

博士論文  
(国際開発学)

短期留学プログラム開発・実施の構造に関する研究  
-日本の4大学のASEAN留学プログラムを事例として\*-

星野 晶成 \*\*  
(501401049)

名古屋大学大学院  
国際開発研究科

審査委員会

山田肖子 教授

高井次郎 教授

内海悠二 准教授

外部審査委員  
東北大学 米澤彰純 教授

研究科教授会合格決定  
2020年11月25日

---

\*The Structure of the Development of Short-term Study Abroad Programs  
Four Case Studies of ASEAN Study Abroad Programs at Japanese Universities

\*\* Akinari Hoshino

## 目次

### 第1章 序論

1.1 問題の所在と背景.....	1
1.2 本研究における主要概念と用語の定義.....	3
1.2.1 「留学」と「留学生」.....	3
1.2.2 「ASEAN」と「ASEAN 留学」.....	4
1.3 研究の目的と研究設問.....	4
1.4 研究方法.....	5
1.5 本論文の構成.....	6

### 第2章 日本の大学を取り巻く環境と日本からの留学

2.1 日本の大学が直面する課題.....	8
2.1.1 少子化と大学の生き残り.....	8
2.1.2 教育機関における教育の変化.....	9
2.1.3 大学と持続可能な開発目標（SDGs）.....	13
2.1.4 大学と企業の間における人材育成の連携.....	14
2.2 日本における大学の国際化政策の変遷.....	15
2.2.1 日本人の留学促進政策へ向かう流れ.....	18
2.2.2 具体的な日本人の留学促進政策.....	20
2.2.3 留学促進政策に対する評価.....	24
2.3 日本からの留学の実態.....	25
2.3.1 文部科学省：「日本人の海外留学状況」.....	26
2.3.2 日本学生支援機構：「協定等に基づく/基づかない日本人学生留学状況調査」 .....	27
2.3.3 これまでのASEAN 留学と現在.....	27
2.4 ASEAN と日本の関係.....	31
2.4.1 ASEAN の概要.....	31
2.4.2 対 ASEAN 関係.....	34
2.4.3 日本から見た ASEAN の有望性.....	37

### 第3章 先行研究

3.1 大学の国際化に関する先行研究.....	41
3.1.1 大学の国際化の定義.....	42
3.1.2 日本における大学の国際化の概念.....	44
3.2 留学の概念的研究.....	46

3.2.1 海外における留学概念研究.....	47
3.2.2 日本における留学概念研究.....	47
3.3 大学生の留学動機に関する先行研究.....	49
3.3.1 大卒としての学生の留学動機.....	49
3.3.2 発展途上国から先進国へ向かう大学生の留学動機.....	50
3.3.3 先進国から発展途上国へ向かう大学生の留学動機.....	51
3.3.4 日本から留学する大学生の留学動機研究.....	51
3.4 大学における国際事業とその従事者に関する研究.....	52
3.4.1 大学の国際事業と連携.....	52
3.4.2 国際事業への大学教職員の関わり方.....	53
3.4.3 国際事業に関わる大学教職員の意味づけ：センスメイキング.....	54
3.5 先行研究の小括.....	55

#### 第4章 調査方法

4.1 調査方法とその概要.....	57
4.2 分析・理論枠組み.....	58
4.2.1 センスメイキングとは.....	59
4.2.2 本研究のセンスメイキングに基づく分析・理論枠組み.....	61
4.3 事例大学の選定理由とその特徴.....	62
4.3.1 事例大学の選定.....	62
4.3.2 事例大学の特徴.....	64
4.4 データ収集.....	69
4.5 データ分析.....	70

#### 第5章 ASEAN 留学プログラムの開発・実施に影響する要因・動機

5.1 開発・実施に関わる大学的要因.....	74
5.1.1 建学の精神.....	74
5.1.2 他大学・学内部局との競争と生き残り.....	77
5.1.3 ASEAN の大学との協定.....	78
5.2 開発・実施に関わる人的要因.....	80
5.2.1 大学経営・管理層からの働きかけ.....	80
5.2.2 開発・実施を支援する卒業生.....	83
5.2.2.1 学術分野における ASEAN 卒業生とのネットワーク.....	83
5.2.2.2 日本人卒業生とビジネス分野における ASEAN 卒業生とのネットワーク.....	84
5.3 開発・実施に関わる学生(受益者)的的要因.....	86

5.3.1 学生の性質と需要.....	86
5.3.2 学生の性質と需要を考慮したプログラム内容とその枠組み .....	91
5.3.2.1 大学で育成されるべき人材像とプログラム内容 .....	92
5.3.2.2 語学学習型.....	94
5.3.2.3 学術分野型.....	97
5.3.2.4 異文化・地域理解型.....	99
5.3.2.5 インターンシップ型.....	102
5.4 開発・実施に関わる地政的要因.....	103
5.4.1 政治・経済・教育動向.....	104
5.4.2 留学プログラム従事者の ASEAN への印象.....	107
5.4.2.1 親日・親 ASEAN 態度.....	108
5.4.2.2 準英語国.....	111
5.4.3 地理的・環境的影響.....	113
5.4.3.1 日本からの利便性.....	113
5.4.3.2 安価な費用.....	114
5.5 本章における分析結果のまとめ.....	115

## 第6章 教職員の ASEAN 留学プログラム開発・実施への意味づけ

6.1 教員と職員の意味づけ.....	120
6.1.1 教員の要因・動機と意味づけ.....	120
6.1.2 職員の要因・動機と意味づけ.....	126
6.2 理工系大学と文系大学の意味づけ.....	129
6.2.1 理工大学における意味づけ .....	130
6.2.2 文系大学における意味づけ .....	136
6.3 教職員個別の意味づけ.....	141
6.3.1 「A 大学 7 実務担当職員」の「プログラム C」-語学学習型（英語） .....	142
6.3.2 「B 大学 8 実務担当職員」の「プログラム D」-インターンシップ型 .....	145
6.3.3 「B 大学 1 国際役職教員」の「プログラム A」-異文化・地域理解型 .....	148
6.3.4 「C 大学 2 国際役職教員」の「プログラム A」-学術分野型.....	151
6.3.5 「D 大学 4 実務担当教員」の「プログラム F」-学術分野型.....	154
6.4 本章における分析結果のまとめ.....	157

## 第7章 本研究の結論、学術的意義、及び実践的・政策的含意



7.1 本研究の結論.....	165
7.2 本研究の学術的貢献と課題.....	175
7.3 実践的・政策的含意.....	176
引用文献 .....	178

## 図表一覧

表 2-1 日本の大学の国際化に関連する政策年表 .....	17
表 2-2 大学の世界展開力強化事業一覧 .....	22
表 2-3 グローバル人材育成教育推進事業の採択大学一覧 .....	23
表 2-4 スーパーグローバル大学創成支援事業の採択大学一覧 .....	24
表 2-5 日本から ASEAN 加盟国（国別）への留学者数の推移 .....	29
表 2-6 ASEAN 加盟国（国別）・EU 諸国・日本の人口の推移 .....	32
表 2-7 ASEAN 加盟国（国別）・日本の名目 GDP の推移 .....	33
表 2-8 日本と ASEAN に関する外交関係の年表 .....	36
表 4-1 事例研究 4 大学の概要 .....	63
表 4-2 A 大学の ASEAN 海外留学プログラム .....	65
表 4-3 B 大学の ASEAN 海外留学プログラム .....	66
表 4-4 C 大学の ASEAN 海外留学プログラム .....	66
表 4-5 D 大学の ASEAN 海外留学プログラム .....	68
表 4-6 事例研究対象の 4 大学のインタビュー対象者の概要 .....	69
表 4-7 インタビュー対象者への質問概要 .....	70
表 4-8 インタビュー・データのコーディング手順 .....	72
表 4-9 インタビュー・データの焦点的コーディング見出し .....	73
表 5-1 事例研究対象 4 大学の建学の精神の要旨 .....	75
表 5-2 第 5 章の分析と知見のまとめ .....	116
表 6-1 個別教職員のセンスメーカー事例の一覧 .....	142
表 6-2 「A 大学 7 実務担当職員」の「プログラム C」への意味づけに関わる証言 .....	143
表 6-3 「B 大学 8 実務担当職員」の「プログラム D」への意味づけに関わる証言 .....	146
表 6-4 「B 大学 1 国際役職教員」の「プログラム A」への意味づけに関わる証言 .....	149
表 6-5 「C 大学 2 国際役職教員」の「プログラム A」への意味づけに関わる証言 .....	152
表 6-6 「D 大学 4 実務担当教員」の「プログラム F」への意味づけに関わる証言 .....	155
表 6-7 第 6 章の分析と知見のまとめ: 教員と職員の意味づけ .....	159
表 6-8 第 6 章の分析と知見のまとめ: 理工系大学と文系大学の意味づけ .....	161
表 6-9 第 6 章の分析と知見のまとめ: 個別教職員の意味づけ .....	163

図 2-1 日本からの留学者数 .....	26
図 2-2 日本から北米・ASEAN への留学者数の推移 .....	28
図 2-3 日本の高等教育機関における ASEAN 外国人留学生の在籍人数の推移 .....	29
図 2-4 ASEAN 主要 6 カ国からの訪日外国人者数の推移 .....	37
図 3-1 留学の概念図 .....	48
図 4-1 センスメイキングのプロセス .....	60
図 4-2 センスメイキングに基づいた ASEAN 留学プログラム開発・実施 .....	61
図 4-3 事例研究 4 大学の ASEAN 留学者数の推移 .....	64
図 5-1 第 5 章の分析結果に基づいたセンスメイキングの枠組み .....	119
図 6-1 「A 大学 7 実務担当職員」の「プログラム C」に対する意味づけ .....	145
図 6-2 「B 大学 8 実務担当職員」の「プログラム C」に対する意味づけ .....	148
図 6-3 「B 大学 1 国際役職教員」の「プログラム A」に対する意味づけ .....	151
図 6-4 「C 大学 2 国際役職教員」の「プログラム A」に対する意味づけ .....	154
図 6-5 「D 大学 4 実務担当教員」の「プログラム F」に対する意味づけ .....	157
図 7-1 ASEAN 留学プログラムの開発・実施の構造 .....	166
図 7-2 短期留学プログラム開発・実施の構造（語学学習型） .....	168
図 7-3 短期留学プログラム開発・実施の構造（学術分野型） .....	170
図 7-4 短期留学プログラム開発・実施の構造（異文化・地域理解型） .....	172
図 7-5 短期留学プログラム開発・実施の構造（インターンシップ型） .....	174

## 第1章 序論

### 1.1 問題の所在と背景

今日の世界における政治経済的な相互依存関係の深化、情報通信技術の発展、知識基盤社会の台頭、そして、国際競争の激化に伴って、高等教育では大学の国際化が喫緊の課題となっている。大学の国際化は、国レベルでは国益を高めるため高度人材獲得、大学レベルでは教育・研究の質をあげることでの経営維持と地位向上、そして学生レベルでは個人のキャリア形成・向上といった、それぞれの思惑が絡む (Knight 2012)。そして、大学の国際化が活発になることで、国境を越えて教育を受け学習しようとする留学生の数は年々増加し、その形態も多様化している。米国、イギリス、オーストラリア、ドイツ、フランス等の先進国では外国人留学生の受入れ人数は増加する一方で、これとは異なる国でも留学生受入れ国として台頭し始めている。例えば、自国からの留学生輩出がこれまで中心であった中国では、外国人留学生の受入れ人数が短期・長期滞在合わせると約 26.5 万人 (2010 年) から約 44.2 万人 (2016 年) に増加している (Tian & Liu 2019)。ロシアでは約 17.8 万人 (2010 年) から約 27.8 万人 (2017 年) に増加している (OECD 2019)。これは、学生の留学先が多様化していることを示唆している。また留学期間については、米国や欧州等からの留学では学位取得目的の長期留学以外に単位取得目的の短期留学(数日間～数ヶ月)の増加が顕著である。米国では、8 週間以下の短期派遣留学が、約 12.6 万人 (2010-11 年) から 18.1 万人 (2016-17 年) へ増加している (IIE n.d.)。このように世界的に留学動向が変容しつつある。

一方、日本における大学の国際化の政策展開は 1980 年代から国際協力・支援目的とした外国人の「留学生受入れ 10 万人計画<sup>1</sup>」を契機として今日に至る。現在は 2008 年に発表された「留学生 30 万人計画<sup>2</sup>」を基軸として、低下する日本の国際競争力を復興させるための高度人材獲得・育成に焦点が当てられて様々な政策展開が続いている。この一連の政策展開の中で、政策主旨は大きく変化しつつある。例えば、「国際協力・支援」から「国際競争力」の目的に変わり、対象も「外国人留学生受入れ」から「日本人の留学」も重視されるようになった。教育界・経済界が共同で取り組むグローバル人材育成 (第 2 章参照) はその代表的政策であり、2010 年前後からの日本人大学生の留学促進が、文部科学省主導で複数の政策が大学に対して施行されている。また、2013 年には日本の国力活性化を目的

---

<sup>1</sup> 文部科学省 HP「当初の「留学生受入れ 10 万人計画」の概要」を参照  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm#top](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm#top)

<sup>2</sup> 文部科学省 HP「「留学生 30 万人計画」骨子の策定について」を参照  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/07/08080109.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm)

とする「日本再興戦略<sup>3</sup>」が閣議決定された。ここでは、日本人の海外留学者数の数値目標が2020年までに12万人と定められた。この結果、国力復興政策として、日本人大学生の外国語能力や異文化理解力の習得を目的とした留学機会の創出が大学教育で強く求められるようになっていく。

現状として、文部科学省の「日本人の海外留学者数」(OECD等による統計)では、学位取得目的を中心とする日本人長期留学者は、82,945人(2004年)をピークに減少し続け、2010-16年の間では55,000人前後の派遣人数で滞っている(文部科学省2019a)。反対に、日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」によると、日本の高等教育機関に在籍する大学生の留学者数は42,320人(2010年度)から105,301人(2017年度)と約2.5倍に増加し、この内6割が1ヶ月未満の短期滞在である(日本学生支援機構2019)。そして、2010年前後から継続している「日本人の留学促進」の政策施行の結果として、今日では、「長期留学の減少」と「日本人大学生の短・中期留学の急増」が指摘されている(総務省2017)。

更に、日本では、米国・イギリス・カナダ等の先進国や東アジア(中国・韓国等)以外の新たな留学先国の出現も確認できる。例えば、上述の日本学生支援機構の2010-2017年度の調査では、米国への留学増加率は約1.7倍(7,454人から12,683人)であった。一方で、タイは約10.3倍(468人から4,838人)、マレーシアは約13.3倍(209人から2,754人)、シンガポールは約7倍(288人から2,032人)、フィリピンは約11.9倍(311人から3,700人)、ベトナムは約9.5倍(254人から2,413人)、そしてカンボジアは約15.5倍(55人から850人)の増加率である。つまり、大学が国際教育事業として学生をASEAN加盟国(The Association of Southeast Asian Nations、日本語名称：東南アジア諸国連合)へ多く短期留学させている。ASEAN以外の国への留学増加も確認できるが、特にASEANへの増加率が目立っている。世界的動向と同様に、日本からの留学においても、異なった留学先国の台頭が顕著になり、日本人大学生の留学が多様化しつつある。総じて、急速に変化する国内外の政治・経済・教育的動向を受けた日本人の留学促進政策施行を背景にして、日本人大学生の留学そのものが大きく変容しつつある。

この現状に直面しながらも、日本からの「留学」のアクターである「国(政策)」と「大学」と「学生」がどのような有機的関わりを持ち、この変容を生みだしているかは、日本からの留学が注目され始めてまだ10年と満たないため、研究も乏しく、知見は限られている。政策方針に沿って大学が単純に実践する本質主義的構図は想像できるかもしれない。しかし、様々な特徴を持つ大学と多様な能力を有する教職員が日本に存在することを考えれば、今日の教育政策への対応は、大学個別によって異なり、教職員が携わる短期留学プ

---

<sup>3</sup> 首相官邸 HP 「日本再興戦略 -JAPAN is BACK-」を参照

[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou\\_jpn.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf)

プログラム開発・実施にも多様性があると考えるのが自然である。このような大学の個別実態を研究者が明らかにしていない現状がある。そのため、今日の日本人の留学促進やグローバル人材育成の運用や効果検証、及び、今後の政策策定等の議論に具体性と精度を欠いていると言わざるを得ない。

上述したように、日本人大学生の留学変容の具体例として、近年、大学が米国、イギリス、オーストラリア等の先進国以外に教育事業として留学プログラム開発して、大学生を派遣する事例が多く確認されている。その代表的例が、本研究の主題である日本人大学生のASEAN への短期留学である。また、2010 年前後から活発化しているグローバル人材育成を基軸に教育・経済界が連動して取り組んできた一連の教育政策が大学に施行されてから約 10 年が経過しようとしている。この結果として、大学が独自に短期留学プログラムを開発・実施してきたことで、日本人大学生の留学者数増加という数値的成果を出している。しかし、このプログラム開発・実施を担う大学とその教職員を対象にして、なぜ特定の国・地域に留学プログラムを開発・実施するのか、そして、教職員がどのように留学プログラムを開発・実施しているのかといった、具体的中身はこれまで議論はされてこず、学術的、及び教育実践的にも重要性は低かった。しかしながら、今後も世界的動向に対応した日本人の人材育成が大学教育を通して留学促進という形で継続することは予想される。それ故に、留学アクターの一つである「大学」における留学プログラム開発・実施の実態を正確に捉え、その要因と動機、及びその構造を明らかにすることは、これまでの政策評価と更なる活発な政策議論に寄与することになると考える。

## 1.2 本研究における主要概念と用語の定義

### 1.2.1 「留学」と「留学生」

留学には様々な滞在形態がある。個人が語学習得や学位取得のために私費で渡航する場合や、大学、民間会社（旅行会社や留学斡旋業者）や NGO 等が企画・実施するプログラムに参加する場合もある。また、数週間から 1 か月程度の短期滞在から、大学に正規生として在籍し、学期・年度単位で滞在するものもある。例えば、短期滞在の留学は、渡航目的や内容によって「短期留学」、「海外研修」、「短期研修」、「海外ボランティア」、「スタディーツアー」、「フィールドワーク」等の言葉で表現される。中・長期滞在の留学では、「長期留学」、「学位留学」、「交換留学」、「研究留学」という言葉が使用される。更に、参加対象者（年齢、学部生や大学院生等の学籍）や専攻分野によっても異なる。つまり、留学は「企画者」、「参加対象者」、「目的・活動内容」、「滞在期間」によって、細分化された用語が日本では使用されている。何を持って「留学」と「留学生」として定義するかは、世界的に見ても統一した見解はなく、時代を経て定義も変わり、データを収集する国や機関によって異なっている（小林 2008）。

本研究では、日本の高等教育機関に在籍する「日本人大学生の留学」を主対象とするため、日本学生支援機構が提示している「海外の大学等における教育又は研究等の活動及び、学位取得を目的としなくても単位取得が可能な学習活動や、異文化体験・語学の実地習得、研究指導を受ける活動等、海外の教育機関（あるいはそれに付属する機関）と関連して行われる各種プログラムへの参加」（日本学生支援機構 2019）に当てはまる渡航形態を「留学」とし、その目的で渡航する大学生を「留学生」とする。つまり、10 日間程度の異文化体験学習もあれば、日本の高等教育機関に在籍したまま学位取得のために数年間海外滞在するものも「留学」として含むことになる。その中で、本研究では大学が開発・実施する短期留学プログラム（数日間～数週間）を中心に扱う。

### 1.2.2 「ASEAN」と「ASEAN 留学」

本研究では、ASEAN 加盟国である 10 カ国<sup>4</sup>で実施される留学プログラムを対象とする。これら 10 カ国を対象とする一方で、これらの国はそれぞれ異なる政治・経済状態にあり、多様であることを念頭において研究を進める。例えば、世界銀行の定義では、シンガポールとブルネイは先進国に位置付けられる（World Bank 2017）。また、ASEAN 諸国の半分近くが、英語が中心である宗主国を持ち、今日も英語が公用語や第二言語としての使用されている国もある。更に、民族構成も多様である。このような多様性を認識しつつも、ASEAN を 1 つの研究対象として捉える。また、第 2 章でも詳述するが、ASEAN を一括りにする理由は、日本からの政治・経済・教育政策等では ASEAN を個別の国として扱うことよりは、地域として把握することが多いためである。この ASEAN に日本人大学生が留学目的で渡航することを「ASEAN 留学」とする。

### 1.3 研究目的と研究設問

本研究は、大学の国際化とグローバル人材育成が活発化する背景の中で、日本の大学が教育事業として開発・実施する ASEAN 留学プログラムを研究主題とする。そして、大学における留学プログラムの開発・実施者である教職員がどのような要因・動機に影響を受けて、どのようにプログラム開発・実施しているのか説明する。その際、センスメイキングの視点（第 4 章で詳述）に基づいて分析・考察する。

詳細は第 2 章に記述するが、ASEAN 留学を取り上げる理由は 2 つある。1 つは、これまでの日本人大学生の留学は米国、イギリス、オーストラリア等の先進国と東アジア（中国・韓国）が中心であった。しかし、近年 ASEAN への留学は過去 8 年間で 10.5 倍に急増してい

---

<sup>4</sup> シンガポール、マレーシア、タイ、フィリピン、インドネシア、ベトナム、ラオス、ミャンマー、カンボジア、ブルネイの 10 カ国を指す。

る（留学先の多様化）。2つ目は、日本人大学生の留学の滞在期間の約6割は1ヶ月未満である。この割合がASEAN留学だと8割強に達する（留学の短期化）。つまり、ASEAN留学は今日観察できる日本人大学生の留学変容の特徴を多く含んでいる。

また、これまでの「留学」研究は、上述した留学の三つのアクター（「国（政策）」と「大学」と「学生」）を単体として分析・考察することが多い。特に「国（政策）」（マクロ）や「学生」（ミクロ）に焦点が当てられている先行研究が多く確認できる（第2章と第3章で詳述）。しかしながら、メゾレベルの「大学」に焦点を当てた研究は、ほかの二者に比べると研究蓄積がかなり希少である。また、大学教職員が携わる留学プログラム開発・実施の要因・動機という点では、日本の研究は見当たらない。日本の事例として、大学の組織構成員の教職員が、なぜ・どのようにして特定の留学プログラムを開発・実施することに至ったのかを説明することで、国内外の組織（メゾ）レベルにおける留学要因・動機研究に新しい知見を加えることができる。また、日本においては、これまでの政策評価や将来的な関連政策の策定とその精度向上に貢献できると考えられる。よって、本研究では、以下の研究設問を設定し、研究を実施した。

#### 大研究設問

大学におけるASEAN留学プログラムはどのように開発・実施されているか？

#### 小研究設問

1. ASEAN留学プログラム開発・実施に影響を与える要因・動機は何か？
2. 教職員はどのように意味づけてASEAN留学プログラム開発・実施に関わっているか？

### 1.4 研究方法

本研究では、大学におけるASEAN留学プログラムの開発・実施に影響する要因・動機を明らかにし、教職員がそれら要因・動機をどのように意味づけて開発・実施に携わっているのかを分析することで、留学プログラム開発・実施の構造の一端を明らかにする。具体的な調査方法は、第4章で詳述するが、本研究目的を明らかにするために分析枠組みを設定した上で、大学の事例研究として性質の異なる4大学の教職員へのインタビューを実施した。インタビューによって得た質的データを分析しながら要因・動機を特定した。そして、各要因・動機を受けて、教職員がどのようにASEAN留学プログラムの開発・実施に携わっているのかを所属、業種別、そして、個別のケースとして分析した。また、分析と考察を補完する意味で、日本の政治、経済、教育に関連する政策文書、そして、各大学に関連する文献を精読した。前者に関しては、日本とASEAN諸国関係する政治・経済的動向、そして、日本の大学の国際化やグローバル人材育成に関係する文献である。後者は、調査対象4大学の国際展開・戦略に関する方針や採択された文部科学省の競争的補助金事業等



の申請書やその報告書、また留学プログラムに関する文献である。

大学の事例研究としてのインタビューは2017年8月から2018年6月にかけて、対象大学の国際教育交流業務に従事する教職員を対象に行った。具体的には、国際業務に携わる関係部署の管理職（副学長・センター長・部長・課長等）と実務を担当する教員、そして係長以下の事務職員を対象として、4大学合計29人に半構造化インタビューをした。人選の際は、各大学の国際教育交流業務を中心に受け持つ部署（例：国際交流課/部や国際部等）からの助言を受けて、その大学の国際教育交流の概要をよく知る人物とASEAN留学プログラムに従事している人物を選定した。インタビューの内容は、各教職員が担当する国際教育交流業務やASEAN留学プログラムの開発・実施に関する項目（経緯、動機、障害、運営方法）や特定国における研修内容に関する項目（国の選定理由、目的・目標設定、プログラミング、比較）等である。インタビューは、筆者が直接大学に訪問し、対面で1人当たり60～90分程度行った。内容は録音し、後日文字データに変換して、インタビューごとに文書記録を作成した。更に、データ分析ソフトウェア（ATLAS ti.<sup>5</sup>）を使って、このインタビュー内容を分析枠組みに沿ってコーディングした。コーディングの客観性を保つために、コーディング内容を他者と確認する必要があるものの、29人分のデータが膨大であったため、筆者個人で行った。コーディングの際は、留学のアクターである「大学」が、1）どのような影響を受けて、2）誰がASEAN留学プログラムを開発し、3）どのように実施されているのか、ということに着目した。そして、内容をコード化して各コードの関係性を踏まえて分析していった。また、組織論で用いられるWeick（1975;1995）のセンスメイキングを理論枠組みとして、教職員が各要因・動機に対して、どのように意味づけてプログラム開発・実施に従事しているのかを分析した。

事例研究としての半構造化インタビューとそれを補完する文献精読を組み合わせたことで、データ分析の質と正確性が向上することになる。予め、政策文書や大学の国際戦略方針等を精読したことで、的確なインタビュー質問を作成でき、かつインタビューから出てきた内容をさらに深掘したことで、詳細な情報が入手可能となった。また、インタビューから得た内容を文献等で裏づけし、再確認することで、情報の正確性を確保できた。本研究の主たる調査は、大学関係者へのインタビューに頼りつつも、文献調査はインタビューを補完する役割を持つと考える。

## 1.5 本論文の構成

本論文は大1章から第7章で構成される。本章では、研究の背景、目的、問題設定、そして、研究方法、用語の定義、論文構成などについて概要を提示している。そして、第2章では、日本の大学が直面する課題、日本における大学の国際化政策の概要、そして、日本

---

<sup>5</sup> ATLAS ti. HP を参照 <https://atlasti.com>

のからの ASEAN 留学を含む留学全体動向について詳述する。第3章では「大学の国際化」、「留学概念」、「留学動機」、そして、「大学における国際戦略・事業の動機」の先行研究を検討する。そして、先行研究での知見を整理しつつ、本研究の意義を2点指摘する。1つ目は、留学のアクターである「国」と「学生」に着目した研究がある一方で、メゾレベルである「大学」に着眼し、教職員のプログラム開発・実施の要因・動機、及びどのように開発・実施しているかについての理論的枠組みに基づいた研究が不足している点である。2つ目は、世界的に短期留学で先進国以外に留学する傾向が高まる中、日本からの同様の留学の傾向に関する学術的・実践的知見が不足していることである。第4章では、本研究の調査方法とその分析枠組みを詳述する。事例研究の調査手法をとる理由を説明し、異なった性質を持つ4大学の教職員へのインタビュー調査概要を提示する。そして、分析の中心として「大学」と「教職員」に焦点を当てることを説明する。また、分析枠組みとして Weick (1979;1995) のセンスメイキングの視点を用いる理由を説明する。第5章では、4章で提示した分析枠組みに基づき、大学、人、学生、国、外交、地理等に関わる要因・動機がどのように ASEAN 留学プログラムの開発・実施に影響を与えているかを分析する。第6章では、個別の教職員が第5章で分析された要因・動機どのように受け止め、意味づけして ASEAN 留学プログラムの開発・実施に携わっているかを、所属、業種、そして個別に分析する。具体的には、主に、誰がどのような意図を持ってプログラム開発・実施をし、そこに何が基軸となっていたのかを分析し、所属、業種といった項目で違いや共通点はあるのかを詳述していく。最後に、第7章では、本研究の結果をまとめるとともに、大学における ASEAN 留学プログラムは、教職員によって、どのように開発・実施されているのか、その構造を説明する。そして、本研究結果が、今日の大学を取り巻く環境の中で、今後どのように日本人の留学促進政策施行やその議論に寄与できるか、政策的・実践的含意について言及する。

## 第2章 日本の大学を取り巻く環境と日本からの留学

留学プログラム開発・実施の構造を明らかにしていく準備として、日本の大学の国際教育交流事業がこれまでどのように展開され、そして、その展開の中で大学が開発・実施する ASEAN 留学プログラムがどのように出現してきたのかを理解する必要がある。そのため、日本の大学を取り巻く環境がどのように変化してきたのかを詳述する。まず、1) 日本の大学が直面する課題、2) 日本における大学の国際化政策の変遷、3) 日本からの留学の実態、4) ASEAN と日本の関係について概観していきたい。

### 2.1 日本の大学が直面する課題

大学は教育・研究を通して時とともに変わる様々な社会的要請に応えようとしてきた。そして、社会的要請が変化することで、大学の中身も変容しようとしている。例えば、日本では、Trow (1973; 2007) の言う高等教育の発展段階うちのユニバーサル段階に入ることが 1990 年代頃から予測され始めた。Trow は高等教育の発展段階をエリート段階(進学率 15%未満)、マス段階(進学率 15%以上～50%未満)、そして、ユニバーサル段階(進学率 50%以上)の三段階に分け、それぞれの段階によって、大学の役割が異なると指摘している。エリート段階では、高等教育は「少数者の特権」だが、マス段階になると「相対的多数者の権利」となり、ユニバーサル段階に至ると「万人の義務」となると論じた。つまり、この段階に応じて、大学入学者の需要が異なり、段階に応じた教育・研究・サービスが求められることになる。加えて、本研究の背景となる大学の国際化やグローバル人材育成が重要視されるような世界的動向にも対応しなければならない。このような背景のもと、今日の日本の大学が直面する課題は多方面から指摘・議論されている。本研究の内容に関連する項目を中心に、本節では1) 日本の少子化と大学の生き残り、2) 教育機関における教育の変化、3) 大学と持続可能な開発目標 (SDGs)、そして、4) 大学と企業の人材育成連携に分けて日本の大学が直面する課題を詳述していく。

#### 2.1.1 日本の少子化と大学の生き残り

日本の 18 歳人口は、ピークを迎えた 205 万人 (1992 年) 以降、151 万人 (2000 年)、122 万人 (2010 年)、117 万人 (2020 年[予測]) と減少し続け、日本は少子社会である。教育分野を含む多くの分野で、この少子化への対策は長年取られ続けている。しかし、18 歳人口が減少しているにもかかわらず、大学数は減少していない。むしろ、大学へ規制が

緩和された1991年の「大学設置基準の大綱化<sup>6</sup>」以降から新大学や新学部の設立が増加してきた。文部科学省統計要覧（2019年度版）によると、大学数は、507大学（1990年）、649大学（2000年）、778大学（2010年）と増加し続け、最新では782大学（2018年）が存在する。つまり、大学生にあたる18歳人口市場の縮小に反して、その教育的受皿である大学数は大幅に増加して、高等教育の供給過剰とも理解できる状況である。これに連動して、文部科学省では、大学・短期大学等への進学率（過年度卒含む）は37.7%（1990年）、49.1%（2000年）、56.8%（2010年）と増加し、最新は58.1%（2019年）と公表している。Trow(1973; 2007)のいうユニバーサル段階（進学率50%）を日本が超えたのは2005年（51.5%）であった。そして、2007年（または2009年）頃から、大学の志願者数と入学定員が均衡する「大学全入時代」に至っている。「大学全入時代」では、大学の入学定員割れが相次ぎ、破綻する大学が現れるなかで、各大学は生き残るために、入学者・企業・社会的需要を踏まえた教育・研究の特色を出す改革が必要であると指摘されてきた。つまり、入学者と世相に応じて、大学の教育・研究体制、及びサービスを充実させて、入学者数を確保・維持していかなければならない。

また、減少する18歳人口等の影響を受けて、文部科学省からの大学運営のための予算配分も減少し続けている。文部科学省の高等教育局のデータによると、国立大学全体の場合、2003年の国立大学の法人化を契機に1兆2,415億円（2004年）から1兆971億円（2019年）まで、人件費、教員研究費、光熱水料の経費に充てられる運営費交付金が減額されている。私立大学でも似たような現象は起きている。文部科学省が私立大学を補助する経常費補助金の総額は長期的に見て、大幅に増額されてはいないが、1991年の「大学設置基準の大綱化」以降、私立大学数は増え続け、現在大学全体の約8割が私立大学となっている（1990年：372/507大学、2018年：603/782大学）。結果、一大学に割り当てられる補助金額は減少している。このように少子化と大学数増加を受けて、大学にとっては文部科学省からの予算獲得と入学者数の獲得・維持は各大学の生存に関わることである。この実現のために様々な対策を大学が講じようとしている。

加えて、大学は世界的動向に対応した教育提供も求められる。日本国内外の動向を踏まえて、大学は今後需要が高まる学問領域の学部開設、在学中の豊富な留学機会の提供、そして外国人留学生の入学枠拡大等の対策を講じてきている。具体的には、文理融合や国際・グローバルという呼称を含む学部の開設、留学経験を卒業要件にする、そして一定の語学力取得を卒業要件にするなど、受験者を惹きつける教育を強調し、対策を講じている大学も少なくない。

---

<sup>6</sup> 文部科学省 HP 「我が国の文教政策」を参照

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpad199101/hpad199101\\_2\\_150.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199101/hpad199101_2_150.html)

## 2.1.2 教育機関における教育の変化

日本の大学がユニバーサル段階、及び大学全入時代に入る 2000 年代半ば頃から、大学教育のあり方も活発に議論され始めている。端的に言えば、これまで大学に進学しなかった新しい学生層が大学に入学するため、従来の大学教育の枠組みや中身の再検討が必要となり、その対応策がとられている。この新学生層はエリート段階やマス段階時に在籍していた大学生と比べて、幅広い学力や需要を持つことは、Trow (1973; 2007) の指摘から想像できる。極端な例をあげれば、大学経営維持を優先目的として、これまでの入学基準を下げて学生を入学させる大学が存在する。そのため、学生の学力低下や多様な需要への対応が求められる。また、この学生層以外の対策としても、グローバル社会に必要な素養（例えば、2.2 節で詳述するグローバル人材）の育成や理工系分野に精通する人材（プログラミングや AI に関わる分野）も社会的要請としての重要視され始めている。つまり、変わりゆく大学の入学者層とその需要、そして、社会的要請を踏まえて、大学を含む教育機関での教育の変化が求められる流れにある。その中で、1) 初年次教育とリメディアル教育、2) 主体的・対話的で深い学び（≒アクティブ・ラーニングの視点）の発展、3) STEM 教育に関わる教育という点から、教育機関での教育の変化を以下に詳述していく。

### 1) 初年次教育とリメディアル教育

大学における初年次教育に類する用語として、「導入教育」という用語が「大学設置基準の大綱化」（1991 年）を契機に多用され始めた。この時は、専門教育への前置きという意味で 1 年次の教育を「導入教育」と呼ぶものであった。その後、2001 年頃から、「1 年次教育」という用語としても紹介され始めた（例：『IDE 現代の高等教育』No. 429 「1 年次教育」）。そして、2008 年の「学士課程教育の構築に向けて（答申）<sup>7</sup>」から重要課題として取り上げられるようになった。また、これより少し前から、リメディアル教育も大学教育で重要視され始めた。初年次教育は「高校から大学への移行という青年期にとっての重要な転換期を支援する教育」と定義される（山田 2009 p157）。高等教育のユニバーサル段階とそれに伴う大学生の多様化を経験する中で、卒業時の大学生の質保証に対する強い関心が生じていた。その取り組みの 1 つとして、初年次教育は入学直後の大学生を大学生活・教育に適応しやすくさせ、結果、学業不振や中退を防ぎ、大学生の卒業までの教育充実度を高める影響があると言われている。反対にリメディアル教育は「正規の大学の学習についていけない大学生の学力向上のための教育」（荒井 & 羽田 1996）という広義から始まり、

---

<sup>7</sup> 文部科学省 HP 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」を参照

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)

「大学院生を含む高等教育機関に学ぶ全ての学生と入学を予定している高校生や学習者に対して、必要に応じてカレッジワークに係る支援を高等教育機関側が組織的・個別に提供する営み、またその科目・プログラム・サービスの総称」（リメディアル教育学会 n.d.）と現在は定義されている。この二つの共通点としては両教育で提示される課題を解決しなければ、大学における学習が成立しにくいことである。また、二つの違いは、初年次教育は大学生として身につけておくべき事教育である。つまり、新入生は基礎学力、学習に対する動機づけ、及び授業への取り組み方は個人差があり、この多様な学生を速やかに大学の学業生活に移行させることを目的とするのが初年次教育になる。この中には、学習スキル、態度・学習習慣の確立、専門教育への導入、情報リテラシーの習得、自大学教育（建学の精神の学習等）が挙げられる。一方、リメディアル教育は日本語では補習教育や治療教育とも訳され、大学入学までに習得しておくべき学習内容を入学以降に正規課程外を中心に通じて学習することを指す。初年次教育では、新しく学生が習得するものとしてスキルや態度が中心としてあげられるが、リメディアル教育は不足している学生の学力向上を目的にすることが強いと言われる。この初年次教育やリメディアル教育の目的を達成する方法として、次に述べる「主体的・対話的で深い学び」の重要性が近年指摘され、ディスカッションを通じたグループ学習や体験学習は多く用いられるようになっている。大学の教育課程においては、学術知識の他に、大学生としての「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体性・多様性・協働性」を育成していく流れが今の大学教育にはある。

## 2) 主体的・対話的で深い学び（≡アクティブ・ラーニングの視点）の発展

大学教育とは離れるが、初等・中等教育の教育改革にも少し触れて、大学教育との接続を把握したい。2016年に中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)<sup>8</sup>」が出され、今後の学習指導要領等改訂の方向性が提示された。そして、2017年には、幼稚園及び小・中学校の新学習指導要領等が公示され、幼稚園では2018年度から、小学校では2020年度から、中学校では2021年度から、この答申に沿った新教育課程が実施される。また、高等学校では、2022年度から年次進行で、新教育課程が実施される予定である。この新学習指導要領等が学習者を支える期間は、2020年からその10年後の2030年頃までを目処としており、2030年以降の社会の姿を見通して提示している。

この答申では、少子高齢化、情報化、グローバル化、人工知能（AI）の発達などの社会的変化は加速度的であり、複雑であるため将来を予測することが困難になることを指摘している。その様な社会で生きるために必要な力として、学習者は「生きる力」を捉え直し、

---

<sup>8</sup> 文部科学省 HP 「幼稚園、小学校、中学校、 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」を参照

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)

発揮できるようにすることが重要であると述べている。同答申は「生きる力」を構成する要素として、①何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)、②理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)、③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養、の三点を示している。

この「生きる力」育成する教育・学習方法として、初等・中等教育課程では、「主体的・対話的で深い学び」(≡アクティブ・ラーニングの視点)が重要視されるようになった。補足説明をすると、「アクティブ・ラーニング」という用語は、2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)<sup>9</sup>」で初めて政策用語として登場し、大学教育の文脈で使われてきた。しかし、この用語のもつ幅広い意味や特定科目や分野での活用方法については誤解を生みやすい用語であったため、2017年以降の政策文書には、「主体的・対話的で深い学び」という表現に変更されている。

大学教育では、2012年の答申以降、教育の質的転換が求められてきた。更に、2014年の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)<sup>10</sup>」では、学習者の「主体性・多様性・協働性」を育成する観点により強く取り入れられるようになった。そして、大学教育における従来の知識の伝達・注入を中心とした授業(例：講義型授業)から、学習者が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだす学習、及び学習者の成長を重要視する方向に転換することをアクティブ・ラーニングという用語を使って説明している。この具体的事例として、少人数のチームワーク、集団討論、反転授業といった授業形態や、留学やインターンシップ等の学外プログラムなどの教育実践を提案している。つまり、大学教育において「教員が何を教えるか」よりも「学生が何を身に付けたか」を重視し、学生の成果把握や評価を推進することが強く求められるようになっている。

### 3) STEMに関わる教育

これまでの初等・中等教育における家庭・技術や理科科目では、学習指導要領に記載されている「ものづくり」等を通して、科学的知識を用いて実世界との関わりを意識する学習

---

<sup>9</sup> 文部科学省 HP 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」を参照

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)

<sup>10</sup> 文部科学省 HP 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」を参照

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm)

環境がある程度用意されてきた。その理由は、日常生活などの社会環境の中に課題を見つけ出し、学習者の知識を最大限に活かして自身やコミュニティ、そして、社会にとって価値のある解を導く力は重要とされるからである。この様な力を育成するため、米国等の理数教育では実践を組み入れた学習として、STEM(Science, Technology, Engineering and Mathematics)教育が推進されている。

日本でも 2002 年から「スーパーサイエンスハイスクール (SSHS) <sup>11</sup>」という理数系教育に重点を置いた取り組みが開始されてきた。更に、2015 年から文部科学省と経済産業省が主催で「理工系人材育成に関する産学官円卓会議 <sup>12</sup>」が開催されるなど、STEM 系人材の育成に注目が集まっている。また、これらの流れを受けて、2020 年度から小学校ではプログラミング教育が必修化されている。知識基盤社会におけるイノベーションが重要視される現代では、情報通信技術 (ICT) や人工知能 (AI) の急速な発展を踏まえて、この新しい技術・手段に対応し、活用できる人材は必要である。しかし、STEM 教育を充実させることは、「数字や科学に強い人材を育成する」というだけではない。STEM の 4 分野は「ものの仕組み」を知る学問としても理解できるが、STEM 教育はこの原理や法則を暗記するだけでは終わらないことを意味する。それらが生活の中でどのように埋め込まれているか、更に自分自身がどう活用できるのかを実感しながら学習する分野である。つまり、STEM 教育の根底には、学習者の自発性や創造性、問題解決力といった能力を高めようとする意図が存在する。そのため、大学教育においても理工系学生だけではなく、人文・社会科学系学生にも基礎的な STEM 教育を提供する流れが出てきている。そして、上述した「主体的・対話的で深い学び」を通した STEM 教育改革や学際的科目や分野横断型 STEM 科目・カリキュラム・授業の開発が求められている。

この様に、大学等の教育の変化として、誰が (ユニバーサル段階における大学生が)、どのような内容 (態度・スキル・STEM や専門分野・不足学力等) を、どの様に (講義型ではなく「主体的・対話的で深い学び」等を通して) 学んでいくか、そして、結果として大学が社会要請に見合った教育を提供しているかが、大きな課題となっている。これら課題に対して、各大学がそれぞれのリソースを活用し、学生需要に合った形で教育を提供しようとしていることになる。

### 2.1.3 大学と持続可能な開発目標 (SDGs)

上述した大学を含む教育機関での教育の変化に加えて、世界的動向が大学の教育に対し

---

<sup>11</sup> 科学技術推進機構 HP 「スーパーサイエンスハイスクール」を参照  
<https://www.jst.go.jp/cpse/ssh/ssh/public/about.html>

<sup>12</sup> 文部科学省 HP 「理工系人材育成に関する産学官円卓会議」を参照  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/068/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/068/index.htm)



て新たな役割と責任を与えている。その一例が、持続可能な開発目標（以下、SDGs という）と言える。SDGs とは、2001 年に策定された「ミレニアム開発目標（MDGs）」の後継的取り組みにあたる。2015 年 9 月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」にて記載された 2030 年までに持続可能でよりよい世界を目指す国際目標のことを指す。具体的には、17 のゴール・169 のターゲットから構成され、地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind）」ことを誓ったものである。つまり、SDGs は発展途上国のみならず、先進国自身が取り組む普遍的なものとして位置づけられるため、日本国家としても積極的に取り組むべき案件として位置付けられている。大学を含む教育機関に対しては、地域や世界の諸課題の課題解決を図る人材育成や持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development : ESD）の推進が求められている。このような世界的な要請を受けて、SDGs に対応する大学教育、及び研究の具体例としては、岡山大学、上智大学、そして三重大大学等が学部・ゼミ/研究室単位で SDGs の各項目に基づいて積極的に取り組んでいる<sup>13</sup>。これらは、研究成果として、SDGs に貢献する以外に、ここに携わる大学生に対しても SDGs に関わる諸問題を知識だけではなく、「主体的・対話的で深い学び」などを通して携わる取り組みとして位置付けられている。

2019 年からは、国内の教育現場における持続可能な開発目標（SDGs）の達成の担い手を育む多様な教育活動（ESD）を実施・支援する団体に対して、文部科学省は「SDGs 達成の担い手育成（ESD）推進事業<sup>14</sup>」を公募している。2019 年度は、14 件の採択事業の中で、大学が 6 採択（宮城教育大学、信州大学、金沢工業大学、広島大学、静岡大学、金沢大学）されている。

#### 2.1.4 大学と企業の間における人材育成の連携

情報通信技術（ICT）や人工知能（AI）等の台頭による第四次産業革命や日本国内外の人口動態の変化等を背景として、大学だけではなく、日系企業の事業環境も激変している。また、グローバル化の進展により、高度外国人材の獲得競争が加速・拡大する可能性があるとともに、日本人人材に求められる能力要件も大幅に変化してきている。

このような状況下で、大学での教育期間を経て、産業界を含めた実社会から求められる人材輩出が大学にはこれまで期待されてきている。経済産業省は 2006 年に、職場や社会の中

---

<sup>13</sup> 外務省 HP 「JAPAN SDGs Action Platform」を参照

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/case/org4.html>

<sup>14</sup> 文部科学省 HP 「SDGs 達成の担い手育成（ESD）推進事業」を参照

<https://www.mext.go.jp/unesco/018/index.htm>

で多様な人々と共に仕事をしていくために必要な基礎的な力として、「社会人基礎力<sup>15)</sup>」という概念を提唱した。これは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」という3つの力と、それらを構成する「主体性」、「課題発見力」、「発信力」等の具体的な能力要素が含まれる。この概念が提唱されて以降、徐々に大学教育と企業が必要とされる人材との距離を縮めようとする取り組みが今日まで行われている。

それまでは、大学を含む教育課程では、主に学習者の能力(学力)育成に軸を置いており、また、授業科目の中では、考えることよりも学習者への知識伝授が中心であった。そのため、正しい答えのない課題に対しては学習者が自らから進んで解決の方法を考え、他学習者と共に取り組む経験は非常に限られていた。しかし、企業などで働く社会人は、大学までの教育のように一方的に伝授された知識の量や習熟度を測るテストの得点などの「能力」で評価されることはむしろ少ない。この意味で、これまでの大学までの教育と産業界とは、教育に対する価値観に大きな隔たりがあったことになる。産業界における教育は人材育成を意味するが、大学までの教育は社会における自己実現を目指すという名目を持ちながら、実際には科目・分野学習を中心とした学術的内容と、学校組織内の限られた環境下での社会性の涵養に重きが置かれていたことになる。この点から、「社会人基礎力」という概念が提示されるまでは、教育界は産業界からの要請にしっかりと応えることができなかったと言える。しかし、大学教育と企業における必要人材の接続は、「社会人基礎力」の構成要素が2008年の「学士課程教育の構築に向けて(答申)」の「学士力」の組み込まれることで、徐々に現実的となっている。

これに加えて、日系企業の海外事業展開が継続していく中で、この動向に対応できる人材が必要となっている(本章の2.2節で詳述)。今後労働人口が急激に増加し、経済成長が見込まれる東南アジア、南アジア、そして中南米といった地域において、製造業を始めとする日系企業が積極的に活動展開を始めている。要するに、このような地域・国の言語に精通し、滞在経験があるような人材が重宝され始めている。

以上のように、日本の大学が直面する課題を概観してみると、日本国内側の事情(大学の 대중化、多様化した学生、教育方法、伝授すべき知識、学生の求められるスキル・態度)に対する教育改善、国外側の事情(知識基盤社会、情報化、グローバル化)、そして、大学教育の接続を強く産業界・社会から求められていることになる。次節以降、グローバル化という中で、日本の大学がどのような立ち位置に置かれているのかを大学の国際化政策の動向を中心に概観して行きたい。

## 2.2 日本における大学の国際化政策の変遷

---

<sup>15)</sup> 経済産業省 HP の「社会人基礎力」を参照 <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>

日本における大学の国際化（定義等は第3章に詳述）に関する政策的関与は、1983年の「留学生受入れ10万人計画」以降、「大学審議会<sup>16</sup>」や「中央教育審議会答申<sup>17</sup>」を通じて様々な提言と実践がなされてきた。2000年以降は、文部科学省は「21世紀COEプログラム<sup>18</sup>（2002年）」、「特色ある大学教育支援プログラム（COL）<sup>19</sup>（2003年）」、「大学国際戦略本部強化事業<sup>20</sup>（2005年）」、「グローバルCOEプログラム<sup>21</sup>（2007年）」等、大学の国際的な教育・研究事業に対して、多様な補助金事業を施行してきた。そして、2003年に10万人の外国人留学生受入れが達成し、2008年に新たに政策として打ち出された「留学生30万人計画」以降、政策をもとに大学に対して補助金事業が継続的に施行されている。

これら一連の政策目的は、「留学生受入れ10万人計画」と「留学生30万人計画」とでは大きく異なる。前者は、日本が国際協力・支援の名目で、アジアを中心とする発展途上国からの留学生を日本の高等教育機関に受入れてきた。後者では、国際協力・支援という方針は残しつつも、それ以上に、日本の国力向上のための高度人材として留学生を位置付けている。この高度人材の留学生は外国人留学生と日本人留学生の両方を意味している。これまでの政策経緯を、太田（2018）はまとめており、筆者が更に追記したものが表2-1である。表からもわかるように、「留学生30万人計画」が公表された2008年以降は、過去と比べて、多くの政策施行がつづき、日本人の留学を促進する奨学金や補助金政策が多いことがわかる。この政策展開の中で日本人大学生のASEAN留学がどのように出てきたのか、その経緯を詳述していきたい。

---

<sup>16</sup> 文部科学省 HP 「大学審議会」を参照

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/index.htm)

<sup>17</sup> 文部科学省 HP 「中央教育評議会」を参照

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/)

<sup>18</sup> 日本学術振興会 HP 「21世紀COEプログラム」を参照

<https://www.jsps.go.jp/j-21coe/>

<sup>19</sup> 文部科学省 HP 「特色ある大学教育支援プログラム」を参照

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/tokushoku/shien.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/tokushoku/shien.htm)

<sup>20</sup> 日本学術振興会 HP 「大学国際戦略本部強化事業」を参照

<https://www.jsps.go.jp/j-bilat/u-kokusen/index.html>

<sup>21</sup> 日本学術振興会 HP 「グローバルCOEプログラム」を参照

<https://www.jsps.go.jp/j-globalcoe/>

表 2-1 日本の「大学の国際化」に関連する政策年表

西暦	政策・提言・答申・報告など	奨学金制度(受入・派遣)	関連する事業・制度
1949年			ガリオア・フルブライト・プログラム
1954年			国費外国人留学生制度 新興国への政府開発援助の開始
1968年			アジア諸国等派遣留学生制度
1972年		大学設置基準、及び学校教育法施行規則の改正に伴って、「学生国際交流制度」	
1973年		教員養成大学・学部学生海外派遣制度	
1983年	留学生政策懇親会：「21世紀への留学生政策に関する提言」 (留学生受入れ10万人計画)		
1984年	留学生問題調査・研究に関する協力者：「21世紀への留学生政策の展開について」		
1991年			UMAP設立（事務局：東京）
1992年	21世紀に向けての留学生政策に関する調査研究協力者会議：「21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について」		
1994年	12月：学術国際局留学生課：短期留学の推進について：短期留学推進に関する調査研究協力者会議中間報告の概要		
1995年		短期留学推進制度(派遣・受入)	
1997年	3月：留学生の在り方に関する調査研究協力者会議：「留学生の入学選考の改善方策について」 7月：留学生政策懇談会「今後の留学生政策の基本方針について（一次報告）」		
1999年	留学生政策懇談会：「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」		
2000年	11月：大学審議会答申：「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）」		
2002年			「最先端分野学生交流推進制度」（派遣） 「21世紀COEプログラム」（教育・研究推進）
2003年	12月：中央教育審議会答申：「新たな留学生政策の展開について」		
2003年			「特色ある大学支援プログラム(COL)」（国際教育事業含む）特色GP
2004年		奨学金貸与制度(派遣)	「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」（国際教育事業含む）現代GP
2005年		長期海外留学支援(派遣)	「大学国際戦略本部強化事業」（組織体制整備等）
2007年	3月：総合科学技術会議「科学技術のイノベーション創出に向けて」 4月：内閣府-経済財政諮問会議「成長力加速プログラム」 5月：アジア・ゲートウェイ戦略会議「アジア・ゲートウェイ構想」 6月：「骨太の方針2007」 6月：長期戦略指針「イノベーション25」		

西暦	政策・提言・答申・報告など	奨学金制度(受入・派遣)	関連する事業・制度
2008年	1月：教育再生会議：「社会総がかりで教育再生を・最終報告～教育再生の実効性の担保のために～」 7月：「教育振興基本計画」 文科省、外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省：「留学生30万人計画」骨子		「質の高い大学教育推進プログラム」教育GP
2009年		留学生交流支援制度(短期受入れ) 留学生交流支援制度(長期派遣) 留学生交流支援制度(短期派遣)	「国際化拠点整備事業(グローバル30)」(主に受入)
2010年	4月：経産省「産学人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会 報告書」 6月：閣議決定「新成長戦略」		
2011年	文科省「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」 6月：日本経済団体連合会「グローバル人材の育成に向けた提言」 6月：グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」 7月：産学協働人材育成円卓会議 11月：民主党閣議決定「日本再生の基本戦略－危機の克服とフロンティアへの挑戦－」	留学生交流支援制度(ショートステイ[SS]&ショートビジット[SV])	「大学の世界展開力強化事業」(派遣・受入) 「博士課程リーディング大学院プログラム」(教育・研究推進)
2012年	6月：グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略」		「グローバル人材育成推進事業」(派遣)
2013年	3月：「世界の成長を取り込むための外国人受入戦略」 6月：「日本再興戦略」		「国立大学改革プラン」(組織/体制改変等)
2014年	4月：「若者の海外留学促進実行計画」	海外留学支援制度(短期受入れ) 海外留学支援制度(長期派遣) 海外留学支援制度(短期派遣) 官民協働海外留学支援制度(派遣)	「スーパーグローバル大学創成支援事業」(教育・研究・派遣・受入)
2015年		海外留学支援制度(大学院学位取得型) 海外留学支援制度(協定派遣型)	
2017年	教育再生実行会議、産業競争力会議	海外留学支援制度(学部学位取得型)	
2018年			卓越研究大学院プログラム(教育・研究推進)

出所) 太田(2018 p9)の資料をもとに筆者が作成

## 2.2.1 日本人の留学促進政策へ向かう流れ

日本における大学の国際化政策は、戦後復興と高度経済成長を遂げ、その後のオイルショック等の経済苦境を乗り越えた1980年代から活発になる。当時の中心政策である「留学

生受入れ 10 万人計画」(1983 年)は、諸外国との国際交流を推進するとともに、とりわけ、国際協力・支援という立場から発展途上国への人材育成支援を目的としていた。敗戦国から先進国へ政治・経済的発展を遂げた日本としての責任と国際社会からの要請を受けて、発展途上であったアジア諸国 (ASEAN を含む) を対象として日本の高等教育機関への外国人留学生招致という形で開始した。近代からの日本の留学交流は先進文化・文明を日本に持ち帰るために西洋列国に日本人を派遣することが中心であったため (例: 明治維新)、この政策により、日本が留学生受入国としての一步を踏み出したことになる。その後、様々な紆余曲折を経て、この計画は 2003 年に達成した。2008 年には新たな政策として、「留学生 30 万人計画」が策定され、2020 年までに外国人留学生の 30 万人受入れを達成すべく政策が継続している。この流れから、日本の大学の国際化政策は、国際協力・支援という立場からの外国人留学生受入れが先行し、10 万人の外国人留学生を受入れるための「大学制度改革」、「設備投資」、「日本語教育」、「専門教職員配置」といった対策を中心に取り組みられてきたことになる (Umakoshi 1997)。

その一方で、2000 年前半頃から将来社会的要請があり、その推進が必要な最先端分野の人材育成の必要性が指摘され始めた。また、グローバル社会での日本の存在感と国際競争力の低下への懸念が学術・産業界から報告されるようになった。この人材育成実現と懸念解決を大学に求められたことで新たな局面を迎える。2002 年以降、最先端分野の先導的人材養成として、政府は世界的な研究教育拠点の形成と国際競争力のある世界最高水準の大学を形成することを目的に幾つかの事業が開始している (「最先端分野学生交流推進制度」<sup>22</sup> (2002 年)、「21 世紀 COE プログラム」、「グローバル COE プログラム」)。これら事業は国際的に活躍できる研究者とその育成のための研究環境の創出が中心であり、これまでの一方的な外国人留学生受入れ政策とは異なり、研究促進・交流が主目的であった。しかしながら、研究中心の政策は産業界からの人材不足の懸念を直接的には解決できるものではなかったとされる。

そのため、2008 年の「留学生 30 万人計画」では、外国人留学生を高度人材として受入れることでその解決策を見出す議論がなされてきた。このことから、国際協力・支援としての大学の国際化政策の目的が薄れ始め、代わりに「国家グローバル戦略」として最先端分野発展とその人材育成、及び日本の国際競争力を維持向上するための目的に変容していく。この要請を特に産業界から強く受けたことで 2010 年前後に経済産業省と文部科学省が議論したグローバル人材が具体化に定義され、その必要性が広く認識され始める。この前後に政権交代 (2009 年、2012 年) や東日本大震災 (2011 年) といった不測事態を経験したことで大学の国際化やグローバル人材育成に関する政策予算の変更や組み換え、そして名称変更等は何回か生じたが継続してきた。結果として、現在のグローバル人材の議論は、

---

<sup>22</sup> 文部科学省 HP 「最先端分野学生交流推進制度」を参照

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/021101.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/021101.htm)

高度人材としての外国人留学生を招致・育成するよりは、日本の国益のために貢献できる日本人を対象とした人材育成の側面が強く見られる。グローバル人材とは、要素 I: 語学力・コミュニケーション能力、要素 II: 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素 III: 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティを備えている人材を指す（文部科学省 2011）。わかりやすく言うと、グローバル人材育成は、日本人の国際競争力復興を目的として、大学を含む教育機関に対して学生の外国語能力や異文化理解力等の向上を図る対策として講じられるようになっている。そして、それに準じた政策が 2012 年以降施行されている（「大学の世界展開力強化事業」<sup>23</sup>（2011 年～）、「グローバル人材育成推進事業」<sup>24</sup>（2012 年）等）。特に、「大学の世界展開力強化事業」においては、人口増加や経済発展が著しい新興国（ASEAN、中南米、中東等）を日本の将来の重要な政治経済的パートナーと見越し、日本の大学の国際化政策を通じて、特定の国・地域と教育・研究交流することを求めている。更に 2014 年には、「留学生受入れ」、「研究促進」、「日本人留学生派遣」の全てが一体となり、大学の国際化を徹底して進める「スーパーグローバル大学創成支援事業」<sup>25</sup>（2014 年）が開始されている。

このように、日本の大学の国際化政策展開の大局において、「①政策の中身の変化：留学生受入れ、研究促進、日本人派遣、総合的雙方向交流」、「②目的の変化（「国際協力・支援・貢献」から「国際競争力向上」）、「③国策としての交流重点国の出現」が挙げられる。この背景の中で、2010 年頃から日本人大学生の ASEAN 留学の増加がみられる。

## 2.2.2 具体的な日本人の留学促進政策

前述した通り、日本人大学生の留学促進政策は、2010 年前後から活発化している。本節では、具体的にどのような教育政策が施行されてきたのか詳述する。主に、日本からの留学奨学金制度と 3 つの教育政策事業：「大学の世界展開力推進事業」、「グローバル人材育成推進事業」、「スーパーグローバル大学創成支援事業」を概観して行く。

### 【日本からの留学奨学金制度】

2005 年に文部科学省は、日本からの留学の直接的な支援として、「大学教育の国際化推進

---

<sup>23</sup> 日本学術振興会 HP 「大学の世界展開力強化事業」を参照

<https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/>

<sup>24</sup> 文部科学省 HP 「グローバル人材育成推進事業」を参照

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm)

<sup>25</sup> 文部科学省 HP 「スーパーグローバル大学創成支援事業」を参照

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm)

プログラム（長期海外留学支援）<sup>26</sup>」を開始している。これは、「国際社会への貢献等に資する人材の養成及び、我が国の大学の国際競争力の強化等の大学教育の改革を一層促進させること」を目的するとともに、日本の若者を海外の大学院に長期間派遣して学位取得や専門分野研究を奨励させる奨学金制度も含まれていた。その一方で、日本の大学に在籍している日本人大学生の留学に関連した奨学金制度の設立も 2010 年前後から活発化している。2009 年には、学部レベルで大学間交流と短期の留学・研修の促進を図るための「留学生交流支援制度（短期派遣）<sup>27</sup>」（8 日以上～1 年以内の滞在）が開始される。また、2011 年には、3 ヶ月未満の留学・研修に対する奨学金「ショートステイ（SS）」や派遣と受入双方の場合には「ショートステイ（SS）&ショートビジット（SV）」も開始された。2014 年には、「留学生交流支援制度」が「海外留学支援制度」と名称変更し、「ショートステイ（SS）&ショート（SV）」も「海外留学支援制度」に組み込まれるようになった。更に、2015 年度以降では「海外留学支援制度（大学院学位取得型）<sup>28</sup>」、「海外留学支援制度（協定派遣）<sup>29</sup>」に分けられ、日本からの留学希望者の需要に幅広く応えられるように変化している。この日本人の留学促進に対して、2019 年度は約 80 億円の予算措置があり、2009 年度の 6.3 億円から比べると 12.7 倍近い増加率である（文部科学省 2019b）。

#### 【大学の世界展開力強化事業】

「大学の世界展開力強化事業」は 2011 年に始まり、国際的に活躍できるグローバル人材の育成と大学教育のグローバル展開力の強化を目指し、高等教育の質保証を図りながら、日本人大学生の留学と外国人留学生の戦略的受入れを拡大する政策である。対象国は年度ごとに異なり、これまで、アジア・アメリカ・欧州などを対象に公募されてきた（表 2-2）。本研究の主題である日本人大学生の ASEAN 留学に関連する ASEAN 対象の事業が 4 回にわたって対象となっており、他・国地域と比べると最多である。2011 年、2012 年の初期プロジェクトでは、ASEAN 全体を事業範囲としており、2015 年実施のプロジェクトでは、後発 ASEAN 加盟国を主に対象としている。特に、2012 年の Student Exchange Nippon Discovery (SEND) プログラムは、日本人大学生の ASEAN 留学に特化したものであり、ASEAN において、日本語・文化促進活動を実践する事業である。この SEND プログラムでは、5 件のプログラムが

---

<sup>26</sup> 文部科学省 HP 「大学教育の国際化推進プログラム（長期海外留学支援）」を参照

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/cyouki.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/cyouki.htm)

