

博士論文
(国際開発学)

進学予備教育機関としての日本語学校の成立と展開に関する研究
－日本留学の起点としての機能に注目して－*

文 朱姫**

名古屋大学大学院
国際開発研究科

審査委員

岡田亜弥
山田肖子
内海悠二
米澤彰純

研究科教授会合格決定
2020 年 3 月 4 日

* The Formation and Evolution of Japanese Language Schools as
Preparatory Education Institutions for Entry into Higher
Education in Japan

**MOON juhee

目 次

第 1 章 本研究の研究関心と目的	5
1.1 はじめに	5
1.2 問題の所在	7
1.2.1 「進学予備教育」の普及過程：日本の留学制度と日本語学校の構造	7
1.2.1 個々の日本語学校の「対応」状況による「進学予備教育」	8
1.3 研究目的と研究課題	8
1.4 研究の意義	9
1.4.1 日本語学校の研究の必要性	9
1.4.2 新制度主義の視点による 3 つのレベルでの日本語学校の分析	10
1.5 主要概念の定義	11
1.5.1 「留学生」	11
1.5.2 「進学予備教育」	11
1.5.3 「日本語学校」	12
1.6 研究枠組みと研究方法の概要	12
1.6.1 研究枠組み	12
1.6.2 研究方法	13
1.7 研究対象	14
1.7.1 対象の選定	14
1.7.2 対象の概要	15
1.8 論文の構成	16
第 2 章 日本における私費留学生の受入れ状況と理論的考察	18
2.1 はじめに	18
2.2 日本における留学生受入れと進学予備教育の状況	18
2.2.1 私費留学生受入れの展開	18
2.2.2 日本国内の進学予備教育機関の規模と教育内容	22
2.3 私費留学生受入れ構造の日本の特質：諸外国との比較から	26
2.3.1 諸外国における私費留学生の入学選考比較	27
2.3.1.1 留学生受入れ先進国の事情	27
2.3.1.2 留学生受入れ新興国の事情	29
2.3.2 留学生の進学予備教育の主な機関とその形態	31
2.3.2.1 語学能力の向上を目的とする進学予備教育	31
2.3.2.2 専門領域の基礎知識の習得を目的とする進学予備教育	34
2.3.3 日本と諸外国との比較から見られる日本の留学生受入れ構造	35
2.4 日本語学校における進学予備教育の現況と課題	39
2.5 理論的考察と分析枠組み	40

2.5.1	新制度主義理論の概観	41
2.5.2	新制度主義の主な概念	43
2.5.3	分析枠組みの提示	44
第3章	日本語学校の構造とその展開	47
3.1	はじめに	47
3.2	日本語学校の構造	48
3.2.1	学校教育法による二重構造	48
3.2.2	学習目的によるコース体制の構造	52
3.3	日本語学校の施設数と在学留学生数の推計とその傾向	54
3.3.1	日本語学校の施設数と在学留学生数の推移	54
3.3.2	地域ごとの日本語学校の状況と進学傾向	56
3.4	本章のまとめ	61
第4章	日本語学校制度をめぐる制度的環境・市場環境の変容	63
4.1	はじめに	63
4.2	日本語学校をめぐる制度的環境の要素とその変容	63
4.2.1	国の私費留学生受入れの入口施策	63
4.2.1.1	留学生受入れ10万人計画における入口施策：1983年～2001年	63
4.2.1.2	受入れ入口の拡大のための施策：2002年～2008年	70
4.2.1.3	留学生30万人計画の入口多様化の施策：2008年～2018年	76
4.2.2	私費留学生の受入れにおける入国管理政策と日本語学校	78
4.2.2.1	量的変化に関する入国管理政策	79
4.2.2.2	質的向上に関する入国管理政策	82
4.2.3	日本語学校をめぐる行政構造とその変容	88
4.2.4	日本語学校をめぐる社会的認知の変容	92
4.2.4.1	新聞記事のトピックから見る日本語学校に対する認識の変化	92
4.2.4.2	行政機関の施策から見る日本語学校に対する認識の変化	94
4.3	日本語学校をめぐる市場環境の動向	97
4.3.1	大学市場の動向	98
4.3.1.1	大学における私費留学生の入学選考施策	98
4.3.1.2	大学における私費留学生の募集	98
4.3.1.3	大学の学士課程における私費留学生の入学試験の状況	101
4.3.2	私費留学生の動向	105
4.3.2.1	私費留学生の進学過程	105
4.3.2.2	日本語学校に在学する私費留学生の進学傾向	108
4.4	本章のまとめ	112

第5章 戦後日本語学校における進学予備教育の拡大過程	114
5.1 はじめに	114
5.2 分析視角及び調査対象の提示	115
5.2.1 分析視角：制度的環境及び市場環境の作用による同型化の過程に着目	115
5.2.2 使用するデータ及び調査対象の概要	116
5.2.2.1 使用するデータ	116
5.2.2.2 調査対象者の概要	117
5.3 日本語学校の前身と誕生：戦後～1988年	118
5.3.1 戦前の進学予備教育と日本語学校	118
5.3.2 戦後の進学予備教育と日本語学校	118
5.3.3 民間の日本語学校の急増	120
5.4 日本語学校における進学予備教育の生成と量的拡大：1989年～2001年	121
5.4.1 日本語学校の改革と進学予備教育の生成：1989年～1994年	121
5.4.2 停滞期：1995年～2001年	125
5.5 進学予備教育の質的向上の拡大：2002年～2010年	129
5.6 進学予備教育の多様化の拡大：2011年～2018年	135
5.7 本章のまとめ	140
 6章 日本語学校の制度的環境及び市場環境への「対応」状況	 143
6.1 はじめに	143
6.2 分析視角及び調査対象の提示	143
6.2.1 分析視角：外部環境の変化に対する個々の日本語学校の「対応」状況への着目	143
6.2.2 調査方法の詳細と対象の概要	146
6.2.2.1 調査手順	146
6.2.2.2 調査対象者のリストと調査校の詳細	146
6.2.2.3 分析	147
6.3 外部環境の変化に対する各調査校の「対応」状況と類型化	148
6.3.1 進学予備教育の取組み状況による「実行」程度の分類	148
6.3.2 進学予備教育に対する「内在化」の程度と「対応」状況の類型化	152
6.4 進学予備教育に対する「対応」状況別の事例	154
6.4.1 「対応」状況別の事例校の教育方針・ミッション及び概要	154
6.4.2 「対応」状況別の事例校のカリキュラムの展開	159
6.4.3 「対応」状況別の事例校の進学指導の展開状況	164
6.4.3.1 進路指導の体制と教員	165
6.4.3.2 指導形態とその内容	167
6.4.3.3 進学指導活動における活用資源	169
6.4.4 進学予備教育の「対応」状況別の事例校の卒業者の進学傾向	172

6.5 本章のまとめ	173
第7章 結論	176
7.1 はじめに	176
7.2 本研究の総括	177
7.3 本研究の導出される理論的検討	183
7.4 政策的含意	184
7.4.1 進学予備教育の明確化と基準策定及び管理体制の構築	185
7.4.2 高等教育機関と日本語学校の連携による進学支援システムの構築	186
7.5 今後の展望	187

第1章 本研究の研究関心と目的

1.1 はじめに

本研究は、戦後日本の私費留学生受入れ過程において、来日後に民間の日本語学校を経由して高等教育機関へ進学するという「日本語学校制度」が持つ構造的特質に着目し、高等教育機関と直接接続しない民間の日本語学校において私費留学生を対象にした進学予備教育が普及した経緯とその展開を新制度派組織論の視点から明らかにすることである。まず、マクロな視点から日本の私費留学生受入れの構造的特質を、諸外国における私費留学生受入れの構造との比較を通じて提示し、日本語学校を取り巻く環境の要因とその動向について検討する。次に、日本語学校が有する構造的特質及び日本語学校の展開過程について考察を行い、進学予備教育が普及するようになったメカニズムと要因に関して検討を行う。さらに、日本語学校が自らの存続のために変化する制度的・市場環境に対してどのように「対応」したかに関して、事例を通じてその特徴の分析を行う。以上の検討から、留学に際し、母国と異なる日本での高等教育進学のシステム及び内容への理解が不十分で困難を抱えている私費留学生のスムーズな就学移行を手助けするという、民間の教育機関である日本語学校の進学予備教育の実態に関して知見を提示し、その機能と課題を導出する。

1990年代以降の知識基盤社会とグローバル化の到来によって、高度人材の獲得が国の競争力の源泉のひとつと見なされるようになった。高度な科学技術や文化に立脚する一方で語学や社会習慣の独自性が強い日本において、この高度人材の獲得に大きな役割を果たすのが留学生の受入れであり、留学交流の促進・拡大は長年の大きな政策課題と考えられてきた（佐々木 2009, 横田 2012）。日本は 1983 年に始まった「留学生 10 万人計画」（以下 10 万人計画）の下で、中国、韓国、台湾を中心とする東アジア出身国の私費留学生を受入れるようになり、2003 年には留学生が 10 万人を突破し、2008 年には「留学生 30 万人計画」（以下 30 万人計画）の策定が行われた。「10 万人計画」で浮かび上がった課題の改善と急変する環境に対応していくため、2008 年に策定された「30 万人計画」では、多くの留学生が日本の高等教育機関へアクセスできるツールの多様化と留学前から留学後まで一貫性のある支援が求められ、その具体的な施策として「留学希望者が一度コンタクトすることで留学情報提供や相談サービスを提供できるワンストップサービス体制の構築」が推進された。グローバル人材を戦略的に獲得するための施策が展開され、高等教育機関において英語による授業及びコースの開設や渡日前入学許可という制度を設けることによって留学生受入れの増加を図っているものの、未だに 7 割以上の私費留学生が渡日後に日本語学校を経て高等教育機関へ進学するという「日本語学校制度」に頼っており、「日本語学校制度」に代わる受入れ制度は確立されていない（朱・高橋 2014）。

留学生受入れの現状については、「2018 年度外国人留学生在籍状況調査結果」によると、総留学生 298,980 人のうち、日本語教育機関に在学する留学生数は 90,079 人と 4 年間で 2 倍以上の増加を見せ、留学生全体の 3 割以上を占め、留学生受入れの重要な機関として位置づけられている（日本学生支援機構 2018a、以下 JASSO）。また、2015 年度の「日本語教育機関の実態調査」では、日本語学校を卒業した留学生の 77.1%（22,685 人）が進学しており、そのうち、専修学校

専門課程 57.8%、大学 28.2%、大学院（研究生を含む）10.5%と日本語学校の在学生在が日本の高等教育機関に進む予備群となっている（日本語教育振興協会 2017、以下日振協）。むしろ、「日本語学校制度」による私費留学生の獲得依存度はますます高くなっている実態が窺える。留学生のキャリアパスを視野にいたした日本語教育機関（以下日本語学校）と他の高等教育機関の連携や協力が求められ、2012 年の「高等教育機関に進学・在籍する外国人学生の日本語教育に関する検討会議」では、日本語学校の役割として進学準備のみならず、高等教育機関進学後の追加的な日本語教育の提供等が提案され、私費留学生受入れにおいて日本語学校の進学予備教育の機能がますます強く求められている。

このような状況の下、2010 年以降に日本語学校をめぐる行政及び外部環境にも著しい変化が現れている。行政においては、日本語学校が高等教育機関へ進むためのワンストップの受け皿となっているとの認知度が強まり、従来日本語学校に在学する者に付与された在留資格の「就学」が、2010 年 7 月に「留学・就学一本化」された¹。それによって日本語学校に在学する者にも「留学」の在留資格が与えられ、行政上、はじめて日本語学校の在学者が高等教育機関に進学する予備群として認知された。この行政上の法的地位の変化に伴って、文部科学省の対応も変化し、2010 年 12 月から 2013 年 3 月まで、8 回に亘って「高等教育機関に進学・在籍する外国人学生の日本語教育に関する検討会議」が開催され、日本語学校の教育の質保証及び高等教育機関との連携などに関する課題の検討が始まった。2013 年より JASSO の留学生数に日本語学校の在学者数が加えられ、留学生として認知され始めた。これらの行政上の大きな変化は、留学生受入れの初期段階としての日本語学校の役割の重要性が反映されたものとして考えられる。2017 年には、近年大幅に増加している日本語学校の教育の質を維持・向上することを目的として「日本語教育機関における外国人留学生への教育の実施状況」が文部科学省のホームページに公表された。

一方、外部環境の変化においては、2002 年に開始された新たな日本留学試験²（以下 EJU）による大学入試の変化や東アジアにおける高等教育の発展、2011 年の東日本大地震、日系企業の需要変化などが挙げられる。新たな試験（EJU）や東アジアにおける高等教育の発展により、受験対策に重点をおいた日本語学校の増加や有名大学進学のみを目指す留学生を対象とした留学生予備校や大手予備校と提携した日本語学校が増えつつある³。一方では、進学予備教育以外の機能として地方自治体や企業及び日系企業、難民団体との連携を通して就職支援や難民支援など多様な役割も現れている日本語学校をめぐる環境の急変に伴って、派遣国や留学生の留学目的の多様化が出現している⁴。具体的には、中国、韓国などの漢字圏からの留学生が急減する一方、ベトナムやネパール等の非漢字圏からの留学生が急激に増えている。特にベトナムからの留学生は、2018 年 5 月 1 日現在 72,354 人と私費留学生全体の 24.2%を占め、中国人留学生 114,950 人（38.4%）

¹ 法務省入国管理局、2016 年 11 月、「留学生の適正・円滑な受入れについて」、「<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/02/161108-5.pdf>」（2017 年 11 月 11 日アクセス）。

² 日本の大学（学部）等に入学を希望する者について、日本語能力及び基礎学力の評価を行う試験であり、受験科目は日本語、数学 1・2、総合科目、物理、化学、生物である。

³ 日本経済新聞 2017 年 10 月 27 日、「語学学校の留学生急増 ー日系企業の需要高まるー」。

⁴ 日本経済新聞 2017 年 8 月 26 日、「難民対策に新たな選択肢ーシリアからの留学生受入れ本格化ー」、同年 6 月 30 日「中国 e ラーニング日本進出ー日本留学を支援、最大手フージャン」。

に次いで派遣元の主要国の一つとして位置づけられる。これらの外部環境の変化によって、日本語学校は、その本来の機能である来日外国人に対する「日本語教育」とどまらず、「異文化教育」をはじめ、「進学予備教育」、「職業教育」など多様な機能を担っている。その中でも、卒業生の7割以上が私費留学生として高等教育機関に進学する実態から、「進学予備教育」の機能は日本の留学生受入れにおいて重要な存在である。また、ドイツや韓国、中国など、高等教育機関に留学する際にその国の語学の習得が重要である非英語圏の留学生受入れ国では、円滑な勉学を支えるため、語学に関する予備教育が大学内に設けられていることが一般的であることに對し、日本では、制度上・組織上において高等教育機関と連携を持たない民間の日本語学校が、進学に必要な語学の予備教育だけではなく、数学や英語、生物など基礎学力に関わる予備教育機関としての機能を担っており、これは留学生受入れにおける日本の特質であるといえる。

それでは、戦後、来日外国人に対して「日本語教育」を施していた日本語学校において、どのように「進学予備教育」が生成し普及されてきたのだろうか。また、その普及は、日本の留学生受入れにおいて日本が有する環境や構造的背景に起因するものと言えるだろうか。さらに、日本語学校において「進学予備教育」はどのように展開され、取り組まれていたのだろうか。また、個々の日本語学校は変化する環境に応じてどのように対応してきたのだろうか。本論文では、多様化する日本語学校の中でも、私費留学生の進学を支援する進学予備教育機関として機能を果たす日本語学校に焦点をあて、既存の留学生研究にはなかった新制度主義の観点から、日本語学校における「進学予備教育」の普及過程とその実態を解明する。具体的にはまず、日本語学校の組織について日本の留学制度と関連付けて考察を行う。次に、進学予備教育の生成とその普及過程に影響及ぼす制度的環境、市場環境の各要素の変容について分析・考察する。そして最後に、分析・考察から得られた知見から、進学予備教育の拡大メカニズムと対応の様相に関して検討を行う。

1.2 問題の所在

1.2.1 「進学予備教育」の普及過程：日本の留学制度と日本語学校の構造

本研究は、「日本語教育」を本来の機能とする日本語学校において、進学を手助けする「進学予備教育」の機能が普及して行く過程を解明することにある。日本語学校を研究の対象にする理由は、近年、日本語学校の私費留学生の数が年々増加しており、また、高等教育機関へ進学する私費留学生の約7割が日本語学校の進学予備教育の過程を経て進学するなど、留学生受入れにおいて日本語学校の果たす役割の重要性が増しているからである。また、本研究の「進学予備教育」への関心は、「30万人計画」の戦略的な留学生獲得の一環として2008年7月文部科学省によって策定されたワンストップの受入れ体制と密接な関連を持っている。「10万人計画」では、主に高等教育機関に進学する留学生に着目された施策が展開されているが、日本語学校を含めた留学生全体に対する体系的な施策は欠けていた。その反省から「30万人計画」では、高等教育機関（大学）に在学する期間だけではなく、日本への留学前の段階から留学後の段階まで一貫性ある支援体制の構築を目指している。そこで、私費留学生にとって大学や大学院などへ進学する前段階となる日本語学校での進学予備教育の在り方は、進学過程に大きく影響し、私費留学生の日本留学での満足度を左右すると考えられる。そのため、大学と予備教育機関の組織が協力して留学生受

入れの新しい体制を築き上げていくのが重要となる。これらの環境の変化によって、大学のみならず日本語学校の組織内での進学予備教育の見直しが迫られており、既述したように文部科学省による「高等教育機関に進学・在籍する外国人学生の日本語教育に関する検討会議」の開催や「日本語教育機関における外国人留学生への教育の実施状況」の公表などが進んでいる。しかし、私費留学生を受入れる高等教育機関の関係者の間では、未だに日本語学校の担う役割や、その教育内容に関する理解は不十分であり、留学生受入れにおいて組織間の協力的な体制が進んでいるとは言えない。日本語学校においてなぜ進学予備教育が展開され、普及してきたのかについて、外部環境の変化と関連付けて解明することは、高等教育機関と日本語学校との相互理解を促進し、より多面的な協力体制を構築して私費留学生の受入れを改善することにつながると考えられる。

1.2.2 個々の日本語学校の「対応」状況による「進学予備教育」

本研究のもう一つの関心は、日本語学校における「進学予備教育」の全体像だけではなく、個々の日本語学校で実施される「進学予備教育」の実態とその取組み傾向を捉えることである。2000年以降は、多様な価値観、目的、背景を有する私費留学生が著しく増えている。その私費留学生の動向は、日本語学校に大きな影響を及ぼし、2008年以降には進学予備教育の内容や体制に変化が起きている。日本語学校間においても異なった特色が打ち出され、従来の進学コースの体制である期間の長さによるコース編成ではなく、大学進学コースや大学院進学コースといった進学先別に分けたコース編成が出現している。特に、大学学部進学においては、東大京大進学コース、難関大学コース、有名私立大学コース、国公立大学コースなど、目標進学先別のコース編成が行われ、日本の予備校のようなコース展開を行う事例も見られる。さらに、進学先によるコース設定に加えて美術やデザイン、漫画アニメ、看護など専門分野に進学する留学生を支援するコースの開設も進んでいる（丸山 2010）。したがって、日本語学校に普及している進学予備教育の全体の様相だけではなく、同じ環境に置かれた個々の日本語学校が変化する環境に応じてどのような進学予備教育を取組んでいるかに関しても検討が必要とされる。

日本語学校において進学予備教育の多様化が進行している一方、既存の研究ではその実態は十分明確にされていない。日本語学校に関する海外への情報発信もまた、いまだに一般コース、進学コース、準備コースといった表記のみとなっており、留学希望者の目的に合った進学予備教育を提供する日本語学校を見つけることが難しい現状がある。個々の日本語学校が環境の変化に応じて、どのような進学予備教育を取組んでいるかを検討することで、海外への日本の留学情報を発信する際に何を改めなければならないかも明らかになる。

1.3 研究目的と研究課題

上記の研究関心から、本研究の目的は、日本語学校における「進学予備教育」の普及過程とその過程に影響を及ぼした要因とは何かを解明することにある。

私費留学生の受入れ過程において、進学予備教育を担う主な機関として日本語学校が位置づけられており、日本語学校で実施される進学予備教育への関心が高まりつつある。こうした日本語学校での進学予備教育はどのようなメカニズムによって普及し、取組みはどのようなものである

だろうか。進学予備教育の取組みは個々の日本語学校により多様であるが、日本語学校の運営基準や規定の定めによる制度的な取組みではないにも関わらず、日本語学校業界全体に拡大している。それでは、なぜ、多くの日本語学校が進学予備教育を取組んでいるだろうか。このような問題意識から、本論文では、以下のとおり、研究課題を設定した。

研究課題：戦後の民間の日本語学校における進学予備教育の生成及び拡大過程はどのようなものであり、それに影響する要因とメカニズムはどう変化してきたか。

副研究課題 1：民間の日本語学校における進学予備教育の生成と拡大の要因となる制度的環境・市場環境はどのように変容してきたか。

副研究課題 2：民間の日本語学校における進学予備教育の拡大の様相はどのように変化し、これに影響を及ぼす制度的・市場環境とメカニズムはどのようなものであるのか。

副研究課題 3：個々の日本語学校は、進学予備教育の動向を規定する制度的・市場環境の変動に対してどのように対応し、何をもたらしたのか。

1.4 研究の意義

日本語学校の機能が多様化している今、なぜ進学予備教育の機能に焦点を当てた日本語学校の研究が必要なのか。本研究の意義と独自性について述べていきたい。

1.4.1 日本語学校の研究の必要性

木村（1997）は、10 万人留学生政策の下で民間の日本語学校に関する日本語教育の施策の状況を明らかにしている。木村は、1992 年 7 月 17 日の文部科学省の「総合的推進」⁵による 10 万人留学生政策の見直しにおいて、民間の日本語学校に関する見直し作業が一切行われなかったことによって、日本語教育機関を整備拡充するための政策と現実社会との乖離に目を閉ざしてきたと指摘している（木村、1997、86 頁）。更に入国管理局の直接的な制裁措置に置かれている日本語学校は、出入国管理上の規制の緩和と強化の制度や告示制度と緊密な関係を持っている。そのため、日本語学校の「質」は教育内容によるものではなく、不法滞在者の滞留を防ぐための徹底的な入国者管理によって評価される文脈として捉えられ、日本語学校における諸問題として査証の問題に関する研究がなされている（岡 1994、岡・深田 1994）。また、日本の留学生教育研究は、高等教育機関（学部、大学院）が主な研究対象とされ、私費留学生の進学予備教育に関する研究の対象は大学に附属する留学生別科に限られており、進学予備教育に関する知見に偏りが見られる。近年、日本語学校を視野に入れた留学生教育の研究の動向は、まず、日本語学校の大半を占める中国人私費留学生に主な焦点が当てられている。次に、日本で留学生生活を送る際に私費留学生が主に活用する支援源や日本語学校に求める支援内容に関して中国人私費留学生に焦点を当てた研究（邱・久保 2008、邱・大西他 2009）や進学意識と進路決定に関する研究（張 2012）が進んで

⁵ 『21 世紀を展望した留学生交流の総合的推進について』の「21 世紀を展望した留学生政策に関する調査研究協力者会議報告」、1992 年 7 月 17 日

いる。これらの研究から、日本語学校に在学する私費留学生は、高等教育機関に在学する私費留学生に比べて、主な支援源として日本語学校が重要な位置を占めていることが明らかにされている。これまでの先行研究は、日本語学校に在学する中国人私費留学生の観点に立った、日本語学校の現状や教育内容及び支援に関する課題について言及するものが多い。しかし、日本語学校の機能変容やその取組みに関して全体像を捉えた試みはまだ少なく、特に日本語学校になぜ私費留学生の進学予備教育が取り組まれ、業界全体に普及されるようになったかに関して、組織の視点に立つ分析の試みはなされていない。そして、日本の将来に向けて新たに日本政府によって策定された「30 万人計画」は、「戦略的な高度人材の確保と高等教育のグローバル化に対応した質的向上と魅力づくり」に重点を置いている。そこで初めて日本語学校が高等教育の国際化と高度人材確保において主な協力者と認識され始め、高等教育機関に進学するための準備段階として、その役割が大きくなっている。2010 年の「留学生の日本語教育に関する懇談会」の取りまとめでは、留学生のための日本語教育に関して「入口から出口まで体系的な教育プログラムの構築と総合的な教育環境の整備」が検討され、その具体的な取組の一環として日本語学校と高等教育機関の連携による留学生受入れシステムの開発と教育カリキュラムが策定された。高等教育の予備教育機関として大学附属教育機関の展開が著しい留学生受入れ先進国の構造とは異なり、日本の状況は、大学附属機関とは直接接続していない民間運営の日本語学校が留学生向けの主な進学予備教育を担っている点で特殊である。だからこそ、高等教育の国際化を論じる際に、日本語学校を視野に入れた研究が求められる。日本語学校の変容の考察は、留学生受入れの初期段階の課題を理解するうえで有用であり、高等教育の国際化及び高度人材の確保という政策課題への解決に貢献できると考えられ、本研究は大きな意義をもつ。

1.4.2 新制度主義の視点による 3 つのレベルでの日本語学校の分析

本研究では、日本語学校における進学予備教育の普及過程を分析する視点として、諸外国の予備教育の構造や先行研究を踏まえ、新制度主義の視点から分析フレームワークを提示する。日本語学校組織フィールドにおける制度的・市場環境の変容（マクロレベル：第 4 章）、日本語学校の業界における進学予備教育の拡大状況とその同型性（メゾレベル：第 5 章）、個々の日本語学校の対応（ミクロレベル：第 6 章）の 3 つのレベル別に分析している。具体的には制度環境となる留学生の入試政策の変容とそれに関連付けて市場環境となる大学の入試選考の傾向、私費留学生の進学傾向を踏まえ、日本語学校の業界分析から進学予備教育の全体像を提示する。次に、組織の視点から進学予備教育の普及を促した要因を探るために、進学コースを開設する日本語学校の運営者、進学担当者を対象に半構造化インタビュー調査を行い、分析する。最後に、環境の変化に応じた各調査校の進学予備教育の取組み実態を検討するため、進学予備教育に関わっている進学指導者及び関係者を対象に行った質問紙調査と半構造化インタビュー調査を分析し、考察する。本研究の分析を通じて、日本語学校が進学を希望する私費留学生の円滑な進学を支える主な支援機関としての機能を提示する。こうした進学予備教育の普及過程に関する構造的分析を通じて、戦略的な獲得を目指して多様化する近年の私費留学生受入れ経路の中で、日本語学校を経由した進学という「日本語学校制度」の成果と課題を導出できる。

1.5 主要概念の定義

1.5.1 「留学生」

「留学生」定義の基準となる要素として、多くの国が指標としていることは、主たる居住地が留学先以外かどうかである。OECD では、「従来の永住者や移民の子女を含む外国人学生 (foreign student) というカテゴリーとは別に、教育を目的として国家あるいは領土の境界を越えてきた学生という意味で留学生(International Student) 」という新しいカテゴリーを設けている (OECD2006)。日本において留学生とは、「大学、高等専門学校、高等学校 (中等教育学校の後期課程を含む)、若しくは、特別支援学校の高等部、専修学校若しくは各種学校又は設備及び編成に関してこれらに準ずる機関において教育を受ける外国人」に「留学」という在留資格が与えられる。文部科学省は、在留資格の「留学」を有する外国人を「留学生」として定義している。しかし、大学における留学生とは、「留学」の在留資格を持っている外国人に加えて、外国籍で日本に「永住」や「家族滞在」、「定住」の在留資格を有する外国人学生を指し、文部科学省の留学生の概念より、広い意味で留学生の概念が用いられている。

本研究では、文部科学省の留学生の概念を用いるが、留学生の概念変化に関してより詳しく見てみたい。2009 年 1 月、法務省は「30 万人計画」を実現するため、入国管理行政の在り方の一つとして、在留資格「留学・就学の一本化」を提言し、2010 年 7 月に「留学・就学の一本化」が実現された。「留学・就学の一本化」が実現される前には、日本の教育機関で勉学を目的として来日した外国人には、入国管理法に定められる「留学」あるいは「就学」という資格が付与された。この 2 つの在留資格を区別するものは就学する教育機関の課程によって異なり、大学及び大学に準ずる機関 (高等専門学校、専修学校の専門課程、準備教育機関) の指定を受けた日本語教育施設で学ぶ外国人には「留学」資格が、一方、高等学校、盲学校・養護学校の高等部、専修学校 (高等課程・一般課程)、各種学校、設備及び編成に関して各種学校に準ずる教育機関で学ぶ外国人に「就学」資格が与えられる。

本研究では、「留学・就学の一本化」で定義する「就学生」を含めた意味での「留学生」の概念を用いる。高等教育機関に在学する「留学生」との区別を明確にするために、「留学生」の前に在学する教育機関名を明示する。

1.5.2 「進学予備教育」

現在、日本において私費留学生が高等教育機関に進学する際に必要な教育として、大きく「予備教育」と「準備教育」に分けられる。「予備教育」とは、高等教育機関 (大学院、大学、専門学校など) に進学を目的とする者に対して、日本語及び、進学に必要な学力試験の対策、進学・受験指導を行う教育課程である。日本国内では主な私立大学の留学生別科 (2010 年現在 71) と、法務省に告示された日本語学校 (2017 年現在 643) によって行われているが、「予備教育」の運営基準は定めておらず、教育内容や形態などは運営者各自に任されている。一方、「準備教育」とは、12 年の学校教育課程を満たしていない学生が、日本の高等教育機関へ進学できる資格を得るための教育課程である。文部科学省の大臣から指定された機関 (2016 年現在 49 機関) であり、文部科学省によって運営機関や基準が定まっている。本研究では、「日本の高等教育機関へ進学を希望

する者に対して、日本語の基礎、進学に必要な試験の対策、進学指導など入学試験を支える教育と進学後に勉学生活に必要なアカデミック・スキルを養成する教育」を「進学予備教育」とする。

1.5.3 「日本語学校」

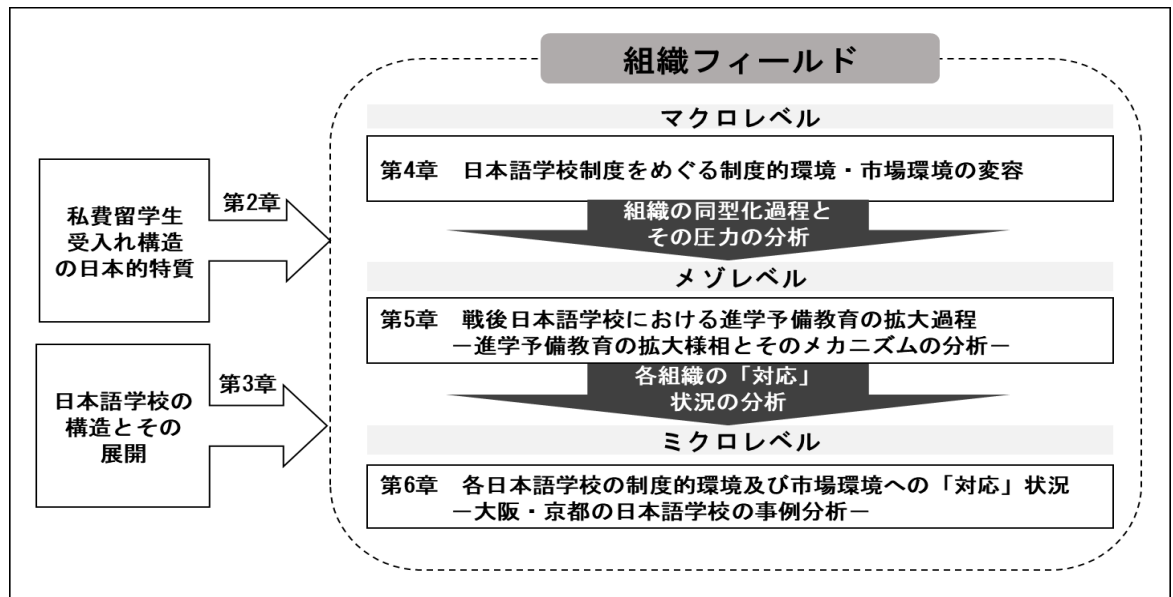
日本語教育機関に関する施設名の定義については、「日本語教育振興協会」が設立される前には外国人に対して日本語教育を施す機関を「日本語学校」と示していたが、日振協が設立された1989年5月31からは「日本語教育施設」と表記し、日振協寄附行為改正後の2003年9月1日から「日本語教育機関」として表記している。但し、本研究では対象を明確に示すため、最も一般的に知らされている「日本語学校」という表記を用いる。日振協の認定や法務省によって告示された日本語教育施設を「日本語学校」と称する。その他の施設に関しては日本語教育機関とする。

1.6 研究枠組みと研究方法の概要

1.6.1 研究枠組み

本研究では、(1) マクロレベル：制度的環境・市場環境の変容、(2) メゾレベル：日本語学校の業界分析と予備教育の拡大メカニズム、(3) ミクロレベル：個々の日本語学校の対応と進学予備教育の取組み、という3つのレベルから、政策分析、日振協の公開資料、大学入試選考資料や政府の統計資料を用いて、日本語学校の組織フィールドにおける制度的・市場環境の変容と日本語学校業界が有する構造に関する分析を行う。次に制度的・市場環境の動向の考察を踏まえて、日本語学校業界関係者及び大阪・京都の日本語学校の最高責任者インタビュー調査から、日本語学校の業界に現れる進学予備教育の拡大メカニズムとその類似性に関して分析・考察する。最後に、大阪・京都の日本語学校の進学担当者を対象に行った質問紙調査及びインタビュー調査から明らかになった進学予備教育の取組み状況より、個々の日本語学校の対応状況の考察を行う。

図 1.1：研究枠組み



出所：著者作成

1.6.2 研究方法

(1) 研究手法

本論文では、日本語学校における「進学予備教育」の普及過程とその取組み状況进行分析するため、まずは、文献資料よりデータを収集し、制度的環境・市場環境の様相及び日本語学校の組織フィールドの全容とその特質を示す。そして、研究課題の解明に最も適していると思われる対象の選定を行い、事例研究から「進学予備教育」の普及過程とその対応状況を解明する。質的研究は、実際に制度がどのように採用され、現場で実行されて、どのような問題が抱えているかに関して記述することで、制度が抱える内部・外部の課題を改善することが可能となる。Stake (1995) は事例を一つの統合された体系 (an integrated system) として見なし、Miles & Huberman (1984) は限られた物事において生じる現象として事例を定義する。事例研究は、資料収集過程において現実の社会の文脈を考慮した方法として狭い範囲において深い研究を進める際に適しており、ある単一の現象や実体 (Case) に焦点を当てることにより、ある現象における特徴的な要因間の相互作用を示すことが可能となる (Babbie, 2007)。従来の日本語学校に関する分析でよくある研究は、学校やそこに在学する学生だけを抽出し、特徴と課題を指摘するものが多く、なぜそのような状況にあるのかに関して現実の社会の文脈の中でその背景を探ろうとする研究はほとんどなされていない。だからこそ、現実の社会の文脈と関連付けて「進学予備教育」の普及過程とその取組みを探る必要があり、新制度主義の分析視点に立って検討する際にその主な研究方法として事例研究は最適であると考えられる。さらに進学予備教育の取組み状況を詳細に把握するため、インタビュー調査と質問紙調査を並行して行う。

(2) 研究過程

本研究では、まず、日本語学校における進学予備教育の普及過程の背景となる制度的環境と市場環境の変容の検討と日本語学校の全体像を描き出すために文献調査を行い、データ収集及び考察を行った。制度的環境及び市場環境に関する資料としては、①文部科学省の資料、②JASSO のデータ資料、③『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』、④「朝日新聞デジタル」(1984 年～2015 年)を用いて検討を行った。また、日本語学校の全体像を把握する資料として、①日振協による「日本語教育機関実態調査」(1989～2016 年の各年 5 月)、②『2010 年日本語教育機関の要覧』、③『日本語教育機関総覧 2018』のデータを用いて考察を行った。

そして、研究課題を解明するために、インタビュー調査に加え、質問紙調査を行った。質問紙の調査項目に関しては、日振協が 2004 年に日本語学校の学生及び教師を対象に行った「日本留学試験に関する調査分析」のうち、教師に実施した質問項目を参照して作成した。インタビュー調査については、進学予備教育の普及状況の全体像を描き出すために日本語学校業界の関係者 3 人を対象にインタビュー調査を行った。また、個々の日本語学校の進学予備教育の実施と取り組み状況に関して、日本語学校の進学担当者に調査を実施した。インタビュー調査の質問項目の妥当性の検証にあたって、東京と名古屋にある進学予備教育を設けている日本語学校 3 校の運営者及び進学担当者計 4 人に事前調査を行い再度、質問項目の修正作業を行った(2014 年 6 月 20 日～21 日)。サンプリング方法については無作為抽出法を採用している。無作為抽出法とは母集団の名簿から偏りのないように無作為に対象者を選び調査を行う方法である。2014 年 7 月 14 日から 2015 年 5 月 13 日にかけて、大阪と京都における日本語学校 20 校に訪問し、運営者 12 人、運営者及び進学担当者 8 人、進学担当者 15 人、計 35 人に半構造化インタビューを実施した。質問紙調査に関しては、郵便と電子メールにて調査票を前もって送付し、インタビュー調査日に回収を行った。調査内容の詳細に関しては、該当する第 5 章と第 6 章で提示することとする。

1.7 研究対象

1.7.1 対象の選定

2017 年 10 月時点、法務省の告示による日本語学校総数は 643 校であり、在学者数は 2016 年 5 月時点で、68,165 人である。本研究では、調査期間及び研究目的を考慮し、進学予備教育の普及過程に影響する要因とその取り組み実態を探るに当たって多様な開校年数、設置種別、学生構成の条件にあてはまる日本語学校が多数存在する地域として、大阪府と京都府を選定した。2017 年 10 月時点で、大阪府の告示校は 105 校であり、京都府は 31 校である。告示校に関しては、設置コースや学生の構成など詳細な情報を得ることが困難である。そのため、本論文では、『2010 年度の日本語教育機関要覧』から、日振協から認定され、進学コースを開設している日本語学校を調査対象とする(日振協 2011)。

調査開始 2014 年時点で、日振協による認定校数は 377 校であり、そのうち大阪府 38 校、京都府 11 校である。このうち、進学を目的とする日本語学校は 43 校である。その設置者形態としては、株式会社 17 校、学校法人 8 校、有限会社 7 校、準学校法人 7 校、財団法人 2 校、個人 4 校、独立行政法人 1 校、特定非営利活動法人 1 と多様である。また、設立時期としては 1950 年から

2010 年と長い歴史を持つ日本語学校から近年設立された日本語学校と構成されており、準備教育機関として認定を受けた 3 校を含めている。各対象校に調査協力書を送付し、大阪府及び京都府にある 20 校から協力を得て調査を行った。

本研究では、調査協力の 20 校のプライバシーを尊重するため、実名の代わりに仮名として記号を用いて示し、調査協力者に関しては学校での職位を用いることとする。調査校 20 校の地方や設置主体などの類型に関係なく無作為に A から T までアルファベットで示している。

1.7.2 対象の概要

調査協力を得た調査校の概要とインタビューリストの表 1.1 からみて見ると、設置種別としては、株式会社 5 校、専修学校専門課程 4 校、各種学校正規課程 4 校と有限会社 3 校、その他 4 校と様々な設置主体を包括している（調査校の詳細は第 6 章で提示する）。日本語教育開始年度は 1969 年から 2012 年までとなっている。学生構成から中国人学生主体 10 校、台湾人学生主体 3 校、ベトナム人学生主体 3 校、中国人・ベトナム人学生主体 4 校と、過半数が中国人学生を主体としている。進学先としては主に大学・大学院に進学 17 校、専修学校専門課程に進学 3 校である。本研究で事例校として取り上げた 3 校は、専修学校専門課程（準学校法人）2 校、各種学校正規課程（学校法人）1 校であり、学生構成としては、中国人学生主体 1 校、中国人とベトナム人学生主体 1 校、台湾人学生主体 1 校である（2014 年調査時点）。進学先としては主に大学・大学院進学 2 校、専門学校進学 1 校である。日本語学校の設立経緯としては、「国際貢献・交流の一環」としての私費留学生の支援を目的とした 4 校（A、B、K、P）、語学学校の英語学習者の減少と専門学校に在学者の減少によって外国人学生を対象にした事業転換の目的とした 5 校（C、D、I、J、Q）、日本語教育を目的とした新規開設 7 校（E、F、H、M、N、R、S）、進学予備教育を目的とした新規開設 4 校（G、L、O、T）に区別される。

表 1.1： 調査校の概要とインタビューリスト

調査校	調査協力者	設置種別	開始年度	学生構成						調査日	時間
				中国	台湾	韓国	ベトナム	その他	総数		
A	理事長・副校長	専修学校専門課程	1969	63	19	8	0	2	92	2014.7.14	4h
B	理事長・副校長	各種学校正規課程	1990	43	46	19	1	28	137	2015.1.15	4h
C	事務局長・教務主任	専修学校専門課程	1989	34	97	26	0	32	189	2015.5.7	3h
D	学科長	専修学校専門課程	2003	18	0	0	11	2	31	2015.1.23	3h
E	校長・進路担当者	株式会社	1992	138	29	78	84	5	334	2015.5.11	3.5h
F	校長・進学担当者	株式会社	2003	25	0	0	0	0	25	2014.7.17	3h
G	校長・副校長	株式会社	2002	57	0	0	1	0	58	2014.7.14	2h
H	校長・教務主任	個人	2007	59	0	0	31	1	91	2015.3.18	3.5h
I	理事本部長・進学担当者・教務主任	専修学校専門課程	1989	153	14	12	8	26	213	2015.3.24	4h
J	事務局長	各種学校正規課程	1985	28	3	2	24	4	61	2015.5.12	4h
K	理事長・教務主任・主任2名	特定非営利活動法人	2006	3	0	0	13	0	16	2015.5.8	3h
L	副センター長	各種学校正規課程	1970	43	16	4	2	58	113	2015.5.11	2.5h
M	校長・教務主任	有限会社	2003	27	0	0	25	3	55	2015.3.31	2h
N	事務局長	有限会社	1986	14	3	1	13	2	33	2015.3.24	2.5h
O	校長・教務主任	有限会社	2012	2	0	0	28	6	36	2015.3.23	3h
P	校長	公益財団法人	1950	2	25	2	1	7	37	2015.3.26	3h
Q	校長	各種学校正規課程	1969	17	78	10	1	92	198	2014.7.22	4h
R	校長・副理事長	株式会社	2001	22	2	5	57	33	119	2014.7.18	2.5h
S	校長	株式会社	2006	34	0	0	0	0	34	2014.7.28	2.5h
T	校長	各種学校正規課程	1992	327	0	0	0	0	327	2015.1.15	3h

出所：著者作成

1.8 論文の構成

本論文の構成は次のとおりである。第1章たる本章では、本研究の目的や研究関心及び問題設定、研究の重要性などに関する概要を提示する。第2章では、諸外国の留学制度との比較検討から、日本的留学制度の特質と課題を示し、本研究の分析視点となる新制度主義理論に基づく組織の分析の検討から進学予備教育の普及に関する分析枠組みを提示するとともに、研究方法及び対象選定の概要を提示する。第3章では、研究対象となる日本語学校の考察から、その組織が有する構造的特徴を示し、日本語学校の全体像及び現状の検討から進学予備教育の普及に関して考察する。第4章では、日本語学校において進学予備教育が生成し、拡大する過程を解明するにあたって、その背景となる制度的環境、市場環境の変容に関して検討し、その動向に関して考察する。続く第5章では、進学コースの設置や進学予備教育の拡大経緯について時系列別に、その拡大状況に影響を及ぼす制度的・市場環境の要因の検討とその拡大のメカニズムを解明する。第6章では、制度的・市場環境に対応して各日本語学校が実施する進学予備教育の状況からその対応を類

型化し、それぞれの代表的な事例を取り上げて進学予備教育の取組みにおける共通の特徴や差異について提示する。最後に第 7 章（終章）では、分析枠組みに基づいて知見の整理と考察からその意義を示し、研究の限界と将来的な課題、今後の研究の展望について述べる。

第2章 日本における私費留学生受入れ状況と理論的考察

2.1 はじめに

本章では、日本語学校における進学予備教育の普及とその発展過程に影響する要因を検討するにあたって、まず、日本の留学生の受入れ状況に関して概観し、諸外国における私費留学生の選考と進学予備教育の傾向との比較から日本が有する留学生受入れにおける制度的環境及びその構造の特質について示す。次に、日本語学校の進学予備教育を対象にした諸研究の考察から、日本語学校において進学予備教育が抱えている課題と解明すべき課題を示す。最後に、進学予備教育の普及過程を解明していく際に、分析枠組みの主な視点となる新制度主義に関する理論的考察を加えたのち、分析枠組みを提示する。

2.2 日本における留学生受入れと進学予備教育の状況

2.2.1 私費留学生受入れの展開

中曽根内閣（1982～1987）によって 1983 年に策定された「留学生受入れ 10 万人計画」は、「教育の国際化⁶を求める大胆な教育改革の一環として、日本と諸外国相互の教育、研究水準の向上及び国際理解、国際協調の精神の醸成・推進へ寄与すると共に開発途上国の人材養成への貢献を主たる目的」として推進された。「10 万人計画」は、日本国内での 1998 年以降の入国・在留に係る規制の緩和施策や少子化による高等教育機関における学生数の減少、周辺国のビザの自由化政策や経済発展に伴う高等教育ニーズの上昇、日本語学習ブームなどの国外における要因の変動によって、2003 年に受入れ留学生数が 10 万人を超えて量的拡大は達成された。しかし、一方では、就業を目的とした日本留学や不法残留者など日本留学の質的問題が浮かび上がった。この質的問題の改善を図るするため、中央教育審議会（2003 年）では、『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向上を目指して』を提示し、留学生受入れの意義について従来の「国際貢献」に加え「我が国の大学等の国際化、国際競争力の強化」という視点を示し、留学生受入れの現状と課題の検討から留学生受入れの具体的な施策を提示した。さらに 2005 年の行政評価局によって提示された「留学生の受入れ推進施策に関する政策評価」では、日本と諸外国相互の教育、研究水準を高める目的としての留学生受入れは一定の効果はあるものの、全体としては学業成績などの質の低下、学位取得ができない者や不法残留者の増加が指摘され、質の向上を図るための方策が求められた。留学生指導教員に行った質問紙調査⁷から、留学生の質を向上させる方策として、日本語能力の向上 37.1%、奨学金の支給対象者数の増加 29%、私費留学生の入学選考を厳しくする 21.3%が挙げられた。質の向上を伴った留学生の受入れを拡大していくために、2008 年には、福田内閣（2007～2008）が「30 万人計画」を発表し、留学生受入れにより積極的

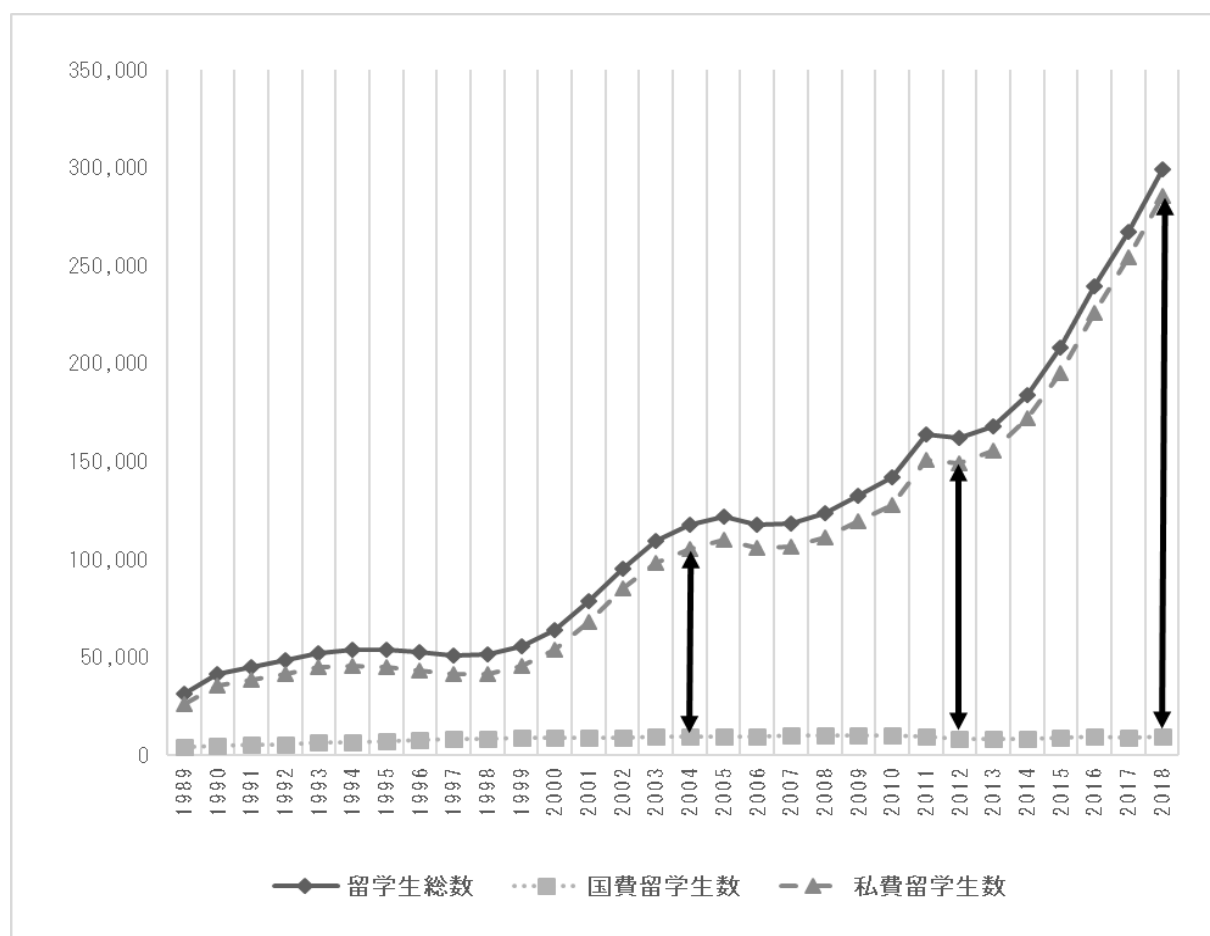
⁶ 「伝統的な「国民国家」の枠組みを残しながらも、いわば入学制度をはじめ、複数言語によるカリキュラムやプログラム設計、教育・研究の質保障、評価・学位認定のあり方について、国際的な相互調整と合意を図り、できる限り多くの学生が自由に国境を終えて学ぶことが可能な制度を構築する働きを意味する」(Knight 2006)。

⁷ 2003 年 8 月から 2004 年 1 月まで総務省行政評価局評価監視官が 57 大学、272 人の留学生指導教員を対象に実施した。

な姿勢を示した。「30 万人計画」とは、「日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界の間のヒト・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」ものである。具体的な政策としては、大学等における受入れ体制の質的充実と国際競争力の強化、多様な教育・研究などのニーズに応じた海外留学の支援、渡日前から帰国後に至る体系的な留学生受入れ支援体制の充実、高校生の留学の推進が挙げられた。

「10 万人計画」が達成された背景には、国費留学生採用数の増加もあるが、私費留学生数の増加が最も影響している。次の図 2.1 が示すとおり、2004 年度の国費留学生数と私費留学生数の比率は、国費留学生 9,804 人に対し私費留学生 107,498 人と約 1 対 11 である。2004 年以後、一時的に私費留学生数が減少の傾向を見せたが、30 万人計画が打ち出せれ、再び着実に伸び続け、2012 年度には国費留学生 8,588 に対し私費留学生は 125,124 人と増加し、その比率は約 1 対 14 となった。この傾向はますます強くなり、2018 年度には、国費留学生 9,423 人に対し私費留学生は 28 万 5,824 人とその比率は約 1 対 29 となったが、これは 10 万人計画当時の目標比率である 1 対 9 をはるかに超える数字である。

図 2.1：受入れ留学生数の推移

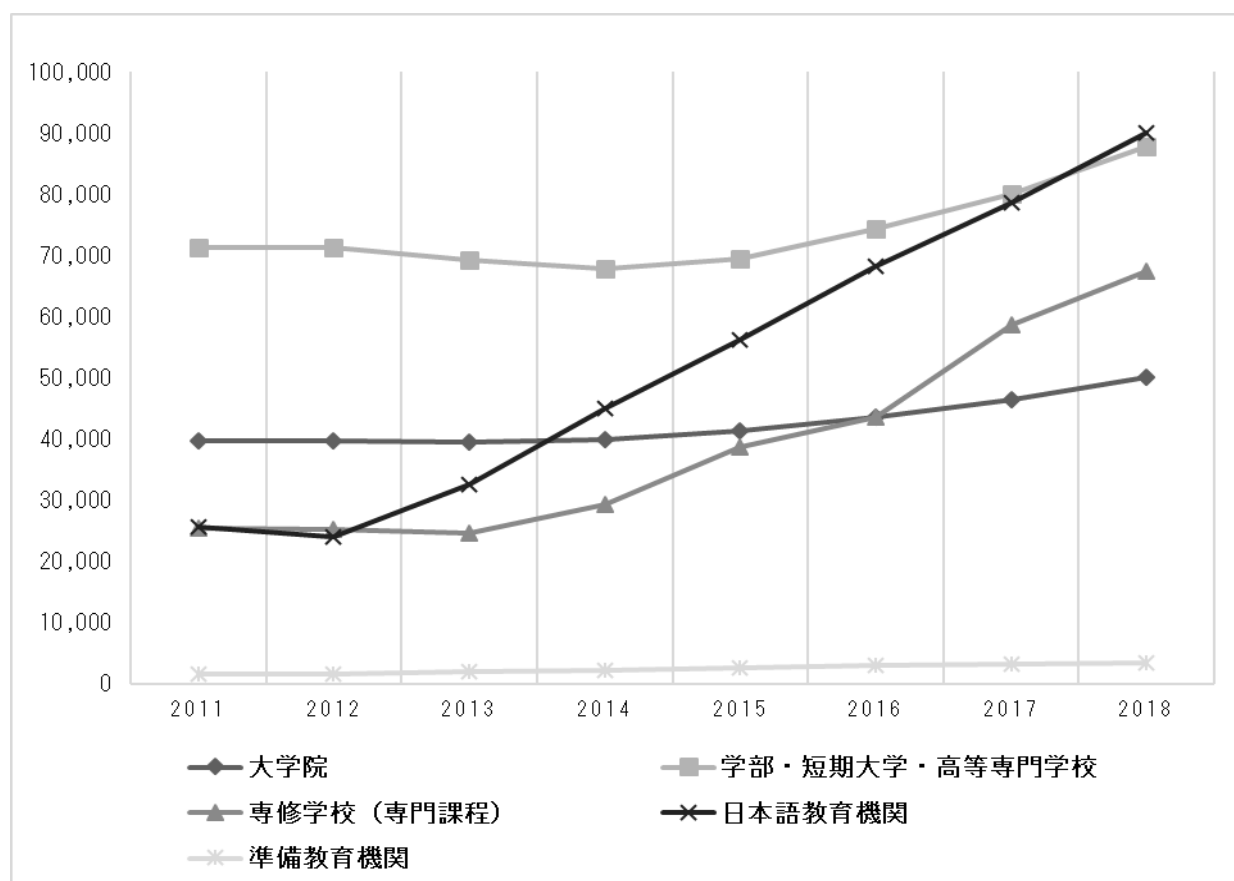


出所：JASSO、「平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果」より著者作成

注：推計は、各年 5 月 1 日の現状を示す。

特に、2010年に「出入国管理及び難民認定法」が改正され、高等教育機関以外に在学する外国人に与えられていた「就学」の資格と高等教育機関に在学する外国人に与えられる「留学」の資格が一つになる「留学・就学一本化」が展開され、留学生数は、2011年の13万8,075人から2018年には29万8,980人と急増しており、その中でも私費留学生の急増が著しい。留学生の増加傾向によって「30万人計画」の達成が目前となっている。受入れ留学生の教育機関別在学数の推移を示す図2.2は、2011年に学部・短期大学・高等専門学校に71,244人の留学生が在学し、次いで大学院39,749人、専修学校（専門課程）25,463人であるのに対し、2018年には、日本語教育機関90,079人と最も多く、次いで学部・短期大学・高等専門学校に87,806人、専門学校（専門課程）67,475人の留学生が在学している。これらのことより、2011年以降の留学生の増加傾向は、私費留学生の主な増加によるものであり、従来主な受入れ教育機関である大学や大学院から日本語教育機関や専修学校（専門課程）へと、受入れ教育機関が変化している実態が見えてくる。

図2.2：教育機関別の留学生の推移



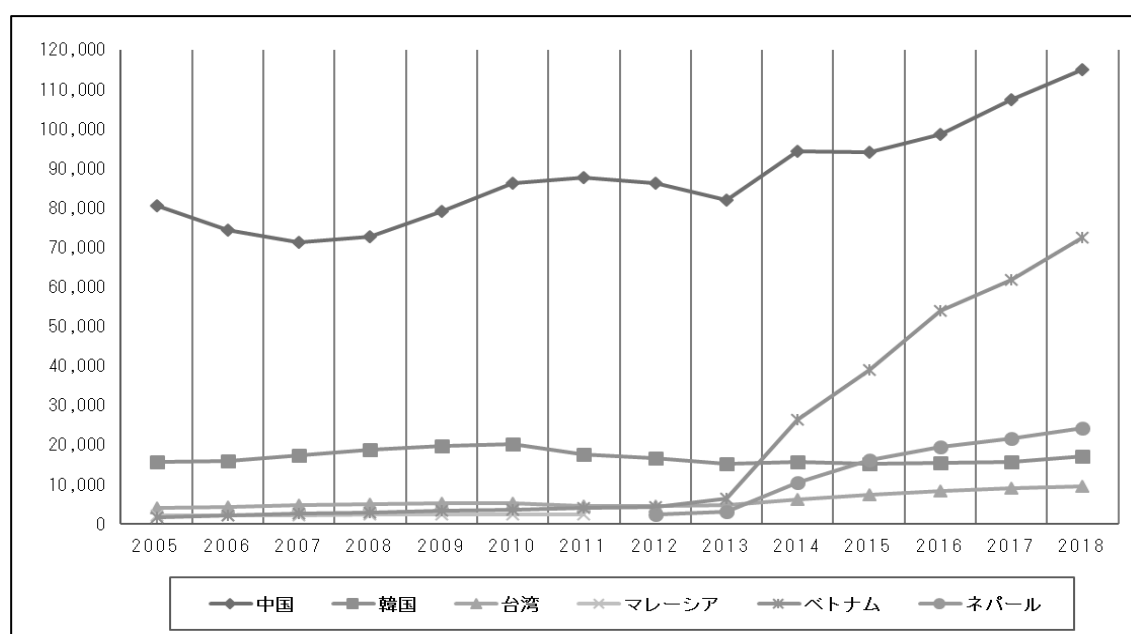
出所：JASSO、「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」より著者作成

注：推計は、各年5月1日の現状を示す。

その中でも日本語教育機関に在学する私費留学生数は、2013年以降、毎年著しい増加を見せ、2013年37,918人から2018年90,079人と5年間に於いて52,161人増加しており、日本における留学

生受入れの主要な教育機関として位置づけられるようになった。日本語学校に在学する私費留学生の7割が、卒業した後に高等教育機関に進学しており（中央教育審議会、2008）、日本語学校の私費留学生の著しい増加は、将来的には高等教育機関の留学生増加へつながると言える。図2.2から大学及び大学院の留学生数の傾向を見てみると、日本語教育機関の留学生が増加しはじめた2013年の在学者が卒業する2年後となる2015年から徐々に伸び続け、学部・短期大学・高等専門学校は2015年74,323人から2018年87,806人と3年間で13,483人増加しており、大学院は2015年41,396人から2018年50,184人と8,788人増加している。一方、専修学校（専門課程）は、2014年29,227人から2018年67,475人と4年間で38,248人が増え、日本語教育機関の卒業者の主な進学先であると考えられる⁸。

図 2.3：出身国別の留学生数の推移



出所：JASSO、「外国人留学生在籍状況調査」各年より著者作成

注：推計は、各年5月1日の現状を示す。

次に受入れ留学生の出身国の上位5位の推移とその傾向を示した図2.3のとおり、中国出身の私費留学生が最も多い状況には変化がないものの、中国に次いで主な出身国である韓国、台湾、マレーシアからの私費留学生数は微減あるいは横ばい状況であるのに対し、2012年から、ベトナムとネパール出身の留学生の増加が著しい。「就学・留学一本化」によって、2012年より、留学生数は日本語学校に在学する私費留学生数を含んでいるため、日本語学校に増え続けているベトナムとネパール出身の私費留学生の増加が大きく影響している。特にベトナム人留学生は2013年以降、急激に増え続け、2013年の6,290人から2018年の72,354人と約12倍の増加を

⁸ 専修学校を経由して大学の学部や大学院に進学する事例もあるが、ここではその数や推移に関しては触れないこととする。

見せ、中国の次に主な留学生出身国となっている。従来、中国、韓国、台湾が主な留学生派遣国であったのが、近年、中国、ベトナム、ネパールへと変化している実態が見えてくる。

以上の日本の留学生受入れの検討から、①全体留学生の構成比における私費留学生の比重の著しい増加傾向、②主な留学生受入れ教育機関の変化（大学学部・大学院から日本語教育機関・専修学校へ）、③留学生の出身国の変化（韓国・台湾からベトナム・ネパールへ）が浮かび上がった。

2.2.2 日本国内の進学予備教育機関の規模と教育内容

日本の大学等へ進学を目的とする私費留学生には、円滑な勉学生活に備えて、入学時に一定の日本語能力が求められている。そのため、進学を目的とする学生は、渡日前に母国で一定の日本語能力を習得した後、来日してからさらに勉学のための高度な日本語能力の習得が求められる。その私費留学生の主な進学予備教育機関として私立大学が設置する留学生別科と日本語学校が挙げられる。まず、それぞれの機関の現況を表 2.1 から見てみると、私立大学の留学生別科は、学校教育法に依拠する正規の教育課程として 60 機関あり、約 5000 人の留学生が在学している。一方、告示による日本語学校は、設置主体によって学校教育法に設置根拠を置く機関と設置根拠のない機関に大別され、その施設数は 643 機関、在学者数は 78,658 人と留学生別科と比較すると約 11 倍となる大規模を有している（その詳細は第 3 章で詳しく触れる）。留学生別科では、年に 2 回（4 月、9 月）、留学生の募集が行われるのに対して、日本語学校では、年に最大 4 回（1 月、4 月、7 月、10 月）、留学生の募集が行われている。コース期間としては留学生別科が 1 年以内であるのに対して、日本語学校では半年から 2 年以内となっており、留学生別科においては入学時に、一定の日本語能力を有することが条件として求められているため、日本語学校に比べてコース期間が短いことの一つの背景として考えられる。梅田（2006）は、留学生別科と日本語学校の現状の比較を通して、大学のキャンパス内に位置されている留学生別科の強みとして、人的・物的リソースの豊かさ、大学授業に必要とされるアカデミック・スキルに中心のカリキュラムを指摘しており、弱みとしては 1 年という短い期間により EJU に関する予備教育と他大学への進学に関する受験指導体制の未整備を指摘している。

表 2.1： 国内における進学予備教育機関の種類と規模

	留学生別科	告示による日本語学校
機関数	60機関（短期大学を含む） * 2018年2月22日現在	643機関 * 2017年10月時点
在籍者数	約5000人	78,658人 * 2017年5月1日現在
コース期間	1年以内	半年～2年以内

出所：準備教育機関及び告示校データより著者作成

次に日本語学校で行われている進学予備教育の内容とその傾向に関して見てみると、私費留学生を進学させるという目的の下で教育がなされているため、まず学部進学に必要な試験に備えるために求められる日本語の知識の習得が優先されている。そのため、両教育機関ともに一定の日本語能力が身に付けられると進学の際に最も活用される EJU 対策を中心とする授業を実施している。小堀（2002）は、進学予備教育として実施される日本語授業の到達目標として、①日本人学生とコミュニケーションが容易にできること、②講義を聞いて要点がノートできること、③ゼミ等で発表をし、討論に参加できること、④レポート・卒業論文が書けること、⑤学術書が読めることを提示しているが、実態としては大学の進学に必要な試験に備えるための日本語教育が優先されている面があり、これらの目標に到達できない恐れを指摘している。

留学生別科では、修了後にその別科を開設している大学の学部への内部進学や推薦による入学が多く、実際に大学の教員が日本語教育を行うケースもあり、提示された到達目標に合わせた授業が実施されている一方で、試験に備えた授業を実施する機関は 20 校（33%）と少なく、試験対策に必要な教育体制が整えていない実態が指摘される（梅田）。それに対して内部進学がない日本語学校は 2 年という期間の中で 1 年目は日本語学習に重点を置き、2 年目になると EJU に関する授業が実施されており、その機関数は 129 校（50.4%）である。

日本語学校で最も提供される科目は総合科目（96 校）、次いで数学（90 校）、小論文（73 校）であるのに対し、留学生別科では、英語（16 校）、次いで数学（12 校）、総合科目（11 校）の順である。日本語学校は、EJU 対策の授業が主に実施されている一方、留学生別科では、英語の授業が最も盛んに実施されており、実施科目に差が見られる。さらに、第 4.2.2 節で詳述するように、大学は EJU 以外に各自、独自の入学試験を実施することが多く、それらの試験に備えた予備教育は学内進学がない日本語学校において盛んに実施されている。

一方、大学院の進学予備教育は EJU に重点をおいた学部進学の予備教育とは異なり、入学選考の公的な試験が存在していないため、志望大学や専攻、大学院の先生との関係等により、予備教育及び指導内容が多様であるため、柔軟な予備教育体制が要求される。留学生別科の場合には学部進学を目的とする私費留学生を募集し、大学院進学の前備教育は実施していないため、本論文では、日本語学校のみを取り上げる。大学院に進学する際には、研究生でも正規生でも研究計画書が求められるため、主に研究計画書の作成に関する授業が実施されている。吉村（2013）は、私費留学生の多くは受身で知識を詰め込む勉強しかしてこなかったため、学生自ら研究テーマを見つける作業はなかなか難しい実態を指摘している。そのため、まず、学部の卒業論文や卒業発表を整理させ、その過程を通して学生自ら研究課題や問題点を見つけさせる授業が行われている。また、研究計画書の作成時に必要な参考文献の探し方や図書館やオンライン図書館の利用方法に関する授業を行っており、学生自ら資料を探し、研究計画書を作成する作業を通して、面接試験に備える知識を身に付けることができると指摘する。大学院進学の前備教育は、学部進学の予備教育とは異なって受験に必要な埋め込み式が中心となるカリキュラムではなく、学生自らが進学を希望する専門分野について関心を見つけ、研究計画書を作成するための資料の探し方や収集の仕方、思考力など、大学院進学後にも活用できるアカデミック・スキルを中心に教授されている。言い換えれば、学部とは全く異なった形式の進学予備教育が大学院進学コースで実施されており、

進学予備教育の多様化が示唆される。

最後に進学予備教育と並行して行われる進学指導の内容の傾向を見てみよう。小堀（2002）は、日本の社会に十分に順応していない私費留学生は、高等教育に関する知識が不足しており、入学までの一連の仕組みに関する理解が浅いため、日本の大学の探し方、願書の書き方、面接の練習などの手厚い進学指導の必要性を提示している。学部進学を望む私費留学生を対象にした進学指導の業務として、①学生の志望大学・学部調査、②志望大学の選択のための相談、③募集要項・願書の取り寄せ、④願書記入のチェック、⑤大学の所在地確認、⑥地方大学受験のための交通機関・時刻調べ・宿泊の世話、⑦面接の練習・小論文の指導が示されている。さらに、日本語学校においては留学生別科で行われている進学指導に加えて、学内の進学説明会の開催や JASSO が主催となって開催する「外国人のための進学説明会」、大学のオープンキャンパスの参加等、進学先に関する情報を提供している。特に日本語学校の場合には、留学生が進学する際に必要とする資源（内部進学、進学情報）や相談相手が限られており、教師への依存度が高いため、教師や事務員の対応姿勢が進学に大きく影響している実態を指摘している（小堀 2002、京 2012、村越 2012）。矢島（2005）は高等教育機関に進学した私費留学生を対象に進学の際のその動機付けに関して分析しており、「日本語教育機関からの情報」、「教職員からの情報」、つまり進学指導が進学の動機付けに適切な効果を持っていることを示し、日本語学校で行われる進学指導の重要性を指摘している。

表 2.2 は日本語学校で実施される進学指導の内容を示している（学校によって実施時期が多少異なったり、学内進学説明会を開催しなかったりする場合もある）。学部進学における指導内容を見てみると、EJU の成績が出願できる大学の選択の基準となっているため、5、6 月の個人面談で主に学生の志望大学を把握し、明確な志望大学の目標を持つ学生に対しては、進学できる EJU の得点を提示し、志望大学がはっきりしていない学生には大学選定に必要な情報を共有しながら、選定を行う。学生は 1 回目の EJU 結果を参考に教員との相談や進学説明会、オープンキャンパスで情報を集め、受験大学を選択していく。10 月には 2 回目の EJU の受験準備と並行して受験校を確定し、願書や志望動機の作成に関する指導が行われる。私立大学は比較的に受験の時期が早く、国公立大学は遅いため、複数の大学を志願すると、進学に関する指導が長期化する。進学先ごとの指導内容を示す表 2.2 のとおり、学部の進学指導は細かい時期ごとに行われており、進学指導者及び進学希望者ともに負担が大きくなると考えられる。

表 2.2： 進学先別の進学指導の内容

	学部進学	大学院進学
4月	進学ガイダンス	<ul style="list-style-type: none"> ・大学院・学科選択 ・研究計画の作成 ・研究資料の扱い方 ・教授との連絡方法
5月	EJU模擬試験	
6月	EJU試験 個人面談：志望大学の調査	
7月	学内進学説明会 外国人のための進学説明会 個人面談：受験大学の選択	
8月	大学オープンキャンパス	
9月	大学オープンキャンパス	
10月	EJU模擬試験 個人面談：受験校の確定 願書・志望動機作成	<ul style="list-style-type: none"> ・小論文の書き方 ・プレゼンテーション指導 ・面接指導 ・研究計画の見直し
11月	EJU試験 大学出願書類指導	
12月	大学独自試験・小論文・ 面接指導	
1月	大学独自試験・小論文・ 面接指導	<ul style="list-style-type: none"> ・入試直前指導 ・面接練習
2月	進学後のアカデミック日本語 の指導	

出所：著者作成

一方、大学院の進学指導研究生の場合には、研究計画書の作成が終わり、研究を指導してくれる教員が決まり内定をもらえることによって進学が決まるが、正規生の場合には研究生と同じく指導教員から内定をもらっても大学院が実施する入学試験があるため、それらの試験に備えなければならない。次節で詳しく触れるが、私費留学生の多くが一旦研究生として進学してから正規生になる進学傾向から、2011 年以後には研究生としての進学が減少し、正規生としての進学が増え続けている。そのため、私費留学生の進学活動が長期化しており、日本語学校では、正規生の進学に合わせた進学指導が進められている（吉村 2013）。出願の条件となる日本語能力の証明となる試験に加えて、研究計画書の作成、指導教員の探し方、面接試験、各大学の試験に備えた練習の指導が主に行われている。さらに、進学先の選定においてすでに大学院に進学している先輩と相談する機会や大学院による相談会が設けられ、経験のない私費留学生が参考にしながら進学先を見つけるように工夫がなされている。

以上、国内の進学予備教育機関の現状とその教育内容に関する検討から、主な進学予備教育機関となる留学生別科と日本語学校で実施される進学予備教育の在り方に相違が見られる。留学生別科と日本語学校ともに進学の際に必要な試験に備えた授業が開設されているがその比重が異なっており、留学生別科は進学後に勉学生活で用いる実践的なスキルの習得に比重をおいている。さらに学内進学の制度を活用して、留学生別科を設置した学部に進学するケースが多いため、EJU

や各大学が実施する学力に関する予備教育体制や大学院進学を支援する体制整備が遅れており、進学先の多様化による私費留学生の多様なニーズへ充分に対応できない実態が浮かび上がる。一方、日本語学校においては、学部進学及び大学院進学に対応した進学予備教育が実施されており、進学先ごとに予備教育や指導の体制や内容が大きく異なり、多様な進学予備教育の在り方が示された。一方、国内において留学生別科は進学予備教育機関として積極的に展開されていない実態が浮かび上がった。その背景としては、一部の限られた私立大学に開設されており学内進学制度による進学が進んでいること、1年という短い在学期間であるため、十分な日本語の能力を有していない私費留学生にとっては、日本語学習と受験準備の並行が難しく、他大学への進学に関する支援が充分になされていないと考えられる。言い換えれば、留学生別科が学部進学を希望する者に実践的なアカデミック・スキルの習得を中心とする予備教育を展開しているのに対して、民間施設である日本語学校は、私費留学生のニーズを最も優先して柔軟に対応し、学部だけではなく近年増え続けている大学院進学の予備教育を積極的に取組み、在学者に最大2年という在学期間を提供することができる。そのため、私費留学生の主な進学予備教育機関として民間の日本語学校が主流となっていると考えられる。

2.3 私費留学生受入れ構造の日本の特質：諸外国との比較から

近年、各国における留学生受入れは高等教育機関による国際的知的貢献という従来の主な目的から、大学の国際化にともなって教育を商品として提供することにより大学の財源安定化を目指す上で、国家の知的基盤を形成する高度人材を戦略的に獲得するという目的に変化している。留学生はその国の大学において貴重な収入源や大学のレベルを上げてくれる存在だけではなく、国が求める貴重な人材として位置づけられている。「Education at a Glance 2014」は、2025年には、世界の留学生総数は800万人になると予測しており、留学生交流は引き続き増加傾向にあると考えられる（OECD 2014）。2014年の主な留学生受入れ国を見ると、米国に続いてイギリス、中国、フランス、ドイツ、オーストラリア、カナダ、日本の順となっており、従来の主な留学生受入れ国に加えて、近年、留学生を積極的に受入れる中国の台頭が注目される。諸外国との相互理解の増進をはじめ、人的ネットワークの形成、グローバル社会に対する知的国際貢献などの重要な意義を持つ留学生受入れにおいて、その人材を確保するための獲得競争がますます激しくなっている。各国では、より優秀な人材を効率的に獲得するため、留学生の募集活動を始め、入学選考から、入学までの支援、在学中、卒業後までの留学過程において一貫性を持つシステムの構築が試みられている。そこで、本節では、私費留学生を受入れる初期段階に焦点を当てて、諸国の留学生受入れ国における留学生入試選考と高等教育機関へ進学を手助けする主な予備教育機関について検討を行い、日本との比較をとおして、日本における私費留学生の受入れ初期過程での特質を提示する。ここでは、OECD及びUNESCOの留学生受入れ国の統計に基づいて、主な留学生受入れ国として上位国であるアメリカ、イギリス、ドイツ、オーストラリアを留学生受入れ先進国、近年積極的な留学生誘致によって留学生数が急増している中国、韓国、マレーシアなどの国を留学生受入れ新興国として定義する。

2.3.1 諸外国における私費留学生の入学選考比較

2.3.1.1 留学生受入れ先進国の事情

留学生受入れの推進政策に関して、管理の対象として留学生を捉える視点から支援の対象として留学生を捉える視点に変わりつつある。高等教育機関の質を高めるとともに、受入れ過程の感想や受入れた留学生が勉学生活を送り続けることができる支援策の開発が求められている（Seo & Kim et al., 2012）。留学生受入れを積極的に推進する米国、英国、豪州などの諸外国では、一般的に書類審査によって入学選考が行われている。太田（2009）は、これらの書類審査における主な審査対象として、①海外で実施される語学試験や学力試験等のスコア、②後期中等教育（高校）以降の学歴に関わる卒業・成績証明書、③預金残高等を示す経済能力に関する証明書、④志望動機や研究計画に関する供述書、⑤推薦書を挙げている。①と②は入学希望者の学力を測る主な資料となるため、留学生受入れ先進国では、国によって異なる資料に関して公平性を持って審査するために外国学歴・資格評価（FCE⁹）システムが構築されている。FCEは海外の大学に志願する者が、母国での成績証明書や学位の取得が留学志望先でも同等な資格として認められるかを審査する際に活用されている。その戦略的な活用状況について猪股（2016）は、アメリカの大学の事例を通して、最も留学生を活発に受けれている米国の入学選考の事情と戦略的な獲得方法の特徴について言及した。米国の大学において、私費留学生の入学選考は選抜試験に拠らず、書類審査のみで合否を決めるのが一般的であり、出願の締め切りが決められているのではなく、出願の早い順で入学選考が行われ、書類審査によって入学許可基準を満たせば合格するというローリングアドミッション（Rolling Admission）という制度が採用されている。多くの国から留学生を受入れている米国の大学では、選考に用いられる入学許可基準の策定が最も重要とされ、多様な出身国の留学生を公平かつ効率的に審査するために出身国の教育制度や学校施設の特徴などに関する情報を集め、比較を通して同等基準・互換基準を策定し、その基準に基づいて選考が行われている（Education USA ウェブサイト¹⁰）。学力の測定としては出願者から提出された自国で実施された学力試験および語学試験スコアを換算して評価しているため、日本のようにEJUや各自の大学が行う個別学力試験はなされていない。大学によってはSAT・ACTの受験が推奨されているが、必須ではなく出身国の学力試験が採用されている。また学力以外の学校生活での順応に関する審査では、願書やエッセイによる評価が行われている。さらに大学側が求める留学生を募集するために、エンロールメント・マネージメント（EM）が米国の大学において広く普及されており、「出願可能性のある段階→出願後→合格後→入学」の各段階において、大学が欲しい留学生に入学してもらうための戦略プランがたてられている。まず、出願の可能性のある留学希望者の出願を容易にするために、出願方法の簡易化が図られ、入学許可基準を明確に策定して専門家による審査（学部ではアドミッションオフィスの職員のみ、大学院では学問領域の専門性を問うため教員によって審査される）であるため、出願から合否判定が速やかに行われる。合格後には合格者

