

【論考】

# 日本の大学における EMI (English-Medium Instruction) の役割 -課題と展望-

## The Role of English-Medium Instruction (EMI) in Japanese Universities: Issues and Future Directions

愛知県立大学入試・学生支援センター准教授（国際交流担当）桑村 昭

KUWAMURA Akira

(Associate Professor for International Education and Exchange,  
Admissions and Student Support Center, Aichi Prefectural University)

キーワード：EMI (English-Medium Instruction)、双方向交流、海外の大学との交流

### 1. はじめに

“Do you have courses in English?” 「おたくの大学に英語で教える科目群はありますか？」  
筆者は2005年のEAIEクラクフ大会から主要国際教育学会の年次大会<sup>1</sup>に参加しているが、その時に（英語使用を嫌うはずの）フランスの大学から開口一番受けた質問である。それ以来、国際会議での海外大学との協議の場では、必ずといっていいほど、この英語による学術科目授業（English-Medium Instruction）の開講状況について聞かれる。このEMIが最近、非英語圏諸国の大学の間で加速化している。背景には、大学の国際化、優秀な留学生の獲得、学生流動の促進、地球市民の養成など様々な狙いがある一方で、英語という追加言語という性格上、EMIの教育課程上の位置づけ、教育の質、教員の準備度合、授業負担、支援体制など実践現場での課題も多い。また、現地語との兼ね合いもあり、使い方次第では両刃の剣ともなり得る。本稿では、拡大を続けるEMIの最近の動向、日本の課題及び今後の展望を見据えながら、特に海外大学との交流の観点から、EMIの役割について議論を進めていく。

### 2. 最近の動向

<sup>1</sup> 北米のNAFSA、欧州のEAIE、アジア太平洋圏のAPAIE、QS-Apple(Quacquarelli Symonds Asia-Pacific Professional Leaders in Education)など。

## (1) EMI の加速化

EMI は元々大学院主導で推移してきたが、この 10 年の間に学部への導入が加速化している。特に、欧州 19 ヶ国では、英語による学士課程 (ETB)<sup>2</sup> の数が 55 (2009 年) から 2900 (2017) と、8 年間で実に 50 倍規模に拡大しており (Sandström & Neghin 2017)、その勢いを肌を感じる。実際、筆者が所属する公立大学のスペイン協定校は 6 年ほど前まではスペイン語が教授言語であったが、後任副学長の舵取りで英語媒介の授業科目群を整備し、何れの言語での専門科目の履修も可能となっている。一方、フランス協定大学は他大学との統合後、EMI 科目群を整備し、その交換学生枠 3 名分を新たに追加してくれた。同様の体制が整っていない本学にとっては実に寛容なオファーで、英語圏ではまず考えられない。

翻って、日本でも 2016 年現在で全 4 年制大学の約 41%にあたる 305 大学が EMI を導入しており、英語を媒介語とする学位プログラム (ETP<sup>3</sup>) も、2015 年現在、学部が 40 大学 (5.4%) 73 学部、大学院が 126 大学 (20.2%) 247 研究科と右肩上がりが続いている (文部科学省 2017)。

EMI の加速化に伴い、関連研究や教員研修の裾野も国内外で拡大している。EMI は英語を媒介語として語学以外の科目 (コンテンツ) を教える文脈で広く使われているが、その EMI の隣接領域となる内容言語統合学習に関する国内外の 2 つの学会が共に 2017 年 4 月に設立された。日本 CLIL<sup>4</sup>教育学会 (笹島茂会長) と欧州の The ICLHE<sup>5</sup> Association (Bob Wilkinson 会長) である。まず前者 (通称 J-CLIL) は、初期会員 200 人超で始動し、翌 2018 年 7 月に早稲田大学で第 1 回年次大会が開催された。ILCHE は、過去 4 回の大会を経て、2017 年秋の第 5 回コペンハーゲン大学での大会を機に学会組織として新たに活動を開始している。高等教育レベルでの追加言語による内容言語統合学習への関心の高さがうかがえる。

国際教育関係学会においても EMI 関連の研究発表が EAIE を中心に格段に増えてきている。身近な例では、本学の別のスペイン協定大学の国際交流ディレクターが NAFSA 2018 で EMI 担当教員の専門的研修についてポスター発表を行い、関心分野を共にする筆者と研究成果の交換を始めている。また、筆者が当初参加打診を受けた EAIE 2018 での英仏大学教員による口頭発表のテーマは、EMI による教育の質に関する日本の事例も含めての議論で、欧州国際教育者の関心事となっている。一方、アジア太平洋地区開催の QS-Apple 2018 では、Internationalizing the faculty というテーマの中で EMI を始めて取り上げ、同地区の国際高等教育における新たな潮流となり始めている。

教員研修についても、ヘルシンキ大学の EMI スペシャリストと前ブリュッセル自由大学の CLIL トレーナー両氏による EAIE 年次大会での半日ワークショップ (筆者も 2016 年に参加) や合宿形式の EAIE

<sup>2</sup> English-Taught Bachelor's Program の略で EAIE 2017 の研究発表で注目された。

<sup>3</sup> English-Taught Program

<sup>4</sup> Content and Language Integrated Learning

<sup>5</sup> Integrating Content and Language in Higher Education

アカデミーなど、多岐に渡る EMI 研修の取り組みが欧州で毎年行なわれている。一方、英語圏の大学も、EMI 実践に関わる非英語圏大学の教員対象に研修活動を展開している。NAFSA 2015 では、米国州立大学が TIE (Teaching in English) プログラムの広報活動を行い、同年教員対象の説明会を本学で開いてくれた。また 2016 年には、オクスフォード大学 EMI 研究者によるミニ EMI ワークショップが同様の日本事務局で行なわれ、研修プログラムの紹介と最近の EMI 研究の成果が報告された他、豪州クイーンズランド大学関係者による CLIL-HE<sup>6</sup>ワークショップが日本各地で開催された。

