

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 12 号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2023年 3月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 12 号

The Journal of Learner-Centered Higher Education

目 次

●第9回創価大学教育フォーラム（第20回FD・SDフォーラム）

基調講演「多様化する学生とこれからの大学教育」～コロナ禍を経ての課題と可能性～

..... 濱名 篤 5

●特集論文「学生の多様化と大学教育」

創価大学におけるラーニング・アウトカムズと内部質保証 西浦 昭雄 19

「合理的な配慮を必要とする学生とその支援」..... 山崎めぐみ 25

●2022年度 第2回学士課程教育機構FD・SDセミナー

講演「論理的に考え、表現する力を育む

— 教員の多様性を活かした“共通教育と専門教育の接続”に向けて — 井下千以子 29

●2022年度 第3回学士課程教育機構FD・SDセミナー

講演「レポート課題をどのように設定するか？

— 自分で考えさせるレポートの出し方について考える —

..... 成瀬 尚志 39

●特集論文「専門教育へ繋げるライティング指導」

「学術文章作法Ⅰ」における類似度評定ツール Feedback Studio を活用したライティング指導

..... 高橋 薫、佐藤 広子 51

「学術文章作法」の成果と課題 佐藤 広子 61

●研究論文

Easing Foreign Language Anxiety and Creating a Safe Space.

..... 田高 信一 81

創価大学におけるワクチン接種率上昇のための要因分析

..... 浅井 学、安藝優一郎、大田原雄高、横谷 孝一、山中 大介、和泉 憲司 101

●事例報告

コロナ禍における成人看護学慢性期実習の実習方法の違いによる実習後レポートからの学びの分析

..... 渡部 優子、内山 久美、杉森 照美、添田百合子 109

編集規程 124

投稿・執筆要領 126

編集委員 130

※本誌に記載されている所属・役職は、発表または投稿当時のものです。

基調講演「多様化する学生とこれからの大学教育」～コロナ禍を経ての課題と可能性～

濱名 篤

関西国際大学 学長

濱名：皆様、おはようございます。ご紹介いただきました濱名です。諸課題に対して真面目に取り組まれる創価大学にお招きいただきまして、身の引き締まる思いです。殆ど忘れかけておりましたが、昨年の外部評価の際に、舌鋒鋭く鈴木先生（現学長）にご指摘したことを思い出しました。このフォーラムには以前にもお招きいただいたことがあり、その際、「フォーラムの延べ合計参加数については実績があるようですが、参加率を上げた方がいいですね」というようなことを申し上げたのをはっきりと思い出しました。今年も外部評価を行わせていただきましたが、指摘したことに対して、着実に改善される実行力というのは、本当に敬服するところでございます。やはり真面目な大学であると思います。

1. 大学教育の変化の背景

先程、鈴木学長からもお話がありましたように、大学教育の変化、今は、高等教育の大転換期であるといってもよいと思います。創価大学もやや受験生獲得の壁が見えてきたようなところがありますけれども、私共はより状況は厳しく、手を拱いてしまう学部もあります。入学者獲得の困難化というのが大転換点になっており、関西圏は入学金を無料にするというようなケースも出ています。とりわけ厳しいのは女子

大で、形振り構わない状態になってきています。そうなりますと、入試の選抜機能は著しく低下し、今年についても私共はかなり心配しています。高校は強気になって、生徒により高い偏差値の大学を目指すことを促すようになってきています。

他方、先ほどの形振り構わないような、ある意味で価格競争—ダンピングが進む背景には、「私学助成補助金」や「就学支援制度」と「定員充足率」が紐づいている点があります。「就学支援制度」が、大学教育の「収容定員充足率」と結びつけられることは、本来、これらは全く別の話になります。この点は今後、問題が表面化するであろうと思っています。例えば、機関要件を満たさない機関において、所属する在学生が突如、就学支援の対象から外されてしまったらどうするのか。定員が大幅に割れて就学支援で危なくなる大学に対して、「代わりの奨学金をどう作りますか」という内容がある実地調査の雛形質問にありましたが、私は、このよう

現在日本は高等教育の大転換期

- ・18歳人口のさらなる減少による入学者獲得の困難化
入試の選抜機能は著しく低下 “ユニバーサル段階”(M・トロフ)
私学助成補助金、就学支援制度と紐付いた“圧力”
→学生の“多様化”は不可避的に進行
- ・リカレント(リスキング)教育への対応が不可避に
- ・DX化の急速な推進によって学校教育の在り方と社会からの期待値も大きく変化
GIGAスクール～遠隔教育が所与、教育環境・方法革命
～AI、DX対応人材への要求
→教室で、伝統的年齢の日本人学生を主たる対象としての、知識伝達型の教授型教育を一育方式だけで提供する大学像は転換点に来ている？

なことを言うのは大学にとって酷であろうと思いました。要するに、定員が割れた状態の学校に、就学支援の代わりに自前の奨学金を作ってくださいと伝えるのは、例えば、蝸が自分の足を食べるようなことを促進するような助言であり、そのような言い方はやめようということになりました。学生の多様化も、これに伴って不可避免的に進行している。おそらく創価大学でも質の転換ということが現れてきているのではないかと思います。

そのような状況の中で、実はリカレント教育、リスキリング教育に対する対応が不可欠になっており、私共の大学でも、教員採用で以前に面接した某教授が、実は創価大学の通信教育を受講されていたという例もありました。受講した当時、通信教育で教鞭をとられた教員の姿勢が大変前向きであったとも伺い、貴学の学風に接して、本当にそれはよく分かるような気がいたします。

さらに、DX化の急速な進展により、学校教育のあり方と社会からの期待値が大きく変わっている中、GIGAスクール構想も始まりましたが、遠隔教育について何をどこまで取り入れるのかということについても、まだ最適解は議論されている途中かと思えます。私が執行役員を務めている大学教育学会でも、やはり同じような状態で、今年も課題研究集会という場で登壇する予定ですが、なかなか最適解を出すのは難しいという感じがいたします。先日、国立情報学研究所の所長のお話を伺った際に、遠隔授業のオンデマンドについては、その聞き方も2倍速で聞く方がいる一方で、繰り返し何回も見る方もいて、学生の受け方も変わってきているとのことでした。しかし、AI、DX対応人材への要求は、鈴木学長からもお話がありましたように、必要条件になっていると思います。貴学は全学体制を整えておられるので、教えていただきたいと思っています。ただ私共の大学は、FDと呼ばず、プロフェッショナルディベロップメント、「PD」として年に3回、丸5日間行

っています。8月に丸2日間、9月に丸1日、2月に丸2日間としています。今年のPDにおいて私が申し上げたのは、我々自身が発想の転換をしなくてはならない。「対面で共同することが大事なのだ」という固定概念を捨てよう。それが当たり前であるというところから考えていると、おそらく新しいイノベーションや状況転換に対応できないのではないかと。知識伝達型・教授型の教育を対面でやる、ということのみではもう済まない。そのような転換点に確実にきているかと思えます。しかしながら、現状を言いますと、学会でリスキリングというテーマでワークショップ等を開催しても参加者が少ない状況です。通信教育の重要性等も認識して欲しいという思いはありますが、そのような認識が薄い大学関係者が多いのは事実です。

それに対して外圧も高まっており、教育未来創造会議の1次提言で、「未来を支える人材を育むための大学の機能強化」が出されました。成長分野の話の中で、理系人材50%を目指すとされています。現在は高専まで入れると26%で、大学教育のみでは35%ですが、これを50%にする、というのです。一昨日、文部科学省の方と話をした際に、50%達成というのは難しいのではないかと。例えば35%を母数にしたら15%、15ポイントの定員を増やす、すなわち現在の専任教員の5割近くを増やすということになる。例えば国立大学や現在も理工系の学位分野を持っていれば、届け出を行うことで可能になるかとは思いますが、総合大学の場合、一定数は可能かもしれませんが、圧倒的に文系

**大学への外圧の急速な強まり
(教育未来創造会議第1次提言2022)**

- ①未来を支える人材を育むための大学の機能強化
成長分野、理系50%(現在高等教育全体では26%)、文理融合、ハイブリッド型教育、DX、グローバル
- ②新たな時代に対応する学びの支援の強化
中間層への支援拡大、奨学金返済は出せ払い、博士課程充実
- ③学び直しを促進するための環境整備
学び直し成果の適切な評価

同会議では“出口の質保証”(強み、特色)に関心
大学間の幅を広げるWメジャー、メジャー・マイナー制
S/T(Student/Teacher)比にも関心

型の大学が多い状態の中では設置認可するしかないということになります。設置認可で15%の増を行うためには、どれだけの専任教員を探せばよいのか。或いは民間から人材を獲得すればよいかといえば、簡単には出来ない状況があります。なぜなら、設置認可で審査を行うのは伝統的な大学の教員であり、学位を取得している教員は、民間の方を高く評価しない傾向があります。それでは届出改組で出来るかどうかということですが、組織の5割の方々がフォローアップを担当しないと足りないという実態があります。さらに、どの分野なのか、DX等、もう少し明確にしないと絞れない。しかし、その分野に絞った場合、非常に現実的には難しい面があります。ですから、実はかなり、無いものねだりをしている状態といえます。文理融合といっても、昨年のSPARK審査結果をみると、やはり本音は「理系」のようです。DXは「文系」なのですが、このような状態であるかと思えます。

2点目の「新たな時代に対応する学びの支援の強化」における「奨学金返済は出世払い」、「博士課程の充実」は良いと思いますが、3点目の「学び直しを促進するための環境整備」の「学び直し成果の適切な評価」、これは実はなかなか難しい面があります。私も研究テーマで「社会人の学び直し」を扱っていますが、伝統的な大学の大学院に社会人学生はやはり入って来ない。全体的にみてもあまり増えていないですね。ビジネススクールが最も成功していると思いますが、そこでは非伝統型の大学のビジネススクールが成功していて、その9割方が厚生労働省の「教育訓練給付金」の対象講座に指定されています。そこで学ばれているのは企業派遣の方ではありません。企業派遣ですと、業務として学べば残業手当も発生し、働き方改革に逆行するので、これは現実的ではないということになります。例えば、社命で仕事をしながら夜間に創価大学の大学院で学ぶといった場合、勤務になることから、オーバーワークになりま

す。つまり、大学院に専念でもさせないかぎりには難しいということになります。そのようなことを企業がどこまで許容し、評価するかについては、大きな課題があると思います。「出口質保証」といわれますが、それについては課題があります。Wメジャー、メジャー・マイナー制、つまり、専門性に固着したような人材育成が問題だという認識があります。S/T (Student/Teacher) 比について、私は長年S/T比が私学助成の指標として反映されないのは問題ではないかと訴えてきましたが、今回の第1次提言で論及がありました。先程の成長分野について、理系は現在35%程度ですが、どこまで増やして行けるか、非常に大きな転換点の様相になっております。

もう一つが、設置基準の改正による規制緩和であると思います。私は今、科学研究費で「設置基準の審査」をプロジェクトとして出稿しておりますが、その内容に文部科学省の方々が非常に関心を示しておられます。かつて1970年代に東大出版会から『大学設置基準の研究』という書籍が出版され、天城勲先生、慶伊富長先生が体系的にまとめられていますが、その大著以降、「設置基準」についての包括的な研究は日本には無い状況です。設置基準が大綱化された際にも、様々改正にネガティブな内容の論文が一時的にいくつか発表されましたが、その後は出ていないようです。規制緩和は「正しいことだ」と改正についての文面で言うておりますが、改定水準にはかなりの問題があるということも明確になっております。しかし改正の中で、総論としてはその通りで、3つのポリシーに基づいた内部質保証、これは全く指摘しようがない点です。「教育研究実施組織」という概念が新たに出てきました。「教職協働」というだけではならず、組織の名称を挙げて、新しい組織を作らなくてはならないのかという質問に対して、文部科学省の答弁としては、すぐに新しい組織を作ってくださいといっているのではないが、教員が教育研究を行い、職員が

大学設置基準改正(2022.10施行予定)による“規制緩和”

①3つのポリシー(Diploma, Curriculum, Admission)に基づき大学教育が行われること、内部質保証による教育研究活動の不断の見直しが求められることを理念上明確にした(総則改正)。

②教員組織・事務組織等の組織関係規定を再整理し、教員と事務職員等が一体となって教育研究等の運営に携わることを明確化。

③働き方の多様化や民間からの教員費用の促進等の観点及び質保証の観点を踏まえ専任教員を基幹教員とし、複数の大学に所属することが可能に。

・TA・SAといった指導補助者について明文化、指導補助者に授業の一部を分担させることができることに。

④単位数の算定方法について、「講義及び演習」と「実験、実習及び実技」に分けて判定しているものを、全て15時間から45時間までの範囲で大学が定めることに。

⑤校地校舎について、原則設置とされていた施設・設備を必要に応じて設置することに。

⑥先導的な取組を行う大学に対して、教育課程等に係る特別制度を設け、更なる規制が緩和されることを可能に。

それをサポートする、そのようなことだけでは済まなくなってきている、ということが明確な方向性として出てきています。このように一体的である必要があり、そうした時代であることは間違いないということです。組織図を書いた際に、大学の組織図は一般的な組織論からすると理解しづらいと思います。左側に教員の組織があり、右側に事務職員の組織があって、それがどのように繋がっているのかについて、組織図を見ても分かりにくいと、民間企業から来た人からよく質問をされます。それらをどのように融合させるのか、ということが重要になってきています。

もう一つは基幹教員制度ですが、これは「諸刃の刃」になるかもしれません。先ほども述べましたように、基幹教員制度があることによって、理工系50%も達成可能というのは理想論であるかと思っています。ただ、この制度はまだこれからですので、鈴木学長とお話ししていたのは、このやり方をうまく使う大学が、その後のイノベーションに成功できるであろうということです。しかし、専任教員を減らせるという考えのみでいますと、教育の質は低下しかねません。指導補助者については、「TA等の学生に授業の一部を担当させる」とあります。アクティブ・ラーニング等を促進してゆくために、そのような方法も視野に入っていることが資料の面でも伺えるかと思っています。

単位の問題については、カオス状態になることを恐れています。実は最近、看護系の学会の特別講演でお話した際も、皆様ご存じなかったのですが、各大学で、「1単位を何時間で取得

出来るか」を決めることが出来るように規制緩和されました。ところが厚生労働省の国家資格の指定規則では、単位を取得するのに何時間必要と規定していたのを、数年前に文部科学省と調整してようやく単位制になっていたところを、各大学で個々に時間を決めることが可能になると、またカオス状態になってしまう恐れがあります。教員養成等、国家資格連動型などの専門職養成のところで、そのような問題が起きますねという話をした際、文部科学省の担当者は「それはご指摘の通りで、これから検討します」と答弁されていました。その後、10月1日に施行されましたが、来年の4月以降にワーキンググループが作られて進めていかなくてはならない、という状況になっています。校地校舎についても創価大学のような広大なキャンパスをお持ちの大学にとっても、おそらく今後はスマートキャンパスといわれるように、必ず学生が来なくてはならないという状態ではなくなる話も出てくるかと思っています。

このような先導的な取り組みと大学をどのように審査するのかということ伺うと、文部科学省の方でもこれから検討されるようで、又、いつまでに検討出来るかも不明とのことで、まだ不安定な状況を踏まえた形でのスタートであったように思います。ちなみに、世界に目を転じたときに、世界の高等教育では規制緩和の方向へ向かっているかということ、私は必ずしもそうではないと思っています。発展途上国はこれからレギュレーション(規則・規制)を上げてくると思います。東南アジアでは既に上げています。我が国の場合、産業政策と高等教育の政策と移民政策がそれぞれ別々に行われてしまっており、それによる弊害もあり、18歳人口が減少して対策を拱いているという状況です。ところが最近伺った話ですが、イギリスでは国公立セクターを中心に大学の設定審査にあたっていましたが、移民が増えたことによって18歳人口が拡大し、大学が足りなくなったことから、イギリスにおいては数少ない私立大学を増やす

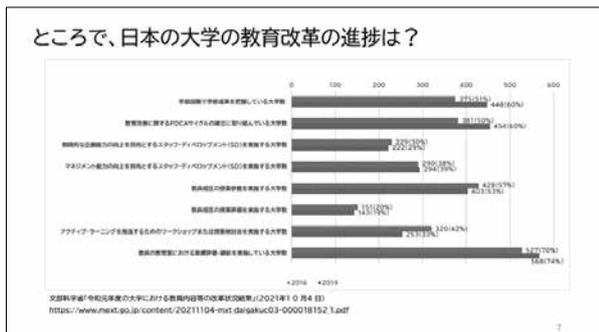
という事態になっているそうです。その数が驚くべきもので、今、構想されているのが130校とのことです。私の友人のオックスフォード大学のロジャー・グッドマン教授は、このことを指して、日本の高度経済成長期の「駅弁大学」が出来るようなものだと例えていました。そのような状態になっているわけです。よって、規制緩和をして生存競争をしようという話にはならないようです。ですから、規制緩和をすると自由競争になって質が担保されるという仮説は本当に妥当するのかどうかを、私は多面的に検証していきたいと思っております。

次に、日本の大学教育の教育改革の進捗状況がどうなっているのかを見ていただきますと、学修成果を把握している大学は約6割、PDCAサイクルの確立に取り組んでいる大学も約6割、教員の業績評価・顕彰を実施している大学が約7割、その他の項目はまだ5割程度で、教員相互の授業参観を実施している大学が約5割という状況です。教学マネジメントが叫ばれており、質保証という言葉が言われていますが、何を以て質保証とするのか、内部質保証システムの確立自体がこのような状態であり、どうすればよいのか。それを前提とした規制緩和で本当にやっていけるのかどうか。IRを使った話をしますが、IRを担当する部署を設置している大学はまだ半数に満たないという状態です。

こうした状況の中で、外圧がかかってきていることと同時並行して、学内外において多様化が進行しているのではないかと思います。「学内外で進行する多様化」について、資料のA

「高度化する社会からの要請の変化」の箇所は先程からお話ししてきたことですので、B「学内で進行しつつある学生の多様化」について、学内でどのような多様化が進行しているのか、ということを考えてみたいと思います。目的意識も多様化しています。私も学長に就任して18年になりますが、授業担当はやめないというポリシーを持って、現在も担当しています。これまで授業で同じような調査をしていますが、将来就きたい職業について、はっきりしない学生が急速に増えています。学習目標もはっきりしない、学習習慣も当然多様化しており、この3年間、学校教育が遠隔型に進んだことで、何が起きているのかを我々自身が正確に把握出来ていない状況です。その他の学力、コミュニケーション力と共に、心身の健康度も非常に多様化して、保護者もまた多様化しています。規範意識・モラルや価値観も多様化している中で、実は大学をひとつの「単位」としてだけでもをみるだけで充分なのか。大学という単位だけでは状況を把握出来なくなっていると思います。大学ひとくくりはもとより、同じ学部の中、又、同じ学科の中でも多様化します。その影響の仕方が疎らであるため、状況の把握が難しくなっています。

今の課題は「多様化と質保証をどのように両立していくか」いうことで、多様化している状況はあるが、入学した学生の適応を促進するしかない。そのためには学生の成長を可視化する必要があります。誰に対して可視化をするかというと、まず社会に対してということになります。さらに教職員である我々が現状認識するた



学内外で進行する多様化

A. 高度化する社会からの要請の変化
 キーワード: Society5.0, コンピテンシー、イノベーション、AI
 人材、総合知、文理横断、出口質保証
 *コンピテンシーレベルでの能力開発: 可視化、PBL、活動経験
 *イノベーション能力の涵養: 異分野の学び、Major-Minor制
 *AI対応力: AI教育、数学教育、情報

B. 学内で進行しつつある学生の多様化(保護者も多様化)
 ①目的意識: 将来の目標、学習目標
 ②学習習慣
 ③学力
 ④コミュニケーション力
 ⑤心身の健康度
 ⑥規範意識・モラル
 ⑦価値観
 状況は学部・学科によっても大きな違いがある

めの可視化と、学生たち自身に「あなたは成長していますよね」という可視化です。つまり可視化は誰のために何を可視化するのかということを考える必要があり、一次元ではないということです。

2. 学生パネルデータを活用した認識の共有

私共の大学は、IRについては日本で最も進んでいると自負しております。何が進んでいるのかといいますと、殆どのデータが学生のパネルデータ、すなわち個人を特定したデータになっており、入学時から卒業までを通して繋いでいます。無記名のデータは学生生活実態調査のみで、それ以外はことごとくパネルで繋がっています。それは何故かといいますと、教育改善、学習、学生支援のために行っております。それと教育プログラムの効果検証のためには、平均だけでは不可であり、誰がどのように変化したかについて、分散も見する必要があります。現状として、パネルデータの蓄積の強みを活かしているかの分析については、まだ課題はありますが、一番有効な点は、教職員にとってこのパネルデータは活かせるということです。何故なら、直感や平均値では、大学人は決してそれを真に受けず、さらにエビデンスの提示を求める故かと思えます。そうしますと、直感値が本当にそうなのか、本当に問題なのかということをフェアな形で、反論可能性がある状態で、議論するのが一番妥当であると考えています。

私のバックグラウンドは社会学ですが、社会学の研究の中では、パネル分析が有効であると

言われていますので、このようなパネルデータを使用しています。本学のラーニングアウトカムズを測定するための、DPを検証するためのメインデータです。到達確認試験とは、2年次の終了段階で卒業研究に進むための専門基礎知識が修得出来ているかどうかを測る試験です。修得出来ていない場合は、3年次の間に追いついてもらうようにしています。学修行動調査、これは質知的な内容の間接評価で、学生たちが様々な力を修得できたかどうかというようなことについてもパネルデータで把握しています。

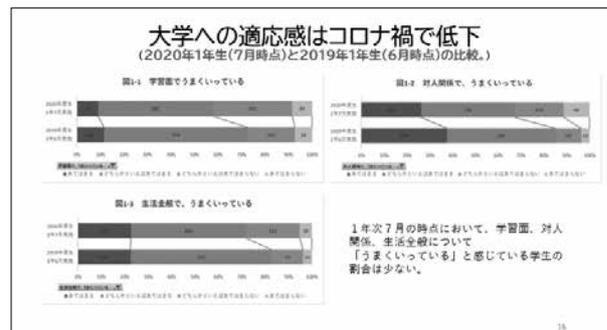
3. コロナ禍における1年生（2020年度入学）と例年の1年生（2019年度入学）の相違点

学生調査から捉えるコロナ禍の学生についてのお話になりますが、私たちが行ったことは、授業形態を、前期の遠隔授業主から、後期の対面授業主に2年連続で切り替えました。このことについて、私の友人は“壮大な社会実験”を行っていると言ってもいいと話していました。確かに巻き込まれていたと言えるかと思いません。入口や出口にどのような影響が出てきて、教育への影響がどのように出ているのかについて、本学のパネルデータで分析しようということになりました。資料より、1年生について、2019年度のコロナ前に比べると、2020年度は状況が悪化したことは言うまでもありません。講義形式ではどうかといった場合、対面と遠隔でいいますと、グループ活動を行う場合、対面授業の方が効果的であるという結果が出ました。青とオレンジの箇所が肯定的な評価です。よっ

◎学修成果の評価に関する学生支援型IRが収集するパネルデータ一覧

評価対象名称	実施時期	評価対象	評価方法	対象レベル
1. KJUSの学修ベネフィットマップ	毎年9月-3月のリアルタイムアンケート、及び卒業時	学部のDP(1)~(5)の評価	実習内容を設定したグループワークによる評価	大学 学部・学科 学生個人
2. 卒業研究の成果	卒業時	学部のDP(6)の評価	卒業研究科目の学修成果物で評価(学識グループワーク)	大学(sampling) 学部・学科 学生個人
3. 到達確認試験	2年終了時	基礎的な専門基礎・技能の定	2年終了時に到達確認試験(筆記試験)を実施して評価	大学 学部・学科
4. 各科目の達成評価及び修得率	各学年の各学期末	各科目の学修到達目標	成績表などとともに、学修到達目標の達成状況	学部個人
5. eポートフォリオ	自らの学修成果が整理された段階で登録	eポートフォリオに登録された学修の経緯と成果	自分のe-ポートフォリオを基盤として登録された学修の経緯と成果	大学 学部・学科 学生個人
6. 学修行動調査	各学期:1年、2年 数学期:1年、3年	学修成果に関する質問調査	学修成果に関する質問調査	大学 学部・学科 学生個人

関西国際大学 学修・教育目標の評価に関する概要



て、総論的には対面の方が良いと先生方は実感されているかと思います。対人関係とか同期生関係を見ても、平均で見ると対面の方がうまくいっていると感じているという調査結果が出ています。これについては、創価大学も恐らく同じであるかと思います。

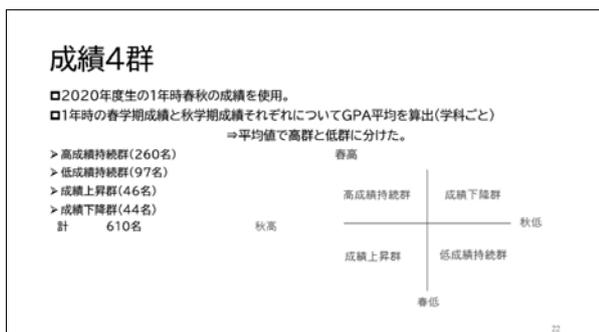
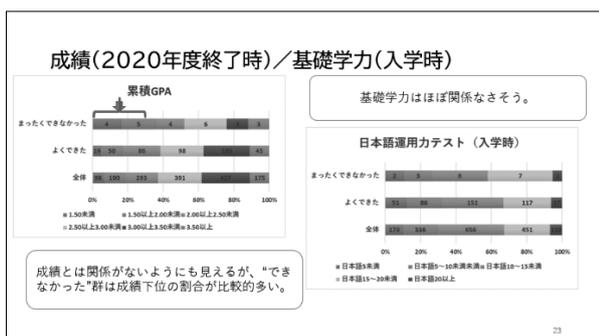
これらの分析で我々が最初に気づいた点は、総論的にパネルデータを使わずにわかる点でいますと、友人関係構築のために最も重要な1年前期に対面の機会がないため、友人関係やコミュニケーションに課題があり、大学での学習環境に不慣れ感が残っていて、課外活動も不活発になり、行事に対するコミットメントも中々戻らないのではないかという点です。学科や学年でもばらつきがあり、それが後遺症として現在の3年生以下に残っているというのは、ほぼ全国的な傾向であると推測しています。

4. コロナ禍から見てきた“内なる多様化”

ここから先の話しは、私が最近言及している「内なる多様化」になります。内なる多様化とは、自身の大学の中で起っている多様化の状況です。例えば関西国際大学では現在どのような

ことが起っているのかということのを改めて確認しました。このように4つの成績群に分類するとどうなるかといいますと、2020年度の成績で、春期から秋期になり授業形態が変わっても、好成績をそのまま維持するグループと、春から秋になった際に成績が上がるグループと下がるグループ、そして低空飛行のままのグループの4グループに分けることができます。分析を行った学生のうち、好成績維持群が一番多く、二番目に多いのは低成績が持続するグループでした。その次に、成績上昇と成績下降が同程度であったことから、平均で見ますと対面授業の方が良いと言えるかと思います。ところが、成績が上がる群だけではなく下がる群もいるということで、何を指標にして現状分析するかが重要になるかと思います。

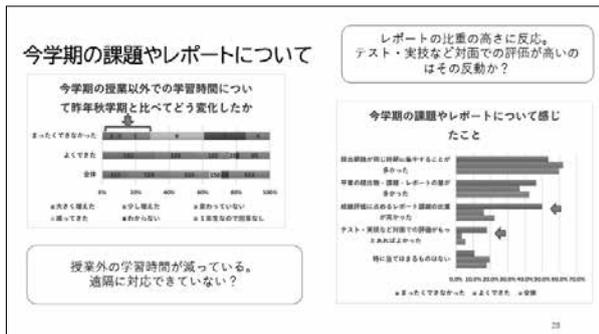
内なる多様化について、次のような質的な質問をしました。「専門知識やスキルの習得がうまくいっていますか」「大学での友達づくりなどの人間関係がうまくいっていますか」「将来についての目標の明確化ができていますか」という質問です。これらについて、私は「主観的適応」という名前を付けました。この主観的適応について質問した際、3つともよくできたと答えた学生が圧倒的に多かったのです。一方で、全学生の1%程度の学生が、どれもこれもうまくいかなかったと回答しました。これを主観的不適応と呼んでいます。これに注目しました。それでは、うまく出来なかった人たちとは、どのような人たちであるかといいますと、成績とはあまり関係ないように見受けられました。右側のグラフは、入学時における日本語の運用力テストですが、それにおいても、基礎学力とは関係がないようです。どうやら「学力に問題があるからうまくいっていない」というような通常時に考えるスキームでものを見てはいけないのではないかという判断に至りました。適応持続群、不適応持続群、そして、上昇群と下降群がありますが、私が最初に考えたのは、上昇群の人達はどのようなことを行ったら、当初躓い



てしまった状態から上昇出来るのかという点です。これを分析しようとして、評価センターに分析を依頼したのですが、上昇群と下降群が五分五分で、それなりの人数がいることを考えますと、おそらく万能ワクチンは無いのではないかと、つまり、本学が蓄積してきた可変データで物を見ないと分からないのではないかと、思い至ったわけです。

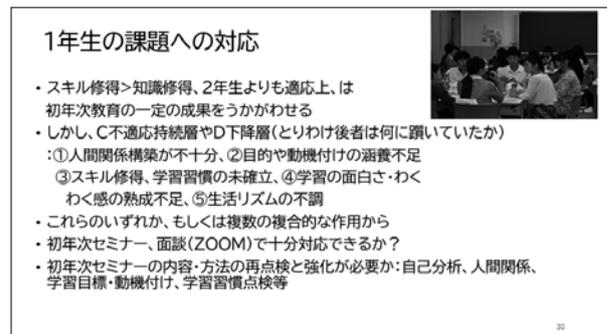
ここからは「まったくできなかった」という箇所に注目していただくと分かりますが、先ほどと同じで赤が「よく取り組めなかった」との回答なのですが、意欲・積極性について、授業外での課題、グループワーク、教員とのやり取り等、全てにおいて、この不適応群は「よく取り組めなかった」と回答しています。一方で、適応群はポジティブな回答をしています。よって、そのような主観的な適応は大変重要であると私は考えました。さらに、スタディスキルの修得実感を見ますと、「あまり修得できなかった」が赤で、グレーが「まったく修得できなかった」という回答になっていますが、出来なかった群、つまり、主観的不適応の人たちは、ノートの取り方、プレゼン、レポートの書き方、あるいは、情報技術、情報リテラシー、コミュニケーションスキル、全てにおいて悪い評価になっていました。これは大きな問題であると思ひまして、該当者については退学の恐れがあるのではないかと懸念をもちました。そして、やはり他のデータを見ましたら、まったくできなかった層（主観的不適応層）は、授業外の学習時間も減っていました。

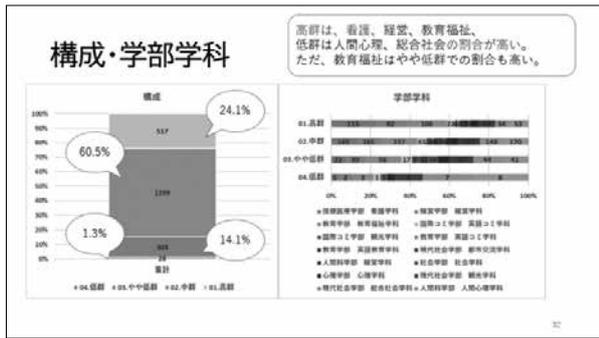
さらに右側のグラフを見ていただきますと、



課題やレポートについて感じたことへの回答があります。青がまったくできなかった層、オレンジがよくできた層ですが、よくできた層でも、レポートの時期が集中する、レポートの量が多かったことに対するネガティブな感情や不満を持っており、それに続いて、成績評価に占めるレポート課題の比重が高い、対面で評価して欲しかったなど、評価に対するネガティブな感情もあったことが確認できました。さらに次の問いで、不安に感じること、困っていることを問うと、ほとんどの項目で多いことが確認出来ました。大抵は学習内容の難しさ、学習の量と学習の自己管理位までなのですが、その下の教員とのコミュニケーション、他の学生とのコミュニケーション、ICTスキル、表現できない不安に至るまで多い結果となり、かなり追い込まれていると感じました。

このような結果を受けて我々が感じた点は、とりわけ1年生の課題が重要であり、知識の修得よりも、まずはスキルの修得をさせる必要があることに気が付きました。ICTスキルを活用できる状態にしないことには益々遅れてしまうと感じました。ところが、初年次教育については創価大学と同様に、本学においても力を入れて来ましたので、一定の成果はあると思っていたのですが、不適応持続群や下降群が何に躓いてきたのかということ、人間関係の構築、目的や動機づけ、スキル修得、学習習慣の未確立、学習の面白さ、わくわく感の熟成不足、生活リズムの不調など、であったことが分かりました。そのため、初年次セミナーを遠隔で行うのではなく、その内容についても、対人関係やコ





コミュニケーション能力をしっかりと身につけさせることが大事であるとの段階では思いました。

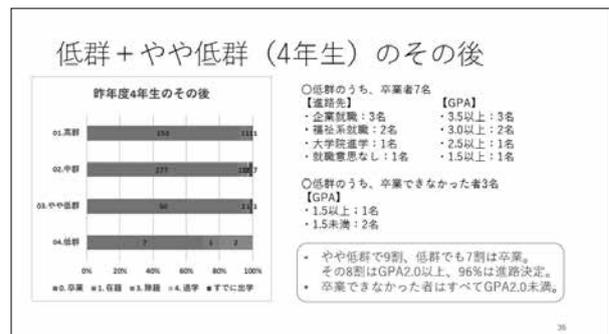
今年になり、主観的不適応群が1年後にどうなったのかということの評価センターに確認しました。これが今年のPDのプログラムのひとつでもあったわけですが、高群と中群と低群について、低群は元々多くないこともあり一定数卒業していましたので、高群とやや低群（まったくできなかっただけでなく、あまり出来なかった人まで含む）をクローズアップしてみました。そうしますと、看護学科や教育福祉学科や経営学科のような具体的な目的設定がある学科は比較的適応度が高く、それに対して非目的養成系の学科は、やや低い方に偏りが多いということがわかりました。

さらに、学年ごとにみていきますと、2年と4年に低群が多くて、やや低群は1,2年に多いようでしたが、学年差が決定的にあったということでもありませんでした。留学生については、低群では10%未満であるものの、やや低群では15%になりましたので、注意する必要があると認識致しました。

成績・学習面でうまくいっていたのかという点に遡って考えますと、やはり低群では、やや低群まで入れても、成績はやや下位で、否定的回答が多いという傾向が表れていました。累積GPAで見ますと、1.5未満がオレンジですが、本学の場合は2.0を下回ると様々な履修上の制約がかかります。1.5未満の場合は4年生になれない、教育実習に行くには2.0未満の場合は不可であるということになっています。2.0以

上は人並、2.0以下はやや問題あり、1.5未満は卒業が黄色信号になります。これをみていきますと、高群にも成績の悪い者がおり、低群にも成績の良い者がいます。つまり、よく考えてみますと、主観的な適応と客観的な成績はイコールではない、ということがわかります。もちろん相関はあるかと思えます。すなわち、主観的不適応とは何かといえますと、大学生活に上手くいっていないという感覚をもっている不安層といってもよいかと思えます。現在の学びや学生生活に満足していない、うまくいっていない感覚を持っている人です。よって、成績が良い群の中にもそのような人がいます。それが1つの知見でございました。対人関係を見てみますと、やはり否定的回答が低群に多く、対人関係、生活全般において、主観的にはうまくいっていないという回答でしたが、高群の中にもやはりそのような人がいます。このようにマイルドと状況によって学生たちの反応にばらつきが出て安定しない状態にあります。

次のデータは、私が評価センターに一番強く調査を依頼したことなのですが、低群、及びやや低群だった人が今年、或いは年度末にどのように変化したかという点です。結果として、あまり退学した人はおりませんでした。低群のうち卒業したのは7人で、その内6人がきちんとした進路に進んでいたのです。企業就職をした人、福祉系就職をした人、大学院に進学した人がいた一方で、就職意思なしという人も1人おりました。ところがGPAを見てみますと、低くはありませんでした。GPA3.5以上が3人もいるという驚きの結果でした。確かに低群の中



で卒業出来なかった人が3割（3人）いましたが、7割は卒業しているということになりますので、全員が悪い結果になったのではないことが分かりました。主観的な適応不適應と、成績に現れる適応不適應は、相関はあるけれどもイコールではないということです。そのようなことが分かってきました。

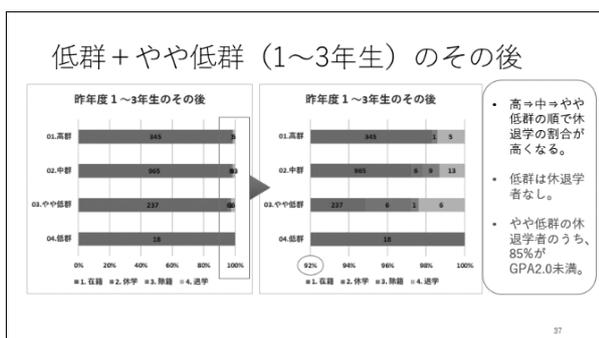
そこで、昨年度の1年生から3年生についても追跡をしてみますと、昨年度1年～3年の時の状態で、高群、中群、やや低群、低群の人がその後どのようにになっているのかということについてですが、今年になり、高群はやはり多くの人がそのまま在籍していましたが、低群も皆在席していました。この理由について、教員が個別に対応してくれたことが関係していると解釈しております。PDにおいても低群は危ないと伝えていましたので、先生方が対応してくれていました。一方で、低群の少し上のやや低群で、休学・除籍・退学が多く出ました。このことから、教員が注意喚起して対応をしていれば、ドロップアウトを防げることが多いと思われました。又、高群であった学生でもやはり退学や休学をするケースもあります。やや低群の中で退学する人はGPAが低いことから、客観的

な条件と主観的な不適應が重なるとリスクが高くなるということも分かりました。

そして、さらに評価センターに分析を依頼しました。主観的不適應から脱却している学生について、その要因は何かということを考えますと、やや低群であっても不適應回答が3割程度にとどまっており、低群でも成績の良い学生、4年で卒業し就職している学生が多数いるということから、結局、主観的不適應層は、ニアリーイコール（ほとんど等しい）不満足層であることが伺えるかと思えます。それでは何故幸いにもドロップアウトに直結しなかったのか。不適應から適応に変わった学生がいるとしたら、「何が」あったのか。実は、彼らが書いているポートフォリオの中に重要なキーワードがありました。

どのような分析を行ったかといいますと、評価センターの分析は、低群及びやや低群の内、21年秋並びに22年春の適応調査結果から、「学習面でうまくいっている肯定的回答者」を抽出して、その学生達のポートフォリオの記述を徹底的に分析しました。キーワードを集計して特徴をみる、という作業を行いました。上記と同じ調査結果から「学習面でうまくいっている否定回答者」を調査して、どのような結果が出たかといいますと、不適應のままの学生の中で共通して見られたのは、対面授業が始まったときに、単位を落とした、先生から評価されない、課題・提出物が多い、出席率が悪化した、不安、難しい等、授業に対する記述が多く、それ以外に自分の能力についての記述、友人や経験のことも出てくるのですが、一番多いのは、やはり授業でうまくいってないという実感や、そのような経験をポートフォリオに書いている学生がなかなか上昇していないという状況が見受けられました。

それでは、不適應から適応群になったという、うまくいった学生はどういう状況であったのか。一番多いのは、経験に関するもので、「SL」はサービス・ラーニング、「IS」はイン



不適應⇒不適應群（10名）のキーワード

大項目	小項目	件数
授業	対面授業(2)、単位落とす、先生から評価されない、課題・提出物多い、出席率悪化、不安、難しい	8
能力	学生とのコミュニケーションなし、しゃべるのがうまくない、成長できない	3
友人	気まずくなった	1
経験	ピピリオバトルで失敗	1

不適応⇒適応群（21名）のキーワード

大項目	小項目	件数
経験	アルバイト(4)、SL(4)、IS(4)、GS(2)、実習(2)、ビブリオバトルなど(2)	18
学び	専門知識・技能(6)、一般知識・スキル(4)、ゼミ・プロマネ(4)	14
目標	防災士(3)、目標が決まる(2)、尊敬できる人の出会い(2)、公務員試験	8
努力	対面授業(3)、テストや課題、センタープログラム	5
大学参画	ウォーミングアップ(2)、学修支援チューター、学察実行委員、メンター	5
お役立ち	経営貢献(3)、対策案、ワクチンお助け隊	5
友人	友人(2)	2

