

英語学位プログラムの動向と課題

堀内 喜代美

(2021年10月5日受理)

Literature Review of English-Medium Instruction at Higher Education

Kiyomi Horiuchi

Abstract: The purpose of this study is to review the trends and issues of English-Medium Instruction (EMI) degree programs at higher education. EMI programs at higher education in Japan were launched under the government policy in 2009 aiming to attract the excellent international students and to enhance the global competitiveness of Japanese universities. Since then, EMI programs have kept expanding but as the provision of such programs is still a peripheral phenomenon, not enough attention has been paid for it. By reviewing previous literature in Europe, East Asia, and Japan, this study attempts to clarify the similarities and differences of EMI programs among those regions. With comparative perspectives, the study seeks to present the implications of issues and challenges for Japanese universities that should be investigated in the future research of this field.

Key words: EMI, English-taught degree program, globalization, international students

キーワード：EMI、英語学位プログラム、グローバル化、留学生

1. はじめに

本稿の目的は、非英語圏の高等教育において実施されている英語による学位プログラムについての英文・邦文の研究をレビューし、今後の日本における同分野の研究に必要な視点を導き出すことである。

グローバル化の進展に伴い知識や人材が国境を越えて移動する中、非英語圏の高等教育における英語によるプログラムの設置は世界的な潮流となっている (Dearden, 2015)。背景には、事実上の世界共通言語 (Lingua franca) として通用している英語のプログラムを設置することで、自国言語の壁を越えて留学生の受入れを可能とし、さらに国内学生に対しても国際労働市場における競争力を身につけさせたいという国及

び個々の大学の思惑が在る (Wächter & Maiworm, 2014)。日本では2008年に打ち出された留学生30万人計画において、英語による授業のみで学位取得が可能なプログラムの導入が留学生の受入れ拡大施策のひとつとして提示された (文部科学省, 2008)。翌2009年から5年間の競争的資金事業として実施された「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業 (以下、グローバル30)」では、採択された13大学に対して学部・大学院の両方に英語による授業のみで学位を取得できるコースを新設することが課され、政策誘導の形で英語学位プログラムの設置が進められた。これ以前にも英語学位プログラムは一部の大学に存在したが、国立大学の学士課程に英語学位プログラムが設置されたのはグローバル30に伴うものが初めてである。その量的な変化に目を向けると、2008年には学士課程でわずか7大学 (公立1, 私立6)・8学部、大学院で73大学 (国立45, 公立3, 私立25)・139研究科であったものが、2018年には学士課程で42大学 (国立10, 公立5, 私立27)・73学部、大学院で107大学 (国立57, 公

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：黄 福涛 (主任指導教員)、大膳 司、
藤村正司

立8, 私立42)・269研究科へと拡大している(文部科学省, 2010, 2020)。グローバル30開始から約10年を経て学士課程で5.2倍(学部数では9.1倍), 大学院で1.5倍(研究科数では1.9倍)の増加であり, 政策誘導が採択大学を越えて波及効果をもたらしたことが伺える。

量的拡大を続ける一方で, 日本の大学全体から見れば英語学位プログラムは依然周辺的な存在であり, その必要性や課題について十分な検討が尽くされてきたとは言い難い。本稿では, 諸外国の英語学位プログラムに関する研究で明らかにされてきた動向や課題を参照しつつ日本の研究とも比較の視点でレビューし, 日本における同分野の研究課題について考察する。

2. レビューの枠組み

本稿でレビューの対象とするのはヨーロッパ, 東アジア, そして日本の研究であり, それぞれ政策面と実践面について動向と課題を検討していく。ヨーロッパを対象とするのは, 一部の国で約30年も前から英語学位プログラムが実施されており, 研究の蓄積が豊富なためである。特に英語学位プログラムの普及度が高いとされる北欧諸国を中心にその知見を概観する。東アジアでは中国, 韓国の状況についてそれぞれ検討する。同じアジアでも, 東南アジアはかつてイギリスの植民地であった国も多く, もともと社会での英語の通用性が高かったり, 公用語の一部に英語を含んでいたりと, 英語に関わる社会環境が日本とは大きく異なる。一方, 東アジアの国・地域は, 香港など極一部の地域を除けば社会における英語の通用性が低く, それぞれの地域における単一言語で高等教育を発展させてきた点で日本と共通する。概ね2000年以降に政策誘導による英語学位プログラムの導入が始まった点も日本と同様であり, 近隣諸国の高等教育において同プログラムがいかに進展し, どのような課題が見い出されているかを確認する。

諸外国における英語学位プログラムの研究では, English-Medium Instruction (以下, EMI) という用語が一般的に用いられている。Dearden (2015) によればその定義は「大半の人々の第一言語が英語ではない国・地域において(外国語としての英語学習ではなく)専門科目を教える教授言語に英語を使用すること」(p. 4)とされており, 国や地域の文脈によっては必ずしも学位プログラムを指さず, カリキュラムの一部を英語で実施する事を意味する場合もある。類似の用語に教科科目を英語を通して学ぶ CLIL (Content and Language Integrated Learning) があるが, CLIL が言語学や英語教授法といった英語学習の視点で発達し

てきたのに対し, EMI は英語学習そのものには焦点をあてておらず, 高等教育のグローバル化への対応としての「現象」を指すニュアンスが強い(Walkinshaw Fenton-Smith, & Humphreys, 2017)。本稿では状況に応じて EMI と英語学位プログラムという用語を併用していく。

