

# 日本の高等教育におけるグローバル人材の育成 —留学生，帰国生の入試と教育に着目して—

比較教育社会学コース 譚 君怡  
大学経営・政策コース 張 燕  
比較教育社会学コース 張 梅  
同上 井田 頼子

## 目次

- 1章 研究の目的と構成
- 2章 留学生の視点からみた日本の大学の国際化—カリキュラムの国際化に焦点を当てて(担当:張燕, 譚)
  - A 問題意識と研究目的
  - B 先行研究
  - C 事例調査
  - D 事例大学における留学生調査の概要
  - E 結果と考察
  - F まとめ
- 3章 留学生の大学入試対策(担当:張梅)
  - A はじめに
  - B 調査概要
  - C 分析結果
  - D 小括
- 4章 帰国生入試対策塾における帰国生の知識習得過程(担当:井田)
  - A 問題設定
  - B 先行研究
  - C 調査の概要
  - D 分析結果
  - E まとめと予備的考察
- 5章 総括
- 注
- 引用文献

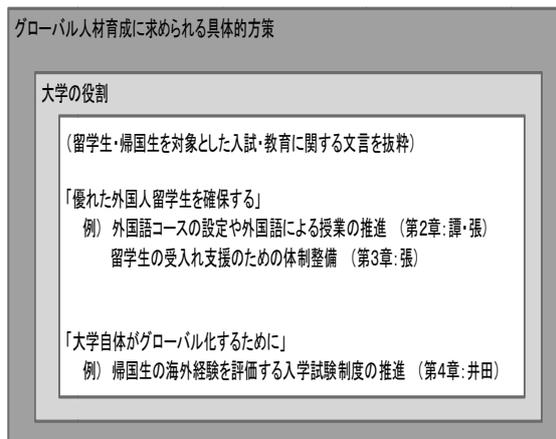
## 1章 研究の目的と構成

グローバル化・知識経済社会の進展とともに、世界に通用する人材の育成は世界各国の高等教育の重要な目標となってきた。日本でも近年、

「グローバル人材」<sup>(1)</sup>を育成するための高等教育国際化改革が重要な課題とされており、産官学連携して人材を育成していく政策が模索され打ち出されつつある(産学連携によるグローバル人材育成推進会議2011)。こうした政策の動向では、大学自体のグローバル体質を向上させるための改革だけではなく、制度、仕組みの改革を通して、日本人学生の海外留学と優秀な留学生、帰国生の積極的な受け入れによる、双方向的に人的流動を一層強める方向性が見られる。学生の移動を促進することで、グローバルな視野を持つ「グローバル人材」の育成が期待されている。「グローバル人材」の枠組みの中で、今まで別々に論じられてきた留学生と帰国生は同じ範疇で認識されるようになり、このような多様性を持つ学生たちは大学のグローバル化のリソースとされてきた。この視点からすれば、グローバル化を目指す大学の改革理念が実現するには、こうした多様性を持つ学生が、特殊な存在でなくなり、学生の一部になる必要があるだろう。よって、グローバル化を目指す大学の国際化改革を推進するにあたって、いかに留学生、帰国生のような多様な背景を持つ学生を包摂しつつ、彼らの多様性を最大限生かすかということが重要な課題である。一方、これまでグローバル人材を育成するための大学の国際化に関する研究には、北村(2010)、徳永・初井(2011)の研究があり、グローバル人材を育成するための制度、仕組み、評価指標に関する検討が行われている。しかし、この領域の先行研究では多様性を持つ学生当事者の視点を切り口とする研究がまだ少ない。そこで本研究では、留学生、帰国生の視点から彼らの学習の実態や学習ニーズを明らかにすることで、彼らを包摂する大学のグローバル人材育成に関する課題を提示する。

Figure 1-1 は「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」(産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011, pp. 5-9)で言及された留学生・帰国生を対象とした入試・教育に関する大学の課題のまとめである。本研究はこうした政策の方針に対応する形で、研究の射程と構成を設定する。

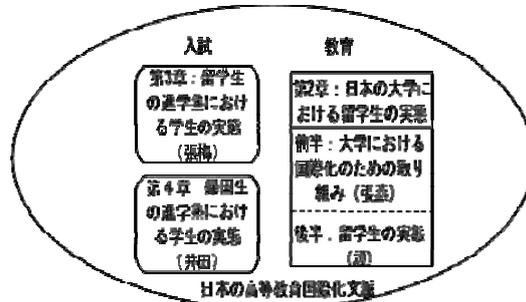
Figure1-1 留学生・帰国生を対象とした入試・教育に関する大学の役割と各章担当者



産学連携によるグローバル人材育成推進会議, 2011. 「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」より図式化

具体的な構成として、Figure1-2 で示すように、日本の大学で受ける「教育」と日本の大学に入るための「入試」の2つの部分に焦点を当てて留学生、帰国生の学習の実態を考察していく。日本の大学における「教育」の部分では、カリキュラムの国際化に着目し、大学国際化の先進的な事例である立命館アジア太平洋大学(APU)と秋田国際教養大学(AIU)を取り上げて考察する。両大学における国際化されたカリキュラムの制度、仕組みを踏まえながら、留学生インタビューを通して留学生の視点から浮上してきた課題を検討していく。次に、「入試」の部分では、日本の大学を目指す留学生、帰国生を支援する民間の進学塾に着目し、各塾でのフィールドワークを通して、学生の入試準備、学習の実態を詳細にとらえ、入試体制の課題を考察する。

Figure1-2 本研究の構成



## 2章 留学生の視点からみた日本の大学の国際化—カリキュラムの国際化に焦点を当てて(担当:張燕(ABC), 譚君怡(DEF))

### A 問題意識と研究目的

近年、留学生研究と大学の国際化の研究が盛んに行われている。留学生を巡る大学の国際化の研究領域は三つに分けられる。一つ目は、政府レベルの政策研究である。二つ目は、大学レベルの制度的な取り組みの研究である。大学レベルの研究は、また個別大学の事例研究と、機関調査を中心とし、大学レベルで考察するメゾ研究の二つに分けられる。三つ目は、留学生の視点からみる研究である。

しかし、今までの研究は、以下のような三つの不足点が存在すると思われる。

一つ目は、留学生を大学の国際化の一つの指標として使用した研究では、正規留学生だけを対象としてきた。そのため、ますます人数が増えてきた短期留学による非正規留学生に対する研究は欠けている。

二つ目は、政府政策のマクロ的な背景のもとで、大学・学生、この二つの視点を統合した研究は少ない。

三つ目は、大学の国際化のカリキュラムに焦点を当てた研究は少ない。

したがって、本研究では、国際化されたカリキュラムに焦点を当て、正規留学生の比率の高い立命館アジア太平洋大学(以下 APU と称する)と非正規留学生、つまり、プログラムによる派遣と受入れの比率の高い秋田国際教養大学(以下 AIU と称する)の事

例を取り上げ、大学の視点からみる国際化制度的な取り組みの検討を行った上で、留学生という当事者の視点からその実態を考察する。

## B 先行研究

まず、留学生を巡る個別大学の事例研究は数多く行われてきた。特に、『留学交流』という雑誌では、80年代から今まで、時代のトレンドを踏まえた大学毎の派遣と受入れの事例研究が20年以上蓄積されてきた。それを分析した結果、大学の設置形態と大学規模は、プログラム留学の派遣と受入れの人数に影響を与えることが明らかになった(張 2012)。その結果に基づき、本研究でも設置形態と大学規模を変数として取り入れ、日本の大学の留学生の実態分析を行い、事例を抽出した。また、機関調査を中心とした、大学レベルで考察するメゾ研究は少ない。全国大学の海外大学との協定状況を研究した「大学のグローバル人材育成はどこまで進んでいるか」という論文では、文部科学省が公開した「海外の大学との大学間交流協定—大学における教育内容等の改革状況調査」を基に、大学レベルでの交流実態を分析した(両角 2011)。しかし、国際化されたカリキュラムの研究は少ない。国際化されたカリキュラムの研究を、①大学の制度的な取り組みの研究と、②英語による授業の研究、二つに分けてまとめられる。

一つ目は、大学の制度的な取り組みの研究である。日本では、国際化の一環として英語能力を高めるためにプログラム留学を義務付けている大学が現れはじめたが、そのような大学を研究対象とした事例研究が多い。「海外留学プログラムとその実施体制」という論文では、在学期間中に留学が義務付けられている立教大学・早稲田大学・法政大学を事例とし、その実施組織・経済的支援・危機管理体制を検討した。海外留学プログラムを積極導入することは、教育プログラムにも改革をもたらし、大学の組織にも変化を迫るものであることがわかる(渡辺 2012)。大学は固有の制度的な取り組みの改革を行わないと留学プログラムによる大学の国際化を実現しにくいことがわかる。そのため、多くの新しい大学、或いは新しい学部、学問分野の国際化がより進んでいることは、当たり前のことだと思われる。

英語だけで授業を行う場合の政策制度を研究した

研究には、「英語による教育プログラムの実践とその効果」という論文がある。この論文では、国際基督教大学、立命館アジア太平洋大学、早稲田大学国際教養学部、国際教養大学、上智大学国際教養学部の事例を取り上げ、その取組の分析を行った。この論文の結論は以下のとおりである。英語による教育プログラムを、日本の高等教育のみを受けてきた教員が担当することも理論上は可能であるが、もしもこのプログラム導入の目的が教育改革にあるのであれば、やはり教授言語を代えただけでは不十分だと言わざるを得ない。教員の教育方法は、自身が受けてきた教育に大きく影響を受けるはずであり、従来の日本の教育を受けてきた教員が、いきなりグローバル・スタンダードに基づいた新しい教育方法を採り入れられるとは考えにくい。質の高い教員によって生まれる。その意味でも教員が大きなカギとなることは間違いない(保坂 2011)。従来の日本語に基づいた日本の大学のカリキュラムと英語との齟齬をどのように上手に解決していくのかが、これから日本の大学での授業の課題になると思われる。

二つ目は、英語による授業である。「国際化戦略としての英語」という論文では、東京大学短期交換留学プログラムの事例を取り上げ、日本の国立大学の国際化への示唆を検討した。注目すべきは、これからの要因の多くが、英語によるプログラムによってより鮮明に浮き出ているかもしれないが、本来、必ずしも英語を媒介としたプログラムに限定された問題ではないということである(恒吉・近藤・丸山 2008)。英語で教える問題ではなく、どのような言語で授業を行ったほうが学生により効果的なのかが、重要なポイントだと思われる。留学生については、大学の国際化とともにその研究が数多く行われてきた。まず、心理面に着目した場合、先行研究の内容は、時代によって変化があるものの、およそ適応研究と援助研究に分けられる。当初は、適応研究を通じて援助に示唆を与えることが目的であり、その後は発達援助に焦点を当てたが、その後は主に家族への援助やヘルパーなどの研究が盛んに行われた。また、研究方法からみると、質問紙分析などの量的研究が多く、インタビューなどによる質的研究が少なかった(譚・張・歌川・中村 2011)。

まとめてみると、大学の事例研究と留学生研究は

それぞれ数多く行われてきたが、大学側政策制度の取り組みと留学生側のそれに対する意識的な反応との格差を考察した研究はまだ少ない。国際化とともに、すでに特別な存在ではない留学生の種類とニーズも多様化になってきたため、大学或いは留学生の異なる視点を両方考察した上で、大学の国際化の意味を明らかにしなければならない。

### C 事例調査

**1 事例大学の抽出** 大学のデータについては、まず、朝日新聞社 2011 年版(2009 年のデータ)と文部科学省の『海外の大学との大学間交流協定の調査』に基づいて、データベースを作成し、分析を行った。また、大学のホームページ・関係者へのインタビューを利用し、カリキュラムに着目したうえで、国際化理念・制度的な取り組みの分析を行った。

先行研究で述べたとおり、留学生の人数だけでなく、設置形態と大学規模を変数として取り入れ、その比率により日本の大学の留学生の実態を考察した。留学生の実態は、正規留学生の実態(Table 2-1)とプログラム留学の実態(Table 2-2 は派遣, Table 2-3 は受入れ)に分けて考察した。その中で、上位 20 位の大学のデータを表にした。

Table 2-1 は、日本の大学における正規留学生の実態である。その結果、いつものとおりの大規模大学ではなく、上位にランキングされている大学は一万人以下の中小規模大学であり、すべて私立大学であることがわかる。

Table 2-2 は、日本の大学におけるプログラム留学の派遣の実態である。その結果、関西外国語大学と上智大学以外は全部 1 万人以下の中小規模大学であり、国立 2 校、公立 1 校以外は全部私立大学であることがわかる。

Table 2-3 は、日本の大学におけるプログラム留学の受入れの実態である。その結果、派遣と同じく、関西外国語大学と上智大学以外は全部 1 万人以下の中小規模大学であり、国立 2 校、公立 2 校以外は全部私立大学であることがわかる。

Table 2-1 日本の大学における正規留学生の実態(受入れ)

