

非英語圏における英語による専門科目授業 (EMI) の動向

——日本の大学の事例から——

桑 村 昭

1. はじめに

1980～90年代から非英語圏における大学国際化の推進役として拡大を続けている英語による専門科目授業 (EMI¹⁾) は今や世界的な潮流である (Dearden 2014)。この EMI は、欧州や東アジアを始め、近年は所謂グローバル・サウスの国・地域にも広がりを見せており (Sahan et al. 2021)、特に、欧州では学士課程の EMI プログラム (ETB²⁾) 数が2009年の55から2017年には2900と50倍規模に拡大した (Sandström & Neghina 2017: 9)。

この背景には、経済のグローバル化、世界共通語としての英語 (ELF³⁾) の定着、優秀な外国人留学生の獲得、大学の国際的イメージの形成、政策誘導など様々な要素がある。しかしながら、高度な学術知識の内容を自国語ではなく敢えて英語で学ぶ意味、英語媒介授業を担当する意欲と能力を備えた教員の確保、専門科目の授業を第二言語で行うための教授法、EMI 科目の教育課程上の立ち位置、支援体制など課題が山積している。その一方で、学術知識を得ながらの第二言語習得の可能性、大学教員の新たな教育実践オプション、あるいは国内学生と外国人留学生の共修機会の拡大など EMI が持つ付加価値的な側面も少なくない。

本稿では、この両刃の剣を持つ非英語圏での EMI 実践の動向について、まず前半は、その歴史的経緯と近年の状況を日本の大学を事例に概観し、後半は論点と課題を整理すると共に、今後を展望する。その際に、国内の外国語教育の動向にも適宜関連付けながら、論を進めていく。

2. 歴史的推移

ここでは日本の大学における EMI の歴史的推移について、その黎明期である幕末維新时期を起点に、明治時代後半～戦時下、第二次世界大戦後の復興期、1960～1970年代の高度経済成長期、1980～1990年代、2000～2010年代半ばと我が国の EMI 実践において特徴的な6つの時代区分に分けて、概観する。

2.1 幕末維新时期

まず、EMI をはじめ外国語媒介授業導入の契機となった幕末維新时期の動向について、天野(1977, 2009)や梅溪(2007)らの知見を主な拠り所として論を進めていく。この時期は、幕府そして明治新政府が日本の近代化と産業化に向け、人文社会科学、自然科学、応用科学など根幹分野での先進の学術技芸を摂取するために、欧米諸国から各分野の専門家が「お雇い外国人」として高等教育界や政府機関に招聘された(梅溪2007: 4)。日本で最初の近代の大学として1877年に法・理・文・医の4学部編成で開学した東京大学(1886年に帝国大学として発展的に改組)では、文学部と漢文学科を除き、教授言語は日本語ではなく、法理文が英語、ドイツ語、フランス語、医がドイツ語を媒介として、学生は専門分野の講義を理解する必要がある、そのための予備教育機関もあった(天野2009: 30-31)。日本の大学のゼミ等で行われている原書講読のルーツがここにあるかどうかは不明だが、少なくとも当時の学生は外国語で読むだけでなく、聞き、話し、そして書くという「4技能」が既に求められていたのである。

ところで、幕末期の留学者(幕府・諸藩派遣および私費による)は150人以上に及び、更に明治初期(1868～74年)には、当時の文部省が海外留学を制度化して、一定の基準に基づき選ばれた留学生を欧米の大学に相次いで派遣した。延べ586人が渡航し、派遣留学先も米英独仏を始め少なくとも12か国に及んだ(石附1992: 200-06)。この中には、米国の名門私学プリンマー大学に留学した津田梅子(1871年)もいる。

これらの学生は専門知識を身に付けて、帰国後には国を背負う官僚ポストや、外国人教員に代わって大学の教育職に就くという流れがほどなく定着していったが、日本語媒介授業が基本とはいえ、教鞭を執るにしても、専門分野についての日本語の専門文献も翻訳もなかったため、欧米諸国が

ら取り寄せた原書を用い、授業の大半は外国語を媒介として日本語を交えながら行われていた。従って、前述したように、学生は東京大学入学後も引き続き高度の外国語能力が求められ、しかも、学問分野により、医学部はドイツ語、法理文は英語を主体に、フランス語とドイツ語という具合に複数の外国語の知識が依然として求められた（天野2009: 54-55）。

東京大学発足時（1877～78年）の学部別の教員構成は、天野（2009: 30, 52）の調査を総合すると、法理文が日本人4人、外国人17人（米8、英4、仏4、独1）で、医が日本人5人、外国人11人（独11）となっている。その後、欧米大学への留学により根幹学問分野の知識の摂取が進んで、それを邦人教員が伝授する態勢が整い始めると、1883年には大学授業を日本語媒介で行うという政府方針も決まり、教授言語についても、日本語教材の開発が進んで外国語から邦語へと次第に移行していく。教授陣も開学時の外国人教員23人、日本人教員9人の体制から、1884年には各々12人、40人と教員構成がこの時に逆転する（表1）。

表1 東京大学教授陣の構成（1877年～84年）

	1877	1878	1879	1880	1881	1882	1883	1884
外国人教員	23	28	25	24	16	14	13	12
日本人教員	9	10	10	10	21	25	30	40
総数	32	38	35	34	37	39	43	52

天野（2009: 52）より筆者が整理

そして、1886年に東京大学が英語主体の外国語媒介授業を行う法理文を含んだアメリカ型の教育中心のリベラルアーツ大学から、教育研究機能を備えるドイツ型の近代的大学として再編成され、法医工文学部を擁する総合大学の帝国大学へ移行すると、邦人教員数が外国人教員数を大きく上回った（表2）。また、この時、外国人教授のポストは外国人教師に実質的に「格下げ」の形となり、教授職のポストは邦語大学校への移行と共に、邦人教員に限定されていくことになる。この「外国人教師」という名称の差別的な響きのある任期付きのポストは、皮肉にも、150年近くを経た現在まで続いており、我々大学関係者のよく知るところである。

表2 帝国大学の教員数(1886年)

	学科数	外国人教師	邦人教授・ 助教授
法科大学	2	3	8
医科大学	2	3	12
工科大学	9	3	18
文科大学	7	2	6
理科大学	7	2	17
計		13	61

出典：天野(2009)

2.2 明治時代後半～戦時下

帝国大学では、留学帰国者が順次外国人教員と入れ替わってはいくのだが、後に日本の高等教育の根幹となる講座制を形成することになる邦人専任教員が慢性的に不足していたため、各学部、特に文科大学では、引き続き外国人教員に委ねざるを得ないばかりか、むしろ増加傾向にあった(天野2009: 219-22)。更に、一部の分野では外国人教師任用の慣行が大正期まで残り、例えば、法学は1915年、経済学・財政学は1918年まで各々続いた(天野1977)。教員不足という点では、その理由は違えるが、後述するEMI実践の今日の状況と通ずるところがある。

