

英語によるアクティブラーニングを通じた 大学教育と学びの質的転換

— 横浜市立大学「多文化交流ゼミ」の取り組みを通して—

嶋内 佐 絵

はじめに —21世紀に求められる能力と大学における学びの変化—

グローバル化の進展する21世紀は、あらゆる領域や分野で知識が重要な価値を持つ「知識基盤社会」である(松尾2015)。知識基盤社会の到来は、21世紀の世界で生き抜くために学生が必要とする資質や能力のあり方にも変容を迫り、大学教育が果たす役割も再考を促されている。知識基盤社会においては、単に知識を覚えているだけでなく、答えのない複雑な問題に対して市民一人一人が考えや知識を持ち寄り、主体的に答えを作り出す能力、そして情報や知識をまとめ、新しい考え方を生み出す力が重要となってくる(国立教育政策研究所2016)。

日本では、日本人大学生の平均的な英語力の弱さ、特にスピーキングなどに表れるアウトプット能力の不足や、学生の授業における非積極性が課題とされてきた。英語を実用的に使うグローバル社会に参画し、活躍する能力を育成するため、日本の多くの大学において英語を用いた授業が増加しており、横浜市立大学でも2012年度より、英語によるディスカッション中心の少人数制授業である「多文化交流ゼミ」を共通教養科目として開講している。

本稿ではこの「多文化交流ゼミ」について、その実践を新しい資質・能力の育成やアクティブラーニングの導入という学習パラダイムの変容と照らし合わせながら、概要と目標、授業内容と授学習方法、評価、課題と展望という4つの軸を中心に整理し論じていきたい。

1. 多文化交流ゼミの概要と目標

多文化交流ゼミは、講師による講義、学生によるディスカッションなどを含め授業を100%英語で行う共通教養科目群の選択科目で、主に1、2年次の学生が履修をしている。Practical English（以下PE）を修了した、もしくはTOEFL500をクリアし、PEを免除されている学生を対象とし、Advanced Practical English（以下APE）の次段階の発展科目に位置づけられており、PEおよびAPEで習得した英語スキルを、「話す・書く」という実践とつなげ、自分自身を表現するためのツールとして英語を使うことを目指している。授業内で英語自体の指導をすることはないがⁱⁱ、授業中は講義、学生間でのディスカッションを含め、すべての教育・学習を英語で行っている。毎週テーマを設け、グループディスカッションや学生たちによるグループプレゼンテーション、Discussion Journalと呼ばれる英文エッセイⁱⁱⁱの提出や外国にルーツを持つ外部講師によるゲストスピーカーセッションなどを行っている。これらの性質から、多文化交流ゼミは英語教育(English Education)ではなく、英語を教授媒介言語として使った(English-medium Instruction: EMI)教育であり、知識の吸収と論理的思考のトレーニング、英語による表現力・発信能力の育成などを含む内容言語統合学習(Content and Language Integrated Learning: CLIL)とも位置づけられる。

Japan from Foreigners' ViewとGlobal Communicationsは、専門としては日本研究・日本学に近接しており、前者は海外からの視点の理解(文献購読課題)に、後者は批判的思考(Critical Thinking)と口頭での発信力(スピーキング)強化により力を入れている。実際に扱うテーマは、ジェンダー、歴史認識と平和、移民問題、人々の移動、言語とグローバリゼーション等、日本とグローバル社会の双方で深く共有するテーマや、日本という国や自らの立ち位置を相対化できるもの、世界を多面的かつ批判的にみることが出来るもの、そして簡単に答えの出せない問題を意識して選んでいる。Comparing Education in the Worldは、射程を教育問題に絞ったより専門科目(比較・国際教育学)に近い科目であるが、教育を専門とした(もしくは

将来的に専門とする予定の) 学生がほとんどいないなかで、教育に関連するテーマが学生にとって身近であり、課題を捉え議論を行いやすいという理由から、政策分析や各国比較の視点を取り入れ、大学・学校における様々な教育問題を扱っている。このようなテーマを通して、幅広い知識を獲得し、柔軟で高度な思考力や判断力を養うと同時に、自分の考えを英語で表現するだけでなく、他者と理解し合い、共通の課題解決に向かって協力するためのツールとして英語を使えるようにするのが、筆者の担当する多文化交流ゼミの共通した目標である。

