
◆特集＊招待論文◆

大学教育の国際化とインター ナショナルプログラムの展望

チュラロンコン大学コミュニケーション芸術学部の事例から

Internationalisation of University Education and
the Vision of International Program
A Case Study of the English Program in Communication Management
at the Faculty of Communication Arts, Chulalongkorn University

望月 太郎

大阪大学大学教育実践センター教授

Taro Mochizuki

Professor, Institute for Higher Education Research and Practice, Osaka University

英語で授業を実施するインターナショナルプログラムの設置が進められている。日本では、入学者の国内需要の増加が見込まれない競争的環境の中、多くの留学生を誘致することは大学にとって生き残りを賭けた死活問題である。他方、タイでは、日本とは対照的に、グローバル化する労働市場で即戦力となる英語力を持ったタイ人卒業生へのニーズの増大に応える仕方で多様なインターナショナルプログラムが大学に設けられている。文化、言語、カリキュラムは国際的な学習環境において鍵となる変数である。本稿は、筆者が教育の経験を得た、チュラロンコン大学コミュニケーション芸術学部インターナショナルプログラムにおいて、それらの変数がインターナショナルプログラムの実施をどのように規定しているかを考察する。

Japanese universities are establishing English-based international programs. Inviting more international students from abroad is a make-or-break issue for universities to survive in a competitive environment where the domestic demand for enrollment is expected to decrease. Meanwhile, in contrast to Japan, in Thailand a wide range of international programs have been established in universities responding to the increased domestic needs for graduates whose English ability fits in the globalising labour market. Culture, language and curriculum are the key variables in international learning environments. This paper, a case study of the international program at the Faculty of Communication Arts, Chulalongkorn University, in which the author had an experience teaching, shows how these key variables determine the performance of the program.

Keywords: 国際化、留学生、インターナショナルプログラム、コミュニケーション、グローバリゼーション

1 はじめに

日本の大学で国際化の必要が叫ばれるようになってからすでに久しい。最近では英語をワーキングランゲージとした学位取得プログラム（全てのコースにおいて英語で授業を実施し、学生は学習言語として英語だけで卒業あるいは修了することができる、このようなプログラムを、以下、国際プログラムと呼ぶ）の導入が盛んである。上智大学国際教養学部、立命館アジア太平洋大学、国際教養大学のように英語のみで、あるいは国際基督教大学教養学部や早稲田大学国際教養学部のように日英両語をワーキングランゲージとして学位を取得できるプログラムを従来から提供している私立大学もあるが、それらは日本では例外的である (Pokarier, 2010)。いわゆる「G30」のような政策的誘導もあって、私立大学のみならず国立大学でも国際プログラムプログラムの設置が急ピッチで進められている。たしかに少子化が進む中、留学生の獲得は競争的環境の中で生存競争を強いられた大学にとって死活問題といっても過言でないのかもしれない。

1.1 誰のための、何を目的とした国際プログラムか

ところで気になるのは、日本の大学における国際プログラムが一部の例外を除いて専ら留学生のためのプログラムとして企画運営されているという点である。筆者の勤務校である大阪大学でも国際プログラムが創設され、昨年度から本格的に国際プログラムの導入が始まった。学士課程プログラムとして理系の化学・生物学複合メジャープログラム (Chemistry-Biology Combined Major Program, CBCMP) と文系の人間科学コースが設けられているが、例えば、2010年9月にスタートしたCBCMP在籍者の留学生対日本人学生の比率は、一期生で11:2、二期生で11:1と留学生が大多数を占めている。

特に非英語圏地域の大学に国際プログラムを設置する場合、問題は、いったい誰のために、何を目的として、それを設けるのかであ

る。この問題は、日本に限らず非英語圏地域のどこでも各国の歴史的事情に応じて、問題化の仕方は異なりつつも普遍的に問われるべき問題であり、また、この問題への解答なくして国際プログラム設置の妥当性を判断することはできないであろう。例えば、ヨーロッパ高等教育圏 (European Higher Education Area, EHEA) の非英語圏地域 (大陸ヨーロッパ) の大学にEU諸国出身の学生を対象として、ヨーロッパ地域の労働市場における人材の流動性を高める目的で国際プログラムを設ける場合と、日本の大学に主としてアジア地域から来日する留学生を対象として、日本の大学教育の国際化を目的として国際プログラムを設ける場合とは同列に論じられないのである。