設置形態	大学	学生総数(人)	留学生総数(人)	比率(%)
私立	山口福祉文化大学	350	241	68.86
私立	立命館アジア太平洋大学	5704	2709	47.49
私立	愛知文教大学	357	162	45.38
私立	敬愛大学	1630	719	44.11
私立	東京基督教大学	148	52	35.14
公立	高崎経済大学	4240	1454	34.29
私立	武蔵野学院大学	456	145	31.80
私立	北陸大学	2295	684	29.80
私立	上武大学	1644	453	27.55
私立	岡山商科大学	1680	450	26.79
私立	法政大学	1263	338	26.76
私立	日本橋学園大学	573	153	26.70
私立	四日市大学	977	247	25.28
私立	青森大学	1555	391	25.14
私立	青森中央学院大学	547	131	23.95
私立	広島文化学院大学	1056	246	23.30
私立	デジタルハリウッド大学	993	215	21.65
私立	羽衣国際大学	1123	214	19.06
私立	徳山大学	1065	201	18.87
私立	西武文理大学	1418	255	17.98

出典:朝日新聞社2011年版(2009年のデータ)と文部科学省の『海外の大学との大学間交流協定の調査』に基づき、筆者作成

注:比率=受入れ人数(派遣人数)/大学規模\*100%,小数点以下2位までにして計算

Table 2-2 日本の大学におけるプログラム留学の送り出しの実態

設置形態	大学名	大学規模(人)	派遣(人)	比率(%)
公立	国際教養大学	694	260	37.46
私立	関西外国語大学	10681	865	8.10
私立	亜細亜大学	6313	448	7.10
私立	北海商科大学	626	38	6.07
私立	長崎外国語大学	593	27	4.55
私立	宇部フロンティア大学	588	22	3.74
私立	京都ノートルダム女子大学	1723	63	3.66
私立	麗澤大学	2750	97	3.53
私立	東京女子医科大学	1143	37	3.24
私立	就美大学	1818	41	2.26
私立	神田外語大学	3395	74	2.18
国立	東京外国語大学	3964	84	2.12
私立	清泉女学院大学	242	5	2.07
公立	神戸市外国語大学	1662	34	2.05
私立	国際基督教大学	2956	57	1.93
私立	立命館アジア太平洋大学	5704	108	1.89
私立	梅光学院大学	848	16	1.89
私立	上智大学	11929	196	1.64
私立	茨城キリスト教大学	2382	39	1.64
国立	長岡技術科学大学	2293	36	1.57

出典:朝日新聞社2011年版(2009年のデータ)と文部科学省の『海外の大学との大学間交流協定の調査』に基づき、筆者作成

注:比率=受入れ人数(派遣人数)/大学規模\*100%,小数点以下2位までにして計算

Table 2-3 日本の大学におけるプログラム留学の受入れの実態

設置形態	大学名	大学規模(人)	受入れ人数(人)	比率(%)
公立	国際教養大学	694	227	32.71
私立	長崎外国語大学	593	133	22.43
私立	清泉女学院大学	242	43	17.77
私立	山梨英和大学	954	104	10.90
私立	城西国際大学	4378	410	9.37
私立	北陸大学	2295	184	8.02
私立	関西外国語大学	10681	686	6.42
私立	梅光学院大学	848	46	5.42
私立	長崎ウエスレヤン大学	458	23	5.02
私立	青森中央学院大学	547	27	4.94
私立	国際基督教大学	2956	121	4.09
国立	兵庫教育大学	710	28	3.94
国立	鳴門教育大学	469	17	3.62
私立	麗澤大学	2750	89	3.24
私立	北海商科大学	626	19	3.04
私立	筑波学院大学	609	18	2.96
国立	長岡技術科学大学	2293	65	2.83
私立	平成国際大学	1100	30	2.73
私立	富山国際大学	589	16	2.72
国立	東京外国語大学	3964	105	2.65

出典:朝日新聞社2011年版(2009年のデータ)と文部科学省の『海外の大学との大学間交流協定の調査』に基づき、筆者作成

注:比率=受入れ人数(派遣人数)/大学規模\*100%,小数点以下2位までにして計算

以上の実態への考察は以下のとおりまとめられる。

一つ目は、国立大学や公立大学より私立大学の方が留学生の受入れやプログラム留学を通じた国際化が進んでいる。私立大学は、新しい大学が多く、歴史があるとしても新しい学部の新設、教員の招聘(日本人と外国人を含む)、カリキュラムの構成などを含め、制度的な取り組み上の自由度がより高く、実践力が高いと思われる。ただ、私立大学は、国公立大学より財政面で大部分は授業料の収入に依存しているため、新しい取り組みをプッシュする際、さまざまな壁にぶつかりやすいと思われる。

二つ目は、規模が1万人以下の中小規模大学の留学生の受入れやプログラム留学を通じた国際化が進んでいる。1万人以上の大規模大学は、部局の独立性が強く、組織上全体として動きにくいいため、新しい取り組みの実施が難しい。国際化はある意味で、時代に応じて、大学の制度の改革を伴うことで、PDCA(plan-do-check-act cycle)サイクルを何度も繰り返しつつ、定型化されるプロセスであるため、中小規模大学では定着しやすいからだと思われる。

以上の考察を踏まえ、次項では正規留学生の比率の高いAPUとプログラム留学の派遣と受入れの比

率の高いAIUを事例として、その制度的な取り組みを考察してみたい。

**2 事例大学における国際化されたカリキュラムの制度的な取り組み** APUは2000年に設立された、規模が1万人以下の中小規模の私立大学であり、正規留学生の数が多き大学である。また、独立法人であるが、立命館大学という母大学の背景を上手に生かした事例である。

AIUは2004年に設立された、規模が1万人以下の中小規模の公立大学である。その上、プログラム留学による受入れと派遣がもっとも多い大学であり、非正規留学生の視点から国際化された日本の大学のカリキュラムについて考察ができる。

### (1) 国際化の理念

APUとAIUの国際化に向けたカリキュラムの制度的な取り組みを見ることに先立ち、国際化の理念をみよう。

APUの国際化の理念は、「自由・平和・ヒューマニズム」、「国際相互理解」、「アジア太平洋の未来創造」である。AIU秋田国際教養大学の国際化の理念は、「国際教養(International Liberal Arts)」である。APUとAIUは、2000年以降設立された大学であり、設立当初から国際化の理念が含まれていた。しかし、APUとAIUは明らかに異なるタイプの国際化の目標を持っていると思われる。APUは、正規留学生が多い大学であり、AIUは非正規留学生が多い大学である。そのため、APUとAIUそれぞれ異なる国際化制度的な取り組みを持っている。

続けて、APUとAIUのカリキュラムを巡る制度的な取り組みについて比較分析をした。

### (2) APUとAIUの制度的な取り組み

APUとAIUの①多文化環境、②留学生を巡る諸制度(入学制度、学期制度)、③カリキュラムに関する諸制度(授業内容、教授言語)について、以下のとおりまとめた。

まず、多文化環境であるが、2012年11月1日に公表されたデータによると、APUでは、現在世界80カ国・地域からの国際学生2,463名と国際学生3,092名の合計5,555名の学生が在籍し、国際学生の比率は44%に達している。APUは、英語や日本語だけでなく、様々な国の言語の溢れる大学であり、学生たち

はコミュニケーションに支障を感じない。APU は、このような学生たちが、学生寮での生活を通じて、自然に交流できるようにサポートをしている。APU は、設立当初から、寮生活を通じて、異文化交流を促進することを念頭においた。

2011 年 4 月のデータによると、AIU では、2010 年の秋学期は 25 カ国・地域から 163 人の短期留学生、2010 年春学期は 22 カ国・地域から 119 人の短期留学生が、勉強と生活をし、日本人学生は 820 人である。AIU でも、学生寮を提供し、学生たちが寮生活を通じて、異文化理解と交流を促進している。これは一年間の海外留学のための準備でもある。

また、留学生を巡る諸制度(入学制度、学期制度)である。APU は柔軟な入学制度があり、秋入学と春入学両方実施している。このような入学制度は、日本の大学の人文社会系ではまだ少ない。APU では、一学期を二つに分けるクォーター制を実施している。APU は、クォーター制により、学生が短期間に集中的に勉強し、高い学習効果をあげることが期待していた。その他、病気、徴兵等のため、一時的に学業から離れなければならない学生への支援制度である休学制度がある。しかし、実態として多くの学生たちはこの制度を活用して留学している。AIU は、主に短期で留学生を受け入れているが、春学期と秋学期に分けて留学生を受け入れている。

さらに、カリキュラムに関する諸制度(授業内容、教授言語)であるが、APU は、日英二言語教育であり、同じ授業でも学生が自分の状況に応じて自由に選択でき、自分さえ努力すれば英語も日本語も両方上達できる制度になっている。しかし、同じ名称の授業でも異なる教科書を使用し、難易度が異なることと、日英二言語で提供される授業を学生たちがどのように受け入れるかがこれからの課題だと思われる。授業の形式は、ゼミ、講義などさまざまであるが、それは大学で事前にコーディネートしたうえで、講師に授業を任せている。APU は、アジア太平洋学部と国際経営学部しかなく、そもそも専攻の区分はなかった。現在は履修した単位に基づいて、卒業証明書に専攻を書くことになった。APU には、さまざまな授業が開講され、学生たちが特定の学問分野について深く勉強するより、幅広い知識を習得するようにつとめている。AIU は、全部英語での授業であるが、留学生は日本語の授業も受け

られる。また、国際教養の理念を持っているため、幅広い教養を身につけるようにつとめている。

上述したとおり、まず、正規留学生の多い APU と非正規留学の多い AIU は、異なる国際化の目標を持っているが、多様な入学制度・学期制度・教授言語・授業内容の提供は、日本人と留学生を含む大学の国際化を促進する要因であると思われる。また、カリキュラムの改革などを通じて、大学の教育機能のバリエーションを増やし、大学の国際化を促進できることは明らかになったが、どのように大学の研究機能と社会への貢献機能を大学の国際化と結びつけるのかはこれからの課題になると思われる。

以上のカリキュラムの制度による考察に基づき、次節では留学生へのインタビュー調査の結果の分析を行った。

#### D 事例大学における留学生調査の概要

本研究の事例調査では、国際化されたカリキュラムに対する当事者の視点に接近するために、事例大学の留学生に対する半構造化インタビューを選択する。APU 調査は 2012 年 12 月 2 日から 12 月 6 日の間、AIU 調査は 2012 年 7 月 1 日から 7 月 8 日の間、留学生に対してインタビューを実施した。インタビューの時間は一人あたり 60 分程度で、対象者の許可を得て録音した。なお、インタビューの使用言語については、日本人学生・韓国人留学生へのインタビューは日本語で行い、それ以外は中国語か英語で行った。

質問内容についてだが、日本留学経験の全体像を把握した上で、本研究の問題意識であるカリキュラムの国際化について明らかにするために、以下の 4 つの質問軸を設定し、聞き取り調査を行った。(1) 日本留学のきっかけ、APU/AIU を選んだ理由(2) APU/AIU での留学生活について(3) APU/AIU での学習経験、カリキュラムへの感想について(4) 将来の展望についてという 4 つである。それらの質問軸に沿って、自由に回答してもらいながら、対象者の回答に応じて掘り下げて質問した。

研究対象の抽出については、両大学の留学生構成を反映するよう留意した。APU の留学生の大部分は学位取得目的の学位留学生であるため、APU 調査では学位留学生に限定し研究対象を抽出した。一方で、AIU の留学生の大部分は交換留学生で構成され

ているため、AIU 調査では交換留学生を中心に研究対象を抽出した。サンプリングの方法は雪だるま式抽出を採用した。APU 調査では、知人の紹介経由で一人の中国人留学生から始まり、最終的に 15 名の留学生を集めた。AIU 調査では大学食堂でたまたま話しかけた一人の台湾人留学生から始まり、最終的に 17 名(日本人学生 4 名も含む)の対象者を集めた。

Table 2-4 APU 対象者の基本情報

	出身国	性別	学部	学年
P-1さん	中国	女性	APS	4年
P-2さん	中国	女性	APM	4年
P-3さん	台湾	女性	APS	2年
P-4さん	台湾	男性	APM	1年
P-5さん	台湾	女性	APS	2年
P-6さん	中国	女性	APM	4年
P-7さん	中国	男性	APM	4年
P-8さん	韓国	男性	APM	4年
P-9さん	韓国	女性	APS	4年
P-10さん	韓国	男性	APM	4年
P-11さん	韓国	男性	APM	3年
P-12さん	台湾	男性	APM	4年
P-13さん	台湾	女性	APM	2年
P-14さん	台湾	男性	APM	4年
P-15さん	中国	女性	APM	4年

APS はアジア太平洋学部(College of Asia Pacific Studies), APM は国際経営学部(College of International Management)の略称である。

Table 2-5 AIU 対象者の基本情報

	出身国	性別	専攻	学年
I-1さん	タイ	男性	文系	交換留学
I-2さん	タイ	女性	文系	交換留学
I-3さん	中国	女性	文系	学部2年
I-4さん	シンガポール	男性	文系	交換留学
I-5さん	アメリカ	男性	文系	交換留学
I-6さん	オーストラリア	女性	文系	交換留学
I-7さん	ニュージーランド	男性	文系	交換留学
I-8さん	台湾	男性	理系	交換留学
I-9さん	台湾	男性	文系	修士2年
I-10さん	台湾	女性	文系	交換留学
I-11さん	台湾	女性	文系	交換留学
I-12さん	台湾	女性	文系	交換留学
I-13さん	台湾	女性	文系	交換留学
I-14さん	日本	男性	国際教養	学部
I-15さん	日本	女性	国際教養	学部
I-16さん	日本	女性	国際教養	学部
I-17さん	日本	女性	国際教養	学部