3. 諸外国の英語学位プログラムの動向と課題

3.1 ヨーロッパの動向: 域内学生移動に基づく拡大

ヨーロッパでは, 欧州域内の学生交流を目的としたエラスムス計画の進展に伴い1990年頃からオランダ及び北欧諸国を中心に英語学位プログラムが拡大していった。これら人口規模が比較的小さく母語話者も限定される国々では, 留学生受入れ促進に言語が障壁となっていたこと, さらに母語のみですべての学問分野を発展させることは困難との考えもあったことから, 早くから EMI 導入のモチベーションが高かったとされる(Airey, Lauridsen, Räsänen, Saló, & Schwach, 2017)。オランダのマーストリヒト大学が1987年にビジネス分野の英語学位プログラムを大学院に開設すると国内外の志願者が年々倍増するほどの成功を納め, 学生ニーズが可視化されたことで国内及び近隣諸国の大学で同様のプログラム設置の動きが広がっていった(Wilkinson, 2013)。2000年代に入るとボローニャ・プロセスによりそれまで各国で異なっていた高等教育の学位構造や修学期間を「学士・修士・博士」の3サイクルに標準化する動きが進み, 特に多くの国にとって新たな学位となる「修士」課程を導入するタイミングで英語学位プログラムを開設する大学が相次いだ。欧州28カ国を対象とした英語学位プログラムの実施状況調査によれば, 2014年時点で確認できた英語学位プログラムは8,089プログラムで, 前回2007年の調査時(2,389プログラム)から239%という大幅な増加率となっている(Wächter & Maiworm, 2014)。実施数が多い国は, 順にオランダ(1,078プログラム), ドイツ(1,030), スウェーデン(882)となっており, 欧州北部及び西部で活発に導入されている一方, イタリアやギリシャなど南部では実施数が少ないという「南北分離」の傾向が見られている。また, 同調査で確認された英語学位プログラムの80%が修士レベルであること, 全学位プログラムに占める割合は6%に留まることも報告されており, 拡大したと言っても英語によるプログラムがヨーロッパの学生にとって「当たり前」の選択にまでは至っていない点には留意が必要である。

90年代にはヨーロッパ域内の学生交流の促進及び自

国学生の国際市場での雇用可能性 (employability) 向上を目的に発展した英語学位プログラムであるが、2000年代以降は新自由主義的な競争原理もプログラム設置の動機に加わっている。すなわち、英語によるプログラムによって国際性を向上させることで世界大学ランキングにおける競争力を高め、より高い授業料を徴収できる EU 域外の学生確保にも繋げたいという各大学の思惑であり (Hultgren, 2019; Shohamy, 2013)、その設置目的はより戦略的なものへと移行していると言える。

3.2 ヨーロッパの課題：母語による学術用語の保護

高等教育における学位プログラムの急速な英語化は、多言語主義を掲げる EU の理念と相容れない側面も孕んでおり、政策面ではむしろ母語の保護に重点が置かれている。背景にあるのは、母語で学問を議論する際の語彙の豊富さが失われることや母語による学問領域そのものの消失 (domain loss) に繋がる行政側の懸念であり (Ferguson, 2007; Phillipson, 2009)、実際、スウェーデンでは博士論文の87% (自然科学に限れば94%) が英語で書かれているというデータもある (Kuteeva & Airey, 2014)。こうした状況を受け、北欧では2007年に教育研究において英語だけでなく母語も「併用」(paralell use) することを推奨する「北欧言語政策宣言」が打ち出され、以降、各国の国レベル及び大学レベルでも個別の「言語政策 (language policy)」の制定が図られた。この「言語政策」によって英語学位プログラムがいかに母語との共存を図っていくかは、今後のヨーロッパにおける EMI 発展の上で重要な課題と捉えられている。スウェーデンの個別大学の言語政策に目を向けると「本国学生が大半を占める学士課程では、授業は原則としてスウェーデン語で行う」とことや「大学院で英語によるプログラムで学び、博士論文を英語で提出する場合、スウェーデン語による詳細な要約文を添付する必要がある」ことなどが規定されており、学術用語の語彙を英語と母語の両方で蓄積することを意図した項目が盛り込まれている。一方で、言語政策は具体的な「言語併用」の教育手法には踏み込んでおらず、大学の教育研究を一律に対象とした内容に留まっているため、学問分野別の特性に配慮がなされていない点が問題視されている。例えば、工学やビジネスなどの分野は英語による専門用語の語彙が豊富でテキスト等も十分あるため EMI に適合しやすい一方、固有の言語・文化を基盤として知識が創造される人文系の学問は母語による研究が適しており、言語政策を学問分野別に精緻化する必要があるという主張である (Kuteeva & Airey, 2014)。

