

Title	多様な言語的・文化的背景を持つ学生が共に学ぶ英語による授業の取り組みと課題：「社会学Ⅰ：比較教育社会学」の授業を事例として
Sub Title	Practice and issues of English-medium instruction classes with students from diverse linguistic and cultural backgrounds : the case of classes of sociologyⅠ : comparative sociology of education
Author	山本, 友紀(Yamamoto, Yuki)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2025
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.21, (2024.) ,p.75- 95
JaLC DOI	
Abstract	This article reports issues of English-Medium Instruction (EMI) classes with students from diverse linguistic and cultural backgrounds focusing on SociologyⅠ: Comparative Sociology of Education, one of the GIC courses held at Keio University. The aim of this article is (1) to present an overview of the classes and class procedures, (2) to identify and discuss the issues and challenges based on the results of student course evaluation questionnaires prepared by the instructor conducted in academic years 2022 and 2023, and (3) to report the support for the faculty and students provided by the Center for Global Interdisciplinary Courses and to discuss the needs of faculty teaching and students taking EMI classes. By analyzing the results of student course evaluation questionnaires, this article examines the challenges of meeting the varied needs of students from diverse linguistic and cultural backgrounds in EMI classes in the current Japanese university education system. The findings suggest that the effective implementation of EMI requires the examination of issues which make such implementation difficult at multiple levels, including the national, university and class.
Notes	調査・実践報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20240000-0075

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

多様な言語的・文化的背景を持つ学生が共に学ぶ 英語による授業の取り組みと課題

——「社会学Ⅰ：比較教育社会学」の授業を事例として——

山 本 友 紀

Abstract

This article reports issues of English-Medium Instruction (EMI) classes with students from diverse linguistic and cultural backgrounds focusing on Sociology I: Comparative Sociology of Education, one of the GIC courses held at Keio University. The aim of this article is (1) to present an overview of the classes and class procedures, (2) to identify and discuss the issues and challenges based on the results of student course evaluation questionnaires prepared by the instructor conducted in academic years 2022 and 2023, and (3) to report the support for the faculty and students provided by the Center for Global Interdisciplinary Courses and to discuss the needs of faculty teaching and students taking EMI classes. By analyzing the results of student course evaluation questionnaires, this article examines the challenges of meeting the varied needs of students from diverse linguistic and cultural backgrounds in EMI classes in the current Japanese university education system. The findings suggest that the effective implementation of EMI requires the examination of issues which make such implementation difficult at multiple levels, including the national, university and class.

1. はじめに

英語は、高等教育において国際化に貢献するものとして位置付けられている（恒吉・近藤・丸山，2008）。非英語圏の大学においても、英語を教授言語とした（English-Medium Instruction 以下、EMI）授業の増加は世界的な現象となっている（Brown, 2014）。

日本では、高等教育の国際化は、国際協力に重点を置いたものであったが、優秀な留学生を獲得し、日本の競争力を高めていくために日本人学生を「グローバル人材」として養成する「内なる国際化」に重点を置く方向へとシフトしていった（Yamamoto, 2018）。2008年には、

2020年までに30万人の留学生の受け入れを目指す「留学生30万人計画」が策定され¹⁾、この計画の達成のために2009年には「国際化拠点整備事業（グローバル30）」（文部科学省，2009）が実施され²⁾、2014年には「スーパーグローバル大学創成支援」（文部科学省，2014）が実施された³⁾。「グローバル30」でも「スーパーグローバル大学創成支援」でも、英語による授業が大学の国際化を推進するものと位置付けられている。

近年の英語を教授言語とした授業の増加に伴い、実践報告（Tsuneyoshi, 2005；恒松，2007；林部，2009；嶋内，2013；杉本，2017）もされてきている。英語を教授言語とした授業が増加する以前から日本人学生向けに EMI を実施していた大学も一部あるものの、日本の大学においては、留学生のみならず日本人学生も含めた学生を対象に幅広く EMI が実施されるようになってからまだ歴史も浅く（林部，2009）、いかにして効果的に EMI による授業を行っていくかはまだ模索中の段階であると言える。同様に、日本では、多様な文化的背景を持った学生が共に学び合う多文化間共修、国際共修もまだ歴史が浅く、教育の面においても研究の面においても十分に体系的な議論が重ねられてきているとは言えない状況である（末松，2019）。こうした状況の中、EMI による多文化間共修、国際共修のケーススタディを積み重ねていくことにより、効果的な教育について研究を深めていくことが求められている。

本稿は、筆者が慶應義塾大学で担当した英語による授業「社会学Ⅰ：比較教育社会学」を事例として、英語を教授言語とする授業の取り組みを報告し、英語による授業の課題について考察することを目的とする。上述の目的のため、本稿は「社会学Ⅰ」の授業における課題を2022年度、2023年度に教員が独自に実施した授業評価アンケート調査の結果に基づいて明らかにし、教員と学生に必要な支援について考察していく。

2. 先行研究

EMI は、対象とする履修者の構成によって、目的も課題も様々である。恒松（2007）、Tsuneyoshi（2005）、恒吉・近藤・丸山（2008）は、短期交換留学プログラムを対象とした調査について報告している。嶋内（2013）、杉本（2017）は、主に国内学生を対象にした授業実践を報告している。

恒松（2007）、Tsuneyoshi（2005）、恒吉・近藤・丸山（2008）に共通するのは、英語圏ではない日本において英語で授業を行うことの、言語的な難しさのみならず、文化的な難しさへの指摘である。例えば、恒松（2007）は、英語圏から来た学生が多い EMI の授業においては、授業中に学生が挙手して自由に質問することや挙手しなくても発言することがあるインタラクションのある英語圏の授業形式になりやすいことを指摘した上で、アジア人留学生が圧倒されることに言及している。英語圏以外から来日する留学生は、学業面では英語による授業に慣れなければならない一方、生活面においては日本文化に慣れなければならない難しさがあることを指摘している（恒松，2007）。

Tsuneyoshi (2005)、恒吉・近藤・丸山 (2008) は、EMI の授業に伴う様々な難しさについて報告している。Tsuneyoshi (2005) は、EMI の授業を受講する学生への組織的な支援がほとんどされていないことを指摘している。恒吉・近藤・丸山 (2008) は、日本人の教員にとって英語で授業を行うことは、日本語で授業を行うことと比べて数倍負担が大きいにもかかわらず、相応の保障と支援が提供されていないことを指摘している。例えば、担当教員は、英語力が十分でなく英語での論文の書き方に慣れていない等の多様な助けを必要とする学生のニーズに応えなければならないが、担当教員を補佐する TA 等が配置されていない (恒吉・近藤・丸山, 2008)。