Table 2-4とTable 2-5にはAPU とAIU それぞれの対象者の基本情報を示している。APU 調査の対象は、中国 5 名、韓国 4 名、台湾 6 名という国籍構成で、全員学部の学位留学生である。また、留学の全貌を把握

するため、4 年生を中心に研究対象を選出している。AIU 調査対象者の国籍構成については、留学生の視点と比較するために日本人学生 4 名を加えて、台湾 6 名、タイ 2 名、中国、シンガポール、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド各 1 名という留学生 13 名、日本人学生 4 名、合計 17 名とした。うち中国人学部生と台湾人修士課程院生 2 人は学位留学生で、その他は学部の交換留学生である。台湾留学生を多めに選出した理由は AIU にいる東アジアからの留学生の中で最も多く、全体の留学生の中でもアメリカに次ぎ 2 番目に人数が多い留学生グループであるためである。

## E 結果と考察

留学生の語りを分析した結果、いくつかの視点が浮かび上がってきた。以下では、事例として取り上げた APU, AIU 両大学における国際化されたカリキュラムの特徴と照らし合わせながら、4つの説明軸に沿ってまとめ、留学生の語りを考察していく。また、以下の考察は本研究の対象留学生の語りに基づいた分析であるが、紙幅の制限のため、語りの直接引用を省略する。

### (1) 多文化的な学習空間

多文化的な学習空間に対する高い評価は、両大学の留学生の語りから共通して見られる点である。学習の場で、日本人学生だけでなく、世界中多くの国からの留学生と刺激しあうことにより、異文化や物事の考え方の複眼化・多角化が可能となったという点がよく挙げられている。このような学習の成果が得られる理由は、両大学における留学生の比率が高く、出身地域も多様であるという多文化的な学習環境の特徴と、それを生かす工夫にあることがうかがえた。まず、両大学とも文化的多様性を生かした授業が用意されている。また、留学生の多様性がより有益なものとするような教師の教授方法の工夫もうかがえる。例えば、発言しやすい雰囲気を作りながら、一つのテーマに対して、それぞれの出身地域の事情を述べてもらい、そして学生に議論させるというような授業の進め方である。こうした教師の工夫に対して、留学生は、楽に意見を述べられ、非常にリアルに多文化的な刺激が受けられると感じている。さらに、こうした多文化の学習環境は、学習態度においてもプラスの影響を及ぼしている。例えば、議論中心の授業で、欧米の留学

生が積極的に発言する姿勢を見て、自分の英語の表現力や発言の勇気の不足を反省すると述べる台湾留学生がいる。さらに、授業以外でも、生活空間そのものが多文化的な環境で、あらゆる場面で文化交流が活発に起きている様子が見られる。日本人学生と留学生は同じ寮に住み、同じ食堂で飲食したり、多様なキャンパス行事を行ったりしているうちに、交流するチャンスが増える。また、大学が都会から遠い分、キャンパス内は生活の中心となり、より交流が深化できると留学生が言及しており、学生の親密化には大学の立地も影響していると考えられる。

このように、両大学は多様な留学生構成を生かし、多文化的な学習空間を作ることで、授業の場面だけではなく共同生活を通して、長時間かつ多面的な異文化接触を可能としている。留学生は自国と日本という両文化ではなく、複数の文化に接触することで多文化的な視点が身につく、同国人中心となる自国の大学では絶対に得られない収穫が得られたと語っている。

## (2) 柔軟な学期制度

4 月から始まる日本の学期は、留学生の送り出し、受け入れなどを始め、大学の国際化に対して不利な要素とされており、近年の秋入学などの学期制度改革の動向が見られる(産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011)。このような既存の問題点を克服するために、APU、AIU とも大学設置当初から柔軟な学期制度を設けている。ここでは、特色のある APU のクォーター制を取り上げ、留学生当事者の視点から、実際にクォーター制の中で学習する実態を検討する。

クォーター制は留学生の受け入れや学生の送り出しにずれなく対応できる柔軟な学期制度である。このような制度に対して、対象留学生の語りから、制度の意図に一致する意見と意図されなかった結果の両面の意見パターンがうかがえる。前者として、学期中、柔軟に時間を運用できるという点が挙げられる。例えば、就職活動を行う学生にとっては、秋学期の前半には集中的に単位を取り、後半には就職活動に専念できるといったように学習と就職活動を両立することが可能となる。また、集中的な学習により、学習の効果が高まるという点である。このような意見から、制度の理念の効果が得られている面が反映されている。一方で、意図されなかった結果に関する意見につい

て、授業の間隔が短いため、復習の負担が重く、学習した内容を消化し定着する時間の不足を感じているという。また、授業の進み方が急がれるためついていけない場合があることや、授業によって、授業中深い内容の学習には時間的に制限されると感じる場合があることが挙げられている。

このような学生の両面の意見から、留学生の学習のニーズや学習スタイルの多様性がうかがえる。このような結果から、いくら優れた国際化の制度でも、学習の現場に降りてくると、制度の理念を果たしている一方で、留学生の学習ニーズや学習スタイルが多様であるため、意図されなかった結果が潜んでいる可能性が示唆される。

## (3) 英語による授業

英語と日本語の 2 言語開講のカリキュラムが APU の重要な特徴である。留学生の語りから、このような制度で学ぶいくつかの実態が明らかになった。まず、英語、日本語の両方がマスターできるというメリットが高く評価されている。英語基準で入学した留学生でも、必修とされる日本語の授業を受講し、日本語が上達するうちに、日本語による講義にも履修し理解できるようになる。最終的に講義に出られるまでの高い英語、日本語力が習得できるようになる。但し、制度的に整備されていても、学生自身の意識と努力も大きく関わるといえる。日本語による講義か英語による講義に偏って履修し、結局片方をおろそかにしたケースもうかがえた。また、授業内容について、英語開講の授業と日本語開講の授業の間には、全体的に授業スタイルや難易度の差がある点が言及されている。というのは、全体的に日本語開講に比べ、英語開講の授業は内容や課題の分量が多く、テストの難易度や評価基準が比較的に高いという傾向があるという。これは、恒吉・近藤・丸山(2007)が言う「欧米スタンダード」と「日本スタンダード」という概念を使えば、英語開講は「欧米スタンダード」に従う一方で、日本語開講は「日本スタンダード」の授業のやり方に従う傾向があると言えるだろう。つまり、同じ大学にもかかわらず、開講言語によってカリキュラムのスタンダードが異なる二重システムが存在する可能性がある。一方、日本語開講のほうが、漢字が多い上に思考慣習が似ているため、難しい専門知識を理解しやすいという東アジアの留学生の声もあ

がっていた。いずれにしても、留学生が履修科目を選択する場合、どちらの「スタンダード」というより、その科目が自分の関心に一致するかどうかが一番重要な選択基準とされているという。

AIU の場合はすべての授業が英語で開講されるという点は大きな特徴である。そのため、交換留学生が日本語のハードルがなく自由にすべての AIU の授業が受講できる。研究対象の留学生からも日本語の授業以外に積極的に多様な授業を履修する様子が見られる。一方、交換留学の主な目的を日本文化の体験と日本語の上達とする留学生たちの中に、英語のネイティブではない台湾からの留学生にとっては、英語による授業の上にはしっかりした分量の AIU の授業が負担となるため、日本語の授業を中心とする留学生も見られる。

カリキュラムに対する感想について、留学生は本国の母校と授業を比べながら評価する傾向が見られる。また、アジアからの留学生と欧米からの留学生の間に違う評価のパターンがうかがえる。例えば、アジア出身の留学生は、お互いに刺激しあえる多様な学生の構成、そして盛んに議論したり、考え力が鍛えられる授業のスタイルを高く評価している。一方で、出身大学と比べて、授業内容の専門性やテストの難易度が比較的到低いということも言及している。それはアジアの大学における専門志向のカリキュラム構成、講義形式の授業、資格取得重視の特徴が反映されていると推測する。他方で、欧米からの留学生の語りの特徴について、日本語が流暢でなくても日本人学生と同じクラスで授業を受けられ、日本の視点、日本人の視点が学べるという点を高く評価している。一方で、日本語を専攻する欧米の留学生にとっては、日本語による授業で「サバイバル」する留学ならではのチャレンジが物足りないという意見もある。また、少人数教育が中心に行われるため、すべての学生の理解に配慮し、発言を大事にする一方で、英語力が高い留学生にとっては、授業によって、授業の進むペースが遅いと感じる場合もある。

さらに、両大学における日本語教育コース、自主的な言語学習センターという言語学習に対する支援が留学生に高く評価されている。出身大学に比べ、質の高い日本語授業とインテンシブな日本語コースを受けているため、日本語の上達が非常に早いという。また、両大学とも自主的な言語学習センターが設

置されている。充実したハードウェアに加えて、自由に予約できる日本語・英語のチューター制度が留学生の好評を得られている。気軽に語学の練習や添削の個人指導ができる点が非常に語学の学習に役に立つという。その上に、大学が多様な課外活動や地元の人々との交流活動を多く用意しており、実際にリアルな場面で日本語を使うチャンスとなり、日本語の上達に役に立つと留学生が述べている。それらの語学支援は前述した国際化されたカリキュラムを可能にするための要であろう。

#### (4) 柔軟な専門

柔軟な専門教育は両大学共通するカリキュラムの特徴である。APU はアジア太平洋学部(APS)と国際経営学部(APM)という2学部で、AIU は国際教養学部という一つの学部で構成されている。特定の専門領域の知識の学習よりも、国際的な視野を見据えた幅広い知識の習得とグローバルに活躍できるコンピテンスの獲得が重視されている。一方、東アジア諸国には、リベラルアーツを中心とする大学がまだ少ないため、東アジアからの留学生から、このようなカリキュラム構成についてよく言及されている。留学生の意見から、こうした柔軟な専門カリキュラムの両面性がうかがえた。このような柔軟な専門カリキュラムを肯定的に捉える意見として、早期に専攻を決める必要がなく、幅広い知識が学べる点が挙げられる。また、特定の知識そのものよりも、自主的学習能力、柔軟な思考能力などのコンピテンスが習得でき、専門知識は大学院か交換留学先で学べばいいと留学生は認識している。大学のカリキュラム改革では、当事者による教育理念の理解が非常に重要である(南部 2003)という視点からすれば、APU、AIU 両大学の教育理念が学習者側に伝わっていると見えよう。一方で、同時に柔軟な専門の反面を意識する学生もいる。例えば、幅広い学習の後、特定の専門領域に対して興味が沸いたが、より深い学習ができる科目が整備されていない場合がある。また、前述した理念が理解できても、やはり大学卒業者としての専門知識やスキルが物足りないと感じる学生がおり、特に東アジアからの留学生がこの傾向が見られる。このような両面性は日本人学生インタビューにも同じような意見がうかがえる。

このような現状に対して、APU と AIU からはそれぞれ

れの対策が打ち出されている。APU では、母体大学である京都立命館大学へ一年間在籍し単位を履修するという国内留学制度が用意されている。また、特定の領域の科目群において規定の単位を揃えれば、卒業時の専攻として認定する制度が設けている。AIU では、日本におけるほかの国際大学と連携し、共同履修制度によって授業を充実させる。また、海外の名門大学から教員を短期的に招聘することによって、授業の質を確保できると同時に、多様な内容の教育を提供できるようにする取り組みがある。

## F まとめ

大学の国際化、留学生の受け入れは日本の大学だけではなく、世界中の大学で重要な課題とされている。一方、留学生のような多様性を持つ学生が参入する際、日本の大学における既存の制度とのズレが生じる可能性が想像できる。例えば、恒吉・近藤・丸山(2007)が指摘したように、国際化戦略として英語で講義を行って、「日本スタンダード」講義のやり方が入ってくると、留学生の学習内容や日本人学生の学習姿勢への期待とずれる原因となる。「欧米スタンダード」に従う場合、他の日本語の授業に比べ、英語開講の授業が厳しいため、日本人学生が回避する結果、留学生だけの教室が形成され、国際交流の本来の目的が果たされない状況をもたらしてしまう。さらに、「欧米スタンダード」講義に応じる学習支援システムの不在という構造的な問題点が浮上している。奥村・長谷川(2008)の研究では、4月の授業開始時期や学期の長さなどの面において、交流協定校のシステムとの差異によって、授業に追い付くために留学生が負担を感じたり、日本語以外の科目を履修しなかったりする状況が生じる。また、協定書で定めた日本語力の規定が低めの設定であるため、留学生が日本語力の制約により、日本語開講の科目に参加し得るレベルに及ばない結果、日本語学習中心の生活となり、日本人学生との交流に限られるという問題が指摘されている。

先行研究では日本の大学における留学生の受け入れの既存の問題が明らかにされている。本研究の留学生インタビューの考察から、APU と AIU は様々な国際化されたカリキュラムや仕組みによって、前述した既存の問題を大いに克服していると考えられる。しかし、制度の理念通りの効果が得られた一方、参

加者の多様な学習ニーズにより、その反面に潜んだ意図されなかった結果も浮上してくる。したがって、大学の国際化改革において、できるだけすべての学習ニーズに応えられるように、常に調節し、改善する必要があると思われる。

