 28 名、新規受入れ 77 名）に達している。例年のおよそ 2 倍であり、短期留学プログラム全体としては 150 名を超え、過去最大となった。その内訳は中国人が 82 名と例年のおよそ 2 倍に達しており、その他の国・地域の出身学生に大きな変化は見られない。協定校拡大による新規拡大もさることながら、従来から交換留学生を送出してきた中国の交流協定大学の中から、送出し数が倍増（含、私費留学生）した機関が重点大学を中心にみられる。「短プロ欧米」がそうだったような奨学金による招致など、目立った獲得策は為されていないにもかかわらず、受入れ人数が急増している。これは偶然の産物なのか、今後継続して観察する必要があるだろう。ただ少なくとも、協定校における A 大学の評判は留学を敬遠されるような低いものではないと言えよう。

受入れ人数についてさらに付言する。上述の通り、短期間で極端に受入れ人数が増大したことから明らかなように、A 大学は短期留学プログラムに受入れ人数の上限を設けていない。これについてはインタビューした 2014 年の時点で適正な受入れ人数の検討を始めたこと IC7 は述べている（セグメント No.63）。

No.	発話 (IC7)
63	<p>あの実は今、pr3 からの指示で春学期の「短プロ欧米」と「短プロアジア」の数、今の先生の数で最大何名まで受け入れられるか調べている段階。それがわかれば、例えば日本語の授業だと、あの、語学の授業でするので人数が多いとももちろん先生も困るでしょう。まずその人数を調べる必要があって、そして普通の日本の文化とか、日本のビジネスとかだと何人まで受け入れられるか調べないといけない。実は今まで把握はできていないですよ。最大何名入れるか、一番適切な人数は何名か、たぶん今まで計算した、整理したことがない。</p>

先に「短プロ欧米」が極端に増加した点を紹介した。この急増が確実となった受入れ半年前の国際交流・留学生委員会では、担当職員よりプログラムの規模を今後どう設定す

るつもりか国際交流センター長 PR3（当時。学長兼任）に尋ねている。別冊資料に議事録を抜粋したが（資料 7-1）、「短プロ-欧米」は拡大した受入れ数を、むしろ今後も継続していく数とし、そのためのプログラムとすべきだと回答している。

量的拡大を PR3 は「特に問題はない」と述べたが、開講科目数及び担当教員数、また学生の生活を支える国際交流センタースタッフのマンパワーや住環境保証など、学生数の徒な拡大はたとえメリットがあったにせよ、負担もまた大きくなる。この点については、重ねて IC7 の「短期は困っていない。十分学生がいる」、「実は多くても困る」という発言にも注目したい（セグメント No.59-61）。

No.	発話 (IC7)
59	うち短期は困っていない。十分学生がいる。二重学位ができればいいなという感じです。
60	最初はほんとに、あの春は変わっていない。ほんとに地震の時に、いきなり 20 人から 6 人 8 人になったということがあったんですけど、今、増えてきて、春学期はもう 20 名程度でずっと安定している。
61	秋学期が一番多い時は 60 何名いまして、最近は 40、50 ぐらいになっているので。実は多くても困る。学生数が多ければ対応も大変、もちろん日本語の授業もそうだし、窓口の対応、イベントのフォローとか、人数が多くても困るんですけど。

7.1.2 短期留学生獲得のメリット

短期留学プログラムとは、そもそもどのような留学形態を指すか。鈴木（2011）は「母国の大学に在籍したまま半年～1 年間、日本の大学が留学生として受け入れるというもの」であり、「非正規留学生という範疇」に属すると説明する。短期と言っても、1 週間や 1 か月の語学研修とは性格が異なる。

短期留学生は 2018 年問題を念頭に置いた学部生の定員充足のための留学生獲得とは一線を画す。また短期留学プログラムでは留学期間が短期であることに加え、海外の協定大学からの交換留学生としての受入れが多く、私費による正規留学に期待される経済収入という点でも限定的である。では、短期留学生獲得のメリットには何があるだろうか。

交換留学での受入れであれば、日本人学生の海外留学枠の獲得がメリットに挙げられる。より多くの交換留学生を受入れれば、その分 A 大学から海外留学を希望する者の夢を、1 人でも多く叶えることができる。そして、整備された派遣留学プログラムがあるというこ

とは、日本人学生獲得のためのセールス・ポイントともなる。実際 A 大学ではその『大学案内』において、いかに留学の機会に恵まれているかを多くのページを割いて宣伝している。これについては前項で触れた「短プロー欧米」の 2014 年度秋の参加学生急増に関連して、国際交流・留学生委員会の議事録でも言及されている（別冊資料 7-2）。この中の「日本人の海外派遣留学生数が増加している中で、短期留学プログラムの受入れ人数を増やさなくてはならない」との記述から、日本人学生の留学先を確保し、交換枠を維持・拡大することは留学生受入れを推進することで得られる重要なメリットと認識されていることがわかる⁹²。ただしここには、事務スタッフのマンパワーへ配慮する必要があることを注記している。量的な充足だけを目指しても、受入れ環境が破綻する可能性があるのだ。

さて、日本人学生のメリットとなる短期留学プログラムの存在が垣間見えた。しかしそのメリットは、留学先の確保に限定されるのか。その他にメリットは挙げられないのか。

これに関して、大阪大学における短期留学プログラム「OUSSEP」を対象とする北浜の一連の研究（北浜 2000、2003、2006、北浜・近藤 2002、近藤・北浜 2004）に注目したい。例えば、この中で OUSSEP が同大学の国際化へ影響を及ぼしたとする研究報告があるが（北浜 2003）、これによると短期留学プログラムによって海外から留学生を受入れることは、日本人学生の「グローバル人材育成」、日本の大学の「国際化」に期待が持てるという。しかし、これは小規模大学にも当てはまるであろうか。次節では、先行研究の取組みを足掛かりとして、A 大学の短期留学プログラムがもたらすメリットにはどのようなものがあるのか考えることとしたい。

⁹² これについては関西外国語大学においても短期留学生の招致がもたらしたメリットとして、「当初想定しなかった多くの日本人学生に、海外留学の道を開くメリットをもたらした」ことが挙げられるという（山本 2007）。

7.2 A大学の国際化 ―短期留学プログラムの意義―

A大学における短期留学プログラムの効果を「国際化」に求めることができるのだろうか。プログラムの意義を把握したい。そこで北浜（2003）に準じて、国際的開放性（多様性）、国際的交流性、国際的通用性の3つの国際化指標をA大学に当てはめて考察する。

7.2.1 第1の国際化指標 ―多様性―

「短プロアジア」においては、圧倒的に中国からの受入れが目立ち、地域バランスがとれていない。しかし、2014年よりベトナムからの受入れも始まり、比率の上からも韓国のウェイトが高まっていることと相俟って、多様性に若干の進展は認められる。一方「短プロ欧米」もアメリカからの受入れに偏るのが実情だが、それでも受入れてきた学生の出身国は、表7-3で取り上げた期間に限っても13カ国（アメリカ、イギリス、カナダ、フランス、ドイツ、スペイン、ポルトガル、ドミニカ、コロンビア、ノルウェー、ポルトガル、コスタリカ、ラトビア）を数えることができる。なお協定校を設けていない国からはアメリカの留学コンソーシアムを介して受入れており、個々の数は1～2名と少ないものの多様性を増す上で効果があった。A大学の「短プロアジア」における中国の「地域化（北浜前掲）」、同様に「短プロ欧米」におけるアメリカの地域化は、2010年から2014年にかけての5年間は変わらぬものの、プログラム全体としては出身国・地域にバリエーションを持たせつつあると言えよう。

7.2.2 第2の国際化指標 ―交流性―

大阪大学と異なり、A大学の短期留学プログラムはその開講科目に日本人学生の履修を認めていなかった。しかし2015年度より「短プロ欧米」科目のうち、一部科目が人数を限定した上で学部生に解放されるようになった。対象科目は英語のネイティブ教員が担当する英語による講義科目（「Japan Studies Courses」全19科目）であり、英語圏留学から帰国した日本人学生の英語力保持を期待しての試みとなる。同時に次章で紹介する「日本語特別プログラム」を修了したネパール人学生で、日本語習得が芳しくない者の専門科目の単位提供のために開放するという性格も併せ持つ。

ところで短期留学生の学部授業への参加は自由となっている。プログラムによる交流ではなく、短期留学生の自発性に委ねた交流が主体であると言えるだろう。

また授業とは別に短期留学プログラムには「カンバセーション・パートナー制度」が設

けられている。これは「留学生と日本人学生が週に1～2回程度お互いの言語で会話を行う制度」である（A大学ホームページより）。この制度は短期留学生限定であり、正規（学部）留学生以上に短期留学生が日本人学生との交流の機会が設けられていると言えよう。

ただし学期末に短期留学生に対して国際交流センター事務室が実施しているアンケート調査によると、「短プローアジア」に関しては日本人学生が欧米からの留学生との交流を望む者が大半であることから、パートナーのマッチングに苦慮し、またパートナーとなっても頻繁な交流が行われないケースも目立つという（表7-4）。ただ、これも実施回数を見ると、課題は残るが相対的に活性化してきた様子が見て取れる。

表7-4：カンバセーション・パートナーとの面談回数

面談回数	0～2回	3～5回	～10回	11回以上
2013年度秋	12人	6人	2人	3人
2014年度秋	7人	4人	8人	6人

カンバセーション・パートナー制度をより活発なものとして、その意義を高めるにはどうすればよいか。日本語の実際使用の機会として、短期留学生のこのような取組みを重視した研究には、例えば千葉大学の短期留学生を対象として調査した内海・吉野（1998）がある。「一時的性格の行動ネットワーク（関係時の仕組みが施されていないイベント・ネットワークなど）をきっかけに個人ネットワークを拡充しようとするには大きな困難が伴う」と述べており、継続した取組みとするためには授業との連動などの工夫、また参加希望者には「外国人とのインターアクションについての基礎知識を持っていることが望ましい」と述べる。パートナーのマッチングで良しとしているA大学のカンバセーション・パートナー制度では、継続性のあるネットワークは醸成できないことになるだろう。

7.2.3 第3の国際化指標 ー通用性ー

北浜（2003）は「通用性」のサブ・インデックスとして、次の3点を挙げる。すなわち、「1. 取得単位の認定を保証するシステムを確立すること。（教育制度・組織）」、「2. 留学生に配慮した授業方法・授業形態を取り入れること。（教育方法）」、「3. 多様な学生のニーズに合う教育カリキュラムを提供すること。（教育内容）」である。これに当てはめてA大学短期留学プログラムの通用性について一考したい。

(1) 教育制度・組織

まず単位に関して短期留学プログラムに当てはめると、25 単位までを認定するが、うち 12 単位をプログラム開講科目から取得することをプログラムの修了要件としている（「短プロアジア」と「短プロ欧米」の垣根は設けない）。余剰単位となる 13 単位は、学部生向け授業から自由に履修することもできる。制限が加えられるのは資格取得講座など一部の科目に限られ、基本的に A 大学の教学支援は広く短期留学生に開放されている。

取得した単位であるが、「短プロアジア」では派遣元大学による認定がこれまで問題となったことはないという。一部協定校から留学期間中に取得すべき単位について個別に要求されるケースがあったが（後述の「7.4 アドミッション」参照）、単位認定は積極的に進められてきた。その一因には派遣元大学が日本語専攻の学生を送出しており、「短プロアジア」のプログラムとカリキュラム上で基本的に整合性を持つことが挙げられる。

一方、「短プロ欧米」では A 大学で認定した単位が、帰国後に派遣元大学で認められない事態が発生している。これに応ずるべく「実績シラバス」策定が進められた。次節「リクルート」にて詳述するが、「実績シラバス」作成の通知文書に、その背景として単位認定に関わるアメリカの協定校の取組み事例が取り上げられている（別冊資料 7-3）。

「短プロ欧米」については、授業の実際はともかく、授業内容に関する両大学の情報共有が不十分であることが通用性の課題になっていると A 大学は捉え、その改善策として「実績シラバス」を提案したことになる。ただし単位認定についての問題は頻発したわけではなく、事例としてはアメリカの 1 大学に限ってのことだという。

(2) 教育方法

教育方法に関しては、北浜（2003）は英語による教育の必要性を挙げているが、「短プロ欧米」には、日本語科目は別として、英語による「Japan Studies Courses」がある。そのための「短プロ欧米」への参加条件には英語力のみが問われる。例えばフランスの協定校に対し、英語での講義参加が保証できることを学生の推薦条件として課している。

他方、「短プロアジア」は日本語による講義を前提としている。ただし「Japan Studies Courses」は、先に挙げたように日本人学生や非漢字圏出身の正規留学生に一部（7 科目。一覧は次ページ表 7-5）を開放する一方、英語の実際使用の機会として「短プロアジア」の学生が好んで履修する科目ともなっている。

表 7-5 : 学部生開放「短プロ-欧米」科目

Japanese Film	Contemporary Japanese Literature
Japanese Literary History	Overview of Japanese History
Modern Japanese History	Peace Studies
Introduction to Japanese Society	

「短プロ-アジア」の参加条件は日本語力にある。しかし「Japan Studies Courses」を好んで履修するように、中には一定の英語力も持つ者もいる。だがその反面、日本語能力に乏しく、英語力にも欠ける学生を受入れた時には、日本語科目の他、当該学生に選択できる授業が存在しないことには注意しなければならない。なお、「短プロ-欧米」の学生はプレイスメントテストによって上位レベルの日本語クラスに参入した場合、「短プロ-アジア」の学生と共に、日本語による講義も受講できるものとされる。

短期留学プログラムの教育方法は英語を介することで、「短プロ-欧米」に無理のない履修を保証し、また一部の語学力に富んだ「短プロ-アジア」に対してはその満足度を高める選択肢も与えている。そしてこの選択肢は日本人学生や学部留学生が制限を受ける中で、全く自由とされているだけに「短プロ-アジア」に手厚い支援システムであると言える。

(3) 教育内容

教育内容については、2015年度秋「短プロ-アジア」及び「短プロ-欧米」のシラバスを基にその特性を記述する。短期留学プログラムは、「日本語科目 (Japanese Language Courses) ・日本語選択科目 (Japanese Language Elective Courses)」と「日本研究科目 (Japan Studies Courses)」によって構成される。

短期留学プログラムのうち「日本語科目」の全容を図 7-1 に示す (次ページ)。これは学習者向けに配布された資料を、筆者が再編集したものである。向かって左がプレイスメントテストによって配置されたレベル別に学ぶ必修日本語クラス、その右隣に「日本語選択科目」の中で日本語レベルの制約を受けるものを、右端にはその制約を受けないもの(「資格試験日本語」は受講希望者向けに別途プレイスメントテストを実施してクラスを指定する)が挙げられている。これを踏まえた上で、各科目群に見るカリキュラム上の特色について言及したい。

図 7-1：短期留学プログラム「日本語科目」一覧

資格試験日本語							
4：N1 対策 3：N1～N2 対策 2：N2～N3 対策 1：N3 対策							
アクティブ日本事情 (※日本語 3 以上推奨)							
		Kanji & Vocabulary					
		4：N2 相当 3：初級中後半					
		2：初級前中半 1：初級前半					
日韓翻訳演習							
日中翻訳演習 2				日中翻訳演習 1			
		講座日本事情 2			講座日本事情 1		
		ビジネス 日本語 3		ビジネス 日本語 2		ビジネス 日本語 1	
		Pronunciation 2		Pronunciation 1			
日本語 S	時事日本語	日本の 近・現代小説					
	文章表現						
日本語 7	文章表現	読解					
	読解						
日本語 6	読解	読解 (漢字圏) 読解 (非漢字圏)					
	聴解						
日本語 5	聴解	週 4 コマ (チーム・ティーチング)					
	聴解						
日本語 4	週 4 コマ (チーム・ティーチング)	週 4 コマ (チーム・ティーチング)					
	週 4 コマ (チーム・ティーチング)						
日本語 3	週 4 コマ (チーム・ティーチング)	週 4 コマ (チーム・ティーチング)					
	週 4 コマ (チーム・ティーチング)						
日本語 2	週 4 コマ (チーム・ティーチング)	週 4 コマ (チーム・ティーチング)					
	週 4 コマ (チーム・ティーチング)						
日本語 1	週 4 コマ (チーム・ティーチング)	週 4 コマ (チーム・ティーチング)					
	週 4 コマ (チーム・ティーチング)						

- 「日本語科目」

「日本語科目」については8段階のレベル設定があり、下位4レベル（日本語1～4レベル）が「短プロ-欧米」の、上位4レベル（日本語5～7レベル及びSレベル）が「短プロ-アジア」の受講を想定している。だが実際は日本語プレイスメントテストに基づいて判断され、日本語2にプレイスされる韓国人学生も、日本語7を受講するドイツ人学生もいる。各レベルは週当たり4コマ用意されており、日本語1～4レベルは主教材を設けてのチーム・ティーチングにて、日本語5レベル以上は四技能別にクラス運営される。

例外として、日本語Sレベルは正規留学生の日本語科目との共通開講科目であり、8科目用意された科目から4科目を上限に学習者の好みに応じて選択できるとした履修方法も同様である。このうちの「古典日本語文法」は、そもそも中国の協定大学から要請を受けて開講されたものである。派遣元となる協定大学において開講される同科目の開講時期が留学期間と重なるため、帰国後に不利益を被らないようにとの意向に基づくものであり、グローバル・アーティキュレーション（宮崎 2013）の実践例として評価できるだろう。

- 「日本語選択科目」

「日本語選択科目」は、基本的には「日本語科目」で配置されたクラスのレベルに応じて選択科目が規定される。例えば、「Japanese Pronunciation 1」は日本語1～2レベルの学生の履修を想定して設置された科目となる（次ページ、表7-6）。

延べ19科目が設定され、うち11科目が「短プロ-アジア」と「短プロ-欧米」の合同開講科目となる。なお、「アクティブ日本事情（Current Events in Japan Fieldwork）」の日本語レベルに付された「+」は、そのレベルもしくはそれ以上の日本語力を受講者に求めることを意味する。つまり日本語3レベル以上の学生を対象としている。

翻訳の授業は、日中翻訳と日韓翻訳はあっても、日英翻訳や日仏翻訳などはない。欧米からの留学生が上位レベルにプレイスされた場合、提供できる科目がない。上位レベルの「短プロ-欧米」に教学支援が行き届かないのは、その存在が稀であり、科目新設による費用対効果が見込めないからであろう。日本語能力という点ではおよそ下位を「短プロ-欧米」、上位を「短プロ-アジア」とした住み分けにあることがここからも窺える。

このため日本語5レベル以上対象の「ビジネス日本語」は、結果的に「短プロ-アジア」が受講の中心となる。レベルを区分けするも、「短プロ-欧米」で履修できる者は限られる。

「Kanji and Vocabulary」は4段階に分けられる。最上位クラスが「漢字語彙」として

「短プローアジア」も受講対象にするが、基本的には「短プロー欧米」に向けた授業である。推奨クラスは明示されず、授業見学を経て受講希望者が自ら判断する。

「資格日本語／Japanese Language Proficiency Test Seminar」も推奨レベルを明示せず、また4段階制を敷く点は「Kanji and Vocabulary」と共通する。ただしこちらは授業に先立って独自のプレイスメントテストを実施しており、指定レベルでの受講となる。

表 7-6 : 「日本語選択科目」一覧

日本語選択科目		日本語
「短プロー欧米」科目名	「短プローアジア」科目名	レベル
Current Events in Japan Seminar1	講座日本事情 1	4～5
Current Events in Japan Seminar2	講座日本事情 2	6～7
Current Events in Japan Fieldwork	アクティブ日本事情	推奨 3+
Kanji and Vocabulary 1		—
Kanji and Vocabulary 2		—
Kanji and Vocabulary 3		—
Kanji and Vocabulary 4	漢字語彙	—
Japanese Pronunciation 1		1～2
Japanese Pronunciation 2		3～4
Japanese Language Proficiency Test Seminar 1	資格試験日本語 1	—
Japanese Language Proficiency Test Seminar 2	資格試験日本語 2	—
Japanese Language Proficiency Test Seminar 3	資格試験日本語 3	—
Japanese Language Proficiency Test Seminar 4	資格試験日本語 4	—
Business Japanese 1	ビジネス日本語 1	5
Business Japanese 2	ビジネス日本語 2	6
Business Japanese 3	ビジネス日本語 3	7
	日韓翻訳演習	—
	日中翻訳演習 1	5～6
	日中翻訳演習 2	7～S

● 「日本研究科目」

北浜（2003）は「大学における国際教育プログラムの開発にあたっては、それぞれの国の歴史に根差す文化を反映すると同時に、特定の文化を超える普遍的文化の創造をも志向すべきである」として、OUSSEPの教育カリキュラムを「普遍的・世界的なもの（グローバルズム）」と「日本文化や日本社会あるいは大阪の伝統などの地方性（ローカリズム）」という指標、さらに「教養的教育」と「専門的教育」の次元に渡ってどう位置づけられるか検討している。結果として「プログラム全体としては教養教育的日本研究プログラムの性格が強い」とした。A大学で提供する非日本語科目、「日本研究科目」はどうであろうか。

「日本研究科目（Japan Studies Courses）」という科目群の名称はもちろん、下表（表7-7）に挙げた科目名称からもわかるように、「短プロローアジア」も「短プロロー欧米」も共に「日本性・ローカリズム」に集中して開設されたプログラムだと言える。また「短プロロー欧米」向けに開講された科目に「Overview of Japanese History」、「Introduction to Japanese Society」と「概論」や「入門」と銘打った科目あることから、教養教育の性格の強いことが窺える。伝統文化の体験型授業も数多く設置されており、総じて大阪大学同様「教養教育的日本研究プログラムの性格が強い」と言っていいただろう。

表 7-7：「日本研究科目」一覧

「短プロロー欧米」	Japanese Culture、Seminar in Japanese Studies、Japanese Linguistics、Peace Studies、Japanese Literary History、Overview of Japanese History、Introduction to Japanese Society、Japanese Business、Japanese Management、Japanese Film、Modern Japanese History、Fieldwork、Teaching English as a Foreign Language (TEFL)、Independent Study、Traditional Japanese Arts 1<Calligraphy, Tea Ceremony, Shogi>、Traditional Japanese Arts 2<Flower Arrangement, Kimono, Karuta>、Traditional Japanese Arts 3<Koto>、Japanese Martial Arts and Sports Practice
「短プロローアジア」	日本の文化、日本の文学、日本の社会、A 県と世界、日本のビジネス、自由課題研究、「短プロローアジア」特別演習、実習・日本の伝統文化 1<書道・茶道・将棋>、実習・日本の伝統文化 2<華道・着カルタ>、実習・日本の伝統文化 3 <琴>、実習・日本の武道<合気道・剣道・相撲講義>

「普遍性・グローバリズム」には欠けるが、例えば「短プロアジア」は日本語専攻の学生を専ら対象にし、派遣元大学もまた日本語・日本研究に絞ったカリキュラムであることから、母校に類似したカリキュラムによって概ねニーズが満たせるのだろう。なお、「日本語選択科目」が合同開講科目であったのに対し、「日本研究科目」は教育方法が英語による「短プロ欧米」と日本語による「短プロアジア」とで異なるため、それぞれ別個に開講されている（ただし「実習・日本の伝統文化」の各科目と「実習・日本の武道」は「Traditional Japanese Arts」、「Japanese Martial Arts and Sports」との合同開講）。

7.2.4 短期留学プログラムのメリット

3つの国際化指標で短期留学プログラムを見た時、一部には効果が認められるものの、日本人学生との協働は限定的である。大学の国際化としての期待は漠然としたイメージを超えるものではない。それでも「短プロ欧米」はカンパセーション・パートナー制度がある程度積極的に展開している分、「短プロアジア」よりも日本人との接点は豊かである。

では、交換留学枠を有するプログラムとして、日本人学生の留学先確保のための受入れという性格はどうだろうか。この点については既にその意図を持って短期留学プログラムを位置付けていることは、国際交流・留学生委員会委員会議事録に見出した（7.1.2 短期留学生獲得のメリット）。表7-8にはアジア圏への、表7-9（次ページ）には欧米圏への日本人学生の留学実績を、国・地域別に2010年度から2014年度にかけてまとめている。

表7-2と表7-8、表7-3と表7-9をそれぞれ比較してみよう。前者によってアジア圏からの、後者によって欧米からの受入れと送出しの差異をそれぞれ明らかにする。

表7-8：アジア圏への日本人留学者数（人）とその派遣国・地域別分類（2009 - 2014年）

派遣国 ・地域	2009年度		2010年度		2011年度		2012年度		2013年度		2014年度	
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
中国	10	7	6	7	7	4	3	3	3	5	4	7
台湾	6	6	7	4	2	5	5	2	0	1	1	1
韓国	0	0	0	3	3	3	3	9	6	15	14	12
合計	16	13	13	14	12	12	11	14	9	21	19	20

表 7-9 : 欧米圏への日本人留学者数 (人) とその派遣国・地域別分類 (2009 - 2014 年)

派遣国・地域	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
	各年度 5 月 1 日時点での留学者数					
アメリカ	10	6	10	17	15	26
イギリス	1	1	0	0	0	3
ドイツ	2	3	4	5	5	6
フランス	6	12	12	7	11	13
スペイン	4	1	0	0	0	0
メキシコ	0	0	0	0	0	0
合計	23	23	26	29	31	48

まずはアジア圏についてだが、中国からの極端な受入れ過多が目につく。近年 A 大学の日本人学生で中国に留学した者の数は 1 桁に留まるが、受入れる中国人学生はその 10 倍を超える数に達する年度さえある (2013 年度春学期は受入れ 41 人に対し送出し 3 人)。協定校の大半が受入れ一方となっている。さらに交換枠を超えて私費留学で受入れた中国人学生も少なくないが、これによる経済効果はメリットの 1 つとなるであろう。

これに対して韓国は日本人学生の留学先確保のために、近年特に協定校の拡大を進めており、積極的な韓国人学生の受入れは日本人学生のためという側面が強い。前章で取り上げた S 日本語学校を介しての正規留学生獲得が、国内で韓国語の実戦使用の機会をより多く提供する側面があると報告したが、そのメリットはこれとも通じる。2009 年度に創設された韓国語専修が送出した日本人は、その最初の学生である 3 名全員が 2010 年秋に留学して以来毎年その規模を拡大し、2013 年度秋からはその数も 2 桁となって中国留学を圧倒している。協定校と比較したときも、中国とは一転して送出し過多となっている。

また 2014 年度に 1 名を受入れたベトナムは、2015 年度も新規 1 名がプログラムに参加している。タイからも 2015 年度春に 3 名を受入れるなど、量的には僅かであるが実績をあげている。ただしこれら東南アジアに対しては、送出しは実現を見ていない。A 大学の語学科目に現地公用語が開講されておらず、留学先としての需要があまり見込めない。学内における留学生の多様性強化を目指してのものと言えるだろう。さらには短期留学プログラムを経て、先々二重学位協定を締結し、正規留学生を獲得しようとの思惑もある。

第 5 章でも触れたように、中国の大学との交流協定は短期留学の他、二重学位協定まで調印することも多い(2010 年以降に新規協定を結んだ 13 大学のうち 8 校が 2015 年 5 月現在該当。1 校が二重学位まで協定を拡大するべく交渉中)。短期留学プログラムと二重学位協定との関連性だが、簡便な短期留学プログラムはより長期の留学となる二重学位協定に至るまでの試金石としても機能する。JT2 の次の発言からも短期留学プログラムと正規留学生獲得のつながりが窺えるだろう (セクション No.12)。短期留学プログラムを経て、大学間交流を確かなものとし、積み上げた信頼の上で二重学位による受入れ、すなわち学部留学生の獲得につなげていくことが期待できる。個人レベルで見ても半年間の短期留学を経て、二重学位プログラムに切り換え、さらに 2 年間の留学継続を望んだ例もある。

No.	発話 (JT2)
12	や、正直私はそういう募集活動に、あんまりタッチしていなかったの。正直あんまりわかっていないんですけども。まあ、編入に関しては、協定校の、ま、その「短プロアジア」とかを受入れていた協定校とかから、編入、うちこういうのができたので、ということで、ダブル・ディグリーですよ。うん。という制度を整備して、編入を積極的に受入れるという形だったし。

次に「短プロ欧米」だが、表 7-9 は A 大学に提供してもらった資料の都合により、表 7-2、7-3、7-8 と異なり、セメスターごとではなく年度ごとに派遣留学生の数をまとめている。送出しの最多はアメリカであり、次いでフランス、ドイツとなる。スペイン、メキシコはかつてスペイン語のコースがあった頃には送出していたが、2012 年度春にスペイン語コースが廃止するに先立って活発な交流からは遠ざかっている。

アメリカへの派遣留学は特に 2014 年度にその数を増している。これと前後して日本人学生の定員充足も好調であったことから(日本人の入学者数は 2013 年度 4 月入学 119 名、2014 年度 131 名、2015 年度 164 名)、日本人学生の欧米(特にアメリカ)への留学志向は強く、また A 大学の海外留学制度が好評を得て、日本人学生獲得にも結び付いたのではないかと。「短プロ欧米」がもたらすメリットとして、この点を数えることができるだろう。

一方で二重学位への展望だが、欧米の協定校とは二重学位協定を結んだ実績はない。またこれまでに「短プロ欧米」を経て学部編入を希望した者も、2011 年度 1 名(3 年次編入学)、2012 年度 1 名(1 年次入学)、2015 年度 1 名(3 年次編入学)と非常に限られており、直接的な正規留学生の増加による定員充足という点では、効果が希薄である。

7.3 リクルート

短期留学生獲得のための働きかけは、正規留学生と異なるのだろうか。マーケットはいずれも協定校とするのが基本だが、そちらへの募集案内、プログラム紹介はどのように為されているのか。IC5はこれに関して、消極的・受動的だったが近年「短プロ-欧米」についてはIC8の意欲的な取組みを得て積極策に転じたという（セグメント No.17-20）。この発言を手掛かりに、「短プロ-アジア」と「短プロ-欧米」とを分けて考察しよう。

No.	発話 (IC5)
17	今、「短プロ-欧米」の方、IC8が中心になってやってくれていることによって、受け身だったものを、やっぱり獲得するっていう姿勢に変わってきてるなっていう印象があるんですね。
18	で、協定校の関係でも、常に来てくれるものとして「短プロ-欧米」、「短プロ-アジア」、なんとなく私は感じてた、はじめはですね。でももちろん学生募集しなければやっぱり来てもらえない、ので、そういうところでやっぱり信頼関係、コンタクトを取るようにだいたいいろんな学校と、なりましたし。そこからまた、留学コンソーシアムを介して新たな学校との連携も深めてきた。
19	それから奨学金とかやっぱり作ることによって、学生が私費でも少し気安くなった。交換枠だけじゃなくて、私費でも学生の獲得っていうのは「短プロ-欧米」は増えてきたなって思いますね。
20	「短プロ-アジア」は正直、うーん、私はちょっと学生獲得という部分ではまだまだ足りてないのかなと。特にアプローチはあまりしてないような気がしますね。

7.3.1 「短プロ-アジア」のリクルート

中国、韓国、台湾と長く交流を続け、短期留学生を受入れてきた。2014年からはベトナムが、2015年からはタイがこれに加わり、多様性を増している。いずれの協定校にも広く『募集要項』を送付し、メール等で出願を促す等はしているという。正規留学生と違い、短期留学生の出願は概ね安定しており、それ以上のアプローチすることはないとのことだ。先に挙げたIC5の発話にもあるように「あまりしてないような」状況にある。

ただ、海外入試に合わせて出張する際には、説明会の開催を訪問先にアレンジしてもらうことが多い。このとき、二重学位留学と併せて実施することで、双方での受入れを促進させることができる。また留学形態に選択肢を挙げることで、留学予備軍の背中を押そうと考えてもいるのだろう。何より、「7.1.1 受入れ人数の変遷」で取り上げたIC7の発言にあったように、短期留学生獲得には困っていないことから、獲得施策の中心は定員充足と

直接つながる正規留学生獲得にあることが、その根底にはあるものと思われる。

このような事情から、新規に獲得の始まった東南アジアについては協定調印時に A 大学より先方を訪問し、この折に説明会は実施されたものの、以降は積極的な働きかけはなされていらない。消極的な取組みに関しては、次の点もその要因に挙げられるだろう。すなわち、1) 協定校がタイとベトナムに実質 1 校ずつしかないため、東アジア諸国に比べて訪問が非効率であること（東アジア諸国は、同地域にある複数の協定校を一度に訪ね、効率的な広報戦略が実施できる）、また 2) 二重学位協定による受入れにつながらず、費用対効果の点で出張先として戦略的に盛り込むことが難しいこと、3) 日本人学生が現地公用語を専攻できない環境下で、積極的な留学先として選択しないであろうことの 3 点である。

また調印時に行った説明会も、プログラムの紹介や支援体制について不十分な情報発信で終わり、かえって先方に誤解を与えるなど不都合を生じた。専任の日本語教員が、国際交流センターのスタッフが、それぞれ短期留学プログラムについては専門家と目されるが、この時の出張には双方ともに欠いていた。「6.1.1 海外交流協定校」にて出張者選定の重要性についての発言を取り上げたが、日本語教員を中心に海外で A 大学（および A 大学の留学生教育）の情報を正確に発信できる人材が東アジアの維持・拡大のため度々出張した結果、東南アジアへの出張要員として適した人物が払底したことによると思われる。

7.3.2 「短プロ-欧米」のリクルート

一方、欧米からの短期留学生獲得は、正規留学生での受入れが図り難いことから、「短プロ-アジア」以上に熱心に取組んでいるように思われる。日本人学生の留学先確保という側面と、学内に欧米からの留学生を多数抱えることで期待される大学国際化など第 2 節で触れた様々なメリットを享受するためにも、その獲得には意欲的である。

とはいえ、アジア圏の交流協定校と違っていずれも遠隔地にあることから、直接訪問して、学生に向かって説明会を開催することは難しい。そこで、「短プロ-欧米」に関する業務全般を請け負う IC8 が 2015 年度の学生募集戦略として、2014 年度第 26 回国際交流委員会に提案したのが、メディア媒体の積極的活用である（別冊資料 7-4）。これにより、協定校との連携を日本に居ながらに密接にすることを目指すとしている。

先の IC5 も、IC8 のメディア媒体を活用したリクルートを効果的な手段であると高く評価している（セグメント No.113）。その魅力は直接留学予備軍と対話できることその他、現地への出張と比べて費用面でもマンパワーの面でも負担が軽減できることを挙げている。

No.	発話 (IC5)
113	<p>Skype とかなら、顔を見ながらできますので、単なるメールとかよりももちろん、気軽にできる。「短プロ-欧米」とかならほんとに IC8 が、協定校の説明、うちのプログラムの説明とか、学生、向こうに学生を集めてもらって Skype でやってるんですね。で、やっぱり私はそれが非常に効果があるなと思っていて、時差の関係で非常に難しいところもあるんですけど、行かなくても、生の声が聴ける、で、こちらが答える、向こうからも質問を受け付け、その場で解決できるっていう部分、それは協定校の協力でももちろんやっているんですけど、私はそのやり方が「短プロ-欧米」でやっているやり方が学生募集一つ、協定校との関係維持っていう部分でも一番、お金をかけずに、時間をかけずにできる方法なのかなという気がしますね。</p>

7.3.3 実績シラバス

前項でみたように、直接協定校を訪ねずとも留学先の状況を知ることができる。その中で、教学支援の一端を理解する上で、大学のホームページ上に公開しているシラバスは有効であろう。ただしそこで発信する情報が、留学を志願する者や彼らを支援する者にとって魅力的に映ればという条件が付される。また掲載された情報も、中身が伴わなければむしろリクルートにおいては逆効果となる。A 大学においては従来紙媒体で作成していたシラバスを経費節減からインターネットでの公開に切り替えたが、これが大学の広報に与える影響については、「7.2.3 第3の国際化指標 ー通用性ー」で取り上げた協定校からの反応を見る限り、十分検討されていたとは言えない。

「実績シラバス」の背景は既に紹介した通りだが、そもそも実績シラバスとは何なのか。これを提案したのは日本語教員であり、国際交流委員を兼ねる JT4 である。JT4 が委員会宛に提出した企画文書から、改めてその「背景」と、さらに「原因」「対策」「利点」等、その計画の骨子を見ていきたい（別冊資料 7-5）。なお、この提案は 2014 年度第 2 回国際交流委員会（2014 年 5 月 1 日）で審議され、承認を得ている。

実績シラバスとはその 1 年の授業記録を以て、次年度のシラバスに充てようというものである。しかしそもそもなぜ、協定校が不信感を持つようなシラバスがホームページ上に掲載されるのか。これについては、開講科目の決定後に授業担当依頼を経てシラバス作成要請に至るまで、そのプロセスが容易に進まず、シラバスを検討する時間が授業担当者に十二分に与えられないという A 大学の教務面の不備、脆弱さが指摘できる。例えば 2014 年度のシラバス依頼については、2 週間で検討をするよう指示されたことが、JT4 の教育支

援部長 AA1 への申し入れ文書（別冊資料 7-6）から読み取れる。また「度々」と敢えて書かれている以上、この点での配慮不足が常態化していることも窺われる。

教務上の問題を抱えつつも、一方で JT4 は A 大学が提供している教育内容については卑下すべきものではないと評価し、シラバスが授業の実際を反映したものとなれば協定校からのクレームは一扫できると考えている。さらに実績シラバスの導入により、学習ポートフォリオへの教員の意識向上、プログラム全体の科目間連携から、大学間のカリキュラム連携まで視野を広げてその効果を期待していることがわかる。リクルートから「教育支援（本章 7 節）」、「接続（本章 9 節）」へと波及させようという取組みであったと言えよう。

さて提案は国際交流・留学生委員会において速やかに承認を受けたものの、実行に移るにはなお時間を要した。結局非常勤講師を含む授業担当者に協力要請が通知され、実績シラバスが回収されたのは翌年（2015 年）春学期修了後のことである。つまり、実績シラバスは 2016 年度に向けての情報開示としてはじめて実用化することになる。組織としての行動力の欠如は、従来のシラバス依頼そのままに変わらず課題として残されている。ただ、これによって 2016 年度春に留学を検討する予備軍並びにその支援者（教師や保護者）は、過去の実績ではあっても、早期に具体性を持ったシラバスをインターネットを介して閲覧でき、留学先を選定する際の資料として活用できる。かつては留学の 1 か月前になっても、形ばかりのシラバスさえ目にするのが叶わなかったことを思えば、リクルートの貴重な武器となる。見方を変えれば、留学を控えた学生の教学支援の一手ともなったことだろう。

では、「実績シラバス」の実際を見てみよう。同一科目の従来のシラバスと実績シラバスとを併記し、比較することでその特色を確認したい。両者の違いが顕著に表れたのは、15 週に渡る授業計画の部分であった。そこで、以下に 2015 年度春学期の「古典日本語文法」（第 9 章でも扱う）のシラバスを例として紹介する。次ページより、表 7-10 に学期開始に先立って公開された従来型のシラバスから授業計画を、表 7-11 に学期終了後に国際交流センターに提出された「実績シラバス」中の授業計画を提示する。

一見して記述された分量が、実績シラバスにおいて大幅に増えていることに気付く。実際の授業の取組みを記述するため、記載された内容はより詳細であり、少なくとも従来型よりは授業の実際をイメージしやすくなった。単位認定で問題視されたのはこの授業ではないが、また「授業外の学習の指示他」においても、従来型では「復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞」といづれの回でも繰り返し書かれていたのが、より具体性を持った記述に改められている。

表 7-10 : 従来型シラバスにおける授業計画

授 業 計 画		
回数	授業内容	授業外の学習の指示他
1	オリエンテーション／用言①【動詞】	復習(補助プリント)
2	用言②【形容詞・形容動詞】	復習(補助プリント)
3	助動詞の活用と接続／助動詞①【ず・ごとし】	復習(補助プリント) / 小テスト対策
4	助動詞②【き・けり】 / 小テスト①	復習(補助プリント) / 小テストの解説
5	助動詞③【つ・ぬ・たり・り】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
6	助動詞④【る・らる】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
7	動詞⑤【す・さす】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
8	助動詞⑥【む・むず】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
9	助動詞⑦【なり①(推定)・なり②(断定)】	復習(補助プリント) / 小テスト対策
10	助詞①【格助詞】 / 小テスト②	復習(補助プリント) / 小テストの解説
11	助詞②【接続助詞】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
12	助詞③【係助詞】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
13	敬語①【敬語の原理】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
14	敬語②【重要敬語】	復習(補助プリント) / 例文集の鑑賞
15	まとめ	例文集の鑑賞

表 7-11 : 実績シラバスにおける授業計画

回数	授業内容	授業外の学習の指示他
1	シラバス(授業計画、評価方法)の確認、授業前アンケート、『竹取物語』『源氏物語』冒頭の紹介、動詞の活用の種類、動詞の活用形	動詞の活用の種類、動詞の活用形の整理、復習
2	動詞の活用の種類、動詞の活用形」復習クイズ、歴史的仮名遣い(ヤ行・ワ行の表記、特殊な読み方)、形容詞(ク活用/シク活用導入)、古今異議語	形容詞の復習(宿題:例文中から形容詞を抜き出し、その活用形の種類と活用形を答える)

3	形容詞の復習、形容詞の語幹、形容動詞の導入、助動詞の学習のポイント（接続／意味／活用）、助動詞「ず・ごとし」の導入・練習	形容動詞の復習、古今異義語の学習、助動詞「ず・ごとし」の復習
4	助動詞「ず・ごとし」の復習クイズ、助動詞「き・けり」の導入・練習	助動詞「き・けり」を用いた擬古文の現代語訳タスク、小テスト①に向けてのこれまでの復習
5	小テスト①（第2～4回授業内容を中心に）、助動詞「つ・ぬ・たり・り」の導入・練習、平安時代の服飾紹介	助動詞「つ・ぬ・たり・り」を用いた擬古文の現代語訳タスク
6	小テスト①フィードバック、助動詞「つ・ぬ・たり・り」の復習クイズ、助動詞「る・らる」導入・練習、旧国名、旧暦・月の呼称の紹介	助動詞「る・らる」を用いた擬古文の現代語訳タスク
7	助動詞「る・らる」の復習クイズ、助動詞「す・さす・しむ」の導入・練習、中国（唐）文学と平安文学の関係性、武士の装い	助動詞「す・さす・しむ」を用いた擬古文の現代語訳タスク
8	助動詞「す・さす・しむ」の復習クイズ、助動詞「む・むず」の導入・練習、小野小町の紹介と和歌の特殊表現（縁語・枕詞・掛詞）	助動詞「む・むず」を用いた擬古文の現代語訳タスク
9	助動詞「む・むず」の復習クイズ、助動詞「らむ・けむ」の導入・練習、『枕草子』序段の鑑賞・解説	助動詞「らむ・けむ」を用いた擬古文の現代語訳タスク、小テスト②に向けてのこれまでの復習
10	小テスト②（第5～8回授業内容を中心に）、掛詞の補足、助動詞「らし・なり」の導入・練習、百人一首と持統天皇	助動詞「らし・なり」を用いた擬古文の現代語訳タスク
11	小テスト②フィードバック、枕詞の補足、助動詞「らし・なり」の復習クイズ、格助詞「が・の・を・に・より・して」、接続助詞「ば・とも・ど・に・を・て・で」導入・練習	格助詞「が・の・を・に・より・して」、接続助詞「ば・とも・ど・に・を・て・で」を用いた擬古文の現代語訳タスク

12	格助詞、接続助詞の復習クイズ、係助詞「ぞ・なむ・や・か・こそ」の導入・練習、時代劇の鑑賞	係助詞「ぞ・なむ・や・か・こそ」を用いた擬古文の現代語訳タスク
13	係助詞の復習クイズ、敬語法の導入、重要敬語の導入・練習、時代劇の日本語解説	敬語を用いた擬古文の現代語訳タスク
14	敬語の復習、大学入試センター試験に挑戦、聴解タスクに挑戦（歌舞伎「勸進帳」より“山伏問答”）	期末試験に向けての総復習
15	（期末試験終了後実施）、期末試験フィードバック、解答解説	期末試験の振り返り、誤りの総点検

2015年4月24日に国際交流センターより非常勤講師へ実績シラバス作成依頼の通知がなされたが、その文面には別冊資料7-5にある「背景」、「原因」、「対策」、「利点」などとともに、末尾に「まずは15年度春学期の授業の実際を期末試験終了後にご提供いただきたいと思います。日頃のご工夫・ご苦心の一端をぜひご紹介くださいませ」と記されていた。これより実績シラバスが、海外の協定校に対して、教員自らの取組みをアピールする機会としても捉えられていることが窺える。

7.4 アドミッション

正規留学生と違って、短期留学生の受入れに入学試験は行われない。プログラムは協定校より推薦を受けて派遣される者を対象とし、協定校より推薦を受けた以上は受入れるのが原則となっている。出願書類の一式は国際交流・留学生委員会でチェックを受けるが、その実際は協定校からの推薦を追認するばかりであり、A 大学側で積極的に人物評価やプログラムへの適応性が吟味されることはない。別冊資料 7-7 は 2015 年度の「短プロアジア」募集要項における出願資格を抜き出したものである。これを見れば、日本語能力を重視して受入れるといっても、その一切は協定大学に委ねていることがわかる。また「短プロ欧米」の出願についても英語力が必要とされるものの、応募要件に特に満たしておく厳格な基準が示されていない（別冊資料 7-8）。

ただし、留学の認定にあたっては提出された派遣元大学の成績表に基づく成績評価係数には注意が払われる。ここで扱う成績評価係数は、日本学生支援機構が「海外留学支援制度（協定派遣）実施規定」に挙げている算出方法に則って、派遣元大学の成績表を換算したものである。この算出方法は日本学生支援機構のホームページに記載されているが⁹³、別冊資料に当該箇所を抜粋して紹介しておく（資料 7-9）。

この計算式により最大を 3.00 とする評価係数が求められる。A 大学では協定校に対して 2.50 以上の学生の推薦を呼び掛けているとのことである。2014 年度の第 16 回国際交流・留学生委員会議事録の抜粋（資料 7-10）によれば、評価係数 1.62 と 1.65 の 2 名が問題視されている。両名は中国の協定大学からの出願だが、過去に同程度の成績の学生を受入れた結果、留学中断に至ったケースがあり、これを踏まえて慎重を期している。

同じく別冊資料 7-10 に挙げた T 大学だが、これはタイにある協定校で、2015 年度春が初めての受入れとなる。「短プロアジア」の枠組みでの参加となるが、委員の中から推薦された学生の日本語力がプログラム参加に不十分だと危惧する声が上がった。また同時に英語力を T 大学に問うとしたのは、アジア圏の学生であっても英語力があれば「短プロ欧米」科目に参加することで提供授業に事欠かないという発想による（受入れ自体は「短プロアジア」）。2 つの短期留学プログラムは日本語力もしくは英語力が保証されれば、柔軟な受入れが図られていると言える。

この議事録には、「→J 大学、K 大学、V 大学にそれぞれ確認する」と対応が書かれている。V 大学の事例を追跡すると、第 17 回の委員会議事録には、「大体 N4 から N3 までの日

⁹³ http://www.jasso.go.jp/jigyokeikaku/documents/kitei_21_21.pdf

本語能力があって、英語は日常会話ができる」と先方の大学から回答を得たことにより、受入れを決定したという。疑義があれば先方に問い合わせるが、先方からの保証があればそれを信頼して受入れる。先方を信頼することが前提であり、アドミッション機能を持たず、ただ先方を信頼することが前提となっている。むしろ、A大学はAPを持たず、先方との友好関係のみを重視していると言っても過言ではない。

なお、タイの大学生のその後については、2015年度第1回国際交流委員会議事録を参照されたい（別冊資料7-11）。T大学の保証がA大学のカリキュラムに適合したものではなかったことが表面に現れてしまったことがわかる。「受入れ初年度」だからかと言うと、以前から受入れている韓国、中国の協定校でも同様の問題が生じていることが指摘されており、ここに協定校との大学間交流の課題を見出すことができる。

参考までに出身大学の国別に、プレイスメントテストで振り分けられた日本語クラスのレベルを紹介する（表7-12）。2014年度秋は、日本語1～6及びSクラスの7段階制を敷いていた。この時期「短プロ-欧米」を中心に短期留学生在が急増し、日本語2～6までの各レベルを2クラスずつ（仮にAクラスとBクラスと呼称）に分散して開講している。

表7-12：2014年度秋学期クラスレベル別留学生出身国・地域リスト

	クラスレベル	留学生出身国・地域（人）
1	日本語 1	アメリカ(12)
2	日本語 2A	アメリカ(10)
3	日本語 2B	中国(1)、アメリカ(9)、フランス(1)
4	日本語 3A	アメリカ(6)
5	日本語 3B	中国(2)、韓国(1)、タイ(3)、アメリカ(2)、フランス(2)
6	日本語 4A	中国(1)、韓国(2)、アメリカ(6)、ポルトガル(1)、カナダ(2)
7	日本語 4B	中国(1)、アメリカ(9)、イギリス(1)、スペイン(1)、フランス(1)
8	日本語 5A	中国(7)、アメリカ(2)、ドイツ(1)
9	日本語 5B	中国(5)、韓国(1)、アメリカ(1)、イギリス(1)
10	日本語 6A	中国(13)、台湾(1)、韓国(2)、ベトナム(1)
11	日本語 6B	中国(13)、韓国(2)、ドイツ(1)
12	日本語 S	中国(29)、台湾(1)、韓国(2)

表 7-12 についてさらに補足する。2014 年度秋の日本語クラスはプレイメントテストに基づき、12 クラスに分けて運営されている。レベル 1 が日本語を仮名から教える初級前半クラスであり、数字が大きくなるほどレベルが上昇する。レベル 6 の上にレベル S を設け、このクラスが短期留学生対象の最上位レベルとなる。

「短プロアジア」は日本語 5 以上を想定しているが、日本語 4 以下にプレイスされると英語で提供される「日本研究科目」受講が推奨されるため、高い英語力が求められる。表 7-12 をみると日本語 2B クラスに中国人学生が 1 名、日本語 3B クラスに中国人 2 名、韓国人 1 名、そして派遣元大学の教員が N3 程度の日本語力があると推薦したタイ人学生 3 名が名を連ねている。彼らの実際には既に触れたが、「短プロアジア」として本来求められる日本語力を欠いての参加であったことは、所属クラスからも明らかである。さらには日本語 4 の A、B2 クラス双方で中国人 2 名、韓国人 2 名が配属されていることにも気付くだろう。結果、11 名の「短プロアジア」学生が、出願条件を満たしていないにもかかわらず、派遣元大学から推薦を受けて留学をし、それを A 大学では受入れたことになる。アドミッションが形骸化していると判じられても仕方がないだろう。

一方、日本語上位クラス（日本語 5 以上）に籍を置く「短プロ欧米」は、アメリカ人 3 名、ドイツ人 2 名、イギリス人 1 名であった。能力に応じて上位クラスに参加する分には問題はないが、日本語と母語との翻訳クラスが提供されない点は「短プロアジア」に比して不公平と思われたかもしれない（7.2.3 第 3 の国際化指標 ー通用性ー）。

7.5 学生生活支援

正規留学生の学生生活支援では「アルバイト支援」、「寮・住居支援」、「イベント」、「留学生の問題行動」、「アドバイザー制度」を扱った（第 6 章）。このうちアルバイト支援は、滞在期間が短いこともあって必要性が深刻ではないのか、目立った活動は見られない。

またアドバイザー制度も国際交流委員が配されているが、問題行動が正規留学生に比して少なく、その対応例は乏しい。2015 年度秋を例に制度の実態を紹介すると、105 名の「短プロアジア」にアドバイザーは 2 名であり、1 人あたり 52～53 名を受持つ。この「短プロアジア」アドバイザーの 1 人である JT4 は、同時に正規留学生 18 名をもアドバイザーとして担当する。学部生の 3 倍の負担となるが、学部生と違って具体的に学生を割振られることはなく、「アドバイザー制度」は名目ばかりと言っている。

このような状況を鑑み、本節では「寮・住居支援」と「イベント」に注目し、その状況や支援の実態をまとめる。学部との違い、そして同じ短期留学プログラムでも「短プロアジア」と「短プロ欧米」で違いが表れるのかに注視したい。

7.5.1 寮・住居支援

住環境だが、寮に関しては正規留学生と変わるところはない。ただし「短プロ欧米」は希望者にホームステイを斡旋している。これは「短プロアジア」を対象とせず、欧米だけの特権となる。その理由を初代の国際交流センター室長で現・ICT 教育支援室長（以下、ICT）は、次のように述べている（セグメント No.15-17）。

No.	発話 (ICT)
15	欧米の住居問題は、ホームステイ、今もやっていますが、あるわけで、そのホストファミリーからの苦情とか、そういうのはありましたね。毎日遅くしか帰ってこない、土日もない、何のためにうちはホストファミリーしているのかわからない、とかですね。そういうのは覚えてますね。
16	「短プロ欧米」だとほとんどホストファミリーと。学部生や「短プロアジア」には、数も足りないし、あと、こちらの、勝手かもしれないけども、欧米の留学生なら受入れはいっぱいあっても、アジア系だとあんまり、手が挙がらないんじゃないかな、というのももちろん考えましたし、まあ、そこまでホストファミリーを集められる体制でもなかったんじゃないかな。だいたい 20 軒とか、いう感じで推移して、20 軒までいかなかったかもしれません。

17	<p>1 軒で 2、3 人受け入れていただいたところもありましたけど、それはそれでトラブルというか、部屋を持っていらっしゃるわけですよ、そのマンションを。で、そこに 3 部屋あるんですよ。そこに入られますって。で、こちらは足りないのでもそこをお願いするんですけど、夕方行ってご飯作って帰ってくるみたいな、だから、留学生だけで住んでいる、ホストファミリーじゃないじゃないって感じとか。隣の部屋。2 軒マンションを所有していて、隣の部屋はきれいになっているから、そこ入れて、ご飯のときだけ自分のところに呼んで食べさせるとか、まあ、向こうもビジネスとして考えていてやっていらっしゃる方もいるんですね。だから我々が最初望んだ、一つの家族があって、そこに 1 人入ってみたい、交流するみたいなのは、もちろんそういう家庭もありますけど、そうじゃないところも一部ありましたね。それはホストファミリー側からも、苦情も来ますし、学生からも、いや違うじゃないかっていう苦情も来たりしてましたね。</p>
----	---

まず A 大学の近隣地域において全ての留学生に配分するほど、ホストファミリーを確保できないという事情がある。またホストファミリー欧米の学生を彼らが好むだろうとのスタッフの判断から、「短プロー欧米」学生への特典となっているのだという。

苦勞して確保しても「ビジネスとして」名乗りを上げるなど、その趣旨に反したホストファミリーもおり、管理・運営する国際交流センタースタッフ負担は大きい。また留学生との相互理解に行き詰る例もある。これは異文化接触の価値をそこに見出せるだろうが、その都度双方からの相談が持ち込まれるのも国際交流センターである。これについては IC4 も、割かれる労力と時間が莫大であることを訴えている（セグメント No.94-96）。このエピソードなどは、ホストファミリーと短期留学生とのコミュニケーション不足に原因が求められるだろう。このような突発的に起きる 1 つ 1 つ誤解の解決を国際交流センターに求められるとなると、事務スタッフの限られたマンパワーでは立ち行かなくなり、予定されていた業務を圧迫することだろう。留学生と地域とを結び付けるのは、容易ではない。

No.	発話 (IC4)
94	<p>だから今回もホストファミリーの募集、数足りません。募集しているんですけども、わかる方はわかるんですけど、それに伴う、1 軒 1 軒訪問して、ほんとにここのお宅に大事な学生を預けて安心できるだろうかというチェックも行っている。ありとあらゆるところに電話かけまくる、メール出す。郵便送る、声かける、掲示出す。</p>

95	<p>で、来た後はマッチングですね。あの、アレルギーある学生、女子学生しか受け入れられないというホストファミリーがある、片や男子学生じゃなきゃ駄目、犬が駄目っていう家庭もある、アレルギーで食べられないものがある。例えばホストファミリーのお父さんがタバコを吸う、タバコ絶対ダメっていう学生がいる、その組み合わせ全部、細かい業務言い出したらきりが無い。あとはマッチングした後も、先学期よくわかったんですけど、馬が合う合わないとか行き違いがあって、いきなり寮に学生を連れていかなければならないケースとか。ただ単に数が足りないから、集めるだけじゃないんですね。ものすごいエネルギー。</p>
96	<p>あと、ホストファミリー側からも、今度の学生困るんですけど。学生は学生で、なんか、ホストファミリーに怒られてばかりいるんだけど、よくわからない。相談が来る。学生から来た相談を、あの、ヒアリングしなければいけないので、それをホストファミリー側に投げると、あ、そんなこと学生思っていたんですか、気が付かなかったです。気を付けますっていう家庭もあれば、ワンちゃん飼っている家で、あちこちで粗相する。それすごい気になる学生がいたりとか。で、飼っている方はずっと慣れているので、気にならない。そこは、こういう話が出ているんですけど言って、気が付いて直していただけたんですけど、他にも先日あったのは、ご飯食べている最中ずっとパソコンをいじっていると、食事の時、自宅ではそれやってほしくない。で、うまく伝わらない。で学生を呼んで聞いてみたら、辞書をなくしてしまった。辞書をなくしてしまったので、ホストファミリーと会話をするために、パソコン辞書代わりに使っていたんだって言うのがわかったんですよ。</p>

本項冒頭で「特に寮に関しては正規留学生と変わるところはない」と書いたが、「6.3.2 寮・住居支援」では国際寮に移行した後に、寮内での問題行動が多発したとも書いている。国際寮移行後半年で発生した 41 件の問題行動については、このうちの 26 名が留学生によると報告したが、実は短期留学生がそのうち 10 名を占める。さらに内訳を挙げると「短プロー欧米」が 8 名、「短プローアジア」が 2 名となる。そして違反の内容は異性を自室に連れ込んだことや備品の無断使用などが挙げられるが、短期留学生に特化すると、異性に関するマナー違反が 9 割を占める（なお「短プロー欧米」に限れば、全員が異性関係の違反である）。国際寮となったことで新たな問題が生じたと言えよう。ただ、男子寮から国際寮に転じたことで一元的に管理できるようになり、以前からの問題は減少しているという（IC4 セグメント No.117-126）。

No.	発話 (IC4)
117	(学生の問題行動・トラブル処理)
118	寮の問題が多いです。この間も酔っぱらって2階から飛び降りてけがをした学生、出ましたけど。
119	男子寮の時はさわぐ、ごみを散らかす、近所の方からお電話いただく、警察呼ばれる、
120	後は学生がアルバイトの関連では、不適切な職場を選んでしまったりとか、
121	事故は、交通事故はあります、
122	病気もあります。
123	で、警察の方も慣れたもので、電話をかけて「IC4さん悪い知らせです」とか言われるんですよ。「今度何やりました」って。
124	あと万引きとか。万引きは以前より少なくなったと思います。
125	後は寮が、あの、男子寮がなくなったので、近隣の方からのクレーム、あの土日にごうごうっていうのは減ってますね。
126	ただし、秋に向けてホストファミリー足りない、寮が足りない、物件探しているんですね。再びそうならないように何とかしたいんですけど

ちなみに異性関係の規則違反、すなわち性別ごとに区切られたフロアへの異性の立ち入り、あるいは連込みについて、寮長である SS1 はヨーロッパの慣習と照らし合わせたときに「短プロ-欧米」の学生が不満に思うことにも理解はできるという（セグメント No.130-134）。A 大学が国際系大学であり、寮も「国際」をその名に冠していることを思えば、男女の境についてより活発な議論があってもよかったのかもしれない。

ただ、元来が女子寮であり、経営上の理由から男子学生の入寮を進めた背景がある。以前から入寮していた女子学生の保護者の理解を思えば、これも仕方のないことだろう。また何より入寮している女子学生本人からの反発もあったというからには、ルールを厳格に立て、この遵守を求めるのは当然であろう。

No.	発話 (SS1)
130	(寮長として)
131	まず、問題、一番大きな問題というか頻発する問題は、ええ、男女の間の、男子が女子に行き、女子が男子に行きの問題ですね。

132	で、これはそもそも最初に計画した段階では、もう自己責任にしましょうよというのが最初の案だったんですね。で、まあ、あの、アジアはまあちょっとわかんないんですけど、ヨーロッパじゃそれは当たり前の話で。ま、あの18歳から成人だということもあって。ま、何かあってもそれは自分の責任ですよ、いうふうにしてしまう。そんなことに大学が話に入るとするのは非常に滑稽なことである。いうふうに。その意識で、え、やりたかったんだけど、
133	やっぱりかなりの反発が、予想外だったのが、学生側の反発が強烈であったと、いうことですね。男子が来るのは嫌だと、いう感情的な反発ですよ。でこれは、一番重視すべきことだと思わんですよ。それから保護者の理解も、この分だと得られないだろうなあということで、まあ、敢えて男女を分けたわけだけでも。
134	やっぱりそれでも、それが、納得できなくて行き来する人間がいる。で、ルールはルールだからってということで、ルール違反した学生は面談をしてという、非常に面倒なことを月に2、3回の割合でやっていくと。非常に不毛なんですよ。不毛だと思うんですよ、それは。

7.5.2 イベント

正規留学生を扱った第6章では、短期留学生の方が支援に恵まれているとの協定校からのクレームがあったと紹介した。短期留学プログラムの学生は正規留学生以上に、実際に支援を豊かに受けているのだろうか。そこで2011年度秋学期に国際交流センターが留学生向けに用意した行事予定カレンダーを紹介したい。表7-13に対象が正規留学生か短期留学生かを明示して、参考に供する(次ページ)。

この表を見ると、確かに行事は短期留学生の方が正規留学生よりも数の上で勝る。特に一泊研修や日帰り研修など、大学を離れて旅行する機会が全く設けられていない正規留学生との差は、当人たちも自覚するところであろう。地域住民との交流も、より長く暮らす正規留学生以上に、短期留学生に対しては大学が積極的にパイプ役を果たしている。

学期開始後のオリエンテーションにも注目したい。短期留学生には11月と1月に開催されるが、これは学内外の行事紹介や生活面その他の不安要素の聞き取りを目的としているという。2014年度には月に一度の頻度で実施されるなど、さらに細やかになっている。これに対して学部留学生には12月に1度開催されるが、その対象は翌年3月に卒業を控えた者に限られ、内容もアパートの解約等、帰国に際してのトラブル回避を目的としている。地域住民との交流行事は、料理教室などは正規留学生にも門戸を開いているが、情報伝達は掲示に限られる。それに比べて短期留学生はオリエンテーションのなかでリマインドさ

れるため、短期留学生の参加を強く促す格好となり、結果として短期留学生中心の参加となる。

表 7-13 : 2011 年度秋学期留学生主要行事一覧

実施日		行事名	備考	正規	短期
9月	15日	(アジア学生渡日)	空港まで出迎えあり	○	○
	20日	(欧米学生渡日)	空港まで出迎えあり	(○)	○
	~23日	(オリエンテーション)	日本語プレイスマトテストを含む	○	○
	26日	(授業開始)		○	○
	27日	カンパセーション・パートナー対面式		×	○
10月	2日	地域行事	学外で行われる祭の紹介	○	○
	6日	小学生との交流会		×	○
	15日~	一泊研修	県内観光地で開催	×	○
	23日	料理教室	地元国際交流協会主催	○	○
	29日~	大学祭	30日まで2日間の日程	○	○
11月	5日	平和大学	県内の大学共催平和学習	○	○
	11日	日帰り研修	県内観光、工場見学	×	○
	15日	短期オリエンテーション		×	○
	19日	県スピーチ・コンテスト		○	○
	20日	相撲観戦ツアー		○	○
	?日	みかん狩り	地域交流の1つとして	×	○
12月	4日	料理教室	地元国際交流協会主催	○	○
	12日	正規オリエンテーション	4年生帰国指導	○	×
	19日	短期修了パーティー	アリアウトの学生のため年内に	×	○
	22日	朗読・暗唱大会		○	○
	?日	餅つき大会	地域交流の1つとして	×	○
1月	17日	短期オリエンテーション		×	○
	26日	短期修了式		×	○
3月	23日	卒業式・卒業パーティー		○	×

このオリエンテーションにおける扱いの差については、IC6のコメントがその裏付けとなる（セグメント No.15-17）。

No.	発話 (IC6)
15	(行事に参加する留学生は)
16	「短プロ-欧米」、「短プロ-アジア」がやはり多いですね。なぜなのかはちょっとわからないんですけど。呼びかけは広く留学生全体にしているんですけど、学部留学生と短期留学生に。
17	ふたを開けたら短期が多い。たぶん、まあ、原因はわかっているんですけど。短期は2カ月に1回ミーティングをやっているの、イベントの案内とかするんですよ。で、正規留学生の場合は、あの、ま、そういったものが、まあないので。もう掲示だけ、にどうしてもなってしまうんですね。だから、なかなかどうしても8割方、9割方は短期留学生になってしまいますね。ほんとはもっと正規生にも参加してもらいたいんですけど。いろんなイベントに。

またカンバセーション・パートナー制度だが、これは短期留学生のみを対象としており、その対面式も正規留学生には声がかからない。正規留学生を排除する理由は、これに応じる日本人学生に限られる点にある。これは「短プロ-アジア」の実情を踏まえての判断であり、ホームステイ制度のようなスタッフの憶測ではない。つまり、「短プロ-欧米」とのパートナーを望む日本人学生は多いが、「短プロ-アジア」、中でも中国人学生を相手にした時、手を挙げる日本人学生は限られる。中国人学生が留学生の大半を占める一方、中国語を学ぶ日本人学生が多くないことが背景にあるだろう。

さて、短期留学生のためのイベントがなぜこのように手厚く用意されているのであろうか。イベントに対して、これを扱う国際交流センターのスタッフの意識にはどのようなものがあるか。IC8がこの点に言及したコメントを紹介しよう（セグメント No.59-62）。

No.	発話 (IC8)
59	例えばなんか、授業の話をする、事務局の方でいろいろ成功できるように、その根拠は作れるんじゃないかと思うんです。例えばシラバス依頼を、ぎりぎりではなくて、早めにお願いと、もうちょっと早く成功できる期間が長くなって、それで、もうちょっと仕事がやりやすくなるだろうと。

60	結局その授業がうまくいくかどうかは教員次第ですね。それを完全に、その、先生が時間をうまく使えば上手、使うんだったら上手いくし、そうじゃなかったらどれだけ準備の機会を与えていても、ま、成功にはならないんですが。
61	それと違ってイベントのことは、今の僕の立場からすると、ほぼすべてコントロールできると思います。ということで、そこで、成功するように、非常に力を入れてると考えています。
62	1 泊研修を、僕は 2009 年 2010 年に参加していたんだけど、僕が参加して気になった問題点、他の学生に聞いたときの問題点、学生、教職員と意見交換をした上で、改善を提案してきて、今ほぼ全員がかなり満足しているイベントになってきていると思いますので、そこは、事務局。ちょっと言い方変えると、ほとんど事務局の方で、準備して管理して実施して、フィードバックを集めているイベントを見て、そこではその、事務局の学生サポートを評価することができるのかなと思います。せめて一部は。学生の満足度、事務局、そのイベントがうまくいっているのは国際交流センター事務室がしっかりしているのではないかと、評価できるのではないかと思います。

IC8 は職員として教学支援への意欲も持たないわけではないが、授業内容に口出しもできず、教員に任せる他はないという。だが、そこに不安を感じているとも述べている。

不安を感じながら手出しができない授業と違い、イベントの取扱いについては、事務サイドを中心に学生・教職員を含んだ運営体制が確立されており、そこに運営主体としての自信も垣間見える。IC8 はやりがいと責任を感じてこの仕事に向き合っているとも評価できるだろう。

一方で、正規留学生に対しては国際交流センター事務室のように主体的に学生満足に向けて取組む中心的な部署を欠いている。このことが、短期留学生と正規留学生とを比較したときに、イベント開催への積極性の有無となって表れたものと考察できる。

7.6 経済支援

7.6.1 交換留学と一般留学

経済支援だが、まず交換留学制度を利用した場合、当然授業料が納入されることはない。中国からの受入れは極端な受入れ過多の状況にあることは繰り返し述べてきたが、それでも協定書を取り交わす際に定めた交換枠は日本人学生の送り出し実績に限らず適用される。受入れ方の中国であっても、各協定校には1枠の交換枠を与えるのがA大学においては一般的であり、さらに過去の受入れ実績などを鑑みてこの数を拡大もしている。このように交換枠は戦略的に調整されている。つまり、多数の私費留学生の送出しがある協定校に対しては、交換枠を拡大することでインセンティブが与えられる。

では、短期留学生の中で交換留学が占める割合はどの程度のものなのだろうか。国際交流・留学生委員会議事録より2012年度から2015年度までの4年間にかけて、秋学期の受入れを審議した際の資料を基に、表7-14を作成した⁹⁴。

表7-14：短期留学生 「一般」「交換」受入れ数（2012～2014年度）

	2012年度秋	2013年度秋	2014年度秋	2015年度秋
欧米 一般	5人	10人	50人	7人
欧米 交換	24人	23人	33人	41人
アジア 一般	12人	15人	16人	39人
アジア 交換	15人	25人	34人	38人

基本的には「短プローアジア」も「短プロー欧米」も交換枠が主流である。しかし一般での出願も年によって増減はあるものの、授業料収入をもたらしてはいる。中でも2014年の「短プロー欧米」は極端に一般留学が増えた。これについては次項で原因に言及することにしよう。「短プローアジア」は交換枠を利用しての出願ばかりではなく、一般留学も常に10名を越えている。2015年度秋には交換留学を一般留学が上回っており、授業料収入の恩恵をA大学にもたらした。

ところで私費留学に求められる授業料は、「短プローアジア」と「短プロー欧米」とは同額ではない。これはプログラム創設時の中国の経済状況を慮って、料金を定めたことによ

⁹⁴ その後辞退者も含まれるため、実際の人数には多少の変動がある。

る。2016年度春に向けた学生募集の時点で、求められるプログラム参加費は1 Semester あたり「短プロ-アジア」が290,750円、「短プロ-欧米」が410,750円であり、双方の差は大きい（表7-15。ただし寮費は除く）。

表7-15：2016年度春学期プログラム参加費

	内訳	「アジア」金額	「欧米」金額
授業料	(交換留学生は不要)	260,000円	380,000円
課外活動費	一泊研修・日帰り研修費用	26,250円	26,250円
傷害保険料	学生教育研究災害傷害保険	2,000円	2,000円
	普通傷害保険(外国人留学生保険)	2,500円	2,500円
合計		290,750円	410,750円

この現状を踏まえ、2012年度第14回国際交流・留学生委員会では、「短プロ-欧米」参加者のための授業料減免措置が講じられ、GPAに応じて減じることとした。「短プロ-欧米」の学費は1学期350,000円(当時)だが、これよりGPA3.2以上の者は50,000円(-15%)が、GPA3.5以上の者は100,000円(-30%)が減免されるようになった。ただし表7-15をみるとわかるように、授業料の基本額自体は2012年度から30,000円値上げされており、プログラムが営利的な性格を否定するものではないということが明らかである。

7.6.2 外部奨学金

短期留学生対象の奨学金としては、日本学生支援機構の恩恵をこれまで受けてきている。特に2014年度は次の学内報告文書(別冊資料7-12)にあるように「海外留学支援制度」において前年度比で大幅な増額を受けた。

この文書の中で留学生獲得に該当するのは、①「A大学海外交換留学プログラム」のうちの受入れ部門であり、100名相当分の奨学金を確保できたという。この100名分確保(奨学金実績65,760,000円)というのは、過去に遡ってみると、2013年度が30名(同19,280,000円)、2012年度が2名(同1,920,000円)、2011年度が9名(同5,760,000円)、2010年度が14名(同8,080,000円)であり、いかにこの年の受給額がA大学にとって大きなものであったかが分かる。また奨学金の取り扱いについては、次ページ表7-16の通

り（2013 年度第 26 回国際交流・留学生委員会報告資料より抜粋）、地域別に甲、乙、丙と別れ、それぞれ人数が割り当てられている。つまり出身地域によって制約を受け、大学側が自由に配分できるわけではない。自由な裁量が委ねられていれば、過去の受入れ人数の実績から言って、より多くを中国からの留学生に与えたいところであろう。

ところが、この割り当てでは極端に「短プロ-欧米」に偏った分配がなされている。より多くが留学していながら、中国人学生のケアはその比率からいえば不当に枠組みが小さい。A 大学では与えられた枠組みを活用すべく、14 年度秋への受入れに向け奨学金支給を前面に押し出してのリクルートに邁進することになる。その結果が 14 年度秋学期の「短プロ-欧米」受入れ数 80 人をもたらした。

表 7-16：平成 26 年度海外留学支援制度「短期受入れ」地域別採択人数と割当人月数

地域	合計	指定	カナダ アメリカ フランス ドイツ イギリス	韓国	中国 台湾
			甲	乙	丙
奨学金（月額）			8 万円		
申請（人数）	115	0	69	12	34
結果（人数）	100	0	69	12	19
結果（割当人月数）	1115	0	828	112	175
実績（人数）	100	0	69	12	19

ただこの受入れは、日本留学の意志を持っていた学生を奨学金によって支援するのではなく、奨学金があることで学習動機の希薄な学生にも日本留学の機会を提供することになった。結果として知日派、親日派を増やすことの一助となったのであれば全くの無駄とも言えないが、「奨学」の字句に合った支援と言えるかは疑問の余地を残す。

また欧米に振り分けられた 69 名分の奨学金を消費しようとした結果（実際に消費したが）、従来の受入れ実数に 2 倍する「短プロ-欧米」を迎え入れることになった。日本語クラスやその他クラスの増設、レベルの細分など教学面での調整はもちろん、住環境の確保などの生活支援も含め、そのための業務は大幅に拡大した。しかし、基本的にはそれまでと変わらないスタッフ数で処理することが求められる。現状の支援体制に見合った適正

な受入れ人数を算出することなく、その折々に手を挙げた留学志願者を最大限受入れようというのである。このような量的充足を重視する貪欲な姿勢が「教学支援」、「学生生活支援」に携わる者を圧迫したであろうことは容易に想像できる。

特に「教学支援」については各レベルで 2 クラス併設していたように、一挙にクラス数を増設する必要に迫られ、そのための教員の配置や時間割策定などの負荷は、計画的な取り組みではないだけに現場に混乱をもたらしたことであろう。なお担当教員の確保については後述する「日本語特別プログラム」が 13 年度秋からスタートしたものの、1 年限りで後が続かなかったために、専従で雇用した日本語特別任用講師が受け持つべき授業として、短期留学プログラムの増設分に白羽の矢がいった。結果的に必要な授業数を開講することに成功したが、これは全く偶然の産物だと言っていいたい。

多額の奨学金は多くの欧米からの短期留学生とともに支援のための負担増加をももたらしたが、2015 年には一転して「海外留学支援制度」は全く採択されなかった。受給額の多少はあっても、これまで幾分なりとも受給していたところが、前年の 100 人から全くの 0 人へ評価が 180 度変わった。この原因については国際交流センター長 IC1 が日本学生支援機構、あるいは文部科学省に尋ねたものの、評価の根拠等は開示されなかったという。

その結果、14 年度秋に急遽増設したクラスの多くは、15 年度秋に閉ざすことになった。奨学金に振り回された 1 年と言っていいたい。これより、奨学金を得ることが大学にとってメリットになるばかりではないことがわかる。留学生政策を考える上で、奨学金をエンロールメント・マネジメントの根幹に据えるのは避けなければならない。

7.7 教学支援

短期留学プログラムのカリキュラム、授業概要は「7.2.3 第3の国際化指標 一通用性一」において紹介した。本節ではこれを補足するため、正規留学生との違い、学生によるプログラムの評価、それを受けての支援充実に向けたA大学の取組みを取り上げる。

7.7.1 正規留学生との違い

日本語科目の最上位レベルである「日本語 S」は、正規留学生との合同開講科目である。だが、実際に15年度春においてこのレベルに配置された学生の内訳を見ると、正規留学生6名に対し、短期留学生31名と後者に比重が偏っている。

また、このレベルは大半が中国からの留学生によって占められる。出身国・地域別の学生数を紹介すると、短期留学生は29名が中国、1名が台湾、2名が韓国出身である。正規留学生も6名中5名が中国人であり、残り1名は韓国人である。

短期留学生も正規留学生も、中国出身者が大半を占める点は共通している。だが、在籍している中国人学生全体の最上位クラス在籍率には差がみられる。短期留学生は72名中29名が最上位クラスに学ぶ（在籍率40.2%）が、正規留学生はこれが8.3%に過ぎない⁹⁵。学習歴という点ではほぼ同等、或いは正規留学生の方がより長期に渡って学んでいるにもかかわらず、日本語能力は短期留学生への評価が高い。

この背景として、中国の重点大学からの送出しが短期留学生のみであることが挙げられるだろう。A大学内の日本語教育の上位は専ら重点大学から送出される短期留学生によって占められている。見方を変えれば、重点大学からの留学生の満足のために最上位クラスは設置、運営されているとも言える。

7.7.2 学生の授業満足

短期留学生については1セメスターから2セメスターまで、滞在期間は最大でも1年であり、この限られた期間で学生満足を得ることが求められる。協定大学からの送出しのみをマーケットとするため、プログラムに実際に参加した学生の評価は直接マーケットである派遣元大学によるA大学の評価に直結する。

A大学では、短期留学プログラムの授業評価に関して、「短プロー欧米」と「短プローア

⁹⁵ 中国人正規留学生は86名だが、配当年次の関係上最上位クラスに籍を置くことができるのは60名である（3年生後期となる第6学期生以上を対象とすることから）。

ジア」に分けて、各学期末にアンケート調査を実施している。本項でもプログラムごとに、提供を受けた 2013 年度春から 2014 年度春までの 3 セメスター分を基に分析を試みる。アンケートは日本語科目とそれ以外とに分けて尋ねており、①内容、②進度、③テキストの 3 項目について 5 段階評価（1 を最低、5 を最高評価）を求めるというものである。個々の科目を扱ってはならず、設問も大まかではあるが、学習者が持つ授業への印象の一端を「短プロアジア」と「短プロ欧米」の相違も含めて概観しよう。

(1) 「短プロアジア」の授業満足度

アンケート調査の基本情報として、まず回答者数と回収率に触れておく。2013 年度春は 35 名が（対象学生 52 名中。回収率 67%）、2013 年度秋は 24 名が（対象学生 46 名中。回収率 52%）、そして 2014 年度春は 34 名が回答している（対象学生 52 名中。回収率 65%）。総じて回収率は高くなく、特に 2013 年度秋はかろうじて半数に届く程度であった。学生の総意を表したのではなく、ある程度の傾向をつかむものと捉えるとよいだろう。

回収したデータの実際を一覧にしたのが表 7-17 である。また表 7-18（次ページ）では第 5 章第 4 節で用いた加重平均を再度活用し、日本語科目とそれ以外の科目とをプログラム参加者がどの程度評価していたのかを知る目安とする。

表 7-17：「短プロアジア」学期末学生アンケート（2013 年度春学期～2014 年春学期）

科目群	日本語					日本語以外の科目					
	評価	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13年春	①	0人	0人	9人	17人	9人	0人	2人	10人	14人	9人
	②	0人	2人	5人	21人	6人	0人	9人	18人	7人	0人
	③	0人	1人	8人	19人	7人	0人	3人	8人	15人	9人
13年秋	①	0人	1人	5人	7人	11人	0人	3人	5人	6人	6人
	②	0人	0人	8人	7人	9人	0人	0人	7人	5人	8人
	③	0人	1人	6人	9人	8人	0人	0人	8人	7人	5人
14年春	①	0人	0人	8人	16人	10人	1人	1人	7人	16人	4人
	②	0人	2人	8人	14人	10人	2人	1人	8人	11人	8人
	③	0人	0人	8人	18人	8人	1人	2人	10人	12人	4人

表 7-18 : 「短プロアジア」における学生アンケートの加重平均とその変遷

		2013 年春	2013 年秋	2014 年春
日本語科目	①内容	4.00	4.17	4.06
	②進度	3.91	4.04	3.94
	③テキスト	3.91	4.00	4.00
日本語以外の 科目	①内容	3.86	3.75	3.72
	②進度	2.94	4.05	3.73
	③テキスト	3.86	3.85	3.55

「短プロアジア」の学生による授業評価は、一部例外はあるものの、概ね日本語科目が高いポイントを得ている。また加重平均で見た時に両者の差は大きなものではないが、表 7-17 をみると、「1」や「2」を選択した者の数は、日本語以外の科目で目立つ。強い不満を持ち、授業の在り方を問題視していた学生が、日本語以外の科目に特に集中してみられる点は注目すべきだろう。特に 2013 年度春の日本語以外の科目に関しては、授業の進め方への不満は高く、5 段階評価の平均となる 3 点にすら届かなかった。

(2) 「短プロ欧米」の授業満足度

「短プロアジア」同様、まずは回答者数と回収率について述べる。2013 年度春学期は対象学生 31 名中 27 名が回答した（回収率 67%）。2013 年度秋学期は 28 名が回答を寄せたが、これは対象学生 29 名のうちであり、回収率は 97%に達する。2014 年度春学期は対象学生 34 名全員が回答した（回収率 100%）。「短プロアジア」に比して回収率は高く、プログラムに対して積極的な発言を寄せる姿勢が「短プロ欧米」には見られた。

まずは「短プロアジア」同様に、実際の回答を集計して表 7-19（次ページ）に一覧とし、加重平均もまた求めている（表 7-20）。欧米からの留学生の回答を見ると、短期留学プログラムへの不満は「短プロアジア」以上に鮮明に浮かび上がっている。「短プロアジア」では 3 点に届かなかった項目が 1 つあったが、「短プロ欧米」では 2013 年度春の評価は日本語科目もそれ以外の科目も、全て 2 点台であった。中でも日本語科目以外の③テキスト評価は、大多数の参加者が否定的に評価している。

日本語科目とそれ以外の科目とを比較すると、「短プロアジア」以上に評価の違いが目

立つ。13年度秋や14年度春には日本語科目の評価は13年度春の手厳しさが影を潜め、4点前後と好意的なものに代わった。日本語以外の科目も好転しているが、3点台前半に集中しており、否定的という程ではないといった評価を得るに留まっている。

表7-19：「短プロ-欧米」学期末学生アンケート（2013年度春学期～2014年春学期）

科目群		日本語					日本語以外の科目				
評価		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13年春	①	0人	11人	7人	9人	0人	3人	9人	10人	5人	0人
	②	0人	8人	13人	5人	1人	0人	16人	6人	5人	0人
	③	0人	15人	5人	6人	1人	8人	15人	6人	3人	0人
13年秋	①	0人	0人	1人	7人	8人	0人	1人	8人	8人	2人
	②	0人	2人	0人	9人	5人	0人	3人	10人	4人	2人
	③	2人	0人	3人	4人	7人	0人	3人	7人	6人	2人
14年春	①	0人	0人	1人	12人	7人	0人	1人	8人	8人	2人
	②	0人	0人	1人	16人	4人	0人	3人	10人	4人	2人
	③	0人	0人	2人	9人	8人	0人	3人	7人	6人	2人

表7-20：「短プロ-欧米」における学生アンケートの加重平均とその変遷

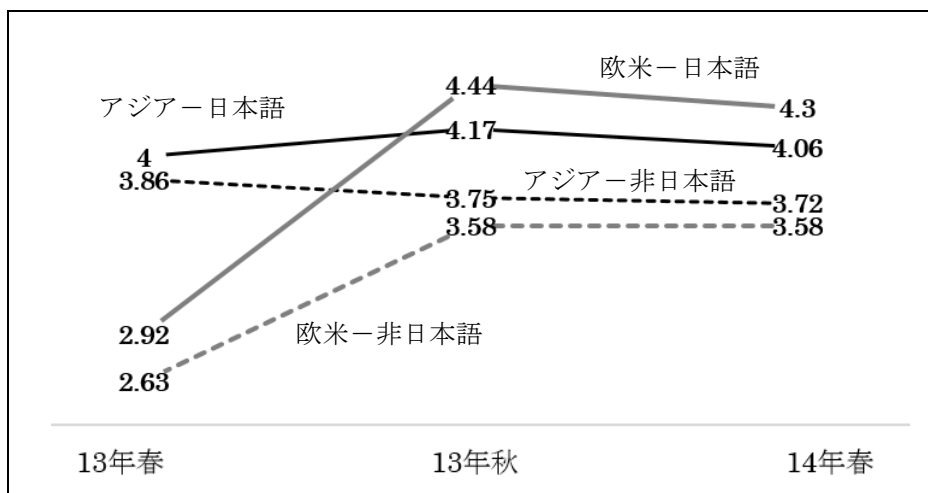
		2013年春	2013年秋	2014年春
日本語科目	①内容	2.92	4.44	4.30
	②進度	2.96	4.06	4.14
	③テキスト	2.74	3.86	4.32
日本語以外の科目	①内容	2.63	3.58	3.58
	②進度	2.59	3.26	3.26
	③テキスト	2.13	3.39	3.39

(3) 比較

上記調査結果を「短プロ-アジア」と「短プロ-欧米」とで比較しよう。3セメスターに渡る変遷を質問項目別に図示する。

まず「①内容」についてだが（図 7-2）、「短プロ-欧米」の 13 年春から秋にかけての大幅な評価向上が目立つ。同じく日本語以外の科目（図中は「非日本語」として表記）についても、日本語科目ほどではないがポイントの伸びが顕著である。

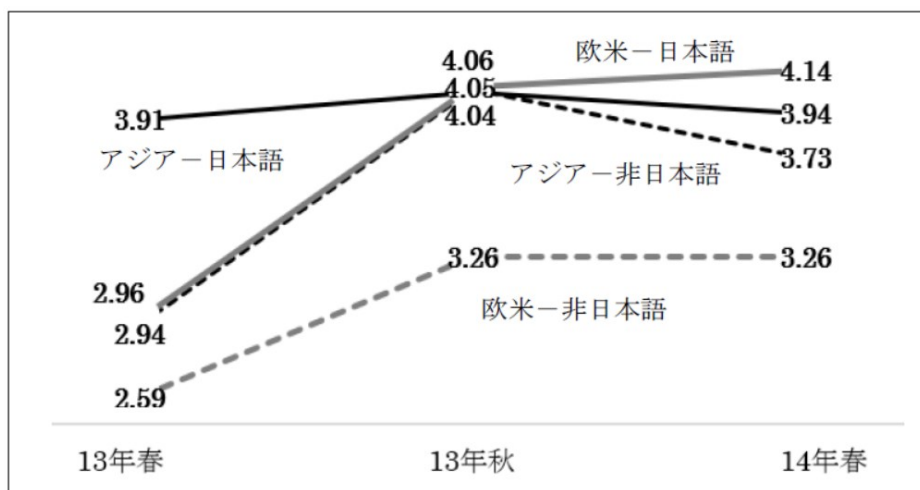
図 7-2：学生評価「①内容」の変遷



日本語科目を非日本語科目の上位とする学習者の評価は、「短プロ-アジア」でも「短プロ-欧米」でも共通する。これにより日本語科目は提供する授業内容について、レベルの上下を問わず、概ね高い評価を得ていたと見てよいだろう。

授業の「②進捗」についてはどうか。これを図 7-3 に示した。

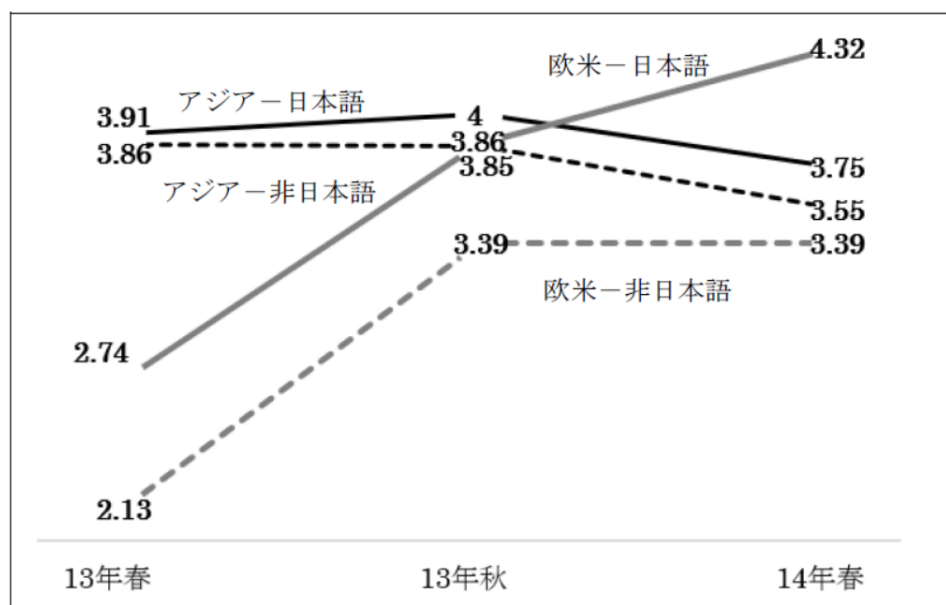
図 7-3：学生評価「②進捗」の変遷



一貫して評価が高かったのは「短プロアジア」の日本語科目である。その他についても、2013年度春から秋にかけて、揃ってそれまでの否定的評価を覆した。また「短プロアジア」の非日本語科目と「短プロ欧米」の日本語科目は、2013年度秋以降の評価は高い。一方で「短プロ欧米」の非日本語科目は13年春の評価が目立って低いが、その後も低調であり、他の3つの科目群との差は著しい。「短プロ欧米」の日本語科目は3セメスターに渡って右肩上がりであり、授業担当者の取組みが奏功しているであろう。

最後に「③テキスト」への受講生の評価を取り上げる（図7-4）。「短プロ欧米」の非日本語科目の評価が別して振るわない点は、「②進捗」と似通っている。これに対して、「短プロアジア」は日本語科目もそれ以外の科目も、およそ横ばいである。しかし「短プロ欧米」に関しては、「①内容」、「②進捗」同様に2013年度春から秋にかけて急上昇しただけでなく、2014年度春にもこの勢いを堅持したのが特徴となる。学習者からの厳しい評価を受止め、教科書・教材の選定に継続して力を注いできたのであろう。

図7-4：学生評価「③テキスト」の変遷



7.7.3 改善策としての授業新設・増設

学生の授業評価を受け、さらに教学支援の充実を目指すのであれば、授業の質の向上と授業の新設・増設によるサービスの拡大とが思い浮かぶだろう。そこで本項では2013年度秋に向けての授業数拡大に向けた動きを、事項では質向上に向けた取組みを取り上げる。

別冊資料 7-13 は、2013 年度第 1 回の国際交流・留学生委員会の配布資料の一部を再編したものである。2014 年度春の日本語科目増設のための請願を目的とした文章である。1 年をかけて計画的な学内調整を進めるための第一歩として、担当委員会に提出している。

この結果、2014 年度春の時点で「ビジネス日本語」が原案に沿って開講されている。一方で、「漢字クラス」は 2014 年度秋の時間割に反映されている。4 クラスの新設案は、2015 年度に「ビジネス日本語」が 3 レベルに、「漢字クラス」が 4 レベルに分けて開講され、提案以上の開設に漕ぎつけることに成功している。ただし、「アカデミックジャパニーズ」は、レベル別日本語クラスの中で対応することとした。2015 年度に改編した際の日本語レベル S には、「論文読解」、「論文作成」(図 7-1 を参照) にその性格が強く表れている。

また、レベル別日本語クラスを週当たり 4 コマから 5 コマに増設する件は見送られた。これは 2014 年度秋の「短プロ-欧米」学生の大幅増 (7.6.2 外部奨学金) を受け、従来 8 段階設けていた日本語レベル (日本語レベル 1~8) を、既に紹介したように 7 段階 (日本語レベル 1~6、S) とし、かつ日本語レベル 2~6 を A と B に二分することを優先させたためである。結果、短期留学プログラム全体では 8 クラス週 4 コマ (計 32 コマ) から 12 クラス週 4 コマ (計 48 コマ) と授業数を 1.5 倍とした。

このように提供する「教学支援」の質の充実には至らなかったが、学生数に見合う授業提供の最低条件は整えたと言える。「教学支援」は、学生の受入れ人数が流動的である以上、その時々状況に応じて最善を尽くすことが求められる。

7.7.4 2013 年度秋学期振り返り会議

学生は、日本語科目に比べてそれ以外の科目は厳しい評価を下していた。もちろん各科目群は学習者の日本語レベルやニーズ、授業の到達目標や課される授業活動がまちまちであり、学習者の評価だけで授業の質の良し悪しを断定はできない。しかし日本語以外の科目を担当する教員は非常勤講師も含めて、普段日本人を相手に授業することが中心であり、留学生教育の専門家とは呼び難い。そこで、留学生教育を専門とする日本語教師の授業での取組みを知ることで、授業改善のためのヒントを得ることができるかもしれない。

この点について、例えば IC8 は次のように述べている (セグメント No.102-107)。日本語教師の授業への取組みを評価するとともに、日本語教師が非日本語教師の授業改善の牽引役になってくれればと願っている。本項で取り上げる「振り返り会議」は、まさにこのような期待を背景として開催されたものである。

No.	発話 (IC8)
102	(留学生からの授業への要望に対する日本語教師の取組みはどうか)
103	<p>そこではですね。ま、もちろん、ここで授業を実際に受けた人じゃなくても、準備をすればとか、話をすればとか、いろいろできることはあると思いますが、せつかくここで勉強したことがあって、今いらっしゃる教員の授業もとったことがある、人も多いことから、割と自由に、その学生からの声を直接持って行ったり、そのいろいろ話し合いをするのは非常にやりやすいと思いますね。</p>
104	<p>で、あ、それがなくても学生との交流ができると理想的だと思います。特に、前学期、もしかして前から結構あったのかもしれないんですが、特に前の学期にはいわゆる学期末のアンケートだけではなくて、学期の途中で、試験が終わった後に、学生に今どうなっているの、という割と具体的なフィードバックを求めたらいいですね。で、そういうコミュニケーションができてほんとはよかったなあと、思います。やっぱりそういう、3か月4か月しかいない学生においても、そういう学生がいるからこそ。学生の事情を把握しながら、それに沿ったというところちょっと言い過ぎだと思いますが、それを踏まえた授業ができるのが理想的だと思います。でそのコミュニケーションが、僕は取れているということから安心しているんですね。</p>
105	(講義系授業はどうか)
106	<p>これは結構ばらばらですね、面白いんですが。で、その原因からまず言わせてもらうと、日本語専修、特にJT4先生を中心に、結構コミュニケーションを取っていると思うんですね。その、全体会議ももちろんですが、その各コーディネーターと、その2人とか3人とか、各レベルでの引継ぎも、ま、完全に100%、いってなくても、まずその制度があるということから、非常に細かいコミュニケーションが取れていると思いますが。</p>
107	<p>日本語科目以外の連携が、ほとんどないんですね。それは、日本語科目とそれ以外の科目の連携もそうですが、日本語以外の中の科目の連携もとれていないように感じていて、それがちょっともったいないと、思います。ということで、これも直前に日本語科目担当者も、それ以外の担当者も含めた、定期的な会合をやりましょうという、非常に貴重な提案だと、思っております。やっぱりそれを学生の目からすると、日本語4コマ、日本語4単位、5単位プラス、それ以外のいろいろ、ではなく、「短プロ-欧米」プログラムとして来ていて、それは全て併せたプログラムが期待されているので、ま、それぐらいの意識も、教職員の方でも持つべきだと思うんですね。</p>

A 大学では 2013 年 5 月に短期留学プログラムを担当する学内専任教員を招集し、前学期である 2013 年秋を振り返る会議を行った。出席者は国際交流センター長 PR3(学長兼任)、IC1 (当時は副センター長)、日本語教師 5 名、日本語以外の科目を担当する教師 6 名がおお、これに国際交流センターより職員が 3 名参加した。職員の内訳は「短プロアジア」の主担当 IC7 と「短プロ欧米」を担当する IC8、議事録作成の補助職員 1 名である。

この会議に先立ち、授業評価の高い日本語教員に授業での取組みを振り返るシートを作成してもらって事前に配布するなど、日本語教師からその他の教員へ情報が提供された。ただし会議は授業評価の芳しくない教員を糾弾する場ではなく、教職員それぞれが日頃思う問題点を提示し、その解決策を活発に議する機会となった。別冊資料 7-14 に示すのは当日の議事録のうち、総括となる「問題点のまとめ」と「解決法と提案」である。

これを見ると短期留学プログラムの授業改善に留まらず、教学システムの改善、日本人学生との協働の推進からアドミッションの在り方や協定校とのアーティキュレーションまで、幅広い議論と提案に結び付いている。実際に「解決策と提案」の 1 から大学所在地である A 市を対象として週末に開講される新規フィールドワークの授業が新設されたり、同じく 6 から「短プロ欧米」の日本語以外の科目が学部生に開放されたりするなど、実現に至った提案もあり、その実効性が確認できる。

議事録送付時には、別冊資料 7-15 も添えて国際交流センターから発信された。これを見れば、会議評価は高く、会議メンバーの視野に学生獲得が加わった点も窺える。また担当委員会である国際交流・留学生委員会で取り上げることを確約した点も、意見交換の場で終わらせないとする姿勢を表している。

IC4 もこの会議の成果に言及している (セグメント No.114)。教学に携わる者が広く集まって意見を交わすことで学生募集に向けた有益なアイデアを得られること、そして学生募集のウリは授業であることが確認できたという。

No.	発話 (IC4)
114	先日先生方には長時間お時間いただいて、あの、短期プログラムの振り返り、あの、まとめたものを私もさっと目を通したのですが、あの先生方はご迷惑だったかもしれませんが、ああいう形のが、全部のカリキュラムにできたら、相当学生募集に有効な意見が出てきて、うりになる授業、カリキュラムができるんじゃないかなと思います。

このように効果の見出せた日本語教師と非日本語教師との合同振り返り会議だが、議事録送付メールに「今後も、このような会議を定期的に行い」と書かれていたにもかかわらず、実際はこの1度限りで以後開催されることはなかった（2015年10月現在）。IC4は「先生方は迷惑だったかもしれませんが」とも述べていたが、参加教員の反発があったのか、国際交流センター長が交代したことによるのか、廃止となった明確な理由は示されないまま、重ねて開かれることはないままとなっている。「振り返り会議」に継続性が与えられないままとなったこと、またこれに代わる検討の場も設けられていないことは、短期留学プログラムにおいてPDCAが恒常的に回転するだけの土壌がA大学に備わっていないことを意味するだろう。

7.8 リテンション

短期留学生は滞在期間が限られていることもあり、正規留学生にみられた退学・除籍（短期留学生としては、プログラム中断がこれに相当するだろう）が問題となることはあまり見られない。それでも学習意欲が高くない、或いは意欲が減退した学生はおり、下表に見られるように、プログラムの修了要件である Semester 12 単位以上の取得を満たせなかった学生もいる（表 7-21）。

表 7-21：「短プロ-欧米」プログラム修了証発行数（2012 年春～2015 年春）

国 ⁹⁶	在籍者数	発行数	発行不可数	発行負荷率
アメリカ	244 人	203 件	41 件	17%
フランス	29 人	14 件	15 件	52%
イギリス	14 人	11 件	3 件	21%
カナダ	12 人	12 件	0 件	0%
ドイツ	7 人	6 件	1 件	14%
計	306 人	246 件	60 件	20%

2012 年度春から 2015 年度春までの 7 学期間で、「短プロ-欧米」は延べ 306 人在籍していた。このうちプログラムの修了要件を満たしたのは 246 名であり、全体の 2 割の学生が単位不足により修了証を手にすることができなかった。国別でみたときに、フランスからの留学生は過半数が修了しておらず、目立って不可の件数が多い。授業参加が極端に乏しかったことだろうか。

「短プロ-欧米」の学生の中には、そもそも日本語の既習歴を持たない学生、留学先での単位取得が必要ない学生もいる。日本に短期滞在をしてみようという点に主眼を置いた学生であれば、授業に出席する以上に街に出て日本社会に交わることを喜びとするだろう。

授業担当者から欠席が相次ぐようであれば、国際交流センター事務室にその旨報告が寄せられ、その間の事情の有無が照会される（通常、特段の事情で学生が欠席する場合は、国際交流センターより教員に通知がなされる）。そして、「2013 年度第 3 回国際交流・留学生委員会議事録」にあるように、これを受けてアドバイザーが面談をすることになる。

⁹⁶ 国は派遣元機関の所在地を表す。学生の出身国とは一致しないケースもある。

また併せて派遣元の協定大学に状況を報告し、先方からの指導も要請する。これは受入れた留学生が協定校からの推薦を受けるとともに、協定校に籍を置く学生でもあるからだ。この点も同委員会において重視されていることが、議事録から窺える（別冊資料 7-16）。

「短プロアジア」の場合は、日本語の既習者が対象となる。そのため、日本語専攻の学生の受入れが中心であり、A 大学で取得した単位が卒業要件の一部として重要な意味を持つ。ここでの単位が不足すると、帰国後留年する可能性も出てくるだろう。何より専攻が日本語（そして日本研究）であることが留学動機と結びついており、学習意欲の高い者がほとんどである。「短プロ欧米」との違いは表 7-22 から歴然としている。

表 7-22 : 「短プロアジア」プログラム修了証発行数（2014 年春～2015 年春）

国	在籍者数	発行数	発行不可数	発行負荷率
中国	153 人	145 件	8 件	5%
韓国	26 人	24 件	2 件	8%
台湾	13 人	11 件	2 件	15%
ベトナム	3 人	3 件	0 件	0%
タイ	3 人	3 件	0 件	0%
計	198 人	186 件	12 件	6%

「短プロ欧米」と違い、提供されたデータは 2014 年度春学期からの 3 学期分に限定される。基本的には派遣元大学と学生の出身国は重なるが、台湾出身者が中国の大学を経由して A 大学に短期留学をした、2 か国留学のケースもわずかだが含まれる。

これまで「短プロアジア」の学生で修了要件を満たさなかったのは、中国人学生 8 名、韓国人学生 2 名、台湾人学生 2 名であった。人数だけでは対象とした資料が扱う学期が異なるので、一概にその多少は口にできない。だが、受入れた学生全体に対する修了証が発行不可となった割合でみると「短プロアジア」は 6%であり、「短プロ欧米」の 20%と比べてごく限られていることがわかる。

まだ受入れ数としては微々たるものだが、タイとベトナムからの留学生も修了要件を満たした。第 2 章では漢字圏出身者と非漢字圏出身者では学習意識が異なるとした先行研究も紹介したが、少なくとも修了するだけの単位は獲得できたことがわかる。

修了を不可とした韓国人学生への対応を協議した際の議事録を別冊資料 7-17 に紹介している。センターが情報を集約し、授業担当教員と派遣元大学への情報提供のハブとしての機能を果たしていることがわかる。また派遣元大学への通知は、このとき段階的に処理しようとの姿勢をも示している。なお、このときの韓国人学生は「日本語 4」レベルにプレイスされており、本来受入れるべき「短プロアジア」が想定する日本語能力を有してはいなかった。アドミッションと教学との負の連携と見ることもできるだろう。

中国からの学生 2 名（2010 年度プログラム参加者を学生 B、2015 年度参加者を学生 C と仮称）については、プレイスされた日本語レベルは 5 以上であり、日本語能力自体がプログラムに深刻なミスマッチを引き起こしているわけではない。

しかし極端に出席状況が振るわなかったという。それぞれ 2 学期間留学する予定で来日したが、第 1 セメスター修了時の取得単位が学生 B は 0 単位、学生 C は 1 単位だった。出席不良による失格である。このような状況の中で留学を継続させるのは果たして適当であるのか、当人の派遣元大学の卒業も視野に置いて委員会では検討がなされた。アドバイザーとして学生の面接にあたった担当委員によると、学生 B も学生 C も出願書類の成績評価係数も芳しくなく、派遣元大学でも欠席しがちであったという。また欠席するだけの明確な理由も特にはなく、寮でゲームをするなどして日を送っていたとのことだった。この学生 B も C も、似通ったケースだと言える。

結局、国際交流・留学生委員会は、条件付きで留学の継続を認めている。その条件とは、「『いずれかの登録科目で欠席が 5 回認められた時点で、留学を中止し帰国する』旨の誓約書に署名」することであったと、委員会議事録には記録されている（別冊資料 7-18）。

結果として学生 B は第 2 学期となった 2011 年度春の第 6 週開始時に制約を早くも破ってしまい、面談の上、帰国させることになったという。

このように、プログラム継続のために出来得る限り手を差し伸べる反面、ルールを逸脱したときに毅然とした態度を示すことも重要である。協定校に対して、教学機関としての A 大学の姿勢をきちんと伝える機会にもなっただろう。

これを前例として、学生 C に対しても指導を行い、条件付きでの第 2 学期継続を許可するとともに、C の派遣元大学とも情報を共有して、共々指導にあたることを確認したという。不本意な形ではあるが、学生指導を大学間で連携して実践した例として評価できる。

7.9 接続

短期留学生はプログラム修了が大学卒業を意味するわけではない。彼らはそもそも就学期間の一部を使って留学している。そこで第 6 章では「卒業」としていた EM 構成要素を、本章では「接続」と改め、派遣元大学に戻ってからの問題を取り上げる。

7.9.1 教学のアーティキュレーション

1 年の短期留学を終えた後、彼らは派遣元の大学に戻って勉学を続けることになる。このとき A 大学で取得した単位がどう扱われるかは、すでに本章第 2 節で取り上げたように、「短プロアジア」では問題視されることはない。むしろ先方からの要望に応じて A 大学におけるカリキュラムを調整するなど、大学間の情報交換と交流はまず円滑と言っている。

一方で「短プロ欧米」に関しては単位が認められないケースがみられた（7.2.3 第 3 の国際化指標 - 通用性 -）。これに伴い、策定されたのが「実績シラバス」（7.3.3 実績シラバス）であった。

A 大学での学びについてはこの実績シラバスを介して協定校に発信することができるが、協定校から A 大学には何をどのように学んできたのか、情報が提供されることはない。出願時に提出する成績表には科目名と評価、単位数などは記載されるが、その授業内容や使用教材、授業活動などは明らかにはされないのだ。また短期留学生が帰国後に、どのような授業を受けることになるのか、帰国後のカリキュラムも開示されない。一方向の情報発信では、4 年間の大学生活の半ばの半年、1 年を預かる短期留学プログラムでのアーティキュレーションは確立し難い。「7.3.3 2013 年度秋学期振返り会議」でもその提案として「協定校とのゴール設定のあり方を明確にする」ことを挙げたが、現時点で協定校と協議が行われた実績はなく、今もって課題としての位置に留まっている。

7.9.2 正規留学生への転籍

短期留学生の中には、プログラム修了後に二重学位留学に転じる者もいる。これは A 大学の留学生支援を評価しての例もあれば、当初からそのつもりでいた者もいる。

(1) 3 年次編転入学

後者は、二重学位プログラムの選抜試験で不合格（もしくは 1、2 年次での合格）とされた者が正規留学をいったん諦め、半年の短期留学を経て再度 3 年次として転入学するこ

とを望もうというものである。2年次合格であれば卒業までに3年かかるが、半年の短期留学後に3年次として受入れられれば、合計2年半で卒業できると踏んでの判断である。

この計画的転入学に参加する学生は3年次に入る力が欠いていたことから、短期留学プログラムでも日本語クラスは下位4クラスのうちとなる。日本語科目はともかく、それ以外の科目はついて行くのも難しいだろう。

2007年春から2014年秋にかけて、短期留学プログラムから正規留学生に転じた学生は31名を数える。出身国・地域の内訳は、アメリカ2人、韓国6人、中国22人、台湾1人であり、中国の学生に集中している。

3年次編入学生受入れ総数を思えば、8年間で31名というのは決して多くない。しかしA大学で学んだ上でさらに留学生活を続けようとして決断したからには、A大学の留学生政策を評価したと言っていい。たとえ計画的転入学だとしても、短期留学生としての生活に強い不満があれば、さらに2年間でA大学で過ごそうとはしないはずだ。

(2) 1年次入学

これは1名（学生Dと仮称）しか実例はないが、協定を結んだ中国の高校から最終学期をA大学で短期留学生として過ごそうという受入れ制度もある。これは協定機関が4年制をとる高校であったことも関係する。ほとんど授業のなくなった最後の半年を日本で過ごすことで時間を有効に使い、正規留学に向けて十分な準備を積もうというのである。

実際に学生Dが参加した日本語クラスは、上位から3番目のレベルに位置していた。先に挙げた3年次編転入学に失敗した者よりも、この時点で日本語能力は高い。正規1年次に入学する条件に高校卒業があるために学生Dは正規留学生になれずにいたのであり、入学試験で唯一問われる日本語能力については、1年次はもちろん3年次でも不都合はなかったことになる。学生Dにとっては、中国国内の重点大学で学ぶ学生とクラスメイトになれたことはメリットだったろうが、正規留学生となったときにその甲斐を見出せるような環境を整備しなければならない。

学生Dへのインセンティブとしては、短期留学プログラム修了後（高校卒業後）に予定通りA大学に入学したときには、短期留学プログラムの授業料と同額を特別奨学金として返金するというものがあった。実際にこの学生は1年生として入学をしたことで返金を受けている。

だが、前述の通り日本語能力に見合うクラスが受講できるのかどうか、今後のリテン

ション対策にも関わってくるだろう。正規留学生を対象とする日本語科目については配当年次とレベルの枠組みを改め（6.5.3 留学生教育の現在と今後の展望）、優秀な下位学年が上位レベルの語学科目を履修できるよう弾力的なカリキュラムを敷いた。ただ短期留学プログラムで受講していた日本語以外の科目と、1年次で受講できる教養科目とのバランスまでは着手できずにおり、万全の体制とは言えない。

なお、学生 D を送出した高校は学生 D の学年を最後に 3 年制となったため、目下同制度を続けて活用する高校生はいない（この制度を生かして学生を送出そうという協定機関も他にはない）。よって、実行した例は学生 D ただ 1 名に限られるわけである。

大学入学の予備教育としての短期留学制度として、別科を設ける大学は多い。目下、協定校との学生間交流と位置付けられる短期留学プログラムだが、学生獲得のための手段として別科にその性格が近づくようになれば、プログラムの内容も学部教育と連続性を持ったものとしなければならない。

7.10 本章のまとめ

第 5 章で確認した留学生マーケットに基づき、第 6 章で取り上げた正規留学生との違いも考慮しつつ、本章では短期留学生を獲得するための方策、獲得後の支援を考察してきた。

本章のまとめとなる本節では、まず短期留学生受入れの意義について再確認する。その上で、短期留学生を「短プロ-欧米」と「短プロ-アジア」に二分し、留学生 EM の各構成要素に注目しながら再編する。短期留学プログラムは国際交流センターが一元的に管理することになっているが、EM の構成要素間に連携がみられるのか検証する。この時、国際交流センター事務室スタッフのインタビュー・データからも積極的に捕捉する。

7.10.1 短期留学生受入れの意義

正規留学生を獲得することの意義は、学部の定員充足を留学生によって埋めようという留学生戦略の当初目的に合致する。多くの教職員も留学生獲得の意義を尋ねると、これを挙げる。では、短期留学生の意義はどこにあるのか。交換留学制度を活用する者が一定数おり、授業料納入という点で経済効果も限られる。

だが、調査を進めていく中でそのメリットも確認できた。まず短期留学プログラムを半年、1 年と過ごした上で、学部へ籍を移し替えて留学を継続する学生が少数ながらいる。段階的ではあるが、定員充足にも効果が認められる。また、交換留学制度で定めた人数を越え、私費留学で志願する学生も増えてきた。当然授業料は納入され、大学経営にも寄与する。そして、交換枠を積極的に活用することは、A 大学の日本人学生の留学先確保、さらには先方における交換枠の拡大にも役立つ。

その上でさらに、先行研究の 3 つの国際化の指標に基づき、短期留学プログラムの A 大学におけるメリットにどのようなものがあるかを考えた。大規模大学がそうであるように地方の小規模大学もまた、多様な短期留学生を獲得することで、学内の国際化を推進し、日本人学生を刺激することに意義を見出せる。特に A 大学は海外留学派遣制度を日本人学生獲得のためのセールス・ポイントとしており、多数の留学生を擁するキャンパス内で、留学前からいわば疑似留学体験ができることをオープンキャンパス等で謳ってきた。本章でも韓国からの留学生獲得の意義に、韓国語を学ぶ日本人学生の満足度の向上を挙げている (7.2.4 短期留学プログラムのメリット)。IC4 はさらにこの意義を、相互交流による親善と「知日派」の拡大に向けた草の根運動というところに視点を置き、平和への貢献にもつながると高く評価している (セグメント No.18-24)。

No.	発話 (IC4)
18	(留学生受け入れの意義)
19	日本文化に興味があるからって。うちの大学が他の大学と大きく違うのは、たぶん短期プログラムが、充実していることだと思うんですね。ま、改善点は多いと思うんですけど、A県で欧米人が一番多いのはうちの学校だと思うんですね。国公立さん、留学生の数は多いけれども、いわゆる欧米人の数は少ないっていうところで、
20	日本文化を理解してもらって、日本の習慣とかを理解してもらってっていうところでは、民間親善大使ではないですけども、重要な役割を果たしていますね。
21	そういう意味では、海外から来た、アジアの学生も含めて、今ほとんど領土問題とか、韓国で今特に、反日強いんですね。中国よりは韓国の中で、日本嫌いっていう割合増えているみたいですね。
22	で、それでも韓国から学生来てもらえる。うちの学生も韓国に行く。国としては嫌いだけど、個人的には日本人そんなに嫌いじゃないという子も最近、いろんなところで少しずつ聞くようにはなっている。そういう意味では国としては反日感情が韓国、中国強いかもしれない。
23	ただし、うちに留学に来ていた学生、もしくはうちから留学に行く学生、そういう交流の面で学生たちは、あの、もう国に戻ったときに、日本嫌いだって言われたらいやいやそんなことないんだよとか、A県はそんなことなかったよ、A県の人たちは非常に中国人に対して親切だったよとか、東京ではあの、なんか留学生帰れとかいう運動があったと聞きますけど、少なくともA県の中で私聞いていないので地域性違うんだとか、そういうことをアピールしてもらえると、
24	すっごく大きな話題になりますけど、一人でもあの、友達がいるんだとかいう意味で、広がっていけば、戦争とかにはならないと思いますけど。ただいまの動きを見ていると、日本という国がそっちへ走り出してもおかしくないのかなって。

7.10.2 「短プロ-欧米」の留学生 EM

「短プロ-欧米」は欧米圏の協定校をマーケットとする。アメリカについては留学コンソーシアムに加盟したことで、直接協定関係にはない大学からの出願も度々みられる。この広がりにはアメリカ国内に限らず、世界中の加盟大学に裾野を広げており、A大学の国際性を際立たせる点で有益であった。

