

国内外の大学教育カリキュラムの国際化の流れを考える — 留学の短期化・英語言語媒体科目(EMI)を志向する国際教育 —

池田佳子 (関西大学国際部)

要旨

With the increasing impacts of globalization on societies worldwide, higher education has experienced sustained pressure to adopt and adapt to a wide variety of socioeconomic changes. Universities in both Japan and overseas have endeavored to undertake complex and far reaching programs of educational internationalization, and while there has been great diversity in institutional strategies for accomplishing such internationalization initiatives, there are a number of specific tendencies that serve to orient such processes. This paper explores a number of these trends with a particular emphasis given to institutional approaches to student mobility and internationalization of curricula. For example, over the last decade study abroad periods (length of student stay abroad) around the world have become shorter, with periods of less than 8 weeks becoming more popular. In addition, there has been a dramatic expansion of the number of hosting countries or regions for study abroad students globally; with the two largest importing countries the UK and USA now facing many “new players” in a more competitive international environment. Another highly influential development can be observed with the emergence of EMI (English as a Medium of Instruction) curricula in non-English speaking countries, particularly those in the Asia-Pacific region. While the dramatic increase in the number of EMI programs has afforded for a significant increase in potential study destinations for students, the pathways for EMI promotion in higher education are not always the easy ones. The paper also provides a brief exploration of some key factors that might illuminate the ubiquity of these trends.

キーワード 国際教育 学生モビリティ 大学教育の国際化 留学/EMI

1. はじめに

まず、グローバル化と国際化の区別を認識したうえで、本稿の論を進めていくべきであろう。簡潔に述べると、グローバル化は世界的状態を示す。国際化は、大学のような組織もしくは団体の動きを指す。Knight(2001)では、国際化は、国際的な環境を創り出すことだと定義している。国際的な教育・研究の環境を創ること、が、高等教育機関にとっては該当する。それは、教育の中で学生に世界のさまざまな地域の知見に触れさせたり、自分とは異なった国の人々とコミュニケーションし、ともに働くための準備をさせたりすることを含む。また、国、産業部門、および機関レベルでの国際化は、世界的規模の次元のものを教育の目的、機能などへ統合するプロセスであるとされる (Knight, 2002)。

昨今の大学教育の国際化プロセスの中でも国内で最も注力されているのは、やはり「学生モビリティの向上」だろう（これだけがすなわち国際教育のすべてであると勘違いしてしまうケースも多く、誤解を招きやすいという点も注意が必要である）。学生の動きには、当然ながらインバウンドとアウトバウンド双方の流れがある。国内ではこの二つが全く異なる事業のような取り扱いがなされる（例えば国内の様々な組織体制を垣間見ても、インバウンドとしての留学生受け入れの担当部署と、アウトバウンドとしての日本人学生派遣を取り扱う部署が異なるなど）ことが多いが、学生モビリティと世界各国の動向を考察する際には、両方向の把握と検証を同時に行うことが必要とされる。留学生受け入れに尽力するためには、世界のアウトバウンドの傾向を探り、その根拠となる社会的

背景や国際事情を理解する必要がある。国内の都合だけを優先した受け入れ施策を提案しても、世界の派遣のニーズに見合わないようでは、本末転倒である。アウトバウンドについても同様のことが言える。世界各国の高等教育機関における「インバウンド・ビジネス」は目覚ましい変化を急速に遂げている。どのような受け入れ方が各大学機関において可能となっているのか、最近の動向を固定概念や偏見なく見定める必要がある。後述するが、「インポート（学生輸入）大国」と言われるイギリス、アメリカ、オーストラリアに迫いつけ追い越せと、多くの国々が高等教育機関を通したインバウンド施策を強化している。これらの New Players（「新人選手」、つまり新たにライバルとして登場した国）は、インバウンド施策を考えた場合、まさに「競合相手」であるが、アウトバウンド施策を考える際には、競い合うことで受け入れ環境の向上やサービスコストの低下などが期待できるため、朗報となる。

このような潮流の中、国内の学生たちが海外へ飛び立つ際の可能性が広がった。どんな留学をしたいのか、自らがカスタム化し創り上げていくこともできる時代が到来している。今後、これらの潜在的な可能性を大学教職員やそれぞれの部署に携わる担当者達はその流れを熟知し切れておらず、結果学生たちの可能性をその存在を知る前から狭めてしまう、という悲しい結末を迎えないよう、継続した情報の更新とオープンマインドで大学教育の国際化を推進し、また維持していきたいものである。

本稿では、各国の「受け入れ事情」を多方面の資料の情報を抽出・考察することによって、まず日本が目指す「留学生 30 万人」への示唆、つまり受け入れ施策の在り方を考えていく。18 歳人口の減少を数十年後に控えた日本において、そして大学の国際化を進める上で、国内の大学で学ぶ留学生数の向上は不可欠課題とされている。しかし、国内の大学の多くはその減少する一方の若者の争奪戦に躍起になっており、外国人留学生で不足す

る頭数を補填する施策に本格的に乗り出した機関はまだ少数派である。つまり、「できれば進学者は日本人学生を中心に固めたい」という国内の大学の本音と、「しかし国際化を進めるには留学生が必要だ」という国内外からのプレッシャーが、ちょっとした矛盾を生み出しながら存在しているのが、今日の日本の高等教育機関の現実である。

この事情の中、昨今急激な増加を見せているのが、いわゆる「短期留学（本稿では 1 セメスター約 4 か月未満の留学期間を指す）」のパターンである。国内の大学へ短期の留学生を受け入れる場合、たいていの場合は、学籍は不要である。つまり、非正規の「お客様」としての立場で、特別なプログラムの提供を受けて学び、期間が終了したら自身の所属大学へ戻る。このような「留学」を受け入れる国際プログラムは、近年国内の大学機関で急速に増えている。