多文化交流ゼミは、新入生が多く履修する授業であるという性質柄、(結果的にはあるが) 1年次教育^{iv}としての役割も果たしている。例として、英語による小論文 (Discussion Journal) の書き方、プレゼンテーション技法、文献検索の仕方、脚注のつけ方といった基本的なアカデミックスキルズだけでなく、課題提出のルールや教員へのメールの書き方など、大学生活力に加えて社会人としてのマナーに近いものまで多岐にわたっている。

2. アクティブラーニングの実践とその意義

多文化交流ゼミは、一般的な大学における旧来の能動的な学習 (一方向的な講義形式の授業の受講) とは対置され、学生の積極的な授業内活動を含んだアクティブラーニング型の授業として設計されている。アクティブラーニングとは1980年代からアメリカの大学で使われ始めた教授・学習方法を表す言葉で、日本でも、2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」や2014年の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」のなかで奨励され、「教育による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」(上記質的転換答申) と定義されている。このような学習法が発展し拡大していった現代的背景には、高等教育の大衆化とそれにとまなう学生の多様化があり、従来の教育方法に改善と工夫が求められてきたこと、

また「キーコンピテンス」や「21世紀型スキル」といった、グローバル社会における資質・能力観の変遷がある。つまり、現代の大学に求められているのは、静的な知識の習得ではなく、異なる他者との協働のなかで課題を共有し、それを解決するためのスキルや能力の育成である。「知識習得以上の、活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指」（溝上2014：39）したアクティブラーニングは、その「活動およびその活動についての思考に学生を巻き込む」（Bonwell & Eison 1991:2）ことを通してスキルや能力を習得し、そのようなスキルや能力は社会に出ても有用である、という考えに基づいて推進されている。

多文化交流ゼミでアクティブラーニングの具体的実践として挙げられるのが、毎回の授業で行っているグループディスカッションである。90分の授業は主に講義とグループディスカッションによって構成され、講師はパワーポイントを使ってテーマの導入や概念の整理、参考データの提示などを行う。講師が用意したスライドの中にも多くの問いかけやクイズを取り入れ、パワーポイントなどを使用し、学生たちが考えながら授業に参加し、インターアクティブな時間になるように工夫している。講義とグループディスカッションは各10-15分をめどに交互に行い、グループディスカッションの後には各グループが話し合ったことをクラス全体に発表することで、次の議論につなげている（表1）。

多文化交流ゼミにはESSなど英語を使った活動を行うサークルに所属する学生も数多く、また初等・中等教育の総合的な学習の時間を通してディベートを習ってきた学生も少なくない。しかし多文化交流ゼミの授業では、ディベートではなく、あえてディスカッションを行うことにしている。その理由は、ディベートよりディスカッションがより社会で行なわれている議論の実践に近く、かつ議論を二分したり白黒をつけたりせず、あえてグレーゾーンを残したまま話し合えること、複雑で多層的な問題の落としどころ（解決策）の探し方や、必要であれば自分の考えを柔軟に変えること、早急に結論を出すのではなく、長い目で課題に向き合い続けることの大切

さを知るためである。

表1 多文化交流ゼミの授業の流れ

時間の目安	内 容
10分	授業のアウトラインの提示、テーマの導入（概念・語句の定義説明など）
15分	Preliminary Discussion（一回目のディスカッション）
15分	ディスカッションのまとめ、さらなる知識・視点・問題点の導入
15分	Interim Discussion（二回目のディスカッション） Group Work（それぞれのグループのディスカッションサマリーや結果などを発表・前に出て黒板に記入）
5-10分	ディスカッションの内容を受けた全体での話し合い
5-10分	内容への補足、講師による議論整理、さらなる視点の導入
15分	Wrap-up Discussion（三回目のディスカッション）
5分	まとめ、今後の課題の提示、来週のテーマとアサインメント（予習課題）について

注：ここで記した時間はあくまでも目安であり、この通りに進まないことも多々あるが、毎年講義やディスカッションクエスションの改善を行い、なるべく円滑に進めるように工夫している。