Tsuneyoshi (2005) によれば、EMI は単に教授言語が英語に変わることによる言語的な問題だけでなく、文化的、構造的な問題である。教授言語が英語になることは、授業形式がアメリカ化または西洋化することを意味する (Tsuneyoshi, 2005)。Tsuneyoshi (2005) によると、アメリカ化または西洋化された授業とは、ディスカッションの時間が十分にあり、リーディングやコース概要、評価基準が記載された詳細なアメリカ型のシラバスが用意されている授業のことである。アメリカ化とは、事実上「国際化」を意味するものとして理解されている。Tsuneyoshi (2005) は、EMI により、緩やかな授業評価や構成の日本の大学の授業形式を、「国際標準」に合わせたものにするという文化的、構造的な変革を迫られていると説明している。しかし、完全にアメリカ化された授業にしてしまうと日本人学生には負担が過剰なものとなり、ニーズに合わないものになってしまうという問題点も指摘されている (Tsuneyoshi, 2005; 恒吉・近藤・丸山, 2008)。Tsuneyoshi (2005)、恒吉・近藤・丸山 (2008) の報告は、大学が日本の大学教育の中で EMI を位置付け、授業を英語で行うことにより求められる授業形式の構造的な変化に対応し、EMI の授業を受講する学生と EMI の授業を担当する教員を組織的に支援していく必要があることを示している。例えば恒吉・近藤・丸山 (2008) は、具体的には、TA を配置したり、毎週課題図書を出しても学生が読むことができるよう、同じ課題図書を複数、図書館で取りそろえて図書体制を整えたりするなどの対応の必要を指摘している。

杉本 (2017)、嶋内 (2013) は日本人学生が受講する EMI の授業実践について報告している。杉本 (2017) の報告は、国内学生を対象とした EMI のクラスでは、母語以外の言語を教授言語とすることによって授業内容の質を落とすことや学生の理解を低下させることがないように、視覚資料の活用や難易度による発話速度の調整など、特別な工夫と配慮が必要であることを示している。嶋内 (2013) は、自身が担当した授業のアンケート調査結果から、科目内容の習得と英語力の向上を同時に同程度満たしていくことが難しい可能性があることを示している。

これらの先行研究で挙げられている課題は、留学生と国内学生の異なったニーズを満たす難しさや英語力に幅のある学生が共に学ぶ授業での難しさなど、留学生も国内学生も対象とする筆者が担当する EMI の授業に該当するものもあり、授業を効果的に行う助けとなるものである。しかし、筆者が担当した授業は、第 4 節で後述の通り、国内学生の文化的、言語的背景が非常

に多様であることや、実際に授業が始まってみるまでどのくらいの割合の学生が英語のみの授業で学位を取得するプログラムの学生なのかなど、どのような学生が履修するのかが全く分からないという点で、先行研究の事例とは異なった難しさがある。先行研究は、英語を学んでいる国内学生を対象とする授業、留学生を対象とする授業、国内学生と留学生の両方を対象とする授業など対象者を想定した授業についての事例となっている点で、筆者が担当した事例とは異なっている。筆者が担当した「社会学Ⅰ」は GIC 設置科目として位置付けられているため、まず GIC の概要について紹介した上で、「社会学Ⅰ」の取り組みと課題について報告する。

3. Global Interdisciplinary Courses (GIC) の概要

慶應義塾大学（以下、慶應）GIC センターは2014年にスーパーグローバル大学創成支援事業の一環として設立され、「国際的かつ学際的な人材の育成」を主な目的とする（慶應義塾大学 GIC センター, 2017）。2016年から英語（またはその他の外国語）で一定数の単位を取得した学生に GIC 修了認定証を発行するプログラムを提供してきた（慶應義塾大学 GIC センター, 2017）⁴⁾。全ての課程を英語で履修するプログラムの学生は GIC 認定の対象とはならないが、GIC の授業を履修することが可能となっている。

GIC は、全ての学部学生を対象としており、複数の学部の学生が共に学ぶことができる学際的なプログラムである。GIC は履修に際して英語力は問われず、英語習熟度に関わらず、自由に履修することができる。

GIC センターは、2024年度から複数の教員が1つの授業を協同して担当する新たな体制で授業を提供している（慶應義塾大学 GIC センター, 2025）。本稿における GIC についての記述は、筆者が「社会学Ⅰ」を担当していた2023年度までのものである。

4. 調査対象

本稿の調査対象は、慶應義塾大学日吉キャンパスで筆者が担当した「社会学Ⅰ：比較教育社会学」の授業である。筆者は2017年度から2023年度まで「社会学Ⅰ」を担当していたが、その中でも最近の2022年度、2023年度に実施した対面での授業を本研究の調査対象とする。

筆者が担当した社会学Ⅰは春学期と秋学期に同じ内容で開講されていた。2022年度と2023年度は、平均12名の学生が履修していた。每学期1、2年生が履修者の大半を占めていた。

本研究の対象とする授業は、GIC 設置科目として位置付けられているが、経済学部の英語のみの授業で学位を取得するプログラム PEARL (Program in Economics for Alliances, Research, and Leadership) に所属する学生（以下、PEARL 生）も履修可能な科目となっているため、ほぼ每学期 PEARL 生が一定数履修している。対象とする授業の履修者は、PEARL 生の割合が高い学期が多いことが特徴である。PEARL は、帰国子女、留学生、外国にルーツを持つ学生、インターナショナルスクールで学んだ学生も少なくないため、調査対象とする授業の履修

者は文化的に多様なメンバーから構成されている。PEARL 生が多く履修していることもあり、学生の英語力の幅も大きく、英語で授業を受けることに全く困難がない学生がいる一方、英語で授業を受けたことがない学生もいた。

英語を教授言語とした授業は、主な受講生が国内学生か留学生であるかによって、課題が異なってくることが見込まれるため、対象とする授業の主たる履修者が留学生か国内学生かの言及は重要であろう。しかし、筆者が担当した授業の履修者は、日本人学生であっても、日本でこれまで教育を受けたことのない学生や、帰国子女、インターナショナルスクールで教育を受けていた学生、両親のいずれか、あるいは両方が外国の出身である学生など、言語的にも、文化的にも、英語とのかかわりにおいても、実に多様である。そのため、留学生と国内学生を区分することにより、履修者の構成について適切に表現することができない状況であるため、英語による授業を常に受けている PEARL 生かどうかという区分で履修学生の構成を示す（表 1）。履修登録はしていても、1 度も出席していない学生など、実際に授業に参加していない学生（3 名）は履修者数に含めていない。履修学生の文化的多様性を示すものとして、担当教員が把握している履修学生のルーツがある国または居住したことがある国を表 2 に示す。

