

報告

大規模授業における多文化協働グループワークの試み

— 包括的コースデザインと TA の戦略的活用 —

木村力央

要旨

日本の国際大学において、英語開講の大規模授業の中で多文化協働学修を促す教育実践を紹介する。特に多国籍の受講生から成る小グループの活動において、英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すための包括的なコースデザインと多国籍 TA チームの戦略的活用を報告する。本実践には成績下位層の受講生の割合を減少させる、つまり彼らを多文化協働学修へ包摂する効果があったと推測される。特に英語にハンディキャップのある日本人学生が多国籍小グループの中で行為主体性を発揮し、またグループ内での相互支援がうまく機能した事例が確認できた。

キーワード

多文化協働学修、グループワーク、国際大学、大規模授業、TA、アクティブラーニング、英語開講科目

1 導入

本稿は、英語開講の大規模授業における多文化協働学修を促す教育実践の報告である。特に、多文化協働グループワークの活発化を促すために、包括的コースデザインを導入し、複数ティーチング・アシスタント (Teaching Assistant, 以下 TA) を戦略的に活用した。具体的には、2017年度及び2018年度に立命館アジア太平洋大学 (Ritsumeikan Asia Pacific University, 以下 APU) アジア太平洋学部における英語開講の専門科目である「開発のプロジェクト・マネジメント」において、その実践を行った。

APU は大学全体として全学生に占める留学生の比率が約 50% である国際大学である。またアジア太平洋学部はリベラルアーツ系学部であり、国際関係、文化・社会・メディア、観光、そして環境・開発の四つの学修分野から成る。本授業は、環境・開発の学修分野の 3 回生以上向けのクォーター開講の専門科目である。

日本の多くの私立大学の授業と同様に、APU においても講義科目は受講生が 200 名を超す大規模授業が少なくない。一方、国際大学である APU ではすべての科目が日英二言語で開講され

ている。学生は日本語基準と英語基準の履修のどちらかを選択し、日本語基準の場合、大部分の教養・専門科目は日本語開講で履修できるが、20 単位は英語開講で履修する必要がある。一方英語基準の学生は留学生がほとんどである。国際大学とは言っても、日本語基準の日本人学生が英語開講の授業を留学生と肩を並べて取るのはハードルが高く、相当な努力を要する。

日本の国際大学の先駆けである APU は、2014 年度に文部科学省よりスーパーグローバル大学に採択された。そのうちの一つの目標を多文化協働学修の授業実施率 100% とした。APU は多文化協働学修を、「APU の特徴である多文化環境を最大限活用することで、1) APU 生が多様な考え方や視点を理解し、2) 違いを乗り越えて協働するスキルや態度を獲得し、かつ 3) 学生が主体的・能動的に学びあう形式をその主要な要素として取り入れている学修形態」(APU 2018: 1) と定義している。その試みとして、受講生の上限を 150 名までとし、また TA を 4 名まで雇用できる、多文化協働学修を目的とした多文化協働授業を、既存の講義科目を通して実施する事業を 2016 年度より立ち上げた。筆者は、英語開講の本授業を 2017 年度より多文化協働授業として実施することとなった。なお 2017 年度は受講者数 125 名中、日本人学生 35 人留学生 90 名であり、また 4 名の学部生 TA を雇用した。一方 2018 年度は受講者数 87 名中、日本人学生 15 人留学生 72 名であり、同じく 4 名の TA を雇用した。なお多文化協働グループワーク (Multicultural Collaborative Group Work, 以下 MCGW) は、上述した多文化協働学修の三つの要素の達成を目指す授業内小グループの協働活動である。

多文化協働授業として指定される以前から、本授業では小グループ (以下グループ) によるグループワークを強調したコースデザインを導入していた。グループワークにおける参加点を比較的高くし、またその評価を公平にするため学期中間と学期末にグループメンバーでピア評価を行わせてきた。またグループによる中間プロジェクトを課してきた。これら一連の課題は、グループワークを通して授業内容の理解を深めるために行った。なお本授業の到達目標は、a) 開発プロジェクトの特徴を説明できる、b) 開発プロジェクトの展開における情報の役割を説明できる、c) 開発プロジェクトを形成する能力を向上する、d) 開発プロジェクトのマネジメント側面の理解を深める、e) 開発プロジェクトを評価する能力を向上する、であった。なお本授業は 2 限連続開講で 1 週間に 1 回あり、1 限目は主に講義からなるが、グループワークも 2 回ほど組み込んでいる。一方、2 限目は 1 限目で学んだ概念・理論を応用してグループでケーススタディ分析をする。

以下、先行研究・実践、本報告の研究方法、全体的枠組み、MCGW を強化するコースデザイン、TA の戦略的活用を順に説明する。最後に、本実践の有効性の分析結果に言及する。

2 先行研究・実践

MCGW の活発化を促すための包括的コースデザインの試みは、国内外で行われてきた (Arkoudis et al. 2010, Cruickshank et al. 2012, 北出 2013, 宮本 2012a, 2012b, 2015, 坂本 2013, Shevellar 2015, 高橋 2016, Takahashi 2016, Yefanova et al. 2017)。そのうち、英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すコースデザインは Cruickshank et al. (2012)、宮本 (2012a, 2012b) 及び高橋 (2016) によって実践されてきた。

5.5 節で詳述するが、宮本（2012a, 2012b）及び高橋（2016）は日本の大学で、アンケートを通して相互支援を促す実践を行ったが、比較的英語力が低いメンバーの行為主体性、すなわち MCGW に積極的に取り組む態度を引き出す質問が欠如していた。したがって、本授業ではそのような質問を追加したアンケートを行った。