毎授業中、3回設定されているグループディスカッションは、各ディスカッションで異なった役割を想定している。一回目のディスカッションでは、その回のテーマについて現時点での個人の見解や関連した体験を共有するような質問を用意する。二回目のディスカッションでは、テーマと参考資料・データなどを理解した上で、特定の関連課題についてどのように考えるか、もしくは何が問題となっているのかをグループワークを通してまとめる。三回目のディスカッションでは、二回目のディスカッションとその後のクラス全体での議論、講師による講義などを受け、テーマに関するより大きな問いに対して、自分の見方や意見をまとめていく。例として、Japan from Foreigners' Viewの第9回目のクラスで取り上げるHistorical Recognition（歴史認識）のディスカッションクエスションを示したのが以

下の表2である。

表2 ディスカッションクエストの例

(Week 11 Historical Recognition, 多文化交流ゼミ Japan from Foreigners' View 2016 fall)

	Discussion Questionの主旨	例
Preliminary Discussion	学生の経験、考えを問う	日本に関連する「歴史認識問題」として何を知っているか？それはどんな内容か？
Interim Discussion	テーマ・問題に関する分析および検討	慰安婦問題の争点は何か？(→グループワークで争点をまとめ、黒板に記入ワーク)
Wrap-up Discussion	これまでの議論を踏まえ、テーマに関する大きな問いに対する自分の考えをまとめる	戦争責任についてどのように考えるか？

では、このような授業を、共通教養選択科目で提供する意義はどこにあるのだろうか。横浜市立大学に限らず、多くの日本の大学では卒論研究指導を行う少人数制のゼミがあり、教養科目ではあまり見られることのない能動的な学術活動は、専門課程を中心に行われている。しかし、多くは1、2年生が履修する教養科目においてアクティブラーニングを採用することには、二つの意義があると考えられる。

一つ目は、学生の多様性である。専門に分かれる前の学生は、様々な問題意識や関心を持っており、集団としての異質性が高いため、学生間のディスカッションやグループワークを通じて多様な視点や意見を知り、異なる他者と学びあう力を育むことができる。

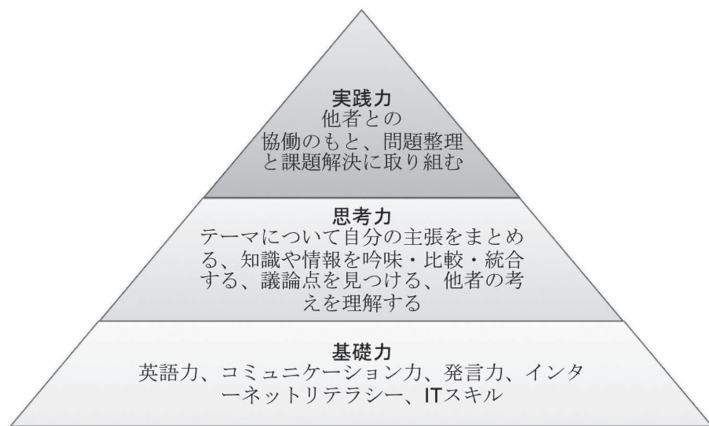
二つ目は、各専門課程の範疇に入らない学際的な問題や時事的課題を扱うことが可能であるという点である。これらの問題は特定の分野や専門知識と親和的ではなく、前提として求められる知識の制約が少ないため、「①

情報の知識化、②知識の活用、③知識の共有化・社会化、④知識の組織化・マネジメント」という知識の操作（溝上2014: 159）が比較的容易である。授業で必要とされる知識が、比較的誰にでもアクセス可能であるという点において平等性が高いため、英語という母語ではない言語を使ってのコミュニケーションと議論をより可能にしているのである。

また、学期の後半から学期末にかけては、学生たちによるグループプレゼンテーションを行っている。テーマは自由であるが、多文化交流ゼミのビジョンに沿い、日本社会とグローバル社会双方に深く関連しているもの、現在進行形で様々な視点から議論がされているものという条件で、グループ内の合意で選択する。今まであったテーマとしては、「テロとの戦い」「TPP」「教育とナショナリズム」「教育と格差」「死刑制度」「アフターマティブアクション」「日本と世界のフェミニズム」などがある。

以上のように、多文化交流ゼミで行う教育と学習の実践を、21世紀に求められる資質・能力のモデル（国立教育政策研究所2016）に当てはめると、以下のように整理することができる（図1）。