英語によるプログラムの実践面に目を向けると、教育の質をいかに担保するかが課題となっている。デンマークの教員を対象としたインタビュー調査では、「専門分野の内容は英語で説明できるが、身近な事例を交えたカジュアルな補足説明は母語でなければならない」「多様な文化背景の学生がいる場合、学生の学力レベルや期待する授業内容に差異が大きく授業進行が困難」といった声があがっており、多文化マネジメントに関する FD など組織的なサポートの必要性が指摘されている (Tange, 2010)。英語学位プログラムという共通のプラットフォームに本国学生と留学生の双方を受け入れているのが欧州の基本形態であり、これは学生にとって多文化交流の上では理想的な形である。しかし、EMI 授業の理解度は学生の英語力に相関すると見られており (Macaro, Curle, Pun, An, & Dearden, 2018)、慣れ親しんだ母語の方が効率的に学べるのは自明であるため、「本国学生の教育の質を犠牲にしてまで大学の国際化を追求する必要があるのか」(Altbach & de Wit, 2019, para. 9, 12)、「質の低い EMI よりも母語によるプログラムの充実を図るべき」(Madhavan, 2016, para. 14) といった批判的視点も投げかけられている。また、ヨーロッパでは国立及び公立の大学がほとんどであり、ノルウェーやドイツなど留学生も含め授業料がほぼ無料の国もあり、これらの国々では受入れ国の言語を学ばない留学生を英語学位プログラムで大量に受け入れ、そこに公費を投入することへの合理性を問う声も出ている (Earls, 2016; Wilkinson, 2013)。

ヨーロッパにおける英語学位プログラムは、留学生と本国学生の両方の学生募集に効果的であり、大学の国際性向上にも繋がるとして、各大学の国際化の手段として定着してきた。しかし、普及がすすむほどに母語の位置づけや教育の質などの課題も表出しており、母語の保護に配慮した上での最適解が模索されている。

3.3 東アジアの動向：政策誘導による拡大

域内学生移動の活発化という需要に基づき各大学の自主的な取り組みから英語学位プログラムが広がったヨーロッパに対して、東アジアでは概ね2000年以降の政策誘導によって拡大してきた。主要な目的として掲げられているのは、留学生の受入れ拡大、本国学生の国際市場における雇用可能性の向上、大学の国際競争力の向上の3つである点はヨーロッパとも同様である。一方で、国公立の大学が大半を占め大学間のレベルも準標準化策が取られているヨーロッパに比べ、東アジアでは私学セクターを含む大学数が多く、少子化の影響もあって国内の大学間競争が激しいこと、さらには各国の母語は英語と言語体系が大きく異なり、社会

における英語の通用性が極めて低いことはこの地域特有の事情である。

まず、中国では2001年に国の教育部が研究中心大学に対し、情報科学、生物学、国際貿易といった分野において全科目の5～10%をEMIで実施することを求めるガイドラインが出され、その後、2020年までに留学生を50万人に増加させる「中国留学計画」(2010)、世界一流大学群の形成を目指す「双一流大学」(2017)などの政策に後押しされる形で国の財政的支援とともにEMIが拡大していった(Fang, 2018)。2016年からは「一帯一路」経済圏構想に参加する国々の留学生を対象とした奨学金も創設され、その受入れプラットフォームとしても英語によるプログラムは利用されているが、そこでは中国の価値観・文化の理解や中国語の修得も教育課程に組み込まれており(南部, 2019)、中国の良き理解者を海外に増やしたいという国家戦略が反映されている。

学士課程においては、留学生受入れだけでなくむしろ自国学生に英語力や国際的素養を身につけさせることを目的としたプログラムが多いのも中国の特徴のひとつである(黄, 2013)。中国では英語は経済的成功をもたらす文化資産であるという社会通念が浸透しており、学生の保護者や社会からも受け入れられやすく需要が高かったこと(Hu, Li, & Lei, 2014)が自国学生を対象としたEMIプログラムの拡大要因とされている。学士課程の自国学生を対象とした経営専攻のEMIコースの事例を見ると、1～2年次は英語力向上のための授業と中国語による教養や専門基礎科目を履修し、3年次以降に専門科目の約半数を英語で学ぶというカリキュラムとなっており(Hu et al., 2014)、単に科目を英語化するというよりは、在学中に英語力を高めながら専門科目を理解させる設計となっている。こうした自国学生を対象としたプログラムの課題については次節で後述する。

次に韓国では、1990年代後半から政府による大学の国際化を誘導する動きが活発化し、大学評価事業や競争的資金事業における評価基準にEMI実施比率などの指標を盛り込むことで各大学の取り組みを促してきた(松本, 2014)。理工系でトップレベルのKAIST(Korea Advanced Institute of Science and Technology: 韓国科学技術院)が2008年からすべての授業をEMI化した他、延世大学校、高麗大学校、成均館大学校といった私立の有力大学では全科目の30～40%の授業が、国立ソウル大学でも約10%の科目が英語を教授言語として開講されており(岩淵, 2015)、EMI科目の比率の高さが大学の国際性を示す役割を果たしている。EMIが韓国の大学で広がった背景には、政策誘

導以外に2つの社会的要因があるとされている。ひとつは1997年のアジア通貨危機を経て新自由主義に沿った国際競争に対する意識が高まり、その競争を勝ち抜く手段のひとつとして英語が不可欠であるという認識が社会に根づいたことである(松本, 2014; Piller & Cho, 2013; 馬越, 2010)。英語は他者と差をつけ競争に勝つための手段と捉えられており、幼少期からの英語塾通いや初等・中等教育段階での早期留学など、「英語熱」と呼ばれる社会現象にも繋がった(田保, 2015)。もうひとつは、韓国国内の大学ランキングの存在である。有力新聞社2社(中央日報及び朝鮮日報)が大学ランキングを毎年発行しており、いずれも「研究力」「教育力」「就職力」「国際化力」の4つの項目で大学を評価している。長期的な取り組みが求められる他の項目に比べ、「国際化力」は留学生数やEMI授業の比率を高めれば比較的短期間でランキングの向上に繋がれることから、大学間競争の中で各大学が「国際化力」の向上に積極的に取り組んだことがEMIの普及に繋がったとされている(Piller & Cho, 2013)。