留学といえば、一昔前は最短でも 1 年、長い場合学位を取得するために外国の教育機関へ進学することを意味するものだった。しかし、近年は留学期間の短期化の傾向が国内外で観察できるようになっている。今、留学の短期化は、日本国内の事情のみならず、国外の諸事情もその要因となり促進されているのだ。日本などのアジアへの留学を志す場合でも、欧米などの海外大学からの派遣は、御多分に漏れず短期化している。また、「日本なら日本語での学習」ではなく、英語をコミュニケーション媒介言語とする「EMI カリキュラム」による短期滞在、具体的には 8 週間以内の Summer School（夏学期）のようなプログラムで留学をする者が非常に多くなっている。この傾向の背景を以下解説していくことにする。

2. 留学生の取り込みと大学の国際化

2012 年に、450 万以上の学生が自国以外の国の高等教育機関に進学をしているとの報告が OECD の報告にある。オーストラリア、オーストラリア、ルクセンブルグ、ニュージーランド、スイス、そしてイギリスに多くの「留学生」が在籍し

ているという。アジアからの留学生はその内の過半数、約 53%を占める。もっとも大きな割合を占めるのは、中国、インド、そして韓国である。OECD 加盟国に留学する学生の数は、加盟国出身の学生数のおおよそ 3 倍存在する。EU 国だけでいうと、留学生と EU 国籍の学生の比率はおおよそ 3:1 にもなる。まさに、高等教育の次元のインバウンド事情は、経済的・社会的な大きな意味を持つことがこれらの指標からも感じ取ることができる。

図 1 は、国別の留学生獲得指標である。ヨーロッパがまず留学先として先頭に立ち、全体数の 48%を取り込んでいる。続いて北アメリカが約 21%で、アジアは 18%ほどのシェアを占める(OECD, 2014)。"New players(新たな選手)"として、韓国やニュージーランド、そしてロシアが台頭してきたのが最近の特徴的な展開である。アフリカや南米、カリビアン地域なども留学生数を増やし始めている。アジアしかり、アフリカや南米の例を考えると、地域の大学の国際化プロセスの進展と、留学生数はほぼ比例する形で成長してきていると言えるだろうⁱⁱ。

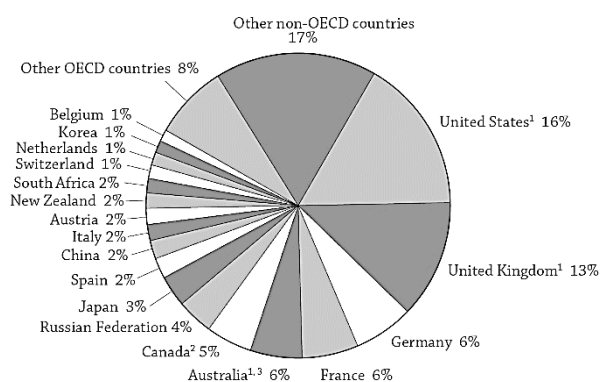


図 1 世界の留学生受け入れ比率 (OECD 調べ 2014)

受け入れ施策に力を入れている国の高等教育機関の授業提供媒体の言語に着目した調査では、英語での科目(EMI、後述参照)やコース提供が進んでいる国ほどインバウンドマーケットシェアも高

いことがわかる(図 2)。本稿の後半で、現在の国際教育の潮流の一つとして、この EMI 科目への志向について考察する。

Use of English in instruction	
All or nearly all programmes offered in English	Australia, Canada, ¹ Ireland, New Zealand, the United Kingdom, the United States
Many programmes offered in English	Denmark, Finland, the Netherlands, Sweden
Some programmes offered in English	Belgium (Fl), ² the Czech Republic, France, Germany, Hungary, Iceland, Japan, Korea, Norway, Poland, Portugal, the Slovak Republic, Spain, Switzerland, ³ Turkey
No or nearly no programmes offered in English	Austria, Belgium (Fr.), Brazil, Chile, Greece, Israel, Italy, Luxembourg, Mexico, ³ the Russian Federation

図 2 世界における EMI カリキュラム提供事情 (OECD 調べ 2014)

3. 留学期間の短期化の諸要因

図 3 は平成 26 年度の日本の出身国(地域)別期間別の外国人留学生の数値を示したものである(日本学生支援機構調べ平成 26 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査)。平成 26 年度中(平成 26 年 4 月 1 日から平成 27 年 3 月 31 日まで)に教育、研究、異文化体験、語学の実地習得等を目的として、大学等における学則上の設置科目の受講を伴って実施する、または学則上の設置科目ではないもののサーティフィケート(受講証明証)等の発行を伴って実施する、学位取得を目的としない短期教育プログラム等による外国人学生の受入れ状況が反映されている。これによると、U 平成 26 年度に受け入れた外国人学生は 11,428 人であり、平成 25 年度と比較すると、2,103 人(22.6%)の増加である。これを見ても、短期プログラムが全国で急激に広がっていることがわかる。

○出身国(地域)別期間別外国人留学生数(平成 26 年度)

国(地域)	2週間未満	2週間～1か月	1か月～3か月	3か月～6か月	合計
中国	1,013	821	317	47	2,198
韓国	796	754	129	32	1,711
台湾	692	542	83	12	1,329
アメリカ合衆国	277	389	450	71	1,187
タイ	517	433	220	16	1,186
インドネシア	294	245	69	10	618
マレーシア	205	96	54	23	378
オーストラリア	109	153	70	1	333
ベトナム	152	81	28	0	261
フィリピン	156	36	18	2	212
その他	656	755	520	84	2,015
計	4,867	4,305	1,958	298	11,428

図 3 出身国(地域)別期間別外国人留学生数(平成 26 年度)(JASSO 調べ 2016)

