

日本人学生の英語媒体による学科学修とチームティーチング —立命館アジア太平洋大学（APU）におけるブリッジコースの試み—

小島直子、佐藤洋一郎、Monica Hamciuc

アブストラクト

近年、グローバル人材育成の場としての高等教育の役割が高まっている。その一環として「英語による授業科目」が「大学の国際化」のために取り入れられた。2000年に開学した立命館アジア太平洋大学では、その先駆的存在として、開講授業の約80%が日英二言語で開講されている。日本人学生に英語を使用する機会を与え、留学生との交流の場を与えるこの取り組みは、言語と授業内容の二つを同時に学ぶことのできる効果的な方法であるかに見えた。しかし、現実には言語力による学びの格差を生み、言語と内容理解という二重の負担を学生に課す結果となった。本論文は、「英語による授業科目」において、2012年秋学期に試験的に実施した、1名の科目担当教員と2名の言語教員によるチームティーチングの実践を報告するものである。導入背景、教材作成の過程とその例、授業実践及び、将来的な課題と研究計画を通してその取り組みを紹介する。

キーワード : English Medium Instruction、EFL、チームティーチング、グローバル人材育成、高等教育

はじめに

グローバル人材育成の場所としての高等教育の役割が高まり、「英語による授業科目」は高等教育機関として国際的地位を確立することの第一歩として位置づけられてきた。日本国内における「大学の国際化」推進の結果、英語を母語としない日本人学生に求められる言語運用能力はますます高まってきた。日本からの海外留学生数のピークであった1990年代においてさえ、その大部分は言語習得のみを目指す「語学留学」であり、海外大学における学位取得者はそのごく一部であったことを考えれば、日本人学生が英語を媒体とした学修で学士号を取得するということの難しさは想像に難くない。

2000年に開学した立命館アジア太平洋大学（APU）は、日本国内の他大学に先駆けてキャンパスの国際化を図り、国際学生数を全学生数の50%とすることを目標としてきた。（2011年現在約40%）日本人学生にとってはこのような学習環境は、国内にしながら海外留学のような言語学習環境に身を置けるばかりでなく、海外の大学にも見られないような多国籍環境で多様な視点を学べるという利点も併せ持っている。国際学生本体といち早く合流することがこうしたAPUキャンパスのユニークな利点を最大限に活かす鍵であり、学修カリキュラムもこの目標を実現するため、日本人学生の卒業要件の1つに英語開講科目（語学の授業を含まないリベラルアーツ、専門科目）20単位取得を掲げている。

しかし現実には、APUにおいても日本人学生と国際学生の間で、言語力の違いによって学びの差が起きている。統合された国際キャンパスの理想とは裏腹に、「1キャンパス2大学」的な分離が起きていることは、学生への要求度が高い英語開講講座での学生比率で極端に日本人学生が減ることから明らかである。「英語開講科目20単位」取得要件が、学生に講座の内容理解と言語バリアという二重の負担を与えてしまっていることから、同要件を撤廃すべきとの意見さえも学内にあるが、一方で存続派から有効な改善策が打ち出されることもなかった。

2006年の定員増で日本人入学学生の英語レベルが下がったことで、こうした問題が一気に顕在化した。こうした問題に対して有効な対策が取られてこなかった背景には、いくつかの要因が考えられる。第1に、言語担当教員と学科担当教員間の意思の疎通が皆無であったことが挙げられる。学科担当教員が英語担当教員と学生に求められる英語力についての対話を持つ機会が組織的に設定されておらず、個人のイニシアティブに委ねられていた。第2に、こうした問題がとかく責任のなすり付け合いになりがちであることが、問題を直視しない傾向につながったといえる。学科担当者の期待が高すぎるのか？その技量が不足しているのか？英語担当責任者の設定した目標が低すぎるのか？英語担当教員の技量が不足しているのか？入試合格基準がそもそも低すぎるのか？そうであれば、有効倍率が上がらないのはなぜか？など、原因となる可能性は多岐にわたり、総合的な解決策が求められることは

言うまでも無い。しかし、問題の複雑さゆえに一切の解決策が講じられてこなかったことを鑑み、現場の教員レベルでできることからやるとというのが、本論文執筆者の共通の問題意識である。

本論文では、3名の共同執筆者(学科担当教員1名、EFL担当教員2名)によるチームティーチングを試験的に導入した2012年秋 Semester 開講の「ブリッジコース」の試みを、その導入背景、授業法、成果検証のための研究モデル、恒久的な導入へ向けての障害、という視点より紹介する。論文執筆時においてはまだコースが完結していないため、最終成績データを含んだ成果分析は本稿では扱わず、本稿はあくまで実践報告・研究ノートとしての位置付けである。

TESOL Theories (English medium lectures and team-teaching)

近年、グローバル人材育成のために大学の国際化が重要視されている。その一貫として、非英語圏の高等教育において英語で授業を行う事は必須と考えられてきた(Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010; Hengsadeekeel, Hengsadeekeul, Koul, & Kaewkuekool, 2010; Ota, 2011)。特に日本企業のグローバル市場における世界的な存在感が低下し、グローバル人材育成の場所としての高等教育における役割はますます大きくなっている。しかし、日本の大学教育における国際的通用性はアジア諸国と比較しても劣勢であり、その向上は急務である。そこで高等教育の国際化を押し進める一つの方法として「英語による授業科目」及び教育課程が登場した(Yoshida, 2009)。