さらに本授業においては、宮本（2012a, 2012b）及び高橋（2016）のその他の実践も借用しつつ、本授業の内容・プロセスに適合するその他の先行研究・実践からの知見を生かして、比較的英語力が低いメンバーの行為主体性を引き出す仕組みを強化・追加した。例えば、母国における具体的な文化実践をシンク・ペア・シェアのフローにしたがって考え、共有することを通して、英語力に不安がある受講生の自信を高め（Cruickshank et al. 2012, Shevellar 2015）、また英語力が高いメンバーが英語力の低いメンバーから意見を引き出すために必要であるファシリテーション・スキルを授業内容に組み込んだ（Popov et al. 2012: 312）。

また宮本（2015: 187）は、約 90 名の受講生がいた授業での実践において、教員個人だけでグループメンバー間の相互支援を促すために直接的に介入することは限界があると述べている。しかしながら、MCGW の活発化を促す TA の役割とその効果の研究は国内外において見当たらなかった。したがって上述したように、多文化協働授業として指定された本授業は 4 人の TA という資源を用いて、グループメンバー間の相互支援をさらに促す試みを行った。

したがって本報告では、a) MCGW において相互支援を促すための、先行研究・実践に基づいて設計・実践した包括的コースデザインの日本の国際大学における事例、b) 相互支援を促すための TA の役割、c) それらの効果の分析結果、を提示する。

3 研究方法

本稿が用いたデータは、受講生へのアンケート、筆者の記憶及び記録、TA とのミーティング記録、TA に対するフォーカスグループ、授業アンケート、本授業の過去数年間の成績分布、受講生への E メール・インタビューなどである。TA とのミーティング記録は、各ミーティングで取ったノートをすぐに自分の記憶から加筆・修正し、タイプしてファイルとして残した。またフォーカスグループも同様にした。なお TA との毎週のミーティング記録を筆者が次の授業の改善に生かす、或いは後述する TA によるグループワークのモニタリング・フォームの記録を TA が次の授業におけるグループ介入に生かすなど、アクションリサーチ的にデータを用いた。なお、本研究は APU のコンプライアンス/倫理審査委員会にて承認された。

4 全体的枠組み

MCGW を活発化させる教授法は包括的システムで、学期を通して一貫した戦略があり、それらの戦略がお互いに強化し合う関係を通して、受講生を多文化協働学修に向けてサポートすると、Cruickshank et al.（2012: 808）は述べている。本授業における学期を通して一貫した戦略は、グループワークやそれに対するピア評価、また後述する多国籍グループの編成、MCGW に関する評価フォーム、TA からの支援などがある。一方、相互に強化し合う関係は、例えばグループワー

クを強化する役割のあるピア評価や TA からの支援、また後述するが、MCGW に関して受講生のメタ認識を促すと同時に TA に MCGW への介入の糸口を提供する評価フォームなどがある。

5 多文化協働グループワークを強化するコースデザイン

5.1 多国籍の受講生から成る小グループ

MCGW を実施するため、まず多国籍の受講生から成るグループを編成した (APU 2017: 7, 20, 32, Arkoudis et al. 2010: 13, 北出 2013: 124)。具体的には、国籍を考慮した 6 人からなるグループを編成し、2017 年度は同じグループでクォーターを通じて活動を続けた。受講生の国籍は二段階で調整した。まず、日本、インドネシア、ベトナムといった本授業に多数登録している国からの受講生を各グループに均等に割り振り、グループ内に文化的多様性が確保できるようにした。次に、英語圏出身または英語圏の国の植民地であった国の出身であることを判断材料にし、英語がネイティブか、ネイティブに近い受講生を、彼らがグループをリードするという期待のもとに各グループに割り当てた (APU 2017: 20)。

2018 年度はこのようなもともと英語力が高い受講生に加えて、比較的積極的に授業に取り組む傾向のある短期交換留学生も、彼らがグループをリードするという期待のもとに別々のグループに割り当てた。しかしそれにもかかわらずこの 2 年目の授業は、学期最初に編成したグループのいくつかにおいてやる気やチームワークが欠如し、グループでのケーススタディ分析のためのケーススタディを読んでこない、メンバー間のコミュニケーションが成立していない、一定のメンバーだけがグループ課題をしているなどの状況が見受けられたため、学期後半に急速グループを再編成した。その時、半学期間担当グループを観察してきた TA に、グループワークに積極的に取り組み、グループメンバーに思いやりのある態度を取っている学生を推薦してもらい、彼らがリーダーシップを発揮することを期待して再編成した各グループに一人ずつ割り当てた。高橋 (2016: 133) は受講生 17 名という小規模クラスにおいて、学期中自身の観察によりグループの再編成を行ったが、本授業のような 100 名前後の受講生がいる大規模授業においては、TA の観察によるグループの再編成が現実的で効果的だと考えられる。特に後述するように、TA が毎授業のグループワークをモニタリング・フォームに記録しており、データに裏打ちされた実践と言える。このグループの再編成により、機能不全のグループの数が半減した。しかし一方、クォーターという短い学期の中旬におけるグループの再編成は弊害もあった。新しいグループ内でのチームワーク形成の時間が十分取れず、一部グループワークが伴う最終レポートの進捗に影響が出たグループがあった。