<sup>27</sup> 日本学生支援機構 HP 「留学生交流支援制度（短期派遣）」を参照

[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study\\_a/short\\_term\\_h/2013.html](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/2013.html)

<sup>28</sup> 日本学生支援機構 HP 「海外留学支援制度（大学院学位取得型）」

[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study\\_a/long\\_term\\_h/](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/long_term_h/)

<sup>29</sup> 日本学生支援機構 HP 「海外留学支援制度（協定派遣）」を参照

[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study\\_a/short\\_term\\_h/index.html](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/index.html)



採択され、2億円規模の事業となっている。具体的な活動・目的として、日本人留学生が、留学先の現地の学校等において日本語指導や日本文化の紹介活動に従事することで、現地の親日家や日本への留学希望者の拡大に貢献するものである。また、日本人学生は、活動体験を通じ、現地文化や言語に対する理解を深めるとともに、将来現地文化のエキスパートとして成長することを目的としている。

表 2-2 大学の世界展開力強化事業一覧

開始 年度	支援 期間	対象国 地域	プロジェクト名称	プログラム 件数	合計	
2011年	5年間	アジア ASEAN	タイプA：キャンパス・アジア中核拠点形成支援		25	
			I) 日中韓の三か国における大学間で実施する事業	10		
			II) I 以外の中国、韓国または ASEAN 諸国における大学と実施する事業	3		
		米国	タイプB：米国大学等との協働教育の創成支援			
			I) 米国における大学等との間で実施する事業	7		
II) I 以外の欧州、豪州等における大学等との間で実施する事業			5			
2012年		ASEAN	I) 日本と ASEAN における大学との間で実施する事業	9	14	
			II) SEND プログラム	5		
2013年		ASEAN	～海外との戦略的高等教育連携支援～AIMSプログラム	7	7	
2014年		ロシア	ロシアの大学との間で実施する事業	5	9	
		インド	インドの大学との間で実施する事業	4		
2015年		中南米	中南米諸国の大学との間で実施する事業	8	11	
		トルコ	トルコの大学との間で実施する事業	3		
2016年		アジア	タイプA-①：キャンパス・アジアパイロットプログラムでの実績によりさらに高度化した取組を実施する事業	8	25	
			タイプA-②：新たなキャンパス・アジアに取り組む事業	9		
			ASEAN	タイプB：ASEAN地域における大学間交流の推進		8
2017年		ロシア インド	ロシア・インドの大学との間で実施する事業			
			タイプA：交流推進プログラム	主たる交流先：ロシア	7	11
				主たる交流先：インド	2	
			タイプB：プラットフォーム構築プログラム	主たる交流先：ロシア	1	
				主たる交流先：インド	1	
2018年		米国	米国等の大学との間で実施する事業			
			タイプA：交流推進プログラム	9	10	
			タイプB：交流推進・プラットフォーム構築プログラム	1		
2019年		EU	EUとの間で実施する事業	未定	未定	

出所) 日本学術振興会HPと太田(2018 p14)の資料をもとに筆者が作成

### 【グローバル人材育成推進事業】

「グローバル人材育成推進事業」は2012年に開始され、42大学がこの事業に採択された。このうち、タイプA「全学推進型」11件（大学）とタイプB「特色型」31件（部局など）に分けられる（表2-3）。5年間の支援期間を通して、外国語学習・留学促進等を含む、大学教育のグローバル化に向けた取り組みに対して、財政支援がなされた。この事業は、若い世代の「内向き志向」を克服し、国際的な産業競争力の向上や国同士の協力関係強化

の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し、活躍できる「人財」の育成を図ることを目的としている。事業の募集要項には、「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ<sup>30)</sup>」によるグローバル人材としての三要素（Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力 Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感 Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー）に加え、これからの社会の中核を支える人材に共通して求められる、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークとリーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等の能力の育成を目指し、大学教育のグローバル化を推進する取組を対象にするとの記載がある。太田（2018）によれば、5年間の事業支援期間中にタイプAでは36,500人、タイプBでは22,000人の大学生が留学したとの試算が出ている。表2-3から見てわかる様に、日本の旗艦大学（旧帝国大学や大都市有名私立大学）や学力の高い大学が多く採択されている。

表 2-3 グローバル人材育成推進事業の採択大学一覧

タイプA：全学推進型			タイプB：特色型								
No.	大学名	種	No.	大学名	種	No.	大学名	種	No.	大学名	種
1	北海道大学	国	1	筑波大学	国	12	九州大学	国	23	昭和女子大学	私
2	東北大学	国	2	埼玉大学	国	13	長崎大学	国	24	東洋大学	私
3	千葉大学	国	3	東京医療歯科大学	国	14	愛知県立大学	公	25	法政大学	私
4	お茶の水女子大学	国	4	東京工業大学	国	15	山口県立大学	公	26	武蔵野美術大学	私
5	国際教養大学	公	5	一橋大学	国	16	北九州市立大学	公	27	明治大学	私
6	国際基督教大学	私	6	東京海洋大学	国	17	共愛学園前橋国際大学	私	28	創価大学	私
7	中央大学	私	7	新潟大学	国	18	神田外国語大学	私	29	愛知大学	私
8	早稲田大学	私	8	福井大学	国	19	亜細亜大学	私	30	京都産業大学	私
9	同志社大学	私	9	神戸大学	国	20	杏林大学	私	31	立命館大学	私
10	関西学院大学	私	10	鳥取大学	国	21	芝浦工業大学	私			
11	立命館アジア太平洋大学	私	11	山口大学	国	22	上智大学	私			

出所) 日本学術振興会HPの資料をもとに筆者が作成

#### 【スーパーグローバル大学創成支援事業】

「スーパーグローバル大学創成支援事業」は2014年に開始され、10年間の金銭的支援が実施される。この事業は、日本の高等教育の国際通用性と国際競争力の向上を目的に、海外の卓越した大学との連携や大学改革により徹底した国際化を進める大学に対し、様々な制度改革と組み合わせて支援する目的がある。同事業は、世界レベルの教育研究を目指すトップ大学（世界大学ランキングで上位100位を目指せる大学）が対象のタイプA（トップ型）と日本社会のグローバル化を牽引する大学のタイプB（牽引型）に分けられ、それぞれ13大学と24大学が採択されている（表2-4）。10年間の支援期間（2024年度まで）の間に、採択大学は、徹底した大学改革と国際化の取り組みを実施することが求められて

<sup>30)</sup> 内閣官房 HP の「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」を参照

<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/npu/policy04/pdf/20110624/sankou2.pdf>

おり、かつ、全ての採択大学は、補助金終了期間までの日本人の留学者数の目標数値を掲げている。表2-4から見ると旗艦大学や理工系大学が多く採択されていることもあり、これが批判となっている場合もある。

表 2-4 スーパーグローバル大学創成支援事業の採択大学一覧

タイプA（トップ型）			タイプB（牽引型）					
No.	大学名	種	No.	大学名	種	No.	大学名	種
1	北海道大学	国	1	千葉大学	国	13	国際基督教大学	私
2	東北大学	国	2	東京外国語大学	国	14	芝浦工業大学	私
3	筑波大学	国	3	東京芸術大学	国	15	上智大学	私
4	東京大学	国	4	長岡技術科学大学	国	16	東洋大学	私
5	東京医科歯科大学	国	5	金沢大学	国	17	法政大学	私
6	東京工業大学	国	6	豊橋技術科学大学	国	18	明治大学	私
7	名古屋大学	国	7	京都工芸繊維大学	国	19	立教大学	私
8	京都大学	国	8	奈良先端科学技術大学院大学	国	20	創価大学	私
9	大阪大学	国	9	岡山大学	国	21	国際大学	私
10	広島大学	国	10	熊本大学	国	22	立命館大学	私
11	九州大学	国	11	国際教養大学	公	23	関西学院大学	私
12	慶應義塾大学	私	12	会津大学	私	24	立命館アジア太平洋大学	私
13	早稲田大学	私						

出所) 日本学術振興会HPの資料をもとに筆者が作成

### 2.2.3 留学促進政策に対する評価

これら日本人大学生の留学促進政策に対して、多くの分析や評価が存在する。上述したように日本人の留学は「留学生 30 万人計画」(2008 年)以降から徐々に政策課題となり、2010 年前後から関連政策施行が活発化する。更に、「日本再興戦略」(2013 年)において、日本からの留学人数を当時の 6 万人(学位取得等の長期留学)から 2020 年までに 2 倍の 12 万人に拡大する具体的数値目標が初めて掲げられた。その背景には、国力低下を懸念した経済界からのグローバル人材育成の強い要請がある。つまり、外国人留学生受入れ政策に附随する形でこれまで細々と日本人の留学は展開してきたが、近年では国家戦略として重要視されている。このように重要課題として取り扱われるようになってから、政策の是非や留学人数の推移への分析は多く見られる(太田 2014, 2018; 吉田 2014, 2015; 芦沢 2016)。例えば、太田(2014)は、日本人の長期留学人数が減少していることに対して、留学する・しないの「二極化」が発生していると指摘する。吉田(2014)はグローバル人材育成と言いながらも、結局は日本人が欧米に対して持つコンプレックスを解消するための英語学習や留学促進に留まる政策展開であるとし、グローバリゼーションへの対応ではなく抵抗で、ローカルに閉じた議論だと指摘する。また、芦沢(2016)は 2010 年前後から活

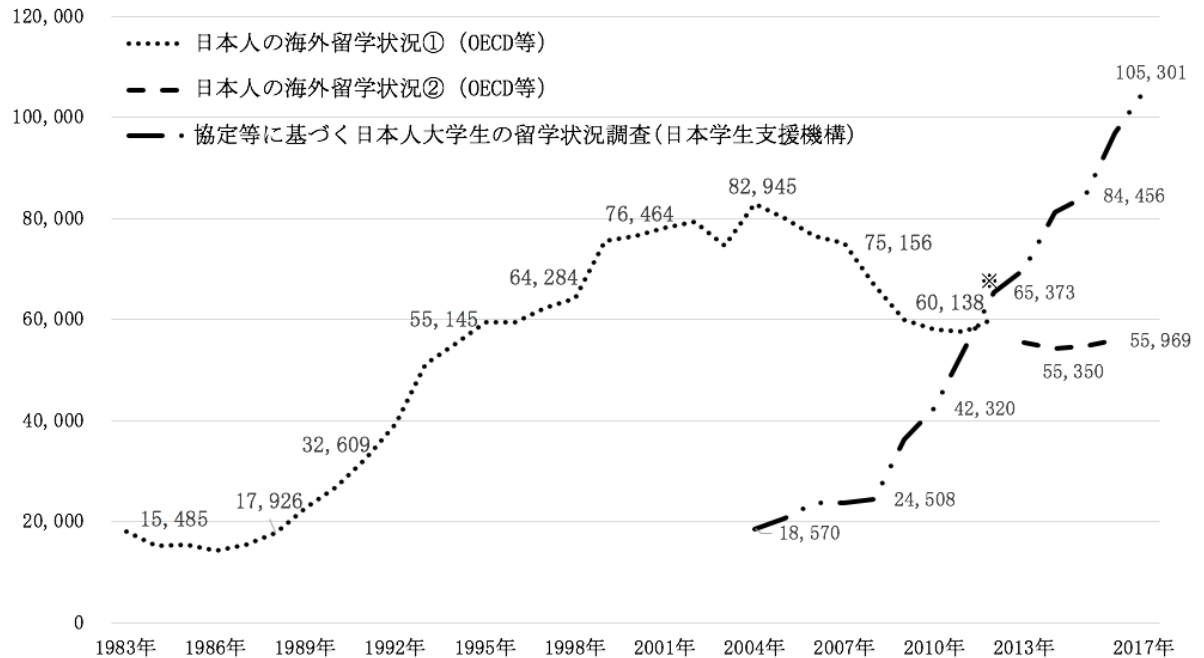
発化している文部科学省の大学の国際化に関する競争的補助金事業が、旧帝国大学を中心とする国立大学と一部有名私立大学のみに採択が集中している点と、採択大学は教育の質以上に、目標数値を達成することに力を注ぎ込もうとしていると懸念する。更に、日本学生支援機構の留学奨学金制度への費用対効果の考察も見られる。野水 & 新田 (2014)は、大学が開発・実施した留学プログラムを対象に、参加大学生の傾向や満足度を分析しつつ、米国、イギリス、オーストラリア等の先進国や東アジア（中国・韓国等）以外の留学がこの奨学金制度によって増加していることを示唆している。

これら政策分析や評価から、現在のグローバル人材育成を基軸とした日本人大学生の留学促進は賛否ありつつも、グローバル人材育成が補助金事業や奨学金制度等を通して大学に委ねられている。そして、この実現手段として、多くの大学が教育事業として留学プログラム開発・実施をし、カリキュラム化している。

## 2.3 日本からの留学の実態

前節で、日本の大学の国際化展開の大筋を説明し、政策の流れを把握した。本節では日本からの留学の実態はどの様になっているかを詳述する。日本からの留学の人数推移を示す統計は、文部科学省が公表する「日本人の留学状況」と日本学生支援機構が公表する「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」が存在する（図2-1）。また、2017年から高等教育関連以外の高校生や社会人の留学を含めた留学者数の統計も一般社団法人海外留学協議会（JAOS）によって発表されている（海外留学協議会 2018）。それぞれが「留学」と「留学生」を異なった定義で用いている。

図 2-1 日本からの留学者数の推移



※ 2012年統計までは、外国人学生(受入れ国の国籍を持たない学生)が対象だったが、2013年統計より、高等教育機関に在籍する外国人留学生(勉強を目的として前居住国・出身国から他の国に移り住んだ学生)が対象となったため、比較ができなくなっている  
出所) 文部科学省が公表する「日本人の海外留学状況」と日本学生支援機構が公表する「協定等に基づく日本人大学生留学状況調査」から筆者が作成

### 2.3.1 文部科学省：「日本人の海外留学状況」

「日本人の海外留学状況」では、文部科学省はOECD「Education at a Glance」、UNESCO統計局、米国のIIE「Open Doors」等の集計データをすり合わせて公表している(文部科学省 2019b)。OECDやUNESCOの統計では、「教育目的で国境を越えて大学に在籍する学生」(International or Internationally Mobile Students)を「留学生」としている(United Nations n.d.)。OECDやUNESCOの統計では、主に学位取得目的の留学生が計上されており、大学間協定における交換留学やその他の短期間の留学(正式に留学先大学に在籍しないプログラム)はこの統計には反映されていない。つまり、日本の大学等に所属せずに学位取得目的のために渡航する日本人がOECDとUNESCOの統計には多く反映され、「日本人の海外留学状況」の大半を占めている。日本における少子化やその他要因も絡み、2004年以降は「日本人の海外留学状況」は減少傾向である。尚、2012年統計までは、外国人学生(受入れの国の国籍を持たない学生)だったが、2013年統計より、高等教育機関に在籍する外国籍留学生(勉強を目的として前居住国・出身国から他の国に移り住んだ学生)が対象と

なったため、比較がしにくくなっている。

### 2.3.2 日本学生支援機構：「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」

その一方で、日本の高等教育機関に在籍する日本人大学生の留学者数を示す日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」では、留学は急増している（日本学生支援機構 2019）。ここでは、「海外の大学等における教育又は研究等の活動及び、学位取得を目的としなくても単位取得が可能な学習活動や、異文化体験・語学の実地習得、研究指導を受ける活動等、海外の教育機関（あるいはそれに付属する機関）と関連して行われる各種プログラムへの参加」を「留学」としている。つまり、10 日間程度の異文化体験学習もあれば、日本の高等教育機関に在籍したまま学位取得のために数年間海外大学に在籍するもの（二重学位やジョイントディグリープログラム等）も「留学」として含むことになる。この統計では、2010 年の 42,320 人から 2017 年の 105,301 人に増加しており、以下の特徴がある。

- 短期間（1 ヶ月未満）の留学が増加し、全体の約 6 割を占める。
- 米国、英国、カナダ、オーストラリア等の先進国や東アジア（中国・韓国・台湾）への増加以外に、他国（ドイツ、タイ、フィリピン）への留学も増加している。

### 2.3.3 これまでの ASEAN 留学と現在

日本からの留学者数の推移に加えて、本研究の主題である日本人大学生の ASEAN 留学の推移をみていきたい。上述の日本学生支援機構の統計によると、日本人大学生の ASEAN 留学の推移・現状は、図 2-2 の通りである。日本人が多く留学する北米（米国・カナダ<sup>31</sup>）と比較するとその推移がわかる。又、ASEAN への国別の留学者数は表 2-5 の通りである。星野（2015, 2018）は ASEAN 留学の特徴を四点挙げており、最新年度の数値を含めると以下の通りとなる。

- 留学者数が、1,801 人（2009 年）から 19,044 人（2017 年度）の約 10.5 倍に増加。
- 2017 年度の人気国は、タイ（4,838 人）、フィリピン（3,700 人）、マレーシア（2,754 人）、ベトナム（2,413 人）。
- 日本人大学生の留学の約 6 割が 1 ヶ月未満の滞在だが、ASEAN 留学は 8 割強が 1 ヶ月未満の滞在。
- 理工系学生の参加率が北米へ留学する理工系学生より高い。

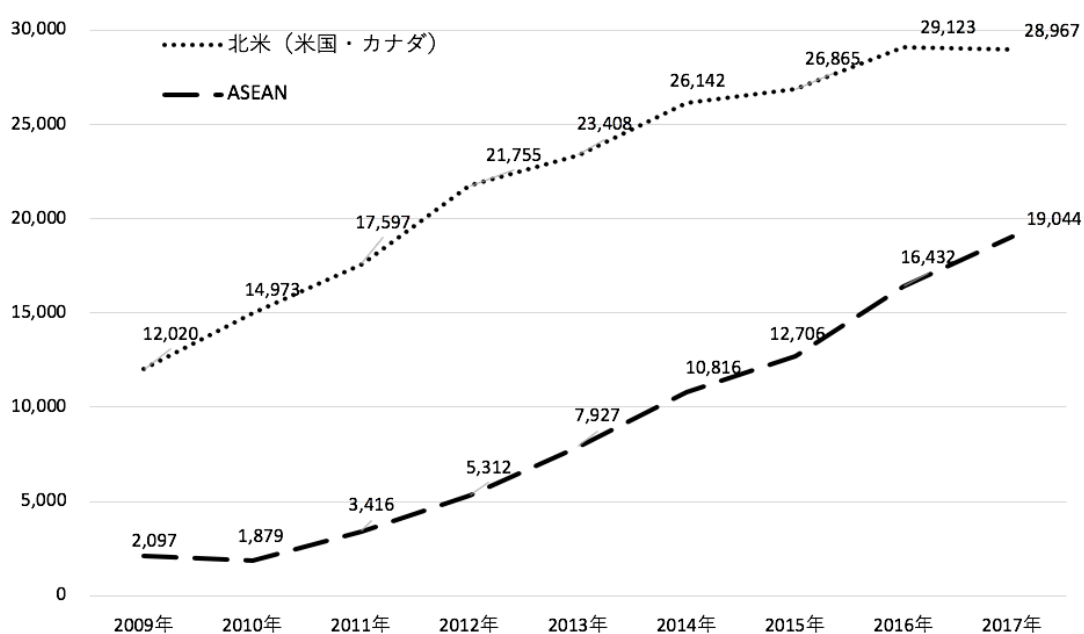
---

<sup>31</sup> 日本学生支援機構の統計では、メキシコを北米ではなく、中南米に含めている。そのため対象は米国とカナダである。



また、日本学生支援機構によると、日本からの留学だけではなく、日本の高等教育機関における ASEAN 外国人留学生の在籍人数も近年急増している（図 2-3）。最新の統計（2018 年度）では、国費留学生（9,423 人）のうち、2,732 人が ASEAN 出身者であり全体の約 29% にあたる（文部科学省 2019c）。統計からは ASEAN 外国人留学生の受入れは「留学生受入れ 10 万人計画」（1983 年）以降から徐々に増加しながら、2010 年代以降では、ASEAN からの受入れと ASEAN への派遣留学が共に活発になっている。このような背景の中、ASEAN 留学がどのように展開されてきたのか振り返ると、時代によってその性質が変容している。

図 2-2 日本から北米・ASEANへの留学者数の推移



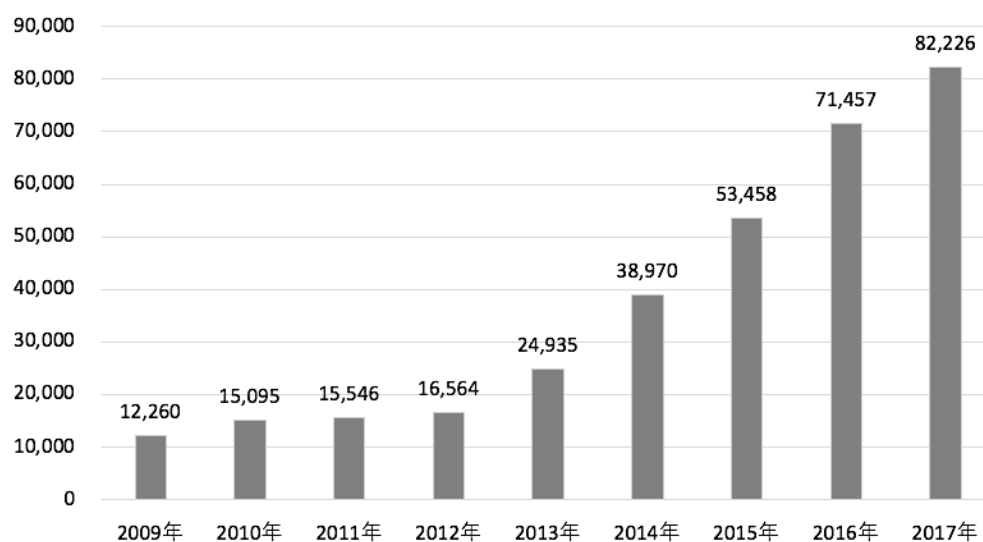
出所）日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」から筆者が作成

表 2-5 日本からASEAN加盟国(国別)への留学者数の推移

国	2010年	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年
ミャンマー	3	8	15	18	95	220	326	385
タイ	468	1,226	1,909	2,249	2,754	3,183	4,278	4,838
マレーシア	209	236	543	964	1,595	1,761	2,272	2,754
シンガポール	288	375	571	1,082	1,169	1,400	1,723	2,032
インドネシア	222	376	622	986	1,154	1,282	1,494	1,750
フィリピン	311	595	805	1,391	2,081	2,692	3,213	3,700
ベトナム	254	437	610	867	1,350	1,580	2,106	2,413
カンボジア	55	111	182	251	292	365	657	850
ラオス	60	44	44	96	191	188	330	266
ブルネイ	9	8	11	23	135	35	33	56
合計	1,879	3,416	5,312	7,927	10,816	12,706	16,432	19,044

出所) 日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」から筆者が作成

図 2-3 日本の高等教育機関におけるASEAN外国人留学生の在籍人数の推移



出所) 日本学生支援機構の「外国人留学生在籍状況調査」から筆者が作成

### 【1970 後半～90 年代：大学生の ASEAN 渡航の黎明期】

この当時の日本人大学生の ASEAN への渡航は、現在の留学という形態ではないが、ASEAN



留学の原型につながる渡航と理解できるので、その流れを詳述する。

日本人大学生の ASEAN への渡航は、1964 年の海外渡航自由化解禁以降に徐々に活発になったと言える。その後、1970 年代の「交通手段の発達（ジャンボジェット機の導入や空港開設）」、「旅行メディア（情報誌や TV 番組の普及）」、「旅行業者の台頭」等の様々な要因が絡み合い、個人海外渡航の条件が 1980 年代前半には整い始めた。また、1985 年の「プラザ合意」による円高はこれを加速させた。この頃からバックパック旅行と呼ばれる形態が一部の大学生、社会人、無職者たちに支持され始める。山口（2010）は、この頃の ASEAN（特にタイ・フィリピン）は彼らの「自分探し」や「放浪旅」として活用され始めるようになったと指摘している。その後、日本人大学生の ASEAN への渡航形態は、「スタディーツアー」や「海外ボランティア」という形で展開されるようになってきた（藤原 & 栗山 2014）。これが、ASEAN 留学の原型と理解できる。このような滞在形態では、「国際開発・協力・支援」に軸が置かれ、「現場の人を支援する」、「現場を見る」、「自分を見つめる」等に主眼が置かれていた。子島 & 岡島（2015）によれば、1990 年代に入ってから、キリスト教系の大学が、建学の精神と国際協力やボランティア活動の精神が一致する部分もあって、先駆的にこの渡航形態を推進してきたという。また、国際協力機構（JICA）の青年海外協力隊の経験者が大学教員に転身してこの活動を促進した側面も指摘されている。そして、2000 年の大学審議会の「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）」<sup>32</sup>以降、これらの奉仕・学習活動は「海外インターンシップ」や「海外ボランティア」という形で推進され、大学の正規カリキュラム内へ徐々に取り込まれていくようになっていった。

#### 【2000 年～現在：教育政策による組織的展開と拡大期】

「国際開発・協力・支援」に軸を置いた留学形態は、2000 年前半ごろまで主流であったと言える。一方で、上述した 2000 年の答申前後から、グローバル社会での日本の存在感と国際競争力の低下が懸念されるようになり、その解決策として、大学の国際教育・研究活動に特化した文部科学省の補助金事業が多く施行されるようになる。2010 年前後からは産業界からのグローバル人材育成という強い要請も後押しとなって、教育政策の内容も変容する。これまでの「国際開発・協力・支援」の軸は残しつつも、「留学生 30 万人計画」（2008 年）以降、「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」<sup>33</sup>（2011 年）、「日本再興戦略」（2013 年）等を経て、「日本の国際競争力向上」と外国語能力や異文化理解力の向上を目的した日本人大学生のグローバル化対応が大学教育の重点課題となっている。この流れの中で、

---

<sup>32</sup> 文部科学省 HP「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）」を参照  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315960.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm)

<sup>33</sup> 文部科学省 HP「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」を参照  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/sangaku/1301460.htm)

ASEAN 留学が急増している。

日本人大学生の (ASEAN) 留学促進という政策的視点で見ると、前節で詳述したように、日本学生支援機構の「留学生交流支援制度 (ショートステイ・ショートビジット)」(2011 年)、「大学の世界展開力強化事業」(2011-2016 年度開始の ASEAN 対象事業は合計 33 件採択)、「グローバル人材育成推進事業」(2012 年度開始-47 大学採択)、「スーパーグローバル大学創成支援事業」(2014 年度開始-37 大学採択) 等の政策が挙げられる。これら事業の採択大学が中心となって、活発に留学推進を展開し、留学者数を増加させていることになろう。

一連の政策施行の中、星野 (2018) は近年の ASEAN 留学では、「国際開発・協力・支援」や「言語・文化学習」だけでなく、学術分野に絡めた現地学生との「共修授業」や「課題解決型学習」といった、能動的学習を中心とする滞在形態が多くなっていると指摘する。また、安価であり、少人数制で実施されていることから、日本の小・中・高・大学生、及び社会人にフィリピン等での英語学習が留学として支持を得はじめている (横山 2019)。このように、2010 年以降の教育政策施行が一つの要因として、それぞれの大学が独自に ASEAN 留学プログラムを開発・実践し始めていることは理解できる。

## 2.4 ASEAN と日本の関係

前節において、日本人大学生の留学者数増加の背景にある教育政策施行を詳述し、その中で、ASEAN 留学の増加が顕著に見られることを確認した。一方で、本研究が何故 ASEAN に着目するのか、そして、ASEAN 加盟国を個別で見ずに、地域連合体として一括りにするのかを説明する必要がある。この説明として、今日の日本では、ASEAN 個別の国を対象とするより、ASEAN 全体として議論され、それに沿った教育・政治・経済政策が打ち出されることが多いことが挙げられる。また、教育面では、大学の国際化の動向として、アジア・ASEAN 地域内での学生交流が活発になっているため (杉村 2012)、日本と ASEAN という地域の枠組みを持つことの妥当性があると筆者は考える。次節以降に ASEAN の概要と日本との今日関係を詳述することで、ASEAN に注目する理由、及び、これを一つの単位としてみることの妥当性を示していく。

### 2.4.1 ASEAN の概要

ASEAN (東南アジア諸国連合) は、1967 年の「バンコク宣言」によって設立された東南アジア 10 か国による地域共同体である<sup>34</sup>。最初の加盟国はインドネシア、マレーシア、タイ、フィリピン、シンガポールの 5 か国であった。1984 年のブルネイの加盟後、ベトナム、ラ

---

<sup>34</sup> ASEAN HP を参照 <https://asean.org>

オス、ミャンマー、カンボジアも順次加盟した。2015 年末に ASEAN 地域の 10 カ国を単一の経済圏とする ASEAN 経済共同体<sup>35</sup> (ASEAN Economic Community: AEC) が発足し、近年、高い経済成長を見せており、潜在力を有する地域として世界から注目されている。

## 【人口】

2017 年における ASEAN の総人口は 6 億 4,738 万人で、日本 (1 億 2678 万人) の約 5 倍にあたり、EU 諸国の人口 (5 億 1,246 万人) よりも多い (表 2-6)。また、経済規模では、2017 年の名目 GDP を見ると 27,595 億ドルで、日本のおよそ半分 (48,732 億ドル) である (国際通貨基金 2018 年 12 月時点) (表 2-7)。

表 2-6 ASEAN加盟国(国別)・EU諸国・日本の人口の推移

国名/年	1960年	1970年	1980年	1990年	2000年	2010年	2017年
ブルネイ	81,745	129,583	193,949	258,785	333,241	388,662	428,697
カンボジア	5,722,370	6,994,848	6,692,107	8,973,342	12,152,354	14,308,740	16,005,373
インドネシア	87,792,515	114,834,780	147,490,365	181,436,821	211,540,429	242,524,123	263,991,379
ラオス	2,120,896	2,688,428	3,258,144	4,258,472	5,329,304	6,246,274	6,858,160
マレーシア	8,157,106	10,803,978	13,798,125	18,038,321	23,185,608	28,112,289	31,624,264
ミャンマー	20,986,123	26,381,431	33,369,712	40,626,250	46,095,462	50,155,896	53,370,609
フィリピン	26,273,025	35,804,729	47,396,968	61,947,348	77,991,569	93,726,624	104,918,090
シンガポール	1,646,400	2,074,500	2,413,945	3,047,132	4,027,887	5,076,732	5,612,253
タイ	27,397,175	36,884,913	47,385,323	56,582,821	62,958,021	67,208,808	69,037,513
ベトナム	32,670,629	43,407,287	54,372,514	68,209,605	80,285,562	88,472,512	95,540,800
合計	212,847,984	280,004,477	356,371,152	443,378,897	523,899,437	596,220,660	647,387,138
EU諸国	409,498,463	442,062,266	464,392,913	478,005,307	488,178,832	504,421,126	512,461,290
日本	92,500,572	104,345,000	116,782,000	123,537,000	126,843,000	128,070,000	126,785,797

出所) 世界銀行HP( <https://data.worldbank.org/> ) 「Population, total - World」から筆者が作成

<sup>35</sup> ASEAN Economic Community HP を参照 <https://asean.org/asean-economic-community/>

表 2-7 ASEAN加盟国(国別)・日本の名目GDPの推移

名目GDP (単位:10億USドル)	1980年	1990年	2000年	2010年	2017年
ブルネイ	数値なし	3.908	6.662	13.707	12.128
カンボジア	数値なし	0.899	3.667	11.232	22.087
インドネシア	99.296	138.258	179.482	755.256	1015.411
ラオス	1.913	1.742	1.72	7.504	16.974
マレーシア	26.382	46.575	100.719	255.024	312.386
ミャンマー	数値なし	数値なし	10.259	49.541	67.284
フィリピン	36.045	49.095	81.023	199.591	313.595
シンガポール	12.079	38.9	95.836	236.42	323.902
タイ	33.422	88.467	126.392	341.105	455.378
ベトナム	27.847	6.472	31.176	112.771	220.376
合計	236.984	374.316	636.936	1982.151	2759.521
日本	1105.386	3132.817	4887.519	5700.098	4873.202

出所) 国際通貨基金HP( <https://www.imf.org/external/index.htm> )  
から筆者が作成

### 【所得・産業】

ASEAN の経済発展の段階は、一人当たりの国民総所得に基づく世界銀行の分類によると、シンガポールとブルネイは日本と同じ高所得国、マレーシアとタイは上位中所得国、それ以外国は、下位中所得国に位置する。カンボジアが、2015 年に下位中所得国に昇格したことで、ASEAN の中では低所得国に位置する国はなくなった。この発展段階に応じて、各国の産業構造も異なっている（みずほ研究所 2018）。例えば、高所得のシンガポールでは金融や企業向けサービスと言った、アジアのビジネス業務を統括する知識集約型産業が盛んと言える。一方で、マレーシアやタイでは電気、家電、自動車などの資本集約型の製造業が中心になっている。そして、それ以外の下位中所得国では、労働集約型産業と言われる縫製品や木材・同加工品と言ったものが目立つ。また別に、ブルネイのように石油や天然ガスのようなエネルギー資源に強みを持つ国も存在している。

### 【制度・文化・民族】

ASEAN は、歴史的に中国とインド、そしてイスラム圏を結ぶ交易拠点として栄えてきた。そして、16 世紀の大航海時代以降は、欧米の植民地として栄えてきた。このような背景から、各国の土着要素に加え、中国、インド、イスラム、欧米の要素が多く入り混じり、多様な民族、文化、制度が混在している。政治体制は、ベトナムとラオスが中国と同様の一党支配体制、タイ、マレーシア、カンボジアは国王を戴く立憲君主制、インドネシア、フ

フィリピン、シンガポール、ミャンマーは大統領のもとでの共和制を元に統治している。また、2つの世界大戦を経て、植民地からの独立を宣言してきた国もあり、政治体制も社会主義から民主化の移行をたどる国が出てきている。

ASEAN 域内の民族については、一般的にインドシナ半島の「陸の ASEAN」と島嶼部の「海の ASEAN」に大別される。前者はタイ族（タイ）、キン族（ベトナム）、クメール族（カンボジア）、ビルマ族（ミャンマー）、ラオ族（ラオス）などである。後者はマレー族（マレーシア）が中心であり、同系で、ジャワ人やスンダ人（インドネシア）、タガログ族やセブアノ族（フィリピン）が占める。それ以外に、各国に、中国系の人々が分布し、特にシンガポールではこの人口は7割に相当する。宗教も多様で、上座部仏教（タイ、カンボジア、ラオス、ミャンマー）、大乘仏教（ベトナム）、イスラム教（インドネシア、マレーシア、ブルネイ）、キリスト教（フィリピン）に分かれる。陸続きで繋がる国も多い中で、多文化が共生する地域である（今井 2014）。

このように、ASEAN の特徴としては、言語・文化・政治体制・経済状況が多様な国の集まりである。それぞれの国の状況や需要が異なりながらも、日本は ASEAN という括りで対応し続けていることを次節以降で説明する。

#### 2.4.2 対 ASEAN 関係

第二次世界大戦中に ASEAN 加盟国の多くは日本に占領されていたこともあり、戦後しばらくの間は、反日感情が根強く残っていた。これが原因で、対 ASEAN 関係は必ずしも良好ではなかった。しかし、日本政府が ASEAN 諸国に対して、戦後の賠償金支払いや、それと同時に、政府開発援助（ODA）を中心に経済協力支援を開始したことで、徐々に関係も修復されていった。特に 1977 年、当時の福田首相が、①日本は軍事大国とはならない、②ASEAN と信頼関係を構築する、③対等なパートナーとする、という外交体制を表明したことが（福田ドクトリン）、今の日本と ASEAN 間の関係の基盤になっていると言える（表 2-8）。また、1997 年に ASEAN 諸国がアジア通貨危機に直面した際は、日本が主導して、二国間援助や基金を創設し、ASEAN 地域を支えてきた。近年では、メコン領域の東西・南北経済回廊にまたがる幹線道路の整備・改修等、そして、島嶼国の港湾整備などに携わり、最大の ODA 援助国として、ASEAN の経済発展の基盤づくりに貢献している実績がある。こうした日本の過去の取り組みが、今日の日系企業の ASEAN 進出を助けている。現在、日系企業の現地子会社の設立や地元企業の買収などを目的とした投資の総額は年々増加しており、結果として、ASEAN にとっても技術移転や雇用創出を生み出し、各国の産業・経済発展へと繋がっていることが指摘されている（みずほ研究所 2018）。

その一方で、近年では日本も ASEAN から恩恵を受けている。まず、これまでの ASEAN への経済協力や日系企業進出を通して、戦後残っていた反日感情が徐々に薄れて、親日的な国が多くなっていることが挙げられる。日本の外務省が 2018 年に ASEAN 諸国を対象に実施

した対日世論調査において、ASEAN 全体で、87%が「とても友好関係にある」又は「どちらかというとも友好関係にある」と回答しており、日本との関係に関し肯定的なイメージが広範に定着していることがわかっている（外務省 2018）。このような親日層増加が、日本経済にも好影響をもたらしている。例えば、観光業においては、観光ビザ規制の緩和や格安航空（LCC）の開通も重なり、2010 年には 70 万人であった ASEAN 主要 6 カ国（タイ・シンガポール・マレーシア・インドネシア・フィリピン・ベトナム）からの訪日人数が 2017 年には 290 万人に急増しており、この訪日者による経済効果は高いとされている（日本政府観光局 2019）（図 2-4）。つまり対 ASEAN 関係において、これまで日本からの経済・技術支援という一方的な活動から、訪日観光客が増えることで、この関係が双方向的なものに変容している。

このように、政治や経済等の側面で日本が対応する際は、ASEAN 加盟国の個別を対象とする例は少なく、ASEAN という連合体に対して対処している。

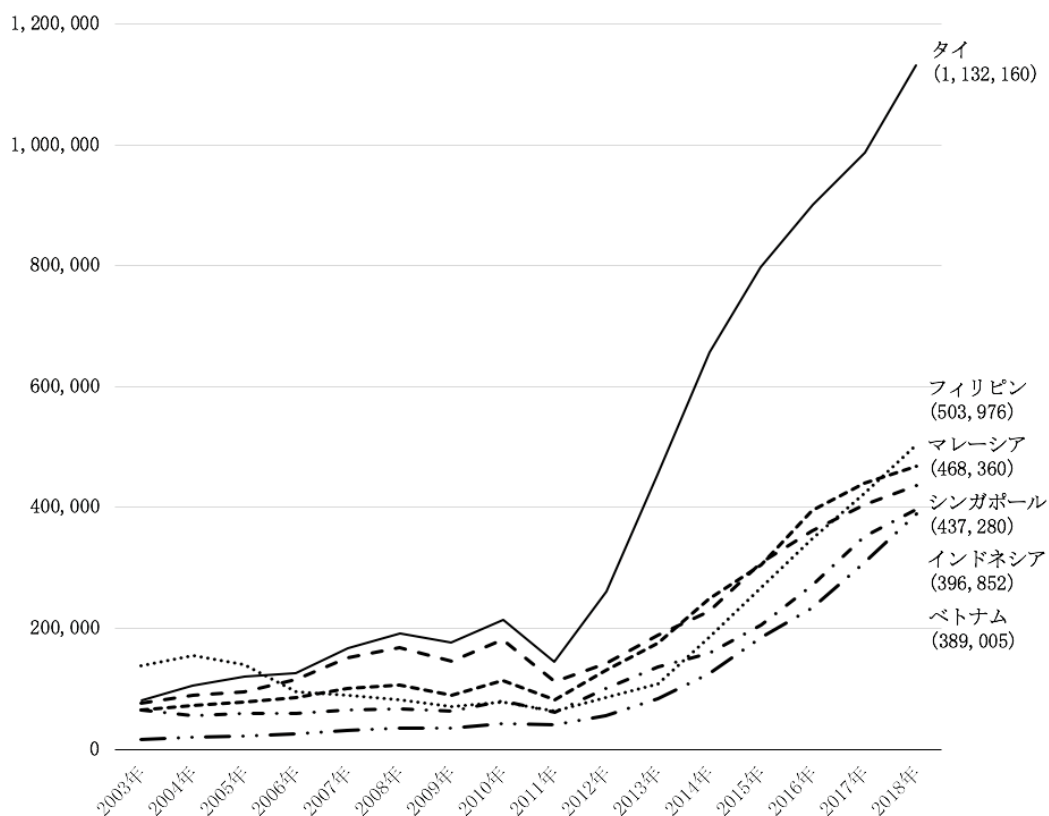
表 2-8 日本とASEANに関する外交関係の年表

年	出来事
1967年	バンコク宣言によりASEAN設立（5カ国）
1976年	第1回ASEAN首脳会議開催（バリ） 東南アジア友好協力条約（TAC）、ASEAN共和宣言採択
1973年	「日・ASEAN合成ゴムフォーラム」開催（最初の協力関係）
1977年	福田赳夫総理（当時）がマニラで「福田ドクトリン」を表明 初の日・ASEAN首脳会議開催（クアラルンプール）
1978年	初の日・ASEAN外相会議
1981年	東京に「日本アセアンセンター」開設
1985年	ブルネイのASEAN加盟
1987年	第2回日・ASEAN首脳会議
1992年	ASEAN自由貿易地域（AFTA）の創設決定
1995年	ベトナムのASEAN加盟
1997年	アジア経済危機（日本は800億ドルの支援実施を表明） ミャンマー、ラオスのASEAN加盟 第3回日・ASEAN首脳会議開催（以後、毎年開催） ASEAN首脳会議（クアラルンプール）で「ASEANビジョン2020」が採択 第1回ASEAN+3首脳会議開催（以後、毎年定例会開催）
1999年	カンボジアのASEAN加盟
2003年	ASEAN首脳会議（バリ）で第2ASEAN今日は宣言を発出 日・ASEAN特別首脳会議で「東京宣言」を採択
2004年	日本、東南アジア友好協力条約（TAC）に加盟
2005年	「日・ASEAN戦略的パートナーシップの深化・拡大」に関する共同声明採択 第1回東アジア首脳会議（EAS）開催（以後、開催が定例化）
2007年	ASEAN首脳会議でASEAN共同体構築の目標年倒し（2020年→2015年）を採択 ASEAN首脳会議（シンガポール）でASEAN憲章に署名
2008年	日・ASEAN包括的経済連携（AJCEP）発効
2009年	ASEAN首脳会議（チャム）でASEAN共同体に向けたロードマップ（2009年ー2015年）を採択
2010年	ASEAN首脳会議（ハノイ）でASEAN連結マスタープランを採択 日本、常駐のASEAN担当大使を任命（非ASEAN加盟国としては初）
2011年	日・ASEAN特別外相会議（ジャカルタ）の開催（東日本大震災直後にASEAN側のイニシアティブで開催） ASEAN日本政府代表部設立（非ASEAN加盟国として2番目） 日・ASEAN首脳会議で日・ASEAN共同宣言（バリ宣言）および行動計画を採択
2013年	日・ASEAN特別首脳会議（東京）で日・ASEAN友好協力ビジョン・ステートメント及びどう実施計画、地域・地球規模課題に関する日・ASEAN共同性身を出
2015年	ASEAN共同体（AEC）の発足
2016年	ASEAN首脳会議（ビエンチャン）：ASEAN連結マスタープラン2025を採択
2017年	ASEAN設立50周年

出所）外務省HP「日本とASEAN：ASEAN・日本小史」を参考に筆者が作成



図 2-4 ASEAN主要6カ国からの訪日外国人者数の推移



出所) 日本政府観光局HPの「月別・年別統計データ (訪日外国人・出国日本人)」を参考に筆者が作成

### 2.4.3 日本から見た ASEAN の有望性

なぜ ASEAN に着目するのか、そして、ASEAN を一つの単位としてみるのかという理由として、1) 世界的に見て今後数十年で大きな経済・教育的発展が見込まれる地域、2) これまでの一方的な日本からの国際協力・支援活動から相互的恩恵を受ける関係への発展、3) 世界、及び日本からの教育・政治・経済政策が ASEAN 加盟国の個別国を単位にせず、連合体である ASEAN という括りで展開されている点が挙げられる。3) については、政治力・経済力があまり大きくない国が連合体として ASEAN を構成しているため、国単体よりは、連合体としての一つの大きな教育・政治・経済圏として位置付ける利点が多いとされる。また、高等教育も同様のことが挙げられる。

#### 【ASEAN における中間層の拡大】

ASEAN は経済成長の過程で、年々、中・高所得階層の割合が高くなって来ている。国連の人口推計をもとに、中所得層以上の人口を試算すると、いずれの国でも増加している (みずほ研究所 2018)。中でも、ベトナム、タイ、インドネシアにおいて過去 10 年で各国 200



万人近い中間所得人口の拡大があったとされている。こうした中・上所得層の拡大は、住宅、自動車や家電製品などの耐久財の消費を加速させると言われている。一般的に消費階層が低位から中位に移行する段階では、消費者は食品への支出割合を減らし、高額な耐久財や、通信機器、衣類・靴といった比較的安価な耐久財の消費を増やす傾向がある。更に、消費階層が中位から上位に上がると、食品とともに比較的安価な耐久財の消費割合が減少する一方で、住宅や自動車などの高額耐久財が増加する傾向があると言われている。

つまり、経済成長に伴って所得額が高くなることで、こうした高額耐久財や住宅の購入がかなり促進される。このような ASEAN の所得拡大の動向の中、比較的親日であり、日本のブランドの信用が高いことで、ASEAN 人口が日本の耐久財を現地で生産したり、購入したりするようになる。その顕著な例が自動車である。タイやインドネシアでは、日系自動車産業の集積が進んでおり、それに合わせて現地生産が始まっている。日本は、この中間層の拡大をターゲットにして、同様に ASEAN 市場に参入して、より現地の需要に応える商品の開発やより細やかなサービスを提供しようとしている。

また、中間所得層が増加することで、この人口が教育に投資をする機会も徐々に増えて行き、ASEAN における高等教育も活性化しつつある。

#### 【ASEAN 内の高等教育の発展と可能性】

国の経済状況が安定し、その国の高等教育のマス化やユニバーサル化が進むことで、人材は一定量育成される。その一方で、世界の高等教育における優秀人材の獲得競争は激化しており、学生が海外の大学を選択する際の指標は世界大学ランキングが活用される。世界の大学ランキングは様々な種類があり、異なった目的と指標で公開されている(米澤 2012)。この背景の中で、近年の ASEAN における高等教育の教育・研究力向上は顕著である。例えば、英国のクアクアレリ・シモンズ (Quacquarelli Symonds: QS<sup>36</sup>) の 2018 年の QS 世界大学ランキング 2019 では ASEAN の大学のうち 41 大学 (前年は 34 大学) がトップ 1000 大学入りしている。中でも、マレーシアは 13 大学、インドネシアは 9 大学、タイは 8 大学がランク入りしている。ランキング上位大学は、シンガポール国立大学 (シンガポール: 11 位)、南洋理工大学 (シンガポール: 12 位)、マラヤ大学 (マレーシア: 87 位) となっている。また、今回初めて、ベトナム国家大学ホーチミン市校 (ベトナム: 701-750 位)、ベトナム国家大学ハノイ市校 (ベトナム: 801-1000 位) もランク入りしている。後発 ASEAN であるミャンマー、ラオス、カンボジアはまだランク入りを果たしていないものの、近年の政治・経済的発展と安定を経験している ASEAN 加盟国が徐々にランキングを向上させている。また、シンガポールやマレーシアは、これまで留学生を自国から派遣する国として見られることが多かったが、近年、自国に多くの留学生を誘致するための政策を国家戦略として実施しており、ASEAN 内外からの留学生受入れ国としての立場を確立しつつある。

---

<sup>36</sup> QS Top University HP を参照 <https://www.topuniversities.com>

#### 【ASEAN 自由貿易地域：ASEAN Free Trade Area (AFTA) と域内外の連携強化】

2015 年に ASEAN 地域を単一の経済圏とする ASEAN 経済共同体 (ASEAN Economic Community :AEC) が発足している。この AEC の土台は、1992 年にシンガポール、ブルネイ、タイ、マレーシア、インドネシア、そしてフィリピンが合意した ASEAN 自由貿易地域 (ASEAN Free Trade Area: AFTA<sup>37</sup>) 構想であった。その後、ほか 4 カ国も加盟している。この AFTA の目的は、ASEAN 域内の関税率を段階的に引き下げること、生産拠点としての競争力を高め、域外からの投資を促進することを狙いとしていた。一方で、1997 年のアジア通貨危機以降、ASEAN 経済は滞り、代わりに中国やインドといった、同じアジアの新興大国の勢力が拡大することになり、ASEAN の存在を維持するために、より強固な経済統合が必要となり、ACE 設立へとつながっている。これに関連して、ASEAN は域外のアジア太平洋諸国 6 カ国 (日本、中国、韓国、オーストラリア、ニュージーランド・インド) と自由貿易協定 (FTA) や包括的経済連携協定 (CEPA) <sup>38</sup>を結び、政治・経済活動の多岐にわたる分野で協力関係を構築してきている。これ以外に、ASEAN+3 (日本、中国、韓国) の関係は密接で、1997 年アジア通貨危機以降、毎年政府首脳会議や外相会議が開かれている。このような地域統合や域外との連携は貿易の活性化につながっている。逆に、日本から見れば、労働人口が豊富で、かつ人件費が安い ASEAN を巻き込んだアジア全体としてのサプライチェーンが形成されることで、日系企業の投資に有利に働いている。ACE は 2015 年に設立したばかりであり、ASEAN は発展段階が異なる国や多様な文化を持つ地域である。更に、ASEAN の全会一致・内政不干渉の原則に立つと、急激な変化はおそらく見込めない。しかしながら、着実に大きな経済圏として成長していることを受けて、日本がこの地域を一つの括りとして重要なパートナーとして認識している。

#### 【ASEAN におけるインフラ整備の需要向上】

ASEAN におけるインフラは、一部の国を除けば、まだ未整備の状態が続いている。例えば、スイスの非営利団体の国際機関である世界経済フォーラムが公表している国別のインフラ整備に対する評価を見ると、高所得国や上位中所得国 (シンガポールやマレーシア) は上位に位置するが、それ以外の ASEAN は世界的水準かそれ以下で、特に後発 ASEAN と呼ばれるカンボジア、ラオス、ミャンマーの評価が低い (みずほ研究所 2018)。こうしたインフラの不整備は、国の生産性を高め、競争力を強化する阻害要因になると言われているため、この問題を解消するためにインフラ整備需要が高くなっている。インフラ整備が実現する

---

<sup>37</sup> 日本貿易振興機構 (ジェトロ) の「ASEAN 自由貿易協定 (AFTA) の物品貿易に関する協定 (ATIGA)」を参照 [https://www.jetro.go.jp/ext\\_images/theme/wto-fta/asean\\_fta/pdf/atiga\\_201807.pdf](https://www.jetro.go.jp/ext_images/theme/wto-fta/asean_fta/pdf/atiga_201807.pdf)

<sup>38</sup> 外務省 「日・ASEAN 包括的経済連携協定」の HP を参照 [https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/fta/j\\_asean/index.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/fta/j_asean/index.html)

と地場の経済活性化と海外からの投資がしやすくなり、更に、経済発展が見込めることになる。

実際、ASEAN においてどのようなインフラ整備の余地があるか、世界銀行が集計した統計がある。この統計は、開発途上国における民間企業が参加したインフラ整備事業件数についてである。みずほ研究所（2018）によれば、2010-2016 年の間に東南アジアの新興国において民間企業が参入したインフラ整備事業のうち、9 割近くが電力事業となっている。ただし、この内容は国によって異なる。カンボジアやラオスは水力発電だが、タイやマレーシアは太陽光発電や風力発電などのクリーンエネルギーが中心になっている。また島嶼部（インドネシアやフィリピン）では、地熱発電の事業が展開されている。これとは別に、鉄道や港湾などのインフラ整備も徐々に拡大している。

こうした ASEAN のインフラ需要を取り込み、日本政府と日系民間企業は支援の姿勢を打ち出している（経済産業省 2010）。例えば、安倍政権は、2010 年に約 10 兆円と言われていたインフラシステムの受注額を、2020 年までにその 3 倍の 30 兆円に引き上げる目標を掲げている。そしてこの実現に向けて、インフラ輸出を促進するために、2013 年に「経協インフラ戦略会議<sup>39</sup>」を立ち上げた。この中で、日本政府は、ASEAN に対して、湾港や鉄道などの交通インフラ整備や光ファイバーなどの通信インフラ整備支援などを掲げている。実際、いくつかのインフラ整備事業は進んでいる。例えば、2016 年の日系企業のコンソーシアムが受注したタイ・バンコクの都市鉄道レッドライン建設事業<sup>40</sup>、ミャンマーのティラワ経済特区開発における湾港関連インフラ整備事業<sup>41</sup>、そして、カンボジアアジア救命救急センター事業<sup>42</sup>などがあげられる。

このように、現在の ASEAN における政治・経済・教育的発展が、日本の政治・経済活動に有効に働いている。日本が少子・高齢社会を経験して、国力が衰え始めていることへの対応として、ASEAN は解決の糸口として認識されている。なぜ ASEAN に着目するのか、また、なぜ国個別で見るのではなく、連合体としての ASEAN を見るのかは、上述した観点からである。

---

<sup>39</sup> 首相官邸の「経協インフラ戦略会議」を参照 <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyou/kaisai.html>

<sup>40</sup> 三菱重工株式会社 HP <https://www.mhi.com/jp/news/story/160330.html>、株式会社日立製作所 HP <http://www.hitachi.co.jp/New/cnews/month/2016/03/0330b.pdf>、住友商事株式会社 HP [https://www.sumitomocorp.com/ja/jp/news/release/2016/group/20160330\\_1](https://www.sumitomocorp.com/ja/jp/news/release/2016/group/20160330_1) を参照

<sup>41</sup> 特定非営利活動法人メコン・ウォッチ HP を参照 [http://www.mekongwatch.org/PDF/Thilawa\\_FS2017.pdf](http://www.mekongwatch.org/PDF/Thilawa_FS2017.pdf)

<sup>42</sup> 国際協力機構（JICA）HP を参照 [https://www.jica.go.jp/press/2015/20150626\\_01.html](https://www.jica.go.jp/press/2015/20150626_01.html)

### 第3章 先行研究

第2章では、1) 日本の大学が直面する課題、2) 大学の国際化の政策変遷、そして日本人の留学促進の流れ、3) 具体的な留学促進政策、4) 留学実態と ASEAN 留学、5) 日本と ASEAN の関係、について概要を詳述し、ASEAN 留学が社会的にどのような流れの中で発生し、位置付けられるのか言及した。特に、近年は、世界的な大学の国際化の流れとそれを後押しする教育政策施行があり、日本の大学が積極的に留学プログラムの開発・実施に取り組む土壌ができている。しかし、本研究は、こうした教育政策施行以外に、大学やその教職員に影響を与える要因・動機があって、留学プログラムの開発・実施が実現しているのではないかと考える。

繰り返しになるが、これまで日本の大学は米国、イギリス、オーストラリア等の先進国や東アジア（中国・韓国等）を中心に大学生を留学させてきた。今日では、この傾向は残りながらも、2010 年前後から ASEAN 留学が増加していることになる。大学における留学プログラムは大学の特徴、教職員の能力、大学生の需要、大学の持つネットワークやリソースといった様々な要因が絡み合って、開発・実施されることが予想される。そのため、大学や携わる教職員によってプログラム内容は多様化しているであろう。

どのような要因・動機がプログラム開発・実施を担う教職員にどのように影響することで ASEAN 留学プログラムの開発・実施がなされるのか。この研究課題を明らかにするために、本章では、大学の国際化（3.1 節）、留学概念（3.2 節）、留学動機（3.3 節）、そして、大学における国際事業とその従事者の動機（3.4 節）についての先行研究を検討する。このレビューの中で、学生個人の留学動機の研究蓄積は豊富にある一方で、日本における留学動機の研究が不足し、かつ、日本人大学生の留学研究は留学先を細分化せずに一般論として議論する傾向があること、また、ASEAN 留学のような特定国・地域への留学動機研究は日本では見当たらないことを指摘する。更に、2010 年前後から大学が主体となる留学事業が活発になりながらも、留学研究の対象が「学生」（ミクロ）や「政策（国）」（マクロ）に留まり、「大学」に着眼したメゾレベルでの留学プログラムの開発・実施の動機研究が限られていることを指摘する。つまり、大学・教職員の国際事業へ要因・動機については、大学上層部や一部教員を対象にした研究がするものの、留学プログラムを開発・実施する個別の教職員に焦点を当てた研究はまだ不足しており、特に教職員の開発・実施に至るまでのプロセス（要因・動機をどのように意味づけ、及び解釈して行動しているか）が不足していることを指摘する。

#### 3.1 大学の国際化に関する先行研究

1990 年代以降、「グローバル化 (globalization)」と「国際化 (internationalization)」という言葉は様々な分野で使われている。近年は「グローバル化」という用語が「国際化」

に取って代わって使用されている印象があるが、そもそも語源や概念は異なる。両用語共に、1940 年代ごろから登場し始めた言葉である。高等教育の文脈では、Scott (2000) は、「国際化」は国家を規範とした枠組みを前提として、この枠組みの中で、人的交流、研究交流、そして大学連携が行われていることとしている。一方で、「グローバル化」は国家という枠組みは崩れ、世界が競争と協力を含む単一のシステムとなり、その中で高等教育が変容していくことを指摘している。また、Altbach (2004a) は、いかなるアクターやその集団といえども、グローバリゼーションとその影響を制御することはできない。その一方で、国際化はグローバリゼーションにより社会や組織に課された多くの要求に対応するための戦略であり、高等教育においては、学生たちをグローバル化した世界に参与していく準備をさせるための一つの方法として指摘されている。

### 3.1.1 大学の国際化の定義

2000 年以降から、大学の国際化に関する議論と研究が活発になり、これを定義する研究がなされてきた。これまで、Knight (2004 p11) の定義が広く活用されている。Knight によれば大学の国際化を以下のように定義している。

“Internationalization at the national/sector/institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.”

大学の国際化とはグローバルな特質や局面を統合するプロセスであるとし、多様な物事（例えば、政治、経済、情報システム等）が国境を超えて広がり、国や人が相互依存する意味のグローバル化とは区別している。グローバル化は国際化を促進（グローバル化は国際化の触媒）し、国際化はグローバル化の反応装置であると指摘している。また、この定義を改良し De Wit & Fiona (2015 p3) が定義を以下のように修正している。

“[Internationalization of Higher Education is] the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.”