非英語圏の高等教育における「英語による授業科目」は大学、教員及び学生にそれぞれ以下の効果があると考えられてきた。大学に関しては、留学生の在籍者数を増やすことにより大学の国際化を図ることが可能になった(Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010)。更に、高等教育と学術の分野で英語が共通語として使われていることから、「英語による授業科目」は高等教育機関として国際的地位を確立することの第一歩として考えられてきた(Hengsadeekeel, Hengsadeekeul, Koul & Kaewkuekool, 2010)。教員は外国からの教育者及び研究者と意見交換する機会が増え、活動の場を増やすことが可能になった(Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010)。学生は英語を使用する機会が増え、英語力を伸ばしながら知識を深めることができ、更に、他国の教員から学ぶことが可能になった(Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010)。他国からの教員から学ぶことは視野を広げるのみでなく、英語母語者と話すための英語から共通語としての英語を体験し学ぶことのできる機会となった(Hengsadeekeel, Hengsadeekeul, Koul, & Kaewkuekool, 2010)。

ヨーロッパでは2000年頃から、特に修士課程以上の学位において、英語による授業科目と英語のみで学位のとれる教育課程が広がった(Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010)。アジアでも同時期に英語圏の植民地であったインド、香港、マレーシアを皮切りに、韓国や日本でも取り入れられてきた(Chang, Kim, & Lee, 2011; Ota, 2011; Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010)。韓国政府はこれに賛同する大学に対して補助金を支給し、2010年までに高等教育の3%を英語により行うことを目標として掲げた(Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010)。

「英語による授業」と教育課程の開発が遅れている日本においても遂に、2009年「グローバル30(国際化拠点整備事業)」が開始され、採択された全国13大学において英語で学位が取得可能なコースの新設が目標に掲げられた(Global 30, 2012; Ota, 2011)。本研究の実施機関であるAPUは「グローバル30」に先駆けて2000年に学部のおよそ80%を日英二言語で開講し、国際人育成のために二言語を公用語とした大学として開学した(Ritsumeikan Asia Pacific University, 2012)。

しかし、「英語による授業」や教育課程開始から約10年が経過し、世界各地域で様々な課題が浮き彫りとなった。

まず、英語を母語としない学生に求められる言語運用能力はますます高くなり、言語力の違いによって学びの差が起こってしまっている(Chang, Kim, & Lee, 2011; Hengsadeekeel, Hengsadeekeul, Koul, & Kaewkuekool, 2010)。英語を母語とする教員と英語を母語としない学生間での相互関係が希薄となってしまう、結果として、学生に内容理解と言語バリアという二重の負担を与えてしまっている。(Chang, Kim, & Lee, 2011; Ota, 2011)更に、英語を母語としない教員への仕事量の増加は大きく、非英語圏において「英語による授業科目」を担当可能、

又は積極的に担当しようとする教員は非常に少ない(Byun, Chu, Kim, Park, Kim, & Jung, 2010)。授業実践においても、「英語による授業科目」を担当する多くの教員は授業科目に関しては知識が豊富であるが、言語教授法に関する知識は非常に少ないか全く無い場合が多く、英語を母語としない学生への対応に戸惑っているのが現実である(Timothy, 2005)。そのため、授業内容の削減と理論的、概念的な内容を正確に伝えることの難しさに直面している(Ota, 2011)。

そこで、以上のような問題を解決するために言語教員とのチームティーチングが提案された。英語圏においては、その提案は20年以上前から始まっており、オーストラリアやカナダでは国全体の取り組みとしてその効果が認められ、実践に取り入れられている(Davison, 2006)。

チームティーチングとはペア又はグループの教員が目的を共有し、定期的に協力し、学生の学びを率いることである(Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008)。計画は共に行うが、各教員が別々のクラスを担当し、その評価についても別々に行われる low-collaboration から計画、実践及び評価が共に行われる high-collaboration までその過程と実践は様々である(Davison, 2006)。High-collaboration の中でも程度が高い場合にはシラバスの作成やテストの作成まで共同で行われる。チームティーチングは教員が抱えている多くの問題点を解決することのできる非常に魅力的な教授法である(Timothy, 2005)。なぜならば、担当教員を孤立させず、互いに意見を交換し、支え合うことで教員の授業実践力が向上し、結果として学生の学びを深めることが可能になる(Meerman, 2003; Musanti & Pence, 2010)からである。教員間での協力、相互批判は教員の授業実践力向上及びカリキュラムの向上に不可欠である(Davison, 2006; Musanti & Pence, 2010)。

しかし、現実にはチームティーチングは非常に珍しく、言語教育の分野においてその経験を持つ教員の数は少ない(Timothy, 2005)。Timothy(2005)によると、その理由として1つの授業を複数名の教員で担当する点において、人件費がかかること、教員間の衝突を生む可能性が非常に高いことの2点が挙げられる。特に後者においては、チームティーチングを継続していくことを非常に困難にしている原因と考えられている(Davison, 2006)。チームティーチングは相互協力という面を持つ一方で、その過程で互いの教授法に影響を与え、時には授業実践に新しい方法を取り入れ、以前の自分の教授法を変えて行くことが求められるため、多くの教員にとって受け入れられにくい教授法である。特に言語教員にとっては、精神的、体力的に負担が大きい(Musanti & Pence, 2010; Timothy, 2005)。その理由として、以下の2点が挙げられる。まず言語教員が授業内容やシラバスに影響力を持つ場合は少なく、科目担当教員に比べ立場が弱いケースが多い。アシスタント的な役割であるにも関わらず、科目内容把握のために費やす労力は大きく、言語教員としてどのようにして学生の学びを助けるか以上に、内容理解に注力してしまい、言語教員としての力を発揮することが極端に難しいのが現実である(Davison, 2006)。このような状況を踏まえ、チームティーチングを成功させるにはチームを異なる立場の教員によって構成することが求められる。例えば、経験のある教員と経験の浅い教員、その分野において精通している者とそうでない者、又はクラス担任とそのアシスタントなどである(Davison, 2006; Meerman, 2003)。そして、互いの役割及び責任のみだけでなく、フィードバック及び授業評価の方法をシステム化することが大切であると述べている。