韓国ではKAISTのように大学の全ての科目をEMI化したり、学部や研究科単位で英語によるプログラムを設置したりするケースもあるが、主流の形態は大学で提供する科目のうち一定数をEMI化するという手法である。例えば、高麗大学校ではすべての学部生が少なくとも5科目(専攻によってはそれ以上)のEMI科目を履修し単位を修得することが卒業要件として課されている。自国学生を巻き込む形でEMIが進展しているという点では中国と同様であるが、中国のようにEMIコースとして分かれている場合は英語での授業を希望する学生のみが対象となるのに対し、大学全体で専門分野に関係なくEMI科目が必修化される韓国の場合、より多くの自国学生(及び教員)が影響を受けることになり、そこから様々な課題も生じている。

3.4 東アジアの課題：教育の質・留学生との分断

現場での十分な検討がなされずに政策誘導によってEMI化が拡大したことで、中国や韓国では様々な歪みも表出している。ここでは、教育の質及び留学生との分断について取り上げる。

前述の通り、中国及び韓国では特に学士課程において自国学生を対象としたEMIが拡がりを見せているが、EMI科目を担当するのは自国の教員がほとんどであり、教員・学生双方の英語力が不十分であることに起因する教育の質の低下が問題視されている。中国のケースでは、授業で教えるべき内容・範囲を縮小したり、難解な概念を説明する際には中国語に切り替えたりといった事が頻繁に行われ、また学生側も英語の

テキストや授業内容を十分理解できず結局は中国語のテキストを読んで内容を理解している者も多いといった実態が報告されている (Hu et al., 2014)。中国のEMI コースは入学時に高い英語力が求められ、授業料は通常の中国語のコースに比べ2 倍程度高い。このため経済的にも恵まれ、欧米の大学院進学を目指すエリート学生向けのプログラムと捉えられているが、Gu & Lee (2019) が実施したインタビュー調査では、学生が「中国語コースの学生の方が専門知識を深く理解しているし、自分の英語力も期待したほどには伸びていない」と語っており、教育の質が期待したほど高くない事や周りにネイティブ話者がいない環境で英語で学ぶ事に対する葛藤を引き起こしている状況が垣間見える。教育の質が問われているのは韓国も同様である。韓国では各大学がEMI 科目の比率を上げることを優先する傾向にあり、大教室で行う授業でもEMI 化がすすんでいる。英語で作成したパワーポイントの資料を教員が読み上げるだけの授業や、学生同士のディスカッションは韓国語で行うなどの授業実態が報告されており、Byun ら (2011) は、こうした状況は学生や教員の英語力や専門分野ごとの学習効果を考慮せず一律で必修化したことから生じた弊害であると指摘している。

次に、韓国でのインタビュー調査の事例を基に自国学生と留学生の分断の問題について見ていく。EMI 科目を増加させる目的のひとつは留学生の受入れ推進であるが、EMI 科目による留学生との共修授業で自国学生に異文化交流をさせたいとする大学側の意図に反し、両者の間ではコミュニケーションを回避しようとする態度が常態化している。留学生に対する考えを問われた韓国学生は「(厳しい選抜試験を経て入学した韓国学生に比べ) 留学生は簡単に有名大学に入れるので学力が低い」「外国人は韓国文化に適應する努力が不足している」(以上、Moon, 2016)、「(韓国語を学ぼうとせず決まり事も守らないので) 留学生はグループワークに入れたくない」(Kim, Choi, & Tatar, 2017) などと語っており、留学生との交流や授業の共修に消極的もしくは否定的な姿勢が目立った。一方の留学生側からも「厳しい上下関係や飲み会の激しさなど韓国文化のバリアが高く、交流は難しい」「韓国学生は英語を話しながらないし、外国人に関心が低く排他的に感じる」(Moon, 2016) といった声が上がっており、英語の授業を増やし共修環境を創るだけでは国際交流や相互理解には容易に繋がらない実態が浮かび上がる。韓国学生と留学生の双方にインタビュー調査を行った Moon (2016) は、韓国では労働移民や留学生といった外国人をいかに韓国社会に「同化」さ

せるかという視点が根強いいため、EMI 科目を推進し表面的には国際化がすすんでいるように見える大学であっても、留学生の多様性を受入れて積極的に交流を図ろうという考えにまでは至っていないと指摘する。教育の質の問題と同様、現場での検討が不十分なままEMI 化や留学生の受入れがすすんだが故に出てきた課題と言えよう。

4. 日本の英語学位プログラムの動向と課題

4.1 日本の動向：留学生対象の小規模な出島モデル

日本の大学における英語学位プログラムは政策誘導型であり、留学生30万人計画及びグローバル30がその嚆矢となったのは先述の通りである。Ishikawa (2011) は、これらの政策が日本の高等教育の国際化そのものの性質を転換させたと指摘する。1983年に始まった前身の留学生10万人計画では、日本が経済大国としての責務を果たすことを理念として掲げ、主に途上国からの留学生の人材育成に資することを目的とした国際協力型であったのに対し、30万人計画は少子化による労働人口不足を補填するための高度外国人材獲得やグローバル化への対応としての国際競争力向上に重点が置かれており、英語学位プログラムはその目的を実現するための手段という位置づけである。グローバル30の公募要項で提示されたのは既存の学部・学科に「英語コース」を新たに付加的に併設し、そこで留学生を受入れるいわゆる「出島型」の設置形態である。こうした形態での政策誘導について Burgess, Gibson, Klaphake, & Selzer (2010) は、閉鎖性と開放性が共存する政策であるとの捉え方を提示している。表面的にはEMI 拡大という世界的トレンドに対応して留学生を受け入れようとする国際的な取り組みに見えるが(開放性)、一方で付加的な組織にその役割を封じ込めて既存組織に大きな変革をもたらさないことで日本の大学のアイデンティティーの堅守を優先している(閉鎖性)という解釈である。