その後、1931年の満州事変を境に日本は本格的な戦時下に入ると、外国語の使用に対し軍政府から横槍が入り、第二次世界大戦中には英語使用が一切禁止となる事態ともなる。例えば、野球用語の「アウト」は「だめ」という具合に、日本語表現に改められた。またこの時期に、日本は大東亜共栄圏構想と銘打って日本語普及政策を展開し、占領地(台湾、朝鮮他)での日本語公用化を進め、現地の外国語は軽視される。一方、米国側は、戦争を強制終了させるべく原爆を使用した史実はさておき、逆にこの時期に国家的課題として陸・海軍日本語学校を開設して戦地赴任将校らを対象にレベル別の日本語研修を実施し、後に受講生の中から日本研究の専門家を結果的に輩出していったのとは対照的である(パッシン2020)。日本側のこの外国語軽視が、以後の国内の外国語教育の進展に影響を与えたことは定かではないが、容易に想像はつくところではある。

2.3 終戦（占領下）～1950年代 戦後復興期

戦後は、戦時中の英語使用禁止から一転して、戦前に放送されていたラジオ英語会話⁴⁾が再開されると、戦後の日本は皮肉にも一大英語学習ブームとなり、国民を活気づけた。ご自身も戦後、「英語」を通して人生を生き生きと羽ばたいたという堀（2022: 56）は、当時の国民の英語学習熱の様子をこう語っている。

私自身は子供だったので直接知っているわけではないが、今でも時々話題になるのは、終戦直後から英会話の本『日米會話手帳』が飛ぶように売れたということだ。戦争が終わったとたん「鬼畜米英」から英会話へ……。この日本人の変わり身の早さには驚くばかり。……

この戦後の復興期に、幕末維新时期以来の英語媒介授業（EMI）がミッション系大学2校により開講される。1949年にまず上智大学（1913年開学）がアメリカ在郷軍人局の認可により開設された同学国際部において在日米軍関係者対象に、英語による学位プログラムを設置したのを皮切りに（1977年に外国語学部比較文化学科として文部科学省が認可）、1953年には国際基督教大学がバイリンガル教育の一環として英語によるプログラムを各々開設した（堀内2016）。またEMIの「再開」と並行して、幕末維新以来途絶えていた海外留学も米国政府の占領地救済基金（GARIOA）による支援で1949年に再開され（石附1996/1998）、英語を媒介とする勉学への新たな布石となる。また、1954年には周辺諸国への賠償及び開発協力（ODA⁵⁾の一環として日本政府による国費外国人留学生招致制度が立ち上がり、アジア圏留学生の受け入れも再開する。同年には、東京外国語大学と大阪外国語大学に準備課程（予備教育）として留学生別科が各々設置されると共に、私学の早稲田大学も留学生対象の日本語教育を開始した。後述するが、それ以降、こうした留学生受け入れプログラムが大学国際化機運の高まりと共に拡大していき、教授言語も英語主体に多様化していく。

2.4 1960～1970年代 高度経済成長期

前述の私学でのEMIが開講し始める戦後の復興期を経て、奇跡的な経済成長を遂げる1960年代に入ると、まず1963年に早稲田大学と米国大学との間でEMI科目を含む、戦後初の交換留学プログラムが設置される

(Tsuneyoshi 2005: 71)。そして翌年の1964年に日本はOECDに加盟し、名実ともに経済大国として国際社会への完全復帰を果たすと、高度成長期も終盤となる1970年代には、関西外国語大学(1971)、西南学院大学(1973)、南山大学(1973)、関西学院大学(1979)が相次いで、外国人留学生のための英語による特別コースを設置し(文部科学省2005)、EMI実践の機運が徐々に高まる。またこの頃、日本は大学国際化に向けた自助努力の重要性を認識しているとのOECD報告(1971)が出され(Huang 2006: 105-6)、後の外国人留学生の受け入れ拡大政策へとつながっていく。

この頃、国際化機運の高まりとは裏腹に、「中学高校6年間を費やしても英語が話せるようにならない」という国民的な定番の批判論に代表される英語教育改善の声が次第に叫ばれるようになると、1974年には、英語習得者は国民の5%(約600万人)で十分とする実用英語を信奉する国会議員の平泉渉と、教養英語を通じての研鑽という教育的意義を唱える大学教授の渡部昇一との間で、英語教育大論争(平泉・渡部1995)が起り、日本の英語教育の根幹の問題が浮き彫りにされる。戦後の日本の英語教育の代名詞ともなっている「訳読」と「受験英語」がこの論争の背景にある。ただ、訳読については海外でも有効な教授法として使われており、例えば、日本語教育に熱心と筆者が感じている東欧で、2006年に見学したエストニアの大学の授業では、教員がまとまった日本語の文章を読んだ後に学生がその現地語訳を口頭で言うという形で実施されていた。後述するが、EMIを始め第二言語を媒介とする最近の授業では、学生の母語を含む言語知識をフルに活用して内容をよりよく理解するためのtranslanguagingという教授法が教育実践に活用されている(Paulsrud et al. 2021)。

2.5 1980～1990年代 留学交流と大学の国際化

1980年代に入ると、当時の中曽根首相が、前述のOECD報告で公表された大学国際化への日本の自覚を体現する形で、2000年までに当時の1万人規模からフランス並みの10万人の外国人留学生数を受け入れる計画を1983年に打ち出した。この施策の一環となったのが、大学院レベルの「外国人留学生のための英語による特別プログラム」で、1980年代に東京大学(1982・1989年)、名古屋大学(1986年)を始め5大学6研究科でまず設置されると、1990年代には一気に18大学29研究科へと国立大学の間で拡大した(表3)。特筆すべきは、その86%が理工系及び農学系の分野で、

非英語圏における英語による専門科目授業（EMI）の動向

人文社会系は4研究科（法学2、国際企業戦略1、国際協力1）に留まっていたことである。

表3 外国人留学生のための英語による特別コース（大学院）の設置状況

設置年度	名称	課程
1982	東京大学工学系研究科	M, D
1986	名古屋大学大学院工学研究科	D
1988	広島大学工学研究科	D
1989	琉球大学理学研究科 東京大学理工学研究科、横浜国立大学工学府	M M, D
1990	愛媛大学連合農学研究科 島根大学理工学研究科	D M
1991	東京大学農学科学生命研究科	D
1992	埼玉大学理工学研究科	D
1993	東京工業大学国際大学院コース（工学系等）	M, D
1994	長岡技術科学大学（工学系）、九州大学生物資源環境学府	M, D
1995	佐賀大学国際環境科学特別コース	M, D
1996	九州大学法学府	M
1997	北海道大学農学研究科	M, D
1998	一橋大学国際企業戦略研究科 広島大学国際協力研究 東京医科歯科大学医歯学総合研究科	M M, D D
1999	東京農工大学農学研究科、琉球大学理工学研究科 東京大学工学研究科、長岡技術科学大学（工学）、名古屋大学法学研究科 神戸大学国際協力研究科及び自然科学研究科、九州大学総合理工学府、琉球大学理工学研究科、九州大学法学府	M M, D D