ターンシップ、「GS」はグローバル・スタディ、海外留学です。実習、ビブリオバトル、アルバイトも含めて18件ありました。学びに関するものは14件ありました。このような経験や学びがきっかけとなって、適応に転じているようです。それ以外としては、目標が定まった、防災士等もあります。ちなみに、関西国際大学では全学で「防災士」の資格が取得できる体制をとっており、関西の大学の中で一番多く排出しております。さらに、大項目の中に「努力」に関する内容もあります。赤字は大学がお膳立てした教育活動です。反対に大学がお膳立てしなかったものが黒字です。いずれにしても、そのようなことがきっかけで適応に戻ってきている学生がおり、重要な要素になっています。

以上より、不適応学生のパネル分析からの知見とは何かといいますと、不適応群である、専門知識・スキルの習得、人間関係、将来目標の明確化ができなかった、あるいはできないと感じている学生は、結局どこのタイプにも少しづついます。その中で適応に転じた学生というのは、経験学習や大学の制度を利用して目標を持ち、努力するなどしてうまくいっているようです。アルバイトも学びになっていることと思います。他方、不適応が連続している学生は、大学での学びというよりも授業経験のみに留まっています、その不安や困難が壁となり成長の実感を得られてないことが伺えました。そこで、我々が今問われているのは、科目担当者やアドバイザーとして何ができるのかという点で、多様化している学生を理解して実践の仕掛けをどう提供してあげるか。或いは、リフレクション、

Withコロナへの可能性

- ・コロナ禍を受身的被害者として過ごすのか、「経験学習」の学習対象化できるか
- ・同期型、非同期型をどのような科目で活用するのか、戦略的教學マネジメントの可能性
- ・経験学習には敵わないが、低コストでの経験学習プログラム実施の可能性
- ・海外プログラム等の経験学習プログラムの遠隔学習利用による事前・事後指導の質的向上
- ・学修成果の“単位＝時間”準拠から、“単位＝学修成果”への転換の可能性
- ・学修目標の設定、学修成果の測定・評価の重要性がさらに増す

振り返りの深堀をどうするか。或いは、声の掛け方によって自信がつく、というような点は重要になるかと思います。

コロナ禍での課題に大学としてどう対処していくかということについては、コロナ禍の影響は多様で、コミュニケーションに関する適応が最大の問題になります。本学では、経験学習プログラムと能動的な振り返りを、繰り返し実施しました。又、授業の中での双方向性、或いは経験学習について、行動が制約されている中でも、海外の提携校の学生と遠隔でプログラムを実施することで代替的な措置がとれたこと、ICTについていけない学生もいるので、今年度も実施しましたが、ファーストセメスターの半期15週で行っていた内容を、前半の8週で全て行いました。これについては、今後分析結果を聞くことになっています。そのようなことを始めています。

ウィズコロナでの可能性について考えてみたときに、コロナ禍では皆萎縮してしまうのですが、コロナ禍で我々が考えて最初に気づいた点は、経験学習にとって、学生が一番重要な条件は何かというと、「他人ごとではない」ということでした。「レリバンス（関連性）」を感じれるかどうかになります。そうしますと「コロナ禍というのは、皆当事者ですね」という結論に至りました。そこで、経験学習の題材としてコロナ経験をそのまま使おうと考えて、学長自らそれを始めたというのが最初のきっかけでした。これが1点目です。

2点目は、同期型、非同期型の活用をどうするのかということで、これはまさに戦略的なマ

マネジメントであると思います。私どもの大学と創価大学の実施方法は異なるかと思いますが、社会人の学びなおしの環境整備をしている大学に伺いましたけれども、ケース・メソッドを多用するので、対面がベースであるとのことでした。対面がベースですので、評価の仕方も授業中の発言の回数や量の姿勢を見る等、そのようなやり方をしているので、やはり様々なマネジメントの仕方があるようです。他方、大手の国立大学の中には、知識・データ型の授業はオンデマンドの方が良いとしているようです。オンデマンドですと1.5倍速や2倍速で視聴出来るので、時間の節約になるとのことでした。私の場合、テレビの1.5倍速にしても時々ついていけなくなり元の速さに戻してしまいましたが、最近の学生は割と1.5倍速の速さで普通に観ていて、さらには2倍速で観ているというような研究結果もあるようです。そのような状況になりますと、マネジメントは我々の腕次第で、カリキュラムが過密な某学部などは、オンデマンドの知識ベース型の授業をとり入れると違うかどうか、負担が減るかもしれませんが、どのようなアクションがあるかは不明です。経験学習には敵いませんが、海外に行けないので海外留学をやめてしまうとか、低コストで遠隔学習を実施し、事後指導で効果をあげる等の方法もあるかと思っています。或いは設置基準の改正については、学修成果が「単位」イコール「時間」準拠ではなくなっていく可能性があります。よって、90分授業を15週出席しなくてもよくなるかもしれません。その点をどのように転換するかという課題が出てきます。ですから、学習目標

の設定と、学修成果の測定・評価の重要性が一層増すであろうと考えております。

こちらのスライドは、私共の大学で行ったコロナを題材にした海外・国内の遠隔の形でのプログラムの様々な実践例です。本学は大学間の連携においてリソースが豊富ではありませんでした。今年度は文部科学省の令和4年度大学教育再生戦略推進費「大学の世界展開力強化事業」に採択していただきました。対象はインド・太平洋です。インドの大学との交流経験はなかったため、大学間連携で国内プラットフォームを作ることを考え、一般社団法人学修評価・教育開発協議会という地域を超えた大学間連携からパートナー校に声をかけました。又、防災教育、安全安心教育に力を入れていることから、海外の大学とは「安全・安心のコンセプト」で連携しています。世界の不安定要素が増せば増すほど、安全安心に対する関心は経験学習のテーマとして大変受け入れられやすくなっております。このようにして、資源不足を補完して、遠隔教育も活用しながら取り組んでいきますと様々な気づきのチャンスを増やすことができると考えています。

5. 大学教育の転換に向けて

最後に、大学教育の転換に向けて何を考えれば良いのかについて話が移りますが、大学が取り組むべき今後の課題とは何かについて、1つ目に、学生、特に初年次生と大学をつなげるための工夫をする。協働関係や信頼関係を構築させるための機会や仕組みをどのように作って

大学が取り組むべき今後の課題

1. 学生、特に初年次生と大学をつなげるための工夫をすること
⇒ 協働関係や信頼関係を構築させる機会や仕組みの提供
2. コロナ禍における大学教育の方法について「内なる多様化」に応じた対策を検討すること
⇒ 授業形式に協働場面をどのように組み込むか
“適応持続”、“上昇”、“下降”、“不適応持続”のきっかけは？
“上昇”に有効であった施策蓄積、“下降”の原因究明・対策
3. 学生サポートの持続的支援体制
⇒ 学生パネル調査の有効性、学生データの一元的有效活用
それぞれのタイプに有効な処方箋の発見、蓄積
重層的な支援体制づくり
Cf. 障害者差別解消法、合理的配慮

くか。創価大学はこの分野では先進的な大学の1つであると思いますが、その上で、今後の状況変化に対してどのように改善していくのかという点があります。

2つ目は、コロナ禍における大学教育の方法について内なる多様化に応じた対策を検討する。協働場面をどのように入れるかということになります。私は自身の授業で、やはりベーシックな使い方としては、チャットを使用しています。チャットでクラス内の市場調査をしながら授業を行っているともいえます。コロナ前の授業では、自発を促す工夫をして6～7割の学生が一度は手を挙げてくれていました。ところがコロナ禍になり、それができなくなってしまったので、授業を聞いているかどうかは、チャットの返信の内容で判断することを伝えると、皆返信をしてくれます。このことにより、今までよりもリアルタイムで学生の反応を見れるようになったような気がしています。そのような協働場面は、先生方の力量によっていろいろな方法があるかと思います。しかしながら、我々としてはパネルデータで上昇群に有効であった施策を蓄積していく、或いは下降群の原因究明と対策を立てていくということを実行することが一番であると思っています。

3つ目に、学生サポートの持続的な支援体制についてですが、とにかくパネルデータで見たものの中から、処方箋を何種類か作れるということです。この症状、つまり医者が行っていることと、我々が行っていることはそれ程違いが無いのではないかと思います。小説家・城山三郎著『今日は再び来らず』の中で、教師は5つの立場にいることが望ましいという有名な言葉があります。そこには、教師は学者でなければいけない、医者でなければいけない、易者でなければいけない、芸者でなければいけない、役者でなければいけない、とあり、5つの人格が必要であるという話があったのですが、その中で、医者立場とするとそのような処方箋を出さなければならないということです。「障害者

ニュー・ノーマルの教育への転換

伝統的な教育とニュー・ノーマルの教育 (OECDのレポートに基づき白井(2020)作成)

伝統的な教育	ニュー・ノーマルの教育
教育制度を単体として捉える	教育制度をより広いエコシステム(生態系)において捉える
一部の選ばれた人による意思決定	より広い関係者による意思決定
役割分担	責任の共有 (shared responsibility)
インプットとアウトカム	インプット、プロセス、アウトカム (特にプロセスの重視)
生徒の直線的な発達を前提にした、標準化されたカリキュラム	生徒の非線形の発達を前提にした、動的なカリキュラム
標準化されたテスト中心の評価	「学習のための評価」、「学習としての評価」を含めた広義の評価
説明責任とコンプライアンス (教師の指示の) 聞き手としての生徒	システムの改善のためのフィードバックを求めた広義の評価 能動的な参加者としての生徒 生徒・教師それぞれがエージェンシーを発揮

白井 俊彦 (2020). OECD Education 2030 Policy Outlook for Japan. 東京: 創価大学教育研究センター. 22

差別解消法」や「合理的配慮」等が重要になってきますと、重層的な支援体制にしていく必要があります。

このスライド「ニュー・ノーマルの教育への転換」はOECDのレポートに基づき、文部科学省の白井俊さんが作成されたものです、伝統的な教育から何を変えていかななくてはならないかについて示されています。教育制度をより広いエコシステム(生態系)において捉えています。より広い関係者による意思決定をしていかななくてはならない。或いは、インプット、プロセス、アウトカム。とりわけプロセスを重視しなくてはならない。さらに、生徒の非線形の発達を前提にした、動的なカリキュラム。そして、「学習のための評価」「学習としての評価」を含めた広義の評価をしていかななくてはならない。能動的な参加者としての生徒、生徒・教師それぞれがエージェンシーとして発揮していかななくてはならない。以上のようなことが重要になってきており、オンデマンドもどの程度使うのかということも重要になっています。

インストラクショナルデザインの中で、ガニエの9教授事象という概念があるそうです。この中で、とりわけ重要なのは、「独学」では叶

ポスト・コロナの教学マネジメント

- 全国ほとんどの大学で、学内での“内なる多様化”はさらに拡大していく
- 遠隔手法の定着、DXによる利便性の向上と格差拡大は並行する
- “万能ワクチン”は存在しない

↓

- 学生の背景・特性・課題に合致した対策が必要度高まる
 - 1) 学生の個人パネルデータの活用
 - 2) 遠隔学習方法(同期・非同期)、遠隔教材(ex. EdTech)の活用
 - 活用の必要性
 - 3) 学びの動機付けの強化のためのPBLやHIP(High Impact Practices)の活用
 - 4) 学習成果+学修プロセスの可視化の必要性
 - ・とりわけ定性的-rubric, e-portfolio etc
- 組織としての認識共有の重要性
- 教授・学習観の転換【教授パラダイム・学習パラダイム】Barr,R.B & Tagg,J.V. 1995 教員の教育内容・教育方法のスキル・アップ

82

わないもの、すなわち、教員のアクションが必要となるものは何かという点で、それは、「フィードバック」と「学習の成果を評価する」の2点であるそうです。この2点をより強化していくということが重要になります。そのためには、ポスト・コロナにおける教学マネジメントとして、どのようなことを考えなくてはならないかといいますと、1番目に、学生の背景・特性・課題に合致した対策であり、2番目の柱が、組織としての認識共有の重要性ということになります。創価大学もFDの参加数は実績がある中で、参加率においても上げた方が望ましいと昨年私が申し上げたのは、認識の共有が大事であるという理由からでした。エビデンスベースで、現在、本学の教育がどのような状態にあって、どこが課題であるのかということ共有していないと、中々施策を前へ進めることは出来ません。

教員の教授・学習観の転換が不可欠については、先ほど申し上げたようなことが記載されています。このような転換期において、ともすれば、何から手を付けてよいのか分からない社会実験のような中で、我々は教育の責任を負わなければならない。そうした中で我々がやるべきことは何かということ考えた時、地道に自分たちの実践についてエビデンスを蓄積して、認識を共有して、学生たちに適合した形の処方箋をどう組織的に検討していくかが大事であり、それこそが、これからの時代の教学マネジメントのアウトプットに繋がると思います。教学マネジメントの結果、どのような果実を学生たちが収穫できるようになっていくのか、ということが我々のミッションではないかと最近改めて感じております。ということをお申し上げて、私のお話を終わります。ご清聴ありがとうございます。

創価大学におけるラーニング・アウトカムズと内部質保証

西浦 昭雄

創価大学 教務部長・経済学部 教授

はじめに

中央教育審議会は、2012年のいわゆる質的転換答申で、「各認証評価機関の内部質保証を重視する動きを踏まえ、全学的な教学マネジメントの下で改革サイクルが確立しているかどうかなど、学修成果を重視した認証評価が行われること」（中央教育審議会、2012:22）を求めた。この10年ほどの創価大学（以下、本学とする）における教学マネジメントを振り返った時、同答申が指摘したように学修（学習）成果であるラーニング・アウトカムズ（Learning Outcomes: LOs）と内部質保証の2つは欠かせない視点になっていると思われる。

2009年度に策定した本学のグランドデザインでは、創立50周年の創価大学像として「創造的人間の育成」を掲げた。共通科目のみならず学士課程そのものの再構築を目ざし、2010年4月に学士課程教育機構は発足した。同機構にとって最初の取り組みの一つが共通科目のLOsの設定であった。それ以降、LOsに対する取り組みは、教員による自己評価報告書の作成やシラバスでの該当項目の入力、正課外活動のLOs測定、専門科目LOsのシラバス入力へとその範囲を拡張していった。

他方、「創価大学内部質保証ポリシー」を策定したのは2013年度であった。大学基準協会に

よる第2期認証評価では内部質保証の確立を重視してきたこともあり、本学が同協会による認証評価を受審する前年度の準備としての側面もあった。さらに、2021年度に受審した第3期認証評価においては内部質保証がさらに重視され、推進する機関の明示も求められた。本学は、内部質保証推進委員会の設置や学生参加型の内部質保証にも取り組んでいる。

筆者は、2010年度から2015年度にかけて学士課程教育機構副機構長として、2016年度からは教務部長として教学マネジメントに携わる機会があった。その経験を踏まえて執筆する本稿には2つの目的がある。1つ目は、LOsと内部質保証の観点から本学の教学マネジメントを振り返り、その経緯を整理することである。2つ目は、両者の関係を整理しながら本学の課題について考察することである。

2. ラーニング・アウトカムズ

(1) 共通科目ラーニング・アウトカムズの策定と展開

本学は、2010年4月に共通科目運営センター、教育・学習支援センター（CETL）、ワールド・ランゲージ・センター（WLC）を統合し、学士課程教育機構を設置した。同機構のコンセプトは、学部教育と共通科目の連携・協働を深化させることで、4年間の学士課程全体を

通じた人材育成を図ろうとしたことにあった。

同機構は発足間もない段階から、①自立的学習者となること、②多文化共生力の育成、③真の教養を身につけること、という共通科目の理念・目標から導き出したLOs策定への検討を開始した。2010年9月から学長室会議、学士課程教育機構運営委員会、共通科目担当者会等で検討を重ね、翌年1月の学士課程教育機構運営委員会で8項目からなる共通科目のLOsが策定された(表1参照)。

LOsには、学生が共通科目の授業を通し、求められる学修成果を修得したかを評価する授業アセスメントの側面と、共通科目が提供する授業群がLOsを達成するために十分な編成となっているかを評価するカリキュラム・アセスメントの側面を有している。そこで、2011～12年度にかけて共通科目50科目がアセスメント・パイロット授業として選定され、各授業担当者がLOsと授業到達目標の関連、評価手法、授業到達目標の達成状況についてアセスメントを実施した¹。

このパイロット授業に参加した教員からのフィードバックを受けながら、各項目をより具体的な知識または能力として定義する細目案が検討され、2012年10月にはLOs(例示)と英訳の決定をみた。また、2012年度4月から共通科

目において、シラバスにLOsとの関係を最大3項目まで○(丸)を記入することになった。2013年度からは最大3項目の中で一番比重を置く科目に◎(二重丸)、その他には○をつけることに変更した。学士課程教育機構は、2012年度より共通科目LOsの8項目をそれぞれの科目がカバーしているのかを示した分布表を作成し、カリキュラム検討に活用するようになった。

例えば、2012年度のシラバスでは、1,044の授業で計2,102の○がつけられたが、第4項目と第8項目が各124、107授業であり、他の項目が200以上の授業で該当していることに比べると少なかった。そこで、本学は2014年度から第4項目を重点に置く共通科目の学術文章作法を全学必修化した。また、第8項目については、2018年度の共通科目カリキュラム改訂において平和・人権・環境・開発分野からなる世界市民教育科目群を共通科目に設置し、全学必修化することで補った。

2013年度より共通科目では、各授業担当者がシラバスの到達目標に向けた取り組みをまとめた自己評価報告書を3年間のうち少なくとも一度は提出することにし、2015年3月末時点で235の報告書が提出された。それについて「授業の『到達目標』に関する自己評価報告書事例

表1 創価大学共通科目LOs(2010年度策定)

知識基盤(学生が何を知っているべきか)
1. 人文・社会・自然科学、健康科学領域の基礎知識を理解する。
実践的能力(学生が何ができるようになるべきか)
2. 多面的かつ論理的に思考する。
3. 問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する。
4. 日本語による多様な表現方法を習得し、明瞭に論じ述べる。
5. 英語と母語以外の他外国語でコミュニケーションを図る。
教養ある市民としての資質(知識と能力を用いて何を行おうとするか)
6. 学びの意味や社会的責務を考え、自らの目標を設定し、自立(律)的に学ぶ。
7. 自他の文化・伝統を理解し、その差異を尊重する。
8. 人類の幸福と平和を考え、自己の判断基準をもつ。

(出所) 創価大学ホームページ(<https://www.soka.ac.jp/seed/activity/learnig/>)。2023年1月4日アクセス。

1 細目決定の経緯や各教員からの報告書の詳細については、西浦・佐々木(2012)を参照のこと。

集」として学内に公表するとともに、広く参考になりそうな報告書については年2回開催される科目群ごとの共通科目担当者会で共有した。

(2) 学修成果の可視化とラーニング・アウトカムズ

本学は2016年度にいわゆる3ポリシー（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）を1年間かけて策定した（表2参照）。まず、大学全体のディプロマ・ポリシー案を提示・検討し、その後、日本学術会議の大学教育の分野別質保証委員会が示している「教育課程編成上の参照基準」を活用しながら全ての学部、研究科で課程及び授与する学位ごとにディプロマ・ポリシーを策定した。カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーも同様の手順で策定した。

大学全体のディプロマ・ポリシー策定を受け、共通科目のLOsの改訂についても検討された。その結果、共通科目のLOsは知識、実践的能力、態度という学士力が示す3領域を満たし、大学全体のディプロマ・ポリシーとの整合性もあると判断され、そのまま維持されることになった。なお、3ポリシーのもと、2018年度より共通科目と6学部（経済、経営、法、文、教育、国際教養）の、2019年度に理工学部の新カリキュラムが開始した。

2017～2020年度にかけてLOsは次の3点において進展が見られた。第1は、専門科目へのLOsの拡張である。全学部の専門科目においてディプロマ・ポリシーから導きだしたLOs

を設定し、2018年度からはその関係性をシラバスで記入することになった。また、科目ごとに関連するアウトカムを示したカリキュラムマップを履修要項等で提示している。

第2は、プログラムレベルでのLOsを測定する仕組みである。2017年度にはディプロマ・ポリシーに明示した学生のLOsを把握及び測定する大学全体及び学部ごとにアセスメント・ポリシーを定め、2018年度より測定を開始している。アセスメント・ポリシーでは、直接指標と間接指標に分け、アセスメントの実施時期についても明示している。

第3は正課外活動におけるLOs測定の試みである。本学はクラブ活動や学生寮における活動という課外活動も活発であることから、教育目標である世界市民の育成という視点からは正課外活動についても測定する必要があると考えた。クラブ活動に取り組む学生に身につけてほしい能力を、①「自律する力」②「協働する力」③「リーダーシップ力」の観点から5段階で自己評価するアンケートを2019年5月～7月と2020年2月に実施した。その調査結果は学生課によるサポートに活用している。次に、学生寮におけるLOsも同様の項目で2019年度と2020年度の2回ずつ実施した。2019年度のアンケート結果によれば、多様性を受け入れる力やコミュニケーション力がついたと回答した学生が、入寮時よりも増加していた。

表2 創価大学ディプロマ・ポリシー（2016年度策定）

創価大学は上記教育目標の達成に向け、学部並びに全学的な教育研究組織において、

- ・知識基盤：幅広い知識と高度な専門性
- ・実践的能力：知識を社会に応用する力とコミュニケーション力
- ・国際性：多様性を受容する力と他者との協働性
- ・創造性：統合する力と創造的思考力

を身につけた世界市民となるべき人材の育成に取り組んでいます。

創価大学は、所定の期間在学し、学士課程を通じて上記の知識・技能並びに態度を身につけ、所定の単位を修得しGPA基準を満たした学生に学位を授与します。

（出所）創価大学ホームページ（<https://www.soka.ac.jp/department/policy/>）。2023年1月4日アクセス。

表3 創価大学の新しいディプロマ・ポリシーと共通科目 LOs

ディプロマ・ポリシー (2022年度策定)	共通科目 LOs (2022年度策定)
(1) 各学部等が授ける知識・技能を身に付け、社会に活用することができる。	(1) 世界市民として思考・行動するための基礎知識・技能を身につける。
(2) 論理的に考え、適切な表現で伝えることができる。	(2) 論理的に考え、適切な表現で伝えることができる。 (3) 母語以外の外国語でコミュニケーションを図ることができる。
(3) 多様性を尊重し、他者と協働することができる。	(4) 多様性を尊重し、他者と協働することができる。
(4) 課題解決に向けて主体的・創造的に行動することができる。	(5) 自らの目標を設定し、自立的に学ぶことができる。

(出所) 創価大学第2回内部質保証委員会資料より筆者作成 (2022年11月29日)。

3. 内部質保証

(1) 本学における内部質保証の淵源

2008年、中央教育審議会は「学士課程教育の構築に向けて(答申)」において、自己点検・評価のために自主的な評価基準や評価項目を運用する内部質保証体制を構築することについて言及した。これを受けて、大学基準協会も2011年からの認証評価の第2サイクルからは内部質保証を重視した評価内容に転換した。大学基準協会は、内部質保証を「PDCA サイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し、証明していく学内の恒常的・継続的プロセス」と定義している(永田・工藤、2021:10)。

本学では、1993年度に「創価大学自己点検・評価実施規程」を定め、実施体制の整備を行った。教育・研究活動の活性化とさらなる改善・改革を進めるうえで、自己点検・評価活動およびその公表が重要な役割を果たすという観点から2004年度より、「自己点検・評価報告書」をホームページ上で公表している。

本学「内部質保証ポリシー」を下記のように

策定したのは2013年度であった。

- (1) 本学は、認証評価を含む自己点検・評価活動をとおり、継続的な諸事業の改善・改革を行い、もって社会に対する質保証の責任を果たす。
- (2) 本学の自己点検・評価活動は、大学全体、学部・研究科等諸組織で行われるすべての教育・研究活動及び関連する業務をその対象とする。
- (3) あらゆる活動について、その方針、到達目標を明確にするよう努める。また、方針、到達目標の妥当性を定期的に検証する。
- (4) 自己点検・評価活動においては、エビデンスを重視する。また、分析のための評価指標の開発に努める。
- (5) 自己点検・評価活動の客観性、公平性を担保するため、外部評価を積極的に取り入れる。
- (6/現在は7) 内部質保証の取り組みを、ステークホルダーに積極的に公表する。

(2) 学生参加型の内部質保証

2019年4月に改訂された内部質保証ポリシーでは、新たに次の3項目が加わった²。

² これにより、従来の内部質保証ポリシー(6)は(7)になった。また、同ポリシーの表現も修正されている。

- (6) 「学生中心の大学」を標榜する大学として、内部質保証推進のため学生の意見聴取に努める。
- (8) 大学全体の内部質保証は「内部質保証推進委員会」がその責任を担う。
- (9) 各学部・研究科及び各部署は、それぞれの教育・研究活動等について、主体的・自律的に質保証を行う。

まず本学の内部質保証体制について、学長を委員長とする「内部質保証推進委員会」を内部質保証に責任を負う組織と位置づけた。同委員会が3ポリシーに基づき展開される教育活動全体を見渡し、「全学自己点検・評価委員会」による点検・評価に基づく改善・向上のマネジメントを行うことになった。また、(9)にあるように、各学部・研究科及び各部署の主体性・自律性が重視されることになった。(5)の外部評価については、2020年度からは毎年実施し、本学の教育マネジメントの改善サイクルに組み入れることになった。2020年度からの第1期外部評価委員会は高等教育機関、企業、地域からの有識者6名で構成された。2022年度からの第2期の外部評価委員会は、高等教育機関、企業、地域に高校、卒業生代表が加わり、計5名で構成された。

本学の内部質保証として特筆すべきは、(6)で学生参加型の内部質保証を目指している点であろう。2019年度から全学自己点検・評価委員会や各学部・研究科の評価分科会に学生が参加し、意見交換の場を設けている。各評価分科会での学生の参加状況や内容については、全学自己点検・評価委員会でも随時確認している。

内部質保証への取り組みはPDCAのサイクルを回しながら継続的に実施することが求められるが、全学自己点検・評価委員会や各学部・研究科の評価分科会に出席する学生代表は毎年交代する。そこで、3つのポリシーの考え方や、共通することは全学が担うことで、各学部・研究科での意見交換がより具体的で発展的になるのではないかと考え、「学生参加型 教育の質保

証研修会」を年1回開催することにした。全学協議会および学部・研究科の自己点検・評価に関わる学生を対象にした同研究会では、2021年開催の第1回研修会には38名、2022年6月開催の第2回研修会には45名の学生・院生の代表が出席した。

研修会を通し、ディプロマ・ポリシー等の表現や浸透に課題があることを認識した。そこで2022年度にディプロマ・ポリシー等を見直した際には、学生にわかりやすく、伝わりやすい表現にすることを重視した(表3参照)。

4. おわりに

本稿では、LOsと内部質保証の視点から本学における教学マネジメントについて振り返ってきた。川島(2021)によると、英語圏では出発点となる学修成果を「期待する学修成果(Desired /Intended /Expected Learning Outcomes)」と呼び、学期末や卒業時に実際に獲得された学修成果を「達成された学修成果(Achieved Learning Outcomes)」と区別していることが多いという。本学におけるLOsについては意識的に区別することはなかったと感じているが、「期待する学修効果」から「達成された学修成果」に取り組みの重点がシフトしてきているように感じる。

図1は、本学の取り組みをもとに、プログラムレベルと授業レベルにおけるLOsと内部質保証の関係を筆者なりにまとめたものである。LOsの設定が授業レベルとプログラムレベルの双方において起点となっており、シラバスの改善と連動させてきたことに特徴があるように思える。本学では、全学FD委員会(現在は全学FD/SD委員会)が2~3年のFD活動の目標を定めている。下記のようにシラバスを基軸にした取り組みを行ってきたことも背景にある。

- ・2011~2012年度 シラバスのより一層の活用・充実による教育の質保証

- ・2013～2014年度 シラバスの到達目標の共有化による授業改善
- ・2015～2016年度 シラバスの「到達目標」測定を意識した授業の展開

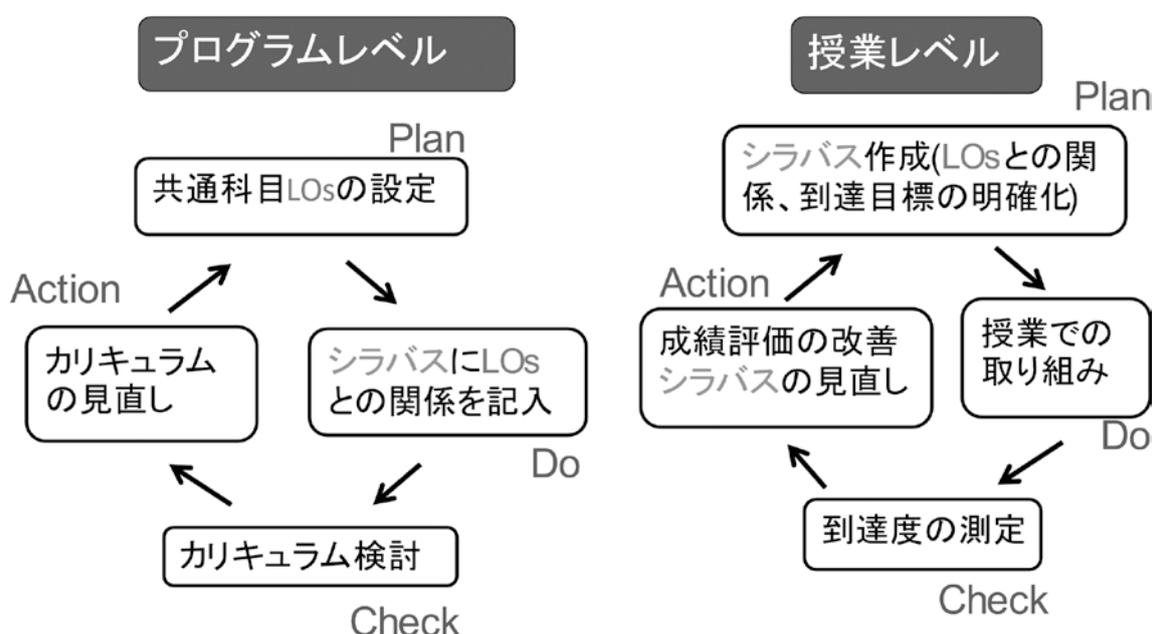
今後の課題の一つ目は、LOsの測定をカリキュラムの改訂に有効的に活用するかであろう。本学では2018年度から前年度に策定したアセスメント・ポリシーに基づきディプロマ・ポリシーの測定を開始してきた。2022年度からの共通科目と看護学部の新カリキュラム、2023年度からの残り7学部の新カリキュラムの編成において部分的に活用されたものの十分ではなかった。新たなサイクルに入る2023年度からLOsの測定を次期カリキュラムの改訂につなげていきたい。

第2の課題は、新しいディプロマ・ポリシーやLOsの学生への浸透である。教員がディプロマ・ポリシーやLOs担当科目の中で自身の科目がどのような位置づけにあるかを意識して授業を行うとともに、学生自身もディプロマ・ポリシーやLOsを理解し、それらを実際に身につけていくことを実感していくことが重要である。

〈参考文献〉

- ・川嶋太津夫（2021）「学習成果の策定と測定」永田恭介・山崎光悦『教学マネジメントと内部質保証の実質化』東信堂、pp. 200-224。
- ・中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- ・永田恭介・工藤潤（2021）「我が国の高等教育の質保証と制度」永田恭介・山崎光悦『教学マネジメントと内部質保証の実質化』東信堂、pp. 3-12。
- ・西浦昭雄・佐々木論（2012）「ラーニング・アウトカムズ評価 パイロット授業導入報告」『学士課程教育機構』第1号、pp. 29-52。

図1 プログラムレベル、授業レベルにおけるLOsと内部質保証の関係



(出所) 西浦昭雄「共通科目における学習成果の設定と測定」大学基準協会「平成27年度大学・短期大学スタディー・プログラム」2016年1月22日報告資料から。

「合理的な配慮を必要とする学生とその支援」

山崎めぐみ

創価大学 障害学生支援室 室長・教職大学院 准教授

2016年4月「障がいを理由とする差別の解消の促進に関する法律」が施行され、高等教育機関においても障がいのある学生への差別的扱いの禁止が法的義務となった。国公立大学および高等専門学校においては合理的配慮の提供が法的義務となり、私立大学においても努力義務となった。本学でも、法施行に合わせて2021年3月から障害学生支援室を開室した。本稿では、大学（組織）における合理的配慮を必要とする（多様な）学生への支援を考える。

1. 多様と支援

まず、多様の意味を確認したい。特定の環境（学校、大学、会社、日本社会など）を考えたときに、今までの枠組みに当てはまらない人やグループ、あるいはこれまでいなかった人やグループが現れた時に、とりわけ意識される。概念としてはポジティブにとらえ、考え方としては尊重したいと思う人が大多数だろう。しかし、実際に多様なグループや人と一緒に既存の環境で何かを行うとなると、その印象・考え方は変化するのではないだろうか。

次に、支援の意味を確認したい。この言葉は、辞書的な意味でいうならば、他者を支え、力を貸して助けると理解される。ここで押さえておかなければならないのは、「永久的に」支援の対象者を支え、力を貸して助けるという意味で

はないということである。支援とは本来自分の力でできる・やっつけられるように助け支えることを目的としている。支援は、支えであり、一部を助けることである。支援は脇役であり、支援の対象者が主役となる。

2. 合理的配慮の考え方

こうした前提のもと、合理的配慮の必要な学生とその支援を考えていく。合理的配慮の必要な（障がいのある＝多様な）学生は、既存の大学教育の環境のままでは自分の力を発揮することができない。したがって、大学教育の目的や学位取得要件を変えるのではなく、学生が力を発揮できる環境を整えることが支援となる。ここで重要なことは、大学教育の目的や学位取得要件を変えることは差別的な扱いになるという点である。言い換えるならば、合理的配慮の有無にかかわらず、取得した学位は同等でなければならない。合理的ではない理由で免除したり、到達目標が全く異なるものになったりしてしまうと、合理的配慮を提供する目的に反してしまう。到達目標は変更することなく、達成する方法の選択肢と学習環境の再考が求められている。

3. 障害学生支援室開設

本学では、障害学生支援室開設以前も、学生から教務課や学生課へ相談があれば授業配慮に対応していた。しかし、これらは大学組織的にコーディネートされたものではなく、高校までの経験で本人または保護者が合理的配慮を知っていた場合や、学生が授業での困難を相談した場合に、学生課において合理的配慮の申請及び面談が行われていた。2018年度に聴覚障害をもつ学生が入学したことをきっかけに、2019年度からは身体以外の障害をもつ学生の授業状況も含め学期末に聞き取り調査（フィードバック面談）が行われるようになった。この面談は、障害学生支援室設置前だったため、総合学習支援センターの臨床心理士・社会福祉士の資格をもつスタッフによって実施された。この聞き取り調査から、学生が示す授業における困難内容とその対応が明らかになり、2021年度から使用することとなる合理的配慮申請内容の参考となった。また、学生に理解してもらわなければならない事項と、授業形態によって連携が必要な事項も明らかになり、合理的配慮ハンドブック作成の参考にもなった。あわせて、合理的配慮の周知方法が学生には明確ではなかったため、2020年度からはポータルサイトを通じて全学生に通知することとなった。

2020年度には、障害学生支援検討委員会が設置された。検討委員会では、障害学生支援室の基本理念と支援方針を策定した。これにより、障害学生支援は、組織的に行う形となった。またこの年、合理的配慮を申請した学生が履修している授業担当教員に対しても、アンケートが実施された。このアンケート以降、合理的配慮に関する授業手法や、課題の変更などに関して授業担当教員からの個別相談を受けることが多くなった。また、FDも開催されるようになった。こうした個別相談およびFDは現在も継続して行われている。

2021年度に障害学生支援室が設置された。2022年度秋学期現在、合理的配慮申請学生数は増加している。支援室開設に伴い、合理的配慮の申請から実施までのプロセスが確立された。学生は、障害学生支援室へ申請書を提出すると、合理的配慮の内容を計画するためにカウンセラーと面談する。面談終了後、カウンセラーにより合理的配慮支援計画が作成される。その後、これまでは学生課が判断していたが、現在は学部担当教員・事務局を含めた複数部署による協議会で審議している。協議会での審議後に、履修授業の担当教員への周知というプロセスになっている。

こうしたプロセスの変更に伴い、大学全体に対する外部講師を迎えての勉強会、協議会、学部担当教員向けの勉強会、特定学部向けの研修会なども行われた。その中で、新たな課題もみえてきた。それらの課題は、大学教育における学生の多様性と関連している。

4. 障がいをもつ学生と多様性の考え方

組織としてのルールや決まりごとがある環境で、多様性を尊重するということはどういうことか。本稿は大学（組織）における合理的配慮を必要とする（多様な）学生への支援を考えるというテーマであるが、冒頭で述べたとおり「多様」は概念や考え方としてはポジティブに捉えられているが、実際に目の前に自身とは「異なる」他者が立ち現れた場合に変化する。ここではBennett（2013）の異文化感受性を手掛かりに、障がいをもつ学生（個人）の環境や人間関係の解釈に与える影響と、そこから派生する組織的支援への影響を述べる。

4.1. 学生の高校までの経験と大学教員の期待とのギャップ

障がいをもつ学生の、高校卒業するまでの学習経験は多種多様である。異なる学習環境経験をもった学生が、本学の学習環境に身を置き、

新たな学習経験を始めるには、オリエンテーションが必要となる。学生が想像・期待している学習環境と、教職員が当たり前と捉えている大学で期待される行動（出欠席の考え方、授業への参加の在り方、課題への取組に対する考え方、情報へのアクセス方法など）は一致しない。もちろん、障がいをもたない学生においても同様であることが多いが、学生の期待と大学の環境のギャップは、障がいをもつ学生の場合、大学の教職員が想像する以上に異なる場合がある。教職員は、自身の当たり前は学生の当たり前ではないことを理解し、相違があった場合には先送りせず、その場で伝えることが大切である。学生にとって学生生活を円滑に過ごすために重要なことである。

4.2. 授業の到達目標・卒業要件を達成するための方法

次に大切なことは、合理的配慮を必要とする学生が学習の到達目標・卒業要件を達成するための学習や評価の選択肢（多様性）があるかを教職員が検討することである。「合理的配慮の考え方」で述べた通り、まず学生が合理的配慮を理解する必要がある。自分は大学の学位を取得するという自覚をもち、そのためには何ができるかを考える。他の学生とは同じ学習方法や評価方法で遂行することができなくても、どうすれば同等の到達目標・卒業要件を満たすことができるかを考える。また、所属学部・プログラムによっては、身につけなければならない能力がある場合もある。例えば特定の職業を目指すプログラムの場合、人間関係を構築する能力やコミュニケーションスキルなどが挙げられる。これらは、大学卒業後も必要になる能力であり、身につけなければならない。

そして、教員も到達目標・卒業要件を変更することなく、どのような方法であれば学生の学習機会を提供できるかを学生と共に考える必要がある。「しなくてよい」や他の方法で学ぶ機会がない状態は、学生の学ぶ権利を奪うことに

なる。今までの授業方法や評価方法以外を模索することに、負担と感ずる場合もあるだろう。しかし、本当に既存の方法でしか目標を達成する、あるいは要件を満たすことができないか検討することも必要ではないだろうか。同じように教えても、同じように理解できる保証がないのは、障がいをもたない学生でも変わらない。評価に関しては、教職員が得意としているものを使っていることが多い。その方法を使わなければ評価ができない場合を除き、評価方法の選択肢を考える。これも多様として捉えることができるだろう。

4.3. 学習困難と基礎学力不足

障がいをもつ学生が授業に困難を感じる場合、確認することがある。それは、困難が障がいに由来する学習困難か、基礎学力・学習準備不足による困難かのいずれに該当するかである。基礎学力・学習準備不足の場合、いくら合理的配慮を受けても学習困難はなくなる。4.1. で述べた「高校までの学習経験」にも関係している場合が多いが、大学での学習に必要な知識が不足していれば、当然授業を受けても理解することはできない。また、入試の多様化もあり、関係する学力を入試で確認することができない場合も考えられる。この場合は、学習支援のリソースを利用する。

もし、特定の基礎学力が不足している学生が多い場合は、例えば初年次科目などで特定の学力（あるいはスキル）をトレーニングするなどカリキュラムを見直すという選択肢もある。知識を確認する仕組みの場合は、知識不足の学生をどのように支援するか、どのくらいまで達成できるとよいのかまで考えるとよいのではない。これは、障がいをもつ学生というよりも、学生の基礎学力の多様化といえる。

5. おわりに

学生の多様化という観点から考えると、大学

環境・風土として少数派でも力が発揮できる環境づくりが求められる。どの程度の成果を出せるかは学生によって異なるが、学生が自分のベストを発揮できる環境（授業方法や評価方法）を整える必要があることは述べてきたとおりである。「多様」を尊重するということは、特別扱いをしたり、別のプログラムを設けたりすることではない。かといって、障がいをもつ学生の困難を矮小化してもならない（Bennett, 2013）。大学教育に携わる者として、今までのやり方を振り返り、授業や大学教育で達成しようとしている学習目標・卒業要件を到達するためには一つの方法しかないのかを検討する。そうした思索をめぐらすことは、教員にとっても自分のやり方では理解できない学生にどのように支援できるかを検討する良い機会になる。大学は組織として、いまの卒業要件（特に必修）でしか大学生活をとおして身につけて欲しい力は達成できないのか、どうしても達成不可能な必修科目がある学生には、どのような形で同等の力をつけることができるかを検討しなければならない。学生の特徴（多様）を理解し、最低限の学習成果を確保するにはどうすればよいかを今後も引き続き考えていきたい。

引用文献

Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. 2nd Ed. Intercultural Press.