英語学位プログラムを推進する政策の背景については、経済のグローバル化への対応の遅れや世界大学ランキングにおける日本のプレゼンスの低さに対する「危機感」にその源泉があるとする見方が多く示されている (Bradford & Brown, 2018; Hashimoto, 2018; 荻谷, 2017; 吉田, 2015)。Hashimoto (2018) によれば、英語学位プログラムやEMI の推進は政府の危機感に基づくグローバル化への対応 (reactive) 手段であるため各大学の自主的 (proactive) な動きとは結び付きにくく、その必要性や目的が不明確になりやす

いと言う。Bradford & Brown (2018) も、競争的資金を用いた EMI の政策誘導は数値目標の設定とその達成にプライオリティが置かれ、英語学位プログラムの設置自体が目的化し、大学全体の国際化には繋がりにくいと指摘している。

競争的資金の採択校を超えて拡大を続ける日本の英語学位プログラムはどのような形態で実施されているのか。カリキュラム構成や在籍学生の属性などを元に分類を示した嶋内 (2016) によれば、(1) グローバル人材育成の観点を重視して在籍者のほとんどを日本人学生が占める「グローバル人材養成型」、(2) 日本人学生と留学生が混在して学ぶ「双方向学習型」、(3) 主に留学生の受入れを目的とした「出島型」の 3 タイプがあり、このうち「出島型」が全体の約 80% を占める。また、プログラムの組織運営形態では、(1) 大学全体で教授言語を英語のみとする「大学全体型」、(2) 学部 (または学科) 全体の教授言語を英語のみとする「学部全体型」、(3) 既存の学部 (または学科) に留学生を対象とした英語による小規模なプログラムを付加的に併設した「学部付加型」、そして (4) 2 つ以上の学部で横断的に英語による学位プログラムを共同運営する「学部横断型」の 4 タイプがあり、「学部付加型」が全体の約 70% を占めている (堀内, 2016, 2020)。これらの種類の枠組みを通して見ると、日本の大学の英語学位プログラムの特性として「留学生を主な対象とした、学部付加型の小規模な出島モデル」が主流であるという姿が浮かび上がる。こうした形態はグローバル 30 の公募要項で提示されたモデルと一致しており、政策誘導の影響の大きさや日本の大学が採用しやすい設置形態であったことが伺える。

文部科学省は 2013 年に事業が終了したグローバル 30 について、「日本留学の障壁のひとつとなっていた語学の問題に対して有効な手立てであることが確認された」として肯定的な評価を下している (文部科学省, 2015)。2014 年から 10 年間の競争的資金事業として展開されているスーパーグローバル大学創成支援事業 (以下、SGU) でも英語学位プログラムや EMI 授業の実施は成果指標の中に盛り込まれる形で継続して推進されている。しかし、SGU は日本人学生の派遣留学や大学国際化に向けたガバナンス改革など包括的な事業であり、設定された評価指標は 45 項目 (うち定量的指標は 18 項目) にもわたるため、英語学位プログラムに対する政策上の「熱量」はグローバル 30 に比べれば相対的に低くなった印象を受ける。英語学位プログラムの拡大によって、留学生の出身国の多様性がもたらされたことや海外からの渡日前入学が普及したことなどは評価される点であるが (大西, 2015)、もともと

の目的として掲げられていた高度外国人材の確保に繋がったかは不明である。また、留学生 30 万人計画はその数値目標を 2019 年に達成しているが、在留資格発給の緩和及びそれに伴う日本語学校や専修学校による急激な留学生の受入れ増加が目標達成の主要因であるという分析もなされており (太田, 2020; 白石, 2019; 二子石, 2021)、英語学位プログラムがどの程度これに寄与したかも不透明である。こうした英語学位プログラムの評価の不透明さは、個別のプログラムの留学生数や進路を公表していない大学が多く、客観的評価が困難であることに起因する (大西, 2016)。公的統計も「留学生」という括りでまとめられており、その一部を構成する「英語学位プログラムの留学生」に特化したデータはない。プログラムがもたらしたインパクトや評価に関しては、今後、ケーススタディを重ねるなどして検証が必要な分野であろう。