文部科学省（2005）「我が国の留学生制度の概要」より作成

MはMaster, DはDoctor

表4のように、前述の一部の私立大学が先陣を切っていた英語による短期留学プログラムは、他の私立大学にも相次いで設置された。そして1995年には大学間協定に基づく1年以内の短期留学生の受入れを拡大すべく短期留学プログラム（短プロ）の助成事業が文科省傘下の国立大学対象に始まると、短プロの授業科目群を構成する学部レベルの英語媒介授業

(EMI) の導入が以下のように一気に加速することになる。

表4 外国人留学生のための英語による特別コース(短期留学)の設置状況

設置年度	大学
1986	専修大学
1987	上智大学(比較文化学部)*
1989	東京国際大学、明治学院大学、名古屋学院大学、関西大学
1990	慶應義塾大学
1991	東北学院大学、桜美林大学、甲南大学
1995	筑波大学、東京大学、九州大学
1996	広島経済大学、東北大学、千葉大学、名古屋大学、大阪大学、広島大学
1997	法政大学、北海道大学、横浜国立大学、京都大学
1998	中央大学、東京外国語大学、電気通信大学、金沢大学
1999	国學院大學、小樽商科大学、大阪外国語大学、岡山大学

文部科学省(2005)「我が国の留学生制度の概要」より作成

*上智大学(比較文化学部)は開講科目の80%が英語媒介授業

一方、教員の状況だが、国公立大学の外国人教員の任用制限が1982年の法改正⁶⁾により撤廃されて、日本人教員と同様に任期を定めない任用が可能になった(徐2005)。この法的措置により、EMIを担う専任教員として本格的に配置される基盤が整ったかのように見えたが、語学教育や任期付きといった従来からの外国人教員の限定的な役割傾向(広島大学1980)は続いており、日本の大学教員市場の門戸が外に開かれているとは必ずしも言えない(米澤・石田2012)。実際、文部科学省の2020年度学校基本調査によると、大学教員全体に占める外国人教員の割合も漸増傾向ではあるが約6%と低い水準に留まっており、英語による専門科目授業(EMI)の拡充や国際教育の進展に際して鍵を握る外国籍教員の門戸は以前閉ざされている印象がある。2020年代初めのコロナ禍での留学生の受入れが他国に比べ消極的だったこととも相まって、日本の高等教育が未だに鎖国状態にあると揶揄されている所以もこの辺りにある。

翻って、中等教育レベルで英語圏の若者を招聘しALT(Assistant Language Teacher)として配置するJETプログラム⁷⁾が始まったのもこの時期である。何故ここで言及したかという、このプログラムは前述の「お雇い外国人」を彷彿させる政府の招聘事業だからである。ただ、幕末維新

期とは異なり、これは教育の国際化と銘打ったもので、外国語としての英語教育の専門家が必ずしも招聘された訳ではなかったため、教育現場では有資格日本人英語教員とのティームティーチングに対して戸惑いの声もあった（Aspinall 2013）。

2.6 2000～2010年代半ば

大学国際化推進の波は続き、第1次安倍内閣の教育再生会議（2007年12月）では、大学における英語教育を大幅に改善すると共に、外国人教員の採用も進め、当面全授業の30%は英語にするなど、EMIの大幅増加を目指すことをその提言の中で謳っている。これを受けて、2008年には留学生10万人計画の後継として留学生30万人計画（2008～20年）を当時の福田首相が提唱した。2019年に一応は数値目標を達成したものの、政府は提唱後ほどなく、入国管理法を改正し、高等教育機関に在籍する留学生と在留資格が異なり、統計上外国人留学生数に当初含まれていなかった日本語教育機関に在籍する就学生を新たに留学生身分に組み入れる法的措置を2010年に行い、実質的に留学生数を「追加」して達成に至った経緯がある。

以降この30万人計画を基盤に、国際化拠点整備事業（グローバル30）（2009～13年）、世界展開力事業（2011年～現在）、グローバル人材育成推進事業（2012～17年）、スーパーグローバル大学創成事業（2014～23年）など大型助成金事業が相次いで打ち出された。これら一連の施策の中心的な役割を果たしているのがEMIである。まずグローバル30（以下G30）では「英語による授業のみで学位取得できるコースの設置やEMIの実施に必要な教員の確保が構想にあり、この要請に応える13大学が採択された。政権の交代で方針が変わると「事業仕分け」の結果、募集は初年度で打ち切れ、当初目標の30大学の採択は叶わなかった。そして、産学官連携の戦略の一つとして立ち上がった2012年のグローバル人材（以下G人材）育成推進事業では、留学生及び日本人学生のための外国語による授業の推進、優秀な外国人教員の確保などが掲げられ、採択大学も国公立合わせて42大学と、EMI予備軍の裾野が広がる。また関連して、この時期に産業界から日本人の内向き傾向が指摘されると、政府は留学交流の方針を180度転換し、それまでの留学生の受入れから留学生の送出しに重点を移して、日本人学生の海外留学へ大きく舵を取る。その目玉として、産

官学支援による奨学金プログラム「トビタテ！ 留学 JAPAN 日本代表プログラム」が設置され、海外留学機運が高まる。その後も、日本の大学のグローバル化を進めるべく、更に、後継の拡充事業として、スーパーグローバル大学創成事業が採択37大学で始動し、国際化の一環として英語を始めとする外国語による授業科目や学位プログラムの実施が謳われる。

3. 近年の状況

3.1 日本の大学における外国語媒介授業

筆者は、2016年1月に英語による授業を開講している大学の状況について更に詳しい情報を得るために、関連の調査を毎年実施している文部科学省高等教育局に電話と電子メールにて聞き取りを行い、その際に日本の大学の外国語による授業科目の実施状況に関する非公表データを入手した(研究のための適宜の活用については同局担当者より了承済)。それを整理したのが表5である。明治時代に東京大学(1877年開学)では、英語、

表5 外国語を媒介とする授業を開講している大学数 (n=260)

教授言語	国立	公立	私立	計
英語	58	29	173	260
フランス語	9	2	20	31
ドイツ語	11	2	15	28
中国語	6	2	17	25
スペイン語	1	2	7	10
韓国朝鮮語	0	0	9	9
ロシア語	2	1	3	6
インドネシア語	0	0	3	3
ギリシャ語	3	0	0	3
ポルトガル語	0	1	1	2
イタリア語	2	0	0	2
タイ語	0	0	1	1
アラビア語	0	0	1	1
その他	0	0	2	2

出典：文部科学省高等教育局提供データを基に筆者が作成 (2016)

ドイツ語、フランス語による専門科目授業が行われていたが、近年は、外国語媒介授業を開設する大学は260校を数え、英独仏の他、中国語、スペイン語など新たな言語も散見する。ただ、日本の大学での外国語媒介授業が徐々に多様化しているとはいえ、大勢を占めるのはやはりEMIである。

3.2 EMIの実施状況

これまで見てきたように、EMIは大学国際化が本格化する1980年代以降、大学院研究科の英語による特別プログラムを端緒として、短期留学プログラム、学士課程と、順次開設・拡充されてきた。これらのプログラムは、近年も学部、大学院レベルで着実な広がりを見せている。EMIを実施している4年制大学数の、2012年からの9年間の推移を見てみると、学部が241校（2012年）から309校（2020年）、大学院が187校（2012年）から226校へと、各々増加している（表6）。