1.2 「国際的な教室」の多様なあり方

Leask (2007) は、「国際的な教室」において学習環境を決定する鍵となる変数として、1) 文化、2) 言語、3) カリキュラムの3つを挙げている。

1) 異なる文化的背景を持つ学生が共に学ぶ国際プログラムの教室では、文化的多様性は学習のための貴重な資源であり、積極的に活用されるべきである。国際的な教室は異文化が出会う「第三の場所」であるといわれるが、その意味は、「そこでは学習と教授、〔学生と教師の〕役割と責任について共有される価値観や信念が存在するとはかぎらない」(Leask, 2007: 87) ということである。学生と学生、学生と教師での間のインタラクションにおいて暗黙の了解を前提することはできない。しかし、このことは、国際プログラムの教室が文化的に見て、地理的条件を完全に棚上げしたような、語源的な意味における「ユートピア」(同一性を欠いた場所) だということを意味するわけではない。プログラムの設置に際して地理的条件は文化的多様性に劣らず重要である。むしろ問題は、学習資源としての教室における文化的多様性から最大限の成果を引き出すために、機関の置かれた地理的条件——例えば、ヨーロッパならヨーロッパ、ア

ジアならアジアの各国に固有の地理的条件——を、どのように活用できるかである。

2) 言語に関して、インターナショナルプログラムのワーキングランゲージは多くの場合、英語である。しかし、これは学生あるいは教師の母語が英語であるということを必ずしも意味しない。単にそこで共通に使用される言語が英語であるというだけのことである。探究したい課題は、それぞれに異なる母語を持つ者が母語ではない言語（英語）を用いて学ぶあるいは教えることが学習と教授に対して、どのような影響を与えるかである。言語は道具である。しかし、道具の使い勝手は、道具を使う者の能力が発揮される、その具合にも影響を及ぼす。道具が技術を規定するということがあるのと同じように、使用言語が学習と教授のあり方に決定的な影響を与えるということもあるのではないか。

3) カリキュラムの国際化は、Jones/Killick (2007)によると、理論的には、「実用的に基礎づけられた原理」(pragmatically based rationales)による場合、「価値に基づく原理」(value-based rationales)による場合といった2類型、あるいはハイブリッド型が考えられる。前者の場合、グローバル化するビジネスの世界で働くための実用的スキルや知識の習得がアウトカムとして期待され、また卒業生がどれだけそれらを実践することができるかがプログラムを評価する指標となる。後者の場合、グローバルシテンシップや持続可能な発展といったような抽象的な概念が授業内容を表すキーワードに含まれることになるが、目標はむしろグローバル化する社会問題に立ち向かう態度の涵養に置かれることになる。インターナショナルプログラムのカリキュラムが、どちらの原理に力点を置いてデザインされるべきかは、倫理的要請によるというよりも、むしろニーズによると思われる。だとすれば、インターナショナルプログラムの成否は、ニーズについて十分なマーケットリサーチを実行し、市場の要求に応える卒業生を社会に確実に送り出すようなカリキュラムを組むことにかかっている。

誰のために、何を目的としてインターナショナルプログラムを設けるのかという問題への解答は、そのプログラムが置かれる土地の文化、学生と教師の言語（母語とワーキングランゲージ）への関わり、さらにカリキュラムデザインを変数として分節化され、異なる答え方がなされるものとなる。比較研究が必要となる所以である。

ところで筆者は、2011年8～9月、タイ王国の首都バンコクにあるチュラロンコン大学コミュニケーション学部でインターナショナルプログラムの授業を半学期間担当する機会を得た。本稿では、その経験をもとに、日本の大学で導入されつつあるインターナショナルプログラムとの比較を視野に入れて、インターナショナルプログラムの展望を示したいと思う。

ここで結論を先取りしておくならば、タイの大学のインターナショナルプログラムと日本の大学のそれらとは、アジアという同じ地域にありながらも、いくつかの点で対照的な性格を持っているように思われる。

2 チュラロンコン大学コミュニケーション学部インターナショナルプログラム

チュラロンコン大学（1917年創立）はタイで最も古い歴史を有する国立大学である。首都バンコクを中心部に位置する。2007年に法人化されて「自律的大学」となった。ほぼすべての学部がインターナショナルプログラムを持っており、適格認定を受けたプログラムは学士、修士及び博士課程を合わせて全学で61を数える¹。適格認定をまだ受けていない学際的プログラムや正規の課程外に置かれた短期プログラム等も数に入れると、その数はさらに多いものと推察される。