もちろん多様性が増すことは「学生生活支援」の負荷に繋がり、特にコンソーシアムを介して来日した学生のトラブル処理は、出身大学と連絡したくても先方の顔が見えず、ア

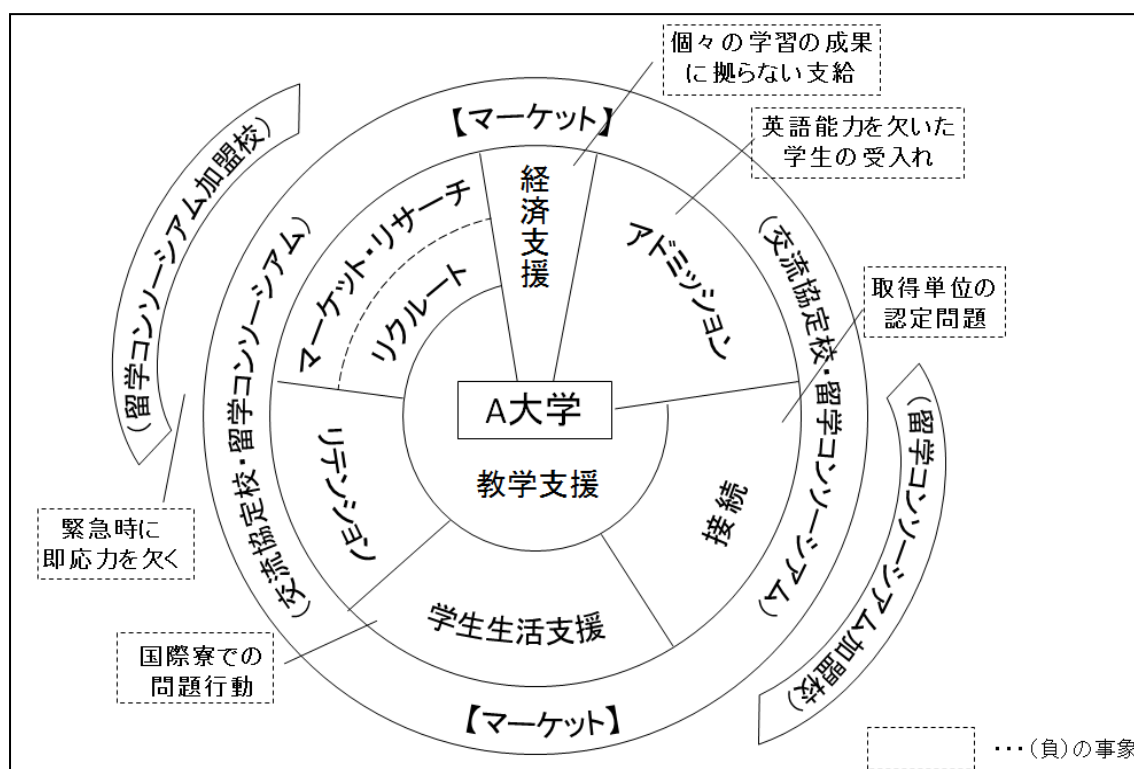
一ティキュレーションの構築は望み難い。問題解決への即応力に欠けるのも課題である。

一方協定を結んだ大学に関しては、A 大学が認定した単位が派遣元大学で認可されない事態も発生した。これは A 大学の教学支援の質的な問題というより、その質の実際をシラバスで発信できていなかったことにある。限られた時間の中、学生情報もほとんどないままに作成されるシラバスは、表面的なものとなることが多い。教学支援を協定校に伝える工夫が必要であり、そこで導入が図られたのが「実績シラバス」である。

リクルートはマーケットが遠隔地であるため、直接訪問の機会は限定される。そこで遠隔会議システム（例、Skype）を活用した説明会によってリクルート活動を行っている。これを担当した IC8 は、一定の成果があると自認している。先の実績シラバスの他、ホームページ（英語版）の開設と逐次情報更新、Facebook の活用による情報発信強化など、インターネットや SNS 等が積極的利用が「短プロ-欧米」の特徴の 1 つである。

留学生 EM の概念に当てはめたとき、「短プロ-欧米」は正規留学生のそれとどう違うか。図 7-5 は、第 6 章で作成した「第Ⅲ期 二重学位プログラムにおける留学生 EM 構成要素」を「短プロ-欧米」に応用したものである。

図 7-5：「短プロ-欧米」における留学生 EM 構成要素



二重学位プログラムとの違いを確認しておこう。教学支援がその中心にはあるものの、アドミッションは協定校の推薦に従うものであり、A 大学側の教学支援に管理下にはない。目安として成績評価係数を挙げたり、英語で提供される講義系科目の履修条件として英語力を要求したりするものの、これも選抜のための条件というほど効力は持たない。

経済支援についても、正規留学生在が入学試験の成績（アドミッション）を軸として授業料減免率を決定するのに対し、短期留学生在は交換枠を使った留学かどうかで判断される。また来日後に各種奨学金への応募もできるが、派遣元機関での成績評価係数等に基づいて判断されるため、A 大学における教学支援とは一線を画す。また外部からの手厚い経済支援によって許容人数を超えて受入れ、教学支援、学生生活支援に苦慮したこともある。

滞在期間が限られる短期留学生在は、A 大学を卒業せずに派遣元大学へ再び戻る。教学支援の接続が重視される所以である。また接続の対象には留学コンソーシアム加盟校も含まれるが、この加盟校とは本項で確認したように直接のコンタクトが取りにくい。図では円の外部に加盟校を配すことで、連携がスムーズにはいかない現状を示している。

7.10.3 「短プロアジア」の留学生 EM

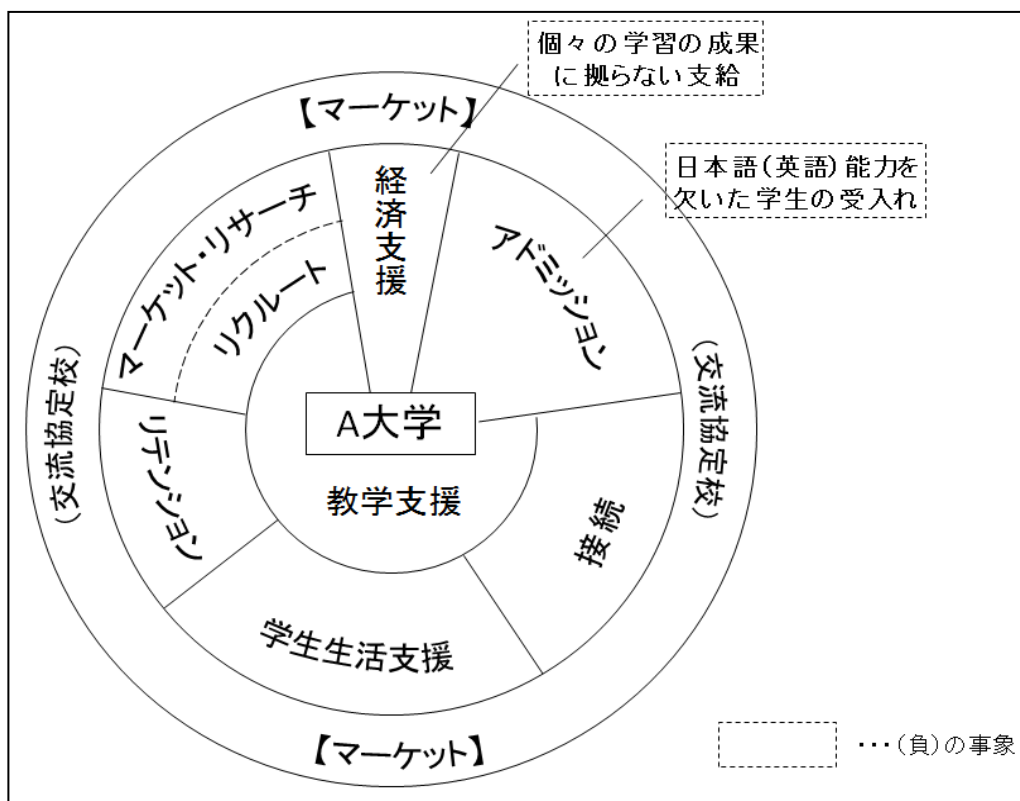
一方で、「短プロアジア」はどのような特徴を持つのか。次ページ図 7-6 に留学生 EM 構成要素を当てはめた「短プロアジア」概念図を用意した。

アドミッション、経済支援が A 大学の教学支援の影響下でないという点は「短プロ欧米」に同じである。ただしアドミッションで、日本語による講義に対応できる日本語力が望まれるのは「短プロアジア」の特徴である。一部の協定校は日本語力の乏しい学生を送出しており、日本語科目以外に受けられる授業が見出せない学生もいた。高い英語力があれば「短プロ欧米」に交じって英語による講義系授業に参加する道もある。が、両言語共に不自由な場合、日本語科目があるばかりであり、派遣元大学の卒業も危ぶまれる。

「短プロ欧米」との違いは、学生の多くが日本語を専攻している点にある。そのため留学目的がはっきりしており、また教学支援の接続もスムーズであることが多い。リテンション対策を必要とする事例が非常に限られるのも、対象者の専攻とマッチングした留学プログラムだからであろう。

教学支援に関しては日本語科目と非日本語科目とに分けたとき、授業への満足度に差が生まれた。より高い満足度を得られるのは留学生在を日頃対象としている日本語教師の授業であり、そのノウハウをいかにして全体に波及させるか課題となっている。

図 7-6: 「短プロアジア」における留学生 EM 構成要素



またマーケットとなるのが協定校のみで、コンソーシアムを介さない点も「短プロ欧米」と異なる。またマーケットの特色としては中国、韓国に数多くの協定校があり、交換留学について受入れ過多の状況にあることが挙げられる。また特に中国については、重点大学と呼ばれるいわゆる一流大学からの参加も目立つが、これは二重学位プログラムにはない特色であり、結果として日本語力の上位レベルの学生受入れの背景となっている。

協定校の拡大は「短プロ欧米」に比して、積極的に行われている。二重学位プログラムに先立って、まずは短期留学プログラムでの送出しを考えると現地教育機関に、「短プロアジア」はいわば試金石としての機能を果たしている。最大の日本語学習者を擁し、日本留学の一大マーケットである中国でも、協定校数は年々増加している。韓国は中国と異なり、日本人学生の留学先確保という視点からも新規協定を結ぶ必要があり、積極的にマーケットを拡大させている。次いで台湾も量的には中国と韓国には及ばないものの、協定校からの送出しは継続して行われており、留学生の安定した供給元と言っていい。

近年の特徴として、タイ、ベトナムの大学との関係構築と留学生受入れの開始も挙げられる。多様な出身地の留学生を迎え入れることで、A大学の国際性に寄与することは認め

られるが、非漢字圏からの受入れは教学支援を受けるに適した日本語力が欠如する例もみられ、その点で問題を抱えている。

加えて、新たなマーケットであるために教職員が共通言語を持たない場合、学生生活支援等にも支障を来す。日本語力も英語力も乏しい中国や韓国からの留学生に対しては、その母語によって学生生活支援は可能であった。しかし、タイやベトナムから日本語も英語も介さない学生を受入れるとなると、教職員がコミュニケーションの手段を持たないため、支援もままならないことになる。教学支援に見合ったアドミッションを堅持すること、そのためのリクルートを徹底させることは、前章でも確認した留学生獲得の骨子であるが、短期留学生を受入れるにあたってこの点は同様である。

第8章 日本語特別プログラム

2013年度秋から2014年度春の1年間、A大学ではこれまでにない新たな留学生施策がみられた。ネパールを中心としたゼロ初級学習者の正規留学生としての直接受入れである。日本語教育を中心とした教学支援体制を敷く一方で、大学全体で受入れ体制を構築しようという、この一大プロジェクト「日本語特別プログラム」を本章では取り上げる。

8.1 背景 –ネパールからの日本留学–

留学生30万人計画が2008年に打ち出されたが、以降、日本国内で顕著にその留学生数が拡大している国としては、ベトナムとネパールが挙げられる。日本語教育振興協会によれば、協会が認定する日本語教育機関（2014年時点で375校）においてその傾向は顕著である⁹⁷。本章で取り上げるネパールは、2008年は517名とタイに続く位置にあったが、2014年には8倍以上に増え、留学生の主要出身国と位置づけられるに至った（表8-1）。

表8-1：日本語教育機関における学生の出身国・地域の内訳

2008年度		2011年度		2014年度	
中国	17,968人	中国	22,408人	中国	16,118人
韓国	10,528人	韓国	2,675人	ベトナム	13,758人
台湾	2,228人	ベトナム	2,039人	ネパール	4,779人
ベトナム	607人	台湾	1,425人	韓国	2,081人
タイ	597人	ネパール	1,371人	台湾	1,837人
計 34,937人 ⁹⁸		計 33,239人		計 43,667人	

また日本学生支援機構は、2014年度の高等教育機関における学生の出身国・地域別に在籍者数の内訳も紹介している⁹⁹。それによれば在籍者数の上位から中国（77,792人）、韓国（13,940人）、ベトナム（11,174人）、ネパール（5,291人）、台湾（4,971人）と続き、日本語教育機関ほどではないにせよ、高等教育機関でもベトナムとネパールの占める位置は

⁹⁷ 日本語教育振興協会ホームページ「日本語教育機関の概況」

<http://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf>

⁹⁸ 合計数にはその他の国・地域の出身者もすべて含む。

⁹⁹ 日本学生支援機構ホームページ「平成26年度外国人留学生在籍状況調査等について」

http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data14_brief.pdf

大きい。この点について 2013 年 7 月付のインターネット記事 (NETIB-NEWS) では、「注目すべきはベトナムとネパール人学生の増加である」とし、その入国許可数 (交付数) について「ネパールを見ても平成 24 年度の交付数 487 に対し、平成 25 年度は 1,457 で約 3 倍に増加している」と取り上げている¹⁰⁰。

このような留学生獲得の新たな潮流の中で、受入れ機関はどのような点に留意することが求められるのか。主としてネパールからの学生獲得による A 大学「日本語特別プログラム」に注目し、その 1 年に渡る取組みを EM の概念に当てはめて課題を検証する。

8.1.1 先行研究

ネパールをマーケットとした留学生政策については、先行研究は決して多くはない。本節ではその一例として、酒井 (2008) と佐藤 (2012) を挙げよう。

酒井 (2008) はネパール人留学生を受入れての自身の経験談をレポートしている。まず渡日前日本語学習については日本語学校や日本語の教材が不十分であり、「在ったとしても、必ずしも正しい日本語を教えることのできる先生がいない」と、その現状を伝える。また私費留学生の経済的困窮に触れ、長期休暇にアルバイトに励む彼らであるが、それによって日本語の成長に効果がみられたことからインターン制度の充実等と呼び掛ける。また調査対象は理系の大学院生を中心とするが、学位取得後の日本企業就職には高度な日本語力 (専門日本語) が欠かせないという。さらに帯同する家族の生活日本語や帰国後の日本社会との接点に言及し、彼らを支援する社会的な環境整備の重要性を訴えている。

一方、佐藤 (2012) はネパール人留学生の急増を受け、特に大学と専修学校とに分けて、それぞれで学ぶ留学生の特長と課題を分析した。「留学前から生活費用や就職状況を含めた日本留学に関する正しい情報を提供し、生活環境を整え、卒業後の就職・企業支援まで行う一貫した受入れの仕組み作りが必要だ」との佐藤の意見は、EM の概念とほぼ合致する。

8.1.2 研究課題と分析データ

本章は A 大学が 2013 年よりスタートさせ「日本語特別プログラム」及びその運営組織である「ネパール連絡会議」に着目し、記述・分析を試みる。分析の対象としたのは、「ネパール連絡会議」会議資料、関連委員会である国際交流・留学生委員会の会議資料および議

¹⁰⁰ NETIB-NEWS ホームページ「外国人留学生 ベトナム・ネパールから急増」
http://www.data-max.co.jp/2013/07/16/post_16455_dm1545_3.html

事録である¹⁰¹。A 大学がなぜネパールから新たに学生を受入れることになったか、いかにして学生を獲得したのか、受入れ後のケアにはどのようなものがあったのかを明らかにする。

さらに A 大学教職員に実施した半構造化インタビューのうち、「日本語特別プログラム」に関するセグメントを抽出し、分析の対象とした。分析にあたっては「ネパール連絡会議」メンバーとその部下となる職員とに分けて取り扱った。前者はネパール人学生のための EM の中核となるべき存在だが、彼らがどのような意識をもって自らの役割と向かい合っていたのかを探る。また後者を加えて分析するのは、異なる立場の者をも対象とすることで、多面的な考察を目指してのことである。学長の指示の下、全学支援を標榜してスタートされたこのプログラムの実態を詳らかにすることで、留学生支援の課題を明らかとし、留学生 EM 確立に向けての留意点を導き出す。そのため、特にインタビュー・データの分析を質的に行なうことで、個々の視点の特徴、共通性や相違点に目を配るよう心がけた。これは第 6 章の従来からの正規留学生や、第 7 章の短期留学生と違い、1 年限りの取組みであったことから、経年変化などを観察することができなかったことも理由の 1 つとする。

これに加えて、最前線でプログラムに携わることになった日本語教師にも注目したい。彼らが学生に対して、プログラムに対して、そして自らの役割についてどのように評価していたのか。担当教員のうち、2015 年 8 月をもって退職した 3 名に対してアンケート調査を介して、それぞれの思うところを述べてもらった。先の調査に加えて、この視点からもプログラムを考察したい。

¹⁰¹ 前章までと同様に、別冊資料として参考とした出典はその都度挙げる。

8.2 A 大学日本語特別プログラム

8.2.1 プログラム設置の背景

A 大学は既にみてきたように、例えば 2007 年度は入学者数が定員の半数程度であったが、その後留学生獲得に注力したことによって総在籍数を持ち直した過去を持つ。その多くは中国に頼ってきたが、東日本大震災以降の第Ⅲ期は、当地での獲得に苦慮するようになり、新たなマーケットを渴望していた。そして 2013 年、翌年に大学認証評価を控えていたことから、特に定員充足の実を示す必要に迫られていた。

表 8-2 : A 大学在籍学生数

年度	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
日本人	415 人	399 人	412 人	430 人	455 人	471 人	497 人
留学生	109 人	194 人	274 人	289 人	245 人	181 人	166 人
合計	524 人	593 人	686 人	719 人	700 人	652 人	663 人
定員	760 人			750 人	740 人		
定員充足率	68.9%	78.0%	90.3%	95.9%	94.6%	88.1%	89.6%
留学生比率	20.8%	32.7%	39.9%	40.2%	35.0%	27.8%	25.0%

表 8-2 は各年度 10 月 1 日付けの在籍者数を取りまとめたものである。留学生頼りの定員充足であったこと、また留学生比率が減少傾向にある 2013 年でネパール人学生獲得が果たした効果が大きかったことが窺える。後述するようにこの時入学したネパール人学生は 29 名であり、「日本語特別プログラム」にはさらに中国人、韓国人学生がそれぞれ 1 名参加したため、計 31 名であった。この 31 名を欠いていれば、2013 年度秋学期は留学生数 150 名、在籍学生数 621 名となり、定員充足率が前年度比でおよそ 10%減の 85.3%まで落ち込むところであった。認証評価は、2013 年度の定員充足が 9 割に近い水準を維持したこともあって、審査を無事通過している。

8.2.2 経緯

そもそもの起りきは、2013 年 4 月にネパールの留学斡旋団体(現地の日本語学校を自称。B 校と仮称)から学生受入れの打診を受けたことによる。これに対して A 大学の学長(PR3)、

入試広報部長 (AO1) は同年秋入学の 1 年次学生獲得に向けて動き始めることを即断した。斡旋団体は日本語教育機関を名乗り、経営者がすなわち校長であるという。この時点では、日本語能力試験 N5 程度の日本語力の学生を送出したいとの情報を得ていたという。

A 大学には当時ネパール人学生が 1 名いたが (T 氏と仮称。この時 4 年生)、この T 氏の紹介により B 校同様に日本語学校を自称する C 校への訪問の段取りをつけた。加えて B 校の紹介で D 校、E 校と、さらに現地日本語学校とのコンタクトを取り付けた。4 校と協議の場を設けた上で、5 月に PR3、AO1 が T 氏を通訳として現地を訪問した。

訪問先の各学校では校長等と協議し、渡日希望者にガイダンスを施している。この結果、受入れが現実のものとなり、本格的な準備に着手するようになった。なお、リクルートは中国でも上海事務所に指示することで実施した結果、プログラムには中国人 1 名、韓国人 1 名が加わることになる (韓国人は、A 県に在住していた当人からの問合せを受け、その日本語力が通常のカリキュラムに参加するには乏しいことからプログラムに便乗させた)。

日本語学校 4 校の詳細を表 8-3 にまとめた。学校別に、推薦者数、合格者数、入学者数を紹介している。B 校と D 校が共に 12 名と、アドミッションの中核であることがわかる。

表 8-3：ネパール日本語学校別送出し実績

日本語学校	推薦者数	合格者数	入学者数	入学者渡日スケジュール
B 校	17	13	12	9/25 渡日 9 名、9/29 渡日 3 名
C 校	5	3	3	9/18 渡日 2 名、10/25 渡日 1 名
D 校	19	13	12	10/31 渡日 12 名
E 校	6	4	2	9/29 渡日 1 名、10/19 渡日 1 名
合計	47	33	29	

また併せて入学者の渡日スケジュールも取り上げた。2013 年度秋の授業開始は 9 月 28 日からである。秋入学の正規留学生、短期留学生はこれに先立ってオリエンテーション等に参加するため、渡日は 9 月 17・18 日を設定していた。「日本語特別プログラム」についても同様であり、この日に間に合うよう逆算して試験日等を定めていた。しかし、実際にネパールから学生たちが日本に到着した日付を見ると、A 大学に予定通りやってきたのは C 校からの 2 名のみであった。学期前の到着はこの他 B 校の 9 名に過ぎず、残りの 18 名は授

業開始後でもネパールで渡日手続きに追われていた。中でも D 校は送出す学生が全員 10 月 31 日と、大幅に遅れている。組織的な問題があったことが推測できる。

なお D 校については、出願時の提出書類の中に 200 時間の日本語学習歴証明書を添えていたというが、面接試験のときに日本語を学んだことがあると回答した者はいなかったという。渡日スケジュールの不都合と併せ、D 校が A 大学に与えた印象は芳しくない。

国際交流委員会に提出された出張報告書によると、4 校共にこれまでの斡旋実績は日本語学校に対してのみであり、大学への送出しは今回が初めてであったという。説明会参加者からの質問も、4 か所共通して「何を学べるのかということ、進路などの質問が多かった」と、カリキュラム及び出口保証についての関心が高かったことを報告している。

8.2.3 受入れ準備

5 月の現地訪問で PR3 がネパール人学生を日本語能力に拠らず 9 月に入学させることを決定したことで、A 大学は受入れ準備を早急に進める必要に迫られた。プログラムの立ち上げを日本語教育部門の責任者 (JT4) に指示したのは、PR3 らがネパールから帰国した後のことであり、直ちにカリキュラム作成と入試業務、授業担当者の雇用に着手している。

(1) カリキュラム

カリキュラムは 2013 年 5 月のうちに先に挙げた JT4 が、初年次教育のプログラムを作成、提示している (別冊資料 8-1)。ゼロ初級の学生を大学 1 年生として受入れ、かつ 2 年次以降は特別な手当てをしないという前提の下、1 年間で日本語能力試験 N2 に合格させようというものである。

N2 を目標としたのは正規留学生が主として入学する日本語・日本研究課程が、通常 1 年次の受入れ条件と定めていることによる。「日本語特別プログラム」の参加学生は、正規留学生として 4 年間 A 大学に在籍する。しかし教学支援を特別に施すのは初年次教育においてのみだという。つまり「日本語特別プログラム」は 1 年間のみの企画であり、ディプロマ・ポリシーを新たに設置して、4 年間共育するものではない。2 年次進級後は通常の課程に加わるとの方針に合わせ、せめて 1 年次入学程度の能力の獲得を求めたと言えよう。級修了までの日本語習得を 1 年間で求めるというのは、非漢字圏出身者であるネパール人学生で占められるこのプログラムにあっては大きな負荷となるだろう。ただそれでも、なお通常の課程に 1 年遅れていることになる。

これに伴い、1年間でN2レベル取得を目指して日本語学習に励むことを誓約する文書の提出が入学手続きの1つに加えられている。なおこの誓約書には、N2に届かないときには留学の中断、帰国勧告を行うことが言及されている。

(2) 入試業務

入試業務については入学願書の提出締切を6月14日とし、同月26・28日にビデオ通話を利用した面接試験を実施している。面接は英語によるコミュニケーション能力を測ることに主眼を置くが、同時に簡単な日本語力を尋ねてもいる（ただし判定において日本語力は考慮されていない）。これは入学後の学生生活支援等において、A大学には英語はともかく、ネパール語を介する教職員を欠いていることによる。

日本語による面談を加えたのは、先にカリキュラムを立ち上げたJT4の発案による。入試の判定材料には生かされないものの、これを実施した目的は少しでも学習者の既習歴を探って授業担当者の参考に供することと、日本語教育機関を名乗る現地斡旋団体の実情を知るためであった。前述のとおり、D校200時間の日本語学習修了証が事実無根であることも、この時に判明している。修了証が受験生の依頼による工作なのか、ブローカーとして1人でも送出したいたとのD校の独断なのか明らかにはなっていないが、日本語教育機関として信頼を損なう行為であったと言わざるを得ない。

当初予定と異なり、7月1～5日、さらに7月12・13日にも試験が行われており、締切が形骸化している。このこともあって前述の通り、渡日スケジュール、さらにはその後の授業日程にまで影響を与える結果となった。ネパールからの出願は47名にまで膨らみ、うち33名を合格としたが、その後入学をした者は29名であった（辞退者のうち3名が経済的な理由により、1名が在留資格認定証明書を交付されなかったことによる）。これに前掲の中国人1名、韓国人1名が加わり、プログラム参加者の総計は31名となった。

(3) 授業担当者の新規雇用

プログラムの中核となる日本語教育のため、新規に常勤教員6名の採用を目指した。これは「(1)カリキュラム」で紹介したプログラム案を遂行するにあたり、日本語の授業については1クラスの人数を10名程度に抑え込むことで行き届いた指導が可能となるよう環境整備を目指したことによる。7月に公募、面接を8月、赴任が9月1日付けという慌ただしさであったが、特別任用講師3名、助教3名の雇用に成功している。

特別任用講師（以下、特任講師）は任期 3 年（2013 年 9 月 1 日～2016 年 8 月 31 日）、助教は 2 年（2013 年 9 月 1 日～2015 年 8 月 31 日）での雇用である。前者は週当たり 1 学期 10 コマ（1 コマ 90 分授業）を、後者は 8 コマを担当することを主たる業務とする。なお公募による採用ではあるが、結果的に助教については A 大学の卒業生（A 大学日本語教員養成講座を修了し、海外等での教歴を持つ者）で占められた。2016 年度の後任人事（1 名減じて 2 名採用）では公募とせず、先の卒業生と条件を等しくする者を積極的に採用しており、日本語教員養成課程のキャリア支援として助教制度が変質している。

およそ 30 名のゼロ初級学習者を対象とするインテンシブクラスを運営するため、特任講師をいわば担任とする 3 クラスを創設し、各クラス 10 人程度とした少人数での教育環境とはなった。特任講師は担任クラスを集中して授業を受持つ一方、助教 3 名は 3 クラスにまたがって授業を担当した。つまり、各クラス 4 名の教員がチーム・ティーチングで日本語教育を施していたことになる。

第 1 学期の時点での日本語科目の時間割は、表 8-4 の通りである（このほかに初年次教育として正規留学生が必修となる「基礎演習」を設置）。例えばクラス I は特任講師 A が統括するとともに授業は週 8 コマを担当し、助教 A と助教 C が 2 コマずつ、助教 B が 3 コマを受持ち、合計で週 15 コマの日本語授業を提供している。

表 8-4：「日本語特別プログラム」日本語科目時間割（第 1 セメスター）

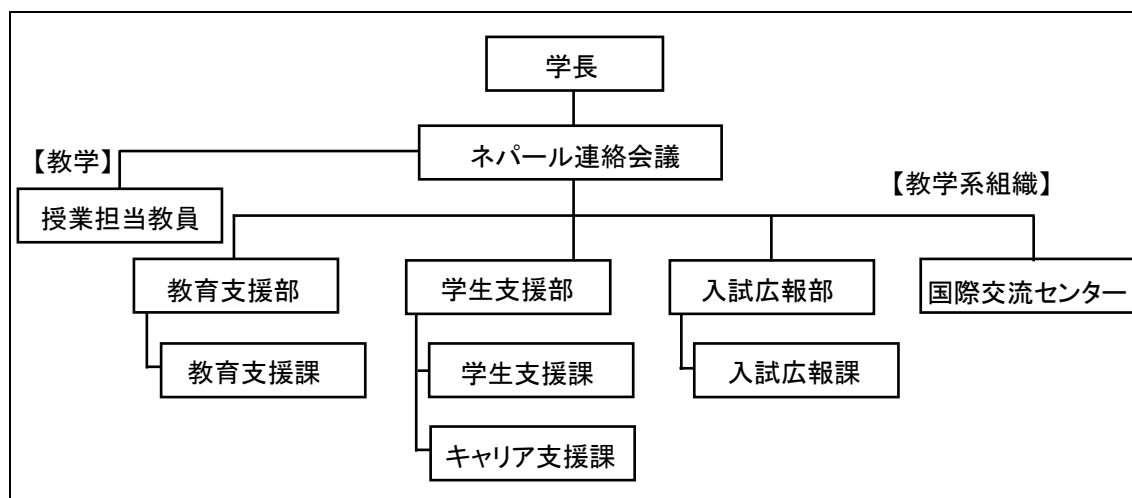
	時限	月	火	水	木	金
クラス I	1 限	講師 A	講師 A	講師 A	助教 B	講師 A
	2 限	講師 A	講師 A	講師 A	助教 B	講師 A
	4 限	助教 A	助教 C	助教 C	助教 A	助教 B
クラス II	1 限	助教 C	講師 B	講師 B	講師 B	講師 B
	2 限	助教 C	講師 B	講師 B	講師 B	講師 B
	4 限	助教 B	助教 A	助教 A	助教 B	助教 C
クラス III	1 限	講師 C	講師 C	助教 A	講師 C	講師 C
	2 限	講師 C	講師 C	助教 A	講師 C	講師 C
	4 限	助教 C	助教 B	助教 B	助教 C	助教 A

なお規定の担当授業数を満たしてはいないが、長期休暇中の集中講義を最初から見越していること、特任講師についてはプログラム以外の留学生教育も 1 コマ担当依頼していることによる。特任講師には日本語チーム・ティーチングにおけるコーディネーターとして、3 人の助教を取りまとめることも期待される。

8.2.4 ネパール人留学生支援体制と「ネパール連絡会議」

一部学生は手続きの遅れから渡日が 11 月にずれ込んだが（前掲表 8-4 におけるクラス III）、ともあれ 9 月末の秋入学にネパール人学生を受入れたことに伴い、A 大学では新たな支援体制が設けられた。それが前述の「ネパール連絡会議」である。図 8-1 より、「ネパール連絡会議」が教学と事務系組織との結び目になっていることがわかる¹⁰²。ただネパール連絡会議が議論するのは、ネパール人学生の包括的な支援ではあるが、同時に「日本語特別プログラム」の円滑な運営のケアも求められる。なお、「ネパール連絡会議」という名称からは、1 名ずつ受入れている中国人学生、韓国人学生の支援への不備も危惧される。

図 8-1 : A 大学ネパール人留学生支援体制



事務系組織の留学生との関わりは第 3 章を参照されたい。国際交流センターは短期留学生の受入れに関わる業務を専ら扱うが、海外の協定校との交流事業もその役割となる。ネパール人学生は正規留学ではあるが、斡旋団体とのやり取りを通して関わっている。

¹⁰² 事務系組織にはそれぞれ学内委員会が併設されており、選任された専任教員を中心に政策の企画立案等に当たる。例えば国際交流センターであれば、国際交流・留学生委員会の方針に沿って実務を執り行うこととなる。

では、これら関係事務組織の上位に設置された「ネパール連絡会議」とはどのようなものか。国際交流・留学生委員会の議事録には、「ネパール留学生に関連する諸事（アルバイト斡旋に関わる判断も含む）を統括する部署がないとの指摘があり、学長より『ネパール連絡会議（学部長、教育支援部長、学生支援部長、国際交流副センター長）』の設置が必要であるとの判断がなされた」とある。このとき国際交流副センター長は PR3 とともにネパールを訪問した AO1 が兼務している。学期開始から 1 か月経った時点で、支援体制の不備を感じ、PR3 の指示で作られたのが「ネパール連絡会議」であった。会議のメンバーは上述の通り学内の主要役職者で固められているが、それぞれの専攻は文化人類学、アメリカ文学、ドイツ文学、フランス演劇であり、留学生教育の専門家は加えられていない。

8.2.5 プログラムを終えて

種々の取組みを経て 1 年間のプログラムを終えた時、ネパールからの学生は 29 名中 16 名が退学、3 名が除籍となった（表 8-5）。6 割 5 分を超える学生が大学を去ったことになる。中でも D 校は B 校と並んで 12 名を送出していたが、その全てが 1 年間で姿を消した。ブローカーに対して支払った手数料は、4 年間学ぶことを前提に捻出したのであろうが、これでは全く採算が取れなかっただろう。なお中国人学生、韓国人学生は 2 年次に進級した。

表 8-5：ネパール日本語学校退学・除籍状況

日本語学校	入学者数	退学者数	除籍者数	在籍者数	在籍率
B 校	12 人	4 人	1 人	7 人	58.3%
C 校	3 人	0 人	0 人	3 人	100%
D 校	12 人	11 人	1 人	0 人	0%
E 校	2 人	1 人	1 人	0 人	0%
合計	29 人	16 人	3 人	10 人	34.5%

国際交流センターがネパール人学生の退学理由を調査した資料がある。これによると、その大半が「勉強したい科目がない」、「他に勉強したいものがある」からであり¹⁰³、また

¹⁰³ これに関連して「ネパールで聞いていた話と違う」という指摘が学習者から多く寄せられ、その責任を斡旋団体に帰す者が目立ったという（A 大学の調査に基づく）。後述の AO2 のストーリー・ラインその他からも、斡旋団体の事前指導には不信感が見て取れる。

「ホームシック」を挙げた者もいたという。前者はリクルート、アドミッションが健全に機能していないことを、また後者については支援体制の課題として留め置かなければならない。

また関係者に実施したインタビュー、アンケートから、ネパールの斡旋団体が別の機関（専門学校）への転学を促し、それにつられて退学を決断したという情報も入手できた。授業担当者の1人である助教Cが寄せた今後の改善策の中で（8.5.3 改善に向けて）、「D校から来た学生はかたくなにY専門学校に行く」と主張している。T県（Y専門学校の所在地）に行ったほうがもっと儲かる。専門学校の方が仕事の幅が広がると思っている。Y専門学校にはITなどもすべて整っていると学生が認識している。大学の方が有利であると説明はしたが、学生は聞く耳をもたない。」という第2回ネパール連絡会議における報告を紹介している。この発言からも、派遣元の学校単位で退学の動きがあったと考えられる。これに関連して、AA3はネパール人学生がブローカーの思惑に踊らされているのではないかと、学生の身の上を心配するとともに、不信の目でD校を見ている（セグメントNo.51）。

No.	発話（AA3）
51	だから今回の退学って話が出てきたときに、彼らが振り回されているだけじゃないかって、その仲介業者に。どうして誰もそのことをわからせてあげないのかな。というのが一番悔しいですね。

専門学校（日本語学校）を経て大学に進学することが国内での留学生獲得では一般的であるだけに、大学を辞めて日本語学校へ入学するという動きは奇異に映る。しかも、Y専門学校は服飾デザインの学校だという。A大学が外国語を専攻する大学だけに、学習動機、留学目的という点で甚だ不可解である。D校にとっては斡旋料を入手し、一方で渡日希望者の日本入国の便宜を図る上でA大学の存在を渡りに船と考えたのかもしれない。先に述べたようにD校が送出した学生の全員が実際に退学、もしくは除籍となっていることから、AA3が口にしたような疑惑がA大学の中で生じるのも無理はないだろう。

8.3 インタビュー

A大学の役職者（教員）及び職員に実施した半構造化インタビューのなかで、ネパール人学生の受入れや現状、課題点について言及のあったセグメントを抽出する。そして後述の通り SCAT（大谷 2008a、2008b、2011）を用いて、A大学が目指す全学支援に向けて当事者がどのようにこの取組みを評価していたのかを探り、その改善に向けた方策を検討する。

(1) 調査対象

ネパール連絡会議を主導した PR3 と会議メンバー（VPR1、AA1、AO1、SS1）が「日本語特別プログラム」をどう捉えているのか探る。またその下で実務に携わる職員をも広く対象として、本節では取り上げる。具体的には、ネパール連絡会議メンバーの直属の部下となる入試広報課長（AO2）と課員 1 名（AO3）、教育支援課長（AA2）と課員 1 名（AA3）、国際交流センター事務室長（IC4）と室員 4 名（IC5、IC7、IC8、IC9）、学生支援課長（SS2）と課員 2 名（SS3、SS4）、キャリア支援課長（CS1）と課員 1 名（CS2）のセグメントからそれぞれ抽出した。また理事長（BC）および附属ビジネス会社のスタッフ（BS）からも「日本語特別プログラム」への言及があったことから分析対象に加えた。

(2) 分析方法

● SCAT について

各セグメントを質的研究法の 1 つである SCAT（Steps for Coding and Theorization）による 4 段階のコーディング作業を行い、「ストーリー・ライン」を記述した。一例を次ページに紹介するとともに（表 8-6）、別冊資料の第Ⅱ部に詳細を挙げる。

SCAT を用いてのテキストからコード化を進める作業は、大谷（2011）によれば次の通りとなる。まずテキストをセグメント化した上で、〈1〉重要な部分を書き出し、〈2〉別の言葉に言い換えた上で、〈3〉このデータの文脈で説明できるような語を記入する。なお説明を補足して「〈2〉の語の示すものの背景、条件、原因、結果、影響、比較、特性、次元（縦横高さの広がり）、変化等を検討して付す」とある。こうして求められた〈1〉～〈3〉を吟味することにより構成概念〈4〉を浮かび上がらせようというものである。

次ページ表 8-6 を例に挙げよう。授業を実際に担当する日本語教師との連携について尋ねたところ（セグメント no.111）、AA1 からはセグメント no.111-112 の回答を得た。

表 8-6 : SCAT の一例 教育支援部長 (AA1) へのインタビューより

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
111	(担当日本語教師との連携について)				
112	そうですね。だから、まあ。ネパールの学生の様子を聞くという意味では、その、先生、基礎演習の先生とか、日本語の先生からちょっと話を伺うってことはあったと思うんですけども。でも、それがかなり濃密だったかといえば、そうではなかったと思いますよね。	学生の様子 基礎演習の先生 日本語の先生から 濃密だったか	授業担当 教員とのコ ンタクト 希薄 学生 の実際は 把握できな い	日本語教 育との接 点を持たな いメンバ ー 乏しい学 生情報	日本語教 育への無 理解
113	ま、特に日本語の担当される先生方からはいろいろな様々な投げ方をされて、来るわけですけども、さっき言ったように、それに対してなかなか上手く、答えをすぐにこう、出すことができなかったっていう点は、ちょっと問題だったかなと。課題ですね。	日本語の 担当 様々 な投げ方 答え すぐ に 出すこ とができな かった 課 題	日本語教 員からは 意見、要望 多々 即応 できない 連絡会議 がサポート できず	日本語教 師の不満 大 日本語 教育の支 援環境作 れず	日本語教 師の不満 日本語教 育環境の 未整備
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>連絡会議の留学生への低い関心と日本語教育への無理解は、日本語教育環境の未整備となって現れ、これは日本語教師の不満の種となった。</p>					

セグメント no.111 より抜き出した 〈1 (表 8-6 中は「注目の語句」と表記)〉「学生の様子」、「基礎演習の先生」、「日本語の先生から」、「濃密だったか」、「そうではなかった」を 〈2 (同じく「その言いかえ」と表記)〉「授業担当教員とのコンタクト」、「希薄」、「学生の実際は把握できない」にそれぞれ言い換えた。そして、「授業担当教員とのコンタクト」が「希薄」であることの原因として「日本語教育との接点を持たない (ネパール連絡会議)

メンバー」を、「学生の実際は把握できない」の結果として「乏しい学生情報」を付し〈3（同じく「テキスト外概念」と表記）〉、これらを吟味して〈4（同じく「構成概念」と表記）〉「日本語教育への無理解」、「留学生への低い関心」を案出した。

同様の手続きによりセグメント no. 112 からは構成概念として「日本語教師の不満」、「日本語教育環境の未整備」を導き出した。そして、先にセグメント no. 111 から得た「日本語教育への無理解」、「留学生への低い関心」と組み合わせて求めたストーリー・ラインが、「連絡会議の留学生への低い関心と日本語教育への無理解は、日本語教育環境の未整備となって現れ、これは日本語教師の不満の種となった。」であった。構成概念は太字で示している。

● SCAT を用いた先行研究

近年、SCAT を活用する研究が日本語教育学においても目立ってきた。小学校の日本語指導員活用のための視点と力量とを模索した田村（2011）、日本語での講義理解に苦勞する留学生のつまずきの要因と理解過程に注目した田中（2012）、「日本語学習者の日記を分析対象として『存在感』の喪失」と『ことば』の略奪」に迫った當銘（2012）、「デス・エデュケーション」が留学生教育に及ぼす影響を取り上げた小山（2013）、ビジターに学習者が期待するところを質問紙調査で尋ねた高尾ほか（2013）、アルバイトを介して地域に暮らす母語話者が日本語学習者に求める能力や評価に関心を寄せた松井ほか（2013）、かつて日本語を学んでいた人物を対象としてその学びを現在とどう位置づけるのかを調査した山内（2013）、自らのレポートを題材として他者からコメントをもらう「レポート検討」を学習者がどう捉えるかを探った山内・古谷（2013）、自律学習支援となる日本語学習アドバイジングを検討する中でサポート実践の利用者の志向を探究した千ほか（2014）、専門日本語教育の支援においてテレビ会議システムが内省促進ツールとして果たす役割を求めた宮島ほか（2014）など、実に多数に及ぶ。

この手法の特長はどこにあるのだろうか。日本語教育学の一論文として SCAT を活用した鈴木（2013）は、「分析手続きを明示化することによって分析過程の省察可能性を高め、結果的に結論への反証可能性を高めることのできる」データ分析手法であり、「比較的小規模の質的データの分析にも応用可能とされる」ことがそのメリットであると述べている。

● 本研究におけるストーリー・ラインと理論記述

上記の手順を経て得られたコード（SCAT 第 4 段階「テーマ・構成概念」）を結び合わせ

て得られたストーリー・ラインは、「日本語特別プログラム」に関わった教職員が、現状においてこのプログラムをどう評価しているのかを明らかにしたものとなる。様々な視点から紡いだストーリー・ラインによって、多面的に留学生支援の実情を描き出したい。

また SCAT ではストーリー・ラインから、さらに分析・考察を進めて、理論記述へと精製の度合いを高める。本研究はこれにあたり、導かれたコードと今井・今井（2003）が掲げる『学生満足中心』のエンロールメント機能要素の関係づくり」が提示する EM の要素との対応関係を軸として、さらに考察を行った。そのため、個々のストーリー・ラインに該当する EM 構成要素を併記する。その上で、ストーリー・ラインを組み合わせ再編し、EM 構築のための理論を導き出す。言い換えればストーリー・ラインが現状を列挙するとすれば、その改善策を示したものが本研究における理論記述に相当すると見てよいだろう。

ところで EM の構成要素だが、短期留学生を扱った第 7 章では「卒業」を派遣元大学への「接続」とした。「日本語特別プログラム」は 4 年間の正規留学であるが、プログラムは 1 年で修了することから、以降は 2 年次への「接続」として捉え直すこととする。また「運営体制」についての言及が多々ストーリー・ラインで確認できることから、これにも注目し、EM 構成要素の 9 番目として提示しておく。以下に記述するストーリー・ラインでは、それぞれのセグメントから導かれたコードを太字で表すとともに、関連する構成要素を【①～⑨】で明示する（①マーケット・リサーチ、②アドミッション、③経済支援、④学生生活支援、⑤教学支援、⑥接続、⑦リテンション、⑧リクルート、及び⑨運営体制）。

8.3.1 学長及び「ネパール連絡会議」メンバー ストーリー・ライン

本項ではまず PR3 及び「ネパール連絡会議」メンバーのストーリー・ラインと、そこから導き出した理論記述を紹介する。ここで取り上げられた 5 名は、EM 構築についての責任と権限を持つ人物と位置付けられる。

(1) 学長<PR3> ストーリー・ライン

- 留学生獲得の中で日本への英語留学の可能性を模索したとき、**第三者言語接触場面でのイメージ教育**を意識しなければならず、教員側にはそれへの対応を可能とすることがハードルとして課せられる。【②】【⑤】
- 海外からの留学生獲得を目指したとき、その国・地域が**経済力の裏付けのあるマーケット**かどうか重要である。しかしネパールからの受入れは、**中国人留学生の落ち込**

みを受けての代替措置であった。周辺の大学・日本語学校のネパールリクルートの潮流に便乗しての乗入れであり、そもそも地縁頼りの獲得の中でネパールとは希薄なネットワークしか持たず、計画性の無い受入れだった。本プログラムについて非協力的な教職員への不満を学長は募らせているが、その要因を学内教職員の多くと危機感の共有が持っていないからだと考えている。【①】【⑧】【⑨】

上記ストーリー・ラインに基づいて抽出した理論記述を下表にまとめる(表 8-7)。以下、全ストーリー・ラインに同様の作業を試みる。なお、表中には抽出した発話者の略記号と共に理論番号を[1]、[2]などと振る (PR3[1]は PR3 から求めた 1 つ目の理論を意味する)。

表 8-7 : PR3 から抽出した理論記述

	理論記述
PR3[1]	非英語母語話者対象の英語によるアドミッションを課したとき、教学支援に多大な負荷をかける
PR3[2]	経済性に富んだマーケットでの計画的なリクルートが獲得の理想像
PR3[3]	支援体制構築への共感の欠如が EM の阻害要因となる

(2) 副学長／学部長<VPR1> ストーリー・ライン

- 不十分な留学説明によって留学希望者の大学選択の機会を誤らせた。しかし原因究明はなされず、PDCA の欠如が指摘できる。【⑧】【⑨】
- 本プログラムは、急場しのぎの戦略なき学生獲得であり、連絡会議もトップダウンにより役割不明のまま設立され、困惑している。また連絡会議は学内において曖昧に位置づけられ、連絡会議メンバーも留学生支援への主体性が欠如していた。【⑨】
- 授業担当者との連携も乏しく、問題解決の機関とはなっていなかった。そのため、教職員への過度な負担を強いた。【⑤】【⑨】
- 自立困難な学生を受入れながら、渡日直後のケアにさえ不足していた。【④】
- 退学者を多く出したのは、事前の留学説明の軽視、受入れ後のシミュレーション不足による。プログラムへの低評価から、辞めて当然と受け止めている。しかし高い退学率は社会問題にもなりかねず、大学の信用への危機感を抱くにいった。【⑦】【⑧】【⑨】
- 本プログラムは語学プログラムとしての評価は高いが、学士課程における位置付けに

は意識が乏しかった。【⑤】【⑥】

表 8-8 : VPR1 から抽出した理論記述

	理論記述
VPR1[1]	運営体制の不備が不誠実なリクルートをもたらす
VPR1[2]	授業担当者を運営体制の一部に据えれば、教学支援が展開できる
VPR1[3]	生活支援の不足、リクルートの不備は消極的な運営体制の中で、深刻なリテンションの課題を生む

(3) 入試広報部長<AO1> ストーリー・ライン

- 多様性創出のための新マーケットと位置付けられるが、その獲得は乏しい地縁から悪戦苦闘した。またネパールは経済力に乏しいマーケットであり、学生自身の人柄は高く評価するものの今後の継続性も期待薄であり、長期的な戦略がない。【①】
- 中国からのゼロ初級学習者受入れ経験はあるが、このときは不十分な環境により失敗した。本プログラムは高く評価するが、これは語学力の向上に満足したことによる。大学の宣伝材料たり得るとまで日本語教育への高評価を寄せる。しかしプログラム本来の到達目標は形骸化している。【⑤】【⑥】
- また学生支援では、カースト制度がもたらす人間関係などネパール事情の理解不足も問題となった。集団形成の習慣化など他の留学生には見られなかった特徴も窓口対応への苦慮をもたらした。【①】【④】
- 乏しい全学支援体制であり、関係部署間のセクショナリズムを課題として抱える中、獲得と受入れを不本意ながら主導した。ただ学生へのアルバイト斡旋への使命感が強く、学生の居場所となったキャリア支援課は評価している。【③】【⑨】

表 8-9 : AO1 から抽出した理論記述

	理論記述
AO1[1]	経済性に富んだマーケットでの計画的なリクルートが獲得の理想像
AO1[2]	接続を考慮しない日本語教育は学士課程の支えとならない
AO1[3]	セクショナリズムが運営体制構築の阻害要因となる

(4) 学生支援部長<SS1> ストーリー・ライン

- これまで留学獲得マーケットは中国一辺倒であった。しかし留学生の多様化が進み、その存在が大学グローバル化への貢献とも捉えられるが、一方で留学生支援の複雑化も進み、FD・SDなどで取り上げるべき課題が増えた。【④】【⑤】
- 連絡会議は、メンバーの留学生施策の経験・知識不足から、統括機能が欠如しており、問題の予防効果を果たせなかった。またメンバーは当事者意識が乏しく、そもそもネパール人学生への低い関心度、留学生軽視が指摘できる。【④】【⑨】
- ネパール人学生は素行優良であるが、経済力に問題を持つ。これを理解せずに、受入れにあたってはアルバイトの重要性を軽視していた。【②】【③】
- 日本人学生重視、留学生軽視の風潮があるが、このため日本語教師との連携も不足している。大学の無責任な姿勢は大学風土と言えるものだ。【④】【⑤】
- 連絡会議は支援体制の必要性に気づいた後に設立されたが、日本語教育への乏しい理解のまま設置され、体制は責任分散による即応力欠如という欠点を抱える。【⑤】【⑨】
- 多数の退学者が出たが、プログラムへの低評価から意外性のない退学と受け止める。プログラムの到達目標は形骸化しているが、それでも語学力の向上に満足している。日本社会への同化を推進、支持もした。【⑤】【⑦】
- 大学経営のための留学生獲得であり、潤沢な経済支援は不可。結果アルバイト重視となったが、授業外学習時間不問という事態に立ち至った。【③】【⑤】
- 経費支弁能力調査の形骸化が問題。改めて入学審査の厳格化を求めるべき。【②】【③】
- 無責任な斡旋団体の留学事前説明の結果、アルバイト重視といった不純な留学目的の学生を受入れたが、地方都市の限界から、その欲求は満たしにくい。【④】【⑦】【⑧】
- 日本留学の条件として経費支弁能力は欠かせず、一方アルバイトを希望する者は就労の条件として日本語能力が求められる。【②】

表 8-10 : SS1 から抽出した理論記述

	理論記述
SS1 [1]	留学生の多様化によりその支援も複雑化し、教学支援・学生生活支援の改善が常に求められる
SS1 [2]	実効性のある留学生支援には、留学生教育の専門家が運営体制の中核に必須

SS1 [3]	経済支援に限りがある以上、経費支弁能力は留学受入れの必須条件である
SS1 [4]	教学支援の充実がリテンション業務の基礎となる
SS1 [5]	リクルートをブローカーに委ねず、留学目的を明確に質すことが学生生活支援を容易にする
SS1 [6]	経費支弁能力か日本語能力か、いずれかを持つことが日本留学の最低条件

(5) 教育支援部長<AA1> ストーリー・ライン

- かつては学習意欲に欠ける学生を大量に受入れたが、これは無理な受入れでありスタッフの負担となった。近年はリクルートの方針転換が図られたが、ネパールからの獲得は逆行する留学生施策と位置付けられる。【⑧】
- ネパールからの学生獲得は、対応力不足、環境未整備など問題山積であった。非漢字圏学習者の受入れの難しさからプログラム目標の妥当性にも疑問を持つ。プログラム修了後の高い退学率への危機感を持たない。【⑤】【⑦】
- 学生情報の把握はしていないが、退学理由に就労目的で来日した学生の都会への憧れ、翻って乏しい就労機会しか持てない地方都市への不満があったと考える。またリクルート時の情報提供の不足もその一因だが、この点には斡旋団体の事前指導の妥当性も疑われる。【④】【⑦】【⑧】
- 学生との乏しい接点ゆえに、存在感の薄い連絡会議であった。学生の自分本位のプログラム理解とそのニーズとかけ離れた指導をする連絡会議とのミスコミュニケーションが目立った。連絡会議が学生情報の把握をしておらず、学生と連絡会議の結びつきの断絶がみられる。【⑤】【⑨】
- 専門家を欠いた支援体制であった。現場からの声待ちという受動的姿勢で臨んでおり、指導力のない指導は問題が発生してもままならない対症療法に四苦八苦することになる。【④】【⑤】
- 連絡会議の留学生への低い関心と日本語教育への無理解は、日本語教育環境の未整備となって現れ、これは日本語教師の不満の種となった。【⑤】
- リクルート戦略はシミュレーション不足であり、PDCA サイクルの欠如、アドミッションとプログラムの断絶も問題視される。留学生教育に携わらない連絡会議メンバーにとって、本プログラムは他人事であり、希薄な問題解決への意欲と責任は状況改善の阻害要因となった。【②】【⑤】【⑧】【⑨】

表 8-11 : AA1 から抽出した理論記述

	理論記述
AA1 [1]	留学希望者のニーズとマッチングしたリクルートが無理のない留学生支援の基盤となる
AA1 [2]	教学支援の充実がリテンション業務の基礎となる
AA1 [3]	リクルートの不備は学生生活への不満となり、リテンションの阻害要因となる
AA1 [4]	教学支援と運営組織が一体化しなければ、学習者との懸け橋として機能できない
AA1 [5]	連絡会議に留学生教育の専門家を配することで、積極的支援が可能となる
AA1 [6]	リクルートとアドミッション、教学支援に一貫性を持たせるために、運営体制の中心に留学生教育の専門家が必要

8.3.2 職員 ストーリー・ライン

続いて本項では、「ネパール連絡会議」の指揮下で業務を遂行する各部署の事務スタッフへの聞き取りに基づき、8.3.1 同様にストーリー・ラインの作成とそれに基づく理論記述を提示する。入試広報課、学生支援課、キャリア支援課、教育支援課、国際交流センターの順に取り上げる。また「その他」として BS 及び BC の発言にも耳を傾ける。

(1) 入試広報課

- 入試広報課長<AO2> ストーリー・ライン
- 現在のネパール人学生へのケアは**過保護な留学生支援**であると評価する。【④】
- 留学の**前提条件としての経費支弁能力**なのに、極端に困窮する学生を受入れるのは、**経費支弁能力調査が形骸化**している表れである。【②】【③】
- 学士課程**受入れ条件**として日本語力は求められるが、これを無視した**無責任な受入れ**であり、**アドミッション軽視**への不満を持つ。アドミッション・ポリシーの欠如が見て取れる。【②】
- 本プログラムの**継続**を図るのであれば、ネパールに限らず**新規マーケット開拓の必要性**がある。【①】
- **利益重視の斡旋団体任せの留学事前指導**では、学習者の基礎学力や留学目的を軽視することで、本学との**マッチングへの懸念**が持たれる。【⑧】

表 8-12 : AO2 から抽出した理論記述

	理論記述
AO2 [1]	手厚い支援が適当とは限らない
AO2 [2]	経費支弁能力をアドミッションで重視することは不可避
AO2 [3]	日本語力は留学生アドミッション・ポリシーとして重視すべき
AO2 [4]	多様な留学生マーケットの開拓・保持がプログラムの維持を可能とする
AO2 [5]	リクルートをブローカーに委ねず、留学目的を明確に質すことが学生生活支援を容易にする

- 入試広報課員<AO3> ストーリー・ライン
- 留学生獲得の主担当不明な中で、通常手続きから逸脱したネパールでのアドミッションが推進された。アドミッションのPDCA 欠如から、問題改善には期待を持っていない。【②】【⑨】
- 海外の新しいマーケットへの不安から、むしろ国内の日本語学校との連携への展望に期待を寄せ、重視している。ネパール人学生受入れも日本語学校経由が望ましいとする。【①】
- 本プログラムの継続性への疑問を持つが、継続しなかったときのプログラム専従教員の雇用問題にも懸念を寄せる。【⑤】【⑨】
- ネパールからの学生獲得については定員充足以外を度外視しており、斡旋業者とのコミュニケーション不足に見られるアドミッション軽視に不満と危機感を抱いている。また軽視しておきながら、指示命令系統の混乱から実務段階で課される負担の増大に辟易としている。【②】【⑧】【⑨】
- ネパールの学生を巡っては、定員充足を免罪符として学生軽視の獲得策が推進された。これは大学認証評価合格を目指してのことであり、受入れに伴って発生した問題は先送りされてきた。【②】【⑧】
- 留学生獲得に関して、学長のガバナンスの欠如を問題視している。また併せて、他の役職者のエンロールメント・マネジメントへの無理解についても危惧している。【⑨】
- 留学生頼みの学長に対して、日本の大学としてのジレンマを抱える。日本人学生のための留学生獲得でなければならないが、日本人学生にとってのネパール人学生がもたらすメリットは懐疑的である。受入れるとすればその後の負担を考慮し、海外からの

直接獲得への不安から国内日本語学校への期待を寄せている。【①】【②】【⑧】

- 学長への不信は強く、数のみの留学生獲得を推進し、その過程でみられるアドミッション軽視やそれに伴う現場の負担軽視、また教育体制軽視の姿勢に落胆している。【②】【⑤】【⑨】

表 8-13 : AO3 から抽出した理論記述

	理論記述
AO3 [1]	アドミッションは運営体制下で監督し、PDCA を機能させることで改善を目指す
AO3 [2]	海外マーケットよりも国内マーケットを優先し、安定した留学生獲得を図るべき
AO3 [3]	運営体制は教学支援の環境維持に目配りする
AO3 [4]	アドミッションをブローカーに委ねず、大学自らが運営すべき
AO3 [5]	ガバナンス機能と留学生 EM への理解ある運営体制が、留学生獲得に不可欠
AO3 [6]	日本人学生のためになる留学生をリクルートの対象とすべき
AO3 [7]	信頼される大学トップには、アドミッションと教学支援への理解と責任の自覚が求められる

- 入試広報課員<AO4> ストーリー・ライン
- 昨今日本語学校における東南アジアブームが目覚ましいが、日本語力が課題となる東南アジア、南アジアと受入れ後の負担軽微な東アジアとでは東アジアからの円滑な受入れに力を入れるべきである。【①】【⑤】
- ネパール人の受入れに伴い、従来経験したことのない負担が新たに押し掛かっている。一方で東アジアの学生が軽視されている点は公平性を欠いている。【④】【⑨】
- 本プログラムの受入れ態勢を振り返ったとき、観測の甘さとシミュレーション不足が目立ち、総じて失敗したプログラムだと評価する。今後、雇用した日本語教師への責任をどうとるのか、学長のガバナンスへ疑問を投げかけている。不明確な責任の所在は PDCA の欠如と結びつき、たとえプログラムが継続しても問題の改善は期待できない。【⑤】【⑨】

表 8-14 : AO4 から抽出した理論記述

	理論記述
AO4 [1]	東アジアは経済性を考慮したとき、留学生マーケットとして可能性を多分に持つ
AO4 [2]	マーケットの違いによらず、公平な留学生支援を提供できる運営体制を敷くべき
AO4 [3]	運営体制は教学支援の環境維持に目配りする
AO4 [4]	教学支援への理解ある運営体制を敷くのが学長の役割である

(2) 学生支援課

- 学生支援課長<SS2> ストーリー・ライン
- 語学プログラムとしては高評価をするも、学生満足につながらなかった。【⑤】
- 学内で共有されない学生情報など、リクルートからアドミッションまで秘密裏に進行していた。【②】【⑧】【⑨】
- 日本語教師を除外したために専門家を欠いた役に立たない連絡会議となった。また何度も出願締切を伸ばしてはその都度入試を行うアドミッションのシステム崩壊に、受入れ準備にあたる職員が振り回された。これはそもそも計画性を欠く連絡会議の後手後手の対応に起因する。【②】【⑨】
- 留学における経済力の重要性を考慮せず、経費支弁能力調査の形骸化をもたらした。【②】【③】
- 連絡会議の取組みはシミュレーション不足であり、その結果高い退学率への危機感の欠如、失敗を生かそうとする PDCA への意思の欠如も問題とする。【⑦】【⑨】

表 8-15 : SS2 から抽出した理論記述

	理論記述
SS2 [1]	日本語教育の充実だけでは学生満足には至らない
SS2 [2]	リクルートからアドミッションまでの現地での獲得の流れを学内で共有する
SS2 [3]	運営体制に留学生教育の専門家である日本語教師は不可欠
SS2 [4]	経費支弁能力をアドミッションで重視することは不可避
SS2 [5]	リテンション対策を重視する運営体制を敷く

- 学生支援課員<SS3> ストーリー・ライン
 - ネパール人学生とは**乏しい交流の機会**しか持たないが、彼らの**学士課程における位置づけ**には疑問を投げかけている。【⑥】
 - 受入れにあたっては**日本語力の必要性**を指摘しており、**支援受容にも日本語力が必須**であるとする。理解力への懸念から、**教員との連携による学生支援**を展開している。【②】
【④】
 - **経費支弁能力調査の形骸化**から、生活面で困窮した学生を受入れる事態となったが、これに伴いそもそもの彼らの**留学目的へ疑問**を寄せている。【②】【③】
 - 本プログラムには**受入れ態勢の未整備**から、運営側の**責任感の欠如**が指摘される。結果として**学生満足につながらないプログラム**であると評価している。渡日前に他の**留学の選択肢**がなかったのか、**アドミッションへの不信**を寄せている。【②】【⑧】【⑨】

表 8-16 : SS3 から抽出した理論記述

	理論記述
SS3 [1]	プログラムをカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーへ接続させる
SS3 [2]	留学生の日本語力は学生生活支援の可能性を左右する
SS3 [3]	経費支弁能力は留学目的を図る物差しとなる
SS3 [4]	リクルートからアドミッションまでの現地での獲得の流れを学内で共有する

- 学生支援課員<SS4> ストーリー・ライン
 - 本プログラムは**語学プログラム**として高評価するものの、ネパール人学生への**特別支援**の必要性から**負担増大**となっている。そのため、今後の**受入れ継続への疑問**を抱いている。【④】【⑤】【⑨】
 - ネパール人学生特有の問題として**高い事務スタッフへの依存**が挙げられる。**無理難題**も含まれ、対応が**長時間化**するなど、**支援業務の増大**をもたらした。【④】
 - 本プログラムへの大学の取組みは、**学長のガバナンス欠如への不満**、**連絡会議の希薄な存在感への疑問**などから低く評価しており、特に学長の**消極的な受入れ後の支援策**を否定的に捉えている。【⑨】

表 8-17 : SS4 から抽出した理論記述

	理論記述
SS4 [1]	許容範囲の支援負担であることが、プログラムが継続性を持つ条件
SS4 [2]	手厚い支援が適当とは限らない
SS4 [3]	大学トップの留学生 EM への理解が、スタッフの運営体制への信頼につながる

(3) キャリア支援課

- キャリア支援課長<CS1> ストーリー・ライン
- 経費支弁能力調査の形骸化は、就労目的で渡日を目指す学生をもたらした。【②】
- ネパール人学生のアルバイト先での良好な勤務態度、一生懸命な姿は日本人学生への手本となる。またアルバイトが彼らの自立促進に役立つと期待した。【③】【④】
- アルバイト条件としての日本語力が枷となって、キャリア支援課には新たな負担となったネパール人学生へのアルバイト斡旋であった。また経済的に困窮しているために目先の収入に囚われる彼らの長期的な視野の欠如に振り回された。【③】【④】
- アルバイト斡旋が重要任務となったのは、日本と母国との大きな経済格差があるためだ。これに関連して意図的な経費支弁能力調査の形骸化がみられた。【②】【③】【④】
- ネパール人学生と地域社会との接点はアルバイトを介してだったが、日本人との友好交流につながり、地域での評判はよい。【③】【④】
- 学生獲得数の実績への評価はするが、学士課程における曖昧な位置付けから、意外性のない退学として受け止める。単発のプログラムで終わったが、たとえ継続したとしても PDCA の欠如から改善は期待できない。【⑤】【⑦】【⑧】【⑨】

表 8-18 : CS1 から抽出した理論記述

	理論記述
CS1 [1]	経費支弁能力は留学目的を図る物差しとなる
CS1 [2]	経費支弁能力か日本語能力か、いずれかを持つことが日本留学の最低条件
CS1 [3]	アルバイト参加は職種によっては地域社会との結び付きの一助となる
CS1 [4]	教学支援の不備はリテンションの阻害要因となる
CS1 [5]	PDCA を回転させる運営体制がプログラムに継続性を与える

- キャリア支援課員<CS2> ストーリー・ライン
- 新しい学生獲得への試みに**プログラム成功への期待**を寄せていた。キャリア支援課には**重要任務**として**アルバイト斡旋**が課せられたが、難航した。ネックとなったのは日本語力の乏しさである。斡旋だけでなく、**アルバイト先での見守り**まで**特段の支援**を施したが、より好条件を求める**アルバイトへの食欲**を満たせず、**退学希望者への足止め効果**とはならなかった。ネパール人学生の**事務スタッフへの依存**も目立ったが、**特別扱いの恒常化は回避**した。【④】【⑦】
- 斡旋団体に対しては渡日前の**詐欺的な説明**や**アドミッションの経緯不明**などから**不信感**を持ち、その**責任追及**を求めている。ネパール人学生は**集団行動**をとる傾向が目立ち、**あやふやな留学目的**の下、**他者依存**で転学を口にする彼らは**斡旋団体のカモ**にされかねない。【②】【⑦】【⑧】
- 連絡会議はそもそも**不透明な設立経緯**を持つが、**責任者不在**であり、**機能不全**に陥っている。プログラムもまた**学士課程における曖昧な位置づけ**にあり、**反省材料**には事欠かない。にもかかわらず**責任の回避**に努める**役職者**に**不信感**を持ち、**PDCA**の**必要性**を指摘しつつも、**真摯な反省**は諦めてしまっている。【⑥】【⑨】

表 8-19 : CS2 から抽出した理論記述

	理論記述
CS2 [1]	経費支弁能力か日本語能力か、いずれかを持つことが日本留学の最低条件
CS2 [2]	手厚い支援が適当とは限らない
CS2 [3]	地方都市の乏しい就労の選択肢は、就労目的の学生のリテンションの阻害要因となる
CS2 [4]	アドミッションをブローカーに委ねず、大学自らが運営すべき
CS2 [5]	PDCA を回転させる運営体制がプログラムに継続性を与える

(4) 教育支援課

- 教育支援課長<AA2> ストーリー・ライン
- 本プログラムでは、受入れ学生の就労を期待した**不純な留学目的**が前面に出るが、**地方都市の限界**からその欲求を満たせない。【④】【⑦】【⑧】
- プログラムの到達目標は**修了後の接続**を考えて設置すべきものだが、これを**学生の日本語力次第**に**下位修正**させ、結局当初の日本語能力試験 N2 合格を問わなくなったのは

失敗であった。【⑤】【⑥】

- 事務局内でキャリア支援課は別棟にあるが、キャリア支援課と教育支援課の断絶ということはなく、アルバイト斡旋にかかりきりのキャリアスタッフの姿は承知しており、本来の業務軽視を懸念している。【④】
- ネパール人学生の受入れによって留学生の多様性が増大したことを評価する一方、単発のプログラムで終わったリクルートへの努力不足を指摘する。【①】【⑧】
- プログラムの学士課程における曖昧な位置づけ、プログラム運営における計画性の欠如を改善点として挙げるも、PDCA への意思の欠如から期待はしない。【⑥】【⑨】

表 8-20 : AA2 から抽出した理論記述

	理論記述
AA2 [1]	地方都市の乏しい就労の選択肢は、就労目的の学生のリテンションの阻害要因となる
AA2 [2]	ディプロマ・ポリシーを堅持し、それへの接続を可能とする教学支援を検討すべき
AA2 [3]	日本人学生支援を保持した上での留学生支援でなければならない
AA2 [4]	新規留学生マーケットの開拓はキャンパスに多様性をもたらす
AA2 [5]	プログラムをカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーへ接続させる

- 教育支援課課員<AA3> ストーリー・ライン
- プログラムの学士課程における位置づけを考えた時、到達目標となる日本語力の習得が重要であり、日本語力向上への支援強化が必要であったが、大学の経済的理由によって不十分な支援で終わった。無責任な受入れをした役職者への不信感を持つに至った。【⑤】【⑥】【⑨】
- 語学プログラムとしての高評価はともかく、教育課程全体への不満をネパール人学生は持ち、入学時からの退学予備軍を抱えていた。これは留学事前情報の周知失敗によるものであり、アドミッションの機能不全と言える。渡日の機会提供として機能する面が強かった。プログラムの学士課程における位置づけは初年次教育として日本語力を重視したものであり、日本語インテンシブプログラムとしての性格が濃厚だったが、これは妥当であったと判断する。【②】【⑤】【⑦】
- 他者依存で転学を口にするネパール人学生は、斡旋団体に振り回されている。【⑦】
- プログラム改善へ積極的に発言する日本語教師を軽視する連絡会議は不可解である。

【⑤】【⑨】

- ネパール人学生の**集団形成の習慣**とそれによる窓口対応への苦慮は、これまで**経験したことの無い負担**となっている。連絡会議のこのような**現場への無理解**に不満を持つ。

【④】【⑨】

- 日本語力の乏しい**学習者への慣れ**はかねてからあったが、**日本留学の基本的条件**としての日本語力を問わず、入学条件の緩和を進めたことは、**獲得する学生の質へのあきらめ**でもある。日本語力不問によって**学生獲得のマーケットの拡大**は果たされたが、これは**別科に相当するプログラム**であり、**学士課程入学の条件**としての日本語力を軽視した**無計画な受入れ**は**出口保証**を持たず、**退学者量産**に至った。【①】【②】【⑤】【⑦】

表 8-21 : AA3 から抽出した理論記述

	理論記述
AA3 [1]	プログラムをカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーへ接続させる運営体制を敷く
AA3 [2]	適切なアドミッションは教学支援への不満を生まず、リテンション対策を妨げない
AA3 [3]	ブローカーの存在は、リテンションの阻害要因となる
AA3 [4]	日本語教師の発言を反映する運営体制を敷かなければならない
AA3 [5]	アドミッションで日本語力を問うことは、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを保証する上で不可欠であり
AA3 [6]	アドミッション時の日本語力軽視がリテンションの阻害要因となる

(5) 国際交流センター事務室

- 国際交流センター事務室長<IC4> ストーリー・ライン
- 海外から留学生の獲得を目指したとき、**割に合わないネパールからの獲得**にこだわるよりも、**最も魅力的なマーケット**である**中国**に傾注した方が良い。【①】
- **大学経営における留学生の重要性**が高まる中で**試みられたネパールからの学生獲得**であった。彼らの日本語力は乏しく**指示伝達の難しさ**に悩まされるものの、**目立って素行優良**であった。ただし**情報処理能力の不足**が疑われることから、日本語力と共に**情報獲得技術の習得支援**の必要性も指摘している。またこれと関連して、**留学事前教育**との**アーティキュレーションの必要性**も一考するとよい。オリエンテーションでは情

報量のコントロールをするなどの配慮もすべきである。【④】【⑤】

- 年齢層が高いことから、これまでの学部留学生ではあまり表面に現れなかった配偶者問題を抱える。また乏しい留学事前指導であることから、生活面での危機意識の涵養を自らの役割として意識してきた。【④】

表 8-22 : IC4 から抽出した理論記述

	理論記述
IC4 [1]	留学生獲得の信頼と利点は、新興マーケットより実績のある隣国にある
IC4 [2]	受入れ後の支援を容易にするには、留学事前教育が重要
IC4 [3]	受入れる留学生の高齢化は、配偶者支援を含む

- 国際交流センター事務室員<IC5> ストーリー・ライン
- A 大学では定員充足が免罪符となる。ディプロマ・ポリシーへの無関心と学士課程における位置づけの曖昧さからわかるように、本プログラムは一過性の獲得戦略に過ぎず、実質的には責任者不在による短絡的な運営となったが、これに振り回された現場の不満は大きい。【⑤】【⑥】【⑨】

表 8-23 : IC5 から抽出した理論記述

	理論記述
IC5 [1]	長期的な視野に立った教学支援を可能とする運営体制が留学生獲得には必要

- 国際交流センター事務室員<IC7> ストーリー・ライン
- 現在の A 大学は計画性のない留学生獲得を行っている。政治的状況から見切りをつけた中国マーケットだが、むしろ日本語習得の速さから言っても日本留学に適しているのは中国である。経費支弁能力の不足しているネパールを偏重しているが、支援にあたる教職員は当然の負担増大に見舞われており、仲介手数料の効果的な活用とはなっていない。【①】【②】【④】【⑤】

表 8-24 : IC7 から抽出した理論記述

	理論記述
IC7 [1]	留学生獲得の信頼と利点は、新興マーケットより実績のある隣国にある

- 国際交流センター事務室員<IC8> ストーリー・ライン
- かねてより**留学生獲得への緊張感**を欠いていたが、ネパールからの初めての受入れにおいても**定員充足以外蔑ろ**であった。アドミッションに関するシミュレーション不足であり、**無理のあったアドミッション・スケジュール**は、現場スタッフによる上層部への強い**不信感**を招くことになった。【②】【⑨】

表 8-25 : IC8 から抽出した理論記述

	理論記述
IC8 [1]	アドミッションは運営体制下で監督し、PDCA を機能させることで改善を目指す

- 国際交流センター事務室員<IC9> ストーリー・ライン
- 海外からの留学生獲得においては、**派遣元機関との人脈構築**が欠かせない。しかしネパールに対しては**責任の所在**が不明確であった。望ましくは主担当とその補佐役とを設置して、**個人に頼らない組織**とすべきだ。【①】【⑧】【⑨】
- **見切り発車**で始まったネパールからの受入れは、その後のケアも**命令系統の未整備**による**現場の混乱**に悩まされた。【⑨】
- 総じて**国際交流業務は複雑**であるが、**問題先送りの体質**から、改善はなされないままである。【⑨】

表 8-26 : IC9 から抽出した理論記述

	理論記述
IC9 [1]	個人の人脈によるマーケットとの結びつきを組織単位に昇華する運営体制が必要
IC9 [2]	即応力のある、包括的な留学生支援を可能とする運営体制が求められる

(6) その他

- ビジネス会社部長<BS> ストーリー・ライン
- **住環境問題**への対応からネパール人学生とは**豊かな交流の機会**を持つ。相談相手の**重要性**を意識し、彼らが**日本社会との接点**を得られるよう努めた結果、**学生満足**につながったと自己評価する。**地域社会の一員**となる上で問われる**日本語力**だが、この点では本プログラムは**語学プログラム**として高評価できる。【④】【⑤】
- 大量の退学者を生み出した原因は**就労の機会**を保証した**事前情報と実際とのギャップ**にある。就労という**不純な留学目的**を満たそうとしたとき、**地方都市の限界**を感じたネパール人学生は、**就労の機会**を求め、**大都市への憧れ**を抱くようになった。これを助長し**大都市への誘導役**を果たしたのは**ネパール人ネットワーク**である。今回多くの退学者が**熟慮のない進路変更**を求めたが、そもそも**安易な留学選択**をしており、**留学要件としての日本語**も持たず、**経費支弁能力の欠如**した状態で渡日を決めている。卒業後の**出口保証**もこれでは覚束ない。【②】【③】【⑦】【⑧】
- **ネパールからの学生獲得**のように、**経済力の乏しい国からの留学生獲得**においては**奨学金支給**といった**経済支援強化**は必須となる。また**プログラム支援のための職員の位置付け**を明確にし、その**積極的支援**を促すことも課題である。【①】【③】【⑨】
- プログラムにおいては、**学生による語学プログラムとしての高評価**を得た一方、**住居問題の解決**もなされた。しかし**学生支援への自覚**は**日本語教師とビジネス・スタッフ**のみにみられた。退学者が多く、**総じて学生満足につながらないプログラム**だったと評価せざるを得ない。【④】【⑤】【⑦】【⑨】

表 8-27 : BS から抽出した理論記述

	理論記述
BS [1]	留学生の地域社会への参加に日本語教育が支えとなる
BS [2]	リクルートでは質的量的に十分な大学情報を伝達しなければならない
BS [3]	地方都市の乏しい就労の選択肢は、就労目的の学生のリテンションの阻害要因となる
BS [4]	経費支弁能力か日本語能力か、いずれかを持つことが日本留学の最低条件
BS [5]	最低限の留学生支援ではリテンション対策は覚束ない

- 理事長<BC> ストーリー・ライン
 - 大学の宣伝材料として生かそうと言うまでの日本語教育への高評価を寄せる。【⑤】【⑧】
 - 交流スタッフの留学生獲得への貢献を評価する一方で、交流センターと他部署の連携不足を懸念する。また同時に現地の無責任な斡旋団体の態度に憤るとともに、彼らと意思疎通を十分に図るべき学長のガバナンスへの疑問を持つなど、学内体制への課題を指摘する。日本語教師への高い評価から、多様な活躍を期待する。学内にある日本語教育重視への反対の声を非難し、かえって日本語教員の大学への不信を取り除きたいとの配慮を示す。【⑤】【⑨】
 - 日本人学生獲得の難しさから代替としての留学生に注目した。また留学生の受入れには、前提としての補助金獲得も意識しており、後進国からの留学生受入れにも意欲的である。【⑧】
 - ウリとなる日本語教育の実績と、同じくウリとなる地方ならではの教育プロジェクトに補助金獲得への期待を寄せ、特に後者は地域研究の教員増員によって後押しを図っている。なお補助金獲得への企画体制作りにも余念はない。【⑤】【⑧】

表 8-28 : BC から抽出した理論記述

	理論記述
BC [1]	充実した日本語教育は留学生リクルートのウリとなる
BC [2]	大学トップのガバナンスによって、事務の部署間連携を図るべき
BC [3]	日本語教育を重視し、その活躍によって留学生支援体制を構築するのが望ましい
BC [4]	後進国からの留学生受入れは補助金獲得の呼び水となる
BC [5]	地域に根差した教学支援が留学生リクルートのウリとなる

8.3.3 ストーリー・ラインからの現状観察

ストーリー・ラインからこのプログラムをどのように受け止めていたのか、またこのプログラムを留学生 EM の枠組みで捉えたときに、個々の構成要素をどう評価していたのか。まずは全体を概観し、特に立場を異にすることで、現状への認識に違いがあるのか探りたい。次に、EM 構成要素ごとに考察し、「日本語特別プログラム」が留学生 EM を確立できていたのか、あるいはエンrollmentにほど遠い状況下におかれていたのか検討する。

(1) 「日本語特別プログラム」概観

連絡会議メンバーはそれぞれの役職に即してプログラムの問題点を列挙（VPR1 が組織体制を、AO1 がマーケット・リサーチを、SS1 が学生生活支援を¹⁰⁴、AA1 が教学支援を否定的に評価）するが、これを改善して学生の満足を高め、翌年のプログラム継続とそのため
の新規学生獲得につなげようという主体性は持たなかった。PDCA¹⁰⁵の欠如については職員からの指摘も目立つ。これに関連して、獲得の中核にいた AO1 自らが不本意だったと語り、連絡会議を統括すべき VPR1 も困惑を隠さないなど、連絡会議メンバーがプログラム運営への意欲を欠いていたことがインタビューから窺える。

また役職者というだけで支援の対象となる学生との接点が乏しい人物のみで運営組織が構成されると、問題を肌で感じるができない。日本語教師の声を汲み取らず（SS1）、日本語教育の環境が整えられなかった（AA1）との反省の声も聞かれた。

学生数の充足の他、ネパールからの学生の受入れによって留学生が多様化したことを評価する発言も見られた。しかし、だからこそ生じた新たな負担に職員は戸惑い、また連絡会議メンバーもそのことを自覚している。

日本語力向上は多くが認めるが、【⑥：接続】を重視した発言は AA2 に限られる。学士課程の中の初年次教育であるとのプログラムの原則に、注意が払われていない。

退学への危機感は連絡会議メンバーに比して職員の方が強く持ち、これもまたメンバーへの批判の一つともなっている。退学の要因として経費支弁能力を軽視したアドミッションの形骸化、留学事前説明における斡旋団体への不信の声も聞かれた。

経費支弁能力を伴わない学生を入学させるべきではなかったという意見がある。メンバーからは SS1 の積極的な発言がみられる一方で、VPR1 と AO1 からは指摘がなかった。両

¹⁰⁴ 学生支援部長はキャリア支援課が注力したアルバイト斡旋をも総覧する立場にあるが（図 8-1）、経費支弁能力を伴わない学生の日本語インテンシブクラスというプログラムの基本設定にそもそも矛盾を感じ、プログラムにおける経済支援と学生生活支援に無理が生じていることを指摘している。

¹⁰⁵ 太田（2011）によると、PDCA サイクルとは「典型的なマネジメント・サイクルの 1 つで、①計画（plan）、②実行（do）、③評価（check）、④改善（act）のプロセスを順に実施する。最初の計画（plan）には、現状分析に基づく問題点の抽出と分析が含まれる。実行（do）は、問題点に対する解決法を実施・展開することを意味する。評価（check）では、目標の達成度を評価し、問題点が解決されなかった場合には、何が（どこが）うまく行かなかったかを識別する。最後の改善（act）では、評価（check）の結果から、最初の計画（plan）を継続（定着）、修正、破棄のいずれかを選択することとして、次回の計画（plan）に結び付ける。この螺旋状のプロセスによって、継続的な業務改善活動を推進するマネジメント手法である」という。

者が定員充足に一定の責任を負うことから、苦渋の判断をしたものであろうか。

また幹旋団体については AA1、AO2 の指摘が確認できる。AA1 がこの点を強く意識するのは、「学びたい科目がない」、「聞いていた話と違う」といった学生からのクレーム（8.3.5 プログラムを終了して）に直接向き合っていたことに拠るとされる。AO2 はその職務に相応しく、指摘がマーケット・リサーチ、リクルート、アドミッションに集中したが、幹旋団体への不信と共に、それへ一任する大学の姿勢にも厳しい目を向けている。

教職員の別なく、そして「運営」と「実働」の枠を超えて共通していたのは、インテンシブクラスとして設置された日本語クラスへの高い評価である。1年間で飛躍的にその日本語力が伸びたという評価は全体に共通して見られた。また量的な獲得に成功したことと、素行優良で問題行動を起こさなかったことも肯定的に評価されている。

(2) EM 構成要素

8つの留学生 EM 構成要素及び運営体制について、ストーリー・ラインから汲み取れる事柄にはどのようなものがあるか。先の記述と重複するところもあるが、改めて整理したい。

既にみてきたように運営体制については、当事者である連絡会議メンバーも、その部下で実働にあたる職員からも強く否定する意見が集中していた。SS2 をはじめ、留学生教育の専門家として日本語教師を運営スタッフの中核に加えるべきだったとの指摘も多い。

マーケット・リサーチでは、現地に人脈と呼べるだけのネットワークも持たない。偶然知った日本語学校（内実は幹旋団体）とその紹介による他の機関がマーケットとなっており、主体的に開拓したと呼べるような実績は持たない。

アドミッションに関しては、スケジュール管理一つ徹底できなかった。幹旋団体の希望に伝えるだけであり、書類選考も形骸化していた。特に経費支弁能力の調査は、後に全く機能していなかったことが明らかになり、他の構成要素への負の連環を引き起こしている。

経済支援については、マーケットが経済力に欠けることから、当然手厚い対応が求められる。だが状況を把握せず、他の留学生と比して特別な奨学金支給がなされたわけではない（他の学生と比べて学費減免率の条件を大幅に緩和し、一律 60%減免としているが、この数字自体は事実上留学生全体に最低保証している減免率である）。ただ学生生活支援とも重複するが、アルバイト幹旋についてはキャリア支援課が業務として、手厚くケアをしたという（これについては CS2 が自身の上司である CS1 の取組みを高く評価するとともに、特別扱いが常態化しないように留意したとも語った。AA2 はその取組みを評価する一方で、

本来の業務が疎かにならないか懸念している。他方、ビジネス会社のスタッフ BS は、まだケアが不足であったと否定的に評価している)。

学生生活支援に関しての発言は、学生支援課を中心に負担の増大について触れたものが多かった。問題行動へのケアに追われるということはないが、依存度が高く窓口対応が頻繁だったこと、特に集団で窓口に押し寄せることに苦慮したとの発言があった。また中国語や英語、韓国語であれば対応できたが、ネパール語を介するスタッフがおらず、支援要請が学生から寄せられても問題の把握にさえ苦慮する有り様だった。

教学支援では日本語教育の成功は、既にみたように調査協力者が一致して評価するところである。BC は日本語教育を(「日本語特別プログラム」とは述べていないが)大学の宣伝材料とすべきだというのが、これも手応えを感じたからこそであろう。日本で生活するための言語を習得しつつあることは、学生生活支援受容の可能性を広げ、アルバイトの選択肢も幾分広げることに役立ったものと察せられる。

しかし 4 年間の学士課程の初年次教育であるとの認識が希薄であり、到達目標が不相応であったとの声が目立つ。また初年次教育では必修科目である「基礎演習」も設置されているが、この科目については全くコメントに表れていない。大学のカリキュラムに対して「学びたい授業がない」という声が退学希望者の中で聞かれたというのが、リクルートでの大学情報の提供が教学支援と結びついていなかったのであろうか。あるいは情報が不正確だったのであろうか。

接続は、教学支援と深く関わる。初年次教育である「日本語特別プログラム」終了後の到達目標が 2 年次以降のカリキュラムに無理なく接続され、その延長線上にディプロマ・ポリシーの達成が置かれていなければならない。ところが接続に言及されていたコメントは、いずれもこの視点を欠いたものとする否定的評価に限られる。接続を支える教学支援ではなかったし、教学支援のビジョンを導く接続が確立されていなかったとも言える。2 つの構成要素は互いに互いを貶めあっていたのが、このプログラムであったと考えられる。

過半数が退学したからには、このプログラムではリテンション対策が結果に結びついていなかったことになる。運営体制が厳しい批判に晒される中、しっかりとしたリテンション対策はそもそも取られていなかったのだろう。

リテンションの阻害要因もいくつか挙げられる。先に述べたようにリクルートで発信される情報の不足から教学支援が当人の求めているものと乖離していたこと、経費支弁能力や学習動機を軽んじたアドミッションに継続して学習する意志と条件を選抜する機能がな

かったこと、経済支援に限りがある中でアルバイト斡旋やその他の学生生活支援が当人の満足いくものではなかったこと、そして接続の欠如から先々の学習上の不安を醸成したことが、退学・除籍の背景にあっただろう。またブローカーはいわば留学生獲得のマーケットそのものであるが、このブローカーの中には学生に転学を推し進める機関もあったという。これによって手数料を学生から、そして転学先の教育機関から得ようというのである。A 大学にとってはマーケットがリテンションの阻害要因となっていることになる。

リクルートだが、A 大学の説明会は各機関 1 度きりであり、それも通訳を介したためにどう伝えられたか当事者も把握していない状況だったという。実質的にはブローカー任せのリクルートであったが、実情とのかけ離れた情報提供は学生生活支援、教学支援、リテンションへ負の影響をもたらした。日本の複数の機関から選択する余地が学習者であればともかく、より多く受入れて入学者数を確保したい A 大学とより多く送出して手数料を獲得したいブローカーの思惑が一致したとき、前者のアドミッションへの消極性と後者のリクルートへの積極性が、負の EM の要因となる。

8.3.4 理論記述に基づく留学生 EM

「日本語特別プログラム」の現状は、前項でまとめたように課題を多く抱えている。そこでストーリー・ラインから抽出した理論記述を整理し、これを手掛かりとしてあるべき留学生 EM を当事者たちがどう描いていたのか考察する。

(1) 「教学支援」と「運営体制」

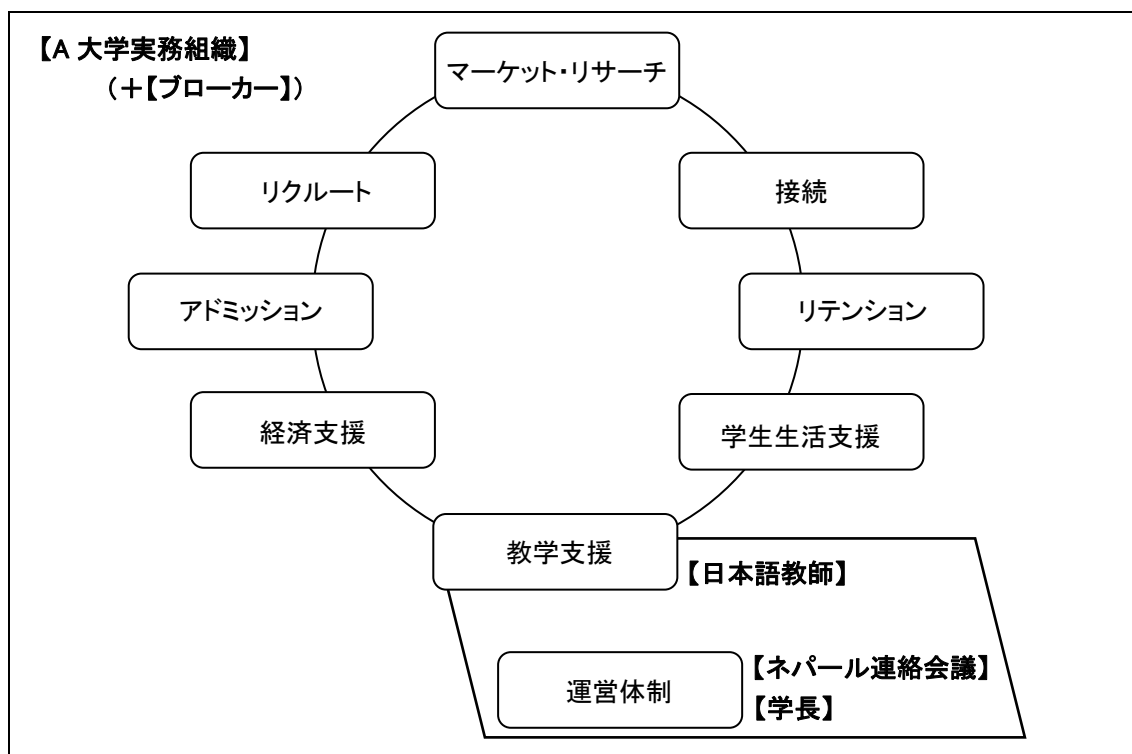
運営体制にはストーリー・ライン上で教職員からの批判が特に集中していた。理想的な留学生 EM を目指すにあたり、「即応力のある、包括的な留学生支援を可能とする運営体制が求められる」(IC9 [2]) という。そのような運営体制はいかにして構築されるか。理論記述の中で運営体制と教学支援の一体化について言及したものは、11 点(延べ 12 点)あった。表 8-29 (次ページ)に一覧にまとめている。

まず「日本語特別プログラム」を運営するにあたっては、教学支援を運営体制は重視すべきである。むしろ教学支援を直接知る留学生教育の専門家、すなわち日本語教師が運営体制に加わり、中心となってプログラムと留学生支援の全体に関与することを求めている。

表 8-29 : 理論記述「教学支援と運営体制」

VPR1 [2]	授業担当者を運営体制の一部に据えれば、教学支援が展開できる
SS1 [2]	実効性のある留学生支援には、留学生教育の専門家が運営体制の中核に必須
SS2 [3]	運営体制に留学生教育の専門家である日本語教師は不可欠
AA1 [4]	教学支援と運営組織が一体化しなければ、学習者との懸け橋として機能できない
AA1 [5]	連絡会議に留学生教育の専門家を配することで、積極的支援が可能となる
AA1 [6]	リクルートとアドミッション、教学支援に一貫性を持たせるために、運営体制の中心に留学生教育の専門家が必要
AA3 [4]	日本語教師の発言を反映する運営体制を敷かなければならない
AO3 [3]	運営体制は教学支援の環境維持に目配りする
AO4 [3]	
AO4 [4]	教学支援への理解ある運営体制を敷くのが学長の役割である
IC5 [1]	長期的な視野に立った教学支援を可能とする運営体制が留学生獲得には必要
BC [3]	日本語教育を重視し、その活躍によって留学生支援体制を構築する

図 8-4 : 教学組織中心の運営体制



また図 8-4（前ページ）だが、これは教学支援を運営体制に取入れるという上記の理念に沿って、日本語教師が運営側の一員として留学生 EM 構成要素全体をコントロールするイメージを図示した。さらに、実務に関してはブローカーではなく A 大学の運営体制の監督下、そのスタッフが従事するということも図示しており、留学生 EM として A 大学の主体的参加を謳っている。総じて、EM 構成要素の中で教学支援が抜きん出た位置付けとなることに気付くだろう。

(2) 大学トップと留学生 EM

「長期的な視野に立った教学支援を可能とする運営体制が留学生獲得には必要 (IC5 [1])」であるとし、そのためにも「PDCA を回転させる運営体制がプログラムに継続性を与える (CS1 [5]、CS2 [5])」と考えられる。このような体制作りはどうすれば成し遂げられるか。

「教学支援への理解ある運営体制を敷くのが学長の役割である (AO4 [4])」と、「運営体制」において教学の重要性を再確認することを学長に期待する。この記述をはじめとして、運営体制に関連して大学トップである学長の留学生 EM（なかでもアドミッション、教学支援）への理解が求められている（表 8-30）。そして、「ガバナンス機能と留学生 EM への理解ある運営体制が、留学生獲得に不可欠 (AO3 [5])」とされる中で、学長のガバナンス¹⁰⁶によってセクショナリズムを撤廃して部署間の連携を図り、学長及び運営体制が信頼を集めなければならないとする。「個人の人脈によるマーケットとの結びつきを組織単位に昇華する運営体制が必要 (IC9 [1])」という考えも、個人の取組みに負うところが大きく、組織立って運営する姿勢が乏しい A 大学の体質への反発からであろう。

表 8-30：理論記述「大学トップと留学生 EM」

AO1[3]	セクショナリズムが運営体制構築の阻害要因となる
AO3 [7]	信頼される大学トップには、アドミッションと教学支援への理解と責任の自覚が求められる
SS4 [3]	大学トップの留学生 EM への理解が、スタッフの運営体制への信頼につながる
BC [2]	大学トップのガバナンスによって、事務の部署間連携を図るべき

¹⁰⁶ 中央教育審議会の組織運営部会は、2013 年 11 月の審議において従来の教授会の権限を弱め、学長のガバナンス（統治）を高め、そのリーダーシップが一層発揮できる環境を整えることを促す素案を取りまとめた（詳細は文部科学省ホームページ「大学のガバナンス改革の推進について（素案）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/035/siryu/_icsFiles/afieldfile/2013/11/21/1341577_2.pdf を参照されたい）

一方で PR3 から抽出された理論記述では、「支援体制構築への共感の欠如が EM の阻害要因となる」(PR3 [3])とあるように、問題意識が共有されていないことへの不満が汲み取れる。問題意識を共有するためには、まず情報の分かち合うことが必要になるだろう。これに対して、「リクルートからアドミッションまでの現地での獲得の流れを学内で共有する」という SS2 [2]から導かれた記述は、「日本語特別プログラム」発足を巡っての不透明さが、不信感をもたらしたことを意味する。

(3) 「教学支援」が留学生 EM において持つ影響力

教学支援を中心とした運営体制の構築が重視されるとの見解が、広く A 大学関係者に共有されている。そこに期待される効果、役割にはどのようなものがあるか、その他の理論記述を読み解きたい。

まず教学支援とリテンションとを結びつけた記述に、「教学支援の充実がリテンション業務の基礎となる (SS1 [4]、AA1 [2])」、「教学支援の不備はリテンションの阻害要因となる (CS1 [4])」がある。教学支援が整っていれば退学・除籍者数を抑え込めるというのだ。

これに関連して「適切なアドミッションは教学支援への不満を生まず、リテンション対策を妨げない (AA3 [2])」とあるように、アドミッションから教学支援、リテンションまでを一貫した流れと捉え、その重要性を指摘するものもある。さらには、教学支援と接続との連携を重視し、「ディプロマ・ポリシーを堅持し、それへの接続を可能とする教学支援を検討すべき (AA2 [2])」であり、「プログラムをカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーへ接続させる (AA2 [5]、AA3 [1]、SS3 [1])」ことが教育機関として問われる。

理事長は「充実した日本語教育は留学生リクルートのウリとなる (BC [1])」と、日本語教育を重視するとともに、今後の大学広報戦略の基軸にも据えようという。また「留学生の地域社会への参加に日本語教育が支えとなる (BS [1])」などその効果は顕著であるとされる。しかし、「日本語教育の充実だけでは学生満足には至らない (SS2 [1])」のであり、「接続を考慮しない日本語教育は学士課程の支えとならない (AO1[2])」。なお日本語教育とは離れるが、理事長は「地域に根差した教学支援が留学生リクルートのウリとなる (BC [5])」と考えており、地方都市にある A 大学の地域性を教学支援に盛り込むことで留学生招致につなげようと考えてもいる。

(4) 理想的なマーケット

まず「経済性に富んだマーケットでの計画的なリクルートが獲得の理想像 (PR3 [2]、AO1 [1])」とする。これを無視できるのは豊かな経済支援が約束できる機関であり、私費留学での収入を期待していながら、経費支弁能力をアドミッションで問わないというのは矛盾する。この点で、海外よりも国内マーケット (AO3 [2])、海外マーケットであれば東アジアが有力であるとされる (AO4 [1])。その一因には過去に積み重ねてきた実績への信頼も大きい (IC4 [1]、IC7 [1])。一方で後進国をマーケットとすることで、国からの積極的な補助金支援に結び付けようという下心 (BC [4]) も存在する。

また海外マーケットに頼るにしても、1国集中は避けたい。プログラムの持続性は、供給するマーケットの多様性によって担保される (AO2 [4])。そして、「新規留学生マーケットの開拓はキャンパスに多様性をもたらす (AA2 [4])」が、ただし多様なマーケットからの受入れを推進する場合、公平性を担保することも重要である (AO4 [2])。一方で「留学生の多様化によりその支援も複雑化し、教学支援・学生生活支援の改善が常に求められる (SS1 [1])」ことは意識しておく必要がある。例えば「受入れる留学生の高齢化は、配偶者支援を含む (IC4 [3])」というのも、多様性を受けての新たな課題である。

表 8-31 : 理論記述「理想的なマーケット」(本文中で直接引用したものは省略)

SS1 [3]	経済支援に限りがある以上、経費支弁能力は留学受入れの必須条件である
AO2 [2]	経費支弁能力をアドミッションで重視することは不可避(同 SS2 [4])
AO3 [2]	海外マーケットよりも国内マーケットを優先し、安定した留学生獲得を図るべき
AO4 [1]	東アジアは経済性を考慮したとき、留学生マーケットとして可能性を多分に持つ
AO4 [2]	マーケットの違いによらず、公平な留学生支援を提供できる運営体制を敷くべき
BC [4]	後進国からの留学生受入れは補助金獲得の呼び水となる
IC4 [1]	留学生獲得の信頼と利点は、新興マーケットより実績のある隣国にある(同 IC7 [1])

(5) 留学生受入れの条件

「日本語特別プログラム」の経験から、どのような留学生を受け入れるべきだと考えるに至ったのであろうか。その理論は、日本語能力と経費支弁能力を中心に語られる。

まず「経費支弁能力か日本語能力か、いずれかを持つことが日本留学の最低条件 (SS1 [6]、CS1 [2]、CS2 [1]、BS [4])」であるという。経費支弁能力があれば日本語能力が伴わなく

とも、安定した経済力を背景にインテンシブクラスで日本語能力向上が可能となる。日本語能力があれば、それを生かしてアルバイトに参加し、生活費を自ら得ることもできるだろう。どちらも持たない学生が「日本語特別プログラム」では大半を占めたが、理論的に無理があった。

しかし、そうは言っても「日本語能力は留学生アドミッション・ポリシーとして重視すべき (AO2 [3])」である。これは「留学生の日本語能力は学生生活支援の可能性を左右する (SS3 [2])」からである。また「アドミッションで日本語能力を問うことは、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを保証する上で不可欠である (AA3 [5])」とともに、「アドミッション時の日本語能力軽視がリテンションの阻害要因となる (AA3 [6])」ことから、欠かせない条件となる。

英語による留学プログラムの可能性については、これを推進していた PR3 が自ら「非英語母語話者対象の英語によるアドミッションを課したとき、教学支援に多大な負荷をかける (PR3 [1])」と述べ、容易に踏み出せない現状を指摘している。ネパール人学生と日本人教師が英語で交流する、第三者言語接触場面 (Fan1994、ファン 1998、1999) は、相手言語接触場面と比べ、意思の疎通が難しいというのである。

経費支弁能力に関しても、「経費支弁能力は留学目的を図る物差しとなる (SS3 [3]、CS1 [1])」ことから、やはり必要である。経費支弁能力が十分ないにもかかわらず 4 年間の長期留学を望むのは、就労目的を主として渡日を希望したのではないかとの疑念も持たれる。仮にそうであれば、「地方都市の乏しい就労の選択肢は、就労目的の学生のリテンションの阻害要因となる (AA2 [1]、BS [3])」ことから、退学者数を徒に増加させる結果に終わる。

この他、「リクルート」におけるの注意事項として、「留学希望者のニーズとマッチングしたリクルートが無理のない留学生支援の基盤となる (AA1 [1])」こと、つまり「リクルートの不備は学生生活への不満となり、リテンションの阻害要因となる (AA1 [3])」ことから、「リクルートでは質的量的に十分な大学情報を伝達しなければならない (BS [2])」。

最後に、入試広報課のスタッフ、教育支援課のスタッフが留学生獲得について「日本人学生のためになる留学生をリクルートの対象とすべき (AO3 [6])」であり、「日本人学生支援を保持した上での留学生支援でなければならない (AA2 [3])」と、述べている点に注目しよう。つまり日本人学生を「主」、留学生を「従」とする理念を持って留学生支援に臨む者がいるということである。このような考えは「どこまでの支援をすべきか」を考えるとときに、当事者たちを左右することだろう。

(6) どこまで支援すべきか

留学生への支援を巡って、ストーリー・ライン上では負担増加に頭を抱える職員の声が目立った。「許容範囲の支援負担であることが、プログラムが継続性を持つ条件 (SS4 [1])」と考えるスタッフにとって、このプログラムは負担過多と認識する者多かったのであろう。また留学生本人のためにも「手厚い支援が適当とは限らない (SS4 [2]、CS2 [2])」とする考えもある。学生の自立性を促すという点と、他の留学生との公平性を保つという両面から、行き過ぎた支援に疑問を投げかけている。ただ住環境を中心に、学校外での生活支援での接点が多かったビジネス会社のスタッフは、「最低限の留学生支援ではリテンション対策は覚束ない (BS [5])」と考え、むしろこれまでの取組みを不十分であると評価している。

直接支援に当たる人物の意見は、上記の通り積極的なものと消極的なものとに分かれるが、運営体制を管轄する副学長は、「運営体制の不備が不誠実なリクルートをもたらす (VPR1 [1])」、「生活支援の不足、リクルートの不備は消極的な運営体制の中で、深刻なリテンションの課題を生む (VPR1 [3])」と、消極的な運営体制を自己批判している。

(7) ブローカーとの連携

「日本語特別プログラム」は、マーケット・リサーチ、リクルートにおいて現地ブローカー（斡旋団体）に負うところが大きく、アドミッションについては書類の提出にせよ、面接の実施にせよ、ブローカーの申し出を追認してスケジュールをその都度改めていた。これについては「アドミッションは運営体制下で監督し、PDCA を機能させることで改善を目指す (AO3 [1]、IC8 [1])」のが良いとされ、A大学の主体性が重視されている。

そのためにも「アドミッションをブローカーに委ねず、大学自らが運営すべき (AO3 [4]、CS2 [4])」であるという。ブローカーは有益ではないどころか、「ブローカーの存在は、リテンションの阻害要因となる (AA3 [3])」、つまり不利益を被るとマイナスに評価している。

同様に「リクルートの不備は学生生活への不満となり、リテンションの阻害要因となる (AA1 [3])」ことから、「リクルートをブローカーに委ねず、留学目的を明確に質すことが学生生活支援を容易にする (SS1 [5]、AO2 [5])」とするなど、ブローカーとの連携を強化するのではなく、ブローカー離れをむしろ積極的に進めたいという。

ただ、現地機関との連携を模索しないと、「受入れ後の支援を容易にするには、留学事前教育が重要 (IC4 [2])」であるのに、その窓口を欠いた状態で実行できるだろうか。理念を実現するための方策が求められる。

8.4 日本語教員アンケート

2015年8月末をもって3人の助教が任期満了となり、A大学を去った。助教は3人とも「日本語特別プログラム」の授業担当をするためにA大学が雇用した人物である(8.3.3 受入れ準備)。プログラムの実際を知ることから、大学を離れるにあたってこれを振り返って評価するよう求めた。もちろん匿名性を保つことを前提としており、ここでは教師A、教師B、教師Cと呼称する。大学に籍を残さないため、この3名からは忌憚のない意見がもたらされるのではないかと期待して調査にあたった。

助教について補足すると、3人ともA大学の卒業生であり、A大学が設置する日本語教員養成課程(副専攻)を修了している。海外での日本語教師としての教歴を経て(1名は加えて大学院に進学し、日本語教育に関連する修士号を得ている)、2013年9月1日付けでA大学に着任した。つまり助教採用は、日本語教員養成課程にとって修了生のキャリア支援としての性格を併せ持つことになる。

助教という職位ではあるが、A大学における職務は常勤の日本語教師であり、週当たり8コマ(1コマ90分)の授業担当が求められる。「日本語特別プログラム」が運営されていた2013年9月から2014年8月にかけては、担当授業の全てがこのプログラムに注がれており、いわばプログラム専任教員という格好であった。学期中は週7コマを受け持ち、残り1コマについては長期休暇時の集中講義に振り分けて授業を担当した。

「日本語プログラム」はこの助教3名に加え、特別任用講師(任期付き常勤講師)3名を雇用している(8.4.3「受入れ準備」)。特任講師を授業運営の核とし、助教はその下にあつて業務に従事した。6名は共に研究室を共有し、日々担当教員間での情報共有が図ることができるよう配慮されている。ただし、共同研究室は「日本語特別プログラム」に2年目の新規学生がおらず、この6名が従来から開講されている正規留学生もしくは短期留学生を対象とする日本語教育に従事するようになってからも変わることはなかった。

アンケートは「日本語特別プログラム」に関して、①担当業務、②課題、③改善へ向けた提言に分けて、それぞれ自由記述により回答を求めている。3人の助教のうち助教Cが最も詳細に記述し、量的にも回答が豊かであったことから、助教Cの回答を中心に提示し、折々助教A、助教Bのアンケート結果によってこれを補うこととする。

8.4.1 担当業務

「日本語特別プログラム」での授業とその関連活動(授業外活動)には、次のようなも

のがあったという（表 8-32。助教 C のアンケート回答より）。達成目標とされた日本語能力試験 N2 を目指し、最初の学期で初級を、次の学期で中級を扱っていたことがわかる。またフィールド・ワークの積極的な活用や日本人との交流の機会の創出などにより、コミュニケーション的な面を補強することも強く意識されていたことが窺える。

表 8-32：「日本語特別プログラム」担当業務

2013 年度秋学期	2014 年度春学期
日本語特別プログラム (初級文法・読解・漢字・課外活動・ポスター発表・学内外の日本人との交流の機会設定と支援など) (春集中講義も同様)	日本語特別プログラム (中級文法・読解・漢字・課外活動・ポスター発表・学内外の日本人との交流の機会設定と支援など) (夏集中講義も同様)

授業外業務については、助教 A がその効果とともに整理して情報を提供してくれた。機関名や地名等を伏せて別冊に資料 8-2 として紹介したが、例えば地元小学校との交流会、県外の高校生との交流、地域におけるフィールド・ワークや学内スピーチコンテスト参加者への指導などが挙げられている。中には授業との連携が図られた活動もあるが、総じて積極的に日本語の実際使用の機会を創出するよう努めていた点が特長として挙げられる。助教 B もその成果を「積極的に県外の高校生や県内の小学生と中学生、地域との交流活動をさせることにより、何事にも積極的に参加し言語能力の向上のみならず、コミュニケーション能力をも向上させることができた」と肯定的に評価している。

8.4.2 プログラムの課題

1 年間のプログラムを振り返ったとき、その課題にはどのようなものがあるだろうか。助教 C は授業を学期中と集中講義とに分けてその不足点を挙げるとともに、授業外学習についても別途言及している（別冊資料 8-3）。

プログラムの到達目標が高すぎたとの指摘が現場からはまず挙がった。またその目標におかれる価値が「ブレる」、つまり明確に定まらず、困惑したとも言う。

使用する教科書や教授法を巡っての工夫と挫折についても、助教 C は報告している。特に学習者のモチベーションの維持・向上に力不足を覚えたという。そもそも学習意欲に乏

しい参加者がいたことは先に挙げた教職員へのインタビューからも窺えるが、その改善・充実には至らなかったというのだ。

集中講義などで語られるのは、伸ばすべき能力、授業の目的が担当教員の中でも曖昧になることがあったという点である。情報も権限も与えないまま日本語教師たち「ネパール連絡会議」が授業の一切を委ねていたことに、その原因の一端はあるだろう。

8.4.3 改善に向けて

最後に、今後に向けての提言を授業担当者の視点から記述してもらった。この問いへの回答は、十分な記述量が3名ともにみられたこともあり、全員のコメントから考えたい。なお、記述内容の一部は既に語られた意見と重複するものもある。A大学に対して不満や不安を率直に語ってくれたコメントを、本項では留学生EMの構成要素に即して再編する。現状への批判を裏返せば、理想的な留学生EMが見えてくるだろう。なお、助教Cの回答は長文であるため、助教Cが自らつけた小見出しに従い、細分して用いる（このうち退学理由に関する記述は、既に「8.3.5 プログラムを終了して」で用いた）。

(1) 助教Aの回答から

助教Aが寄せた回答を別冊資料8-4に示す。助教Aはまずアドミッションによって得られた学生情報と実際の齟齬から、これが教学支援に向けた情報収集としての役割を果たさず、むしろ混乱をもたらしたと指摘する。また同様にアドミッションの改善点として合格通知から入学・渡日までの手続きに極端な不備があったことと、その情報を授業担当教員と共有しようとしない運営体制に課題があるという。

運営体制を巡っては「ネパール連絡会議」への強い不信感を持っていることを隠さない。これが機能していればリテンション対応も好転できていたはずだという。運営体制が留学との接点を持たない役職者で構成されていた点についても問題視している。

また助教Aはリクルートでの情報発信が大学の実際と大きく乖離していたことを挙げ、プログラムの骨子が未定のまま着手した運営体制を批判している。不誠実・不正確なリクルートで獲得した学生には、リテンションのための手の打ちようもないと警告している。

助教Aからのアドバイスを留学生EM確立に向けて応用するのであれば、以下のようなだろう。すなわち、「誠実・正確なリクルートに基づくアドミッションは教学支援の視点に立ってなされるものであり、これを支える運営体制を敷くことが必須となる。そして、

それを可能にする人材として留学生教育に携わる者が参画することが求められる。またこのような留学前からの取組みは、後日のリテンション業務の支えにもなり、その効果を引き出す前提となる」。

(2) 助教 B の回答から

別冊資料 8-5 から助教 B による改善に向けた記述を再編する。助教 B は、教学支援が結果としてプログラム到達目標の達成に結び付かなかったことに言及した。また学生生活支援に関しては、明確な役割参加の枠外にいた職員のサポートを高く評価している。一方で運営体制についてはネパール連絡会議が機能せず、教学支援に支障を来したことを指摘し、その改善を求めている。

助教 B の発言からは、留学生 EM の構成要素を次のように捉えることを勧めたい。「到達目標と教学支援とは不可分であり、到達可能な目標を据え、これを実現させる教学支援体制を構築しなければならない。学生生活支援は、学内のネットワークの裾野を広げることでより支援を充実させることができる。また責任ある運営体制の構築は、日々の教学支援の成果を左右する重要性を持つ」。

(3) 助教 C の回答から

最後に助教 C の回答を分析しよう。当人が設置した小見出しに従い、「①ネパール連絡会議」、「②教務的側面」、「③学生支援的側面」、「④授業」、「⑤その他」に細分して行う。

● ①ネパール連絡会議

「①ネパール連絡会議」に関する記述（別冊資料 8-6）から、助教 C の考えを次のように要約できる。まず運営体制が当事者意識、責任感に欠け、そのために学生生活支援と教学支援とが連携できなかった。また運営組織が機能していれば、教学支援、学生生活支援に有益な情報を関係する教職員が早期に共有できた。そうであれば、リテンションに配慮した支援活動が可能となり、退学者を減じることもできた。しかし実際は、リクルートの不備が教学支援、学生生活支援への不満、そして学生の退学の要因となっている。さらに、量を優先してのアドミッションは、受入れ後の運営体制の教学支援への無関心と結びついて、ディプロマ・ポリシーの欠落、プログラムの到達目標の迷走へと負の連鎖を続け、深刻なリテンションの阻害要因となった。

この再編した助教 C のコメントから留学生 EM に向けては、次の提言が導き出される。「教学支援と学生生活支援とが早期に連携するためには、運営体制がこれを媒介する必要がある。特に運営体制は教学支援を後援する責任と自覚を持つことで、誠実なアドミッションが遂行できる。こうすることで、受入れ後のリテンション業務もはじめて機能できる」。

● ②教務的側面

次に教務的側面と小見出しを付けた助教 C のコメント（別冊資料 8-7）、つまり教学支援に特化した改善策に注目したい。これについては 2 点挙げられており、前者が学生の、後者が授業担当教員の不安・不満である。前者については学生に提供されるプログラムの認定単位にゆとりがないため、プログラムの修了、ひいては 4 年間での卒業へのビジョンが成り立たないという。また後者については、これも運営体制の教学支援への無関心に拠るものであり、授業のほぼ全てを請け負う日本語教員 6 名が全員新任であることへの配慮がなく、新任教員に丸投げして顧みなかったということである。

以上から、次の提案へと結び付けたい。「2 年次への接続や卒業を見据えて教学支援を熟考する必要がある。また教学支援を支えてこそその運営体制であることを明記すべきである」。

● ③学生支援的側面

さらに「学生支援的側面」と題したコメント（別冊資料 8-8）だが、これは学生支援課の業務に注目したものであり、EM 構成要素の学生生活支援に重なる。この学生生活支援だが、教学支援との連携がなされておらず、授業運営にも支障を来したという。

このコメントからの提言は、運営体制の役割に言及した助教 C の他のコメントを踏まえ、次のようにまとめる。「学生情報を把握することで効果的な教学支援が望める。学生生活支援を通して入手した情報を教学支援へ提供できる運営体制の構築がなされるべきである」。

● ④授業

授業について言及した別冊資料 8-9 では、特に到達目標の設定について触れている。アドミッションと教学支援、教学支援と接続のつながりが希薄であった。また事前教育に関しては、派遣元の日本語学校が全く機能していなかったことが、ひらがなさえ身につけずに送出したとの記述から窺える。A 大学も 1 年限りの「日本語特別プログラム」の延長線上に通常のカリキュラムを置くからには、留学事前教育を重視すべきであった。

以上より引き出せる提言は次の通りである。「教学支援のあり方は、アドミッションと接続とに密接に結びついている。円滑な教学支援のためにアドミッション後の留学事前教育を、派遣元校とのアーティキュレーション確立によって遂行するとよい」。

● ⑤その他

助教 C が「その他」とした別冊資料 8-10 だが、ここに挙げた 2 つのコメントはそれぞれアドミッションの事後手続きの問題、リクルートの不備についてのものである。大学情報の留学予備軍への発信も、合格通知後の円滑な諸手続きも、A 大学と派遣元機関の双方に責任があり、これに問題が生じたのは両者の連携不足に原因が求められるだろう。

改めてコメントを留学生 EM の概念に照らし合わせて記述する。アドミッションに関する諸手続きの混乱は、受入れ後の教学支援、学生生活支援に負担と混乱を強いた。またこれに先立ってリクルート時の大学情報の発信が正確でなかったために、私費留学に適した学生を選抜するアドミッションが機能しなかった。