この修正は、大学の国際化というのは、受身的な行為ではなく、意図的なプロセスであることを強調した。これは、国際化自体がゴールではなく、高等教育における教育研究の質を向上させていく手段であることを明確にしたと言って良い。更に、国際化は経済的合理

性のみに執着するのではなく、社会的需要に答える必要性があることをも強調している。De Wit ら（2015）は、グローバル化は各高等教育機関に影響を与えており、その影響は各大学によってそれぞれ異なること指摘している。そのため、各機関がそれぞれに見合った国際化の道を模索すべきとして、特定の国際化のモデルやアプローチはないと指摘している。Rumbley, Altbach, & Reisberg（2012）によれば、大学の国際化の影響を受けて、発現する様相を幾つか挙げている。

- 1) 研究者や学生の国際移動が多様化し、増加すること
- 2) 国境を超えた教育（cross-boarder education）提供が急激に増加すること
- 3) 世界クラスの地位を確立するための活動
- 4) 複雑、かつ相互関係が深化した世界を理解し、そこで活躍できる有能な卒業生の輩出
- 5) 教育・研究のために使用される英語の使用頻度の増加
- 6) 国家間・高等教育間の協力的ネットワークが強固になること
- 7) 個々の大学とその国の高等教育が国際的に競合しあうこと
- 8) 企業等が入り込んでくることによる高等教育の商業化の急激な増加

これら8つの様相は単独で存在するわけではなく、それぞれが作用し合う。例えば、英語の使用頻度が高い国、大学、そしてプログラムに留学生の国際移動が集中し、世界クラスの大学には留学生が集まりやすいなどである。その一方で、大学の国際化の誤解について、De Wit（2017）は9つ指摘している。

- 1) 英語で教育している
- 2) 留学、または海外滞在している
- 3) 「国際」に関係することを教えている
- 4) 外国人留学生が多く在籍している
- 5) 少数派の外国人留学生が満足・成功できない
- 6) 異文化間能力等を測定・評価しなくても良い
- 7) 協定・連携が多いから、国際化している
- 8) 高等教育は元来から国際的になっている
- 9) 国際化を目標にしている

大学の国際化の8つ発現様相と9つの誤解からもわかるように、大学生の留学（国際学生移動）は、大学の国際化の重要構成要素であり、この達成度合いと評価の指標の一つと認識できる。その一方で、De Wit ら（2015）の考えを借りるならば、留学は大学の国際化を推進していく媒体であり、増加させることが最終目標ではない。派遣・交流人数増加だけを追求していくのではなく、留学は緻密に教育の国際化に組み込まなければならない。

つまり、本研究の主題である、日本人大学生の ASEAN 留学は大学の国際化の一つの様相である「研究者や学生の国際移動が多様化し、増加すること」に位置付けられる。そして、各大学がそれぞれの方向性を模索した結果、大学の国際化を実現するための活動として活発化している現象と捉えられる。

### 3.1.2 日本における大学の国際化の概念

過去の研究知見を通して、大学の国際化は「グローバルな特質や局面を統合するプロセス」という、世界的共通認識は立てられる。そこに至るまで、多くの研究者が様々な視点から考察してきた。この変遷を概観していく。特に本研究で扱うテーマが日本人大学生の留学であるため、日本においてどのように大学の国際化に関する議論が展開されてきたのか概観していきたい。

まず、日本の大学の国際性が議論されることから今日の大学の国際化への議論へとつながっている。天野（1978）は、明治維新後に成立した日本の大学の国際性を「タテの国際性」とし、ヨーロッパ諸国の大学に見られる同一文化圏での「ヨコの国際性」として対比している。具体的に「タテの国際性」とは、ヨーロッパの大学がその文化圏とは異質な地域へ「移植」された時に起こるとされ、その一例が植民地政策の一環として、宗主国の大学制度が強制的に「移植」された場合に見られる。明治期に設立された日本の大学も大きくはこの「移植」の流れにあるが、直接的な植民地政策の中でなされたものではなく、当時の日本が主体的に近代化政策の一環として「移植」を実施したと理解される。その意味で、当時の日本の大学はヨーロッパに対して、政治的には従属していなくても、文化的には従属関係であったとされる。このヨーロッパの大学との従属的な関係性を持って「タテの国際性」と位置付けている。反対に日本の大学にとっての「ヨコの国際性」とは「欧米諸国と対等・平等の立場で、学問と人材の交流を進めること」としている。明治期の日本の大学設立当初から西洋化としての近代化の道を走り、西欧諸国に追いつき追いこすことを目指してきた日本がそれを達成しようとしていることを受けて、「タテ」から脱却して「ヨコ」の経験を得る必要があると天野は指摘した。

1980年代中頃の議論では、喜多村（1984）は、「通用性」、「交流性」、「開放性」という枠組みで、日本の大学の国際性と国際化を以下のように指摘している。

- 1) 自国の文化が国籍・民族・文化を異にする世界に対して、認識や評価の面で承認され、受入れられ、ないしは理解されること（通用性）
- 2) 国籍・民族・文化を異にする人間間の交際・交流・交渉の活発化と大学の国際交流のためのルールや体制の確立（交流性）
- 3) 異質な文化を背景とする人々を制度のみならず意識のレベルで、自国のものと対等な立場で、自分のグループないし組織に受入れること（開放性）

喜多村の主張を端的に言えば、「通用性」は、外に対して日本の大学の機能や水準がいか

に普遍的なものとして通用するかということである。「交流性」は、外とのつきあいに対して大学がどのようなルールや制度体制を持っているかを意味する。また、「開放性」では、異質な文化や民族を背景した外国人を開かれた意識と対等な地位をもって同じ構成員として認めているかである。これらを日本の大学の「国際性」を測る指標として捉えて、日本の大学が向かう「国際化」の目標として論じていた。江淵（1989）の議論では、国際化を「現象・事實的次元」と「目標・理念的次元」として分けている。「現象・事實的次元」は現象としての国際化であり、世界諸国家における文化交流の促進と政治的・経済的相互依存関係の緊密化がもたらす、諸価値の相互浸透に伴う諸制度の互換性の増大と組織運営に関する相互的な調整過程と定義している。そして、その過程は、1) 価値、2) システム、3) ルール、4) 規範、5) 秩序の五つのレベルで生成されていて、国際化はそれらを共有化・共同化が進む過程としている。具体的その過程の様相として、大学においては、1) 諸国の大学間での教員や学生などの人物交流が盛んになり、学術情報の量的増加や文化的エンリッチメント化が進むこと、2) 単位の互換性を保証するシステムの発達や入学・学位授与基準の共通化など、高等教育の制度的互換性が確立されること、3) 大学の運営方式や規則や窓口業務の共通化が図られること、4) それらの円滑な作動・展開を保証するための相互理解と協力活動に必要な規範の共有化が進むこと、5) 学術研究と教育の国際的ネットワークの構築と大学間協力協定に基づく国際共同研究プロジェクトの増大によって高等教育及び学術研究の国際的秩序が樹立されていることが、「現象」としての大学の国際化である。そして、その方向に向けて努力することが「目標・理念的次元」としての大学の国際化としている。

また、黄（2006）によれば、この1960年代から80年代までの大学の国際化の定義というのは、国際的教育（international education）と同義で使用されていたという。具体的には、1960-70年代にかけて欧米において、国際的研究（international studies）、国際化プログラム（international programs）、異文化間プログラム（intercultural programs）、また特にヨーロッパや北米では、外国地域研究（Area Studies）、非西洋研究（non-Western studies）、国際関係（international relations）などが高等教育の国際化を指すものとして扱われてきたと指摘する。

1990年代では、江淵（1997）が高等教育の国際化への理解は、国や地域によって異なることを指摘しつつ、日本語と英語での「国際化」を比較している。その中で、国際秩序の中で“覇権”をもつ国家から生まれた歴史的な概念である「他動詞としての国際化」と“大国”に合わせていくことを余儀なくされた“小国”の国際社会への参加過程から生まれてきた「自動詞としての国際化」とを分析し、大別している。その上で、「他動詞としての国際化」はもはや通用しなくなっているとし、今後は、「自動詞としての国際化」の概念からしか発展が望めないのではないかと指摘している。そして、「国際的相互依存関係の緊密化に伴う自他の関係における相互調整過程並びにその結果としての共通秩序の確立過程」が現代の「国際化」であると主張している。つまり、各国が社会的文化的に協調し、共通化・



共同化・共有化していくことを指している。

2000年代に入ると阿部（2004）は国際化を進めていくには、「下からの国際化」と「上からの国際化」があり、この二つが両輪として噛み合っただけ動かなければ、成就しないと指摘している。「下からの国際化」とは、人間個人を対象に個々の広がりを目指す。これは個々の解放であり、自分と異なる人を受入れること、アジア人もアフリカ人も欧米人も等しく受入れることを指す。多様性を許容する姿勢を含み、健全な自尊心を前提としている。「上からの国際化」は、個人というよりは、経営・指導層が開放性を組織に推進することとしている。

更に、何が（誰が）この大学の国際性と国際化の中心であったかということについて、東條（2010）は、大学の国際化の草創期から1980年代頃までは国際性を持つ専門分野を導入するといった内容面、あるいは、国際化に対して基本的な態度を変革していくという理念レベルの取り組みに重点があったという。しかし、1980年代を境にして、大学の“教育内容”の国際化から大学の“教育制度・機能”の国際化への議論の重点がシフトしてきたと指摘している。また、黄（2006）は、1970年代までの国際教育交流は基本的に留学生・教員もしくは学者を中心とした人的な活動が多かったのに対して、1980年代、特に1990年代以降では、大学の国際交流は、人的な活動はもとより、国境を超えて大学における共同研究やカリキュラムの交換、単位・学位などの相互認定、更には大学間の提携も急速に行われていると指摘している。

これらをまとめると、日本の大学の国際化は、明治期以降に当時の先進とされる西洋列国の最新の技術・知識・制度等を取り入れるために、これら先進国に倣い、追いつく目的として展開されてきている。戦後以降、この実現のために教育制度・内容・施設といった様々な側面からの改革や取り組みが試みられ、それらが概念的に説明されている。この歴史的背景を考えると、日本からのASEAN留学の増加はこれまでの日本における大学の国際化の動向とは異なる。ASEAN加盟国の多くが発展途上国であるため、日本にとって最新の技術・知識・制度を取り入れるための留学とは言えないであろう。また、1990年代までは、留学を含む人的国際交流は個人ベースで実施されることが多かったが、2010年以降は、大学が強く関与して、組織的な戦略的教育事業として大学の国際化に取り組む傾向にあり、制度、カリキュラムといった機能面が重視されている。この取り組みの中にASEAN留学の増加が位置付けられる。

### 3.2 留学の概念的研究

日本人大学生のASEAN留学は大学の国際化の一つの様相である「研究者や学生の国際移動が多様化し、増加すること」に位置付けられる。そして、各大学がそれぞれの方向性を模索した結果、大学の国際化を実現するための活動として活発化している現象として理解できることは前節で述べた。では、留学が多様化することとはどういうことなのだろう

うか。留学の概念研究では様々な留学形態を分類化し、その傾向を探っている。海外と日本における概念とを分けて整理をすることで、本研究の主題である ASEAN 留学を概念的に位置付け、この留学形態がこれまでと異なっていることを述べていく。

### 3.2.1 海外における留学概念の研究

King (2002) は、留学を Short-term Mobility、Long-term Mobility、Permanent Mobility の3種類の期間で分けて、短期間は単位取得目的が主流であり、長期間は学位取得、就職、永住目的であると指摘している。また、Rivza & Teichler (2007) は、高等教育における従属理論に基づいて、留学生が渡航する国について Vertical Mobility と Horizontal Mobility に大別している。Vertical Mobility は今日の留学の主流であり、より良い教育・研究環境やキャリア形成を求めて発展途上国から先進国に向かう動きを指す（例：インドから米国）。Horizontal Mobility は一般的には同じ教育・研究環境、または文化圏で行き交うものを指す（例：米国から英国、インドネシアからマレーシア）。その一方で、これに当てはめられない日本人大学生の ASEAN 留学のような先進国から発展途上国への留学が存在する。これを Other Mobility とすることもできる。この他に、Brooks & Waters (2011) は Organized Mobility（例：エラスムス、交換留学、ファカルティーレッドなど）、Spontaneous Mobility（私費留学）と区別している。例えば、近年のヨーロッパでは、エラスムス計画の一部として Organized Mobility で渡航する学生が増加している。このように、今日見られる留学の形態は、この三つのパターンを組み合わせることで理解できる。

### 3.2.2 日本における留学概念の研究

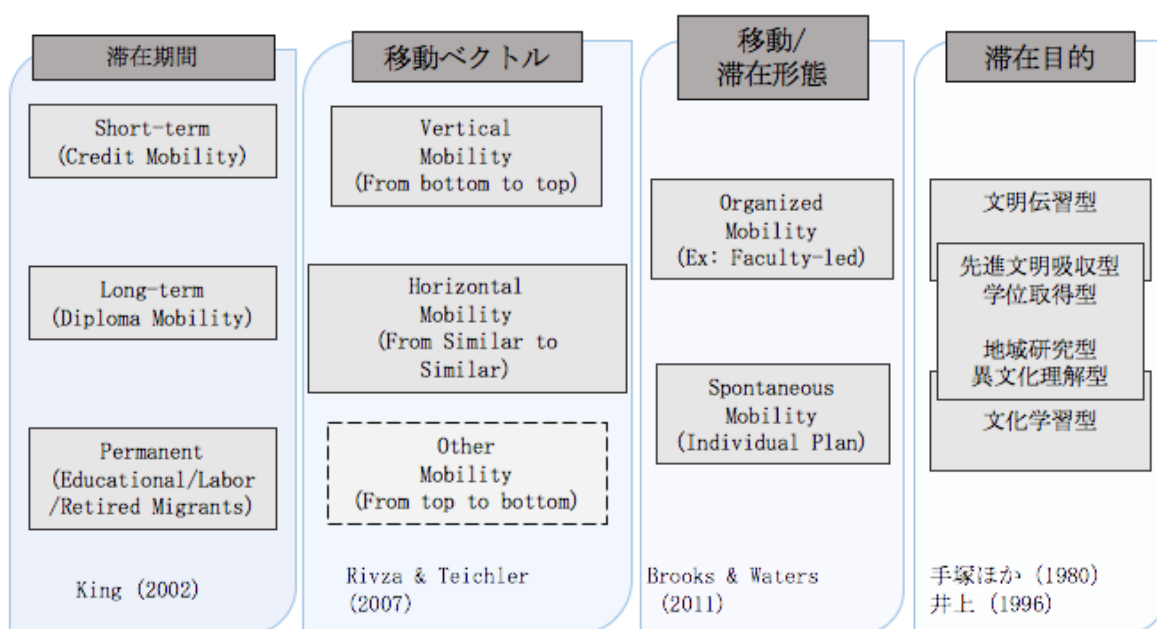
日本における留学概念の研究は以下のものがある。手塚（1980）は「先進文明吸収型」や「学位取得型」と「地域研究型」や「異文化理解型」の4つのタイプがあると指摘する。前者2つは、発展途上国からより良い教育・研究環境を求め、先進国において新たな知識・情報を入手する形態である。これは上述の Vertical Mobility に近い。後者2つは先進諸国型とも言われ、あまり身近でない地域・国に渡航して、学生の視野を広げ、経験を深めていくものと理解される。類似したもので、井上（1996）の「文明伝習型」と「文化学習型」がある。井上は西洋文化を取り入れるためのエリート留学（文明伝習型）は高度経済成長期ぐらいまで続いたとする一方で、その後は留学の目的が個人化される「文化学習型」が中心になり、今日に至っていると指摘する。

これら概念研究を基盤として、日本人の留学の歴史変容の研究が存在する。辻（2010）は、明治初年以降の65年間一貫して続けられ日本からの留学生の中核を占めた「文部省留学生」の渡航目的が、大正末年頃を境に大きく変化してきたと指摘している。具体的に、第一次世界大戦後は、派遣者の専攻が文系より理工系に重点が置かれ、留学先としてはド

イッが主流を占めていたが、米国と「拮抗」しながら「多様化」していったと指摘している。そして、幕末維新期からの一方通行的な学術輸入・文明受容を目的とした「直流型」の留学が、1910～30 年頃に関係相手国との教育・文化交流や外交的な友好促進、学術上の共同研究などを目的とした多様な「相互交流型」へと移行したという。時代変遷によって、留学目的、学術分野そして渡航先が変化してきたことを実証した研究である。しかし、この派遣対象は大学教員や政府関係者であり、大学生対象の留学ではなかった。

留学の概念研究からわかることは、日本人の留学の歴史的推移は、高い能力、人格円満、成績優秀なエリートが長期的に先進国へ留学し、留学先で得た知見を国の発展のために役立てていく形から始まっていることである。そして、今日では、その形態を変容しながら、専門領域にとどまらず広く留学先の文化に触れる、個人の成長を目的とした教養型に発展してきている。この流れの中で、ASEAN 留学のような先進国以外への留学も多くなっている。別の言い方をすれば、「エリート型」から「大衆型」に変化し、その時代に応じて留学先国と滞在形態が変わっていることが指摘できる。星野（2018）は前項と本項の留学概念の図式化を試みている（図 3-1）。この図の各要素を組み合わせることで今日の日本からの留学を類別することは容易になる。これを踏まえると今日の ASEAN 留学（第 2.3.3 項を参照）は、Short-term、Other Mobility、Organized Mobility、文化学習型の組み合わせであることが推測できる。そして、これまでの主流であった留学形態とは異なることも指

図 3-1 留学の概念



出所) King (2002)、Rivza & Teichler (2007)、Brooks & Waters (2011)、手塚ほか (1980)、井上 (1996) を参考に筆者が作成

摘できる。留学の概念研究からは ASEAN 留学が他の留学とどのように異なるのかを理解することには役立つが、どのような要因・動機から増加しているのかはわからない。特定の

留学増加の原因を理解するには、これまでの社会的背景を念頭におきながら、留学に参加する学生と留学プログラムの開発・実施に従事する大学教職員の動機についての先行研究を検討する必要があると思われる。

### 3.3 大学生の留学動機に関する先行研究

大学生がなぜ留学をするのかという動機に着目した研究は多く存在する。本節では、学生の留学動機全般を概観すると共に、前節の留学の概念に基づき、留学先が異なることによって、学生にどのような動機が働くのかを整理する。そして、日本の大学が積極的に留学プログラムを開発・実施している背景がありながらも、大学の立場に立ち、なぜ大学が特定の国・地域に留学プログラムを開発するのかの要因・動機に着目した研究知見が少ないことを指摘する。また、大学生の留学の動機研究はプッシュ・プル要因論に基づく分析に偏る傾向があり、この分析枠組みだと大学が提供するプログラムが間に入り、開発・実施する教職員は実際には留学しないため、議論しにくいことを指摘する。

#### 3.3.1. 大枠としての学生の留学動機

大きな枠組みでは、Mazzarol & Soutar (2002) が指摘するように、留学するか否か、どの国に行くのか、どの大学に行くのかという段階を経て留学の動機が分析される。そして、これまでの先行研究を概観すると、学生の留学動機は以下のように類別される。

- 1) 異文化や他国への理解向上 (Luo & Jamieson-Drake 2015; Movassaghi, Unsal, & Göçer 2014)
- 2) 自己成長 (言語能力等) (Hackney, Boggs, & Borozan 2012; Movassaghi et al. 2014)
- 3) 両親や友人からの影響 (Brux & Fry 2010; Salyers, Carston, Dean, & London 2015)
- 4) 就職やキャリア開発 (Fornerino, Jolibert, Sánchez, & Zhang 2011; Salyers et al., 2015)
- 5) 楽しみや娯楽 (Fornerino et al. 2011; Schroth & McCormack 2000)
- 6) 大学教職員からの勧め (Salyers et al. 2015)
- 7) 社会的立場の向上 (Fornerino et al. 2011)
- 8) 新しい人間関係の構築 (Kuzma, Kuzma, & Thiewes 2012)
- 9) 海外の友人や親戚の存在 (Nyaupane, Paris, & Teye 2011)

また、留学の阻害要因としての研究も存在し、これまでの知見では以下のように類別できる。

- 1) 外国語への興味・知識への欠如 (Goldstein & Kim 2006; Deviney, Vrba, Mills & Ball 2014)
- 2) 時間への代償 (卒業の遅延、就職機会等) (Shirley 2006)
- 3) 金銭的問題 (Deviney et al. 2014; Gordon, Patterson, & Cherry 2014; Brux & Fry 2010)
- 4) 留学情報の欠如 (Matthews, Hameister, & Hosley 1998)
- 5) 安全危機管理への懸念 (Deviney et al. 2014; Gordon et al. 2014)
- 6) 単位互換性の低さ (Goldstein & Kim 2006; Toncar, Reid, & Anderson 2006)
- 7) 大学教職員のサポートの欠如 (Matthews et al. 1998; Gordon et al. 2014)

これらの学生の留学動機やその阻害要因の研究では、研究対象とする学生を一定に限定しつつも(例: 国籍、学年、専攻等)、留学先や留学期間が幅広く設定されたりするため、あまり細分化されていない。そのため、本研究のように、これまでとは違う留学先に短期留学するような留学動機は詳細に研究されていないし、留学先や滞在期間によって、どのように留学動機や阻害要因が異なるかは活発に議論されていない。少ないながらも、Fitzsimmons, Flanagan, & Wang (2013) の米国ビジネス専攻の学部生を対象とした短期と長期留学の動機の違いの研究が存在する。この研究では長期留学においては、金銭的負担が高くなる傾向は阻害要因となり得る一方で、言語能力や自己成長は短期留学より長期留学の方が向上しやすいという学生の主観から長期留学は支持されることを指摘している。反対に、短期留学は長期留学とは異なり、楽しみや娯楽といった新しい文化体験等が強い動機となり得ることを指摘している。このような峻別をして、研究がなされていないため、まず留学先ごとに動機を整理して行く必要がある。

### 3.3.2 発展途上国から先進国へ向かう大学生の留学動機

大学生の留学の動機研究では、「自国から押し出す要素」と「留学先国へ引き寄せる要素」に基づいて分析するプッシュ・プル要因論 (Altbach 2004b; Mazzarol & Soutar 2002) を用いた研究が多く存在する。特に、発展途上国から米国、イギリス、オーストラリア等の先進国へ留学する大学生の動機研究が挙げられる (Vertical Mobility)。これら研究では、「英語使用」、「教育・研究の質」、「金銭的援助」、「生活費」、「卒業後の現地就職」、「移住の可能性」、「家族・親戚」等の要因が留学の決断に関わっている (Pimpa 2004a, 2004b; Chen & Zimitat 2006; Li & Bray 2007; Chen 2007)。また、先進国同士の国で留学する場合 (Horizontal Mobility)、留学動機が「自国との距離」、「使用言語 (英語かかわらず、ドイツ語やフランス語)」、「学術領域・教育システムの類似性」等が留学決断の強い要因になっている (González, Mesanza, & Mariel 2011)。

### 3.3.3 先進国から発展途上国へ向かう大学生の留学動機

これとは別に、これまで留学生の輩出が主だった発展途上国等へ留学する学生の動機の研究も存在する。これは、本研究の主題である日本人大学生の ASEAN 留学と類似する事例にあたる。例えば、メキシコ (Cantwell, Luca, & Lee 2009)、トルコ (Kondacki 2011)、韓国 (Jon, Lee, & Byun 2014)、南アフリカ (Lee & Sehoole 2015)、中国 (Jiani 2017) といった国に留学する大学生の動機研究である。これらの研究もプッシュ・プル要因論を用いて分析しており、留学生の出身国・地域によって留学動機が異なることが指摘されている。例えば、留学先国と隣接した地域・文化圏からくる留学生は、長期留学（学位取得目的）が多く、「教育・研究の質」、「施設環境」、「利便性」、「政治的安定」、「奨学金の有無」といった要因が挙げられている。これは、留学先国がその地域の教育的ハブとなっていることを意味する (Lee & Sehoole 2015; Wen & Hu 2019)。反対に、北米・欧州学生の途上国への留学は短期滞在（サマースクールや学期・学年単位）が多く、「現地語・文化学習」、「キャリアディベロップメント」、「自国から離れる」、「英語学習（欧州学生の場合）」、「安価」と行った要因が挙げられている。Cantewell (2009) はメキシコに留学する北米・欧州学生は、短期間の滞在で語学・文化学習を目的とすることが多い一方で、ラテンアメリカ学生はメキシコの大学での学位取得を目的にしていると指摘している。また、Kondacki (2011) のトルコに留学する大学生の動機研究では、中東周辺の発展途上国の留学生は遠い米国、イギリス、オーストラリア等の先進国を留学先として選択するよりは、近隣で金銭的援助があり、自国より教育・研究の質が高いといった公共的理由でトルコを選択していると指摘している。反対に、欧米系学生は、「専門分野との相性」、「語学・文化学習」、「キャリアステップ」のような個人的な動機でトルコを選択している。このように、国外における研究では、近年先進国から発展途上国へ向かう大学生の留学動機の研究蓄積がある。

### 3.3.4. 日本から留学する大学生の留学動機研究

日本では、プッシュ・プル要因論に基づいた留学動機の研究は限られる。嶋内 (2016) は日韓の大学の英語プログラムに在籍する学位取得目的のアジア出身学生に対して留学動機に関する考察をしている。その中で、アジアという「地域性」や国際通用度の高い「英語使用」を要因として挙げている。また、動機ではなく、留学の阻害要因の研究が存在する (小林 2011; 太田 2011, 2014)。太田 (2011, 2014) の研究では、日本は少子化で若者の絶対数の減少があることを前提としつつも、「家計状況の悪化」、「若者の内向き化」、「就職活動時期」、「語学力」などが 2004 年以降の長期留学者数減少（主に学位取得目的）の要因と指摘している。これ以外に、留学する大学生の属性や傾向を考察するものがある。例えば、小林 (2018) は、「女性」、「文系学部の所属」、「世帯年収の高さ」、「入試偏差値の高い

大学への所属」等を留学しやすい大学生の傾向として指摘している。太田（2014）は、日本人の留学は「行く」と「行かない」の「二極化」をしていると指摘している。

これらの研究は、日本人の留学者数減少の理由や留学の選択をしやすい大学生の傾向について一定の知見は提供しているものの、留学先を細分化せずに一括りにしている。留学全体の動向を把握する意味では有益でありつつも、留学全般の阻害要因や傾向研究にとどまり、ASEAN 留学のように国・地域を限定して詳細に要因・動機を考察されているわけではない。地域（日韓）を限定して留学動機を考察しているのは、嶋内（2016）の研究ではあるが、この研究は日本の大学生が主対象ではない。特定地域に留学する日本の大学生の動機等を説明する材料としては十分ではない。更に、大学生個人の留学動機研究はプッシュ・プル要因論に執着する傾向もある。日本においては、政策的後押しを受けて大学が組織的に留学プログラムを開発・実施している事例が多くなっている。大学が学生と留学先との間に介在して、プログラムを開発・実施する場合、プッシュ・プル要因論だけでの説明では不十分の可能性が指摘できる。そのため、大学教職員がどのような要因・動機で、大学の国際教育事業に携わっているのかの先行研究を検討する必要がある。

### 3.4 大学における国際事業とその従事者に関する研究

大学生の留学の動機研究以外に、大学が組織としてなぜ大学の国際化活動に取り組むのか考察する研究は存在する。しかしながら、日本の事例としては、2000 年以降徐々に大学組織としての国際活動が活発になり始め、そして、2010 年前後からは文部科学省の教育政策施行の後押しを受けている現状のため、比較的新しい動向と言える。そのため、大学・教職員の国際事業への動機・要因については、大学上層部や一部教員を対象にした研究が存在するものの、留学プログラムを開発・実施する個別の教職員の動機に焦点を当てた研究はまだ不足している。

#### 3.4.1 大学の国際事業と連携

大学が組織的に大学の国際化に取り組む理由を分析・研究した文献は多く存在する（Knight & de Wit 1997）。例えば、Van der Wende（1997）は教育を通じた国際活動によって教育と研究の質を向上させる「学術的要因」、外交を通して国益に影響を与える「政策的要因」、多文化交流を通して異文化理解を深める「社会文化的要因」、そして、国際活動を通して得られる収入を考慮する「経済的要因」を指摘している。これらが有機的に連動した結果として、特定の国際事業が実施されるかどうか決定されるという。

また、これまで、いくつかの大規模な大学の国際化の動機に関する調査は海外と日本国内で実施されている。International Association of Universities（IAU）は2012年に131カ国1,336校の大学を対象（Egron-Polak & Hudson 2014）、国際協力機構（JICA）は2009-

10年にASEANを中心とした131大学を対象（Kuroda, Yuki, & Kang 2010）、東北大学では2008年に日本の大学624校を対象に（米澤 2008）、大学経営層や管理者層に大学の国際化の利点や動機について質問紙調査をしている。これらの3つの調査から共通して言えることは、大学の経営層は国際化の利点として教育活動へのプラス効果を期待しており、その次に研究活動や大学の社会的評価の向上を期待していることがわかった。反対に、国際化によって新しい収入を得ることはあまり期待していないことがわかっている。

更に、大学の国際化に関する事業の方向性やその決定方法は、大学の文化や構造によって異なることも指摘されている（Burnett & Huisman 2010; Yonezawa 2017）。Yonezawa (2017)の日本の大学における国際戦略経営の研究では、大学が国際戦略に基づいた連携事業に取り組むにあたって、大学上層部のリーダーシップと学内部署同士のコミュニケーションの相互的関係が重要であると指摘している。このように大学の国際化の大規模調査からは、国際化の目的が教育に重点が置かれていることは認識されており、そのための国際事業を成功させるための実務的研究は存在している。

国際教育事業を他国の教育機関と連携し、成立させるためどうすべきか、そして、誰が（何が）そのような方向性を決めていくかを考察した研究も存在する。例えば、大学連携を進めていくには、相互依存（Mwangi 2017; Larsen & Tascón 2018）、結束（Larsen & Tascón 2018）、リーダーシップ（Heffernan & Poole 2005; Ferrier-Kerr & Haxton 2014）、信頼（Heffernan & Poole 2005; Ferrier-Kerr & Haxton 2014）、コミュニケーション（Heffernan & Poole 2005; Tedrow & Mabokela 2007）が重要要因とされている。

これ以外に、大学連携を通じて新しい国・地域に留学プログラムをどのように開発・実施するのかを研究したものもある。例えば、Metzler (2002) は、米国の大学がアフリカ諸国に留学プログラムを開発・実施する際の問題等を考察している。この研究では、アフリカでの留学プログラムの3分の1が、開発3年以内に実施不可になっていることを指摘し、その理由として、アフリカにおける政治的・環境的不安定さを挙げている。反対に、開発・実施に成功する要因として、英語の使用頻度が高いアフリカ諸国（例：ケニア、タンザニア、ガーナ等）で実施すること、また2000年以降に政治・経済安定が一部国に出てきていることを挙げている。更に、Peace Corps 経験者や現地人と結婚した人物等が関わることで、プログラムが運営しやすくなると指摘している。別の研究では、Hulstrand (2014) は、プログラムが継続しない要因として、受入れ側の状況を考慮しない派遣側の一方的なやり方を指摘している。双方にとって利点がなければ、単発の実施で終わり、持続可能性が保てないという実務的な教訓を述べている。一方で、日本の大学における同様の研究は限られており上述したもの以外は見あたらなかった。

### 3.4.2 大学の国際事業への大学教職員の関わり方

大学の国際戦略方針のもとに、具体的な国際教育事業（例えば、留学プログラムの開発・



実施)に携わる大学教員の動機を研究したものが存在する(Criswell 2014)。大学教員が大学の国際事業に大きな役割を担っていることは、これまでの研究でも指摘されているが、彼らの動機、役割、大学の特徴との関係などについては、限られた研究しかない。例えば、Turner & Robson (2007) はイギリスの大学の国際化戦略とその事例研究で、同一大学の33人の教職員にインタビューを行っている。その結果、経営組織(職員)と教員の間では、国際事業への取り組みの認識が異なることを指摘している。職員は、留学生数の増加等を重視する傾向があり、大学の経営面を意識している。反対に、教員は急激な留学生の増加は教育的効果を悪化させる可能性があるとして、大学教育が商業的になることを懸念している。職員(経営)と教員(教育・研究)が担う業務によって、国際事業への動機が異なることを示唆した研究である。また、Friesen (2013) のカナダの研究では、5人の大学教員のインタビューを通して、大学教員が「海外経験を有すること」、そして「大学教育の質向上」の興味を持っていることが国際事業に関わる要因として指摘している。更に、Beatty (2013) の米国大学対象の研究では、「終身雇用」の教員が国際活動により携わる傾向があり、教員の「興味」などが国際事業に従事するかどうかに影響していると指摘している。反対に、Nyangau (2018) の米国大学を対象とした研究では、国際事業への関与は教員の昇進や終身雇用には強く繋がらないため、教員は積極的に携わらないと指摘しつつも、「若く」て「終身雇用ではない」教員は学生の学習向上や世界情勢の理解のための教育目的として、積極的に携わっている。このように、海外の研究では、どのような大学教員がどのような動機を持って国際活動に従事しているか、また、大学教職員の立場によって、国際化に対する態度がどのように異なるのかが分析されている。しかし、その様な動機や態度がどのようなプロセスを経て構築されるのかは、あまり議論されていない。

### 3.4.3 国際事業に関わる大学教職員の意味づけ：センスメイキング

本研究は、大学教職員がどのような要因・動機に影響を受けて、ASEAN 留学プログラムを開発・実施しているのかを解明しようとしている。この立場に立った場合、要因・動機の特定だけでは不十分で、教職員が要因・動機をどう受け止めて(意味づけ、または解釈して)、開発・実施しているかまで、踏み込んで明らかにする必要がある。この視座から大学の留学プログラム開発・実施を理論的に分析している研究を見つけることはできなかった。一方で、米国の教育分野では、教育改革の影響を受けて、初等・中等教育機関の校長や現場教師等が改革意図をどの様に解釈して教育現場に応用するかを分析した研究が複数存在し、特に Coburn (2001;2005;2006) の研究が多く活用されている。これらの研究では、Weick (1979; 1995) のセンスメイキング(第4章で詳述)の視点が使われている。例えば、Coburn (2001;2006) は、教育改革の必要性や実行方法について、現場教師はこれまでの経験、教育現場の実態、そして、同僚とのコミュニケーションを重ねて、改革意図を教室での教え方にどのように応用できるかを意思統一し、共有しながら実行していると指摘する。また、

同じく Coburn (2005) の教育改革に対する校長の対応に関する研究では、教育委員会等で伝えられた改革意図のそのまゝを現場教師に伝えず、教育現場の状況に活用できる部分的な情報だけをあえて共有していると指摘する。これら研究は、教育改革などを含む様々な要因に対して、教師個人がどの様に反応・解釈して社会的行動をとるのかを分析している。結果、個人の解釈や社会的行動が組織を構築するものとして捉えている。この視点は、本研究の大学教職員がどのように留学プログラムを開発・実施しているのかという問いに対して、教職員個人の反応・解釈から生まれる社会的行動が大学組織としての方針を構築し、ASEAN 留学増加の実績に繋がっていると考えることに共通する部分がある。

### 3.5 先行研究の小括

本章では、日本人大学生の ASEAN 留学に関して 1) 大学の国際化、2) 留学の概念、3) 学生の留学動機、4) 大学・教職員の国際教育事業への動機という視点から先行研究を検討してきた。そして、以下のようにまとめられる。

近年急増している日本人大学生の ASEAN 留学は大学の国際化の一様相である「研究者や学生の国際移動が多様化し、増加すること」に位置付けられる。そして、各大学の特徴に見合った大学の国際化を達成するための活動の一端と理解できる。加えて 2010 年以降から日本人大学生の留学促進に大学が組織的に関わるようになり、大学における留学プログラムは戦略的国際教育事業として取り組まれている。その中で、大学における ASEAN 留学プログラムは、Short-term、Other Mobility、Organized Mobility、文化学習型の組み合わせであると仮定できる。これは、明治期から続いてきた最新の技術・知識・制度等を日本に取り入れ先進国に倣い追いつくために展開してきた従来の留学 (Long-term Mobility、Vertical Mobility、Spontaneous Mobility、文明伝習型) の主旨とは異なる新しい留学形態である。つまり、日本の大学の国際化活動 (特に、日本人の留学) の変化が ASEAN 留学を例にして確認できる。しかし、日本の大学が ASEAN のような発展途上国 (シンガポールなどは除く) に学生を留学させる意味は、これまでの研究では触れられていない。

また、これまで学生の留学動機についての研究は、豊富な知見蓄積がありつつもプッシュ・プル要因論を多用する傾向が見られる。学生と留学先国との間に存在する変数を動機としてこの理論を活用することはわかりやすい。しかし、その間に大学が介在する場合、状況は異なることが予想できる。つまり、大学が組織的に留学プログラムを開発・実施し始めている日本の現状を加味すると、大学生、留学先国、そして、プログラム構築者としての大学教職員が関わるため、二者間のプッシュ・プル要因論だけでは留学の要因・動機の説明が十分になされない可能性がある。もっと言えば、日本の大学が組織的に留学プログラムに取り組み始めているため、大学・教職員の要因・動機等の研究が豊富にあつてしかるべきである。それが、これまで先行研究では限られ、不足している。そして、大学教職員の留学プログラム開発・実施の要因・動機の理論的分析方法として、これまで一貫し

た研究知見は見当たらなかった。しかしながら、同じ教育分野での現場教師が教育改革などの影響をどのように受け止めて、教室内での実践に応用しているかという研究知見は存在する。このような研究は、センスメイキングの視点が用いられ、個人の反応・解釈がその人の社会的行動を引き起こすきっかけとなることを指摘し、ひいてはその社会的行動が結果的に組織を構築する社会構築主義的立場をとっている。この視点は、大学組織の一員である教職員がどのような要因・動機に影響を受けて留学プログラムを開発・実施するのかという構築プロセスを問う研究に活用できる可能性がある。次章以降、この先行研究をもとにして、大学の教職員の留学プログラム開発・実施を理論的分析としてどのように、調査して行くかを詳述して行く。

## 第4章 調査方法

### 4.1 調査方法とその概要

本研究の研究設問は、以下の通りである。ここでは、研究設問を解決するためにどのような調査手法を採用するかについて述べていく。

#### 大研究設問

大学における ASEAN 留学プログラムはどのように開発・実施されているか？

#### 小研究設問

1. ASEAN 留学プログラム開発・実施に影響を与える要因・動機は何か？
2. 教職員はどのように意味づけて ASEAN 留学プログラム開発・実施に関わっているか？

第2章で詳述したように、日本における大学の国際化やグローバル人材育成が活発になる中で、大学は積極的に留学プログラム開発・実施に関与している。加えて、他国に開発・実施する選択肢がありつつも、なぜか ASEAN でのプログラムを立ち上げて大学生を留学させる大学が増加している。つまり、Knight (2012) の大学の国際化を研究する3つの視点（「国」、「大学」、「学生」）の内、留学動機の研究で知見が不足している「大学」が活発なアクターとして台頭し始め、これまでとは異なった国・地域に留学プログラムを展開し始めている。本研究では、この動向の中で、大学、及びその教職員がどのような要因・動機に影響され、そして、それらをどのように意味づけして ASEAN 留学プログラムの開発・実施に関わっているかを明らかにする。これによって、留学プログラム開発・実施の構造の一端を説明する。

先行研究では、「国」や「学生」を対象として、政策分析・評価や留学動機を焦点としているものが多かった。従って、これまでの「国（政策）」や「学生」からの視点や入手可能な公刊物に記載されている留学プログラム情報を分析材料とするだけでは、大学が「どのように」ASEAN 留学を開発・実施しているのかは説明できない。この問いを追求するには、大学の国際化やグローバル人材育成といった政策主導の視点ではなく、大学の特徴、そして、実際に開発・実施に関わる教職員の個別事情も含めて、様々な要因・動機が有機的に関わることでプログラムが成立するという立場をとる必要がある。そのため本研究では、留学の三つのアクターのうち「大学」、特に大学の教職員を主な調査対象として事例研究をした。その理由は、1) 「大学」は「国（政策）」と「学生」の中間位置にあり、両者の意図・需要を踏まえて留学プログラムを開発・実施する立場であること、また、2) 開発・実施者である教職員の特質や能力に左右されてプログラムが開発・実施されていること、そし

て、3) 様々な要因・動機への各教職員の反応・解釈、及びそれが起因となる彼らの社会的行動の結果、大学組織や方針が構築される社会構築主義的立場から本研究は分析しようとしていることが挙げられる。つまり、留学プログラム開発・実施の要因・動機、及びその構造を説明するにあたり、「国（政策）」や「学生」ではなく、「大学」と「教職員」を軸にして分析したほうが、留学プログラム開発・実施のダイナミクスがより正確に捉えられると判断した。また、大学教職員へのインタビューを分析することで、教職員個人の認識や考えに焦点を当てられる。つまり、政策施行通じ、大学がその意図通り実行する本質的、及び受動的役割として大学・教職員を位置付けるのではなく、大学教職員が能動的に意味を見出しながら、プログラム開発・実施に携わり、結果的に大学組織を構築・維持している視点を重要視しようとした。

このような主旨から、本研究では異なった性質を持つ4大学で国際教育交流に従事する教職員へのインタビュー調査を通して、ASEAN 留学プログラムの開発と実施の要因・動機を特定し、その要因・動機を教職員がどのように意味づけして、プログラム開発・実施に携わっているかを分析する。一般的に社会科学分野の研究では、統計データを使った定量的手法で、変数間の連関を明らかにし、その因果関係を明らかにすることは多い。この定量的手法の優れている部分は、ビックデータから原因と結果の関係性を端的に指摘できることにある。しかし、それがなぜ、どのように起きたのかという説明は定量的手法では明らかにならない。これまで活発でなかった留学のアクターの「大学」がどのようなプログラム開発・実施をしているのかという実態を説明するには、定性的手法によって説明する方がわかりやすい。

#### 4.2 分析・理論枠組み

本研究では、3つの留学アクターのうち、研究蓄積が少ない「大学（教職員）」を対象にし、彼らがどのようにASEANプログラムを開発・実施しているのかを分析する。上述したように、政策や留学参加学生を研究対象にせず、教職員を研究対象とする理由は、プログラム開発・実施の過程と実態を具体的に描き出すためである。つまり、本研究の立場としては、政策の意図をそのまま反映する成果物や学生の教育の単純なアウトソースとして留学プログラム開発・実施を捉えない。むしろ教職員が大学や学生だけでなく、各個人にとってもプログラム開発・実施が意味のあるものと解釈し、行動する結果だと考える。教職員が政策方針や直面する環境をそのまま鵜呑みにしてプログラム開発・実施に携わるのではない。彼らが主体的に考えながら影響しうる要因・動機を取捨選択しつつ、それらと有機的に関わり、また、他者との社会的行動を通すことでプログラム開発・実施が成り立つと考える。彼らの解釈と主体的行動の結果、大学組織の在り方やその方針が定着化していくと考える。そのため各教職員がどのような要因・動機に影響を受けて、それをどのような基準のもとに取捨選択し、意味づけているのか、その過程が重要となる。先行研究では、

これまで、国際事業に関わる教職員の要因・動機は指摘されているものの、「どのように」という視点で、理論に基づいて分析はされていない。分野は異なるが、米国の教育現場で、センスメイキング(Weick 1979; 1995)の視点から政策を受けた校長や教師がどのように政策意図を解釈し、現場に応用できるように修正し、行動しているかという研究が存在していた。教育機関の組織構成員がなんらかの要因・動機を受けて、他者との社会的活動を通して教育実践、及び組織構築を行う社会構築主義的な構図は、本研究の主旨と類似する。そのため、本研究では、このセンスメイキングの視点を分析・理論枠組みとして、大学の教職員がどのように ASEAN 留学プログラム開発・実施をしているかを分析する。

#### 4.2.1 センスメイキングとは

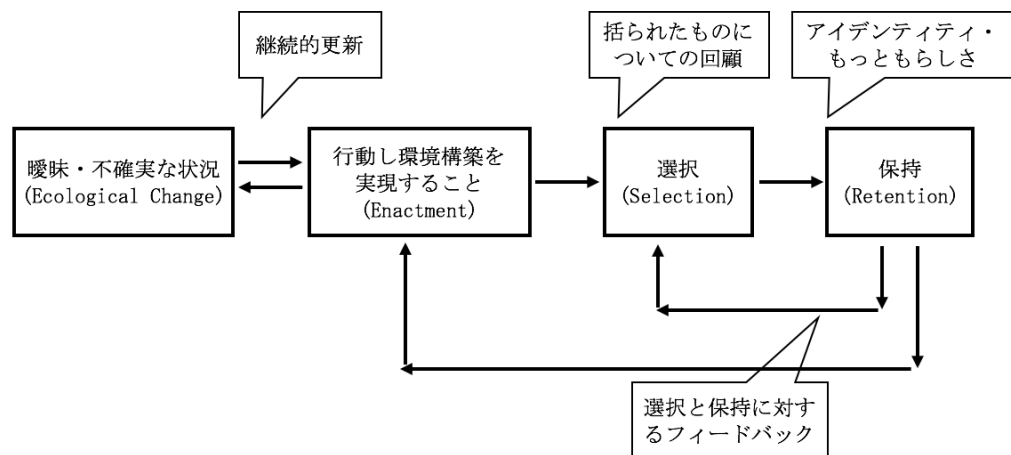
センスメイキングは人々が日常生活における問題や出来事を理解しようとするプロセスと言われている。具体的には、人々が通過してきた社会的文脈で得てきた知識、経験、信念、価値等を活用して、曖昧・不確実さを含む問題や出来事の意味を構築するプロセスである(Maitlis & Christianson 2014 p58)。例えば、個人がその様な状況に直面すると、何が起こったのかを「理解」しようと、頭の中で整理し、社会的活動を通して解釈しようとする。そして、その解釈を反映するための行動を取り、自身に見合った環境を構築していこうとする。このことから、センスメイキングは認知的過程と社会的過程の両方を持つと考えられる。そのため、人間個人を研究対象とする場合もあれば、組織論として扱われる場合もある。また、センスメイキングは、「人々はなぜ、どのようにして特定の結果に到達したのか?」という方法と理由を理解するのに有効な理論的構成概念とされ、これまで事故、企業や教育現場の分析にセンスメイキングが応用されている(Weick 1995)。つまり、人が物事にどのように反応・解釈して社会的行動を起こすのかということに焦点が当てられる。そして、当事者の行動の結果によって、環境や組織が構築されていくという社会構築主義の要素を強く含んでいる。

センスメイキングはWeick (1979; 1995) によって構築され、その後、多くの研究者によって、活用されながら改良されてきた。その中で共通することは、3つの過程が含まれることである。一つ目は、直面する出来事に対して「何かに気づき」、それを「括る(り)」ことである。これは日常生活の流れと個人の過去の経験を回顧的に振り返ることで起きるとされる。二つ目は、1つ目の「気づき」と「括り」をもとに出来事に対する「解釈」や「説明」を試みようとするものである。そして、3つ目は、「解釈」や「説明」を試みる過程で、他人との社会的接触や活動を通して、それを正当化しようとするための「行動」をとることである。Weick は、上記を「creation」=「何かに気づき、それを括ること」、「interpretation」=「解釈・説明」、「enactment」=「行動して実現しようとする」という含意で説明している。

Weick, Sutcliffe & Obstfeld (2005) はこの概念的土台を更に改良して、図4-1のよう

な過程を提示している。この図からわかる様に、センスメイキングは出来事の意味が曖昧・不確実な状況 (ecological change) がきっかけで起こる。その状況では、人はとるべき行動として何が正しいのか明確ではない。そのため、人々は何が起きているのかを個人の認知能力と他者との社会的交流を通じて、理解しようとする (selection, retention)。これが解釈の一部となる。そして、とるべき行動を判断した上で、その人にとって意味のある環境を構築していく (enactment)。これを繰り返すことで、その出来事の意味を理解していくと説明している。

図 4-1 センスメイキングのプロセス



出所) Weick et al (2005) から筆者が意識、及び追記して作成

Weick(1995)によればこのセンスメイキングの特徴は以下の7つが挙げられる

① アイデンティティ構築に基づくプロセス

曖昧・不確実さを含む状況に対応するにあたって、人々は自分たちがその状況に対してどの様な立場にいるのか、また、対応することによって自分たちがどの様に変容していくのかを念頭において決断しなければならない。

② 原則的には回顧的なプロセス

曖昧・不確実さを含む状況に対して、これまでの過去の個人経験や情報をもとにして、どの様にその状況が生まれたのかを解釈する必要がある。

③ 意味ある環境をイナクト(enact)するプロセス

センスメイキングのきっかけとなる最初の曖昧・不確実な状況から、人々にとってより秩序立った（有意義な）環境の構築がセンスメイキングの成果となる。

④ 社会的プロセス

センスメイキングにおける解釈という行為は他者との社会的活動を通して繰り返し調整され、確立していく。

⑤ 継続的プロセス

人の感覚（sense）というものは決して同じ状態で永続することはない。常に、様々な要素に刺激されて再構築される。

⑥ 抽出したものが焦点となるプロセス

曖昧・不確実さを含む状況からの気づきが解釈の原材料となる。

⑦ 正確性よりもっともらしさが主導となるプロセス

どうして人はその様な行動を取るのかという説明、及びストーリーの創出がセンスメイキングであるため、明確な数値やデータから抽出される正確性はあれば良いが、二次的である。

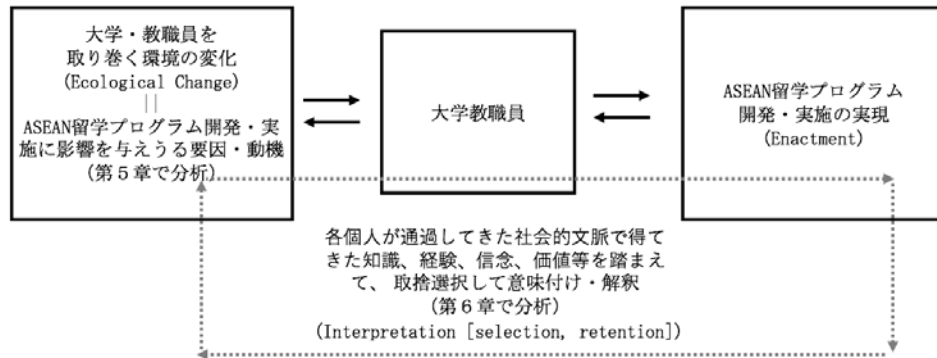
この様に、センスメイキングは、人々がこれまでとは異なる状況に直面したときに、個人的認知と他者との社会的活動を通して、どうして特定の行動を取るのかという解釈と説明をする有効的な視点である。

#### 4.2.2 本研究のセンスメイキングに基づく分析・理論枠組み

本研究では、大学教職員がどのように ASEAN 留学プログラムを開発・実施しているのかを説明しようとしている。大学における ASEAN 留学プログラムの開発・実施は現実として存在し、そこに携わる教職員がいる。この現状をセンスメイキングの枠組みに当てはめてみる。そうすると、教職員はこれまでとは異なった環境の変化(ecological change)を認識しつつ、その中で各個人の社会的文脈で得てきた知識、経験、信念、価値等を踏まえて(interpretation[selection, retention])、ASEAN留学プログラムを開発・実施(enactment)しているという構図が考えられる。これを図4-2に示した。



図 4-2 センズメイキングに基づいたASEAN留学プログラム開発・実施



おそらく、大学、役職、業種といった教職員の属性によっても要因・動機（ecological change）の影響力は異なると思われる。この構図をもとに、第5章では、教職員が認識する環境の変化から ASEAN 留学プログラム開発・実施に影響する要因・動機をインタビューデータから引き出し、分析する。そして、6章では、それら要因・動機がどのように関連して、教職員の中で意味づけされているのか分析する。大学や業種が異なる中で、共通する、そして、異なる要因・動機と意味づけを分析して行く。

#### 4.3 事例大学の選定理由とその特徴

##### 4.3.1 事例大学の選定

事例研究に関して、Mitchell (1983 p191) は、「ある現象あるいは一連の出来事の考証であり、理論的結論を得るという明確な目的を伴ってまとめられたもの」としている。また、野村 (2017 p46) は事例研究に関して、「どのように」、「なぜ」という問い及び探索的に「何が」を問う研究に適している。事例研究は、複雑な事象や新奇な事象を分析する上で、力を発揮する。すなわち、それが「どのように」生起し発展しているのか、それが「なぜ」起こるのか、あるいは一体「何が」起きているのか（存在しているのか）という問いに適したリサーチ・デザインである。」と述べている。本研究が、これまでの研究知見の少ない「大学」に視点を当て、2010 年前後から急増している ASEAN 留学の開発・実施の要因・動機の特特定と大学の教職員が留学プログラムをどの様子に開発・実施しているのかを研究目的にしていることを踏まえると、事例研究という手法が一番適すると判断した。そして、事例研究の対象大学の選定は、2015 年度の日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人学生

留学状況調査」をもとに、以下の2点から検討した（選定時：2017年5月）。

① 日本人大学生の留学促進政策が活発になる2010年以前からASEANへ派遣している大学とそれ以降に活発に派遣し始めた大学

② 設置形態、規模（人数等）、所在地、研究・教育機能が異なる大学

まず、①については、第2章で記述したように2010年以降に日本人大学生の留学促進政策である文部科学省の競争的補助金事業が複数施行されている。つまり、2010年前後が大学にとって組織的に留学事業を拡大する一つの節目にあたる。この時期を基準として分けることで、大学の自力、または、政府の金銭的補助きっかけとなってASEAN留学に取り組んでいるか区別ができる。また、②に関しては、大学の性質や特徴は、「都市・郊外設置」、「私立・国立大学」、「研究・教育重視」、「総合・小規模大学」といった点で異なる。例えば、研究活動重視の国立大学と教育重視の私立大学、また、活用可能なリソースが多い大規模総合大学と限られる小規模大学では、ASEAN留学プログラムの開発・実施の要因やその展開が異なることが予想される。

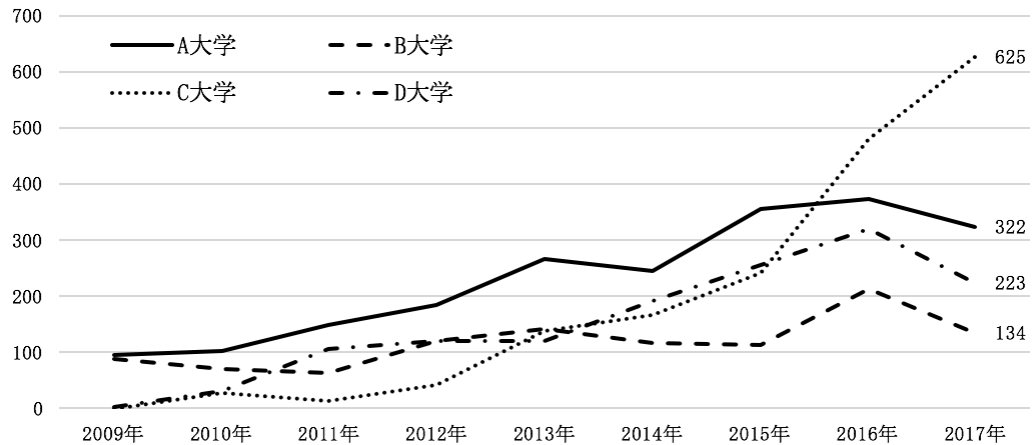
この基準で、2015年度までの日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」から4つの大学を選出した。一つ目は、2010年以前から活発に派遣している東京郊外の宗教を基盤とした教育重視の私立総合大学である（A大学）。二つ目は、同じく2010年以前から活発に派遣している地方都市の国際教育重視の私立小規模大学である（B大学）。三つ目は、2010年以降に派遣を活発にしている東京都市部に位置する理工系中心の教育重視の私立大学である（C大学）。四つ目は、2010年以降に派遣を活発にしている地方都市の研究重視の国立総合大学（D大学）である。A大学、C大学、そしてD大学は2015年度のASEAN留学者数全国上位10大学に入っている。4大学の概要は表4-1、ASEAN留学者数の推移は図4-1の通りである。2017年度にC大学以外の大学で派遣人数の減少が見られるのは、文部科学省の補助金事業であるASEAN対象の「大学の世界展開力強化事業」と大学生の留学促進の「グローバル人材育成推進事業」が2016年度に終了したことが要因になっている可能性がある。

表 4-1 事例研究4大学の概要

大学名	設立年	形態	所在地	特徴	ASEAN留学 の増加	2015年度 ASEAN留学 派遣人数	文科省補助金事業採択 (2010年以降)
A大学	1970年代	私立	東京	宗教・教育系 総合大学	2010年 以前から	356人 上位10大学内	グローバル人材育成推進事業 スーパーグローバル大学創生支援事業
B大学	2000年代	私立	地方 都市	国際・教育系 大学	2010年 以前から	113人 上位10大学外	グローバル人材育成推進事業 大学の世界展開力強化事業 スーパーグローバル大学創生支援事業
C大学	1920年代	私立	東京	理工・教育系 大学	2010年 以降から	240人 上位10大学内	グローバル人材育成推進事業 スーパーグローバル大学創生支援事業
D大学	1930年代	国立	地方 都市	研究系 総合大学	2010年 以降から	255人 上位10大学内	大学の世界展開力強化事業 スーパーグローバル大学創生支援事業

出所）各大学HPを参考に筆者が作成

図 4-3 事例研究4 大学のASEAN留学者数の推移



出所) 日本学生支援機構の「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」データを参考に筆者が作成

#### 4.3.2 事例大学の特徴

本節では、前節で事例研究対象大学として選出した各大学の詳細を記述することで、4つの大学がそれぞれ異なった性質を持つ大学であることを示す。

##### 【A 大学】

A 大学は 1971 年には宗教理念に基づき東京郊外に創立された。当初は文系だけの大学であったが、1990 年代に工学部、2010 年代に、医学系と国際系学部を設置したことで文理学部を有する総合大学になっている。見学の精神の特徴として、「人間教育」、「文化建設」、「人類平和」といった文言が見られ、人類が直面する個々の問題に真摯に取り組み、知恵を発揮していく「創造的人間」の育成を目標としている。

総学生数は約 8,000 人（学部生：95%、大学院生：5%、外国人留学生 10%）で、大学院生が少数であるため中規模の教育重視の私立総合大学と言える。また、世界約 60 カ国・地域、約 200 大学の交流ネットワークを持っている。イギリスの高等教育専門誌「Times Higher Education (THE)」の THE 世界大学ランキング日本版では、2017 年度はランク外であったものの、2019 年度は 100 位以内とランキングを向上している。また、同誌の SDGs の枠組みを使って可視化する世界 76 か国から 450 大学以上が参画している「THE 大学インパクトランキング 2019」では、「平和・正義」、「働きがい・経済成長」、「質の高い教育」に強みを

持っている。

本研究の対象となる ASEAN 留学プログラムは、6 プログラムある（表 4-2）。

表 4-2 A大学におけるASEAN留学プログラム

No.	プログラム	国名	期間	募集人数	プログラム概要
1	プログラムA	ミャンマー	2週間	10名	英語・ミャンマー語学習
2	プログラムB	フィリピン	2週間	20名	英語学習
3	プログラムC	フィリピン	10日間	20名× 3セッション	英語学習
4	プログラムD	フィリピン	2週間	30名	選抜された学生に対して実施されるプログラム。フィールドワーク、フィリピン事情学習、プレゼンテーション
5	プログラムE	ベトナム	参加者で異なる	会社による	現地企業でのインターンシップ
6	プログラムF	マレーシア	2週間	25名	国際系学部のみが参加できる研修。フィールドリサーチ、マレーシア事情学習、現地学生とのディスカッション

出所) A大学HP、及び広報物を参考に筆者が作成

## 【B 大学】

B 大学は、2000 年代に地方都市に設立された国際系大学である。世界各地から集まる国際学生が学生人口の半数を占め、教員も約半数が外国籍という多文化・多言語のキャンパスになっている。また、日本語・英語の二言語教育システムを展開しており、在校生には高度な言語運用能力の獲得とともに、世界の優秀な若者への日本留学を積極的に推進している。建学の理念として、「自由・平和・ヒューマニティ」、「国際相互理解」等を掲げている。THE 世界大学ランキング日本版では、これまで 50 位以内をずっと維持しており、特に「国際性」の指標では上位ランクに位置する。総学生人数は約 6,000 人（学部生：96%、大学院：4%、留学生：50%）で小規模の社会科学系中心の私立国際系大学と言える。開学初期から多くの文部科学省の競争的補助金事業に採択されている。

ASEAN 留学プログラムは、複数カ国横断式、現地語学習、インターンシップといった、複数の種類で5プログラム（表 4-3）が実施されている。

表 4-3 B大学におけるASEAN留学プログラム

No.	プログラム	国名	期間	募集人数	プログラム概要
1	プログラムA	シンガポール・マレーシア・タイ・ラオス	2週間	70名	東南アジア縦断式プログラム。各国・地域での調査活動を通して、東南アジアの文化的多様性を理解
2	プログラムB	タイ・ベトナム・マレー・インドネシア	3-5週間	各言語 5-20名	当該言語の使用されている国・地域で徹底した言語訓練を実施し、言語の運用力を強化、また、言語や文化、社会に対する知的好奇心をさらに高める（タイ語・ベトナム語・マレー語）
3	プログラムC	タイ（中・高校）ベトナム（大学）	1ヶ月	20名	日本人学生が海外の教育機関において日本語教育支援や日本文化紹介等を行うことを通じて、派遣国・地域の教育や国際化に寄与する
4	プログラムD	東南アジア	数日-8週間	受入機関による	B大学と覚書を交わし、協定を結んだ企業・団体にてインターンシップを実施
5	プログラムE	タイ・フィリピン等	1-3週間	5-15名	教員の指導の下で、東南アジアでの調査・研究活動を行う実践型プログラム。「環境・開発」「観光学」「国際関係」「文化・社会・メディア」「社会起業家」「デザイン思考」「ビジネスケースコンペティション」等のテーマがある

出所) B大学HP、及び広報物を参考に筆者が作成

### 【C大学】

C大学は第二次世界大戦直後に設立されている。現在は理工系学部を複数持ち、キャンパスも東京都内とその近郊に複数持っている。建学の理念として、「技術者の育成」を通して世界文化に貢献し、工業教育を通して学生の人格を醸成することを目的としている。総学生数は約9,000人（学部生：88%、大学院生：12%、外国人留学生：15%）で、理工系が中心の大学でありながらも大学院生数はそれほど多くなく、中規模の工学教育重視の私立大学と言える。また、THE世界大学ランキング日本版では、100位以内で、更に毎年ランキングを上げており、特に、最新年度では、「教育成果」や「国際性」で上位ランクに位置する。ASEAN留学に関しては、課題解決型の研修と英語短期研修プログラム等を実施している（表4-4）。

表 4-4 C大学におけるASEAN留学プログラム

No.	プログラム	国名	期間	募集人数	プログラム概要
1	プログラムA	タイ・ベトナム・マレーシア・インドネシア・ラオス・シンガポール等	2~4週間	10~20名×30プログラム	協定校の外国人留学生とグループを組み、専門に応じて設定された課題解決に取り組む多様性(Diversity)に満ちた環境における実践的な問題解決能力を身に付ける
2	プログラムB	マレーシア	4週間	20名	英語学習・工学英語
3	プログラムC	マレーシア	2週間	40名	英語学習・工学英語
4	プログラムD	タイ	2週間	30名	英語学習・工学英語
5	プログラムE	ベトナム	2週間	20名	英語学習・工学英語

出所) C大学HP、及び広報物を参考に筆者が作成

(D 大学)

D 大学は、第二次世界大戦前に設立された地方都市の国立大学である。現在に至るまで、段階的に新学部を創設しており、現在文理両方の学部・研究科を有する総合大学である。柔軟性・自由ある教育・研究を建学の精神とし、研究と教育を通じて、人々の幸福に貢献することをモットーとしている。THE 世界大学ランキング日本版では 50 位以内の上位ランクを維持している。総学生人数は 16,000 人（学部生：62%、大学院生：33%、外国人留学生：15%）で、理工系分野と研究活動に強みを持つ大規模な国立総合大学である。

これまで、東南アジアを含む発展途上国に対して、複数部局が教育・研究展開を活発に行なっている。ASEAN 留学プログラムに関しては、2017 年実施のプログラムでは 16 プログラムが実施されている（表 4-5）。



表 4-5 D大学におけるASEAN留学プログラム

No.	プログラム	国名	期間	募集人数	プログラム概要
1	プログラムA	タイ	8日	10-15名	フィールドワーク、保健医療福祉に関する専門的知識の獲得、異文化学習。現地の医療センターや健康増進センター、病院などを訪問・研究所・JICA・講義聴講（英語）
2	プログラムB	シンガポール	10日	10名	看護学の講義、演習・実習等に参加（英語）、訪問先大学の学生と一緒にキャンパスライフならびに課外活動
3	プログラムC	タイ シンガポール	10日	10-15名	タイ・シンガポール日本企業の拠点を見学、協定校での授業聴講、交換プレゼンテーション、学生交流、
4	プログラムD	ベトナム	7日	10-15名	経営学に関する論文発表会、日系企業の現地工場の見学、ベトナムの経済・経営・会計に関する講義の聴講、世界遺産の見学
5	プログラムE	インドネシア	8日	10名	現地の学校等で日本語指導支援や日本の経済・法制度・文化の紹介活動に従事
6	プログラムF	タイ カンボジア	10日	30名	タイ・カンボジアの協定校の学部3年生とチームを組み、農村やマーケットなどの見学、タイのナコンパトム郡周辺農家でのホームステイ、カンボジア・タケオ州農村での調査などを実施。タイとカンボジア訪問の最終日には、調査結果のプレゼンテーションを実施。
7	プログラムG	タイ	12日	15-20名	日系企業訪問、世界遺産の見学、タイ事情に関する授業聴講
8	プログラムH	インドネシア	12日	10名	テーマ別講義、コミュニティサービス
9	プログラムI	カンボジア	10日	10名	「カンボジアの現在、過去、未来」 現地学生とグループ学習/グループ発表 世界遺産の見学、博物館見学、JICA、現地政府機関・企業関係者による基調講演
10	プログラムJ	ラオス	9日	10名	「ラオスの経済発展を考える」 サブテーマをグループごとに選択し、事前学習、現地研修を通して調査・検討を行い、経済発展のための提言を取りまとめる。ASEANの経済動向、国家レベルの経済発展、産業開発、企業の海外進出、人事管理、等々、多くのことを学ぶ
11	プログラムK	インドネシア	11日	10名	インドネシア・ASEAN事情講義、日経企業訪問、日本人駐在者との交流。研究所見学（地球工学研究所、砂防研究所、火山災害跡地）、学習発表
12	プログラムL	ベトナム フィリピン	9-10日	10名	ベトナムでの母子保健医療ならびに農業生産に関する実態調査の学校および周辺地域における農業、保健医療に関する実態調査。フィリピンの社会発展と人々の暮らしをテーマに、それぞれの専門的知見を活かした、都市部（マニラ）と農村部における聞き取り調査
13	プログラムL	タイ マレーシア	11日	10名	ベトナムでの母子保健医療ならびに農業生産に関する実態調査。タイ・チェンマイのチェンマイ大学女性研究所や有機農園、都市スラム、保健センター。カンボジア・ポンペン保健センターや病院、王立農業大学、コンボンチャムの病院や農村を視察。マレーシア・タンジョンマリムの UPSI 大学、キャメロンハイランドの学校や病院、オランアスリー居住区を視察・調査
14	プログラムM	ベトナム	11日	10名	技術講演（ビックデータとIoT）、学生文化交流講座、工場見学、グループディスカッション、グローバル産業における国際分業の具体的な姿を体験
15	プログラムN	ラオス	9日	10名	研究フィールドワーク、現地学生との共同学習
16	プログラムO	フィリピン カンボジア	14日	15-20名	年度によって、実施国が異なる。 リサーチ・フィールドワーク

出所) D大学HP、及び広報物を参考に筆者が作成

#### 4. 4. データ収集

インタビューは、2017年8月から2018年5月にかけて、対象大学の国際教育交流業務に従事する教職員に対して行った。人選にあたっては、各大学の国際部署の窓口を通じて、適切な人物を紹介してもらうように依頼した。そして、国際業務に携わる関係部署の役職者（副学長・センター長・部長・課長等）と実務担当教員、そして係長以下の実務担当職員を対象として、4大学合計29人に対して半構造化インタビューした（表4-6）。