5.2 日本人学生に対する日本語の配布物と読書課題へのアクセス

授業を日英二言語で開講している APU において、本授業もほぼ同じ内容と翻訳版がある読書課題を日本語開講授業で使っている。英語に自信がない日本人学生の学習を支援するために、本授業の LMS (学習管理システム) 上に日本語開講授業の配布物と読書課題を載せ、必要であれば彼らがアクセスできるようにした (高橋 2016: 134)。英語圏の大学においても英語が第二言語の留学生に対して、授業前後に新しい概念と語彙に慣れるため読書課題を読ませたり

(Cruickshank et al. 2012: 807, Yefanova et al. 2017: 793)、一対一のメンターリングを提供する (Yefanova et al. 2017: 793) など、特別な支援を行っているところもある。

5.3 多文化協働グループワークの時間の確保

大規模で教える内容が多い授業で MCGW を実施する難しさは、グループワークにおいてメンバー間の相互作用の十分な時間を確保することである (Arkoudis et al. 2010: 6)。導入で述べたように、多文化協働授業に指定される以前から、本授業ではグループワークを通して授業内容の理解の促進・定着を促してきた。多文化協働授業に指定後は、さらに授業内容を重点項目に絞ることにより、十分な時間をグループワークに配分するよう試みた。多文化協働学修には、理論だけではなく、言語・社会スキル・感情を含めた全人格的な関わりが必要であるため、そのような対策は妥当であると言える。

5.4 初回の授業の戦略的使用

本授業が多文化協働授業に指定される以前は、学期の中旬に異文化マネジメントについて扱ったが、指定後は最初の授業で扱った。それは学期の初めに、MCGW と親和性の高い異文化マネジメントとそれに関連するグループワークを行うことにより、受講生の MCGW に対する意識を高めるためであった (Arkoudis et al. 2010: 12)。主に講義からなる 1 限目では、開発プロジェクトのマネジメントにおける文化の影響、異文化間交渉、及びファシリテーションを扱った。

1 限目のグループワークで、グループメンバー間のアイス・ブレイキング (APU 2017: 34, 54, Arkoudis et al. 2010: 12) とそれぞれの文化の違いの理解 (Popov et al. 2012: 313) を促した。具体的には、個々のメンバーが慣れ親しんだ彼らの文化独特の「コミュニケーション及びフィードバックの仕方」、「学習文化」、「多文化グループに対する態度」そして「責任分担に関する態度」に関して、他国出身の受講者とペアを作りシンク・ペア・シェアのフローに従って考え、ペアそしてグループで共有した。これはまた、各グループにおける異文化間コミュニケーションのプロトコールについて受講生に暗示的に考えさせるものでもあった。

このグループワークの第二の目的は、英語力が比較的高い受講者と低い受講者の関係性を対等にするのであった (Cruickshank et al. 2012: 807, Shevellar 2015: 470)。上述したように、他国出身の受講者とペアを作り、シンク・ペア・シェアのフローに従ってお互いの国の異なる文化的実践について考え、共有した。個々に考えることから始め、次にペアで共有し、最後にグループで共有することによって、英語力に不安がある受講生の自信を高めることを目指した。それと関連して、トピックを彼らが熟知している母国における具体的な文化実践とした理由の一つは、英語力が低い受講者が考えを英語で表現するハードルを低くすることであった。慣れ親しんだ文化実践を語ることで誰もがエキスパートになり得ることにより、対等な関係性を構築しようとした (Cruickshank et al. 2012: 807, Shevellar 2015: 458, 463, 470)。

1 限目におけるもう一つのトピックとして、グループワークをファシリテートするいくつかのコツを提示した。ファシリテーション・スキルは MCGW を実現するための有効なツールであり (Arkoudis et al. 2010: 14-15, Popov et al. 2012: 312, Yefanova et al. 2017: 793)、特に英語力が高いメンバーが英語力の低いメンバーから意見を引き出すために必要である (Popov et al. 2012: 312)。

2 限目で、1 限目で学んだファシリテーション・スキルをグループによるケーススタディ分析に使うよう促した。さらに 2 限目の最後にファシリテーション実践の振り返りとそのスキル定着のため、ファシリテーション・チェックリストを受講生に回答させた。

5.5 多文化協働グループワークにおける相互支援についてのアンケート

MCGW に対して意識を高めるため、第一週の授業で受講者に MCGW における相互支援についてのアンケートに記入してもらった。これは宮本（2012a: 10, 2012b: 92-93, 2015: 180-182）、高橋（2016: 131-132）及び Takahashi（2016: 158-159）から借用した実践で、「グループワークで英語で理解し表現することが難しいメンバーに対してどうするか」を問うアンケートを行った。一方、宮本・高橋のアンケートにおいて、支援される側の行為主体性を問う質問が欠如していたので、本授業オリジナルの問いとして、「グループワークで自分自身が英語で理解し表現することが難しい場合どうするか」もアンケートに加えた（付録 1）。自分の立場によって、このどちらかの問いに回答するよう学生に説明した。アンケートの具体的な内容は、二つの問いに関して「何かする」・「何もしない」・「該当なし」から選択してもらい、自由記述欄にその理由・具体策を記入してもらった（付録 1 参照）。二つ目の問いを追加することにより、支援する側だけの意識を高めるだけではなく、支援される側の行為主体性も促そうとした。すなわち、本授業の目的の一つである多文化協働学修を暗に提示した。一方、このアンケートは成績評価とは関係がないことを、アンケート文面及び口頭で受講生に説明し、また名前・学籍番号を記入しない匿名方式とした。