日本国内においても、ここ数年において短期プログラムは非常に多くの大学が開催するようになった。日本が提供する短期プログラムは共通項として言語文化研修が主な修学目的であること、文化学習については講義形式の場合は英語を講義言語とすること、日本語学習を伴うこと、があげられる。3週間から4週間で終了するプログラムが主流である。

国外においても、留学期間の短期化を示唆する動きを読み取ることができる。例えば、ヨーロッパの Erasmus+プログラム(2014-2020年)ではいくつかのプログラムタイプが公募されている(図4参照)が、Erasmus short-term exchanges to/from Europe は3か月から1年以内の中短期の学生交換、教職員交換を奨励している。今後7年間で147億ユーロの予算を拠出する計画であり、これは以前のプログラム総額よりも40%の増額である。この内少なくとも63%が学生モビリティに費やされることが明らかになっている。短期留学を支援する「International Credit Mobility」(国際単位移動プロジェクト)が、この短期交換の予算の中で進められており、学生は追加費用を支払うことなく、留学先の大学(ホスト校)で単位を取得し、在籍校でその単位を認定してもらうことができる。2016年の公募では、日本と欧州の大学の間で60件を超える新しいパートナーシップが選ばれている(駐日欧州連合代表部)iii。

E+ opportunity	Potential international (non-EU) beneficiaries
Erasmus short-term exchanges to/from Europe	students staff host institutions
Erasmus Mundus joint master's degree programs	students scholars institutions (must be invited to join consortium)
Strategic partnerships and knowledge alliances	institutions (must clearly demonstrate that their involvement in a consortium brings significant benefits to Europe)
Jean Monnet EU studies	institutions engaged in EU studies

図4 Erasmus+プログラム一覧

アメリカでは、IIE が Generation Study Abroad という施策を同じく2014年にスタートさせ、2019年までに60万人の学生に留学経験をさせることを目標としている。海外の協定大学、民間および政府組織を繋ぐ役割として、NPO であ

る IIE がコーディネータ兼推進役となっているのだ。2015年の報告によると、18万5千ドル(約2100万円)ほどを用いて14か国100強の大学と新たな関係構築を推進し、合計630の学生モビリティに奨学金や助成金を提供した(IIE, 2015)。IIEのこの学生モビリティ促進には、多様な学生が国際経験を積むことが重要視されており、北米の高等教育では実に約3割を占める社会人学生の海外留学ivの後押しや障害を持つ学生の留学も視野にいられている。本書でも何度か言及しているが、さまざまな事情を抱えた学生たちが長期の留学を行うことは困難であり、また欧米の様々な調査によって短期の海外経験であっても就職につながる成長をもたらすことができているとの結果が出てきていることから(University of Oxford, 2015)、8週間以下の海外留学が主流の選択肢となっている。

滞在中に、何を学ぶのか、という点も、昨今の潮流を観察することができる。従来の「言語文化を学習する」のみで終わる留学に加え、Work Abroad(就業体験やインターンシップを伴う留学)や Service Learning(サービスマーケティング)vを主体的な活動目的とする海外留学が短期であればあるほど望まれる傾向にある。短い故に、その中で行う活動がより能動的な中身であることが求められ、またこれらの座学ではない活動が、せっかく外国に来て教室の中で講義を受けるだけで終わる留学よりもはるかに学生たちにもアピールがある。

就職を視野に入れた場合、これらの活動への参加は直接 employability につながる。これは国内外において共通した見解である。Trooiboff, Van de Berg, Rayman(2015)がアメリカ東部の合計352の企業のCEOや社長、および人事担当者らにアンケートを行ったところ、英語を母語としない国や地域での1セメスター程度のインターンシップ体験を持つ者が最も望まれる人材であるとの回答があった。また、インターンではなくとも、留学によって外国語を修得している人材についても評価が高かった。

また、従来社会科学や人文系の専攻の学生たちが海外留学の主流であったのに対し、ここ十年来は STEM(Science Technology Engineering Medicine)と言われる理工学系およびビジネス経営の専攻の学生たちの留学が大きく前出し始めている。2012-2013 年度には、アメリカの海外留学総数の 23%が STEM の専攻であり、20%がビジネス専攻であった(IIE, Open Doors, 2014)。STEM 分野の留学プログラムは、ゼミ単位での派遣や教員(faculty)が引率し、学習テーマを固定した履修型短期プログラム(faculty-led program)として遂行されることも多い。この場合、学期の間などの休みを活用するため、やはり数週間が最長となる。STEM 分野は学部よりも大学院(Post-graduate)レベルでの研究プロジェクトベースでの派遣のほうがより修学成果が期待できるとの報告もある(OECD, 2014)。

単位履修を必要としないが、技術やビジネス経営などの middle skills(ミドルスキル、中間層の仕事スキル)を修得する短期型海外研修のプログラムも今大きな注目を集めている(ICEF Monitor, 2014)。今後世界中で求職人口が最も広がるのがこの専門職層であり、これらの採用に求められるのは高等教育機関における高い学歴よりも、専門学校などで学んだ優れた技術と海外での経験(グローバル人材として資質を兼ね備えている)なのである。留学は、もはや大学や語学学校だけが提供するものではない。このような最も現実的かつ昨今の国際教育の現状を背景に、留学の短期志向の現象は進んでいるのである。

授業料に関する各国の異なりも、短期化を後押しする要因となっている。英国、米国、豪国などへの留学数を鑑みると必ずしも留学生にとって学費の負担が軽ければ軽いほどインバウンド数増加につながるわけではないが、留学期間や留学のタイプ(進学/中長期留学/編入など)の判断材料になることは確かである。日本では、文部科学省の奨学金受給者は入学金、授業料、入学検定料などが政府から支給される。外国人留学生の授業料は