### 3. EMI 実践現場の状況

#### (1) 教育課程の状況

日本の半数近くの大学が EMI を開講しているとはいえ、学部レベルの EMI はまだ発展初期の段階で、一部の大学を除き EMI は前述のスペイン大学のような現地語媒介授業との併設ではなく、メインストリームの学部教育課程とは別設置での外郭的な位置づけである。G30 以降の大学国際化関連助成事業を全て採択されている EMI 先進の私立大学でさえ、EMI 科目が完全に学部の教育課程に組み込まれているわけではない (Poole 2018)。その上、EMI 科目の履修要件も必ずしも明確ではないため、学生間に授業理解度の差が生じたり、履修登録状況や教員の交代等で一部科目の継続開講が見込めなかったりする。そのため EMI が日本語媒介での学部授業と同等の教育の質を保証する体制にあるか否かは不透明である。

現在 EMI 科目が設置されているのは、例えば、短期留学生受入プログラム (短プロ)、英語による特別プログラム (ETP)、教養教育課程の国際交流科目群等である。嶋内 (2016) は日本の大学の EMI 科目群を①留学生を囲い込む出島型、②日本人学生対象のグローバル人材型、③留学生と日本人学生双方からなるクロスロード型の 3 つに類型化し、割合としては①と②が主流で、海外大学との実質的な交流のために期待される③のクロスロード型は少数派に留まると報告している。海外大学との交流を促進するためには、留学生と日本人学生の共修・交流機会が十分にあることが日本留学の意義であり、海外大学が日本の大学に期待するところでもあるのだが、互いに切磋琢磨し友情を築く機会は限定的である。日本人学生から「隔離」された特別プログラムでは留学生は満足しない (花見・西谷、1997)。欧州では、EMI 科目の履修に留まり、現地語学習も進まずに、現地の人との交流機会を持たぬまま帰国する英語圏からの留学生の実情が報告された (Cason & Rodriguez 2013) が、本末転倒である。

#### (2) 教員の状況

国内大学の EMI 教員は概ね日本語母語話者のコンテンツスペシャリストと英語母語話者の語学教育

<sup>6</sup> CLIL-Higher Education

スペシャリストが相互補完的に日本の EMI の実践現場を支えており、日本語での専門教育科目又は語学科目の授業との兼任という構図が Brown & Iyobe (2014) らの調査で徐々に明らかになってきた。

筆者自身も、EMI 実践現場の状況を確認しておきたく、2016年10月から11月にかけて、EMI を開講する国内の260大学を対象に EMI 実践上の課題等に関する20項目の質問紙調査をオンラインで実施し、99大学・学部・大学院（国立38、公立11、私立48、不明2）より回答を得た（集計データについては本稿末に掲載）。その結果、限定的ではあるが、以下のように EMI 教員の状況について垣間見ることができた。

- ・ EMI 教員の規模は大学により10人未満から20人以上の大所帯に及び多様である。
- ・ 教員陣の構成は、終身雇用主体か、又は終身雇用と任期付（常勤・非常勤）の組み合わせ主体で、母語別では、日本語母語話者、英語母語話者、又は両言語母語話者主体の構成である。
- ・ 授業は EMI 科目と日本語媒介科目との兼任が多く、次に EMI 科目専任、語学科目兼任の順である。
- ・ 教員の母語は、日本語と英語（各74大学等）が主体で、他言語も35大学等で20言語以上に及ぶ。

EMI 教授陣が概ね現地語母語話者で構成される欧州とは異なり、日本の場合、現地語（日本語）母語話者と英語母語話者を合わせても、EMI 科目の授業をカバーしきれない台所事情も垣間見え、教員不足感がある。実際、日本の大学では専門科目の講義を英語で効果的に行うスキルを備えた教員が不足しているとの指摘が内外から為されている (Dearden 2014)。この背景には、英語非母語話者教員の英語運用能力や英語による授業実践能力の教員間の差異が指摘される一方で、専門分野の知識を英語で発信する能力は備えていても、教室で学生の質問意図や知りたいことを正確に掴んでやりとりすることに不慣れな側面もある。また、従来日本語での専門科目の教鞭を取っていた日本人教員が初めて EMI 科目を担当し、非母語での講義やコマ数増加による負担を感じて、一旦は EMI 科目授業を引き受けるものの疲弊してしまい翌年降板するケースがあることも、以前中部地方の国立大学短プロ関係者への聞き取り調査で知った。皮肉なことだが、EMI に意欲のある教員の方が EMI を頼まれる教員よりも授業評価が低くなりがちだとも言っていた。また、英語母語話者や海外経験のある日本人教員も任期付採用の場合、雇用契約の更新や事業予算の状況によっては継続配置が保証されない場合や、当初は語学担当教員で採用された英語母語話者教員が語学以外の EMI 教養科目群の編成や授業担当を一任されて業務負担となるケースもある。

### (3) 学生の状況

教授言語が非母語の場合には、教員が伝える情報量と学生が理解し獲得する知識量が限定される (Byun et al, 2011; Heigham 2014) ため、英語媒介での授業が日本語媒介での授業と同等の学修成果や教育