アンケートの結果は第二週目の授業で学生にフィードバックした。受講者の大部分は支援したりされたりするために何かするだろうと肯定的な回答をした（図 1）。2017 年度及び 2018 年度のアンケートにおいて支援する側の立場で「該当なし」と答えた者の中にも、英語のハンディキャップがある学生が議論に参加しようと努力する・分からないことは質問する・援助を求めるなど積極性を発揮する場合は支援する、という能動的な回答が複数あった。宮本（2012b: 92-93）及び高橋（2016: 132）においても、大部分の受講生が支援すると回答していた。

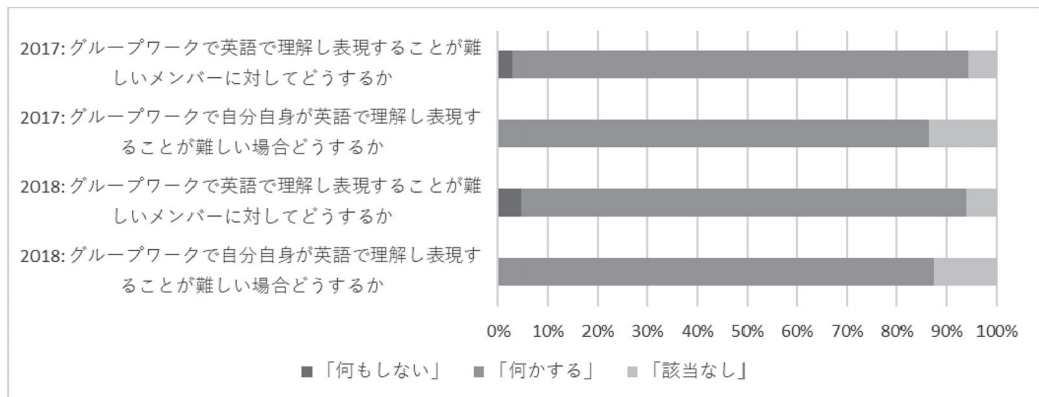


図 1 多文化協働グループワークにおける相互支援についてのアンケート
(2017 年度対象者数 117 名 回答者数 84 名、2018 年度対象者数 86 名 回答者数 82 名)

5.6 グループの評価フォーム

受講者によるグループワークにおける自分のパフォーマンスの評価及びグループメンバーのそれのためのフォームを作成し、彼らに回答してもらった (Arkoudis et al. 2010: 19, 宮本 2012a: 10-12)。フォームは宮本 (2012a: 14-16) が作成したものを修正した。具体的には、「意見の表明」・「責任分担」・「相互支援」・「教員及び TA からのサポート」の項目に関する 5 段階リッカート尺度のアンケートに回答してもらい、自由記述欄に理由・具体例・改善策・提案を記入してもらった (付録 2 参照)。学期中の 2 限連続開講の 7 回の授業中、2017 年度は 3 回、2018 年度は 2 回、受講生に評価フォームに記入することを課した。誤解を避けるため、このフォームの目的が成績をつけるために受講生のパフォーマンスを評価するものではないことをフォームの文面及び口頭で説明し、また名前・学籍番号を記入しない匿名方式とした。

このフォームの目的は、受講生が自分及び自分のグループのパフォーマンスを振り返り、また TA に受講者の視点から見た担当グループのパフォーマンスを知ってもらうことであった。前者に関しては、グループワークに関する受講生のメタ認知を促し、MCGW を強化することを意図した (Arkoudis et al. 2010: 18-19, 宮本 2012a: 11-12)。後者に関しては、TA 実践の改善に役立ててもらうことを意図した (詳細は 6.4 節に譲る)。最後に、このフォームを通して本授業の目的の一つである多文化協働学修を受講生に黙示的にリマインドした (宮本 2012a: 10)。

6 TA の戦略的活用

本授業の最も特筆すべき教授法上の実践は、6.1～6.5 節で述べるように、効果的な MCGW をもたらすために TA を戦略的に活用したことである。

6.1 TA とその目的

2017 年度は、高校で長期留学経験があり英語力が比較的高い日本人のゼミ生 2 名と、また英語基準の留学生 2 名を TA として採用した。彼女らは本授業を以前履修したことがあり、授業の内容とプロセスをよく分かっていた (APU 2017: 20)。2018 年度は卒業した一人の留学生 TA を除いて同じ TA を採用し、本授業を履修したことがある英語基準の留学生 TA を一人新たに採用した。それぞれの TA は、2017 年度には約 6 つのグループ、2018 年度には約 4 つのグループを担当した。

授業中、特にグループワークの間、TA は各担当グループをモニターし支援した。グループワークに関する TA の主要な任務は、グループワークを指揮することではなく、英語力が高いグループメンバーと日本人などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すことであった。

TA に日本人学生と留学生を 2 名ずつ採用した第一の理由は、教室で起きていることに対して複眼的視点を持ってもらうことであった。例えば次のような出来事があった。留学生 TA は、グループワークで話し合った結果をクラス全体に発表する機会を与え、発表した学生にボーナスポイントを付与することにより、グループワークに対する動機を高める提案をした。一方、日本人 TA は、英語にハンディキャップがある日本人学生にとってそれはフェアではないと反論した (ミーティング記録 2017 年 10 月 31 日)。さらに、留学生 TA が英語力が低い日本人学生の質問