表 4-6 事例研究対象の4大学のインタビュー対象者の概要

No.	インタビュー番号	インタビュー対象者の職種・職務	No.	インタビュー番号	インタビュー対象者の職種・職務
1	A大学1	国際役職教員	16	C大学1	国際役職教員
2	A大学2	国際役職教員	17	C大学2	国際役職教員
3	A大学3	国際役職職員	18	C大学3	国際役職職員
4	A大学4	実務担当教員	19	C大学4	実務担当教員
5	A大学5	実務担当教員	20	C大学5	実務担当教員
6	A大学6	実務担当職員	21	C大学6	実務担当教員
7	A大学7	実務担当職員	22	C大学7	実務担当職員
8	B大学1	国際役職教員	23	D大学1	国際役職教員
9	B大学2	国際役職職員	24	D大学2	国際役職教員
10	B大学3	実務担当職員	25	D大学3	実務担当教員
11	B大学4	実務担当職員	26	D大学4	実務担当教員
12	B大学5	実務担当職員	27	D大学5	実務担当教員
13	B大学6	実務担当職員	28	D大学6	実務担当教員
14	B大学7	実務担当職員	29	D大学7	実務担当教員
15	B大学8	実務担当職員			

大学名	教員		職員		合計	教員：職員比率 小数点2位四捨五入
	役職者	実務者	役職者	実務者		
A大学	2	2	1	2	7	6 : 4
B大学	1	0	1	6	8	1 : 9
C大学	2	3	1	1	7	7 : 3
D大学	2	5	0	0	7	10 : 0

出所) 筆者が作成



役職と教職員とで分けた理由は、異なった立場の人物からの意見を幅広く収集するためである。管理職に就く教職員は大学の国際戦略等を企画・立案する立場であり、その下の教職員はその戦略の実働要員にあたる。また、教育・研究に携わる教員と大学運営実務に携わる職員は業務内容・形態が異なる。教員役職者の中には、自らも留学プログラムの実務に携わる人物も一部いた。異なる大学や立場の人物から詳細を聞き取ることで、これらの中での共通した要因・動機と、大学、役職、職種によってそれらがどのように異なるのかを明らかにしようと試みた。

#### 4.5 データ分析

インタビュー内容は、各教職員が担当する国際教育交流業務や ASEAN 留学プログラムの開発・実施に関する項目（経緯、動機、障害、学内調整）や研修内容に関する項目（国の選定理由、目的・目標設定、プログラミング、比較）等について筆者が対面で聞き取り、1人当たり 60～90 分程度行った（表 4-7）。

表 4-7 インタビュー対象者への質問概要

1. ASEAN海外留学プログラムの開発・実施にあたってどのような推進力が働いたか？
プログラムを開発することになったきっかけはどのような出来事があったか？
それにはどのような教職員が携わっていたのか？
ASEANで開発・実施というアイデアは誰が持って、主導していたのか？
ASEANに精通していた教職員がいたのか？
大学のどのような特徴が開発・実施に影響を与えているのか？
文科省の補助金の影響はどの程度あったのか？
すぐに開発実践できる人材はいたのか？
2. 特定の実施国、及び研修内容を決定する際、どのような要因が働いたか？
特定の実施国を選んだのはなぜか？
日系企業のASEAN進出は開発・実施に影響はあるのか？
中心となる活動は何か（言語学習・異文化体験学習・学術分野学習等）？そして、それはどうしてか？
座学、または実践活動（フィールドワーク等）のどちらに軸を置いているのか
短期的滞在が多いようだが、その理由はなぜか？
国際協力・支援活動を入れているか、どの程度占めるか？ また、入れない理由は何か？
留学先大学とその関係者との関係性はどのようなものか？
開発・実施する際の懸念事項はなんだったか？また、実際の問題はどのようなものがあったか？
もう一度新しくASEANに海外留学プログラムを開発・実施するとしたらどこの国で行うか、またそれはなぜか？

出所）筆者が作成

内容は録音し、後日文字データに変換して、データ分析ソフトウェアを使って、上述したセンスメイキングと社会構築主義の考え方を土台にしてコーディング作業をした（中河・北澤 & 土井 2001）。つまり、大学における ASEAN 留学プログラムの開発・実施、及び人数増加は、世界動向を念頭に置いた大学関係者の意図や活動の相互関係作用の結果として生じると考えた。同様に、日本と ASEAN の文化的、歴史的、地政的側面も相互に影響すると考えた。この視点をもとに、インタビュー対象者の業務経験や認識から、プログラムの開発・実施の要因・動機の特定を試みた。そして、各インタビュー・データを佐藤（2008）の『質的データ分析法』を参考にして、インタビュー・データの中から研究対象の概念モデルを見出してコーディングする帰納的コーディングが本研究には適切と判断した。その理由は、本研究は研究蓄積の少ない日本人大学生の ASEAN 留学を取り扱い、更に留学動機の研究でこれまで着眼されていなかった「大学」と「教職員」を対象としているからである。この大学における留学プログラム開発・実施の実態、詳細が整理されておらず、要因・動機なるカテゴリーを証言から抽出することが求められる。コーディング作業としては、まず各インタビュー発言から「要約」や「見出し」となるようなわかりやすい項目としてオープン・コーディングをおこなった。そして、このオープン・コーディングと各インタビュー・データとを何回も読み返し、比較し、そして関連性を見つけて、より抽象度の高い項目としての焦点的コーディングを施した。佐藤（2008）によれば、焦点的コーディングを作り上げる作業は主要な問題関心やテーマを、コードとそれに対応する文書セグメント同士の関係を明らかにすることによって探り当てて行く一方で、他方ではそれをより抽象度の高い概念に置き換えていくこととしている。どのように、オープンコーディングから焦点的コーディングにまとめたかの手順については、表4-8に示している。

また、焦点的コーディングがどのように ASEAN 留学プログラムの開発・実施の要因・動機として関連し合うのかの見出しを立てた（表4-9）。このようにして、インタビュー・データを焦点的コーディングとして取りまとめることで、膨大なインタビュー・データから、特定のテーマや項目に関する発言を検索して抜き出せるようにし、かつ、異なった大学や人物の発言を比較できるようにした。

以上の手順をもとに、大学教職員へのインタビュー・データを使って、大学における ASEAN プログラムの開発・実施に影響する要因と個別教員の動機を特定すると共に、その関係性を分析して大研究課題への答えを求めようとした。この具体的な分析結果について、次章以降に述べる。

表 4-8 インタビュー・データのコーディング手順

インタビュー 番号	職種・職務	インタビュー・データ	オープン コーディング	焦点的 コーディング
A大学5	実務担当教員	これはプログラムの一環として大学がすべて旅費と宿泊費を、あと現地での授業料をすべて大学が負担するんですね。それで一つにはグローバル 이슈 やってるので、貧困問題だとか環境問題だとかさまざまな問題を勉強できる場所としてフィリピンが挙げがってきたと。近い、それからこれまで交流してきた大学で、受け入れてくれそうな大学が既にあった	近い	利便性
B大学1	国際役職教員	それは今までの私の経験値が多分にあると思うんですけど、あとはプログラムがやりやすい、安全性、ダイレクトで飛べるとかいろいろな条件を整えていくと大体そこ（ASEAN地域）になるかなっていう。	直行便	
B大学4	実務担当職員	やっぱり、アジア太平洋大学ですし、あと、やっぱりプログラム費用を抑えるためには、滞在費も含め航空券も含め、なるべく安価に抑えられるようなところで、かつアクセスがしやすい。	アクセスしやすい	
C大学1	国際役職教員	あるいは本学で決めた2単位をつけるためには、47時間向こうで何かをしなければいけないという制約を考えたときに、やはり移動日を含めて最短9日間あれば近隣諸国でできるんですね。そうするとやはりスケジューリングができて、見積もりも予算が立つし、学生ももう日にちが決まれば募集はしやすくなるんですね。	近い	
C大学2	国際役職教員	例えば距離が近い。時差はほとんどない。いろんな意味でメリットあって、今の日本でのこの生活ほとんど崩さずに、2週間とか1週間外国行けるんですよ。アメリカ行くと時差くらって、帰ってきたらまたふらふらになってとかって、僕、時差結構弱いので、アメリカから帰ってくるといいんだけど、フランスから帰ってくると、1週間ぐらいぼーっとしちゃうんですね。	距離が近い 時差がない	
D大学1	国際役職教員	(ASEAN海外留学プログラム実施の)推進力としては、近い、直行便がある、時差が少ないという地域性も高いと思います。	近い 直行便がある 時差少ない	
D大学4	実務担当教員	今だと別にタイ、バンコクだったら本当に今からでも飛行機乗って行けるかなぐらいの感覚でいるんですけど、7時間もかかんない。6時間弱ですよ。	渡航時間短い	

出所) 筆者が作成

表 4-9 インタビュー・データの焦点的コーディングの見出し

【開発・実施の要因：大学】	【プログラム内容】
建学の精神	インターンシップ
大学方針：戦略・アドホック	学術専門分野中心
カリキュラム・学部改革	エリアスタディ
大学・部局間の競争・生き残り問題	英語学習
教員同士のピアプレッシャー	現地語学習
協定の存在	現地学生と共修・交流
連携大学先の需要への対応	グループワーク
派遣人数・目標値達成	卒業生との交流
	国際協力・ボランティア活動（有無）
【開発・実施の要因：開発・実施に携わる人物】	現場主義：学術知識と実体験・現場の重要性・ASEANの現状/問題
大学経営・管理層からの働きかけ	日本語・文化学習支援
教員主導（教員中心で開発）	関係施設視察
職員主導（職員中心で開発）	
教員個人の熱い思い	【プログラム目的】
学生の研究分野への引き込み	学生のスキル向上
動ける実働部隊の存在（職員・教員）	学生の態度養成
教職協働・連携	研究力向上
外部関係者との連携	英語で何かをする
卒業生の存在	英語力向上
アカデミアの師弟関係	
ASEAN留学生・教員の受入実績	【プログラム枠組み】
大学・教員の学術ネットワーク	参加可能人数
関係者との信頼関係と効率的コミュニケーション	参加対象学生
	訪問国について
【開発・実施の要因：学生（受益者）】	TA・教員引率
学生の性質・需要	学部・研究科横断
学生の成長	柔軟性の高さ
学生の英語恐怖症・低い英語力	現地語（通訳）・現地人の関与
学生の口コミ・経験者の話	生活環境・安全危機管理
	カリキュラムとの連動（研修前・中・後）
【開発・実施の要因：国・外交・地理】	奨学金
ASEANの政治経済的發展・安定	土台プログラムの存在・統合
日本の教育政策	
日系企業の動向	【開発・実施の障害】
ASEANに対する心理的地心よさ	不十分な下調べ・準備不足
日本とは全く異なる環境（多文化）	学術レベルの差
安価	現地語・第二外国語軽視
利便性：近距離・時差少ない・直行便	プログラムの内容・質・評価
準英語国	担当者の負担
学術的需要の高まり	参加人数増加・減少
	タイミングの不一致
【ASEAN海外留学の位置付けに関するコード】	ビザ問題
ステップアップ・妥協	開発・派遣先選定の仕方
他プログラムとの比較軸・英語先進国でない理由	費用（教員引率費、運営費、学生負担）

出所）筆者が作成

## 第5章 ASEAN 留学プログラムの開発・実施に影響する要因・動機

事例研究対象の4大学はこれまでASEAN留学に顕著な実績がある。どのような要因・動機がきっかけでプログラムの開発・実施に至り、その実績を残せたのかを本章では分析していく。具体的には、第4章で焦点的コードとして取りまとめた要因・動機等（表4-9）を中心に、1)大学の要因、2)人的要因、3)学生（受益者）的要因、4)地政的要因の4つから分析していく。

### 5.1 開発・実施に関わる大学的要因

調査対象4大学は、文部科学省の大学の国際化に関する競争的補助金に積極的に申請し、複数採択されている共通点がある。一方で、設置形態、規模、教育・研究目的等は異なる。つまり、教育・研究に直結する国際事業を活動支柱の一つとする共通の特徴はあるが、それぞれ異なった性質を持つ大学である。大学の基盤環境が異なることで、ASEAN留学プログラムを開発・実施する教職員に影響を与える要因・動機も異なってくることが想定される。この大学の独自事情に関連する要因・動機を大学的要因として、1)建学の精神、2)他大学・学内部局との競争と生き残り、3)ASEANの大学との協定という観点から分析していく。

#### 5.1.1 建学の精神

先行研究では、大学が国際事業に取り組む理由として、「学術的」、「政策的」、「社会文化的」、そして「経済的」要因が指摘されていた（Van der Wende 1997）。この三つの要因の中で、本研究のインタビューでは、国際事業としての留学プログラムに携わる教職員は教育・研究に関わる「学術的」動機について証言することが多かった。その際、各大学の教育・研究目的である建学の精神等に沿った発言が多く見られた。この要因を分析するに当たって、まず、4大学の特徴を表す建学の精神の要旨を整理した上で、具体的証言をみていきたい。表5-1からわかるように、4大学が異なる「建学の精神」（使命と人材育成像）を持っている。



表 5-1 事例研究対象4大学の建学の精神の要旨

大学名	建学の精神、または、それに当たる方針の要点	詳細説明・目的
A大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>人間教育</li> <li>文化建設</li> <li>人類の平和</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>豊かな人間性の育成</li> <li>人類が直面する問題へ智慧の発揮</li> <li>真の「教養」を備えた地球市民</li> <li>平和の探求</li> </ul>
B大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>自由・平和・ヒューマニズム</li> <li>国際相互理解</li> <li>アジア太平洋の未来創造（開学宣言）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>アジア太平洋地域の平和的で持続可能な発展と人間と自然、多様な文化の共生への貢献</li> </ul>
C大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>社会貢献</li> <li>技術者の育成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>工学分野から世界文化に貢献</li> <li>一般学術教養と工学専門教育による人格の陶冶</li> <li>優秀な技術者の育成</li> </ul>
D大学	<ul style="list-style-type: none"> <li>自由闊達</li> <li>人々の幸福に貢献</li> <li>人間性と科学の調和的発展</li> <li>高度な研究と教育の実践</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>研究活動によって世界屈指の知的成果を産み出す</li> <li>先端的な学術研究と国内外で指導的役割を果たしうる人材の養成を通じて、人類の福祉と文化の発展ならびに世界の産業に貢献</li> <li>自発性・創造性・先進性・国際性などの重視した勇氣ある知識人の育成</li> </ul>

出所) 筆者が作成

各大学の建学の精神と大学生の特徴が、教職員のプログラム開発・実施の要因・動機となっていることがわかった。例えば以下の様な証言を各大学から得れた。

(A 大学生は) 発展途上の国とか困っている人がいる国とかっていうところにすごくシンパシーを感じて、そこで何かを自分が施してあげながら、自分の力にしたいと思う学生が多いんですよね。・・・中略・・・。(データ会社の分析による) うちの学生の突出しているものがあって、・・・中略・・・それは、ほかの人の役に立ちたいっていうこのメンタリティーが他大学の学生に比べても何十倍っていうぐらい実は多くて、それがA大学の特徴ですねってその人が言ったことあるんですよ。多分確かにそうで、うちの学生って思想的に、宗教、思想的にそういうふうと思う学生が多くて、なので、東南アジアとかアフリカとかっていう発展がまだこれからまだまだ発展していくっていう国に行って、その人たちとふれて、その人たちのできることなら助けになって、でもそこまで傲慢じゃなくてそこから学んでいくものがあるんじゃないかっていうメンタリティーを持っている学生が多いからだと思うんですよ。(A 大学3 国際役職職員)

我々の建学の理念は、アジアと太平洋地域をベースに世界を見るっていう考え方なので、アジア太平洋を知らないのものごとは語れない。大学教育も始められない。アジアと太平洋の中の一部の東南アジア、一番わかりやすいところでまず素養を作る。それしかストーリーはない、うちは。(B 大学1 国際教員役職者)

建学の理念的な話をすると、実学教育がキーワードになると思うんですね。実際の産業界の現場で活躍できるエンジニアをというのが創立者の考えだったので、社会に役立つ、貢献する人材・・・中略・・・。物作りの分野で言うと、東南アジアとか中国できっと企業等も進出していくだろうと、多分そういう見立てがあったのだと思います。(C大学7 実務担当職員)

もともとD大学は「自由に物事にとらわれず」という方針があり、法学の王道であるフランスや英国研究者以外に、社会主義圏の法律研究者がいたらしいです。例えば、ベトナムやロシアとか。これは、D大学が東大や京大と違って、マイナー研究を許容して、温めてきた伝統があるのではないかと思います。それが、東南アジアに学生を送るとなった時に、花開いた感じになったのではないのでしょうか？(D大学3 実務担当教員)

これら証言は、各大学の「建学の精神」に即した教育・研究活動を留学プログラムのような国際事業を通して実施しようと思案した結果、ASEAN 留学が最適な選択として判断されたことが読み取れる。表5-1から、A大学は、宗教精神に基づき世界平和構築に貢献する教養ある地球市民を育成しようとしている。B大学は、アジア地域という基軸を持って、平和的で持続可能な発展と多文化共生に貢献しうる人材育成を掲げている。C大学は、工学分野における技術者育成を通して、世界文化へ貢献する人材育成を目指している。そして、D大学では、研究活動を通して生み出される最先端の知的成果をもって、社会の福祉、文化、産業に貢献する人材育成を掲げている。

例えば、A大学の場合、ASEANを発展途上・新興国として位置付ける傾向が強い。第2章で触れたSDGs等の課題を含め、困っている人々や状況が存在しており、その現状を知り、その改善のために何かできなかつという目線で、留学プログラムを開発している。これは、A大学の見学の理念である「平和への探求」、「人類が直面する問題への智慧の発揮」などに直結するのである。また、SDGsのように地域や世界の諸課題の課題解決を図る人材育成や持続可能な開発のための教育の推進も関連してくる。B大学は、ASEANを多様性・多文化共生の地域であることを認識し、「アジア」という軸を持って、ASEAN(東南アジア)をその一部として位置付けて教育の主対象としている。また、建学の精神に見られる「国際相互理解」、「多様な文化の共生への貢献」という部分もアジアを主に見ている。C大学は、理工系分野の研究活動よりは工学教育を重視する私立理工系大学である。そのため、学部卒業生の進路先を見据えて、ASEANが今後インフラ整備や製造業において活発になり、ビジネス・経済活動の発展的現場になりうることを認識している。C大学の見学の理念である「社会に貢献する技術者(エンジニア)」の職業現場がASEANに多くあることを理解している。D大学の場合は、建学の理念にあるように、「研究活動での知的成果」や「先端的な学術研究」と行った、「研究」が理念の中心と言える。この軸をもってASEANをその学術的

研究対象として認識している。

「東南アジアが研究対象として台頭してきている」(D 大学3 実務担当教員)

という証言にあるように、様々な学術分野において今まで主流ではなかった ASEAN が、政治経済的発展と安定と共に注目されることで、研究活動の対象と舞台として認識し始めていることになる。

このような「建学の精神」を軸に開発・実施されるプログラムは、A 大学は国際協力・支援や地域研究、B 大学は多文化共生や異文化理解、C 大学はプロジェクト・実験活動、そして、D 大学はリサーチ・フィールドワークというテーマに特徴づく傾向がある。「建学の精神」に基づく証言内容は異なるが、4 大学で立場に関係なくほとんどの教職員から得られたため、個別の教職員の動機というより、組織的な共通要因として認識できる。

### 5.1.2 他大学・学内部局との競争と生き残り

第2章で、日本は少子社会でありながら、大学数や新学部設立が増加しているため、入学者数の確保・維持は大学の生存に関わる重要課題であることは述べた。この状況に呼応するように、各教職員の所属大学、または所属部局の生き残りのために、他大学と学内他部局を意識していることがわかった。新しい ASEAN 留学プログラムの展開を大学、または部局の特有活動にしようとする取り組みが4大学の教職員の証言から得られた。

マレーシアで英語研修を立ち上げようとしているのですが、研修先をマレーシア公開大学から別の大学に変更しなければならなくなりました。(国際系の)新学部が新しく留学プログラムをマレーシアでやりたいって言ってきたのですよ。うちの学生を派遣できるマレーシアの交流校だとこれまでマラヤ大学とマレーシア公開大学しかなかったのですが、この二つの協定校を新学部は利用するようで。立ち上げようとしている(全学生向けの)英語研修は追い出されるように、新しく作ったトUNK・アブドゥル・ラーマン大学にいった可能性があります。(A 大学7 実務担当職員)

(大学の世界展開力強化事業で採択された) SEND を立ち上げるときに、これは聞いたレベルの話ですけども、補助金の枠があるからじゃなくて、B 大学だからこそやれるものを作ろうっていうコンセプトがあったみたいです。その中で実際にこれまで継続実施している B 大学特有のルーブリックというものを活用して行こうと。これを活用して、学生の成長度合いを留学プログラムで測っている例はあまりないので、これは引き続き(他大にはない)B大学の独自の取り組みとして、もっと発展させていきたいと思いますというふうな、今、方向性です。(B 大学3 実務担当教員)



私も（留学プログラムの運営を）1個やっていて、今度の3月も行きますけど。ベトナムです。実は私は（プログラム開発・実施したのが）遅いです、スタートしたのが。周りで30も40もプログラムもあって、役職あるのにやっていないのはまずいなとちょっと思っていて。私の学科にはタイのプログラムがあるので、それ結構おっきくやっているじゃないですか。それが目立っているから、ま、いいかなと思っていたのですが、（他学部・学科は数多く実施しているのに）やっぱり学科で1個とか2個しかないっていうのはまずいと思いました。（C大学2 国際役職教員）

表だっていう人はあまりいないかもしれませんが、大学や部局の生き残り（現在の規模や既得権の維持）をかけて、他と区別しようという動きはありました。他大学と差別化するために東南アジアに目を向けた感じはあるので、（ASEANに対しての）政治的・経済的・文化的意義があって、留学プログラムを立ち上げたというわけではない。そういった理由は、むしろ、後付けのような気がします。（D大学3 実務担当教員）

これらの証言は、それぞれが所属する大学、又は学部が、少子化を背景とする入学者獲得等の対策が検討される中で、どの様に自分たちの所属先が生き残るかの一つの方策として、ASEAN 留学プログラムを活用しようとしている証言である。他大学と差別化するために、B大学では、独自の教育評価方法（ルブリック）と ASEAN 留学プログラムを連動させた教育カリキュラムを活用している。その一方で、D大学では、ASEAN に対する政治的・経済的・文化的意義が重要であったわけではなく、大学等の生き残りを優先に考えた時に、ASEAN（証言では東南アジア）で何かすれば他大学と区別できるという考えが先行した様子語っている。このような考えや行動が各大学・学部の教育改革の一端として ASEAN 留学プログラムを活用しているようにも受け取れる。いずれにしても、他大学を意識して区別しようという立場から ASEAN 留学プログラムの開発・実施がなされている。また、特徴的なのは、他大学だけではなく、学内他部局に対しても他大学と同じような競争意識が生じていることである。A大学では、大学として強く宣伝をしたい新学部での ASEAN 留学プログラムの開発・実施の取り組みを優先し、全学生向けの留学プログラム開発・実施は新学部の取り組みに譲る形で優先順位が下げられている印象を受け取ることができる。更に、C大学では、他部局・学科と比較して留学プログラムを活発に実施していないことが懸念となり、ASEAN プログラムの開発・実施をしなければならぬ結果になったことを示唆するものである。このように、他大学と学内他部局に対する競争意識・危機感という要因が働いている。

### 5.1.3 ASEAN の大学との協定

大学における留学プログラムは協定を持つ海外大学と実施する傾向があることは多く報告されている。本研究対象となっている ASEAN 留学プログラムでも同様である。もともと ASEAN の大学とどのような経緯で協定を締結することになったのかは、第2章で述べた日本の大学の国際化が「国際協力・支援」の観点から始まっていることである程度は推測できる。つまり、ASEAN の大学とその学生を日本に受け入れる過程や受入れ後の教育の延長線上で協定が締結してきた事例は多いであろう。そして、日本の政府開発援助の具体的な取り組みが大学の教育・研究活動を通して、ASEAN 等で実施されてきたことでも大学間の協定が締結されたことは想像できる。また、5.1.1 項の「建学の精神」で詳述した各大学の「平和」、「社会貢献」、「国際相互理解」といった建学の精神に沿って締結されてきた協定とも理解できる。ASEAN の大学との協定が存在することが、留学プログラム開発・実施のきっかけになっていることが証言から確認できた。

細かい経緯はわかりませんが、タイのチュラロンコン大学と 1975 年に協定を結び、そのあと 1980 年ぐらいから東南アジアの各国のフラッグシップのような大学と交流協定を結ばせていただいて、主にそういう国、そういう大学と交流を進めてきた。これは基本的に 1 対 1 とか 2 対 2 とかの交換留学でした。一番親しいタマサートが割と複数交流をしていますけれど、チュラロンコン、それから前からやっているのはフィリピンのフィリピン大学、それからアテネオ・デ・マニラ大学、あとデ・ラ・サール、それからインドネシアはインドネシア大学ですね、主にやってきたのが。そういうところとやってきて、で、それが(現在の ASEAN 留学プログラムの)コアになっています。(A 大学1 国際役職教員)

(ASEAN でのインターンシップ先を探す時は) 協定を結んでいる大学がいいと思いますね。やっぱり集まる場所があって、学生たちの進捗を見てくださって、こっちが 10 人送って 10 人別々の場所というのは非常にマネジメントのところでも難しいし、リスクマネジメントのところでも。あと、現地情報もこちらは熟知していないので、現地の人でしかわからないビジネス情報だとか、商習慣とか、やっぱり教えていただきたいので、やっぱり協定があることは非常に大きいのかなと思うんですけども。(B 大学5 実務担当職員)

私、実は私、(C 大学に勤務して) 5 年目で比較的浅くて。もともと韓国出身ですから、韓国の大学とも(留学プログラムを) 広げたいということもあったんです。でも、着任してからいろいろ学部と情報共有したら、工学部とかで、マレーシアやタイとかで協定が既にある大学がたくさんあって、そういうところに力入れるということが情報共有できて、東南アジアでもできるんだっていうことに気づいたんですね。(C 大学4 実務担当教員)

カンボジア王立農業大学もそれからタイのカセサート大学も、古くから〇〇学部は学術交流があって、カセサートのほうはだいぶ前に大学間の学術交流協定ができている大学で

した。僕が学生の頃なんかも、留学生の人たくさん来てた。そういう関係にある大学なんですね。で、カンボジア王立農業大学のほうは内戦があったりして、そんな古くからの付き合いではないですけども、それでも結構前から留学生が来て、帰って、向こうで今、先生しているとか。そういう人のつながりがあって、王立農業大学のほうは学術交流協定できたのは多分先代の総長のときだと思うんで、そんなに古くはないんですけども、つながりとしては昔から〇〇学部は持ってた。(D 大学4 実務担当教員)

ASEAN の大学との協定の存在が、ASEAN 留学プログラム開発・実施に有利に働くのは、2つの理由があると思われる。一つ目は、信頼と安心が確保されるからである。協定書等を交わすことで、一定の責任が両大学に分散され、それが明文化され、それぞれの責任所在が明確になる。プログラム開発・実施者である教職員は自分たちの責任がどこまであり、協定校に対してどこまで要求できるのかわかる。また、協定の内容によっては、現地の安全危機管理対策や学生の面倒を受入れ大学の責任として明記される場合があるため安心できる。二つ目は、次節以降に詳述する内容ではあるが、協定を持つことで、定期的な教員・学生交流が行われることが多く、この交流に関係した人間が多くなることで、留学プログラム開発・実施への協力者が増える可能性がある。また、定期的な人物交流が仕組みとして確立すると、従事する教職員の未知領域の業務が少なくなる。よって、仕事が合理的、効率的になり、ルーティーン化される。そのため、仕事の難易度が下がり、専門性がなくても携われる可能性がある。これらの理由から、協定の存在が教職員の留学プログラムの開発・実施に対しての安心感を与えていることが要因としてあげられる。

このように、「建学の精神」、「他大学・学内部局との競争と生き残り」、「ASEAN の大学との協定」といった項目は、各項目の詳細は4大学の事情によって異なるものの、大学の内部事情に特有なものであるため、大学の組織的な要因として理解できる。

## 5.2 開発・実施に関わる人的要因

大学における ASEAN 留学プログラムの開発・実施を中心的に担うのは、日本の大学教職員である。一方で、教職員のプログラム開発・実施を有機的に支援する人物も存在している。例えば、先行研究では、留学先に精通する人物が関わることで、新しい留学プログラムの開発・実施が容易になることが指摘されている (Metzler 2002)。このような学内外の人物に関わる要因を人的要因として、1) 大学経営・管理層からの働きかけと2) 開発・実施を支援する卒業生という観点から分析する。

### 5.2.1 大学経営・管理層からの働きかけ

先行研究では、大学経営・管理者層（学長や役職者レベル）を対象とする国際事業の動機

研究が存在していた (Egron-Polak & Hudson 2014; Kuroda et al. 2010; Yonezawa 2017; 米澤 2008) )。その中で、上層部のリーダーシップと各部署との連携やコミュニケーションが動機を促進させることが指摘されている。本研究のインタビューからは、大学の創立者や経営・管理者層からの働きかけが起点となり、教職員への要因・動機として影響していることがわかった。特に、競争的補助金事業の採択時や学内新執行体制の移行時に、そのような方針が出されているようである。

[大学創始者による働きかけ]

うちの交流校、特にアジアってほとんどトップ層じゃないですか。マラヤ大学、フィリピン大学、ハノイ国家大学、タイだったらタマサート大学とチュラロンコン大学。いわゆる一流大学で、偏差値で比べたら絶対A大学からは送れない、交流協定なんか結んでももらえない。でも、(A大学の) 創立者が各ところに行って話をする中で、(ASEANの) 大学関係者がうちの教育思想(宗教思想)とふれて、また、うちの大学の設立構想、思想に共感してくれて……。 (A大学6 実務担当職員)

[競争的補助金事業採択後の経営・管理層からの働きかけ]

(ASEAN 留学プログラム開発・実施のきっかけは) 最終的には学長のトップダウンだったのですが、スーパーグローバル大学創成支援事業に採択された翌年ですかね。各学科最低1個はやってくださいって。当時本学は17学科あったんですね。(C大学2 国際教員役職者)

[新執行部体制後の経営・管理層からの働きかけ]

当時の新総長が、「D大学からD Universityへ」ということで、学部生の10%ぐらいは海外留学に出そうというような話をされていました。そういったものの一つとして良い機会になるのではないかとということが直接的な(開発)要因かもしれません。(D大学5 実務担当教員)

大学の創立者や経営・管理層からの特定時期におけるトップダウンの行動や方針指示があったことは、B大学以外の全ての大学で確認できた。A大学、C大学、D大学におけるこのような働きかけの理由としていくつか考えられる。一つは、日本が直面する少子社会において、多くの大学が留学等の国際教育機会を教育的特徴として入学者に提示することで、他大学と差別化し、生き残ろうという意図が大学上層部にあったと思われる。二つ目は、これまで大学内で細々と展開していた国際事業を大学全体で一貫して推し進めるには、競争的補助金事業等で数値目標達成が課せられ、加えて学長や役職者からの積極的な方針・指示がないと大学組織が動きにくいからだと思われる。反対に、B大学では、もともと国際教育展開とアジアに特徴を持つ大学であるため、学長や役職者からのトップダウンがな

くても、現場の教職員がその特徴を日常的に認識し、共有していることが推測される。

一方で、このようなトップダウンの働きかけは、戦略的な大学の方針と理解されることもあれば、アドホックな対策として打ち出されてきたという証言もあった。

(ASEAN 留学プログラムの一部は) あんまり戦略的ではなくて、始めは研究室単位で楽しむという形がメインだったんです。それが、今年初めて学科を越えて、しかも、1 年生、2 年生、3 年生という幅広い学年に対して提供しようと別学科の先生と話をしたんです。始め、やはり募集したんですけど、人が集まらない感じだったんですけども、実験のときに 3 年生に声をかけたら、どばって来て、あっという間にもう定員オーバーになってしまいました。(C 大学 1 国際教員役職者)

アジアの拡大は戦略的というよりはアドホック的な感じだったと思います。他の大学と差別化するため、たまたま東南アジアで独自に出張っていた、複数部局の活動を取りまとめて、東南アジアを戦略的に見せた印象はありましたね。東南アジアでやるのが大前提だったので、では、そこで何ができるかという思考回路だった。初めに、学生育成像や具体的研修内容のイメージがあったわけではない。(D 大学 2 国際教員役職者)

このような証言は、ASEAN 留学プログラム開発・実施の方針が戦略的ではなかったにしても、これまでの学内部局での国際事業の取り組みを大学の経営・管理層が帰納的に取りまとめたことで、ASEAN という特徴を見出し、方針として動いてきたことは事実であろう。そして、アドホックな方針で出さざるを得なかった理由は、上述した大学の生き残りをかけた「他大学との区別化」や文部科学省の競争的補助金事業の「採択実現」や「目標数値達成」の原動力になりやすいからであろう。関連して、特に国立大学の D 大学関係者から経営・管理層の ASEAN に対する方針はアドホック的であったとの証言が目立った。その理由も推測できる。一般的な国立大学の傾向として、昔から各部局の自治権と裁量権は強く、大学本部の方針のもとに国際事業展開が展開されるよりは、各部局に委ねられ、それぞれの部局の特徴に沿って実践してきた経緯がある。D 大学の場合、1990 年代～2000 年代前半に発展途上国に対する国際協力・支援に基づいた、法整備、国際開発、農学といった教育研究部局、及びセンターが設立されている。この当時は、D 大学として ASEAN を含むアジア展開を方針として公表していたわけではないが、2004 年以降の国立大学法人化以降、D 大学がどのように法人としてブランド化させていくのかという課題があったと思われる。その解決の糸口として、これまでの各部局のアジア (ASEAN) における国際事業展開を大学執行部が取りまとめたという経緯がインタビューと文献からも確認できた。そして、大学の国際化に関する政策が活発化する 2010 年前後に、ASEAN を重視する方針を固めていった様子が理解できる。

このようなことから、「経営・管理者層からの働きかけ」は、第 2 章で詳述してきた、少

子社会等の影響をきっかけの一部としながら、大学によって「働きかけ」の中身とタイミングは異なるものの、B 大学を除く 3 大学で確認できた。

### 5.2.2 開発・実施を支援する卒業生

先行研究では、留学先に精通する人物が関わることで、新しい留学プログラムの開発・実施が容易になることが指摘されている。米国からアフリカへの留学プログラムの例では、Peace Corps 経験者や現地人と結婚した人物等がそれにあたる (Metzler 2002)。先行研究と同様に、本研究でも現地に精通する人物の存在がインタビューから確認でき、そのような人物が、ASEAN 留学プログラムの開発・実施について支援している。しかし、それは先行研究では指摘されていない「卒業生」という存在であった。この「卒業生」が意味するものは、事例研究対象大学や教職員の立場によって異なり、理工系大学の C 大学と D 大学では「学術分野における ASEAN 卒業生」、A 大学と B 大学では「ビジネス分野における ASEAN 卒業生」、そして「日本人卒業生」としての傾向が強かった。

#### 5.2.2.1 学術分野における ASEAN 卒業生とのネットワーク

2010 年前後から日本人の留学促進政策が活発化していることは前述している。一方で、留学促進政策とは直接関係ない過去の留学生政策が布石となって、ASEAN 留学プログラムの開発・実践を容易にさせていることが指摘できる。例えば、1980 年代以降、日本の大学は ASEAN からの外国人留学生を一定数受入れてきた。彼らは奨学金等の学資援助（例：国費留学生）を受けて日本で修士号や博士号を取得し、自国へ戻り大学や企業等で働いている。自国の大学で教鞭をとるようになった元外国人留学生は、日本の母校との教育・研究連携をするなどして、前節で述べたような協定校として関係を維持し続けていることもあり得る。彼らの一部が、現地での日本からの大学生の受入れ土台として機能する事例が確認できた。それが以下の証言から読み取れる。

2003 年に採択された「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」が東南アジアの学生を連れてきて、ドクター取らせるっていうプログラムだったんです。そのときはまだ派遣じゃないです、受入れプログラム。・・・中略・・・。彼ら（ASEAN 外国人留学生）はただでドクターを取らせてもらったっていう恩を、どっかで感じてくださっていて、今度逆にうちの（留学）プログラム手伝ってくれって言ったら、ウェルカムなんですよ。先生、ぜひベトナム来てくれって、僕らもずっと言われますからね。（C 大学 2 国際役職教員）

僕が学生やっていた 1980 年代後半は、フィリピンとかタイの留学生がもっとたくさんいた。今は、どっちかというとな少ないなと思うぐらい。どの研究室にもタイの留学生いたり

とか、複数いたりとか。要するにその頃出た（日本の大学で学位取得した）先生方が（自国の大学で）学部長になったりとか、指導する立場になっていたりとか、という世代なんですけど。（D 大学4 実務担当教員）

上記証言は、理工系分野に強みを持つC 大学とD 大学の教員からのコメントで、ASEAN 出身の卒業生の存在を証言する内容だが、それぞれ立場上の切り口が異なる。「C 大学2 国際役職教員」は、採択されたプロジェクトや補助金事業の枠組みの中で、ASEAN 外国人留学生を受入れ、結果として日本からの ASEAN 留学の発展に繋がったことを述べている。一方、「D 大学4 実務担当教員」は、自身の学生時代や現在の研究室運営の中で、ASEAN 留学生を多く受入れてきたという個人的な経験をもとに話している。

反対に、A 大学、B 大学、C 大学の「実務担当職員」は、教員や役職者の証言とは異なっていた。彼らは、ASEAN 留学の開発・実施に影響を与えうる「卒業生」の存在は、上司からの伝聞や現状としての認識だけに留まっている。つまり、「実務担当職員」は比較的若い、または勤務歴が短い人達が多く、1990-2000 年代の状況を自ら経験しておらず、ASEAN の卒業生を自大学から輩出してきたという経緯を直接知らない。それにもかかわらず、「卒業生」の存在が日本から留学プログラムを実施する際、役に立っていると証言している。具体的な証言は以下のようなものである。

（留学プログラムを日本から実施するとき）こっちにも教員がいて向こうにも教員がいて、OB（C 大学を卒業した ASEAN 留学生）がたくさんいて、すごいやりやすい・・・中略・・・。  
この場合、多くはやっぱり元指導教員と元教え子っていうような関係のようで、今は母国に戻ってレクチャラーとか准教授クラスで、教授クラスの方はまだあんまりいないんですけど、そこでうまくやっているっていうようなケースが結構多いのかなと思いますね。（C 大学7 実務担当職員）

役職や職種は異なるものの、各々の切り口（戦略や事業責任者、個人/実体験、伝聞）で、ASEAN 卒業生の輩出とその学術分野ネットワーク（日本の指導教員との師弟関係）が、ASEAN 留学増加に大きく貢献していることを供述している。このネットワークが強く機能すると、学術分野に特化した現地学生と共修する留学形態が多く見られることもわかった。例えば、C 大学では、現地学生と一緒に課題解決型のフィールドワーク研修を実施している。また、D 大学理工系学部では、両大学の教員が学生を指導しながら、日本人大学生と現地学生が学術テーマに基づいて、実験・組み立て・調査等の能動的学習活動をしている。

#### 5.2.2.2 日本人卒業生とビジネス分野における ASEAN 卒業生とのネットワーク

研究や理工系分野を特徴としないA 大学やB 大学の教職員は「卒業生」をC 大学やD 大

学とは別の視点で供述している。「ASEAN の大学を卒業した日本人」や「ビジネス分野における卒業生」の存在を証言していた。例えば、以下のようなものがある。

うち (A 大学) の教員の特色の一つには A 大学の母校出身者って多いじゃないですか。だからその人たちも学生時代に留学している人って多いですね。行った先でそのまま教員になる人たちも中にはいて、戻ってこようという母校愛があって、戻ってきてくれる。とすると、そこの地域のことはよく知っている教員ができあがるわけですね。(A 大学3 国際役職職員)

やっぱり卒業生の数の多さは (留学プログラムをデザインする際に影響するケースは) 多いと思いますね。現地で何かあったときに助けてもらったこともあるし、今となっては現地で起業している卒業生たちのところに在校生がインターンシップに行ったりとかっていうネットワークもあるので。今、校友 (卒業生) が ASEAN 地域に根づいているので、その地域への行きやすさってのが数段上がったと思います。(B 大学2 国際役職職員)

これらは、共に国際役職職員から出てきたコメントであるが、A 大学と B 大学では、職員から多く聞かれた (該当者 10 名中 6 名)。このような「卒業生」を持つ場合、地域学習やキャリア活動を中心に行うプログラムが立ち上がる傾向がある。例えば、A 大学の国際系学部では、マレーシア事情を英語で能動的に学習するプログラムを実施している。ここでは、マレーシアの大学で博士号を取得した A 大学卒業生である日本人教員が自身の持つ現地ネットワークを活用して、プログラムを引率している。また、B 大学では、ASEAN 出身の卒業生が本国に帰国し、会社で働いていたり、起業している。このネットワークを活用して「海外インターンシップ」を立ち上げている。近くに卒業生が存在して、現地の詳細情報や現地特有のビジネス習慣等の情報が身近に入手できる利点は高いと言える。だ

5.1.3 項で詳述した ASEAN の大学と協定を持つことで、協定大学等からこのような情報の入手と共有は可能になるが、卒業生からも同様の効果が得られることになる。

以上の証言から、4 大学における ASEAN 留学プログラム開発・実践に影響を与える要因として 1) ASEAN 出身の卒業生の学術分野ネットワーク、2) ASEAN 出身の卒業生のビジネス分野ネットワーク、そして 3) 日本人の ASEAN 大学出身の大学教員、という 3 つの「卒業生」の存在を指摘できる。この卒業生は、日本と ASEAN の間を過去に行き来した人的要因として位置付けられる。



### 5.3 開発・実施に関わる学生（受益者）的要因

留学プログラム開発・実施の目的は、参加者が大学生であるため、彼らの教育・研究を充実させることが中心であろう。そのため、大学の教職員は留学プログラムの受益者である大学生の特徴や需要を考慮した上で、プログラムの開発・実施をしている。

大学生の要望に合わせて、プログラムを使い分けており、学生の要望によりあった内容を毎年検討している。(D 大学2 国際役職教員)

(留学プログラム開発の時に) よく話に出てくるのは、B 大学生だったらこんなの好きそうだね、みたいな。ほかの大学でやっていることやっても面白くないよねとか、ほかの人がよく行くところに行っても面白くないよね、みたいな感覚だと思います。(B 大学6 実務担当者)

このような証言から分かるように、教職員は大学の方針や自身のリソースだけをもとにして、留学プログラムを開発・実施していない。どのようなプログラムであれば、大学生への教育効果が多く見込めるのかを毎回検討している。また、第2章で詳述した大学が直面する課題や大学に課されているグローバル人材育成も大学生の性質と需要によって、その実践方法が変わってくる。事例研究対象4大学はそれぞれ異なる特徴を持っているため、ここに在籍する大学生の性質と教育的需要、そして、それを踏まえて開発・実施される留学プログラムの内容も異なってくるであろう。大学が直面する課題や今日の人材育成の政策課題を踏まえて、各大学別にどのような学生、及び教育需要があるのかを証言から分析していく。本来であれば、各大学の在籍学生に直接インタビューし、そこから大学生の性質や教育需要を分析することがより適切と考える。しかしながら、本研究のインタビュー対象が大学教職員であるため、教職員からみた大学生の性質や教育需要という立場で、大学生の印象を含んでいることを前置きする。また、大学の特徴と入学してくる学生の性質や需要はある程度の関連があることを前提に、前節で詳述した「建学の精神」(表5-1)も参照しながらみていきたい。

#### 5.3.1 学生の性質と需要

##### 【A 大学】

A 大学の建学の精神では、宗教精神に基づき世界平和構築に貢献する教養ある地球市民を育成しようとしている。A 大学に所属する学生の特徴については、以下の様な証言が得れた。

(ASEAN 留学参加者が増えていることについて) やっぱり学生のニーズなんです。学生のニーズ的には東南アジアすごい多いですね。・・・中略・・・。アフリカ行きたいっていう子がアフリカだめな場合は、東南アジア行くんですよ。で、東南アジアに行きたい子の中にアフリカに行きたいかもって思う子がいるんですよ。ここが結構相関関係があって、東南アジアかアフリカってなっている学生のグループと、絶対アメリカかヨーロッパって思っているグループと別れているかもしれないですね。(A 大学3 国際役職職員)

費用の面 (ASEAN 留学は費用が安い) もあるんですけど、多分、A 大学生特有の困っている人を助けたいっていうような、そのために一度自分の目で (その国・地域を) 見ておかなくちゃってという志向が強いんだと思います。純粋に英語力上げたい。実際に英語で囲まれている環境に行きたいっていうのであれば、アメリカとかオーストラリアとか行けばいいだけなので。多分それよりも発展途上国をこの目で見たっていう学生が多いんだと思います。(A 大学7 実務担当職員)

知っている A 大学生だけの話をすると、やっぱりフィリピンとかで貧困の問題とか、まあ、フィリピン自体に興味を持って、で、そこから貧困の問題とか、英語教育とかでのビジネスチャンスっていうのかな、そういうのをフィリピンの人たちに何か作れないかみたいな、そんなような思いを持つ子が多くて。で、フィリピン、あるいは、フィリピン以外の東南アジアの似たような境遇の国に対して、そういうビジネスチャンスみたいなやつをどうにかしてあげられないかみたいな問題意識を持つ子が多かったかなって気がするけどね。(A 大学6 実務担当職員)

このような証言からは、A 大学生の特徴として、「発展途上国への興味・貢献」、「SDGs 等の世界的問題への意識」、「現状を自分の目で見たい」、「英語力向上以外の目的を持つ」と言った項目が抽出できる。これらの特徴からは、A 大学は、日本の 2010 年以前の教育政策と同じように、国際開発・協力支援といった対象として ASEAN を認識していることも想像できる。また、A 大学は小学校から大学までの宗教精神に基づく一貫教育システムを持ったため、A 大学生の中にはこの一貫教育を経由して A 大学に在籍している場合もある。更に、関連宗教団体の信者の学生も多く存在する。そのため、大学に入学する前からこの宗教精神に基づいた「平和」や「貢献」に対しての教養を培っている可能性がある。英語についても、米国やヨーロッパで語学力を伸ばそうとする A 大学生は一定数いる一方で、それ以上に発展途上国への興味や貢献、そして、その現場を見ておきたいという需要が高いように思われる。

## 【B 大学】

B 大学の建学の精神では、アジア地域という基軸を持って、平和的で持続可能な発展と多

文化共生に貢献しうる人材育成を掲げている。また、B 大学は地方都市に設置されており、かつ、外国人留学生が学生人口の半分近くを占めると特徴がある。この B 大学生の特徴としては、以下のような証言が得れた。

大方の学生はね、世界に目は向いていると思う。全員ではないけども、目は向いて、ただチャンスとして踏み出せない子が多い、やっぱり。ここまでくるのが精いっぱいみたいな。海外経験をせずに卒業する学生もいると思う。(B 大学1 国際役職教員)

(B 大学生は) 偏差値にとらわれない意味での変な子が多い。東京からにわざわざ地方の大学にくる子の思考って、東京で早稲田にいく学生の思考とは違うんじゃないかなと思うんですよね。なので、人と違う経験をするっていう意味で、もう既に東京から飛び出してしまった子にとっては、地方に来ていること自体がすごいニッチな。だから、そういう選択をしている子は、逆にハワイとかアメリカとかヨーロッパとかオーストラリアの留学よりかは、デング熱のはやっているフィリピンに行きたいとか、そういうのを選ぶ子が少なくとも私が入職した当時から途絶えてない。(B 大学2 国際役職職員)

(B 大学生は) 結構飛び出ていろんなことを自分たちでする。海外経験が豊富。大学入学前に豊富な経験をしている人がいっぱいいるので、・・・中略・・・。(海外経験については) 親御さんの仕事の関係でという子も結構いるし、もう高校のときに語学留学とかホームステイを経験している学生もすごく多いし、高校で修学旅行とかでも結構行っている子もいるし、自分でいろいろ活動している子とかもいるじゃないですか。・・・中略・・・。だから外に出なきゃという学生は多い。(B 大学5 実務担当職員)

B 大学に来る学生の層は、もともとメインストリームじゃない子たちが多いと。で、いわゆるちょっとはずれたことを楽しくやろうとする子とかが多くて、何かB 大学生っぽいよね、みたいなところで、珍しい東南アジアのプログラムの需要があるっていうのは言っていて、それこそまさに語学でもなく、学術でするわけでもなく、何かこの手取り足取り泥臭くやっていくって、何かB 大学っぽい、みたいな。(B 大学8 実務担当教員)

この様な証言からは、B 大学生の特徴として、「海外志向が高い、または高いが一步を踏み出せない」、「人と違う経験をしたい」、「入学前の海外経験が豊富」、「語学・学術より、泥臭い活動を好む」と言った項目が抽出できる。B 大学の日本人入学者の半数以上は県外からである。B 大学のような国際系大学は、東京や大阪にも複数存在している。しかし、あえて、大都市ではなく地方都市の B 大学に入学する学生が多いというのは、B 大学生の特徴と言える。また、ほかの 3 大学の学生に比べて、豊富な海外経験が入学前に持っている傾向がある。B 大学は、建学の精神の 1 つとして「多文化共生」を掲げている。「人と

違う経験をしたい」や「語学・学術より、泥臭い活動を好む」というB大学生の傾向は、様々な背景を持つ外国人留学生と大学生活を過ごすことに意義を感じる学生層と言えるかもしれない。この点から、B大学は、多文化下での教育経験を学生に推奨し、ASEANを「多文化・多言語」の場所と位置付け、そこでしかできない稀有な経験をASEAN留学プログラムの中に取り入れている可能性がある。

### 【C大学】

C大学は理工系分野に特化した4学部17学科から構成される。理工系では珍しく大学院進学率は卒業生の約3割であるため、工学教育をより重視した理工系大学である。C大学の建学の精神には、工学分野における技術者育成を通して、世界文化へ貢献することを掲げており、大学の方針としても研究よりは、教育を重視している。このようなB大学の学生の特徴として、以下のような証言が得られた。

スーパーグローバル大学創成支援事業が取れたあとぐらいから、やっぱりちょっと国際化意識している学生さんっていうのは徐々に増えてきているような感じで、もう1年のときから海外研修行きますっていうのが結構増えてきたのかな。(C大学3 国際役職職員)

どうしても(英語)ネイティブじゃなきゃ嫌ですっていう学生もいるんですね。そういう学生はそっち(米国等の留学プログラム)に行ってもらって、まだ海外行ったことないし、とりあえずちょっとどっか行ってみたいであるとか、安いプログラムであればっていう子は東南アジアでのプログラムだとか。(C大学3 国際役職職員)

全体としてはやっぱりエンジニアリングの現場で活躍できる人。確かに先端の研究するんだったらそれは当然欧米かなと思うんですけど、現場で本当に、例えば、就活して就職してもう製造現場の責任者ですってなったときに、東南アジアに行くことが多いんじゃないかなとか、そういう意味で今東南アジアっていうようなことになってますね。(C大学7 実務担当職員)

もともと理工系学生って口数少ないっていうか、シャイな人も多いので、何かディスカッションをしようとか言われると、逆に嫌がるかもしれない。ディスカッションっていうか、ディベートみたいなのが中心だって言われると意外と参加しないかもしれない。共通話題は「ものづくり」なんですよね、プログラミングとか「ものづくり」に対してはつたない英語でコミュニケーションを取って何とかしようってする。例えば、環境について現地学生と討論しましょうっていうっても、C大学生の英語力じゃなかなかまともな議論できなくて、そこは興味がないのかもしれないです。(C大学5 実務担当職員)

このような証言からは、C 大学生の特徴として、「海外志向が徐々に増加傾向」、「英語ネイティブ志向や英語力不足がある」、「口数少ない、恥ずかしがり屋」、「ものづくりには強い興味」と言った項目が抽出できる。C 大学のように、グローバルに活躍できるエンジニアの育成を掲げる大学には、理工系分野での最新研究を進めることに興味を持つ学生よりは、既存の理工系知識を習得して、現場の技術者として、理工系技術や知識を応用する進路を目指す学生が多く入学していると思われる。その一方で、グローバルな技術者として必要とされうる英語力には懸念を示す学生が多いということである。また、英語はできないし、恥ずかしがり屋の学生が多いが、理工分野の知識や技術を使った「ものづくり」に関しては、英語への不安を押しつけて積極的に関わろうとする態度を持つようである。このような特徴から C 大学は、ASEAN を学生が将来の技術者として活躍する就労現場として見ており、現場技術者として有益になる活動を ASEAN 留学プログラムに含めている可能性が証言からわかる。

#### 【D 大学】

D 大学の建学の精神では、研究活動を通して生み出される最先端の知的成果をもって、社会の福祉、文化、産業に貢献する人材育成を掲げている。インタビュー対象教員の多くは、研究活動に重点を置く人達であるため、研究という側面から学生の性質や需要を詳述しているようであった。研究活動という限られた学生の側面ではあるが、D 大学の学生の性質や需要に関する証言は以下のようなものがある。

最近の学生で僕らが期待しているけど、ちょっと足りないなと思っているのは観察なんですよ。例えばテーマ決めて、畜産とか稲作とかテーマそれぞれグループごとに決まるので、それを見には行くんですけど、そうやってテーマ決めちゃうと学生はそれしか見ないんですよ。・・・中略・・・。例えば農村行ったときに、この農村って電線ないの？とか、どうしてんだろう？って思わない？って聞いたりするんですよ。そういうところに学生は目がいけないんですよ、テーマ決めちゃうと。そういう農村そのもの、農業をやっている現場そのものをオブザベーションするっていうのをすごくやってほしいですけど。(D 大学4 実務担当教員)

例えば、(大学院生だったら)朝から晩までずっとパソコンの画面向かってシミュレーションしているんですよ、特に気象学・気候学とか温暖化とか、ああいうの今は全部コンピューターサイエンスの世界ですから。名前的には地球物理とか気象学とか言っているけど、別に空見ている学者は誰もいないし、気象観測なんかしている学生は誰もいないですからね。(D 大学7 実務担当教員)

研究だけでなく修士なんかだと、みんなが別に研究者になるわけじゃなくて一般企業

に勤める人もたくさんいますから、純粹にそういう途上国みたいなものを見てみたいみたいな、ただ単にそういう動機の人が多いような気がしますよね。(D 大学 7 実務担当教員)

近頃の D 大学生は、一昔前に比べて、英語能力が高い学生が多い印象があるので、英語を学ぶ目的の留学より英語で何かをするという具体的目的を持っている学生が増えているのではないのでしょうか？(D 大学 6 実務担当教員)

このような研究活動を通して判断される証言からは、D 大学生の特徴として、「現場観察力が低い」、「科学技術や IT に頼りがち」、「発展途上国への興味」、「一昔よりは英語力が高い」と言った項目が抽出できる。D 大学のような研究を重視する大学は、ASEAN を研究の対象として見ていることも想像できる。しかし、学生が ASEAN を研究対象とするときに ASEAN の実際の現場を自分の目でみずに、科学技術や IT などの便利な手法を頼ってしか情報収集できていないのであろう。そのため、知識と実体験のギャップが存在している学生が多いと思われる。また、英語力に関しては、他 3 大学と比較すると高く、コミュニケーション手段として実用できる学生が多いという証言が見られる。このようなことから、D 大学は研究対象や分野として ASEAN を見ており、研究活動という中で、学生の性質・特徴を判断している。

以上のように、各大学の教職員が所属する大学生の性質や需要を要点としてまとめてみた。ここからわかることは、4 大学の学生の共通点とそれぞれの特有点である。共通点は英語力に関わるもので、英語力を向上させたい、そして、英語を使用言語として何かをしたいという欲求である。また、日本国外に出ていきたいという学生層が多くいることである。それぞれで特有点は、以下ようになる。A 大学生は発展途上国の現場をみて、支援・貢献していきたいと考える学生が多い。B 大学は、多文化・多言語の環境などで人と違った経験を求めようとしている。C 大学は、恥ずかしがり屋な学生がいるものの、ものづくりに強い興味があり積極的に活動する。D 大学は、英語力や学力は高いが、知識と実体験とのギャップを持っている。教職員はこのような共通点と特有点、そして、大学が直面する課題や大学に課される人材育成の要請を踏まえて、プログラム開発・実施に携わっている。次節に大学が直面する課題や大学に課される人材育成が大学生の特徴とどのように関わってくるのか分析して行く。

### 5.3.2 学生の特徴と需要を考慮したプログラム内容とその枠組み

前項で分析した各大学の学生の特徴（性質・需要）を踏まえて、ASEAN 留学プログラムの内容がどのように関連しているかをここでは分析していく。まず、第 2 章で詳述した、大学が直面する課題やグローバル人材育成の要請を受けて、学生の特徴をどの様に教職員が

受けとめているかを分析する。次に、研究対象4大学における合計29プログラムにおいて（表4-2、表4-3、表4-4、表4-5）、該当プログラムの募集要項や大学案内等の文献と大学関係者からのインタビューの情報を集約して検討した結果、大きく分けて「語学学習型」、「学術分野型」、「異文化・地域理解型」、そして「インターンシップ型」という4つに類別できることを説明する。これによって、大学の教職員が、所属する大学生の特徴、そして、大学に課されている人材輩出の使命を踏まえて、留学プログラムの開発・実施に携わっていることを指摘する。

### 5.3.2.1 大学で育成されるべき人材像とプログラム内容

第2章で詳述した「グローバル人材」は、同章で述べた産業界からの要請として挙げられた「社会人基礎力」に語学力や異文化理解など国際的な要素を加えたものと理解できる。加えて、「グローバル人材」や「社会人基礎力」は「主体的・対話的で深い学び」を通して育成できると能力であると考えられている。この「グローバル人材」は、以下の3要素から構成される。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

ASEAN 留学プログラムを通して、大学教職員が、5.1.1 項で詳述した「建学の精神」に沿った人材育成を試みていることは指摘した。これに加えて、各大学生の性質・需要とグローバル人材の3要素の中の不足箇所とを連動させて、学生の特徴とその要素を向上させるプログラム内容を取り入れる思惑がみられる。その根拠となる具体的証言をみていきたい

#### 【要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力】

私費でどうしても留学に行きたいという学生層が、ある程度人数がいて、でも、交換留学するほどの英語力はなく、安くも行けるし、英語のレベルもそんなに高く最初から求められないというところで、私費の子が（東南アジア方面の留学に）結構多く行きだして。（A大学6 実務担当教員）

（プログラムAの場合）、特に問題解決だったり、物作りだったりっていうそういう、彼らの得意分野で、大して得意ではないが、コミュニケーションしなきゃいけないっていう状況を無理やり作り出しているわけですね。（C大学6 実務担当教員）

（タイ・カンボジア研修の目的を聞かれて）もう一つは英語でやっているの日本人だけですけれど、英語でプレゼンして、それに対しても英語で質疑応答するっていうのが事前研修でやっているの、そこでタイ、カンボジアの学生とも英語でやるっていうコミュニケ

ーションする手段として英語を使うっていうのに慣れっていう目的も一つある。(D 大学4 実務担当教員)

これらの証言からは、A 大学生の「発展途上国への興味・貢献」、「SDGs 等の世界的問題への意識」という特徴と ASEAN で英語が使用言語、または学習言語になり得ることを組み合わせている。C 大学は、「ものづくりには強い興味」があり「英語力不足」というプラスとマイナスの特徴を組み合わせ、C 大学生の得意なものづくり分野を通して英語でコミュニケーションをさせる環境を創出している。D 大学も同様に、「一昔よりは英語力が高い」ことを踏まえて、英語を学習言語ではなくコミュニケーションの手段として ASEAN では使用していこうという意図がみられる。

**【要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感】**

(責任感・使命感)

アジア地域の重要性は、2030 年、2050 年という流れの中で、全世界の富の 50%を生み出す地域だと言われている。アジアとコミットしていく学生は非常に重要になってくる。・・・中略・・・。実際にそれを学生さんに語ってみると、その重要性をすごく認識する学生は多いです。(A 大学4 実務担当教員)

(主体性・積極性、協調性・柔軟性)

「B 大学1 教員役職者」がよくおっしゃるのは学生の不安が高まれば高まるほど学生の学びは大きくなるっていうようなこともおっしゃられていて、学生が自分が安心できる場所だというふうに思っているうちはやっぱりどこか受け身なんだろうと思うんですよね。それを保護者というか大学の職員も教員もいないところで学生だけにしてその不安を感じる状況にしたときに、彼らがどう行動して、どうグループで議論をして、どう目的を達成していくのかっていう過程にこのプログラムの学びのコアの部分があるんだと思います。(B 大学6 実務担当職員)

(チャレンジ精神)

(プログラム A では) 英語力の向上はあんまり望めない。でも、度胸をつけさせるのは、その殻を破らせる意味なんじゃないかなって、海外に連れて、一人旅はできないので、連れてくっっていうのと、ツアーだとほとんど英語ふれないので、これはつまんない。(C 大学5 実務担当教員)

ここでは、A 大学は今後発展してくる ASEAN を支援・貢献して行く責任感・使命感と A 大学生の「発展途上国への興味・貢献」、「SDGs 等の世界的問題への意識」を連動させている。B 大学では、ASEAN の多文化環境に学生を一定期間滞在させ、グループワーク等に従事さ



せている。グループワークという主体性・積極性、協調性・柔軟性を育成させる過程で、「人と違う経験をしたい」、「語学・学術より、泥臭い活動を好む」という学生の特徴に応じようとしている。C大学では、学生の「口数少ない、恥ずかしがり屋」という特徴をチャレンジ精神育成という観点で、克服させようとする意図を感じる。

### 【要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ】

やっぱりそこところは(文化の)多様性を見させるっていうことはすごく大事だと思っていて、アジア太平洋っていうところで、アメリカでは多様性はあるけれども、アメリカの多様性って限られた多様性なので、本当の多様性、国境を越える経験だったりとか電車に乗ってたらどんどん仏教寺院からモスクに変わっていくとかっていうような世界の広がりっていうのが見せられる、短期間で見せられるところはどこかって探していくと、あのあたり(ASEAN)なんだよね。だって、シンガポールから国境を越えた途端に、世界ががらっと変わるわけじゃない？西洋社会からマレー社会にばんと入ったりとか、ペナンとかって街に行くと本当に、多様性、で、われわれがよく言う多様性がきれいなかたちで見えるんだけど、反対にいろんな側面も出てきたりとかもするし、それでそのままで頭で今度はタイに行くと全く違う多様性がそこではあったりとか。(B大学1 国際教員役職者)

文化上明らかに違う人たちと接していくうえで、しかも情報とかは例えばインターネットとかで調べてタイ人はこういう文化を持てますとかじゃなくって、更に民族的な文化を持っている人たちの中で、自分たちが情報がない異文化に対してどういうふうに接していく必要があるのかとか、そういうことを学んでほしいなとは一つ、思うところですね。(B大学3 実務担当職員)

この要素では、「多文化共生」を根幹とするB大学教職員からの証言が多かった。知識としての異文化理解だけではなく、日常生活の中で、場所が変わることで文化がどのように変化するのか、実体験を通して感じる重要性を述べている。

このように、各大学が「グローバル人材」の構成要素と大学生の特徴を連動させて、留学プログラムを開発・実施している。では、このような連動の結果、どのようなプログラム形態になるのかを次に述べて行く。