表6 EMIを開講している4年制大学の数

レベル	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
学部	241	262	274	305	309	324	305	307	309
研究科	187	196	204	229	222	234	227	237	226

文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について（概要）」の平成28年度及び令和2年度版を基に筆者が作成

このうち、英語による学部・研究科を設置している大学は、2020年現在で学部が43大学（5.7%）86学部、大学院が106大学（16.6%）276研究科を数え、2012年からの推移も、学部が20校から2倍以上に、大学院も88校から漸増と各々拡大している（文部科学省2016, 2020）。ただ、ここ数年は頭打ち傾向にあり、後述する有資格教員の不足や学びへの影響、支援体制などの制約があり、飽和状態にさしかかっている可能性も否めない。

最後に、英語による学位プログラム（ETP）の設置状況（JASSO 2020）を学問分野別（人文、社会科学、教育、自然科学、工学、農業・漁業・獣医学、医学・薬学、生活、芸術、複合領域（総合科学、国際文化、国際関係）、その他）に見ると、1980～90年代と同様に、人文社会科学、特に人文科学が極端に少なく、理系が圧倒的に多い「理高文低」傾向が顕著であることがわかる（表7）。実際、国立（n=651）公立（n=29）、私立（n=228）

合わせて全908プログラム(ETP)中、人文科学が3.6%、社会科学が12.1%、工学系が36%、自然科学系14.6%、農学、医療など他の理系も15%と、理系全体で70%以上を占めている。この背景には、理工系分野への関心が引き続き高いこと、人文社会系は学位取得よりも、むしろ短期留学を目的とする外国人留学生在籍する傾向が長年見受けられる。

教育課程も、学士(B)の114プログラム(12.5%)に対して、修士(M)255(28%)、博士後期(D)210(23%)と、ETP開設当初の時代と同様に大学院の方が顕著に多い。

表7 英語による分野別学位プログラム(ETP)数

分野	数	%	設置大学別				教育課程					
			国	公	私	計	B	M	BM	D	BD	計
人文	33	3.6	15	3	15	33	13	14	0	3	3	33
社会科学	110	12.1	50	2	58	110	21	46	1	14	28	110
教育	4	0.4	2	0	2	4	0	2	0	1	1	4
自然科学	133	14.6	107	0	26	133	11	38	0	30	54	133
工学	327	36.0	256	15	56	327	24	86	0	57	160	327
農/水産/獣医学	69	7.6	68	0	1	69	3	24	0	26	16	69
医療/健康科学	70	7.7	57	0	13	70	0	13	0	38	19	70
家政学	0	0.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
芸術	3	0.3	2	1	0	3	0	1	0	2	0	3
複合・総合科学	74	8.1	35	2	37	74	30	13	0	8	23	74
その他	85	9.4	59	6	20	85	12	18	1	31	23	85
合計	908	100	651	29	228	908	114	255	2	210	327	908

日本学生支援機構(JASSO)(2020)University Degree Courses Offered in Englishより筆者が作成。B: Bachelor(学士)、M: Master(修士)、D: Doctor(博士後期)、BM: B+M(学士+修士)、MD(修士+博士後期)

4. 論点と課題

ここまで、幕末維新时期から1世紀半に及ぶ日本の高等教育におけるEMIの歴史的な推移と近年の状況について、導入背景、実施形態、教員陣容、教育レベル、開講分野等の観点から、政府の統計データなどを活用し、日本の外国語教育とも適宜関連付けながら、概観してきた。日本の高等教育の発展過程において、EMIが外国語媒介授業の中心として、西洋学問の導入、専門教育の発展、バイリンガル授業の提供、交換留学の始動、外国人留学生の受け入れ、教育の国際化、英語による学位プログラム（ETP）の設置等々、各時代のニーズに応じてきたことは論を待たないであろう。

その一方で、政策的・戦略的に導入されてきたこのEMIという、非英語圏における英語での専門科目授業の意味や在り方を巡り、自国語での教育との兼ね合いから、高等教育関係者の間では様々な議論が繰り広げられてきた。そこでは、EMIの導入・拡大により高等教育での日本語の役割が低下するのではないかと、EMIは日本語での教育研究の質を下げ、母語でしか獲得できない深い思考力や独創性を学生から奪ってしまう、日本語で理解できない学術的内容を英語で理解できるはずもないといった高等教育関係者等からの懸念の声が2010年代の半ば頃から文献やメディアで取り沙汰され始めた（齊藤2013; 寺島2015）。加えて、同じ東アジアの韓国でも、強制的なEMIの導入がもたらす副作用に懸念の声が報告されている（Byun et al. 2011）。

ここでは、この「両刃の剣」的なEMIという、追加言語による教育実践について主要な論点と課題を整理したい。

4.1 英語での学術知識の伝達

まず、根幹の議論として挙げられるのは、英語という追加言語を媒介として、学術的な知識を教育的に満足のいく水準で伝達することは可能かという高等教育の質保証に関わる点である。高等教育関係者の間では、EMIは日本語を媒介とする授業（JMI）と比べ、教員の伝達情報量や学生の内容理解度の点で劣るとの見解が根強い。確かに、例えば、学ぶ側又は教える側が英語非母語話者である場合に、その懸念は拭いきれないところで、両者ともに十分な英語運用能力を備えていることがEMIを実践する上で前提、構成要素となることは至極当然のように聞こえる。日本に限らず、

他の非英語圏においても、かような正論を貫く教育環境を提供することは理想ではあるが、至難の業でもあることもまた然りである。加えて、近年は英語圏の大学ですら、外国人留学生が増え続けて教室は益々多言語多文化環境になってきており、TOEFL 高得点保持者の留学生ですら英語による講義の理解力が必ずしも十分とは言えないため、英語母語話者を主体とする教員側も、学生側の専門分野の概念や用語の理解を助けるべく第二言語教育の素養をある程度備えて、学生の学びを支援する必要性が生じているとの実践報告も為されているほどである (Gallagher & Haan 2018)。すなわち、詰まるところ、EMI 教員の英語が母語・非母語を問わず、教室が多言語多文化化している昨今では、学術知識の効果的な伝達は一筋縄ではいかない難題となっている。

4.2 教員の状況

非英語圏大学で EMI を実践するのは教員である。教員なくして EMI は成り立たない。しかしながら、英語という追加言語を介して自分の専門を教える意欲と能力を兼ね備えた大学教員の絶対数が非英語圏では不足しており、有資格教員の確保が急務となっている (Dearden 2014他)。これまで教育現場では、EMI の拡大に伴う大学側の急遽の要請もあり、日本語で専門科目の教鞭を取っている教員や英語母語の語学科目教員が相互補完的に EMI 科目を担当する形で対応してきた側面もある (Carty & Susser 2014)。実際、筆者が2016年に全国の EMI 開講大学対象に行った質問紙調査 (Kuwamura 2019: 17-18) では、回答大学 (n=99)⁸⁾中、EMI 専任の教員を置く大学が44校に対して、教員が日本語媒介授業 (JMI)、語学、もしくは JMI と語学両方との兼任で EMI 科目を担当する大学も各々60校、42校、25校あり、専門科目教員と語学科目教員双方が EMI の実践に携わっている状況が確かに見て取れた。一方、雇用形態面から見た EMI 教員の陣容は、終身雇用主体の大学が37校と最も多かったものの、終身雇用・任期付常勤・非常勤の混在 (n=31)、任期付常勤主体 (n=10)、非常勤主体 (n=8) の大学もあり、運営面の不安定さが垣間見えた (ibid.: 18)。