に日本語で答えるために日本人 TA の助けを借りたり、逆に日本人 TA が留学生からの難しい質問に答えるために留学生 TA の助けを借りたりするという、TA 間で実際的な相互扶助が行われた (TA へのフォーカスグループ 2017, 2018)。

6.2 TA の各授業への準備と授業前後のミーティング

各授業の前に TA が行うべき作業があった。授業に先立ってグループワークを進める準備として、TA は 2 限目に使うケーススタディ及びその解答例を読んでおく必要があった。また、1 限目の講義の部で行う予定のグループワークを把握しておく必要があった。

授業当日に、主にグループワークについて把握し、またどのようにグループワークに介入するかを話し合うために、授業前に筆者と TA は 30 分程度のミーティングを行った。さらに各授業後、どのようにグループワークが展開したか、どのような問題に直面したか、どのような支援・介入を行ったかなどを振り返るミーティングを 30 分程筆者と TA は持った。前述の多国籍 TA チームのメリットと関連するが、このようなミーティングにおいて、留学生 TA が日本人 TA による日本人学生への介入・支援方法を学んだり、2 年目に新たに加わった留学生 TA が前年度から引き続き TA をしている留学生 TA から、介入・支援の方法を学んだりした (TA に対するフォーカスグループ 2018)。またお互いに各グループの観察を分かち合うことにより、グループ・ダイナミクスに関して TA の観察力が鋭くなった (ibid.)。さらにはミーティングが、TA 同士の承認・信頼などの感情的サポートを得る空間となることを意図した (秦 2016: 72)。

6.3 TA の立ち位置

Shevellar (2015) は多文化協働授業の文脈で、「教員はその役割をエキスパートや救助者から、ファシリテーターに変える」(460) 必要があると述べている。TA を受講生との関わりの最前線に置いている本授業において、TA は手取り足取り教えるのではなく、グループワークに関してヒントや方向性を示し、グループワークをファシリテートする役割を担った。つまり、課題の解き方を説明するというよりも、講義内容のどの部分を参照して解けばよいかなどを示し、各グループが頭をひねって解を出すように促した。

特に英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すテクニックとして TA は、2 限目におけるケーススタディ分析において、ケースに関して議論を始める前にグループの中の一人或いは二人がその内容を要約するよう促し、グループ内で共通理解を持たせるようにした。また、日本人学生などの英語にハンディキャップがある受講生の理解を促すため、議論の途中でこれまで何が議論されたかを要約するようグループに促した。また TA の一人は、グループメンバーにお互いの意見を尋ねるよう勧めた (TA に対するフォーカスグループ 2017)。

相互支援を促すだけではなく、英語力が低い日本人学生や消極的な学生に対して TA が働きかける必要もあった。留学生 TA の一人は、英語力が低い日本人学生に対して簡単な英語で語りかけるようにした (TA に対するフォーカスグループ 2017)。同じ TA は、「何か質問はありますか」、「何か支援が必要ですか」という二つの質問をすることにより、自分はサポートするためにここにいるということを学生に感じてもらうようにした (ibid.)。また日本人 TA の一人はグループワーク

に関して、日本人学生が理解しやすい例を用いて英語でグループに説明した (ibid.)。

このような各 TA 独自の取り組みの前提は、どのようにグループをファシリテートするかは TA 各自に任されており、彼女達は自分の方法を試し、そして受講生の反応を観察し、授業後のミーティングで分かち合い、修正しそれをさらに試すという試行錯誤・省察的实践を奨励したことである。特に初年度の 2017 年度は、二三の基本的なファシリテーション案以外、筆者は何も TA に教授しなかった。そのような省察的实践に関して、ショーン (2001) は「行為の中で省察する時、その人は実践の文脈における研究者となる。すでに確定した理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、独自の事例について新たな理論を構成している」(119) と述べている。例えば、TA が頻繁に担当グループを巡回することは、受講生が TA にアプローチしやすくなるという点で一定の効果があつた。一方、TA の支援を必要としないグループや、6.5 節で述べるように 4 から 6 グループしか担当グループがない中、TA が頻繁に巡回・介入することを疎ましく考えるグループもあつた。そのような中、TA の一人は、教室の中心に設けた TA の定位置に通常はいて、グループから要請があれば介入するというスタンスを見出した。かと言って彼女の態度が消極的という訳ではなく、定期的に担当グループを巡回しており、しかし彼女のスタイルと担当グループの必要性から省察的实践としてそのような距離感を彼女は見出した。2 年目の 2018 年度は、2017 年度に蓄積した TA によるファシリテーション実践の教訓の要約を TA に提示したが、基本的には TA 各自が省察的实践を通して自分のファシリテーション・スタイルを見つけ出すプロセスを踏襲した。

一方、受講生と TA との距離が近くなることには弊害も伴った。受講生が筆者の講義やグループワークに関する説明をよく聞いておらず、TA に再説明を不適切に求めることがしばしばあつた。そのため、特にグループワークの前に、その説明を注意して聞くのは受講生の責任であり、筆者や TA は再度説明はしないと、学生に注意を促した。また、筆者と TA は説明の明確化のための質問は受け付けるが、説明を繰り返すことはしないと受講生にリマインドした。

6.4 グループの評価フォーム

前述したように、評価フォームはグループワークに関する受講生のメタ認知を促し MCGW を強化する (Arkoudis et al. 2010, 宮本 2012a) だけではなく、TA 実践の改善に役立てることも意図していた。すなわち、受講生がフォームを記入した次の授業までに TA はフォームに目を通し、グループワークに対する介入を考えるための材料としてもらった。