の質を保証できる否かは不透明である。学生が非母語で専門用語や概念を理解するのは敷居が高く学びの負担も大きい。一方、外国人留学生の場合には、英語非母語話者教員の不十分な説明や不明確な評価基準が原因で、EMI 授業に対して不満を表明するケースもある (Lassegard 2006, Heigham 2014)。また、EMI 科目を受講した学生から厳しい評価を受け、その担当教員にどう伝えたらいいか腐心する中国地方の国立大学関係者の声もある。このような学生からの不満は帰国後に口コミで他の学生にも伝わり、今後の双方向の大学間交流に支障をきたすことにもつながる。2016年に本学を訪れた米国州立大学関係者は、学生は留学先として日本より欧州を選択する傾向があるという。この背景には、両地区大学 EMI 担当教員の英語運用能力の差が影響しているとの耳の痛い話も聞いた。

最近、特に米国大学は 2004 年をピークに減少し続けている日本人学生の有償での受入れに躍起となっていて、米国人学生の日本への送出しには関心が薄い。実際、NAFSA 2018 での米国大学パートナーシップフェアに出展した 50 超の米国大学のほとんど (44 校) が海外大学から自大学への学生受入れが希望で、海外大学との学生交換を希望する米国大学は短期大学を含む 4 校に留まった。近年、世界の有力大学は、新たな協定大学を増やすよりも、従来のパートナーとの交流を深めることに注力している。漢字圏・非漢字圏を問わず、日本研究の主・副専攻や日本語科目群が充実し日本の協定校も多い大学に特にその傾向が見て取れる。従って、非漢字圏大学、特に英語圏の大学との半期～1年の留学という従来型の学生交換は難しくなっており、新設の大学が学生交換協定を通じて留学生の受入れを増やしたい場合か、実質的な交流のない日本の協定校を持つ大学が何年かに 1 度協定関係を見直す場合に限られるかもしれない。英語圏大学との新たな協定を目指す場合の最近の傾向として、分野特化型で ICT や教員を巻き込んでのハイブリッドな、比較的短期の留学交流プログラムがより求められている。

#### 4. EMI 定着のための課題

##### (1) 学部教育課程への組み入れ

発展初期の段階にある我が国大学の EMI 科目を今後如何にメインストリームの学部教育課程に発展的に組み入れて教育の質を保証し、多様化する学生のニーズに如何に答えていけるかが、今後の一つの大きな鍵となろう。特に海外大学との交流を進める際には、学術交流協定書の学生交流覚書等にも通常謳われているように、受入大学に在籍する一般学生 (正規学生) が享受するのと同レベルの教育や支援を交換学生等にも提供することが基本であり、EMI の導入により益々学修の機会均等が比重を増してくる。EMI は、通常の日本語媒介授業 (JMI<sup>7</sup>) に「新規参入」する意味で両刃の剣でもあり、JMI や日本語教育と連携して教育の質を相乗効果により一層高めていく努力が求められる。教育

<sup>7</sup> Japanese-medium instruction

の質が担保出来ないのであれば、EMI 科目を開講しないという選択肢も勿論あると思う。筆者はこれまで教員あるいは管理者として国公立大学の EMI 科目群の整備に多少なりとも携わってきたが、メインストリームでの EMI 開講が制度上如何に困難かを現場で目の当たりにしてきた。日本の伝統的な大学の講座制や豊富な日本語媒介科目群が背景にはあるとはいえ、これだけ多くの大学が助成を受けて個々に国際化努力を重ねて成果を出しても未だに国内外で揶揄される日本の大学の排他性や閉鎖性も EMI 科目の本流への合流を妨げる一因と思わざるを得ない。日本の大学の EMI はどこも似通っていてブランド性に欠け、特徴が見出しにくいとの指摘 (Birchley 2018) や留学生の ETP 参加へのアクセスが限定的との調査結果 (Ota & Horiuchi 2018) もある。

### (2) 段階的な科目群の整備

EMI 科目のカリキュラムの編成にあたっては、専門教育や教養教育の科目群を整備して、文化や知識背景の異なる学生のニーズや海外大学との学術教育交流を考慮しての多様な学修の選択肢が必要である。その場合、JMI や日本語教育との相乗効果により、留学生の日本留学が有意義となるよう配慮することが必要となる。前述の欧州大学の例のように留学生が EMI 科目群に委ねるあまり、日本語習得が進まないのは本末転倒である。北日本の国立大学では ETP に在籍する学生全員に卒業までに一定レベルの日本語修得を課しており参考となる。一方、EMI 科目履修予備軍となる上級英語能力を備えた日本人学生の場合には、中等教育で十分に馴染んでいる一般英語よりもむしろ、学問分野のコンテンツを英語で学びたい学生や、英語での発話能力を高めたい学生層があり、彼らに配慮した柔軟なカリキュラム構成も必要であろう (Shea 2017)。既に日本の一部の大学では進められているが、一般学術英語 (EAP)<sup>8</sup> や専門英語 (ESP)<sup>9</sup> 等 EMI の予備教育的な科目群の併設、冒頭で触れた言語教育を組み入れての内容言語統合学習 (CLIL) の導入など、学生の英語運用能力や既習学術知識など多様な学修背景に応じて、段階的に無理なく EMI 科目の履修へと導くカリキュラム上の工夫も有効である。また一方で、CLIL は日本語媒介科目の履修に導く留学生の段階的学修機会としても組み入れられよう。英語圏の大学付属語学学校で近年浸透している学部課程への橋渡し (bridge) コースは一つのモデルになるかもしれない。こうした工夫により、例えば、日本の大学が海外大学に質の高い学生を送り出し、現地学生との交流を深化させることで、日本留学への関心が自然に芽生えるような形で双方向の交流につなげていくのが望ましいと、カナダの大学関係者も話していた。