表 1 履修学生の構成

		2022		2023	
		春学期	秋学期	春学期	秋学期
人数	PEARL 以外	7	1	6	4
	PEARL	7	13	7	3
	合計	14	14	13	7
割合	PEARL 以外	50%	7%	46%	57%
	PEARL	50%	93%	54%	43%
	合計	100%	100%	100%	100%

表 2 履修学生の文化的背景

		ルーツがある国または居住したことがある国
2022	春学期	アジア（韓国・タイ・日本・ミャンマー）
		ヨーロッパ（イギリス・イタリア・フランス）
		北米（アメリカ）
2022	秋学期	アジア（インドネシア・韓国・中国・日本）
		ヨーロッパ（イギリス・スペイン・ドイツ）
		北米（アメリカ）
2023	春学期	アジア（韓国・タイ・日本）
		ヨーロッパ（イギリス）
		北米（アメリカ・カナダ）
2023	秋学期	アジア（韓国・タイ・日本）

5. 授業内容と授業の進め方

本稿で報告する授業は、1コマ90分で春学期と秋学期にそれぞれ14回ずつ行われている⁵⁾。2022年度と2023年度のシラバスに記載されている内容をまとめたものは、以下の通りである。

表3 シラバス

授業概要 Course Description	This course is designed to introduce students to the overview of the field of comparative education and to acquaint them with major issues in this field. In exploring approaches and issues in the field of comparative education, this course will not only aim to provide students with the foundations of comparative education, but also aim to enhance their critical thinking skills by learning multiple perspectives from which to analyze educational phenomena in the world.
到達目標 Course Objectives	Upon completion of this course, students will be able to: • explain the purposes of comparative education as well as methods and theories in comparative education; • demonstrate an understanding of major issues in comparative education; and • explore educational issues from comparative perspectives.
授業計画 Course Plan	1. Introduction 2. Purposes of comparative education 3. Methods in comparative education 4. Theories in comparative education 5. International development and education 6. Gender and education 7. Globalization and education 8. Presentation 9. Presentation 10. Citizenship education 11. Multicultural education 12. Diversity and education in Japan 13. International comparison of educational achievement 14. Internationalization of higher education
成績評価方法 Evaluation	Attendance and participation in class : 35% Presentation : 30% Final paper : 35%
参考書 References	Arnove, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (Eds.) (2013). Comparative education: The dialectic of the global and the local (4th ed.). Rowman & Littlefield. Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.) (2014). Comparative education research: Approaches and methods (2nd ed.). Springer. Marshall, J. (2019). Introduction to Comparative and International Education (2nd ed.). Sage. Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

一部の授業では、プレゼンテーションなどにより異なった構成の授業もあるが、多くの授業は、50-60分の講義と30-40分のディスカッションから構成されている。

教科書は指定せず、主に参考書に基づいて講義を行った。参考書以外の資料に基づいた講義をする回では、事前に資料を配布、または大学図書館のホームページから提供されている電子ブックについての情報など、資料閲覧のための情報を提供した。毎回の授業のためのリーディングは、学生が資料を入手することが必ずしも容易でないことと、英語を外国語として学習する学生にとっては、分量が多く、負担が大きいことから、必須ではなくオプションとした。

講義は、PowerPoint を使用して行い、授業開始時に、PowerPoint で作成した当日の授業資料を印刷したものを配布した。授業資料は、大学が指定している学習管理システム（Learning Management System）である Canvas LMS を通して、授業後に PDF ファイルでも配布している。講義では、途中で教員からの質問も交えて学生に答えてもらったり、学生に用語の意味や、説明した内容を理解したかどうかを尋ね、必要に応じて説明を補足したりしながら行った。

ディスカッションは、毎回メンバーを変えての3-4人でのグループディスカッションとクラス全体でのディスカッションを行った。出席者数が少なく、3人以上のグループを複数作ることができないときは、全体ディスカッションのみを行った。グループディスカッションは、毎回教員が番号を記入した出席者数分の小さなカードを用意して、講義後にカードを引いてもらい、毎回異なったメンバーで議論できるようにした。人数が少ない学期のクラスで、グループ数が2つとなるとときには、学生に番号1と番号2を交互に割り当ててグループ分けをした。ディスカッションでは、まずグループディスカッションを行ってから、全体ディスカッションでグループディスカッションで話し合ったことを共有した。

ディスカッションクエスチョンは、授業で扱った内容についての理解を確認し、授業で扱ったテーマについての考えを問う内容のものを少ない週で2問、多い週で4問用意した。例えば、international comparison of educational achievement をテーマとした回では、以下のディスカッションクエスチョンを用意した。Q1. What are benefits and drawbacks of international standardized tests? Q2. Should international assessments in education be promoted or re-evaluated? For what reasons? Q3. What is important in learning? What are important abilities and skills that can/should be developed by education? Can any of these be measured by standardized tests? 議論する前の週に PowerPoint で作成した授業資料にディスカッションクエスチョンを掲載して事前に考えてもらっていた。英語で授業を履修することが初めての学生も臆することなく発言できるよう、グループディスカッションの際には、必ず全員が発言するように、そして話すだけでなく、良い聞き手になるように繰り返し伝えていた。

事前にディスカッションクエスチョンを伝えているため、2023年度春学期までは、ディスカッション前に、授業中に個人でディスカッションクエスチョンについて考える時間を設けて

いないことが多かったが、2023年度秋学期は、学生がディスカッションに参加する準備が十分に整えられてから参加することができるよう、講義とディスカッションの間に、個人でディスカッションクエスチョンについて考える時間を10分程度設けた。講義終了後に、学生がディスカッションの準備のために考えを書き留めたり、ディスカッションクエスチョンの答えを記入したりできるよう、小さな用紙を配布した。用紙は提出不要だが、口頭でのコミュニケーションを補うこともできるよう、グループディスカッションの際に、学生同士が用紙を見せ合うこともできることを伝えた⁶⁾。

プレゼンテーションの回では、プレゼンテーションとプレゼンテーションについての質疑応答のみで、講義は行っていない。質疑応答は評価に含めず、プレゼンテーションのみを評価の対象とした。プレゼンテーションは、関心がある国の教育システムとその国の教育システムの特徴について発表するものとした。任意で、興味深く思った教育政策や教育実践、歴史的背景や、その国が抱えている教育問題などを盛り込むこともできるようにした。国レベルでの比較を中心としているが、関心がある場合には、国際バカロレアについて発表することも認めた。個人またはペア、3人までのグループでの発表、いずれも可とした。一人当たりの発表時間は個人発表の場合も、ペア、グループでの発表の場合も同じとして、評価はペア、グループによる発表の場合でも、ペア、グループとしてではなく、個人単位で評価することを伝えた。視覚資料として PowerPoint を用意し、発表の翌日までに電子メールで提出してもらい、プレゼンテーションについてのコメントを教員が電子メールへの返信という形で発表者に送った。プレゼンテーション前に発表資料を確認、評価することはしていない。プレゼンテーションの概要、資料収集のための複数のウェブサイトの紹介、評価基準を含むプレゼンテーションのガイドラインを事前に配布した。