「シェルターコース」と「ブリッジコース」

立命館アジア太平洋大学(以下 APU)では、日本国内最大数の国際学生が修学している。学部学生約5000名のうちおよそ4割が、中国、韓国、インドネシア、タイ、ベトナムなどの諸外国の出身者である。APU キャンパスでは、英語と日本語の2言語によって講座が開講されている。国際学生の大部分が英語能力を基準とする選考によって入学しているが、中国、台湾、韓国などからの一部学生は、日本語基準の入学検定を経て入学している。日本人学生は、日本語による小論文、英語検定の得点、指定高校からの推薦、数学と英語の全国共通テストの得点を含む、さまざまな検定方法を経て入学している。

入学時の英語能力が大学レベルの講座履修に達していない学生は、能力レベルに応じた EFL のクラスを履修することが求められる。日本人学生の大部分が APU における学修の最初の1年を、EFL 科目といくつかの「大学における学修のためのオリエンテーション」科目の履修のみに費やしている。英語力が十分に向上した後、日本人学生

たちは、国際学生の本体と合流し、リベラルアーツおよび専門科目を履修することが期待されている。日本人学生がAPUを卒業するには、124単位の卒業必要単位数のうち20単位を、英語で開講されているリベラルアーツまたは専門科目で満たさねばならない。

ほとんどの日本人学生にとって、この英語開講科目20単位の条件が、卒業に向けての最大のハードルとなっている。いわゆる「ゆとり教育世代」の学生の高卒卒業時の英語レベルが下がっていることに加え、特に、2006年の定員増加に伴う学生のAPU入学時における英語力の低下によって、この問題はさらに深刻化した。一部の日本人学生はリベラルアーツや専門科目の履修へとスムーズに移行していくことが出来たが、その他の大部分の日本人学生はそうすることが出来ず、「易しい」外国人教授の授業へ殺到するか、英語開講講座の履修自体を回避し、先延ばししていた。

英語力の弱い学生のための「つなぎ」の仕掛けとして、APUには「シェルターコース」があった。シェルターコースはその言葉どおり、日本語基準で入学した英語を母国語としない学生（大部分が日本人であるが、一部韓国人、台湾人、中国人学生を含む）を、国際学生の本体から”SHELTER”し、担当教員には学科科目を教える上で履修学生の英語力の弱さに特別な注意を払うよう要請が行われた。シェルターコース履修学生の大部分が3年次、4年次学生であったが、かなりの数の5年次以上の学生も含まれていた。シェルターコース担当には、ほぼみなバイリンガルの日本人教員があたり、想像に難くないが、一部の教員は授業中に頻繁に日本語を混ぜていたようである。シェルターコースの中身は担当教員によりまちまちで、EFL教員は関わっていなかった。また、高度な学科コンテンツを英語力の乏しい学生に英語を媒体として教えることは無理とあきらめて、コンテンツそのものを大幅に減らして、もはや大学の授業とはいえないようなものも見られた。このように、シェルターコースは日本人学生の国際学生本体との合流に向けたステップとしての役割を果たせていなかった。逆に、英語を苦手とする日本人学生は限られた数のシェルターコースを早くから履修していくことで、「英語開講」授業で20単位取得という卒業要件を満たそうとするようになり、シェルターコースが大量の履修登録者を集めるようになり、担当教員が一人で学科教育・言語教育をあわせて行うには、クラス規模が大きすぎるという皮肉な結果となった。シェルターコースの多くが、その本来の目的であるべき、語学教育からリベラルアーツ、専門教育へのつなぎという役割を果たしておらず、日本人学生が留年を防ぐための抜け道に成り下がっていた。実際、本来の目的に沿った形で厳格にシェルターコースを運営した佐藤教授の耳には、しばしば「シェルターなのに厳しい」という学生たちの甘えが聞こえていた。このようなことが続けば「グローバル人材の輩出」を謳う大学全体の信用にも関わる新たな問題であった。

「ブリッジコース」は、2011年度からのAPU新カリキュラムから導入された新企画である。ブリッジコースは「英語準中級（2）」を履修合格済みの2年次学生を主眼にしている。最初のブリッジコースは2012年度春 semester に開講された。