国際化改革の先進的な事例を検討した以上の本研究の知見から、日本の大学の国際化に対して以下の3点を提言したい。第1に、制度改革の両面性を意識しなければならない。本研究で明らかにしたように、柔軟な学期制度、英語による講義、柔軟な専門など、国際的に通用するカリキュラムの実現に効果が得られる一方で、それがもたらす課題も同時に現れる可能性がある。また、当事者の視点に接近してはじめて明らかになる場合が多い。よって、制度的な改革を行う際に、当事者の実態から、その仕組みの両面性の存在に留意しながら制度を修正していく作業が必要である。第2に、留学生の多様性に応じる多様なカリキュラムの充実である。留学生インタビューから見られるように、留学生の出身地域、留学の形態(学位取得か交換留学)、言語力(英語力、日本語力)によって、カリキュラムに対するニーズや期待が異なる。よって、言語レベルの多様性、授業内容における難易度の多様性、授業内容そのものの多様性などを配慮したカリキュラムの充実が有効であろう。第3に、第2で述べたカリキュラム多様性について、シラバスで明示化する必要がある。そうすれば、留学生は自分の学習ニーズに合わせて、学習内容の選択が可能なのである。

大学の国際化は日本の大学の重要かつ喫緊の課題である。本研究では日本の大学における国際化改革の中に、多様性を持つ当事者である留学生の視点に接近し、留学生の学習の実態を明らかにすることで、国際化を進む際の留意点について具体的な提言ができた。今後の改革へ示唆できたと考えられる。

## 3章 留学生の大学入試対策(担当:張梅)

### A はじめに

**1 留学生受け入れと留学生の日本における大学進学** 高等教育の国際化が進む今日、特に高等教育分野における人の国際移動が顕著に見られ、世界規模での留学生獲得の動きが活発化されつつある(杉村2007)。このような国際的な学生移動は、高等教育に

においては、国内労働市場を念頭においた人材育成から、国際労働市場に通用する高度な人材の育成が求められるようになり、学生もよい教育と生活を求めて日常的に国境を越えて移動するようになった(黒田 2005)と指摘されている。このような情勢は、日本もその例外ではない。日本では、「留学生30万人計画」が代表するような留学生受け入れ政策を打ち出し、留学生の受け入れを積極的に進めており、現在数多くの海外留学生が日本で学んでいる。たとえば、日本学生支援機構の調査データによれば、平成23年5月1日現在で、138,075人の留学生が日本の大学等で学んでいる。そのうち、アジアからの留学生が129,163人で、留学生全体の93.5%を占めている。なかでも中国からの留学生は87,533人で、全体の半数以上の63.4%を占める(日本学生支援機構 2012)。

このような状況から、今後の高等教育の国際化を論じる際、留学生の日本の大学への進学問題は避けては通れない問題となってくる。よって、本稿では、国際化の進行に伴い注目度が高まっている、中国人留学生を主な事例とし、留学生入試専門の学習塾に焦点を当てることを通して、留学生の大学受験対策問題について検討する。

**2 先行研究** 本節では、留学生研究、特に留学生の進学問題に関する先行研究を検討する。日本では、在日留学生に関する研究、中でも大きな位置を占める中国人留学生に関する研究が多く蓄積されてきた。それにもかかわらず、日本における留学生研究の中で、「留学生の日本での進学」というテーマについての本格的な実証研究や考察は意外なほどに少ない。留学生の日本での進学についての実証研究として、管見の限り、挙げられるのは岡・深田(1995)、浅野(1997)、久村(2002)、山田(2010)、張(2012)などである。これらの研究のほとんどは日本語学校に焦点を当て、日本語学校に在籍する留学生たちの進学意識の高さを明らかにしている。その中で海外の高校から日本の大学への進学の過程に着目した研究については、大学入試前に日本語学校に通う生徒たちに、大学の入試情報が行き届いていないという指摘(山田 2010)や、大学入学までの段階における教育(日本語教育のみならず大学受験指導も含めた教育)の充実、大学入学時期の弾力化が再検討課題と

して挙げられている(張 2012, p. 108)。

また、留学生入試を実施するほとんどの大学では、出願書類は出願資格の確認に留まり、独自の試験が課されているという現状は留学生に大きな負担をかけさせるため、大学入学手続きの簡潔化、すなわち外国成績・資格評価システム(FCE)の結果による書類審査のみの受け入れシステムを普及させるべきだという主張も出されている(太田 2008, 2010)。

大学の国際化を考える上で、日本における留学生の大学への進学問題は避けては通れないテーマである。しかし、留学生の進学問題があることはたびたび指摘されているが、具体的にどのような問題があるのか、また留学生はどのようにそれらの困難を乗り越えたあるいは乗り越えなかったのかについては十分に検討されているとは言えない。既存研究では、日本語学校に焦点を当てたものが主であるため、本稿でのこうした進学指導学習塾に焦点を当てた研究は、留学生の大学への進学研究を進めていく上で新たな視点を提供できると考える。

## B 調査概要

本節では、本調査の概要について説明する。今回の調査では、都内新宿区にある留学生入試専門の学習塾(以下、M塾)をフィールドとし、2012年6月から2013年1月までの間、週一回のペースでフィールドノーツ及び専任講師や塾生へのインタビューデータを収集した。

まず、M塾について説明する。M塾は2004年に創立し、当時は理系進学指導コースのみ開講していたが、現在は文系進学指導コースも増設している。L塾では、常勤・非常勤講師60名以上を有しており、非常勤の講師のほとんどは大学に在学している留学生である。講師たちは東京大学、東京工業大学などトップ大学の在籍者が8割以上である。

M塾では、月曜日から金曜日まで夕方18時から22時前後まで、土曜日と日曜日は午前中10時から夜の22時前後まで授業を行っている(夏休み冬休みなど休みの時期では毎日朝から夜までスケジュールが組まれている)。基本的に授業形態は一斉授業を行っているが、面接指導などは個別授業、あるいは少人数(5人まで)の授業形態も採用している。また、週一回のペースで質疑の授業も取り込まれている。質疑の

授業では、生徒が自由に講師、あるいはTAに質問を聞くことができる。

M 塾の生徒数は毎年変わるが、2008 年度までには 100 名程度だったが、近年から生徒数が急増し、2011 年度には 500 名程度となり、2012 年度には 600 名を超えている。生徒はほとんど東京都内にある日本語学校に通っている留学生であるが、埼玉、横浜など首都圏から通学する生徒もかなりいる。また、塾に通うために福島県から東京に引っ越した生徒もいる。留学生の来日時期はそれぞれ違うが、来日してからすぐ塾に通い始めた生徒もいれば、大学を受験する時期から通う生徒もいる。

M 塾の授業内容は基本的に 98%の大学から求められる日本留学試験の対策、大学入試に必要な学力試験、面接試験が全部含まれている。日本留学試験では、文系と理系に分かれて、受験科目が違う。文系の場合は、日本語、数学Ⅰ、総合科目を、理系の場合は、日本語、数学Ⅱ、物理、化学、生物を受講できる。また、英語の授業も行っている。授業で用いる言語は、英語の授業以外、すべての授業が中国語で行われている。

M 塾は複数のコースを設けているため、受講料もそれぞれのコースによって違う。文系半年コースの場合は 28 万円で、通年コースは 38 万円である。理系の場合若干割高で、半年コースは 30 万円で、通年コースは 38 万円である。また、有名大学への進学保障コースも設けており、そちらは 2 年間で 55 万円から 60 万円となっている。なお、L 塾では、コースではなく、一科目からの受講も可能だが、塾関係者の話によれば、大半の生徒はコースを選ぶという。

続いて、インタビュー調査について説明する。インタビュー調査の協力者は合計 22 名(留学生 17 名、塾関係者 5 名)である。インタビューに際しては、半構造化法を用いた。インタビュー時間はそれぞれ 1 時間から 3 時間前後であり、インタビュー内容は IC レコーダーにより録音された(1 名から録音の許可を得られなかったため、メモに依拠している)。調査協力者は全員中国籍で、インタビューの使用言語は中国語を採用した。なお、調査協力者の基本情報は Table 3-1 に示した。ここで見られるように、今回の調査協力者の学校経歴は集中しており、職業高校卒の 1 名を除き、全員が高卒である。また、年齢も若いと言える。

Table 3-1 調査協力者に関する基本情報(塾生のみ)

名前	性別	在留資格	生年	高校卒業時期	来日時期	通塾時期	大学進学	大学卒業後	親学歴	兄弟・姉妹
A	女	留学	1990年	2009年6月	2011年7月	2012年4月	2013年4月	日本で就職	父母大卒	一人っ子
B	男	家族滞在	1994年	2012年6月	2012年4月	2012年5月	2014年4月	日本で就職	—	一人っ子
C	男	留学	1993年	2011年6月	2011年10月	2012年2月	2013年4月	進学	父母大卒	一人子
D	男	家族滞在	1991年	2010年6月	2010年11月	—	2013年4月	就職	父母高卒	一人っ子
E	男	留学	1992年	2010年6月	2011年5月	2012年6月	2013年4月	日本で就職	—	兄1人
F	女	留学	1993年	2012年6月	2012年7月	2012年7月	2013年4月	日本で就職	父母大卒	一人っ子
G	男	留学	1993年	2011年6月	2012年1月	2012年5月	2013年4月	—	父母大卒	一人っ子
H	女	留学	1991年	2010年6月	2011年4月	2012年7月	2013年4月	日本で就職	父大卒・母高卒	一人っ子
I	男	留学	1991年	2010年6月	2012年4月	2012年4月	2013年4月	日本で進学	父大卒	一人っ子
J	男	留学	1991年	2010年6月	2011年4月	2011年10月	2013年4月	帰国	父母大卒	一人っ子
K	男	留学	1989年	2011年6月	2011年10月	2012年8月	2013年4月	日本で就職	父母大専卒	一人っ子
L	女	留学	1993年	2011年7月	2011年10月	2011年10月	2013年4月	—	父母大卒	一人っ子
M	女	留学	1993年	2011年7月	2012年4月	2012年5月	2014年4月	日本で進学	父母大卒	一人っ子
N	男	留学	1992年	2011年6月	2011年7月	2012年4月	2013年4月	日本で就職	父母大卒	一人っ子
O	男	留学	1992年	2011年6月	2012年4月	2012年8月	2013年4月	日本で進学	父母院卒	一人っ子
P	女	留学	1992年	2011年6月	2011年10月	2011年11月	2013年4月	日本で進学	父母大卒	一人っ子
Q	女	留学	1993年	2012年6月	2012年7月	2012年7月	2013年4月	日本で進学	父母大卒	一人っ子

前述したように、塾の受講生は近年から急増した。では、なぜこのように塾に通う留学生が増えたのか。塾に通う留学生の増加からどのようなものが読み取れるのか。留学生が塾に通う本来の目的は、大学への進学を確定させることにある。ただし、日本語学校に通っている彼らにとって日本語学校でその勉強をすることももちろんできるし、自主的に準備するという選択肢もあったはずであり、大学入試の受験準備のためになぜ塾に通うという方法を選択したのか、という問いが生じる。次節では塾関係者や生徒へのインタビュー、また筆者が記録したフィールドノーツを依拠して、これらの問題を明らかにしたい。

## C 分析結果

**1 なぜ塾に通ってくる生徒が急増したのか——塾関係者へのインタビューから** 現在日本にいる私費留学生の多くは、日本語学校で1年から2年、日本語や日本文化などを習得した後に大学に進学している(佐藤 2007)と指摘されるように、留学生が日本に来て、日本語学校で一定期間学んだあと、大学などに進学するのが一般的である(佐藤2007, 寺倉2009)。つまり、大学入学までの段階において、留学生たちは日本語学校で勉強しているのが一般的で、大学受験対策の専門指導塾に通う留学生は急増したものの、先行研究では提起されてこなかった。では、何故このように塾に通ってくる留学生が急増したのか。本節ではまず塾関係者へのインタビューデータからこの問いを読み取っていく。

塾関係者の語りから、塾需要が増加したのには①留学生の進学意識が強いこと②経済的にゆとりができたことという2つの理由が挙げられる。以下詳細に確認していきたい。

まず、留学生の進学意識が強いこととは、近年留学生の若年化が進む、すなわち高校卒業後留学を選択し、日本で大学の学位取得を目指している留学生が増えていることと関連している。彼らは日本での大学進学を強く希望しているということである。例えば、塾のX先生は以下のように語っている。

「最近の子どもは高校卒業後すぐ日本に来たのが多いですね。彼らは大体1990年代以降に生まれた一人っ子で、以前の留学生たちとかなり違います。彼らの留学の目的はかなり単純だと

思います、つまり大学に進学したいのです。ですから勉強にも熱心で、日本語学校以外の時間も勉強したいと思う子が多くなってきています。」(X先生, 女)

また、単なる大学に進学できることを目標にしているだけでなく、日本の研究大学への進学希望も集中しているため、より試験で高い点数を取るために塾に通う必要性も強まってきたという。X先生がこのことについて「みんながいい大学に進学したいから、やはり競争もどんどん激しくなるはずですね。それで塾に来た子の方が有利になるのではないですか? そうなると、やはりほかの子も危機感を感じ、人に負けたくないなら、自分も塾で勉強しないと・・・周りの友人がここで勉強している理由で来た子も結構いますね。」と語っている。