2.1 チュラロンコン大学インターナショナルプログラムの特質

チュラロンコン大学のインターナショナルプログラムの特質は、タイの他大学と比較した場合に次の点に存すると考えられる。第一に、各学部がそれぞれにイ



写真1 チュラロンコン大学コミュニケーションアーツ学部の国際プログラム学生（最後列中央が筆者）

国際プログラムを設けている点である。チュラロンコン大学は予算編成に関しても、教育課程の編成に関しても、それぞれの学部の自律性がきわめて高いのであるが、この点は、良くも悪くもあるところだと思われる。数多くのバラエティに富んだプログラムが提供されているという面では良い。マヒドン大学（国立）は独立の国際カレッジを持っており、そのキャンパスもバンコク郊外に別置かれている。またアサンプション大学（私立）は法学部を除く全学部・大学院で全コースを英語で開講している。これらの大学では全学的に統一した管理が行われるため、チュラロンコン大学において見られるようなプログラムの多様性は望めない。他方、チュラロンコン大学の各学部が設けている各々のプログラムの間には協力関係がなく、むしろ競争し合っているという面では非効率的である。

第二に、チュラロンコン大学の場合、国際プログラムに登録する学生も通常の学生も同じキャンパスの同じ学部施設で学ぶので、両者を隔てる垣根が低く交流が活発に行われるという利点がある。これは、首都バンコクの中心部に全学部を集めるキャンパスを持つ、この大学ならではの特権であろう。タマサート大学（国立）も各学部が別々に多数多様な国際プログラムを設け

ているが、キャンパスがバンコク郊外のランシット地区と市内に分散しており、交流が分断されてしまっている。チュラロンコン大学にとっては、その好都合なロケーションが、留学生が現地のタイ人学生と共にタイ文化の中で国際的に学ぶという国際プログラムに期待されるひとつの目標を達成する上で、地理的条件に関連して大きく寄与しているといえよう。

2.2 コミュニケーションアーツ学部国際プログラム

以下にコミュニケーションアーツ学部の国際プログラムの概要を説明しておく。

この学部は、現在18学部を擁するチュラロンコン大学においては比較的最近になって設立された。1964年に独立の学科として設けられ、1974年に学部となった。学士課程と修士課程が設けられている。専攻分野としては、ジャーナリズム、マスコミュニケーション、広報、広告、映画、写真、スピーチと舞台芸術がある。

コミュニケーションアーツ学部国際プログラムの正式名称は、Bachelor of Arts in Communication Management English Programである。加えてマスターコース (M.A. Strategic



写真2 コミュニケーションアーツ学部



写真3 チュラロンコン大学

Communication Management) が設けられている。

タイ語で授業が行われる通常のプログラムに登録している学生数が学部生・大学院生を合わせて約1400名であるのに対して、国際プログラムは学部生・大学院生を合わせて約400名であるというから、在籍する学生総数の1/3が国際プログラムに所属しているというこ

とになる。なお、2010年度の要綱によれば、入学定員は学部/大学院、各250/150名である。

スタッフは、69人の常勤教員に加えて、国際プログラムのために11人の客員教授を登用している。また他学部から数人の学内非常勤講師が出講している。

コミュニケーションアーツ学部国際シヨナ

ルプログラムのカリキュラムは、一般教育科目（40単位）、コア科目（84単位）、自由選択科目（6単位）の3科目群に大別される。一般教育科目は、社会科学、人文学、数学を含む自然科学、学際的分野と語学に分類されるが、取得が必要な40単位中、18単位は大学規則に従って要求される分、15単位は学部規則に従って要求される分、さらに7単位は自由選択分である。コア科目は、専門基礎科目28単位（必修）、主専攻科目56単位（必修35単位、自由選択21単位）から構成される。これらに自由選択科目の6単位を加えて、卒業要件となる単位数は130単位である。なお、理論的には1単位当たり週1時間（60分）の授業時間が対応しているが、通常、1コースにつき週1回3時間、1学期間14回の授業が行われる。8週目及び16週目に実施される中間試験と期末試験により評価を行って3単位が与えられる。