講演「論理的に考え、表現する力を育む — 教員の多様性を活かした“共通教育と 専門教育の接続”に向けて —」

井下千以子

桜美林大学 教授

丁寧なご紹介をいただきまして、恐縮に存じます。本日は、どうぞよろしくお願いいたします。創価大学では「自らの考えを適切に表現し伝えることができる」ことをディプロマポリシーの1つに掲げておられるとお聞きしております。また、貴学のホームページを拝見しましたところ、これまで学長の鈴木先生が先頭に立って、文章表現力の向上に全学体制であたってこられたことを知りました。そうした歴史に鑑みると、ここでお話するのも気が引けますが、これまで私が実践してきたこと、理論的に整理してきたことなどを中心にお話することで、なにがしかFDのきっかけとしていただければ、幸いに存じます。

そこで、本講演の題目を「論理的に考え、表現する力を育む」といたしました。現在、創価大学では、共通教育と専門教育の接続が問題になっていると伺いましたので、多くの先生方が授業に携わっている中で、その先生方の様々な能力を活かした形で接続がうまくいくよう、副題を「教員の多様性を活かした“共通教育と専門教育の接続”に向けて」とし、お話をさせていただきます。

講演の概要は、次の4点です。第一は共通教育と初年次教育の理念についてです。初年次教育が学会として立ち上がって15年が経過します。初年次教育の実施率は9割を超え、どの大

学でも取り入れている現状ですが、果たして内実はどうか、統計資料から俯瞰したいと思えます。

第二は、共通教育、初年次教育、基礎教育、教養教育と様々な用語があります。概念が混在した状態をどう捉えたらいいかを一緒に考えていきたいと思えます。初年次教育は1年次の入口だけやればよいということではなく、入口から出口の卒業までを見据えた初年次教育として、学生に何を身につけさせれば、卒業のときにディプロマポリシーを身につけた学生を育成することができるのか。そうした観点から、私の担当する初年次教育の授業を例に検討します。

第三は、専門教育についてです。私の専門は心理学ですので、専門教育の中で、「書く」「考える」ことをどう専門科目の授業で展開させて

概要

論理的に考え、表現する力を育む

—教員の多様性を活かした“共通教育と専門教育の接続”に向けて—

2

- ▶ 「共通教育」と「初年次教育」の理念
 - ▶ 内実はどうか、現状を俯瞰する
 - ▶ 共通教育・初年次教育・基礎教育・教養教育の概念整理
- ▶ 入口から出口まで見据えた初年次教育
 - ▶ 初年次で学生に身につけさせたいことは何か
 - ▶ カリキュラムに位置づけた授業の展開
 - ▶ 専門教育に共通教育の成果をいかに定着させていくか
- ▶ 共通教育と専門教育の接続に向けて
 - ▶ 教員の多様性を最大限に活かす
 - ▶ 本当のアクティブラーニングとは
 - ▶ Critical Thinking & Writing Across the Curriculum

いるか。初年次教育、共通教育の成果をどう活かせば、大学4年間を通して、学びを結実させることができるかを検討したいと思います。

最後の第四では、共通教育と専門教育の接続に向けてアクティブラーニングのあり方を考察します。アクティブラーニングは多くの大学で取り上げられるようになってきましたが、本質的なアクティブラーニングとなっているか、再考したいと思います。

具体的には、スライド2にもありますように、専門教育と基礎教育をつなげていくため、WAC (Writing Across the Curriculum) やクリティカルシンキングをいかにカリキュラムに展開していくか、理念としてはあっても現実にはどのように学生の力を育ていけばよいかをご一緒に考えていきたいと思います。

スライド3の『思考を鍛えるライティング教育－書く・読む・対話する・探究する力を育む』ですが、これは大学教育学会での課題研究2018年度から2020年度まで3年間に渡る成果として慶應義塾大学出版会より出版されたものです。

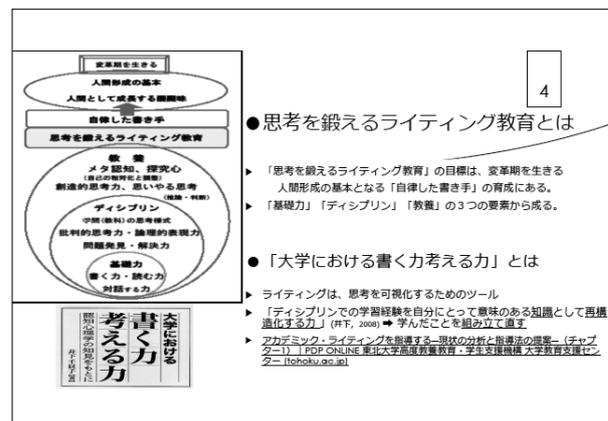
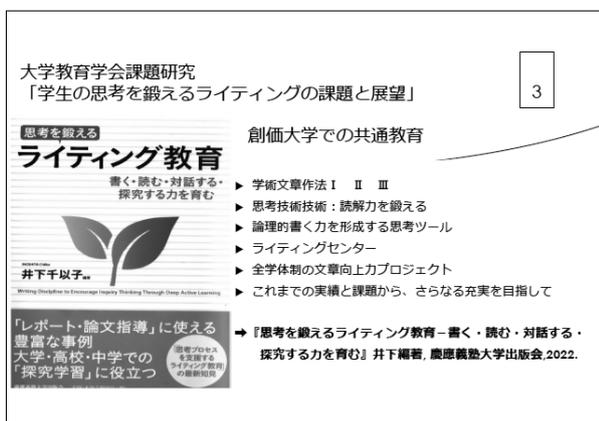
課題研究のメンバーとして、創価大学からは、関田先生はじめ、佐藤広子先生、高橋薫先生、福博充先生が課題研究シンポジウムにご登壇くださいました。大学教育学会の前学会長の小笠原正明先生や、大学入試センターの山地弘起先生もこの課題研究のメンバーです。

本書では、創価大学の共通教育の中で文章表現を充実させていくための科目「学術文章作

法」、読解力を鍛える科目「思考技術基礎」では論理的、書く力を形成する思考技術について、正課教育と正課外教育をつなぐ創価大学ライティングセンターによる文章表現力向上プロジェクトに取り組まれてきた足跡が先生方のご論考として紹介されています。

この度、ご講演の依頼を受けまして、あらためて貴学のホームページを拝見し、取り組みとしてかなり充実している印象を受けました。ここでは、貴学のさらなる充実を目指し、いくつかご参考になることがあればと思っております。

では、本題の「思考を鍛えるライティング教育とは何か」という話に移ります。ライティングといいますと、「書くこと」にまず視点があてられますが、私の研究の出発点はライティングではなくて「思考」、すなわち「考えること」でした。卒業論文は「思考の発達過程に関する研究」で、幼児を対象とした概念学習の実験による検討でした。修士論文も実験で、博士論文になって初めて、質的研究を行いました。看護記録の認知に関する熟達化研究でした。看護学生が一人前の看護師になっていくために、看護記録を書く訓練を受けていくわけですが、その看護学生、新人看護師、中堅看護師にグループインタビューを行い、看護記録を書くことによって一人前の看護師となっていく思考プロセスの熟達化を分析したものが博士論文の一部となっています。これらの研究を通して、「書くことは考えること」であり、「ライティングは思



考を可視化するツール」だといくことを実証してきました（スライド4）。

次に、基礎力・ディシプリン・教養の3つの層で構成する図について説明します。ライティングを、思考を可視化するツールとして、大学教育の中に埋め込むためには、いわゆる書き方の作法やスキルだけではなく、「学問の思考様式」すなわち「ディシプリン」が重要ではないかと思えます。ディシプリンには、訓練という意味もありますが、その構成要素はアカデミック・ライティングの骨格となる批判的思考、論理的思考、問題発見・解決力など、学問で核となる思考力です。その思考力を支えるのが、基礎力としての書く力と読む力です。

その考えて書くという行為を包括的に捉え、方向づけるのが「教養」です。教養があるということは知識をたくさん知っていることだけでなく、その知識を自らに意味づけ、客体化できることです。学問は自らを客体化する一つの手段であり、それを自分の生きるプロセスの中で捉えていくことが教養教育の重要な点であります。自分を相対化し眺めて自己コントロールするメタ認知能力や、実社会や実生活の複雑な文脈や自己の在り方生き方と関連づけて問い続ける探究心、新しい世界を創造する思考力、困難な問題と向き合い、感性を研ぎ澄ませ思いやる思考力としてのCaring Thinkingなど、大学で身につけるべき思考力は広く深いものだと思います。

すなわち、書くことを通して思考を可視化し、自分の書きたいことや伝えたいことは何かを省察することによって、自分の生き方を見つめ直していくことが肝要です。広くディシプリンに学び、文献を読み込み、現実を深く分析し、問いを温め、粘り強く考え抜いて書く力を鍛えるプロセスには、教養を深め、人間として成長する醍醐味があります。それは「変革期を生きる人間形成の基本」となります。この図はその枠組みを表しています。

したがって、大学における、書く力、考える

力というのは、このディシプリン、それぞれの学問分野での学習経験を、ただ先生から聞いておしまいではなくて、自分にとって意味のある知識として、もう一回再考、評価するという力ではないかと思えます。つまり、学んだことを組み立てなおすということです。まず、学ぶ“learn”、そのあと一度学び捨てる“un-learn”、学んだそのままではなくて、様々な状況に合わせてもう一度組み立てなおす“re-learn”することが重要ではないでしょうか。

なお、ここでは主に共通教育と専門教育の接続というところに焦点を当ててお話ししていきますが、アカデミック・ライティングを指導する基本的な内容については、スライド4に示した東北大学の大学教育支援センターのWebページに私の講演がアップされていますので、そちらもご覧いただければと思います。

初年次教育は、今や97%という高い普及率を示しています。初年次教育の主たる目的は、高校から大学への円滑な移行です。新入生を対象にした総合的教育プログラムであり、基礎力の補完を目的とする補習教育とは異なるものです。しかしながら、普及はしたけれども本当に大学教育や大学生活への円滑な移行はできているのか。総合的な教育プログラムといっても、アカデミックスキルに偏ってはいないか。補習教育とは異なる正課教育として普及したけれども、専門教育の段階で基礎力は定着しているのかという問題も散見されます。

初年次教育の具体的な内容を見ていきますと、その多くは学習スキルの習得に関するものです。レポートの書き方、ノートの取り方、プレゼンテーションの仕方など、学習スキルに関するものは非常に高い割合を占めています。一方で、メンタルヘルスや、大学生活における時間管理といった学習生活への移行や適応プログラムは低い割合となっています。

すなわち、現状は学習スキルに偏っています。初年次教育は学習スキルの伝授でいいのかということが問題だと思います。また、共通教

育、初年次教育、基礎教育、教養教育、これらの概念、捉え方が教員の間で共通の認識があるわけではありません。これらの問題を事例から検討していきたいと思えます。

本学では、2007年にリベラルアーツ学群が開設されました。リベラルアーツでは、入学時に専攻は決まっています。メジャー、マイナーは、1、2年で様々な科目を学ぶ中で、自分の専攻を見つけていかなければなりません。こうしたことを踏まえ、1年生のときに基礎力をしっかりと身につけさせることを目指して、基礎教育に取り組むために「基盤教育院」が開設されました。文章表現、口語表現、コンピューターリテラシーの他、学問基礎などが含まれます。その後、先生方から文章表現を履修したはずなのにレポートが書けないといった意見も出るようになりました。さらには、他にも学群(学部)が増設され、キャンパスが6か所に移転し、1つのキャンパスに集まって全学共通科目として初年次教育を運営することが物理的に不可能になりました。基盤教育院は解散し、基礎教育は各学群に任されることになりました。リベラルアーツ学群では「学生がきちんとレポートを書けない」という声を受けて、昨年からアカデミック・ライティングと名称を変えて新しい取り組みが始まっています。

現在、私が所属するリベラルアーツ学群の基礎教育には、スライド7に示したりベラルアーツセミナー、いわゆる初年次セミナーがあります。この初年次セミナーでは主に、大学の学び

「初年次教育」「基礎教育」「共通教育」の概念整理 7

FYEの理念は反映されているか

- ▶ 桜美林大学における基礎教育の変遷から考える
 - ▶ 2007 基盤教育院の開設：全学共通科目
 - ▶ 文章表現、口語表現、コンピューターリテラシー
 - ▶ 2007 リベラルアーツ(LA)学群の開設
 - ▶ 2015 基盤教育院の解散
- ▶ 6つのキャンパスに学群が移転
- ▶ 各学群別の基礎教育へ移行
 - ▶ 主にアカデミックライティング
- ▶ 2021「初年次教育」の記述(は履修ガイドやHPにはない)

▶ 現在のLA学群の基礎教育科目

アカデミックライティング、アカデミックプレゼンテーション、コンピューターリテラシー、英語コア科目、キリスト教入門、教の思考と論理、リベラルアーツセミナー

▶ リベラルアーツセミナーでは、本学群の学びにふりかかっている理解を深め、Independent Learnerとしての自覚を持つとともに、大学の学びのために必要な知識と学習スキルを修得します。

に必要な知識と学習スキルを習得させることを目指しています。その他に、基礎教育科目としては学問基礎として、いわゆる教養教育科目などがカリキュラムとして配置されています。リベラルアーツセミナーでどんな授業をしているのかということ、ライティングに焦点を当てながらご紹介したいと思います。入口から出口までを見据えた初年次教育ということで、2007年に基盤教育院が開設されたときに、基盤教育院長から、First Year Experienceとして、初年次教育の総合的な内容を含む科目を作りたいと依頼がありました。授業の名称を「大学での学びと経験」とし、2007年から現在まで続いています。

「大学での学びと経験」の授業をテキストとしてまとめたのがスライド9の「思考を鍛える大学の学び入門－論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで」という本です。学習スキルだけではなく、高校生が大学生となって、またその大学生が卒業するときはどうなりたいかを見通すことができるようになることを初年次教育の目標として掲げ、テキストを作成しました。

このテキストは、コロナ禍の2020年5月20日付日本経済新聞に、人生のヒントになる書籍として紹介されました。記事では、「進路や人生を考える手がかりをつかむことができれば、問題意識を深く考え、深められるだろう。粘り強く考えるための大学での学びの大切さは、自らテーマを見つけ考えていく点にある」と掲載されています。まさしくこの本が目指していることを、記者が的確に読み解いており、本書のねらいが明瞭に裏づけられたように思いました。

具体的にその授業内容について解説します。リベラルアーツセミナーではこのセミナーのための委員会が設置されており、共通テキストというものがあります。その共通テキストは使っても使わなくてもいいという自由度があります。共通テキストはアカデミックスキルが主たる内容となっていることから、私としては総合

的な初年次教育を行いたいと思っているので、拙著を用いてスライド9の表に示した授業を展開しています。

まず「学問の扉」についてですが、これはブリッジカレッジという入学前教育を再構成したものです。大学とは何か、学問とは何か。自分の問題関心をどう問いに発展させていったらいいのかということ、大学に入学した学生に向けて伝えます。1年生は学問の入口に立っていて、力強く学問の扉を叩いてほしい。多様な学問と向き合うことで、知の冒険をしてほしいということを1回目の授業の中で学生たちに語りかけます。そしてどのような問いを持っているのかを短い文章にまとめてもらいます。

この科目で丁寧に指導していることは、論証型のレポートを書くことです。データベースによる情報の収集と読解、どの情報を使ったらいいかという判断力、その情報の中から何を読み取り、今何が問題なのかを考える批判的思考力を養います。仮説としての問いを立てて、問いの根拠を構造化し、その上で、自分の主張として結論をまとめて発表するということを6回の授業で行います。

具体的には、テキストに示したフォーマットを使いながら、調べた情報を根拠としてまとめます。さらに見本レポートを参照しつつ、自己点検評価シートを使って、書く前と書いた後でチェックしていくことによって、自分の文章を点検、評価していくことができるという内容になっています。最後にピアレビューで友達と交

換し、優れているところ、改善を要するところを記入してもらいます。

データベースによる情報の検索の収集についてはワークシートを使って、データベースで検索することを丁寧に指導しています。

初年次教育では、論証課題のテーマ設定も重要です。例えば小学生にスマホを持たせるべきか、そうではないか。あるいは高校生は制服にすべきなのか自由化すべきなのか。折衷案も考えられるだろうというように、学生が自らの体験を通して理解できるような論証の課題を与えます。

すなわち、少し前まで高校生だった学生が自分の頭で考えられるような課題が適切です。いきなり学術論文を読むのではなく、スマートフォンという流動的で新しい情報は、論文よりは身近な新聞にありますので、朝日新聞や日経テレコン、ヨミダスなどのデータベースを使って検索するよう指導します。その上でGoogle ScholarやCiNii等を使って論文を読むよう、段階的に指導します。さらに、文部科学省や厚生労働省のホームページも調べさせ、調べた情報を根拠として科学的に説得的に論証するレポートが書けるよう、導いていきます。自分の体験談や感想文ではなく、課題は信憑性を求めるレポートなのだということをまず理解させ、授業で徹底して調べる訓練をおこないます。

調べる力がついたあとで、次に、大学のホームページや履修概要を調べて、自分はこれから4年間何を学んでいくのかを調べさせます。それをもとに、自分はこれから大学で何をどう学んでいくか、アカデミックプランニング・エッセイを書かせます。自立した学習者を目指して、学部を志願した積極的な根拠や、入学した学部の何に魅力を感じ、何を学びたいと思っているか。これから履修したい科目や学習内容、その理由について自分の専攻や将来目指したいことを視野に入れてまとめさせます。このアカデミックプランニング・エッセイも、見本エッセイがあります。たとえばリベラルアーツ学群

入口から出口まで見据えた初年次教育	
初年次で学生に身につけさせたいことは何か	
▶ LAセミナー：共通性と自由度	
▶ 『思考を鍛える 大学の学び入門—論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで[第2版]』(井下, 2020)	
学習項目 (全14回)	学習のねらい
1 学問の扉：学問の世界へようこそ(1)	2008年ブリッジ・カレッジ(入学前教育)に始まった「学問の扉」大学とは、学問とは何か、問題関心をどう問いに発展させるのか
2 自己紹介・他己紹介(1)	自己理解、他者理解、信頼関係の構築
3 論証型レポートを書く(4)	データベースによる情報の収集・読解・判断、批判的検討、問いを立てる、構造化、主張の表現、発表
4 アカデミック・プランニング・エッセイ(2) [第2版]に追加した	大学のHPや履修ガイドを調べ、学群の特徴や4年間のカリキュラムを理解し、自分の学びをプランニングする
5 ライフキャリア・デザイン(3)	過去から未来までの自分をアイデンティティステータスで4分類することで、自分の夢を描き、今後の大学生活での課題を発見する
6 振り返り：学びレポート(1)	半期の授業を省察する
▶ ワークシート、ブレイクアウトセッション (グループワーク、ピアレビュー)、授業外学習	

であれば、題名は「複合的思考と実践力を学ぶ」、キーワードを挙げて、網掛けした接続表現を使うとうまく書けますよということを伝えます。例えば、「リベラルアーツ学群のこういうところに惹かれて入学しました。今、フードロスに問題があって、貧困や環境問題も考えたい。そのためにはまず社会科学に関する科目をとって、自分のメジャーとしたい。履修ガイドにある先修条件や履修単位を踏まえて、履修計画を立てていきたい。」というふうに、ホームページの履修ガイドをしっかりと読み込んで書くアカデミックプランニング・エッセイの指導をしています。

看護学生3年ゼミの見本エッセイも掲載しています。題名は「健康的に生きることを援助する」です。看護学部の大学案内には「看護が人間をより健康的に生きるのを援助する仕事であり、学生たちは看護することの意味と喜びを感じて巣立ってほしい」とあり、とても感激したこと。自分もそうありたいと憧れて志願したこと。しかし、入学後に自分が描いた看護師のイメージと異なり、なぜ理論を勉強するのか、患者さんを助ける実践的な学びをしたいと思っていた。けれども、アカデミックプランニング・エッセイを書き、4年間のカリキュラムの意味を理解することができました。専門的な知識と技術、チーム医療における幅広い知識と視野があってこそ一人前の看護師になれることを知りました。現地実習として本格的な臨床での学習がスタートしました。4年次に向けて自分が将来どんな看護師を目指したいか明確にする必要があります。私は発展途上国における公衆衛生に興味があります。ゴールは保健師の国家試験に合格することです。将来を見据えて海外研修にも参加する予定で英会話のトレーニングも始めました。夢に向けて頑張りたいです。ということを3年ゼミでおこないます。1年ゼミでも、3年ゼミでもアカデミックプランニング・エッセイを書かせています。

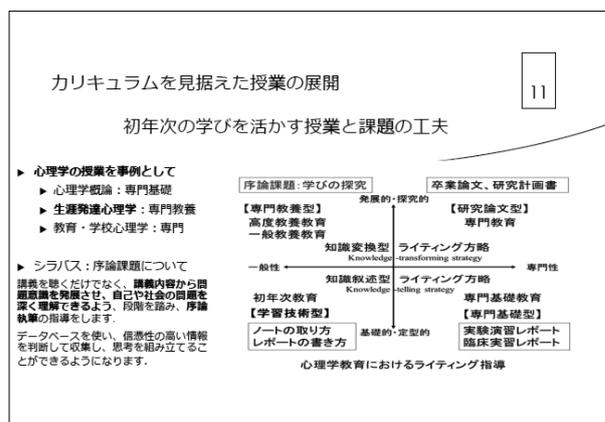
そのあとで、ライフキャリアデザインについ

て考察します。アカデミックだけではなく、ライフキャリアについて、過去から未来までの自分を認識して4つのアイデンティティステータスに分類することで、将来を見据えるということを行っています。

最終回では、この授業に返って学びレポートを書くということを行っています。調べる、情報の真偽、論述など、授業を通して、学生は「人として成長できるカリキュラムであるということがわかった」と述べています。また、「大学の4年間の学びと将来の自分をつなげて考えることは難しかったけど、やりがいや楽しさを感じることができた」とも述べています。

では、次に、カリキュラムを見据えた授業の展開という観点から、私の生涯発達心理学の授業についてお話ししたいと思います。心理学におけるライティング指導を、スライド11に示した図を用いて説明します。この図では、縦軸に「基礎から発展」を、横軸に「一般性から専門性」に示しています。図の下の部分が、知識叙述型ライティング方略によって型に沿って書くことができるものです。上の部分が、知識変換型ライティング方略により、知識を再構築することによって学びを深めることができます。

第3象限には基礎的で汎用性のある初年次教育を配置しています。基本的なレポートの書き方やノートの取り方などです。第4象限には専門基礎教育としての実験レポートや臨床実習レポートを学びます。第2象限では教養科目で学びを探究し、第1象限の専門教育では卒業論文



これは良くないというレポートを紹介することによって、何が悪いのかということを知らせたい。これを学生に考えさせます。

さらに、この授業はレポートの書き方の授業ではなく、心理学の授業なので、心理学の観点からテーマをどう立てたらいいのか。何が問題になっていくのかを考えるよう、指導します。学生の振り返りには、「最初はなぜ心理学の授業で？ と思ったが、自分で資料を調べて書く、試行錯誤しながら考えるプロセスは社会人になっても必要で良い経験だった」「はじめは書き方にとらわれていましたが、回数を重ねるごとに重要なのは自分で問題点を探し、書きたいテーマに関して真摯に向き合うことなのだと知りました」「大学4年間通っていたにも関わらずレポートの正しい書き方を分かっていなかった。論文や新聞などデータベースも初めて利用した。1年生からこの授業を受けていれば留年しなかったのか、とまで思った」と振り返っています。

したがって、初年次では定着しなかった力がついたのではないかと、専門での学びを深めるための思考の鍛錬、情報の判断力の育成につながったのではないかと考えます。すなわち、自立した書き手を育てるには、メタ認知的気づきを促す学習環境を整えることが大切です。初年次での基礎学習の成果を、他の授業で応用するところまで力をつけていくには、様々な授業の中で、問題や課題を出すことは必須です。脱文脈化した未知の課題で、教師が足場作りとしての批判的役割を果たし、思考を可視化する学習ツールや、グループで学ぶ協同学習による協調的なアプローチを授業に取り入れることで、高次の探究学習へと応用的な書き方を学び、自立した書き手、自立した学習者となっていくことができるのではないかと考えています。

最後に、共通教育と専門教育の接続に向け、アクティブラーニングのあり方について再考したいと思います。初年次教育で様々なワークをアクティブに行っていたとしても、2年次以降

に「初年次でやったかもしれないが、覚えていない、使えない」といったことが起こります。教員の側も、共通教材や共通シラバスがあると「自分で授業内容は考えなくてもいい」という受け身的でアクティブに授業内容を考えないことも生じます。そうすると、ワークという外的活動における能動性が働いていても、主体的に能動的に考えることや、考えを深めることに必ずしもつながっているとは言えないのではないかと。なぜなら、内的活動における能動性とは、ワークとして体を動かすとか、話すという目に見えて分かりやすい行動を指すのではなく、自分の頭でじっくり深く考えることであり、ワークを行ったかではなく、ワークを行ったとしてもその中でどう考えたのか、どのくらい考えたかが重要だからです。他方、たとえ一方通行の授業であっても、その先生が学生に深く考えさせるような講義をしたのであれば、内的活動における能動性は学生の頭の中でしっかりと活動していると考えられます。そうすると、アクティブラーニングとして表層的な外的活動を煽る趨勢があるとするならば、本当の意味で思考を深めるアクティブラーニングのあり方を再考する必要があると思います。

たとえば、初年次の教材のテキストの事例や、生涯発達心理学の授業での序論課題の事例のように、教員が主体的に教材や課題をカスタマイズすることによって、2年次以降も初年次での学習を定着させ、専門教育につなげて、能動的に考えさせることができるのではないかと考えます。

教員組織には様々な分野の先生方がいらっしゃいます。共通教育の理解を先生方の間で共有し、専門教育でも、その共通教育でやったことをさらに持続するような課題を工夫していく必要があるのではないかと考えます。もちろん、初年次や共通教育に熱心な先生もいます。一方、教員によっては、どこに基点を置くかは多様です。専門教育のエフォートが高い先生もいます。教員同士でその多様性を認め合い、互い

にリスペクトしていくことも接続に向けて重要ではないかと考えます。そのためには、カリキュラム全体として、大学4年間にわたって「考えて書くこと」を、一人一人の教員が共に取り組んでいくことが肝要です。理念としてはWAC (Writing Across the Curriculum) という概念もありますが、組織として取り組んでいくことはなかなか簡単ではありません。しかしながら、4象限の図に示したようなライティング指導を、教員間で協同して取り組むことによって「共通教育と専門教育の接続」や「大学4年間を通して考えて書く力を充実させていくことができる」のではないかと考えています。ご清聴ありがとうございました。

引用文献

- 井下千以子編著 (2022) 『思考を鍛えるライティング教育—書く・読む・対話する・探究する力を育む』 慶應義塾大学出版会.
- 井下千以子 (2020) 『思考を鍛える大学の学び入門—論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで [第2版]』 慶應義塾大学出版会.
- 井下千以子 (2019) 『思考を鍛えるレポート・論文作成法 [第3版]』 慶應義塾大学出版会.
- 井下千以子・柴原宜幸 (2021) 「論述課題と指導内容に関する高大接続の観点からの検討—中高一貫校の事例をもとに—」 『大学教育学会誌』 43 (1)、23-27.
- 井下千以子・柴原宜幸・小山治 (2021) 「探究学習を企図した専門科目でのレポート指導が批判的思考力・論理的表現力に及ぼす効果—問題と目的—」 『大学教育学会誌』 43 (1)、28-32.
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』 東信堂.
- 井下千以子 (2002) 『高等教育における文章表現教育に関する研究—大学教養教育と看護基礎教育に向けて』 風間書房.

講演「レポート課題をどのように設定するか？ — 自分で考えさせるレポートの 出し方について考える —」

成瀬 尚志

大阪成蹊大学 准教授

成瀬：初めまして、大阪成蹊大学の成瀬と申します。この度は貴重な機会をいただき、ありがとうございます。今回のセミナーでは、レポート課題をどのようにして出すかということについて、皆さんと考えていきたいと思っております。お付き合いのほど、よろしく申し上げます。貴学の関田先生（CETLセンター長）には以前よりお世話になっており、いろいろと気に掛けていただいておりますが、今回このような機会をいただき、本当にありがとうございます。まずは、簡単に自己紹介をさせていただきます。私はもともと哲学を専門にしております。分析哲学や科学哲学をテーマに研究をしていましたが、最近では専ら、今回のテーマであるレポート課題に関する研究をしております。その中でも、特に多くの方が悩まれていると思われるコピー対策について研究しております。

(本題に入る前に) フリップトーク

「よいレポート」とはどんなレポートでしょうか？

4

本日のセミナーでは、まず「どのようにすれば学生が自ら考えてレポートを書くようになるのか」ということについて考えます。しっかりと考えて作られていないレポートは読んでいて悲しいですし、教育的な効果もありませんので、その点をどうするかについて考えたいと思っております。そのためにも、「レポート課題を出す際に教員側が検討すべきこと」について考察していきます。最後に「どのようなレポート論題があるのか」ということについて、皆さんと一緒に考えたいと思っております。「○○について説明せよ」「○○と○○の比較について論じなさい」などの教員からの指示文のことを「レポート論題」と呼んでいます。論題にはどのような種類があるのかということについても、皆さんと一緒に考えたいと思っております。そもそも良いレポートとはどのようなものなのかということも検討しながら、この3つの問いについて考えていきます。今回のセミナーでは、基本的に講義科目でのレポート課題を前提としております。初年次のライティング科目とも関係はしますが、講義で教員からのインプットがあって、それに対して理解度を問うようなレポート課題を想定しています。

まず本題に入る前に、良いレポートとはどのようなものなのかについて皆さんに考えていただきたいと思っております。皆さんのお手元に配られ

ているB4用紙に、「良いレポート」を一言で表すならどのようなレポートかということについて、先生方ご自身の考えを書いていただきたいと思います。授業によって異なるかと思いますので、特定の科目を念頭に置いて考えていただいて構いません。後ほど、書いたものを3名ほどのグループで見せあいながらフリップトークをしていただきます。それでは、記入してください。

【グループディスカッション①】

(各自の意見を記入後、グループでフリップトークを実施)

それでは、一旦ここで区切ります。皆さん、ありがとうございます。少し聞いて回りましたが、やはり論拠が書かれているかどうかを条件に挙げている方が多かった印象です。すべては見れていませんが、形式面がしっかりしているかを挙げている方は少なかったように思います。

教員が考える良いレポート像については私も調査をしまして、皆さんのお手元には無いのですが、こちらは全国の先生方を対象に、各論題に対する2つのレポートを提示して、どちらに高い評価をつけるかを聞き、結果をまとめた資料です。国公立・私立の区別なく、91名の方にご回答いただきました。

まず1つ目の質問では、 α さんの「自分なりの考え方が書かれていて独創性の芽が感じられるレポート」と、 β さんの「文献や資料を引用し、課題の考察に必要なエビデンスや情報が調べられているレポート」を比較してもらい、ほとんどの方が β さんを高く評価しています。 α さんの方を高く評価する方は1/4程度でした。

2つ目の質問では、 α さんの「内容に関しては特筆すべき点はないが、文献表の引用、参照の仕方などのレポート執筆の決まりがしっかり守られているレポート」と、 β さんの「文献表などの執筆の決まりに関しては問題があるもの

の、読んでいて面白いレポート」です。これは悩ましいと思いますが、どちらかというとなんかのレポートを高く評価するという先生が多いです。

3つ目の質問は、 α さんの「講義の内容を踏まえており、専門用語や概念を正確に理解しているレポート」と、 β さんの「専門用語や概念の理解に曖昧さがあるものの、講義で扱っていない内容にも踏み込んで書かれているレポート」です。これもやはり α さんが多いですが、全員が α さんを高く評価しているわけではないということも一つのポイントかと思えます。

4つ目の質問は、 α さんの「興味深い様々な考察を行っているが、統一性がない長めのレポート」と、 β さんの「明確な指標を打ち出し、それに必要なだけの記述を行う短めのレポート」です。 α さんのレポートが少しネガティブすぎる表現なこともあって、ほとんどの方が β さんの方を高く評価しています。このように、科目の違いもあるかと思えますが、どの点を評価するかということは教員によってかなり違いがあります。

1. 他の教員の論題を知る

これらを踏まえて、セミナーの本題に入ります。本セミナーの構成として、まずは他の教員がどのような論題を出しているかを知っていただきたいと思います。そして次に、学生の視点からレポート課題について考えてみます。普段は教員の立場からレポート課題の出し方や評価のつけ方を考えられていると思いますが、視点を変えてみましょう。そして、レポート論題の多様性と、それらをどう整理すべきかについて考察していきます。最後に、学生へのレポート課題の提示の仕方を模索します。

まず1つ目の「他の教員の論題を知る」というテーマです。皆さん、他の先生がどのようなレポート論題を出されてるかをご存知でしょうか。もしかしたら学科内などで共有されてると

ころもあるかもしれません。他の教員が指定している字数制限や評価のつけ方等は知る機会があまり無いのではないかと感じています。さらに学科や学部を超えてとなると、知る機会は少ないでしょう。授業手法についてはセミナーやテキスト、あるいは廊下で通りかかったときなどいくらか知る機会があるかもしれませんが、論題については知る機会があまり無いかと思えますので、是非この機会に同じグループの先生方がどのような論題を出されてるかを共有していただこうと思います。

先程の紙の裏でも別の紙でも構いませんので、ご自身が出されているレポート論題について書いていただいて、先程と同じようにフリックトークをしていただきます。まず1つ目の項目として、一つの科目を念頭に具体的な論題を記入してください。論題は長い場合もあると思いますが、他の方に伝わる程度にまとめていただければと思います。そして2つ目に、その論題を出している狙いを書いてください。「こういうところを書いてほしい」「こういうところを頑張してほしい」など、その論題の狙いです。3つ目に、実際に論題を出していて感じる手応えを書いてください。狙いどおりにいっているか、どのような問題点があるか、実際に学生のレポートを読んでどのように感じられているかといったことを記入いただければと思います。グループの皆さんが書き終えたら、先程と同じようにフリックを上げて共有してください。論題紹介です。それでは、記入の時間を取

ります。よろしくお願いします。

【グループディスカッション②】

(各自の意見を記入後、グループでフリックトークを実施)

そろそろ終わりましたでしょうか。皆さん、しっかり共有していただいて、ありがとうございました。すごく雰囲気がいいですね。私も見させていただけましたが、どの先生方も丁寧に論題を設定されているという印象を持ちました。3つ目の手応えの項目も、多くの先生方が概ね上手くいっていらっしゃるようだと感じました。一方で、「〇〇だけで終わってしまうレポートが多い」というのも少し見受けられました。あとは評価のつけ方について悩まれている方もいらっしゃるようでした。論題は授業による違いもあるかと思いますが、個々の教員によっても違いがあるということが見えてきたかと思えます。

2. 学生の視点で考える

それでは2つ目のセクション「学生の視点で考える」に移ります。先ほどのフリックトークで、それぞれ授業が異なるということと共に、出題の仕方や論題、評価のつけ方は教員ごとに異なるということがお分かりいただけたかと思いますが、学生は1学期に様々な教員の授業を受け、多様なレポート課題に取り組んでいま

ワーク: 論題紹介

自分が出している論題について①～③について説明して下さい

①具体的な論題

②その論題を出しているねらい

③実際に出している手応えは？

(ねらい通りかどうかやどのような問題点があるかなど)

8

学生から見えるレポート課題

● 学生は1学期に複数の教員の授業を履修し、多様なレポート課題に取り組んでいる。

● 学年が進んで行くにつれてレポート課題に取り組む経験値は高まるものの、少なくとも1年生はまだその経験値が低い。
(にもかかわらずいきなり多様なレポートと直面する)

10

す。学年が上がるにつれ、レポート課題の多様性やそれぞれの課題への取り組み方も分かっています。1年生は経験値が少ないのにも関わらず、いきなり多様なレポートと直面するという問題があると思います。渡辺哲司さんという元九州大学の教員で、いまは文部科学省におられる方が書かれた『「書くのが苦手」をみきわめる』という本（渡辺哲司、2010、学術出版会）で、「学生は書くことをとても苦手に行っているのは何故なのか」ということを分析されていて、そこからいくつか事例を持ってきました。

この事例は実際に渡辺先生が調査された九州大学のものです。下に科目名が書いてあって、これは「空間表現実習」の事例です。この「出題文」というのがいわゆる論題で、「芸術家のための空間を建てる場所」、論題はこれだけ。そしてこちらは学生が書いた「苦労の内容」ですが、「漠然としたテーマが与えられる。条件も全く無い状態で、その場所がどう適しているのか、その場所から何が得られるかをレポートにするのに苦労した」とあります。確かに苦労しそうです。

次の事例は、論題が「授業の中で興味をもったことについて、学術文献を読んで理解し分かったことをまとめよ。A4専用紙、2,000字程度、6日間、手書き。インターネットを参考にしてはいけない「感想文」不可」で、苦労した内容が「テーマ設定も抽象化しやすく大変だったうえ、どこまで自分の意見を入れてよいのかも分かりづらいものだった」と書かれています。

次の事例は、論題が「あなたの専門分野における擬態とそれを見破る方法について論じよ」で、苦労の内容が「授業をふまえないで自分の意見を書いていいのかわからないか、かといって授業の内容をふまえるとレポートが書けない」。

そして次に、論題が「外来生物を1種選び、調べたことを書け」で、苦労の内容は「レポートは自分の意見や考えを書くものだと教えられたが、生物について調べたこと以外のことも書

かないといけないのか、調べた事実だけでいいのか分からず悩んだ」と書かれています。これは論題が曖昧なパターンですね。曖昧な論題が必ずしも悪いというわけではなく、そこでどういった内容にするべきかを自分で考えて書くことを促すという意図もあるかと思っています。卒業論文もこの形式に当てはまるので、これが悪いというわけではありませんが、この学生達にはその意図が伝わっていなかったということは考えるべき点かと思っています。

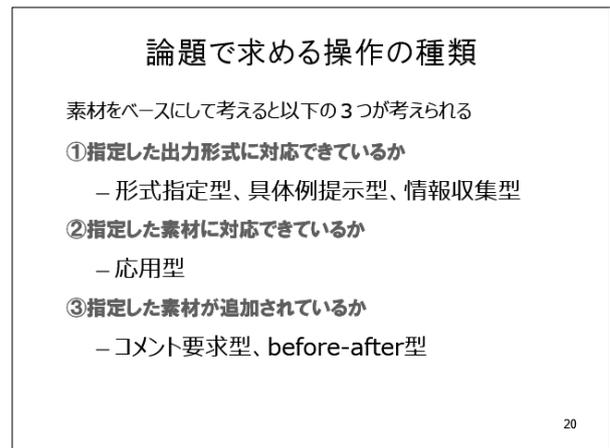
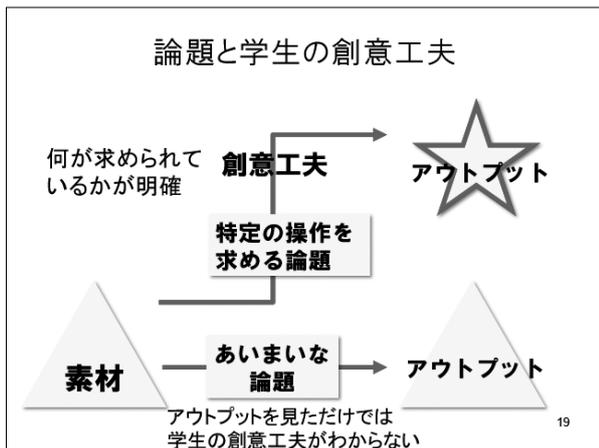
こちらの資料は海外の研究（Devlin, M. and Gray, K. 2007. “In their own words: a qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize”, *Higher Education Research and Development*, 2007, 26(2), pp. 181-198.）で「剽窃をする理由を学生に調査したら8つのパターンに分かれた」という、よりストレートな調査です。1つ目が「入学時のレベルが低いので、剽窃するしかない」、2つ目が「剽窃が何か分かっていない」、3つ目が、「自分で調べたり、考えたりするスキル、またそのための時間を作るスキルが低い」、4つ目が「課題がフェアではない、難しい、できないと感じる」、こういふときに学生は剽窃をしてしまうと書かれています。そして、資料では赤で囲っていますが、1つ目から4つ目までは「何をすればよいか分からないので剽窃してしまった」ということが理由なので、指示を具体的に出すようにすれば、1から4に当てはまる学生は剽窃をしなくなる可能性があります。教員側からするとコピー