第二に、経済的に余裕ができたことも塾に通ってくる理由の一つである。前節で紹介したように、塾の費用は年間30万円前後で、これを日本語学校の学費(年間70万円前後が一般的である)に加えると、かなりの金額となる。日本語学校に通っている留学生の経済状況の苦しさについては、今まで様々な先行研究で既に指摘されているような(岡・深田, 1995; 浅野 2004 など)、留学生、特に中国人留学生の多くがアルバイトと勉強の両立をしなければならない状況に置かれている現状から考えると、これらのお金はどこから捻出されたのかについて疑問が浮かび上がる。

しかし、今回の調査では、大学に進学する意識が強いことと、よりいい大学に進学する意識が強いことから、大学に入学するまではアルバイトをしない、あるいは最大限まで減らすという語りが多かった。これは経済的に余裕ができたかどうかまで一概には言えないが、ここ数年、中国の経済発展により、中国人留学生を取り巻く経済状況が以前より大きく変わってきたことが後押ししているからだと考えられる。たとえば、このことについて、塾の創設者でありながら講師としても務めているY先生はこう語っている。

「最近中国国内の経済状況が良くなって、日本語学校の期間と4年間大学の学費をすべて出すのは無理でも、大学入学までかかる費用を出せる家庭が増えている。それに関連して、どのような大学を出たかということの重要性を分かっ

たので、大学入学するまでできれば勉強に集中させたいと考える親や留学生も多いわけです。ですから、彼らはアルバイトをしないで、塾に来て、勉強できている。」(Y先生, 男)

以上のように、留学生の進学意識の高さと経済的なゆとりがシナジー効果となり、塾教育を受けられる留学生が増えてきたことが明らかになった。留学生たちはなぜ塾へ通うという方法を選択したのか、という問いについては、次節で留学生へのインタビュー、また筆者のフィールドノーツを用いて分析していきたい。

**2 留学生が塾に通う理由** 留学生へのインタビューデータとフィールドノーツで分析した結果、塾に通ってくる目的として、主に以下の3点が見出された。

第一に、受験に必要な学力を身に付けるためである。ほとんどの留学生が塾に通ってくるもっとも重要な理由は大学受験に必要な学力を身に付けることだと語っている。ここでの必要な学力は「日本留学試験」<sup>(2)</sup>を受験するのに必要な学力、それぞれの大学の入学試験で必要な学力、また面接のスキルなど受験に関する学力全般を指している。これらの試験対策に対して「自分でどんな勉強をしたらいいかわからなかった」ことが理由としてあげられていた。つまり、留学生は、日本での大学受験をむけてどんな受験対策をどうしたらいいかわからなかったのである。また、留学生は来日前、日本の大学受験が簡単だと判断していたことも分かった。例えば、Dさんは以下のように語っている。

「日本に来る前、日本で大学受験の事についてももちろん聞いたが、中国である程度成績があれば、日本で一定レベルの大学に進学できると思っていた。ほかの留学生でも同じように思っている人も多いみたい。しかし、来てから分かった。やはり勉強しないと、日本語学校の日本語の授業だけでは大学に合格できない。日本語以外に、理系や英語などの勉強も必要です。」(Dさん, 男)

またDさんのように、日本に来てからすぐに塾に通ってくる生徒もいれば、Eさんのように、一回「日本留学試験」を受けた後、自分の成績を見てから塾に通う生徒もいる。後者の場合、日本の大学受験で要求さ

れる知識内容は「高校での知識があれば十分」(Lさん, 女)と聞き、どこまでが試験で出されるのかが分からないことを表していると言える。

「6月の試験を受けるまで自分の学力について結構自信を持っていた。しかし受けてみたら、やはり自分が国内で勉強した内容だけでは無理であることに気づいた。あと自分ひとりで独学するの難しさも感じていた。国内の高校の知識は量から見ると、日本の大学受験に必要な学力のレベルに相当するが、やはり物理とか生物とか、やはり(筆者補足:中国とは)高校段階のカリキュラムが違うので、内容も結構違う。だから勉強しないと、分からないところもたくさんある。」(Eさん, 男)

今回の調査を協力した留学生はほとんど普通高校を卒業して来日したが、なかには職業高校卒業者で日本において大学受験を希望している事例もあった(Iさん)。彼らの場合、職業高校のカリキュラムは普通高校とは違って、大学受験を前提にしていなかったため、基礎知識についての勉強も足りないと感じている。

「自分で勉強するのはなかなか効果が出なかった。高校に行っていなかったから、勉強しなければならぬ知識がたくさんあった。自分で勉強するのは無理なので、このように系統的に教えてくれるところをずっと探していた。」(Iさん, 男)

このように、留学生が大学入試準備対策を行うに当たり、自分の持っている学力と日本での進学の可能性を照合し、明確にしたことが通塾を選択した最も直接的な目的と言える。その背景には、日本の大学入試で要求される学力と海外の高校の教育内容が異なっていることが自覚されたことがあると考えられる。

また、多くの留学生はこれらの学力を日本語学校で身に付けられると期待していたことも読み取れる。しかし、その期待が応えられないため、通塾を選択せざるを得ない傾向も読み取れた。例えば、Lさんはこのように語っている。

「日本語学校は毎日日本語しか教えていません。しかし、大学を受ける時、必要なのは日本語だけではありません。数学や総合科目などは日本

語学校ではやっていません。実は日本語の勉強も留学試験の内容に対応していません。多くの人が留学を選択したのは自分の運命を変えたかったからです。なので、こっちで普通に日本語を勉強して、適当な大学に進学するのは納得できないと考えています。レベルの低い大学だったら国内にもたくさんあるから、お金を出して留学する必要もないでしょう。塾の費用について確かに高いと思いましたが、しかし、これよりいい大学に進学できれば、これらの費用は出すべきだと思います。塾の費用が高いのもしよがないですね、このような塾があるだけでもありがたいです。」(Lさん, 女)

Lさんの語りから、日本語学校では主に日本語教育が行われ、実際の大学受験に必要な日本留学試験への対策についてはほぼ行っていないことが分かった。また、たとえ日本語の教育でさえ、大学入試で重要とされる日本留学試験に対応した日本語教育ではないことも明らかとなった。今回の調査では、調査協力者が通う日本語学は異なるが、ほとんどの留学生がLさんと同じように日本語学校の教育について評価している。中には、年2回ある留学試験の前に、試験科目ごとに授業を行う日本語学校もあったが、それは「週一回のペースで行われたり」、また「ただの過去問をやったり」と言うように、日本語学校で行われたそれらの大学受験対策について留学生たちが消極的に評価していることが確認された。

第二に、情報収集である。日本語学校の生徒たちに大学の入試情報が行き届いていないという指摘(山田 2010)があると前述したが、今回の調査でも、留学生が大学受験の際に大学入試に関する情報入手が困難であることを再確認できた。また、塾を通して、このような情報を収集できることを期待し、塾に通ってくる生徒もいる。

日本語学校に通う留学生たちにとって、日本語学校の教師はいちばん身近な存在であって、大学の情報を教師たちに聞く場合も多いと推定できるが、日本語学校の日本人教師から情報を入手できないと語る留学生がたくさんいる。例えば、Mさんは以下のように語っている。

「日本語学校の先生にも大学受験の事について聞けませんが、でも彼らは日本人で、まず留学試験

を受けたわけでもない。また、校内試験はどうなっているのか、面接はどうなっているのか、先生たちは受けたことがないので、正直に言うと、まともな答えができない。」(Mさん, 女)

Mさんは、日本語学校から必要な情報を得られないと語っているが、一方、大学の情報だけではなく、大学の出願や受験のプロセスについて分からないと言う留学生もいる。

「日本に留学するのは簡単だが、日本で大学受験のプロセスはどうなっているのか？大学への出願や2回の留学試験については全然分らない。大学の情報についても本当はないといってもいい。ほかの人に聞いても、大体みんな自分が受けた大学しか知らないじゃないですか？ですからこのような専門のところではいろんな情報を入手できることは、重要だと思う。」(Bさん, 男)。

以上確認したように、留学生は身近な日本語学校という環境から大学受験に関する情報を入手できないことが分かった。それに対して、留学生たちは塾から必要な情報を入手できると語っている。

「塾は相当の情報量を持っています。講師たちもちろん、周りの塾の生徒からも色々聞けます。みんな同じ学校じゃなくても、まあ同じ大学を受ける生徒もいるから、生徒同士の間でも色々情報交換できます。」(Cさん, 男)

「うちの学校はあまりいい学校ではない。専門学校に行く生徒が多い。あとは大学院に行きたい学生が多い。みんな同じクラスで勉強している。ですから、大学受験をどうやって準備したらいいのかについて相談できる相手もいないし、大学の校内試験や面接の内容について全然情報を入手できません。ネットでいろいろ見てもやはりよく分からないので、誰か指導くれる人が必要だと感じていた。私は講師たちみんな実際に大学受験を経験したことが塾の強みだと思います。単に知識や大学受験のスキルを教えてくれるだけでなく、先生は自分たちの受験経験についても話してくれます。そのような話を聞いた時に、自分がいい刺激を受けられます。ですからやる気がどんどん増えました。」(Lさん, 女)

以上、日本語学校から入手できない大学受験に関する情報は塾から簡単に入手できる。そして、塾の

講師がもともと大学受験を経験したため、自分たちの経験をそのまま塾生に伝えることもできる。このように、留学生たちは塾から情報を収集することも塾に通う目的の一つとして挙げられている。

第三に、学習環境を求めることである。今回の調査から、塾に通うもう一つの主要な目的として学習環境を求めていることがわかった。また、ここでの学習環境とは周りの学習の雰囲気のことと 24 時間自習できる自習室があることの 2 つの側面がある。

まず、多くの留学生が、塾の学習の雰囲気的重要性について語っている。たとえば、N さんは以下のように語っている。

「やはり雰囲気が大事だと思います。だっていい学校と悪い学校、どこで差がでるかと言うと、やはりいい学校はみんな勉強する。自分もほかの人を見て、自分も勉強したいという風に考えるからこそ全体的に成績が良くなる。逆に悪い学校で、たとえば誰かがパチンコをやっているのを見て、じゃ、おれもやるとか、そうなったら自分も勉強したくない。」(Nさん, 男)

実際、筆者がフィールドに行った際に、自習室で勉強している留学生をたくさん見かけている。それは夜遅くまで続いている場合も多い。また、自習室で留学生同士が分からない問題について話したり、また大学のパンフレットを見ながら話したりする様子がよく見られる。

また、留学生たちは塾の学習の雰囲気について肯定的に語っているが、自分たちが通う日本語学校での雰囲気については不満を持っている留学生がたくさんいる。

「日本語学校の学生たちはこっち(筆者補足:塾)の留学生とは違う。本当に勉強したいと思っている人はほんのわずかです。うちの学校ではほとんどの学生はアルバイトばかりしている。授業中も静かに聞いているのではなく、大きな声を出したり、先生とケンカしたり・何と言ったらいいのかな、日本語学校では、勉強する気が湧かない。周りに勉強しない人がいっぱい、自分もだんだん勉強したくなくなってしまふ。」(Mさん, 女)

M さんが語っているように、日本語学校のクラスの中には、M さんみたいに勉強して大学に進学したい留学生もいれば、そうではない留学生もいる。それに

対して、受講料を払って通塾を選んだ留学生たちのほとんどは大学に進学したいため、学習の雰囲気がよいことはごく自然である。

「学校は勉強する雰囲気はないけど、こっちでは、周りの生徒はみんな勉強しているから、自分も頑張らなくちゃと思うじゃないですか。自分と同じ大学を受ける生徒もたくさんいます。みんなライバルでありながらお互いにいい刺激も与えている。」(Eさん, 男)

「日本語学校に毎日通って、授業が終わったらほとんど勉強しなかった。時間がたくさんあったけど、自分は勉強する気がだんだんなくなってしまった。このような生活がずっと続くと、自分がどうなるのかが怖かった。ですから、塾に来た。来てから勉強時間は前よりはるかに増えた。雰囲気がやはり大事だと思う。周りの人を見て、自分も勉強したくなるから。」(Jさん, 男)

以上のように、塾に通ってくる留学生はみんな大学に進学したいという共通な目標を持つため、塾は学習環境としての雰囲気も良いことが分かった。さらに、塾の自習室は 24 時間開いているので、授業ある時だけでなく、留学生が勉強したい時にだけ塾に来て自習することができる。例えば、J さんが「自習室がずっと空いているから、とても便利です。徹夜もできるから、試験前とか結構夜ここで勉強します。」と語るように、自習室の利用率が高いことも分かった。

**3 塾に通う際の問題点** では、塾を選択した際に何か問題はなかったのだろうか。主な問題点として挙げられたのは、受講料の高さと距離的な遠さであった。特に受講料についてはほぼ全員の留学生が高いと語っている。また塾の授業もかなり詰まっており、アルバイトをする時間が大幅に制限されたため、経済的に確かに大きな負担がかかると考えられる。一方、留学生たちは受講料について語りながらも、このような出費は必要であることについても語っている。例えば I さんは一年間の理系コースに 38 万円を支払って通塾している。彼らはこのお金を投資だと考えている。彼は「今はこの 30 何万円は大金と思うかもしれない、しかし、もし塾で勉強して、国立に合格できれば、こんなお金は本当にお得だと