一方、教育実践面においても、担当教員の英語運用能力、英語を媒介とする教授技術、授業中の機転などが、特に英語非母語話者教員の課題として内外で取り上げられている。ただ、EMI 実践で求められる教員の英語力については標準的な水準が定められている訳ではなく、概ね CEFR B2、

望ましくはC1というところだが、教育能力が高い場合はB1でもよいという見解も一部の関係者の間にはある。また、英語による教授技術については、教員からの一方的な講義調、日本語から英語への翻訳、PPTスライドに委ねがちな傾向も指摘されている。また、授業時に必ずしも機転を利かせる余裕がない側面は英語非母語話者にとり仕方のないことだが、外国人留学生から課題へのフィードバックがない、質問に的確に答えていないなどの不満の声が報告されており(Heihgahm 2014)課題となっている。一方、英語母語話者教員の場合も、あまりに早い授業ペースや発話内容の不明瞭さなどが学生側の内容理解の妨げともなり、むしろ英語非母語話者教員による丁寧で明確な説明の方が学習効果が高いということも実際にはある。

以上の他、英語非母語話者教員の場合は、英語という追加言語で専門の教鞭を取ることに不安感がある(中井2009)一方で、専門の知見を備える権威ある大学教授としてのアイデンティティも内在しており(Kling 2013)、葛藤もある。

4.3 学びへの影響

まずEMI科目を受講するためには、当然のことながら、講義の理解、ペアワーク、クラス・ディスカッション、口頭発表、質疑応答、レポート作成等のために、教員と同様少なくともCEFR B2かそれ以上の高い英語運用能力が求められる。ただ、実際には、EMI科目の授業には英語力の異なる学生が混在している場合も珍しくなく、特に、外国人留学生や帰国子女が在籍するクラスでは、語学力や自発性の違いもあり、国内の一般学生本来の能力が発揮できない状況がEMIの教室では起こりがちである。それでも、沈思黙考し自発的な発言を躊躇しがちな日本人学生の場合に、教員から指名されると周りが驚くほど見識や洞察のある意見を教室で述べるなど学習スタイル上の文化的な側面もある。一方で、EMIだから使用言語も英語のみという前提で、英語オンリーを貫く教員もいれば、教員と学生の母語が同じ場合には母語と英語を取り交ぜて授業を進める教員も当初から存在している。複数の言語使用については賛否両論あるが、内容を理解するためには学生や教員の言語知識をフルに活用しながら授業を行なう方が学習効果が上がるとの見方から、近年はより柔軟な教育方法(translanguaging)がEMI実践の現場で選択されている。

学生の語学力が混在するEMIの授業科目では、エントリーレベル等の

履修要件がシラバスに明示されていない場合もある。もしレベルに満たない学生が履修登録した場合、ただでさえ高等教育レベルの学術知識を理解し獲得するという高度な知的作業は母語でも敷居が高いところに、英語媒介では尚のこと厳しくなり、途中で脱落するケースも国内外のEMI関係者の間で報告されている。一方、プログラムレベルでは、前述の「留学生のための英語による特別プログラム」か、もしくは政府のグローバル人材に呼応した日本人学生対象のプログラムの何れかに学生を囲い込む形態が主流で、留学生と日本人学生が共に授業参加できる形はまだ少数派である(嶋内2016)。この双方の共修型を拡大することが喫緊の課題となっている。

4.4 運営と支援体制

英語非母語話者教員にとり、第二言語を介する授業は往々にして負担を伴うため、日本語媒介授業の数倍の準備時間を要する場合もある(Tsuneyoshi 2005)。そのため、継続してのEMI担当を辞退する教員もいる。また、コマ数減や助成金等のインセンティブなしに、ボランティアでEMI科目の教鞭を取っている教員も少なからず存在する。ちなみに、筆者が以前在籍した国立大学ではEMI科目の立ち上げ時に担当の専任教員に助成金を配分したが、それでもその後の継続担当をやはり辞退する教員も出て、非常勤や任期付の教員を配置することもあった。

一方、これまで見てきたように、EMI科目の開講分野は、特に学位プログラムでは理工系が圧倒的に多く、人文社会学系は数的にかなり劣る。そのため、海外大学や留学生が希望する学問分野でのEMI科目の開講は人材の不足やカリキュラムの制約があり難しい面もある。ただ、このことは、言い換えれば、条件さえ整えば、日本の大学の更なるEMI科目開講の伸び代はかなり大きいともいえるであろう。特に、人文では、日本事情や東アジア研究の科目群を英語で提供する意義は今後学位取得を目的とする留学生を惹きつける上でも大きいほか、海外大学との教育交流促進にむけてもニーズの高い科目群の充実は得策となろう。ちなみに、2018年に筆者の所属大学のフランス協定校から留学生交流の拡大のために、人文系(Arts, Letters and Languages)、法律経済経営系(Law, Economics and Management)、人間・社会科学系(Human and Social Sciences)、歴史(History)、理工系(Science and Technology)といった広範な学問領域に及

ぶ充実した EMI の科目群リストが提示され、学生がフランスで英語媒介授業を受けることが可能となった。

英語による授業やプログラムの運営面については、従来日本語で専門を教えてきた専任教員のうち、英語でも教鞭を執れる又は執りたい者が一定数存在し、着任後も継続して EMI の授業科目を担当する意欲があれば安定的で持続性のある運営が十分可能である。しかしながら、前述のように、任期付教員や非常勤教員に EMI を委ねる大学も少なくない。その場合、プロジェクトの終了と共に任期満了となり契約の更新もなしに大学を去る教員も少なからずおり、外国で教育を受けた教員が十分に活用されていないという指摘もある（Yamamoto & Ishikawa 2018: 74）。従って、不安定なプログラム運営を余儀なくされる。

以上、本章では、非英語圏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実践する上での論点や課題について、学術知識の伝達、教員の状況、学びへの影響、さらに、運営・支援体制の面から考察してきた。これらを踏まえながら、最後に EMI の今後を展望する。

5. 今後の展望

「お雇い外国人」そして帰国日本人教授による外国語媒介授業全盛の時代から約 1 世紀半が経過し、大学の国際化・グローバル化という時代の要請により EMI の導入が非英語圏諸国・地域で加速化し世界的現象となっている昨今、日本では、英語主体の専門科目授業導入「第 2 章」が EMI 是非論と共に繰り広げられている。すなわち、今回は、当時のように日本及び中国研究関連科目以外の教授言語を外国語から日本語一本に収束していくのではなく、日英両言語を発展的に高等教育に組み入れていくという難題が掲げられている。これは、幕末維新期のように徐々に外国人教員を排除し訓練を受けた邦人教員で固めていく形とは真逆の取り組みであり、それを遂行する度量が大学側に求められる。高等教育におけるかような教授言語の多様化に対応するために我々に何が出来るであろうか。EMI の今後を展望する。