### (3) 履修者の確保

EMI を定着させるためには、科目群の整備と共に、至極当然ながら履修者の確保も不可欠である。そ

<sup>8</sup> English for Academic Purposes

<sup>9</sup> English for Specific Purposes

のためには、履修要件の明確化、成績評価の適正化、授業満足度の向上、一般学生と留学生の共修機会の提供など教育の質向上のための様々な努力が必要となる。しかしながら、実際の EMI の現場では履修学生間、特に日本人学生と外国人留学生の英語運用能力や積極性の差異も生じがちとなり、互いの切磋琢磨やアカデミックな交流を妨げる側面もある。英語要件など履修要件をシラバスに明記し、受講資格のある学生を履修させた上で、あとは教員の力量で日本人学生の潜在力を引き出すようにすればいいと思う。多様な学生の履修を促進するためには、評価法の工夫もまた日本語媒介授業（JMI）以上に重要となる。例えば、英語とフランス語のバイリンガル教育を行っているカナダの大学では、通常のレターグレード<sup>10</sup>による評価法では学生が追加言語での科目履修を敬遠するため、合否のみの判定にしているという。履修者の確保のための苦しい台所事情を前述の ICLHE 2015 で事例発表した同大の担当教員から聞いた。日本ではなおのこと履修者の確保の為の評価法の工夫が必要であろう。

#### （4）教員の配置

EMI 科目を履修する多様な学生の意を汲み的確に応えられる学術英語運用能力、多言語文化環境での柔軟な教授能力およびコミュニケーションスキルを備え、異文化間教育に真摯な関心を抱く教員が今後益々求められる。前述の筆者調査結果でも確認できたが、教員の任用は、日本では公募に加えて学部長の推薦等による場合も少なくないが、欧州では例えば独自に開発した教員対象英語発話能力テスト Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS) (Kling & Stæhr 2013) を EMI 教員の配置前に活用しているデンマークの大学もある。EMI 発信元である教員の質は最重要課題であり、EMI 導入の先進で言語的に類似性が高い欧州ですら、EMI の加速化により今後益々求められる教授技術及び学生満足度の向上に必死な様子が窺える。このような EMI 教員の登竜門的なテスト等を通して、自らの英語運用能力を客観視する機会あるいは姿勢が教員側には必要であり（斉藤 2013）、著者自身も努力目標として持っている。

EMI 科目群が外郭的な特別課程に位置していても、教育の質保証の観点から、学生の授業評価を担当教員に示して現状を知ってもらい、授業改善に役立てもらうことも肝心である。海外では学生からの学期末の授業評価によっては、教員を授業担当から一旦外して、研修を義務付ける英語圏の大学もある。筆者も以前、米国の州立大学で非常勤講師として教鞭を取っていた時に、毎学期末に教授法、教材、準備度合、意欲など多岐に渡る項目について学生が 5 段階で授業を評価し、その集計結果を毎学期末に所属学科から渡され、次学期の授業に役立てていた。

とはいえ、教授言語が英語であるなしに拘わらず、長年日本語で専門科目の教鞭を取ってきた教員には自負があり、他者からのフィードバックを得る機会を持ちにくい事情もある。EMI は専任教員だけ

<sup>10</sup> A, B, C, D, F といった文字（レター）表記の評価法。

でなく、留学経験のある若手日本人教員等任期付教員が重要な役割を担っているが、適正な評価に基づいた任期満了後の更新可能性や昇任機会の有無を任用時に明確にして、教員のモチベーションを維持し更に高める努力がEMI実践の更なる質の向上のために大学側に求められる。

翻って、中国、台湾、韓国等漢字圏を中心とする東アジアの大学やタイなど東南アジアの大学のEMI科目は年々充実している印象がある。例えば、NAFSA 2018でインタビューした台湾の有力国立大学の方は、当初EMI教員の任用に苦労したが、現在は海外で学位を取得した台湾人教員と英語母語話者教員がEMI教授陣を構成しているので、安定的な運営ができているとコメントしていた。

#### (5) 負担の軽減

教員を配置するためには、欧州でも課題となっている授業負担を軽くするための措置や工夫が求められる。筆者の前述調査でも課題として教員の負担が最も多かった。特に、英語が非母語の教員の場合は授業準備に何倍もの時間を要することもある(Tsuenyoshi 2005)。教員の負担を軽減する方法の一つとしては、担当する授業科目数とコマ数を減らすことが考えられる。例えば、通常のJMI週5科目/5コマをJMIとEMI各2科目/4コマとすることで、教員がより少ない学術コンテンツをより深く教えることにつながる。APAIE 2013で知り合った北欧大学担当者は、同様の措置でEMI教員の負担を軽減していると話していた。また、授業見学等を通じて教員同士が連携し、EMI実践現場での経験や互いの専門領域について知る機会を持つことも有効で、既に国内外の大学で一部行われている。例えば、ドイツ語圏のある大学では、語学担当教員が専門科目教員に「御用聞き」をして歩み寄り、第二言語媒介による教授技術面でのニーズを上手く引き出し支援を行ったり、チームティーチングに繋がったりする例もある。また、英語非母語話者教員が必要に応じて英語母語話者教員から第二言語ライティングの指導や教材作成に関する助言をもらうのも一法であろう。EMIを全学に浸透させる意味で、学部・学科・分野横断的にEMI実践上の共通の課題について所属の教員同士が共に考える機会を持つことも有効で、教員一人で悩むことなく効率的にFDネットワークを構築する機会が得られる。