図1 多文化交流ゼミで育成を目指す資質・能力



（出典）国立教育政策研究所（2016：190）の図を参照に筆者作成

3. 評価と評定

評価とは、教育者が教育的意識をもって指導を行う際に、「それがうまくいったかどうかと確かめ改善につなげていく思考」や内化された教員自身の評価的思考に加え、「思考力・判断力・表現力のような『見えにくい学力』も含め、その実現をめざして学びの過程や成果を可視化していく工夫」(松下・石井2016)である。以下では、多文化交流ゼミの評価・評定について、学生たちの学びの様子と教員のあり方に関する考察、また具体的な評定方法(成績評価)の3点に整理しつつ述べていきたい。

(1) 学生の反応と変容

第一回目の授業の際に履修目的を聞くと、「英語力(特にスピーキング力)の向上」に関心があったという学生が大多数であり、テーマに関しては「なんとなく面白そうだな」程度にとどまる。しかし授業を重ねていくごとに、英語で自分の意見を話すためには、まず知識がないと話せない、英語力だけではなく知識力・思考力が必要であるということに気付いていくようだ(嶋内2016b)。

留学生は多文化交流ゼミの議論を活性化させるという点で非常に重要な存在である。交換留学生として毎年数名を受け入れているオーストリアからの留学生は進んで発言をすることが多く、中国、韓国、ベトナム出身の留学生も日本出身の学生が大多数のなかで、多様な視点をもたらす重要な存在になっている。加えて、多文化交流ゼミの履修生のなかでも帰国子女や国際的な家庭環境で育った日本国籍の学生が年々増えている。多様な文化・社会的背景を持った学生の存在は、日本という社会的・文化的な場の前提を越え、同質性の高い環境のなかに多様な視点をもたらし、自国の価値観で見えてきた「自分」を見つめ直すチャンスをもたらしている(横田・白土2004)。

非英語圏の大学において、教員の英語力が教育の質に及ぼす影響に関してはかねてより指摘されているが(嶋内2016a)、教員の英語力だけでなく、

学生の英語力も議論の質に影響する。多文化交流ゼミの履修生は、一般的な日本の普通科高校を卒業してきた学生であっても、英語に関心が高く、高校時代から国際的な活動を行ってきた学生も多くおり、筆者の体感ではその平均的な英語力は年々上がっているように思える。

しかしながら、当然学生間には相対的な英語力の差が存在しており、第一回目の授業で帰国生などと一緒のグループになった学生が自分の英語力に自信をなくし、履修を諦めてしまうというケースも度々ある。筆者は一回目の授業で、リングフランカ（世界共通語）としての英語の使用と、複言語主義の考え方に基づいた^{vi}、それぞれの目的意識にあった英語力の発展を提示し、英語が話せることやその流暢さが重要なのではなく、大事なのは「中身」であり、「中身」とはロジック（論理と論理的思考）とリテラシーに基づいた情報・知識によって成り立つことを伝えている。さらに成績評価に関しても、静的な英語スキルではなく、学期を通じた英語による発信力向上のプロセスと授業内でのパフォーマンス（ディスカッションへの貢献など）を評価するとしているが、それでも諦めてしまう学生が毎回数人見られる。学生は、自分の英語の能力を相対的に評価しており、クラスに帰国生や英語の発音が良く流暢な学生がいたとき、強く明確な学習意欲がない限り、継続して授業に参加するモチベーションを保つのが難しいようだ。

授業では、相対的な英語力の不足で前に出ることができない学生、英語は比較的話せるけれどもあまり積極的に発言しない学生などがいれば、あえてその学生に話を振る、グループでのディスカッションをまとめて発表するときに指名するなどを通して、なるべく多くの学生が発言するチャンスを得られるようにもしている。そのような授業での実践を通して自信を得、積極的に発言するようになるなど、学期を通して学生たちが変わっていく姿も見られるようになった。講師からの問いかけに積極的に答えたり、グループの中でまとめ役になったりする学生は、当初は比較的英語の得意な学生になりがちだが、授業の回数を重ねるごとにその学生の層が広がっ