4.2 日本の課題：留学生サポートとプログラム維持

英語学位プログラムで学ぶ留学生や担当教員へのインタビュー調査や事例研究から浮かび上がった課題として、留学生へのサポート体制構築とプログラムの維持に関する問題を取り上げる。まず、留学生へのインタビュー調査では、「日本語が十分出来ないためサークル活動に参加できず、日本人学生と交流する機会がない」(Heigham, 2018) という声が伝えられており、授業でも課外活動でも日本人学生と接点がなく疎外感を抱いて外国での学生生活を送っている様子を伺うことができる。複数の大学の留学生にインタビューを実施した Rakhshandehroo & Ivanova (2020) によれば、大学の事務組織の対応は基本的に日本語のみであり、「日本語が出来ない留学生の面倒はプログラムを担当する教員や同じ研究室の先輩学生が見るべき」という組織的慣習を問題視する。インフォーマルなサポートのみに頼らず、大学として組織的なサポート体制を構築すべきという主張である。これらの問題の根底にあるのは「日本語」であることを考えると、英語学位プログラムの留学生に対する日本語教育をカリキュラムにどう位置づけるかという課題にも結びつく。現状では、日本語の履修を全く求めないプログラムもあれば、卒業要件として相当数 (20 単位以上) の日本語科目の履修を義務づけるプログラムもあり、その対応にはばらつきがある (柳沢, 2021)。英語の通用性が低い日本で生活していく上で日本語が出来た方が利便性が高いことは明白であり、また卒業後に日本で働く高度外国人材の育成を企図するのであれば、日本語教育は不可欠なものとして推奨されるべきであろう。

次に、英語学位プログラムの運営に関しては、その

財源をいかに確保し組織体制を継続していくかも課題となる。英語圏の国では留学生に対して自国学生の2～3倍の授業料を課すことで教育に関わるコストの財源確保に繋げている大学もあるが、日本では逆に積極的に奨学金を出して留学生を獲得する手法を取る大学がほとんどであり日本人学生の受入れと比べてもコストがかさむ。国の競争的資金を原資として運営されるプログラムの場合、その財政的負担は軽減されるが、補助金の終了とともにプログラムの存続自体が危ぶまれるというジレンマを抱えることにもなる(太田, 2013)。また、こうしたプログラムでは、資金の補助期間のみ有期雇用の教職員を採用する事が多く、プログラム運営のノウハウが蓄積されにくいという問題も指摘されている(Pool, 2016)。そもそも日本の大学の事務組織は数年ごとのローテーションで職員を配置換えするのが一般的であるため、英語での事務や留学生対応など特殊なスキルを必要とする専門職員が不足しており(Kuwamura, 2009)、こうした人材の育成とともに、補助金に過度に依存せずにプログラムを運営するための体制づくりが英語学位プログラムを維持・発展させていく上で喫緊の課題となっている。

5. 考察

諸外国及び日本の英語学位プログラムの動向と課題から、「言語政策」、「教育効果」、「内化」の3点を軸にその共通性や日本の独自性、及び今後の課題について考察したい。第一に、ヨーロッパでは欧州域内の学生移動の活発化に基づく需要から各大学の自主的な取り組みとしてEMIが拡大したのに対し、日本を含む東アジアでは政策誘導によってトップ・ダウンで促進されたという相違点が挙げられる。しかし、いずれの場合でも十分な議論・検討を経ずに導入が広がったため現場でその必要性や目的が曖昧となり、様々な課題を引き起こす結果に繋がっていることが明らかとなった。ヨーロッパではEMIが一定程度拡大した後政府が自国語による学術語彙の消失に危機感を募らせ、言語政策の観点から高等教育における自国語の保護に取り組んでいる点の特徴である。アジア地域のEMI政策を研究対象とするKirkpatrick(2017)は、アジアのEMI導入の問題点は国レベルや大学レベルでの言語政策の観点が欠けていることであるとして、政策の中で世界共通語としての英語の役割を明示し、教育言語としての自国言語の有効性についても併せて評価すべきと主張する。もともと多言語主義を共通理念として掲げてきたヨーロッパと異なり、東アジア諸国では社会における外国語の通用性が低く、また教育

も自国語を基盤として発展・成熟してきたため言語政策という概念への認識は薄い。自国語の学術語彙の消失など差し迫った問題意識を抱くほどにはEMIが普及していないことも社会的関心が向きにくい要因である。しかし、今後さらにEMI化の拡大が継続する場合、自国語と英語の位置づけを明確にした上で効果的な教育実践を目指す言語政策の視点はアジア諸国の高等教育政策においても参考になるものと考えられる。

次に、教育効果や組織的サポート体制の不備など実践面での課題が次々とクローズアップされている事はヨーロッパ、東アジアで共通の事象である。教員、自国学生、非英語圏出身の留学生の三者にとって英語が外国語である時、母語での授業と比較して学習効果や教育の質に対する懸念が提示されるのは当然の帰結であろう。特に東アジアではEMIの拡大によって科目内容の理解と自国学生の英語力の向上という2つの利点(double benefits)を同時に得ようとする過剰な政策的期待が向けられがちであるが(Tsou & Kao, 2017)、学習者に十分な英語力がなければ授業の内容理解も不十分となり二重の損失(double loss)に繋がる恐れもある(Hamid, Nguyen, & Baldauf, 2013)。そもそもEMI科目を担当するのはそれぞれの専門分野の教員であって英語教育の専門家ではないため、学生の英語力の向上やその評価まで科目担当教員に求めるのは非現実的であろう。日本では大半の英語学位プログラムが留学生を主な対象としているため、中国や韓国と比べ自国学生(特に英語での授業を希望しない学生)への影響は顕在化していないが、近年では英語学位プログラムの授業の一部を日本人学生にも開放する動きも見られる。学生交流の面では望ましいケースであるが、日本人学生の英語力不足による授業レベルの低下を懸念する声もある(芦沢, 2017)。EMIで実施する科目数や日本人学生の英語テストのスコア向上など数値目標の達成を優先する視点ではなく、留学生・日本人学生の双方にとっての教育効果を高めることを優先する視点が今後の英語学位プログラムの発展には必要であろう。