ブリッジコースは本稿共同執筆者の一人である佐藤洋一郎教授による大学への提案によるもので、これまで学生の大学在籍年数を問わず、英語理解能力の低い学生に一律に提供されてきたシェルターコースを廃止し、その代わりに設置されたものである。佐藤教授は関西外大ハワイカレッジ (KGHC) での教職経験 (1995-98年) があり、類似の環境での日本人学生の語学習得から大学における学修への移行を手助けした経験を持つ。このため佐藤教授は、ブリッジコースがAPUカリキュラムに正式に導入される以前から、シェルターコースを自身のKGHCでの経験に基づいてデザインしていた。しかし、ブリッジコース採択決定後、教学部から佐藤教授への相談も無のまま担当者が決まり、担当者に対してシェルターコースとの違いも何ら説明されず、授業方法についてのモデルが示されることも無く、最初のブリッジコースが2012年春学期に行われた。しかも、大学の2011年カタログでブリッジコースは学科担当教員と言語担当教員による共同開講とされているにもかかわらず、言語担当教員が配置されていないというお粗末振りであった。「ブリッジコース」は卒業必須単位である20単位に含まれるが、6単位以上の履修は認められておらず、2011年新カリキュラムでは学生は最低でも14単位をそれ以外の英語開講の授業で履修する事が求められている。過去において、英語の習得が不十分な学生は、「シェルターコース」で卒業必須単位の20単位のほとんど、あるいはすべてを充たすということができたが、新カリキュラムでは、「ブリッ

ジコース」を厳格化することで、学生が必ず通常の英語開講の授業を国際学生とともに履修しなければならないようになった。このため、「ブリッジコース」の成功が、新カリキュラムの成功の絶対条件となっている。

「日本のアジアにおける対外関係」をシェルターコース、ブリッジコースのコンテンツとすることについて

「日本のアジアにおける対外関係」をシェルターコース、ブリッジコースのコンテンツとした理由には、まずそれが佐藤教授の専門分野であることによる。佐藤教授はこのテーマでの英文書籍を4冊共同編集しており (Miyashita & Sato, eds., 2001; Sato & Limaye, eds., 2006; Sato & Hirata, eds., 2008; Inoguchi, Ikenberry, & Sato, eds., 2011)、うち1冊は日本語でも翻訳出版され(宮下・佐藤共編、2001)、さらにもう1冊の翻訳準備が進行中である(猪口・アイケンベリー・佐藤共編、2013)。APU アジア太平洋学部での国際関係学類群では同一テーマの講座は開講されていない。

「アジアにおける日本の対外関係」をシェルターコース、ブリッジコースのコンテンツに使うことには、アジア諸国からの学生がたくさん在籍する APU の国際キャンパスにおいて、学生の関心を集めるのに適していると考えられた。日本人学生にとって、キャンパスにおいてアジア学生と交流する無限の機会があり、このことから彼らが日本と国際学生の出身国であるアジア諸国との関係に関心を持っているだろうと想定された。

「アジアにおける日本の対外関係」のような講座は他大学のほとんどでは3回生、4回生のレベルで教えられるのが普通であるが、この科目をシェルターコースとして教えた際には、ほとんどの学生が APU における3回生、4回生時での履修であったことから、APU と他大学における差は無かった。「政治学入門」や「国際関係入門」などのコースは、APU では必修とされていないが、多くの学生がリベラルアーツ科目としてのこれら入門コースのどちらかを履修済みであったようだ。2012年のブリッジコースへの移行に伴い、履修学生の中心が2回生へ移ったことで、学生の政治学・国際関係の既得知識レベルが下がったことが想定される。2012年のブリッジコースでの「アジアにおける日本の対外関係」は秋 semester に開講されたが、大部分の履修学生が2回生となったため、先に述べた政治学、国際関係の入門レベルコースを履修していない可能性が高まった。このことで予想されるのは、学生に与える「講座の内容理解」と「言語バリア」という二重の負担がより重くなっているということである。

過去におけるシェルターコースの実践

佐藤教授は2009年秋 semester に APU で初めて「アジアにおける日本の対外関係」のシェルターコースを開講し、2010年、2011年と連続で開講した。シェルターコースの履修登録人数が多いことと、リベラルアーツへの移行において学生のもっとも必要とするスキルが、会話能力よりもむしろ作文力、聞き取り力、読解力にあることから、シェルターコースの重点目標を、学生が期末試験で包括的な小論文解答をできる能力を獲得することに置いた。学生に対して、学科のコンテンツを知識として授け、かつ作文能力を向上させるために、二つの系統の宿題を準備した—英文書籍の中から1章を毎週必読文献として課し、ブラックボードラーニングシステム上のコースポータルを使って、ディスカッション設問への英文パラグラフ作文による解答が要求された。

2012年ブリッジコースでの評価方法への変更

2012年度のブリッジコース開講では、いくつかの主要な変更がなされた。まず、期末試験のウェートを減らし、必読文献と作文の宿題により重点を置いた。成績全体における期末試験での小論文のウェートを2011年までの50%から2012年には40%に減らした。クイズの回数をこれまでの5回から2012年には13回に増やし、うちベストスコア10回を合計し、成績全体の30%のウェートを課した。パラグラフ作文の宿題の回数は10回のみとし、最終成績の30%のウェートを課した。

クイズの数を増やしたのは、学生が必読文献を確実に読んでくるようにすることを狙った。2011年度シェルターコースでは5回の抜き打ちクイズを行った。いかなる理由があろうとも、抜き打ちクイズを欠席した学生への救済措置は行わず、その代わりベストスコア3つのみを成績判断に使った。こうすることで学生の病欠を含む個人的な理由による欠席に対して、一定程度の柔軟性を持って学生自身が管理することを期待した。しかし、実際には

多くの学生がこのシステムを濫用して、抜き打ちクイズの欠席が2つになるまで軽々しくクラスを欠席して、自らの運試しをするという結果になった。こうした学生の行動が抜き打ちクイズの本来の目的—学生の出席率向上と必読文献を確実に読ませること—に逆効果であることから、2012年度には抜き打ちクイズを廃止して、代わりに予告付きのクイズを講座の初日を除く毎週の授業冒頭に行うことにした。

