

文学部英語教育学科における課題解決型学習を 取り入れた授業の研究

丹治めぐみ[†]・太田美帆[†]・小田眞幸[†]・Marco Gottardo[†]・
坂下孝憲[‡]・鈴木彩子[†]・中嶋真美[†]・日臺滋之[†]・松本博文[†]・三馬志伸[†]

要 約

本論考は、課題解決型学習の一般的なプロセスと期待される効果を英語教育学科の授業に具体的に取り入れるための基礎的研究である。課題解決型学習では「実社会の課題・問題をテーマとして扱う」が、適切なテーマを設定するためには学習者が「実社会」についてどれだけの知識をもっているかのアセスメントが必要で、第2節はそのための方策を提案する。第3節、4節、5節は、特定の科目を念頭におきながら実際に授業で用いる素材・授業展開・シラバス案を提示する。第6節はゼミ演習のコースデザインを、第7節はグローバル人材養成のための授業手法を、それぞれPBLの観点から論じる。第8節はPBLを教職科目に導入した実践例を報告する。

キーワード：課題解決型学習、留学プログラム、英語教員養成、グローバル人材養成

1. 序論：英語教育学科におけるPBL展開へ向けて

2015年4月開設の文学部英語教育学科は、国際共通語としての英語力と国際感覚を修得し、英語教員あるいはその他の形で社会に貢献できる実践力のある人材を輩出することを目標としている。「英語教員養成コース」と「ELF (English as a Lingua Franca) コミュニケーション・コース」の2コースから構成され、全員が第4および第5 Semester に海外留学することがカリキュラム上最大の特徴である。留学での学修を最大限に生かすことを意図して、入学から留学までの第1~3 Semester を留学準備教育期、留学直後の約4週間を「留学後特別学期」として言語的および文化的視点から留学中の学修を振り返るフォローアップ教育期、第6~8 Semester を理論と実践の統合期と位置付けてカリキュラムを構成している。実践力の養成を重要視する学科の人材育成目標を実現するうえで、課題解決型学習の活用は一つのカギとなる。

留学は学科教育課程の中心的位置にあるが、留学をすれば英語力の向上や国際感覚の獲得が保証されるわけではない。留学で「何かが変わる」ことを漠然と期待するのではなく、学生

が主体的に「何かを変える」のでなければならず、そのためには留学準備教育の充実が大きな課題である。一般的な学修習慣の確立と英語力向上に加え、留学のための各種申請や留学中の危機管理についても学生本人が把握できなくてはならない。異文化接触において生じうるさまざまな摩擦への対処法、あるいは誤解や衝突を招かないようにするための基本的知識の修得も必要である。

留学での学修は、その後の学修と接続するようにカリキュラムが組まれている。玉川大学に戻った直後に留学中の言語的・文化的体験を振り返り、事例を交えながら議論して概念的理解を確認する必修科目を短期集中で2科目履修する。第6セメスターから卒業までは、実践力を理論で裏付け、卒業後のキャリアに直結させていく。

学科教育課程のすべての段階において学生の能動的学修が重視されるとして授業に具体的に取り込もうとする考え方は、近年大学教育につきつけられている改革の方向性に沿ったものである。2005年の中央教育審議会「将来像」答申によって大学教育の「質の保証」が、2008年同「学士力」答申によって学士号取得者に保証すべき能力として「知識・理解、汎用的能力、態度・志向性、総合的な学修経験と創造的思考力」が明示された。それ以降も「質保証の充実」をめぐる議論が続くなかで、2012年3月に示された「中央教育審議会大学教育部会の審議のまとめについて（素案）」は、大学教育が社会的な要請に応えられていないと断じている。具体的には、企業の学士課程教育に対するニーズと大学の取り組みとの間にギャップがあるとし、特に「チームで特定の課題に取り組む経験をさせる」、「理論に加えて、実社会とのつながりを意識した教育を行う」の2点を指摘した。そのうえで、さらなる質的転換のために「高校までの勉強から大学教育の本質である主体的な学修へと知的に跳躍すべく、学生同士が切磋琢磨し、刺激を受け合いながら知的に成長することができるよう、課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）といった学生の思考や表現を引き出しその知性を鍛える双方向の授業」を学士課程教育の中心にするように求めている。

アクティブ・ラーニング型授業は、教員主導であるか学生主導であるか、伝統的講義に対する戦略性が比較的低いか高いかなどにより、いくつかのタイプに分類される。溝上はそのなかでも「協同・協調学習」「ディベート」「フィールドワーク」などを学生主導型で伝統的講義に対する戦略性が高い学習方法として分類しており、PBLもその一つである（溝上 2014: 71）。PBLは問題解決型（Problem Based）とプロジェクト型（Project Based）に大別される。高等教育の教授法あるいは学習法研究においては、Problem BasedとProject Basedを区別し、学生自身がそれぞれの特性を理解して学習に臨む意義が指摘される場合もある（Savin-Baden and Major 2004: 8）。本研究はPBLの理論ではなく文学部英語教育学科の人材養成の目標を達成するための授業研究という性格から、2つのタイプに区分する場合の定義には注意をはらいながらも、両者を包括する「課題解決型学習」という大きな枠組みでPBLを捉えるものである。

課題解決型学習の定義は研究者によっても異なるが、基本的にはアクティブ・ラーニングの一種であり、学習者の主体的かつ能動的な学びが基盤となっている。岩崎（2014: 28）は課題

解決型学習（原文では「Project Based Learning（プロジェクト学習）」を「学習者が挑戦すべき問いや、活動に基づいた複雑な学習課題を扱い、学習者が意見を交換し合ったりしながら問いを探究し、共に活動する中で、問題解決のデザイン、実施りフレクション、問題解決、意思決定を行う教授・学習法」であるとしている。また鈴木（2012: 45）は、課題解決型学習（原文では「プロジェクトベースドラーニング（プロジェクト学習）」を『「意思ある学び」を理念としたプロジェクト手法による学習手法』であるとして、「ビジョンとゴールを明確にして学習者自ら貢献性のある課題をゴールとして向かう学習』である」と説明している。このように見ていくと、具体的な名称は異なるものの、「課題解決型学習」という大きな枠組みで捉えられる教育手法には、以下のように共通する主要な要素があると考えられる（岩崎 2014；鈴木 2012；ウッズ 2001）。

- a. 学習者の主体性・能動性を基盤とする
- b. 実社会の課題・問題をテーマとして扱う
- c. 学習者が自ら課題・問題を発見する
- d. グループ学習等を通して課題を探求する
- e. 成果よりもコンピテンシーの獲得を重視する
- f. 成果を形にする

学習者の主体性・能動性（a）は、特に従来の教師を中心に展開される知識教授型の授業と対比される概念である。課題解決型学習では、授業は学習者が中心であり、課題の解決に学習者が主体的・能動的に取り組む中で得られる学びを重視する。扱う課題・問題のテーマとしては、「なんとかしたい」「解決したい」と学習者が思うような実社会に存在するものを取り上げる（b）。そして、そのテーマ（題材）の中で解決すべき具体的な課題・問題を学習者自らが発見・設定するようにする（c）。これにより、学習者は学習に対する動機を高めることができ、「意思ある学び」を実現できる。課題解決に取り組む上では、特に少人数のグループによるディスカッション等を通して課題を探求し（d）、その中でコンピテンシーの養成を行う（e）。コンピテンシー（competency）とは、『「わかった、理解した、知識がある」に終えず、現実はその知識やスキルを活かして『成果や効果につながる行動や、表現ができる、説明できる』』能力のことである（鈴木 2012: 11）。そして最終的には、得られた課題解決の成果をプレゼンテーションや提案書やガイドブックといった具体的な形にする。こうした目標の具体性は、学習者の学習に対する動機を高める上でも有意義である。

本稿は以下に、英語教育学科で開設される科目のいくつかを念頭に置きつつ、学科の特性を生かし教育目標を達成することを目的に、課題解決型学習を取り入れた授業を行う具体的な手法を論じる。

（丹治めぐみ、松本博文）

2. The Problem Before the Problem

2.1 Introduction

In this section I will present some preliminary considerations on a single, particular issue in PBL which I strongly feel deserves more attention, especially in the establishment of a new department. The issue is the relationship which the learners establish with new materials taught, and how this relationship is mediated by the learners' previous knowledge. In summarizing the way cognitive theorists have approached PBL, Savin-Baden and Howell Major state the problem clearly:

“Thus the existing cognitive structure is the principal factor influencing meaningful learning. In practice this indicates that meaningful material can only be learned in relation to a previously learned background of relevant concepts. Problem-based learning advocates, as well as advocates of other forms of active learning, argue that students enter any learning environment with pre-existing knowledge and cognitive structuring. The focus in this approach thus centers on helping students to utilize their previous knowledge and ways of thinking, and constructing it into a new form that is understandable and meaningful to them.” (Savin-Baden and Howell Major, 2004: 25, underline mine).

That is to say, to develop a PBL approach (but in fact any other kind of pedagogical methodology too requires this step for its full success) the instructors must understand well the background knowledge and cognitive level of the learning cohort. Only in this way will they be able to produce problems that effectively and efficiently integrate new knowledge with the learners' pre-existing one.

This point is especially important in the case of the first-year class at the university level, where a diverse group of high-school graduates from a number of different institutions is assembled at a new educational environment. In many colleges and universities, acceptance of the first-year class is based on the successful completion of a standardized entrance exam (as is the case in the US in and many Japanese universities) or on having passed a standardized exam for graduating from high-school (as is the case in many European countries). Such standardized exams provide an index of the average general and specific knowledge and logical/analytical ability of the prospective first-year student group. Consequently, the faculty can design first-year courses reasonably confident that they will match the background knowledge and abilities of their students.

The problem, in the specific case of our new Department of English Language Education, is that most of the incoming first-year class will have entered the program without having sat any such exam.¹⁾ This results in the lack of a standardized assessment of the incoming class, and

renders the design of any curriculum, including one based on PBL, potentially inefficient and misdirected. For this reason, I argue that, before we even develop a concerted PBL-based pedagogical approach in the design of our new curriculum, we must overcome this problem by designing a standardized test of the general knowledge of the incoming class, to be taken by the students as soon as they arrive in our department. The test should contain sections aiming to assess the students' general knowledge in areas that are especially important in the curriculum of the department, i. e. English as well as the areas of specialization of the faculty, which are naturally predominant in most courses offered within the department.

2.2 Results

Toward this aim, I have created a pilot set of 2 exams and administered them to a group of 27 current second-year students, and I shall present some of the most significant results here. In the first exam, the students had 15 minutes to place 30 countries on a blank world map, and to write the continent in which each country is on an alphabetical list of these 30 countries.²⁾ Students were told that a correct hit on the “continent list” would count as 1 point, a blank entry 0 points, and an incorrect entry – 0.5 points. The detailed, country-by-country analysis of the results of this exam is beyond the purpose of this section, but I would like to present the most salient results of the “continent list” part.

The average number of correct entries was 18.9 (63% of the countries on the list), with a standard deviation of 5.4, meaning that 95% of the second-year students in our department are able to correctly assign between about 13 and 24 out of 30 countries to the right continent. The percentage of correctly assigned countries by continent was: 62% for Africa, 64% for Asia, 73% for Europe, 36% for North America, 58% for South America, and 62% for Oceania. The overall percentage of blank entries was 16%.

These results, overall, suggest that our average student cannot place about 2 out of 5 countries in the world even in the right continent, and likely, if asked to place the countries precisely on the map, this percentage drops even further.³⁾ Given the composition of the list of countries presented in the test, we can conclude that the average student has a poor knowledge of world geography. This means that most countries mentioned in class as a point of reference during an explanation are likely not to serve such a function in the mind of the students. We could say that the “sense of space” of the average student is insufficient to allow geography to be used at academic level in our curriculum: either mention of a country in class as an example or a reference should be avoided, or the pace of the class should be slowed down (and its level thus lowered) in order to allow for the time spent to introduce that country.

In the second exam, I aimed to test some of the students' general knowledge of world history, world religion, and of basic world data. In 20 minutes, the students had to answer 8 questions in Japanese, and this time the students were encouraged to answer even those questions for which they did not know the precise answer.⁴⁾

In this case too, the detailed analysis of the results cannot be introduced in this section, but I can point out some general trends in the overall answers by the students. First of all, the issue of numbers. In the questions on the population of cities and countries, the range of diversity of answers was vast, with a single city's population given at 400 million by one student and at 50 thousand by another,⁵⁾ or a country's at 1.6 billion by one and 330 thousand by another.⁶⁾ These preliminary data suggest that overall students have a poor "sense of numbers," as they often seem to confuse units (ten thousand, 万 *man*, with hundred million, 億 *oku*); moreover, their sense of population sizes is also poor, as many do not seem to notice the incongruity in their estimates of countries' or cities' populations. What that means, for educators, is that we cannot use large numbers as points of reference in class, as the "sense" for such large numbers is not shared with the average student.⁷⁾

As for the results on historical questions, these too were highly informative. The vast majority of students could not answer (or gave the wrong answer to) most historical events. Even the bombing of Hiroshima, which to Japanese students is arguably one of the most well-known dates in history, was answered correctly by only 12 students, with wrong answers ranging from 1920 to 1974. Columbus arrived in the Americas in 1492 only according to 2 students, while a more "distant" example, like the coup d'état in Chile, had no single correct answer, the extremes for the wrong answers being 1650 and 2000.

As for historical dates of importance for various world religions, predictably the students fared overall even worse, Jesus being placed at around "year zero" 6 times, but otherwise ranging from 250 BCE to 1700, the Kojiki being written any time between the Yayoi period (i.e. before a writing system existed in Japan) and 1800.⁸⁾ As can be expected, other questions more distantly related to Japan had wilder answers.

The conclusion from this section of the exam is that the average student in this class has close to no "sense of history" and "sense of time:" which event predates or follows which other event is mostly unclear in the minds of the average student. This conclusion too is informative, because when historical events or personages are mentioned during a class, the educators should understand that the average student (often the majority of students) have no clue as to when to place that example in history, and therefore the example mentioned is literally "insignificant," i.e. it has no meaning because it does not exist in the "sense of time" of the students.

2.3 Conclusions

Poor sense of (geographical) space, no sense of numbers, no sense of (historical) time: this is the actual background of the average student at this department. This means that in this department (Comparative Cultures) when an educator makes a “content” statement, mentions a cultural example to illustrate a point or draw a similarity with another point currently at hand, places an example in a historical or geographical context, or compares various phenomena across cultures, for the students the point being made cannot be grasped, and therefore the learning process is at best insufficiently carried through, if not altogether absent.

The citation at the beginning of this section also points to another important fact: that in order for the learning process to happen, the instructor and the student must share a certain “language” or “sense of reality” (the cited “pre-existing knowledge and cognitive structuring”) onto which they can map, as it were, the various examples, data, and ideas they both bring to the learning environment, and this is the case in PBL environments as well as in other pedagogical systems. The preliminary results shown here indicate that we cannot just assume such a “common language” exists between the faculty and the students in our department, and we thus have two paths to follow, in order to create such a common denominator. One is to lower the standards of all content courses to a level that may be easily understood by students lacking a general “sense of reality” in the meaning I have been implying in this section. The result of this choice is that the amount and depth of knowledge being acquired during the four years of study at this department would be fairly poor, hardly enough to allow our students to develop into adult individual critical thinkers.

The alternative path is to consider the first year of study at our department as a time to bring up to speed all the students to a level of knowledge more attuned to a university environment.⁹⁾ In order to accomplish this, I propose that the various member of the faculty join in an effort to create a more comprehensive exam to test the general and specific knowledge of the incoming first-year students, to be administered to them right at the beginning of the academic year. Besides general knowledge, this exam should test students’ knowledge of the specific areas of research of the various faculty members, as well as logical thinking and basic problem solving skills. The second direction I propose is to supplement the incoming students’ knowledge in the areas of largest weakness in first-year compulsory classes like the First-year Seminar (一年次セミナー 101・102). Just as we plan to build the students’ English proficiency in their first year (e.g. with ELF and EAP classes), so their general knowledge too ought to be fostered. In this case too, the faculty together should select a textbook or a set of textbooks to be used in those classes.