思うよ。だって、私立の学費が 150 万円なのに対し、国立の学費は 50 万しかないから。」と語っている。また、留学生の大学入試指導を専門とした学習塾の数が少ないため、通塾の大変さについて語る事例もある。

#### D 小括

以上、主に塾関係者と留学生の語りから、何故このような大学受験対策を専門とした学習塾が彼らにとって必要なのかについて検討してきた。本章での分析の結果、以下の諸点が示された。

まず、塾の需要が増加したのには①留学生の進学意識が強いこと②経済的ゆとりができたこと、という主に 2 つの理由が挙げられる。このことはここ数年、中国の経済発展により、中国人留学生を取り巻く経済状況が以前より大きく変わってきたからだと考えられるが、ここで注意しなければならないのは、今回の調査協力者が全員通塾している、すなわち塾の受講料を払える留学生たちであるという点である。留学生の全体の経済状況は一般化できないと考える。

次に、塾に通う目的として①受験に必要な学力を身に付ける②情報収集③学習環境を求めるというおにも 3 つの目的があることが明らかになった。

そして、塾に通う際の問題点として、受講料の高さと通塾の距離的な遠さが挙げられた。

最後に、本調査の限界として、分析データの少なさ、塾での調査に偏り過ぎによる日本語学校側からの視点の欠乏などが挙げられる。特に日本語学校における進学指導の把握は、重大な課題の一つである。今後これらの諸点を踏まえて研究をしていくことが必要であると考ええる。

### 4章 帰国生入試対策塾における帰国生の知識習得過程（担当：井田頼子）

#### A 問題設定

本章の目的は、グローバル化への一対応策として大学入学者選抜に関する議論が展開されている日本社会において、受験当事者の一事例である帰国生が直面している現況を明らかにし、そこから浮かび上がる帰国生入試の現体制の課題について予備的考察を試みることにあつた。近年日本の高等教育政策

において「グローバル人材育成」というテーマのもと、留学生の受け入れ政策や日本人の英語力強化政策とともに、帰国生入試も積極的導入が呼びかけられている。しかし、例えば 2011 年の「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」の報告書では、留学の促進等ならびに留学生の入試や教育、日本の高校からの進学者への英語教育と比較すると、帰国生入試に関しては、帰国生（ならびに長期留学経験者）が「国際感覚や高い語学力を有する優れた学生」であり、帰国生入試は彼らの「海外経験を評価する入学試験制度」であるとされているだけで（産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011）、帰国生のなを評価し、その基軸をどう設定するのかとするのか等、具体的選抜試案は明確化されていないのが現状である。その中でも特に「国際感覚」や「海外経験」といった表現にあるように、後期中等教育における彼らの教育面での成果の具体的評価策については沈黙が保たれている。

じつ、日本の帰国生入試では海外の後期中等教育課程における彼らの成果が重視されていない傾向が見られ、海外の後期中等教育課程での成績書類のみによる審査を採用する大学は数少ないという（稲田、2011）。また、日本の大学がアカデミックな分野でどのような貢献・交流を世界的に行なっているかがわかりにくいという、日本の大学ではどのような授業があり、卒業後はどのような進路が具体的に開かれているのかも情報が足りないという（森川他 2009）。このように、海外の後期中等教育課程を経て日本の大学への進学を希望する者には、日本の大学入試のための受験対策や入試に関する情報収集が求められているのが現状である。そうした受験対策や情報を提供する場として、帰国生向けの大学受験対策を提供する進学塾が都市部を中心に展開している。帰国生が海外において後期中等教育課程修了のみならず、入試用の対策を別途行う必要に迫られていることが、こうした塾の進出に表れているといえる。

では、海外の教育課程を経た者にとって、日本の大学入試の受験準備として何が求められているのだろうか。言い換えれば、後期中等教育課程が共通ではない者たちが、入試という共通の試験を受けるためにどのような準備に取りかかるのだろうか。

本章では、帰国生塾において海外の後期中等教

育の修業経験の多様な者たちが、共通のテキストを用いて共通の講師によって共通の指導が行なわれる、集団授業に着目したい。特に、多様な後期中等教育課程を経て帰国した生徒による、受験準備のための知識習得の過程を描くことで、受験当事者の一事例である帰国生が直面している現況を明らかにし、そこから浮かび上がる帰国生入試の現体制の課題について予備的考察を試みたい。つまり、本研究は異なるカリキュラムで学んだ者が同じ空間に集まり同じテーマについて同時に授業を受ける際に、それまでの知識をどのように生かしつつ、どのように新たな知識を習得しているのかを浮かび上がらせることで、グローバル人材育成における評価基軸の検討材料の提示を試みるものである。

## B 先行研究

本節では、1) 日本の塾に関する先行研究、2) 帰国生教育に関する先行研究、3) 帰国生入試に関する先行研究、4) 大学入学後の帰国生の実態に関する先行研究を整理したうえで、本研究の意義を述べたい。

まず第一に、日本の塾に関する先行研究を概観する。戦後の日本社会において塾は、1950 年代の進学志向の高まり、1960 年代後半の受験対策需要の高まり、1970 年代後半のオイルショック後の不況を背景とした「学歴」志向の高まりと「落ちこぼれ」救済策の必要性の高まり、1980 年代公立学校の「荒れ」問題を背景とした私立受験志向ならびに高学歴志向の高まり、1990 年代の親の「ゆとり教育」への不安の広がり、2000 年代以降の「学力低下」(西村 2001, 荻谷・清水・諸田 2002)や「教育格差」(和田 2006)といった要因から通塾生は絶えることがなく、近年は需要がさらに高まっているという(黒石・高橋 2009)。

また、黒石・高橋によると、塾は公教育に対して以下の3つの役割、すなわち学校教育の補完、私教育として教育目的や目標の自由な設定によるカリキュラム・教育内容・教育方法の私事化、「居場所」としての機能(杉山 2008)を果たしているという。

では、多様な「公」教育を受けた帰国生たちは、日本の大学入試を受験するうえで塾に対してどのようなサポートを求めているのだろうか。そして彼らは塾においてどのように入試対策を行っているのだろうか。

グローバル化と大学入試という視点から、帰国生入試の受験準備対策を行なううえで、帰国生当事者が求める、塾の役割を明らかにすることには意義があるといえるだろう。

第二に、帰国生教育に関しては初等教育ならびに前期中等教育段階に着目した研究が多数出されてきた。そのうち、佐藤ら(1992)は帰国生の学習上の特性について、一般生と比較したうえで次のように見出している。それはすなわち、帰国生たちがともに学ぼうとする態度や、自分で探究したり、工夫したりして自分なりに何かを発見したり、創り出したりするという学習スタイルをとるといった、自己学習力が顕著であるという。以上から授業の内容・方法の改善や評価基準の改善が必要不可欠であると結論づけている。本稿で大学入試、特に受験準備段階の帰国生に着目することにより、帰国生の学習上の特性という点で新たな知見を提示できるだろう。

第三に、帰国生入試に関する研究を概観したい。帰国生入試に関する研究は、大きく以下の3分野、すなわち政策やその背景を整理した研究(中西 1986, 佐藤 1991, 47, 野田 1991, 佐藤 2005, Nukaga & Tsuneyoshi 2010)、大学の実施状況に関する研究(松井・吉川 1985, 高崎 1986, 高崎 1993a, 佐藤 2005, 稲田 2011)、帰国生当事者に接近し実態を明らかにした研究(岩崎 2007, 井田 2012)に分類できるだろう。特に大学の実施状況に関して、帰国生の海外経験を大学・学部がどのように評価するかという点が不明確だという指摘がなされ(稲田 2011)、帰国生当事者に関しても大学入学資格である国際バカロレア(以下、「IB」)のディプロマ資格取得を海外において目指さない者がいる理由として、苦勞して学んだ内容が日本の多くの大学で評価されない実態の不满によるところが大きいという知見が出されている(岩崎 2007)。IBのみならず、様々な後期中等教育課程を経た当事者の実態から、帰国生入試の課題を見出す余地は残されているといえるだろう。

第四に、入学後の帰国生の実態については、帰国生の成績が一般選抜の学生と大差はないという知見(江原 1989)、もしくは一般生よりも優れた成績を収めているという知見(高崎 1993b, p.189)は出されているものの、対象者の中には外国語による高度な

内容の理解に欠ける者もいたという(江原 1989, p.170)。また、孫福は、長期に渡って海外の教育を受けた結果、日本の教育制度のもとでなければ深く学べない日本史、日本地理、日本の政治経済などの知識の点で入学後の学業遂行に帰国生が不安を覚えていることを指摘している(孫福 1984, p.31)。

一方で、海外の後期中等教育課程から日本の高等教育への教育段階的移動過程、つまり受験準備段階における帰国生の実態をとらえた研究は積極的に進められているとはいいがたい。前節で述べたように、帰国生入試の受験対策指導を提供する塾への需要があることは事実であり、帰国生が何を求めているのかを可視化させることで、帰国生入試の一課題を提示することができると思われる。特に、孫福(1984)の指摘するように、後期中等教育課程における多様な教育カリキュラムにより生徒間の知識にはばらつきが見られることが推測できるだろう。帰国生塾という場で、日本の学習指導要領以外のカリキュラムのもと多様な教育を受けた者が一度に集まり、同じ教材を用いて同時に授業を受ける際、彼らはどのように受験準備を行っているのか。グローバル人材育成をふまえた入試を推進するという点においても、帰国生入試の受験準備段階における彼らの取り組みに着目することは、意義があると言えるだろう。

### C 調査の概要

以上から本研究では、帰国生塾のうちA塾を事例とし、そこでのフィールドワークにより当事者たちの受験準備の様相をとらえることとする。A塾で大学受験の準備をする生徒は毎年度25〜30名程度であり、首都圏の大手進学塾・予備校と比較すると少人数ではあるが、本研究では帰国生入試の受験準備期間における帰国生の動向をより具体的かつ詳細にとらえるため、当塾を調査フィールドとして選択した。今回の調査においては、2011年6月から2013年1月までの約2年1ヵ月間、週に1〜2日訪問し収集したフィールドノーツ、講師へのフォーメラルならびにインフォーマルインタビューデータを分析対象とする。大学受験準備を担当するスタッフは常勤講師2名と非常勤講師(筆者)の計3名であり、筆者は週に1〜2日授業を担当している。

A塾では朝9時30分から夕方16時20分まで、

月曜日から金曜日までスケジュールが組まれている。基本的にA塾は授業形態として集団授業を採用しているが、それ以外の時間に生徒によっては個別指導を受けるか、自習を行っている。都内に自宅または親戚の家がある場合はそこからの通学であるが、親が海外にいる場合や毎日通学が難しい場所に自宅のある生徒は、塾通学可能圏にある学生寮もしくはマンスリー賃貸マンションから通ってきている。帰国生入試の時期は大学によってまちまちであり、高校卒業の数ヵ月後の4月入学を前提とすれば、入学前年の9月から入学直前の3月までが受験期間となる。

今回フィールドとしたA塾では、大きく分けて小論文、現代文、英語の授業が行われている。その中でも英語は海外でどれほど習得したのかという英語力がそのまま反映される科目であるし、中でも長文読解問題においては、英語の文法の習得や語彙力のみならず、内容そのものに関する知識習得の度合いも問われるものである。大学進学にあたり、英語で授業を受けてきた者にとって、文法的に違ったり日常会話のレベルの語彙を用いたりしてもその場で通用するスキルを習得しただけでは、十分な英語力を習得しているとはいえない。特に長文読解問題においては、そのトピックに関する知識を得ているのかも彼らの読解力を測るうえで重要な意味をなす。そして後に詳述するが、大学入試においては、あらゆる専門科目を履修した帰国生に一律に同じ内容の長文読解問題が課されることから、そうした長文読解問題の内容が後期中等教育課程で選択した科目に関する内容であるかどうか、合否の決定に何かしらの影響を与えるものと考えられる。

また、入試の実際の問題においても、小論文や現代文の授業で読む長文のほとんどの材料は日本人が書いたものが用いられるが、英語の長文読解問題では欧米の学者の論文や学術書が用いられることがほとんどであるため、A塾においても海外の文献が教材として用いられている。そのため書かれている内容によっては日本語では情報を得ることが難しいものもある。つまり入試の問題の傾向から言えば、生徒が海外の教育課程で習得してきた知識が試験の点数にある程度影響を及ぼすものと想定して受験準備に着手する必要がある。

以上の理由から、本章ではA塾でのフィールドワークで収集したデータのうち、後期中等教育課程の教育内容が反映される事例として、英語の長文読解問題の本文の内容に関する彼らの知識とそれへの帰国生の対応に着目することとした。以下分析結果と考察を順に述べたい。

## D 分析結果

分析の結果、英語の長文読解の集団授業において生徒たちは、彼らが後期中等教育課程で習得した知識の相互補完作業をおこなっていることが明らかになった。具体的には以下の3点、すなわち1) テキストの内容の確認作業を行なう過程において、自己の知識を集団内で他の生徒のそれと比較・相対化させ、その判断のもと、生徒はその都度知識の提供側・享受側に回っている点、2) 集団内に提供側が不在である場合には、全員がその場で調べ、調べた内容を共有するという姿勢をもっている点、3) ただし全ての生徒が必ずしもその二者の役割を担っているわけではなく、授業中に発言せず享受側に回る生徒もいる点に分類した。以下、英語の授業の説明をしたのち、これら3点について順に説明したい。