おおむね日本人学生と同等か、各機関によって提供される授業料減免制度や奨学金などで経済的な支援がある場合が多い。日本以外の国では、留学生については学費の扱いが様々である。日本と同様に国内学生と同等の授業料の扱いである国が多いのは EU 諸国である。フィンランド、アイスランド、ノルウェイなどは国立大学では現地の学生に対し学費は無償であるが、留学生についてもそのスタンスを当面維持している。つい最近(2010 年)までは、デンマークも学費免除の国であったが、近隣のノルウェイやアイスランド、そして EU 出身の学生でない場合は授業料を徴収するようになった。学費免除は、留学生数の増加に伴い大きな経費負担が大学にのしかかる。このため、ドイツ、デンマーク、スウェーデンなど、自国の学生の学費は徴収しないが、留学生(限定された EU 諸国の学生を除く)からは授業料を徴収する傾向にある。自国学生よりも授業料徴収額が桁違いに多いのが、インポート大国であるイギリス、アメリカ、カナダ、オーストリアである。イギリス・アメリカは年間学費だけで著名大学だと平均して 300 万程度にもなる。筆者もアメリカで学士・大学院修士・博士号を取得し、合計約 11 年間の留学生生活を過ごしたが、当時(およそ十数年前)に比べても学費は高騰している(約 2 倍)。しかも留学生には国内学生のような労働資格が無いが、もしくは制限されることが多く、奨学金についても自国の支援リソースを持たない場合、経済的負担は非常に大きい。それでも、これらの国々は高次な教育の提供がその引力となり、留学生数のシェアを維持しているのである。

学費の高騰は、国内の学生の外向き志向とモビリティの動向にも影響している。例えば、ブリティッシュ・アカデミーはイギリス政府に対し、経済的な要因により 1 年程度の中長期留学に踏み切る学生が極端に減少していることについて警鐘を鳴らした(IIE, 2012)。通常の学生生活の経済的な負担が大きい中、海外での生活のコストや学費をねん出することは困難を極める。このような事情

が、米国においても同様に言われて久しい。アメリカでは、おおよそ 27 万人の学生が留学経験を持つとの報告があるが、その内学位を伴う長期留学者の総数は 4 万 3 千人弱であり、少数派となる。

しかし、たとえ短期間であったとしても、留学経験があることは、どの産業界においても「被雇用能力 (employability)」が高いと評価されることが調査で報告されており、この結果を踏まえて留学の短期化はさらに助長されている。1 学期ないしはそれ以下の短期間(2 週間以上～3 か月以内)における留学がその潮流の典型事例である。米国の事例に特化して考えてみよう。図 5 は、米国の留学期間の傾向を 1993-1994 年から 2009-2010 年までの約 16 年間の経緯を示したものである。長期留学(ここでは 1 年間以上)の数はほぼ横ばいであるのに対し、中期(ここでは 1 セメスター程度)および短期(夏休みなど 8 週間以下)の留学経験者数が極端に伸びていることがわかる。IIE によると、2014 年において 2000 年から比較すると 8 週間以内の短期留学プログラムへの参加者は 250%増加したと報告がある(Open Doors, 2014)。

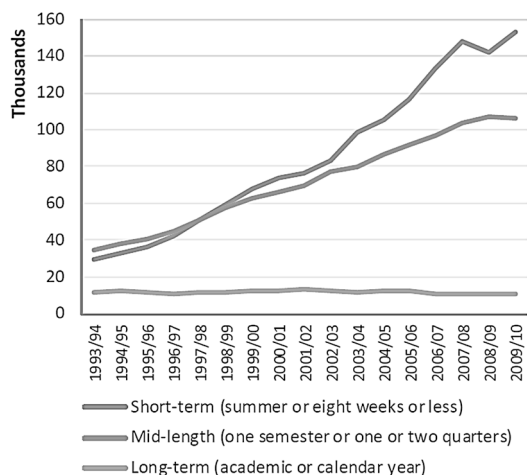


図 5 短期間留学の志向を示す調査事例

1993/94-2009/10 (Open Doors, 2011)

短期間の留学は、その中身についても、全体コストを考えても、比較的柔軟に提案ができる。短期プログラムの場合、一人当たりの額も小規模であ

るため、奨学金などの設置もしやすい。また、留学を考える者の経済的な負担や、国内での様々な長期で離れられない理由(家族、仕事など)を考へても、夏休み、夏学期、または数週間で完結する短期プログラムは参加しやすいと感じるだろう。プログラムによっては、短期間にもかかわらず、母国の所属校(「ホーム校と呼ばれる」)で単位互換が可能な単位をまとめて履修できる場合もある。これらの相乗効果で、今短期プログラムによる留学は、欧米やオーストラリアの大学に所属する学生の第一選択肢となりつつある。この短期化傾向は、今後も継続するだろうと考えられる。

4. EMI (English as a Mediated Instruction) カリキュラムの興隆と学生モビリティ

国際教育の現在の潮流を語る上で、EMI (English as a Mediated Instruction/英語を媒体とする教授) 科目の重視傾向は、看過することができない現象である。EMI は国内でよく CLIL (内容言語統一学習 /Content and Language Integrated Learning) と比較(または混同)して議論される。CLIL は 90 年代に David Marsh (英語教育者) を中心として考案され、現在ヨーロッパ、オーストラリアで活発に取り込まれている。この 2 つは、日本国内では特に混合・混同されて扱われるが、専門的な定義においても、その位置づけも実は異なっている。オックスフォード大学は、2014 年に British Council と協働で EMI Research Center を設置しているが、そこで発行された Dearden (2015) がその異なりを明示的に記載している。まず、CLIL はヨーロッパが発祥で、EU の複数言語主義政策がその背景にある。EMI には、このような社会的・政治的な背景はない。また、CLIL は日本国内にて推奨する主だった研究者が英語教育関係者であることからわかるように、言語と科目の両方を教授することが目的であるが、EMI は必ずしも言語を教えることは目的に含まれない。EMI は英語を媒体して教授する科