5.1 内容 (Content) と言語 (Language) の統合教育

EMI の導入当初は、専門分野の内容 (コンテンツ) を学びながら言語 (英

語)も習得できるとの期待が関係者の間には多かれ少なかれあった。確かに、その可能性は無きにしも非ずだが、偶然の産物 (incidental learning) の感は拭えない。英語で内容を理解できたからと言って、英語を習得したことには必ずしもならないからである。自国語で専門科目の教鞭を執る大学教員は口を揃えるように“*I don't teach language*” (自分は語学教員ではない) という立ち位置で、通常言語教育には無関心であり、教授経験年数を重ねた教員はEMIに対する抵抗感も強い (Bradford 2016)。そうした状況の中、内容と言語を同時に習得する教授法としてCLIL⁹⁾の活用が高等教育機関の間で広がりを見せている。CLIL (クリルと発音) とは、多言語複言語社会である欧州の学校教育で取り入れられた教育方法で、教科の内容を生徒の母語以外で教授することにより、第二言語の習得も目指す。このCLILは、Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考)、Community (協学)¹⁰⁾ という4つのC (4Cs) から構成される (Mehisto et al. 2008: 30-31; 渡部・池田・和泉2011: 4-9)。4Csのうち、思考力の養成については、低次思考力 (LOTS) から高次思考力 (HOTS) へと学びが向かう Bloom's Taxonomy¹¹⁾ のモデルを活用し、高等教育では特に HOTS の発達を目指す。また、CLIL の授業では、学生の興味を引き出すべく、学問分野や実社会の文脈に即した生教材 (authentic material) を積極的に活用する為、未加工素材の内容や概念の理解の足場掛け (scaffolding) を学習者に行うのが教師の仕事ともなる。

CLILを含めて、今後は、英語運用能力や専門知識など学生の準備度合に応じて、英語科目 (EFL¹²⁾) からEMI受講へと無理なく進める段階的な予備教育課程が有用となろう。実際、通常の教養教育の授業で個別に開講されているGE (General English)、EAP (English for Academic Purposes)、ESP (English for Specific Purposes) といった語学教育科目とEMI科目を連携させることによって、学習効果を上げるカリキュラムの導入が、ここ数年の間に国内外の大学の間で徐々に進んでいる。例えば、一つのイメージとして、CLILを含む所謂“Pre-EMI”科目の授業を段階的に組んだ内容言語教育が想定される (図1)。図中、EAPは更にEnglish for General Academic Purposes (EGAP) と English for Specific Academic Purposes (ESAP)、またCLILも言語主導のSoft CLILと内容主導のHard CLILに各々枝分かれしている。



図1 EMI 予備教育課程

5.2 国際共修の拡大

このような段階的な学習過程を踏むことで、国内の一般日本人学生や一部の留学生が専門英語の知識を含む一定水準（threshold level）の英語運用能力を徐々に身に付けて、語学要件を満たした上で、最終的に EMI 科目受講への準備が整い、自信をもって授業に臨むことができるわけである。従って、前述した語学力不足等によるミスマッチや中途でのドロップアウトを防ぎ、日本人学生と外国人留学生が共に学ぶ国際共修の機会が自然に創出されることになる。

この国際共修の場では、言語、文化、知識背景の多様な学生が共に学ぶことで付加価値が生まれ、教室に豊かな学びをもたらす。勿論、通常の学部等の日本語媒介授業では、日本人学生と日本語上級レベルの外国人留学生が教室を共にする機会はこれまでもあったわけだが、日本語レベルが中級以下の留学生は前述の留学生対象の短プロを受講するしか選択肢がなく、日本人学生との接触機会も閉ざされてしまうことにもなる。従って、EMI 科目の設置によって、大学キャンパスに異文化間接触の機会が新たに創出され、一定水準の英語力があれば、学業面で切磋琢磨して友情を育むことが十分可能となる。そのためには、大学執行部の理解と支援が欠かせないところである。

日本語レベルの話に戻ると、例えば、非漢字圏の留学生の場合、自国の所属大学の日本語コースで3年間授業を受けたとしても、例えば、筆者が以前教鞭を執っていた米国州立大学では、1回80分/週3回/16週の日本語授業を1学期間受講すると単純計算で64時間、2年間（4学期）で合計256時間になるが、それでもせいぜい初級後半レベルの教室学習量である。もちろん、授業時間外の勉強時間にも拠るし例外もあるが、非漢字圏出身の留学生の日本語熟達度は概ね中級前半程度に留まる。新たに EMI 科目を開講して、日本語中級（JLPT¹³ N3）以下の学生も参加できるようにすれば、少なくとも日本語能力が限られた留学生も英語の素養さえあれば日本人学生との共修機会が得られる。

関連して、キャリア面からも分野によっては、EMI 科目を履修あるいは ETP (English-Taught Program) を修了することで就職に有利に働く可能性もある。最近、日本の企業では国内のエンジニアが不足し、海外から人材を雇用する必要性が生じてきており、社内での共通言語を敢えて英語に転換する企業も徐々に増えている。即戦力として雇用する海外からの専門人材に、入社当初から日本語の上級レベル、ましてやエンジニアリング分野の専門日本語の知識・スキルは望むべくもなく、彼らとの専門的なコミュニケーションは英語を介して行わざるを得ない。また、日本の大学に在籍する外国人留学生は卒業後も国内での就職を希望する者が増えているが、雇用主側では高い日本語能力を求める場合も少なくなく、入社への敷居も元々高い。留学生の専攻分野にもよるが、大学在学中に EMI 科目を履修する機会がもしあれば、両言語での専門性を身に付けることが可能になる。そして就職後も日本語環境に引き続き身を置くことで、職場での更なる「国際英修」を通じて、国際的なキャリアアップへの道が開かれることにもなる。

5.3 大学教員の新たな職務領域としての EMI

EMI は学部レベルではまだ発展初期の段階で (Chapple 2015)、前述したように意欲と能力のある有資格教員は不足しており、恐らく今後も更なる大学国際化の推進により日本を始め非英語圏の高等教育界では EMI 人材の慢性的な不足状態が続くであろう。一方で、EMI 実践への関心度合いも専門科目教員と語学科目教員の間で着実に高まっている。EMI の教室では多様な言語文化背景を持つ学生の学習効果を高めるべく異文化間教育の素養が担当教員側に益々求められており、関心の高い教員にとっては教育実践力を磨く格好の機会ともなろう。

EMI 教員対象の研修機会も学内外で広がっており、近年、英語圏及び非英語圏の教育機関・団体等で次々と開講されている。例えば、筆者が 2023 年 1 月に参与観察した所属大学のスペイン協定校の EMI プログラムでは、学内教員を対象にスペイン語母語話者 (2 人) と英語母語話者 (1 人) からなる講師陣により EMI 教授法と発音指導に焦点を置いた学内研修が行われた。参加した教員はスペイン語母語話者 8 人、イタリア語母語話者 1 人の計 9 人で、専門は数学教育法、言語聴覚士養成、マクロ経済学、ミクロ経済学、社会学、法学、コンピュータサイエンス、保健科学、地球