ていく。

また多文化交流ゼミは、少人数制のクラスのため学生間、学生-教員間で密なコミュニケーションをとれることが魅力ではあるが^{vii}、これまでの経験からも、クラスの適正な学生数は20人から25人程度であると考ええる。授業では、学生を4-5人の4-5つのグループに分けてディスカッションを行うが、毎回誰がどのグループにいたのか記録し、毎回新しいメンバーでディスカッションができるようにグループを編成している。多くの人と意見を交わせるという点で、人数は少なくともいけないし、一方、30人を超えると全体で議論する際にグループの様々な意見を聞くのが難しくなってくる。一つのグループは3人では少なく、5人だと相対的に英語に苦手意識を持つ学生が消極的になってしまう可能性があり、4人が最も望ましい人数であると考えている。

(2) 教員の役割

多文化交流ゼミにおいて、教員は知の提供者であると同時に、自由な議論の場の創造者であり、教室における知の営みのファシリテーターである。このような認識のもと、筆者が教員として心がけているのは、まず学生の発言に対する受容の態度を示すことである。具体的には、うなずきや相槌などをしっかりする、学生の意見がどんな内容でもまず受け止めるという態度を示すことである。個人的な意見や感情であればもちろんのこと、たとえ内容が事実と反していたり、一面的な見方であったり、論理的におかしな部分があったとしても否定せず、最後まで聞いた上でまず一度受容する。教室において権力的な立場にいる教員がこのような態度を徹底することで、学生は「ここが意見の自由な表現が可能な場所である」と身体的に理解する。

また、学生の多くにとっては、母語ではない英語という言語を使って表現することは困難を伴うため、時に教員が「こういうことを言っている？ あなたの言いたいことと合っている？」とリフレーズ（異なる表現や文章

での言い換え) することも必要である。そのリフレーズを聞き、自分の発言が他者に再構築されることで、発言内容の問題点や矛盾に気づく学生も多い。言語(ここでは英語)の学びは、単語をそのまま覚えるよりも、自分の言いたいことをピンポイントで英語化されたときにより確実に知識として定着するため、言語学習という点でもリフレーズは役に立つのである。論理的に矛盾が見られたり、一面的な主張に対しては、「だとしたらこれはこういうこと?」と学生の意見の問題点を浮き上がらせるような内容を、あえてまた質問の形で問いかける。すると学生は先ほどの主張に再考すべき点があると気づいたり、自分の主張を相手に理解してもらうために何が必要なかを考えたりすることができる。

他にも、教員が喋りすぎないことも重要である。教員が一人で話すときには、学生の意見を受け、そこから論理や知識を繋げて発展させるという形で話す。それは学生が発言し、意見を表明することによって知的営みが広がっていくということを理解してもらうためであり、教員はあくまでもファシリテーターであり、絶対的な「答え」の提供者ではないからである。政治的な問題に関わらず、多くの課題において教員の見方ははっきりと明示しなくてもにじみでてしまうものである。しかし、教員が学生の自由な思想と表現を受容するように、学生もそれを受容し、一方で鵜呑みにせず、クリティカルに解釈し消化していくこと、またそれができるような雰囲気作りや、評価基準をしっかりと明示することが重要である。

最後に、授業において、厳しくする部分とそうではない部分を明確に分けていることを示しておく。先にあげた大学の大学の大衆化は、高等教育の機会量の量的な拡大を意味しており、日本の大学における学生の様相も年々多様化している。どこまでを大学教育の範疇とするかについては、それぞれの大学の置かれている環境や在籍学生の様相、担当教員などによって、様々な考え方があろう。横浜市立大学のように学生の選別度の高い大学、かつ学習意欲の高い学生の集まる多文化交流ゼミのような英語による選択科目においては、学ぶことに対する学生の自主性に信頼を置くことが可能

である。たとえば授業中に帽子をかぶっている、飴を食べている、寝ている、携帯をいじっているなどで注意することはない（例として書いたが、この授業で寝ている学生はまずいないし、携帯をいじるといことも圧倒的に少ない）。ただし、他の学生が発言している際の私語や、グループディスカッションを続けているときにはすぐに注意をする。Discussion Journalなどの課題提出やプレゼンテーションの事前送付は、締め切りとして設定した時間を1分でも遅れたら受け付けない。以上のように、大学における教育上で（筆者の考える）本質的に重要な部分とそうでない部分をきっちり分けるように心がけている。