学生が剽窃をする理由

1. 入学時のレベルが低いので、剽窃するしかない
2. 剽窃が何か分かっていない
3. 自分で調べたり、考えたりするスキル、またそのための時間を作るスキルが低い
4. 課題がフェアではない、難しい、できないと感じる
5. 怠惰、剽窃したほうが楽
6. ばれずに剽窃できることが誇らしいと感じる
7. よい成績へのプレッシャー
8. 学習にかけられるお金を無駄にできないという感覚（入学費、留年費用、落第した場合の再履修費など）

Devlin&Gray (2007)

16



べや剽窃は悪意に満ちた印象を持ってしまいますが、必ずしもそうではないということです。もちろんそれだけではなく、剽窃した理由の5つ目「怠惰、剽窃したほうが楽」や6つ目「ばれずに剽窃できることが誇らしいと感じる」など、論題を具体化しても防げない事例もあります。とはいえ、まずは論題を検討することが必要かと思えます。

「○○について概略を述べよ」のような曖昧な論題では、より具体的な別の論題よりも剽窃が多かったという研究もありますし、論題が曖昧だと学生が何をすればいいか分からなくなってしまうので、そういう論題を出す場合は「具体的にこう書く」という指導が必要になります。資料の一番下に「その論題で何が求められているのか」とありますが、つまり学生にどのような貢献や創意工夫を求めているかを事前に設計し、明確にしておく必要があるということです。

ここでレポート論題を設計するときの考え方が、資料の右側にある完成形プロダクトが、最終的にどのようなレポートになってほしいかというイメージです。教員の皆さんはある程度イメージをお持ちだと思いますが、その完成形というのは、おそらく学术论文のようなものを理想にしている方が多いのではないのでしょうか。一方で、学生の視点から考えると、テキストやノート、インターネットなどの「素材」を手にレポートを書いています。特にインターネットの存在は大きく、「○○について述べよ」

のような論題だと、○○の部分を検索すればウィキペディア等で解答がそのまま出てきます。そうした素材が手元にあることを踏まえ、その上でどのような創意工夫を求めるかを事前に設計する必要があります。資料の下の方にあるように、素材が手元にある状態で論題が「○○について論ぜよ」というような曖昧なものであれば、素材をそのまま書き写すだけでアウトプットが終わってしまいます。これは比喩的な例ですが、三角形の素材がある状態でアウトプットを星形にきなさいという指示であれば、三角形を星形に変換する工夫が必要になります。つまり、素材に対して特定の操作を求めるような論題というのが、学生にとっては分かりやすい論題であるということです。

この特定の操作というのは具体的に3つのパターンがあると考えています。1つ目が、指定した出力形式に対応させること。これはまさに、先程見たような星形にするというケースです。具体例を挙げると「会話形式でレポートを書きなさい」のような論題です。AさんとBさんの会話形式で書かせるという方法で、これは実際に私も出題したことがあります。そうすると、ウィキペディアで情報を調べても、それをAさんとBさんの会話形式に変換する必要があります。ですので、資料にある比喩的な例でいえば、三角形の素材を星形に変える必要がある。この出力形式を指定するというのがまず1つ。2つ目が、こちらが指定した素材に対応させるということ。これは後ほど言います。3

つ目は、指定した素材を追加できるかということです。以上の3つのパターンについて簡単に見ていきます。

まずパターン1「指定した出力形式に対応できているか」の中の「形式指定型」ですが、これは先程話した通り、レポートで表現形式を指定するという手法です。「会話形式で論じなさい」のような論題にすると、素材が会話形式で変換されます。「じゃあ、なんでこうなるの?」「いや、これはこうだよ」という変換の過程で理解度が深まっていく、あるいは創意工夫が求められるのではないかと考えています。「形式指定型」の中の3つ目の例は「授業内容を的確に表すキャッチフレーズを考えよ。何故そのキャッチフレーズにしたかについても説明しなさい」です。普通の授業の最終レポートにしては軽いとは思いますが、これは私が短大に勤めていたときに出題した論題です。キャリア科目の授業で、外部から講師を呼び、お話を聞いたあとに出題しました。授業の最後のコメント紙において、感想を書きなさいというと「楽しかった」で終わってしまいますが、この論題で出題すると、100名ほどの学生がいるのに誰一人内容が重なることなく、すごく良いキャッチフレーズがたくさん出てきました。何故そのキャッチフレーズにしたのかの説明が、授業内容の説明にもなります。何ていうことのない論題に見えますが、学生が創意工夫をしている点が見受けられました。これについては、出力形式を指定しているということがポイントです。学生

自身がキャッチフレーズという形に合わせようとするので、そこで創意工夫が求められ、学生からも何が求められているかが分かります。その過程で理解度の確認や思考、創意工夫が自然と求められると思います。

「情報収集型」というのは、情報収集を求め、出典の明記を求めるとともに、どの資料が重要でどの資料が重要でないかの説明を求めるといったものです。これはコピペだけでは対応できません。内容としてはコピペしていい部分もありますが、その情報に対してどれがよかったのか、どれが必要ではないのかを評価しなくてはいけないので、これは自分で考えるしかありません。そして、この課題で求められていることは、論文で求められていることとほとんど同じです。実際の論文では資料に対して評価をつけるようなことはしませんが、プロセスとしては同じです。

パターン2「指定した素材に対応できているか」というのは、こちらから課題文のようなものを与えるパターンです。例として挙げているのは「次の課題文を読み、太郎君の立場が倫理学上のどの立場からのものかについて説明しなさい。その際、なぜその立場からの説明になっているといえるのかの理由についても論じること」という問題で、課題文が「太郎君は花子さんに、1人が犠牲になって5人が助かるならその1人が犠牲になるべきだよと言いました。花子さんは、その考えはその犠牲になる1人の命と尊厳を軽んじていると思った」というもの

形式指定型

レポートの表現形式を指定する

- 例1：「正義とは何かについて対話形式で論ぜよ」
- 例2：「iPS細胞のメリットとデメリットについて対話形式で説明しなさい」
- 例3：「授業内容を的確に表すキャッチフレーズを考え、なぜそのキャッチフレーズにしたかについて説明しなさい」

22

応用型

ある理論や知識を特定の課題文に応用し、説明を求めることで理解を問う

例：次の課題文を読み、太郎君の立場が、倫理学上のどの立場からのものかについて説明しなさい。そのさい、なぜその立場からの説明になっていると言えるのかの理由についても論じること。

【課題文】太郎くんは花子さんに「1人が犠牲になって5人が助かるならその1人が犠牲になるべきだよ」と言いました。花子さんは「その考えはその犠牲になる1人の命の尊厳を軽んじていると思うわ」

26

で、この課題文は教員が作っているのです。ネット上にはありません。これに対応できていれば学生が自分で考えたことになるというパターンです。ただし、課題文を作るところは大変かもしれません。

最後のパターン3は「指定した素材を追加させる」という論題で、これが一番使いやすいです。このうち「Before-After型（ビフォーアフター型）」は、授業を受ける前と後での理解の変化についての記述を求める課題です。「○○とは何か、授業を受けたことであなたの理解がどのように変化したか、そのあなたの理解の変化を説明し、追加する」というパターンです。「コメント要求型」というのは「自分のレポートに対する他者からのコメントを求める」というような出題形式です。例えば「○○について論ぜよ。その際、2人以上に読んでもらい、そのコメントを記載し、コメントに対する返答も書きなさい」というような論題で、人に読んでもらうことでレポートはさらに良くなりますし、仮にコメントを捏造したとしても、捏造するときに考える必要がありますよね。こういうことを求めるというのが、素材を追加するという論題の一例です。

ここまでの内容をまとめますと、教員によって論題や求めていることが異なりますが、学生はそうした多様な教員の多様なレポートに取り組んでいます。そうした多様性を踏まえて、論題には何を求めているかを明確に説明する必要がありますということです。学生が様々な素材をベースにレポートに取り組んでいることを踏まえて、具体的にどのような創意工夫を求めているかを論題で明確にするということが必要だと思います。

3. レポート論題の多様性と整理

3つ目のセクション「レポート論題の多様性と整理」に移ります。こちらの資料は、37名の大学教員にインタビュー調査を行った際の結果

です。インタビューでは、どのような問題を出されているか、どういう狙いがあるかを聞きました。その結果から、「応用重視派」と「型重視派」の2つのパターンに分かれるということが見えてきました。「応用重視派」というのは、レポートでは授業で学んだことを活用したり応用できたりするかが、重要だと考えておられる方です。「型重視派」というのは、レポートは型に沿って書き、その型を身につけることが重要であると考えておられる方で、特定のフォーマットを指定して書くことを求めています。主張や説得力、論旨論証を重視されている方です。是非型という、「○○に賛成か反対か」というテーマが設定されることが多いです。アカデミックライティングを重視されている方はこちらになると思います。講義科目のレポートにおいては、概ねこの2つに分かれるという印象を持っています。

少しだけみておきますと、「応用重視派」の論題というのは、例えば教育学部系における「授業内容を踏まえて、このあと追求したい学習指導（授業づくり）に関する課題とその理由をあげてください。そしてその課題について学年、教科や学習単元をあげながら、どのような授業を計画し、実施したいと考えるのかを説明しなさい」というような論題です。これは授業案を考えましょうという課題で、講義を踏まえて教案や授業案が作り出せるかという応用を問うています。こちらの例は少し分かりにくいかもしれませんが、科学哲学の「科学っぽいものを3つ探し、科学かどうか線引きしなさい」という論題で、説明が不十分ですが、科学と科学ではないものの違いを説明して、科学の事例を抽出するという課題です。これらの課題は応用が求められています。

一方で、型を重視される方の論題は、哲学系の例になりますが「テーマを1つ選んで倫理的問題や倫理的に懸念される事項を明らかにした上で、自身が専門家として、あるいは一般市民として将来的にこうした問題に携わることにな

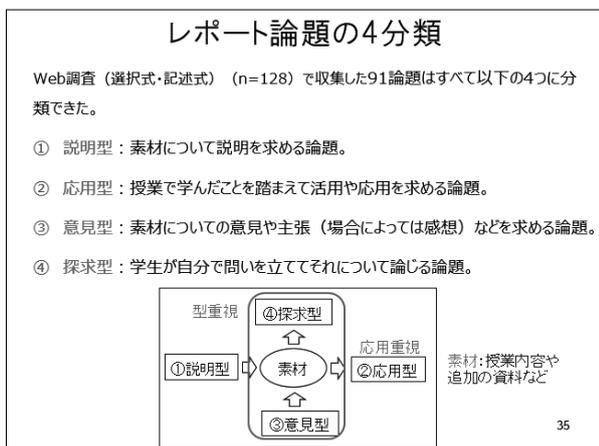
ったとするならばどのように対処するかについて、(1) 背景と現状、(2) 倫理的な問題、(3) 自身の立場と見解、(4) 結語、との構成に沿って論じなさい」というような課題です。型がきちりと指定されていて、卒業論文に近い構成です。ところが、前述の応用重視派ではそのような構成はないですよ。以上、大きくこの2つの派に分かれると思います。

レポートを主張内容と論証内容という2つに区別して見ていきます。主張内容というのはレポートの中身のことで、例えば「応用重視派」の場合では、どんな事例を取り上げるかという幅広い選択肢があり、主張内容の自由度が高いです。しかし、何故それを取り上げたのか、何故それは科学といえるのか・いえないのかという論証部分の自由度は低いです。つまり、この課題の論証部分は講義で習ったことを言うだけになってしまいます。これは科学でこういうのは科学ではない、そういったことを書くだけで、資料中の上の論題でも、「何故そのような授業にしたのか」という問いに対して「こういう授業が効果的だと習ったから」という一言で済んでしまい、論拠の部分は自由度が低いです。一方で、「型重視派」の場合、主張内容は自由度が低いです。例えば是非型の場合だと賛成・反対や条件付き賛成程度しかなく、先程の授業をピックアップするというのに比べると自由度が低い。しかし、何故そう思うのか・正しいといえるのかといった論証内容の部分の自由度は非常に高い。どのような論証を構築するの

かがポイントで、こうして見ると2つの違いは大きいということが見えてきます。

ここまでがインタビュー調査で出した結果ですが、Web調査ではさらに多くの論題を集めていて、それも踏まえると論題というのは全部で4つのパターンに分かれると考えています。こちらの2つ目の応用型というのは、先ほどみた「応用重視派」とまったく同じです。3つ目の意見型と4つ目の探求型は先ほどの「型重視派」に当たります。1つ目の説明型はどれにも当てはまってはいませんが、素材についての説明を求める論題です。3つ目は意見について求める論題です。4つ目の探究型は、学生が自分で問いを立ててそれについて論じるという一番高度なパターンです。

もう少し詳しく見ていきます。説明型の事例を見ますと、例えば「18世紀半ばから19世紀にかけてのイギリス人の消費生活の変化について説明しなさい。解答は必ず下記の語句から6個を選び記述すること」という問題で、これは説明することを求めている論題になります。下の方も「児童福祉施設の中から関心のある施設を1つ選び、それがどのような施設かを説明しながら、その現状と課題を論じてください」という、現状と課題を論じてくださいという論題です。これは先ほどの主張内容でいうと自由度は低いです。ほとんど正解があるわけですから。内容に関しては正解があるので、コピー対策のために出力形式の制限が必要になります。先ほど述べたように、何かキーワードを指定したり会話形式で説明したり、インターネットで検索しただけでは書けないようにする工夫が必要です。また、網羅性を求めるのか、講義で説明した全部を求めるのか、学生が自分の言葉で説明することを求めるのか、学生にどんな貢献を求めるのかを明確にしておかなければなりません。説明型は、学生の視点ですと「インターネットで調べた情報をそのまま使用して何故だめなのですか？」と見えてしまうので、その部分を考えておく必要があります。



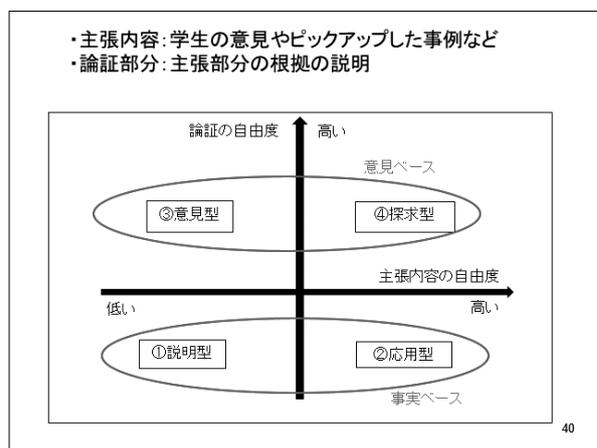
2つ目の応用型は先ほどみたものですが、少し例を見ておきましょう。論題が「この授業では、規範の成立についての慣習主義的理論を検討してきました。その具体例として、授業中には、マヨネーズにカツオの刺身をつけて食べるのは望ましい、そして、デニムジャケットをレイヤードするのはかっこいいという規範の成立を挙げました。これらの具体例とデヴィッド・ヒュームの哲学を手がかりに、何らかのアート領域において新たな規範が成立するプロセスを、具体例をあげつつ記述してください。その際、少なくとも一つの参考文献を用いること」というもので、具体例を挙げるといって事例をピックアップできるかという応用を求めています。よって、事例の自由度は非常に高い。しかし、根拠についての自由度は低いです。「いや、規範とはこういうものなのだ」というだけで終わってしまいます。アカデミックライティングで求められるレポートとは、また少し異なりますよね。講義科目のレポート課題を出されている方は、この応用型を出されている方が多いのではないかと思います。講義を理解していないと事例をうまくピックアップできないので、理解度の確認としてはとてもいいと思いますが、初年次にアカデミックライティングの指導で学んだことや卒業論文とも少し異なるので、学生が混乱しないような説明が必要かもしれません。

3つ目の意見型ですが、賛成・反対か検討して自分の立場を述べるというもので、これもやはり意見を求めています。何かについて自分の意見を持つというのは非常に重要なことなので、この意見型も大切な論題だと思いますが、内容が主観的にならないように具体的な書き方の指導が必要です。このような論題はアカデミックライティングとの親和性は高いですね。レポートの書き方本などを参考にしなさい、1年生で習ったあの科目のことを思い出しながら書きなさいというような指導ができます。ただし、テーマが是非型の場合はオリジナリティを

発揮しにくいので注意が必要です。実際にこういう論題を出されている教員からすると、学生のレポートの内容がほとんど一緒になるので読んで面白くないという意見が多いです。一方で、応用型を出されている方は、先程のキャッチフレーズのようにレポートの内容が多様なので読んで楽しいという先生が多かったです。

そして最後は探求型です。これは一番高度ですね。「授業内容について問いを立てて答えなさい」「〇〇について自由に述べなさい」といった出題形式で、先ほど曖昧だと言いましたが、問いを立てることを求める論題です。問いを立てるのは難しいので、その点で学生をサポートする必要があります。ですから、この問題を出されている先生は、講義の中でも問いを立てるといっているのはどういうことかというのを指導されている先生が多いです。自由度が高いため、3つ目の意見型と同様に、具体的な書き方の説明が必要になります。

このように論題を4つに分けましたが、資料の下側にある説明型・応用型というのはどちらかという事実ベースの説明を求めているのに対して、上側にある意見型と探究型というのは、まさに意見を求めているというような違いはあるでしょう。そして、論証の自由度と主張内容の自由度というのは、この軸で分けると説明型は主張内容の自由度も低くて論拠も求めているのですよね。応用型は主張内容の自由度は高いが、論調の自由度は低い。意見型は探求



型と比べると主張内容の自由度は低くなりますが、論拠の書き方や説明の仕方の自由度は高い。探求型は問いも自分でさせるので、一番自由度が高いです。卒業論文は4つ目の探求型に当たることから、それまで応用型ばかり出題していても肝心の卒論が書けないということになってしまうので、今後は大学でカリキュラムを講じて体系的に指導していく必要があるかもしれません。

「具体的な論題の分析1」のスライドですが、少しだけ、実際に私が収集した論題を分析してみます。「以下の（ア）～（エ）から1つ選び、テキストおよび講義内容を参考にして、（a）それがどういう問題なのか、（b）その問題についてどういう立場が存在するのか、（c）その問題について自分は今どう思うかを書ける範囲で述べよ」。これは某国立大学の先生が出されている論題です。その大学なら「○○について述べよ」だけで伝わるのではないかと個人的には考えたのですが、こういうステップを書かないとやはり狙った通りのレポートは提出されないということでした。これを見ていくと、やはり（c）の部分が一番重要になります。その問題についてどう思うかと、まさに意見を求めているわけです。しかし、いきなり意見を書いても安易なものにしかならないので、まずどのような問題なのかということ（a）の部分で問います。この（a）というのは、先程のマッピングでいうと説明を求めているだけなので、（a）だけで終わってもこの問題はよくありません。（b）についても、賛成するこういう立場と反対するこういう立場があると説明を求めているだけです。しかし、この（a）（b）を最初に書かせることで（c）の部分に厚みが出てきます。ですので、この論題は（c）だけで出しても（a）だけで出しても安易なものにしかありませんが、組み合わせることでよい論題になるという一つの例です。先ほど論題のタイプを4つに分けましたが、これはレポート論題の中の指示文、文章のレベルで分けたときの分類なので、

組み合わせは十分可能だということです。

「具体的な論題の分析2」のスライドですが、「この授業を受ける中で、これまでの経験（学校での経験、友達との経験、テレビ・マンガなどの視聴経験など）に対する解釈が変わることがあるはず。自分の中で経験の解釈が変わったことを一つ取り上げて、次の4点について論じなさい。（1）その経験の概要、（2）それまでどのようにその経験を解釈していたのか、（3）それが教育社会学の知識を経由することでどのように変化したのか、（4）以上を踏まえて、教師になる上で教育社会学を学ぶ意義」という論題。これは直接的には授業内容の説明を求めているわけではありませんが、経験の解釈が変化した事例のピックアップを求めています。事例を1～4の観点で説明するということが求められていますが、その事例を全体的にピックアップさせてるところで、応用型といえると考えています。このように他の先生の論題を見る機会はありませんが、皆さんはそれぞれ既に多くの蓄積があると思いますので、学科内や近くの先生方同士だけでも論題を共有していただいたら、すぐに使えるテクニックが見つかることもあるかと思います。

4. 学生への提示の仕方を考える

そして最後のセクション「実際に学生へ提示するときどのようなことを考えないといけないのか」ということを、まとめとして見ていきたいです。これまでの内容を踏まえますと、まずは学生の貢献の仕方を事前に設計することが重要だと思います。どのようなプロダクトを求めるかの前に、情報収集をするのか、自分の言葉でまとめるのか、アイデアを見つけさせるのか、整理をさせるのか、学生に何を求めるのかを設計する。それが、学生が素材を手に行っているという前提で見たときに、学生にその狙いが伝わるのか、そういう設計になっているかというのが1つのポイントだと思います。

2つ目「どのようなレポートを求めているかを具体的に示す」。教員によってフォーマットが多種多様というのは今日のセミナーで気付いていただけたと思います。箇条書きでいいという先生もおられますし、見出しをつけないといけない、セクションに分けないといけないという先生もおられます。800字でいいという先生もおられれば、先ほどのように2,000字書かないといけないという先生もおられますし、感想でいいという先生もおられます。それらが良いか悪いかは別にして、様々な教員の講義を受けている学生側からすると、その先生が何を求めているのかすぐには分かりません。評価基準などは示されていると思いますが、フォーマットや構成、大まかな字数なども具体的に示した方がよいでしょう。或いは、見本などを示せばイメージもしやすいと思います。字数についても、教員側からすると「なんとなくで、分かるでしょ」と思いますが、学生からするとそれも分かりやすい指標になるので、一つの日安として伝えるのがいいと考えています。

次に、その論題を出す狙いを伝えるということですね。実際にあった事例を挙げますと、ある先生が「○○について説明をして、それについてあなたの意見を述べなさい」という論題を出し、その先生は意見よりも説明の部分をしっかり書いてほしかったのですが、学生にはそれが伝わらず、意見の部分を重視して書いた学生は低い点数をつけられてしまいました。しかし翌年から、説明の部分は割、意見の部分は割

と出題すると先生の狙い通りの結果になりました。やはり論題だけで学生とコミュニケーションを取るとするのは難しいので、何故そういう論題を出しているかという「狙い」も含めて伝えるということが大事だということです。質問を受け付けて、細かな部分も示していくことも必要になってくるかもしれません。

最後は「評価の観点を事前に提示する」ということです。先ほどお伝えしたことを事前に設計すると、どこを評価すべきか、というのが自然と見えてくると思います。評価に関しては、私の大学はいま Google Classroom を使っていて、そこに付属しているループリックの機能を使っています。以前にもループリックの有用性を感じたことがありましたが、いまは特にオンラインでも使えるので有用性を再確認しています。インタビュー調査でも、ループリックを使っている先生がいらっしゃいました。自分の課題に合ったループリックを作る必要があるので最初は少し時間が必要ですが、一度作ってしまえば評価付けが楽になります。学生に何を求めているかの共有についてもループリックが有効だと思います。

私からの話は以上となります。お時間をいただき、ありがとうございます。最後に、このセミナーを受けられた上で改めて「良いレポート」とはどんなものかというのを先程のB4の紙に書いてください。セミナーを受けても意見は変わらない方、意見が変わった方、セミナーとは直接関係ないが新たな気づきを発見された方、様々な意見があると思いますが、一言でまとめていただけたらと思います。お願いいたします。

【グループディスカッション③】

(各自の意見を記入後、グループでフリップトークを実施)

そろそろ終わりましたでしょうか。ありがとうございます。各グループの意見を聞いていま

学生に提示する際のポイント

- 学生の貢献の仕方を事前に設計する
 - どのようなプロダクトを求めるかの前に、どのような貢献を求めるかを設計する
- どのようなレポートを求めているかを具体的に示す
 - フォーマットや構成やおおまかな字数などを具体的に説明する（見本を示すのも有効）
- その論題を出すねらいを伝える
 - その論題を通して何を求めているのか、学生にどうしてほしいのかを伝える。
- 評価の観点を事前に提示する
 - 「やっぱループリックを使って評価した方が楽だった」

すと、やはり皆さん共通する話題が多いですね。私はもうレポート課題オタクで、一日中レポート課題を見ていることから、皆さんの意見を全部聞いて回れなかったのは残念ですが、また様々な情報を共有させていただけたらと思います。本日はありがとうございました。

「学術文章作法 I」における類似度評定ツール Feedback Studio を活用したライティング指導

高橋 薫、佐藤 広子

創価大学 学士課程教育機構 准教授、創価大学 学士課程教育機構 准教授

1. はじめに

初年次教育でアカデミック・ライティングを取り上げる大学が多いが、その中でも盗用・剽窃 (plagiarism) の防止は悩ましい問題である。アカデミック・ライティングの指導に剽窃判定ソフトを組織として導入することの有効性や限界を論じた報告も行われている (湯浅・伊藤・大芝 2018)。創価大学 (以下、本学) では、初年次教育科目として「学術文章作法 I」が必修科目として設定され、アカデミック・ライティングの指導が行われているが、2018年度に同科目で盗用・剽窃の問題が起り、有効な研究倫理教育のあり方について検討が始まった。2019年度には、盗用・剽窃を未然に防ぐために Turnitin 社の類似度評定ツール Feedback Studio を導入し、100名を無作為抽出してレポートの最終稿を Feedback Studio でチェックすると学生に予告した。この取り組みは一定の抑止効果は認められたものの、無作為抽出では指導の限界があるとの結論に達した。加えて、研究倫理教育の一環として活用するためには、書き手である学生自身が類似度をチェックできるようにする必要性があるとの結論に至った。そこで、2020年度には、まず「学術文章作法 I」で Feedback Studio を導入し、履修者全員が研究倫理教育の一環として本ツールを利用でき

るようにした。そして、2021年度からは全学で本ツールを導入している。本稿では、本学の「学術文章作法 I」における Feedback Studio を活用したライティング指導の実践について報告する。

2. Feedback Studio とは

2.1 類似性レポート

Feedback Studio は Turnitin 社が開発した類似度評定ツールで、学生が書いたレポートと既存の文献との類似箇所を可視化し、レポート全体における既存の文献との類似度を判定するツールである。学生が作成したレポートを本ツールにアップロードすると、図 1 のような類似性レポートが表示される。画面の左側には類似している箇所が示された原稿が、画面の右側にはどのような文献とどの程度類似しているのが数値で表示される。また、類似性が示された各文献をクリックすると、そのテキストを確認することができる (図 2)。しかし、ツールはあくまでも既存の文献との類似度を示しているに過ぎず、類似している箇所がそのまま盗用・剽窃に当たるとは限らない。類似性レポートは数値だけを見て一喜一憂するのではなく、テキストのどの箇所にどのようなマーカーが入っているのかを吟味し、教育に活用することが求められる。

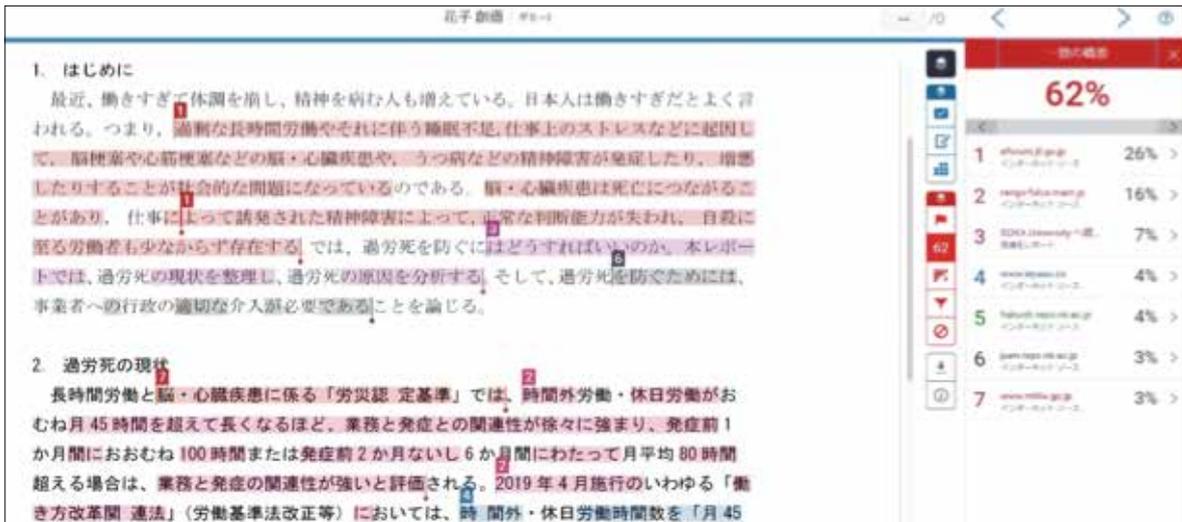


図1 類似性レポートの例①

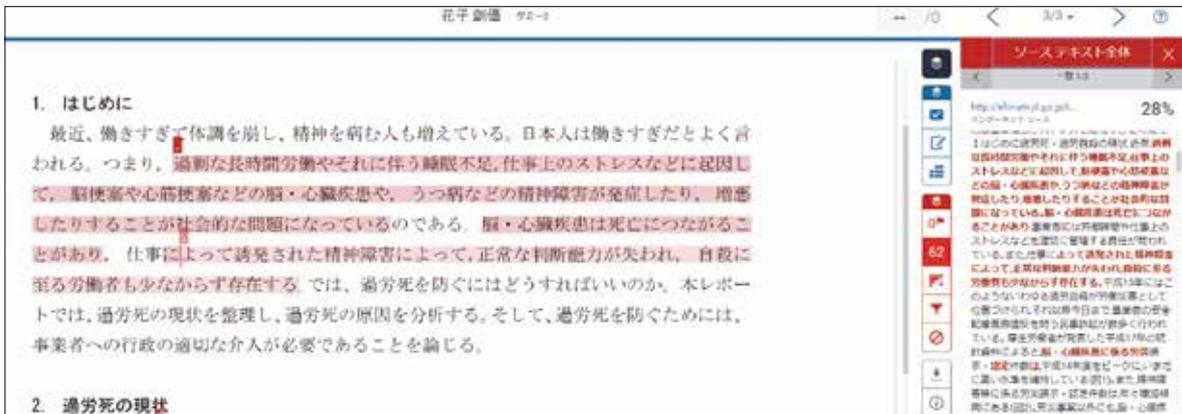


図2 類似性レポートの例②

2.2 フィードバック機能

Feedback Studio は類似性レポートの提示の他に、学生が作成したレポートに教員がフィードバックを行う機能が用意されている。たとえば、図3に示したようにレポートのループリックを読み込ませてツール上で採点結果を示したり、問題箇所を指摘するスタンプを作成してレポートに記載したり、コメントを付与したりすることができる。ループリックの評価項目に合わせてあらかじめスタンプを作成しておけば、採点とフィードバックを同時進行で進めることもできる。さらに、図4に示したように、レポートの総評を文章で記載したり、録音してボイスコメントでフィードバックしたりすることもできる。

3. 「学術文章作法I」における実践 —研究倫理教育の一環としての活用—

2022年度の「学術文章作法I」の全15回の授業計画を表1に示す。本科目では、レポートとは、「問いを立てて、客観的な根拠（先行研究・事例・データ等）を基に、その問いの答えとして得られた自分の主張を論理的に述べる文章」（レポート作成の手引き2022年度版作成委員会2022, p2）と定義している。全ての学生が研究者となるわけではないものの、大学というアカデミアの入口に立つ初学者が、「『問いを立てる、調べる、集めた情報を分析する、議論する、論理を組み立てる、書く、発表する』という一連の学問の思考法（ディシプリン：discipline）」（井下2017, p5）を学び、その第一歩を踏み出



図3 フィードバック機能の例（ループリックとスタンプ）



図4 フィードバック機能の例（文章コメントとボイスコメント）

すことが本科目のねらいでもある。そのためには、レポートでは先行研究を適切に引用することが求められ、他人の文章や考えをそのまま自分のレポートに書いてしまうと盗用・剽窃とみなされることを伝え、繰り返し注意を促している。そして、研究倫理教育の一環として Feedback Studio を導入してレポートの類似度を判定し、適切に引用しているかどうかを学生自身が確認できるようにしていることを伝えた。また、パラグラフライティングの基礎知識として、一つのパラグラフは一つのトピックセンテンスと複数のサポーティングセンテンスで構成されることや、レポートの本論のパラグラフは

図5のような三角ロジックを意識して書くことを指導した。三角ロジックとは、Toulmin (2003) の論証モデルの主要な要素である主張 (claim)、根拠 (data)、理由付け (warrant) の3つを抽出して簡略化したものである。前述したように、大学のレポートでは主張を支える根拠として先行研究を適切に引用する必要がある。そして、主張と根拠（先行研究の引用）だけでは不十分な点（ギャップ）を補い、丁寧なロジックで埋めていくのが理由付けであり、この作業こそがレポートを書くことである（向後2016）と考えられている。言い換えるなら、三角ロジックの主張がトピックセンテンスと対応

表1 「学術文章作法I」授業計画

回	講義内容	回	講義内容
第1回	ガイダンス	第9回	最終レポート問いの設定
第2回	パラグラフライティング①	第10回	最終レポート簡易版アウトライン作成
第3回	パラグラフライティング②	第11回	最終レポート詳細版アウトライン作成
第4回	文献検索と中間レポート問いの設定	第12回	最終レポート口頭発表①
第5回	中間レポート簡易版アウトライン作成	第13回	最終レポート口頭発表②
第6回	中間レポート詳細版アウトライン作成	第14回	最終レポート初稿提出・推敲
第7回	中間レポート初稿提出・推敲	第15回	最終レポート完成稿提出
第8回	中間レポート完成稿提出		
	最終レポートアイデア出し		

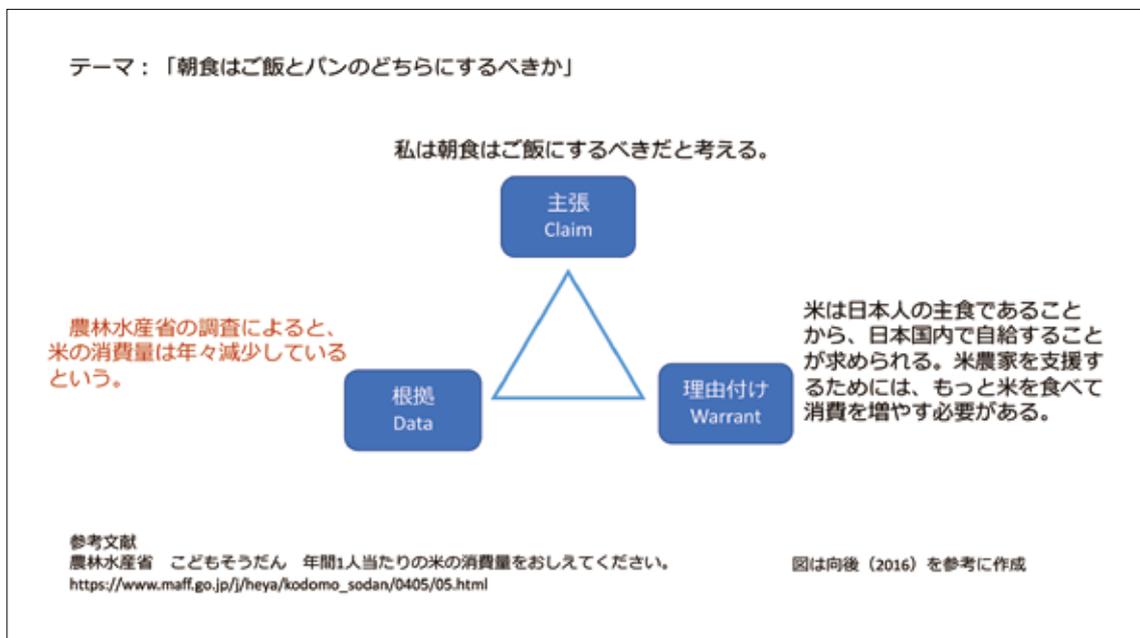


図5 三角ロジックとは

し、根拠と理由付けはサポーティングセンテンスと対応する。また、主張と理由付けは書き手自身の考えであるのに対して、根拠となる先行研究は他者の考え（先人の知恵）であることから、これらをきちんと分けて書くことが重要となる。Feedback Studioの類似性リポートを参照することで、適切に先行研究が引用されているか、主張や理由付けが先行研究の受け売りではなく、自分の言葉で自分の考えとして書かれているかを確認することができる。

本実践では中間レポートと期末レポートの初稿を本ツールに提出して類似度評定を行った。

そして、類似度が高い、あるいは、引用方法に問題がある学生には、前述したフィードバック機能を利用して個別にフィードバックを行い、最終稿の提出までに問題箇所を修正するように促した。本ツールは締め切りまでは原稿の差し替えが可能なので、修正原稿をアップロードし、問題箇所が適切に改稿できているかどうか、類似性リポートを参考にセルフチェックしてから提出するように伝えた。

4. 日本語ライティングセンターとの連携

Feedback Studioを導入することにより、学生自身が類似性レポートを確認して、推敲段階で修正しようとする意識が芽生え、日本語ライティングセンター（JWC）にも類似性レポートの読み取り方の相談が寄せられるようになった。JWC予約時の事前アンケートを見ると、「Feedback Studioで提出した際、類似性が高く不安になってしまった。レポートの正しい書き方で書いているのか自信がない。」「類似性が55%と出てしまい、いまいちレポートの書き方が明確に理解できていないので、力を貸していただきたいです。」など、類似性レポートで数値やマーカーが入って視覚的に問題箇所が示されるものの、それを具体的にどのように改善すれば良いのか、戸惑っている様子が窺えた。そこで、類似性レポートの結果から、類似度が高くなる要因を分類し、学生にどのようなアドバイスを行うか方向性を示すことが求められた。分類の結果、大きく分けて1) 盗用・剽窃の可能性があり、2) 類似度は高いが問題なし、3) グレーゾーンの3つに分けられることがわかった。次章では類似度が高くなる3つの要因とその指導法について述べる。

5. 類似性レポートをどのように読み解くか —類似度が高くなる要因—

第一の要因は、盗用・剽窃の可能性が高い場合である。図1（p52）のダミーレポートを見ると、何行にも渡って同じインターネットリソースと類似していることがわかる。加えて、出典が示されていない。これはインターネットリソースからのいわゆる「コピペ」であることが多い。実際の学生の類似性レポートを見ると、他者のレポートの完全コピーのような意図的な盗用・剽窃はほとんど見られず、盗用・剽窃の抑止になっていることが分かった。しかし、読んだ文献のアイデアが自分の考えと一緒に読んだりすると、先行研究の受け売りのような形で、引用なのか自分の意見なのかを明確に分けずに安易に文章化してしまうケースが見られた。このような場合には、直ちに盗用・剽窃と判断するのではなく、「このままでは盗用・剽窃と判断される可能性が高い」と注意喚起し、最終稿の提出までに直接引用として書き換えるか、必要に応じて間接引用として書き換え、自分の意見と文献からの引用は分けて書くよう指導した。