目（またはカリキュラム）を意味し、CLIL はその授業を運営する上で、特に英語教育の要素を取り入れた「教授法（pedagogy）」である。CLIL ベースの EMI は、英語を学習言語とする者に適しており、日本の主な大学機関では分母数の多い日本人対象に提供する EMI 科目の推進において CLIL を積極的に取り込もうとする動きがある。一方で、EMI カリキュラムを提供する高等教育機関の中には、特に履修者層が必ずしも英語学習者ではない（つまりすでに英語が流暢であり授業履修の言語として十分支障がない）学生がいる場合は、言語学習への配慮をさほど必要とせず、むしろ履修者の文化背景や、多様性（ダイバーシティ）に応じた、より明示的な指導・教授方法に焦点を当てた教育者の養成が必要となる。英国・米国で現在急速に増えている EMI 科目を対象とする研修プログラムは、筆者が管見の限りにおいては、どちらかというと後者（授業マネジメント教師研修）への配慮に重きが置かれ、学習者層に英語学習者も母語話者も混合する教室における教授環境が前提となっている。これは留学生輸入大国でもあり、かつ移民大国でもある両国においては当然の流れであろう。英語学習を必要とする者は、EMI 科目を学習する以前に、ESL(English as a Second Language)プログラムにて Academic Foundation (アカデミックレベルの学習を英語で行えるように訓練するカリキュラム) の過程を経る。したがって、その後に EMI 科目(現実的には、特別な名称を用いるまでもなく通常の科目として開講されるものが該当する)を履修する留学生達(および移民学生)が現地の学生たちと混じった教室で、いかに効果的な教授を行うのが課題となるのである。

4.1 アジアの EMI 事情

アジア諸国の高等教育における EMI は現在「ポリシーファッション」と称されるほど(Byun, Chu, Kim, Park, Kim & June, 2011)海外からの留学生を取り込み、国内の学生たちのキャリア教育とし

ての意味付けを持ちながら、急激に増加している。アジアの EMI 事情は、まだまだ芽生え時期を迎えたところであるが、それでも顕著な動きを観察することができる。Kirpatrick(2014)では、東アジア、東南アジア諸国の大学における英語を媒体とする教育プログラムの昨今の状況の事例が上がっている。2012 年の APEC(Asia Pacific Economic Cooperation)サミットにおける参加国間の学生モビリティの促進の合意を受け、EMI プログラムの提供による実現を進めることが奨励されたが、その方針形成の背後には、近年の新興国の教育の国際化の動きがあるという。ほとんどの国が初等教育からの英語教育を義務化し、高等教育レベルでは英語で講義を受けることを標準化する方向へと進んでいる。

例えば、マレーシアを事例として考えてみよう。マレーシアには現在 47 の私立大学が設置されている^{vi}。これらの私立大学はすべて EMI の学位コースを提供しており、外国人学生(留学生)の獲得に余念がない。現地のマレー人学生たちは国からの支援により国立大学にて無償の教育を得られる制度があるため、そこからのリクルーティングは見込めない。マレーシア国籍であり中華系などの学生たちや、比較的富裕層のマレーシア国籍の者が私立の「国際的な」教育環境を志向する(秋庭 2013)。マレーシア教育省は、「教育ハブ」としての魅力外国人留学生に前面的に主張し、積極的な取り込みを行っている。Education Malaysia のホームページから少しその特徴を説明しておこう。図 6 は、HP の抜粋であるが、このウェブ上で、オンラインで学生ビザを申請することができるようになっているのがわかる。学生として入国する際の最初の手間を省き、オンライン上で申し込ませることで若者に留学をコミットさせるという試みである。

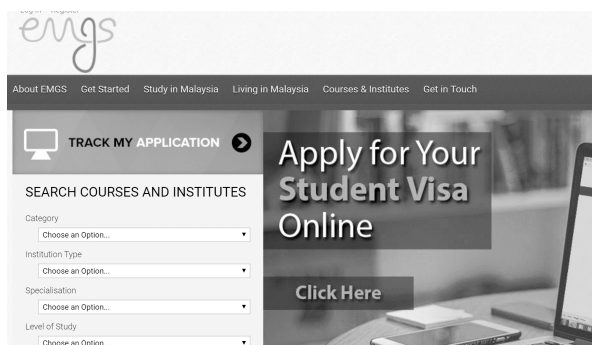


図6 マレーシア教育省のHP^{vii}。

私立大学の多くは、また、マレーシアの学費が安価なことに加え、イギリスやオーストラリアの教育制度を参考として運営を行い、多くの大学がこれらの国との連携プログラムもしくは海外キャンパス校となっているため、現地同様の「高質」な教育が受けられることなどが具体的な数値をもって提示されている^{viii}：

"For example, you can acquire a UK engineering degree (3 years) in Malaysia through a franchised degree programme at an estimated RM51,000 (USD16,000), whereas the tuition fee of the same degree programme at the host university in the UK is about RM144,000 (USD45,000). [例えば、マレーシアでイギリスの教育制度と同等の工学学士(3年間)を得ることができます。総学費はおおよそ51,000リンギット(16,000米ドル)。もしイギリス現地で学士を取ろうとした場合、総学費はおおよそ144,000リンギット(45,000米ドル)にもなるのです。]"

マレーシアの母語はマレー語であり、英語は教育を経て後付けで付随する言語である。この背景があるため、ほとんどの大学で Foundation Program と称される英語補修学習プログラムが(非常に安価に)提供されている。マレーシア人にとっても、また外国人留学生にとっても、大学に入学しやすい環境設定が形成されている。関西大学の協定大学である2つの大学(HELP大学、