（3）成績評価

多文化交流ゼミにおける成績評価は、全体の40%をParticipation（授業への参加と貢献）が占める。Final in-class essay（期末教場試験）に関しては、Global CommunicationsとComparing Education in the Worldのクラスでは、すべての資料や辞書、スマートフォンなどの情報機器の持ち込みを可能にしている。これらの試験では知識や記憶を問うのではなく、個人の理論的思考力とその表現力を見るためであり、必要であればその場で資料や辞書、インターネットなどから情報を選択し、意見を構築する「情報・知識リテラシー」を評価の対象としているからである。

グループプレゼンテーションでは、評価全体の30%が割り当てられているが、そのうちの10%が内容と議論（Contents and arguments）に、10%が学生参加（Audience involvement）に、最後の10%がパフォーマンス（Delivery of presentation）に細分化され、それぞれグループの全員が同じ点数を取るようになっている。グループプレゼンテーションではただプレゼンター（発表者）が話すだけでなく、授業の時のように多くの問いかけやディスカッションを取り入れ、学生たちで授業を運営するような形式をとっている。そのため、Participationには通常の授業への参加や議論への貢献だけでなく、グループプレゼンテーションへの参加と貢献も含まれる。

4. 課題と今後の展望

多文化交流ゼミは筆者が2013年度から継続して担当しており、ビジョンや基本的な授業方針などに変更はないが、毎年テーマの更新を行っていることに加え、課題として使用するリーディング資料や教員による講義は、先学期までの授業成果（学生たちの反応や理解度など）を受けて調整・改善している。例えば、ディスカッションの際に設定した質問が学生たちに理解されにくかった際には質問を変え、到達点を高く設定するためにより情報量の多いリーディングを用意する、知識導入の時間を減らし、議論の展開により多くの時間を費やす、などである。前述したように、横浜市立大学に入学する学生、少なくとも多文化交流ゼミを履修する学生の英語力は例年上がってきており、それと同時に学生たちに伝達することの可能な知識レベルも上がってきていることから、毎年改良を重ねる必要性を感じている。

この科目が学期末の学生評価においても好評価である背景には、履修学生のモチベーションの高さがあると考えられる。英語力は学生間で差異があるが、すべての学生が英語で議論したい、もっと話せるようになりたい、という意識を持って履修しており、アクティブラーニングを成功させるには、学生たちの文字通り「アクティブな」参画と貢献が不可欠だからである。

以上のように前向きな評価をした上で、以下では筆者の考える多文化交流ゼミの課題を3つ記しておきたい。

(1) 英語帝国主義的状況との相克

嶋内 (2016a) でも指摘されているように、英語の運用に自信がない（もっと伸ばしたいと考えている）層ほど英語のネイティブ性への執着が高いという傾向は、多文化交流ゼミの学生にも見られる。例として、特にゲストスピーカーを招聘した際に、英語のネイティブスピーカーであるとその話す内容を鵜呑みにしたり、過剰に同調を示したり、といった行動があげら

れる。その理由の一端には、自分の英語力の相対的な不足感から、発表者に批判的コメントをすることを無意識的に避けるような部分もあるように見える。

アクティブラーニングや教養の学びには不可欠である批判的思考 (Critical Thinking) を実践する上で、英語運用能力における差異が、言語における相対的優越性を持つものへの精神的従属を産み出してはならない。英語を自分のもの、リングフランカとして捉えていくためには、英語と言う言語を自分が使いこなせている、という意識が必要である。そのためには、英語力そのものを向上させる取り組みに加え、自分が日常的に使用し、それを自分の意見や思考を伝える事のできる「自分の言語」として捉えられるような意識変革が必要であるが、多くの日本人学生の過ごす環境からは、これを克服していくのはなかなか難しい課題でもある。

(2) 他科目との接続とカリキュラムデザイン

多文化交流ゼミは、横浜市立大学における英語教育 (PE・APE) の発展科目であり、英語で行われる専門科目との間に位置付けられている。本来ならばPEのクラスを修了した学生は、APEを履修してから多文化交流ゼミの履修をするという流れだが、APEを取らないまま多文化交流ゼミの履修希望をする学生も多く、十分ではない英語力のまま参加することで自信をなくしまうケースや、履修しても授業やディスカッションについていくのが難しいというケースも見られる。