最後に、英語学位プログラムやEMI導入の目的に留学生の受入れ推進と自国学生の国際労働市場における競争力向上の両方が含まれる点はヨーロッパと東アジアで概ね共通であるが、日本では特に留学生受入れの観点が大きいのが特徴である。諸外国と比較した場合、「留学生を主な対象とした、学部付加型の小規模な出島モデル」が日本における政策誘導型英語学位プログラムの特性であることが明らかとなった。学生の反応や学習効果についてのEMI研究を見ても、日本以外の諸外国では自国学生及び自国教員を対象とした

ものが圧倒的に多い。すなわち、大学の通常の課程に変革をもたらす形でEMIや英語学位プログラムの導入が図られているため、自国学生にも多大な影響を及ぼすことが避けられないのである。これに対し日本では政策誘導による留学生受入れに特化したプログラムの導入が起点となって拡大したため、そこで学ぶ学生の大多数は留学生となる。こうした出島型の形態は大学全体の国際化には繋がりにくいとの批判もあるが、従来と全く異質な教育形態を日本の高等教育の文脈に取り込む上では、既存の大学組織や自国学生への影響を最小限に抑える形での政策誘導は必然だったとの見方もできる。日本型の英語学位プログラムが形成された要因については、グローバル30以前も含めた政策文書等の分析によりその経路依存性を明らかにすることが可能であろう。また、日本の英語学位プログラムの検証には、「内在化」の視点が有効であると考えられる。比較教育学における「内在化 (internalization)」とは、外国や国際的なモデルから取り入れた政策・教育実践形態を実際に自国及び自大学の文脈に沿って制度化させていく段階のことである (Phillips & Ochs, 2003; 田中, 2005)。「内在化」は、(1) 既存制度への影響、(2) 教育要素の吸収、(3) 統合、(4) 評価の4つのステップで最適化がすすむとされており、政策導入から10年余りを経た日本の英語学位プログラムはまさに自大学における「内在化」の段階に入っている。諸外国の先行研究も含め、「内在化」の枠組みで英語学位プログラムを検証したものではなく、同分野の研究に新たな知見を加えることができるものと考えられ、今後の課題としたい。

【参考文献】

- 芦沢真五 (2017) 「国際化への政策課題とその趨勢—大学国際化の30年を振り返る—」『IDE 現代の高等教育』, 596, 10-16.
- 岩濤秀樹 (2015) 「企業の外向き志向を受けて変化した韓国の大学」『中央公論』, 2月号, 136-141.
- 馬越徹 (2010) 『韓国大学改革のダイナミズム—ワールドクラス (WCU) への挑戦』東信堂.
- 太田浩 (2020) 「日本の外国人留学生受入れ政策とポスト30万人計画に向けた課題」『異文化間教育』, 51, 38-57.
- 太田浩 (2013) 「東アジアにおける高等教育国際化の比較と連携」黒田一雄 編『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房, 275-300.
- 大西好宣 (2015) 「実験装置としてのグローバル30プロジェクト」大阪大学国際教育交流センター研究論集『多文化社会と留学生交流』, 19, 43-56.
- 大西好宣 (2016) 「グローバル30事業を評価する」『日本グローバル教育学会全国研究大会発表要旨集録』, 16-17.
- 菊谷剛彦 (2017) 『オックスフォードからの警鐘—グローバル化時代の大学論』中公新書ラクレ.
- 黄福涛 (2013) 「中国の研究大学における英語による授業の開設—学生への調査とインタビューの分析結果を手がかりとして—」『大学論集』, 44, 243-254.
- 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.
- 白石勝己 (2019) 「ポスト留学生30万人計画の行方」『アジアの友』, 540, 2-15.
- 田中正弘 (2005) 「教育借用の理論—最新研究の動向—」『人間研究』, 41, 29-39.
- 田保顕 (2015) 「韓国における英語熟と教育の平準化」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要 外国語編』, 5 (2), 207-216.
- 南部広孝 (2019) 「中国における留学生政策の変遷と近年の動向」『IDE 現代の高等教育』, 613, 51-56.
- 二子石優 (2021) 「留学生30万人計画の達成とその実情を探る—留学生の入学経路と卒業後進路に関する一考察」JASSO『留学交流』, 120, 42-60.
- 堀内喜代美 (2016) 「日本の学士課程における英語による学位プログラムの発展と可能性」『国際教育』, 22, 35-54.
- 堀内喜代美 (2020) 「学士課程における英語プログラムの組織モデルの類型化と日本の特性—同型化理論から見る“学部併設型”集中傾向の外部環境要因」北九州市立大学『国際論集』, 18, 29-41.
- 松本麻人 (2014) 「韓国高等教育国際化政策の展開と高等教育機関」, 私学高等教育研究叢書『日韓大学国際化と留学生政策の展開』, 53-70.
- 文部科学省 (2008) 『留学生30万人計画の骨子』.
- 文部科学省 (2010) 『平成20年度大学における教育内容等の改革状況について』.
- 文部科学省 (2015) 『大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業 事後評価結果の総括』.
- 文部科学省 (2020) 『平成30年度大学における教育内容等の改革状況について』.
- 柳沢美和子 (2021) 「日本語教育を通じたグローバル人材育成：スーパーグローバル大学の英語学士プログラムにおける日本語教育の現状」JASSO『留学交流』, 118, 11-22.
- 吉田文 (2015) 「“グローバル人材育成”の空虚」『中央公論』, 2月号, 116-121.