特にフォームの「教員及び TA からのサポート」の項目の自由記述欄の回答により、TA からの支援が必要であるかどうか、どのような支援が必要かまた有効かが判断できた TA が複数いた (TA に対するフォーカスグループ 2017, 2018)。また 5 段階リッカート尺度評価などから、グループ全体の状況及び成長が確認できた TA が複数いた (ibid.)。さらには受講生の本音を知ることができたと述べた TA が複数いた (ibid.)。例えば気丈に取り組んでいるように見えたメンバーが、実は他のメンバーからの協力を欲していたことが分かり、そのグループの担当 TA は他のメンバーに発言するよう促した (TA に対するフォーカスグループ 2017)。一方、評価フォームの回答と、実際のパフォーマンスに乖離があると述べた TA も複数いた (ミーティング記録 2018 年 10 月 13 日, TA に対するフォーカスグループ 2018)。

6.5 グループワークのモニタリング・フォーム

英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すという TA の主要な任務を助けるため、グループワークのモニタリング・フォームを作成した（付録 3）。TA は担当グループのパフォーマンス及びグループワークへの介入等を毎回の授業で記録するためにフォームを使用した。より具体的には、「意見の表明」・「責任分担」・「相互支援」の項目に関する 5 段階リッカート尺度による評価及びそれぞれの項目への自由記述欄、さらにグループの問題・成功、及び取った介入手段・その効果に関する自由記述欄からフォームは成る（付録 3 参照）。担当グループへの次の介入を練るのに役立つように、できる限り詳細に多くのことを記録するように TA に指導した。授業後のミーティングにおいて、記録した主要な事柄を分かち合った。また TA は次の授業前までにフォームに読み返し、次の授業のグループワークにおける介入を考えるための材料としてももらった。

TA に対するフォーカスグループ（2017, 2018）では、フォームを通して各グループのパフォーマンス及びどのグループに注意を払う必要があるかが明確に把握できた、さらには各グループメンバー個人の状況が把握できたという意見が聞かれた。後者においては例えば、事前にケーススタディを読んでこない受講生に、フェイスブックを通して読んでくるようリマインドした TA もいた（TA に対するフォーカスグループ 2017）。また、あるグループでうまくいったグループワーク実践を、他のグループに勧めるのに役立ったと述べた TA もいた（ibid.）。

初年度である 2017 年度の最初の数回の授業において TA は、担当グループの目の前でモニタリング・フォームへ記録していた。しかし受講生は TA のこの行為を意識し、不快に感じていたようだった。受講生の一人は、評価フォームの「教員及び TA からのサポート」の項目の自由記述欄の回答に、「私たちが議論しているときに、TA は私たちの近くに立ったり、私たちがジロジロ見る必要はない（そのような行為は私たちを大変不快にさせる）」（原文英語、下線は原文にあり）と記述した。ここからの教訓は、TA は各グループを巡回し観察するが、各グループからある程度距離のある TA の定位置に戻って、記録作業を行うということであった。

7 実践の有効性

2018 年度授業の APU の授業アンケートのアクティブラーニングに関する結果を、下記表 1 に示した。2018 年度以降の APU の授業アンケートは、SEEQ（Students' Evaluation of Educational Quality）を基に作成されており、信頼性及び妥当性が確保されている（Marsh 1982）。表 1 では、特に MCGW と関連する質問とその結果を抜粋した。5 段階リッカート尺度のアンケート質問のすべてにおいて本授業の平均は学部専門科目のそれより高くなっていた。本授業の平均（ $N = 53$ ）と学部専門科目の平均（ $N = 7,637$ ）の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準 5% で両側検定のウェルチの t 検定を行った。質問 1 に関しては有意で（ $t(54) = 7.15, p < .001$ ）、質問 2 についても有意となり（ $t(54) = 7.93, p < .001$ ）、さらに質問 3 についても有意だった（ $t(54) = 6.63, p < .001$ ）。したがって受講生は、コースデザインや TA からの MCGW を促す働きかけを認識していたようである。

表 1 2018 年度授業アンケート

	N	標準偏差	当該授業の平均	学部専門科目の平均
質問1: 受講生は授業中のディスカッションなどに積極的に参加するよう促された	53	0.630	4.57	3.94
質問2: 受講生は自分の意見や知識を共有することを求められた	53	0.553	4.64	4.03
質問3: 教員は授業中に多様な背景を持つ受講生の学び合いを促進する働きかけを行っていた	53	0.602	4.53	3.97

また、多文化協働授業としての 2017 年度及び 2018 年度、そしてそれ以前の 2015 年度及び 2016 年度の成績分布を比較した (図 2)。APU では、評点 A+ (素点 100 ~ 90 点)、同 A (同 89 ~ 80 点)、同 B (同 79 ~ 70 点)、同 C (同 69 ~ 60 点) そして落第点である同 F (同 59 点以下) という成績評価システムを使っている。多文化協働授業実施後は、C と F が相対的に減少した。すなわち、包括的コースデザインと TA の戦略的活用は成績下位層の受講生の割合を減少させる効果があったと推測できる。英語にハンディキャップがある学生の行為主体性の発揮を含むグループメンバー間の相互支援を促すコースデザインや TA の活用の他にも、6.3 及び 6.5 節で述べた TA によるグループに対するその他の直接的介入が、成績下位層の学生の多文化協働学修への包摂を促したと考えられる。