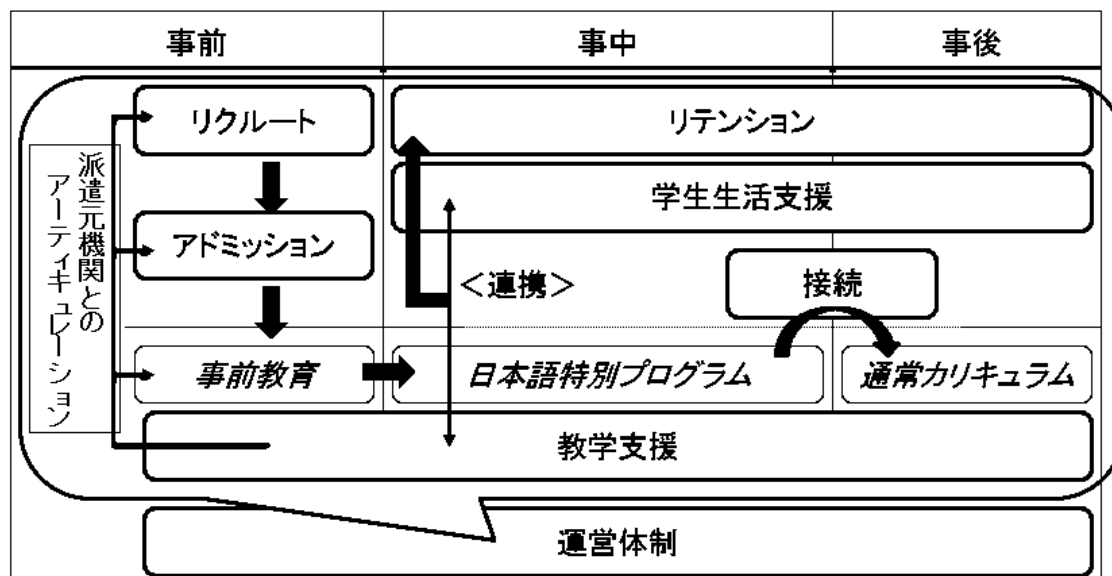
この課題を改善させ、理想的な留学生 EM を確立するための提言は次の通りである。「派遣元機関と受入れ機関とのアーティキュレーションを確立させ、双方の協力の下、正確な大学情報の発信と適正な選抜を遂行する。これがスムーズな渡日と留学先での教学支援、学生生活支援を保証する」。

(4) 助教の回答 ーまとめー

本項では授業を担当した 3 名の助教による「日本語特別プログラム」の振り返りから、理想的な留学生 EM に求められる要素を考察した。彼ら助教のネパール連絡会議への厳しい批判は、当の連絡会議メンバーや、職員たちの評価と共通する。すなわち無責任、無関心な態度で臨む運営体制への非難である。ただこのような運営体制が教学に及ぼした混乱というのは、授業担当者ならではの発言であっただろう。

教学支援の最前線に立った立場から、コメントの多くは教学支援を軸として改善を図るよう求めるものが多かった。これを次ページに示した図 8-5 を以て総括としたい。図示するにあたっては、1 年間の「日本語特別プログラム」の特徴を踏まえ、3 つの時期に区分した。すなわち、1 年生として過ごす 1 年間は「日本語特別プログラム」の「事中」とすれば、入学前を「事前」、プログラムを修了して 2 年次に進級以降を「事後」とに分けられるだろう。

図 8-5 : 段階別留学生 EM



まずプログラムの「事前」に為すべきことは、大学での学びを正確に発信したリクルート、カリキュラムに適したアドミッション・ポリシーに適合した人物を選抜するアドミッション、そして円滑なプログラム参加に向けての事前教育の実施である。このとき A 大学には、自らの教学支援に基づいて派遣元機関と密接に連携することが求められる。

学生を A 大学に受入れ、プログラムがスタートしてからの 1 年が「事中」となる。このとき教学支援は、学生生活支援と連携することで、その効果を高めることができる。また両者の連携は効果的なリテンション対策を約束する。

プログラムを終え、2 年次に進級するにあたっての接続、すなわち「事後」も極めて重要であり、これを欠くとリテンション効果は望めない。教学支援において設定したプログラムの到達目標と、進級後のカリキュラムとの連続性に目を配る必要がある。

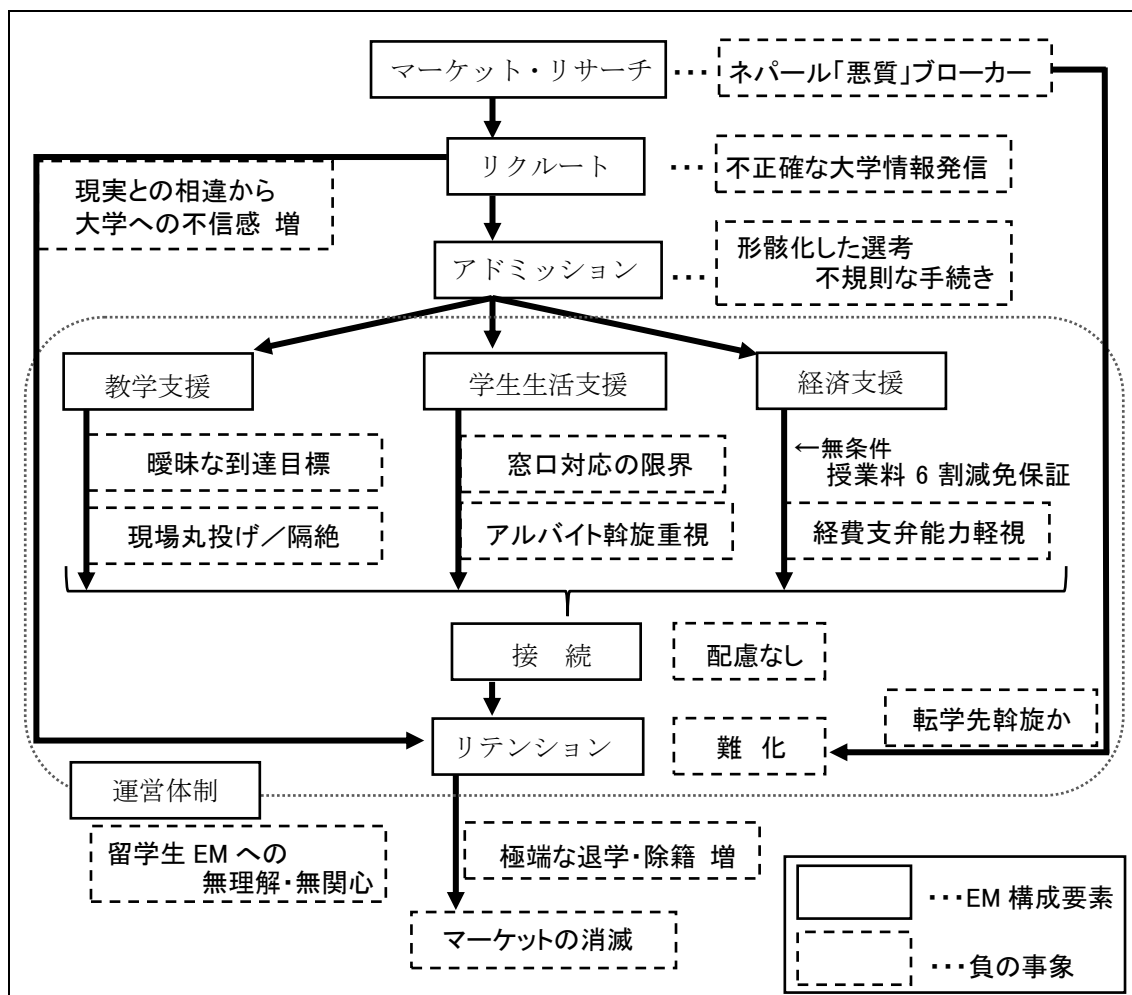
以上みてきたように教学支援は「事前」、「事中」、「事後」を一貫して支え、その時々で機能する留学生 EM の母体ともなる。教学支援が留学生 EM の中核と断言していいだろう。ただし、各 EM 構成要素と教学支援との連携を促進する環境の整備が運営体制には求められる。そして課された役割を果たすには、「事前」、「事中」、「事後」に渡って運営体制が機能しなければならない。つまり、「ネパール連絡会議」は教学支援に深い関心と理解を持ち、また長期に渡る計画性を持った組織であることが求められる。なお、このときの教学とは日本語教育とほぼ同義であることから、日本語教育の理解者が「ネパール連絡会議」のメンバーに連なることが望ましいだろう。

8.5 本章のまとめ

量的には一定数の留学生を獲得したものの、多くの退学者を出し、次年度の獲得に至らなかったこのプログラムは総じて失敗と断ずべきだ。その主たる原因には学習者の留学目的と実際の乖離、経費支弁能力の欠如、そして PDCA をサイクルさせない消極的な運営体制にあった。

第 6 章で取り上げた正規留学プログラムのうち、図 6-4 で整理した中国からのブローカーを介した学生獲得を、「EM 構成要素が EM として機能して」おらず、「各要素が互いを支えあうのではなく、引き起こした負の事象が次の EM 構成要素において新たな負の事象を呼び、連鎖的に事態を悪化させている」と述べた。「日本語特別プログラム」もまた同様に負の連鎖を確認することができる。本章のまとめとして、図 6-4 に上書きする形で「日本語特別プログラム」における留学生 EM 構成要素の関連図を作成した（図 8-6）。

図 8-6：「日本語特別プログラム」における留学生 EM 構成要素の関連図



アドミッション後を運営体制を敷いたと言いながらも（図中、その期待されていた範疇を点線で囲った）これは機能せず、最終的にマーケットが消滅した。中国のブローカー以上にその傷跡は大きいと言える。本節では以上を踏まえ、改善策を改めて検討する。

8.5.1 留学生 EM の確立に向けて

EM の各構成要素はそれぞれが独立するのではなく、相互に影響しあう。そして 1 要素の問題は他の要素にも波及して「負の連環」となる。経費支弁能力を例に挙げると、そこに見出せる各 EM 構成要素のつながり、いわば負の連環を見出すことができる。

表 8-33：経費支弁能力に起因する「日本語特別プログラム」の負の連環¹⁰⁷

第 1 段階	ネパールの経済事情を熟知しない【①】
第 2 段階	経費支弁能力を度外視しての留学生獲得【②】
第 3 段階	過度な経済支援の必要性【③】
第 4 段階	それに代わってのアルバイト斡旋【④】
第 5 段階	授業外学習時間の軽視【⑤】
第 6 段階	2 年次進級時のカリキュラムの接続困難【⑥】
第 7 段階	退学の当然視【⑦】
第 8 段階	リクルートのための魅力の欠如【⑧】

だが、現場の教職員によるボトムアップだけで、これを「正の連環」に転じることは難しい。その職務に応じて問題視するところが異なる教職員の、各々の声を汲み取って「正の連環」とするには、セクショナリズムに拘泥しない視野が必要であり、それこそが「ネパール連絡会議」、すなわち EM を統括する役割であった。しかし、留学生との接点を欠き、当事者意識を持たない者ばかりが集っても、問題の把握と改善策の案出は覚束ない。また EM の構成要素は個々に影響しあうからこそ、優先順位を誤ってはならない。アドミッションを優先させ、教学支援をそれに合わせることで EM と呼んでは本末転倒である。このことから、教学支援中心の留学生 EM を提言するとともに、その実現に留学生教育に携わる者、すなわち日本語教師の参加を促したい。

¹⁰⁷ 【 】で示した番号は、「8.4. インタビュー」に同じ。前段階が後件の引き金となって、EM の 8 要素に渡って事態の悪化を促進させたことを示す。

8.5.2 斡旋団体との連携に向けて

学習者の留学目的と実際の乖離を防ぐには、リクルートやアドミッションといった渡日前の取組みが健全に機能しなければならない。新規開拓の国・地域であれば斡旋団体を介するのは一手であり、中国のように国によってはそれが不可欠なこともある（張 2013）。

ただし斡旋団体との関係性には留意したい。現地の斡旋団体の中にはブローカーとしての性格を多分に持つところもあるが¹⁰⁸、そこにリクルートを委ねたとき、大学・学生双方に不正確な情報を発信して量を確保することが危惧される。学べる授業、アルバイト等について「ネパールで聞いていた話と違う」と不平を鳴らした学習者が存在し、一方で斡旋団体に対する不信が AA1 の発話から窺えたことは何よりの証左だろう。

ところで、留学目的に関しては「留学生 10 万人計画」当時の中国人学生獲得の経験から学ぶべきものがある。第 2 章で触れたように、『留学生 10 万人計画』は質より量を優先させたため留学生の質の低下をもたらし、「そうした学生を継続的に受け入れたことにより、日本の教育機関のブランド価値が低下してしまった」（高 2010）。低所得の学生が就労を目的に、口実として日本留学を選択するという「日本語特別プログラム」にみられたネパール人学生の側面は、まさにかつての中国からの留学生受入れに見られた事象である。同じ失敗を繰り返さず、日本留学の評価向上を志向することが重要であり、だからこそ本章が繰り返し述べるように、留学生 EM が教学支援を中心として機能しなければならない。

8.5.3 マクロレベルな支援の必要性

前項で言及した経費支弁については、職員インタビューに見られるようにアドミッションの段階で能力を持たない者を除くというのが一手であろう。だが、低所得国からの日本留学の潮流を前にして、「2018 年問題」を視野に置いた地方の中小規模大学は、台所事情がそれを許さない。

とはいえ、個々には授業料減免など打てる手にも限りはあり、問題の解決は一大学の手余る。そこで第 1 章で扱った国の留学生政策に再び目を向けよう。2008 年の「留学生 30 万人計画」以降の公募型の補助金制度「グローバル人材育成推進事業」（2012 年）、「スーパーグローバル大学創成支援」（2014 年）などは、主として日本をリードするよう期待される限られた名門大学が、質の良い学生を海外から獲得することを支援・優遇する趣が強い。

¹⁰⁸ 別途行った国際交流センター職員へのインタビュー調査の中で、「ネパールに手数料払っているんですね」との発言があった。ただし委員会議事録などへの記載はない。

一方で高等教育全般では、文部科学省外国人留学生学習奨励費を受給した大学・専修学校で学ぶ留学生数が、2013年は11,594名であったのに対し、2016年には4,833人と3分の1に減じているのが実情だ¹⁰⁹。

この他、国の留学生支援策は「国立大学に厚く私立大学に薄い、留学生の福利厚生の実態」があることを花谷（2007）は指摘する。これは国費の配分を巡って調査したとき、「私立大学への配分はわずか7%、103人、受給率は0.2%にすぎない。国立大学の93%、1,418人、15%と比べて」その差は大きく、「このことを「官尊民卑」と言わずしてなんというのだろう」と強くその不合理を非難している。なにより「大学に在籍する留学生のうち66%を私立大学が受入れ、学部学生にいたっては82%もの規模」を誇る。このような私立大学が留学生受入れに果たしてきた役割は、もっと評価されてよい。

国は各大学のグローバル化推進に期待を寄せつつも、その支援には特定の大学に偏りつつあるように見える。しかし、グローバルであることを目指すのであれば、多様な大学で学ぶ多様な留学生への支援を軽視して良いものではないだろう。もちろんどんな大学でも、どんな学生でも構わず支援せよというわけではない。しかし、教学支援中心の留学生EMを構築し、留学生の満足向上に主体的な大学であれば、国は積極的に支援の対象に加えてはどうか。

加えて、「留学生10万人計画」がそうであったように、「留学生に日本を知ってもらうこと」にメリット（村上2000）を改めて見出せるのであれば、A大学やその他の中小規模の大学への経済支援のあり方も再考できるのではないだろうか。日本をリードするよう期待される特定の大学の学生ばかりが日本の大学のグローバル化を体現し、日本にメリットをもたらす存在ではないだろう。

¹⁰⁹ 日本学生支援機構ホームページ①「平成24年度私費外国人留学生学習奨励費在籍機関別受給採用者数」及び②平成27年度私費外国人留学生学習奨励費在籍機関別受給採用者数

① http://www.jasso.go.jp/scholarship/documents/h24_honors_scholarship.pdf

② http://www.jasso.go.jp/scholarship/documents/h27_honors_scholarship.pdf

第9章 「日本語教育」を軸としたアーティキュレーション

正規留学生にせよ短期留学生にせよ、安定した留学生獲得には教学支援中心の留学生 EM が重要である（第6・7章）。二重学位プログラム（正規留学生）や「短プロアジア」（短期留学生）などにおいて、留学派遣元機関（A大学協定校）と受入れ機関（A大学）とのグローバル・アーティキュレーションを志向したとき、その留学生獲得のためのアプローチは教学支援を前面に出したものとして評価できるだろう。

また第8章を振り返ったとき、プログラム失敗の要因は多々あるが、その1つとして留学生支援体制を構築する担当者の専門性の欠如と支援者としての無自覚が指摘された。これを解決するのが、市民リテラシー型アーティキュレーションとなる。

本章では、上記2つのアーティキュレーションを考慮した授業レベルでの取組みを報告する。グローバル・アーティキュレーションとしての「古典日本語文法」を第1節で、市民リテラシー型アーティキュレーションとしての「キャリア日本語」を第2節で取り上げる。EMを留学生に当てはめた時、重要な意味を持つアーティキュレーションだが、その懸け橋として機能している日本語教育での実践を報告することで、日本語教育が留学生政策の中で果たすことの出来る役割、可能性について論究することが本章の目的である。また前章までの「運営体制」への働きかけはおよそ専任教員でなければ難しいだろうが、本章の取組みは授業単位での実践であることから、必ずしも専任教員の立場に限ったアプローチではない点にも言及しておこう。

9.1 グローバル・アーティキュレーションとしての「古典日本語文法」

かつて筆者は中国の大学において日本語教育に従事してきたが、この間、古典日本語文法に関する講義もまた受け持ってきた。なぜ日本語学習者が古典日本語文法、ひいては古典日本文学を学ばなければならないのか。これについては、中国の日本語教育において文学を重視する姿勢があること（宿・周 2007）と関係があるのかもしれない。田中（2015）もまた「中国の大学専攻日本語教育における文学教育は」「実際の教育実践の中で極めて重要な役割を果たしてきた」と評価している。

ともあれ、重点大学をはじめ中国国内において古典日本語文法を扱う日本語教育機関は少なくない。李（2009）は42の大学を調査し、その7割を超える30校で開講されていると報告している。もちろん、この調査結果がそのまま中国の全大学における傾向を表すことにはならない。しかし、復旦大学（湯 1989）、北京第二外語学院（鈴木 1991）、華僑大学

(関・岡崎 2003) の日本語カリキュラムに関する報告にも科目名として確認できることから、古典日本語教育は無視できるものではないだろう。A 大学の海外交流協定校の中にあっても、その例を挙げるのに事欠かない。

さらに中国の高等日本語教育においては、大学院の入学試験や「日语专业 8 级考试 (以下、八級試験)」などでの出題もみられる。少なくとも古典日本語文法が、中国の高等教育における日本語教育では習得を期待される一項目であることは間違いないだろう。

そして、これら交流協定校からの要望に応え、2008 年度からは A 大学でも短期留学生を対象とする「古典日本語文法」を開講している。受講生は 50 名を超える時もあり、出身国・地域も中国はもちろん、アメリカ、韓国、台湾と多岐に渡る。

A 大学が交流協定校からの要請を受けて古典日本語文法を開講することにしたのは、「短プロアジア」において、特に中国の重点大学を重視したからと言っていい。「短プロアジア」に派遣した学生が日本留学中に母校で学ぶクラスメートに後れを取らないようにというのが、交流協定校である重点大学の A 大学への要請であり、留学の事前と事中、事後とを結び付けての支援が背景にあるからには、この取組みはグローバル・アーティキュレーションの実践例と位置づけて良いだろう。

ところが中国の高等教育機関において、日本語教育プログラムの一つとして確かに存在するにもかかわらず、古典日本語文法の扱いは確立されていない。中国の「教育現場の教育行為を規定する教育指針 (修 2004)」である『教学大綱』における古典日本語文法教育に関する記述は、教科の 1 つとして挙げられるのみである。何を、どこまで、どのように教えるのか、その教授法も確立されてはいない。教材分析も同様に手付かずの状態である。先行研究は立松 (2000)、金山 (2004) など授業報告として位置づけられるものに限られる。

そこで本節では、グローバル・アーティキュレーションとして位置付けられる「古典日本語文法」に関する研究と実践報告とを行う。まず学習項目がどうあるべきか検定試験での出題傾向を検討し (9.1.1 学習者に要求される知識)、授業を支えるテキストについてもその特色と課題を明らかにする (9.1.2 教科書分析)。また学習者のニーズ、教師のピリーフスの相違を確認する。このとき、日本語教育と国語教育の視点の異同についても言及する (9.1.3 日本語教育および国語教育の視点に立っての考察)。さらに授業の中で確認できる学習者の誤用についても、その実際と原因とを考察する (9.1.4 学習者の誤用分析)。以上を踏まえて、2015 年度春学期に実施された A 大学「古典日本語文法」のカリキュラムと学期末の受講生による授業評価に基づいた実践報告を行う (9.1.5 実践「古典日本語文法」)。

9.1.1 学習者に要求される知識

(1) 調査目的

中国の大学で日本語を専攻する学生に習得が望まれる古典日本語については、『教学大綱』でさえ具体的に言及していない。これでは到達目標をどこに置けばよいか苦慮する。

そこで本項では前述の八級試験に目を向ける。これは中国の教育部が主催する日本語の試験の1つで¹¹⁰、「大学専攻日本語教育の学習到達度を測る」ものであり、特に八級試験は「4年間の学習を通して、総合的な言語技能とコミュニケーション能力が『大綱』の上級段階に達しているかどうかをテストするものである」（田中 2015）。この八級試験には古典に関する設問も含まれる。ここで問われる古典日本語文法がどのようなものか分析すれば、『教学大綱』で明記されなかった到達目標をおよそ理解することができるのではないか。

(2) 調査対象

『高校日语专业 8 级考试模拟试题集』を分析の対象とした。この「主编」には教育部高等学校外语专业教学指导委员会の委員（第2期）が2名含まれ、八級試験そのものでなくとも教育部の趣旨を幾分なりとも反映していると考えた。

問題は【試卷一】【試卷二】【試卷三】の3部構成であり、【試卷一】は聴解問題、【試卷二】は総合問題、【試卷三】が翻訳、作文問題となっている。古典は【試卷二】で扱う。

【試卷二】について詳述すると、大問10題で構成され、漢字や文法、語彙から読解まで出題は多岐に渡る。一方、出題形式はいずれも多肢選択法である。古典文法については大問7で出題され、各回8問課される。田中（前掲）によれば、八級試験において古典を含む文学・文学史に関する出題の配点19点（200点満点）であるという。模擬問題集では大問7の古典文法が各1点の8問、大問8が文学に関する出題で各2点の3問、そして大問9が文学史を扱い、各1点で5問出題される。大問7～8で計19点となり、試験構成と整合性を持つ（出題された問題の実際は別冊資料9-1に挙げた）。

(3) 分析方法

合計80問が何を問うか品詞別に拾い出す。例えば資料9-1に挙げた問題は助動詞「け

¹¹⁰ 教育部主催の日本語能力測定試験には、この他に「四級試験」がある。四級試験は「Ⅰ・Ⅱ学年で学習した基礎知識と基本技能が『大綱』に示された基礎段階に達成しているかどうか」測るものであり、かつての「日能試2級とほぼ同じ程度」であるという（田中 2015）。

り」に関する出題であったため、助動詞として数える。仮に 80 問中で「けり」が問われる問題が 3 問あれば、「異なり語」としては 1 語、「延べ語数」としては 3 語として数える。

また拾い出した語彙は、その重要度も確認する。これは古語辞書が示す最重要語、重要語、一般語のどれに当てはまるか照会しようというものである。3 冊の辞書（『新明解』¹¹¹、『全訳古語』¹¹²、『古語林』¹¹³）はどれも扱う語彙をこの 3 段階に分けて提示している。

(4) 結果・考察

計 80 題のうち、知識を問われた語彙は延べ 167 語に及ぶ。表 9-1 には、品詞ごとに分類し、その品詞が占める割合も示した。

表 9-1：品詞別使用頻度（異なり語、延べ語数）

品詞	異なり語数		延べ語数	
	語数	割合	語数	割合
感動詞	1 語	0.9%	3 語	1.8%
形容詞	11 語	10.1%	12 語	7.2%
形容動詞	7 語	6.4%	9 語	5.4%
助詞	14 語	12.8%	26 語	15.6%
助動詞	17 語	15.6%	53 語	31.7%
接続詞	1 語	0.9%	1 語	0.6%
接尾語	1 語	0.9%	1 語	0.6%
動詞	20 語	18.3%	24 語	14.4%
副詞	15 語	13.8%	16 語	9.6%
名詞	19 語	17.4%	19 語	11.4%
連語	1 語	0.9%	1 語	0.6%
連体詞	2 語	1.8%	2 語	1.2%
合計	109 語	100%	167 語	100%

¹¹¹ 正しくは『新明解古語辞典 第 3 版』（2003 年、金田一京助監修、三省堂）である。収集した語はそれぞれおよそ最重要語 320 語、重要語 990 語、一般語 45,000 語である。

¹¹² 正しくは『旺文社 全訳古語辞典』（1990 年、桜井満・宮腰賢編、旺文社）である。収集した語はそれぞれおよそ最重要語 820 語、重要語 2,080 語、一般語 12,200 語である。

¹¹³ 『古語林』（1997 年、林巨樹・安藤千鶴子編、大修館書店）。収集した語は最重要語 1,081 語、重要語 4,461 語、一般語 26,758 語（ただし本文のみ）。

分類に用いた品詞は、12 種類に及ぶ（感動詞、形容詞、形容動詞、助詞、助動詞、接続詞、接尾語、動詞、副詞、名詞、連語、連体詞）が、延べ語数は助動詞が群を抜いて多く、助詞、動詞がほぼ同数で続く。また異なり語数と合わせて考えると、助動詞と助詞は重複して使用される頻度の高いことも分かる。つまり、問われる項目がある程度決まっており、それが繰り返し問われているのである。一方、延べ語数の多かった動詞は、異なり語数も多く、幅広い知識が問われる。これは名詞、形容詞、形容動詞、副詞などにも共通する。

また重要度であるが、助動詞は 17 項目中 16 項目が最重要項目として全ての辞書で紹介されている。助詞は 14 項目中 12 項目が全て、残りの 2 項目も 2 つの辞書が最重要項目として紹介していることから、全般的に重要度の高いことが分かる。一方、それ以外の品詞に関しては、3 冊ともに一般語としている「まどろむ」（動詞）や、「あたかも」（副詞）、「振り分け髪」（名詞）をはじめ、最重要語ではない語が多く問われている。

次ページに、模擬試験問題のうち第 1 回と第 2 回の出題内容を提示する（表 9-2）。例えば第 1 回模擬試験分に注目すると、8 問の中で計 12 項目に渡って問われている。助動詞については 8 項目挙げられるが、いずれも 3 冊の辞書全てが「A=最重要語」と位置付けている。名詞（2 語）は「たゆげ」を辞書 2 冊が一般語として掲載するものの、『古語林』は扱ってもない。このような語彙の理解を問うのは、適切であろうか。

一方、第 2 回分では助動詞は 4 語に限られるが、その全てが最重要語とされる（他の品詞では助詞「ば」、副詞「つゆ」が同じ扱いである）。この他の形容詞 2 語、そして名詞、形容動詞、動詞、連体詞（各 1 語）には、辞書 3 冊が揃って最重要語としたものはない。

(5) 提言

そもそも八級試験において古典が 1 割程度の配点に留まることを思うと、それ自体を外発的動機付けに位置づけることは難しい。また A 大学の「古典日本語文法」のように 1 学期 15 週という期間で、八級試験対策で問われる知識を網羅するのも難しいだろう。

幅広い学習項目の中で、優先順位をつけなければならない。このとき、重要度の高い、しかも限られた項目が頻繁に用いられるのは助動詞である。助動詞を中心としたカリキュラムの構築が効率的であり、これに次ぐ品詞としては助詞が挙げられる。その他の品詞は、どこまでを問うのか検討する必要がある。まずは助動詞と助詞を中心として授業内容を組立て、その上で最重要語を中心に他の品詞についても取り上げれば、学習者への負荷も軽減できるのではないかと。

表 9-2 : 『高校日语专业 8 级考试模拟试题集』 出題古語 (模擬試験第 1、2 回分) ¹¹⁴

	No.	問	古 語	品 詞	旺	大	三
模擬試験 第 1 回	1	1	けり	助動詞	A	A	A
	2	2	けむ	助動詞	A	A	A
	3	2	や	助詞	A	A	A
	4	3	ず	助動詞	A	A	A
	5	4	り	助動詞	A	A	A
	6	5	き	助動詞	A	A	A
	7	6	たり	助動詞	A	A	A
	8	6	べし	助動詞	A	A	A
	9	7	たゆげ	名詞	C	D	C
	10	7	まみ	名詞	B	B	C
	11	8	さる	連体詞	B	A	A
	12	8	ず	助動詞	A	A	A
模擬試験 第 2 回	13	1	ば	助詞	A	A	A
	14	2	かぎりなし	形容詞	B	A	C
	15	3	ぬ	助動詞	A	A	A
	16	3	ふりわけ髪	名詞	C	C	C
	17	4	む	助動詞	A	A	A
	18	5	なし	形容詞	B	A	B
	19	6	沈沈たり	形容動詞	D	D	D
	20	7	ず	助動詞	A	A	A
	21	7	つゆ	副詞	A	A	A
	22	7	まどろむ	動詞	C	C	C
	23	7	る	助動詞	A	A	A
	24	8	さしたる	連体詞	B	C	C

¹¹⁴ 旺…旺文社『全訳古語辞典』、大…大修館書店『古語林』、三…三省堂『新明解古語辞典』

A…最重要単語、B…重要単語、C…一般語、D…掲載されていない語

9.1.2 教科書分析

(1) 調査目的

9.1.1 での分析対象は問題集であった。これは到達目標を図る上で有益であろうが、学習のプロセスを支えるテキストもまた欠かすことのできない分析対象であろう。非母語話者が学習の拠り所とするテキストは、いったいどのようなものであろうか。

一方、前項を振り返ったとき、特に注目すべき品詞は助動詞であろう。本項ではこれを踏まえて以下の 3 点を調査目的に据えることで、日本語非母語話者を対象とする古典日本語文法テキストの実態を明らかにしたい。

- 中国で出版されるは、助動詞をどのように、どこまで学習者に提示するか。
- この点に関して、日本で出版されるテキストと相違点はあるのか。
- 例文については、非母語話者であることへの配慮がなされているのか。

(2) 調査概要

● 調査対象

調査対象には武漢大学出版の『日本語古典文法』¹¹⁵を取り上げる。筆者は中国の複数の書店（北京・大連・長春）の店頭に並んでいたことを確認しており、一般的なテキストの 1 つであろうと考えたからである。またその端書きに「海外日本語学習者の『古語』の力を伸ばすための一助となれば幸い」とあり、非母語話者を対象としていることがわかる。

また比較対象に明治書院の『精選古典文法 改訂版』¹¹⁶（以下、『精選』）を採択する。これはその端書きで対象レベルと目標とする学習効果を明示しており、上記『日本語古典文法』の位置付けを測る基準となることが期待できるからである。以下は、端書きの一部である。

本書は、高等学校における古文読解学習の展開に即応した、実際的な読解文法として役立つとともに、将来の受験古文の勉強につなげられるだけの、知識の整理と演習とができる文法教科書を目指して編集した。文法の学習は、体系的な理論や知識の習得を目標としたものでなく、古文読解にかかわる言葉の決まりを、日本語の文法体系に即して理解し、整理するものである（以下、略）。

¹¹⁵ 王雪松編（2005）『日本語古典文法』武漢大学出版社

¹¹⁶ 稲沢好章・浅田孝紀・窪谷徹・皆河洋（1999）『精選古典文法 改訂版』明治書院

- 調査方法

まず『日本語古典文法』と『精選』とが助動詞をどう扱っているのか、テキスト構成上の相違を確認する。どの助動詞を紹介し、その説明がどこにまで及んでいるのか概観する。

次に各助動詞を導入する際に用いられる例文を取り上げ、『日本語古典文法』で扱う例文が日本語学習者にとって適当であるのか考察する。どのような例文をいくつ提供しているのか、例文の出典に特徴はあるか、実際の例文を対象に分析を行う。

(3) テキスト構成

- 『日本語古典文法』

助動詞を紹介するに当たって、このテキストでは「活用のある付属語 一助動詞」として独立した章を設けている (pp.42-69)。その構成は、まず「一 助動詞とは」で品詞としての助動詞の特性を述べ、「二 助動詞の分類」で意味、接続、活用語との分類を提示している。そして「三 助動詞のいろいろ」で具体的に個々の助動詞の説明している。助動詞の提出順は、表 9-3 の通りである (助動詞の左隣に示す番号で提出順を表した)。

表 9-3 : 助動詞提出順『日本語古典文法』

1	使役/尊敬の助動詞 す・さす・しむ	11	推量の助動詞 まし
2	自発/可能/受身/尊敬の助動詞 る・らる	12	推量の助動詞 めり
3	打消の助動詞 ず	13	推量の助動詞 べし
4	過去の助動詞 き・けり	14	打消推量の助動詞 じ
5	完了の助動詞 つ・ぬ	15	打消推量の助動詞 まじ
6	完了の助動詞 たり・り	16	推定/伝聞の助動詞 なり
7	推量の助動詞 む(ん)・むず(んず)	17	希望の助動詞 まほし・たし
8	推量の助動詞 けむ(けん)	18	比況の助動詞 ごとし
9	推量の助動詞 らむ(らん)	19	断定の助動詞 なり・たり
10	推量の助動詞 らし	20	奈良時代の助動詞 ゆ・らゆ・す・ふ・ましじ

助動詞ごとに活用、接続、意味の順に紹介している。活用は基本形と活用形、そして活用の型(「動詞ラ行変格活用型」、「形容詞ナリ活用型」など、用言に類した活用の種類があ

れば提示、なければ特別型と表記)を一覧にまとめた。意味の紹介では、例文とその出典、現代語訳を載せている。助動詞 2、3 語ごとに練習問題も用意している。

表 9-3 を見れば分かるように、類似した意味の助動詞はまとめて紹介される。また意味(学習項目)を 2 つ以上有する助動詞もある。このテキストで扱った助動詞は 33 語、設定された学習項目は 54 であった。

補足事項を設けた助動詞もある。コラムとして紹介されたもののタイトルを別冊資料 9-2 として挙げる(一部はタイトルを付されていないものもある)。

● 『精選古典文法 改訂版』

『精選』では独立した章を設けて助動詞を扱っている(pp.40-71)。また構成も「三 各助動詞の解説」に先立ち、「一 助動詞の性質」で品詞としての特性を述べ、「二 助動詞の種類」で意味ごとの分類を表で示している(接続、活用の型による分類も欄外に掲載)。助動詞の提出順は、『日本語古典文法』を示した表 9-3 と同様に、表 9-4 にまとめた。

表 9-4 : 助動詞の提出順『精選古典文法 改訂版』

1	自発/可能/受身/尊敬の助動詞 る・らる	11	推量の助動詞 らむ(らん)
2	使役/尊敬の助動詞 す・さす・しむ	12	推量の助動詞 らし
3	打消の助動詞 ず	13	推量の助動詞 めり
4	過去の助動詞 き	14	推量の助動詞 べし
5	過去の助動詞 けり	15	打消推量の助動詞 じ
6	完了の助動詞 つ・ぬ	16	打消推量の助動詞 まじ
7	完了の助動詞 たり・り	17	希望の助動詞 まほし・たし
8	推量の助動詞 む(ん)・むず(んず)	18	推定・伝聞の助動詞 なり
9	推量の助動詞 まし	19	断定の助動詞 なり・たり
10	推量の助動詞 けむ(けん)	20	比況の助動詞 ごとし(+ごとくなり)

各助動詞の紹介が活用、接続、意味の順であり、活用が基本形、活用形、活用の型で 1 つの表にまとめられる点は『日本語古典文法』と同じである。意味の紹介では例文とその出典、現代語訳を載せているが、現代語訳を欄外に赤字で示している点は異なる。助動詞

2、3語ごとに練習問題を用意し、章の末尾に「まとめの演習」として総復習用の問題も設けている。このテキストでは、29の助動詞、49の学習項目が設けられている。

補足として、「識別のために」と題したコラムが9箇所あり、複数の意味を持つ助動詞の意味の見分け方（例えば、助動詞「す」が使役になる条件）を解説している。さらに「助動詞補説」として、「助動詞の音便」と「上代（奈良時代）の助動詞」を簡略に紹介している。「助動詞の音便」ではイ音便、ウ音便、撥音便の3つを、「上代（奈良時代）の助動詞」では「ゆ・らゆ、す、ふ」の4語も別途取り上げている。また欄外には例文の現代語訳の他、助動詞の成り立ちや表記、覚える際の手がかりをまとめた「記憶のポイント」など補足説明が充実している。欄外補足事項のタイトルは、別冊資料9-3を参照されたい。

● 考察

『日本語古典文法』も『精選』も助動詞を重視し、独立した章で扱っている。章の構成も概ね似通っており、取上げる学習項目もほぼ共通していることから、『日本語古典文法』が想定するレベルは、日本の高等学校における国語とおよそ同等であることがわかる。

提出順には両者に若干の違いがある。だが、例えば「む・むず」を紹介した上で推量の助動詞各種を紹介するなど、助動詞間の関連性に着目して配列している点は共通している。

相違点としては、上代の助動詞を『精選』がコラムでのみ取り上げたのに対し、『日本語古典文法』では他の助動詞と同様に扱ったことが挙げられる。学習項目数は『古典日本語文法』の53に対して『精選』は49だが、この差は上代の助動詞の扱いの相違に求められる。『精選』に比して、『日本語古典文法』を使用する学習者の負担は大きい。しかし、例文のほとんどが中古以降の文学作品から抽出している中で、上代の助動詞を学習項目に挙げる必要性については疑問を呈したい。

補足説明は質量ともに『精選』が充実している。このうち、「記憶のポイント」のように定着に寄与する事項は、日本語非母語話者に対しても有効だろう。一方で、語源や語形変化の解説などは入門段階にあって導入すべき学習項目であるか疑問である。

(4) 例文

● 例文数

文法を学ぶ上で、その意味を理解する手がかりとなる例文は重要な役割を果たす。そこで、用いられた助動詞、学習項目ごとの例文数を表にまとめた（次ページ、表9-5）。

表 9-5 : 例文数『日本語古典文法』

動詞	学習項目	例文数	助動詞	学習項目	例文数
す・さす・ しむ	使役	3	めり	推定	1
	尊敬	3		婉曲	1
る・らる	自発	2	べし (べらなり)	推量	1
	可能	2		意志	1
	受身	2		当然・適當	1
	尊敬	2		可能	1
ず	打消	2		命令・勧誘	1
き・けり	過去	2		じ	打消の推量
	詠嘆	1	打消の意志		1
つ・ぬ	完了	2	まじ	打消の推量	1
	確認・強調	2		打消の意志	1
たり・り	並列	2		打消の当然・不適當	1
	存続	2		不可能	1
	完了	2		禁止	1
む(ん)・ むず(んず)	推量	2		なり	推定
	意志	2	伝聞		1
らむ(らん)	勸誘・適當	2	まほし・たし	希望	2
	仮定・婉曲	2	ごとし	比況	1
	現在推量	1		例示	1
けむ	現在の原因・理由推量	1	なり・たり	断定	2
	現在の伝聞・婉曲	1		存在	1
らし	過去推量	1	ゆ・らゆ	自発	1
	過去の原因・理由推量	1		可能	1
	過去の伝聞・婉曲	1		受身	1
まし	推定	1	す	尊敬	1
	反実仮想	1	ふ	反復・継続	1
	意志・希望	1	ましじ	打消推量	1
	単純な推量	1	計		76

原則として助動詞、学習項目ごとに1文ずつ例文は紹介されている。助動詞「す・さす・しむ」を例に挙げると、学習項目「使役」には「す」、「さす」、「しむ」が1文ずつ例文を提示されており、この学習項目では合計で3文が例として設けられている。

例外に「ず」の2例があるが、これは活用のパターンごと（「ず」系、「ざり系」）に1文ずつ紹介している。一方、「き・けり」のうち、詠嘆が1例であるのは、これに該当するのが「けり」のみだからである。「なり・たり」の学習項目「存在」も同様である（存在は「なり」のみ）。「ゆ・らゆ」は学習項目ごとにどちらか1例を紹介するのみであり（自発、受身が「ゆ」。可能が「らゆ」）、これまでの原則に当てはまらない手軽な扱いである。

● 出典

例文は全て古典文学作品から抽出している。表 9-6 に時代区分、出典作品名と例文の数をまとめた。

出典は全部で18作品に分けられ、時代区分は上代（奈良時代）、中古（平安時代）、中世（鎌倉・室町時代）に三分できる。ただし、実際の出典は中古と中世におよそ集約される（上代7例、中古39例、中世30例）。中古文学の比率が高いものの、最頻出が『徒然草』の14例であり、次いで平家物語11例と中世文学が続く。一方、文学のジャンルに目を移せば、『徒然草』同様に随筆である『枕草子』が8例と多用されるのも特徴であろう。

表 9-6：例文の出典『日本語古典文法』

時代区分	出典作品名	例文数	時代区分	出典作品名	例文数
上代	万葉集	7	中古	土佐日記	4
中古	伊勢物語	3	中古	枕草子	8
中古	宇治拾遺物語	1	中世	源平盛衰記	1
中古	大鏡	4	中世	新古今集	1
中古	源氏物語	5	中世	太平記	1
中古	古今集	4	中世	徒然草	14
中古	今昔物語集	1	中世	平家物語	11
中古	更級日記	3	中世	保元物語	1
中古	竹取物語	6	中世	方丈記	1

● 問題点

『日本語古典文法』で紹介される例文を観察したとき、いくつかの問題点を指摘することができる。1つは表記上のミスであり、もう1つは未習語彙・文型の使用である。

表記上のミスは、以下に列挙する7例(全体の9%)で確認できた(表9-7)。訂正文¹¹⁷も併記、これを紹介する(例文は提示順に番号を付け、訂正文はこれに「[^]」を加える)。

表9-7: 表記上のミス

No.	例文	出典
26	怪しがりて、寄りて見るとに、筒の中光たり	竹取物語
26 [^]	怪しがりて、寄りて見るに、筒の中光たり	
31	この月の十五日に、かのもとの国より、迎へに人々まうで <u>こ来むず</u>	竹取物語
31 [^]	この月の十五日に、かのもとの国より、迎へに人々まうで来むず	
36	<u>思はむを</u> 法師になしたらむこそ、心苦しけれ	枕草子
36 [^]	思はむ子を法師になしたらむこそ、心来るしけれ	
51	我が命のあらむかぎりは、とぶらひ奉たてまつる <u>べし</u>	平家物語
51 [^]	我が命のあらむかぎりは、とぶらひ奉るべし	
54	より頼とも朝が首をはねて、わが墓の前にかく <u>べし</u>	平家物語
54 [^]	頼朝が首をはねて、わが墓の前にかくべし	
62	「火危ふし」と言ふ言ふ、預かりが曹司の方に <u>い去ぬ</u> なり	源氏物語
62 [^]	「火危ふし」と言ふ言ふ、預かりが曹司の方に去ぬなり	
75	<u>天あめ地</u> とともに久しく住まはむと	万葉集
75 [^]	天地とともに久しく住まはむと	

表9-7中、誤りのある語、文節には筆者が下線を引いた。例文番号26は助詞の添加、36は語の欠落であるが、それぞれ引用する際の誤記であろう。例文番号31、51、54、62、

¹¹⁷ 訂正文は三省堂『新明解古典シリーズ』(桑原博史監修1990)、及び以下のインターネット・ホームページより提示した。

インターネット・ホームページ『万葉集検索 ver1.01』

http://www.inf.edu.yamaguchi-u.ac.jp/MANYOU/manyou_kensaku.html

インターネット・ホームページ『太平記国民文庫本全巻』

<http://www.j-texts.com/sheet/thkm.html>

75 は漢字の振り仮名をそのまま文中に織り交ぜたための誤りであり、ケアレスミスである。しかし、前後の文脈のない一文のみの引用でもあり、学習者が誤りに気付くことは容易ではない。インプットが学習項目につき 1 文のみでもあり、ミスが与える影響は大きい。

次に未習項目の使用を取り上げる。例文番号 3 (表 9-8) は、使役の助動詞「しむ」導入のためのものである(「しむ」は「す」「さす」とともに、最初に扱う助動詞である)。

表 9-8 : 未習項目を含む例文

No.	例文	出典
2	月の都の人まうで来ば、捕へさせむ	竹取物語
3	我負けて、人を喜ばしめんと思はば、さらに遊びの興なかるべし	徒然草
4	上も笑はせ給ふ	枕草子
5	御身は疲れさせ給ひて候ふ	平家物語
9	涙のこぼるるに、目も見えず、ものも言はれず	伊勢物語
10	湯水ものどへ入れられず	平家物語
11	すべて男をば、女に笑はれぬやうに生ほし立つべしと	徒然草
13	かの大納言は、いづれの船にか乗らるべき	大鏡
14	大井の土民に仰せて、水車を作らせられけり	徒然草
15	京には見えぬ鳥なれば、みな人見知らず	伊勢物語
16	風激しく吹きて、静かならざりし夜、	方丈記
18	今の妻の失せにければ、京に送りてけり	今昔物語集
19	見渡せば 柳桜を こきまぜて 都ぞ春の 錦なりける	古今集
20	問ひつめられて、え答えずなり侍りつ	徒然草
21	いみじく短き夜の明けぬるに、つゆ寝ずなりぬ	枕草子
22	たちひ五、六十日雨降らずともこらえつべし	太平記
23	黒き雲にはかに出で来ぬ。風吹きぬべし	土佐日記
29	富士川といふは、富士の山より落ちたる水なり	更級日記
32	いとをかしげなる猫なり。飼はむ	更級日記
42	いつのまに 五月来ぬらむ あしひきの やまほととぎす 今ぞ鳴くなる	古今集
59	妻といふものこそ、男の持つまじきものなれ	徒然草

しかし、この文中には未習の学習項目である助動詞「む(ん)」と「べし」が含まれる。その上、『日本語古典文法』では助動詞の後に導入される助詞「ば」や副詞「さらに」も見られる。「遊び」や「興」も現代日本語とは異なる古語であることを考えると、「しむ」導入のための例文として適当であるか検討の余地を残すだろう。

もう1例を挙げてみよう。例文番号16は打消の助動詞「ず」を紹介するための例文である。この例文にも、未習である過去の助動詞「き」が用いられている(連体形「し」)。

このような未習項目を含む例文は、助動詞のみに限定しても20例と全体の26%に及ぶ。特に初期に未習項目の使用が集中するのは、知識量を思えば当然だ。しかし、学習者にとって分からないことだらけの例文が学習の初めの段階に数多く用いられることは、学習項目の理解を阻害するとともにモチベーション維持の観点からも危惧すべきだと考える。

● 考察

『日本語古典文法』は、原則として1つの学習項目の導入に例文は1つだけ用いていた。だが、中国で出版される初級(現代)日本語総合教科書の『日語精読』¹¹⁸が、1項目に2例以上を用いていることを思えば、『日本語古典文法』のインプットは量的に不足している。

古典日本語文法を学習する最大の目的は古典文学の講読であろうが、『日本語古典文法』では専ら中古・中世文学を対象としていた。近世・近代文学は1例も見られない。一橋大学留学生センターは「19世紀後半から20世紀前半までの約百年間に用いられた文語文」を学習するための留学生対象の日本語教科書¹¹⁹を作成したが、社会科学系の大学院を擁する一橋大学で近代に的を絞ったテキストの意義は高い。学習者に即したテキストのあり方の好例だと言えよう。一方、上代文学からの抽出例文と上代に用いられた助動詞の関係から、その時代でのみ使用された特殊なものと位置付けられる。補足事項として扱った『精選』¹²⁰を踏まえ、入門段階での学習項目に掲げることが再考してもよいだろう。

助動詞導入のための例文でありながら、その後の学習項目に挙げられている助動詞を多用している点も問題視すべきだ。これでは理解、定着は覚束ない。また例文に誤りもみら

¹¹⁸ 宿久高・周異夫編(2006)『日語精読 第一冊』外語教学与研究出版社

¹¹⁹ 松岡弘編(2001)『学術日本語の基礎(二)近代文語文を読む』一橋大学学術日本語シリーズ7、一橋大学留学生センター

¹²⁰ 例文の量的に不足する点(1項目につき、例は1つか2つ)、出典作品の時代区分上の偏りがある点(上代1作品、中古11作品、中世5作品。近世、近代からの出典はなし)、例文中に未習項目が使用される点は『日本語古典文法』と共通している。

れる。多くはタイプミスが原因と思われるが、量的に限定されるインプットに誤りがあったら、その役割を果たしているとは言えない。

(5) まとめ

中国人日本語学習者を対象とする『日本語古典文法』であるが、その構成は日本の高校生を対象とする『精選』と大差無く、用いられる例文にも非母語話者であることへの配慮はみられなかった。学習者の理解促進、モチベーション向上の点から、非母語話者のために古典日本語文法テキストが留意すべき事項として以下の5点を挙げ、まとめとしたい。

1. 学習者にとってより必然性の高い時代区分がないか吟味するとともに、それに即した限定的な学習項目を打ち立てる。
2. 複数の意味を持つ助動詞の場合、その識別方法を提示する。
3. 学習項目導入時の例文数を充実させる。
4. 未習項目を含む例文は排除する。
5. 質的、量的に適切な例文を確保できないならば、教師自作の擬古文の活用も検討すべきである。

9.1.3 日本語教育および国語教育の視点に立つての一考察

本項では教師が持つ古典日本語教育観に注目する。中国人日本語教師4名へインタビュー調査を実施するとともに、テキストの前言・序言も手掛かりとする。このとき学習者の古典日本語への意識も調査することで、両者の違いを明確なものとする。

また古典日本語を日本語学習者に教育するにあたってのヒントを、国語教育に求めることはできないだろうか。前項でみたように、中国で市販されているテキストは日本の高校生向け教材と共通するところが目立つ。何より、中国における古典日本語文法テキストは、その多くが参考文献に日本の高等学校用教材を挙げている。高等学校の学習指導要領を分析することで、国語教育における古典日本語の位置付けを確認し、日本語教育への応用の可能性を探る。また国語教育での実践例から、国語教師の古典日本語観の一端も探りたい。

それぞれの研究成果を比較し、多角的に古典日本語教育を取り巻く現状について考察したい。これにより、大学・日本語専修プログラムにおける古典日本語教育の課題と対策を明らかにすることが本項の目的である。

(1) 学習者の古典日本語観

学習者は古典日本語をどう捉えているのだろうか。「9.1.1」でも調査の対象とした A 大学の中国にある交流協定大学における「古典日本語文法」クラス受講生（日本語専攻の 3 年生）37 名を対象に行ったアンケート調査の結果を分析する。受講クラスの性格上、質問項目は古典日本語の中でも、文法に特化したものとなっている（表 9-9）。

表 9-9：アンケートの質問項目

	質問項目		質問項目
質問①	既習歴の有無	質問⑤	望む古典日本語文法の知識の程度
質問②	なぜこの授業があると思うか	質問⑥	授業参加に対する意欲
質問③	この勉強が役に立つと思うか	質問⑦	質問⑥の回答理由
質問④	質問③の回答理由		

アンケート調査は記名式とし、授業第 1 回の冒頭を実施した。表 9-9 で示した質問項目のうち、質問①、②、④、⑦は記述による回答を求めた。一方、質問③、⑤、⑥は 5 段階評価による回答とし、それぞれ、5「とても役に立つ」から 1「全く役に立たない」（質問③）、5「高度な専門知識」から 1「初歩的な知識」（質問⑤）、5「とてもある」から 1「ない」とする（質問⑥）。数字が大きければ大きいほど好意的な評価を得たこととなる。

調査結果の詳細は、前者を表 9-10 に、後者を表 9-11 にそれぞれまとめ、以下に提示する。また資料 9-4 には加重平均¹²¹を求めた結果も示す。

表 9-10：アンケート結果（質問③、⑤、⑥）

質問	回答（5 段階）						加重平均
	評価	5	4	3	2	1	
③	回答数	15	7	14	0	1	3.95
⑤		3	14	14	3	2	3.27
⑥		17	11	8	0	2	4.16

¹²¹ 5 段階評価の数字をそのままポイントとして回答した者の数をかけて総和を求め、これを回答者の全体数（37 人）で割って求めている。例えば質問③であれば、 $(5 \times 15 + 4 \times 7 + 3 \times 14 + 2 \times 0 + 1 \times 1) \div 37 = 3.95$ となる。

表 9-11 : アンケート結果 (質問②、④、⑦)

		回 答 (回答数)	
②		伝統文化を勉強するため(13)、日本語を専門に学ぶものには不可欠だから(7)、日本語教師になるには欠かせないから(1)	古典文学を勉強するため(8)、日本語の理解を深めるため(7)、役に立つから(1) わからない/無回答(2)
④	肯定的	古典文学を読むには欠かせないから(10)、現代日本語にも古典文法が含まれるから(3)、大学院の入学試験で出題されるから(2)、単位を取ることができる(1)、日本社会を理解するのに役立つ(1)	日本語自体をより深く理解できる(5)、八級試験で出題されるから(2)、知識を深める(2)、特殊な技能を身につけられる(1)、中国の古典文法が役に立つから(1)
	否定的	生活では役に立たないから(4)、役に立つかどうか、まだわからない(1)	仕事に生かせないから(3)、興味がほとんどないから(1)
⑦	積極的	より多くの知識、新しい知識を身につけたいから(7)、担当教師が好きだから、担当教師が日本人だから(3)、現代日本語より特別の役割があるから(1)	古典文学が読みたいから(6)、古典文法に興味があるから(5)、古典文法は役に立つから(2)、古代の日本に興味があるから(2)、古典文法は面白そうだから(1)
	消極的	古典文法は役に立たないから(4)、必修授業だから(2)、良い成績を取りたいから(1)、教師がまじめに準備するから(1)	古典文法に興味がないから(3)、古典文法は難しそうだから(2)、古典文法の重要性を認識しているから(1)、八級試験のため(1)

アンケートは対象とした 37 名全員から回収することができた。調査結果より、学習者が持つ古典日本語文法の学習観として明らかになった事柄は次の通りである。

まず記名式のアンケートであったにもかかわらず、授業参加への意欲が「とてもある」と答えた学生は半数に満たない。次に、同様に「とても役立つ」と答えた学生も 15 名に留まった。また、学習者の半数は古典文学の読解などを古典日本語文法の学習目的に挙げるものの、その必然性に懐疑的な学生も多い。その理由として「生活・仕事で生かせない」など実用的ではないとの考えが多く挙げられる。その上、古典日本語文法に興味を持たず、仕方なく授業に参加する学生もいる。加えて、学習者は既習知識を持たず、求める知識はごく基礎的なものである。つまり、学習者の多くは古典日本語文法の学習に対して、明確な学習動機を持っていない。学習者に対して学ぶメリット明示することが求められる。

(2) 日本語教師の古典日本語観

● インタビュー調査より

「古典日本語文法」クラスを開講している中国の大学に勤務する中国人日本語教師 4 名へ半構造化インタビューを試みた（学習者へのアンケートを実施した大学に同じ）。2 名が 20 代の女性教員、2 名が 30 代の男性教員である。いずれも大学、大学院で古典日本語教育を受けた経験を持ち、また古典日本語教育に従事した経験を持たない点も共通している。

インタビューでは、「大学で日本語を専門に学ぶ学生にとって、古典日本語は教育すべきか」、「古典日本語を教育する際、その学習時期はいつごろが適当か」、「目指すべき到達目標は何か」、「学習項目として何を取り上げるべきか」、「どのように教育するのが適当か」、「学生に提示できる学習のメリットにはどのようなものがあるか」について尋ねた。

質問への 4 名の回答は、一致したものとなった。これはインタビューに応じてくれた教師が、いずれも古典日本語教育に関するビリーフを具体的に持っていなかったからこそであろう。その教育観を、以下の 5 つにまとめることができる。

- 古典日本語は教育すべきである。
- その時期としては上級学年、例えば 3 年次後期や 4 年次前期が適当である。
- 体系的に知識を教授するのが良い。その際、多くの例文を紹介することが望ましい。
- 学習のメリットは「日本語の表現が豊かになる」といった抽象的なものに限られる。
- 具体的なカリキュラム・ポリシーを持つには至らな。

● テキストの前言・序言

中国で市販されている古典文法のテキストには「9.1.2 中国で市販されている教科書」で取上げた『日本語古典文法』の他にも、『簡明日本語古文教程』¹²²、『日語古典語法』¹²³、『日本古典文法』¹²⁴などを挙げるができる。そしてこれらのテキストは、その前言や序言でいずれも入門書として自ら位置づけている。例えば、『簡明日本語古文教程』であれば、「本书是日语古文基础课程编写的大学日语专业教材，以帮助学习者有限的课程时间内迅速掌握日语古文法框架，提高古文阅读能力」とあり、日本語非母語話者を対象としたテキ

¹²² 梁海燕編（2006）『簡明日本語古文教程』華東理工大学出版社

¹²³ 鉄軍編（2006）『日語古典語法』北京大学出版社

¹²⁴ 崔香蘭編（2006）『日本古典文法』大連理工大学出版社

ストであること、大学で日本語を専攻する学生のためのテキストであること、速やかな古典日本語の理解を目指した簡便なテキストであること、古文の読解能力の向上を目指したテキストであることが汲み取れる。

また『日本古典文法』はというと、古典日本語を学習するメリットにも触れている。この『日本古典文法』の監修に当たった横山邦治氏の序言を以下に抜粋、引用する。

(前略) 日本語の習得のためには、日本語の歴史を知ることによって、より一層日本語の実像に近付き得るといえることがあるのは自明のことである。そうすることによって、日本の文化も初めて十全に理解し得るのであり、中国の日本語習得者に時に感じられる一知半解という臭いが、こういう学習を通じて消えていくはずなのである。中国の日本語教育における古典語・古典文学学習の必要性が、ここにあるのである。一つ功利的に言えば、日本に留学したいと希望している日本語学習者は非常に多いのであるが、そういう人たちが日本語・日本文学研究を志す大学院の講座に入ろうとする時の障害になっているのだが、現実的に古典語・古典文学に関する知識の欠除にあるということもあるので、その障害を除去するためにも、古典語・古典文学の学習は必須の条件なのである。

(後略)

横山氏は、古典日本語の学習を日本語と日本文化の理解・習得のために必要であると考えていることがわかる。また学習動機の向上につながるメリットの一例として、日本語・日本文学を専攻する大学院を受験する際に古典日本語（横山氏の言では「古典語・古典文学」）の学習が欠かせないという。試験に課されるからには、その知識が大学院で日本語・日本文学を専攻する者に求められるというのだろう。

また古典日本語の知識が要求されるのは、日本語・日本文学専攻に限った事ではない。法律であれ、経済であれ、日本におけるそれを研究の対象としたとき、目を通さなければならない文献に古典日本語が未使用であるとは限らない。実際、筆者は日本史を大学院で専攻する留学生から、「古典日本語がわからないため、資料を読むことができない」といった相談を受けた。研究のフィールドを日本に求めた時、古典日本語の存在は無視できない。

(3) 国語教師の古典日本語観

多くの古典日本語文法のテキストが、日本の高校生向けの教材を参考に編まれている。

例えば『日語古典語法』には高校生を対象とした学習参考書である『古文文法入門』¹²⁵、『古文文法の急所』¹²⁶、『古典文法の総まとめ』¹²⁷などを参考文献として挙げている。

中国における古典日本語教育にはその指針を規定したものがないが、テキストが参考としている日本の国語教育はどうか。そこで文部科学省ホームページ「高等学校学習指導要領」¹²⁸（以下、『学習指導要領』）を参照し、国語教育における古典日本語文法の扱いを探る。また併せて、国語教師が古典を教えるにあたって留意すべき事柄にはどのようなものがあるか調査する。その取組みを言及した文献を紹介することで、参考に供したい。

● 『学習指導要領』より

『学習指導要領』は、平成 21 年 3 月に改訂版が公示されている。旧『学習指導要領』から古典教育の取り扱いについて改められた箇所、すなわち新『学習指導要領』における「古典教育に関して特筆すべき」点として、菊川（2009）は次のように指摘している。

現行の「話す・聞く、書く、読む」の 3 領域と〔言語事項〕の構成を改め、3 領域に加え〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕を置いたことである。（中略）

このような伝統的なものへの志向は、平成十八年に改正された「教育基本法」（第 2 条 5 号）に示された、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」を受けたものであり、もう一方では「グローバル化する国際社会における日本人アイデンティティー」の問題が影響していると言えよう。

新たに加えられたという〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕は、別冊資料 9-4 として『学習指導要領』から抜粋した。これより、国語教育では古典教育がこれまで以上に重視される傾向にあること、そして、その目的には「国際社会における日本の独自性」を母語話者である学習者に意識させようとしていることが窺える。

¹²⁵ 正しくは『中里の即決古文文法入門—代々木ゼミ方式』（中里公俊（1992）代々木ライブラリー）である。

¹²⁶ 正しくは『一問一答式 古典文法の急所』（黒澤弘光（1997）富士教育出版社）である。

¹²⁷ 正しくは『古典文法の総まとめ—古文学習にぜったい必要な文法必携（実戦トレーニング）』（山本康弘（1994）中央図書）である。

¹²⁸ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf

またこれに加え、関連する「古典 A」、「古典 B」に関する記述から、その教育目的が読み取れる。すなわち、国語教育では古典を学び、

- 古典に親しみ、楽しんでもらいたい。
- 人間、社会、自然などについて考察してもらいたい。
- 日本の伝統文化を理解してもらいたい。
- 日本文化と中国文化の関係に着目してもらいたい。

というのである。古典を学ぶことで技術的に何かができるようになるというのではなく、教養として位置付けられるような事柄を目的としているのである。菊川（前掲）が指摘するように「日本人のアイデンティティー」を育てることもさることながら、しかし中国の文化について目を向けさせようとしていることは、中国の日本語教育における古典の取り扱いを考える上で見逃せないだろう。このことは「古文と漢文の両方又はいずれか一方を取り上げることができる」¹²⁹、「古文及び漢文の両方を取り上げるものとし、一方に偏らないようにする」¹³⁰といった内容の扱いに関する記述からも見て取れる。

また『学習指導要領』が示す授業活動の有り様についてだが、その特色には「音読、朗読、暗誦をする」、「日常生活の中での関連表現を集め、調査し、報告する」、「古典を読み、感じたこと・考えたことを文章にまとめたり話し合ったりする」ことが記載されている。音読などは古典に親しむことを意識した活動であろう。また生活の中の関連表現というのも、学習者へ親しみを持たせることと現代日本語との相違を意識させる効果があるだろう。最後に挙げられたディスカッションなどでは、古典はあくまで素材であって、文法の暗記に偏ることの無いよう配慮されていることが分かる。

● 国語教育における古典教育の実践例より

それでは、国語教育での実践例から、その教授法や授業目的をみてみたい。高等学校における古典教育の学習指導について、五十嵐（2010）が自身の取組みとして、以下の4点を紹介している。

129 『高等学校学習指導要領』「国語 第5 古典 A 3 内容の取扱い」より抜粋

130 『高等学校学習指導要領』「国語 第6 古典 B 3 内容の取扱い」より抜粋

- 古典学習導入として、現在小学校や中学校の音楽科で取り上げられてもいる文語調の歌唱教材（童謡や文部省唱歌等）を用いることで、日常生活に生きる文語体について興味・関心を喚起させた。
- 古今異義語を提示し、現代語には名詞しか残らない特殊な動詞 9 例を提示した。
- 文法指導においては、高校入学時の学習意欲も旺盛で、（中略）知識欲も高い時期に、動詞の活用をはじめとして用言の活用や頻出する助動詞の用法などをしっかり教えることをためらってはいけない。
- 反復繰り返し学習の教材として『古今和歌集』の和歌を多用していた。

童謡や和歌といったものは、日本語を母語とする学習者が親しみの感じることの期待できる教材でもあることから、国語教育においてこれらを活用することは新『学習指導要領』の記載内容とも合致する。特に童謡・唱歌は、新『学習指導要領』において授業活動として提唱される「音読、朗読、暗誦」に適したものだと考えられる。五十嵐氏の実践例は一例に過ぎないものの、『学習指導要領』に沿う取り組みが実際に行われていることは、『学習指導要領』が現場から乖離したものではないことの証左となるだろう。

国立大学の教育学部で学ぶ学生に古典を教える菊川氏は、授業中の気づきとして次のコメントを挙げている（菊川 2009）。日本語学習者へのアンケート調査結果とも共通する。

また、学生が異口同音に語るのは、古典の授業が面白くなかったことだ。文法と現代語訳中心の授業は英語の授業と同じだが、英語のように役には立ちそうもないという。

五十嵐氏の取組みにも、用言・助動詞といった文法教育はもちろん含まれる。授業活動の一つとして、現代語訳を課すこともあるだろう。しかし、それだけに終始するのではなく、古典日本語がどれだけ身近なものか、またどれだけ現代の日本語と異なる特色を持っているのかを高校生に知ってもらうことを主眼としている。

ただし、ここに挙げられた授業活動をそのまま日本語学習者への教育にあてはめる事は難しい。日本語を母語とする学習者であれば、童謡・唱歌は親しみのある教材として期待できるが、日本語非母語話者に対してはどうであろうか。また和歌であるが、掛詞や枕詞など複雑な表現形式を含み、文化的な背景についての理解も求められるため、日本語学習者にとっては負担が大きいと思われる。

(4) 考察

本項では日本語学習者、日本語教師、国語教師が古典日本語をどのようにみているのか個別に考えてきた。そこで、それぞれの調査結果、さらには先行研究の成果も踏まえて考察を深めていきたい。

中国の日本語専修のプログラムにおいては、教員も学生も古典日本語教育の必要性を概ね認めている。しかしながら、何のために学ぶのか、学ぶことでどんなメリットがあるのか語られることはほとんどなかった。「日本語専修の学生には古典日本語教育が必要だ」と学修を強要するだけでは、明確な目的意識を持つことはできず、学習者のモチベーションが向上することはないだろう。かえって、より必然性が高いと学習者が考える現代の日本語を学ぶ時間をいたずらに割くことになりかねない。

国語教育においては古典日本語教育を通して、日本の伝統文化から中国と日本の文化的な関係まで、幅広い学習効果を求めている。国語教育では読む能力を養うことは目標の一つであり、この点は日本語学習者や日本語教師とも共通する見解である。しかし、それ以上に古典に親しむことを重視している。これは、いわば教養としての古典日本語教育と捉えることができるだろう。

一方で、「日本語・日本文学専攻とする大学院試験に必要だ」という横山氏の提言は具体的なものではあった。中国の大学においても大学院の入学試験に課されることもあるし、教育部が主催する八級試験でも出題される(9.1.1 学習者に要求される知識)。しかしテスト対策を目的とすることで、日本語教師と日本語学習者が求める読解力を育てることができるだろうか。国語教育においても大学入試のための古典日本語学習に終始した結果、大学入試センター試験の古典日本語問題で7~8割を正解するような学生であっても、選択肢ではなく記述式での回答を求めると、「本文から逸脱した突拍子もない」ものが散見されるなど「学生の古典読解力の低下」が指摘されている(菊川 2009)。

(5) まとめ

古典日本語文法は、大学・日本語専攻プログラムにおいて、消極的に位置づけられている。教師も学習者も、古典日本語文法を漠然とした印象で捉え、受容していることが調査の結果から窺える。しかし、なぜ教えるのか、誰に教えるのか、何を教えるのか、どこまで教えるのかを吟味することなく授業をデザインすることはできない。古典日本語文法を教育プログラムの一つとして今後も設置し続けるのであれば、学習のメリットの提示と理

解、学習項目の選定、教授法の確立など、取り組むべき課題は多い。

なかでも学習のメリットはプログラムの根幹であるが、学習者と教師の認識を取り上げ、そこに見られる問題は本項「(1) 学習者の古典日本語観」「(2) 日本語教師の古典日本語観」で確認した通りである。学習者は、自身ではなかなか学習によって得られるものに思い至ることが難しい。そこで、授業担当者が学習者に対して教育の目的とそれによって得られる報酬を明示し、コースデザインを組み立てることが求められるだろう。学習のメリットに立脚し、本項のまとめとして「専門日本語教育としての古典日本語教育」と「教養科目としての古典日本語教育」の2つのプログラムを提言したい。

1) 専門日本語教育としての古典日本語教育

専門日本語教育の一つとして古典日本語教育を位置づけ、教育プログラムを確立することがあってもいいのではないか。一橋大学は近代日本研究を志す留学生のために特化した古典日本語文法テキストを制作したことは既に述べたが、このような取り組みは専門日本語としての古典日本語教育の嚆矢として捉えることができるだろう。

日本語能力試験にも、文語表現はある程度含まれてきた。しかしもう一步踏み込んで、日本をフィールドとする研究を選んだ大学院生・研究生をサポートするような古典日本語教育が必要であろう。

2) 教養科目としての古典日本語教育

本項では中国における日本語教育、あるいは中国からの留学生への日本語教育を想定して、古典日本語の有り様を考えてきた。国語教育では、古典日本語教育を通して中国の文化理解をも目指すというが、それならば、中国の学生が古典日本語教育を学ぶことは、日本文化と中国文化の双方に興味・関心を抱き、理解する機会とすることもできるのではないだろうか。

ここで補足しておきたいのは、本章で挙げた4冊の教科書、すなわち『日本語古典文法』、『簡明日本語古文教程』、『日語古典語法』、『日本古典文法』には例文の出典を漢文に求めたものがなかったことである。中国語を母語とする日本語学習者にとって、より親しみやすいものであるにも関わらず、これが取り上げられてはいない点は留意すべきだろう。

「専門日本語教育としての古典日本語教育」と「教養科目としての古典日本語教育」は、それぞれ学習の目的、期待される効果が異なるため、当然学習項目や目指すべき到達目標、

教材も独自のものとなるだろう。ともあれ、科目名のみで放任されている日本語教育における古典日本語の取り扱いは改めるべきである。消極的に位置づけられてきた古典日本語であるが、学ぶことでメリットを享受する学習者がいるのであれば、それにむけて積極的にプログラムの内容を整理・確立することがあっていいだろう。

9.1.4 学習者の誤用分析

まずは学習者の誤用分析を扱おう。「古典日本語文法」指導上の留意点を明らかにするため、学習者のミスメイク¹³¹に着目する。具体的な研究課題として、次の3点を挙げる。

- 現代日本語訳を問うテストの中で、学習者の解答にはどのようなミスメイクが現れるのか調べる。
- ミスメイクに何らかの傾向が見られるか、ミスメイクを分類することができるか、分析を試みる。
- 上記2点の結果を踏まえ、非母語話者へ古典日本語文法を教授する際に留意すべき事柄を整理する。

(1) 調査概要

● 調査対象

古典日本語文法講義の受講生 39 人を対象に実施した学期途中での中間テスト結果が、分析の対象である。受講生は中国の某大学で日本語を専攻する 3 年生であり、中国語を母語とする。なお受講生のほぼ全員が履修に先立って日本語能力試験 1 級に合格している。ただし、古典日本語文法に関しては全員が初めての学習となる。

中間テストは全 16 回の講義のうち、第 11 回目に実施した。この時点での既習項目は別冊資料 9-5 の通りである。テストは、これらの理解の確認を目的として実施した。

この時点では、古典日本語の助詞は講義していない。しかし、古典日本語によく見られる格助詞の現れない文については、すでに多くの例文の中で繰り返し紹介し、解説をしている。

¹³¹ エラーとは「その事柄に関して一貫して間違える場合」を、ミスメイクとは「一過性の誤用」(迫田 2002)を指すが、本研究が学習者の誤用をミスメイクとするのは、これが横断的研究であり、エラーとする根拠をデータから得られないためである。

● 現代日本語訳

テスト形式は、古典日本語で記述した文章の現代日本語訳を問う問題 10 題とした。現代日本語訳を課したのは、現代日本語文法が広く「読む、書く、聞く、話す」に渡って活用できるのに対し、古典日本語文法に求められるのは原則として「読む」ことだけにあることを理由とする。つまり古典日本語文法学習の目標は、古典日本語文法を使って書かれた文章を読み、それを理解することにあるからである。

三枝（1999）は、韓国語から日本語への翻訳を対象とする研究の中で「類似点が多いことが翻訳を直ちに容易にするわけではない」と述べている。むしろ、石井（2007）などは「通時的翻訳」の難しさに言及している。古典日本語の現代語訳を学習者に課したとき、この作業は目標言語（古典日本語）から第二言語（現代日本語）への翻訳、すなわち外国語での「通時的翻訳」に該当することから、特に難解な翻訳作業ということになるだろう。

中間テストの問題とその解答例（現代日本語訳例）を以下に紹介する（別冊資料 9-6）。問題文中の固有名詞は仮名としたが、実際の問題では学習者にとって馴染み深く、また例文の内容にふさわしい人物（教師）の名前などを用いている。

中間テストでは担当教師が自作した古典日本語の例文、すなわち擬古文を対象とする現代日本語訳を課している。文中に用いられる古語については文法項目同様、すでに授業で扱ったものであり、未習項目はまったく含まない。しかし、授業内に用いた例文をそのまま問うのではなく、改めて作成したものである。

(2) ミスタイクとその分類

「日本語の誤用」、すなわち日本語学習者による現代日本語における誤用について、吉川（1998）は次の分類基準を挙げている。①発音の誤り、②表記の誤り、③語彙の誤り、④文法の誤り、⑤表現の誤りの 5 種である。このうち、①発音の誤りはまず古典日本語には該当しない。②から⑤までの 4 つの基準を参考に、ミスタイクの分類を行なった。

まずミスタイクはその特徴から、古典日本語のミスタイク、現代日本語のミスタイク、敬意表現のミスタイクに大別する。古典日本語のミスタイク、現代日本語のミスタイクはそれぞれミスタイクの原因に基づいて分類したものである。敬意表現のミスタイクは、古典日本語と現代日本語の双方に起因するものだが、それ自体まとまった数量が確認できるため、項目として別に取り挙げた。それぞれのミスタイクは細分し、下位項目を設けている。例文を紹介するに当たっては、その項目に該当する問題文とミスタイクを併記した。

(3) 古典日本語のミステイク

古典日本語に関するミステイクは、古語 (M-1～M-3、M は Mistake の意) と助動詞 (M-4～M-8) とにまず二分する。ここでいう古語とは名詞、用言 (動詞、形容詞、形容動詞) 等を指す。

古文単語として参考書¹³² (池田 2000、鳥光 2005) 等で紹介されるものには、名詞や用言の他に副詞や連体詞等も含む。ただし、講義で扱った品詞は名詞と用言のごく一部に限られる。

助動詞に関する項目が多いのは、テスト実施時まで中心となった講義内容が助動詞に重きを置いていたためである。古語については「欠落」「誤訳」「そのまま」を、助動詞にはこれに加えて「選択のミステイク」「添加」を挙げた。また古語の誤訳では古今異義語にも注目し、これを別途示した。

● M-1 古語の欠落

例) 学生ども、 → 学生□□は、

問題文中に意味の分からない古語があった場合、それを無視して訳を進める。例文では「ども」は「～たち」と訳すか、あるいはマイナスの待遇的態度を帯びる (庵ほか 2001) ことを踏まえた上で、そのまま「～ども」を用いるなどすべきである。にもかかわらず、これを無視して訳を進めてしまっている。

● M-2 古語の誤訳

例) ゆゑに → それに

古語を訳そうとするものの、その訳が誤っていることがある。例で挙げた「ゆゑに」は「だから」の意だが、ここでは「それに」と誤った訳をしている。

● M-2' 古語 (古今異義語) の誤訳

例) いとあやし → とてもあやしい。

¹³² 池田匠 (2000) 『新版完全征服読解古文単語 260』桐原書店、鳥光宏 (2005) 『入試に出る古文単語が面白いほど記憶できる本 上・下』中経出版、など

また古語の誤訳には、古今異義語に関するものも確認できる。古今異義語とは、現代語と形が似ているが意味が異なる古語のことであり、訳出の際、特に誤訳の危険が高い。問題文の中では、例に挙げた「あやし」の他、「かたし」が該当する。

- M-3 古語そのまま

例) 罪せられけり → 罪せられた

後続する受身の助動詞「らる」、過去の助動詞「けり」については問題ないものの、動詞「罪す」は現代日本語に訳すことなく表記している。「罪す」とは「罰を与える」の意であるが、これをそのまま用いては、古語と現代語の混同となり、訳文として不適切である。このように、古語をそのまま表記したことによるミステイクを「M-3」として分類した。

- M-4 助動詞の欠落

例) 泣き声すなり → 泣き声がする□。

上記の例では、推定の助動詞「なり」を訳していない。正しくは「泣き声がするようだ」としなければならない。このように現代日本語訳をする中で、助動詞の存在を忘れる、あるいは意味を失念していて訳出を避けることがある。

- M-5 助動詞の誤訳

例) 我見に行かむ → 私は見に行きたい。

テストの対象となる助動詞は前述の通り 22 項目に及び、助動詞によっては複数の意味から選択しなければならない。そのため、誤訳も少なくない。例では、「む」を意志「～しよう」で訳すべきところ、希望「～たい」としている。

- M-6 助動詞の誤訳／選択のミステイク

例) 復習せざりけむ → 復習しなかつただらう。

複数の意味を持つ助動詞では、文脈等に応じてその中から適切な意味を選択しなければならない。例では不適切な意味を選択している。助動詞「けむ」には、過去推量「～ただろう」と過去の原因推量「どうして～なかったのだろう」の 2 つの意味がある¹³³。ここでは過去の原因推量で訳さなければ、前文とのつながりが不自然となる。

- M-7 助動詞そのまま

例) 食はしめむ → 食はしめよう

古語にも同様のミステイクが見られたが、訳すべき必要のある語をそのまま表記することは助動詞を対象としても見られる。解答例を見てみると、助動詞「む」は意志「～しよう」と訳してはいるものの、使役の助動詞「しむ」は訳すことなくそのまま記載している。助動詞であることに気がつかない、あるいは助動詞の現代日本語訳が思い浮かばないためにそのまま記述したものである。当然現代日本語の文章としては、不適切な表現となっている。ちなみに解答例では古語「食ふ」も訳さずにそのまま記述している。

- M-8 助動詞の添加

例) 古、長春なる D 大学に… → 昔、長春にあった D 大学に…

例としてあげた古文を忠実に訳せば、「昔、長春にある D 大学に…」となる。過去の助動詞「き」「けり」がないにもかかわらず、過去を添加していることになる。不必要に助動詞の意味を添加することによるミステイクとなる。

(4) 現代日本語のミステイク

現代日本語のミステイクは 4 つの下位項目を設けた。助詞については欠落 (M-9) と添加 (M-10) の 2 項目を、さらに表記 (M-11)、表現 (M-12) に関するミステイクを挙げている。

¹³³ 助動詞「けむ」は「などか」や「など」と共起した形で現れた場合、過去の原因推量として訳すが、これを伴わなくても、文脈より過去推量ではなく過去の原因推量と捉えなければならないケースもまた存在する。日本の大学入試センター試験に準拠してこれを扱ったが、非母語話者への講義内容として適当であったか、検討を要するだろう。

- M-9 助詞の欠落

例) 古典文法いとかたし → 古典文法□とても難しい

古文の特徴の一つに助詞の省略がある。しかし現代日本語では、書き言葉における助詞の省略は不適切な表現となる。例文では古文に引きずられて、現代日本語訳も格助詞を加えないまま記述している。

- M-10 助詞の選択のミス

例) 古典文法なかりせば、我が心は… → 古典文法はなかったならば、私の心は…

また現代語に訳す過程において助詞を補うことは意識したものの、選択した助詞が不適当であることもある。例では従属節の中で「は」を使っているが、ここは「が」としなければならない。

- M-11 表記のミス

例) したまひけり → していらっしゃたそうだ。

古語、古典文法の現代日本語訳は理解をしても、濁点の付け忘れなど表記の段階でミスをしてしまうこともある。例では「いらっしゃた」と書くべきところ、促音を書き忘れて「いらっしゃた」と誤記を犯している。

- M-12 表現に関するミス

例) 学生ありけり → 学生があった。

例にある「あり」は存在を表し、「ある／いる」と訳す。後続の「けり」は過去を表す助動詞である。よって「ありけり」は、「あった」または「いた」と訳すことができる。しかし主語が学生である以上、「あった」では訳文として不適切である。

(5) 敬意表現のミス

ここでは、下位項目として3つのミスを挙げた。古語、助動詞、助詞に関するミ

ステイクと同様に「欠落 (M-13)」「添加 (M-14)」の項目を設けた。また産出された現代日本語訳に見られた表現上のミステイク (M-15) についても取り上げた。

- M-13 敬意表現の欠落

例) アルバイトをよくしたまひけり → アルバイトをよくしたそうだ

例文中には尊敬を表す補助動詞「たまふ」が使われている。そのため、訳すのであればこれを反映させ、「よくなさったそうだ」などとしなければならない。

- M-14 敬意表現の添加

例) 仏のごとき人なり → 仏のような人です。

「敬意表現の欠落」がある一方で、古文の中にその要素がないにもかかわらず、訳文に敬意表現を添加することもある。多くは例に挙げたような文末に「です」「ます」を加えてしまうことである。丁寧を表す補助動詞「候ふ」や「侍り」がない以上、「です」「ます」を加えては、正確な訳とはいえない。

- M-15 (現代語における) 敬意表現のミステイク

例) 大声を出さるる姿 → 大声を出せれる姿

例文中の「るる」は尊敬を表す助動詞「る」の連体形である。この点を意識していても記述した訳文が「出せれる」と、不適切な表現になってしまっている。敬意表現に関しては、このように訳出の必要性を意識していながら、訳す段階で適切な現代語が用いられない例が見られた。

(6) 結果・考察

設置した下位項目ごとに確認されたミステイクを中心に、現代日本語訳に見られた問題を明らかにしよう。またそれとともに、その特徴を分析し、その原因について考察を加えることとする。考察に当たっては、学期終了時に行った授業アンケートも参考とした。

まず、下位項目に目を向ける前に、どの程度の割合で正しく答えることができたのか確

認したい。表 9-12 に設問ごとの完全正答数とその比率を示した。完全正答は、語彙も文法も欠けることなく訳し、かつ記述した現代日本語が表記の上でも問題のないことを条件とする。

表 9-12 : 完全正答

	正答者数	正答率		正答者数	正答率
問題 1	0 人	0.0 %	問題 6	4 人	10.3 %
問題 2	6 人	15.4 %	問題 7	15 人	38.5 %
問題 3	5 人	12.8 %	問題 8	0 人	0.0 %
問題 4	1 人	2.6 %	問題 9	2 人	5.1 %
問題 5	11 人	28.2 %	問題 10	4 人	10.3 %
			計	49 人	12.6 %

表 9-12 を見ると、全体でも 12.6%と正答率は高くない。古文を現代語に訳すには、留意すべき問題点が多く含まれていることが窺える。また設問ごとの正答率に目を向けると、問題 7 は 4 割近くが正しく現代語に訳すことができたのに対し、問題 1、問題 8 は正答者が全くおらず、学習者にとって難問だったことがわかる。

● 訳出の放棄

前掲の表 9-12 で示した正答率に含まれないものが、すべてミスメイクとは限らない。この中には訳出を放棄したもの、すなわち解答用紙に未記入のまま提出したものも含まれる。ミスメイクの分類を行う前に、訳出の放棄がどの程度見られたのか示したい。

結果の提示（次ページ、表 9-13）にあたっては、句レベルでの放棄と文レベルでの放棄とに区分した。問題は 10 問でも、複数の文からなるものもあることに注意されたい（合計すると、18 の文となる）。L で始まる番号は学生の通し番号を表し（L : learner）、個々の句レベル、文レベルの訳出放棄がどの程度見られたか示した（前述の M-1、M-4、M-9、M-13 などは、語彙レベルでの放棄であった可能性も否定できない。しかしながら本調査では、その裏づけまでは取れなかった）。

表 9-13 より、句レベルと文レベルとでは圧倒的に文レベルでの放棄が目立つことがわかる。分からない語句があった場合、その箇所のみを放棄するよりも、文全体の訳出を諦める傾向が見られる。

表 9-13 : 訳出の放棄

	句	文		句	文		句	文		句	文		句	文
L1	0	1	L9	0	0	L17	0	3	L25	0	10	L33	0	0
L2	1	0	L10	1	7	L18	0	2	L26	2	2	L34	0	0
L3	1	1	L11	1	6	L19	0	1	L27	0	0	L35	0	1
L4	0	0	L12	0	0	L20	0	7	L28	1	9	L36	0	0
L5	0	0	L13	0	0	L21	0	0	L29	0	0	L37	0	1
L6	0	1	L14	3	11	L22	2	1	L30	0	1	L38	0	0
L7	0	0	L15	0	0	L23	0	0	L31	0	2	L39	0	2
L8	0	1	L16	1	4	L24	1	4	L32	4	3	計	18	81

また個人差も大きい。まったく放棄することなく訳出を試みた学生は15名であったが、一方で5つ以上の文の訳出を放棄した学生が6人いる。特にL14などは句レベルの放棄が3箇所、文レベルが11と非常に数が多い。極端な個人差もまた、放棄に関する特徴である。

● ミステイク

学習者ごとに、現代日本語訳に見られたミステイクの合計を表9-14に示す。最小で7箇所、最多で36箇所とここでも個人差が大きい。

表 9-14 : ミステイクの総数

	総数		総数		総数		総数		総数		総数
L1	22	L8	24	L15	15	L22	17	L29	13	L36	14
L2	7	L9	9	L16	18	L23	19	L30	14	L37	7
L3	17	L10	7	L17	21	L24	13	L31	10	L38	21
L4	12	L11	23	L18	30	L25	7	L32	11	L39	13
L5	14	L12	16	L19	22	L26	17	L33	24		
L6	13	L13	15	L20	17	L27	25	L34	11		
L7	14	L14	10	L21	36	L28	10	L35	8	計	616

しかし最多の L21 は訳出の放棄を全くせず、一方で最小の L10、L25 が文レベルでの訳出の放棄が特に多かったことを踏まえれば、一概に「ミステイクが少ない＝よく理解している」と評価はできない。むしろ、総じて解答するだけの知識は身につけておらず、ミステイクの多少は解答に積極的であったかどうか、その姿勢に拠るとも言えるだろう。

1) 古典日本語のミステイク

表 9-15 に古語に関するミステイク (M-1、M-2、M-2'、M-3) の、表 9-16 (次ページ) に助動詞に関するミステイク (M-4、M-5、M-6、M-7、M-8) の結果を提示した。

表 9-15 を見ると、M-1 が 14 例と他に比べて少ないことが分かる。古語であることを意識し、訳出する上での必須事項と捉えていた」のだろうか。M-3 が多いこともこの裏付けとなるかもしれない。つまり、古語であると認知したものの該当する現代語が思いつかず、無視することもできないために、そのまま記述したのではないだろうか。

表 9-15 : 古典日本語のミステイク (M-1~M-3)

	M-1	M-2	M-2'	M-3		M-1	M-2	M-2'	M-3		M-1	M-2	M-2'	M-3
L1	0	1	0	2	L14	0	1	1	1	L27	0	5	1	1
L2	0	1	0	0	L15	0	0	0	0	L28	0	1	0	0
L3	0	0	2	3	L16	0	1	0	0	L29	0	3	0	0
L4	0	0	1	0	L17	0	4	1	0	L30	3	2	0	1
L5	1	0	1	0	L18	0	1	0	3	L31	0	1	0	1
L6	0	1	1	0	L19	0	1	0	0	L32	0	2	0	2
L7	2	1	1	1	L20	0	0	0	2	L33	0	2	1	3
L8	0	1	1	2	L21	2	1	2	9	L34	0	3	0	1
L9	0	0	0	0	L22	1	4	1	0	L35	0	0	1	0
L10	1	1	0	1	L23	0	1	1	5	L36	1	1	0	0
L11	1	0	0	1	L24	0	1	1	0	L37	1	0	0	1
L12	0	2	1	2	L25	1	0	0	0	L38	0	0	0	1
L13	0	0	0	0	L26	0	0	1	1	L39	0	0	1	0
										計	14	43	20	44

一方、誤訳に関するミステイクの多いことも特徴であろう。M-2 と M-2' を足せば 63 例となり、積極的に訳出を試みたもののそれに失敗するケースの多いことが窺われる。また古今異義語が問題文で扱われたのは 2 語のみであるにもかかわらず、ミステイクが 20 例も確認できた点は重視すべきだろう。現代語との区別がまぎらわしい古今異義語は、現代語を十分に身につけた日本語学習者だからこそ間違えやすいのであろう。

表 9-16 : 古典日本語のミステイク (M-4~M-8)

	M-4	M-5	M-6	M-7	M-8		M-4	M-5	M-6	M-7	M-8
L1	6	6	0	0	0	L21	6	4	1	2	1
L2	3	0	0	0	0	L22	3	2	2	0	0
L3	3	2	3	0	0	L23	2	2	1	0	0
L4	2	6	0	0	0	L24	2	0	0	0	0
L5	2	3	0	0	0	L25	2	0	0	0	0
L6	1	4	0	0	1	L26	3	1	1	1	1
L7	3	4	0	0	0	L27	4	7	0	0	1
L8	3	5	1	0	2	L28	0	5	0	0	0
L9	2	3	1	0	1	L29	2	2	2	0	0
L10	1	0	0	0	1	L30	2	2	0	0	0
L11	3	5	0	0	1	L31	2	2	0	0	0
L12	3	0	3	0	0	L32	1	3	0	0	0
L13	4	3	2	0	0	L33	3	3	2	0	0
L14	4	0	1	0	0	L34	0	0	1	0	1
L15	1	2	3	0	0	L35	0	3	1	0	0
L16	5	4	0	0	0	L36	1	1	1	0	1
L17	7	4	1	0	0	L37	1	0	1	0	0
L18	3	1	1	1	1	L38	2	5	2	0	3
L19	6	3	1	0	0	L39	0	5	1	0	2
L20	3	6	1	0	0	計	101	108	34	4	17

前掲の表 9-16 からは、M-4、M-5 が共に 100 例を超えていることより、助動詞に関するミステイクが古語と比べ格段に多いことに気付く。前述の通り、この時点までの講義は助動詞が中心であり、出題もこれを踏まえて作成されたことが一因であろう。

古語に関するミステイクとの大きな違いは、「欠落」と「そのまま」の多少にある。助動詞に関しては「欠落 (M-4)」が 101 例に達したのに対し、「そのまま (M-7)」は 4 例とその 25 分の 1 に過ぎない。古語が「欠落 (M-1)」14 例、「そのまま (M-3)」44 例であったのとは対照的な結果となった。M-1~M-3 で扱った古語が自立語であるのに対し、付属語である助動詞は通常、動詞の語末に添えられるため認知されにくいのか。また助動詞には活用があり、そのパターンもまちまちであることも学習者の負担になると思われる。

また複数の助動詞が同時に用いられることもある。この場合、その存在はより希薄となり、認識するのが難しくなるだろう。例えば問題 9 の「せさせらる」はサ行変格活用の動詞「す」の未然形と使役の助動詞「さす」の未然形と尊敬の助動詞「らる」の終止形からなる。古語と比べ、助動詞は正しく読解するのに煩雑なプロセスが要求される。一方の助動詞を訳すことで満足し、他方を見逃すことがないように、注意喚起が必要となる。

誤訳 (M-5、M-6) が多かった原因には、助動詞によっては複数の意味を持つものがあることが挙げられる。振り返って、これに該当する古語のミステイクが少なかったのは、問題文に含まれる古語は基本的な語彙の代表的な意味を扱うに留まっていたため、複数の意味を持つ助動詞と比べて難度が低かったからだろう。

M-8 の 17 例は、そのほとんどが過去の助動詞「き」「けり」が未使用であるにもかかわらず、現代日本語訳で文末を「～た」としたものである。時制を過去としても文レベルの訳では成立することがあるものの、前文とのつながりに目を向ければ不都合が生じる。テストはともかく、古典日本語文法の学習は古典文学の読解を究極の目標におくからには、時制への注意も怠ることはできない。

2) 現代日本語のミステイク

ここでは現代日本語に関するミステイク (M-9、M-10、M-11、M-12) を扱う (次ページ、表 9-17)。いずれも受講生本来の現代日本語能力からは予測しがたい初歩的な誤りである。36 例が確認できた M-9 などは、問題文の理解に注意が向けられるあまり、産出への配慮が不十分となったのであろう。表記のミステイク (M-11) はケアレスミスであり、見直しをしっかりとすることで防げられるものである。

表 9-17：現代日本語のミステイク

	M-9	M-10	M-11	M-12		M-9	M-10	M-11	M-12
L1	4	0	1	1	L21	0	0	0	5
L2	1	0	1	1	L22	1	0	0	2
L3	0	3	0	0	L23	1	0	3	1
L4	1	0	1	0	L24	4	0	3	0
L5	0	3	2	1	L25	0	1	0	1
L6	1	0	2	0	L26	1	0	1	1
L7	0	0	0	0	L27	0	1	1	0
L8	0	0	0	1	L28	0	0	0	1
L9	0	2	0	0	L29	0	2	1	0
L10	2	0	0	0	L30	1	1	0	1
L11	2	0	2	0	L31	0	0	2	0
L12	2	0	1	0	L32	0	0	1	1
L13	0	0	2	0	L33	3	1	0	3
L14	0	0	1	0	L34	0	1	0	2
L15	1	1	4	1	L35	1	0	2	0
L16	1	0	1	1	L36	0	5	0	1
L17	1	0	1	0	L37	0	0	1	0
L18	4	0	1	3	L38	2	0	1	2
L19	2	0	3	0	L39	0	1	0	2
L20	0	0	2	1	計	36	22	41	33

一方、M-10の中でも、例えば「は」と「が」の使い分けなどは現代の日本語作文においても日本語学習者が誤りやすく、しばしば見受けられる誤用の1つである。助詞の省略されている古文を現代日本語に訳出する練習は、助詞の役割を再認識する機会にもなる。

M-12は、例に挙げた「ありけり」を「あった」とするミステイクが多くを占めた。これは複数の助動詞を用いた文と同じく、訳出の中途であるにかかわらず完了したと錯覚したことによる。文章全体に目を向けるようマクロ的な視野を培うことが求められる。

3) 敬意表現のミスエイク

M-13、M-14、M-15 に分類した敬意表現のミスエイクの、調査結果を表 9-18 に示す。このテストの実施時点では、古典日本語の敬意表現は未だ本格的な学習の前段階であり、尊敬の助動詞「る、らる」と尊敬の補助動詞「たまふ」のみを扱っている。つまり、謙譲や丁寧を含めた中で選択することもなく、敬語動詞の訳出を検討する必要もない。該当する問題文は問題 2、3、9 の 3 問である。

表 9-18：敬意表現のミスエイク

	M-13	M-14	M-15		M-13	M-14	M-15		M-13	M-14	M-15
L1	1	0	0	L14	1	0	0	L27	2	1	1
L2	0	0	0	L15	1	0	1	L28	0	2	1
L3	1	0	0	L16	2	2	1	L29	0	0	1
L4	0	1	0	L17	1	0	1	L30	0	0	1
L5	1	0	0	L18	1	9	1	L31	2	0	0
L6	0	0	2	L19	2	4	0	L32	0	1	0
L7	2	0	0	L20	2	0	0	L33	3	0	0
L8	0	6	2	L21	2	1	0	L34	1	0	1
L9	0	0	0	L22	1	0	0	L35	0	0	0
L10	0	0	0	L23	2	0	0	L36	0	1	1
L11	1	6	1	L24	2	0	0	L37	0	0	2
L12	2	0	0	L25	2	0	0	L38	2	1	0
L13	2	2	0	L26	2	2	1	L39	1	0	0
								計	42	39	18

M-13 については敬意表現と知って回避したケース、補助動詞「たまふ」などを見落としただけのために訳出できなかったケースなどがある。前者については、敬意表現の知識を現代日本語からしっかりと定着させ、苦手意識を緩和させることから取り組む必要がある。一方、後者であれば他のミスエイク同様に、訳出後の見直しなどへの注意を喚起したい。

M-14 は、L8、9、18 に集中しており、一般的なミスエイクとは言い難い。教師が解答を

目にすることを意識した、あるいは普段から「です／ます体」を好んで使う（習慣化している）ことなどが原因だろう。「丁寧」の敬語表現の導入後には、要不要の判断がより明確なものとなり減少することが期待できる。

M-15 は現代日本語の敬意表現を正しく習得していないことが最大の原因だろう。数は多くはないが、これは問題数が少ないことと訳出の放棄が多かったためである。

また M-14 と異なり、本格的な敬意表現の導入によって訳語の選択肢が増えると、M-13、M-15 は増加することが予想される。二重敬語や二方面、三方面へ向けた敬語、自敬表現、絶対敬語など、古典日本語文法における敬意表現は、非常に煩雑である。なお一層、現代日本語における敬意表現の整理が求められるだろう。

(7) 結論

結果と考察から、日本語学習者が古典日本語からの現代日本語訳時にみられるミステイクの特徴を以下に列挙する。指導上の留意点として、これを捉えなければならないだろう。

1. 学習者は、古典日本語を現代日本語に訳すに際して、数多くのミステイクを犯す。
2. ミステイクは、古典日本語に関するもの、現代日本語に関するもの、敬意表現に関するものに大別でき、さらにそれぞれ複数の下位項目に分類できる。
3. 助動詞に関するミステイクが、非常に多い。その一因として、助動詞が訳出の対象であることの認識が不十分であることが挙げられる。
4. 古文の理解に注意が偏り、産出で初歩的なミステイクを犯しがちとなる。
5. 専らミクロ的な視点で翻訳するために、中途であるのに訳出を終えてしまう。

現代日本語能力が古典日本語の学習に密接に関わっている。十分な古典日本語の理解、そして現代語訳には、まず現代日本語能力の養成が欠かせない。視点を変えれば、このような活動は現代日本語の確認、定着に一役買うことが期待できるのではないだろうか。

9.1.5 実践「古典日本語文法」

既に述べたように、A 大学は海外交流協定校からの要請を受け、2008 年度より短期留学生に向けて「古典日本語文法」を開講している。そして 2015 年度からはカリキュラムを改訂し、合同開講科目として正規留学生にも開放するに至った。短期留学生も正規留学生も、

共に最上位レベルの学習者を対象とする選択授業として提供している。本項ではこの再編により重要性を増したと思われる 2015 年春学期の実績を対象に報告する。

(1) 授業概要

2015 年度の「応用日本語Ⅲ（古典日本語文法）¹³⁴」の実績シラバス（p.259、表 7-11）から授業の実際を改めて分析する。また表 9-19（次ページ）には、カリキュラムマップに即応した観点別評価の重要度や授業概要、目標等の授業に関する基本情報を紹介する。

● 授業担当者の工夫

実績シラバスから、授業担当者の留学生に向けた「古典日本語文法」の工夫のありかを探る。擬古文の使い方、多様なインプットやタスクの設定、学習者のバックグラウンドを考慮しての授業運営の 3 点について指摘することができるだろう。

まず、擬古文を積極的に用いていることが、授業外学習を指示した欄より窺える。これにより、導入される例文の語彙のコントロールを積極的に展開していることがわかる。また擬古文の積極的使用によって文化的な制約を考慮する一方、「平安時代の服飾紹介」や「武士の装い」など古典ならではの文化的背景をも積極的に取入れている。これらは学習者のモチベーションを考慮しての試みであろう。

次にインプットとタスクの設定だが、第 12 回「時代劇の鑑賞」は、登場人物の言い回しから既習項目の復習を図るなどしている。さらに第 14 回では「大学入試センター試験に挑戦」することで日本の中等教育に触れたり、歌舞伎を「聴解タスクに挑戦」する上で活用したりすることで文法知識の一方的な紹介に終わらないよう工夫している。

受講生の大半が中国人学生であることも考慮し（23 人中、中国人学生 20 名）、「中国（唐）文学と平安文学の関係性」（第 7 回）を取り上げてもいる。これは、国語教育ではなく日本語教育として「古典日本語文法」を捉えたことによる一例と見做せるだろう。

● 学内における理解

表 9-19 右上の「No.」はナンバリングを表す。ナンバリングについては、中嶋（2007）が国際教養大学の例を紹介している。

¹³⁴ 「応用日本語」は正規留学生及び短期留学生のために合同で開講される最上位レベルの日本語クラスである（詳細は「6.5.3 第Ⅲ期にみる留学生教育の現在と今後の展望」参照）。

表 9-19: 「応用日本語Ⅲ (古典日本語文法)」 シラバス

科目名	応用日本語Ⅲ (古典日本語文法)		科目 No.	400	
担当教員	JT4	使用言語	日本語	単位 1	
授業の到達目標					
観点別評価	A	B	C	D	E
	知識を理解し 取り組む力	論理的思考力・ 問題解決力	学習に取り組む 態度・意欲	コラボレーションと リーダーシップ	効果的な コミュニケーション力
履修要件	○				◎
科目規定	日本語能力試験 N1 合格程度の日本語力が必要。プレイスメントテストで日本語 S にプレイスされた短期留学生。 ひとつに特化したテーマに沿って学習していきながら、実践的な日本語の運用能力向上を目的とする。				
授業の概要	現代日本語との共通点、相違点を踏まえながら、古典文学作品を講読する際の足がかりとなる基礎的な文法知識 (助動詞・助詞を中心に) の習得を目指す。古典文学作品に親しむと同時に、その背景となる、文化的・社会的な背景についても目を向ける。『竹取物語』や『源氏物語』といった文学作品から抽出した文章もささることながら、担当講師が自作する擬古文も用いることで豊富な例文を提供する。				
授業の目標	古典日本語の基礎的な知識を身につける。その上で、B: 類推力を養うことで、文脈から記述内容がおよそ読み取れる。D: クラスでの協働活動を通して古典の世界に触れ、現代社会との共通点・相違点を発見できる。E: 現代日本語に残る古典日本語文法 (文語的表現) を把握し、自身の日本語力を豊かなものにする。				

100 番台がイントロダクトリー・コース introductory courses (入門コース)、200 番台がベーシック・エデュケーション basic education あるいはファンデーション・コース foundation courses、300 番台がアドバンスト・スタディズ advanced studies、400 番台が1年間の留学から帰国した学生のための応用的なコース application of skills となっている。

100 から 400 まで割り当てられた数字によって、大学カリキュラムの中での各授業の位置づけがわかるように示したものとなり、これに当てはめれば「古典日本語文法」はナンバリングが 400 番台であり、最上位レベルに位置づけられる。この点では日本語の中での位置づけと、大学教務の中での位置づけが対応関係にあることが確認できる。

また「授業の概要」や「授業の目標」では現代語とのつながりを重視し、「日本語力を豊かにする」ことを重視している。これは「9.1.3 日本語教育および国語教育の視点に立つての一考察」や「9.1.4 学習者の誤用分析」に通じるであろう。

さらに表 9-19 を補足する。「9.1.2 教科書分析」で指摘したが、日本語学習者のための古典日本語文法テキストには問題がある。そこで擬古文の活用（「9.1.1 学習者に要求される知識」中の提言より）を進めていく上で、A 大学は指定教科書を設けず、授業担当者自作のプリントで対応している。本節で取り上げた一連の研究の延長線上にあると言える。

一方で観点別評価（「3.3.1 ディプロマ・ポリシー」参照）は専門性が高いにも関わらず、カテゴリ A が重視されていない。そしてカテゴリ E を最重視し、この他カテゴリ B と D に重きが置かれる。「授業の目標」は重視される観点に即して記述されるが、例えばカテゴリ E のコミュニケーション力はこの科目で取組む必然性に欠ける。

この科目は国際交流センター開講科目として先行して科目設定され、2015 年度より正規留学生の最上位レベルの日本語科目としても合同開講されることになった授業である。観点別評価を含むカリキュラム・ポリシーの策定は国際交流委員会の専権事項となっているが、作業担当者が上記調査結果に基づき、授業の役割や性格を把握して検討作業に臨んでいればこのような事態は避けられたであろう。しかしカリキュラム・ポリシーは機械的に設定されており（「応用日本語」の 8 科目はいずれも同じ配分で重点を置いている）。

この点は表 9-19 中の「科目規定」にも見て取れるだろう。「授業の目標」から現代日本語の表現力向上にもつながるとは述べているものの、「科目規定」で定める実践的な日本語の運用能力向上という目的と合致するところは限られる。これは「科目規定」が委員会

「応用日本語」8科目に共通して定められるのに対して、「授業の概要」や「授業の目標」が授業担当者によって作成されることによる。

非母語話者への古典日本語教育に向けての授業担当者の工夫に対し、これをバックアップする委員会が留学生教育への理解に乏しいことは否めない。両者の十分な連携が図られていないからこそ、そのシラバスに疑問点が残るのだろう。グローバル・アーティキュレーションの1つとして「古典日本語文法」を継続・発展させるには、A大学内部の留学生教育に関する市民リテラシー型アーティキュレーションが同時に求められるとも言える。

(2) 学生評価

学期末に教育支援課が主催する学習者による授業評価アンケートがある。教員の取組みがどのように評価されているのか、その効果と残された課題を探っていききたい。

まずこれに先立って履修者について整理しておこう。正規留学生、短期留学生ともに日本語の最上位レベルの学生を対象とする応用日本語であるが、8科目の中から最大4科目を選択する。1学期完結であり、同じ内容を春と秋とで繰り返し開講しているため、短期留学生で1年間在学する者であっても同じ授業を重複して履修することはできない。このような環境下で、2015年度春学期23名、秋学期17名が「古典日本語文法」を受講している。表9-20(次ページ)に示したように、「古典日本語文法」は応用日本語8科目中でも、むしろ受講生が集中する科目であると言える。

その内訳は正規留学生が2名、短期留学生21名と、後者に極端に偏る。この授業が留学派遣元校のカリキュラムを埋めるためのもの、つまりグローバル・アーティキュレーションを意識する科目と位置付けられることによるだろう。

学習者の国籍も韓国3名(うち2人が正規留学生)、中国20名であった。つまり、中国における交流協定校との連携の中で特に重視される科目であると言える。

アンケートについて概略を紹介すると5つの設問区分、すなわち「A 受講者自身の自己評価」、「B シラバスについて」、「C 担当者と授業について」、「D 授業の成果について」、「E 授業時間外の学習」からなる11の問いで構成される。各問いを6段階で評価し、「①全くそう思わない」から「⑥強くそう思う」まで、数字が大きいほど肯定的な評価となる。6段階評価であるため、否定的評価もしくは肯定的評価に必ずわかれる(「どちらでもない」という選択肢は置かない)。

表 9-20 : 「応用日本語」受講者数 (2015 年度春学期・秋学期)

科目名	2015 年度春学期			2015 年度秋学期			総計
	正規	短期	計	正規	短期	計	
応用日本語Ⅰ (落語)	3	5	8	1	7	8	16
応用日本語Ⅱ (論文読解)	2	13	15	3	11	14	29
応用日本語Ⅲ (古典日本語文法)	2	21	23	4	13	17	40
応用日本語Ⅳ (時事日本語)	2	14	16	1	17	18	34
応用日本語Ⅴ (論文作文)	0	17	17	1	5	6	23
応用日本語Ⅵ (ビジネス日本語)	1	12	13	3	5	8	21
応用日本語Ⅶ (クリエイティブ・ライティング)	0	9	9	3	10	13	22
応用日本語Ⅷ (近・現代小説)	0	24	24	6	12	18	42

● A 受講者自身の自己評価

自らの授業参加についてだが、否定的評価 (選択肢②) をした学生が 1 名、また好意的評価とはいえ④を選択した者も 3 名おり、クラスの中では少数派とはいえ、消極的な参加者が一部居たことになる (表 9-21)。選択科目でありながら敢えて履修した学生たちであったのに、その中から不満を持つ者が出たことは、この授業が当初のニーズと食い違ったものであったことが批判されたのであろうか。

表 9-21 : 「A 受講者自身の自己評価」回答結果

質問 1 私は、自主的かつ意欲的に取組んで、この授業を受けた。											
①	0 人	②	1 人	③	0 人	④	3 人	⑤	4 人	⑥	15 人

● B シラバスについて

「シラバス」の重要性を確認する設問 (次ページ、表 9-22) を設けたが、その評価は前述の設問区分 A よりは若干好意的であったと言えよう。シラバスを活用して授業を選択することがこれより裏付けられと言っているだろう。第 7 章で取り上げた「実績シラバス」を発信することで、ニーズと授業の実際との差異に戸惑う学生を減じることが望まれる。

表 9-22 : 「B シラバスについて」 回答結果

質問 2 私は、この授業を履修する際、何を学習するかを理解するためにシラバスを読んだ。											
①	0人	②	0人	③	1人	④	3人	⑤	7人	⑥	12人
質問 3 担当者は、シラバスで授業の目標や計画、授業の評価方法を適切に示していた。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	1人	⑤	4人	⑥	18人

● C 担当者と授業について

授業および授業における担当者の実際を学習者がどう評価しているのであろうか。表 9-23 に質問 4 から質問 8 までを一覧にまとめた。

概観したとき、質問 4、5、7、8 はほぼ同様の評価を得ている。つまり、計画性、教え方、進度、雰囲気作りについては、大多数の学生が最高評価を与えており、総じて満足度が高かったと判断してよいだろう。

これに対して質問 6 は最高評価を選択した者が半数に届かず、否定的な評価となる③を選択した者が 3 名いるなど、他と比して評価は低い。教え方や進度に問題がないとなれば、それは古典日本語文法自体の難解さに求められる。授業担当者は学習項目の選定や教授法の改善に力を尽くさなければならないだろう。

表 9-23 : 「C 担当者と授業について」 回答結果

質問 4 授業は、授業の目標達成のために計画的に進められた。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	2人	⑤	5人	⑥	16人
質問 5 授業は担当者の教え方（説明の仕方や話し方）は適切だった。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	1人	⑤	4人	⑥	18人
質問 6 授業の内容はわかりやすかった。											
①	0人	②	0人	③	3人	④	2人	⑤	8人	⑥	10人
質問 7 授業の進度は適切だった。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	2人	⑤	6人	⑥	15人
質問 8 授業担当者は、学生が質問や相談をしやすい環境・雰囲気作りを行い、適切な助言を与えたり質問に答えたりしてくれた。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	1人	⑤	6人	⑥	16人

● D 授業の成果について

「古典日本語文法」を受講することで学習意欲が喚起されたか、そして授業を通して有益だったかを尋ねる、いわば総合評価がこの設問であった（表 9-24）。②を選択した者、すなわち強く否定する者が現れた点に注目したい。数の上では 1~2 名と若干ではあるが、不満を抱いた短期留学生在がいたとなると留学生 EM を交流協定校との間で展開するにあたって、むしろマイナス要因となる（ただし回答者は特定できず、短期留学生の回答とは限らない。ただし正規留学生 2 名も二重学位プログラムの参加者であり、背景に交流協定校がある点では共通している）。最高評価⑥とそれに次ぐ⑤を加えれば、概ね授業に満足していたと捉えてもよいのであろうが、個別の不満解消のためのアプローチを模索する必要がある。

表 9-24：「D 授業の成果について」回答結果

質問 9 私は、この授業によって学習意欲が喚起された。											
①	0 人	②	2 人	③	0 人	④	2 人	⑤	7 人	⑥	12 人
質問 10 総合的にみて、この授業は私にとって有益だった。											
①	0 人	②	1 人	③	0 人	④	3 人	⑤	3 人	⑥	16 人

● E 授業時間外の学習

授業時間外にどれぐらい学習時間を設けているのかが最後の問いとなる（表 9-25）。②を中心に分布しており、概ね小一時間程度を復習に当てていたものと思われる。

表 9-25：「E 授業時間外の学習」回答結果

質問 11 この授業の授業時間外の学習時間（授業 1 回ごとの平均）※該当するものにマーク											
① 30 分未満、② 30 分~1 時間、③ 1~2 時間、④ 2~3 時間、⑤ 3~4 時間、⑥ 4 時間以上											
①	4 人	②	10 人	③	5 人	④	1 人	⑤	2 人	⑥	1 人

前項で言及したように、このクラスでは指定教科書を設けていないことから、授業時間外学習は専ら復習であったと思われる。また授業担当者も文型を積み上げて授業が進行していくことから、復習については強く奨励している。

(3) 今後に向けて

23 人の受講生を迎えた 2015 年度春学期の「古典日本語文法」は、これに先立って紹介した研究の成果を踏まえたものであり、学習者の満足に向けての働きかけにそれを見出すことができた。日本語の非母語話者を対象にするという認識の下、より重要な学習項目を選定し、現代日本語との共通点・相違点に注意しながら、擬古文を活用することで導入・練習を展開している。市販のテキストの不都合からオリジナルプリントを用いるのも、その取組みの 1 つであろう。

この授業における試みは、大多数の学生がそれぞれの調査項目において⑤もしくは⑥を選択しており、その限りでは成功したと言えるだろう。しかし一部とはいえ②あるいは③という否定的評価を選択した学生がおり、しかもそれが内容理解（質問 6）や学習意欲（質問 1、9）に関するものであり、加えて授業終了後の総合評価においても同様の評価を受けていることは、課題点として受け止める必要があるだろう。

今後の授業の改善・充実に向けては、学習者の意欲をさらに高めるための取組みを模索していくことが欠かせないだろう。授業実践については、その成果を巡って調査を継続することが必要であるが、現時点で得られた情報をもとに、取り組むべき課題を提示したい。

まず市販の教科書を問題視することから、これを用いずにオリジナルプリントで対応しているが、そのため授業外学習において予習することができずにいる。今後必要になるのは教科書の作成であろう。非母語話者への古典日本語教育という視点に立つ教材が提供できれば、予習を含めた授業外での学習の支えともなるだろう。例文に限らず、擬古文による練習問題を豊富に設けることなど、限られた授業時間で不足するところを授業外学習で補うための環境づくりが必要である。

また「実績シラバス」の活用について触れたが、この「実績シラバス」が持つ対学習者のメリットとして、授業内容を詳細に知った上で履修するかを選択できる点が挙げられる。この授業は選択制の語学科目であり、受講生が敢えてこの科目を選択するからには何らかの学習動機を持って授業に臨むことだろう。「実績シラバス」が浸透することで、授業への期待と実際の授業内容との相違に悩む学生を減らすことができるのではないか。今後の「実績シラバス」がもたらす効果に着目する必要があるだろう。

一方で、期待する授業内容と違うことで不満を持つであろう学生を拒絶するのではなく、「実績シラバス」によって授業計画を把握した上で、個々の期待する授業について要望を寄せるのもよいだろう。もちろんその全てを受入れることは難しいだろうが、授業の実績

を踏まえての要望は、教員と学生と、双方が建設的に授業を改善していく上での貴重な機会ともなるだろう。本項の実践報告では「時代劇」の活用を求める声に授業担当者が応えたが、授業第 1 回目の「授業前アンケート」と「実績シラバス」とが融合することで、さらに学生満足につながる「教学支援」となることに期待が持たれる。

最後に、古典日本語文法習得によるメリットとして日本研究科目との科目間のアーティキュレーション (Inter-/Multi-disciplinary articulation) の明示について提言したい。A 大学では正規留学生の専門科目として、例えば「日本文学研究入門 (ナンバリング 200)」や「日本文学研究特論」(ナンバリング 300) などがあるが、このうち「日本文学研究入門 I」では万葉集や源氏物語を扱うという (表 9-26)。「古典日本語文法」がナンバリング 400 番台であることを思うと、科目間のアーティキュレーションに整合性が取れていないことがわかる。

『日本語教育と日本研究の連携 内容重視型外国語教育に向けて』¹³⁵はその題が示すように、日本語教育と日本研究のどのように連携しているのか、あるいは連携する上で課題を抱えているのか、世界各地の主として高等教育機関の現状を踏まえた種々の研究論文を取りまとめた書である。この中で、「日本語教育が日本研究に貢献できることの一つは研究者の日本語力の向上に寄与することだ」とトムソン木下 (2010) は言う。この言に従い、A 大学においても「日本研究」(ここでいう「日本文化研究入門」と「日本語教育」(すなわち「古典日本語文法」)との連携を目指すべく、カリキュラム全体を見直すことを求めたい。科目を設置した意義を自ら否定するようなカリキュラムは、積極的に是正すべきであろう。

¹³⁵ トムソン木下千尋・牧野成一[編] (2010) ココ出版

表 9-26：「日本文学研究入門 I」シラバス

科目名		日本文学研究入門 I		科目 No.	200
担当教員		使用言語		単位	2
授業の到達目標					
観点別評価	A	B	C	D	E
	知識を理解し 取り組む力	論理的思考力・ 問題解決力	学習に取り組む 態度・意欲	コラボレーションと リーダーシップ	効果的な コミュニケーション力
	○	◎	○		
履修要件					
科目規定	文学史上に残る日本文学の流れや作家及び作品を分析しその特徴を理解できる				
授業の概要	万葉集をゆっくりにやりたい。古今和歌集・源氏物語、さらに『徒然草』などを取り上げて、日本文学史をたどる。体系的知識として、「日本文学」の古典を理解し、享受出来るようになる。				
授業の目標	日本文学史を、一般の日本人が、標準的に理解しているであろう程度に、頭に入れてもらうことを目標にする。				