### 1 後期中等教育課程で習得した知識の相互補完作業

A 塾の英語の授業で用いられる教材の一つに、長文読解問題を収めたテキストがある。文章の長さは1トピックにつき平均してA4 サイズで3〜4 ページ程度である。設問の種類は、1) 下線が引かれた文を日本語に訳すもの(8〜10 題)、2) 英単語のみに線が引かれそれを日本語での表現に書き換えるもの(10〜15 題)、3) 特定の単語や文に線が引かれ、それが指し示す文中の内容説明を20〜50 字で回答を求めるもの(1〜3 題)、という3種類に分けられる。この英語の長文読解問題のテキストにより、生徒の英語ならびにその訳語である日本語力、日本語の文章表現による英語の文章の読解力を顕在化させ、授業ではそのように顕在化された生徒の語彙力や読解力に応じて指導が行なわれる。語学力の習熟度ならびに読解力は、生徒によって多様であるため、A 塾では特に決められた指導方法や授業計画モデルは作られていない。(インフォーマル・インタビュー、2012年1月) 教室内の生徒の状況を確認しつつ、日本語

訳に行き詰まっている際や文法が曖昧であった際にそれらの説明や、内容に関する参考資料の配布による説明を行なう、といったような柔軟な指導体制がとられている。

宿題としては本文全体の訳や要約はごく稀な方法であり、基本的には前述したいくつかの設問を解いてくるのみが毎時指定されている。前後の文脈に応じて適した日本語訳を書く必要があるため、必然的に文章の内容理解ができていないのかが問われることとなる。文章内容を理解しているのかどうかという点は、彼らがやってきた宿題の訳文に表れているのである。

授業では基本的に講師が前から生徒の方を向き、生徒は座って皆前方に顔を向ける形態が採用されている。英語の授業では訳文の文法の説明、文脈上適した表現の提示ならびにその理由説明のほか、文章の内容の確認ならびに予備知識の提示が行なわれる。毎回の授業は講師の説明から始まるが、宿題の確認においては、講師が「じゃあ下線部2の訳ね」と発話した瞬間に「えっと、近年のエコシステムでは・・・」など誰ともなく答える場合にはその解答をもとに他の生徒にもできたかどうか、指摘する箇所があるかどうかの確認をとる。しかし、「できなかったー！」と声を上げる場合や発言する者が誰もいない場合などは、講師が生徒を指名し、その生徒が自分の宿題の解答を答えるという方法で進められている。いずれにしても発言する者が英文を理解できているのかを講師が確認しながら授業が進められている。

生徒の英語の長文読解力の有無には語彙力や文法の知識も影響するのだが、そこに書かれている内容の知識が身につけているのかも影響が及ぶ要因のひとつである。英単語をすべて知っていたとしても、そこに書かれている内容について知識がなければ、文章で述べられている内容の理解と解釈には時間を要する傾向にある。

知識内容や知識量が生徒によって異なる教育上の要因として、以下の点が考えられる。まず生徒の滞在国・地域や後期中等教育学校の学校種(現地の公立・私立、インターナショナルスクール)、大学入学資格(IBディプロマプログラムなど)によるカリキュラムのちがいが挙げられる。そこには多面的な要素が見られ、イギリスで同じ学校に通っていてもIBディプロマ

プログラム履修者と一般カリキュラム履修者がいたり、シンガポールにあるカナダ系インターナショナルスクールの現代史の授業では、カナダの地理とカナダの現代史が授業で扱われていたという者もいることがその例である。(フィールドノーツ, 2011年8月)

また、彼らが後期中等教育課程において以下の科目から一つ以上、必修または選択で履修し単位を取得していることも、彼らの知識内容や知識量が異なる要因として挙げられる。例えば物理・生物・化学、数学・幾何学[geometry]、文学(英文学・仏文学など、欧州の古典文学など)、第二外国語(仏語・独語・中国語・韓国語など)、世界史・滞在国の歴史(古代史・近代史・現代史)、地理、経済・会計[accounting]・経営[management]、統計[statistics]、情報科学、機械工学、芸術(美術・音楽)などである。

つまり、前節で触れたように日本の帰国生入試では受験生に一斉に同じ内容の長文読解問題が課されるが、日本の帰国生入試を受ける受験生は、高校での履修科目やそこで扱われた単元によって習得した知識内容や知識量が異なるのである。

さらには、A 塾では知らないことを予習段階で調べてくるよう指導しているが、それが必ずしも同じ情報源によって得たものではないし、その内容も生徒によって異なっている。そうした様々な知識を有した彼らが、同じ空間で同じ教材を用いて同じテーマを扱う集団授業をどのように受けているのかについて、次項以降で筆者の担当する英語の授業で収集したノーツをもとに見てみたい。

**2 知識の提供側と享受側** その日の長文のトピックは、環境問題とエコシステムに関する内容であり、ある気体物質が有害な影響を及ぼしている現況について化学の専門用語を用いつつ指摘した内容であった。(フィールドノーツ, 2012年9月)講師(=筆者)の内容に関する説明が一般化しすぎていたこと、ならびに生徒がどの程度の知識を有しているのかを確認する必要上、生徒に英文で述べられていた現況について知っていたかを問いかけると、生徒 A が「僕(高校で化学を)取ってました。」と微笑みながら言う。彼は続けて、高校の授業でこの物質を使って実験をした際の様子を語ってくれた。生徒 A が話すことで他の生徒たちは具体的なイメージを頭の中に描くこと

ができたのだろう。むしろ講師も含め皆に教えるかたちで生徒 A は話していたのである。

他方、その授業の終了時に、生徒 B が机に座って片付けをしながら、周りには聞こえない程度の、そう大きくない声で、1mほど離れた場所にいる講師に笑いながら言う。「おれ、実は化学とってたんすよ。」「ええ! ?じゃあ、なんで言ってくれなかったの?」「いや、自信がなくて・言う必要もないかな、って。」「それでもいいじゃん。」「いや、A くんの方がよく知ってるみたいで、それを聞いて、ああ、俺の覚えてるのは合ってたんだ、みたいなの。」(フィールドノーツ, 2012年9月)

ここで着目すべきは、「なんで言ってくれなかったの?」という講師の問いに対する生徒 B の「自信がなくて。」という返答にある。彼は、知識として習得したことは自覚しているが、その知識が教室内の他の生徒に提供するに値するかどうかについては確証を得なかったため、皆に提供することをさしあたり控えた、という姿勢をとっていたのだろう。彼は普段から積極的に発言をする生徒ではないが、周りを見渡して発言する者がいなかった場合にコメントをする生徒でもある。普段の彼の授業を受ける姿勢からも、知識を提供するという立場に立つことは彼にとって厭わないことなのだろう。生徒 B がもし自分の受験合格のための知識習得のみを考えているのであれば、生徒 A から提供された情報を聞きながら自分の知識を補充もしくは確認するのみでよかったはずである。もしくは「化学とってたんすよ。」という学習経験を、講師に必ずしも伝える必要はなかったはずである。彼はむしろ、もし自分の知識に自信があればあの場合で言っていた、という前提で授業を受けていたのだと考えられる。つまり、知識があれば提供し、その知識に自信がない場合や知らない場合には別の生徒によって明らかになった情報を受け取る、という姿勢で生徒たちは集団授業に参加しているといえる。自分自身も含めてこれまで各自が得てきたあらゆる知識を、塾という場で、集団授業内で、共有する、という姿勢が生徒 A や生徒 B の言動から読みとれるだろう。

生徒 B の発話を今度は別の角度からとりあげてみたい。彼は「A くんの方がよく知ってるみたいで、それを聞いて、ああ、俺の覚えてるのは合ってたんだ」と述べている通り、自らは発言を控えて、化学を高校で

選択していたことを話さず、生徒 A による化学の実験の話を書くことによって、自分の知識の再確認を行っている。知識の提供側が教室内に発生すると同時に、その知識の享受側が同時に成立するという流れがそこで形成されているのである。

このように受験準備の過程において生徒が、講師の説明を聞くのみならず自分がそれまで習得してきた知識と他の生徒のそれとを相対化させ、知識の提供側か享受側かという役割認識をし、知識の共有作業を通して自分の知識を再確認し自分自身の知識の蓄積をはかる、という段階をふむことによって、彼らの学びの過程が確立していくのである。

**3 提供側・享受側の不成立** 前項では、英語の授業内で長文の内容によって知識の提供側・享受側がその場で成立し生徒はそこで共有される知識を自分の知識の蓄積へ反映させるという流れを確認した。ただし、英語教材のすべてのトピックに関してその都度この流れが形成されるわけではなく、誰も提供側に回らない場合もある。普段からこの塾の方針として、知らないことがあればすぐに調べるよう指導していることもあり、提供側の生徒が教室内で誰もいない場合は、生徒に対して電子辞書や机の上に置いているスマートフォンやパソコンをネットにつないで調べるよう指示がなされる。基本的にはこの作業は、個人の作業である。講師が「何て書いてあった？」と聞く場合もあり、その場合にはその生徒が個人で調べて得た情報を提供するという流れになるのだが、情報を見つけた者が主体的に発言する場合もある。同じ解答を複数の生徒が一斉に発することもあれば、生徒それぞれの検索方法が異なるからか、情報が複数飛び交うこともある。その情報源とは例えば国語辞典、広辞苑、英語の百科事典などである。そこから長文の文脈と照らし合わせたうえで生徒は発言し、それをもとに講師が補足説明を行なう。

塾の教室内において提供者が不在であることが分かれば生徒は一斉にその場で調べることで相互に知識の提供者となりうるものであり、それと同時にその教室内で提示された説明や講師の解説などを享受する側に回るのである。繰り返しになることを恐れずに言えば、彼らは自分で調べたことならびに講師の提示する内容を新しい知識として認識することのみ

を目標とするよりもむしろ、一度自分自身の知識を集団内で共有し、他の生徒や講師によって補足され説明されたことを再度自分の知識として習得するという学びの過程を経るのである。

**4 黙って享受側に回る生徒** ただし、集団授業に出席し授業を受けているすべての生徒が積極的に発言するわけではない。他の生徒の発言を聞き、メモをとっている者もいれば、とらずに聞いているだけの者もいる。また、聞きながら辞書・事典で調べたり、提供者の不在の場合に自ら調べたりするが、その場での発言は控えている者もいる。

別の講師(20年以上帰国生入試の受験対策の指導経験者)によれば、授業中黙っている生徒は毎年数名はいるのだという。こうした大人しい生徒は、必ずしもすべて知識を有していないというわけでもなく、発言する生徒よりも深く考えていたりすることもあるのだという。筆者の授業では、自分が疑問をもっていたがそれを授業外で講師に直接質問に来る生徒や、発言はあっても声が小さく筆者が聞き直した際に「いや、いいです。」と言って質問や知識の提供をやめる生徒も、少数ではあるが見受けられた。(フィールドノート, 2012年9月)

英語の長文読解問題では語彙や文法に関する知識はもちろんだが、内容に関する知識を習得しているか否かによって理解度も変わってくる。なぜ黙っている生徒は発言を控えているのかという点について今回の調査結果からは明確に示すことはできなかったが、今後フィールドにおいて生徒と直接話したりインタビュー調査によって精緻に当事者の声をすくい上げる必要があると思われる。

## E まとめと予備的考察

以上から、本章のまとめと帰国生入試体制に関する予備的考察を論じたい。本章では、海外の後期中等教育課程を経て日本の大学に進学する帰国生の受験準備過程における実態をつかむため、帰国生入試対策を実施する塾をフィールドとして調査を行った。特にここでは筆者の担当する英語の授業において長文読解問題の内容へ生徒がどのような理解を示し、すでにその内容に関する知識を事前に習得していたのか否かによって授業中にどのような反応を示

しているのか、そして知らない場合にはどのように習得しているのか、という点を彼らの授業の受け方から描き出した。その結果、彼らは長文の内容に関する自己の知識の程度を教室内で相対化させ、提供側・享受側に分かれて教室内でその知識を共有したうえで、自分の知識へ反映させるといふこと、もしくは提供側に該当する者がいない場合はその場で皆で調べ、提供側ならびに享受側に回るという作業を通して帰国生入試の受験対策を行なっていることが明らかになった。一般生と比較した佐藤ら(1992)は、帰国生の学習上の特性として、ともに学ぼうとする態度や、自分で探究したり、工夫したりして自分なりに何かを発見したり、創り出したりするという学習スタイルをとり、自己学習力が顕著であるという点を指摘したうえで、授業の内容・方法の改善や評価基準の改善が必要不可欠であると結論づけている。今回の調査では、ともに学ぼうとする態度や自分で探究する姿勢という点で上記と類似した知見を得た。さらには、受験生同士という、場合によっては競争相手になりうるメンバー同士であっても自己の知識の拡充のみならず集団でそれを共有させるという行動に出ている点で新たな知見を示すことができると言えるだろう。つまりカリキュラムが異なったものが集まるという、グローバル化と高等教育の場を想定するうえで、入試において知識量のみでは測れない学びの過程に光を当てることの重要性を示唆しているといえる。