パラグラフ作文は、ブラックボードシステムを用いた教員による設問への解答形式であるが、他の学生が書いた解答を読んで、それに対する議論をさらに進めた解答をすることも、内容理解を深めるために奨励された。学生と教員の間だけでなく、学生同士がお互いの解答を参考に出来ることは諸刃の剣であった。モチベーションの高い学生にとって、学生間の議論が高まる効果はあったが、逆にモチベーションの低い学生や批判的思考能力の弱い学生にとっては、他の学生の意見に容易に迎合するばかりか、他者の解答をまるまる写してしまう例も見られた。期末試験での論述式解答能力のトレーニングのための宿題で、30点を稼ぐために他者の解答を写してしまうような学生の行為は本末転倒であるが、そのようなことをしても期末試験の40点を取れる能力が育たなければ、単位取得はならないという、微妙な配点バランスがコースデザインに織り込んである。

2012年度のブリッジコースでは、秋semesterの前半を佐藤教授が単独で行った。後半は2名のEFL教員(小島直子、Monica Hamciuc)が加わった。2名のEFL教員にとって、ブリッジコースへの参加は無報酬のボランティア活動であり、大学側から担当授業数への算入や手当の支給などは行われていない。EFL教員は学生の必読文献の宿題を助けるリーディングガイドを準備し、講義の終わりにリーディングガイドの問題の回答及び解説を行った。更に次の週の佐藤教授の講義に関するディスカッションを行い少しでも学生への負担が少なくなるよう教科書読解の準備を手助けした。

現在は佐藤教授の授業を履修している学生は計103名である。履修者は2011年又は2012年にAPUに入学した日本語基準の学生である。履修登録学生のうち約15~20%は全く出席してこないことが多く、クイズやパラグラフ書きの宿題の点数が順次ブラックボードで明らかになるにつれ、中途であきらめてゆく学生もあり、第10セッション時点での出席者はおよそ40人である。

APUにおける言語の授業について

では、佐藤教授の「ブリッジコース」を受けている学生とはどのような学生なのだろうか。日本語での入学試験を受験した学生(以下、日本語基準の学生とする)は入学後にTOEFL-ITPを受験しなければならない。その結果が500点未満の場合は入門、準中級、中級、準上級のレベルにその点数によって分けられ、準上級を修了することが卒業必須条件である。各レベルは週6時間、6単位であり、週4時間行われるAコース(4単位)、週に2時間行われるBコース(2単位)に分けられる。初級ではAコースで文法、ライティング、語彙を学び、Bコースではスピーキングとリスニング及びリーディングを学ぶ。準中級、中級、及び準上級ではAコースでリスニング、スピーキング及びライティングを学び、Bコースで語彙力及びリーディングを学ぶ。具体的なTOEFL-ITPの得点として、入門は419点以下、準中級は420から459点、中級は460から479点、そして準上級は480点から499点レベルの学生が履修している。例えば、入学当時、入門レベルであった場合、最短2年間をかけて英語必須科目を履修することとなる。先に述べたTOEFLの得点は最初のレベル分けの際に基準とされているが、単位取得の際に必須となるものではなく、各レベルを修了することで同等レベルの英語力がついていることとされている。

準中級を修了した学生は「ブリッジコース」が履修可能となり、それ以外の「英語による授業科目」は中級を修了した時点で履修が可能となる。「ブリッジコース」は卒業必須単位である20単位に含まれるが、6単位以上の履修は認められておらず、学生は最低でも14単位をそれ以外の英語開講の授業で履修する事が求められている。過去において、英語の習得が不十分な学生は、「シェルターコース」で卒業必須単位の20単位のほとんど、あるいはすべてを充たすということができたが、2011年カリキュラムでは、「ブリッジコース」を厳格化することで、学生が必ず通常の英語開講の授業を国際学生とともに履修しなければならないようになった。このため、「ブリッジコース」の成功が、2011年カリキュラムの成功の絶対条件となっている。

準中級修了時に予測される英語運用能力について詳しく説明する。Aコースでは、1-2分間の日常会話を聞いて理解できることが求められる。トピックの例としては、場面描写、買い物やレシピの紹介などが挙げられる。ライティングに関しては、学生自身の経験、出身地や2つの異なった意見を比較した150-225語のパラグラフ作文を4回提出することが必須である。Bコースでは、300-360語の都会の生活と人口、ビジネスとファイナンスや家族に関するテキストを読むことが求められる。更に、10冊の多読文献を読まなければならない。結果として、学生は7千から1万語を1学期をかけて読解することとなる。

2011年秋学期、中級を担当していた本研究の言語教員は、学生が言語カリキュラムを修了後受講している授業をより明確に理解するため、いくつかの「英語による授業科目」の授業視察を行った。その際、英語の授業と英語開講の授業で求められる英語運用能力の差を目の当たりにし、そのギャップを埋めるための学生サポートの必要性を感じた。

本件の取り組みと経緯及び今後の研究計画について

具体的な経緯としては、実際に授業計画に取り組む以前に、佐藤教授の授業視察、既にチームティーチングを行っている他大学視察及び、「英語による授業科目」及び課程の開発と実践が進んでいる韓国の学会への出席を通じ、その実践について学んだ。