第二の要因は、ありふれた表現や直接引用、参考文献リストなどにマーカーが入り、類似度が高くなる場合である（図6）。本科目では、

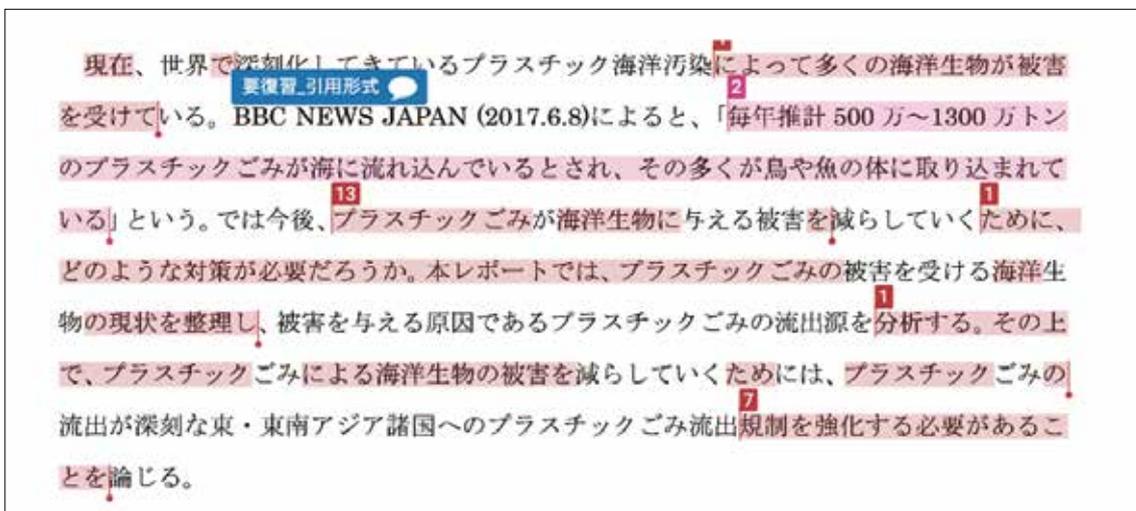


図6 ありふれた表現や直接引用で類似度が高くなる例

序論の最後に「目標規定文」(木下 2002)を書くように指導している。目標規定文とは、何を目標として何を主張するのか、本論の内容を予告する文(木下 2002)である。たとえば、本科目の中間レポートでは共通のトピックでレポートを作成するため、学生が産出する目標規定文が類似する傾向がある。また、本科目の教科書である『レポート作成の手引き』にレポートのサンプルが掲載されていることから、その型を真似ている部分も類似度が高くなる。直接引用や参考文献リストは類似を示すマーカーが入るのが当然であることから、このような場合は類似度の数値は気にしなくても良いことを学生に伝えた。

第三の要因であるグレーゾーンは、間接引用の形式は取っているものの、ほぼ原文を切り貼りしたように引用している「パッチワーク文(patchwriting)」(吉村 2013)の場合である(図7)。パッチワーク文は本人が意図していなくとも、盗用・剽窃とみなされる危険性が高い。

類似性レポートを見ると、もっとも多いのがこのケースであった。間接引用では、引用する文献の内容を自分の言葉でパラフレーズ(paraphrase)する必要がある。初学者や日本語を母語としない留学生にとって、自分の言葉でパラフレーズするのは認知的な負荷が高い作業である。間接引用の形式は理解できていても、的確にパラフレーズできるようになるには訓練が必要であることがわかった。間接引用の指導に関して、Howard (1995)は、原文をよく読んで理解し、原文を見ないでパラフレーズすること、そして、原文と見比べて似過ぎている場合は、段階的に書き直すように指導することを推奨している。しかし、実際に行ってみると、原文を見ずにパラフレーズするのは、自分の母語でも思いのほか難しい作業である。これに対して、第二言語としての日本語教育を対象とした二通(2018)は、以下の方法で段階的にパラフレーズすることを提案している。まず、原文をよく読んで理解し、原文からキーワードを抜き



図7 パッチワーク文の例(インターネットリソースとほぼ一致している)

出す。次に、原文を見ずに、抜き出したキーワードをもとに自分の言葉でパラフレーズする。そして、出来上がった間接引用と原文を見比べて、酷似しているようなら書き換えるという。原文を見ながらキーワードを抜き出し、そのキーワードを手がかりにパラフレーズすることで、認知的な負荷を軽減することができる。学生にはこの方法で段階的に書き換えるように指導し、それが難しい場合は、直接引用を用いて書き換えるように指導した。

6. 学生の評価

2022年春学期の最終回に実施したアンケートから、学生がFeedback Studioをどのように

評価しているかについて報告する。

アンケートによると、「Feedback Studioはレポートを書く上で役立つと思う」という問いに対して、61.3%が当てはまる、32.8%がやや当てはまると回答しており、学生は本ツールを活用したレポート作成を有益だと感じていることがわかった（図8）。

アンケートの記述コメントから、肯定的なコメントと否定的なコメントの代表例を表2に示す。

肯定的なコメントを見ると、マーカーや数値で視覚化されることの効果を実感していることが分かった。また、パラグラフライティングの基礎知識を導入した際に、三角ロジック（主張・根拠・理由付け）を学習し、自分の意見と

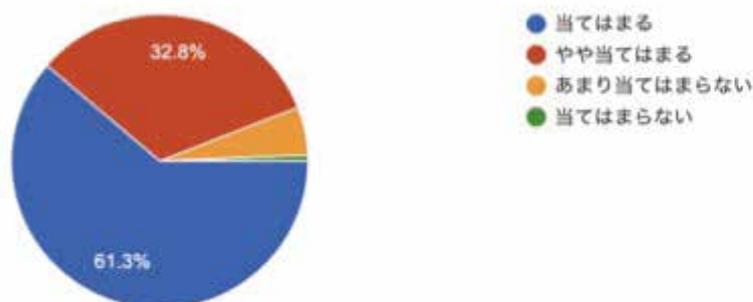


図8 Feedback Studioはレポートを書く上で役立つと思う（ $n = 604$ ）

表2 アンケートの記述コメントの例

肯定的コメント	否定的コメント
<ul style="list-style-type: none"> 目に見える形で評価がされるため 類似度評定を活用して自分がどれだけ参考文献の引用をしているのが明確化されるから 引用の仕方が正しいかどうかのひとつの指標にできるから 具体的な数値が算出されマーカーで指摘されること、引用の仕方が適切であるか、また、自分の意見を伝えることができるかを確認することができるから しっかりと参考文献として引用できているかという確認と全体を俯瞰した際の自分の意見の量に関して客観的に見ることが出来るから 類似度評定を意識しているつもりでも、引用部分が多くなってしまったり、自分の意見が少なくなりがちだったので、評価してもらうことで修正することができるから 	<ul style="list-style-type: none"> 類似度が高くても、引用の仕方をどう直せばいいのかがわからないから 類似性の割合はわかったものの、そこから推敲するにはどのようにすればいいかわからなかったから 他の文献を引用したわけではないのに、類似度を数値化されてしまうのは、少しプレッシャーに感じてしまった Feedback Studioで分かるのは、自分のレポートの類似度だけであり、最初から類似度が低かった人にとっては、改善するところが見当たらない。また、引用していないところで、類似度チェックに引っかかる。

先行研究の引用を分けて書くことを学習しており、「全体を俯瞰した際の自分の意見の量」（主張や理由付け）や「引用部分」（根拠）のバランスを本ツールを活用しながら確認している様子が窺えた。本ツールは研究倫理教育の一環として導入されたが、盗用・剽窃の抑止になるだけでなく、間接引用がパッチワーク文になっていないか引用の適切性をチェックしたり、論述するときの自分のアイディアと先行研究の引用とのバランスをチェックしたりと、戦略的に活用していることが明らかになった。

一方、否定的なコメントを見ると、類似度が高いことは分かったが、それをどのように修正すれば良いか戸惑っていることが分かった。これは日本語ライティングセンターに寄せられた相談とも一致する問題点である。本ツールは類似度を視覚的に表現するに過ぎず、それをどのように改稿するかは書き手自身が判断する必要がある。間接引用を行う際のパラフレーズは、自分の母語でも難しい作業である。前述したように、原文をよく理解した上で、段階的にパラフレーズさせるには、教員の介入が必要だと考えられる。また、引用部分ではないにもかかわらず類似のマーカーが入ったり、数値化されたりすることに対する戸惑いも見られた。これは類似度が高くなる要因の2つ目である、ありふれた表現の可能性が高い。このような不安感を払拭するためには、類似度の数値を見て一喜一憂するのではなく、類似性レポートをどのように読み解くか、ツール活用のポイントを教員が学生に伝える必要があると思われる。

7. まとめ

本稿では、本学の「学術文章作法Ⅰ」における、類似度評定ツール Feedback Studio を活用した実践について紹介した。本ツールは盗用・剽窃の犯人探しのツールではなく、教育的なフィードバックのツールとして活用することが求められる。そのためには、レポートの初稿

段階から本ツールを戦略的に活用すること、パッチワーク文や盗用・剽窃と判断される表現がある場合には、学生自身が類似性レポートを適切に読み取り、レポートの改稿につなげることができるよう教員の介入が必要である。これにより、盗用・剽窃を未然に防ぎ、書き手の意識を向上させるツールとして活用することができると考えられる。

本実践は、初年次教育として学生自身が Feedback Studio を活用して推敲する習慣を促していることに意味がある。初年次に本ツールを導入することで、学部の専門科目での指導がしやすくなるという利点がある。たとえば、本学の教育学部ではジュニアペーパーや卒論の提出条件として本ツールの類似性レポートを添付することを義務付けている。しかし、残念ながら全学で本ツールを活用できているとは言い難い。今後は研究倫理への意識づけが2年次以降の学部での授業に引き継がれることが求められる。学生が2年次以降もセルフチェックを行うためには、レポート課題を課す全ての科目において、Feedback Studio で学生がセルフチェックできるように、各授業担当者が課題を設定することが望まれる。

付記

本稿は2022年6月5日大学教育学会第44回大会（岡山理科大学）で行った自由研究発表「類似度評定ツール Feedback Studio を利用したライティング指導」と、2022年9月2日 Turnitin Summit Japan 2022で行った招待講演「Feedback Studio の実践的な活用事例～類似性レポートの分析が示す傾向～」をもとに、一部加筆修正して作成した。

本稿のアンケートデータは、本学「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得て公表している（承認番号：2020043）。

参考文献

井下千以子（2017）『思考を鍛える大学の学び

入門』慶應義塾大学出版会

木下是雄 (2002) 『レポートの組み立て方』 筑摩書房

向後千春 (2016) 『18歳からの「大人の学び」基礎講座』 北王路書房

二通信子 (2018) 「資料の利用と引用についての指導—アカデミック・ライティング入門期における実践例—」 『AJ ジャーナル』 11, 81-88.

湯浅拓也・伊藤丈人・大芝亮 (2019) 「剽窃判定ソフトを用いたレポート作成教育のあり方：レポート作成意識調査から見えてくる課題」 『青山インフォメーション・サイエンス』 46(1), 38-43.

吉村富美子 (2013) 『英文ライティングと引用の作法—盗用と言われないための英文指導—』 研究社

レポート作成の手引き2022年度版作成委員会 (2022) 『レポート作成の手引き 2022年度版』 創価大学学士課程教育機構

Howard, R.M. (1995) Plagiarisms, Authorships, and the Academic Death Penalty. *College English* 57(7), pp. 788-806.

Toulmin, S. E. (2003) *The Uses of Argument Updated Edition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

「学術文章作法」の成果と課題

佐藤 広子

創価大学 学士課程教育機構 准教授

1. はじめに

2000年に教育・学習活動支援センターが開所されて以来、大学生にふさわしい文章力の育成は、全学的な教育課題として認識されてきた。この課題に対し、2010年に文章力向上プログラムの開発を検討するワーキンググループが学士課程教育機構内に組織された。「学術文章作法Ⅰ」は、このワーキンググループの検討を経て、2014年度から全学必修化された（関田ら2015）。2014年度から筆者が着任した2016年度まではプレースメントテストの得点で下位の方からabcの到達度別クラス分けがなされ、abcはそれぞれ異なったシラバスを展開していた。下位レベルのaクラスは、指導を手厚くするためにSPACe Help deskの学生がSAとして付き、半期で1本のレポートを作成する内容となっていた。b、cクラスはSAはつかず、中間、期末の2本のレポートを作成する内容となっており、授業方法は各授業担当者に任されていた。

実態として、aクラスの学生が特別措置を必要とするほどb、cクラスと書く力に差があるとは言えない状態であった。また、実際に学生が作成したレポートの内容から、bを中位、cを上位とするほどの差もないと判断された。加えて、2018年度のカリキュラム改訂に向け、同一科目共通シラバス共通評価が奨励された。そ

こで、到達度別クラス編成の妥当性がワーキンググループで検討され、2017年度よりプレースメントテストの平均点が均等になるようにクラスを分けることとなった。合わせて、bクラスのシラバスを基に全学共通シラバスが作成され、共通の教科書として、『レポート作成の手引き』が編集された。全クラスの授業内容にばらつきが出ないように、授業担当者は共通シラバスに沿って共通教科書を使って教えることになり、ワーキンググループは解散となった。

2017年度以降は、「自立した書き手を育てる」ことを基本理念とし、学生が主体的に書き、思考を深められるようにするために、対話を重視した授業内容としている。2020年度からは、Turnitin Feedback Studioが全学導入され、それに合わせて学術文章作法でも研究倫理教育を強化している。本稿では、近年の「学術文章作法Ⅰ」を中心に、「学術文章作法Ⅱ」、「学術文章作法Ⅲ」も含めた「学術文章作法」の成果と課題について報告する。

2. 「学術文章作法Ⅰ」の成果と課題

2.1 授業の概要

「学術文章作法Ⅰ」は、レポートを書く作業を通して、様々な事柄に対し批判的、多角的に検討し、そこから生まれる自分の考えを適切に他者に伝える力を身につけることを目的として

いる。大学で求められるレポート課題に取り組む際の基礎技能の養成を目標とし、具体的な到達目標を以下の9項目としている。

1. レポートに必要な情報を文献から読み取ることができる。
2. レポート作成の手順を理解し、手順通りに作業を進めることができる。
3. レポートに適した学術的な文章表現ができる。
4. レポートの基本的なルールを理解し、守ることができる。
5. パラグラフライティングを意識し、読みに明確に伝わるレポートを書くことができる。
6. 推敲する習慣を身につけ、実行することができる。
7. 文献や資料から著者の指摘や主張を理解し、適切に引用することができる。
8. 自分なりのテーマと視点を設定した上で、体系的に論述することができる。
9. 様々な文献をクリティカルに読み、多面的なレポートを書くことができる。

以上の目標に加えて、初年次教育科目として、計画的に学習する習慣を身につけることもねらいとしている。

クラスは、プレースメントテストの成績が均等になるように分け、春期に経営・文学・理工・看護の4学部、秋期に経済・法・教育の3学部で春期44、秋期38クラスが開講されている（この他に、留学生クラスと再履修クラスが春秋合わせて15クラスある）。1クラスの人数は、20名前後で、基本的には、専任教員11名（准教授2名、助教9名）が担当している。

2.2 授業計画

「学術文章作法Ⅰ」の授業計画は、書くプロセスに従って組み立てられている。書くプロセスは図1のようにライティングサイクルとして示し、毎回プロセスのどこにいるかが分かるように提示している。ライティングサイクルの中

央には思考を置き、書きながら思考し続けることを促している。また、プロセスは一方向のみに進行するのではなく、往還を繰り返しながら思考を深めていくことが重要であると双方向矢印で示している。特に、文献を読み込み、情報を整理する繰り返しの中から、時には問いの設定を見直す時点にまで戻る必要も出てくる場合があることを強調している。

このライティングサイクルを半期で2周する。1周目は共通のテキスト（2022年度は土井隆義『つながりを煽られる子どもたち』岩波書店2014）を読み込み、テキストのテーマに関する1500～2000字のレポートを完成させる。この中間レポートを書く過程で学術文章に必要な作法を一通り学習できるように計画している。2周目は自らテーマを設定し、学術文章の作法を確認しながら2000～3000字の最終レポートを完成させる。2周目があることで、1周目に学んだことをさらに確かなものとし、完成度の高いレポートを目指そうとする意欲を引き出すことができる。

各回の授業の流れは、前回の振り返り→本時の目標理解→講義→グループワーク→全体共有を基本形とする。その日の授業の振り返りはアンケートサイトに提出させ、毎回教員がフィードバックコメントを返すようにしている。次の回のグループワーク課題は、前の時間の終わり

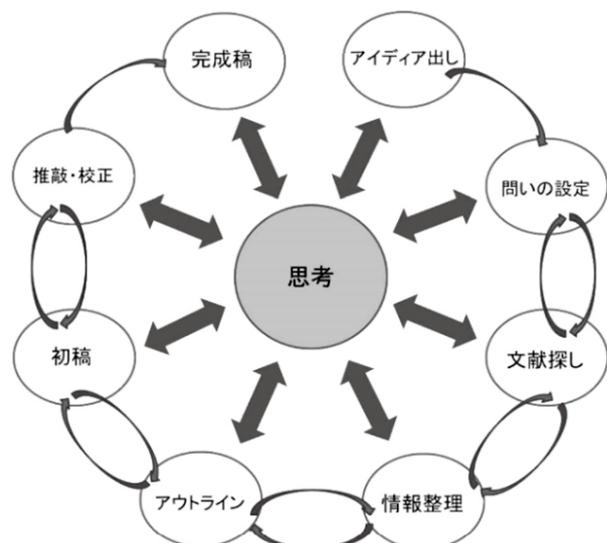


図1 ライティングサイクル

に個人課題として提示し、授業参加時までに個人ワークを十分に行うことを促している。授業では、事前に個人で深め内化した結果を持ち寄り、グループワークで外化、批評し合う学習活動を行う。

以上のように、「学術文章作法Ⅰ」では、書くプロセスに従った大きなサイクルと授業内の小さなサイクルを回すことになる。松下(2015)は、ディープ・アクティブラーニングの理論的基盤としてエンゲストロームの学習サイクルを紹介し、サイクルが学生に見えていることの重要性を論じている。「学術文章作法Ⅰ」において学習サイクルが学生に明示されていることは、授業内だけでなく授業外の学習も含めて先の見通しを持って計画的に学習を進めることにつながり、主体的な学習に結び付いていると考えられる。

2.3 授業内容

「学術文章作法Ⅰ」の15回の授業内容は表1の通りである。全クラスが同じ流れで『レポート作成の手引き』を用いて授業を行っている。

表1 「学術文章作法Ⅰ」授業内容

第1回	ガイダンス①
第2回	パラグラフライティング①
第3回	パラグラフライティング②
第4回	文献検索と中間レポート問いの設定
第5回	中間レポート簡易版アウトライン作成
第6回	中間レポート詳細版アウトライン作成
第7回	中間レポート初稿提出・推敲
第8回	中間レポート完成稿提出 最終レポートアイデア出し
第9回	最終レポート問いの設定
第10回	最終レポート簡易版アウトライン作成
第11回	最終レポート詳細版アウトライン作成
第12回	最終レポート口頭発表①
第13回	最終レポート口頭発表②
第14回	最終レポート初稿提出・推敲
第15回	最終レポート完成稿提出

『レポート作成の手引き』は授業担当教員から改善点を募り、毎年協同編集で改訂を加える。この改訂の過程を通すことで指導内容の確認を行っている。授業はアクティブラーニングで行い、対話を重視することが共通事項となっているが、具体的な指導方法は担当者の個性に応じて工夫できるように幅を持たせている。本稿では、筆者が行った各回の授業内容の詳細を述べる。各回の最後には、2021年度春期から2022年度春期までの学生の振り返りから多く抽出された記述内容を付す。

第1回 ガイダンス

ガイダンスでは、授業の概要、授業計画で述べた内容を説明する。ライティングサイクルについては、自転車に例え、最初はなかなか乗れなくて苦勞するだろうが、慣れてサイクルが回せるようになると、どこにでも行けるようになると話す。学術文章作法を習得して、探究の旅に出ようというメッセージである。

毎週の授業に必要な事前事後学習時間として2時間は最低でも必要であることを最初に話し、授業はアクティブラーニングで対話を重視した展開になると予告する。そして、お互いに安心して学び合える教室空間を作るために、「傾聴」「共感」「承認」を授業ルールとして設けることを説明する。「傾聴」は耳だけでなく、目や心も相手に向けることである。その向けた心で相手がどんな気持ちで話しているかまで感じ取り、「共感」する。そして、相手が話してくれたことを尊重し「承認」する。「なるほど、あなたの考えは～ですね」と受け入れてから、自分の考えを述べるのが「承認」であるとしている。このルールを守ることはコミュニケーション力の向上にもつながると話し、動機付けを行っている。

実際に「傾聴」「共感」「承認」の練習を試みようということで、後半はグループに分かれ「ヒーローインタビュー」を行う。グループは、トランプを引き、3～4人で編成する。この先

も毎回いろいろな人と出会えるように、教室に入室した時点でトランプを引くよう伝える。「ヒーローインタビュー」は、お互いが今までで一番輝いていた時を聞き合うものであり、聞き取ったエピソードを他己紹介という形で全体の前で発表する。メンバーの輝きを紹介しあうことで、クラス開きにふさわしい温かい雰囲気づくりができる。

最後に、共通テキストの概要をつかむワークシートの提出を次回までの課題とする。

第1回の学生の振り返りでは、「和やかな雰囲気でも楽しかった」「相手を認めて話を聞くのは大切だと改めて感じた」「課題が多く過酷だと感じたが、みんなと一緒に頑張りたい」のような記述が多く得られている。

第2回 パラグラフライティング①

第2回は「学術的な文章」、「レポート」を定義するところから始め、パラグラフライティングの基本概念の理解を目指す。

「学術文章作法I」では、「レポートは、問いを立てて、客観的な根拠を基に、その問いの答えとして得られた自分の主張を論理的に述べる文章」と定義している。中間レポート、最終レポート共に論証型のレポートを作成する。

グループワークでは、まず「お絵描きゲーム」をする。教員は同じ図形を違う説明の仕方で2回説明し、学生はその説明通りに図形を書くというものである。1回目は教員が目に入った図

形の要素を順序に関係なく説明する。説明直後にできた図形をグループで見せ合い、最もユニークな図を描いた学生が白チョークで板書する。黑板には、個性的な図形がグループ数分並ぶ。2回目に教員は、まず全体像を述べ、配置が分かるように順序だてて説明する。グループ代表の学生はできた図形を黄チョークで板書する。今度は同じ図形が並ぶことになる(図2参照)。なぜ白と黄の違いが生じたのかをグループで話し合わせると、学生は最初に全体像を示し、順序だてて説明することが共通理解につながるという結論を出す。続けて教員が論理的な表現では、総論を述べてから各論を述べるのが肝要であること、レポートでは序論が総論になり、本論のパラグラフではトピックセンテンス(以下、TS)が総論になることを説明する。この手順を踏むことで、学生はなぜ、総論→各論なのか、必要性をよく理解する。

次のグループワークでは、1パラグラフ1トピックの原則を理解するために、「間違い探し」を行う。パラグラフの中からTSと違うトピックの文を探すというものである。「お絵描きゲーム」に続きゲーム性が高いので、グループ対抗にすると盛り上がる。

次に実際にTSを作成するワークを行う。事前課題のワークシートを基にテキストの作者が最も言いたいことを話し合い、簡潔な一文にまとめるというものである。各グループが作成したTSが黑板に並んだところで、主語と述語を

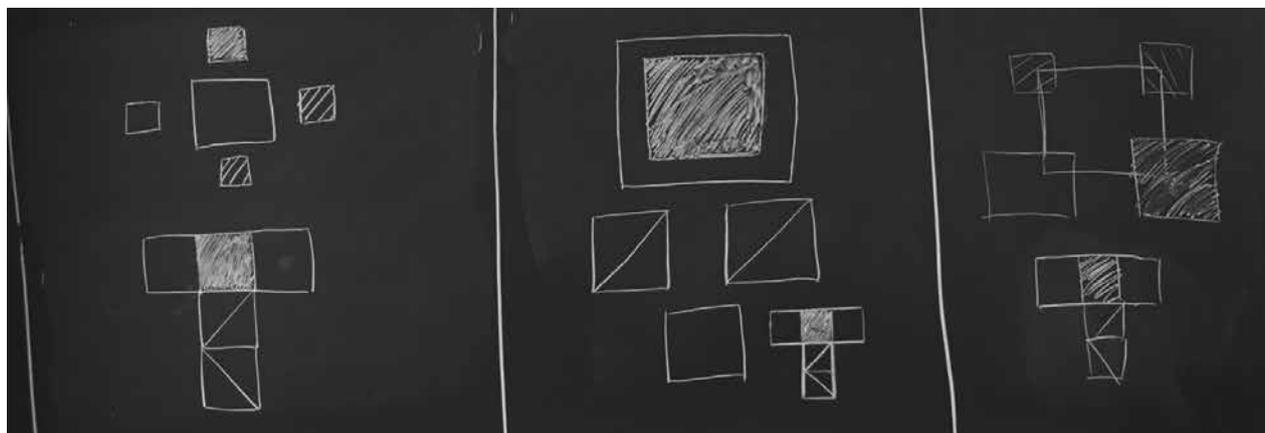


図2 学生による板書例

確認しながら、簡潔に書けているかを全体で検討する。

最後に、共通テキスト第1、2章を要約するワークシートの提出を次回までの課題とする。

第2回の学生の振り返りでは、「全体説明をしてから詳細説明をすると共通理解が得られることが分かった」「最も言いたいことをTSに簡潔に書くのが重要だと思った」「1つのパラグラフに1つのトピックだけという決まりを学べた」のような記述が多く得られている。

第3回 パラグラフィティング②

第3回はパラグラフの構成要素の理解を目指す。ツールミンの論証モデル (Toulmin 2003) を簡略化した三角ロジックを用いて、主張 (TS) を論証するためには、サポーティングセンテンス (以下 SS) で客観的な根拠 (先行研究・事例・データ) を示し、なぜそれが主張を導くのかの理由付けを書く必要があることを説明する。コンクルーディングセンテンス (以下 CS) は TS の再主張であり、省略可能であると説明している。

グループワークでは、事前課題のワークシートを基にスプレッドシートに協同してパラグラフを作成する。この時、キーワードを引き継ぐことで、論の飛躍を防ぐように指導している (倉島2012)。ある程度パラグラフが書けたところで、全体で共有し、さらに良くするにはどうすればよいかを検討する。

第3回の事後課題は一人で1パラグラフを作成するライティング課題とする。授業中に仲間と協同して行ったことを、帰宅後に個人で復習

する課題である。第4回の事前課題は、共通テキストの第3章を読んだ上で、ワークシートに示された根拠の信憑性、妥当性を判断する内容とする。

第3回の学生の振り返りでは、「パラグラフの組み立て方が分かった」「TSの内容を根拠と理由付けて論証するのに苦戦した」「データの選択も重要なポイントだと感じた」のような記述が多く得られている。

第4回 文献検索と中間レポート問いの設定

第4回は文献の探し方を理解することと中間レポートの問いを設定することを目指す。

前半のグループワークでは、事前課題のワークシートを基に根拠の妥当性をグループで話し合い、結果をスプレッドシートに書き込むことで全体共有する。大学図書館のデータベースの使い方ははじめとして、信憑性の高い文献をどのように検索すればよいかを確認し、レポート作成には文献を読み込むことが欠かせないことを強調する。

後半のグループワークでは、Question Formulation Technique (以下 QFT) を行う。QFT はグループで協同して問いを作るワークである (Rothstein, 2015)。メンバーは共通テキストからできるだけ多くの問いを作り、書記役の学生がスプレッドシートに打ち込む。次に問いには開いた問い (以下 o) と閉じた問い (以下 c) があること、それぞれに利点があることを説明する。次にできた問いを o と c に分類し、いくつかの問いを選んで o を c に、c を o に書き換える (図3参照)。思考に行き詰ったとき、問

	問い	分類 o,c	書き換え
1	大勢の子供たちがネットでのコミュニケーションに対して不安を持っているのに、なぜネットを駆使し続けるのか。		
2	若者たちは、なぜ適度のつながり依存を示すのか。	o	現代の若者たちは、本当に適度の繋がりに依存しているのか。
3	コミュニケーション能力が高い子供の将来はどのようなものになっているのか。	o	コミュニケーション能力の高い子供たちの将来は本当に明るいのか。
4	小中高の友達との関係が将来まで続くのか。	c	青春時代の人間関係は、どのように続いていくのか。
5	人々はなぜ縦社会ではなく、横のつながりに対してストレスに感じることが多くなってきたのか。	o	縦と横のつながりは、どちらがストレスを感じやすいのか。
6	学校でのストレスレベルは社会に比べてどのようなものになっているのか。	o	学校でのストレスレベルは社会に比べて高いのか？
7	なぜ対面ではなく、ネットでのつながりが強いのか。	o	対面とネットでは、どちらがつながりの強さを持っているのか。
8	どのようにして、モバイル社会を生きやすくしていくか。	o	モバイル社会は本当に生きやすい世の中なのか。
9	縛られない自由で多様な価値観は現代の若者にどのような影響を与えているのか。	o	多様な価値観は、現代の若者にとって良い影響だけ与えるのか。
10	現代の子供の遊びの形態は、昔と比べてどのように変化しているのか。	o	現代の子供たちは、ネット機器を遊びに使うのか。
11	現代の子供はネットを制限されるとどのような結果になるのか。	o	子供たちはネット制限を耐えることはできるのか。
12	スマホの使用による子供たち忍耐力はどのようにになっているのか。	o	

図3 学生が記入した QFT スプレッドシート例

いは書き換えられるということを知っておくことは今後いろいろな場面で活用できると話す。

QFTでは、できるだけたくさんの問いを作り、さらに書き換えた問いも加えて数を増やした後、グループで話し合っ問いに優先順位をつける。この授業では、グループで優先順位をつけることはせず、授業後にさらに個人で問いをリストに付け加えるように促す。レポート作成の最初のうちは、できるだけたくさんの論点を出すことが重要だからである。ここでも授業内で仲間と協同して行ったことを帰宅後に個人でも行うことになる。他に問いの作成法として、「ぶつける問い」をぶつけることで新しい問いを取り出す方法（戸田山2012, pp. 126-131）もあることを紹介する。

第4回の事後課題は、充分に問いの候補を出した後に問いに優先順位をつけることとする。第5回の事前課題は、優先順位の高い順に文献検索を行い、文献を読みながら中間レポートの仮の問いを立て、簡易版アウトラインを作成、提出することである。簡易版アウトラインとは、問いと予想される答え、本論の見出しを記載したものである。

第4回の学生の振り返りでは、「参考文献の妥当性や探し方について学べた」「QFTで考えの幅が広がることを実感した」「いろいろな視点から問いが考えられた」のような記述が多く得られている。

第5回 中間レポート簡易版アウトライン作成

第5回は必要な文献を効率よく集める方法について説明した後、中間レポート簡易版アウトラインのピアレビューをグループワークとして行う。ピアレビューはこの回以降、繰り返し行う。石黒（2020）は、書いた文章を目の前の読み手が論評し、協力しながら推敲することで、「書く力」も「考える力」も能動的に身につけることができるとしている。ピアレビューを重ね、目の前の読み手の反応を直接受け取ることを繰り返すうちに、書き手として何をどう書け

ば相手に伝わるかが明確になっていく。

この回のピアレビューは一人につき発表2分、質疑応答3分、コメント記述2分計7分を目安とする。2021年度以降、対面授業になってからも、コロナ感染予防対策として、発表時にアウトラインが各自のデスクトップで見られるようZOOMのブレイクアウトルームに分かれ、画面を共有するものとした。ZOOMは画面共有のためにのみ使用するので、マイクやスピーカーはミュートにしている。コメントは、A5の白紙に感想や、発表を聞いて思い浮かんだキーワードをメモして発表者に渡すよう促す。

ピアレビューは、発表者がより良いレポートが書けるよう支援し合う目的で行うので、特に質疑応答を重視する。メンバーは質問を考えながら聞くこと、その際質問で相手の思考の暗がりに光を当てるイメージを持つよう話す。学生は質問する行為が相手を否定するようになっていたり、良い質問でないとしてはいけなように感じたりして質問がなかなかできないことが多い。相手の説明が分かりにくい部分に対して質問することは相手を否定することではなく、相手のレポート作成に協力することであり、相手が気づいていないところに光を当てて見えるようにする行為であると説明する。「質問は光」のイメージは、質問を促す上で有効である。

質問が出やすいようにするためには、ピアレビューでの観点を具体的に説明することも重要である。ここでは実際の簡易版アウトラインを用いて、問いと答えが対応しているか、見出しのキーワードが適切に引き継がれ、論の流れが追えるアウトラインになっているかを検討し、改善する方法を共有してからピアレビューに移る。

第5回の事後課題は、ピアレビューの結果を基に簡易版アウトラインを見直すこととする。第6回の事前課題は、改善した簡易版アウトラインに沿って必要な情報を検索し、詳細版アウトラインを作成、提出することである。詳細版

アウトラインとは、序論の要素、本論の各パラグラフのTSと引用予定文献の文章要約を書き、最後に参考文献リストをつけたものである。

第5回の学生の振り返りでは、「質問を意識しながら聞くと相手の話の理解が深まると実感した」「質問されることで自分のアウトラインのあいまいな点を認識できた」「質問されると聞いてもらえていると分かり、うれしかった」のような記述が多く得られている。

第6回 中間レポート詳細版アウトライン作成

第6回は初稿作成に向けて引用の方法、序論と結論の書き方について説明、本論のパラグラフの書き方を復習した後、中間レポート詳細版アウトラインのピアレビューを行う。引用については正確に行わないと剽窃になる可能性があることを強調している。本論のパラグラフについては、第4回に提出された課題パラグラフに対し、第5回までに個別フィードバックを行っている。その中から完成度の高いものを紹介し、パラグラフライティングの復習を行う。

この回のピアレビューでは中間レポートのループリックを提示し、詳細版アウトラインから初稿を作成するにあたり、チェックすべきポイントを明確にしている。ピアレビューは一人につき発表5分、質疑応答3分、コメント記述2分計10分を目安とする。

ピアレビュー後はTurnitin社の類似度評定ツールFeedback Studioにログインし、ファイルのアップロードの仕方を確認する。初稿はポータルではなく、Feedback Studioに提出させている。こうすることで、引用が正しく行えているか、類似度評定で確認することができる。

第6回の事後課題は、ピアレビューの結果を基に詳細版アウトラインを見直すこととする。第7回の事前課題は、改善した詳細版アウトラインに沿って初稿を作成、Feedback Studioに提出することである。

第6回の学生の振り返りでは、「説明することで、論理的でない部分を他人に指摘される前に気付けた」「どうすればいいかわからなかったところや不安に思っていたところをグループで話し合ってもらえて助かった」「友人の進捗が速く、刺激を受けた」のような記述が多く得られている。

第7回 中間レポート初稿提出・推敲

第7回はFeedback Studioの類似度評定の見方を説明した後、印刷した初稿を回覧、協同して推敲を行う。つまり、剽窃チェックソフトの結果を利用した推敲と協同推敲の二通りの推敲ができるようになっている。

学生にはあらかじめ、好きな色のサインペンを選ばせ、コメント用紙とクリップを配布する。学生はループリックや『レポート作成の手引き』を参照しながら色ペンで直接他の学生のレポートに下線や質問を書き込み、コメント用紙にレポートの良い点と改善点を記述してクリップで止める。内容によって、また読む学生の能力によって読むスピードは一律にはならない。したがって、推敲作業が終わった学生同士で交換できるよう、教員が受け渡しをサポートする。

お互いのレポート初稿を多読することで、どう改善すれば説得力のあるレポートになるのかが体験的に学べる。授業開始の時点で自分の初稿の問題点に気づけなかったとしても、他の学生のレポートの改善点を見つけてフィードバックしているうちに、授業終了の時点では自らのレポートの改善点も多角的に検討できるようになっている。また、授業終了時に他の学生たちがいろいろな色で書き込みをした初稿と、コメント用紙の束が戻ってくるので、推敲継続の動機付けにもなる。

第7回の事後課題は、中間レポート初稿の推敲である。第8回の事前課題は、推敲を経た中間レポートの完成稿を作成、ポータルとFeedback Studioの両方に提出することである。

第7回の学生の振り返りでは、「他の人の改善点分かるようになっていて、自分が学べていることを実感した」「他人が他人に向けたコメントを読むことで、新たな見方が分かった」「もらった感想と提案を読むのが面白く、より良いレポートを作りたいと思った」のような記述が多く得られている。

第8回 中間レポート完成稿提出・最終レポートアイデア出し

第8回は始まるまでに中間レポート完成稿を提出、授業ではライティングサイクルの2週目、最終レポート作成を開始する。最終レポートのテーマは自由で、自ら興味のある事柄でテーマを設定することになっている。規定字数は2000～3000字である。

アイデア出しの方法としては、マインドマップ (Buzan, 2005) と KJ 法 (川喜田1967) を紹介している。マインドマップは A4 白紙とカラーペン、KJ 法は Google アプリの Jamboard を使用させている。過去の学生のテーマ例をいくつか紹介した後、マインドマップと KJ 法のどちらか自分に合う方法を用いて現時点で思いつくキーワードをできるだけ多く出すよう伝える。

30分ほど個人作業を続けた後、自由に歩き回り、お互いのアイデア出しの途中経過を見せ合う時間を取る。自然と対話が始まり、その対話の中から新たなアイデアを得て、自席に戻ってさらにアイデア出しを続ける学生も複数いる。

第8回の事後課題は、マインドマップまたは KJ 法を続けて充分アイデア出しを行うこととする。この時、思うようにアイデアが出てこない場合は、中央図書館の新書コーナーに行くよう促す。壁面いっぱい並んでいる新書の背表紙を見ているうちにアイデアが浮かぶ可能性が大きく、参考文献も同時に手に入ると伝える。後から聞くと、どのクラスでも必ず数名が図書館に行ったと答えており、このタイミン

グで図書館の利用指導を行うのは有効と考えられる。第9回の事前課題は、出来上がったマインドマップの写真データまたは Jamboard シートのスクリーンショットを提出することである。

第8回の学生の振り返りでは、「マインドマップを作成したことで、自分の興味関心を知ることができた」「書き出す単語が何かしらに関連しているの、構想が広がりやすい」「KJ 法でたくさんの単語を書き出し、いろんな発想が見いだせた」のような記述が多く得られている。

第9回 最終レポート問いの設定・中間振り返り

第9回は、最終レポートの問いを設定し、中間までを振り返る回である。

問いの設定は、中間の時と同様にグループワークで QFT を行う。中間では共通テキストが問いの焦点となっていたが、最終レポートで問いの焦点とするのは各自が作成したマインドマップ又は KJ 法シートである。発表順に従って発表者が作成したアイデア出しの内容を画面共有し、メンバーが見て思い浮かんだ問いを次々と言う。発表者はそれをひたすら書き取る。自分一人では思いつかなかった問いが出てくるので、このリストは多角的に問いを考える際の材料となる。これに自分で考えた問いを付け加え、o と c に分類、書き換え、優先順位をつけるよう伝える。

次に中間までを振り返る。この回までに教員は Feedback Studio で中間レポートをルーブリック評価している。評価の根拠に当たる部分にはマーカーを引き、該当項目が対照できるようにメモをつけてある。学生にその内容を確認し、総評を読むように伝える。その上で、学術文章作法 I の9つの到達目標それぞれについて中間時点での到達度を5段階評価させる。5段階評価はグーグルフォームを用いる。

第9回の事後課題は、中間振り返りとする。

中間振り返りの項目は以下の通りである。

- ①中間レポート作成の過程（1周目のライティングサイクル）で学んだこと
- ②①で学んだことを活かしてうまくいったこと、できるようになったこと
- ③今後改善が必要と思うこと
- ④最終レポートに向けての目標

中間振り返りは、ほとんどの学生がFeedback Studioの内容を詳細に読み取り、何ができていて何ができていないか、最終レポート作成ではどう改善していくか800字以上で記述できている。

第10回の事前課題は、問いの優先順位の高い順に文献検索を行い、文献を読みながら最終レポートの仮の問いを立て、簡易版アウトラインを作成、提出することである。

第10回 最終レポート簡易版アウトライン作成

第10回は、最終レポート簡易版アウトラインのピアレビューを行う回である。この回は特に、発表時になぜその問いを選んだのか説明するように促し、グループメンバーは発表者の説明を聞いて、論ずる価値がどこにあると受け取ったか、一人ずつ発表者に伝え返しを行う。論ずることで何を明確にしたいのか、本当に探究したいテーマを選んでいる学生とそうでない学生とでは歴然とした差が生じることが多い。その差がどこから来るのか、論ずる価値を伝えるにはどうすればいいかをグループワークで検討することで、論ずる目的が明確になってくる。

最後に、全体で参考文献を読み込むことの重要性を改めて確認、文献の探し方を復習する。この時、オンライン上の文献検索だけでなく、実際に図書館に行き、テーマの学問領域の棚に並んでいる本を見ることも勧めている。多角的に問いをとらえ直すきっかけを得られることもあるからである。

第10回の事後課題は、ピアレビューの結果を基に簡易版アウトラインを見直すこととする。第11回の事前課題は、簡易版アウトラインに沿

って必要な情報を検索し、読み込み、より精緻な簡易版アウトラインを再作成、提出することである。

第10回の学生の振り返りでは、「ただ自分の興味のあるトピックを選ぶだけでなく、論ずる価値についてもう少し深く考えるの必要を感じた」「伝え返しによって、自分の主張がどこまで相手に伝わっているかわかり、改善点を確認できた」といったような記述が多く得られている。