期末レポートは、リフレクションペーパーまたはリサーチペーパーのいずれかを選択できるようにした。リフレクションペーパーは、第2週から第14週の講義またはリーディングについて考えたことを書いてもらい、リサーチペーパーは、第2週から第14週までに扱ったトピックについて書いてもらうようにした。トピックは1つに限定しても、複数を選択してもよいものとした。複数のトピックを選択する場合には、複数のテーマを統合して1つのレポートを書くよう指示した。例えば、「国際開発と教育」と「ジェンダーと教育」というテーマを選んだ場合、2つのテーマを統合してレポートを書くことになる。期末レポートは、Canvas LMS を使用して提出してもらい、提出期限後にコメントを付けて採点済みのレポートを Canvas LMS 上で返却した。

6. 授業評価アンケートの実施方法

本稿では、2022年度（春学期・秋学期）、2023年度（春学期・秋学期）に筆者が独自に各学

期末に実施した授業評価アンケートに基づいて報告する。アンケートの質問内容は、東京大学公共政策大学院（2016）、中井（2008）を参考に作成した。本稿では、4回分のアンケートを集計して考察する。アンケートは成績には全く影響しないことを伝えた上で、匿名で実施している。アンケートは Google Forms を使用してオンラインで実施している。アンケートは、英語で質問しているが、回答は英語でも日本語でも可とした。アンケートは、選択式と自由記述を組み合わせた形式とした。選択式の部分は4段階の選択肢を用意し、選択肢の内容は以下の通りとした。1. とてもそう思う（Strongly agree）、2. そう思う（Agree）、3. そう思わない（Disagree）、4. 全くそう思わない（Strongly disagree）。

7. 授業評価アンケート調査結果と考察

まず選択式のアンケートの質問内容と結果について提示し、考察する。次に自由記述の質問内容と結果について提示し、考察する。

7.1 選択式アンケート調査結果と考察

選択式アンケート調査の結果は表4-1、表4-2の通りである⁷⁾。調査対象となる4学期（2022年度春学期から2023年度秋学期）の履修者合計48名の内、アンケートの回答者数合計は24名で、回答率は50%である。アンケート調査は、学生が授業で取り組むべき課題の1つではないため、回答を全員必須とすることは憚られたことと、履修生は、GIC センターが実施している授業評価アンケート調査への回答が求められているため2つのアンケート調査への回答は負担が大きいと感じる学生がいる可能性があることから、回答は協力を求める形で行った。そのため回答率が低くなってしまっている。非回答者が回答した場合、回答者の回答と異なる可能性も否定できない。回答率が十分でないことは、本調査の課題と言える。全員が全ての質問にもれなく回答しているわけではないため、質問によっては回答者数が24名となっていない質問もある。表4-1、表4-2には、各質問の回答者数に対する割合を提示している。授業時間の構成についての質問は、複数回答式となっているため、各選択肢の合計が100%になっていない。複数回答式の質問への回答は、授業評価アンケートに回答した24名に対して、それぞれの選択肢を選んだ回答者数の割合を提示している。

表4-1 授業評価アンケート調査結果

・パワーポイントのスライドや他の資料を含む授業で配布された資料は有益であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合（％）	58.3	41.7	0	0

リーディング教材を読んてくることは必須ではありませんが、リーディング教材を読んてきた方は以下の質問に答えてください。				
・リーディング教材は有益であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合（％）	45.0	45.0	10.0	0

リーディング教材を読んてくることは必須ではありませんが、リーディング教材を読んてきた方は以下の質問に答えてください。				
・リーディング教材の分量は適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合（％）	45.0	45.0	10.0	0

リーディング教材の分量が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	多すぎる	少なすぎる
割合（％）	77.8	22.2

・授業の難易度は適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合（％）	50.0	37.5	12.5	0

授業の難易度が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	難しすぎる	易しすぎる
割合（％）	77.8	22.2

・授業の内容は量的に適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合（％）	41.7	54.2	4.2	0

授業の内容量が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	多すぎる	少なすぎる
割合（％）	100	0

・授業の進度は適切であった。				
回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合（％）	45.8	45.8	8.3	0

授業の進度が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。		
回答	速すぎる	遅すぎる
割合（％）	66.7	33.3

表4-2 授業評価アンケート調査結果

・ほとんどの授業は約50-60分の講義と約30-40分のディスカッションで構成されていました。(2022年春学期・2022年秋学期・2023年春学期)
 ・ほとんどの授業は約50分の講義と約10分の個人でディスカッションクエストについて考える時間、約30分のディスカッションで構成されていました。(2023年秋学期)
 この割合が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。
 該当するものが複数ある場合には、該当するものを全て選んでください。

回答	より長い講義の方がよい	より長いディスカッションの方がよい	より長い個人で考える時間があつた方がよい
割合 (%)	16.7	41.7	20.8

・グループディスカッションは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	66.7	33.3	0	0

・クラス全体ディスカッションは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	52.2	47.8	0	0

・ディスカッションクエストが、ディスカッションをする授業中ではなく、事前に知らされていたことは授業の準備をする上で役立った。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	43.5	52.2	4.3	0

・プレゼンテーションは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	54.5	45.5	0	0

・期末レポートは有益であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	43.5	56.5	0	0

・課題(プレゼンテーション、期末レポート)の量は適切であった。

回答	とてもそう思う	そう思う	そう思わない	全くそう思わない
割合 (%)	65.2	30.4	4.4	0

課題の量が適切でない場合、以下の選択肢から該当するものを選んでください。

回答	多すぎる	少なすぎる
割合 (%)	16.7	83.3

選択式アンケートでは、授業の有益性、適切性について問う四択式(とてもそう思う・そう思う・そう思わない・全くそう思わない)質問に肯定的な回答(とてもそう思う、そう思う)を選択した学生がいずれの質問も回答者の87%以上となった。アンケートに回答した大部分の

学生が、授業資料（100%）やリーディング教材（90%）、授業で実施した活動〔グループディスカッション（100%）、クラス全体でのディスカッション（100%）〕、授業で課された課題〔プレゼンテーション（100%）、期末レポート（100%）〕を有益であると判断している。

ディスカッションクエストが事前に知らされていたことは授業の準備をする上で役立ったかという質問に対しては、大部分の学生（95.7%）が肯定的な回答をしている。この結果から、事前に質問を提示した方が、学生がより準備された状態でディスカッションに参加することができると言えるのではないか。