#### (6) 運営体制

現行の大学の運営体制のままでは、EMI科目群の定着を図るのは厳しい面が多い。金の切れ目が縁の切れ目と言われるように、これまでは、政府主導により外国人留学生のための大学院特別プログラムやスーパーグローバル等まとまった助成措置により、エリート大学中心にEMIやETPが整備されてきた。その一方で、時限事業の性格上、助成期間終了と同時に任期付教職員も契約満了となり、それ以降は事業を終えるか、あるいは縮小して別の財源を新たに獲得して継続するかの判断を採択大学は迫られることになる。

EMI科目を助成期間中にメインストリームに組み入れることを前提にしているのであれば、事業終

了後も継続的・発展的に提供できる基盤が整うはずだが、日本の場合、特に国公立大学では、財務面での大学運営の慣行上の縛りがあり敷居が高い。従って、大学が新たな外部資金を獲得でもしない限り、事業の継続が極めて困難なのが現在の日本のEMIの実情である。海外大学のように”Study Abroad”プログラムを設置して有償の短期留学生を受入れる検討をそろそろ進めて、短期留学生から授業料収入を取り込める体制に移行する時期かもしれない。

一方で、政府助成事業の採択大学以外でも地道にEMI科目の実施に取り組む大学は少なくない。それらの大学の中には、1科目だけでもEMIをカリキュラムに組み入れ、今後の拡大の踏み台と捉えている東海地方の小規模私立大学もある。実際に、EMIを開講する305校中、G30、G30+(GGJ)、スーパーグローバル採択校等以外の大学が221校と70%以上を占めており<sup>11</sup>、EMIの裾野は着実に広がっている。前述の欧州大学のように科目群を一気に整備するというよりも、一つ一つEMI科目を本流に合流させることが、時間はかかっても、国際通用性のある良質なプログラムを継続的・発展的に提供できる素地となろう。また、助成事業も大規模である必然性はなく、各大学の取り組み、必要性に応じて政府が柔軟に予算配分することもEMIの裾野が自然かつ着実に広がり効果的だと思う。

EMIを国際教育交流に有効に生かすためには、それを専門的にサポートする事務体制も不可欠である。現行の日本の大学の体制では、事務職員は同じ大学で異なる職種を経験しながら昇進していくジェネラリストだが、この仕組みを発展的に変えて、職員の希望・意思により、同じ分野でもキャリアアップを図れるよう、海外協定大学を含む国内外の他大学へ移る可能性も視野に入れながら、職員の流動性を高めることも時代の要請であろう。国際レベルでは、国際教育交流担当職員は概ね専門職員(professional staff)で、3~5年毎にポストの空き状況に応じて自らの意思で国内外の大学間あるいは同じ組織内を異動してキャリアアップを図っている。勿論、同じ大学内の異業務への異動も自分の意思でできる。近年、海外の大学で活躍する日本人職員も珍しくなくなってきた。

## 5. 今後の展望

### (1) EMIの役割の確認

これまで論じてきたように、海外大学との交流推進の一つの鍵となるEMIの役割を今後日本の各大学がどのように捉えて教育課程に位置づけるかが今後の焦点となろう。国内では高等教育へのEMI導入には賛否両論があり、著名な英語教育者や英語圏大学で学位を取得した研究者等の中にもEMIに異論を唱える関係者も少なくない(齊藤2013、両角2013、寺島2014、鈴木2014)。また、EMIのメインストリーム化には留学生の定員等国及び機関レベルの制約もある。実際これまで日本では、中国や欧米からの先進の学術技芸の摂取により、現地語での高等教育を一通り提供できるアジア屈指の国との

<sup>11</sup> 2018年8月に文部科学省高等教育局大学振興課に筆者がメール照会し確認した。

認識も巷にあり、特定分野に留まるとはいえ、日本から数多くのノーベル賞受賞者を輩出している事実に鑑みても、日本語媒介による高等教育への自負や研究水準の高さは確かに見て取れる。

しかしながら、少子化が加速し学生の多様化が着実に進む昨今、非英語圏の大学で拡大する EMI という教育オプションの付加は、自然な流れだと筆者は思う。EMI に関心を持つ各大学においては、その教育研究の使命に基づき、日本の大学において英語という追加言語で専門科目の授業を提供することの意味を学内で改めて確認し、その教育的効果を実証しながら、ボトムアップで無理なく教育課程に浸透させる丁寧な作業努力が必要となる (Bradford 2016)。英語での教育の質保証が難しい場合には、日本語での高等教育を一層充実させる選択肢も勿論あろう。

EMI の一つの役割として期待できるのは、矛盾するようだが、分野によっては日本語媒介よりも英語媒介の方が内容の理解が深まったり、日本語との併用 (translanguaging) により学修に相乗効果をもたらしたりする可能性である。特に、最近では英語媒介のみの教授法よりも概念の理解がより深まる後者が見直され、徐々に浸透し始めている。協定大学等からの留学生にとっても専門用語を日本語で把握しておくことは正に内容言語統合学習であり日本留学の意義ともなろう。教員の準備負担は増すものの、学生が両言語で専門知識を獲得することは将来協定校を含む海外大学院への進学や多言語多文化環境での社会貢献など、キャリア形成や人生設計にもつながる。その意味で EMI による「バイリンガル教育」は意義があると思う。