⁹ Foreign Credential Evaluation

¹⁰ Education USAは、留学生を誘致するために米国国務省が運営するウェブサイトである。留学までの流れを5段階に分けて留学準備のプロセスを提供している。「<https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/complete-your-application>」

が実際に入学するように同国出身者の在學生とのコミュニケーションを取らせ、歩留まり確保のためのフォローアップが工夫されている。つまり、米国では、留學生が自国の大学にメリットとなるかどうかに関する明確な入学許可基準を定め、それに属する留學生を募集するための支援制度が普及されており、積極的に留學生を受入れる仕組みとなっている。

次に英国においては、高等教育機関の共通受付窓口として **Universities & Colleges Admissions Service** (以下 **UCAS**) 機関が運営されており、各大学学部および一部専門学校への入学申請手続きを一手に行っている(木谷 2014)。**UCAS** のウェブサイト¹¹⁾にはイギリスの 40 万以上の高等教育に関する情報が提示されており、コース検索や入学要件、授業料、選考手続きの情報を得るとともに入学の申請ができる。**UCAS** は留學生のみならず、自国の学生も利用する機関であり、留学を希望する者は **UCAS** を通して出願することが通例となっている。**UCAS** を通して出願された書類の審査に基づいて入学選考が行われており、学校や専攻によって募集期間が異なっている。イギリス大学は日本と異なって学部の修学期間は 3 年であり、大学院修士課程は通常 1 年である。学部では通常、一般教養の課程は設けておらず、専門課程だけを教授しているため、日本の高校を卒業した学生は大学の学部進学の前に 1 年間のファウンデーションコースの受講が必須となっており、ファウンデーションコースで大学進学後に求められる専門分野の基礎知識や英語に関する授業がなされている。このコースの入学資格としては、**IELTS 5.5** 以上が求められ、ある程度の英語力が求められる。そのため、高校卒業者は **UCAS** を通してファウンデーションコースの機関に進学し、在学中に行われる試験の成績によって志願可能な大学が決まる仕組みとなっているため、ファウンデーションコースでの勉学生活が最も重要となる。一方、日本の大学学部の 1 年次を修了し、英語力が備わっている場合には **UCAS** を通して直接イギリス大学に出願し、書類選考のみで進学することが可能である (**BRITISH COUNCIL** ウェブサイト¹²⁾)。

また、ドイツも一般的に書類選考のみで入学選考が行われており、留學生の書類審査機関である **uni - assist**¹³⁾ (オンライン) でその審査が行われる。主な書類として願書 (オンライン申請)、ドイツ語の履歴書、志願理由のエッセイ、高校の成績書及び卒業証明書およびセンター試験の結果の翻訳、語学力能力証明の提出が求められる。学部に入學する際に求められる資格として、大学入学申請資格(**HZB**) や **Hochschulreife** と呼ばれる「学歴上の資格」が一般的に求められており、大学によって海外の志願者が母国で大学入学試験に合格した証明、または大学での学籍登録の証明が求められる。修士課程に入學する場合には、ドイツ語試験である **DSH-2** 以上の成績、または **TestDaf** のすべての分野での 4 以上のレベルが求められる。高校卒業者でセンター試験を受けていない志願者に関しては、**Studienkolleg** (大学入学の準備課程) という現地の大学のファウンデーションコースを修了すると申請資格が得られる。また、入学時に語学力が満たされていない

¹¹⁾ 「<https://wwwucas.com/>」

¹²⁾ 英国の公的な国際文化交流機関である「ブリティッシュ・カウンシル」が運営しているウェブサイトである。英国の留学特徴、代表的な留学の種類・入学条件、留学までの手続きなどの情報を提供している。

「<https://www.britishcouncil.jp/studyuk>」

¹³⁾ 外国人学生がドイツの大学に出願する際の書類を審査する非営利団体である。出願手続きを 6 つの段階にわけて提示している。「<https://www.uni-assist.de/en/>」

場合には、Studienkolleg を修了することで、応募資格や入学許可が得られる。一般的には夏学期（12月1日～1月15日）と冬学期（6月1日～7月15日）の年2回留学生を受入れているが、学科によっては冬学期のみ受入れるところもある（Deutscher Akademischer Austauschdienst : DAAD 日本¹⁴）。

最後にオーストラリアにおける入学選考の状況に関して、谷本他（2016）は豪州大学の留学生獲得・選考の先進事例を紹介している。留学生は Online Administration system に必要な書類を提出し、基本的には提出された書類のみで大学のアドミSSION部門が可否を判断する。オーストラリア国内で出願する場合は、24 時間以内にその結果が通知され、海外から出願する場合には、5 日以内にその結果が通知される。それは、留学生の多くが第一に合格した大学に入学する傾向があるため、各大学において素早い書類審査と結果の通知が最も重要となっている。オーストラリア教育訓練省が運営する Country Education Profiles (CEPs) Online¹⁵が提示する各国ごとの基準を参考にして書類審査が行われている。審査結果はインターネットを通して受験生に送られるが、合格通知には、①条件なしの合格、②条件をクリアした場合に合格、③複数のプログラムを組み合わせた合格、という 3 種類がある。受験生の能力に応じて大学入学前の準備段階としてのパスウェイが提供されており、大学入学後に円滑な勉学生活を送れるように工夫されている。

2.3.1.2 留学生受入れ新興国の事情

近年、アジアにおいて最も積極的に留学生を受入れる中国は、春入学（9月～1月）と秋入学（3月～6月）の2学期制を採用している。大学によって応募時期や出願方法は異なるが、一般的には、米国や英国と同様にオンラインでの出願となっており、書類審査や面接（現地またはインターネットによる）、試験による入学選考が主流である。出願資格は、日本と同様に、大学学部進学者は高校卒業であり、大学院進学者は学士号取得または修士号取得となっている（海外留学支援サイト¹⁶）。書類審査では、学部進学希望者については留学者の母国での卒業証書と成績証明書、中国語の能力を証明する中国語検定試験（以下 HSK）の成績証明書の提出が求められ、大学院進学希望者については、学士学位の証明書、成績証明書、推薦状に加えて大学によっては研究計画書、HSK 成績証明書、発表された論文などに基づいて可否が決定される。非英語圏である中国では一般的に中国語で授業が実施されているため、留学希望者には一定の中国語の能力が求められる。学部進学時には HSK4-5 級、大学院進学時には、HSK5-6 級（180 点以上）の語学能力が求められる。

次に韓国について見ると、2001 年より外国人留学生受入れ拡大に関する総合施行と並行して 2004 年に立ち上げられた「Study Korea Project」によって年々留学生数の増加傾向を見せてい

¹⁴ DAAD は、ドイツ教育研究省が運営する留学生用のポータルサイトである。留学計画の進め方や大学・大学院留学全般の情報を掲載している。「<https://www.daad.jp/ja/>」（2018 年 10 月 20 日閲覧）

¹⁵ 豪州の教育訓練省が運営する各国の資格枠組みや教育制度を案内・照合するサイトである。127 か国の教育制度を網羅しており、アセスメントガイドライン（豪州資格枠組みと海外の資格の比較）、各国の教育システム（各国の教育システムに関する最新情報）、機関リスト（認定されている高等教育機関のリスト）が提供されている。

¹⁶ 中国大学・大学院留学ガイド「http://ryugaku.jasso.go.jp/oversea_info/purpose/higher_edu/he_china/」

る。韓国の大学は、春学期（3～6月）と秋学期（9～12月）の2学期制を採用しており、学士課程の修業年限は人文社会学系・理工系・芸術系が4年、医科・韓医学・歯科系が6年である（Study in Korea、韓国の高等教育¹⁷⁾）。出願資格としては、中国、日本と同様に学部進学希望者は高校卒業、大学院進学者は学士学位取得、または修士号取得が求められる。外国人受入れ枠としては日本と同様に外国人留学生を対象にした「外国人特別選抜枠」を設定しており、韓国人学生の受入れ枠とは別に外国人受入れ枠を設定しているが、日本とは異なって募集する定員枠が定められている。外国人留学生の特別選抜の入試は韓国人学生より早い時期に実施される。大学や学部によって入学選考は若干異なっているが、書類審査と面接のみで選考が行われる。オンラインでの出願申請が多く採用されているが、オンラインと並行して郵送による提出申請も行われている。提出書類に関しては、高校の卒業証書、成績証明書、韓国語能力証明書が一般的であるが、大学によって英語能力の証明が求められる。非英語圏である韓国の大学でも英語によるコース以外には、基本的に韓国人学生と同じ授業を受けるため、入学時に大学が指定する韓国語の能力が求められ、韓国語能力試験（以下 TOPIC）の成績証明書や韓国語を学習する語学堂¹⁸⁾で4級以上を修了していることが条件となる¹⁹⁾。

最後に「高等教育戦略計画（2007-2020）」に基づいて留学生受入れが推進されているマレーシアは2015年までに留学生12万人を目指して、外国大学のキャンパス誘致や私立大学を中心に外国大学との連携による学位授与というアウトソーシング型を戦略的に展開している（上別府2011）。そのため、英語圏で学位の取得を目指す留学生の多くがマレーシアの私立大学で取得した学位を活用して英語圏に移動するという「トランジット・ポイント」としての認知が増している（杉村2012）。マレーシアの高等教育機関は主に University、University College、College の3種類に大別され、一般的な修業年数は学士課程3年、修士課程および博士課程はそれぞれ2年以上である。出願資格として年齢制限はなく、書類審査のみで入学選考が行われる。高校の成績が大学可否の主な判断基準となるため、高等学校の卒業証明書とともに高校3年間の成績証明書の提出が求められる。マレーシアの私立大学のほとんどでは、英語による授業が行われるため、入学の際にマレーシア語の語学力ではなく英語力を証明する資料（TOEFL、IELTS）が必要となる。世界中の大学と提携が多いため、入学時期や学期は大学により異なり、入学時期も年に3回から5回と多い。大学ごとの留学生の入学定員枠に関しては、公立大学の学部レベルでは入学定員全体の5%以下に維持し、大学院レベルでは入学定員全体の20%までに設定している。私立大学は留学生受入れ定員枠が定められていないため、入学定員の過半数を留学生が占めている大学もある。

¹⁷⁾ 韓国の高等教育、「http://www.studyinkorea.go.kr/ja/overseas_info/allnew_higherEducation.do」（2018年10月23日閲覧）

¹⁸⁾ 外国人、または韓国語の非母語話者を対象に韓国語及び韓国の文化に関して教育を行う韓国語教育機関である。語学堂は大学の附属機関が多く、1年間4学期制を採用しており、1学期当たり、10週間の教育課程で構成されている。

¹⁹⁾ Study in Korea、志願資格、「http://www.studyinkorea.go.kr/ja/overseas_info/allnew_admissionQualification.do」、入学手続き、「http://www.studyinkorea.go.kr/ja/overseas_info/allnew_admissionProcedures.do」（2017年10月23日閲覧）

こうした留学生受入れ先進国及び新興国における留学生の入学選考の事情に関する検討から、書類審査のみによる選考が主流となっている実態が見えてくる。特に、書類審査においては主に学力、語学能力、経済力が求められる入学条件を満たしているかに重点を置いて評価が行われる（太田 2009）。学力を判断する主な資料として母国での成績証明書が活用されており、特に留学生受入れ先進国においてはその公平な書類審査を行うためのシステム体制が構築され、各国の成績を評価する第三機関の活用が著しい。語学能力に関しては、留学生受入れ先進国の多くが英語圏であるため主に英語能力を証明する資料が求められ、非英語圏では、その国の語学能力を証明できる資料が求められる。さらに留学生受入れ先進国の各大学での入学選考はただ単に書類に基づいて留学生の可否を判定し、不合格にするための役割ではなく、留学志願者ができるだけ志望先に進学するように多様なパスウェイを備えており、それに伴う予備教育を備えている実態が見えてくる。それは、能力を供えた留学生だけを受入れるのではなく、高等教育機関が求める能力に達していない留学生に高等教育機関が求める能力を備えさせて進学できるように手助けする進学予備教育機関との協力によって、留学生の量的な拡大だけではなく質的な向上が図られると考えられる。一方、留学生受入れ新興国である中国、韓国は非英語圏であるため、それぞれの国の語学能力が求められる場合が多く、それらの能力を備えるための予備教育が進んでいる。留学生受入れ先進国における予備教育は語学教育に限らず、高等教育機関で求められる一般教養などに関する広い範囲の予備教育が行われているのに対して、新興国での進学予備教育は語学教育に重点を置いた予備教育が実施されている実態が見えてくる。

以上、諸外国における留学生を受入れる際の入学選考は比較的類似性を見せているが、書類審査の際に求められる条件を充足するために行われる予備教育の実施状況には相違点が見られる。次節では諸外国において留学生の進学を手助けするための進学予備教育を実施する機関の状況の比較から、それらの共通点及び相違点を明らかにしていきたい。

2.3.2 留学生の進学予備教育の主な機関とその形態

外国の大学へ進学を希望する者は、母国での学歴だけではなく、留学先が求める語学能力や学力が必要とされる。これらの要件を満たしていない留学生を受入れる際に多くの国では、留学生を手助けする目的として、大学進学前のパスウェイ・プログラムを実施する機関を備えている。米国はじめ中国、韓国は学士課程の一般的な修業年数が4年となっているため、母国での成績によって学力の判断が可能である一方、英国、豪州、ドイツは一般的な修業年数が3年となっているため、進学時に一般的な教養科目を修了していることが求められる。そのため、高校卒業者がこれらの国に留学を希望する場合には、語学学習に加えて教養科目を受講するための予備教育が必要となってくる。そこで、本章では、語学学習のみに重点を置いた進学予備教育と教育制度の違いによって生じる学力のギャップを補うために、語学のみならず幅広い教科を提供する進学予備教育を中心にその構造を見ていきたい。

2.3.2.1 語学能力の向上を目的とする進学予備教育

留学生受入れ先進国であると同時に移民国でもある米国では、主に移住している外国人と留学

生を対象に語学教育が展開されている。それぞれの機関によって独立したプログラムが実施されるのではなく、英語教育プログラム（English as a Second Language : ELS）を基本に、主に大学付属のプログラムや大学のキャンパス内で開設される私立英語学校のプログラムなどがある（ACCET²⁰）。米国の語学学校では、大学のキャンパス内で大学との提携した私立語学学校によって開設される語学コースの展開が進んでいる。ELS プログラムにおいては、カリキュラムの種類によって、英語プログラム、大学進学準備プログラム、テスト準備プログラム、専門英語プログラムに分けることができる。その中でも留学生が大学に進学するために手助けする主なプログラムとしては、テスト準備プログラムが挙げられる。進学準備プログラム（EAPP²¹）では、米国の大学や大学院への進学を目的とする留学生が進学後の勉学に必要な英語を学ぶコースである。このコースでは、主に進学後に勉学生活で必要とされる講義ノートや論文の作成法、プレゼンテーションの方法をはじめ、授業での質問の方法、教授とのコミュニケーションの取り方などを中心に授業が構成されている。大学準備プログラムは一般的に大学やカレッジと連携を持つ私立語学学校や附属機関で展開されている。一方、大学に進学時の条件となる英語能力の資格を取得するコースとして、テスト準備プログラムがあり、米国の大学が英語能力の主な判断資料として用いる TOEFL や TOEIC など、英語テストのスコアアップを目的として授業が実施される（The Commission on English Language Program Accreditation : CEA²²）。大学は留学希望者の TOEFL や TOEIC のスコアが入学要件に若干達していない場合に、これらの予備教育機関で一定のプログラムを修了することを前提に条件付き入学を認めており、様々なパスウェイを用意している。National Association for College Admission Counseling（NACAC）が公表した 2018 年の大学における留学生の入学選考基準²³において、合格の可否を左右する主な選考資料として大学の 80.2%が英語能力の成績を採用しているため、大学進学の予備教育としての語学教育は最も重要であると考えられる。これらの語学学校は特に国や州による登録制度はないが、それぞれの語学学校の認定を行う自主団体が多く存在しており、大学を中心とした自主団体としては、AAIEP²⁴、UCIEP²⁵、IIE²⁶、Intensive English USA が挙げられる。

次に、近年積極的に留学生を受入れている中国においては、留学前に母国で中国語を学ぶことができるように孔子学院を活用して海外で積極的な中国語教育が進んでいる（Hanban ホームページ²⁷）。それに伴って、中国の大学が求める中国語能力を持っていない留学生に対して各大学が

²⁰ ACCET「Accrediting Council for Continuing Education and Training」は、ESL プログラムの専門認定機関の一つであり、ウェブサイトを通して認定校の検索ができる。「<https://accet.org/accreditation>」

²¹ English for Academic Preparation Purpose

²² CEA は、ESL プログラムの専門認定機関の一つである。認定された英語研修コースのリストや情報を提示している。「<https://cea-accredit.org/accredited-sites>」

²³ NACAC は 1937 年に設立されたアメリカの教育界において最も権威を持つ協会である。NACAC には 23 地域協会及び国際大学カウンスル協会(OACAC)がある。「<https://www.nacacnet.org/news-publications/Research/>」、NACAC、TABLE8. (2019 年 10 月 10 日閲覧)

²⁴ 「The American Association of Intensive English Programs」

²⁵ 「University and College Intensive English Programs」

²⁶ 「Institute of International Education」

²⁷ 孔子学院総部ホームページ、孔子学院課程、

予科課程を設けており、進学に必要な語学能力試験である HSK や入学後に必要な中国語の授業を設けている。正規課程の入学試験や入学資格を満たさない留学生のための予科課程は在学期間が 1 年となっている。予科課程のカリキュラムは中国の生活に馴染むための中国語をはじめ、入学選考に必要な試験対策、進学後に専門課程で必要となる中国語及び学力に大きく分けられており、基礎課程では中国語基礎及び、数学、物理、化学、生物の 5 教科が、応用課程では、HSK 対策及び作文、パソコンによる文書作成などが教授される。留学生は入学時の語学能力に応じてそれぞれのコースに進むことができるようになっている。一般的に予科課程を設けている大学の正規課程に進学するケースが多いが、予科課程を修了してから他大学の正規課程に進学するケースも少なくない。大学によっては条件付き入学を認め、予科課程を修了することによって正規課程への進学を許可する場合もある。

また、韓国においては、前述したように、入学要件として一定の韓国語の能力が求められており、語学力を証明する資料として韓国の国立国際教育院が主催する TOPIC（韓国語能力試験）の成績、あるいは大学附属機関である語学堂という語学学校のプログラムの修了証が活用されている。そのため、韓国の大学の進学を目的とする留学生の多くは大学附属機関である語学堂を経由して進学するケースが多い。語学堂は、国公立大学をはじめ私立大学の附属機関として 196 校で開設され、4 年制大学の附属語学堂 133 校、短期大学の附属語学堂 61 校、大学院 2 校となっており、約 2 万人の留学生が在学している（Study in Korea ホームページ）²⁸。2016 年時点で韓国の高等教育機関数が 408 校であることを考えると、約 5 割の高等教育機関が附属機関として語学堂を設けている実態が見えてくる。語学堂では外国人に対する多様なコースが設けられており、正規韓国語コース、外部機関の委託によるビジネスコース、大学韓国語コースに分けられる。大学韓国語コースは、進学を目的とする留学生を対象にしており、留学生が大学や大学院に進学して韓国語で円滑な勉学生活ができるように韓国語の基礎的な知識を学ぶ初級レベル、授業で使われる文書作成、プレゼンテーションの方法を学ぶ中級レベル、論文作成に必要な高度な専門用語や書き方について学ぶ上級レベルの 3 レベルがいて、レベルによって進学を準備する学生やすでに大学に在学する留学生によって構成されている。一般的に、年 4 回にわたって留学生の募集が行われている。Seo (2012) は、語学堂におけるコースを修了した後に語学堂を設けている大学に進学するケースが多く、留学生募集及び選抜において TOPIC 成績がなくても附属の語学堂で一定のコースを修了すると、語学能力が認められるために入試選考において TOPIC 成績の比重はそれほど大きくないことが窺える。

マレーシアでは、マレーシアの大学だけではなく、英語圏の大学に進学を希望する者の英語能力の向上を手助けする目的として、大学進学英語 (Intensive English) コースが開設されている。このコースではレベルごとにカリキュラムが編成されており、基礎レベルでは、英語習得に、上級レベルでは進学後の勉学生活で求められる読解力、英語によるノートの作成方、プレゼンテーションの方法、レポートの作成方に関する高度のアカデミック・スキルの習得に焦点を置いてい

「http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node_10961.htm」

²⁸ Study in Korea ホームページ、韓国語学習

「http://www.studyinkorea.go.kr/ko/sub/college_info/room/language_search.do」

る。それに伴って、大学進学の際に入学選考資料として主に求められる TOEFL、IELTS に備えた対策授業も行われている。

2.3.2.2 専門領域の基礎知識の習得を目的とする進学予備教育

高等教育機関の学士課程における修業年数が 4 年である米国や中国、韓国、日本とは異なって英国、オーストラリア、ドイツでは一般的に修業年数が 3 年となっており、4 年制の 1 年次の学士課程で教授される専門分野に関する一般教養がすでに学習されていることが入学の前提となっている。そのため、高校卒業者に一般教養を学習するための予備教育として、ファンデーション・プログラム（以下 FP）が体系的に構築されている。

英国における FP は英国の高校 12、13 年次に相当する Sixth Form の 2 年課程を留学生に合わせて 1 年課程として構成したものである。FP では一般的に、進学後に必要な英語能力に関する授業ではなく、専門分野に関わる基礎知識の学習に重点を置いたカリキュラムの編制がなされている。そのため、進学を希望する大学の専攻分野に合わせた FP を受けることが条件となる。FP は留学生を受入れる各大学によって開設されるコースと大学との連携を持つ民間機関によって開設されるコースに分けられ、大学のキャンパス内に位置する。留学生は、進学を希望する分野に関連する科目を受講し、そこで優れた成績を修めると、連携大学への進学が保証される。通常 3 学期制である FP は、学科別に行われる授業に応じて、プレゼンテーションやレポート、試験などの方法を通して評価が行われる。

次にオーストラリアでは英国の Sixth Form に当たる Senior Secondary Certificate of Education (SSCE) の取得が求められるが、SSCE の資格を持たない留学生がオーストラリアの大学の学士課程に進学できるように手助けする目的として、FP が設けられている。大学や学部によっては入学希望者の高校成績から FP の代わりにディプロマコースへ進学を求める場合もある。留学生を受入れる教育機関は、連邦政府の CRICOS²⁹制度による登録が義務付けられている。登録校に留学した学生にビザが発行されるということが特徴である。2009 年に「FP のための国家基準」が定められており、「留学生がオーストラリアの高等教育プログラムに入学するのに必要とされるスキル・能力を保証するためのコースとして国家的に認められたものとして、大学学部 1 年生、またはそれと同等のレベルの移行を実現する進路を提供するもの」として FP 教育機関において認定が必要とされる（青木・内田 2011）。2011 年現在、CRICOS に登録されている FP は 111 コースであり、その形態としては、学生の進学先に沿ったコース別のプログラムと多分野の領域を含む一般プログラムに分けられている。コース別プログラムでは、大学の勉学生活のための英語及び、進学後の専門分野に関連する専門領域の内容で構成されており、一般プログラムでは、英語を含む基礎学力に関する数学、科学、特定教科で構成されている。オーストラリアも英国と同様に、FP へ入学する際に一定の英語能力を有することが要件となる。運営形態としては、大学が運営するケースと大学が開設目的を示し、他の機関が運営するケースに大別され、オーストラリアの 23 大学によって 49 コースが、その他の 12 機関によって 33 コースが運営されてい

²⁹ 「Commonwealth Register of Institutions and Courses for Overseas Students」

る。FPの修学機関としては最短の1セメスターから最長の4セメスター（1年半）である。

ドイツでは、母国での大学入学試験成績が合格水準に達していない留学生を対象にStudienkollegによってFPが提供されている。Studienkollegの運営主体は国営と民営があり、運営形態は大学による運営と大学の連携による他機関の運営に分けられる（Study in Germany ホームページ³⁰）。Studienkollegも英国や豪州と同様に一定のドイツ語の能力が入学要件として求められ、語学学習という目的ではなく、進学後に必要な専門領域に関するカリキュラムで構成されている。Studienkollegには、主に大学コースと単科大学コースに分けられており、大学コースでは専攻分野別に医学コース、工学コース、経済・社会コース、語学コースが展開され、単科大学コースでは工学コース、経済コース、芸術コース、社会コースが開設されている。また、非英語圏であるドイツは留学生がドイツ語による勉学生生活を円滑にするために、大学付属の語学コースでは、進学時に入学条件となるドイツ語検定試験（DSH、TestDaF）に備えた対策コースが主に開講される。この大学付属の語学コースは、すでに大学の正規課程への入学が決定している学生やドイツ語中級レベルの学生を対象にしている。これらの語学学校の質を管理するFaDaF³¹組織には、大学付属の語学機関をはじめ、民間の語学学校が登録している。

こうした諸外国における留学生の進学予備教育機関とその形態の検討から、進学予備教育機関では、留学生が進学後、円滑な勉学活動を手助けする目的として、①勉学生活で用いられる語学能力の向上、②専門領域に関する基礎学力の向上、に大別されて展開されていることがうかがえる。①は大学で用いられるアカデミック用語や論文作成、プレゼンテーション方法などアカデミック・スキルの習得を目的とするカリキュラムの編制が行われている。それに対し、②は語学習得に加え、専攻分野別に必要とされる基礎知識の向上を目指したカリキュラムの編制がなされている。すなわち、各国において留学生を受入れる際に進学のための予備教育が実施されているものの、予備教育の内容はそれぞれの国が留学生に求める要件によって異なっていることが明らかになった。また、その運営形態としては、①大学の附属機関として設置、②大学と連携を持つ民間機関、が主流であり、米国では、特に②による運営形態が、一方、中国、韓国では①による形態が主流となっている実態が見えてくる。さらに、これらの教育機関の質を保つためにオーストラリアをはじめ米国、ドイツは教育機関の認定制度を有している。

2.3.3 日本と諸外国との比較から見られる日本的留学生受入れ構造

ここまで論じた諸外国における留学生の入学選考及びそれに伴う進学予備教育の事情と日本における留学生の入学選考及び進学予備教育の事情の比較を通して、日本における私費留学生受入れの構造的特質に関して検討する。ここでは、留学生の学力及び語学力を判断する入学選考事情に焦点を当てて比較し、考察する。

³⁰ Study in Germany, University entrance qualification, 「https://www.study-in-germany.de/en/plan-your-studies/requirements/university-entrance-qualification_27788.php」, 2018年12月28日閲覧

³¹ 「Fachverband fuer Deutsch als Fremdsprache」

表 2.3： 諸外国及び日本における留学生の入学選考状況の比較

国	主な選考方法	出願資格	学力の評価資料	語学力の評価資料	その他
米国	・書類審査	高校卒業者	・母国の高校成績	・TOEFL	
英国	・書類審査	高校卒業者	・母国の高校成績 及び大学成績	・IELT ・TOEFL	志願者によってFP 修了が必要
ドイツ	・書類審査	高校卒業者	・母国の高校成績 及び大学入学試験成績	・DSH ・TOEFL	志願者によってFP 修了が必要
豪州	・書類審査	高校卒業者	・母国の高校成績 及び大学成績	・IELT	志願者によってFP 修了が必要
中国	・書類審査 ・面接(インター ネットによる)	高校卒業者 (12年課程)	・母国の高校成績	・HSK	
韓国	・書類審査 ・面接(インター ネットによる)	高校卒業者 (12年課程)	・母国の高校成績	・TOPIG ・語学プログラム 修了証	
マレーシア	・書類審査	高校卒業者	・母国の高校成績	・TOEFL ・IELT	志願者によってFP 修了が必要
日本	・書類審査 ・EJU試験 ・各大学の入学 試験:面接、 作文等	高校卒業者 (12年課程)	・母国の高校成績 ・EJU基礎科目の成績 ・各大学の入学試験	・JLPT ・EJU ・各大学の日本語 試験	

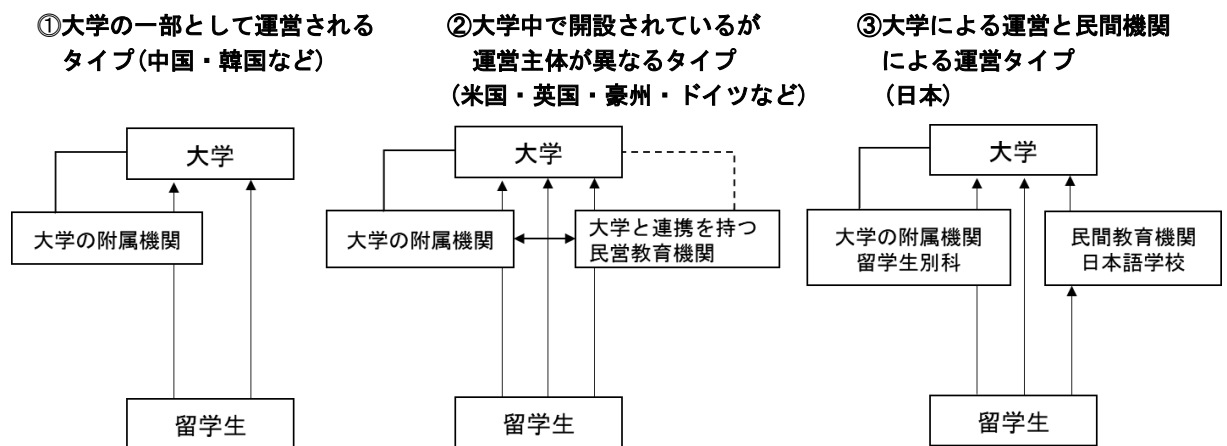
出所：JSSO「海外留学支援の留学生の入学選考」より著者作成

表 2.3 は、各国が留学生に対して実施する入学選考の事情を示している。表 2.3 が示すとおり、留学生受入れ先進国、新興国ともに入学選考方法として書類審査による選考が採用されているのに対し、日本では書類審査に加え、留学生の大学入試試験である EJU の受験や各大学が実施する入学試験（面接、作文、日本語試験等）の受験が求められており、留学生の入学選考にかんしても自国の学生の選考の枠に沿った入学審査が適応されている特質が示されている（太田 2010）。特に学力を評価する資料として、教育制度が類似する米国や韓国、中国においては入学志願者の母国での高校成績を用いるのに対し、日本では母国での高校成績に加えて留学生の共通入学試験である EJU の基礎科目の成績や各大学の学力試験が活用されている。また、語学能力に関する審査においては諸外国のほとんどが、語学能力を証明する試験の成績証明書のみで語学能力が判断されており、特に韓国においては大学の附属機関の語学堂のプログラムを修了することによって、TOPIG を受験しなくても進学できるように工夫している。一方、日本は、JLPT や EJU の成績証明に加えて、各大学において作文や日本語試験が一般的に行われている。これらの入試選考の状況の比較から、日本の大学に志願する私費留学生の進学準備の負担が諸外国に比べて重いことが示唆される。

次に各国の入学選考過程において留学生は各大学の入学要件に備えるために進学予備教育が必要であり、各国は留学生が志願する大学へ円滑に進学できるように、進学予備教育を設けている。図 2.4 は、各国における進学予備教育の実施機関の形態を示す。図 2.4 が示すとおり、①大学の一部として運営されるタイプ、②大学中で開設されているが運営主体が異なるタイプ、③大学による運営と民間機関による運営タイプの 3 つの類型に区別できる。中国・韓国は①の代表的なタイプであり、米国をはじめ主な留学生受入れ先進国においては②が主流である。一方、日本は①

と②のタイプには属せずに、③の大学附属機関と大学と連携を持たない民間の運営機関による開設という構造を持つ。②においては大学と民間教育機関が連携関係を持っており、民間機関による運営でも連携する大学のキャンパス内に位置し、進学予備教育を修了した後にも単位の交換や認定が可能な構造となっている。それに対して③の形態は、民間の教育機関と大学が連携を持たない独立した形態として進学予備教育が実施されており、日本は進学予備教育の実施形態に関しても諸外国とは異なる特質を有している。

図 2.4：諸外国及び日本の進学予備教育実施機関の形態



出所：著者作成

さらにそれぞれの国の進学予備教育機関で実施される予備教育の目的とその内容を見てみると、表 2.4 で示すとおり、語学能力の向上と学力向上の予備教育に分けられ、その内容としては大学進学後に必要な言語能力や学力に重点を置いたカリキュラムと大学の進学時に必要な試験対策に重点を置いたカリキュラムに大別され、カリキュラムの内容は、個別の事例によって語学及び学力が統合されて行うこともある。米国・中国・韓国では、主に進学後のアカデミック語学能力の向上を目指した予備教育が実施されており、英国・豪州・ドイツでは、語学力よりも専門領域に関連する基礎教養の習得に重点を置いた予備教育が行われている。マレーシアは語学力及び学力の両方に重点が置かれており、それぞれの内容を教授する機関が区別されている。また、中国の予備教育は主に語学能力に重点が置かれているが、学力の差が大きい国から留学する学生が多いため、予備教育の中に基礎学力を向上する目的として数学、科学、物理等の科目を取り組んでいるが、学力を評価するための試験は実施されていない。一方、日本の進学予備は語学能力及び学力の両方に重点が置かれており、両方ともに進学後に応用できる能力の向上を目指すよりもEJUの日本語及び基礎科目試験をはじめ、各大学が実施する多様な試験に備える目的としての性質が強いと考えられる。

表 2.4 諸外国及び日本における進学予備教育の主な目的

	語学能力	学力
応用	アカデミック語学力の向上 米国、韓国、マレーシア、中国	専門領域の基礎教養学習 英国、豪州、ドイツ、マレーシア
試験	語学力の試験対策 日本	基礎学力向上及び試験対策 日本、中国

出所：著者作成

これまでの各国の入学選考及び進学予備教育の実施形態、内容の考察から、特に留学生受入れ先進国においては留学生を積極的に受入れるために戦略的な入学選考の展開として出願方法や出願資料、審査結果、入学までの過程の簡略化とともにシステム化が行われており、留学生受入れ新興国においてもこれらの傾向に沿って進展していることが示された。一方、日本では、渡日前入学による留学生誘致政策が推進されているものの、諸外国と比較すると未だに複雑な入学選考の過程が主流となっており、受験者の負担が大きい日本的構造が強く維持されている。日本が留学生の入学選考に特質を有する背景には、高等教育機関における入学選考体制の未整備、日本的入学選考に沿った留学生選抜の普遍化、留学生の質を保つために策定された進学予備教育機関を経由した大学への進学というルートへの定着がある。さらに先進国においては大学による運営とともに大学と民間教育機関の連携による形態が積極的展開され、予備教育と大学教育の間に持続性を保つ教育体制であるのに対して、日本は、持続性を持つ大学附属機関による予備教育は弱まり、大学と連携を持たない民間の教育機関での予備教育が活性化されている。また、語学教育だけではなく、学力に関する教育も一つの機関で実施されている特質を有している。日本の私費留学生の受入れ制度の特質に関する先行研究では、複雑な入学選考及び日本語学校経由型の進学など、受入れ過程によって戦略的な留学生獲得に課題が残されている実態が数多く指摘されている。その背景として高等教育機関における国際的基準を持つ外国成績・資格評価（Foreign Credential Evaluation: FCE）の取り組みの消極的な姿勢が明らかになっている（太田 2008、朱・高橋 2014 など）。さらに、朱・高橋（2014）は、留学生をリクルートするための募集活動の現状に関して、制度上において分離されている日本語学校が主に海外での募集活動の主体となっており、大学は約 9 割以上の私費留学生を国内の日本語学校に在学する学生を対象にした募集活動から、獲得している実態が指摘されている。一方で、これらの研究が示唆するように、日本語学校から高等教育機関への進学する「日本語学校制度」は戦略的な留学生獲得には限界があるものの、「10 万人計画」が策定されて以来、こうした私費留学生受入れにおいて日本語学校の機能が大きく、進学

予備教育機関として日本語学校が普及している実態があるにも関わらず、進学予備教育機関として日本語学校が普及するようになった制度的環境について考察した研究は乏しい。

2.4 日本語学校における進学予備教育の現況と課題

日本語学校で実施される進学予備教育及び指導に関する研究としては、日振協が実施する大規模調査がある。まず、「2004 年度第 1 回日本留学試験に関する調査分析」では、EJU 試験対策及び受験学生への対応の状況を把握することを目的として、日振協の加盟校を対象にアンケート調査を行っている。調査の結果、90%以上が EJU の対策授業を行っており、そのうち 90%が日本語の授業内で実施している。学力を測る基礎科目に関しては、全体の 70%が対策授業を開講している。EJU 試験に関して留学生が求める主な情報として、「受験科目の選択」、「志望校の可否と得点」、「受験の必要度」が求められていることが明らかになった。

次に「日本語教育機関実態調査」は、年 1 回、日振協の加盟校を対象に日本語教育の状況、進学予備教育の状況及び卒業後の進路など、日本語学校の教育状況を把握する目的として行われている。2016 年度の調査では、286 校のうち 151 校が進学予備教育を実施し、総合科目が最も多く、続いて数学、小論文、日本事情及び英語の順であり、実施校で 9,968 人が受講している。卒業後 77.1%が高等教育機関に進学しており、進学者の出身国の構成としては中国人 9,714 人が最も多く、次いでベトナム人 6,034 人、ネパール人 3,408 人、台湾 627 人、スリランカ 591 人となっている。そのうち、進学率が最も高いのは、93.2%のネパール人であり、次いでスリランカ人 86.3%、ベトナム人 84.5%、中国人 82.5%の順であり、主に非漢字圏からの進学者が増えている。以上、日振協による大規模調査は、日本語学校の全体の傾向を把握するには役に立てるものの、現状把握にとどまっているという限界もある。

留学生が大学へ出願時に必要な書類は、出身高等学校の校長または教員の推薦状、出願書、履歴書、高等学校の卒業証明書・成績証明書、健康診断書である。入学試験としては、書類審査、学力検査、面接、小論文、その他の能力・適性等に関する検査、EJU、日本語能力試験（以下 JLPT）³²、大学入試センター試験が実施される。近年、EJU は留学生選抜の際に主に活用される試験となり、JASSO によると、2017 年 3 月時点で、EJU の活用率は日本の全大学 747 校中 433 校（58%）、うち国立 82 校中 79 校（96%）、公立 84 校中 52 校（62%）、私立 581 校中 302 校（52%）と留学生において重要な試験として位置づけられた。日本語学校はこれらの試験に対応したカリキュラムを構築しているものの、時間的な制約が存在する日本語学校においては、留学生自身が望む大学に進学させることが進学予備教育の大きな課題であるため、試験対策に偏る傾向があると指摘する（林部 1979、市嶋・長嶺 2008）。一方、2012 年に発足された任意団体の日本語学校進路指導研究会³³は日本語学校の留学生のキャリアデザインを視野に入れた進学及び就職の情報提供や研究を行っており、試験対策偏重教育から留学生のキャリアを視野に入れた教育の動きも

³² 「公益財団法人日本国際教育支援協会」と「独立行政法人国際交流基金」主催の、外国人を対象に日本語能力を認定する検定試験である。

³³ 「<http://www.shoeidata.co.jp/nisshinken/>」（2017 年 11 月 5 日アクセス）

現れ、進学予備教育の在り方に変化が起こりつつある。したがって、急変する環境に対応していく進学予備教育の実態を日本語学校の現場の視点からの検討する必要がある。

小堀（2002）は、日本の大学や大学院などに関して知識の少ない留学生に合わせた進学指導を提示し、日本の大学の探し方、願書の書き方、面接の練習などの指導実態を明らかにし、留学生に対する手厚い進学指導の必要性を指摘する。日本語学校の場合、留学生が進学時に必要とする資源（内部進学、進学情報）や相談相手が限られており、教師への依存度が高いため、教師や事務員の対応により進学に大きな影響を及ぼす（小堀 2002、京 2012、村越 2012）。すなわち、日本語学校は、留学生に対する支援において重要な位置にあり、日本語学校修了後の進路は、日本留学の満足度を左右する重要な要因である（邱・久保 2008）。そのため、日本語学校の留学生は日本人学生や一般留学生以上に、教師・事務員の強力な支援が必要とされ、教師や事務員を中心とした支援体制の構築が求められる（邱・久保 2008、村越 2012）。このように進学指導は、私費留学生の進学を左右する重要な要素として考えられるため、進学指導の実態及び課題の検討が必要である。

留学生の進学予備教育機関としての認識が強まっているものの、一方では在学者の質の低下、法的上の位置づけ不在による教育の質の格差などの課題を抱えている。2010年5月の事業仕分けにより、日振協が行っていた日本語学校の審査・認定の枠組みが廃止され、法務省の告示をもって日本語学校が認定されるようになった。それによって、日振協の認定による2010年の449校から、2017年10月時点で告示による日本語学校は643校と7年間で約200校増加した。日本語学校の質を維持・向上するための審査枠組みの在り方、外部委託による審査などが議論されているが、未だに日本語学校を管轄する行政上の枠組みは不明確である。管轄機関の不在は日本語学校の教育の質や受入れ学生の質などの低下を招いており、改善策が求められる。さらに多様な設置形態によって運営される日本語学校の中でも小規模の日本語学校には、物理的、経済的制約が存在し、進学予備教育と一般教育を別立てた体制の整備が困難な現状である（西原 2005）。伊能（2004）は、日本語学校の留学生が抱える問題への支援は、教師や事務員が日本語教育や学校運営などの本業の片手間に行うものとして認識され、おろそかになりがちであることを指摘する。先述した日振協の実態調査からも、調査に回答した286校のうち、進学予備教育を実施している学校は151校（52.8%）と過半数を少し超える程度であり、進学指導担当者1,077人（82.4%）が教員や事務職員として日本語教育や学校経営などを本務としながら進学指導を兼務として行っている実態がみえてくる。このことから、進学予備教育及び進学指導は留学生の進学実現と深く関わっているにもかかわらず、その実態が必ずしも明らかになっているとは言えない。日本語学校の留学生に必要な予備教育や支援に関する研究は進んでいるものの、実際の進学予備教育の場である日本語学校の視点から分析した研究は少ない。

2.5 理論的考察と分析枠組み

本節では、日本の私費留学生受入れ過程において主なルートである「日本語学校制度」が持つ、高等教育機関と直接接続しない民間の日本語学校で実施されている進学予備教育の普及過程とその拡大メカニズムを分析視点となる新制度主義理論に依拠して概観し、新制度主義理論の主な概

念を示した後に、本研究における分析枠組みを提示する。

2.5.1 新制度主義理論の概観

新制度主義は、政治的問題、経済の変化と発展、そして社会問題を検討する際の制度研究に広く用いられている (March & Olsen 1984、North 1990、DiMaggio & Powell 1983 ; 1991、Scott 1995 ; 2014)。そのため、新制度主義は単一の学問分野や研究の流れを称する概念ではなく、各研究対象を分析するにあたって「制度」を中心的な概念として設定することに重きを置いている。社会的な価値が組織にどのように影響するかについて論じる新制度派の組織分析の対象は非営利組織から企業組織にまで展開しており、1980 年代前半は学校、病院、芸術団体といった非営利組織や官庁の行政組織が主な対象であった。一方、1990 年以降には、営利組織も非営利組織や官庁と同様に制度的環境からの強力な圧力に置かれており、営利組織の存続や成長も制度的環境に相当左右されている可能性から企業が主な研究対象となっている。

Meyer & Rowan (1977) は、組織が持つ技術的な環境要因より、制度的な環境要因こそが個々の組織の存続や成長にとって決定的な要因であると指摘する。よって新制度主義理論に基づく組織分析は次の特徴が挙げられる。まず、組織は制度的環境から自己の存在や活動の在り方の正統性 (合理性) を確保することによって社会的支持を得て組織の存続や成長が可能になる。次に、社会的文脈、文化的枠組み、人々の現実認識の在り方と密接不可分な形である「制度」の特徴から、社会の価値や規範といった文化的要素が組織に与える影響を考慮している。また、制度的環境から組織の存在や活動の在り方の正当化 (合理化) を高めるため、同じ制度的環境の下で、その実態や内実とはともかく、少なくとも形式的な組織形態や規則などにおいて特定の組織構造が選択され、組織間の類似性の傾向が進むと説明している。よって、新制度主義理論に基づく組織分析の問題関心は、第 1 に、組織において特定の組織構造や慣行、戦略はどのように普及していくのか、第 2 に、なぜ、組織はどれも類似した組織構造を有するのか、の 2 点に整理できる。これらの問題関心について制度的環境要素を中心に知見を提出する。

DiMaggio & Powell (1983) は新制度主義理論における組織の分析ツールとして、ある共通の生産活動に関わる組織や機関が全体として構成する影響関係の場である「組織フィールド」という概念を提示する。そして、同じ組織フィールドの中で制度的環境によって組織において類似性が生じる傾向に対して「強制的同型化 (coercive isomorphism)」、「模倣的同型化 (mimetic isomorphism)」、「規範的同型化 (normative isomorphism)」の 3 つメカニズムを示している。まず、「強制的同型化」は、上位にある制度・組織が下位にある組織に及ぼす圧力によって生じる同型化である。例えば、政府が規制や法律に基づいて発動する強制力によって、その影響の下にある学校や企業などが選択する制度が類似していくことである。また、学校が優秀な学生を獲得するために特別な学習カリキュラムを編制し、その際に必要な優秀な人材を採用したりすることもある (大谷 2017)。次に「模倣的同型化」は、組織が置かれている不安定な環境や組織の目標が曖昧である場合に、「勝ち組」の組織が採用する組織の形態や慣行を他の組織が模範することによって組織群の間に生じる同型化である。例えば、ある組織フィールドにおいて競合会社がある制度を採用してそれが成功した場合、自社への適合性などを考慮せずに、模倣することであ

る。最後に「規範的同型化」は、組織間の社会関係や複数の組織を横断して存在する専門職従事者間のネットワークの存在によって生じる同型化である。例えば、企業部門の専門性が高度化した結果、そこに従事する人々が自らの仕事の条件や方法を定義してコントロールすることによって正統性を確立しようとする活動から生じる類似性であり、公認会計士や MBA 資格などが典型的な事例として挙げられる。このような制度的同型化は組織の効率性の向上といった合理性に限られているものではなく、他の組織と類似性を持つことによって正当化（合理化）された組織として存続を可能とする。これらの分析視点が基盤となってどのようなメカニズムで組織の同型化が生じているかに関する議論が進み、研究が蓄積された（Meyer & Scott 1983 ; Meyer, Scott & Deal 1983 ; Meyer et al. 1983）。これらの研究から、特に教育機関は企業組織に比べて技術的環境よりは制度的環境によって左右されやすいため、組織の形は外部的制度に従っているものの、その教育の中身は変わっていないことから実態と形式が乖離する現象が明らかにされた（Meyer, Scott, & Deal 1983）。さらに Rowan（1982）は、公立学校における行政普及と定着の課題について、組織の規模による影響も認めつつ、制度的環境要因が普及に影響する知見を提示している。このように初期の新制度派において、組織は制度的環境に左右され、受身的であることを提起する一方で、現実には時と共に様々に変化する制度に対して、DiMaggio（1988）は、共通の制度的環境の下に置かれているすべての組織が同化圧力に対して同様の対応様相を見せるのではなく、同化圧力に向かう組織とそうではない組織と個別差があることを提起し、変化していく制度を制度理論に包摂するために、制度変化を捉える上でいくつかの制度の時系列的段階に沿った分析の必要性を提案した。さらに変化する制度的環境の圧力に対して組織間において対応様相の差が起きるメカニズムの解明に関する議論が進み、Oliver（1991）は、制度的環境の圧力に対して受身的に影響を受けるのではなく、競争の優位に関連して戦略的な対応を行っていることを示し、その戦略的な対応様相として黙従・妥協・回避・無視・操作を提示し、各組織は組織の内部環境に応じて適応していると主張する。これらの制度的圧力に対して能動的に対応する組織の視点に立ち、その対応様相に影響する要因に研究が蓄積された（Greenwood et al., 2008 ; Scott, 2014）。

本研究が対象とする日本語学校は主に株式会社や個人による運営主体となっている一方、日本の教育法制度に設立根拠を持つ学校法人による運営も年々増えており、企業組織の性格と学校組織の性格が混在する特殊な組織構造を有する。そのため、日本語学校全般にわたって普及し定着している進学予備教育の現象を検討する際に、新制度主義に基づく組織の分析が最も適していると考えられる。よって本研究では、進学予備教育の普及過程及びその展開に関して分析を進む際に、新制度主義の基本前提とその特徴を中心に認知・文化的側面を配慮した社会学的新制度主義の主な概念を用いて議論を進めることとする。そこで本研究では、まず、日本語学校において進学予備教育が普及していく過程とその同型化傾向を探索するために、「組織フィールド」の概念を用いて日本語学校を巡る外部環境の変容に関する考察を行う。次にそれらの変化する環境的要因が進学予備教育の採用、実行、実行の加速化にどのように影響しているかに関して三つの時系列的段階において検討を行う。最後に同型化傾向において各組織は、競争優位に立つために組織の内部環境によって対応状況に差が発生するという前提から、日本語学校組織内の要因に焦点を当てる。

2.5.2 新制度主義の主な概念

(1) 制度 (institution)

新制度主義が採用する「制度」は一般的な意味としての制度とは区別される。「制度」とは、明文化されたフォーマルな規則というよりは、人々の間でほとんど暗黙の内に共有されている社会的秩序あついは了解事項であり、認知的な面での約束事が定着することによって自明性と正当性を獲得していくプロセスを「制度化」(institutionalization)と定義する (DiMaggio & Powell 1991:145)。ここで秩序、または了解事項とは長期間にわたって持続的に起きていることを意味する。

(2) 制度的環境 (institutional environment)

組織の非物質的な環境であり、社会全般において通用される法律、文化、業務方式など象徴的であり文化的要素と関連する環境である。組織的環境の要因は公式の組織の社会生活への浸透の主な要因であり、個々の組織が存続し、成長していくための決定的な要因である (Meyer & Rowan1977)。

(3) 技術的環境 (technical environment)

技術的環境とは、資源や技術・物質などに焦点をおいた環境であり、組織の技術的タスクを効率的に調整することによって合理的な構造に発展させる。Scott (2003) は、技術的環境に分類される技術 (technology) は、社会的意図や関心によって形成され、社会的に認められることによって運用されることから、制度的基礎に立脚すると指摘する。

(4) 同型化 (isomorphism)

同じ制度的環境の制約の下に存位する組織は、類似した制度的圧力や要求に直面すると、制度的環境や周辺の組織と似ていく。新制度主義理論に基づく組織の研究の関心は、環境的規則・規範の順守の圧力に対して個人や組織のような社会的な行為者がどのように反応するかにある (DiMaggio & Powell 1983、Meyer & Rowan 1977、Scott 2008)。組織が同型化するメカニズムに関して DiMaggio & Powell (1983) は、「強制的同型化 (coercive isomorphism)」、「模倣的同型化 (mimetic isomorphism)」、「規範的同型化 (normative isomorphism)」の3つの同型化プロセスを提示する。「強制的同型化 (coercive isomorphism)」は、国や特定の組織の社会的な期待によって生じる公式、非公式の圧力と説得によって組織間が類似していく過程である。次に「模倣的同型化 (mimetic isomorphism)」とは、組織が置かれている環境が不確実であったり、組織の目標が曖昧であったりする場合に成功している組織の行動や構造を模倣して同型化しようとするものである。最後に、「規範的同型化 (normative isomorphism)」は、職業的自律性の認知的基盤と正統性を確立するために、ある職業に従事する人々が自らの仕事の条件や方法を定義するという専門職化によって起きる同型化である。同型化は公共組織 (学校、官庁) だけではなく企業組織においても起きるが、一般的に公共組織は制度的環境に多く影響されるため、構造的面において同型化が起こりやすい (Meyer & Rowan1977)。同型化を通して組織は相互的に似ていき、この過程を通じて組織は正当化を獲得する。

(5) 正当化 (legitimacy)

正当化は、規範や価値のように社会的に構成された体系 (socially constructed) において適切な行為を可能にする認識である。適切な行為が何であるかを決定することは、ある社会に通用される規範と価値体系であり、行為規範は規則と慣例によって制度化される。正当性は次のような3つ場合に獲得される。①組織が追及する目標が公的に認められた場合、②追及する目標を達成するために、社会から要求される構造的フレームに合わせて組織構造が形成されている場合、③組織構造に対する意思決定が適切な方法で行われていることが社会に認識されている場合、である。正当化された組織とは組織の価値や行動が社会的期待と一致する組織である。

次節では、新制度主義理論に基づいて本研究の研究課題を解明するため、分析枠組みを示し、研究方法に関して言及する。

2.5.3 分析枠組みの提示

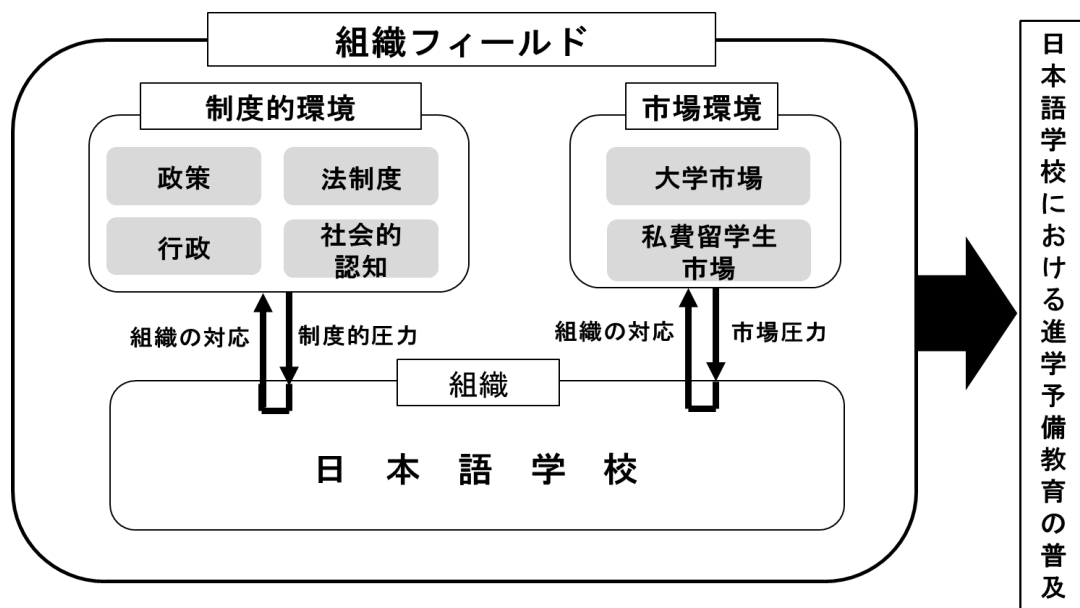
本研究は、日本語学校において進学予備教育機能の普及過程を解明し、その過程に影響する要因を新制度主義理論からアプローチして分析を行う。新制度主義のアプローチは、ある組織群の間に顕著な類似性がある場合に、これをその組織群をめぐる制度的環境という要因によって説明しようとするため、日本語学校全体において拡大されている進学予備教育を検討するにあたり、適切な理論として考えられる。よって、ここでは、新制度主義理論に基づいた分析枠組みを提示する。

日本語学校において進学予備教育が普及していく過程は制度的環境・市場環境と行為者である日本語学校の相互作用として表せる。本研究では、行為者である日本語学校が制度的環境に影響され、それぞれの日本語学校は多様な対応状況を見せることを前提とする。新制度主義理論に基づく組織の分析は主に制度的環境を軸としているが、ここでは制度的環境に加え、市場環境も視野に入れて分析を行う。Brint & Karabel (1991) は、アメリカのコミュニティーカレッジの事例を通して、コミュニティカレッジにおける制度的起源とその変容について考察を行っている。コミュニティカレッジにおける教育動向に影響を及ぼす要因の一つとして、市場環境の変化を視野に入れ、アメリカにおける 1970 年代の労働市場の変化が制度及び需要者である学生に影響を及ぼし、コミュニティカレッジにおいて「職業教育」の普及をより加速化したとことを指摘する。彼らによれば、市場環境の状況が制度変化へ強く影響すると同じ制度の下にある組織に影響を及ぼして組織における同質化がより加速化すると指摘している。さらに、杉村 (2015) は、留学生受入れの動向は留学生側の移動理由と深く関わり、留学生が移動する理由に関して、地理的要因、政治的要因、教育的要因、社会の安定度、経済的要因を指摘している。本研究が対象とする日本語学校の多くは民間教育機関であり、公教育機関に比べて運営資金の主な供給源である私費留学生の動向やニーズでの反応は非常に敏感である状況から、コミュニティカレッジの事例と同様に市場環境 (主に留学生市場) の変化が組織の変化に大きく影響すると考えられる。私費留学生を受入れる大学の市場変化は、私費留学生に圧力をかけ、私費留学生における留学傾向の変化やニーズの変化を起し、これらの変化は日本語学校が進学予備教育を拡大していくことに影響していると考えられることから市場環境として日本語学校の需要側に立つ私費留学生市場

と供給側となる大学市場を視野に入れて分析を行う。

制度的環境の分析レベルは、組織内の「個人」行為者の戦略から（Oliver, 1991）、組織内の下部単位の体制、組織単位、そして組織単位を超えた世界体制（World-system）に至るまで多様である（Scott, 2008）。ここでは、日本語学校の組織へ影響を与える制度的環境・市場環境に視点を当てて分析を進め、日本語学校内の「個人」の行為者ではなく、日本語学校「組織」の対応状況に注目することとする。進学予備教育の普及過程に関する分析枠組みは次のとおりである。

図 2.5：日本語学校における進学予備教育の拡大要因の分析枠組み



出所：著者作成

同じ制度的環境と市場環境に置かれている日本語学校は、制度的環境、市場環境の変化に伴って新たに生じる圧力に対応することによって、組織は維持されて成長していくことが前提となっている。図 3.1 は分析枠組みを示す。図 3.1 が示すとおり、同じ組織フィールドに置かれている日本語学校には制度的環境、市場環境の変化によって、新たな圧力が日本語学校に加えられ、日本語学校は組織を維持して成長していくための一環として進学予備教育を実施し、拡大していく。このプロセスを通じて、日本語学校において進学予備教育が普及され、私費留学生が日本語学校を経由して日本の高等教育機関に進学するという「日本語学校制度」が形成されている。制度的環境の主な要素としては、先行研究で明らかにされている「政策」、「行政」、「法制度」などが挙げられるが、新制度主義は人々の認識の在り方が制度の形成と密接な関係にあるという分析視点に立っていることから、本研究では、制度的環境の一つの要素として日本語学校に対する「社会的認知」を視野に入れて分析を行う。また、市場環境に関しては、日本語学校のマーケットとなる「私費留学生」と進学予備教育を終えた私費留学生の主な進路先となる「大学」が、日本語学校の市場環境となるため二つの要素を視野に入れて分析する。それではどのような制度的環境、市場環境の要素が日本語学校に影響することによって、進学予備教育の拡大が行われていたのだ

ろうか。前節で述べたように、大学との連携を持たない民間の教育機関が私費留学生の主な予備教育機関として役割をなすという日本的私費留学生受入れ構造の形成経緯やその起源及び変容に関する先行研究は乏しい。よって本研究では、上記の分析枠組みに基づいて、どのような環境要因が相互的に作用して日本語学校に圧力をかけ、日本語学校はどのように対応しているかについて分析する。これらの作業をとおして、私費留学生の高等教育機関への進学を手助けする予備教育が日本語学校で普及する過程において、進学予備教育機関としての発展動向とその変容様相について知見を提供することができると考えられる。

第3章 日本語学校の構造とその展開

3.1 はじめに

前章で論じたように、留学生受入れ政策の枠外である民間の日本語学校が私費留学生の進学予備教育の「主流の場」となっており、私費留学生は必要とする支援源を主に日本語学校に依存している。日本語学校は、「10万人計画」の留学生受入れ初期段階では「就学生の受け皿的機関」として定義され、「手稼ぎ集団」、「不法就労及び不法滞在集団」といった「負」の影響を与えたとされる。一方「30万人計画」では、私費留学生の3割以上が渡日後に日本語学校に入学し、日本語を一定程度学習してから、志望大学の入学試験を受けている（広瀬 2008、寺倉 2009）。日本語学校から日本の高等教育機関に進学する学生が徐々に増加することによって私費留学生の進学を手助けする教育機関として位置づけられている。

日振協（2015）『日本語教育機関要覧』によれば、日振協加盟 336 校（以下加盟校）の主な運営形態別構成は株式会社 55.7%（187 校）、学校法人 31.3%（105 校）、有限会社 6.5%（22 校）と民間教育機関である場合が多く、経営基盤が弱く不安定であると指摘されている。制度化されていない教育機関であるが故に日本語学校市場への参入は容易であり、制度的環境（留学生受入れ政策、入国管理政策、行政）の変化に施設数の増減は大きく影響される（白石 2006、茂住 2010）。一方、規制が緩いことから留学生のニーズに柔軟に対応しうる教育機関であるため、今日では、進学や就職の希望者の他、実習生、ビジネスパーソン、看護師、生活者などを対象にした日本語教育が実施されるなど、日本語学校の機能が多様化している（加藤 2012）。日本語学校において多様化が進んでいるものの、加盟校の設置コース別構成は進学コース 268 校、進学・一般コース 64 校、一般 27 校と進学を支援する学校が全体の 71%を占めており、高等教育機関へ進学する留学生が日本語学校の中心となっている実態が窺える。

しかし、留学生教育研究では大学に在学している間のみが主な対象として議論されており、留学前後のプロセスに関する議論が貧しいと指摘されている。特に留学生受入れ政策の枠外である日本語学校は留学生教育の対象から外されていたため、それに関する議論は乏しい（茂住 2010）。既述のように日本語学校に関する数少ない先行研究は、いずれも日本語学校に在学している学生を対象としており、進学及び進路において必要とされる支援の類型化や進学傾向が検討されている。日本語学校の施設数や学生数は外部環境の変化によって増減の変化が激しく、例えば茂住（2010）は、入国・在留に係る規制の緩和や厳格政策、「アルバイト解禁」政策が最も強い影響を与えたと指摘する。日本の出入国管理の緩和政策は、日本語学校が本来の日本語教育という本業から離れ、不法就労者や不法残留者の隠れ場として転落する要因となり（白石 2006、佐藤 2005）、不法就労者や不法残留者数の厳格政策は留学生数の減少を招き、「緩和政策＝質の低下、量の増加」、「厳格政策＝質の向上、量の減少」というロジックを生み出した。そのため、留学生受入れにおいて明確な教育理念やミッションを持って教育を施す日本語学校の機能に関する視点が欠けたまま、高等教育機関へ進学する日本語学校卒業者の増加傾向によって、日本語学校の在学者は「不法就労及び不法滞在集団」から「留学生予備群」へと社会的認知の変化を起こした（広瀬 2008、寺倉 2009）。社会的認知の変容に関しては第4章の制度的環境で詳しく触れることにするが、「留

学生予備群の育成機関」という社会的認知の変化は、高等教育機関に進学する私費留学生の増加という結果による認知であり、日本語学校において進学予備教育が普及されるようになった背景及びその過程、また、そこで実施される教育内容からの検討は研究課題として残される。よって、日本語学校における進学予備教育の普及状況について検討するにあたって、日本語学校の業界の構造とその現状の検討が必要とされる。これらを踏まえた上で、日本語を教授するという語学教育機関である日本語学校が進学予備教育を提供し、拡大するようになった経緯を探る必要がある。

施設数・在学者数の数値は毎年 JASSO や日振協の各自調査による提示にとどまっており、データの総合性やその傾向の検討に乏しいことから、本章では、施設数や在学者数の推移はどのような傾向を有しているかを明らかにしていく。まず、日本語学校の施設数及びそこに在学する留学生数の推計とその全体像を描出するため、日本語学校に係る 2 つの機関が公開する 3 種類の資料を基にデータ収集を行った³⁴。後ほど日本語学校の行政構造に関して詳しく触れるが、1988 年から 2010 年までは、日振協の管轄の下に日本語学校が置かれており、その施設数や学生数について公的な資料を公開している。一方、2010 年 7 月の「事業仕分け」により、日本語学校を管理する機関が臨時的に法務省に移ったことによって、日振協の資料からは日本語学校の全体推移を把握することが困難であることから、法務省告示校を対象にデータを収集し公開している語文研究社の資料を用いる。語文研究社の『日本語教育機関総覧 2018』は法務省告示校 680 校のうち 410 告示校から施設全体に関する詳細な情報を公開しており、現施設数より過小に示されているが 2010 年事業仕分け以後の日本語学校の全体に関する詳細な情報や全体像が把握できる最も新しい資料であると考えられる。毎年日本語学校数がわずかに変化しており、この両資料に公開されずに運営されている日本語学校の存在もある。よって、本章ではあくまで、『2010 年日本語教育機関の要覧』と『日本語教育機関総覧 2018』に掲載されたデータに基づいた分析を行い、その全体の傾向を示すが、全体の実数値よりも過小（場合によっては過大）となっている可能性がある。

以下では、まず、日本の学校教育法上及び教育内容において日本語学校が有する構造の検討を行う（第 3.2 節）。次に、各データより、日本語学校の施設数及び在学者数の推計を行ってそれぞれの総数の推移を示し、その変化に影響を及ぼす背景に関して分析を行う（第 3.3 節）。そして、地域ごとの日本語学校の現状と進学傾向に関して 2010 年のデータと 2018 年のデータ資料を用いて分析を行う（第 3.3 節）。最後に、日本語学校が有する構造の特質と進学予備教育機関としての現状に関して考察を行う。

3.2 日本語学校の構造

3.2.1 学校教育法による二重構造

学校教育法第 124 条の専修学校に関する規定では、「我が国に居住する外国人を専ら対象とするものを除く」と示しており、外国人を対象に日本語を教授する日本語学校は専修学校として認

³⁴ 使用する資料は、①日本語教育振興協会による「日本語教育機関実態調査」（1989～2016 年の各年 5 月）、②『2010 年日本語教育機関の要覧』、③語文研究社『日本語教育機関総覧 2018』の 3 種類である。

めておらず、その経営母体の学校教育法上における位置づけによって専修学校（専門・一般課程）、各種学校、位置づけ無に大別される。表 3.1 は学校教育法による日本語学校の位置付けを示している。表 3.1 が示しているとおり、日本の学校教育法上に位置づけられる設立形態は、学校法人、準学校法人を含むその他の少数の法人格であり、株式会社及び有限会社、個人などの設置種別による日本語学校は位置づけされていない（八杉 2013）。つまり、日本語学校は経営母体の設置種別によって、学校教育制度の下で運営される日本語学校と学校教育制度において根拠を持たないまま運営される日本語学校という二重構造を有している。専修学校、各種学校といった学校教育法に則った学校は公的な設置基準を満たして都道府県の認可を受ける必要がある一方、学校教育法に依拠していない日本語学校は学校として認可を得る必要がない。そのため、株式会社や有限会社等の法人格による日本語学校の設立が容易であることから、専修学校や各種学校による設置主体より、株式会社や有限会社、個人などの設置主体による日本語学校の展開が著しい。

表 3.1 : 学校教育法による日本語学校の位置付けの区分

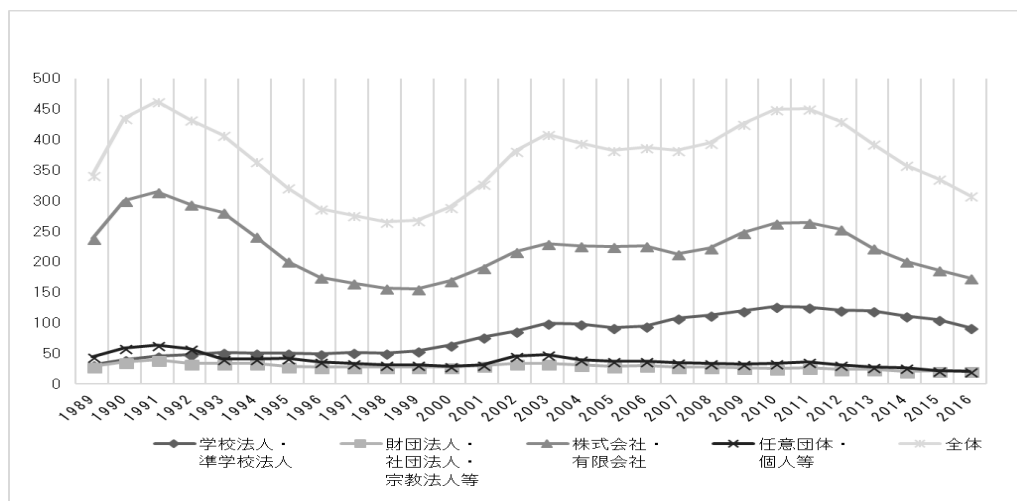
学校教育制度上の位置づけ		設立種別
位置 付け 有	専修学校（専門・一般課程）	学校法人・準学校法人
	各種学校	学校法人・準学校法人 独立行政法人 財団法人 宗教法人 個人
位置 付け 無	無	株式会社 有限会社 非営利法人 個人 公益財団法人 一般・社団法人 その他

出所: 著者作成

設立種別による日本語学校数の推移をまとめたものが図 3.1 である。図 3.1 が示しているように日本語学校の全体数と株式・有限会社数の推移はほぼ同じ傾向を見せており、日本語学校数の増減は株式・有限会社数の増減に大きく影響されている。日本語学校の全体数は 1991 年から 1998 年にかけて一度激減し、1999 年から 2003 年まで大幅に増え、2004 年以降には微減はあるものの、全体的に増加傾向である。株式・有限会社数の増減は 1989 年から 1998 年に亘って増減が大きい、1999 年以後には徐々に増加して横ばい状態となり、2008 年以後は再び増加傾向にある。その構成比は、最大値としては 1989 年 69.6% (238 校) であり、最小値は 2007 年 55.6% (213 校) と、その平均から学校教育制度において根拠を持たない株式・有限会社が日本語学校全体施設数の過半数を占め続けていることが確認できる。一方、学校・準学校法人の学校数は 1998 年から著しく増加しており、2003 年には日本語学校の全体構成比の約 25% を占め、その以後には約 30% まで増えている。財団法人・社団法人や任意団体・個人は 1989 年以降、年々減っており、2010 年には日本語学校全体構成比の 8% 以下を占める。この事実から見てとれるように、株式・有限会社は外部環境の変化に最も大きく影響を受けやすく、日本語学校数の増減が外部環境

によるものであると指摘する先行研究の知見を裏付けるものである。それに対して、学校・準学校法人の学校数は時期によって微減はあるものの、増加傾向を見せ、株式・有限会社ほど外部環境には大きく影響されていないことがわかる。

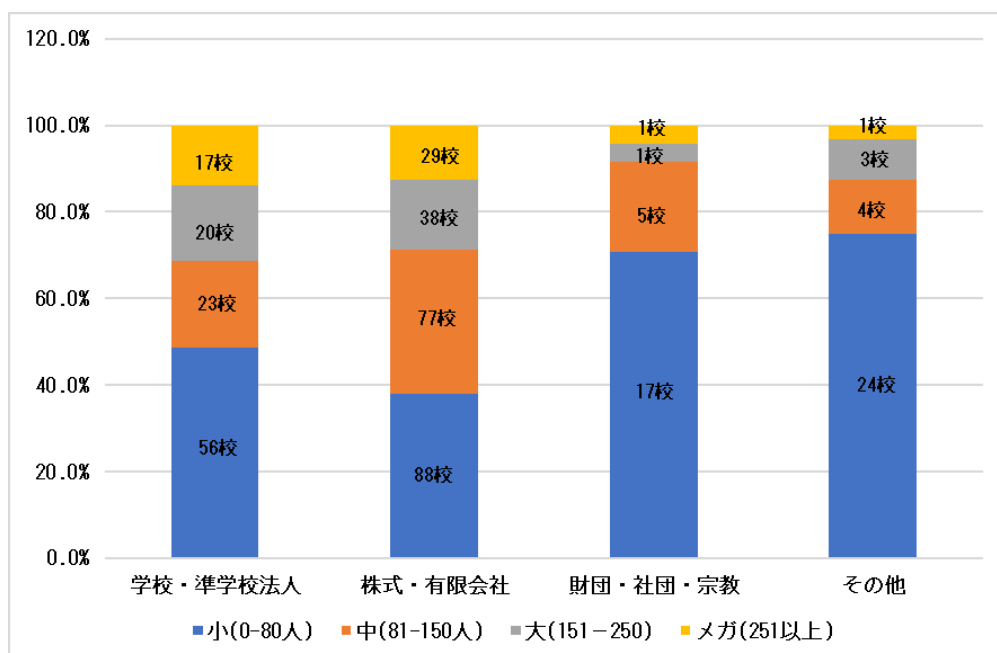
図 3.1：設置種別の日本語学校数の推移（2010 年）



出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より著者作成

学校教育法上に設置根拠のない日本語学校は、日本語教育への参入が容易ではあるものの、設置根拠を有している日本語学校と比較すると教育環境や質などの厳格な管理がなされていないと認識され、海外でのリクルート活動の際に格付けが低く見られたり、日本の社会においても低く見られたりする傾向がある。これは民間の日本語学校が高等教育機関や地方自治体などの機関との連携を妨げる背景となる。それでは、設置種別による日本語学校の運営展開はどのような状況であるだろうか。設置種別の在学者による運営規模の状況を示す図 3.2 のとおり、学校・準学校法人では、約 50%が小規模運営、次いで中規模（20%）、大規模（17.4%）、超大規模（13.9%）となっている。次に、株式・有限会社では、小規模（37.9%）と中規模（33.2%）がほぼ同じ割合であり、大規模（16.4%）、超大規模（12.5%）は学校・準学校法人とほぼ同様の割合を見せている。それに対して、財団・社団・宗教法人（70.8%）とその他（個人、非営利、独立行政）の法人では、小規模運営の割合が 70%以上であり、弱い経営基盤を有している施設が多い。このことから、学校・準学校法人と株式会社・有限会社の間においては経営基盤の差は大きく見られず、学校・準学校法人、株式・有限会社と財団・社団・宗教法人、その他の法人において、運営規模の差が大きい現状が浮かび上がった。次に設置種別による進学率を示す表 3.2 では、その他（個人、非営利、独立行政）の法人の進学率が 90%と最も高く、次いで学校・準学校法人 72.2%、株式・有限会社 70.3%とほぼ同じ進学率を見せている。一方、財団・社団・宗教法人は 59.7%と最も進学率が低い。設置種別に関係なく、日本語学校の卒業生の 60%以上が高等教育機関に進学している実態が見えてくる。（これらのデータ分析は、あくまで進学者数による数値による比較であるため、進学者の進学先による質的な差に関しては検証することはできない。）

図 3.2： 設置種別による運営規模



出所：日振協『日本語教育機関要覧（2010）』より著者作成

表 3.2： 設置種別による運営規模

区分	学校・準学校法人	株式・有限会社	財団・社団・宗教法人	その他
卒業者	7,865人	13,253人	1,170人	1,001人
進学者	5,679人	9,320人	699人	901人
進学率	72.20%	70.30%	59.70%	90%

出所：日振協『日本語教育機関要覧（2010）』より著者作成

以上、学校教育法制度において設置種別の違いによる日本語学校の位置付けに関する検討と共に、設置種別ごとの施設数に関して 1989 年から現在に至るまで検討を行った。これらのことから、日本の学校教育は国民教育を軸としているため、外国人学生を対象とした学校に関して日本人学生を対象にした学校とは別の制度的枠組みが存在するわけではない。外国人学生を対象にする学校について、日本人学生を対象にする学校を位置づける学校教育制度にそのまま当てはめることによって、制度上に根拠を持つ日本語学校とそうではない日本語学校とが併存する事態が生じていることが示された。さらに、それぞれの設置種別の施設数の推移（図 3.1）から、学校教育制度上に依拠していない株式・有限会社などによる日本語学校は、学校・準学校法人の日本語学校に比べてその存続において不安定な性格を持ち、外部環境の変化に大きく左右されていることが示された。最後に、設置種別ごとの運営状況の検討から、学校・準学校法人と株式・有限会社は中規模以上運営基盤が全体の 50%以上を占め、比較的に安定的な運営基盤を有しているのに対

して、財団・社団・宗教法人とその他の法人は 75%が小規模の運営と不安定な運営基盤を有していることが示された。他方、進学率に関しては、設置種別の全体において 60%以上の進学率を見せ、設置種別とは関係なく日本語学校を卒業した者の多くが高等教育機関に進学していることが示された。

3.2.2 学習目的によるコース体制の構造

一般的に日本語学校は、外国人に日本語を教える機関として認識されているが、実際には受入れる留学生の学習目的に応じたコース体制で展開されており、主に進学、一般、準備コースに大別される。進学コースとは、日本の高等教育機関（大学院、大学、専門学校など）に進学することを目的とする者に対して、日本語の基礎、進学に必要な試験の対策、進学・受験指導を行う教育課程であり、一般コースとは、進学以外（就職、資格取得、永住など）に様々な目的を持って日本語を学習する者に対して行われる教育課程である。日本語の学習目的によるコースとは別に、準備コースは、外国において高等学校に対応する 12 年未満の学校教育課程を修了した者に対して日本の高等教育機関に進学する資格を得るための教育課程として、日本の入試制度に起因する入試資格の課題を改善するために実施されるコースである。進学コース、一般コースは日振協の規程により定められるのに対して、準備コースに関しては文部科学省の「準備教育課程」の規程による認可が必要となり、大学の日本語教育センター及び日本語学校の 49 校で実施されている（複数のコースを開設する学校数も含む）。

表 3.3：設置種別による開設コースの内訳

区 分			法人				合計
			学校・ 準学校	株式・ 有限会社	財団・社 団・宗教	その他	
開設 コース	進学	度数	101	170	14	24	290
		開設コース の %	28%	59%	5%	8%	100%
	進学・一般	度数	11	47	4	5	67
		開設コース の %	16%	70%	6%	7%	100%
	進学・準備	度数	8	0	1	0	9
		開設コース の %	89%	0%	11%	0%	100%
	準備	度数	16	0	0	2	4
		開設コース の %	50%	0%	0%	50%	100%
	準備・一般	度数	6	0	0	0	6
		開設コース の %	100%	0%	0%	0%	100%
	一般	度数	23	15	4	1	26
		開設コース の %	23%	58%	15%	4%	100%
合計		度数	115	232	23	32	402
		開設コース の %	29%	58%	6%	8%	100%