My conclusion, therefore, is that, based on the preliminary data I have shown, the more pressing

problem is not how to employ the methodologies from PBL in our new curriculum. Rather, the problem comes before the problem of PBL: unless we know the background knowledge of our students, we cannot predict whether any problem or issue we bring to their attention as a means to develop their analytical and cognitive skills will even be recognized as a problem by them. If 60% of the students think that the religion of Israel is Islam, most of them cannot place the Holocaust in the 20th century, half of them think the Koran was written after the year 1000, only 12 % place Lebanon in Asia, any problem one could imagine submitting to them, through PBL or otherwise, on, say, the Middle East could not move past the very superficial level of just covering some basic geographical and historical facts. Such “Wikipedia” level of education is not sufficient for higher education.

(Marco Gottardo)

Notes

- 1) For the incoming students of the class of 2013 in the Department of Comparative Cultures, 48% came through a review of the applicant’s high-school recommendation letter and overall high-school grades average score (“Recommendation Review” 推薦入学試験 and “Admission Office Enrolment Review” AO型入学審査; in some cases the applicant may need to submit the results of a standardized English proficiency exam); 49% through a “Departmental Entrance Exam” or a “University-Wide Unified Entrance Exam” (全学統一入学試験・学部別入学試験) in English and Japanese; 1% through the National Center Test for University Admissions 大学入試センター試験 (of which the English and the Japanese sections are required, plus a subject chosen by the candidate amongst the available geography and history, civics, mathematics, science); 2% through review of their application as readmission or returnee students. The standards of admissions for the new department are not significantly different, so it is reasonable to expect a very similar set of data for the next year’s incoming class.
- 2) The countries chosen were: Argentina, Austria, Brazil, Canada, China, Egypt, Finland, France, Greece, Guatemala, India, Indonesia, Italy, Kenya, Kuwait, Lebanon, Mexico, Mongolia, Morocco, New Zealand, Peru, Philippines, Poland, Portugal, Singapore, South Africa, Spain, Thailand, Turkey, and Vietnam, for a total of 4 countries for Africa, 11 countries for Asia, 9 countries for Europe, 3 countries for North America, 3 countries for South America, and 2 for Oceania. Of these, Indonesia is sometimes considered as part of Asia or of Oceania, and Turkey is both in Asia and in Europe.
- 3) A preliminary analysis of the results of the second half of this test supports this claim, though the results have not been computed yet. Overall, only about one third of the countries were placed on the blank map, and many in mistaken positions.
- 4) The list of questions was:
 1. When did the following people live?
List: Mohamed, Jesus, Shakyamuni Buddha, Zoroaster, Luther.
 2. When were the following texts written?
List: Koran, Kojiki, Lotus Sutra, Old Testament, New Testament, Dao De Jing, Rg Veda.
 3. Amongst Japanese practicing religion, what is the percentage of believers in the following religions?

List: Islam, Christianity, Hinduism, Judaism, Buddhism, Shinto, Other.

4. What is the percentage of adult Japanese actively practicing any religion?

5. What is the main religion (out of the following list of religions) practiced in the following countries?

List of religions: Orthodox Christianity, Catholic Christianity, Protestant Christianity, Judaism, Islam, Buddhism, Hinduism, Other.

List of countries: US, Pakistan, India, Iran, Iraq, Israel, Japan, Italy, China, Russia, Saudi Arabia, Indonesia, Brazil, Greece, Egypt.

6. What is the current population of the following cities?

List: Tokyo, Paris, London, New York, Seoul, Beijing, Jerusalem.

7. What is the current population of the following countries?

List: Japan, South Korea, US, China, Russia, Israel, Brazil, India, Germany.

8. When did the following historical events take place?

List: Columbus' arrival in America, the French Revolution, World War I, the Holocaust, the bombing of Hiroshima, the fall of the Berlin Wall, the Japanese invasion of Manchuria, the Yugoslavian wars, the coup d'état that overthrew Allende's government in Chile, the American Civil War.

5) Tokyo, whose population is 13 million (Tokyo Metropolis) or 36 million (metropolitan region).

6) Japan, whose population is 127 million.

7) Comparing GDPs of various countries, average incomes from different countries, estimated death tolls of various wars, movements of large numbers of people as in pilgrimages: these are all examples of problems which are unlikely to be understood by students because of their lack of this "sense of numbers."

8) In consideration of the limited space available, in this section I only discussed the questions on general knowledge. The pilot exams also contained questions geared to assess the students' specific knowledge in my field of research (religious studies), and those results were similar to the ones about general knowledge.

9) A third alternative actually exists, and that is to radically change the policies of acceptance of students to our department so that most may enter after a more in-depth entrance exam, but the discussion of such policies belongs to a realm too distant from the topic at hand in this section.

3. 「Pre-departure Seminar」における課題解決型学習実践の試み

本節では、文学部英語教育学科において2年次春学期（第3セメスタ）に開講される「Pre-departure Seminar」（1単位）について、課題解決型学習をどのように取り入れることができるかを検討し、実践のための試案を提示する。

3.1 授業概要

英語教育学科のカリキュラムの大きな特徴の一つは、約9カ月間の海外留学を必修としている点である。時期としては、4年間のカリキュラムのちょうど真ん中にあたる2年次秋学期から3年次春学期である。この時期に、全ての学生は海外の英語圏にある提携大学において、それぞれの英語力やコースに応じて英語研修や学士課程レベルの授業の履修、またスクール・インターンシップといった学修活動に取り組むことになる。この海外留学プログラムは、単に留

学するというだけではなく、計画的に留学準備教育や留学フォローアップ教育が組み込まれているとともに、それらが4年間のカリキュラム全体に連続的に統合されるように設計されており、「統合的な海外留学プログラム」(Matsumoto *et al.* 2014)となっている。「Pre-departure Seminar」は、その名のとおりこの海外留学に向けた準備を直接的に行うための科目である。学問的な準備は、第1 Semesterから第3 Semesterに配置された様々な授業科目を通して総合的に行われるが、「Pre-departure Seminar」では、そうした科目ではカバーできない、しかし海外留学を成功させる上で重要となる事柄について準備を行うことになる。

「Pre-departure Seminar」で行う準備は、大きく次の5つの領域に分けられる。

(1) 「Pre-departure Seminar」で行う準備

1. 申請書類等の準備
2. 海外留学の課題・目標の設定
3. 海外留学に関連する基礎知識の獲得
4. 海外留学で発生しうる問題に対する準備
5. キャリア・デザイン

申請書類等の準備(1-1)は、留学先大学への申請書類や査証申請書類等を実際に準備するものである。英語で書かれた書類を読み、必要な情報を調べ、英語で記入していくという作業等を実際に行う。海外留学の課題・目標の設定(1-2)は、海外留学をより効果的に活用する上で非常に重要な準備である。単に英語運用能力の向上というだけに留まらず、海外留学においてどのようなことが学べるのか、また自分で特に何を学びたいのかといったことを明確にすることを目標とする。海外留学に関連する基礎知識の獲得(1-3)は、例えば旅券や査証がどのようなものかといった事務的な事柄から、留学先で聞かれるであろう日本文化や日本社会に関する基礎的な項目の洗い出しや、ホームステイの場合はホストファミリーとの付き合い方、また現地の医療事情など、海外留学に必要とされる基礎知識を幅広く扱う。海外留学で発生しうる問題に対する準備(1-4)は、海外留学において非常に重要な健康管理および危機管理に関する準備である。留学中は、体調不良や盗難など様々な問題が発生する可能性がある。万が一そうした問題が生じた場合は、迅速かつ適切な対応が必要となるため、それに備えるための準備を行う。最後にキャリア・デザイン(1-5)は、留学後の学びを考える上で重要な事柄であり、それにより留学の課題や目標設定自体も影響を受ける可能性がある。それだけに、留学前からキャリア・デザインについても準備を行う必要がある。

こうした準備の領域を概観して言えるのは、それらが課題解決型学習の実践に適しているということである。鈴木(2012: 36)は、課題解決型学習における課題の題材を選ぶ際、「学習者にとって『自分ごと』と感じるものとする」と、また目の前の現実社会や状況にある要素」にすることが重要であると述べている。なぜなら、「現実には真剣さを要求するから」である。そ

う考えると海外留学は、その準備段階も含めて、まさに一大プロジェクト（課題）であり、豊富な課題解決型学習の機会を提供してくれると言うことができる。自分の海外留学は、まさに「目の前の」「自分ごと」としての現実であり、それだけに取り組む上で「真剣さを要求する」ものとなるのである。

3.2 シラバスおよび授業展開

それでは、3.1で見た準備の内容は、課題解決型学習の主要な要素（第1節参照）を念頭に置いた上で、具体的にどのように授業に落とし込むことができるのであろうか。これには、より具体的なテーマ（授業内容）の選択と、それぞれのテーマにおける授業展開という二つの側面がある。まず、テーマを考えた時、一つの可能性としては以下のようなシラバスが考えられる。

表1 「Pre-departure Seminar」シラバス（試案）

回	授業内容
1	イントロダクション
2	留学先大学申請書類作成
3	授業スタイルと学習スタイル
4	異文化との交流
5	ホームステイ/寮での生活
6	日本文化と日本社会（1）
7	日本文化と日本社会（2）
8	査証申請書類作成
9	健康管理（1）
10	健康管理（2）
11	危機管理（1）
12	危機管理（2）
13	キャリア
14	留学中の課題および目標
15	まとめ

これらのテーマは、いずれもこれまで玉川大学の全学的な長期留学プログラム（SAE海外留学）や短期研修プログラム（SAE海外研修）を展開する中で、重要な課題として繰り返し議論および指導されてきたものである。「Pre-departure Seminar」では、週50分という限られた時間ではあるが、それらをカリキュラム中の授業科目の中で体系的かつ定期的に扱うことができるのは、留学準備のプロセスにおいて大きな利点であると考えられる。

では、それぞれのテーマについて、どのような授業展開が可能だろうか。第1回目の「イントロダクション」では、授業概要のガイダンスの後、海外留学において直面するであろう課題や問題を発掘するところから始めることが考えられる(1-2, 1-4)。第1節で見たように、課題解決型学習においては、学習者が自ら課題・問題を発見することも重要とされている。そうであれば、留学を全期間通して考えた時、自分がどのような課題・問題に直面することになるのかを予想・検討することは、海外留学準備の重要なスタートとなる。ここで問題となるのは、この時点で学生が課題・問題を発掘し、提示する一方で、その後の授業内容は予めシラバスにおいて指定されているため、両者にズレが生じる可能性がある点である。上のシラバスでは可能な限り幅広く海外留学中に想定される課題・問題を取り上げているが、授業回数の制約もあり、どうしても選択的にならざるを得ない。そのため、学生から出た課題・問題をうまくその後の授業内容に結び付けていくことが重要となる。これは、学生が主体的に「意思ある学び」(鈴木 2012)を継続できるようにする上で軽視できない点である。

第2回目の「留学先大学申請書類作成」および第8回目の「査証申請書類作成」は、文字どおりこれらの申請書類の作成である(1-1)。ここでは、申請書類の作成という非常に分かりやすい形での課題解決が求められる。ここで記入する書類は、当然のことながら指示も含めて全て英語で書かれているものが多いが、多くの学生は英語を事務手続きといったレベルで実用的に使った経験がほとんどない。そのため、分からないことばかりで大きな挑戦となるはずである。それだけに、何とか書類にある英語を理解し、必要な情報を収集・整理して、適切な内容を適切な英語で記入するという一連の課題を通じ、方法論も含めて大きな学びを得ることができる。成果物としての提出書類の完成は当然のことながら重要であるが、それと同等に書類作成のプロセスを通して得られる複合的な学びも、留学してから生きてくるコンピテンシーとして重要なものとなる(1-3, 1-4)。

第3回目から第5回目は、異文化において学んだり暮らしたりする上で、どのような課題・問題に直面するかを検討する(1-3, 1-4)。英語圏では一般的に、授業における学生の関わり方が日本とは異なる傾向にあると言える。授業中の発言は日本よりもさらに重視され、実際に学生はよく発言する。そのことを十分に理解し、留学前から意識的に取り組んで実行に移せるようにすることは、留学先での授業を円滑にスタートさせる上で重要である。異文化での生活についても、カルチャーショックといった基本的な事象も含め、どのような課題・問題が起こりうるのかを検討するとともに、過去の実際の事例を通して擬似的に経験し、その解決策を考えることで、留学時に必要なコンピテンシーを養成する。

第6回・第7回の「日本文化と日本社会」は、留学先で聞かれるであろう日本文化や日本社会の項目について検討することで、留学時に日本について自分がどのようなことを答えられるようにしておくべきかを認識し、具体的な勉強のきっかけを作ることが目標となる(1-3)。2回の授業を割り当ててもこの大きなテーマを十分には扱えないが、海外留学ということで海外にだけ向きがちな学生の目を、前もって日本にも向けておくことは留学中の学びにも大きく影

響するものと考えられる。

第9回・第10回の「健康管理」および第11回・第12回の「危機管理」は、大きく言えば留学中の自己管理について考える授業である(1-3, 1-4)。海外留学では、健康と安全の確保が非常に重要となる。しかしながら、日本とは異なる文化圏において、この二つを確保するのは容易ではない。特に初めて親元を離れて暮らす学生にとっては、自らが意識的にこの二つを確保するという自体に慣れていない。そのため、健康や安全という一般的に緊急性の高い対応を要求する事象については、実際に留学してから考えるのでは遅すぎることになる。それだけに、この部分はできるだけ時間を取り、過去の実例を通して可能な限り多くの課題・問題を擬似的に体験し、一度深く考えておくことが有効であると思われる。健康管理については、少なくとも食生活、医療事情、心の病気、ドラッグといった内容を扱う必要がある。また危機管理については、窃盗や暴行やテロなどのテーマについて、いかにして危険から身を守るかを検討しなければならない。

第13回目の「キャリア」については、卒業後の進路について、特に留学との関連から考える(1-5)。2年次の春学期の段階では、一般的にまだ本格的なキャリア・プランニングには着手しない学生が多いと思われるが、留学をより充実させる一つの方略としても、将来のキャリアを考えることは役立つものと思われる。キャリアについてある程度の枠組みができると、それに伴って帰国後の学習計画が見えてくる。そうすると、それを見据えて留学中の課題や目標が決まってくる。このような流れから、実質的な最後のテーマを扱う第14回目では、留学中の課題や目標を検討し、各自が自分自身の課題・目標を設定してから留学に向かうようにする(1-2)。その際、帰国後特別学期において履修する「English in Global Contexts」と「Multiculturalism in English-speaking Areas」に関連する課題も扱うようにする。これにより、複数の角度から具体的に留学中の課題・目標を明確化することができる。

全ての授業回を通して重要なのは、課題・問題を検討する際に、小グループによるディスカッションなどの協働学習を十分に取り入れることである。この点は第1節でも見たように、課題解決型学習の重要な一要素である。そうした活動を通して、主体的かつ能動的に「自分ごと」である課題・問題について考え、解決法を導き出すコンピテンシーを高めることができる。また同じく第1節で見たように、最終的に成果を形にするのも課題解決型学習の主要な要素の一つであるため、小グループで行ったディスカッションは、必ずプレゼンテーションなどの形でクラス全体にフィードバックすることも重要である。そうした成果物があることにより、各グループで行われたディスカッションが共有され自分のグループに留まらない、より幅広い学びが可能となる。

以上、「Pre-departure Seminar」における課題解決型学習実践の可能性について試案を提示した。海外留学は、常に急速に変化している海外の事情に大きく左右される。そのため、常に最新の状況に対応できるように随時テーマなどを見直し、アップデートすることが重要である。

(松本博文)