#### 5.3.2.2 語学学習型

「語学学習型」では、「英語」と「現地語」の二つに分けられる。対象4大学全ての大学にこの形態は見られたが、私立大学(A大学、B大学、C大学)が積極的に実施している。例えば、A大学の「プログラムA(ミャンマー)」、「プログラムB、C(フィリピン)」やC大学の「プログラムB、C、D、E(マレーシア・タイ・マレーシア)」は、ASEANで英語学習す

るプログラムである。これらプログラムは長期間ではなく、2週間程度のかなり短期間で実施されている。A大学の「プログラムC（フィリピン）」に関しては、10日間のプログラムである。「現地語」のプログラムでは、B大学の「プログラムB（タイ・ベトナム・マレー・インドネシア語）」が例としてあげられる。どちらの言語プログラムに関しても、大学職員が中心に協定校等の担当者と議論し、プログラムを立ち上げることが多く、教員は承認や単位認定に絡むことが多かった。このようなプログラムを開発・実施する経緯を関係者の証言をみていきたい。

### 【英語学習】

フィリピンの場合、イースト大学ですけど、その場合、明らかにとりあえず海外で英語を勉強したいというレベルですね。・・・中略・・・各学部でアメリカに短期で行くプログラムを組むことはありますが、国際部としてはあまり高いものはちょっとできないので、どうしても安いものになりますね。（A大学1 国際役職教員）

語学研修なんかでも最近ちょっと東南アジアで語学研修っていうプログラムを増やしているんですけど、・・・中略・・・東南アジアの協定校でも英語の授業ができるところがありますんで、そういうところでちょっと工学英語研修みたいなものをやらしてもらおうとか。（C大学3 国際役職職員）

これらの証言からもわかるように、ASEANで英語を学ぶ利点としては、次節で詳述する距離が近く、安価で手っ取り早く英語が学習できるという点にある。逆に言えば、アメリカなどの先進国は、金額が高く、かつ、こちらの要望もなかなか聞き入れてくれない状況が指摘されている。そのため、準英語母語国（宗主国が英語母語国）が多いASEANで英語学習するという選択肢を新たに作ることで、金銭的に余裕がない大学生の需要を満たそうとしている。実際に、事例研究対象4大学での教職員インタビューからは、学生の特徴と需要として、英語力向上は認識されており、これを実現しようとしていることが読み取れる。また、日本の大学教職員は、ASEANでの英語学習を通して、学生に対して、さらなる海外経験の展開を期待していることも指摘できる。

僕の思っている(ASEANの)短期研修って、そこ行ったら飛躍的に語学力が上がるっていうのは望めないけど、そっからもっと英語勉強しなくちゃとか、もっとこういうところについて学ばなくちゃとかっていうふうに思ってもらえればいいなと思っているので。（A大学7 実務担当職員）

ASEANプログラム（英語学習に限らず）は、長期留学へのステップにはなっているんじゃないかな。5-6人短期研修で送れば、そのうちの一人ぐらいは交換留学の長期留学に行

っている印象がありますね。(D 大学1 国際役職教員)

ASEAN で実施される多くの英語研修は、2 週間程度のもが多く、この期間に英語漬けになったとしても急激な学生の英語力向上は見込めないであろう。しかしながら、これらの英語研修は語学学習の動機向上や長期留学へのステップへつながるものとして大学関係者は認識している。言い換えれば、学生の高度な海外経験への踏み台として、ASEAN の英語研修が位置付けられている。この踏み台が更に機能する理由として、ASEAN の英語研修が英語先進国でのプログラムと比較して、半額近いコストで参加できることが挙げられよう。

### 【現地語学習】

事例研究対象4 大学の中で、ASEAN での現地語学習を海外留学プログラムとして提供しているのは、B 大学のみであった。英語研修が2 週間程度であるのに対して、現地語研修は3-5 週間である。同大学では、アジア地域で使われている言語のうち6 言語(中国語・韓国語・マレー語/インドネシア語・タイ語・ベトナム語)を、入門レベルから上級レベルまで学習できる言語教育科目を設けている。これらの外国語授業の他に同大学では同言語を母語とする国際学生や教員も身近に多く存在するため、彼らとの積極的なコミュニケーションを通じて、高度な言語運用能力を身につける環境が他の大学に比べて整っているようである。そして、この外国語学習を更に促進するために、同言語の海外短期研修を実施している。その理由として、以下のような理由が挙げられる。

アジアで活躍できる人材を育成するには、やっぱりこの言語(ASEAN の現地語)は要と思うので。でも今年の冬から本当はベトナム語1とか、最初のレベルは取ってないとイメージ(海外研修)には参加できませんっていうふうにしてたんですけど、もうそれを取り払ってゼロでもやってない子でも受け入れますよっていうふうにしたんですね。そして、一気に(参加者が)上がりました。定員割れはしないと思います。・・・中略・・・。

(何故、英語以外の言語に学生は興味を持つのか?の問いに対して) 周りの学生じゃないかなと思いますね。いろんな国から集まっているので、1 年生のときに必須で国際学生と混ざってワークショップするっていう授業があるので、そこで交流が生まれたりとか、あと寮に住んでる子はルームメイトが違う国の子とか、ベトナム人でとかで、それでSENDに参加する子もいますし。(B 大学7 実務担当職員)

B 大学では、建学の精神の「多様性」や「多文化共生」をもとに、日本人学生にとっては英語より馴染みが低い ASEAN 地域での言語を学ぶ重要性を強く掲げている。一方、ASEAN では英語の使用頻度が年々整い始めており、英語の汎用性が上がっているため、あえて、現地語を習得する優先度はさほど高くないかもしれない。それにもかかわらず、「多様性」や「多文化共生」を保つための意図がここから汲み取れる。この理由からか、プログラム

としての ASEAN での英語学習プログラムは存在していない。実際、「多様性」や「多文化共生」については、B 大学以外の大学で、ASEAN での英語学習が主流化しており、現地語を軽視していることへの懸念も確認できた。

(学生から見て東南アジアで英語というのは) 完全に定番化しています。安く英語って思っている。しかし、英語以外の第二外国語もしっかり勉強しなさいと言っているのはどちらかというと僕らのほうかもしんない。国際部の教員とかは第二外国語がこのまま何となく陰に隠れているのが本当もったいない。うち、いい先生いっぱいいるんですよ、第二外国語の先生って。なんですけど、本当に英語に取られている感じがあって、もう少しそこはちゃんとやっていかないと世界の広がりができていかないよねっていうのがあって、ちょっと危惧しているところ。(A 大学 3 国際職員役職者)

この証言は、ASEAN が手軽で簡単な英語研修の場として、日本人大学生の英語学習に役立つ現状に一定の理解を示している。しかし、現地語に触れずに海外研修を終了してしまい、限定的な場所と人間関係で終始することで、本来の現地の生活経験が達成できていないのではという懸念を持っているのである。このジレンマを抱えながら、英語学習を安価に実現したい学生の需要を受けて、ASEAN における英語研修を実施している。

### 5.3.2.3 学術分野型

「学術分野型」のプログラムは、対象 4 大学のすべてで確認できた。特に、D 大学におけるプログラムは、この分類に分けられるプログラムが多く、かつ「リーディング大学院」や「大学の世界展開力強化事業」といった文部科学省の競争的補助金事業の一環として、実施しているものが多かった。また、A 大学では「プログラム D」、B 大学では「プログラム E」、C 大学では「プログラム A」というカテゴリーの中で約 50 プログラムが実施されている。教職員へのインタビューでは、この「学術分野型」を通して、学術知識以外に、一般的素養の習得を学生に何を求めていることがわかった。これは、第 2 章で詳述した「主体的で対話的な深い学び」、「社会人基礎力」、「グローバル人材育成」に関連するスキル・態度とも確認できる。大きく分けて、「研究トレーニング：課題発見・解決」、「現地学生とのグループワークとプレゼンテーション」、「学術知識と実体験」、に大別してみていきたい。

#### 【研究トレーニング：課題発見・解決】

プログラム D は本学ではオーナーズプログラムという位置づけで、入学者 1,700 名の中から 30 人、このプログラムを希望される中での 30 人ですが、トップ 30 人を選抜して、普通のカリキュラムよりも少しレベルが高い英語の授業や、地球上のさまざまな問題の原因や解決策を考える、その問題を読み解くための統計処理の能力や、あとは論理的思考や、

その解決策を考えるっていう思考法とか、さまざまなものを総合的にトレーニングする 2 年間の学術プログラムです。(A 大学 5 実務担当教員)

(プログラム N の内容を聞かれて) 研究ですね。大体 10 月とか 11 月とかぐらいに行くのかな、4 月から始まって。まず、今回はここでやりますっていうふうに、この村はこういう自然環境・社会的なバックランドで、こういうような特徴がありますという情報を学生に与える。学生は自らのテーマをその間に考えて、グループを 3、4 人ぐらいで作らせるんですよ。それで、自分がどんなことに興味があるかをまず最初に発表してもらって、大体自分の専門に近いことを言うんだけど、そんなことできねえよっていう(笑)。それで、だんだん話し合いの中で意見が集約化してくんですね。・・・中略・・・。当然のことながらほとんどみんな専門とは違うことをやるわけなんですよ。目的は専門分野の知識というよりはリサーチのメソッド。あとはどうやって地域に入っていくかっていう準備をやらせる。要するに現地に入るためには何をしなきゃなんないか(?) っていうところを、かなり初期の段階のところから学んでもらっている。(D 大学 5 実務担当教員)

#### 【現地学生とのグループワークとプレゼンテーション】

電子工学とか情報工学の分野、電気、電子、情報ぐらいの分野だと、基本的にプログラムを何かしなさいとか、ハードウェア、何か、いわゆるはんだ付けをしなさい、組み立てですね、そういったことが含まれていればいいので、実は何でもよいと。今回たまたまこういう、これ、ライントレースロボットという、描かれている線の上を走るロボットがあるんですけども、それをハードウェア的にははんだづけをしてプログラミングをして走らせるというのが最初の頃のプログラムの課題。走らせるまでが一つ目の課題で、二つ目はそれを発展させなさい、そこからがチームワークっていうかコラボレーションにさせている状況です。なんですけど、発展形のほう、今そのチーム作業を増やしたいと思っていて、ロボットを作って走らせるまでは個人ワークなので、あんまり海外で長いことそれやってもらいたくないので、日本でできるだけそれは事前教育で終わらせてしまおうということで今ミッション 1、2 って分けていた比率をミッション 1 のほとんどの部分は日本で終わってしまい、向こうにいったから、これ、一応タイムトライアルみたいなことをやるんですね、ロボットの完成度を競うっていう。おんなじみんな、大体本体は機体を使うんですけども。(C 大学 5 実務担当教員)

それぞれのタイやカンボジアの国で、向こうの学生さんが、農家との間に入ったりとか当然タイ語もクメール語も話せないで、そういったところで仲立ちをしながら調査を一緒にグループでやって、グループで一つの成果をまとめてプレゼンテーションするっていうのが海外実地研修なんです。(D 大学 6 実務担当教員)

### 【学術知識と実体験】

1 週間向こうでフィールドワークをやるんですが、フィリピンで勉強したいこと、問題設定をして。現地で例えばものすごく結核の患者がいまだに多い、フィリピンでは。で、日本だとほとんどいない。で、どうしてまだ結核の患者がとても多いのかとか。で、いろいろな学術論文を読んでから行くんですが、向こう現地行ったら向こうの看護学部の先生が近所の病院にインタビューの申し込みをもうしてくれているので、そこに行くと。そして医者と看護師と患者と患者の家族にインタビューする。そして、公立病院のすごく古くて衛生状態はいいけど人がいっぱいいるぎゅうぎゅう詰めの廊下にベッドがあるような病院にも見学に行くし、あとは私立のすごく環境がいい病院にも見学に行くし、いろんなところに行つてインタビューをして、患者にインタビューできる。(A 大学5 実務担当教員)

一つはやっぱりタイの保健医療の現状を、僕たちも保健の医療関係の人間ですので、それを知ってもらおうということは頭にあったと思うんですね。それと、都会と田舎ではやっぱり全然違うということで、タイのいわゆる都会のバンコクでの医療状況と、それから田舎での医療状況が見られるようなことと。あとは、特にタイの伝統的なマッサージといいますが、そういう自然的な治療、そういったのが見られるようなプログラム、体験できるようなプログラムがいいなということで立ち上げて行きました。(D 大学5 実務担当教員)

「研究トレーニング：課題発見・解決」、「現地学生とのグループワークとプレゼンテーション」、「学術知識と実体験」と言った3点は、「グローバル人材」の3要素を育成することにもつながる。例えば、「課題発見・解決」はグローバル人材の「主体性・積極性」、「グループワークとプレゼンテーション」は、「協調性・柔軟性」、「学術知識と実体験」は「責任感・使命感」といったスキル・態度に通ずるものである。それぞれの項目が単体で成り立つのではなく、「課題発見・解決」のテーマを掲げて、事前授業で知識を蓄え、現場に出てフィールドワーク行い、その内容をグループで議論しまとめて、発表やディスカッションする一貫した流れの中で実施されている。この点から、学術分野型のASEAN 留学プログラムが学術知識のみに焦点をあてるだけではなく、「グローバル人材」の一部となる学生のスキル・態度育成する際の手段として、学術分野を活用していることが指摘できる。

#### 5.3.2.4 異文化・地域理解型

「異文化・地域理解型」のプログラムは、「学術分野型」と類似していることが多い。見方によっては、「学術分野型」の一部も「異文化・地域理解型」と位置付けることもできるし、逆もあり得る。しかし、「異文化・地域理解型」はASEANの多様性や地域性に特化した内容と言える。A 大学では「プログラムF」やB大学の「プログラムA」がそれに当たる。「学術分野型」と同様に、調査やプレゼンテーションが活動内容に入ることがあるが、その題

材は文化事情等が使われていることが多く、純粋な学術領域とは区別されるべきであろう。また、プログラムによっては、ASEAN1 カ国だけに滞在せず、複数国をまたぐ横断プログラムを構築していることもある。この理由として、以下の証言が挙げられる。

沿岸部と大陸部って同じ東南アジアじゃないもん、だって。(D 大学7 実務担当教員)

カンボジアはまだまだ発展途上の国ですよ。まだまだ内戦から復興してきている途中の国で、タイは東南アジアの中では先進国ですよ。かなり先進国なので、あのエリアの中ではかなり進んだ農業やっているエリアでもあるので、そういう二つの違った特徴、文化なり、背景なり持った国の農業を見ることができるっていう一つの考え方。(D 大学4 実務担当教員)

東南アジアは、マレー半島からインドシナまで届いていて、イスラム、キリストと仏教ですとか、あとはインドの宗教の影響を受けていたりとかっていうその宗教的な多様性っていうところがかなり大きいですし、民族的な分布の違いとかっていうところでもこういったテーマで複数の学生たちをグループにして、そういった文化を学ばせるっていうところについては最適なエリアであったというところはあると思います。(B 大学6 実務担当職員)

これらは、第4章で述べた ASEAN における多様性の存在を認識する証言であると同時に、この環境が日本人大学生にとって、その地域と多様性を学習する題材として適切という主張である。では、「異文化・地域理解型」はどのようなことを目的としているのだろうか？ 以下のような証言が得られた。

(韓国・台湾への1週間未満のプログラムあるが) それと「プログラム A」の対比で言うと、韓国・台湾は入門プログラムなので、エリア的にも近いところで文化的にもハードルをそれほど上げすぎない意味で、近いとこでやっているのもあるんですけど。それよりもレベルが高くなるっていうところで、もっと文化的な差異が大きいエリアに派遣をするっていうところが東南アジアが選ばれたかなというふうには思っています。研修は学習目標が東南アジアにまたがる多様な宗教文化の理解とか、あと越境的な文化の理解とか、あとは訪問国の政治、社会、経済動向とか。(B 大学6 実務担当職員)

今の現段階では、まだ学生さんとのディスカッションに終始するんですけども、1人あたりの担当の方が、授業を一緒に作っていかないかというふうにおっしゃっていて、実はマレーシアは多文化で、複合社会なので、民族がなかなか融合が難しいんですね。そういう社会問題や特有の問題も授業でも今やっけていまして、その中に例えば一緒に、何かプロジ

ェクトとしてやらないかという話はきているので、多分今回の中で少しそういう試みをするんではないかというふうに思います。(A 大学4 実務担当教員)

上記の証言から、ASEAN で「異文化・地域理解型」のプログラムを開発・実施する時、日本の大学関係者は2つの軸を持っていると思われる。一つは、日本からみて異なる文化圏ではあるが、その差は東アジア圏よりは大きく欧米圏やアフリカ圏と比べると小さいことである。もう一つは、ASEAN 内における多種多様な状況である。前者は、西洋と東洋と大きく文化圏を分けた際に、日本とはかけ離れてしまっている西洋の文化圏をこれまで異文化経験の少ない学生に経験させたところで、大きなカルチャーショックを受ける恐れがあり、学習に発展する内省が進まない可能性がある。反対に中国や韓国といった漢字圏を中心とする東アジアで実施しても、異文化の差異が小さすぎることで、異文化への発見が小さいことを懸念する。ところが、同じアジアで共通点はあるつつも相違点が際立つ ASEAN で実施することで、異文化の絶妙な幅を調整し、学生の学習展開をしやすくしている。また、後者は、隣接しながらながらも異なった文化圏(宗教・民族・言語等)を持ち、国内でも多民族・多文化を有する地域としてASEAN をみている。同質的な日本での生活を経験してきた日本人大学生にとっては、異文化環境の中に更に多様性が存在する感覚は、新しいものであり、学習の題材になりやすいと言える。

これら二つの視点をもとに、プログラムの内容では、文化遺産やその国を象徴するような現場を訪問し視覚的に違いの変化を体験したり、現地学生との交流をもとに、「日本とは異なった文化」と「ASEAN の多様性」を学習させている。

この「異文化への距離感」を持つことは、その後の日本人大学生のさらなる海外経験にもプラスに働いていることも指摘できる。

アフリカ行きたいっていう子がアフリカだめな場合は、東南アジア行くんですよ。で、東南アジアに行きたい子の中にアフリカに行きたいかもって思う子がいるんですよ。・・・中略・・・。ミャンマーのヤンゴンから飛行機で2時間ぐらい飛んで、そこからボートに乗って、インレー湖っていう湖をボートに乗って4時間ぐわーって行ったところにある修道院みたいところに学生連れてのボランティア行ったんですよ。そこに行った子たちの中で、今年アフリカの交換留学を申し込んできたのが2人ぐらいいました。(A 大学3 国際役職職員)

日本との文化的距離が近からず、遠からず、かつ多様性のある ASEAN での海外経験が、更に文化的差異が広い、アフリカへの海外経験へのステップと機能している一例である。



### 5.3.2.5 インターンシップ型

最後に「インターンシップ型」が挙げられる。インターンシップを厳密に留学と位置づけるか議論の余地がある。しかし、本研究における海外でのインターンシップは、純粋な会社での労働経験は比較的少なく、教育機関等での活動や学術分野学習と掛け合わせた内容であることが多い。A 大学は「プログラム E」、B 大学は「プログラム C」と「プログラム D」、D 大学は「プログラム G」がこのカテゴリーにあてはまる。ではどのような意図でこれらのプログラムが実施されているのであろうか？「大学教育における流行：社会の流れ」、「留学の+α」という項目として、証言を分析していきたい。

#### 【大学教育における流行：社会の流れ】

うちで短期研修やりませんかって山ほどきています。でもそんなにいっぱい作っても今度こちら側のマネジメントとしてはできなくなるし、学生も人数少なく行くよりは、ちゃんと送ってあげたほうがいいでしょうし。・・・中略・・・。その中で、特にプログラムとか見てて、これだったら学生に合うとか、今のニーズ的に。例えば今、インターンとかボランティアとかすごいニーズがあるんですけど、これはどっかで作ってあげなきゃいけないねとかっていうところの中で精査している感じですね。(A 大学3 国際役職職員)

B 大学の目標としては日本人の海外経験率 100%っていうのはあるので、それは留学っていうかたちでもいいですし、インターンシップっていうのもあるので、その中で、一人でも海外に派遣するために、増やそうということで、どんどん今増やしてきている。・・・中略・・・。逆に普通に留学プログラムだとか、短期留学プログラムで普通に海外に行くっていうのが多かったですし、社会の流れとして今ちょっとインターンシップってかなり流れがきているというか、学生もインターンシップに行かないと就職できないみたいな、気持ちになっているので、やっぱりそれは一つの自分の就活のアピールポイントとして、海外でインターンシップしましたっていうのが、アピールとしてできるから今したいっていうのが増えているっていう。(APU8 実務担当職員)

#### 【留学の+α】

(今後の ASEAN 留学プログラムの展開について) ニーズがあるので、これはもしかしたらプログラムもっと作んなきゃいけないかもしれないし、もしくは枠を増やすとか、いずれにしても行ける学生の数を増やしてあげないといけないとは思って、それはやろうと思っていますね。それは冒頭に話をした学生のニーズとして一つある、いわゆる語学を学ぶだけでなく、プラスワンで何を学んでくるかみたいなところを持っていく中で学生としては、まだまだ発展が、これから発展していくっていう国に行って、そこで感じるものとか、そこでできればボランティアとかインターンとかそういうところまでも本当は経験

をして帰ってきたいってあれは強い。(A 大学3 国際役職職員)

今まで高いインターンシッププログラムしかなかった中で、そういう安めの30万円、半分ぐらい、30万円で1カ月半、6週間ぐらいかな、夏休みの6週間を使って、2週間は英語研修、4週間はインターンシップができるっていうもので作ったっていうのが経緯。だからベトナムを狙ってたわけじゃないんだけど、たまたまかな。・・・中略・・・。これやっぱり最初の2週間で、もちろん英語自体も学んでほしいっていうのもあるんだけど、まず、現地に慣れるっていうこと。で、どこに行けば何が買えるっていうところから始まって、そもそもインターンシップに行かなきゃいけないから、乗り物の乗り方とか、現地のマナーみたいなもの。ただ、英語だけじゃなくて、どちらかというと、現地のルールみたいなものも含めて、その2週間の中では現地に慣れさせる準備期間みたいなかたちで設けていて、4週間は実際に会社みたいなところでどのようなことができるかっていうのを、実際に自分でも探っていけるようなかたちで。(A 大学6 実務担当職員)

このような証言出てくる「ニーズ」や「社会の流れ」というのは、大学が直面する課題とも連動する。「主体的・対話的で深い学び」を通して、「社会人基礎力」や「グローバル人材」につながる学生のスキル・態度を育成しなければならない大学にとって、実社会の中で答えがない課題に取り組めるインターンシップのような機会は、重要な教育手段として言えよう。国内でのインターンシップはこれまで多くの大学の実績があるが、留学経験を通した日本国外でのインターンシップとなると、学生にとっては進路活動の際に、他人と差別化できる目立った経験になる。

また、これまでの大学における授業内の教育方法や座学を中心とする形態の留学から、「主体的・対話的で深い学び」を含めた、学生の能動的な活動に焦点を当てる教育方法や留学形態が多くなっていることも証言からわかる。その一例がインターンシップにあたるのであろう。ただし、日本国外でのインターンシップの場合、最初からインターンシップをするのではなく、従来の留学形態になぞった滞在先の言語・文化・環境についての学習を経験し、生活に慣れた上でインターンシップをすることが多い。つまり、これまでの伝統的な留学形態に上乗せする形でのインターンシップが多く実施されている。

本節では、開発・実施に関わる学生(受益者)的要因として、各大学の学生の性質と需要、そして、それを考慮したASEAN留学プログラムの類型を分析してきた。その中で、共通背景として確認できる大学が直面する人材育成への課題と各大学生の特徴を組み合わせることで、大学の教職員がプログラム開発・実施の要因・動機となっていることがわかった。

#### 5.4 開発・実施に関わる地政的要因

前節までの分析は、日本の大学的要因、開発・実施者を支える人的要因、そして、学生（受益者）的要因に焦点をあてた。これらは、日本国内に存在する要因が中心であった。本節では、日本と ASEAN という国・地域に関連した視点から留学プログラム開発・実施の要因・動機を分析していく。具体的には、1) 国・地域間の政治・経済・教育動向、2) 留学プログラム従事者の ASEAN への印象、3) 地理的・環境的影響という点からみていきたい。

#### 5.4.1 政治・経済・教育動向

第2章で詳述した、日本の大学の国際化に関する教育政策、及び、第3章における先行研究では、2000 年前半頃までは主に外国人留学生受入れが日本の政策の中心であった。その後、2010 年前後から日本人の海外留学促進政策が徐々に活発化している。この「外国人留学生受入れ」と「日本人の海外留学促進」の教育政策が ASEAN における政治経済的発展・安定というタイミングと噛み合い、連動したことで、ASEAN 留学プログラムの開発・実施が促進されたという主旨の証言が複数得られた。また、これら長年の政策を通じて ASEAN 留学生と日本の大学教員や学生との交流が日本の大学内で拡大していたことで、ASEAN 留学プログラム開発・実施のきっかけとなったという証言があった。まずは、ASEAN からの留学生の受入れについての証言をみていきたい。

##### 【外国人留学生・研究者受入れを中心としてきた ASEAN 関係】

特に東南アジア（の学生）は、最初、優遇して日本で受入れられるようにしたんだよね。だから日本に来る交換留学生に（A 大学が）航空券代を出したりとか。あるいは、うちに来てからの奨学金があったりとか、そういったようなことを積極的に行き、誘致してきた。今もインドネシア大学と、タイのタマサート大学、チュラロンコン大学は、航空券代を出すっていう文化がまだ残っている。うち（A 大学）で手配する。（A 大学6 実務担当職員）

（マレーシア人留学生受入れのきっかけは）マレーシアのルックイースト政策で、マレーシアが欧米に倣うんじゃなくて、日本の精神に倣いましょうっていうことで、日本型の工学教育をマレーシアにも導入したいっていうことで始まった円借款プログラムだったんですよ。今から 25 年近く前なんですけれども、日本の大学に打診があって、われわれその頃全然ノウハウはなかったんですけど、手を上げたみたいなんですね。・・・中略・・・。円借款が終わって、今マレーシア政府の資金でやっているプログラムであるんですけども、もう始まって以来、本学と他の大学が幹事校を務めてやっています。簡単に言っちゃうと、マレーシアで現地教育、日本語教育と工学の基礎教えましょう。そこである程度学んだ学生を日本の大学に編入させて、ここで編入させる大学っていうのは、本学以外にも、ほかにもコンソーシアム組んでいて、今 20 大学ぐらい入っていたと思います。そこで日本の大学に編入して、卒業してもらって日本の学位与えましょうっていうプログラムなんで

す。これ毎年、大体ちょっとその年によってもばらつきあるんですけど、本学では100名ぐらいのマレーシア人学生をこれまで受け入れています。(C大学3 国際役職職員)

留学生が来るとか先生同士の共同研究っていうかたちで本当に古くからあるんです。〇〇部のかなり大先輩の先生がタイとは交流をしていて、それこそ僕が学生の頃の学部長ぐらいの先生がカセサートとかタイの大学とは共同研究、留学生、人の交流をしていくっていう背景があって、それが大学レベルでの学術交流協定につながったんです。カンボジアも全く一緒だと思います。(D大学4 実務担当教員)

これら証言は、A、C、D大学がこれまで積極的、かつ優遇対応として一定数のASEAN出身の留学生や研究者を受入れて、日本における学位取得を支援し、共同研究をしてきた歴史を説明している。2000年頃までの日本の大学の国際化の政策は国際協力・支援の視点から運用されることが多かったため、発展途上国を多く含むASEAN加盟国とは、ASEAN側の政策、日本の大学における独自の支援制度、及び共同研究や国費留学制度を後押しにして日本の大学が留学生や研究者を受け入れていた事例が多くある。上記の証言は、その大学個別の経緯を説明していることになる。これら3大学は、B大学に比べると歴史があり、当時の日本の教育政策の意図を反映した内容と捉えられる。一方で、2000年代に設立されたC大学では、国際協力・支援の意味よりは、「建学の精神」の一つである多文化共生に基づいてASEAN留学生を受入れ、日本人学生と共同生活し、共修する目的として交流が活発になっていることで、ASEAN留学プログラム開発・実施のきっかけとなったという証言があった。

使い古された言い方かもしれないですけど、友達のホームカントリーに行きたい欲求が多分、強いんだと思うんですよね。一緒に寮に住んで、特にASEANからの留学生多いので、日本人学生としては、その子の国に行ってみたい。例えば、タイ語とかベトナム語とかっていうの、その地域に行ってみたいっていう、多分欲求が一定ある。例えば、ルームメイトがタイ人でしたとかっていうところから始まっているところが一定ある。(B大学2 国際役職者職員)

歴史が比較的長いA、C、D大学と浅いB大学では、証言の切り口が異なるものの、日本の大学がこれまで、ASEANからの留学生を受け入れてきた結果、日本人大学生・教員との交流、相互理解が継続し、深まっている状況が読み取れる。この蓄積した良好な交流と、近年の日本がASEANを重要視する方向性が合わさり、2010年頃の日本人の海外留学促進の際に、ASEAN留学の増加という形で現れることになる。それを裏付けるのが以下のような証言である。

### 【日本の政治経済政策の対象としての ASEAN】

日系企業が海外（東南アジア）に出ているじゃないですか、この時代についていくためにそこに注力しないといけないっていう戦略的な思考があると思うんです。B 大学の場合は 4 年間かけてそういった異文化環境・動向っていうところとか、あとは東南アジアやアジア太平洋地域の学生が、4 年間一緒に生活するというカリキュラム全体の中で、そういった強みっていうのが多分醸成されるし、多分企業の方もそう認識されていると思うんですよ。（B 大学 6 実務担当職員）

東南アジアにおける資本主義への動きが 2000 年代前半ごろからあって、それに伴って、ビジネス・人材育成のグローバル化という流れがあるんだと思います。その中で、産業界が大学における人材育成を支援し始めて、東南アジアが注目され始めたのではないのでしょうか。東南アジアの政治経済的発展・安定と日本の大学の国際化動向が噛み合ったのかなとは思っています。（D 大学 1 国際役職教員）

第 2 章で詳述したように、日本は近年の ASEAN での政治経済的発展・安定を見て、将来の重要パートナーとして注目し、様々な政治経済政策を展開している。その多くの活動は、日系企業の ASEAN におけるインフラ事業や製造業等の拡大に直結しており、ここで活躍する人材が求められている。上記の証言は、日本の政治経済政策と大学における教育事業が呼応し、大学関係者が ASEAN と連携した日本人大学生に対する教育の必要性を感じていることが理解できる。この必要性を具体的な行動として実現することになったのが 2010 年以降に施行された、日本人の留学促進政策になる。これら政策が ASEAN 留学拡大の原動力になったとの証言は多く得られた。

### 【日本人の留学促進政策と ASEAN】

（フィリピンの英語研修が）立ち上がる経緯はどちらかというと主観というか、きっかけはこの国際系の事業を取りまとめる部署の立ち上げというか、グローバル人材育成推進事業とかスーパースーパーグローバル大学創成支援事業で何とかして派遣（留学）者数を増やしていこうっていうところで、やっぱり学生にとって金銭面がかなりあれなので、安くそんなに長く行かなくていいからしっかりと英語勉強させる。あとは金銭面的にも 10 万円ですっていうところで始めましたね。（A 大学 7 実務担当職員）

私が（ASEAN 留学プログラムを）始めたのは 2013 年なんですね。そのときはまだスーパースーパーグローバル大学創成支援事業の前の段階のグローバル人材育成推進事業という、いわゆるグローバルな派遣留学事業があって、そのときに本学が採用されて、何かしら単位とのかかわりとか、教育とのかかわりがあると奨学金が出て学生を派遣できるというプログラムがあったので、それで急遽、私の場合は研究室の 4 年生全員を連れて行ったんですね。（C

#### 大学1 国際役職教員)

安倍政権になってからは、やたらと国益を重視していて、その中で東南アジアを見ているような印象があった。だから、文部科学省の補助金政策（大学の世界展開力強化事業）に申請したのは、自分たちが東南アジアとの交流に実績があったから、当然の流れだと思う。また、カンフル剤的なものだと思います。（D 大学3 実務担当教員）

大学の個別事情は異なるが、各大学において、教育政策に関係する ASEAN 留学拡大の1つの要因は、2010 年以降の「大学の世界展開力強化事業（2011 年、2012 年）」、「グローバル人材育成推進事業（2012 年）」、そして、「スーパーグローバル大学創成支援事業（2014 年）」等への採択と言える。例えば、A 大学の教職員からの証言では、派遣人数を増やしたいでも、お金はあまりかけられないという観点から東南アジアへの派遣を重視した証言がある。また、C 大学と D 大学に関しては、これまで留学生や教員などの教育・研究交流の実績が多くあった ASEAN を対象として、留学プログラムを立ち上げて行った経緯が読み取れる。

以上のことから、日本と ASEAN の国・地域としての政治・経済・教育の関係を分析してみると、1) 日本は 1980 年代以降、国際協力・支援として ASEAN からの留学生を日本の大学に受け入れ、人的交流を継続し深めてきた。そして、2) 2000 年前後から ASEAN における政治経済的発展・安定が見られるようになり、日本が将来的パートナーとして重要視し始めた。その後、3) 日本人の留学促進が 2010 年以降に活発化したことで、今後、日系企業から見て発展性が見込まれる ASEAN に日本人を派遣する必要性が高まってきている。このような日本の政策的展開の中で、日本にとっての ASEAN の位置付けが、国際協力・支援の対象から、対等な重要パートナーに変化している。そして、日本と ASEAN の双方の政治、経済、教育動向がそれぞれ噛み合う形で連動している。

#### 5.4.2 留学プログラム従事者の ASEAN への印象

これまでの日本と ASEAN の双方の関係構築の過程で、比較的小互いに対する印象が良好、かつ、双方とも英語が母語でない（シンガポールは除く）ことが、留学プログラムの開発・実施をしやすくしているということがわかった。第2章で触れたように、日本の戦時中の行為により、戦後直後は ASEAN における日本の印象があまり良くない時代があった。しかし、日本が国際協力・支援という名目のもとに政府開発援助やそれに関連する人的交流を継続してきたことで、ASEAN における日本に対する印象が向上している。具体的には、日本の外務省が 2018 年に ASEAN 諸国を対象に実施した対日世論調査において、ASEAN 全体で、87%が「とても友好関係にある」又は「どちらかというとも友好関係にある」と回答しており、日本との関係に関し肯定的なイメージが広範に定着している（外務省 2018）。このような視点で、1) 親日・親 ASEAN 態度と 2) 準英語国の 2 つに分けて本項では、分析

していく。

#### 5.4.2.1 親日・親ASEAN 態度

留学プログラムを開発・実施する際、派遣先大学と交渉が必要な事態に発展し、複雑化することもある。このような状態に直面すると、ASEAN の大学教職員は、欧米の大学に比べて日本の大学側の要望を聞き入れてくれる傾向があるという。また、日本の大学教職員にはアジアという自身の帰属意識が根幹にあり、ASEAN との文化的な差異と親和性の両方が混在することでプログラム開発・実施に魅力を感じつつ、積極的に取り組めるという証言が出ている。ASEAN と日本の大学教職員の持つ態度を「親日」と「親 ASEAN」という視点で、証言をみていきたい。

〔ASEAN 大学教職員の持つ「親日」〕

彼ら（ASEAN 留学生）はただでドクターを取らせてもらったっていう恩を、どっかで感じていて、今度逆に日本からの派遣プログラムを手伝ってくれって言ったら、ウェルカムなんですよ。先生、ぜひベトナム来てくれって、僕らもずっと言われますからね。行くとすごい歓迎されて、毎日のようにご飯連れていかれるぐらい。それが教育に関係していると彼らもうれしい。しかもそこへ自分たちの学生をジョインさせられる。（C 大学2 国際役職教員）

向こう（ラオス側）の要望を、すごい努力をして（D 大学が）叶えてあげたったらおかしいけど。普通はうちの研究員ちょっと優秀なやつ2、3人いるんだけど博士取らせたいとかって言ったら、普通、いや、それなかなか難しいよと言うに決まっているじゃないですか。それをD 大学は何とかして、補助金や奨学金をうまく取ってきて、向こうの意に沿うような形でやってきた。そんな毎年毎年っていうのは無理かもしれないけどもっていうことだけど。例えば2007 年以降のグローバル COE のときに2 名で、そのあと他のプロジェクトでも農林省から取るっていうふうにして、今、毎年1 人受け入れているんですよ。それを継続している。（D 大学7 実務担当教員）

このような証言は「ASEAN 出身の卒業生」が強く機能するC 大学とD 大学の教職員で、かつプログラムの実務を担う教員を中心に証言が得られた（該当者9 名中5 名が証言）。例えば、5.3.2 項で詳述したC 大学とD 大学のASEAN 留学プログラムでは、学術分野に沿ったプロジェクト・実験・組み立て・調査等を多く取り入れている。これらは単純な座学や講義とは違い、両大学の担当教職員同士で事前に協議した上でテーマを設定し、必要な部品や機材の手配、そして、調査場所への折衝といった多くの準備を必要とする。それが、上記の証言に基づく「卒業生」と「親日」感情を持つASEAN 大学教職員が存在するこ

とで、複雑なプログラム準備が容易となる。この仕組みの土台となるのは、日本の大学が過去に ASEAN 出身の学生に対して学資援助等を確保し、彼らの日本での学位取得を支援してきた事実である。結果、日本の大学に対して恩義を感じている元 ASEAN 留学生がおり、日本から留学プログラムを開発・実施する際に、期待以上の対応をしてくれるという。また、これまで日本が ASEAN に対して実施してきた国際協力・支援を踏まえて、ASEAN 側の関係者がそのような支援の恩恵を今後も受けられることを前提に、積極的に日本からの留学プログラム開発・実施の要望に応えようとする態度が読み取れる。反対に、日本の大学教職員が持つ「親 ASEAN」は以下のような証言がある。

〔日本の大学教職員が持つ「親 ASEAN」〕

よく言われる（海外における）経験学習で重要要素とされる、「不確実性」とか「不安感」をある程度担保することを考えるとアメリカって現地人は英語しゃべれる。さすがに B 大学の国内生（日本人学生）でもアメリカ旅行ぐらいの経験はあるから、かなり楽になっちゃうの。要するに「不確実性」とか「不安感」をある程度保てる要件がありながら、同時にプログラムとして安定して催行できる安全性だったりとかインフラだったりとか、そういったものを総合的に考えると選択肢ってあんまりないんですね。となると東南アジアでもいくつかの国に限られてくるでしょ。（B 大学1 国際役職教員）

文化的な背景とか、（ASEAN 出身の）彼らの考え方とか仏教圏とかいろんなこともあって、似ていますよね。特にタイとかベトナムとかすごく接しやすいんですよ。マレーシアは少し宗教的な違いが出てくるので、考え方とか非常に違う部分もあるんですけど、タイ、ベトナムはすごく先輩を敬うし、先生をすごく丁寧に扱うっていう昔の日本のよい文化みたいなのが若干あって、儒教に近いのかもしれないですけど、そういう部分も非常にやりやすいなって。私、実はフランスに1年在研、在外研究行かせてもらってたんで、フランス人とも付き合いあって、今日もここ来る前、実はフランス人と打ち合わせしてたんですけど、彼らは彼らの生き方というか、ライフスタイルがあって、それと日本人は全然違うんですよ。そういう違いを考えたときにも、東南アジアだとそんなに違わないのかな。類似性ってある種の安心感につながっていて、全然違う国、日本じゃないんだけど、こういう点は似ているな、ちょっとほっとするみたいなのはある。（C 大学2 国際役職教員）

今、D 大学がアジアっていうキーワードで売り出していると思うんですけど、〇〇学部はそのレベルで昔から考えていたと思うんですよ。アジアが我々のアイデンティティじゃないけど、存在感を示せる場所じゃないかって。・・・中略・・・アジアっていう括りがあるのかもしれないですね。無意識に安心感ある。僕、タイとかカンボジア行っても全然緊張しないです。アフリカ行ったら、多分すごい緊張する。南米とか行っても多分緊張す



と思うんですね。アメリカ行っても多少緊張するじゃないですか。アジアってあんまり緊張感ないんですよ。食文化、文化的なものもそうですけど。(D 大学4 実務担当教員)

上記のような証言は、日本と ASEAN はアジアという括りのなかに存在していて、日本の大学教職員の立場から ASEAN に対して親和性が強くあることを示している。当然、日本と ASEAN との文化的違いは存在することは認めつつも、その相違点より類似点を多く強調する証言である。例えば、コミュニケーションの取り方や宗教的背景等に基づく日本と ASEAN と類似性は、日本の大学教職員にとって、ASEAN 留学プログラム開発・実施の心理的なやり易さを生み出すことになる。これ以外に、ASEAN 内の文化的多様性が日本の同質的文化とは異なることを魅力として見る証言も得られている。

今の現段階では、まだ学生さんとのディスカッションに終始するんですけども、1 人あたりの担当の方が、授業を一緒に作っていかないかというふうにおっしゃってて、実はマレーシアは多文化で、複合社会なので、民族がなかなか融合が難しいんですね。そういう社会問題や特有の問題も授業でも今やっています、その中に例えば一緒に、何かプロジェクトとしてやらないかという話はまいているので、多分今回の中で少しそういう試みをするんじゃないかというふうに思います。(A 大学4 実務担当教員)

東南アジアはマレー半島からインドシナまで範囲があり、イスラム、キリストと仏教ですとか、あとはインドの宗教の影響を受けていたりして、その宗教的な多様性がかなり大きいですし、民族的な分布の違いもあります。このようなテーマで複数の学生たちをグループにして、そういった文化を学ばせるには最適なエリアだと思います。(B 大学6 実務担当職員)

カンボジアはまだまだ発展途上の国ですよ。まだまだ内戦から復興してきている途中の国で、タイは東南アジアの中では先進国ですよ。かなり先進国なので、あのエリアの中ではかなり進んだ農業やっているエリアでもあるので、そういう二つの違った特徴、文化なり、背景なり持った国の農業を見ることができるといいうのの一つの考え方。(D 大学4 実務担当教員)

このような証言の大半は実務担当教職員から聞こえてくる。実務担当教職員は実際にプログラムを開発し、かつ学生を引率することが多くあるため、現地文化に対する証言が多く出てくるのだと思われる。また、この現地文化に対しては、日本の大学教職員は2つの感覚軸を持っていると思われる。一つは、日本からみて ASEAN は異なる文化圏ではあるが、その差は東アジア圏（中国・韓国）よりは大きく、欧米圏やアフリカ圏と比べると小さい

ことである（異文化としての親和性）。もう一つは、ASEAN 内における多種多様な状況である（異文化内での多様性）。前者は、アジアと欧米とで大きく文化圏を分けた場合、これまで異文化経験の少ない学生に日本とかけ離れた欧米文化圏を経験させたところで、大きなカルチャーショックを受ける恐れがあり、学習における内省が進まないことを懸念する。反対に、中国や韓国といった漢字圏を中心とする東アジアでプログラムを実施しても、文化の差異が小さすぎることで、異文化への発見が小さく、同じく学習の内省が発展しない恐れがある。それを同じアジアで共通点はあるつつも相違点が東アジアより際立つ ASEAN で実施することで、異文化環境の絶妙な度合いを調整し、学習展開をしやすくしている。また、後者は、ASEAN 加盟国が隣接しながらも異なった文化圏（宗教・民族・言語等）を持ち、かつ各国内でも多民族・多文化を有する地域としてみている。言語的・文化的に同質環境で過ごしてきた日本人大学生にとっては、この異なった二つの捉え方ができる「ASEAN における現地文化」は稀有な学習環境であり、留学プログラム開発・実施の良好な場所と言える。これらの要因が強く影響すると、5.3.2 項で詳述した「異文化・地域理解型」の留学プログラムが構築される可能性がある。

#### 5.4.2.2 準英語国

第3章の先行研究からは、留学先における「英語」の使用頻度が学生の留学動機と大学における留学プログラムが成立する要因として両方から指摘されている。日本からの留学実態として、フィリピンやマレーシアに英語学習目的で留学する事例も増えている（横山 2019）。この理由として、ASEAN 加盟国の多くが米国やイギリスを宗主国に持つ歴史があり、英語が公用語・第二言語、そして高等教育の使用言語として現在も機能していることが指摘できる。この部分が強く影響すると 5.3.2 項で詳述した「語学学習型（英語）」の ASEAN 留学プログラムが開発・実施されることは想像できる。これとは別の側面で、日本の大学教職員からは、ASEAN での英語使用に関して積極的な態度が見られるとともに、お互いに英語以外に母語を持つ人間であるがゆえの心理的やりやすさを証言するコメントが多く得られた。

僕が思っている（ASEAN の）英語短期研修って、そこ行ったら飛躍的に語学力が上がるっていうのは望めないけど、そこからもっと英語勉強しなくちゃとか、もっとこういうところについて学ばなくちゃとかっていうふうに思ってもらえればいいなと思っているの。  
（A 大学7 実務担当職員）

（B 大学はプログラムとして実施していないが、学生個人が）やっぱりフィリピンを踏み台にしてそこからカナダに行くとか、そういうパターン最近多いなとは思いますが。ずっとカナダにいたりやっぱりお金高いから、最初の英語は基礎的なところはフィリピンで

やって、そのあとに北米に行くっていうのは聞きますね。(B大学5 実務担当職員)

欧米行くと、ばかにされたりもするかもしれない、英語ができないことに対して。それが東南アジアだと、向こうも英語はみんな得意じゃないとか、これ、第二言語だと思ってやっているから。同じ立場でフェアに接することができる。このフェアに接せられるっていうの非常にいいですね。(C大学2 国際教員役職者)

ASEAN 留学プログラムは、長期留学へのステップにはなっているんじゃないかな。5-6人短期研修で送れば、そのうちの一人ぐらいは交換留学の長期留学に行っている印象がありますね。(D大学1 国際役職教員)

このような「英語」に関連する証言は、「教員」の立場からは「英語を使う」、「職員」の立場からは「英語を学習する」という視点で供述される傾向がみられた。職員が積極的にプログラム開発に携わるA大学やC大学では、職員は「英語学習」の機会の場として、ASEAN（特にフィリピンとマレーシア）を認識している。また、A大学やC大学とも入試偏差値が中堅レベルの大学（偏差値55前後）であり、自大学生の英語への需要が「英語で」専門分野を学習するよりは、「英語（語学）を」学習する需要の方が高い可能性がある。もともと国際経験への興味が高い学生が入学するB大学（偏差値55程度）や入試偏差値が高いD大学（偏差値60以上）に比べて異なる可能性がある。結果、A大学ではフィリピンでの英語研修（2大学で実施）、C大学ではマレーシアでの工学英語研修といった英語学習目的の研修が職員主導で立ち上がっている。また、ASEANでの短期的な英語学習、または英語を使う経験を経て、より高度な交換留学や長期留学の準備としている。次項で述べる近距離・安価というASEANでの事情も絡めて、日本で英語力向上に苦戦する学生にとっては、英語をASEANで学習することは距離が遠く、金額も高く、かつ文化的に離れている欧米で英語を学ぶより、利点があるのだと考えられる。

反対に、外国人留学生が多く在籍し、多文化共生を建学の精神とするB大学は、ASEANでの英語学習の研修プログラムを持たずに、現地語学習の研修を実施している。5.3.2項の「語学学習型（現地語）」のASEAN留学プログラムの部分でも触れているが、この理由は現地人の母語を学習し、その言語で生活しないと滞在する国・地域の社会文化をより深く理解し、精通して行くことはできないという理念に基づいている。例えば、以下のような証言がある。

アジアで活躍できる人材を育成するには、やっぱりこの言語（ASEANの現地語）は要ると思うので。本当はベトナム語1とか、最初のレベルは取ってないとイマージョン（現地語学習の海外研修）には参加できませんっていうふうにしてたんですけど、もうそれを取り払ってゼロでもやってない子でも受け入れますよっていうふうにして今年の冬からしたんで

すね。そしたら、一気に（参加者が）上がりました。（B大学7 実務担当職員）

このように、「英語」という視点から見ると、多くの大学教職員は双方が非英語母語話者であることがプログラム開発・実施をしやすくしている。その中で、A大学とC大学では、教員と職員とでは見方が異なるものの、それぞれ「英語で」学術分野の学習ができる、そして「英語を」学習できる環境としてASEANを位置付けている。逆に、B大学は、英語学習ではなく、現地語学習を重要視している。

#### 5.4.3 地理的・環境的影響

先行研究では、滞在先の安価な生活費や奨学金制度の存在が学生の留学動機として働くことが指摘されている。日本からのASEAN留学プログラムの場合、1) ASEANが近距離で利便性が高いこと、そして、2) 渡航費・生活費が安価であるという証言が4大学全ての教職員から得られている。また、この証言を掘り下げていくと、米国、イギリス、カナダ等の先進国の留学プログラムと比較した上での発言あることもわかった。1つずつみていきたい。

##### 5.4.3.1 日本からの利便性

日本とASEANが比較的近距離であることが、プログラム開発・実施のやり易さを生んでいることと、留学プログラムを多く実施できることを示す証言は以下のようなものがあつた。

（研修の実施時期について）問題点は、バケーションシーズンじゃないとまずいんですね。なので、夏休みか春休みになります。年末年始はまず厳しいので。日本の学生は、年末年始はさすがにクリスマスから行こうって言うても行かないですね。となると、じゃあ、いつやろうか。どうやったら最低9日間保てるかって、今回考えたのが学園祭期間なんです。学園祭の期間は、学園祭は4日間ぐらいしかないんですけども、前後であと片づけ期間とか入れたりして、自分の授業のない曜日をうまく組み合わせると8日間になるんですね。それで今回、そこに行ったんですけど、そうやっても年間三つが最大ですよ。（C大学1 国際教員役職者）

日本と近経度に位置するASEAN諸国へは、両国からの深夜便も多く発着している。また、近年では、地方都市からもASEAN諸国への直行便も増便されている。参加学生や引率教員の体力には負担がかかるが、日本を深夜に出国し、早朝に現地に到着してそのままプログラムを開始できる。このような日本のASEANの地理関係から、日本の大学の春・夏の

長期休暇中にしかで実施できなかった留学プログラムが大学の個別事情（大学祭期間中など）を考慮することで、より多くの回数を実施できる。一方で、米国やヨーロッパでの留学プログラムを検討する場合は、緯度が離れているため、渡航時間が長く、渡航者の時差ボケも生じる。例えば、日本から米国の西海岸（ロサンゼルスやサンフランシスコ）への渡航時間は約8時間、そして、東海岸（ニューヨーク）は約14時間である。この移動時間と時差ボケを含めると渡航直後に教育・学習活動することは難しく、2-3日の体力回復と環境慣れする日数が必要となってくる。移動時間が少なく、到着後スムーズに教育活動に移行できるのは近経度に位置する日本とASEANの地理関係による利点と言える。

#### 5.4.3.2 安価な費用

留学プログラムの受益者である学生の多くが留学の参加の可否を検討する際に、プログラム費用は大きな要因となっていることは知られている。金額が安くなることで参加へのハードルが下がることも理解できる。ASEAN留学プログラム開発・実施の際、米国やヨーロッパの留学プログラムの費用を捻出できない学生に対しての代替案として提案されることがある。そのような証言をみていきたい。

アメリカとか、やっぱオーストラリアとかのほうが良いと思って、いくつかの大学をずっと見てたけれども、50万、60万するのがほとんどで、どんなに安く見積もっても40万ぐらいはかかっちゃう。じゃあ、誰でも行けるぐらいの規模感のお金でとなったら、やっぱ10万円ぐらいが目処かなっていうので・・・中略・・・10日ぐらいでどっかないかなと、いろんなところ見積もり取ったけど、一番安くて、グアムとかで21万だったかな。(A大学6 実務担当職員)

どうしても経済的に進んでいるアメリカだと参加費がぐっと高くなってきたりする。となると、東南アジア圏というところが一つ、選択肢になってくるのかな。もちろん韓国も入ってくると思うんですけども。多分そのような選択肢の中からいろんなパターンに合わせて(ASEAN留学)プログラムが開発されているのかというふうに思います。(B大学3 実務担当職員)

例えば、2018年度のA大学の「プログラムC」（10日間）の総費用<sup>43</sup>は約10万円、B大学の「プログラムA」（14日間）は約14万円、C大学の「プログラムC」（14日間）は約20万円、D大学の「プログラムG」（14日間）は約23万円となっている。その一方で、米

---

<sup>43</sup> 渡航費，滞在費（住居・食事），プログラム費用を含めた費用を指す。

国やヨーロッパの留学プログラムの相場は、3-4 週間で 50 万前後の費用となることが多い。また、ASEAN 留学プログラムの場合は、10-14 日間のプログラム期間で構成されることが多く、物価だけではなく、滞在費が安価になっていることも挙げられる。このような短い期間と安価なプログラム費用が、留学を迷っている学生の参加のプログラム参加のハードルを下げていることは予測できる。

## 5.5 本章における分析結果のまとめ

本章では、本研究の大研究設問である「大学における ASEAN 留学プログラムはどのように開発・実施されているか？」を明らかにする準備として、小研究設問である「ASEAN 留学プログラム開発・実施に影響を与える要因・動機は何か？」について、大学教職員のインタビューデータを中心に、教職員の証言をコード化して、影響を与える要因・動機を特定し、それに関連する焦点的コードを踏まえて分析してきた。具体的には、第4章で焦点的コードとして取りまとめた項目(表4-9, p73)を中心に、1)大学的要因、2)人的要因、3)学生(受益者)的要因、4)地政的要因の4つに分類し、分析した。その結果、「大学的要因」として、「建学の精神」、「他大学・学内部局との競争と生き残り」、「ASEAN の大学との協定」の三点を挙げた。「人的要因」としては、「大学経営・管理層からの働きかけ」、「開発・実施を支援する卒業生」の二点を挙げた。「学生(受益者)的要因」としては、「学生の性質と需要」、「求められるプログラム内容」の二点をあげた。そして、「地政的要因」としては、「政治・経済・教育動向」、「親日・親 ASEAN 態度」、「準英語国」、「利便性」、「安価」の五点を挙げた。本節では、この要因・動機分析から得た知見を大学別にまとめる。そして、第6章で、センスメイキングの視点から分析するために、本章で特定した要因・動機をセンスメイキングの枠組み中の「環境の変化 (Ecological Change)」として扱うことを説明する。最後に、本章の小括として先行研究では指摘されていない知見を提示していく。

### 【分析結果のまとめ】

上述したように本章では、「ASEAN 留学プログラム開発・実施に影響を与える要因・動機は何か？」という小設問に対して、対象4大学教職員のインタビュー内容を分析してきた。分析から得た要因・動機を大学ごとにまとめたのが表5-2である。

表 5-2 第5章の分析と知見のまとめ

要因・動機大項目	要因・動機小項目	関連する要因・動機/焦点的コード	要因・動機種類	A大学	B大学	C大学	D大学
大学的要因・動機	建学の精神	・学生の性質・需要	目的・内容の決定	国際協力・支援・貢献 地域研究	多文化共生 異文化理解	工学・実学教育 理系プロジェクト 実験活動	研究 フィールドワーク
	他大学・学内部局との競争と生き残り	・教員同士のピアプレッシャー	開発・実施の促進		各所属(大学・部局)での危機感		
	ASEANの大学との協定	・開発・実施を支援する卒業生 ・アカデミアの姉妹関係 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク	開発・実施の促進		信頼・安心や定期的人的交流実績からのプログラム開発・実施のし易さ		
	大学経営・管理層からの働きかけ	・派遣人数・日程達成 ・他大学・学内部局との競争と生き残り ・大学方針・戦略・アドボカシ	開発・実施の促進	有り (創立者の行動)	無し (教職員が元々共有)	有り (補助金事業採択後)	有り (執行体制移行後)
人的要因・動機	開発・実施を支援する卒業生	・ASEANの大学との協定 ・アカデミアの姉妹関係 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク ・派遣大学先の需要への対応	目的・内容の決定	現地博士号を取得した日本人卒業生	ビジネス分野でのASEAN卒業生	学術分野でのASEAN卒業生	
	学生の性質・需要	・学生の成長 ・国際化意識 ・現場と密着: 学術知識と実体験・現場の重要性 ・学生のアプローチ問題・低い英語力 ・教員個人の熱い思い ・カリキュラムとの連動(研修前・中・後) ・学術的必要性の高まり	目的・内容の決定	・発展途上国への興味・貢献 ・SDGs等の世界的問題への意識 ・現状を自分の目で見たい ・英語力向上以外の目的を持つ	・海外志向高い/高いが一步を踏み出せず ・人と違う経験をしたい ・入学前の海外経験が豊富 ・語学・学術より、泥臭い活動が好き	・海外志向が徐々に増加傾向 ・英語ネイティブ志向/英語力不足 ・口数少ない、恥ずかしがり屋 ・ものづくりに強い興味	・現場観察力が低い ・科学技術やITに傾りがち ・発展途上国への興味 ・一言よりは英語力が高い
	求められるプログラム内容	・インターンシップ ・学術専門分野中心 ・エリアスタディ ・英語学習 ・現地語学習 ・現地学生と共修・交流	要因・動機による結果	大学生の特徴やその他の要因の影響を受けて、4つカテゴリーで展開される「語学学習型」、「学術分野型」、「異文化・地域理解型」、「インターンシップ型」			
地政的要因・動機	政治・経済・教育動向	・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・学術専門分野中心 ・日系企業との協力 ・日本からの留学促進政策	開発・実施の促進	①1980年代以降、日本は国際協力・支援として金銭援助や人的交流を通してASEANを支援してきた ②2000年前後からASEANの政治経済的発展・安定により、将来的パートナーとして重要視し始めた ③2010年以降の日本人の留学促進活発化により、今後発展性が見込まれるASEANに日本人を派遣する必要性が高まる			
	親日・親ASEAN態度	・ASEANに対する心理的地域よさ ・日本とは全く異なる環境(多文化) ・開発・実施を支援する卒業生 ・発展途上国の需要への対応 ・柔軟性の高さ ・他プログラムとの比較軸・英語・先進国でないという点 ・学術的必要性の高まり	開発・実施の促進	日本の大学側の要望を多く聞き入れてくれる 程よい文化的差異と親和性があることでプログラム開発が容易			
	弾英語国	・他プログラムとの比較軸・英語先進国でない理由 ・英語で何かをする ・英語が向上 ・英語分野で ・現地語学習	目的・内容の決定	【教員】 英語を使う視点 【職員】 英語の学習機会という視点	【教員・職員】 東南アジアで活躍するためには現地語能力は必要	【教員】 学術分野で英語を使う視点 【職員】 英語の学習機会という視点	【教員】 学術分野で英語を使う視点
地政的要因・動機	利便性	・安価 ・他プログラムとの比較軸・英語先進国でない理由	開発・実施の促進	欧米圏のプログラムと比較して近距離・安価のため開発・実施しやすい			
	安価	・利便性 ・他プログラムとの比較軸・英語先進国でない理由	開発・実施の促進				

出所) 筆者が作成

各節での分析を踏まえて、これら要因・動機の種類を更に整理して、「開発・実施の促進要因・動機」、「目的・内容の決定要因・動機」、そして、「要因・動機による結果」として、以下に考察していきたい。

#### 【開発・実施の促進要因・動機】

「開発・実施の促進要因・動機」は ASEAN 留学プログラム開発・実施の必要性を高め、その準備・運営プロセスを容易にさせるものとして説明できる。「他大学・学内部局との競争と生き残り」、「ASEAN の大学との協定」、「大学経営・管理層からの働きかけ」、「政治・経済・教育動向」、「親日・親 ASEAN 態度」、「利便性」、「安価」といった要因・動機がこれにあたる。この中で、「政治・経済・教育動向」、「親日・親 ASEAN 態度」、「利便性」、「安価」に関する証言は 4 大学のほとんどの教職員から得られ、証言内容も類似することが多かった。つまり、大学や教職員の立場によって異なる要因・動機ではなく、より大きな括りである日本と ASEAN といった国・地域間、及び地政的に存在する共通要因と思われる。一方で、「他大学・学内部局との競争と生き残り」、「ASEAN の大学との協定」、「大学経営・管理層からの働きかけ」、は大学や教職員によって、証言の内容は異なるものの、開発・実施を促進させる要因・動機として捉えられる。

#### 【目的・内容の決定要因・動機】

「目的・内容の決定要因・動機」というのは各大学が大学生に留学先でどのような内容を体験・学習させたいかということと、その実現のための方針やリソースに関わるものである。「建学の精神」、「開発・実施を支援する卒業生」、「学生の性質・需要」、「準英語国」といった要因・動機がこれにあたる。例えば、「建学の精神」や「学生の性質・需要」といった観点から、その大学を特徴付けるプログラムが開発・実施される。特に、4 大学の留学プログラムは、異なったタイプの「卒業生」が関わることで留学内容もそれに応じて異なることがある。例えば、卒業生が学術分野に存在すれば、学術分野に沿った留学内容となる。卒業生がビジネス分野に存在すれば、現地企業と連動したインターンシップが留学内容となる。また卒業生が日本人であれば、当該人物のネットワークを活用した地域学習等が留学内容になる。また、「英語（現地語）」を学習するための手段とみるか、目的とみるかによって、プログラム内容が異なってくる。特に 4 大学で目立ったのは、以下の組み合わせである。

- 1) 「卒業生の存在」有＋「英語（現地語）」を学習手段（4 大学全て）
- 2) 「卒業生の存在」無＋「英語（現地語）」を学習目的（A 大学と C 大学）

1) の場合、比較的大学教員が開発と実施に携わることが多く、かつ内容が専門的になる傾向がある。反対に 2) の場合は、大学職員が英語（現地語）学習研修として開発・実施することが多く、大学教員が開発している事例は確認できなかった。



### 【要因・動機による結果】

「要因・動機による結果」というのは、「開発・実施の促進要因・動機」と「目的・内容の決定要因・動機」が影響し合った結果、どのような性質を持つ留学プログラムが開発・実施されるかを意味する。本章では、4つの類型を示した：「語学学習型」、「学術分野型」、「異文化・地域理解型」、「インターンシップ型」。主に、「建学の精神」や「学生の性質・需要」の観点から、どのようなプログラム内容が必要とされているかを分析してきたが、実際の開発・実施の検討段階になれば、ほかの要因・動機も含めて複合的に影響し合っていて、プログラムが構築されていくことになる。

一方で、「開発・実施の促進要因・動機」と「目的・内容の決定要因・動機」は、欧米先進国との比較軸を加えることで、より際立つことも証言から得られた。例えば、日本の大学教職員は、米国などの欧米先進国を自分たちのアジアとは異なる文化圏として認識し、アジアと欧米という大きな括りが潜在的にあることがインタビューからわかる。この認識を根底に、欧米との留学プログラムは障壁が多く、ASEAN 留学プログラムと比較するとやりにくい印象を持っているようである。それが以下の証言から読み取れる。