出所：日振協『日本語教育機関要覧（2010）』より著者作成

日本語学校において展開されているコースの現状を設置種別と関連して示した表 3.3 のとおり、日本語学校 402 校のうち、進学コースが 290 校（72.1%）と最も多く開設され、次いで進学・一般コース 67 校（16.7%）となっている一方、進学以外を目的とする一般コースはわずか 26 校

(6.5%)となっており、9割以上の日本語学校が進学を目的とする私費留学生に対応してコースを展開している現状がうかがえる。こうしたデータから、小堀（2002）や文部科学省（2016）等の先行研究が指摘した、日本の高等教育機関への進学を目的とする私費留学生に対する円滑な進学指導・支援を行う進学予備教育機関としての役割を再確認することができるとともに、日本語学校において進学予備教育が積極的に拡大、普及している状況が窺われる。次に設置種別による開設コースの実態を見てみると、学校・準学校法人では、多様なコースが展開されているのに対して、株式・有限会社は進学、進学・一般コースのみ開設している偏りを見せている。特に、文部科学省の認可が必要とされる準備コースに関しては、財団法人やその他の法人3校を除いて、すべて学校・準学校法人によって開設されている。それは文部科学省が定める「大学入学のための準備教育課程の指定等に関する規程」において、準備コースを開設できる教育施設として大学、専修学校、各種学校と指定しており、学校教育法に依拠していない株式・有限会社は開設できない日本語学校の二重構造に起因する。全体の傾向としては、設置種別にかかわらず単一コースの開設においては進学コース、複数コースの開設においては進学・一般コースが最も多く開設されており、日本語学校において私費留学生を高等教育機関に進学させる教育が積極的に展開されている実態が窺われる。それでは、展開されているそれぞれのコースを修了した私費留学生の進学実態はどのようなものであろうか。

表 3.4：開設コース別の進学率

コース	年度	卒業者数	進学者	進学率
進学	2008	12402	8927	72%
	2017	21876	19026	87%
進学・一般	2008	5484	3042	56%
	2017	9177	7199	78%
進学・準備	2008	1513	1114	74%
	2017	1289	1159	90%
準備	2008	595	559	94%
	2017	461	419	91%
準備・一般	2008	1174	755	64%
	2017	1363	703	52%
一般	2008	1589	989	62%
	2017	3189	2172	68%

出所：日振協『日本語教育機関要覧（2010）』及び『日本語教育機関総覧（2018）』より著者作成

日本語学校におけるコース別の進学率の傾向を示したものが表 3.4 である。表 3.4 が示すとおり、コース全体進学率としては、2008 年 70.3%から 2017 年 77.7%と微増しており、高等教育機関への進学者が増加傾向であることが言える。特に 2008 年度に比べて 2017 年度には進学、進学・一般、進学・準備コースの進学率が著しく高くなっているのに対して、準備、準備・一般コースは 2008 年度に比べて微減している。次に開設コース別による進学率に関して見てみると、両年度ともに同様の傾向を見せており、準備コース、進学・準備コース、進学コース順となっており、準備コースに在学する留学生の進学率が 9 割以上と最も高く、進学・準備、進学コースにお

いても7割以上の留学生が進学している実態が見えてくる。

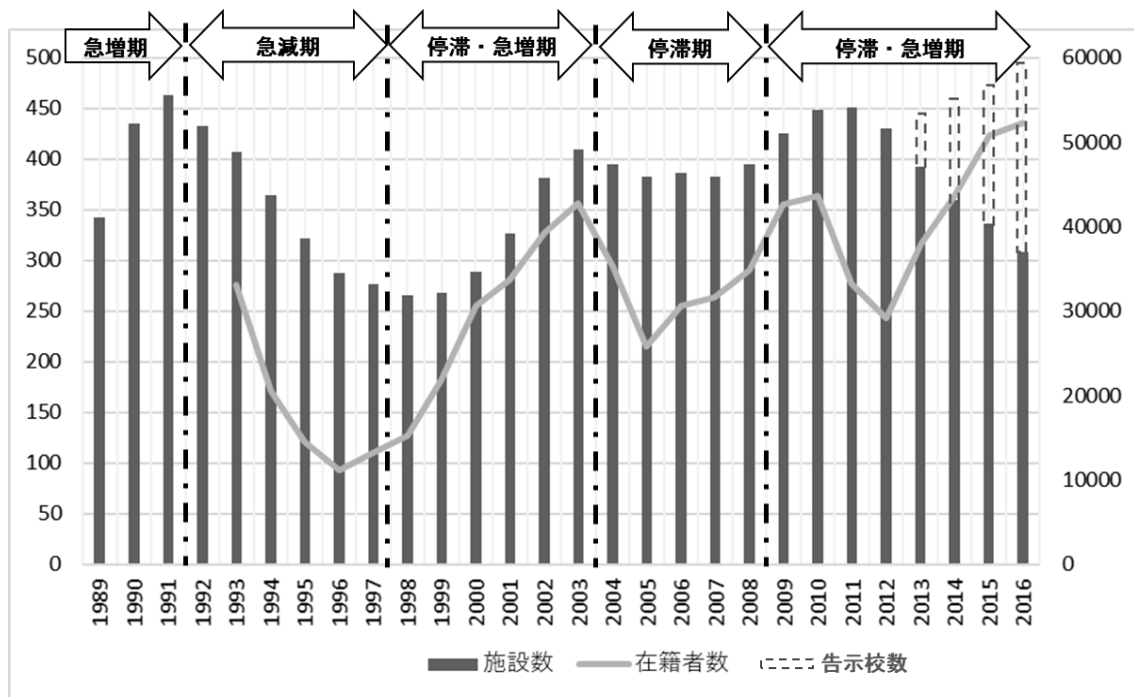
そして進学以外を目的とする一般コースにおいても6割以上の留学生が進学していることにも目を向けたい。これは、茂住（2010）が指摘したように私費留学生のほとんどが来日前には進路が漠然としており、当初考えていなかった進学を選択するという、日本語学校に在学している間に留学生の学習目的が変化している実態が推測できる。一般コースでの進学率が6割を超えている実態から、進路先が不明確な留学生側の学習ニーズの変化に柔軟に対応し、留学生の進学を可能にしていると考えられる。学習目的によるコース体制は、留学生の多様なニーズに対応するため生じた構造的な特徴であり、特に進学コースが積極的に開設されている背景には留学生の進学率の上昇という実態に加え、日本語学校側の経営戦略として進学に備えるという、それぞれのアクターの最適な行動として進学が位置づけられている実態が考えられる。また、日本語学校が有する二重構造はコース展開の状況にも関連し、教育法制度上による位置付けによって一部のコース開設が制限されており、設置種別によってコース展開の偏りの実態が見えてくる。

3.3 日本語学校の施設数と在学留学生数の推計とその傾向

3.3.1 日本語学校の施設数と在学留学生数の推移

日振協の調査による加盟日本語学校の各年度の施設数及び在学者数の推計の変遷をまとめたのが図3.2である。ここで示す日本語学校の施設数と在学者数は、前述したように2010年事業仕分けにより、日振協における日本語学校の審査・認定事業が廃止になったことにより、2010年以後の各年において施設数が減りつつあるが、日振協に加盟せずに入国管理局の告示による日本語学校が存在しているため、施設数・在学者数の推計値が実数値より過小となっていることに注意を要する。図3.2に示す2013年からの点線の告示校数は2018年680校という推計から想定した数値であり、正確な数値を示すものではない。告示による日本語学校の施設数は2018年4月時点で680校であり、在学者数は2017年5月時点で83,116人である。日本語学校の施設数に関しては、2010年の449校と比較すると約7割増加しており、在学者数は2010年の推計の2倍まで増加している。以下の図3.3が示すとおり、日本語学校の施設数・在学者数は社会的変化の背景により増減を繰り返しており、決して安定している環境であるとは言えない実態が見えてくる。

図 3.3：日本語学校の施設数及び在学者数の推移



出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より著者作成

まず、日本語学校の在学者数に関して見てみると、1992～1996年（1期）及び2004～2008年（2期）、2011～2012年（3期）に亘って激減及び停滞を見せている。1期と2期の激減の時期は法務省の入国管理局政策において入国審査の厳格化時期である1992年と2004年は同様の傾向を見せており、入国管理局の政策がその背景の一つであると考えられる（2期において法務省は教育機関や不法残留率別に応じた入国審査方針を打ち出している）。それに対して、3期の一時的な激減に関しては、2011年3月に発生した東日本大地震により、特に日本語学校の在学者の帰国や新規入学者の取り消しといった背景があり、このことから従来の日本語学校の在学者数の増減に影響を与える法務省の入国管理政策に加えて、自然災害は重要な背景となったことが窺える。後節で詳しく示すことにするが、2001年の東日本大地震は日本の留学生受入れ（特に日本語学校の新規入学者）の在り方を考え直す転換期となる。それは従来の日本の留学生数は、受入れ側である日本の受入れ政策によって大きく左右されており、その中でも特に入国管理局の政策によってその数をコントロールすることが可能な仕組みとなっていた。しかし、2011年の自然災害によって、私費留学生数が激減したことは、入国管理局の政策による留学生数のコントロールの仕組みが働いていない実態が浮かび上がっている。一方、1997～2003年及び2009～2016年に亘って、日本語学校の在学者数が急増しており、1997年の1万人を若干超えていた在学者数は7年間で4万人を超え4倍以上の増加を見せる。さらに、2009年から再び伸びを見せる日本語学校の在学者数は2016年には5万人（同年の告示校を対象に行ったJASSOの推計は96,609人である。）を超え、留学生受入れ政策が展開されて以来、最高値となり留学生総数の3割を占め、在学者の卒業後の進路の在り方が日本の高等教育機関における留学生受入れに影響を及ぼすようになった。

それによって、日本語学校の在学する留学生は高等教育機関に進学する予備群としてますますその位置付けを明確にする事態となった。日本語学校に在学する留学生数の増減の幅はだんだん縮小しているが、短期間にその数が急増・急減する傾向の繰り返しを見せており、外部・内部の環境変化により左右されやすい実態が示される。

次に、日本語学校の施設数に関しては、1991 年を起点に 1998 年まで急減し、1999 年から 2003 年までは急増している。1991～2003 年までの急減期、停滞・急増期の傾向は、在学者の増減とほぼ同様の傾向を見せており、法務省の入国管理政策や 1990 年から始まった日振協による日本語学校の審査・認定が始まったことによって認定されなかった日本語学校が廃校されるといった背景が考えられる。急減期（1992～1997 年）においては 1991 年の 450 校の施設が 1998 年には 260 校と 4 割以上の日本語学校が廃校となっている。一方、1998 年からは急増する学生を受容するために再び施設数が増え始め、2003 年には 400 校を超え、約 4 割の日本語学校が 7 年間で新設されており、このような短期間での施設数の急増は、需要側である留学生数の増加、そして、学校として認可を得る必要がない自由な設立形態と教育活動を容認する供給側の柔軟な体制がマッチした結果である。2003～2008 年にかけて停滞期を迎えるが、在学者数の激減に対して施設数は微減することに留まり、在学者数の減少と連動して施設数が減っていた急減期とは異なって、停滞期においては在学者数に大きく影響されずに施設数が維持され、比較的安定していることが考えられる。第 1 回目の停滞・急増期（1997～2003 年）に続いて、2009～2016 年に再び第 2 回目の停滞・急増期（事業仕分けにより日振協の加盟校は減少しているが、入国管理局の告示校は年々増加しているために急増期と定義する）を迎え、施設数は日本語学校が展開されて以来最大値の 680 校まで著しい伸びを見せる。それは、2013 年から再び急増する留学生の需要に加え、日本の少子化により日本人学生を対象にしていた学習塾や専修・各種学校が経営戦略として日本語学校へ積極的に参入した背景がある。

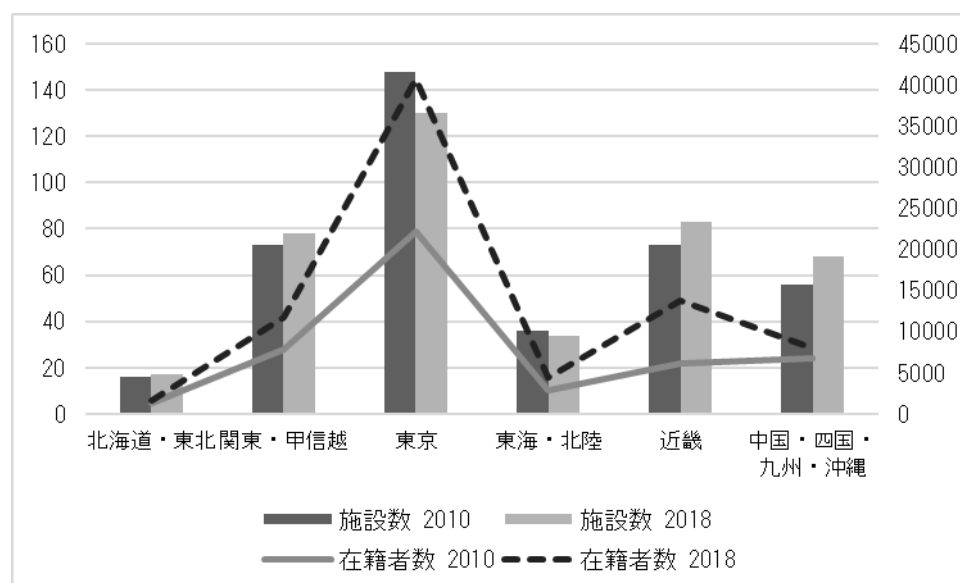
以上、日本語学校の業界誕生から現在に至るまでの施設数・在学者数の推移から、両方共に増減を繰り返しているものの、全体的には増加傾向であることが示された。在学者数は施設数に比べて外部環境の変化に影響されやすい一方、施設数は 2003 年以後、横ばい状態から「30 万人計画」が策定された 2009 年以降からは急増傾向を見せ、積極的な留学生誘致の重要な受け皿の手段の一つとして日本語学校の役割を推察するに足る割合を示している。特に 2009 年以後自然災害によって一時的に在学者数が減少しているものの、素早く環境を整えて 2013 年以後からは再び著しい増加を見せていることは、戦略的な留学生獲得を図っている今日の留学生交流において、十分に注目されるべきであると考えられる。一方では、2010 年の事業仕分けにより、日本語学校を総括していた日振協の加盟校から退会する施設数が年々増え、日本語学校の全体像を非常につかみにくい実態が見え、日本語学校の全体像の把握とその質及び量の維持・向上が今後の課題として残されている。

3.3.2 地域ごとの日本語学校の状況と進学傾向

前項で示された日本語学校の施設数・在学者数の傾向を踏まえ、以下では、日本語学校の施設・在学者の地域ごとの日本語学校の傾向を論じていくために、日振協『日本語教育機関要覧 2010』

と語文研究社『日本語教育機関総覧 2018』のデータ資料を日振協による 6 つの地域（2010 年時点）という軸を新たに組み入れて分析する。その 6 つの地域とは①北海道・東北、②関東・甲信越、③東京、④東海・北陸、⑤近畿、⑥中国・四国・九州・沖縄である。日振協の審査基準に適合すると認定された日本語学校を対象にしているため、全体の日本語学校の施設数や在学者数に多少の差が生じている。

図 3.4：日本語学校の施設及び在学者の全国的分布図

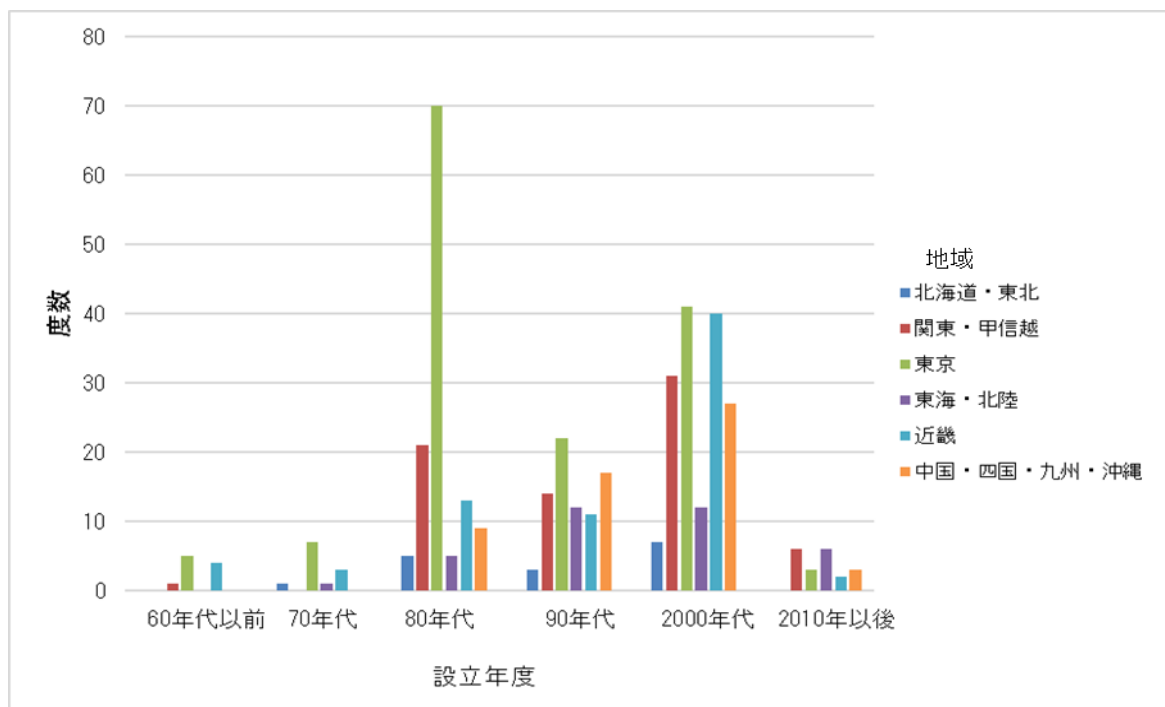


出所：日振協『日本語教育機関要覧 (2010)』及び『日本語教育機関総覧 (2018)』より著者作成

まず、図 3.4 は、2010 年及び 2018 年の日本語学校の施設及び在学者の全国的分布状況を示している。前述のとおり、2003 年以後日本語学校の施設数は安定化しており、2010 年には、日本語学校の施設数は増加傾向にある。2018 年の施設数、在学者数との比較を通して、近年の日本語学校の全体の傾向を表している図 3.4 から、施設の設置が、2010 年と 2018 年同様に主に首都圏の関東・甲信越地域、東京地域、近畿地域、中国・四国・九州・沖縄地域の 4 つに偏っていることがわかる。2010 年には全体施設 402 校のうち、350 校がこの 4 つの地域に集中しており、なかでも首都圏の関東・甲信越地域、東京地域における展開は最も盛んであり、全体のうち 221 校（約 55%）が首都圏に、東京地域だけに 148 校の日本語学校が集中している。また、在学者の分布状況も施設の分布と同様の傾向を見せており、両者共に首都圏である関東・甲信越地域、東京地域を中心に展開されていることが窺える。在学者数の増加傾向に関しては、東京地域の在学者数が 2010 年の約 2 万人から 2018 年には約 4 万人、近畿地域において 2010 年の約 5 千人から 2018 年には 1 万 2 千人とそれぞれ 2 倍以上の増加を見せており、両地域に私費留学生の偏りの実態が見えてくる。特にその中でも 2018 年の日本語学校全体の在学者数 80,616 人うち 40,674 人 (50.5%) が東京地域の日本語学校に在学している実態から、東京地域に集中して在学者が分布している。東京地域に私費留学生が集中する傾向によって、在学者 500 人を超える日本語学校が 28 校、なかでも 1 千人の在学者を有する施設も現れ、東京地域において日本語学校の巨大化が進んでいる。

一方、北海道・東北、東海・北陸、中国・四国・九州・沖縄の3地域においては在学者数が伸び悩んでいる状態であり、首都圏との差がますます大きくなっており、日本語学校における私費留学生の地域間の格差が生じている。

図 3.5：地域別の新設校の推移

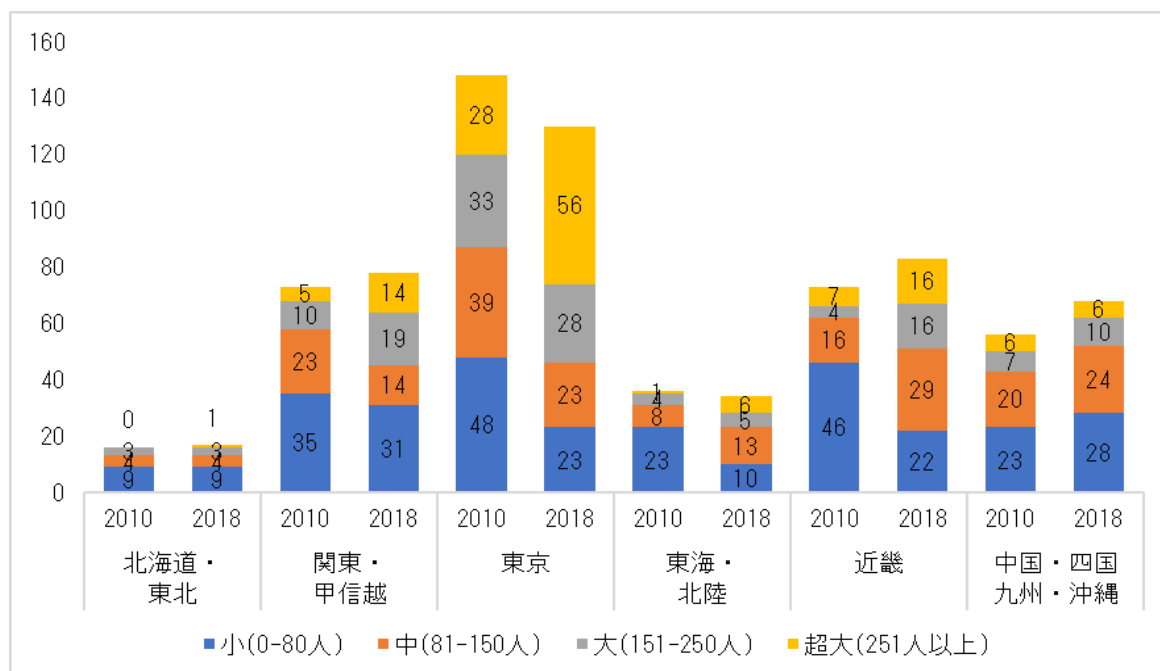


出所：日振協『日本語教育機関要覧 2010』より著者作成

次に地域ごとに各日本語学校の教育開始時期の推移を見てみると、図 3.5 が示すとおり、60 年代以前、70 年代に教育を開始した日本語学校数と比較すると、すべての地域において 80 年代において開設された日本語学校の施設数が著しく伸びていることが分かる（推計は 2010 年まで対象にしているために 2011 年～現在に至るまで新しく開設された施設数が反映されていない）。特に首都圏である関東・甲信越地域、東京地域における新規開設が最も盛んになっており、新設の 123 校のうち 91 校が 2 つの地域に集中している。70 年代まで主に東京地域、近畿地域に偏って開設されていた日本語学校が 80 年代には全国的に新設校が増えていることから、日本語学校の全国的展開は 80 年代を起点にして行われていることが示される。90 年代には新設校数は減少傾向を見せているが、そのなかでも東海・北陸地域と中国・四国・九州・沖縄地域は着実に開設校数の増加傾向を見せ、地方における日本語学校の展開が見られる。2000 年代には再び新設校が増加し、特に伸び悩んでいた近畿地域において新設校の著しい増加が見られ、近畿地域の 73 校のうち 40 校（約 55%）が 2000 年代に開設されている。一方、北海道・東北地域、東海・北陸地域の新設校数は微増、横ばい状態となり、日本語学校の施設数の地域差が生じていることが窺える。開設年代別による地域ごとの新設校数から、東京・近畿地域は 60 年代以前に設立された日本語学校の存在があり、80 年代に急増する日本語学校の前身となっている。そして、地方における日本

語学校の展開は 80 年代から盛んになっており、その背景として、①1983 年の「留学生受入れ 10 万人計画」、②需要側である私費留学生の増加、③日本語学校の設置基準の特性による新規参入の容易さが考えられる。

図 3.6： 地域別の日本語学校の規模内訳



出所：日振協『日本語教育機関要覧（2010）』及び『日本語教育機関総覧（2018）』より著者作成

日本語学校の地域ごとの展開に関連して、図 3.6 は、各地域の日本語学校の在学者数による全国における日本語学校の規模別数を示している。図 3.6 が示すとおり、2010 年には小規模³⁵184 校及び中規模³⁶110 校と小・中規模の日本語学校が全体の 73.1%を占めているのに対し、2018 年には小規模 123 校及び中規模 107 校と全体の 56.5%を占めている。小・中規模中心の経営基盤を有する日本語学校が減少傾向にあるものの、未だに 5 割以上を占めていることから、日本語学校の経営基盤の貧弱さが再確認できる（西原 2005）。地域別の日本語学校の規模構成では、2010 年には、北海道・東北地域、東海・北陸地域、近畿地域、中国・四国・九州・沖縄の 4 地域において約 5 割の施設が在学者 80 人以下の小規模による運営が中心となっている。一方、2018 年にはこれら 4 地域のうち、東海・北陸、近畿地域においては小規模の施設数が 2010 年と比べて半分に減っており、中・大³⁷・超大³⁸規模の施設数が増えている。なかでも、近畿地域においては中

³⁵ 日本語教育振興協会による「日本語教育機関概要」にて公表される在学者数によって、施設の規模を区別している。本論文では、年間 0 人から 80 人の私費留学生の在学者を有する日本語学校を「小規模の日本語学校」と定義する。

³⁶ 年間 81 人から 150 人の私費留学生の在学者を有する日本語学校を「中規模の日本語学校」と定義する。

³⁷ 年間 151 人から 250 人の私費留学生の在学者を有する日本語学校を「大規模の日本語学校」と定義する。

³⁸ 年間 251 人以上の私費留学生の在学者を有する日本語学校を「超大規模の日本語学校」と定義する。

規模以上の施設数がそれぞれ 2 倍以上増加しており、近畿地域において私費留学生受入れが盛んになっており、以前に比べて経営基盤が安定している実態が見えてくる。首都圏の関東・甲信越、東京地域においては、2010 年に比べて小・中規模ともに減少しており、大・超大規模の施設数が増加している。特に両地域において超大規模の施設数が 2 倍以上の増加を見せており、東京においては在学者数 1000 人から 1500 人を有する学校（6 校）も現れている。大・超大規模の施設数は全国的に増加傾向を見せており、小・中規模の施設を中心とした貧弱な日本語学校の経営基盤から大規模を中心とする経営基盤へと安定化が図られている実態が見られる一方で、日本語学校間の運営基盤の格差がますます大きくなっていると考えられる。

表 3.5： 地域別のコース展開の推計

区分		進学	進学・一般	進学・準備	準備	準備・一般	一般	進学率
北海道・東北	2010	16	0	0	0	0	0	84.7%
	2018	15	0	0	0	0	2	88.6%
関東・甲信越	2010	53	15	1	0	0	4	72.7%
	2018	56	11	2	0	0	9	86.0%
東京	2010	91	33	7	2	3	12	47.9%
	2018	85	27	1	2	3	12	83.7%
東海・北陸	2010	30	4	1	0	0	1	86.1%
	2018	24	5	0	0	0	5	80.2%
近畿	2010	54	11	0	2	1	5	86.5%
	2018	61	12	0	2	1	7	74.4%
中国・四国・九州・沖縄	2010	46	5	0	0	1	4	95.4%
	2018	53	7	0	0	0	8	84.6%
合計	2010	290	68	9	4	5	26	78.9%
	2018	294	62	3	4	4	43	82.9%

出所：日振協『日本語教育機関要覧（2010）』及び『日本語教育機関総覧（2018）』より著者作成

最後に開設コースによる全国展開と進学状況を見てみよう。表 3.5 は地域ごとに開設されたコース数と進学率を表している。まず、進学コースが全国的に最も盛んに開設されており、進学コースに次いで進学・一般、一般コースが展開されている。2010 年と比較して 2018 年においては、一般コースのみを開設する施設数が全国的に増加傾向にあり、進学以外に就職や日本語学習のみを目的とする留学生のニーズがその背景にあると考えられる。一方、準備コースに関しては、準備コースのみを開設している日本語学校は東京と近畿地域に偏っており、関東・甲信越、東海・北陸、中国・四国・九州・沖縄の 3 つの地域においては準備を含む複数コースが展開されている。なかでも、東京地域に準備コースを開設する日本語学校が集中しており、準備コースを必要とする留学生が東京地域に集中する傾向が高いことが考えられる。次に地域別の進学率に関して見てみると、2010 年には首都圏である関東・甲信越、東京における進学率が平均進学率の 78.9%を下回っている。それに対して地方の日本語学校においては平均進学率（82.9%）を上回っていることから、地方の日本語学校において進学が盛んになっている。一方、2018 年には地方における進学率が微減しているのに対して、首都圏の東京地域の進学率は 2010 年 47.9%から 2018 年 83.7%と約 2 倍の伸びを見せおり、関東・甲信越の進学率は 2010 年 72.7%から 2018 年 86%と首都圏

における日本語学校の進学率が上昇している。全体の進学率からは、日本語学校の在学者の 8 割が高等教育機関に進学している状況が明らかになっている。

以上、日本語学校の全国的な展開の実態とその傾向を論じてきたように、日本語学校は 80 年代に、首都圏（関東・甲信越、東京地域）を中心に、株式・有限会社を主体とする民間教育施設として栄えてきた。依然として日本語学校の施設数、在学者数では首都圏が優位にある状態続いているものの、90 年代以後から地方地域においても日本語学校の施設数・在学者数が着実に増加しており、日本語学校の全国的な展開の実態が見えてきた。日本語学校の運営規模や開設コースの検討から、施設数の傾向と同様に首都圏を中心に大規模の施設や特定コース（準備コース）の展開が盛んになっていることが明らかになった。その背景には、留学先を選定する際によく知られている地域を好むがゆえに首都圏に留学生が集中し、そのニーズに対応して日本語学校が開設されるという市場原理が存在すると考えられる。そのため、日本語学校は民間教育機関ならではの柔軟さをいかして高いニーズが存在する都市部において、経営戦略として規模の拡大を図ることによって、日本語学校の巨大化が進んでいると言える。一方、進学率に関しては、地域間の差は大きく見られず、全国的に上昇傾向を見せており、日本語学校の進学予備教育機関としての役割がますます大きくなっていると言える。

3.4 本章のまとめ

本章では、日本語学校が存在する業界の構造について検討を行い、次に戦後日本語学校の展開について主に施設数・生徒数の推移及び地域ごとの展開を進学予備教育と関連付けて分析し、それぞれの実態を明らかにした。分析の結果に基づいて明らかになった知見は以下のとおりである。

第一に、日本語学校の業界は外国人学生を対象にしていること、設置主体が多様であることから起因する組織の構造的特徴が示された。設置種別、教育体制に関しては、日本の学校教育法において外国人を対象とした学校施設に関する特別な枠組みの位置付けが不在であることから、日本語学校の母体となる設置主体の種別によって学校教育制度上で設置根拠を持つ施設とそうではない施設という二重構造が生じている。設置種別ごとの施設数に関しては、1989 年から現在に至るまで増減を繰り返しているものの、全体的には増加傾向にあり、学校教育制度上に設置根拠のない株式・有限会社などの運営による日本語学校の持続性は学校・準学校法人の運営による日本語学校に比べて不安定であり、外部環境の変化に大きく左右されている実態が示された。さらに、コース展開に関連して教育法・制度上による位置付けによって一部のコース（準備コース）の開設が制限される。学習目的によるコース体制の構造の検討からは、全体の日本語学校において進学コースが最も積極的に開設されており、日本語学校において進学予備教育が普及されていることが示された。コース別における卒業者の進学状況の比較から文部科学省の管轄の下で展開されている準備コースが 9 割以上と最も進学率が高く、進学コースにおいても約 8 割の卒業者が進学しており、高等教育機関に進学する予備群を育成している役割を担っていることが示された。また、一般コースからの進学率も 6 割を超えており、日本語学校に入学する際に明確な進路先を持っていない留学生が日本語学校の在学期間を通して進路先を考え、その一つとして大学への進学を選ぶ留学生の存在が少なくないと考えられる。つまり、日本語学校は進学を目的とする留学生

の進学を手助けする役割に加え、明確な進路を持っていない留学生が在学期間を通して進路を考え、次のステップに進めるようにする「進路探索の場」としての役割も担っていることが示された。

第二に、日本語学校の施設数と在学留学生数の推移を推計し、地域ごとの日本語学校の実態と進学傾向の検討から、戦後の日本語学校は東京、関東、近畿を中心に展開されていたことが息づかになった。70年代までにその数に大きな変化は見られず、数十校程度であったが、80年代において首都圏を中心に株式・有限会社主体による民間教育施設の展開が著しいこと、90年代以後には、首都圏以外の地方地域においても日本語学校の増加傾向であることが示された。これらの増加傾向から、80年代に打ち出された留学生政策によって急速的に増加する外国人学生の受け皿として日本語学校が設立された経緯が確認できる。また、90年代以後の地方における日本語学校の展開は、東京、関東、近畿に集中して留学を希望していた留学生の留学傾向が変化し、全国のさまざまな地域に分散されてきたことが背景にある。さらに、日本語学校の運営規模や開設コースの状況から、施設数の傾向と同様に首都圏を中心に大規模や特定コース（準備コース）の展開が盛んになっていることが示された。これらの状況は、留学先を選定する際によく知られている地域を好むがゆえに首都圏に留学生が集中し、そのニーズに応じて日本語学校が開設されるという市場原理が背景にあると論じた。進学率に関しては、地域間の差は大きく見られず、2010年に比べて2018年には全国的に進学率が上昇する傾向を見せ、日本語学校の進学予備教育機関としての役割がますます大きくなっていることが示唆された。

それでは、日本語学校の業界を取り巻く外部環境はどのように変化しているのだろうか。どのような外部環境の変化によって日本語学校業界において進学予備教育が普及したのだろうか。次章では、新制度主義のマクロレベルの観点から、日本語学校を取り巻く外部環境となる制度的環境と市場環境に関してその動向の検討を行う。

第4章 日本語学校制度をめぐる制度的環境・市場環境の変容

4.1 はじめに

留学生個人が留学先を選ぶ際、その国の留学生政策や入学者選抜システムは重要な意味を持つ。高等教育機関への進学を決定する要因は、留学生個人に関わる要因に限られているのではなく、留学生の出身国と受入れ国において異なる言語や教育、入試環境のなかで、留学生をどのようにして高等教育機関に受入れるかという制度的環境も大きな意味を持つ。すなわち、私費留学生に対して日本語学校が高等教育機関への進学を支援する主な予備教育機関としての機能を担っている実態を検討するにあたって、第1章で提示した新制度主義のマクロな視点から（詳細は第1.6.1節の研究枠組み図1.1を参照、9頁）、進学予備教育の拡大過程に影響を及ぼす外部環境となる留学生の入試に関する政策及び高等教育機関の入学者選抜システムをはじめ、入国管理政策、大学市場などの変化は見落とすことはできない重要なものである。私費留学生受入れにおいて日本語学校が進学予備教育機関としてその役割を普遍化していく背景には、どのような制度的環境・市場環境の要素が存在しているだろうか。本章では、第2章の分析枠組みで提示した（詳細は第2.5.3節分析枠組みの図2.5を参照、42頁）制度的環境の要因として日本の私費留学生受入れ政策の中でも主に受入れ初期段階に関する文部科学省の政策に焦点をあてる。次に、文部科学省の政策と緊密な関係にある法務省の私費留学生及び日本語学校をめぐる入国管理政策の動向に関して考察を行う。続いて、日本語学校に関する社会的認知の変化について考察を加える。最後に、市場環境として需要側となる「大学」と供給側となる「私費留学生」の市場変化の検討を通して、その変容の様相を描き出していきたい。これらの作業を通じて、日本語学校における進学予備教育の生成と普及の背景にある制度的環境・市場環境の変容の様相を明らかにし、その特質を示す。

以下では、日本語学校をめぐる制度的環境と市場環境の変化の状況を明らかにしていくために、受入れの初期段階に関わる政策とその制度に着目して分析を進めていきたい。まず、制度的環境に関して、文部科学省の私費留学生受入れにおける受入れ初期段階の施策及び法務省の入国管理政策の変化の整理とともに日本語学校に対する社会的認知の変化の検討の行う（第4.2節）。次に、市場環境に関して、日本語学校を卒業した私費留学生の受け皿となる大学市場の動向に関して私費留学生の入試環境に焦点をあてて考察を行う。続いて、日本語学校に在学する留学生の構成の変化と進学過程、その傾向について出身国との比較を通して検討する（第4.3節）。最後に、これらの制度的環境、市場環境の変容に関する分析から得られた知見の整理と考察を行う（第4.4節）。これらの一連の作業を通じて、日本の私費留学生受入れの入口段階において特異な構造を成す「日本語学校制度」の形成の背景となる制度的環境・市場環境の変容の考察から得られた知見をまとめていきたい。

4.2 日本語学校をめぐる制度的環境の要素とその変容

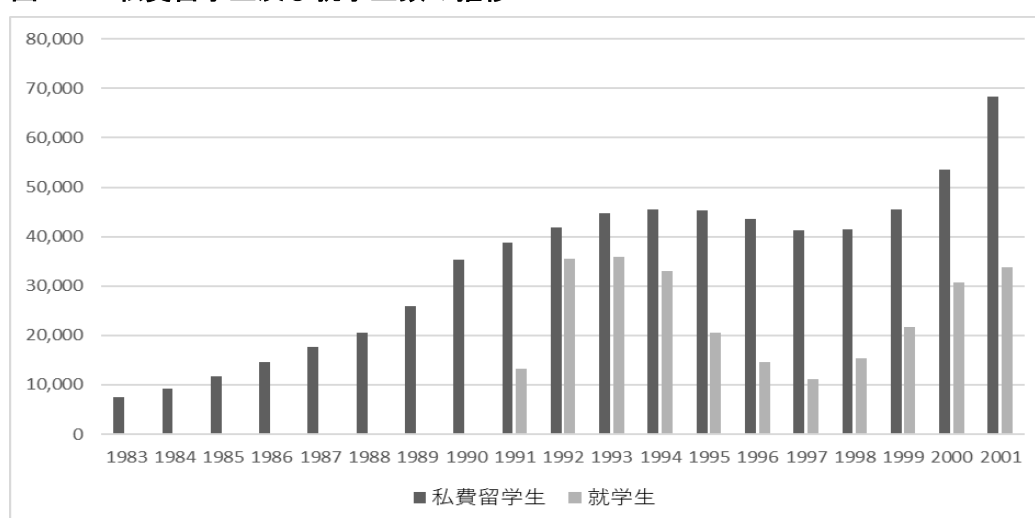
4.2.1 国の私費留学生受入れの入口施策

4.2.1.1 留学生受入れ10万人計画における入口施策：1983年～2001年

日本において留学生に対する政策は、1983年、中曽根内閣によって策定された10万人計画以

前には、開発途上国や先進諸国からの留学生に対して戸惑いをもって眺め、国の施策や高等教育機関の受入れ体制はアド・ホックな対処となり、留学交流という国際的な現象に位置づけて一貫した政策を展開していくことは難しい状況であった(権藤 1991)。10 万人計画の政策ではじめて、政府を中心に留学生に関する施策が打ち出されたものの、当初、国が想定した枠をはるかに超える私費留学生の急激な増加によって適切な対応はなされず、受入れ施設や教育体制、留学生支援体制は未整備のまま課題として残されていた。それは、日本における留学生受入れの理念が知識の国際的貢献に基づいていたことによって、留学生側に立った受入れ政策よりも、受入れ側である日本の制度や事情に沿った政府施策が中心となっており、高等教育機関の積極的な受入れ姿勢が伴わなかったことに起因する(朱・高橋 2014)。

図 4.1：私費留学生及び就学生数の推移

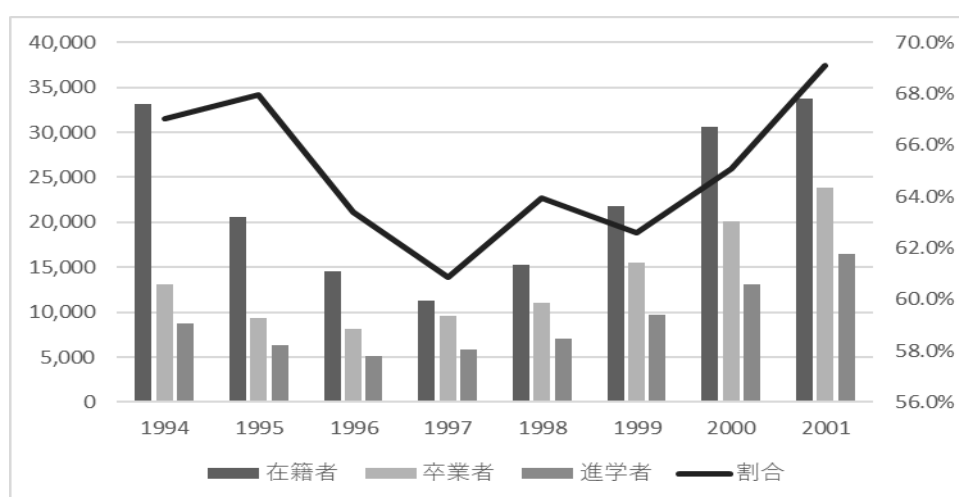


出所：JASSO「2015 年度外国人留学生在籍状況調査結果」より著者作成

10 万人計画が打ち出された以降の私費留学生及び就学生数の推移を示す図 4.1 のとおり、1983 年 7,483 人である私費留学生の数は、2001 年 68,270 人と 9 倍以上の伸びを見せる。このような私費留学生の激増の背景には、10 万人計画において法務省の入国管理局が打ち出した留学生のアルバイト解禁の施策があり、アルバイトをしながら日本の高等教育機関への進学を希望する日本語学校に在学する者の著しい増加が挙げられる(鈴木 2011)。入国管理法上では、日本語学校に在学する外国人に対しては「就学生」という資格が与えられ、大学等の高等教育機関へ進学すると同時にその資格は「留学生」と変更され、その数が私費留学生数に加算される。これは、日本語学校の在学者である就学生数の増加は将来的には私費留学生の増加につながるという構造を生み出している。図 4.1 のとおり、就学生数の増減の動向が 1、2 年後の私費留学生の増減の動向に反映され、就学生数の増減は卒業後に留学生資格へ変更する数につながり、それは私費留学生数に影響していることが示される。さらに、日本語学校に在学する留学生の推移を示す図 4.2 から、日本語学校の在学者数、卒業数、進学者数の推移は同じ傾向を見せており、日本語学校を修了した卒業生数の増減は高等教育機関へ進学する進学者数に影響し、それが留学生数に影響している

状況が窺える。日本語学校を卒業した者の進学率は1994年時点ですでに66%を超え、卒業者10人のうち約7人が高等教育機関へ進学している実態がある。その後、進学率は増減を繰り返すものの、全体的には増加傾向を見せている。一方、先述のように、戦後日本における留学生の受入れの体制は発展途上国への人材養成協力を基本としていたため、留学生側に立った施策より、受入れ側である日本の教育体制や選抜制度などに沿って、留学生受入れが進められた経緯がある。このような姿勢は10万人計画が打ち出された以後も維持され、留学生の主な受け皿となる大学側において私費留学生の学業成績・学習到達度の客観的な評価体制は整備されることなく、増え続ける私費留学生に対して、各大学は留学生の入学選考において書類審査に加えて日本語の能力や学力を測るための個別試験を実施した。このように、大学全体にわたった標準化された入学選考の基準の不在により、大学ごとの入学選考のばらつきや勉学の能力がない留学生を受入れるなど、留学生の質の問題が問われる結果となり、それは日本の高等教育機関の質や学位の信頼性にも影響した（鈴木2010）。

図4.2：日本語学校における学生移動の推移内訳



出所：日振協「2016年日本語教育機関実態調査」より作成

注：線グラフのパーセンテージは卒業者の進学率を示す。

日本の大学を卒業した留学生の質の低下によって、外国から日本の高等教育機関の質が問われるようになり、当時の経済大国としての日本の権威を失墜する実態となった。このような状況下、文部省は大学の入学選考の質の維持・向上を図るため、「10万人計画」の入口施策の詳細を示す表4.1のとおり、日本の高等教育機関に進学するにあたって求められる学力、語学力の共通試験として「私費外国人留学生統一試験」（以下GEFS）の海外での実施と国内外における日本語教育の強化を打ち出した。統一試験の実施場所（国内、海外）が拡大され、成績が学部入学選考上の資料として活用されることによって、受入れ側である大学が各自の試験を実施するという負担を軽減するとともに進学志望者である留学生の各大学の個別受験を受ける負担を減らすことが可能となる。

表 4.1 : 10 万人計画の入口施策

1. 大学等における受入れ体制の整備 (1) 教育指導 ①留学生に対する教育指導体制の充実 ②留学生の学習に配慮したコース等の拡充 ③私費留学生統一試験の海外での実施 (渡日前の入学選考を可能にする) (2) 留学相談と受入れ世話業務 ①現地における留学相談等のための体制の整備 ②日本国際教育協会の充実 ③大学等における教務組織の整備充実等 2. 留学生のための日本語教育(国内外における日本語教育の推進)
--

出所：中央教育審議会大学分科会留学生部会
「当初の留学生受入れ 10 万人計画の概要」

さらに、文科省は海外で試験を実施することによって、渡日前の入学者の拡大を図り、海外から日本の大学へ進学できるようなルートの構築に試みていたことが考えられる。一方、日本語の能力と学力を同時に測定していた GEFS は、1983 年から伸び続ける進学以外を目的にした日本語学習者の「日本語」に関する客観的な評価を求める声が高くなり、従来の試験から「日本語」を分離させ、JLPT として進学に必要な日本語の能力だけではなく一般的な日本語の能力を測定する試験として実施され、GEFS は学力のみを測定する体制に変化した。それによって、大学に進学を希望する留学生は、従来の

1 つの試験を受験することによって進学に必要な資格を証明する資料を得られていたものが、2 つの受験が求められるようになり、進学を準備する外国人学生の負担が増した結果となった。それでは、それらの試験はどのように実施され変容しているのだろうか。以下ではこれらの試験に関して検討を行う。

(1) 私費外国人留学生統一試験

GEFS は、先述のように各大学の入試選考のばらつきや留学生質の低下を改善するために 1970 年に日本の大学や大学院等の高等教育機関に進学する外国人のために財団法人日本国際教育協会の主催により、日本語と数学、理科、社会等の学科目が毎年 1 回 12 月に実施された。この試験は大学が入学選考を行う際に、外国人留学生が入学判定に適切な水準の能力を持っているかを測定することを目的とし、留学生の母国側の基礎教科カリキュラムと日本語側のカリキュラムの差を縮め、日本の大学への進学の際に必要な学力が得られるように意図されている（小堀 2002）。毎年 12 月に東京と大阪で実施され、その結果は 1 月に各大学に送付される仕組みとなっている。10 万人計画の入口施策が打ち出され、実施場所の増加を図ったことによって海外ではマレーシアとタイで実施され、国内では東京を含む 3 都市で実施されるようになった。当初、GEFS の海外での実施は渡日前の入学選考を可能にすることを目的として展開されていた。しかし、実態としては、1987 年から 1988 年にかけて中国と韓国において私費留学生のパスポート自由化政策³⁹によって、GFES の海外実施場所ではない両国からの留学生が急激に増えた。それによって、渡日前の推進策として展開された GFES は渡日前の入学選考の資料として活用されることはほとんどなかった。国が策定した海外から直接に大学に入学するというルートの拡大は実現されず、課題として残された。

³⁹ 高等教育機関に在籍する中国人留学生数は自由化前の 1987 年には 5,661 人が 1988 年には 7,708 人に増え、日本語学校に在籍する中国人就学生数は 1987 年には 7,178 人が 28,256 人と前年比より 4 倍以上の増加をみせ、日本の留学生は中国を中心とした構成となった。

表 4.2 : 私費留外国人留学生統一試験の構成

出題科目		出題範囲及び出題範囲	時間	配点
理 科 系	数学	数学Ⅰ・Ⅱ・A・B(数学Aは〔数と式〕を出題範囲とする。 数学Bは〔ベクトル〕のうちから〔平面上のベクトル〕、〔複素数と複素数平面〕のうちから〔複素数と方程式の解〕を出題範囲とする。)	90分	150点
	理科	「物理ⅠB・Ⅱ」、「科学ⅠB・Ⅱ」、「生物ⅠB・Ⅱ」から2科目 選択する。	120分	150点
	外国語	英語Ⅰ・Ⅱ	60分	100点
文 科 系	数学	数学Ⅰ・A(数学Aは〔数と式〕を提出範囲とする。)	60分	100点
	地理歴史	世界史B	90分	150点
	外国語	英語Ⅰ・Ⅱ	90分	150点

出所：日振協「2016年日本語教育機関実態調査」より作成

試験の内容は日本の高等学校学習指導要領に準拠して表 4.2 のとおりに構成されている。理系は数学（配点:150 点）、理科（物理、化学、生物から 2 科目選択、配点:150 点）、外国語（英語、配点:100 点）の 3 教科 4 科目、文系は数学（配点:100 点）、地理歴史（世界史、配点:150 点）、外国語（英語、配点:150 点）の 3 教科 3 科目となっている。受験言語は日本語となっており、受験者には一定の日本語能力が求められる。すなわち、留学生が「私費外国人留学試験」を受験するためには、学力だけではなく一定の日本語能力を持っていることが前提となっており、受験勉強と日本語学習を並行するという学習面での負担が荷重されていると考えられる。

一方、留学生の受入れ側である大学での

GFES の活用率は、表 4.3 のとおり、1998 年 5 月時点で、国立大学が 84%と最も高く、公立大学 69%、私立大学 20%の順となっており、GFES は国公立大学において私費留学生の入学選考の資料として主に使用されており、私費留学生が最も多く進学する私立大学においては低い活用率である状況が見えてくる。言い換えれば、8 割の私立大学においては、GFES が実施された後も GFES を活用せずに大学各自の入学選考を実施してい

表 4.3 : 私費外国人留学生統一試験の活用

	国立	公立	私立	合計
学校数	87	77	544	708
活用校数	73	53	109	235
活用率	84%	69%	20%	33%

出所：JASSO「日本留学生試験に係るデータ」
(1998 年 5 月現在)

たことによって、GFES は留学生の入学試験の共通試験として位置づけられなかった実情が示される。つまり、GFES は最も受験者が多い中国や韓国などで実施されていなかったことによって、海外での実施が活性化されず、むしろ既に来日している日本語学校に在学する留学生が大学に進学するための試験として国内で活性化されていた経緯がある。それに加え、私費留学生の主な進学先である私立大学の入学選考の資料として積極的に活用されなかったことによって、国公立大学へ進学を希望する私費留学生のための限定された試験としての機能を事実上担ってきた。

他方、既に来日している留学生の間では、国公立大学の進学を目指してその入学選考の資格となる GFES の受験において基礎学力を問う際の専門用語（日本語）や母国のカリキュラムで学ん

だことのない基礎学科の差を埋めるために必要なカリキュラムのニーズが生じ、進学に必要とされる試験に備えるための予備教育が求められるようになった。

(2) 外国人日本語能力試験

前述したように、日本語を母語としない者を対象に日本語能力を客観的に評価するために 1983 年に GFES から日本語が分離され、(財) 日本国際教育協会の開催によって JLPT が国内で実施され、翌年の 1984 年からは国際交流基金によって海外においても年 1 回 12 月に実施されるようになった。1984 年には国内外の 15 か所において試験が実施され 7,019 人が受験し、その実施場所や受験者数は年々増加した。受験者の推移を示す表 4.4 のとおり、1997 年には 10 万人を超え、2000 年には受験者 20 万人を突破して日本語の試験では世界最大規模となっている。日本国内受験者を除き、海外においては中国での受験者数が最も高い割合を占め、次に韓国、台湾の順に東アジアの地域を中心に展開されている。

表 4.4 : 外国人日本語能力試験実施場所及び受験者推移 (国内外の合計)

	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
実施 国・地域	15	18	20	21	22	22	22	24	26	29	31	31	32	31	34	34	36
受験者	7,019	13,069	17,532	21,240	26,855	35,609	42,787	58,494	68,565	80,713	82,327	88,165	96,140	104,079	130,385	166,575	201,021

出所：「日本語能力試験 JLPT」、1984 年から 2000 年までより著者作成

表 4.5 : 日本語能力試験の構成

級	構成			認 定 基 準
	類別	時間	配点	
1	文字・語彙	45分	100点	高度の文法・漢字(2000字程度)・語彙(10,000語程度)を習得し、社会生活をする上でひつようであるとともに、大学における学習・研究の基礎としても役に立つような、総合的な日本語能力(日本語を900時間程度学習したレベル)
	聴解	45分	100点	
	読解・文法	90分	200点	
	計	180分	400点	
2	文字・語彙	35分	100点	やや高度の文法・漢字(1000字程度)・語彙(6000語程度)を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きができる能力(日本語を600時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル)
	聴解	40分	100点	
	読解・文法	70分	200点	
	計	145分	400点	
3	文字・語彙	35分	100点	基本的な文法・漢字(300字程度)・語彙(1500語程度)を習得し、日常生活に役に立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力(日本語を300時間程度学習し、初級日本語コースを修了したレベル)
	聴解	35分	100点	
	読解・文法	70分	200点	
	計	140分	400点	
4	文字・語彙	25分	100点	初歩的な文法・漢字(100字程度)・語彙(800語程度)を習得し、簡単な会話ができ、平易な文、または短い文章を読み書きできる能力(日本語を150時間程度学習し、初級日本語コースを前半修了したレベル)
	聴解	25分	100点	
	読解・文法	50分	200点	
	計	100分	400点	

出所：日振協「2016 年日本語教育機関実態調査」より著者作成

JLPT は基本的な日本語能力を測定する目的として、1 級から 4 級の 4 つのレベルに構成され、試験の構成としては、4 つのレベル同様に文字・語彙、聴解、読解・文法となっており、論述や会話の能力を測定する項目は含まれていない。それぞれのレベルごとに認定基準が示されている。

1級の認定基準には「大学における学習・研究の基礎としての役に立つ総合的な日本語能力」という内容が示されていることにより、多くの高等教育機関では入学後に勉学生生活を円滑にさせるために JLPT の 1 級取得を私費留学生の入学選考の要件として定めるようになった。

このような実態を背景に、本来は日本語を母語

としない外国人の一般的な日本語能力を測定す

るために始まった JLPT は、日本語能力の測定

だけではなく「留学生の大学入学の資格試験」

として活用されるようになり、大学が入学選考

の際に JLPT を活用する比率は表 4.6 のとおり、

1990 年代後半には国立大学 87 校の中 73 校

(84%)、公立大学 77 校の中 55 校 (72%)、

私立大学 544 校の中 245 校 (45%) が入学選

考の資料として JLPT を採用している。私立大

学において基礎学力を測定する試験として GFES の活用率が 20%と低いのに対し、JLPT は 45%

に達しており、私費留学生において大学へ進学するための最も重要な共通試験と位置づけられる

ようになった。JLPT が大学進学の際に重要な試験として位置づけられるようになったことによ

って、日本の高等教育機関へ留学を希望する私費留学生は日本で生活するために必要とされる日

本語運用能力とは別に JLPT で求められる能力を満たすために、JLPT に備えるための学習ニー

ズが発生する。留学生受入れの入口の改善策として実施された両試験によって、大学側は留学生

受入れを加速化し、日本の留学生数は 1991 年には 45,000 人を突破しその 10 年後の 2001 年に

は 64,000 人を超えるようになった。このような急激な増加の背景には送り出し国の要因、入国管

理局の施策などの影響も存在しているが、それについては後に触れることにする。

つまり、留学生受入れの入口の改善施策として実施・拡大された GFES と JLPT は、私費留

生の送り出し国の政策や受入れ側である日本の高等教育機関などの受入れ体制によって、実施当

時の目的とは外れた試験としてそれぞれの試験が位置づけられるようになる。留学生の選抜の共

通試験として展開された GFES は国公立大学に限って活用され、私費留学生が最も多く受験する

私立大学で、544 校の中 109 校 (20%) に留まったため、私費留学生の大学入試の共通試験とし

ての活用が消極的であった。さらに GFES を活用する私立大学においても、試験の得点より試験

を受験していることだけを入試の条件とする大学が多く、私費留学生に対する入学試験制度に明

確な基準が不在であったことによって、受入れた私費留学生の質の低下を招く結果となる (鈴木

2011)。一方、外国人を対象に一般の日本語能力を測るために実施された JLPT を、国公立大学を

はじめ、私立大学が私費留学生の入学選考の資料として多く採用したことによって、本来の目的

から外れた私費留学生のための主な入学試験として変容する。それによって、国内の日本語学校

においては、大学へ進学を希望する私費留学生を多く抱えていたため、JLPT に対応した授業を

行うことによって試験対策偏重教育という問題を招くこととなる (林部 1979、市嶋・長嶺 2008)。

また、これらの両試験は毎年 11 月、12 月とそれぞれ 1 回しか実施されていなかったため、進学

を希望する大学に合格できる点数が取れなかった場合には次回の試験を待つことになり、留学生

表 4.6 : 大学の日本語能力試験の活用率

	国立	公立	私立	合計
学校数	87	77	544	708
活用校数	73	55	245	373
活用率	84%	72%	45%	53%

出所：JASSO「日本語試験に係るデータ」(1990 年)

の時間を無駄に費やしてしまうことや、私立大学において私費留学生の数を確保するために12月前に入試選考が実施されることによって、受験資料として活用しにくい課題が残された。

4.2.1.2 受入れ入口の拡大のための施策：2002年～2008年

留学生受入れ政策において入国管理局の入国審査が緩和されたことによって、留学生数は1997年以後に増加傾向を見せていたが、日本に長期間続く不景気による日本経済のイメージダウンやアジア諸国の経済危機、近隣諸国の高等教育機関の整備による留学ニーズの変化などといった日本を取り巻く外部環境の変化が現れる。それに加え、他国に比べて高等教育機関に進学する際の情報不足や入学選考、入学手続きなどの複雑さという課題によって、2000年代に入って私費留学生の数は伸び悩んだ（小堀 2002）。また、高等教育機関に進学のために必要な予備教育を行っていた日本語教育現場では、入学選考の資料として使用される JLPT 及び GFES の在り方や海外での実施拡大及び実施回数、特に私立大学における試験活用の拡大での見直しが求められていた。一方、留学生側からは二つの試験に備えなければならない受験に対する大きな負担や受験機会の少なさ、自国での受験が不可能という声が挙がっていた（太田 2015）。これらの課題の改善策を打ち出すために、国は留学生受入れの最初の段階である入学試験の改善を通して伸び悩む留学生数の拡大を図るために、文部科学省の設置による留学生の入学選考の在り方に関する調査研究協力者会議を催し、留学生の入学選考の現状及び改善方策の研究（1996年10月）を進めた。この調査から特に私費留学生をめぐる一連の受入れ体制が十分に整備されず、その中でも大学等の入学選考の仕組みの複雑さが日本への留学を妨げる要因として浮かび上がった（1997年3月）。

この研究からの提言を踏まえて1998年6月には、文部科学省との連携を通じて、日本国際教育会議に「日本留学のための新たな試験」の調査協力者会議が設置され、私費留学生の受入れを拡大していくための入学選考に関する改善方策と選考試験の在り方について検討が行われた従来の試験に関する課題が指摘された。主に従来の2つの試験に関する検討と課題の内容をまとめた表4.7のとおり、GFESに関しては、大学の入学試験としてのGFESの活用率の低さ、試験内容の課題、実施回数の少なさ、JLPTに関しては実施目的と活用目的のズレ、実施回数の少なさ等が課題として挙げられた。翌年の3月には、これらの課題を改善するために文部科学省の留学生政策懇談会報告より「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ーポスト2000年の留学生政策ー」が提言され、従来の留学生受入れ姿勢である知的貢献に加えて、優秀な留学生の積極的な受入れが示された。その施策の一環として大学及び大学院における入学選考及び入学試験の新たな方向性が提示されており、主に学部に進学する私費留学生が大学に進学した後に円滑な勉学活動を可能とする日本語能力と基礎学力の水準を判定できる新たな試験の開発が進められた。2000年8月には、『日本留学のための新たな試験についてー渡日前入学許可の実現に向けてー』が取りまとめられ、高等教育機関に進学する留学生としての能力をより明確に測ることを目的とした新たな試験の実施内容が公表された。

表 4.7 : 「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議の内容

<p>(1) 私費外国人留学生統一試験</p> <p>ア ほとんどの国立大学において利用されているが、<u>学部レベルの留学生が多く在籍する私立大学の利用状況を見ると、前述のように、20%という非常に低い利用率にとどまっている。</u>また、本試験を利用している大学にあっても、更に大学独自の筆記試験、面接等を課するのが通例である。</p> <p>イ 現行の私費外国人留学生統一試験は、前述のように理系は数学、理科、外国語の3教科4科目、文系は数学、地理歴史、外国語の3教科3科目が課されているが、<u>大学によっては、必ずしもこれらすべてを必要としないところもあり、このことも私立大学の利用率が低くなっている要因の一つとも考えられる。</u></p> <p>ウ <u>試験内容が我が国の高等学校学習指導要領に準拠しているため、外国の中等教育機関で学んだ留学希望者には、特別の学習が必要となるほか、特に「世界史」では、学習内容等が国によって異なるので、受験者の負担が一層重くなっている。</u></p> <p>エ 実施回数が年1回のみで12月に行われているため、<u>学年暦の関係などから大学や留学希望者にとって必ずしも適切な対応となっていないため、得点等化されたテストを年複数回実施し、より良い結果を利用できるようにすべきであるという意見もある。</u></p> <p>オ 現在のところ海外実施は2か国のみであり、海外の留学希望者、入学選考しようとする大学等にとって利用しやすいものとなっていない。</p> <p>(2) 日本語能力試験</p> <p>ア 現行の日本語能力試験は、一般的な日本語の普及を目的とするとともに、留学生の大学入学選考にも活用されている。このため、<u>同試験では、一般的な日本語力の測定と、日本の大学での勉強に対応できる日本語力の測定が混在して行われている。</u>このことから、<u>現行の試験は、一般的な日本語力を測定する試験としても、また、アカデミック・ジャパニーズを測定する試験としても、十分に目的を果たしていないとの指摘がある。</u></p> <p>イ 試験の実施回数は年1回であり、私費外国人留学生統一試験と同様の問題が指摘されている。</p> <p>ウ TOEFLのように、<u>得点等化されたテストの複数回受験により得られる成績の中で、上位の成績を利用することができないという指摘もある。</u></p>

出所：調査研究協力者会議「日本留学のための新たな試験」2000年8月

(1) 新たな私費留学生の試験としての「日本留学試験」の導入と展開

新たな試験の公表により、既存の GFES は 2001 年度に終了され、新たな試験として 2002 年度から「日本留学試験」（以下 EJU）の実施が始まった。EJU は既存の私費留学生の入学選考試験における課題の改善を図り、留学希望者の負担を減らすとともに受入れ側である大学等での活用の促進を促すために日本語及び基礎学力を一つの試験として課している。特に日本語に関しては表 4.7 が示すように進学後の勉学生活に必要な日本語能力に特化した試験の内容として構成さ

れており、従来の大学入学の主な資格である JLPT が、一般的な日本語の能力を測定することを目的として文字・語彙、読解・文法、聴解で構成されているのに対し、EJU は、大学での生活や勉学に必要な日本語能力や思考力を総合的に評価するために聴解、聴読解、読解に記述が加えられている。

表 4.7：日本留学試験の構成

科目	目的	時間	得点範囲
日本語	日本の大学等での勉学に対応できる日本語力（アカデミック・ジャパニーズ）を測定する。 ※日本語の科目は、記述、読解、聴解・聴読解の3領域から構成される。	125分	読解及び聴解・聴読解 0～400点
			記述 0～50点
理科	日本の大学等の理系学部での勉学に必要な理科（物理・化学・生物）の基礎学力を測定する。 ※物理・化学・生物から2科目を選択する。	80分	0～200点
総合科目	日本の大学等での勉学に必要な文系の基礎的な学力、特に思考力、論理的能力を測定する。	80分	0～200点
数学	日本の大学等での勉学に必要な数学の基礎的な学力を測定する。 ※文系学部及び数学を必要とする程度が比較的小さい理系学部用のコース1、数学を高度に必要とする学部用のコース2のどちらかを選択する。	80分	0～200点

出所：JSSO「2017 年度日本留学試験実施要項」より

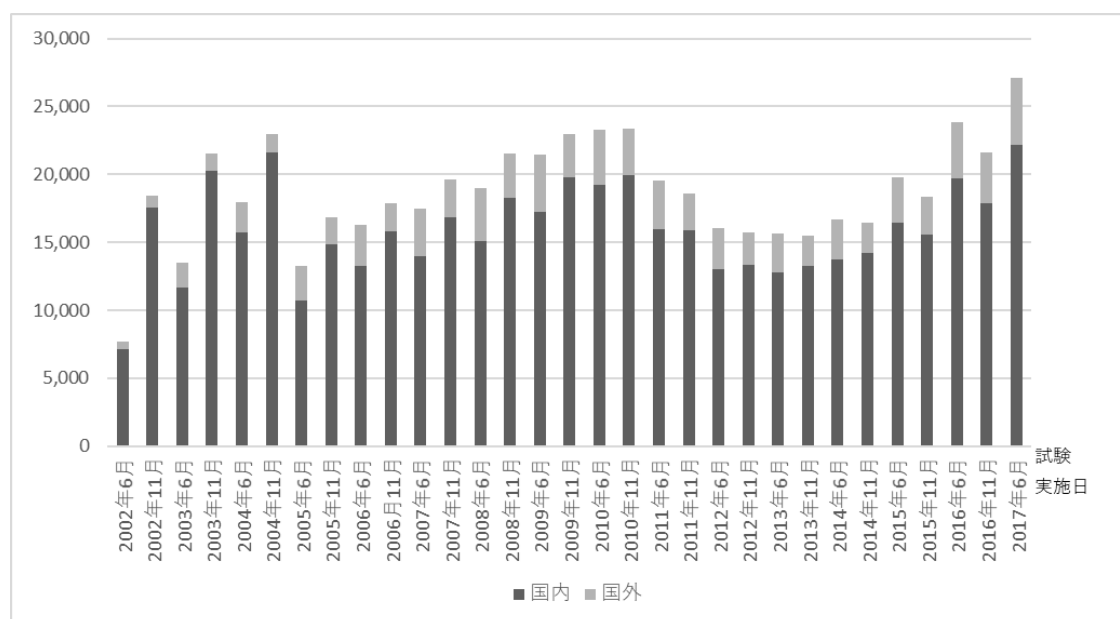
基礎学力を測る試験科目の構成としては、従来の GFES 試験と比較して大きな変化は見られないが、英語科目だけが除外されている。受験科目の構成に関しては大きな変化はないものの、受験形式については大きな変化が見られ、従来 GFES は、文系と理系に区別されて該当する科目をすべて受験するという形式であったのに対し、EJU は、進学を希望する大学が入学資料として要求する科目だけを選択して受験することが可能となっている。さらに基礎学力に関しては、日本語及び英語での受験ができるようになり、日本語の能力がなくても基礎学力の受験ができるように工夫が行われ、英語による日本留学を可能にした。国内外での実施場所の拡大を図り、国内 16 の都道府県、海外 14 カ国・地域 17 都市（2017 年度）で実施され、得点等化⁴⁰によって受験結果の成績を 2 年間利用できるようにすることによって、日本への留学を希望者の受験の機会を確保できるように改善を行った。これらの受験形式の変化において日本語のみならず英語での受験を可能にしたことによって日本留学への機会の拡大が図られた一方で、高等教育機関に進学する私費留学生の日本語能力の低下によって大学での授業が理解できないまま卒業する者の出現によって、日本の高等教育機関の教育の質や国際競争力の低下も懸念された（門倉 2002、堀井 2002）。また、基礎学力において英語科目が除外されたことによって、英語能力を判断する資料として TOEIC、TOEFL の資料が求められ、受験の負担が増している指摘もある（門倉 2002）。

2002 年から実施された EJU の受験者数は国内外において増減を繰り返している者、全体的に

⁴⁰ 異なる試験を受験した人の得点から試験の性質による影響を排除して、受験者の能力に相応する何らかの共通な得点（尺度点）に変換して比較可能にする操作方法である。

は増加傾向を見せている。EJU 受験者の推移を示す図 4.3 から、受験者数は海外の受験者と比べて国内の受験者が圧倒的な数を占めていることがわかる。しかし、2002 年度の国内受験者 24,689 人に対して国外受験者は 1,432 人と海外受験者の割合はわずか 5.4%であるのに対し、2016 年度の国内受験者数は 37,557 人に対して海外受験者数は 7,922 人と、海外受験者数は 17.4%の伸びをみせ、開催当初の海外受験者数と比較すると約 6 倍に膨らんでいる実態が見えてくる。さらに、国内における 6 月受験者と 11 月受験者数を比較してみると、11 月受験者数が導入当初には圧倒的に多かったのに対し、その差を縮め 2010 年には両試験の受験者数はほぼ同じ数値となり、2011 年からは逆転して 11 月の受験者より 6 月の受験者が多くなっている。この変化の背景には、2 回の試験の結果からより高い点数を受験の際に採用しようとする私費留学生の意図と大学の設置形態によって異なる試験時期の中で比較的早い時期に私費留学生の募集を行う私立大学の時期に合わせるために 6 月受験者が増加していることが考えられる。一方、国外では、開催当初から 6 月受験者数の方が 11 月受験者に比べて 1.5 倍多い傾向を見せている。海外受験者の多くは渡日前入学許可による進学を希望しており、渡日前入学許可による私費留学生の募集を行う多くの大学は 8 月から 11 月までに入学審査書類の提出期間となっているため、6 月に受験者が集中していることが考えられる。

図 4.3：日本留学試験 (EJU) 受験者数推移



出所：JASSO「日本留学試験受験者推移」各年より著者作成

EJU の国内受験者の出身国の構成を見てみると、2017 年 6 月の国内受験者は中国人 13,356 人、ベトナム人 4,267 人、ネパール人 1,409 人と従来の日本の留学生の大半を占める中国人が最も多く、次にベトナムとネパール人の非漢字圏出身者となっている。一方、海外における受験者の出身国に関しては、全体受験者 4,943 人の内、韓国 2,480 人、香港 643 人、インドネシア 459 人、台湾 400 人と国内の状況とは異なっており、従来の日本の留学生群である韓国が大半を占め、そ

の次に中国大陆に近い香港と、中国大陆において EJU が実施されていないため、比較的近くビザの制限がない香港で中国人が受験している状況がうかがえる。すなわち、国内においては従来の主な私費留学生群である中国人に加えて新しい私費留学生群であるベトナム人、ネパール人が主な受験者となっている。それに対して、海外では、国内で急減を見せる韓国人留学生在が主な受験者となっている。韓国人留学生にとっては、来日後の大学入試という従来の入学ルートから新たな試験による渡日前入学許可という新しいルートを通して、日本への留学が活性化されていることが推測できる。

表 4.8 : 渡日前入学許可制度による私費留学生の出身国内訳

出身国		出願者（人）	合格者（人）	入学者（人）
1位	韓国	1,895	589	311
2位	中国	144	60	37
3位	ベトナム	88	42	27
4位	モンゴル	80	58	35
5位	台湾	56	22	15

出所：JASSO「2018 年度入試における日本留学生試験利用、渡日前入学許可実施状況について」

JASSO による渡日前入学許可実施状況 2018 年度の出身国別上位 5 位の内訳を示す表 4.8 のとおり、海外で EJU の成績と渡日前入学許可制度を活用して日本の大学に進学する私費留学生 475 人の内 311 人が韓国人私費留学生と全体の約 7 割を占めており、渡日前入学許可による私費留学生受入れにおいて特定の国に偏りが大きい事態が見えてくる。さらに、合格した私費留学生の入学率は平均 55%であり、合格してから入学までの過程において、私費留学生が日本への留学を諦めたり、複数大学への志願による合格者の辞退によって選抜枠の定員が満たされなかったりする実態があり、合格した私費留学生を入学まで支えるシステムの構築や定員を確保するための工夫が必要とされる。

(2) 高等教育機関の日本留学試験の活用状況

既存の試験である GFES の課題として指摘されたのは、(1) 私費留学生の主な受入れ機関である高等教育機関（特に私立大学）での試験使用率の低さ、(2) 大学入学までの経費と時間の負担の大きさ、(3) 入学試験の複雑さである。これらの課題の改善を図るために EJU においては試験実施体制や場所の改善に伴って高等教育機関（特に私立大学）での試験活用を促進するために EJU の実施機関である独立行政法人 JASSO のホームページにおいて EJU 活用に関する情報や手続きを発信していくとともに EJU 活用校の活発な募集を行っている。

表 4.9 : 日本留学試験の活用状況

	国立	公立	私立	合計
学校数	82	84	581	747
活用校数	79	55	327	461
活用率	96%	65%	56%	62%

表 4.10 : 渡日前入学許可の活用状況

	国立	公立	私立	合計
学校数	82	84	581	747
活用校数	29	1	63	93
活用率	35%	1%	11%	12%

出所：JSSO「2019 年度留学生試験の実施状況」

EJU の主な活用枠としては、国内受験者の募集と海外受験者の募集に分けられる。まず、国内受験者の募集を行う際に入学選考の資料として EJU を活用している大学数は表 4.9 のとおり、国立大学 82 校中 79 校、公立大学 84 校中 55 校、私立大学 581 校中 327 校である。先述した表 4.6 の GFES の活用率と比較すると、国立と私立大学においては活用率が向上された一方、公立大学においてはやや減少傾向を見せている。また、大学の設置種別による EJU の入学選考の活用率を見てみると、GFES において活用率がわずかに 20% であった私立大学の活用率が、EJU では 56% と大幅増加し、大学全体の活用率が 33% から 62% に伸びており、受入れ側となる大学での試験活用の状況が改善されていることが示される。私費留学生の多くが私立大学に進学していることから、私立大学において、私費留学生の入学選考の判断基準として EJU の活用が拡大されることは、大学各自の入学試験の実施に対する負担の軽減とともに受験者側となる留学生が個々の大学の入学試験に応じて準備する負担の軽減につながっていると考えられる。次に海外において EJU を活用した渡日前入学許可の状況を示す表 4.10 から、国内における EJU の活用状況とは異なり、国立大学 29 校、公立大学 1 校、私立大学 63 校と全体大学の活用率は 12% となっている。その中でも、公立大学は最も低い活用率を見せており、海外における私費留学生の募集姿勢に極めて消極的であることが示される。また、国立大学及び私立大学においても国内募集における EJU 活用率と比較すると海外での募集活動は消極的であり、施策と実態において乖離が生じていることが示される。つまり、当初の海外から直接日本の大学に受験して入学許可を得た後に来日するという、渡日前入学許可による進学のための実施された EJU が、その施策の意図とは外れて、来日している私費留学生の入学選考の資料として大学で活用されている状況が見える。

一方、EJU 受験者である私費留学生の受験状況としては、主な私費留学生の出身国である中国で EJU が実施されなかったことによって、中国人留学生は依然として日本語学校で進学予備教育を受けながら国内で EJU を受験している。図 4.3 で示されるように全体の EJU 受験者の内、国内受験者が 8 割を超え、主な受験者の出身国は中国人留学生となっていることから、文部科学省による施策が私費留学生についてもその意図とは外れた展開を見せている。さらに、佐藤 (2016) が指摘するように、近年増え続けているベトナム、ネパールにおいては、現地で EJU が実施されているものの、高等教育機関の在学者の 8 割以上が国内日本語学校を経由して進学する実態がある。それは、両国ともに日本との経済格差が大きく、多くの留学生が母国からの仕送りではなく、アルバイトの収入に依存しているため、まず来日して日本語学習とともに経済的に安定した上での進学を望んでいる実情がうかがえる。

このように私費留学生の受入れの拡大を図って新たに見直された EJU は、最も拡大を図っていた渡日前入学許可による留学生交流という目的とは外れた実態として、EJU の受験者の約 8 割が国内受験者となった。主に国内の日本語学校から留学生を獲得する私立大学の多くが EJU を入学選考資料として活用することによって、EJU は留学生の大学進学のためのセンター試験として位置づけられるようになった。その結果、受入れ側である大学の受入れ体制や入学選考の変容に大きく影響し、大学側の入学選考の変容は私費留学生に強く影響し、主に私費留学生を多く抱えている予備教育機関においても同様に日本語教育のカリキュラムや進学予備教育の在り方に大きく影響した（堀井 2002）。つまり、既存の日本語を中心として行われていた進学予備教育はもはや留学生のニーズを満たすことができず、学力を判定する基礎科目試験の拡大によって基礎科目に対応する進学予備教育の必要性が高まった。このニーズに対して、日本語学校は従来の日本語を中心とした試験対策に基礎科目を加え、日本語学校において日本語以外の科目に対応した予備教育を実施するようになる。

4.2.1.3 留学生 30 万人計画の入口多様化の施策：2008 年～2018 年

2008年に策定された「30万人計画」では、留学生政策は、知的国際貢献としての留学生受入れから戦略的に優秀な人材を獲得するという方向へ転換している。この政策では主に大学及び大学院等での優秀な人材を戦略的に確保することを目指している。先述のとおり、2000年から私費留学生受入れを拡大していくために受入れ初期段階において新たな施策が展開され、私費留学生の試験の見直しや渡日前入学許可を推進してきた。しかし、実態としては施策の意図と実態に乖離が生じ、EJUは国内進学予備教育機関に在学する私費留学生の間で日本のセンター試験のような試験として位置づけられ、渡日前入学許可による留学生交流が活性化することができたとはいえない状況となった。そこで、30万人計画では、これらの募集ルートに加えて、優秀な人材を戦略的に受入れるための受入れ経路の多様化が図られた。2008年7月に提示された「30万人計画」の骨子では、多様な入口を確保するための方策として、①英語のみによる学位取得を可能にすることと英語のみによるコースの拡大、②大学等における秋入学の促進、③交換留学や短期留学などを通じた交流の促進が取り上げられた。本章では、日本の大学に正規留学生として入学する私費留学生を対象にしているため、主に①と②に関して触れたい。