一般教育科目・社会科学及び人文学の授業科目には「タイの政治と統治」「タイ文化」といったタイについて学ぶコースが含まれる。また「音楽鑑賞」のコースではタイと東南アジアの音楽についても学ぶ。

筆者が授業を担当したコース「哲学と論理学」は、一般教育科目・人文学に分類される講義科目である。学部2回生に配当されている。このコースを私と文学部哲学科から出講するタイ人教員の2人で分担して教える。私が前半（第1回から中間試験まで）の論理学の部分を、相方の教員が後半（第9回から期末試験まで）の哲学の部分を担当する。なお、以前にも筆者は同じコースをチュラロンコン大学他学部の国際プログラムで教えたことがあるが、そのときの経験についてはクリティカルシンキングの教育実践に焦点を絞って別稿に論述したので、本稿と併せてお読みいただければ幸いである²。

2.3 インタビュー——プログラムコーディネーターに尋ねる

プログラムコーディネーターのJames Haft 准教授に、以下の10項目についてインタビューした（2011年9月19日）。質問と回答の要旨を記しておく。

質問1) コミュニケーションアーツ学部で国際プログラムを創設した動機は、何でしょうか？

コミュニケーションアーツ学部の国際プログラムが創設されたのは8年前です。すでにBBAプログラム、EBAプログラム、さらに工学部に国際プログラムが置かれていました。子供たちに国際的な教育を受けさせたいと望んでいる多くの家庭がありますが、それらの家庭はもはや子供たちを海外に送り出したいと思っていません。経済危機の後、費用の問題は深刻であり、タイ国内に国際プログラムの設置を望む声が次第に大きくなってきました。というわけで、創設の一つの理由は、タイ国内に市場があったということなのです。

当時、マヒドン大学にはすでに国際カリキュラムがありました。タマサート大学にはBBAプログラムが置かれていました。この頃から政府は国立大学を「自律化」〔注：日本の法人化に相当する〕しており、各大学は教育省や高等教育部によって統制されることはなくなったわけですが、その一方で予算の問題が生じてきました。そのような状況の中で大学院プログラムも設置されました。学部の卒業生の中には大学院へ進みたいという希望を持つ者も出てきましたが、海外へ留学するのではなく国内で勉学を続けたいと考える者が増えてきたのです。需要に応じて予算要求が行われました。

タイ国内に市場が成長しつつあるのです。初等、中等教育レベルで国際スクールが次々に創られています。実際、国際プログラムの入学者の90%はタイ人です。残りの10%を韓国人、インド人、パキスタン人、台湾人などが占めますが、全体としてはタイ人が支配的です。

質問2) コミュニケーションアーツ学部国際プログラムの理念は、どのようなものなのでしょうか？

学部と大学院の場合で異なります。学部では、まず学生にコミュニケーション技術に関する幅広い基礎知識を与えます。リベラルアーツに近いものだと

言っていていいでしょう。ジャーナリズム、マスコミュニケーション、広報、広告の基礎から学び、高学年次ではそれらの分野におけるマネージメントに関するさらに進んだコースを履修します。大学院では、広告会社等でのインターンシップを経験し、コミュニケーションに関するマーケティングの実際を学ぶことができます。

コミュニケーション技術の基礎知識に加えて英語の実用的能力をしっかりと身に付けた〔学部の〕卒業生は、この業界の一流企業に就職しています。また、チュラロンコン大学の卒業生はタイ国内では一般に評判が高いので、海外の大学を卒業した者よりも就職が有利だということもあります。〔学部の〕卒業生の約半数が大学院へ進学します。英国の大学院へ進む者が多くいます。何人かはチュラロンコン大学のマスターコースに進学します。コミュニケーションアーツ MA プログラムの他、EMA〔1年制のマスターコース〕や SASIN〔ビジネススクール〕へ進む者もいます。

質問3) タイ人学生にとって、このプログラムにおいて英語で学ぶことのメリットは何でしょうか？

このプログラムでの教育の特色は、異なる国々から招かれた、さまざまな背景を持った教授陣ゆえの国際性です。客員教授は、アメリカ合衆国、オーストラリアなどの英語圏の国々に加えて、英語圏以外の国々からも招かれています。これらの外国人教授たちのおかげで、国際的なものとタイ的なものが混じり合った、英語で行われるプログラムとなっています。ひとつの問題点として、学生の大多数をタイ人が占めているため、実際、授業は英語で行われていても、学生たちは自分たちの間ではタイ語を用いているということがあります。ですから、若干名の交換留学生を加えて彼ら・彼女らに英語を使うことを強制するのは良いことです。