2012年春学期より数回のミーティングにより授業計画を協力して行った。学期前のミーティングでは、ワークシートの内容について、単語、問題とディスカッショントピックの3つのセクションに分けて作成することを決めた。クイズの回数に関しては、学生の教科書精読を促すために、5回から13回に増やした。チームティーチングに関する詳細についての調整も行った。例えば、時間配分において、毎回授業の最後20分程度を言語教員が担当すること、授業時間の効率を考えて、教室移動を行わないことを決めた。学期中のミーティングでは、ワークシートを行った学生へのエクストラポイントの実施や学生のパフォーマンスに関する情報共有などを行った。ワークシート実施後のクイズで学生の得点が向上した点と英文パラグラフ作文の内容がより充実してきた点が挙げられた。

2012年7月より教科書の精読と語彙分析を経て授業で使用されている「Japan in a Dynamic Asia」(Sato and Limaye, eds., 2006)のワークシート作成を開始した。各言語教員は異なった経緯で精読と語彙分析を行った。1人目は教科書の精読から始め、語彙分析を行った。精読していく中でインターネットを使用し予備知識を蓄えることで、より明確に教科書理解を行った。

語彙分析に関しては、オンラインの vocabulary profiler ツールを使用し、語彙をその使用頻度によって4種類に分類した。まず、教科書をスキャンし、データ化することから始めた。テキストファイルに変換し、各ページ毎に言語教員が文字化けを訂正した。その後、無料ウェブサイト www.lexutor.ca 上の語彙分析ツールを使用し、全てのテキストの読解難易度を明確にした。その結果、教科書で使用されている語彙の平均70%前後のみが Frequent words 2000語に含まれていることが分かった。

Frequent words 2000語に含まれない使用頻度の低い2種類 (academic words, off list words) のみを抽出し、更にその中から教科書に使用されている頻度が高いもの、教科書を理解する上で必要となる語彙を各章約20語選出し、リストを作成した。2人目は語彙分析から始め、上記と同様に語彙分類を行った。使用頻度の低い2種類 (academic words, off list words) を抽出し、まず、それを全てリストに入れた。その後、精読を行い、その2種類以外であっても内容理解に必要と思われる語彙もリストに入れた。精読は3回に分けて行った。1回目は注記をつけながら精読し、専門用語の意味確認を行いながら精読した。2回目は問題文を作りながら精読をした。3回目は問題の回答確認とディスカッショントピックを作成しながら精読を行った。このように、同じ構造のワークシートを作成するのに、作り手により行程や労力も異なったが、共通して言えるのは、この作業が言語教員にとっては一番大きな負担であったことである。

学期後半のみの語学サポートであったため、第7章から12章まで計6章を対象とした。6章全てに読解サポートとしてワークシートを作成した。各章に対して問題を10から15問程度作成した。7から9章では学生が教科

書を読んでいる間にノートを取る習慣をつけるために、ワークシートにメモ用の余白を作成した。10から12章では精読の際にノートを取る習慣ができていることを期待し、余白を省いた¹。

2012年10月から秋学期が始まり、前半では言語教員2名は授業視察を行った。授業視察の間、3週に渡って学生からのフィードバックを集めた。フィードバックシートから収集した学生からのコメントとしては、以下の4点が挙げられる。①講義と教科書の語彙の難しさ、②内容を理解する上での基礎知識の欠落、③ノートの取り方が分からない、④講義と教科書に関するプリントの必要性である。そのため、二回目のフィードバックシートを集める際の用紙には、英語読解スキルを載せた。それ以降はフィードバックの結果と一緒に、Study Tipsとしてブラックボードラーニングシステムに載せた。Study Tipsはフィードバックの報告と同様に3回行った。1回目は、多くの学生は教科書の読み込みができていない現状を受け、18から32ページある毎週のリーディングの宿題をこなすために、計画的に精読と復習をすることの重要性を強調した。2回目は、学生は内容の理解に苦しんでいるとのフィードバックを受け、精読の際にキーワードを探す方法を教えた。例として実際に次の章のキーワードを提示した。学生から言語教員に次の章でもキーワードを提示して欲しいとの連絡がメールであり、次の章でも同様にキーワードの提示を行った。3回目は、note takingの方法について載せた。フィードバックシートと授業視察から殆どの学生が授業中にノートを取っていないことは明白であった。「英語による授業科目」を取った経験の無い学生にとって95分の講義中のノートの取り方は難しく、取りたくてもどうとて良いか分からないのではないかと考えた。その為、講義中のノートの取り方についてMonica Hamciucが実際に黒板を使って学生にノートの取り方を示した。加えてオンラインのブラックボードラーニングシステムに講義におけるノートの取り方に関するビデオのリンクを貼り、履修学生全員が閲覧できるようにした。こうした取り組みは学生の授業時間の学びをより効果的にするための手助けとして行った。

2012年11月より実際にワークシートを使用した授業サポートを開始した。ワークシートは各章毎に毎週配布した。授業でその章を取りあげる前の週に配布し、学生が宿題として教科書を読解する際に使用できるようにした。ブラックボードラーニングシステムにもワークシートをアップロードし、欠席した学生であっても、手に入れることができるよう配慮した。配布した際に、前の章のワークシートの回答と、その章に関するディスカッショントピックやいくつかの専門用語を調べるよう指導した。1、2回目のワークシートの最後には使い方の説明を加えた。その説明では、まずGlossaryとして提示された語彙の意味を調べ、母語や同意語などで記入するよう指導した。次に、各セクションを読む際にセクション毎にメモを取り、ワークシートの関連問題に答え、最後に精読を行った章のまとめを書くように指示した。

ワークシートの回答はパワーポイントで示しながら、言語教員が読み上げた。ディスカッショントピックはその章を宿題として読解する前の週に学生に与えるため、学生の知識を引き出すことを目的とした。以下、オーストラリアと日本、インドと日本の外交関係に関する章で使用したディスカッショントピックを紹介する。

Why does a country try to build a good relationship with other countries?