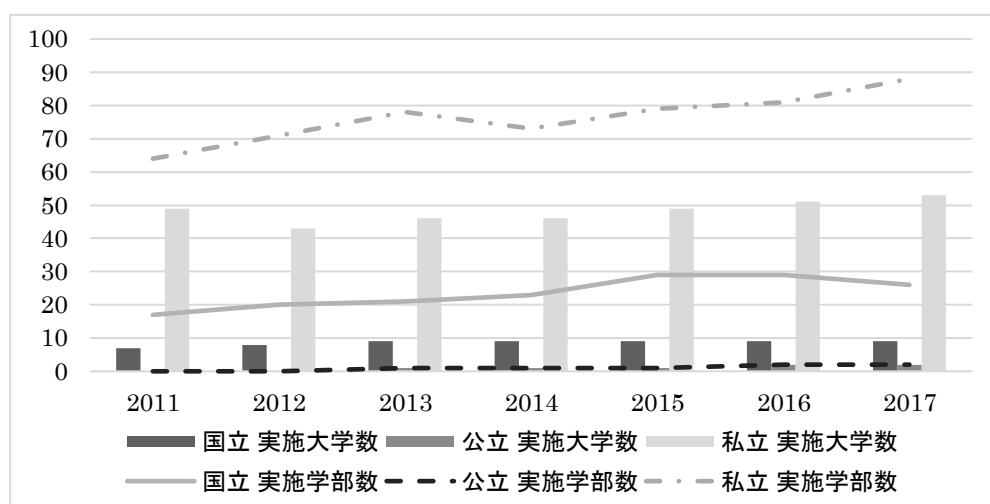
まず、英語のみによる学位取得コースの拡大に関する状況を見てみると、2018年4月 JASSO が高等教育機関を対象に行った調査結果である「日本留学学校情報⁴¹」によると、全国の大学の 712 コースにおいて英語のみで学位取得が可能となっている 712 コースの内、国立大学 554 コース、私立大学 158 コース、公立大学 12 コースと国立大学において最も盛んに展開されており、公立大学はわずか 12 コースとなっている。取得学位としては、学士 66 コース、修士・博士 646 コースであり、主に大学院において英語のみによるコース展開が盛んになっている。専攻分野としては理工系が 287 コースと最も多く、次に自然科学 131 コース、社会科学 105 コース、農学と

⁴¹ 「https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/search/_icsFiles/afiedfile/2018/04/23/degree_english_20180330.pdf」、2018 年 10 月 25 日閲覧

医学がそれぞれ 74 コース、人文 32 コースと理系において英語のみによる学位取得の環境が整備されていることがうかがえる。英語のみのコースに進学する際に、渡日前入学許可を活用して入学可能なコースは 552 コース（77.5%）であり、160 コースについては入学の前に来日していることが前提となっている。つまり、英語のみによる学位取得コースは大きく進展しているものの、国立大学に偏りが見られ、理工系の大学院レベルで主に盛んになっていることから、私費留学生が最も多く進学している私立大学の学部レベルでの拡大は活性化しているとは言えないのが実態である。

次に、大学の学部及び大学院における秋入学募集の状況を見てみると、図 4.4 で示すとおり、大学の学部における秋入学実施推移については、実施大学数の微減微増があるものの全体の実施数には大きな変化は見られない。一方、実施学部数は、私立大学で多く、国立・公立大学ではともに伸び悩んでいる状況がうかがえる。実施大学、学部ともに私立大学において積極的に展開されており、国立・公立と比較して柔軟な体制を有する私立大学が入学時期体制の変化に速やかに対応していると考えられる。

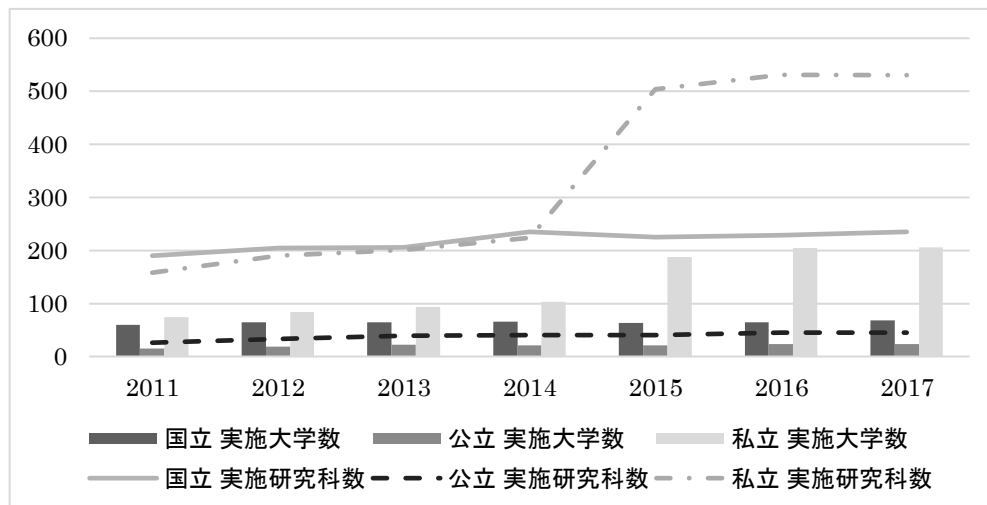
図 4.4： 大学の学部における秋入学実施校推移



出所：大学入学情報図書館「学部・大学院秋募集の各年データ」より著者作成

また、大学院における秋入学の実施推移を表している図 4.5 のとおり、学部での実施状況と比較すると、大学院においては秋入学が積極的に実施されており、大学全体においてその数の著しい増加が見られる。その詳細を見てみると、主に私立大学における実施が著しく 2014 年に比べて 2015 年には実施大学・研究科数が 2 倍以上に増加しており、私立大学の大学院において秋入学制度の拡大が積極的になされていると考えられる。国立・公立大学の大学院においては学部の実施状況に比べると、積極的な姿勢を見せているが、私立大学での展開と比較すると、その数には大きな変化はなく、横ばいの状態を維持している。

図 4.5：大学の大学院における秋入学実施校推移



出所：大学入学情報図書館「学部・大学院秋募集の各年データ」より著者作成

これらの 2008 年「30 万人計画」における入口多様化の施策の検討から、①英語のみによる学位取得コースの拡大は主に国立大学大学院の理系研究科において活発に展開されており、私費留学生が最も進学する私立大学の学部段階、文系での受入れの拡大につながっているとは言えない実態がある。一方、②秋入学の実施に関しては、私立大学で最も積極的に実施されているものの学部より大学院での実施が拡大しており、私費留学生交流の拡大に限界があることが示される。しかし、私費留学生の入口の多様化を図る視点からは、語学や入学時期の限界を改善することによって、入口の多様化が図られたと考えられる。

4.2.2 私費留学生の受入れにおける入国管理政策と日本語学校

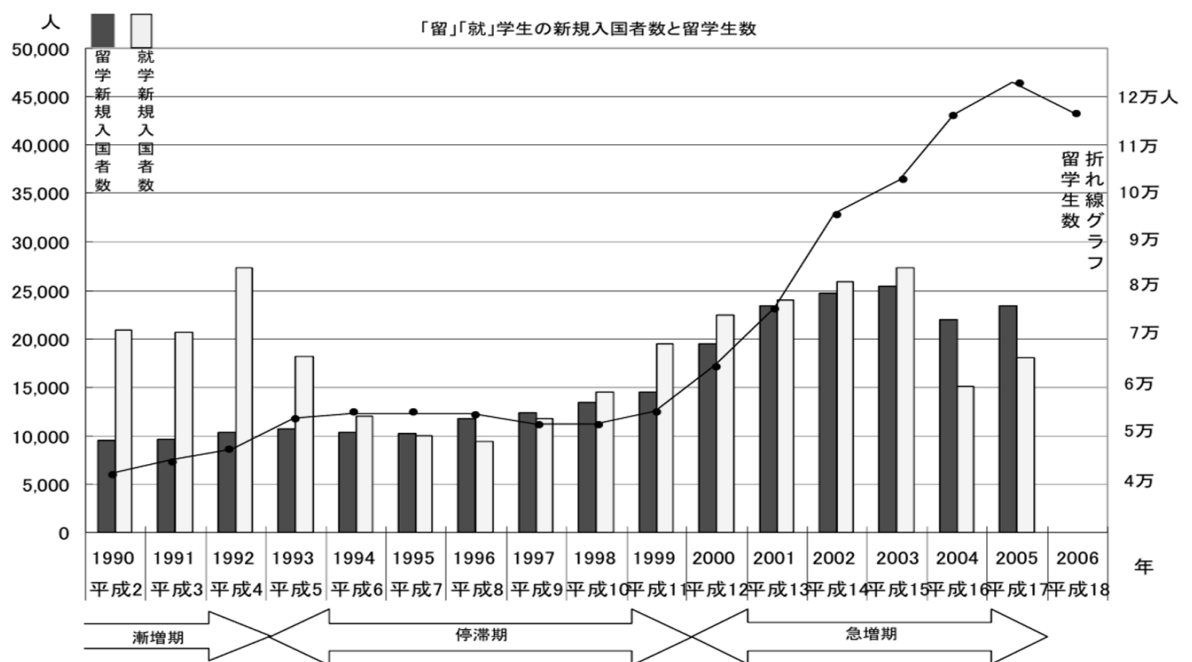
外国人学生が来日して日本の教育機関で勉学生生活を営む際に、出入国管理及び難民認定法（以下入国管理法）の第 2 条の 2 に基づいて上陸許可もしくは在留資格の取得が必須であるため、入国管理政策は私費留学生受入れに影響する要因の一つとして挙げられる。入国管理政策の観点から留学生受入れに関する実態が検討され、留学生受入れ政策の達成に入国管理局の政策が最も影響していることが指摘されている（田中 1995、滝田 1998、浅野 2004、白石 2006）。「就学・留学の一本化」（2010 年 7 月 1 日より実施）の以前は、外国人学生が来日する際の在留資格として「就学」と「留学」があり、大学などの高等教育機関へ入学する外国人学生に対しては「留学」の資格が、日本語学校に入学する外国人学生に対しては「就学」の在留資格が与えられた。日本人学生を主な教育対象とする高等教育機関と比べて日本語学校は外国人学生のみを対象にしているため、入国管理政策に大きく左右される。そのため、ここでは主に日本語学校に在学する私費留学生と関連する法務省の入国管理政策に焦点を当てていきたい。入国管理政策は大きく留学生の量的な増減を図るための施策と主に不法残留者を軽減するために質的向上を図る政策に分けることができる。ここでは、量的変化に関わる政策と質的向上に関わる政策に分けて検討する。

4.2.2.1 量的変化に関する入国管理政策

(1) 入国審査：ビザ許可率

「10 万人計画」における留学生の量的増加の達成は私費留学生の増加に起因しており、出身国別では中国、韓国、台湾からの留学生、教育機関別では専修学校、日本語学校の在学者増加が著しい。滝田（1998）は、「10 万人計画」の下で日本における留学生数の主な増加要因として、①日本の出入国管理政策の変化、②主な送り出国（中国、韓国、台湾）の留学生政策や出国政策の変化を挙げており、文部科学省による日本の留学生政策はほとんど影響されていない知見を提示している。さらに白石（2006）は、入国管理政策の視点から留学生数の変遷について考察しており、入国管理政策の動向に伴って入国審査において申請されたビザが交付される「ビザ交付率」が留学生数の増減に直接影響すると指摘する。「就学・留学」に係る新規入国者の推移を示す図 4.6 のとおり、白石（2006）が提示する留学生数の増減に関する 3 つの時期の全体的な傾向を見てみると、「留学」の新規入国者は一時期において微減しているが全体的に増加傾向を見せている。それに対して「就学」の新規入国者は急増・急減の傾向を見せ、「留学」資格に比べて「就学」資格が外部環境に変化に大きく影響されていることが示唆される。

図 4.6：「就学・留学」に係る新規入国者の推移



出所：白石、2006

そこで、入国管理政策の変化に関連付けて「就学」・「留学」資格の推移を図 4.6 から見てみると、「10 万人計画」の策定に伴って積極的な受入れ姿勢を反映した入国審査の結果として、1990 年の新規「留学」が 9,528 人であるのに対し、「就学」は 20,851 人と「留学」の 2 倍以上となっており、その傾向は 1992 年まで続く。一方、「就学」の資格を持つ外国人学生の急増に伴って、就学生を抱えている日本語学校の施設やそこに在学する学生に問題が発生し、それは社会的な混

乱を引き起こすこととなった。1993 年より入国管理政策は極めて厳格な入国審査の姿勢を取ったことによって 1996 年までに新規「就学」・「留学」入国者は減少傾向を見せている。その中でも新規「就学」入国者は 1992 年 27,367 人から 1993 年 18,127 人まで激減し、その傾向は 1996 年まで続いて 9,436 人まで減少した。それに対して「留学」の新規入国者はほぼ横ばい傾向を維持しており、入国審査の厳格化の影響をそれほど受けていないと考えられる。

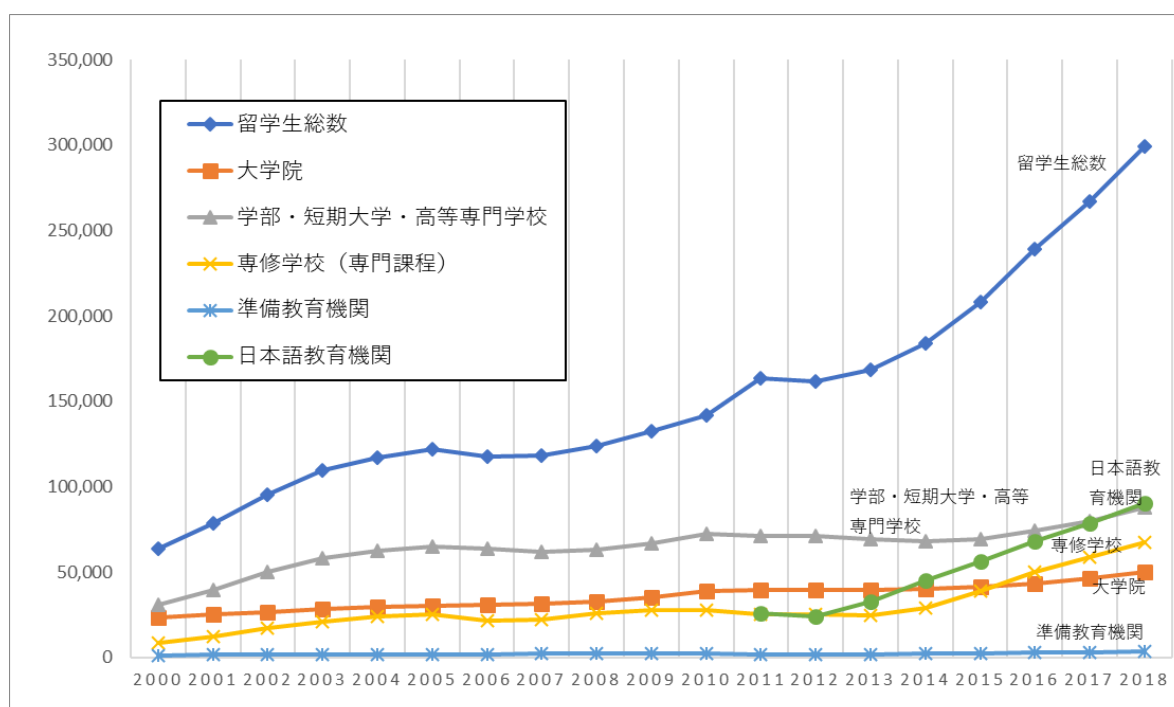
一方、1996 年に「在留に係る身元保証人」制度の廃止と学校の形態や送り出し国に応じた審査などメリハリのある審査方針が提示され、1997 年より再び「留学」・「就学」の新規入国者の増加傾向が続く。さらに 2000 年には高等教育機関や日本語学校が入学選考を行った入学予定者に対して申請書と写真のみによる審査方針を取り、入国審査における大幅な緩和施策が打ち出されたことによって、2003 年には「留学」新規入国者 25,460 人、「就学」新規入国者 27,362 人と最大数に達する。入国審査の緩和による「就学」・「留学」の外国人学生の増加に伴って、一部地方の短期大学において留学生受入れ問題と「就学」・「留学」の外国人学生の犯罪が社会問題として浮かび上がり、2003 年を起点に、法務省は再び入国における厳格な審査姿勢を示した。その結果、2004 年「留学」新規入国者は 21,958 人と前年比 13.8%減少し、「就学」新規入国者は 15,027 人と前年比 45%減少した。減少傾向としては「留学」に比べて「就学」のほうが激減しており、入国審査の動向は高等教育機関より日本語学校により強く影響を及ぼしていると言える。これらのことから、入国審査の規制厳格化と緩和の政策によるビザ許可率は「留学」・「就学」の外国人学生の量的な増減に影響を与えており、その中でも「就学」資格を持つ外国人学生の増減により強く影響していることが示される。

(2) 就学・留学一本化

留学の多様化の進展に伴って、もはや「留学生」の定義は一律に決めることが難しく、UNESCO では勉学を目的に国を超える学生として「留学生」を捉えている。このような国際的動向と「30 万人計画」政策の推進に伴って、法務省は「留学生及び就学生の受入れに関する提言」（2009 年 1 月）を表明した。留学生の円滑な受入れを実現する具体的な施策の一つとして、従来の「就学」資格と「留学」資格を一本化する施策が打ち出され、翌年の 7 月 1 日より「就学・留学一本化」が施行された。「就学・留学一本化」は、円滑な留学生受入れの施策の一環として留学生の安定的な在留を促進することを目的とする。「就学・留学一本化」の背景には、留学先進国である欧米諸国においては教育機関の形態による在留資格の区分を行っていない動向を参照しながら、日本語学校の修了者の約 7 割が高等教育機関へ進学している状況から「就学」を「留学」へのワンステップとした位置付けが強まっている実態がある。「就学・留学一本化」の実行によって、「就学」の在留資格として在留していた学生が将来的に「留学」の在留資格へと在留資格の変更を行う手間が軽減され、日本でアルバイトをする際に必要となる「資格外活動」が改訂され、「就学」、「留学」ともに一週間 28 時間以内となった。他方では、「就学」、「留学」が一本化されたものの、入国する際の審査においては、従来通り、教育機関ごとの基準が適応されている。この制度が実施された翌年より、JASSO では、はじめて「就学」在留資格の学生数を「留学」在留資格の数に反映し、日本語学校の在学生在が留学生数にカウントされるようになった。2010 年以降、急変する留

学市場において留学生数の増加が伸び悩んでいた日本の留学生受入れは、「就学・留学一本化」が弾みとなり 2013 年以降は着実に伸び続けて 2018 年全体の留学生数は 298,980 人となり、2020 年「30 万人計画」の達成が直前となっている。これは、先行研究で指摘されている「30 万人計画」の実現可能性の予想から外れた結果となっている（茂住 2010、朱・高橋（2014）。「30 万人計画」が策定された 2008 年の留学生数は 123,829 人であり、30 万人になるためには約 18 万人の留学生を受入れなければならない。それでは、どのようにして 2008 年から 2018 年にかけて留学生受入れは著しい成長を遂げることができたのだろうか。

図 4.7：留学生数の推移



出所：JASSO「平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果」より著者作成

全体の留学生数と教育機関別の留学生数の推移を示す図 4.7 のとおり、2018 年に、高等教育機関に在学する留学生数は 208,901 人であり、「就学・留学一本化」が実行されていなければこの数値が全体の留学生数値となって 2020 年までの 30 万人達成には約 10 万人が足りない数値である。一方、「就学・留学一本化」の実行によって、従来の日本語学校に在学する就学生が留学生としてカウントされ、30 万人達成まで残されていた留学生 10 万人を補うことができるようになった。2012 年以降、日本語学校（表では日本語教育機関）に在学する留学生は年々急激的に伸び続けており、2012 年 29,235 人であるのに対し、2018 年には 90,079 人と、3 倍以上に膨らんでいる。日本語学校に在学する留学生が高等教育機関へ進学する予備群として位置づけられている実態から、日本語学校における留学生の増加は将来的には高等教育機関における留学生の増加につながる事が推測できる。実際に、専修学校（専門学校）は、日本語学校の留学生が伸び始めた翌年から日本語学校と同様の傾向で伸び続けており、大学・大学院においても 2014 年から増加傾向

を見せている。これらのことから、「就学・留学一本化」は円滑な留学生受入れ施策として、当初不可能に近いと予想された「30 万人計画」を達成するにあたって量的増加に大きく影響していることがわかる。さらにこの施策の実行を通して、初めて日本語学校が留学のワンステップとして位置付けられ、日本語学校において留学生受入れが活性化され、私費留学生の受入れにおいて前例のない留学生の著しい量的増加が示される。これらの量的変化に係る入国管理政策は留学生受入れに影響を及ぼして私費留学生受入れ政策の実現に大いに貢献する一方、量的増加に伴って不法滞在や犯罪の増加という問題を引き起こしており、質的改善が求められる。そのため、入国管理政策においては量的増加に係る施策だけではなく、受入れに係る質的向上に関する施策も導入されており、それは主に不法残留者を徹底的に防ぐことに焦点が置かれている。以下では、主に日本語学校を対象にした質的向上を図った施策に関して検討を行う。

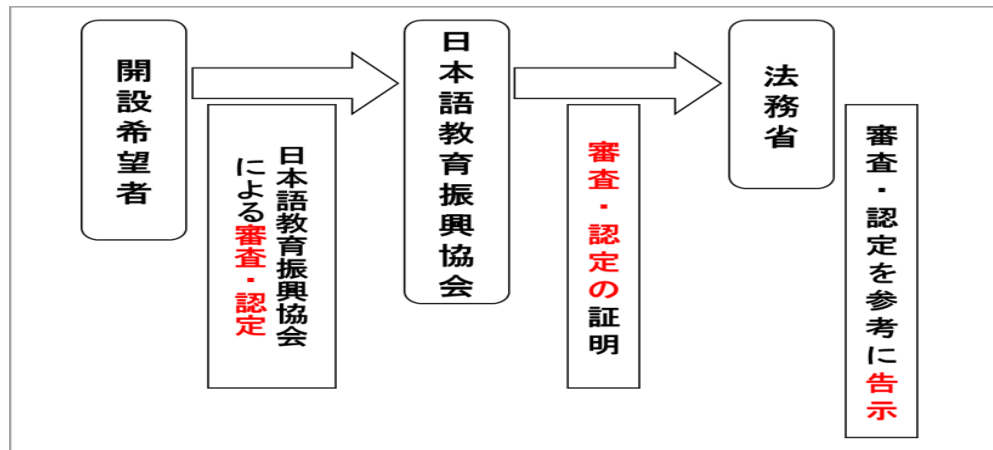
4.2.2.2 質的向上に関する入国管理政策：

(1) 告示校

日本語の学習を主な目的として来日する外国人学生を対象に日本語教育を行う機関のうち、「留学」の在留資格を付与することができる機関に関しては、法務省が「出入国管理及び難民認定法第 7 条第 1 項第 2 号」の基準を定める省令の留学の在留資格に係る基準の規定に基づいて日本語教育機関として「告示」で定める。言い換えれば、「告示」された日本語学校が海外で学生を募集し、来日する際の在留資格として「留学」を付与することによって受入れが可能となる。従って、日本語学校を開設し、経営を維持するためには、日本語学校は設置基準や運営基準などの規定を満たした上で「告示」され、告示校になる必要がある。日本語学校における「告示」制度の背景は、「10 万人計画」が策定された 1983 年にさかのぼる。「10 万人計画」によって増え始めた日本語学校において設置基準や運営基準が不在していたことにより、日本語学校が乱立して運営や教育において様々な問題を引き起こした。やがて 1988 年 11 月には「上海事件」が起これ、日本の社会や対外的に大きな問題として浮き上がった（この事件に関しては 4.2.3 節で詳細に触れることとする）。この問題を解決するために、同年 12 月に文部省は「日本語教育施設に関する運営基準」を発表し、1989 年には文部省と法務省の委託機関として日振協が設立され、文部省が発表した「日本語教育施設に関する運営基準」に基づいて日本語学校の審査・認定を行い、悪質な日本語学校を排除することによって日本語学校の整備を行った。これらに伴って法務省では、1990 年に在留資格を付与することができる日本語教育機関に関して「出入国管理及び難民認定法第 7 条第 1 項第 2 号」の基準を定める省令の表を発表した。出入国管理及び難民認定法第 7 条第 1 項第 2 号の基準の 6 には「申請人が専修学校、各種学校又は設備及び編制に関して各種学校に準ずる教育機関において専ら日本語の教育を受けようとする場合は、当該教育機関が法務大臣が告示をもって定める日本語教育機関であること」が示され、そこで初めて日本語学校における「告示」制度が施行されるようになった。法務大臣が「告示」を定める際には、出入国管理及び難民認定法施行規則第 63 条「法務大臣は、法第 7 条第 1 項の規定による上陸のための審査に関し、出入国管理及び難民認定法第 7 条第 1 項第 2 号の基準を定める省令の表の留学の項の下欄に掲げる活動の項の下欄の規定により告示をもって外国人に対する日本語教育を行う教育機関を定める場合

には、日本語教育機関の設備及び編制についての審査及び証明を行うことができる法人による証明を参考とすることができる」ことから、日振協の「審査・認定」を受けた日本語学校を対象に「告示」をもって定めた。

図 4.8：法務省の告示をもって定める日本語学校の新規開設の流れ（改訂前）



出所：著者作成

新規の日本語学校が「告示」される過程を示す図 4.8 のとおり、新規の日本語学校が「告示校」となるためには、まず日振協によって審査を受けて認定される必要がある。そのため、日本語学校は日振協が提示する規準を満たすために設置や運営において質的向上が図られ、それが日本語学校の質の維持・向上につながる構造となっている。日振協による「審査・認定」の期限は 3 年と定められており、3 年ごとに日本語学校は「審査・認定」を受け、そこで適切な運営や在学管理が行われていない学校に対しては「認定」が認められずに「告示」が取り消され、運営を続けることが難しくなる。つまり、この制度は日本語学校の運営に直結しており、日本語学校は「告示」の前提となる日振協の「認定」を得て維持するために、受入れる留学生の質の向上や徹底的な在学管理、進路先の確保など質の維持・向上に力を入れるようになった。この制度の体制は 2010 年までに続いた。しかし、2010 年 5 月の行政刷新会議での「事業仕分け」によって、日振協が廃止の対象となり、今まで日振協が担っていた「審査・認定」が臨時的に法務省に移動し、2011 年 1 月から法務省が「日本語教育機関に関する運営に関する基準」と「日本語教育機関審査内規」に基づいて「審査・認定」を行い「告示」する体制に変わった。その結果、出入国管理及び難民認定法実行規則第 63 条の規定が廃止され、「出入国管理及び難民認定法第 7 条第 1 項第 2 号の基準の 6」が改訂され、その内容は次のとおりである。

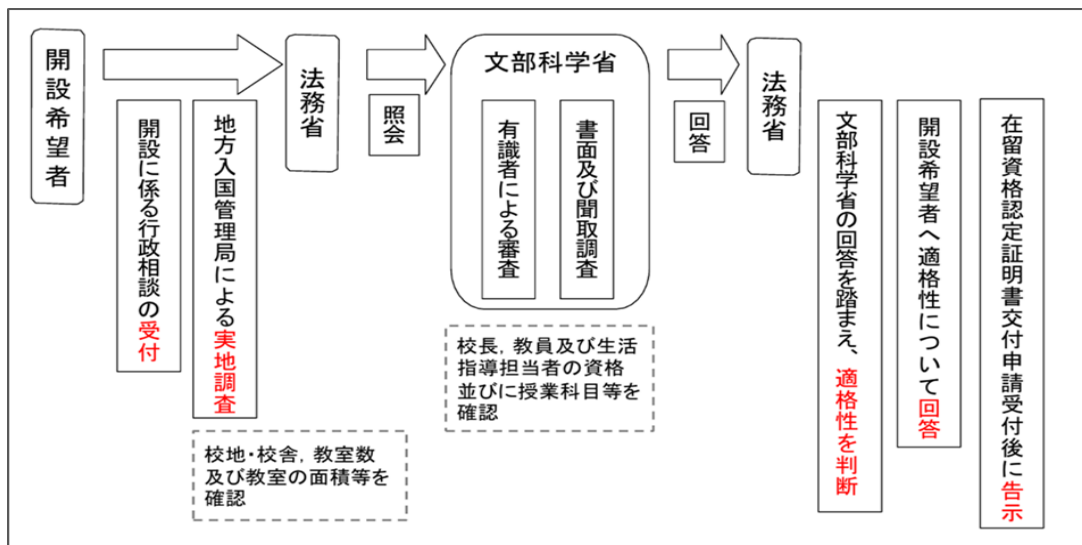
改訂前：「申請人が専修学校、各種学校又は設備及び編制に関して各種学校に準ずる教育機関において専ら日本語の教育を受けようとする場合は、当該教育機関が法務大臣が告示をもって定める日本語教育機関であること。」

改訂後：「申請人が専修学校、各種学校又は設備及び編制に関して各種学校に準ずる教育機関に

において専ら日本語の教育を受けようとする場合は、当該教育機関が法務大臣が文部科学省の意見を聴いて告示をもって定める日本語教育機関であること。」

改訂案が示すように、日本語学校の留学生受入れにおいて法務省と文部科学省の連携が最も重要と見なされている。日本語学校の運営における施設などハード面に関する審査は法務省が担い、教育内容や指導内容などのソフト面を文部科学省が担う体制と変わっている。

図 4.9： 法務省の告示をもって定める日本語学校の新規開設の流れ（改訂後）

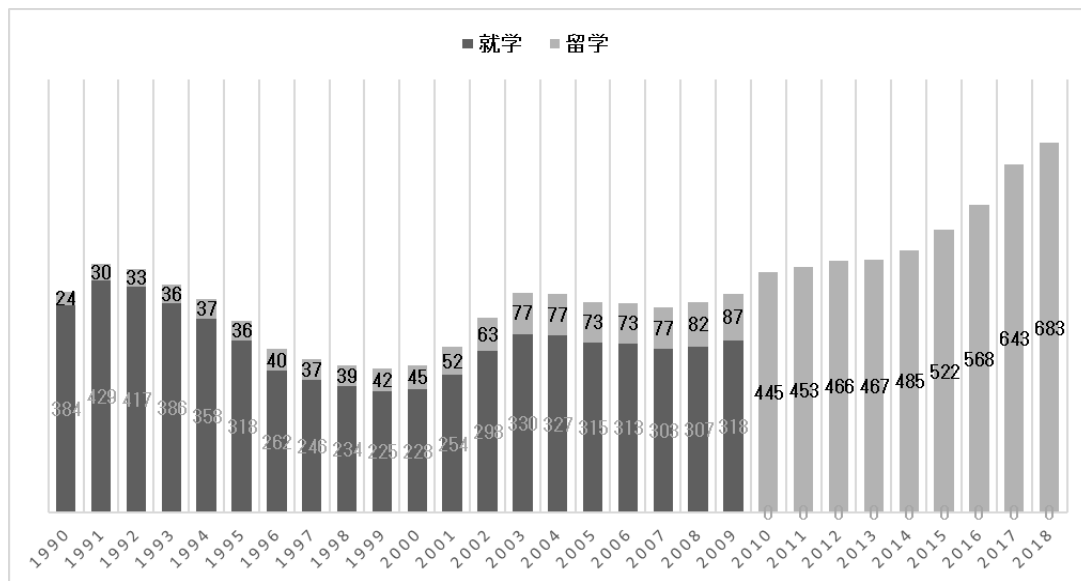


出所：法務省ホームページより著者作成

「http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00044.html」

図 4.9 は改訂された後に新規の日本語学校が海外から学生を受入れるための体制を整える流れを示している。従来の日振協が担っていた「審査・認定」において、地方の入国管理局が校地や校舎、教室等のハード面の審査を行い、文部科学省が教員の資格や教育内容のソフト面の確認を行い、法務大臣は文部科学省の確認回答を踏まえて適格性の判断を行い、その結果を開設希望者に回答し、「告示」する体制となっている。この体制は、文部科学省の意見が含められているものの、「審査・認定」の権限が法務省にあることから、日本語学校に対する法務省の入国管理政策は最も強い影響を及ぼしていると考えられる。さらに、従来の日振協の「認定」期間は3年と定まっており、3年ごとに日本語学校の教育体制や学生管理などの審査を再度行うことによって「認定」期間が更新され、その質が維持され・向上していた。それに対して、法務省による「認定」はその期間が定まっておらず、日本語学校の現地調査による「認定」期間の更新体制が不在であることから、再び日本語学校の質の低下が懸念される。

図 4.10：日本語教育機関の推移



出所：法務省「留学生の現況と告示基準の改正について（2018 年）」より

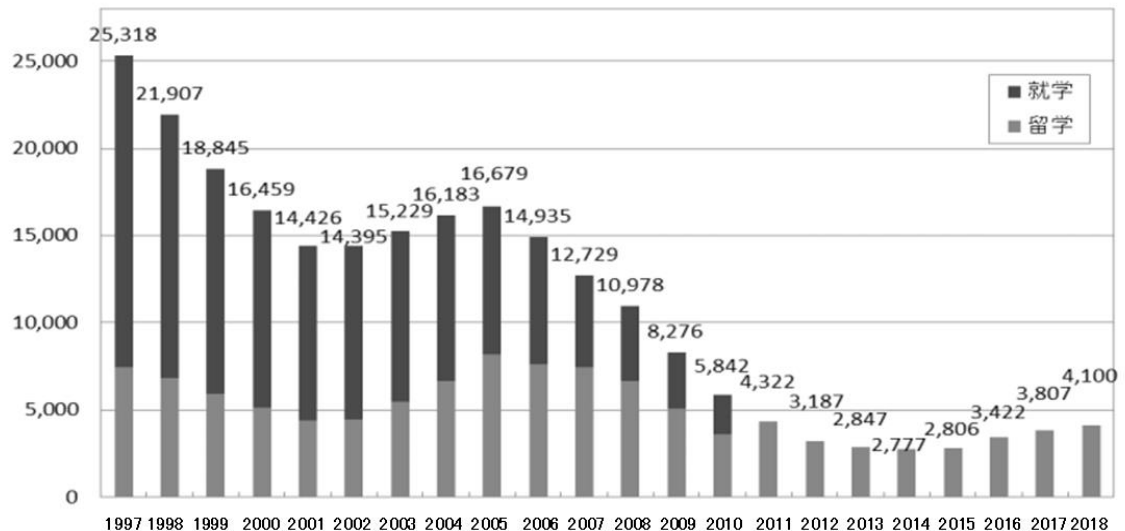
このような体制の変化に伴って、日本語学校の機関数の推移を示す図 4.10 から見て取れるように、2011 年、453 校であった日本語学校は、2018 年に 683 校までに増加しており、7 年間で 200 校以上の日本語学校が新規開設されている。この増加傾向から、従来、日本語学校の質を保つ目的として実行された「告示」制度が、2010 年以降の体制の変化によって、以前より「告示」されやすくなり、もはや「告示」制度が日本語学校の質を維持・向上する目的から外れつつある現状が推測できる。

（2）適切校と非適切校

1996 年から伸び続ける私費留学生の入国審査を円滑にするため、日本語学校に在学する留学生の在学管理の状況に応じた審査方針に加え、受入れた留学生の質を維持・向上するための施策として、法務省では従来の受入れ体制の見直しを通して「今後の留学生及び就学生の入国在留審査方針について」（2000 年 1 月 24 日）を発表した。主な方針として、一括した審査体制ではなく、教育機関、留学生及び就学生の実態に応じて、審査の簡素化及び厳格化を実施することが示されている。迅速・円滑な入国・在留審査を実施しながらも質を維持・向上するために、適切な入学選抜や在学管理によって不法残留者や不法就労者を発生させない教育機関に対しては、提出書類の簡素化を図る。他方、不適切な入学選抜や在学管理によって不法残留者や不法就労者を多数発生させる教育機関に対しては審査の厳格化を維持する姿勢である。この施策の焦点はあくまで不法残留者を減らすことにあるため、日本語学校における教育体制や内容の質の維持・向上よりも日本語学校に在学する留学生が在学中、卒業後に適切な勉学生活を送って進路先に進んでいる実態に注目している。そのため、日本語学校に対しては、過去 1 年間の不法残留率が 5%以内である日本語学校等を「適切校」とし、不法残留率が 5%を超えて在学管理が適切でない認められる日本語学校等を「非適切校」として区別し、審査書類や在留期間などに差をつける方針を取った。

「適切校」に関しては、審査に関する提出書類の削減と在留期間を1年とするインセンティブを与え、「不適切校」に関しては、慎重な書類審査のため追加書類の提出や在留期間を6カ月にして頻繁な在留状況の確認を行うなどペナルティーを与える方針を行っている。

図 4.11 : 「就学」・「留学」に係る不法残留者の推移



出所：法務省「留学生の現況と告示基準の改正について（2018年）」より

この施策によって、「就学」・「留学」に係る不法残留者の推移を示す図 4.11 のとおり、かつて不法残留者数について「留学」資格（高等教育機関の在学者）を大きく上回っていた「就学」資格（日本語学校の在学者）は年々減少傾向を見せ、在留資格「留学」との差を縮め、2006年（平生18年）以降には、在留資格「留学」の不法残留者数を下回る数値となり、日本語学校に在学する学生の質の向上につながった。「適切校」になった日本語学校は、入国審査においてインセンティブを得、海外で募集した学生を円滑に受入れられるため、日本語学校では積極的な姿勢を取って入国管理局の指導に基づいて留学生の氏名、出身国、成績、出席数、指導内容等の情報を記録した台帳で徹底的な在学者管理がなされている。この「適切校」と「非適切校」の制度は、海外で募集した学生を円滑に受入れる働きだけではなく、日本語学校が海外で学生の募集活動を行う際に、「適切校」はエージェント⁴²や学生から信頼を得て募集活動を容易にする。一方、「非適切校」となった場合には信頼性が低くなり、募集活動が困難となり、それは日本語学校の運営に直接に影響を与える。受入れた留学生の学費で経営を維持する日本語学校では、海外での募集活動と募集した学生を受入れるための入国審査に大きく影響する「適切校」、「非適切校」の制度において、「適切校」の認定を維持するために募集する学生の質と受入れた学生の質の維持・向上のための工夫を行った。例えば、学生を提供するエージェントとの信頼関係を構築することによって、優秀な学生を選定してもらう等、募集活動における工夫や在学期間中に日本語学校から退学等で除

⁴² 海外各国の現地において、日本語学校の広告や学生の募集活動を代行する業者である。

籍された留学生の問題を防ぐために、問題を起こした留学生が帰国する際に同伴して、再入国許可を得られないようにして再入国を防いでいる場合もある。それは、再入国した留学生が再び問題を起こせば、留学生の在学記録から以前に所属した日本語学校にペナルティーが課される構造となっているためである。さらに、卒業後の進路を明確にするために、早い時期から進路相談を実施する日本語学校も少なくない。このような教育機関や在学管理状況に応じた審査方針の姿勢は、円滑に留学生を受入れながらも受入れる留学生の質の向上にも大きく影響していることから、法務省は 2016 年 7 月に改めて「日本語教育機関の告示基準解釈指針」を公示し、在学管理状況に応じた入国審査のインセンティブとペナルティーについて明確に示した。

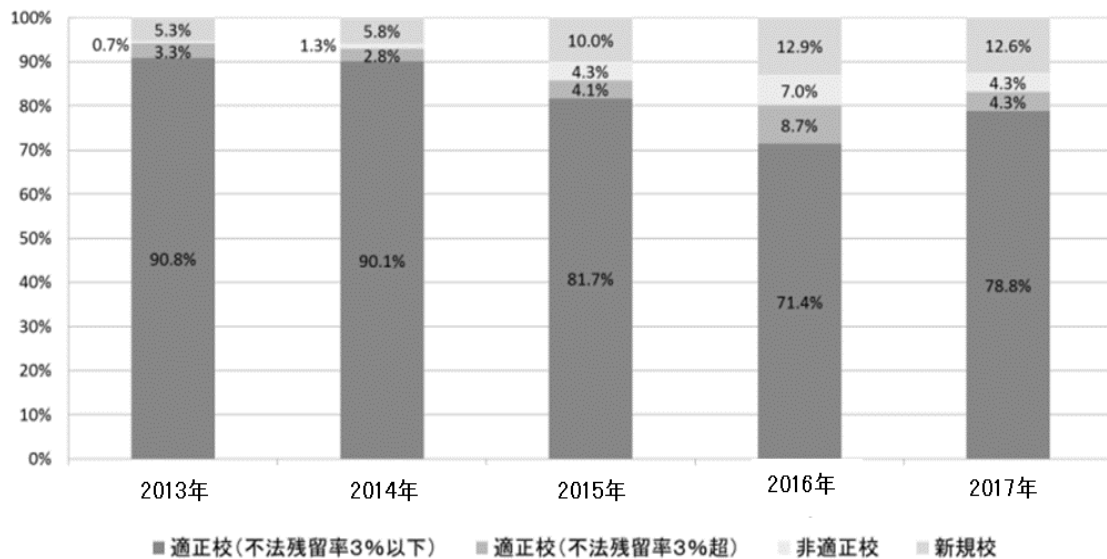
表 4.11：日本語学校における在学管理に応じた審査要件

区分	不法残留者	内容
適切校	3%以下	・在留の認定および更新の際の提出書類のうち、預金通帳の写し、家族の収入や日本語学習歴の申請書類等が免除される。
	3%以上	・在留の認定および更新の際の提出書類のうち、通常免除される提出書類の提出が必要となる。
非適切校	5%以上	・学校ごとにその学校に通う留学生に一律、1年3か月・更新時2年の在留期間が付与されるところ、不法残留者の割合が5%以上である場合、その学校に通学する留学生に付与する在留期間が今後6か月に短縮される。 ・定員増員をする場合、「増員前1年以内に、在籍者数に占める不法残留者数の割合が低いなど、在籍管理に特段の問題がないものとして、適正校である旨の通知を受けていること」(新基準1条1項8号二)の要件に基づいて、定員増員はできない。
	50%基準	・1年間に入学した者の半数以上が在留期間を経過して本邦に在留するに至ったとき(新基準2条1項4号)には告示抹消の対象となる。 ・その算定においては、当該日本語学校に在籍している留学生が対象であり、既に当該日本語学校に在籍していない留学生は対象とされない。

出所：法務省「日本語教育機関の告示基準解釈指針」より著者作成

日本語学校における在学管理状況に応じた審査要件の詳細を示す表 4.11 のとおり、不法残留者 5%以下の「適正校」において、さらに 3%基準が存在し、同じ「適切校」であっても不法残留者の発生率 3%以下と 3%以上の学校に対する審査基準は大きく異なる。1 年間にいて不法残留者を 3%以下とした日本語学校に関しては、提出書類の大幅な簡素化と審査期間の短縮化というインセンティブを与えて円滑な受入れを図っている。一方、不法残留者が 3%以上となった場合には「適切校」ではあるが、審査に係るインセンティブは与えられない。また、「非適切校」に関しては、5%基準と 50%基準があり、年間を通して不法残留者が 5%以上発生した場合には「非適切校」となり、審査基準の厳格化だけではなく、定員の増員が制限させるというペナルティーが与えられ、受入れ学生数を制限する方針を取っている。さらに不法残留者の発生率が 50%を超えた場合には「告示」を取り消し、「留学」の資格を付与できないようにすることによって、日本語学校として運営ができないような仕組みを設けている。日本語学校の在学管理状況の推移を表している図 4.12 のとおり、2013 年には不法残留者の発生率 3%以下の日本語学校は全体の 90.8%、3%以上 3.3%、「適切校」は日本語学校全体の 94.1%と、在学管理において日本語学校は高い質を有していることが示される。

図 4.12：日本語学校における在学管理状況の推移



出所：法務省「日本語教育機関の告示基準解釈指針」より著者作成

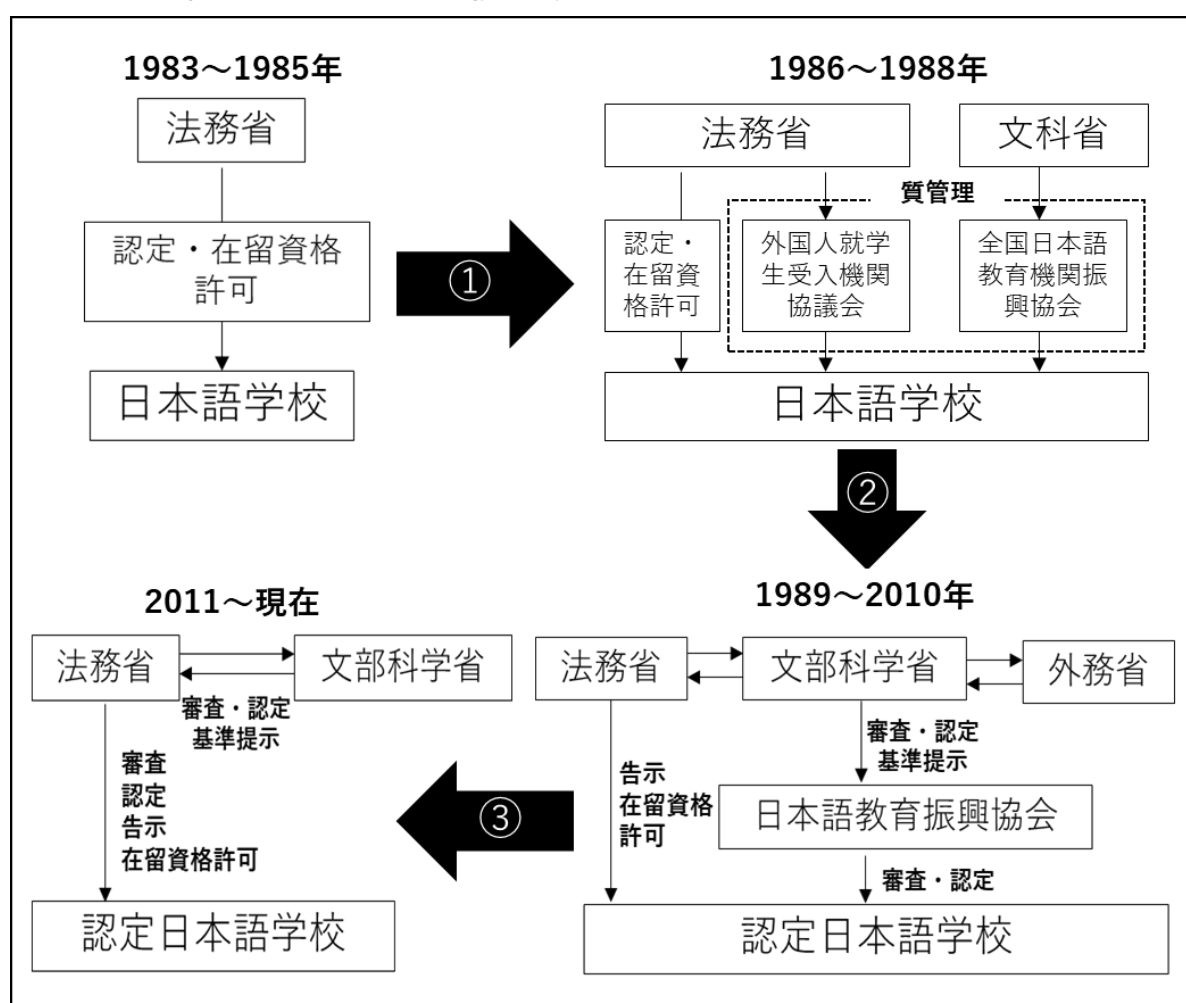
一方、2013 年以降、ベトナムやネパールから日本語学校に入学する学生が増加することによって新規日本語学校の数が伸びており、5.3%であった「新規校」は 2015 年には 10%を超え、年々増加傾向を見せている。それに伴って 2015 年の 3%以下の「適切校」は 85.8%となり、前年比約 7%の減少を見せ、2016 年には「適切校」が 80.1%まで下がり、「非適切校」は 7%まで膨らんだ。不法残留者の発生率 3%以上の「適切校」と「非適切校」が 2017 年まで微増傾向であったものの、2017 年には減少傾向に転じている。これらのことから、日本語学校における「適切校」・「非適切校」の制度は、日本語学校の運営に直結しているがために海外で募集する学生の質の管理と受入れた学生の質の管理がなされ、全体の日本語学校の質の向上に効果的に作用していたことが示された。他方では、徹底的な在学者の管理に焦点があてられ、日本語学校における教育内容や教育環境に関する質の維持・向上に関する施策が軽視されていると考えられる。以上の日本語学校に係る入国管理政策の検討から、外国人学生に運営を依存する日本語学校の特性によって、他の教育機関と比較して法務省の入国管理政策に強く影響されやすいことが示された。それは、単に留学生の量的変化だけではなく、留学生や教育機関の質の維持・向上にも戦略的に働いていることを示唆している。

4.2.3 日本語学校をめぐる行政構造とその変容

日本語学校は外国人を対象に日本語教育を施す機関であるため、特殊な構造を有している。そのため、日本語学校をめぐる指導・監督を行う行政構造に関する検討が必要である。第 3 章で触れたように日本語学校は民間教育機関であり、日本の教育制度上に明確な位置付けはない。また、戦後日本語学校が誕生した当時には公的な認可を得る必要がなかったため、誰でも自由に設立できる状況であった。その結果、日本語学校をめぐる問題が続々と発生し、日本語学校の質の向上とそれを維持するための指導・監督機関の存在が必要不可欠な状況となった。しかし、日本は学

学校教育法において「一条校」に区別される教育施設に関しては文部科学省が管轄しており、その他の教育施設に関しては地方自治体によって管轄されている現状において、外国人を対象とする日本語学校は学校教育制度での一律した位置付けが存在しないため、文部科学省や都道府県による直接指導・監督は難しい状況であった。そのため、これらの管轄機関に代わる公的機関が求められていた。日本語学校が進学予備教育機関として役割を拡大していく過程に影響を及ぼす要因に関して、詳しくは第5章で論じるが、それらは行政構造における相互関係によって影響を及ぼしていると考えられる。ここでは、日本語学校を取り巻く行政関係機関の構造を明らかにした上で、その変容について検討を行う。日本語学校に係る行政構造の変容を示す図4.13のとおり、日本語学校は3回にわたってその行政構造の変化を見せている。

図 4.13：日本語学校を取り巻く行政構造の変容



出所：日振協『日本語教育振興協会 20 年の歩み』より著者作成

(1) 日本語学校の要請による任意団体の形成：1986 年～1988 年

戦後から 80 年代以前の日本語学校は、在日する米軍関係者や宣教師、在日外国人子女など、既にそれぞれの在留資格を持って日本に滞在している外国人を主な対象にして日本語教育を行って

いた。一方、1983 年以後からは、日本語学校が海外において学生の募集を行い、来日する際に在留資格の許可が必要となる外国人を対象にしていたため、在留資格を許可する法務省の入国管理局と深い関りを見せる。1983 年には、法務省の入国管理局が日本語学校に入学する外国人学生に在留資格である「4 - 1 - 16 - 3」⁴³（「就学ビザ」）を許可するために、各種学校の設置基準に基づいて日本語学校の認定を行い、認定された学校に限って「4 - 1 - 16 - 3」の在留資格を許可していた。しかし、法務省の入国管理局により認定を受けた日本語学校に関して設立以後の指導・監督機関が不在したことによって、日本語学校をめぐる問題が社会的に取り上げられるようになった。そこで、日本語学校を管轄・管理する機関の必要性が高まり、1986 年 12 月には法務省入国管理局と日本語学校がそれらの問題を改善するために「外国人就学生受入機関協議会」（以下、外就協）を立ち上げ、1987 年 3 月には文部省の指導の下で「全国日本語教育機関振興協会」（以下、全日語協）が発足された。これらは日本語学校の積極的な要請によって設立された団体であり、「外就協」の大多数は株式会社の運営主体による日本語学校で構成されており、「全日語協」は学校・準学校法人の運営主体による日本語学校で構成されていた。これらの団体は、日本語学校を管轄する行政機関が成立されるための前身となる。「外就協」は来日する学生のビザ審査や在学管理に関する問題改善に注力することによって留学生の質の改善を図った一方、「全日語協」は日本語教育機関としての認可・無認可の問題を取り上げてその設置・運営基準に関して検討を行い、教育機関の質の改善を図った。これらの両団体の働きは日本語学校をめぐる社会的問題を改善することはできず、1988 年には日本語学校の問題が日本の政治問題、外交問題として浮かび上がる「上海事件」が発生する。「上海事件」は、入国審査のために提出された申請書類の相次ぐ偽造事件の改善策として法務省が審査基準を厳格化することによって、資格の許可を得られなかった就学ビザ申請者が日本語学校に入学金と授業料の返還を求めて上海の日本総領事館に押しかけた。この「上海事件」によって日本語学校に直接介入していなかった文部省、法務省に加えて外務省の 3 省が協力して事件の改善策を始め、今後の日本語学校の質の改善・向上に関して検討を行い、それらの施策に伴って、日本語学校全体を管轄する行政機関が成立する変容期を迎えることとなる。

（2）日本語学校業界の形成と「日本語教育振興協会」の発足：1989 年～2010 年

2 回目の行政構造の変容期では、1989 年に法務省・文科省・外務省の 3 省が委託する形として外就協と全日語協を統合して任意団体である「日振協」が発足し、初めて日本語学校全体の審査・認定を行う公的機関による行政構造が成立した。1990 年には文部科学省、法務省、外務省 3 省が所管する財団法人となり、公的機関の「日振協」による所管期が始まる。1989 年から 2010 年までの日本語学校を巡る行政構造の流れを示す図 4.14 のとおり、文部科学省の主体で作成された審査・認定基準をもって「日振協」が日本語学校の審査・認定を行った後、法務省の告示によってはじめて海外から学生を受入れられる構造を持って日本語学校の質、及び留学生の質の改善を図った。「日振協」を所管する一つの省である法務省が最終的に告示という権限を持って日本語学校

⁴³ 旧入管法においては、日本の大学で教育を受ける者に「4-1-6」の在留資格が与えられ、一般的に「留学ビザ」と称された。それに対して日本語学校に入るため来日する者には「特に法務大臣が認める者」に付与されていた「4-1-16-3」の在留資格が与えられた。

の運営に係わっていたことによって、日本語学校は教育機関であるにも関わらず、法務省の施策に強く左右されるという特殊な構造となっている。こうした特徴を有する行政構造の変化を受け、先行研究においても法務省入国管理局政策の変化が、日本語学校の施設数や在学者数に大きく影響していることが明らかになり、その状況に関して報告されている（滝田 1988、白石 2006、茂住 2010）。

(3)「日本語教育振興協会」の廃止と法務省による臨時管轄：2010 年以降

3 回目の行政構造の変容においては、質の改善を図るための従来の変容とは異なり、国全体の予算を見直すために政策、制度、組織等の在り方やその課題を摘出するための「事業仕分け」（2010 年 5 月）によって、再び行政構造の再転換期を迎える。2011 年以後の行政構造図（図 4.14 参照）が示すとおり、「日振協」による日本語学校の審査・認定の枠組みが廃止された。それによって「日振協」が担っていた審査・認定の権限が臨時的に法務省入国管理局に移管することとなり、文部科学省が規定する審査・認定の基準をもって法務省が審査・認定、告示を行うという構造となっている。この行政構造は、審査・認定、告示、在留資格許可という強力な権限が法務省の入国管理局に集中しており、以前より日本語学校への影響力が強くなっている実態を反映していると想定される。この構造は日振協に代わる公的機関が出来上がるまでの臨時的な構造であるが、その変化に伴って、2010 年に「日振協」によって認定された 449 校から、2017 年 10 月時点での法務省告示により認定された 643 校へと、7 年間で約 200 校の機関が新設され、量的な成長が見られる。一方、「日振協」の廃止によって、今まで「日振協」の加盟校となって 3 年に 1 回の定期審査を受けていた日本語学校が加盟校から退会する実態が続出した。これらの「日振協」の退会校や新規校においては認可後の管理・管轄する機関が不在となる事態となり、その教育の質の維持・向上に関しては課題が残されている。

ここまで検討した日本語学校をめぐる行政構造の特性を整理してみると、①ボトムアップによる行政組織化の成立、②複数省庁の委託による間接的な指導・監督の体制、③教育機関でありながらも法務省の強い影響力の下に置かれている、3 点の特質が挙げられる。まず①については、日本語学校の運営者自らが、日本語学校の諸問題の改善を図るための体制を各省庁に働きかけることによって「外就協」と「全日語協」の両団体が設立されていた実態から、日本語学校の質の維持・向上を図るための改革は国の積極的な施策によるものではなく、日本語学校の存続をはかるために業界関係者や運営者の主導によるものであったことが言える。それは概述した教育法（学校教育法第 124 条）に起因しており、国民教育を主体とする日本の教育制度において、もっぱら外国人のみを対象にする日本語学校に対応できる機関の不在によるものである。それによって②のような縦割り行政構造を有する各省庁が関わって第三機関に委託する形で日本語学校を指導・監督する機関が成立された。これは、学校教育法第 124 条を遵守しながらも、日本語学校の諸問題に起因する社会問題及び政治・外交問題を改善し、質の向上を図ることを目的として、国民教育を主体とする日本の教育制度構造の変化を最小限に抑えるために、その枠外に外国人である留学生を対象にする教育を受容する形であり、江淵（1997）が指摘する「出島の対応」によって従来の教育行政構造とは異なる特質を有していることが示された。③に関しては、既に先行研究に

において明らかにされており、白石（2006）は、入国管理局が日本語学校に入学を希望する者に入国・在留に係る規制の緩和政策を取るか厳格政策を取るかによって入学者・在学者の数が左右され、留学生の増減による日本語学校の運営が入局管理局の政策に振り回される側面が強いという知見を出した。入局管理局の政策の変化は留学生の「質」を保つことに焦点が置かれており、その「質」とは入局管理局が許可した「留学（勉学活動）」の在留資格の範囲から外されていないかによって判断される。日本語学校は、その「質」の良さによって「適切校」と「非適切校」に区別される。「適切校」・「非適切校」制度は、海外での学生募集活動、特に日本語学校の入学志願者数や在留資格許可率に大きく影響し、結局日本語学校の経営課題につながる。また、図 4.14 で示したように、1989 年以後、日本語学校における勉学活動の基準を策定するのは 1988 年 7 月文部省の「日本語教育施設の標準的基準に関する調査研究協力者会議」で策定された「日本語教育施設の運営に関する基準」であり、入国管理政策はこのような文部科学省の教育政策と連動しており、日本語学校はこれらの複数の行政機関から影響されているという行政構造の特性が示された。

4.2.4 日本語学校をめぐる社会的認知の変容

戦後の数十校の日本語学校の施設において日本語教育が実施されており、日本の社会において日本語学校に対する認識は薄いものであった。1988 年の「上海事件」をきっかけに日本語学校は日本の社会で初めて認識されることとなったが、それは「出稼ぎ集団」、「不法労働者集団」と言った日本語学校を社会から孤立させ、排除させるような認識の傾向が強いものであった。当初、社会からの排除の対象として認知されていた日本語学校に対する認識はどのように変化しているだろうか。ここでは、社会全体の認識の変化を検討する資料として 1985 年から 2015 年までの「朝日新聞」の記事のトピックの整理を行い、そのトッピングから日本語学校に対する社会の認識がどのように変化してきたかについて検討を行う。その作業に加え、各行政機関の施策において日本語学校に対する認知の検討から、日本語学校をめぐる社会的認知がどのように変容してきたかに関して考察を行う。

4.2.4.1 新聞記事のトピックから見る日本語学校に対する認識の変化

日本語学校に関連する「朝日新聞」の記事のトピックの傾向を示す表 4.12 のとおり、「上海事件」が発生した 1988 年 32 件、1898 年 36 件と日本語学校に関連する記事が最も多く載せられており、その内容は偽装書類が最も多く、次いでビザの問題、日本語学校の不正、就学生の問題などが取り上げられている。これらの問題は 1993 年まで続いており、日本語学校に対する社会的認知に関しては、「外国人」は問題を引き起こす集団として見なされ、「日本語学校」はそのような「外国人」を偽装書類や不正な方法を用いて受入れる場としての認知が強まっていた。

表 4.12：日本語学校に関する主な新聞記事のトピック

年度	記載 件数	主な記事トピック
1985年	1	出稼ぎ(1)
1986年	6	偽装入学(4)、受け皿(1)、出稼ぎ(1)
1987年	2	基準不在(1)
1988年	32	偽証書類・就学・成績(6)、中国人就学生問題(3)、上海ビザ問題(3)、日本語学校の不正(3)、運営基準作成(3)、出稼ぎ(2)、低い質(2)、日本語学校の乱立(2)、身元保証人問題(2)、不正な留学斡旋(2)、入管捜査(1)、地域交流(1)、日本語学校運営調査(1)、
1989年	36	偽装書類(13)、日本語学校の不正(7)、身元保証人問題(8)、中国人就学生問題(5)、不適格処分(4)、上海ビザ問題(3)、入管幹部の不正(3)、日本語学校協会設立(2)、入国審査の厳格化(1)、異文化接触の場(1)、日本語学校のビザ乱発(1)、危ない日本語学校(1)、中国人就学生減少(1)
1990年	21	上海ビザ問題(4)、ビザ不正(3)、日本語学校閉校(2)、出稼ぎ(2)、不法就労(2)、入管汚職(1)、入国審査厳格化(1)、中国人就学生問題(1)、偽装書類(1)、日本語学校運営改善(1)、生徒減(1)、進学説明会(1)、進学熱意(1)、地方開校(1)
1991年	18	上海ビザ問題(3)、日本語学校の地方分散(3)、中国人就学生減少(2)、大学進学説明会(2)、誇大広告(1)、日本語学習熱(1)、偽装書類(1)、就学生支援(1)、優秀な就学生(1)、公正証書の真偽判定難航(1)
1992年	22	不法就労(11)、日本語学校経営難(3)、中国人就学生行方不明(2)、日本語学校の地方分散(1)、日本語学校不正(1)、身元保証の人条件緩和(1)、偽装書類(1)、就学生生活改善(1)
1993年	17	日本語学校経営難(3)、入国審査厳格化(2)、告示取消し(1)、日本語学校乱立(1)、出稼ぎ(1)、中国人就学生行方不明(1)、不法就労(1)、日本語学校不正(1)、国際化の窓(1)、進学相談会(1)、大学受験料軽減(1)
1994年	8	日本語学校経営難(5)、入国審査厳格化(2)、不法就労(1)
1995年	10	就学生の災害地貢献(4)、日本語学校経営難(2)、日本語学校減少(1)、偽装書類(1)、不法就労改善策(1)、協組設立(1)
1996年	1	身元保証制を廃止(1)
1997年	2	中国人就学生問題(1)、就学生支援協議会(1)
1999年	4	就学生の学割(2)、就学生の地域貢献(1)、地方日本語学校開校(1)
2000年	4	日本語学校経営難(1)、偏差値(1)、有名大学目指し猛勉強(1)、エリート養成校(1)
2001年	6	就学生の地域貢献(1)、受験指導(1)、優秀人材(1)、就学生の減少(1)、日本語学校交流(1)、就学生奨学金(1)
2002年	2	国際交流(1)、地方日本語学校開校(1)
2003年	9	異文化教育(2)、日本語学校経営難(1)、地方日本語学校開校(1)、進学(1)、勤勉な就学生(1)、日本語学校の指導強化(1)、入管審査厳格化(1)
2004年	17	入管審査厳格化(6)、偽装書類(2)、入管の専門学校立ち入り調査(2)、中国人就学生が激減(1)、日本語学校廃校(1)、就学生の地域貢献(1)、受験生支援(1)、地方日本語学校開校(1)
2005年	5	起業セミナー開催(1)、貢献する就学生(1)、文化交流(1)、日本語学校経営難(1)
2006年	2	不法就労(1)、偽装書類(1)
2007年	2	起業家(1)、受入れ体制改善(1)
2008年	2	申請書類の課題(1)、留学・就学生を一本化(1)
2009年	3	入管政策緩和(1)、留学目的多様化(1)、日本語学校増加(1)
2011年	4	東日本大震災で留学生激減(3)、偽装書類(1)
2012年	2	中国人の「高学力」(1)、優秀な人材(1)
2013年	4	大規模の日本語学校(1)、震災・尖閣対立による中国人留学生減少(1)、ベトナム人学生増加(1)、学生確保東南アジアへ(1)、日本語学校の学校認可(1)
2014年	4	留学生減少(2)、ベトナム人学生急増(2)
2015年	7	私立日本語学校を認可(1)、日本語学校に奨学金(1)、優秀な人材(1)、大専学と日本語学校連携(1)、日本語学校増加(2)

出所：「朝日新聞」各年の記事より調査作成

一方、1993 年の日本語学校に対する記事のトピックにおいてわずかであるが、「国際化の窓」、「進学相談会」、「大学授業料減免」など、日本の社会に貢献できる存在としての認知が芽生えつつあることが示されている。1999 年以降は、社会に問題を引き起こす集団や場所としての日本語学校に関する記事は減り、地域社会への貢献や進学のために真剣に勉強する日本語学校の留学生の姿が取り上げられており、日本語学校は留学生の養成や文化交流の場として取り上げられている。2000 年代に入ってから、高等教育機関に強い進学意識を持つ日本語学校の留学生や日本の社会への貢献といった肯定的な記事が増え、日本語学校はそのような優秀な人材を育成する場として取り上げられている。1990 年の半ばまでには、社会に問題を引き起こす対象として取り上げられていた日本語学校が、1990 年の後半からは社会に貢献する対象として徐々に取り上げるようになっており、2000 年代からは高等教育機関に進学するための教育機関として取り上げられている。さらに、2008 年以降の記事を見てみると、「留学・就学生の一本化」や「自然災害による日本語学校の経営難」、「外交関係による中国人留学生の激減」、「留学目的の多様化」など日本語学校をめぐる制度的・市場環境が大きく変化しており、その変化に対応した「学生確保のための新たな地域の開拓」、「ベトナム人留学生の増加」といった日本語学校の姿が取り上げられている。このような急変する環境においても、2013 年には民間施設である日本語学校を学校としての認可が始まり、2015 年には私立日本語学校の認可、奨学金支給、大学・専修学校と日本語学校の連携などの記事が取り上げられており、進学予備教育機関としての位置付けをより明確化していく日本語学校の姿が示されている。これらの新聞記事のトピックの考察から、日本語学校に関する記事は、1985 年から 1997 年までは社会に問題を引き起こす対象として取り上げられており、1998 年から 2007 年までは高等教育機関に進学を希望する勤勉な日本語学校の学生の姿とそれを支える教育機関として取り上げられ、進学予備教育機関としての認知が拡大されており、2008 年からは、主な進学予備教育機関として位置づけられ、学校としての認可や奨学金支給、高等教育機関との連携などが進められていることがわかる。

4.2.4.2 行政機関の施策から見る日本語学校に対する認識の変化

留学生受入れ政策において主な施策を展開する文部科学省と法務省の施策内容から、留学生受入れにおける日本語学校の認識の変化について見ていきたい。まず、文部科学省の「留学生受入れ 10 万人計画」の推進施策の概要（1983 年）では、国費留学生数の拡充の施策として奨学金の支給（大学院レベル月額約 18 万円）、入学金・授業料の免除が、私費留学生数の増加の施策としては、優秀な留学生などに対する学習奨励費の（大学院レベル月額約 7 万円）支給、授業料の減免という主に奨学金による留学生の誘致を図っている。しかし、その対象機関は大学、大学院であり、日本語学校は私費留学生受入れの主な対象外機関として認識されておらず、推進施策の対象外となっている。一方、1993 年「日本語教育推進政策についてー日本語の国際化にむけてー」（1993 年 7 月 14 日）日本語教育推進施策に関する調査研究協会者会議では、「就学生の多くは、我が国の大学等への進学を目的として日本語教育施設において日本語を学習している。」または、「（財）日本語教育振興協会によって認定された教育施設は、そのほとんどが留学の準備段階の教育施設としての機能を持っている」と示し、私費留学生受入れにおいて予備教育機関として認識

されている。このような認識によって、日本語学校の在学者に対して、「大学等への入学を条件として学習奨励費の支給を予約する制度など、優秀な就学生に対する信念方策を検討する。」、「大学等への進学を希望する就学生に対して、我が国の大学等に関する情報を提供する進学説明会を開催する。」など、高等教育機関に限定されていた留学生支援策が日本語学校へ拡大している実態がうかがえる。さらに、2008年の「30万人計画」の骨子では、日本留学のワンストップサービスの展開を表明し、その一環である入試・入学・入国の受入れ初期段階の改善の施策として留学生試験の改善や渡日前入学許可の推進、大学の海外拠点の展開、入国審査の簡素化、進学を希望する者に対する日本語教育の強化施策が提示されている。2009年の文部科学省による「留学生に対する日本語教育の現状」（2009年4月24日）より、大学または大学院へ進学を希望する者に対して日本語教育を1年から2年間実施する進学予備教育機関として国内の日本語教育機関（日本語学校）がその役割を担っており、また、日本語教育機関の修了者の約7割が大学など高等教育機関に進学している実態が明らかにされている。さらに、（財）日振協による審査・認定や研修活動の支援することによって教育機関の質的向上を図る方針を示している。翌年には、外国人学生に対する総合的・体系的な日本語教育についての具体的な取り組みとして「留学生の日本語教育に関する懇談会取りまとめ」（2010年9月）において高等教育機関に入学する前の日本語教育の担い手である日本語教育機関に関する位置付けやその教育の質を保証するシステムの構築の検討が取り上げられ、2011年5月から2012年3月まで8回に亘って「高等教育機関に進学・在学する外国人学生の日本語教育に関する検討会議」が開催された。その主な内容として、(1) 高等教育機関に進学・在学する外国人学生に対する日本語教育を実施する日本語教育機関の位置づけと教育の質保証の在り方について、(2) 日本語教育機関と高等教育機関との国内外における連携の促進について検討された。これらのことから、日本語学校は私費留学生の受入れの過程において進学のための予備教育を実施する機関としての認識がますます大きくなっていることが示されている。しかし、進学のための予備教育は日本語に限られており、日本語以外の基礎学力を測るための基礎科目に関する予備教育を担っている認識は未だに薄く、その教育内容に関する検討はなされていない。文部科学省は2017年には、各日本語学校の協力を得て文部科学省のホームページにおいて各日本語学校の教育実施状況の公表を行っている（平成29年度日本語教育機関における外国人留学生への教育の実施状況に関する公表）。文部科学省が民間の日本語学校における教育実施状況を把握して公表していることは、日本語学校を私費留学生の受入れの一つの教育機関として捉えていることを示唆している。

次に法務省の留学生受入れに関する政策の動向から、日本語学校に関する認識の変化について見てみると、出入国管理及び難民認定法（1951年10月4日政令第319号）において、表4.13のように教育機関の形態によって在留資格が「留学」と「就学」に区分されている。「留学」及び「就学」ともに在留する目的は「日本の教育機関において教育を受ける活動」であるが、「留学」は、大学及び大学院、専修学校の専門課程に在学する者に対して与えられる在留資格であり、「就学」は、高等学校、専修学校の高等課程及び一般課程、各種学校に在学する者に対して与えられる。概述したように多様な設置形態を有する日本語学校は設置主体の日本教育法上における位置づけによって、在学者の在留資格が異なるため、日本語学校に在学者においても「留学」及び「就

学」の在留資格に区分される。文部科学省の留学生受入れ促進の施策の動向の検討から、10 万人計画においては在留資格「留学」を有する外国人学生に限られて支援策が展開され、在留資格の「就学」を有する外国人学生はその支援策の対象外となっていた。それによって、日本語学校に在学する外国人学生においても「留学」の資格を有する者は支援の対象となっている一方、「就学」の資格を有する者は支援の対象外となっており、日本語学校の間においても在留資格によって在学者への支援策が異なる特質を有する。「就学」の在留目的は勉強活動であるが、2000 年以前までは、その勉強活動としての行政関係者の認識は薄いものであったと言える。一方、2000 年以降には、「就学」資格を有する外国人学生の高等教育機関への進学率が向上したことによって、「就学」は「留学」になる前の準備段階としての認識が強まり、「就学」資格を有する外国人学生への支援策検討されている実態から、「留学」及び「就学」の区分には変化はないもののその資格に対する認識には変化が見られる。

表 4.13 : 「留学」及び「就学」の在留資格

在留資格	本邦において行うことができる活動	期間
留学	本邦の大学若しくはこれに準ずる機関、専修学校の専門課程、外国において12 年の学校教育を修了した者に対して本邦の大学に入学するための教育を行う機関又は高等専門学校において教育を受ける活動	2年又は1年
就学	本邦の高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。）若しくは特別支援学校の高等部、専修学校の高等課程若しくは一般課程又は各種学校若しくは設備及び編成に関してこれに準ずる教育機関において教育を受ける活動	1年又は6カ月

出所：法務省「外国人留学生の在学管理等」

さらに、30 万人計画において、戦略的に留学生を獲得するため法務省の入局管理局は在留資格「留学」及び「就学」が見直され、2010 年 7 月 1 日より、在留資格「留学」・「就学」の一本化が実施された。その背景には、欧米諸国において教育機関の形態による在留資格の区分を行っていない国が多く、「就学」を「留学」へワンストップとした位置付けが強まっており、「就学」に係る不法残留者数の減少傾向がある（2017 年 11 月留学生の適正・円滑な受入れについて、法務省入局管理局）。入国管理局は従来の教育機関の形態による在留資格の区分をなくして「留学」と「就学」を一本化し、「留学」にした。

表 4.14：外国人の受入れ対策に関する行政評価・監視

制度の概要等
<p>(1) 外国人留学生の受入れに関する政策・制度の概要</p> <p>ア 外国人留学生受入れに関する制度の概要等</p> <p>(7) 外国人留学生受入れ制度</p> <p>a 本勧告でいう外国人留学生の定義</p> <p>外国人留学生とは「入管法」においては、本邦の大学、高等専門学校、高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。）若しくは、特別支援学校の高等部、専修学校若しくは各種学校又は設備及び編制に関してこれらに準ずる機関において教育を受ける活動をする者」とされている。本勧告において外国人留学生とは、「留学」の在留資格を取得し、大学、大学院、短期大学、高等専門学校又は専修学校（専門課程）に在籍して学習に専念する者及び我が国の大学に入学するための準備教育課程を設置する教育施設において教育を受ける者を指している。</p> <p>b 在留資格としての「留学」</p> <p>(a) 在留資格「留学」と「就学」の一本化</p> <p>平成22年7月1日以前は、教育機関の形態により、在留資格は「留学」（大学、大学院、高等専門学校、専修学校専門課程等）と「就学」（専修学校高等課程、専修学校一般課程、各種学校等）に区分されており、認められる在留期間も「留学」の場合は、2年3月、2年又は1年3月、1年であり、また「就学」の場合は、1年3月、1年又は6月であり、差異があった。しかし、就学生として日本語教育機関等で学んだ後、「留学」の在留資格を取得し、大学等へ進学する傾向が高まり、「就学」の位置付けについて「留学」のためのワンステップとする傾向が強まったことを背景として、外国人留学生の安定的な在留及び負担軽減のため、入管法等改正法により、在留資格「留学」への一本化が行われた。</p>

出所：総務省「外国人の受入れ対策に関する行政評価・監視 2013」より

「留学」・「就学」の一本化によって外国人留学生の定義は改正され、表 4.14 で示すように教育機関による在留資格の区別はなくなり、「高等教育機関に在学し学習に専念する者及び我が国の大学に入学するための準備教育課程を設置する教育施設において教育を受ける者」と「留学」の在留資格の目的がより明確になっている。日本語学校に在学する留学生に関しては、大学に入学するための予備教育を受ける者の在学の目的を進学準備として認識している。これらの文部科学省と法務省の施策の動向の検討から、日本語学校に対する行政機関の認識の変化はそれぞれの行政機関の対応と連動していることが示唆される。文部科学省は日本語学校の卒業者の進学率が向上していくことによって私費留学生の進学予備教育機関としての認識が高まり、その認識は法務省入国管理局の施策にも影響し、日本語学校に在学する者の在留資格「就学」を「留学」に一本化する実態が明らかになった。

4.3 日本語学校をめぐる市場環境の動向

前節では、私費留学生をめぐる国の受入れ施策や日本語学校をめぐる行政構造の変化、日本語学校に関する社会的認識の変化等の制度的環境の動向に関して考察を行った。制度的環境の動向に伴って、私費留学生は志望する大学に進学する際に様々な予備教育が必要とされるという実態が明らかになった。本節では、市場環境の視点から、日本語学校の卒業者の主な進学先となる大学市場の動向と関連付けて私費留学生がどのような過程を通して日本の高等教育機関に進学しているかについて触れ、進学過程で必要とされる進学予備教育を担う進学予備教育機関の形態及び

施設数、教育内容及び進学指導の現状、また、進学予備教育機関（日本語学校）に在学する私費留学生の出身国による進学傾向と関連付けて、日本の国内における進学予備教育機関の全体像を概観する。これらの検討を踏まえて、日本語学校をめぐる市場環境の動向を考察する。