EMI はまた担当教員のスキル向上とキャリアアップ機会としても期待できる。追加言語を通じ言語文化背景の異なる学習者に知識を伝達するために、教室での学術英語発話能力、多言語多文化環境での柔軟な教授能力、専門分野特有の教授法などのスキル向上機会が得られるからである。また、前述のように、分野の異なる教員同士の連携により教授技術の向上を図ることもできる。欧州では EMI に特化した専門的研修機会の提供面で各大学が切磋琢磨している。前述のスペイン協定校では、EMI を国際化の一環として学内に位置づけて、スペイン語母語話者特有のコミュニケーションスタイルを念頭に置いた独自の全学的な EMI 研修プログラムを開発し直近で 139 人の EMI 教員に提供している。国内大学の専門的研修についても暫く前に始まっており (中井 2011、花見 2012)、最近の EMI の拡大で EMI 教員のサポートやスキルアップに力を注ぐ大学が着実に増えているようである。前述の筆者調査では専門的研修を実施していない大学が回答の大半を占めていたが、関西の国立大学では EMI 担当教員のための FD ハンドブックを担当教員に配布したり、関東の私立大学では EMI 教材の開発・出版に着手したりするなど機運は徐々に高まっている。EMI はまた、教員の流動性を高めて海外大学との交流を深める役割もある。例えば、本学の欧州協定校は夏期 EMI 教員を毎年募っており、国内の若手教員が EMI のスキルを備えて海外大学で教鞭を取る道も常に開けている。

## (2) 国際教育交流のさらなる進展に向けて

最後に、海外大学との交流を展望すると、まず漢字圏内の学生流動については日本の参加者が着実に増え、より均衡の取れた学生流動に向かっている（日本学生支援機構 2017）。一方、非漢字圏、特に英語圏大学との双方向交流の拡充は飽和状態に達したかのようにも見えるが、新たな道を今後切り開いていく道は決して閉ざされてはおらず、EMI がその重要な鍵を握ると思う。ここで参考までに、EMI と日本語（JSL<sup>12</sup>）各科目群の充実度（多いか少ないか）に応じて、現在の日本の大学を4つのタイプに分けて考えてみた（表1）。

表1

	②EMI 多	④EMI 多
	JSL 多⇔少	JSL 多
↑	①EMI 少	③EMI 少
EMI	JSL 少	JSL 多⇔少
	JSL →	

まず①は EMI も JSL も科目群が少ないか皆無で語学エリート留学生の受入れに留まる保守型大学、②は EMI 科目群が多く JSL は限定的か充実している内容重視型大学、③は EMI が少ないか皆無で JSL が限定的か充実している従来型大学、そして④は EMI も JSL も共に科目群が充実しているハイブリッド型大学である。内容重視型大学とは、日本語レベルを問わず、英語媒介で内容（コンテンツ）が学べる環境を備えた大学である。日本の大学が今後、EMI の拡充により勉学オプションを増やして海外大学とのより均衡の取れた交流を促進していくためには、①から、②もしくは③へ、更には④へシフトしていくのが得策ではないかと思う。

非漢字圏、特に英語圏大学学生の留学先は依然として、他の英語圏か欧州が圧倒的に多く同様な傾向が続いてはいるが、近年徐々にではあるが、英語圏内への留学が減って、漢字圏への留学が増加傾向にある。他の非漢字圏大学、特に欧州の大学は2014年にアップグレードしたエラスムス+<sup>13</sup>がEU域外大学との双方向交流にも有効に機能してきており、冒頭の本学フランス協定校のように学生交換の拡大に積極的である。このほか、英語圏主導の大学間交流拡大の取り組みも2010年代に入り徐々に進んでいる。例えば、内向きの豪州大学生を送り出すための政府施策である New Colombo Plan<sup>14</sup>は、日本を含むアジア4カ国への短期留学を助成する取り組みで、2014年にパイロットプログラムが始動して以降、留学先を拡大し軌道に乗り始めている。また、日米間の大学間交流協定を促進する意図で、

<sup>12</sup> Japanese as a Second Language 留学生が日本語を第二言語として学ぶという意味で使用した。

<sup>13</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en)

<sup>14</sup> <https://dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/Pages/new-colombo-plan.aspx>

二国共同による Team Up<sup>15</sup>も 2015 年に始動し、MOU<sup>16</sup>締結という形で着実に成果を重ねつつある。その間、EMI の外郭的な位置づけの度合いも徐々にではあるが減りつつある (Brown 2017)。また、これまで日本の大学の加盟は一握りに留まり英語圏大学からの参加も限定的であった UMAP<sup>17</sup>も、ここ数年の間に前者の加盟も伸び始め、後者の方もニューヨーク州立大学が新たに加盟したという知らせを同大の知人から NAFSA2018 で聞いた。

余談だが、米国大学では漢字圏言語の人気が学生の間で高い。1958 年から 3~4 年毎に実施されている現代言語学会 (MLA<sup>18</sup>) による最新の米国の高等教育機関 2,547 校を対象とした英語以外の言語教育科目の履修者状況調査によると、外国語履修者全体が同国で減少する中、2016 年秋学期に学部・大学院学生が履修した上位 15 言語中、日本語と韓国語だけが前回 (2013 年) より上昇した (表 2)。7 位の中国語と合わせて、米国学生の中の漢字圏言語の根強い人気を物語っており、今後の米国と漢字圏大学間の双方向交流の基盤が堅持されていると言えよう。

NAFSA で “Yes, we DO have courses in English,” と躊躇なく海外大学に応じる日本の大学も着実に増えてきた。微風ながら吹き始めている追い風に乗りたいところである。