9.2 市民リテラシー型アーティキュレーションとしての「キャリア日本語」

本節では大学職員との協働を積極的に推し進めて構築した授業である A 大学「キャリア日本語 I」を報告する。教職員協働の授業運営がもたらすメリットには、職員と留学生との結びつきの強化、職員の留学生教育、日本語教育への理解深化などが考えられる。すなわち、市民リテラシー型アーティキュレーションとして、この授業が機能していたことに触れ、留学生エンrollment・マネジメントの延長線上に位置づけられる取組みとして、「キャリア日本語 I」の留学生と職員に与えた影響について検討したい。

9.2.1 授業概要

「キャリア日本語」は 2 セメスター制を取る A 大学では、前期（春学期）に「キャリア日本語 I」を、後期（秋学期）に「キャリア日本語 II」を開講する。前年まで開講されていた「ビジネス日本語 I・II」に代わって 2015 年度に創設された。

正規留学生を対象とする授業であり、配当年次 2 年次以上とする語学科目（各 1 単位）である。日本語能力に応じて 2 クラスに分け、下位クラスには日本語レベル 3・4 を、上位クラスはレベル 5 以上を対象とする（日本語レベルは全 7 段階。詳細は「6.5.3 第Ⅲ期にみる留学生教育の現在と今後の展望」参照）。ただし日本語 7 は実質 4 年生で占められるが、この科目の性格上就職活動が本格化する以前の受講が望ましいため、2・3 年生を主たる対象と位置付けている（4 年生の受講を妨げているわけではない）。

本項では 2015 年度春学期「キャリア日本語 I」を取り上げて紹介する。履修者数は 23 名だが、そのほとんどが 3 年生である（履修者 23 名中、2 年生が 1 名）。また、この他に聴講生が 5 名いた。出身国・地域別に分類すると、授業参加者 28 名中、中国人学生が 23 名、台湾人学生 2 名、韓国人学生が 3 名であった（このうち聴講生は中国人 2 名、台湾人 1 名、韓国人 2 名）。

表 9-27 に、この科目のシラバスより抜き出した授業の概要や目標を再編して紹介した。キャリア形成の目指すところとして、就職支援がその中核にあることがわかる。そして、そのための日本語習得が、授業の役割として期待されている。一方で、卒業後の進路には大学院進学もあるが、そのための支援としての性格は、シラバスにおいて明瞭に打ち出されてはいない。また就職活動をトピックとしての日本語の獲得を目指すのは、日本語の語学科目に位置づけられるからには当然であるが、この他に企業文化の紹介や企業情報の獲得、日本での就職活動の理解など、語学科目の枠組みを超えた取組みがあることも窺える。

表 9-27：「キャリア日本語Ⅰ」シラバス

科目名	応用日本語Ⅲ（古典日本語文法）		科目 No.
担当教員	JT4	使用言語 日本語	200 1
授業の到達目標			
観点別評価	A	B	C
	知識を理解し 取り組む力	論理的思考力・ 問題解決力	学習に取り組む 態度・意欲
	○	○	○
履修要件	日本語レベル 5・6 の学生を対象とする。		
科目規定	卒業後のキャリア形成の支えとなる日本語表現を獲得し、ビジネスの場面等で適切に用いることができる。		
授業の概要	卒業後に備え、ビジネス場面において求められる実践的な日本語表現の獲得を目指す授業である。「読む・書く・聞く・話す」それぞれの技能をビジネス場面と結び付け、各自の日本語運用能力のベース・アップを目指す。また就職活動の事前準備ともなるよう、日本の企業文化にも目を向けた。		
授業の目標	<p>A：ビジネス場面等で要求される高度な敬語表現を扱える。</p> <p>B：就職を目指したときに求められる日本語技術と現在の日本語運用能力を客観的に分析できる。</p> <p>E：インターネット等を用いて就職に関する多様な情報を収集・分析し、就職活動に活用することができる。</p>		

科目の名称からも、キャリア支援課（「3.5 組織」参照）との協働を強く意図していることは推測できるが、直接的に教職員が連携して授業にあたることは明示されていない。これはシラバス作成段階で、授業担当者 JT4 がキャリア支援課と十分な協議を持てていなかったためであり、シラバスと授業の実際が必ずしも一致していない、授業情報の提供に欠けるところがあることは指摘しなければならないだろう。

正規留学生科目は実績シラバス作成の対象となっておらず、以下に取り上げたシラバス（表 9-28）は必ずしも授業の実際を紹介したものとはなっていない（例えば、受講生の卒業後の希望進路を第 1 回目オリエンテーションで尋ねた際、大学院進学志望がクラスに一定数いたため、それを意図して内容の改編・追加も一部の回では行われたという）。特に「授業外の学習の指示他」は、「古典日本語文法」実績シラバス（表 7-11）と比較しても具体性を欠いていることに気付くだろう。

表 9-28：「キャリア日本語 I」授業計画（シラバスより）

授 業 計 画		
回数	授業内容	授業外の学習の指示他
1	オリエンテーション、敬語①、「自己紹介」	シラバスをしっかりと読んで最初の授業に臨む＋敬語クイズの準備（1 時間）
2	敬語クイズ①、敬語②、「服装とエチケット」「挨拶とお辞儀」	学修内容の復習と敬語クイズの準備（1 時間）
3	敬語クイズ②、敬語③、「基本的なビジネスマナー」、就職研究①	学修内容の復習と敬語クイズの準備（1 時間）
4	敬語クイズ③、敬語④、「敬語を使う理由」	学修内容の復習と敬語クイズの準備（1 時間）
5	敬語クイズ④、敬語⑤、「敬語の種類」	学修内容の復習と敬語クイズの準備（1 時間）
6	敬語クイズ⑤、敬語⑥、「ビジネス敬語の基本ルール」	学修内容の復習と敬語クイズの準備（1 時間）
7	敬語クイズ⑥、敬語⑦、「尊敬語と謙譲語」「丁寧でない言葉・過剰敬語」	学修内容の復習と敬語クイズの準備（1 時間）

8	敬語クイズ①～⑦、敬語⑧、就職研究②	学修内容の復習と敬語クイズの準備 (1 時間)
9	敬語クイズ⑧、敬語⑨、「ビジネス文書の種類」「ビジネス文書の文体」	学修内容の復習と敬語クイズの準備 (1 時間)
10	敬語クイズ⑨、敬語⑩、「ビジネス文書の基本書式」「前付け」	学修内容の復習と敬語クイズの準備 (1 時間)
11	敬語クイズ⑩、敬語⑪、「一筆箋の使い方」「ファックス」	学修内容の復習と敬語クイズの準備 (1 時間)
12	敬語クイズ⑪、敬語⑫、「封筒の書き方」「ハガキの書き方」	学修内容の復習と敬語クイズの準備 (1 時間)
13	敬語クイズ⑫、敬語⑬、就職研究③	学修内容の復習と敬語クイズの準備 (1 時間)
14	敬語クイズ⑬、敬語⑭、「Eメール」	学修内容の復習と敬語クイズの準備 (1 時間)
15	敬語クイズ⑧～⑭、まとめ	これまでの学修成果を自己復習する (1 時間)

この科目の特色は、本節冒頭でも述べたように、キャリア支援課の職員と積極的に連動を図ったことにある。具体的にはキャリア支援課のスタッフである CS2 を教室に招き、学期中 15 回行われる授業のうち 3 回、各回 45 分程度をかけて、就職活動に関連しての見識を生かして授業目的に即した情報提供とタスクの運営に腕を振るってもらおうというものであった。授業内容のうち、「就職研究」と題したものがそれである（前掲表 9-28）。また、これも本節冒頭で述べたが、併せて留学生と職員との接点となること¹³⁶も副次的な効果として期待を寄せていた。

実際にキャリア支援課スタッフが扱った授業内容については、表 9-29 に抜き出した。キャリア支援課の日常業務として取り扱う内容と直結したものとなっている。

¹³⁶ 従来、キャリア支援課を利用する学生は一部の就職への意欲が高い学生に限られ、結果として留学生の実態や卒業後の進路をキャリア支援課が十分把握できずにいた（CS2 氏へのインタビューより）。

表 9-29：職員参加型授業の授業内容

授業回数	授業内容	備 考
第 3 回	日本の企業文化紹介	就職活動において重視されるポイントを紹介
第 8 回	エントリーシートに挑戦	学歴作成上の留意点、自己 PR のポイント等を紹介
第 13 回	模擬面接に挑戦	面接官として模擬面接を実施。事後にフィードバック

授業計画・準備段階においては、職員担当回の直前に限らず、学期前から担当講師と招聘された職員とが度々ミーティングを行うことで、授業全体の趣旨に沿った授業参加となるよう心掛けたと授業担当者の JT4 は振り返っている¹³⁷。またミーティングを踏まえ、職員の参加する回の前後を中心に導入やフォローアップを担当講師が施すなど、各回に連続性を持たせるよう配慮したとのことである（例えば、第 13 回の「模擬面接」に先んじて第 12 回で面接のマナーを担当講師が導入するなどしている）。

9.2.2 受講生より

受講生はこの試みをどう受け止めていたのだろうか。2 回のアンケートより、その評価を分析する。1 つは筆者による簡易なアンケートであり、学期中に実施した。もう 1 つは教育支援課が主導する学期末アンケートであり、これは基本的に全授業を対象に実施される¹³⁸。

(1) 簡易アンケート

この職員参加型授業については、第 13 回、すなわちキャリア支援課スタッフの授業支援の最終日に、その授業終了直後（2015 年 7 月 8 日実施）に、受講した学生に対して別冊資料 9-7 に示す簡易なアンケート調査を実施した（回答 24 名）。その回答を基に、取組みの効果について考察する。

授業への職員参加を受講生がどう捉えているのか、直接的に評価と回数について尋ねた問①、②についてまずは述べよう。問①に関しては、14 名が A を、7 名が B を、3 名が C

¹³⁷ JT4 は新設科目である「キャリア日本語 I」について、A 大学が 2015 年に発刊した記念論集上で言及している。大学名、JT4 の個人名を伏せるため、論集や論文のタイトル等を明らかにすることはできないが、JT4 の了解の下、その記述より授業計画や準備段階で担当者として意図したところを紹介した。

¹³⁸ 受講生が 10 人未満となった授業は、担当者の判断による。また短期留学生のみを対象とした科目は対象外となっている。

を選択した。この授業における職員参加を大半の受講生が高く評価し、満足していることが窺える。また参加回数を扱った問②に関しては、5名がAを選択し、4回もしくは4～5回の参加を求めている。その他19名は皆Bを選択し、現状の教員と職員のバランスを肯定的に受け止めていた。問①、②より、多くの受講生から支持を得ていることがわかる。

問③は、留学生とキャリア支援課とを結びつける媒介としてこの取組が機能するという仮説の検証に相当する。受講生の回答はAが4名、Bが12名、Cが7名であり（無回答1名）、程度の差はあるがキャリア支援課の存在が留学生に浸透する役割は果たしたとみてよいだろう。また一方で、実際の行動に結びつける（キャリア支援課を直接訪ねる）までには、更なる工夫が求められることもわかった。

(2) 学期末アンケート

教育支援課による学期末アンケートについては、前節で「古典日本語文法」における学生評価として取り上げた。このアンケートは学部生対象の授業は原則として対象とされており、「キャリア日本語Ⅰ」においても実施している。授業15週を終えたとき、受講生がこの授業をどう評価していたのか、その結果に注目したい。

アンケートは「9.1.5」で紹介したものと同様である。すなわち、「A 受講者自身の自己評価」、「B シラバスについて」、「C 担当者と授業について」、「D 授業の成果について」、「E 授業時間外の学習」の5つの設問区分に計11の問いが設定されている。評価は、「①全くそう思わない」から「⑥強くそう思う」までの6段階が設けられている。

● A 受講者自身の自己評価

学生が自らの授業参加をどう評価するのかを尋ねたこの問いは、程度の差は若干あるものの、否定的評価である①から③を選択した者がおらず、意欲的に参加していたと自認する者が占められている（表9-30）。これより、単位欲しさにいやいや授業に参加していた者はいないことが、アンケート上からは少なくとも窺える。

表9-30：「A 受講者自身の自己評価」回答結果

質問1 私は、自主的かつ意欲的に取組んで、この授業を受けた。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	1人	⑤	8人	⑥	14人

● B シラバスについて

この設問区分では、学生がシラバスを読んで授業に臨んだか（設問 2）、また授業担当者がシラバスで十分な情報発信を行ったか（設問 3）を尋ねたものであった（表 9-31）。設問 1 と違い、いずれも回答は⑤と⑥に集中しており、より高く評価していることがわかる。

また設問 2 と設問 3 を比較すると、中でも授業担当者に向けられた評価項目（設問 3）がより好評を博していたことに気付く。ただしこの 2 つの問いは、シラバスをそれほど参考としなかった者が教師のシラバスをいかに評価するのか、各回答の整合性に疑問は残る。

表 9-31：「B シラバスについて」回答結果

質問 2 私は、この授業を履修する際、何を学習するかを理解するためにシラバスを読んだ。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	0人	⑤	9人	⑥	14人
質問 3 担当者は、シラバスで授業の目標や計画、授業の評価方法を適切に示していた。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	0人	⑤	6人	⑥	17人

● C 担当者と授業について

授業そのものへの、そして担当者のパフォーマンス等に対する受講生の評価を伝えるのが、この設問への回答である。計画性、教え方、授業内容、進度、雰囲気作りに関して、「キャリア日本語 I」をどう評価するか個々に問いを設けている（次ページ、表 9-32）。

まず計画性を尋ねた設問 4 は 19 名が⑥を選択し、設問 7 と並んで最も多くの受講生が評価している。④を選択した者も 1 名いたが、担当教師とキャリアスタッフとの連携に基づく授業計画に、違和感を覚える程の者はいなかったと見てよいだろう。

学習者の日本語力に応じてクラスを二分した効果であろうか、教え方と授業内容、そして進度についての評価は、いずれも⑤と⑥にのみ回答が限られた。設問 5、6、7 は⑥に回答が集中しており、まず高い満足を得ていたと考えてよいだろう。キャリアスタッフを招いての授業が、好評を得る働きを示したと言える。

この区分での最後の問いとなる設問 8 では、④を選択した回答者が 1 名いた。積極的に否定はせずとも、それほど伸び伸びとは参加できなかったと感じた学習者も含まれている。

ここに挙げた設問は、学習者の特定の発言を引き出せるものではない。しかし、授業運営における職員の存在も含め、授業全般についてほぼ全ての学生が「キャリア日本語 I」を肯定的に捉えていたことはわかった。

表 9-32 : 「C 担当者と授業について」 回答結果

質問 4 授業は、授業の目標達成のために計画的に進められた。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	1人	⑤	3人	⑥	19人
質問 5 授業は担当者の教え方（説明の仕方や話し方）は適切だった。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	0人	⑤	6人	⑥	17人
質問 6 授業の内容はわかりやすかった。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	0人	⑤	7人	⑥	16人
質問 7 授業の進度は適切だった。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	0人	⑤	4人	⑥	19人
質問 8 授業担当者は、学生が質問や相談をしやすい環境・雰囲気作りを行い、適切な助言を与えたり質問に答えたりしてくれた。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	1人	⑤	4人	⑥	18人

● D 授業の成果について

設問区分 D にある 2 つの質問は、授業の成果について尋ねている。ただ、その扱う内容は「C 担当者と授業について」と重複するところもある。意欲が喚起され（質問 9）、有益だ（質問 10）と学習者の判断は、教え方や授業内容と深く結びついているものと思われる。それでは、各設問の「キャリア日本語 I」に向けられた回答に注目しよう（表 9-33）。

表 9-33 : 「D 授業の成果について」 回答結果

質問 9 私は、この授業によって学習意欲が喚起された。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	1人	⑤	5人	⑥	17人
質問 10 総合的にみて、この授業は私にとって有益だった。											
①	0人	②	0人	③	0人	④	3人	⑤	5人	⑥	18人

設問 9 では多少は学習意欲を喚起したと答える学生 1 名を含むものの、17 名が⑥を選択していることから、設問 1 を踏まえれば、大半の学生が高い学習意欲を持ってこの授業に参加し、その意欲を減退させることなく、さらに向上させることに成功できたと思われる。キャリアスタッフの参加も含めて、学期開始当初に寄せられていた学習者の期待を満たし

続けることに成功した授業であり、学習者のニーズを満たした授業と評価できる。

また設問 10 でも 8 割近くの学生が最高評価を付けており、授業を受けた甲斐があったと多くの学習者が評価している。先の設問 9 の高評価と併せて、新たに科目を開設しただけの意義を確認することができたと言えるだろう。

● E 授業時間外の学習

最後に授業時間外の学習時間を問う設問 11 の回答結果を見てみよう。表 9-34 に見られるように、その回答は学生によってまちまちであり、設問中もっとも回答が分散している。

表 9-34 : 「E 授業時間外の学習」 回答結果

質問 11 この授業の授業時間外の学習時間（授業 1 回ごとの平均）※該当するものにマーク											
① 30 分未満、② 30 分～1 時間、③ 1～2 時間、④ 2～3 時間、⑤ 3～4 時間、⑥ 4 時間以上											
①	2 人	②	5 人	③	7 人	④	5 人	⑤	4 人	⑥	0 人

語学科目はシラバスにおいて、授業外学習時間として 1 時間を各回設けている。これは、教育支援課からの指導に基づいて設定されたものである。教員に向けてのシラバス作成に関する通知文書「2014 年度シラバス作成要領」から、該当箇所を抜粋し、別冊資料に掲載している（資料 9-8）。

この文書中に「『単位の実質化』が重要視されている」と書かれてあるが、これは「我が国の学生の学習時間が短く、授業時間外の学修を含めて 45 時間で 1 単位とする考え方が徹底されておらず、学習時間の実態を国際的に遜色ない水準にすることを目指した総合的な取組が必要」という文部科学省の方針¹³⁹に準拠しようという大学の意向に沿った指示であることに気付くだろう。

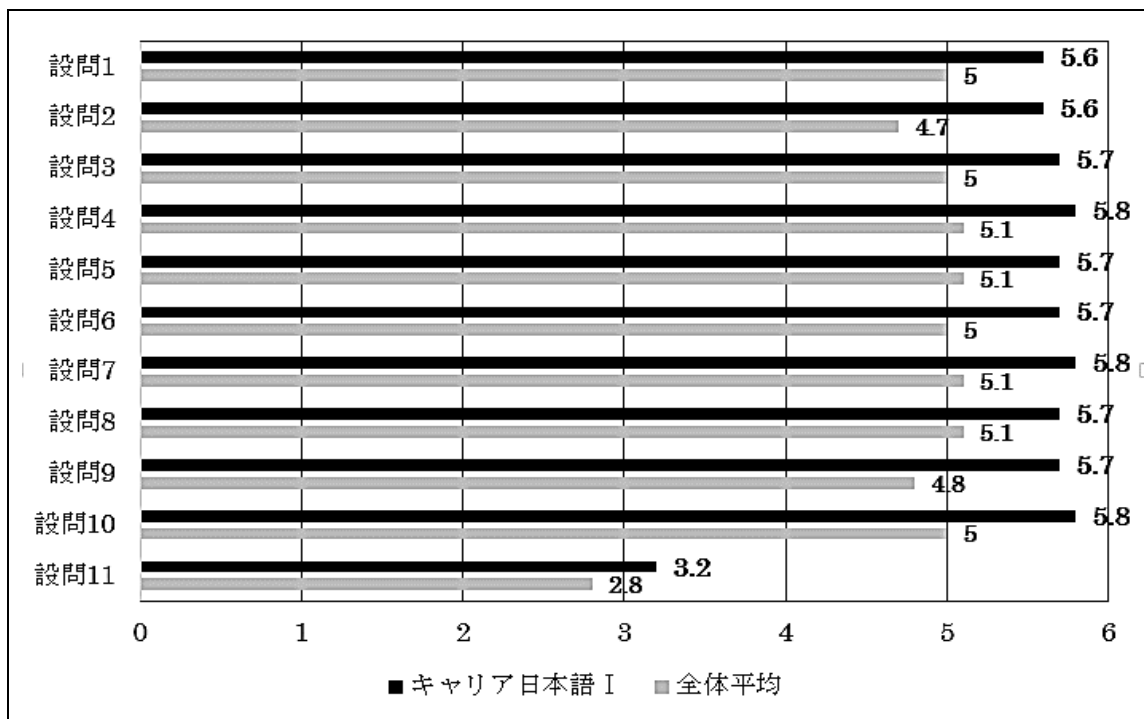
表 9-35 を改めて検討すると、選択肢③、④、⑤、⑥にチェックして回答した者は、その条件を満たしていたことになる。これによれば、学習者の自己申告による授業外学習時間は、およそ 7 割にあたる 16 人が 1 時間以上を確保していたことになる。極論を言えば選択肢①、②を選んだ者は単位を取得する資格を持たないことになるが、実際は単位認定の条件として授業外学習時間が検討材料となり、結果として失格となったような例はない。

¹³⁹ 文部科学省ホームページ『『学士課程教育の構築に向けて』中央教育審議会答申の概要』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/attach/1247211.htm

- 開講科目全体の中での「キャリア日本語 I」の評価

6段階評価での学習者の反応から、「キャリア日本語 I」がどのような評価を得ていたかを考察した。しかし、そもそもここで得られた評価は他の科目と比べたときにどう位置付けられるだろうか。次の算出方法（資料 9-9）によって導き出した「キャリア日本語 I」の授業評価係数を、アンケートを実施した科目全体の平均とで比較する（図 9-1）。

図 9-1：係数比較「キャリア日本語 I」－「全体平均」



「キャリア日本語 I」は学内平均と比較して全ての項目で高い数値を示している。設問 11 は評価とは別なので、これを除外して考えると 0.6 ポイント（設問 1、5、8）から最大 0.9 ポイント（設問 2、9）上回っており、またいずれの項目も最大値の 6 点に近いスコアとなっている。「キャリア日本語 I」で試みた教職員協働の授業形態は、まず学習者たちに好意的に受け入れられたものと思われる。

9.2.3 参加職員より

また CS2 に授業参加を振り返ってもらうためのインタビューも試みた（2015 年 7 月 20 日実施）。このとき、前掲の簡易アンケートの結果も数値のみを開示している。以下、箇条

書きでその回答の要点を示す。

- (アンケート調査結果を受けて) ここまで関心を示してくれるとは思わなかった。予想よりも高い評価。
- 教室に出向くことができ、学生との接点を増やすことができた。この取組には全面的に賛成。
- 本来の業務の延長線上の取組であり、授業参加のための準備は苦にならなかった。
- 就職一般の概説的な紹介では、学習者の食い付きは良くなかった。具体的に情報を提供することで学習者の関心は一層高まったように思う。
- 授業外の就職説明会と結び付けるなど、継続的な取組みに昇華したい。
- 非母語話者を対象とするので、45分では伝達内容の理解を図るのに不足。次回機会をもらえるなら60分は持たせてもらえるとよい。
- 職員が持つ情報と経験を活かすことで、教員との間で相互補完をすることができる。

以上を見て分かるように、CS2 は今回の取組みに手応えを感じるとともに、今後の参加にも強い意欲を示している。何より、教職員が連携することによって学生に与えられる効果を肯定的に評価していることが窺える。

担当講師との度々のミーティング、メールでの意見交換など、拘束する時間は決して短いものではなかった。しかし、一連の授業参加がキャリア支援課の本来の業務と留学生のそれへの参加を繋ぎ合わせる可能性が見出せることもあって、「教学支援」における職員の役割参加への自己評価は高い。このことは2015年度秋学期の「キャリア日本語Ⅱ」においても継続した取組みとなっていることから窺えるだろう。

9.2.4 キャリア支援科目と「キャリア日本語」

「表 6-37」でキャリア支援科目として「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」、そして「インターンシップ」を紹介した。これらのうち「インターンシップ」はともかく、「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」については週に1度学内の教室で提供されており、「キャリア日本語」同様の授業形態をとる。そこで「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」に注目し、これを留学生のための「教学支援」の立場から評価したい。これにより、本項で取り上げた「キャリア日本語」の留学生に特化したキャリア支援科目としての可能性を考えたい。

「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」の詳細情報については、表 9-27 で紹介した「キャリア日本語Ⅰ」のそれと対比できるよう、科目ごとに提示しておく（表 9-35「キャリアプランニングⅠ」、表 9-36「キャリアプランニングⅡ」、表 9-37「キャリアプランニングⅢ」¹⁴⁰）。これは 2015 年度のシラバスを抜粋、再編したものである。

さて、以下はキャリア支援課の業務内容についてキャリア支援課長（CS1）に尋ねた際の回答である（セグメント No.13）。この科目の運営がキャリア支援課の業務として位置付けられていることがわかる。いわば職員主体の授業と見做すことができるだろう。

No.	発話（CS1）
13	<p>或いは授業がある際にはその授業の準備、これはキャリアプランニングⅠ、Ⅱ、Ⅲという授業が、一応キャリア支援部長が成績をとということなんですが、事務的には私がいろいろな形で整えて、あの、するので、そういうものの準備を、講師の先生を含めて行ったり、教科書であったり、ですね。で、それを通して。</p>

CS1 の発話中に、「講師の先生」とあり、成績は「一応キャリア支援部長」とも述べている。これについて CS2 に確認したところ、単位認定者は 3 科目ともキャリア支援部長であるとされるが、これはあくまでも形式的なものであるという。

実際の授業は誰が受け持っているのか。「キャリアプランニングⅠ」は、表 9-35 よりゲストスピーカー（地元の企業家や就職した卒業生）による体験談を聞くことが中心的な活動であることがわかる。また「キャリアプランニングⅡ・Ⅲ」については、授業を実際に受け持つ人物について CS2 に尋ねたところ、学外からキャリアコンサルタントを招いて講義を受け持ってもらっているという。「キャリアプランニング」の 3 科目については、大学教員が関与するところが希薄であるという点が共通してみられる特徴であるということもできるだろう。

「キャリアプランニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」は、いずれも教養科目として 2 単位を配される。各科目のナンバリング（表 9-36、9-37、9-38）から、「キャリアプランニングⅠ」が 1 年次から、「キャリアプランニングⅡ」が 2 年次から、「キャリアプランニングⅢ」が 3 年次からの受講を想定していることが窺える。

¹⁴⁰ 表 9-35 が p.406、表 9-36 が p.407、表 9-37 が p.408 に掲載している。

表 9-35 : 「キャリアアプランニング I」 シラバス

科目名	キャリアアプランニング I		科目 No.	100
	キャリア支援部長	使用言語		
担当教員			2	
授業の到達目標				
観点別評価	A	B	C	E
	知識を理解し 取り組む力	論理的思考力・ 問題解決力	学習に取り組む 態度・意欲	効果的な コミュニケーション力
	◎	○		○
履修要件	特に厳しい前提条件は付けません。			
科目規定	キャリア形成のプロセスを把握し、進路を意識した活動計画を練ることができる			
授業の概要	4年間の豊かな大学生活をおくるためのヒントを得、知識や技術を学び、キャリア形成のプロセスを把握するために、活躍されている社会人の方やロールモデルとなり得る卒業生等ゲストスピーカーの話を聞き、卒業後の社会参加への希望を持つとともに、進路を意識した大学生活の活動計画を練る。			
授業の目標	<ul style="list-style-type: none"> ○卒業生を含む社会人の話から、大学生活の目標を見つけることができる。 ○ペア或いはグループでのコミュニケーションをはかり、口頭でのコミュニケーション力を身につける。 ○毎回のミニレポートにより、文章での表現力を身につける。 ○4年間のキャリアアプランを作成することができる。 			

表 9-36: 「キャリアプランニングⅡ」シラバス

科目名	キャリアプランニングⅡ		科目 No.	200
担当教員	キャリア支援部長	使用言語	日本語	2
授業の到達目標				
観点別評価	A	B	C	D
	知識を理解し 取り組む力	論理的思考力・ 問題解決力	学習に取り組む 態度・意欲	コラボレーションと リーダーシップ
	◎	○		効果的な コミュニケーション力 ○
履修要件	特に厳しい前提条件は付けません			
科目規定	社会と大学での学問との関係性を意識し、将来社会で自分をどう活かすかを考え、そのための具体的な目標を設定できる			
授業の概要	教科書に沿ってワークを実施しながら、学生生活を乗り切るために、自分と向き合い、自分を知り、他者や社会との関わり方を学ぶ。また、社会と大学での学問の関係性を意識し、将来社会で自分をどう活かすかを考え、そのための具体的な目標設定を行う。			
授業の目標	<ul style="list-style-type: none"> ○客観評価、自己評価を合わせ、また、事例を参考に自分の強みを定義することができる。 ○社会が求める人材要件を知ることができる。 ○興味・関心を引くテーマからの具体的な事例や社会についての知識を参考にし、自分の可能性を掘り下げることができる。 ○学問と社会、自分との関係を考え、目標設定につなげることができる。 ○自分、社会への目標を合わせながら、大学生活での行動計画を策定することができる。 			

表 9-37: 「キャリアプランニングⅢ」シラバス

科目名		キャリアプランニングⅢ		科目 No.	300
担当教員	キャリア支援部長	使用言語	日本語	単位	2
授業の到達目標					
観点別評価	A	B	C	D	E
	知識を理解し 取り組む力	論理的思考力・ 問題解決力	学習に取り組む 態度・意欲	コラボレーションと リーダーシップ	効果的な コミュニケーション力
	◎	○			○
履修要件	特に厳しい前提条件は付けません。但し、留学生に関しては、日本での就職を希望していることが望ましい。				
科目規定	進路選択を意識した上で、具体的な就職活動対策を身につける				
授業の概要	就職など卒業後の進路を確実なものにするために、本格的な就職活動に入る3年生秋学期に改めて自分を振り返り、社会における職業を知り、進路選択を意識する。その上で、具体的な就職活動対策を学ぶ。				
授業の目標	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の強みや特性などについて文章及び口頭で表現できる。 ○ 社会人としての心構えやマナーを身につけることができる。 ○ 業界・企業・職種への理解を深め、進路選択における自分の基準（軸）を把握できる。 ○ 履歴書・面接・グループディスカッションを通じて自分を表現できる。 				

また対象とする学生は、日本人学生を含む学部生全般である。むしろ受講生の内訳を見ると、表 9-38 にある通り、大半が日本人学生であることに気付く。

表 9-38：キャリアプランニング履修者の内訳

2014 年度履修者数	日本人学生数	留学生数	計	留学生比率
キャリアプランニングⅠ	85 人	34 人	119 人	28.6%
キャリアプランニングⅡ	49 人	8 人	57 人	14.0%
キャリアプランニングⅢ	81 人	2 人	83 人	2.4%

各科目のナンバリングと表 9-38 とを併せて考えると、上位の科目、すなわちキャリア支援が本格的になればなるほど留学生の受講が振るわなくなっていることに気付く。シラバスには「特に厳しい前提条件は付けません」とあり、履修条件における制約はなく、門戸を広く開いている。それにもかかわらず、留学生の参加が限定的なのはなぜだろうか。わずかに 2 人が受講するばかりであった「キャリアプランニングⅢ」だが、この科目のみは「留学生に関しては、日本での就職を希望していることが望ましい」との但し書きがついている。この点については、CS1 の次の発言に注目したい（セグメント No.99 - 102）。

No.	発話 (CS1)
99	(キャリア支援科目について)
100	キャリア支援科目に特化して言うと、キャリアプランニングⅠ、Ⅱ、Ⅲというのはもちろんキャリアというのは人生の長い中でのそのいろんな、場面での生き方みたいなのもあるんでしょうけれども、やっぱりだいたい、就活に特化してやるもんですから、就職しない者が受けてくると、ほんとは勉強になるので興味を持ってやるといいんでしょうけど、
101	留学生が去年、前年度ですね、多かったですよ。一昨年度かな、うん。そうするとですね、寝たり、もう就職、就職しないから。何でじゃあ出るんだよと。ま、それでも勉強になることはいっぱいあるので、取った方がいいとは思んですけど。現実的にはもう、聞いてたって就職もしねえのって感じなのが、現実的には授業との関係の中で困っていることの、一番目ですね。もう要するに、周りにも迷惑をかけるくらいぐうぐう寝ているとか。取る気ないんでおしゃべりするとか。ものすごくおしゃべりする学生いましたね。今年はそんなことはない

	思うんですけど、
102	ま、注意してもなかなか、あんまりやっぱり全然、就職しようと思っていない学生については取ってもらうのもいかなもんかなというのが、そのとき我々の反省でしたね。何が何でもいっぱいと、最初思っていたんですけど。そうでもないと思いました。

つまり、安易な単位取得を目的とする留学生の参加があり、キャリア支援課としてはこういった留学生の参加を望まないというのである。語学科目などと違い、教養科目であることから受講者の全体数は多くなるが、ゲストスピーカーの講話を聴くことが中心となる「キャリアプランニングⅠ」は消極的なクラス参加ともなり、単位欲しさに履修する学生も目立つのだろう。ただこの発言には、そういった学生が受講態度を改めるよう、授業自体を魅力あるものに改善していくといった「教学支援」充実を志向する姿勢が乏しいとも言えるだろう。

一方、学外から招聘したキャリアコンサルタントによる授業（「キャリアプランニングⅡ」・「同Ⅲ」）はテキスト中心の講義形式が主体となる。表 9-40 は「キャリアプランニングⅡ」の授業計画を 2015 年度シラバスより抜粋したものである（次ページ）。「授業外の学習の指示他」からも、テキストの授業における役割の大きさが窺える。

日本で就職しようと言うからには、日本人学生と共に講義に臨むことを忌避すべきではないが、扱っているテキストには留学生の事情を考慮した記述に欠ける¹⁴¹。自らの事情に斟酌してくれないとなれば、敬遠する留学生も出てくるだろう。そして、その結果受講生の大半が日本人学生となれば、キャリアコンサルタントも留学生を意識した授業を心掛ける必然性を感じなくなるのは当然である（そもそも留学生の就職事情を了解した人物に委嘱しているわけでもない）。このような留学生にとっての悪循環が背景にあることを踏まえると、A 大学においては留学生のためのキャリア支援を意識した「教学支援」策は、「キャリア日本語」の創設までは存在しなかったと言えるだろう。

受入れたからにはその学生の満足につながる支援を模索すべきであり、日本人学生のための留学生獲得という認識から脱却することが肝要であろう。「キャリア日本語」が唯一無二の留学生のキャリア支援科目と目される現状は、決して好ましいものではない。

¹⁴¹ 「キャリアプランニングⅢ」指定教科書：『UniCareer マガジン 大学生の就活編』（DISCO）http://www.unicareer.jp/ibaraki_univ/unimaga/index.html

表 9-40 : 「キャリアプランニングⅡ」 授業計画

回数	授業計画	授業外の学習の指示他 ¹⁴²
1	世の中を知る	教科書の該当章をしっかりと読み、ワークの下準備をする (4 時間)
2	就職環境を知る	
3	社会を知る	
4	新聞・インターネットから情報を得よう	
5	社会人になるということ	
6	ビジネスを知る	
7	産業界の全体像をつかもう	
8	業界・職種を知る	
9	業界を研究してみよう	
10	職種ってなんだろう	
11	さまざまな職種を知る	
12	会社を知る	
13	会社で働くとは	
14	会社の見方	
15	自分シートを作る	ワーク 15 を完成させる (4 時間)

9.2.5 まとめ ー教職員連携による教学支援ー

2015 年秋学期において、「キャリア日本語Ⅱ」の受講生は 23 名を数える（この他、聴講希望者 7 名）。依然として受講希望者は他の語学科目に比して多い¹⁴³。学習者にとって、卒業後の進路を支えようとするこのクラスへの関心の高さが窺える。

学習者へのアンケート調査、職員へのインタビュー調査より、今回の取組みはその両者にとって有用であったと考えられていることがわかった。学習者の満足度は全体平均の中でも抜きん出て高い数値を出している。また職員参加についても学習者の反応は好意的で

¹⁴² なお、表中の「4 時間」とは各回の授業外学習時間としての目安であり、前掲の資料 9-7 に準拠したものとなる。この科目は教養科目として 2 単位が与えられることから、各回 4 時間が授業外学習時間として適当であるとされる。

¹⁴³ A 大学の日本語科目は 2015 年度春学期、秋学期合計 93 クラスが開講されているが、このうち 20 名を超える授業は 11 クラス、最大は「日本語読解Ⅳ」の 32 名である。

あり、現状維持もしくは一層の参加を期待する声が高かった。教職員が相互補完をして教
学支援に臨むとき、学習者の満足度を向上させる一手となることに注目したい。

一方でキャリア支援課のスタッフも、留学生との結びつきの強化に手応えを感じていた。
加えて、日本語教師と親しく連携することで留学生教育の実際を身近に感じることもでき
たという。今後留学生獲得が小規模大学では一層重視されるだろうが、その時に卒業後の
キャリア形成を支援するスタッフが、本来の業務を進めていく上で留学生教育を直接知る
ことは有意義であろう。すなわち市民リテラシー型アーティキュレーション形成に一役買
ったと評価できる。いや、むしろ市民に先駆けて留学生支援の一翼を担うべき者である「大
学教職員リテラシー」として積極的に評価したい。山本（2014）は「これからの大学経営
には、教員と職員との協働関係が必要なのです。職員も教員の教育内容を知らなければな
りません」と述べたが、教員と職員との協働実践を通して形成されたアーティキュレーシ
ョンは、大学における職員の在り様についても一石を投じるものではないだろうか¹⁴⁴。

では、授業を担当する日本語教師にとってのメリットはどこにあったらうか。シラバ
スにある体系的な敬語の導入と練習や、ビジネス文書作成などであれば、職員の手助けが
なくとも不都合はなかっただろう。また大学院進学であれば自らの経験を活用しての支援
（学習者の志望する進路によってもまちまちであろうが）も可能であろう。

しかし、就職活動となるとどうであろうか。日本語教師に限らず広く大学教員全般に言
えることだが、一般企業への就職経験に欠ける者は少なくない。キャリア支援委員会の現
状についての CS2 の発言を見てみよう（セクション No.55 - 58、次ページ掲載）。A 大学に
おけるキャリア支援の中核としての役割を果たすことが期待されるキャリア支援委員では
あるが、その参加姿勢は消極的であるという。そして消極的である理由に自らを「門外漢」
として置いていることが挙げられるのではないかと CS2 は推察している。

もちろん A 大学の全ての課室の業務を、授業と結び合わせることは難しいだろうし、必
要でもないだろう。また第 6 章から第 8 章にかけてみてきたように、留学生 EM はあくま
でも「教学支援」中心の取組みであるべきであり、ある時間を切り取って職員にただ委ね
るばかりであることを推奨するものではない。それは「丸投げ」であって、市民リテラシ
ー型アーティキュレーションの形成が期待できるものではない。

¹⁴⁴ 山本（2011）は「これからの大学には、教員とイコールの立場で仕事ができる良きパー
トナーとしての人材も必要になる」ため、従来の教員に従属する格好から「職員の意識や
役割も変えざるを得ない」とも述べている。

むしろ本項の取組みは、日本語教員には授業のデザインとコーディネートなど、前述のミーティングやメールでのやり取りを含め、新たな負荷がかかるものであった。だが、だからこそ人的リソースとしての職員の知見を留学生教育の中で有効に活用することができるだろう。

そして「教学支援」中心の EM 確立を目指したとき、市民リテラシー型アーティキュレーションの一翼を担う職員の授業参加への過程は、留学生 EM を推し進めるための人材の育成と捉えることができる。それゆえ本節が報告する「キャリア日本語 I」での取組みは、留学生 EM の輪を押し広げるための先行事例として、就職支援という一面を超えて評価することができるだろう。

No.	発話 (CS2)
55	私もキャリア以外の委員会を知らないんですけど、積極的に関わろうとする意志が薄いです。で、それはたぶん積極的に関わりたくはないというよりも、自分たちはこのことに関しては門外漢であるから、あまり積極的に関わろうとしたいと思っているかもしれないんですけど自信がないというのが大きく作用しているのかな。
56	ほとんど、何ていうか、報告事項の披露会みたいな感じになっていて。それも、何ていうんですかね、議論すべきことが、そんなに頻発するわけでもないですし。もっと、はい、使っていないといけない。もっと先生方から意見を聞かないといけないという部分もあり。それは事務方の怠慢であり、一方で先生方もあまり、自信を持ってぐっと食い込めるだけのバックボーンは自分にはないというのが、発言の端々から、自分たちも就職したことがないからわからないよねあははっていう。うん。
57	メンバーは今 4 名、ですね。委員会は月 1 では必ず開かれています。私、入って 6 か月ぐらいで、果たしてこれは何の会議なんだろうと、よく理解できなかったですよ。いったい何のために会議をしているんだろうというのが、わかんなくて、6 か月経ってあ、これは、あまり意味のない会議なんだっていうのがわかって。機能しているとは言い難いですね。
58	国際交流や教務みたいにエキサイトしてですね、教学組織と喧々諤々の議論ができるところ、うらやましいなと思いますけど。

第 10 章 「日本語教員養成講座」を軸としたアーティキュレーション

前章では、留学生 EM の一環としてのアーティキュレーション実現に向けて、日本語教師が日本語教育への取組みの中でどのように貢献することができるのか、その可能性を示唆した。すなわち、グローバル・アーティキュレーションとしての「古典日本語文法」と市民リテラシー型（大学教職員リテラシー型）アーティキュレーションとしての「キャリア日本語」である。これらは、「教学支援」中心の留学生 EM が日本語教育における取組みの中で実現できることを報告したものとと言えるだろう。

本章では日本語教師が留学生 EM にどのような貢献ができるか、前章とは異なる視点から考えたい。A 大学において専任の日本語教師に求められる役割には、留学生への日本語教育の他に日本語教員養成講座の運営も挙げられる。そして、この講座に留学生 EM 構築の一助となることが期待できるのである。養成講座で学ぶ学生、さらには講座を修了して日本語教師となった者たちに、A 大学と海外交流協定校との結びつきを強化してきた実績があったことによる。そこで A 大学における日本語教員養成講座に注目し、留学生 EM 構築のためのアーティキュレーションに向けたもう 1 つの日本語教師の可能性を論じていくこととする。

10.1 A 大学日本語教員養成講座

10.1.1 日本語教員養成講座の概要

まずは A 大学の日本語教員養成講座の基本情報について紹介したい。設置している科目にどのようなものがあるか、その概要と共に見ていく。

A 大学では 2005 年に日本語教員基礎資格取得講座に関する内規を定め、同講座を開講している。この内規によれば、日本語教員基礎資格取得講座は「平成 12 年にだされた文化庁『日本語教育のための教員養成について』の提言をもとに編成した、日本語教員養成講座」であり、「日本語教育について副専攻相当の教育内容を提供し、日本語教師としての基礎的な資質を身につけることを目的として」いることがわかる。修了要件としては、2014 年度カリキュラムまでは必修科目 20 単位、選択科目 6 単位の履修、単位取得を必須としていた（2015 年度以降カリキュラムの改変を行い、必修科目はそのままに、選択科目を 10 単位まで拡大した）。そして必修科目の大半が取得単位を卒業要件の適応外とされているため（「日本語学概論 I・II」のみ両学科共通の専門科目として認定）、この講座を修了する者は卒業要件となる 124 単位を大きく超えることになる。

別冊資料 10-1 には、2010 年度の A 大学シラバスより、ここに挙げられている必修科目の授業概要を抜粋した。2010 年度としたのは、次節で取り上げる修了生の修了年度に合わせたためである。

2010 年度の時点では、配当年次は「日本語学概論 I・II」、「日本語教育学概論」は 2 年次科目、「日本語教授法 I・II」と「日本語の音声と音韻」、「社会言語学」は 3 年次科目、そして「第二言語習得論」と「日本語教育実習の理論」、「日本語教育実習」が 4 年次科目であった。A 大学では 2 年次の秋学期と 3 年次の春学期を利用して留学する日本人学生が多いが、そういった学生が帰国後の 3 年次秋学期から履修を開始しても卒業までに講座を修了できるよう配慮されている。それというのも、別冊資料 10-2 に挙げたように留学先での経験から、日本語教育への関心を持つに至った学生が少なくないからである。

2015 年度のカリキュラム改編では、「日本語学概論 I・II」は「日本語文法 I・II」と名称を改め、「日本語教育学概論」と共に教養科目に再編したことで、1 年次からの履修を可能とした。これは大学への進学理由に日本語教師となることを挙げる学生が少なからずいることへの配慮である。併せてこの他の必修科目を専門科目として位置付けることで、従来の副専攻相当から、明確に副専攻とした。

別冊資料 10-2 に示した志望理由書は、アメリカ留学から帰国した後に日本語教員養成講座への参加を望んだ者が提出したものである。この志望理由書は、3 年次以上に配当される科目を受講する際に 1 度提出が求められる（2 年次配当の概論は広く門戸を開いた格好となる）。教師養成のための本講座に真摯に向き合う姿勢の有無を、提出された志望理由書によって担当委員会¹⁴⁵が評価し、その承認が得られれば受講が許可されるというものである。

10.1.2 日本語教師の協定校派遣実績

では、将来の日本語教師を養成するというこの講座の目的は、十分に果たされているのであろうか。2007 年度から 2014 年度までに修了証を得た者は 91 名である。このうち、各年度の講座修了生の数、日本語教師志願者の数、実際に教師として就職した者の数と就職先（国・地域名および教育機関の概要）を表 10-1 に示す。なお、この就職先は卒業後に最初に赴任した機関を表しており、個々の修了生はさらに職場を変えて経験を積む者もい

¹⁴⁵ 2010 年度に統括していたのは教育支援委員会の下位に位置する日本語教員基礎資格取得講座連絡委員会であった。2014 年度からは教育支援委員会の下部組織ではあるものの、中学校・高校の教員養成を目的とする教職委員会と統合されている。

る一方で、業種自体を変更した者（日本語教師から他の職に転じた者）もいる。

表 10-1：「日本語教員養成講座」修了者数および教員への就職状況

年度	修了者数	就職者数	就職先（国・地域－機関）
2007	13名	5名	ベトナム－日本語学校、日本－日本語学校 日本－日本語学校、韓国－日本語学校、中国－大学
2008	6名	2名	日本－日本語学校、韓国－高校
2009	13名	4名	シンガポール－日本語学校、中国－大学 台湾－日本語学校、韓国－日本語学校
2010	11名	2名	中国－大学、中国－大学
2011	12名	3名	日本－日本語学校、日本－日本語学校 メキシコ－日本語学校
2012	10名	1名	中国－大学
2013	11名	0名	
2014	15名	2名	中国－大学、中国－大学
合計	91名	19名	

8年間で91名が修了要件を満たしており、このうち19名が実際に日本語教師として教壇に立っている。日本語教師への就職率は20.9%である。ただ受講生の全てが教師になることを志願しているわけではない点には注意したい。上記表の中では、2012年度を除いて就職者数がそのまま志願していた受講生の数となる（2012年度はさらに2名が特定の地域での就職を望むもののその機会を得ず、進路を変更している）。2013年度については11名全員が卒業後の進路として日本語教師を選択してはいなかった。つまり実際の就職率としては、よほど高い数字となっている（志願者21名中19名が就職。就職率90.5%）。

日本語教師として教壇に立つ機会を得た修了生に注目しよう。その就職先に目を向ければ中国の大学に赴任した者の存在が目立つ。特に、2010年度、2014年度は志願者2名が共に中国の大学に赴任している。日本語専攻の課程を有する大学だけで466校を数える中国（修・李2011）では、日本語教師の需要は根強いものがある。

さて表10-1にみられるように大学機関へ修了生が赴任した実績を有する日本語教員養

成講座だが、このうち5名が赴任した大学（2010年度、2012年度、2014年度）は同一の機関であり、しかもA大学の協定大学でもある（I大学）。むしろ協定校だからこそ、A大学に対して日本語教師養成講座の修了生から適した人物を派遣するよう要請をしたのであろう。そしてA大学では機会を逸することなく積極的に修了生を推薦し、送出している。

10.1.3 日本語チューターとしての取組み

この日本語教員養成講座の受講生には、在学中にカンパセーション・パートナー制度（第7章）などで留学生と接するだけでなく、A大学内で機会を得て日本語チューターとして留学生への個人指導を委託された者もいる。第6章第5節の「教育支援」の中で、日本語チューター制度についてはその背景となった日本語能力の乏しい留学生の受入れに関して取り上げると共に、チューター制度を設けるに至った経緯について言及した。

日本語のチューター制度は日本語教員養成講座を受講している学生であることをその応募条件とするなど、選考にあたっては養成講座と密接に関連性を持たせている。表10-2に挙げたのは学期別の日本語チューター数だが、選ばれた学生は、特に「日本語教授法I・II」のいずれかを履修済みである4年生が顔を並べている。日本語教育に関心を持ち、学習に励んできた者に対して、プライベート・レッスンではあるが、大学が優先的に教育経験の機会を与えていると言えるだろう。教育経験の1つとして履歴書にも書けることから、この取組みが講座を受講する学生にとっては、キャリア支援として機能していると思ふこともできる。

表10-2：日本語チューター数

年度	12年度		13年度		14年度		15年度	
学期	春学期	秋学期	春学期	秋学期	春学期	秋学期	春学期	秋学期
数（人）	3	2	2	1	2	0	3	2

なおここで挙げた人数は延べ数であり、複数回チューターを務めた意欲的な受講生もいた。また先に挙げた中国の協定校（I大学）に日本語教師として採用決定後、その赴任が9月であることから、それまでの期間を利用してチューターとして経験を積んだ卒業生（講座修了生）も含まれる。

チューターにはその都度、どのような授業を行なったのか、報告書の提出を求めている。

チューターの指導に当たる専任の日本語教師（別冊資料 6-17 参照）が、これをみて状況を把握し、必要に応じて指示を与えることになる。別冊資料 10-3 は、このチューター報告書の一部を紹介したものである。チューターを務めた実習生の名前は「A」と仮名にすることで、個人を特定しないようにした。報告内容の年月日を伏せたのも同様の趣旨である。

以上みてきたように、日本語教員養成講座は A 大学において副専攻に相当するプログラムであるが、その利点は受講生の学習意欲を満たすだけに限らない。養成講座を修了した者を海外の協定校に送出した結果、修了生が A 大学と協定校とをつなぐ、いわば橋渡しとして機能することが期待できる。学内の他のプログラムでは、たとえ主専攻であっても A 大学の国際交流に貢献できる職に就くことは難しい。

協定校に日本語教師として赴任すれば、その教え子の中には A 大学の二重学位プログラムもしくは短期留学プログラムへの参加を希望する者もいる。このような留学予備軍とも呼ぶべき学生にとっては、A 大学を熟知している日本語教師は、留学先情報を入手するリソースとしても得難い存在となるだろう。あるいは講座修了生が留学の事前指導役を務めることにでもなれば、A 大学への留学を後押しする効果も望めるのではないか。

またすでに述べたように、養成講座は A 大学内の留学生支援である日本語チューター制度と連携することで、受講生の日本語教育実践の機会とした。そして、これは見方を変えれば「教学支援」中心の留学生 EM のための人的資源として、受講生を留学生教育に活用していたことにもなる。

このように A 大学と協定校の結び目となることで A 大学の留学生獲得を側面から支援し、受入れた留学生の教学支援の一部を担うことも期待できる日本語教員養成講座は、その一連の活動が受講生自らの幸福とも重なっている。留学生獲得に邁進する A 大学にとって、日本語教員養成講座がもたらすメリットは多大なものがあると言えよう。

10.2 中国で求められる日本語教師像

本節では前節で述べたように日本語教師としての送出し実績が集中していた中国の大学機関に注目し、そこで求められる日本語教師像を探っていく。日本語教員養成講座が A 大学と中国における協定校との橋渡しとなることを視野に入れた時、現地で歓迎される教師像を知ることにもまた有益であろう。

発展と拡大を続ける中国の日本語教育を対象とした研究は数多い。中国の大学のカリキュラムを分析したもの(湯 1989、鈴木 1991、河路 1994、関・岡崎 2003、舒 2005、金 2008)、中国での日本語教育実習を報告したもの(中川 2000、2004、長濱 2006)、そして中国で働くネイティブ教師を対象とする研究(金子 2007、曹 2009、曹ほか 2010)もある。しかし、養成講座を修了後に中国で日本語教師となった者のその後を追跡調査し、その成果を養成講座へ還元しようとする研究は見当たらない。中国の日本語教育に関する研究の現状を踏まえ、本研究はこの不足点を補う研究の嚆矢となることをも目指したい。

さて、基礎資格と位置付ける本講座の講義内容は、実際にその職に就いた者にとってどの程度有益であったのか。殊に中国を活躍の舞台とした修了生が、教育の現場にあって直面する問題を探るため、彼らの意見を取り上げたい。また、採用する教育機関や学習者が期待する日本語教師像も、養成講座の今後を考えるときに無視することはできない。これらの疑問と向き合うことで、育成すべき知識・能力にはどのようなものがあるか考えたい。

10.2.1 調査方法

2010 年度修了生のうち、日本語教師となることを志願し、実際に教壇に立っている者が 2 名いる (IT1¹⁴⁶、IT2 と仮称。詳細は次ページ、表 10-3 に紹介)。この 2 人は中国の同じ大学 (I 大学) に就職し、日本語専攻の学生を対象に日本語教育に従事している。調査は 2011 年 9 月に実施しているが、これは IT1 と IT2 が初めて教壇に立ってからわずか 1 週間後の調査であった。担当授業の 1 回目の授業が一通り終わった時点ということになる。

この 2 人に対して、半構造化インタビューを行った。これにより、現職教師の立場・経験からみた本講座の問題点にどのようなものがあるか探る。その詳細は次項に紹介する。

担当授業は、IT1 は 2 年次対象の日本語会話クラスを週 2 回 3 クラスと「日中交流史」という講義科目を、IT2 は 2 年次対象の日本語会話クラスを週 2 回 3 クラス (IT1 とは異なるクラス) と「日中文化史」を担当していたという。

¹⁴⁶ I 大学の教員 (t=teacher) の略称として IT と表記する。

表 10-3 : 調査協力者について (調査時点でのもの)

	年齢	在学中の主専攻	赴任前の日本語教育歴	週当たりの担当授業数
IT1	23 歳	英語	なし	45 分 14 コマ (90 分 7 コマ)
IT2	23 歳	スペイン語	なし	45 分 14 コマ (90 分 7 コマ)

また日本語学習者の立場からはどのような日本人日本語教師を理想とするのか、期待される教師像についても探る。どのような教師像を学生は理想とするのか、またどのような日本人教師が採用されるのかを探ることで、具体的に教師を目指す受講生のためのサポートの在り方も検討することができるのではないだろうか。そこで中国の重点大学 (L 大学) で日本語日本文学を専攻する研究生 (大学院生) に意見を求めた。これは彼らを対象として筆者が L 大学において 2011 年 8 月に講義を受け持つ機会があり、その際に実施したタスクへの回答を活用したものである。L 大学及び、受講生からの許可を得て検討することとした。こちらの詳細は 10.2.3 「求められる日本人日本語教師像」にまとめている。

さらにこれに加えて、日本語教育機関がどのような人材を教員として求めるのか、採用条件から考察したい。そこで中国の複数の大学の採用条件を対象とし、その特徴を考える (10.2.4 「採用条件」)。

10.2.2 新任日本語教師の戸惑い

教壇に立った直後の IT1 と IT2 が、どのような点に戸惑いを覚えたのであろうか。中国に渡ってからの 1 週間を振り返ってもらった。ここでの戸惑いは、A 大学における養成講座で十分指導が行き届かなかった点であると捉えることも出来るだろう。別冊資料 10-4、10-5 に、それぞれが語ってくれた事柄を箇条書きでまとめた。

両者の回答には共通点が多い。例えば、両名とも赴任した中国の大学の教務システムと日本の出身大学のそれとの違いに戸惑ったという。具体的には、クラス単位での行動やコピーの取り方、また夜間開講クラスをも対応しなければならないことなどが挙げられる。

また赴任先の教育機関には、日本語教師として成長するための環境が乏しいと彼らは感じていたようだ。少なくとも今回の調査の時点では、中国人教師や日本人教師とのネットワークは希薄であり、日本語教師会へ参加して教師としての技量を高める機会にも恵まれていないようだ。当座、彼らの授業準備の支えとなるのは、養成講座で得た知見に限られるとあってよいだろう。

ところが、IT1 は自己の文法知識の不足を痛感している。養成講座では日本語教育文法の全てを網羅して学ぶ時間的ゆとりがなかった。だが、学習者の様々な質問に十分答える力を持たないまま現場に立つ彼らには、自己成長を続けるための素地が必要となる。

また日本語に関する知識以外にも、「日中交流史」(IT1)、「日本文化史」(IT2)といった日本語教育とかけ離れた授業の担当も依頼されている。トムソン木下(2010)は「日本語教育者の中には関連領域を専門に持つ研究者もいる」と述べたが、これとは真逆のベクトルが存在していることに気付くだろう。委嘱された「日本研究」について、学生時代に専門的に学んだことのない彼らは、赴任前からその準備に非常に苦勞していた。

住環境はというと、中国に赴任後に与えられた宿舎ではインターネット環境が十全ではなかったという。これは授業準備の方法が限定されることにもなったと問題視している。事前に現地事情を知っていれば、日本での準備も変わっていただろうとも答えている。

パソコンの技術など授業の準備に役立つ知識も、在学中に学んでおきたかった点という。これなどは、例えば A 大学では教養科目群に「情報処理演習」といった授業が開講されているが、これとの連動を考えたいところである。

10.2.3 求められる日本人日本語教師像

2011年8月29日より31日にかけて、筆者は中国の重点大学であるL大学に在籍する研究生を対象に「中上級学習者のための日本語教授法」と題する講義を行った。受講した18名の研究生の専攻は日本文学、あるいは日本語学である。講義の中で日本人日本語教師に求めるもの、期待するところを問うタスクを2つ課した。有効回答はタスク1が16、タスク2が18であった。タスク1については2名が完答してないため、データからは外した。

● タスク1 ー日本人日本語教師に求めるもの

日本人日本語教師に何を期待するか。安達他(1987)を参考に「(a)柔軟性」、「(b)楽しい授業」、「(c)幅広い知識」、「(d)学習者の専門知識」、「(e)標準的な日本語」、「(f)経験」、「(g)生徒の母語能力」、「(h)相談相手」、「(i)論文発表」、「(j)修士論文」の10項目を順位付けしてもらった。1位を10点、2位を9点、10位を1点として点数化したものが表10-4、その平均を求めたもの(加重平均)が表10-5である(いずれも次ページ掲載)。例えば表10-4中、No.1としたインフォーマントは「(e)標準的な日本語」を最重視しており、これに「(c)幅広い知識」、「(a)柔軟性」が続く。

表 10-4：日本語教師に求められるもの（点数）

No.	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)
1	8	7	9	1	10	6	2	4	5	3
2	5	7	9	8	10	6	4	2	3	1
3	10	6	9	5	8	7	1	4	3	2
4	6	4	7	9	10	5	8	3	1	2
5	5	8	9	4	10	6	1	7	3	2
6	3	7	8	5	10	6	9	4	1	2
7	5	9	8	3	10	6	7	2	1	4
8	8	9	10	5	7	6	4	3	2	1
9	6	9	8	7	10	5	4	3	2	1
10	5	7	8	9	10	6	3	2	4	1
11	3	2	6	8	5	4	7	1	9	10
12	5	8	9	7	10	6	4	3	2	1
13	5	6	8	9	10	7	2	3	1	4
14	4	9	7	5	10	8	6	3	2	1
15	7	8	5	3	10	9	6	4	2	1
16	6	8	9	5	10	7	3	4	2	1

表 10-5：日本語教師に求められるもの（加重平均）

	柔軟性	楽しい授業	幅広い知識	学習者の専門知識	標準的な日本語
平均	5.69	7.13	8.06	5.81	9.38
順位	6	3	2	5	1
	経験	生徒の母語能力	相談相手	論文発表	修士論文
平均	6.25	4.44	3.25	2.69	2.31
順位	4	7	8	9	10

学習者が求める教師の理想像として、最重視されるのが「標準的な日本語」である。「標準的な日本語」、すなわち共通語アクセントによるインプットは、学習者が最も強く求めるところである。

その一方で、「論文発表」は 9 位、「修士論文」は 10 位であった。このことから研究業績にはそれほど注意が払われていないことがわかった。大学卒業後、直ちに赴任することになっても、この点ではそれほど学習者の不満とはならないようだ。

ただし 4 番目に「経験」が求められていることから、教育における経験の重要性は学習者の立場でも十分認識されていることがわかる。在学中に、教育実習のほか、どのような教育経験を積むことができるのか検討する必要があるだろう。

また生徒の母語を知ることは、優先順位は高くない。任地が海外ではあっても日本語教師であれば、大学で学んだ言語に関わらず赴任することができるのだろう。実際、第 3 節で対象とした IT1、IT2 も在学中に主として学んだ言語は英語とスペイン語であり、中国語に関する知識はほとんど無いまま赴任している。

● タスク 2 ー理想とする日本語教師像

タスク 2 では、理想とする日本語教師像を自由記述で回答してもらった。18 人から得られた回答を、まずは別冊資料 10-6 として列挙した。文章は学生の回答をそのまま載せており、一部文法的な誤りが含まれていることを付記する。

タスク 1 で 2 位となった「幅広い知識」であるが、自由記述においてもそれを求める声は散見される。中でも「日本についての知識」を期待するとの意見があるが、これは海外における日本語教育において日本人日本語教師が日本事情等を紹介する窓口としての役割が求められることを意味しているのだろう。

楽しくやさしい人柄を求める声が多い。このことも、タスク 1 において「楽しい授業」が 3 位であったことと共通した結果である。

一方で、中国語を日本人教師に求める者はいない。だが、中国事情についての理解、あるいは異文化理解を求める声があることは注意したい。日本語や日本文化についての教授は求めるが、教えるにあたっては中国事情や習慣にも配慮せよ、ということであろうか。これに関して平畑（2008）は「中国・韓国・台湾・ウズベキスタン・ロシアの中心的な日本語教育機関の有識者」を対象に日本人日本語教師（母語話者日本語教師）に求める役割についてインタビューを実施しているが、その考察の中で次のように述べている。

インフォーマントは、「日本人性」の異質化に留まってははいない。彼らが強く求めているのは、「日本人性」を持つ人々からの歩み寄りであり、それぞれの国に対する愛着と理解である。

この点は本節冒頭でも先行研究として列挙したもののうち、曹（2009）や曹ほか（2010）といったものにも共通する主張である。平畑（前掲）はアジアでの「現地で必要とされる実践的な教育能力、そして母語話者性や日本人性により、現地の人々との断絶を作り出さないための人間性、さらに現地を知り、現地と日本を、国際社会の一員としての視点で結びつけていくための国際性、の3点を、教師教育者が意識して、日本語教師養成の中に取り入れていくことも必要」であると提言している。

また王（2013）はその研究の中で、中国人学習者が求める「優れた」日本語教師像として、次の6点を挙げている。この研究成果からは人間的に成熟し、人格に優れた人物をこそ教師として期待していることがわかる。

- 学生に厳しく、且つ公平、公正で、高い教職意識を有していること
- 日本語知識だけではなく、豊かな一般知識と人生経験をもっていること
- 説明が分かりやすく、学習者の能力、ニーズなどに応じて適した教育をし、活発な教室雰囲気醸成ができる授業の実践能力をもっていること
- 授業外でも学習者の状況に合わせて配慮できること
- 誠実で、根気強く、明るい性格をもっていること
- 聴覚的、視覚的によい刺激を与えること

日本語教員養成講座の今後の充実を図る際、現地で期待される教師像をも考慮したカリキュラムを検討すべきである。平畑（前掲）は「教育原理」や「教育哲学」が軽視される日本語教師養成への懸念も述べているが、これらを開講されている科目の中に積極的に織り込む、あるいは併設されている教職課程（A 大学では国内の中学校、高校への英語もしくは中国語の教員免許取得のためのプログラムを設置）と連携することも考えられるだろう。

10.2.4 採用条件

本項では中国の大学機関における日本語教師の公募情報から、日本語教員養成講座の目

指すべき育成のポイントを探ることとする。中国の大学はネイティブ教師を採用するにあたって、どのような条件を設けているのだろうか。2つの大学（日本語を主専攻とする学院・学科）が公募用に設定した採用条件をここでは資料として供し、前項のタスク 1、2 とともに求められる日本人日本語教師像を考察するにあたっての論拠に加えたい（詳細は別冊資料 10-7、10-8 を参照されたい）。

W 大学と X 大学とは、母語話者であれば、後は必須条件として学士号、すなわち大学を卒業していることのみを求める。人柄を重視するのはどのような職種であってもそうだろうが、しかしそれを直接的に表現して求めているのは、この点を特に大切に捉えているからこそであろう。これは前項の求められる教師像と重なる。

また「中国社会への理解と順応」を求める W 大学の採用条件は、先に挙げた学習者からの要求とも共通している。異文化理解は日本語教師の必須条件として位置付けられるようである。

また別冊資料 10-9 に示したのは、中国の某市において外国人教員（文化教育系）を採用するにあたって設けられた条件である。この中に「语言教师应具有大学学士以上学位和 2 年以上相关工作经验」との記述がある。すなわち、語学教師として学士号のほか、2 年以上の職歴を要求している。中国の省政府や市政府において外国人専門家を管轄する部署が指し示す採用条件は、大学機関を越えて機能するものであり、たとえ協定校が採用に前向きであったとしても、省政府、市政府の決定には従わざるを得ないだろう。このような条件設定は各省、各市によって異なり、またその時々によっても改められるため、常に目を配る必要があるだろう。

別冊資料 10-9 で挙げた某市に所在する大学には、A 大学の学部卒業生が教員養成講座修了を以て、就職を目指しても、そのままでは送出すことが叶わないことになる。日本語教員としてのキャリア支援を考えるときにはこの点にも留意して、送出し先機関の選定を進めなければならない。

10.2.5 考察

A 大学日本語教員養成講座は、現行では特に中国に修了生を派遣することを前提にした講義内容とはなっていない。しかし、日本語教師となった 19 名中 7 名が中国の大学に日本語教師として就職しており、特に 2010 年度は教師を志望した 2 名が 2 名とも中国を活躍の舞台とした（表 10-2）。この傾向は 2012 年以降に赴任した 3 名にも共通しており（2014 年

度も同様に志望した2名がともに中国の大学へ赴任)、日本語教師としての最初の一步を踏み出す場を求めた時、中国がそれを担っている部分が多い。中国の大学教育において日本語を専攻する学科が多数存在し、英語に次ぐ位置を占めることを思えば(修・李前掲)、両国間の政治的関係の悪化が大学間交流に多少の影響を与えたとしても、日本語教師としての「登竜門」としての役割の一部を中国の大学が果たすことには今後も期待が寄せられる。これより、中国の日本語教育事情を知ることが日本語教師養成にもたらす余慶は小さくない。中国での就職が主となりつつある現状を思えば、少なくとも、中国の日本語教育事情を紹介するなど側面からサポートをすることは有意義であろう。

では、どのような日本人日本語教師が中国において期待されるのか。学習者個々に求める日本人日本語教師の理想像がまちまちであることはもちろん、教育機関においても日本語専攻、非専攻の区別はもとより、育成を目指そうとする日本語人材のあり方にもよるであろう。加えて、教育機関を管轄下に置く担当政府(省・市)の要望や条件付けも無視できない。そのような点への配慮は未だ不十分ではあるが、今回の調査結果とそれに基づく考察より、中国への日本語教師派遣を想定したときに、養成講座において留意しておきたい注意点を以下に挙げる。

- 赴任先の学校事情は十分に把握しておく(特に日本の大学との比較に基づいて)。
- コンピュータのスキルなど、教育活動を間接的に支える技術の習得も重要である。
- 日本語はもちろん、日本事情など求められる教育内容は幅広い。
- その一方で、中国への理解と配慮を要求する声もまた高い。
- 教育経験が重要なのはもちろんだが、それを採用条件とする自治体が存在する。
- 研究業績を現段階で日本人教員にはそれほど求めてはいない。しかし標準的な日本語を求める声は強い。
- 必ずしも学習者の母語を使いこなすことを求めてはいない。大学時代に専攻する言語に関わらず、中国を舞台に活躍する門戸は開かれている。

10.2.6 アーティキュレーションへの展望

以上、中国への日本語教師送出し支援を踏まえての日本語教師養成講座の在り方を検討した。しかし講座修了生の日本語教師としての赴任先である中国の大学と出身大学であるA大学とが交流協定を結んでいるのであれば、日本人日本語教師には上記で取り

上げなかったもう1つの役割、すなわち留学希望者への支援が期待されるのではないか。そこで、日本への留学派遣に注目して、さらに上記の条件（A大学日本語教員養成講座を修了し、A大学の協定大学に日本語教員として赴任した者）にあてはまる日本人教師を対象とする調査を行った。

(1) 第1回アンケート調査（2012年3月）

先にインタビュー調査を行った日本人教師 IT1 と IT2 は、「中国の同じ大学に就職した」と述べた（10.2.1「調査方法」参照）。実は、この大学とはA大学の中国における協定校の1つであるI大学であった。そこで、I大学における学生の日本への留学先選定や留学事前教育、留学支援の実態について、関係者（日本語主任 IT3、日本人教師 IT1 及び IT2 の3名）にアンケートを行った。アンケートは2012年3月に送付し、同月に回収している。IT1、IT2 がI大学に赴任したのが2011年9月なので、赴任直後に実施したインタビュー調査から半年を経てアンケートを実施したことになる。

● 日本語主任 IT3

IT3 は、I大学の日本語教育の責任者の立場にある、中国人日本語教師である。このIT3氏に、I大学における日本留学支援の実態について尋ねた。具体的には次の4つの質問を文書にて投げかけ、その回答を得ている。質問とは、すなわち「留学先の決定は誰が行っているのか」、「留学の候補となる日本の大学事情について紹介するのか。誰が紹介するのか」、「留学の成功に向けた事前指導は行っているのか。誰が行っているのか」、「留学前の不安を払拭するケアを行うことができるのか。誰がケアをしているのか」の4点である。別冊資料10-10にIT3の回答を紹介したが、これを以下に解説しよう。

アンケートの回答より、I大学においては留学先の選定は学生に基本的には委ねており、教師は積極的な支援をしていない。教師の主体的な関与は、単位互換についての確認やこれに関する情報提供に限られるという。これによって留学が卒業に不利益とならないことを保証し、留学志願者の不安解消につながると考えていることもわかった。

そもそも留学支援は大学間交流を総覧する国際交流センターの役割であり、教員が携わるものではないとIT3は考えている。何より留学先情報について教員は熟知していないとの（自己）評価から、現地情報の提供についても、その役割は対象大学に留学して帰国した「先輩」に期待するという。

総じて留学事前教育の必要性はあまり意識せず、支援すべき立場にもなく、またそのための情報も持ち合わせていないと自らを位置付けている。しかし、I 大学には A 大学出身の IT1、IT2 が赴任している。両名は少なくとも短期留学から帰国した「先輩」よりも、A 大学に在籍した年月は長い。しかしながら主任である IT3 が両名（2 人とも A 大学には 1 年次から入学し、4 年間在籍して卒業）を積極的に活用しようとはしていなかった。

一方、「その他」として協定大学への要望についても、IT3 は意見を寄せている。教員の留学支援とは飛躍するところもあるが、ここでその意見についても扱いたい。

まず質問への回答に関連して、実際に留学した学生の声を重視するよう注意喚起している。このコメントは今在籍している学生の満足を図ることが、次の学生の獲得につながることを示唆しており、この点はグローバル・アーティキュレーションを視野に置いた留学生エンrollment・マネジメントが説くところとまさに合致する。

また、1) 経済的な制約から短期留学プログラムにも参加が難しい学生のために、より短い期間での研修を望む声があること、2) 学生間交流ばかりではなく、教員間の相互派遣も実現してほしいことを挙げている。前者については、A 大学ではフランスなどからの短期語学研修生の受入れを短大時代から既に実施していたが（「4.2.1 第 I 期：2003～2006 年度」参照）、I 大学に対してはこの時点までその機会を提供することがなかった。協定校サービスとして推進すれば信頼関係の構築に効果が期待できるだろう。また後者に関しては、同じく中国の協定大学である G 大学の日本語教員に対しての実施した取組みが先行事例として挙げられる（「5.2.3 海外交流協定校」参照）。

その後、A 大学では 2014 年 2 月に「A 大学短期日本語研修プログラム」と題して、10 日間の日程での短期研修を開催し、I 大学からの要望に答えている。引率者及び参加学生の A 大学への肯定的評価が、今後の短期留学プログラムへ、そして二重学位プログラムへの参加者の増進につながるよう期待しての取組みであることはもちろんであろう。

教員研修については未だ実行されてはいないが、このように A 大学から I 大学に向けて積極的なアプローチが取られるようになった背景には、I 大学が東京の O 大学に新たに留学派遣ルートを確立したことが挙げられる。これは IT3 から提供を受けた情報であるが、I 大学が東京への留学派遣先を獲得したことは、地方都市にある A 大学に大きな影響を及ぼした。実際、二重学位プログラムは 2014 年度の出願がゼロであったという。この理由を別途尋ねた際にも IT3 は「教員は積極的に A 大を推すものの、昨年協定を結んだ O 大学に学生が殺到してしまった。都会志向が強い」との回答があった。だからこそ、I 大学の学生に、

教員に、A 大学を印象付けるための取組み「A 大学短期日本語研修プログラム」が必要とされ、A 大学側もそのことを自覚していることがから窺える。

● 日本人教師 IT1、IT2

さて、日本語主任 (IT3) からは IT1、IT2 が留学事前指導において活躍することに対しては、積極的な期待が寄せられていなかった。しかし、IT1、IT2 は留学事前指導に何も関与していなかったのであろうか。またその意欲を欠いていたのであろうか。この点について、日本人教師の両名にもアンケートを行い、自身の取組みや意識を回答するよう依頼している。回収したアンケート結果を別冊資料 10-11 に紹介している。

この資料から読み取れる IT1 と IT2 の留学支援に向けた姿勢と取組みを整理しよう。まず留学先選定に IT1、IT2 が積極的に関与できる立場にはない。しかし選抜する段階では、面接試験に加わることが求められる。決して日本への留学送出しに無関係というわけではないが、任期付きの外国人教師というポジションには自ずと学内で負う責任も限られたものとなる。

また留学先大学の事情紹介についてだが、A 大学のそれについては IT1 も IT2 も十分に情報発信することができるし、実際に情報を発信してもいるという。さらに、学生からの留学に関する質疑に応じることもあるようだ。

留学の事前指導に関しては、それが I 大学において制度としてしっかり設定されているわけではない (I 大学側から正式に IT1、IT2 に委嘱されているわけではない) が、機会が与えられれば積極的に指導に加わろうという意欲を持っていたという。これに加えて、留学希望者が持つ留学への不安の軽減に向けて、IT1 と IT2 は相談を受けつけるための時間を設けており、これには一定の効果があつたと IT2 は自己評価している。

(2) 第 2 回アンケート調査 (2012 年 9 月)

留学事前指導がそれほど重視されず、システム化されていない I 大学の中で、日本人教師にはその意欲があっても、関与できる場所は限定されていた。先のアンケート調査からさらに 3 か月後に、IT1、IT2 に追跡調査を実施した。IT1、IT2 の留学事前指導における活躍の幅は広がりを見せたのであろうか。

今回の調査では表 10-6 (次ページ) に示した 9 点を尋ねた。これらの問いによって、2 人の日本人教師を中心に、I 大学が留学の事前指導、さらには事中、事後に関して留学派遣

先大学とのアーティキュレーションへの意識をどのように持っているのか、またどのように取組んでいるのかを探る。なお、それぞれの設問への回答に関しては、その詳細を別冊資料にて紹介している（別冊資料 10-12 より 10-20 まで）。

表 10-6：第 2 回アンケートの質問項目

番号	質問内容
Q.1	日本留学希望者のために、あなたはどのような役割をしていますか。
Q.2	日本留学希望者のために、(今はしていないが)あなたはどんなことができると思いますか。
Q.3	日本留学希望者のために、あなたがしてあげたいと思うことはどんなことですか。
Q.4	あなたの目から見て、日本留学を決めた学生がその準備段階で必要となる情報にどんなものがありますか。
Q.5	留学先からどんな情報があると、留学希望者(留学決定者)のために役立つと思いますか。
Q.6	留学派遣に主体的に関与できる立場にありますか。
Q.7	留学中の学生が何を勉強しているか、どのような留学生活を送っているか把握していますか(把握している人は大学内にいますか)。
Q.8	留学から帰国した学生に対して、留学中何を学んだか把握していますか(把握している人は大学内にいますか)。
Q.9	留学中学んだことを伸ばしてあげようとすることはありますか(留学後を意識した教育体制はありますか)。

● Q.1「日本留学希望者のために、あなたはどのような役割をしていますか」

留学支援のために果たしている自らの役割を尋ねた。この質問については、別冊資料 10-12 にその回答をまとめた。

留学希望者からの要望があれば現地の情報を提供し、推薦状も用意するという。さらに留学希望先の大学への出願書類のチェックなども指導の一環として取り組んでいる。このように IT1、IT2 は留学のための支援の一翼を担うこともあるというが、その姿勢は引き続き受動的であり、I 大学は日本人教師の留学派遣への関与を制度化するには至らないままとなっている。

- Q.2「日本留学希望者のために、(今はしていないが) あなたはどんなことができると思いますか」

この質問への回答を通して、IT1 は計画的な支援への意欲をみせている。また IT2 はその回答から、留学してどのようなことを学べるのか「教学支援」を留学先選定にあたって注視すべきと考えていることが窺える。協定大学との間に立って、その「教学支援」に関する情報の受け渡しの役割を自己に与えることができると考えていることがわかった。(別冊資料 10-13)

- Q.3「日本留学希望者のために、あなたがしてあげたいと思うことはどんなことですか」

3つ目の質問への回答を見ると(別冊資料 10-14)、IT1 は自身の「友人だった中国人留学生」の実態の紹介をしたいという。先のアンケート(「別冊資料 10-10: IT3 へのアンケート」参照)で中国人教師(IT3)は先輩の実体験が留学事前情報として有用だと考えていたが、日本人教師も間接的にこれを提供することができるのだという。

また IT2 は教学面での準備の重要性を喚起することが、事前指導の中で特に意識すべきことだと考えている。そして、前回のアンケートにも見られた留学への不安払拭のための支援を重視していることも窺える。

- Q.4「あなたの目から見て、日本留学を決めた学生がその準備段階で必要となる情報にどんなものがありますか」

留学の準備段階で必要となる情報について資料 10-15 に取りまとめた。IT2 は経済的負担について事前に熟知しておく重要性を指摘している。この点については IT1 も学生からの相談を受ける中で、質問の中心的な事項となっていると報告している。

また現地での生活に関する情報収集には学生が強い関心を寄せているという。留学先の地域性、周辺環境なども知っておきたい事柄だという。多くの留学生が初めての海外生活であることを思えば、安心を得る上で必要となる情報収集という側面があるだろう。

また IT1、IT2 の双方に共通していた回答にアルバイトに関する情報がある。物価が高い日本ではアルバイトも留学生活の中の重要なファクターとして、事前段階から捉えられていることがわかるだろう。

一方で、どのような授業があり、どのような教師がいるのかといった留学先の「教学支援」について、事前に収集すべき情報として積極的に捉えられていないことも、この回答

から窺える。Q.3において「してあげたい」ことに挙げた「教学支援」に関する情報提供ではあったが、必要不可欠なものとは位置付けておらず、IT1、IT2がその重要性を認識していないことが今回明らかになったとも言えるだろう。

- Q.5「留学先からどんな情報があると、留学希望者（留学決定者）のために役立つと思いますか」

資料 10-16 より、IT1 も IT2 も留学先大学に期待する情報提供としては、教学面、生活面の双方を望むとしている。アルバイトなど他の質問と重複する回答も目立つ。

まず教学面については、協定書調印に前後して確認はなされている。また A 大学からは募集要項と共に毎年作成する大学パンフレットを送付している。ただこれらの提供資料の他にウェブで公開しているシラバスなどもあるが、それらを最前線の日本語教師が把握し、活用するまでには至っていない。

生活支援について、IT2 から在学中の留学生による情報発信をしてはどうかとの具体的提案がなされている。先輩と留学予備軍を結びつけることが、生活面を知る上で最良であるとする。この提案は Q.3 でも触れたように第 1 回の調査で中国人教師 (IT3) も提案するところであったが、その後半年、実現されないままとなっている。

- Q.6「留学派遣に主体的に関与できる立場にありますか」

日本人教師の留学関連業務へのあり方に変化があったか尋ねたところ、「微妙」や「一応」と答えており、主体的な参加とまでは評価できない (資料 10-17)。彼らの関与は派遣留学生の選抜の過程で面接官としての役割参加、その後の書類作成補助に限定される。日本の大学を卒業した日本人教師、特に卒業からそれほど時間が経過していない若手教師を活用しようという意欲に、I 大学が欠けたままであることがわかる。

- Q.7「留学中の学生が何を勉強しているか、どのような留学生活を送っているか把握していますか (把握している人は大学内にいますか)」

日本に派遣した学生の現在をつかんでいるか尋ねたが、これについては両名共に「把握していない」と回答している。回答の詳細は資料 10-18 を参照されたい。

短期留学プログラムにせよ、二重学位プログラムにせよ、派遣元大学に在籍する学生であることに変わりはない。しかし、留学中は留学先の大学に一任し、その指導や監督は自ら

の任ではないとする風潮が背景にあるのではないだろうか。留学中の学生を指導しようとの視点は、I 大学には存在しないと言っていい。

また IT1 の「学内に日本の大学のパンフレットや資料があるのか今度調べてみます」との発言は、Q.5 でみたように留学先大学の情報が少なくとも日本人教師には全く行き渡っていないことの証左であろう。情報の活用をシステム化することが望まれる。

- Q.8 「留学から帰国した学生に対して、留学中何を学んだか把握していますか（把握している人は大学内にいますか）」

さらに留学先で学んだ内容と、帰国後に提供する留学プログラムの連携の有無を意識して尋ねた質問 8 についても、両者の回答は「全く把握していない」というものであった（資料 10-19）。この問いが直結するのは短期留学プログラムだが、Q.6 への回答がそうであったように、派遣した学生の留学先での半年、1 年は、I 大学において全く断絶していることがわかる。アーティキュレーションは双方がこれを求めなければ成立するものではない。改善のための意識改革が必要であろう。

- Q.9 「留学中学んだことを伸ばしてあげようとすることはありますか（留学後を意識した教育体制はありますか）。」

質問 8 に関連して、留学から帰国した学生のその後の支援体制の有無について尋ねたが、これについても「ほぼ無い」、「ありません」という状況にあるという（資料 10-20）。留学派遣を派遣元大学のカリキュラムの延長として捉え、積極的に活用しようという意志に欠けているというのが実情である。

10.2.7 まとめ

前項では、第 1 回目から第 2 回目へ、日本人教師 IT1 と IT2 を対象に追跡してアンケート調査を行った。これを踏まえて、I 大学において 2 人の日本人教師が留学事前教育や留学支援等で期待される役割にどのようなものがあるか、自らに課す取組みに何があるか、またそれが着任半年でどのように変化したのか、明らかになったところをまとめたい。

まず IT1、IT2 にその意欲、熱意があることは確認できた。日本の大学事情の発信、中でも両名の母校である A 大学についての紹介をすることは適任であろう。協定校であることから I 大学より A 大学への留学希望者、留学予定者は二重学位プログラムによる正規留学

も、半年や1年の短期留学もいるが、そのような学生にとって、IT1、IT2は留学先情報を獲得するには打って付けの存在であった。

またこれに加えてIT1、IT2は留学出願書類中の推薦書作成に携わっており、留学のためにA大学に提出された文書の中に両名の名前を見出すことができる。留学手続きの支援も、主体的とは言えないが、学生の要請があれば手を差し伸べている。I大学から職務として委嘱はされていないものの、実態としてはこの2人には業務として支援に協力することが課せられていたのだとわかる。

A大学の目線で、卒業後に協定校に赴任した両名の活用を考えたとき、グローバル・アーティキュレーションのつなぎ目としての活躍を期待することができるだろう。A大学のアドミッションに加わるわけにはいかないだろうが、例えば入試判定後の学生情報の共有、特に条件付き合格者への事前の日本語能力強化に向けた指導など、A大学からの要望の受け皿となることもできる。I大学については条件付き合格の例はなく、いずれも一定の出願条件を満たして留学を志願していたため、これに関する実績はない。だが、留学生として受入れた後に指導に当たるA大学の日本語教師にしてみれば、自らが養成講座で指導を担当した修了生と連携することは、現地の面識のない教員と比して余程容易であろう。修了生の存在が、両大学のグローバル・アーティキュレーション実現の決め手となる。

ただし、このような連携を実現させるには、協定大学間で1) 相互の信頼関係を構築すること、2) アーティキュレーションの重要性を理解し、そのためのシステムを策定することの2点が肝要である。信頼関係の構築については、実際に受入れた学生に満足してもらい、プラスの評価を積み重ねていくこと、そしてその評価を母校である派遣元大学と共有していくことが基本となる。I大学では主任がその重要性を直接指摘しているものの、共有するには至っていないのが現状である。

また協定校からの「教育支援」に関わる要請には可能な限り応えることも、良好な関係作りには有益である。A大学とI大学の交流に関して言えば、10日前後の短期滞在型のプログラム提供や教員間の相互派遣がI大学より求められた。A大学は前者については「A大学短期日本語研修プログラム」を開催することで応え、後者についても一方向ではあるが、A大学の教員がI大学を訪問した際に授業提供を行ったケースが報告されている(6.1.1「海外交流協定校」参照)。信頼関係についての素地は、広がりつつあると言っていい。

ただ、アーティキュレーションの重要性に関する認識の共有とその実行化には未だ課題を残す。特に留学の事中、事後の大学間連携への関心の薄さは明らかであった。留学に向

けての準備、すなわち事前の支援についても限定的であることは確認してきた通りである。アーティキュレーションのキーパーソンとなり得る IT1、IT2 を抱えるからには、彼らに対して留学支援事業への関与を求め、その有効活用を積極的に進めていくことを提言したい。

第 2 回目のアンケート調査時に、その回答文の末尾に IT1 が書き添えていたメッセージに、「今後私も積極的に留学生のサポートにまわられればと思います」というものがあった。IT1 がそうであるように、自身の母校へ教え子が留学しようとするときに、教え子のために自らにできる支援は何か模索するのは当然のことだ。教員養成講座において、このような志向に立っての支援行動の可能性についても指し示すことが出来れば、修了生の活躍の場を押し広げることができるのではないか。これに付随して、留学中、留学後の支援の在り方にも目を向けるよう促すことが出来れば、それはグローバル・アーティキュレーション実現への第一歩ともなるだろう。

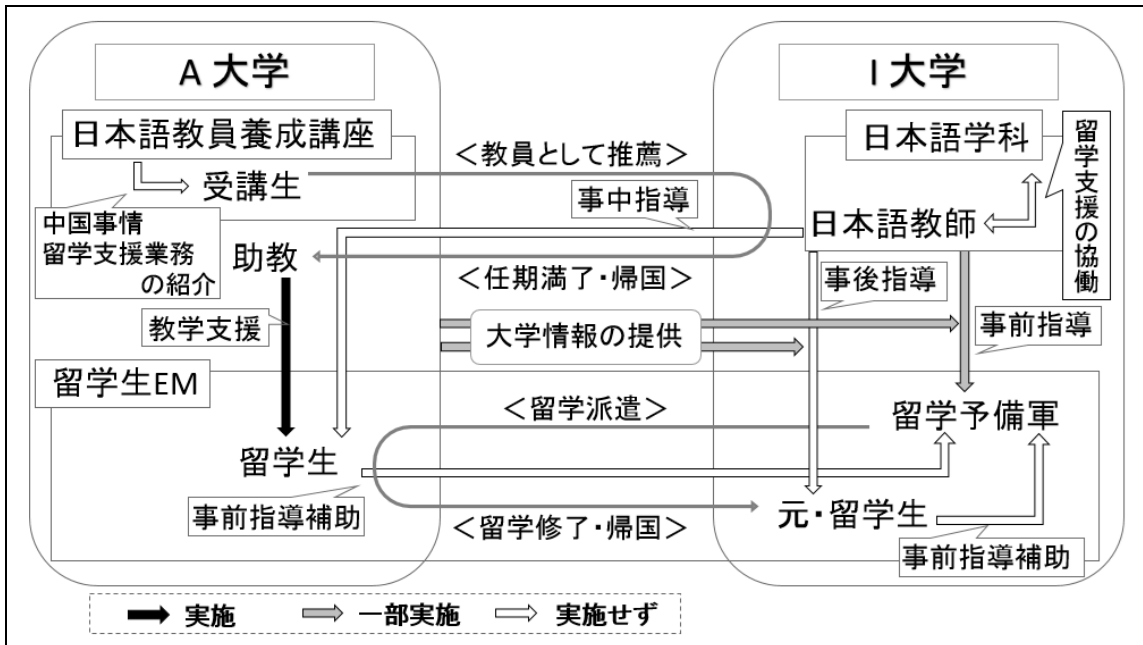
以上述べたように、日本語教員養成講座を有する大学であれば、その修了生を日本語教師として協定校に派遣することにより、彼らを媒介として大学間連携を深め、グローバル・アーティキュレーションを確立する可能性を見出せる。A 大学の取組みは未だ課題を残すにせよ、その貴重な試みとして評価できるだろう。

次ページの図 10-1¹⁴⁷で示したように、A 大学と I 大学との間には 2 つの人的循環の流れがある。1 つは日本語教員養成講座を修了した学生を教員として I 大学が採用、さらにその後助教として A 大学で雇用するというもの、もう 1 つは I 大学より留学を希望する者を A 大学が受入れ、やがて留学期間を終えて I 大学に戻るといったものである。

そして、この 2 つの流れを背景に、アーティキュレーションの要として期待されるのが、養成講座の修了生であることもこの図で示している。だが、活躍が見込まれる役割は多々あるにもかかわらず、その役割参加が限定されるもの（例えば、I 大学より A 大学へ留学を予定する学生のための、I 大学に日本語教師として赴任した A 大学の養成講座修了生による留学事前指導）、実施されていないもの（例えば、I 大学に赴任した A 大学の養成講座修了生を含む I 大学日本語教師による A 大学留学中の I 大学生の留学中の支援）もまた描かれている。

¹⁴⁷ IT3 の提言を踏まえ、図中には留学中、留学後の学生の留学予備軍への事前指導補助についても触れた。

図 10-1：教員養成講座修了生とグローバル・アーティキュレーション



しかし上図を見れば、A大学とI大学との間には、豊かなネットワークの素地があり、それに関わる様々な立場の人材が散りばめられている。ただし、それらが十全に活かされていないことに気付く。

このネットワークを十二分に活用するには、当事者個々の意識改善だけでなく、両大学が協議を重ね、その積極的活用に向けて取り組んでいくことが必要であろう。まずは日本語教員養成講座において、就職先の一例として現地事情の紹介や留学支援についての意識化もカリキュラムの中に組み込み、働きかけていくと良い。また活用されることの限られるA大学情報が、留学の事前・事後の指導に役立つような提供の在り方も検討すべきだ。上図の矢印の全てが「実施」となれば、グローバル・アーティキュレーションの1つのモデルがA大学とI大学の交流の中で実現することだろう。

10.3 海外インターンシップ

本章第 2 節では日本語教員養成講座の修了生を軸にしたアーティキュレーションを模索したが、本節では養成講座を受講している在學生に目を向ける。これは、海外交流協定校を舞台として実施した日本語教師養成のためのインターンシップがもたらした効果について考えようというものである。その実際と効果、課題を整理することで、受講生へのメリットもさることながら、協定校間の結びつきを考えた時に見出せる役割についても言及できるだろう。

10.3.1 海外インターンシップの背景

「グローバル人材育成の観点から、海外インターンシップのプログラムの開発・普及を推進する必要がある」¹⁴⁸

大学の国際化、また日本人学生のグローバル化が求められる昨今、海外インターンシップは文部科学省が強く勧めるところであり、就業力育成事業等で補助金支給の対象事業にも挙げられてきた。本節では A 大学が実施した海外インターンシップを取り上げ、一連の取り組みとその効果を検証し、併せて課題点も探ることで同様のプログラムへの提言とすることを目指す。

A 大学においては、2013 年 10 月に日本語教師養成を目的とした海外インターンシップが行われた。海外インターンシップ自体は A 大学にとってこれが 2 度目であるが、日本語教員養成を目的としたものはこれが第 1 回目となる。

海外インターンシップの初の試みは、2011 年 8 月に実施した（研修先は中国・厦門、台湾・高雄の 2 コースである。それぞれ受入れ機関は A 大学の協定校であり、前者を Y 大学、後者を Z 大学と仮称する）。このとき中国・厦門コースを引率した JT6 に、「どのような活動があったのか」、「インターンシップが研修内容に占める比重はどの程度であったか」、「参加学生のニーズ」について尋ねた。得られた回答の詳細は別冊資料 10-21 にまとめたが、これより汲み取れる特色は次のように整理することができるだろう。

¹⁴⁸ 文部科学省ホームページ「インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について（案）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/attach/1338000.htm

すなわち、前回は語学研修としての性格が強く、またインターンシップと言っても限られた日程で行われた職場見学に限定されるなど職業体験としての性格が希薄であった。よって、明確に職種を規定して実施された本取組みこそが、A 大学における海外インターンシップの事実上の嚆矢として位置付けてよいだろう。

10.3.2 海外インターンシップと日本語教育

● Y 大学との交渉と挫折

前述の通り、補助金の対象となるなど実施を国レベルでも求められる海外インターンシップであるが、2012 年度はなぜ開催されなかったのか。JT4 が協定校（E 大学）との間で交渉を踏まえ、A 大学「就業力育成事業推進委員会」に提示した会議資料がある。別冊資料 10-22 としてこれを抜粋して提示するとともに、ここから 2012 年度に断念するに至った経緯、その課題を詳らかにしよう。

2012 年度も 2011 年度の研修先であった中国・厦門（Y 大学）での実施を計画し、同様のプログラムで参加学生を募集した。そして Y 大学と実現に向けて協議を重ねてきたが、このとき A 大学で手を挙げた学生は 1 名であった。この学生の中国語能力（HSK5 級程度¹⁴⁹）と希望（企業研修、企業見学の機会をより多く設けてもらいたい。ホテルなどのサービス業で研修したい）をメールで伝えたところ、先方からの回答は「日本と関わりがある企業、サービス業（ホテルなど）への見学はできるが、参加する学生の人数がより多く、見学期間がより長く（短い場合は 1 ヶ月）なる。韓国の大学からの受入れの実績を紹介すると、全体を 4 か月とし、前半 2 か月は中国語の強化を、後半 2 か月は職業実習となっている」というものであった。協定大学が示した開催条件（参加者数、期間）は、A 大学の思い描いていたプログラムとは大きく乖離しており、この段階で Y 大学に協力を求めての実行を諦めざるを得なかったという。

語学研修に止まらず、希望する職種の就業体験を目指すとき、その実現には多くの課題が見られる。例えば中国のデパートでのインターンシップを企画したとしよう。まず参加条件として仕事に耐え得るだけの中国語能力が求められる。また研修内容についての希望は学生個々で当然異なり、貿易業に関心がある者もいれば、銀行での研修を望む者もあり、

¹⁴⁹ HSK とは中国政府公認の中国語検定のこと。5 級では「中国語の新聞や雑誌が読めるだけでなく、中国の映画やテレビも観賞でき、さらに、中国語でスピーチすることができる」ことが求められるという。 <http://www.hskj.jp/level/level05.html>

デパートでの研修に魅力を感じる学生は限定される。自分の興味関心と合致するのでなければ、ただでさえ渡航費その他、金銭的な負担もある中で、手を挙げる学生は非常に限られるだろう。加えて、研修先の確保の難しさもある。国内でも受け入れ企業を見つけて細やかにコンタクトを取り、体制を整えるのは容易ではないが、これが中国となればどこから手を付けていいか担当者も困惑することだろう。幸い協定校から協力を得られたとしても、実施条件の折り合いをつけるのが難しい。多大な労力と時間をかけてなお実行への見通しは立ち難いが、それが1人2人の希望者のためとなれば、大学の国際化をも担うプロジェクトとして戦略的に位置付けることは難しいだろう。

● I 大学での海外インターンシップの実現に向けて

さて1年の空白が生じたが、だからこそA大学において2013年度は海外インターンシップを実行することが強く期待されていた。そこで、2012年度における協定校との一連のやり取りを踏まえ、日本語教員養成講座と関連付けた海外インターンシップが企画された。その理由は上述の課題解決を考慮したとき、次のように利点が挙げられることによる。

まず、外国語の運用能力が絶対の参加条件とはならない。次に、A大学の副専攻である「日本語教員養成講座」の履修生から一定数の参加が見込まれる。海外インターンシップをA大学の既存のカリキュラムとも連動させ、その効果を確実なものとする可能性が日本語教員養成講座には秘められている。そして研修先の確保であるが、A大学の協定校が日本語教育機関でもあることから、そこがそのまま研修先となる。

また多くの日本語教員養成機関で海外教育実習は数多く実施されており、これを報告した論文も木元・嶋根(2013)や深澤・冷(2014)など数多い。中には受入先のメリットにも目を向けた崔・武田(2013)などもある。これらの取り組みは、インターンシップとしての性格を色濃く持つ。明確にインターンシップとして位置付けて海外日本語教育実習を取り上げた先行研究もある(後藤ほか2011)。このように、日本語教師養成を目的とした海外インターンシップは先例を多く持つと言ってよいだろう。それだけに、安定した海外インターンシップ・プログラムとして「日本語教員養成」は位置付けることができる。

10.3.3 研修先との協議と開催までの経緯

2013年度の実施に向けて、2012年度下半期から準備を開始することになった。A大学「就業力育成事業推進委員会」委員でもあり、日本語教員養成講座を主管する(後述の養成講

座必修科目「日本語教授法Ⅰ」、「第二言語習得論」担当教員でもある) JT4 が企画、協定校への連絡・交渉、参加者への事前指導、引率など主要業務のほぼ一切を受け持っている。

では、どのような経緯を経てインターンシップの実行にまで漕ぎ着けたのか、その経緯を記述しよう。A大学の数多くある協定校の中から、I大学(中国・広東省)に協力を要請したのはなぜだろうか。その理由は、A大学「就業力育成事業推進委員会」に提出された出張計画書(別冊資料10-23)に記載されている。

これより、この時期の日中関係の悪化が与えたインパクトがいかに大きかったかが汲み取れる。そういった中で安全性が確保できていることが、I大学を開催地として選択した要因の1番目に挙げられる。さらに修了生が活躍する職場(前節参照)をインターンシップの研修地とすることは、養成講座の履修生にとっては、先輩の姿に近い将来の自らを投影することができ、今後のキャリア形成を考える上でビジョンが打ち立てやすく、他の機関を研修先とする以上に効果があると判断したからでもある。加えて環境整備について、修了生による細やかな協力をも期待できる。このことも選定理由に加えられる。

2012年11月にI大学の日本語科IT3、国際交流処IS1¹⁵⁰にコンタクトを取ることから着手した。両者ともに海外インターンシップには好意的であることは直後に寄せられた返信メールからも窺える(別冊に紹介する資料10-24、10-25を参照)。特にIT3からの文面(資料10-24)には、I大学にとってのメリットとして、特にそこで学ぶ日本語学習者への波及効果という点で高いものがあると評価・認識していることがわかる。

同年12月にはA大学からJT4とJT6がI大学を訪問し、直接協力を要請している(別冊資料10-23の出張計画が認可されたことによる)。この時の協議による成果は、出張報告文書(別冊資料10-26)の中で紹介されている。

この協議のI大学側の出席者は、I大学の国際交流所長であるIS2とその部下である前述IS1であった。安全面での責任の明確化が実施の条件となっているが、A大学が請け負うことで問題は解決された。加えてI大学からは、日本語科の学生からチューターを提供し、滞在中の生活面を支援することの申し出もあり、懸念の払拭が図られている。

なおI大学における歓迎ムードには、両大学の交流実績が一因となって寄与していると考えられる。I大学と交流協定を結んで以来の二重学位留学、短期留学の実績を次ページに示した(表10-7)。A大学の全くの受入れ一方でこれまで推移してきたことがわかる。今回

¹⁵⁰ I大学の職員(S=staff)の略称としてISと表記する。また国際交流処とは国際交流センターのことであり、IS1は同センターにおいて、特に日本の大学との交流事業を扱う。

の取り組みを通しての A 大学からの日本人学生の訪問実績は、ごく短期ではあるが相互交流の実現という意味も併せ持つ。

表 10-7：A 大学-I 大学間の留学生の派遣・受入れ実績

	A 大学 ⇒ I 大学		I 大学 ⇒ A 大学	
	二重学位留学	短期留学	二重学位留学	短期留学
2009 年	0 名	0 名	2 名	14 名
2010 年	0 名	0 名	3 名	6 名
2011 年	0 名	0 名	0 名	0 名
2012 年	0 名	0 名	3 名	11 名
2013 年	0 名	0 名	7 名	6 名
2014 年	0 名	0 名	1 名	2 名

「海外インターンシップ（日本語教育）」の実現には、研修機関となる協定校の協力が欠かせない。そのため研修目的の十分な理解、日程の調整、責任の明確化など、事前の交渉が重要となる。およそ 1 年をかけてのメールでの頻繁なやり取りの他、直接訪問しての協議が 2 度に渡って行われている点には注目すべきだろう。

10.3.4 インターンシップ概要

インターンシップの実際がどのようなものであったか、参加学生がとりまとめた『2013 年度 A 大学海外インターンシップ（日本語教育）報告書』を基に、その概要を紹介する。以下に「概略」、「参加学生」、「研修日程」、「見学・TA（ティーチング・アシスタント）活動」、「日本文化交流イベント」、「現職日本語教師との交流会」とに分け、筆者が再編した。

● 概略

海外の日本語教育機関を視察して業務の一端を知る。また TA として業務の一端に関わるほか、日本語・日本文化イベントの企画・実施や日本語学習者との交流を通して日本語教育の実際を経験し、卒業後の日本語教師としてのキャリア形成に具体的に寄与することを目的とする。加えて近隣の澳門にも足を運び、日程後半の二日間を文化研修にあてている。

● 参加学生

A大学の3、4年生の女子学生5名が参加した。いずれもA大学日本語教師養成講座の履修生であり、2013年度春学期開講科目「日本語教授法Ⅰ」もしくは「第二言語習得論」の受講生である。既存の授業と連携することでインターンシップの効果を高めようとの考えから、以上が参加条件として設定されている。

● 研修日程・研修内容

2014年10月20日から29日にかけて実施した(10日間)。その日程と主たる研修内容は表10-8に示したとおりである。

表10-8：研修日程

日程	研修内容	日程	研修内容
1日目	移動日(前泊)	6日目	授業見学/TA参加 日本文化紹介イベント準備 日本文化紹介イベント実施
2日目	移動日 I大学主催 歓迎会	7日目	中国人日本語学習者との懇談 現職日本語教師との懇談 澳門へ移動
3日目	授業見学/TA参加 日本文化紹介イベント準備 中国人日本語学習者との懇談	8日目	澳門での文化研修
4日目	授業見学/TA参加 日本文化紹介イベント準備 中国人日本語学習者との懇談	9日目	澳門での文化研修 午後上海へ移動
5日目	授業見学/TA参加 日本文化紹介イベント準備 中国人日本語学習者との懇談	10日目	帰国

実際にI大学に滞在したのは3日目から7日目にかけての5日間である。そして、これに最寄りの観光都市である澳門での文化研修2泊3日が付随する格好となっている。

研修内容の中核としては、まず「授業見学／TA 参加」が挙げられる。連日 90 分授業に 2 つずつ、計 8 クラスに参加した。その詳細は表 10-9 に挙げたが、ここで科目名にかっこ付けで示した漢数字は対象学年を示している。また日本語科目に限らず、講義系科目（「日本国情」、「日本文学史」）も対象とした。科目担当者は全て日本人教師である。

また研修日程 6 日目に挙げられているように、「日本文化紹介イベント」を実施した。これは日本語学習者に対する日本文化の紹介を目的に、インターンシップ参加者が企画・準備・実施の全てを実施した。対象は 2、3 年次の中級以上の日本語学習者である。内容はすごろくを通して日本の観光地や文化を知ってもらうというものであり、すごろくのコマを都道府県に見立てて、学習者に日本一周旅行を味わってもらった。すごろくには各県の文化的特色を配しており、すごろくをした後、それと連動して用意したスライドを使ってその詳細を説明している。準備は中国渡航前から、精力的に行われており、完成したすごろくのシートは I 大学の教室に今も掲示されているという¹⁵¹。

表 10-9：参加授業

日程	時限	科目名	時限	科目名
3 日目	1 時間目	日語会話(二)	2 時間目	日本国情
4 日目	1 時間目	日語会話(四)	2 時間目	日語听力(三)
5 日目	1 時間目	日語会話(四)	3 時間目	日本文学史
6 日目	1 時間目	日語会話(二)	2 時間目	日語会話(四)

● 現職日本語教師との交流会

A 大学の「日本語教師養成講座」の修了生であり、I 大学の現職日本語教師である IT1、IT4 との懇談の場を設けている。両名は見学・TA 活動においても多くの機会を提供している。特に 2013 年 3 月に A 大学を卒業したばかりの IT4 に対しては後輩として面識を持つ者もあり、インターンシップ参加者にとっては最も近い存在である。報告書ではこの IT4 の「学生が授業に対して素直で積極的なので、クラス一体となって授業ができていると感じている」という発言を受けて、「中国（海外）の学習者は目標も明確で向上心を持ってお

¹⁵¹ I 大学の日本語教師 (IT1、IT4) へのインタビューより（「10.3.7 研修先への波及効果」参照）。なお、この IT1 は前節の調査協力者と同人物であり、この時点で I 大学で教歴 3 年目を迎えており、IT4 からみれば 2 学年先輩にあたる (IT4 は IT2 の後任として着任)。

り、日本語教師の立場からしても、自分が一生懸命に作った授業に一生懸命答えてくれる学習者がいるということは充実感を持って仕事をする事ができると」思ったことを、交流会を通して「特に印象に残ったこと」であると参加学生は述べている。

10.3.5 参加者の声 –アンケート調査から–

このインターンシップを参加者はどう評価していたのであろうか。参加者 5 名に対してアンケートを実施した。調査協力を要請した時点（2014 年 6 月）で 3 名が卒業生となっており（AS1、AS2、AS3）、在学中は最終学期で「日本語教育実習」を終えて「日本語教師養成講座」を修了している。残り 2 名（AS4、AS5）は 4 年次に進級し、継続して「日本語教師養成講座」を履修している。

以下、アンケートの質問項目に即して、参加者の声を取りまとめたい。なお 10 段階評価は点数が高いほど好意的な評価であることを示す。また記述式回答については、代表的な回答を整理、抜粋して挙げるとともに、筆者による考察も併記する。

● 目的 (Q.1、Q.2)

何を求めてインターンシップに参加したのか (Q.1)。記述式回答の中で主だったものを列挙すると、海外における日本語教師、日本語学習者の実態を知りたいことを望むという点で 5 人は共通している。また表 10-10 を見ると明らかのように 10 段階評価で平均 9.6 と、この取り組みは受講生の目的を十分満たすものであったと評価されていることがわかる。

- 海外で日本語を学ぶ学生がどのような環境にいるのか知りたかった (AS1)。
- 日本語教師のイメージをはっきりと持つことができる (AS2)
- 海外の学生は何を勉強したいか知ることができる (AS3)
- 海外の日本語学習者と触れ合いたい (AS4)
- 海外で働く日本語教員はどんな役割を担っているのか知るため (AS5)

表 10-10：目標達成に関する参加者別 10 段階評価

Q.2	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	平均
目標達成	9	10	9	10	10	9.6

● 研修内容 (Q.3、Q.4)

目標達成の手応えを参加者に与えることに成功したインターンシップであるが、個々の研修内容に対して参加者がどのような感想を持つに至ったのであろうか。アンケートでは、①「現地（先輩）教員との交流」、②「学生チューター・日本語学習者との交流」、③「授業見学・TA」、④「日本文化紹介イベント」に分けて意見を求めた。

① 現地（先輩）教員との交流

- 現地で働く先生方の環境をお話いただく機会があり、とても貴重 (AS1)
- 大学の日本語教員から話を聞くよりも親近感がわきました (AS4)
- 4年次の実習の話やアドバイスもいただけた (AS1)
- 苦勞する面も伺うことができた (AS2)
- 職務のことから普段の生活のことまで様々なことを伺うことができた (AS5)

交流の機会を得た現職教師が同じ大学で学んだ先輩であるということは、遠慮なく尋ねることができたこともあり、大きなメリットを参加者にもたらした。インターンシップが事後に控えた教育実習にも連携できた点は特筆すべき効果であろう。

② 学生チューター・日本語学習者との交流

- 現地の学生の日本語の学習への意欲が強く伝わってきて、とても刺激だった (AS1)
- 学業に向かう姿勢のあり方に関しても良い刺激を受けた (AS5)
- ネイティブ・スピーカーとして責任感を持って行動しなければならない (AS4)
- 中国人学生にとって日本語のどのような文法が苦手なのか、気づくこともできた (AS5)
- 今でもメールのやりとりをしている (AS2)

海外で学ぶ日本語学習者との交流は参加者に、日本語への学習姿勢に感銘を受けるに留まらず、同じ大学生として自己の在り方を振り返る機会ともなったようだ。また、だからこそ日本人として彼らの学習支援に誠実に携わろうとする意志を強くしたという。さらに交流を通して、教育上の留意点にも目を向けるなど、インターンシップの目的に直結した効果も窺える。加えて帰国から10か月経っても関係性は維持されており、参加者にとっても現地の学習者にとっても、この交流が貴重なものとして捉えられていることがわかる。

③ 授業見学・TA活動

- 何人もの先生方の授業見学やお手伝いが出来たことはとても勉強になった (AS1)
- 教え方や学習者とのコミュニケーション方法など分かりました。(AS3)
- 先生方の授業を見学し、それぞれ進め方や雰囲気も異なり、面白かった (AS5)
- 教育実習に活かすことが出来た (AS2)
- 日本文学など日本に関する授業を見学させていただくのは初めてで、日本に関する知識と幅広い授業への対応力が必要だと感じました (AS4)

多くの教員が担当する授業に参加することは、教員の個性と日本語のクラスの多様性を知る機会になった。また海外の教育現場で日本語教師に期待される役割が日本語クラスに限らないことも知ったという。①「現地（先輩）教員との交流」がそうであったように、この取組みも教育実習に役立ったことが報告されてもいる。

④ 日本文化紹介イベント

- 全員で確認したりするのがおろそかになっていて、本番でヒヤヒヤ (AS5)
- 実施してみると学習者のことを考えていなかった部分もあった (AS4)
- 反省点が多く、それを体験できたことは次に活かせる貴重な体験 (AS1)
- 学習者の興味をいかに引くことが出来るのかと考えるのが大変 (AS2)
- やってみると学習者に大好評でとても達成感がありました (AS3)

参加者間での連携や学習者の視点に立っての授業構築など、日本語教師として重視すべき事柄を自ら考える機会となったようだ。反省するところが多々あった一方で、事前の準備を含めて主体的に取り組んだ「日本文化研修イベント」は、だからこそ達成感を与えてくれるものであったことがわかる。

上記①～④に渡っての感想を踏まえて、総合評価を10段階でしてもらったのがQ.4である(次ページ、表10-11)。平均9.8、4名が最高評価「10」としており、高い満足をもたらすプログラムであったことが裏付けられた。

表 10-11：総合評価に関する参加者別 10 段階評価

Q.4	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	平均
総合評価	9	10	10	10	10	9.8

● 時期、期間、研修地、研修費用 (Q.5)

期間と研修地については、参加者全員から全く不満が出なかった。また時期と研修費用についても概ね好評であった (表 10-12)。

時期に関しては、大学祭との兼ね合いや長期休暇中 (夏休み、春休み) の実施を望む声が寄せられた。だが、長期休暇中は先方の都合を考えると実施は難しいだろう (「10.3.7 研修先への波及効果 -I 大学日本人教師へのインタビューから-」参照)。

表 10-12：時期、期間、研修地、研修費用に関する参加者別 10 段階評価

Q.5	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	平均
時期	10	10	8	8	10	9.2
期間	10	10	10	10	10	10
研修地	10	10	10	10	10	10
研修費用	7	10	10	10	10	9.4

研修費用はより安ければよいとの声が AS1 から上がっていた。見積資料によると「航空券」、「国内交通費」、「現地滞在費」など概算 11 万 5 千円だったが、大学からの補助を受け、また宿泊費や食費などは予想よりも抑えられたことから、実質負担額は 1 人当たり 5 万円程度で済んだという (文化研修での現地交通費や遊興費等は除く)。経済的負担は軽微であるほど望ましいことはもちろんだが、多くの学生が満足していることから、まず不都合な金額設定ではなかったと評価できる。

● 後輩に向けて (Q.6)

後輩にも強く勧めたいという声が高く、このプログラムには継続する価値を見出した参加者が多かった (次ページ、表 10-13)。その理由としては、以下に抜粋したように日本語教師という職を理解するとともに、海外における日本語教育事情を知る機会となったこと

が挙げられる。また研修先での就職の可能性への期待、さらには視野を広げることに役立ったなど、後述する基礎力の向上につながったとの好意的評価も背景にあるようだ。

表 10-13：後輩への勧誘に関する参加者別 10 段階評価

Q.6	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	平均
後輩へ勧誘	8	10	10	10	10	9.6

- リアルな日本語教師の仕事の現場を見ることが出来る (AS2)
- 日本語教師としての大変さも分かることができるし、達成感を感じる貴重な経験だ (AS3)
- 海外における需要の方が多いのであれば、その現状や学習者と交流を持っておくべき (AS4)
- 就職出来る可能性もないわけではない (AS3)
- 自らの視野も広がった (AS1)

さらに、後輩へのアドバイスとして参加者が挙げたものには、以下のようなものもある。事前の準備や心構えの重要性を説く、学習者の視点に立つよう呼びかける、参加者間の連携に注意を促すなど、日本文化紹介イベントの振り返りとも連動したアドバイスが寄せられている。

- これでもかというくらい細かく準備していった方が良い (AS1)
- どんな日本語教師になりたいのかというイメージを持っているといい (AS2)
- 現地での学習者との交流を大切に (AS2)
- 学習者の立場でどんな授業だったら楽しいか、何を一番勉強したいと思うか考えて (AS3)
- 大学でも日本語の授業を見学しておく (AS4)
- 参加者同士で細かく連絡を取り合うと良い (AS5)

● 改善点 (Q.7)

またプログラム改善に向けての意見も募った。より多くの交流や学びの機会を求める積

極的な声が目立った。また国内と国外の環境の違いを把握するためにも、事前に国内での研修も設定することを勧めている。小規模での実施の効用についての言及も見られた。

- 現地での教師の方々や学習者とより交流をする時間があればよい (AS2)
- 授業見学の際、TA の機会を増やしてほしい (AS3)
- インターンシップに臨む前に、まず A 大学の日本語の授業を見学する機会があれば、現地に行った時に学習者のニーズの違いや学習者への配慮を把握しやすい (AS4)
- 人数はあまり多くない方が、話し合いもきちんとできるし、自分たちなりにまとめることができるのでいい (AS1)

● 文化研修 (Q.8)

澳門で 2 泊しての文化研修もまた高評価を得ている (表 10-14)。外国語使用の実践、異文化接触の機会として評価する声は高いが、さらには日本語教師との成長にも寄与するイベントとして捉える参加者もいた。また「ご褒美」としてインターンシップへのモチベーション向上にも寄与していたことが調査からは読み取れた。