4. クリティカル・インシデント（危機的事例）を活用したPBL型異文化トレーニング

4.1 留学前後教育と異文化間トレーニング

世界のグローバル化が進み、国際的に活躍できる人材を育成することが高等教育の一つのミッションとなりつつある今、海外留学制度を備えていない日本の大学は非常に少ないだろう。最近では、とりわけ語学や国際関係などを学びの中心に据えている学部・学科では、多様な留学先、プログラムを用意・提供し、留学を4年間の大学教育の核とするところも増加している。しかし、留学を望む学生に対し、留学前・留学後教育を行うか否か、行うとしたらどのような教育を行うのかは、留学制度の運営方法やその学修的位置付けにより大きく異なるのが現状である。

まず、留学前教育を考えてみると、語学力をアップするための授業を用意している大学が多いことは容易に想像できる。また、留学先での生活に関する情報の提供や出願などの事務手続きの準備の手助けといったオリエンテーションを行うところも、その形態や期間はまちまちであろうが、かなり多いと思われる。その一方で、異文化の土地で、世界中から集まる多様な言語文化をもつ他の留学生たちと共に生活・勉強するための準備、すなわち異文化トレーニング、を長期をかけて十分に提供するところはまだ少ない（足立 2009, Yashiro 1992）。また、留学後教育としては、留学前教育同様、語学に関するフォローアップを提供しているところは多いだろう。例えば、アドバンスレベルの語学授業を開設することは多くの大学が行っているだろうし、また、向上した（であろう）語学力を生かせる学内外でのボランティアなどの機会を提供しているところもあるかも知れない。しかし、留学先での異文化体験を体系的・理論的に学び直す授業やプログラムを提供しているところは少数であると考えられる（c.f. 足立 2009）。

このように留学前後の教育は「語学」を中心に行われるのが一般的であり、異文化トレーニングを留学前後教育に取り入れているところはまだ珍しい。しかしながら、高い語学力だけが成功した異文化体験・コミュニケーションに繋がるわけではない、という現状を考えてみると、留学という機会を最大限に活かそうとするならば語学に偏重した留学前後教育は不十分なように見える。現在は英語が国際的な場面で共通語として広く活用されているが、八代（2009: 14）が指摘しているように、英語をコミュニケーション媒体として共有していたとしても、それが必ずしも共通理解を得ることを容易にしてくれるわけではない。同じ言語を用いたとしても、使う人の言語文化背景が異なれば、言葉に込める意味やニュアンスが異なることは多々ある。同様に、同じ言語メッセージでも受け取る側の言語文化背景によりその解釈は異なってくるだろう。実際に、異なる第一言語を持つ人々の間で行われる英語でのコミュニケーションの特徴を洗い出す English as a Lingua Franca (ELF) という研究分野では、近年、異なる言語文化への柔軟な態度や様々なコミュニケーション方略の活用が、成功した ELF コミュニケーション

ンの鍵となることが明らかになってきており (e.g. Jenkins 2007, Cogo & Dewey 2012), それらをどのように養っていくかが英語教育の一つの大きな課題とされている (e.g. Seidlhofer 2009)。

これらのことから考えてみると、留学前後に異文化トレーニングを与えることは大いに意義があると言えるだろう。ある意味で、このようなトレーニングなしでは留学をただの「異文化でのいい経験」という「一過性」なものに留めてしまうかもしれない。留学という貴重な体験を有意義なものにし、それを大学卒業後のキャリアに繋げていくためには、留学前のみならず留学後の異文化トレーニングのあり方を考えていく必要があるだろう。言わずもがな、異文化トレーニングは、留学前には異文化で多様な人々と生活・勉強するための準備として、自己の言語文化から来るステレオタイプや偏見を認識し、自己の価値観や行動様式とは異なるものを持つ人とどう関わっていくのかを学び模索する場となる。留学後には、留学中に得た異文化コミュニケーションの経験や、自文化への再適応の際に体験する困難（いわゆる逆カルチャーショック）などの経験知 (Experiential knowledge) を、理論などと照らしあわせて、より明確な知識 (Conscious knowledge) へと転換し、理解していく場となろう。加えて、その知識が将来のキャリアでどのように役立てられるかを考える場にもなろう。ではこのような場としての異文化トレーニングを、本稿のテーマである PBL (問題解決型学習, プロジェクト型学習) を使って、どのように提供していくことが出来るのだろうか。次のセクションでは、PBL 型異文化トレーニングを英語教育学科でどのように実践できるのか、具体的に考えていく。

4.2 クリティカル・インシデント (危機的事例) を活用した PBL 型異文化トレーニング

異文化トレーニングに広く用いられてきた手法としてクリティカル・インシデントを利用したアクティビティがある。クリティカル・インシデント、危機的事例、とは異なる社会言語文化的価値観、行動様式、コミュニケーションスタイルなどを持つ人々が対話 (面と向かって行われるものだけでなく、電話やインターネットを介するものも、もちろん含まれる) に参加した際に、その相違から起こるミスコミュニケーションや誤解の事例である。多くの場合、トレーニングの参加者はグループになり、事例を以下の点から分析することが求められる。

- 何が起きたのか描写する
- 何が問題でコミュニケーションがうまく行かなかったのか分析し説明する
- 別のコミュニケーションの取り方を提案する

(Corbett 2013: 31 鈴木による翻訳, 強調は本文のまま)

これらのことを分析するスキルを養うことにより、参加者はどのような要因がコミュニケーションの成功を左右するのかという意識を高め、同時に自己の文化的先入観、価値観、期待を

再考する機会を得ることが出来る。更には、この活動を行うことで、異なった言語文化背景を持つ人々と関わり合うときに、どのようなコミュニケーション方略が効果的なのかを話し合い、それをどう実践するかを考えることにもなる。

では、このようなクリティカル・インシデントを用いた異文化トレーニングを英語教育学科で行う際、どのような事例を学生に提示することが出来るだろうか。Yashiro (1994) は、1993年に麗澤大学でアメリカ・イギリス留学前準備教育の一環として行われたクリティカル・インシデントを用いた3日間のIntercultural awareness trainingを紹介している。その中の一つの事例をここでは紹介する。一つ注意したいのは、麗澤大学のトレーニングでは、まず日本人留學生が経験するであろうクリティカル・インシデントの事例を示し、それについての質問と質問に対する答えを4つのオプションからグループワークで選ばせる、という手法を取っているために、ここでは質問と質問の答えも合わせて提示することにする。

EFL course

Conversation

One day Mr. Landers who teaches EFL conversation class asked the students what they did during the weekend. Delia immediately responded, "I went to Yosemite National Park. It was great. We really had a good time." Wolfgang from Germany added, "Yes. It was fun. Delia, Noriko, Takeshi, and I went together. We rented a car. I drove."

"Tell us more about it," said Mr. Landers as he looked at Takeshi. "It was great. I enjoyed the trip. Wolfgang is a good driver." Takeshi said.

"How about you, Noriko?" asked Mr. Landers. "Same as Takeshi," said Noriko smiling.

Mr. Landers looked a little disappointed.

Question: Why do you think Mr. Landers looked disappointed?

Choices:

- (1) Mr. Landers could not believe that Wolfgang was a good driver.
- (2) Mr. Landers wanted Noriko to actively join in the conversation.
- (3) Mr. Landers felt sorry for Noriko because she accommodated her feeling to Takeshi's.
- (4) Mr. Landers was disappointed he was not asked to go on the trip with them.

(Yashiro 1994: 21-2)

先にも述べたように、クリティカル・インシデントを用いた異文化トレーニングは広く行われているため、様々な事例を集めることは容易であろう。例えば、Cushner & Brislin (1996) では職場や海外旅行など様々なシチュエーションでおこる文化摩擦の例を110紹介している。久米&長谷川 (2007) は、日本人が経験するであろうことに特化して、在日外国人との交流などを含めた多様な場面での事例を紹介している。これらは、留學生が大学や生活で経験することだけにフォーカスしているわけではないが、多くの事例を学生たちの状況にも当てはめられる。また、学科の教員が体験した事例なども、活用することができよう。

では、上記で示したようなクリティカル・インシデントを用いて、新学科ではどのような

PBL型異文化トレーニングが可能かを、留学前、留学後で分けて考えていく。

4.2.1 留学前PBL型異文化トレーニング

留学前のトレーニングとしては、前述のYashiro（1994）が麗澤大学で行ったトレーニングの手順は応用することが可能であるので、それを土台に新学科で可能な手順を考えていく。

Step 0：クリティカル・インシデントの事例の準備

トレーニングを教室で開始する前には、準備として十分な数の英語で書かれた事例を用意することが必要である。先に紹介したCushner & Brislin（1996）のような既存のものを利用することも可能だし、久米&長谷川（2007）のように日本語で書かれた事例を翻訳して利用することもできよう。また、インターネット上に掲載されている利用可能なものを使ってもいいし、学科の教員が体験したことや見聞きしたことから事例を作成してもいいだろう。ここで注意しなくてはならないことは、学生の語学レベルに合わせたものを用意しなくてはならないという点だろう。そのため、既存の事例を利用するとしても、修正を加えなくてはならない場合も多々出てくるであろう。

また、学生たちが留学前であることを考えると、他文化に対する知識が乏しいこと、自文化への意識もまだ低いことが予想できる。このことから、事例は日本人留学生在が体験するであろうことを中心に集めていくことが必要かもしれない。そうすることにより、学生がトレーニングに参加した際に、事例の状況が想像しやすくなり、その結果、より積極的にトレーニングに参加することが期待できる。

Step 1：クリティカル・インシデントを用いたアクティビティの紹介

教室では、まず、学生にクリティカル・インシデントとは何であるのか、これを用いたアクティビティの目的は何なのか、どのような手順で行われるのかをよく説明する必要がある。先に述べたように、この活動の目的は、事例を描写、分析、説明し、別のコミュニケーション方法を提案することで、自己の文化的先入観、価値観、期待への意識を高めること、また、効果的な異文化コミュニケーションの方略を考え実践に活かすことである。目的をよく認識することで、学生もより積極的な態度で活動に参加するだろうし、教室内で学んだことの意義を後に振り返ることも可能にしてくれるだろう。

Step 2：グループによるクリティカル・インシデントの読解

アクティビティの中心はグループによる話し合いになるので、授業の参加人数にもよるが、3～4名のグループを作るとよいだろう。2人だと1人1人の負担が大きすぎることも考えられるし、5名以上になると話し合いに参加しない学生が出やすくなるので、3～4名が望ましいだろう。

そして、グループで英語で書かれたクリティカル・インシデントの事例の読解を進めさせる。始めは個人で読ませ、その後グループで理解した内容を確認させる。その際に分からない表現や知らない単語があれば、相互に教えあうことを促す。また、事例の英文が長すぎなければグループ内で朗読しあうようにさせることも可能だろう。もし、事例の英文が長かったり難しかったりする場合、また、内容が複雑である場合には、状況の理解が正確であるかどうかを確かめるためのワークシートを用意し、グループで取り組ませることも可能であろう。

Step 3：グループによるクリティカル・インシデントの分析，説明

事例の理解が確認できたら、次に事例の分析，説明に移行する。初期の段階では、上記のYashiro (1994) が用いた事例のように、質問とその答えのオプションを提示し選択させる、という方法を取ると良いだろう。この場合、ただ答えを選ばせるだけではなく、なぜそれが最も適切だと考えるのかという理由と他のオプションを選択しない理由を考えさせ、明確に示させるといいだろう。また、グループでどのような理由かを書き起こすことも出来るだろう。同時に、状況が異なる場合を想像させることも必要だろう (Yashiro 1994: 25)。例えば、上記のConversationの事例の場合、「もし日本だったらこの事例はどのように受け止められるか」とか「先生が日本人だったらどういう反応をするだろうか」などを考えさせることで、自己の価値観や行動様式をよりよく認識できるかもしれない。

このような活動を何度か繰り返し、慣れてきたら事例に対する質問と答えのオプションを提示しないようにすることもできる。グループで事例を読んだ後に、どのような誤解やミスコミュニケーションがあったのか、その要因は何なのかを自らで見つけさせるといいだろう。また、どのような言動を取れば誤解やミスコミュニケーションを回避できたのかなど、別のコミュニケーションの取り方を考えさせたり、誤解が起きてしまった後でどのようにすればそれを解くことができるのかを検討させたりもできる。

Step 4：グループによるクリティカル・インシデントの分析のフィードバック

グループでの分析，説明が終わったら、クラス全体にグループ活動の内容をフィードバックさせるといいだろう。フィードバックの方法は様々考えられる。始めのうちは、グループの代表者が話し合った内容をクラス全体に発表する、という形を取ることが一般的かもしれない。その他には、グループでパワーポイントやポスターを用いてプレゼンテーションの形を取らせたり、ロールプレイによって辿り着いた解釈を示させたりもできるだろう。また、ライティングタスクの形を取って、どのような分析をしたのかを書かせることも可能である。この場合、次に示すStep 5：クリティカル・インシデントの理論的解説の後で行わせるほうが適切かもしれない。

プレゼンテーションやライティングについては、1コマの授業で準備させることは難しいかもしれない。その場合、2・3週かけてグループで取り組ませることも考えることができる。

もしくは、課題としてグループごとに異なる事例を配布して、その分析をプレゼンテーションさせる、エッセイとして提出させるということも考えられよう。

Step 5：クリティカル・インシデントの理論的解説

グループでの話し合い、フィードバックが終わったら、学生の事例の理解を理論レベルに持って行くことが適切であろう (Yashiro 1994)。理論的説明の具体例としては、先に挙げた Conversation の例を取ってみれば、欧米と日本では、コミュニケーションスタイルの違いや人間関係の違いから Conversation の捉え方が違うことなどが説明できるだろう (Ibid.)。このように、学生たちに自分たちが話し合い分析した内容を理論と組み合わせる機会を与えることで、理解を更に深めその理解を体系的に整理し直させることが大切である。何故ならば、そうすることにより、その特定の事例だけでなく、他の状況にも応用して考えることができるようになるからである。

ここで示した Step 1 から Step 5 の過程を行う際は、留学を控えているということを考えれば、学生は英語を用いることを奨励されるのが最も望ましい。しかし、英語で踏み込んだディスカッションを行うことがまだ難しいようであれば、Step 1 から 3 までは日本語で行い、4 のフィードバックは英語で行うこともできよう。また、Step 5 も日本語・英語のどちらでも行うことは可能であるので、学生の語学到達度に応じて、どの程度英語で活動するのかを予め担当する教員で決めておくことが必要であろう。

ここでは留学前異文化トレーニングの手順を示したが、これはほんの一例である。クリティカル・インシデントを用いた方法は、他にも様々考えられる。Corbett (2010) ではある特定の状況で学生自身がどのような行動を取るのかを考えさせるために、グループやペアになった学生に異なった役割を与えそれを演じさせるといったアクティビティや、同じ状況の異なった理解をいくつも示しそれらを比較対照させる、という手法も紹介している。このように、クリティカル・インシデントは色々な形で活用していくことが可能であるので、ここで示した手順だけではなくことを心に留めておいて欲しい。

では、次に留学後にはどのようなクリティカル・インシデントを用いた異文化トレーニングができるだろうか。

4.2.2 留学後 PBL 型異文化トレーニング

留学後のトレーニングは 4.2.1 で示したトレーニングを土台にどのような活動ができるかを中心に考えていこう。

Activity 0：クリティカル・インシデントの事例の準備

まず、クリティカル・インシデントの事例を用意するところから始まるが、留学後であることを考えると、留学前の英語のレベルより上のものを用意することが必要となる。また、より

状況が複雑なものや、幾つもの要因が重なって起きた事例なども準備することができるであろう。更には、留学前には学生の他文化と自文化の認識の低さから、日本人留学生が体験するだろう事例を中心としていたが、留学中に多様な言語文化背景を持つ人と接した経験を考えれば、日本人という枠を超えた事例を活用していくことも可能だろう。また、将来のキャリアを見据えて、ビジネスや国際貢献で起こるような事例を集めてみてもいいだろう。