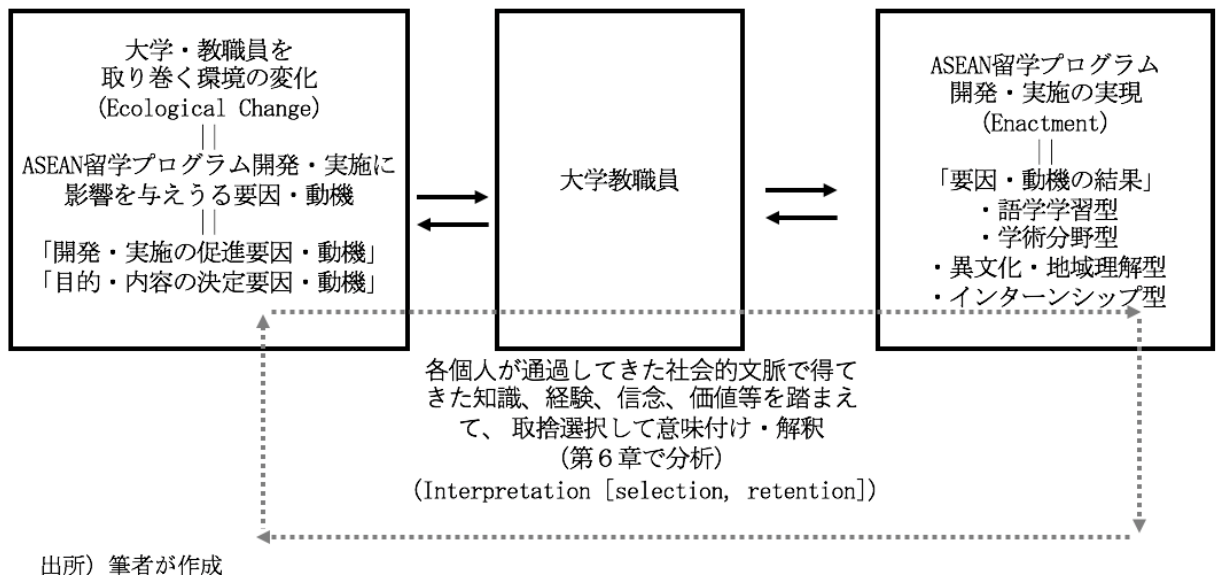
(アメリカの大学で) 例えば日本人が来るからプログラムを作ってと言ったら、大体英語学習のプログラム作っちゃうんだよね。でも、いや、英語はできる子たちは来るから、インターン半分とか、何か工夫して作ってよって。コカ・コーラとかあるじゃん、ジョージアに。アトランタでコカ・コーラとかCNNの本社があるじゃない。ああいうところで2日間のインターンとか何かいろいろ組み合わせて作れないの？って一応、聞いたことがあるの。そしたら、何か、「え？」って。あんなところで？南部なまりの変な英語を学びたいの？って知識人は言うわけ。(アメリカの) 大学教授が。(A 大学5 実務担当教員)

(ASEANの大学との留学プログラムはやりやすいけど) それが欧米だと、そんなに熱心じゃないっていうのはある。受け入れてやってもいいけどっていう感じだと、向こうでジョインしてくれる学生があんまりいないと、正直行ってもね。彼ら留学はビジネスと認めますので。英会話とかだと我々が費用を払って受けさせてもらってますが、(ASEANの大学のように) 日本と何かコラボしたいと思ってくださる大学とやるべきだとも思うんですよ。(C 大学2 国際役職教員)

このような証言は、欧米との留学プログラム開発・実施は、ビジネス的であり融通が効かないことがうかがえる。一方で、ASEAN の場合は、ビジネス的ではなく、これまで日本から受けてきた政策的恩恵等を踏まえた情動的な対応が多く確認できる。

「開発・実施の促進要因・動機」、「目的・内容の決定要因・動機」、そして「要因・動機の結果」の三点を本研究の分析枠組みであるセンスメイキングの視点に当てはめて、大学教職員との関係を見ると以下の図 5-1 が提示できる。

図 5-1 第 5 章の分析結果に基づいたセンスメイキングの枠組み



大学や教職員を取り巻く環境の変化 (Ecological Change) を ASEAN 留学プログラム開発・実施に影響を与える要因・動機、及び関連する焦点的コードとして位置付け、本章では、「開発・実施の促進要因・動機」と「目的・内容の決定要因・動機」としてまとめた。そして、この2つの要因・動機の結果として、4つの留学プログラムの類型が生まれる (Enactment) と理解した。次章では、この間に存在し、プログラム開発・実施者である教職員個人に焦点を当てて、教職員が本章で分析してきた要因・動機に対してどのように意味づけをして、開発・実施に携わっているのか分析していく。

## 第6章 ASEAN 留学プログラムの開発・実施に携わる大学教職員の要因と動機

第5章では、ASEAN 留学プログラムの開発・実施に影響する要因・動機を特定し、分析してきた。本章では、前章で特定・分析した要因・動機、及び第4章で提示している焦点的コードをセンスメイキングの視点における「曖昧・不確実な状況」(Ecological Change)に相当するものとして位置付ける。そして、大学教職員がそれら要因・動機に対して、どのような態度をとり、また、意味づけをして留学プログラムの開発・実施に取り組んでいるかを分析する。つまり、二つ目の小研究設問である「教職員はどのように意味づけて ASEAN 留学プログラム開発・実施に関わっているか？」について分析する。分析にあたっては、初めから教職員個人に対して分析するのではなく、まず、4大学29名のインタビュー対象の中で、証言を大別できる「教員と職員」、そして、「理工系大学と文系大学」に分けて分析する。その後、インタビュー対象者29名の中から、特に ASEAN 留学プログラム開発・実施に深く従事している教職員個人5名を対象にして、センスメイキングの視点を用いて分析する。このような手順を踏む理由は、教員と職員は職種・業務形態が異なり、かつ異なった業務遂行能力を持つため、留学プログラムを開発・実施する際の視点やリソースも異なると考える。また、事例研究対象4大学は、ASEAN 留学にこれまで高い実績があり、かつ文部科学省の大学の国際化に関する競争的補助金に積極的に申請し、複数採択されている共通点がある。その一方で、設置形態、規模、教育・研究目的等は異なる。つまり、教育・研究に繋がる国際事業を大学の支柱とする共通点はあるが、異なった性質を持つ大学である。大学の基盤環境が異なる中で、ASEAN 留学プログラムを開発・実施する教職員が感じる要因・動機も異なってくることが想定される。この大枠として「教員と職員」と「理工系大学と文系大学」のセンスメイキングの傾向を捉えた上で、大学教職員個別の分析をしていく。

### 6.1 教員と職員の意味づけ

#### 6.1.1 教員の要因・動機と意味づけ

先行研究では、「海外経験を持つ」、「教育の質向上に熱意がある」、「(非)終身雇用である」、「若年齢」と言った要因・動機が教員の留学プログラムに携わる動機とされている(Beatty 2013; Friesen 2013; Nyangau 2018)。本研究のインタビューでは、対象4大学の17名中15人の教員が直接プログラム開発・実施に携わっていた。彼らのインタビューでは、第5章でまとめた「目的・内容の決定要因・動機」や「開発・実施の促進要因・動機」についての証言ありつつも、教員に特有な要因・動機として、先行研究でも指摘されていた教育・研究に関する具体的証言を多く得られた。特に教育と研究の両方に重なる

証言は、本研究における「目的・内容の決定要因・動機」の「大学生の性質・需要」に大きく関連するものである。また、これとは別に、教員は他教員や他部局との競争やプレッシャーの中で、留学プログラム開発・実施に携わることで他と差別化しようと試みている。これは、本研究の「開発・実施の促進要因・動機」の「他大学・学内部局との競争と生き残り」に関連するものである。まずは、それぞれの具体的証言からみていきたい。そして、教員の要因・動機に特有と見られる「学生の性質・需要」と「他大学・学内部局との競争と生き残り」をセンスメイキングの視点の「曖昧・不確実な状況」(Ecological Change)であるとした場合、教員はこれらをどのように意味づけているのかを分析していく。

〔教育・研究に関する具体的証言〕

アジア地域の重要性は、2030年、2050年という流れの中で、全世界の富の50%を生み出す地域だと言われている。アジアとコミットしていく学生は非常に重要になってくる。・・・中略・・・。アジアを客観的に見るのは非常に重要である、国益を考えても重要であると思いますが、現実的にはそういうベクトルには進んでいない。そうすると、やっぱりそれを(教員が)呼びかけて、(ASEAN留学を)推進する必要があると常々自分の中で思っていました。で、実際にそれを学生さんに語ってみると、その重要性をすごく認識する学生は多いです。(A大学4 実務担当教員)

もともと先方の先生たちと研究絡みで知り合った関係なので、学生が(研修中の)作業をする間に、先生たちも共同研究で何かいいネタがあれば、一緒にやりませんかとか、あと、お互いの実験とかを異文化関係の実験とか。・・・中略・・・。学生も成果を残せるし、教員も研究成果が残せるようなものとしてやりたい。(C大学4 実務担当教員)

(研修中は)10人しかいませんから、全員としゃべれるでしょう。晚めし食いに行ったら雑談もしますよね。そもそも何でこんなプログラムしているかって、おまえら、こういうヨーロッパじゃなくて東南アジアもすげえんだっていうの見せてやるためだとかいうことも言えるわけですね。そういうことを伝え合うことで、彼らは卒論のときに、あの先生の研究室行こうってなる。そういうメリットは絶対あると思ってやっているんです。反対もあるかもしれない。あの人、熱すぎるからやめようっていうのあるかもしれないですけど、実際今、2年生連れていったんですけど、今、3年生ですけど、研究室来ていいですかって言って1人来てたりね。(C大学2 国際役職教員)

学部生って、やっぱり全くこう無の状態というか、もう白地のキャンバスに何もない状態でラオスとかタイとかに行くと、東南アジア色に染めることができる可能性があるじゃないですか。そうすると、その中から将来的に東南アジアの研究者なんかが生まれてきたりとか、日本と東南アジアの架け橋になるとか、NGOにちょっと何か興味があって活動した

すとかっていう人が少なからず出てくる。・・・中略・・・。例えば、（大学院生だったら）朝から晩までずっとパソコンの画面向かってシミュレーションしているんですよ、特に気象学・気候学とか温暖化とか、ああいうの今は全部コンピューターサイエンスの世界ですから。名前的には地球物理とか気象学とか言っているけど、別に空見ている学者は誰もいないし、気象観測なんかしている学生は誰もいないですからね。東南アジアはモンスーンだによって、雨季と乾季に分かれているよって、それ知識としてはわかっているけども、彼らモンスーンなんか経験したことないですから。その学生を現地に連れていくわけですよ。それで、コンピューターじゃないだろ、これがモンスーンだっていうことを体験してもらう。（D 大学 7 実務担当教員）

このような学生への教育と自身の研究を重ねる証言は B 大学教員以外から多く得られた。B 大学の場合、インタビュー対象者の選定時に留学プログラムに携わる教員がもともと少なく、「B 大学 1 国際役職教員」しかインタビューができていない。そのため、教員の証言が出にくいことは否めない。また、教員が留学プログラムを開発・実施するよりは、職員が担うことの方が多いの B 大学との見方もできる。

#### 【センスメイキングの視点による分析：学生の性質・需要】

A、C、D 大学の教員の証言から判断すると、教員は ASEAN 留学プログラム開発・実施に対し、「学生の性質・需要」の影響を受けて、三つの意味づけを働かせていると思われる。

一つは、学生の教育という留学プログラム目的から離れて、自身の研究促進や共同研究に時間を費やせる可能性を見出していることである。例えば、理工系教育大学の C 大学の場合、ASEAN の大学に学生を派遣する場合も、英語学習が目的でない限り、現地の理工系の学部が受入れ母体となるプログラムが多い。そうすると、両大学の教員の専門分野が似通っていたりする。また、第 5 章で分析したような「卒業生」と日本の大学教員との師弟関係が存在すると教員同士の交流はより共同研究等の発展がしやすくなる。留学プログラムも 1 週間以上滞在するため、教員同士も共同研究の話題を模索する時間的余裕もある。例えば、初年度学生引率をして、教員同士がそこで、共同研究のテーマを発掘し、来年の学生引率までに、実験結果や学会発表内容具体的に実行し、まとめてくるといった、教員主体の活動を学生の研修中に持ち込める。つまり、教員が学生の教育目的が主である ASEAN 留学プログラムに従事することで、教員の研究テーマや共同研究を発展させられるという副次的利益を得られる可能性がある。学生の教育目的が主である留学プログラムを教員の研究促進としても意味づけしていることが推測できる。

二つ目は、ASEAN 留学プログラムを通して、学生を教員自身の研究分野（ゼミ・研究室）に惹きつけ勧誘しつつ、学生をよく知る機会として意味づけしている。大学教員は専門知識を教授することを職務の一つとしており、多く学生に自身の専門分野に興味を持ってもらうことに喜びを得ている。また、理工系分野の場合は、研究室単位で大きなテーマを掲

げて研究している場合がある。教員はASEAN 留学プログラムに関わり、事前・事後授業、及び海外への学生引率担当することで、プログラム中に学生の性格や学習進度をより詳細に確認できる。それを裏付ける以下のような証言がある。

普段授業や演習やるじゃないですか。でも授業、教室には100人いるわけですよね。そうすると普通の授業なら期末テストでしか成績見えませんから、彼らの成績は数字になって初めて見えるんですよ。・・・中略・・・。そういう数字の統計でしか見ないじゃないですか。ところがプログラムに連れていくと、人数が急に減るじゃないですか。100人も行きませんよね。行っても20人なんですよ。そうすると、全員がどうやっているか見えるんですよ。かつ、この1週間はそれしかやってないんですね。ほかの授業ないですから。朝から晩までずっと（学生を）見れる。彼らがどういうプログラミングを書いているか、ちゃんとディスカッションやっているか、全部見えるんですね。（C大学2 国際役職教員）

このような過程で、優秀な学生を発掘して、教員自身の研究分野に誘うこともできる。これが成功すると、学生の性格や能力をすでに教員がすでに把握しているため、研究分野に引き込んだ後の学生の研究活動の予測や質保証が容易になる。また、上記のASEAN 留学プログラムを通じて、これまで全く興味のなかった学生が自身の専門分野に興味を持ってもらえることは、職業上の満足度を与えるものと理解できる。更に、教員と学生の関係から、授業の合間や食事の時に、学生から進路の相談をされる教員からの証言もあり、学術分野の側面だけではなく、学生の全体的人物像を把握する機会になるとも言える。

三つ目は研究・専門分野の現場を学生に体験させ座学（講義）の代替手段、及び、学習効果向上としての意味づけである。教員は、座学（講義）を通して学生が得る知識だけでは、十分ではなく、その分野に関わる現場に出ることの重要性を認識している。教員は、留学プログラムを通じた教育は、学術分野に沿った現場での活動が実現できるという認識を持っていると思われる。ところが、学生は、インターネット普及、IT 発展、そして、オープンソース促進を背景に、現地に赴かなくても現場の擬似的体験を座学知識として入手することが容易になっている。そのため、知識だけで偏りすぎてしまうことに懸念を抱く大学教員もあり、そのような教員は知識と実体験のバランスを取ることの重要性を説くことになる。この現場での体験を通すことで、大学生が座学で得た知識を将来に実用的にどのように活かしていくのかを考えさせる手段として見ている。そして、その体験は座学では実現することが難しいと考えている。

このように、「学生の性質・需要」というASEAN 留学プログラム開発・実施の背景には、教員の研究促進や共同研究の発展、学生の研究分野への引き込み、学生を理解する機会、座学（講義）の代替手段と学習効果向上といった、教員に利点がある意味づけが存在し、教員自身がその意味づけを実現する行動していることで、ASEAN 留学プログラム開発・実施の関与をより強くしている。次に、「他教員・他部局との区別化」が教員にとって、ど

のような意味を持つのかを見ていく。

#### [他教員と他部局との区別化]

(ASEAN 留学プログラムの運営を) 実際にやってみると、意外に面白かったよってという先生とか、教育効果あるよって先生がぼろぼろ出てきて、そういう先生が1人で今度二つ三つとかやったりする。またそういう先生が集まる学科があると、その学科だけ抜きん出てプログラムの種類が多くなってきて。そうすると、隣の学科がうちもやらなきゃまずいのかなっていうピュアプレッシャーが生じて始める。(C大学3 国際役職者職員)

学内で、文系部局の再編・改組の動きがあったとき、少しでも〇〇学研究科が〇〇学ってという枠組みで、国際的事業だとか何かに貢献していることをアピールしないといけないのに、当時の補助金事業が終わった後に続くリーディング大学院プログラム申請は、実は3回出したのに、3回とも落ちた。だから、D大学のリーディング大学に一切我々の研究科が関わっていない。すごい危機感があったわけ。そのときに、「大学の世界展開力強化事業」でASEANが出てきて、執行部のほうで、これ、我々が申請できるじゃないのかということ。 (D大学7 実務担当教員)

#### 【センスメイキングの視点による分析：他大学・学内部局との競争と生き残り】

これら証言は、教員のASEAN留学プログラムを開発・実施する要因・動機は、教育・研究面以外も存在していることを意味する。つまり、教員自身の存在を維持・主張するための手段としてASEAN留学プログラムの開発・実施を意味づけていることが示唆できる。教員のインタビューを分析していくと、教員は教育熱意と研究興味といった個人的動機があると共に、他教員や他部局との競争に晒されている。大学教員は、教育、研究、実務という業務観点から評価されることが多く、一般的には教育・研究側面での評価比重は高い。しかし、ASEAN留学プログラムを開発・実施することは、教育・研究に繋がりがながらも、実務的労力はかなり必要となる。このような実務的業務を積極的に担当しようとする教員は、一般的には少ないようである。しかし、あえて、プログラムの企画や学生引率を含め、留学プログラムに従事することで、他教員との区別化を図ろうとしている意図が証言から読み取れる。反対に、部局・学科内でプログラムに携わっている教員が比較的多い場合は、携わらないことで、自身の立場が不利になってしまう場合も考えられる。また、小規模学部や学科である場合、少子化の問題も絡めて、廃止や合併などの学内議論は頻繁に行われるであろう。このような動きに対して、ASEAN留学プログラム開発・実施の実績があることで、他部局とは異なる教育活動を提示し、教員自身、または所属部局の存在意義を主張している。このような意味づけが働く場合は、学生の教育のための留学プログラムという観点から離れて、自分達が晒されている競争原理に基づいて行動しているので、教育に関連する要因・動機が優先的には働いていないであろう。具体例と挙げるならば、第5章で

分析した「建学の精神」などに沿って留学プログラムが開発・実施される場合は、大学の組織的な方向性と教育的指針が基軸となる。つまり、大学組織としての方向性（方針）が提示されている上で、教員がそれに見合ったプログラム開発・実施を行動するものと理解できる。一方で、他教員や他部局との競争が理由となる場合は、動機がより教員個人の主観的ものになっていく。例えば、今の既得権（教育・研究環境等）の悪化を防ぐ、または改善につながるような個人の合理性に重きを置くことになる。組織としての方針としての行動には限定されていない個人主体の合理的判断と行動になる。しかし、この競争原理は、他部局や他教員を敵対視しているわけではなく、プログラム開発・実施に関わる情報を他部局や他教員と共有し、共に従事している様子もうかがえる。つまり、関係者との社会的交流を踏まえて、教職員が留学プログラム開発・実施の意味づけしていることになる。具体的には以下のような証言がある。

（留学プログラムの開発・実施は）僕は情報共有が本当に大事で、どのぐらいの負担できますというのを本当はやった人が教えてあげなきゃいけないんです。でも、皆さん、それに時間を割くのはめんどくさいからやらないんですけど。この前たまたま大学院のFD会議があって、そこで「C大学1 国際役職教員」がスライド作って、これぐらい簡単にできますっていうのプレゼンしたんです。僕、あれを求めてたんですよ。じゃあ、まず自分がどのぐらい大変かを勉強しないと、人にやりませんかって言えないと思ったのあって、相乗りでやりましょうと言ったんです。うちの学科でやるのに相乗りしたらプログラム増えませんので、あえて別の学科・学部と一緒にやって、うちの学科の二つ目のプログラム、3 個目のプログラムって増やさなきゃいけないと思ったのもあって、情報工に頼んだ。そうすると、全学で学部横断プログラムの1 個目になったんですよ、たまたまですけど。

（C大学2 国際役職者教員）

（大学の世界展開力強化事業のテーマが）ASEAN っていうのがあって、これ「D大学7 実務担当教員」が中心でいけるんじゃない、今までラオスで「グローバルCOE プログラム」でやってきたからという話があったんだけど。それで、一応ラオスってかたちにして、でも、結構きつから最低限のマンパワーでやりましょうって言って、〇〇（個別名）先生が別のプログラムでインターンシップやっているんで、〇〇（個別名）先生の学生をラオス国立大学にインターンシップで送り込んで、エクスチェンジっていうかたちでやりましょう。お互い交流の実績ができるし、向こうから受け入れるときは〇〇（個別名）先生のプログラムの授業を受けてもらえばいいからっていう話になった。で、採択された。（D大学7 実務担当教員）

これらの証言は、競争原理が働きつつも、競争相手となり得る他部局や他教員とは、お互い協力的関係を築き、留学プログラムの中身を共有し、時には発展的融合をさせている事



例も存在する。

このように、「曖昧・不確実な状況」(Ecological Change) に対して、どのように意味づけが教員に起こるのかを分析した時、様々な意味づけが生じている。本研究の教員の立場からは、「学生の性質・需要」という要因・動機に対しては、教員の研究促進や共同研究の発展、研究分野への引き込み、学生を理解する機会、座学（講義）の代替手段と学習効果向上と言った意味づけが働く。また、「他大学・学内部局との競争と生き残り」という要因・動機に対しては、「教員自身の存在を維持・主張」という意味づけが働いている。その際、教員は留学プログラムの開発・実施を競争相手とも一定の情報共有をしながら発展させている。このような教員の意味づけが働く場合、教育・研究業務に関連することが多くなるので、プログラムは「学術分野型」や「異文化・地域理解型」として開発・実施されることが多いと思われる。では、大学職員の場合は、どのような意味づけが行われるのか、次節で分析していく。

#### 6.1.2 職員の要因・動機と意味づけ

先行研究では、職員の国際事業への動機に関する知見は限られていた。その中で、経営事務組織に所属する職員は、教育・研究に従事する教員に比べ、大学の経営的側面である留学生数の増加や予算などの数値を意識する傾向が指摘されている (Turner & Robson 2007)。この傾向は、前節に分析した教育・研究的要因・動機が強く見られる教員の動機や意味づけとは異なる。また、職員は大学上層部のトップダウンの方針に対して相互的協力体制として動くことが実務的には求められる。本研究のインタビューでは、先行研究と同様に、職員は予算的側面や数値的目標が職員の重要案件であることが確認できた。これは、本研究の「政治・経済・教育動向」、「準英語国」、「利便性」、「安価」と言った要因・動機を掛け合わせた意味づけとしても理解できる。また、職員のプログラム開発・実施への態度についても、「職員主導」や「教職協働」という立場をとることで、積極的にプログラムに携わる態度を確認できた。これは、教員の意味づけと同じ様に「学生の性質と需要」に関連するもので、職員も教育に間接的にでも携わろうとする意味づけが働いていることになる。関係する各証言をみていきたい。

[補助金事業採択と学生派遣しやすい国]

(採択されたグローバル人材育成推進事業で) 英語系の目標値が TOEFL 何点以上とか、何人以上派遣したいのがあったので、安くて大量に送れるところを作んなきゃいけないっていうミッションが課せられて、そのときにたまたま、フィリピンのイースト大学から話があって、・・・中略・・・うちからも短期研修生を送れないかっていう相談をしに行こうという流れになった。(A 大学6 実務担当職員)

最初は「グローバル人材育成推進事業」の支援のもと作り上げたプログラムで、それで日本の文化をまずは海外に発信していきたいというのが、まず最初の目的だったんじゃないかなと思います。・・・中略・・・多分2年前ぐらいか1年ぐらい前に補助金終わっちゃいましてそこからスーパーグローバル大学の補助金があるので、そちらを代わって使っているんですけど、だんだん補助金がなくても運営できるようにしていけないといけないので、今は現地でかかる費用とかはもう学生負担にしています、徐々に。(B大学7 実務担当職員)

実はスーパーグローバル大学の数値目標や構想調書を作成するところから携わっているんですけど、学長が在学中に全員海外に送り出すって言い出して、無理だよと思ったんですけど、でもちょっとこの表見ていただくと(手元資料を見ながら)、昨年1000名以上海外留学に送り出しているんですね。5年前の2011年には120名ぐらいだったので9倍ぐらいに増えているんです。だから、本当できちゃうのかもって今ちょっとそういう雰囲気にはなっています。(C大学3 国際職員役職者)

【センスメイキングの視点による分析：「政治・経済・教育動向」、「準英語国」、「利便性」、「安価」】

上記証言は、各大学が補助金事業に採択され、その目標達成のために職員がどの様に実践しているかの代表的な証言である。大学における教員と職員の立場は、既存の枠組みに捉われず学術的な教育研究を遂行しようとする教員と、それをルールに基づく管理運営システムで支える職員とで職務内容は異なる。その中で、教員は職員の担う事務的業務を積極的に協力して担うことはあまりなく、大学の経営上の目標数値や予算に精通するのは教員よりは、職員である。そのため、職員は教員より予算や数値に敏感に対応すると理解できる。この業種に必要な業務能力の違いゆえに、プログラム開発・実施への意味づけも異なると思われる。

証言の前提として、各4大学はそれぞれ日本人の留学促進に関わる文部科学省の競争補助金事業に採択されている(例：2014年のスーパーグローバル大学創成支援事業)。補助金事業に採択される前段階として、職員は教員と共に申請書作成に携わり、申請書上の細かい数値や金額等の情報集約や確認作業に携わることが教員より多いと思われる。つまり、教員より申請書上の数値や金額を理解し、その根拠に詳しい。この情報に精通する職員がプログラム開発・実施に携わる場合は、学生の教育目的という優先順位を念頭に起きつつも、目標数値達成や予算内で可能な活動展開を前提としたプログラム開発・実施の可否についての議論を進めていくであろう。そのため、ASEANの地理的特徴である「準英語」、「利便性」、「安価」と言った要因が強くのだと思われる。これは、「政治・経済・教育動向」を背景として日本人の留学促進事業に大学が採択されことで、「準英語国」、「利便性」、「安価」と言った要因が職員の業務に直結する「目標数値達成」に関連して、英

語使用で、近くて、安くて学生を「派遣しやすい」という意味づけになるのである。これは、センスメイキングの「曖昧・不確実な状況」(Ecological Change) として捉える要因・動機同士も目標数値や予算に精通する職員というフィルターを介することでそれぞれ作用し合っていることになる。この意味づけでは、職員は目標数値達成・予算管理という視点でしか、プログラム開発・実施に関わらないことになるが、別の意味づけも確認できた。それは、職員も教員同様に積極的にプログラム開発・実施に携わり、学生の教育目的を達成しようとする意味づけである。これは、教員の要因・動機と同様に「目的・内容の決定要因」の「学生の性質・需要」に関わってくる意味づけとして捉えられる。

#### [職員主導でプログラムを開発・実施]

(インターンシップ開発での教員の役割について) 関わってないです(笑)。決裁は一応就職部長が教員なので、部長(教員)がしますが、特に中身には関わっていません。多分B大学のガバナンスの問題だと思います。キャリア分野にはあんまり教員が関わらないところなので。(B大学8 実務担当職員)

(ASEANでの英語短期研修の)ほとんどの場合は、「C大学3国際職員役職者」をリーダーに国際部職員が検討してくれています。教員があんまり立ち会わないというか。一応英語の先生もいるので、プログラム開発するときには、その先生に1回視察してもらったりとか、あるいはコンテンツをチェックしてもらったりしています。でも、今度ここどうですかっていうのを持ってくるのは全部国際部ですね。(C大学2 国際教員役職者)

#### [教職協働]

事前授業で準備、また、(研修後の)事後授業で学習の振り返りをするのは前提として、その後のプログラム評価をしていくものが今後は課題だよねっていうのは、正直ずっと言っていて。で、私たち(職員)は専門家ではないので、教員の目線で、プログラムによって、こういう学生(の成長)が見られたとか、学生の経過観察じゃないけど、評価みたいなものができてないのが一番弱いところだと思います。今後、絶対求められてくるから教員と一緒にやっていきたいですね。(A大学6 実務担当職員)

B大学は驚くほどに教学部が協力してくれるので、私はただ簡単に言って、その後、起案文書が出てきて、終わりみたいな。・・・中略・・・。ほかの大学とちょっと違って、教職協働がある程度機能している。だからお互いに何か新しいプログラムを作んなきゃいけないという雰囲気がある。・・・中略・・・。教学部は教員組織と職員組織の両輪で回っているので。・・・中略・・・。教員でマルチタスクの人がいるのか、教員と職員でタッグが組めるのかが鍵だとは思う。(B大学1 国際役職教員)

### 【センスメイキングの視点による分析：学生の性質・需要】

国立大学のD大学を除いて、全ての職員が何らかのASEAN留学プログラムの開発・実施に関わっており、職員と教員の連携に関する証言は得られた。D大学ではインタビュー対象者の選定時から、職員が留学プログラム開発・実施に携わっていることは確認できず、教員のみが携わっていた（職員のインタビュー該当者無し）。この理由として、私立・国立とでは、職員の職務範囲が異なり、かつ人事異動の頻度も国立大学の方が多いためだと考えられる。

上記証言から分かるように、職員がプログラム開発・実施に携わった場合、学術分野に基づくプログラムは成立しない。この理由は、大学職員は教員に比べて学術分野に専門性を持たず、また職務上、直接教育・研究活動に携わらないため、当然の帰結とも言える。しかし、大学として、補助金事業等で採択されている場合、申請書等に記載した数値目標を達成するため、自大学生を海外留学機会の拡大をしなければならない。また、多様化する学生需要に答えなければならない。このような要因・動機が職員に働く場合、職員の立場として実現可能なプログラムを開発・実施し、学生の教育に貢献しようとする職員の間接的な教育への意味づけが働く。また、直接、教育・研究業務に携われないために、プログラム開発・実施の調整役としての役割を担おうとしていることが確認できる。その場合、教員と協働しながら開発・実施をしている。つまり、職員の立場上、開発・実施できるプログラム内容は限定されるものの、可能な限り、教育に携わろうとし、職員自らの教育への関与する意味を見出そうとしている。

職員がASEAN留学プログラムの開発・実施に関わる際は、「政治・経済・教育動向」、「準英語国」、「利便性」、「安価」、「学生の性質・需要」といった要因・動機に関わり、「目標数値達成」や「職員主導の開発・実施」、「教職協働」と言った間接的な教育への意味づけが働くことになる。職員が中心に、ASEAN留学プログラムに携わる場合、学術分野に特化しない、「語学学習」、「異文化理解」、そして「インターンシップ」等が中心になる傾向があると思われる。

## 6.2 理工系大学と文系大学の意味づけ

前節では、職務や異なった業務能力が求められる教員と職員の意味づけをそれぞれ分けて分析してきた。本節では、大学の特徴として共通項を持つ「理工系大学」(C・D大学)と「文系大学」(A・B大学)における教職員の意味づけを分けて、分析していく。D大学は、文系を含む国立総合大学であるが、学生人口全体の約70%が理工系分野であるため、「理工系大学」として扱う。A大学は、理工系学部を含む私立総合大学であるが、理工系学生の人口が全体の約13%と少数のため、「文系大学」として扱う。

先行研究では、理工系や文系大学といった区別のもと、留学プログラム開発・実施の要因・動機の研究蓄積は確認できなかった。そのため、どのような要因・動機が各大学の教職員

に働くかは仮説を立ててはいない。本研究のインタビュー証言から、「理工系大学」には、「卒業生」・「ASEAN 留学生・教員の受入実績」という要因・動機に対しては「相互恩恵」、「学術的需要の高まり」に対しては「大学レベルに相応する活動」、「現地学生と共修・交流」には、「日本人大学生への刺激」といった意味づけが働いていることが確認できた。また、文系大学では、「大学・部局間の競争・生き残り問題」や「学生の性質・需要」という要因に対して「特色ある留学プログラム提供」という意味づけが働いていることがわかった。それぞれ個別に分析していきたい。

### 6.2.1 理工大学における意味づけ

理工系分野に特色を持つC大学とD大学は、5.2.2項で詳述した学術分野におけるASEAN出身の「卒業生」を持つ傾向で共通点がある。これは、2010年前後の日本人の留学促進が政策課題として重要視される前までの日本の大学の国際化政策として、日本の大学において理工系分野で外国人留学生受入れが先行し、学位取得者を輩出してきたことに起因する。第4章で提示した焦点的コードでは、学術分野における「卒業生」に関連したものとして「アカデミアの師弟関係」、「大学・教員の学術ネットワーク」といった項目で類似した証言が確認できている。この背景があり、かつ現在も日本の大学の理工系分野の教育・研究が世界的に優れている定評がある。これに加えて、日本からの留学プログラムがASEANで実施されることで、日本の大学と「卒業生」・「ASEAN 留学生・教員の受入実績」との間に「相互恩恵」の関係が築かれている。ASEAN 留学プログラムの開発・実施には、この関係を堅固にし、継続させるための意味がある。具体的な証言をみていきたい。

[「卒業生」・「ASEAN 留学生・教員の受入実績」から発展する「相互恩恵」]

(留学プログラムの成功の秘訣を聞かれて) 現地とのすごく密接なつながり。こっち側は学生とかを連れてって、向こうにお世話になるだけじゃなくて、それなりに「グローバル COE」や「大学の世界展開力強化事業」みたいな大きな補助金がある時に、こっちから行くだけじゃなくて、向こうの学生を受入れるっていうことができるじゃないですか。向こうはそういう機会をものすごく欲しているんです。今回「グローバル COE」のときは、2名の学生を研究所から受入れて博士を取らしたんですね。別の研究科で1名、そしてうちの研究科で1名、博士課程に入学させて全額免除で、1カ月10万円の生活費も「グローバル COE」から出してあげて学位取らしたんですよ。それは向こうの研究所の所長さんものすごく感謝していて、プロジェクト終わったあともMOUを延長して若手育成をやってくれて頼まれて。(D大学7 実務担当教員)

タイは卒業生いますよ。日本で留学して学位を取って、戻って。例えばタイ、カセサートだと獣医学部のちょうど去年ぐらいに交代されたんですけど、獣医学部長は〇〇学研究科

の卒業生です。それから向こうで卒業生が何人も教員やっています。カンボジアについても名大の卒業生が向こうで教員やっていたりするので。それくらい教員レベルの交流はありますし、あともちろんタイとそれからカンボジアの学生、今、現役でも留学生いたり、あとタイのほうは日本人のうちの学科生も留学してますね、カセサートには。(D 大学4 実務担当教員)

特にまだ当時の 2000 年代初めぐらいだと、東南アジアの一流大学といえども、まだ大学院のドクターを持ってない人も多かったと。そういう人たちにドクターとらせ、箔をつけてあげて、もちろんきちんとした教育をして、ドクターを持ってもらって、母国に帰ってもらってということができれば、その人たちが、人脈として当時の恩師であるうちの先生とつながりを作りながら、さらなる国際化の核になってくれるだろう。そのもくろみは実際そのとおり動いている (C 大学6 実務担当教員)

この頃の東南アジアの大学ってどういう状況だったっていうと、私も伝え聞く話でしかないんですけど、自前で博士課程を持ってない大学が結構多かったようなんですね。なので、例えば、ベトナムのとある大学が自分のところの教員を育てたいと思っても、自分のところに博士課程がないので育てられないという状況があったので、だったら日本でじゃあ受け入れますよっていう話で、日本で東南アジアの大学の修士2年生とかドクター1年生とかの段階でうちに編入なり、入学してもらってうちで博士の学位を取って、で、母校に戻っていただいて教員に無事になってくださいっていうか、プログラムを始めたんです。・・・中略・・・。どんどん卒業生出していくっていうようなことを今でもやっているんで、もう 10 年以上やっているような状況で、で、OB が今多分 50 人ぐらい輩出していて、で、OB の大体多分 7 割ぐらいは母校でちゃんと教員になってくれているんですね。で、なのでうちのこの受入れプログラム、フルスカラシップで授業料も当然免除でやっているんで、恩を売っているって言ったらあれなんですけど、本学に恩を持ってくれているような OB のネットワークが、今東南アジアの各大学に 40 人ぐらい、30 人ぐらいいますので、今そのネットワークが結構張り巡らされているような感じになっているので、それを利用していろいろ留学プログラムをやっているっていうようなところですね。(C 大学7 実務担当職員)

【センスメイキングの視点による分析：「卒業生」・「ASEAN 留学生・教員の受入実績」から発展する「相互恩恵」】

ASEAN の大学関係者の立場からこの現状を理解した場合、日本の大学はこれまで奨学金などの学資支援をつけて、一定数の ASEAN 留学生に対して理工系分野等の修士号や博士号取得の後押しをしてきてくれた。この行為に対して感謝の念がある。これは、当時の ASEAN 加盟国の多くが発展途上国であり、日本はそのような国・地域に対して、国際協力・支援

の一環として様々な金銭的援助、人物的交流を実施してきた結果である。当時は、相互恩恵というよりは、日本からの一方的な協力支援という位置付けであった。それが、2010 年以降、日本人の留学促進の動きが出てきたことで、日本人大学生の留学プログラムを ASEAN の大学を受け皿として実施する事例が多くなっている。日本の大学の「卒業生」である ASEAN の大学関係者からしてみれば、これまで日本の大学が自分たちにしてくれた支援に対して、報いようとする意思として、積極的なプログラム受入れ体制の構築をしようとしていると思われる。

反対に、日本の理工系大学は、これまでの国際協力・支援で ASEAN の留学生を受入れてきたことの見返りとして、日本人大学生を派遣した際、面倒を見てもらおうとする事例を確認できる。そして、日本人大学生の派遣を継続的に実施するには、この仕組みを維持するために、ASEAN 留学生を同様に受入れる必要性を感じていることになる。そうすることによって、双方にとって利点が生まれる。そうでなければ、日本から学生を派遣するときに断られる懸念を感じていることになる。

この意味から、ASEAN 留学プログラム開発・実施の意味づけには、日本人学生を派遣する論理だけではなく、ASEAN の留学生を受入れるという受入れプログラムの論理も存在していることになる。ASEAN の留学生を日本の大学に受入れるから日本人学生が派遣できる、また、日本人学生を派遣したので、更に ASEAN の留学生を受入れなければいけないという相互恩恵の立場での意味づけが理工系大学の C 大学と D 大学には発生している。これは、日本の理工系分野の教育や研究が世界でもトップクラスである背景をもとに、ASEAN の留学生を受入れて来た過去の実績が、日本人大学生の留学促進によって「相互恩恵」として発展した意味づけとも理解できる。一方で、共通する理工系学術分野に対しての態度は、C 大学と D 大学では、異なる意味づけがあることもわかった。以下の証言をみていきたい。

「[学術的需要の高まり]に対する「大学レベルに相応する活動」

欧米とコラボレーションしていくのって、録音されているから言いにくいけど、C 大学で対等にできるかっていう問題が僕はあったんじゃないかなとは思うんです。今でも若干あります。皆さん、(欧米には) 引け目に感じているところはあって、これは多分東大、京大だったら、きっとそうはなんなくて。(C 大学2 国際役職教員)

(米国との留学プログラムの開発・実施を聞かれて) 今月末にアメリカのイリノイ州立大学に出張行くんですけど、話は今、進んでいます。進んでるんですけど、遠いし、アメリカとかイギリスの大学って、正直申し上げると、うちじゃなくてもいっぱいやる大学が多いです。なので、向こうの体制が積極的じゃないです。あとこれ C 大学の弱点かもしれないんですけど、割と大学のランキングとかのほうから見ると C 大学は見えないです。なので、C 大学って何? という、向こうのほうが勝手に思っちゃうかもしれないから、・・・中略・・・。(プログラム開発・実施するのに) 先方に情報送って、われわれこんなこと積極

してますから、まずとりあえずこういう短い軽めなものから始めたほうがどうですかって  
いうこと説得する時間が、普段やるより多分 4、5 倍ぐらい時間がかかります。(C 大学 4  
実務担当教員)

(開発・実施するプログラム目的・内容について) 僕らが学生にも言うし、先生方にも話  
したことあるんですけども、国際貢献ではないんですよ、これ。貢献ではなくて、〇〇学  
はそれぞれの国の独自で発達すべきもので、僕らが何か言って貢献できるようなものでも  
ないんですね。日本はある程度、この分野の先端的技術的なものを使ったりとか、いろ  
んな流通のシステムとか発達してますけど、それそのまま持って行ってタイとかカンボジ  
アでそのままいけるかっていうとそれないんです。そういう考えでは多分この分野は無理  
なので、だから向こうの現状をきちんと理解して、そこでできることは何かって考えるほ  
うが重要だっというのがスタンス。(D 大学 4 実務担当教員)

(留学中の活動について) 先端的な医療と、それから中間的な日本で言うと県病院レベル  
と、それから地域に密着した一番下のレベルと、一応三つ (の医療現場視察) に大体分か  
れているんですね。それで田舎のほうに行ったときには、その一番下の地域に密着した小  
さい、本当にベッドが 10 とか 20 ぐらいしかないような病院と、それからもう少し大きい、  
200~300、400 ぐらいの中間的な病院を大体見に行ってますね。・・・中略・・・。そのあ  
と、バンコクの先端医療ということで、特に私立病院は、結構海外から患者さんを受け入  
れて先端医療をやるという、医療ツーリズムを結構一生懸命やっているもんですから、そ  
ういったところを一生懸命やっている病院等を少し見せてもらおうと。・・・中略・・・学術  
というか、医療の現状。研究というより、医療の現状を見てくるという。そこで医療人  
として、貧しいところに住んでる人は、そこでの健康に与える影響といえますか、生活環境  
等のいろんな問題があるんですね。そういうのを見ておくと、日本にいたときも、いろ  
んな患者さんの生活ですとかそういうのを見ると、見方としてやっぱり広がりができるん  
じゃないかなというふうに思い。(D 大学 5 実務担当教員)

【センスメイキングの視点による分析：「学術的需要の高まり」に対する「大学レベルに  
相応する活動」】

上記の証言は、各大学の強みである理工系学術分野について触れている証言ではあるが、  
それぞれの ASEAN と関連した「学術」の意味づけが異なっている。大学のレベルや状況に  
合わせて ASEAN 留学プログラムを通して学生が理工系分野を学ぶ意味づけしている。

C 大学は、ASEAN の大学と留学プログラムを通して学生の教育・研究交流をするのが学術  
レベル的に見合っていると認識している。C 大学が工学教育を重視した理工系大学である  
がゆえに、世界大学ランキング等では、上位に位置していない。また、大学としても国立  
大学のような研究に重点を置く大学とは異なるため、欧米の理工系分野の研究に強みを持



つ大学とは学生の教育・研究交流はしにくいと考えているようである。一方で、近年、教育・研究の質が向上している ASEAN の大学とであれば、まだ C 大学の学生との教育・研究レベルの均衡が保てるという理解がある。つまり、理工系分野で日本より進んでいると思われる欧米の大学よりも、教育・研究の質が向上している ASEAN の大学と留学プログラムを開発・実施した方が、学生にとっても教育・研究効果が高いと判断したのだと思われる。C 大学の教育・研究レベル、及び需要に合っているのが ASEAN との留学プログラムと解釈した結果になる。それ以外にも、欧米はどこの国からも需要があるため、世界的に名前を知られていない C 大学としては C 大学の要望は欧米の大学には聞き入れにくいという事情も考えられる。

D 大学は、国立大学で研究に重点を置くため、同じ理工系大学でも C 大学の意味づけとは異なる。理工系学術分野でも評価が高い D 大学は、その研究結果や業績に基づいた教育を学生に提供していると理解できる。そのため、教育で活用できる研究機器や技術は最新の動向に沿ったものであろう。この教育環境で学んだ学生は、最新機器・技術を使った理工系分野の教育内容・動向については、深い知見を身につけていることになる。しかし、学生は身近ではない環境や最新知識・技術の応用の可能性がある現場のことはよく知らない。例えば、国家試験で日本国内医療にしか携わらない医師・看護師志望学生は、発展途上国などの医療の状況は、職務上知る必要はない。しかし、学生が他国での別の医療現状が存在することを知り、それを身近な医療現場と関連付けられれば、それぞれの仕事への使命や意識向上、そして、広い視野を持って仕事に従事できる。このような意味づけから、学術知識を幅広い現場に重ね合わせようとする教育的視点から ASEAN 留学プログラムが活用されている。D 大学では、学生が習得する理工系分野の最新知識・技術や、それを応用できる、またはできない別の環境があることを学生に認識してもらうことを意味づけとして、ASEAN と学術分野の掛け合わせた態度を持っていると思われる。

これとは別の視点での意味づけも存在する。理工系学術分野を通して、C 大学と D 大学は留学プログラムを開発・実施する傾向は多いが、実際の学生の教育に対しては、必ずしも最新知識の習得を目的にすることは少ないようである。むしろ、同年代である ASEAN の大学生との共同共修等を通して、日本人学生が刺激を受けて、彼らの態度が改善され、一般的スキルが身につくための教育手段としての意味づけしていることも確認できる。

#### 【「現地学生と共修・交流」に対する「日本人大学生への刺激」】

(共同共修が入っているプログラムに引率した際)空港で泣いちゃった学生もいましたよ。もちろん全員じゃないですけどね。涙もろい男子もいるんだなと思いながらも見ていたりして。だから、そういう経験を通じて、同じアジア域内に生きる、で、同じエンジニアリングの世界で生きていこうとする友達ができる。で、自分はそうは言っても、先進国日本のメンバーっていう気持ちはあるけど、言葉は彼らのほうができたりするわけですよ。そういうところから、彼ら自身の意識も、少しレベルアップしていくし、それをお互い刺

激し合う感じっていうのはね。ベトナムやタイ学生から見ると、日本の学生は専門知識よく持っているなっていうんで勉強になるとこあると思いますし、それは刺激になっているんじゃないかと思いますね。(C大学6 実務担当教員)

2週間で英語力がというのもあるんですけど、やっぱり(派遣先大学は)現地の名門校なのでそこにいる同世代の学生がどのぐらいのモチベーションで、日々自分の研究とか勉強に取り組んでいるのかっていうのを目の当たりにしてみると、ちょっと(C大学の)学生は「やべえ」てなるらしいんですね。「やべえ」というか負けてられないな、多分同じことが必要だと思うんですけど、やっぱりそういうのを見るとやっぱりマインドセットっていうか自分の中の精神の基底状態っていつてんですか、それが上がるんじゃないかなと思いますね。(C大学7 実務担当職員)

少しでもASEAN学生との共同調査が自分のためになったと言ってくれる学生がいればよかったかなって。それが例えばカンボジアは汚かったとか、不潔だと思ったみたいなそんな感想ばっか出てきたら、あんまり彼らのためになってないなって思うので、だからそうではなくて、学生の中でも、1人でも2人でもいいんで、意識が変わったとか、その結果、就職しようと思ってたけど、大学院いってもう少し農学勉強しようと思ったとか、就職先にこの研修が影響があったみたいなことを聞くほうが、うまくいったなっていうふうに思います。(D大学4 実務担当教員)

やっぱり向こうの大学生との交流を通して、向こうは非常に意欲的にやろうとする学生が多いので、こちらの学生は刺激を受けますね。それで、結構その後、海外に出かけている、英語をもうちょっとやろうと思って語学研修に行く学部生ですとか、去年参加した大学院生なんですけども、アメリカに留学するとかいって、アメリカのほうにちょっとコンタクト取ったような学生もいますので、そういうのはちょっと刺激受けているんじゃないかなというふうに思いますね。(D大学4 実務担当教員)

【センスメイキングの視点による分析：「現地学生と共修・交流」に対する「日本人大学生への刺激」】

事例研究対象4大学のASEAN留学プログラムにおいて、現地学生との共同共修が組み込まれているプログラムは各大学で複数確認できる。特にC大学とD大学の理工系分野に特化した留学プログラムでは、このような学習形態が含まれている事例が多い。現地学生との共同共修を取り入れる理由は「目的・内容の決定要因」である「学生の性質・需要」が大きく関わる。留学プログラムの目的の一つである学術分野知識の習得は含めつつも、第2章で詳述した「主体的・対話的で深い学び」のような学習形態での共同共修(ディスカッション、フィールドワーク、プレゼンテーション)は、同じく第2章で詳述した「社会

人基礎力」や「グローバル人材」に含まれる日本人学生の態度・意識変革とスキル習得に直結するものと確認できる。この現地学生との共同共修に対する意味づけに関しては、ASEAN の大学生と行うことに大きな意義がある。例えば、双方の学生は英語が母語ではなく、第二言語や外国語として学んできた学習者であることが多く（シンガポールは除く）、言語的に対等である。また、経済的・物質的にも恵まれた先進国という環境で育ってきた日本人大学生と、日本と比較すると経済的には発展途上で環境も恵まれていない場合がある ASEAN の留学生が触れ合うことで、日本人学生は、初めは立場的優位を感じることもある。しかし、実際一緒に学び合ってみると、語学力、専門分野知識、そして教育への姿勢が日本人学生より優っていることを認識ある。日本人学生はこのような ASEAN 学生の態度を刺激、時には危機感として感じるのであろう。これが、米国大学生、またはヨーロッパ出身の大学生との共同共修だと、英語の運用力も含め、最初から日本人大学生が劣っているため、刺激が強すぎて、学生への積極的な態度・意識変革につながらない可能性がある。学術分野を通したプログラムでも、実は学術分野の知識習得以外の「日本人学生への刺激」という意味づけが存在していることになる。

以上のことから、理工系大学の教職員の ASEAN 留学プログラムの傾向としては、「卒業生」・「ASEAN 留学生・教員の受入実績」に対しては「相互恩恵」、「学術的需要の高まり」に対しては「大学レベルに相応する活動」、「現地学生と共修・交流」には、「日本人大学生への刺激」といった意味づけが確認できた。では、文系大学の教職員の場合は、どのような意味づけの傾向が見られるのだろうか。

### 6.2.2 文系大学

文系大学（A 大学と B 大学）では、「大学・部局間の競争・生き残り問題」や「学生の性質・需要」といった要因・動機に対して「特色ある留学プログラム提供」という意味づけができると思われる。ASEAN 留学プログラムの類型については、5.3.2 項で既に詳述してきた。その中で、多くのプログラムは ASEAN 加盟国の 1 カ国で実施され、参加対象学生は全学生や特定部局学生等として分けている。A 大学と B 大学には、このようなプログラムも確認できるが、C 大学や D 大学にはないプログラム形態が確認できる。まず、A 大学と B 大学における特有な ASEAN 留学プログラムの概要を説明した後に、各教職員がどのような意味づけを持って、この特有なプログラムの開発・実施に至ったのかを分析していく。

#### 【A 大学の「プログラム D」の概要】

「プログラム D」は、学生が各学部所属しながら参加可能な学部横断型プログラムで、将来国際社会などでの活躍を目指す学生に、所属部局の教育課程とは異なる教育を提供する 4 年間の特別教育課程に付属するものである。ここでの単位は、各部局の卒業単位とも互換性を持つ。「プログラム D」はこの特別教育課程内に含まれるフィリピンで実施される

留学プログラムである。特別教育課程の定員は毎年約 30 名で、大学入試試験の結果等をもとに公募制で選抜される。この 4 年間の特別教育課程を通して、社会システムを読み解く力や数理能力を養う。その中間年次に位置する 2 年生の春休みに、フィリピンでの留学プログラムが実施される。この留学の参加には、返還不要の奨学金が支給され、参加費用のほとんどが賄える。留学中は、政治・経済・環境・教育など、開発途上国が抱える様々な問題についての講義を英語で受け、貧困地域の学校・施設を訪問し、開発・環境・教育問題の現状について理解を深める内容である。参加学生は各自が立ち上げた課題に対してのフィールドワークを実施し、そのリサーチ結果を英語で発表する。本研究では、特定学術分野に特化しているわけではないが、研究能力を育成する特色が強いため「学術分野型」として分類している。

このプログラムが特有点として、大学入試試験等の結果による選抜、プログラム参加費用の全額を奨学金支給、4 年間の特別教育課程の一部といったことが挙げられる。

#### 【B 大学の「プログラム A」の概要】

1-2 年生（国内学生・国際学生）を対象とし、約 2 週間、東南アジア地域での調査活動を実施し、その文化的多様性の理解を目指す目的を掲げているプログラムである。春・夏期休暇中の年 2 回実施され、年間で約 70 名の学生が参加する。このプログラムは日英両言語で行われており、約 2 週間の現地実習期間には、シンガポール、マレーシア、タイ、ラオスの 4 カ国内を移動する。その際、「くじ引き」によって決まる目的地への到達やアンケート調査などのミッションをグループ単位で遂行していく。言語の通じない異文化環境下での活動によって、積極性や自信を身につけ、更に現地学習を通して、高いレベルの異文化観察力を獲得し、その後の専門教育に結び付けられる調査研究の基礎を習得することを目指している。

このプログラムが特有である点として、ASEAN 4 カ国の滞在、国内・国際学生混合のグループ行動、そして、受入大学が存在していないことが挙げられる。

このように、A 大学と B 大学には特有なプログラムが存在しているが、これらプログラム開発・実施の際には、各大学の教職員はどのような意味づけをしているか、以下に証言をもとに分析していきたい。

#### 【「特色ある留学プログラム提供」としての A 大学の「プログラム D」】

[優秀層の学生の需要を満たす]

「プログラム D」は本学ではオーナーズプログラムという位置づけで、入学者 1700 名の中から 30 人、このプログラムを希望される中での 30 人ですが、トップ 30 人を選抜して、普通のカリキュラムよりも少しレベルが高い英語の授業や、地球上のさまざまな問題の原因や解決策を考える、その問題を読み解くための統計処理の能力や、あとは論理的思考や、その解決策を考えるっていう思考法とか、さまざまなものを総合的にトレーニングする 4

年間の学術プログラムです。・・・中略・・・、とにかく英語が苦手な子、数学が苦手な子、勉強についていけない子のためのプログラムは昔から手厚かったんですよ、ずっと。けど、優秀層を満足させるプログラムがなかなかなくて、初めてやる取り組みというか。これはA大学の特色もあって、本当は高い学力を持ちながらも本学の理念に共感して、本来だったら公に発表されている偏差値以上の子が入学してきてくれているので、その子たちを長年放置してきたというか、その子たちを1カ所に集めるっていうことは一度もやったことがなくて。・・・中略・・・。「プログラムD」はどうして作ったかっていうと、やっぱり東大、京大いける学力でありながらA大学を選んできてくれた人に、その人のレベルに合ったサービスを提供するっていうこと。あとは少子化で、どうしよう、早稲田受かったけど、A大学も受けたけどどっちにしようかなと思ったときに、これ（プログラムD）があるからA大学いこうって思ってくれる人を増やすため。（A大学5 実務担当教員）

フィリピンで言うと、本学には「プログラムD」というのがあって、入学時にあらゆる基準をクリアした学生を全学的に集めて少数精鋭で夕方とか夜とかに授業やるコースがあります。その学生は英語で夜や夕方に勉強していて、で、彼らは彼らでテーマを持っていて、大体開発に絡んだテーマがあるんですけど、最後その仕上げのような研修をフィリピンでやるというのが多くて、そういうものは教員が基本引率するんですけど。それ以外の英語研修みたいなものが多くて、国際部が大体オーガナイズするのは英語研修が多いんですね。（A大学1 国際役職教員）

「プログラムD」に参加した学生はかなり優秀だから、いろんなコンテストもよく受かるし、奨学金とかも頑張って取ってこれるし。で、成功する経験はすごくできるなって思う・・・中略・・・。頭いいからね、理論もすごく理解でき、開発もでき、英語もある程度駆使できるから、いろんな国の人が集まった場所とかでも、頑張ってコンテストみたいところで、代表発表させてもらえたりとかっていうのも、よくしている（A大学6 実務担当職員）

#### [カリキュラム連動]

1セメ、2セメ、3セメ、4セメと、この2年間の、この2セメのあとにフィリピン研修がありますよね。この2セメは丸々リサーチスキルなんですよね。それでフィリピンのいろんな社会問題を調べる手法をまず学ぶ。で、調べる、データ集める、読み込む。で、何か問題設定する。じゃあ現地に行って調べたいことをクエッションにまとめる。こういうプロセス、プリーディパーチャートレーニングみたいな感じで、この2セメした終わったあとに行くと。その2週間のうちの半分がフィールドワーク、残りの半分はアジア開発銀行に見学に行ったりとか。・・・中略・・・。セメスター2と連動しているカリキュラムの中の一環の研修。だから、内容も深いし幅も広いし、いろんなことができますよね、まと

まってる。で、ほかの、一般公募の研修っていうのは、いろんなところから応募して集まってくる。だから、グループでできる時間が少ないのかな。事前学習も、週1回ちょっと集まったりだとか、注意事項程度だったりとか。だけどがちり、1学期間勉強してから行くっていうのは、得るものが大きいでしょ。(A大学5 実務担当教員)

フィリピン大学での英語学習の研修をしたときに、20人の枠に対して100人応募してきたって言ったでしょ。それはもう、そういう人がいっぱいいるからであって。で、それとこれ(プログラムD)の違いっていうのは、やっぱり前後で教育的な効果について責任が取れるっていうのが、私たち(プログラムD)の特殊なところかな (A大学5 実務担当教員)

【センスメイキングの視点による分析：「優秀層の学生需要を満たす」：ボトムアップからプルアップ、「カリキュラム連動」：学習の深化】

A大学では、5.3.2項で分類した4つの全てのプログラムをASEAN留学プログラムとして提供している。証言にもあるように、これまで留学プログラムを開発・実施する際、A大学は一般的な学生を想定して行ってきた。しかしながら、少子化を絡めた大学の生き残りが課題となる近年は、学生の一定数確保と共に、より優秀な学生の入学が他大学との差別化として求められている。フィリピンで実施される「プログラムD」は、優秀な学生をA大学に惹きつけるための大学全体の仕組みと理解できる。その根拠として、A大学が採択された「グローバル人材育成推進事業(2012年)」や「スーパーグローバル大学創成支援事業(2014年)」の申請書には、30人限定の小さいプログラムにもかかわらず、要所で「プログラムD」の記述があり、優秀層の学生のための教育プログラムであることを述べている。A大学より難易度の高い大学に入学可能な学生層に対して、学生の所属部局の専門教育課程に加えて、どの分野でも応用でき、実社会でも必要とされる社会システムを読み解く力や数理能力を習得する特別教育課程と「プログラムD」が統合されていることは魅力であろう。かつ、その中に「プログラムD」の参加費用が奨学金で全て賄われることになる。他大学の留学プログラムには確認できない仕組みである。また、「プログラムD」の質保証をしているのが、4年間の特別教育課程になる。事例研究対象4大学のASEAN留学プログラムには、事前・事後授業を含んでいるプログラムが多く存在するが、そのほとんどは渡航2-3ヶ月前に事前授業を実施して、帰国後一ヶ月以内に事後授業が完了するものである。

「プログラムD」は、これが1年前以上前から関連づけた授業が始まり、留学終了後も特別教育課程が卒業まで継続される。A大学は「プログラムD」を学生のボトムアップ教育からプルアップの教育プログラムとして位置付け、更に4年間の特別カリキュラムと連動させることで、参加学生の学習を深化させようとしている。つまり、「大学・部局間の競争・生き残り問題」や「学生の性質・需要」といった要因・動機に対して「優秀層の学生需要を満たす」という意味づけを働かせて「特色ある留学プログラム提供」をしていると理解

できる。

【「特色ある留学プログラム提供」としてのB大学の「プログラムA」】

(ASEAN 留学プログラムの中身について)理工系の研究室同士のプログラムって自分がやった内容を学生にやらせているだけじゃない？要は自分の教員としての過去の経験の延長なのね。そうじゃなくて、自分も若かったらやってみたかったなっていうのを(留学プログラムで)どこまで出せるかっていうふうには思うけど。・・・中略・・・。文系のプログラムになるとどうしてもきれいな開発協力系で終わってしまっている。よくよく考えてみると僕の考えている海外研修、特に東南アジアって、どちらかというと広くいうジェネラルエデュケーションだったりとか広くいうリベラルアーツの中の仕組みなので、彼らに市民度を上げてもらうためのプログラムっていう感じ。だからそのところは開発とか何とかになると、ちょっともう少し一歩違うところに入っているような気がするんですよね。

(B大学1 国際役職教員)

だってシンガポールから国境を越えた途端に、世界ががらっと変わるわけじゃない？西洋社会からマレー社会にばんと入ったりとか、ペナンとかって街に行くと本当に、多様性、で、われわれがよく言う多様性がきれいなカタチで見えるんだけど、反対にいろんな側面も出てきたりとかもするし、それでそのままで頭で今度はタイに行くと全く違う多様性がそこではあったりとか、難度がいつの間にか英語が通じなくなるので、田舎に行くと。(B大学1 国際役職教員)

どこでもあれですけど、30～40人で1カ所に、同じ大学の学生がいつも固まっててもしょうがないからっていう。人がやれないことをその人数だから経験をできたっていう、多分、そのインパクトの高さなんだろうなあ。それか、期間が短いものに対しては驚きとかインパクトの濃度が濃くないと続かないと思うので、それであれば、インパクトを高めるためにコンテンツを刺激的にするのか、人数を絞って限定的な人数だけしかそれを経験できない環境にするのか。例えば、すごくハイスな、わかんないけど、普段入れないところに入れるとかっていう、その特別感なのか。やっぱり安価で、安近短がある東南アジアは多分、変わらないと思うので。(B大学2 国際役職職員)

【センスメイキングの視点による分析：「経験のインパクトを高める」】

B大学は「多文化共生」を建学の理念の一つとしており、外国籍学生が学生人口の半分を占めるため、国際色が他3大学と比べて高い大学である。そのため、B大学生は日常的な大学生活を通して、異文化接触が豊富にあると思われる。ある意味、日本国内で擬似的な留学生生活が体験できる環境が備わっている可能性がある。既に、多文化環境を日常生活で体験しているB大学生に対して、ASEAN 留学プログラムが学生に何をもたらすかを検討し

た時に、単縦な 1 カ国滞在での学習では、B 大学の学生では満足しないことから、このようなプログラムが開発されている。また、学術分野に特化するよりは、異文化を用いたりベラルーツ的教育内容である。証言にあるように、このプログラムは日本人学生と外国籍学生が混合で、かつ日英両言語使用で実施される。そして、プログラムの受入大学は存在しなく、ASEAN 4 カ国滞在中はグループ単位で行動する。これは、異なる言語・文化圏を渡り歩く過程の中に、更に異なる言語・文化圏の学生同士でのグループ学習を取り入れていることになる。つまり、この中で学生が体験する学習やグループメンバーとの間に生じる価値葛藤の難易度を 1 カ国のみの実施や日本人学生のみの実施よりも度合い引き上げていることになる。また、5.3.1 項で詳述した B 大学生の「人と違う経験をしたい」や「語学・学術より、泥臭い活動を好む」と言った特徴に合致するように、開発・実施されていることになる。B 大学の学生人口や教育環境があるからこそ成立するプログラムであり、「経験のインパクトを高める」という点で ASEAN 留学プログラムを意味づけている。

以上のことから、文系大学の教職員の ASEAN 留学プログラムの傾向としては、「大学・部局間の競争・生き残り問題」や「学生の性質・需要」といった要因・動機に対して「特色ある留学プログラム提供」という意味づけが働くことがわかった。