4.3.1 大学市場の動向

4.3.1.1 大学における私費留学生の入学選考施策

制度環境の考察から、私費留学生の受入れを拡大していくために策定された国の施策は、高度な国際人材を戦略的に獲得するために入学選考方法の簡素化と多様化が進んでいる実態が明らかになった。それは、世界レベルで加速化する高等教育機関の国際化の路線に合わせる姿勢であり、一方では、国内で急速的に少子化が進み、地方の私立大学や小規模の私立大学における定員割れを補う手段としての姿勢でもある。私立大学は私費留学生を受入れることによって、大学の国際化や学生数の確保、国からの補助金などといった、経営においてメリットが大きいと、知識の国際貢献という従来の傾向から、留学生を資源として活用する傾向が現れており、市場原理が働いている（茂住 2013）。それでは、日本語学校を卒業した私費留学生の主な進学先となる受入れ態勢はどのようなものであろうか。日本留学ガイドブック「Student Guide to Japan」（2018）では、留学生が日本の高等教育機関に進学するために必要とされる出願書類と入学試験の内容が示されている。入学試験の内容としては、①書類審査、②学力検査、③面接、④小論文・作文、⑤その他の能力・適性等に関する検査、⑥日本留学試験（EJU）、⑦日本語能力試験（JLPT）、⑧大学入試センター試験、が挙げられている。学校や学科によって複数の試験を組み合わせる私費留学生の選抜が行われており、私費留学生受入れの入学選考の簡素化が推進されているとは言えない。これまでの先行研究では、日本の高等教育機関での硬直化した定員管理によるあいまいな留学生の募集枠や海外の成績を客観的に評価できるシステムの不在による日本的留学生入学選考の複雑さが指摘されてきた（佐々木 2009、太田 2010）。そこで本章では、私費留学生を対象に大学が実施している入学試験やその形態の現状及び課題を把握するために『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』（アジア学生文化協会）からデータ収集を行う。収集したデータを用いて大学において私費留学生を受入れる際に入学試験としてどのようなものが実施されており、どのような傾向を有しているかについて検討する。掲載されている大学はすべて 482 校であり、国立 73 校、公立 60 校、私立 349 校である。入学試験の内容は学科ごとに異なっているため、ここでは①社会学系（法律、政治、経済、経営、社会、福祉、国際など）、②人文学系（教養、文学、教育、語学、人間、心理など）、③理工農学系（理学、化学、工学、農学、水産、家政など）、④医歯薬学系（医、歯、薬、獣医、看護、保健衛生など）、⑤その他（芸術、体育、情報、環境など）の 5 つの学系の大別によって分析を進める。今回収集したデータは大学の学士課程の入学選考を対象にしており、設置形態や学系に焦点を当てているため、大学の偏差値や地域性は視野に入れていない。

4.3.1.2 大学における私費留学生の募集

482 校から収集した学系ごとのデータは社会学 270 校（31%）、人文学 224 校（25.7%）、理工

農学 176 校 (20.2%)、医歯薬学系 131 校 (15.1%)、その他 67 校 (7.7%) と 868 校であり、大学の設立形態による学系の内訳は表 4.15 のとおりである。

表 4.15 : 大学の設置形態別による学系の内訳

			内 訳					合 計
			社会学	人文学	理工農学	医歯薬学	その他	
設立形態	国立	度数	35	42	57	50	8	192
		国立・公立・私立の %	18.2%	21.9%	29.7%	26.0%	4.2%	100.0%
	公立	度数	29	17	28	20	10	104
		国立・公立・私立の %	27.9%	16.3%	26.9%	19.2%	9.6%	100.0%
	私立	度数	206	165	91	61	49	572
		国立・公立・私立の %	36.0%	28.8%	15.9%	10.7%	8.6%	100.0%
合 計		度数	270	224	176	131	67	868
		国立・公立・私立の %	31.1%	25.8%	20.3%	15.1%	7.7%	100.0%

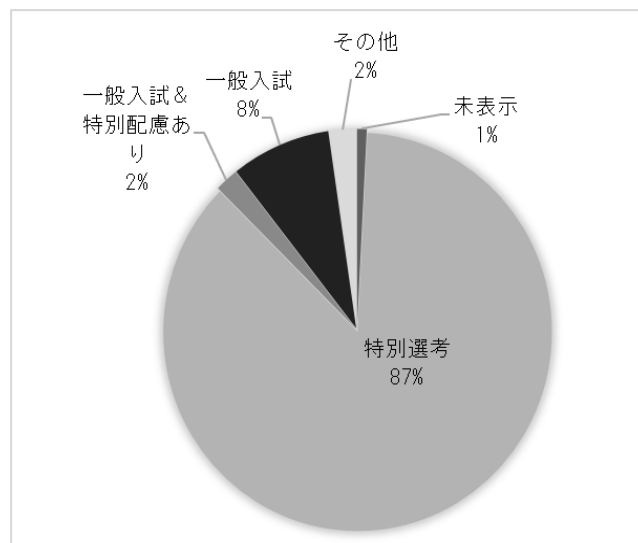
出所：アジア学生文化協会『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より著者作成

まず、大学全体における学系別の私費留学生の募集の全体の傾向を見ると、社会学系 (270 校)、人文学系 (224 校) において最も募集が多く、その次に理工農学系、医歯薬学系の順となっており、学士課程での私費留学生受入れは人文・社会学系において積極的に進んでいる。次に大学の設置形態による私費留学生の募集を行っている学系の内訳をみると、国立大学では理工農学系 57 校 (29.7%)、医歯薬学系 50 校 (26%) の順に募集が最も多く、全体大学の傾向とは異なって理系での私費留学生の受入れが積極的に推進されている。公立大学においては社会学系 29 校 (27.9%) と理工農学系 28 校 (26.9%) となっており、全体の傾向に沿っていながらも理工農学系での受入れも同時に進められている。一方、私立大学においては、社会学系 206 校 (36%)、人文系 165 校 (28.8%) と社会・人文学系での募集が 64.8% と圧倒的な割合を占めており、国公立と比較すると理工農学系、医歯薬学系での私費留学生の受入れに消極的な姿勢であると考えられる。また、公立大学と私立大学を中心に芸術や体育などを専攻とする募集が行われている。これらの傾向から大学の設置形態によって私費留学生を受入れる学系に偏りがあることがわかる。

次に私費留学生を受入れる際に行われる入学試験の実施形態を見ると、各大学においては大きく 4 つの試験区分によって私費留学生の入学選考を行っている。その区分は、①特別選考 (日本人受験者と異なる外国人学生のための特別選考を行う。)、②一般入試・特別配慮有 (日本人受験者と同じ一般入試だが、選考にあっては、外国人留学生のために特別な配慮をしている。)、③一般入試 (日本人受験者と同じ一般入試で、選考においても日本人と同じ基準で評価する。)、④その他である。私費留学生の入学試験の区分に関する大学全体の傾向は図 4.15 のとおり、日本人受験者と異なる特別選考として私費留学生の入学選考を行っている大学が全体の 87% (752 校) となっており、太田 (2010) が指摘するとおり、日本の普遍的な入学選考の傍らに留学生のための

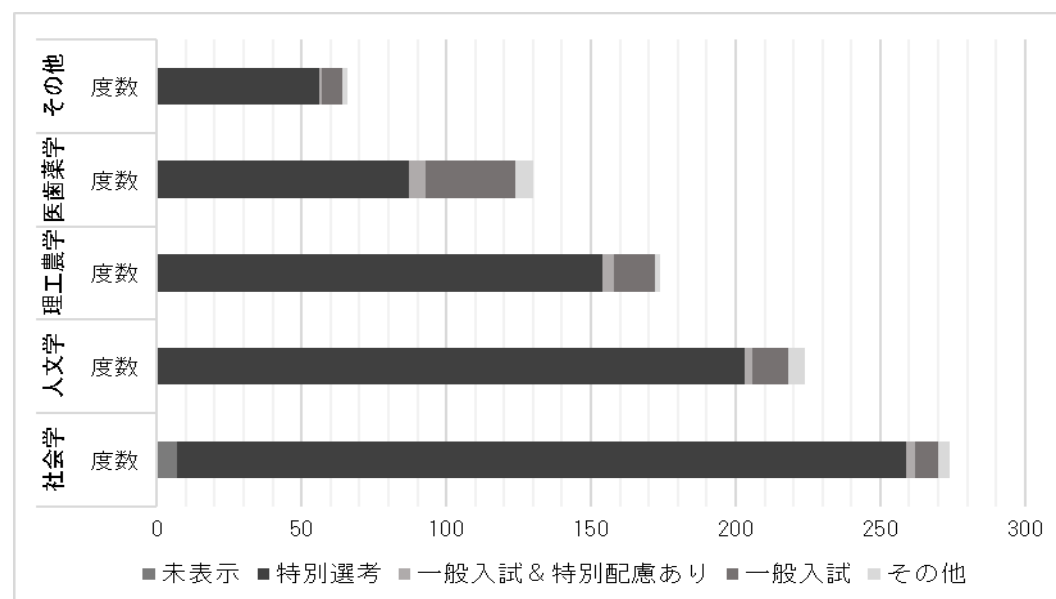
特別な枠を設けるという「出島の対応」の入学選考が普遍化されていることが示される。

図 4.15： 私費留学生の入学試験区分



出所：アジア学生文化協会『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より著者作成

図 4.16： 学系による私費留学生の入学試験区分

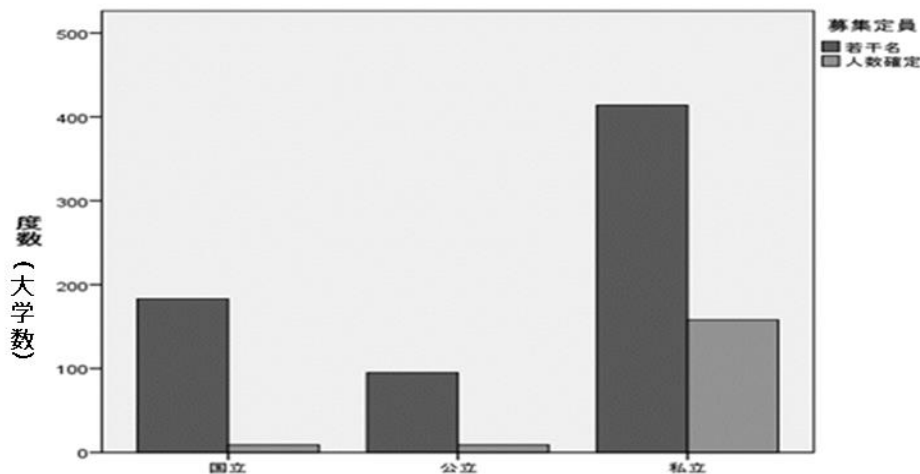


出所：アジア学生文化協会『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より著者作成

また、学系ごとの入学選考の状況を示す図 4.16 のとおり、社会学系や人文系において特別選考が最も多く採用されており、医歯薬学系では日本人学生と同じ試験を受験する一般入試が他の学系に比べて多く用いられている。私費留学のための特別選考においては、大学や専攻によって異なっているが、EJU の日本語及び基礎科目を活用するほか、面接、小論文、日本語・英語・数学・理科の科目の学科試験・口頭試験などが実施されている。他方、一般入試においては、これらの試験に加えて日本人の学生が受験するセンター試験の受験や国語などが求められるケースもあり、

入試選考の形態として 4 つの枠があるものの、それらの形態は日本の大学特有の入学試験制度の伝統を守りぬいた形態を維持しながら私費留学生の入試選考が実施されていると言える。

図 4.17： 大学の設置形態による私費留学生の募集定員の枠



出所：アジア学生文化協会『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より著者作成

私費留学生の受入れは、厳格な定員管理の下で例外的に許可される枠として実施されている大学が多く、そのため「若干名」というあいまいな募集枠を設定する大学が大半である。各大学が私費留学生の募集する際に示す募集定員の現状を示す図 4.17 のとおり、国立・公立大学においては約 9 割の大学が募集定員として「若干名」が主流であり、定員を明確に示していない実態が見えてくる。私立大学においても同様に、「若干名」のほうが募集定員の人数確定の 2 倍以上と主流であるものの、国公立大学に比べて募集定員の人数を確定する大学の割合は顕著に多く、募集定員の枠の中での私費留学生の受入れが私立大学で活発に展開されている。これは、定員割れが進む大学市場において授業料依存の財務構造を有する私立大学は安定的な学生数を確保するためと考えられる。また、太田（2010）が指摘するように、国立大学の学士課程における留学生募集枠の「若干名」傾向と 90 年代後半に私立大学における留学生の定員化の推奨や私費留学生の積極的な受入れの意向として留学生定員を明示するという傾向が窺える。

以上の大学における私費留学生の募集事情の検討から、国立大学、私立大学ともに学士課程で私費留学生受入れは人文・社会学系において活発に展開しているものの、国立大学においては理工農学系・医歯薬学系での受入れが拡大している実態が明らかになった。また、私費留学生の入試選考や募集定員の枠の検討から、国の教育政策及び留学生受入れ政策、少子化による定員割れといった社会現象が入試選考制度に影響している状況がデータの分析より示された。

4.3.1.3 大学の学士課程における私費留学生の入試試験の状況

先述したように、私費留学生が大学の学士課程に入学する際に入学選考として様々な試験が求められる。まず、大学に入学できる資格として、「学士課程では当該国での学校教育における 12

年の課程を修了した者または、学校教育における初等中等教育の課程が 12 年に満たない国において高等学校に相当する課程を修了した者については、文部科学大臣が指定した準備教育を行う課程を修了して 18 歳に達した者」であることが求められる。その資格を満たした者に限って、入学試験を受けることができるのである。入学選考の内容としては、①EJU、②書類審査、③面接、④小論文、⑤日本語、⑥英語、⑦数学、⑧理科、⑨実技検査、⑩学力検査、⑪適性検査、⑫口頭試験が挙げられ、受験する試験の内容は大学や専攻によって異なる。それでは、大学の設置形態や学系によって私費留学生の入学選考はどのように実施されているのだろうか。『私費外国人留学生のための大学入学案内（2018 年度版）』のデータを用いて学士課程における私費留学生の入学試験の状況を明らかにする。

まず、私費留学生の大学入学を円滑にするために 2002 年より実施されている EJU の活用状況を示す表 4.17 のとおり、各大学では EJU 試験の採用状況として、①必要（一科目でも日本留学試験の成績を入試判定の参考にする）、②不要（日本留学試験の成績は全く参考にしない）、③参考（受験は不要だが、受験している場合にはその結果を参考にする）、として記入している。国立大学には全学系 96.4%が EJU を採用しており、次いで公立大学 84.6%、私立 61.8%の順となっており、前節で示した大学の設置形態による EJU 活用率と同様の傾向を見せている。大学全体としては 72.5%が EJU を活用しており、渡日前入学許可を推進するために共通的な試験として実施された EJU は、実態としては、既に来日してから日本の高等教育機関に進学を希望する留学生のためのセンター入試（国立大学を中心とする個別大学への出願のための一次試験）とみなされ（太田 2006）、私費留学生にとって重要な試験として位置づけられていることが窺える。一方、設置形態別の EJU 採用状況を比較してみると、国立大学や公立大学に比べて私立大学での採用率が低いことが分かる。私費留学生を最も活発に受入れている私立大学の EJU 試験の採用率が低いことは、入学選考の手続きを簡略化し、志願者の母国での最終学歴の成績を参考にしているか、もしくは十分な日本語能力や基礎学力を持っていない留学生も各大学の入学選考基準によって受入れることによって定員を確保しようとする姿勢を示していると考えられる。

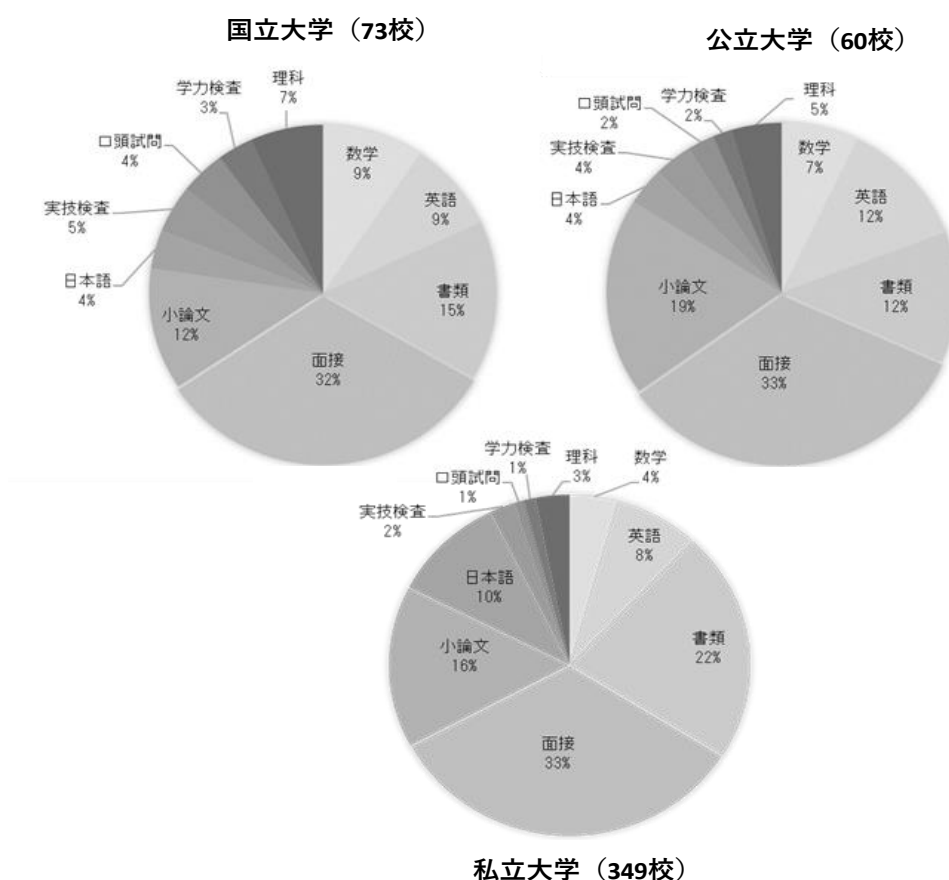
表 4.17： 大学の設置形態別による EJU 採用の内訳

区分		EJU			合計
		必要	不要	参考	
国立	学系数	185	6	1	192
	採用率	96.4%	3.1%	0.5%	100%
公立	学系数	88	15	1	104
	採用率	84.6%	14.4%	1.0%	100%
私立	学系数	338	154	55	547
	採用率	61.8%	28.2%	10.1%	100%
合計	学系数	611	175	57	843
	採用率	72.5%	20.8%	6.8%	100%

出所：アジア学生文化協会『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より著者作成

私費留学生の入学選考の際に実施される試験の内容を大学の設置形態別に表す図 4.18 から、入学選考の試験として国立・公立・私立大学ともに面接が最も多く実施されており、次いで書類審査、小論文、英語の順となっている。入学の可否をスコアで客観的に判断できる試験より、面接や小論文、書類審査など主観的な判断資料が主に活用されている。一方、EJU の点数を採用しているため、日本語の試験は私立大学 10%、国立・公立 4%と各大学の独自試験としてあまり実施されておらず、基礎学力（英語、数学、理科、学力検査、口頭試験）を問う試験の割合としては、国立大学 32%、公立大学 28%、私立大学 17%と、国立大学において独自の基礎学力試験が最も実施されており、私立大学ではあまり実施されていない。基礎学力を測る試験としては英語、数学、理科の順となっており、進学の際に日本語の能力に加えて英語能力が求められており、入試の負担が大きいと考えられる。これらの入学試験の内容から、私費留学生は書類審査を基に面接や小論文、基礎学力に備えた予備教育が必要であり、特に国立・公立大学に進学を希望する私費留学生は、私立大学に比べて基礎学力試験に備えるための予備教育が必要とされることが示唆される。言い換えれば、私立大学は国立大学や公立大学に比べて、入学基準を緩和することによって留学生の量的確保を図っている実態が窺われる。

図 4.18： 大学の設置形態による実施する試験の内訳

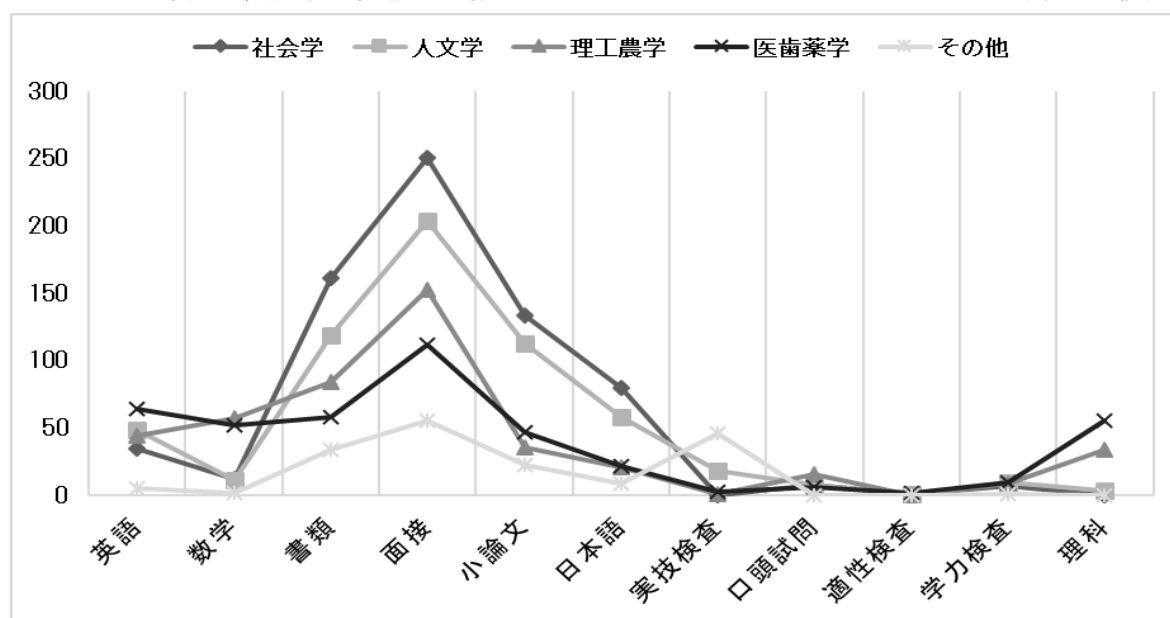


出所：アジア学生文化協会『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より著者作成

さらに実施されている試験内容を学系別から見ると、図 4.19 のとおり、すべての学系において面接、書類、小論文が最も多く実施されている。学系ごとの詳細をみると、まず、社会学系では、大学各自の日本語の試験が他の学系と比較して多く実施されており、他の基礎学力を問う試験は英語を除きほとんど実施されていないことから、社会学系では私費留学生の受入れの際に日本語の能力に重点をおいていると考えられる。次に、人文学系は社会学系と同様に日本語試験が多く実施されているが、約 50 学系において英語試験が実施されており、実技検査を実施する場合もあり、英語専攻や教育専攻などにおいて多様な試験が実施されている。理工農学系においては、日本語より、基礎学力を測る英語や数学、理科などの実施が多く見られる。医歯薬学系では、理工農学系と同様に過基礎学力を問う試験が多く実施されているが、理工農学系に比べて、英語や理科の実施が多い。美術や体育などのその他の学系においては、実技検査が最も多く実施されており、基礎学力を測る試験項目より、美術や体育に関わる実技の能力の測定に重点が置かれていると考えられる。学系ごとに実際される試験の内容を見てみると、その他の学系を除いてすべての学系において英語の試験が多く実施されており、日本留学の際に英語試験に備える予備教育が必要とされると言える。また、基礎学力試験に関しては、主に理工農学系・医歯薬学系において多く実施されており、社会学系・人文学系においては基礎学力がそれほど求められていない実態が見えてくる。言い換えると、日本の大学へ進学する際に専攻分野によって求められる試験の内容が異なっており、試験に備えるために行われる予備教育も同様なものではなく、進学先や専攻分野に対応した多様な進学予備教育の在り方が求められていると言える。

図 4.19：学系別の実施する試験の内訳

(単位：校)



出所：アジア学生文化協会『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より著者作成

以上、本章では、主に『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』より集計したデータを用いて、日本の高等教育機関（主に大学の学士課程）における私費留学生の入学選考の事

情に焦点をおいて、大学の市場環境の状況を明らかにしてきた。なかでも特に注目したのは、大学の設置形態と学系別によって私費留学生の入学選考及び専攻分野の事情が異なっていることである。大学は設置形態によって国が施す制度の枠が異なり、それらは私費留学生の受入れの形態に影響していることが示唆された。また、大学の設置形態によって留学生を受入れる学系の割合にも差が存在していることが明らかになった。学系別に求められる能力に沿った入学試験が実施されており、学系ごとに試験の内容が異なっている実態が見えてきた。さらに、高等教育機関への留学希望者を拡大していくための改善策として打ち出された EJU 試験は、国立を中心に公立や私立に拡大しているものの、各大学における基礎学力を測る試験などは依然として実施されている実態があり、EJU 試験が日本の高等教育機関への進学を容易にするために機能しているとは言えない。これらの知見は、太田（2006；2010）、佐々木（2009）が指摘してきた日本の高等教育機関における留学生の入学選考の複雑さの実態を明らかにするものであり、特に国立・公立大学においては、大学側が要求する能力が備わった留学生だけを受入れようとする傾向が強く、私立大学においては入試選考を緩和することによって、私費留学生を積極的に確保しようとする姿勢を示唆するものでもある。これらの日本の高等教育機関における私費留学生の受入れ姿勢は、私費留学生において進学予備教育を必要とする背景となる。それでは私費留学生はどのようなプロセスを経て日本の高等教育機関へ進学しているのだろうか。次項では留学生市場の検討として、私費留学生の進学過程とそれを支える進学予備教育機関について、主な進学予備教育機関である日本語学校に在学する私費留学生に焦点を当てて、その進学傾向から現れるニーズについて考察する。

4.3.2 私費留学生の動向

4.3.2.1 私費留学生の進学過程

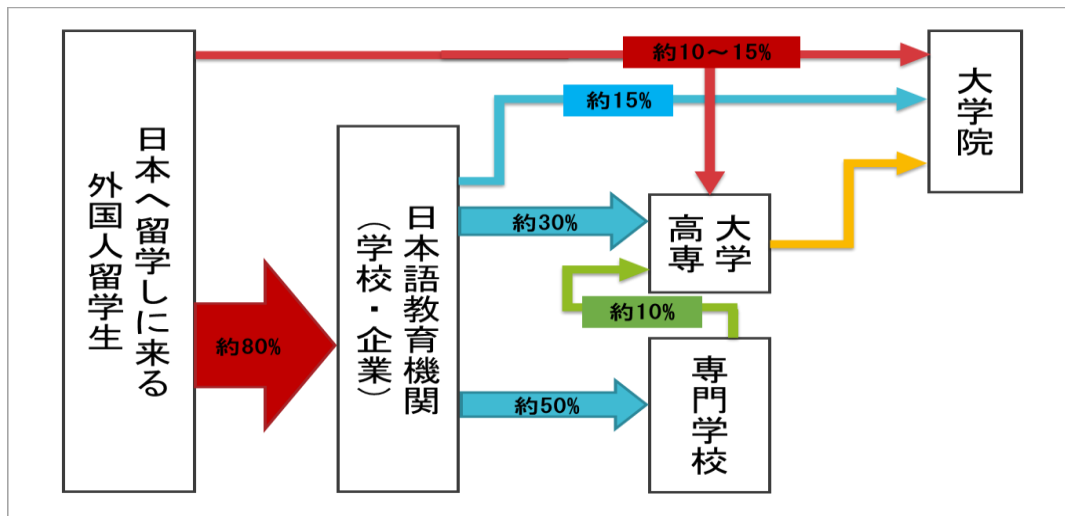
留学生（国費留学生を含む）が最も多く在学する高等教育段階は、大学の学部（77,546 人）であり、次いで専修学校専門課程（58,771 人）、大学院（46,373）人となっている。専攻分野別では、人文科学（124,305 人、46.5%）と最も多く、社会科学（67,664 人、25.3%）工学（30,804 人、11.5%）、芸術（8,432 人、3.2%）の順となっている（2017 年 5 月 1 日現在⁴⁴）。私費留学生が日本の高等教育機関に進学していく全体の状況を示す図 4.20 のとおり、海外から日本の高等教育機関に進学している割合は全体の約 15%程度であり、約 80%の私費留学生は一旦日本語教育機関に進学してから高等教育機関に進学している実態が見られる。日本語教育機関の在学者の約 5 割が専修学校専門課程に進学し、次いで約 30%が大学学部段階、約 15%が大学院へ進学しており、日本語教育機関を経由した高等教育機関への進学は私費留学生が主流となっている実態が見えてくる。その背景として日本の入学選考の複雑さが指摘されているが、それに加え、留学希望者の間では、来日後、日本語教育機関で 1 年から 2 年にかけて進学準備をしてから高等教育機関へ進学

⁴⁴ 平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果、

「https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf」、2018 年 11 月 15 日閲覧

するという共通された認識があると考えられる（茂住 2013）。

図 4.20：私費留学生の進学トラックのイメージ図



出所：「ベネッセコーポレーション/The Asian Students Cultural Association (2016)」より著者作成

このように私費留学生の進学ルートとして、①渡日前の入学許可制度による進学、②来日後に日本語教育機関を経由した進学に大きく分けることができる。まず、渡日前入学許可制度による私費留学生の進学プロセスを図 4.21 から見てみると、日本留学希望者の母国において EJU を受験し、その結果と書類審査のみで大学への入学が決定されるケースと EJU 試験結果に加えて各自の大学が実施する試験の結果によって入学が決まるケースがある。どちらも EJU で高い点数を取るために試験対策が必要となっており、実際に毎年約 3000 人以上が EJU を受験し、約 1000 人以上が渡日前入学許可制度を用いて出願している韓国留学希望者においては、韓国の現地において EJU や大学受験のための民間の予備教育機関が展開されている。一方、私費留学生の主な進学ルートである渡日後の入学については大きく 3 つのパターンがある。(1) 母国で EJU を受験し、その結果を持って来日してから日本で入学試験を受けるケース、(2) 来日して日本語教育機関で在学しながら EJU を受験して入学試験を受けるケース、(3) 来日して EJU を受験しその結果を持って入学試験を受けるケースが挙げられる。どちらのケースにおいても、EJU や大学などの入試試験を受験することは必須となっている。茂住（2013）は、日本語教育機関を卒業した私費留学生が専門学校に進学してから再び大学へ入学や編入しているケースや日本の高校に在学しながら私費留学生試験を受験して大学へ進学している実態について言及され、私費留学生の大学及び大学院への進学ルートが多様であることを指摘している。このように私費留学生の日本の高等教育機関への進学には多様なルートが存在しており、それぞれのルートには異なる進学プロセスを有している。ここでは、多様な進学ルートの中から、主に来日後に日本語学校を経由してから大学や大学院に進学するルートに焦点をあてて、その進学プロセスに着目する。

[illegible]

まず、日本語学校に入学した私費留学生は各自の日本語能力によって希望する高等教育機関への進学過程が異なる。母国で一定の日本語学習を終えて日本語学校に入学する私費留学生は、主に大学へ進学するために必要とされる試験に備えるための授業を受け、半年から 1 年程度で高等教育機関に進学する。一方、日本語能力が満たされていない私費留学生の場合には、入学して 1 年目には主に日本語能力を身に付け、2 年目になってから大学に進学するために必要とされる試験の準備をしてから高等教育機関に進学するため、1 年半から 2 年間に亘って日本語学校に在学する。言い換えれば、進学予備教育は一定の日本語能力が備わっていることが前提となっているため、日本語能力の向上が進学を準備する期間や過程に影響すると考えられる。

私費 留学生	EJU・JLPT 1回目受験	大学進学 説明会	情報収集	希望進学 先の決定	EJU・JLPT 2回目受験	出願	入学 試験	合格	大学
	JLPT 受験	大学院進 学相談会	情報収集	指導教授 を探す	研究生	出願	入学 試験	合格	大学院

次に希望する進学先が大学であるか大学院であるかによって、予備教育の内容や進学過程が異なる。図 4.22 のとおり、大学への進学の場合には、EJU の点数や大学の独自試験が進学において重要であるため、大学への進学を希望する私費留学生はそれらの試験に備えるための予備教育コースで EJU や JLPT、各大学の試験の対策の過程を経て進学する。一方、大学院へ進学する場合は、日本語能力を判定する基準として JLPT が多く用いられており、基礎学力を測る試験より学部での専攻や研究内容を中心に選抜が行われているため、JLPT の受験を準備しながら研究の

指導を行ってくれる指導教員を探した後に、求められる入学試験を受けて進学するケースが多い。そのため、大学院に進学する場合には、日本語学校から大学院の正規課程に入学するケースはまれであり、過半数の私費留学生は半年から最大 2 年間、指導教員の研究指導を受ける研究生として在学してから入学選考試験を経て大学院正規課程に入学することが多い。これらの日本への留学を希望する私費留学生の留学ルート及び進学過程の検討から、国内外において程度の差はあるが、高等教育機関へ進学するために予備教育が必要とされていることが明らかになった。進学するために必要とする予備教育は日本語の能力や進学先によって期間や内容が異なっており、それぞれの進学希望者に合わせた柔軟な進学予備教育の在り方が求められている実態が見えてくる。それでは、日本の国内において進学予備教育を担う教育機関として主に認知されている私立大学の留学生別科と日本語学校では私費留学生の進学を手助けするためにどのような教育と指導が行われているだろうか。以下では、それぞれの教育機関の様相について概観する。

4.3.2.2 日本語学校に在学する私費留学生の進学傾向

日本語学校に在学している私費留学生の進学意識と進路選択に関する研究傾向としては、日本語学校の在学者の過半数を占める中国人留学生を対象にした研究が進んでいる（莫 1990、塚野 1992、岡 1994、張 2012 他）。近年には、急激に増えている非漢字圏からの留学生を対象にした研究が行われている（佐藤 2016 ; 2017）。久村（2002）は、日本語学校に在学する私費留学生を対象に進路希望調査を行った結果、留学生の出身国や最終学歴によって少しの差はあるものの、標準的な進路傾向があり、高い進学意識を持っていることを明らかにしている。その標準的な進路傾向としては、4 年制大学への進学が最も強く、次いで専門学校、最終の選択として帰国を考えている。天満（2010 ; 2011）は、進学という同じ目的を持っている学習者であっても、日本語のレベルや出身国によって進学に対する意識やニーズが異なっていることを示している。進学指導を行っている日本語教師からは、私費留学生の進学に関する意識は強くなり、進学に関する相談は増えているものの、1970 年代の私費留学生と比べて 2000 年代に入ると、学生全体の傾向として受身的な姿勢を有する学習者が増えている実態も指摘されている（嶋本 2004、範 2005、）。日本語学校に在学する私費留学生の主な出身国としては、中国（36.8%）、ベトナム（33.2%）、ネパール（7.6%）、台湾（3.8%）、韓国（3.4%）である（平成 28 年度 日本語教育機関実態調査）。中国、台湾、韓国は日本の私費留学生の主な受入れ国であり、ベトナム、ネパールは近年急激的な増加を見せ、新たな主要受入れ国となっている。本節では、日本語学校の在学者の主な割合を占める出身国の私費留学生の進学傾向について、先行研究及び日振協の調査データに基づいて分析し、進学傾向から進学の際に必要なとされる予備教育のニーズについて検討を行う。

日本語学校に在学する中国人私費留学生の特質を来日時期によって分析した莫（1990）は来日する私費留学生の質が時期ごとに低下していると指摘している。まず、第 1 期私費留学生（1979 年～86 年）は母国で大学卒業者が多く、日本語や他の専門知識を持っており、勉学に真面目でほとんどが大学院修士・博士課程に進学している。第 2 期私費留学生（1987 年～1988 年）は、大学卒業者が大半であった第 1 期生に対して、大学卒業者は減り、高卒の工場労働者、店員など学歴が下がり、勉学よりも母国での地位や職業を変えるために来日する者が多く、大学・大学院へ

の進学が減っている。第3期私費留学生（1988年～）は、福建省出身者が多く、書類上には高卒となっているが、小学校卒業程度の学歴で、勉学よりも出稼ぎを目的に来る人がほとんどであり、実際に進学を目的として来日する人は1割程度である。一方、岡・深田（1994）は日本語学校に通う私費留学生は経済的・心理的に問題を抱えながらも日本の大学や専門学校への強い進学意識を持っている実態を明らかにしており、莫（1990）が指摘する中国人私費留学生の質の低下が改善傾向にあることを示している。さらに最終学歴別による進学意識の傾向の検討を行った研究では、母国で大学を卒業した者は進学や日本語学習に高い意識を持っている一方、高校卒業者は大卒者と比較してその意識が薄いことが示されている（浅野 1997,）。また、張（2012）は、同じ出身国の留学生であっても母国での最終学歴や留学目的の明確さなどによって進学意識が多様化していることが明らかにし、中国人学生は日本の大学の方が比較的に進学しやすいという共通の意識を有しており、進学希望は国立大学や有名私立大学に集中していることを指摘している。一方、近年、中国の経済発展により経済的に恵まれた学習者の増加や「一人っ子」の増加が背景となって「やる気のない」、「学習目的がない」、「受身的な学習姿勢」といった学習態度が見られ、学習意欲が大きく低下しており、進学指導に課題を抱えている実態も浮き上がりつつある（嶋本 2004、範 2005）。中国人留学生においては、依然として強い進学意識を持って国公立大学や有名私立大学への進学を希望する傾向がある一方で、明確な進学意識を持たずに日本語学校に在学している学習者が増加しており、進学傾向の二極化が進んでいると考えられる。

台湾留学生の進学傾向について、李（2013）は、卒業後に台湾へ帰国する傾向が強いことを示し、その背景として、台湾と日本の生活水準の差が少なく、むしろ日本の生活費の高さや就職の困難さを挙げている。同様に韓国における高等教育の発展などが背景となって、韓国の大学に在学している学生が卒業後のキャリア形成の一環として日本語学習だけを目的として留学するケースが増え、大学や大学院への進学が減っており、むしろキャリア形成のために専門学校へ進学する傾向が増えている。江副（2000）は、韓国及び台湾出身国の私費留学生の中で日本の大学への進学を希望する数が年々減っていることを指摘している。日本語学習後に帰国や専門学校進学への傾向が増え、日本語学校に在学する韓国人、台湾人留学生の進学傾向は大学や大学院への進学による学位習得を目的とせず、キャリア形成の一環としての進学傾向が進んでいると言える。

近年、急激的に増加しているベトナム人及びネパール人留学生の進学傾向に関する先行研究は希少であるが、嶋田（2014）は、非漢字圏からの留学生は、留学の目的意識が不明確であり、学習意欲が低く受身的な学習態度が多く、留学生の多くが中級レベル程度の日本語能力しか持たず、専修学校へ再び入学してから大学へ進学するという道を選択する傾向があると指摘している。佐藤（2016）は、日本語学校に在学するベトナム人、ネパール人留学生の多くは母国との経済格差が大きいため働きながら勉学を進めている学習者が大半であると指摘する。漢字圏の学習者に比べて非漢字圏学習者は、学部進学にたどり着くまで時間的に経済的に負担がとられる。

表 4.18 : 日本語学校の卒業者の出身国別の進学推移

(単位 : 人)

		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
進学者数	中国	17,236	13,586	10,976	9,856	8,994	9,714	10,177
	韓国	1,660	1,017	818	622	635	561	555
	台湾	573	558	582	517	626	627	624
	ベトナム	675	667	894	2,508	6,551	6,034	7,195
	ネパール	—	673	778	1,232	2,712	3,408	2,044
進学率	中国	85.2%	84.4%	85.7%	83.9%	83.9%	82.5%	83.0%
	韓国	33.6%	38.1%	39.2%	36.7%	43.9%	45.5%	49.7%
	台湾	40.6%	45.4%	48.1%	43.4%	44.1%	42.9%	39.7%
	ベトナム	87.2%	81.4%	85.9%	84.5%	84.5%	84.5%	81.0%
	ネパール		92.1%	92.7%	94.6%	92.6%	93.2%	94.4%

出所 : 日振協「日本語教育機関実態調査」2011 年から 2017 年までより著者作成

日本語学校の卒業者の出身国別の進学推移を示す表 4.18 のとおり、日本語学校を卒業してから高等教育機関に進学した留学生の出身国は 2011 年には中国人留学生が圧倒的に多く、次いで韓国人留学生であった。しかし、2017 年には中国人留学生が半分を占め、次いでベトナム人とネパール人留学生が約 4 割を占めており、進学者の出身国が大きく変化していることが示される。主な進学者としては依然として中国人留学生であるが、2011 年からの傾向を見てみると中国人留学生の進学者数が年々減少傾向にある。一方、ベトナム人留学生は 2011 年の 675 人から 2017 年には、7,195 人と約 11 倍以上急増し、ネパール人留学生も同様に 2012 年の 673 人から 2017 年には、2,044 人と約 4 倍増加しており、今後の高等教育機関への主な進学者群として位置づけられるようになった。進学率に関しては、ネパール人留学生の進学率が最も高く、次いで中国人とベトナム人留学生であり、韓国人と台湾人留学生の進学率は半分以下となっている。江副（2004）が指摘しているように、従来の日本の高等教育機関への主な進学者群であった韓国人と台湾人留学生から、新たな進学者群であるベトナム人とネパール人留学生への入れ替えが考えられる。

また、表 4.19 の日本語学校の卒業者の進学先の推移から、卒業者の全体傾向を見てみると、専修学校への進学傾向が強くなっており、次いで大学の学部進学、大学院進学の順となっており、専修学校及び大学院への進学者は増加傾向を見せているのに対し、学部への進学は減少している。さらに大学院進学に関しては、2011 年には研究生数が正規生数を上回っていたが、年々研究生数は減少して正規生数が増加していることから、吉村（2013）が指摘するように、私費留学生の大学院正規生入学傾向が強まっていることが示される。また、出身国別に進学先の傾向を 2011 年と 2017 年の比較から見てみると、専修学校へ進学する中国人留学生は 8,008 人から 3,641 人へと半分以上に減っており、学部進学は 6,389 人から 3,856 人と約 4 割減少している。一方、大学院進学に関しては、正規生は 1,030 人から 1,614 人へ約 6 割増加しているが、研究生は 1,260 人から 678 人へ半分以上に減っており、大学院正規課程への進学が年々拡大している。つまり、研究生を経由してからの正規生への進学から直接正規生としての入学へと進学ルートがシフトしていることが示唆されており、専修学校中心の進学傾向から大学や大学院への進学傾向に変化して

いると言える。

表 4.19：日本語学校の卒業者の出身国別の主な進学先

(単位：人)

		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
大学院	中国	1,030 (1260)	1,397 (1038)	1,583 (869)	1,224 (769)	1,261 (660)	1,348 (746)	1,614 (678)
	韓国	64 (48)	59 (23)	31 (16)	15 (15)	14 (5)	18 (6)	6 (2)
	台湾	68 (33)	66 (24)	66 (29)	41 (16)	47 (15)	60 (8)	46 (9)
	ベトナム	21 (19)	33 (23)	29 (20)	22 (23)	41 (45)	29 (30)	20 (31)
	ネーパール	2 (13)	2 (6)	7 (1)	2 (2)	19 (16)	9 (16)	7 (8)
大学	中国	6,389	5,464	4,561	3,840	3,851	3,704	3,856
	韓国	540	358	273	209	175	153	163
	台湾	119	92	103	111	123	135	144
	ベトナム	223	233	290	432	1028	962	1,058
	ネーパール	40	48	87	105	390	387	215
専修学校	中国	8,008	5,231	3,689	3,794	3,446	3,619	3,641
	韓国	957	534	474	355	411	367	356
	台湾	431	354	360	331	409	408	408
	ベトナム	279	332	518	1,886	5,218	4,599	5,540
	ネーパール	452	609	672	1,115	2,242	2,735	1,641

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」2011年から2017年までより著者作成

注：1. () は研究生数を示す。

2. 主な進学先のみ示しているため、短期大学・高等専門学校、準備教育機関への進学者数は含まれない。

台湾人留学生は専修学校や学部進学に関しては、微増減を繰り返してほぼ横ばい状態を維持しており、大学院進学に関しては、微減の傾向を見せている。韓国人留学生は、大学院進学に関しては約9割減少し、学部進学は7割減少しており、日本語学校を経由した学部及び大学院への進学が急激に減っている。一方、専修学校への進学に関しては3割以上減少しているものの韓国人留学生の主な進学先となっており、キャリア形成の一環として専修学校への進学が依然として強い。韓国人留学生の大学及び学部進学の減少の背景には、韓国国内でのEJU試験の普及及び国内の進学予備教育が整えたことにより、日本語学校を経由せずに大学や大学院への進学が進んでいる実態がある。一方、近年日本語学校に急増しているベトナム人とネパール人留学生の進学先の傾向を見てみると、ベトナム人留学生の中では、専修学校への進学数は279人から5,540人へと約20倍急増しているのに対し、学部進学者は223人から1,058人と約5倍の増え、大学院進学者はほぼ横ばい状態である。ネパール人留学生の専修学校進学者数は452人から1,641人と約4倍増えており、学部進学者は40人から215人へと5倍以上の増加を見せ、大学院進学者も年々微増している。このことから、日本語学校を卒業したベトナム人留学生の専修学校への進学傾向が近年の専修学校の留学生急増と学部就学生減少に影響していると考えられる。主な留学生受入れ国であった中国人留学生の減少に伴う学部入学者の減少に対して急増するベトナム人留学生の日本語能力の低下や経済格差による専修学校への進学が進んでいることによって、学部段階における私費留学生の減少が生じている。

以上、日本語学校に在学する私費留学生の進学傾向の検討から、主な私費留学生の受入れ国の変化によって日本語学校において進学傾向の変化が現れていることが明らかになった。日本語学校の卒業者の進学先の変化は受入れ側である高等教育機関に大きく影響する。さらに私費留学生の出身国別の進学傾向が多様化や進学先の変化が起きている実態から、予備教育機関である日本語学校の進学予備教育の多様化や在り方の変化が求められているとともに、受入れ側である高等教育機関でも変化する私費留学生の進学傾向に対応した体制構築が必要であると考えられる。

4.4 本章のまとめ

本章では、日本語学校が進学予備教育機関として拡大していく背景となる制度的環境と市場環境の要素としての日本の受入れの初期段階に焦点を当てた政策の変化と日本語学校をめぐる行政構造、社会的認知の変化、大学の入試制度の現状、私費留学生の進学プロセスの検討からその動向と構造的特性を捉え、明らかにした。本章で明らかになった知見は次のとおりである。

まず、第1に、制度的環境となる政策、法制度、行政、社会的認知と市場環境となる大学市場、私費留学生市場の各要因は相互的に影響することによって連動して変化していることが示された。国の私費留学生受入れ政策に伴って、文部科学省の私費留学生受入れ初期段階における施策及び法務省の入国管理施策は連動して変容しており、その中でも文部科学省の施策は主に大学の私費留学生の入試状況に影響し、法務省の入国管理施策は日本語学校に大きく影響している。これは、日本が有する教育構造が日本語学校を管理・管轄する行政構造に影響し、外国人に日本語を教える教育機関であるのにもかかわらず、日本語学校が法務省の入局管理局の下に置かれていることに起因する。特異な構造を有する日本語学校は、1990年代半ばまでの「出稼ぎの集団」、「不法残留者の集団」という社会的認識から、1990年代後半からは「留学生の予備群」、「留学生教育の場」と、その社会的認知が変化することによって進学予備教育機関としての認識が拡大された経緯が見られる。2008年以後には進学予備教育機関としての位置付けがますます強くなり、その認識の変化は私費留学生受入れの施策に影響を及ぼしていることが明らかになった。制度的環境の動向は市場環境となる大学の私費留学生受入れの姿勢やその入試選考に影響し、その動向は留学生市場に影響を及ぼすことによって、来日している私費留学生の間で進学予備教育のニーズを生み出ている。

第2に、入国管理の留学生受入れに係る入国管理政策の変容に関する検討から、留学生数の量的増減に影響を与える入国管理政策の視点に加えて、留学生や教育機関の質の維持・向上に影響する入国管理政策の新たな視点を示した。留学生受入れの量的増減に影響を与える入国審査の動向は、高等教育機関に在学する留学生に比べて日本語学校に在学する留学生のほうがより強い影響を受けいていることが明らかになった。さらに国際情勢に従った留学生の定義の見直しとともに実行された「就学・留学一本化」によって「30万人計画」政策が当時策定した2020年までに実現可能と予想され、その背景には高等教育機関に在学する留学生の増加よりも日本語学校に在学する留学生の急増があり、「就学・留学一本化」は留学生の量的増加に影響した制度であることが示された。一方、留学生の増加に伴って生じる留学生の質の課題を改善するために、法務省が提示した教育機関、在学管理状況などに応じたメリハリのついた審査方針が効果的に働いたこと

が明らかになった。特に日本語学校の運営に関する「告示」制度と「適切校」・「非適切校」制度は、日本語学校の運営環境の質を維持するとともに、日本語学校が自ら募集する学生の質を維持・向上するように働きかけていることが示された。他方では、学生の質の管理が不法残留者の発生率を低下するための在学管理に偏っており、学生の勉学の質などに関する管理が軽視されている実態が見えてきた。

第3に、日本の私費留学生の受入れに関する体制を構築する主体は国であり、高等教育機関は国の施策の変化に応じて入学選考を見直すという受身的な姿勢であることを示唆している。(1) 公立大学では、私費留学生受入れの姿勢が極めて消極的である。(2) 大学の設置形態によって私費留学生を受入れる学系に偏りがある(国立大学：理工農学・医歯薬学、私立大学：人文学・社会学)。(3) 入学選考においてEJU成績が活用されているのにもかかわらず、依然として設置形態及び学科別によって大学独自の試験が実施されている実態がある。(4) 学費収入依存の財政構造を有する私立大学は国立・公立大学に比べて、受入れ枠や入試選考において緩和的な対応を取っている。そのため、急変する留学生獲得の環境に応じて打ち出された国の私費留学生に対する入試施策の展開は、高等教育機関の設置形態や環境的制約などに影響され、私費留学生の受入れ現場では本来の施策目的から外れて施策が働いている実態が浮かび上がった。

そして第4に、日本への留学を希望する私費留学生の留学ルート及び進学過程の検討から、国内外において程度の差はあるが、日本の大学に進学するためには入学選考の過程で求められるEJU成績や大学の独自試験に備える目的としての予備教育と進学先ごとに異なる入学選考に応じた予備教育が必要であることが明らかになった。進学予備教育の必要性和多様化は、私費留学生を受入れる際の標準化された入学選考の基準が不在していることに起因している。太田(2009)が指摘する高等教育機関のFCEによる私費留学生の受入れ体制の消極的な姿勢は、複雑な入学選考を生み出し、その選考基準をクリアするために進学予備教育のニーズが発生し、進学先や専攻別によって進学予備教育の内容が異なっている。日本語学校の卒業者の進学傾向や進学先の考察から、従来の在学者の主な出身である中国、韓国、台湾からの留学生の進学傾向の変化が起きており、一方では、新たな受入れ出身国として挙げられているベトナム、ネパールからの留学生の増加によって、大学学部を中心としていた進学傾向から、専門学校専修課程、大学院など進学先が多様化している実態が浮かび上がった。それに伴い、日本語学校は従来の学部進学を中心として進学予備教育の姿から多様な進学先に応じた予備教育が求められていることが明らかになった。

以上、本章では日本における私費留学生受入れにおける制度的環境・市場環境の構造的特性を明らかにしていくために、受入れ初期段階に関わる政策とその制度に着目した検討から、私費留学生の受入れ初期段階におけるその構造と予備教育の特質を明らかにした。しかし、国の施策や大学の入学選考制度といった制度的環境・市場環境の要因だけでは、日本語学校において進学予備教育が普及された背景の検討は不十分である。日本語学校業界及び内部的要因の検討を加えることによって、日本語学校において進学予備教育が普及されたメカニズムの分析を行うことが可能となる。従って、次章では、日本語学校業界に関するデータの分析とともに進学予備教育を受入れ、取組み、拡大していた過程を日本語学校の運営者のインタビュー調査より検討する。

第5章 戦後日本語学校における進学予備教育の拡大過程 ー進学予備教育の拡大様相とそのメカニズムの分析ー

5.1 はじめに

前章では、新制度主義のマクロレベルの分析視点から、日本語学校における私費留学生及びその教育を取り巻く制度的環境・市場環境の動向に関する検討を行い、制度的環境・市場環境が相互的に影響することによって変容していることが示された。その動向として、私費留学生の誘致目的は、国際社会における知識貢献から私費留学生の資源としての活用へと変化しており、高等教育機関は、戦略的な私費留学生の獲得を目指して私費留学生の誘致過程に係る機関や行政などがある有機的な関係を持って協力する構造に変わりつつある。それらの環境の変化に応じて、日本語学校は、私費留学生の高等教育機関への進学予備教育を担う機関としての認識がますます強まっている実態が明らかにされた。先行研究では、日本語学校は高等教育機関へ進学する留学生の予備群を育成する重要な予備教育機関であることを日本語学校から高等教育機関へ進学する進学者数のデータに基づいて主に論じてきた（浅野 2004）。しかし、主に日本語を教授していた日本語学校が、どのような経緯によって渡日後の私費留学生の進学を支援する進学予備教育を取り入れ、展開し、拡大していたのかに関する検討が欠けている。

よって、本章では、ここまで論じてきた日本語学校をめぐる制度的環境・市場環境の動向に関連して進学予備教育の生成とその普及過程のメカニズムの考察を通じて、日本語学校業界に現れている「進学予備教育」への同型化の傾向を時系列段階別に論じる。DiMaggio (1998) は、変化していく制度に対する組織フィールドの対応に対して制度の時系列段階による検討の必要性を提示し、その検討から、組織は同化圧力に対して同様に対応するのではなく、時期によって同型化のパターンを有していることを明らかにしている。そこで、第1章で提示した研究枠組み新制度主義のメゾレベルの分析視点から、戦後日本語学校の生成から現在に至るまで時系列的段階ごとに進学予備教育の普及過程に着目して、その普及過程を見ていきたい。収集したデータと業界関係者及び運営者のインタビューに基づき、進学予備教育の生成及び普及を中心に、日本語学校において進学予備教育が拡大していく過程に対して及ぼしてきた、または現に及ぼしつつある制度的環境及び市場環境とそのメカニズムの検討を行う。日振協 20 年の歩み (2010) では、日本語学校の環境変化に従って、始動期 (1989-1994 年)、激動期 (1995-2000 年)、充実期 (2001-2005 年)、飛躍期 (2006-2010 年) に区分して日本語学校の変遷を示している。本章では、日振協の時期区分に基づきながら進学予備教育の生成からその普及状況に焦点をあて、進学予備教育が誕生期して広まる時期 (1988～2001 年)、そして進学予備教育の普遍化の時期 (2002～2010 年)、進学予備教育の多様化の時期 (2011 年～2018 年) に区分して考察を行う。これらの考察を通じて、日本語学校における進学予備教育の普及過程とメカニズムの検討から同型化の傾向の検討を行う。これらの作業より、急激に変化していく私費留学生の獲得段階に位置する日本語学校の進学予備教育の役割と存在意義について考察していきたい。

以下では、まず、新制度主義の組織理論の諸概念を採用して第2章で示した分析枠組みを再度提示したのちに、調査対象者及びそのデータの概要を述べる (第5.2節)。次に戦前・戦後におけ

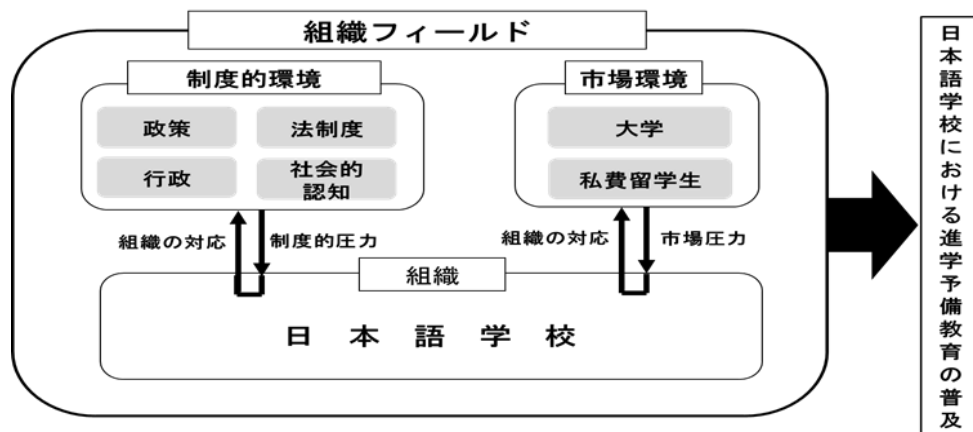
る日本語学校の姿と進学予備教育の展開事情を描き出すことによって、日本語学校と進学予備教育との関わりに関して考察する（第 5.3 節）。その後、10 万人計画に伴って急増した日本語学校での進学予備教育の生成と普及状況に関して、進学予備教育が誕生期して広まる時期：1988～2001 年（第 5.4 節）、進学予備教育の普遍化の時期：2002～2010 年（第 5.5 節）、進学予備教育の多様化の時期：2011 年～（第 5.6 節）の時系列段階の分析から、そのメカニズムと同質化のタイプの考察を行う。最後に、以上の検討を通じて、進学予備教育機関として機能する日本語学校が持つ意義に関して新制度主義の視点から考察を加える（第 5.7 節）。

5.2 分析視角及び調査対象の提示

5.2.1 分析視角：制度的環境及び市場環境の作用による同型化の過程に着目

本章では、進学予備教育の生成とその普及過程のメカニズムに着目して分析を行う。第 4 章の考察から明らかになった日本語学校業界を取り巻く制度的環境及び市場環境の動向に関連付けて、時系列段階ごとに日本語学校の運営者及び日本語学校業界の関係者のインタビュー及びデータ分析から進学予備教育が日本語学校に普及していくメカニズムとその同型化を検討する。

図 5.1：日本語学校の進学予備教育の生成と拡大メカニズムの分析枠組み



出所：図 2.5、45 頁参照

注：図 5.1 は、図 2.5 を制度的環境・市場環境の視点から提示したものである。

進学予備教育の普及とその同型化の傾向を考察するに当たっては、概述した DiMaggio & Powell (1983) が提示した 3 つの異なる同型化に基づいて考察を行う。彼らは、制度的ルールが形成される同種の組織群において「強制的同型化 (coercive isomorphism)」、「模倣的同型化 (mimetic isomorphism)」、「規範的同型化 (normative isomorphism)」の 3 つの同型化を指摘している。まず、法律や規則、世論など社会的な期待によって生じる公式、非公式の圧力によって組織間が類似していく過程を「強制的同型化 (coercive isomorphism)」という。次に「模倣的同型化 (mimetic isomorphism)」とは、組織をとりまく環境が不確実であったり、組織の目標が曖昧で組織のあり方や運営方針などが定まっていなかったりする場合に成功している組織の行動や構造を模倣して同型化しようとするものである。最後に、職業的自律性の認知的基盤と正統性

を確立するために、ある職業に従事する人々が自らの仕事の条件や方法を定義するという専門職化によって「規範的同型化 (normative isomorphism)」が起こる。

以上の分析視角より、本章では、日本語学校の進学予備教育に関するデータ分析に加え、日本語学校業界の関係者及び進学予備教育の取り組み、実施する行為者である日本語学校の運営者のインタビューをから進学予備教育の生成のメカニズムとその普及過程の分析を進めていきたい。

5.2.2 使用するデータ及び調査対象の概要

5.2.2.1 使用するデータ

本章では、日本語学校において進学予備教育が生成され、拡大していく過程を明らかにするためにデータ資料から進学予備教育の取り組み状況及びその動向を示しながら進学予備教育の拡大に係る制度的環境・市場環境の要素とそのメカニズムを解明するために、関係者と運営者のインタビューを使用しながら検証する。

インタビュー資料に関しては、第1章で提示したように2014年6月から2015年5月まで日本語学校業界の関係者3名を含めて20校の運営者を対象に行ったインタビュー調査を使用する。進学予備教育の導入及び拡大の過程を探るために日本語学校に関する関係者に関しては、①戦後の日本語学校の生成と主な役割、②進学予備教育の実施背景、③日本語学校間での進学予備教育の拡大経緯、④進学予備教育の動向に関する質問項目を作成した。また、日本語学校の運営者に関しては、①進学予備教育を実施するようになった経緯とその背景、②進学予備教育の実施状況、③進学予備教育の動向とその変容の背景、④進学予備教育の今後の方向性に関する質問項目を作成した。インタビュー時間は一人当たり、2時間程度である。それぞれのインタビューに際しては、研究参加者の同意を得た上で、ICレコーダーを用いてそのやり取りを記録した。なお、調査協力者に関しては、調査対象者の匿名性を高めるためにアルファベットの表記を用いる。

5.2.2.2 調査対象者の概要

本研究の調査校及び調査対象者の概要を見てみると、まず、日本語学校業界の関係者のインタビューリストは表5.1のとおりである。日本国内における日本語教育機関及び留学生の支援事業を施している機関において長年携わっており、日本語学校業界に関して深い経験を持つ3名を対象にしている。日本語学校を管理・監督する行政機関の視点から1名、日本語学校を支援する団体の視点から1名、日本語学校業界の視点から1名に構成されている。そのため、日本語学校の組織における動向に関して多様な視点から検討することが可能となる。

表 5.1：日本語学校業界関係者のインタビューリスト

調査協力者	所属機関	調査日	時間
X	(一般財) 日本語教育振興協会	2014年6月19日	2h
Y	(公財) アジア学生文化協会	2014年6月12日	1h50
Z	日本語学校アナリスト	2015年4月6日	2h50

出所：著者作成

表 5.2：日本語学校の運営者のインタビューリスト

調査校	調査協力者	設置種別	調査日	時間	調査校	調査協力者	設置種別	調査日	時間
A	理事長	専修学校専門課程	2014.7.14	2h	K	理事長	特定非営利活動法人	2015.5.8	3h
B	理事長	各種学校正規課程	2015.1.15	2h	L	副センター長	各種学校正規課程	2015.5.11	2.5h
C	事務局長	専修学校専門課程	2015.5.7	3h	M	校長	有限会社	2015.3.31	2h
D	学科長	専修学校専門課程	2015.1.23	2h	N	校長	有限会社	2015.3.24	2.5h
E	校長	株式会社	2015.5.11	2h	O	校長	有限会社	2015.3.23	3h
F	校長	株式会社	2014.7.17	2h	P	校長	公益財団法人	2015.3.26	3h
G	校長	株式会社	2014.7.14	2h	Q	校長	各種学校正規課程	2014.7.22	4h
H	校長	個人	2015.3.18	2.5h	R	校長	株式会社	2014.7.18	2.5h
I	理事本部長	専修学校専門課程	2015.3.24	2.5h	S	校長	株式会社	2014.7.28	2.5h
J	事務局長	各種学校正規課程	2015.5.12	2h	T	校長	各種学校正規課程	2015.1.15	3h

出所：日振協「日本語教育機関 2014 年」より著者作成

日本語学校の運営関係者の調査リストを示す表 5.2 のとおり、調査校の運営設置種別は、株式会社 5 校、専修学校専門課程 4 校、各種学校正規課程 4 校、有限会社 3 校、その他 4 校と、日振協加盟校に含まれる全ての設置種別の運営者から協力を得ることができた。インタビュー調査協力の対象者の職位は、理事長、副センター長、学科長及び事務局長と多様であるが、調査対象校において設立から今に至るまで勤めており、調査校の教育動向の変化に関して理解している担当者である。第 2 章で述べたように、日本語教育開始年度としては、最も早い時期の 1950 年から近年に設立された 2012 年と多様な設立時期を含めており、対象校には、文部科学省の指定を受けて準備教育を施す 3 校 (B、L、T) があり、L 校は JASSO が運営する日本語教育機関である。また、日本語学校の設立目的別から、①国際貢献・交流 4 校 (A、B、K、P)、②事業転換及び拡大 5 校 (C、D、I、J、Q)、③日本語教育 7 校 (E、F、H、M、N、R、S)、④進学予備教育 4 校 (G、L、O、T) に区別され、進学予備教育を担うために設立された日本語学校は調査校全体の 2 割となっている。調査校の学生構成は、中国人学生を主体する 10 校、台湾人学生を主体する 3 校、ベトナム人学生を主体とする 3 校、中国人・ベトナム人学生を主体とする 4 校と、在学者の出身国は多様である。

5.3 日本語学校の前身と誕生：戦後～1988年

5.3.1 戦前の進学予備教育と日本語学校

1881年に韓国（当時李氏朝鮮）からの2人の留学生を受入れることによって日本の留学生交流は始まった。日本語を母語としない人に日本語を教える日本語教育は戦前においてすでに施されており、その教育を施す機関として民間の日本語学校も存在していた（鈴木 2011）。戦前における留学生教育も近年の留学生受入れの潮流と同様に、中国からの留学生によって影響を受けていた。1896（明治29）年の清朝政府による13人の官費留学生の派遣により、日本の官立学校を中心に、留学生が大学に進学際に必要な日本語（日語）教育及び基礎科目（地理・数学・物理・化学）の教育が行われていた。日露戦争後には、近代化が進んだ日本の教育を学ぶための日本への留学が本格化され、官費・私費留学生は1904年（明治37年）1800人、1905年（明治38年）8000人、1906年には1万人を超えていた（橋本 2002、高野 2005）。彼らの留学目的は、自国と比較して西洋文明摂取の先進国である日本で西洋近代の制度、文物を摂取することであり、日本語、日本文化そのものを学ぶためではなかった（五味 1987）。このような背景で急速に増える中国人留学生の学習と生活を支援するための支援機関として1918年には政府の斡旋と民間有力者によって日華学会が創立された。一方、1933年からは増加し続ける東南アジア各地出身の留学生に対応するために、1935年には外務省の外部団体として国際学友会が設立され、今日の日本語教育センターとして存続している。当初の国際学友会は外国人留学生に宿舍の提供を主たる事業としながらその宿舍の中に日本語教室を開設することによって、留学生の大学・研究所等への入学・入所を支援しており、敗戦の1945年（昭和20年）までに東南アジア諸国（9割を占める）、イタリア、ドイツ、タイからの留学生700人を受入れていた。国際学友会の日本語教室では、1年目には日本語を教え、2年間には指定された専門学校や高等師範学校、大学入学を支援する予備教育を実施していた。戦前、戦中における国際学友会の特徴は、民間による運営であるものの、国からの補助金によって運営されていたことである。予備教育の対象は、卒業後の進学先がすでに決められている留学生に行われ、今日の諸外国の普遍的な進学予備教育の構造と同様であった。このような国際学友会の留学生教育の在り方は今日の民間による日本語学校の原型となり、宿舍の傍らで行われていた日本語教育は戦後の日本語及び進学予備教育の前身となった（関西国際学友会 2000）。

5.3.2 戦後の進学予備教育と日本語学校

終戦後の留学生に対する教育は、1947年に制定された日本の教育基本法及び学校教育法に基づく日本の教育制度にそって実施されてきた。戦前において留学生の日本語や進学予備教育を実施していた日華学会、国際学友会は、敗戦後には日本語教育が国策から抜け落とされることによって、その業務は休止状態となった。戦時下においてアジア各地への侵略政策の一環として進められた「大東亜の共通語」としての日本語の普及及び教育活動を展開していた「日本語教育振興会」及び国際学友会などは、戦後に展開される国際化の動向を見捉えながら国際交流のための日本語教育活動への展開を試みて1948年には東京日本語学校が設立された。さらに、1954年には戦争賠償保障の一環である東南アジアからの留学生受入れの日本語教育として国際学友会（現 JASSO

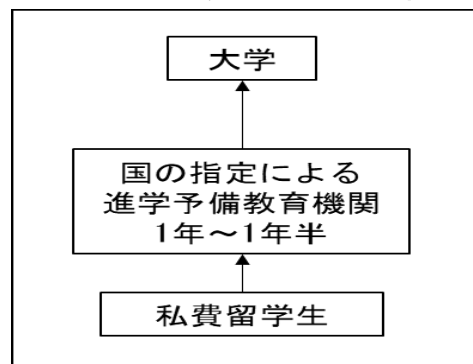
東京日本語教育センター）が始まった（関西国際学友会 2000）。一方、1954 年に日本の大学の体制が整備され、私費で日本に留学する私費留學生が増加し、1978 年 4,774 人となった（留學生全体の約 83.7%）。このような状況から国際学友会は 1970 年には学校教育法による各種学校として関西に日本語教室を開設し、主に日本の高等教育機関（大学・大学院など）への進学を希望する私費留學生を対象に、日本語と進学に必要な数学・英語などの進学予備教育を行うようになる。

表 5.3：国際学友会の進学予備教育

科目	一週授業時数	
	前期	後期
日本語	30	17
日本事情	3	2
数学	0	6
理科又は社会	0	6
外国語	0	2
計	33	33

出所：関西学友会『国際学友会の学びとふれあい』2000

図 5.2：戦後私費留學生の進学構造図



出所：筆者作成

日本経済の高度成長に伴って私費留學生は年々伸び続けていくものの、私費留學生の円滑な留学と留学中の勉学生活、留学後の支援などに関する施策は整備されることはなかった。そのため、各大学における私費留學生の入学選考基準は統一されているものではなく、大学側に入試選考の内容や審査基準が任されていた。その結果、大学によっては書類選考だけで実力のない留學生を入学させ、実力がないまま学位を与え、東アジア各国において日本の大学の学位の質の問題が浮かび上がる（鈴木 2011）。これらの問題を改善し、留學生の質を引き上げて日本の大学の学位の権威を強化するために、大学へ入学を希望する私費留學生については、国際学友会の日本語学校や亜細亜大学留學生別科において 1 年から 1.5 年かけて日本語及び理科系学科の予備教育を修了してから、大学の入学試験に受験できるように措置をとった。国際学友会の進学予備教育の内容を示す表 5.3 のとおり、日本語の習得に加えて、日本事情、数学、理科など基礎学力に関する教育も施されており、今日の日本語学校における進学予備教育の原型となっていると言える。戦後私費留學生の進学の構造を表す図 5.2 のとおり、私費留學生の質を保つために、大学の進学を準備するための機関の必要性が生じ、その課題を改善するために国が指定する機関で進学予備教育を受けてから大学に進学という構造が形成された。一方、戦後に設立された民間の日本語学校は 37 機関ある。これらの主な教育の対象は、すでに日本に在留している宣教師をはじめ、外交官、ビジネスマンや滞在家族が主流であり、生活に必要な日本語を教授していたが、日本の社会において日本語学校の認識は低かった（日振協 2010）。戦後から「10 万人計画」が打ち出されるまでには、国の指定を受けた教育機関において大学の進学を志望する私費留學生を対象に日本語教育及び基礎科目の進学予備教育が実施され、戦前の私費留學生の進学予備教育の構造が維持されていた。

5.3.3 民間の日本語学校の急増

戦後、賠償のかたちとして展開されていた留学生受入れは、1983 年の中曽根内閣によって策定された「10 万人計画」を起点に留学生交流としてその目的の転換を見せる。国策によって展開された留学生受入れの拡充に対応する基本的方策の一環として、国内外における留学生のための日本語教育体制の整備および拡充が推進された。国内においては、国費留学生を対象にした国立大学留学生センターが計画的に設立され、私立大学においては留学生別科の設置による日本語教育の展開が推進された。しかし、日本語教育に携わっている人は大学の留学生課程や日本語学校を含めても数百人程度であり、国の施策を展開するには日本語教師が不足しており、大学における日本語教育には無理があった。

「国策で国立の大学では、留学生センターの中に日本語教育センターが作られ、日本語教育を充実させていく政策をとった。本来であるならば、留学生センターが日本語学校や別科がやっているように留学生を募集するためのプロモーションの役割まで果たすべきだったが、留学生センターは研究生などですでに大学に入っている学生に日本語を教えることにとどまった。留学生別科を作ることは一つの学部を作ることと同じ組織的再編だし、留学生別科を作っても、定員の問題があるし、先生の給料など人件費などのコストの問題が生じる。留学生別科を作っても経済的に回らないから、留学生別科はそれほど増えなかった。」⁴⁵

このように、政策が意図する方向から外れて私費留学生の受入れの実態が進み、質を確保しながら私費留学生の量的増加を図ることが難しい状況にあった。これらの課題の改善方策として 1984 年に日本国際教育協会・国際交流基金が主体となって、国内外での「日本語能力試験 (JLPT)」を開始し、留学生が日本の大学に留学するための日本語能力として、JLPT1 級の合格が求められるようになった。それによって、日本へ留学を希望する人は、高等教育機関が求める日本語のレベルに達するために、その手助けをする教育機関が国内外において必要となった。

ホスト側である日本の留学生受入れ政策の展開ともに、主なゲスト側である中国 (1987 年)、韓国 (1988 年) が相次いで私費留学生のパスポート自由化に踏み切ったことによって、日本の私費留学生の受入れは勢いを増し、1989 年からは私費留学生の急増を見せた。しかし、実態としては日本の大学で教育を受ける目的で来日する「留学ビザ」の資格を持つ私費留学生の増加ではなく、入国管理局の緩和政策によって比較的審査が容易な勉強目的に限らず幅広い目的を持つ人に与えられる「4-1-16-3」の資格で日本語学校に来日する者が急増した。さらに、1983 年に法務省が打ち出した「留学生のアルバイト解禁」の施策は、日本はアルバイトしながら勉強できる国として認識され、経済格差のある周辺の国々からの私費留学生の増加を牽引する要因となった。1984 年、「4-1-16-3」の資格で入国した外国人数が 4,300 人であるのに対し、1987 年には 13,000 人まで昇り、翌年には 35,000 人と急激な増加を見せた。この実態は、国の政策の前提である私費留学生の増加とは乖離したものであり、就学生を受入れるための体制や整備が不在し

⁴⁵ Y 氏、2014 年 6 月 12 日、

ていた日本は、就学生の受け皿として民間の日本語学校が続々と出来上がり、急増したことによって「10 万人計画」が策定される前にわずか 40 校程度の日本語学校が、1984 年 174 校、1985 年 120 校、1989 年には 342 校まで急増した（日振協 2010）。しかし、急増する就学生と日本語学校に関する基準は存在せず、法務省が「4-1-16-3」を発行するに当たって「各種学校に準じる教育施設であること」、「国語教師の免許を持っていること」に基づいて日本語学校として認定する状況であった。日本語学校の設置基準や運営基準が不在していたことによって、急増する就学生の市場を狙ったビジネス目的の日本語学校が東京を中心に乱立するようになり、在学生の管理や教育に関する問題が芽生え始めた。その問題は 1988 年の「上海事件」を通じて表に現れる。日本語学校に入るために入学金や授業料を払っていた学生が就学ビザを取得できないことを理由に、上海の領事館の前でデモを起こしたことによって、日本の社会において認知度が低かった日本語学校の経営問題が政治、外交に影響を与えるに至った。

表 5.4： 日本語学校に係る新聞記事

年度	記載 件数	主な記事トピック
1988 年	32	偽証書類・就学・成績 (6), 中国人就学生問題 (3), 上海ビザ問題 (3), 日本語学校の不正 (3), 運営基準作成 (3), 出稼ぎ (2), 低い質 (2), 日本語学校の乱立 (2), 身元保証人問題 (2), 不正な留学斡旋 (2), 入管捜査 (1), 地域交流 (1), 日本語学校運営調査 (1),

出所：「朝日新聞」より筆者作成

1988 年の日本語学校に関連する新聞記事のトピックと記載数を示す表 5.9 のとおり、書類・就学・成績の偽証関連する事件が 6 件と最も多く、次いで中国人就学生問題 3 件、上海ビザ問題 3 件、日本語学校の不正 3 件、出稼ぎ 2 件、低い質 2 件、日本語学校の乱立 2 件など、日本語学校は出稼ぎ者や不法滞在の温床としてみなされ、良質の日本語教育を行っていた日本語学校も共に日本の社会から排除の対象と見なされるようになる。つまり、「10 万人計画」においては、国の留学生受入れ政策の前提と実態に大きな乖離が生じていた。それは、大学への進学を目的とする留学生の増加ではなく、日本語学校に入学する就学生が急激的に増加したことに起因する。進学予備教育を支援する機関の不在や急増する就学生に対する受入れ体制の未整備によって、留学生受入れや国内の日本語教育現場の在り方に混乱を巻き起こした。それによって、日本語学校は外国人に日本語教育の施す役割を果たすことができずに社会から排除される存在として位置づけられる（木村 1997）。

5.4 日本語学校における進学予備教育の生成と量的拡大：1989 年～2001 年

5.4.1 日本語学校の改革と進学予備教育の生成：1989 年～1994 年

上海のビザ問題は収まることなくますます拡散され、中国との外交関係や国際社会における日本の留学生交流の質に影響する事態となった。第 4.2.3 節で述べたように、「上海事件」が発生する以前から日本語学校が抱えていた教育質や在学者管理、運営質などの問題を改善するために、

日本語学校運営者自ら、法務省と文部省を中心にそれぞれの団体を設立していた。法務省主導の外就協では、在学管理や入局管理局の要望を日本語学校の経営者に周知させる役割をしており、文部省主導の全日語協では日本語学校の教育質の改善を図っていた。両団体の働きにより、1988年7月には文部省において「日本語教育施設の標準的基準に関する調査研究協力者会議」が開催され、基準の作成が始まり、「上海事件」事件による問題を解決するために同年の12月に「日本語教育施設の運営に関する基準」（以下「運営基準」）が取りまとめられた。「上海事件」の発生は、日本語教育が日本国内の社会問題だけではなく、外交問題として国外においても重要な課題であることを明らかにした。この事件は、運営基準の策定とともに日本語学校を巡る審査・認定機関の必要性などの全体像が示され、「10万人計画」以後に急増した日本語学校の在り方が見直される契機となる。その運営基準は「日本語の学習を主な目的として来日し滞在する外国人を対象に日本語教育を行う教育施設が、その目的を達成するために備える必要があると考えられる要件を明らかにし、もって我が国における日本語教育施設の質的水準の向上に資すること」を目的としており、従来の学校設置法の基準をそのまま当てはまるのではなく、日本語学校が株式・有限会社、学校法人など多様な設置種別によって運営されている実態から、自由な設置形態、教育活動を認めながら同時に教育機関として日本内外で信頼される施設として存続するための基準を策定したのである。

表 5.5：日本語教育施設の運営に関する基準

- ・ 修業時間：日本語教育機関の修業時間は、1年とする。
- ・ 授業時間：日本語教育機関の授業時数は、1年間にわたり760時間以上で、かつ、1週間当たり20時間以上とするものとする。
- ・ 同時に授業を行う生徒数：日本語教育機関において、日本語の一つの授業科目について同時に授業を行う生徒数は、20人以下とする。
- ・ 教員数：教員数は校長、主任行員及び生徒数30人につき1人の教員をこくこととし、専任教員は最低2人以上とする。
- ・ 生活指導：日本語教育機関には、生活指導担当者を置くものとする。