表 10-14 : 文化研修に関する参加者別 10 段階評価

Q.8	AS1	AS2	AS3	AS4	AS5	平均
文化研修	10	10	8	10	10	9.6

- 英語や中国語などを実践するのにもこのような機会は絶好のチャンス (AS1)
- 多くの世界遺産を訪れ、海外文化に触れることができ、広い視野を持てる場所 (AS2)
- 多言語の街であるため、語学教師を目指す参加者には、多言語の教室運営を行う上での注意点やアイデアが得られる良い土地だ (AS4)
- 「もうすぐでマカオ」と思いながら乗り越えたのも事実で、ご褒美感覚ではあるが、このような企画があると、よりモチベーションが上がる (AS5)

10.3.6 インターンシップの効果 –基礎力ポートフォリオから–

参加者 5 名はインターンシップの事前と事後とで「基礎力セルフチェック」を実施している。これは (株) リアセックが作成した基礎力ポートフォリオのためのアンケートであ

り、表 10-15 に挙げた 24 の観点に基づいて、対象者が自らの能力を 9 段階で自己評価しようというものである。9 は各項目で最も高い評価であり、1 はその対極となる。各設問は奇数ポイントごとにそのイメージが掴めるよう、can-do 評価が文章化されている。

一例として Q.1 の「親しみ易さ」を取り上げてみよう。最高評価である 9 が「初対面の人達と容易になごやかな関係をつくることができる」となり、以下 7「誰とでも気軽に笑顔で会話することができる」、5「誰とでも笑顔で接することができる」、3「自分から話しかけることは少ないが、相手から話しかけられれば自然に会話することができる」、1「不愛想な方だ」と設定されている。これを目安として、自らのポイントを自己評価しようというものである。

アンケート調査はインターンシップの前後で実施した。1 回目調査は事前ミーティングの中で、2 回目調査は帰国後直ちに実施・回収している。ここで得られた結果は、今回の取り組みが参加者にとってどのような影響があると自らが評価しているのかを探る上で拠所となるだろう。なお 2 回目調査の際に、1 回目のデータを提示することはしていない。

表 10-15 : 「基礎力ポートフォリオ」質問項目

No.	質問項目	No.	質問項目
Q.1	親しみ易さ	Q.13	独自性理解
Q.2	気配り	Q.14	自己効力感／楽観的思考
Q.3	対人興味／共感・受容	Q.15	主体的行動
Q.4	多様性理解	Q.16	完遂
Q.5	役割理解／連携行動	Q.17	情報収集
Q.6	情報共有	Q.18	本質理解
Q.7	相互支援	Q.19	目標設定
Q.8	話し合う	Q.20	シナリオ構築
Q.9	意見を主張する	Q.21	行動を起こす
Q.10	建設的・創造的な討議	Q.22	修正・調整
Q.11	セルフアウェアネス	Q.23	遵法性・社会性
Q.12	ストレスコーピング	Q.24	創造力

1 回目調査（表 10-16）と 2 回目調査（表 10-17。次ページ）の結果を参加者別・項目別にそれぞれまとめた。また表 10-17 には 1 回目調査の平均と 2 回目調査の平均の差異も、基礎力の伸び幅を示すものとして明記した。

参加者 5 名の平均を中心にその特徴を述べたい。1 回目は「7」以上となった項目はなく、最も高いポイントが Q.19 と Q.21 の「6.6」であった。その他「6」以上の比較的高評価であったものは、Q.5、Q.14 の「6.4」、Q2、Q.3、Q.4 の「6.2」、Q.7、Q.11 の「6」がある。全体 24 項目中 9 項目に留まる。また最も低い評価となったのは Q.9 の「4」であった。

表 10-16：事前調査における基礎力自己評価

参加者	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
AS1	4	5	7	7	7	5	5	4	5	5	5	3
AS2	7	5	6	7	7	5	7	7	5	5	7	7
AS3	2	7	3	5	5	5	5	4	1	3	5	3
AS4	5	7	9	6	7	5	7	5	5	7	5	7
AS5	6	7	6	6	6	6	6	6	4	5	8	2
平均	4.8	6.2	6.2	6.2	6.4	5.2	6	5.2	4	5	6	4.4
参加者	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
AS1	4	5	5	4	4	4	6	5	7	5	4	4
AS2	7	6	7	8	7	7	7	6	8	8	7	6
AS3	5	5	6	3	7	7	7	5	5	5	5	6
AS4	5	9	7	7	5	5	7	9	7	5	5	5
AS5	4	7	4	7	5	6	6	4	6	5	7	6
平均	5	6.4	5.8	5.8	5.6	5.8	6.6	5.8	6.6	5.6	5.6	5.4

一方表 10-17 で紹介した 2 回目の回答に目を向けてみれば、Q.14 「7.2」、Q.21 「7」と「7」以上の高い平均値を示すものが 2 項目、また「6」以上に達した観点は、この他に 18 項目に及ぶことがわかる。最低評価は Q.12 の「5」であり、ここからも全体的にポイントを伸ばしていることが見て取れる。

個人別に 1 回目から 2 回目への変化に目を向けると、最大で 4 ポイント伸ばした参加者

もいる (AS1 の Q.1、AS3 の Q.9、14)。3 ポイント増まで含めれば、AS4 と AS5 にも顕著な伸びが認められる。微増も含めて AS1 が 14 項目、AS2 が 7 項目、AS3 が 10 項目、AS4 と AS5 が共に 15 項目、その成長が確認できる。ただし AS2 は変化がない項目、マイナスに転じた項目が 17 項目もあることから、むしろその効果は限定的だといえる。

表 10-17：事後調査における基礎力自己評価とその伸び幅

参加者	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
AS1	8	5	7	7	6	6	5	5	6	6	6	2
AS2	7	7	6	7	8	7	7	7	6	6	7	7
AS3	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5
AS4	7	7	7	7	8	6	7	7	8	7	7	7
AS5	8	7	6	8	7	6	7	6	6	7	9	4
平均	6.8	6.2	6	6.6	6.8	5.8	6	5.8	6.2	6	6.8	5
伸び幅	+2.0	0.0	-0.2	+0.4	+0.4	+0.6	0.0	+0.6	+2.2	+1.0	+0.8	+0.6
参加者	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24
AS1	4	6	5	4	7	6	8	6	6	6	7	6
AS2	7	7	6	7	7	6	6	6	7	7	7	7
AS3	6	9	4	5	5	7	7	5	7	5	6	5
AS4	7	7	7	8	7	8	7	8	8	8	7	7
AS5	7	7	7	8	7	6	6	5	7	7	7	6
平均	6.2	7.2	5.8	6.4	6.6	6.6	6.8	6	7	6.6	6.8	6.2
伸び幅	+1.2	+0.8	0.0	+0.6	+1.0	+0.8	+0.2	+0.2	+0.4	+1.0	+1.2	+0.8

しかし全項目の平均値では、AS2 を含む 5 名全員が 1 回目から 2 回目にかけて増加している。表 10-18 (次ページ) には各回のスコアとその伸び幅の平均値を個人別に整理、紹介した。程度の差はあれ、インターンシップが「基礎力」向上に役立ったと言える。

5 人全員が個人差はあるものの伸びを示した観点に、Q.9「意見を主張する」がある。平均+2.2 は設問中最も高い伸び幅であり、目立って効果があったと言える。集団の中で自分の考えをいかに伝えるか、この力を伸ばす機会に海外インターンシップは恵まれている。

表 10-18 : 参加者別ポイント平均値とその伸び幅

参加者	1 回目(平均)	2 回目(平均)	伸び幅(平均)
AS1	4.96	5.83	+0.87
AS2	6.63	6.75	+0.12
AS3	4.75	5.17	+0.42
AS4	6.29	7.25	+0.96
AS5	5.63	6.71	+1.08

ところで、最も効果がなかったのが Q.3「対人興味／共感・受容：人に興味をもつ／相手の話に共感し受けとめる」であり、平均の伸び幅が唯一マイナスとなった（-0.2）。can-do 評価の記述を見ると、最低評価である 1 が「自分の話を優先しがちで、相手の話を最後まで聞くことができない方だ」とある。新米日本語教師に対して、小島（2002）は学習者の話す機会をできるだけ増やすため「教師は話しすぎない」よう注意を呼び掛けている。Q.3 は日本語教師という職に直結する基礎力の一つとして、特に目を配る必要があるだろう。

10.3.7 研修先への波及効果 -I 大学日本人教師へのインタビューから-

I 大学の日本人教師であり、A 大学の日本語教師養成講座の修了生でもある IT1 と IT4 に、①「インターンシップがもたらしたメリット」、②「実施時期の適不適」、③「大学間交流への効果」の 3 点について尋ねた。両氏は「見学・TA 活動」での授業提供、「現職日本語教師との交流会」への参加と、研修全般に渡って協力した人物でもある。受け入れ機関の立場で、このインターンシップにコメントしてもらった。

① インターンシップがもたらしたメリット

- 日本人との接点が少ないため、I 大学の学生たちはすごく楽しんでいた (IT1)。
- 日本人の留学生がほんとに少なくって、2 人 3 人ぐらいであり、日本人と接する機会が授業以外にない (IT4)
- チューター学生は上級者が多く、普段の授業では物足りなく感じている。友達同士の会話の機会がないので、いい影響があった (IT1)
- チューター学生は朝早く起きて参加者をケアするなど大変だったようだが、その価値はあった (IT4)

- 学生も私たちが教えていない、知らないこともそこで知ることができた (IT4)

IT3 からも IS1 からも期待を寄せられていた本プログラムだが、どのようなメリットを現地スタッフは感じ取ったのだろうか。現地日本語学習者にとってはネイティブ・スピーカーとの接点が限られており、日本人学生の来訪は貴重な交流と日本語使用の機会になったことがわかる。中でもチューター学生は参加者との接触が多かったが、日頃教師が授業で扱わない友達同士の会話のインプットや実際使用の機会としても意味があったとのことである。

I 大学の学生にもメリットが見受けられたこの企画だが、一方で改善すべき事柄にはどのようなものがあるだろうか。より高い効果を求めての要望として IT4 から得られた意見を、以下に 2 点紹介したい。

- 最初に何かしらの交流があってからの授業見学だったら良かった (IT4)
- インターンシップの学生の中に男性が一人でもいてほしい (IT4)

限られた時間をより有効に活用するための人間関係構築の機会の設置、またビジターの多様性の確保が求められる。前者はインターンシップの日程序盤に、参加者と研修先の日本語学習者との交流行事などを積極的に組み入れることで解決できるだろう。

後者は今回の参加者が偶然 5 名とも女性であったことから寄せられた意見であるが、日本語を学ぶ男子学生もせっきくのネイティブ・スピーカーの来訪とはいえ、異性が相手では萎縮するところがあったのかもしれない。先に挙げた友達同士の会話のインプットに付随し、男性ならではの言葉遣いなども期待されるだろう。

② 実施時期の適不適

実施時期については、大学間の事前交渉において適当とされた 10 月下旬に実施されている。現場の教師にとってこの時期が負担にならないかどうか尋ねたが、両名ともに適当であったとの回答が得られた。

春学期は 5 月、秋学期は 10 月がよいとされる。この時期は、日本の大学の学年暦では授業期間中であるが、受入機関の都合をまずは十分に考慮する必要があるだろう。

- 学期が始まってちょうど 2 か月ぐらいは長期休暇からのリカバリーも十分であり、学生にとっていいタイミング。また教師にとっても特に忙しい時期ではなくちょうどいい。春学期であれば 5 月ぐらいが適当 (IT1)。
- だんだん教師にも慣れてきたころであり、時期的には良かったんじゃないか (IT4)

③ 大学間交流への効果

「10.3.3 研修先との協議と開催までの経緯」でも取り上げたが、今回の取り組みは A 大学と I 大学の大学間交流にも寄与するところがあったのではないかと考えた。留学生を一方的に受入れてきた A 大学であるが (前掲、表 10-7)、この点について今回の日本人学生の訪問が与えた効果を現地スタッフがどう捉えているか尋ねた。

- I 大学の学生が日本に留学に行くとなると、なかなか A 大学に行きますっていう学生がいない。しかしこういう交流があって学生の印象にも残った。また I 大学の先生方も A 大学をもっと留学の候補地として前面に出してくれるんじゃないか (IT4)
- A 大学からの留学生がいない中で、大学間交流を活発にするきっかけが作れたのかもしれない (IT1)。

I 大学の中での A 大学の存在感が希薄であること、I 大学からの留学生送出しが何ら保証されたものではないという状況がまず窺える。その上で、I 大学内で A 大学の存在をアピールする効果があったこと、留学生送り出しへの後押しにつながることで期待できる取り組みであったことがわかる。A 大学が I 大学からの留学生獲得を望むのであれば、双方向での学生交流を積極的に検討すべきであり、その方策の一つとしてこの海外インターンシップが位置付けられるだろう。

10.3.8 効果と今後に向けた提言

(1) 海外インターンシップ (日本語教師養成) がもたらすもの

国内におけるインターンシップであれば様々な職種、様々な技能を巡って豊かにその機会が設けられるだろう。ところが舞台が海外となると、研修先の確保や開催条件、参加条件など制約も多く、その遂行は格段に難しくなる。また、やってみるとの研修旅行としての性格が強くなり、特定の業種の就業体験としては効果が乏しいものとなるかもしれ

ない。しかし日本語教員養成を目的とした海外インターンシップは、上記制約を取り除くことのできる数少ないプログラムである。

2013年度にA大学が企画し、交流協定校であるI大学で実施した海外インターンシップ（日本語教育）は参加者の満足度も高く、日本語教師とは何かを知り、将来の仕事を意識する上で、貴重な機会となった。またそれと同時に参加者個々の基礎力を向上させる効果も見られた。中でも自己主張する力を引き上げることに、参加者の多くは手応えを感じている。

一方で、I大学の日本語学習者にメリットをもたらす効果もこのプログラムにはあった。ネイティブ・スピーカーとの接点が限られる海外の日本語学習者に海外インターンシップがもたらした余慶は、現地日本語教師からも高く評価されている。

また双方に得るところのあるこのような企画は、大学間の交流事業としての価値をも持つ。そして研修先の教員や学生にその存在を強く印象付けられれば、研修先からの今後の留学生獲得にも期待が持てる。あくまでもこの点は期待に止まるが、本節の調査を通してみてきたように、少子化が進む日本において留学生獲得の重要性が大学経営に大きく影響することを思えば、目を向けるべき戦略的価値を含むだろう。

プログラムの成功の一因にはA大学の日本語教員養成講座修了生が、日本語教師としてI大学に赴任していることが挙げられる。修了生が現役教師として迎え入れてくれたことは、同講座と海外インターンシップ（日本語教育）とを強く結びつける効果もあったと評価できる。補足となるが、IT1もIT4も在学中に今回同様の企画があったらどうだったかと尋ねたところ、必ず参加しただろうと口を揃えて答え、参加者を羨んでいたことを付記する。

(2) 海外インターンシップ改善へ向けた提言

最後に本研究のResearch・Questionからは一部逸脱するが、本項の一連の調査から、日本語教師養成を目的とした海外インターンシップをより良いものにするため、実施する上での注意すべき事柄を提言として取りまとめた。以下、「事前学習」、「研修先の選定」、「研修内容」に分けて列挙し、参考に供する。

● 事前学習

提言1 既存のカリキュラム（日本語教員養成講座）との連動性を図る。

提言2 事前研修として国内での日本語クラスへの機会も与えられると良い。

提言 3 日本語教師という職と留意すべき基礎力とを結びつけ、何をどう伸ばすか意識付けして研修に臨ませると良い。

提言 4 研修前から参加者間での十分な連携と事前準備を促す(少人数だと参加者による自律的な管理がより期待できる)

今回はまず海外インターンシップの実現が決定しており、その可能性が高い日本語教員養成で実施しようとしたのが実情であった。計画性を欠いていたにも関わらず、受講生に一定の満足が与えられる格好で実施できたのは、研修先が協定校であったこと、そのうえ修了生が赴任した教育機関であったことから、現地の理解と協力を得られたことが大きい。

今後これを計画性に富んだプログラムと改めることができれば、参加学生の事前学習の機会を保障するゆとりも生まれることだろう。今回のケースが A 大学の日本語教員養成講座に海外インターンシップを組込むきっかけとなるのであれば、インターンシップの充実とともに、同講座の質向上にもプラスとなることが期待される。

● 研修先の選定

提言 5 講座修了生が活躍する日本語教育機関を研修先に選定できると非常に効果的である。

提言 6 交流協定校での研修とした場合、大学間交流としての視野を持って研修先を選定すると良い。

修了生の赴任先でインターンシップを実施するメリットについては度々触れてきた。これを可能とするためにも、協定校への教師派遣の可能性を広く模索し続けるのが良い。これにより得られるメリットは、修了生当人のキャリア形成はもちろん、その存在が後に続く講座受講生の指針となることが挙げられる。また海外インターンシップを実施するのであれば、その支援享受のチャンネルも拡大できる。さらに本章の第 1 節、第 2 節で述べたように、協定校間のアーティキュレーションの結び目となることも期待できる。

留学生獲得に邁進する A 大学の取組みについて、本研究で繰り返し紹介してきた。短期留学であれば、欧米と韓国、台湾についてはおよそ留学の送出しと受入れの数のバランスはとれているが、中国に関しては極端な受入れ過多であった。また二重学位プログラムについては国を問わず、もっぱら受入れ一辺倒となっているのが現状である。海外インター

ンシップを日本人学生の海外派遣の機会と見做すのであれば、どこに送り出すか、研修先選定の過程で留学生獲得戦略上重要な機関はどこか考慮することもできるだろう。

提言 5 と 6 を満たすことは両大学の間で学生（A 大学日本語教員養成講座受講生と日本留学希望者）、卒業生（A 大学日本語教員養成講座修了生）を循環させることであり、協定校との連帯を強めることが期待できる。日本語教員養成だからこそ、この人的循環が可能だとも言えよう。他のプログラムでは卒業生の就職先として、このように海外にある協定校に期待することはまず難しいだろう。

なお、提言 5 に関しては A 大学の交流協定校であることが必然となる。たとえショートステイであっても、外部の、しかも海外の教育機関から学生その他を集団で受入れることは、交流協定（「5.2.3 海外交流協定校」等を参照）を結んでいなければ成り立たない。むしろそのための協定書であり、数少ない活用例と捉えてもいいだろう。

● 研修内容

提言 7 現地では豊富な授業参加・TA 活動の機会を設ける。

提言 8 提言 7 に先立ち、参加者と日本語学習者との十分なコミュニケーションの機会を提供する。

提言 9 参加者が自ら企画・運営するイベントはより多くの学びの機会となり、欠かすことはできない。

提言 10 文化研修もモチベーション向上など間接的な効果が望めるものであり、日程に加えると良い。

「研修内容」については、海外インターンシップ先での取組みを振り返って上記 4 点の提言を行なっている。留学生獲得が留学生の満足を第一とするように、海外インターンシップは、受講生の貴重な学びの機会となるよう、その充実を図ることを最優先とすべきである。先に挙げた協定校間の交流実績の増進は結果としてもたらされるべきものであり、例えば提言 6 については、たとえ A 大学への留学派遣が盛んであっても、受講生への不利益が大きければ敢えて研修先とするのは不適當であろう。

本節で報告した I 大学でのインターンシップでは、提言 7～9 を満たすことができたことから、受講生の満足が高かった。新規に研修先を求めるのであれば、まずはこの 3 点を協定校からの協力事項として要請するところから着手すると良い。

第 11 章 総合的考察

最終章となる本章では、第 1 章から第 10 章までの取組みを振り返り、そこで得られた知見をまずは整理する (11.1 総括)。その上で、第 2 章で設けた 5 つの研究・クエスチョンへの解答を提示するとともに、理想的な留学生 EM とはどういったものか、その条件について論及したい (11.2 結論)。さらに留学生 EM を確立する上での規範を理論的に記述することで、その汎用性を高めることも試みる (11.3 留学生 EM 理論)。最後に本研究に関連して今後期待される研究トピックについて言及し、稿を終えたい (11.4 展望)。

11.1 総括

小規模大学の留学生施策において留学生 EM が持つ重要性を確かめるべく、本研究では日本国内の地方都市にある私立小規模大学を対象に、その 10 年余りの留学生獲得、教育、支援の実態を分析した。調査に全面的に協力してくれた A 大学は、その留学生施策の折々で問題を抱えていたが、(大学名を伏せるという条件はあるものの) 内部資料等をありのままに閲覧・活用する許可を与えてくれた。本研究の意義は、衆目に晒されることの乏しかった地方小規模私立大学の定員充足問題と直結した留学生施策に真正面から向き合ったこと、そしてこれを批判的に分析・考察したことにあるだろう。

11.1.1 序論

(1) 大学における留学生獲得の意義

第 1 章では国の留学生政策、中でも「留学生 10 万人計画」や「留学生 30 万人計画」を中心に紹介し、国策として留学生の獲得意義をいかに捉えているのか取り上げた。「留学生 10 万人計画」において、受入れ留学生数の伸び幅が停滞したとき、入国の条件緩和によって中国から大量に呼び込むことに成功した。しかしこのことは質の軽視に繋がり、就労を目的とした多数の中国人留学生 (および就学生) による社会不安と、中国人を中心とするアジア圏出身留学生への市民の嫌悪感を助長する結果ももたらした。

このような経験も生々しい 2000 年代後半には、さらに 2020 年を目標に「留学生 30 万人計画」が始動する。ただし以前の反省からか、その計画の骨子には質にこだわっての獲得を目指すとして明記されていた。しかし留学生の質とは何を以て測るのか、優秀な留学生の具体的なイメージには欠ける。ただ補助金政策の中で伺えるのは、グローバリゼーションの潮流の中で一部のトップ大学に特化した大規模な資金援助による研究力の躍進、国際化

推進への期待があり、これを支える人材としての優秀な留学生という一面である。すなわち高い研究力が優秀であることの裏付けの 1 つに挙げられる。また研究の発信は、大学の国際化の物差しとされる英語によることが求められ、大学側には英語のみで学位取得を可能とするプログラムの設置も期待される。「留学生 10 万人計画」創設時に期待された知日派・親日派を生み出そうとの発想から大きく転換したと言える。

だが、英語能力に富んだ研究型留学生の獲得のみで、目標とした留学生 30 万人は達成できるのか。また選りすぐりのリサーチ・ユニバーシティのみをフィールドに、その数を満たせるのか。これは「留学生 10 万人計画」を振返れば、現実味を欠いた政策と言わざるを得ない。「留学生 10 万人計画」時点でも、その量の一端を支えたのは日本語学校、そしてリサーチ・ユニバーシティに該当しない全国の私立大学であり、入学者数の確保を課題とする地方の小規模大学もここに含まれる。定員を満たすための苦肉の策としての留学生獲得が、国策を支えていたことは否めない。

そして 18 歳人口が減少を続ける今後、留学生による定員充足の必要性は、かつての地方小規模大学から、より多くの大学へと拡大している。「留学生 30 万人計画」の達成は、このような大学事情を考慮すれば、国が求める姿とは違った形で為されるのかもしれない。

(2) 日本語教育と留学生エンロールメント・マネジメント

実際の留学生獲得を分析するにあたり、本研究では理論的フレームワークとして EM を用いてその実態の顕在化を目指した。EM とは非営利組織である大学において学生を顧客として扱い、マネジメントとして対応業務の一切を捉えようというものである。EM を構成する「マーケット・リサーチ」、「リクルート」、「アドミッション」、「経済支援」、「教学支援」、「学生生活支援」、「リテンション」、「卒業」の 8 項目より、調査対象大学の留学生施策を検討・評価した。また海外からの直接の獲得を視野に入れたとき、アーティキュレーションの視点から留学生施策を検討することも必要であり、本研究では留学生 EM と共にこれを分析の柱に据えた。

分析の対象としては A 大学が公開している資料のほか、大学より提供を受けた関連会議の議事録や配布資料等の内部資料を中心とした。さらに留学生獲得、支援に携わる教職員へのインタビュー・データがこれを補った。次項で取り上げるリサーチ・クエスションについても、第 2 章で提示している。

11.1.2 本論

(1) 対象大学の沿革と基本情報

第3章では対象としたA大学について、その基本情報を確認した。A大学は地方の県庁所在地を拠点とする私立大学である。総在籍学生数1,000人未満の小規模大学であり、1学部2学科体制を敷く国際系単科大学でもある。正規留学生と短期留学生とに二分される留学生への対応を前者は学内関係部署で分担し、後者は国際交流センターが専ら請け負う。正規留学生については、その多くを日本語・日本研究を専攻とする課程で受入れている。これは中国などの協定校における日本語専攻カリキュラムと重なるところが大きい。

(2) 国際交流・留学生施策史

これに続いて第4章ではA大学の海外交流協定校事情と開学以来の国際交流・留学生施策の歴史を概観した。県内他大学と比較しても、A大学が海外に持つ協定校の数は群を抜いて多い。開学以来国際戦略を重視し、これを飛躍的に展開させてきたと言える。ただし、その目的はA大学のその時々状況によって移り変わる。

第I期(2003～2006年度)は国際系大学として日本人学生の留学先確保としての性格が濃厚であった。この段階では海外からの留学生獲得に、さほど積極性を示していなかった。

しかし1年次入学者が大幅に定員割れを起こした2007年度以降(第II期)は様相を一変させ、日本人では満たせない定員を留学生で埋めるべく邁進するようになる。中国に在外事務所を設け、それが実質ブローカーとして機能することも厭わない。アドミッション・ポリシーを度外視した結果、学習意欲に乏しい学生も受入れたが、それだけ大学が危機的な経営状況にあったことを意味する。これは、第1章でみた「留学生10万人計画」の後半、目標達成に向けてなりふり構わなくなった国の姿と重なる。またこの時期、二重学位プログラムでの学生獲得をも期待して、協定校の拡大は継続して行なっている。

ところが、2011年3月に発生した東日本大震災やその後の領土問題を契機の1つとして悪化の度を深めた日韓、日中関係は、両国からのそれまでの日本留学の流れを直撃した。留学「浮遊」層とでも言うべき、当人の意志・意欲を欠いた安直な留学予備軍が姿を消したことにより、A大学ではブローカーを介した1年次留学生獲得が立ち行かなくなった。これを受けて戦略を改めることになったのが第III期である。質を改めて重視し、グローバル・アーティキュレーションに目を向けた学生獲得を東アジアで展開するようになった。中国では主として二重学位プログラムを、韓国では日本語学校からの1年次入学を推進し、

その数を幾分回復させた。一方でブローカーによる量の補充は、従来の東アジアから南アジアへマーケットを移して継続されたが、2013年度の受入れ1回のみ、また受入れた学生の半数以上が退学・除籍によって大学を去るなど惨憺たる結果となった（第8章）。

(3) 留学生マーケットと留学生獲得

第5章では第Ⅱ期、第Ⅲ期を通しての海外からの正規留学生獲得を、「マーケット・リサーチ」に特化して整理した。地域性にみる特徴として、まず第Ⅱ期でその量を支えたブローカーを介した個人出願は、2008年から長く大連をフィールドとしていたが、そこが下火になると瀋陽や武漢へと拠点を移すようになる。やがてそこもままならなくなると、2012年に上海事務所（ブローカーとは性格を異にする）を構えたが、成果と呼べるだけの学生数を獲得するには至っていない。一方、二重学位プログラムでの出願を見越した協定校開拓は、当初は大連や山東省、福建省など中国沿岸部が中心だったが、さらに南は広東省、北は吉林省から黒竜江省でもその数を増し、或いは内蒙古自治区や湖北省、湖南省、そして貴州省と広く中国全域を視野に入れている。台湾についても協定校数は限られるが、台北から台中、台南へと展開した。

また第5章では海外からの留学生獲得においてマーケット・リサーチを代行する、或いはマーケットそのものとなる斡旋団体、A大学在外事務所、海外交流協定校の機能についても目を向けた。斡旋団体や在外事務所（実質はブローカー）は何人送出したかが直接報酬額と結び付くため、質よりも量をこそ重視する傾向がある。ところが協定校については、教員にせよ学生にせよ、教学についての関心が高い。A大学の場合、日本留学のマーケットとなるのは協定校の中でも日本語専攻課程が専らであり、受入れるA大学に連結できるカリキュラムがあることから、日本語教育を挟んでのグローバル・アーティキュレーションの素地を持つ。協定校からは目的意識を持った留学生を受入れやすく、このことが教学志向に結びついているものと思われる。

以上みてきたようにA大学において留学生獲得マーケットは、留学形態に基づく多様性、派遣元機関の多様性、地域による多様性とバリエーション豊かである。このマーケットの違いが留学生EMにどう影響するか。これに対しては第6～8章で実情と向き合った。

(4) 正規留学生支援とその課題

第6章では正規留学生に絞って記述・分析し、留学生EM確立に向けた課題について言

及した。これにより、第 5 章で紹介した「マーケット・リサーチ」が、その他の 7 つの留学生 EM 構成要素の展開に多大な影響を及ぼしたことがわかった。

- ブローカーによる留学斡旋（中国）

第Ⅱ期にみられたブローカーによる個人出願は、量を満たしたことのみ肯定的に評価できる。明確な目的意識を持たない留学「浮遊」層を相手に、不誠実・不正確なリクルートによって集めた受験者を、事実上機能しない「アドミッション」によって全入させる。

一定の日本語力を持って入学してきた学生の、その力をさらに高いレベルへと伸ばしつつ、専門科目である日本研究に結び付けるとというのがカリキュラムの本来の骨子であった。しかし、全く条件を度外視したアドミッションでは、受入れ後の教学支援も混乱を来す。ディプロマ・ポリシーを堅持すれば、留学生は授業について行けず、学習意欲の減退、単位の取得不可、その結果として在留資格の更新不可へとつながり、「リテンション」対策には手の打ちようがない。一方で教学支援を乏しい日本語力に適合させれば、ディプロマ・ポリシーの達成は望めなくなり、結果として「卒業」軽視につながる。「卒業」後の展望を指し示すことができなければ、やはり「リテンション」対策への有効な手段を失うことになる。

この他、元来目的を持たずに留学した者は生活を律することもなく、生活面でのトラブルが目立つ。トラブル対応としての「学生生活支援」に教職員は追われた結果、その負担は本来の業務を圧迫するまでになった。

「マーケット・リサーチ」から全ての EM 構成要素に渡っての負の連鎖は深刻であり、この時期の留学生は退学、除籍となる者が多かった。退学者の中には本来の入学条件を満たしていながら、留学「浮遊」層の増加に伴う学習環境の悪化に嫌気がさして他大学への転学を決意した者もいる。このように大学にとっても、受入れた学生にとっても、またその周辺の学生・教職員にとっても不幸をもたらした留学生獲得は、マーケットにも影響を及ぼす。悪評は当該マーケットにおける志願者を減少させ、その結果、焼畑農業のようにマーケットを他の地域に転じる必要に迫られる。負の連鎖は、ここにおいて負の循環と呼ぶまでに至ったと言える。

- 日本語学校との連携（韓国）

第Ⅲ期において 1 年次学生獲得の新たな施策として着手した韓国からの受入れは、かつ

でのブローカーによるものと異なり、「教学支援」が留学生支援の中核に位置付けられた。現地の日本語学校を指定校とし、A 大学と協働して学生獲得に努めている。具体的には早期入試、奨学金認定試験に絡めることで留学事前指導の重要性を高め、日本語学校の現地で機能を保証することで、A 大学と日本語学校の双方にメリットをもたらした。

まず指定日本語学校による近隣の高校や短大をマーケットとした留学希望者の掘り起し、一定数の学生獲得が期待できる。また事前の日本語・日本事情教育をこの日本語学校に委ねることで、一定水準に達した学生を受入れることができる。

学生は早期入試（入学の 10 か月～1 年前実施）合格後も、渡日前に改めて実施される奨学金認定試験（入学の 3 か月前）に参加する。ここでより良い成績を収めることで、授業料の減免率を高めることができるため、彼らは合格後も継続して日本語学習に励むことになる。このとき A 大学が留学事前指導を日本語学校に委託していることから、A 大学への入学予定者が指定校で学ぶ必然性が生じる。これは日韓関係の悪化以降、学生募集に苦慮していた日本語学校にとって、学校を存続するための一手となる。

このように「アドミッション」と「経済支援」とを連携させることで、A 大学と日本語学校が互いを支え合う格好となっている。結果としてより高い比率で授業料減免を受け、留学準備も進められるのだから、学習者にとっても悪い話ではないだろう。なお、一連の留学事前指導は、入学後のカリキュラムへのアーティキュレーションを視野に置いて実施されており、教材の選定と提供を含めて A 大学が日本語学校を支援している。

教学志向の高い学生獲得は、生活面での問題行動も姿を潜めるなど「学生生活支援」をも安定させた。時間をかけての留学事前指導の成果の 1 つと言えよう。

未だこの枠組みで受入れた学生が卒業年限を迎えていないため、「リテンション」や「卒業」については今後の観察を擁するが、留意点に韓国の徴兵制を挙げたい。A 大学への留学は、その滑り出しが順調なものであっても、男子学生の大学生活は 2 年余りの中断を余儀なくされる。復学後の支援策について、検討する必要があるだろう。

● 二重学位プログラム

第Ⅱ期・第Ⅲ期を通して、安定した受入れ実績を誇るのが二重学位プログラムである。こちらは日本語を専攻する中国の大学が派遣元の中心となる。日本留学は専攻する日本語の能力向上が目的の 1 つとなっており、かつての「浮遊」層と違って留学意欲は高い。

協定校をマーケットとし、「リクルート」は A 大学教員が現地を訪問して留学説明会を開

くほか、A 大学を知る現地教員が留学予備軍である教え子たちに留学先情報を提供する。「アドミッション」も留学を支える日本語能力を持つか審査するために現地で開催され、心許ない場合は 2 年次合格や 1 年次合格なども判定の選択肢に加えられる。ただ十分な実績を持つ協定校はその推薦を重視し、「アドミッション」は書類選考等で簡略に済ませる。「経済支援」も成績によって判断されるなど、「教学支援」との連携も濃厚だ。

韓国の 1 年次獲得と同様に留学への目的意識が明瞭であれば、目立った問題行動もまず起こるものではない。それゆえ「リテンション」の必要性も限定的である。ブローカーを介しての留学との違いが明瞭に窺える。

「卒業」後の進路に向けては就職にしる、進学にしる、それを教学上支える仕組みが必要になる。そして卒業生の実績が後輩である派遣元大学の留学予備軍の指針となる。また実績の積み重ねが交流協定大学からの信頼ともなり、次の「リクルート」を後押しし、マーケットの強化につながるのである。

(5) 短期留学生支援とその課題

● 短期留学生獲得の利点

第 7 章は短期留学生の EM を扱った。短期留学プログラムは日本語教育及び日本研究をカリキュラムの中心とする。期間は半年もしくは 1 年であり、欧米圏出身者用の「短プロー欧米」とアジア圏出身者用の「短プローアジア」に大別される。

正規留学生と違って定員充足には直接効果をもたらさない短期留学生ではあるが、多様な背景を持つ学生を獲得できる短期留学プログラムだからこそ、学内の国際化を推進させ、日本人学生に目標言語の実践使用の機会を与えられる。また交換留学制度を日本人学生に活用するにも、同制度を利用して積極的に留学生を受入れる意義がある。この点に、正規留学生以上のメリットを見出すことができるだろう。

● 短期留学プログラムの実態

では、留学生自身にとってのメリットはどこにあるのか。A 大学の短期留学プログラムでは日本語科目は最大 8 段階制を敷いており、プレイスメントテストに基づいてクラスを指定される。また日本研究のための講義系授業は、「短プロー欧米」には英語による講義が、「短プローアジア」には日本語による講義がそれぞれ提供される。ただし「短プロー欧米」の所属学生でも高い日本語力があれば、また「短プローアジア」の所属学生であっても英

語力に優れていれば、もう一方に向けて開講されている講義の履修は制限を受けない。その半面、日本語力にも英語力にも欠けると、直接法によって提供される日本語科目のみに履修が限定されてしまう。

● 共通の課題

参加学生の日本語力、英語力に関しては「アドミッション」が書類審査のみであること、それさえ協定校からの推薦の迫認ばかりで実際は機能していない。このため、履修させる授業に苦慮するような学生の受入れケース（例えば日本語、英語ともに日常会話も覚束ない中国人学生の受入れや英語力に欠けるフランス人学生の受入れ等）もあり、一部の大学とのアーティキュレーションに問題を抱えている。このアーティキュレーションの齟齬は、A大学で取得した単位の帰国後の認定を拒否する協定校が出てくるなど、「教学支援」の「接続」に影響を及ぼす。なお、A大学では「接続」にみられた問題の解決を「実績シラバス（前年度の授業の実際を学習ポートフォリオの活用などにより具体的に記述し、これを協定校に早期に提示する）」による授業の詳細な情報共有によって回避しようと試みている。

この他、両プログラムの共通の特徴としては、次の点が指摘できる。

- 短期滞在だけに「リテンション」が深刻な問題とならない
- 学内の「経済支援」策とは交換留学を指すが、これは成績を反映させて選抜するものではなく、「教学支援」としての性格を持たない
- 住環境に関しては寮の国際化（実際は女子寮と男子寮の統合）を推進したが、そこでの問題行動（多くは異性間の限定フロアへの立ち入り）が目立つ。
- 「教学支援」の改善を学生からの評価が高い日本語教育から、それ以外の科目（日本研究に関する講義系科目）へ波及させようとの動きがみられた（ただし、一度きりで終わっている）。

● 「短プロ-欧米」の特徴

続いて「短プロ-欧米」の特徴について述べる。「短プロ-欧米」は、協定校が遠隔地にあるため直接足を運んで説明会を開催することは難しい。そこでインターネットやSNSの積極的な活用による「リクルート」が行なわれる。また「実績シラバス」も授業の実際を協定校に知らせるのに有効だろう。

マーケットにアメリカの留学コンソーシアムが加わるのも、「短プロ-欧米」の特徴である。このためコンソーシアムの加盟大学よりプログラムに参加した学生にトラブルが生じた際、所属大学との即応力のある連携が課題となる。

また参加条件に日本語力を問わないため、留学の目的が日本での生活や日本文化体験等にあり、教室での学習に必ずしも意欲的とは限らない。そのためプログラムの中断はほとんど見られないものの、その修了要件を満たさない者は少なくない。

● 「短プロ-アジア」の特徴

「短プロ-アジア」については、留学コンソーシアムを介して学生を受入れるといったことはない。協定校との直接交渉が基本的なスタイルとなる。

「リクルート」は二重学位プログラムと併せ、現地を訪ねて直接 A 大学の教員（主として日本語教師）が説明会を実施する。この他、A 大学を訪れたことのある現地の教職員が A 大学への留学を後押しする例も見られる。

また二重学位プログラムと共に「リクルート」しており、その対象となる学生が共通している。つまり、「短プロ-アジア」は日本語を専攻する大学生たちを主たる対象とする。

当初二重学位で参加しながら、後に正規留学へ切り替える例も「短プロ-アジア」には散見される。これは A 大学の「教学支援」、「学生生活支援」等を評価すればこそであろう。「短プロ-アジア」は、正規留学生獲得につながる制度として評価できる。

ただし「短プロ-欧米」と比較したとき、カンパセーション・パートナー制度に応じる日本人学生に恵まれない。またホームステイの機会が「短プロ-欧米」にのみ与えられているのも、ホストファミリーが欧米人との交流を期待するからだという。アジア圏出身者の「学生生活支援」はこのように平等に扱われていない。欧米偏重の交流志向から、日本人学生や地域住民の意識をよりユニバーサルな方向へと改革することが、大学の地域における役割の 1 つとしてもよいのではないか。

(6) 日本語特別プログラム

第 8 章では正規留学プログラムの 1 つである「日本語特別プログラム」を第 6 章とは分けて扱った。特にこのプログラムのために章を立てたのは、全学での支援を呼びかけ、学内の役職者による運営体制が構築されたこと、それにもかかわらず全く失敗に終わったことによる。留学生 EM を目指す時、反面教師として貴重な実践報告となるだろう。

第Ⅱ期では中国をマーケットとしたブローカーを通しての留学生獲得を推進し、入学定員を満たしていた。しかしこのときの留学「浮遊」層受入れは、全 EM 構成要素において負の連鎖、負の循環に至り、焼畑農業のようにマーケットを転じる必要に迫られた。

第Ⅲ期ではこれと同じことをネパールにおいて実施した。第Ⅱ期との違いとして、過去の経験から日本語のインテンシブクラスの必要性について基本的な理解が学内にあった点が挙げられる。その結果、「日本語特別プログラム」では予め日本語教員を雇用し、対応クラスを設置している。また学内の関連部署の長によって「ネパール連絡会議」を構成し、日本語教員や各種支援を請け負う職員を統括するとした。支援体制を整えようという動きが見られたことは、第Ⅱ期からの進歩と言える。

しかしそれも留学生 EM の理解には至らず、ポーズとしての支援体制にすぎなかったように思われる。受入れ前の段階では当時の日本語教育の責任者に授業計画を立てさせたものの、プログラムのスタート後は「ネパール連絡会議」に日本語教員は加えず、メンバーは留学生教育との接点の乏しい役職者（教員）で構成された。このことが関係各所（および運営メンバー自身）から、他人事のような運営体制との誹りを招く結果となった。

留学生 EM の構成要素については、中国でのブローカーを介した学生獲得のように、1 つ 1 つが負のつながりを持ち、唯一「教学支援」の効果として日本語能力の向上が認められるばかりであった。日本語能力の向上は教職員が一様に認めるところではあるが、それでも当初予定の目標とする日本語能力には及ばず、進級後の「接続」に深刻な課題を残した。そして、留学生に向けた種々の支援の結果は、深刻な退学者数となって表れた。

またプログラムに参加した学生の過半数が退学し、翌年の「アドミッション」も稼働しなかった。A 大学はネパールに地縁を持たないことから全くのブローカー任せであり、中国のように他の都市にマーケットを転じる焼畑農業式の「リクルート」さえ不可能であった。

同じ日本語ゼロ初級の学習者を受入れても、中国からの獲得とネパールではこの他にもいくつか違いが認められる。ネパールに顕著な課題を列挙すると、代表的なものには以下のものであるだろう。

- 経費支弁能力が極端に乏しい
- 漢字が学習を進めていく上でより深刻な障害となる
- 教職員に母語を解する者がいない
- ネパールの事情に習熟した教職員がいない

「アドミッション」が機能していないのは、語学力の審査だけでなく、その他の書類審査も同様であった。私費留学でありながら日々の暮らしも賄えず、アルバイトに活路を見出す外ない学生を受入れた。しかしアルバイトをしたければある程度の日本語力が要求される。インテンシブクラスへ参加するのであれば、アルバイトに多くの時間を割く余裕はない。経費支弁能力も日本語力も欠くとなると、私費留学は成り立たない。そうでなくとも非漢字圏出身者には漢字習得が大きな負担となることを思えば、十分な学習時間、学習環境を確保するだけの経費支弁能力は必須である。また日本語だけでなく英語力も不足する場合、教職員が支援をしたくともその手段に事欠く。中国人留学生に対しては、中国語を解す教職員が多数いたことから、たとえゼロ初級の学習者であっても支援の手は差し伸べやすかった。ネパール人学生に対してはこの点への配慮がなかった。学生も不自由であったろうが、受入れ後の問題対応等で教職員の負荷は非常に大きく、それでも解決できなかった問題もあった。

さらにブローカーについて補足すると、A 大学はネパールの 4 つの機関と契約した。ある機関は送出した学生のほぼ全員がプログラム修了後も進級して在籍しているが、別の機関では斡旋した全ての学生が退学・除籍した。このようにブローカーと言ってもその功罪は機関によってまちまちであり、留学斡旋を一概に同列に扱い、非難することはできない。ただし、協定校のように事前教育に期待が持てないことから、これを忌避すべきだと考える教職員は多い。

11.1.3 アーティキュレーションの実践としての日本語教育

安定的な留学生獲得には「教学支援」を重視する必要がある、「教学支援」の充実を目指すからには、留学生の派遣機関とのアーティキュレーションが果たす役割は大きい。A 大学が教育機関として協定校から信頼を集めることができるか、その評価を左右する第一は「教学支援」である。また必要十分な留学生支援を提供したければ、教員だけが、或いは職員だけがその与えられた役割で励んでいるばかりでは、効果は覚束ない。教職員間の「横」の連携もまた意義があるだろう。つまり、グローバル・アーティキュレーションと市民リテラシー型アーティキュレーションの「教学支援」における実現が期待される。そこで第 9 章において、その試みとして A 大学で開講されている 2 つの日本語科目「古典日本語文法」、「キャリア日本語」の実践報告及びそれに関する調査、研究を紹介した。

「古典日本語文法」は、「短プロアジア」において特に中国の重点大学から派遣される

学生のニーズが高い。協定校からの要望を受けて開講したが、派遣元大学はもちろん、教育部が策定した高等教育の指針『教学大綱』でも明確な教授内容への規定がない。何を、どこまで、どのように教えるべきか、むしろ積極的に A 大学において確立する必要がある。そこで本研究では学習者のニーズ調査、使用教材の分析、或いは学習者の現代語訳における誤用分析などから、日本語教授法を応用しての授業提供の有効性を提言した。またこのとき構築されたグローバル・アーティキュレーションは、(例えば J-GAP のような) 受入れのための汎用性に富んだ基準作りというより、個々の協定校のカリキュラムに配慮した個別的な「教学支援」であることに、協定校からの信頼を得る上で意義が見出せる。

一方「キャリア日本語」は卒業後のキャリア形成の支えとなる総合的な日本語力の習得を目指す授業の 1 つだが、特に卒業後の就職、進学を意識した支援ともなる授業内容を提供している。就職支援のための専門事務組織であるキャリア支援課と留学生との接点が乏しいことを踏まえ、日本語科目の中で積極的に職員と学生との結びつきを強化するよう働きかける場とした。他方で、大学以外での就業経験に乏しい教員が多い中、職員との協働による授業提供とすることで教員の不足するところを職員の持つ知見によって補うことができるとの見方もできるだろう。加えて職員にとっても留学生教育、日本語教育の実際を知る機会となる。このような教員と職員との協働による留学生支援を、市民リテラシーに先行して取り組むべき大学教職員リテラシーと本研究では位置付ける。

また第 10 章では「日本語教員養成」の活用によって、協定校との関係性の向上、維持を図ろうとした A 大学の取組みを紹介した。A 大学では日本語教師養成講座を副専攻として設けているが、講座修了生が卒業後に教壇に立つ可能性があるのが、多数の日本語学習者を擁する中国であり、中国の協定校に赴任した講座修了生もいる。このとき、日本語教師となった修了生は、A 大学と協定校とのまさに懸け橋となるであろう。

修了生の支援につながる調査・研究として、中国で求められる日本語教師像とは何か、現地の教員や学生を対象に調査したところ、赴任先機関や中国への配慮ある言動を求める声が高かった。中国や中国の大学事情については、協定校であることを最大限に生かすことで、赴任前の指導が可能だろう。もちろん赴任後は協定校 (A 大学) をよく知る日本人教師として、留学予備軍に対して情報提供ができる。調査段階では修了生による留学予備軍への支援は、留学手続きのサポート等実務レベルでのものが専らであった。だが、両大学が留学事前指導の段階からのアーティキュレーション確立を重視するようになれば、修了生の留学派遣における活躍の機会は拡大し、結果として日本語教員養成が留学生獲得、留

学生指導に大きく寄与するようになるだろう。赴任した日本語教師にしてみれば、現在の上司とかつての指導教員の間をつなぎ、自身の教え子の留学実現のために便宜を図るということになる。

さらには同じく第 10 章において、修了生が日本語教師として赴任した協定大学をフィールドとするインターンシップについても取り上げた。海外でのインターンシップは、受入れ機関を探し、一定の参加学生を集め、事前・事中・事後のカリキュラムを作り上げるなど、実現までに煩雑なプロセスを擁する。しかし、協定大学を直接フィールドとする「海外インターンシップ（日本語教育）」は既存の日本語教員養成講座と連動させられるため、負担の多くは省くことができる。しかも修了生となった現地日本人日本語教師からのサポートも期待できる。インターンシップ参加者にとっては、先輩の活躍する姿を自らのキャリア形成の参考に役立てられる。これに加えて、受入れ過多になりがちな中国の協定大学に対して、日本人学生の訪問実績を供することにもつながる。国際交流、大学間交流の視点から、日本語教員養成の 1 つの可能性を示すことができるだろう。

11.2 結論

11.2.1 リサーチ・クエスチョンへの解

結論として、第 2 章で提示したリサーチ・クエスチョンに解答する。これにより前節で総括した本研究の一連の調査、考察の成果を端的に取りまとめることができるだろう。

(1) リサーチ・クエスチョン 1

リサーチ・クエスチョン 1 は、「定員充足を主眼とした留学生施策は、留学生 EM の各構成要素に課題を抱えているのではないか」であった。第 6 章、そして第 8 章におけるブローカーによる留学生獲得でみてきたように、量に固執しては留学生 EM を確立できない。

量に固執することでアドミッション・ポリシーを軽視すれば、この選択は留学生 EM 構成要素の全てに影響を及ぼさずにはいない。「アドミッション」を形骸化させたことにより、入学へ向けてどの程度事前準備をしてきたか、その意欲も含め見極められなくなる。入学にふさわしい学力があるか、その有無に目をつぶるからには、従来の「教学支援」とは異なる支援が必要となる。当然その延長線上にある「卒業」の見通しも下方修正したものとなるだろう。目的意識が定かでない学生は、受入れ後に問題行動を起こしやすく、「学生生活支援」の新たな負担を生み出す。そもそも意欲的な学生を選抜していないので「リテンション」のための負担も大きい。学力が伴わなければ奨学金の獲得も望めず、「経済支援」の可能性も狭められる。そして第 8 章に見られるように、「アドミッション」の機能停止は経費支弁能力の度外視にもつながり、結果として経済的に困窮する学生が受入れ対象となることも想定しなければならない。アドミッション・ポリシーを無視して受入れることは、あらゆる留学生支援にそのしわ寄せがいく。

(2) リサーチ・クエスチョン 2

続いて 2 つ目のリサーチ・クエスチョンについても確認しよう。「留学生 EM の構成要素の 1 つに課題があるとき、それは他の構成要素と連環し、負の要因となって影響を及ぼすのではないか」という問いであった。これはリサーチ・クエスチョン 1 への解答と重複するが、図 6-4 に示したように 8 つの構成要素はそれぞれつながりを持ち、1 つの問題が他の要素に伝播し、新たな問題を呼び起こす。

例えば「教学支援」と「卒業」の関係は、カリキュラム・ポリシーとディプロマ・ポリシーの関係と言い換えることができ、日々の教育の積み重ねた結果としての進路保証とな

ることから、両者の結び付きは密接である。では、「リクルート」と「教学支援」の関係はというと、「教学支援」の実際を「リクルート」の段階で留学予備軍に正確に伝えなければ、入学後に大学へ不信感を持つようになるだろう。また視点を翌年以降の「リクルート」に転じれば、現在の「教学支援」がその糧になっていることに気付く。このように 8 つの構成要素は相互に影響を与え合う関係にある。

各構成要素が抱える問題を個々に改めるだけでは、留学生 EM の確立に十分ではない。留学生 EM を遂行するためには最前線のボトムアップばかりではなく、「運営体制」をしっかりと確立してのトップダウンによる全体的な改善への目配りもまた欠かせない。そこで本研究では、9 つ目の EM 構成要素として「運営体制」も注目するよう提言する。

(3) リサーチ・クエスチョン 3

第 3 のリサーチ・クエスチョンは、「留学生 EM の 8 つの構成要素には優先順位を設けるべきではないか」である。第 2 章では教育機関であるからには「教学支援」を優先させるべきではないかと提起したが、果たしてどうであろうか。本研究で扱った中国でのブローカーに委ねた学生獲得と韓国の日本語学校との協働による学生獲得とを比較してみよう。両者の違いは「教学支援」の扱いに見出すことができる。

前者は「マーケット・リサーチ」、「リクルート」、「アドミッション」という学生獲得に直接関与する 3 つの構成要素を優先させている。ただし、これらを機能させないという前提に置いて他の構成要素より重視したものである。そして、「教学支援」はこれに伴って扱いを後日考えることとした。つまりは「教学支援」を考慮しなかったわけだが、この結果としてあらゆる EM 構成要素に顕著な問題が発生した。

これに対して後者は「教学支援」を核とし、それにふさわしい学生の獲得を基本とした。そのために「経済支援」と「アドミッション」を連携させ、受入れ後の「教学支援」にアクセスできる日本語力を満たすべく日本語学校を呼び教育機関に位置付けている。

この取組みは未だ完成年度を迎えておらず、その結果を見定める必要がある。だが「教学支援」を蔑ろにすれば、一時は量を満たせても受入れ後の支援への負担も増大し、結果的には退学・除籍者数が膨れ上がることになる。これは中国での学生獲得に類したネパールでのそれにも共通して見られた問題である。

もう 1 つの証左としては、二重学位プログラムによる成功例が挙げられる。留学派遣元大学での 2 年間の修学の上に A 大学における 2 年間の留学を上乗せするこのプログラムは、

両大学のアーティキュレーションが前提となり、これを求める声が関係者の間で特に強いことから「教学支援」を核とした留学生支援を展開している。こちらは東日本大震災や日中関係、日韓関係悪化の影響を受けて一時期には減退するも、その後回復し、長期に渡って安定的に学生を確保することに成功している。

以上より、EM の中心には明確に「教学支援」を据えなければならないことが確認できた。受入れ後の「教学支援」を前提とした「マーケット・リサーチ」、「リクルート」、「アドミッション」であり、「教学支援」の環境整備のための「学生生活支援」、「経済支援」であり、「教学支援」と関連付けての「リテンション」対策を目指す。こうすることで、ディプロマ・ポリシーに即した「卒業」を保証できる。そしてこのことが、翌年以降の学生獲得を支えるだろう。他の要素と同列に置くことで、「教学支援」の優位性を逆転させる余地を大学経営陣に与えてはならない。第2章においてモデルとして提示した図2-3「修正版 EM 構成要素の連環」は、留学生 EM を振り返る上で改めて留意すべき価値を含んでいる。

(4) リサーチ・クエスチョン4

「留学プログラムの形態の違いに、留学生 EM は影響を受けるであろうか」というのが第4のリサーチ・クエスチョンであった。本研究では①ブローカーを通しての1年次入学（第Ⅱ期・中国、第Ⅲ期・ネパール）、②日本語学校を通しての1年次入学（第Ⅲ期・韓国）、③二重学位プログラムによる3年次転入学（第Ⅱ～Ⅲ期・主として中国）、④アジア圏からの短期留学プログラム、⑤欧米圏からの短期留学プログラムの5つを扱っている。

このうち正規留学生を対象としたプログラムのうちで EM として正の循環（翌年も学生獲得が安定し、プログラムが継続できる）がみとめられたのは②と③であり、①とは大きく様相が異なった。送出し機関が教学志向を明確に持つかどうかプログラムによって異なり、このことが留学生 EM に影響を与えたと言える。

また短期留学プログラムは、滞在期間が短いことで正規留学生と比べて「リテンション」対策が負担となりにくい反面、「卒業」ではなく「接続」、つまりアーティキュレーションをより強く意識することが求められる。また「アドミッション」と「経済支援」が「教学支援」と連結できない点も②や③とは異なる。

このように、留学プログラムの現状は、それによって留学生 EM の構成要素の位置付けに影響を及ぼすことがわかった。②や③を参考に、それ以外にプログラムを立ち上げるにあたっては、それをいかにして②や③に近づけるかを考えるとよい。

(5) リサーチ・クエスチョン 5

「留学生 EM を背景にして日本語教育が果たせる役割には何があるか」。リサーチ・クエスチョン 5 は、日本語教師の役割を留学生 EM の中で求めようとしての問いとなる。

留学生 EM では「教学支援」が最優先項目となる。そしてこの「教学支援」の根幹には日本語教育が置かれる。当然、日本語教師が「教学支援」の前面に立つことになる。加えて、最大の日本語学習者数を誇る中国を中心に目的無き留学「浮遊」層が姿を消し、日本語を専攻する学生の受け皿となることが期待されるようになった第Ⅲ期以降、その重要性は一層高まりつつあると言えよう。

このとき日本語教師にできることは直接的には日々の授業提供があるが、グローバル・アーティキュレーションや市民リテラシー型アーティキュレーションに目を向けたカリキュラムの構築もその役割に加えられる。さらには、日頃留学生との接点が乏しい講義系授業担当者に、日本語教授法のノウハウを提供することも期待される（第 7 章）。

また第 8 章でみたように、留学生支援への意識に欠ける「運営体制」の改善を日本語教師に期待する声の関係する職員から上がっていた。留学生 EM の運営側に日本語教師が加わることで、それによって「教学支援」をベースとして、留学生 EM 全体に向けて日本語教師が発言することが求められる。留学生獲得が今後大学経営の死命を制するようになるのであれば、日本語教師が大学経営に参画することもまた必然となるのではないかと。

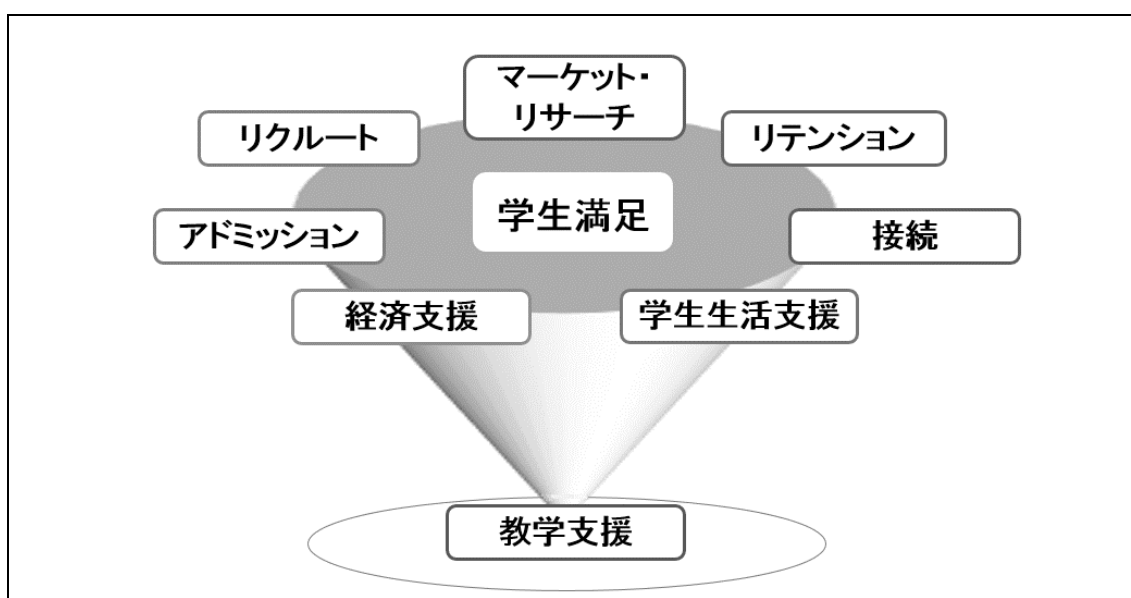
ただし、この主張は A 大学がそうであるような留学生教育における日本語教育の立ち位置が、より多くの大学にも共通するかどうかによって汎用性が定まるだろう。ここで留学生に対する英語による専門教育が思い起こされる。英語による専門教育は「留学生 30 万人計画」が期待するところである。しかし、それはリサーチ・ユニバーシティとして国際的に認知されている大学でなければ、マーケットの開拓は難しいだろう。「グローバル 30」に選定されるような大学でもなければ、敢えて日本語を不要とする研究トピックを選択しながら、日本に留学をするだけの動機を学習者が持つか疑問である。少なくとも文科系については、先行研究においても本研究の調査協力者に対しても、日本語力を教授者が求める現状にある。

日本語・日本研究を学んでいる者が留学先を日本に選択するのは順当であり、A 大学においても協定校は日本語の専攻課程を有する大学で占められる。むしろ、日本語専攻の学生にとって無理なく留学できるカリキュラムが、二重学位プログラムにせよ「短プロアジア」にせよ A 大学にあったことが、協定大学増大の背景にあると考えられる。

11.2.2 留学生 EM とグローバル・アーティキュレーション

5つのリサーチ・クエスチョンへの解から、留学生 EM の目指すべき姿について考えたい。今井・今井（2003）に基づく8つの EM 構成要素は、相互に影響を与えるものが、だからこそ留学生 EM は「教学支援」優先であることが条件となるだろう。これを図示したのが図 11-1 「修正版 EM 構成要素の連環」（図 2-4 をイメージ化して再掲）である。ただし理想的な留学生 EM を目指したとき、この枠組みで果たして十分であろうか。

図 11-1：修正版 EM 構成要素の連環（図 2-4 をイメージ化）



8つの EM 構成要素の関係性については、これにより「教学支援」の優位性、あるいは基盤としての「教学支援」の位置付けを表すことはできた。ただし二重学位プログラムや短期留学プログラム、或いは第Ⅲ期の韓国からの留学生獲得を、比較的成功的な取り組みとするのであれば、そこにみられた現地教育機関との連携、すなわちグローバル・アーティキュレーションを図 11-1 に加味したい。

正規留学生と短期留学生とでは、獲得の主たる動機が異なる（前者が定員充足、後者が国際性と日本人の留学先確保）。そこで、両者を分けて、図 11-1 を補完していきたい。

(1) 正規留学生 EM

定員充足に端を発する正規留学生獲得は、だからこそ「量」に流れやすい。もちろん一定の学生数を留学生によって埋めていかなければならないという状況に、多くの大学が置

かれていることは事実である。すでに一部の大学では定員割れが常態化しており、「2018年問題」を直前に控えた今後の日本の人口動態を見据えたとき、「量」から目を背けた獲得策は意味をなさないだろう。しかし同時に、「量」にのみ固執しては安定的に継続した受入れができないことは、本研究が確認したところでもある。重要なのは「教学支援」を優先させることであり、それを可能とする（或いは求められる）マーケットの選定から着手しなければならないだろう。

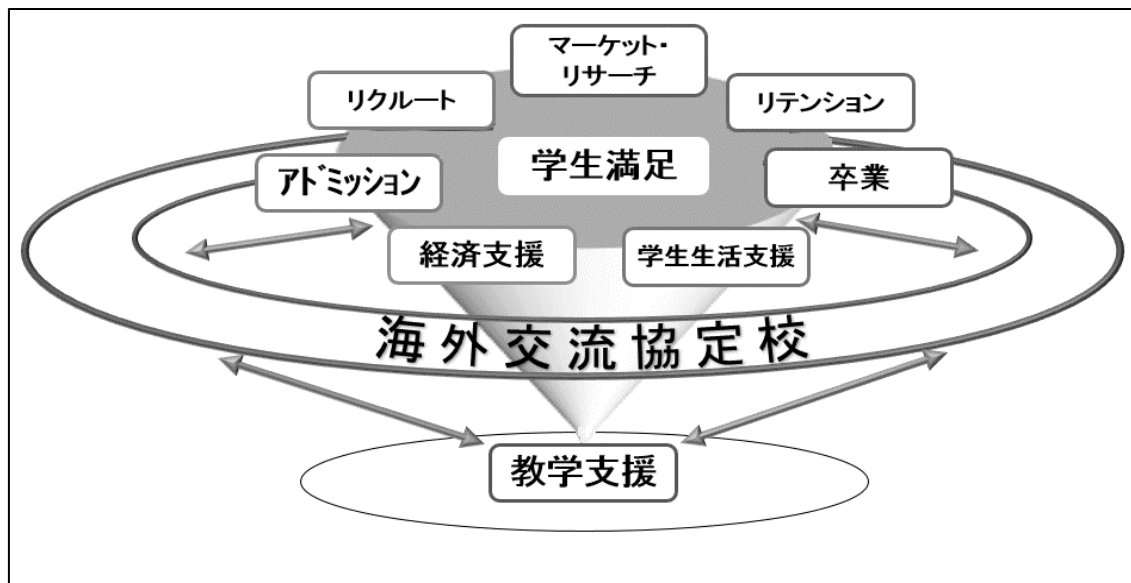
日本への明確な留学動機を持ち、一定数の参加が期待できる受入れプログラムには、ブローカーを介しての個人出願と、協定校を経ての二重学位プログラムへの参加が挙げられる。ただし前者に関しては「教学支援」を重視して遂行することは難しい。ブローカーであっても、送出す学生と受入れ機関とのマッチングを真摯に図り、その成功によって正の循環を得て、永続的に留学生を斡旋しようという長いスパンで利益を求めるのであればパートナー足り得る。だが A 大学が関与したブローカーは、第Ⅱ期の中国も第Ⅲ期のネパールもいずれも利他的であり、その折々の収益に視点が固着していた。

あるべき留学生獲得の可能性を示すのは、グローバル・アーティキュレーションのパートナーとなり得る教育機関からの受入れである。中でも一定数の日本留学派遣を組織的に目指すのは、日本語・日本研究を専攻する課程を有する海外の教育機関である。ここのグローバル・アーティキュレーションの確立を目指すには、受入れ機関にも同種の課程を持つことが原則となる。A 大学は学科の 1 つにこの課程を持つことで、東アジアの交流協定校からの日本語・日本研究を専攻する学生の受け皿として機能することができた。

二重学位プログラム同様の関係性構築としては、短大と大学、高校と大学とで連携すること（高大接続）も考えられなくはない。ただ日本との政治的関係悪化から中等教育等での日本語教育は、例えば韓国においては減少傾向にあり、パートナーの選定が容易ではない。そのため二重学位プログラムが、目下最も日本への正規留学生への道筋を確かにする方策であると考えられる。

そこで目指すべき留学生 EM の理論モデルを協定校とのグローバル・アーティキュレーションを組み込んで再編した（図 11-2）。この図のように学生満足に向けて、「教学支援」を基盤として留学生 EM 構成要素が相互に機能する一方、協定校とも留学生支援の実態を十分に共有していくことが望まれる。特に「教学支援」については二重学位プログラム参加者が両大学に所属することを思えば、密接な連携によって卒業までを導く責任が共にあることを両大学が認識しなければならない。

図 11-2：グローバル・アーティキュレーションと正規留学生 EM



(2) 短期留学生 EM

短期留学プログラムについても、図 11-2 に準じたモデルを提案した。現状では「経済支援」と「アドミッション」が「教学支援」と乖離しており、是正する余地を残している。

提供するカリキュラムの前提となる語学力（日本語力、あるいは英語力）については、「アドミッション」における厳格な審査が当の学生の留学成功に欠かせない。プログラムに参加する条件を満たしていない学生を仮に交流協定校の面子を優先して受入れたとしても「接続」（「卒業」改め）に無理が生じ、学生も得るところは少なく、引いては協定校との信頼関係を損なうことで両大学へのデメリットも計り知れない。この点は「マーケット・リサーチ」、「リクルート」での協定校への事前周知にも努めるべきである。

「経済支援」については交換留学生制度であるからには、日本人学生の送出しの枠を確保するためにも、また取り交わした協定書の遵守という点からも、後付けで別途条件を付して交換枠受給のハードルを高めるわけにはいかないだろう。ただ、例えば外部奨学金に安易に飛びついて振り回されて終わった「短プロー欧米」での経験を踏まえ、支援すべき条件を、経済力だけでなく「教学支援」の観点に基づいて選考すべきだ。偶然与えられた外部奨学金をそのまま量的な学生獲得のために用いても、「教学支援」をはじめあらゆる構成要素の負担となるだけで終わる。

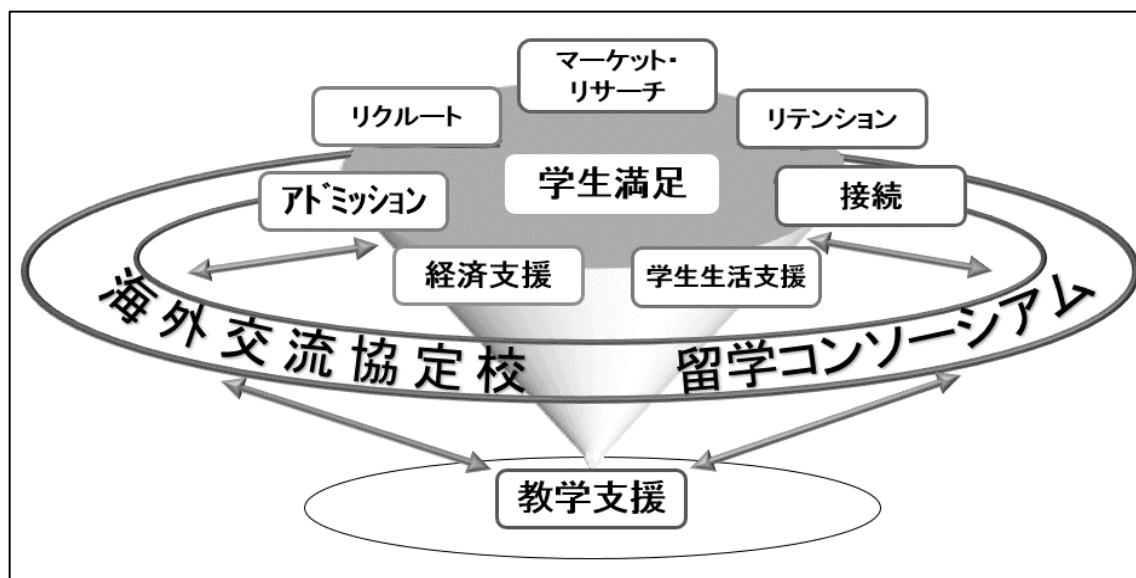
「教学支援」を重視するにおいては、二重学位と同様に交流協定校との連携を意識する必要がある。A 大学で取得した単位が帰国後に派遣元大学で認定されなかったという事例が

「短プロー欧米」では発生したが、これは「接続」への希薄な意識が協定校に「教学支援」についての誤解を生み出したことによる。また「短プロー欧米」の改善点としては留学コンソーシアム加盟校との連携不足がある。送出しの実績がある加盟校とは、その後のコンタクトを積み重ねていくことで、連帯感を強めるよう計らうと良い。

「短プローアジア」については、例えば中国であれば重点大学からの派遣実績が豊かであることから、総じて正規留学生より高い日本語力を持つ学生が多い。よって、ここでの「教学支援」は上位レベルの学生を満足させるよう計らわなければならない。第9章で取り上げた古典日本語文法は、このための方策の1つと位置付けていいたい。

図11-2を基本として短期留学生用に改めたのが図11-3である。短期である特性は「卒業」ではなく「接続」としたところにある。そして外部には海外交流協定校のほか留学コンソーシアムも配した。連携すべきパートナーとして漏れのないよう呼び掛けたい。

図11-3：グローバル・アーティキュレーションと短期留学生 EM



なお、図中では「短プロー欧米」と「短プローアジア」とを特に区別はしなかった。これはホームステイ、カンパセーション・パートナー制度に見られる両者の差別を均す必要性を意識してのことである。「教学支援」の点では相互のプログラムの行き来が為されている以上（日本語力に優れた「短プロー欧米」学生の「短プローアジア」用の講義参加、英語力に優れた「短プローアジア」学生の「短プロー欧米」用の英語による講義への参加等）、「学生生活支援」においても両者は平等に扱われるべきであろう。

11.2.3 理想的な留学生 EM に向けて

前項では、二重学位を軸とした正規留学プログラム、「短プロー欧米」と「短プローアジア」とで構成される短期留学プログラムの今後に向けてのモデルを、過去を振り返った上で提言した。しかし本研究の一連の取組みから、さらに改善のために付言したい。

(1) 留学生本位の留学生政策

留学生獲得の意義について A 大学の教職員の考えを尋ねたとき、回答の多くは定員充足のためであり、そして日本人学生のグローバル化にも役に立つだろうというものであった。留学生自らの幸福のためであり、それが引いては知日派、さらには親日派を生み出すだろうという「留学生 10 万人計画」の理想が語られることはなかった。「留学生 10 万人計画」について、佐藤（2010）は「人材養成と友好促進という目標の達成に効果があった」と評価している。「留学生 30 万人計画」では影をひそめてしまったが、改めてこの点に意義を見出し、その前提として留学生本位の留学生政策に立ち返ることを提言したい。支援に携わる者が、誰のために支援しているのか、目的意識が曖昧では留学生 EM 構成要素の優先順位を誤る遠因ともなるだろう。

(2) 運営体制と日本語教師

第 8 章で取り上げた「日本語特別プログラム」は全学支援体制を謳いながら、その運営体制は無気力・無関心に尽きた。留学生教育を自らの務めとして真摯に向き合うことが運営に携わる者には求められるが、それには留学生と日々向き合う者が運営体制の中核にすることが望ましい。そして後述するように、安定的な留学生獲得が期待できるのは日本語・日本研究を目的に留学を志望する層であり、そうであれば日本語教育が「教学支援」の根幹に位置付けられる。今後の大学の留学生政策を考えるのであれば、その中核メンバーに日本語教師（少なくとも日本語教育に十分の理解を持つ人物）が参画するべきである。これより転じて、日本語教育学の一領域に高等教育政策も据えられるとよいだろう。

「留学生 30 万人計画」と「2018 年問題」とを背景に、高等教育に置いてますます重要性を増す留学生政策だが、少なくとも小規模大学におけるそれを下支えするのは英語教育ではなく、日本語教育であろう。そうである以上、日本語教育に携わる者も大学経営の一部を担う自覚を持つべきだ。本研究においても、例えば「日本語特別プログラム」は日本語教育に限っては評価されたが、そのための人的配置の必要性を A 大学の日本語教師が積

極的に働きかけたことが功を奏したと見ることもできるだろう。

また十全の支援を目指したとき、日本語教育への理解を学内教職員の間に広げていく必要もある。第 9 章「キャリア日本語」にみられるように、市民リテラシー型アーティキュレーションを展開していく試みも、「教学支援」中心の留学生 EM 確立の第一歩となる。FD・SD ともなる、大学教職員リテラシー型アーティキュレーションの重要性を指摘したい。

(3) 尺の長いアーティキュレーションの構築

彼我の経済力や、両国間の関係性を思えば、中国からの留学「浮遊」層の再流入は望みがたい（望むべきではないというのが本研究の立場でもある）。今後も正規留学プログラムでは、二重学位制度が根幹となって展開していこう。このとき、二重学位制度が「2+2」とも呼ばれるように、派遣元大学での 2 年間、留学先大学での 2 年間のアーティキュレーションを志向することが重要である。

だが、二重学位の学生の中には大学院進学を望む者も多い。その志望を満たすためには、大学 3 年生からの 2 年間で、大学院での研究活動に堪え得る日本語能力を習得することはもちろん、志望する研究のトピックに応じた専門知識の獲得も必要になる。

協定校をマーケットとしたとき、在学生の留学目的の達成が次に続く後輩学生の獲得にも直結する。だからこそ、進学を前提とした「教学支援」にも向き合う必要がある。このとき「2+2」ではなく、修士課程 2 年間で事後に置いての「2+2+2」となることをも、留学生政策の 1 つの潮流として意識することが必要であろう。

短期留学生にしても（数は限定されるが）プログラムを経て学部に転入学し、その上で大学院への進学を望む者もいる。彼らの大学卒業後の「接続」をどう支援するかは、短期留学プログラムにおいても正規留学生と等しく課題として捉えるべきである。

(4) 日本語・日本研究専攻の学生のための日本語教育

「教学支援」に関しては、日本語・日本研究を軸にしての二重学位プログラム、あるいは短期留学プログラムに協定大学からのニーズの一端を見出せるとした。また「卒業／接続」には大学院への進学を織り込み、それにつながる「教学支援」、すなわち「尺の長いアーティキュレーション」の有用性についても前述した。このとき第 9 章で取り上げた「古典日本語教育」について、改めて注目する価値があるだろう。

専門日本語教育においては、例えば工学（林 2004、リー飯塚 2009）、農学（村岡 2002）、

数学（佐藤 2005）、経済学（小宮 2001）、法学（川森 2001）、医学（松元 2000）、水産学（守山 2000）など様々な分野で求められる専門日本語を扱ってきた。しかし日本研究を支えると思われる専門日本語については、例えば雑誌『専門日本語教育』でも見出せない。

近世以前はもちろん擬古文で書かれた戦前の資料でさえ、これを解するには古典日本語の知識が求められる。これに関する事例を1つ紹介したい。中国のJ大学では3年次に古典日本語文法が提供されるが、学生Wはこのとき1年間日本に留学していたため受講できなかった。留学先では同様の科目が開講されておらず、全くこれについて学ぶ機会を持たなかった。後日Wは日本の某大学院へ進学し日本史を専攻するようになったが、一次資料が読めないことで大変に苦慮したという。

これまで蔑ろにされてきたと言っていい古典日本語教育だが、留学生の獲得と教育、そして卒業後の進学支援とにまたがる「教学支援」の新たな方策として、見直す必要があるのではないか。少なくとも現状においてA大学が提供するカリキュラムは、かつての日本を対象に調査・研究を希望する留学生にとっては意義を持つものであろう。

(5) 日本語教員養成と留学生 EM

交流協定校との関係性の強化策として、第10章で取り上げた日本語教員養成講座の活用は、留学生EMを遂行する上で側面からこれを助けるものと評価できる。留学先大学をよく知る人物が留学派遣元大学に常駐して留学の事前指導を行ってくれるというのは、両大学のアーティキュレーションの結び目となるものであり、協定書で整えた交流の枠組みを実際に運用するにあたって、最も望ましい人的資源と言える。

A大学では、中国の交流協定校に2015年現在、通算5名の日本語教員養成講座修了生を現地の日本語教師として派遣している（第10章）。また現地で任期を終えて帰国した修了生の中には、「日本語特別プログラム」のために招いた助教の一人として母校で活躍した者もいる（第8章）。この人物が2015年8月末に任期を終えると、同様の経緯でさらに2名を入れ替わりにA大学では採用した。このように海外の協定校から、いわば逆輸入する形で日本語教師を採用するのは、協定校事情を熟知した人物を身近に置くことを意味する。こうした人事計画は、卒業生のキャリア支援もさることながら、先に述べたアーティキュレーションの結び目としての人的活用を積極的に展開したものと言える。

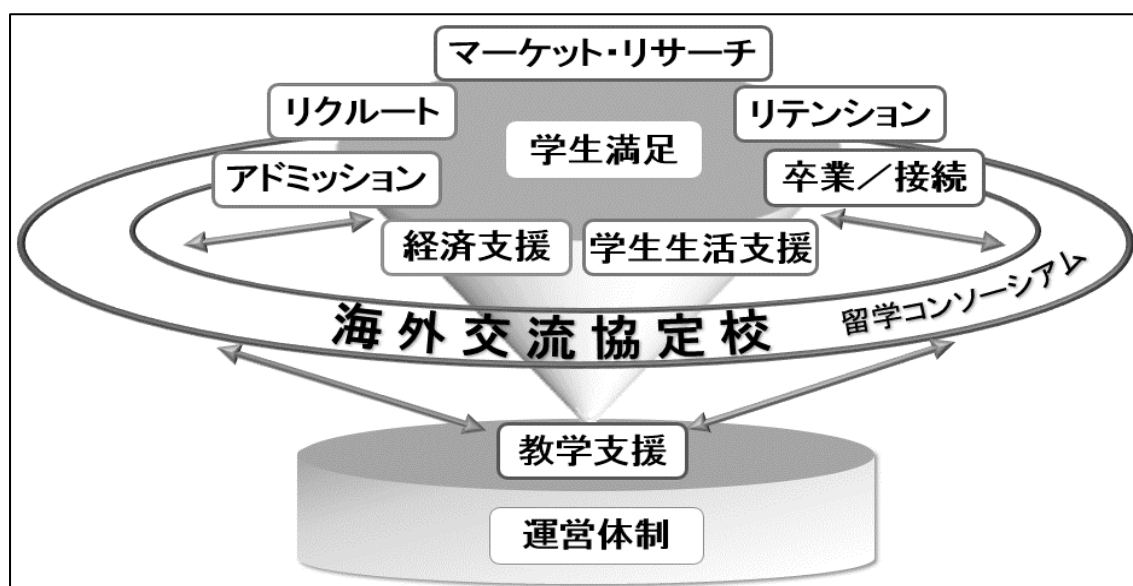
留学生EMにおいては、留学の事前・事中・事後を見渡し、協定校との確固たる連携を背景に教育機関として「教学支援」の実績を積み上げることが求められる。そのためには

日本語教員養成講座の活用が果たす役割も大きい。長いビジョンを持った「教学支援」が求められる以上、そのための人材活用戦略にも長期的な視野に立った取組みが望まれる。

(6) 理想的な留学生 EM

以上を反映させ、図 11-2、11-3 で示した留学生 EM のモデル図を改訂しよう。これにより、理想的な留学生 EM を提示したい。

図 11-4：理想的な留学生 EM モデル



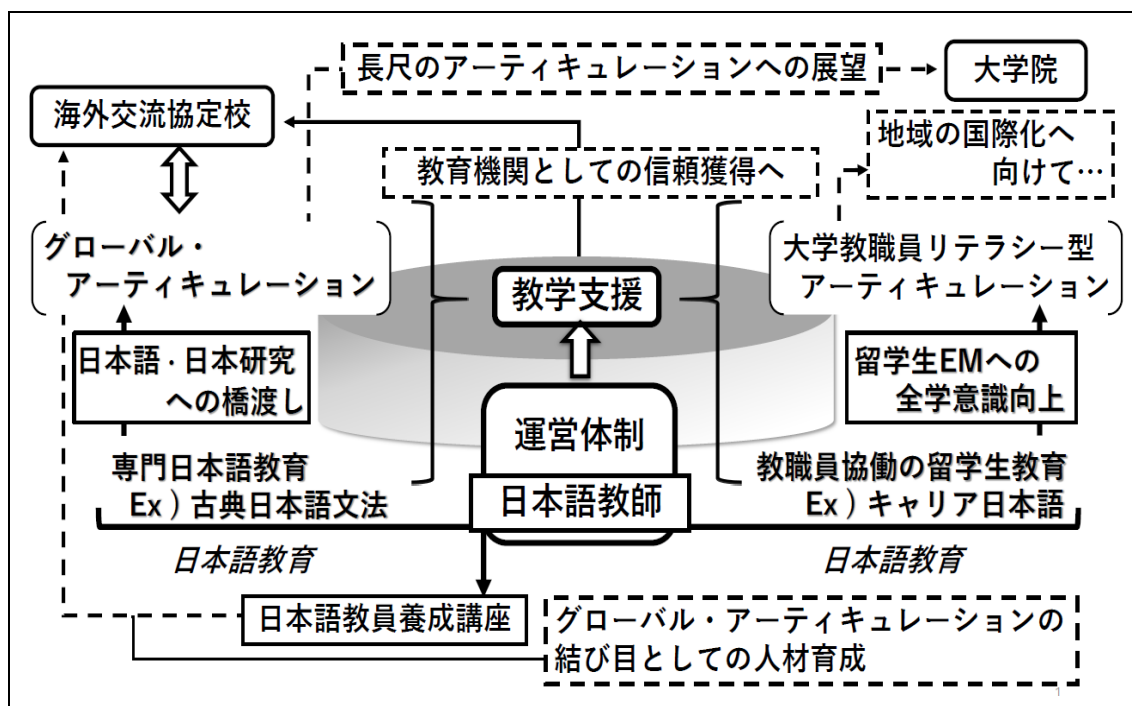
一部のリサーチ・ユニバーシティはともかく、少子化が進む日本の大学では留学生獲得に定員充足の側面があることは厳然たる事実である。しかしブローカーを介しての獲得は問題も多く、継続性にも欠けた。そこで注目したのが教育機関との協定に基づく学生交流であった。その前提となる協定校との信頼関係構築に留学生 EM が必須であるが、期待される留学生 EM は「教学支援」を中心とし、「運営体制」は「教学支援」と一体化した形で構成されなければならない。「運営体制」の構成メンバーは、「教学支援」を優先してプログラムを企画・運営することが望まれる。以上を図示したのが図 11-4 である。

このとき、「教学支援」は学習動機的面で日本留学の必然性が高い日本語・日本研究に軸を置き、その根幹に日本語教育を据えることで一定の学生数確保が見込める。これを前提として留学生 EM を確かなものにするのであれば、図 11-5 に示すように「運営体制」の中核メンバーに日本語教師を据えることが肝要である。その上で、次の 5 点も図 11-5 中

に示したように留学生 EM を確立する上の要点として提言したい。

- 1) 留学生の大学院進学へのニーズを満たすべく、その下支えとなる専門日本語教育の提供を模索するなど、尺の長いアーティキュレーションを意識する必要がある。
- 2) この前提となるグローバル・アーティキュレーションは、汎用性に富んだ基準作りというより、協定校のカリキュラムに配慮した具体的な科目提供に及ぶ。
- 3) 留学生 EM の確立には、これに関与すべき学内全体の意識向上が欠かせず、より広範囲の教職員に当事者意識を持たせるべく、市民リテラシー型アーティキュレーション実現のために日本語科目の一部活用する。
- 4) このとき市民リテラシー型アーティキュレーションは、大学教職員リテラシー型アーティキュレーションとして、FD・SD 的要素を兼ねる。大学教職員が市民に先立って留学生支援の在り様を学び、欧米偏重の交流志向の是正を図ることが叶えば、地域の国際化貢献と留学生支援の一層の充実にも一役買うだろう。
- 5) 日本語教員養成課程修了生を協定校へ教師派遣できれば、両校の結び目としての役割を期待できる。

図 11-5：日本語教育中心のアーティキュレーション



地方小規模私立大学である A 大学の留学生獲得は、この 10 年余りの紆余曲折を経て、現在（ポスト第Ⅲ期）、二重学位プログラムや短期留学プログラムといった協定校からの留学生受入れに集中する格好となった。だからこそ協定校重視、「教学支援」重視の姿勢を打ち出す必要がある。国レベルの政策においては、大学国際化のための留学生獲得、日本人学生のグローバル教育のための留学生獲得が持て囃される向きがあるが、留学生のための留学生 EM こそが、獲得の現場では問われる時代になったと言えよう。

このような状況下では、日本語教師も受入れ後の留学生教育のみに携わる存在ではられない。その専門性を大学運営の中で生かすことが求められる。日本語教師が「教学支援」中心の留学生 EM の中核としての役割を担うことを自らに課さなければ、また大学の経営陣・上層部が日本語教師をそう位置付けなければ、早晩多くの大学が経営に躓くようになるのではないか。大学運営、高等教育の中で日本語教師をどう捉えるか、再検討すべき段階にあると言えるだろう。

11.3 留学生 EM 理論

前節では A 大学を反面教師としつつ、「理想的な留学生 EM モデル」、そして「日本語教育中心のアーティキュレーション」について論述した。しかし一大学のケース・スタディに留めるのではなく、得られた知見をより多くの小規模大学、さらには中規模大学が留学生政策を策定する際の参考となるよう理論化を目指したい。大学経営に臨む者が留学生政策に向き合うときに、その規範となる留学生 EM 理論を提唱することを本節の目的とする。

11.3.1 先行研究より

理論化を目指すにあたって、先行研究にその範を求めたい。とはいえ、従来の EM を扱った先行研究（例えば今井・今井 2003）は、構成要素を並列に置いたり（教学支援の重要性を強調していない）、留学生の特徴を考慮していなかったりすることから、理論的に本研究の主張するところを支えるのは難しい。むしろ本研究が主張するところによって、先行研究の不足を補う理論を構築することに意義が見出せるだろう。

ところで、日本語教育の関連分野において、「Management」と「理論」とを結びつけた用語に、言語管理（Language Management。以下、LM）理論がある。この LM 理論を、ネウストプニー（1995b）は「伝統的な言語政策」と「言語計画」の後継者と位置付けている。ただし LM 理論は「言語計画理論のほとんどのテーマを取り入れているが、そのプログラムは言語計画よりはるかに広い」とされ、「すべての言語問題処理をまとめ、それを同じ理論の中で解釈しようとしている」という（ネウストプニー 2009）。この記述から、留学生に関わるあらゆる取組みを包括的に扱う留学生 EM への応用が期待できる¹⁵²。

そもそもネウストプニー（2009）は「国（あるいは主として国）による言語管理を意味している」のが「言語政策」という概念であると捉えているが、これより「言語政策」は LM のあるレベルの一側面（国レベルの LM の一部）であると位置付けられる。よって、「政策」の上位概念として「管理」を置くものと見做せる¹⁵³。そうであれば、留学生政策を支える理論として留学生の「管理」理論が置けるだろうし、そこに留学生 EM を汎用化するための可能性も見出せるだろう。そこで本研究では LM 理論を下敷きに、前項でまとめた結論に基づく期待される留学生 EM を留学生 EM 理論に昇華させることを試みる。

¹⁵² LM の言語政策及び言語教育政策研究へのフレームワークとして、その概念の活用の妥当性に言及したものに宮崎（2007）がある。

¹⁵³ ネウストプニー（1985a）には「言語政策をはじめとする言語管理」との記述もある。

11.3.2 言語管理理論の特徴から

LM 理論の重視されるべき特徴として、ネウストプニー (1995b) は「言語問題の範囲」、「言語問題解決の可能性」、「言語問題以外の問題との結び付き」、「言語問題のレベル」、「言語問題のプロセス」、「言語問題処理の普遍性」の6つを取り上げている。そして、LM の6つの特徴を、「言語計画」との比較の中で紹介している (表 11-1)。

表 11-1 : 言語計画と言語管理 (ネウストプニー (1997) 表 1 を一部転記)

特徴	言語計画	言語管理
言語問題の範囲	主として言語バラエティーの使用と発展	すべての言語問題を扱う (言語教育も含む)
言語問題解決の可能性	適当な政策を採用すれば解決できる	解決できない問題のための処理も必要である
言語問題以外の問題との結び付き	狭い意味の言語を対象にする	言語問題と同時に社会言語と社会文化能力に関する問題も処理しなければならない
言語問題のレベル	主として国全体のレベルを対象にする	談話レベルまで複数のレベルを取り扱う
言語問題のプロセス	談話からスタートするプロセスを体系的には取り扱わない	談話での問題を出発点にプロセスを対象にする
言語問題処理の普遍性	基本的にはすべての社会での言語問題は同じである	言語問題は社会によってそのパラダイムが異なる

それでは、留学生 EM 理論はどのように特徴づけることができるか。上記 6 つの特徴から 5 つ¹⁵⁴を留学生政策に置き換え、「留学生対応の範囲 (LM 理論：言語問題の範囲)」、「留学生支援の文脈化 (LM 理論：言語問題以外の問題との結び付き)」、「留学生支援のレベル (LM 理論：言語問題のレベル)」、「留学生支援のプロセス (LM 理論：言語問題のプロセス)」、「留学生支援の普遍性 (LM 理論：言語問題処理の普遍性)」とし、以下に詳述する。

¹⁵⁴ 「言語問題解決の可能性」を留学生 EM 理論に適用しないのは、「解決できない問題」の存在を仄めかすことで、大学経営陣が留学生 EM への自らの消極的参加を正当化することを恐れたからである。

(1) 留学生対応の範囲

EM については、すでに第 2 章でその定義について紹介した。留学生 EM についても、留学生支援の一切を包括することを強調するものであることは、これまでみてきた通りである¹⁵⁵。そのためにこそ、今井・今井（2003）などの先行研究が挙げ、本研究でもこれを補充した留学生 EM の構成要素が存在する。

よって留学生 EM 理論は、特定のトピックを扱う言語計画理論ではなく、「すべての言語問題を扱う」とする LM 理論的性格を有していると言えよう。これにより、留学生 EM 理論における留学生対応の範囲は「すべての留学生問題を扱う」ことにあると明記したい。

(2) 留学生支援の文脈化

LM 理論の重要な提議の 1 つとして、「社会経済的な事実を無視した言語管理は効果的な結果を得られない」とネウストプニーは述べる（ネウストプニー1997）。そこでネウストプニー（1997）は、言語計画理論では狭い意味での言語的レベルを対象とするばかりであったのに対し、LM 理論では「相互に関連した一連の問題について、少なくとも三つのレベルが区別されなければならない」とし、上記「狭い意味での言語的レベル」に加え、「社会文化的（あるいは社会経済的）レベル」、「社会言語的レベル（通常は言語と言った場合に含まれない、狭い意味でのコミュニケーション上の問題）」を提示している。

LM が狭義の言語を対象としていては意味を為さないというネウストプニーの主張は、言語をそれが用いられる文脈の中で捉える重要性を唱えたものと解釈できる。同様に、留学生支援も文脈の中で再構築すること、すなわち文脈化が欠かせない。

では、留学が持つ文脈とは何か。本研究では調査より得られた知見に基づき、留学期間中の留学生のみを支援の対象とするのではなく、広範囲に向けた、そして長期的な視野を持って支援に臨むことを提言した。

広範囲に向けた支援とは、第 6 章等で取り上げた留学「浮遊」層の例に見られるように、留学はその支援者である保護者や派遣元校の教員等の意向に多分に左右されることを考慮する必要性を指したものである。直接的に支援の対象となる留学志願者（そして留学生）のみの満足を図るだけでは不十分である。派遣元の教育機関スタッフ、そして保護者が納得する留学プログラムを構築し、これを彼ら支援者と共有するアプローチが重要であろう。

また長期的な支援とは、グローバル・アーティキュレーションを長い尺度で捉えること

¹⁵⁵ これを指して「揺りかごから墓場まで」と岩崎（2010）は表現している。

を意味する。直接支援する留学期間中（事中）だけ切り取るのではなく、事前・事中・事後に渡っての長期的な視野に立ち、それぞれの「接続」に目を向けなければならない。

(3) 留学生支援のレベル

LM 理論は、その対象を言語計画理論と違って個々のコミュニケーションから国家レベルの政策まで幅広く扱っている。このことを受け、留学生 EM 理論が対象とするレベルについても再確認したい。

本研究で取り上げた留学生支援の主体は大学であり、そこで働く教職員である。上層部と現場の教職員の意見の不一致、その背景にある留学生支援への上層部の理解不足（或いは無関心）などは A 大学の課題として否定的に記述してきたところである。また留学生支援の対象は直接的には留学生個々であるが、留学支援者への働きかけもある。つまり大学間の協定に基づく留学生受入れであっても、様々なバリエーションを見せる個々のコミュニケーションから大学間の協議まで複数の段階を有する。

一方で、大学コンソーシアムを通しての留学生受入れや、地域の産学官連携による留学生招致の動き（富田 2015）なども無視できない。さらに日中関係や日韓関係に代表される国レベルの政治的、経済的な影響も、大学の留学生政策にとって無縁ではられない

このように留学生支援のレベルはマイクロレベル（個々のコミュニケーション）からミドルレベル（大学間でのやり取り）、マクロレベル（国・地域の留学生政策）へと多様な諸相を見せる。この点についても留学生 EM 理論は、「談話レベルまで複数のレベルを取り扱う」とする LM 理論的性格を有していることがわかる。

(4) 留学生支援のプロセス

LM 理論が掲げる「言語問題のプロセス」とはどのようなものか。表 11-1 中には「体系的なプロセス」との語が見られるが、LM 理論では LM の重要な特徴の一つとして、そのプロセスに一定の、そして普遍的な段階があることを指摘している（Neustupný 1985、ネウストプニー 1995、1997）。すなわち、

- 第 1 段階 規範からの逸脱がある
- 第 2 段階 その逸脱が留意される
- 第 3 段階 留意されたものが評価される

第 4 段階 評価された逸脱に対して調整が選択される

第 5 段階 調整行動が実行される

の 5 段階を踏まえるという。多岐に渡るレベルの言語問題を扱う LM 理論では、このプロセスがそれぞれに適応されるとする。そして、談話レベルでの調整もあれば、国レベルでの言語政策についてもこのモデルは援用できるという。

では留学生 EM 理論ではこのプロセスを用いて、どのようなモデルを示すことができるだろうか。まず留学生 EM に関して、従来の取組みの見直しを調整行動（第 5 段階）であるとするれば、問われる規範を教学支援に置くというのが、本研究の結論である。それゆえ、教学支援と照らし合わせたときに是正すべき逸脱があったとき（第 1 段階）、それを大学、教職員がマークし（第 2 段階）、不適切であるとして、否定的に評価される（第 3 段階）。そこで、調整するための新たな政策が選択され、（第 4 段階）その政策が新たに実行される（第 5 段階）、といったプロセス・モデルを策定することができる。

では、現行プランの見直しではなく、全く新規の取組みであればどうだろうか。この場合は、新しいプランが教学支援と照らし合わせたときに逸脱がないか検証し、逸脱が懸念されれば（第 1 段階）、これを留意し（第 2 段階）、否定的評価となれば（第 3 段階）、修正を検討し（第 4 段階）、これを反映させた修正版の新規プランを遂行すればよい（第 5 段階）。一方で、新規プランの計画段階で留意されるほどの教学支援からの逸脱が見出せなければ（第 1・2 段階）、それを肯定的に評価し（第 3 段階）、遂行することになる（第 5 段階）。

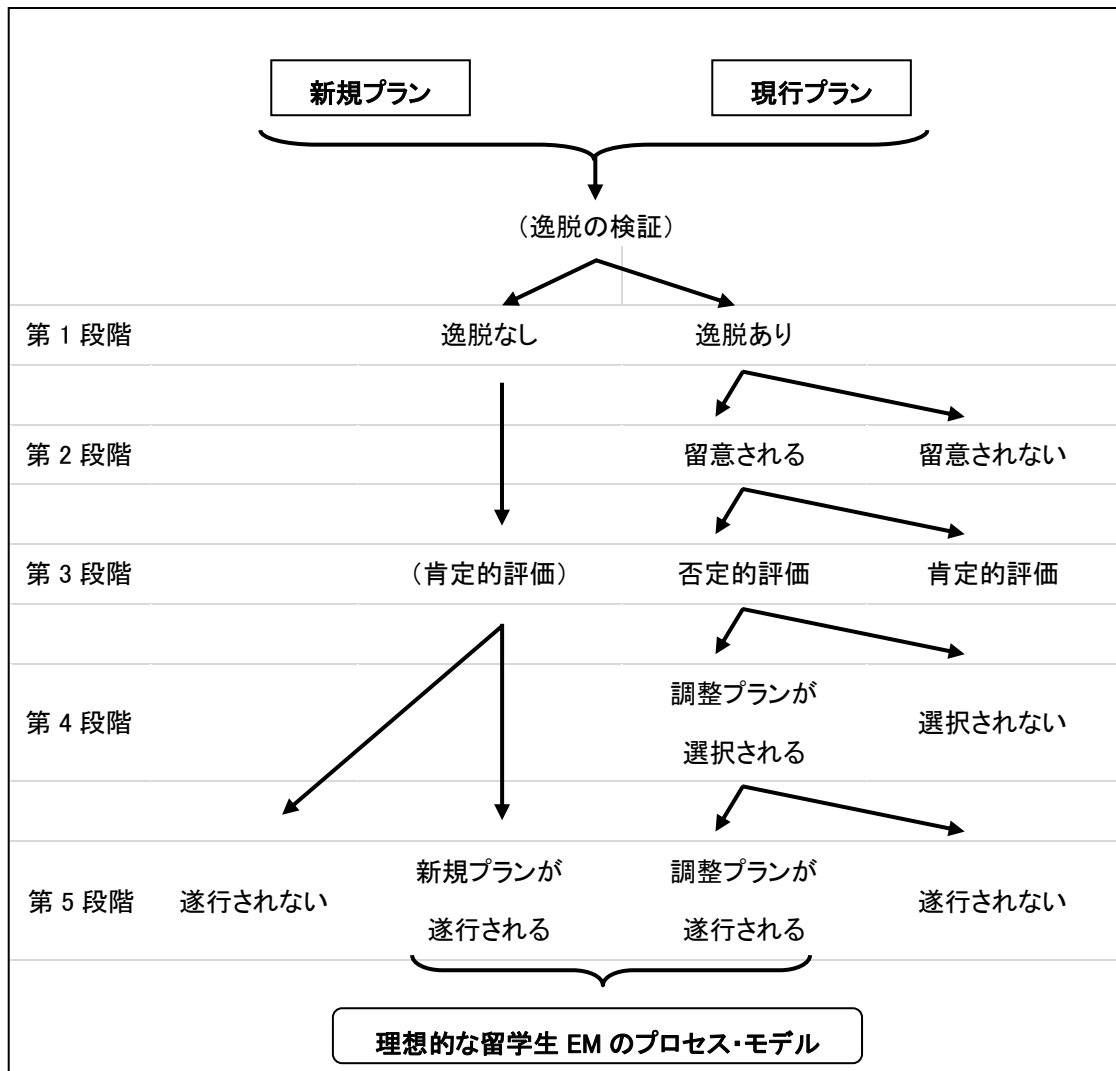
上記は、当然のことである。しかし、本研究の第 8 章で取り上げた日本語特別プログラムに見られるように、検討不十分な中で拙速な新規獲得事業が為されることは、プロセス・モデルの明示が必要であることの証左となるだろう。

またプロセス・モデルを検討するにおいては、必ずしも逸脱に対して調整が遂行されるとは限らない点を上記の先行研究では付言している。せっかく教学支援を踏まえた調整プランが計画されても、遂行されなければ意味を為さない。実効性のあるプランを立てる、あるいは実行力を持った支援体制を構築することを目指さなければならない。

以上を考慮し、留学生 EM のプロセス・モデルを図 11-6 にまとめた¹⁵⁶。このプロセスを経て遂行された留学生政策であれば、教学支援の在り方から乖離することはないだろう。

¹⁵⁶ 図 11-6 は、言語管理理論を踏まえてコミュニケーション上の調整行動を考察した Fan (1994) や Miyazaki (2001) を参考にして作成した。

図 11-6：留学生 EM のプロセス・モデル



さらに本論では PDCA (Plan、Do、Check、Act) のサイクルを機能させる重要性についても言及した。これを組み込むとすると、計画されたプラン (Plan) を遂行 (Do-第 5 段階) しても、それは PDCA サイクルにおいては未だに中途段階であるに過ぎず、さらに逸脱がないか追跡して検証 (Check) を行ない、必要に応じて再度の留学生 EM プロセスを踏む (Act) ことが求められるだろう。

(5) 留学生支援の普遍性

「留学生支援の普遍性」の基とした「言語問題処理の普遍性」に関して、LM 理論では表 11-1 にあるように「言語問題は社会によってそのパラダイムが異なる」とされる。つまり、

その普遍性を否定し、パラダイム¹⁵⁷の影響下にあるというのである。ネウストプニー(2009)においても、「言語管理は、無限に異なるプロセスではなく、少数のパラダイムを通して展開していく」と述べられており、特にここでは近代とポスト近代でのパラダイムシフトの影響について言及されている¹⁵⁸。

留学生政策に関しても、近代からポスト近代にかけてのパラダイムシフトを見てとることができる。例えば19世紀における清国からの日本への留学生招聘事業などは、ポスト近代とは全く異なる政治的背景をもってなされており(詳しくは酒井2010)、近代前期の政治色濃厚なパラダイムを顕著に表したものと言える。

しかし、このような近代、ポスト近代といった長期的な視野に立たずとも、本研究で取り上げた10年余りの短い期間の中でさえ、より短期間のパラダイムの影響下にあることを指摘できる。本研究でいう第Ⅰ期、第Ⅱ期、第Ⅲ期が、それを体現していると言えよう。

短期的なパラダイムを作り出すものとして、文部科学省を中心とした国レベルでの留学生政策を挙げよう。これについては第1章でも触れたが(1.2 国による日本語教育政策)、改めて米澤(2015)を参考に表11-2にまとめた(次ページ)。

また外国の教育機関、外国人学習者を対象とする留学生EMでは、日本と彼らの母国との関係性が与える影響も極めて大きい。これについては、第Ⅱ期と第Ⅲ期との線引きを一例として紹介したい。第Ⅱ期と第Ⅲ期とは留学「浮遊」層の減少によって区分されるが、その要因として2点挙げることができた。まず1つは、それまで留学生の獲得マーケットであった中国と日本、そして韓国と日本の政治的関係悪化による留学志願者の激減である¹⁵⁹。さらにもう1つ、東日本大震災に端を発する安全性への危惧とこのことをきっかけとする日本経済の将来性に対する期待感の低下が第Ⅲ期を特徴づけている。

一方で、定員充足のための留学生獲得という、大学経営における留学生の位置付けは、第Ⅰ期より第Ⅲ期まで一貫して変わらない。そして日本人の出生率の回復に向けた抜本的な手立てがなされない以上、これは将来的にも長期に渡るパラダイムであろう。

以上より、ポスト近代期(現代)における留学生支援は、留学生獲得としての普遍的な

¹⁵⁷ パラダイムとは「ある科学領域や学問分野の基本的性格に関する大枠的コンセンサスを指し、それによって当該分野の重要課題を方向づけ、研究や理論化の指針となるものである」とされる(嶋口2000)。

¹⁵⁸ この中で、「言語計画理論はポスト近代前期のものであったのに対し、言語管理理論はポスト近代期の現段階を反映する理論だ」と述べている。

¹⁵⁹ 留学生獲得マーケットとしての中国・韓国への期待減が、A大学では代替を求める動きへとつながり、ネパールでの留学生獲得へ着手することとなった(第8章)。

性格と、政治（外交）的・経済的な影響を受けて変容性にも富む。このように、現代の留学生 EM 理論は重層的なパラダイムによって特徴づけられると規定できるだろう。

表 11-2：国レベルでの留学生政策の変遷

プレ第一期	1983	留学生 10 万人計画
	1998	大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」
	2000	大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」
	2000	大学審議会「大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ」
	2001	文部科学省発足
	2001	「大学（国公立大学）の構造改革の方針（遠山プラン）」
	2002	中教審答申「大学院における高度専門職業人養成について」
	2002	21 世紀 COE プログラム
第一期	2003	中教審答申「我が国の高等教育の将来像」
	2003	中教審答申「新たな留学生政策の展開について～留学生交流の拡大と質の広報を目指して～」
	2005	中教審答申「新時代の大学院教育 – 国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて –」
第二期	2007	グローバル COE プログラム
	2007	世界トップレベル研究拠点プログラム（WPI）
	2008	留学生 30 万人計画
	2008	答申「教育振興基本計画について」
	2010	中教審答申「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へ～」
第三期	2011	中教審答申「グローバル化社会の大学院教育～世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために」
	2012	文部科学省ワーキンググループ 職業教育において国際的な視野のある専門人材（グローバル専門人材）に関する検討
	2013	中教審答申「第 2 期教育振興基本計画について」
	2013	教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」（第三次提言）

図 11-7：ポスト近代期の受入れ留学生の重層的パラダイム

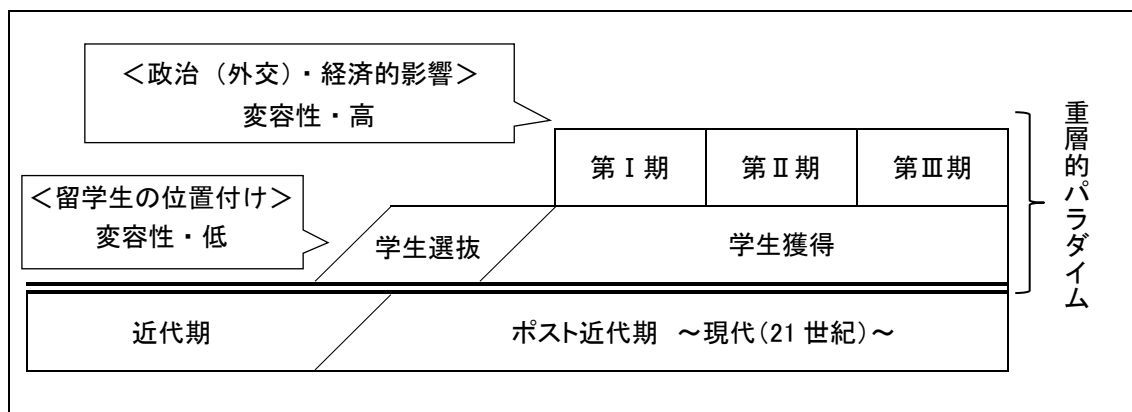


図 11-7 は、この重層的パラダイムを図示したものである。本研究が対象としたのは、ポスト近代期、それも 21 世紀となった第Ⅰ期以降の 10 年余りであったが、A 大学においては、「留学生の位置づけ」は学生獲得のためのものとして一貫しており、これは変容性の乏しいパラダイムと言える。一方、この間に第Ⅰ期から第Ⅱ期、第Ⅱ期から第Ⅲ期と、同じ学生獲得のための留学生ではあっても、そのマーケットは政治（外交）的・経済的事情の影響下にあつて、度々様変わりしており、高い変容性を持つ。この二面性を同時期に重ねて持つことを指して、本研究では重層的パラダイムと呼ぶこととする。

11.3.3 留学生 EM 理論の提唱

改めて前項で取り上げた留学生 EM 理論を整理し、提示しよう。留学生 EM 理論は本節冒頭で述べたように、本研究が目指す理想的な留学生 EM を現実のものとするにあたって、これを理論的に支えることを目的とする。これによって、A 大学同様に定員充足に喘ぎ、それを留学生獲得によって埋めようとする多くの中・小規模大学が留学生政策を策定するにあたって、その拠り所となれば幸いである。

留学生 EM 理論は言語管理理論に準じて検討することで形作られた。そこで表 11-4（次ページ）に、この 2 つの理論を対比する格好で提示する。5 項目（「留学生対応の範囲」、「留学生支援の可能性」、「留学生支援の文脈化」、「留学生支援のレベル」、「留学生支援のプロセス」、「留学生支援の普遍性」）における個々の特徴の詳細は前項で既に述べたが、総じてこの両者は似通った特徴を持つ。両者は共に「管理」をキーワードとし、「政策」を下位概念に置く点でも共通している。

表 11-4 : 留学生 EM 理論と言語管理論

特徴	留学生 EM 理論	言語管理理論	特徴
留学生対応の範囲	すべての留学生問題を扱う	すべての言語問題を扱う(言語教育も含む)	言語問題の範囲
留学生支援の文脈化	留学支援者も対象とした広範囲な支援、留学期間に限らない長期的な支援を確立しなければならない	言語問題と同時に社会言語と社会文化能力に関する問題も処理しなければならない	言語問題以外の問題との結び付き
留学生支援のレベル	ミクロレベルからマクロレベルまで、複数のレベルを取り扱う	談話レベルまで複数のレベルを取り扱う	言語問題のレベル
留学生支援のプロセス	PDCA を念頭においたプロセス・モデルを確立・維持しなければならない	談話での問題を出発点にプロセスを対象にする	言語問題のプロセス
留学生支援の普遍性	日本社会における重層的なパラダイムを考慮しなければならない	言語問題は社会によってそのパラダイムが異なる	言語問題処理の普遍性

理想的な留学生 EM を確立するためには、留学生 EM 理論に照らし合わせて、自らの留学生政策を検証することを提言する。すなわち、上記の表 11-4 にある留学生 EM の個々の特徴に沿って、

- すべての留学生問題を網羅できているだろうか(留学生対応の範囲)。
- 広範囲に渡る、また長期に渡る支援を目指しているだろうか(留学生支援の文脈化)。
- 複数のレベルでの支援を考慮した政策となっているだろうか(留学生支援のレベル)。
- 「教学支援」を規範としたプロセス・モデルに沿って計画を遂行しているか。また PDCA サイクルを回しているか(留学生支援のプロセス)。
- 日本社会を取り巻くパラダイムを踏まえた留学生政策を立てているか(留学生支援の普遍性)

以上を自らに問いかけることで、実際の留学生政策を理想的な留学生 EM に向けて改善していくことが望まれる。

なお、「留学生支援の普遍性」ではパラダイムの影響への柔軟な対応が求められることから、その普遍性は基本的に否定される。これは図 11-7 に挙げたように、重層的パラダイムは変容性に関して相反する 2 つのパラダイムから構成されることによる。つまり、一方は変容性に乏しい「留学生の位置付け」であっても、もう一方が高い変容性を持つ「政治（外交）・経済的影響」であることから、支援の在り方が普遍というわけにはいかないということの意味する。

しかし、留学生のための留学生政策を志向するという 1 点は普遍的であることを本研究は主張する。パラダイムの影響は否定できないが、政策の根幹には「学生獲得」の前提として、留学生自身の幸福につながる留学生 EM をこそ希求すべきである。そして、これをパラダイムに左右されることのないよう、大学環境に根付かせる努力が欠かせないだろう。このような普遍的な留学生政策観を持つことが、いわば大学における「サステナビリティ経営戦略」¹⁶⁰とも擬することできる。

¹⁶⁰ ステッド・ステッド（2014）は経済効率のみを重視するのではなく、「現在のニーズを満たし、それとともに将来の世代のニーズを満たす能力を損なわない」ために「サステナビリティ経営戦略」を提唱している。なお、「サステナビリティ」は地球レベルの環境保全がキーワードとなるが、留学生 EM であれば留学生のための支援体制、受入れ態勢の保全がそれにあたるだろう。

11.4 展望 —今後の研究の課題として—

日本語教師は、もはや教室で受入れた留学生に日本語教育を施す教育業務に携わるだけの存在ではいられなくなった。大学運営の中でその専門性を生かすことが求められる時代に至った。日本語教師が「教学支援」中心の留学生 EM の中核としての役割を担うことを自らに課さなければ、或いは大学の経営陣、上層部が日本語教師をそう位置付けなければ、早晚多くの大学が経営に躓くだろう。本研究が大学運営、高等教育の中での日本語教師の新たな位置付けの嚆矢となれば幸いである。

本節では、本研究では扱うことの出来なかった研究課題について列挙する。今後継続して調査を進めていく必要性を指摘するとともに、この研究テーマが持つ可能性について示し、稿を終えたい。

11.4.1 調査対象の拡充

(1) 中小規模の大学の支援のために

本研究では A 大学から提供を受けた内部資料等を含むデータを基に、その取組みを批判的に分析・考察した。しかし、A 大学同様に定員割れに悩む大学は日本中に数多く存在し、なおかつ今後その数は膨らみ続けていく。生き残りのための留学生施策はもはや一つの潮流と言っている。そしてそこには本研究が取り上げたように批判されるべき留学生獲得があり、それに伴う混乱が見出せる。そこで今回の情報提供に応じた A 大学の姿勢と、それを取りまとめた本研究の成果が、協力要請に応える大学の登場を促すことに期待したい。

十分な戦略性を持たず、留学生政策と呼べるまでに昇華されていない施策の段階では、A 大学のようにその時々事情に流され、不本意な取組みによる不本意な結果に終わる。積み重ねた経験を有効に活用するには PDCA サイクルを機能させることが欠かせない。本研究は多くの留学生施策に困惑する大学への解決策を提示するためのものであり、徒に批評することが狙いではない。理想的な留学生 EM の実現への挑戦を継続していくことで、小規模あるいは中規模大学において留学生の満足につながる留学生政策を支援していきたい。

(2) リサーチ・ユニバーシティへ

さらにはリサーチ・ユニバーシティについても、本研究の知見を活かす余地はないか検討すべきだ。質の優れた留学生を受入れるというが、その実態はどうか。またその支援は、本研究が提唱した留学生 EM に当てはめるときどう評価できるか。仮に優秀な学生を受入

れているとしても、大学のブランドだけでその受入れが持続できるものでもないだろう。

前節では「サステナビリティ経営戦略」に言及したが、大学経営における留学生獲得を持続可能とするのは、それがリサーチ・ユニバーシティであっても「教学支援」中心の留学生 EM であろう。本研究で扱った小規模大学の実情と対比させながら、多様な大学の特性が記述できれば、留学生 EM を留学生の「質」と一層関連付けた論究も可能となる¹⁶¹。

11.4.2 ミドルレベルでの留学生政策

2012年の世界日本語教育研究大会において、「求められる日本研究プログラムと日本留学をめぐるアーティキュレーションの確立に向けてー中国からの留学生獲得のためにー」と題したパネルセッションを催した。4人のパネラー（春口淳一・酒井順一郎・吉野利雄・磐村文乃）が「中国の大学、その他の日本留学に向けた意識、動向」、「地域における留学生獲得の動き」、「専門教育の必要性とその中身」、「日本留学に先駆けて行う事前教育は、どういったものを目指すべきか」、「中国の教育機関とのアーティキュレーションを測る上での障害は」という5つの視点に立って論じた。これらは本研究のトピックにも重なるところが大きい、「地域における留学生獲得の動き」については、触れるところが少なかった。