また、タイ人の学生たちは交換留学生として外国で一定期間学ぶことができます。これも、もうひとつのメリットです。

質問4) 外国からの交換留学生にとって、このプログラムにおいて英語で学ぶことのメリットは何でしょうか？

タイの文化を学ぶことができます。サマープログラムでは、タイ人学生たちを約1ヶ月間英国に送り出しますが、そこで交流したヨーロッパ人学生たちがこんどはこちらにやって来て、タイ独特の文化の中でタイ人学生たちと混じり合って学ぶわけです。

質問5) 非英語圏の国々から教員を招くメリットは何でしょうか？ 例えば、私は日本から来て教えているわけですが。

これもまた、文化的交換ですね。学生たちは、異なる視点からものを見ることを学ぶことができます。あなたは英語で教えているでしょうが、それでも日本的な傾向を持っているはずですよ。私はニューヨークから来ましたが、私自身の文化的傾向を持っていると思います。英語圏以外の国々から招かれた教員としては、フランス、マレーシアそして日本から招かれた教員がいます。

質問6) 学生たちには、どのようなアウトカムを期待していますか？

ビジネス文書作成、プレゼンテーションの方法とスキル、パブリックスピーキングなど、さらにコミュニケーションのターゲットとなる聴衆についての理解と分析力も期待されるアウトカムです。

質問7) タイ人学生と交換留学生との典型的な相違点は、どのような点でしょうか？

むしろタイ人学生の中で2つのグループを区別することができます。ひとつは〔初・中等教育において〕タイの教育課程を経て入学してきた学生たちのグループ、もうひとつはインターナショナルスクール出身者のグループです。後者の学生たちは、「問うこと」(to question) を教えられてきています。タイ式カリキュラムで勉強してきた学生たちは「問うこと」を教えられてきていません。この点が相違点です。タイ式カリキュラムで勉強してきた学生たち

がインターナショナルプログラムの教育に適応するには時間がかかります。彼ら・彼女らは外国人教授たちの教授スタイルに慣れなければなりません。ですから、違いはタイ人学生と交換留学生との間の違いというよりも、これらの異なる教育的背景に由来すると考えるべきでしょう。

6～7月のサマーオリエンテーションでは大学で学ぶためのスキルを教えるだけでなく、学生たちをタイでの大学生活とインターナショナルプログラムに順応させるための教育が行われます。おそらくタイで大学生活を送り、この地のインターナショナルプログラムで学ぶということは、アメリカで学ぶ、あるいは日本で学ぶということとは異なることでしょうから。順応のために最低でも1学期間を費やすことになります。

質問8) インターナショナルプログラムの授業をコーディネートするに際して、特に質保証に関して特別な困難はなかったでしょうか？

ひとつの問題点として、いくつかのコースについて、われわれのコントロールが及ばないということが挙げられます。例えば、ビジネスマネジメントのコースはビジネスアドミニストレーション学部から出講してくる教員によって教えられているので、質管理も向こうに任されています。理学部や工学部からの出講に頼っている理系の一般教育科目やランゲージ・インスティテュートからの出講に頼っている一部の語学コースについても同様です。特に理系の一般教育科目について、何人かの教員で1週あるいは2週ずつ担当するという〔いわゆるオムニバス形式の〕形がとられているのですが、われわれはこのやり方が良いとは思っていません。しかし、その科目についての質保証は向こうのシステムとやり方に従って行われるので、われわれの力の及ぶところではないのです。それが問題です。

質問9) 将来へ向けてのチャレンジは、何であると
お考えでしょうか？

われわれとしてはプログラムの改善に向けて必

修科目を編成し直したり、選択科目を増やしたり、いろいろと努力しています。しかし、チュラロンコン大学は国立大学なので上から官僚的な改善要求が押しつけられてきて、実際、容易ではありません。問題は、学部の中にあるというよりも、むしろ大学当局との関係にあるといえるかもしれません。この大学は、タイでは最も伝統のある格式の高い大学ですが、国際的な評判を高めるために、さらに多くの留学生を獲得したいと考えており、そのためにもインターナショナルプログラムの支援と充実が求められているのです。