Activity A：クリティカル・インシデントの収集

上記のActivity 0では、教員側が事例を収集し準備することを考えたが、この収集作業を学生自身が行うことも可能である。自分自身が経験した誤解やミスコミュニケーションや、知人友人が体験したことを事例として示すこともできる。また、留学中に知り合った人に連絡を取り、ミスコミュニケーションの体験について尋ねることもできる。

このように集めてきた事例を、4.2.1で示したような手順で、グループでシェアし、話し合い、分析し、別のコミュニケーションの方法を提案することもできる。また、留学前のトレーニングで学習した理論を、今度は自ら事例と組み合わせて説明する、といったこともできよう。

Activity B：クリティカル・インシデントの事例集作り

Activity Aで収集してきた事例を英語で書き起こし、クリティカル・インシデントの事例集を自ら作る活動もできる。グループで集めてきた事例からいくつか選び、事例を描写し、それに付随する質問、答えのオプション、オプションの解説を用意し、小さなハンドブックを作り、それを自分たちの後輩である留学前の学生に贈り、留学前異文化トレーニングに生かしてもらってはどうか。ただ事例集を作るだけではそこで終わってしまうが、次の学生たちによって利用されることを考えると、学生側もより熱心に取り組むことができるかもしれない。

Activity C：留学前異文化トレーニングのファシリテーター

4.2.1では留学前異文化トレーニングはグループで行うことを提案した。留学後の学生は、この留学前異文化トレーニングに、グループワークのファシリテーターとして参加してはどうか。留学を経験した先輩がグループに加わることで、ディスカッションが活性化するであろう。ファシリテーターを務める学生にとっては、リーダーシップをとったり、話し合いをまとめたりと将来必要となるスキルを養うことができる。また、英語でグループワークを行う場合は、彼らは後輩の身近なロールモデルとなりうる。

本学ではSA (Student assistant) の制度があるので、それを利用してもいいかもしれない。また、留学後異文化トレーニングコースの一つの課題として、何回かファシリテーターを務めることを課してもいいだろう。もし課題としてファシリテーターの仕事を課すのであれば、その仕事のマニュアルを英語で作ることもできる。どのような準備が必要で、こういった役割を果たすのか、どのようなことに注意すべきなのかなどを記述したものを用意すれば、後にファ

シリテーターを務める学生が参照することも可能である。

Activity D：異文化トレーニングの計画

自分たちが留学先で体験してきたことを基に、異文化トレーニングを計画することもできる。英語教員養成コース所属の学生たちは、小学校、中学校、高校のそれぞれのレベルでどのような異文化トレーニングが必要か考え、それぞれにあったトレーニングを計画し、アクティビティを作成することができる。ELFコミュニケーションコースの学生は、例えば、欧米、アフリカ、ラテンアメリカ、アジアなど地域ごとに、ビジネスや国際貢献で起こりうる文化摩擦を想定し、それぞれに必要な異文化トレーニングを作成してみてもどうか。例えば、社交上の付き合い方やビジネス上のマナーなど、小中高校生に対する異文化トレーニングではフォーカスしないような点も、大人に対するトレーニングではカバーしなくてはいけなくなるだろう。このように、留学で体験してきたことを将来のキャリアに繋げていくことが、留学後異文化トレーニングの重要な課題と言えるかもしれない。

4.3 まとめ

本節ではクリティカル・インシデントを用いた留学前後のPBL型異文化トレーニングについて考えてきた。留学前後の異文化トレーニングは留学という体験を最大限に生かせるかどうかの鍵になるだろう。学生が十分な事前トレーニングを授受すれば、異なった文化で生活し、多様な言語文化背景を持つ人々と接触した時に、より柔軟な対応が可能になろう。柔軟さなしには、異文化で生活するストレスに負け、様々な機会を逃してしまうことになりかねない。また、事後トレーニングは留学で得た体験を将来のキャリアに生かすための架け橋になる。留学を一時の経験として終わらせるのではなく、振り返りそこで得た経験知を体系化するトレーニングを受けることで、将来、文化摩擦を体験した時に冷静に分析し対応することが可能になろう。また、このようなトレーニングをPBLの手法で行うことにも大きな意味があるだろう。我々は人と関わり合うことなしに生きていくことはできない。PBLという形を通して、学生たちは他者と協働する楽しさや難しさ、責任感を持つことの重要性、タイムマネジメントスキル、ディスカッションスキル、リーダーシップなど様々なことを学ぶことになる。これらは、将来、多様な人々と関わり合い、共に生きていく際には非常に重要な資質となってくるだろう。

(鈴木彩子)

5. 英語教育学科・2年次「World Studies」におけるPBLの活用可能性への一考察

5.1 背景

2015年4月に新たに設置される文学部英語教育学科では、国際社会に通用する人材の育成を掲げ、新たなカリキュラム編成と教育手法の導入が予定されている。近年、国際社会の共通課題としての「持続可能な地球社会の構築」の必要性が増大しつつあり、いわゆるグローバル人材の育成が急務とされている。グローバル人材育成推進会議（2011）によれば、グローバル人材とは以下の3要素を満たすことを条件としている。

- 要素Ⅰ 語学力・コミュニケーション能力
- 要素Ⅱ 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
- 要素Ⅲ 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

また、グローバルビジネス時代における「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査」報告書（みずほ情報総研 2012）によれば、新卒入社人材に求められる能力・資質については「好奇心・チャレンジ精神」「主体性」「規律性」が上位3位に入っているものの、グローバル人材への需要がある企業では、とりわけ「異文化理解力」「ナショナル・アイデンティティ」「TOEIC730点以上」といった素養・能力を有する人材が求められている。こうした背景を踏まえると、近年大学には「実社会で求められる即戦力人材育成機関としての役割」が期待されているとも言える（中央教育審議会 2008）。

では、どのような授業を設計、運営すれば、社会の要請に応え得るのか。近年、多くの大学で学習者の主体性を尊重する学習方法としてPBL（Project/Problem Based Learning）が注目され、実践例が蓄積されつつある。PBLの詳細は後述するが、現在取り組みを行っているどの大学においても、PBLの効果を最大限に発揮できる授業のあり方が模索されている段階にある。

以上のような背景を受け、本研究では2年次春学期に開設される「World Studies」におけるPBLの活用可能性と実施案について検討する。研究手法は文献研究によるものである。

5.2 PBLとは

5.2.1 PBLの定義

PBLはProject/Problem Based Learningを略したものであり、その定義は諸説ある。山戸（2013）によれば、PBLとは「問題の把握から、問題解決策の立案、実施、評価に至る一連の学習プロセスを主とした教育方法である。小グループによる自律的な学習形態が特徴である。現実世界との関係性を重視し、プロジェクトとして、現実の課題に取り組むことが求められる。その課題を教員の指導のもとに解決し、企画を立て実施する過程そのものが学びとなる」ものである。また、木崎ら（2012）によれば、「実社会で即戦力として活躍できる人材を育成する

ために有効な教育手法」であり、「明確な目標を掲げ、できるだけ実際の業務の内容に近い1つのプロジェクトを完成させていくプロセスの中で、実社会に役立つスキルやノウハウを習得する」ものである。

吉田ら（2013）は、諸説あるPBLの違いについて、次のように述べている。PBLには、Problem-based LearningとProject-based Learningの2種類がある。前者のProblem-based Learningは問題基盤型学習、問題立脚型学習、問題発見解決型学習などと訳されることが多く、後者のProject-based Learningはプロジェクト型学習、課題基盤型学習などと訳される。どちらもPBLと略されることが多いため、しばしば混乱されがちであるが、前者は事例（case）が与えられ、その中から学生が自分たちで問題を発見し、自己学習を行い、問題を解決していくものである。この過程ではチューターやファシリテーターと呼ばれる支援者から助言を受けながらグループ学習を展開し、最後にプレゼンテーションを行う。一方、後者のProject-based Learningは、プロジェクトの教育力を学生の自律的主体的な学習に活かしていく教育方法であり、プロジェクトの目的を達成するために学生はチームで課題を発見し、解決のために各自が自ら役割を引き受け、その成果を社会に発信していくというアウトプットとプロセスを重視した教育スタイルがとられる。

5.2.2 国際PBL

PBLがProblem-based LearningであるにせよProject-based Learningであるにせよ、グローバル人材の育成に関する教育手法として、近年Global PBL（以下、国際PBL）が注目されている。橋口ら（2013）によれば、国際PBLとは「Global Project-Based Learning（国際課題解決型学習）」の略で、学生が自主的に問題解決に取り組む演習形式にグローバルな視点が加わった学習方式である。

木崎ら（2012）は、国際PBLを実施するうえでのポイントは以下の3点であると述べている。

- ① 業務遂行可能な英語力
- ② コミュニケーション能力
- ③ ネゴシエーション能力

木崎ら（2012）の実践は海外との具体的なジョイントプロジェクトを前提としているものの、国際PBLで求められるものには異文化（他文化）との関与は不可避な要素であることを示している。また、いずれも学習者である学生の自律的、主体的姿勢なくしては成り立たないことが考えられる。

5.3 文学部英語教育学科における2年次科目「World Studies」概要

グローバル化の進んだ現代社会は、相互依存、共生関係にあり、各国社会を構成する経済・社会・文化・環境などの各分野について基本的な知識を身につけていることが重要である。ゆ

えに本科目では、地理的知識や国際情勢の基礎知識を習得すること、および地球社会を構成する各国・地域の事情を理解することを通じ、グローバル社会において役立つ人材としての基礎力を養うことを目的としている。また、日英語両言語を使用することで、より発信力を高めることも念頭においている。

イメージとしては、1970年代末からアメリカにおける社会科のグローバル学習（Global Studies）に端を発するグローバル教育（Global Education）と共通点がある。グローバル教育は「グローバル・パースペクティブ（地球的視野）」に注目し、「グローバル・シチズンシップ（地球市民性）」の育成を目指すものである。また従来の多文化理解教育や平和教育、開発教育などの成果を活かし発展してきた、イギリスにおけるワールド・スタディーズ（World Studies）にも通ずるところがある。ワールド・スタディーズは「多くの文化が存在し、人々が相互に依存し合う世界で、責任ある生き方をするのに不可欠な知識、姿勢、技能を身につけるための学習であり教育である」と定義されている（Fisher and Hicks 1985）。英語教育学科におけるWorld Studiesにおいても、グローバル社会において役立つ人材の育成を念頭においており、そのためには上述のような学習者の姿勢の養成も必要であると考えられる。

授業実施の形式は、日本人教員と外国人教員（英語圏）によるオムニバス形式としている。日本語による100分15回の授業と英語のみによる50分15回の授業を、2年次春 semester 内で行う。日本語による授業では地理的な基礎知識の習得および関連する国際事情への理解を深める。英語による授業では、英語のみを使用言語として各国・地域の事情の理解を深め、また英語を用いて自ら発信する能力の育成を目指している。

5.4 「World Studies」におけるPBLの活用—授業計画—

「World Studies」は2年次春学期に開設されており、2年次秋学期からの留学を前に、留学先だけでなく世界各地の情勢や基礎知識について学ぶための科目である。また留学前に実施することで、国際的視野を広げ、学習意欲を高め、国内学習と海外学習の相互作用により学びを深めるという意図もある。留学先は英語圏が設定されているが、そこで交流する相手は英語圏出身者とは限らない。本科目を通じて英語圏・非英語圏を問わず、「世界を知る」という姿勢の養成により、留学先での学びを進化させることを一つの狙いとしている。1年次においては、1年次セミナーやEnglish for Academic Purposes A/B, ELFなどにより、大学での学びのためのスキルや知識の獲得、語学力の向上には既に取り組んだ後の位置づけであるため、本科目はグローバル・パースペクティブや自主的な学習姿勢の養成と「世界を知る」ことを前提として授業を展開することに意義があると言える。

これらを踏まえ、PBLをベースとした（この場合は、国際PBLを意識しての）授業案を検討すると、以下のような流れが考えられる。

表2 日本語による全15回の授業テーマ・内容案

回	授業内容	
1	授業ガイダンス	
2	世界を読み解くために（基礎知識の確認）	
3	世界を知るためのワークショップ	
4	現代世界の動態：いま、世界は…	
5	現代世界の動態：地域別（1）アジア	
6	現代世界の動態：地域別（2）ラテンアメリカ	
7	現代世界の動態：地域別（3）アフリカ	
8	PBL：世界会議のテーマを決める・グループワーク	
9	PBL：模擬会議	
10	PBL：会議の振り返り	
11	PBL：発表用資料の準備・整理・分析	
12	PBL：グループ・プレゼンテーション演習（1）国・地域・問題	
13	PBL：グループ・プレゼンテーション演習（2）	〃
14	PBL：グループ・プレゼンテーション演習（3）	〃
15	反省会・ Semester総括	

（出所：筆者作成）

この授業案は、先述のPBLにより目指されるべき学習効果（PBL実施の目的）を想定して作成したものである。大目的としてのグローバル人材の育成に適う授業内容であることはもちろんだが、英語教育学科においては留学直前に開設されていること、グローバル・パースペクティブの養成を意識しつつ、PBLの定義にある「問題の把握から、問題解決策の立案、実施、評価に至る一連の学習プロセス」であることを念頭にモデル案の作成を試みた。

森石ら（2012）は、PBLの効果を着実に高めるためには、学習者に求める（中略）3つの基礎力を高める授業を、PBLを実施する前に行うべきである、と指摘している。ここでいう3つの能力とは、1）PBLの到達目標までの計画を立案できること、2）PBLの開始から学習者自身が設定した到達目標までの構想を、ある程度段階的に考えられる知識意識（価値観や動機付け）、スキル（技術）等を身に付けていること、3）PBLの到達目標を、成果物の作成や成果報告の発表等の具体的な方法で、他者に伝えられること、である。また、川村ら（2012）は「コミュニケーションが出来なければ、良いディスカッションが出来ない。それを乗り越えて初めて、協力してプロジェクトを進める事が出来る。しかし、技術や知識もなければならぬ。知識と人という、2つがあって何かを実現できる」とし、コミュニケーションの重要性とともに、技術や知識を獲得しておくことの大切さについても言及している。

以上の前提に立ち、PBLの効果を生かした授業の実施を考える場合、とりわけ森石ら（2012）

が指摘した要素(2)の「知識意識(価値観や動機付け)、スキル(技術)等を身に付けていること」、あるいは川村ら(2012)における「知識と人という、2つがあって何かを実現できる」という要素を授業計画の中に組み込んでおく必要があると考えられる。何が問題なのか、なぜ問題なのかということ学習者自身が発見するためには、それが問題であるという背景の理解も含めなくては真の問題解決にはつながらず、実施の意味をなさないからである。

これらを踏まえ、「World Studies」では大きな枠組みとしての事前学習を第1・2回に実施し、第3回にアクティブ・ラーニングによる理解の深化を試み、第4～7回で再度、詳細な基礎知識の理解促進に取り組む。その理解をもとにして学習者自身がPBLを用いた学習方法で、計画立案・目標設定・協働学習・成果発表など、形式を変えながら(第8～10回、第11～14回、第15回の3種)実施する。形式を変えることにより、世界に対する多角的な目線と理解力を養うことを目的として設定している。

また、あえて日本語による授業回においては、「現代世界の動態：地域別」に欧米地域を組み込んではいない。これは、日本語による授業と同じ Semester 内で、英語のみによる授業(時間数は日本語によるものの半分)を設定しているため、英語による英語圏理解の実施を通じ、留学前の準備としての意味づけを持たせるためである。

5.5 総括

本研究では2年次に設置している「World Studies」におけるPBLの活用可能性を検討した。また学習者の学びのプロセスと留学前の位置づけを意識し、授業案の提示も行った。留学という主体的な学びが必要とされる時期を見据えれば、事前の学習者の学びの姿勢の育成は重要な意味を持つ。また「世界を知る」ことにより、学習者の興味・関心の範囲を拡大し、大学あるいは留学先での学びの可能性を高めることも可能となるだろう。他方、昨今の社会の要請に基づき、現実社会に役立つ教育の在り方を考える場合に、実社会や事例に基づいた問題解決能力の育成は学習者にとっても大きなメリットとなるはずである。いずれにおいても、その場合に問われるのは学習者による取り組み(学び)への「姿勢のあり方」である。