出所：日振協『日本語教育振興協会 20年の歩み』より著者作成

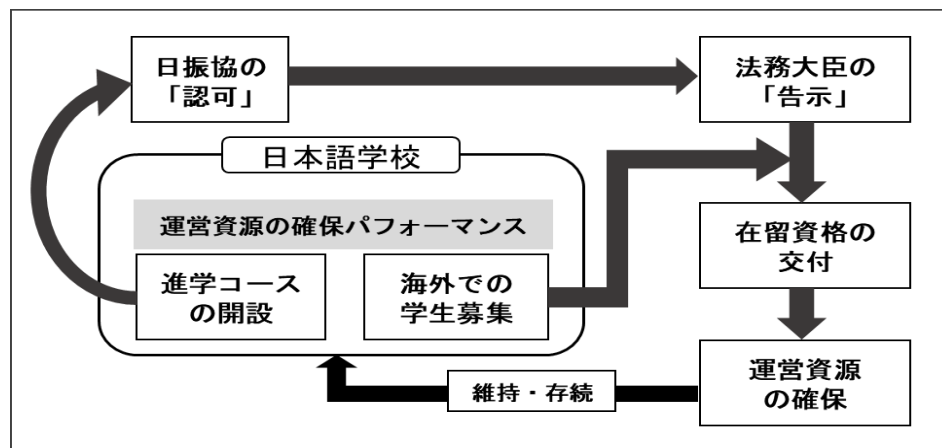
日本語教育施設の運営に関する基準を示す表 5.5 のとおり、日本の教育法に位置付けられている専門学校及び各種学校の準ずるものとして授業間数は年間 760 時間と設定され、1 教室当たりの生徒数は、欧米諸国の語学研修機関の平均生徒数を採用して 20 人という少人数制となった。さらに、日本の生活に慣れてない生徒を前提として、生活指導担当者を置き、生徒の生活及び進路指導を行うようにしている。「運営基準」に基づいて、文部科学省・法務省・外務省から日本語学校の管理の委託を受けた日振協は 1989 年から既存の日本語学校の審査・認定を行い、5 年間に亘って 345 施設を認定し、105 施設は認定せずに廃校の処分とした。急減期（1992～1998）における日本語学校施設数の減少は、乱立した日本語学校における質向上を図るために日振協による審査・認定がその背景にある。日本語学校を巡る改革における「運営基準」及び管理・監督機関の設定の視点としては、既存の日本語学校を規制するものではなく、①日本語学校の質の向上、②

制度化による日本語学校の位置付け、③日本社会からの排除から包容、へという3点が示される。このように日本語学校の制度化が進む中で、法務省においても1989年12月に入国管理法が改正され、日本語教育を実施する活動について「4-1-16-3」から「就学」在留資格に変更されるようになる。在留資格「就学」の名称は、日本語学校に在学する生徒に対して大学に入る前の段階「**Precollege Student**（＝大学前学生、予備教育）」としてその名称が採用された。法務省は、日本語学校に入学・在学する外国人に対して「就学」という在留資格を付与したものの、実態としては、日本語学校の在学者が高等教育機関に進学する「留学生の予備群」となることは前提にしておらず、就学生に対する適切な支援体制が構築されることはなかった。

「日本語学校に留学生が来て、日本語学校が留学生に日本語を教えるということを政府はそこまで考えていなかった。政府はそれを考えていなかったけれども、日本語学校にたくさんの学生がきた。」⁴⁶

このように、実態として日本語学校に増え続ける外国人学生の存在を明確にするために「就学」という在留資格を付与したものの、国としてはどのような学生を日本語学校に受入れ、送り出すかという方向性が不在のまま日本語学校の学生数が増え続けた実態が浮かび上がる。それに対して日本語学校の審査・認可を行う日振協は、日本語学校で行う日本語教育を「大学進学への予備教育」として位置づけていこうとする意向を持って、日本語学校の開設目的として、「進学コース」と「一般コース」を設定するように働きかけていた。

図 5.3： 進学予備教育の誕生と量的拡大のメカニズム



出所：著者作成

日本語学校の運営者へのインタビュー調査の結果、進学コースの開設経緯については、20校のうち、L校を除く19校の日本語学校はにおいて、①日振協の「認定」、②「告示」校としての認定、

⁴⁶ Y氏、2014年6月19日

③在留資格の交付率、の3点が進学コース設置に影響を及ぼしている。L校、は戦後、国が指定した予備教育機関として、文部科学省の管轄の下に置かれていたため、他の日本語学校に比べて法務省の政策がそれほど影響することなく、むしろ文部科学省の留学生受入れ政策に影響されていた。それに対して、在学者の学費収入に依存する財務構造を有するその他の日本語学校では、学校を運営するためには、一定の定員確保が前提となるため、海外で学生を募集して在留資格を与え、日本に呼び寄せる学生募集活動が最も重要となる。そのため、日本語学校は、図 5.3 で示すとおり、経営資源を確保するために学生募集活動を行うとともに、その活動に最も影響を及ぼす制度に順応することがうかがえる。「告示」制度は、エージェントや留学志望者に信頼を与えるものとして機能するとともに、募集した外国人学生に在留資格を与える条件となるため、日本語学校は「告示」校にならないければ、募集活動が難しくなり経営の維持が困難となる。言い換えれば、日本語学校は経営を維持するため、日振協からの「認可」を得て、「告示」校という安定的な位置付けで、海外での学生の募集活動を行っていた。このようなメカニズムから、日本語学校を進学予備教育機関として位置づけていこうとした当時の日振協の動向が、日本語学校に影響を及ぼし、それに応じて進学コースが次々に開設されていた経緯が見られる。この時期に設立された調査校 11 校（A 校、B 校、C 校、E 校、I 校、J 校、L 校、N 校、P 校、Q 校、T 校）のうち、進学予備教育を目的としてコースを設立したのは L 校、T 校のみである。一方、他の 9 校は、進学予備教育の実施よりは、日振協の「認可」を得て「告示」校に位置づけられるための経営を優先にした目的が強く見られる。つまり、日本語学校において進学コースの開設が著しくなっていたものの、進学予備教育機関としての運営者の認識は低いことが窺える。

「日本語学校が進学予備教育機関に特化している機関は少ない。進学コースを設けないとビザが出ないから。日振協の理事長は、元々は学友会の理事長だった。彼の意向はものすごく強く大学進学への予備教育として日本語教育を位置づけようとした。10 万人計画もあったので進学予備教育は大きなポイントでもあったけれども、本当に日本語学校自体はそういうことを大きな要素として認識していたかという、たぶん半分ぐらいかもしれない。」⁴⁷

つまり、1989 年からの日本語学校における進学コースの拡大は、進学予備教育のニーズによって生じたものではなく、日本語学校の運営資源となる学生募集の際に大きく影響を与える「認可」・「告示」という制度的要因の強い圧力によることが示される。調査結果から、この時期において「進学コース」の量的拡大はなされていたものの、実際に進学予備教育の実施を目的とする日本語学校の運営者の認識は低く、進学予備教育の実施校が少なかったことから、Meyer、Scott & Deal（1983）が教育現場における実態と形式の乖離について指摘したように、日本語学校においても同様な現象が現れていることが窺える。日本語学校は運営の基盤となる定員を維持するため、海外で学生を募集する際に、質の高い学生を選抜することに力を入れ、入国管理局からの在留資格の交付率を高めるように努めた。日本語学校の運営に関する設置基準が定められた一方、日本語

⁴⁷Y 氏、2014 年 6 月 12 日

学校が実施した教育内容を評価する規準が不在していることによって、高等教育機関への進学者数が日本語学校の教育の質を判断する基準となり、「高等教育機関への進学者＝日本語学校の教育の質」というロジックが生じた。運営者は学生の募集活動に影響する在留資格の高い交付率と信頼性を保つために、徐々に進学予備教育を実施し、受入れた学生を高等教育機関に送り出そうとする動きが現れ始める。さらに、留学する学生側でも変化が起こり、経済格差によって出稼ぎを目的とする中国・韓国からの留学生の間に、母国の経済成長とともに高等教育機関への進学ニーズが生まれていた。1993年には35校(8.3%)、1994年には80校(21.6%)の日本語学校において、留学生の基礎学力を測る「私費留学生統一試験」の対策授業として、数学・英語・世界史が年間70時間実施されるようになった。また、日本語学校から高等教育機関へ進学する者は、1993年には13,881人(卒業者の70%)、1994年には10,391人(卒業者の65%)であり、そのうち大学の学部進学者数が4,830人(1993年)、2,255人(1994年)と最も高い割合を占めている。

このように公的教育機関が主流となって進学予備教育が実施されている中で、民間の日本語学校の進学予備教育の導入の背景には、変化する留学生市場に国の施策が追いつくことができず、むしろ、民間の日本語学校が運営資源の基盤となる外国人学生を確保するために、入国管理政策や日振協などの制度に従いつつ、外国人学生のニーズの変化に素早く対応したことによって、進学コースの量的拡大と進学予備教育の導入が図られていると考えられる。

5.4.2 停滞期：1995年～2001年

1993年から日本語学校における進学予備教育の生成は、日本語学校に在学する留学生の高等教育機関への進学ニーズの高まりに伴って、高等教育機関が入学条件として求める能力を補うための教育の必要性が高まっていた背景がある。第4.2節で述べたように、多くの日本の大学が留学生受入れの体制を整えておらず、「特別選抜」の枠として留学生の募集を行い、その入学条件となる日本語能力と基礎学力を測る主な資料として JLPT の1級と GEFS の成績を採用していた。1990年代後半には国立大学の84%、公立大学72%、私立大学45%が入学選考の資料として JLPT を採用しており、GEFS に関しては、国立大学84%、公立大学69%、私立大学20%と国公立大学の入学選考資料として GEFS が採用されている。一般的な日本語能力を測定する目的として実施された JLPT は、多くの大学が入学選考の際に日本語能力を検証する資料として採用したことによって、その本来の意図から離れて留学生の大学入学の資格試験として位置づけられるようになり、大学進学を目的とする留学生の必修試験となる。

表 5.6：日本語学校の在学者の JLPT 及び GEFS 受験者推移

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
JLPT	8287 (57%)	6978 (62%)	8292 (63%)	9343 (61%)	11939 (55%)	15789 (52%)	19156 (57%)
GEFS	1694 (12%)	1438 (13%)	1616 (12%)	1964 (13%)	2382 (11%)	2827 (9%)	3724 (11%)
文系	1289	1104	1198	1494	1680	2100	2640
理系	405	334	418	470	702	727	1084

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より作成

注 1：表中の単位は人である。

注 2：表中のパーセンテージは、日本語学校の在学者のうち、JLPT と GEFS を受験した者の割合を指す。

表 5.7：日本語学校における GEFS 予備教育の実施内訳

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
実施校	173 (52%)	157 (55%)	117 (42.4%)	111 (41.9%)	107 (39.9%)	98 (33.9%)	115 (35.2%)
実施科目	数学 英語 世界史	数学 英語 世界史	英語 世界史 数学 物理	英語 世界史 数学 物理 化学	英語 数学 世界史 物理 化学	英語 数学 世界史 物理 化学	英語 数学 世界史 物理 化学
参加者数			2853 (22%)	2058 (13%)	2720 (12%)	2675 (9%)	3947 (12%)

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より作成

注 1：表中の実施校のパーセンテージは日本語学校の内で、GEFS の予備教育を実施する日本語学校のパーセントを指す。

注 2：表中の参加者数のパーセンテージは在学者数のうち、GEFS の予備教育に参加した者の割合を指す。

日本語学校に在学する留学生の JLPT 及び GEFS の受験者推移を示す表 5.6 のとおり、受験者の割合は 1995 年 57% から年々増加し 1997 年 63% をピークに減少しているものの、在学者の半分以上の留学生が毎年 JLPT を受験していることが示されている。それに対して GEFS に関しては、表 5.6 のとおり、全体在学者の約 10% が受験しており、理系受験者より文系の受験者が多いことから文系への進学を希望とする留学生が多い。私費留学生のための大学入学試験である GEFS の受験率が JLPT に比べて低い背景には、第 4 章で言及したように、JLPT は国立を始め公立、私立において入試選考資料として多く採用されているのに対して、GEFS を入学選考資料として採用している大学が主に国公立大学に偏っており、日本語学校から高等教育機関へ進学を希望する多くの留学生が GEFS を採用していない私立大学へ進学を希望していることが挙げられる。

高等教育機関への進学ニーズが高まっている日本語学校においては、表 5.7 が示すように、これらのニーズに応えるために 1995 年から実質的な進学予備教育の取組みを拡大している。1995 年には、日本語学校の 52% が GEFS 対策授業を設けて数学・英語・世界史を教えていたが、1997 年から実施校数は減少傾向に転落して 2000 年には日本語学校の約 34% だけが対策授業を設けていた。対策授業の実施校は減少しているものの、実施科目については、1997 年には物理が、1998 年には化学が加えられ理系学生を対象とする授業は充実している実態がうかがえる。GEFS 対策

授業に参加する学生の割合も 1997 年を起点に減少し、2000 年には 9% (2,675 人) となっている。GEFS が国公立大学の主な入学選抜資料であるため、日本語学校においては限られた国公立大学の志望者のために授業を設けることは、経営面において大きな負担となる。そのため、多くの日本語学校は GEFS に関しては学生自分で勉強する方向を取り、必要な教材を提供する程度の支援を行うようになった。一方、在学者の半分以上が受験する JLPT に関しては、ほとんどの日本語学校が対策授業を実施しているものの、その在り方に問題を感じていた。

「まず、日本語教育施設では、試験の数ヵ月前から授業の多くの時間を試験対策に切り替えざるを得なかったことにあった。そうしないと大学に入学できないからだ。それに試験問題に通常の日本語教育施設での授業から相当飛躍している問題が多かった。たとえば 1 級試験では知識編重で、書いたり話したりする表現力を試す問題があまりないので、たとえ試験で高得点を取って大学に入っても、ほとんど日常会話もできなければ、かんたんなレポートも書けない、というケースが多数起きていた。」(日振協『日本語教育 20 年の歩み』、2010 年、50 頁)

日本語学校で進学予備教育が拡大していく過程において、主な入学選考試験となっている JLPT は、大学に進学する留学生が大学進学後に用いる実際の能力との乖離が大きい。他方、GEFS は、国公立大学に主に採用されており、大学ごとに求める能力が異なっている。こうした現状から、日本語学校での進学予備教育は停滞期を迎え、試験そのものの見直しが求められた。こうした背景により、文部科学省主催の「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」(1999 年 3 月「留学生政策懇談会」)において私費留学生の入学選考の改善が指摘された。文部科学省は、新たな試験を提案するために「日本留学のための新たな試験」についての調査研究協力者会議を発足させ、2000 年 8 月には最終報告を発表した。

「今後いかに優秀な留学生を多数引きつけていくかということが、我が国の知的国際貢献の根幹となるところであるが、留学の入口である入学選考の段階で、欧米諸国への留学に比べ留学希望者にとって上述のような大きな負担がある。さらに、私費外国人留学生統一試験及び日本語能力試験については、前述のように様々な課題や問題点も指摘されているところであり、今後、留学生としての適性をよりの確に評価しうる統一的な「新たな試験」の開発・実施に早急に取り組む必要がある。また、「新たな試験」は渡日前の入学許可を想定したものとする必要があることから、各大学における自発的かつ積極的な利用が何より不可欠となる。「新たな試験」は日本語力及び基礎学力を評価するものとする。日本語力については、アカデミック・ジャパニーズをシングルスケールで測定する。基礎学力については、我が国の大学において教育指導を受けるに当たって必要とされる専門分野の基礎的な学力を測定する。」(調査研究協力者会議⁴⁸)

⁴⁸ 「日本留学のための新たな試験について―渡日前入学許可の実現に向けて―」、「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 2000 年 8 月

上記で示されているように、入学選考のための試験の見直しはその内容の見直しだけでなく、留学生受入れ構造の見直しが求められ、「来日後の一定の進学予備教育の過程を経てからの高等教育機関へ入学」という従来の在り方から「日本に渡る前に高等教育機関へ入学を決めてから来日するという渡日前入学許可による留学」への転換が提示されている。そのために、従来の二つの試験を一つにし、高等教育機関での生活や勉学に必要とされる能力に重点を置いた試験内容に見直され、国内とともに海外における受験場所の拡大が図られた。つまり、停滞期の進学予備教育は主に日本語能力を測定する JLPT の対策授業であり、その在り方は普通の授業で行われるものではなく、特定期間で集中的に行われていた実態がみられる。基礎学力を測る GEFS に関しては、私立大学への進学を希望する留学生にはほとんど活用されていなかった。また、外部講師を雇って GEFS の予備教育を続けることは日本語学校の運営に大きい負担となる。そのため、年々実施校数や授業の参加人数は減少傾向を見せており、基礎学力向上のための進学予備教育は弱まっていたと考えられる。

表 5.8：停滞期における日本語学校の卒業者の高等教育機関への進学推移

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
卒業生数	13,039	9,355	8,150	9,545	11,074	15,526	20,107
大学院	256	195	144	209	197	222	285
研究生	846	673	515	602	774	919	933
大学	3,422	2,692	2,424	2,943	3,567	4,536	5,772
短大	354	324	284	243	283	291	553
専修	3,773	2,330	1,650	1,690	2,129	3,594	5,379
進学率	67%	68%	63%	61%	64%	63%	65%

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より作成

注1：表中の単位は人である。

注2：進学率は、卒業者の内で高等教育機関に進学した進学者の比率を指す。

停滞期における日本語学校の卒業者の進学先を示す表 5.8 のとおり、まず、卒業者の進学率は微増微減を繰り返しているものの、進学率全般においては卒業者の 6 割以上が進学している実態があり、既に高等教育へ進学予備群を育成する機関として日本語学校の位置付けが定着していることがうかがえる。進学先別に見てみると、大学に進学する者が最も多く次いで専修学校への進学者が多い。さらに、研究生を含めると大学院へ進学する者の順となっており、大学学部への進学が最も盛んになっている。卒業者の高等教育機関への進学者の増加につれ、日振協は運営基準において日本語学校の進学担当者の配置基準を定め、日本の高等教育機関に関して情報が欠けている留学生の進学を指導するために進学指導者の配置を求めるようになった。

表 5.9 : 停滞期における日本語学校の進学指導教員の推移

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
専務教員	157	112	102	94	72	123	132
本務兼教員	659	588	532	532	548	546	586

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より作成

表 5.9 が示すように、進学指導を本業として担っている専務教員に比べて、約 8 割の教員は日本語教師や事務など本務の傍らで進学指導を行っている実態がある。それは、在学者の学費に経営が依存されているため、日本語学校の過半数の経営基盤が脆弱であることに起因する（西原 2005、佐藤 2006）。このように日本語学校において進学予備教育の停滞及びその後の再び微増の背景には、入学選考の主な資料である JLPT と GEFS の実施目的と実施内容の乖離により、進学を希望する留学生を抱えている日本語学校において一時期進学予備教育は停滞期を迎えたが、JLPT が私費留学生の主な選考試験として位置づけられたことによって、高等教育機関への進学希望者を抱えている日本語学校は入学試験の予備教育のニーズは高まっていく。一方、そのニーズに応じた予備教育の在り方や内容に関する規定の不在のまま日本語学校に進学予備教育が拡大していくことによって、私費留学生の入学選考や進学予備教育の在り方に問題意識を感じた日本語学校の現場からは、見直しを求める声が上がっていた。

5.5 進学予備教育の質的向上の拡大：2002 年～2010 年

中国をはじめとするアジア諸国の著しい経済成長に伴って高等教育機関への進学を希望する私費留学生の拡大とともに日本の 18 歳人口の減少により積極的に留学生を受入れようとする高等教育機関の姿勢、入国管理局の入国在留審査の簡素化などが背景となって、高等教育機関に在学する留学生数は、1999 年 55,755 人から 4 年後の 2003 年に 109,508 人と、およそ 2 倍に増加している。その以降も高等教育機関に在学する留学生数は伸び続け、2010 年には 132,720 人となった。高等教育機関においては、積極的に私費留学生を受入れるための一環として、2002 年から実施された新しい留学生の試験である EJU を入学選考に採用するようになった。国内受験者を募集する際に入学資料として EJU を活用する大学数は、国立大学 82 校中 79 校、公立大学 84 校中 52 校、私立大学 581 校中 302 校と従来試験の活用率と比べると、私立大学での積極的な活用が見られる。渡日前入学許可を可能にすることによって私費留学生の積極的な受入れを図って、EJU は海外の 14 カ国 17 都市で実施されるようになったが、渡日前入学許可を実施する 4 年制の大学数は 2018 年現在、国立 29 校、公立 1 校、私立 63 校であり、短期大学は私立 10 校、大学院は私立 4 校、専修学校専門課程は 58 校であり、その活用度は全体的に低いものである。2018 年には 165 校の高等教育機関が渡日前入学許可を実施しており、そのうち、入学者があった教育機関は半分以下の 81 機関である。4 年制私立大学が 33 校と最も多く、次いで専修学校 24 校、国立 4 年制大学 22 校になっている。その中、渡日前入学許可を得て高等教育機関に入学する留学生数は 475 人

と、渡日前入学許可による私費留学生受入れはまだ非常に小数に留まっている⁴⁹、渡日前入学許可による入学者 475 人のうち、韓国 311 人、中国 37 人、モンゴル 35 人、ベトナム 27 人、マレーシア 27 人、台湾 14 人となっており、韓国においては渡日前入学許可による留学生誘致が活性化されているものの、私費留学生の 9 割以上を占める中国とベトナムにおいては活性化されていない実態が浮かび上がる。このような現状は、高等教育機関へ進学する予備群である中国人学生を多く抱えている日本語学校に影響を及ぼすこととなり、中国で EJU が実施されていないため、国内の日本語学校に在学する中国人留学生にとっては、EJU は「留学生のセンター試験」として位置づけられるようになり、それに対応した進学予備教育の実施が求められるようになった。

表 5.10：質的向上期における日本語学校の卒業者の高等教育機関への進学推移

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
卒業者数	23,814	26,908	29,266	28,107	17,638	21,472	22,970	24,579	27,843
進学者	16,461	18,463	19,649	20,360	11,835	15,267	16,592	16,751	20,193
大学院	315	330	337	361	384	485	546	774	1,027
研究生	847	861	811	741	460	646	645	853	1,159
大学	7,142	7,341	7,186	7,105	4,394	5,000	6,091	6,236	7,803
専修	7,161	8,904	10,140	11,165	6,109	8,675	8,781	8,378	9,631
進学率	69%	69%	67%	72%	67%	71%	72%	68%	73%

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より著者作成

注 1：表中の単位は人である。

注 2：進学率は、卒業者の中で高等教育機関に進学した進学者の比率を指す。

質的向上期に日本語学校に在学する留学生の卒業後の進学推移を示す表 5.10 のとおり、2005 年と 2010 年には、卒業者の 72%以上が高等教育機関に進学しており、平均的に卒業者の約 70% が高等教育機関に進学している。主な進学先としては、専修学校専門課程に進学する者が最も多く、次いで大学の学部段階であり、2008 年以後からは大学院への進学者が急増している。進学先の傾向としては、停滞期においては大学の学部進学が主であったのに対し、2002 年からは専修学校専門課程への進学者数が大学の学部進学者数を上回っている。他方、専修学校専門課程に進学する者の中には、学部や大学院への進学に失敗し、再挑戦の場として用いるケースや専修学校専門課程を修了した後、4 年制大学へ編入するケースがあり、これらの実態を考慮すると、依然として学部への進学が主な進学先となっていると考えられる（茂住 2013）。また、2008 年以後には、大学院の正規及び研究生として進学する者が徐々に増加し、2010 年には 2,000 人を超える私費留学生が大学院に進学している実態が見えてくる。それによって、日本語学校に在学する私費留学生より、従来の学部進学に焦点を合わせた進学予備教育の在り方から多様な進学先へ備えるために進学予備教育の多様化の要請が高まっていると考えられる。そうなると、日本語学校は、進学

⁴⁹ 平成 30 年度入試における日本留学試験利用渡日前入学許可実施状況について、

「https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/data/prearrival/survey_result_30.html#c」、(2019 年 4 月 3 日閲覧)

予備教育及び指導を多様化せざるを得なくなり、質的・量的に進学予備教育が重要となってくる。

高等教育機関へ進学する者の増加や入学選考試験の改善により、日本語学校での進学予備教育の重要性はますます増し、表 5.11 が示すとおり、基礎科目の予備教育を実施する日本語学校の割合が 2001 年には 32.5% (115 校) であるのに対し、翌年 46.2% (176 校)、2005 年には 57.4% (220 校) と日本語学校の約 6 割が EJU の基礎科目に関する予備教育を実施しており、日本語学校において進学予備教育が広がっている実態が見えてくる。実施科目に関しては、2003 年までには従来の GEFS 試験の内容に沿った予備教育が実施されていたのに対し、2004 年からは総合科目、数学、英語の順となっており、文系進学者が主な対象としている。また、EJU では英語が除外されたため、各大学で実施される英語試験に備えるために英語の予備教育が実施されている実態が見られる。2007 年からは、総合科目、数学の次に小論文が実施されており、留学生において小論文の重要性が増していると考えられる。それは、4.3.1.2 節で示したように、大学の入試選考において書類、面接の次に小論文が最も多く用いられている実態が背景にある。また、基礎科目の予備教育に参加する留学生数の推移を見てみると、停滞期においては約 13% (3,000 人前後) の学生が基礎科目の予備教育に参加しているのに対し、2002 年から徐々に増加し、2005 年には在学者の 26% (6,847 人) が基礎科目の予備教育を受けている。その後、微増微減を繰り返すが、全体の 20%以上の在学者が EJU の基礎科目の予備教育に参加している。

表 5.11 : 日本語学校における EJU 基礎科目の予備教育実施推移

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
実施校数	176校	178校	200校	220校	211校	206校	217校	218校	233校
実施率	46.2%	43.5%	50.6%	57.4%	54.5%	53.8%	54.9%	51.2%	51.9%
実施科目	英語 数学 世界史 物理 化学	英語 数学 世界史 物理 化学	総合科目 数学 英語	総合科目 数学 英語	総合科目 数学 英語	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文
参加者数	5,596 (14%)	7,578 (18%)	7,947 (22%)	6,847 (26%)	6,621 (22%)	7,798 (25%)	8,507 (24%)	8,583 (20%)	9,548 (22%)

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より著者作成

注 1：実施校数は、全体の日本語学校の中で EJU 基礎科目の予備教育を実施する日本語学校の数である。

注 2：実施率は、全体の日本語学校の中で EJU 基礎科目の予備教育を実施する日本語学校のパーセントを示す。

注 3：参加者数のパーセンテージは、在学者数のうち、EJU 基礎科目の予備教育に参加した者の割合を指す。

EJU の日本語科目の取組みについて、2004 年の日振協が 376 校の日本語学校を対象に行った「日本留学試験に関する調査分析」の結果をみると、回答があった 282 校の日本語科目の予備教育の実施形態は、通常の授業時間内で実施するケースが 271 校と最も多く、特別授業 24 校、実施しない 19 校となっている。実施内容は、聴解 (217 校)、聴読解 (2017 校)、読解 (212 校)、記述 (218 校) 別に科目が分けられて実施されている。年間実施時間数、は 5 時間未満が最も多く、次いで 10 時間から 20 時間未満、5 時間から 10 時間未満となっており、学校によって実施時間数のばらつきがみられる。基礎科目に関する実施形態としては、通常の授業時間内で実施する 103 校、特別授業として実施 100 校、実施しない 90 校となっている。教授科目としては、総合科

目（164校）が最も多く実施されており、次いで文系数学（103校）、理系数学（60校）、物理・化学（36校）順となっている。実施していない90校においては、担当教師の不在、希望者の不在、学生間の基礎知識のレベル差の大きさ、ニーズが多様であることなど必要であるが実施できない実情が挙げられている。このような状況に対応するために、他の日本語学校の基礎科目対策講座に自校の学生を参加させる事例も見られ、日本語学校間の協力によって対応している実態も浮かび上がった。

表 5.12：質的向上期における日本語学校の進学指導教員の推移

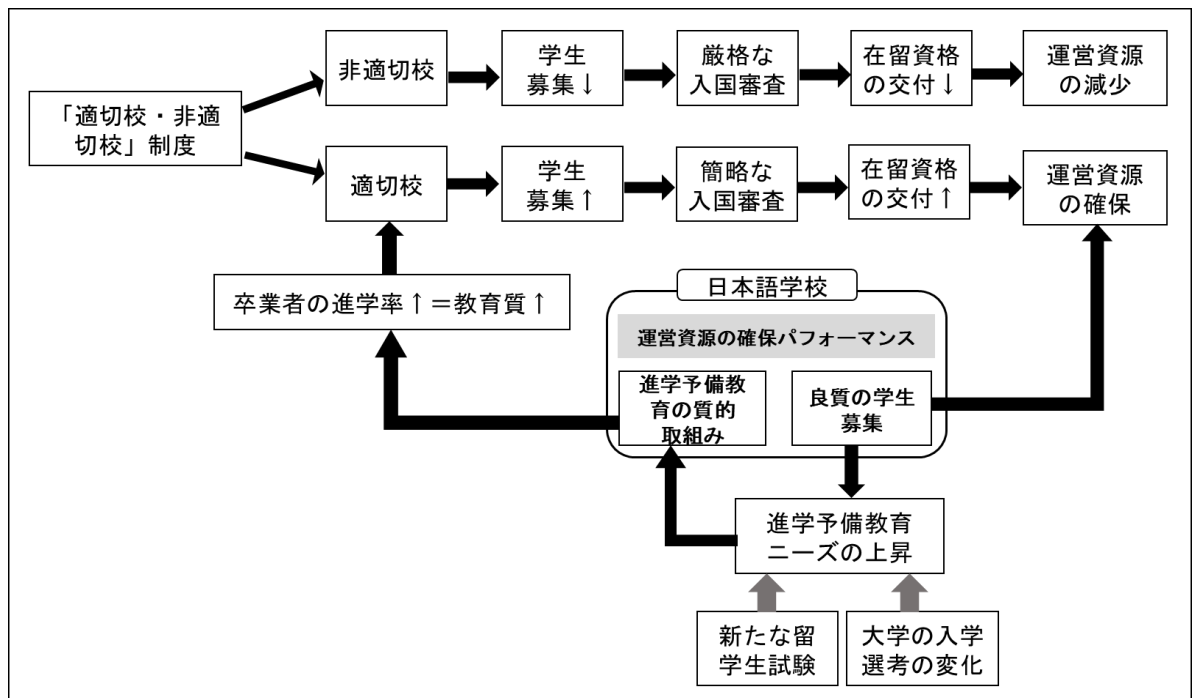
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
専任教員	138	108	207	162	167	165	179	201	218
本務兼教員	1,052	1,224	1,179	1,160	1,163	1,142	1,169	1,258	1,329

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より著者作成

さらに、試験対策のための授業展開に伴い、進学指導教員数も年々増加していることが表 5.12 から見て取れる。専任教員数は伸び悩んでいるものの、微増傾向を見せている。他方、本務兼教員数は停滞期の約 600 人と比較して約 2 倍以上の増加を見せており、進学に関する指導の重要性が高まっていることが示されている。それは、日本語学校に在学している私費留学生の場合、大学への進学や将来の進路を模索する過程において、日本語学校の教師を親のような良き導き手として捉えており、特に担任教師を主な進路サポート源として活用していることによる。そのため、本務を兼ねつつ進学指導を主に担う担任教師には、厳しい「指導力」が求められており、日本語学校における日本語教師による進学指導は私費留学生の進路に大きく影響している実態が背景にある（村越 2012、京 2012）。

このように 2002 年以降には、進学予備教育機関としてその機能を活性化するために、進学コースでの教育内容や指導教員の整備により、日本語学校において進学コースを開設する機関の増加による進学予備教育の量的拡大から進学予備教育の質的向上への拡大の内容の転換が進んでいる。それらの進学予備教育の質的向上の拡大において、新たな留学生試験と大学の入学選考の変化からの直接的な影響力を認知した運営者は L 校と T 校のみであり、それ以外の日本語学校の運営者は、私費留学生の進学傾向の変化や日本留学生試験や各大学の入学選考に影響を受けた私費留学生の進学予備教育のニーズの変化に敏感に反応していることがインタビュー調査の分析によって示された。図 5.4 は、調査結果から明らかになった進学予備教育の質的向上とその拡大メカニズムを表している。①「適切校・非適切校」制度、②私費留学生（特に中国人留学生）の進学予備教育のニーズの上昇、の 2 点が運営資源の確保に直接的な影響を及ぼしている。一方、2002 年から展開された新たな試験や大学側の入試選考の変化は、日本語学校に在学する私費留学生に影響を与え、それに従って変化する私費留学生の進学予備教育のニーズの動向が日本語学校の進学予備教育に影響していることから、新たな留学試験、入学選考の変化は日本語学校に間接的に影響している。

図 5.4： 進学予備教育の質的向上の拡大メカニズム



出所：著者作成

日本語学校は経営を維持するためには、従来の「告示」校の維持とともに、第 4 章で検討した 2000 年 1 月に法務省入国管理局が示した「今後の留学生及び就学生の入国在留審査方針について」の一環として展開された「適切校・非適切校」制度にて、「適切校」とならなければならない。

「今は日振協の認定校となっていますが、将来的には会員になりたいです。外からみると日振協に入っていると安心しますし、信頼されます。」⁵⁰

「日本語学校は入国管理と密接に関係しているため、非適切校になってしまうと次年度の学生の募集が大きく狂ってしまうので、日ごろの学生管理をきちんとしています。優良校を目指しています。つまり、犯罪率や不法滞在が下がるのは当然だと思いますし、それができないと日本語学校の運営はそもそも難しいです。」⁵¹

このように「適切校」は、エージェントや学生に信頼と安心感を与え、海外での募集活動を容易にするだけでなく、簡略な入国審査によって複雑な書類の負担を軽減するとともに在留資格の交付率が上がる。それによって日本語学校は安定的に留学生を受入れることが可能となり、それは運営資源の確保につながる。このように、日本語学校の運営において大きいメリットを持つ「適切校」となるために、在学中及び卒業後の在学管理を徹底的に行うことによって不法残留者

⁵⁰ N 校校長、2015 年 3 月 24 日

⁵¹ D 校事務局長、2015 年 1 月 23 日

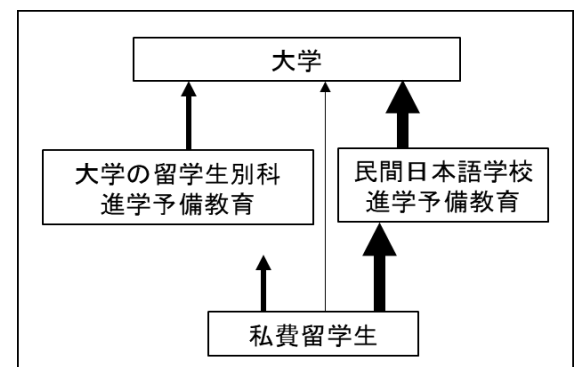
の発生を抑えなければならない。

「日本語がうまくなっても出口がないと学生の満足度が上がらないので、日本語が上手になってそれで何ができるのかが大事なセールスポイントになります。そこで進学は大きなセールスポイントとなっています。」⁵²

それに加えて不法残留者の発生の抑制する一環として、学生募集活動において明確な留学の目的を持つ良質の学生の確保を目指し、入学時から卒業後の進路を明確にし、その進路先に進むように支援を行うことによって、卒業後に速やかに次の段階に移行できるように工夫している。私費留学生の移行過程において、最も主流となっている進学というルートにおいて、私費留学生自身が納得して持続的な勉学生活を送れるように、進学指導及びその教育の充実化を図ることによって、卒業生の進学率を高め、進学後にも安定的な勉学生活を送ることによって不法残留者の発生を抑えられるように働きかけている。それに伴って、市場環境における在学者の大半を占める中国人留学生の国公立大学への進学傾向の出現、知名度の高い私立大学志向、私費留学生受入れの拡大を図る政策として施された新たな留学生試験の実施と高等教育機関の入学選考の変動による進学予備教育のニーズの変化は、日本語学校において進学予備教育の質的向上の拡大を加速化されている。つまり、柔軟性を持った日本語学校が素早く対応し、進学予備教育を積極的に実施することによって、運営資源となる学生の確保を容易にし、社会からも大学に進学するための一つのルートとして認知されることによって、日本語学校の存続を維持するだけでなく、質的の拡大が可能となっている。

ここで着目したのは、多くの日本語学校が新たな試験に備えて日本語を含めた基礎科目の授業を開設することによって、高等教育機関への進学を目的とする私費留学生の支援を展開している事実である。多くの日本語学校は、経営基盤の弱さにも関わらず基礎科目に対応できる講師の確保や授業の時間を増やすことによって、進学予備教育機関として活発な展開を行っていたと考えられる。さらに日振協の調査結果（2004）にも示されているように、経営の困難によって基礎科目の授

図 5.5：質的向上期の私費留学生進学構造図



出所：著者作成

業が開設できないケースにおいては他の日本語学校の基礎科目授業に学生を参加させることによって、そのニーズを補っているケースも見られており、日本語学校間の協力による進学予備教育の在り方も浮かびあがった。2002 年以降の進学予備教育の質的向上期には、入国管理局の制度的強い影響力を背景にした新たな私費留学試験の展開⇒高等教育機関の私費留学生入試選考の変化⇒入学選考における新たな試験の重要性の高まり⇒進学予備教育に対する私費留学生のニーズ変

⁵² I 校理事本部長、2015 年 1 月 22 日

化⇒新たな環境変化に対する日本語学校の対応という一連の進学予備教育の強化傾向を生み出した。さらに、進路選択や進学の際に私費留学生の日本語学校の教師への依存度が高いことから、進学指導教員を増員することによって、図 5.5 で示したように、私費留学生の受入れ過程において進学予備教育機関として民間の日本語学校が主流となる位置付けに変化していると考えられる。

このように、進学予備教育の質的向上期の背景には、日本語学校による経営資源を確保しようとする行動に、法務省の入国管理政策における「非適切校・適切校」の選定制度和私費留学生の進学傾向が直接的な影響を及ぼしている。他方、私費留学生を取り巻く受入れ政策の変化や高等教育機関における入試選考に関する教育政策は日本語学校の在学者に影響している。日本語学校においては、私費留学生のニーズに反応する形として進学予備教育が活発に展開され、私費留学生の進学を手助けする進学予備教育の内容が充実化し、質的拡大が図られた経緯が見られる。つまり、量的拡大において大きく影響した入国管理政策の制度に加え、留学生市場における私費留学生の進学動向によって形式的な進学コースの開設から進学コースにおける進学予備教育の質的向上が取り組まれ、量的拡大の類似性から質的向上の類似性に同型化が変容していることが示される。

5.6 進学予備教育の多様化の拡大：2010 年以後

2002 年から 2010 年にかけて日本語学校において進学予備教育が積極的に取組まれ、進学予備教育における質的向上の類似性が拡大していた。進学予備教育の質的充実化が図られていく中で、2008 年からは日本語学校を卒業した者の進学先が従来の学部中心の進学傾向から専門学校、大学、大学院へという進学先の多様化が現れ、表 5.13 が示すとおり、進学先の多様化傾向は 2010 年以降により顕著になっている。大学院への進学者は、2009 年 774 人から 2010 年には 1,000 人を超え 2014 年には微減しているものの、2015 年から再び増えはじめ 2016 年には 1,500 人を超え、研究生を含めると進学者の 1 割以上が大学院に進学している。

表 5.13：多様化の時期における日本語学校の卒業者の高等教育機関への進学推移

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
卒業生数	30,877	23,865	20,473	21,684	27,550	29,413
大学院	1,231	1,604	1,786	1,350	1,443	1,538
研究生	1,420	1,163	962	871	794	855
大学	7,789	6,621	5,728	5,198	5,608	6,402
短大	272	236	133	148	196	208
専修	10,884	7,749	6,414	8,324	12,796	13,305
進学率	71%	74%	74%	75%	77%	77%

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より著者作成

さらに、専門学校専修過程に進学する者は、2012 年から 2013 年にかけて激減していたが、2014 年から再び増加傾向に転じて 2015 年からは急増しており、卒業生の 6 割が専門学校に進んでいる。一方、学部に進学する者の推移は、2011 年を起点に減少傾向を見せていたが、2016 年に再

び 6,000 人を上回ったものの、全体の 3 割に留まっており、学部段階における私費留学生の確保が困難になっていると考えられる。卒業者の全体進学率は年々増加傾向を見せており、2016 年には約 8 割の私費留学生が高等教育機関に進学している。

「各国において高等教育の大衆化が進んでいるため、アジア各国の留学生の中には母国で学部を終えて、大学院課程として留学を選ぶケースも増えている。学部留学の圧力は減っていき、むしろ、大学院課程や専門学校への進学圧力が増えるのではないか。その意味として学部進学だけに特化する進学予備教育より、多様な進学先に対応した進学予備教育がもとめられる。」⁵³

「近年、ベトナムからの学生が増加している。これは、1988 年の中国からの学生以来、3 千人であったベトナム人が 8 千人以上まで約 3 倍増えた。また、東南アジアからの学生も増加している。ベトナムの多くの学生はベトナム国内での日本語の需要が高くなったことによる日本語学習や日本での就職、大学進学を希望して来ている学生が多い。将来、留学生だけではなく、多様な方面での日本語学校の需要は増える。」⁵⁴

このように 2010 年以降に現れる進学先の多様化の背景には、日本語学校を取り巻く市場環境の変化が存在する。日本語学校において在学者の大半を占めてきた中国、韓国、台湾といった東アジアの漢字圏における高等教育の発展に伴い、私費留学生は従来の大学学部中心の進学傾向から大学院及びキャリア構築のための専門学校への進学へと、進学先の多様化が出現する。

「2008 年から中国人学生のなかで、大学院に行きたいという学生が増えて、大学院というコースを開設して授業の中で、研究計画書や面接に関する指導を入れ込みました。中国人の学生の間にも偏差値が馴染みこんで、できれば国公立にいきたい、できれば、有名な私立大学に入りたいというニーズが高まりました。そうすると、今までの授業では対応できないのでその後、国公立大学コースや私立大学コースを開設して、日本語授業以外にも専門科目も授業に取組みました。……中略……2014 年からは東大、京大、阪大コースを新設しました。」⁵⁵

「在学者の出身地は、台湾、香港、韓国が中心となっています。大陸の人は 10% ぐらいです。他国化籍を目指しています。そうすると、進学を目指す学生は少なくても 2 割の人が大学の進学を希望して、後は、就職することに力をいれるか、あるいは専門学校に行って就職する考える学生が増えています。」⁵⁶

中国人学生の占め割が比較的に高い I 校では、中国人学生の進学傾向に合わせて、進学予備教

⁵³ Y 氏、2014 年 6 月 12 日

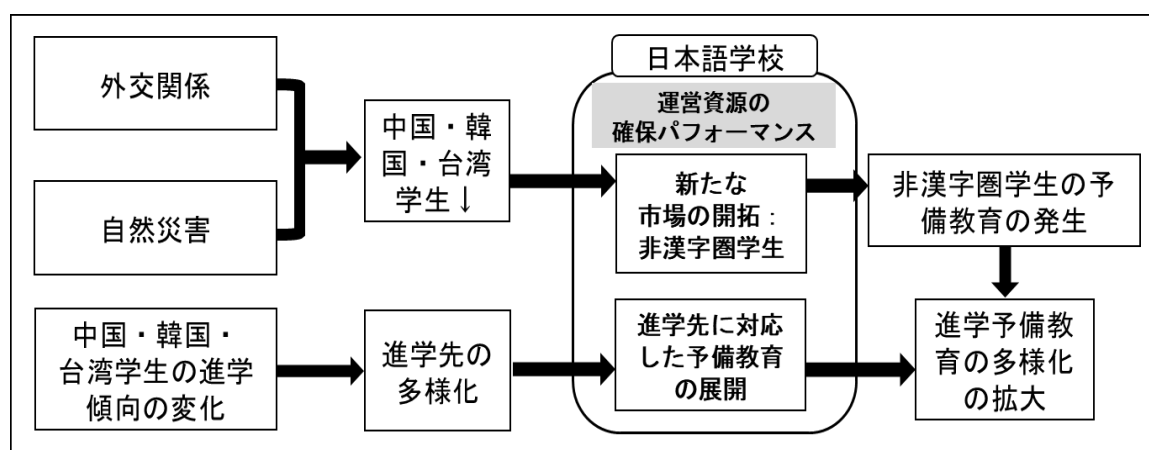
⁵⁴ X 氏、2014 年 6 月 19 日

⁵⁵ I 校、進学指導担当者、2015 年 1 月 22 日

⁵⁶ C 校事務局長、2015 年 5 月 7 日

育の多様化が進んでおり、それは、大学院、大学学部、専門学校といった進学先の教育課程による多様化に加え、日本人学生を対象にする予備校と同様に、偏差値による進学先に応じた予備教育の多様化が生じている。それに対して、韓国人、台湾人学生の占め割合が高いC校では、就職をゴールとしたキャリア形成の一環としての専門学校へに進学が増加している実態が見えてくる。こうした従来の日本語学校に在学する私費留学生の進学傾向の変化によって、進学予備教育の多様化が現れ、カリキュラムに取り組まれていると考えられる。

図 5.6 : 進学予備教育の多様化の拡大メカニズム



出所：著者作成

加えて、図 5.6 で示しているように、国外の要因として韓国や中国との外交関係の悪化に対し日経企業の需要変化による東南アジアとの外交関係の改善を背景に、中国、韓国からベトナム、ネパールなどの受入れ私費留学生の出身国の構成変化がある（岩切 2015）。国内の要因としては、東日本大震災によって危機感を感じ、来日していた私費留学生の帰国や留学を取り消す実態によって、日本語学校に在学する私費留学生数が激減し、運営の危機を感じた日本語学校が新たな市場としてベトナム、ネパール、インドネシアなど非漢字圏を開拓したことが指摘できる（佐藤 2016）。

「国の政策の影響よりも原発、地震、経済不況などの影響が大きいです。特に国と国との関係の影響はかなり大きくて、韓国の学生は激減しました。韓国の人が日本に来なくなったことが大きいです。原発、日韓関係悪化以降にかなりの学生が帰国しました。入国管理政策の影響はあまりなくて、むしろ、アルバイトや就職ができなくなったりすると来る学生が減ります。」⁵⁷

「日中関係は学生の募集活動に非常に影響しています。自然災害の問題と重なって中国に募集いくと、多くの人が日本を嫌って募集に困るときがあります。」⁵⁸

⁵⁷ E 校校長、2015 年 5 月 11 日

⁵⁸ M 校校長、2015 年 3 月 31 日

これらの進学予備教育の多様化拡大のメカニズムの検討から、2011 年からの進学予備教育の多様化は、従来の法務省の入国管理政策という制度的環境ではなく、私費留学生の来日動向や進学傾向という市場環境の変化を背景に生じていることが明らかにされた。留学生市場に外交関係や自然災害が影響を及ぼしたことによって、2011 年以降に、留学生市場が急変し、受入れ留学生の出身国の変化によって進学予備教育の多様化がより加速化していることが示された。それによって、日本語学習の目的も多様化していき、進学先の多様化以外にも、ビジネスや就職、看護師コースなどの需要が増加している（加藤 2012）。2018 年 8 月現在、日振協の加盟校の中、進学コースを設けている 242 校を対象に全体の動向を把握した上で、242 校のうち、ウェブサイト을設けている 224 校を対象に進学先の多様化に対応した開設コースやコース内容の詳細を検討する。まず、近年の進学予備教育の全体的な動向を見てみると次のとおりである⁵⁹。

表 5.14：日本語学校における EJU 基礎科目の予備教育実施推移

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
実施校数	242校	236校	216校	178校	167校	151校
実施率	56.5%	57.8%	57.1%	54.3%	54.0%	52.8%
実施科目	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文	総合科目 数学 小論文
平均実施時間	204.5H	207.5H	175.3H	178H	223H	225H
参加者数	10,575 (32%)	10,612 (36%)	9,675 (26%)	7,991 (18%)	8,527 (17%)	9,968 (19%)

出所：日振協「日本語教育機関実態調査」各年より著作作成

注1：実施率とは、日振協の加盟日本語学校の全体の内、の予備教育を実施する学校の比率を示す。

注2：平均実施時間とは、年間 EJU 基礎科目の予備教育が実施される平均総時間数を示す。

注3：参加者数のパーセントは日振協の加盟の日本語学校に在学者数の内、EJU 基礎科目の予備教育に参加した比率を示す。

EJU 基礎科目の予備教育の実施状況を示す表 5.14 のとおり、2011 年から 2013 年までには基礎科目の実施率が約 6 割となっており、その平均時間数も年間 200 時間程度と相当な時間を基礎科目に費やしている実態がある。さらに参加する学生も 2011 年 10,575 人、2012 年 10,612 人と全体 3 割以上の学生が参加しており、高等教育機関への入学の際にこの試験のニーズが高まっていると考えられる。2014 年から実施校数や実施時間が徐々に減っており、これは 2013 年以後から増え始めた非漢字圏の学生の影響により、漢字圏の学生と比較して日本語学習に相当な時間を要する非漢字圏学生が日本語の習得に力を入れているため、基礎科目のニーズが弱まっていると考えられる。実施科目に関しては、変化は見られず文系向けの科目が展開されている。

さらに、進学予備教育の展開事情をより詳しくみてみると、各日本語学校のウェブサイトから実施している進学予備教育を整理した表 5.15 のとおりである。従来、日本語学校において進学予

⁵⁹ 日本語教育振協協会、目的別日本語教育機関を探す

「<http://www.nisshinkyo.org/search/terms.php#result>」

備教育のコース展開は、海外からの受入れ時期に合わせた教育期間によって分けられており、入学時期によって大きく1年、1年半、1年9か月、2年のコースで大別される。調査校において教育期間を軸としたケースは224校中178校であり、進学先の多様化に応じて特別授業の開講や選択科目、個人指導といった形で対応している。一方、進学先を軸とした大学・大学院進学コース46校であり、進学先を軸にしたケースでは大学学部の進学先をより詳細に分けた国公立大学、有名私立大学、難関大学進学コース7校、美術やデザイン、漫画・アニメ、経営などの専攻分野への進学コースが14校である。このような、進学先を軸とした進学コースは、46校の内21校が東京地域に位置しており、12校が近畿地域と首都圏や都心地に位置する日本語学校で盛んである。進学先の多様化に応じた進学予備教育の多彩なコース展開は、首都圏を中心にしており、進学予備教育のコース展開において地域差が生じていると考えられる。コース別の主な教育内容としては、日本語能力やEJU・JLPT対策だけではなく、進学先別に要される専門知識や能力に備えるため、日本語以外の授業が実施されている実態があり、進学予備教育がより細分化しており拡充していると考えられる。こうした実態を踏まえると、質的向上期以降（2011年～）には、日本語教育や基礎科目のみならず、美術やデザインなど専門分野での入学に備えるための多様な進学予備教育を提供している状況が窺える。従来の学部進学のために一律に行われていた進学予備教育から、留学生の進学先に対応した多様化・ニッチ化した進学予備教育の展開傾向が示唆される。質的向上期で指摘された「学部進学の前準備群」を育成する機関としての役割を超えて、日本語学校は、大学院や特定専門分野での人材となる前準備群を幅広く育成する機関として充実化していると考えられる。

表 5.15：多様化の時期における進学予備教育のコース別の内訳

開設コース		施設数	主な教育内容
教育期間によるコース	1年・1年半・1年9か月・2年	178校	日本語、EJU・JLPT対策、基礎科目対策
進学先によるコース	大学院進学	46校	日本語、専門書購読、研究計画、論文対策、口頭試験対策
	大学進学	46校	日本語、EJU・JLPT対策、基礎科目対策
	国公立・難関・有名私立大学進学	7校	日本語、EJU・JLPT対策、基礎科目対策、英語、小論文
	美術・デザイン・漫画系進学	10校	日本語、EJU・JLPT対策、基礎科目対策、実技指導
	経営系進学	14校	日本語、EJU・JLPT対策、基礎科目対策、経営学入門

出所：各日本語学校のウェブサイトより筆者作成

以上の進学予備教育の多様化の拡大期におけるそのメカニズムの考察から、多様化の要因として、①2011年の東日本大震災、②韓国・中国との外交関係の悪化、③留学生市場の変化が挙げられた。①自然災害と②外交関係の悪化は③留学生市場の変化に大きく影響し、従来の中国、韓国、台湾からの留学生確保が難しくなり、経営危機に直面した日本語学校が新しい市場を開拓するきっかけとなる。急変する環境において、L校、Q校、T校は他の調査校に比べて受入れ学生の確保に変化があまりなく安定的な経営を維持している（実施コース及びカリキュラムの詳細は第6章で提示する）。文部科学省の管轄の下にあるL校は国の施策による留学生受入れが軸となっているため、比較的に安定した学生の確保が可能である。また、Q校は受入れ学生の多国籍化を図ったことによって、中国や韓国を頼りにしている日本語学校に比べてこれらの要因に大きく影響

されていなかった。一方、ここで注目すべきことは、中国人留学生のみを対象にしている T 校において、これらの要因があまり影響していなかったことである。

「提携先からのリクルートが 7 から 8 割を占めています。一般募集も行っていて、中国に事務所を持っているので、そこに直接申し込みする学生もだんだん増えています。中国からの学生のリクルートに困っていません。逆に少しずつ増えています。まだ、日本の教育水準が高いとされているので、日本へ留学を決めています。」⁶⁰

このように T 校は日本の高い教育水準をセールスポイントとして、進学予備教育に特化した教育を展開し、中国現地の高校や大学との連携による募集活動を中心に、T 校が運営する事務室を中国現地に設け、仲介業者を用いらず特設募集活動を行った。こうして、確実な受入れルートを確保することによって、外部環境に大きく影響されていない。急変する環境の中で安定的な経営資源を確保することができた Q 校と T 校は他の日本語学校に理想的なモデルとなり、この両校の経営戦略を真似て展開する日本語学校が現れ、Q 校のように受入れ先の多国籍化を図る C 校、O 校、R 校（表 6.1 参照）と T 校のように進学予備教育の予備校化を図る G 校、I 校、O 校（表 6.3 参照）が浮かび上がった（各校の進学予備教育導入の過程について、より詳細は第 6 章で提示する）。まさに、2010 年以後における日本語学校は急変する環境において勝ち組となった日本語学校を真似した多国籍化によるニーズの多様化と進学予備教育の予備校化という類似性が見られ、2011 年以降には、減少していく私費留学生を戦略的に獲得するために、そのカリキュラムや提供する教育サービスに多様化が図られていることが示される。

5.7 本章のまとめ

本章では、戦後の日本語学校における進学予備教育の拡大事情とその過程に関して、各種データ資料及びインタビュー資料に基づきながら実態を描き出し、考察を行った。戦後、民間の日本語学校は、組織の維持と存続に最も深い関わりを持つ経営資源を確保するとともに、社会から存続の正当化を得るための戦略的な行動として進学予備教育に取組んで拡大し、外部環境の動向によってその在り方が変化していることが時系列別の考察より示された。来日している外国人を対象に、主に日本語を教授していた少数の日本語学校は、「留学生受入れ 10 万人計画」に伴って急速に数が増えた。1988 年の「上海事件」の発生によって社会からの「排除」の対象となった日本語学校は、存続していくために転換期を迎えて従来の日本語教育という役割だけではなく、高等教育機関への進学を希望する私費留学生の進学予備教育を提供する機関として機能することによって存続の正当化を得て拡大し、その状況が変容している実態が明らかになった。時系列的に 3 つの時期に分けて、進学予備教育の拡大事情とその過程の検討を行い、以下の通りの知見が明らかになった。

第 1 に、戦後、日本語学校に現れた進学予備教育は、制度的・市場環境の変化に伴って、その

⁶⁰ T 校、校長、2015 年 1 月 15 日

取組み状況や拡大過程が変化していることが示唆された。第 2 に、進学予備教育の生成及びその拡大事情の変化は、日本語学校が組織の維持・存続を目指して、制度的・市場環境の動向に応じて運営資源を確保と組織の存立の正当化を得るための組織の戦略的な行動に起因している。第 3 に、進学予備教育の拡大過程に影響する制度的・市場環境の要因の中には直接的に影響するものと、間接的に影響するものがあり、間接的な要因は直接的な要因に影響を与え、進学予備教育の拡大を加速化していることである。第 4 に、進学予備教育の拡大に強い影響を及ぼす環境の要因が、制度的環境の要因（政策、行政）から市場環境（私費留学生）の要因へと変化しており、私費留学生市場の動向が進学予備教育を規定していることである。

ここで、図 5.3、5.4、5.6 の進学予備教育の状況とその拡大過程の変容から示される同型タイプについて新制度主義の視点から考察してみると、まず、1989 年から 2001 年（図 5.3）までには、制度的環境の要因である①政策：法務省の入国管理政策（「告示」制度）、②行政：日振協（日本語学校の「認可」制度）の強い圧力と③私費留学生市場：中国・韓国学生増加の市場環境の圧力に対応して、日本語学校は組織の存続の正当化を得るために進学コースを次々と開設し、進学予備教育の量的拡大が現れた。つまり、この時期には法務省の「告示」制度と日振協の「認可」制度の強い圧力によって、形式的に進学コースを開設することによって日本語学校の存立を図った「強制的同型性」が見られる。次に、2002 年から 2010 年（図 5.4）までには、制度的環境の要因である①政策：法務省の入国管理政策（「適切校・非適切校」制度）と②私費留学生市場（中国・韓国・台湾人学生：進学意識の向上、進学予備教育ニーズの上昇）からの圧力が強く現れた。文部省の私費留学生の入試政策、大学の入学選考の変化は、進学予備教育に間接的な影響（留学試験・入試選考⇒私費留学生市場⇒進学予備教育）を及ぼし、形式的に進学コースを開設していた日本語学校は、日本語教育を含む基礎科目の実質的な授業の提供を加速化した。その拡大状況は、「強制的同型性」に市場原理が働き、留学生受入れ関係者および私費留学生から進学予備教育機関としての認知を高めたことによって「規範的同型化」が出現し、進学予備教育の質的向上の拡大が現れた。最後に、2011 年（図 5.6）から 2018 年までの進学予備教育の状況と拡大過程に関して見てみると、①私費留学生市場（中国・韓国・台湾人学生の進学先の多様化、中国・韓国・台湾人学生の減少と非漢字圏学生の増加）の圧力が最も強く影響していた。既存の私費留学生の主な受入れ国である中国・韓国・台湾の高等教育の発展と私費留学生の進学意識の変化によって、学部進学を中心としていた進学から大学院、大学、専門学校など、進学先の多様化が現れ、学部進学を中心としていた既存の進学予備教育の見直しが求められた。また、外交関係と自然災害が進学予備教育に間接的な影響（外交関係の悪化、自然災害⇒私費留学生市場⇒進学予備教育）を及ぼし、従来の漢字圏からの私費留学生の減少を改善するための非漢字圏の私費留学生市場の開拓による非漢字圏学生の増加に応じた進学予備教育の見直しによって、進学予備教育の多様化が現れ、拡大された。このような拡大状況から、2011 年以降、急変する私費留学生市場で「勝ち組」である日本語学校における進学先の多様化に応じた進学先コース別展開といった進学予備教育のモデルや私費留学生の募集地域の多様化を図った日本語学校のモデルを他の日本語学校が次々と採用することによる「模倣的同型性」のパターンが見られた。

以上、本章で論じてきたとおり、授業料依存の財務構造を有する民間の日本語学校は自らの維

持・存続に最も深い関わりを持つ経営資源を確保と社会からの存続の正当化を得るために、外部環境の動向に戦略的に対応している。制度的環境からの強い圧力に応じて進学予備教育を形式的に展開していた日本語学校は、その運営資源の供給者となる市場環境となる私費留学生のニーズに敏感に反応して、積極的に進学予備教育を取り組み、拡大していた経緯がみられる。つまり、1983年以後、急速に増えた日本語学校は、日本の社会及び国際的に大きな問題を引き起こすことによって社会から排除され存続の危機を迎えたものの、日本の「国際化」の進展に合わせて変化する外部環境の変化に応じて、高等教育機関に進学する予備軍を育成することによって進学予備教育機関としての位置付けを強め、正当化を得ることによって存続し成長していると考えられる。

6 章 日本語学校の制度的環境及び市場環境への「対応」状況 —大阪・京都の日本語学校における進学予備教育の事例分析—

6.1 はじめに

第 5 章では、日本語学校の業界全体に現れる進学予備教育という類似性の拡大過程に関して新制度主義のメゾレベルの視点から検討を行い、時と共に様々に変化する制度に対して進学予備教育の同型化のパターンが時期ごとに異なっていることが明らかになった。一方、新制度主義の議論が進む中で、組織フィールドにおいて同型化が現れていても、個々の組織間においては変化する制度的環境・市場環境からの圧力に対する「対応」状況に差が生じていることが指摘されている (DiMaggio 1988, Oliver 1991)。Oliver (1991) は、変化する制度的環境の圧力に対して個々の組織は受身的に影響を受けるのではなく、競争の優位に関連して戦略的な対応をしていることを示し、各組織は、内部環境に応じて対応していると指摘する。それでは、日本語学校の業界全体に現れる「進学予備教育」の同型化を踏まえ、進学予備教育に関する個々の日本語学校の「対応」状況はどうだろうか。そこで本章では、新制度主義のミクロレベルの視点から、進学予備教育の動向を規定する制度的・市場環境からの圧力に対して、個々の日本語学校はどのように対応し、その対応の差が起きる要因を示すことを目的とする。個々の日本語学校が展開する進学予備教育の実態に関し、20 校の事例校からその「対応」状況を明らかにし、日本語学校間における「対応」状況の差が起きる要因について考察を行う。

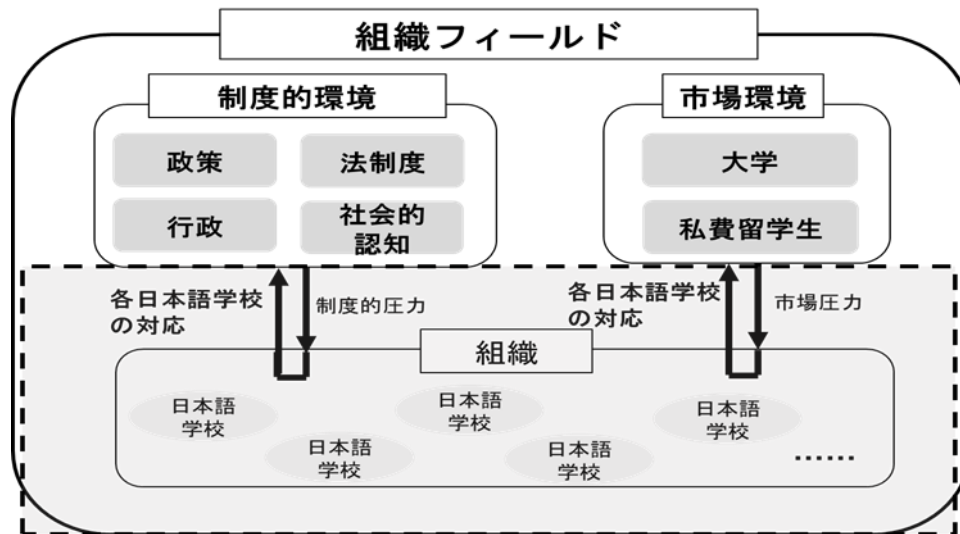
以下では、まず、第 6.2 節で、新制度主義の組織理論の諸概念を採用して第 2 章で示した分析枠組みより分析視角を提示したのちに、調査概要及び調査協力校の詳細を述べる。次に、第 6.3 節で、調査協力校のデータから、各校の進学予備教育の実施状況と進学予備教育を実施することへの意識について示し「対応」状況の類型を行う。そして、第 6.4 節では、代表的な「対応」状況を見せる事例校を取り上げて、進学予備教育を提供する実態とその差が起きる要因に関して考察する。最後に、第 6.5 節では、以上の検討を通じて、日本語学校という個々の組織が制度的・市場環境からの圧力に対する「対応」状況とその差に関して新制度主義理論と関連付けて考察を加える。

6.2 分析視角及び調査対象の提示

6.2.1 分析視角：外部環境の変化に対する個々の日本語学校の「対応」状況への着目

本章では、図 6.1 の分析枠組みに示すとおり、新制度主義のミクロレベルの視点から進学予備教育を導入し、実施していく過程において影響を及ぼす制度的・市場環境からの圧力に対して、個々の日本語学校の「対応」はどのようなものであるかに焦点をあてて分析を進める。第 5 章で指摘したように、私費留学生の進学予備教育機関として機能する日本語学校に対する社会的認知（新聞記事、行政機関）の拡大によって、日本語学校は私費留学生を受入れる機関として進学予備教育を当然備えるべきものと認識されるようになり、それは日本社会において正当性のある存在として、民間の日本語学校の成功と生存につながっていた。すなわち、日本語学校は自ら存続していくために制度的・市場環境からの影響に適応していくことによって、進学予備教育の実施という類似性を有していく経緯が見られた。

図 6.1：外部環境の圧力に対する各日本語学校の対応状況の分析枠組み



出所：図 2.5、45 頁参照

注：図 6.1 は、図 2.5 を個々の組織である日本語学校（ミクロレベル）の視点から提示したものである。

しかし、すべての日本語学校がこれらの外部環境の圧力に順応するのではなく、個々の組織は、自らが持つ環境や資源、意思によってそれぞれ「対応」する (Huerta2009;Lawrence2008)。Oliver (1991) は、制度的環境と技術的環境が結びつき、それらの圧力に対して異なった「対応」状況を見せ、制度的環境による圧力に、組織は受身的よりも戦略的な行動を持って「反応」という知見を示す。日本語学校の構造上の特質によって教育法制度や行政構造など、各日本語学校が置かれている制度的環境は同様なものではない。これらの日本語学校が置かれた制度的環境の差が組織内の内部環境と結びついて、進学予備教育の実施過程において制度的・市場環境に適応するだけでなく、積極的に進学予備教育を展開したり、あるいは進学予備教育に関する価値が組織に馴染めずに形式的に展開したりする場合もある (Mayer, Scott ,&Deal 1983)。後藤 (2017) は、意思決定のプロセスに関する組織の固有特性が外部環境の圧力に対する組織間の対応の差を生み出していると指摘している。意思決定プロセスの特性が制度の採用の経緯となり、その経緯によって制度の実行が停滞されたり、加速されたりする。よって、本章では、制度的・市場環境の圧力に「対応」する個々の組織の態度に関して、Kostova & Roth (2002) の組織の「対応」状況に依拠し、図 6.2 が示す 4 つの分類に基づいて個々の日本語学校の「対応」状況の類型を行う。

図 6.2： 外部環境に対する日本語学校の「対応」の状況

		実行	
		高	低
内在化	高	積極的導入 (active adoption)	同意的導入 (assent adoption)
	低	儀礼的導入 (ceremonial adoption)	消極的導入 (minimal adoption)

出所：Kostova & Roth (2002) より著者作成

図 6.2 が示す「実行 (implementation)」は、日本語学校が進学予備教育機関として、進学に必要な教育及び支援を実施することを指す。また「内在化 (internalization)」とは、進学予備教育の必要性を認識し、進学予備教育を実施することの価値を認めることを指し、内在化の程度は実行の程度に影響して制度が安定化し、持続していくことにも影響を及ぼす。日本語学校における進学予備教育の内在化、実行の程度によって、その「対応」は、「積極的導入 (active adoption)」、「同意的導入 (assent adoption)」、「儀礼的導入 (ceremonial adoption)」、「消極的導入 (minimal adoption)」に分けられる。まず、「積極的導入」は進学予備教育の目的を理解し、その価値を認めて実践的な教育活動を実施していく「対応」であり、多様かつ先進的な予備教育がカリキュラムが取り組まれている。次に、「同意的導入」は、進学予備教育の目的や価値は認めるものの、日本語学校の経営基盤が貧弱であるために進学予備教育の必要性を意識しているのにも関わらず、実質に実行できていないことである。また、「儀礼的導入」は、進学予備教育の目的やその価値に対して、意識できずに進学予備教育を実施する日本語学校が社会において正当性を得るため、形式的に進学予備教育を実施することである。進学予備教育として認識されている項目の単純な実行に留まり、変化する進学予備教育の動向に対して積極的な対応や取り組みは見られない。最後に「消極的導入」は、進学予備教育の目的や価値に対して認識も薄く、カリキュラムや教育活動に進学予備教育の取り組みがほぼ実施されていないことである。

本研究では、進学の際に必要とされる進学予備教育として、(1) JLPT、(2) EJU 日本語、(3) EJU 基礎科目、(4) 英語の実施有無という 4 つの実施形態を取り上げ、さらに (5) 進学指導の主体、(6) 進学指導内容、(7) 外部との連携、という進学指導の実施有無といった観点に従って 15 校を対象とする質問紙調査の結果の分析を行い、事例校の進学予備教育の実行程度について類型化を行う。次に、インタビュー調査から (1) 進学予備教育の位置付け、(2) 進学予備教育の必要性、(3) 進学予備教育を行うことの価値、に関する答えから内在化の程度を探り、類型化を行う。これらの類型化を踏まえて 4 つの「対応」状況から代表事例校を取り上げてその展開状況について詳細に紹介し、その「対応」の差について考察を行う。

6.2.2 調査方法の詳細と対象の概要

6.2.2.1 調査手順

筆者は、調査校における進学予備教育の実態を探るために2014年7月から2015年5月まで調査協力20校の進学予備教育の主な担当者23人を対象に質問紙調査およびインタビュー調査を行った。まず、質問紙調査では、日振協によるEJUに関する調査を参考に、各日本語学校の基本的な進学予備教育の体制と進学指導体制に関して把握可能な項目を作成した。①進学予備教育の体制としては、EJUに関する日本語科目や基礎科目の実施状況、英語対策授業、模擬試験の有無とその方法を尋ねた。②進学指導体制としては、進学指導の実施有無と実施形態、実施主体、指導内容の詳細について質問した。その上で、インタビュー調査では、進学予備教育及び指導体制の実態を深く探るために、①進学予備教育の現状と課題、②進学指導の実施状況と課題、③進学のための他の教育機関との連携状況、④進学予備教育と指導体制の今後の方向性、を中心とした質問項目を作成した。作成した質問項目に基づいて、調査校の進学担当者に半構造化されたインタビューを実施した。学校によって学校運営者が進学担当者を兼ねている場合もあり、進学担当者の経験は非常に多様であるため、質問の順番通りではなく会話の流れに沿って柔軟に質問をするようにした。本章では制度的環境・市場環境の圧力に対して個々の日本語学校がどのように対応しているか、その状況を明らかにするため、主に進学担当者のインタビューから得られた情報をまとめてそこから発見事実を引き出した。本研究で扱うデータは、大阪及び京都地域の日本語学校を対象にしているため、本研究のデータを持って日本語学校の全体を描き出すには限界がある。特にインタビューを通じた質的研究では、外部の圧力に対応してきた各進学担当者の経験や言説に沿って、その対応の状況の分析を行う。

質問紙調査及びインタビューの質問項目は事前に送付し、質問紙は余裕をもって記入できるように配慮した。インタビュー調査については先方の指定した時間と場所で行った。場所は主に日本語学校の面談室や教室で行われ、時間は30分から2時間を超えることもあった。インタビュー調査の前後に実際に授業が行われる環境や授業を見せてもらい、インタビュー調査の理解を深めることができた。それぞれのインタビューに際しては、研究参加者の同意を得て、ICレコーダーを使用してそのやり取りを記録した。インタビュー中に話された特定の機関名や個人的な内容を述べた部分に関しては仮名を用いた。

6.2.2.2 調査対象者のリストと調査校の詳細

本研究では、大阪の15校と京都の5校の進学コースを開設する日本語学校を対象に調査を実施した。質問紙およびインタビュー調査を行った進学担当者とその学校の詳細については、表6.1で示すとおりである。20校中、2014年現在、学校教育制度に依拠する日本語学校は9校であり、11校は依拠していない。進学コースのみの開設校は12校であり、8校は進学コースに一般コースや準備コースを設けている。学校の運営規模としては、50人以下の小規模校7校、150人以下の中規模校8校、151人以上の大規模校5校と多様な運営規模が含まれている。卒業者の主な進学先としては、大学及び専門学校となっている。

表 6.1 進学担当者の調査リストと調査校の概要

調査校	調査協力者	設置種別	認定コース	教員数	学生構成												終了後の進学者数							
					中国		台湾		韓国		ベトナム		その他		総数		大学		大学院		短期・高専		専門学校	
					2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018
A	副校長	専修学校 専門課程	進学	23名 (専任5名)	63	103	19	32	8	23	0	0	2	0	92	158	36	34	5	11	0	0	17	40
B	副校長	各種学校 正規課程	準備教育・ 一般	22名 (専任7名)	43	23	46	74	19	20	1	41	28	71	137	229	18	2	4	9	0	0	26	45
C	教務主任	専修学校 専門課程	進学・一般	35名 (専任7名)	34	80	97	127	26	79	0	17	32	58	189	361	17	19	6	1	0	0	64	89
D	学科長	専修学校 専門課程	進学	13名 (専任3名)	18	92	0	1	0	0	11	74	2	12	31	179	4	34	4	4	0	0	3	68
E	進路担当者	無	進学・一般	49名 (専任13名)	138	362	29	162	78	213	84	256	5	13	334	1006	56	130	32	25	3	0	72	196
F	教務就任	無	進学	10名 (専任2名)	25	9	0	0	0	0	0	90	0	0	25	99	12	9	3	0	1	0	6	58
G	副校長	無	進学	10名 (専任3名)	57	41	0	0	0	0	1	54	0	0	58	95	27	18	2	0	0	0	8	28
H	教務主任	無	進学	15名 (専任3名)	59	42	0	0	0	0	31	129	1	1	91	172	19	24	5	2	0	0	22	43
I	教務部長 進学担当者	専修学校 専門課程	進学	52名 (専任13名)	153	173	14	32	12	37	8	192	26	24	213	458	63	50	37	44	0	0	68	154
J	事務局長	各種学校 正規課程	進学	12名 (専任3名)	28	85	3	19	2	7	24	49	4	3	61	163	15	28	1	3	0	0	13	32
K	専任教員	無	進学	6名 (専任5名)	3	3	0	0	0	0	13	28	0	13	16	44	6	11	0	0	0	3	2	13
L	副センター長	各種学校 正規課程	準備教育	34名 (専任10名)	43	36	16	21	4	5	2	4	58	63	113	129	57	38	41	13	0	0	39	43
M	教務主任	無	大学進学	9名 (専任3名)	27	0	0	0	0	0	25	121	3	17	55	138	8	8	4	0	1	0	6	56
N	教務主任	無	進学	8名 (専任4名)	14	-	3	-	1	-	13	-	2	-	33	-	7	-	3	-	0	-	2	-
O	教務主任	無	進学	10名 (専任3名)	2	25	0	0	0	0	28	77	6	67	36	169	0	14	5	3	0	3	33	33
P	校長	無	進学・一般	20名 (専任3名)	2	13	25	29	2	1	1	0	7	18	37	61	8	0	2	0	0	0	3	3
Q	校長	各種学校 正規課程	一般	24名 (専任8名)	17	16	78	112	10	7	1	0	92	119	198	254	17	12	12	10	0	1	31	25
R	副理事長	無	進学・一般	25名 (専任5名)	22	18	2	8	5	3	57	47	33	164	119	240	9	9	5	10	2	1	9	68
S	校長	無	進学	5名 (専任2名)	34	32	0	0	0	0	0	42	0	3	34	77	4	5	4	1	0	0	0	6
T	校長	各種学校 正規課程	進学・ 準備教育	45名 (専任18名)	327	485	0	0	0	0	0	0	0	0	327	485	247	330	43	62	1	0	16	20

出所：日振協『日本語教育機関の要覧 2014 年及び 2018』により著者作成

注：学生構成、終了後の進学者数を示す数字の単位は、人である。

6.2.2.3 分析

まず、質問紙調査およびインタビュー調査から制度的環境・市場環境の圧力に対して、進学準備教育に関するそれぞれの日本語学校の「対応」状況を 4 つに分類し、その「対応」状況の差に影響するものに関して、インタビュー・データから一定の要因を探るためコーディングの作業を行い、分類化を試みる。調査から得られたインタビュー・データの全文を読み進める中で浮かび上がってくる要因を模索しながら、別紙面に要因の整理を行った。浮かび上がった要因をテーマ別に分け、類型化するために考察を行った。

次節では、これらの作業から得られた分析内容を進学担当者の語りを引用しながら整理して論じる。引用の際にはなるべく語り者の言葉を変えずに引用を行い、特定の機関名や個人情報に関してはアルファベットを用いている。また、引用の中で発言を略した部分には（中略）の印を付けた。

6.3 外部環境の変化に対する各調査校の「対応」状況と類型化

6.3.1 進学予備教育の取組み状況による「実行」程度の方類

調査対象校 20 校のうち、質問紙の回答を得た日本語学校は 15 校である。そこで、調査校の全体的実態を掴むために、質問調査とインタビュー調査の調査項目①進学予備教育の体制、②進学指導体制を基に分析を行った。各校の進学予備教育及び進学指導の実施概要を表している表 6.2 のとおり、大カテゴリーとして進学予備教育と進学指導に分け、中カテゴリーでは、教育活動の内容別の整理を行い、小カテゴリーでは、その実施形式や詳細な内容を示した。まず、進学予備教育の活動内容として日本語の教育領域は JLPT と EJU の日本語、基礎科目は EJU の基礎科目と英語に分けて提示している。ここでは、進学予備教育の実行程度の方類の基準として、JLPT、EJU 日本語、EJU 基礎科目の実施形態に注目する。実施形態として「必修科目として実施」、「選択科目として実施」、「コース別に実施」に属する調査校に関しては、進学予備教育の実行度が高いとする。一方、「日本語授業内で実施」、「希望者のみに実施」に属する調査校に関しては、進学予備教育の実行度が低いとする。

表 6.2： 調査校の進学予備教育及び指導の取組み概要

大カテゴリー		進学予備教育												進学指導															
中カテゴリー		JLPT			EJU日本語			EJU基礎科目			英語			指導主体者			内容				外部連携								
調査校	小カテゴリー	必修科目として実施	選択科目として実施	コース別に実施	日本語授業内で実施	必修科目として実施	選択科目として実施	コース別に実施	日本語授業内で実施	必修科目として実施	選択科目として実施	コース別に実施	希望者のみに実施	必修科目として実施	選択科目として実施	コース別に実施	希望者のみに実施	担任教師	進学担当者	その他の教師	キャリア形成	進学の流れ	進学に関する試験	大学の募集要項	受験勉強の仕方	日本語学校	専門学校	大学	その他の機関
	A				●				●				●					●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	
	B	●			●	●			●	●			●	●				●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	
	C		●				●											●	●			●	●	●	●	●	●	●	
	D	●			●	●			●			●			●			●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	
	E				●				●					●				●	●				●	●	●	●	●	●	
	F				●				●					●				●	●				●	●	●	●	●	●	
	G				●				●					●				●	●		●		●	●	●	●	●	●	
	H				●				●					●				●	●				●	●	●	●	●	●	
	I			●				●					●				●		●	●	●	●					●	●	●
J				●				●						●	●		●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	
K				●				●					●				●	●				●	●	●	●	●	●	●	
L	●				●				●					●	●			●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●
M				●				●						●	●			●	●			●	●	●	●	●	●	●	
N				●				●						●	●			●	●			●	●	●	●	●	●	●	
O				●				●					●					●	●	●			●	●	●	●	●	●	●
P				●				●					●					●	●			●	●	●	●	●	●	●	●
Q		●				●						●						●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
R				●				●					●				●	●				●	●	●	●	●	●	●	●
S				●				●					●				●	●				●	●	●	●	●	●	●	●
T		●		●		●		●		●		●		●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