科学と、文系理系の多様な分野に渡っていた。EMI 研修への参加理由としては、英語運用能力の向上を多くが挙げた他、「自信を高める」、「英語での教授法を学びたい」、「EMI を通じて学生の内容理解が深まる効果が期待できる」とのことであった。研修参加者は何れも、英語非母語話者の専門科目教員として英語による高等教育への志が高く、研修への参加要件である CEFR（欧州共通言語参照枠）の C1 レベルを満たし、最終テストとして課される模擬授業（microteaching）の合格に向けて、講師の頻繁な助言を受けながら、意欲的に発音面および教授法面でのスキルアップに取り組んでいたのが印象的であった。

一方、英語圏大学の教育研修例として、ITA 教育があり、非英語圏における EMI 実践に参考となる研修内容なのでここで紹介したい。ITA とは International Teaching Assistant すなわち留学生 TA のことで、米国の大学院に合格した研究留学生の希望者の中から英語力が十分高く優秀な者を TA として採用し、一般教育の授業などを担当してもらう奨学金事業で、採用されたものは授業料免除などの補助が受けられる。これは、米国の大学が 1980 年代から現地学生の多文化理解を促進するために導入している取り組みで、特に、工学など国内で人材が不足する分野で率先して行っている。ITA として採用された大学院生は専門分野の入門レベルの授業を実際に担当するのだが、その前に、米国文化や教授法に関する研修の受講が課せられ、米国の新任大学院生との合同 TA 研修の機会もある。

筆者は米国の英語教育学会 TESOL¹⁴⁾ の ITA 研究部に所属しており、同部会の Newsletter やメンバーへの聴取を通じて、これまで ITA 研修に関する様々な情報を収集してきた。その中で、特に重きが置かれているのは、双方向の授業実践（Interactive teaching）と米国の学部学生が講義内容を理解できる「クオリティ」の英語発話の水準・明瞭さ・流暢さで、Intelligibility あるいは、Comprehensibility と表現されており、特に、発音、発話文のイントネーション、社会言語学的スキル等の習得がポイントとなっている。翻って、日本の大学でも英語という言語に合うティーチングスタイルが教員側に必要との声も上がっている（宇田川 2011）一方で、日本文化と英語圏文化が融合する形でのティーチングスタイルが適切との英語母語話者 EMI 教員の声も聞かれる。大学教員の新たな教育実践領域として、EMI は個々の専門領域に付加価値を与える存在なのかもしれない。

このように、様々な論点や課題を抱えるも期待感を抱かせつつ拡大して

きた EMI だが、新たな学問領域としての EMI の研究機運も年々高まり留まるところを知らない。筆者が確認するだけでも、この10年弱の間に、EMI 著作シリーズ、EMI ジャーナル、ICLHE¹⁵⁾、日本 CLIL 教育学会 (JCLIL) といった国内外の関連学会や学術誌の設立・創刊が相次ぐ。日本の高等教育における EMI 実践に関する文献 (Bradford & Brown 2018; Rose & McKinley 2018 他) も然りである。また、新領域となる EMI 研究は、内容 (content) と言語 (language) に股がる学問的性格上、あらゆる分野の研究者や教育実践者が自身の専門との学際領域として、今後更に研究の裾野を広げていく可能性も十分に期待できる。

6. おわりに

筆者が2022年10月にオンライン参加した所属学会 (ICLHE) の年次大会テーマは「Englishization (英語化)、ICLHE (高等教育における内容と言語の統合)、EMI」と題するものであった。背景には、大学国際化の構成要素として定着してきている EMI の存在意義を認める一方で、非英語圏諸国・地域の高等教育関係者の間では、EMI 是非論が自国語媒介授業の存続問題との兼ね合いで依然として継続している実情がある。それでも、英語は、学術、国際教育、経済の世界共通語として、国・地域、機関、および個人レベルの直接のコミュニケーションを支える重要な役割を担ってきており、今後も益々その役割は大きくなるであろう。

一方、前述のように、日本は幕末維新时期に近代化・産業化を進めるために、欧米から先進の学術技芸を摂取し、知識として国内に伝授するために、洋語大学校とも形容される高等教育機関を設立し、英語だけではなく、ドイツ語、フランス語など複数の教授言語で専門科目の授業を実施し、講義内容を理解するための予備門も整備した (天野2009)。それ以来時を経て、紆余曲折はあったものの、高度経済成長時代を挟み、依然として我が国の外国語教育は、中等・高等教育が英語、そして高等教育の初修言語がドイツ語とフランス語を中心に行われ、今日に至っている。それでも近年、中国語、韓国朝鮮語を始めとする他言語の授業の拡充など、近隣諸言語を含む中等教育での外国語教育の多様化も少しずつ進んではいる。しかしながら、これまでの英語偏重の言語教育と英語以外の語学教育人材の不足とも相まって、多言語教育への広がりには依然として限定的であり、今後は、実

社会のニーズに呼応した言語教育へのパラダイムシフトがEMIの充実化の為にも必要となろう。教育における「言語生態系」の再構築が今求められている。

例えば、これまで中等教育レベルで概ね英語に限定されていた外国語学習の選択肢を増やし、例えば、ベトナム語やポルトガル語など生徒が自ら興味を抱いて選んだ外国語を学ぶ機会を提供することである。そうすることで、他の言語に早くから慣れ親しむことができ、高等教育レベルではより高みの外国語学習に取り組むことができる。更には、海外留学先の選択についても、これまで日本人学生に最も人気が高かった英語圏に極端に偏ることなく、他言語圏にも留学の裾野が自然と広がるであろう。これにより、英語圏以外に留学する学生は、逆に英語のELFとしての役割に気づき、目標言語の学習をきっかけに英語習得へのモチベーションも同時に上がることに繋がってくるし、その逆もまた然りである。このような発展的な語学学習サイクルは、英語以外の外国語の素養のある国内の少数派を増やすだけでなく、圧倒的多数派である英語の使い手に好影響を与えて互いに高め合い、やがては外国語を学んで実際に使う意欲の高い真の「外国語学習者・専門家」集団を形成することとなるだろう。EMIは、この成長サイクルの中で、中核的な役割を担い、専門分野の内容を英語を始め追加言語を介して伝えることのできる、高次の異文化コミュニケーション能力を備えた、意欲的な人材の育成に貢献することができるだろう。夢物語であろうか。

※本稿の1部は、2015～2019年度科学研究経費補助金・基盤研究C（一般）「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）（1年繰越）および令和4年度愛知県立大学学長特別研究費・チャレンジ研究（一般）による研究成果である。

注

- 1) English-Medium Instruction の略。非英語圏大学での語学科目以外の英語媒介授業。
- 2) English-Taught Bachelor Program の略。本文で後述のETP（138頁参照）は English-Taught Program の略で、全ての教育レベルを含む広義の文脈で使われる。