### 6.3 教職員個別の意味づけ

前節まででは、「教員と職員」、「理系大学と文系大学」における傾向として、ASEAN 留学プログラム開発・実施への意味づけを分析してきた。本節では、教職員個別の意味づけがどのようにされているかを分析していく。インタビューした 29 人の教職員の中で、より深く特定の ASEAN 留学プログラムの開発・実施に関わっている教職員のインタビュー内容に焦点を当て、それぞれの該当プログラムでどのような意味づけがなされてきたのかを分析していく。該当する教職員とプログラムは表 6-1 の通りである。次項にどの要因・動機に対して、どのような意味づけを各教職員がしているのか、該当する証言を表にし、センスメイキングの流れの図に当てはめることで、その内容を分析していく。



表 6-1 個別教職員のセンスメイキング事例の一覧

No.	教職員情報	担当プログラム	プログラム類型
1	A大学7 実務担当職員	A大学-プログラムC	語学学習型（英語）
2	B大学8 実務担当教員	B大学-プログラムD	インターンシップ型
3	B大学1 国際役職教員	B大学-プログラムA	異文化理解・地域研究型
4	C大学2 国際役職教員	C大学-プログラムA	学術分野型
5	D大学4 実務担当教員	D大学-プログラムF	学術分野型

出所) 筆者が作成

#### 6.3.1 「A 大学7 実務担当職員」の「プログラムC」-語学学習型（英語）

##### 【プログラムCの概要】

「プログラムC」は春期休暇中（2-3月）にフィリピンで行われる10日間の英語研修である。時期をずらして、3セッション実施し、各セッションの募集人数は約20名で、給付型奨学金支給もある。本研究では英語の「語学学習型」になる。「A 大学7 実務担当職員」の「プログラムC」の開発・実施に関わる証言をまとめたのが表6-2になる。「A 大学7 実務担当職員」のプログラム開発・実施の意味づけを分析していく

表 6-2 「A大学7 実務担当職員」の「プログラムC」への意味づけに関わる証言

要因・動機/ 焦点的コード	証言	証言要約
政治・経済・教育動向 安価	グローバル人材育成推進事業とかスーパーグローバル大学創成支援事業で何とかして派遣人数増やしていこうっていうところで、やっぱり学生にとって金銭面がかなりあれなので、安くそんなに長く行かなくていいからしっかりと英語勉強させる。あとは金銭面的にも10万円でっていうところから始めましたね。	・文部科学省の補助金事業採択を受けて目標達成のため、安く、短く、英語を勉強させる
学生の性質・需要 安価	・もちろん10日間で一気にTOEICのスコアが何百点も上がると思ってないですけど、英語授業漬けのやつで売りに出してるので。あと安いっていう。 ・僕としてはお金に余裕がある学生はぜひとも教育水準の高いといわれているような国に行って専門学んで、そういうふうな考え方なんだっていうところを学んでほしいと思うので、アメリカとかイギリスとかぜひ挑戦してもらいたいなと思いますけど、どっちかというところと多分東南アジアっていうのは本当にまだまだこれから発展していくので、そういうところで活躍したい学生とかとまた費用的に、将来そんなに興味はないけど、将来英語を使いたい。でもお金がないとかっていう学生は、東南アジアに行くんだと思うなと思ってますね。	・英語力は急激に向上しないが、英語漬けになる ・東南アジアに興味ある学生対象 ・英語を勉強したいけど、お金がない学生対象
職員主導 安価	(プログラムCの開発・実施の経緯について) その当時のグローバルの推進室の職員が一生懸命こういうふうにできたらいいよねみたいなのところから。それとは別の大学でも英語研修は、結構伝統的に長くやっていて、それとかなり人気なんです。 (プログラムCは) それとは別にちょっと角度つけて値段。	・採択補助金事業の担当職員が開発 ・他プログラムとは値段 (安価) で区別
職員主導	・うちとしては語学、国際部主催のやつで基本は語学を学ばせる ・各学部でやってるやつは変な話、本当に教員が基本的には個人のネットワークだと思うんですけど、そういうようなところだったりとか、あとは出身校とかその個人のネットワークから基本的には作っていった、それである程度まとまってかなり作り込んだかたちで学生募集してるんだと思います。国際部は関与してない。 ・プログラムCに関しては、当時の国際事務部長とあとそのときグローバル人材育成推進事業を担当していた職員がいて、そのあたりで多分やってたんだと思います。 ・教員じゃなくて職員レベルで、事務局同士でやっている感じだと思います。本来教員がしっかりと絡んでももらいたいな僕は思ってるんですけど。	・国際部主催 (職員主導) は語学学習 ・部局のプログラムには国際部 (職員) は関与していない ・「プログラムC」の運営は職員 ・教員がもっと関与してもらいたい
建学の精神 学生の性質・需要	・例えばフィリピンだったら、本当に貧困のあれをこの目で見てみたいですよっていう学生多いですし、マレーシアだと、ちょっとマレーシアの北のほう行くとすごいゆったりしたというか、のんびりしたそういうようなものもふれたいとか、結構海辺が近いのでそういうところにクルーズするような時間もあったりとかそういうようなもの求めて行く子はマレーシア行きますし、ミャンマー行く子はちょっと変わり者です。何で来たの? って言うと、一番変わってるじゃないですかみたいな。 ・多分A大学生特有の困ってる人を助けたいっていうような、そのために一度自分の目で見ておかなきゃっていう志向が強いんだと思います。純粋に英語力上げたい。実際にこの英語で囲まれてる環境に行きたいっていうのであれば、アメリカとかオーストラリアとか行けばいいだけなので。多分それよりもこの発展途上国をこの目で見たっていうのが多いんだと思います。 ・だから僕の思ってる短期研修って、そこ行ったら飛躍的に語学力が上がるっていうのは望めないけど、そっからもっと英語勉強しなくちゃとか、もっとこういうところについて学ばなくちゃとかっていうふうにも思ってもらえればいいなと思ってるので。 ・宗教思想じゃないですけど困ってる人を助けていくんだみたいな。どう考えてもアメリカにいる人も困ってる人もいるだろうけど、東南アジアのほうがまだ困ってる人多いんじゃないかっていう感じなんじゃないですかね。	・学生の需要に合わせている ・国際協力・支援に興味がある学生対象 ・英語力は急激に向上しないので、学生のその後の学習に期待
安価	・ (東南アジアと英語母語国で英語学習する学生の違いについて) 絶対費用だと思いますね。経済的にそれを出せるかどうか。 ・プログラムCは本当にお金がない人たちが向かっていくくりでやってるんで。もちろんその応募者の中には安いから行こうっていう実は隠れお金持ちもいるとは思いますが。	金銭的に厳しい学生向け
政治・経済・教育動向	今のところ語学研修のやつは日本学生支援機構の奨学金も採択されてますし、あとは2年前ぐらいから大学としても奨学金ついたりしてるんですよね。そのプログラムの費用によって1万円から5万円。	金銭支援あり

出所) 筆者が作成

### 【「A 大学 7 実務担当職員」の意味づけ】

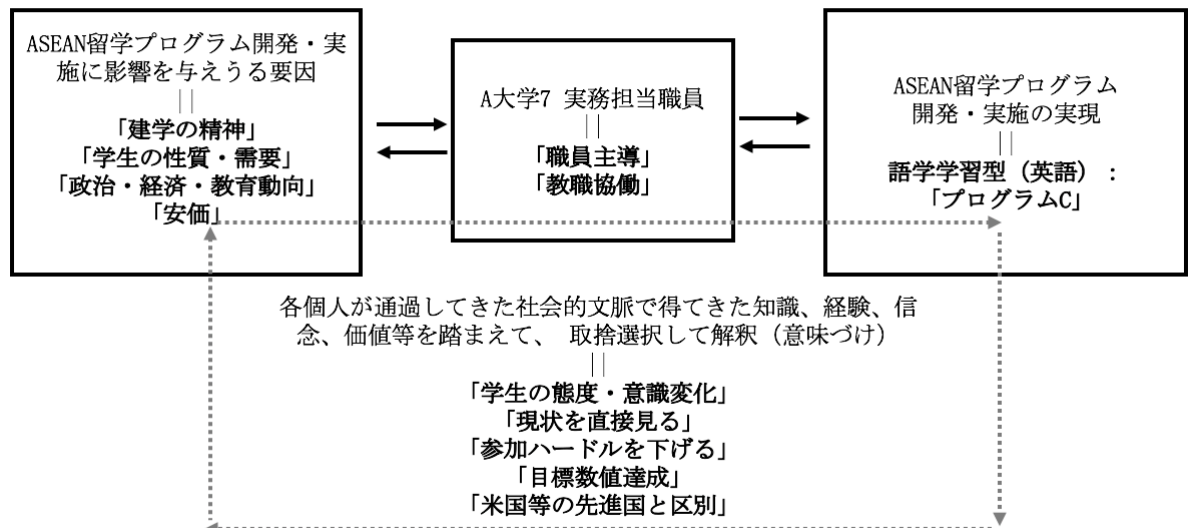
「A 大学 7 実務担当職員」の「プログラム C」の意味づけとしては、大きく分けて、3つある。一つは、「学生の態度・意識変化」への意味づけで、「プログラム C」は「語学学習型」でありながら、留学中の急激な語学力向上には期待せず、帰国後の学生の更なる行動に期待していることである。10 日間の短期間で、実際の語学力向上は言語学習の観点から難しいと容易に想像できる。しかしながら、あえて、10 日間でプログラム期間を設定し、かつ春期休暇中に 3 セッションを実施するのは、参加学生が、少しでも英語だけの環境に浸かる時間を多くし、学生の英語学習に対する態度・意識の変化を起こそうと言う意味がある。プログラム中の効果よりは、学生の帰国後に、もっと英語を勉強しなければならないという動機を引き起こす目的を含ませている。

二つ目は、5.3 節で詳述した A 大学生の特徴への意味づけである。A 大学生は「発展途上国への興味・貢献」、「SDGs 等の世界的問題への意識」、「現状を自分の目で見たい」、「英語力向上以外の目的を持つ」と言った特徴を持っている。フィリピンというまだ発展途上であり、かつ SDGs 等の世界的問題が顕著に確認できる国で実施する意義を証言している。単純な英語学習だけの目的を掲げるのではなく、A 大学生の多くが興味を持っているとされる「発展途上国」や「SDGs」の「現状を直接見る」ことの意味づけがされている。

三つ目は、プログラム参加のハードルを下げる意味づけである。これは「安価」という項目に徹底的にこだわり、米国等の先進国での留学プログラムと区別していることも意味する。より多くの学生に参加しやすさを提供し、前述の二つの意味づけを強固にすることにもつながる。また、「安価」に対する意味づけは、文部科学省から採択された補助金事業の「目標数値達成」を容易にすることになる。

この「A 大学 7 実務担当職員」の意味づけの構図を表すと図 6-1 になる。「建学の精神」、「学生の性質・需要」、「政治・経済・教育動向」、「安価」と言った要因・動機に「学生の態度・意識変化」、「現状を直接見る」、「参加のハードル下げる」、「米国等の先進国のプログラムと区別」と言った意味づけが働いていることになる。

図 6-1 「A大学7 実務担当職員」の「プログラムC」に対する意味づけ



出所）筆者が作成

### 6.3.2 「B 大学 8 実務担当職員」の「プログラムD」-インターンシップ型

#### 【プログラムDの概要】

「プログラムD」は主に夏期休暇中に派遣する企業でのインターンシップ型プログラムである。派遣先は、インドネシア、タイ、フィリピン、ベトナムが中心で、期間は3-6週間で、受入企業によって異なる。協定型インターンシップとして、企業と協定を結んで学生を派遣する。B大学の卒業生が勤務している企業に派遣先多いのが特徴である。「B大学8実務担当職員」の「プログラムD」への意味づけに関わる証言を表6-3にまとめた。

表 6-3 「B大学8 実務担当職員」の「プログラムD」への意味づけに関わる証言

要因・動機/ 焦点的コード	証言	証言要約
政治・経済・教育動向 学生の性質・需要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もともと海外のインターンシップに行きたいとかっていうのももちろん学生からの要望もあったんですけど、スーパーグローバル大学創成支援事業の採択が一番大きくてですね。どんどん拡大しようっていうのが。B大学の目標としては日本人の海外経験率100%っていうのはあるので、それは留学っていうかたちでもいいですし、インターンシップっていうのもあるので、その中で、一人でも海外に派遣するために増やそうということ。</li> <li>・逆に普通に留学のプログラムだとか、短期留学で普通に海外に行くっていうのが多かったですし、社会の流れとして今ちょっとインターンシップってかなり流れがきてるといって、学生もインターンシップに行かないと就職できないみたいな、気持ちになってるの。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文部科学省の補助金事業採択の影響は強いが、それ以前より学生の要望はあった</li> <li>・学生は海外インターンシップ経験を進路活動のアピールにしたい</li> </ul>
開発・実施を支援する 卒業生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業生のコネといいますか、卒業生が自分でやってる企業に訪問して行ったりとかっていうのもあったりしますね。</li> <li>・卒業生はやっぱり東南アジアで起業してる人とか、多かったりするの、日本人でも実際マレーシアとか、インドネシアとかベトナムとかでやってたりする子がいるので、そういうところをちょっと狙っていいかなあとは思ってますね。</li> <li>・卒業生はB大学のことが好きなので、在学生来るとうれしみみたいで、積極的に受け入れてくださってはいますね。やっぱりでも一応仕事は仕事なので、条件はあるっていうふうに言いますけど。でも基本的に好意的に受け入れてくださって。なので積極的に取り組んでくださってるっていうようなかたちですね。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業生の会社でインターンシップ</li> <li>・卒業生ネットワークをインターンシップで今後も活用したい</li> <li>・卒業生の母校精神の活用</li> </ul>
職員主導	<p>(インターンシップ開発での教員の役割について) 関わってないです(笑)。決裁は一応就職部長が教員なので、部長(教員)がしますが、特に中身には関わってないです。多分B大学のガバナンスの問題だと思います。キャリア分野にはあんまり教員が関わらないところなので。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・こっちはもう企業とやり取りをして、枠組みを作って、それで学生が応募してきたら、でもその面接はこっちでしますね。面接をして、企業に推薦をして、最終的に判断をしてもらって、学生に通知をするっていうかたちですね。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員が企画・運営には関わらない</li> </ul>
建学の精神 開発・実施を支援する 卒業生 学生の性質・需要	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やっぱり行きやすいっていうのもありますし、あとは卒業生も多いですし、やっぱりアジアに向いて、アジアで就職したいっていう学生も結構いたりするので、そういう学生に対して何か提供できるのは東南アジアの地域が結構あるんじゃないかなというのがありますね。あと、B大学はベトナム語、タイ語、インドネシア語の学習機会を提供しているので、その言語のある国に興味を向ける、学生がいるので、そういう子たちは結構参加してくれたりしますね。</li> <li>・東南アジア出身の学生が多いっていうのもありますし、国際学生が、なのでやっぱり必然的に日本人も接する学生とか興味を持つ学生が多いので、そこはどんどん派遣を増やすというかな。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アジアに興味を持つ学生が多い</li> <li>・東南アジア出身の在校生が多い</li> <li>・東南アジアの言語学習機会が多い</li> </ul>
学生の性質・需要	<p>珍しいものをやりたがるという、ちょっとはずれたものをやりたがるという、メインストリームじゃないものを。でもやっぱり英語を学びたいっていうと、やっぱりカナダとかアメリカに行きたがるというのは、依然としてありますね。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・珍しいことを好むが、英語は向上したい</li> </ul>
学生の性質・需要 準英語国	<p>B大学の場合は、英語が結構中途半端という、英語がそんなにできるわけじゃないけど、まあ少しできる。でもどっか海外行きたい、っていうときに、多分東南アジアっていう選択肢が出てくるんじゃないかな。多分アメリカとかだと、インターンシップ多分できないけど、ベトナムとかだとあっても英語できないし、まあ何となく通じるやっという感じで、それに対してでもできるから。いいとかっていうのを思ったりするのかもしれないですね、多分。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大学のときに、タイ人の友達がたくさんいたから、そのままタイ語がめちゃくちゃうまくなって、そのまま就職するとか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語が中途半端にできる</li> <li>・海外志向高い</li> <li>・現地語も習得している</li> <li>・米国のような先進国でない場所</li> </ul>
建学の精神 開発・実施を支援する 卒業生	<p>B大学の一つのコンセプトとして多様性を考えようっていうところがあるので、いろんな東南アジアでもって多様性がたくさんあるっていうのは肌で感じたほうが多分いいと思うので、それがいい学生にも影響にはなるんじゃないかなと思うので。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多様性を重視</li> </ul>

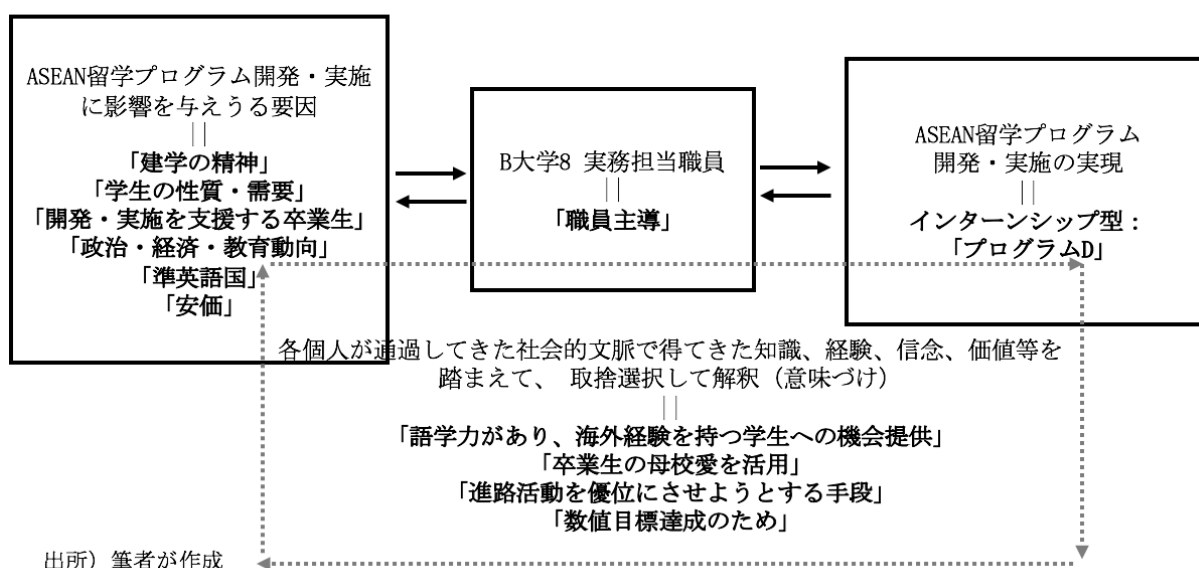
出所) 筆者が作成



### 【「B 大学 8 実務担当職員」の意味づけ】

「B 大学 8 実務担当職員」の「プログラム D」の意味づけとしては、B 大学の「学生の性質・需要」、「建学の精神」、「開発・実施を支援する卒業生」に関連する意味づけが強く確認できる。まず、5.3 節で詳述したように、B 大学の学生は「入学前の海外経験が豊富」、「語学・学術より、泥臭い活動を好む」等の特徴を持つ。この特徴は座学が中心の留学プログラムでは満足しない学生層がいることを意味する。語学（英語）がある程度でき、海外体験を事前に持つ学生への機会提供を検討 B 大学では求められていることになる。その一つとして、卒業生の母校愛を活用し、ASEAN 出身の卒業生ネットワークを元にインターンシップを中心にした留学プログラムが「プログラム D」となる。ただし、卒業生のネットワークだけを頼るわけではなく、東南アジア等に展開している一般日系企業とも協定を結んで、インターンシップ実施しているため、必ずしも卒業生ネットワーク前提のプログラムではない。B 大学は、在校生も含めて、ASEAN 出身の学生が多いこともあり、B 大学生は、ASEAN での言語・文化学習の機会が他大学よりも多い。そのため、ASEAN に興味を持つ学生が比較的多く、在校生の出身国でプログラムを実施する意義も感じられる。B 大学生がすでに一定の語学力・海外経験があることを前提に、この特徴を土台として、実社会に役立てる能力育成するものとして、「プログラム D」を開発・実施している。これは、多くの大学の留学プログラムが座学や学術分野に特化した内容が中心である一方で、語学力と異文化経験がすでにある B 大学生に対しては、それよりも発展的な経験を積ませ、その後控えている進路活動を優位にさせようとする意味づけが働いている。「プログラム D」が職員主導で開発・実施されていることについては、B 大学の組織上の問題であることとインターンシップが学術分野の習得よりは、実社会で身につけるスキルが中心であるからと思われる。まとめると、「学生の性質・需要」や「建学の精神」には「語学がある程度でき、海外体験を事前に持つ学生への機会提供」と「発展的な海外経験を通して進路活動を有利にさせる」、「開発・実施を支援する卒業生」には「卒業生の母校愛の活用」という意味づけが働く。これら以外に、職員特有の「政治・経済・教育動向」の中の補助金事業に対する「数値目標達成」への意味づけも確認できる。この構図を図 6-2 に示した。

図 6-2 「B大学8 実務担当職員」の「プログラムC」に対する意味づけ



### 6.3.3 「B大学1 国際役職教員」の「プログラムA」-異文化・地域理解型

#### 【プログラムAの概要】

1-2年生（国内学生・国際学生）を対象とし、約2週間、東南アジア地域での調査活動をし、その文化的多様性の理解を目指している。春・夏期休暇中の年2回実施され、年間で約70名の学生が参加する。このプログラムは日英両言語で行われており、約2週間の現地実習期間には、シンガポール、マレーシア、タイ、ラオスの4カ国内を移動する。その際、「くじ引き」によって決まる目的地への到達やアンケート調査などのミッションをグループ単位で遂行していく。言語の通じない異文化環境下での活動によって、積極性や自信を身につけ、更に現地学習を通して、高いレベルの異文化観察力を獲得し、その後の専門教育に結び付けられる調査研究の基礎を習得することを目指している。「B大学1 国際役職教員」の「プログラムA」への意味づけに関する証言は表6-4にまとめた。

表 6-4 「B大学1 国際役職教員」の「プログラムA」への意味づけに関わる証言

要因・動機/ 焦点的コード	証言	証言要約
親日・親ASEAN態度 利便性 安価	海外研修とかどっかに入れないといけないじゃないですか。どこが一番安く早く簡単に安全にできるかっていうと、東南アジアって。・・・中略・・・。東南アジアって、何か魅力があって今、伸びてます、新興国みたいな、そこははやりのエリアであることは確かです。あとは旅行会社に任せてもできるとこなので。	・安い、近い、安全 ・魅力がある
教職協働・連携	B大学は驚くほどにアカデミック・オフィスが協力をしてくれるので、だから、私はただべって言って、あとは起案文書が出てきて、終わりみたいな。	・教員と職員の連携
学術的需要の高まり	比較的アカデミックっていうか伝統的なアカデミックプログラムではない特徴はあると思う。学際系、ジェネラルエデュケーション系、リベラルアーツ系、要は世界市民育成系とかエンプロイアビリティ向上系	・学際・リベラルアーツ重視
学生の性質・需要 安価	うちあんまり（英語）ネイティブ関係でやっていないからね。金額が高い。高いのと英語。欧米系のところだと自分で行けるし、いろんな業者さんが入ってるじゃないですか。もう自分で行けるとこは自分で行ってもらいたい。自分たちでできないこととかちょっとハードルが高いようなところがあれば、学校のプログラムでいいかなみたいな。	・英語母語国は値段が高い ・英語母語国は学生だけでも行ける
政治・経済・教育動向	スーパーグローバル大学創成支援事業で数を残さなきゃいけないっていうのも横にちょっとべろっとあったんだけど、そういったところで「プログラムA」を作りましたよっていうところで、1回作った	・目標数値達成のため
学生の性質・需要 利便性 安価 親日・親ASEAN態度	（海外における）経験学習で重要要素とされる、「不確実性」とか「不安感」をある程度担保することを考えると、アメリカって現地人は英語しゃべれる。さすがにB大学の国内生（日本人学生）でもアメリカ旅行ぐらいの経験はあるから、かなり楽になっちゃうの。要するに「不確実性」とか「不安感」をある程度保てる要件がありながら、同時にプログラムとして安定して催行できる安全性だったりとかインフラだったりとか、そういったものを総合的に考えると選択肢ってあんまりないんですね。となると東南アジアでもいくつかの国に限られてくるでしょ。	・学生は先進国には訪問経験がある ・東南アジアだと米国より不確実性・不安感がある
親日・親ASEAN態度	（文化の）多様性を見させることはすごく大事だと思っていて、アメリカは多様性はあるけれども、アメリカの多様性って限られた多様性なので、本当の多様性、国境を越える経験だったりとか電車に乗ってたらどんだん仏教寺院からモスクに変わっていくとかっていうような世界の広がりがりっていうのが見せられる、短期間で見せられるところはどこかって探していくと、あのあたり（ASEAN）なんだよね。だって、シンガポールから国境を越えた途端に、世界ががらっと変わるわけじゃない？ 西洋社会からマレー社会にぱん入ったりとか、ベナンとかって街に行くとか本当に、多様性、で、我々がよく言う多様性がきれいなかたちで見えるんだけど、反対に色々な側面も出てきたりとかもするし、それでそのままで頭で今度タイに行くとか全く違う多様性がそこではあったりとか。	・ASEANは米国より多様性を含む
建学の精神	・B大学のミッションは世界市民の育成なので、世界ビジネスマンになる前には世界市民であるべきっていう考え方だとは思ってます。 ・我々の建学の理念は、アジアと太平洋地域をベースに世界を見るっていう考え方なので、ここを知らないのにもことは語れない。大学教育も始められない。アジアと太平洋の中の一部の東南アジア、一番わかりやすいところでまず素養を作る。それしかストーリーはない。	・アジア太平洋をベースに世界市民の育成
学生の性質・需要	・うちの学生ってそこまで専門専門してないし、1年生なので、まだそういったところは考えてないので、そのあたりでとにかく押し込めるところは押し込めたいほうがいいと思う考え方。「プログラムA」は要はアメリカで言う一般教育のプログラムなので、学生の人間性とかこれから学び続けるだけの動機をつけるとかっていうところに中心課題がすべてある。だから多分それが3年生4年生のプログラムだったらそういったビジネスプログラムとかってなるんだろうけど、われわれのはこれは初年次教育ですっていう考え方してる。 ・大方の学生はね、世界に目は向いてると思う。全員ではないけど、目は向いて、ただチャンスとして踏み出せない子が多い、やっぱり。ここまでするのが精いっぱいみたいな。海外経験をせずに卒業する学生もいると思う。	・一般教養としての位置付け ・学習継続のための動機付け ・学生は海外志向
教員個人の熱い思い	プログラムの内容が面白い、すごく主観的ね。面白いものである、みんながわくわくするものであるっていうことと、それをやってかまそうかなっていう教員がいればできる。	・プログラム内容が面白いのか
教員主導 教職協働・連携	・要は先生。運営ってどこになるとそういった専門の先生たちがいるので、最後は面白くなってやってくれる先生たちがいれば回るかなと思う。これは教員に、はい、何もやってなかった人にやってくださいって言ってもそれは無理だと思う。 ・教員でマルチタスクの人がいるのか。それとも教員と職員でタッグが組めるのかってところが鍵だとは思う。これはどこのプログラムでも同じだと思う。	・教員が興味を持つ ・教員がマルチタスク ・職員と連携

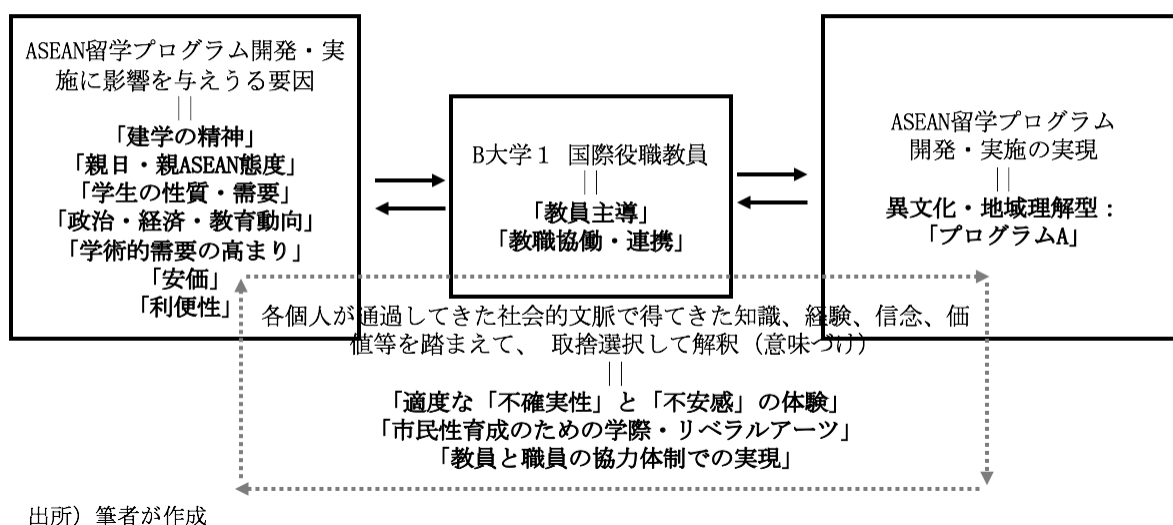
出所）筆者が作成



### 【意味づけ】

「B 大学 1 国際役職教員」の「プログラム A」に対する意味づけは、特に「親日・親 ASEAN 態度」、「建学の精神」、「学生の性質・需要」との関連性が強い。まず、B 大学の特徴として、多様性を許容していること、つまりは「多文化共生」を掲げていて、ASEAN の言語・文化的特徴がこの建学の精神に合致しているという理解を持っている。これは、米国等でも多様性が存在していることを認めつつも、日常生活を通して、簡単に国境を超えて、言語・文化が全く異なる経験をできるのは米国よりは ASEAN でしか体験できないという理解である。また、B 大学生は、すでに米国等の先進国で海外体験を持つ学生がいることが多いため、米国のように既知感のある国では、学生の満足度が低いとの見方を持っている。「B 大学 1 国際役職教員」の言葉を借りると、B 大学生にとって適度な「不確実性」や「不安感」が ASEAN の多様性には多く含んでいることを意味している。また、「B 大学 1 国際役職教員」の考える「プログラム A」の位置付けは、「学術的需要の高まり」とも関わるが、特定の学術分野に限られるものではなく、学際分野やリベラルアーツに沿った内容であり、一般教養として位置付けている。この意味づけとして、一般教養を通じて育成される市民性がまず大学生の教育として優先で、学術分野知識の習得やその応用は、この市民性があるて活きるという認識である。この育成をアジア太平洋というプラットフォームを活用して実施していることになる。また、「プログラム A」のような複数カ国を滞在するプログラムは煩雑な準備と調整を必要とする。複雑なプログラム開発・実施を実現して行くには、教員と職員の協力体制があって成り立つとして、留学プログラム開発・実施における教職協働の重要性を証言している。まとめると、「親日・親 ASEAN 態度」には、「適度な「不確実性」と「不安感」の体験」、「建学の精神」や「学生の性質や需要」には、「市民性育成のための学際・リベラルアーツ」、また、プログラムの開発・実施に関しては、「教員と職員の協力体制での実現」という意味づけが働いていることになる。「B 大学 1 国際役職教員」の意味づけを構図に表すと図 6-3 のようになる。

図 6-3 「B大学 1 国際役職教員」の「プログラムA」に対する意味づけ



#### 6.3.4 「C大学2 国際役職教員」の「プログラムA」-学術分野型

##### 【プログラムAの概要】

「プログラムA」では、海外協定校の学生とプロジェクトチームをつくり、専攻分野に応じた課題解決型ワークショップに取り組んで、ディスカッション、プレゼンテーション、そして製作物を通して学習します。様々なバックグラウンドを持つ学生との共同作業を通し、問題解決の困難さ、そしてそれらを乗り越えて得られる達成感を体験することを目的としている。表6-5が「C大学2 国際役職教員」の「プログラムA」への意味づけに関する証言である。

表 6-5 「C大学2 国際役職教員」の「プログラムA」への意味づけに関わる証言

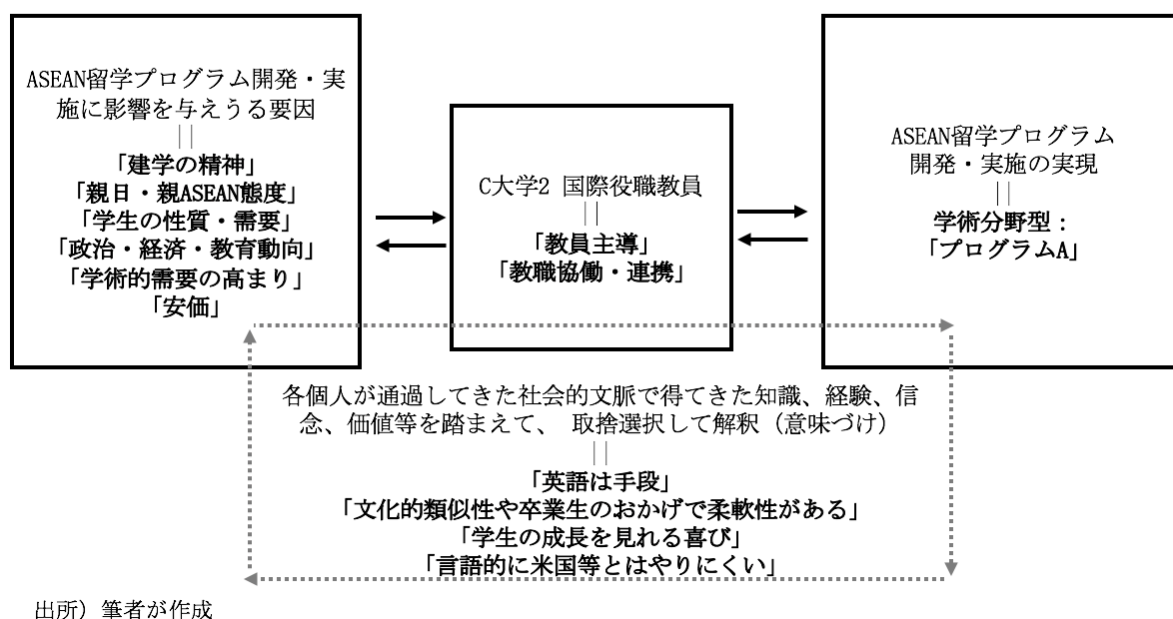
要因・動機/ 焦点的コード	証言	証言要約
準英語国	<p>・実際にやってみて初めはうまくいかないんですよ。だけど、相手も英語がネイティブじゃないっていうのは、安心材料に、僕にとってはなりました。英語って、ただの言語じゃないですか、言ってみれば、理系からするとおさらですけど。・・・中略・・・。下手くそでも言いたいことがちゃんと伝わればいいんですよ。もちろん洗練されて、さっと伝わるのが一番いいんですけど</p> <p>・今と変わらずに外国経験ができて、かつ自信をつけられる可能性が高い。欧米行くと、ばかにされたりもするかもしれない、英語ができないことに対して。それが東南アジアだと、向こうも英語はみんな得意じゃないとか、これ、第二言語だと思ってやってるから。同じ立場でフェアに接することができる。</p>	<p>・ネイティブじゃない方がやりやすい</p> <p>・英語は伝われば良い</p> <p>・東南アジアは英語が母語じゃない</p> <p>・日本と東南アジアは英語的に対等</p>
親日・親ASEAN態度	<p>・それは文化的な背景とか、彼らの考え方とかが東南アジアで仏教圏とかいろんなこともあって、似ていますよね。特にタイとかベトナムとかすごく接しやすいんですよ。・・・中略・・・。タイ、ベトナムはすごく先輩を敬うし、先生をすごく丁寧に扱うっていう昔の日本のよい文化みたいなのが若干あって、儒教に近いのかもしれないんですけど、そういう部分も非常にやりやすいなって。</p> <p>・アメリカとやるためにはアメリカの大学と交渉して、フェアにやんなきゃいけない。そうすると知り合いがいなくてなかなか難しく、例えば窓口の国際ディビジョンとかに言ったところで、はあ？って感じになります。</p>	<p>・日本と東南アジアは文化的に類似している</p> <p>・米国とは対等に扱われやりにくい</p>
学生の性質・需要	<p>・日本ってすごいdevelopedだと思ってるでしょう。ベトナムなんかdevelopingだと思ってるでしょう？でもそうじゃない世界があったよねっていうことはPBLのいいところだと思っていてそれを教えるにも東南アジアはいいとは思ってます。</p> <p>・普段授業や演習やるじゃないですか。でも授業、教室には100人いるわけですよ。そうすると普通の授業なら期末テストでしか成績見えませんから、彼らの成績は数字になって初めて見えるんですよ。・・・中略・・・。そういう数字の統計でしか見ないじゃないですか。ところがプログラムに連れていくと、人数が急に減るじゃないですか。100人も行きませんよね。行っても20人なんですよ。そうすると、全員がどうやってるか見えるんですよ。かつ、この1週間はそれしかやってないんですよ。ほかの授業ないですから。朝から晩までずっと（学生を）見る。</p> <p>・これで学生の成長が見れるっていう喜びがあるだけではなくて、先生とすごく学生の距離が近くなるんですね。普通の授業ではこんな、ここまで近づけないですよ。</p>	<p>・日本とASEANの優劣関係はない</p> <p>・学生の意識変革できる</p> <p>・学生個人を観察できる</p> <p>・学生の成長をしっかりと確認できる</p>
教職協働・連携	<p>・特に国際部は、国際交流センターっていうのが、教員が動かしてるのって言うところ。これもあんまりどうかわかんない。教員は要は承認のためにいるような感じ。実際にちゃんと全部動いてくださるのは職員が中心だったりするんで、職員もそこは責任を持ってやってくださるんですね。</p> <p>・教職協働って、今、一生懸命言ってる、いろんなところで言ってますけど、それは結構いい線までいってると、僕は思ってます</p>	<p>・職員がしっかりしている</p>
建学の精神 大学経営・管理層からの働きかけ 政治・経済・教育動向	<p>われわれ教育大学だと思ってるんです。工業大学だけど、要はエンジニアの育成をメインに掲げた大学ですから、リサーチで頑張る大学でもなきゃいけない。両方じゃなきゃいけないんだけど、一応オフィシャルに、我々はエンジニアを育てるといっている以上、教育はやらなきゃいけないと、みんな思ってるんですよ。</p> <p>・建学の理念はご覧になってご存じだと思いますけど、社会に学び、社会に貢献する技術者の育成って、もともとありましたが、今、学長が読み替えて「世界に」っていう言葉に。で、それをことあるごとに学長おっしゃりますし、グローバル人材育成推進事業というスーパーグローバル大学創成支援事業といい、これ、われわれ本当に運よくとったのかもしれないけど、それはプライドでもあるし、おかげで大学の知名度が上がって、自分たちの地位も上がっていくと思っている。</p>	<p>・エンジニアを育成する教育大学</p> <p>・学長が頻繁に発言する</p> <p>・文部科学省の補助金事業の効果</p>
教員個人の熱い思い	<p>技術者育成が目標で、皆さん、面接受けて教員になってますんで、その意識は皆さん持ってる。その濃淡はもちろんあります。そうだとすると、例えば学科に10人から15人ぐらい教員がいたら、3人ぐらいは最低でも教育意識の強い人がいるんですよ。と、思います。</p>	<p>・教育意識の高い教員がいる</p>
教員個人の熱い思い 教員主導	<p>・ノウハウがたまると、これ、おんなじことマレーシアでやろうかなと思うようになってくるんですよ。自分は1週間渡航しなきゃいけないので、それが息抜きみたいなにもなるんですね。こっちにいと、そういう刺激はあんまりないんで、向こうに連れていく。できたらおんなじ子じゃなくて、別の子たちを連れてって別の刺激を入れたい</p> <p>・10人しかいませんから、全員としゃべれるかって。晩めし食に行ったら雑談もしますよね。そもそも何でこんなプログラムしてるかって、おまえら、こういうヨーロッパじゃなくて東南アジアもすげえんだっていう見せてやるためだとかいうことも言えるわけですね。そういうことを伝え合うことで、彼らは卒論のときに、あの先生の研究室行こうってなる。そういうメリットは絶対あると思ってやってるんです。</p>	<p>・学生への教育</p> <p>・学生へ刺激を与えたい</p> <p>・日本とASEANの優劣関係はない</p> <p>・研究分野への惹きつけ</p>
開発・実施を支援する卒業生 安価	<p>・彼ら（ASEAN留学生）はただでドクターを取らせてもらったっていう恩を、どこかで感じていて、今度逆に日本からの派遣プログラムを手伝ってくれて言ったら、ウェルカムなんですよ。先生、ぜひベトナム来てくれて、僕らもずっと言われますからね。行くときすごい歓迎されて、毎日のようにご飯連れていかれるぐらい。それが教育に関係していると彼らもううれしい。しかもそこへ自分たちの学生をジョインさせられる。</p> <p>・卒業生が東南アジアにいっぱい帰ってるんですよ。一緒にやろうぜって言いやすい土壌がある。これは多分おっきいですね。</p> <p>・物価の問題非常におっきいです。プログラムやるっていうと場所借りますし、設備借りますよね。そうすると向こうはお金を取るんですよ、プログラムによりますけど。例えばハノイの理工大だと卒業生がやってくれますので、彼らはレクチャーラーですよ。そうすると学生集めも彼らがやるし、場所も彼らの権限で貸せるし、装置は彼らの予算で買ってくれたりする。</p>	<p>・ASEAN卒業生の積極的な対応</p>
安価	<p>東南アジアな理由は、やはりコスト。これアメリカっていったら、途端に35とかになるじゃないですか、飛行機とホテルだけで。そうすると、じゃあ、行きませんって言っちゃう。</p>	<p>・米国との比較軸で安価</p>

出所) 筆者が作成

### 【意味づけ】

「C 大学2 国際役職教員」の「プログラム A」に対する意味づけとして、「準英語国」に対する「英語は手段」、「親日・親 ASEAN 態度」に対する「日本との類似性」、「学生の需要・性質」に対する「教育へ熱意」、「開発・実施を支援する卒業生」に対する「プログラムの柔軟性」と言った意味づけが確認できる。まず、「C 大学2 国際役職教員」は「プログラム A」における英語を通したコミュニケーションに対して、あまり正確性を追求せず、意図が伝われば良いという態度を持っている。おそらくこの態度は、「C 大学2 国際役職教員」はプログラミングが専門分野であることと関連しているのかもしれない。英語が洗練されていなくても、数式やプログラミングの表示で、その分野における情報共有がある程度完結できることから、言語における意思疎通の正確性や洗練さなどは、あまり重要視していない。そのため、英語が第二言語同士の日本人や ASEAN 出身の学生の間では、この正確性や洗練さを気にせず、意図が通じることを優先順位とするため、双方の言語的立場も平等になる。また、ASEAN と日本の間における文化的距離が近く、言語の正確性や洗練さがなくてもお互いを理解しやすくする文化的共通土台があることを述べている。これを米国等と比較することで、プログラムの開発・実施がしやすいという意味づけがある。この状況に加えて、類似分野の卒業生が開発・実施に加わることで、プログラムで使う機材やその他の準備も ASEAN の大学が手配してくれるなど、C 大学にとって都合の良いように対応してくれる。卒業生が介入することでプログラムの柔軟性と融通性を持つと理解している。更に、C 大学における通常の講義で感じる学生個人の学習成果をテスト等の数値のみでしか確認できないもどかしい気持ちを、「プログラム A」では解消でき、教育への熱意として理解できる。つまり、C 大学生が一定期間留学プログラムに参加することで、学生個人に対してのきめ細やかな教育を施し、学生の学習の進捗状況を細部まで確認できると認識している。また、このような教育への熱意に対して、「C 大学2 国際役職教員」は「建学の精神」であるグローバルなエンジニアを育成することについて、何回も振り返り、自身の行動の正当性を確認していることもうかがえる。「C 大学2 国際役職教員」の「プログラム A」に対する意味づけを構図に表したものが図 6-4 となる。

図 6-4 「C大学2 国際役職教員」の「プログラムA」に対する意味づけ



#### 6.3.5 「D大学4 実務担当教員」の「プログラムF」-学術分野型

##### 【プログラムFの概要】

農業現場に対する広いバックグラウンドと国際的な視野を持って行動し、社会に貢献できる人材育成のため、学部3年生に対して現代世界における農業の問題点を深く理解してもらおう。日本で行われている最先端農業と東南アジアにおける先端あるいは発展途上の農業を現地で実際に体験する。具体的には、農村地域での農業生産の実相を学ぶため、聞き取り調査と観察の両方を実施する。グループごとのテーマを設定し、調査し（例：コメ生産、畜産、食品、灌漑・水管理など）。そしてグループごとの成果発表(英語)をし、事前研修、事後研修、レポートを含めて、専門科目としての単位認定をする。以下、「D大学4 実務担当教員」の「プログラムF」への意味づけに関連する証言である。



表 6-6 「D大学4実務担当教員」の「プログラムF」への意味づけに関わる証言

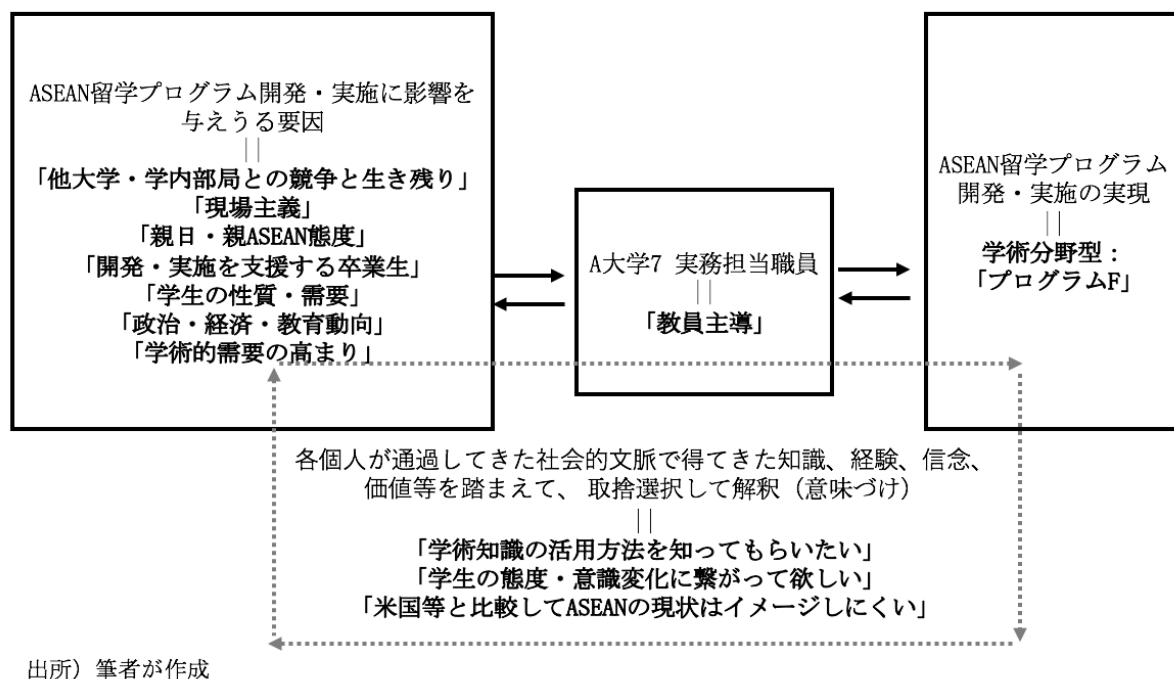
要因・動機/ 焦点的コード	証言	証言要約
他大学・学内部局と の競争と生き残り	〇〇学科っていう学科が組織改編でできたときに、座学だけでなく、実際に学んだことを農業の現場、それも海外のこういう農業の現場で学生にそういう知識を生かして、もっと言えばそういう農業の現場の課題を自分で拾い出して、学んできたことをどう生かすかを考えさせるっていうような研修を、しかも日本じゃなくて海外でやったらどうかっていうのが始まりだったと思うんですね	・新しい学科で新しいことをする
学生の性質・需要 現場主義：学術知識 と実体験・現場の重 要性・ASEANの現状/ 問題	・学問の位置づけを学生にちゃんと理解してほしいっていうふうに多分そういう思いがあったんだと思うんですね。例えば、このD大学の畜産系の研究室は畜産産業に強いかっていうと、実はそうじゃなくて、例えば実験動物だとかそういう動物科学とかライフサイエンスっていうのはもちろん一緒なんですけど、そういう産業に根ざしたっていう研究や教育っていうのはそんなに強くやってるわけではない。だからそういうところを農業の現場でちゃんと見てほしいっていう思いがあったんだと思います ・タイやカンボジアの国で、現地学生さんが、農家との間に入ったりとか当然タイ語もクメール語も話せないの、仲立ちをしながら調査を一緒にグループでやって、グループで一つの成果をまとめてプレゼンテーションする ・カンボジアはまだまだ発展途上の国ですね。まだまだ内戦から復興してきてる途中の国で、タイは東南アジアの中では先進国ですよ。かなり先進国なので、あのエリアの中ではかなり進んだ農業やってるエリアでもあるので、そういう二つの違った特徴、文化なり、背景なり持った国の農業を見ることができる。	・学問の位置付けを理解するために現場を知ってほしい ・文化や背景が異なる国の農業を見てもらいたい
開発・実施を支援する卒業生 ASEAN留学生・教員の 受入実績	・タイは卒業生いますよ。日本で留学して学位を取って、戻って。例えばカセサートだと獣医学部のちょうど去年ぐらいに交代されたんですけど、獣医学部長は〇〇学研究科の卒業生です。それから向こうで卒業生が何人も教員やっています。カンボジアについてもB大学の卒業生が向こうで教員やったりするので。それくらい教員レベルの交流はあります。 ・どの研究室にもタイの留学生いたりとか、複数いたりとか。要するにその頃出た先生方が学部長になったりとか指導する立場になってたりとかいう世代なんですけど、フィリピンとかタイの先生たくさんいました。留学生たくさんいたんです。	・卒業した学生が大学の教員をしている ・昔からASEANの留学生がいた
政治・経済・教育動 向	大学の世界展開力強化事業のプログラムに位置づけてもらっているので、少しこの研修の実施にあたってのサポートは頂いています。一番大きいのは教員の旅費で、日本学生支援機構の奨学金は学生支援で、それはある程度あったりなかったりでもいいんですけど、教員の旅費で絶対確保しなきゃいけないじゃない？それが一番苦労しています。	・補助金事業や奨学金制 度の影響がある
学術的需要の高まり 現場主義：学術知識 と実体験・現場の重 要性・ASEANの現状/ 問題	・（開発・実施するプログラム目的・内容について）国際貢献ではないんですよ、これ。貢献ではなくて、〇〇学はそれぞれの国の独自で発達すべきもので、僕らが何か言って貢献できるようなものでもないんですね。日本はある程度、この分野の先端的技術的なものを使ったりとか、いろんな流通のシステムとか発達してますけど、それそのまま持っていくってタイとかカンボジアでそのままいけるかっていうとそれないんです。だから向こうの現状をきちんと理解して、そこでできることは何かって考えるほうが重要。 ・今向こうでやられてることをきちんと理解して、何か課題があるならそれをあぶり出してそれをどう解決するかっていうのが一番の目的です。	・国際貢献ではない ・現地の現状をしっかりと理解してもらいたい ・学術知識をどのように現場で活かせるかを考えてほしい
教員個人の熱い思い	・学生が自分の将来設計の中で、この経験したことをどう生かすかっていうことを考えてもらうのが大事になって。 ・調査法を学んでもらうっていうのは、一つの目的ではあると思うんですけど、だけどういう研究とか実験のスキルをっていうよりも、学生自身のキャリアパスじゃないですけど、自分の世界観が変わるぐらいのショックを受けてほしいっていうのはあるので、だからそういうものが得られたとか、世界観変わったみたいな感想聞くほうが面白いし、それでよかったかがあったなっていうふう思う。	・経験したことが、態度・意識変化に繋がってほしい
開発・実施を支援する卒業生 親日・親ASEAN態度	・向こうの受け入れ大学に、タイ、カンボジアある程度無理が利くんですね。こういうことしたいとか自由度でもないけど、さっき言ったつながりがあるっていうことがおききですけど、アメリカのそういう大学と、じゃあつながりあるかっていったらなかなかないです	・開発・実施に柔軟性がある。
現場主義：学術知識 と実体験・現場の重 要性・ASEANの現状/ 問題	・アメリカとかオーストラリアって想像つくんですよ。テレビとかでも、だって例えばウシ飼ってるとかなんで広大なところで何千頭も飼ってカウボーイみたいな人が追っかけたりとかしてるイメージできるじゃないですか。カンボジアでウシってどうやって飼ってるんだろうって全く想像つかない。・・・中略・・・東南アジアってそういうイメージしないの、だったら行ってみたほうがいいんじゃない？っていうのがあるのと、同じ先進国見るよ（は、これからどう発展していくんだろうっていうところが面白いんじゃないかな ・（調査の）テーマも大事なんですけど、そうじゃなくてせっかく行った田舎の農村で、気がつくこと何かないの？みたいな。そういうとこ見てほしいっていうのが実はあって、・・・中略・・・自分が体験したことのない発見っていうのは、まだ東南アジアのほうが面白いんじゃないかなっていう気がする。	・米国よりはイメージがしにくい ・現場での気づくことの重要性
親日・親ASEAN態度	・今、D大学がアジアっていうキーワードで売り出してると思うんですけど、〇〇学部はそのレベルで昔から考えていたと思うんですよ。アジアが我々のアイデンティティじゃないけど、存在感を示せる場所じゃないかって。・・・中略・・・アジアっていう括りがあるのかもしれないですね。無意識に安心感ある。僕、タイとかカンボジア行っても全然緊張しないです。アフリカ行ったら、多分すごい緊張する。南米とか行っても多分緊張すると思うんですね。アメリカ行っても多少緊張するじゃないですか。アジアってあんまり緊張感ないんですよ。食文化、文化的なものもそうですけど。	・アジアというアイデンティティの存在

出所）筆者が作成

### 【意味づけ】

「D 大学 4 実務担当教員」の「プログラム F」に対する意味づけは、「学生の性質・需要」とそれに関連した「現場主義：学術知識と実体験・現場の重要性・ASEAN の現状/問題」として確認できる。証言の折々に、学生が身につけた学術知識がどのように現場で活かせるか考えてもらいたいということと、そのために日本とは異なる現場を体験することを述べている。理工系分野の知識習得が実験やラボ等の限られた空間で完結してしまう可能性があることを踏まえて、実際に学んだ知識をよく知っている日本の現場ではなく、海外の現場の課題を見出して活かすことで、学問の実用性を学生に理解してもらおうとする意図が感じられる。また、彼らの経験したことを通じて、態度・意識変化に繋がってほしいと強く希望する思いもある。また、ASEAN で実施することの意味として、タイやカンボジアのように状況が全く異なる国を見ることの意義も証言している。これは「親日・親 ASEAN」とも関連してくる。これは、米国のような先進国であれば、ある程度の現状の予測がこれまでの情報から可能である反面、ASEAN ではこのようなイメージがつきにくいこともあげている。つまり、先進国以外の農業の実態を知ることによって、先進国との比較軸を持って、あまりイメージのできない農業を体験する意味を持つ。このような現状を理解していくために、「プログラム F」は、タイやカンボジアの協定大学と共同で行い、現地学生との共同での調査や発表等が含まれている。この準備にあたっては、卒業生が現地の教員をしていることで、プログラム開発・実施の柔軟性が出ている。「D 大学 4 実務担当教員」の「プログラム F」の意味づけの構図を示したのが図 6-5 である。

図 6-5 「D大学4 実務担当教員」の「プログラムF」に対する意味づけ



#### 6.4 本章における分析結果へのまとめ

本章では、大研究設問「大学における ASEAN 留学プログラムはどのように開発・実施されているか？」を明らかにする準備として、二つ目の小研究設問である「教職員はどのように意味づけて ASEAN 留学プログラム開発・実施に関わっているか？」を、センスメイキングの視点を用いて分析した。具体的には、第4章でまとめた焦点的コード、及び第5章で特定・分析してきた留学プログラム開発・実施の要因・動機が、教職員のセンスメイキングを引き起こすきっかけであると位置付けて、それらを教職員がどのように意味づけしているかを分析した。分析方法として「教員と職員」、そして、「理工系大学と文系大学」といった、4 大学、及び教職員の属性をもとにしてまず分析し、その上で、5名の教職員を選出して、教職員個別の事例を分析した。本節ではその分析結果をまとめる。

第3章の先行研究の検討では、学生の留学の要因・動機研究は多く存在し、それらはプッシュ・プル要因論を通じて分析されることが多かった。反対に、本章は日本の大学における組織的な留学プログラムへの取り組みが活発であることを受けて、この開発・実施を担う教職員の要因・動機に焦点を当てた。つまり、留学アクターとして中心であった学生から留学プログラムを開発・実施を担う教職員へと研究対象を変更している。この場合、学生と留学先との間に教職員が立つため、これまでの単純な二者間でのプッシュ・プル要因論だけでは、説明がし難くなる可能性を指摘し、新たにセンスメイキングという視点を用



いて、教職員がどのようにプログラム開発・実施を意味づけているかを分析した。そして、「教員と職員」、「理工系大学と文系大学」、そして「個別教職員」という多角的視点に基づいて分析した結果、それぞれの視点で、意味づけとそれに関連する要因・動機の内容は異なるものの、大学教職員の ASEAN 留学プログラム開発・実施の意味づけの背景には、米国等の先進国でのプログラムとの比較軸や ASEAN における多様性や発展途上国としての学術課題または魅力が基軸となっていることが指摘できる。またその際、「学生の性質・特徴」や「新日・親 ASEAN」などの要因・動機と複合的に関連した意味づけが多く確認できた。以下にその詳細を述べていく。

#### 【教員と職員の意味づけについて】

センスメイキングの視点から留学プログラム開発・実施の要因・動機を分析したことで、教員と職員はそれぞれ同じ要因・動機に影響を受けながらも、意味づけの仕方や結果として開発・実施される留学プログラム類型が異なる（表 6-7）。特に顕著なのは、教員の意味づけである。例えば、「学生の性質・需要」に影響され、留学プログラムの開発・実施をするが、その過程で、教員自身の研究に関わる意味づけし、学生の教育と同時並行で、自身の研究促進、共同研究開発、学生の研究分野の引き込みをしていることである。これは、教員という職種、及び教員個人の主観的な考えに関連している行動と言える。同様に、他部局や他教員との競争原理に基づいて、学生の教育目的の他に、教員自身の存在の主張、及び、現在の既得権維持のために、留学プログラム開発・実施に携わる意味を見出していることも明らかになった。その一方で、職員の要因・動機に対する意味づけは、先行研究で確認されているように、「目標数値達成」といった経営的側面に関わる意味づけが多かったと言える。また、教員と同様に、職務上は直接教育に関与できない職員の立場でありながらも「職員主導」で語学学習に特化した留学プログラム開発・実施をしたり、教員が開発・実施するプログラムに対して協働する形で、教育に携わり、学生の成長に関与したいという職員の意味づけもわかった。

表 6-7 第6章の分析まとめ：教員と職員の意味づけ

要因・動機大項目	要因・動機小項目	関連する要因・動機/ 焦点的コード	要因・動機 種類	教員の意味づけ	職員の意味づけ
大学的 要因・動機	建学の精神	・学生の性質・需要 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク	目的・内容 の決定		
	他大学・学内部局 との競争と生き残り	・教員同士のピアプレッシャー	開発・実施 の促進	・教員自身の存在を維持・ 主張 ・競争相手となり得る部局 や教員とは情報共有し、協 力的関係	
	ASEANの大学との協 定	・開発・実施を支援する卒業生 ・アカデミアの師弟関係 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク	開発・実施 の促進		
人的 要因・動機	大学経営・管理層 からの働きかけ	・派遣人数・目標値達成 ・政治・経済・教育動向 ・他大学・学内部局との競争と生き残り ・大学方針：戦略・アドホック	開発・実施 の促進		
	開発・実施を支援 する卒業生	・ASEANの大学との協定 ・アカデミアの師弟関係 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク ・連携大学先の需要への対応	目的・内容 の決定		
学生（受益者）的 要因・動機	学生の性質・需要	・学生の成長 ・建学の精神 ・現場主義：学術知識と実体験・現場 の重要性・ASEANの現状/問題 ・学生の英語恐怖症・低い英語力 ・教員個人の熱い思い ・カリキュラムとの連動（研修前・ 中・後） ・学術的需要の高まり	目的・内容 の決定	・教員の研究促進や共同研 究の発展 ・学生の研究分野への引き 込み ・学生を理解する機会 ・座学（講義）の代替手段 と学習効果向上	・職員主導や教職協働 を通して、間接的な教 育への貢献
	求められるプログ ラム内容	・インターンシップ ・学術専門分野中心 ・エリアスタディ ・英語学習 ・現地語学習 ・現地学生と共修・交流	要因・動機 による結果	・学術分野型 ・異文化・地域理解型	・語学学習型 ・異文化・地域理解型 ・インターンシップ型
地政的 要因・動機	政治・経済・教育 動向	・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク ・日系企業の動向 ・日本からの留学促進政策	開発・実施 の促進		派遣人数・目標値達成 の必要性
	親日・親ASEAN態度	・ASEANに対する心理的心地よさ ・日本とは全く異なる環境（多文化） ・開発・実施を支援する卒業生 ・連携大学先の需要への対応 ・柔軟性の高さ ・他プログラムとの比較軸・英語・先 進国でない理由 ・連携大学先の需要への対応 ・学術的需要の高まり ・現場主義：学術知識と実体験・現場 の重要性・ASEANの現状/問題	開発・実施 の促進		
	準英語国	・他プログラムとの比較軸・英語先進 国でない理由 ・英語で何かをする ・英語力向上 ・英語学習 ・現地語学習	目的・内容 の決定		派遣人数・目標値達成 のために派遣しやすい
	利便性	・安価 ・他プログラムとの比較軸・英語先進 国でない理由	開発・実施 の促進		
	安価	・利便性 ・他プログラムとの比較軸・英語先進 国でない理由	開発・実施 の促進		

### 【理工系大学と文系大学の意味づけについて】

理工系大学の教職員の共通した傾向として、「開発・実施を支援する卒業生」と「親日・親 ASEAN 態度」に対する意味づけが見られた（表 6-8）。「開発・実施を支援する卒業生」が強く留学プログラムに関わることによって、これまでの ASEAN 留学生の受入れ実績を再認識する共に、留学プログラム開発・実施を継続するには、ASEAN 留学生の受入れも同様に継続しなければならない「相互恩恵」の意味づけが強く働いていた。また、「親日・親 ASEAN 態度」に対しては、学術分野を通して ASEAN をどのように見ているかがわかる。C 大学は、米国等の先進国の大学とは教育・研究交流を対等に行うことが難しいと判断し、教育・研究レベルの均衡が保てる ASEAN の大学を最良のパートナーとして意味づけている。反対に、D 大学は、理工系分野の研究は世界のトップレベルであることを自負しており、その環境下で学んだ学生に、その理工系知識・技術の活用を検討させるために発展途上国が多い ASEAN を活用している。

文系大学は、「他大学・学内部局との競争と生き残り」という要因・動機に対して、「特色ある留学プログラム提供」を通して意味づけしている。この意味づけは、A 大学は優秀層の学生需要を満たし、カリキュラムとの連動を通して学習の深化させるためのプログラムを開発・実施している。B 大学は、海外体験のインパクトを高めるものとして 4 カ国滞在のプログラムを開発・実施している。このように、他の大学では類を見ないプログラムを開発・実施することで、他の大学と区別しようする意図が理解できる。