「地域における留学生獲得の動き」では、特に「長崎県留学生3千人委員会」を取り上げ、その希薄な「教学支援」への意識を批判している。この委員会は、県内の大学と産業界、そして長崎県や長崎市が連携することによって、1,500人足らずの県内留学生を倍増させようという計画であり、ちょうど国の「留学生30万人計画」に足並みをそろえたかのような企画である。そして、この委員会を準備機関として実際に発足したのが長崎留学生支援センターである¹⁶²。準備段階では「長崎県留学生3千人委員会」委員への聞き取りに基づいて批判したものの、実際の活動はどのようなものとなっているのか、追跡調査には至っていない。前項は他大学の取組み事例の収集を課題としたが、さらにこれらを取りまとめようという県レベルの動きについても、各大学の実態をどう捉え、その留学生支援がどのように遂行されているのか、「教学支援」重視の視点から分析・考察する必要がある。前掲の研究課題と併せることで、地方における留学生獲得の意義と課題が見えてくるだろう。

¹⁶¹ 市民リテラシーの醸成を目的に、日本語教育の中でサステナビリティを論じる必要性を提唱したものに宮崎（2016）がある。ミドルレベル（地域社会）での日本語教育支援をサステナビリティと結び付けて論を展開しており、本研究が今後の課題とする次項「ミドルレベルでの留学生政策」に先行した研究と言えるだろう。

¹⁶² 「長崎県留学生支援センター」の取組みを批判的に紹介したものに富田（2015）がある。

11.4.3 多様化を増す「学生生活支援」に向けて

最後に取り上げたいのは、留学生ための「学生生活支援」の補強である。留学生が来日し、異文化接触などから精神的な負担を覚えるケースは少なくない。そしてこれに対していかに向き合うかを論じた先行研究も、井上ほか（1997）や加賀美（2002、2010）、横田・白土（2004）、大橋（2008）に代表されるようにこれまでも注目を集めてきた。

しかし異文化接触による心理的な負担ばかりではなく、そもそも精神的・身体的にハンディキャップを抱えながら、積極的に大学に進学し、さらには留学に挑戦する者がいる。A大学においては「短プロ-欧米」にのみ、しかも近年顕著にその傾向がみられる。2013年度秋の申請者35名中、病歴や持参する薬を特記した者は0名だった。しかし、2015年度秋は47名中25名について、その備考欄に「ADHD」、「ADD」、「鬱病」、「双極性障害」、「不安症」などの記述がみられる。

このことは、以前は留学生の中に存在しなかったというよりも、A大学では現在ほど注意されていなかっただけなのかもしれない。注意しないまま受入れ、その対応への試行錯誤を通して出願時の申告要請を徹底するようになったとも言えるだろう。ただ「短プロ-欧米」派遣機関を要する欧米諸国において、このような症状を抱える人物にも積極的に学びの機会を与えていることは、「短プロ-アジア」に比較して特徴として捉えることができる。

A大学としては、今後も「短プロ-欧米」を運営していくからには、こういったハンディキャップを抱えた学生をいかにケアしていくのか、症例や症状と「学生生活支援」の有り様について目を配る必要があるだろう¹⁶³。本研究ではグローバル・アーティキュレーション、市民リテラシー型アーティキュレーションは、「教学支援」においてこれを取り上げてきたが、「学生生活支援」での2つのアーティキュレーションにもまた応用されるべきだろう。

また本研究では「教学支援」中心の留学生EMを主張する中で、日本語教師の教育機関における位置づけの見直しについても言及してきた。一方でアルセン（1999）によればアメリカの大学機関におけるFSA（Foreign Student Adviser）もまた大学組織の中で権限、権利が乏しいという。「教学支援」にせよ、「学生生活支援」にせよ、留学生のための留学生政策の確立という視座に立つことが必要である。このとき、自ずと留学生支援の専門性について捉えなおすことになるであろう。

¹⁶³ 「教学支援」における取組みについては、安田（2013、2014、2015）の実践報告がある。

参考文献

- 安達幸子・市川薫・品田潤子（1987）「教師に望む－学習者の立場から－」『AJALT』
10、pp.6-19、国際日本語普及協会
- 明石純一（2007）「日本の留学生政策をめぐる一考察－『10万人計画』から『新たな留
学生政策』へ－」『国際政治経済学研究』19、pp.107-119、筑波大学大学院人文社会
科学研究科国際政治経済専攻
- アルセン，ゲーリー [服部まこと・三宅政子監訳]（1999）『留学生アドバイザーという
仕事 国際教育交流のプロフェッショナルとして』東海大学出版会
- アルトバック，フィリップ・ナイト，ジェーン [天野郁夫訳]（2006）「高等教育の国際
化－動機と現実」『IDE 現代の高等教育』482、pp.8-16、IDE 大学協会
- 天野郁夫（1999）「日本のアーティキュレーション問題」『現代の高等教育』408、pp.5-12、
民主教育協会
- 荒井克広（1999）「アーティキュレーションとしての大学入試」『現代の高等教育』408、
pp.13-19、民主教育協会
- 有田節子（2014）「初めての日本語・日本文化研修留学生の受け入れ－その意義と課題－」
『大阪樟蔭女子大学研究紀要』4、pp.59-65、大阪樟蔭女子大学
- 阿波村稔（2006）「大学国際戦略と留学生教育－戦略的研究支援から留学生教育を考える
－」『留学生教育』11、pp.151-155、留学生教育学会
- Byrnes, H. (1990) "Priority: Curriculum Articulation. Addressing Curriculum
Articulation in the Nineties: A Proposal.", *Foreign language annals / American
Council on the Teaching of Foreign Languages*. pp.281-292
- 張泓明（2013）「留学仲介という斡旋組織について：中国山西省の日本留学仲介業務を例
として」『人間社会環境研究』26、pp. 79-96、金沢大学
- 江藤一洋（2001）「留学生政策を国際的視野で展望する」『留学交流』13（1）、pp.8-11、
ぎょうせい
- Fan, S.K.C (1994) "Contact situation and language management.", *Multilingua*. 13-3,
pp.237-252
- ファン，S.K.（1998）「接触場面と言語管理」『特別研究「日本語総合シラバスの構築と
教材開発指針の作成」会議要録』国立国語研究所

- ファン, S.K. (1999) 「非母語話者動詞の日本語会話における諸問題」『社会言語科学』第 2 巻第 1 号、pp.37-48、社会言語科学会
- 深澤のぞみ・冷麗敏 (2014) 「グローバル人材育成としての日本語教師養成海外日本語教育実習の実践と成果」『金沢大学留学生センター紀要』17、pp.43-55、金沢大学
- 福島真司 (2010) 「山形大学の Enrollment Management」『大学創造別冊 大学職員ジャーナル』13 号、pp.44-55、高等教育研究会大学職員フォーラム
- 古別府ひづる (2005) 「山口県立大学国際文化学部日本語教員養成課程創設 10 年の歩み：検証と課題」『山口県立大学国際文化学部紀要』11、pp.59-70、山口県立大学
- 古橋政子 (1994) 「小規模大学での国際教育巷間プログラム - その将来についての一考察 -」『放送教育開発センター研究紀要』10、pp.165-177、放送大学
- 後藤雅人・平井佑樹・金菊花・若菜結子・杜婧・五十嵐順 (2011) 「シンポジウム 海外日本語教育インターンシップ・国際日本語教育実習：遠隔地での学びとその支援」『21 世紀アジア学研究』9、pp.91-96、国士舘大学 21 世紀アジア学会
- 郡司正人 (2011) 「留学生の日本就職は、今 採用・就労状況調査から見る企業と留学生、それぞれの意識」『月刊 アジアの友』489、pp.6-21、財団法人アジア学生文化協会
- 濱中淳子 (2013) 「序論 - 大衆化する大学にどう向き合うべきか」『大衆化する大学 - 学生の多様化をどうみるか』pp.1-16、岩波書店
- 潘建秀 (2007) 「留学生が留学生指導・相談担当者に期待する資質・能力に関する研究 - 教員と職員との差異に注目して -」『留学生教育』12、pp.85-93、留学生教育学会
- 花谷薫 (2007) 「留学生受入れと私立大学の役割」『IDE 現代の高等教育』494、pp.42-46、IDE 大学協会
- 長谷川正明 (1984) 「21 世紀への留学生政策」『教育と医学』32(9)、pp.906-913、教育と医学の会
- 早川直子 (2004) 「海外日本語教育機関との遠隔日本語チュートリアルの試み：ビデオ会議システムを用いて」『早稲田大学日本語教育実践研究』1、pp.169-178、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 林洋子 (2004) 「工学系修士論文口頭発表に用いられる語彙・表現」『専門日本語教育』6、pp.25-32、専門日本語教育学会
- 平畑奈美 (2008) 「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割 - 母語話者性と日本人性の視点から -」『世界の日本語教育 日本語教育論集』18、pp.1-19、独立行政法人

国際交流基金

- 平田歩 (2008) 「日本語教員養成課程における教育実習の試み」『梅光学院大学論集』41、
pp.54-59、梅光学院大学
- 堀井恵子 (2014) 「日本留学におけるアーティキュレーション上の課題：中国人留学生へのインタビュー調査から」『Global communication』3、pp.75-84、武蔵野大学グローバル教育研究センター
- 堀井恵子 (2015) 「Can-do を活用した学部日本語カリキュラムのリ・デザイン：J-GAP 中日アーティキュレーション・プロジェクトの活動から」『Global communication』5、
pp. 77-87、武蔵野大学グローバル教育研究センター
- 堀田泰司、船津秀樹 (2005) 「留学に対する学生の意識と日本の留学生政策の発展」『広島大学留学生教育』9、pp.1-13、広島大学留学生センター
- 五十嵐一郎 (2010) 「生涯にわたり古典に親しみを抱き続ける学習指導」『日本語学』vol.29(3)、
pp.50-58、明治書院
- 飯塚信 (2014) 「環境変化をとらえた教育改革を」『between』255、pp.4-7、株式会社進研アド
- 池田伸子 (2009) 「留学生の就職を支援するための実践的日本語教育について」『ことば・文化・コミュニケーション』創刊号、pp.131-142、立教大学
- 今井健・今井光映 (2003) 『大学エンrollment・マーケティングー大学 EM の 4C スクウェアパラダイムー』中部日本教育文化会
- 稲井富赴代 (2012) 「中国人留学生に対するキャリア教育と就職支援：日本企業に就職した元留学生に対するアンケート調査をもとに」『研究紀要』56・57、pp.1-37、高松大学
- 井上孝代 [編著] (1997) 『留学生の発達援助 不適應の実態と対応』多賀出版
- 伊藤彰浩 (2013) 「大学大衆化への過程ー戦後日本における量的拡大と学生層の変容」『大衆化する大学ー学生の多様化をどうみるか』pp.17-46、岩波書店
- 伊藤章子・浅川晃広・西山聖久 (2014) 「留学生のアルバイト就労時における身元保証問題」『留学生教育』19、pp.73-80、留学生教育学会
- 伊藤孝恵 (2007) 「チューター活動と留学生相談室の支援ー山梨大学の事例からー」『留学生センター紀要』3号、pp.3-11、山梨大学

- 岩崎正美（2006）「鳥取大学の国際化に向けて」「高等教育の国際化－動機と現実」『IDE 現代の高等教育』482、pp.22-25、IDE 大学協会
- 岩崎吉博（2010）「エンrollment・マネジメントと職員の役割」『大学創造別冊 大学職員ジャーナル』13号、pp.14-17、高等教育研究会大学職員フォーラム
- 岩田雅明（2013）『生き残りをかけた大学経営戦略－大学、常夏の時代から氷河期へー』ぎょうせい
- 舒斌（2005）「中国における第二外国語としての日本語教育－四川師範大学を中心に」『日本語教育研究』48、pp.80-87、言語文化研究所
- 加賀美常美代（2002）「留学生への相談支援体制－留学生の心とどう向き合うかー」『留学交流』14(11)、pp.6-9、日本国際教育協会
- 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（特集留学生の相談体制の整備）」『留学交流』19(10)、pp.2-5、日本国際教育協会
- 加賀美常美代（2010）「お茶の水女子大学ピアサポート体制の事例紹介－全学的取組と留学生支援を中心に（特集ピア・サポート）」『大学と学生』87、pp.22-28、文部省大学局学生課
- 郭静（2014）「留学生の就職支援のあり方について：内定をもらった中国人留学生へのインタビューを通して」『龍谷大学教育学会紀要』13、pp.51-61、龍谷大学教育学会
- 神谷順子（2010）「日本における外国人留学生の就業に関する研究：大学・企業・行政との連携による就職支援の効果」『北海学園大学学園論集』143、pp.67-91、北海学園大学
- 神吉宇一（2015）「1章 日本語教育学の体系化をめざして(1)－日本語教育学に関する議論の推移と社会的役割について－」『日本語教育学のデザイン』pp.3-27、凡人社
- 関英・岡崎智己（2003）「華僑大学における日本語教育－中国における学部生日本語教育課程を考える」『九州大学留学生センター紀要』13、pp.1-10、九州大学留学生センター
- 金山素子（2004）「上級学習者のための文語文法入門」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』27、pp.41-62、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
- 金子昭（2007）「ネイティブスピーカーによる日本語教育について－中国文化大学日本語学科における実践報告」『外国語教育：理論と実践』33、pp.65-75、天理大学

- 加納千恵子、魏娜（2013）「留学生に対する日本語教育のアーティキュレーションの問題：2012年5月筑波大学留学生センター補講コースにおけるJ-GAPアンケート調査の結果から」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』28、pp.105-124、筑波大学留学生センター
- 葛西敬之（2007）「留学生政策について」『IDE 現代の高等教育』494、pp.13-18、IDE 大学協会
- 川口清史（2014）「学習者視点からの大学改革－高等教育政策の展開と立命館の取り組み－」『Campus life』38、pp.12-15、全国大学生生活協同組合連合会
- 河路由佳（1994）「中国・西安交通大学の科学技術日本語専門課程－その沿革とカリキュラム」『日本語教育』82、pp.147-157、日本語教育学会
- 川森めぐみ（2001）「法学専攻学部留学生の抱える問題点」『専門日本語教育』3、pp.29-34、専門日本語教育学会
- 菊川恵三（2009）「新学習指導要領の〔伝統的な言語文化〕と古典教育」『日本語学』28(3)、明治書院
- 金明秀（2008）「エンロールメント・マネジメントと教育実践の融合：京都光華女子大学を事例として」『京都光華女子大学研究紀要』46、pp.251-296、京都光華女子大学
- 金明秀（2009a）「日本におけるエンロールメント・マネジメントの展開(1)概念と実践要件の整理」『私学経営』412、pp. 21-29、私学経営研究会
- 金明秀（2009b）「日本におけるエンロールメント・マネジメントの展開(2)米国の課題と日本の可能性」『私学経営』413、pp.32-44、私学経営研究会
- 金明秀（2009c）「日本におけるエンロールメント・マネジメントの展開 (3)京都光華女子大学における個別対応教育モデルとの融合実践」『私学経営』414、pp.34-45、私学経営研究会
- 金明秀（2011）「エンロールメントマネジメントの観点から見たファカルティ・ディベロップメントの課題」『関西学院大学高等教育研究』1、pp.81-91、関西学院大学高等教育推進センター紀要委員会
- 木元めぐみ・嶋根大祐（2013）「春学期海外教育実習報告－2012年モスクワ市立教育大学－」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』3、pp.52-62、国際教養大学
- 木村誠（2012）『危ない私立大学 残る私立大学』朝日新聞出版

- 金華 (2008) 「中国広東省の大学における外国語教育としての日本語教育 -日本語学科の
カリキュラムの現状」 『日本語教育研究』 54、 pp.72-86、言語文化研究所
- 北浜榮子 (2000) 「海外交流 短期留学生受け入れの意義--大阪大学短期留学特別プログラ
ム OUSSEP の 3 年」 『生産と技術』 52(3)、 pp.77-79、生産技術振興協会
- 北浜榮子 (2003) 「短期留学受け入れプログラムから大学の国際化へ - 『大学教育におけ
るイノベーション』に関する一考察」 『多文化社会と留学生交流』 7、 pp.11-27、大阪
大学留学生センター
- 北浜榮子 (2006) 「海外交流 留学交流における多様性の価値(1)大阪大学短期留学特別プロ
グラム OUSSEP の 10 年」 『生産と技術』 58(2)、 pp.62-66、生産技術振興協会
- 北浜榮子・近藤佐知彦 (2002) 「調査報告 大阪大学短期留学特別プログラム OUSSEP の
アンケート評価からの考察--英語による講義の問題点と可能性」 『多文化社会と留学生
交流』 6、 pp.93-112、大阪大学留学生センター
- 小島聡子 (2002) 『初心者向き すぐに役立つ日本語の教え方』 アルク
- 国際交流基金 (2005) 『日本語教育機関調査・2003 年 海外の日本語教育の現状』 国際交
流基金
- 国際交流基金 (2008) 『日本語教育機関調査・2006 年 海外の日本語教育の現状』 国際交
流基金
- 国際交流基金 (2011) 『日本語教育機関調査・2009 年 海外の日本語教育の現状』 国際交
流基金
- 小宮千鶴子 (2001) 「経済の初期専門教育における専門連語」 『専門日本語教育』 3、 pp.21-28、
専門日本語教育学会
- 近藤安月子・Yano Jun・Guo Nanyan・JOHNSON Yuki・丸山千歌 (2004) 「短期留学
プログラム -海外の日本語教育機関との連携-」 『小出記念日本語教育研究会論集』
12、 pp.97-114、小出記念日本語教育研究会
- 近藤安月子・丸山千歌・東伴子・バルバラ、ピッツィコーニ (2008) 「日本と海外の日本
語教育機関の教育連携の模索：短期交換留学プログラムの学習者アンケートから」 『小
出記念日本語教育研究会論集』 16、 pp.69-80、小出記念日本語教育研究会
- 近藤佐知彦・北浜榮子 (2004) 「大阪大学短期留学特別プログラム OUSSEP の現状と英語
授業普及・大学国際化への提言」 『多文化社会と留学生交流』 8、 pp.137-159、大阪大
学留学生センター

- コトラー, フィリップ [井関利明訳] (1991) 『非営利組織のマーケティング戦略 — 自治体・大学・病院・公共機関のための新しい変化対応パラダイム』 第一法規出版株式会社
- 高明珠 (2010) 「中国人留学生の視点からみる日本の留学生政策」『同志社政策科学研究』 12(1)、pp.1-15、同志社大学
- 小山悟 (1996) 「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88号、pp.91-103、日本語教育学会
- Lange, D.L. (1982) “The problem of articulation”, In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher, ACTFL Foreign Language Education Series* 13, pp.113-137.
- Lann, A. & Falk, R. [岩崎学他訳] (2010) 「統計教育方法論専門誌"Teaching Statistics"から(2)見落とされがちな平均に関する考察」『エストレーラ』198、pp.22-27、統計情報研究開発センター
- リー飯塚尚子 (2009) 「ベトナム人工学系教師主導による工学系日本語教育への取組み」『専門日本語教育』11、pp.51-56、専門日本語教育学会
- 李宇玲 (2010) 「上海の大学における日本古典教育について — 八級試験の出題傾向と関連して —」『第五届大学日語教育研究国際研究会論文集』、pp.53-57、華東理工大学出版社
- ロイド, スティーブン (2009) 「小規模大学学生の学習意欲を向上させるための初考察」『共栄大学研究論集』7、pp.223-229、共栄大学
- 前田和則 (2013) 「国内の日本語学校在籍留学生に対する進学情報提供について — エンロールメント・マネジメントによる新たな支援方法 —」『2013年度日本語教育学会第1回研究集会予稿集』 pp.50-51
- 前田和則 (2014) 「国内の日本語学校在籍留学生への大学情報提供について — エンロールメント・マネジメントによる支援 (2013年度) —」『2014年度日本語教育学会第1回研究集会予稿集』 pp.46-47
- 松井一美・板橋民子・吉里さち子 (2013) 「地域拠拠は日本語学習者に何を求めているのか」『日本語教育方法研究会誌』20(2)、pp.12-13、日本語教育方法研究会
- 松元宏行 (2000) 「医学系留学生のための専門日本語教育」『専門日本語教育』2、pp.46-53、専門日本語教育学会

- 松岡弘編著（2001）『一橋大学学術日本語シリーズ7 留学生のための日本語教科書 学術日本語の基礎（二）近代文語文を読む』一橋大学留学生センター
- 宮原秀夫（2006）「大学の国際戦略の展開」『IDE 現代の高等教育』482、pp.4-8、IDE 大学協会
- 宮島良子・金村久美・佐藤綾・レイン幸代・松尾憲暁・茅本百合子（2014）「テレビ会議の活用がもたらす日本語教師への影響－内省促進ツールとしての側面－」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』創刊号、pp.49-55、名古屋大学国際教育交流センター
- 三宅真由美（2009）「『留学生 30 万人計画』の実行性」『朝日大学留学生別科紀要』6、pp.3-12、朝日大学留学生別科
- 宮野良一・松本達也（2005）「日本語教育機関に関する考察：我が国の留学生政策との関連から」『芦屋大学論叢』42、pp.107-123、芦屋大学
- Miyazaki, S. (2001) “Theoretical Framework for Communicative Adjustment in Language Acquisition”, *Journal of Asian Pacific Communication*, 11-1, pp.39-60
- 宮崎里司（2006）「日本語教育実践研究(12)－自律学習を促進する文章表現教育－」『早稲田大学日本語教育実践研究』5、p.185、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 宮崎里司（2007）「言語習得研究におけるパラダイム転換－異なる概念同士の止揚や結節点を探る試み－」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20、pp. 89-103、早稲田大学日本語教育研究センター
- 宮崎里司（2011）「市民リテラシーと日本語能力」『早稲田日本語教育学』9、pp. 93-98、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 宮崎里司（2013）「グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者（アクター）から捉える新たなアーティキュレーションの提唱」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』5、pp.29-44、早稲田大学大学院教職研究科
- 宮崎里司（2016）「持続可能性からとらえた言語教育政策：アウトリーチ型ならびに市民リテラシー型日本語教育支援に向けて」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』8、pp.35-534、早稲田大学大学院教職研究科
- 水田宗子（2014）「私の改革論 no.2」『between』256、pp.28-30、株式会社進研アド
- 文部省学術国際局留学生課（1983）「二十一世紀への留学生政策に関する提言について（文部省のまど）」『文部時報』1277、pp.76-88、文部省

- 文部省学術国際局留学生課（1984）「21世紀への留学生政策の展開について」『文部時報』
1289、pp.83-95、文部省
- 文部科学省（2014）『大学教育の質的転換に向けた実践ガイドブック 大学における特色ある教育事例の把握等に関する調査研究』株式会社リベルタス・クレオ
- 森朋子（2004）「東京家政学院大学日本語教員養成コース－10年間の成果と今後の課題」
『東京家政学院大学紀要. 人文・社会科学系』44、pp.179-191、東京家政学院大学
- 守山恵子（2000）「留学生のための水産学用語集作成の試み」『専門日本語教育』2、pp.54-57、
専門日本語教育学会
- 諸星裕（2008）『消える大学 残る大学－全入時代の生き残り戦略』集英社
- 毛利貴美（2014）『講義理解過程におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究 留学生の視線行動から考えるグローバル化時代の大学教育』ココ出版
- 茂住和世（2010）「『留学生30万人計画』の実現可能性をめぐる一考察」『東京情報大学
研究論集』13(2)、pp.40-52、東京情報大学
- 村上吉文（2000）「現代日本における留学生政策理念の変遷」『言語と交流』3、pp.75-86
- 村岡貴子（2002）「農学系日本語論文の『結果および考察』における接続表現と文章展開」
『専門日本語教育』4、pp.27-34、専門日本語教育学会
- マストン, レイ [山田達雄訳]（1991）『個性的大学になる学生獲得戦略 エンロールメント・マネジメントのすすめ』、C.S.L.学習評価研究所
- 長濱拓磨（2006）「2004年度『海外日本語教育実習』（於中国・広東外語外貿大学）報告」
『無差』13、pp.79-88、京都外国語大学日本語学科
- 中川良雄（2000）「1998年度『海外日本語教育実習』（於中国・広東外語外貿大学）報告」
『無差』7、pp.33-46、京都外国語大学日本語学科
- 中川良雄（2004）「2002年度『海外日本語教育実習』（於中国・広東外語外貿大学）報告」
『無差』11、pp.1-10、京都外国語大学日本語学科
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百編著（2013）『大学のIR Q&A』玉川大学出版部
- 中嶋嶺雄（2007）「留学生政策を考える」『IDE 現代の高等教育』494、pp.6-9、IDE 大学協会
- Neustupný, J.V. (1985) "Problems in Australian-Japanese Contact Situation",
CROSS-CULTURAL ENCOUNTERS : COMMUNICATION AND MIS-
COMMUNICATION, J.B.Pride(ed.), Melbourne : RIVER SEINE PUBLICATIONS,

pp.44-64

- ネウストプニー, J.V. (1995a) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- ネウストプニー, J.V. (1995b) 「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7、pp. 67-82、
大阪大学日本語学研究室
- ネウストプニー, J.V. (1997) 「言語管理と言語の諸問題」『多言語・多文化コミュニティの
ための言語管理—差異を生きる個人とコミュニティ』 pp.21-37、国立国語研究所
- ネウストプニー, J.V. (2009) 「特別掲載論文 二十一世紀に向けての言語政策の理論と実践」
田中慎也,木村哲也,宮崎里司編『移民時代の言語教育』 pp.212-236、ココ出版
- 新田正樹 (2014) 「私立大学を取り巻く現状 (1)」『文部科学教育通信』352、pp.22-25、
ジアース教育新社
- 縫部義憲 (2002) 「『日本語教員養成において必要とされる教育内容』に関する一考察」
『広島大学日本語教育研究』12、pp.25-31、広島大学
- 沖裕貴 (2005) 「大学における教育目標の設定と達成度評価の基本的な考え方」『大学教
育』2、pp.1-16、山口大学大学教育機構
- 沖裕貴 (2007) 「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造 —理念・目標、
ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において—」『立命館高等教育研究』7、pp61-74、
立命館大学大学教育開発・支援センター
- 沖裕貴・田中均 (2006) 「山口大学におけるグラデュエーション・ポリシーとアドミッシ
ョン・ポリシー策定の基本的な考え方について」『大学教育』3、pp.39-55、山口大学
大学教育機構
- 尾中夏美 (2012) 「留学生受入れのための様々な取組み —岩手大学の例から—」『ウェブ
マガジン「留学交流」』10、pp. 1-6、独立行政法人日本学生支援機構
- 大船ちさと・和栗夏海・松井孝浩・須摩垂由子・フロリンダアンパロ A パルマヒル (2012)
「『プログラムの継続性』と『学習の継続性』を目指した日本語教育導入の試み —フ
ィリピンの中等教育における実践から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8、
pp.151-168、独立行政法人国際交流基金
- 大橋敏子 (2008) 『外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入』京都大学学術出版会
- 太田浩 (2011) 「大学国際化の動向及び日本の現状と課題：東アジアとの比較から」『メ
ディア教育研究』8(1)、pp.s1-s12、放送大学 ICT 活用・遠隔教育センター

- 大谷尚 (2008a) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 - 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き -」 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』 54、 pp.27-44、名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- 大谷尚 (2008b) 「質的研究とは何か - 教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして -」 『教育システム情報学会誌』 25(3)、 pp.340-354、教育システム情報学会
- 大谷尚 (2011) 「SCAT : Steps for Coding and Theorization - 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 -」 『感性工学』10(3)、 pp.155-160、日本感性工学会
- 大塚薫 (2014) 「中国における日本語教育事情 : 協定校間の教育・学術連携調査を通して」 『高知大学留学生教育』 8、 pp.103-128、高知大学国際・地域連携センター国際連携部門
- 大塚豊 (2008) 「第 7 章 中国の留学生政策の変遷と留日中国人学生に対する教育の課題」 『Reviews in higher education』 94、 pp.91-107、Hiroshima University
- 小山真理 (2013) 「90 分のデス・エデュケーション授業が留学生に与える影響 - 自由記述の質的データ分析をもとに -」 『文化学園大学紀要. 人文・社会科学研究』 21、 pp.17-30、文化学園大学
- 王冲 (2013) 「中国人日本語学習者が求める『優れた』日本語教師像 - 量的データと質的データによる実証分析」 『Polyglossia』 25、 pp.107-115、立命館アジア太平洋研究センター
- 尾崎明人 (2014) 「第 7 章 グローバル化時代のグローバル人材育成と日本語教育」 『「グローバル人材」再考』 pp.202-232、くろしお出版
- 尾崎明人・J.V.ネウストプニー (1986) 「インターアクションのための日本語教育 - イマージョン・プログラムの試み」 『日本語教育』 59、 pp.126-143、日本語教育学会
- パッチャラポーン, ケーオッキダン (2015) 「SEND プログラム : WSP 協定校の視点から : アーティキュレーションを考える」 『早稲田日本語教育学』 17・18、 pp.23-27、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 崔殷赫・武田知子 (2013) 「日本語教育実習生受け入れによる韓国人大学生の日本・日本人・実習生の授業についてのイメージ変化」 『日本語教育方法研究会誌』 20 (1)、 pp.66-67、日本語教育方法研究会

- 酒井治孝 (2008) 「ネパール人留学生の日本語研修と留学生活」 『専門日本語教育研究』
10、pp.3-10、専門日本語教育学会
- 酒井順一郎 (2010) 『清国人日本留学生の言語文化接触 ―相互誤解の日中教育文化交流―』
ひつじ書房
- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』 アルク
- 佐藤宏孝 (2005) 「数学における専門日本語語彙の分類 ―留学生への数学教育の立場から」
『専門日本語教育』 7、pp.13-20、専門日本語教育学会
- 佐藤郡衛 (2007) 「異文化間教育と日本語教育」 『日本語教育』 132、pp.45-57、日本語教
育学会
- 佐藤由利子 (2004) 「開発と国益、二つの視点からの留学生政策評価」 『外交フォーラム』
195、pp.42-45、都市出版株式会社
- 佐藤由利子 (2010) 『日本の留学生政策の評価 人材養成、友好促進、経済効果の視点か
ら』 東信堂
- 佐藤由利子 (2012) 「ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析 ―送出し圧力が高い
国に対する留学生政策についての示唆―」 『留学生教育』 17、pp.19-28、留学生教育
学会
- 千花子・孫雪嬌・伝城里美・馮士懿・古屋憲章 (2014) 「学習者の自律的な日本語学習を
実現するための支援 ―「わせだ日本語サポート」利用者へのインタビューから考える
―」 『2014年WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』 pp.1-10、早稲田大学日本
語教育研究科
- 嶋口充輝 (2000) 『マーケティング・パラダイム』 有斐閣
- 島野清志 (2014) 『危ない大学 消える大学 '15』 エール出版社
- 新谷陽介 (2013) 「エンrollment・マネジメントの視点によるフェイスブック運用：関
西学院大学の事例から」 『関西学院大学高等教育研究』 3、pp.29-39、関西学院大学高
等教育推進センター紀要委員会
- 白土悟 (1995) 「外国人留学生受入れにおける法体制について ―保証人問題を巡って―」
『比較教育文化研究施設紀要』 46、pp.61-76、九州大学教育学部附属比較教育文化研
究施設

- 白土悟・権藤与志夫（1991）「外国人留学生の教育・生活指導における現状と課題－大学教員及び事務職員層に対する質問紙調査報告」『比較教育文化研究施設紀要』42、pp.97-119、九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設
- 白土悟・高松里（1996）「大学における留学生指導の諸問題－九州大学の現状を中心に－」『九州大学留学生センター紀要』7、pp.65-83、九州大学留学生センター
- 修剛（2004）「大学専門日本語教育の指導要綱とその役割－中国の場合－」『2004年日本語教育国際研究大会予稿集 発表2』、pp.36-40、日本語教育学会
- 修剛・李運博（2011）『中国日本語教育概論1』外語教学与研究出版社
- 宿久高・周異夫（2007）「日本語教育の中の文学と文化－中国における日本語教育の現状と課題－」『日本語教育』133、pp.28-32、日本語教育学会
- 曹美蘭（2009）「中国の大学における日本人教師の実態に関する研究－日中技能者センターから派遣される日本人日本語教師を対象に（第38回[お茶の水女子大学]日本言語文化学会研究会発表要旨）」『言語文化と日本語教育』38、pp.120-123、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 曹美蘭・張風傑・孟玲秀・金成太（2010）「中国の大学における日本人教師の実態に関する研究－受け入れ側中国大学関係者を調査対象に（後半の内容）（第39回[お茶の水女子大学]日本言語文化学会研究会発表要旨）」『言語文化と日本語教育』39、pp.166-169、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- ステッド, J.G.・ステッド, W.E. [柏樹外次郎・小林綾子訳]（2014）『サステナビリティ経営戦略－利益・環境・社会をつなぐ未来型マネジメント』日本経済新聞出版社
- 杉村美紀（2005）「アジア諸国における高等教育戦略としての留学生政策－日本へのインパクトと課題－」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』57、pp.27-28、日本教育社会学会
- 杉谷祐美子（1999）「高校と大学の接続問題－日米比較」『現代の高等教育』408、pp.5-12、民主教育協会
- 栖原暁（2010）「『留学生30万人計画』の意味と課題」『移民政策研究』2、pp.7-19、移民政策学会
- 鈴井宣行（1991）「北京第二外国語学院における実践的外国語教育－日本語学科の学習指導を通して－」『創価大学別科紀要』5、pp.23-51、創価大学

- 鈴木智美 (2013) 「日本語学習者のための辞書使用のスキル養成のポイント –留学生の辞書使用に関するアンケート調査自由記述欄の SCAT による質的分析を通して–」 『東京外国語大学論集』 第 86 号、pp.131-158、東京外国語大学
- 鈴木洋子 (2003) 「留学生の就職に及ぼす日本語習得の効果」 『留学生教育』 8、pp.23-51、留学生教育学会
- 鈴木洋子 (2011) 『日本における外国人留学生と留学生教育』 春風社
- 田部井圭子 (1989) 「留学生政策と問題点」 『亜細亜大学教養部紀要』 39、pp. 42-33、亜細亜大学
- 高橋悦子・服部眞子 (2009) 「日本語教育に見る高校 –大学間のアーティキュレーション：教師と学生の声」 『第 23 回ニューイングランド日本語教師会プロシーディングズ』、pp.1-18
- 高尾まり子・井上佳子・寺嶋弘道・戸坂弥寿美 (2013) 「ビジターセッションで期待されるビジター像 –立命館アジア太平洋大学のケースから–」 『日本語教育方法研究会誌』 20(2)、pp24-25、日本語教育方法研究会
- 田村京子 (2011) 「小学校の日本語指導教室の事例に見る人材の効果的活用のあり方 –日本語教育経験者の有効的な活用–」 『創価大学大学院紀要』 33、pp.279-297、創価大学大学院
- タン, ジョンレク (2008) 「元留学生からひとこと –日本の留学生政策への提言」 『外交フォーラム』 243、pp.18-20、都市出版株式会社
- 田中典子 (2012) 「第二言語における専門講義の理解 –インタビューと受講ノートを通して–」 『第 10 回日本語教育研究会予稿集』 pp.30-33、名古屋大学大学院国際言語文化研究科「日本語教育と中国語教育のインターアクション推進プロジェクト」
- 田中義郎 (2014) 「6 大学広報・学生募集戦略」 山本眞一, 田中義郎編『大学マネジメント論』、pp.84-102、放送大学教育振興会
- 立松喜久子 (2000) 「文語文法を教える 外国人上級者のための古典入門授業」 『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 23、pp.1-24、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
- 寺尾智史 (2011) 「留学生宿舎における相談主事業務からの考察 –これからの留学生受入れに関する留学生政策に向けて–」 『神戸大学留学生センター紀要』 17、pp.43-57、神戸大学留学生センター

- 寺倉憲一（2009）「我が国における留学生受入れ政策－これまでの経緯と「留学生 30 万人計画」の策定－」『レファレンス』2009.2、pp.27-47、国立国会図書館調査及び立法考査局
- 寺倉憲一（2011）「我が国における中国人留学生受入れと中国の留学生政策」『総合調査報告書 世界の中の中国』pp.181-197、国立国会図書館調査及び立法考査局
- 富田高嗣（2015）「長崎における留学生の受け入れに関する諸問題：長崎留学生支援センターについて」『長崎外大論叢』19、pp.143-155、長崎外国語大学
- トムソン木下千尋（1997）「教育的意義のあるプレースメントテストとは？：プレースメント場面での自己評価」『言語文化と日本語教育』14、pp.1-13、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 當銘美菜（2012）「自らの『存在』を再認識する『ことば』のやりとりと『場』の生成」『第九回国際日本語教育・日本研究シンポジウム』
<http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/upload/manuscript/20121015111803.pdf>
- Tohsaku, Y. H. (2012) J-GAP : Global Efforts to Achieve Curricular Articulation of Japanese Language Education. 『日本語教育』151号、pp.8-20、日本語教育学会
- 當作靖彦（2013）「日本語教育は生きのこれるのか－なぜ教えるのかを考える－」『日本語教育学会／国際交流基金シンポジウム：日本語教育におけるアーティキュレーション（連続性）－国際的な取組みと日本における課題予稿集』pp.1-4、国際交流基金日本語国際センター
- 湯麗敏（1989）「中国復旦大学国際政治学部における日本語の教育」『創価大学別科紀要』4、pp.72-77、創価大学
- 牛田英子（2007）「ナショナル・スタンダードの日本語教育への応用－国際関係大学院における日本語カリキュラムの開発－」『世界の日本語教育 日本語教育論集』17、pp.187-205、国際交流基金
- 内海由美子・吉野文（1998）「短期留学生の日本語実際使用場面の実態と分析ネットワークの観点から」『千葉大学留学生センター紀要』5、pp. 30-55、千葉大学留学生センター
- 山本甫（2007）「留学交流－関西外国語大学の場合」『IDE 現代の高等教育』494、pp.39-42、IDE 大学協会

- 山本嘉一郎 (2010) 「京都光華のエンロールメント ～修学・学生生活の総合支援」『大学創造別冊 大学職員ジャーナル』13号、pp.56-61、高等教育研究会大学職員フォーラム
- 山本眞一 (2011) 「大学の組織・経営とそれを支える人材 ー編集意図の説明を兼ねて」米澤彰純編『大学のマネジメント 市場と組織』pp.192-212、玉川大学出版部
- 山本眞一 (2012) 『[新版] 大学事務職員のための高等教育システム論 より良い大学経営 専門職となるために』東信堂
- 山内薫 (2013) 「生涯教育としての日本語教育—元学習者に対するインタビュー調査」『言語文化教育研究会 2013 年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」予稿集』pp.85-91、言語文化教育研究会
- 山内薫・古屋憲章 (2013) 「学習者は『レポート検討』をどのように体験していたか 『振り返り』 談話データ、およびインタビューデータの質的分析から」『言語文化教育研究』11、pp.190-203、言語文化教育研究会
- 安田眞由美 (2013) 「発達障害を持つ留学生の指導と課題 (1) ー自閉症スペクトラムのケースを通してー」『長崎外大論叢』17、pp.139-153、長崎外国語大学
- 安田眞由美 (2014) 「発達障害を持つ留学生の指導と課題 (2) ー自閉症スペクトラムのケースを通してー」『長崎外大論叢』18、pp.149-160、長崎外国語大学
- 安田眞由美 (2015) 「日本語教育の現場から見た大学における合理的配慮：発達障害を持つ留学生のケースを通して」『長崎外大論叢』19、pp.157-169、長崎外国語大学
- 横須賀柳子 (2007) 「企業の求人と留学生の求職に関する意識比較」『留学生教育』12、pp.47-57、留学生教育学会
- 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイジング ー学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版
- 米川英樹 (1991) 「今日の留学生政策とその課題 ー高等教育の国際化へ向けてー」『教育学論集』20、pp. 121-131、大阪教育大学教育学教室
- 米澤彰純 (2007) 「新たな段階に入った留学生政策と大学主体の質保証」『留学交流』19(9)、pp.2-5、ぎょうせい
- 米澤彰純 (2015) 「高等教育改革としての国際化 ー大学・政府・市場ー」『高等教育改革 その後の 10 年』、pp.105-125、日本高等教育学会
- 尹智鉉 (2004) 「遠隔接触場面における調整軌道 ービデオ会議システムを用いた日本語教育の試み」『日本語教育』123、pp.17-26、日本語教育学会

留学生エンロールメント・マネジメント
と日本語教育

—小規模大学の取組みを通して—

<資料編>

2016年7月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

春口 淳一

別冊 目次

第1部

第1章	・・・	1
第3章	・・・	3
第5章	・・・	5
第6章	・・・	10
第7章	・・・	23
第8章	・・・	32
第9章	・・・	40
第10章	・・・	45

第2部

SCAT 資料①：PR3 の当該セグメントから	・・・	60
SCAT 資料②：VPR1 の当該セグメントから	・・・	62
SCAT 資料③：AO1 の当該セグメントから	・・・	67
SCAT 資料④：SS1 の当該セグメントから	・・・	73
SCAT 資料⑤：AA1 の当該セグメントから	・・・	81
SCAT 資料⑥：AO2 の当該セグメントから	・・・	88
SCAT 資料⑦：AO3 の当該セグメントから	・・・	92
SCAT 資料⑧：AO4 の当該セグメントから	・・・	100
SCAT 資料⑨：SS2 の当該セグメントから	・・・	102
SCAT 資料⑩：SS3 の当該セグメントから	・・・	105
SCAT 資料⑪：SS4 の当該セグメントから	・・・	108
SCAT 資料⑫：CS1 の当該セグメントから	・・・	113
SCAT 資料⑬：CS2 の当該セグメントから	・・・	118
SCAT 資料⑭：AA2 の当該セグメントから	・・・	124

SCAT 資料⑮ : AA3 の当該セグメントから	・・・	127
SCAT 資料⑯ : IC4 の当該セグメントから	・・・	134
SCAT 資料⑰ : IC5 の当該セグメントから	・・・	139
SCAT 資料⑱ : IC7 の当該セグメントから	・・・	140
SCAT 資料⑲ : IC8 の当該セグメントから	・・・	142
SCAT 資料⑳ : IC9 の当該セグメントから	・・・	143
SCAT 資料㉑ : BS の当該セグメントから	・・・	145
SCAT 資料㉒ : BC の当該セグメントから	・・・	151

別冊資料 第1部

別冊資料は2部構成を敷く。第1部では本冊の章立てに従い、各章で取り上げたA大学の実情を伝える教授会・委員会資料等を中心に紹介する。また第2部では第8章の論拠としたインタビュー・データのSCAT分析の実際を提示した。

第1部で扱った別冊資料は全部で100点になる。章別の内訳は、第1章3点、第3章6点、第5章3点、第6章26点、第7章18点、第8章10点、第9章9点、第10章25点である。本冊後半部に提供資料が集中しているが、これはA大学の詳細を記述するにあたって(第6～8章)、これを豊富な資料によって裏付けていることの証左と言えるかもしれない。また第9章、第10章ではA大学における授業の実際を分析対象としているが、その背景を描き出す上で、関連する会議資料がその一助となっていることによる。

資料を提示するにあたっては、A大学をはじめとする調査協力団体、調査協力者の特定につながるものについては仮称を付すなどして、その保護に努めている。この点については予め了承されたい。一方で省庁ホームページ等公的資料は、その出典を脚注にて明示した。

第1章 大学における留学生獲得の意義

資料1-1: 留学生30万人計画の「背景」と「方策の項目」¹⁶⁴

背景

「留学生30万人計画」は、日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界のためのヒト・モノ・カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指すものです。

このため、日本留学への関心呼び起こす動機づけや情報提供から、入試・入学・入国の入り口の改善、大学等の教育機関や社会における受入れ体制の整備、卒業・修了後の就職支援等に至る幅広い施策を、上記関係省庁において検討し、このたび、その基本的な考え方や施策の方向性を「留学生30万人計画」骨子としてとりまとめました。

今後、関係省庁は、本計画の実現に向け十分に連携しつつ、施策の具体化を図ることとしています。

方策の項目

- (1) 日本留学への誘い -日本留学の動機づけとワンストップサービスの展開-
- (2) 入試・入学・入国の入り口の改善 -日本留学の円滑化-
- (3) 大学等のグローバル化の推進 -魅力ある大学づくり-
- (4) 受入れ環境づくり -安心して勉学に専念できる環境への取組-
- (5) 卒業・修了後の社会の受入れの推進 -社会のグローバル化-

¹⁶⁴ 文部科学省ホームページ「『留学生30万人計画』骨子の策定について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm

資料 1-2：国策上求められる留学生の質¹⁶⁵

- 「我が国と諸外国相互の教育、研究水準を高める」等については一定の効果が上がっているが、他方で全体として学業成績等質が低下しており、留学目的である学位を取得できない者や不法残留者が増加している。
- 当省が実施したアンケート調査の結果によると、質の向上を図るための方策として、以下の事項が求められている。
 - ・ 日本語能力に重点を置いた留学生の選考の改善及び私費留学生に対する学習奨励費の改善
 - ・ 国費留学生の選考に当たって大学関係者との調整の強化
 - ・ 学習奨励費については、優秀な者に重点的に支給すべしとする意見と、少額でも多くの人に支給すべしとする意見とが拮抗

資料 1-3：「グローバル 30」に課される役割¹⁶⁶

拠点大学において実施する取組

(1) 英語による授業等の実施体制の構築

国際競争力のある学部・研究科において、英語で授業を受け、英語で学位が取得できるような体制の整備

(2) 留学生受入れに関する体制の整備

留学生に対する専門スタッフ(チューターや相談員等)による生活支援、日本語教育、就職支援や補完教育の実施、4月以外の入学時期の促進

(3) 戦略的な国際連携の推進

留学生を受け入れるためのワンストップサービスを行う海外拠点の設置 など

¹⁶⁵ 総務省ホームページ「留学生受入れ推進施策に関する政策評価」

http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/daijinkanbou/050111_1.pdf

¹⁶⁶ 文部科学省ホームページ「平成 21 年度国際化拠点整備事業（グローバル 30）の採択拠点の決定について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/1280880.htm

第3章 対象大学の沿革

資料3-1：A大学附属ビジネス会社からの「お知らせ（具体的業務内容の通知）」

学生に直接影響する①売店、②教科書販売、③学生(主に留学生)の交通事故後の保険対応については最優先で準備を進めてまいりましたが、①売店については4月4日(月)から営業を開始し、②教科書については4月7日(木)に販売いたします。なお、③保険対応については既に逐次対応をしております。

その他の業務についても学生の留学・海外研修や教職員の出張の際の航空券等の予約、学生向けのコピー・FAXサービス、自動車教習所の割安料金設定など準備が整い次第、順次対応していくことになっております。

資料3-2：A大学アドミッション・ポリシー

本学の教育目標は「語学力」「コミュニケーション力」「人間力」をそなえ、自己と他者との対話と相互理解を通して共通の目標を実現できる人材を育成することです。

ことばは、単なる会話の道具ではなく、文化であり、人間そのものです。その意味で、外国語学習とは自己と他者の発見と言い換えてもよいでしょう。自分を知り、相手を知ること、自分と相手との違いや隔たりを知り、お互いを理解することにつながります。そして「人間力」とは、そのような真のコミュニケーションを通して他者や外国の人々と協力して共通の目標を実現する力です。そのような人材の育成を目指しています。

本学では、教育目標を実現するために、次のような人材を求めています。

1. グローバル化する社会において、外国語と異文化に強い関心を持っている人
2. 外国語による幅広いコミュニケーション能力を身につけたい人
3. 広い視野と多角的な視点に立った総合的な人間力を身につけたい人

資料3-3：外国人留学生選抜の基本方針

【特別入試(外国人留学生)】

「日本語」の筆記試験を実施し、日本語能力を評価します。面接試験では、日本語の会話能力、日本で学習する意欲、日本の文化や社会に対する理解などを評価します。

資料 3-4：「本学の目指す国際寮」抜粋

「グローバル人材育成」の流れの中で、普段から外国人と接し、交流を深めていくことが求められています。なかでも学生寮は、授業以外の日常生活においても、様々な人たちと接し、その中で自分を練磨し、成長をしてゆくための施設として注目が集まっています。多数の留学生が学ぶ A 大学の寮は、そうした異文化理解と自己形成にとって、まさに最適な場となるでしょう。

海外にある学生寮の多くは、様々な国からやって来た学生たちが一緒に生活していますがその多くで、寮生たちによる自治がおこなわれています。特に欧米人の学生たちは早くから共同生活を送るための教育を受けており、自らを律し、他者と強調し、普段から将来のことは見据えて生活を送っています。その経験が彼らの強い自立性と外に開かれた態度につながっているとも言われます。

そこで、国際寮での生活を通じて自己マネジメント能力を高め、日本のみならず、海外でも活躍できるような人材を輩出することを目指します。また本学の学生の多くは留学中このような寮に入ります。グローバル人材を志す学生にとって、新体制の寮には留学準備としても、あるいは疑似的留学体験としても多くのメリットがあります。

資料3-5：「短プロアジア」紹介文

「短プロアジア」は、A大学が海外の国際交流協定大学から受け入れる留学生のための日本語・日本文化短期留学プログラムです。

日本語や日本文化などほとんどの授業は、日本語で行なわれます。主としてアジア各国の協定大学で日本語や日本文化を専門に勉強している学生を主な対象としています。「短プロアジア」とは別に英語で授業を行なう「短プロ欧米」があり、「短プロ欧米」ではアメリカ、イギリス、カナダ、フランスなどからの短期留学生が学んでいます。

留学期間は半年または1年間で、春学期(4月～8月)、秋学期(10月～2月)の学期ごとに入学することができます。留学修了後は、それぞれ自国の大学にもどります。

「短プロアジア」は、A大学のキャンパスで実施されます。

資料 3-6：「短プロ欧米」紹介文

Classes are offered in Japanese as a second language, which every student is required to take. There are additional classes for the foreign students on topics concerning Japan and Asia taught in English or simplified Japanese as well as some hands-on seminars in traditional Japanese arts.

第5章 留学生獲得マーケット

資料5-1：海外の大学との交流協定書（第一協定書）

日本国・A大学と●●大学との学術および教育交流協定書

日本国・大学(A市)と●●大学(以下、「両大学」という。)は、平等互恵の精神に基づき両大学の友好関係を促進し、それぞれの地域および国際社会における学術、教育、文化の発展のために以下の通り協定を締結する。

1. 両大学は、上記の目的を達成するために、次に掲げる事業を実施し、これらを奨励および促進することに同意する。
 - (1) 学生の交流
 - (2) 教職員の交流
 - (3) 学術および教育に関する情報の交換
 - (4) 共同研究および教育プロジェクトの開催
 - (5) 学術資料および定期刊行物の交換
 - (6) その他上記の目的を達成するために必要な事業
2. 両大学は、本協定書の調印に引き続き具体的な交流事業を実施するために、プログラムの運営等に関する覚え書きを定める。
3. 本協定書は、両大学において法的および財政的な拘束力を持つものではなく、相互に柔軟かつ協力の精神をもって交流事業を促進するという基本的合意を含む。
4. 本協定書は、両大学の代表が署名した日から三年間の効力を有する。
5. 本協定書の改廃は、両大学の協議に基づくものとし、いずれか一方の発議がなければ自動的に延長される。
6. 本協定書は、日本語と中国語の2種類を作成する。これらはどちらも同等の効力を有する。

本協定書を承認し、以下の通り署名いたします。

A大学
学長

年 月 日

●●大学
校長

年 月 日

**A 大学と●●大学の
短期留学プログラムに関する覚書**

A 大学と●●大学は両校の友好関係を促進し、「日本国 A 大学と中華人民共和国●●大学との学術及び教育交流協定書」に基づき、●●大学を A 大学が短期留学生として受け入れることに関し、下記の通り必要事項を定め、合意するものとする。

一、プログラム内容：

A 大学が●●大学に在籍している大学 2、3、4 年次の日本語専修学生を半年間か 1 年間の短期留学生として受け入れる。

二、申請条件：

●●大学の学生は、下記の条件を満たすことが短期留学の申請条件とする。

- 1 ●●大学に在籍している大学 2、3、4 年次の日本語専修学生であり、留学が終了するまで●●大学に学籍がある者；
- 2 ●●大学の推薦を得られる者；
- 3 留学に要する経費の支弁能力を有すると認められる者

三、留学の管理及び費用

- 1 ●●大学の学生は A 大学の短期留学プログラムに参加する；A 大学は学生に A 大学の指定する留学生宿舎に入居させ、A 大学における留学期間中の教学及び生活管理をする；A 大学における留学期間中、●●大学の学生が A 大学に在籍する正規留学生と同じくライブラリー、演習室などの教学資源を利用できる。
- 2 留学に必要な学費、寮費及び手続き費用は、別に定める。

四、双方の責任及び義務

●●大学の責任：

- 1 A 大学の申請条件を満たした学生を A 大学に推薦する；
- 2 ●●大学において取得した科目及び単位を含めた学生成績証明書及び他の必要書類を提供する；
- 3 申請者のために、渡日に必要な手続きをすべてする。

A 大学の責任：

- 1 ●●大学に在籍する学生のために留学説明会を行う；
- 2 留学の条件を満たし、入学手続きを済ませた学生に、入学許可書を発行し、留学ビザを申請するために必要な在留資格認定証明書を代理で申請する；
- 3 A 大学における留学期間中の教学及び生活管理を行う。A 大学の国の法律及び A 大学の学則を遵守するよう、学生に指導する。

五、その他

- 1 本覚書の改廃：●●大学または A 大学が本覚書を改正又は中止したい場合、6 ヶ月前に書面で相手方に通知し、改正する覚書等に双方の代表が署名した上で効力を生ずる。
- 2 本覚書は、日本語と中国語の各 2 通作成し、双方が各 1 通を保有する。どちらも同等の効力を有し、双方の代表が署名した上で 3 年間効力を生ずる。いずれか一方の発議がなければ自動的に延長されるものとする。
- 3 本覚書に定めのない事項は、双方が協議の上、決定する。

A 大学
学長

●●大学
校長

年 月 日

年 月 日

A 大学と●●大学との二重学位取得プログラムに関する協定書

本協定は「A 大学と●●大学との学術および教育交流協定書」に基づき、両大学の二重学位取得 (デュアル・ディグリー) プログラム (以下「本プログラム」という) について定めたものである。

第 1 条 (目的)

両大学は、平等互惠の原則に基づき、両国の相互理解と文化交流を促進するために、本プログラムを実施する。

第 2 条 (期間、時期)

本プログラムに参加する留学生 (以下「本留学生」という) は、両大学が定める在学年限を含め、合わせて 4 学年以上就学するものとする。

第 3 条 (留学資格)

- 1 本留学生は、在学籍大学において、留学先大学の定める以上の年限在学し、所定の単位を修得した者でなければならない。
- 2 留学先大学は、本留学生の学習能力及び語学能力を判定するために、試験を実施、または、在学籍大学に保証を求める。
- 3 本留学生は、留学先大学が指定する学科に所属する。

第 4 条 (受講)

- 1 本留学生は、留学先大学の正規の科目を履修できる。
- 2 本留学生の留学先大学での受講科目は、留学先大学の定めるところによる。
- 3 留学先大学は、各学期の終了後に本留学生及び在学籍大学に履修科目の成績を通知する。

第 5 条 (学位取得要件)

- 1 留学先大学で所定の科目の単位を取得し卒業要件を満たした本留学生は、留学先大学の学位を取得することが出来る。
- 2 本留学生が在学籍大学で取得した単位は、留学先大学の規則に則って留学先大学の単位として認定される。(別紙) また、留学先大学で取得した単位は、在学籍大学の規則に則って在学籍大学の単位として認定される。
- 3 本留学生が留学先大学の所定の科目を履修し、学位を取得後、留学先大学がその卒業証明書を在学籍大学に提出し、本留学生が在籍大学に戻り、所定の単位を取得して初めて、在籍大学より学位を授与される。

第 6 条(出願)

在学籍大学は、本プログラムによる留学を希望する学生の出願書類を取りまとめ、留学先大学に送付する。留学先大学は、出願を受けて入学の可否を審査する。

第 7 条(留学先大学における学費など)

本留学生は、本プログラムによる留学期間分の学費を留学先大学に納付する。

第 8 条(奨学金)

本留学生は、留学先大学が定める奨学金の支給を受ける権利を有する。

第 9 条(宿舍及びその他の費用)

留学先大学は、本留学生に学寮の提供或いは学生の住居探しに協力し、大学施設の利用等の便宜をはかるものとする。

2 航空運賃等の旅費、食費、宿泊費、保険料その他個人にかかわる費用等は本留学生の自己負担とする。

第 10 条(本協定書の有効期限)

本協定書は、両大学の学長・総長の署名の日から効力を生じ、以後毎年度自動的に更新されるものとする。

2 本協定書の修正は、事前に両大学が協議し、書面にて確認の上行われるものとする。

3 本協定書は、一方からの 6 ヶ月以前の書面による事前通告によって終了することが出来る。

以上、本協定書は日本語、中国語にてそれぞれ 2 部作成し、両大学はそれぞれ 1 部を保管する。

A 大学

学長

年 月 日

●●大学

校長

年 月 日

第6章 正規留学生支援とその課題

資料6-1：中国・東北出張報告書 出張者の選定について（太字も原文ママ）

※出張者の選定について

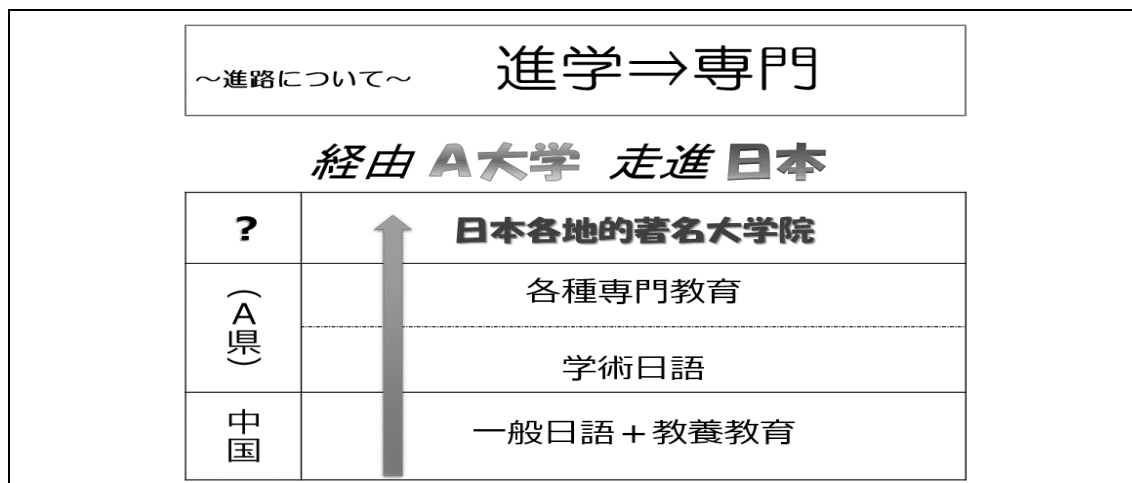
今回訪問した大学ではいずれも改まった会議の場が設けられ、協議に臨むことになった。入試出張はいざ知らず、「表敬・説明会」など戦略的に国際交流・留学生獲得を目的として訪問する際はその心構えを持つことが肝要である。

出張者は、**本学の留学の受入れ、送出し全般に関する一通りの知識を持たなければならない**。過去の失敗事例を鑑み、無用の混乱を招かぬよう、**事前準備の徹底など国際交流センター長がしっかりと統括しなければならない**だろう。

なお、先方は学院長、国際交流センター長といった人物が前に出てくる。当方から何も肩書を持たない人物が押し出していったら、軽んじられたとの印象を与えることになるかもしれない（出張者の情報は本学 HP など事前にチェックされていることもあるので、付け焼刃な対応はかえってマイナス）。

また実務を受け持つ職員とペアで出張することで、生活面・金銭面の情報も補完できるだろう（当然職員にも、その対応を可とする知識を持つことが求められる）。

資料6-2：大学説明会用スライド①（抜粋）



資料6-3：大連・留学フェア参加報告

（大連のホテルの）4階の会場で行われた「(主催団体)教育カーニバル」に参加した。

会場に用意されたブースで説明会に参加した学生への個別対応、また別途設けられた会場で10分程度の大学紹介を行った。

参加学生の背景はまちまちだが、基本的に主催者である(主催団体)で日本語を学習している模様である。本学に関心を持つ学生が多く、フリータイムでは常に学生対応に追われた(しかしながら、主催側の方針で学生との直接連絡することはできない)。

2013 年度秋 国内日本語学校訪問記録のまとめ

(1) 評価されている点

- a. 卒業生の近況報告
- b. 充実した奨学金制度
- c. 語学系だけでなく広範囲の卒業論文

(2) 求められている点とそれに対するコメント

a. 出口の部分がしっかりしていれば

キャリア支援課と協力し、積極的に情報(卒業後の進路)を集める。

b. 学校案内が学生にも読ませられれば(漢字が多すぎる)

今年度の学校案内は専門学校の教員を対象としている。来年度以降は学生向けのものを作成しても良いだろう。緊急の対応として、今年度の分にルビをふったものを準備することは可能だろう。

c. 学費が分納できれば

分納を求めるとなると、学生が入学後アルバイトの収入のみで学費を工面する可能性が高い。学習環境が保たれないことが予想されるので基本的には認めない、としたい。

d. アルバイトの紹介を事前にしてもらえれば

分納と同様の理由により、基本的に認めない、としたい。

e. 学園祭のお知らせが欲しい

送付済み。大学祭は本学の留学生も多く参加しているため、来校する学生にとってメリットがあると思われる。来校を促すには交通費補助やフリーチケットなど特典が必要であろう。(現在、学生に本学に足を運んでもらうイベントとしてオープンキャンパスがあるが、基本的には日本人高校生向けであり、留学生を中心に据えるイベントではない)

f. 出張講義をしてもらえれば

本校を知ってもらうために、要望があれば積極的に進めていくべきだと考える。

g. バスでキャンパス見学ができれば(11 月末か秋休みの土曜日がベスト)

費用対効果を考える必要があるが、これも出張講義と同じ理由で積極的に進めていくべきだと考える。

別冊資料 6-5：一般入試出願条件

入試種別	出願資格
一般入試 1年次	<p>日本国籍を有しない人で次の(1)(2)(3)の条件を満たす人</p> <p>(1) 外国において学校教育 12 年の課程を修了した人及び修了見込みの人</p> <p>(2) 以下の条件のいずれかに該当する人</p> <p>① 日本国際教育支援協会と国際交流基金が運営する「日本語能力試験」N2 以上に合格した人</p> <p>② 日本学生支援機構「日本留学試験(日本語)」で 240 点以上の人</p> <p>③ ①②に相当する日本語能力を有すると認められる人</p> <p>(3) 原則として、出願時に最終学校卒業後 5 年以内の人</p>
一般入試 3年次	<p>日本国籍を有しない人で次の(1)(2)(3)の条件を満たす人</p> <p>(1) 次の①②のいずれかに該当する人</p> <p>① 外国の短期大学または大学を卒業した人及び 2014 年 3 月までに卒業見込みの人</p> <p>② その他、上記と同等以上の資格があると本学が認めた人</p> <p>(2) 以下の条件のいずれかに該当する人</p> <p>① 日本国際教育支援協会と国際交流基金が運営する「日本語能力試験」N1 に合格した人</p> <p>② 日本学生支援機構「日本留学試験(日本語)」で 270 点以上の人</p> <p>③ ①②に相当する日本語能力を有すると認められる人</p> <p>(3) 原則として、出願時に最終学校卒業後 5 年以内の人</p>

資料 6-6：二重学位に関する A 大学説明文書

<p>二重学位取得プログラムとは</p> <p>協定を締結している大学に在籍しながら、A 大学の 3 年生(あるいは 2 年生)として入学します。2 年間(あるいは 3 年間)で卒業に必要な単位を修得し、A 大学の学位を取得することができますが、あわせて協定校の学位も一緒に取得することができます。つまり、A 大学を卒業することで、2 つの学位を取得できるプログラムです。</p> <p>みなさんが A 大学で学んでいる間も、協定大学と A 大学できちんと連携を図りながら、卒業までのサポートをします。</p>
--

資料 6-7 : 3 年次編転入学試験問題 (サンプル)

問題1 動詞・形容詞の変換①

動詞や形容詞を指示に従って、形を変えます。初級前半程度の基本的な日本語の知識を問います。

例

辞書形	た形	ない形	可能形	意向形
呼ぶ	(1)	呼ばない	(2)	(3)

問題2 動詞・形容詞の変換②

敬語や縮約形などへの変換を求めます。初級後半程度の知識を問います。

例

(1)	行きます	⇒	_____	(謙譲語)
(2)	食べます	⇒	_____	

問題3 文法(N2 程度)

日本語能力試験 N2 程度の文法問題です。____に入るもっとも適当な言葉を選びます。

例

(1) 問題を読むのは1回 _____ です。よく聞いてください。
1. さえ 2. くらい 3. しか 4. かげり
(2) 先生に _____ とおりに練習しているのに、水泳がなかなか上手にならない。
1. 教えた 2. 指示した 3. 指示 4. 言われた

問題4 語彙(N2 程度)

日本語能力試験 N2 程度の言葉の知識を問います。その言葉の使い方として最も適当なものを選びます。

例

(1) 心当たり
1. 会社に対する不満を <u>心当たり</u> にぶつけた。
2. 突然請求書が届いたが、全く <u>心当たり</u> がない。
3. あの子は性格が良くて、 <u>心当たり</u> の良い人だ。
4. 彼は先生の注意を聞かず、 <u>心当たり</u> に行動している。

問題5 文法(N1 程度)

形式は問題3と同様ですが、日本語能力試験 N1 程度の文法の知識を問います。

(例は省略)

問題6 語彙(N1 程度)

形式は問題5と同様ですが、日本語能力試験 N1 程度の言葉の知識を問います。

(例は省略)

問題7 読解(N1~N2 程度)

800 字程度の文章を読んで、問題に答えます。文章は、日本語能力試験 N1~N2 程度の語彙や文法が中心となっています。(例は省略)

問題8 読解(N1 程度)

800 字程度の文章を読んで、問題に答えます。文章は、日本語能力試験 N1 程度の語彙や文法が中心となっています。(例は省略)

問題9 作文(短文生成)

指示に従って、一文を書きます。初級前半程度の基本的な作文問題です。

例

(1) 大学に入学したら、どんなことをやってみたいですか。

(「~てみたいです」を使って)

(2) あなたが親になったとき、子どもにどんな要求をするでしょうか。

(「~なければなりません」を使って)

問題 10 作文(作文)

文章を読み、それに関する作文(300 字以上 400 字未満)を指示に基づいて書いてもらいます。

例)あなたなら、この人にどんなアドバイスをしてあげることができるでしょうか。

わたしは今、中国にいます。学校に行かずに自分一人で日本語を勉強しています。本屋で買ったテキストを読んで、文や単語を何回も書いて練習するというのが、わたしの勉強方法です。しかし、なかなか覚えられません。

1 年後には日本に留学したいと考えています。そして、将来日本の会社で働きたいと思います。どんな勉強をすればいいでしょうか。教えてください。

よろしくお願いします。

説得力のあるアドバイスを 300 字以上 400 字未満で書いてください。

資料 6-8：アルバイトの身元保証について

- ① アルバイトの保証人は、大学を代表して国際交流センター事務室長とキャリア支援課長がサインをしている(何かあった時は、大学が保証することになるが、幸いなことに今までそういった問題はない)。
- ② 雇用確認書を出させてアルバイトの状況を大学が把握するようにしている。
- ③ 資格外活動許可申請などを含めて、オリエンテーションや定期ミーティングなどで毎年、指導をしている。

資料 6-9：中国・南方出張報告書

以下のクレーム・要望が寄せられた。

- 窓口対応をもっと優しく、細やかに。ちょっと冷たい。

短期留学プログラムと二重学位生とで対応があまりに違う。二重学位生にはイベント紹介もほとんどなく、学生は日々寂しく暮らしている。U 大学(Y 氏の所属大学の日本にある協定校の一つ)は毎月お芝居などのチケットを提供するなど扱いが大変丁寧で、学生は生活を楽しんでいる。学生の多くは、A 大学ではなく、U 大学を選ぶだろう。(掲示で情報を紹介していると伝えたが、「うちの学生が掲示を常にチェックするわけがない」とのこと)

[上記クレームへの私見]

窓口対応は、一方の意見だけを聞いて評価することはできない。厳格な対応が学生の成長に寄与する部分も無視はできないだろう。

⇒打たれ弱い学生については対応を一考する余地がある、か？

二重学位は、長期留学によって学位を取得することを目的とし、そもそも短期留学プログラムと趣旨が違う。二重学位協定に関して、協定校との認識のずれのあることが分かった。

⇒甘ったれるな、と突っぱねる？

⇒3 年次基礎演習が二重学位の学生のために設置されている。イベントの情報発信の機会に活用しては？

⇒一泊研修ほか、私費での選択の余地を与えては？

資料 6-10：学則第 45 条 懲戒

(懲戒)

第 45 条 本学の規則に違反し又は学生としての本文に反する行為をした者は、教授会の議を経て学長が懲戒する。

2 前項の懲戒の種類は、譴責、停学及び退学とする。

3 前項の退学は、次の各号のいずれかに該当する学生に対して行う。

- (1) 性行不良で、改善の見込みがないと認められる者
- (2) 学力劣等で、成業の見込みがないと認められる者
- (3) 正当な理由がなくて、出席常でない者
- (4) 本学の秩序を見出し、その他学生としての本文に著しく反した者

資料 6-11：オリエンテーション用スライド（抜粋）

最後に・・・

- ・ 履修についてわからないことがあったら、アドバイザーに聞きましょう。
- ・ 授業に出席し、自分の名前が呼ばれるか確認しましょう。



資料 6-12： 2010 年度チューターについて（2010 年 5 月 6 日通知文）

各位

本年度より留学生(正規留学生・短期留学生)に対して日常生活上の情報・助言、あるいは日本の社会や文化についての情報・助言を提供することで、留学生の生活上の便宜を図り日本の社会、文化への適応を支援するために留学生のためのチューターを設置することとなりました。

在学生の中から中国語と日本語を話せる学生を 4 名、英語と日本語を話せる学生を 1 名配置し、5 月 10 日(月)から開始します。場所は学生ラウンジ奥(旧食堂の一番奥)です。

チューターの業務は主に下記三点となります。

- ①日本の習慣や文化についての疑問・質問に答え、問題解決のための助言を行う。
- ②大学の規則・制度やしぐみ、留学生が従わなくてはならない日本の規則・制度の説明。
- ③留学生の日常生活上の質問・疑問に答え、必要な情報を提供する。

チューターの勤務時間帯を添付で送信いたしますのでご参考ください。チューターは授業期間中、月曜～金曜の決められた時間帯に待機しております。土・日・祝日・長期休暇中はチュータールームは開室しません。

留学生へは学生ラウンジ掲示板等でも周知いたしますが、今回このような制度ができたことを先生方からもお知らせいただくと幸いです。

何卒よろしく願い申し上げます。

学生部長

資料 6-13： 2011 年度チューター制度について（2011 年通知文）

各位

留学生に対して日常生活上の情報・助言、あるいは日本の社会や文化についての情報・助言を提供し、留学生の生活上の便宜を図り、日本の社会・文化に対する適応を支援するチューター制度を本年度も実施いたします。本年度は 5 月 9 日(月)から開始します。

留学生に助言等を行うチューター学生の勤務時間帯が決定しましたのでお知らせいたします。本年度はアドバイザーが留学生と面談をする際にチューター学生に面談補助をやってもらうことも提案されております。チューターの補助が必要な際はチューターの勤務時間帯に研究室へチューター学生をお呼びください。チューターコーナーは 1F 学生ラウンジ奥に設置しています。

学生係

資料 6-14：奨学金制度解説（『募集要項』より）

私費外国人留学生のうち、優秀な学生には「授業料」減免による奨学金が支給されます。奨学金には、金額が異なる 4 種類（第 I ～ IV 種）があり、入学後の最初の 1 年間に納入すべき授業料から奨学金分を減額する方法で支給されます。奨学金の種類は、経費支弁者の収入（年収 840 万円以下のみ）、最終学歴となる学校での成績、日本語能力試験（日本国際教育支援協会・国際交流基金主催）または日本留学試験（日本学生支援機構主催）の成績、入学試験の成績などを総合して決定され、入学試験の後に合格通知書と一緒に仮通知されます。なお、2 年目以降の奨学金は 1 年毎に申請し、前年度の成績などにより決定されます。

資料 6-15：私費外国人留学生寮費補助

【私費外国人留学生寮費補助】※出願時に申請が必要です。

私費外国人留学生のうち、人物・学業ともに優れ、なおかつ経済的理由により日本での生活が困難と認められる学生には「寮費」が一部減免されます。補助には、金額が異なる 3 種類があり、入学後に納入すべき寮費から入居予定の部屋のタイプによって減額する方法で支給されます。

資料 6-16：日本語専修主任からの要望書

すでに授業第 1 週を終え、授業を担当される先生方はそれぞれのクラスで学生と接したことと思います。当初から予想していたことではありますが、表面化されつつある問題は、とても軽視することのできないものとなっています。

資料 6-17：チューター制度を用いた取り出し授業の提案（下線は筆者による）

チューター制度を用いた取り出し授業の提案

本学においてはすでに留学生の大学生活の支援を目的としたチューター制度があり、学生委員会・学生支援課を主体に、これを展開しております。しかしこの制度は日本語能力が目立って乏しい学生の日本語学習支援を目的としたものではないため、当該学生が日本語に触れる機会は日本語語学科目の他に、担当教員のオフィス・アワーなどに限定されます。

現在、人的、経済的な都合から特別補習クラスを開講してはおりませんが、本来このクラスに入れるべき学生は無理を押しして上位レベルのクラスで学習することになっています。アドバイザーのJT6 講師が自身の時間を割いて対応すると申し出てはおりますが、ケアをするにも個人では限界があります。

そこで学習支援を目的としたチューター制度を日本語教員養成講座の責任・管轄の下、学生委員会のそれとは別に設けることを提案いたします。日本語教員養成講座を受講する4年生から1・2名を選抜し、講座担当教員の指導を受け、週3時間の取り出し授業を行うというものです。

これによるメリットは、当該学生の日本語能力向上の他、取り出し授業を担当する学生の経験となり、また履歴書にも記載できることが挙げられます。今後、韓国語専修、中国語専修の学生数が増加するのであれば(2012年度伊王島1泊研修にその兆候は見られる)、日本語教師となることを望む学生も今以上に増えることが見込まれます。受講生全ての希望を叶え、日本語教師の就職率を維持するためには、現在の教育プログラムだけでは不足です。

留学生教育と日本語教員養成講座の双方のメリットとなるのではないかと考え、ご提案させていただきます。

資料 6-18：取り出し授業の枠組み

取り出し授業

統括責任・指導：日本語教員基礎資格取得講座連絡委員長

コーディネーター：対象学生アドバイザー

授業内容：日本語初級レベルの語彙・文法の定着のための練習の管理とフィードバック

授業時間：週2回、1回90分(チューター2名がそれぞれ1回を主として受け持つ)

支払額：1か月5,000円×2名(計4万円)

(学生支援チューターが週3時間で月額1万円を支払っていることを参考に)

資料 6-19：授業態度に向けた警告文

警告
このところ、授業態度の悪い学生が目につきます。 授業中の私語 教室の出入り 携帯電話による私語・操作 これらの態度は、他の学生の迷惑にもなりますので、謹んでください。 なお、教員の度重なる注意にも関わらず、授業態度を改めない学生に対しては、今後、受講を制限する場合があります
2010.6.24 学生部長

資料 6-20：非常勤講師への指導依頼

学生の授業態度について(お願い)
日頃より、本学の教育にご理解とご協力を賜り、厚くお礼申し上げます。 さて、このところ授業中の私語、教室の出入り、携帯電話の私語(操作含む)など、学生の目に余る授業態度の報告が寄せられています。 本学では、授業中の態度については、受講者としてのマナーを守るよう、学生に対し厳しく指導を行うこととしております。先生方におかれましても、その旨をご理解いただき、ご指導賜りますよう、よろしくお願い申し上げます。 なお、お気づきの点などございましたら、遠慮なく、学生部長および学生支援室教務係にご相談ください。

資料 6-21：期末試験における補助監督制度について

学期末試験等の監督補助について、AA2より別紙で提案があり協議を行った。その結果、学生部長からの依頼により監督補助を全専任教員に依頼することとした。その際原則自宅研修日や担当講義時間以外で担当してもらうこととなった。また、希望制とするが、授業によっては教務委員会よりクラスのサイズ、人数、留学生比率などから監督補助の依頼を勧めることとした。特に過去不正行為が発生した授業についても同様に勧めることとした。また、今回試験の方法や注意点について、学生支援室教務係より配布および掲示する資料があるが、その中で不正行為防止のために文言を追加したり、試験要領の通知の徹底を依頼したりするなどの措置をとることとした。特に後者の件に関して、試験直前の週の講義などで試験方法などの徹底を促すことを決定し、文書に盛り込み教授会でも周知することを決定した。
--

資料 6-22 : 学則第 41 条 除籍

(除籍)

第 41 条 学長は、次の各号のいずれかに該当する学生については除籍する。

- (1) 授業料の納付を怠り、督促してもなお納付しない者
- (2) 第 16 条に定める在学年限を超える者
- (3) 第 38 条に定める休学期間を超えてなお復学できない者
- (4) 長期間にわたり行方不明の者

資料 6-23 : 除籍に関する学生支援委員会覚書

退学あるいは休学をしたいと言いながら、全く意思表示をせず現在は中国へ帰っています。精神的に不安定で療養中です。本人とは連絡が取れないため母親に本人の修学意志を確認するも、わからない、との返事があり、再度、本人の意思確認をして連絡してほしいと要請しましたが、回答がありません。

2013 春・秋履修登録無し、2013 春学期学費未納ですので、除籍で処理してよいと判断しました。

資料 6-24 : 在留資格変更のための通知文

卒業後に日本で就職活動を行うための在留資格変更について

留学生(正規生)が、大学卒業後も就職活動を継続するために日本に滞在する場合は、卒業前から就職活動を継続して行って、大学からの推薦があり、一定の要件を満たした上で、継続就職活動として「特定活動」の在留資格への変更許可申請をしなければなりません。

推薦状の発行申請については、キャリア支援室に問い合わせてください。

在留資格変更申請は、留学生本人が入国管理局での手続きを行ってください。

提出する書類は次のとおりです。

1. 在留中の一切の経費の支弁能力を証する文書(本国からの送金通知書、申請人の通帳の写し、その他経費支弁能力を有することを確認できる文書)
2. 直前まで在籍していた大学の卒業証書又は卒業証明書
3. 直前まで在籍していた大学による継続就職活動についての推薦状
4. 継続就職活動を行っていることを明らかにする資料(企業からの面接通知の写し、ハローワークに登録していることを示す文書、企業パンフレット等、就職活動を実際に行っていることを確認できる資料)

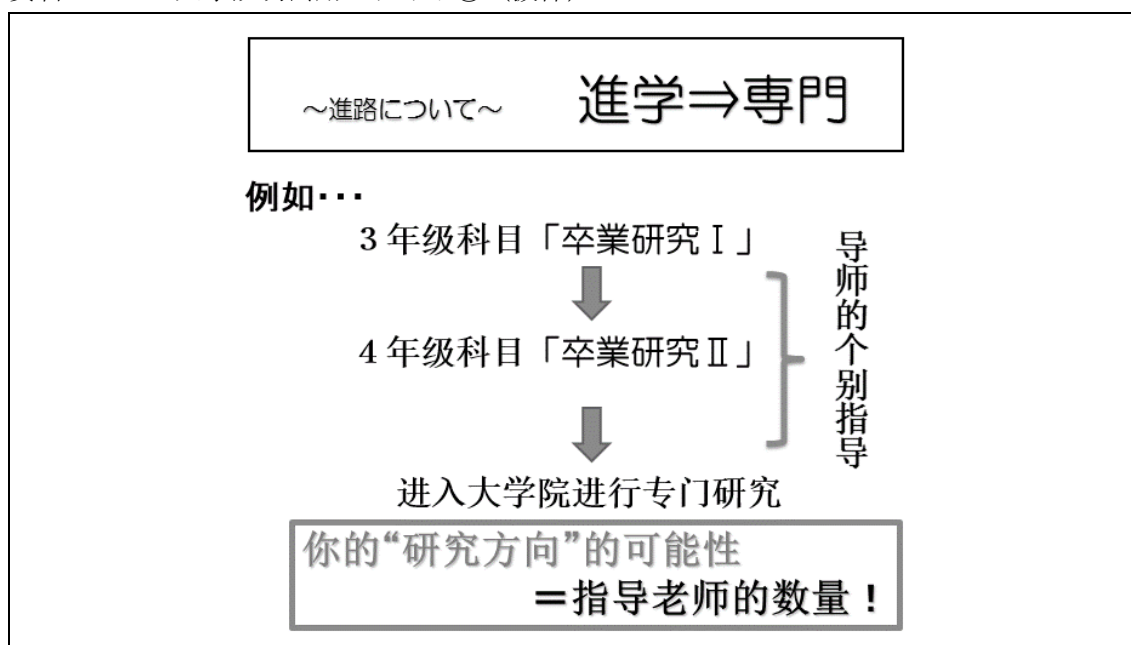
なお、許可された在留資格「留学」の在留期限が卒業した後残っていたとしても、大学を卒業した後は、留学生ではありませんので、日本滞在を継続する場合は、在留資格が必要です。

これらの手続きを怠ると不法滞在となる場合もありますので、十分注意してください。

資料6-25：A大学自己点検評価　－キャリア支援－

外国人留学生の就職希望率・就職率は年度により大きな変動が見られ、一貫した改善傾向が見られるとは言えない。特に取組期間中の2010年度においては大きな低下が見られた。日本人学生に比べて留学生の就職希望率が低い原因は、留学生に対する求人件数が限られていること、留学生には大学院進学希望者が比較的多いこと、出身国帰国後に就職する予定の学生はキャリア支援室を介した就職活動を行わないことが多いこと、学生の就職活動状況の把握が困難であることが考えられる。2011年度卒業生は就職希望率・就職率において改善が見られるが、今後は進学希望者を含めた進路決定動向をより正確に把握し、総合的な進路保障のためのキャリア形成支援を行うように改善する必要があることが明らかになった。

資料 6-26：大学説明会用スライド②（抜粋）



第7章 短期留学生支援とその課題

資料7-1：2013年度第23回国際交流・留学生委員会 議事録

■ 今後の「短プロ-欧米」のありかたについて

IC8: 現在は一般(私費)留学生の募集を優先的に増やしていきながら必要に応じた交換枠の増設を検討しているが、このままでいいか。

PR3: 特に問題ない。今後、より具体的な計画を作っていく必要がでてくるかもしれない。交換留学生を含め80名程度のプログラムを目指したい。

資料7-2：2013年度第26回国際交流・留学生委員会 議事録

今後の留学生獲得戦略について

IC8 から、「短プロ-欧米」学生募集戦略について提案があった。PR3 から指示のあった、現状の教員数で最大何人の学生を受け入れることができるのか教務にデータ確認中であることの報告もあった。

日本人の海外派遣留学生数が増加している中で、短期留学プログラムの受入れ人数を増やさなくてはならない。事務室の受け入れのキャパシティを考慮にいれ、留学コンソーシアムからの参加費用、協定校からの参加費用の見直しを視野に入れつつ交換枠の増大を検討していく。

資料7-3：実績シラバス作成の通知文

背景：

過去「短プロ-欧米」修了生が帰国後、本学で与えた単位の派遣元大学における認定作業が難航した事例がございます。これは本学のシラバスを見た派遣元大学の担当者が、互換の対象として不適当だと判断したことによります。例えば主教材の進度予定を列挙するに留まるシラバス(第1回…第1課、などとするもの)を見て、授業活動に物足りなさを感じてのことだと考えられます。

資料7-4：「短プロ-欧米」のリクルート戦略

協定校との連絡

1. 協定校ホームページ更新依頼
2. パンフレット作成、先方の大学の授業で配布
3. 修了生の発表サポート
修了生と連絡を取り続けることで口コミのような効果が期待できる。
アンケートを基に改善されたプログラム・大学情報を修了生にも随時知らせしていく。
4. Facebook(ブログ)活用
5. Skype 説明会・ミーティング:3月10日~20日に集中

背景：

「短プロ-欧米」プログラム修了生が帰国後、本学で認定した単位を所属大学で認めてもらえなかった事例がある。これは本学のシラバスを見た所属大学教員が、互換の対象として不適当だと判断したことによる。JT4 より事情説明を申し出たが、それへの応答もないままとなっている。

原因：

授業の実際を鑑みれば、協定校の評価は不当である。しかし限られた情報でシラバスを作成するため、主教材の進捗予定を列挙するに留まるシラバス例も事実みられる。先の評価は、このようなシラバスを字句通り受け止めたものであろう。

対策：

A 大学の授業が質・量ともに協定校のそれに劣るものではないことを主張できるシラバスに改める必要がある。そして次年度のシラバスが乏しい情報下で作成しにくいのであれば、今年度の実績をシラバスとして提示すればよい。例えば 15 年度シラバスは、14 年度の実際を使用した教材・教具、90 分の授業内容、与えたタスクを詳細に記述し、それによって学習者が何を得たか（何ができるようになったか＝Can-Do 評価）を伝えてはどうか。

利点：

- 1) 何もないところから Can-Do 評価を作り上げるよりも、実績を記述するのは容易である。
- 2) 実績シラバスによって、それぞれの授業の実際を客観的に整理することができる。
- 3) 2)によって、各授業の連続性や差別化を調整しやすくなる。
- 4) 担当者の変更時も円滑に引き継ぐことができる。コース・ディスクリプション(クラス・ポリシー)よりも精緻な科目規定となる。
- 5) シラバスの末尾に「これは前年度の実績であり、学習者のニーズやレベルによって、微調整を施す余地がある」点を付記すれば、学習者の実際に合わせて弾力的に授業運営もできるだろう(この点は現状も同じ)。
- 6) 授業外学習の詳述、学習ポートフォリオの併記も可能となり、授業の実際を強くアピールできる。
- 7) 実績シラバスは学習者にとっても授業選択のより具体的な手掛かりとなる。学生募集の為に早期のシラバス提出が求められても、そのための無理な作業から解放される。
- 8) なにより、背景に挙げた協定校からの誤解を払拭することができる。協定校との単位互換においての目安ともなり、「短プロ-アジア」学生への協定校による履修指導においても資料として活用してもらえる。

167 文章は人物名やプログラム名のみ改め、下線等は原文のままとしている。

「実績シラバス」を15年度に実施するには、14年度実績を記録するよう、できる限り早く担当教員へ求めていくことが肝要である。責任ある立場の者が丁寧に説明し、非常勤も含め、広く理解を求めなければならない。また14年度秋の「短プロ-欧米」学生数拡大への対処も15年度シラバス作成に織り込んで、計画を立てる必要もある。将来の目標としては、「短プロ-欧米」、「短プロ-アジア」プログラムの「育成ビジョン(=プログラム・ポリシー)」を確立し、「育成ビジョン」と「実績シラバス」の双方から、プログラム全体、プログラム個々の「Can-Do List」が策定できると良い。

資料7-6：教育支援部長へのシラバス依頼に関する申し入れ¹⁶⁸

過去にも度々、シラバス作成の時間について十分の配慮をと声をかけてきたつもりですが、今回は2週間と特に短く、非常に残念に思います。これまでと対応が異なる個所もあることすし、非常勤への配慮に欠けますね。

資料7-7：「短プロ-アジア」出願資格

日本国籍を有しない者で次の①、②の条件を満たす者

- ① 日本語による授業を受けるのに支障がない日本語能力を有する者で、交流協定大学が責任をもって推薦できる者
- ② 2015年3月までに交流協定大学で一年間以上在籍した者

資料7-8：「短プロ-欧米」出願資格

Applicants must

- 1) have successfully completed at least one year of university study.
- 2) be in good academic standing at their university.
- 3) have adequate English ability to participate in the Japan Studies classes which are conducted in English.
- 4) apply to the Program through one of our affiliated universities.
- 5) not have already completed two terms in the Program.

¹⁶⁸ 2014年2月26日付でJT4より教育支援課へ発信。一部抜粋。

資料 7-9：成績評価係数の算出方法

成績評価係数の算出方法

下表により「成績評価ポイント」に換算し、下の計算式に当てはめて算出(小数点第3位を四捨五入)する。なお、履修した授業について単位制を採らない場合は、科目数をすべて単位数に置き換えて算出する。

	成績評価				
	—	優	良	可	不可
4段階評価(パターン 1)	—	優	良	可	不可
4段階評価(パターン 2)	—	A	B	C	F
4段階評価(パターン 3)	—	100-80	79-70	69-60	59点以下
5段階評価(パターン 4)	100-90	89-80	79-70	69-60	59点以下
5段階評価(パターン 5)	S	A	B	C	F
5段階評価(パターン 6)	A	B	C	D	F
成績評価ポイント	3	3	2	1	0

(計算式)

$(「成績評価ポイント 3 の単位数」 \times 3) + (「成績評価ポイント 2 の単位数」 \times 2) + (「成績評価ポイント 1 の単位数」 \times 1) + (「成績評価ポイント 0 の単位数」 \times 0) \div 総登録単位数$

資料 7-10：2014 年度第 16 回国際交流・留学生委員会議事録（抜粋。大学名を伏せた）

出願番号 8 番(J 大学/係数 1.62)、10 番(K 大学/係数 1.65)は成績評価係数が低いが大丈夫か。日本語科目はともかく講義課目で単位が取得できない可能性が高い。帰国後の単位読み替えにも悪い影響を与える可能性がある。以前、U 大学の学生で成績不振で送り返した例もある。注意が必要。

27 番(V 大学)は日本語能力試験 5 級とあり、日本語で十分な意思の疎通ができない可能性もある。英語はできるのか。

→J 大学、K 大学、V 大学にそれぞれ確認する。

資料 7-11：2015 年度第 1 回国際交流委員会議事録（抜粋）

タイから「短プローアジア」に参加した学生が英語力、日本語能力双方が乏しく受けられる授業に限られる。受入れ初年度の今、送出し条件について再度先方と確認することが必要(JT4)。

同様の問題は韓国の大学、中国の大学からの送出しにも見られる(IC9)。

資料 7-12：補助金獲得に関する通知文

平成 26 年度海外留学支援制度(日本学生支援機構)に本学が申請した 3 プログラムの内、2 プログラムが採択されました。

本奨学金は大学間の協定に基づき、1 年以内の短期留学(派遣・受入れ)をする学生へ対し月額 6 ～8 万円(地域により異なる)の奨学金が与えられます。

<採択プログラム>

①「A 大学海外交換留学プログラム」奨学金総額 1 億 4 千 44 万円

派遣: 72 名枠(対象: 海外派遣留学生) ※前年度 20 名枠

受入れ: 100 名(対象: 「短プロ—欧米」・「短プロ—アジア」) ※前年度 30 名枠

②「A 大学海外セミナープログラム」奨学金総額 272 万円

36 名枠(対象: 海外セミナー参加者) ※新規申請

<不採択プログラム>

③「A 大学アセアン交流プログラム」 ※新規申請

資料 7-13：短期留学プログラムにおける科目増設の提案書

短期留学プログラム 科目増設の提案

他大学(例、W 大学、X 大学)の同様の短期留学プログラムを鑑みた時、語学科目が週 4 コマに限定されるというのは甚だ見劣りがする。「短プロ—欧米」/「短プロ—アジア」に参加する学生からは、近年「もっと授業を増やしてほしい」との要望も寄せられている(学期末アンケート調査より)。魅力あるプログラムとして「短プロ—欧米」/「短プロ—アジア」プログラムの評価を高め、協定校からの積極的な参加を促すためにも、提供する授業数の増設は質の向上とともに 課題とすべきだろう。そこで、以下の科目増設並びに新設を検討してはどうか。

増設(計 8 クラス。年間 16 クラス)

レベル	旧	新
日本語 1～日本語 8	各 4 クラス	各 5 クラス(+1 クラス)

新設(4クラス。年間8クラス)

「短プロ-欧米」下位クラス…初級漢字

「短プロ-欧米」上位クラス…中級漢字

「短プロ-アジア」…ビジネス日本語、アカデミックジャパニーズ

2014年度春学期からの新設を目指すとき、現在開講している日本語科目との差別化など教学面での準備を要する。加えて、資金面での下支えも欠かすことはできない。この点については、

- ・プログラム参加費の値上げ
- ・プログラム収益からの還元について、現状の確認と金額拡大の可能性検討
- ・短期語学研修による収益(見込み)

などを取り組んではどうか。

本案を叩き台とし、国際交流委員会におけるプログラム改善プロジェクトとして日本語専修との協働の下、ワーキング・グループの設置を提言したい。

本委員会での賛同を得たときの今後のスケジュールとしては、以下を当面の目標とすることを提案する。

	教学	事務
4月	4日の委員会にて、ワーキング・グループ設置決定。学長と相談の上、法人への連絡手段を検討。	センター長発で新設・増設の検討を始めたことを関係部署(法人、教育支援課、教育支援委員会)へ伝達、協力を要請。
5月	ワーキング・グループでの カリキュラム検討 (要・日本語専修との協議)	(「短プロ-欧米」2014年度授業料)協定校への通知
6月		予算面の確認と開設コマ数の確定
7月		
8月	ワーキング・グループにおいて新設科目のコース・ディスクリプション策定	協定校への新設科目のコース・ディスクリプション通知
9月	授業担当者の選定	授業担当依頼

以上

問題点のまとめ

1. 留学生の日本語レベル、興味、学習上のゴールの相違（例：宿題の内容や量に対する要求、日本に対する知識の差）
2. 授業の選択範囲の制限（受講できる選択肢が限られ、不本意な授業を受講することも）
3. アンケート結果の正確さの信憑性（アジア人の学生は本音で回答しない傾向がある）
4. レベルや目標の高い学生の満足度をいかに上げていくか
5. Early Out¹⁶⁹の学生の対応
6. 学習障害の学生の情報共有とその対処法
7. 学生申込数の不安定さ（学期によって波がある）
8. 日本人学生と留学生間の交流の不足
9. レベルやコース数において、海外交流協定校との本学のあり方をどう設定するか
10. 日本語科目と日本語以外の科目の関連

解決法と提案

1. 学生のレベルや興味の違いに幅広く対応できるよう、開講授業の種類を増やし（日本語科目、日本についての知識の科目）、学生の選択肢を増やす。（例：週末の A 市街地散策などが具体例としてあげられた）
2. 12 科目の制限中、正規科目も選択肢に入れられるよう再検討する（現在は、正規科目に受講したい科目があっても、規制が色々あり受講が困難）
3. プログラムの目的設定を留学生の募集方法やフィードバックと共に調整していく
4. アンケートを行う時期、その方法、及び結果をどう反映していくかの工夫
5. 授業内外で、日本人学生と留学生の交流を増やす企画を具体的に進めていく
6. 一次的な交流だけでなく、授業の一環でもっと学生が交流できる授業計画を実行する
7. 海外交流協定校とのゴール設定のあり方を明確にする

¹⁶⁹ Early Out について、A 大学国際交流センターが非常勤講師向けに説明した文書には「本学に本来の在籍期間である 1 月末まで在籍すると、本国所属大学の新学期が始まり履修登録や単位修得に関して不利になる学生を救済するために、12 月末での早期帰国と単位修得を認める制度です」とある。

先日は、皆様ご多忙な中、「13 年秋振返り全体会議」にご参加頂きまして、誠にありがとうございました。

先生方の貴重なご意見を頂く事ができ、またそれを教員及び職員間で共有することができましたので、大変貴重な時間になったのではないかと思います。

センター開講科目の改善、そして参加学生の満足度を高める為にもこの会議で頂きましたご意見を参考にして、更なる発展を目指し、**留学生数の獲得**にも繋げていけるよう願っております。

つきましては、会議の議事録を添付にてお送りいたしますので、内容をご確認頂けますでしょうか。また、変更・追加等ございましたら、修正を頂き 5 月 30 日(金)までにご返信頂けますよう宜しくお願い致します。

先生方からのご確認を頂いたのちに、最終仕上げを致しまして、国際交流・留学生委員会で取り上げたく存じます。

今後も、このような会議を定期的に行い、委員会で取り上げるべき事項の再確認・再発見の場とできればと思っておりますので、ご協力のほど何卒宜しくお願い致します。

「短プロ-欧米」学生の授業出席状況について

フランスの協定校 L から来ている男子学生 2 名が授業に出ていないという報告があった。これを受けて、センター事務室から L に対し当該学生に注意喚起をしてほしい旨連絡をすること、あわせて学生をセンター事務室に呼び出し注意をすることになった。

今後、出席不良の学生に対して、協定校への連絡を徹底することとなった。あわせて、「短プロ-欧米」と「短プロ-アジア」のあり方について議論が及んだが、今後当委員会にて検討を重ねていくこととなった。

¹⁷⁰ 2014 年 5 月 21 日発信。下線は原文のまま、太字は筆者による。

資料 7-17：2012 年度第 5 回国際交流・留学生委員会議事録（抜粋）

短期留学生の授業欠席の対応について

IC4 室長より韓国・T 大学より短期留学中の A(学生氏名)の出席状況について報告があり、センター長と M 委員¹⁷¹の二人が本人と面談を行うこととなった。出席状況が改善されない場合は協定校へ報告する。授業担当教員へは指導・面談内容を文書で報告することが確認された。

資料 7-18：2010 年度第 33 回国際交流・留学生委員会議事録（抜粋）

2010(平成 22)年度秋学期入学の「短ブローアジア」生について(継続審議)

H 委員¹⁷²より資料に基づき出席不良について説明があった。「いずれかの登録科目で欠席が 5 回認められた時点で、留学を中止し帰国する」旨の誓約書に署名をさせた上で、春学期への継続を認めることとなった。出席率が悪い学生は、コーディネーター、委員会へ報告することが確認された。今後、入学要件に成績評価係数の基準を設けるなど、2012 年春学期に向けて協議を続けることとなった。

¹⁷¹ 韓国語教育に専ら従事する専任教員であり、国際交流・留学生委員でもある。

¹⁷² インタビュー・データにおける JT4 に同じ。

第 8 章 日本語特別プログラム

資料 8-1：ゼロ初級学習者対象カリキュラム案

ゼロ初級学習者の受入れに即した初年次日本語学習プログラム案

プログラム期間：1年間(秋学期～集中～春学期～集中)

到達目標：日本語能力試験 N2 級合格

【第 1 学期(秋学期)】

語学科目：日本語語学科目・週当たり 15 時間(1 時間=90 分)(月～金各 3 時間)

教養科目：基礎演習Ⅱ(2 単位)、日本伝統文化実習ⅠもしくはⅡ(2 単位)

【集中講義】春休みの中ほどに 2 週間の復習・予習の機会を設ける。

語学科目：日本語語学科目・週当たり 15 時間(月～金各 3 時間)、計 30 時間

【第 2 学期(春学期)】

語学科目：日本語語学科目・週当たり 15 時間(1 時間=90 分)(月～金各 3 時間)

教養科目：基礎演習Ⅱ(2 単位)、日本伝統文化実習ⅠもしくはⅡ(2 単位)

教養日本文学Ⅰ、教養日本文化Ⅰ、教養日本社会Ⅰ(2 単位×3)

【集中講義】夏休みの中ほどに 2 週間の復習・予習の機会を設ける。

語学科目：日本語語学科目・週当たり 15 時間(月～金各 3 時間)、計 30 時間

科目名と単位：

日本語科目計 15 時間については、従来の科目に読み替えて行なうことは難しい。そこで学則を改め、このための新設科目として科目の規定を行うことが必要である。

1 年間で取得できる最大の単位数を 31 とすれば、卒業要件(124 単位)の 4 分の 1 となり、この点からも卒業を見据えた初年次学習としての性格を打ち出すことができるのではないかと

教員：

1 学期あたり 16 時間の増設が必要であり、日本語クラス 15 時間のコーディネーターも考慮しなければならない。また受講生には他とは別にアドバイザーを充てがう必要もあり、このクラスを主として受け持つ常勤講師は必須となる。

資料 8-2 : 「日本語特別プログラム」 授業外業務

① 近隣フィールド・ワーク(2013 年 10 月 14 日)

事前にタスクを渡し、地元商店街の人に質問して書き込んでいく。撮った写真とタスクをまとめ、提出させる。来日して 1 ヶ月弱だが、「日本語で話しかける」「わからないことを日本語で聞く」「これから生活する場所の確認」「学外の人を使う生活の日本語に慣れさせる」ことができた。

② みかん狩り(助教 A の母方の実家にて): 2013 年 11 月 16 日

大学の学外活動に「みかん狩り」があったが、申し込みが過ぎていた。学生から「体験したい」という声が上がったので、助教 A の母方実家のみかんを採りに行った。

③ 地元小学校との交流会: 2013 年 11 月 18 日

地元小学校の小学生の説明を聞き、わからないことを日本語で質問させる。また、ネパールのことを簡単な日本語で紹介させる。

④ 大学祭: 2013 年 11 月 2、3 日¹⁷³

⑤ 県外の高校との交流会: 2013 年 12 月 4 日

新潟から来た高校生が、A 市内の観光をするということで、高校生 1 グループにネパールの学生 1~2 人が共に行動した。学外の人とのスムーズな意思疎通ができ、日本語で A 市の説明をさせることができた。

⑥ 日本語スピーチ、暗誦大会: 2013 年 12 月 18 日

クリスマス礼拝前のスピーチ・暗誦大会に参加。原稿は学生が作り、教員は訂正・練習をする。(基本はクラス担任が担当するが、時間がない時は助教が担当する)

⑦ 神社フィールド・ワーク: 2014 年 6 月 19 日

タスクを渡し、日本の神社・宗教と、自国の宗教の違いを発見する。

⑧ 地元小学校との交流: 2014 年 7 月 3 日(10:30~)

他の短期留学生と一緒に、地元小の小学生に自国の説明を日本語でする。ネパールから代表学生を選び、ppt を作り、簡単な日本語で説明させることができた。(ppt 作成手伝いは、国際交流センターと助教 A)

⑨ A 県「平和の灯」: 2014 年 8 月 8 日

夏期集中講義の一環。平和をテーマに授業し、A 県開催の平和記念行事に参加。ろうそくに平和への願いを書き、A 県から世界に対する平和を考える。

¹⁷³ 詳細未記入。

【学期中の担当授業】

- 普通の授業では『みんなの日本語』¹⁷⁴を使い文型積み上げ式で機械的に授業を進めていったが、N2 が「目安」であったのであればもう少し工夫ができたのではないかと思う。
- 漢字のクラスにおいて『みんなの日本語』は非常に使いにくく、『ストーリーで覚える漢字 300』¹⁷⁵を合わせて使ったが成功したとは言いにくかった。進度が非常に早かったというのもあると思う。2014 年度秋学期の「短プロー欧米」では時間があつたのでゲーム的要素を使って行い、まずまずの成果があつた。効果的・効率的な漢字指導の模索中である。
- 春学期からは N2 を考慮して『中級から学ぶ日本語』¹⁷⁶を使ったが、時間の関係もあり消化不良で終わってしまった課が多かったように感じる。改めて中級以上へ導く難しさを思い知らされた。教科書は文法・語彙の参考程度にとどめ、学生の興味関心を追求することをメインとした授業の方が結果的に多くの語彙・文法を運用できるようになるのではないかとも考える。自分にとって必要に感じない文章の精読ほど退屈なものはないのではないかと思う。
- 人の宿題を写して、やったように見せるという幼稚な行動がしばしば報告された。教師側の原因として、課題がドリル形式のものが多かったことが考えられる。各々考えないといけないような課題を中心に出すべきであった。
- 全員 N2 合格という目標を達成できなかった。私自身の教育能力が足りなかったということ言うまでもない。しかし、プログラムの最終目標が N2 合格なのか、N2 合格レベルの日本語なのか最後までブレていたことも要因の一つであると考ええる。N2 合格と大学編入レベル(N2 程度＋アカデミック・スキル)はイコールではないので、どちらかに絞らなければならないと思う。どちらも達成しなければならないのであれば、1 年という期間はあまりにも短すぎる。

【集中講義】

- 春の集中講義のポスター・セッションはまずまずの効果があつたと思う。しかし、夏のショートムービーの作成は日本語学習という面では効果はいまいちであつた。確かに、共有可能な情報を創造することの難しさを体感し、コミュニケーションの難しさを学ぶという面では効果があつたが、日本語の運用能力の向上への視点が甘かつたのは認めざるを得ない。

【授業外活動】

- スピーチ大会の優勝賞品として米をプレゼントしたが、それが彼らの文化にとっては屈辱的なことであり、深刻な文化摩擦を引き起こしてしまった。本・インターネットにもネパールで米を送ることが侮辱に当たるなどは載っておらず、学生、教員共に非常に困惑した。賞品などを決める時に学生にリクエストをお願いすれば良かった(サプライズ効果は薄れるが)。

174 『みんなの日本語初級本冊 I, II』(2012) スリーエーネットワーク

175 ボイクマン総子・倉持和菜・渡辺陽子(高橋秀雄監修)(2007)『ストーリーで覚える漢字 300』くろしお出版

176 松田浩志・亀田美保(2014)『中級から学ぶ日本語』研究社

資料 8-4：助教 A の回答（原文ママ）

- はじめに聞いていたネパールの学生情報は、実際に会って話してみると、違いが大きかった。ゼロ初級なのでそれなりの準備・覚悟はしていたので対応はできたが、予定していた授業予定とは変わってしまい、授業をこなすのでいっぱいになってしまった。学生には申し訳ないと思う。
- 「日本語特別プログラム」の授業が9月から始まったが、学生のやる気・日本語レベルにも差があり、日本語の習得目標が違った。クラスⅢが遅く来るというのも、いつ来るのかははっきり聞かされていなかった。習得目標の「日本で働くため」というのも学生本人から聞いたことだった。
- 学生対応の窓口を、はっきりしてほしかった。大学の職員と教員の間での情報共有ができていないことが多かった。全ての情報を持っているのは「ネパール連絡会議」だと思っていた。しかし、存在していて、存在していない「ネパール連絡会議」。何のために作られ、どういうことをしていたのか、今でもよく理解できない。この連絡会議と、密に情報共有ができ、定期的に会議をするなどしていれば、学生はこの大学から離れなかったのではないかと思う。
- 「日本語特別プログラム」が始まる時に、「連絡会議は定期的に行う」と聞いたが、数えるほどしか行われなかった。また、参加している先生方も、授業担当者以外は学生とあまり接点がないとお聞きした。もし、今後もどこかの国から学生を呼び、同じようなゼロ初級学習者を対象とするプログラムをする場合は、もう少し機能してほしい。
- ネパールに学生募集に行った際、先に来ていたネパールの学生を連れていったと学生に聞いた。彼のネパール語の説明と、この大学で受けた説明は全然違っていたそうです。プロジェクトが始まって学生を集めるまでに時間がなかったのは知っていますが、もう少しはっきりと芯を決め、取り組んではどうかと思う。これも、学生離れの要因の一つかと思われる。

資料 8-5：助教 B の回答

- 限られた1年間で、全員を日本語能力試験 N2 に合格させることができなかった。
- 特に清掃の方々や守衛の方々が、ほとんど日本語でコミュニケーションが取れなかった頃の日本語特別プログラムの学生たちに積極的に話しかけてくださったり助けてくださったり優しく接して下さっていたので、嬉しく思っている。
- 情報の共有に関しては、大学経営陣や職員と日本語特別プログラムの教員間、または職員の各部署間でうまく行われていなかったため混乱し、業務に非常に支障が出て困った。学生から聞いて初めて知った情報や事務局でたまたま聞いて知った情報が多かった。情報の共有は大変重要であるので、周知徹底していただきたい。
- ネパール連絡会議に関しては、業務の分掌、指示報告体系の明確化と共有化がなされていなかった。定期的なミーティングが必要だった。

資料 8-6：助教 C の回答（①ネパール連絡会議）

ネパール連絡会議

- 秋学期に 1 回、春学期に 1 回の計 2 回しかネパール連絡会議との協議の機会が設けられず、連絡会議が機能していたとは言いにくい状況であった。定期的に協議が開かれなかったので誰に何を言えばいいのか分からなかった。誰に聞けばいいのか、だれが責任を持って答えてくれるのか分からない状況が続いていた。これには連絡会議に強く働きかけなかった担当教員側にも問題があった。しかし、連絡会議メンバーの方々にも連絡会議という名の下、積極的に動いていただきたかった。
- 学生の退学希望者について教員側に一切情報がなかった。このことは教師との信頼関係にも影響が出た。アドバイザーには 1 月の時点で学生から連絡があり、ネパール連絡協議会のメンバーも全員 7 月には知っていたにも関わらず、授業を担当している教員には一切情報がまわらなかった。
大学のコースについて学生に何度も説明したにも関わらず学生内で情報が混乱していた。原因の一つとして上記の情報共有の欠如が挙げられるのではないかと思う。1 月の時点より大学を離れることを考えている学生に対して大学に所属し続けた場合の進路を説明しても頭に入るわけがない。現に、第 2 回ネパール連絡会議にて「D 校から来た学生はかたくなに Y 専門学校に行く」と主張している。T 県（Y 専門学校の所在地）に行ったほうがもっと儲かる。専門学校の方が仕事の幅が広がると思っている。Y 専門学校には IT などすべて整っていると学生が認識している。大学の方が有利であると説明はしたが、学生は聞く耳をもたない。」という報告があった。また、担当教員より「学生に個人面談をしたところ、自分たちも Y 専門学校に行くのはおかしと思っているが、働かなければいけないので行くということであった。彼らの中で T 県に行けば今の倍お金を稼ぐことができるという幻想がある。いくら大学に残ったほうが良いというように教員が説明しても理解してもらえない。」という報告もあった。もっと早く情報共有ができていれば早い段階で学生のニーズに応え、より多くの学生を引きとめられたのではないかと思う。
- 第 2 回ネパール連絡会議では「授業内容、寮費の説明など事前説明との違いが多く、親族がいろいろな手配などもしているようであり、大学のサポートが行き届いていなかった」という学生の不満を汲んだ報告があった。学生が大学に対して不信感を抱いていたことが分かる。これはプログラム最後に行った学生へのアンケートにも見られる。
- 学部編入条件¹⁷⁷である N2 合格という条件が後半になるにつれ非常に曖昧になってきた。第 1 回特別プログラムの総括として開かれた第 2 回の協議において「来日前 N2 合格できなかった

¹⁷⁷ 正しくは 2 年次進級。「日本語特別プログラム」は正規留学生の初年次教育に相当する。

ら帰国という誓約書にサインをさせた」という担当教員にはその時初耳の情報が出た。まず、この時点まで担当教員に上の情報が提供されていなかったことがまずもって問題である。そして、「アドミッション・ポリシーを曲げてまで編入を受け入れたのはなぜか」という問いに対する答えが「学生確保を優先させた」であった。また「3年間でディプロマ・ポリシーを満たすという条件を明確にしていたか」という問いに対し、「明確にしていない」という回答であり、更に「N2は進学の目安であり、入管で引っかかるわけではない」という返答には落胆してしまった。「N2がないと在学できないというルールを大学として決めることはできない。」ということであるが、ではなぜN2合格できなかったら帰国という誓約書にサインまでさせ学生に脅しをかけたのか。学生側の気持ちになってみると不憫であり、そのようなことで学習効果が上がるとは思えない。実際成績の振るわない学生が不安になり「どうせ日本語はもう無理だ」と諦めてしまう学生が出てきた。一度このような学生の不安が起きると、それに周りが感染していった。N2という目標を設定することは勿論効果的ではあるが、達成できなかった場合のペナルティが「強制帰国」であったことが問題であったと思う。

- 第2回ネパール連絡会議にて、D校の学生が学生募集の際、日本に来たらすぐにアルバイトができるとの説明を受けたと主張しているとの報告があった。学生は先生はウソを言っていないだろうから通訳が違訳したと思っているということだった。学長は「よく覚えていない。」という返答であった。勿論学生募集にネパールへ向かわれた先生方がネパール語を解すわけではないので事実の確認のしようのない話ではある。しかし、「授業内容、寮費の説明など事前説明との違いが多く、親族がいろいろな手配などもしているようであり、大学のサポートが行き届いていなかった」という学生の不満を汲んだ報告もあった。学生が大学に対して不信感を抱いていたことが分かる。これはプログラム最後に行った学生へのアンケートにも見られる。今後通訳の選定には一層の注意を払うべきである。

資料 8-7：助教 C の回答（②教務的側面）（太字も原文ママ）

教務的側面

- 単位認定がぎりぎりです学生の不安が高まっていた。¹⁷⁸
- 新任教員に対して十分なオリエンテーションが行われていなかったため、連絡・書類などの点でしばしば混乱が生じた。

以下実際にあったネパール連絡会議との協議でのやりとり

Q: 県外の高校生との交流で学外活動届を提出したが、相談が無かったと言われた。学外活動に関する規約も探したが見つからなかった。また、特プロはその辺が特別なのか、もしくは他に準ずるのか

A: 学生を連れて学外に行く場合は、『保険などの問題』があるので、学生のリストを作成し、教育支援に提出しなければいけない(必ずしも守られてはいない)。連絡して、学生支援が学内の活動と認められなければ保険がおりないので、実施案の提出が必要。

また、ゲストスピーカーなど講師料の発生がある場合は相談が必要である。提出期限についてなどあまり決められたルールはない。教授会で議題に挙げられるよう、教授会の一週間までに提出してほしい。(一泊研修などで、当日「やっぱり行きます」などという学生もいて、そこで対処した前例もある。)こういったことは文書化されておらず、規則という物は無い。どこまで明文化すべきか難しい問題である。

というやりとりがあり、最終的な回答は「分からないときなどは教務・学生支援などに気軽に相談してほしい」であった。これではまた同じ問題が起こりかねない。『保険などの問題』が絡む規則は厳守すべきであるし、お金の問題が絡むことも然りであるとする。今回問題が明確になったことをきっかけに簡潔に明文化し、周知すべきだと思う。

資料 8-8：助教 C の回答（③学生支援的側面）

学生支援的側面

- 特プロの学生カルテ¹⁷⁹が最後まで作られなかった。このため、一体どれだけの学生がアンペロスに居るのか、またアンペロスを出た学生はどこに住んでいるのかなどの情報が錯綜した。課題や課外活動、集中講義などの際こういった情報が必要になる。また、終始不安定な状況にあったネパール特別プログラムにおいて、学生が今どこに住んでいるのかという情報は学生の安全のためにも教員としても知っておきたい情報であった。

¹⁷⁸ 1年次の1セメスター当たりの履修上限は20単位であり、1年間で40単位までを取得可能としている。これに対して、「日本語特別プログラム」は1年間で31単位を認定した(資料8-1)。これは卒業条件となる単位数(124単位)の4分の1に相当する。

¹⁷⁹ 「学生カルテ」とは、アドバイザー教員が学生との面談記録等をWEB上において記録・管理する学内システムを指す。住所録や取得単位、成績なども併記される個人情報を一元的にまとめたものである。

資料 8-9 : 助教 C の回答 (④授業)

授業

- ゼロ初級の学生にとって授業の進度が早すぎたようだった。しかし、進度を完全に学生に合わせることはできない。来日前に課題(平仮名を覚えてくるなど)をだしておいたほうがもっとスムーズに進んだと思う。

資料 8-10 : 助教 C の回答 (⑤その他)

その他

- クラスⅢの学生の来日が遅かったので、たいへんだった。次回からはこのようなことにならないよう対策が必要だと考える。
- 学生の送り出し機関とのミスコミュニケーションが多かった。学生からは「もっと働けると聞いてきたのに一日中授業が入っており、更に膨大な宿題があるので全然アルバイトができない。日本に来る前は働きながら学べると聞いていたのに話が違う。」ということは何度も訴えられました。学生の中にはアルバイトをしないと生活ができなかったり、学費を支払えなかったりする学生がいた。このような状況では集中して勉強に励むことなどできるはずがない。学生にとっても大学にとっても不幸な状況を繰り返さないためにも、送り出し機関の選別、説明の文書化の徹底などが求められる。

第9章 「日本語教育」を軸としたアーティキュレーション

資料9-1：模擬問題集¹⁸⁰

(『日語专业八級考試模擬試題』 第一回【試卷二】)