質問10) 日本の諸大学ではインターナショナルプログラムの設置が開始されたところですが、何かアドバイスがあれば、ご教示ください。

大事なことは、プログラムにおける日本人と外国人の教員・アドミニストレーターとのバランスをとることだと思います。さらにアジア諸国から教員を招くこと、アジア人と西洋人がそれぞれにプログラムに対して、どのように貢献できるかを考えることも大切なのではないでしょうか。そうでなければ、コミュニケーションアーツ学部のインターナショナルプログラムがはじめそうであったように、本当の意味で国際的なプログラムではなく、単に英語で教えるだけのプログラムになってしまうでしょう。もし教育プロセスに強靱な日本文化を維持したいと思われるならば、また日本文化と国際文化のより良いバランスをとりたいと思われるならば、その点が大事だと思います。

3 考察

上のインタビューにおける問答から、本稿の「はじめに」で見た文化、言語、カリキュラムというインターナショナルプログラムのあり方を左右する鍵となる変数が、チュラロンコン大学コミュニケーションアーツ学部のインターナショナルプログラムにおいては、どのような値をとるかにについて、解釈をある程度引き出すことができるのではないかと思

われる。筆者の授業での経験からした管見と併せて、以下、考察を述べたい。

3.1 学生と教員の文化的多様性とバランス、地理的条件の活用

チュラロンコン大学の場合、コミュニケーションアート学部に限らずインターナショナルプログラムに在籍する学生の9割以上はタイ人であり（とはいえ多数のインターナショナルスクール出身者が含まれているが）、またその一方で、1割に満たない留学生もほとんどが1年間を過ごすだけの交換留学生である。

インプットに関して国内に需要があるかないかは、タイと日本の場合で大きく異なる。チュラロンコン大学コミュニケーションアート学部在籍する学生の1/3がインターナショナルプログラムに登録しているという事実は、タイ人学生と彼ら・彼女らの保護者のニーズが海外留学から国内のインターナショナルプログラムへシフトしているということの証左である。他方、日本の場合、国内にそのような需要はないように見られる。

しかしながら、学生の大半をほぼ同じ文化的背景の下で育ったタイ人が占めているということは、学習資源としての教室における文化的多様性に欠けるということである。それを補うためにサマープログラムを含む交換留学制度を活用しているのだが、来泰するのは大多数がヨーロッパ諸国からの留学生である。しかも、私が教えたクラスでは、約80名の学生の内、交換留学生はたった2名であった（フランスから1名、英国からシンガポール国籍の者が1名）。学生の流動性に関するこのような動向が、アジアという地理的条件の下にインターナショナルプログラムを設置する際の留意点のひとつであろう。日本でも短期プログラムで学ぶ留学生の多くがヨーロッパ及び北米諸国から来日するのに対して、学位取得プログラムで学ぶ留学生の多くは近隣のアジア諸国（日本の場合、中国・台湾及び韓国）から来日している。大阪大学インターナショナルカレッジCBCMPの場合、学生の大多数が中国人留学生（台湾人、マカオの高

校出身者を含む）によって占められている。チュラロンコン大学コミュニケーションアート学部インターナショナルプログラムの教室でも、大半を占めるタイ人学生が彼ら・彼女らの間ではタイ語で会話していることが問題だとインタビューで指摘されていたのと同様に、大阪大学インターナショナルカレッジCBCMPの教室では大半を占める中国人留学生たちはお互いに中国語で会話している。このようにタイでも日本でも、インターナショナルプログラムにおける学生間の文化的交換はあまり期待できないのが現実である。

他方、教員の文化的多様性について見れば、チュラロンコン大学のインターナショナルプログラムでは提供されているコースをタイ人の教員と海外から招かれた外国人教員とで分担する仕組みになっており、このような教授陣の国際性が学生-教員/教員-教員間の文化的交換を可能にしている。近隣諸国からも教員が招かれている点は、アジアの中心に位置するというバンコクの地理的条件を活用しているとして高く評価できよう。日本の場合、Pokarier (2010: 277, 279) も指摘するように、多くの研究者が海外留学や在外研究を経験しているにもかかわらず、教員としては英語で教えたことがある者が少なく、また教えることができる者が少ないという弱点を抱えている。その結果、インターナショナルプログラムの授業担当者の多くを外国人スタッフに頼らざるを得ない。しかも、その多くが非常勤や特任の教員であり、安定した雇用条件と研究条件が確保されているとは言い難い。常勤のポジションに就いている外国人スタッフの数は、東京大学の場合（2005年）、約2800人の教員中、わずか52人である（Pokarier, 2010: 277）。アジア地域における人材流動性の特性を考えるならば、もっと多くのスタッフをアジア諸国出身者のうちから登用することができるはずだ。加えて、英語で授業できる日本人教員を育成することがファカルティ・ディベロップメントの課題である。そうして、インタビューでも指摘されているように、日本人教員と外国人教員の適正な比率を確保することが、単なる英語によるコースではない真