第11回 最終レポート詳細版アウトライン作成

第11回は、第12回の合同口頭発表会の準備として、簡易版アウトラインを詳細版アウトラインの図式化に発展させることを前提としてピアレビューを行う。図式化は、Power Pointのスライド9枚またはロジックツリー形式の発表シートを用いて、論の流れが明確になるように作成させる（図4、5参照）。他のクラスの学生に説明する準備ということで程よい緊張感が生まれ、様々な角度から論の一貫性を考える機会となっている。この回のピアレビューでは、発表者以外のメンバー同士で発表者のアウトラインに関してどう思ったか質問し合うことを推奨している。メンバー同士の対話から発表者が改善点に気付くことも多いからである。

第11回の事後課題は、ピアレビューの結果を基に簡易版アウトラインを見直すこととする。第12回の事前課題は、改善した簡易版アウトラインを基に詳細版アウトラインの図式化を作成、提出することである。

第11回の学生の振り返りでは、「前回のピアレビューを基に改善したことで新たな観点からの質問をたくさん受けることができた」「改善点を探す意識でアウトラインを見るのを繰り返すうちに、自分自身の見極める力が強化されていると実感した」「発表者ではない人同士の対話が有効であると学んだ」といったような記述が多く得られている。

フィリピンの貧困問題への対策

テーマの背景

- 一日当たり2.15ドルで生活する人の割合がモンゴル0.71% (2018)、ミャンマー1.99% (2017)、フィリピン5.04% (2018) である。これはフィリピンの人の20人に一人が一日2.15ドルで生活していることを示す。

問題提起

フィリピンの貧困問題を改善するためにどのような対策が必要であるか。

フィリピンの貧困問題の現状

貧困率の高さ

- 2021年の貧困率18.1%→1,999万人に相当
- 児童労働が発生している。
- 5~17歳までの子どもの2.8%が働いていると推定されている。
- 5~17歳の子どもの推定人口3,117万人のうち、87万2000人が働いている。
- 過労働時間20~40時間の子ども14.8% (2019) →26.7% (2020)

貧困の要因① 災害が与える被害

フィリピンの災害

台風

- 毎年平均20年の台風が通過する。
- 多くの台風が土砂災害や洪水により稲作などの農業生産に深刻な被害をもたらす。
- 例) 2013年 台風「ヨランダ」犠牲者数5803人 (2010年~2019年)
- 12,097人の犠牲者が発生。
- 気象災害120件、物理災害16件、気候災害2件
- 自然災害、災害によって被った損害は4,630億ペソである。そのうち62.7% (2,900億ペソ) が農業で最大割合。23.0% (1,060億ペソ) がインフラである。

貧困の要因② 格差

- 首都圏 (NCR) とミンダナオのパンサモロ自治区の平均年間世帯収入の差
- 首都圏: 417,85000ペソ
- ミンダナオ パンサモロ自治区: 184,94000ペソ
- 地域ごとの職業
- サービス業: 首都圏が42.4%で最大シェア
- 農業・林業・漁業: ルソン島東部13.5%、ミンダナオ北部10.5%、ビザヤ島東部9.8%
- フィリピンの下位40%と上位60%のグループにおける教育水準のグラフ
- 高等教育 下位40%の人: 5.33% 上位60%の人: 94.67%
- 無教育 下位40%の人: 67.82% 上位60%の人: 32.18%

対策① 災害に強い農業

国際農業開発基金IFADによる低利子貸付や無償資金の提供を受け、農業開発を進める。

IFAD

Enabling poor rural people to overcome poverty

参考文献

IFADワンストップ@001-2022申請書 裏表、裏表、前表
<https://openigo.com/ja/organizations/ifad-internships/>
 日仏財団 (2020) 「災害に強くなるための変化 フィリピン農村部復興基金の事例」, 1
 Humanitarian 3.0 <https://progaram.com/>
 THE WORLD BANK. *Country Profile* from <https://data.worldbank.org/country-profile/PHL> (奥田節)
 Philippine Statistics Authority. (2020). *Environmental Accounts from 2010 to 2019*.
<https://psa.gov.ph/content/dam/psa/psa/2020-environmental-accounts-amounted-to-463-billion> (奥田節)
 Philippine Statistics Authority. (2021). *Working Children and Child Labor Situation*. from <https://psa.gov.ph/press-releases/1615533> (奥田節)
 Philippine Statistics Authority. (2022). *Highlights of the Preliminary Results of the 2021 Annual Family Income and Expenditure Survey*. from <https://psa.gov.ph/content/highlights-preliminary-results-2021-annual-family-income-and-expenditure-survey> (奥田節)
 Philippine Statistics Authority. (2022). *Official Poverty Statistics from 2010 to 2021*. from <https://psa.gov.ph/content/proportion-poor-hilipinas-was-recorded-181-percent-2021> (奥田節)
 Philippine Statistics Authority. (2022). *Regional Accounts*. from <https://psa.gov.ph/regional-accounts> (奥田節)

図4 学生作成スライド例

レポートタイトル: 日本における食品ロスの問題への対策

キーワード: 食品ロス、事業系、家庭系、対策、日本、賞味期限

学部・学科・学年:
 学籍番号・氏名:

はじめに

テーマの背景: 食品ロス問題は環境問題を引き起こす。食品ロスは貧困問題を助長する。

問い: 日本における食品ロスの問題を解決するためには、どのような対策が必要か

本論の予告: 食品ロスの現状を整理 / 食品ロスの要因を分析 / 各事業のフードバンクの活用や賞味期限の表示変更と各家庭で大量購入の防止や適切な食材管理が必要

2. 食品ロス問題の現状

TS①: 日本は年間、多くの食品ロスが発生している。

SS①: 2020年度の日本の食品ロスは、年間522万トンであり、国民一人当たり、年間約41キログラム捨てている。(農林水産省)

SS②: 食品ロスは大きく事業系食品ロスと家庭系食品ロスに分けられ、事業系は275万トン、家庭系247万トンの食品ロスが発生している。(農林水産省)

TS②: また、日本は世界の中でも食品ロスの割合が高い。

SS①: 世界では食材生産量に対して、3分の1の食品ロスがあり、日本だけでも世界の食糧援助額の1.5倍を捨てている。(井出留美 2021)

3. 食品ロス問題の要因

TS①: 食品ロスが起こる要因として、事業系の売れ残りの廃棄率の高さや、賞味期限の設定によるものが挙げられる。

SS①: コンビニやスーパーマーケットで売れ残った食材の廃棄率が高い。

SS②: 「3分の1ルール」が食品ロス発生の一つの要因になっている。(長野麻子 2014)

TS②: また、食品ロスが起こる要因として家庭での作りすぎや、食材管理不足が挙げられる。

SS①: 大量購入によって賞味期限を切らしてしまったり、料理をする際に可食部まで廃棄してしまう。

SS②: 作りすぎによる食べ残しがある。

4. 日本の食品ロスへの対策

TS①: 事業系食品ロスの対策としてフードバンクの活用や、賞味期限の表示変更後求められる。

SS①: 全国40以上あるフードバンクを活用することで、食糧支援にもなり、食品ロスも削減していける。

SS②: 賞味期限は、科学的根拠に基づいて設定することを徹底し、納品期限や販売期限は、商品ごとの特性を踏まえて設定する。

TS②: 各家庭での取り組みとして、大量購入の防止や適切な食材管理が必要である。

SS①: 買い物に行く前に冷蔵庫の中にある食材の種類や量を確認し、日頃から賞味期限を点検・把握する。(長野麻子 2014)

SS②: 調理方法や食材の保存方法を工夫する。

おわりに

主張の再提示: 日本における食品ロスの問題を解決するためには、各事業のフードバンクの活用や賞味期限の表示変更と各家庭で大量購入の防止や適切な食材管理が必要である。

今後の課題・展望: 日本の食品ロスを削減していくためには、国民一人ひとりの食品ロスに対する認知度や理解度を高めていかなければいけない。行政による、食品ロス削減に向けた推進や取り組みが展開されていくべきである。

図5 学生作成シート例

第12、13回 最終レポート口頭発表①②

第12回と13回は詳細版アウトラインを図式化し、プレゼンテーションを行う回である。2019年度まではPower Pointのスライド印刷をつなげたポスターを作成、2～4クラス合同でポスター発表を行っていた。2020、2021年度はコロナ感染予防対策としてZOOMでオンライン合同発表会を行い、2022年度は第12回を合同、第13回をクラス単位でいずれも対面で行っている。

合同発表会は、他のクラスと合同で行うことで、いつもとは違うメンバーから新たな観点を得ることを目的としている。併せて、学術文章作法Iが全学共通プログラムであることを明示することもねらいとしている。合同発表会では質疑応答の時間を多くとり、質問者は発表者の答えに対してさらに質問を重ねることを3回は繰り返すように指導している。深掘りを意識させることが、論の見直しにつながる場合が多いからである。質問でどのように深掘りしたかについては、授業の最後に質問振り返りシート(図6参照)で報告させている。このシートを埋めようとして、さらに追加質問をする様子

どのグループでも認められる。

第12回の事後課題は詳細版アウトライン図式化の見直し、第13回の事前課題は詳細版アウトラインの作成、提出としている。第13回の事後課題は詳細版アウトラインの見直し、第14回の事前課題は初稿作成、Feedback Studioに提出としている。

第12、13回の学生の振り返りでは、「いつもとは違うメンバーで緊張したが、人数が増えたことでより多くの意見を聞くことができた」「理解があいまいだったところを質問され、いかに自分の調べが足りなかったかを自覚させられた」「違うクラスの人とのグループワークで新たな発想や書き方など学ぶことが多かった」のような記述が多く得られている。

第14回 最終レポート初稿提出・推敲

第14回は第7回と同じく、Feedback Studioの類似度評定を利用した推敲と協同推敲の二通りの推敲を行う。2022年度秋期は、協同推敲のやり方を中間と同様の紙ベースで行うか、Google Documentでコメントをつけ合うか、いずれかの方法を選択できるようにした。コロナウ

「学術文章作法I」合同発表会 質問振り返りシート

質問の答えに対して、さらに質問して、質疑応答を3回以上繰り返すことを目指しましょう！！

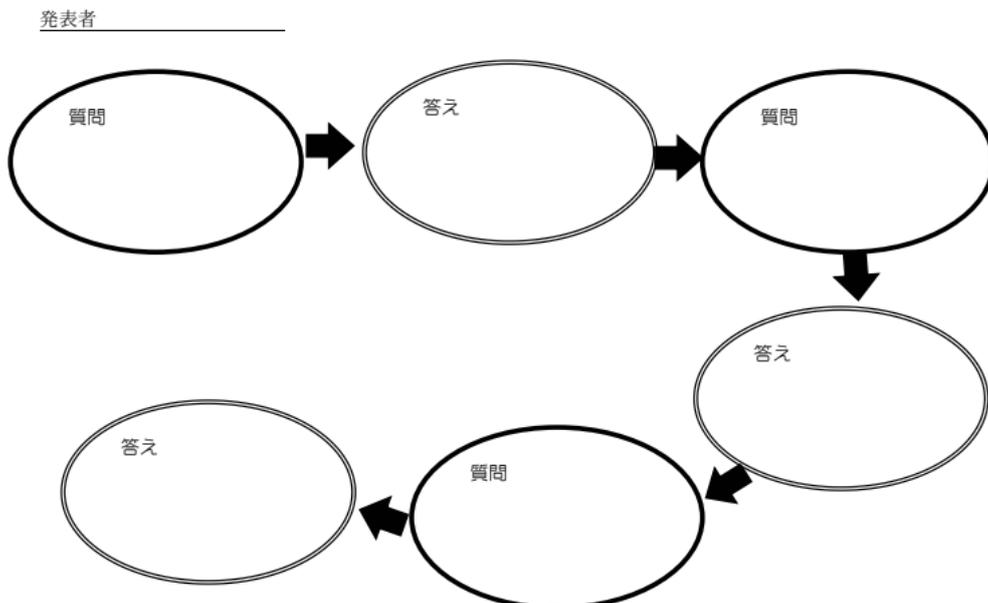


図6 質問振り返りシート

イルスの感染拡大により、オンライン受講者が増えることが予想されたためである。結果として、全体の6割が紙ベースを選択し、4割がGoogle Documentを選択した。紙ベースに比べてGoogle Documentの方がコメント数が少なくなる傾向があるので、操作に慣れたスキルの高い学生に協同推敲のアシストを依頼することも試みた。

第14回の事後課題は、最終レポート初稿の推敲である。第15回の事前課題は、推敲を経た最終レポートの完成稿を作成、ポータルとFeedback Studioの両方に提出することである。

第14回の学生の振り返りでは、「人の書いたものを推敲するには責任が伴うので、手引きを細かくチェック、レポート作成の上での注意事項やポイントを再度自分の記憶に植え付けることができた」「これまで書いてきた経験からみんなの確認するスキルも上がっていた」「論の一貫性があるかを中間レポートの時よりも意識して推敲できた」「読むスピードが速くなった」「みな違うテーマなので、読んでいて興味深かった」「最終レポートは自分が好きなことや興味深いものについて書いているので、よりみんなが夢中で熱を入れて文章を書いているように感じた」のような記述が多く得られている。

第15回 最終レポート完成稿提出・最終振り返り

第15回は最終レポート完成稿を提出し、半期を振り返る回である。振り返りの内容については、成果の項で報告する。

2.4 成果

「学術文章作法I」は、共通シラバスに従って、中間レポート20%、最終レポート30%、日常点50%で評価を行っている。授業担当者によって評価の差が出ないように、レポートについては、中間、最終ともルーブリックを用いて見本レポートを各自が採点、結果を持ち寄って入念に評価のすり合わせを行っている。日常点に

ついては、共通ワークシート、パラグラフを作成させるライティング課題、口頭発表、振り返り、アウトライン、初稿を点数化することで一致している。この評価方法で評価を行った結果、2020年度春期から2022年度春期までに履修した全履修者の67.6%がB-以上の評価であった。教員側から見て、約7割の学生は良好な状態で到達目標を達成していたと評価できる。

表2は、2021年度春期から2022年度春期に「学術文章作法I」の中間レポート返却回と最終回に実施した授業内アンケートの結果である。「到達目標を達成したか」という問いに対して、学生たちが到達度を5段階（5. そう思う 4. ややそう思う 3. どちらとも言えない 2. あまりそう思わない 1. そう思わない）で評価したうち、5. そう思う 4. ややそう思うと答えた人数の割合をまとめたものである。2021年度春学期、秋学期、2022年度春学期の3期とも、各項目において、中間よりも期末の到達度を高く評価する人数が増えている。ライティングサイクルを2巡させることで、着実に目標達成に近づいたと学生側も評価していることが分かる。

表3は、2021年度春期から2022年度春期に「学術文章作法I」の初回（事前）と最終回（事後）に実施した授業内アンケートの結果である。図7のように、3期を合計して、事前は76%の学生がレポートの書き方がわからないと答えていたのが、15回の授業を受講し終わった後、図8のように、98%の学生が書き方が分かるようになったと答えている。

表4は創価大学が期末に実施している授業アンケート2.この授業に対する評価(5)「あなたがこの授業を受講して、満足した項目について当てはまるものがあれば選んでください」のうち、2020年度春期から2021年度秋期に共通科目全体平均よりも数値が高かった項目についてまとめたものである。この表からも、学生の満足度として最も高いのは、「新しい知識スキルが身についた」であることが分かる。

表2 目標到達度学生評価

	質問項目	2021春			2021秋			2022春			3期平均
		そう思う	ややそう思う	計	そう思う	ややそう思う	計	そう思う	ややそう思う	計	計
中間	レポートに必要な情報を文献から読み取ることができる	23%	54%	77%	16%	60%	76%	18%	63%	81%	78.1%
期末		19%	62%	81%	18%	60%	78%	21%	58%	79%	79.3%
中間	レポート作成の手順を理解し、手順通りに作業を進めることができる	29%	49%	78%	27%	52%	79%	25%	55%	80%	79.0%
期末		31%	50%	81%	29%	48%	77%	28%	56%	84%	80.7%
中間	レポートに適した学術的な文章表現ができる	11%	42%	53%	12%	45%	57%	12%	51%	63%	57.7%
期末		16%	52%	68%	18%	47%	65%	18%	52%	70%	67.7%
中間	レポートの基本的なルールを理解し、守ることができる	23%	54%	77%	21%	52%	73%	25%	52%	77%	75.7%
期末		30%	55%	85%	27%	59%	86%	27%	60%	87%	86.0%
中間	パラグラフライティングを意識し、読み手に明確に伝わるレポートを書くことができる	12%	55%	67%	14%	45%	59%	16%	49%	65%	63.7%
期末		16%	55%	71%	18%	52%	70%	17%	56%	73%	71.3%
中間	推敲する習慣を身につけ、実行することができる	19%	38%	57%	16%	40%	56%	15%	49%	64%	59.0%
期末		19%	47%	66%	20%	42%	62%	19%	47%	66%	64.7%
中間	文献や資料から著者の指摘や主張を理解し、適切に引用することができる	20%	50%	70%	14%	56%	70%	16%	54%	70%	70.0%
期末		18%	54%	72%	17%	56%	73%	18%	56%	74%	73.0%
中間	自分なりのテーマと視点を設定した上で、体系的に論述することができる	18%	44%	62%	19%	44%	63%	16%	49%	65%	63.3%
期末		19%	51%	70%	20%	51%	71%	19%	54%	73%	71.3%
中間	様々な文献をクリティカルに読み、多角的なレポートを書くことができる	8%	34%	42%	8%	39%	47%	9%	40%	49%	46.0%
期末		9%	38%	47%	10%	36%	46%	9%	40%	49%	47.3%
	中間回答者数合計	236			355			466			352
	期末回答者数合計	623			418			604			548

表3 「レポートの書き方」スキル習得 事前事後アンケート結果

			当てはまる	少し当てはまる	あまり当てはまらない	当てはまらない	回答者数
2021春	事前	レポートの書き方は分かっている	2	120	270	324	716
	事後	レポートの書き方が分かった	337	274	11	1	623
2021秋	事前	レポートの書き方は分かっている	4	155	216	104	479
	事後	レポートの書き方が分かった	223	179	12	4	418
2022春	事前	レポートの書き方は分かっている	7	141	214	244	606
	事後	レポートの書き方が分かった	313	279	11	1	604
3期計	事前	レポートの書き方は分かっている	13	416	700	672	1801
	事後	レポートの書き方が分かった	873	732	34	6	1645

レポートの書き方は分かっている

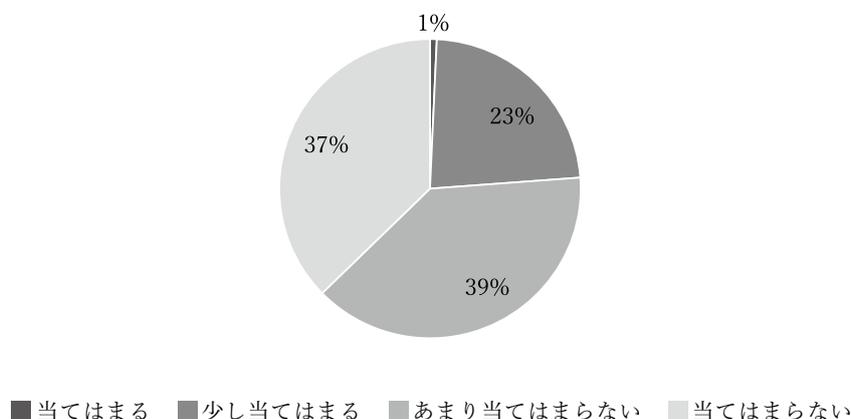
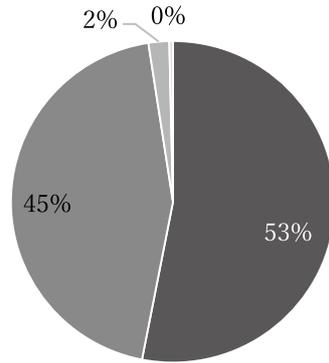


図7 事前アンケート3期集計結果

レポートの書き方が分かった



■当てはまる ■少し当てはまる ■あまり当てはまらない ■当てはまらない

図8 事後アンケート3期集計結果

表4 「学生満足項目」授業アンケート結果

	学術文章作法 I					共通科目全体				
	2020春	2020秋	2021春	2021秋	平均	2020春	2020秋	2021春	2021秋	平均
苦手意識を克服できた	20%	27%	23%	22%	23%	7%	7%	10%	8%	8%
新しい知識スキルが身についた	44%	50%	55%	47%	49%	32%	25%	35%	24%	29%
課題をやり遂げる醍醐味を知った	29%	34%	35%	28%	31%	10%	8%	11%	8%	9%
学び合う仲間ができた	20%	14%	27%	21%	21%	12%	9%	15%	12%	12%
学んだことを伝える力がついた	19%	19%	26%	17%	20%	10%	8%	11%	8%	9%

以上のことから、「学術文章作法 I」において、大学で求められるレポート課題に取り組む際の基礎技能の養成はできていると評価できる。

「学術文章作法 I」は全学共通の初年次教育科目として負う役割も大きい。第一に、シラバスにもあるように、計画的に学習する習慣を身につけることが挙げられる。

「学術文章作法 I」では、学生たちが計画的に学習する習慣を身につけられるようにするため、書くプロセスを明示し、毎回の事前事後学

習のために2時間以上が必要であることをガイダンスで伝えてある。表5は創価大学が期末に実施している授業アンケートのうち、1.学生の振り返り項目(1)「この授業に関して、あなたは授業時間以外での学習に毎回の授業のたびにどれくらいの時間をかけていましたか」の2020年度春期から2021年度秋期の平均値をまとめたものである。4期の平均値が6段階であり、これは3時間程度を学習にかけたことを表す。

学生は最終振り返りに課題が大変だったと書いてくることが多い。しかしその分、計画的に

表5 「授業時間外学習時間」授業アンケート結果

	学術文章作法 I					共通科目全体				
	2020春	2020秋	2021春	2021秋	平均	2020春	2020秋	2021春	2021秋	平均
予習復習	6.51	6.04	6.32	5.64	6.13	3.66	3.64	3.43	3.35	3.52
履修者数	898	721	877	677						

進める習慣を身につけたと最終振り返りに次のように書いている。

「課題は一番大変だったって言えるほど、しんどかった。そのおかげで、期日までに課題を終わらすことを考え、後にせず先に課題をするという考え方が身についた。」「正直、最初は課題が重くて手つかずになってしまったが、課題があったことにより一週間の流れをつかむことができたり、生活習慣が安定したりした。」「提出の難易度が徐々に上がっていった最初は困惑し、大変だったがそれによって計画的に提出物を出す力がついた。」

また、大変だった分、15回が終わった時点での達成感も大きかったことをうかがわせる記述も次のように多く見られる。

「正直にいうととてもきつい授業だったが、振り返るときちんこの授業に取り組んだおかげで力がついたと思う。たくさん新しいことを学べた。書く力だけでなく、ピアレビューや発表会などで人に自分の意見を伝えたり、人の意見に耳を傾けたり、これから社会に出ていく上で重要なこともたくさん学べた。この授業を受ける事ができて本当に良かったと思う。苦しんだ分、自分に返ってくるものも多いと感じた。」「参考文献を見つけ出すことや、一貫性を出すこと、アウトラインから初稿を作成することなどに苦戦したが、やり遂げることで達成感があり、頑張った良かったと感じた。レポートの作成に苦手意識があったが、この授業を通して順序立ててコツコツ作成していった事で、レポートに対する苦手意識がなくなった。」「学術的な文章を書くことが元々苦手な私はこの15回の授業から精神的成長を最も感じる。レポートが多く、苦戦することもたくさんあったが、あきらめたり手を抜いたりせず、先生や友人に聞いて自分の文章を客観的に見ることでだんだんと楽しさを感じるようになった。あきらめないことで自分の成長をたくさん感じる事ができた。」

表4のように、授業アンケートの満足だった

項目としても「苦手意識を克服できた」「課題をやり遂げる醍醐味を知った」を選ぶ学生も多い。

初年次教育科目としての役割の第二として、仲間づくりが挙げられる。表4のように、授業アンケートの満足だった項目として「学び合う仲間ができた」を選ぶ学生も多く、最終振り返りには、学び合う仲間ができたことへの喜び、仲間と助け合うことの価値に言及しているものが多い。次に記述例を示す。

「クラスのみならず話す機会がとても多かったからこそ、新たな出会いと気付きがあり、授業時だけ話すような仲ではなく普段からも話す仲になれた子もいてつながりがまた増えてよかった。」「メンバーが毎回ランダムだったことで、普段あまり交流のない同期との関わりを持つことができて、今後4年間労苦を共にするメンバー一人一人との仲を深めるきっかけになった。」「ほかの人と一緒に助け合うことが出来るようになった。行き詰ったときには助けをもとめ、自分で気づけなかった視点に立ち、新たな発見をすることが出来るようになった。」

授業内容で述べたように、「学術文章作法Ⅰ」ではすべてのクラスで「傾聴」「共感」「承認」をグランドルールとし、安心して学び合える環境づくりをまずは目指している。仲間と安心して助け合える環境が整ってはじめて、レポートの内容に踏み込み、互いに批評し合う段階に進んでいくことができる。授業では、第5回の中間レポート簡易版アウトラインの段階から仲間と批評し合うピアレビューの活動に入っていく。この活動を繰り返すことで、「レポートを書く作業を通して、様々な事柄を批判的、多角的に検討し、そこから生まれる自分の考えを適切に他者に伝える力を身につける」目的を果たすことができると想定している。

表6は授業の第15回に行ったピアレビューに関するアンケートの結果である。回答した学生の9割以上がピアレビューを通して自分の考えを伝え、仲間からのフィードバックを基に検討

を加え、書き換えを行ったと答えている。総合して97%の学生が、「ピアレビューはレポートを書く上で役立つと思う」と答えている。

最終振り返りでも、ピアレビューについての記述は多い。次に代表的な例を示す。

「最初は否定されるのが不安でほかの人に見せるのを躊躇していたが、共有して自分の成長につながることを実感してからは、自分の不安を逆にほかの人に伝えて直すことを積極的にできるようになった。」「レポートをより良くするためには自分以外の人に読んでもらうことも本当に大切だと感じた。授業でピアレビューをすることで読者の視点から見てどういう意見があるのかを知ることができるため、自分が分かっている読者は分からないところを発見できたり、形式の間違いも指摘されることで正しく書くことができたりと勉強になることが多かった。」「授業でピアレビューが多くあったことで、傾聴すること、内容をかみ砕き理解しながら聞くことができるようになった。そのため、文章を読んだり聞いたりするときにそのまま受け取るのではなく、自分なりに疑問を持ちながら聞くことができるようになった。」「今までは

自分の意見をただ並べるだけだったのが、どのようにしたら相手に伝わるのかを考えながら作成できるようになった。グループでピアレビューをする時当初は全然意見を言えなかったのが最終レポートのピアレビューの時は、毎回意見を積極的に発言できるようになった。」「授業を通して、グループワークや相互評価を行うことが多かった。そうすることで、自分では気づけなかった弱点や矛盾点に気づくことができた。反対に、良いと思う点を伝えてもらうことで自信を持つこともできた。」

表7は「レポートを書く作業を通して、様々な事柄を批判的、多角的に検討し、そこから生まれる自分の考えを適切に他者に伝える力を身につける」目的に関するアンケートの結果である。2021年度春期から2022年度春期の3期とも95%の学生が「レポートを通して自分の考えを伝えることができた」と答え、90%の学生が「授業を通して、様々な事柄に対し、批判的・多角的に検討を行った」と答えている。

2.5 課題

「学術文章作法 I」の最大の課題は1年次に

表6 ピアレビューに関する事後アンケート結果

質問項目	2021春			2021秋			2022春			3期平均
	当てはまる	やや当てはまる	計	当てはまる	やや当てはまる	計	当てはまる	やや当てはまる	計	
ピアレビューを通して自分の考えを伝えることができた	46%	47%	93%	41%	49%	90%	41%	52%	92%	92%
ピアレビューの後にレポートやアウトラインを書き換えた	65%	27%	92%	55%	36%	91%	61%	33%	94%	92%
ピアレビューはレポートを書く上で役立つと思う	76%	22%	98%	64%	32%	95%	71%	26%	97%	97%
回答者数	623			418			604			

表7 目的に関する事後アンケート結果

質問項目	2021春			2021秋			2022春			3期平均
	当てはまる	やや当てはまる	計	当てはまる	やや当てはまる	計	当てはまる	やや当てはまる	計	
レポートを通して自分の考えを伝えることができた	45%	51%	95%	44%	50%	94%	45%	50%	95%	95%
授業を通して、様々な事柄に対し、批判的・多角的に検討を行った	29%	61%	89%	33%	57%	90%	31%	60%	91%	90%
回答者数	623			418			604			

単位を修得できなかった学生への対応である。2019年度以前の単位未修得者数は、春期は平均して履修者の5%、秋期は7.5%だったが、2020年度以降は春期6.3%、秋期9%と増加している。EとNの割合はほぼ半々である。

「学術文章作法Ⅰ」は全学必修科目であり、単位修得が卒業要件となっているため、単位未修得者を対象とした再履修クラスを春期に日本人学生用4、留学生用1、秋期に日本人学生用5、留学生用1、計11クラス設けている。再履修クラスの初回授業で単位未修得の理由を聞くと、多くは「計画的に学習を進めることができず、課題を提出できなかった」、「他の授業との両立が難しかった」と答えている。そこで、再履修クラスは15回かけて2000字以上のレポートを一本完成させることとし、課題量を大幅に減らし、成績の上限をBに設定している。

再履修クラスの学生の中には他者と関わることを苦手とする学生も多い。授業担当者はまず、1年時の復習を中心に進めつつ、個別面談を行いながら学生一人一人の状況の把握に努めている。そして、その状況に応じて、グループワークの質や量を調節している。場合によっては、グループでなく、スプレッドシート上で文字のみの全体交流を行うなど、活動の形態も工夫している。再履修となる学生は、授業外学習の習慣が身につけていないことも多いため、授業内でレポート作成を進められるようにほぼ毎時間個別対応の時間を設けてもいる。しかし、個人の特性に応じてきめ細かく対応しているとはいえ、履修登録した学生全員が単位修得というところにはなかなか至っていない。

半期だけでなく、長いスパンで指導を考える必要のある学生も一定数いる。そのため、授業担当者間で指導履歴を引き継ぐなどの対策も行っている。中には連続履修して、3期目にやっと修得できるというようなケースもある。

再履修の学生の指導をどうするか、再履修者の数を減らすために学術文章作法Ⅰのシラバスを見直し課題負担を軽減する必要があるかも含

めて、今後の課題である。

3. 「学術文章作法Ⅱ」「学術文章作法Ⅲ」の成果と課題

「学術文章作法Ⅱ・Ⅲ」は、「学術文章作法Ⅰ」の学びをさらに深められるように設定された選択科目である。履修の条件は、「学術文章作法Ⅰ」を修得していることとなっている。

「学術文章作法Ⅱ」は、Ⅰで養成したレポート作成の基礎技能の定着をはかり、表現力を向上させることを目標としている。授業は、ライティングワークショップと呼ばれるアクティブラーニング型の方法で行う。ライティングワークショップとは、自分が書きたいことを作家になったつもりで読者を意識しながら書く方法である(Fletcher, 2007)。「学術文章作法Ⅱ」では、2000字程度の中間レポートを2本と3000字程度の最終レポートを1本書くことにしている。15回のどこでどういうテーマで書くか、学生は執筆計画を立て、提出日も自分で設定する。最終レポートは「学術文章作法Ⅰ」と同様、『レポート作成の手引き』に則った形式とするが、中間レポートは自身が探究したいテーマを定めるために自由に発想できるよう、形式の縛りは設けていない。毎回の授業はレポート作成に必要なスキルトレーニングを「ミニ・レッスン」と称して行い、その後実際にひたすら書いたり、教員の個別カンファランスを受けたりする。毎回の終わりを共有の時間とし、その日書いたことを発表、質問を受け、授業外学習でさらに深められるようにしている。思考力、表現力を鍛えながら、実践的コミュニケーション力の向上も目指す内容となっている。

「学術文章作法Ⅲ」は、Ⅰで養成したレポート作成の基礎技能を応用しつつ、マイテーマのもとに分析的な長文の学術論文を仕上げることを目標としている。授業は、日々事象を観察、基本的な学術書(文献)を読み込み、自分はそのような内的強さを持っているのかを文章を切り所に明らかにしていくプロセスを重視する。

具体的には、学生自身が「ライティング・ポートフォリオ（ノート）」を作成することで、自身の深いレベルの関心事を探り、見つけ、価値を創っていくことを目指す。論文のテーマは「ライティング・ポートフォリオ（ノート）」に収集・記述された中から考えることになる。「ライティング・ポートフォリオ（ノート）」の達成度は日常点としても評価される。論文の初稿は5000字、完成稿は6000字～8000字を目安としている。

「学術文章作法Ⅱ」と「学術文章作法Ⅲ」は順序性があるわけではなく、Ⅰの後にⅢのみ履修することもできる。また、ⅡとⅢを同時履修することも可能である。

表8は「学術文章作法Ⅱ」、表9は「学術文章作法Ⅲ」が開講された2016年度から2022年度までの履修者数の推移をまとめたものである。「学術文章作法Ⅱ・Ⅲ」とも少人数での開講であるため、一人一人にきめ細かく対応することができた。その成果として、書くことで思考を深められたと評価できる作品を学生たちが完成できたことが挙げられる。履修した学生たちの満足度も「学術文章作法Ⅱ・Ⅲ」とも非常に高い。

次に「学術文章作法Ⅱ」の最終振り返りから、学生がこの授業をどうとらえているかの一例を示す。

「文章を書く、それはつまり人生であることを『学術文章作法Ⅱ』で実感することができる。本授業ではとにかく文章を書いて書いて書き続け、そしてそれを他者に評価してもらうことを繰り返す。その作業は正直、苦しい。言葉は自分から出される。ゆえに、自分のこれまでの人生を呼び起こし、総括集させなければならない。自分について考えることはやはり苦しい。忘れてしまいたかった苦しい過去も無理やりに思い出さなければならない。しかし、そうする内に本当の自分に気づくことができる。本当の自分に気づいて自分らしい文章を書くことができる。『学術文章作法Ⅱ』、それは単に学術的な文章作法を学ぶ機械的な授業ではなく、真剣に書くことで自分を知れ、人生を切り開いていける私塾のような場所だ。」

「学術文章作法Ⅱ・Ⅲ」の課題は、何と言っても履修者の少なさである。「学術文章作法Ⅱ」を履修している学生になぜ履修者が少ないと思うかインタビューしたところ、次の答えが得られた。

- A. 「学術文章作法Ⅰ」の課題があまりにも大変で、Ⅱはそれ以上に大変だろうと考え敬遠する。
- B. 学部で「学術文章作法Ⅰ」の授業で教えられたレポートの書き方で書くことはほばない。「学術文章作法Ⅰ」での内容が活用

表8 学術文章作法Ⅱ履修者数推移

年度	期	学年				計
		1	2	3	4	
2016	前期			法1理1		2
	後期	法1経営1	教2文1	文1		6
		法2		経済1		3
2017	前期		法1	文1		2
	後期	理1	理1			4
2018	秋期		文1	経済2経営1	経済1	5
2019	春期		文1教育1	法1	経営2	5
	秋期	理2	理1		経営1	4
2020	秋期	文2経営1理2看護1	文1	教育1		8
2021	秋期		文1	文1	経営1	3
2022	秋期	文2	経営1	国際1		4
10期平均履修者数						4.2

表9 学術文章作法Ⅲ履修者数推移

年度	期	学年				計
		1	2	3	4	
2016	前期				経済1法1文2	4
	後期				法1理1	2
2017	前期		法1		経営1	2
	後期	交換留学生1				1
2018	秋期			経営3		3
2019	秋期				法1経営2	3
2020	秋期		法1理1経営1		文2経営2	7
2021	秋期			文1経済1	教育1経営2	5
2022	秋期				法1理2	3
9期平均履修者数						3.3

されることはほとんどないので、「学術文章作法Ⅱ」を履修するメリットを感じられない。

- C. 3、4年生はゼミの担当教員にレポートの内容や書き方を確認できるので、「学術文章作法Ⅱ」を履修する必要性を感じない。

それにもかかわらず、なぜ履修したのか問うたところ、次の答えが得られた。

- D. 「学術文章作法Ⅰ」を履修してから常に自身の知識、常識、社会通念を疑うようになった。「学術文章作法Ⅱ」をやりきればきっと大きな達成感を得られるし、大きく成長できると思った。
- E. 「学術文章作法Ⅰ」で学んだ根拠をつけて説明することは今後生きていくために必要な能力だと思ったので、さらに学びたいと思った。
- F. 書くことが苦手なので、たくさん書いて練習することが必要だと思った。

「学術文章作法Ⅰ」の最終回の振り返りを読むと、学びの継続についてDEFに類似した記述をする学生は決して少なくない。しかし、将来にわたり役立つ汎用的な内容であるとその時は思っても、実際に「学術文章作法Ⅱ・Ⅲ」を履修するには、ABCの感想が示すように課題量の多さ、学部授業との接続性が障壁となっていると推測される。課題量については「学術文

章作法Ⅰ」の項でも取り上げたので、ここでは学部授業との接続性をどう考えていくかを今後の課題としたい。

4. おわりに

以上述べてきたように、「学術文章作法Ⅰ」は、全学必修の共通科目として、また初年次教育科目として、学生の文章力向上を目指し、一定の成果を挙げてきた。担当教員は毎週のミーティング、半期毎の授業振り返り会を通してお互いの授業実践での工夫点を交換し合い、全体の授業改善に努めてきた。2020年度コロナウィルス感染拡大により完全オンライン授業となった際も、このチームワークにより、ZOOM上でのアクティブラーニングを実現することができた（関田・佐藤2021）。

「学術文章作法Ⅰ」を中心に、Ⅱ・Ⅲは「思考技術基礎」と共に共通教育正課内の文章力向上プログラムを構成している。この文章力向上プログラムと大学全体のレポート課題に関する相談を受け付け、支援する正課外の組織がSPACeの日本語ライティングセンター（以下、JWC）である。JWCは「学術文章作法Ⅰ」を担当する教員が運営を担い、「学術文章作法Ⅰ」と同じく、「自立した書き手」を育てることを基本理念とし、対話を重視した支援を行っている。正課の「学術文章作法」と正課外のJWC

が緊密な連携を取りながら、初年次の段階から学生の文章力向上を支えているのである（佐藤・高橋2022）。この取り組みは、学生の多面的かつ論理的な思考力を養成していると評価され、初年次教育学会2021年度教育実践賞優秀賞を受賞している。

今後はさらに、今回明らかになった課題を解決し、「読む」と「書く」ことの往還により思考が深化していくような授業開発を含めた、より効果的な文章力向上プログラムの再構築が望まれる。

付記

本稿のアンケートデータは、本学「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得て公表している（承認番号：2020043）。

引用文献

- Buzan, T., & Buzan, B. (2005) 『ザ・マインドマップ—脳の力を強化する思考技術—』 神田昌典（訳）、ダイヤモンド社
- Fletcher, R., & Portalupi, J. (2007) 『ライティング・ワークショップ—「書く」ことが好きになる教え方・学び方—』 小坂敦子・吉田新一郎（訳）、新評論
- 石黒圭・鳥目哲（編著）（2020）『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか—学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学—』 ココ出版
- 川喜田二郎（1967）『発想法—創造性開発のために—』 中央公論新社
- 倉島保美（2012）『論理が伝わる世界標準の「書く技術」—「パラグラフィティング」入門—』 講談社
- 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」（松下佳代編著）『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』 勁草書房、1-27
- Rothstein, D., & Santana, L. (2015) 『たった一つを変えるだけ—クラスも教師も自立する

- 「質問づくり」—』 吉田新一郎（訳）、新評論
- 佐藤広子・高橋薫（2022）「文章力向上を多面的に支える創価大学ライティングセンター」 井下千以子（編著）『思考を鍛えるライティング教育—書く・読む・対話する・探究する力を育む—』 慶應義塾大学出版会、197-212
- 関田一彦・佐藤広子（2021）「コロナ禍における初年次教育科目『学術文章作法 I』の対応」 『初年次教育学会誌』 13（1）、6-11
- 関田一彦・山崎めぐみ・山下由美子（2015）「創価大学のレポート指導科目の必修化に向けた取り組み」 『学士課程教育機構研究誌』 4,23-36
- 戸田山和久（2012）『新版論文の教室—レポートから卒論まで—』 NHK出版
- Toulmin, S. E. (2003). *The Use of Argument Updated Edition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Easing Foreign Language Anxiety and Creating a Safe Space

Shinichi Tataka

World Language Center Soka University

Keywords: Foreign Language Anxiety, Safe Space, FLCAS, TESOL

Abstract

Foreign Language Anxiety (FLA) is an area of linguistics study that has been studied for a long time. However, relatively little is known about the process of how foreign language learners overcome the negative effects of FLA. To fill this gap, this mixed methods study examined language learners' changes in FLA and what factors contributed to creating a safe space and helped the students to reduce their FLA over the spring semester of the 2022 academic year. A total of 75 university students participated in this study. Four survey instruments were used: a consent form, Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) translated into Japanese, a semi-structured interview, and an instructor questionnaire". A dependent samples t-test revealed that there was no significant difference in students' FLA between the beginning and end of the mandatory English course. However, a qualitative data analysis suggests that instructors, pair and group work, and di-

alogue with peers might have played a significant role in helping students to reduce their FLA and create a safe space.