また多文化交流ゼミの履修希望者は毎学期募集定員を超過するほどの人気授業であり、履修を希望していてもスクリーニングを経て履修が不可となる場合も増えている^{viii}。多文化交流ゼミのような取り組みをもっと増やすことができれば、学生にとって英語による教育の選択肢がより多くなり、英語を実践的に使う機会も増やして行くことが可能であると考える。

(3) 時間外学習の指導

多文化交流ゼミの学生評価は非常に高く、2013年度から2016年度前期までの授業評価アンケートの項目別回答分布¹⁸をみると、「この授業で知的好奇心が刺激されましたか?」「自ら考えたり学んだりする力が身に付きましたか?」など多くの項目で非常に満足しているという答えを得ている。

しかしそのなかで唯一、平均評定が4.5を切る項目があり、それは「授業時間以外にこの科目の学習を一週間に平均どのくらいしていましたか?」という授業外学習時間を問う質問項目である。平均を見てみると、Japan from Foreigners' Viewのクラスが3.85、Global CommunicationsおよびComparing Education in the Worldで2.5となっており（指標は、1「ほとんどしなかった」、2「1時間未満」、3「1時間以上2時間未満」、4「2時間以上3時間未満」、5「3時間以上」）、どちらもこの項目における大学全体の平均（2.1）は上回るものの、やはり授業外学習時間数は少ないと言わざるを得ない。前者のクラスではなんらかの理由で1をつける人が数名いたため平均値が下がっているが、7割以上の人々が5（3時間以上）をマークしており、主にディスカッションジャーナルを書くために多くの学習時間を割いている。

一方、ライティングの宿題のない後者2つのクラスでは、リーディングの課題を出しているものの読んでこない学生も少なからずおり、予習・復習を含め、授業外でどのように自立した学びを継続するか、という点において、大きな課題を残している。

上記の（2）と（3）に関しては、他大学の取り組みから学べることも大きいだろう。19世紀後半から選択制教養教育を推進したハーバード大学では、学士課程教育の実態を検証した報告書のなかで、学生は概して自由選択科目制を好んだが、それは「学習意欲のある学生には最大限の機会を提供し、また学習に意欲を持たない学生はできるだけ楽をして課外活動など学習以外のことに没頭することが可能な制度であったから」（福留

2016: 70) と指摘する。一方、問題点として、学生の学習時間が短いこと、科目選択が無計画に行われていること、科目内容ではなく開講時間が履修決定の際の優先事項になっていること^xなどが挙げられている (同: 71)。これらの指摘は、1世紀以上経った今でも、多くの教養教育課程と自由選択制が抱えている問題であり、多文化交流ゼミの課題とも共通するものがある。多文化交流ゼミのような英語によるアクティブラーニングの科目を量的に増やし、学生に多くの選択肢を与えると同時に、その段階的な学びの全体像を初年時の時点で理解し、自ら構築していけるような仕組みを大学として提示していく必要があると考えている。

多様な他者と理論的に議論を交わすためのコミュニケーション能力をつけ、性急に白黒をつけたり善悪を判断したりするのではなく、問いのでない問題に対する自分なりの見方とそれを支える論理を学び、そして他者の意見に耳を傾けることのできる柔軟性を身につける。日本における従来の大学教育でよく見られる一方的な講義や受動的な学びからは一線を画し、学生の主体的な授業参画と国際語としての英語を用いた知の構築を目指す。共通教養科目としての「多文化交流ゼミ」が目指す教育と学びはそこにある。

注

ⁱ 旺文社の調査によれば、英語による授業（語学教育としての英語教育は除く）を行っている大学は国公立で全体の38.5%、私立で29.1%となり、特に国際・外国語系統の学部では約7割の学部が英語による教育を実施している。

ⁱⁱ Global CommunicationsおよびComparing Education in the Worldでは英語教育そのものは行っていないが、Japan from Foreigners' Viewのクラスでは、学生にDiscussion journalという英文エッセイ（英語による小論文）を毎週提出することが義務付けられており、講師は英語の文法や構文などの添削を行っている。