こうした背景から、「World Studies」においてPBLを導入することは、従来の受動的な「世界を知る」学習の枠を越えるための取り組みである、と捉えることができる。「世界を知る」ということは知識を受け取るだけではなく、今世界で何が起きているのか、何が問題視されているのかを自ら探しにいく能動的な学習姿勢が不可欠である。つまり、受動的な「学びっぱなし」にならず、若干の主体性を持った「調べ学習」にとどまらず、さらにその先を自らが発見し、生み出せるような、物事への取り組み姿勢の養成が重要なのである。

ただし、そのためには、事前に最低限の知識やスキルを学習者が身につけておく必要があることは先行研究からも明らかである。つまり、限られた授業回数の枠内で必要となる基礎知識を習得し、すべての授業回ではなく適切と考えられる授業回数において知識の定着効果を狙っ

たPBLを導入することにより、より実践的・実用的な学びが実現する。以上から、「World Studies」においてはPBLの活用可能性は高いと言える。ただし、PBLの実践は、実のところPBLだけでは成立せず、その前提となる学びのあり方や学習者の条件設定についても、今後は検討が必要になると言えるだろう。

(中嶋真美)

6. 学士課程の締めくくりとしての「ゼミ」：「ELT Seminar」「ELF Communication Seminar」のコースデザインを考える

6.1 はじめに

文学部では以前から「ゼミ」が開講されている。学科改組によりその名称は「卒業研究演習」、「ゼミ演習」、「比較文化セミナー」と変化してきているが、それと同時に教育課程における「ゼミ」の位置づけも少しずつ変わってきている。新設される英語教育学科においても「ELT Seminar」「ELF Communication Seminar」という名称で「ゼミ」が必修で開講される。本章ではこれまでの文学部におけるゼミの変遷を概観しながら、新学科で開講される「ELT Seminar」「ELF Communication Seminar」をどのようにデザインすべきかを考えていきたい。本節は導入部である「はじめに」の後、大きく4部で構成される。まず、玉川大学文学部におけるこれまでの「ゼミ」の教育課程上の位置づけ、そして他の授業との関連等を振り返り、これまでに学部・学科が遭遇してきたいくつかの問題点を再確認する。次にゼミを通して学生がどのようなことを学ぶべきなのか、講義形式の授業とどうちがうのかを論ずる。具体的には、これまでのアクティブラーニング、PBL、協働学習、そしてコースデザインなどの研究を参考にしながら、筆者が現在文学部で比較文化学科で担当しているゼミ「比較文化セミナー」における事例を紹介する。そして最後に、「比較文化学科」から「英語教育学科」への移行にあたって特に考えなければならない点を示し、コースデザインという観点からいくつかの提案を行う。

6.2 文学部における「ゼミ」の変遷（1980年から現在まで）

2015年4月に開設される文学部英語教育学科は、2001年度までは「英米文学科」「外国語学科」の2学科に分かれており、さらに外国語学科は「英語コース」、「ドイツ語コース」「フランス語コース」の3コースで運営されていた。両学科とも1972年度以降（英米文学科から外国語学科が独立した年度）より教育課程の中に必修科目として「卒業研究演習」という名称でゼミが設置されていた。科目名からもわかるように、科目設置の目標は卒業研究論文の完成を目指すことに特化されており、また各学科、コース（専攻）とも現在と比べて学科として扱う研究領域の範囲が狭かった半面、専門性が高かったため、学生にとっては、例えば外国語学科の「英

語コース」ならば、音声学、文法、英語教育など、「英語の何について専門的に学びたいのか」ということがゼミを選択する際の主な関心であった。各学科のゼミはその後3年次からの2年間連続というスタイルになったが、学生は2年間通して同じゼミを履修し、最終的に卒業研究は必修であったため、到達目標についてはその間に大きな変化はなかったようである。むしろ2年連続で卒業研究という目標に向かって学んでいけるため、3年次から4年次の間も有効的に利用しながら、継続的に専門分野の学習を進めることが出来た。2002年度に「英米文学科」と「外国語学科」の3コースが統合され「国際言語文化学科」になった際、ゼミは3年次は「ゼミ演習」、4年次は「卒業研究演習」という名称になったものの、基本的にカリキュラム上の位置づけには変化は見られなかった。但し学科の統合により学科が提供する学問領域の範囲が拡大したこと、またそれにより教員の専門分野と学生が指導を受けることを希望する分野が必ずしも一致しなかったことから学生が希望したゼミに入れなかった際、全く異なる分野のゼミに入らなければならないという状況も生じるようになった。

さて、「ゼミ」と呼ばれる形態の授業は多くの大学に存在するが、それが単に「科目」として捉えられている場合と、「学修の共同体」として捉えられている場合がある。既述の玉川大学文学部における「ゼミ」の変遷を例にとっても、カリキュラムの変更ごとにその位置づけが変わって来た。そして必然的に授業形態にも変化がみられた。元来「ゼミ」と呼ばれる科目は、日本の大学教育、特に文系の学部において主流であった講義形式の授業とは異なり、比較的人数の少ないグループで決められたテーマについて学んでゆくスタイルであった。大学教育の専門家たちの間でも1980年代にはすでに「もっとも中心的で歴史的な大学教育の機能」（ロンドン大学教育大学教授法研究部、喜多村ら編訳 1982: 106）とみなされていた、小集団討議法（Small Group Discussion）を多用することにより、各自の知識を共有しながら意見を交換する機会をもつことは、学生にとって「大学教育から得られる最も貴重な学習経験」（同上）とも述べられていた。そして、文学部においては卒業論文を完成させるという目標があり、かつセメスター単位で完結する他の多くの授業と異なり、ほぼ同じメンバーで1年あるいは2年という間継続的に学ぶ環境が作られるため、必然的に「学修のコミュニティー」が形成される。当然、先に述べたような小集団討議法の効果が期待できる。そしてこういった「学修コミュニティー」での継続的活動は、本共同研究のテーマであるPBLを「課題解決型学習」（Project Based Learning）と解釈した場合、あるいは「問題にもとづく学習」（Problem Based Learning）と解釈した場合にも、十分つながると思われる。これまでも「ゼミ」を中心に同じような形態の学修が行われてきていたのにも関わらず、最近まであまり議論されてこなかったのは、小集団あるいはグループという学生の集合体が単なる群衆と同様に扱われ、そこで行われる様々な生産的活動が十分注目されなかったからであろう。

ロンドン大学大学教授法研究部（1982: 107）では、こういった小集団による学修に期待されるものは、「そこに帰属感や楽しみの感情が存在し、考えや意見を分かち合うこと」と、小集団による学修のメリットが述べられている。こういった結果を引き出しやすい環境整備が大

切であることは言うまでもないが、玉川大学文学部の「ゼミ」の変遷を見る限りでは、これまでの度重なる学科改組やカリキュラムの改訂が小集団による学修の効果を上げるための環境づくりをより困難にしてしまった例がいくつか挙げられる。2006年度に発足した比較文化学科はそれまでの学科とカリキュラム上のゼミの位置づけが変わり、ゼミは3年次、4年次の1年間毎に別々に履修することが原則になり、卒業研究も選択制になった。これにより、同学科の第1期生である2009年度の4年次生以降にはそれまで存在していた「2年間で卒論を完成させる」という明確な「課題」が無くなったわけだが、同時に「学修コミュニティー」が継続する期間が短くなったこと、さらに3年次と4年次の間の約2ヶ月の春期休暇期間を有効利用することが困難になるなどそれまでになかった制約が次々とこのしかかるとい結果になった。その後、ゼミが3・4年次生混合で履修するようになり、さらに同じゼミを2年間継続して履修することが可能になったため、学科発足当時と比較すれば制約は多少緩やかにはなったが、卒論（卒業研究）を選択する学生とそうでない学生が混在することで「卒論」を目標として設定することが不可能であること、そして3年次から4年次へ同じゼミの継続履修を希望しても、ルール上は全教科のGPAの順位によりゼミ選択の優先権が与えられるため、3年次と4年次の間の春期休暇にはゼミとしての活動が進められないという制約は変わらない。

6.3 Active Learningの場としてのゼミ

前項では玉川大学文学部のカリキュラムにおける「ゼミ」の位置づけの変遷を述べ、カリキュラムの改訂が「帰属感や楽しみの感情が存在し、考えや意見を分かち合う」（ロンドン大学大学教授法研究部、1982: 107）という小集団による学修の成果を出す環境作りを結果的に妨げる要因となっていることを述べた。本項ではまず、PBLの観点から、ゼミを通して学生がどのようなことを学ぶべきなのかを筆者が2010年度以降現在まで担当している「比較文化セミナー」の事例を交えながら論ずる。

「比較文化セミナー」は現在3年次生、4年次生が混合で履修している。彼らは同じ時間帯に同じ教室で学修するわけだが、両学年とも学年末にそれぞれ「ゼミ論」というレポート形式の課題が課せられる以外は、授業で扱うテーマ、ゼミの運営方法も概ね担当者の裁量に任されている。学年ごとの明白な違いはこの「ゼミ論」の分量だけである。更に前節でも述べたように、現行カリキュラムが施行された段階から3年次と4年次は異なる「比較文化セミナー」を履修することが前提であったため、特に4年次生については、同学年でも前年度から継続している、ゼミの扱う領域についての既習者と、4年次になって別のゼミに移った、いわばその領域についての初心者が混在する。したがって、ゼミの中核となることが予想される「小集団討議法」等を行うにあたっては、こういった多様な学生の背景に留意しなければならない。さらに、ゼミ選択の優先権はそれぞれの学生の前年度のGPAが基本になるため、特に成績が下位である学生ほど希望のゼミを履修できる可能性が低くなることから、学修への動機づけが困難

になる。そういった制約の中で授業担当者が学生に提供できるものは何かということを考えてみた。

最初は「学修のコミュニティー」としてのゼミを確立することである。度重なるカリキュラムの改訂で「ゼミ」は個々が「帰属」する「学修のコミュニティー」という要素が次第に薄れ、他の講義科目などと同様に「履修」する授業に近づいてきた。しかし、少なくとも2セメスター連続でコースデザインが可能であること、比較的少人数であること、テーマの設定が他の科目より柔軟にできること、そしてその運営方法で担当者の裁量による部分が大きいことなど、授業のデザインに自由が効く部分が多く残っている。2014年度の筆者のゼミの場合、3年生14名、4年生10名の計24名が選択しているが、このうち4年生が10名とも前年度からの継続者であるため、4年生の知識、経験についてはあらかじめ予想できたことは幸運であった。

まず、目標の設定である。学科で定められた「ゼミ論」の提出は確かに目標の1つとなるが、それだけではPBLのP、すなわち「課題」として十分明確ではない。少なくともどんなテーマでゼミ論を書くのかを早い段階で決めることが不可欠である。次に「学修共同体」への帰属意識をどう高めるかという点である。特に学士課程の後半にあり、社会人として活躍するための様々な能力を養うには最後のチャンスである。以上のことを踏まえ、筆者の担当するゼミでは、専門分野である「応用言語学」、すなわち「言語に関する研究成果を利用して社会で起きる諸問題を解決する」を各自の研究テーマの大枠としてとらえ、その結果を「ゼミ論」にまとめるという目標を設定している。テーマ設定においてはできるだけ学生が興味を持つ身近なテーマに導くよう努力しながらも、お互いのテーマ間にゆるやかな接点を作っておくことにより、以後の学修につながるようにしておくことも重要である。

学修の形態は既に述べた「小集団討議法」を多用したグループ学習である。慶應義塾大学教養研究センター（2013: 10）はグループ学習の核心は「グループの中の個人の成長」（p. 10）であると述べている。具体的には、他者との継続的な共同作業を通して「コミュニケーション力や協調性、リーダーシップといった人格の基盤となる人間力の醸成」（2013: 11）が促されるということである。これは一方的な講義では経験することができないことである。

またグループ学習を授業中の討議だけにとどめないことが重要である。単に教室内で授業中に小集団にわけて学修をさせることが重要なのではなく、このような授業形態をとることによって、担当者が学生の成長をよく観察すること、そして、討議に至るまでの準備から討議後の振り返りまで、教室外でも継続的にグループ活動が行われることが必要条件である。言い換えれば、それぞれのグループで「協働学習」が成立していることが求められるのである。

協働学習とは複数の学生、生徒が一緒になって「意味のある学習」（Barkley et al. 2014: 4）を行えるように、担当者が「意図的」なグループ活動を与える形態である。協働学習が行われている時、担当者は学生、生徒の横で彼らの理解度を評価することができる（秋田 2012: 136）。さらに、あることを理解できている学生が、理解が出来ていない学生に教えたり、お互いが持っている情報を共有したりすることが問題の解決につながるものが徐々に明確になる。

継続的な協働学習によりこういったことを体験できる機会は非常に貴重である。

以上のことを踏まえ、筆者の担当する「比較文化セミナー」は以下のような構成で進行する。まず4月に4年生が前年度の研究テーマをゼミに入ったばかりの3年生にわかるように発表する。そして少し早いと思うが、連休後3年生が「やれるかどうかはわからないが、とりあえず」テーマを宣言する。ここに至るまで学生だけでブレインストーミングを行う。ここで重要なことは、「各自がアイデアを出し合える環境をつくること」であるが、それを実現させるためには「それぞれが出したアイデアの良いところがどこであるかを見つける」ということについてはあらかじめ担当者が指示を与えておくことである。これにより、学生はトピックに集中し、自分の考えを簡潔明瞭に伝える技術を修得していくことができる（慶應義塾大学教養研究センター 2013: 49-54 参照）。

さてその次の段階は、グループプレゼンテーションである。ここでは関心が共通する3・4年生の4-5名のグループを幾つか作り、英文の専門誌に掲載された論文が指定される。その際の指示は「なぜあなたたちのグループがこの論文を渡されたのか（それぞれのテーマと関連を考え）15分間のプレゼンを作れ」という指示（課題）が出される。この狙いもプレゼンに至るまでのブレインストーミングを含む過程である。また英文の文献を「情報収集」という目的で講読するため、必然的に英語の読解の方法を修得することが可能である。それまでの学習形態の影響から、英文の文献を渡された際3年生はとにかく一字一句和訳を試みるが、幸い筆者のゼミは4年生のすべてが継続履修なので4年生がうまく3年生をリードし（前年度自分たちが先輩にもらったように）素晴らしいチームワークが生まれるという、いくつかの副産物がある。そして最後にプレゼンテーションを行うわけだが、そこに至るまでの段階で協働学習の環境づくりが進んでいるため、学生が積極的に参加してプレゼンテーションが作られていくわけである。

グループプレゼンテーションは春学期に2回行われるが、2回目はメンバーを入れ替えることにより、より多くの、そして異なったタイプの学生と協働学習を行う。またトピックも変わるために多くの学生は1回目のグループでは全く考えられなかった問題に遭遇することも多いが、協働学習そのものの経験を少しずつ積み重ねているので、2回目のグループプレゼンテーションが終了するころには、ゼミの学生間の信頼関係は確立されている。そして春学期の最後、今度は個人単位で文献が渡される（その間個々と面談が行われるのだが）。ここでの指示「1人が1本を読むのではなく24人で24本の論文を読め」「そうすればだれか1人はその論文を説明できる人がいる」、この時点で毎年学生がプライドをかけて頑張ってくれる。個人プレゼンテーションの段階では特に「グループで作業をせよ」という指示は与えないが、テーマ間の接点がある者が任意でグループを構成し、自発的な協働学習が行われる、それが秋学期の個人プレゼンテーション、さらにゼミ論や卒業論文の執筆の段階まで続けられる。こういったゼミでの学修を通して、授業内で扱われるコンテンツの理解にとどまらず、授業外での継続的な学修を促進することにより、ゼミへの帰属意識が高まり、確固たる学修コミュニティが形成さ