授業で実施した活動についての評価は概ね肯定的であった一方で、リーディング課題の量、授業の難易度、授業の内容の量、授業の進度についての現状を適切でないと回答した学生の過半数が、現状が過剰であると回答している。リーディングの量が多すぎる（77.8%）、授業で扱う内容の量が多すぎる（100%）、授業が難しすぎる（77.8%）、授業の進度が速すぎる（66.7%）と回答した学生の割合が、リーディングの量が少なすぎる（22.2%）、授業で扱う内容の量が少なすぎる（0%）、授業が易しすぎる（22.2%）、授業の進度が遅すぎる（33.3%）と回答した学生の割合を大幅に上回っている。授業が英語で行われていることに起因するものなのか、その場合には、教授言語が英語であることによって、どの程度学生が現状を過剰であると考えているかは、今後検討が必要である。一方で、課題の量が適切ではないと思う場合に回答する質問では、回答者の8割以上（83.3%）が、課題が少なすぎると回答していた。このことは、多様な学生のニーズを満たしていく難しさを示している。

講義とディスカッションから構成される授業の構成比については、アンケート全体の回答者数24名の内、より長い講義を希望する学生も少数（16.7%）いるものの、約4割（41.7%）の学生が、より長いディスカッションの方がよいと回答している。また、より長い個人で考える時間があつた方がよいと回答している学生が2割（20.8%）ほどいる。より長いディスカッションをするためには、講義の時間を短くする必要がある。講義の時間を短くするには、講義で扱う内容を減らすこと、または講義から学ぶ内容について事前に学習するリーディング課題を必須とすることが必要となる。しかし、授業前に指定された箇所のリーディング課題を読むことは、以下の理由により、難しいため、本稿が調査の対象とする期間（2022年度～2023年度）にはオプションとしていた。

第1に、リーディング課題へのアクセスが必ずしも容易ではない。参考書として指定している複数の資料を大学図書館に授業用資料として館内閲覧できるように用意してもらい、電子ブックとしての取り扱いがあるものは電子ブックも用意してもらっているが、大学図書館として購入可能な電子ブックの取り扱いがない資料もあり、学生の資料へのアクセスに課題がある。

第2に、英語で書かれた比較教育の教科書は、解説なしに読むには難解なものも少なくない。日本では、一般教養としても学部レベルで比較教育の授業が行われているが（二宮・佐藤・金井、

2007)⁸⁾、イギリス、アメリカでは比較教育の授業は大学院レベル行われることが多いこと（長島，2014）から、英語で書かれた教科書の難易度が高くなっているものと考えられる。

第3に、英語で書かれた文献、特に難易度の高い文献を読むことは、英語を外国語として学習する学生にとっては、母語で書かれた文献を読むことと比べてかなりの時間を要するものになると考えられる。

第2の理由（英語で書かれた比較教育の教科書の内容そのものの難易度が日本語で書かれた教科書の内容の難易度よりも高いこと）と第3の理由（日本語を母語とする学生にとっては、英語で書かれた文献を読むことは、日本語の文献を読むことよりも時間を要すること）は、当該授業が EMI であることによるものである。第2の理由は、日本と英米の比較教育の位置付けの違いから、日本語で行う授業を必ずしもそのまま英語で行うことができるわけではないことを示している。英語による授業を履修することによって、同じ内容の授業を母語で履修する場合と比べて多くの単位数が与えられるということもないため、英語を母語としない学生の負担が過剰なものとならないよう考慮して、難易度、分量ともに適切なリーディング課題を用意し、講義のポイントを絞って、十分なディスカッションの時間を確保していくことが今後の課題と言える。

まとめると、選択式アンケート調査結果からは、学生は授業を概ね肯定的に評価しているが、授業の構成比、リーディング課題の量、授業の難易度などに課題があることが分かった。これらの課題は、教員の努力によってのみ解決できるものではなく、日本の大学において英語で授業を行うことで生じる構造的なものである。

7.2 自由記述アンケート調査結果と考察

次に、授業評価アンケート調査の自由記述の質問内容について提示し（表5）⁹⁾、学生の回答について考察する。以下で引用しているコメントについては、直接引用のため、2つとして同じコメントはない。引用するコメントに偏りが生じないよう、肯定的なコメントと授業の今後の課題を提示するコメントの両方を報告している。

表5 授業評価アンケート調査 自由記述の質問内容

・グループディスカッションについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・クラス全体のディスカッションについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・プレゼンテーションについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・期末レポートについてのコメントや提案があれば、ご記入ください。
・この授業を学ぶにあたって役立ったことは何ですか。
・この授業で学ぶにあたって困ったことは何ですか。
・この授業のために、授業時間を含め1週間でどれくらい時間を費やしていましたか。

グループディスカッションについては、“I like how the class was consisted of active discussion and participation.”という意見があった一方で、“Because of our small class size, the amount of input I received from every discussion session was a bit limited.”という意見もあった。グループディスカッションは、英語でディスカッションをしたことのない学生や、英語でのディスカッションに慣れていない学生も含めて、全員が発言する機会のある場として位置付けているが、クラス全体でのディスカッションの充実も必要であることが示された。上記の記述をした学生は、“For future classes, I believe making a circle with tables, and having a class discussion session where everyone is able to hear the speaker’s opinion may be useful and more interactive.”という提案もしている¹⁰⁾。グループディスカッションだけでなく、全体ディスカッションにおいても、学生が発言しやすくする工夫の必要が示された。EMI の場合には、日本語による授業と比べて発言することに難しさを感じる学生もいる場合もあることから、特に発言しやすくする環境づくりが求められる。

クラス全体でのディスカッションについては、肯定的な自由記述がある一方で、“I saw some students who talked and shared a lot of opinions, but others who barely participated. A more balanced discussion may broaden everyone’s perspectives so I would have liked to hear from all the members of the class.”という記述もあり、発言者の偏りが指摘された。教員の目から見ても、PEARL 生や留学生、海外在住経験のある学生の発言が多くなりがちであった。発言していない学生に教員が呼びかけたりはしていたが、多様な英語力の学生が共に学ぶ授業では、英語力に関わらず、全員が発言しやすい環境を整えていくさらなる工夫の必要が示された。