What do you know about India?

ディスカッショントピックは授業中に与え、数分周囲の学生同士、話し合いをさせることで互いに知っていることを交換させた。

専門用語に関しては、その章を理解するために重要である用語を選んだ。例えば、オーストラリアと日本の外交を取り扱う章では、「Missile Defense」と「Proliferation Security Initiative」の二つを教科書を読む前に、他の文献又はインターネットで調べるよう指示した。この際、内容を理解することが最優先と考え、言語の指定は行わなかった。

このような言語教員によるセッションを毎回20分程度行うことによって、教科書読解の前段階としてより理解が深まるよう、そして教科書を理解するために学生にかかる負担を少しでも軽減することを目的として行った。

¹ワークシートの詳細については資料1を参照

以上の教育実践を踏まえ、言語サポートによって、学生のパフォーマンスは向上したのかを明らかにするため、今後、以下のような研究を行う予定である。

2012年秋学期修了直前に言語教員が作成したワークシートをどの程度、どのように使用したか、またその効果についての学生の認識に関するアンケートを実施する。ワークシートを使用した学生と使用していない学生のパラグラフ作文、クイズの得点及び期末試験の得点を比較し、その差があるかどうかを比較する。

このアンケートはワークシートの効果を図るためのみでなく、ワークシートを使用した学生について以下の得点の比較を行うために、使用していない学生を研究対象から外すことを可能にするものである。使用した学生のパラグラフ作文、クイズの得点及び期末試験のテストの結果を前期と後期比較することで、言語サポートの効果を分析する。および、昨年の特修コースの学生と、今学期のブリッジコースを履修しワークシートを使用した学生の得点を比較することで、言語サポートの効果を明らかにする。

コンテンツの授業におけるチームティーチングが抱える課題点

本取り組みを通して、チームティーチングを恒久的な授業実践として取り入れるための課題も浮き彫りになった。APUにおいて、週約15時間の授業を担当する言語教員が加えて「ブリッジコース」を担当し、その結果を出さなければならない環境は易しいものではなく、言語教員への負担をいかに減らすかは、今後、チームティーチングの実践を継続させていくには必須の課題である。

言語教員は夏期休暇中から教科書分析に着手したが、その過程は想像以上に困難なものであった。教科書理解、語彙分析、ボキャブラリーリストの作成、内容チェックのための質問作り、教室実践のための教材作り、20分程度で伝える内容の取捨選択など、その準備に費やした時間は計り知れない。

特に教科書の語彙分析と精読は負担の大きな作業であった。語彙分析を通し、各章、平均70%前後のみがFrequent words 2000語に含まれていることが分かった。読み手がその内容を理解するには語彙力は最も重要な要素であり、言語教員であっても授業実践を実現するレベルまで文献を精読することは非常に骨が折れる作業であった(Choudhury, 2010)。日本の外交を専門に学んだ経験の無い言語教員にとっては、その基礎知識を蓄えるため、教科書以外にもインターネットや文献研究などが求められた。内容に加えて、英語を母語としない本研究のEFL教員にとってはその内容の難しさから母語による文献研究なども必要であり、更なる負担となった。

更に、授業実践の前には必ずワークシートの回答及び、授業教材を科目担当教員に確認して貰う必要があり、科目担当教員及び言語教員にとって負担となった。教材共有、情報交換や意見交換に関しては頻度とその方法に関して常に手探りの状態であり、連携の深さとその方法を明確にすることは授業準備が効率的に行われる上で大切だと感じた。

このように言語教員が「英語による授業科目」を1学期に1科目担当することは言語教員2名で行ったにも関わらず、言語の授業を担当することと比較しても精神的及び体力的負担が大きい。しかしながら、チームティーチングはその実践の経験のない者からは役割や責任が複数名で行うことによって分割され、減っているものと誤解されているのが現状である(Davison, 2006)。また、言語教員はあくまで科目担当教員のアシスタントという位置づけが強く、その業務の重さとのギャップに疑問を覚える言語教員も少なからずいる(Timothy, 2005)。言語教員及びその科目を担当する教員にかかる負担に関して大学からの正確な理解が示されなければ、今後様々な科目において本研究をモデルとするには、教員からの支持を得られる見通しも無く、実現性を欠くことも否めない。

まとめ

本論文では、2012年秋学期に試験的に3名の教員(学科担当教員1名、ESL担当教員2名)によって行ったチームティーチングに関して、その導入背景、学術的背景、授業実践、成果検証のための研究モデル開発と恒久的な導入へ向けての障害、という視点より紹介した。2012年12月現在、秋学期が終了していないことから、実践報告・研究ノートという形により、投稿を行った。