れ、結果として個人の成長が促されるのは明らかである（慶應義塾大学教養研究センター 2013: 10）。

6.4 英語教育学科のゼミ

2015年4月に新たに発足する文学部英語教育学科のカリキュラムにも、4年間の締めくくりとして「ELT Seminar」および「ELF Communication Seminar」というゼミ形式の科目が設定されている。学科で必須の海外留学帰国後の3年時秋学期より3セメスターの間、学生はこれらの科目を履修する。実際に履修するのは2017年度ではあるが、その運用について学科として事前に考えておかなければならない。まずPBLのPの部分である。新学科のカリキュラムでは原則として卒業研究論文の執筆が再度必修になる。したがってそれが1つの明確な目標になりうるだろう。現在の予定では、留学帰国後の3学期間、同じゼミに留まることが基本である。したがってゼミの選択が留学中あるいは帰国直後に行われる可能性が高いため、その方法、特にそれぞれのゼミの研究テーマをいかに明確に学生に伝えるかという点については詳細を検討しておく必要がある。しかし比較文化学科と比べ、学科で扱う学問領域がより集約されていること、特に、必ずしも好ましいと言えるかはわからないが、外国語が「英語」に限定されてしまっていることから、GPAの数字だけにより、自分が選択したコースの学問領域と接点の乏しいゼミに配置されるようなことは無くなるだろう。

さらにゼミを履修する時点で、学生たちは1年間の留学を経験していることから、従来の学生よりも異文化体験が豊富であり、様々な問題解決を実際に体験してきていることが予想されている。これらの経験と留学で身につけた英語力およびスタディースキルをさらに有効利用しながら、従来からグループ学習のメリットと言われる個々の成長をさらに促す「学修コミュニティ」が形成されることが望まれる。

慶應義塾大学教養研究センター（2013: 23）も述べているように、グループは「生き物」であり、時間をかけて成長するものである。メンバーの構成が重要であるが、「学修コミュニティ」においてメンバー同士問題解決を繰り返していくうちに「グループ内で芽生える信頼関係や結束力、関わり方の規範や雰囲気が、グループの個性になっていく」のである。したがって、ゼミについては、卒業研究論文という共通ゴールを設定するものの、特に学科として画一的な規則を決めるのではなく、学生が自然に協働学習を行えるように必要最低限の枠組みを作り、それぞれのゼミの個性が前面にでるような形を求めることが最も理想的ではあると思う。

（小田真幸）

7. PBL型授業を活用した高度なグローバル人材育成方法とは

7.1 グローバル人材と求められる能力水準

第5節でも述べたとおり、グローバル人材育成の強化が謳われて久しい。日本政府は「新成長戦略実現」の一環として2011年から「グローバル人材育成推進会議」¹⁾を開催し、翌年「グローバル人材育成戦略」²⁾を発表した。同戦略では、グローバル人材に含まれる要素が3つにまとめられている(表3)。

表3 グローバル人材に含まれる要素

要素Ⅰ	語学力・コミュニケーション能力
要素Ⅱ	主体性・積極性, チャレンジ精神, 協調性・柔軟性, 責任感・使命感
要素Ⅲ	異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

出典：グローバル人材育成推進会議(2012:8)

さらに同戦略では、グローバル人材の能力水準の目安を表4の5段階に分類し、①②③レベルの人材層は着実に拡大しており、今後の課題は④⑤レベルの人材を継続して育成し、層として確保することが、国際社会における今後の我が国の経済・社会発展にとって極めて重要と指摘している。

表4 グローバル人材の能力水準の目安

① 海外旅行会話レベル
② 日常生活会話レベル
③ 業務上の文書・会話レベル
④ 二者間折衝・交渉レベル
⑤ 多数者間折衝・交渉レベル

出典：グローバル人材育成推進会議(2012:8)

いっぽう、2015年度からスタートする英語教育学科では「真の国際感覚を身につけ、世界に貢献できる人材を養成する」³⁾ことを目指している。このような状況を鑑み本節では、英語教育学科の学生を世界に貢献しうる高度なグローバル人材に養成するためには、どのような教育方法を用いると効果的かを吟味する。本節では、まずグローバル人材育成に係る評価指標を参照して、要素ⅡおよびⅢを養成する項目を整理する。次にこれらの項目をグローバル教育の観点から検討し、PBL型授業に有用な参考資料や教材を検討し、続いて実践に際しての課題を考察する。

なおグローバル人材の能力レベルについて、「グローバル人材育成推進会議」(2012:8)は、「その資質・能力は単一の尺度では測りがたい」としながらも「測定が比較的容易な要素Ⅰ(「道具」としての語学力・コミュニケーション能力)を基軸として(他の要素等の「内実」もこれ

に伴うものを期待しつつ)」表4の5段階に示した。しかしこれでは、要素Iと要素IIおよびIIIが相関関係にあり、短絡的には語学力の高さがグローバル人材としての能力の高さを決定づけるような印象を与えかねないため、注意が必要である。本節ではむしろ、「真の国際感覚」涵養に不可欠と思われる要素IIとIIIに積極的に注目したい。また本学科では、国際社会の共通言語としての英語運用能力を重視し、全員が参加する海外留学期間中のみならず、留学前後にも要素Iの向上に力を注ぐことから、本節では要素Iについては検討範囲外とする。

7.2 グローバル人材に含まれる要素IIおよびIIIを養成する三項目

みずほ情報総研（2012）はグローバル人材育成に積極的に取り組んでいる11大学⁴⁾を調査し、人材育成に係る評価指標をまとめた（表5）。要素IIの教育プログラム指標には、課題解決型の学習（PBL）の組織的推進が含まれており、例えば教員と学生との質疑応答や学生同士のディスカッション、グループワークが積極的になされる仕組みの有無などが問われている。

表5 要素IIおよびIII養成に係る評価指標

	教育プログラム指標	環境・制度指標
要素I	・英語（語学）クラスの充実度 ・語学スコアや留学経験の必須化	・留学等を円滑にする外国大学との取り組み ・実践的な語学力を伸ばすための取り組み
要素II	・少人数教育の実施 ・対話型・参加型・課題解決型の学習の実施 ・企業と連携した学習実施	・実社会に触れる取り組み ・学生同士の交流・協働を促す仕組み ・グローバル人材育成のための他大学との連携
要素III	・異文化理解教育・国際社会理解・自国を知るための学習	・異文化環境・多様性 ・異文化理解に関する経験学習の機会

出典：みずほ情報総研（2012: 81-82）

表5の指標を採用するならば、①学生同士が協働するPBL型授業で、②異文化・国際社会・自国の理解を深める内容を扱い、③企業や他大学、地域社会などの実社会と連携しながら、少人数の教育プログラムを提供することが、高度なグローバル人材養成の鍵といえよう⁵⁾。これをグローバル人材の要素IIおよびIIIを養成する三項目として、図1に示した。

ここで昨今の教育状況を概観すると、三項目をカバーする教育プログラムは特に新しいものではなく、国際理解教育や開発教育、持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development; ESD）などに豊富な理論と実践経験が蓄積されている。これらの教育が推進されてきた時代背景や経緯はそれぞれに異なるものの、近年では隣接する教育分野（多文化共生教育、平和教育、環境教育、人権教育他）を取り入れて、グローバル教育と総称することもあつた。グローバル教育の核となるのは、グローバル化が進む地球社会の諸問題を、地球益の観点

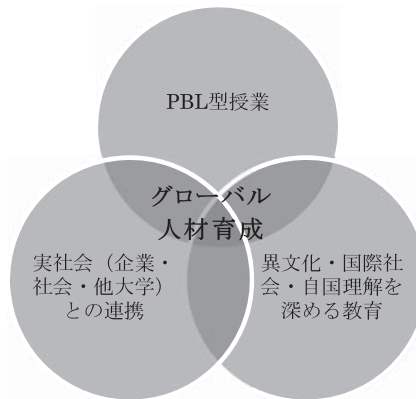


図1 グローバル人材の要素ⅡおよびⅢを養成する三項目

から解決していく地球市民の育成を目指し、“Think globally, act locally”のスローガンのもと、学習者の主体性を尊重した参加体験型の手法を用い、地域社会と連携した実践的教育を重視する点にある⁶⁾。

たとえば、持続可能な社会づくりの担い手を育むESDは、現代社会が抱える多様な課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すことによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動を指す。現実的課題に実践的に取り組むプロセスを通して、問題の本質を見抜き批判する思考力や、多様な価値観をみとめ尊重する力、他者と協力してものごとを進める力、具体的な解決方法を生み出しみずから実践する力などを醸成することを企図する⁷⁾。

このようなグローバル教育の担い手育成のために、関連機関が様々な研修やワークショップ、講演会などを開催しており、既に関係者らのネットワーク化が進んでいる。教材開発や事例収集、およびこれらの成果の共有も積極的に推進されており、オープンリソースとしてWeb上に公開されているものも多数ある。これらはグローバル人材養成のためのPBL型授業をデザインする上で非常に参考になるものが多いため、次に紹介する。

7.3 グローバル教育に有用なHP・教材リスト

イギリスにおいてグローバル教育を推進する教員に教育資料を提供する“Global Dimension”のウェブ上には、過去20年間の資料が公開されており、膨大な資料の中から教科・トピック・対象者の年齢別に検索することができ大変有用である⁸⁾。時事ネタを活用した資料が随時アップされることも大きな魅力である。掲載されている教材、ケーススタディ、背景情報集は、PBLを実践する教員のみならず、将来英語指導者を目指す学生らの授業素材としても大いに役立つであろう⁹⁾。

いっぽう日本においては、開発教育人材の拠点として1982年に発足した開発教育協会

(DEAR)がある。DEARは、現在約50の民間団体と約700名の個人会員で構成され、関係者らの連携協力促進に寄与している¹⁰⁾。機関誌の発行、オリジナル教材の開発、出版も手がける傍ら、学習会や教材体験フェスタ、研究集会等のイベントを積極的に企画実施している。立教大学ESD研究センターはDEARが作成した主要な教材を英訳し、無料公開している¹¹⁾。よってこれらの資料は、日本語・英語どちらの授業でも活用することが可能である。

「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議は、ESDに取り組むNGO/NPO、教育関連機関、自治体、企業、メディアなどの組織や個人のネットワーク団体で、国内外におけるESD推進のための政策提言、情報発信を行い、3冊のESDテキストブックも出版している¹²⁾。国際理解教育センター(ERIC)¹³⁾は、グローバル教育関連の国内外の教材資料等を広く収集、主に欧米で活用度の高い資料の翻訳とオリジナル教材の開発に定評がある。開かれたリソースセンターとして様々な資料の普及に努め、「レッスンバンク」には1500以上のアクティビティが登録されている。ERICはアメリカで最も普及している環境教育「Project Learning Tree¹⁴⁾」の日本事務局として、教材翻訳、講習会開催、事例収集、環境教育の指導者やファシリテーターの育成・ネットワーキングにも力を入れている。

これらのサイトより無料ダウンロードできる資料から、大学のPBL授業内で活用できそうな教材のうち、表4でみたとおり特に高度な能力水準の目安とされる二者・多数者間折衝・交渉を促すグループ活動手法を含むものを選び、一部を表6に掲載した。

表6 二者・多数者間折衝・交渉を促すグローバル教育の有用教材リスト

	教材名	教材が扱うテーマ	グループ活動手法	言語
1	ESD for the Young	貧困, 格差, 多様性, 持続可能な社会, 環境	ロールプレイ, ゲーム	日・英
2	Poverty and Development	貧困, 格差, エンパワーメント, 国際協力, ジェンダー	アクションリサーチ	日・英
3	The Other Side of Coffee Cup	南北問題, グローバル貿易, 貧困, 格差, 食, 消費者	シミュレーション, ロールプレイ	日・英
4	Thinking about "Development Aid"	貧困, 格差, 国際協力, 教育	シミュレーション, ロールプレイ	日・英
5	If the World were a Village of 100 people	貧困, 格差, 多様性, 持続可能な社会, 環境	シミュレーション, ディスカッション	日・英
6	Talk for Peace!	平和, 紛争, メディアリテラシー	ディベート, ディスカッション	日・英
7	The life of a Cell Phone	環境, 資源, 紛争, 労働, リサイクル	ディスカッション	日・英
8	The Palm Oil Story	環境, 資源, 児童労働, 先住民, グローバル貿易, 食, 消費者	ロールプレイ, ディスカッション	日・英

9	Disaster Zone Game	環境, 災害, 貧困, 格差	シミュレーション, ロールプレイ	英
10	Trading Game	南北問題, グローバル貿易, 貧困, 格差, 食, 消費者	シミュレーション, ロールプレイ	日・英
11	Trading Trainers	南北問題, グローバル貿易, 貧困, 格差, 公正	シミュレーション, 事 例研究	英
12	The Chocolate Trade Game	南北問題, グローバル貿易, 貧困, 格差, 児童労働, フェアトレード	シミュレーション, 事 例研究	英
13	The Poverty Challenge	南北問題, グローバル貿易, 貧困, 格差, 持続可能な社会	シミュレーション, 事 例研究	英
14	The Paper Bag Game	貧困, 格差, 多様性, 持続可能 な社会, 児童労働	シミュレーション, ロールプレイ	英
15	Power Politics	南北問題, 資源, グローバル貿易, 貧困, 格差, 持続可能な社会	シミュレーション, 事 例研究, ロールプレイ	英
16	HIV Myths, Stigma and Awareness	HIV/Aids, 差別, 人権, ステイ グマ, 地球市民, 異文化理解	クイズ, ゲーム, デイ スカッション	英
17	Women and Development	開発, 女性, 異文化理解, エン パワーメント, 人権, ジェンダー	批判的思考, デイバート	英
18	Gaza Crisis	ガザ情勢, 紛争, 難民, 宗教, 平和構築, 人権, 国際協力	ロールプレイ	英
19	Who's Most at Risk?	環境, 自然災害, 防災, 健康, 脆弱性	ロールプレイ, ゲーム	英
20	Electricity Distribution Debate Kit	環境, 資源, エネルギー	デイバート	英

入手元: 1-8, 10: 日本語版 開発教育協会 (<http://www.dear.or.jp/book/index.html>) 一部有料

1-8: 英語版 立教大学 ESD 研究センター (<http://www2.rikkyo.ac.jp/web/esdrc/products/product2.html>)

9-14: Christian Aid (<http://learn.christianaid.org.uk/>) 15-20: Global Dimension (<http://globaldimension.org.uk/>)

7.4 実社会との連携教育の可能性と導入に向けた課題

これまで見てきたとおり, グローバル教育のための非常に有用な教材や事例集は, 日本語・英語で多数存在し, かつ入手も容易である。これらを適宜有効活用することで, グローバル人材の要素IIおよびIIIを養成する①~③のうち, ②異文化・国際社会・自国の理解を深める内容を扱いながら, ①学生同士が協働するPBL型授業は展開できるといえるだろう。最後に残された課題は, ③企業や他大学, 地域社会などの実社会と連携である。みずほ情報総研(2012)は, ③に関する評価指標¹⁵⁾として, 実社会からの講師招聘や企業や地域の現場に赴いてのフィールドワークの組織的推進, インターンシップ・ボランティア・地域活動への参加を促進する制度・取り組みなどを挙げている。

英語教育学科の前身である比較文化学科では、一般企業や教育現場におけるインターンシップの機会を学生に提供し、一部は単位認定もしてきたが、教科学習の一部というよりも学生個人の体験学習として扱われており、グローバル人材養成手段として戦略的に位置づけてはこなかった。また、実社会で活躍する卒業生らを招いてのシンポジウムや交流会は毎年実施している¹⁶⁾ものの、地域社会との連携のもと学外でのフィールドワークを取り入れた教育実践は多くはない¹⁷⁾。ここに本学科に課された課題があるだろう。