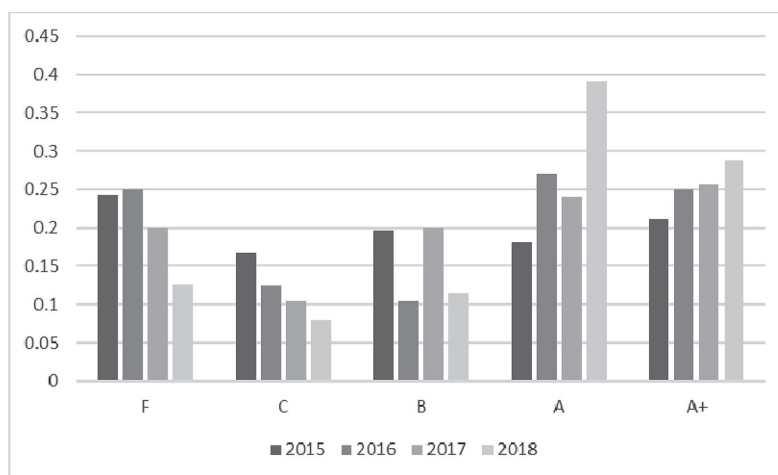


図 2 成績分布の推移

日本人学生においても、同様な効果が見られた。2017 年度授業では、日本人学生からのデータは直接的には収集しなかったが、ある学生が期末レポートに多文化協働学修に関する一文を寄せており、以下がその抜粋である。

最初は、日本人以外の学生と英語で会話をすることに苦戦していた。しかし、ジェスチャー

や他の方法でグループメンバーとコミュニケーションを取ろうと頑張った。頑張ったことと他のメンバーがよく助けてくれたおかげで、私たちのグループは大きく成長できて、うまくいったと思った。自分を成長させ、自分の責任感を育てるために、いろいろなアイデアを出してディスカッションに参加した（原文英語）。

このような事例証拠（anecdotal evidence）を超えて、2018年度はより意図的にデータを収集するため、学期中間のグループメンバー同士のピア評価において、留学生がグループワークで努力していたと評価した日本人学生3名にEメール・インタビューを依頼した。そのうち1名が回答した。回答者の以下のインタビュー引用（2019年2月5日）から、十分に予習し、MCGWで発言しようという行為主体性が見られる。

質問 A: 毎回の授業、特にグループワークに対して、どのように準備しましたか。

回答：私の英語力は大学の講義で出てくるビジネス単語まで追いついていないため、グループメンバーに英語能力の面で迷惑をかけないようにケーススタディを事前に読み、分からない単語を調べたり、類似ケースについての記事をインターネットで探し読んでから授業を受けていました。

質問 B: 授業中のグループワークに、どのように貢献しようと思いましたか。

回答：最低限グループメンバーに英語力の面で迷惑をかけないことと、一つのケースについて必ず一つは自分の意見を発言することを心掛けていました。貢献できていたかは定かではありませんが、少なくとも結論を出すための選択肢を増やすことができたのではないかと思います。

さらに以下のインタビュー引用から、グループ内での相互支援が機能し、TAの介入も効果的になされていたことが分かる。

質問 C: グループワークにおいて、グループメンバーはどの程度助けてくれましたか。グループワークに関して、実際に彼らはどのようにあなたを助けてくれましたか。

回答：みんなが私の英語力について考慮してくれ、難しい課題について分かりやすく説明してくれました。それぞれがケースについて積極的に意見を出し合い、まとめてくれました。

質問 D: グループワークにおいて、TAはどの程度助けてくれましたか。グループワークに関して、TAからのどのようなサポートがあなたの役に立ちましたか。またそれはなぜですか。

回答：分からないことはないか、グループワークにきちんと参加できているか様子を見にきてくれました。分からないところを尋ねると親切に教えてくださりとても心強かったです。グループで話し合いが難航していると一緒に混ざって意見を出してくださったり、話し合いが進むようなアドバイスをしてくださりました。

8 結論

本稿は、英語開講の大規模授業において多文化協働学修を促す教育実践を報告した。特に MCGW において、英語力が高いグループメンバーと日本人学生などの比較的英語力が低いメンバーの間の相互支援を促すための包括的なコースデザインと多国籍 TA チームの戦略的活用を詳述してきた。本報告のような MCGW の活発化を促す TA の役割とその効果の研究は国内外において皆無であった。受講生はコースデザインや TA からの MCGW を促す働きかけを認識していた。また、本実践には成績下位層の受講生の割合を減少させる、つまり彼らを多文化協働学修へ包摂する効果があったと推測される。特に英語にハンディキャップのある日本人学生が MCGW に対して行為主体性を発揮し、またグループ内での相互支援がうまく機能した事例が確認できた。

本報告の第一の限界は、限られた日本人学生からの本実践の効果に関するデータであり、またその他の受講生（特に英語力が比較的高い受講生）の同様のデータの欠如である。そのデータにより、MCGW における相互支援のダイナミックスのより詳しい分析が可能となる。第二の限界として、グループの評価フォームとグループワークのモニタリング・フォームのデータ入力作業者を雇用する研究資金を確保することができず、それらの分析ができなかった。その分析を通して、相互支援が機能していたグループの割合と、各グループで相互支援がどの程度機能したのかが解明できれば、成績下位層の受講生の多文化協働学修への包摂に相互支援がどの程度貢献したか、より明確な結論を出すことができる。

謝辞

初年次教育における経験から TA 活用のアドバイスをして頂いた立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター教授秦喜美恵先生に、感謝する。また大変丁寧で的確な助言をして頂いた匿名査読者に、感謝の意を表する。