七、次の文の意味は、それぞれ A.B.C.D のどの文の意味に最も近いか、それを選びなさい。

56. 病にて死にけり。

- A.病気で死なないか。 B.病気で死ぬだろう。
C.病氣のために死んだそうだ。 D.病気で死ぬじゃないか。

資料9-2：助動詞のコラム『日本語古典文法』

- 「き」と「けり」の違い
- 「つ・ぬ」と「たり・り」
- 「たり・り」の成り立ち
- 「む」「むず」の意味の見分け方
- 「むず」の成り立ち
- (タイトルなし…「けむ」と疑問語の関連性を紹介)
- (タイトルなし…「らむ」と疑問語の関連性を紹介)
- 「む」「けむ」「らむ」の違い
- (タイトルなし…「らし」の意味である推定の推量との違いを紹介)
- (タイトルなし…「まし」が反実仮想となる場合を紹介)
- 「べし」の意味の見分け方
- 「べし」の音便
- 「む」と「じ」
- 「べし」と「まじ」
- 「まじ」の音便
- 「まほし」「たし」の音便

¹⁸⁰ 問題番号の「56」とは、【試卷二】における問題の通し番号である。

資料 9-3：助動詞のコラム『精選古典文法 改訂版』

<ul style="list-style-type: none"> • 接続による分類 • 活用の型による分類 • 助動詞・助詞の「意味」と「現代語訳」 • 「る」「らる」の意味 • 記憶のポイント(「る」「らる」) • 「す」「さす」「しむ」の用法 • 「す」「さす」「しむ」と動詞の語尾 • 「打消」と「否定」 • 「ず」の活用の三系列 • 「き」のカ変、サ変への接続 • 「けり」の未然形「けら」 • 「つ」と「ぬ」の違い • 並列の「つ」と「ぬ」 • 「たり」「り」の由来 • 記憶のポイント(「り」の接続の問題) • 「む」と「ん」の表記 • 「むず」について • 「む」「けむ」「らむ」の基本的意味 • 原因推量「らむ」 	<ul style="list-style-type: none"> • 「らし」の連体形と已然形 • ラ変型活用語+「らし」 • 「めり」の意味 • 「めり」の前の撥音表記 • 「べらなり」について • 記憶のポイント(「べし」と人称) • 記憶のポイント(「まじ」と「べし」) • 「む」「べし」「まじ」 • 「まくほし」から「まほし」へ「まほし」と「たし」 • 形容詞の「あらまほし」 • 「なり」の前の撥音表記 • 断定の「なり」「たり」の語源 • 「なり」の存在の意味 • 「たり」は漢文訓読語 • 「ごと」の用法 • 比況の助動詞「やうなり」 • 「ゆ」「らゆ」の活用と例 • 「す」の活用と例 • 「ふ」の活用と例
--	---

資料 9-4：伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項¹⁸¹

(1) 「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」及び「C 読むこと」の指導を通して、次の事項について指導する。

ア 伝統的な言語文化に関する事項

(ア) 言語文化の特質や我が国の文化と外国の文化との関係について気付き、伝統的な言語文化への興味・関心を広げること。

(イ) 文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること。

イ 言葉の特徴やきまりに関する事項

(ア) 国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解すること。

(イ) 文や文章の組立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解し、語彙を豊かにすること。

ウ 漢字に関する事項

(ア) 常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字が書けるようになること。

¹⁸¹ 文部科学省ホームページ「高等学校学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf

資料 9-5：調査対象者の古典日本語文法既習項目（調査時点のもの）

- 歴史的仮名遣い
- 用言（動詞、形容詞、形容動詞）の活用
- 助動詞の活用、接続、意味
 - ず（打消） ごとし（比況） き（過去） けり（過去、詠嘆） つ（完了、強意）
 - ぬ（完了、強意） たり（完了、存続） り（完了、存続） す（使役、尊敬）
 - さす（使役、尊敬） しむ（使役、尊敬） る（受身、尊敬、可能、自発）
 - らる（受身、尊敬、可能、自発）、敬意表現を表す補助動詞（「たまふ」など）
 - む（推量、意思、勧誘、仮定、婉曲） むず（推量、意思、勧誘、仮定、婉曲）
 - らむ（未来推量） けむ（過去推量、過去の原因推量） らし（推定）
 - なり（推定） なり（断定） まし（反実仮想、ためらいの意志、推量）
 - じ（打消推量、打消し意志）

資料 9-6：中間テストの現代語訳問題および解答例

問題 1. 古典文法、かたし。学生ども、復習 せ ざり けむ。

【現代日本語訳】古典文法は難しい。どうして学生たちは復習しなかったのだろう。

問題 2. A 先生、大学生 なり たまひ ける 時、アルバイト を よく し たまひ けり。

【現代日本語訳】A 先生は大学生でいらっしゃったとき、アルバイトをよくなされたそう。

問題 3. B 先生、仏 の ごとき 人なり。大声 を 出さ るる 姿 を 見し 者 は あら じ。

【現代日本語訳】B 先生は仏のような人だ。大声を出される姿を見た者はいないだろう。

問題 4. 授業中 に 居眠り したる 学生 あり けり。ゆゑに その 者 罪せ られ けり。

【現代日本語訳】授業中に居眠りしている学生がいた。だから、その学生は罰せられた。

問題 5. 雨 強く 降れ り。花 散り な む。

【現代日本語訳】雨が強く降っている。きっと花は散ってしまうだろう。

問題 6. 昨日 食ひ し マーラータン、味 良かり き。C 先生 にも 食は しめ む。

【現代日本語訳】昨日食べたマーラータンは味が良かった。C 先生にも食べさせよう。

問題 7. 古、長春 なる D 大学 に、日本人教師 あり けり。名 を E と いひ けり。

【現代日本語訳】昔、長春にある D 大学に日本人教師がいた。名前を E といったそうだ。

問題 8. 教室 より、子供 の 泣き声 す なり。いと あやし。我 見に 行か む。

【現代日本語訳】教室から子供の泣き声がするようだ。とても不思議だ。私は見に行こう。

問題 9. 「汝、勉強せ む」と 仰せ られ、F 先生、学生 に 宿題 を せ させ らる。

【現代日本語訳】「お前たち、勉強するのがいいよ」とおっしゃり、F 先生は学生に宿題をさせなされる。

問題 10. など 古典文法 を まねぶ らむ。古典文法 なかり せ ば、我 が 心 は のどけから まし。

【現代日本語訳】どうして古典文法を勉強しているのだろう。古典文法がなければ、私の心は落ち着くだろうに。

資料 9-7：職員参加型授業アンケート

問① <キャリア支援課スタッフ>による講義、課題は役に立ったか。

- | | |
|-----------------|----------------|
| A. たいへん役に立った | B. なかなか役に立った |
| C. 役に立つところもあった | D. あまり役に立たなかった |
| E. ほとんど役に立たなかった | F. 全く役に立たなかった |

問② この授業への<キャリア支援課スタッフ>の参加の頻度は適当だったか。

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| A. もっと多い方がよい 【__回】 | B. 今のままでよい 【 3回】 |
| C. もっと少ない方がよい 【__回】 | D. 教師がすべて担当するのがよい 【 0回】 |

問③ <キャリア支援課スタッフ>の授業参加で、キャリア支援課との関係性は変わったか。

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| A. キャリア支援課に行くようになった | B. キャリア支援課に行ってみようと思った |
| C. キャリア支援課が身近になった | D. 特に変わらない |

資料 9-8 : 2014 年度シラバス作成要領 (原文ママ)

■ 授業外学習の指示 (Assignments) * 必須入力

大学の単位は授業内学習時間と授業外学習時間をあわせて成り立っています。授業外学習はこれまでは明らかにされることはなく前提とされていたわけですが、「単位の実質化」が重要視されていることに鑑み、授業に際して授業外で何を学習すればよいのかを履修する学生が知っておく必要があろうとのことから記述するものです。したがって、当然のことですが、授業外学習と授業内学習をトータルして「授業科目」ですから、概要、目標、到達目標、評価方法もこれを考慮しておく必要があります。

※ 記入例を参考にいただき、授業計画と同様に各回毎の記述をお願いします。まとめた記述も、何をすればよいのかが明確であれば構いません。ただ、学習量が適切となるようお願いいたします。また、予習・復習の別と時間数を含め記載していただきますようお願いいたします。

なお、学習量については下記を参考として記しておきます。

1 学期で1 単位が成立する科目の授業外学習時間は、1 回1 時間

1 学期で2 単位が成立する科目の授業外学習時間は、1 回4 時間

資料 9-9 : 「授業評価アンケート」に関する係数の算出方法

$$\begin{aligned} \text{係数の算出方法} &= (1 \times \text{①実数}) + (2 \times \text{②実数}) + (3 \times \text{③実数}) \\ &\quad + (4 \times \text{④実数}) + (5 \times \text{⑤実数}) + (6 \times \text{⑥実数}) / \text{①} \sim \text{⑥実数計} \end{aligned}$$

第 10 章 「日本語教員養成講座」を軸としたアーティキュレーション

資料 10-1 : 「日本語教員養成講座」授業概要

<日本語教育学概論>

日本語教育の実態およびありかたを理解・把握するために、日本語教育・学習に関わる諸分野についての基礎的な知識を養うと同時に、日本語の授業の参観や、日本語学習者との交流を通して日本語教育への意識を高める。

<日本語学概論 I・II>

日本語学概論 I・IIを通して、日本語文法における基礎的な知識の習得、および実際に練習問題にあたって日本語文法の基礎的な知識の定着を図ると同時に、日本語学習者が間違えやすい日本語文法項目について、その語用の原因と効果的な文法教育の方法を検証していく。

<日本語教授法 I>

外国人に対する日本語教育に必要な基礎的な理論について講義する。また初級学習者を対象とした様々な文型・表現を、模擬授業を通じて実践的に学ぶことを目標とする。

<日本語教授法 II>

日本語教授法 I に引き続き、外国人に対する日本語教育に必要な基礎的な理論について講義する。また中上級学習者を対象とした文型・表現を、模擬授業を通じて実践的に学ぶことを目標とする。

<日本語の音声と音韻>

講義を聞いて知識を得るだけでなく、自分の口の中の様子をしっかりと観察し、一つ一つの音がどのように調音されているのかを理解する。

<社会言語学>

本科目は日本語教員基礎資格取得講座の科目であり、日本語を中心とした社会言語学の総合的な菓子悦を目標とする。社会との関連において言語をとらえようとする立場から、現代の日本における社会言語学の研究領域を概観していく。日本語教育を目指している人や言語学に興味を持つ人を対象にして、日本での社会言語学研究の実例や海外での潮流との比較などを交えながら、言語と社会のかかわり方についてより専門的な考察を行う。

<第二言語習得論>

授業は外国人への日本語教育という観点から、日本語習得研究に重点を置いて進めていく。これから日本語教育にかかわりたいと思っている人や、第二言語習得に興味を持っているが専門的には勉強していない人を対象としている。まず、第二言語習得研究の内容を概略的に紹介し、今後の日本語教育にどう生かしていくべきか、これまで行われてきた実践的な先行研究などを例として具体的に考察していく。

<日本語教育実習の理論>

これまで学んできた日本語教育の諸理論と秋学期に実施する「日本語教育実習」との橋渡しをするのが、この授業の役割である。「日本語教授法Ⅰ・Ⅱ」を振り返ると共に、学内外の日本語授業の見学、初級総合テキストを中心とする教科書分析などを行なうことで、教壇実習のためにどんな取り組みが必要となるのか受講生と共に考えていきたい。

<日本語教育実習>

「日本語教授法Ⅰ・Ⅱ」で学んだ知識を活かし、「日本語教育実習クラス」の運営を行なう。教育実習では、教えることだけでなく、学生の募集、コースデザイン、カリキュラムデザインなど、クラスの全てを自らの手で計画・実施する。学生の主体的な参加が不可欠であり、積極性が受講の条件となる。

資料 10-2 : 「日本語教員養成講座」志望理由書

私はアメリカ留学を経験し、アメリカの言葉・文化はもちろん、日本語にも改めて興味を持ちました。

アメリカ留学中に Japanese Club に所属し、たくさんの日本に興味がある人に出会いました。日本のアニメや着物、ファッションなど、日本人が少ない場面でこのように日本に興味を持っている人の存在は大きく、彼らの力になりたいと思いました。

しかし、アニメが大好きな子は私より日本のアニメのことを知っています。着物も私の方が着付けを教えてもらいました。日本人の私よりも彼らの方が詳しいことにちょっとショックを受けました。

さすがに日本語をしゃべることに関しては負けていないのですが、ときどき彼らに質問される、「～は」と「～が」使い分けや、動詞の語尾の活用など、自分は感覚的に分かるのですが、なぜそうなるのか説明できず、悔しかったです。ですから、この講義を受けて、少しでも彼らのように日本に興味を持っている人たちの手伝いをできたらいいな、と思いました。

チューター報告	
	年 月 日 限
	記入者名 チューターA
* 出席確認	学習者 B
* 授業内容	<p>①日本語テストステップアップ問題集・初級(アルク)でテストした。プリントの内容は助詞を選ぶ問題を中心にした。答え合わせをしたあと、解説をして、間違ったところは例文を 2 つほど紹介した。</p> <p>②宿題の日記の添削をした。声に出して読んでもらい、発音やイントネーションにも気を付けてもらった。日記の内容にラーメンが出たので、日本のラーメンの話や美味しいラーメン屋さんの話もした。</p> <p>③今週の教科書の内容を復習した。「～し終わる」を間違えて使っていたので、動詞のグループごとに練習した。教科書に日本の童話が出てきていたので中国の童話はどんなものがあるか、話をしてもらった。</p> <p>④「～に対して」「～にとって」「～について」の違いが分からないと言われたので例文をいろいろ作って説明しようと試みた。出来なかったので次回までに説明できるようにしてきますと約束した。</p>
* 使用教材(プリント、教具など)	教科書(Jブリッジ ¹⁸²) 日本語テストステップアップ問題集・初級(アルク)
* 実施テスト	日本語テストステップアップ問題集・初級(アルク)
* 宿題	週末の日記を書いてくること。
* 連絡事項	学習者 B さんが色々話をしたそうだったので、中国の童話の話をしたり、「祭り」という単語がでてきたときに、A 県のお祭りには行って見たかななどの話をしたりしました。日記の宿題は毎週してきてもらっていますが、今回の日記は助詞の間違いも少なかったです。しかし、「日本語テストステップアップ問題集」から助詞の問題を解いてもらうと、間違いが多かったです。

¹⁸² 小山悟 (2009) 『J・Bridge to intermediate Japanese 新装版』 凡人社

資料 10-4：日本人日本語教師 IT1 の回答

- 学生の顔と名前を覚えることに苦労する。
- 2 週間分の授業準備をした上で中国へ来たが、事前に提示されていた担当授業について誤解していたことが分かり、それらが無駄になってしまった。
- パワーポイント(以下、ppt)をはじめ、パソコン技術の不足を痛感する。
- 中国のインターネット事情を知っておくべきだった。画像資料の入手が困難である。
- コピー機が好きな時に使えないなど、中国と日本の大学事情の違いに戸惑う。
- 学生が素直で正直、純粋である。
- 学生が先生として見てくれることがうれしい。
- 夜にも授業があるなど、中国の大学のシステムにも混乱した。
- 日本語の文法に関する知識が足りない。もっと高めたい。
- 雰囲気作りのためのノウハウを身につけたい。冗談を言っても 10 回に 1 回ぐらいしかうけない。

資料 10-5：日本人日本語教師 IT2 の回答

- 教案作りは楽しいが、なかなか準備が追い付かず、たいへん。
- 配布プリントを用意するには、前の日の夜 9 時までにキャンパス内の店まで行って行わなければならないと不便。学生とも共用なので時間がかかる。
- 学生に関する情報や前任者から提供してもらったシラバスなど事前に主任から受け取った情報は役に立った。
- 中国人の先生とはまだ挨拶程度。授業について相談する機会もあまりないので、コミュニケーションを今後は取っていきたい。
- 日本語教師の会などがあれば、参加したい。
- 中国人の学生はまじめで正直だが、受動的だという印象も持った。
- 生徒同士が仲がよく、クラス単位で取り組むようすは日本の高校のようだ。
- 最初から先生として見てくれたことには驚いた。
- 授業開始時間が 8 時 20 分と早い。もう慣れたが。
- インターネットで画像のダウンロードがあまりはかどらず、日中文化史の授業準備が滞ってしまう。

資料 10-6：ネイティブ教師への期待

- 活発でユーモアがある先生
- 日本人の日本語の先生はもちろん日本語には問題ないが、一番重要なのは教え方が上手かどうかだと思う。
- 日本語で生徒といろいろな話題をめぐって討論できるような教師
- やや深みのある専門知識を教えてほしい。
- いっぱいしゃべって、いろいろ教えてくれる、やさしい先生
- 日本事情をたくさん紹介してほしい。日本人の考え方、マナーを教えることができる。専門的な分野に必要となる技能が使える、説明することができる。
- わからないことははっきり説明してくれる。幅広い日本に関することを教えてくれる。
- 楽しい授業。中国知識を一部分理解している。
- 教科書が教えない内容を教える。今日本で起こっていることや、日本人の考え方を教える。
- 親切で日本語や日本社会について基本的な知識を教えることができる人。
- 日本語だけでなく、日本文化・経済・事情などのことも教えることができる人。
- 作文とか、論文の指導の授業において、もっと詳しく説明してくれれば、特に、今の日本での論文の研究方法などを多く教えてくれれば助かる。
- 幅広い知識を持っている先生。
- 日本に関する各方面を紹介できる。純粋な日本語が話せる。異文化が理解できる。
- 正しい日本語が使えるだけでなく、日本語についての文法も詳しく知る人。日本についての幅広い分野をよく知る人。
- 日本人教師が一方向的に教えるのではなく、学生との会話交流も必要。
- 幅広い知識を持たなければならない。またよく生徒たちに自分で思考させて、思考力を向上させる。
- 外国人の生徒に教学するときは、特に自分自身の独特な方法を使って、面白く授業を進める。

業務:日本語教育及びそれに付随する業務

- 週 9 コマ
- 科学研究
- 会議や日本文化祭などの課外活動等
- 応募資格:以下の 2 種の方を応募しています。
- ①【初級・中級・上級担当】日本語教育経験のある方が望ましい(教育実習を含める)
- ②【ビジネス日本語担当】ビジネス経験があり日本語教育に貢献したいと思っている方
- ※「日本語情報処理」(Microsoft office)や「ビジネス会話」を教えられる方

応募資格:以下の 2 種の方を応募しています。

- ①【初級・中級・上級担当】
- ②【ビジネス日本語担当】

—上記の①、②で以下の全ての条件に当てはまる方のみご応募ください。

- 中国の社会・習慣に理解があり、順応できる方。
- 学士号以上取得者で採用時に 22 歳～63 歳の方。

- 1、募集人員:専任日本語教師 2 名
 - 2、契約期間:6 ヶ月または 1 年間(更新可能)
 - 3、4、授業科目:会話、作文、新聞講読、日本事情、ビジネス日本語などを一任される。
 - 5、教科書:科目に関しての教科書は日本から厳選し持参する。
 - 6、授業期間:前期 9 月初旬～1 月初旬 後期 2 月下旬～7 月初旬
 - 7、応募資格
- ①日本語を母国語とする方
 - ②学士号をお持ちの方、日本語教育専攻者優先
 - ③日本語教育・異文化交流に熱意を有する方
 - ④原則として 58 歳くらいまで

183 この公募情報は A 大学の協定校から直接寄せられたものであり、抜粋・引用するにあたっては特に手を加えていない(資料 10-8 も同じ)。そのため資料 10-7 は、記述の一部が重複するなどしたままとなっている。

資料 10-9：中国・某市の外国人専門家採用条件

《来华工作外国文教类专家办事指南》

二、文教类外国专家的对象和条件：

文教类外国专家系指应聘在我省各类学校及其它教育机构、新闻出版、医药卫生、文化艺术、体育等部门工作的外籍专业人员。

文教类外国专家的条件：

(一) 申请在粤工作的外国专家应遵守中国法律法规，身体健康，无犯罪记录；

(二) 为聘用单位工作急需；

(三) 具有大学学士以上学位和 5 年以上相关工作经历(其中，语言教师应具有大学学士以上学位和 2 年以上相关工作经历，或持有国际公认的教师资格证；教授的外语，应是外教母语)。

注：聘请单位需具有国家外国专家局批准的“聘请外国专家单位资格认可”。

資料 10-10：IT3 へのアンケート（固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ¹⁸⁴）

Q.1 留学先の決定は誰が行っているのか

留学先の選択は学生に全て任せています。教師は交換留学が可能である学生については、留学先に関するアドバイスをすることはあります。例えば、現在 I 大学の日本語学科の交換留学生の定員が A 大学 2 名、(名古屋の)K 大学 2 名です。もし、学年で成績トップと 2 位が A 大学を希望しており、交換留学の枠が埋まってしまった場合、学年 3 位には名古屋の K 大学に留学した方が良いとアドバイスする、といったところです。最終的な判断は全て学生に委ねられます。

Q.2 留学の候補となる日本の大学事情について紹介するのか。誰が紹介するのか

留学希望者に向けた留学説明会で、実際に日本に留学していた学生に日本での勉強、生活について話してもらいます。大学事情や、紹介などの情報はそういった留学経験者からが主です。教師は知っていることは答えるが、もし教師の分からない質問をされたときは留学経験者に聞くように伝えていきます。

Q.3 留学の成功に向けた事前指導は行っているのか。誰が行っているのか

留学の指導については全て(I 大学の)国際交流センターが取り仕切っていて、留学成功の為と言うよりは手続きや、禁止事項など、当たり前のことをざっくり伝える程度だそうです。手続きの指導もそれほど詳しく説明されないようで、留学希望者は留学経験者に聞いたり、自分でインターネットで調べたりしながら査証の取得などの手配をすませます。留学自体へのアドバイスも基本的に留学経験者に聞くことがほとんどで、大学が、というより、学生同士の交流に任せています。

¹⁸⁴ 一部補足が必要な箇所には () を用いて付している。

Q.4 留学前の不安を払拭するケアを行うことができるのか。誰がケアをしているのか

治安や科目履修についてのアドバイスをすることはあります。特に科目履修については単位相互が可能な科目をあらかじめ学生に伝え、その指定した課目を履修するようアドバイスします。その他には特にケアというようなことはしていません。

その他

- 上記の通り、留学についての情報はそのほとんどが留学経験者からのものです。ですから、その留学経験者がどんな留学生活を送ったかが、学生の留学先の決定を大きく左右します。ですから、日本人にとっては小さなこと、例えば研修旅行や、些細な活動であったとしてもそれは留学生にとっては一生の思い出であり、また、その思い出が後輩に語られその後輩の留学先に直接影響を与えます。
- I 大学の多くの学生が日本への留学を望んでいます。しかし、やはり費用の問題を考え断念する学生が非常に多いです。そこで、数週間、もしくは一か月程度の研修プロジェクトを強く望んでいます。留学は無理でも研修なら、と参加する学生はかなりいるでしょう。
- 来年の春よりI 大学は東京の O 大学にも留学生として学生を送り込むそうです。
- 教員同士の交換交流のようなものであれば、期間は短くとも、例えば日本人の先生は中国で、中国人の先生は日本で、夏や春の長期休みの間に短期特別講座のようなものを開くなどどうでしょうか。

資料 10-11：日本人教師へのアンケート（固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ）

Q.1 留学先の決定は誰が行っているのか

IT1:

日本語学科の主任がまず判断し、学生にアドバイスをしているようです。最終的な判断は外国語学部の学部長などが判断し、決定しているそうです。

IT2:

留学を希望する学生たちを集めて面接があります。前回は、私と教師 A、それに中国人の先生方、計 5 人で面接を行いました。学生が希望する留学先を決め、学生の今までの成績や素養などを判断し留学生を決めます。最終的に判断するのは学科長の先生だったと思います。

Q.2 留学の候補となる日本の大学事情について紹介するのか。誰が紹介するのか

IT1:

私ともう一人の日本人教師は私たちの出身大学(A 大学)が留学先大学に含まれているので、大学の紹介ビデオを見せたり、大学のある街がどんな街なのかを紹介したり、卒業アルバムを見せたりと、紹介していますが、他の先生方に関しては分かりません。また、そのほかの留学先大学についても、大学のホームページを参考に学生の質問に応える程度に留まっています。

IT2:

紹介する人や詳しく把握している人はいないと思います。学生が自分でインターネットや先輩の話を聞いて情報を集めている感じです。

もちろん、A 大学のことは詳しく教えることはできますが、名古屋のほうは私もホームページを見るぐらいです。今度、親に A 大学と名古屋 K 大学の資料、パンフレットを送ってもらおうと思います。

Q.3 留学の成功に向けた事前指導は行っているのか。誰が行っているのか

IT1:

分かりません。もしかすると、中国人教師がされているかもしれません。しかし、任せてもらうことができるのであれば、情報提供などをメインに指導をすることはできます。

IT2:

これも行われていないと思われます。時間があれば留学希望者や留学経験者を集めて留学指導を行うことができれば良いかと思っています。

Q.4 留学前の不安を払拭するケアを行うことができるのか。誰がケアをしているのか

IT1:

現在そのようなケアをしている教師はいないと思います。しかし、先にも述べた個別面談などを実行すればいくらかケアと言うかたちで留学希望者の不安を払拭するための手伝いができると思います。

IT2:

十分とは言えませんが、これは私も教師 A もよく留学希望者達と食事などをしているので、その時に色々相談を受けます。

資料 10-12 : Q.1 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

学生が希望する留学先(名古屋 K 大学、A 大学)がどのような場所かよく質問されます。なので風土や大学の雰囲気など、また留学時のアドバイスをよくします。そして、前回、留学希望者のために推薦状などを書き、そして、必要書類で日本語表記のものは何を書けばいいのか学生に教えてあげたりしました。留学希望者のために事務的な作業など細かいサポートはしませんが、できるだけ学生の力になれるように努力しています。

IT2:

特別に留学希望者を支援する立場にはいません。特別時間を取っての講習などもしていません。留学希望者の質問に答えたり、留学先や留学生活においてアドバイスできることがあれば休み時間などに伝えたり、とその程度です。留学するために必要な推薦書の作成などは頼まれれば可能な限り引き受けています。

支援ではないですが、留学希望者の面接があり、その面接官を担当したことはあります。10 人程の面接官の中のひとりで、私の意見がどの程度評価に反映されているのかは不明です。

資料 10-13 : Q.2 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

前回、日本留学希望者が日本語表記の必要書類を完成させるのに手間取っており、また推薦状もぎりぎりになって私のところに持ってきたので、早い段階から学生と相談して、書類に目を通すことができれば良いなと思っています。

IT2:

留学希望者に留学先の大学について調べさせ、留学してどのようなことを学べるのか、何ができるのかを自分で積極的に考えるよう促し、留学の準備を手伝うことはできると思います。また、留学希望者が望むのであれば、個別に時間をとり、面談などもできると思います。さらに、留学先の機関に、今までその留学希望者がどのようなことを学んできたのか、どれほどの日本語運用能力があるのかを文書にまとめ、留学先の大学に学習者の情報を提供することもできるのではないかと思います。

資料 10-14 : Q.3 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

留学希望者だけではありませんが、私が学生時に友人だった中国人留学生が日本留学中どんなことで困っていたか、話をして日本の文化や生活を教えてあげたいと思います。

IT2:

まず、留学希望者が留学先の大学で何を学べるのか、何ができるのか、どんなところに住むのか、という情報さえ認識していない場合が多いので、調べなければいけないという状況をつくり、留学先の生活について想像する材料集めの手助けをしたいと思っています。また、個別に面談の時間を設け、留学希望者の質問に応えたり、不安を聞いたり、一緒に考えたりして、解決や情報提供など何かしらの手伝いができると思います。

資料 10-15 : Q.4 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

学生が私に質問してきたもので多かったものは、

- ①学生の親御さんの職業や収入などを書く欄にどのくらい細かく書く必要があるのか
- ②月にいくらぐらいの生活費がかかるのか
- ③アルバイトは認められるのか
- ④推薦状は誰に書いてもらえばいいのか

というものでした。

IT2:

まず、実際に留学に行くための授業料、航空券やその他移動のための料金、宿泊が必要な場合は宿泊費の目安、一か月の食費、家賃、その他生活費の目安などの金額の情報です。やはり、中国からの留学生が一番心配なのは物価の高い日本での留学費用です。

次に、日本全体の情報、そして、留学希望者自身が日本のどこのどいういった場所に留学するのかわかることを明確に理解するための地域の情報、日本での生活についての情報、例えば、交通機関、コンビニや 100 円ショップの存在、パチンコの危険性、外食の料金、アルバイトの必要性などが挙げられると思います。

資料 10-16 : Q.5 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

- ①どのようなアルバイトができるのか
 - ②学校がアルバイトを支援してくれるのか
 - ③大学での授業の内容や授業風景はどうか
 - ④A市の街並みや物価、治安はどうか
 - ⑤寮の部屋はどんな感じなのか
 - ⑥履修できる授業とできない授業は何なのか
- などだと思います。

IT2:

留学生がどのようなことを学べるのかを示した留学先の教育プログラム、留学生がその教育機関でどのような一年を過ごすのか目安となる年間スケジュール、どのようなことができるのかを知るためのイベント情報やサークル紹介、アルバイトが必要な学生も多いので、どのようなアルバイトがあるのかの紹介、さらに留学生生活を想像するために寮の細かな紹介も必要であると思います。また、地域と大学との関係や、地域との交流などで留学生が参加できる活動などがあれば留学生生活を多彩にするためにその情報も必要であると思います。さらに、実際に留学先の機関で既に学習している留学生の生活の紹介や、その留学生へのインタビューなどがあれば、さらに想像の手助けになると思います。

資料 10-17 : Q.6 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

これは微妙なところですが。前述したとおり、推薦状などは書きましたが、必要書類の細かいチェックなどはしていません。学生が主体的に書類を完成させていたと思います。

IT2:

はい(一応)。留学希望者の適性を判断する面接の面接官を任せられます。これは中国人教師も一緒に面接をします。しかし、私たちの意見がどの程度反映されているのかは分かりません。また、面接自体かなりおざなりです。

資料 10-18 : Q.7 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

一応、学生支援室がありますが、そこがどこまで学生を支援しているのか私も把握していません。やはり学生は先輩から聞いたり、インターネットで調べているように思います。学内に日本の大学のパンフレットや資料があるのか今度調べてみます。

IT2:

まったく把握していません。留学先大学の教育プログラムを読み、どのようなことが勉強できるのかは分かりますが、しかし、実際留学した学生と連絡を取っていないので、何を勉強し、どのような留学生活を送っているのか、まったく把握していない状態です。

資料 10-19 : Q.8 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

一応、日本語検定試験や何かの賞を保管する場所があり、そこに今までの学生の成績を保管しています。留学中に何を学んだか詳しく把握している人はいないと思います。

IT2:

まったく把握していません。留学から帰ってきた学生と留学生活について詳しく聞いたことはまだありません。

資料 10-20 : Q.9 への回答 (固有名詞のみ仮称としたが、他は原文ママ)

IT1:

留学後を意識した教育体制はほぼ無いと言っていいかもしれません。どの授業も各教員に委ねられているので、統一した教育体制といったものはほぼ感じられません。留学経験者を意識した授業づくりも今後考えていく必要があるかと思います。留学経験談や日本観などを今後発表させようと思います。

IT2:

留学中に何を学んだのかも把握できていないので、それを伸ばすサポートもできていません。また、そういった教育体制もまだありません。

資料 10-21：海外インターンシップに関する JT6 への聞き取り

Q1:どのような活動があったのか？

A1:一つは語学研修として、あちらの中国人の先生に中国語を習うということをしました。で、あとはあちらの廈門市の廈門図書館とあとは、日本の企業と貿易を行っている服飾関係の企業、それぞれに学生がそちらでインターンシップをしたという活動、あとは Y 大学の学生たちとの交流会、ですね。そのようなことをやりました。

Q2:インターンシップの比重は？

A2:ほぼなかったと思います。その工程の中で取られていた日も一日ですし、その一日のうちの半日もやっていなかったと思います。

Q3:参加学生のニーズは？

A3:十分に事前の連絡もありませんでしたし、中国に行ったことのある学生や中国語を知っている学生もほぼいなかったので、インターンシップ先がどこかということに対してコメントをする学生はいなかったです。実際にインターンシップであるという意識は希薄であったと思います。

資料 10-22：「就業力育成事業推進委員会」会議資料（抜粋）

5月以来交渉を重ねてきた Y 大学での海外インターンシップですが、実施は難しく、今回は見送ることになりました。

当初、中国語力を問わず、内実を中国語研修として募集しました。昨年と異なり補助金を支給できないこともあり、この段階では応募者がおりませんでした。

そこで人数を限定し、中国語既習者を対象として再度個別に声掛けをしたところ、1名興味を示しました。この学生の希望により、研修色を高めたインターンシップ案を先方に打診したのですが、それに対する返答は「複数名、4か月プログラムなら実施可」というものであり、現状からあまりにもかげ離れた回答となりました。

資料 10-22 : 「就業力育成事業推進委員会」 会議資料 (抜粋)

I 大学を研修先とするのは、1) 先般の反日運動から当初予定していた蘇州での実行が難しくなったが、これに比して I 大学の所在地は反日運動が激しくなかったこと、2) 本学卒業生が日本語教師として I 大学には実際に就職しており、その協力を得られることから適当であると判断したためである。

資料 10-23 : IT3 からの返信メール (抜粋。原文ママ) [2011 年 11 月 8 日発]

「海外インターンシップ」のご計画ですが、もし実現できれば、うちの大学の国際化に特に日本語学科の発展に莫大の力を添えてくださると思います。授業サポート、日本語学習者との交流、日本語や日本文化の祭りなどのプランを実施すれば、学生さんの日本語への情熱を一層高めるに違いないと信じております。

資料 10-24 : IS1 からの返信メール (抜粋。原文ママ) [2011 年 11 月 9 日発]

提案した「海外インターンシップ」プログラムは本学の学生さんについても、本当にいいと思いました。

資料 10-25 : 出張報告文書 (抜粋)

海外インターンシップについては当方からの提案を全面的に支持していただいた。実施に向けては交通事故など安全面での責任に関する懸念が寄せられたが、本学からの引率教員の監督下に置くことで I 大学においても全学的な賛同を容易に得られるとの回答があった。実施時期については 9 月中旬から下旬を第一候補として考えたい。

別冊資料 第2部

第2部では、第8章において「日本語特別プログラム」の特徴を明らかにする上で活用した SCAT の詳細を紹介する。インタビュー自体については、本冊第2章において概要を紹介した（「2.4.2 収集データ」参照）。また SCAT についての紹介については実際の例を引きつつ、第8章で解説している（「8.3 インタビュー」。特に「表8-6：SCATの一例 教育支援部長（AA1）へのインタビューより」にて扱った）。そのため、ここでは表8-6に準拠し、インタビュー・データの中で「日本語特別プログラム」、「ネパール」に言及したセグメントを抜き出して構成概念を導き出し、ストーリー・ラインを形成するまでのプロセスを参考に供したい。

「8.3 インタビュー」において提示し、理論記述の基となった各ストーリー・ラインが、実際のインタビューで得られたテキストからどのように導かれたのかを紹介したものとなっている。インタビューの協力者ごとに、その発話（テキスト）からストーリー・ラインまでを取りまとめている。第8章で紹介した PR3 以下 22 名の発話中、該当する箇所に絞って提示しており、第2章で言及したインタビュー調査の全対象者の、全ての発話を文字化した資料ではないことには注意されたい。

SCAT 資料①：PR3 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言い換え	テキスト外 概念	構成概念
54	やっぱりネパールとかいうこと言えば、英語がわからないですね。たぶん彼らも僕が言っていることはわからないかもしれないけど、だから、その難しさはありますね。アメリカ人だったらわかるわけですね、すぐにパツパツと。ところが、同じ、母語でない、外国語を媒介として授業するというのは、それなりの難しさがありますね。ネパール英語を勉強せんといかん。誰だったかな、言ってたんだけど、A(かつていたバングラディッシュ人の教員)さんだったかな。ネパール人の英語は、あの、A先生の英語と似ていると。だからやっぱりその、母語に相当干渉されている。だから、逆に言えばネパール語を勉強すればわかるかもしれませんね	ネパール 英語がわ からない 外国語を 媒介 難し さがある ネパール 英語	教師・学生 間の第三 者言語接 触場面に よるイマ ージョン教育 ネパール 人受入れ による必要 性 相互理 解に苦労	第三者言 語接触画 面でのイマ ージョン教 育に対応 できる日 本への英 語留学プ ログラム成 功の鍵	第三者言 語接触場 面でのイマ ージョン教 育 日本 への英語 留学の可 能性

<p>ストーリー・ライン)</p> <p>留学生獲得の中で日本への英語留学の可能性を模索したとき、第三者言語接触場面でのイメージ教育を意識しなければならず、教員側にはそれへの対応を可能とすることがハードルとして課せられる。</p>					
92	ネパールはやっぱり今後は知りませんが、まだ発展途上国の中でも経済的な地位が下の方ですね。その点で問題がありますね。当面受け入れの数は現状維持ということに。	ネパール 発展途上 国 経済的 な地位が 下の方 受 け入れの 数 現状維 持	経済力の 乏しい国 留学生獲 得は期待 薄	ネパール からの留 学生は経 費支弁に 問題 獲得 の展望は 薄い	経済力の 裏付けの あるマーケ ット
93	去年 30 人ぐらい来たでしょう、ネパールから。あれを足して、あの、今度の 4 月入学の 139 だったか、とちょうど、172 ぐらいになるんですね。定員が 180 だから 3 人足りてないんですけど。で、去年あれ入れなかったらもう、大変なことになっていたんですね。	去年 30 人 定員 あれ 入れなか ったら 大 変なこと になっていた	13 年のネ パール入 学者が定 員充足に 果たした役 割は大き かった	中国人留 学生が獲 得できない 30 人をネ パールか ら受入れ 経営的に 大きなプ ラス	中国人留 学生の落 ち込み 代 替措置
94	で、僕自身はネパールの動向というよりも行きがかり上、うちにやってきた久留米の日本語学校の学生がいたわけですよ、うちを調べに来たというか偵察に来たというか。で、その学生の母校がたまたま B 校であったということで、向こううちに学生を送ることに興味を持っている。それから T さん(A 大学ネパール人学生)、それじゃあ T さん、ちょっと頼んで、ネパールの学校を探そうかということと、	行きがかり 日本語学 校の学生 偵察 母校 B 校 T さ ん	偶然ネパ ールの日 本語学校 の関係者 が来学 在 学生にネ パール人 がいた	ネットワー クが希薄 受入れは 偶然 当初 の戦略に はなかった	希薄なネッ トワーク 計画性の 無い受入 れ
95	他の大学もそのような動きをどうもしているという情報もあったんで、動いたんだけど。	他の大学 もそのよ うな動き	他大学の 動きに倣 って	大学・日本 語学校の 動き ネパ ールでのリ	ネパールリ クルートの 潮流 便 乗しての

				クルート推 進の動機 付け	乗入れ
96	でも、誰も、じゃあしましょうかと言わ ないですよ、もちろん。で、どうするん だろう思ってた、誰も何もしないから。 このまんまじゃ大変なことになりますけ どね。	誰も、じゃ あしましよ うかといわ ない この まんまじゃ 大変	誰もが消 極的 ネパ ールから の獲得が 大学生き 残りに必 要	代替案が ないまま、 非協力的 な教職員 危機感を 十分認識し ていない	非協力的 な教職員 への不満 危機感の 共有
97	それじゃネパールと、ベトナムですね。 ベトナムの方は目が出なかったんです けれども。	ベトナムの 方は目が出 なかった	ベトナムか らの獲得 はならず	ベトナムに は地縁が ない獲得 に至らず	地縁頼り の獲得

ストーリー・ライン)

海外からの留学生獲得を目指したとき、その国・地域が**経済力の裏付けのあるマーケット**かどうか
が重要である。しかしネパールからの受入れは、**中国人留学生の落ち込み**を受けての**代替措置**で
あった。周辺の大学・日本語学校の**ネパールリクルートの潮流に便乗しての乗入れ**であり、そもそも
地縁頼りの獲得の中でネパールとは**希薄なネットワーク**しか持たず、**計画性の無い受入れ**だった。
本プログラムについて**非協力的な教職員への不満**を学長は募らせているが、その要因を学内教職
員の多くと**危機感の共有**が持っていないからだと考えている。

SCAT 資料②：VPR1 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
95	(ネパールについて)				
96	まあ、どうもこの、これちょっとネパ ール、リクルートに行ったのが A01 先生 と PR3 でしたね。あの人、T さんか、が 通訳、ガイドについていて。そういう あの、現地で、まあ、向こうの学校、日 本語学校で話をされて、本学の紹介を されているんだけど、それがなぜか、 非常に正確に伝わってなくて、誤解が どうも、生じたということが、	本学の紹 介 誤解	留学前説 明会の実 施 不正確	非母語話 者への情 報伝達の 難しさ 準 備不足	不十分な 留学説明

97	去年から今年にかけて繰り返し学生からの不満ですね。事前に聞いていたことと違うみたいなの、話を何度もこう、蒸し返す。これ何でそういうことになったのかなあというのが、私もちよっと。不可解で。何でもう少し正確にそこは、伝わってなかったのかなあって。	繰り返し学生からの不満 不可解	なぜ齟齬が生じたのか 学生からクレームが度々	原因を究明せず 学生への混乱・不幸	PDCA の欠如
98	それがあから、何度言っても、いや、英語で学べると聞いていたとかですね。あの、なんか、こう、いろいろプログラム、自分たちのやりたい科目がないとか言うんだけど、説明されているはずなのになあというのが、非常に不思議で。観光とか、ビジネス、ホテルのあれをやりたいと言って。そういうものは説明してたんだろうと思うんですけどね。うん。	自分たちのやりたい科目がない 説明していただろう	カリキュラムへの不満 カリキュラムは承知していたはず	大学選考からつまづき	大学選択の機会
ストーリー・ライン) 不十分な留学説明によって留学希望者の大学選択の機会を誤らせた。しかし原因究明はなされず、PDCA の欠如が指摘できる。					
99	(ネパール連絡会議について)				
100	私もまあ実際のところ、ちょっとそこは。ええ、何と言うのか。学長からこう、ぱつとこう、連絡会議、で、学部長が責任者、みたいに、ぼんとかう、振られたという感じで。ちょっとその対応、自分でも不本意なところがありましたね。はいはい。	ぼんとかう、振られた 不本意	唐突に 責任者に指名 十分な説明なし	戸惑い 役割が不明 確 トップダウン	トップダウン
101	ま、引き受けるのは、立場上、わかりますけど、どういうふうにするか、体制が十分整っていないまま、JT4 先生にもご心配ご迷惑をおかけしましたしね。ちょっと反省点は、あります、そこはですね。十分な対応というのがなかなかできていなかったなあと。	体制が十分整っていない 反省点 十分ない 対応できていない	連絡会議の役割を果たせない 機能せず	目的がわからないまま 戸惑い	困惑 役割不明
102	かなり、そのあれ、去年ネパールに行	ご無理を	急ごしらえ	計画性に	急場しの

	った後に、ある意味、それこそ JT4 先生にかなり、あのご無理を言ってますね。プログラムを作ってもらって。その後のフォローの体制は、連絡会議で一応、問題が出たその都度対応するという、どうしても後手後手の対応になってしまう。	言って プログラムを作ってもらって フォローの体制 連絡会議 その都度対応 後手後手	のプログラ ム 支援の ための 連絡会議 問題の 処理に 追われ る	乏しい 事前準備なし	ぎ 戦略なき 学生獲得
ストーリー・ライン)					
本プログラムは、急場しのぎの戦略なき学生獲得であり、連絡会議もトップダウンにより役割不明のまま設立され、困惑している。また連絡会議は学内において曖昧に位置づけられ、連絡会議メンバーも留学生支援への主体性が欠如していた。					
104	(メンバー間のコミュニケーションについて)				
105	何か、問題が出てきますね。あの、学生支援課とか、教育支援課とか、交流センターとか。その都度、それぞれの、ですね。センター長、部長のところに話が来るわけです。来たらまあどうしようかということで、私のところに話があるという、そういうつながりでこう一応、いろいろやり取りは、お互いの間で。あともちろん学長にも、報告して。ま、その辺で情報は回っていたんだけど。	センター長、部長のところに私のところに話が来る どうしようか 情報は回っていた	問題がセクションのリーダーに挙げられる 問題を持ち寄って情報交換する	問題を吸い上げる 機関	問題解決の機関
106	どうもそれがやっぱり情報共有という形で、日本語の先生方とかですね。ゼロ初級の先生方を含めたところまで、回していくシステムというのが、整っていない。ま、私とその辺はほんとはしっかり、そういったシステムまで考えなければいけなかったんでしょけど。	ゼロ初級の先生方回していくシステム整っていない	授業担当者との連携 制度化されていない 意志の疎通が取れない	授業担当者との連携を軽視 主体性の欠如	授業担当者との乏しい連携 留学生支援への主体性欠如
107	どうも連絡会議というものの位置づけが不明確なまま、ずるずるとやってしまったというのが、いろいろな問題の混乱を招いた、一因にもなったのかな	位置づけが不明確 ずるずるの混乱を招	連絡会議の設置目的 共通理解がない	連絡会議は非公的 学内の位置付けが	学内における曖昧な位置づけ

	あとというのは、はい、ちょっと思い出 す、はい。	いた	まま 問題 解決に至 らず	オープンで はない	
108	どうもやっぱり、その、ゼロですから、 要するに誤解、コミュニケーションのギャ ップっていうのが、もう、いろいろと予 め織り込み済みで、想定しておかない といけないだろうなあと。で、今回、 ま、ネパール人の学生、彼らにもいろ いろ不満とか、不快な気持ちを与えた だろうし、こちら側も後手後手に回る対 応で、苦労したというところを、次にも し、同じような形で受入れるならば、事 前にですね、もうある程度システムとし て、こういう問題対応しておくという、連 絡体制含めてですね。整える、必要が ありますね。はい。	ゼロです から コミ ュニケーシ ョンのギャ ップ 想定 しておかな いといけな い	日本語未 習者の受 入れ オリ エンテーシ ョンの準備 を徹底しな ければなら なかった	渡日直後 のケアを 軽視 日本 事情を把 握できてい ない学生 の受入れ	渡日直後 のケア不 足 自立 困難な学 生
109	とにかく時間がなかった。ちょっと今考 えると、ほんとによくやったなあと、で すね。あの、ええ。もう、みなさん、JT4 先生含めたいへんなですね、ちょっと こう、苦労をされてですね。	時間がな かった よ くやった	時間をか けて準備 すべきだっ た 担当者 の負担軽 減	教職員に 過度な負 担を強いる 運営	教職員へ の過度な 負担
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>授業担当者との連携も乏しく、問題解決の機関とはなっていなかった。そのため、教職員への過度な負担を強いた。</p> <p>自立困難な学生を受入れながら、渡日直後のケアにさえ不足していた。</p>					
110	(退学者について)				
111	先程私、一番最初に申しましたよう に、入学前に彼らに対して正確な情報 が伝わってなかったというところが、や っぱりその後のいろいろな、こういうギ ャップとかですね。彼らの誤解、不満、 積み重なりということで、こうなってしま ったんだなあとということですよ。	入学前 正 確な情報 が伝わっ てなかった 誤解、不 満、積み重 なり	留学事前 教育を徹 底 退学者 を出さず に済んだ	事前情報 の軽視 シ ミュレーシ ョン不足	留学説明 の軽視 シ ミュレーシ ョン不足
112	それでも、僕、全部やめるかと思って	全部やめ	半数以上	辞めても	辞めて当

	いたんですよ。もうあの、去年の夏ぐらいですね。話が出てきたとき。ところがまあ、最終的にはああいうふうにもう何人か、10人ちょっとですかね。10数人は残っているということで。まあ、悪い中にもまあ、少し残ってくれたのはよかったなあとは思っているんだけども。	るかと思っ ていた 10 数人は残 っている よかったな あ	が退学 予 想よりは少 ない 安心	当然 プロ グラムへ の低評価	然 プログ ラムへの 低評価
113	ま、やめてよそに移って行って、行った学生たちとか、所在不明になっている、結局学生もいて。大学としてそこは、責任問題もあるしですね。ちょっと、反省があるよなあという気はします、そこですね。	所在不明 大学として 責任問題	不法在留 者 社会的 な責任	社会現象 大学の信用 下落への 危惧	社会問題 大学の信用 への危機感
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>退学者を多く出したのは、事前の留学説明の軽視、受入れ後のシミュレーション不足による。プログラムへの低評価から、辞めて当然と受け止めている。しかし高い退学率は社会問題にもなりかねず、大学の信用への危機感を抱くにいった。</p>					
114	(プログラム自体の効果はどうだったか)				
115	日本語の教育としてですね。そこは学生たち自身にもいろいろと感想など聞いてみたりしてますけど、ま、日本語の授業は、満足してるようですし、結構、ほんとに、私の授業なども大丈夫かなと思ってたけど、今学期からとってくれている学生は。結構、ついてこれている学生、いるので、あ、すごいな。そこはあの、1年間でよく身につけているな。ま、先生たちの教え方もいいんだろうし。まそこも評価してはですね。	日本語の 授業 満足 大丈夫 1 年間でよく	語学クラス は評判が 良い 効果 的 講義に 参加できる 学生も	語学プロ グラムは 適切に開 講	語学プロ グラムとし ての評価
116	(2年次以降卒業までの接続はどうか)				
117	そうですね、あの。日本語は、ま、どうかあの、学びの端緒についたというところで。他の留学生、例えば中国人	日本語は どうか 中国人留	日本語力 は向上し たが、他の	次年度へ の接続	学士課程 における 位置づけ

	の留学生と比べると、まだ、やっぱりあの日本語の授業だけに全部、こう、ついてこられるだけの、まだちょっと力はないでしょうから。そのフォローアップといいますかねえ。ケア体制というのは、考えないといけないんじゃないかなという気はしますね。	学生と比べると力はないケア体制考えないといけない	学部生には劣る通常のカリキュラムにはついていけない		
--	--	--------------------------	---------------------------	--	--

ストーリー・ライン)

本プログラムは語学プログラムとしての評価は高いが、学士課程における位置付けには意識が乏しかった。

SCAT 資料③：AO1 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言いかえ	テキスト外概念	構成概念
68	(ネパールについて)				
69	ううん、まあ、ここも、必ずしもネパールへの学生募集がうまくいったかどうかという、まあ、難しかった。はっきり言ってだめだったところも多かったですね。まず単純に学内の調整が不十分だったということは反省として挙げられるでしょう。	学生募集だめだった学内の調整が不十分	ネパールからの獲得は課題が多い学内関係部署の理解と協力	ネパール学生のための支援体制不備関係部署間の連携課題	支援体制不備セクショナリズム
70	ただ、定員充足ということ考えた時に、そうせざるを得なかった、緊急避難的措置だった側面もありますからね。	定員充足緊急避難的措置	学生数を重視急場をしのぐため仕方がなかった	主導した入試広報部長本音は不本意	不本意ながら主導
71	で、ネパールから来た学生たち、個別に見てみると、非常にまじめで、一生懸命勉強もするし。まあ素朴で、簡単に言うといい人たち。	非常にまじめいい人	人柄はいい	人柄の良さがせめてもの救い	人柄への高い評価
72	ただ、やはり、ネパールの学生の場合、経済的問題が非常に大きいでしょう。	経済的問題 GDP	ネパールの経済力	経済的に恵まれな	経済力に乏しいマー

	うね。つまり、GDP がとてつもなく低い国ですからね。まあ、どうでもいい話ですけど、飛行機でカトマンズに行き、カトマンズから飛行機で第2の都市ポカラってところに行って、ええ、帰り飛行機飛ばなくて、タクシーで、車で5、6時間がかかると言われて。まあ、単純に言ったら白タクですよ。いくらですかって言ったら、3人で、日本円にして1万円ぐらいだったですね。車で5、6時間で結構な距離でしょう。まあ、道も整備されていないけど。あと、いわゆるその中で、ネパールの田舎の風景を見ながら、なんか50年60年前の日本の田舎ってイメージがするとPR3は言っていましたけど、そういった国なんですからね。	がとてつもなく低い	を問題視 経費支弁 能力に懸念	い学生が多い留学市場として危険性継続しての学生獲得には慎重姿勢	ケット 期待薄な継続性
73	後はやっぱり、ネパールの学生が、ネパール人の獲得に対して、日本中の学校、大学、短大、専門学校が今血眼になって動き始めている。それこそ言葉を選ばないけれども、札束で頬をはたくような形で、人を集めているという状況の中で、正攻法でやり続けることの困難さというのは、感じていますね。	ネパール人の獲得 日本中の学校 血眼 札束で頬をはたく 正攻法 困難	ネパール市場 学生の奪い合い コミッションの金額が重要	中国からネパールに多くの大学が市場転換 金銭での獲得横行	中国からネパール市場の移り変わり 人身売買
74	確かにそのところ、もうちょっと慎重にやるべきだったという批判は、もちろん甘んじて受けませんが、じゃあ、そのタイミングのときに、他の手立てがあったのかってということもあるので、なかなかやっぱり、東南アジア、南アジアか	他の手立てがあったのか 東南アジア、南アジア 国籍のバラ	代替案がない 多様な学生の受入れ 新たな国へ進出	留学生の多様性をメリットとして 新しい市場の開拓に乗り出し	多様性創出のための新市場 乏しい地縁

	らの学生募集っていうのを、できるだけ、理念的には国籍のバラエティがあるような、学生獲得ということを考えたんですけど、	エティ		たが、お国柄がわからずに苦労することになった。	
75	正直、なんか大量にそこから学生を引っ張ってくるっていうのは、今後難しいんじゃないかという気がしますね。うちの学校にとってはですね。	大量に 今後難しい	30 人の獲得は偶然安定した供給は期待できない	ネパールからの学生獲得は出たとこ勝負見通しが立たない	長期的戦略のないネパール
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>多様性創出のための新マーケットと位置付けられるが、その獲得は乏しい地縁から悪戦苦闘した。またネパールは経済力に乏しいマーケットであり、学生自身の人柄は高く評価するものの今後の継続性も期待薄であり、長期的な戦略がない。</p>					
77	一言でいうと、ま、前にも中国からもほとんど日本語のできない学生を受入れた経緯がありますね、うちの学校は。で、そのときに非常に苦労したので、なるべくそこに対して、同じような、今回はネパール人学生を中心に、そういう学生を獲得するのに対して、授業の在り方であるとか、サポートの在り方ということに対して、その反省を生かした形で構築、してたつもりだったんですけどね。それに対して、専門のスタッフを、雇ってもらったり。	前にも中国から非常に苦労授業サポート反省を生かしたつもり専門のスタッフ	ゼロ初級の受入れは初めてではない経験を生かそうとしたプログラムと専任教員の雇用	中国からのゼロ初級学習者受入れ経験がある不十分な環境による失敗	中国からのゼロ初級学習者受入れ経験不十分な環境による失敗
78	で、もちろん上手くいったところもある。例えば教育の面では、全然日本語が、片言すらしゃべれなかった学生が、普通にコミュニケーションが出来る	教育の面日本語あそこまでできるように	プログラムの日本語教育予想以上の成	語学教育の成功形ばかりの目標設定	語学力の向上に満足目標の形骸化

	レベルまで、この 1 年弱の間で、あそこまでできるようになってきた。それはもう、担当して日本語を教えていただいた先生の努力の賜物、学生ががんばったということに尽きるでしょう。		果		
79	ただ、こちら側として、1 つ難しかったのは、文化の違いを見極められなかったってことでしょうね。例えば中国の学生に対して、こうこうこうだよって説明すると、まあ大体わかってくれてたわけですよ。ところが、ネパールの学生に同じ説明しても、その場ではわかりましたって言うんだけど、その 10 分後にまた事務局にやってきて、同じ質問をしてきたりとかね。こう、なんか。	文化の違いが見極められなかった説明	初めての国からの受入れ対応に戸惑い	ネパール事情の理解不足	ネパール事情の理解不足
80	後は、これはわかっていたことだけど、ネパールの中の、カースト制度。昔からの階級制度というか、階層制度みたいなものが未だにこう根強く残っていて。なんかそこで、位の高いカーストと、低いカーストの人の間で、当然上下関係みたいなのが、生じていたりして。どことなく下のカーストの人たちは発言しづらい状況があったりとか。	カースト制度 上下関係	ネパールならではの社会事情 ネパール人学生間の人間関係への理解	社会事情への理解不足	カースト制度がもたらす人間関係
81	なんかその、文化の違いというか。ほんとにその、ネパールの学生さんたち、の中で、その、個別に話すとその、すごくわかりやすいんだけど、全体に対してなんかアプローチするっていうのが、非常に難しかったっていう記憶がありますね。	個別 わかりやすい 全体 非常に難しかった	集団で向かい合うと対応に苦慮	学生の不安と不満 孤独感	集団形成の習慣化 窓口対応への苦慮

82	<p>これはあくまでも個人的な意見ですけど。せっかくここまで作り上げたので何とか維持をしたいというのは、ありません。例えば、あの、ま、今回は 30 人ほどの学生がいたので、3 クラス同じものを走らせてましたけど。そこまで規模が大きくなっても、例えば 1 クラスでもいいから、そういうクラスを作っておいて、こう。</p>	<p>作り上げた維持をした い 規模が 大きくなく ても</p>	<p>プログラムの 存続 小 規模でも</p>	<p>プログラム への高評 価</p>	<p>プログラム への高評 価</p>
83	<p>単純にうちの学校は、うちの学校の日本語教育のレベルの高さをそれで見せつけたいというのはありますね。単純にただ人を集めたいっていう、もちろん学生来てほしい、定員充足したいっていうのはもちろんありますけど、正直に。だけどそれだけじゃない。その、うちに来てもらえれば、ほとんど日本語出来なくても 1 年かければ、これくらいまで、N2 ぐらいまで、しっかり、勉強できるんだっていうこと。せっかくここまで 1 年かけて作ってきたものがありますからね。これを規模は縮小したままでも、なんとか、残しておきたいっていう気持ちはありますね。</p>	<p>日本語教育の レベルの高 さ見せつけ たい 定員 充足したい それだけじ ゃない 1 年 N2</p>	<p>日本語教育が 大学のウリに 宣伝効果 がある プ ログラムの 成果を高く 評価</p>	<p>日本語教育 への高評価 大学の宣伝 材料</p>	<p>日本語教育 への高評価 大学の宣伝 材料</p>
<p>ストーリー・ライン) 中国からのゼロ初級学習者受入れ経験はあるが、このときは不十分な環境により失敗した。本プログラムは高く評価するが、これは語学力の向上に満足したことによる。大学の宣伝材料たり得るとまで日本語教育への高評価を寄せる。しかしプログラム本来の到達目標は形骸化している。 また学生支援では、カースト制度がもたらす人間関係などネパール事情の理解不足も問題となった。集団形成の習慣化など他の留学生には見られなかった特徴も窓口対応への苦慮をもたらした。</p>					
122	(留学生支援について)				

123	<p>キャリア支援室には留学生に関して、もっとそこに積極的に働きかけてほしいという思いがありました。ありましたという言い方になるのは、留学生の就職支援ということ、もちろん、キャリア支援センターなりにやってくれてはいるんですけど、やっぱりそこで国際交流センターだったり、学生支援だったりとの連動を、もっとやってほしかったというのが正直なところ。</p>	<p>キャリア支援室 国際交流センター、学生支援 連動もってやってほしかった</p>	<p>大学職員 個々の支援は評価 セクション間の連携が課題</p>	<p>セクション間の連携がない 大学全体の支援効果は限定的</p>	<p>セクショナリズム 乏しい 全学支援体制</p>
124	<p>ところが、幸か不幸か、ネパールの学生が来た時に、彼らがアルバイトを探している、と。よろしく願いしますっていうことを言いに行ったらね、キャリア支援室長、一生懸命やりますっていうことを仰ってくださって、ものすごいほんと、他のところ、自分のプライベートの時間を割いてまで、あのアルバイト先の紹介をしてくれて、いろいろなことをやってくれた。</p>	<p>キャリア支援室長、一生懸命 ものすごい</p>	<p>アルバイト 斡旋 対応 キャリア支援室長の協力</p>	<p>アルバイト 斡旋 への 支援 使命感</p>	<p>アルバイト 斡旋 への 使命感</p>
125	<p>それに対して、ネパールの学生が若干居場所が、やっぱり来た時にないわけだけど、仕事を探す関係上、やっぱりどうしてもキャリアセンターに行くっていうことになって、なんとなくキャリアセンターが、こう、彼らの居場所になってくれたんですね。それは予想外の効果。それだけ彼らが一生懸命やってくれて、ほんとに感謝しているんですけど。もう1人1人の名前まできちんと覚えてくれて、みんなで。</p>	<p>アルバイトを探している 仕事を探す 居場所 キャリアセンター 予想外の効果</p>	<p>アルバイト 相談 学生との接点 ネットワーク構築 副産物</p>	<p>キャリア支援室の学生にとっての重要度 学内での居場所が限定</p>	<p>居場所となった キャリア支援室</p>

ストーリー・ライン)

乏しい全学支援体制であり、関係部署間のセクショナリズムを課題として抱える中、獲得と受入れを不本意ながら主導した。ただ学生へのアルバイト斡旋への使命感が強く、学生の居場所となったキャリア支援課は評価している。

SCAT 資料④：SS1 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
41	(受入れ留学生の内訳について)				
42	かつては中国人留学生が非常に多かったから。圧倒的に何ていうか、その、割合というのが目に見えて差があったんですけど、	かつて 中国人留学生が非常に多かった割合 圧倒的	留学生はほとんど中国人だった	留学生市場 中国一辺倒	留学生獲得マーケット 中国一辺倒
43	なんとなく、それがばらけてきて。短期でアメリカの学生がたくさん来て。まあ、あの、そんなにいろいろなところ、差がなくなってきて。といってもアメリカ中国韓国ですけどね。で、そうなった方が、今は非常に、やりやすくなったなあとは思いますが。国地域はある程度分散した方がいいですね。自分がヨーロッパをやっているから、ヨーロッパからたくさん来てほしいというのは、もちろんありますけどね。ええ。多様性はもっとあっていいと思いますね。	アメリカ中国韓国 国地域はある程度分散 多様性はもっとあっていい	受入れる留学生の国籍 偏りがいい 様々な国から受入れたい	多様な留学生 大学のグローバル化への貢献	留学生の多様化 大学グローバル化への貢献
44	ただ、対応できるかってなると、甚だ不安ですね。ええ、アジアの。ネパールの学生が来て、やっぱりいろんなことで違うんだろうなということを、体験したし。今度東南アジアだとどうなるかということを考えて、我々が、何て言うか思い込みでしか持っていないもの。思い込みでしかない知識。思い込みし	対応できるか 不安 ネパール いろんなことで違う 体験 何も知らない	国が異なるとケアも代わる 多様性に応じる自信がない 学ぶべきことが多い	留学生支援 複雑化 FD・SD	留学生支援の複雑化 FD・SD

	か持っていないって言うのかな。あの、うん。全然ノウハウもわからないし。何も知らないんだなあと思いますね。				
ストーリー・ライン)					
これまで 留学獲得マーケットは中国一辺倒 であった。しかし 留学生の多様化 が進み、その存在が 大学グローバル化への貢献 とも捉えられるが、一方で 留学生支援の複雑化 も進み、FD・SDなどで取り上げるべき課題が増えた。					
100	(ネパールについて)				
101	ま、問題は、あの私自身もネパール連絡会議の一員だったわけだけでも。ええ、どういうふうな、形で始まっているのかということは、全く知らずにそこにいたと。どういう問題があるかも把握できていなかったということですね。	どうい 問題 がある かも 把握 でき てい な か つ た	実情を 知ら ない ま ま	留 学 生 施 策 へ の 経 験 不 足 知 識 不 足	留 学 生 施 策 の 経 験 ・ 知 識 不 足
102	で、ええと、授業の面であつたりとか。あるいはその生活の面だつたりとかいう、断片的には話が入ってくるっていうか、学生支援に入ってくる話はわかるけれども。それ以外のことはまあわからないまま。	断片的 そ れ 以 外 の こ と わ か ら ない ま ま	問 題 の 一 部 全 体 像 が 見 え な い	全 体 像 を 把 握 す る 役 割 機 能 せ ず	統 括 機 能 の 欠 如
103	で、問題が提議されたときに初めてそこで、ええと、いろいろな状況を知って、そこでどうするどうするって話になっていたというですね。	問 題 が 提 議 初 め て 状 況 を 知 つ て ど う す る	問 題 発 生 状 況 理 解 対 応 協 議	予 防 効 果 は 持 た な い	予 防 効 果
104	だからあの、まず組織として、どういうふうに、組織というか。ネパールの学生がどこにどう。今既存の留学生の枠組みなり、学部学科の枠組みなり、どこに入っていくのかっていう、全く分からないままに、ええと、ま、ほとんど、自分の頭の中では、なんとなくその短期留学生と同じような感覚で捉えていたなど今になって思います。どっかに所属するとかそんなじゃなくて、ただ	留 学 生 の 枠 踏 み 全 く 分 か ら ない 短 期 留 学 生 と 同 じ よ う な 感 覚	留 学 種 別 把 握 せ ず 短 期 留 学 生 と 混 同	留 学 生 施 策 役 職 者 が 関 与 せ ず	乏 しい 当 事 者 意 識

	まあ来て勉強するだけなんだろう。				
105	ほんと言ったらもちろん4年間いるって いうことはわかっていただけだから、 ええ、そこのところ、認識不足だった ってことは否めないですけども。	認識不足 否めない	留学生対 応 問題意 識の欠如 自覚	留学生軽 視 自己評 価	留学生軽 視
106	なんとなくわあっと始まったから。とり あえず1年ってということですね。そこが 結構大きかったんじゃないかなと思う んですね。特別プログラム1年。1年の ことしか考えてなかったなあと思いま すね。	わあっと始 まった 特 別プログラ ム 1年の ことしか考 えてなかつ た	突然 学士 課程全体 の視野を 持たず	ネパール 人学生 低 い関心	ネパール 人学生へ の低い関 心度
ストーリー・ライン) 連絡会議は、メンバーの 留学生施策の経験・知識不足から、統括機能が欠如 しており、問題の 予防効果 を果たせなかった。またメンバーは 当事者意識が乏しく、そもそもネパール人学生への低い関心度、留学生軽視 が指摘できる。					
107	(生じた問題にはどのようなものがあるか)				
108	いろんなアルバイトの問題ですね。アル バイト先が必要だということがいろ いろあって。これはキャリアの方なん ですけども。ええとキャリアの方と、話 をいろいろして、ええと。ま、非常にそ の辺でニーズはたくさん、ニーズとい うか、要求はたくさんあったのに、ええ と。それに前もって応える準備ができ ていなかったし。そもそもそういう要求 が出てくることをちゃんと、予測はして なかったんだろうなあと思うんです ね。そこのところ大きな問題だったと思 うんですね。	アルバイト 要求 準備 ができてい なかった 予測はして なかった	就労環境 の手配 必 要性を軽 視	シミュレー ション不足 アルバイト 問題	アルバイト の重要性 軽視
109	で、ええと、直接学生支援に関わるよ うな問題は、実はあんまりなかったん ですね。せいぜい自転車をどこやりに 停めるとかですね。いう程度で。なん か問題行動があるとかいうのも、全然 なかったです。その点では、問題と	学生支援 に関わる あんまりな かった 問 題行動 全 然なかった	学生生活 上の問題 行動なし 学生自身 に落ち度 はない	生活指導 の負担なし	素行優良

	いうことではないんですけども。				
ストーリー・ライン) ネパール人学生は素行優良であるが、経済力に問題を持つ。これを理解せずに、受入れにあたってはアルバイトの重要性を軽視していた。					
110	だから、むしろ問題は学内組織が、全然対応できていない。或いは、対応しなければいけないという危機感さえなかったというところだと思いますね。	学内組織 全然対応 できていな い 危機感 さえなかつ た	留学生支 援体制が 整わず重 要性を自 覚せず	日本人学 生重視 留 学生は余 事	日本人学 生重視
111	まあまずは、おそらく、日本語専修にとりあえず任せておこうって、ぽんと投げて。それで何かやってくれるのを待っていたっていうふうなところじゃないかなと思うんですね。で、その、方針を決めてから動いてもらうじゃなくて、動いてもらってからそれを方針にするっていうふうな態度だったんじゃないかなと、非常に思います。或いは、動いてもらうだけで方針は決めないということももちろん言えるだろうなあ。	日本語専 修 投げて 動いてもら う 方針は 決めない	日本語教 師任せ 他 人事	主たる業 務は日本 人学生	留学生軽 視
112	授業担当する先生たちは新規の先生ばかり、そのところも目配りが全然できていなくて、え、あの。どうぞ、自由に動いてくださいっていうふうに、ぱんと丸投げしておいて、だけど、これは許可を得なければいけないというふうなことが後から出たりとか、そういうのがいろいろあったと。	授業担当 新規 目配 りが全然 丸投げ 許 可を得な ければ 後 から	日本語教 師への支 援体制不 備 活動を 掣肘	日本語教 師との接 点が脆弱 連携がな い	日本語教 師との連 携不足
113	まこれは、必ずしもその、今回ネパールや特任の先生たちの問題だけでなく、全てのうちの大学に言えることなんだと思うんですけども。	全てのうち の大学に 言えること	留学生施 策だけ ではない 大 学全般に 共通	大学風土 無責任	大学風土 無責任
ストーリー・ライン) 日本人学生重視、留学生軽視の風潮があるが、このため日本語教師との連携も不足している。大					

学は無責任な姿勢は大学風土と言えるものだ。					
114	(連絡会議設立の経緯について)				
115	よくわかりません、そこは。気が付いたら招集されていたということで。まああの、どういうふうにその、いろんなことが、質問や、ま、ええと、クレームというわけではないんだけど、その、ここがわからないというようなことに対して、答えていかなければいけない。で、いうことに、あわせてというか、それに答えるために慌てて、急ごしらえでざざっと作って。ということですよ。	気が付いたら招集 質問 答え ていかな ければ 急 ごしらえ	突然連絡 会議は設 立 関係部 署 からの 相談に応 じるため	問題発生 後に支援 体制構築	支援体制 の必要性
116	ただ、自分が、ええと、例えば授業のことなんか、あんまりよくわからないから。授業の仕組みがよくわかっていなかったから、今もわかっていないかもしれないですけど。ええ、何とも、言いようがないですよ。どういうふうに、そこに、参与すべきかってことは難しかったですね。	授業の仕 組み よく わかってい なかった 何とも、言 いようがない	日本語教 育を理解 せず 判断 できない	日本語教 師が不在 監督中枢	日本語教 育への乏 しい理解
117	だから、場合によっては教育支援のところでざざっと決めてもらってもよかったのかなあと、思ったんですね。みんなが集まる必要はなかったというか。集まっても決まらないものは決まらない。委員会ではと決められるような体制にしておいた方が、ま、いろんなことが動きやすいんだらうなあと今は思いますね。もちろんその、情報を後で伝達する、のも、いつも問題になるわけですけども。いずれにしても、なんかこう、行き当たりばったりでいくよりはましだらうなあと、思うんですね。専門の部分が専門的にやるっていうのが、やっぱりいいんじゃないかなと思う	委員会 で ぱっと決め る 動きや すい 専門 の部分が 専門的に	専門家が 判断する 体制 即断 即決が可 能	責任分散 即応力欠 如	責任分散 即応力欠 如

	んですね。				
ストーリー・ライン) 連絡会議は 支援体制の必要性 に気づいた後に設立されたが、 日本語教育への乏しい理解 のまま設置され、体制は 責任分散 による 即応力欠如 という欠点を抱える。					
118	(プログラムの評価について)				
119	むしろ、残ってくれた人がいるっていうのが驚きなぐらいですね。すごい。	残ってくれた人がいる 驚き	全員が辞めなかった 意外	辞めても当然 プログラムへの低評価	意外性のない退学プログラムへの低評価
120	もちろんその、日本語能力に関しては、あの、こんなにできるようになるんだという驚き、しかないですよ。非常にできるようになっているし。	日本語能力 驚き 非常にできる	プログラムの日本語教育 予想以上の成果	語学教育の成功形ばかりの目標設定	語学力の向上に満足 形骸化した目標
121	だから、ええ、ちょっと、これは最初と比較しているわけではないからわからないですけど、その、社会的な、日本社会に対する態度、日本社会における態度なんか、全然問題ないだろうなあっていうふうに思うし。非常にこう。まあ、きちんとした、残っている人に関してですよ。成果が出てるだろうなと思うんですね。	日本社会における態度 問題ない 成果が出てる	日本社会へ馴染む 大学の教育効果	教育目的 日本社会への同化	日本社会への同化推進
ストーリー・ライン) 多数の退学者が出たが、 プログラムへの低評価 から 意外性のない退学 と受け止める。プログラムの 到達目標は形骸化 しているが、それでも 語学力の向上に満足 している。 日本社会への同化を推進、支持 もした。					
122	何で残ったんだろう。何よりもお金の問題っていうのを、あまりにも軽視していたんだろうなと思うんですね。で、もちろんそれは、ネパールと言え一番、貧しい国の一つだから。そんなところ、から来て、うちとしてはあまり、経済的援助できないのに、できるんだらうかっていうことは、最初はもちろん、	お金の問題 軽視 貧しい国 経済的援助できない 漠然とした不安	留学生の経済問題 奨学金は与えられない 具体的な問題を予測できなかった	大学経営のための留学生獲得 困窮する学生 奨学金支給のゆとりなし	大学経営のための留学生獲得 経済支援不可

	漠然とした不安として持っていたけれども。ま、できるんだろうなあぐらいに、ええ。ま、あの、来たからには出来るんだろうなあぐらいな、気持ちでしたね。				
123	ただ生活する上ではバイトしなきゃいけないからっていうこと。あの、というの理解できますけど。ただその学費が払えないとか、或いは最初から就労目的で来るとかいうことは、ま予測はしていたにしてもそれほど。だからやめろということまでは意識していなかったですね。	バイトしなきゃいけない学費が払えない就労目的予測はしていたやめろ意識してなかった	アルバイト必須経費支弁能力に欠けるアルバイト優先の大学生活理解	労働時間重視学業軽視も織り込み済み	アルバイト重視授業外学習時間不問
ストーリー・ライン) 大学経営のための留学生獲得であり、潤沢な経済支援は不可。結果アルバイト重視となったが、授業外学習時間不問という事態に立ち至った。					
124	(また同じプログラムを進めるのであればどうか)				
125	お金が払えるかどうかですね。もう。これは、日本人学生にも言えるけれども。ええ。や、あの。それから、うちが私大だからというわけじゃなくて、お金がないと勉強ができないというふうなことを抜きにやるのは偽善だと思うんですね。で、そのところはやっぱりあの、やっぱり、シビアに対処しないと。事前に動いておかないといけないだろうなと思いますね。	お金が払えるかお金がないと勉強ができない偽善シビアに対処事前に	留学にはお金が必要経費支弁の厳格な審査入学の条件	入学審査の厳格化経費支弁能力に欠ける学生の受け入れ拒否	経費支弁能力調査の形骸化入学審査の厳格化
ストーリー・ライン) 経費支弁能力調査の形骸化が問題。改めて入学審査の厳格化を求めるべき。					
126	(なぜ経費支弁能力のない学生を受入れることになったか)				
127	あの。事前の説明がどれくらい伝わっていたのかっていうことが、よく、わからないですけど。結果からすると、良く伝わってなかったか、或いはそれを	事前の説明よく伝わってなかった	説明会機能せずよくわからないまま出	説明の準備不足斡旋組織の無責任さ	無責任な斡旋団体

	何と言うかな。シリアスに受けとめてもらえる、ような形ではなかったような気がするんですね。		願		
128	それで、当然僕は、留学生としてはお金がいることはわかっていたわけだけでも。それから、その、お金が稼げるわけではないということ。それがちゃんと伝わってなかったんだろうなと思いますね。A 県ってところはそんなところなんだと、いうところですね。もし、就労したのであれば、ここは無理ですよというふうな、ところなしに。別に騙したわけではないんだろうと思うんだけど。ええと、そこのところ、ま、お金は出せませんし、A 県はそんなところではありませんっていうふうなことを言う勇気が必要だったんだろうなあとと思いますね。	お金がいる お金稼げるわけではない ちゃんと伝わってなかった	働きながら 留学は不可能 高給アルバイトはない 学生への理解の不徹底	アルバイトでの現金収入を夢想 不純な留学目的 地方都市の限界	不純な留学目的 アルバイト重視 地方都市の限界
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>無責任な斡旋団体の留学事前説明の結果、アルバイト重視といった不純な留学目的の学生を受入れたが、地方都市の限界から、その欲求は満たしにくい。</p>					
129	(日本語ゼロのできる仕事とは何か)				
130	法に、法を踏み越えたところの仕事をやるものしかないってことですよ。経済的などところをやっぱり。最初に、ちゃんとしたこれが条件として、きちんと提示すべきであったんだろうなあとと思いますね。	法を踏み越えたところの仕事 経済的などところ 条件 きちんと提示すべき	日本語力と経済力がない 学生 不法就労へ 経費支弁に関する 受入れ条件の厳格化	就労に日本語力は必要 富裕層のゼロ初級者は留学可	日本留学の条件 経費支弁能力 就労の条件 日本語能力
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>日本留学の条件として経費支弁能力は欠かせず、一方アルバイトを希望する者は就労の条件として日本語能力が求められる。</p>					

SCAT 資料⑤：AA1 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
14	(リテンション問題の近況について)				
15	やっぱりほら、総体的に少なくなってきているから。学生数自体が。うん。だから。それと、前は 1 年から、こういっぱい採ってきた。無理にでも採ってきたという部分があったので、で、やっぱりそういった学生はどうしてもこう、学校に出てこなかったり、というようなことが多かったけども。	前は1年から 無理にでも採ってきた 学校に出てこなかったり 多かった	定員充足のみを目的とした 1 年次獲得 学習意欲が乏しい	学習意欲に欠ける 学生を大量に受入れ	学習意欲に欠ける 学生 大量の受入れ
16	最近は少ない数になってきたっていうこともあるんだろうけど、以前ほどは、それほどおろおろするっていうことは。まあ慣れてきたっていうこともあるんでしょ。ま、なくなってきたんじゃないでしょうかね。以前よりは、ちょっと楽になってきたんじゃないでしょうかね。	最近は少ない 慣れてきた なくなってきた 楽になってきた	無理な受入れが減少 スタッフの経験豊富 学生対応の負担軽減	無理な受入れはスタッフの負担となっていた リクルートの方針転換と豊かな経験が負担軽減に	無理な受入れ スタッフの負担 リクルートの方針転換
17	ま、それでネパールが入ってきて大変になったわけですけど。	ネパールが入ってきて 大変に	ネパールからの 学生獲得元 に戻った	ネパール 人対応で 逆戻り	逆行する 留学生施策
<p>ストーリー・ライン) かつては学習意欲に欠ける学生を大量に受入れたが、これは無理な受入れでありスタッフの負担となった。近年はリクルートの方針転換が図られたが、ネパールからの獲得は逆行する留学生施策と位置付けられる。</p>					
87	(ネパールについて)				
88	いやもう、足りなかったところはいっぱいあるんでしょ。何が足りないのかわからないぐらいいっぱいあったと思うんですけども。	足りなかったところ いっぱいある 何が足りないのか	対応不足を自覚 問題山積	力不足 受入れ環境を問題視	対応力不足 環境未整備

		わからない ぐらい			
89	でも、成果としては、もちろん N2 とい うの合格しなさいってことを目標にし て、あの、プログラムの、関わった先 生方一生懸命していただいたと思うん ですね。結果として読み書きというの が、非漢字圏から来ている学生なの で、やはりどうしても漢字がネックにな って、難しいってところがあると思うん ですけども、しかしあの、聞く話す、に 関しては、来た時よりは格段に、その レベルが、上がっているってということか ら見ると、1 年間やったプログラム、日 本語教育のプログラムというのは、成 果は、あったというふうに、まあ評価は できるんじゃないですかね。その、ネ パールの学生に対して、受入て、1 年 間日本語を集中的に学ぶプログラム をしますと、いうのは、ある程度成果 はあったというふうにまあ、評価はでき ると思います。	N2 合格 目標 非漢 字圏 漢字 がネック 聞く話す 格段に	プログラ ムの修了要 件は N2 会話力は 向上 漢字 学習が課 題	非漢字圏 学習者受 入れの難 しさ	非漢字圏 学習者の 受入れの 難しさ
90	ただまあ、なかなか N2 が合格しなかつ たのは、まあ、残念ではありますね。	なかなか N2 合格し なかった	多くが修了 要件を満 たせなかつ た	目標に到 達できるプ ログラムで はなかった	プログラ ムの目標の 妥当性
91	で、それから、1 年間終わって、ま、出 ていったという学生も、半分はいたん ですけど。でも、半分は残ってうちで勉 強しようっていうふうにして、くれて。な んか、最初は全員いなくなるんじやな いかって話だったんですけども、で も、残ったっていうのは、うちの、まあ プログラムが、まあわかりませんが、 言い方ですけど、一応評価を、し てくれて、うちで、日本語を勉強しよう	半分は残 って 最初 は全員い なくなるん じゃないか 一応評価 良かった	半数が退 学 継続す る学生が いる 予想 外 プログ ラムの成 功を確信	高い退学 率への危 機感はない 進級した 学生が いたことへ の喜び	高い退学 率への危 機感

	<p>かっていう、あるいは何か勉強しようかっていうふうにして思ってくれたのが、まあ、半分くらいは残っていてくれたのは、まあ良かったのではないかと思います。</p>				
<p>ストーリー・ライン) ネパールからの学生獲得は、対応力不足、環境未整備など問題山積であった。非漢字圏学習者の受入れの難しさからプログラム目標の妥当性にも疑問を持つ。プログラム修了後の高い退学率への危機感は持たない。</p>					
92	<p>(「残らないのでは」というのはいつの話か)</p>				
93	それはもう、終わりかけ、ですよ。	終わりかけ	1年のプログラムの修了間際	学生の動向は修了間際までわからず	学生情報の把握
94	それは、まあ、残った学生にももちろんそういう学生がいる、一番最初の話で、経済的な、状況というのが、やはりかなりあるんじゃないかなという、まあ、A県ではどうしてもこう、その、経済的な支援ができるだけ、バックアップができるだけの、例えばある程度こう、お金が稼げるアルバイトだとか、というのはなかなかネパールの人たちには見つからないとか。やはり都会に出た方が、ま、あるねっていうことで。どうしても、A県から離れるっていう要因になっているのは、やはり一番、大きいのは、ま、日本で学ぶとすると、やはりお金がいるということですよ。で、いうことが、1つの要因になっている。うちから離れたということと。	お金が稼げるアルバイトなかなか見つからない 都会に出た方がお金がいる	高収入を求める地方都市では機会が少ない 都会で働きたい	都会への憧れ アルバイトが渡日の主たる目的	都会への憧れ 就労目的で来日
95	もう1つは自分が勉強しようと思っただけで、ま、あの、なぜうちを辞めるのかって理由では、一応、勉強の内容、ですね。というのがちょっと齟齬があったっていうことで、出ていったと	なぜうちを辞めるのか 勉強の内容 齟齬があった	退学理由 専攻カリキュラムについての誤解	リクルートでの情報提供に問題	リクルート時の情報提供の不足

	いう学生もいると思うんですけども、				
96	大きいのはやはり、なかなか学費支弁が、できるだけ経済的な問題がA県では解決しない。ということが、まあ、あったのではないかなと。	大きい経済的な問題 A県では解決しない	地方都市では高収入が期待できない主要な退学理由	理想的なアルバイト先が見つからない地方都市に見切りをつけた	地方都市への不満 乏しい就労機会
97	(なぜ渡日前に、費用や授業内容がわからなかったのか)				
98	なんでしょうね。わかったと思うんですけどね。いやわかりませんが。なんか誤解があったのか。わかりませんが。ま、向こうが言ったのが、なんか話が違うということで、言ってる学生が1年間で離れた、ということ、もあるんじゃないかなと。	わかったと思う 向こうが言っていた話が違う 言っている学生が1年間で離れた	留学前に説明があったはず 幹旋団体からの情報提供 退学希望者が理由として挙げている	留学事前指導の在り方についての疑問 幹旋団体の事前指導内容	幹旋団体の事前指導の妥当性
ストーリー・ライン)					
学生情報の把握はしていないが、退学理由に就労目的で来日した学生の都会への憧れ、翻って乏しい就労機会しか持てない地方都市への不満があったと考える。またリクルート時の情報提供の不足もその一因だが、この点には幹旋団体の事前指導の妥当性も疑われる。					
99	(ネパール連絡会議について)				
100	そうですね。ま、うまく機能はしていませんでしたんじゃないでしょうかね。	うまく機能はしていませんでした	連絡会議の効果はなかった	存在感のない連絡会議	存在感の薄い連絡会議
101	だから、なんですかね。それ。最初から、いろいろ考え方に齟齬があって。学生と受入れた我々のですかね。	考え方に齟齬 学生と我々	学生の不満 理解できていなかった	学生とは間接的な交流が専ら	学生との乏しい接点
102	で、例えば学生たちが、うちで何が勉強できるんだ。4年間経ったらどうなるんだっていうようなことを聞いていたのを、こちら側は何でそんなこと聞くん	何が勉強できる 4年間経ったらどうな	学生の質問の意図がわからなかった	先入観からミスコミュニケーション	ミスコミュニケーション

	ろうってということが最初にあって。	る 何でそんなことを聞くんだろう	当然理解していること		
103	で、向こうは 1 年間の、例えば別科みたいな感じの、あれだと思っていたと。こちらはもう、大学に入学、少なくとも僕は大学に入学をして 4 年間で勉強するという前提で入ってきたという、ま、思いがあるので、	向こう 別科みたいな感じ こちら 4 年間うちで勉強する	留学生 1 年間の短期留学 受入れ側 学部留学	プログラムの根本さえ理解できていなかった自分たちに都合の良い解釈	自分本位のプログラム理解
104	だから教育支援委員会としてはどうしてもその 4 年間の中身というものを、ま、何単位取らないといけないだとか、いう話を繰り返すことになってしまっ。聞く方は 1 年間で終わりで、それからどうなるかっていうようなことを恐らく聞いていたと思うんですけども。それをなかなかつかむことが、なかなかできなくて。それが、つかむことができるようになったのが最初の学期じゃなくて、もう次の学期、2 学期目ぐらいで、どうもなかなか話が合わないというようなことで、学生の質問と、こちらの答え方っていうのがどうしても合わなかった。それぞれの思っていることが違っていたっていうことが、なかなかうまく合わなくて、	教育支援委員会 4 年間の中身 なかなかつかめない 2 学期目ぐらい 話が合わない	教務オリエンテーション 卒業に向けた指導 留学生のプログラム理解あまり効果のない指導が続いた	学生のニーズとかけ離れた指導	ニーズとかけ離れた指導
105	で、そういったことが、なんですかね、授業面だけじゃなくて。アルバイトができるとか、その、じゃ、アルバイトをしているとあれだからもっと勉強する時間を作りなさいという。と、アルバイトできると思ったのにとかっていうような、いろんな面でお互いのこう、なんかこう、ちぐはぐなところがあって、な	アルバイトができるもっと勉強する時間を作りなさい ちぐはぐ 機能 十全ではなかつ	アルバイトを権利と捉える 学習時間確保を指示 納得できない 連絡会議の意義は	学習者の背景、経緯を知らない 連絡会議 食い違いが目立った	学生情報の把握 学生と連絡会議の齟齬

	かなか連絡委員会で話をしても、なかなか、なんですかね。上手くいかないところは、なんかあった。機能は、だから十全ではなかったですね。	た	乏しい		
ストーリー・ライン) 学生との乏しい接点ゆえに、存在感の薄い連絡会議であった。学生の自分本位のプログラム理解とそのニーズとかけ離れた指導をする連絡会議とのミスコミュニケーションが目立った。連絡会議が学生情報の把握をしておらず、学生と連絡会議の結びつきの断絶がみられる。					
106	(連絡会議メンバー間の連携について)				
107	そうですね、どうでしょうか。そのお互いの意見がこう、うまく合わないというようなことはなかったと思うんですけど、	お互いの意見 うまく合わないというようなことはなかった	問題意識 理解 同等	抜き出た理解者がいなかった	専門家を欠いた支援体制
108	ま、結果的には、問題が起こったときになんか対処するっていうような、だからまあ、後手後手っていうような形にはなってしまってます。	問題が起こったとき 対処する 後手後手	問題が起こるまでは 動かない 計画するための 機関ではなかった	現場スタッフの指摘で初めて問題を認識できた	現場からの声待ち 受動的姿勢
109	で、連絡委員会ってところは、いろんな問題を話し合うっていう場を作ったわけですけども、おそらく、連絡委員会が想定する以上に様々な問題がばーっと出てきて、で、それを、なんかな、1つずつ対応している。で、後手後手に対応している。それで精一杯、ということで。	問題を話し合うっていう場 想定する以上に様々な問題 1つずつ対応 精一杯	問題解決が 追い付かない 問題数の多さに 圧倒される	対処療法も ままならなかった	ままならない 対症療法
110	だから、先手をこう、こちら側から打つとか、いう形にはどうしてもならなかったっていう。反省点は多いですね。	先手 こちら側から どうしても ならなかった	事後処理ばかり プログラムの運営は 不可	運営するための 組織ではなかった	指導力のない 指導部
ストーリー・ライン)					

専門家を欠いた支援体制であった。現場からの声待ちという受動的姿勢で臨んでおり、指導力のない指導は問題が発生してもままならない対症療法に四苦八苦することになる。

111	(担当日本語教師との連携について)				
112	そうですねえ。だから、まあ。ネパールの学生の様子を聞くという意味では、その、先生、基礎演習の先生とか、日本語の先生からちょっと話を伺うってことはあったと思うんですけども。でも、それがかなり濃密だったかといえば、そうではなかったと思いますよね。	学生の様子 基礎演習の先生 日本語の先生から濃密だったか	授業担当 教員とのコンタクト 希薄 学生の実際は把握できない	日本語教育との接点を持たないメンバー 乏しい 学生情報	日本語教育への無理解
113	ま、特に日本語の担当される先生方からはいろいろな様々な投げ方をされて、来るわけですから、さっき言ったように、それに対してなかなか上手く、答えをすぐにこう、出すことができなかったっていう点は、ちょっと問題だったかなと。課題ですね。	日本語の担当 様々な投げ方 答え すぐに 出すことができなかった 課題	日本語教員からは 意見、要望 多々 即応できない 連絡会議がサポート できず	日本語教師の 不満 大 日本語教育の 支援環境 作れず	日本語教師の 不満 日本語教育環境の 未整備

ストーリー・ライン)
連絡会議の留学生への低い関心と日本語教育への無理解は、日本語教育環境の未整備となって現れ、これは日本語教師の不満の種となった。

114	(留学生獲得への戦略について)				
115	うちの短所でもあり、長所でもあるんですけど、まあ、自転車操業的な、ですね。ま、いいところでもあり、ま、悪いところでもありっていう。だから、風通しがいいっていうのか、悪いっていうのか。どちらとも言えるんですけど。だから、長期的な戦略があるとは、思えない、ですね。	短所でもあり、長所でもある 自転車操業	臨機応変 場当たりの 計画性がない	事前準備 なく問題に 直面する	シミュレーション不足
116	だから、長期的な戦略があったとすれば、今年もネパールが入ってきたはず、であって、で。来年どうするのかわかっていたら、まだそれも、わかってない、ですよ。だから、引き続きネパー	長期的な 戦略 来年 どうするのかわかってない 引	特別プログラム 2 年目 主導 する者が いない	一過性の プログラム PDCA サイクルの 欠如 プログ	PDCA サイクルの 欠如 アドミッションと プログラム

	ルからの学生を受入れるっていう方向で、動くのかどうかとか、或いはもうネパールではなくて、まちょと今度は別のところ、ていうふうにして動くのかっていうのも、まだよくわからない、部分があって。	き続きネパールから別のところ		ラムとアドミッションが連携せず	の断絶
117	だから、その、中長期的なビジョンというものを作ったのであれば、あれのもう少しこう。そのメンバーに入っているの、なんか、痛いところではあるんですけど、もう少し具体的な、その計画みたいなものが少しずつ、もう少し出てきてもいいんじゃないかなと、思いますね。だから。ネパールのやはり、先程の連絡委員会とかなんかそういうので、まああんまり。	中長期的なビジョン 具体的な計画 あんまり	計画性がない 現実感に欠ける	問題解決への意欲と責任が希薄 他人事	希薄な問題解決への意欲と責任 他人事
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>リクルート戦略はシミュレーション不足であり、PDCA サイクルの欠如、アドミッションとプログラムの断絶も問題視される。留学生教育に携わらない連絡会議メンバーにとって、本プログラムは他人事であり、希薄な問題解決への意欲と責任は状況改善の阻害要因となった。</p>					

SCAT 資料⑥：AO2 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言い換え	テキスト外概念	構成概念
5	ネパールの学生が寮から通うのが大変だからバスを出してくれっていうのも、そうだと思いますね。大変だったら早起きすればっていうことだと思うんですよ。	寮から通うバスを出して早起きすれば	交通手段対応の要望 自身の努力	過保護な留学生支援	過保護な留学生支援
6	彼らのアルバイト斡旋もそうですね。あの、彼らは非常に生活が困っているというのはよくわかっているし、あの、ほんとに財布の中に何十円しかないというのわかっているんですけど、それも含めて留学だと思うんです。	アルバイト斡旋 非常に生活が困っている それも含めて留学	就労支援 経済的困窮 留学条件としての経費支弁能力	経費支弁能力は留学の前提条件	留学の前提条件としての経費支弁能力
7	だからこそ、ビザを発給するときに、1	ビザを発	在留資格	現金を持	経費支弁

	年間の、半年間かな、生活するだけの、預金がありますかっていうのを聞きだすわけですから。だからそれを、そりゃ何人であっても形だけっていうのは現実としてありますよ、日本人が留学するときも。証明書を出す時だけ、銀行の中に入れると、まあどこでも行われていることではあるんですけど、しかしそれを出している以上、どうかしてそれは嘘じゃなかったっていうのを自分で証明すべきだろうと僕は思うんですよね。貧しいならば貧しいなりの暮らしをすべきだし、どうにもならないのであれば、これは夢や目標も大事なんだけど、現実として、いったんその夢を実現するためのお金を稼ぎに国に帰るとかっていうのも方法のひとつだと思うし、	給 預金 貧しいなり の暮らし 夢を実現 する お金 を稼ぎに 国に帰る	経費支弁 能力 留学 資金の重 要性	たずに来 日書類審 査が機能 せず	能力調査 の形骸化
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>現在のネパール人学生へのケアは過保護な留学生支援であると評価する。</p> <p>留学の前提条件としての経費支弁能力なのに、極端に困窮する学生を受入れるのは、経費支弁能力調査が形骸化している表れである。</p>					
61	(日本語特別プログラムについて)				
62	別科扱いですよ、本来。そうであれば何の問題もなかったんですけど。	別科扱い そうであれば何の問題もなかった	別科での 受入れが 妥当	学士課程 での受入れに日本語力は必須	学士課程 受入れ条件 日本語力
63	ちょうどそれが進行するころって、僕ら入試広報課はだれも大学にいない時期なんです。6月とかだったんですよ、去年のね。そのころは入試広報課は全国各地に散って募集活動やりますんで、大学にいない時期に、とんとんとんとと話が、進んでいった。ま、電話とかの報告は受けますけど、	進行 入試 広報課 大 学にいな い時期 見 切り発車	入試広報 が関与せ ず 無計画 でスタート	アドミッ ション部 門を無視 して進め られたこ とへの不 満と不信	アドミッ ション軽 視への不 満

	内容的にもうちょっとこ詰めしておかないといけないんじゃないかという部分がやっぱり多かった。見切り発車っていうところが強くあったと思います。				
64	で、ゼロを受け入れるってことは僕はそもそも反対。大学ですから。おかしいと思いますね。別科があったらっていうところは、そこにあるわけですね。大学として正規の1年生として受け入れるのであれば、そもそもゼロプログラムなんていうプログラムは存在してはいけないんじゃないかなと思うんです。	ゼロを受け入れる そもそも反対 大学ですから	学士課程には日本語力が必須 批判的立場	日本語力を前提としたカリキュラム 日本語ゼロでの受入れは無責任	無責任な受入れ
65	(プログラムの一連の入試活動について)				
66	手法として Skype を使って面接をするっていうのは、行ってなんとか対応するという分ではないだけ、評価できるポイントかなと思います。それによって費用も人的な負担も少し軽減されただろうというところは評価できます。	Skype を使って面接 費用も人的な負担も少し軽減 評価	金をかけない入試 インターネットの活用	金銭をかける価値の見出せないアドミッション	アドミッション軽視
67	それ以外に関してだと、例えばネパールについては英語での面接を課した。で、日本語でも日本語能力も一応図ろうということで、面接の時に最初に少しく、いろんなことを尋ねてみた。で、まあやり方としては良かったと、日本語能力を試すっていうことはあってよかったと思います。いくらゼロとはいへ。で、英語での面接っていうのも、あの、もう日本語はできないっていうのを前提に考えていますので、日本語能力は問わない。で、その代わりに英語の能力を問う。その理由は我々教職員は誰もネパール語を話せない。だからコミュニケーションを、様々な情報の連絡をするために、必要最低限の英	英語の面接 日本語能力 一応図ろう 良かった 教職員 ネパール語を話せない 情報の連絡 必要最低限の英語能力	学生支援のための英語力判定 日本語力は参考程度 学習者とのコミュニケーション	アドミッション・ポリシーは皆無 最低限のコミュニケーション・ツールのみを受験者に求めた	アドミッション・ポリシーの欠如

	語能力を持っていてくださいというのが英語での面接を課した理由なわけですね。				
ストーリー・ライン) 学士課程受入れ条件として日本語力は求められるが、これを無視した無責任な受入れであり、アドミッション軽視への不満を持つ。アドミッション・ポリシーの欠如が見て取れる。					
88	もちろん非漢字圏ですし、日本語の既習歴がどれくらいあるかっていうのは怪しいですけど、これはネパールでもそんなに変わることじゃないので、だったら、ゼロ初級に戻ると、ゼロをやるんだったら、ゼロも多様化させておかないと、存続はできないことになるんで、ネパールこけました、ゼロどうしますかっていうことになっちゃうんで。じゃ、ゼロやるんだったら、ネパールもやるし、ロシアもやるし、もっと違う国から持ってくるっていうのもありだろうなど。	ゼロも多様化 存続はできない 違う国から	プログラム 存続 ネパール 一辺倒では続かない	プログラム 維持のための更なるマーケット開拓の必要性	プログラムの継続 新規マーケット開拓の必要性
ストーリー・ライン) 本プログラムの継続を図るのであれば、ネパールに限らず新規マーケット開拓の必要性がある。					
103	(ブローカーについて)				
104	どうやって集めてきているのかは僕らも、ようやく、ここ1年ぐらいで見えてきたものがある。その中の一つに、斡旋業者を通して学生を獲得している、というところがあるわけですね。日本にも留学を斡旋する企業というのはあるわけですけど、そのうちが今対応しているところの、例えばネパール、例えば中国、例えば韓国でもそうなんですけど、留学斡旋業者が斡旋してくる学生1人につきいくらというようなコミッションという名の人身売買、これを聞いたときにはやっぱり、どうなんだろうかと思えます。	斡旋業者 コミッション 人身売買 どうなんだろうか	ブローカー を通しての 学生獲得 抵抗感	利益重視 の 斡旋団体 留学事前指導 学習者の基礎学力や 留学目的 を軽視	利益重視 の 斡旋団体 留学事前指導 マatchingへの懸念
ストーリー・ライン)					

利益重視の斡旋団体任せの留学事前指導では、学習者の基礎学力や留学目的を軽視することで、本学とのマッチングへの懸念が持たれる。

SCAT 資料⑦：AO3 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
46	(獲得プロジェクトについて)				
47	去年もあったはずだと思うんですけど、その辺がなんかあいまい。海外と国内とで 2 年前まで分けていました。去年なくしました、海外。そして一つにした。のに、獲得のところに関しては、ここに移ったという感覚、感覚というか指示、やるべきことの内容として入ってなかった感覚があります。国際交流委員会ですそれはやるのかなって思っていました。	あいまい 海外 やるべきことの内容として入ってなかった 国際交流員会で やるのか	明確に位置づけられず日本人学生の獲得が主要業務業務としての自覚なし	留学生獲得は業務外	留学生獲得の主体责任不明
48	で、結局なんかネパールのこととか諸々、いろいろあって、でそれも、獲得では何も特になくて、あるからってことで、入試やらなきゃいけないっていうのも直前になって知らされたので、うん。結局去年はどっちがどっちなのかも、構成員誰もがわからずにやってたんじゃないのかな。	獲得では何も特に入試直前に誰もわからずに	ネパール人学生の受入れ 通常の入試業務と切り離されて 秘密裏	ネパールからの獲得業務 通常の手続きでは不都合	通常手続きから逸脱したネパールでのアドミッション
ストーリー・ライン) 留学生獲得の主体责任不明な中で、通常手続きから逸脱したネパールでのアドミッションが推進された。アドミッションの PDCA 欠如 ¹⁸⁵ から、問題改善には期待を持っていない。					
59	たぶん A 県内の日本語学校とかがバートと採り入れて、1年半コースとかはそろそろんじゃないですかね。それを日本語学校に行って、先生から情報を引き出して、どういうレベルの子なのか、どういう要求があるのかというのを	日本語学校 情報を引き出して合わせた形 作っていかないと	日本語学校と連携 ニーズ、レディネス調査 受入れ態勢構築	日本語学校との連携 構築を見込んで	日本語学校との連携への展望

¹⁸⁵ 下線部で示したコードは、セグメント No.68 より組込んだ。

	聞きだして、それに合わせた形のものを作っていないとなかなか難しいと思うんですけどね。				
60	国によってもちょっと問題違うじゃないですか。今までは中国人をメインでやっていたけど、ネパールとベトナムでなると、またちょっと違う部分があるのかなと。	国によって問題が違う 今までは中国人をメインで	中国人対応のノウハウは生かせない 特有の問題に対応できるように	中国人対応に自信 新しいマーケットへの不安	新しいマーケットへの不安
61	その後は私もあまり日本語学校は行っていないので。最近ネパール増えてきましたね、半々行くか行かないかぐらいですってという移行のところまで、今もっと増えているはずですよ。その後がどうなったか。	ネパール増えてきました 半々今もっと	ネパール人学生が日本語学校で増加傾向は続く	日本語学校経由のネパール人獲得への期待	日本語学校経由のネパール人受入れ
ストーリー・ライン) 海外の新しいマーケットへの不安から、むしろ国内の日本語学校との連携への展望に期待を寄せ、重視している。ネパール人学生受入れも日本語学校経由が望ましいとする。					
67	ネパールの人たちが来ない場合は、特プロの先生たちの対応はどうなるんだろうとかっていうのも、ずっと頭にはあるんですけど。	ネパール来ない場合 特プロの先生たち どうなるんだろう	特別プログラムの存続 専任教員の業務	プログラムの継続性への疑問	プログラムの継続性への疑問
68	ネパールも今、どういうふうに進んでいるのかはあまり見えないので、一応、入試要項上で決めた出願締め切りは終わっている。ただ先日 PR3が出したメールの中で、どれほど、来れる可能性があるのかというメールを送ったときに、逆にどれぐらいほしいですかみたいな、なんかそういうやり取りを今やっている、今、6月ぐらいに行かれるとかってのを聞きましたけど、それが今生きているのかはわかりま	どういふうに進んでいるのか見えない 出願締め切りは終わっている やり取りを今 去年みたい してほしくな	入試業務の現状 秘密裏本来の手順を逸脱 過去の失敗を踏襲するか懸念	アドミッションのシステム崩壊 PDCAの欠如	<u>アドミッションのPDCA欠如</u>

	せんけど、もしかしてまたその時に話さされてくるのかなとか。また去年みたいな感じになるのかな。やってほしくないですけど。	い			
69	でも来なかったときに特プロの先生たちはどうするんだろうなあと。「短プロー欧米」の受入がかなり多いとは聞いているので、そちらの対応にとかって聞いてはいますけど。それでも6人まるまるってということにはならないでしょうからね。その辺も3年間雇うってことを決めた時点で、じゃネパール3年間ちゃんと続けなければという意識はどこに行っちゃったんだろう。なんかそれがですね。	特プロの先生たち 3年間雇う ネパール 取りつづ なければ 意識はどこ に	専従教員 任期 プロ プログラムの 維持 無責 任	専従教員 の契約外 業務 プロ プログラムの 維持できず	プログラム 専従教員 の雇用問 題
ストーリー・ライン) 本プログラムの継続性への疑問を持つが、継続しなかったときのプログラム専従教員の雇用問題にも懸念を寄せる。					
70	(ネパールからの学生獲得について)				
71	かなり、あり得ないですよ。あの流れは。最初、何月だっけな。入試をやらなきゃいけない、一番最初にそのことが動いているらしいというのを聞いたのはAO1先生がネパールに行くってのを聞いたとき、でもその時は入試をやるとかどれぐらい考えているとか、何をしにいくとかっていうこと全然知らなかったんですよ。ネパールに行くって。アジア戦略の一つとして、何か視察、みたいな。なんかそういうところのかなと思っていたんですよ。学長企画室とかが動かないから、みたいな。その一環として行かれるのかなと。6月が、出張出張で全然なくて、その間にたぶん動かされていたんですよ。	あり得ない 入試 全然 知らなかつ た 視察 全然いなく て その間 に	通常の入 試とかけ 離れている 担当部署 になりも 知らされな いまま 不 在中 ネパ ール訪問	アドミッシ ョン部門を 無視して進 められたこ とへの不 満と不信	アドミッシ ョン軽視へ の不満

72	<p>で、なんだかんだで帰ってきたら、ネパールからなんかすごい来るらしいという、入試をやらないといけない。要項はなんか、AO1 先生が作って持って行っているらしい。その要項さえ見ていなかったんですよ。どういう条件で、学生を受け入れることになっていることも聞いていなくて、</p>	<p>要項さえ見ていなかった条件受け入れる聞いていなくて</p>	<p>入試要項 入学要件 秘密裏</p>	<p>手続き軽視への危機感、驚き</p>	<p>アドミッション軽視への危機感</p>
73	<p>で、IC8 が一人なんか大変なことになっているっていうのを横目で見ている、でもこれ入試だよ。うちが関わらないわけにはいかないからって、で私は少しずつ手助けをしてたんですけど、それも勝手に向こうのお仕事だとすれば、それもよくわかんなかったんですけど、向こうのお仕事だとすれば勝手にするわけにもいかないの、一応課長に話して、入試のことですし困っているみたいだから。で、IC8 は短期留学生の受け入れはやったことがあるけど、正規の入試に関してはやったことがないわけですよ。だからちよこちよこいろいろ聞きに来てくれるんですけど、やっぱり全体がこうわかってないなっていう感覚がすごくあって。で、聞いて、どんどん不安になって、大丈夫かなっていうのが、すごくあって。ちよこともう、助けますって言って、手助けをするようになって。</p>	<p>IC8 正規の入試全体わかってないけど不安に手助けをするように</p>	<p>交流センタースタッフが入試業務担当ノウハウを知らず危機感業務補助の申し出</p>	<p>指示命令システムの混乱・無策集中する負担</p>	<p>指示命令システムの混乱課される負担の増大</p>
74	<p>で、まあ、入試でやっているようなやり方、書類のチェックをどういようにやるか。ただ言葉また、向こう、英語でやりとりして、実際に来る書類はネパール語だったりして、かなり大混乱でしたけど。本来は、その書類のチェックなんか、中身がちゃんとしているか</p>	<p>書類のチェック ネパール語大混乱 中身至っていない</p>	<p>出願書類が読めない確認作業が滞る内容把握できず</p>	<p>幹旋業者のアドミッションへの理解なし</p>	<p>幹旋業者とのコミュニケーション不足</p>

	どうかまでももちろん見なくちゃいけないんですけど、そこまで至っていませんでしたね、その時点で。				
75	その書類があるかどうかまでのチェックで、で、しかも実際に面接する試験をする時にも、まだ書類が整っていない、写真も来ていない。でもやるって言われる。やっぱり日本人の入試は、きっちりやるじゃないですか。それをやっている自分としては、こんなんでほんとにいいんですかっていう。それで、受け入れた学生が、やっぱりすごく困ったことになったりとかっていうのが、怖かった。IC8 ともずっとそのことを話していました。ほんとにこれ大丈夫、いいのかなっていう話をしましたけど。でも、やっぱり、いいのかなって思いながらも、やれって言われたらやらざるを得ない、組織ですからね。あれはちょっと、かなり不安でしたね、いろんなことが。	試験をする時書類が整っていないでもやる怖かったやらざるを得ない	出願書類未提出 受験許可危険視 不満	定員充足のためには他は度外視	定員充足以外度外視
ストーリー・ライン) ネパールからの学生獲得については定員充足以外を度外視しており、斡旋業者とのコミュニケーション不足に見られるアドミッション軽視に不満と危機感を抱いている。また軽視しておきながら、指示命令系統の混乱から実務段階で課される負担の増大に辟易としている。					
76	(ネパールの学生について困っていることはあるか)				
77	やっぱり最初行って、十二分に説明とか、要項とかもはたして本人が手にしたかどうか分からない。で、実際に来てみると、こういう説明を受けていたのにとか、聞いていたのと違うとかっていうようなことが案の定起こってきたので。まあ、想定範囲内でしたけどね、やっている時から。絶対こういうことが起こるだろうと。	最初 十二分に説明要項 本人が手にしたか わからない 聞いていたのと違う 案の定	留学事前情報 理解不十分 入学後の混乱 当然	学生軽視の獲得策推進への反発、不信	学生軽視の獲得策推進
78	でも、そこまでしてやらないといけない	そこまでし	定員充足	定員充足	免罪符

	ことなんだろうと。どんだけうち困っているんだろうと思いましたけど。学生がいないですからね。	て 困っている 学生がいない	に苦慮 手段を選ばず 仕方がない	が免罪符	定員充足
79	今年は特に認証評価の年でもあるので、どうしても学生充足率をきちんとしておきたかったっていうのが、あるからこそだとは思ってはいますけど。まあ、あまりにも、とにかく目の前のこと、こうなんとか埋めていっているだけのような感じがして、後の対応にしてもですね。	認証評価の年 学生充足率 目の前のこと 埋めていっているだけ	大学認証評価に関わる 学生数を重視 質より量	大学認証評価の合格を渴望 問題は先送り	大学認証評価合格先送りされる問題
80	もっと長期的に、一番欲しいのは10年後どうありたいか。留学生と日本人の割合がどうか、どの地域からどれぐらいほしいのか。そういう10年後の理想の姿が、何なのかが知りたいです。中長期的には5年後に、じゃあ今の現状を踏まえてどこまで持って行きたいのか。そこまでどうやっていったら実現できるのかっていうのが、全然見えないので。	長期的 理想の姿 知りたいたい どうやっていったら実現できるのか 全然見えない	ビジョンがない 中長期計画が示されない リーダーシップがほしい	計画性と学長のガバナンスが欠如	学長のガバナンス欠如
81	以前学校案内を作るときかな、ちょっとPR3と話をしたときに、PR3は日本にある、留学生のための大学みたいな形にしていた方がいいというか、お考えのように。だから、日本国内にはマーケットないっていうふうに、少子化に向かっているんで、そこにあまり期待はされていないようなんですね。じゃ、この学校維持していくためにはって言ったときに、海外に市場を求めていくしかないと思っていらっしゃるようで。で、まあ日本人もそれなりにいるけれども、比率的には、もう同じぐらいの感覚じゃないですかね。あのお話し	PR3 留学生のための大学 少子化 海外に市場を 比率的には、もう同じ	学長のビジョン 留学生で定員を補充 日本人のための大学では経営できない 5割を留学生で	アドミッション戦略への学長と担当スタッフの見解不一致 留学生重視に対する日本の大学としてのジレンマ	留学生頼みの学長 日本の大学としてのジレンマ

	の仕方だと。				
82	ていうようなことを仰っていたんですけど。私は違うなって思いながら。ちょっと聞いていて。そこが、全学として一致していないと、色んな、今やっている、今日の行動も結びついていかないと思うんですよ。そういうところをぜひ、それこそ教授会でなり、理事会でなり、色んなところのトップの人たちが同じ方向を向いてやってもらわないと、それに向けたお金の使い方とか人の育て方とか人員配置とか、全部ちぐはぐで。上手く回っていかない、上手く全然回っていないなど、すごいですね。	全学として一致していない トップの人たちちぐはぐ上手く全然回っていない	役職者 意志不統一 資源が有効に活用されていない	エンロールメント・マネジメントへの意識がない 役職者への落胆	役職者のエンロールメント・マネジメントへの無理解
83	私は日本人メインだと思っていて、その子たちのための、その子たちに利益になる留学生の入って来方。正規生としてももちろん入ってきて構わないんですけど、むしろ短期留学生の子たちに一緒にいてもらうっていうのが、その、経営のこととかを考えてもいいんじゃないかなと思っていて。	日本人メイン その子たちに利益になる 留学生 短期留学生	日本人のための大学であるべき 留学生獲得は日本人学生のため 学部留学生では日本人のメリットにつながらない	日本人学生のための留学生ネパール人学生によるメリットは懐疑的	日本人学生のための留学生懐疑的なネパール人学生によるメリット
84	特に今とか、海外から連れてくるにしても、やっぱりお金の問題とか、いきなり海外から日本に来るということに関してもやっぱり指導の問題とか、大きな仕事の割合を占めてしまうので。正規で入れる学生についても苦慮するんだったら、国内からの、留学生にもっと焦点を置くとかっていう方が、いいんじゃないかなと思っていますね。	お金の問題 指導の問題 国内からの、留学生	国内日本語学校からの留学生獲得 経済面の問題 軽減 指導の手間が減る	海外からの直接獲得への不安 国内日本語学校への期待	海外からの直接獲得への不安 国内日本語学校への期待
ストーリー・ライン)					

ネパールの学生を巡っては、定員充足を免罪符として学生軽視の獲得策が推進された。これは大学認証評価合格を目指してのことであり、受入れに伴って発生した問題は先送りされてきた。

留学生獲得に関して、学長のガバナンスの欠如を問題視している。また併せて、他の役職者のエンロールメント・マネジメントへの無理解についても危惧している。

留学生頼みの学長に対して、日本の大学としてのジレンマを抱える。日本人学生のための留学生獲得でなければならないが、日本人学生にとってのネパール人学生がもたらすメリットは懐疑的である。受入れるとすればその後の負担を考慮し、海外からの直接獲得への不安から国内日本語学校への期待を寄せている。

85	(PR3 への不信)				
86	海外からいきなり日本語ゼロの学生を入れるなんて、さっきも言ったですけど、あり得ないですよ。なんかそういう、私の考え方でいくとほんとあり得ないことで。	海外からいきなり日本語ゼロの学生を入れるあり得ない	直接海外から獲得日本語学習歴がない非常識	学生・大学双方に最も負荷の大きい獲得策	数のみの留学生獲得
87	でも PR3 の将来的なビジョンではありえる話なのだろうなと解釈したんですけど。だから、まあ入ってきた後の、いろんな部署にかかる負担をどこまで考えてらしたのかなっていうのが。あれぐらいのことをやるんだったら、それこそ2年ぐらい前からのプロジェクトだと思うんですよね。	PR3 ビジョンいろんな部署にかかる負担2年ぐらい前からプロジェクトだ	学長は定員充足だけを意識サポートの苦労は考慮せず事前準備をすべき	現場の負担を軽視する学長への深刻な不信	現場の負担を軽視する学長への不信
88	受入にあたってきちんとした体制を整えてっていうことに関しては、3か月ぐらいで、3か月で先生6人雇うのも、日本語の先生が直接学長に談判してと聞いています。そこまで考えてなかったってことですよね。こっちが直談判しないと受け入れないほどってことは、学生が増えたら、今いる先生で対応してもらおうぐらい思っていたってことですよ。	受入にあたって体制を整えて3か月で先生6人雇う考えてなかった直談判	学生獲得が先行教育体制は考慮せず後手に回っての準備	教育体制を軽視する学長への深刻な不信	教育体制を軽視する学長への不信