- Airey, J., Lauridsen, K., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. (2017). The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education*, 73, 561-576.
- Altbach, P. G. & de Wit, H. (2019). The Dilemma of English-Medium Instruction in International Higher Education. *WES World Education News & Reviews*, Nov. 19.
- Bradford, A. & Brown, H. (2018). Final Thoughts: Have We Seen This Before? The Information Technology Parallel. In A. Bradford & H. Brown (Eds.), *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education* (pp. 283-288). Bristol: Multilingual Matters.
- Burgess, C., Gibson, I., Klaphake, J., & Selzer, M. (2010). The 'Global 30' Project and Japanese higher education reform: an example of a 'closing in' or an 'opening up'? *Globalisation, Societies and Education*, 8(4), 461-475.
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: policy debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction; a growing global phenomenon*. London: British Council.
- Earls, C. W. (2016). *Evolving Agendas in European English-Medium Higher Education: Interculturality, Multilingualism and Language Policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Fang, F. (2018). Review of English as a medium of instruction in Chinese universities today: current trends and future directions. *English Today*, 34(1), 32-37.
- Ferguson, G. (2007). The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss. *IBÉRICA*, 13, 7-38.
- Gu, M. M. & Lee, J. C. (2019). "They lost internationalization in pursuit of internationalization": Students' language practices and identity construction in a cross-disciplinary EMI program in a university in China. *Higher Education*, 78, 389-405.
- Hamid, M. O., Nguyen, H. T. M., & Baldauf, R. B. (2013). Medium of instruction in Asia: Context, processes and outcomes. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 1-15.
- Hashimoto, H. (2018). Government Policy Driving EMI at Japanese Universities: Responding to a Competitiveness Crisis in a Globalizing World. In A. Bradford & H. Brown (Eds.), *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education* (pp. 14-31). Bristol: Multilingual Matters.
- Heigham, J. (2018). Center Stage but Invisible: International Students in an English-Taught Program. In A. Bradford & H. Brown (Eds.), *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education* (pp.161-179). Bristol: Multilingual Matters.
- Hu, G., Li, L. & Lei, J. (2014). English-medium instruction at a Chinese University: rhetoric and reality. *Language Policy*, 13, 21-40.
- Hultgren, A. K. (2019). The drive towards EMI in non-English-dominant European HE: The role of university rankings. *Language Teaching*, 52(2), 233-236.
- Ishikawa, M. (2011). Redefining internationalization in higher education: Global 30 and the making of global universities in Japan. In D. B. Willis and J. Rappleye (Eds.), *Reimagining Japanese education: Borders, transfers, circulations, and the comparative* (pp. 193-223). Oxford: Symposium Press.
- Kim, J., Choi, J., & Tatar, B. (2017). English-Medium Instruction and Intercultural Sensitivity: A Korean Case Study. *Journal of Studies in International Education*, 21(5), 467-482.
- Kirkpatrick, A. (2017). The Languages of Higher Education in East and Southeast Asia. In B. Fenton-Smith., P. Humphreys., & I. Walkinshaw. (Eds.), *English-Medium Instruction in Higher Education in Asia Pacific* (pp. 21-36). Dordrecht: Springer.
- Kuteeva, M. & Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education: Reflections on recent language policy developments. *Higher Education*, 67, 533-549.
- Kuwamura, A. (2009). The challenges of increasing capacity and diversity in Japanese higher education through proactive recruitment strategies. *Journal of Studies in International*

- Education*, 13(2), 189–202.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76.
- Madhavan B. D. (2016). Ten truths (and a lie) about EMI. *IATEFL webinar*. May 14.
- Moon, R. J. (2016). Internationalisation without cultural diversity? Higher education in Korea. *Comparative Education*, 52(1), 91–108.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Phillipson, R. (2009). English in higher education: Panacea or pandemic? In P. Harder (Ed.), *Angles of the English-speaking world: English in Denmark* (pp. 32–57). Copenhagen: Museum Tusulanum Press and the University of Copenhagen.
- Piller, I. & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42, 23–44.
- Pool, G. S. (2016). Administrative practices as institutional identity: bureaucratic impediments to HE 'internationalisation' policy in Japan. *Comparative Education*, 52(1), 62–77.
- Rakhshandehroo, M. & Ivanova, P. (2020). International student satisfaction at English-medium graduate programs in Japan. *Higher Education*, 79, 39–54.
- Shohamy, E. (2013). A Critical Perspective on the Use of English as a Medium of Instruction at Universities. In A. Doiz., D. Lasagabaster., & J. M. Sierra. (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 196–210). Bristol: Multilingual Matters.
- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 137–149.
- Tsou, W. & Kao, S. M. (2017). Overview of EMI Development. In W. Tsou. & S. M. Kao. (Eds.), *English as a Medium of Instruction in Higher Education: Implementations and Classroom Practices in Taiwan* (pp.3–18). Singapore: Springer.
- Wächter, B. & Maiworm, F. (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Walkinshaw, I., Fenton-Smith, B. & Humphreys, P. (2017). EMI Issues and Challenges in Asia-Pacific Higher Education. In B. Fenton-Smith., P. Humphreys., & I. Walkinshaw. (Eds.), *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific* (pp. 1–18). Dordrecht: Springer.
- Wilkinson, R. (2013). EMI 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). Bristol: Multilingual Matters.