Easing Foreign Language Anxiety and Creating a Safe Space

The effects of FLA on second language (L2) development have been studied for many years in linguistics research. Horwitz et al. (1986) developed a questionnaire, Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), to understand language learners' perceptions in the language classroom. The questionnaire has been used by many scholars that have studied FLA over the last few decades. Research has shown that FLA has a negative role in the L2 learning process (MacIntyre & Gardner, 1994; Sanaei, 2015). With regard to the relationship between FLA and L2 performance, Zhang (2019) found that foreign language listening anxiety had the strongest correlation with L2 performance. More recent researchers such as Dryden et al. (2021) have shed light on creating safe space where stu-

dents feel comfortable sharing their opinions in the language classrooms may reduce their FLA. Creating a friendly environment in the English classroom might allow L2 learners to reduce their FLA (Tsiplakides & Keramida, 2009). According to Yamakawa (2018), in order for learners to remove their anxiety and obtain psychological safety in their mind, they need to interact with others and reflect on their own learning through dialogue. To date, there is no specific research that investigated if Yamakawa's conceptual framework can be applied to L2 learning environment. Therefore, in addition to investigating quantitatively to what extent English learners change their FLA levels in a required EFL class, the purpose of this study is to gather qualitative data on what factors contribute to creating a safe space where English learners feel safe psychologically. Based on the data, this study aims to review Yamakawa's conceptual framework to explore the process of how English learners reduce FLA and obtain a sense of psychological safety.

Literature Review

FLA

FLA is an anxiety which is unique to the language learning process (Dykes, 2017). The concept of FLA has been well established in second language acquisition (SLA) studies since the 1980s. Horwitz et al. (1986) started a revolution in FLA research. They defined FLA as "a distinct complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process" (p. 128). Horwitz et al. also mentioned three related situation-specific perfor-

mance anxieties: (a) communication apprehension, (b) test anxiety, and (c) fear of negative evaluation. Communication apprehension refers to a type of shyness which anxious learners have when communicating in the target language in front of other people, engaging in group conversation, or listening to a spoken message. Test anxiety is also a type of performance anxiety triggered by a fear of making mistakes. Test anxious learners are afraid of a failure and seek perfection on tests (Horwitz et al., 1986). They further state that the fear of negative evaluation is similar to test anxiety, but it can occur in any evaluative situation such as during speaking opportunities in class or at a job interview. Some learners are anxious about how their peers and teachers evaluate their language abilities. In addition to these sources of FLA, Onwuegbuzie et al. (1999) found other factors that can cause FLA such as age, academic achievement, and experience of visiting foreign countries.

Following this increase in research to the sources of FLA, researchers have started to pay attention to the effects of anxiety on L2 learners' language performance of the four language skills since the 1990s. Demirdaş and Bozdoğan (2013) studied the relationship between FLA and language performance, and their results showed that there was a negative relationship between the scores of FLCAS and language achievement test scores. This result was in line with the research of Oflaz (2019). Oflaz revealed that FLA levels were negatively correlated with learners' academic achievement. As research has shown the negative relationship between FLA and L2 performance, it should be noted that the relationship between FLA and specific skills,

especially listening and speaking skills, has been investigated. Botes et al. (2020) note that listening and speaking activities may provoke more FLA compared to reading and writing activities. Serraj and Noordin (2013) observed that FLA can be detrimental to L2 learners' listening comprehension measured by the listening test adopted from IELTS practice tests. Woodrow (2006) developed a questionnaire, a second language speaking anxiety scale (SLSAS), and reported that speaking anxiety had a negative impact on English learners' oral performance. One of the reasons why anxious learners tend to exhibit weak oral performance is that learners with high levels of communication apprehension tend to avoid speaking the target language to others and eventually have low levels of willingness to communicate (WTC) (McCroskey & Richmond, 1990). MacIntyre et al. (1998) define WTC as "a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2" (p. 547). They established the willingness to communicate pyramid model in which the researchers argued that anxiety reduces language learners' self-confidence and WTC. Liu and Jackson (2008) studied the unwillingness to communicate and FLA of Chinese EFL learners. Their research revealed that Chinese learners of English who had high anxiety did not like to take risks of using English. Therefore, the student's WTC levels were low.

Many studies are also more concerned with the general practice of teachers, rather than with examining the effect of FLA on learners' language performance or WTC. Young (1991) argues that language instructors should be sensitive to their role as a facilitator in a language learning environment because instruc-

tors' behavior has an impact on students' FLA. Young claims that instructors might need to reflect on their feedback approach because appropriate error correction could reduce learner's anxiety. While research suggests that oral communication activities lead to high levels of FLA (Horwitz et al., 1986; Serraj & Noordin, 2013; Woodrow, 2006; Oflaz, 2019; Botes et al., 2020), there are studies that have explored ways of reducing L2 learners' FLA levels. Nagahashi (2007) reported that cooperative learning activities including pair and group work helped reduce the students' FLA in an English for academic purposes (EPA) class. Continuous communicative based teaching and cooperative language learning techniques could also help L2 learners to reduce their FLA and be engaged in interaction more positively (Suwantarathip & Wichadee, 2010; Dykes, 2017). More recent studies have focused on a possibility of creating a safe space in language classrooms and removing FLA through translanguaging (Lang, 2019; Dryden et al., 2021).

Safe Space

Student-centered learning approaches have started to be implemented in language classrooms and have proven to be an effective way of improving language skills for learners (Lak et al., 2017; Kassem, 2019). A student-centered approach refers to "an instructional approach in which students influence the content, activities, materials, and pace of learning. The teacher is not a provider of knowledge, but a provider of opportunities from which learners can learn independently and from one another" (Kassem, 2019, p. 140). One of the challenges that college language teachers conducting a student-centered class face is to provide students with sufficient emotional support in

order for them to feel comfortable using the target language in the classroom especially if the students are used to a teacher-centric environment (Hosoki, 2011). Hosoki observed that junior high school and high school English classes in Japan are still teacher-centered and students are trained to read and write in English in order to pass entrance examinations. Therefore, they are not used to student-centered instruction which puts more emphasis on communication skills. While acknowledging that student-centered approach has positive effects on language learning, Alghonaim (2014) claims that student-centered activities might be more anxiety-provoking to L2 learners than teacher-centered activities. Alghonaim reported that Iranian EFL students felt anxious when being engaged in communicative activities such as oral presentations and role-plays.

Holley and Steiner (2005) emphasize the importance of creating an environment in which students are motivated to participate in classroom activities and are willing to struggle with challenging matters. They define the concept of safe space as “a classroom climate that allows students to feel secure enough to take risks, honestly express their views, and share and explore their knowledge, attitudes, and behaviors” (p. 50). Holley and Steiner explored social work students’ perspectives on safe space in the classroom. The students reported that they were challenged with regard to personal growth, could expand their own viewpoints, and improve communication skills in a safe space. Holley and Steiner emphasize that it is important for students to be able to express their opinions openly even though they are different from the standards set by the instructor. Following

this increasing interest in safe space, recent ESL studies are concerned with creating a safe space in language classrooms. Dryden et al. (2021) studied whether translanguaging contributed to creating a safe space. Translanguaging refers to “a pedagogical practice in bilingual education which deliberately allowed for the interchangeable use of the languages of input and output” (Yuzlu & Dikilitas, 2022, p. 177). Dryden et al. found that EFL learners could ease emotional reactions such as fear and anxiety through translanguaging.

Yamakawa (2018) created a conceptual framework to conceptualize how learners develop a secure feeling and acquire psychological safety through interacting with others in the learning environment. The framework shows how self-reflection changes learners’ behaviors and the relationship with others. In this framework, as learners are exposed to a new world and interact with others (e.g., peers, instructors), they realize how different they are from others and start to ask themselves if their current beliefs and behaviors are appropriate. Their differences make the learners feel discomfort, encouraging them to reflect on themselves and try to change their mindsets and behaviors based on what they have noticed through the interaction with others. They become more open-minded. These mental and behavioral changes create a different relationship between the learners and others. As a result, the learners can obtain psychological safety. According to Yamakawa’s conceptual framework, once learners create psychological safety in their mind, they can take risks without fear and start to change their mindsets and behaviors more. Yamakawa claims that this mental process

can occur through dialogue.

As mentioned above, previous studies have shown that cooperative language learning including pair and group activities can help L2 learners reduce FLA (Nagahashi, 2007; Suwantarathip & Wichadee, 2010; Dykes, 2017). However, there are few empirical studies that have explored the process of how L2 learners gain a sense of safety in the language classroom. Furthermore, no study has looked at Yamakawa's (2018) conceptual framework in an EFL context. Therefore, this study aims to examine if a quantitative change in FLA occurs between the beginning and end of a 15-week mandatory English course and investigate what qualitative factors influence learners to make a change in FLA and contribute to them creating a safe space. In addition, this study reviews Yamakawa's model to see if the model can be applicable to the language learning environment.

Research Question

This study seeks to find the answers to the following research questions:

- 1) To what extent does a change in FLA occur in the English language classroom during a 15-week semester?
- 2) What qualitative factors contribute to a change in FLA and the creation of a safe space in the English language classroom?

Methodology

Research Design

This study employed a mixed methods approach to understand EFL learners' change in FLA and factors that cause the change. The author began with a quantitative strand,

and the results of this strand were followed up with a qualitative phase to understand the initial quantitative results. The one group pre-test, post-test design was used in the quantitative phase.

Participants

Participants were 75 students who completed both pre-test and post-test of administrations of FLCAS. The participants were undergraduate students from three departments at a University in Tokyo: Law, Letters, and Education. These undergraduate students were chosen using convenience sampling. This is a type of nonprobability sampling method which involves choosing participants that are easy to reach without additional requirements and are readily available (Etikan et al., 2016). In the current study, convenience sampling was used because it is the most easily accessible to the author to explore the purpose of this study. Participants enrolled in a required English course of two credits in the spring semester of the 2022 academic year. The participants included students from six different English classes, covered by eight different English instructors. Among the English instructors, three were native English speakers and five were native Japanese speakers. All of these classes are offered for students with beginner levels of English proficiency based on their TOEIC scores (280 and below). For the sake of confidentiality, each participant is identified with numbers in this present study.

Instruments

This study involved four sources of data: a consent form, FLCAS translated into Japanese, a semi-structured interview, and an instructor questionnaire. The FLCAS was developed by Horwitz et al. (1986). This study used the translated version taken from Yashi-

ma et al. (2009). The 5-point Likert scale is applied in the original FLCAS. However, this study changed the 5-point Likert scale into a 6-point system found in Dykes's (2017) study. The 6-point system allows researchers to clarify the existence or lack of FLA (Dykes, 2017). Another reason why the 6-point system was used in this study is that Asian and American people tend to avoid extreme responses and choose middle options (Wang et al., 2013). The modified 6-point scale includes 33 items with the following measures and weights: strongly disagree (1) to strongly agree (6). Items 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, and 32 had their scores reversed because they are negatively stated for anxiety.

Another instrument was a semi-structured interview containing the following five questions: (a) How did you feel about the English I class?, (b) Did you feel a change in your feeling through the English I class? Why or why not? How?, (c) Did you see your personal growth through the English I class? Why or why not?, (d) How did you feel about working with your partner and with the members in your group?, and (e) Did you feel anxious during the English I class? Why or why not? The interview was conducted for 20 to 30 minutes. The format was open-ended, and the participants were encouraged to elaborate on their answers during the interview. The author chose to conduct the interview in Japanese because Japanese is both the participants' and author's dominant language. Participants' quotes were translated into English.

A questionnaire was also administered to the English instructors to investigate how much they have implemented student-centered approaches in their English class in the spring semester of 2022 academic year. Ac-

cording to Emaliana (2017), students can work alone, in pairs, or in groups in student-centered class. Emaliana mentioned possible individual activities: (a) preparing ideas or making notes before class discussions, (b) doing listening tasks, (c) doing short written assignments, and (d) doing grammar or vocabulary. She also claims that students can also be engaged in the following activities in pairs or groups: (a) comparing and discussing their answers, (b) reading and reacting to one another's written work and suggesting improvements, (c) role-plays, and (d) sharing ideas, opinions, and experiences. To measure how much student-centered approaches are implemented in each class, the questionnaire containing the following items was administered to the seven English instructors in this study:

- 1) I implemented computer-based tests (CBT) grammar exercises and reflection activities in the spring semester.
- 2) I implemented pair and group work in the spring semester.
- 3) I implemented autonomous learning project (ALP) to enhance learners' autonomy in the spring semester.
- 4) I implemented an oral performance test (e.g., speaking task, presentation) in the spring semester.
- 5) I encouraged students to listen attentively to a speaker and understand what they are saying in the spring semester.
- 6) I told students that they don't have to be afraid of making mistakes in the spring semester.

CBT is a testing system developed for this English course. It allows students to practice English grammar on their smartphone. ALP is a project in which students choose a language focus such as listening skills and en-

gage in self-study at home throughout the semester. The 5-point Likert scale was used in the questionnaire. The instructors were also asked to write why they chose the point. The author was removed from the questionnaire data for the sake of research objectivity.

Procedure

A video explaining this research in Japanese was shown to the participants, and then the student who signed a consent form participated in this study by the second week of May. The students who agreed to this study completed the FLCAS from the second week of May to May 24th. The students went through a student-centered active learning English course from the second week of April to the third week of July. The FLCAS was distributed again from the third week of July to July 22nd again. The approximate time be-

tween administrations was between 9 and 10 weeks. Finally, four students were chosen for the semi-structured interview. To interview both students who increased FLA levels substantially and students who decreased FLA levels substantially, the author calculated the difference between the pre-test and post-test of FLCAS and their z-scores. The author tried to contact two students whose z-scores were above 2 and two students whose z-scores were below -2. However, one of the students with the high z-score did not reply to the author's email. Therefore, the author kept contacting another student with the next highest z-score until that student replied. The pre-test scores, post-test scores, and z-scores are presented in Table 1 below.

The author met these students and conducted interviews via Zoom from the third week

Table 1

Interviewees' Pre-Test of FLCAS, Post-test of FLCAS, and Z-Score

Student	Pre-test	Post-test	Difference	Z-score of the difference
Student 1	110	72	-38	-2.59
Student 2	154	122	-32	-2.18
Student 3	106	148	42	2.83
Student 4	107	128	21	1.41

Table 2

Implementation of Student-Centered Approaches

Item	M	SD
1. I implemented computer-based tests (CBT) grammar exercises and reflection activities in the spring semester.	4.5	.50
2. I implemented pair and group work in the spring semester.	5	0
3. I implemented autonomous learning project (ALP) to enhance learners' autonomy in the spring semester.	1.25	.43
4. I implemented an oral performance test (e.g., speaking task, presentation) in the spring semester.	4	1.73
5. I encouraged students to listen attentively to a speaker and understand what they are saying in the spring semester.	4.25	.83
6. I told students that they don't have to be afraid of making mistakes in the spring semester.	4.25	.83
Total	3.88	1.51

to the fourth week of August 2022.

From the fourth week to the fifth week of December 2022, the English instructors were asked to complete the questionnaire about implementation of student-centered approaches. Four out of seven instructors responded to the questionnaire. The mean and standard deviation of the instructors' responses are shown in Table 2.

The result of the questionnaire showed that the total mean and standard deviation were 3.88 and 1.51 respectively. The reason why the mean score of item 3 was low is that ALP was not mandatory in the spring semester. As for pair and group work, all the instructors commented that they often implemented it or adopted it in every class. These findings might indicate that most of the instructors implemented student-centered approaches except ALP in their English class.

Analysis

The data obtained from the FLCAS were analyzed quantitatively with SPSS program through descriptive and a dependent samples t-test because the data from the pre-test and post-test was normally distributed. The purpose of the quantitative data analysis was to

determine if there was a significant change in FLA between two points in time. P values < .05 were considered statistically significant. The interviews were transcribed to look for emergent patterns and themes. The author read the interview texts carefully, constantly comparing data. In so doing, the author could discover themes that emerged from trends in the data. Finally, Yamakawa's (2018) conceptual framework was reviewed based on the results.

Results

Table 3 shows descriptive statistics for the pre-test and post-test of the FLCAS. The mean scores of the pre-test and post-test were 122.1733 and 122.3467 respectively. These numbers were above 50% of the total score (198). This might indicate that the students felt relatively anxious in the classrooms throughout the semester.

A dependent samples t-test was employed to determine whether there was a significant change in FLA levels from the beginning to the end of the semester (see Table 4). Results indicated that the pre-test scores at the be-

Table 3

Descriptive Statistics

Variable	N	95 % Confidence Interval for Mean		M	SD	Min	Max	Interquartile Range
		Lower Bound	Upper Bound					
Pre-test	75	117.6607	126.6860	122.1733	19.61341	78	166	29
Post-test	75	117.5403	127.1530	122.3467	20.88999	72	169	23

Table 4

Dependent Samples T-Test

	M	SD	95 % Confidence Interval of the Difference		t-value	df	p-value (2-tail)	Effect size
			Lower	Upper				
Pre-test-Post-test	-1.7333	14.75143	-3.56733	13.22066	-10	74	.919	-.01

ginning of the semester ($M = 122.1733$, $SD = 19.61341$) were not significantly different from the post-test scores at the end of the semester ($M = 12.3467$, $SD = 20.88999$), $t(74) = -.10$, $p = .919$, $d = -.01$ (difference in means = $-.17333$, 95% CI: -3.56733 to 13.22066).

This present study did not find a statistically significant change in FLA during the semester. However, through reading the interview transcripts and comparing data, a qualitative analysis revealed that some students experienced changes in the level of FLA and reported some factors accountable for the changes.

Teacher's Role

When asked about their English classes, three participants mentioned how their teachers affected their emotions during the semester.

Student 1: *Since the class was conducted in English, I felt anxious at first. However, the teacher used easy language so that we can keep up with the class without an issue.*

Student 2: *I was afraid of following my class because my TOEIC score was quite low, but my teacher went at our pace and met our needs, so I was not worried about being left behind. That was good.*

What emerged from these students' opinions is that they did not feel comfortable in their classes in the beginning of the semester. Student 1 was not used to the class where English is used most of the time. He said, "there was no such an English class at high school." Student 2 was not confident about her

language skills because she compared her TOEIC scores to other's and realized that her score was relatively low. Her anxiety seems to have come from lack of language proficiency. However, as the semester progressed, both students started to feel comfortable due to their teacher's approach. Student 1 also mentioned another reason why he could feel comfortable in the class.

Student 1: *I had responded to my teacher when asked a question before, but in this class, we were asked to raise our hand voluntarily and we all could be engaged in the class actively. Therefore, there was no anxiety.*

His fear of speaking up was eased because he was not forced to answer questions in the class. His teacher asked everyone if there was a volunteer who can answer the question. His classmates' active engagement also made him feel comfortable and willing to participate in classroom activities without FLA.

As mentioned above, all the participants were enrolled in a student-centered active learning English course. This teaching approach appears to be effective with regard to reducing students' FLA levels.

Student 3: *I did not have an opportunity to speak English at junior high school and high school, [...] so I had a feeling of being not good at English. However, as I received my teacher's instruction which involves a lot of speaking, I started to have less emotional resistance against English. [...] I*

was surprised at the active teaching approach, but gradually I got used to it. I was shy, not active, and tended to take a lesson quietly alone. My class requires me to speak English. If I don't speak, the class doesn't move forward. Thanks to this active learning, I became more proactive and started to speak more actively. That is my personal growth.

As Hosoki (2011) argues, during junior and senior high school, Student 3 experienced lecture-style instruction which is “considered less effective for the cultivation of communication skills” (p. 208). She first felt less confident about taking the student-centered active learning class. However, as the semester progressed, she got used to this type of teaching. She felt pressured by the active learning class. However, her instructor’s encouragement pushed her to speak English actively. This means that putting some pressure on student 3 had a positive effect on her language development.

The following Student 3’s comment illustrates that how instructors deal with students’ mistakes could affect students’ emotional changes.

Student3: *In the beginning, [...] everyone was often quiet in the group activities. I thought making mistakes was embarrassing. But the teacher told us that we can make mistakes and mistakes are welcome. This made me think making mistakes is acceptable in this*

class. Okay. I will give it a try. At the end of the semester, everyone can speak English more actively.

This interview shows that Student 3 felt that she did not want to speak English in the group activities. After her instructor encouraged students to speak English and make mistakes, she changed her mindset and started to get out of her comfort zone, then she became motivated to speak English.

Pair and Group Work

The interviewees felt that pair and group work had a positive effect on their emotions and behavior. All four students appeared to have nice memories of pair and group activities in the class, and none of them mentioned any negative experiences related to working with partners or group members. Students 1, 2 and 3 stated that pair and group work help them keep engaged in the class actively.

Student1: *By implementing pair work, everyone stayed motivated, and I think this made the class enjoyable.*

Student 2: *I was not a big fan of raising my hand voluntarily before, but in my class, the teacher usually formed groups. Sometimes there was a time when everyone stood up and if someone in the group answered the question, all group members could sit down. Thanks to this system, I ended up raising my hand.*

Student 3: *I feel that I learn more about English by communicating with my friends and getting some ad-*

vice from them rather than being taught knowledge by the instructor all the time. This (pair/group work) makes me think, "Okay, I will try to use this vocabulary word or this grammar in the conversation."

Student 1 expressed that he made an emotional change. He enjoyed the group and pair work. Students 2 and 3 started to change their behavior as they were engaged in the pair and group work. Initially, Student 2 had not been active in the English class, but she began to raise her hand and showed initiative as she worked in groups. Student 3 received feedback from her peers and thought this was more effective than just listening to the lecture. The fact that Student 3 started to take risks and tried to use words and grammar she had learned as she worked in pair/group suggests that pair and group work improved her WTC.

Two students said that their FLA levels increased when delivering an oral presentation and preparing for it. Student 2 said, "I was a little bit nervous (when I do the presentation)."

Student 3: *I didn't know how I made a speech in the presentation. Well, I have never done that before, so I felt anxious. But we had some time to discuss what to prepare for the presentation in groups. I could solve the anxiety problem there.*

While Student 2 felt nervous during the presentation, Student 3 could reduce her FLA

before her presentation. Her anxiety came from a lack of experience of giving oral presentations. The interview revealed that she could relax and ease her anxiety through discussion with group members. Student 4 expressed that pair and group work contributed to reducing her anxiety.

Student 4: *Such activities (pair/group activities) enabled me to take the class without anxiety and stress. I hope that my teacher continues to incorporate pair and group activities.*

The reason why she was relaxed during most of the language activities is that she shared her ideas with her group members before she answered the instructor.

Student 4: *Maybe sharing my idea once with my friends gives me secure feeling [...]. Even if I made a mistake, the fact that I tackled the problem together with my friends helped me remove anxiety.*

It was found that pair and group work affected participants' emotion, motivation, and attitude towards their English classes positively.

Dialogue with Classmates

Through the interviews, dialogue with classmates was seen to have a significant influence on the students' emotional state. The in-depth interviews revealed why dialogue with classmates changed students' mental state. When asked whether she changed her feeling throughout the semester, Student 2

expressed the following emotional change.

Student 2: *Speaking English in class is not so painful now compared to the beginning of the semester. I feel that I do not have to be embarrassed to speak. [...] I was worried about if my English is correct, but I didn't care about it at the end of the semester.*

When asked why this change occurred, she mentioned an influence of her classmates, saying, "well, most of my classmates were very kind. That's why." Student 2 shared a specific example of in what ways her classmates were kind.

Student 2: *There was a student who was supposed to do the presentation on the 2nd day of the presentation week. However, she was too nervous to make a speech. She could not speak well. Everyone was happy to get her another presentation chance on the 3rd day, then I thought, "Wow. They are very nice." [...] There was also a good atmosphere which made it easy to speak in the class."*

She hesitated to speak in the beginning of the semester. However, gradually she became less concerned about the mistakes she made, and then opened to taking risks. One of the reasons why she began to speak more actively is the relaxed atmosphere created by her classmates in the class. Her classmates tried to help the student who was struggling to

speak in front of others by offering her another chance to do the presentation. This attitude helped not only this student, but also Student 3 in a way that it made her feel comfortable sharing her ideas without fear and anxiety.

Student 4 mentioned that she learned how important it is to listen to and accept others when asked if her personal growth occurred throughout the semester.

Student 4: *Everyone looked at me when I was speaking. They empathized with me and gently rephrased what I have said. Then, I thought that my classmates were listening to me closely.*

When asked how she felt about this reaction of her classmates, Student 4 said, "I feel relaxed and relieved." She also added the following comment.

Student 4 *I was not good at saying my opinions before, but umm, now I know my classmates accept my comments with an open mind, so that makes it easier for me to share my comment. [...] This helped me to boost my confidence.*

As with Student 3's experience, Student 4 struggled to speak English at first. However, she began to open her mind as she interacted with her classmates and ended up speaking English more comfortably. The classmates' behavior allowed her to motivate herself to speak English as well. In addition, the classmates affected how she connected with others.

Student 4: *For example, in a group, I tried to not only speak, but also listen to other's opinions carefully. I tried to respect different opinions and respond to them. This is my personal growth.*

She learned that respectful attitude could make the interlocutor feel safe and comfortable expressing his or her opinions in the class. Furthermore, she boosted her confidence and had a more respectful attitude as with her classmates.

In short, the instructors, pair and group work, and dialogue with classmates were found to have a significant impact on participants' FLA.

Discussion

This study aimed to investigate if students changed their FLA levels quantitatively, and what qualitative factors influenced students' FLA and contributed to creating a safe space during the spring semester of 2022 academic year. The first research question asked about the changes in FLA. The result of a dependent samples t-test revealed that there was not significant variation in FLA over the spring semester. This result directly contradicts a similar study (Dykes, 2017) which examined 397 university students who were taught using communicative based teaching and found a significant difference between pre-test and post-test in the modified FLCAS which was also used in this study. These contrasting results could be explained by the different administration time. In Dykes's (2017) study, the time between administrations was between 12

and 14 weeks. On the other hand, students took the English course for 9 to 10 weeks. The administration time in this study was shorter than the one in Dykes's study. One possibility is that the author might have needed to give students more time to be exposed to English in the class to find a significant difference in FLA levels.

The 2nd research question asked about factors that influence a change in FLA and contribute to creating a safe space. Although a quantitative analysis did not find variation in FLA over the course of the semester, a qualitative analysis revealed that the instructor, pair and group work, and dialogue with classmates played a significant role in students' psychological changes. Students 1 and 2 stated that one of the reasons why they could take the English class comfortably without being left behind is that their instructors used simple language and met the student's needs. Student 1 also appreciated how the instructor approached asking students questions in class. He preferred voluntary participation rather than forcing students to speak. A similar result was found by Alghonaim (2014). Alghonaim reported that EFL students felt pressured and their anxiety levels increased when they were called on to give an answer or deliver a presentation in front of the class. On the other hand, Student 3 was encouraged to speak by the instructor's active teaching approach. She was satisfied with it. Considering these two contrasting results, instructors might be expected to encourage students to engage in speaking but at the same time they need to make sure that students do not feel too pressured to speak.

Another noteworthy finding is that Student 3 said that the mistake-friendly learning at-

mosphere helped her to speak actively. This result is aligned with previous studies (Holly & Steiner, 2005; Tsiplakides & Keramida, 2009). However, it should be pointed out that allowing students to share their views openly could result in harming others depending on the content of the view (Holly & Steiner, 2005). Furthermore, Holly and Steiner argue that “a classroom in which safe means no conflict, and that no one is ever feeling challenged or uncomfortable is likely to be a classroom in which little learning and growth are occurring.” (p. 52).

When it comes to the effect of pair and group work on students’ emotions and behavior, group work made Student 2 speak more actively. Student 3 was motivated to take risks and was willing to use new vocabulary as she cooperated with her group members. The classroom where students can take risks to speak is an important element of a safe space. Holly and Steiner (2005) claims that students should be able to not only feel comfortable, but also risk self-disclosure in a safe classroom space. Through the interviews for this study, it was also found that anxiety was triggered by the oral presentation. The questionnaire to the instructors revealed that oral performance tests were adopted in most of the classes. Although the oral presentation was anxiety-provoking, Student 3 mentioned that preparing for the presentation in her group helped her ease her anxiety caused by her fear of the presentation. This result lends support to the view in the literature that an active learning approach including pair and small group work is effective in decreasing anxieties (Young, 1991; Nagahashi, 2007; Suwantarathip & Wichadee, 2010; Dykes, 2017).

The experience that Students 2 and 4 had

could be explained by Yamakawa’s (2018) conceptual framework. Student 2 realized that her classmates are kind enough to accept their friend’s failure, and she acquired a more secure feeling by the end of the semester. Similarly, Student 4’s classmates accepted her comments with open minds. As a result, she could speak English more actively. Both students were first exposed to this new attitude, which does not deny other opinions and accept them with an open mind, and then asked themselves if they need to be afraid of making mistakes. Both students realized that they do not have to be afraid of making mistakes and were determined to take risks and speak more. Yamakawa claims that this cognitive change leads to creating a new mental model. In this study, Students 2 and 4 created a new mental model in which mistakes are allowed and they are encouraged to speak. After their cognition changed, both students changed their behavior as well. They became more active English speakers in the class. In addition, Student 4 imitated her classmates and started to listen to others with an open mind as with her classmates. At the end of the semester, both students felt more comfortable opening themselves up and sharing their ideas. It might be possible to say that these students could obtain psychological safety during the semester.

Conclusion and Limitation

Although this study did not find a statistically significant difference between pre-test and post-test using the modified FLCAS, a qualitative analysis revealed that instructors, pair and group work, and dialogue with classmates might play a significant role in terms

of reducing FLA and creating a safe space. The implications for language instructors need to be considered. This finding indicates that it might be important for instructors to conduct a class at students' pace. Therefore, instructors should conduct a needs analysis such as interviewing and administering questionnaires to understand how much students understand the class and how they feel about it throughout the semester. Creating an atmosphere where students are not afraid of making mistakes and willing to take risks is also important. To create a safe space, instructors are encouraged to incorporate pair and group work in the class. If they adopt oral performance tests such as presentations, it is important for English instructors to provide students with enough preparation time in pairs or groups. In addition, they should be aware of how students interact with others. The participants of this study opened their minds and could speak more as their group members listened to their opinions attentively. It might be necessary for instructors to teach students the importance of having respectful attitude toward the interlocutor.

Despite several noteworthy findings, however, it is necessary to conduct more research in the future to gain more useful results. The present study collected the participants' FLCAS scores in May (pre-test) and July (post-test). To see the student's change in FLA, it is desirable to gather data over a year or more. For future research, it is also recommended to refine the research methodology to evaluate other factors that affect L2 learners' psychological change.

References

- Alghonaim, A. (2014). Saudi university students' perceptions and attitudes towards communicative and non-communicative activities and their relationship to foreign language anxiety. *Research Journal of English Language and Literature*, 2(2), 83-101.
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56.
- Demirdaş, Ö., & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Dryden, S., Tankosić, A., & Dovchin, S. (2021). Foreign language anxiety and translanguaging as an emotional safe space: Migrant English as a foreign language learners in Australia. *System*, 101, 102593.
- Dykes, R. (2017). The effect of communicative based teaching on foreign language anxiety. *International Education and Exchange Research*, 1, 37-49.
- Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning?. *Jurnal Sosial Humaniora (JSH)*, 10(2), 59-70.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space:

- Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64.
- Hosoki, Y. (2011). English language education in Japan: Transitions and challenges, *Kokusai Kankeigaku Bulletin*, 6(1), 199-215
- Kassem, H. M. (2019). The impact of student-centered instruction on EFL learners' affect and achievement. *English Language Teaching*, 12(1), 134-153.
- Lak, M., Soleimani, H., & Parvaneh, F. (2017). The effect of teacher-centeredness method vs. learner-centeredness method on reading comprehension among Iranian EFL learners. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 5(1), 1-10.
- Lang, N. W. (2019). Teachers' translanguaging practices and "safe spaces" for adolescent newcomers: Toward alternative visions. *Bilingual Research Journal*, 42(1), 73-89.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2), 19.
- Nagahashi, T. L. (2007). Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study. *Annual Research Report on General Education, Akita University*, 9, 53-60.
- Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.
- Sanaei, O. (2015). The effect of classroom anxiety on EFL Learner's oral narratives fluency: The case of intermediate level students. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1390-1400.
- Serraj, S., & Noordin, N. B. (2013). Relationship among Iranian EFL students' foreign language anxiety, foreign language listening anxiety and their listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(5), 1-12.
- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(11), 51-58.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2, 39-44.
- Wang, R., Hempton, B., Dugan, J., & Komives, S. (2013). Cultural differences: Why do Asians avoid extreme responses?. *Survey Practice*, 1(3)
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking

- English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Yamakawa, O. (2018). Developing non-cognitive skills for learners' autonomy through dialogue. *Japanese Society for Information and Systems in Education*, 35(4), 309-311.
- Yasar Yuzlu, M., & Dikilitas, K. (2022). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 176-190.
- Yashima, T., Noels, K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763-781.

Appendix A

Foreign Language Speaking Anxiety Scale

- (1) 外国語の授業で話すとき自信がもてない。
- (2) 外国語の授業で間違ふことは気にならない。
- (3) 外国語の授業で当てられると思うと体が震える。
- (4) 外国語の授業で先生の言っていることが理解できないととても不安だ。
- (5) もっと外国語の授業があってもよいと思っている。
- (6) 外国語の時間授業と関係ないことを考えていることがよくある。
- (7) 他の生徒の方が自分よりよくできると思っている。
- (8) 外国語の授業中のテストではだいたい落ち着いている。
- (9) 外国語の授業で準備なしに話さないといけないう時、パニックになる。
- (10) 外国語の単位を落としたときの影響が心配だ。
- (11) 外国語の授業で動揺する人の気持ちがわからない。
- (12) 外国語の授業では、緊張のあまり、知っていたことも忘れてしまうときがある。
- (13) 外国語の授業で自分からすすんで答えるのは恥ずかしい。
- (14) 外国語をネイティブスピーカーと話すと緊張しない。
- (15) 先生が何を訂正しているのか理解できないとき動揺する。
- (16) 外国語の授業の予習を十分にしているにもかかわらず心配になる。
- (17) よく外国語の授業を休みたくなる。
- (18) 外国語の授業で話すのに自信がある。
- (19) 先生が自分の間違いをいちいち直しそうなので心配だ。
- (20) 外国語のクラスで当たりそうになると胸がどきどきする。
- (21) 外国語のテスト勉強をすればするほど、混乱する。
- (22) 外国語の授業の予習をよくしないといけないというプレッシャーは感じない。
- (23) 常に他の学生の方が外国語で話すのが上手だと感じている。
- (24) 他の学生の前で外国語を話すとき自意識がとて高くなる。
- (25) 外国語のクラスは進むのが速いのでついていけるかどうか心配である。
- (26) 他の科目よりも外国語のクラスの方が緊張する。
- (27) 外国語のクラスで話すとき緊張したり混乱したりする。
- (28) 外国語のクラスに向かうとき自信をもてるしリラックスしている。
- (29) 先生の言うことがすべて理解できないと不安になる。
- (30) 外国語を話すためにあまりに多くの文法規則を勉強しないといけないので圧倒される。
- (31) 私が外国語を話すとき他の学生が笑うのではないかと思う。
- (32) ネーティブスピーカーに会うときおそらくリラックスしてられると思う。
- (33) 先生が、前もって準備していなかった質問をすると緊張する。

Appendix B

Foreign Language Speaking Anxiety Scale (English Version)

- (1) I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
- (2) I don't worry about making mistakes in language class.
- (3) I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
- (4) It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
- (5) It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
- (6) During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
- (7) I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
- (8) I am usually at ease during tests in my language class.
- (9) I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
- (10) I worry about the consequences of failing my foreign language class.
- (11) I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
- (12) In language class, I can get so nervous I forget things I know.
- (13) It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
- (14) I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
- (15) I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
- (16) Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
- (17) I often feel like not going to my language class.
- (18) I feel confident when I speak in foreign language class.
- (19) I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
- (20) I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
- (21) The more I study for a language test, the more confused I get.
- (22) I don't feel pressure to prepare very well for language class.
- (23) I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
- (24) I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
- (25) Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
- (26) I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
- (27) I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
- (28) When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
- (29) I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
- (30) I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
- (31) I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.
- (32) I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
- (33) I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Appendix C

Questionnaire for Instructors

- (1) I implemented computer-based tests (CBT) grammar exercises and reflection activities in the spring semester.
- (2) I implemented pair and group work in the spring semester.
- (3) I implemented autonomous learning project (ALP) to enhance learners' autonomy in the spring semester.
- (4) I implemented an oral performance test (e.g., speaking task, presentation) in the spring semester.
- (5) I encouraged students to listen attentively to a speaker and understand what they are saying in the spring semester.
- (6) I told students that they don't have to be afraid of making mistakes in the spring semester.