ⁱⁱⁱ Discussion JournalはJapan from Foreigners' Viewのクラスで毎週課されるアサインメントの一つで、英文300ワード以上を目安に、毎回授業（水曜日）で扱ったテーマに関し、自ら問題提起を設定した小論文を提出する。締め切りはその週の土曜日の深夜で、講師はそれらを論理展開、独自性、参考資料の適切な使用等を指標に10点満点で採点し、英文法や内容への添削コメントも入れたうえで次の週に返却している。

- iv 山田 (2005) は、一年次 (導入) 教育が全国的に進んでいるアメリカの事例を元に、その普及の過程で鍵となる一つの要因として大学の大衆化現象と学生の変化をあげている。その上で、アメリカで行われている一年次教育は、大学コミュニティの一員であるという価値観を形成していると指摘しているが、日本の場合、大学の新生の大多数が高校卒業後間もない若者である (浪人生も含む) ということを考えると、大学は小学校からつながる学校社会の最後の砦でもある。現代の大学教育においては、社会との接続を助けるための様々な初年次教育が求められ、産業界からの期待も背負っている。
- v 溝上 (2014) によれば、アクティブラーニングとは「知識習得以上の、活動や認知プロセスの外化を伴う学習」の形態を指す「学習」概念であり、教授や授業・コースデザインまでを包括的に表す教授学習の概念ではないため、アクティブラーニングを取り入れた授業は「アクティブラーニング型」の授業であるとしている。本稿ではこの定義に基づいてこの用語を使用する。
- vi 教員である私自身、英語のネイティブスピーカーでなければ帰国子女でもない。国際交流プログラムや国際会議などへの参加や研究活動を通じて、大人になってから、英語を後天的に身につけた一つのモデルにもなっていると自負している。「英語力」にも様々な形があり、多様な個人における異なった価値と異なった目的によって習得する言語のレベルや範囲は多様であるという考え方を伝え、ネイティブモデルを意識的に避けようとしている。
- vii 講師は学生の名前を最初の1か月ほどの間に覚え、授業中の指名や休んだ時のフォローアップ等が円滑に行われるように心がけている。
- viii 学期にもよるが、毎年特に前期のJapan from Foreigners' Viewのクラスと後期のGlobal Communicationsのクラスは履修希望者が多く、40-60人ほどの希望者が第一回目の授業に出席し、エッセイとインタビューなどによって最終的な履修者を決定している。
- ix 自由記述一覧では、この授業で特によかったこととして「ディスカッション重視だったところ」「英語で意見を述べたり話し合う楽しさを知れた」「日常でも専門的にも役に立つ知識が付いた」といった意見が見られる一方、改善点については「必修科目とかぶらないようにカリキュラムを変えてほしい」といった意見も寄せられている。
- x 多文化交流ゼミの開講時間に必修のゼミなどが入ってしまった場合、履修を諦めるという学生も多くいる。共通教養という科目区分のため、3年生以降になると履修を躊躇う学生も多く、履修したくてもタイミングが悪く履修できないという学生からも多く連絡を受けるのが現状である。

参考文献

- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom
AEHE-ERIC higher education report No. 1.
蛭雪時代特別編集 『2017年度用大学の真の実力情報公開BOOK』旺文社
国立教育政策研究所 (2016) 『資質・能力 理論編』東洋館出版社

- 嶋内佐絵 (2016a) 『東アジアにおける留学生移動のパラダイム転換 高等教育国際化と「英語プログラム」の日韓比較』東信堂
- 嶋内佐絵 (2016b) 「国際的資質のジェンダー位相 ー日本における英語による教育プログラムに着目して」『横浜市立大学論叢 人文科学系列』横浜市立大学、第68巻第1号
- 福留東土 (2016) 「アメリカ合衆国の教養教育の歴史的展開の一断面 19世紀後半から20世紀前半のハーバード大学を事例として」広島大学大学院総合科学研究科 (2016) 『世界の高等教育の改革と教養教育 フンボルトの悪夢』丸善出版、pp. 66-75.
- 松尾知明 (2015) 『21世紀型スキルとはなにか コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- 松下佳代・石井英真編 (2016) 『アクティブラーニングの評価』(溝上慎一監修 アクティブラーニングシリーズ3) 東信堂
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 横田雅弘・白玉悟 (2004) 『留学生アドバイザーング 学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版