出所：2014 年 7 月-2015 年 5 月に行った質問紙調査及びインタビュー調査より著者作成

表 6.2 が示すとおり、日本語に関する進学予備教育は、全ての調査校においてが実施されている。実施形態の状況としては、20 校の内 7 校が必須科目や選択科目、または在学するコースの別に日本語の予備教育を実施しており、通常の日本語のカリキュラムとは別に JLPT と EJU の日本語が独立したカリキュラムとして取り組まれており、体系的な進学予備教育の実施を試みる状

況がうかがえる。一方、基礎科目に関する進学予備教育については、EJU の基礎科目は 20 校の内、17 校が実施しており、3 校は実施していない。また、17 校の内 10 校は希望者のみに特別授業として実施しており、6 校は必須科目や選択科目、コース別といったカリキュラムを設定して提供し、1 校は特別授業及び必須科目を並行して基礎科目を提供している。英語に関しては、7 校のみが実施しており、希望者のみに特別授業として実施 2 校、カリキュラムの一つとして必須科目、選択科目、コース別に実施 5 校である。日本語に関する進学予備教育に比べて基礎科目や英語に関する進学予備教育の取組みは消極的であることが示される。日本語及び基礎科目の実施状況から、進学予備教育の実行程度が高い調査校として 7 校（B、C、D、I、L、Q、T）、実行程度が低い調査校として 13 校（A、E、F、G、H、K、O、P、R、S、）が浮かび上がった。このことから、進学コースを開設するそれぞれの調査校において進学予備教育の取組みの程度が異なっており、進学予備教育に対する「対応」は同様ではないことが示される。

次に各校における進学指導の取組みの概要を見てみると、進学指導の主な主体としては、20 校の内 18 校が担任教師となっており、担任教師のみが進学指導を行う 8 校、担任教師と進学担当者による進学指導 5 校、担任教師と進学担当者に加えその他の教師による進学指導 4 校、担任教師とその他の教師による進学指導 1 校である。特に進学予備教育の取組み程度が高い I、L、Q、T 校において担任教師に加えて複数の教員による組織的な指導体制が見られる。一方、進学予備教育の実行程度が低い M、N 校では担任教師のみによって進学指導が行われており、日本語教育や学校経営などを本務としながら進学指導を兼務として行っている状況が見られる。進学指導の主な内容としては、進学の流れ、進学に関する試験の案内、大学の募集要項、受験勉強の仕方が主に行われている。一方、A、C、D、I、Q の 5 校にでは、進学指導に加えてキャリア形成指導が行われており、特に進学予備教育の実行程度が高い調査校の間で実施されている。キャリア形成指導は、従来の受験に偏重した進学指導の傾向から個々の学生のキャリア形成の一環として高等教育機関へ進学を手助けするという試みとして実施されている。進学指導における外部機関との連携に関しては、すべての調査校が大学と連携しており、指定校推薦や大学職員による入学説明会、出前授業、大学ツアーなどが主に行われている。その次に、日本語学校間の連携が 9 校（A、B、C、D、I、L、Q、T）と進学に関する情報交換や基礎科目の開校の連携が行われており、専門学校との連携が 6 校と、出前授業や専門学校への合格が決まった学生を対象に予備教育を実施している。外部機関との連携についても同様に進学進学予備教育の実行程度が高い 7 校（B、C、D、I、L、Q、T）において多様な外部機関との連携が進んでいる傾向が示された。

さらに、EJU の予備教育の取組み実態に関する詳細の質問項目から、EJU の日本語の授業開講状況として 13 校⁶¹は、聴解・聴読解・読解・記述の科目別に授業を提供しており、2 校（C、E）は、科目を分けずに提供している。平均授業開講時間は、科目別に授業を提供する学校では 33.8 時間であり、科目を分けずに授業を提供する学校では 116 時間である。科目別に授業を提供する学校の最も短い授業開講の時間数は 2 時間ずつであり、最も長い開講時間数は 80 時間ずつと、学校によって授業の開講時間にばらつきが見られる。しかし、2004 年度の日振協による「日本語留

⁶¹ D 校、F 校、G 校、H 校、I 校、J 校、K 校、L 校、M 校、N 校、O 校、R 校、S 校

学試験に関する調査」では、EJU 日本語を科目別に開講する時間数の結果が、5 時間未満が最も多かったのに対して、今回の調査では 10 時間以上授業を行う学校が最も多いことから、2004 年の実施状況に比べて、進学予備教育の取組みが全体的に活性化されていると考えられる。

図 6.3： EJU 基礎科目の実施校数

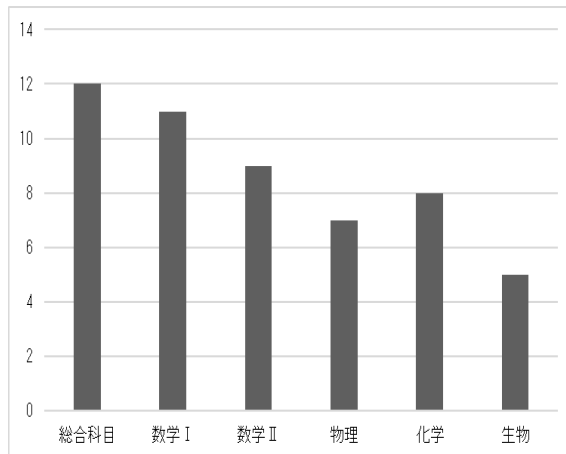


図 6.4： EJU 基礎科目の平均授業時間数

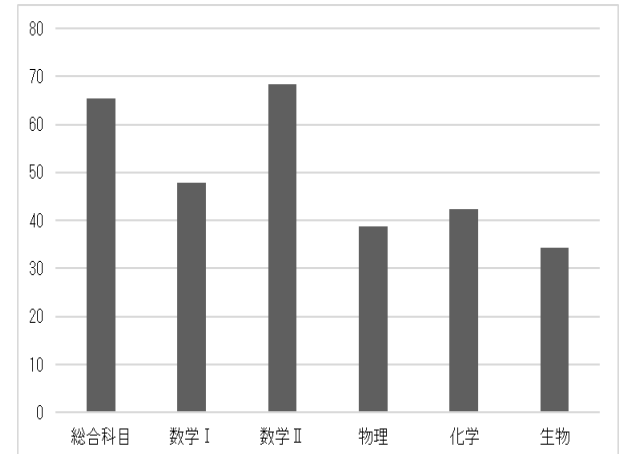
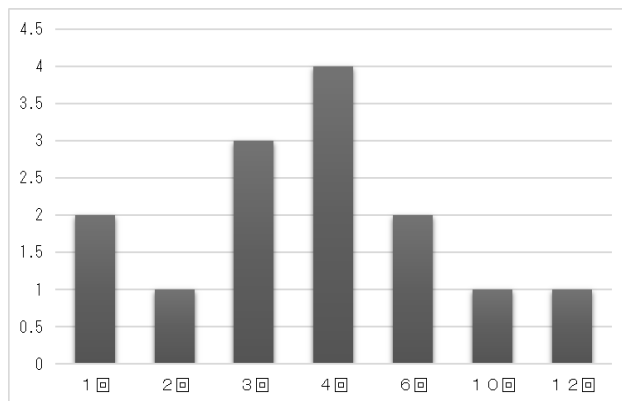


図 6.5： EJU の模擬試験の実施回数



出所：2014 年 7 月-2015 年 5 月に行った質問紙調査より著者作成

また、EJU 基礎科目に関しては、図 6.3 が示すように、総合科目を開講する調査校が 12 校と最も多く、次いで数学 I 11 校、数学 II 9 校、科学 8 校、物理 7 校、生物 5 校の順となっており、2004 年度の調査結果と同様である。このことは、未だに日本語学校に在学する私費留学生の間で文系進学希望者が主流となっていることが示される。科目ごとの平均授業時間数は、図 6.4 のとおりに、数学 II が 68.4 時間と最も多く、次いで総合科目 65.5 時間、数学 I 47.8 時間となっており、文系の数学 I より理系の数学 II の授業時間の方が長い。一方、EJU の基礎科目の授業を提供していない理由としては、希望者がいない、担当者の不在、学生の差の大きさ、時間的に余裕がないことが挙げられた。また、インタビュー調査⁶²から、ベトナム人留学生の在学割合が高い学校

⁶² F 校教務主任（2015 年 3 月 24 日）、N 校教務主任（2015 年 3 月 24 日）、M 校教務主任（2015 年 3 月 23 日）

では、EJU 対策の授業を実施しても日本語能力が低いため参加する学生が極めて少なく、JLPT においても上級レベルに受験する学生が少ないため、全体的な授業レベルが下がっている現状が窺える。

1 年に 2 回実施される EJU に備えた模擬試験の実施状況については、調査校のすべてが実施している。試験の前に 2 回ずつ試験を実施し、年に 4 回模擬試験を実施する学校が 4 校と最も多く、次いで 3 回実施 3 校、1 回と 6 回実施が各 2 校となっている。図 6.5 のとおり、最も模擬試験を多く実施する調査校は年に 12 回となっており、学校によって模擬試験の実施状況にも大きい差が見られる。模擬試験に用いる試験資料としては、EJU の過去試験が最も活用されており、過去試験と他の教材、学校が独自で作成した問題が用いられている。

これらの各調査校における進学予備教育の取組みの状況から、日本語学校において進学コースの普遍化が進んでいる一方、その展開状況は個々の学校によって差があることが示される。進学予備教育の実行程度から、実行程度の高い調査校 7 校（B、C、D、I、L、Q、T）と実行程度が低い 13 校（A、E、F、G、H、K、O、P、R、S、J、M、N）に類型することができる。

表 6.3：進学予備教育の実行程度による調査校の分類

実行 程度	調 査 校	調 査 協 力 者	設 置 種 別	認 定 コ ー ス	教 員 数	学 生 構 成											
						中国		台湾		韓国		ベトナム		その他		総数	
						2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018
高 い	B	副校長	各種学校 正規課程	準備教育・ 一般	22名 (専任7名)	43	23	46	74	19	20	1	41	28	71	137	229
	C	教務主任	専修学校 専門課程	進学・一般	35名 (専任7名)	34	80	97	127	26	79	0	17	32	58	189	361
	D	学科長	専修学校 専門課程	進学	13名 (専任3名)	18	92	0	1	0	0	11	74	2	12	31	179
	I	教務部長 進学担当者	専修学校 専門課程	進学	52名 (専任13名)	153	173	14	32	12	37	8	192	26	24	213	458
	L	副センター長	各種学校 正規課程	準備教育	34名 (専任10名)	43	36	16	21	4	5	2	4	58	63	113	129
	Q	校長	各種学校 正規課程	一般	24名 (専任8名)	17	16	78	112	10	7	1	0	92	119	198	254
	T	校長	各種学校 正規課程	進学・ 準備教育	45名 (専任18名)	327	485	0	0	0	0	0	0	0	0	327	485
低 い	A	副校長	専修学校 専門課程	進学	23名 (専任5名)	63	103	19	32	8	23	0	0	2	0	92	158
	E	進路担当者	無	進学・一般	49名 (専任13名)	138	362	29	162	78	213	84	256	5	13	334	1006
	F	教務就任	無	進学	10名 (専任2名)	25	9	0	0	0	0	0	90	0	0	25	99
	G	副校長	無	進学	10名 (専任3名)	57	41	0	0	0	0	1	54	0	0	58	95
	H	教務主任	無	進学	15名 (専任3名)	59	42	0	0	0	0	31	129	1	1	91	172
	J	事務局長	各種学校 正規課程	進学	12名 (専任3名)	28	85	3	19	2	7	24	49	4	3	61	163
	K	専任教員	無	進学	6名 (専任5名)	3	3	0	0	0	0	13	28	0	13	16	44
	M	教務主任	無	大学進学	9名 (専任3名)	27	0	0	0	0	0	25	121	3	17	55	138
	N	教務主任	無	進学	8名 (専任4名)	14	－	3	－	1	－	13	－	2	－	33	－
	O	教務主任	無	進学	10名 (専任3名)	2	25	0	0	0	0	28	77	6	67	36	169
	P	校長	無	進学・一般	20名 (専任3名)	2	13	25	29	2	1	1	0	7	18	37	61
	R	副理事長	無	進学・一般	25名 (専任5名)	22	18	2	8	5	3	57	47	33	164	119	240
	S	校長	無	進学	5名 (専任2名)	34	32	0	0	0	0	0	42	0	3	34	77

出所：表 6.1、147 頁参照。

注 1：表 6.3 は表 6.1 の調査校リストを進学予備教育の実行程度の視点から類型したものである。

注 2：学生構成、終了後の進学者数を示す数字の単位は、名である。

進学予備教育の実行程度によって調査校を分類した表 6.3 が示すとおり、進学予備教育の取り組み程度が高い調査校のすべては、学校教育法において各種学校及び専修学校に位置付けられており、7校のうち、3校は文部科学省が認定する準備教育を実施している。次に、在学者の総数から見ると、2018年現在、T校の485人、I校458人、C校361人と超大規模が3校と多く、Q校254人、B校229人と2校が大規模、L校129人、D校179人と2校が中規模と構成されている。一方、進学予備教育の取り組み程度が低い調査校においては、A校とJ校を除いては学校教育法に依拠していない株式会社、有限会社、個人の運営主体となっている。在学者総数は、E校が1006人と超大規模であり、R校240人の大規模、A校、H校、J校、M校、O校と5校が中規模、それ以外の6校は100人以下の小規模となっている。以上のことから、進学予備教育の取り組み状況において実行程度が高い調査校とそうではない学校の間で設置種別による環境的な違いや在学者の規模の違いが見られる。

以下では、インタビュー調査から、(1) 進学予備教育の位置付け、(2) 進学予備教育の必要性、(3) 進学予備教育を行うことの価値という質問項目から浮かび上がった、進学予備教育に対する「内在化」の程度の類型を行う。その後、各調査校の「実行」程度と「内在化」程度の分類し、図 6.2 で提示した制度的環境に対する日本語学校の「対応」状況別に類型化を行い、事例別に代表的な調査校を取り上げて、検討を行う。

6.3.2 進学予備教育に対する「内在化」の程度と「対応」状況の類型化

前節では、各調査校において進学予備教育の取り組みの実態に差があることが明らかになった。進学予備教育の実行の程度は、個々の日本語学校の進学予備教育の内在化の程度に影響される。

「内在化 (internalization)」は、進学予備教育の必要性を認識して進学予備教育を実施することの価値を認めることを指しており、これらは進学担当者及び関係者の進学予備教育に関する理解と進学予備教育を行うことの重要性の認識から把握することができる。ここでは、進学予備教育の必要性を強く意識し、その価値を高く評価する調査校に対しては「内在化」の程度が高いとし、そうではない調査校に関しては、「内在化」が低いとする。

表 6.4 は進学予備教育に関する理解および必要性和進学予備教育を行うことの重要性の認識に関して進学担当者及び関係者のインタビュー内容をまとめたものである。20校の中でC、Q校を除く18校の進学担当者は進学予備教育の目的を、私費留学生が大学に進学するための試験に備えるための教育と理解しており、進学に必要なEJU、英語、小論文、面接などに焦点を置いた教育を実施している。一方、C、Q校は、進学するために必要な試験に備える教育ではなく、進学後に留学生が大学の勉学生活を円滑に送ることができるようにするための能力を身につける教育として理解しており、試験に備えた教育内容より講義ノートの取り方やプレゼンテーション能力、レポートの書き方などの実践的なアカデミック日本語教育に焦点を置いており、進学予備教育の捉え方の違いによって教育内容が異なっている。また、進学予備教育の必要性に関しては、在学者が進路を準備するに当たって非常に必要であると認識する調査校は9校(B、C、I、L、Q、T、G、K、O)であり、進路準備の一つとして必要と認識する調査校は5校(D、A、E、R、S)、必要ではないと認識する調査校は6校(F、H、P、J、M、N)である。進学予備教育を行うことの

重要性の認識については、「実行」程度は高い B、I、L、T 校を含め、「実行」程度が低い G、K、O 校の 7 校が日本語学校で進学予備教育を行うことに対して高い評価をしており、日本語学校は進学予備教育機関であるという意識が高い。一方、評価が「高い」7 校（C、D、Q、A、E、R、S）においては、進学を目的とする私費留学生に対して進学予備教育を行う必要はあるが、それが日本語学校の本来の目的ではないと意識している。さらに重要性の意識が「低い」6 校（F、H、P、J、M、N）では、進学予備教育を実施しても受講する学生がいないことや進学に必要な試験に備える授業よりも日本語により集中した授業が私費留学生に必要なだと意識し、進学予備教育を行うことに対する重要性の認識が低い。

表 6.4：進学予備教育に対する内在化の程度

調査校	実行程度	内在化程度	進学予備教育に対する意識		
			進学予備教育を行う目的	進学予備教育の必要性	進学予備教育を行うことへの重要性の認識
B	高	高	進学に備えた予備教育	非常に必要である	非常に高い
C	高	高	進学後に備えた予備教育	非常に必要である	高い
D	高	高	進学に備えた予備教育	必要である	高い
I	高	高	進学に備えた予備教育	非常に必要である	非常に高い
L	高	高	進学に備えた予備教育	非常に必要である	非常に高い
Q	高	高	進学後に備えた予備教育	非常に必要である	高い
T	高	高	進学に備えた予備教育	非常に必要である	非常に高い
G	低	高	進学に備えた予備教育	非常に必要である	非常に高い
K	低	高	進学に備えた予備教育	非常に必要である	非常に高い
O	低	高	進学に備えた予備教育	非常に必要である	非常に高い
A	低	高	進学に備えた予備教育	必要である	高い
E	低	高	進学に備えた予備教育	必要である	高い
R	低	高	進学に備えた予備教育	必要である	高い
S	低	高	進学に備えた予備教育	必要である	高い
F	低	低	進学に備えた予備教育	必要ではない	低い
H	低	低	進学に備えた予備教育	必要ではない	低い
P	低	低	進学に備えた予備教育	必要ではない	低い
J	低	低	進学に備えた予備教育	必要ではない	低い
M	低	低	進学に備えた予備教育	必要ではない	低い
N	低	低	進学に備えた予備教育	必要ではない	低い

出所：インタビュー調査より著者作成

各調査校における進学予備教育の取組み度合いを示す表 6.3 と「内在化」の程度と「実行」程度を示す表 6.4 に基づいて、Kostova & Roth（2002）の組織の「対応」の状況別に事例校を類型

すると図 6.5 のように示すことができる。進学予備教育の「内在化」の度合いが高く、「実行」の度合いが高い積極的導入 7 校 (B、C、D、I、L、Q、T)、「内在化」の度合いは高いものの「実行」の度合いが低い同意的導入 3 校 (G、K、O)、「内在化」の度合いは高くないが「実行」している儀礼的な導入 4 校 (A、E、R、S)、「内在化」も「実行」の度合いも高くない消極的導入 6 校 (F、H、P、J、M、N) である。

図 6.6： 制度的環境に対する「対応」状況による事例校の類型

		実行	
		高	低
内在化	高	積極的導入の事例校 (B, C, D, I, L, Q, T)	同意的導入の事例校 (G, K, O)
	低	儀礼的導入の事例校 (A, E, R, S)	消極的導入の事例校 (F, H, P, J, M, N)

出所：著者作成

注 1：() は該当する調査校を示す。

注 2：表 6.3 の進学予備教育の「実行」度合の分類と表 6.4 の「内在化」度合いの分類を制度的環境に対する「対応」状況別に整理したものである。

各事例校の進学予備教育に関する意識とその取組みの状況より「対応」状況別に類型化を行った。以下では、それらの 4 つの導入類型から代表的な事例の調査校を取り上げ、制度的環境・市場環境への「対応」状況と各事例校が有する特徴を描き出し、その「対応」の差について考察を行う。進学予備教育の位置付けの違いによって取組みの内容に差が見られたことから、図 6.6 で示した「対応」状況の類型から、積極的導入の事例校としては、進学予備教育の意識に差を見せた I 校と Q 校の事例を取り上げる。次いで同意的導入 G 校、儀礼的導入の E 校、消極的導入の F 校の事例を取り上げて、進学予備教育の取組みの詳細について検討する。

6.4 進学予備教育に対する「対応」状況別の事例

6.4.1 「対応」状況別の事例校の教育方針・ミッション及び概要

まず、「対応」状況別の事例校に関する概要を示す図 6.6 から、教育方針・ミッションに関して見てみると、積極的導入の I 校と同意的導入の G 校の教育方針は、「留学生の志望大学の合格を実現させる」、「進学希望校に合格する」という進学に対する強いミッションを持っている。それに対して、積極的選択の Q 校、儀礼的導入の E 校、消極的導入の F 校は「語学教育を通じた国際社会に貢献する人材を育成する」という幅広いミッションを示している。進学予備教育の取組み経緯については、I 校と G 校の運営者および進学担当者は「日本語学校＝私費留学生の進学を支

援する機関」という意識を持っており、両事例校ともに進学予備教育機関として最も知られている T 校（毎年、卒業者の約 9 割を大学や大学院に送り出すことによって高い評価を得ている）から影響を受入れている。I 校は、2008 年から変化しつつある私費留学生の進学傾向や外部環境に対応して T 校が実施する進学予備教育の形態が適切であると判断し、そのモデルを参考にして日本語のレベル別の進学予備教育を改編し、志望進学先別のコースを開設している（表 6.5 参照）。また、G 校は、T 校の運営者に影響されて、大阪で進学予備教育に特化した日本語教育を提供することを目指して 2002 年に進学コースを開設している。

表 6.5：「対応」状況別事例校の概要

	積極的導入I校	積極的導入Q校	同意的導入G校	儀礼的導入E校	消極的導入F校
教育開始年度	1989年	1969年	2002年	1992年	2003年
設置種別	専修学校 専門課程	各種学校 正規課程	株式会社	株式会社	株式会社
教育方針・ミッション	留学生の志望大学合格を実現させるためにサポートを通してなりたい自分を支援する。	日本理解を通して、より良い国際社会を築く人材を育成する。	①進学希望校に合格する ②実年齢にあった日本語能力を学習し、社会に適應できる人材になる	語学教育を中心に国際社会への貢献ができる世界視野を持った心の優しい人創りを目指す。	言語教育を通じて、次代を担う人材を育成して送り出す。
規模	最大収容留学生数：640名	最大収容留学生数：320名	最大収容留学生数：130名 （二部制）	最大収容留学生数：1260名 （二部制）	最大収容留学生数：120名 （二部制）
教員数	49名（専任14名）	23名（専任10名）	11名（専任5名）	75名（専任24名）	13名（専任3名）
設置コース	①東大・京大・阪大進学 ②国立大学進学 ③大学院進学 ④一般進学	総合日本語 （美術系進学に特化）	進学	①大学進学 ②大学院進学	進学
進学予備教育の位置付け	受験に備えた教育と指導	進学後の勉学生活に必要な運用能力の養成	受験に備えた教育と指導	受験に備えた教育と指導	受験に備えた教育
生徒数と在籍者の構成	生徒数：458名 ①ベトナム人5割 ②中国人4割 ③韓国人・台湾人1割	生徒数：254名 ①台湾人5割 ②タイ人3割 ③その他2割 （中国、米国、イタリア韓国など）	生徒数：95名 ①中国人5割 ②ベトナム人5割	生徒数：1006名 ①中国人4割 ②ベトナム人3割 ③韓国人2割 ④台湾人1割	生徒数：99名 ①ベトナム人9割 ②中国人1割
主な進学先・進学者数	①大学院：66名 （国公立51名、私立15名） ②大学：89名 （国立65名、私立24名）	①大学院：10名 ②大学：12名 ③専門学校：25名	①専門学校：28名 ②大学：18名	①大学院：25名 ②大学：130名 ③専門学校：196名	①専門学校：58名 ②大学：9名

出所：日振協『日本語教育機関の要覧』2018年より著者作成

また、積極的導入のもう一つの事例校である Q 校は、2010 年までに私費留学生のニーズによって進学の際に必要な試験（JLPT、EJU）に備えるための予備教育を取り組んでいた。しかし、卒業者の進学後の勉学生活の実態から私費留学生に必要な進学予備教育の在り方を考え、進学予備教育の見直しを行っている。それによって 2010 年以降は、受験に備えた予備教育から、進学後の勉学生活に必要な能力を獲得する進学予備教育へ路線の変更を行っている。

「別に進学コースを設けなくても進学指導はできるので、進学コースを残さず総合コースに変更しました。進学コースを運営していた時、ある学生の EJU の点数は高いです。でも、自分の考

えをともに話せないし、書かせても理論的に書けないですよ。本当に進学を考えるならば、進学のための日本語教育ではなくて総合的な力を上げるべきです。」⁶³

Q校もI校G校と同様に進学予備教育に対して強い意識を持っているが、I校とG校が受験対策として進学予備教育を捉えているのに対して、Q校は進学後に大学や大学院などでの勉学生活で実際に必要な能力を備えることが予備教育であると捉えている。それによってQ校は、従来の進学コースではなく、総合的な力を獲得することを目的として総合コースを展開し、I校とは異なるカリキュラムの展開を見せている。カリキュラムの詳細については後に触れることにする。一方、儀礼的導入E校は、進学を目的とする私費留学生の割合が高くなっていたため、進学予備教育を提供するようになってきている。さらに、2010年以降、大学院に進学する人が増えていることから大学と大学院進学コースを分けて提供している。

「本来は語学学校であるため、日本語そのものを学ぶコースを設けましたが、そのコースからも専門学校や大学へ進学する学生が存在して、大学、大学院に向けた学生に必要な教育を行うために進学コースを設けました。…（中略）…コースに大きな違いはないけど進学コースでは進学に必要な科目が受けられます。一般コースの学生でも進学対策コースに参加できます。」⁶⁴

E校は、在学生のニーズに応じて進学コースを大学と大学院に分けて提供しているものの、進学対策コースを提供していること以外、一般コースと大きな差を持っていない実態がうかがえる。また、消極的導入のF校は、日本語学校を開始する際に進学コースを開設すると認定を受けやすく、認定を受け、進学コースを設置していると海外の仲介業者から信頼され、円滑な学生募集につながるというメリットを享受するため、進学コースを設けている。

「リクルートは基本的に現地の仲介業者に任せていて、日振協の加盟校であると仲介業者から信頼されます。リクルートの際に進学コースや出口に関して宣伝しますが、合格大学を取り上げて宣伝していました。中国人学生の中で名門大学に進学すると奨学金を与える制度もありましたが、今はそれがなくなっているので、中国での宣伝は少し難しいです。」⁶⁵

次に各事例校の進学予備教育を提供する際の環境に関して、設置種別や学校の規模、教員数を示す表 6.6 のとおり、I校とQ校は日本語学校を運営する主体が専門学校や学園グループとなっており、G校、E校、F校より比較的に整備された環境にある。I校は、日本人を対象とする予備校が運営母体となっていることから進学に関する豊富なノウハウや資源を持っており、Q校は美

⁶³ Q校、校長 2014年7月17日

⁶⁴ E校、校長、2015年3月18日

⁶⁵ F校、教務主任、2015年3月24日

術系大学や専門学校を運営する学園の系列校となっていることから、美術に関する豊富な資源や進学ノウハウを有している。他方、株式会社によって運営されている G 校、E 校、F 校は、学校運営がすべて在学者の学費から補われているため維持可能な在学者数を維持するために午前クラスと午後クラスに分けて受入れクラスを増設することによって在学人数を確保している実態が見えてくる。

表 6.6 : 「対応」状況別事例校の運営環境

	積極的導入 I 校	積極的導入 Q 校	同意的導入 G 校	儀礼的導入 E 校	消極的導入 F 校
運営規模	超大規模	超大規模	中規模	超大規模	中規模
最大収容人数の充足率	71.5%	79.3%	73.0%	79.8%	82.5%
教員一人あたり学生数	9.3人	11人	8.6人	13.4人	6人
専任教員の割合	28.50%	43.40%	45.40%	32%	23%
専任教員一人あたり学生数	32.7人	25.4人	19人	41.9人	33人

出所：日振協『日本語教育機関の要覧』2018 年より著者作成

受入れ可能な留学生の最大人数は、E 校が 1260 名と最も多く、次いで I 校 640 名、Q 校 320 名と超大規模となっており、G 校 130 名、F 校 120 名と中規模となっている。表 6.6 が示す最大収容人数の充足率を見てみると、F 校が 82.5%と最も高く、次いで E 校 79.8%、Q 校 79.3%、G 校 73%、I 校 71.5%であり、最大収容人数の 7 割以上の充足率を見せている。教員一人あたりの学生数に関しては、F 校は 6 人と最も少なく、次いで G 校 8.6 人、I 校 9.3 人、Q 校 11 人、E 校 13.4 人となっている。事例校 5 校中、授業を行うことを本務としている専任教員の割合は、G 校 45.4%と最も高く、次いで Q 校 43.4%、E 校 32%、I 校 28.5%、F 校 23%となっている。専任教員 1 人あたりの学生数を見てみると、G 校が 19 人と最も少なく、次いで Q 校 25.4 人、I 校 32.7 人、F 校 33 人、E 校 41.9 人の順となっている。このことから中規模である G 校は株式会社による運営であるのにも関わらず、教育を提供する環境が他の学校に比べて整っており、次いで積極的導入の Q 校と I 校となっていることから、進学予備教育について深い理解を持つ日本語学校のほうが、そうではない日本語学校に比べて教育環境が整っていると考えられる。

また、表 6.5 で示すとおり、在学者の出身国を見ると、Q 校を除く 4 校（I、G、E、F）では、中国人とベトナム人が主な在学者となっている。ベトナム人学生の占める割合については、F 校が約 90%と最も高く、I 校と G 校が各約 50%、E 校約 30%と従来の主な出身国である中国と並んで、ベトナムが日本語学校の主な出身国となっている実態が見えてくる。Q 校に限っては他校の出身国とは異なった事情を見せており、台湾人約 50%、タイ人約 30%、その他の欧米からの約 20%となっている。

「台湾とタイでは学生を募集するためリクルート活動を行っています。主に台湾には学園の事務所があるため、台湾事務所の人がリクルート活動を行います。タイの場合は事務所がないため、タイのエージェントを通してリクルートを行っています。中国の場合は偽書類が多くて本人ではなく業者任せによる申請が多いためリクルートしにくいですね。以前は直接中国へ行って親子にあって書類の確認までしていたが、そこまでして学生をリクルートするのは違うと思いましたし、中国人学生のニーズと本校の教育ミッションのミスマッチが大きくて…。」⁶⁶

Q 校では、学生を募集する国の選定や海外の教育機関との連携など、海外で戦略的な学生の募集を行うことによって、学校の教育方針に合う学生をリクルートして教育を行ってる状況がうかがえる。また、I 校、G 校、E 校では、Q 校とは異なる戦略的な学生の募集が行われており、進学意識が比較的に高い中国人の学生の一定の数を確保したり、進学に時間がかかるベトナム人学生の数を制限したりしている。それは、日本語学校の卒業者の進学率が海外での学生リクルートの際に進学予備教育機関としての信頼度につながり、質の良い学生の獲得に有利であることに起因する。

「他の学校はベトナムブームでベトナムの学生が急速に増えていますが、うちの学校は、年間 20 名程度で、最大 40 人までに制限して学校を運営していくつもりです。後 1、2 年はこのような体制で動くつもりです。というのは、受入れるからにはきちんと進学につなげていかなければならないです。しかし、うちの学校はベトナム学生を受入れてまだ経験が浅いので、カリキュラムや支援体制がきちんとなっていません。今の学生とそれを築きあげていて非漢字圏の学生を受入れても問題がない体制を作ってから増やしていくつもりです。」⁶⁷

さらに、ベトナム人学生の募集においても戦略的な募集が行われている。I 校では、積極的にベトナム人学生を受入れながらも、一定の質を有する学生を受入れ、進学にさせている。他方、F 校は、進学コースを開設していた当初の主な在学者である中国人学生数が 2010 年以降、徐々に減っていくことによって起きる経営上の問題を解決するための手段としてベトナム人学生を受入れた。それによって進学を目的とする学生が減り、進学予備教育を行うことへの重要性の認識も低下したことによって受験対策の授業を閉講した経緯が見られる。

「進学と就職を同じ路線においてセールスポイントにしています。ベトナムの学生や非漢字圏の学生が増えても少し時間をかけて大学に進学させることが大事であると理事長は考えています。ベトナム学生が増えても進学率が下がるのは許せません。」⁶⁸

⁶⁶ Q 校、校長、2014 年 7 月 17 日

⁶⁷ G 校、校長、2015 年 5 月 12 日

⁶⁸ I 校、進学担当者、2015 年 1 月 22 日

「最初は中国人だけでしたが、コミッション費用がどんどん高くなってうちのような小さい学校はたくさん払えないので、ベトナム学生を受入れるようになりました。ベトナムの子は留学試験をほとんど受けないので…（中略）…ベトナムの学生の場合は日本語力が低い学生が多くてほとんどの学生が日本語を学ぶ専門学校に入学した。」⁶⁹

これらのことから、事例校における戦略的學生募集として①教育方針やミッションにマッチする學生募集、②進学率を保つため出身地による募集人数の制限、③出身国を問わず質の良い學生の獲得の3点が見られる。これらの戦略的學生募集によって各事例校において學生の出身国構成が異なっている。さらに、同じ傾向の出身国構成であっても進学予備教育に関する理解や進学予備教育を行うことへの重要性の認識の差によって、進学予備教育の提供状況が異なる展開を見せていると考えられる。

6.4.2 「対応」状況別の事例校のカリキュラムの展開

日本語学校は設置種別によって入学可能な時期が定められている。学校教育法制度上、設置根拠のあるI校とQ校では、年2回（4月、10月）、E校とF校では、年4回（1月、4月、7月、10月）、入学時期が設定されている。G校では、年4回の入学が可能であるが、1月の入学では在学期間があまりにも短いため、受入れた學生に十分な日本語教育を提供できないことから、年3回（4月、7月、10月）、入学時期を設定している。通常、入学後に各事例校は入学者に対して日本語のレベルテストを行い、そのテストの結果によってクラスの編成を行っており、事例校のQ校、G校、E校、F校は、日本語のレベルによるクラス編成を行っている。それに対してI校では、日本語のレベルではなく、表6.5で示したように、目標とする進学コースによって、東大・京大・阪大進学、国立大学進学、大学院進学、一般進学の4つのコースに編成を行っている。一般コースを除いて他のコースでは、ある程度の日本語能力が備われていることが前提となっており、日本語の能力が低い学習者の場合には一般進学で日本語能力を備えた後、コースを変更して目標とする進学コースに入ることができる。表6.7の各事例校の授業時間を見てみると、学校教育法制度に根拠を置くI校とQ校では、一日約6時間（休み時間を除く）であるのに対して、根拠がないG校、E校、F校では、午前と午後クラスに分けられ、それぞれ一日約4時間の授業時間となっており、比較的授業時間が短い。日本語教育機関の運営基準によると、授業時数は、「1年にわたり760時間以上」となっており、事例校によってはこの運営基準の最低時間を維持する学校とその基準を超える授業時数を設けている学校もあり、学校ごとにばらつきが見られる。また、日本語教育機関の運営基準のカリキュラムに関する規定に関しては、「日本語教育機関においては、日本語学習の目的に応じて日本語教育を施すにふさわしい授業科目を開設するものとする。」となっており、一般や進学などコースごとにどのような授業科目を設けるべきかに関する詳細な基準がないために学校ごとにカリキュラムの内容に差を見せる。ここでは、「対応」の状況別事例校が展開するカリキュラムの内容について検討を行う。

⁶⁹ F校、教務主任、2015年3月24日

表 6.7：事例校のコースとカリキュラム内容の詳細

	積極的導入I校		積極的導入Q校	同意的導入G校	儀礼的導入E校	消極的導入F校
コース	大学進学	大学院進学	総合日本語	進学	進学	進学
授業時間	8:30~16:45	8:30~16:45	9:00~17:00	午前クラス 09:00~12:50 午後クラス 13:20~17:10	午前クラス 9:00~12:50 午後クラス 13:10~17:00	午前クラス 9:00~12:45 午後クラス 13:15~17:00
カリキュラム	日本語聴解 日本語文字語彙 日本語読解 日本語文法 日本語作文小論文	日本語 聴解 日本語文字語彙 日本語読解 日本語文法 日本語作文小論文	日本語基礎(必修) 演習授業(必修) 文化理解(必修)	日本語聴解 日本語文字語彙 日本語読解 日本語文法	日本語聴解 日本語文字語彙 日本語読解 日本語文法 日本語作文	日本語聴解 日本語文字語彙 日本語読解 日本語文法
	EJU対策文法 EJU対策聴解 EJU対策聴解・聴読解 EJU対策語彙 数学Ⅰ(文系) 総合科目(文系) 数学Ⅱ(理系) 物理(理系) 生物(理系) 化学(理系) TOFLE対策 アカデミック コミュニケーションⅠ アカデミック コミュニケーションⅡ	JLPT対策 文法 JLPT対策 聴解 JLPT対策 文字語彙 JLPT総合演習 大学院 英語	EJUクラス(必修選択) JLPTクラス(必修選択) 京都文化(自由選択) 新聞と日本語 (自由選択) チャレンジ習字 (自由選択) 世界と日本(自由選択) 美術デザイン基礎 (自由選択)	EJUクラス (臨時開講) JLPTクラス (臨時開講) 大学院クラス (臨時開講)	EJUクラス (年3回開講) JLPTクラス (年2回開講) 大学院クラス (6月, 7月開講) 日本事情	
	個人別 進学指導 進学ゼミナール・ キャリアデザイン	個人別 進学指導 進学ゼミナール・ キャリアデザイン	就職セミナー			

出所：各事例校のウェブサイトより著者作成

まず、事例校のコースとカリキュラム内容の詳細を示す表 6.7 のとおり、日本語に関するカリキュラムの内容については、I 校、G 校、E 校、F 校は日本語の文法、読解、聴解、文字語彙という日本語能力の 4 技能に基づいて科目が編成されており、G 校、E 校、F 校はこれらの 4 技能を軸にして初級、中級、上級のレベル別に分けて授業が行われている。それに対して I 校は 4 技能を軸にしてコースごとに異なる日本語の授業が行われることが特徴である。日本語の 4 技能に加えて I 校と E 校は作文の科目が設けられている。一方、Q 校では、日本語基礎、演習授業、文化理解 3 つの大きな領域に分けたカリキュラムの構成を見せており、この 3 つの領域を軸に初級、中級、上級のレベル別にさらに詳細なカリキュラムが設定されている。日本語基礎では日本語の 4 技能をしっかりと身に付け、それら 4 技能を活用して実践的な力を育むことを目的として演習授業では、レベル別に多様な活動が行われている。初級クラスでは、ポスター発表やグループ発表、中級クラスでは、レポート作成や調査及び報告書作成が行われる。上級クラスでは、研究テーマに関するディスカッション、プレゼンテーションの授業が提供されており、学んだ日本語を実践的に適用できるタスクが設定されている。これらのカリキュラム構成から、Q 校では、高等教育機関への進学後に勉学生活で求められている能力を中心にカリキュラムが編成されていることが

窺える。

次に進学試験に関するカリキュラムの内容を見てみると、I校は、主に大学進学と大学院進学コースのカリキュラム構成に差が見られる。大学進学コースではEJUに備えた科目で編成されており、大きく日本語と基礎科目の対策科目に構成されている。基礎科目の対策は、文系と理系に分けられており、文系では数学Ⅰ、総合科目の2科目、理系では、数学Ⅱ、物理、生物、化学の4科目が提供されている。これらはEJU試験だけではなく、各大学が実施する2次試験にも対応している。週40時間の授業時間で基礎科目の授業時間が8時間を占めており、基礎学力を上げるために力を入れていることがうかがえる。

「留学生試験(EJU)中心の授業ですね。留学試験の点数が進学のすべてですから。今の問題は、国公立大学の二次試験対策です。過去問題をストックしており、その回答解説を蓄積しているところです。…中略…面接指導も同じですね。大学や学部によって面接の比率が高いところがあり、指導が必要です。」⁷⁰

I校は、留学生が希望する進学先に入るための最も大事な要件は、EJUの点数であると認識しており、在学者が希望する進学先の合格点に到達できるようにカリキュラムの編成を行っている。一方、大学院進学ではJLPTに備えた対策授業が行われており、主に日本語に重点を置いた編成がされている。英語の授業に関しては、大学進学の東大・京大・阪大と国立大学の進学コースでTOEFLの対策科目が、大学院コースでは主に学術論文を読むための能力を育むために読解に重点をおいた大学院英語が編成されている。また、両コースにおいてアカデミックコミュニケーションⅠ、Ⅱが編成され、大学進学コースでは、主に面接や口頭試問、進学後のプレゼンテーションに備えるための授業が行われており、大学院進学コースでは、研究分野の決定と研究計画書作成、指導教官とのやり取り、プレゼンテーションがカリキュラムに含まれている。これらの進学に備えた対策授業に加えて進学指導などが通常カリキュラムの科目として編成されており、日本語学校が私費留学生の進学にとって、予備校のような働きをしている実態が見えてくる。I校が予備校のような進学予備教育の積極的な展開状況にあることに対してQ校は、必須選択科目としてEJUとJLPTの科目を編成し、受講者が自分の進路目的に応じて選択するようにしている。Q校のEJUクラスでは主に日本語試験備えた対策が行われており、I校のようにEJUの基礎科目に対応した科目は開講されておらず、受講者の興味関心によって日本語で日本文化や知識を学ぶことができるように自由選択科目を設けている。自由選択科目では美術デザイン基礎という専門科目が提供されている。

「総合的日本語の授業以外に、選択科目としてEJUの日本語科目と総合科目も設けています。ただし、数学などは教えていません。数学などは母国で勉強すべき科目だと思います。…中略…以前からの経験を生かして美術系に進学する学生に対してはしっかり支援ができる体制となって

⁷⁰ I校、進学担当者、2015年1月22日

ます。多くの留学生は絵が上手にかけたら大学に行けると勘違いしていますが、美術、特にデザインはコミュニケーションなので、ちゃんと自分の意図を伝える能力が必要です。だから、EJU で何点をとることではなく、非語学的なものを語学化して伝える能力を備えることが大事なので、そのような力を備えるために日本語学校にしながら、大学の先生を招いて月に 1 度特別授業をしています。」⁷¹

Q 校は進学予備教育を、入学試験に備えることを目的とするの予備教育ではなく、進学後に留学生が日本語を用いて円滑な勉学生活を送るための能力を向上させる教育として捉えている。そのため、入学試験対策の授業よりも日本語を用いて多様な活動を行うことによって実践力の向上を図る授業編成となっている。つまり、I 校と Q 校の進学予備教育への取組みの度合いは高いが、運営者の進学予備教育に対する捉え方の差によってカリキュラム編成が異なっている状況が窺える。一方、同意的導入 G 校と儀礼的導入 E 校では、中級、上級レベルの学生を午前のクラスに編成し、放課後には EJU や JLPT の試験日に合わせて臨時的あるいは、期間限定で入学試験対策クラスが開講されている。G 校では、基礎科目の入学試験対策授業として試験の 6 週間前から週 1 回 90 分の特別授業を設け、外部の進学予備校の先生によって授業が行われるが、開講される科目は決まったものではなく、進学者のニーズによって毎回異なる。

「進学予備校の先生を外部から呼んでやっています。学生は無料で学校がすべての費用を支払います。日本語以外の授業が無料であるのに対して本音としてどうかなあと思いますが、学生たちがやる気があれば無料でもいいと思います。現地の成績が評価されることもないし、総合科目を教えてくれる機関もないし、学生には必要なのでそれを補うのは仕方ないと思います。」⁷²

G 校は、規模が小さく、日本語以外の科目を教える教員を雇うことが難しい学校環境にあるが、進学予備教育の重要性を認識していることによって、外部資源を用いて進学の試験に備えるための科目を臨時的に開校している。そのため EJU や JLPT、大学院のクラスは定期的の開講されるものではなく在学者のニーズによって開閉講が決まる。一方、儀礼的導入 E 校も G 校と同様に、カリキュラムの中で EJU や JLPT などの科目が設けているわけではなく、表 6.7 のとおりに、EJU は年 3 回、JLPT は年 2 回の特別授業が行われ、大学院クラスは年 1 回開講され、開講される科目は在学者のニーズによって開閉講が決まる。G 校が試験対策クラス費用に関して学校がすべての費用を負担しているのに対して、E 校は、学生がその費用を負担するようにしている。

「進学コースであってもすべての学生が日本語科目以外の教育を受けているわけではないです。学生それぞれの進路に合わせてその試験が必要な学生だけが志願をして授業を受けるようにしています。ももとは無料にしていたんですが、今は一科目 5-6 千円程度の有料にしています。無料にしたら必要ない学生も申し込みをして途中でやめる学生が多くて、先生に払うコストも合わな

⁷¹ Q 校、校長、2014 年 7 月 17 日

⁷² G 校、副校長兼任教務主任、2015 年 5 月 12 日

くなりますから。」⁷³

E 校は、進学コースに在学するすべての学生が試験に備えるのではなく、試験を受ける学生に限って受講するようにしており、日本語以外の予備教育に関する意識は I 校や Q 校に比べて強くないことが示されている。在学者 1000 人を超える超大規模ながらも、日本語科目以外の科目を教授する専任教員が不在しており、外部の教員によって授業が行われ、その費用を学生が負担している状況から、日本語学校が日本語科目以外の進学予備教育を行うことに疑問を抱きながら進学予備教育を行っていると考えられる。進学予備教育を実施する事例校 4 校の中で Q 校を除く I 校、G 校、E 校の進学予備教育の状況から、市嶋・長嶺（2008）が指摘したとおり、留学生自身が望む大学に進学させることが進学予備教育の大きな課題であるため、試験対策に偏った予備教育の傾向が再度確認された。一方、消極的導入である F 校では、日本語以外の科目は開講されておらず、日本語の 4 技能のみが教授されている。

「前は留学生試験の総合科目のみに実施して、その他の科目は教科書などを必要に応じて提供していました。理系学生は少ないので、少ない人数で開校するのは経営的に合わないですし、また、ベトナム学生が増えたことによって、留学生試験は日本語だけで精一杯なので、今後進学予備教育は必要じゃないと思います。」⁷⁴

F 校が日本語以外の科目を開講しない背景には、小規模の経営による運営及び高い維持コストの負担に加え、高い割合を占めるベトナム人在学者の学習能力の低下がある。それによって臨時的に開講していた総合科目も閉講することとなり、進学予備教育に対してより消極的に反応している実態が浮かび上がる。

これらの事例校のカリキュラム編成から、①進学予備教育の捉え方、②運営規模及び施設といった技術的環境、③運営者の教育方針、④在学者の構成の 4 点がカリキュラムの編成の影響を与えていることが示された。①に関しては、I 校と Q 校ともに進学予備教育に対する強い意識を有しているものの、進学予備教育を「進学するための試験対策の教育」か、それとも「進学後の勉学生活を円滑にするための教育」として捉えるかによってカリキュラムの編成が異なっている実態が浮かび上がった。これは③運営者の教育方針とも深く結びついており、運営者の教育方針によってカリキュラム編成や内容が異なる展開を見せる。また、②運営規模及び施設といった技術的環境の限界により、G 校のように進学予備教育に関して強い関心を有していてもコストの問題から外部講師による開講を行っている日本語学校もある。一方、ベトナム学生が在学者の 90% を占める日本語学校では、進学予備教育の重要性が減少しており、進学予備教育を閉講した F 校の事例から、④在学者の構成が進学予備教育のカリキュラム編成に影響を及ぼしていることが窺われる。これらの要因は個別に影響するのではなく、複数の要因が影響することによって、それぞれの事例校において異なるカリキュラムが展開されていると言える。

⁷³ E 校、校長、2015 年 3 月 18 日

⁷⁴ F 校、教務主任、2015 年 3 月 24 日

6.4.3 「対応」状況別の事例校の進学指導の展開状況

進学予備教育においては、私費留学生在が志望する進学先に円滑に進学できるように能力を養うとともに母国と異なる進学システムの理解や進学先の情報、進学先の決定などを支援する進学指導の活動は欠かせないものである。第5章で指摘したように、日本語学校に在学する私費留学生在は進学を希望して進学コースに入学するものの、多くの者が進学先を明確にしておらず、日本語学校の在学期間を通して進学先を明らかにしている（茂住 2013）。そのため、入学試験に備えた予備教育とともに、進学指導は私費留学生在が志望する進学先に入学することを可能にするという点で、留学の満足度を高める重要な活動である。しかし、日振協の日本語教育機関の運営基準では、「日本語教育機関には、生活指導担当者を置くものとする。生活指導担当者は、生徒の生活指導及び進路指導に関する知識を有するとともに、12に規定する校長・教員の欠格事由の各号に該当しない者であるものとする。」と規定しており、生活指導者が生活指導と進路指導を兼任して行うという体制であり、指導内容に関する詳細は規定されていないのが現状である。そのため、進学予備教育と同様に進学指導の取組み体制も学校ごとに様々な展開を見せている。ここでは、多様な展開の中で「対応」様相別の事例校における進学指導の取組みの事情に関して、①進学指導の体制と教員、②指導形態と内容、③進学指導の活動における活用資源の視点から検討を行う。

表 6.8：事例校の進学指導の取組み概要

区分	積極的導入I校	積極的導入Q校	同意的導入G校	儀礼的導入E校	消極的導入F校
指導体制	<ul style="list-style-type: none"> 国際進学事業部 進学支援室 進学情報のデータ化 蓄積・提示 メンタリング支援室 担任制度 個別相談及び指導 進学者の情報収集 	<ul style="list-style-type: none"> 一般進学 専任教員＋担任教師 美術進学 外部専門教員＋担任教師 	<ul style="list-style-type: none"> 担任教師による指導 学部進学者 日本語力・学力が安定的な者 進学先が明確な者 教務主任による指導 大学院進学者 特定専攻の学部進学者 進学意欲が低い者 	<ul style="list-style-type: none"> 進路相談室 在籍者の進学希望先の情報蓄積 進学に必要な情報の提示 担任制度 個別相談 進学者の情報収集 	<ul style="list-style-type: none"> 担任制度 個別相談
指導主体	担任教師＋進学担当者	担任教師＋専任教員＋連携大学の専門教員	担任教師＋教務主任	担任教師＋進路担当者	担任教師
年間指導回数	コースごとに異なる	クラスごとに異なる	20回 (6月下旬、7月中旬、9月中旬、11月～：その都度行う)	年2回 (学校開催1回：8月上旬 進学先開催1回)	3回 (4月中旬、7月中旬、10月)
指導形態	<ul style="list-style-type: none"> 集団指導 クラス指導 個別指導 掲示版での情報提示 	<ul style="list-style-type: none"> クラス指導 個別指導 	<ul style="list-style-type: none"> 集団指導 個別指導 	<ul style="list-style-type: none"> 集団指導 個別指導 掲示版での情報提示 	<ul style="list-style-type: none"> 個別指導
指導内容	<ul style="list-style-type: none"> 受験の内容 実施時期 試験目的 受験科目の種類 受験のメリット 受験の必要度 受験資格 受験情報の入手方法 試験の種類と違い 大学の情報 オープンキャンパス時期 出願時期と手続き 受験資格 受験に必要な書類 学部及び学科 学費及び奨学金 大学の場所 進学までの日程 受験準備の仕方 EJUの形式、JLPTの形式 参考書・問題集 記述・論述の形式 面接の仕方 	<ul style="list-style-type: none"> 受験の内容 実施時期 試験目的 受験科目の種類 受験のメリット 受験資格 受験情報の入手方法 大学の情報 オープンキャンパス時期 出願時期と手続き 受験資格 受験に必要な書類 学部及び学科 学費及び奨学金 進学までの日程 受験準備の仕方 美術進学に必要な知識や技術の指導 	<ul style="list-style-type: none"> 受験の内容 受験科目の種類 受験資格 受験情報の入手方法 試験の種類と違い 大学の情報 オープンキャンパス時期 出願時期と手続き 受験資格 受験に必要な書類 学部及び学科 学費及び奨学金 進学までの日程 受験準備の仕方 EJUの形式、JLPTの形式 記述・論述の形式 面接の仕方 	<ul style="list-style-type: none"> 受験の内容 実施時期 試験目的 受験科目の種類 受験資格 大学の情報 オープンキャンパス時期 出願時期と手続き 受験資格 受験に必要な書類 学部及び学科 学費及び奨学金 進学までの日程 受験準備の仕方 EJUの形式 記述・論述の形式 面接の仕方 	<ul style="list-style-type: none"> 大学の情報 オープンキャンパス時期 出願時期と手続き 受験資格 受験に必要な書類 学部及び学科 大学の場所 進学までの日程 受験準備の仕方 EJUの形式 記述・論述の形式 面接の仕方

出所：各事例校のインタビュー及び質問調査より著作作成

表 6.8 は、「対応」状況別の事例校の進学指導の取組み内容をまとめている。まず、進学指導の取

組み実態の全体像について見てみると、指導体制については、積極的導入校 I 校と Q 校、儀礼的導入校 E 校は組織的な体制による進学指導が行われており、同意的導入校 G 校と消極的導入校 F 校は教員個人による指導がなされている実態が見えてくる。指導主体については、F 校を除くすべての事例校では複数の指導者による指導が行われており、個人個人の経歴や情報量によって指導のばらつきが生じることを防ぐように心かけていることがうかがえる。同様に、指導形態も同様に F 校を除くすべての事例校において集団指導、クラス指導、個別指導など指導する際に提示する情報の内容によって多様な形態を用いて、できる限り進学に必要な多くの情報を学生に伝えるように工夫している。これらの事例校の全体を掴んだ上で、各事例校の取組みの詳細について見てみたい。

6.4.3.1 進路指導の体制と教員

I 校、Q 校、E 校の 3 校では、組織的な体制を構築して進学指導が行われている。さらに進学指導の組織の体制を見てみると、I 校は進学に絞った進学支援室という組織体制を構築しているのに対して、E 校は進路の一部として進学を捉えて進路相談室という組織体制を構築している。両事例校において進学指導体制が構築されたのは 2000 年代に入ってからであり、組織を立ち上げた背景は以下のとおりである。

「本格的な進学指導を始めたのは 6 年前からです。ここは以前、日本人向けの予備校があったので、そこに進学指導がありました。私もそこで進学指導をしていましたが、留学生が増えて進学が複雑になっているので（その前はバラバラでまとまりがなかった⁷⁵⁾、それを統一するために私が日本語学校の方に移動して、留学生のための進学指導を本格的に立ち上げました。」⁷⁶

「教務主任が以前は担当していましたが、学生が増えたことによって 2001 年から進路担当者を配置するようになりました。…中略…元は日本語教師だったので進路指導の経験はありません。」⁷⁷

組織的な指導体制を構築した背景として、I 校では、進学先の多様化と進学過程の複雑さに対して、E 校については、学生の量的増加に起因しており、カリキュラム展開に大きな差をもたらしている（表 6.7 参照）。I 校は、日本における進学システムの複雑さや進学先の多様化に対応するために、コースごとのカリキュラムに「個人別進学指導」、「進学ゼミナール・キャリアデザイン」という科目を設けており、「個人別進学指導」は文系では、週 6 時間、理系と大学院では、週 4 時間設けられ、「進学ゼミナール・キャリアデザイン」はそれぞれのコースにおいて週 2 時間開講さ

⁷⁵ I 校、進学担当者、2015 年 1 月 22 日

⁷⁶ I 校、進学担当者、2015 年 1 月 22 日

⁷⁷ E 校、進路担当者、2015 年 3 月 18 日

れている。進学指導をカリキュラムに取り入れ、在学者の進学意識の強化と進学目標を明確にすることによって、学習者の勉学意欲の向上を図っている。また、I校の担当者は、自身の経歴から、進学に専門的な知識や経験を有しているのに対して、E校の担当者は、日本語教育に関しては知識を有しているものの、進路指導に関する知識や経験が不足している実態があり、進学指導を行う組織の使命の明確など、専門性の有無には差が生じている。

「美術系の進学支援の経験が強みです。週3回の授業を通して美術を教えます。デッサンから教えますが、その時に日本語の教師と一緒に授業に参加して日本語でのコミュニケーションのやり取り方を教えます。また、大学の先生が1ヶ月に1回来て専門的な視点で指導をしてくれます。」

78

一方、Q校では、内部教員だけではなく、外部の教員との連携を通して特定の専攻分野（美術）に進学を希望する進学者に対して組織的支援体制を構築する特徴を見せる。系列校である大学や専門学校の教員と日本語教師が組織を組んで、それをカリキュラムに取り込むことによって特殊専門分野における進学に向けて積極的な指導を展開している。I校は日本人を対象にした予備校の運営から資源とその蓄積されたノウハウを活用している。他方、Q校は系列校の資源を活用することによって、美術という専門分野での進学指導を強化していることから、設置主体が有する豊富な資源を活用して、他の事例校とは差別化された進学指導を展開している事情が窺われる。それに対して、担任教師や教務主任という個々人に依存する指導体制を有するG校とF校では、比較的に運営規模が小さく在学者数が150人以下であり、運営上の制限によって組織的な指導体制が難しくなっている。G校では、進学対象者の個々の事情によって進学指導者が異なっており、主に担任教師によって進学指導が行われているものの、進学指導において専門性が求められる場合や進学に対して意識が低い学生に関しては教務主任が指導を行っている。したがって、進学指導において担任教師と教務主任の役割分担が明確化されており、教師個人の進学指導の経験やノウハウの差によるばらつきを最小限にしようとする工夫がなされている。

F校では、進学指導が担任講師にすべて任されており、担任教師の進学指導の経歴とノウハウの差が進学に影響を与えている。G校、F校ともに主な進学指導主体は担任教師であるものの、専任教員の割合が、G校では45.4%と事例校の中で最も高いのに対してF校では23%と事例校の中で最も低く、教師が在学者に対して日本語教育や指導を専念して行える環境が十分でない実態が見えてくる（表6.6参照）。それは、進学指導の年間回数からも明らかになっており、I校とQ校においては設けたコースとクラスごとに応じた指導回数を設定しているのに対して、G校、E校、F校ではクラスに関係なく定まった回数で指導が行われている。その中でも、同意的導入校のG校では年間20回に亘って進学指導が積極的に行われているのに対して、儀礼的導入校のE校と消極的導入校F校では年間2回から3回となっており、学生側の要請によって学校側が必要に応じて指導を行うといった消極的な取組みの姿勢が見られる。つまり、運営環境の制約によ

⁷⁸ Q校、校長、2014年7月17日

って教師個人による指導体制を取っている G 校と F 校においても、進学予備教育に対する対応の差によって進学指導に大きな差が見られることが示される。

これらのことから、I 校、Q 校、E 校では、進学指導に関して組織的体制が構築されているものの、主に進学指導担当者は在学者全体を対象にした受験に関する概要について情報提供を行うことによって、進学に関する理解と意識向上を図る役割を担っており、どの学校においても個々の学生への細かい指導の主体としては、いまだに担任教師が進学指導の主な指導主体となっており、進学指導過程において担任教師と進学を支援する進学担当者及び教務主任の役割分担が明確にされていることがわかる。

6.4.3.2 指導形態とその内容

表 6.8 は、各事例校の指導体制に基づく指導形態とその内容をまとめている。表 6.8 が示すとおり、F 校を除くすべての事例校において単一指導形態ではなく指導の内容や目的によって多様な指導形態で進学指導が実施されている。進学指導の形態としては、①集団指導、②クラス指導、③個別指導、④掲示板による指導の 4 つの形態が見られる。また、主な進学指導の内容としては、①入学に必要な試験、②大学の情報、③進学までの日程、④希望進路先の大学の受験の準備、の 4 点が挙げられた。進学指導の形態では、学期の始めに教師個別相談を通して、学生の進学意識を把握した上で、本格的な進学指導が行われる。I 校、G 校、E 校で集団指導の形態が用いられており、この指導形態はクラス指導や個別指導に優先して行われ、日本の進学システムに理解が薄い私費留学生に日本の進学システムを紹介し、進学までの日程と必要な資料及び試験など進学全般の情報が提供され私費留学生に進学への理解を深めるとともに、興味関心を高めることを目的としている。I 校と Q 校では、学期最初の集団指導の主な指導主体として進学指導担当者がその役割を担っており、集団指導を通して進学に関する理解を深めた上で、次にクラス指導が行われている。I 校と Q 校においては、クラスが同じ進学先や専攻への進学を希望する学生で編成されているため、進学先や専攻分野ごとに必要な試験や情報をより絞って提供し、指導が行われている。クラス指導では、進学担当者や専任教員は学校が蓄積してきた情報を提供し、その情報に基づいて、担任教師や専門教員が進学指導を行っている。

「私が大学ランキング表や必要な試験などの日本の大学の入試の基本的なことを説明します。留学生試験（EJU）が非常に大事であることを明らかにしておきますね。日本語だけでは大学に入れない、国公立の場合、留学試験で専門科目（総合科目、数学）、理系（数学と理科二科目）何点取るとどの大学に入れるかを提示します。これは総論、次に各論に入ります。各自に留学試験を受けてもらいますが、6 月 11 月の本試験の 3 週間前に模擬試験を通して学生の大体の学力を掴んで個別相談に入ります。」⁷⁹

I 校では、コースごとに進学先の偏差値や必要な試験内容、合格点、過去試験に基づく受験指導

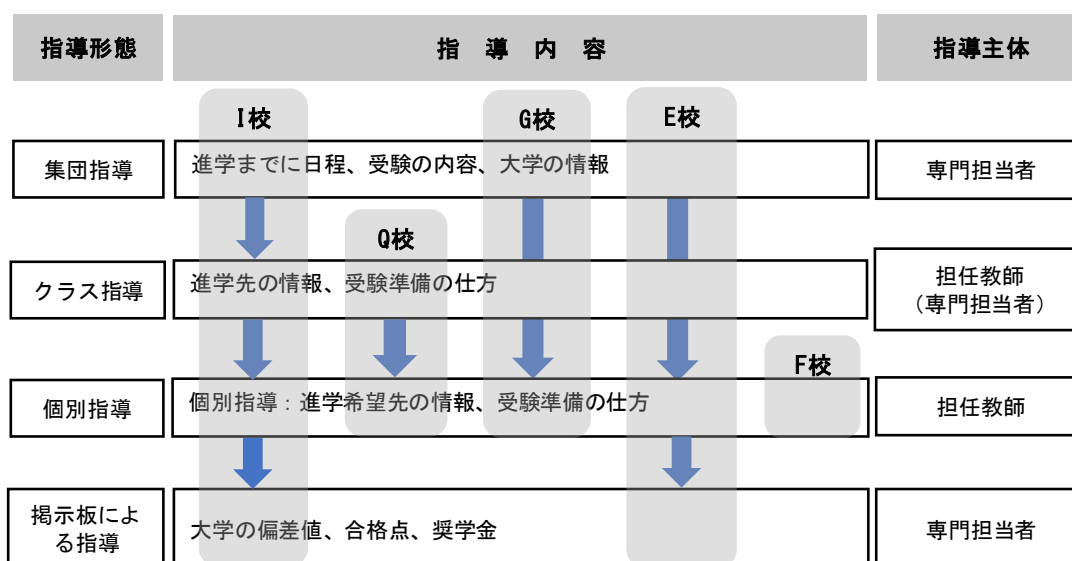
⁷⁹ I 校、進学担当者、2015 年 1 月 22 日

がなされているのに対して、Q 校では美術という特定の専攻分野に関して必要な資格、試験内容、美術に関する指導が通常のカリキュラムの科目として週 1 時間編成されている。I 校と Q 校では、集団指導と個別指導の間にクラス指導を行うことによって、同じ進学目的を持つ受験者に、進学に関する情報をより積極的に提供するための工夫がなされている。これらの指導過程から、進学希望者は進学先を自ら選び、教師は彼らの希望進学先を優先にして個別指導を行う。個別指導はすべての事例校で実施されている指導形態であり、教師は学生の能力と希望する進学先の合格点との差や進学先の滑り止めとして学生の能力に合う進学先の提案や書類の準備や作成などの個々の状況にあった細かい指導が行われる（表 6.8 参照）。

F 校を除くすべての事例校においては、個別指導が行われる前に集団指導やクラス指導を通して進学に対する理解とある程度の進学先の選定が行われた上で個別指導が実施されている。特に I 校の東大・京大・阪大コース、国立大学進学コース、大学院進学コースでは個別指導を文系では週 6 時間、理系と大学院コースでは週 4 時間をカリキュラムに組み入れており、進路指導に積極的に取り組んでいることがうかがえる。一方、G 校と E 校では、クラスが日本語のレベルによって編成されているため、様々な進学先を目標とする学生でクラスが構成されており、クラスごとの進学指導形態は行われておらず、集団指導で進学に関する全般的な情報を提供した後に、個別指導で担任教師による個々の学生への指導が行われている。I 校と Q 校では、クラスごとに進学先や専攻分野が似ていることから、担任教師は特定の進学先や専門分野での進学指導知識が求められている。他方、G 校や E 校、F 校ではクラスに多様な進学先や専門分野での進学を希望する学生で構成されているため、担任教師には進学に関して幅広い知識が求められる。これらの進学指導形態に加え、I 校と E 校では集団指導及びクラス指導で提示された情報をクラスの掲示板に提示することによって、学生が進学に関して必要な情報を常に接することができるようにしていると同時に、各大学の偏差値や合格できる EJU の点数を示すことによって進学者のやる気が維持できるように工夫している。I 校では、試験による奨学金や大学ごとの奨学金情報を掲載することによって学生の勉学意欲が向上するように働きかけている。

これらのことから、進学指導の主体は担任教師であるものの、担任教師の個人差による進学指導のばらつきを改善するための工夫として、組織的指導体制や複数教員による指導体制での展開が著しいことが明らかになった。進学者が進学過程において必要な情報が得られるようにするため、指導形態や内容による指導担当者の役割分担が進んでいる状況が積極的導入校の I 校と Q 校、同意的導入校 G 校で主に見られる一方、儀礼的導入校 E 校は組織的指導体制ではあるものの、進路指導は年 2 回行われるのみであり、消極的導入校 F 校は、指導体制もあまり整っておらず担任教師のみで行われており、その取組みも年 3 回である。

図 6.7 各事例校における進学指導の実施形態



出所：著者作成

以上のことから、各事例校における進学指導の実施状況について整理を行ったものが図 6.7 である。F 校を除くすべての事例校において段階的な指導が行われ、各事例校のコースやクラス編成、指導体制、運営資源によって採用する指導形態が異なっていることが明らかになった。さらに、これらの多様な指導形態を段階的に用いることによって進学者に必要な情報をできる限り提供するように工夫している実態が明らかになった。指導主体ごとに明確な役割分担が行われている傾向が見られ、専門担当者は主に蓄積されたデータによる客観的な情報に基づく指導が多く、担任講師は個々の学生の状況や能力を見極めながらそれぞれに応じた指導を行っている。各事例校は予備教育の取り組み状況に応じて柔軟な指導形態を採用しており、私費留学生のための進学予備教育を一つのセールスポイントしている I 校では、すべての指導形態が展開されている。他方。進学予備教育に消極的な F 校では担任教師による指導形態だけが展開され、進学指導の在り方においても学校間によって大きなばらつきが見られる。

6.4.3.3 進学指導活動における活用資源

私費留学生の多くは教師や学校が提示する進学情報に大きく依存しており、進学指導において進学に関する情報の蓄積と豊富な資源の確保が重要である（久村 2002）。各事例校が進学指導の際に主に活用している資源についてまとめた表 6.9 が示すとおり、進学担当者や組織が構築する内部資源だけではなく大学や進学を支援する団体など外部資源の活用が進んでおり、外部資源の活用内容としては、①機関、②人材、③情報に大別される。

表 6.9： 各事例校の進学指導における活用資源の概要

項目	積極的導入I校	積極的導入Q校	同意的導入G校	儀礼的導入E校	消極的導入F校
機関	大学院	・地方の国公立大学院の入学の連携	・なし	・なし	・なし
	大学	・指定校推薦 ・大阪府内の国公立大学による学内説明会 ・大学教師による入試説明会 ・オープンキャンパス ・体験授業	・指定校推薦 ・美術大学と連携 ・連携大学の教員による定期的な授業 ・大学の特別授業の参加 ・オープンキャンパス	・指定校推薦 ・学内進学説明会 ・オープンキャンパス	・指定校推薦 ・オープンキャンパス
	専門学校	・指定校推薦 ・専門学校の教師による定期的な授業	・指定校推薦 ・進学説明会	・指定校推薦	・指定校推薦
	日本語学校	・なし	・学生の質を保つための情報提供	・なし	・なし
	JASSO	・進学説明会 ・大学及び大学院の情報、入学試験の情報	・進学説明会 ・大学及び大学院の情報、入学試験の情報	・進学説明会 ・大学及び大学院の情報、入学試験の情報	・進学説明会 ・大学及び大学院の情報、入学試験の情報
人材	外部教師	・EJUの基礎科目と英語 ・連携予備校の熟練された教師	・連携大学・専門学校の教師 ・EJU基礎科目 ・外部の進学予備校の講師	・EJU基礎科目 ・外部の講師	・なし
情報	進学先	・EJUの合格点 ・各大学の試験内容 ・特に国公立大学での英語試験有無 ・奨学金	・主に美術大学の入試内容 ・各大学の資料	・各大学の資料 ・EJUの合格点	・各大学の資料
	試験	・EJU及びJLPT過去問題 ・各大学の試験問題 ・各大学の面接問題	・なし ・EJU及びJLPTの問題 ・各大学の試験問題 ・各大学の面接問題	・EJU及びJLPTの問題	・EJU及びJLPTの問題

出所：各事例校のインタビュー調査及び質問紙調査より著者作成

まず、「機関」の活用事情については、すべての事例校が大学及び JASSO のオープンキャンパスや進学説明会を活用している。JASSO の進学説明会は年 2 回大阪と東京で開催されており、学生は進学説明会で様々な大学及び大学院の情報を得て、そこで興味を持った進学先を選定して各大学が開催するオープンキャンパスに参加する。事例校によっては教師が引率してこれらの進学活動に参加する事例（I 校、Q 校、E 校、F 校）と、教師はこれらの進学活動の情報のみ提供して参加は学生自身に任す事例（G 校）があるが、ほとんどの事例校では情報提供のみ行っており、進学活動への参加は学生に任されている。一方、積極的導入校 I 校と Q 校では、指定校推薦やオープンキャンパス以外に、多様な機関からの資源を用いて指導を行っている。I 校では、府内の国公立大学による独自の学内説明会や大学教員による大学入試説明会、体験授業といった認知度の高い大学への進学に関わる情報共有の連携が多く見られる。それに対して Q 校では、外部講師による座談会や大学・専門学校教員による特別授業など、進学後の勉学に関する理解を深める進学活動が主に展開され、進学予備教育の捉え方の差によって、進学活動の連携にも異なる状況を見せている。特に I 校は、大学を積極的に活用することに加え、地方の国立大学との連携を通して大学院の活用が進んでおり、B 校は専門学校の活用が進んでいる。

次に人材の活用においては、F 校を除くすべての事例校において外部講師を活動した進学指導が行われており、I 校、G 校、E 校は、主に EJU 基礎科目や英語を教授する教員の活用が著しい。I 校は内部の連携予備校からその資源を得ているのに対して、G 校と E 校は外部からその資源を

得ている。それに対して Q 校では、主に美術進学クラスにおいて人材活用が進んでおり、専門領域の意識を要する分野において内部の系列校及び外部の連携専門学校からその資源を確保している。情報の活用に関しては、主に進学先に関する情報と試験に関する情報に分けられる。進学先に関する情報活用では、I 校は志望大学に進学するための得点、各大学の試験内容、国公立大学の英語試験の有無を主に活用している。その中でも国公立大学の英語試験の有無は中国人留学生の進学を円滑にさせるために工夫された情報資源であり、その資源に基づいてコースごとに英語授業が実施されている。

「特に中国人留学生からは、「日本語と専門科目には自信がある。でも、英語は苦手…英語が上手だったらアメリカに留学した。だから、国公立の大学の中で英語が必要ない大学に受験したい。」という声がありました。それで全国の国公立大学の私費留学生の募集要項をしらべて該当する大学のリストを作りました。」⁸⁰

英語能力を避けて日本に留学した留学生にとって英語試験は進学を阻む大きな壁となっているが、I 校は志願したい進学先の出願資格を満たして円滑な進学ができるように、試験科目の詳細な分析や情報を蓄積して活用している。また試験に関する情報の活用事情としては、Q 校を除くすべての事例校は EJU 及び JLPT の過去問題を活用しており、I 校では過去問題の傾向を分析して独自の模擬試験を作成している。他方、G 校、E 校、F 校では過去問題を組み合わせて模擬試験を作成している。作成された模擬試験を本試験の前に受験させることによって学生が試験の流れや問題の記入方法に馴染むように工夫し、受験者の能力を判断して本試験に備えるように指導を行っている。また、I 校と G 校では、各大学の過去試験問題を蓄積して、大学の 2 次試験に備える資源として活用している。特に I 校では、各大学の試験問題の蓄積だけではなく、受験者から答案を集めて合格した学生の答案を活用して指導を行っており、確実に進学させるための工夫がなされている。

これらのことから、進学予備教育の捉え方や意識の差によって進学指導の際に活用する資源や活用の目的が異なっていることが明らかになった。留学生の進学予備校としての強い意識を持つ I 校は、主に国公立大学や大学院から、受験者が確実に合格できるための情報を収集して進学指導に活用しているのに対して、進学後の円滑な勉学能力を養成するための進学予備教育を実施する Q 校は、大学や専門学校から主に人材資源を活用して進学先での授業の流れや求められる能力に関する理解を深めるための指導を行っている。予備教育に関する意識が薄い E 校と F 校は、他の事例校に比べて活用資源が限定的である。一方、G 校は進学に対する高い関心を有しているものの、運営規模や連携校、学校施設など技術的環境による制限によって活用できる資源が制限されており、活用可能な資源を最大に活用して進学指導を行っている実態が見えてくる。

⁸⁰ I 校、進学担当者、2015 年 1 月 22 日

6.4.4 進学予備教育の「対応」状況別の事例校の卒業者の進学傾向

：4年制大学の進学傾向の比較

ここまで検討を行った「対応」状況別に検討を行った事例校における進学予備教育の教育内容、進学指導の組織間の差と関連付けて、在学生の卒業後の進学傾向を検討することによって、進学予備教育に対する「対応」の差がもたらす、進学状況に関して考察を行っていきたい。日本語学校の卒業者の主な進学先は、専修学校専門課程、大学学部、大学院であるが、近年、大学学部の進学者においては専攻分野の多様化が見られる。だが、日本語学校の進学率からはその質を把握することは困難であるため、ここでは、多様な進学先の中でも4年制大学の学部進学に焦点を当て、偏差値を参照しつつ進学状況について検討する。

表 6.10： 進学予備教育の「対応」状況別校の卒業者の主な進学先

積極的導入校	
B	関西学院大学(62-78)、同志社大学(67-79)、立命館大学(62-75)、桃山学院大学(49-55)、追手門学院大学(45-61)
C	大阪大学(62-76)、同志社大学(67-79)、立命館大学(62-79)、関西学院大学(62-78)、近畿大学(45-65)
D	鹿児島大学(49-73)、金沢大学(58-73)、公立鳥取環境大学(49-58)、神戸大学(60-76)
I	京都大学(70-82)、大阪大学(62-76)、東京工業大学(70-73)、東京外国語大学(63-74)、名古屋大学(61-75)、神戸大学(60-76)、信州大学(50-72)、大阪教育大学(52-60)、大阪府立大学(58-70)
L	東京大学(76-80)、大阪大学(62-76)、滋賀大学(52-68)、豊橋技術科学大学(55)、大阪市立大学(60-73)、大阪府立大学(58-70)、東海大学(41-71)、関西大学(62-75)、関西学院大学(62-78)、同志社大学(67-79)、立命館大学(62-75)、大阪工業大学(53-62)、大阪産業大学(47-58)、近畿大学(45-65)
Q	京都造形芸術大学(52-57)、武蔵野美術大学(56-65)、立命館アジア太平洋大学(62-66)
T	東京大学(76-80)、京都大学(70-82)、大阪大学(62-76)、名古屋大学(61-75)、九州大学(62-74)、東北大学(61-74)、北海道大学(60-74)、東京工業大学(70-73)、一橋大学(75-79)、慶応義塾大学(69-82)、早稲田大学(69-82)、同志社大学(67-79)
同意的導入校	
G	大阪産業大学(47-58)、羽衣国際大学(43-44)
k	大阪経済法科大学(49-57)、神戸医療福祉大学(45-47)
O	大阪大学(62-76)、近畿大学(45-65)、関西大学(62-75)、京都産業大学(54-65)、大阪市立大学(60-73)、相愛大学(34-50)
儀礼的導入校	
A	立命館大学(62-75)、近畿大学(45-65)、太成学院大学(43-52)、追手門学院大学(45-61)
E	関西大学(62-75)、関西学院大学(62-78)、立命館大学(62-75)、同志社大学(67-79)、大阪観光大学(46)
R	京都市立芸術大学(57-60)、龍谷大学(52-70)、京都精華女子大学(44-57)、
S	立命館大学(62-75)、龍谷大学(52-70)、京都精華大学(47-58)
消極的導入校	
F	関西学院大学(62-78)、関西大学(62-75)、神戸医療福祉大学(45-47)、羽衣国際大学(43-44)
H	大阪産業大学(47-58)
J	神戸大学(60-76)、関西大学(62-75)、龍谷大学(52-70)、大阪産業大学(47-58)
M	大阪産業大学(47-58)、大阪国際大学(47-54)、流通科学大学(45-53)、神戸医療福祉大学(45-47)
N	大阪観光大学(46)、大阪女学院大学(46-47)、大阪国際大学(47-54)
P	京都精華大学(47-58)、立命館大学(62-75)、平安女学院大学(46-51)、大阪工業大学(53-62)、武蔵野美術大学(56-65)、フェリス女学院大学(53-62)