実社会との連携教育は、グローバル人材育成には不可欠であり、社会・産学連携によるPBL実践は昨今ますます注目されている¹⁸⁾。加えて総務省は、地域力の創造・地方の再生政策の一つに「域学連携」地域づくり活動を掲げ、大学生と大学教員が地域に入り、住民やNPO等とともに地域の課題解決に継続的に取り組み、地域の活性化や人材育成に資する活動を推奨している¹⁹⁾。浅野（2014）は、大学のPBLプロジェクトの一環として和歌山県の過疎農村において村おこし活動に参画した学生180人中32人が、休学あるいは卒業して開発途上国に住み込み、コミュニティ開発に寄与するような成果を挙げていると報告している。この成果から、ドメスティックな活動経験がグローバルに活躍する契機となりうること、PBL学習を通じて培った技能が海外でも有用であることなどが示唆されよう。つまり、“Think globally, act locally”の教育効果は、ひいては“Think locally, act globally”に進展しうるのである。

協働学習を通して実社会の課題解決に挑む経験はまた、学生の要素Ⅱの強化にも有効であり、グローバル人材の育成に効果があることに疑いの余地はない。にもかかわらず、実社会との連携教育の積極的な導入を阻む要因は何だろうか。

大きな要因の一つに、教員側の業務負担が膨大であることが、連携教育としてのPBL実践者らからも指摘されている²⁰⁾。連携型PBLを実施する教員には、連携先となる企業・団体・地域の開拓から連絡・調整・相談、フィールドワークの準備や事前事後の教育指導、関係者を動員した成果報告会の開催など、授業外時間を費やしての業務が重くのしかかる。加えて連携先との継続的な協力関係を築くには、学生の資質、学習や成果の質を保証し信頼を得続けなければならない、またその責任も大きい²¹⁾。このように通常の講義型授業の負担を遥かに超えてしまうことを危惧し、教員が連携教育の導入を躊躇するのも無理はない。

担当教員の業務量や不安の軽減のためには、教員のサポート体制を多面化する必要があるだろう。複数の教員で役割分担するなど教員間の連携のみならず、学内の関連部署（地域連携室、キャリアセンター、学生センターなど）の協力も不可欠だ。連携型PBL学習が就業力・就職率向上に役立つことから、連携先の開拓や連携協定（覚え書き）締結、連絡調整にキャリアセンターの積極的関与を担保している大学もある。教職員が一体となってPBL科目を運営できるよう、学内の仕組みと体制作り、およびがかかる費用の予算措置が必須であろう。

とはいえ、たとえこのような体制が整ったとしても、やはり連携活動における教員の責任や業務負担は少なくはない。教員のさらなる動機付けを図るには、その努力や投入、成果に見合う正当な評価も欠かせないのではないだろうか。通常の「一コマ」以上の負担を教員が抱えて

いること、国や大学が目指すグローバル人材の育成に寄与していること、学生の満足度も高いこと、大学の社会貢献活動の一環であることなども加味した公正な評価、価値付けがなされれば、教員側の意欲も増すのではないかと思われる。

7.5 まとめ

以上見てきたとおり、本節ではグローバル人材の要素、能力水準、評価指標を整理した上で、高度な人材育成のために必須の三項目は、①PBL型授業、②異文化・国際社会・自国の理解を深める教育、③実社会との連携にあると指摘した。そのうち①と②については、要素IIおよびIIIを高度なレベルに向上させることをねらいとしたPBL型授業の企画・実施に際し有用なHPや教材等を、グローバル教育関連資料を参照して整理した。最後にグローバル人材育成の観点のみならず、大学の社会貢献活動としても期待される③の導入を阻む要因を分析し、今後の課題として提示した。

(太田美帆)

注

- 1) 構成員は、内閣官房長官（議長）、外務大臣、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、国家戦略担当大臣（2011/5/19新成長戦略実現会議決定）
- 2) グローバル人材育成推進会議（2012/6/4）
- 3) 玉川大学文学部英語教育学科パンフレット（2014）
- 4) 神田外語大学外国語学部、九州大学、国際教養大学、国際基督教大学、多摩大学グローバルスタディーズ学部、東京工業大学、豊橋技術科学大学、明治大学国際日本学部、立教大学経営学部、立命館アジア太平洋大学、早稲田大学国際教養学部
- 5) なお本節では教育方法に着目するため、環境・制度指標に関する詳細分析は割愛するが、全員留学の機会の提供により、本学科においてはその大部分が担保されているといえるだろう。
- 6) 国際開発学会（2014）
- 7) 文部科学省「ESD」<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm/ESD-J>「ESDで育みたいもの」<http://www.esd-j.org/j/esd/esd.php?catid=201>（2015/01/18）
- 8) 36教科、84トピックを網羅し、年齢別教材数は3-5歳：63、5-7歳：214、7-11歳：418、11-14歳：484、14-16歳：368、16歳以上：185（重複有り）に上る。<http://globaldimension.org.uk/>（2015/01/18）
- 9) この他、イギリスの主要なNGOであるThe Council for Education in World Citizenship (<http://www.cewc.org/>)、OXFAM (<http://www.oxfam.org.uk/education>)、Christian Aid (<http://learn.christianaid.org.uk/>) 等にも、グローバル教育関連資料が多様な観点から幅広く収集され、多数掲載されており有益である。
- 10) 特定非営利活動法人 開発教育協会/DEAR <http://www.dear.or.jp/>
- 11) 立教大学ESD研究センター「ESDRC教材シリーズ」<http://www2.rikkyo.ac.jp/web/esdrc/products/product2.html>（2015/01/18）
- 12) 認定NPO法人「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議（ESD-J）<http://www.esd-j.org/>『ESDテキストブック』（2008）、『わかる！ESDテキストブック2 実践編：希望への学びあい—な

- にを、どう、はじめるかー』(2009),『わかる! ESDテキストブック3 生物多様性編:生物多様性を大切にしたい地域づくりをはじめよう』(2012)
- 13) 特定非営利活動法人 国際理解教育センター (ERIC) <http://eric-net.org/>
 - 14) 1977年以来世界中で実施され、既に30万人以上の教育関係者と1200万人以上の子どもたちが参加、環境省「環境教育の指導者を育成・認定している事業」にも登録されている。
 - 15) みずほ情報総研 (2012)
 - 16) 玉川大学英語教育研究会 (ELTama) が毎年開催するELTama英語教育セミナーや比較文化学科フォーラムなどは、在校生が卒業生らから直接キャリアや職業について学ぶ機会となっている。
 - 17) 小田部他(2013, 2014)は人間学科における、生活困窮者の生活と支援の実態を学ぶフィールドワーク(神奈川県横浜市寿町で活動する市民団体との連携)を取り入れた授業実践を報告している。太田(2014a, b)はゼミ活動の一環として2011年から継続して実施している東日本大震災の被災地支援(在岩手県陸前高田市NPOとの連携)を紹介している。
 - 18) 同志社大学PBL推進支援センターが2014年に主催したシンポジウムのテーマは「社会・地域・産学連携の最前線を問う:連携教育としてのPBLの可能性と課題」であり、大学教職員、学生、企業関係者ら約100名が参加、触媒型地域連携、地域プラットフォーム型産官学民連携、専門性活用型地域連携、地域密着型社会連携などの実践が報告されている。http://ppsc.doshisha.ac.jp/research/symposium_2014.html (2015/01/18)
 - 19) 2013年には全国21地域で「域学連携」モデル実証事業を展開した。総務省「『域学連携』地域づくり活動」http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/ikigakurenkei.html(2015/01/18)
 - 20) 注18 同志社大学PBL推進支援センター主催シンポジウムにて。
 - 21) その責任が果たせなければ、「大学の地域貢献」ではなく「地域の大学貢献」だと連携先から擲言されたり、継続的な協力を断られたりすることもあるという(経験者からの個人的聞き取り)。

8. 授業実践 プロジェクト学習 (Project Based Learning) を取り入れた「教職実践演習」の試み

プロジェクト学習の手法を教育活動に取り組みむことによって、教育効果の高い実践が生まれるのではないかと考えている。本講は昨年度開講した「教職実践演習」の授業にプロジェクト学習を取り入れた初年度の試行錯誤の教育実践報告であることをご了解いただきたい。

8.1 文学部比較文化学科の教職実践演習について

玉川大学文学部の2011年度入学生までの英語教員養成のおもなプログラムのうち英語科指導法に関連する科目を概観してみると、3年生の春学期に「指導法Ⅰ」(必修・2単位)、3年次の秋学期に「指導法Ⅱ」(必修・2単位)、4年次の春学期に「指導法Ⅲ」(選択・2単位)、4年次の秋学期に「指導法Ⅳ」(選択・2単位)が用意されている。さらに、3年次の秋学期には「教育実習事前指導」(必修)、4年次の秋学期には「教職実践演習」(必修2単位)がカリキュラムの中に位置づけられている。

英語科指導法を担当する教員が「教職実践演習」を担当する場合には、積み上げ方式の系統立った英語科指導法の授業を行う事ができるので、4年次最後の「教職実践演習」の授業は英

語教育の集大成といえる。同時に、将来、英語教職に就きたいと願う学生にとっては、本学科の英語科指導法から教職実践演習までの一連の英語教職に関連する授業は英語教育のカリキュラムに連続性があり、望ましい環境が整っているといえる。

表7 2011年度入学生までの履修例

大学3年生		大学4年生	
春学期	秋学期	春学期	秋学期
指導法Ⅰ	指導法Ⅱ	指導法Ⅲ	指導法Ⅳ
	教育実習事前指導	教育実習	教職実践演習

8.2 教職実践演習にプロジェクト学習を取り入れた指導の流れ

大学4年生の秋学期に履修する「教職実践演習」は、それまで教職に関する科目を学修し、教育実習を経験した学生にとっては、教職関連の学習の総括、と位置づけられるだろう。それ故、授業内容も教職学習を総括するにふさわしい内容でなくてはならない。本稿では、2013年度に実施した「教職実践演習」の科目にプロジェクト学習を取り入れた授業実践を紹介したい。教職実践演習では最終的に、下記の4つのプロジェクト・テーマから各自の興味あるテーマを選択し、プレゼンテーションを行う計画を立てた。その指導の全体像は以下の通りである。

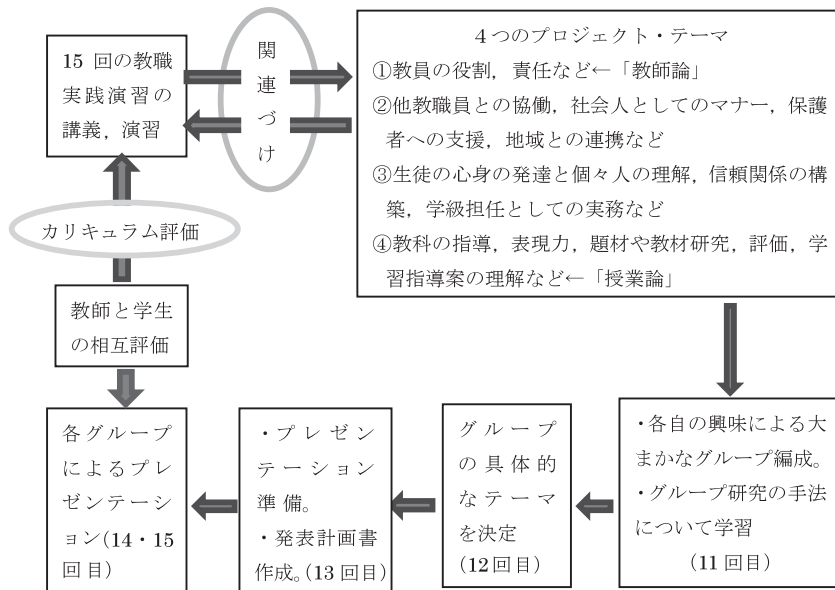


図2 教職実践演習にプロジェクト学習を取り入れた指導の流れ

8.3 「教職実践演習」の授業をプロジェクト・テーマと関連づけるために

2013年度の「教職実践演習」では、全15回の授業を三部に分けて構成した。各部の概要は以下の通りである。

第一部の7回目までの講義では、8.2図2の4つのプロジェクト・テーマのうち、④の「教科の指導、表現力、題材や教材研究、評価、学習指導案の理解など」のテーマの総括を主眼とした。具体的には、学生に、英語科指導法と教育実習の総まとめとして授業にフォーカスを絞り、教育実習で実際に行った授業のうち、研究授業を取り上げ、指導教諭の指導を反映した20分間の模擬授業を行うこととした。また、研究授業時に作成した学習指導案も提出してもらった。

続く第二部の6回分の講義では、4つのプロジェクト・テーマのうち、①～③のテーマの総括を行うことを主眼とした。具体的には、大学の外部から中学校の教育現場に詳しい専門家を講師に招いて、実際の中学校の現場での教育課題に焦点を当て、問題解決型の学習を実施した。12回目の授業では、プロジェクト・テーマの中から各自の興味ある分野を選択してもらった後、共通する分野に関心のある学生同士が集まり、グループ編成を行い、グループ毎にプロジェクト・テーマをさらに絞り込み、具体的なテーマを設定してもらった。13回目の授業では、プレゼンテーションの準備として、グループごとに「発表計画書」を作成した。

最後の第三部の14回目と15回目の講義ではグループごとのテーマに沿ったプレゼンテーションを実施した。また相互評価も実施した。

① 第一部の7回分の授業の流れ

この第一部は、4つのプロジェクト・テーマのうち、④のテーマに関連する内容を主体とした。具体的には、(1) 教育実習で行った自分自身の授業を実演する、(2) 仲間の実演した授業を観察することを通してこれまでの教科指導を振り返る、という方法を通してこのテーマを考察することを目標とし、そのために、全員に各自20分程度の模擬授業を実施してもらった。

表8 第一部の主な指導内容

1 9.20	<ul style="list-style-type: none"> ・前半(40分)日臺担当。オリエンテーションとして、15回の大まかな授業内容について説明。宿題として、「いい授業のために「教案」を書こう」『英語教育』(4月号)大修館2011をしっかりと読んでくる。 ・後半(40分)坂下担当。ハンドアウトをもとに、これまでの振り返りを行う(教育実習を通して学んだこと、学習指導要領に基づいた指導、コミュニケーション能力の向上を目指した指導、指導の方法、小中連携を目指して、教師として)。
2 9.27	<ul style="list-style-type: none"> ・坂下の第1回目のハンドアウトと「指導案についての資料」から合計10問を出題(50点満点)。評価対象。 ・ビデオによる授業研究(公開授業のVTRを視聴。) ・指導案を個人で作成。教育実習で作成した指導案(Ver. 1)、教科書、教材を持参してもよいが、各自コンピュータを持参し、Ver. 2を作成する。電子データで提出(9月28日まで)。

3 10.4	指導案 (Ver. 2) の発表と意見交換 (宿題→指導案の書きなおし Ver. 3。) 電子データで提出 (10月5日まで)
4 10.11	模擬授業1回目 ・各自の指導案 Ver. 3 に基づき各個人が模擬授業。時間は一人20分, 4人が発表。出席番号順。自分が一番力を入れたい活動をフォーカスし, 20分で発表。日臺が教案を全員分印刷のこと。
5 10.18	模擬授業2回目 ・各自の指導案に基づき各個人が模擬授業 (4人)。学生同士相互評価。相互評価用紙は日臺のほうで用意。評価対象。
6 10.25	模擬授業3回目 ・各自の指導案に基づき各個人が模擬授業 (4人)
7 11.1	模擬授業4回目 ・各自の指導案に基づき各個人が模擬授業 (4人)

② 第二部の6回分の授業の流れ

4つのプロジェクト・テーマのうち, ①～③のテーマに関連する内容を主体とした。8回目と10回目の授業では, 実際に中学校に勤務している教員を招き, 今日の教育現場が抱える問題とその解決策へのワークショップを組んだが, これは学生がプロジェクト・テーマを追求していく上で不可欠な作業であるといえる。