全体ディスカッションを授業の一部としている授業の形式についての記述も見られた。“I enjoyed class discussions because the way everyone shared their thoughts in a neutral environment was like a westernized style. Although, I’m aware of the fact that western style is not always the best, GIC courses tend to be very westernized among most of the classes in school because of the formatting.”という意見が聞かれた。筆者が担当した授業も含めて、GIC は、授業の西洋化を意図したものではないが、意見交換によって、他者の視点を学ぶことも GIC の趣旨として挙げられており（慶應義塾大学 GIC センター，2022）、「社会学Ⅰ」はディスカッションを重視したものとなっている。ディスカッションを多く取り入れた授業は、Tsuneyoshi (2005) による「西洋化された授業形式」とみることもしできる。筆者は、「社会学Ⅰ」を英語で行うことにより授業のアメリカ化を意図したわけではないが、授業の実施方法の計画に際して、筆者がアメリカ留学で履修した授業の形式を参考にした面も多くある。上記の授業形式についての自由記述は、教授言語が英語に変わることによる文化的、構造的な変化への影響についての学生の洞察力の高さを示すとともに、大学が EMI に伴う授業の構造的な変化を大学教育全体の中でどのように位置付けていくのかを検討していく必要を示しているのではな

いか。

プレゼンテーションについては、準備時間があつたことが非常に有益であつたことと、グループで発表できたことでプレッシャーが和らいだという自由記述があつた。授業時間での準備（15分間）は、希望者がいたクラスのみで行っているものだが、特に英語でプレゼンテーションをすることが初めてという学生にとっては、短時間でも授業でクラスメートと一緒にプレゼンテーションの準備をすることができ、グループで発表することができることは、不安を和らげることができるものになったのではないかと。

期末レポートについては、授業で学んだことについて熟慮して整理する良い機会になったという肯定的な自由記述が複数あつた。英語でのレポート執筆は、これまで英語でレポートを書いたことがない学生にとっては難易度が高いと思われるが、これまで授業で学んできたテーマ、内容について深く考えて、自分の考えをレポートという形で書くという行為は、日本語、英語の違いを問わず、有益な学びと学生にとらえられていることがうかがわれる。

この授業で学ぶにあたって役立ったことについての自由記述では、ディスカッションと PowerPoint 資料についての記述が複数見られた。筆者は英語は外国語として学習して身に着けた言語であるため、教員が話す英語が分かりにくいことがないよう、毎回 PowerPoint 資料を用意して図を提示するなど、意識的に視覚教材を利用して、講義を分かりやすくすることを心掛けてきた。PEARL 生と帰国子女のみが履修した学期の自由記述でも、ディスカッションと PowerPoint 資料の有用性についての記述がみられることから、視覚教材の活用は、英語で授業を受けることに難しさを感じない学生にとっても有益であることが示唆されている。

この授業で学ぶにあたって困つたことについての自由記述では、“Not a lot of assignments”という記述があり、課題が少ないことを問題と感じる学生がいることが分かった。英語で授業を履修することに難しさを感じない学生の中には、課題の量が少なく、物足りなさを感じる学生がいる可能性がある。一方で、この授業で学ぶにあたって困つたこととして“Some language barriers”、“英語が聞き取れないことがあつた。”という記述もあり、多様な英語力の学生が履修する EMI の授業において、どれくらいの課題を課すかは非常に難しい点の 1 つである。

1 週間の学習時間については、回答者の授業外学習時間は平均 1 時間であつた。一般的に、日本の大学と比べ多くの課題が課せられるアメリカの大学と同じように授業を実施していくと、多くの科目を履修する日本の学部生¹¹⁾、特にこれまで英語で授業を受講してきた経験のない学生にとっては、負担が過剰なものになってしまう懸念がある。課題の量をどのように設定するかは、大学として EMI の授業をどのように位置付けていくかともかわかることであり、大学として考えていく課題の 1 つとも言えよう。

ここまで、授業評価アンケート結果から見えてきた「社会学Ⅰ」の課題を明らかにしてきた。先行研究で明らかにされた課題とも共通しているが、「社会学Ⅰ」の第 1 の課題は、学生の英

語力の幅が非常に大きく、英語力に大きな幅のある学生の多様なニーズを満たす難しさがあることである。第2の課題は、学生が1つの授業のために割くことができる時間など、日本の大学教育のシステムの中で、EMIの授業を受講する学生の多様なニーズを満たしていく構造的な難しさがあることである。これらの課題は、「社会学Ⅰ」に固有の問題ではなく、国や大学として考えていく必要のある課題と言える。これらの課題に対応し、EMIを成功させるには、教員や学生の個人的な努力にのみ委ねるのではなく、大学としての組織的な支援が必要である。具体的には、EMIの授業を担当する教員には、EMIの授業の運営で必要とされる知識や工夫、注意点等について学ぶことができる研修や、大学がEMIを大学教育の中でどのように位置付け、何を目指しているのかといったビジョンについての学び、国際共修、多文化間共修について学ぶことができる研修の実施が必要である。EMIの授業を履修する学生には、英語で学ぶ上でのアカデミックスキルを教授する講習会の実施が必要である。英語でのレポートの書き方についての講習会を主催したり、英語でのレポートなどのライティング課題について個別にチューターに相談したりすることができるライティングセンターの設置も、EMIの授業を履修する学生にとって必要な支援である。ここからは、GICセンターによる教員と学生への支援について報告し、考察していく。

8. GICセンターによる教員と学生への支援

8.1 GICセンターによる教員への支援

GICセンターでは、2020年度秋学期から、Zoomにより英語による授業を担当する教員向けのFaculty Development (FD)が実施されている¹²⁾。なお、FDの使用言語は英語である。慶應ではGIC以外にも英語による授業が行われているため、FDはGIC科目担当教員のみならず、PEARLや国際センター等、GICセンター設置科目以外の英語による授業担当者も対象としていた。GICセンターは、学際的な学びを通じた人材育成を目指しているため、FDに参加する教員の専門性も異文化コミュニケーション、日本語教育、教育学、歴史学、ビジネスなど多様性があり、FDも教員同士の学際的な交流の機会となり、授業を運営する上で直面している悩みを分かち合い、問題の解決について共に考え、授業の改善を目指す場となっていた。筆者は、EMIの授業を担当するのは「社会学Ⅰ」が初めてであったため、EMIを担当する他の教員の実践から学ぶことも多く、授業で直面する課題について安心して相談できる場があることは精神的にも大きな支えとなっていた。

2020年度秋学期から2021年度春学期までは、隔週で各回75分間、毎回テーマを決めて実施されており、2021年度は、FDに出席する教員によるプレゼンテーションも複数回行われ、出席する教員がそれぞれの授業実践を紹介しながら、学び合う機会が多く提供されていた。2020年度秋学期から2021年度春学期までに実施されたFDのテーマは、表6の通りである。

表6 GIC FD Interactive Webinars

	Fall 2020 GIC FD Interactive Webinars	Spring 2021 GIC FD Interactive Webinars
1	Mixed ability students	Student motivation and support
2	Using Zoom-best practices	Online and in-class interaction
3	Making classes more interactive	Student interaction-mixed abilities-large classes
4	Creating successful discussion activities	Critical thinking skills
5	Approaches to evaluation and grading	Successful presentations
6	What I learned this semester, Creating group cohesion online (guest speakers)	Projects and group work
7		Semester wrap up