出所：文部科学省、「平成29年度日本語教育機関の調査」より著者作成

注1：表6.10は2016年度卒業者の主な4年制大学の進学先を示す。

注2：（ ）は偏差値、太文字は偏差値65以上の大学を示す。

文部科学省による 2017 年度日本語教育機関における外国人留学生への教育の実施状況の公表を参照して、各事例校の卒業生の 4 年制大学の主な進学先を整理したものが表 6.10 である。まず、表 6.10 が示す、偏差値 65 以上の大学への進学傾向を見てみると、積極的導入校において偏差値 65 以上の大学に進学することが最も多く、次に儀礼的導入校であり、他方、同意的導入校と消極的導入校では偏差値 65 以上の大学に進学することは少ない。また、積極的導入校では、多様な大学を進学先としており、近畿地方に限定されず、東京大学、東北大学、名古屋大学、九州大学、北海道大学などの他地域の大学へ進学する実態が見えてくる。それに対して、儀礼的導入校、同意的導入校、消極的導入校では、卒業生の進学先は大阪、京都を中心とした近畿地方に所在する大学に限定されている。これらの進学予備教育の「対応」状況による日本語学校の卒業生の進学先の比較から、進学予備教育の「内在化」・「実行」の程度が進学先の決定に影響していると考えられる。進学予備教育の実行度合いが高い、積極的導入校、儀礼的導入校において認知度のある大学への進学傾向が見られ、進学予備教育に対する内在化の度合いが低くても予備教育を実施していることが重要であることがわかる。そして、積極的導入校の中でも、進学予備教育のモデル校となる L 校と T 校の卒業生が他の積極的導入に比べて多様な大学に進学しており、次いで T 校をモデルに進学予備校のようにその教育コースを見直した I 校の卒業生も多様な大学に進学している。一方、進学予備教育の捉え方が異なる Q 校の卒業生は、美術関係やキャリア形成を中心とした進学先を選んでおり、他の積極的導入校とは異なる進学先の傾向がみられる。これらのことから、日本語学校において進学予備教育の「実行」・「内在化」の度合いは良質な私費留学生の育成と確保に関連しているといえる。

6.5 本章のまとめ

本章では、新制度主義のミクロレベルの視点から、日本語学校業界に現れている進学予備教育という類似性に関して、個々の日本語学校がどのように対応しており、その「対応」の差が生じる要因について事例校を通して検討を行った。進学予備教育の動向を規定する制度的環境・市場環境に対して個々の日本語学校はどのように対応し、それは日本語学校に何をもたらしたのかについて、制度的環境及び市場環境への「対応」状況別（図 6.2 参照）の類型から、代表的な事例校の進学予備教育及び進学指導の状況の比較を行った。それらの検討から、①教育ミッションと運営者の理念及び方針、②進学予備教育の捉え方、③技術的環境（日本語学校が有する運営資源）、④在学者の構成とニーズという日本語学校の組織内部の環境が、進学予備教育に対する個々の日本語学校の「対応」状況に影響していることが明らかとなった。さらに、これらの要因は個々に影響することなく、複数の要因が関連して影響することによって、個々の日本語学校は進学予備教育に対して異なった「対応」の状況を見せていることが示された。

まず、超大規模である I 校、Q 校、E 校の進学予備教育の実施状況から、進学予備教育機関として強い教育ミッションを持つ I 校と美術という専門分野での進学予備教育という運営者の明確な教育理念を持つ Q 校に比べて進学予備教育機関としての教育ミッションや運営者の理念及び方針が明確ではない E 校での実施に大きな差が見られた。I 校と Q 校は、教育ミッションや運営者の理念が進学予備教育のカリキュラムや指導に反映され、積極的な実施を行っているのに対して、

E 校では、進学予備教育の形態を有しているが、その実施形態や内容は形式的である状況が浮かび上がった。一方、進学予備教育機関として強い教育ミッションと運営者の理念及び方針を持つ I 校 Q 校、G 校の事例から、超大規模で豊かな運営環境を有する I 校と Q 校では、私費留学生の進学を手助けするための多様なコースの展開や進学のためのカリキュラム及び進学指導体制が構築されて積極的な進学予備教育を実施しているのに対して、小規模の運営環境や資源が欠けている G 校では、進学予備教育機関としての強いミッションは持っているものの、進学予備教育や指導を展開していく際に運営環境が大きい制約の要因となり、「実行」態度は I 校に比べると消極的であることから③技術的環境つまり、個々の日本語学校が有する運営資源が「対応」状況に影響していることが示された。

さらに I 校と Q 校では、両校共に豊富な運営資源に恵まれて、強い教育ミッションを有しているが、I 校は「受験準備としての予備教育」、Q 校は「進学後の円滑な勉学のための予備教育」として②進学予備教育の捉え方が異なることによってコースやカリキュラムの編成、進学指導の内容と資源の活用などの実施状況に差が見られた。I 校では、希望する進学先ごとにコース編成が行われ、受験科目を中心にカリキュラムが編成されており、進学指導においても希望する進学先へ合格するための点数の獲得や過去試験を中心とした指導が行われている。それに対して、Q 校では、進学後の勉学で使用するレポート作成やプレゼンテーション、グループ発表など実践での活用を中心に置いた必須科目、必須自由選択、自由選択のカリキュラムの編成が行われている。最後には、進学予備教育機関としての意識が低い F 校では、小規模という運営資源の貧弱さだけではなく、中国人留学生からベトナム人留学生へと主な在学者の構成が大きく変化したことによって、進学予備教育に対するニーズの変化が見られた。進学予備教育のニーズが激減したことから、開講していた予備教育の科目を閉講するようになり、ほとんどの在学者が専門学校に進学するため、進学指導の実施も少なくなっていることから、④在学者の構成やニーズが進学予備教育に対する「対応」状況の影響していることがわかった。こうした知見から、個々の日本語学校の「対応」状況は固定しているものではなく、①教育ミッションと運営者の理念及び方針、②進学予備教育の捉え方、③技術的環境（日本語学校が有する運営資源）、④在学者の構成とニーズ、といった個々の日本語学校の組織内部の環境によって、進学予備教育に対する「対応」状況の差が生じていることが示唆された。そして、事例校の卒業者の進学状況の比較から、進学予備教育の「実行」程度、「内在化」の度合いが良質な日本語学校ほど認知度の高い大学に進学しており、私費留学生の育成と確保に進学予備教育が関連していることが明らかになった。

最後に、新制度主義のミクロレベル観点から、制度的圧力に対する対応に関して Oliver (1990) が指摘するように、個々の日本語学校においても組織の存立のために制度的環境・市場環境の圧力に対して戦略的な対応を行っていることが示された。Oliver (1990) が示した、「黙従」、「妥協」、「回避」、「無視」、「操作」の対応の態度に日本語学校を照らしてみると、積極的導入校においては普及されている進学予備教育のカリキュラムや体制に加え、特定の専門分野や特定の大学の進学にマッチした教育内容を提供することによって、進学予備教育の在り方を「操作」しながらその方向性を提示し、他の日本語学校のモデル校となっていることが示された。他方、同意的導入校では、積極的導入校と同様に進学予備教育に関して高い意識を持っているものの、個々の日本

語学校が持つ経営資源や人材資源などの内部環境の限界によって理想とする進学予備教育を提供できず「妥協」している状況が見られた。しかし、同意的導入校の事例では、内部環境による進学予備教育の提供内容の限界を解消するために、外部資源を上手に活用する工夫がされていることが示された。これは、内部環境による教育内容の限界に対して受身的ではなく、その限界を解消するための有効な資源を活用するという戦略的な対応がされていると言える。次に儀礼的導入校においては、学校運営の戦略として進学予備教育が行われているものの、進学予備教育に対する運営者や進学指導関係者の「内面化」が低く、形式的な進学予備教育が実施されている実態が見られた。それは、進学予備教育の実施が組織の存続に有効に働いているため、その制度に対して「黙従」していることが窺える。最後に、消極的導入校においては、進学予備教育という制度が海外での学生を募集する際には有効に働いているため、進学コースを開設している状況から「黙従」しているように見える。しかし、実態としては、来日した大半の在学者が進学予備教育を必要としないため、開講していた進学予備教育科目を減らしたり、閉講したりする場合が多く、進学予備教育に対して「無視」という対応が見られる。Oliver（1990）は、個々の組織において制度の圧力に対する「対応」の差が、組織の内部環境に起因しており、特に組織が持つ資源など、技術的環境が影響するという知見を提示している。しかし、技術的環境だけではなく、民間企業の性格を有する日本語学校においては、顧客となる私費留学生つまり、個々の日本語学校の在学生のニーズが進学予備教育の対応の差を生み出していることが示された。既存の新制度主義の主な対象が非営利団体である国公立学校を対象にしているため、利益を得ることによる組織の存立ではなく、社会から存立の正当性を得ることに焦点が与えられていた。それに対して、教育という活動から利益を得て組織の運営を維持する日本語学校は、企業の性格を有している。そのため、日本語学校は進学予備教育機関として機能することによって、社会から存立の正当化を得ながらも顧客となる在学生のニーズに応じて運営資源を確保しなければならない。つまり、個々の日本語学校を構成する在学者の出身国、進学に対する意識、進学予備教育のニーズが進学予備教育の取組みの差を生み出している要因として出現していると言える。

第7章 結論

7.1 はじめに

私費留学生が来日後に民間の日本語学校を経由して高等教育機関に進学する「日本語学校制度」は、その限界や課題が指摘されているものの、日本の私費留学生の誘致過程において進学予備教育機関としてその役割を担ってきており、重要な進学ルートとなっている。2000年の半ばまでに日本語学校は、主に高等教育機関の学部進学者の予備教育を支えてきたが、2000年の後半からは、新たな状況が生まれ、教育段階別の進学先（大学院、学部）に応じた予備教育や専攻分野や偏差値別の進学先に応じた予備教育など、多様化が展開されている。2008年以降、私費留学生の受入れ姿勢が「国際貢献」から「高度人材確保」へ転換しており、私費留学生市場における人材確保の競争が激しくなっていくなかで、日本語学校における私費留学生の獲得とその進学予備教育に関心が高まっている。そのため、日本語学校における私費留学生受入れの活性化によって進学予備教育だけではなく、外国人人材の育成や移民による日本社会への統合教育などにも期待が上がっている。さらに、2010年以降、戦略的な私費留学生の獲得に関する方策が活発に議論されるなか、高等教育機関と日本語学校間の組織的な連携に関する議論が取り上げられている。そこで、これらの議論を進めていく際に、本来、大学の留学センターや留学別科が担うべき進学予備教育が、どのような経緯によって日本語学校で実施され、拡大されきたのか。また、変化する外部環境に応じて個々の日本語学校はどのような進学予備教育を展開しているのだろうか、そのあり方と様相の変化に関する検討は欠かせないだろう。このような問題意識から、本研究では、次の研究課題を設定した。

研究課題：戦後の民間の日本語学校における進学予備教育の生成及び拡大過程はどのようなものであり、それに影響する要因とメカニズムはどう変化してきたか。

副研究課題1：民間の日本語学校における進学予備教育の生成と拡大の要因となる制度的環境・市場環境はどのように変容してきたか。

副研究課題2：民間の日本語学校における進学予備教育の拡大の様相はどのように変化し、これに影響を及ぼす制度的・市場環境とメカニズムはどのようなものであるのか。

副研究課題3：個々の日本語学校は、進学予備教育の動向を規定する制度的・市場環境の変動に対してどのように対応し、何をもたらしたのか。

上記の研究課題を明らかにするために、マクロの視点から制度的・市場環境の変容に関して検討し（副研究課題1・第4章）、進学予備教育の生成と拡大の過程に関する資料・データの分析、日本語学校業界の関係者及び日本語学校の運営者、進学指導者を対象に、半構造化インタビューによる質的調査とその結果を分析した。これらの作業により、1980年から2010年以降までに、日本語学校において進学予備教育の取り組みや拡大の状況に影響する制度的・市場環境の要因とそのメカニズムを解明した（副研究課題2・第5章）。そして、変容する制度的・市場環境の圧力に

対する個々の日本語学校の対応はどのようなものなのか（副研究課題 3・第 6 章）について検証した。本章では、まず、本研究における分析結果から明らかにされた知見をまとめたのち、本研究から導き出される理論的検討および、政策的含意について述べる。

7.2 本研究の総括

本研究では、戦後の日本の私費留学生受入れ過程において、多様化する今日の私費留学生受入れ経路の一つに位置付けられている「日本語学校制度」が持つ構造的特質に着目した。高等教育機関と直接接続しない民間の日本語学校においてどのように進学予備教育が生成され、拡大されてきたのかについて社会学的新制度主義の視点から、そのメカニズムと影響する要因を明らかにするため、3つのレベル（詳細は図 1.1 参照、13 頁）から分析を行った。新制度主義の視点から日本語学校における進学予備教育を概観してみると、私費留学生の誘致における社会・経済・文化的なコンテクストのなかで生じた私費留学生の進学予備教育の必要性和重要性とを、民間の日本語学校が組織の維持と存続のために認識し、取入れ、拡大していった経緯が見られる。ただし、進学予備教育の在り方は一様ではなく、設置主体や規模、運営者の信念、在学学生の出身地など各日本語学校の内部環境によって、制度的・市場環境からの圧力に対して異なる対応を見せ、異なった進学予備の形態やカリキュラム、指導が実施されていることも示された。

本論文では、まず、先行研究を検討し、諸外国と日本との比較分析から日本における私費留学生受入れや進学予備教育の構造に関する考察を行った。その結果、諸外国では、私費留学生を戦略的に獲得するために出願方法や出願資料、審査結果、入学といった入学選考過程の簡略化とシステム化が進んでいるのに対して、日本は戦略的な入学選考が推進されているものの、実態としては未だに従来の複雑な入学選考が主流となっている。その背景には、日本の高等教育機関における私費留学生の入学選考体制の不整備、日本的入学選考に沿った留学生選抜という原則の維持、留学生の質を保つために策定された進学予備教育機関を経由した大学への進学という経路の定着がある。さらに、進学予備教育の構造の比較より、諸外国では大学の運営の下にある進学予備教育機関及び大学、さらには民間の教育機関との連携による進学予備教育が主流であるのに対して日本では、大学が運営する留学生別科での予備教育は拡大せず、大学と直接接続していない民間の日本語学校での進学予備教育が主流となっている。また、民間の日本語学校において語学に関する進学予備教育に加え、基礎学力に関する進学予備教育も実施されている特質が示された。これらの考察より、日本の留学生受入れにおいて、日本語学校は「日本語教育」という本来の機能に加えて、私費留学生の進学を手助けする「進学予備教育」の機能が拡大することによって、「日本語学校制度」が主流となっているという特徴を指摘した。

次に、日本語学校の業界分析として、地域別の日本語学校の展開の状況とその比較を行い、日本語学校が有する組織的構造の特質と業界全体の傾向について検討した。その結果、まず、日本語学校がその業界を形成する過程において、日本の学校教育法が影響していることが示された。日本の学校教育法において外国人を対象とした学校への位置付けがないことにより、設置種別によって学校教育制度に依拠する学校とそうではない学校という二重構造が生じている。そして、この特殊な構造により外部環境から受ける圧力の差とそれに対する対応状況に差が現れているこ

とが示された。また、地域ごとの日本語学校の実態と進学傾向の分析結果から、80年代に首都圏に集中する日本語学校は、90年代以後には、地方への展開がある程度進みつつも首都圏の偏重傾向には変化がないことが確認できた。それには、留学生が留学先の選定にあたり国際的な知名度がある大都市、特に首都圏を希望する傾向があり、そのニーズに応じて日本語学校が開設されるという市場原理がある。同様に、日本語学校の運営規模や開設されるコースの傾向においても、首都圏を中心に大規模の施設や特定分野に特化したコース展開が盛んである。一方、進学率に関しては地域間の差は小さく、全国的に進学率が上昇する傾向のなかで進学コース校が最も多くなっており、日本語学校において進学予備教育が普及し拡大している状況が示された。

副研究課題1に関しては、分析枠組みに沿って新制度主義のマクロレベル視点から、日本語学校の制度的環境・市場環境の変容の検討を行った。まず、第4章では、制度的・市場環境の個々の要因は相互に関連しており、連動して変化していることを指摘した。国の私費留学生受入れ政策に伴って、文部科学省の入口段階における施策及び法務省の入国管理施策は連動して変容しており、特に文部科学省の施策は、大学の私費留学生の入試や受入れの姿勢に、法務省の入国管理施策は、日本語学校に影響を及ぼしている実態が明らかとなった。制度的環境の動向は市場環境である大学市場の私費留学生受入れの姿勢やその入試選考に影響し、その動向は留学生市場に影響し、日本語学校の私費留学生の間で進学予備教育のニーズを生み出していることが示唆された。

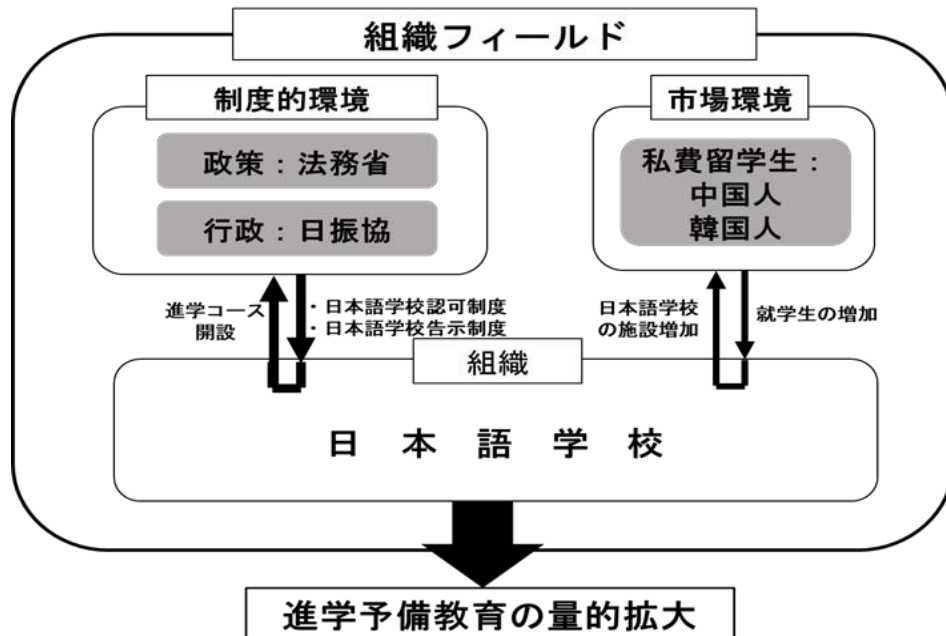
第5章では、第4章で検討した日本語学校における制度的・市場環境の変容を背景として、戦後から2018年まで、日本語学校の進学予備教育の拡大の状況とその過程に関してメゾレベルの視点から、各種データ資料及びインタビュー資料に基づきながら実態を描き出し、考察を行った。副研究課題2に関して時系列による進学予備教育の拡大メカニズムとそれに影響する制度的・市場環境の要因の検討から、以下のような日本語学校の組織フィールドにおける同型化の変容が示された。

日本語学校の組織フィールドにおける進学予備教育の同型化の変容

(1) 進学予備教育の量的拡大(1989年～2001年):「強制的同型化」

1989年から2001年にかけての日本語学校における進学コースの拡大は、私費留学生の進学予備教育のニーズによって生じたものではなく、「就学」資格の外国人学生の急激的な増加に伴うものである。外部環境の変化に応じて次々と開設された日本語学校においては、教育の質および在学者の質の低下が顕著になった。図7.1で示しているように、この質の低下の問題に対する改善策として、日振協の「認定」制度と法務省の「告示」制度が実行され、日本語学校の組織フィールド(日本語学校業界)に強い規制の圧力がかけられた。学費収入に依存する財務構造を有する民間の日本語学校は、この強い規制の圧力に対応して運営基盤となる定員数を維持するために進学コースを開設し、その結果、進学コースを開設する日本語学校の数が増加した。

図 7.1： 進学予備教育の量的拡大メカニズム

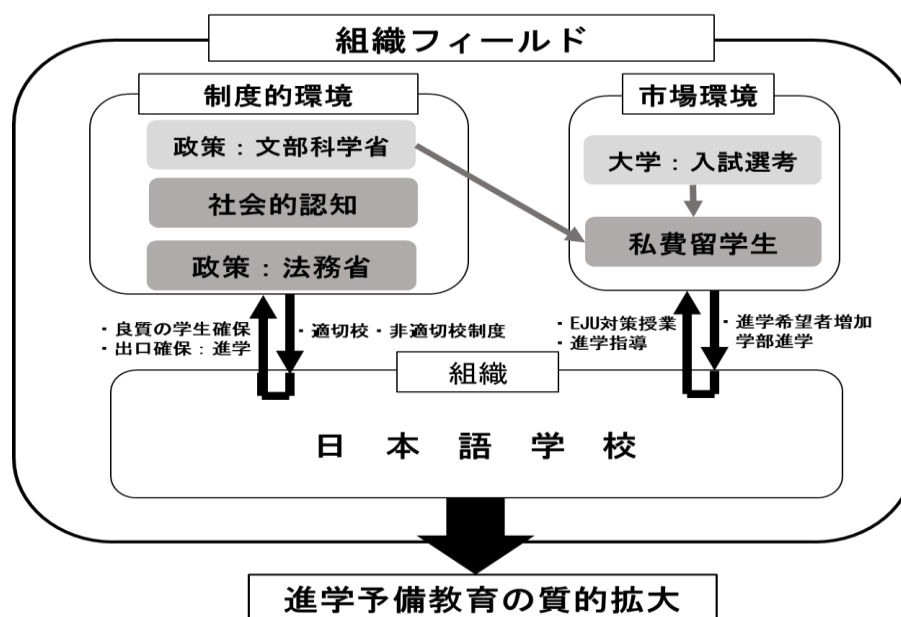


しかし、開設された進学コースにおいて実際に進学予備教育を実施する日本語学校は全体の半分程度であり、普段の日本語の授業で、時期に限定されて行われていた。このことから、教育現場においては、形式と実態との乖離という現象が浮かび上がった。つまり、この時期には法務省の「告示」制度と日振協の「認可」制度の強い圧力によって、進学コースという形式が日本語学校の組織に拡大される進学予備教育の「強制的同型性」が見られた。

(2) 進学予備教育の質的向上の拡大（2002 年～2010 年）：「強制的同型化」＋「規範的同型化」

2002 年から 2010 年にかけて日本語学校は、経営資源の確保に最も影響を及ぼす制度の変化に対応するために、受入れた学生の質の管理と彼らの卒業後の進路の確保が求められた。そこで、高等教育機関に進学を希望する者は比較的質が高い者が多く、また、卒業後に高等教育機関という進路が明確であるため、日本語学校は、進学希望者を受入れることで経営資源の安定的な確保とともに、進学予備教育機関として国際交流に貢献できるという組織の存続の正当化を見いだすこととなった。さらに、主な受入れ出身国である中国・韓国の進学率が徐々に上昇することに伴って、形式的に開設した進学コースの開設校では、実際に進学を手助けする予備教育の取組みの実践の拡大による実質化が進んだ。図 7.2 のとおり、①政策：法務省の入国管理政策（「適切校・非適切校」制度）と②私費留学生市場（中国・韓国・台湾人学生：進学意識の向上、進学予備教育ニーズの上昇）からの強い圧力に、③文部科学省の私費留学生の入試政策、大学の入学選考の変化が間接的な影響（留学試験・入試選考の私費留学生市場への影響、さらに私費留学生市場から進学予備教育への影響）を及ぼしたことによって、形式的に運営されていた進学コースにおいて日本語教育を含む基礎科目の実施の拡大が加速した。

図 7.2： 進学予備教育の質的拡大メカニズム



さらに、日本語学校を巡る社会的認知の変容に関する検討（詳細は第 4.2.4 節参照、88-93 頁）から明らかになったように、2000 年代に入ってから日本語学校に対する社会的意識（日本社会・私費留学生）は、高等教育機関に進学するための教育機関という認識が強まり、その社会的認識は文部科学省や法務省の行政機関にも広がり、各行政機関の施策にも変化が現れ日本語学校を私費留学生が進学を準備する段階として位置づけている。こうした進学予備教育の質的拡大は、初期段階においては、日本語学校の質の向上を目指した入国管理政策による「強制的同型化」に起因していた。しかし、入国管理政策の変化とともに、私費留学生の進学意識向上、入試試験の変化、社会的認知の変化が、私費留学市場において日本語学校は進学予備教育機関であるという規範的認識を広め、「規範的同型化」による拡大経緯も見られた。

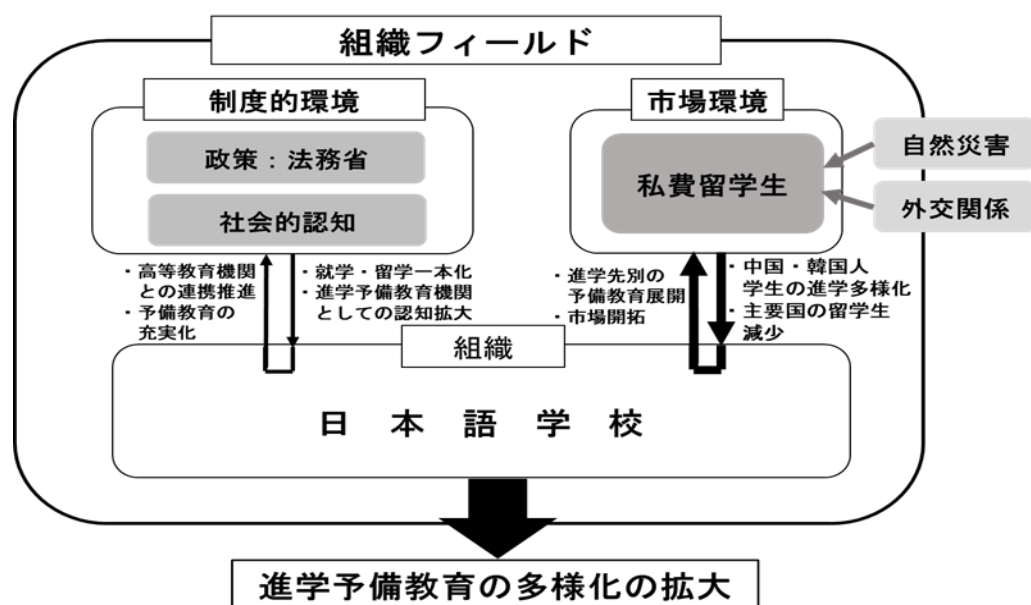
(1) 進学予備教育の多様化の拡大（2011 年～2018 年）：「模倣的同型性」

2011 年以降、顕著になった進学予備教育における多様化の進展には、中国・韓国・台湾人学生の進学先の多様化（学部進学から大学院、学部、専門学校へ）及び専攻分野の多様化（社会学・人文学から社会学・人文学・芸術・医歯薬学などへ）、そして、中国・韓国・台湾人学生の減少と非漢字圏学生（ベトナム・ネパール・インドネシア人など）の増加による私費留学生の構成の変化という、二つの異なる市場環境の圧力が強い影響を及ぼしたものと考えられる。

図 7.3 に示したとおり、この時期には、まず、私費留学生の主な割合を占める中国・韓国・台湾人学生の進学先の多様化によって、学部進学に焦点を当てた進学予備教育から進学先ごとに必要な進学予備教育を提供する形へと進学予備教育の在り方が見直された。その動向に加え、外交関係（日中関係、日韓関係）と自然災害が進学予備教育に間接的な影響（外交関係の悪化、自然災害の私費留学生市場への影響、私費留学生市場の進学予備教育への影響）を及ぼし、従来の受入れ国である漢字圏（中国、韓国、台湾）からの私費留学生が激減した。それによって、経営資源の

確保の危機を感じた日本語学校は非漢字圏地域という新しい私費留学生市場を開拓した。著しく増加する非漢字圏留学生に対応して、漢字圏留学生を対象にしていた従来の進学予備教育の見直が行われた。これらの変化する環境に対応していくことによって日本語学校には進学予備教育の多様化が現れ、拡大された。進学予備教育の多様化は、急変する私費留学生市場で「勝ち組」である日本語学校において、多様化された進学先別のコース展開、専攻分野別のコース展開という新しい進学予備教育モデルと私費留学生の受入れ地域を多様化するという私費留学生募集戦略を他の日本語学校が次々と採用することによって拡大されていることから「模倣的同型性」が見られたと言える。

図 7.3： 進学予備教育の多様化の拡大メカニズム



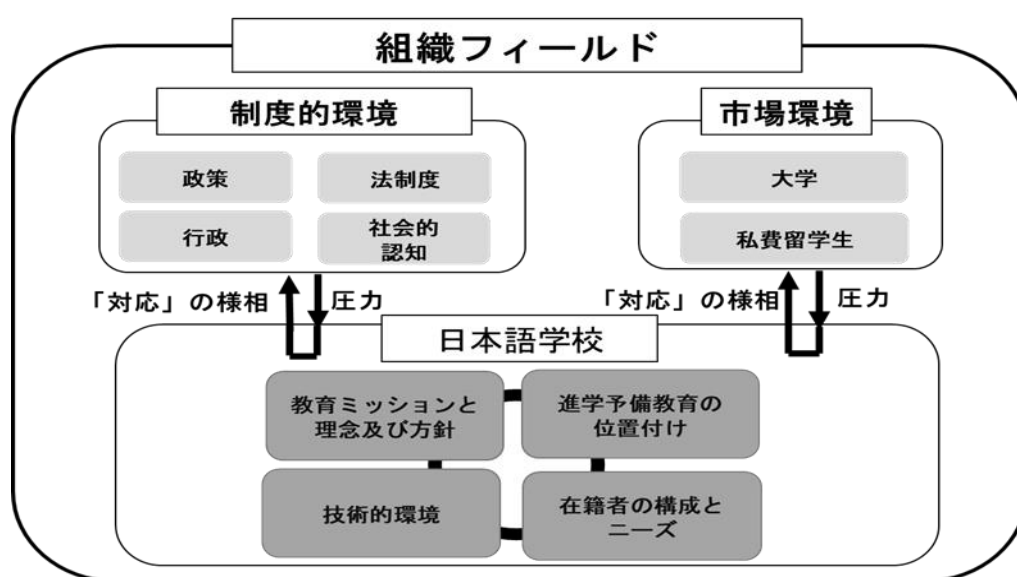
これらの進学予備教育の拡大メカニズムの考察から、授業料依存の財務構造を有する民間の日本語学校の組織は、自らの維持・存続に最も深い関わりを持つ経営資源を確保するために、制度的・市場環境の動向に戦略的に対応し、その「勝ち組」のモデルを他の日本語学校が次々と採用していることが明らかになった。つまり、日本語学校において進学予備教育の生成と進学予備教育の同型化の在り方の変化は、日本語学校の組織が存続・繁栄していくために社会や私費留学生からの正当化を得るための戦略的な行動に起因することが示唆された。

制度的・市場環境の圧力に対する個々の日本語学校の進学予備教育の「対応」状況

第 5 章では、メゾレベルからの日本語学校の組織フィールドに現れている進学予備教育の拡大の過程の検討から、時期的に進学予備教育の同型化のパターンが示された。日本語学校の組織全体に現れている進学予備教育の同型化傾向に対して、個々の日本語学校における進学予備教育の対応状況はどうであるかに関して、第 6 章では、新制度主義のミクロレベルの視点から、副研究課題 3 に関して検討を行った。制度的・市場環境の圧力に対する個々の日本語学校の進学予備教

育の「対応」状況を類型化し、その「対応」別の事例から、図 7.4 のとおり、①教育ミッションと理念及び方針、②進学予備教育の捉え方、③技術的環境（日本語学校が有する運営資源）、④在学者の構成とニーズという日本語学校の組織内部の状況が、同じ組織フィールドに置かれている日本語学校の間「対応」の差を生み出していることが明らかにされた。さらにこれらの内部環境の要因は独自に影響しているのではなく、複数の要因が関連して進学予備教育の「対応」状況に影響していることがわかった。

図 7.4： 外部環境の圧力に対するこの日本の学校の進学予備教育の「対応」状況とその要因



また、外部環境の圧力に対する個々の日本語学校の進学予備教育の「対応」状況の類型ごとの主な進学先の比較から、積極的導入校のグループが他のグループに比べて、地域に限定されずに全国にわたって多様な大学に進学し、また、比較的に知名度のある大学にも多数進学している実態が浮かび上がった。このことから、個々の日本語学校での進学予備教育の取り組み状況は、進学を希望する私費留学生だけではなく、高度人材の確保を目指す大学の学生募集にも影響していることが考えられる。さらに、「実行」と「内在化」の度合いが高いグループ（積極的導入校）では、進学先別のコース展開や特定の専門分野（美術）へ進学するコースの開設など、日本人を対象にした進学予備校のような機能がますます強化されている一方、「実行」と「内在化」の度合いが低いグループ（消極的導入校）では、開講されていた進学予備教育の科目も閉講され、進学予備教育の機能が縮小しており、日本語学校間において進学予備教育の「対応」状況によって進学予備教育機能の二極化が進んでいることが示唆されている。

ここで、これまで論じてきた各章の知見を総合して論じるならば、以下のとおりになる。留学生受入れにおいて日本が有する制度的環境の特質によって生成され、急増する戦後の日本語学校は、本来の「日本語教育」の機能を担うことができずに社会的問題を起こし、一時は「規制強化」「排除」の対象となった。このように存立の危機に瀕した日本語学校は、存続していくために「進

進学予備教育」を取入れ、社会から存続の正当化を得て組織的に拡大したという経緯が明らかになった。当時、強い制度的圧力によって日本語学校で普及した進学予備教育は、始めには形式的な開設が多く見られたが、市場環境の変化の直接的な影響と制度的環境の間接的な影響によって実質化した経緯が見られる。それによって、日本語学校は進学予備教育の質的向上を図り高等教育機関へ留学生を送り出す進学予備教育機関としての社会的認知度を高め、日本語学校の存立を正当化することとなった。つまり、「日本語学校制度」が形成される背景には制度的環境が強く影響している一方、進学予備教育の実質的な状況の変化の背景には、市場環境が強く作用している。民間の日本語学校は、教育機関でありながら企業の性格を有しているため、市場原理が進学予備教育の拡大の状況を規定し、影響を及ぼしていることが示された。

7.3 本研究から導出される理論的検討

第2章で、日本は、私費留学生の進学予備教育の構造や教育内容において諸外国と異なる特質を有していることが明らかになった。しかし、なぜ大学と連携を持たない民間の日本語学校において進学予備教育が拡大しているか。また、語学教育だけではなく基礎学力の教育まで実施されているかに関する研究はされていなかった。その既存の研究が持つ限界を、本研究では、新制度主義の観点から、日本語学校業界における進学予備教育の拡大過程および個々の日本語学校の進学予備教育の状況について分析を行い、知見を提示した。日本語学校における進学予備教育の生成と拡大の過程の検討から導出された知見を、既存の新制度主義の研究に照らしてみると、以下の3点に提示することができる。

第1に、変化していく制度に対する組織フィールドの対応を検討する上で、制度の時系列段階による検討を提示した DiMaggio (1998) が指摘するように、組織は同化圧力に対して同様に対応するのではなく、時期によって同型化のパターンを有していることが本研究でも明らかになった。1980年以降、日本語学校において進学予備教育という同型化が出現しており、その同型化は変化する制度的環境、市場環境の圧力に対して、1989年～2001年の「強制的同型化」、2002年～2010年「強制的同型化+規範的同型化」、2011年～2018年の「模倣的同型化」という時期によって異なる同型化のパターンを見せる。一方、日本語学校の業界全体において進学予備教育が普及され、取組まれているものの、ミクロレベルの個々の日本語学校の進学予備教育の取組み状況に関する検討では、Oliver (1991) が指摘するように、日本語学校の個々の組織において進学予備教育の対応状況に差が生じていることが示され、制度的環境、市場環境の圧力に対して、組織は受身的ではなく、組織の存続のために戦略的な対応を行っていることが本研究をとおして再度確認された。また、Oliver (1991) は、変化する制度的環境の圧力に対して、組織間の差が内部環境(主に技術的要因)に応じて制度を採用していることに起因するという知見を示している。一方、本研究の個々の日本語学校の進学予備教育に対する対応の差の検討からは、教育機関でありながらも営利団体(企業)の性格を有する日本語学校は、在学生の学費からその利益を得ているため、日本語学校は技術的環境に影響を受けつつも、顧客となる在学生のニーズに敏感に対応していることが明らかになった。つまり、Oliver (1991) が指摘する技術的環境の要因に加え、本研究では、日本語学校に在学する私費留学生の出身国の構成やそのニーズという私費留学生市

場の要因が大きく影響していることが示された。それは、新制度主義の研究対象をある営利団体とし、組織間の制度環境の圧力に対する対応の差を検討する際に、内部環境に加え市場環境という視点からも検討が必要であることを示唆する。

第2に、新制度主義に基づいてアメリカのコミュニティーカレッジにおける制度的起源とその変容に関して考察を行った Brint & Karabel (1991) は、1970年代の労働市場の変化が制度及び需要者である学生に影響を及ぼし職業教育の普及をより加速化させた事例から、教育制度の動向に影響を及ぼす要因として市場環境という新たな要因を提示した。一方、本研究では、市場環境の変化が進学予備教育の普及を加速化させるという要因ではなく、量的に普及されている進学予備教育の形式と実態の乖離を改善させる要因として働いていた。2001年以前には、日本語学校における進学予備教育は形式的なものが多く、進学コースを開設しているのにも関わらず、実態としては進学予備教育を実施していない日本語学校が半分近く存在していた。しかし、それが、2000年代に入って留学生の主な受入れ先となる大学市場の変化が、私費留学生市場に影響することによって、日本語学校に在学する留学生において進学予備教育のニーズが高まり、日本語学校における進学予備教育の質的向上の拡大をもたらした。さらに、既存の私費留学生市場であった韓国・中国・台湾の漢字圏留学生の進学意識の変化や新たな市場であるベトナム・ネパール・インドネシアなどの非漢字圏留学生の急増によって、学部中心の進学予備教育の在り方から専門学校、大学院、学部進学への多様化が現れ、日本語学校において進学予備教育の在り方の変化が起きていることが示唆された。新制度主義の視点から民間企業を対象にする研究において市場環境は、ある組織における制度普及の加速化に加え、制度の普及における形式と実態の乖離を改善させる要因であることが本研究から導出された。

第3に、社会的価値を含む「制度」が組織にどのように影響するかについて論じる新制度主義のこれまでの研究対象は、1980年代半の非営利組織や官庁(学校、病院、芸術団体など)から1990年以降には営利組織(企業)まで拡大している。これらの研究対象の領域は、国内のある領域をフィールドとしており、変化する国内の制度的環境や市場環境の圧力による組織フィールドの類似性の出現のパターンや圧力に対する個々の組織の対応の状況に関して検討が行われてきた。しかし、本研究が対象とする日本語学校は、日本国内に位置しながらも海外で学生の募集を行っているため、日本国内の制度的環境や市場環境からの影響に加え、海外の制度的環境・市場環境の影響を受けており、国境を超えたより広い範囲の領域を研究フィールドとしている。その結果、私費留学生の送り国の教育制度環境をはじめ、送り国との外交関係、さらに留学先の安全性としての自然災害の有無が、進学予備教育の同型化パターンに影響していることが明らかになった。この結果から、既存の国内のある領域をフィールドにしていた新制度主義では導出されなかった他国の進学予備教育制度や外交関係という新たな要因が国際的なフィールドでは出現していることが新たに導出された。本研究から、既存の新制度主義の研究フィールドが国内のある領域を対象にしていることに対して、1990年代以降、加速化する国際化にともなう国境を超えた企業の進出や教育機関の国際交流の推進の拡大など国際化の潮流に合わせて、国際的フィールドを考慮した新制度主義の研究の必要性が示唆された。

7.4 政策的含意

本研究では、日本語学校における進学予備教育の生成と拡大メカニズムに関して、3つのレベルの視点から分析を行った。ここでは、本研究で考察を行った進学予備教育の生成と拡大メカニズム、制度的・市場環境の「圧力」への「対応」に関して事例校の分析から得られた知見を踏まえて、政策的な含意を述べていきたい。

7.4.1 進学予備教育の明確化と基準策定及び管理体制の構築

進学予備教育の拡大メカニズムおよび個々の日本語学校の「対応」状況の考察から、進学予備教育は、進学後の円滑な勉学生活を送るために必要とされるアカデミックな日本語教育のみではなく、進学するにあたって必要な基礎学力、実技、英語力など、進学先ごとに対応した多様な予備教育が展開されている実態が明らかになった。しかし、私費留学生の受入れに関連する行政機関や教育機関では、日本語学校における進学予備教育は、進学後の学習生活を送るための日本語能力の向上という日本語教育のみが認知されているため、日本語教育に関してはその議論が進められているものの、その他の基礎科目や実技などの教育に関しては日本語学校の各々の考え方に任されている。その結果、日本語教育以外の進学予備教育に関しては、その実施基準の不在によるばらつきが著しく生じていることが「対応」状況の検討から明らかになった。私費留学生受入れ過程において日本語学校が進学予備教育の場として主流となっている現状を踏まえ、日本語学校を経由して高等教育機関に進学する私費留学生が充実した予備教育を受けて次の段階に進めるようにするためには、日本語学校における進学予備教育に関する定義の見直しと明確化が求められる。

日本の高等教育機関へ進学するための通算 12 年間の学校教育の修了資格を満たすために行われる文部科学省の指定による準備教育に関しては、「大学入学のための準備教育課程の指定等に関する規程⁸¹」で、その実施目的や定義、修業期間、教育内容及び時間などが明確に指定されている。日本語教育に加え、理科、数学、地理、歴史などの基礎科目が必修となっており、これらの科目の授業時間は年間 120 時間となっている。このように、準備教育課程においては、日本語以外の基礎科目に関してその基準が設定されていることによって、一定の質を保った基礎科目の教育が展開され、進学者のニーズに応えることが可能となっている。そのため、中等教育までの 12 年間の教育課程を修了した私費留学生の間では、安定的な進学予備教育を受けるために準備教育課程に入学する場合も少なくない。日本語以外の科目に対して予備教育のニーズが高まっており、そのニーズに対して日本語学校はそれぞれ対応しているものの、その実施基準が不在であるため、進学予備教育の質のばらつきが生じ、同様の進学コースに入学しても日本語学校ごとに実施の状況が異なる。したがって、必要な予備教育を受けられなかった私費留学生は日本留学に対して否定的な印象を持ち、このことは、私費留学生の誘致に負の影響を与えている。

私費留学生受入れの公的な経路として位置づけられている日本語学校において進学予備教育の

⁸¹ 「大学入学のための準備教育課程の指定等に関する規程」、文部科学省、2017 年 10 月 1 日、
「http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k19990903001/k19990903001.html」

質を維持・向上していくためには、進学予備教育を日本語教育に限定する日本語学校業界の関係者および留学生受入れの関係者に、認識の見直しを進めるとともに、その基準を策定して管理体制を構築することが求められる。他方、民間の各日本語学校は、構築された管理体制にしたがって進学予備教育の最低限の質を維持しながら、運営戦略として多様な進学予備教育（進学先別、専門分野別など）の展開を行い、その情報を公開することが求められる。それによって日本語学校を経由して進学を希望する私費留学生は、自分のニーズにあった日本語学校に入学し、進学を準備することによって日本留学の意義が高まる。現在、日本語学校として把握できるのは法務省による告示校のみであり、2010年の事業仕分けによって法務省及び文部科学省が一時的に日本語学校の設置に関する審査・認定を行っているものの、多様化する日本語学校の情報を体系的に管理し、海外に発信する機関は存在しない。そのため、海外からは、多様化する進学予備教育の状況を把握することができず、自分の留学目的に沿った情報を手に入れることが困難になる問題が生じている。海外からの留学志願者が留学の目的に沿って、必要とする授業を提供する日本語学校を選択できる環境を整えるためには、留学生受入れ関係者に進学予備教育の基準の策定と管理体制の構築が求められる。

7.4.2 高等教育機関と日本語学校の連携による進学支援システムの構築

第2章で指摘したように、「日本語学校制度」は戦略的な私費留学生の獲得の視点から見ると、経費的にも時間的にも効率的なシステムとは言えない。しかし、本論文で論じてきたように、日本語学校は渡日前入学許可による進学が困難な私費留学生を多数受入れている民間の教育機関であり、多くの留学生が私費を投じて来日し、日本語学校で希望する進学先に進み、進学した大学で学ぶことによって自己成長し、日本企業で働くことを望んでいることから（茂住 2013a）、進学予備教育の需要は決して少なくない。日本語学校が受入れる私費留学生は、高い進学意識を持って高度な知識を有するエリート層の留学生から不明確な進学意識を持ち、高等教育機関が求める能力に満たされていないノンエリート層の留学生など、多様な進学層で構成されている。私費留学生は来日して日本語学校で1年から2年という時間とその際に必要な経費を費やしながら、受験準備をはじめ、進学に関する情報の収集、進学先の調整などの進学活動を行っている。その際に、日本語学校は私費留学生が費やしたコストに相当する教育サービスと進学指導を行うことによって彼らが希望する進学先に進み、日本での留学生生活を満足する留学生が増え、私費留学生受入れの促進につながる。また、少子化による18歳人口の減少に伴い、入学定員や高度グローバル人材の確保が大きな課題となっている高等教育機関において日本語学校に在学する進学希望者は貴重な人材資源である。求める人材を戦略的に獲得するために、私費留学生の主な受入れ先である高等教育機関と主な送り出し機関となる日本語学校との連携による進学支援システムの構築が求められる。それによって、日本語学校は、進学希望者に私費留学生の進学に向けた専攻分野の選定、入試、進学後の生活、卒業後の進路などに関する詳細かつ具体的な情報を提供することが可能となる。

現在、日本語学校に在学する私費留学生を対象とする体系的な進学支援としては、年2回、東京と大阪でJASSOの主催による進学説明会がある。進学説明会では、①教育機関ごとの情報提

供及び資料配布、②総合相談コーナー、③日本留学試験相談コーナー、④TOEFL テスト相談コーナーが設けられている。進学説明会に参加した高等教育機関の約 8 割は大学であり、学部進学に重点が置かれており、進学先が多様化している私費留学生在進学説明会から情報を得るには限界がある。さらに大学進学説明会に参加した私費留学生数は、日本語学校の在学者の 1 割以下であり、進学説明会が進学を希望する日本語学校の私費留学生に有効に機能しているとは言えない。進学説明会の開催日数や時間、場所の制約によって多くの留学生在参加するには限界がある。その課題を改善するために JASSO は、日本語学校と高等教育機関との連携を促すことによって、首都圏や都心部だけではなく、地方に位置する私費留学生も参加できる環境を整えるため、開催場所や開催日数、参加機関（短期大学、大学院、専門学校）などを拡大していくが望ましい。これらのオフラインでの支援を広げていくとともに、オンライン上における支援システムの構築を進め、進学希望者が時間や場所に制約されず、常に進学に関する新しい情報の収集や相談などができる環境を整えることによって、1 年から 2 年という制限された時間のなかで、効率的に進学活動を行うことが可能となるだろう。

高等教育機関と日本語学校の連携によるオフライン、オンラインでの包括的な進学支援システムの構築は、多様化する進学先に対応しきれない日本語学校の技術的環境の課題の改善につながり、時間の制約を持つ私費留学生は効率的に希望進学先やその情報、資料などを入手することによって、進学できずにやむを得ず帰国する私費留学生を防げられる。それは、高等教育機関において、定員確保に留まらず、外国人人材を育成する国際化につながるだろう。言い換えれば、高等教育機関と日本語学校の連携による包括的な進学支援システムの構築は、私費留学生にとって日本留学の主な受入れ先である日本語学校、日本での自己成長を通じた目的実現を望む私費留学生、外国人人材を求める高等教育機関が win-win の関係となる構造であると言えよう。

7.5 本研究の今後の展望

本節では、まず本研究の限界と省察を踏まえた上で、今後の研究課題と展望について述べる。まず、本研究が分析の対象とする日本語学校の事例に関する限界である。本研究においては、進学予備教育の生成及び拡大メカニズムを解明するにあたって、日本語学校業界の関係者 3 人に加えて大阪、京都地域の日本語学校 20 校を取り上げて分析を行った。一方、制度的・市場環境の圧力に関する個々の日本語学校の「対応」状況に関しては、20 調査校の内、4 校の代表的な事例のみを扱っている。質的研究は事例を深く探る点では有効であるが、同時に取り上げる事例の範囲が狭くなるため、質的調査から得られた知見に基づいて普遍的な議論をする上では制約、限界がある。本研究では、大阪、京都地域の日本語学校において進学予備教育の普及過程とその「対応」状況の分析から得られた知見が、全ての日本語学校を対象とする議論に当てはまるとは限らない。さらに、第 6 章で述べたとおり、外部環境の圧力に対する個々の日本語学校の進学予備教育の「対応」状況は進学予備教育を含有するそれぞれの日本語学校の様々な環境に影響され、規定されている。そのため、地域性や個々の日本語学校が有する内部環境を考慮した分析が求められる。今回、本研究で取り上げることでできなかった地域における日本語学校の進学予備教育に関して調査を重ねることで、進学予備教育の実態に関して新しい知見を提供していきたい。

次に、学生の学費に運営を依存する民間の日本語学校は、進学予備教育の機能だけではなく、多様な私費留学生のニーズに対応して 2000 年代後半から、高等教育機関へ私費留学生を送り出す進学予備教育の機能に加え、母国で高等教育を終えた留学生を受入れて就職活動を支える教育を実施したり、特定の分野（福祉、看護など）の人材を受入れて職業訓練を実施したりすることによって、高等教育機関に經由せず、企業に人材を送り出す機能が出現している⁸²。さらに、中長期居住者や移民者、難民の増加によって、彼らが日本の社会に適応し円滑な生活を送れるように支える機能も出現している⁸³ことから、日本語学校は進学予備教育に限らず、多様な機能を担っている。そのため、進学予備教育の機能から明らかになった知見は限界があり、日本語学校が担う多様な機能の検討が必要とされる。今後、進学予備教育の機能に加え、就職支援、職業訓練、難民支援など、多様な機能の取組みの状況の調査を重ねることで、日本語学校が組織の存立・発展のためにとる戦略的な行動に関して知見を得ていきたい。

⁸² 「平成 27 年における留学生の日本企業等への就職状況について」、法務省入国管理局、平成 28 年 10 月、
「file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/1V83I21N/001207275.pdf」（2017 年 9 月 20 日アクセス）

⁸³ 日本経済新聞 2017 年 8 月 26 日「難民対策に新たな選択肢ーシリアからの留学生受入れ本格化ー」、同年 6 月 30 日「中国 e ラーニング日本進出ー日本留学を支援、最大手フージャン」

参考文献

- 浅野慎一 1995、「アジア人留学生・就学生の生活と文化変容(1)」、神戸大学発達科学部研究紀要 3(1)、149-177 頁
- 浅野慎一 1996a、「アジア人留学生・就学生の生活と文化変容(2)」、神戸大学発達科学部研究紀要 3(2)、385-414 頁
- 浅野慎一 1996b、「アジア人留学生・就学生の生活と文化変容(3)」、神戸大学発達科学部研究紀要 4(1)、109-138 頁
- 浅野慎一 1997、「アジア人留学生・就学生の生活と文化変容(4)」、神戸大学発達科学部研究紀要 4(2)、499-528 頁
- 浅野慎一 2004、「中国人留学生・就学生の実態と受入れ政策の転換」、労働法律旬報 (1576)、20-29 頁
- 阿波村稔 2006、「大学の国際交流の新潮流ー戦略性を持った留学生支援・国際交流を目指してー、国際交流センター第 2 号」、1-6 頁
- 阿蘇豊 2011、「ベトナムの大学における日本留学のための予備教育ーコミュニケーション力と自己表現力の育成をめざすー」、語学教育研究第 2 号、87-94 頁
- 総合活動型教育の試みー
- アジア学生文化協会 2017、『私費外国人留学生のための大学入学案内 2018 年度版』、凡人社
- 天満理恵 2010、「国内進学目的学習者の求める日本語教師と授業ー出身国から見えてくるものー」、語学と文化 4、27-37 頁
- 天満理恵 2011、「国内進学目的学習者の求める日本語教師と授業ー学習レベルから見えてくるもの」、日本語教育方法研究会誌 18(2)、16-17 頁
- 青木麻衣子・内田治子 2011、「オーストラリアにおけるファウンデーション・プログラム：留学生を対象とした予備教育の制度的枠組みと日本への示唆」、北海道大学留学生センター紀要 15 号、40-62 頁
- 秋田点 2018、『2018 年日本語教育総覧』、語文研究社
- 逢部義憲 2007、「「日本語教育」の研究の動向と展望」、日本教科教育学会、第 30 巻、第 1 号 69-77 頁
- 天野郁夫 1986、『高等教育の日本的構造』、玉川大学出版
- 安婷婷 2016、「日本語学校に在籍する中国人留学生の段階的サポートニーズフォーカス・グループ・インタビューからー」、東京大学大学院教育学研究科紀要第 56 巻 109-119 頁
- 井本佳宏 2008、『日本における単線型学校体系の形成過程ールーマン社会システム理論による分析ー』、東北大学出版社
- 五味政信 1987、「戦前の日本語教育と「日本語教育振興会」」、日本語学校論集東京外国語大学外国語学部附属日本語学校 14 号、155-172 頁
- 石井昭男 2014、『諸外国の教育動向 2013 年度版』、明石書店
- 猪股美佳 2016、「米国大学における留学生獲得・選考・エンrollment マネージメント(EM)の先進事例研究ーニューヨーク州 3 大学及び外国資格評価機関を視察してー」、留学生交流

Vol58、31-50 頁

- 伊能裕晃 2004、「日本語学校における就学生支援-必要となる認識、活動、組織についての提言-」、
留学生教育 9 号
- 岩崎薫里 2015、「日本における外国人留学生誘致策-高度外国人材受入れの観点から-」、環太平洋
ビジネス情報 (58)、1-38
- 市嶋典子・長嶺倫子 2008、「「進学動機の自覚を促す」日本語教育実践の意義-レポート分析と
エピソード・インタビューを基に-」『日本語教育論集』国立国語研究所 24 号、65-79 頁
- 植上一希 2011、『専門学校教育とキャリア形成-進学・学び・卒業後』、大月書店
- 上田一彦 2011、「日本語学校の留学生受入れ戦略」、留学交流 Vol.7(10)、1-5 頁
- 梅田康子 2006、「日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み-留学生別科における「日
本事情」に関する考察-」、愛知大学語学と文化 No15、59-78 頁
- 宇佐見忠雄 2006、『現代アメリカのコミュニティ・カレッジ-その実像と変革の軌跡-』、東信堂
- 江淵一公 1997、『大学国際化の研究』、玉川大学出版部
- 江副隆英 2000、「日本語学校就学生の現状と今、留学先に期待するもの」、新宿日本語学校学校
運営研究(2)
- 江副隆秀 2011、「大震災と原発事故以降の日本語学校の留学生受入れ」、留学交流 Vol.7(10)、1-
8 頁
- 小木曾友 1991、「留学生受入れ:二つの問題点を検証する」、日本工業教育協会誌 39 巻 2 号、10-
15 頁
- 大谷 巧 2017、「多国籍企業の同形化と社会化過剰性-新制度派組織理論によるグローバル統合・
ローカル適応の分析と問題点-」、商学研究科紀要 (85)、139-155 頁
- 岡 益巳 1994、「中国人就学生問題に関する一考察」、岡山大学経済学会雑誌 25(3)、181-200 頁
- 岡 益巳・深田博己 1994、「中国人留学生と就学生の意識」、岡山経済学会雑誌 26(1)、1-28 頁
- 大河原尚 2005、「東北文化大学における留学生別科及び留学生受入れに関する問題と今後」、別科
日本語教育第 7 号、12-25 頁
- 岡田昭人・岡田奈緒美 2011、「日本における留学生受入れ政策の史的展開過程と現状に関する一
考察」、学苑総合教育センター国際学科特集 No.847、11-21 頁
- 大塚豊 2006、「留学をめぐる中国の国家戦略」、留学交流 18(10)、10-13 頁
- 大西晶子 2016、『キャンパスの国際化と留学生相談-多様性に対応した学生支援サービスの構築』、
東京大学出版社
- 太田浩 2009、「米国における留学生リクルーティングと入学選考及び帰国子女の本学英語トラッ
クへの入学可能性」、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、13-
30 頁
- 太田浩 2010a、「韓国における留学生政策の発展とその課題」、移民政策研究 2、20-39 頁
- 太田浩 2010b、「留学生三〇万人計画時代における留学生の入学選考(特集 留学生の入学選考-入
管法改正を踏まえて)」、留学交流 22(6)、2-5 頁
- 太田浩・内藤 亜弥子 2012、「留学生教育・支援における企業と大学の連携: 韓国を事例に」、留

学生教育 (17)、115-123 頁

太田浩・工藤和宏・上別府隆男 2014、「日本の大学国際化と留学生政策動向」、日韓大学国際化と留学生政策の展開：日本私立大学協会附置私学高等教育研究所研究プロジェクト報告書、13-52 頁

太田浩 2015、「「受け入れ」から「獲得」モデルへ：柔軟な入学選考が必要」、向学新聞 (267)、3-3 頁

太田隆文 2015、「海外からの留学生受入れの現状と課題」、日本貿易会月報 No.737、8-11 頁

奥村圭子 2011、「英国の留学生政策の推移ー我が国での留学生受入れへの示唆ー」、留学交流 Vol.1、1-7 頁

門倉正美 2001、「「日本留学試験」の狙いと問題点ー「日本留学試験」の「最終報告書」を読む」、横浜国立大学留学生センター紀要 (8)、2001 93-112 頁

門倉正美 2002、「日本留学試験の政策的考察」、横浜国立大学留学生センター紀要 9 号、93-107 頁

門倉正美 2012、「留学生と大学日本語教育ー留学生 30 万人計画と留学生のための大学日本語教育ー」、留学交流 Vol.19、1-7 頁

加藤行立 1979、「私費外国人留学生統一試験をめぐって」、厚生補導 (153)、29-35 頁

加藤早苗 2012、「日本語学校の今とこれからー日本全体で留学生を迎えるためにー」、留学交流 Vol.19、1-6 頁

何瑞籐、『漢字圏における日本語教育の史的研究』、五南図書出版有限公司

片山儀隆 2000、「留学生及び就学生の入国・在留審査方針の策定について」、国際人流 13(2)、2-12 頁

頁

亀川順代 2005、「日本語学習者の日本語学校と日本語教師に対する意識についての一考察ーメタファーによる分析を通してー」、同志社女子大学大学院文学研究科紀要第 5 号、89-102 頁

関西国際学友会 2000、『学びとふれあいー日本語教育と交流の 30 年』、財団法人関西国際学友会

木村哲也 1997、「「留学生 10 万人政策」と日本語教育ー民間の日本語教育機関と日本語教師との関連を中心に」、留学生教育学会第 1 号、85-102 頁

木村孟他 2009、「留学生及び就学生の受入れに関する提言」、第五次出入国管理政策懇談会

木谷由佳 2014、「英国の入試制度ーより適切な大学入学者選抜を目指してー」、ロンドン研究連絡センター、http://www.jsps.org/information/files/2013_report_Kitani.pdf(2018 年 2 月 13 日閲覧)

近藤佐知彦 2010、「大阪大学の留学生リクルーティング戦略；非正規生から正規生へ、パッケージ化と差別化を通して」、留学交流(1)、12-15 頁

行政評価局 2005、「留学生の受入れ推進施策に関する政策評価」、8 管区行政評価局、

http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/hyouka/hyouka_kansi_n/ketsuka_nendo/pdf/000250655.pdf

久村研 2002、「多文化教育環境におけるカリキュラムの研究ー日本語学校就学生に対する進路希

- 望調査を中心として」、調布学園短期大学紀要 34、111-133 頁
- 久村研 2002、「短期大学の多文化教育カリキュラムをめぐる一考察ー日本語学校就学生に対する聞き取り調査を中心として」、田園調布学園大学短期大学部人間文化研究第 1 号、77-91 頁
- 黒田千晴 2007、「日本の高等教育における外国成績・資格評価の実施状況」、大阪大学留学生センター研究論集 11、83-92 頁
- 黒田千晴 2011、「中国の留学生政策ー人材資源強国を目指して」、留学交流 Vol.1、1-6 頁
- 邱焱・久保隆夫 2008、「中国人就学生のサポート源についての検討ー日本語学校に焦点を当てて」、留学生教育学会(13)、51-61 頁
- 邱焱・大西、好宣・邱立 2009、「就学生サポートの改善に向けて：中国人就学生及び日本語学校関係者に対する面接調査から」、留学生教育第 14 号、83-92 頁
- 京祥太郎 2012、「外国人留学生のための進学指導用教材の開発についての研究」、愛知産業大学短期大学紀要 24 号、83-102 頁
- 榎藤与志夫 1991、『世界の留学ー現状と課題』、東信堂
- 月刊日本語 1998、「今どきの留学生特集「相談室のデータからみる留学生の悩み」」月刊日本語 8 月、14-19 頁
- 小林雅之 2004、「高等教育の多様化政策」、大学財務経営研究 (1)、51-67 頁
- 小堀有夫 2002、「外国人留学生と日本語教育ー私費留学生の場合ー」、「明海日本語」第 7 号、1-10 頁
- 後藤将史 2017、「制度的圧力に対する「意図せざる不実行」の比較事例研究」、組織学会大会論文集 6(1)、87-93 頁
- 佐々木隆生 2009、「日本の大学入学者選抜と留学生入学選考（特集 留学生の入学選考--留学生の入学審査における問題と課題について）」、留学交流 21(6)、2-5 頁
- 佐藤嘉倫 1998、『意図的社会変動の理論』、東京大学出版
- 佐藤由利子 2016a、「ベトナム人・ネパール人留学生の特徴と増加の背景ーリクルートと受入れにあたっての留意点ー」、留学生交流 Vol.63、1-12 頁
- 佐藤由利子 2016 b、「非漢字圏出身私費留学生のニーズと特徴ー日本学生支援機構・私費留学生生活実態調査の分析結果からー」、留学交流 Vol.69、1-16 頁
- 佐藤郁哉・山田真茂留 2004、『制度と文化ー組織を動かす見えない力』、日本経済新聞社
- 佐藤郁哉 2008、『質的データ分析法ー原理・方法・実践ー』、新曜社
- 佐藤次郎 2005、「事例紹介 日本語教育機関をめぐる最近の動向：特集 留学生と日本語教育」、留学交流 17(3)、14-17 頁
- 佐藤次郎 2009、「中国大学入学統一試験等の認証システムの開発と運用状況」、留学交流 21(6)、18-21 頁
- 佐藤信彦 2011、「短期高等教育機関としての大学別科」、立教大学大学院教育研究集録 8 巻、77-94 頁
- 西原純子 2005、「日本語学校における日本語教育の現状と課題」『国際交流』17 号、18-21 頁

- 嶋田和子 2014、「非漢字圏学習者に対する日本語指導法―「学ぶこと・教えること」の技術的な見直し―」、留学生交流 Vol.45、1-16 頁
- 白石勝己 2006、「留学生数の変遷と入管施策から見る留学生 10 万人計画」、(財)アジア学生文化協会第 61 号、1-6 頁
- 白石勝己 2016a、「留学生受入れ支援方策の検討に関する調査研究」、平成 27 年度文部科学省先導的大学改革推進経費による委託研究
- 白石勝己 2016b、「留学生受け入れ促進の方途に関する考察―外国人留学生の受入れ理念の変遷・現状分析・渡日前入学許可募集広報プログラムの試行について―」、留学生交流 Vol.69、1-12 頁
- 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)、40-52 頁
- 茂住和世 2013a、「国際移動時代の日本留学モデルの再構築に関する研究：外国人留学生の自己形成の視点から」、青山学院大学、博士(学術) 甲第 246 号
- 茂住和世 2013b、「大学在学中の私費留学生の時間的展望と「日本留学」の意味」、東京情報大学研究論集 16(2)、1-14 頁
- 嶋内佐絵 2016、「東アジアにおける留学生移動のパラダイム転換：大学国際化と「英語プログラム」の日韓比較」、東信堂
- ジークリット・ルヒテンベルク 2008、『移民・教育・社会変動―ヨーロッパとオーストラリアの移民問題と教育政策』、明石書店
- 杉本均 2006、「マレーシアの高等教育の現状と留学生施策」、留学交流 18(10)、6-9 頁
- 杉村美紀 2008、「アジアにおける留学生政策と留学生移動」、アジア研究 Vol.54、10-25 頁
- 杉村美紀 2015、「2025 年に向けた留学生動向と日本の高等教育機関の国際化」、リクルートカレッジマネジメント 193、20-23 頁
- 鈴木典比古 2010、「留学生 30 万人計画のための理論的構造」、大学時報 59 号、82-89 頁
- 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
- 朱雲飛・高橋幸司 2014、「外国人留学生受入れにおける組織の取引デザイン：山形大学の産学連携の事例から」、産学連携学 11、25-35 頁
- 関口靖広 2013、『教育研究のための質的研究法講座』、北大路書房
- 総務省 2005、『留学生の受入れ推進施策に関する政策評価書』、総務省行政評価局
- 総務省 2013、『外国人の受入れ対策に関する行政評価・監視―技能実習制度等を中心として―結果報告書』、総務省行政評価局、267-336 頁
- 田中宏 1995、「「留学生 10 万人計画」の検証と今後への若干の提案：留学生受け入れの新しい展開に向けて」、一橋論叢 114(4)、719-733 頁
- 高野義夫 2005、『戦前の日本における中国人留学の変遷』、株式会社日本図書センター
- 竹内洋 1995、『日本のメリトクラシー構造と心性』、東京大学出版会
- 丹勇貴 2010、「入管法改正と外国人留学生のキャリア教育（特集 留学生の入学選考―入管法改正を踏まえて）」、留学交流 22(6)、22-25 頁

- 谷川裕稔 2001、『アメリカ・コミュニティ・カレッジの補習教育』、大学教育出版社
- 谷富夫・山本努 2013、『よくわかる計的社会調査プロセス編』、ミネルヴァ書房
- 第五次出入国管理政策懇談会 2009、「留学生及び就学生の受入れに関する提言」、国際人流 4 月、15-17 頁
- 張梅 2012、「中国人私費留学生の日本における大学進学―国境を超える大学への移行ルートに着目して―」、東京大学大学院教育研究科紀要第 52 巻
- 塚野奏 1992、「日本語学校の将来」、日本語 10 月号、24-30
- 寺倉憲一 2009、「留学生受入れの意義―諸外国の政策の動向と我が国への示唆―」、レファレンス 59(3)、51-72 頁
- 独立行政法人日本学生支援機構 留学生事業部留学試験課 2009、「日本留学試験の状況と最新動向について」、留学生交流 6 月号、22-24 頁
- 中井好男 2009、「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」、阪大日本語研究 21、151-181 頁
- 中井好男 2010、「中国人就学生の学習動機の変遷に関する理論と日本語学習の実態」、文学研究科文化表現論専攻博士（文学）第 23488 号
- 中村高康 2010、『大学への進学―選抜と接続』、玉川大学出版部
- 中村高康 2011、『大衆化とメリトクラシー―教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス―』、東京大学出版社
- 中西郁夫 1990、「民間の日本語学校における日本語教育」、日本音響学会誌 46 巻 4 号、321-324 頁
- 長島万里子 2011、「韓国の留学生政策とその変遷」、留学交流 Vol.1、1-10 頁
- 日本学生支援機構 2018a、「平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査等について」、留学生事業部留学情報課、https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/_icsFiles/afieldfile/2019/03/14/data18_brief.pdf
- 日本学生支援機構 2018b、「日本留学試験について」、日本学生支援機構留学生事業部、1-10 頁
- 日本学生支援機構 2019、「平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果」、
https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/_icsFiles/afieldfile/2019/01/16/dadat30z1.pdf(2019 年 5 月 116/dadat30z1.pdf(2019 年 5 月 1 日閲覧))
- 日本国際教育教会 1983、「私費外国人留学生統一試験と外国人日本語能力試験について」、大学と学生 (208)、38-41 頁
- 日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議 2001、「日本語教育のための試験の改善について―日本語能力試験・日本語教育能力検定試験を中心として―」、日本語教育 (110)、160-169 頁
- 日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議 1993、「日本語教育推進策について―日本語の国際化に向けて―」、1993 年 7 月 14 日
- 日本語教育振興協会 2005、「平成 16 年度第 1 回日本留学試験に関する調査分析」、財団補人日本語教育振興協会

- 日本語教育振興協会 2006、「日本留学生試験の基礎教育への波及効果に関する調査研究」、財団法人日本語教育振興協会
- 日本語教育振興協会 2010、『日本語教育機関要覧（2009 年度版）』、財団法人日本語教育振興協会
- 日本語教育振興協会 2010、『日本語教育振興協会 20 年の歩みー日本語教育機関の質向上を目指してー』、財団法人日本語教育振興協会
- 日本語教育振興協会 2015、『2015 日本語教育機関要覧』、一般財団法人日本語教育振興協会
- 日本語教育振興協会 2017、「日本語教育機関実態調査」、一般財団法人日本語教育振興協会、
<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf>
- 長谷川恒雄 2010、「第二次大戦期日本語教育振興会の活動に関する再評価についての基礎的研究」、平成 18 年度から平成 20 年度科学研究費助成金 基盤研究 (B)
- 原田三千代 2013、「大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育の試みー社会人進学予定者の研究に対する態度構造の分析よりー」、桜美林語学教育論叢 9 号、35-49 頁
- 林部一二 1979、「国際学友会における大学進学教育」、『厚生補導』153 号、22-28 頁
- 服部まこと 2010、「海外リクルートメントー優秀な学生を確保するためにー」、留学交流 22(1)、8-11 頁
- 嶋本圭子 2004、『中国人就学生が語る日本での経験ー日本語学校における「問題」を理解するためにー』、大阪大学大学院文学研究科修士論文
- 範玉梅 2005、「日本語学校における一人っ子の中国人留学生の増加に伴う問題」、阪大日本語研究、大阪大学 17、59-90 頁
- 廣瀬幸夫 2008、「留学生 30 万人計画とその受入れ促進のためのアジア人財資金構想」、留学生教育 (13)、1-9 頁
- 法務省入国管理局入国留課 1997、「留学生・就学生の提出書類の見直しについて①」、国際人流 6 月、50-53 頁
- 法務省入国管理局 2005、「平成一六年における「留学」及び「就学」の在留資格に係る在留資格認定証明書の交付状況」、国際人流 8 月、16-19 頁
- 法務省入国管理局 2010、「第四次出入国管理基本計画の概要」、国際人流 5 月、34-39 頁
- 法務省入国管理局 2017、「留学生の適正・円滑な受入れについて」、
- 堀井恵子 2002、「「日本留学試験」とその「日本語試験」：今後の活用に向けての課題と提案」、留学生教育第 7 号、145-158 頁
- 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ー中国人留学生へのインタビュー調査から」、Global communication 3、75-84 頁
- 松本隆宇 2009、「静岡大学工学部秋季入学留学生プログラムの試み」、留学交流 21(6)、6-9 頁
- 松下育夫・守弘仁志 2012、『社会理論と社会システム』、学文社
- 丸山茂樹 2010、「日本語学校における学生募集の変遷と将来について」、留学生交流、2010 年 1 月号
- 三枝優子 2018、「留学生の進路決定に関する調査報告」、文教大学文学部「文学紀要」第 19-1 号 103-129 頁

- 村越彩 2012、「日本語学校に通う学生が活用している進路サポート源と理想とする教師」、お茶の水女子大学人文科学研究 No.8、133-145 頁
- 村越彩 2012a、「中国人留学生の進路選択自己効力を高めるサポートプログラムの効果」、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科「人間文化創成科学論」第 15 巻、163-171 頁
- 村越彩 2012b、「日本語学校に通う学生が活用している進路サポート源と理想とする教師」、お茶の水女子大学人文科学研究 No.8、133-145 頁
- 莫邦富 1990、「在日留学生のある側面について」、李刊中国研究、第 18 号、71-86
- 森田桂花 2016、「後発開発途上国からの留学生誘致における現状と課題—留学生への質問票・インタビュー調査の分析から—」、大学経営政策研究第 6 号、83-95 頁
- 文部省学術国際局留学生課（財）日本国際教育協会新留学生試験準備室 2000、「日本中学のための新たな試験」の開発、大学時報、62-66 頁
- 文部科学省 2003、「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向上を目指して—」、中央教育審議会、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03121801.htm
- 文部科学省 2009、「留学生に対する日本語教育の現状」、2009 年 4 月 24 日
- 文部科学省 2011、「外国人留学生への日本語教育について」、文部科学省高等教育局学生・留学生課留学生交流室
- 文部科学省 2012、「「高等教育機関に進学・在籍する外国人学生の日本語教育に関する検討会議」取りまとめ報告書」、高等教育局学生・留学生課
- 李 政宏 2013、「台湾系留学生の移動選択について」、日本地理学会発表要旨集、51
- 留学生の日本語教育に関する懇談会 2010、「留学生の日本語教育に関する懇談会」取りまとめ、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/1298068.htm
- 滝田祥子 1988、「1980 年代における日本留学の新展開」、国際政治 87、106-123 頁
- 矢島正 2005、「留学生の高等教育機関への進学志望動機と社会化について」、東京経営短期大学紀要 13、39-48 頁
- 吉村淳代 2013、「大学院進学希望者に対する授業の取り組み」、日本語教育センター紀要第 9 号 110-116 頁
- 吉村淳代 2010、「大学院進学クラスにおけるキャリアデザイン教育の必要性—研究計画書の作成に生かすために—」、独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要 (6)、23-32 頁
- 横田雅弘 2006、「世界の留学事情と岐路に立つ日本の留学生受入れ」、留学交流 18(10)、2-5 頁
- 横田雅弘 1993、「大学は留学生の受入れをどう捉えるべきか：留学生 10 万人時代に向けて」、一橋論叢 109(5)、663-685 頁
- 横田雅弘他 2007、「留学生交流の将来予測に関する調査研究」、2006 年度文部科学省先導的大学改革推進経費による委託研究
- 横田雅弘 2012、「日本における留学生受入れの現状と展望」、学術の動向 17(2)、74-82 頁
- 山本隆浩 2012、「新たな外国人在留管理制度—具体的改正点の開設と運用—」、留学交流 Vol.18、1-7 頁

- 山岸駿介 2008、「大学の国際化と国家戦略」、留学交流 20(1)、8-11 頁
- 矢島正 2005、「留学生の高等教育機関への進学希望動機と社会化について」、東京経営短期大学紀要第 13 巻、39-48 頁
- 八杉哲 2013、「留学生教育施設の競争戦略に関する一考察」、日本経済大学大学院紀要 Vol.1、197-204 頁
- 山本剛 2014、「タイの学生から見た日本留学の障壁－留学生受入れ計画のボトルネックとは－」、留学生交流 Vol.38、1-22 頁
- 鷺尾紀吉 2011、「改正入管法における留学の在留資格と管理」、中央学院大学商経論叢 25 巻、155-163 頁
- Babbie,E.(2007). "The practice of social research.11th ed., Wadsworth",Chapman University.
- Brint, S., & Karabel, J. (1991). "Institutional Origins and Transformations: The Case of American Community Colleges", University of Chicago Press, pp.337-360.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). "The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields", American Sociological Review, Vol. 48, No. 2 (Apr., 1983), pp.147-160.
- DiMaggio, P.J., (1988). "Interest and agency in institutional theory". In L. Zucker, (ed) Institutional Patterns and Culture, Ballinger: Cambridge, MA.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (Eds.). (1991). "The new institutionalism in organizational analysis" (Vol. 17). University of Chicago Press.
- Greenwood, R. (2008). "Power, Institutions and Organizations". In Lawrence, T., Oliver, C.
- Heinz, D. M., & Brian, R. (2006). "The new institutionalism in education". State University of New York Press.
- Huerta, L.A., & Zuckerman. A(2009). "An institutional theory analysis of charter schools: Addressing institutional challenges to scale". Peabody Journal of Education, - Taylor & Francis
- Kostova,T., & Roth.K(2002) "Adoption of an organizational practice by subsidiaries of multinational corporations: Institutional and relational effects". The Academy of Management Journal Vol. 45, pp. 215-233.
- Lawrence, T.B., & Shadnam, M(2008). "Institutional theory". In Wolfgang, D ed. The International Encyclopedia of Communication .Blackwell Publishers, Oxford.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony". American Journal of Sociology, 83, pp.340-363.
- Meyer, J.W., Scott, W.R.& Deal, T. E. (1983). "Institutional and technical sources of organizational Structure: Explaining the structure of educational organizations". In Meyer, J.W. & Scott, W.R. (Eds) Organizational environments: Ritual and rationality pp.45-67. Beverly Hills: Sage.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). "Qualitative data analysis : A source book for new methods".

- Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- North, D. C. (1990). "Institutions, institutional change and economic performance". Cambridge university press.
- Oliver, C. (1991). "Strategic Responses to Institutional Processes". The Academy of Management Review, 16(1),pp.145-179.
- OECD. (2006). Education at a Glance. OECD.
- Stake, R. (1995). "The art of case research". Thousand Oaks,CA: Sage Publications.
- Scott, W. R. (1995). "Institutions and organizations" (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott,W.R.(2003). "Organizations: Rational, natural, open systems. 5th ed.NJ: Prentice-Hall.
- Scott,W.R.(2008). "Institutions and organizations, (3rd ed). London: Sage.
- Scott, R. (2014). "Institutions and Organizations. London: Sage.Sahlin, K. & Suddalby, R. Eds. The Sage Handbook of Organizational Institutionalism". London: Sage Publications.
- Seo Young In et al (2012). "A Study on Enhancing Management and Support System for foreign Students in Korea".韓国教育開発院.pp49-100
- Thelen,Kathleen & Sven Steinmo .(1992) . "Historical Institutionalism in Comparative Politics".