Taylor's 大学)も、このような私立大学の一つである。どちらも大都市クアランパウル近郊に位置し、交通の便も良い。HELP 大学はイギリスの著名大学と連携し、法律(Law)のイギリスへの編入を実施している(the University of Manchester, University of Sheffield, University of Leeds 他)。Taylor's 大学も同様の編入制度を持つ他、非常に大規模の Summer School (夏学期制度)を持ち、世界中の大学生が夏学期のみ単位互換可能な科目(英語で開講)の履修を行うことができるようになっている。例えばバイオ科学、薬学、ビジネス、コミュニケーション、IT、工学、人文科学、法などの多分野に加えて、デザインスクール、建築学のような他に類を見ない選択肢を備えた Summer School を提供している。

どちらの大学も、外国人留学生に焦点を当てた寮を完備しており、滞在先の確保という問題も解決し、インバウンド施策強化に徹底した投資を行っている。アジアにおける EMI 科目・カリキュラムの進展は、外国人留学生獲得が最大の動機である。日本も2008年に国家戦略として「留学生30万人計画」が開始した。少子化による人材不足問題も手伝って、諸大学が将来的には日本の労働人口となるグローバル人材として、留学生の取り込みに躍起になっている。OECD 調査によると2025年には世界の留学生数が720万人に達することが試算されているが、その中で日本は30~45万人程の受入れのシェアを獲得したいと考えているのである。具体的には、国際的な通用性を可能とし、日本への留学を魅力的と感じ、また実現可能性が高いと海外の機関および世界の学生達が感じるように、英語による授業、英語のみでも学位が取れるコースの大幅な開設、一定数の外国人教員の採用、また海外の大学と共同した学位プログラムの設置、そして9月入学の導入などが日本の高等教育機関に求められている。G30 事業はこれらを推進するための国ぐるみの取組としては代表的である。現時点(2016年)において留学生総数は平成27年5月1日現在の留学生数で208,379人

(対前年比 24,224 人 (13.2%) 増) で、留学生数の多い国 (地域) は中華人民共和国 (94,111 人)、ベトナム (38,882 人)、ネパール (16,250 人) となっている (文部科学省調べ)。日本学生支援機構によると、高等教育機関に在籍する外国人学生数は 152,062 人、日本語教育機関に在籍する外国人留学生数は 56,317 人となっている。短期留学 (語学研修や交換留学などで中短期滞在する留学) にて日本で修学した場合については、平成 26 年度に受け入れた外国人学生は 11,428 人で、対前年度比 2,103 人 (22.6%) 増となっている。30 万人達成に向けて、今後も留学生数拡大の施策は強化されていくだろう。EMI プログラムの提供は、受け皿の構築において (すべてではないが) 重要な役割を担っていると考えていだろう (横田 2008 ; Ohta, 2011)。

一方で、このような EMI の潮流に、静かな警鐘を鳴らす意見も出てきている。Kirpatrick(2011) は、この EMI を「最善の策」と考える教育の転換が、アジアの教育施策の国際化の前面に据え置かれていると観察しているが、この急激な変換は必ずしも良い結果ばかりを持ち込むものではないと主張する。いわゆる「副作用」、マイナス効果も顕著に引き出されてしまっている (De Wit 2011)。英語に大きな焦点があたるこの EMI 推進の動きには、他の外国語の影が薄くなるという危険性が隠れていることも事実である。また、西欧の教育背景を持ち、EMI 科目開講に積極的に取り組む教員たちと、「保守派」「国内志向派」と称され、その波に乗ることについて懸念を示す教員たちの間に、意図しなかった社会的溝が生じるといった、大学全体のまとまりを揺るがすような副作用も考えられるとの指摘もある (Manh, 2012)。それぞれの高等教育機関や国の方針など多様な要因が折り重なってこの副作用は生じないかもしれないし、大きな歯止めとなるかもしれない。日本の高等教育機関における EMI を中心とした国際教育の推進の流れはまだ歴史が浅く、その見定めが難しい。この状況を逆手に取り、このリスクの存在を

この段階で熟知し、回避する展開の仕方を模索するアクションを起こすことが喫緊の課題となるだろう。

4.2 ヨーロッパの EMI 事情

ヨーロッパにおける EMI 事情もここで多少触れておきたい。APEC の動きよりももっと以前に、90 年代後半から推進されてきた。ボローニャプロセス²の影響下、ヨーロッパ諸国の大学にて提供する学位の標準化を目指す中で、共通言語による教育が奨励され、EMI がスポットライトを浴びたのである (Haberland, 2011)。図 7 は、Ammon & McConnel(2002)からの抜粋である。ボローニャ宣言が調印されたころ(1999-2000 年)のヨーロッパ各国の EMI 開講状況と、主たる開講動機・目的が示されている。

Country	Total number of HEIs	Number of HEIs with programmes taught in English	Rationales*
Austria	37	10+	2, 7
Belgium	15	11	2, 3, 6
Bulgaria	26	8	2, 6
Czech republic	30	25	2, 7
Denmark	17	8	3, 5, 6
Estonia	34	6	2, 7
Finland	55	55	2, 3, 5, 6
France	72	38	5, 6
Germany	356	43	2, 3, 5, 7
Hungary	22	8	2, 3, 5, 7
Netherlands	100	90	2, 7
Norway	7	6	2, 7
Poland	56	34	2, 5, 6, 7
Portugal	22	2	2, 3
Slovakia	16	9	6
Slovenia	2	2	2, 3, 6
Sweden	42	5	2, 5, 6