表 2 米国大学 2016 年秋学期 (英語除く) 言語科目履修者数上位 11 言語

言語	2016 年	2013 年比
スペイン語	712,240	-9.8
フランス語	175,667	-11.1
ASL <sup>19</sup>	107,060	-2.3
ドイツ語	80,594	-7.1
日本語	68,810	3.1
イタリア語	56,743	-20.1
中国語	53,069	-13.1
アラビア語	31,554	-5.9
ラテン語	24,866	-8.6
ロシア語	20,353	-7.4
韓国語	13,264	13.7

2018 年現代言語学会調査より

<sup>15</sup> <http://teamup-usjapan.org/japan/>

<sup>16</sup> Memorandum of Understanding

<sup>17</sup> University Mobility Asia Pacific

<sup>18</sup> Modern Language Association of America

<sup>19</sup> American Sign Language アメリカ手話

## 英語による科目授業実践に関するアンケート調査集計結果

2016年10月筆者実施

A. 貴学について			国立	公立	私立	不明	合計
Q1	設立形態	国立	38				38
		公立		11			11
		私立			48		48
		不明				2	2
		小計	38	11	48	2	99
Q2	在籍学生数	～999人	0	1	5	0	6
		1,000～2,999人	3	7	7	0	17
		3,000～9,999人	15	3	20	0	38
		10,000人以上	19	0	16	1	36
		その他(具体的に)	0	0	0	0	0
		小計	37	11	48	1	97
B. EMI 教員の状況							
Q3	EMI 教員数	1～9人	10	4	19	0	33
		10～19人	7	4	11	0	22
		20人以上	17	2	12	1	32
		その他(具体的に)	3	1	5	0	9
		小計	37	11	47	1	96
Q4	母語	英語	26	10	37	1	74
		日本語	32	7	34	1	74
		その他(具体的に)	16	6	12	1	35
		小計	74	23	83	3	183
Q5	雇用形態	常勤(終身雇用)	32	10	36	1	79
		常勤(任期付)	25	2	19	0	46
		非常勤	18	8	35	0	61
		その他(具体的に)	2	1	1	0	4
		小計	77	21	91	1	190

Q6	EMI 教員の構成	英語母語話者教員主体	1	6	16	0	23
		日本語母語話者教員主体	22	1	8	1	32
		英語と日本語の母語話者が半々位	2	1	8	0	11
		英語、日本語、他言語の母語話者	8	1	8	0	17
		その他	2	1	3	0	6
		小計	35	10	43	1	89
Q7	EMI 教員の構成	常勤教員(終身雇用)主体	16	6	14	1	37
		常勤教員(任期付)主体	5	1	4	0	10
		非常勤教員主体	0	1	7	0	8
		常勤教員(終身雇用)、常勤(任期付)、及び非常勤教員	13	2	16	0	31
		その他	1	0	2	0	3
		小計	35	10	43	1	89
Q8	任用方法	公募による選考	26	8	30	1	65
		学部長、学科長、専攻長等の推薦又は依頼	13	4	21	0	38
		ボランティア	1	0	0	0	1
		その他(具体的に)	9	0	6	0	15
		小計	49	12	57	1	119
Q9	資格要件	教授科目の知識	27	9	34	0	70
		留学または在外研究経験	6	2	9	0	17
		英語での授業経験	5	2	15	1	23
		英語運用能力(具体的に)	10	3	10	0	23
		その他(具体的に)	7	1	8	0	16
		小計	55	17	76	1	149
Q10	専門分野	人文社会系	21	10	37	1	69
		理工系	22	2	13	1	38
		生物系	13	1	4	1	19
		その他(総合系等)	6	0	7	0	13
		小計	62	13	61	3	139
Q11	担当授業科目	英語での教養・専門教育科目(EMI科目)専任	17	3	24	0	44
		EMI科目の他、語学科目を兼任	14	4	24	0	42

		EMI 科目の他、日本語での教養・専門教育科目を兼任	31	5	23	1	60
		EMI 科目の他、語学科目と日本語での教養・専門教育科目を兼任	7	5	13	0	25
		その他（具体的に）	2	1	2	0	5
		小計	71	18	86	1	176
Q12	科目の分野系統	人文社会系	22	10	38	1	71
		理工系	23	3	12	1	39
		生物系	11	2	4	1	18
		その他（総合系等）	10	0	6	0	16
		小計	66	15	60	3	144
Q13	科目のレベル	学部教養教育	17	6	26	0	49
		学部専門教育	23	8	36	0	67
		大学院修士（博士前期）課程	27	4	13	1	45
		大学院博士後期課程	17	2	9	1	29
		その他（具体的に）	3	0	2	0	5
		小計	87	20	86	2	195
C. EMI 実践上の課題とニーズ							
Q14	課題領域	教員の負担	26	6	21	2	55
		教員の任用・確保	19	8	23	0	50
		教員の雇用条件	7	1	4	0	12
		教員の準備度合	6	3	15	0	24
		教員の英語運用能力	18	2	10	0	30
		支援体制	14	2	16	1	33
		その他（具体的に）	3	1	4	0	8
		小計	93	23	93	3	212
Q15	EMI 教員のニーズ	教授法の知識・ノウハウ	18	4	24	0	46
		使用教材等リソース	9	4	16	0	29
		専門的研修	14	3	11	0	28
		インセンティブ	16	1	11	0	28
		その他(具体的に)	1	2	3	0	6
		小計	58	14	65	0	137