ストーリー・ライン)
 学長への不信は強く、数のみの留学生獲得を推進し、その過程でみられるアドミッション軽視やそれに伴う現場の負担軽視、また教育体制軽視の姿勢に落胆している。

SCAT 資料⑧：AO4 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
10	(実際に専門学校生と接触するときの苦労には何があるか)				
11	最近、増えてきている学生、国籍は、ベトナムとネパール人がかなり増えています。で、それ以外には、中国人の学生。ま、台湾ぐらいですね。今まで会ってきた学生は。	最近 ベトナムとネパール人かなり増えて	東アジアから東南アジア、南アジアに獲得市場を転換	日本語学校では東南アジアへの進出が潮流	日本語学校における東南アジアブーム
12	で、中国人の学生、いわゆるアジア、東アジア、韓国とか中国とかだったら、ある程度語学力があるんですよね。で、別に大きい問題はないんですけど、	東アジア語学力がある 大きい問題はない	中国人、韓国人 日本語力 履修に支障がない	大学での履修に東アジアの学生はスムーズ	東アジアからの円滑な受入れ
13	ベトナムとネパール人、N3 あるかどうかというレベルなので、まずコミュニケーションができない、のが1つ。	ベトナムとネパール人 コミュニケーションができない	ベトナム人、ネパール人 履修に支障	東南アジア、南アジアの学生は日本語力向上が困難	日本語力が課題となる東南アジア、南アジア
14	で、そのベトナムとネパール人は学費が高いという、のが一番問題です。でも、それは解決できないと思うんですけど。問題はそのぐらいですかね。コミュニケーションがなかなか取れないっていう。	学費が高い 解決できない	経費支弁能力に乏しい 進学の大きな障害	東アジアの学生が受入れ後の労が少ない	受入れ以後の負担軽微な東アジア
ストーリー・ライン) 昨今日本語学校における東南アジアブームが目覚ましいが、日本語力が課題となる東南アジア、南アジアと受入れ後の負担軽微な東アジアとでは東アジアからの円滑な受入れに力を入れるべきである。					
96	今回、ネパールの留学生、に対する態度、と、今まで、留学生に対する態度が、あまりにも違って、ちょっと自分的にも、これは違う、ちょっと違うと思ったんですね。今まで自分が見てきたのだ	ネパールの留学生、に対する態度 あまりにも違っ	不公平 ネパール人 学生へ 鼻根に不満	従来の学生になかった 手厚い支援	経験したことのない負担

	け、で判断すると、自分が留学生から今、働いているので4年、5年目なんですけど。朝1限目に間に合う無料バスはなかったです。ずっと作ってほしいという意見はありました。ネパール人が入ってきました。できました。その、何か月かの間で。じゃ、今まで留学してきた学生のためには、何をやってくれたのか。	て 今まで何をやってくれたのか			
97	で、ネパール人のために何でそこまでするのか。ですよ。聞いてみたら、ネパール人はお金がないから。じゃ、今まで金持ちだけ来たのか。それ、また違うんですよ。	何でそこまで ネパール人 お金がない 今まで金持ちだけ来たのか 違う	経費支弁能力に乏しい 納得できない	東アジアの学生軽視 公平性	東アジアの学生軽視 公平性
ストーリー・ライン) ネパール人の受入れに伴い、従来経験したことのない負担が新たに押し掛かっている。一方で東アジアの学生が軽視されている点は公平性を欠いている。					
100	最初から間違っただですよ。人って、何かをやるって計画をしたら、そのリスクも考えるんじゃないですか。この川を渡ります、この橋は大丈夫なのか。落ちたらどうなるのか。そのときはどうすれば上がって来てまた渡れるのか。いろいろ考えるんじゃないですか。けど、自分もよくわかりません、どういう流れでネパールが始まったのか。けど、見て、わかったのは、何も考えてなかったなとは思いますが。じゃ、来ました。先生いない。雇おう。学生辞める。学生来ない。先生どうしよう。お金ない。なんかこういう、何も考えてないなっていうのをいろいろ感じました。	最初から間違っただ計画 リスク 何も考えてなかった	無計画で受入れたデメリットを想定せず	都合の良い解釈だけで進められた獲得策 シミュレーション不足	観測の甘さ シミュレーション不足
101	で、結局現在ネパール人の学生辞め	結局 辞め	退学者が	プログラム	失敗したブ

	るんですよ。10 何人ぐらい。じゃ、キャリア支援課、今まで何をやってたのか。ずっとがんばってバイト先を探して、バイトさせたのに辞める。今までやってきた仕事はどうする。	る キャリア支援課 今までやってきた仕事はどうする	多数 苦勞が報われない アルバイト斡旋	失敗 労力に見合う成果とならなかった 今後に向けた PDCA が実施されない	プログラム PDCA の欠如
102	で、PR3 は何回かネパール行っても、来る学生はいないし。先生たちはどうする。なんかいろんな問題がまた出ているので、ちょっと、違うんじゃないかっていうのは自分的には、自分 1 人では思っていますけどね。そんな、何が正しいのか自分もわかりませんが。経営上、何が正しいのか自分もわかりませんが。でももうちょっと、計画を立ててやればいいんじゃないかなとは思いました。	先生たちはどうする 計画を立ててやれば	プログラムのために 雇用した日本語教師 無計画によるしわ寄せ	プログラム専従の日本語教師の次年度担当が不明確 学長のガバナンスへの疑問	雇用した日本語教師への責任 学長のガバナンスへの疑問
103	ま、うん、ネパール誰が考えたんですかね。あまり好きじゃないです。	誰が考えた あまり好きじゃない	責任者が不明確 嫌悪感	プログラムの責任の所在が不明確	不明確な責任の所在
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>本プログラムの受入れ態勢を振り返ったとき、観測の甘さとシミュレーション不足が目立ち、総じて失敗したプログラムだと評価する。今後、雇用した日本語教師への責任をどうとるのか、学長のガバナンスへ疑問を投げかけている。不明確な責任の所在は PDCA の欠如と結びつき、たとえプログラムが継続しても問題の改善は期待できない。</p>					

SCAT 資料⑨：SS2 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言い換え	テキスト外概念	構成概念
70	(ネパールについて)				
71	あの今、退学をしたいとかです。出てきてますよね。それは、もう結果として全てといたらあれですけど、果た	退学をした 上手く いったと言	退学希望 者が出た プログラム	学生満足 につなが なかったプ	学生満足 につなが なかったプ

	してこれが上手いってと言えるのかと。これだけ転学したいと言っているのが出てくるってことはですね。	えるのか	は失敗	ログラム	ログラム
72	ま、あの、1人1人を見ているとですね、ほんとに一生懸命勉強して日本語を、ほんとに上手に話せるようになって、力つけてきてるとは思うんですけど、	一生懸命勉強 日本語 力つけて	日本語教育は成功 学習態度は評価	語学プログラムとしては高評価	語学プログラムとしては高評価
73	もう、この大学にはいませんって言っているわけですから、果たしてこれは上手いって1年間だったと言えるんだろうかって。ただそれだけです。今、今ちょっと、ほんと今、退学願取りに来ているっていうのが、今まさに、窓口で受けているときにですね。ほんとにシンプルですけど、それだけなんですよね。	この大学にはいません 上手いって1年間だったと言えるんだろうか	退学希望者が出た プログラムは失敗	学生満足につながらなかった プログラム	学生満足につながらなかった プログラム
ストーリー・ライン)					
語学プログラムとしては高評価をするも、学生満足につながらなかった。					
74	(ネパールからの学生獲得計画について)				
75	もう本当にですね、ネパールに行っているみたいだっていう、ほんと、もう、私がいけないんですかね。もっと、こう、何やっているんですかみたい、こう、こう私がしていかないのがよくないのかなと思うんですけど、ほんとに、わからないんです、動きが。	ネパールに行っているみたいわからない動き	ネパールからの学生獲得経緯不明	秘密裏に進行したネパールからの学生獲得	秘密裏に進行
76	今回の、つい最近の退学をしたいと言っているってことについても、なんかですね、知らされないんですよ。なんかこう、こっちから行かないとわかんないとかですね。なんか早い時期にその話は出ていたけれども、なかなか私たちの方まではすぐには来なかった。それは何か理由があって何かしら、とどまっていたとか、いろいろあるんでしょうけど。ほんとに一番最初に、その、	退学 知らされない獲得のところからわからない	ネパール人学生情報 当初から共有されなかった手探り	学内で共有されない学生情報	学内で共有されない学生情報

	獲得のところから、何か説明がいろいろあったかって、すみません、わからないですね。				
ストーリー・ライン)					
学内で共有されない学生情報など、リクルートからアドミッションまで秘密裏に進行していた。					
77	(学生支援部長について)				
78	あの、ネパール連絡会議そのものがですね、あまり開かれてない、ですよ。開かれてないので、おそらく SS1 先生も、あの、何を、我々に持ってこようにしても、会議そのものが開かれていないです。なんかあまり、来ないですね。なんかほんとに宙ぶらりん。	ネパール 連絡会議 あまり開かれてない 宙ぶらりん	対応機関 対応放棄 無責任	役に立たない連絡会議	役に立たない連絡会議
79	だからほんとに先生方も試験。はっきり言って、締め切り守らず、だらだらだらだら、それがまあ、オリエンテーションなどにも影響して、何回も同じオリエンテーションをやってっていう、いわゆる、もう事務の方でも下っ端の方でも大変だったわけですね、そのやりくりとかですね。	試験 だらだら オリエンテーション 大変	入学試験 日程が定まらない 受入れ業務 負担大	アドミッションのシステム崩壊 後手後手の対応	アドミッションのシステム崩壊 後手後手の対応
80	ほんとに連絡会議にですね、JT4 先生とかが入っていないのが、ほんとわからないですね。何でだろうと思って。体制、ほんとそうですね。	連絡会議 JT4 先生とか入っていない 何で	対応機関 日本語教師がメンバーではない 不自然	日本語教師が連絡会議に必須	除外された日本語教師
81	私は経理も大変だろうなと、思いました。これだけの人数を受け入れて。ああ、経理は大変だろうなあと。ほんとに、未納未納で進んでいくんだらうなあって。	経理 大変 これだけの人数 未納	学費徴収 苦労 対応件数多い 経費須弁能力に欠ける	経済力が乏しい国からの獲得への疑問	経済力の重要性
82	でも一応書類上は大丈夫ですと、入学のときには書類をもらうんですよね。ええ。	書類上は大丈夫 入学のとき	経費支弁能力の審査 実態との齟齬	経費支弁調査の形骸化	経費支弁能力調査の形骸化

83	昨日も会議がありましたけど、まさにですね。これだけの数が辞めていくと言っているわけですよ。この大変な事態ということで、みんなはそれを真剣に話し合ったのだろうか、とかですね。すみません、私は昨日休みだったもので、いろいろ想像するんですけど、こんなことになりましたよってみんな話したんだろうかっていう、どんな感じだったんだろうか。そういう危機感というかなですね。	これだけの数が辞めていく 真剣に話し合ったのだろうか 危機感	高い退学率 十分な対策を取ったのか 問題意識の欠如	シミュレーション不足 高い退学率への危機感の欠如	高い退学率への危機感の欠如 シミュレーション不足
84	なんかこうですね、やってみましたけど、なんかちょっと失敗しましたね、ぐらいの、なんか軽い感じなのかなもしかして、とかですね。そう思っていないんですかね。振り返りはないんですね。	ちょっと失敗 軽い感じ 振り返りはない	深刻な影響 自覚が足りない 反省なし	PDCA 確立への意思がない	PDCA への意思の欠如
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>日本語教師を除外したために専門家を欠いた役に立たない連絡会議となった。また何度も出願締切を伸ばしてはその都度入試を行うアドミッションのシステム崩壊に、受入れ準備にあたる職員が振り回された。これはそもそも計画性を欠く連絡会議の後手後手の対応に起因する。</p> <p>留学における経済力の重要性を考慮せず、経費支弁能力調査の形骸化をもたらした。</p> <p>連絡会議の取組みはシミュレーション不足であり、その結果高い退学率への危機感の欠如、失敗を生かそうとする PDCA への意思の欠如も問題とする。</p>					

SCAT 資料⑩：SS3 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言いかえ	テキスト外概念	構成概念
50	(日本語特別プログラムについて)				
51	まあ、あの、例えば、なんか落し物をしましたとかで窓口で接したりとか、ありました。	落し物 窓口で接したり	ネパール人学生 接点なし	よく知らない 乏しい 交流の機会	乏しい 交流の機会
52	そうですね。んー。この秋からほんと、どうなっていくんだろうってすごく勝手に思っているんですけど、この秋、特別プログラムが終わって通常のカリキ	この秋 どうなっていくんだろう 通常のカリ	プログラム 修了後 通常カリキュラムとのア	次年度への接続	学士課程における位置づけ

	<p>キュラムに入っていくんで、彼らが。その、2年間と、普通の学部生が送っている2年間、あの、内容と全く違うだろうし、んー、上手くいくのかなって。そう、なんか、心配というか。</p>	<p>キュラムに入っていく心配</p>	<p>クセス 難しい</p>		
<p>ストーリー・ライン) ネパール人学生とは乏しい交流の機会しか持たないが、彼らの学士課程における位置づけには疑問を投げかけている。</p>					
63	<p>日本語力が全くない学生さんは、やっぱりこう、窓口の対応とかにしても、不十分になったりするんで、やはり、ある程度、日本語力がある方に来てもらった方が。職員にとっても、学生にとっても良いと思うので。</p>	<p>日本語力がまったくない 窓口の対応 不十分</p>	<p>十分な学生支援 留学生に日本語力が 必要</p>	<p>日本語力がないので 支援に 限界</p>	<p>支援受容にも日本語力必須</p>
64	<p>結局、例えば掲示物を英語で、するとかいう話とかあったりしたけど、なかなか英語ではできなかつたりとか、まずもってその、掲示板自体が日本語ばかりだから彼らも、どこを見ていいのか、初めわからなくて、掲示板で連絡をしますっていうことを彼ら自身が、利用しなくなっちゃった。んで、こちらもやはり活用できなかったっていう問題もあったんですけど。なので、彼らに何か連絡したいときは、授業の時間にちょっと邪魔して、連絡させてもらったりとか。</p>	<p>掲示物を英語で 掲示板が日本語ばかり 利用しなくなつて 授業の時間 連絡</p>	<p>英語による 通達 環境の限界 授業との 連携</p>	<p>媒介語での 通達は 不徹底 教員との 連携が必要</p>	<p>教員との連携による 学生支援</p>
65	<p>生活していく上でもある程度日本語ができた方が、まあ、慣れる、すぐ慣れることができるかもしれないですけど、特にネパールの人たちは漢字とか、ひらがなとか、そういう文字が、たぶんよくわからなかつただろうから、すごく来た時に、いろいろな場面で苦労したんじゃないのかなと。今でも苦労すること多々あると思うんですけど。馴染みが</p>	<p>生活 文字よくわからなかつた だろう いろんな 場面で 苦労</p>	<p>日本語がわからない 日本での 留學生活 できることが 限られる</p>	<p>日本留學の 基本条件としての 日本語力</p>	<p>日本語力の 必要性</p>

	ないから。うん。				
ストーリー・ライン) 受入れにあたっては日本語力の必要性を指摘しており、支援受容にも日本語力が必須であるとす る。理解力への懸念から、教員との連携による学生支援を展開している。					
86	授業料払ってもらわないと困るんです けど。あの、でもやっぱりきちんとだから、4年間、編入とかも含めて、2年間、4年間、きちんと払えますっていう 経済能力で受け入れた方が、難しいと は思ってますけど、やっぱり、たいへん、学生本人が一番大変ですよ。やっぱり勉強しながら、その、学費とか 生活費とか、いろいろお金を稼がなきゃとかいうプレッシャーとかもあって、 やっぱり、いろいろこう勉強とかにも集中できなかつたりとか、そういうのがあ るから、やっぱり経済的に、ある程度、ある程度というか、保証されて来た方が、うん、勉強にもね。	授業料 経 済能力で 受けれ 学 生本人が 一番大変 お金を稼 がなきゃ 勉強 集中 できなかつ たり	経費支弁 能力 留学 には必要 アルバイト のために 勉強軽視	留学目的 への疑問	留学目的 への疑問
87	ネパールの学生とか、来てすぐ2万円 しか持ってないとか、ほんとにどうい うことなんだろうと。うん。経費支弁能力 って何だったんだろう。ま、ネパールの 方たちはわからないですけど、	来てすぐ2 万円しか 持っていな い 経費支 弁能力つ て何	現金を持 たずに来 日 書類審 査が機能 せず	経費支弁 能力調査 の形骸化	経費支弁 能力調査 の形骸化
ストーリー・ライン) 経費支弁能力調査の形骸化 から、生活面で困窮した学生を受入れる事態となったが、これに伴いそ もその彼らの 留学目的へ疑問 を寄せている。					
94	日本語特別プログラムの対応について)				
95	あの、名前が出てこないんですけど、 中国人の女の子が、Tさんでしたか、 前に話していた時に、学科の、所属す る学科について、彼女は迷っています って言うてたんですよ。あ、迷っていま すということは、自分が現代英語に行 きますとか、国際コミュニに行けますと	所属する 学科 迷っ ています 手続き 通 達 何もし ていなんだ ろう	重要情報 十分な説 明がない 無気力な 学生指導	受入れ態 勢の未整 備 責任感 の欠如	受入れ態 勢の未整 備 責任 感の欠如

	<p>かっていう説明が、いつかあったの かなって思ったんですけど。だから、ど うなんだろう、現代英語に入れるのか なって思ったりして、迷ってますって言 っているから、いつまで迷っているの かな。だからそういう手続きとかの通 達とかは、何もしていないんだろうか ら。でもそういう風に思っている学生も いるんだなって思って。ああ、どうする んだろうって勝手に思って。なので、も しかしたら他の学生にも現代英語につ て考えている学生もいるんじゃないか なって思って。</p>				
96	<p>やっぱりそういった事態が起きている こと自体、やるべきじゃなかったとい うか、やっぱり来てくれた学生たちが不 幸、じゃないけど、うん。</p>	<p>やるべきじ ゃなかった 来てくれた 学生たち が不幸</p>	<p>プログラム は失敗 学 生のため にはならな かった</p>	<p>学生満足 につながる ないプログ ラム</p>	<p>学生満足 につながる ないプログ ラム</p>
97	<p>だって他にもきつと選択肢ってあった んじゃないんですか。もし日本にきた かったとしても他の学校、日本の学校 も選択肢に。うちだけだったんですか ね。</p>	<p>日本に来 たかった 日本の学 校も選択 肢</p>	<p>渡日 他大 学での受 入れを視 野に入れ るべきだっ た</p>	<p>学生満足 他大学も 含めた留 学事前情 報</p>	<p>留学の選 択肢 アド ミッション への不信</p>
<p>ストーリー・ライン) 本プログラムには受入れ態勢の未整備から、運営側の責任感の欠如が指摘される。結果として学生満足につながるプログラムであると評価している。渡日前に他の留学の選択肢がなかったのか、アドミッションへの不信を寄せている。</p>					

SCAT 資料⑩：SS4 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
58	(日本語特別プログラムについて)				
59	<p>例えば役所への申請とかやりました ね。銀行に連れて行って口座を開設す る。携帯電話、説明にも立ち会いまし</p>	<p>オリエンテ ーション 他の留学</p>	<p>他の学部 留学生と の違い 受</p>	<p>ネパール への特別 扱い</p>	<p>ネパール 人学生へ の特別支</p>

	たね。最初のオリエンテーション、学生生活に関わる、それこそ奨学金とか。健康診断、などなど。口座の開設とかは他の留学生には特にやっていませんね。	生には特にやっていません	入れ態勢は手厚い		援
60	あのプログラムの学生は、まず日本語が全然わかんない。銀行に行っても何もわかんない。でもすぐにでも、銀行、母国からお金を送ってもらわなければならないっていう状況の学生がたくさん。当座の生活費。そういった学生が多かったんで連れていきました。連れていって、実際に銀行の口座を開設して。	日本語わかんない すぐに銀行当座の生活費	日本語力がない 自分では何もできない	支援の負担が大きい	負担増大
61	あのプログラムは、学生だけを見ていたら、やっぱり1年間で相当伸びた学生っているんですよ。そういう学生見ていると、非常に良かったんじゃないかなとは思いますがね。先生方もすごい、努力してくださって、面白い、学生にとってすごく面白いプロジェクトとか、実際に彼らがどう思ってやっているかはわかりませんが、傍目にはすごく面白い企画とかを、いっぱいされてますし、地元の中学生との交流なんかもありましたし。学生も楽しんでましたし、実際力がすごくついている学生も、昔はほぼ全部、100%英語でやり取りしていた学生が、今ではすごい、ほぼ100%日本語でやり取りをして、寮のRAに申し込んで、日本人の中で日本語を使いながら、寮のことを一緒に考えるっていう学生も出てきましたし。個人的にはすごく良かったんじゃないかと、まあいろいろありましたけど。いろいろありましたし、学生もいろいろ思っ	1年間で相当伸びた 非常に良かった 面白いプロジェクト ほぼ100%日本語でやり取り	日本語力の向上は目覚ましい プログラムの効果は高い	語学プログラムとしての評価は高い	語学プログラムとしての高評価

	ていたみたいですけど。良かったんじゃないかなと思いますけど。				
62	(今後も続けた方が良いか)				
63	うーん、まあ、願わくばもうちょっと力のある学生が入って来てくれればうれしいんですけど、ゼロではなくて。一番最初の時点ですよ。一番最初の時点でちゃんと、こっちの言っていることが理解できるかとか、あとちゃんと学校の仕組み理解できているかとか、そういうところがチェックできて、かつそれがほんとに、あの、準備万端な状態で出来ればいいと思うんですけど、ほんとにゼロの学生っていうのは、こっちに来てからこっちの生活にあわなくて苦痛を強いられることになりまして、大学側としても苦痛を強いられるし	学校の仕組み理解できているかチェックほんとにゼロの学生生活 大学側 苦痛を強いられる	日本語力がないことの弊害 学校のシステムが理解できない 留學生活の課題 大学の負担大	負担大きく、受入れは望ましくない	受入れ継続への疑問
ストーリー・ライン) 本プログラムは語学プログラムとして高評価するものの、ネパール人学生への特別支援の必要性から負担増大となっている。そのため、今後の受入れ継続への疑問を抱いている。					
64	(大学にとっての苦痛とは何か)				
65	例えばですけど、あの、先ほど言った銀行の口座の開設っていうのは、ほとんど他の留学生には、交流がやっているのかな、でも、今まではたぶんやってなかったことだと思うんですよ。ちょっとよくわかんないんですけど、えっと、まあ、今までは留学生は今までは自分で行って、自分で銀行口座を開設するってやっているはずなんですけど、そこを、まあ学生支援だけじゃなくて、総務課とか、交流は、まあ、他の課の人たちが行って、あの、銀行口座の開設に付き合うと、で結構込み入った説明とかもあるんですよ、それもしなければいけなかったりとか、いうの	今まではたぶんやってなかった今までは自分でしなければいけなかったり	従来になかったサポートが求められた これまでできていたことができないサポートなしでは成り立たない	新しい支援の必要から業務負担が増大	支援業務の増大

	<p>はありましたね。なんていうか、職員の対応力を身につけるという点ではよかったですでしょうけど。9月、10月か、ま、まだ時期がずれてたからよかったですでしょうけど。9月の頭とか、まして4月に入ってこられたりしたら、ほんとうに対応なんて、それこそむちゃくちゃな話ですから。というところですね、まず1点目は。</p>				
65	<p>とあとは、彼らについて、これはネパール人の気質なのかもしれないですけど、何か一つ質問があれば、みんなであわって来るんですよ。あれはどうだ、これはどうだ、どうだどうだ。こっちは一人で話しているのに向こうは10人ぐらいで話してくるんで。それは文化の違いなんでしょう。そういったところで結構コミュニケーションを取るのが、さらに難しくなると。一対一で来ればいいのに。俺はどうなんだ、俺はどうなんだ。話の途中で割り込んでくるんで、もうほんとに、1人1人1人1人ってというのはありましたけどね。</p>	<p>みんなであわって来る10人ぐらいでコミュニケーションさらに難しくなる俺はどうなんだ</p>	<p>個別ではなく集団で窓口へ自己主張が強い対応に苦慮</p>	<p>窓口での対応時間が長く無理難題も</p>	<p>長時間化 無理難題</p>
66	<p>あとは自己主張が、これはほかの国の人も然りなんですけど、自己主張が強いんで。この前も言われたんですけど、あの、何でそんなことを我々に聞かんだって。あの、この前は国民健康保険の、保険税の払込みについて質問があったんですけど、それが学校に届いていて、それを渡したときに、何でこんなに高いの、何で私たちこんなに高いのって。いや、そんなことこっちに言われてもね、時津が出しているものだから、詳細は知らないよ。それはもう、こっちが聞いて説明するよりも、</p>	<p>自己主張が強い何でそんなことを我々に聞かんだ対応力</p>	<p>不平不満を窓口へ日本語力向上後も自立性に欠ける</p>	<p>事務スタッフへの依存が高い</p>	<p>高い事務スタッフへの依存</p>

	A 県 T 町役場に行って直接話をした方が納得できるだろうから、T 町役場に行ってくださいって。それから行ったかどうかわかりませんが、ま、そういう対応をしました。まあ、ねえ、そこでちゃんと話ができて、理解しないと、まあ、今後の彼らのためにもならないですからね。もう1年間住んでいて、それぐらいの。まあ、最初ゼロだからっていうのはあるんでしょうけど、それぐらいの対応力というか、				
ストーリー・ライン)					
ネパール人学生特有の問題として 高い事務スタッフへの依存 が挙げられる。 無理難題 も含まれ、対応が 長時間化 するなど、 支援業務の増大 をもたらした。					
67	(日本語特別プログラムへの大学の取り組みをどう評価するか)				
68	最初はかわいいそうなら何もできていなかったなという感じがありましたけどね。いかんせん、まあ、あんまり、会議自体が機能していないので対応どうするのかが全く不明瞭な状態じゃないですか、まあそうですね、トップの方のイニシアチブなのかなとも、思うんですけど。んー、やっぱりそこですよ。いろんなあの、可能性を考えて、協議を先にしておかないと、起こってから、何かが起こってから対応するんじゃないやっぱ遅いですよね。起こってからの対応も十分できてないと思います。	何もできていなかった会議自体が機能していない 全く不明瞭 トップ イニシアチブ協議を先に	受入れ態勢が整わず 連絡会議は実効性を持たない 学長のガバナンスに疑問 後手に回っての対応ではだめ	学長のガバナンスへの不満 連絡会議の存在感への疑問	学長のガバナンス 欠如への不満 連絡会議の希薄な存在感への疑問
79	(学長と日本語特別プログラムに関して)				
80	特プロに関してもいないよりはましだろうって感じの考え方だったんで、前にPR3と話したときは、どうなんですか 来年は、彼らも実際に来て苦労しているみたいですねえ、みたいな話をしたら、でも大学としてはね、いないよりは、学生が来た方がまあましだったで	いないよりはまし PR3 大学としては間違っていない	ゼロ初級学生の受入れ 定員充足の点から消極的に トップの判断	受入れ後のケアは消極的	消極的な受入れ後の支援策

	すからね。自分がやったことは間違っていない、みたいな、感じの話でしたけど。				
ストーリー・ライン) 本プログラムへの大学の取組は、 学長のガバナンス欠如への不満、連絡会議の希薄な存在感への疑問 などから低く評価しており、特に 学長の消極的な受入れ後の支援策 を否定的に捉えている。					

SCAT 資料⑫：CS1 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言いかえ	テキスト外 概念	構成概念
44	もう1つ問題。留学生はたくさんいますが、ネパール人。ネパール人の経済的な問題ですね。	ネパール人 経済的な問題	ゼロプログラムの学生 経費支弁に問題を抱える	経費支弁能力の調査が機能せず	経費支弁能力調査の形骸化
45	で、ネパールの学生、ここに最初に来た時は、年上を敬う文化と、とにかくもう、お金がないので一生懸命ということもあって、ものすごいその、誠実さといえますか、日本人以上に真面目で一生懸命な姿勢に胸打たれるものがあつたんですね。	お金がない 真面目 一生懸命な姿勢	人柄はよい 貧しいからか	アルバイト先の勤務態度は良好	アルバイト先での良好な勤務態度
46	でもやっぱり、これはまた逆に貧しいからかもしれませんが、そういった形で、もうちょっと稼ぎたい、もうちょっと稼ぎたいということになると、今度は、ま全員が同じところで働けるわけじゃないので、アルバイトできるわけじゃないので。4年間ここで頑張りますって言ったのに、それが崩れてどんどんあつちで働きたい、こつちで働きたいということになって、そういったこともちょっと。	稼ぎたい 4年間ここで頑張ります 崩れてあつちで働きたい	長く勤める意欲 続かない 高い時給に靡く	長期的な視野が持たず、目先の収入に左右される	長期的な視野の欠如 目先の収入
47	最初はとにかく、挨拶も日本人の何倍も大きい、失礼しますとかありがとうございますとかいって感じがして。僕はこ	誠実さ 学校を変えていく 日本	日本人学生より人柄がよい 日	日本人学生への手本となるこ	日本人学生への手本

	<p>の子たちがこの誠実さといい、真剣な、真摯な、この学校を変えていくんじゃないかと思いました。4年間いてくれば、日本人にも良い影響を与えて。そういったものすごい影響があるんじゃないかなと。</p>	<p>人にも良い影響</p>	<p>本人学生の手本として期待</p>	<p>とを期待した</p>	
48	<p>だから、まず、日本語をしっかり勉強して、働いている時は自分たちだけから。</p>	<p>日本語をしっかり働いている時自分たちだけ</p>	<p>アルバイトある程度の日本語力</p>	<p>日本語力がネックとなったアルバイト斡旋</p>	<p>アルバイト条件としての日本語力</p>
49	<p>ひたすらアルバイトがほしいということがあったのかもしれませんが、大きな声であいさつしたり、アルバイト先に行っても失礼いたします。その最初の1か月勤めたヤマトの宅急便では、朝5時から8時までのアルバイトに、1人も遅刻をしないんですよ。15分前には全員がついているんですよ。松山とか住吉から出て、25分とか自転車で来るんですね。それに、私くっついて回ってましたから。自転車危なくしてはいけなからって言うと、信号停まるんですよ。ただ坂道でも停まらないんですよ。ずーっと、脚力あるから。そういったすばらしい身体的能力と。そういったものと真面目さと、とにかくアルバイト、得られたから頑張ろう。朝絶対遅刻しない。日本ではとにかく、笑顔でいることと約束を守る、時間を守ること、しっかり。その3つしか最初言わなかったんですよ。とにかく約束守って、時間守って、笑顔で大きな挨拶。これだけはよくやってくれたんで、すごく好評だったんですよ。間違いなく、他の学生を変えてくれると思いまし</p>	<p>遅刻をしない真面目さすごく好評他の学生を変えてくれる</p>	<p>アルバイト先から高い評価日本人学生の手本として期待</p>	<p>日本人学生にはない直向きさを高く評価</p>	<p>人柄への高い評価</p>

	たね。				
50	ただし、それが、何と言いますか、そのアルバイトが終わったら、次のアルバイトにつくのが難しかった。紹介しても紹介しても、落ちたり、でそれもあつたんでしょし、やっとなつて4年間頑張りますっていったアルバイト、今度隣の奴が750円じゃなくて820円のアルバイトにつけばもうそっちに行きたいわけですよ。そういうふうな、お金の、お金がもたらした。貧困が故の誠実さだったのかもしれないですけど、もちろんそれだけじゃない。	次のアルバイトにつく難しかった。貧困が故の誠実さだったのか	アルバイト先の確保・持続が難しい。高い時給に靡く	少しでも多くの収入が必要。当座の生活費にも苦慮	経済的に困窮
51	だからそこをうまく、きちっと取り込みながら、何で学生を真剣に一生懸命やって、あの、国許からお金をかき集めて一生懸命日本まで勉強しに来て、あんなに苦労して。もう、自分たちで学費も出しながら、しかもこんなに高い日本語力を身につけているんだよということが全体を底上げするんだよと思っていたんですよ。	苦労して学費高い日本語力全体を底上げ	苦学生日本人学生への刺激	苦学するネパール人学生の姿が日本人学生の自立を促進	苦学するネパール人学生の自立促進
52	ただ、そういった卑怯なことを覚えたり、怠惰な学生を見てそういったふうの流れたり。遅刻どころか、授業にも遅刻してしまいましたもんね。もう始まっているのに、まだ来ていない。大丈夫、先生まだ来ないとか言ったり。やっぱそういったこととか。だから、いろんな、そういったことが残念でもあり。	卑怯 怠惰 流れ 授業にも遅刻 残念	当初の人の柄が下落 学習態度にも問題がっかり	滞日理由が就労目的に転換	就労目的となった滞日理由
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>経費支弁能力調査の形骸化は、就労目的で渡日を目指す学生をもたらした。</p> <p>ネパール人学生のアルバイト先での良好な勤務態度、一生懸命な姿は日本人学生への手本となる。またアルバイトが彼らの自立促進に役立つと期待した。</p> <p>アルバイト条件としての日本語力が枷となって、キャリア支援課には新たな負担となったネパール人</p>					

<p>学生へのアルバイト斡旋であった。また経済的に困窮しているために目先の収入に囚われる彼らの長期的な視野の欠如に振り回された。</p>					
55	<p>こういったゼロ初級の学生に限られるんですが。普通はアルバイトの世話までしていないので。ネパールの場合は連れていって、この子たちはって言わないと、ちょっととても雇ってくれるレベルではなかったものですから。これはそうせざるを得なかったんですけれども。</p>	<p>普通 アルバイトの世話までしていないとでも雇ってつくれるレベルではなかった</p>	<p>アルバイトの斡旋は異例 日本語力ゼロでの就労は無理</p>	<p>アルバイト斡旋は従来の支援業務自ら見つけることは期待できない</p>	<p>新たな負担となったアルバイト斡旋</p>
56	<p>(これは指示があったのか)</p>				
57	<p>そうですね。まず僕はネパールが来るということも知らなかったの。最初に、いきなり BC が今度はちょっと、いろんな学生が来るので、ネパール人が 2、30 人来るから。そうしたら全部を働かせないといけないぞ。それが約束みたいになっているから。しっかりと全員をアルバイトにつけないといかん。それをキャリアが先頭切ってやってくれと。だから頑張っていかないといかん。ま、覚悟しておくようにじゃないんですけど、がんばっていこうということはありません。</p>	<p>BC 全部を働かせないといけない 約束</p>	<p>大学トップの意向 ネパール人学生全員の就労 留学の前提</p>	<p>アルバイト先の確保業務として</p>	<p>アルバイト斡旋が重要任務</p>
58	<p>私そのときに、ちょっとピンと来なかったですよ。これはなんか。それからほどなく、ネパール人がこれから来ますよっていう話が出てきたので。ま、僕はネパール人が来るということを決めたのが、決めたというのが、A01 先生と PR3 が行かれてですね。こちらに 29 名のネパール人を、あの状況で、たった 1 回行っただけで連れてこれたというのは、僕は快挙だと思っているんですよ、あの厳しい状況で。学生がなかなか集まらない状況で、29 名集めるとい</p>	<p>29 名のネパール人 1 回行っただけで連れてこれた 快挙</p>	<p>一度の現地訪問 30 名近い学生を獲得 リクルートの成果大</p>	<p>ネパールからの学生獲得を高評価</p>	<p>獲得数の実績への評価</p>

	うのは。				
59	<p>ま、その他のいろいろなプラスマイナスがあるので、厳密に考えれば、いろいろ問題があったのかもしれないですけど、あの時点でできることの中では、私は、私は良かったと思うんですね。むしろそういったことに対して、反省を含めて3年ぐらいはきちっとやるとか。我々きついんですけど、そうすると。でも、そうすることでほんとに学生が変わっていくような、ネパール人の誠実さをそのままに、いい形ですね、日本の誠実なやり方、経済的にもきちっと。2年目になれば企業とかの先の声掛けもできたかもしれないので。もう少し滑らかにですね。もらってくる、学生連れてくる方も少し、経済的に余力のある学生を連れてきていただければ、いろいろな形で、非常にいい形になった可能性が私は、多分にあったと思うんですね。</p>	あの時点でできること良かった3年ぐらいいはきちっとやる経済的に余力のある学生	学生獲得として評価経費支弁が備わっていることが望ましいプログラムの継続が重要	経費支弁能力の調査が機能せずプログラムが1年で終わったことは残念	経費支弁能力調査の形骸化単発のプログラム
60	<p>ですから、今回のはきちんと残しておいて、次回もしそういう形で、仕切り直しのような形であったときには、あの、学生も一番いい形に。向こうも、お金はたいて、じゃ、行っておいでって形で、結婚したばかりの子たちも結構いましたよ。だからそういった学生についても一生かけて、やっぱり日本に渡ってきているんで。満足して4年間、卒業させてですね。返ったら向こうで名士になっているという形がやっぱり良かったでしょうし。日本で働きたいと言っている者もおりましたんで。</p>	今回のはきちんと残して仕切り直し満足して4年間	次回に向けて振り返りが必要卒業を見据えた支援	PDCAがなされず学士課程の一部として位置づけるべき	学士課程における曖昧な位置づけPDCAの欠如
61	<p>ま、今からでも何人か残ってくれると思うので。そういった形でつないでいき</p>	何人か残ってくれる	退学しないことに感謝	全員退学ではないこ	意外性のない退学

	いとっていますが。			とが意外	
62	ま、経済的なものというの大きいと思いますが。	経済的なもの大きい	経費支弁は解決困難	母国との経済格差が大きい	母国との大きな経済格差
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>アルバイト斡旋が重要任務となったのは、日本と母国との大きな経済格差があるためだ。これに関連して意図的な経費支弁能力調査の形骸化がみられた。</p> <p>ネパール人学生と地域社会との接点はアルバイトを介してだったが、日本人との友好交流につながり、地域での評判はよい。</p> <p>学生獲得数の実績への評価はするが、学士課程における曖昧な位置付けから、意外性のない退学として受け止める。単発のプログラムで終わったが、たとえ継続したとしても PDCA の欠如から改善は期待できない。</p>					

SCAT 資料⑬：CS2 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言い換え	テキスト外概念	構成概念
65	日本語特別プログラムというのは成功しつつあったと思うんですね。日本語の能力で足りるのではなく、向学心に燃えた、非常に勉強に熱心な学生が集まってくれば、日本語の能力っていうのは、我々の大学で受入れようとしたときに、いろんなひずみが生じたとはいえ、できなくはなかった。少なくとも1年間。ということは今後、ある程度こういった形での学生募集はありなんじゃないのかなという風に思いました。	プログラム成功しつつあった日本語の能力で足りるのではなくひずみが生じたできなくはなかった	ゼロ初級での受入れ可能性を感じたプログラムは成功には至らず	期待が寄せられていたプログラムだった	プログラム成功への期待
66	えっと29名の学生が参りました。1人1人にそれぞれの生計を満たすだけのアルバイト先を、ええ、紹介するという上からの指令を受けまして、入学直後からですね、英語でコミュニケーションを取っている学生たちを連れていって、今後絶対日本語上手くなります、4年間、A県にいますので、伸び	アルバイト先紹介上からの指令入学直後1つ以上のアルバイト先を紹介	アルバイト先の確保業務として日本語ゼロの状態機会を与えた	アルバイト斡旋が重要任務日本語力がネック	重要任務としてのアルバイト斡旋ネックとなった日本語力

	しろは無限大ですと、いう殺し文句を使ってですね、アルバイト先を1件1件確保していきまして。で、10月に入学、11月に入学した学生もいましたけど、概ね3月ごろまでには、それぞれに1つ以上のアルバイト先を紹介することができました。				
67	CS1 課長のご苦勞は大変なものがあったと思います。朝4時に学生たちを連れて行って、1週間仕事ができているかどうかを自分でチェックしに行かれたりですね。あの、やっぱり、我々がアルバイトを、松添さんと私と3人でやって、すごく苦しかった時期にですね、長野さんが私に仰ったんですけど、彼らは、日本に全てを擲って挑戦しに来ているわけで、我々はそれを受入れた、法人が、大学がといろいろエクスキューズは立つかもしれないけど、我々が受入れたんだから。我々が彼らに接するときには、自分の息子だと思って接してくれと言われたんですね。	仕事ができているか チェック 我々が受け入れた 息子だと思っ	紹介だけでなく、アルバイト先まで様子を見に行った 他の学生とは全く違う 意気込みで支援	斡旋で終わらず、継続して見守る必要があった	アルバイト先での見守り
68	だから、それぐらい思い入れがあって、CS1さんはネパールの子たちをいい方向に導こうとされていたので、今回のことは残念ではありますけど。	思い入れ 残念 今回 のこと	支援に力を尽くした 留学継続に結び付 かなかった	特段の支援も退学希望者を足止めさせることはできず	退学希望者への足止め効果 特段の支援
69	退学したいという学生たちがいろいろ出てきてしまったということについては、アルバイトを紹介し終わった後でも、決して彼らが生計を営むに十分な給料をもらっていたわけではないので、その辺りはまあ、僕らが、果たすべき役割を果たしきれなかったのかな	退学 アルバイトを紹介 生計を営むに十分な給料をもらっていたわけ	紹介したアルバイト収入は 限定 生活維持には不足	斡旋したアルバイトに不満	アルバイトへの貪欲さ

	っていう思いがあります。	ではない 役割を果 たしきれな かった			
70	ただ一方で、日本語がある程度日常会話ができるようになった時点で、自分で、日本で生活をしていくためにはアルバイトを自分で探してきて、より給料のいいところ、条件のいいところを見つけていく逞しさがほしかったというのも事実です。	日本語 日 常会話が できる ア ルバイトを 自分で探し て 逞しさが ほしかった	日本語で のコミュニ ケーション が可能に 頼りきった まま 留学 生活の充足	日本語力 向上しても 自立せず	高い事務 スタッフへ の依存
71	なので、ええと、ま、とりあえずひと段落、彼らにアルバイトを紹介し終えたところで、手を離れた、それは本人たちのことも考えていましたし、ま、我々が4月からいろいろな業務が入ったという現実的な理由もあったかもしれないですけど。まあ、あの、残念ですね。ほんとに残念です。	アルバイト を紹介し終 えた 手を 離れた 本 人たちのこ とも考えて	就労の機 会を1度与 えたところ まで 自立 を促した	依存に応 える続ける ことはなか った	特別扱い の恒常化 回避
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>新しい学生獲得への試みにプログラム成功への期待を寄せていた。キャリア支援課には重要任務としてアルバイト斡旋が課せられたが、難航した。ネックとなったのは日本語力の乏しさである。斡旋だけでなく、アルバイト先での見守りまで特段の支援を施したが、より好条件を求めるアルバイトへの貪欲さを満たせず、退学希望者への足止め効果とはならなかった。ネパール人学生の事務スタッフへの依存も目立ったが、特別扱いの恒常化は回避した。</p>					
72	彼らが口をそろえて言うのが、ミスアンダースタANDINGだと。ずっと言っています。あの、我々はこの学校に不満があるわけではない。ただネパールで、聞いていた話とは全く、オポジティブな内容の勉強をさせられている。ネパールではなんか、ビジネスとか、工学とかホテルサービスとか、それぞれ勉強したい分野は違って、日本語を勉強したいという子はいなかったんで	ミスアンダ ースタnde ィング 学 校に不満 があるわ けではな い 聞いて いた話 オ ポジティブ な内容の勉	齟齬 大学 の対応に は満足 留 学事前情 報 実際と 全く違う	学生の不 信は留学 斡旋団体 の不正確 な情報提 供に	斡旋団体 への不信

	すよね。1人1人いろいろ、ま、車に乗 りながらアルバイト先に連れていきな がら、話をしたんですけど。ま、あの、 ビジネスが勉強したいとか、ホテル経 営が勉強したいとか、あの、ITエンジ ニアになりたいとか、色んな夢があっ て。で、本学でそれが勉強できると思 ってた。経済学が勉強できると聞いて 来たんだけど、ここではどうも日本語し か勉強できないみたいんだと、いうの が一番の不満だったということ。	強			
73	後は、あの、日本人が全て英語を話す とっていたと。英語さえ話せれば、 我々はそんなに日本語を勉強しなくて もとりあえず普通の生活はできるもの だと思っていた。ただ A 県に来てみる と、ほとんどの人は英語が話せない し、自分たちはほんとに置き去りにさ れているような感覚であると。英語で 話しても、英語で誰も答えてくれない。 もちろん学校の職員は答えてくれるけ ど、街に行つて英語で話しかけても誰 も対応してくれない。そういうところも 聞いていた話とは全然違うと、いう話 はありましたね。後はアルバイト先も、 見つけるのにこんなに苦勞するとは聞 いていないと。行けばすぐにお弁当を パッキングするような、あの、楽でかつ 高給なバイトがあつて、アルバイトには 困ることはないよつていう話を聞いて 入学したんだよつていうことが。	英語 普通 の生活は できるもの だと思つて いた 置き 去りに 聞 いていた 話と全然 違う 楽で 高給なバ イト 困る ことはない	英語 がで きても日本 では生活 できない 孤独 アル バイトは簡 単に見つ からず内 容、給料に も不満 留 学事前情 報と違う	留学 幹旋 団体の事 前指導は、 都合の良い 情報の みを並べ 立てていた	幹旋団体 の詐欺的 な説明
74	どこがこの情報を発信したか、わから ないです。あの、向こうの幹旋機関が 学生たちにそういうふうガイダンスを していたのかもしれないです。我々 は PR3 学長と AO1 先生がそこでどん	情報を発 信 わから ない どん な話をし てきたのか	留学事前 情報の発 信源不明 現地出張 者の説明	アドミッシ ョンの経緯 が不明	アドミッシ ョンの経緯 不明

	な話をしてきたのかは、知る由がない です。		内容もわ からない		
75	どこかでミスアンダースタANDINGが 起こったんだっていうことをずっと彼ら は言ってたんだえすけど。あの、自分 たちの意見を通すための方便なの か、本当にそういう不幸なことがあった のか、ちょっと私知る由がないです。	ミスアンダ ースタANDING 方 便 本当に 知る由が ない	齟齬があ ったのが 事実か確 認できない 自己弁護 のための 作り話か	事前情報 の実際は 究明はで きず	斡旋団体 の責任追 及
76	退学して自分のやりたい勉強ができる ところに移る、そういう学生が主導して 他の学生を誘っているようなところが あります。どうも転学先の学校を聞く と、あのファッションビジネス学院とか です、あやしげな専門学校の名前 がちよくちよく出てきますし。	学生が主 導 他の学 生を誘っ ている あ やしげな 専門学 校	転学が自 分の意思 とは限ら ない 転学 先 情報も あやふや	集団行動 さらなる 斡旋	集団行動 斡旋団体 のカモ
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>斡旋団体に対しては渡日前の詐欺的な説明やアドミッションの経緯不明などから不信感を持ち、その責任追及を求めている。ネパール人学生は集団行動をとる傾向が目立ち、あやふやな留学目的の下、他者依存で転学を口にする彼らは斡旋団体のカモにされかねない。</p>					
77	生計に困ったっていうのが一番かもし れないし、ここで本学で、4年間の勉強 の見通しが立たないというのと、あと 皆行くから。3つに分かれると思います し。私は、もう、すごくメンタル的に疲 れたっていう人もいますし、私はすごく寂 しいからみんなと一緒にいくんだって いう人もいますし。その辺りは、あの、 教員でそれぞれ個別面談をしていると いうことなので。先生には話したから、 私はもう先生には言いたいことは全部 話したからっていう形で、あまり退学が 決まった後にキャリアに来た学生は、 あまり多くは語らないんですけど。大 体3つぐらいのパターンに分かれるか なと思いました。	生計に困 った 4年 間の勉強 の見通し が立たな い 皆行く メンタル 的に疲れた 寂しい	高給アル バイトを求 めて 進路 変更から 他者につ いて行く	留学目的 があやふ や 他者依 存	あやふや な留学目 的 他者 依存

78	連絡会議に逐一報告するようになってい うお達しが来たことがあるんですけど も、果たしてその連絡会議なるものが いったい何を意思決定する機関なの かもわからないですし、日々報告する ようになって言われて、そんないちいち 報告することはできないのです。	連絡会議 逐一報告 できない 何を意思 決定する 期間なの か	ネパール 連絡会議 何のため の機関か 不明 全て の情報提 供を求めら れた 不可 能	連絡会議 の設立経 緯は周知 されず	不透明な 連絡会議 の設立経 緯
79	あの、どこで意思決定がなされている のか、正直申し上げて今回のことにつ いても誰が責任を取るのか、何でこん なことが起こったのかというのをどこで 検証して、再発防止、或いは今後、こ れからも残っていく学生たちの為にど んなことをしてあげるのがかっていうこと を議論する場が、いったいどこなのか わからないですね。	どこで意思 決定 誰が 責任 検証 して再発防 止 残って いく学生た ちの為に 議論する場 どこなのか	プログラ ムの責任者 が不在 ネ パール連 絡会議は プログラ ムの改善の ために場 ではない	プログラ ム改善を議 論する場 がない プ ログラムへ の責任が 不明確	機能不全 責任者不 在
80	責任の所在と指揮命令系統が、両方 ともネパールの件だけ、正規生の留学 生の話から、別枠のところにおいて いるような気がして、わかりません ね。それが一番の不満ですね。別に、 誰か責任を取れよって言うわけ じゃないんですけど、うん。それを今 回、決して望ましい状況じゃないです よね。	責任の所 在 指揮命 令系統 正 規生 別枠 不満 望ま しい状況じ ゃない	学士課程 教育から 隔離 運営 体制が未 整備 問題 視	次年度へ の接続を 考慮せず	学士課程 における 曖昧な位 置づけ
81	それを、原因を検証して、次、このよう なことがないようにするために、また何 年かしたら南アジアから優秀な留学生 が来てくれるようにするためにはどう すればいいのかっていう議論する場 が一体どこにあるのか。	原因を検 証 南アジ アから優 秀な留学 生が来てく れるように するために	今後の南 アジアから の学生獲得 問題を改 める必要	反省材料 とすることが 必要	PDCA の 必要性 反省材料
82	ま、たぶんうやむやにするつもりなの かもしれないんですけど。結局責任を背	うやむやに 責任を背	問題と責 任を問わ	誰も責任を 取らない	責任の回 避 真摯な

	負いたくなかったんじゃないですかね。その然るべき人に、1人立って指揮命令を行うっていうのを。非効率ですよ。	負いたくない 非効率	ない 改善が期待できない	真摯な反省が期待できない	反省への諦め
83	学生が可哀そうですよね。このままうやむやにする、のでしょうか。あの、重ねて言いますが、だれか減給しろとか辞めろとか言っているわけではなくて、なんでこんな、仕事の進め方をするんですかね。	学生が可哀そう うやむやにする こんな、仕事の進め方	プログラム運営が無責任 学生に対して責任を果たしていない	教育機関としての役職者への不信	役職者への不信
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>連絡会議はそもそも不透明な設立経緯を持つが、責任者不在であり、機能不全に陥っている。プログラムもまた学士課程における曖昧な位置づけにあり、反省材料には事欠かない。にもかかわらず責任の回避に努める役職者に不信感を持ち、PDCA の必要性を指摘しつつも、真摯な反省は諦めてしまっている。</p>					

SCAT 資料⑭：AA2 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言いかえ	テキスト外概念	構成概念
32	これはあの、今現在のネパールを受入れているってところの中で、あの、ま、そういう、ネパールのように、あの、必ず日本での就労を必要とするとか、これ本当はダメなんですけど、必要とするような中国人は減ってきている気はするんですけど。あの、それでもあの、やはり、あるに越したことはありませんから、そういった就労先がですね。なおかつその先、就職先っていうところが、国内で活動するにしても、ある程度、東京辺りとか大阪辺り、関東関西が、もっと受け入れると、数的にですね、ということになってくればですね、必ずとこちらの魅力は減ってくるということはいえるのかなと思うんですけど。	必ず日本での就労を必要とする こちらの魅力は減ってくる	地方都市 アルバイトの確保の限界	不純な留学目的 地方都市の限界	不純な留学目的 地方都市の限界

<p>ストーリー・ライン)</p> <p>本プログラムでは、受入れ学生の就労を期待した不純な留学目的が前面に出るが、地方都市の限界からその欲求を満たせない。</p>					
74	ところが、こちら、本来は、あの、こちらが学生に、こういったビジョンがあって、そういったものに到達するためにはこういった方法が必要なんだっていうことがあればですね、どれだけ学生がいやがろうか、どれだけ学生の負担になるだろうが、そこはやっぱりしっかりとやれることだと思うんです。	ビジョン 到達するために 学生がいやがろうか 学生の負担になるだろうが	プログラムの到達目標 学生に左右されない	学生に併せて到達目標を調整 次年度への引継ぎに苦慮	学生次第に変動する到達目標 修了後の接続
75	ところが、まあ、先日のネパールとかですね。ネパールの学生への授業の在り方とかっていうのを見ていると、ええ、一部の先生が、それが効果の上で問題があるのではないかと懸念を示されたにもかかわらず、あの、その方向で突っ走る、じゃそこの、最終的な成果っていうのはどこに求めるのかっていわれると、一切何も無いっていうところは、これはちょっと、まさに、どの段階でもそうなんですけど、そこの辺りが詰められていないっていうのは大きな問題じゃないかなと思います。	授業の在り方 効果 懸念 最終的な成果 どこに求める 何も無い 大きな問題	カリキュラムへの疑問 プログラムの修了要件が蔑ろ 危険視	学士課程におけるプログラムの曖昧な位置づけ	学士課程におけるプログラムの曖昧な位置づけ
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>プログラムの到達目標は修了後の接続を考えて設置すべきものだが、これを学生の日本語力次第に下位修正させ、結局当初の日本語能力試験 N2 合格を問わなくなったのは失敗であった。</p>					
99	(キャリア支援課について)				
100	位置の上からもなかなか目にしにくいですね。	位置 目にしにくい	キャリア支援室と教育支援課が物理的に離れている 活動が把握できない	キャリア支援室との連携ができていない	キャリア支援室と教育支援課の断絶

101	ただこの間のネパールの学生についてですが、そこがアルバイト先を手をかけて探してきたという経緯を、ある、ですけど、まあ、それは必要であると思うんですけど。あの、その分、日本人の手当とかっていうのは、誰がどういうふうにしたのか、それによってマイナスになっていないのかってところはちゃんと検討されているのか。ま、それは見えないことですけど、不安を感じます。	アルバイト先 手をかけて 日本人の手当 マイナスになっていないのか 不安	キャリアスタッフのアルバイト先 確保 日本人の就職 支援 軽視 か 本末 転倒	キャリアスタッフがアルバイト 幹旋にかかりきり	アルバイト 幹旋にかかりきりのキャリアスタッフ 本来の業務 軽視を懸念
ストーリー・ライン) 事務局内でキャリア支援課は別棟にあるが、キャリア支援課と教育支援課の断絶ということはなく、アルバイト 幹旋にかかりきりのキャリアスタッフの姿は承知しており、本来の業務 軽視を懸念している。					
111	(ネパールについて)				
112	今その、ネパールの学生に対して学長は、個別に面談するという施策を遅ればせながら、やっていますので、その帰趨を見極める必要があると思うんですけど。	学長 個別に面談 遅ればせながら	アドバイザーによる面談 プログラム 修了後に開始 遅すぎる	プログラムの総括をする意志に欠ける	PDCA への意思の欠如
113	夏休みにやっているんですよ。学生は大変ですよ、この時期に。	夏休み この時期	休暇中の呼び出し 学生の負担 不适当	プログラムの計画性がない	プログラムの運営における計画性の欠如
114	とりあえず、多様性が広がるということは評価すべきだと思います。それ以外、何か思いつかないんですけど。	多様性 それ以外、何か思いつかない	唯一のメリット 留学生の顔ぶれが豊かに	従来の中 国一辺倒から国際性を増した	多様性増大を評価
115	じゃあ、どういうふうに、あの、ま1つは、何と言いますか、この対応自体が次のステップ、導かれなければならないんですけど。今、その、次につながっている要素が見えているかどうか。	次につながっている要素が見えているか 特別プロ	継続した学生獲得 プログラムの維持 不透明	プログラムは1回限り リクルートの努力に欠けた	単発のプログラム リクルートへの努力不足

	ネパールでなくても構わないんですけど、ゼロ初級、特別プログラムとして立ち上げたところに、どんどん、コンスタントに入ってきてもらって、	グラム コンスタントに			
116	で、最初に考えた枠組みで学部教育を行うということが出来るか、ということ。	学部教育を行う できるか	学士課程への連続性への疑問	プログラムの学士課程における曖昧な位置づけ	プログラムの学士課程における曖昧な位置づけ
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>ネパール人学生の受入れによって留学生の多様性が増大したことを評価する一方、単発のプログラムで終わったリクルートへの努力不足を指摘する。</p> <p>プログラムの学士課程における曖昧な位置づけ、プログラム運営における計画性の欠如を改善点として挙げるも、PDCA への意思の欠如から期待はしない。</p>					

SCAT 資料⑮ : AA3 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言い換え	テキスト外概念	構成概念
35	(日本語特別プログラムについて)				
36	日本語だけ、語学科目だけを考えればいいのかもしれないんですが、やっぱりこの学校に入学して卒業するという4年間、ちょっと3年次編入は置いておいて、1年生から入ってきたってことを考えた場合は、あの、ここはどうしても日本の大学ですので、日本語メインの授業になると思いますし、ですからそういった面でも本人たちがついていけるだけの日本語力、理解力っていうのを持っていないと、とても厳しいと思います。	卒業 4 年間 日本語メインの授業 日本語理解力 厳しい	日本語による授業 学士課程修了 日本語運用能力 必須	次年度への接続 カリキュラムが課題	学士課程における位置づけ
37	じゃ、その場合に、彼らに対して特別なものをするのかっていうところにも問題が出てくると思うんですけども、それだけのマンパワーでしたりとか、先生方のマンパワーでしたりとか、を考え	特別なもの 先生方のマンパワー 難しい 経営側	4年間の特別なプログラム 人的な余力がない 人件費	プログラムによる特別な手当は1年限り	プログラムの到達目標となる日本語力

	ると、やっぱり難しい部分も、経営側にあるというのも理解しますし。				
38	ただ、日本語が十分じゃない学生を受入れているっていうところを考えると、受入れたからには受入側に責任があると私は思っていますので、あの、簡単にはいどうぞ、入学させますよ、そのかわり後は知りませんよっていうわけにはいかないと私は思うんですよ。	日本語が十分じゃない学生 受入れ側に責任がある	大学の責任 不足する日本語力を補う支援	受入れ後のケアが不十分も 日本語力向上を支援すべき	日本語力向上への支援強化
39	そうすると、そこを考えると、もうちょっと、何かやらなければいけないような学生を受入れているんじゃないかな。何かケアが必要なんじゃないかな。学生の立場になった場合に、ですとか、経営とは全く別の視点で考えた場合には、何かが必要なんじゃないかなとも思います。	何かケアが必要 経営とは全く別の視点	支援が欠かせない 金銭的な負担につながる	金銭的な負担から 徹底した支援は行わなかった	経済的理由 不十分な支援
40	ただ経営側の面で見るとそうはいかないというのも理解はできますし、それは常々私もこの何年間も、自分の中で、ちょっとこうすっきりしないところはあります。	経営側の面 そうはいかない 理解すっきりしない	支援策が 金銭的に限られる 道義的に納得できない	無責任な 受入れをした 役職者への不信	無責任な 受入れ 役職者への不信
ストーリー・ライン) プログラムの学士課程における位置づけを考えた時、到達目標となる日本語力の習得が重要であり、日本語力向上への支援強化が必要であったが、大学の経済的理由によって不十分な支援で終わった。無責任な受入れをした役職者への不信感を持つに至った。					
41	(退学問題について)				
42	あの、語学だけ、日本語が話せるようになったという意味では、私はプログラムとして間違っていなかったというふうに思います。だからこそゼロだった学生が、最後はポスターセッションですつけ。自分の国を日本語で紹介するということまでできるようになった姿を見ますと、日本語の語学のカリキュ	日本語が話せるようになった 語学のカリキュラムとしてはよかった	日本語力向上につながった 語学プログラムとして評価できる	語学プログラムとして高評価	語学プログラムとしての評価

	ラムとしてはよかったんだと思います。				
43	ただ、やはり彼らの中では今後日本でのように生活していくか、この大学で何を学ぶかっていうことを考えた場合に、彼らの中では求めるものがここになかった、というところだと思うんですね。早い時期から、いろいろなところで聞こえてくる中で、彼らが経済を勉強したいとか、そういった話も聞きましたので、ただ、うちはそれは経済の学校ではありませんから、あの、基礎的なものは学べるかもしれません。ただ、もっと突っ込んで学びたいとか、それを生かして日本で就職したいとかっていうところを考えると、それは彼らが求めているものにはそぐわなかったのかな。	この大学で何を学ぶか 求めるものがここになかった	大学カリキュラムに不満 学習意欲が満たせない	教育課程全体への不満	教育課程全体への不満
44	ただ彼らが日本語も学びたい、日本語を勉強したいですとか、日本に留学して日本の大学を卒業したいという目的だけであればよかったのかもしれませんが、あの、そこが、向こうの大学を卒業しているとか、年齢の高い学生さんが来てたっていうところ、も1つあったかもしれませんが、彼らはそれ以上のものを求めていたと思うんですね。その、手に職をつける、技術をつけるっていうところを含めて。であれば、ほかに目が向いてもしょうがないのかなという気がしますね。	向こうの大学を卒業年齢の高い学生さんほかに目が向いてもしょうがない	大卒資格を持つ者他の学生よりも転学希望も当然	入学時から退学予備軍となる学生がいた 背景が大学1年次入学には不釣り合い	入学時からの退学予備軍アドミッションの機能不全
45	要は語学だけをやってきていたので、専門学校と同じ日本語学校と同じと彼らが感じたとすれば、他に目が向くのはしょうがなかったかもしれませんが、	語学だけ日本語学校と同じ	日本語のみのプログラム 日本語学校との差別化なし	大学としての課程を学生に周知できなかった	留学事前情報の周知失敗

46	元々の彼らの日本語レベルを考えると、この1年間の内容というのは、もう、あれが、しょうがなかったとも思いますし、あれがベストだったとも思いますし。ベストとまでは言えなくてもベターだったのかとは思いますが。もうあのカリキュラムはもう、あれ以外はなかったと私は思うんですけど。	日本語のレベル1年間の内容カリキュラムあれ以外はなかった	最善のプログラム日本語重視せざるを得ない	日本語に特化した初年次プログラムを提供	日本語インテンシブプログラム妥当
47	それ以外の教養科目を受けさせようとすると、もっと彼らは混乱していたと思いますし、逆に単位が取れなかったかもしれませんし。あと1年間日本語を集中して学んだっていうのは、私はよかったとは思いますがね。	教養科目単位が取れなかった日本語を集中よかった	日本語による講義科目日本語力がネック進級への影響日本語学習が最優先	2年次以降への接続を考慮日本語力が必要	学士課程における位置づけ日本語力重視
48	ただ残り3年間でここで学ぶっていうことを考えたときに、彼らの中には自分がほしいものがなかった。	残り3年間ここ自分がほしいものがなかった	2年次以降のカリキュラム不足	教育課程全体への不満	教育課程全体への不満
49	ただ彼らにとってみると日本にやってくるきっかけにはなったと思いますし、この1年間でほんとに、伸びてますし。	日本にやってくるきっかけ1年間伸びて	日本留学の窓口日本語力向上無駄ではなかった	渡日の機会提供	渡日の機会提供
ストーリー・ライン) 語学プログラムとしての高評価はともかく、教育課程全体への不満をネパール人学生は持ち、入学時からの退学予備軍を抱えていた。これは留学事前情報の周知失敗によるものであり、アドミッションの機能不全と言える。渡日の機会提供として機能する面が強かった。プログラムの学士課程における位置づけは初年次教育として日本語力を重視したものであり、日本語インテンシブプログラムとしての性格が濃厚だったが、これは妥当であったと判断する。					
50	(仲介業者へのマージンについて)				
51	だから今回の退学って話が出てきたときに、彼らが振り回されているだけじゃないかって、その仲介業者に。どうして誰もそのことをわからせて	退学振り回されている仲介業者	斡旋団体転学を指示されたか	転学が自分の意思とは限らない	他者依存転学斡旋団体

	あげないのかな。というのが一番悔しいですね。				
ストーリー・ライン) 他者依存で転学を口にするネパール人学生は、斡旋団体に振り回されている。					
52	(ネパール連絡会議について)				
53	あれだけ意見が出されたにもかかわらず、そのままというのわたしには理解できない。学生に対してもそれは失礼だと思います。だって全ては学生を思っの先生からのメールじゃないですか。最終的には学校の利益にもつながるってことですけど、まずは学生のことをきちんと考えてあげなければならぬのに。	意見が出されたそのまま学生に失礼学校の利益にもつながる	改善要望 対応せず 大学に利益をもたらさない 学生の不満 解消せず	連絡会議への日本語教師の意見は不採用	日本語教師軽視
54	何だか私、目先のことばかり、学生数っていう、ただその数字ばかりに追われてしまって、大学ってなんなのか、教育って何をしなければいけないのか。いわゆる、今言われているような、質の保証って言われていますけど。大学を卒業、ここの大学を卒業させるっていう、ときに、学校がどれだけのことを与えてきたか、まあそれは与えても受け取る側が正しく受け取らなければ一緒なのかもしれないんですけど、学校がこれだけのことをやっていますよっていうだけのものは、やっぱり、担保しておかないと。	目先のことばかり 学生数 質の保証 学校がどれだけのことを与えてきたか	直前の問題対応に追われる 質より量 教育サービスに疑問	卒業後の出口を考慮しない	出口保証
ストーリー・ライン) プログラム改善へ積極的に発言する日本語教師を軽視する連絡会議は不可解である。					
100	学生受入れるって、日本人じゃない学生、違うところから受入れるっていうと、それなりの、学校も覚悟を決めてお金も投資して、時間も確保して。十分に準備をした上でやらないと、来てからばたばたしたら、私その来た学生	受入れ 学校も覚悟 お金も投資 時間も確保 十分に準備をし	留学生受入れ 負担への認識 不足 受入れ態勢を整えないま	留学生受入れに伴う現場の負担を理解しない 役職者	現場への無理解

	に対して失礼だと思うんですよ。来た時点で、ごめんねまだ何も決まっていけないのっていうのは、それはあつてはいけないことだと思うんですよ。	た上で来てからバタバタ 学生に対して失礼	ま 受け入れてはいけない		
101	だからネパールにしても、そこをしっかりしておけば、もうちょっと違ったのかなっていう。困りますねえ。	そこをしっかりしておけば 困ります	準備不足 対応に苦慮	無計画な 受入れが 退学者を 量産	<u>無計画な 受入れによる退学者量産</u>
102	ただやっぱりネパールも、あれだけまとまって、1つのところから来ていますと、彼らの結束力も強いんですよね。だから、誰かが辞めるってことになれば、みんなじゃあつて流れるところもあるのかな。だから今回辞めるって言うっている学生も、ほんとに自分の本心で、辞めて変わりたいと思っている子が一体どれくらいいるんだろうっていうのは、彼らに聞きたいです。いろんなリスクしよってまであなたほんとに変わりたいの。	まつまって、1つのところから 結束力 誰かが辞める 流れる 自分の本心	個人出願ではない 集団での 行動 個人の 意思が 曖昧に	転学が自分の意思とは限らない	集団形成の習慣化 窓口対応への苦慮
ストーリー・ライン) ネパール人学生の 集団形成の習慣 とそれによる 窓口対応への苦慮 は、これまで 経験したことのない負担 となっている。連絡会議のこのような 現場への無理解 に不満を持つ。					
103	私、まずは、ほんと、今回のネパールを見てて思ったんですけど、敢えてもう日本語だけ、ほんとにできない学生日本語だけ教える別科が必要かな。別科があれば、そこはそこで運営した上で、その先として、うちの大学に入るとか、どうしてもそこで別の大学に行きたい子は別に行かせるとかっていう方法で、にすればいいんじゃないのかなっていうのは。退学率上の問題は出ませんもの。	別科が必要 その先 うちの大学 別の大学 退学率上の問題は出ません	学士課程での受入は無理 他大学への 転学 退学率の上昇は問題	学士課程 入学に日本語力は 必須 別科が妥当	学士課程 入学条件としての日本語力 別科に相当するプログラム
104	JT5 先生が一度教務委員会に仰って	日本語が	日本語力	日本語力	日本語力

	いたのが、うちは日本語がたいして出来なくても4年で卒業できるのがうりになっているからって。あの、やっぱり海外で、大丈夫ですよゼロの子でも、日本の大学卒業できますよっていうのは、そこに飛びついてくる、食いついてくる場所は、事実です。だからやはり、うちがどうしても生き残りたいのであれば、やはりそこはしょうがないのかなってというような印象を私は受けましたが、	たいして出来なくても4年で卒業できる うり 食いついてくる 生き残り しょうがない	を問わず 入学 多くの大学が 入学に日本語力を 課す 学生獲得に有効 不本意	不問による 学生獲得 マーケットの拡大	不問による 学生獲得 マーケットの拡大
105	ただ、やっぱり入ってきてからの学生の生活を見ていると、それではいけないんじゃないかなっていうのを私は感じますし。それから、私も経営側の立場で考えるとあの、受入れなければいけないというのはわかるんですけど、でもやっぱりつついこう、毎日を見ていると、日々の生活とか、4年間の彼らの生活を見ると、やっぱりそちに情が私も移ってしまうので。	学生の生活 それではいけない	日本語ができない学生の 留学生生活 不都合が多い	日本留学の基本条件としての 日本語力	日本留学の基本条件としての 日本語力
106	ゼロでも入れる大学は、ゼロしか来ない大学になると思います。	ゼロでも入れる大学 ゼロしか来ない大学	日本語力を問わず 入学 日本語既修者が避ける	入学条件の緩和による 学生の質の放棄	入学条件の緩和 学生の質への諦め
107	もしそうなったとすればですね。それなりの覚悟を決めて、カリキュラムも変えなければなりませんよ。でも今、カリキュラムは触らないでもゼロの子は受入れている。だからそこでやっぱりギャップが、生じて学生も、やる気がなくなるとか、辞めていくとかっていう。	カリキュラム 触らない ゼロを受入れ ギャップ 辞めていく	日本語ゼロの学生 向け カリキュラムが 乖離 学習 継続不可	受入れ後の ケアが 教務レベルまで 達していない	教務との 連携不足
108	だからもそこはうちちょっと、留学生を受入れるっていうのは、学校もそれ相應の覚悟はいると思います。今回特に。	留学生を受入れる 相應の覚	留学生の 質と量 変質 出来な	入学条件 緩和後の シミュレー	シミュレーション不足

	昔みたいに人数が少なくって、留学生の人数も少なくって、できる子ばかりが来ていた時代ならよかったんですけど。大学が、開学された当初のですね。	悟 人数が少なくできる子ばかりよかった 開学された当初	い学生の大量受け入れ 認識不足	シオン不足	
109	でも今、違いますね。前の学生さんっていうのは少なくて。もちろん不平不満もあったかもしれませんが、やっぱりきちんと自分たちで道を切り開いて、行ったんじゃないかなっていう気はしますけどね。	前の学生さん 自分たちで道を切り開いた	現在受入れている 学生 出口保証 手厚いケアが必須	従来のノウハウが生かせない 学生であることを自覚	経験したことのない負担
110	ネパール残った子たち、ある先生が言われてたんですが、学部生よりもネパールの子たちの方が日本語できるよって、言ってましたけど。ほんとに学部生の中にはできない子がいるので、それに比べればネパールの子たちは頑張ったし、できるようになったとおっしゃっていました。	学部生よりもネパールの子の方が日本語でできる がんばった	従来から日本語力不足の学生を受入れていた ネパール人学生の努力は評価	日本語力の乏しい 学習者への慣れ	日本語力の乏しい 学習者への慣れ

ストーリー・ライン)

日本語力の乏しい学習者への慣れはかねてからあったが、日本留学の基本的条件としての日本語力を問わず、入学条件の緩和を進めたことは、獲得する学生の質へのあきらめでもある。日本語力不問によって学生獲得のマーケットの拡大は果たされたが、これは別科に相当するプログラムであり、学士課程入学の条件としての日本語力を軽視した無計画な受入れは出口保証を持たず、退学者量産に至った。¹⁸⁶

SCAT 資料⑩：IC4の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言いかえ	テキスト外概念	構成概念
50	あまりに手を広げすぎると、かける労力に対して、集まる学生の数、効率っ	人口が圧倒的に多	中国での学生募集	中国は学生募集の	最も魅力的なマー

¹⁸⁶ 下線部で示したコードは、セグメント No.54 及びセグメント No.101 より組込んだ。

	<p>という意味では、人口が何と言っても圧倒的に多い中国を主眼に置いた方が、学生は集めやすいかなとは思いますが。ただ北とか南とか、地域によって微妙に文化の違い、生活レベルの違いはありますけれど、ただし例えば資料は中国語で作れば、北でも南でもどこでも使えるというメリットはありますね。それが例えば、ネパール語に訳さなければならないとか、タイ語に訳さなければならないとかを考えれば、効率はいいでしょうね。で、確かに国の人口が圧倒的に中国は大きい、そこは魅力だと思います。例えば人口の1%しか、日本語を勉強してなくてもですね。分母の母数が大きいですから、当然集まる数は全然違うということになってくるかと思えます。</p>	<p>い中国を主眼に学生は集めやすい資料は中国語で作れば効率はいい</p>	<p>は効率的他に手を広げるよりも負担が少なく、効果が期待できる裾野が広く、留学希望者数に期待</p>	<p>最も魅力的なエリアネパールからの獲得は割に合わない</p>	<p>ケットである中国割に合わないネパールからの獲得</p>
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>海外から留学生の獲得を目指したとき、割に合わないネパールからの獲得にこだわるよりも、最も魅力的なマーケットである中国に傾注した方が良い。</p>					
51	(ネパールについて)				
52	<p>まあ、日本の私立大学のかなりの学校は数集めのために留学生、かき集めているという話が先日見たテレビにもありましたが、そういう傾向も無きにしも非ずなのかなというところで、</p>	<p>数集めのために留学生そういう傾向も</p>	<p>定員充足のための留学生獲得</p>	<p>留学生なくして大学経営は成り立たない</p>	<p>大学経営における留学生の重要性</p>
53	<p>個人的にはネパールの学生非常に礼儀正しい、すごくいい子たちに来てもらっていると思います。ごみとか散らかしたりとかあまりないですね。部屋のきれいさとか、いろんなところから入ってくる噂では、他の国の学生と比べてかなりきれいに見えるみたいですが、</p>	<p>ネパール礼儀正しい すごくいい子 ごみ部屋のきれいさ 他の国の学生と比べて</p>	<p>ネパール人柄はいい 問題行動少ない</p>	<p>これまで受け入れていた留学生はトラブル、問題行動が多かった</p>	<p>目立って素行優良</p>

54	今日もちょうど正規生を集めてのミーティング昼休みにやりました。で、すでに3回ぐらいミーティングで説明していることを知らなかったとあって、言ってきています。	3回ミーティングで説明知らなかった	繰り返し実施した説明理解していなかった	これまで受け入れてきた学生とは理解力に差がある	指示伝達の難しさ
55	彼ら初めあまり日本語はあまり、初期だったので英語の資料も作っていたんですね。で、しかも私の下手な英語でも説明してますけど、うちはアメリカ人のスタッフが、ミーティングに行って、ネイティブの人がきちっとした英語の資料を配った上で、彼が英語でしゃべってくれている。でも、あれわからなかった。「ほらこの時配ったよね、この資料。」「ああ」とか言っているんです。	彼ら初めあまり日本語は英語の資料英語でしゃべってわからなかった	日本語力が不足英語で説明理解していなかった	情報処理能力に問題があるか	情報処理能力への疑い
56	だからたぶん、そこは文化の違いだと思います。同じアンケート形式でアンケート取ったとしても、たとえば日本人の、欧米の学生がチェックして答えられるもの、かなり時間かかります。文字にあるものをどう読み込んで、例えば日本人はそういうアンケート形式慣れているので、あ、チェックすればいいのかな、イエスノー答えればいいんだ、あこれは三択だな、とか。あとはフリースペースに書き込むっていうのに慣れていない。だから、かなり一般の日本人学生よりは英語できているんですけど、ただしその情報を読み込んで、消化しなきゃいけないところ、慣れていないのかな。	文化の違い日本人学生よりは英語できている情報を読み込んで、消化しなきゃいけないところ、慣れていない	原因は文化の違い英語はできる情報獲得技術が不足	語学だけでなく、情報獲得技術を身につけさせることが、留学支援に必要	情報獲得技術の習得支援
57	彼らは大学卒業の人かなりいるんですけど、あの、いわゆる平均的ベシツクな教育レベル、国全体、一般的な国民の教育レベルから違うのかな、	大学卒業の人一般的な国民の教育レ	国での教育の質同じではない？	学生の留学前に受けた教育を知る必	留学事前教育とのアーティキュレーション

		ベル 違う のかな		要がある	ンの必要 性
58	あとは日々のそれぞれの国における情報消化しなくてはいけない量。日本人は無意識に一日のうちにもものすごい情報を処理していると思うんですよ。それがあの、ネパールとか、もっと行ったらミャンマーとかですね。になると、たぶん、一日の中で、どれぐらい情報を処理したかとなると、あれ、NHKの何かで、今日一日で、白熱教室かな、それこそアメリカとかイギリスとかの学校とかでやってる授業の中で、今日一日あなたどれぐらいイエスノー、赤白黄色とかどれぐらい選択しましたかって聞いたときに、すごい数、100とか、3ケタの数字を挙げた学生がいたんですね。たぶんネパールはそういうことはないだろうと。	日々 情報消化しなくてはいけない量 日本人 ものすごい情報を処理ネパール ということはない	生活 情報量 日本は多い ネパールは少ない	与える情報量が多すぎないように配慮する必要がある	情報量のコントロール
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>大学経営における留学生の重要性が高まる中で試みられたネパールからの学生獲得であった。彼らの日本語力は乏しく指示伝達の難しさに悩まされるものの、目立って素行優良であった。ただし情報処理能力の不足が疑われることから、日本語力と共に情報獲得技術の習得支援の必要性も指摘している。またこれと関連して、留学事前教育とのアーティキュレーションの必要性も一考するとよい。オリエンテーションでは情報量のコントロールをするなどの配慮もすべきである。</p>					
62	あとは、えー、特にネパールの学生配偶者呼び寄せている。で、配偶者も週28時間なんですよ。で、いつ配偶者来るかは、今日も1人の学生がとっても嬉しそうに、彼かわいかったんですけど、「手続きしてるんです」「いつ来るの」「それまだわからないんです」。でも、嬉しそうなんで。「奥さん来るの、じゃ、うれしいね。」っていうのはミーティング前にちょっと話したんですけど。ま、何人か呼び寄せている。で、ネパ	配偶者呼び寄せている 配偶者の労働時間 学校は具体的に指導しなかった ネパール学生は既婚者が多い	配偶者のアルバイト 学校の管轄外 事前の注意喚起 ルールの徹底	配偶者への指導の必要性を感じている 新たな負担	配偶者問題 新たな負担

	<p>ールの学生以外でも、実は中国の学生とか、呼び寄せている学生もいるんですね。ただし配偶者の労働時間については、ま、配偶者ってことで学生ビザで来ているんじゃないので、学校は具体的には指導しなかったんですが、今回特にネパールの学生は既婚者が多いということで、もう一度リマインド、きちんと、伝えたほうがいいのかなと。その辺りとか。あとは雇用確認書出しなさい。</p>	<p>きちんと、伝えたほうがいいのかな</p>			
63	<p>あとは自転車の保険入ってねって話もしたんですよ。今の日本の中でもありますけど、小学生が自転車に乗って、おばあちゃんにぶつかっちゃった。おばあちゃん転んで、植物人間になっちゃったっていうときに、加害者小学生なんですよ。ただし保護者が、5千万とか、請求されるんですね。あたし調べた中では、短大講師にぶつかったケースがあって、短大の先生が植物人間状態になった。で、たしか7千万請求されているんですよ。で、こういう金額具体的に黒板に書きました。こんな請求することがあると。で、皆さんはちゃんとルール守って、乗っているとは思いますが、万が一、子供が飛び出してきたり、で、保険はインターネットで入ると年間安いので、4千円とか、5千円とかでカバーされるんですよ。で、これはみなさんがけがをしたときの保険は当然カバーされますけど、自転車と歩行者だと自転車が加害者になってしまうんですよ。で、歩行者に対して賠償金、弁償金払わないといけない。こんな、日本でこんな金額、請求されるケ</p>	<p>自転車の保険入ってね 賠償金、弁償金 今までそんな案内したことない</p>	<p>自転車保険 日本の事情を紹介 初めての試み</p>	<p>緊張感、危機感を与えることで、安全面での問題を喚起したい 乏しい留学事前指導</p>	<p>生活面での危機意識の涵養 乏しい留学事前指導</p>

	ースがあります。だからぜひ、インターネットで調べて保険に入ってくださいねと、今までそんな案内したことないです、実は。そこも、案内したりしていません。				
ストーリー・ライン) 年齢層が高いことから、これまでの学部留学生ではあまり表面に現れなかった 配偶者問題 を抱える。また 乏しい留学事前指導 であることから、 生活面での危機意識の涵養 を自らの役割として意識してきた。					

SCAT 資料⑰ : IC5 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言いかえ	テキスト外概念	構成概念
57	(日本語特別プログラムについて)				
58	やはり学生獲得のために私はやるしかないと思うんですけど。やはりその、やるからにはもちろん、そのプロセスがあって、先を見据えたプログラムを作らないといけないわけなんですけど。	学生獲得のため やるしかない先を見据えたプログラムを作らないといけない	学生を集めるために必要な計画性のある	定員充足が無計画な学生獲得の免罪符	免罪符 定員充足
59	でも結局ネパール、いきなり5月6月に行って入試って決まって、で、それでも何回か会議でもこれどうしますかっていう話し合いをやってきたんですけど。やっぱりその、全体像、何のためにこのプログラムをやるのか、プログラムの最終目標とかですね、責任者、統括者、それがやっぱりなんか話し合っても見えなかった。	いきなり何のためにこのプログラムをやるのか 統括者 見えなかった	突然の開始 統括者不在	責任者不在が短絡的な運営の要因	責任者不在 短絡的な運営
60	そこがやっぱり今いる学生たちの先もちょっと私見えない部分もありますし。	学生たちの先も見えない	ビジョンが示されない	ディプロマ・ポリシーへの無関心	ディプロマ・ポリシーへの無関心

61	もちろん来年度募集の段階でも今みんなわからない状態で募集要項を作っているですね。また話し合いをするんでしょうけど、やっぱりだれが責任者なのかっていうのがやっぱりわからない部分で、その連絡会議とかいろんな、もちろん各課室も受入れに、動いてはもらっているんですけどやっぱり、全体像が見えない中で動いてるっていうのが動きにくい部分もありますし。ちょっと、先が正直私は見えない部分がありますね。	来年度募集わからない状態動きにくい	プログラムの今後の見通しが示されない現場スタッフの混乱	一過性の獲得戦略現場の不满	一過性の獲得戦略現場の不满
62	一生懸命学生たちは勉強やっているんだろうとは思いますが、いろいろ、学生指導の部分でも、少しずつ、日本語もほんとに上達していることはわかりますし、んー。ただ彼らの2年後、3年後、卒業っていうところが想像、私はあまりつかないですねえ。	一生懸命学生たちは勉強やっている彼らの2年後、3年後、卒業っていうところが想像、私はあまりつかない	学生の努力 学生の将来像が見えない	次年度への接続	学士課程における位置づけ
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>A 大学では定員充足が免罪符となる。ディプロマ・ポリシーへの無関心と学士課程における位置づけの曖昧さからわかるように、本プログラムは一過性の獲得戦略に過ぎず、実質的には責任者不在による短絡的な運営となったが、これに振り回された現場の不满は大きい。</p>					

SCAT 資料⑱ : IC7 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言いかえ	テキスト外概念	構成概念
122	今年の2014年度の秋学期は、ほんとに募集要項送るぐらい、になると思うんです。だって今説明会という話も出てないです。んー。ちょっと人数はどれぐらい募集したいとか。	募集要項送るぐらい説明会という話も出てない人	説明会の計画もない目標も明示されない	計画性のない留学生獲得	計画性のない留学生獲得

		数はどれぐらい募集したいか			
123	実はネパールも今同じですけど。ネパールに手数料払っているんですね。1人10万円。でも、中国には、中国の方が物価が高いし、そのわりに5万円。でも中国にもし10万円ほんとは出すと、今より多く来るんですよ。	ネパール 手数料 一人 10 万 中国の方が物価が高い その割に 5 万円	ネパールと中国との物価 仲介手数料のバランスが悪い	ネパール 偏重 中国のマーケットとしての展望 仲介手数料の効果的な活用	ネパール 偏重 中国の展望 仲介手数料の効果的な活用
124	もし中国から来てもらおうとネパールから受け入れるよりだいぶ対応しやすくなるというか、ネパール語ができるスタッフもいないし、あくまでも漢字圏なので、なんとなく、いやゼロ初級であっても、なんとなくできそうな感じが。なんで近い、なんで。	中国から来てもらおうとネパールより対応しやすい スタッフ 漢字圏 ゼロ初級でも	教育、支援はネパールよりも中国の方が容易	より日本留学に適しているのは中国より日本語習得に適しているのは中国人	日本留学に適した中国 日本語習得の速さ
125	中日の関係というのはあるでしょうが。ネパールがあるから中国はもういいという考えは、危ないですよ。少なくとも最近日中関係が悪いので、募集はあまりできないですけど、でも関係維持はしないと、ほんとに学生がいなかったら、やっぱりお願いしないといけないのです。	ネパールがあるから中国はもういいという考えは、危ない 日中関係 関係維持	政治環境が悪くとも、中国軽視は学生獲得の上で得策ではない	日中関係の近況から見切りをつけた中国マーケット	政治的状況見切りをつけた中国マーケット
126	今中国もお金持ちも多くなってきたし、昔、中国の留学生いろいろあったんですけど、お金がないとか、なんかやっとな最近少しずつ良くなってきたと、経済的に。なってきたのに、また、また貧乏なところっていうか、経済に困っているところでまた最初からやらないといけない。	中国もお金持ちも多くなってきた 経済的に困っているところでもまた最初からやらないといけ	経済力が乏しい国での学生募集は苦勞が多い 過去の苦勞を反復する	経費支弁能力の重要性 受入れ前からわかっていた多大な苦勞	経費支弁能力の不足 当然の負担増大

		ない			
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>現在の A 大学は計画性のない留学生獲得を行っている。政治的状況から見切りをつけた中国マーケットだが、むしろ日本語習得の速さから言っても日本留学に適しているのは中国である。経費支弁能力の不足しているネパールを偏重しているが、支援にあたる教職員は当然の負担増大に見舞われており、仲介手数料の効果的な活用とはなっていない。</p>					

SCAT 資料⑱：IC8 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言い換え	テキスト外 概念	構成概念
100	(ネパール学生の獲得について)				
101	テーマになってしまうんですが、準備不足ですね。もちろん、通常の場合は、通常業務にしていだきたいんですが、それは初めてやっている時だからこそ、いつも以上に準備する必要があるでしょう。	準備不足 初めてい つも以上 に準備す る必要が ある	計画性なし 新規開拓	留学生獲 得への緊 張感がな い	留学生獲 得への緊 張感
102	それにもかかわらず、うちの通常のスケジュールよりも、遅く、そういうプログラムの準備を始めたんです。といったときに、あの、「短プロ-欧米」プログラムの、2013 年秋学期の準備をほぼ終わったところで、同じ、9 月に入学する予定の学部生の話が出てきたんですね。半年遅れていると思うんですね、せめて。そこですよ。いや、もっと、もちろん細かく言えるんだけど、そこでしょう。新しい国だから、ネパールだから。	半年遅れ ている新 しい国	新しいマー ケット 無 謀なスケジ ュール	獲得のみ をフォーカ ス	定員充足 以外蔑ろ
103	郵便遅れるとかそんな。準備さえすれば、何か 1 週間かかるのか。やったことがないから 1 週間程度でしょうけど、実は 2 週間かかってしまった。それは大丈夫でしょう。準備さえすればその必要な時間を、取りさえすれば。	郵便が遅 れる 準備 さえすれば	郵便事情 言い訳に ならない	アドミッシ ョンに関する シミュレー ション不足	アドミッシ ョンに関する シミュレー ション不足

104	それはちょっと振り返れば、委員会資料としても出させてもらったんですが、このスケジュールで入試、在留資格認定証明書の発行から、入学金の確認までのスケジュール。この通りに行くとしたら、オリエンテーション間に合いません。と言ったんですね。それでも、ま、結局、そのスタートはもうすでに遅くなったので、そこからすごく早目に、向こうまでも苦労させなければ、もう、その、入学すべき時期には間に合わないということがわかった上で全てしないといけないのは、ちょっと残念なところだと思うんですね。全て遅れたんですね。半年ぐらい遅れたんですね。	オリエンテーション間に合いません 全て遅れた	学年暦を考慮しない アドミッションの混乱	無理のあったアドミッション・スケジュール	無理のあったアドミッション・スケジュール
105	で、確かにですね。すでに間に合っていない。上手くいくはずがない。学生、がもう、とっとうまくラッキーになって、これから一番理想的なスケジュールで動いていても、間に合わないという、前提で、仕事するのはあんまり望ましくないんですね。おもしろいですね、なんか。	上手くいくはずがない あんまり望ましくない 面白い	初手から失敗 不愉快 笑うしかない	現場スタッフによる上層部への強い不信感	現場スタッフによる上層部への強い不信感
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>かねてより留学生獲得への緊張感を欠いていたが、ネパールからの初めての受入れにおいても定員充足以外蔑ろであった。アドミッションに関するシミュレーション不足であり、無理のあったアドミッション・スケジュールは、現場スタッフによる上層部への強い不信感を招くことになった。</p>					

SCAT 資料⑳ : IC9 の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言い換え	テキスト外概念	構成概念
72	出張も、そんなに多くはないと思うんですけど、行った後に。たとえばネパールとかも実際、今回初めてネパールを開拓して、たくさん学生さんを送ってもらったけれども、やっぱり向こうの協定	現地に行くと、担当となれば、お互い会ったことも	面識がある者が連絡を担当するのがよい	顔がつながることの安心感	派遣元機関との人脈構築

	校というか、B校とかと連絡を取るの は全然行ったことも会ったこともない 人が、IC8がずっとやってたとかです ね、なんか例えばそこで現地に行っ た、IC8が行ってて、こっちに帰ってき て、ネパール担当となれば、お互い会 ったこともあるし、後ずっとやり取りも しやすいと思うんですけど。	あるし、や り取りもし やすい			
73	ネパールの担当が誰なのか、みんな 分からない。担当をある程度決めてし まって、ネパールはIC8と誰々、ていう 形で2人ぐらい、主と副とで決めてお けば、主の人がいないときでも副は状 況を把握しているので、なんかそうい う担当を決めておけばいいんじゃない かなと私は思いましたけど。	担当が誰 なのか 主 と副とで	協定校別 の担当・責 任の明確 化 2人組 み体制	個人に頼 らない組織 づくり 責 任の所在	個人に頼 らない組織 責任の所 在
74	短プロは交流がするって決まっている からいいんですけど、ネパールに関し ては正規生だから学生募集は入試が するのかなーとか。じゃあの、学生の 情報入力とか、どこがするのか、結局 最後までコンピュータに登録されてい なくて、ぎりぎりになって誰かが入力し たんですけど。新しい業務が入ってき たときに、最初にある程度決めてしま っていたらいいけど、何も決まってい ないまま初めて。ことが進みながら決め ていけばいいんですけど、それもない ので、そういうのがちょっとやりにく いですね。私もまだよくわからないこと が多いので。実際私がなんでこうしない のかなって思うことも理由があるのか もしれないけど。	ネパール 何も決まっ ていないま ま やりに くい	初めての 国と地域 システム化 されていな い 混乱	十分な準 備を経て のスタート ではない 命令系統 の未整備 による現場 の混乱	見切り発 車 命令 系統の未 整備によ る現場の 混乱
75	私今まで補助職員でやってたときは現 場の仕事しかしていなかったんで、 今、その会議とか出て、よくわからな	皆さあ 決 まっていな いことも多	誰も正確 に状況や 問題を理	交流業務 の複雑さ 問題先送	交流業務 の複雑さ 問題先送

	<p>いところ、どうなっているのかなっていう、一体これはどこがやっているのかわからないし、聞いても皆さあっていますね。なんか、こう、決まっていなことも多いんですね。現場はまあ楽しいですけども、まあ組織としていろいろすると大変なこととか、いろいろ決まらなかったり、あると思いますね。</p>	<p>い 組織として大変な</p>	<p>解していな い たいへんな組織</p>	<p>りの体質</p>	<p>りの体質</p>
<p>ストーリー・ライン) 海外からの留学生獲得においては、派遣元機関との人脈構築が欠かせない。しかしネパールに対しては責任の所在が不明確であった。望ましくは主担当とその補佐役とを設置して、個人に頼らない組織とすべきだ。 見切り発車で始まったネパールからの受入れは、その後のケアも命令系統の未整備による現場の混乱に悩まされた。 総じて国際交流業務は複雑であるが、問題先送りの体質から、改善はなされないままである。</p>					

SCAT 資料②①：BS の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の 語句	その 言い換え	テキスト外 概念	構成概念
54	<p>ネパールの学生が来る前は、ま S さんがいたころは、必ず昼間は売店にいましたから。1 時間ぐらい。忙しいんで。そこで顔見知りになった学生さんがほとんどですよ。日本人の学生さんもそうですけど。それで、あと、途中で会ったときに、だんだんだんだんこんにちはって言うようになって、だんだんだんだん親しくなって。向こうからも話しかけて来る学生もいて。</p>	<p>売店 顔見 知り だん だん親しく</p>	<p>日常業務 接点があ る</p>	<p>交流の機 会豊か</p>	<p>豊かな交 流の機会</p>
55	<p>あとは、やっぱりアパートの申込みとか。そういう時に話をして、親しくなったり。あとは、なんか、延滞とかしたときに連絡して。そういうので。</p>	<p>アパートの 申込み 延 滞</p>	<p>住居の幹 旋 住居問 題の解決</p>	<p>住環境の 悩みが多 い</p>	<p>住環境問 題</p>
56	<p>ネパールの学生はやっぱり、いろんなことを聞いてくるんですね。何て言うんですかね。いろんなこと、今アパート</p>	<p>ネパールの 学生 いろ んなこと</p>	<p>ネパールの 学生は 他の学生</p>	<p>支援、相談 相手が必 要 相談相</p>	<p>相談相手 の重要性</p>

	<p>借りていますけど、ガスコンロとか、洗濯機はとか、いろんなこと言うわけです。じゃ、電気屋に買いに行けばいいって、なるわけです。安いのが、とか。じゃ、リサイクルショップがあるから見に行きなさい。一緒に行ってくださいって。何で一緒に行かなきゃいけないんだって、そう言いながらも一緒にこう見て回って。それから移るとなったときに、いつ暇ですかっていうから、何だって言う。今度荷物を。荷物は運送屋頼めって。いやお金。そりゃお金はかかるさ。それで、寮の管理人さん軽トラ持ってるから、その人に頼めって言って。で頼んで断られたっていうから。じゃ、帰りがけに積んで行ってやろうかって言って。そして、泉町に今 10 人ほどいますけど、そこに運んでやって。で 1 人運んでやると、後言ってくるでしょう。やかましい、自分たちで自転車で持って行けて。いや自転車じゃ布団とか持って行けない。大丈夫。後ろに積んで歩いて持っていけて。いやあ。じゃ、帰りまで待っておけて、ね。</p>	を聞いてくる	と違う 支援を求め 相手に	手に欠ける現状	
57	<p>やっぱり、最初来たころは、海が見たいと言いに来るんですよ。それで何人が連れていって。寒い時だったんですけど、じゃばじゃば中に入っていたんですよ。で、写真を撮りまくって。海を見たことがないんですもんね。だからもう、子供と同じですね。寒いだろうというんですけどね。いやもう、みんな。やっぱり日本に来ているから、なるべく経験をね。</p>	海がみたい 子供と同じ 日本に来るべく経験を	日本での生活支援 大学の学びとは別に 豊かな体験	授業外の日本社会 体験も学生満足に 欠かせない	日本社会との接点 学生満足
58	<p>そうしたら今年の正月は、いつも鬼火</p>	正月 鬼火	地域社会	地域社会	地域社会

	<p>をするんですね自治会で。自治会で世話役やっているんですが。そうしたら来るっていうから。あの時は6人ぐらい、乗せていって。そして一緒に朝から、山に行って竹を切って、昼2時からいから燃やすわけです。近所の子どもたちも来て、餅を焼いて。で、大人はビールから酒から。餅だけじゃなくて酒の肴も用意して。そうしたら、そこで、酒飲んでわあわあ言って。また来年も来るかって。活躍するんですもんね、彼らは。いろいろ運んで。地域交流。やっぱりそういうのも、いろんな機会があれば。ちょうど僕の従兄が自治会長をやっているもので。連れてくるけどいいだろうかと言ったら、いいぞ連れて来いとか言ってですね。なかなか日本にいても、あの体験できないようなことが。来たら一生懸命働くものだから、みんなもう喜んで。かわいがるんですよ。どっから来たんだって。日本語だいたいわかるから大丈夫って。話しますしね、わいわいやってまして。来年も来るかって。</p>	<p>自治会 活躍 地域交流 日本語 だいたい わかる</p>	<p>との接点 伝統業体 験 ある程度 の日本語 力が備わったから こそ</p>	<p>に溶け込むためには日本語 力が必須</p>	<p>への浸透 日本語力の重要性</p>
--	---	---------------------------------	--	--------------------------	----------------------

ストーリー・ライン)

住環境問題への対応からネパール人学生とは豊かな交流の機会を持つ。相談相手の重要性を意識し、彼らが日本社会との接点を得られるよう努めた結果、学生満足につながったと自己評価する。地域社会の一員となる上で問われる日本語力だが、この点では本プログラムは語学プログラムとして高評価できる。

68	<p>プログラムの2年目がいないんですね。ネパールの学生はですね。やっぱりですね大変ですよ。向こうで聞いた話と違うと。だから、アルバイトは週28時間ありますよ。それから奥さんも呼べますよ、とかいろいろな話を聞いてきているわけですよ。</p>	<p>プログラムの2年目が ない 向こうで聞いた話と 違う アルバイト 奥</p>	<p>プログラムは1回限り 留学事前情報との 違い 就労の機会提供 家族の</p>	<p>事前情報と実際との ギャップ</p>	<p>事前情報と実際との ギャップ</p>
----	--	---	---	-----------------------	-----------------------

		さんも呼べ ます	呼び寄せ		
69	だから彼らは日本語の勉強もそうだけでも、僕が考えるに、やっぱりその、一番最初の 150 万ぐらいのお金っていうのは、お父さんお母さんから、ほとんどはローンを組んでやってきているんですね。そして、2 年目以降のは自分たちで一生懸命アルバイトをして、それでいくらか授業料も払って。ていうような考えてできているのがほとんどだと。	一番最初 ローンを組 んで 2 年目以降 アルバイト	入学金 借 金をして準 備 日本で 働きながら 学ぶつもり	経費支弁 能力に欠 ける	経費支弁 能力の欠 如
70	ところが来てみたらなかなかアルバイトがない。ま、本人たちの日本語のあれもあるわけですけど。彼らは彼らなりに、一生懸命今でも、夜中の 3 時まで働いている者もいるわけですね。そうすると、なかなか勉強の時間がない。寝る時間がないとかですね。なかなか学費を納めるのも大変だと、いうようなことで、真剣に悩んで。それで移ろうかという話も。何人かと話しましたけど、	なかなか アルバイト がない 日 本語のあ れ 勉強の 時間がない 寝る時 間がない 移ろう	日本語力 不足 アル バイトの機 会が乏し い アルバ イト中心の 生活 勉強 が疎かに より高給な アルバイト を求めて 大都市圏 へ	アルバイト での現金 収入を夢 想 不純な 留学目的 地方都市 の限界	不純な留 学目的 地方都市 の限界
71	やっぱり、できれば日本語を勉強して、日本の会社にとっているんですけど、それはなかなか難しい。ま、中には日本語をして、戻って、自分で起業して日本語を生かして頑張りたいと考えているのもいるんでしょうけど。	日本の会 社に 難し い 日本語 を生かして	日本での 就職の可 能性は乏 しい 日本 語を使った 職を期待	学生の目 標と大学 出口保証	出口保証
72	ん、しかし、そういう人間ばかりじゃなくて、やっぱり、日本に。勉強もそうだけど、勉強よりも働きに。そういうふうに考えて来た子もいるみたいなんです。そうすると、そういう学生につい	勉強よりも 働きに A 県ではや っていい	就労目的 での渡日 地方都市 では目的 を満たせな	地方都市 での乏しい 就労の機 会 大都市 への憧れ	就労の機 会 大都市 への憧れ

	ては A 県では、やっていけないと。		い		
73	そうすると、あっちこっちいるわけですね。東京だ、大阪だ、福岡だとか、仙台だとか。そっちの方からいろいろ情報が入ってくる。そうするとそこではアルバイトがある。	あっちこち情報が入ってくる	日本在住のネパール人ネットワーク 就労情報を入手	大都市へ牽引するネパール人ネットワークの存在	ネパール人ネットワーク 大都市への誘導
74	何で自分たちにはないって、言うわけですよ。ここではアルバイト、スーパーのレジとか、今の語学力じゃ無理だろうと。彼なりに頑張ってきてはいるけれども、授業料も払わなければならないとなると、考えてっていうのがほんとの部分でしょうね。それでなかなか移るのも難しいみたいで。どうなるのか。	今の語学力じゃ無理移るのも難しい	日本語力が可能性を閉ざす簡単には進路変更もできない	日本語力が日本での生活を担保	留学要件としての日本語
75	大都市は、言うんですよ。収入も多いかもしれないけど、行くところがね、大学とか専門学校とか言うんですけど。例えば専門学校は街中にしかないのが普通だと。大学は端にあるけど、専門学校では、駅の前とかそんなところにね。そうすると、アルバイトにしても、ここより高いかもしれないけど。出ていくのも多いよと。だから生活としては、楽になるかという、そうじゃないかもしれない。よく考えないって。相談に来た子には言っているんですよ。	大都市 収入も多い 出ていくのも多い 相談に来た子には言っている	高給のアルバイトを熱望 大都市のデメリットとは目を向けない 物価が高いことを指摘	情報の吟味はせず、都合の良い話に流される傾向	熟慮のない進路変更
76	ほんとのところはわからなかったですね。何のために彼らは来たのか。そういう話を聞いたんです。日本人では考えられんと。結婚したばかりで、奥さん残して、勉強に来るって、考えられん。小さい時から知り合いやら家族がインドやオーストラリアや、あの、行くことに、周りがほとんどそういう形で行っているから、よその国に行くことに、日本	ほんとのところはわからなかった 何のためによその国に行く 抵抗感がない 目的意識 事前	留学の目的が不明 ネパールでは国を越えての移動が珍しくない 周至な準備がない	深く考えずに留学を選択 国外移動に抵抗感が薄い	安易な留学選択

	人と違って、抵抗感がないんですよ。周りがそうだから。だからやっぱり、目的意識とか、事前の情報とか、しっかりどうなのかということ。	の情報	ままに出国		
77	今まで来ていた韓国とか中国とか、アメリカとか、台湾とか。経済力がまったく違うんです。そういうところの学生はやっぱり、金銭的なところはあまり苦労せずに、勉強したり遊んだりできるんでしょうけど。	韓国 中国 アメリカ 台湾 経済力がまったく違う 苦労せずに、勉強したり遊んだり	これまでの留学生の出身国 経済力は乏しい	経費支弁能力を考慮した支援が新たな課題	経済支援強化
78	今後その、東南アジア、向こうの方ですと、逆ですから。あまりにも物価の差があって、そういうところから来る学生さんについては、やっぱりどう対応すべきなのかということも。日常生活面から考えてですね。やっぱり大学としては受け入れ態勢をしないと。やっぱりこういう形になってくんじゃないかなと、そうすると、もう次から来ないことになってしまうし。	東南アジア 物価の差 どう対応すべき 生活面 受け入れ態勢 次から来ない	自国との物価の違いに苦労する学生たち 継続した受入れ 経済的支援が欠かせない	多大な奨学金の設置が、ネパールの継続した学生獲得に必須	奨学金支給 ネパールからの学生獲得
79	何て言うかな。大学としても留学生に限らず、日本人の学生もそうなんですけど。やっぱり大学に入った以上は、大学としては大事な子どもを預かったというような認識っていうのが必要だろうと思いますしね。そうすると、それに対してやっぱり、職員もそれなりのサポートをしていくという考え方にならないと、学校としては成り立って行かないんじゃないかな。	大事な子どもを預かった 職員もそれなりのサポートを 学校としては成り立っていない	受入れの責任 職員の自覚が不足 受入れ態勢の構築に必要	プログラム支援のための職員の位置付けが不明確 職員の積極的支援が乏しい	プログラム支援のための職員の位置付け 職員の積極的支援
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>大量の退学者を生み出した原因は就労の機会を保証した事前情報と実際とのギャップにある。就労という不純な留学目的を満たそうとしたとき、地方都市の限界を感じたネパール人学生は、就労の機会を求め、大都市への憧れを抱くようになった。これを助長し大都市への誘導役を果たしたのは</p>					

ネパール人ネットワークである。今回多くの退学者が熱慮のない進路変更を求めたが、そもそも安易な留学選択をしており、留学要件としての日本語も持たず、経費支弁能力の欠如した状態で渡日を決めている。卒業後の出口保証もこれでは覚束ない。

ネパールからの学生獲得のように、経済力の乏しい国からの留学生獲得においては奨学金支給といった経済支援強化は必須となる。またプログラム支援のための職員の位置付けを明確にし、その積極的支援を促すことも課題である。

89	(ネパール人学生の扱いについて)				
90	はっきり言ってですね。学生たちは日本語の先生たちについてはものすごく良く言うんですよ。だから先生と、我々だけです。もうはっきりしているんです。	日本語の先生ものすごく良く言う先生と我々だけ	日本語教師 信頼厚い ビジネス・スタッフも同様	語学と住居については保証できた	学生による語学プログラムとして高評価 住居問題の解決
91	職員は信じてない。してくれないって。対応してくれない。それはもうはっきり言いますよ、何人も。先生たち、M先生とかY先生とか、K先生とか、私も名前を覚えたけど、良く出てきますから。よくしてもらっていると。それはもう言ってますね。ほんと職員さんは信じてないんです。何もしてくれないと。	職員は信じていない何もしてくれない	大学職員には不満が強い 支援するのは教師とビジネス・スタッフ	学生支援への強い自覚	支援への自覚 日本語教師とビジネス・スタッフのみ

ストーリー・ライン)
 プログラムにおいては、学生による語学プログラムとしての高評価を得た一方、住居問題の解決もなされた。しかし学生支援への自覚は日本語教師とビジネス・スタッフのみにみられた。退学者が多く、総じて学生満足につながらないプログラムだったと評価せざるを得ない。

SCAT 資料②：BC の当該セグメントから

no.	テキスト	注目の語句	その言いかえ	テキスト外概念	構成概念
8	それで、去年の秋に6人の採用を、やりました。これはですね。説明の、受け止め方によっては、ネパールのために採用したんだと、というような理解でございませうけど、私はそういう、あの、判断はしてない。これは先行投資だと思っています。これをその、今まで強かつ	6人の採用 先行投資 日本語 さらに、強化 うちの強み	日本語教師の採用 プログラムに限らない 日本語教育に自信 日本語教	日本語教育を高く評価 ウリにしたい	日本語教育への高評価 大学の宣伝材料

	た日本語の、いわゆる、特長をですね、これをさらに、強化していくということが、うちの強みを認識をしてもらう大きなあれではないかと思います。		育の充実が狙い		
ストーリー・ライン) 大学の宣伝材料として生かそうと言うまでの日本語教育への高評価を寄せる。					
30	(国際交流センターについて)				
31	十分、その、働き、個々の職員の働きがしっかり、その、観察されていないのかなど。	個々の職員の働き観察されていない	交流職員活躍もつと評価されていい	交流センターの取組みに対する他部署の認識が不十分	交流センターと他部署の連携不足
32	例えばですね。ネパールと交渉する、それはあくまでも、その、ネパールに行って今回、向こうの B 校と、交渉した、責任者が最終的に、今年はどうなのと言って、ダメならダメ。ということなんです。で、向こうに、今回送ってくるかどうか、問い合わせをしないか。契約はそういう契約になっているんですよね。	ネパールと交渉、責任者 問い合わせをしない	学長 ブローカーとのコンタクト不足 不満	学長のガバナンスへの物足りなさ	学長のガバナンスへの疑問
33	ところがですね、この前、桜馬場中学、が来た時に、その後ですね、交流をしたんですよ。中学生と留学生と。その中に、ネパールの学生にも、中学生が質問しているんですね。で、まだ半年しか経っていません。十分言葉も。あの、上手くなったなと思ったけど、微妙なところはまだ、十分じゃないんですよ。で、あなたは何で、この学校に来るようになったのと、言ったらですね。学長に騙されたと、いう表現をしているんですよ。それはですね、学校の、責任者、日本語で言えばですね、校長、学長。で、B 校の校長、一番偉	B 校の一番偉い人に、騙された	ブローカー事前説明との齟齬学生の不信	説明の準備不足 斡旋団体の無責任さ	無責任な斡旋団体

	いから、その、あそこでは高校でもない。高校以上のところですよ。ということですね。日本語でこうだと。で、B校の、あの、一番偉い人に、騙された。				
34	で、聞いた方はですね。ここの学長に騙された。だから、そこに、ここの教員も何人かいた。で、あら学長がだまして連れてきたのかと。そういうことになるわけですね。そうしたらですね。外に引率して、日本語の先生もついていたわけですよ。そしたら、これだけ自分は一生懸命しているのに、そういうことを言つて。それがやっぱり、他の先生から他の先生に伝わっている。他の先生が心配して、僕に、どうするのかと。	学長がだまして連れてきた心配 どうするのか	誤解 大学への教員の不信	日本語教員の大学への不信を懸念	日本語教員の大学への不信 日本語教員への配慮
35	だから、日本語の先生はそうじゃない。ネパールのために雇ったんじゃないと。	日本語の先生 ネパールのために雇ったんじゃない	日本語教員採用 特別プログラムのためではない	日本語教員採用理由 問題視せず	日本語教員の多様な活躍への期待
36	業務報告には、赤字の原因に人件費が増えた。これはネパールの、先生を採用したから、と読み取れるような書き方をしたから。	赤字の原因 人件費 先生を採用したから	教員採用 大学経営を圧迫	日本語教員の増員を批判する声	日本語教育重視への反対の声
37	等と入れると、僕は厳しく言ったんですよ。そういうね。一面的な見方しか、なかなか出来ない部分がある。僕はそうじゃない。むしろ、素晴らしい教え方をしているんじゃないかと、僕は思っています。	一面的な見方 そうじゃない 素晴らしい教え方	採用した教員の活躍 教育効果大	日本語教師を高く評価	日本語教師への高い評価
38	で、ま、交流のあれですけど。派遣と受入れと。これをあれしたのは、交流の事務のですね、功績だと僕は思っています。	派遣 受入れ 交流の事務 功績	日本人学生の留学派遣 外国人留学生	交流センタースタッフが留学生獲得を専ら	交流スタッフの留学生獲得への貢献

			の受入れ 事業 国際 交流センタ ースタッフ 評価	支えている	
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>交流スタッフの留学生獲得への貢献を評価する一方で、交流センターと他部署の連携不足を懸念する。また同時に現地の無責任な斡旋団体の態度に憤るとともに、彼らと意思疎通を十分に図るべき学長のガバナンスへの疑問を持つなど、学内体制への課題を指摘する。日本語教師への高い評価から、多様な活躍を期待する。学内にある日本語教育重視への反対の声を非難し、かえって日本語教員の大学への不信を取り除きたいとの配慮を示す。</p>					
53	この前のベトナムの、商工会、ベトナムの日本大使館とA県でベトナムの、あの、ベトナムインという催し物の中で、後の懇親会ですね、実はいろんな人に、向こうの人に聞いたり。それから、うちに短期の留学生で、ベトナムの子が1人おるんですよ。それに340人のお金を持った人が、あそこに行くのと言ったら、いやあれは、あの、ちゃんといろいろあるんですよ。あれはODAですよ。それで、日本からですね。向こうに資金が行ってですね。向こうの大学で、向こうの国が選抜して、そして、日本に送ると。そしてそれを受入れられるということの、認定を受けたところに送るという仕組みです。これがうちでできなかったこと。	ベトナム ODA 向こ うの国が 選抜 日本 に送る	補助金に よる日本 留学支援 後進国か らの留学 派遣	後進国か らの留学 生受入れ が補助金 獲得につ ながる	補助金獲 得を意識し た後進国 からの留 学生受入 れ
54	これをですね。贅沢言う必要はない。10人でもいいと。ベトナム10人、タイ10人、ネパール10人と。そういう格好に、うちの特徴を申請することによって、受入できんかと。	10人でも いい ベト ナム タイ ネパール 受入れて きんか	若干名 補 助金と共 に留学生 獲得希望	補助金獲 得を前提 の後進国 からの学 生受入れ	前提として の補助金 獲得
55	そしたら、毎学年、その、そこだけです ね。中国を含めてですね、10人ずつ仮	日本人 関 心度 軽く	日本人学 生の獲得	日本人学 生獲得は	日本人学 生獲得の

	にですね、中国、韓国、ベトナム、ネパール、タイ、まだいくつかあるかもしれない。それだけで 50 人ですよ。これを、これが 4 かけると、200 でしょう。そうすると今の調子の日本人の、その、関心度から言うそうですね。100%は軽くなると。もし、それが可能ならば、それをちょっと、早急にやってくださいということを行っているわけです。	なる	負担軽減	厳しい留学生獲得が軽減	難しさ代替としての留学生
56	これは学長ではなく、VPR2 に。もう、専門ですから。文科省に、文科省と外務省に、両方に関わるかもしれませんが。あの、ODA の方だったらそうかなと思うんで。それで、接触して若干可能性があるということになると、もうこういう方向でいったらどうかと、学長に、私から提案して、それをやるかやらないかを教職の、中で、あの、だから。	VPR2 専門 文科省 外務省	副学長 公的な制度活用に通じている	補助金獲得の中核メンバーに専門家を据える	補助金獲得への企画体制
57	その中で、特色になるのが、うちは日本語教育が素晴らしいということが1つ、決め手になる可能性がある。	日本語教育 素晴らしい 決め手に	日本語教育を高く評価 教学の柱	日本語教育の実績をウリに	ウリとなる日本語教育の実績
58	それから A 県の特殊性ということもあると思います。この2つを押していけばですね。	A 県の特殊性 押し していけば	地域性を生かす 宣伝効果	地方都市ならではの特色ある教育プロジェクトをウリに	ウリとなる地方ならではの教育プロジェクト
59	それと、あの、A 県の特殊性ということの中に、A 県学ということなんです。それはですね。この、H1 先生とか、もう1つは(A 県)新聞の、H2 客員教授。それから、こういう中で1つの大きな、プロジェクト、教育プロジェクトを作ること、ODA のうちが取れる仕組みが取	A 県の特殊性 A 県学 教育プロジェクト ODA 取れる 仕組み	地域性を研究・教育に昇華 補助金獲得	地域性を研究・教育に昇華させるための人員を配置 補助金獲得へ	補助金獲得への期待 地域研究の教員増員

	れんかなと。			の期待	
<p>ストーリー・ライン)</p> <p>日本人学生獲得の難しさから代替としての留学生に注目した。また留学生の受入れには、前提としての補助金獲得も意識しており、後進国からの留学生受入れにも意欲的である。</p> <p>ウリとなる日本語教育の実績と、同じくウリとなる地方ならではの教育プロジェクトに補助金獲得への期待を寄せ、特に後者は地域研究の教員増員によって後押しを図っている。なお補助金獲得への企画体制作りにも余念はない。</p>					