*Rationales drawn from above, with the exception of Content Language Integrated Learning (CLIL) and English language teaching and research material. And inferred from Ammon and McConnell's data, which may not be comprehensive:
 2 Internationalization
 3 Student exchanges
 5 Staff mobility
 6 Graduate employability
 7 International student market

図 7 ボローニャ宣言時の欧州諸国の EMI 開講状況 (Ammon & McConnel, 2002:)

多くの国に共通しているのが、教育機関の「国際化」を推進する目的での導入と、留学生マーケットの拡大、そして卒業生の就職率の向上 (employability)であることが読み取れる。昨今の日本国内における EMI 導入の動機とほぼ一致しており、まさに日本と欧州の十数年間の「国際化の距離」の差を物語っている。Ammon & McConnel(2002)では、EMI がどのように展開していったか、その事例をオランダの Maastricht

大学を一例として挙げている。Maastricht 大学は、ベルギー・ブリュッセル空港から電車で 2 時間程度で到着するオランダの公立大学である。1976 年に設立され、全学生数のおおよそ半分(49%)が留学生という、THE (The Higher Education) などもオランダの中でも随一の国際化された大学とランク付けした大学である。UM は、EMI カリキュラムの規模においてもオランダ最大であり、ほとんどのプログラムが EMI となっている。UM では、四半世紀前の発足当初、英語のみならず仏語・独語での授業提供を同時に行ったが、EMI 科目の様々な世界的な需要の波に乗り、最終的には英語での開講科目カリキュラムに焦点化し、他言語が淘汰されたという経緯がある(Wilkilson, 2011)。多言語教育を意識した欧州ならではの EMI の始まりである。今やオランダの多くの大学において英語のみで授業開講を行う機関も登場するなど、EMI の展開は急激に成長を見せている。

スペインも EMI 推進者を多く輩出している。Ball & Lindsay (2013)では、スペインの一部の高等教育機関では、EMI 科目に従事する教員の英語学運用能力を設定し、教師研修を体系化しようとする動きもみられる。一般的に、EMI で教授する者には、CEFR (ヨーロッパ共通参照枠) の C1 レベル以上の英語語学力を有していることが求められるとの報告もある。しかし、C1 レベルであるだけでは多様な留学生や現地学生を相手に EMI 開講は成功しない。Dearden(2015)にも指摘があるように、EMI に特化した教員研修による能動的学習を促進するティーチングスキルと、語学力の差異に配慮した明示的な教育手法を伴うことが必要とする。紙幅の関係上、本稿においてはこの程度にとどめるが、EMI にまつわるペダゴジー(教授法)については、また稿を改めて考察を行っていきたいと考えている。

4. 日本の EMI 事情

現在、1953 年創設の ICU や、2000 年創設の APU (アジア太平洋大学)、2004 年創設の秋田国

際教養大学(AIU)など、バイリンガル学位を学部・修士レベルで提供する大学が日本にも存在する。また、文部科学省が遂行した G30 イニシアティブ(2009-2014)の勢いを借りて、旧帝大メンバーの国立大学に加えて早稲田大学、上智大学、慶応大学などが学部レベルの EMI 学位プログラムを開始した。大学院レベルはさらに広がりを見せている。図 8 は、2013 年の文部科学省の学部生向け EMI 科目提供を行っている国内の大学数の調査結果である。

	2008	2009	2010
National	44	47	47
Public	24	24	21
Private	122	123	154
Total	190 (25%)	194 (25.6%)	222 (29.2%)
(% of all universities)			

図 8 学部対象 EMI 科目の開講大学数(文部科学省調べ 2013)

2010 年の時点で、国公立大学は 68、私立大学は 154 機関が何等かの EMI 科目の提供を行っている。関西大学では、1996 年に締結し開始したアメリカ合衆国ウェブスター大学とのダブルディグリープログラムの受け入れカリキュラムの一部として EMI 科目の提供をスタートさせた。その後、2014 年まで、EMI のさらなる拡充はされてこなかった。現在は、グローバル科目群 (2014 年当時は「KUGF 科目」という名称でスタート) は 2017 年に 4 年目に突入し、学部生が EMI カリキュラムを並行して履修する環境で卒業していくところまで展開を見せている。しかし、国外の展開と比較すると、日本の高等教育における EMI はまだまだ周辺的な位置づけであることは否めない。Bradford(2013)は、日本における EMI は未だ留学準備のための科目として認識されているか、英語教育関連の学部でのみ扱われているケースが大半だと指摘する。

2014 年には、さまざまな文部科学省の大学の国際化事業の大トリともいえる「スーパーグローバル大学創成事業」が打ち出されたが、この中でも EMI のみで卒業できる学士課程の設置と、EMI の授業科目数が評価基準の一つとなった。THE

(The Higher Education) 国内大学ランキングにおいても、EMI 科目の在り方は、大きな鍵となりそうである。今年(2016年)10月19日に、「THE 世界大学ランキング」を運営するイギリスの TES Global 社が東京都内で記者説明会を開き、2017年3月末に発表する予定の日本国内の大学ランキングについて、ねらいと構想を語った。「THE 世界大学ランキング」のフィル・ベイティ編集長は、「教育を重視する日本独自のランキング」を構築し尺度とする、と説明し、日本ランキングで TES 社とベネッセコーポレーションがパートナーシップを組む。ベイティ氏は、量的な指標として、教員数と学生の比率、学生一人当たりの教育費などのいくつかのパフォーマンス指標を事例として挙げた。国際的な論文引用数などの研究に関わる指標も、高度な研究が教育に生かされているかという視点で評価するという。また、本稿に最も関係するのは、国際性の面での日本の大学の展開度についての指標であり、外国人留学生の受け入れ状況を重視する考えを示した^x。日本の高等教育機関における受け入れ状況の向上は、教学的な観点においては「日本語を習得していなくとも来日し、修学できる」環境作りに直結する。この方針からも、EMI 科目・カリキュラム増進の傾向は継続することが予想できる。