- 3) English as a Lingua Franca の略。
- 4) 大正末期の1925年に東京放送局(NHKの前身)が英語講座の放送を開始し、初代講師は岡倉天心の弟である岡倉由三郎が担当した(日本放送協会・NHK 出版2021: 66-67)。
- 5) Official Development Assistance の略で、所謂政府開発援助。
- 6) 1982年8月20日施行の国立又は公立の大学における外国人教員の任用等に関する特別措置法で、関係者間では通称「外国人教員任用法」と呼ばれた。
- 7) 「語学指導等を行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Programme) の略称。 <https://jetprogramme.org/ja/about-jet/>
- 8) 回答大学中、21大学は学部・研究科等部局からも個別に回答があり、また1大学は学部からの回答のみであった。従って、これら部局からの回答の重複分を整理すると、実際の回答大学数は78となる。
- 9) Content and Language Integrated Learning の略。
- 10) Community のバリエーションとして Culture も最近使用されている(渡部 et al. 2011: 8)。
- 11) 記憶、理解、応用という LOTS (Lower Order Thinking Skills) から、分析、評価、創造という HOTS (Higher Order Thinking Skills) へと思考力を高めていくピラミッド型の説明図。
- 12) English as Foreign Language の略。
- 13) Japanese Language Proficiency Test の略で、日本語を母語としない人々の日本語能力を測定し認定する試験として、国際交流基金と日本国際教育支援が実施。
- 14) Teaching English to Speakers of Other Languages の略。
- 15) Integrating Content and Language in Higher Education の略。

参考文献

- 天野郁夫 (1977) 『日本のアカデミック・プロフェッション——帝国大学における教授集団の形成と講座制』。大学研究ノート第30号 (1977年6月) 広島大学・大学教育研究センター。
- 天野郁夫 (2009) 『大学の誕生 (上)』。中央公論新社。
- Aspinall, R. (2013). *International Education Policy in Japan in an Age of Globalisation and Risk*. Koninklijke Brill NV.
- Bradford, A. (2016). Teaching content through the medium of English: Faculty perspectives. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Focus on the learner*. Tokyo: JALT.
- Bradford, A. & Brown, H. (Eds.) (2018). *English-Medium Instruction in Japanese*

- Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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).
- Carty, P. & Susser, B. (2014). Global Education and Classroom Teaching From CBI to EMI. In P. Clements, A. Krause & H. Brown (Eds.), *JALT 2014 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Chapple, J. (2015). Teaching in English Is Not Necessarily the Teaching of English, *International Education Studies*, Vol. 8, No. 3, 1–13. Canadian Center of Science and Education.
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction—a growing global phenomenon. British Council.
- Gallagher, C. E. & Haan, J. E. (2018). University Faculty Beliefs About Emergent Multilinguals and Linguistically Responsive Instruction, *TESOL Quarterly*, 52(2), 304–330.
- 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.
- 平泉渉、渡部昇一（1995）『英語教育大論争』。文芸春秋。
- 広島大学（1980）大学教育研究センター大学研究ノート第43号（1980年1月）。
- 堀素子（2022）『私にとっての「鎖国」と「開国」——激動の昭和の片隅で』。文芸社。
- 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。国際教育第22巻、35–54頁。
- Huang, F. (2006). Internationalization of University Curricula in Japan: Major Policies and Practice since the 1980s, *Journal of Studies in International Education*, 10, 102–108.
- 石附実（1992）『近代日本の海外留学史』。中央公論社。
- 石附実（1996/1998）『比較・国際教育学』。東信堂。
- Kling, J. (2013). Teacher Identity in English-Medium Instruction: Teacher Cognitions from a Danish Tertiary Education Context. PhD thesis. Faculty of Humanities, University of Copenhagen.
- Kuwamura, A. (2018). The Future of English-Medium Instruction in Japan. In Bradford, A. & Brown, H. (Eds.), *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes* (pp. 265–282). Multilingual Matters.
- Kuwamura, A. (2019). English-Medium Instruction and the Expanding Role of Language Educators. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Diversity and*

- inclusion. Tokyo: JALT.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Publishers Limited.
- 文部科学省 (2005) 『我が国の留学生制度の概要——受け入れ及び派遣』 文部科学省高等教育局学生支援課.
- 文部科学省 (2016, 2020) 「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」 平成28年度及び令和2年度版.
- 中井俊樹 (2009) 英語による授業のノウハウの明示化. 名古屋高等教育研究第9号.
- 日本学生支援機構 (February 2022) University Courses Offered in English. Japan Student Services Organization (JASSO).
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/11/degree_english_web_20201102.pdf
- 日本放送協会・NHK 出版 (編) (2021年10月14日) NHK テキストラジオ 『ラジオで! カムカムエヴリバディ』 2021年11月号. NHK 出版.
- パッシン、ハーバート (2020) 『米陸軍日本語学校』 (加瀬英明訳). 筑摩書房.
- Paulsrud, B., Tian, Z. & Toth, J. (Eds.) (2021). *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Bilngual Education & Bilingualism.
- Rose, H. & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education* 75, 111–129.
- 齊藤誠 (2013年2月) 英語で講義すると失われるもの. 中央公論128巻2号. 58–63頁.
- Sahan, K., Mikolajewska, A., Rose, H., Macaro, E., Searle, M., Aizawa, I., Zhou, S. & Veitch, A. (2021). *Global mapping of English as a medium of instruction in higher education: 2020 and beyond*. British Council.
- Sandström, A. M. & Neghina, C. (2017). English-taught bachelor's programmes Internationalizing European higher education.
Retrieved from <https://www.studyportals.com/intelligence/english-taught-bachelor-programmes-in-europe/>
- 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.
- 清水真木 (2015年2月) 特集 大学国際化の虚実 もし日本のすべての大学の授業が英語で行われたら——斜め下から見たグローバル化. 中央公論. 142–147頁.
- 徐龍達 (2005) 日本の大学国際化のための外国人教員の任用. 広島大学高等教育研究開発センター大学論集第35集 (2004年度) 2005年3月発行: 293–310.

- 寺島隆吉 (2015) 『英語で大学が亡びるとき「英語力＝グローバル人材」というイデオロギー』, 明石書店.
- 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.
- 梅溪昇 (2007) 『お雇い外国人～明治日本の脇役たち』, 講談社.
- 宇田川拓雄 (2011) 小規模大学における英語による授業の実施可能性, 北海道教育大学紀要 (人文科学・社会科学編) 第61巻第2号 (2011年2月).
- 渡部良典、池田真、和泉伸一 (2011) 『CLIL (クリル) 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第一巻 原理と方法』, 上智大学出版.
- Yamamoto, B. A. & Ishikawa, Y. (2018). A Pebble that Creates Great Waves? Global 30 Classes and Internationalization of the Student Body. In Bradford, A. & Brown, H. (Eds.), *English-Medium Instruction in Japanese Higher Education: Policy, Challenges and Outcomes* (pp. 71–87). Bristol: Multilingual Matters.
- 米澤彰純・石田賢示 (2012) 日本の大学の外国人教員：その行動と意識, 広島大学高等教育開発センター高等教育研究叢書116 (2012年3月).