表9 第二部の主な指導内容

8 11.15	「生徒理解と学級経営 (幼児・児童・生徒指導力, 学級経営力)」をテーマに, 鈴木秀明先生 (大田区立大森第三中学校主幹教諭) によるワークショップ。
9 11.16	「生徒指導の諸問題」をテーマに, 坂下によるワークショップ。ハンドアウトの項目は以下の通り。1. 生徒指導 (1) 生徒指導の基本的な考え方 (2) 生徒指導上の諸問題 (問題行動等) 2. 場面指導 (1) 問題のとらえ方 (2) 学年・学級担任としての取り組み①問題発生時②中・長期的な取り組み (再発防止に向けて)
10 11.22	「家庭・地域との協力」をテーマに, 牛島順子先生 (目黒区立第四中学校校長) によるワークショップ。
11 11.29	<ul style="list-style-type: none"> ・「家庭・地域と連携した教育」—保護者からの「いじめ」の電話の事例をもとに, 1. 場面指導として「家庭・地域からのクレーム」に対してどのような指導を行うか (1) 問題のとらえ方 (2) 学年・学級担任としての取り組み①問題発生時②中・長期的な取り組み (再発防止に向けて) の視点から考えた。 ・グループ発表に向けてのテーマ決め 4つのプロジェクト・テーマの①～④の中から, 各自の興味あるテーマを一つ選択。続いて, グループ分けを行った。全部で, 6グループ編成で, 5グループは3人構成, 1グループは4人構成。 ・グループ研究の方法について学ぶ 「研究計画書」に基づいて, グループ研究の方法について学ぶ。研究課題, 課題設定の理由, 研究の仮説, 研究方法, 整理とまとめ, 研究成果の発表という一連の流れを学修した。

12 12.6	<ul style="list-style-type: none"> ・現代の教育課題 各自が、新聞またはインターネットの記事から、現代の教育問題の一つ取り上げて発表する。 ・グループごとに具体的なテーマを決定し、その発表タイトルを提出。
13 12.13	<ul style="list-style-type: none"> ・教師に求められる資質 参考文献：『教師の条件—授業と学校をつくる力』（学文社） 「高2生の自殺 体罰許さぬ教育現場に」（朝日新聞2013.1.11）等 ・グループ発表の準備。 「グループ発表の評価の視点」について説明、発表日、発表順の決定後に、「発表計画書」の書き方の説明をした。最後にグループごとにプレゼンテーションの打ち合わせ。

第12回目の授業を終えた段階で、各グループからは以下の発表タイトルが提出された。

グループ員	発表タイトル
Aグループ4名	「求められる教師像とは何か」
Bグループ3名	「教師を捉える視点とその問題点—聖職論・労働者論・専門職論」
Cグループ3名	「教員の常識は社会の常識か」
Dグループ3名	「学校の苦情」
Eグループ3名	「学級崩壊—教師の閉鎖性と解決策—」
Fグループ3名	「小学校から英語を導入すべきか」

第13回目の授業では、「グループ発表の評価の視点」として、以下の評価項目を設定した。

<p>レポートや小論文と違い、プレゼンテーションは口頭報告が中心となるので、聞き手に発表者の考えが十分に伝わるように工夫することが求められる。</p> <p>〈発表の内容について〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題の設定は適切で、課題設定の理由が明確になっているか。 ・内容が深く調査され、多角的に分析されているか。 ・問題解決の方向性について、明確に考えが述べられていたか。 <p>〈発表の方法について〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表時間（20分）を有効に使ったか。 ・グループ員全員の協力的体制はどうだったか。（発表者と機器の操作等の役割分担） ・資料の提示は適切であったか。 ・視聴覚機器が有効に活用されていたか。 ・資料の提示は手際よくなされ、簡潔でわかりやすい説明であったか。 ・質問に対して誠実に対応していたか。

「発表計画書」は以下の通りである。

〈教職実践演習 H25.12.13〉

グループ研究 発表計画書

発表日・発表順 月 日 (曜日) 番

1	グループ員指名	① [まとめ役]	②
		③	④
2	発表タイトル		
3	発表方法		

③ 第三部のグループ発表の2回分の授業と評価

第14回目の授業と（1月10日）と第15回目の授業（1月17日）では、スケジュール表に従って、毎回、3グループずつがプレゼンテーションを実施した。各グループの発表時間は20分

発表評価表

教育実践演習 第14・15回
氏名 ()

5段階評価 5 (大変良い) 4 (良い) 3 (ふつう) 2 (少し改善を要する) 1 (多くの改善を要する)

発表日 発表者 テーマ	課題設定の 理由が明確 化	内容が資料等に 基づいて深めら れていたか	課題解決の方 向性が示され ていたか	わかりやすく説明 されていたか(機 器の活用等)	質問に対し て誠実に答 えていたか	全体を通して ・特によかった点 ・改善 点(発表時間その他)
1/17	5	5	5	5	5	
Cグループ3名 (概要担当)	4	4	4	4	4	
(賛成担当)	3	3	3	3	3	
(反対担当)	2	2	2	2	2	
「小学校の英語 教育」	1	1	1	1	1	

で、5分程度の質疑の時間を設けた。各発表についてはVTRで録画し、相互評価シートを配布した。相互評価シートは上記の通りである。

8.4 初年度の教育実践を振り返って

本実践ではプロジェクト・テーマとの関連から、8回目と10回目に有識者に講義を依頼した。プロジェクト・テーマに深く関わった情報提供者への依頼が大切で、講義から得た情報は、後に学生が具体的なテーマを決定するうえで貴重な参考資料となる。また、9回目と11回目には、担当教員が前回のそれぞれの講義のフォローアップを行う事によって、講義の内容を深めることができた。

教職に関する科目の学修や教育実習を経験した大学4年生が「教職実践演習」の科目でプロジェクト・テーマに取り組むことは、広い学習経験を積んだ学生だけに、学修を一層深化させるという効果をもたらした。それは、最後のグループ発表の内容の質からも窺えることで、こ

の初年度の取り組みを踏まえて、次年度以降、再度プロジェクト学習の手法を取り入れ、より充実した教育活動を実践したいと考えている。

本教育実践をまとめるにあたり、履修学生の各氏から資料提供をいただいた。この場を借りて、御礼を申し上げたい。

(日臺滋之・坂下孝憲・三馬志伸)

9. まとめ

本共同研究は、英語教育学科の教育目標の達成のために課題解決型授業をどのように取り入れるかという観点で進められてきた。本稿第8節の報告のように、英語教育学科の前身である比較文化学科において、すでにいくつかの実践例もある。今後、より充実した形で成果をあげるための課題をあげて本稿のまとめとしたい。

溝上(2007)は、課題解決型学習を含むアクティブ・ラーニングの質を高める工夫として、「他者の視点強化」「授業外サポート」「カリキュラム・サポート」の3点をあげている。

「他者の視点強化」とは、学習者が教員や他の学生からのフィードバックを得ることを意味しており、Blackboardのようなシステムをツールとして活用することが考えられる。「授業外サポート」としては電子メディアを利用するなどして学習成果を蓄積できるようにすることや、チューターによる学習支援の仕組みの整備、自学自習の場所の確保などがあげられる。「カリキュラム・サポート」は他の科目との接続・連携のことである。英語教育学科では100番から400番台にはほぼ均等に科目を配置し、留学期間をはさんだ接続を重視しているが、科目間・教員間の連携を図っていくことが求められる。

本稿第2節が提起するように、適切な課題を設定するために学生がもっている知識や能力を把握することも必要である。協同学修を行う一人ひとりの文化的差異が学習の質に影響を与えることが予想され、何らかの形でそれを把握しておくことには意味があると考えられる。

教師の役割にも新しい観点が必要である。Savin-BadenとMajor(2004:7)は、Problem-based learningにおける教師は「enabler of opportunities for learning」であると定義している。これは授業タイプのいかんによらず有効な定義かもしれないが、課題解決型授業ではファシリテーターとしての役割をよりよく果たすための配慮が求められよう。

評価についても、学修のプロセスを評価するのかそれとも成果か、あるいは、個人を評価するのかそれともグループか、といった点を検討したうえでルーブリック作成へと進むことが必要になってくる。また、教員だけが評価者になるのではなく、学生自身の、あるいは学生相互の評価も取り入れることが促されている(Barkley, Major and Cross 2014)。

英語教育学科において課題解決型授業を展開するにあたり、さらに検討すべき課題は多いが、学科教員も一つのグループとして解決策を模索していかなくてはならないだろう。

(丹治めぐみ)

参考文献一覧

- 浅野英一「『グローバル人材育成』の視点から考察した現役大学生32名の青年海外協力隊員：摂南大学のケース」国際開発学会第25回全国大会発表要旨，2014/11/30
- 秋田喜代美『学びの心理学，授業をデザインする』左右社，2012
- 足立恭則「大学における充実した留学教育構築のために」『東洋英和女学院大学 人文・社会科学論集』第27号，東洋英和女学院大学，2010，pp. 35-52
- 阿野幸一（他）「特集 いい授業のために『教案』を書こう」『英語教育』60(1)，大修館，2011，pp. 9-38
- 新井和広・坂倉杏介『グループ学習入門：学びあう場づくりの技法』慶應義塾大学出版会，2013
- 岩崎千晶（2014）「学生の能動的な学びを支え、新しい能力を育成する教授・学習法を考える」岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン：新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦』関西大学出版部，2014，pp. 17-54
- ウッズ，ドナルド R. (2001)『PBL Problem-based Learning: 判断能力を高める主体的学習』（新道幸恵訳）医学書院，2001
- 太田美帆「東日本大震災の復旧・復興支援における学生の役割」『論叢 玉川大学文学部紀要』第54号，玉川大学文学部，2013，pp. 167-190
- 太田美帆「被災地での聞き書きから：復興支援に向き合ったゼミの取り組み」『全人』2月号No. 780，玉川大学，2014，pp. 24-27
- 川村吏人・大木榮二郎・中山良一「PBLとこれを支えるカリキュラムに関する考察——PBL教育をより実り多いものとするために」『工学教育研究講演会講演論文集』平成24年度（60），日本工学教育協会，2012，pp. 444-445
- 木崎悟・中鉢欣秀「国際PBL実施によるプロジェクトマネージャー育成環境の構築」『プロジェクトマネジメント学会学会誌』14(2)，プロジェクトマネジメント学会，2012，pp. 15-20
- 久米昭元・長谷川典子『ケースで学ぶ異文化コミュニケーション—誤解・失敗・すれ違い』有斐閣，2007
- グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略：グローバル人材育成推進会議 審議まとめ」2012
- 国際開発学会編『国際協力用語集 第4版』国際開発ジャーナル社，2014
- 小島弘道（他）『教師の条件—授業と学校をつくる力』学文社，2008
- 小田部進一・茅島路子・宇井美代子・宮崎真由・林大悟「『人間学特殊研究』実践報告：フィールドワークを導入した授業デザイン」『論叢 玉川大学文学部紀要』第53号，玉川大学，2012，pp. 13-30
- 小田部進一・宇井美代子・茅島路子「2013年度『人間学特殊研究』実践報告：フィールドワークを導入した授業デザイン」『論叢 玉川大学文学部紀要』第54号，玉川大学，2014，pp. 13-27
- 市民学習実践ハンドブック編『市民学習実践ハンドブック：教室と世界をつなぐ参加型学習30』開発教育協会，2009
- 鈴木敏江『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版，2012
- 橋口茉希・永海雄太・草野修平・柴崎夏美・長谷川浩志・井上雅裕「グローバルPBL体験報告——学生からの報告，そして，次回のラーニングファシリテーターとしての抱負」『工学教育研究講演会講演論文集』平成24年度（60），日本工学教育協会，2013，pp. 262-263
- 森石峰一・宇治典真・横山宏・魚井宏高「PBLの成功を目的とした「すだち方式」による準備授業の設計と実践」『教育情報研究』第28巻3号，日本教育情報学会，2013，pp. 15-22
- みずほ情報総研株式会社「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査」報告書（経済産業省委託 平成23年度中小企業産学連携人材育成事業），2012
- 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第7号，名古屋大学

- 高等教育研究センター, 2007, pp. 269-287
- 溝上慎一『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, 2014
- 八代京子「第1章 なぜ今、異文化コミュニケーションか」『異文化トレーニング：ボーダレス社会を生きる（改訂版）』三修社, 2009, pp. 11-43
- 山戸昭三「PBLにおける学生の学びの支援：実企業を対象とする学生プロジェクトへのコーチング」『プロジェクトマネジメント学会2013年度春季研究発表大会予稿集』2013（春季）、プロジェクトマネジメント学会, 2013, p. 202
- 山根文男, 古市裕一, 木多功彦「理想の教師像についての調査研究（1）——大学生の考える理想の教師像」『岡山大学教育実践総合センター紀要』2010
- 吉田香奈・小澤孝一郎・於保幸正・古澤修一・西堀正英・田地豪「学生の主体的学びの確立に向けた授業方法の改善——教養ゼミへのPBLの導入——」『京都大学高等教育研究』第19号, 京都大学, 2013, pp. 25-36
- ロンドン大学 大学教授法研究部編, 喜多村和之 馬越徹 東曜子編・訳『大学教授法入門』玉川大学出版部, 1982

〈新聞記事〉

朝日新聞, 2013-01-11, 社説「高2生の自殺 体罰許さぬ教育現場に」

〈電子文献〉

- グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」p. 72 2011/06/22, http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko1-1.pdf(参照2014/01/10).
- 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」2008/12/24, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf（参照2014/1/10）
- みずほ情報総研「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査報告書」p. 6 2012/03, <http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/global/honbun.pdf>（参照2014/1/10）

〈英語文献〉

- Baden, M.S. & Major, C.H. (2004) *Foundations of Problem-based Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Barkley, E.F., Major, C.H., Cross, K.P. (2014) *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, 2nd. ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cogo, A & Dewey, M. (2012) *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*. London: Continuum.
- Corbett, J. (2010) *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cushner, K. & Brislin, R.W. (1996) *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fisher, S. & Hicks, D. (1985) *World Studies: A Teacher's Handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd, 8-13.
- Hmelo-Silver, C. (2004) "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?" *Educational Psychology Review*, Vol.16, No.3, 235-266.
- Jenkins, J. (2007) *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Matsumoto Hirobumi, Hidai Shigeyuki and Oda Masaki (2014) 'Designing an Integrated Study Abroad Program: The Case of the Department of English Language Education, Tamagawa University', Poster Presentation at the Japan Association of College English Teachers (JACET) 53rd (2014) International Convention, Hiroshima City University, 30 August.
- Seidlhofer, B. (2009) *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Yashiro, K. (1994) "Predeparture Training: Critical Incident Exercises" *Reitaku Journal of Interdisciplinary Studies*, Volume 2 Number 2: 17-32.

(たんじ めぐみ)

(おおた みほ)

(おだ まさき)

(ゴッタルド, マルコ)

(さかした たかのり)

(すずき あやこ)

(なかじま まみ)

(ひだい しげゆき)

(まつもと ひろぶみ)

(みんま しのぶ)

How to Introduce Problem Based Learning in the Classes of the Department of English Language Education

Megumi TANJI, Miho OTA, Masaki ODA, Marco GOTTARDO,
Takanori SAKASHITA, Ayako SUZUKI, Shigeyuki HIDAI,
Mami NAKAJIMA, Hirobumi MATSUMOTO, Shinobu MINMA

Abstract

This is a basic research to consider ways to employ Problem Based Learning (PBL) in the classes of the Department of English Language Education. Usually PBL deals with actual problems in society for its themes, and in order to find suitable themes it is necessary to grasp the amount of knowledge learners have. In the second section we take up the problem of how to assess learners' prior knowledge. In the third, fourth, and fifth sections we present the material that could be used in classes, the manners to conduct classes, and the plans of syllabi for classes. From the PBL point of view we explore ways to nurture global human resources in the sixth section, and in the seventh section we propose course designs employing PBL for seminar classes. In the last section we report the practice case of PBL introduced in a teacher-training course.

Keywords: Problem Based Learning, Study Abroad Program, English Language Teacher Education, Global Human Resource Development