5. おわりに

日本では「日本語で留学」だけの時代は終焉を迎えつつある。日本語を学ぶために日本へ留学するルートが突如消え失せるわけではないが、このルート以外の留学生の入り口の門戸が次々に開き始めていることは間違いない。先述の就職可能性 (Employability) を見る限りでは、日本へ来るからには、多少の日本語を学び、そして自身の専門分野や将来のキャリア路線に関係した世界の事情 (特に日本の場合は、日本そしてアジア) に関して、座学だけでは学ぶことができない経験、例えばインターンシップやサービ斯拉ーニングなどの体験を行った者がよりグローバル化する世界の

企業に求められているとされている。教育に携わる者は、自身のビリーフや理想に強いこだわりを持っていることが多い。それ自体は決して否定するものではない。しかし、社会の潮流がどこへ流れていくのかは他人事としてしまつては、実際その現実の渦の中に放り込まれる我々の教育を経て巣立つ新社会人たちが害を被ることになりかねない。特に国際教育の流れは、たった数年で新しいうねりが生まれ、また流れの方向が変化するような流動性を伴う。この潮流に対し、関係者である教員・職員、そして大学マネジメントは敏感であるべきだ。そして、その変化に対し、たとえ自身のビリーフに反していても、リアリスト (現実主義) であり、プラグマティスト (実際主義) であることが求められる。現実的なニーズに答える大学教育の国際化を進めていく上で、本稿で考察した2つの流れ (学生モビリティの短期化と、EMI 科目・カリキュラムの重視傾向) を無視するのではなく、この現実をどのように取り込み、大学が求める理想の教育方針に応用できるだろうか、と前向きに取り組んでいく姿勢が求められる。

6. 参考文献

- Ammon, U., & McConnel, G. (2002). *English as an academic language in Europe: A survey of its use in teaching*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- 秋庭裕子(2013). マレーシアの教育事情-留学生受け入れ大国を目指して- 『留学交流』 22号 pp.1-6.
- Ball, P., & Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. *Learning from a specific context*. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 3-24). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Byun, K., H. Chu, M. Kim, I. Park, S. Kim, and

J. Jung. 2011. "English-medium Teaching in Korean Higher Education: Policy Debates and Reality." *High Education* 62: 431-449.

Dearden, J. (2015). Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English. *International Education Studies*. 8 (3). Online publication.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/37071> (最終アクセス 2017年1月31日)

OECD (2014), "Indicator C4: Who studies abroad and where?", in Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris

Kirkpatrick, A. (2014). "The Language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or Multilingualism?" *The Asian Journal of Applied Linguistics* 1 (1): 4-15.

Knight, J., & de Wit (ed.) (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*, OECD.

横田雅弘 (2008) 「30万人計画が実現する条件-中教審留学生特別委員会での議論を通して-」, 『留学交流』, 8号 pp.6-9

Wilkinson, R. (2013). English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 3-24). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

注:

本稿の研究調査の一部は科学研究費基盤C(一般)研究番号15K02666(代表:池田佳子)および科学研究費挑戦的萌芽研究番号15K12908(代表:バイサウスドン)の助成をもとに行われた。

ⁱ 外務省の「Study in Japan」ホームページでは、「短期留学」を「主として大学間交流協定に基づいて母国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、他国・地域の大学等における学習、異文化体験、語学の習得などを目的として、概ね1学年以内の1学期間又は複数学期、教育を受けて単位を修得し、または研究指導を受けるものであり、その授業は母国語又は外国語で行われる」とされている。

<http://www.studyjapan.go.jp/jp/index.html> (最終アクセス 2017年1月31日)本稿はその指定期間よりもさらに留学期間の短期化が進んでいる現状をとらえている。

ⁱⁱ 1. Data related to international students is defined on the basis of their country of residence.

2. Year of reference 2011.

3. Student stocks are derived from different sources and therefore results are indicative only.

Source: OECD. Table C4.4 and Table C4.7, available on line. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

ⁱⁱⁱ [http://www.euinjapan.jp/relations/academic-erasmus/](http://www.euinjapan.jp/rerelations/academic-erasmus/) (最終アクセス 2017年1月5日)毎年6月には欧州留学フェアが開催されている。

^{iv} 25歳以上の入学者の割合が平均約2割に達し、社会人学生も相当数含まれる一方、日本の社会人学生比率は2.0%であり、大きな差があると推定される。

^v 学習者はボランティア活動などのコミュニティ・サービス(地域社会に貢献する活動)と関連した体験を通じて学習を進めていき、学習とサービスが表裏一体となっている。他者を含んだ環境を「協働」で「よりよく」変化させていくこと自体が、個人にとって学習の過程となると考えられている(岩槻, 2003)。

^{vi} 現在マレーシアには20の国立大学、47の私立大学、5つの外国大学の分校、そして私立のカレッジが約400存在する(秋庭2013)。

^{vii} <https://educationmalaysia.gov.my/> (最終アクセス 2016年12月27日)

^{viii}

<https://educationmalaysia.gov.my/study-in-malaysia/affordable-tuition-fees.html> (最終アクセス 12月24日 2016年)

^{ix} ボローニャ・プロセスとは、高等教育における学位認定の質と水準を国が違っても同レベルのものとして扱うことができるように整備するために、ヨーロッパ諸国の間で実施された一連の行政会合のことである。ボローニャ協定とリスボン認証条約により、このプロセスはヨーロッパ高等教育「圏」を作り出した。1999年に29のヨーロッパ諸国の教育相により、ボローニャ宣言への調印が行われた。

^x

<http://between.shinken-ad.co.jp/univ/2016/10/the.html> (2016年12月26日アクセス)

池田佳子 (関西大学国際部)