2021年度秋学期からは、月1回、各回1時間のFDが実施されている。2021年度秋学期からは、FDに参加する教員の関心、希望に応じて、教員同士がディスカッションをして、直面しているそれぞれの課題など情報共有し、共に授業改善を目指していくという緩やかなディスカッションスタイルで行われている。例えば、コロナ禍の2021年度には、オンラインで参加する学生と対面で参加する学生の両方に同時に教えるハイブリット授業の実践方法が共有された。

体系的にプログラムが組まれたFDには、体系的に知識を得ることができる良さがあるが、事前に具体的な研修内容が決められていない現行のFDも、その時々直面する授業の課題を共有し、教員同士が協力して授業改善を目指していくことを助ける貴重な場である。

GICセンターが主催しているFDは、EMIの授業担当者同士がリラックスした雰囲気の中、共に授業改善を目指すコミュニティを提供している。大学のEMIの位置付け、EMIを通して目指す目標や国際共修、多文化間共修について学ぶことができる研修があれば、担当教員にとっては目の前の課題を解決するだけでなく、大学教育全体の中で担当する授業を位置付け、効果的に国際共修、多文化間共修を行っていく助けとなるのではないかな。

8.2 GICセンターによる学生への支援

GICセンターでは、GICを履修する学生を支援するため、英語で学ぶ上でのアドバイスや、英語による授業の履修を成功させるために必要なアカデミックスキル（リーディング、リスニング、考えを整理するスキル）についての動画を提供し、GIC特任教授とのオフィスアワーが設けられている。また、履修者間での交流ができる「学生コミュニティ」が作られ、Canvas LMSで、イベントのお知らせなど、情報共有がされていた。学生はピクニックや観光地訪問などのイベントを企画したり、参加したりすることができた。学生コミュニティは、留学生と国内学生が授業以外で交流できる機会となっていた。

GIC センターによる学生への支援は、英語で授業を履修する上でのアカデミックな支援のみならず、GIC 科目を受講する、多様な言語的、文化的背景を持つ学生同士の交流の機会としても有益であるが、授業単位で学生同士が助け合うことができる環境づくりも重要である。「社会学Ⅰ」の履修者の中には、日本人だけの授業であると思って履修したが、そうではなかったのが驚いたという学生もいた。この学生は、「はじめは続けられるか不安で仕方がなかった」が、一緒に頑張ろうと励ましてくれるクラスメートがいたことと、外国人の友達ができただけで、少し安心できたと、学期末に授業へのコメントを記してくれた。英語による授業を履修することは、日本で生まれ育ち、日本語で教育を受けてきた学生にとっては、日本語による授業を履修することと比べて負担が大きく、特に英語による授業に難しさを感じない学生が多い授業では、励まし合う仲間がいなければ、単位取得に至るまで授業を履修することが難しいのではないか。これまで英語で授業を受けたことのない学生も不安なく授業に取り組めるよう教員が工夫して授業をすることに加えて、クラス単位で学生同士が励まし合えるようなピアサポートについて学ぶ機会を大学が教員に提供することも有益ではないか。

特にこれまで英語で学んできた経験がない学生にとっては、英語で学ぶ授業は容易なことではない。大学が、学生に英語で学ぶ上で必要なスキルについての知識と励まし合う仲間との出会いを提供することは、学生が単位取得に至るまで不安なく履修を続け、言語的、文化的に多様なクラスメートとの意見交換によって視野を広げていく大きな助けとなるものである。意欲を持ってチャレンジする学生の効果的な学びの実現には、大学からの組織的な学生サポートが不可欠であると考えらる。

GIC プログラムについての質問は GIC センターが実施している授業評価アンケートに含まれていたため、本調査で実施した授業評価アンケートでは GIC センターによる学生への支援についての質問は含めていない。その結果、GIC センターによる学生への支援に対し、学生がどのように感じているのかという学生の視点については明らかにすることができなかった。この点は本調査の盲点であった。大学による学生への支援についての学生の視点については、今後の課題としたい。

9. おわりに

本稿では、英語を教授言語とした慶應義塾大学 GIC 設置科目の「社会学Ⅰ：比較教育社会学」を事例として、英語による授業の取り組みと課題、GIC センターによる教員と学生への支援について報告し、考察した。

授業で実施したアンケート調査では、英語力に大きな幅のある学生の多様なニーズを満たす難しさと日本の大学教育システムの中で英語による授業を実施することに伴う構造的な難しさがあることが明らかになった。アンケート調査結果は、日本の大学教育制度に関わる国レベル、

英語による授業のカリキュラムでの位置付けや教員と学生への支援に関わる大学レベル、個々の教員が関わる授業レベルといった多層的なレベルにおける課題について検討する必要があることを示している。

GIC センターによる教員と学生への支援は、英語による授業の導入に伴う構造的な課題を解決するものではないが、非英語圏で言語的、文化的に多様な学生が共に学ぶ英語による授業を担当する教員が効果的に教え、履修する学生が効果的に学ぶための支援の事例として、活かしていくことができるものであろう。英語が外国語である日本における英語による授業は、教員にとっても学生にとっても大きな挑戦である。大学による教員と学生への支援として、英語による授業を成功させるための知識や技術を伝えることも大切であるが、困難な課題に挑戦する教員と学生が安心して悩みを相談し、励まし合える仲間との出会いを与える機会を提供することも大切である。GIC センターによる支援は、教員同士が相互に助け合うコミュニティ、多様な背景を持つ学生同士が交流を深めるコミュニティを作り出しているという点で参照できよう。

英語による授業の導入には、賛否両論あり、非英語圏である日本の大学における授業の英語化には、研究者の間でも反対の声もある（施，2015；寺島，2015）。英語による授業の導入によって、日本語による授業の提供に支障をきたすことはあってはならないことだと考える。しかし、日本の高等教育機関の学生全体に占める海外留学をする日本人学生の割合が少ないことを考慮すれば¹³⁾、希望する学生に対し、英語による授業の機会を提供することは、言語的、文化的に多様な背景を持つ学生が共に学ぶ国際共修の機会を提供できるという点で意義のあることであろう。

本稿の調査結果から、日本の高等教育システムの中で多様な言語的、文化的な背景を持つ学生に英語による授業を効果的に実施していくには、国家、大学、授業といった多層的なレベルでの課題への対応が不可欠であると考ええる。