表 6-8 第6章の分析まとめ：理工系大学と文系大学の意味づけ

要因・動機大項目	要因・動機小項目	関連する要因・動機/焦点的コード	要因・動機種類	理工系大学の意味づけ (C大学・D大学)	文系大学の意味づけ (A大学・B大学)
大学的 要因・動機	建学の精神	・学生の性質・需要 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク	目的・内容 の決定		
	他大学・学内部局との競争と生き残り	・教員同士のピアプレッシャー	開発・実施 の促進		・特色ある留学プログラム提供
	ASEANの大学との協定	・開発・実施を支援する卒業生 ・アカデミアの師弟関係 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク	開発・実施 の促進		
人的 要因・動機	大学経営・管理層からの働きかけ	・派遣人数・目標値達成 ・政治・経済・教育動向 ・他大学・学内部局との競争と生き残り ・大学方針：戦略・アドホック	開発・実施 の促進		
	開発・実施を支援する卒業生	・ASEANの大学との協定 ・アカデミアの師弟関係 ・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク ・連携大学先の需要への対応	目的・内容 の決定	・派遣と受入れの相互恩恵	
学生 (受益者) 的 要因・動機	学生の性質・需要	・学生の成長 ・建学の精神 ・現場主義：学術知識と実体験・現場の重要性・ASEANの現状/問題 ・学生の英語恐怖症・低い英語力 ・教員個人の熱い思い ・カリキュラムとの連動（研修前・中・後） ・学術的需要の高まり	目的・内容 の決定	・日本人大学生への刺激（態度・意識変革、スキル向上）	・優秀層の学生需要を満たし、カリキュラムとの連動を通して学習の深化（A大学） ・経験のインパクトを高める（B大学）
	（求められるプログラム内容）	・インターンシップ ・学術専門分野中心 ・エリアスタディ ・英語学習 ・現地語学習 ・現地学生と共修・交流	要因・動機 による結果		
地政的要因・ 動機	政治・経済・教育動向	・ASEAN留学生・教員の受入実績 ・大学・教員の学術ネットワーク ・日系企業の動向 ・日本からの留学促進政策	開発・実施 の促進		
	親日・親ASEAN態度	・ASEANに対する心理的地域 ・日本とは全く異なる環境（多文化） ・開発・実施を支援する卒業生 ・連携大学先の需要への対応 ・柔軟性の高さ ・他プログラムとの比較軸・英語・先進国でない理由 ・連携大学先の需要への対応 ・学術的需要の高まり ・現場主義：学術知識と実体験・現場の重要性・ASEANの現状/問題	開発・実施 の促進	・大学レベルに相応する活動 ・教育・研究レベルの均衡（C大学） ・最新知識・技術応用の現場（D大学）	
	準英語国	・他プログラムとの比較軸・英語先進国でない理由 ・英語で何かをする ・英語力向上 ・英語学習 ・現地語学習	目的・内容 の決定	・母語ではないため、言語的立場は平等 ・米国等の先進国との比較	
	利便性	・安価 ・他プログラムとの比較軸・英語先進国でない理由	開発・実施 の促進		
	安価	・利便性 ・他プログラムとの比較軸・英語先進国でない理由	開発・実施 の促進		

出所）筆者が作成

### 【個別教職員の意味づけについて】

「教員と職員」と「理工系大学と文系大学」における意味づけと共通する部分を含みながら、各教職員の意味づけは、「学生の性質・需要」や「新日・親 ASEAN」に関連している場合が多かった（表 6-9）。その際、「建学の精神」、「学術的需要の高まり」、「学生の成長」、「現場主義：学術知識と実体験・現場の重要性・ASEAN の現状/問題」、「教員個人の熱い思い」といった他の要因・動機、及び焦点的コードと連動した意味づけが起こっている。また、教員が意味づけをする過程で、米国等の先進国での留学プログラムと比較していることが確認できる。例えば、「学生の性質・特徴」、「新日・親 ASEAN」、「準英語国」、「安価」といった要因・動機に対しての意味づけの際に、米国等の先進国との比較軸が発生している。それ以外には、日本とは異なる ASEAN の多様性、及び発展途上国としての特性に関連する意味づけが多くあった。また、「学生の性質・需要」に対する意味づけとして括っているものでも各教職員の意味づけのストーリーが多様であることがわかった。

表 6-9 第6章の分析まとめ：個別教職員の意味づけ 1 / 2

要因・動機 大項目	要因・動機 小項目	関連する要因・動機/ 焦点的コード	要因・動機種 類	A大学7 実務担当職員 プログラムC	B大学8 実務担当職員 プログラムD	B大学1 国際役職教員 プログラムA	C大学2 国際役職教員 プログラムA	D大学4実務担当教員 プログラムF
大学の 要因・動機	建学の精神	・学生の性質・需要 ・ASEAN留学生・教員の受入実 績 ・大学・教員の学術ネットワー ク	目的・内容の 決定			・ASEANの多様性と建学の 精神の多文化共生が一致 ・リベラルアーツ	・グローバルエンジニア の育成	
	他大学・学内部局との 競争と生き残り	・教員同士のピアプレッシャー ・開発・実施を支援する卒業生 ・アカデミアの師弟関係	開発・実施の 促進					
	ASEANの大学との協 定	・ASEAN留学生・教員の受入実 績 ・大学・教員の学術ネットワー ク	開発・実施の 促進					
人的 要因・動機	大学経営・管理層か らの働きかけ	・派遣人数・目標値達成 ・政治・経済・教育動向 ・他大学・学内部局との競争と 生き残り ・大学方針：戦略・アドホック	開発・実施の 促進					
	開発・実施を支援す る卒業生	・ASEANの大学との協定 ・アカデミアの師弟関係 ・ASEAN留学生・教員の受入実 績 ・大学・教員の学術ネットワー ク ・連携大学先の需要への対応 ・学生の成長 ・建学の精神 ・現場主義：学術知識と実体 験・現場の重要性・ASEANの現 状/問題 ・学生の英語恐怖症・低い英語 力 ・教員個人の熱い思い ・カリキュラムとの連動（研修 前・中・後） ・学術的需要の高まり	目的・内容の 決定	・帰国後の学生の態 度・意識変化への期待 ・「発展途上国」や 「SDGs」の「現状を直 接見る」	・卒業生の母校愛を活 用 ・語学がある程度でき、 海外体験が事前にある 学生への機会提供 ・発展的な海外経験を 通して進路活動を有利 にさせる	・市民性育成のための 学際・リベラルアーツ	・プログラムの柔軟性 ・教育への熱意	・学術知識がどのような に現場で活かせるかを考 えてもらい、米国や日 本とは異なる先進国以 外の農業の実態を知る ・学生の態度・意識変 化に繋げる
学生 (受益者) 的 要因・動機	求められるプログラ ム内容	・インターンシップ ・学術専門分野中心 ・エリクスタディ ・英語学習 ・現地語学習 ・現地学生と共修・交流	要因・動機に よる結果					

表 6-9 第6章の分析まとめ：個別教職員の意味づけ 2/2

要因・動機 大項目	要因・動機 小項目	関連する要因・動機/ 焦点的コード	要因・動機種 類	A大学7 実務担当職員 プログラムC	B大学8 実務担当職員 プログラムD	B大学1 国際役職教員 プログラムA	C大学2 国際役職教員 プログラムA	D大学4実務担当教員 プログラムF
地政的 要因・動機	政治・経済・教育動 向	・ASEAN留学生・教員の受入実 績 ・大学・教員の学術ネット ワーク ・日系企業の動向 ・日本からの留学促進政策	開発・実施の 促進		・数値目標達成のため に派遣する			
	親日・親ASEAN態度	・ASEANに対する心理的地よ さ ・日本とは全く異なる環境 (多文化) ・開発・実施を支援する卒業 生 ・連携大学先の需要への対応 ・柔軟性の高さ ・他プログラムとの比較軸・ 英語・先進国でない理由 ・連携大学先の需要への対応 ・学術的需要の高まり ・現場主義：学術知識と実体 験・現場の重要性・ASEANの現 状/問題	開発・実施の 促進			・適度な「不確実性」 と「不安感」の体験 ・米国では「不確実 性」と「不安感」が足 りない	・日本との類似性	米国等の先進国より、 農業のイメージがしに くい
	準英語国	・他プログラムとの比較軸・ 英語先進国でない理由 ・英語で何かをする ・英語力向上 ・英語学習 ・現地語学習	目的・内容の 決定				・英語は手段で正確 性・洗練さは気にしな い ・言語的に米国とはや りにくい	
	利便性	・安価 ・他プログラムとの比較軸・ 英語先進国でない理由	開発・実施の 促進					
	安価	・利便性 ・他プログラムとの比較軸・ 英語先進国でない理由	開発・実施の 促進	・プログラム参加の ハードルを下げる ・米国等の先進国での 留学プログラムと区別		英語母語国は高い		

## 第7章 本研究の結論、学術的意義、及び実践的・政策的含意

これまで日本人大学生の留学は、米国等の先進国や中国・韓国等の東アジアを中心に展開してきた。それが、2010年以降のグローバル人材育成の需要やそれに関わる文部科学省主導の日本人の留学促進政策施行の背景があって、今日では大学が教育事業として積極的に短期留学プログラムを開発・実施し、これまでとは異なった国・地域に学生を派遣する実態がある。その結果、日本人大学生の留学形態は短期化（6割が1ヶ月未満の滞在）や多様化（これまでとは異なる国・地域への留学）が指摘されてきた。しかし、この実態把握と異なる留学形態の拡大の理由、また、大学における留学プログラム開発・実施の構造は、日本人大学生の留学推進政策の歴史が浅いがゆえに研究されず、そもそも重要ではなかった。そこで本研究では、2010年以降から急増している日本の大学が開発・実施する短期間のASEAN留学プログラムを主題にして、大学における留学プログラム開発・実施の構造の一端について、日本の4大学の事例研究から解明しようとした。そのため、以下の研究課題を設定して取り組んできた。

### 大研究設問

大学におけるASEAN留学プログラムはどのように開発・実施されているか？

### 小研究設問

1. ASEAN留学プログラム開発・実施に影響を与える要因・動機は何か？
2. 教職員はどのように意味づけてASEAN留学プログラム開発・実施に関わっているか？

本章では、本研究の結論として提示できる留学プログラム開発・実施の構造モデル、本研究の学術的貢献と課題、そして、実践的・政策的含意を各節にまとめて述べる。

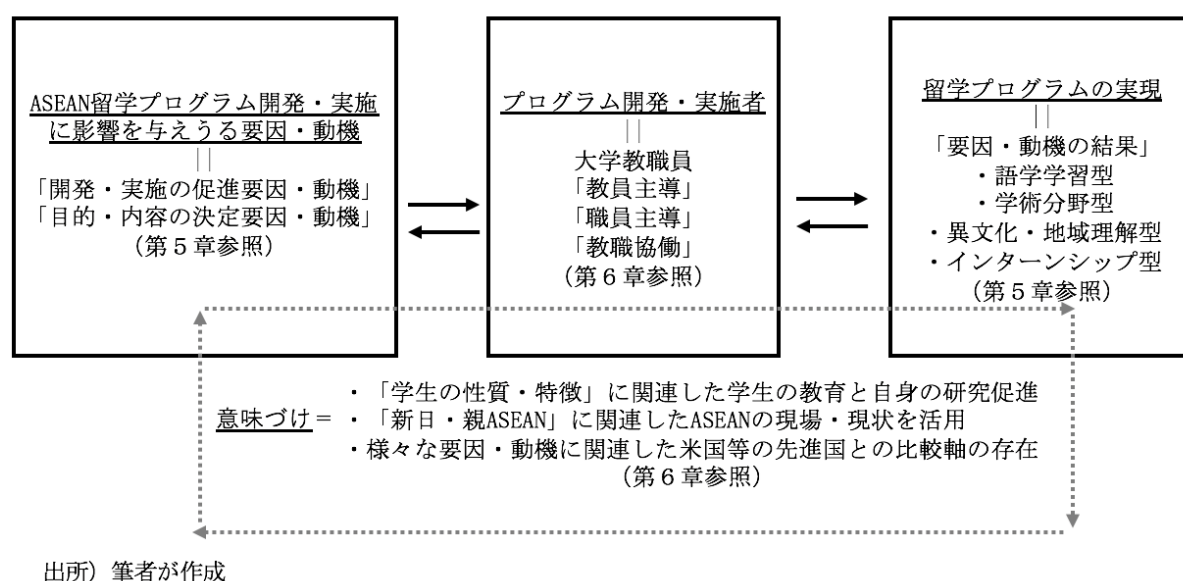
### 7.1 本研究の結論

本研究では、上述した大・小研究設問のもと、第5章では、ASEAN留学プログラム開発・実施に影響を与える要因・動機を特定・分析し、それらを「目的・内容の決定要因・動機」と「開発・実施の促進要因・動機」として区別した。そして、それぞれの要因・動機、及び第4章で提示した焦点的コードとの関わり合いを含めて、留学プログラム開発・実施にどのように影響するのかを大学教職員のインタビュー証言から分析した。(表5-2、p116)。そして、これら要因・動機が有機的に関わり合った結果として、4つの異なったプログラム（語学学習型、学術分野型、異文化・地域理解型、インターンシップ型）が成り立つことを明示した。また、第6章では、大学教職員がこれら要因・動機に対して、どのような



意味づけを働かせてプログラム開発・実施に取り組んでいるのかを、センスメイキングの視点を用いて、教職員の所属・職種、そして個別の事例ごとに分析した。その結果、それぞれの属性によって異なった意味づけが働くことを確認した一方で、「学生の性質・特徴」、「新日・親 ASEAN」といった要因・動機、及びそれに関連した焦点的コードに連動して、異なった意味づけが発生していることを指摘した（表 6-9、pp163-164）。また、教職員が意味づけをする過程で、米国等の先進国における留学プログラムと ASEAN 留学プログラムとを比較していることも明らかにした。この 2 章分の分析結果によって、大学における留学プログラム開発・実施に影響する要因・動機、及び開発・実施者である教職員の要因・動機に対する態度が明らかになった。教員と職員、理工系大学と文系大学、そして個別教職員によって、留学プログラムの開発・実施方法は異なることは明らかであるが、そこに共通する構造は存在すると思われる。この構造の一端を、本研究の結論として図 7-1、及び 4 つの留学プログラムタイプごとに提示する。

図 7-1 ASEAN留学プログラムの開発・実施の構造



まず、大研究設問である「大学における ASEAN 留学プログラムはどのように開発・実施されているか？」に対しての結論は以下のようにまとめられる。

「ASEAN 留学プログラムの開発・実施には、「大学的」、「人的」、「学生（受益者）的」、「地政的」要因・動機が存在し、それらが「開発・実施の促進」と「目的・内容の決定」の意味を持ちながら、お互い有機的に影響し合っている。その結果、「語学学習型」、「学術分野型」、「異文化・地域理解型」、「インターンシップ型」の4類型に区別することができる。開発・実施を担う教職員、そして、留学プログラム類型によって、これら要因・動機の影

響力、及び影響の仕方は異なる。教職員は、所属大学の特徴、及び学生の性質・需要に合致するプログラム開発・実施を検討しながらも、教職員の個人的立場から利点が生じる意味づけをし、その実現行動の一つとしてプログラム開発・実施に携わっている。」

この結論は、プログラム開発・実施者である教職員が、日本人の留学促進政策やグローバル人材育成といった国家的動向が活発化する中でも、教職員個人のこれまでの経験・考えに基づいた利己的・合理的判断をもとにして、留学プログラム開発・実施をしていることを示唆する。そのため、教育政策施行といったトップダウンの方針に対する受動的行為者ではなく、学生と政策の間に立ち双方の状況・需要を汲み取りつつ能動的に行動して自身にとっても利益が生じる環境を構築する留学アクターとしての教職員の実態が明らかになっている。また、この教職員の行動が大学組織の構築・維持と、ASEAN 留学増加を支援する方針の素地を作っていることも示唆できる。

次に、それぞれの要因・動機、そして教職員の意味づけが相互作用することで、どのように各類型プログラムに帰結するのか、その構図を以下に提示する。各図中の黒色矢印は要因・動機と意味づけの関連性を表し、要因・動機の矢印と意味づけの丸印の大きさは、その影響の強弱を表している。

#### 【語学学習型プログラム開発・実施の構造（図7-2）】

語学学習型は、職員によって開発・実施され、教員は会議承認や単位認定以外は関与しない事例が多く確認できる。語学学習型に帰結する要因・動機として、ASEAN の地政的要因・動機の「準英語国」、「利便性」、「安価」が強く影響している。これら要因・動機は、現行の欧米先進国における留学プログラムとの比較軸を持つことで、より際立ち、参加学生の英語への不安感を和らげ、低い語学力でも参加を可能にしている。また、学生の金銭的負担を軽減する利点がある。この利点を活用して、開発・実施を担う職員は文部科学省の補助金事業で掲げた目標数値達成の意味付けを強く働かせている。また、各大学の「建学の精神」に沿った語学学習先国を選定し、語学学習以外の目的（発展途上国、SDGs、多文化共生）を加えている。他方、2-4 週間の留学期間のため、職員は留学中の急激な学生の語学力向上はあまり期待しておらず、学生の帰国後の発展的活動（語学学習の動機向上、長期留学参加、研究促進）へのステップアップとして意味づけている。このような態度は、職員は教員と異なり、直接的に学生の教育には職務上携わらないものの、補助金事業採択の責任や教育への熱意を含めて、教育へ積極的に関与しようとする姿勢の現れである。

他三つの類型と区別すると、職員がより強く関わり、「準英語国」、「利便性」、「安価」といった要因・動機に目標数値達成という意味づけが働くことが語学学習型プログラムの構造的特徴である。

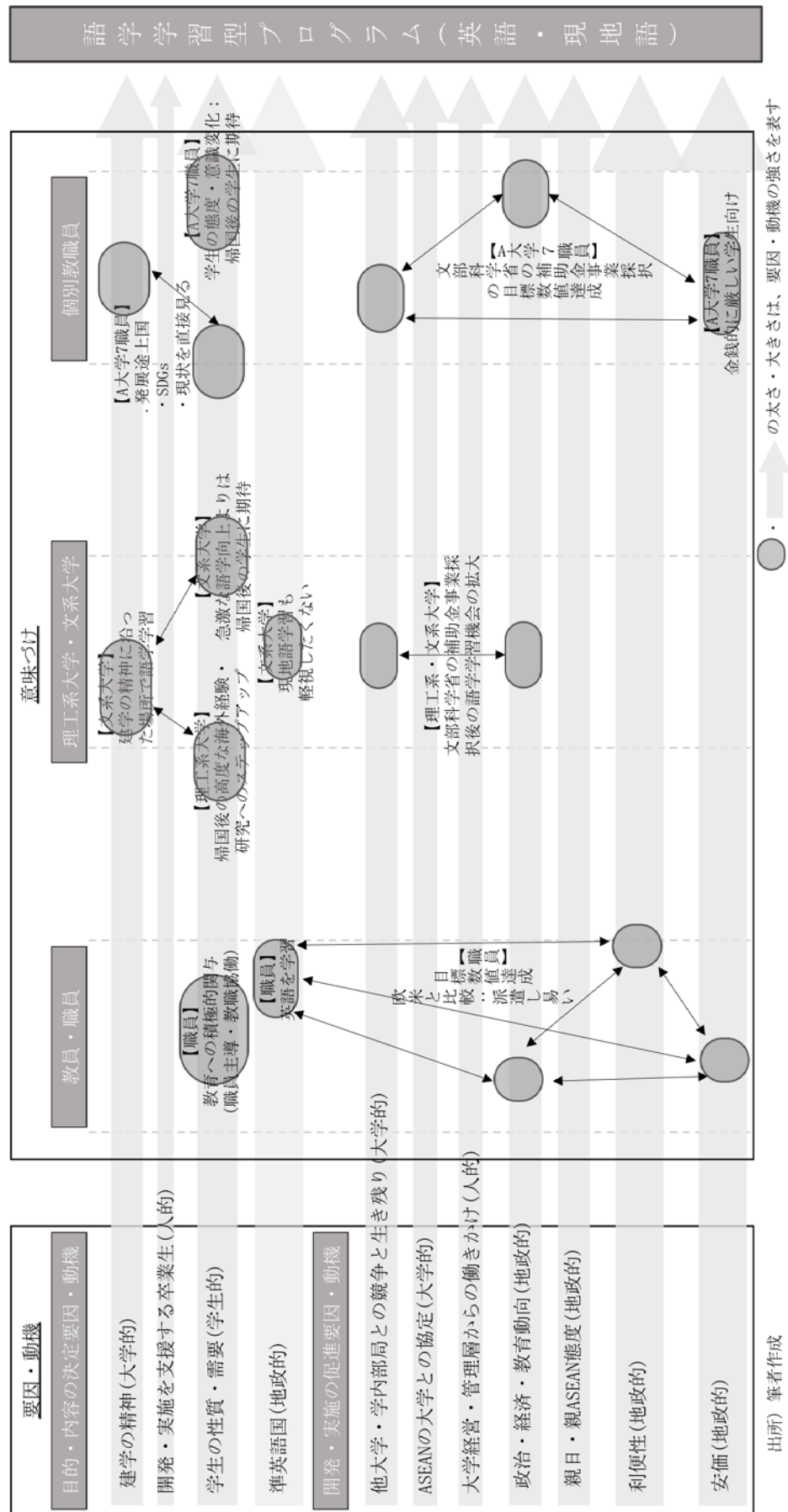


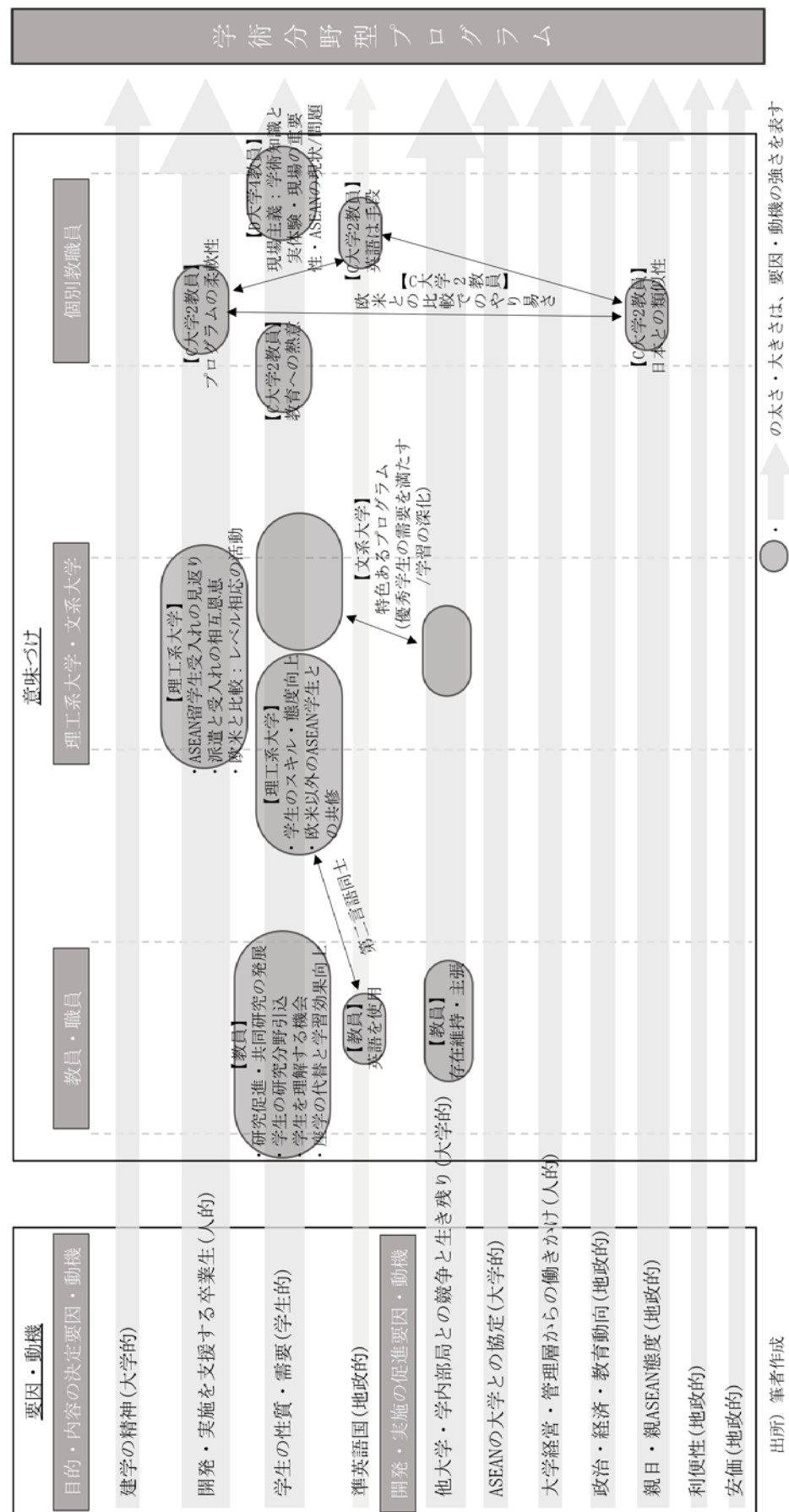
図 7-2 短期留学プログラム開発・実施の構造（語学学習型）

### 【学術分野型プログラム開発・実施の構造（図7—3）】

学術分野型プログラムは、教員によって開発・実施され、職員はその補佐・支援役として関与している。そして、理工系大学でこのプログラムは多く確認できる。学術分野型に帰結する要因・動機として、「開発・実施を支援する卒業生」、「学生の性質・需要」、そして、「他大学・学内部局との競争と生き残り」が挙げられ、それぞれに教員の意味づけが存在する。特に「学生の性質・需要」に対して強い意味付けが確認できるが、その内容は教員の個人的利益に繋がる内容が多い（研究促進、学生の研究分野引き込み、学生に対する深い理解等）のが特徴である。また、ASEANの大学と教育・研究レベルの均衡性があること、そして、ASEANが直面する課題を学習テーマにして学生の現場体験を重視することで、学術分野学習としてASEAN加盟国やその大学で実施する意味づけが確認できる。更に、「卒業生の存在」、「英語を手段」、「アジアとしての類似性（アイデンティティ）」を強調することで、プログラム準備・内容に柔軟性が発生している。この強調の根底には、欧米の大学相手では同様のことはできないが、ASEANの大学とは、これまでの日本の国際協力・支援に基づいた人物交流実績や双方の文化的類似性を踏まえて可能であるという日本側の認識が存在する。

他三つの類型に対する区別として、理工系教員が強く関わり、「開発・実施を支援する卒業生」が強く影響し、「学生の性質・需要」と「他大学・学内部局との競争と生き残り」に対する教員の個人的利点に繋がる意味付けが働くのが学術分野型プログラムの構造的特徴である。

図 7-3 短期留学プログラム開発・実施の構造 (学術分野型)



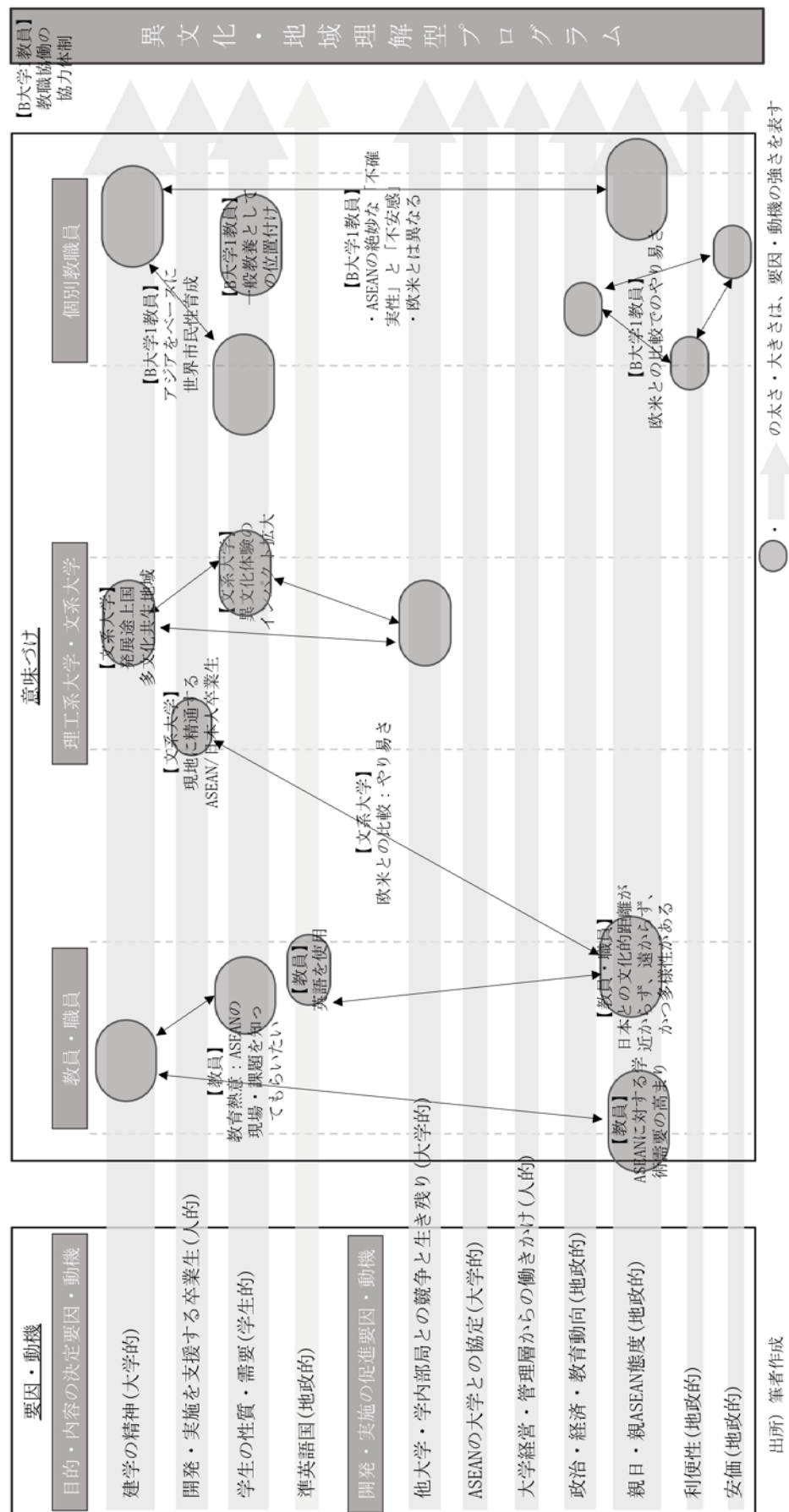
出所 筆者作成

#### 【異文化・地域理解型プログラム開発・実施の構造（図7—4）】

異文化・地域理解型プログラムは、教員が中心となって開発・実施されることが多いが、その中には職員が積極的に関与して教職協働の形で展開されるプログラムもある。そして、文系大学、及び文系分野で多く確認できる。異文化・地域理解型に帰結する要因・動機は、「建学の精神」、「学生の性質・需要」、「親日・親 ASEAN 態度」が強く関わる。特に、各大学の「建学の精神」を軸にした ASEAN の見方・態度が、このプログラム内容の決定に大きく影響する。例えば、ASEAN を発展途上国（A 大学）や多文化共生地域（B 大学）と位置付ける場合に、国際協力支援や複数カ国横断式の活動を含むプログラムに帰結される。また、学術分野型と似通った内容を持つのが異文化・地域理解型プログラムの特徴でもある。開発・実施に携わる教職員は、「建学の精神」と「学生の性質・需要」を相互的に関連させている。また、欧米先進国との比較軸から「新日・親 ASEAN 態度」に対して「日本との絶妙な文化的距離感」、「学術分野の高まり」や「ASEAN の多様性」といった意味付けが発生している。

他三つの類型との区別として、教員中心でありつつも教職協働という形もあり、その中で「新日・親 ASEAN 態度」に対する学術的、及び文化的な多様な意味付けが発生するのが異文化・地域理解型プログラムの構造的特徴である。

図 7-4 短期留学プログラム開発・実施の構造（異文化・地域理解型）



異文化・地域理解型プログラム

【B大学 教員】  
教職協働の  
協力体制

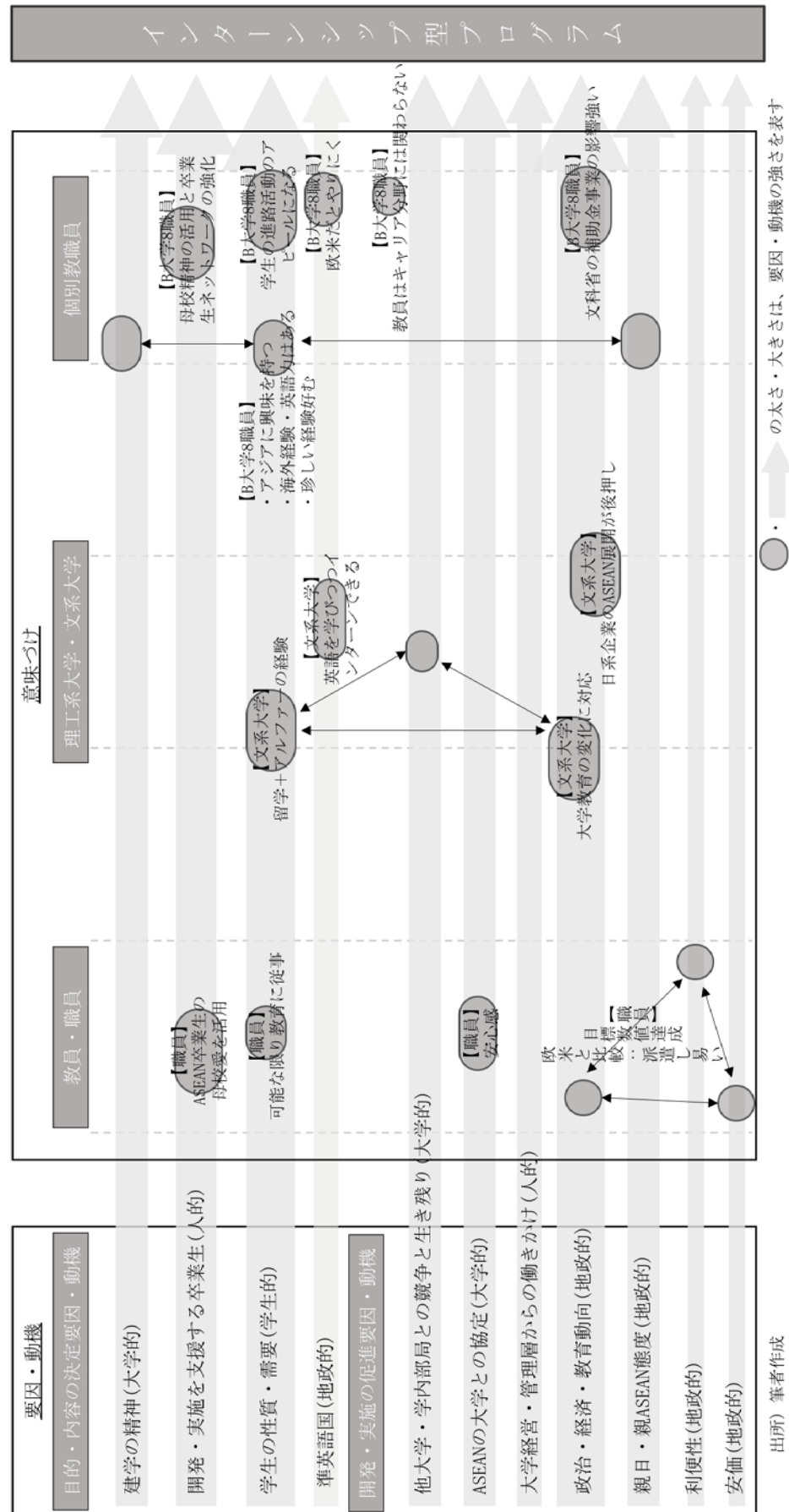
### 【インターンシップ型プログラムの開発・実施の構造】

インターンシップ型プログラムは、職員が中心となって開発・実施し、語学学習型同様、教員はあまり関与していない。また、文系大学を中心に確認できる。インターンシップ型プログラムに帰結する要因・動機としては、「開発・実施を支援する卒業生」、「学生の性質・需要」、「政治・経済・教育動向」が強く影響する。特に、「政治・経済・教育動向」における日系企業の ASEAN 進出や日本の大学教育の変化等に対する意味付けが、「学生の性質・需要」と連動して、座学や従来の留学とは一線を画す体験として認識されている。また、職員が中心に開発・実施を担うことで、語学学習型と同じように、文部科学省の補助金事業等への目標数値達成の意味付けが働く。

他三つの類型と区別として、職員中心で開発・実施され、その中で「政治・経済・教育動向」にして複数の意味付けが発生することが、インターンシップ型プログラムの構造的特徴として挙げられる。



図 7-5 短期留学プログラム開発・実施の構造 (インターンシップ型)



## 7.2 本研究の学術的貢献と課題

2000 年前半頃までの日本の大学の国際化政策は、外国人留学生の受入れが中心であったことから、日本からの留学は学位取得目的の私費留学が中心であり、大学が教育事業として留学プログラムを開発・実施することは盛んではなかった。特に、私立大学で語学研修や交換留学が小規模に取り組まれる程度で、国公立大学ではほとんどなかった。それが、2010 年前後からの日本人の留学促進のための政策的関与もあり、大学が組織として留学プログラムを開発・実施する実態が増え、その需要が増加している。その一方で、大学の組織的なプログラム開発・実施の動向はごく最近のため、研究事例としての蓄積は少なく、注目もされていなかった。このことから、本研究のような大学、及び教職員を対象として、留学プログラムの開発・実施に影響する要因・動機を特定・分析し、その構造の一端を明らかにしたことは新しい研究視点であり、これまでなかった研究蓄積である。

本研究の学術的貢献は、5 章における留学プログラム開発・実施に関わる要因と動機についての新しい知見である。主に 2 つ挙げられる。1 つ目は、新しい要因・動機を 2 つ（「卒業生」と「親日・親 ASEAN」）指摘できたことである。先行研究では、留学先に精通する人物の存在が要因として指摘されていたが、そこに「卒業生」というこれまでの日本の国際協力・支援に基づいた留学生政策から繋がる要因を加えられた。これは、歴史的な日本・ASEAN 間の教育政策的影響に加えて、人物交流による社会的相互作用による影響と理解できる（例：学術分野における師弟関係）。また、「親日・親 ASEAN」という要因は、学生と留学先といった単純な二者間の考察から脱却して、その間に介在する大学と教職員に焦点を当てたことで、浮き彫りとなった要因である。大学が介在することは、学生の海外での学習環境の提供だけではなく、プログラム内容の交渉、募集、渡航手配といった役割を大学が担うことを意味する。この様な複雑な準備等が生じるプログラム開発・実施のプロセスで、日本と ASEAN 大学関係者のお互いの要望を聞き合う配慮、日本の大学教職員が ASEAN の現状や課題に親近感や興味を覚える有機的な態度が開発・実施を容易にさせていることが明らかになっている。2 つ目は、学生の留学動機と同様に、大学がプログラム開発・実施する際も、「政治・経済・教育動向」、「英語」、「利便性」、そして、「安価」という要因・動機の影響力の再確認と立証である。また、日本の大学関係者は欧米先進国等の留学プログラムとの比較軸を持ち、そこで持つ悩み（対ネイティブや費用の高額さ）の妥協的解決案として ASEAN 留学プログラムを開発・実施することもわかった。

この分野の研究枠組みに対しても貢献があったと考える。大学、及び教職員という視点から分析したことで、留学の要因・動機研究をダイナミックに捉えられたことである。これは、今まで留学のアクターとしての重要性が低かった日本の大学・教職員が、組織的に留学に関与する様になり、学生と留学先との間に生じる単純なプッシュ・プル要因だけで捉えきれない現状を指摘したことになる。つまり、プッシュ・プル要因が学生の留学動

機研究に用いられることに加えて、大学が留学プログラム開発・実施する要因・動機として「開発・実施の促進」と「目的・内容の決定」という軸を提示できた。加えて、センスメイキングという視点を活用して、第6章では、教職員の留学プログラム開発・実施にどのような意味づけが働くかを分析した。これは、開発・実施当事者である教職員の内面的心情に焦点を当てた認知的分析であり、また、大学がプログラム開発・実施をする際のASEAN側との人間関係やこれまでの歴史的経緯、そして、プログラム内容を検討するのに必要な各大学や教職員が持つリソース等を考慮した社会的分析になる。言い換えれば、プログラム開発・実施に携わる人物の個人と社会的な有機的な関わり合いによって、大学組織が構築され、その方向性が決定していくことを描き出した社会構築主義的視点からの研究枠組みであり、これまでの留学研究の中では確認することはできない。

一方で、本研究の課題もある。1つは、本研究はASEAN留学に積極的に取り組む4大学のみに限った事例研究にとどまったことである。文部科学省の競争的補助金事業に採択されていない大学や卒業生ネットワークが薄い大学がどのようにASEAN留学プログラムを開発・実施しているかを今後調査する必要がある、本研究と同じ要因・動機、そして教職員の意味づけが確認できるのか検証しなければならない。同じく、本研究の対象が2-4週間程度の短期留学プログラムが中心となっている点である。交換留学のような学期・年度単位で留学する長期的なプログラムの場合、どのような要因・動機が働き、そこに大学のプログラム開発・実施としてどのような構造が存在するのかは議論できなかった。大学の短期と長期留学プログラムの2つの役割と機能を十分に議論しないまま分析と考察を進めてしまったことが、包括的なASEAN留学プログラム開発・実施という点で、網羅できていない。2つ目は、筆者のインタビュー能力の問題である。教職員個人の意味づけに焦点を当てた研究にも関わらず、インタビューの質問項目とその情報の引き出し方が未熟であったため、意味づけに関する証言を各教職員からうまく引き出せなかった。本研究の研究枠組みを構成していく段階で、センスメイキングの有効性に気づき、インタビューの質問と方法を変更できなかったことが、第6章での深い分析に至らなかった原因と考える。

### 7.3 政策的・実践的含意

本研究で分析・考察してきた大学における短期留学プログラム開発・実施の要因・動機、及びその構造は、これまでの日本の大学の国際化に関わる教育政策評価と今後の日本人の留学促進政策の策定や評価等に活用できるのではないだろうか。例えば、ASEAN留学プログラムの開発・実施を可能にする一つの要因として、ASEAN卒業生の存在を本研究では指摘した。この卒業生は、日本がアジア諸国への国際協力・支援を目的として実施してきた1980年代からの「留学生受入れ10万人計画」のインパクトと理解できる。日本の大学において、数十年間のASEAN外国人留学生の受入れ蓄積を経て、日本からの留学促進政策の活発化が起きたことで、ASEANの「卒業生」が留学プログラム開発・実施の一つの歯車と

なり機能している人物交流の結果である。つまり、受入れ・派遣が一体となって包括的な大学の国際化として機能している「文化外交」や「知識外交」の事例として理解できる。

また、今後も引き続き日本人の留学推進政策が継続していくのならば、本研究のような「大学的」、「人的」、「学生（受益者）的」、「地政的」要因・動機といった枠組みを軸に、新しい留学対象国を想定することも可能である。日本の立場から「学生（受益者）的」要因・動機を考慮して、留学プログラムを開発・実施しやすい国はどこか、また、そのような国・地域に精通している「人的要因」は存在するのか。このような視点を取り入れた上で、今後、日本として将来重要なパートナーとなりうる諸外国に対して、留学促進政策の実施ができるのではないか。これによって、大学は留学プログラム開発・実施に対して容易に取り掛かりやすくなる。具体的に言えば、文部科学省が2011年度から大学に対して、公募で実施している「大学の世界展開力強化事業」は、今後日本が政治・経済的に重要なパートナーとして見定めている国・地域の国に対して、大学生の留学交流のプラットフォーム構築事業である（2.2.2項参照）。この事業では、これまでの日本人大学生の留学先としては主流ではない、ロシア・インド（2017年度）やアフリカ（2020年度）といった国・地域が対象となっている。このような国・地域に本研究の枠組みを当てはめることで、検証と提案ができるであろう。

また、大学組織内における留学プログラムの開発・実施方法という実践的部分でも本研究結果は活用できるであろう。各大学における留学先国への態度が異なるように、プログラム開発・実施に携わる個々の教職員によっても、留学プログラム開発・実施に対しての要因・動機、そして意味付けが異なることが本研究では明らかになっている。大学の方針以外の教職員個人の思惑も絡み合う中、留学のアクターである「国(政策)」、「大学(教職員)」、「学生」のそれぞれにとって利点のある形で留学プログラムが開発・実施されるための知識・手段として、本研究の結果が活用されることが望まれる。

## 引用文献

### 英語文献

- Altbach, Philip G. (2004a) . Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10 (1) , 3-25.
- Altbach, Philip G. (2004b) . Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36 (2) , 18-25.
- Beatty, Matthew R. (2013) . Factors influencing faculty participation in internationalization at the University of Minnesota's schools of nursing and public health: a case study. *PhD Dissertation*.
- Brooks, Rachel, & Waters, Johanna. (2011) . Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education. *Palgrave Macmillan*.
- Burnett, Sally-Ann, & Huisman, Jeroen. (2010) . Universities' responses to globalisation: The influence of organisational culture. *Journal of studies in international education*, 14 (2) , 117-142.
- Cantwell, Brendan, Luca, Sandra G., & Lee, Jenny J. (2009) . Exploring the orientations of international students in Mexico: differences by region of origin. *Higher Education*, 57 (3) , 335-354.
- Chen, Ching-Huei, & Zimitat, Craig. (2006) . Understanding Taiwanese students' decision-making factors regarding Australian international higher education. *International Journal of Educational Management*, 20 (2) , 91-100.
- Chen, Liang-Hsuan. (2007) . East-Asian students' choice of Canadian graduate schools. *International Journal of Educational Advancement*, 7 (4) , 271-306.
- Criswell, John R. (2014) . *Faculty internationalization perceptions survey: development and validation*. [University of Missouri--Columbia], *PhD Dissertation*.
- Coburn, Cynthia. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, Cynthia. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509.
- Coburn, Cynthia. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American educational research journal*, 43(3), 343-349.
- De Wit, Hans. (2017) . Global: Internationalization of Higher Education: Nine

- Misconceptions: International Higher Education, Summer 2011, Number 64. *Understanding higher education internationalization*, 9–12, Brill Sense.
- De Wit, Hans, & Fiona, Hunter. (2015) . The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, 83 2–3.
- Deviney, David., Vrba, Tony., Mills, LaVelle., & Ball, Elizabeth. (2014) . Why some students study abroad and others stay. *Research in Higher Education Journal*, 25.
- Egron-Polak, Eva, & Hudson, Ross. (2014) . Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values. *IAU 4rd Global Survey Report. Paris: IAU*.
- Ferrier-Kerr, Jenny L., & Haxton, Paul. (2014) . Developing an inter-university partnership: The importance of relationally-connected leaders.
- Fitzsimmons, Stacey R., Flanagan, David J., & Wang, Xiaodan “Abby” . (2013) . Business students’ choice of short-term or long-term study abroad opportunities. *Journal of Teaching in International Business*, 24 (2) , 125–137.
- Fornerino, Marianela., Jolibert, Alain., Sánchez, Carol M., & Zhang, Mengxia. (2011) . Do values or goals better explain intent? A cross-national comparison. *Journal of Business Research*, 64 (5) , 490–496.
- Friesen, Rhonda. (2013) . Faculty member engagement in Canadian university internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of studies in international education*, 17 (3) , 209–227.
- Goldstein, Susan B., & Kim, Randi I. (2006) . Predictors of US college students’ participation in study abroad programs: A longitudinal study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (4) , 507–521.
- González, Carlos Rodríguez., Mesanza, Ricardo Bustillo., & Mariel, Petr. (2011) . The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62 (4) , 413–430.
- Gordon, Peter J., Patterson, Tori., & Cherry, John. (2014) . Increasing International Study Abroad Rates for Business Students. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18 (3) , 77.
- Hackney, Kaylee., Boggs, David., & Borozan, Anci. (2012) . An empirical study of student willingness to study abroad. *Journal of Teaching in International Business*, 23 (2) , 123–144.
- Heffernan, Troy, & Poole, David. (2005) . In search of “the vibe” : Creating

- effective international education partnerships. *Higher Education*, 50 (2) , 223-245.
- Hulstrand, Janet. (2014) . Creating Sustainable Education Abroad Programs in Nontraditional Locations. *International Educator*, 23 (4) , 46.
- IIE. ( n.d. ) . Duration of Study Abroad. Retrieved from <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Aboard/Duration-of-Study-Aboard> (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- Jiani, Ma. (2017) . Why and how international students choose Mainland China as a higher education study abroad destination. *Higher Education*, 74 (4) , 563-579.
- Jon, Jae-Eun., Lee, Jenny J., & Byun, Kiyong. (2014) . The emergence of a regional hub: Comparing international student choices and experiences in South Korea. *Higher Education*, 67 (5) , 691-710.
- King, Russell. (2002) . Towards a new map of European migration. *International journal of population geography*, 8 (2) , 89-106.
- Knight, Jane. (2004) . Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8 (1) , 5-31.
- Knight, Jane. (2012) . Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. *The SAGE Handbook of International Higher Education*. London: SAGE, 27-42.
- Knight, Jane., & de Wit, Hans. (1997) . *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries*: European Association for International Education.
- Kondakci, Yasar. (2011) . *Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey*. *Higher Education*, 62 (5) , 573.
- Kuroda, Kazuo., Yuki, Takako., & Kang, Kyuwon. (2010) . Cross-Border Higher Education for Regional Integration: Analysis of the JICA-RI Survey on Leading Universities in East Asia. *JICA-RI Working Paper*. No. 26. *Online Submission*.
- Kuzma, Ann T., Kuzma, John R., & Thiewes, Harold F. (2012) . Contrasting student attitudes toward study abroad programs among college of business majors. *American Journal of Business Education*, 5 (4) , 457-464.
- Lane-Toomey, Cara K, & Lane, Shannon R. (2012) . US students study abroad in the Middle East/North Africa: Factors influencing growing numbers. *Journal of studies in international education*, 17 (4) , 308-331.
- Larsen, Marianne A., & Tascón, Clara I. (2018) Social Capital in Higher Education

- Partnerships: A Case Study of the Canada-Cuba University Partnership. *Higher Education Policy*, 1-21.
- Lee, Jenny J., & Sehoole, Chika. (2015) . Regional, continental, and global mobility to an emerging economy: the case of South Africa. *Higher Education*, 70 (5) , 827-843.
- Li, Mei., & Bray, Mark. (2007) . Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53 (6) , 791-818.
- Luo, Jiali., & Jamieson-Drake, David. (2015) . Predictors of study abroad intent, participation, and college outcomes. *Research in Higher Education*, 56 (1) , 29-56.
- Maitlis, Sally., & Christianson, Marlys. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125.
- Matthews, Peter R., Hameister, Brenda G., & Hosley, Nathaniel S. (1998). Attitudes of College Students Toward Study Abroad: Implications for Disability Service Providers. *Journal of postsecondary education and disability*, 13 (2) , 67-77.
- Mazzarol, Tim., & Soutar, Geoffrey N. (2002) . “Push-pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16 (2) , 82-90.
- Metzler, John. (2002) . Undergraduate study-abroad programs in Africa: Current issues. *African Issues*, 30 (2) , 50-56.
- Mitchell, J Clyde. (1983) . Case and situation analysis. *The sociological review*, 31 (2) , 187-211.
- Movassaghi, Hormoz., Unsal, Fahri., & Göçer, Kenan. (2014) . Study abroad decisions: Determinants & perceived consequences. *Journal of higher education theory and practice*, 14 (1) , 69-80.
- Murray Brux, Jacqueline., & Fry, Blake. (2010) . Multicultural students in study abroad: Their interests, their issues, and their constraints. *Journal of studies in international education*, 14 (5) , 508-527.
- Mwangi, Chrystal A George. (2017) . Partner positioning: examining international higher education partnerships through a mutuality lens. *The Review of Higher Education*, 41 (1) , 33-60.
- Nyangau, Josiah Zachary. (2018) . *Motivations of faculty engagement in internationalization: An agenda for future research*. Paper presented at the



- FIRE: Forum for International Research in Education.
- Nyaupane, Gyan P., Paris, Cody Morris., & Teye, Victor. (2011) . Study abroad motivations, destination selection and pre - trip attitude formation. *International Journal of Tourism Research*, 13 (3) , 205-217.
- OECD. (2019) . *Education at a Glance 2019*. Paris
- Pimpa, Nattavud. (2004a) . The Relationship Between Thai Students' Choices of International Education and the Influence from Peers and Student Recruitment Agencies: An Empirical Study. *Pacific-Asian Education Journal*, 16 (2) , 7-21.
- Pimpa, Nattavud. (2004b) . The Relationship between Thai Students' Choices of International Education and Their Families. *International Education Journal*, 5 (3) , 352-359.
- Rivza, Baiba., & Teichler, Ulrich. (2007) . The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*, 20 (4) , 457-475.
- Rumbley, Laura., Altbach, Philip., & Reisberg, Liz. (2012) . Internationalization within the higher education context. *The SAGE handbook of international higher education*, 3-27.
- Salyers, Vince., Carston, Cathy S., Dean, Yasmin., & London, Chad. (2015) . Exploring the motivations, expectations, and experiences of students who study in global settings. *Journal of International Students*, 5 (4) , 368-382.
- Schroth, Marvin L., & McCormack, William A. (2000) . Sensation seeking and need for achievement among study-abroad students. *The Journal of social psychology*, 140 (4) , 533-535.
- Scott, Peter. (2000) . Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century. *Journal of studies in international education*, 4 (1) , 3-10.
- Shirley, Steven W. (2006) . *The gender gap in post-secondary study abroad: Understanding and marketing to male students*. The University of North Dakota,
- Tedrow, Barbara J., & Mabokela, Reitumetse Obakeng. (2007) . An analysis of international partnership programs: The case of an historically disadvantaged institution in South Africa. *Higher Education*, 54 (2) , 159-179.
- Tian, Lin., & Liu, Nian Cai. (2019) . Inward international students in China and their contributions to global common goods. Retrieved from <https://www.researchcghe.org/publications/working-paper/inward-international-students-in-china-and-their-contributions-to-global-common->

goods/ (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)

- Toncar, Mark F., Reid, Jane S., & Anderson, Cynthia E. (2006) . Perceptions and preferences of study abroad: Do business students have different needs? *Journal of Teaching in International Business*, 17 (1-2) , 61-80.
- Trow, Martin. (1973) . Problems in the transition from elite to mass higher education.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. *In International handbook of higher education*, 243-280, Springer, Dordrecht.
- Turner, Yvonne., & Robson, Sue. (2007) . Competitive and cooperative impulses to internationalization: Reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British university. *Education, Knowledge & Economy*, 1 (1) , 65-82.
- Umakoshi, Toru. (1997) . Internationalization of Japanese higher education in the 1980 's and early 1990' s. *Higher Education*, 34 (2) , 259-273.
- United Nations. (n.d.) . UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students> (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- Van der Wende, Marijk. (1997) . Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*, 10-31.
- Weick, Karl E. (1979). *The social psychology of sensemaking*
- Weick, Karl E. (1995) . *Sensemaking in organizations* (Vol. 3): Sage.
- Weick, Karl E., Kathleen M. Sutcliffe, & David Obstfeld.. (2005) . Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Wen, Wen., & Hu, Die. (2019) . The Emergence of a Regional Education Hub: Rationales of International Students' Choice of China as the Study Destination. *Journal of studies in international education*, 23 (3) , 303-325.
- World Bank. (2017) . World Bank Country and Lending Groups. Retrieved from <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups> (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- Yonezawa, Yukako. (2017) . Internationalization management in Japanese universities: the effects of institutional structures and cultures. *Journal of studies in international education*, 21 (4) , 375-390.

## 日本語文献

- 芦沢真五. (2016). 「鼎談 スーパーグローバル大学創生支援事業 (SGU) をレビューする (特集 SGU の現状と課題)」. 『大学マネジメント』, 12 (6), 31-52.
- 阿部清司. (2004). 『大学と日本の国際化: 知的国際貢献の試み』, ジアース教育新社.
- 天野郁夫. (1978). 「大学の国際化と日本化」. 『大学の国際化-第六回 (1977 年度) 研究員集会の記録 (広島大学大学教育研究センター)』, 32, 25-32.
- 荒井克弘, & 羽田貴史. (1996). 「序章 大学におけるリメディアル教育 (大学のリメディアル教育)」. 『RIHE (高等教育研究叢書)』, 42, 1-7. 広島大学教育研究センター
- 井上勝也. (1996). 「留学生-歴史から現代を考える」. 石附実 (編), 『比較・国際教育学』, 300-322. 東進堂.
- 今井昭夫 (編). (2014). 『東南アジアを知る 50 章』, 明石書店.
- 江淵一公. (1989). 「国際化の分析視点と大学の国際化指標設定の試み」. 『広島大学大学教育研究センター-大学論集』, 18, p29-51.
- 江淵一公. (1997). 『大学国際化の研究』: 玉川大学出版部.
- 太田浩. (2018). 「日本の海外留学促進政策の変遷」. 横田雅弘, 太田浩, & 新見有紀子 (編), 『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト』, 2-28, 学文社.
- 太田浩. (2011). 「なぜ海外留学離れは起こっているのか」. 『教育と医学』, 59 (1), 68-76.
- 太田浩. (2014). 「日本人学生の内向き志向に関する一考察: 既存のデータによる国際志向性再考」. 独立行政法人日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』, 40, 1-19.
- 海外留学協議会. (2018). 「一般社団法人海外留学協議会 (JAOS) による日本人留学生数調査 2018」. Retrieved from [https://www.jaos.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/JAOS2017\\_統計リリース181205.docx](https://www.jaos.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/JAOS2017_統計リリース181205.docx) (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 外務省. (2018). 「ASEAN10 か国における対日世論調査」. Retrieved from [https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4\\_005211.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_005211.html) (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 喜多村和之. (1984). 『大学教育の国際化: 外からみた日本の大学』, 玉川大学出版部.
- 栗山丈弘, & 藤原孝章. (2014). 「海外研修・スタディツアーと国際理解教育: 参考文献リスト」, 20, 日本国際理解教育学会.
- 経済産業省. (2010). 「通商白書 2010」. Retrieved from

- <https://www.meti.go.jp/report/tsuhaku2010/index.html> (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 黄福涛. (2006). 「高等教育の国際化~ 定義に関する検討」. 古城紀雄 『大学の国際化の評価指標策定に関する実証的研究』(科研費補助金基盤研究 (A)), 第 1 章 第 2 節.
- 子島進, & 岡島克樹. (2015). 「海外体験学習の多様性と可能性: これまでの 10 年・これからの 10 年」. 『国際地域学研究』, 18, 65-76.
- 小林元気. (2018). 「日本人大学生の短期留学志向の形成要因」. 『留学生教育』, 23, 33-41.
- 小林明. (2008). 「留学生の定義に関する比較研究」. 平成 19 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 『年間を通した外国人学生受入れの実態調査』  
(研究代表 横田雅弘), 111-123.
- 小林明. (2011). 「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」. 独立行政法人日本  
学生支援機構ウェブマガジン 『留学交流』 2011 年, 5 (2), 1-17.
- 佐藤郁哉. (2008). 『質的データ分析法: 原理・方法・実践』, 新曜社.
- 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.
- 杉村美紀. (2012). 「高等教育政策における学生移動: 「教育ハブ」 の創出と多文化社  
会の変容 (特集 グローバル化時代の人の移動とアイデンティティ: 若年層に着  
目して)」. 『アジア太平洋研究』, 37, 3-16.
- 総務省. (2017). 「グローバル人材育成の推進に関する政策評価 <結果に基づく勧告  
>」. Retrieved from [http://www.soumu.go.jp/menu\\_news/s-  
news/107317\\_00009.html](http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_00009.html) (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 辻直人. (2010). 『近代日本海外留学の目的変容: 文部省留学生の派遣実態につい  
て』, 東信堂.
- 手塚武彦ほか(編). (1980). 『世界教育辞典』平塚益徳(監修), ぎょうせい.
- 東條加寿子. (2010). 「大学国際化の足跡を辿る: 国際化の意義を求めて」. 『大阪女  
学院大学紀要』, 7, 87-98.
- 中河伸俊, 北澤毅, & 土井隆義. (2001). 『社会構築主義のスペクトラム』, ナカニシ  
ヤ出版.
- 日本学生支援機構. (2019). 「平成 29 年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結  
果」. Retrieved from  
[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_s/2018/index.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/index.html)  
(閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 日本政府観光局. (2019). 「月別・年別統計データ (訪日外国人・出国日本人)」.  
Retrieved from [https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor\\_trends/](https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor_trends/) (閲

覧日 2020 年 7 月 29 日)

- 野水勉, & 新田功. (2014). 「海外留学することの意義:平成 23・24 年度留学生交流支援制度(短期派遣・ショートビジット)追加アンケート調査結果分析結果から」. 独立行政法人日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』, 40, 20-39.
- 野村康. (2017). 『社会科学の考え方: 認識論, リサーチ・デザイン, 手法』, 名古屋大学出版会
- 星野晶成. (2015). 「日本人大学生の東南アジア留学の現状とその特徴 -JASSO 統計から見えてくるもの-」. 独立行政法人日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』, 47, 31-47.
- 星野晶成. (2018). 「日本人大学生の海外留学の変容: 名古屋大学の ASEAN 海外留学を事例に」. 『異文化間教育』, 48, 53-71.
- みずほ研究所. (2018). 『ASEAN を読み解く』, 東洋経済新報社.
- 文部科学省. (2011). 「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」.  
Retrieved from  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf) (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 文部科学省. (2019a). 「「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数等について」」. Retrieved from  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/\\_icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf) (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 文部科学省. (2019b). 「2019 年度 文部科学関係予算(案)のポイント」. Retrieved from  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2018/12/21/1412042\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/12/21/1412042_01.pdf) (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 文部科学省. (2019c). 「国費外国人留学生の受入人数について」. Retrieved from  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/1338568.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1338568.htm) (閲覧日 2020 年 7 月 29 日)
- 山口誠. (2010). 『ニッポンの海外旅行』, 筑摩書房.
- 山田礼子. (2009). 「大学における初年次教育の展開」 『クオリティ・エデュケーション』, 2, 157-74.
- 横山泰彦. (2019). 「フィリピン短期英語留学市場の今後 -国際共通語としてのフィリピン英語-」. 独立行政法人日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』, 98, 1-8.
- 吉田文. (2014). 「『グローバル人材の育成』 と日本の大学教育-議論のローカリズムをめぐって-」. 『教育学研究』, 81 (2), 164-175.
- 吉田文. (2015). 「『グローバル人材育成』 の空虚 (特集 大学国際化の虚実)」.

- 『中央公論』，129（2），116-121.
- リメディアル教育学会.（n. d.）.「リメディアル教育」の定義」. Retrieved from <http://www.jade-web.org/guidance/definition.html>（閲覧日 2020 年 7 月 29 日）
- 米澤彰純.（2008）.『各大学や第三者機関による大学の国際化に関する評価に係る調査研究報告書』，東北大学
- 米澤彰純.（2012）.「グローバル化と世界大学ランキング（大学にとってのグローバル化）」.『IDE：現代の高等教育』，540，22-28.