の意味で国際的なプログラムの発展につながるであろう。

3.2 英語で学ぶ／教えるということのメリット

筆者が授業を担当したクラスでは英語を母語とする学生は交換留学生を含めて皆無であった。もちろん彼ら・彼女らの英語の実用能力は相当に高い。教師である私も英語を母語とする者ではない。要するに英語は教室での共通言語であった。

担当した「哲学と論理学」の授業内容はクリティカルシンキングのための論理学基礎である。チュラロンコン大学文学部哲学科のタイ人教員によって英語で書かれた *Logic for Critical Thinking* (Angurarohita 2009) という本を教科書として用いた。この本は、例文の多くをタイの英字新聞などから採取しており、内容的にはタイ人学生にとっては親しみやすいものであると思われる。また交換留学生にとってはタイ文化を学ぶために多少なりとも役立つ部分があるようにも思われる。インタビューでも指摘されているように、目指しているのは「国際的なものとタイ的なものが混じり合った、英語で行われるプログラム」である。この目的に一応適った教科書であるといえる。

インターナショナルプログラムの教室でのクリティカルシンキングの教育実践については別稿(望月 2011)で詳しく述べたのでそちらを参照されたいが、コミュニケーションの道具として英語を用いて教える場合、ポイントは、いかに方法的に言葉を道具として利用するかである。論理学を教えるに際して英語は道具として使いやすい言語である。タイ語に比べて英語は時間的な前後関係や因果関係を明確にしやすいし、5W1Hの疑問詞で問いを定式化できるところも便利である。「問うこと」が苦手なタイ人学生(これは日本人学生も同様)にとっては、母語ではない英語で思考を整理することは、批判的思考力を鍛える上で有効であるというのが筆者の実感である。クリティカルシンキングのために論理学の基礎を教えることの目的は、言葉の関係としての論理を対象化し得る能力のトレーニングである。現実ではなく言葉の関係に対して意識的にならざるを得

ない、母語ではない言語の使用は、かえって論理的なクリティカルシンキングに向いているというメリットを持つとも考えられる。

3.3 労働市場のニーズに対応したラーニングアウトカムの設定とカリキュラムデザイン

インターナショナルプログラムのアウトプットに関しても、国内に労働市場のニーズがあることが決定的に重要である。つまり卒業生を採用する企業がインターナショナルプログラムの設定したアウトカムを身に付けた人材を必要としていると同時に、学生にとっては就職に有利であるということ、これである。タイのマスコミや広告業界は、タイ文化に固有の感受性を持ちながら同時に英語に堪能な人材を必要としている。チュラロンコン大学コミュニケーションアーツ学部のインターナショナルプログラムは、そうしたニーズに応える実用性にカリキュラムデザインの照準を的確に合わせている。ビジネス文書作成、プレゼンテーションの方法とスキル、パブリックスピーキングなどが期待されるラーニングアウトカムである。

こうして実用性を軸にした高い需要と供給(高い就職率と優秀な学生)のバランスが「実用的に基礎づけられた原理」に基づいてデザインされたカリキュラムを介して成立している。しかも、この関係がタイ国内で成立しているという点が重要である。インターナショナルプログラムのおかげで企業は海外留学からの帰国者を待たずに必要な人材を国内でリクルートできるのである。また逆に、市場のニーズに適ったプログラムであるからこそ、年々多くの入学者を迎え入れているのである。

対照的に、日本の大学においてはインターナショナルプログラムのカリキュラムは「価値に基づく原理」によってデザインされる傾向が強いように思われる。例を挙げれば、大阪大学インターナショナルカレッジ人間科学コースでは「Global Citizenship」と「Contemporary Japan」の2専攻を設けているが、専攻名からもわかるように、カリキュラムは「グローバルな問題を熟考し」、また「批判的・多文化的観点から……考える力を養う」といったような態度の