参考文献

日本語文献

- 慶應義塾大学 GIC センター（2017）. 「Take the GIC Challenge! - Center for Global Interdisciplinary Courses」（パンフレット）
- 慶應義塾大学 GIC センター（2022）. 「Take the GIC Challenge! 2022 Center for Global Interdisciplinary Courses」 <https://www.students.keio.ac.jp/com/class/registration/files/GICPamphlet2022.pdf>（最終閲覧日：2025年3月11日）
- 慶應義塾大学 GIC センター（2023）. 「GIC センター」 <https://www.students.keio.ac.jp/com/class/registration/gic.html>（最終閲覧日：2023年4月7日）

- 慶應義塾大学 GIC センター (2025). 「GIC センター」 <https://www.gic.keio.ac.jp/index.html> (最終閲覧日: 2025年5月29日)
- 国立教育政策研究所 (2016). 「大学生の学習実態に関する調査研究について (概要)」 https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/gakusei_chousa_gaiyou.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 嶋内佐絵 (2013). 「横浜市立大学における英語による授業『多文化交流ゼミ』の課題と展望」『横浜市立大学論叢人文科学系列』65(1), 285-303.
- 末松和子 (2019). 「はじめに」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編『国際共修: 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂, pp.i-vi.
- 杉村美紀・鎌田武仁・西村幹子・布柴達男・藤沼良典 (2023). 「高等教育が育む批判的思考力と創造性」日本教育学会第82回大会ラウンドテーブル
- 杉本清香 (2017). 「英語による授業を成功させるために」『大学時報』(373), 92-97.
- 施光恒 (2015). 『英語化は愚民化 日本の国力が地に落ちる』集英社
- 恒松直美 (2007). 「短期交換留学プログラムの英語で行われる授業-自己と異文化適応-」『広島大学留学生教育』(11): 9-23.
- 恒吉遼子・近藤安月子・丸山千歌 (2008). 「国際化戦略としての英語-東京大学短期交換留学プログラムの事例-」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47: 87-100.
- 寺島隆吉 (2015). 『英語で大学が亡びるとき-「英語力=グローバル人材」というイデオロギー』明石書店
- 東京大学公共政策大学院 (2016). 「授業評価アンケートの結果2015年夏学期」https://www.pp.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2016/03/survey_2015s.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 中井俊樹編 (2008). 『大学教員のための教室英語表現300』アルク
- 長島啓記 (2014). 「国際化時代の教学に活かす比較教育学教材の開発」『早稲田教育評論』28(1): 249-261.
- 二宮皓・佐藤仁・金井裕美子 (2007). 「比較教育学教育に関する比較研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域』(55): 37-44.
- 日本学生支援機構 (2020). 「2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.studyin-japan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 日本学生支援機構 (2023). 「2021 (令和3) 年度日本人学生留学状況調査結果」https://www.studyin-japan.go.jp/ja/_mt/2023/02/date2021n.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 林部英雄 (2009). 「日本人大学生を対象とする英語による授業の可能性-日本語による授業との理解度の比較および授業評価-」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』(16): 3-14.
- 文部科学省 (2009). 「平成21年度国際化拠点整備事業 (グローバル30) 公募要領」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/1_1_icsFiles/afieldfile/2009/05/13/1260324_01_1.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 文部科学省 (2014). 「平成26年度スーパーグローバル大学等事業『スーパーグローバル大学創成支援』公募要領」https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/download/01_sgu_kouboyouryou.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)
- 文部科学省 (2019). 「令和元年度学校基本調査 (確定値) の公表について」https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_1.pdf (最終閲覧日: 2025年3月11日)

英語文献

- Brown, H. (2014). Contextual factors driving the growth of undergraduate English-medium instruction programmes at universities in Japan. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 50–63.
- Tsuneyoshi, R. (2005). Internationalization strategies in Japan-The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English. *Journal of Research in International Education*, 4 (1), 65–86.
- Yamamoto, B. A. (2018). Chapter 13 The internationalization of Japanese higher education: Incremental change in a dynamic global environment. In A. Yonezawa, Y. Kitamura, B. Yamamoto & T. Tokunaga (Eds.), *Japanese education in a global age: Sociological reflections and future directions* (pp. 221–239). Singapore: Springer.

註

- ¹⁾ 2019年に目標年より1年早く「留学生30万人計画」は達成された（日本学生支援機構，2020）。
- ²⁾ 2009年から5年間を実施期間とする事業で、留学生にとって魅力ある教育研究環境を提供し、日本の大学の国際化を推進するため、英語による授業のみで学位が取得できるコースの設置が支援の対象の条件に含まれている（文部科学省，2009）。
- ³⁾ 2014年から最大10年間を実施期間とする事業で、日本の高等教育の国際競争力を強化するため、採択大学では、成果指標として外国語（主に英語）による授業科目数・割合、外国語（主に英語）のみで卒業できるコースの数等が掲げられている（文部科学省，2014）。
- ⁴⁾ GIC 修了認定の対象者は2023年4月入学者までである（慶應義塾大学 GIC センター，2023）。
- ⁵⁾ 2023年度春学期は、早慶戦のため1回授業が休講となり、授業回数は13回となっている。
- ⁶⁾ 授業中に個人で考える時間を与え、書いたものを学生同士で共有してディスカッションを行うという方法は、2023年8月24日に開催された日本教育学会第82回大会のラウンドテーブル「高等教育が育む批判的思考力と創造性」において国際基督教大学の布柴達男氏によって紹介されていた方法に基づいている。
- ⁷⁾ アンケート調査の言語は英語であるが、表4-1、表4-2は筆者が和訳した上で提示している。
- ⁸⁾ 二宮・佐藤・金井（2007）の比較教育学の授業に関して諸外国を対象とした調査によると、一般教養教育として比較教育の授業が行われている国はわずかであった。
- ⁹⁾ アンケート調査の言語は英語であるが、表5は筆者が和訳した上で提示している。
- ¹⁰⁾ 2023年秋学期は、この提案を取り入れ、全体ディスカッションでは、全体で輪になってディスカッションを実施した。
- ¹¹⁾ 国立教育政策研究所（2016）が2013年度から2015年度に実施した調査によると、履修登録している科目数は、学部1年生及び2年生では、10～14科目と回答した学生が最も多く（いずれも半数以上）、15～19科目と回答した学生がそれに次いで多い。国立教育政策研究所（2016）の調査が示す通り、日本の大学の学部生（1年生及び2年生）は多くの科目を履修することから、アメリカの大学で課される課題と同じ量の課題を課すことは、制度的に無理があると言える。
- ¹²⁾ FD は、2020年の開始時よりジョセフ・ショールズ GIC センター特任教授が担当し、毎回の FD でファシリテーターを務めている。
- ¹³⁾ 学校基本調査（文部科学省，2019）及び日本人学生留学状況調査結果（日本学生支援機構，2023）に基づく筆者の算出によると、2019年時点で、日本の高等教育機関の学生全体に占める海外留学をする日本人学生の割合は、約2.9%である。