そして彼らの学びの過程は、カリキュラムが多様な教育を受けた者が集まった際に起こりうる「新しい価値を創造する能力」(産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011, p.3)を養う過程だと解釈できるのではないだろうか。それはすなわち、受験準備段階における帰国生が集団内で知識を共有するという姿勢が、新しい価値を創造する能力育成につながるのではないかという解釈である。この見識は、グローバル人材育成を目的とした帰国生入試において、科目や小論文、面接試験による選抜といった現行の入試体制に対して、彼らの知識共有による学びの過程とそれによる新しい価値の創造性が入試での評価基軸の検討の重要性を提示している。本章では今回の調査結果から、彼らの学びの過程とそれによる新しい価値の創造性の可能性を、帰国生入試における評価基軸の一検討材料として提示することとしたい。

他方で、少数ではあるが発言を控え大人しい生徒がいることも確かである。その理由については今後さらに調査を進める必要がある。

## 5章 総括

日本では近年「グローバル人材」を育成するための高等教育改革が注目されている。その中で、日本人学生のグローバル資質の向上だけではなく、国際的な多様性を持つ学生である留学生、帰国生の受け入れも重要な課題とされてきた。本研究は今まであまり検討されてこなかった留学生、帰国生という当事者の視点から、彼らの学ぶ実態の解明を試みた。具体的には、近年の政策の方針に対応しながら、日本の高等教育における「教育」と「入試」という2つの部分に焦点を当てて3つの調査を行った。それぞれの調査結果から、近年の「グローバル人材」育成の改革を推進するにあたって、その課題と留意点の示唆が得られた。第2章では、国際化の先進大学における留学生の経験を考察した結果、留学生の出身地域、留学形態、言語力などの面によって多様な学習のニーズが存在するため、国際化制度の目標通りの成果が得られる一方で、意図しなかった結果も同時に存在する可能性があるということが明らかになった。そこから、今後の日本の大学国際化改革に対して、このような留学生の多様性を配慮するカリキュラムの充実が必要であると示唆している。第3章では、留学生入試専門の学習塾に焦点を当て、留学生の大学受験対策問題について分析した結果、留学生入試専門塾の需要が増加した理由、留学生が学習塾に通う主な目的、そして、留学生が学習塾に通う際の問題点を明らかにしている。第4章では、帰国生入試対策を実施する塾における帰国生の知識習得過程を英語のクラスにおける生徒間のやり取りをもとに明らかにした結果、科目試験や小論文、面接だけでは読みとれない、彼らの知識共有による学びの過程と新しい価値の創造性に着目する重要性を指摘している。

以上の本研究の考察では、多様な背景を持つ留学生、帰国生が日本の高等教育における既存の制度に参入する際に、日本のシステムに適応していくための努力の様子から、日本の入試制度や高等教

育が彼らの多様性に十分に応えて、活用しているとは言えないという現状が明らかになった。また、彼らが多様性を持つからこそ、異文化交流、知的創出のエージェントとなる可能性も示唆された。したがって、産官学連携して「グローバル人材」の育成を推進する際に、それらの多様性を持つ学生を制度的に包摂しつつ、創造的に活用していくことの重要性が改めて示唆された。本研究はそれを目標に改善するために、彼らの入試、教育の実態を解明し、そしてその課題を提示した点に意義がある。さらに、本研究は今まで同じ範疇で論じてこなかった「留学生」と「帰国生」から、多様性を持つ当事者という枠組みによって、「入試」と「教育」という複数の角度から「グローバル人材育成」政策の課題を検討した点には新規性があると考えられる。

本研究の今後の課題として、第1に、今回のフィールド調査やインタビュー調査で浮上してきた疑問点のさらなる探究、第2に、留学生の意識と制度とのズレをもたらす理由または構造的な問題点のさらなる探求、第3に、本研究では「入試」と「教育」の部分それぞれの実態と課題を明らかにしているが、「入試」と「教育」の両者を有機的に連携した視点の探究が挙げられる。

(指導教員:恒吉 僚子教授)

#### <注>

- (1) グローバル人材育成推進会議(2011)の定義によると、「グローバル人材」は以下の能力・資質を持つ者と定義されている。要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力;要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感;要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティーである。このほか、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと(異質な者の集団をまとめる)リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等。
- (2) 彼らが受ける日本留学試験(EJU)は、独立行政法人日本学生支援機構が2002年から実施している年2回(6月と11月)の試験である。大学の学部に入学する場合、日本留学試験の利用率は

は、国立大学98%、公立大学59%、私立大学48%となっている(日本学生支援機構,2012)。

#### <引用文献>

##### 【1章】

- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議,2011,「産官学によるグローバル人材育成のための戦略」(平成23年4月28日)  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm),2013年2月20日閲覧)
- 北村友人,2010,『グローバル人材育成のための大学教育プログラムに関する実証的研究』文部科学省平成21年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト 研究代表者 北村友人。
- 徳永保・初井圭子,2011,『グローバル人材育成のための大学評価指標——大学はグローバル展開企業の要請に応えられるか』協同出版。

##### 【2章】

- APU 誕生物語編集委員会,2009,『立命館アジア太平洋大学誕生物語——世界協学の大学づくり』中央公論新社。
- 朝日新聞出版,2011,『大学ランキング』。
- 奥村圭子・長谷川千秋,2008,「短期交換留学生受入れのための態勢と学習環境の充実へ向けて——インタビュー調査をもとに」『言葉の学び、文化の交流：山梨大学留学生センター研究紀要』(3),pp.12-31。
- 譚君怡・張燕・歌川光一・中村由香,2011,「留学生研究の動向」『東アジアの教育——その歴史と現在』,日本教育学会特別課題研究委員会資料集,2011年8月25日発行,pp.16-26。
- 張燕,2012,『「留学交流」の事例分析からみた日本の大学におけるプログラム留学——単位認定プログラム事例を中心として』東京大学教育学研究科紀要。
- 恒吉僚子・近藤安月子・丸山千歌,2008,「国際化戦略としての英語——東京大学短期交換留学プログラム事例」東京大学教育学研究科紀要。
- 中嶋嶺雄,2010,『なぜ、国際教養大学で人材は育つのか』祥伝社黄金文庫。
- 南部広孝,2003,「学士課程のカリキュラム—教員と学生の評価」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。

- 保坂亜矢子, 2011, 「英語による教育プログラムの実践とその効果」 東京大学大学院 修士学位論文。
- 両角亜希子, 2011, 「大学のグローバル人材育成はどこまで進んでいるか」『リクルートカレッジマネジメント』リクルート進学総研, pp. 14-25。
- 渡辺千尋, 2012, 「海外留学プログラムとその実施体制——3 大学の事例分析」 東京大学大学院 修士学位論文。
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議, 2011, 「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」(平成 23 年 4 月 28 日) pp. 3-7。  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm), 2013 年 2 月 25 日閲覧)。
- 秋田国際教養大学ホームページ  
(<http://www.aiu.ac.jp>, 2013 年 2 月 25 日閲覧)
- 立命館アジア太平洋大学ホームページ  
(<http://www.apu.ac.jp>, 2013 年 2 月 25 日閲覧)

### 【3章】

- 浅野慎一, 1997, 『日本で学ぶアジア系外国人——研修生・技能実習生・留学生・就学生の生活と文化変容』大学教育出版。
- 浅野慎一, 2004, 『中国人留学生・就学生の实態と受け入れ政策の転換』労働法律旬報 NO.一五七六, 旬報社, pp. 20-29。
- 井田頼子・喜始昭宣・張梅, 2012, 「越境者自身からとらえた日本の「国際化」をめざす教育のあり方——高大の「ナナメ」接続に着目して」『平成 23 年度 学校教育高度化センタープロジェクト「学校における新たなカリキュラムの形成」報告書』東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター, pp. 83-116。
- 岡益己・深田博己, 1995, 『中国人留学生と日本』白帝社。
- 太田浩, 2008, 「外国成績・資格評価 (Foreign Credential Evaluation) システムと留学生の入学審査」『留学交流』8 月号, pp. 2-5。
- 太田浩, 2010, 「留学生 30 万人計画時代における留学生の入学選考」『留学交流』6 月号, pp. 2-5。
- 久村研, 2002, 「多文化教育環境におけるカリキュラムの研究——日本語学校就学生に対する進路希望調査を中心として」田園調布大学『紀要 34』, pp. 111-133。
- 黒田千晴, 2005, 「中国の戦略的留学生受け入れ政策」『国際文化学』第 13 号, pp. 13-36。
- 杉村美紀, 2007, 「留学生の移動と共同体形成」平野健一郎・西川潤編『国際移動と社会変容』岩波書店, pp. 179-197。
- 佐藤次郎, 2007, 「就学生制度の現状」『IDE・現代高等教育』IDE 大学協会, 2007 年 10 月号, pp. 19-22。
- 寺倉憲一, 2009, 「我が国における留学生受け入れ政策——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 年 2 月号, 国立国会図書館調査及び立法考査局, pp. 27-47。
- 山田陽子, 2010, 『中国人就学生と中国帰国子女——中国から渡日した子どもたちの生活実態と言語』風媒社。
- 独立行政法人日本学生支援機構, 2012, 「平成 23 年度私費外国人留学生在籍状況調査結果」  
([http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data11.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html), 2013 年 1 月 9 日閲覧)
- 独立行政法人日本学生支援機構, 2012, 「日本留学試験利用校」『日本留学試験資料集』  
(<http://www.jasso.go.jp/eju/use.html>, 2013 年 1 月 8 日閲覧)

### 【4章】

- 江原裕美, 1989, 「わが国における国際教育の論点」西村俊一編著『国際的学力の探究——国際バカロレアの理念と課題』創友社, pp. 156-171。
- 井田頼子・喜始昭宣・張梅, 2012, 「越境者自身からとらえた日本の「国際化」をめざす教育のあり方——高大の「ナナメ」接続に着目して」東京大学教育学研究科附属学校教育高度化センター『「学校における新たなカリキュラムの形成」研究プロジェクト』pp. 83-115。
- 稲田素子, 2011, 「大学入学者選抜における帰国生入試の現状と特質」日本教育社会学会第 63 回大会要旨。
- 岩崎久美子, 2007, 「大学との接続調査——ディプロマ取得と大学入試」相良憲昭・岩崎久美子編著『国際バカロレア——世界が認める卓越した教育プログラム』明石書店, pp. 99-127。
- 荻谷剛彦・清水睦美・志水宏吉・諸田裕子, 2002, 『調査報告「学力低下」の実態』岩波書店。
- 黒石憲洋・高橋誠, 2009, 「学校教育と塾産業の連携

- についての一研究——現状の分析と今後の展望』『教育総合研究:日本教育大学院大学紀要』第2号, 日本教育大学院大学, pp. 1-14。
- 孫福弘, 1984, 「慶應義塾大学の帰国子女入学制度」『海外子女教育』海外子女教育振興財団, 第121号, pp. 30-32。
- 松井道昭・吉川智教, 1985, 「横浜市市立大学商学部における推薦入試制度, 社会人入試制度, 帰国子女入試制度の現況」『大学入試フォーラム』大学入試センター, 第5号, pp. 35-53。
- 望月由起, 2004, 「浪人生の教育的進路成熟に関する予備校の進路指導効果」『進路指導研究』第22号(2), pp. 1-9。
- 森川由美・阿部剛・山崎秀記, 2009, 『留学生教育を支える基盤: 特殊要因経費(政策課題経費)研究報告』一橋大学大学教育研究開発センター, pp. 45-64。
- 中西晃, 1986, 「帰国児童・生徒の受け入れの実態」東京学芸大学海外子女教育センター『国際化時代の教育』創友社, pp. 169-92。
- 西村和雄, 2001, 『学力低下と新指導要領』岩波書店。
- 野田一郎, 1991, 「帰国子女教育への施策」海外子女教育史編纂委員会『海外子女教育史』pp. 209-25。
- Nukaga, M. and Tsuneyoshi, R., 2010, "The Kikokushijo: Negotiating boundaries within and without", Tsuneyoshi, R. and Boocock, S.(ed), *Minorities and Education in Multicultural Japan: An Interactive Perspective: Asia's Transformations.*, Routledge: London, pp. 213-241.
- 佐藤郡衛(代表), 1992, 『帰国子女の特性把握とその評価基準の開発に関する実践的研究』総合研究(A), 東京学芸大学。
- 佐藤郡衛, 2005, 「帰国生徒の受け入れと特別入試の意義と課題——「積極的差別是正策」の視点から」『国際教育評論』東京学芸大学国際教育センター, 第2号, pp. 76-89。
- 佐藤弘毅, 1991, 「在外子女教育への施策」海外子女教育史編纂委員会『海外子女教育史』pp. 29-64。
- 杉山由美子, 2008, 「居場所としての塾」『児童心理』第62号(5), pp. 526-529。
- 高崎禎夫, 1986, 「広島大学における推薦入学及び特別選抜について」『大学入試フォーラム』大学入試センター, 第8号, pp. 36-46。
- , 1993a, 「帰国子女の入試状況」『大学入試研究ジャーナル』国立大学入学者選抜研究連絡協議会, 第3号, pp. 81-82。
- , 1993b, 「広島大学が行った調査研究の内容と結果」『大学入学者の特性と選抜方法との関連についての追跡調査研究』高野文彦, 平成4年度科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書, 研究課題番号 03301037, pp. 185-192。
- 和田秀樹, 2006, 『教育格差—親の意識が子供の命運を決める』PHP 研究所。
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議, 2011, 「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」(平成23年4月28日)pp. 3-7。  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm), 2013年2月20日閲覧)