涵養に力点を置いている³。

4 結論

誰のために、何を目的としてインターナショナルプログラムを設けるのかという問題に関して、チュラロンコン大学コミュニケーションアーツ学部のインターナショナルプログラムは明確な解答を与えている。すなわち、タイ人学生のために、彼ら・彼女らがタイ国内のグローバル化するマスコミと広告業界で即戦力として活躍することを目的として、このプログラムは設けられた、それが答えである。保護者と学生の側、卒業生を採用する企業の側、どちらの側にもインターナショナルプログラムへのニーズがあり、それに応えるべく「実用的に基礎づけられた原理」に基づいてデザインされたカリキュラムが人材を育成、労働市場に供給する。こうしてインターナショナルプログラムは国内のニーズを需要へ確実に変えている。

こういう事情から、教室で大多数を占めるのは現地のタイ人学生である。文化的多様性を増し加えているのは、学生よりもむしろ国際的な教授陣である。教授陣は、英語に堪能なタイ人教員と外国から招へいされた客員教授との混合である。タイ文化と国際文化のバランスのとれた学習環境をつくり出そうとしている。英語は、あくまでコミュニケーションの道具である。カリキュラムは、タイ文化に固有の感受性を持ちながら、同時に専門的知識と技能を備え、英語を道具として使いこなすことができる人材を育てるという実目的の下、ラーニングアウトカムが設定されている。

同じアジアという地域にありながら、日本の場合、同じようにプログラムを設計することは難しいであろう。今のところ、国内需要は、インプット（インターナショナルプログラムで学ぶことを希望する日本人学生、学ばせることを希望する日本人の保護者）に関しても、アウトプット（インターナショナルプログラムを卒業した日本人学生を積極的に採用する企業）に関しても、タイの場合ほどには見込めない。需要がないにもかかわらず「留学生 30 万人計画」

のような政策によって、綿密な準備をとまわず供給が先行してしまっているため、日本の大学のインターナショナルプログラムにとっては、インプットに関して留学生市場において需要を掘り起こす以外に生き残る方策はない。アウトプットに関しては、労働市場がグローバル化する中、インターナショナルプログラムの卒業生（ただし、その内実はほとんどが留学生である）への需要の増大は、おそらく将来的には見込まれるであろう。しかし、労働市場のニーズを確実に需要へ変えていくためにはプログラムのアウトカムがニーズに合致するという条件をクリアしなければならない。そういう条件を、日本の大学のアドミニストレーターは、はたして十分に意識しているであろうか。成否は、国際的に通用する実用的カリキュラムを設け、ニーズに適合したラーニングアウトカムの質を保証することにかかっているように思われる。

注

- 1 Study in Thailand.org (http://studyinthailand.org/international_english_university_program/Chulalongkorn_University.html) による。2011年10月1日現在。
- 2 望月 (2009) を参照。
- 3 大阪大学インターナショナルカレッジ HP (http://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/international_students/inbound/global30/humansci_p) による。2011年10月1日現在。

参考文献

- 望月 太郎「チュラロンコン大学インターナショナルプログラムにおけるクリティカルシンキング教育の実践」、『大阪大学大学教育実践センター紀要』、6、2009年、pp.77-86。
- 望月 太郎「インターナショナルプログラムにおける批判的思考教育の実践」、楠見・子安・道田(編) (2010年)『批判的思考力を育む』、第8章 育成事例④、東京：有斐閣、2011年、pp.178-186。
- Angurarahita, P. *Logic for Critical Thinking*, Bangkok: Chulalongkorn University Printing House, 2009.
- Findlay, C. and Tierney, G.W. (ed.), *Globalisation and Tertiary Education in the Asia-Pacific: The Changing Nature of a Dynamic Market*, Singapore: World Scientific, 2010.
- Jones, E. and Brown, S. (ed.), *Internationalising Higher Education*, London and New York: Routledge, 2007.
- Jones, E. & Killick, D., 'Internationalisation of the curriculum', in Jones, E. and Brown, S. (2007), Chapter

9, pp.109-119.

Leask, B., 'International teachers and international learning', in Jones, E. and Brown, S. (2007), Chapter 7, pp.86-94.

Pokarier, C., 'Japanese Higher Education: Seeking Adaptive Efficiency in a Mature Sector', in Findlay, C. and Tierney, W.G. (2010), Chapter 10, 2010, pp.255-283.