高等教育の国際化推進とグローバル人材育成の一環として導入された「英語による授業科目」は現在、結果として英語を母語としない学生と国際学生の学びの格差を生んでしまっている。2000年に開学したその授業の殆どを日英両言語で開講するAPUでも「1キャンパス2大学」の表現に象徴されるように、日本語基準の学生と留学生のレベルの違いが顕著である。加えて、日本語基準の学生と留学生の交流は限られ、特に過去に留学経験の無い学生や、英語力に自信の無い日本語基準の学生が、英語の授業以外で英語を使用することのできる機会は稀である。しかしながら、留学生と交流したい、英語をもっと使えるようになりたいと感じている学生が潜在していることも事実である。日本語基準の学生の入学時の英語力が年々低下傾向にある中、日本語基準で入学した学生の英語力の底上げは急務であるといえる。

本実践では、日本語基準の学生を対象とした「ブリッジコース」において、言語サポートとしてのチームティーチングを行い、言語授業から「英語による授業科目」への学生の移行をより効果的かつスムーズに行う実践方法を模索している。この取り組みにより、科目担当教員と言語教員が連携し、「ブリッジコース」がより本来の役割に近づく第一歩を踏み出した点において、その実践と今後の研究の意義は大きい。その一方で、チームティーチングを行う教員への授業準備とその実践における過剰な負担も浮き彫りとなった。今後、本実践の効果を図りながら、教員の負担をいかに減らし、かつその効果を保っていく工夫をすることが、恒久的な教育実践モデルとして導入するために求められるであろう。また、同様のチームティーチングに対する教育機関の正確な理解も、その実践を継続していくためには必要不可欠である。

今後の研究を通し、本実践のモデルの効果を図り、より継続可能なモデルの開発に努めていきたい。そして、APUの学生がそのユニークな学習環境を最大限活かし、国内外の学生が互いに学び合い、グローバル化社会の中で活躍できる語学力、主体性と問題解決能力を身につけて卒業して行ってほしい。

参考文献

- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2010, November). English-medium Teaching in Korean Higher Education: Policy Debated and Reality. *Springer Science & Business Media B. V.*, 431-449.
- Chang, Kim, & Lee. (2011). The Evaluations of an English Medium Instruction Support Program for Korean Students in Foreign Professors' English Courses. *Korean Association of Teachers of English*. Seoul: KATE.
- Choudhury, A. (2010, June). Teaching Vocabulary in the ESL/ EFL Classroom. *MJAL*.
- Davison, C. (2006). Collaboration Between ESL and Content Teachers: How Do We Know When We Are Doing it Right? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (4), 454-475.
- Global 30. (2012). *Global 30*. From With the Introduction of the Global 30 Project, the Best Universities in Japan Are Now Offereing Degree Program in English:
<http://www.uni.international.mext.go.jp>
- Hengsadeekeel, C., Hengsadeekul, T., Koul, R., & Kaewkuekool, S. (2010). English as Medium of Instruction in Thai Universities: A Review of Literature. *Advanced Teacher Training*.
- 猪口孝・アイケンベリー, G. J.・佐藤洋一郎共編「日米同盟と地域多国間主義 (仮題)」原書房、2013年。
- Inoguchi, T., Ikenberry, G., & Sato, Y., eds. (2011). *The U.S.-Japan Security Alliance: Regional Multilateralism*. New York: Palgrave.
- Meerman, A. (2003). The Impact of Foreign Instructors on Lesson Content and Student Learning in Japanese Junior and Senior High Schools. 4 (1), 97-107.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Miyashita, A., & Sato, Y., eds. (2001). *Japanese Foreign Policy in Asia and the Pacific: Domestic Interests, American Pressure, and Regional Integration*. New York: Palgrave.
- 宮下明聡・佐藤洋一郎共編「現代日本のアジア外交—対米協調と自主外交のはざまで」ミネルバ書房、2004年。
- Musanti, S., & Pence, L. (2010). Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. *Collaboration and Teacher Development Quartely*, 73-89.
- Ota, H. (2011). Univeristy Internationalization Trends and Japan's Challenges and Prospects: An East Asian Comparative Study. *Journal of Multimedia Education Research*, 8 (1), S1-S12.
- Ritsumeikan Asia Pacific University. (2012). *APU Characteristics: Bilingual Educaion*. From Ritsumeikan Asia Pacific University : <http://www.apu.ac.jp>
- Sato, Y., & Hirata, K., eds. (2008). *Norms, Interests, and Power in Japanese Foreign Policy*. New York: Palgrave.
- Sato, Y., & Limaye, S., eds. (2006). *Japan in a Dynamic Asia: Copying with the New Security Challenges*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Timothy, S. (2005). Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9 (2), 1-17.
- Yoshida, K. (2009). *ARCLE: Assists Learners and Teachers of English as a Foregin Language by Gathering Data Related to English Education*. From 新学習指導要領と今後の日本の英語教育—コミュニケーション能力と内容: <http://www.arcle.jp>

資料1

	Word	Definition	Example Sentence
1	Vis-à-vis		
2	Asymmetry		
3	Constraints		
4	Compromise		
5	Accommodation		
6	Achieve		
7	Domestic		
8	Treaty		
9	Hamstrung		
10	Role		
11	Diminished		
12	Obstacle(s)		
13	Stool		
14	Decline		
15	Abductees		
16	Reconcile		
17	Crisis		
18	Investment		
19	Co-operation		
20	Induce		

Name: _____

1. What are the U.S. expectations for Japan as a member of Asia?

2. Which countries welcome Japan to be more active in Asia?
3. Describe Japan's role in Asia before and after the 1997-1998 economic crisis.
4. What are the advantages and disadvantages of a close alliance with the U.S. for Japan?
5. What are the four factors for Japan in order to build strong relations with Asia?
6. How does the alliance with the U.S. influence on Japan's relationship with Asia?