Q16	専門的研修	設けている	10	3	11	0	24
		設けていない	25	6	33	1	65
		小計	35	9	44	1	89
Q17	専門的研修の形態	学内研修	7	3	4	0	14
		外部委託による研修	3	2	4	0	9
		有志教員による勉強会等	1	1	2	0	4
		その他（具体的に）	1	0	3	0	4
		小計	12	6	13	0	31
Q18	FD 機会の継続又は 開始	設ける予定	6	3	11	0	20
		設ける予定はない	8	5	8	0	21
		分からない	21	2	26	1	50
		小計	35	10	45	1	91
Q19	その他		0	0	0	0	0
Q20	回答者所属部署等						

備考：

1. 質問項目（Q1～Q20）は Q19 と Q20 を除き多肢選択式で、Q6、 Q7、 Q16 以外は複数回答可とした。
2. 質問毎に設置別（国公立）の集計も行なった。
3. Q4 の日英語以外の EMI 教員の母語は、中国語（11）、ドイツ語（9）、韓国・朝鮮語、ロシア語（各 8）、オランダ語、インド諸言語（各 4）、アラビア語、フランス語（各 3）、スペイン語、タイ語、ブルガリア語、ベトナム語、ペルシャ語、ポルトガル語、マレー語、ルーマニア語（各 2）、その他（欧州諸言語 5、アジア諸言語 4）と実に幅広い。
4. 本調査は科研費（基金）基盤研究（C）「英語による授業（EMI）実践に必要な諸要素の可視化と FD のための体系化（課題番号：15K02684）」（H27～H30 年度）の助成により実施した。

### 参考文献

Birchley, S. L. (2018) A Marketing Perspective on English-Medium Instruction at Universities in Japan. In Bradford, A. & Brown, H. (Eds.). *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes*. (pp. 130-146) Bristol: Multilingual Matters.

- Bradford, A. (2016) Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence From Japan. *Journal of Studies in International Education*, 20 (4), 339-356.
- Bradford, A. & Brown, H. (Eds.) (2018) *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Brown, H. (2017) English-Medium Instruction in Japanese Universities: History and Perspectives. *Proceedings of the Japan Association of Language Teaching, Japan*, 273-278.
- Brown, H. and Iyobe, B. (2014) The Growth of English Medium Instruction in Japan. *Proceedings of the Japan Association of Language Teaching, Japan*, 9-19. Retrieved from <http://jalt-publications.org/proceedings/articles/3973-selected-paper-growth-english-medium-instruction-japan>
- Byun, K., Chu, H. Kim, M., Park, I., Kim, S., and Jung, J. (2011) English-medium teaching in Korean higher education: policy debates and reality. *Higher Education*, Vol. 62, no. 4 (October 2011), 431-449.
- Cason, C. and Rodriguez, P. (2013) Winter. Why English? *Forum*, 14-15.
- Dearden, J. (2014) English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. British Council.
- 花見 榎子 (2012) 実践報告 ブレインストーミング「英語で授業する／しない」. 三重大学国際交流センター紀要. 2012, 7, p. 93-107.
- 花見 榎子・西谷 まり (1997) 教育の国際化と短期留学受け入れプログラム. 一橋大学留学生センター報告書.
- Heigham, J. (2014) Voices on Campus: International Students in an English-medium Instruction Degree Programs in Japan. *Journal of the Ochanomizu University English Society* No. 5, 64-74.
- Kling, J, and Stærh, L. S. (2013) *The Development of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS)*. Online document. [http://cip.ku.dk/forskning/cip\\_publicationer/CIP\\_TOEPAS\\_Technical\\_Report.pdf/](http://cip.ku.dk/forskning/cip_publicationer/CIP_TOEPAS_Technical_Report.pdf/)
- 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, 189-202.

- 桑村 昭 (2013) 日本の大学国際化—課題と展望—. 愛知県立大学外国語学部紀要 (地域研究・国際学編) 第45号、191-215、2013年3月.
- Lassegard, J. P. (2006) International Student Quality and Japanese Education Reform. *Journal of Studies in International Education*, 10, 119-140.
- Looney, D. and Natalia Lusin (2018) Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education>. Modern Language Association of America.
- 両角 亜希子 (2013) 急激な“国際化”は何をもたらすか 韓国の事例から. 中央公論第128巻2号 (平成25年2月号). 中央公論社: 東京.
- 文部科学省 (2017) 大学における教育内容等の改革状況について. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/___icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426_1.pdf)
- 中井 俊樹 (2011) 英語による授業のためのFDの課題. ウェブマガジン「留学交流」2011年9月号 Vol. 6.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2017) 平成28年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果. [https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_s/index.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/index.html)
- Ota, Hiroshi and Kiyomi Horiuchi (2018) How accessible are English-Taught Programs? Exploring International Admission Procedures. In *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes, Multilingual Matters*, 108-129.
- Poole, G. (2018) Administrative Impediments: How Bureaucratic Practices Obstruct the Implementation of English-Taught Programs in Japan. In *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes, Multilingual Matters*, 91-107.
- 斉藤 誠 (2013年2月) 英語で講義すると失われるもの. 中央公論第128巻2号. 58-63頁.
- Sandström, A-M. & Neghina, C. (2017) English-taught bachelor's programmes Internationalizing European higher education. The European Association for International Education (EAIE).
- Shea, D. P. (2017) Oriented to English: Motivations and Attitudes of Advanced Students in the University Classroom. *JALT Journal*, 39(2), 139-164.

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: 東京.

鈴木 典比古 (2014年7月3日) 大学生は英語で学べ. 朝日新聞 13面.

寺島 隆吉 (2014年7月3日) 大学生は英語で学べ. 朝日新聞 13面.

Tsuneyoshi, R. (2005) Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education*, 4, 65-86.