参考文献

- APU「多文化協働学修実践ハンドブック」(APU 内部資料)、2017 年。
- APU「2018 年度多文化協働学修強化授業募集要項」(APU 内部資料)、2018 年。
- Arkoudis, S. et al. "Finding Common Ground: Enhancing Interaction between Domestic and International Students: Guide for Academics." University of Melbourne, 2010 (https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/2297206/FindingCommonGround_web.pdf, 2019.11.30).
- Cruikshank, K., Chen, H., and Warren, S. "Increasing International and Domestic Student Interaction through Group Work: A Case Study from the Humanities." *Higher Education Research & Development*, Vol. 31, Iss. 6, 2002, pp. 797-810.
- 北出慶子「『相互文化学習』授業の意義と設計—グローバル社会における言語文化教育の在り方—」『立命館言語文化研究』24 巻 3 号、2013 年、117-30 頁。
- Marsh, H. W. "SEEQ: A Reliable, Valid, and Useul Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching." *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 52, Iss. 1, 1982, pp. 77-95.
- 宮本美能「大学教育現場に『多文化共生』の関係性を構築する—留学生と日本人学生の混合クラスの中で—」『異文化間教育学会奨励研究論集』、2012a 年、1-19 頁。

- 宮本美能「『国際交流科目』受講のすすめ：一般学生が抱える言語の障壁を低減する工夫」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』16号、2012b年、89-96頁。
- 宮本美能「留学生と日本人学生の国際共修授業における一考察：言語の問題へのアプローチと学習効果」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』41巻、2015年、173-91頁。
- Popov, V. et al. "Multicultural Student Group Work in Higher Education." *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 36, Iss. 2, 2012, pp. 302-17.
- Shevellar, L. "From Bearers of Problems to Bearers of Culture: Developing Community in the Community Development Classroom." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 28, Iss. 4, 2015, pp. 457-75.
- 秦喜美恵・平井達也・堀江未来「学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究—立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして—」『立命館高等教育研究』16号、2016年、65-82頁。
- シヨーン, D., 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001年。
- 高橋美能「国際共修授業における言語の障壁を低減するための方策」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』42巻、2016年、123-39頁。
- Takahashi, M. "Case Study of an International Joint Class with International and Japanese Students: Learning Effects and Approaches Taken Regarding Language." *Osaka Human Sciences*, Vol. 2, 2016, pp. 151-69.
- Yefanova, D. N. et al. "Instructional Practices Facilitating Cross-National Interactions in the Undergraduate Classroom." *Journal of International Students*, Vol. 7, Iss. 3, 2017, pp. 786-805.

付録 1 多文化協働グループワークにおける相互支援についてのアンケート

Instruction: Please choose a. or b. and then circle your choice and comment on your choice.

- a. What would you do if there are students who experience difficulties in understanding and expressing in English during group work? Please circle your choice and comment on your choice.

1. Do nothing	Explain why so:
2. Do something	Describe what you would do:
3. None of the above	Explain why so and describe what you would do:

- b. What would you do if you yourself experience difficulties in understanding and expressing in English during group work? Please circle your choice and comment on your choice.

1. Do nothing	Explain why so:
2. Do something	Describe what you would do:
3. None of the above	Explain why so and describe what you would do:

付録 2 グループの評価フォーム

Please circle your answer and comment on your answer as appropriate.

I expressed my view in group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
If you didn't, write the reason why.					
I bore a share of the responsibility for group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
If you did, what responsibility did you bear? If you didn't, write the reason why.					
Everyone equally expressed his/her view in group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
If not, write the reason why and what you would do to solve it in the next week's group work.					
Everyone bore an equal share of the responsibility for group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
If not, write the reason why and what you would do to solve it in the next week's group work.					
Our group helped group members in relation to group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
In what aspect and to what extent?					
The instructor and/or TAs provided helpful support for group work	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
If so, what kind of support was helpful and why? Is there any support that you would like the instructor and/or TAs to provide for group work and why?					

付録3 グループワークのモニタリング・フォーム

Group # _____; Date _____

Everyone equally expressed his/her view.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Comment:					
Everyone bore an equal share of the responsibility for group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Comment:					
They helped group members in relation to group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Comment (e.g. in what aspect, to what extent):					
They asked for help from group members in relation to group work.	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Comment (e.g. in what aspect, to what extent):					
Comment on additional problems and/or successes in group work:					
How did you intervene in group work and how did that work?:					

Fostering Multicultural Collaborative Group Work in a Large Class: Comprehensive Course Design and Strategic Use of Teaching Assistants

KIMURA Rikio (Professor, College of Asia Pacific Studies, Ritsumeikan Asia Pacific University)

Abstract

This report will introduce the educational practice of fostering multicultural collaborative learning in a large English-based class at an international university in Japan. In particular, this report will describe the comprehensive course design and strategic use of a multinational teaching assistant team for facilitating mutual help between students whose English abilities are high and those whose English skills are relatively low—such as Japanese students—in the activities of small groups composed of multinational students. It is inferred that this practice had a positive effect on reducing the percentage of students in the lower grade strata and thereby including them in multicultural collaborative learning. In particular, there were cases where Japanese students, disadvantaged in terms of their English abilities, exercised their agency in small multinational groups, and the mutual help within their groups functioned effectively.

Keywords

multicultural collaborative learning, group work, international university, large class, teaching assistant, active learning, English-based subject