創価大学におけるワクチン接種率上昇のための要因分析

浅井 学

創価大学 経済学部 教授

安藝優一郎 大田原雄高 横谷 孝一 山中 大介 和泉 憲司

創価大学 経済学部 オナーズプログラム HOPE

要旨

ワクチン接種率上昇の要因を調べるために、期待利得の分析、アナウンス効果の分析、アンケート調査による選択型コンジョイント分析という3つの分析を行った。金銭的インセンティブという面から期待利得の分析を行った結果、学生は合理的に行動しているわけではないことがわかった。また、クーポン配布についてアナウンス効果があったことがわかった。選択型コンジョイント分析から、創価大学におけるワクチン接種率上昇のためには、クーポン配布と寄付を選べる形にするほうがよいことがわかった。また、学期中よりも長期休暇の接種にインセンティブをもたせるほうがよいことがわかった。例えば、新学期の職域接種に加えて、地元で接種した人も、接種証明があれば対象とするなどが考えられる。

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) は、2019年12月初旬に最初の感染者が報告されて以来、世界的なパンデミックとなり猛威を振るっている。日本で最も多い時は1日で10万人以上もの感染者が確認されており、2022年6月25日時点でも1日平均1万4千人もの感染者が出ている。この対策として、効果を発揮してきたのが新型コロナワクチンである。厚生労働省(2022)の調べによると、臨床研究の結果、1回目の接種では、全年齢層で発症予防効果が90%以上であり、特に16歳以上では95%もの発症予防効果が確認されている。また、変異株のコロナウイルスの蔓延により、ワクチンの持続時間などは低下するものの、一定の発症予防効果があることが確認されている。また、重症化予防の効果は低下しないことも確認された。このように、ワクチン接種を促進することは with

* 本論文の執筆にあたり、小島健先生、近貞美津子先生、金澤伸幸先生、寺田和之先生、2名の査読者から貴重なコメントを頂いた。記して感謝を表す。

コロナ社会を促進していくうえで必要な条件の1つとなっている。

創価大学においては、2022年6月29日に大学事務局より学生に一斉配信されたメールによると3回目接種を済ませた学生が5割を切っていることが判明した。さらに、6月に入ってから陽性者が創価大学内で連日発生していた。このような状況から、創価大学で学生たちがワクチン接種を行うインセンティブをどのように与えられるのかを調べることは重要なことであると考えられる。

創価大学では同年4月に、コロナウイルスのワクチン接種に対するクーポン（図書カード1000円分）が導入されたが、私たちはこの制度を軸として接種率向上のためのインセンティブについて、3つの視点から分析を行った。まず金銭的インセンティブを調べるために、期待利得の面から分析を行った。次にアナウンス効果の影響をみるためにイベント・スタディーによる分析を行った。最後に、アンケート調査による選択型コンジョイント分析である。その際に、クーポンだけではなく寄付に関してもアンケート調査を行った。これは、金銭的インセンティブによる動機付けは利他的な人間の接種インセンティブを減少させる（例えば大竹(2022)）と考えられるためである。

分析結果は次の通りである。(1) 金銭的インセンティブから言えば、ワクチン接種する方が期待利得は大きいことがわかった。この結果と照らし合わせると、学生の接種率の低さは、学生が金銭的インセンティブから合理的な判断をしているわけではないことが明らかになった。(2) クーポン配布のアナウンス効果は、1日限定とはいえ有意な効果があった。(3) 選択型コンジョイント分析により、長期休暇中にクーポン配布か寄付を選べるようにすると接種確率の上昇が見込めることがわかった。

本論文の構成は次の通りである。第2節で金銭的インセンティブについて期待利得の分析を行い、第3節でアナウンス効果を分析する。第

4節では選択型コンジョイント分析を行い、第5節でまとめる。

2. 金銭的インセンティブについて

2022年4月13日、創価大学ではコロナウイルスのワクチン接種に対するクーポンを導入したが、ワクチン接種に対する金銭的インセンティブによる動機付けは適切なのであろうか。このことを調べるために、期待利得による分析を行う。

私たちはまず、人々は金銭的インセンティブに基づいてワクチンの接種に関する意思決定をしているという仮説を立て、以下の仮定のもとにモデルを組み立てた。

仮定1：コロナワクチンを接種して得られる効果は1期間の間持続する。

仮定2：コロナワクチンを接種するか否かは0日目（1期間が始まる前日）に判断し、接種する場合はその日に接種する。

仮定3：1期間で2回以上コロナウイルスに感染することはない。

仮定4：人々の割引率は指数型である。

仮定5：割引率の分布は正規分布に従う。

仮定6：コロナウイルスまたは副反応の症状による1日当たりの損失は一定である。

我々のモデルでは、2種類の期待利得を考える。

$F_1(\delta, Q)$ ：ワクチンを接種した場合の期待利得

$F_2(\delta)$ ：ワクチンを接種しなかった場合の期待利得

ただし、 Q はクーポン価格で、 δ は1日後の価値に対する割引因子である。この利得の差がプラスとなるように、すなわち

$$F_1(\delta, Q) - F_2(\delta) \geq 0$$

となるようにクーポン価格 Q を設定するものとする。

このとき、ワクチンを接種した場合の期待利得は、

$$F_1(\delta, Q) := Q - p_1 c \sum_{i=1}^n \delta^i - p_2 c \sum_{l=1}^N (q_2^{l-1} \sum_{i=l}^{l+m-1} \delta^i) + p_1 p_2 c \sum_{l=1}^n (q_2^{l-1} \sum_{i=l}^n \delta^i) + p_2 c \sum_{l=N-m+2}^N (q_2^{l-1} \sum_{i=N+1}^n \delta^i)$$

で与えられる。ただし、 c は 1 日休むコスト、 p_1 は副反応が起こる確率、 p_2 はワクチンを接種してコロナにかかる確率、 $q_i = 1 - p_i$ である。また、 n は副反応で休む日数、 m はコロナで休む日数、 N は 1 期間の日数であり、 $N > m > n$ としている。 $F_1(\delta, Q)$ の第 2 項は副反応を発症した場合の期待損失を表している。また第 3 項は、コロナに感染した場合の期待損失を表している。第 4 項は副反応を発症している期間中にコロナに感染した場合に、二重に計上されてしまう損失を差し引くための調整項である。第 5 項も調整項で、これは 1 期間の終盤でコロナに感染し、期間終了後も症状が続く場合に計上されてしまう損失を差し引いたものである。

次に、ワクチンを接種しなかった場合の期待利得については

$$F_2(\delta) := -p_3 c \sum_{l=1}^N (q_3^{l-1} \sum_{i=l}^{l+m-1} \delta^i) + p_3 c \sum_{l=N-m+2}^N (q_3^{l-1} \sum_{i=N+1}^{l+m-1} \delta^i)$$

で与えられる。ただし、 p_3 はワクチンを接種せずにコロナにかかる確率である。 $F_2(\delta)$ の第 1 項は期待損失を表している。第 2 項は調整項で、1 期間の終盤でコロナに感染し、期間終了後も症状が続く場合に計上されてしまう損失を差し引いたものである。

このモデルに具体的な数値をあてはめて分析を行う。確率 p_1 , p_2 , p_3 は Bar-On 他 (2021) によるイスラエルでの調査結果を参考にして、 $p_1 = 0.5$, $p_2 = 0.001057018$, $p_3 = 0.010256025$ とした。副反応で授業休む日数は $n = 2$ (日)、コロナにかかって休む日数は $n = 10$ (日)、1 期間の日数は $N = 100$ (日) とする。このモデル

ではクーポンを含めることができるが、ここでは $Q = 0$ とする。さらに一般に私立大学では 1 回の授業料が 4000 円～5000 円と言われていることと、学生の学期あたり履修上限が 20 単位 (1 日あたり 2 コマ履修) であることから、1 日当たりの期待損失は高々 $c = 1$ (万円) と設定した。割引率については、池田・大竹・筒井 (2005) が経済実験とアンケート調査により求めたいくつかの数値をもとに、幾何平均により計算した。求めた割引因子の値は、 $\delta = 0.9841$ であった。なお、晝間 (2012) のアンケート調査からも 1 日当たりの割引因子の値を求めたところ $\delta = 0.9820$ であり、同様の数値が得られた。

このとき、ワクチンを接種した場合の期待利得は $F_1(\delta, Q) = -1.4358$ (万円) で、ワクチンを接種しなかった場合の期待利得 $F_2(\delta) = -3.3268$ (万円) である。いずれも損失であるが、ワクチンを接種する方が損失は少ない。また差額 $F_1(\delta, 0) - F_2(\delta)$ をみると 1.8910 (万円) である。仮に 15,000 円を自費で払ってワクチンを接種したとしても、ワクチン接種の期待利得は 3,910 円だけ大きいことがわかる。

以上の結果から、金銭的なインセンティブから言えば、ワクチンを接種する方が期待損失は少ないことがわかる。その差は 18,910 円であることから、学生はワクチンの接種費用を仮に 15,000 円まで自費で払うことになったとしても、ワクチン接種を受ける方が金銭的損失は少ないことがわかった。なお、接種率が 5 割を下回っていることから、学生はこの差額を非常に低く見積もっているという解釈も可能である。

3. アナウンスの効果

次に、ワクチン接種に対して図書カード 1000 円分を配布するというアナウンスに対して、接種率が上昇したのかどうか、イベント・スタディーの手法を用いて分析を行う。

図 1 は、2022 年 3 月 30 日から 4 月 26 日までの大学職域接種の予約推移を表している。特に図

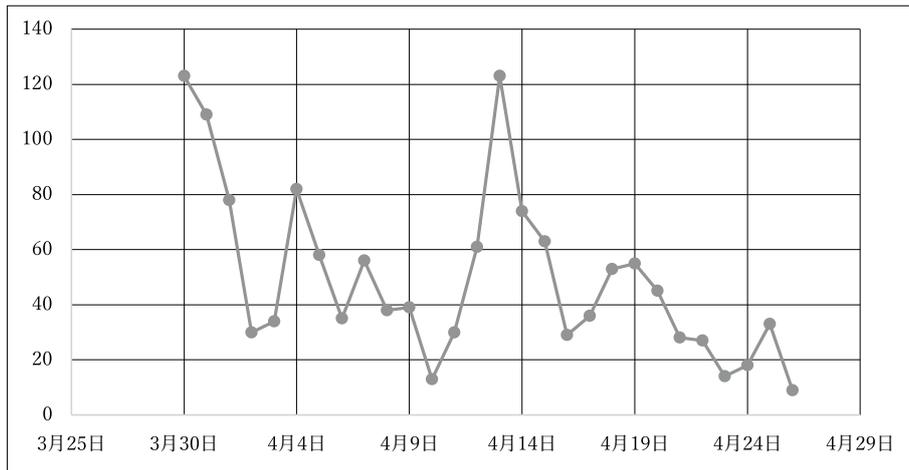


図1 大学職域接種予約者推移

書カード配布のアナウンスのあった4月13日は、前日の約2倍の予約数となっている。このような変化が統計的に有意であったのかどうかを調べる。この分析は正規性の仮定に依存するため、予備的な分析としてジャック/ペラ検定により正規性の仮定が満たされているか確認した。ジャック/ペラ検定の有意水準5%の臨界値は、5.991である。検定統計量の値は5.149であったので、正規分布に従うという帰無仮説は棄却されなかった。なお3月30日と4月13日の予約数はともに123であるが、両日とも予約が埋まってしまったわけではないことを付け加えておく。

以下ではデータが正規分布に従うという仮定の下で分析をおこなう。まず4月12日までの予約者数の標本平均は56.14で、標準偏差は31.90であった。次に4月13日と14日の値を使って標準化する。このとき、13日では (t 統計量)

$=2.09609 > 1.64$ より有意水準5%でアナウンスの効果があったことが示された。しかし、次の日(4/14)には (t 統計量) $=0.55985 < 1.64$ よりアナウンス効果がなかったことが示された。この日以降も人数が減っていることから、このアナウンスは1日限定でのみ、効果があることが判明した。

なお図1からは、3月30日以降の減衰状況と、4月13日以降の減衰状況は似通っていることが読み取れる。このことから、新学期を前にした「大学における接種開始」のアナウンスの効果と、4月13日のアナウンス効果は同様の規模であったと解釈することが可能である。

4. 選択型コンジョイント分析

創価大学におけるワクチン接種対象者の接種意向を決定する要因を調査するために、創価大

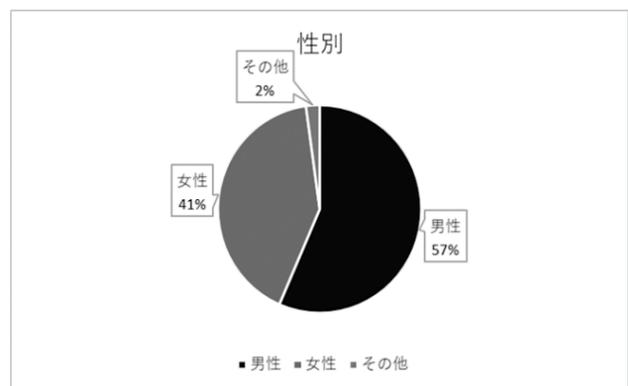
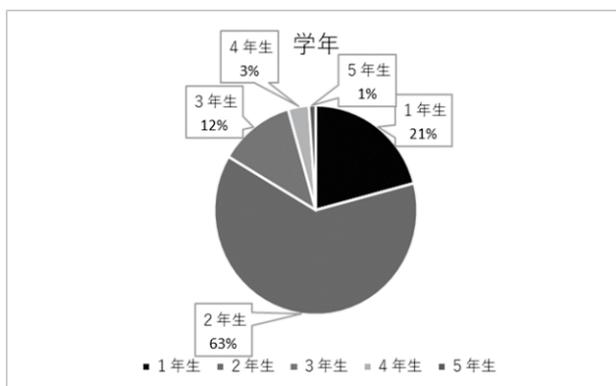


図2 アンケート調査における回答者の学年と性別

学の大学生を対象に Google フォームを使用してアンケート調査を実施した。2022年6月1日から2022年6月11日の期間で、92件の回答を得た。回答者の学年と性別は図2の通りである。

アンケート調査では、選択型コンジョイント分析を用いる。選択型コンジョイント分析は、回答者に複数のプロフィール（選択肢）から好ましいものを1つ選択してもらう方法を採用している。本研究ではプロフィールを作成するにあたって、ワクチン接種により受け取るクーポン額、ワクチン接種の時期、ワクチン接種による寄付額の3つを属性に設定しそれぞれに3つずつ水準を作成した。

つぎに表1の直交表のように8個のプロファ

表1 アンケート調査の選択肢の直行表

No	クーポン価格	時期	寄付金
1	1000	テスト前	0
2	2000	テスト後	0
3	0	長期休暇	0
4	2000	テスト前	1000
5	0	テスト後	1000
6	1000	長期休暇	1000
7	0	テスト前	2000
8	2000	長期休暇	2000

イルを作成、2つずつプロフィールを提示し、回答者にはどちらの条件でワクチンを接種したか、またはどちらの条件でも接種したくないかを選択してもらうことを28回繰り返した。どれも選ばない選択肢を含めることで、どの選択肢も望ましくないといった意見を表明することも可能になる。またアンケートの質問の表示はランダムになるようにして、選択にバイアスが生じないようにしている。アンケートの例は図3の通りである。

アンケートで得られた結果は条件付きロジットモデルを用いて分析できる。ロジットモデルとは、0と1という選択肢が存在した際に選択者が1を選択する確率を推定するのに使用されるモデルである。定数項以外の説明変数を3つもつロジットモデルは、ロジスティック関数を応用して、

$$P(y = 1 | x_1, \dots, x_k) = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k)}{1 + \exp(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k)}$$

で与えられる。ここでは接種する確率を被説明変数とし、説明変数に接種時期、クーポン価格、寄付の3つを設定した。接種時期については、学生であるため副反応による勉強への支障を考慮して接種したがるのではないかと考えら

...

値段：あなたがワクチンを接種した際に得られるお金、接種時期：接種する期間、募金：あなたがワクチンを接種した際に大学が募金する値段を表します。

選択肢 A

値段	1000
接種時期	テスト前
募金	0

選択肢 B

値段	0
接種時期	休暇中
募金	0

接種しない

図3 アンケートの例

れる。また、クーポン価格は1日だけだが効果があったことから一部の学生には効果があると考えられる。しかし、大竹（2022）の指摘のように、金銭による動機づけは利他的な人の行動を抑制する働きがあることから、寄付を説明変数に含めている。

条件付ロジットモデルを推定するには最尤法を用いる。推定には、合崎・西村（2007）によるR言語のコードを参考にした。条件付きロジットモデルの推定結果は、表2に示されている。表2には、左から全体のデータ、男性だけのデータ、女性だけのデータで推定した結果が示されている。

条件付ロジットモデルの推定結果から、女性のデータの定数項以外は、すべて有意であった。また定数項を除く、説明変数の係数の推定値はすべて正であった。平均限界効果は表3に与えられている。

表3よりテスト前に比べて、長期休暇であれ

ば限界効果は20%以上も上昇することがわかった。男性はクーポン配布の限界効果の方が高いが、女性は寄付の方が限界効果は高くなることがわかった。このことから、創価大学は長期休暇の時期に、クーポン配布と寄付を選択できる形で接種の推進を行うべきである。例えば、新学期の職域接種に加えて、地元で接種した人も、接種証明があれば対象とするなどが考えられる。

なお、アンケートの最後では、「接種しない」を選択された方に理由についても質問している。24件の回答の内、16件の回答でワクチンの副反応を警戒して接種しないことが判明した。他には体質の関係や、ワクチンに対する懐疑的な意見や手続きの面倒くささなどが挙げられた。また、副反応を嫌う理由として授業内容についていけなくなってしまうことや課題の遅れが挙げられた。

表2 条件付ロジットモデルの推定結果

推定結果	全体	男性	女性
定数項	-0.300 (2.39×10^{-3})	-0.635 (1.40×10^{-6})	0.224 (0.155)
長期休暇	1.347 (-2.00×10^{-16})	1.44 (2.00×10^{-16})	1.208 ($< 2 \times 10^{-16}$)
テスト後	1.141 (2.00×10^{-16})	1.351 (2.00×10^{-16})	0.904 (5.52×10^{-13})
クーポン価格	4.44×10^{-4} (2.00×10^{-16})	5.30×10^{-4} (2.00×10^{-16})	3.33×10^{-4} (2.64×10^{-10})
寄付	4.43×10^{-4} (2.00×10^{-16})	4.41×10^{-4} (1.78×10^{-14})	4.36×10^{-4} (5.08×10^{-12})

(注) 括弧内はP値を示す。

表3 条件付ロジットモデルによる平均限界効果（単位：%）

変数名	全体	男性	女性
長期休暇	26.11	27.92	23.42
テスト後	22.12	26.19	17.53
クーポン価格（千円）	8.61	10.3	6.46
寄付（千円）	8.59	8.55	8.46

5. まとめ

この論文では、創価大学の学生の接種確率向上のための要因分析を行った。まず金銭的インセンティブから言えば、ワクチン接種する方が期待損失は少ないことがわかった。学生の接種率の低さから、学生が金銭的インセンティブから合理的な判断をしているわけではないと言える。次にクーポン配布のアナウンス効果は、1日限定とはいえ有意な効果が認められた。最後に、選択型コンジョイント分析により、接種を促進するための重要な要因は接種時期ということがわかった。特に創価大学生は副反応による授業の公欠や課題の遅れを嫌う傾向があることから、長期休暇に接種を促し、クーポン配布また寄付のいずれかを選択できる形の施策が望ましいと言える。そのために、例えば、新学期の職域接種に加えて、地元で接種した人も、接種証明があれば対象とするなどが考えられる。

参考文献

- 合崎英男・西村和志 (2007). 「データ解析環境 R による選択型コンジョイント分析入門」. 『農工研技法』 206, 151-173.
https://www.naro.go.jp/publicity_report/publication/archive/files/206-11.pdf
- 池田新介・大竹文雄・筒井義郎 (2005). 「時間割引率：経済実験とアンケートによる分析」. 『ISER Discussion Paper』 No. 638.
<https://www.iser.osaka-u.ac.jp/library/dp/2005/DP0638.pdf>
- 大竹文雄 (2022). 「新型コロナにも効く行動経済学の使い方」. 『国際文化研修2022春』 115, 40-45.
<https://www.jiam.jp/journal/pdf/115-04-02.pdf>
- 厚生労働省 (2022). 「新型コロナワクチン Q&A」

<https://www.cov19-vaccine.mhlw.go.jp/qa/>
(2022年12月10日閲覧)

創価大学総務課「大学職域摂取予約者推移」
2022年6月8日提供.

晝間文彦 (2012). 「アンケートによる時間割引率の背景要因に関する研究」『早稲田商学』 432, 1-34.

<https://core.ac.uk/download/pdf/286930929.pdf>

Bar-On, Y. M., Goldberg, Y., Mandel, M., Bodenheimer, O., Freedman, L., Kalkstein, N., Mizrahi, B., Alroy-Preis, S., Ash, N., Milo, R., & Huppert, A. (2021). Protection of BNT162b 2 Vaccine Booster against Covid-19 in Israel. *New England Journal of Medicine*, 385 (15), 1393-1400.

<https://doi.org/10.1056/nejmoa2114255>

「コロナ禍における成人看護学慢性期実習の実習方法の違いによる実習後レポートからの学びの分析」

渡部 優子 内山 久美 杉森 照美 添田百合子

創価大学 看護学部

I. はじめに

1. 研究背景

看護基礎教育は、講義・演習・実習の3つの授業形態がある。文部科学省（2020）は、看護学実習の目的について「学生が学士課程で学修した教養科目、専門基礎科目の知識を基盤とし、専門科目としての看護の知識・技術・態度を統合、深化し、検証することを通して、実践へ適用する能力を修得する授業である」と述べている。学生が実習施設へ行き、現場に身を置き、学んだ看護を実践することで、使える知識・技術にしていくことができる。さらに、患者との相互交流から、看護師としての責任感が養われ、態度を習得できるため、必要不可欠の授業である。

しかし、2020年より Covid-19が発生したことにより、医療施設では、感染対策や診療体制の検討など、急速な対応を求められ、感染状況の変化に合わせて、多くの課題を抱える状況となった。この状況により、看護学実習も大きな影響を受けた。

日本看護系大学協議会の調査（日本看護系大学協議会，2020）によると、看護学実習は、86.9%の大学で実習内容・方法の変更が行わ

れ、具体的には実習時期の変更、実習時間の短縮、学生人数の調整、臨地実習を中止し学内実習に変更等の対応がとられていた。また、シミュレーター、視聴覚教材、事例の活用、実習指導者の招聘等により、臨地実習に近づけるような工夫も行われていた。A大学においても、7~12月に予定していた成人看護学慢性期実習（以下、慢性期実習とする）は、実習期間の感染状況や実習施設の受け入れ状況に合わせて実習方法を変更せざるを得ず、臨地実習の日数にも違いが生じ、学びへの影響が懸念された。

慢性期実習の学びに関する先行研究では、実習後レポート、中間および最終カンファレンスのグループワークの記録から、実習指導・授業方法を検討するという内容の報告（石井ら，2007；若林ら，2007；寺田ら，2014）はみられるが、いずれも Covid-19の影響を受ける以前のものである。一方、Covid-19の影響を受けた以降では、学内実習を主体にした方法へ変更した実践報告（大島ら，2020）に留まっており、コロナ禍における看護学実習の方法を検討することは緊急の課題であると考えられる。

そこで、本研究では Covid-19の看護学実習への影響は今後も続くと考えられるため、コロナ禍に行った2020年度の慢性期実習の実習方法の違いによる実習後レポートからの学びを明らか

にすることを目的とし、コロナ禍における慢性期実習の展開方法を検討するための資料とする。

2. A大学の成人看護学慢性期実習の概要

1) 実習目的

慢性疾患及び慢性的な健康課題を有する成人期の患者と家族を、全人的に理解する態度を学び、その人にとって、よりよい生活ができるよう支援を行う基礎となる看護実践能力を養うことである。

2) 実習目標

目標1. 生涯にわたり疾病のコントロールを必要とする対象者に寄り添い、ともに歩むことができる(以下、目標1“援助者の姿勢”とする)。

目標2. 成人期の特性を踏まえ、慢性の病いとともに生活する対象者と家族を全人的に理解することができる(以下、目標2“患者理解”とする)。

目標3. 対象者の健康課題を明確にし、ともに解決する方法を看護過程の展開を通し探究していくことができる(以下、目標3“看護過程の展開”とする)。

目標4. 対象者と家族が、よりよい生活ができるよう自己管理方法の習得に向けた支援を行い、生きる力を引き出すことにつなげることができる(以下、目標4“セルフマネジメント支援の実践”とする)。

目標5. 慢性疾患および慢性的な健康課題を有する患者・家族への看護実践を振り返り、自己の課題を明確にできる(以下、目標5“振り返り”とする)。

ただし、実践が難しい場合は、各目標に対して、実習を通して学生が思考したこと、考えたことを説明することができる、考えることができる、とし評価を行った。

3) 実習時期・単位数

3年次秋学期・3単位(135時間)である。

4) 実習内容

慢性疾患をもつ事例または入院中の患者を受け持ち、看護過程の展開を行った。毎日カンファレンスを行い、学生間で学びを深めた。

5) 実習方法(表1)

感染状況や実習施設の状況に合わせて、完全オンライン実習(以下、完全オンラインとする)、隔日臨地実習(以下、隔日臨地とする)、

表1. 2020年度慢性期実習の実習方法

実習方法	a) 実習形態		b) 実習の展開	c) 実習時間
	臨地実習	オンライン実習 または学内実習		
完全オンライン実習 (完全オンライン)	0日	15日	事例の患者に対して看護課題を明確にし、その看護課題の一つはセルフマネジメント支援に関する計画を立て、学生間で患者・家族役を決めてオンライン上で実践を行った。また、毎日の患者へのケアは、担当教員と具体的なケア方法を検討した。 カンファレンスは15時~16時に実施した。	オンライン実習9~16時
隔日臨地実習 (隔日臨地)	5~7日	8~10日 ※学生が隔日で臨地実習とオンライン実習を行った	学生2名がペアとなり、1名の患者を受け持った。 臨地実習では患者への看護実践を行い、オンライン実習の学生は看護記録を進め、翌日の実習計画の準備を行った。 教員は臨地実習の指導にあたり、オンラインの学生とはPHSでの連絡またはカンファレンス時に対応した。 カンファレンスはオンラインにて全員で行った、またカンファレンス後ペアの学生同士で臨地実習の学生から患者情報や指導者からの指導内容の情報共有、患者へのケア計画の相談等を行った。	臨地実習・オンライン実習10~14時 帰宅後カンファレンスおよび情報共有を30~60分間実施した
前半臨地実習 (前半臨地)	4~8日	7~11日 ※実習の前半1~2週間は臨地実習に行き、残りの日数はオンライン実習を行った	臨地実習では学生1名が患者1名を受け持ち看護実践を行う。オンライン実習では、自らの看護実践の振り返りを実施した。 また、感染状況により急速臨地実習が中断したグループは、看護展開が中断したため、ある情報のなかで看護展開の続きを行ったあと最後に自らの看護実践の振り返りを行った。 カンファレンスは臨地実習では病院にて行った。	臨地実習10~14時 オンライン実習9~16時
完全臨地実習 (完全臨地)	11日	4日 ※1日/週 学内実習を行った	学生1名が患者1名を受け持ち看護実践を行う。 カンファレンスは病院にて行った。 ※Covid-19による影響がないときと同様の展開	臨地実習10~14時

前半臨地実習（以下、前半臨地とする）、完全臨地実習（以下、完全臨地とする）の4つの方法で実習を行った。4つの実習方法について、a) 実習形態（臨地実習の日数/オンライン実習または学内実習の日数）、b) 実習の展開、c) 実習時間に分けて表1にまとめた。

II. 目的

本研究の目的は、コロナ禍における2020年度の慢性期実習の実習方法の違いによる実習後レポートからの学びを明らかにすることとし、コロナ禍における慢性期実習の展開方法を検討するための資料とすることである。

III. 用語の操作的定義

本研究における「学び」は、先行文献（福井県福祉環境部環境政策課，2000；石井英真，2017）を参考にし、実習方法別の違いをみるために、〔A 気づき〕、〔B 理解〕、〔C 評価〕、〔D 行動〕の4つの段階を進むものとした。4つの段階を以下のように定義する。

〔A 気づき〕：看護実践における考え方、態度、技術等で今まで関心が乏しかったことに対して、新たにはっとしたことや関心が向いている文章で、「～気づいた」や「～分かった」、「～学んだ」で表現された文章とする。

〔B 理解〕：講義で学修した「知」と自分が経験したことがつながること、経験したことから看護実践における考え方、態度、技術などで納得している文章で、「～考える」や「～思う」で表現された文章とする。

〔C 評価〕：理解したことを基に主体的に自分の考えを深めていること、自分の考えや経験に置き換えて考えている文章で、「～必要である」や「～大事である」で表現された文章とする。

〔D 行動〕：理解して考えを深めたことを今後の行動、看護について述べられており、未来

にむけた行動変容に向けている文章で、「～したい」や「～していきたい」で表現された文章とする。

〔E その他〕：上記A～Dのいずれにもあてはまらない文章とする。

IV. 研究方法

1. 分析対象

A大学において、2020年度に慢性期実習を履修した学生84名の実習後レポートとした。

2. データ収集方法・内容

慢性期実習後に提出されたレポートのうち、研究の同意が得られた学生61名のレポートをデータとした。レポートは、実習終了後に「患者の病みの軌跡からの学び」と題し、字数制限なしで実習での学びをまとめたものである。

3. データ分析方法

データ分析は、学びの文脈の数と内容を比較検討するために以下の手順で行った。

1) 実習後レポートは、実習方法別に分け、学生の学びに焦点をあてレポートを読み返し、すべての文脈を抽出した。その後、抽出した文脈を操作的定義に合わせて学びの〔A 気づき〕、〔B 理解〕、〔C 評価〕、〔D 行動〕、〔E その他〕で分類した。

2) 実習方法別の学びを比較するために、〔A 気づき〕、〔B 理解〕、〔C 評価〕、〔D 行動〕、〔E その他〕の文脈数、およびその学びの文脈を目標ごとに分類したものをMicrosoft® Excel® for Microsoft 365 MSOを用いて合計した。

3) 実習方法別の学びの内容を比較するために、学びごとに分類した文脈を熟読し、類似点や相違点の確認を研究者間で繰り返し行いながら、類似性、相違性で集約し、その特性を検討し、サブカテゴリーとした。サブカテゴリー間での類似性、相違性により分類し、カテゴリーとした。文脈の抽出、カテゴリー化、学びの内

容の分類の過程において、信頼性を確保するために、研究者間で一致するまで、学生のレポートに戻りながら、繰り返し検討を行った。加えて、各カテゴリーの実習方法別の学びの文脈数を Microsoft® Excel® for Microsoft 365 MSO を用いて合計した。

なお、実習方法により学生数が異なるため、実習方法ごとに文脈数を比較できるように、分析する際は学生数が最も多い実習方法の人数に合わせて文脈数を調整した。文脈数の調整は、計算した文脈数の結果に最も多い実習方法の人数を乗算した後、実際の実習人数で除算を行った。例えば、完全オンラインの人数17人の結果がAとした場合、最も多い実習方法の人数は22人のため、 $A \times 22 \div 17$ のように調整を行った。

4. 倫理的配慮

2020年度慢性期実習が終了し、成績が公開された後に履修者全員に対し、研究の趣旨、研究協力の任意性、参加の同意・不同意によって不利益を被らないこと、成績評価に影響しないこと、同意はいつでも不利益を受けずに撤回できること、匿名性、個人情報の保護についてオンラインにて口頭で説明した。説明後、メールにて説明書を送り、内容を十分に理解した上で、Web上にて同意を得た。回答者には、送信内容がフィードバックされる機能を使用して、同意書の内容が確認できるようにした。データ分析において、実習後レポートは、個人が特定されないように記号化し、匿名性を担保した。本研究は、「創価大学 人を対象とする研究倫理

委員会」の承認を得て実施した（承認番号2021002）。

V. 結果

2020年度に慢性期実習を履修した学生84名中のうち、同意が得られた61名分のレポートをデータとした（有効回答率72.6%）。実習方法別の人数は、完全オンライン17名、隔日臨地22名、前半臨地17名、完全臨地5名であった。レポートの内容から、実習方法別に学びの〔A 気づき〕、〔B 理解〕、〔C 評価〕、〔D 行動〕、〔その他〕のすべての文脈を抽出したところ、〔その他〕のデータは、学生が患者説明や実習の状況説明をしている内容等であり、学びではない文脈であったため、分析対象からは除外した。

1. 実習方法別の学びの様相

1) 実習方法別における学びの文脈数（表2）

実習方法別における学びの文脈数をみると、完全オンラインでは、〔A 気づき〕が最も多く、次いで〔B 理解〕であった。隔日臨地・前半臨地・完全臨地では、〔B 理解〕の文脈数が最も多く、次いで〔A 気づき〕であった。また、完全オンラインでは、〔C 評価〕の文脈数が27であり、〔D 行動〕が30であった。隔日臨地・前半臨地・完全臨地は、〔D 行動〕の文脈より〔C 評価〕の文脈が多い結果であった。

2) 実習方法別における学びの内容と文脈数（表3-1、表3-2）

2)-1. 実習方法別における学びの内容

完全オンラインは36サブカテゴリー、隔日臨

表2. 実習方法別における学びの文脈数

実習方法	人数	A気づき		B理解		C評価		D行動		A~D合計	
		文脈数	割合	文脈数	割合	文脈数	割合	文脈数	割合	文脈数	割合
完全オンライン	17	87	41.6%	65	31.1%	27	12.9%	30	14.4%	209	100
隔日臨地	22	98	28.2%	144	41.5%	61	17.6%	44	12.7%	347	100
前半臨地	17	123	37.2%	129	39.0%	40	12.1%	39	11.8%	331	100
完全臨地	5	34	37.0%	39	42.4%	12	13.0%	7	7.6%	92	100

地は45サブカテゴリー、前半臨地は46サブカテゴリー、完全臨地は33サブカテゴリーが抽出され、完全オンライン・隔日臨地・前半臨地・完全臨地のすべての実習方法において【看護の継続性】、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】、【患者との信頼関係の構築】、【病とともに生きる患者の理解】、【病みの軌跡理論を用いた看護】、【看護者の患者に対する態度】、【研鑽する姿勢】、【看護観の広がり】、【看護者の責務】の9カテゴリーが生成された。

以下、文脈を「」、サブカテゴリーを〈〉、カテゴリーを【】で示し、実習方法別に9カテゴリーの学びの共通性と違いを示す。

完全オンライン・隔日臨地・前半臨地・完全臨地において、【看護の継続性】で共通していたサブカテゴリーは、次の4つであった。「日々の関わりの中で患者が何を求めているのかを知っていくことが大切」といった〈患者と関わるなかで情報を得る〉、「患者の発言から疾患への理解が曖昧であること、在宅酸素療法とともに送る生活の想像が難しいことが考えられる」といった〈現状の患者のアセスメントをする〉、「看護はくり返し実践することが重要であり、試行錯誤して工夫しながら実施することで個別性の看護につながる」といった〈自分の看護実践を評価する〉、「リハビリの記録に記載された内容により、看護師が、患者の介助量や援助の促しを考えていることから看護ケアのつながりを感じた」といった〈多職種連携からケアのつながりを理解する〉である。【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】で共通していたサブカテゴリーは、次の3つであった。「患者の良くなりたという思いを引き出したり、患者に合った方法を見つけることは、生きる力を引き出す看護につながる」といった〈生きる力を引き出す看護を見出す〉、「患者の疾患・治療の知識、受容、性格、年齢、生活スタイルなどの個別性に合わせた治療法の工夫がとても重要である」といった〈看護の個別性が重要である〉、「患者を近くで見ている看護師と専門スキ

ルと知識をもった多職種がチームとなり、その人に合った個別性のある看護を見出していた」といった〈多職種連携は個別性の看護につながる〉である。【患者との信頼関係の構築】で共通していたサブカテゴリーは、「コミュニケーションが取れない人だからこそ、観察や視覚的情報が大事である」、「看護者は患者が思いを表出することのできる関わりをする必要がある」といった〈対象に合わせたコミュニケーション方法を見出す〉であった。【病とともに生きる患者の理解】で共通していたサブカテゴリーは、「長く療養している患者はその人なりの対処法や生活様式を獲得している」といった〈病とともに生きる患者を理解する〉であった。【病みの軌跡理論を用いた看護】で共通していたサブカテゴリーは、「病みの軌跡から患者の抱えている不安やセルフマネジメントがうまく行かない理由やその人の性格傾向や人生において大切にしている価値観、思いや受け止めまで患者の立場で考えることができた」といった〈病みの軌跡は慢性病者を理解するために必要である〉であった。【看護者の患者に対する態度】で共通していたサブカテゴリーは、「患者の発言の裏に隠された思いにも寄り添うことが大切である」といった〈患者に寄り添う〉であった。【研鑽する姿勢】で共通していたサブカテゴリーは、「ケアや声掛けから生まれる患者との関係性は、ペプロウの人間関係理論を用いることができる」といった〈既習の知識を用いて振り返る〉、「常に患者の視点に立ってどんなケアを行えば最善かを考え続けていきたい」といった〈自己研鑽に努める〉、「今後の課題は患者と人間対人間の関係を築くことである」といった〈自己の課題に気づく〉の3つであった。【看護観の広がり】で共通していたサブカテゴリーは、「目の前の患者に向き合い、生きる力を引き出す看護をしていきたい」といった〈看護観を再考する〉であった。【看護者の責務】で共通していたサブカテゴリーは、「患者の状態から適切で安全で安楽なケアは何かを導き出し、

実践することが看護師には求められている」といった〈看護師の責務を再考する〉であった。

隔日臨地・前半臨地・完全臨地において、【看護の継続性】で共通していたサブカテゴリーは、「本当に情報が詰まっているのは教科書や参考書ではなく患者自身である」といった〈ベッドサイドで患者を見る〉、「援助を通して評価修正を行うことができ、その繰り返しにより良い看護実践につながることを理解できた」といった〈看護過程の展開を通して継続性を理解する〉であった。【看護者の患者に対する態度】で共通していたサブカテゴリーは、「事前の情報だけで患者さんの可能性を決めつけるのではなく患者さんの可能性を信じて関わるのが大切だと考える」といった〈患者の可能性を信じる〉、「患者が葛藤しながら生活していることに対して、患者の頑張りを受容し療養が続けられるように声掛けを続けている」といった〈熱意を示す〉であった。

隔日臨地のみサブカテゴリーとして、【看護の継続性】では、「看護は一人の看護師だけで行うものではなく、何人もの看護師が継続して同じ看護を行えるように申し送りや記録を行っていく必要がある」といった〈継続看護においてチーム連携が重要である〉が生成された。

2)-2 実習方法別における学びの内容の文脈数 (表3-1、表3-2)

実習方法別における学びの内容の文脈数(調整後)をみると、【看護の継続性】、【病とともに生きる患者の理解】は、完全オンライン・隔日臨地・前半臨地・完全臨地で〔B 理解〕の文脈数が最も多かった。【患者のQOLを向上するセルフマネジメント支援】は、完全オンラインのみ〔A 気づき〕が最も多く、隔日臨地・前半臨地・完全臨地は〔B 理解〕が最も多かった。【研鑽する姿勢】は、完全オンライン・隔日臨地・前半臨地・完全臨地のどの実習方法でも〔D 行動〕の文脈数が最も多かった。

【病みの軌跡理論を用いた看護】の完全オンラインでは、〔A 気づき〕が最も多かった。

また、実習方法別における学びの内容の文脈数の合計(調整後)をみると、【看護の継続性】、【患者との信頼関係の構築】、【看護者の患者に対する態度】の完全オンラインの文脈数は、隔日臨地・前半臨地・完全臨地と比較して最も少なかった。一方で、【病みの軌跡理論を用いた看護】では、完全オンラインの文脈数が最も多かった。【病とともに生きる患者の理解】、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】では、完全臨地の文脈数が最も多く、次いで完全オンラインであった。また、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】の文脈数は、完全臨地86、完全オンライン50に続いて、隔日臨地は34、前半臨地は40であった。【研鑽する姿勢】の文脈数は、隔日臨地80(32.9%)と前半臨地が79(32.5%)で、すべての実習の約60%を占めていた。

3) 実習方法別における実習目標に対する学びの文脈数 (表4)

実習目標に対する学びの文脈数(調整後)をみると、完全オンラインでは、目標1“援助者の姿勢”、目標2“患者理解”、目標4“セルフマネジメント支援の実践”で〔A 気づき〕の文脈数が最も多く、目標3“看護過程の展開”では〔B 理解〕が最も多かった。隔日臨地では、目標1“援助者の姿勢”～目標5“振り返り”のすべての目標が〔B 理解〕の文脈数が最も多かった。前半臨地では、目標1“援助者の姿勢”、目標4“セルフマネジメント支援の実践”、目標5“振り返り”で〔A 気づき〕の文脈数が最も多く、目標2“患者理解”、目標3“看護過程の展開”は、〔B 理解〕が最も多かった。完全臨地では、目標1“援助者の姿勢”～目標4“セルフマネジメント支援の実践”が、〔B 理解〕が最も多く、目標5“振り返り”は〔A 気づき〕が最も多い結果であった。

実習目標ごとに実習方法別の文脈数の合計(調整後)をみると、目標1“援助者の姿勢”は、隔日臨地の文脈数が最も少なかった。目標2“患者理解”は、隔日臨地、前半臨地、完全臨

表3-2. 実習方法別における学びの内容と文脈数(続き)

実習方法		完全オンライン					隔日臨地				前半臨地					完全臨地					実習方法全体の学びの文脈数															
実習人数		17人					22人				17人					5人																				
カテゴリ	サブカテゴリ	A	B	C	D	調整後合計	A	B	C	D	調整後合計	A	B	C	D	調整後合計	A	B	C	D		調整後合計														
看護	病みの軌跡理論を用いた看護																																			
	不確かさがもたらす不安に寄り添う																					13														
	病みの軌跡を線で表すことの抵抗感がある																					4														
	患者が生きてきた道を共に振り返る	2	3								3																									
	病みの軌跡は慢性病者を理解するために必要である	11	14	4	5	6					26	4	4	1		9						4														
	病みの軌跡の理解が個別性の看護につながる	8	10	7	9						19	2	1	2		5																				
患者の人生の一部に関わる										1	1				2																					
各実習の学びの総量の合計		21	27	11	14	5	6	0	0	48	7	6	3	0	16.2	0	0	6	8	4	5	0	0	13	1	4	4	18	0	0	0	0	22	99		
各実習の文脈数の全体に対する割合										48.5%						16.2%						13.1%											22.2%			
看護者の態度に対する	患者を思う										3	1	1			5	6	8	7	9	3	4														
	患者の可能性を信じる												2			2	3	4	2	3			1	1												
	患者に寄り添う	1	1	3	4						5	4	3			7	4	5	8	10	1	1			16	2	9	1	4	1	4					
	患者に巻き込まれる																		2	3																
	患者に共感する															3	4	7	9																	
	熱意を示す										2					2	4	5	3	4					9	1	4									
聴く		1	1							1																										
各実習の学びの総量の合計		2	2	3	4	0	0	0	0	6	5	5	6	0	16	20	26	29	38	4	5	1	1	70	4	17	1	4	1	4	0	0	0	25	117	
各実習の文脈数の全体に対する割合										5.1%						13.7%							59.8%												21.4%	
研鑽する姿勢	学部指針とつなげて考える			3	4					4		6			6																					
	既習の知識を用いて振り返る	3	4	1	1					5	3	20			23	2	3	15	19	1	1			23	1	4										
	自己研鑽に努める	2	3			4	5	9	12	20	3	1	28			32							12	16					6	26						
	自己の課題に気づく	1	1					9	12	13	7	2	1	2		12	8	10	1	1	2	3	16	21	35	1	4	1	4							
	他学生から学ぶ	3	4							4	2				2	3	4							4												
	自己理解を深める										5					5																				
ケーススタディで看護実践を振り返ることは重要である															1	1							1													
各実習の学びの総量の合計		9	12	4	5	4	5	18	24	46	20	23	7	30	80	14	18	16	21	3	4	28	36	79	2	8	1	4	0	0	6	26	38	243		
各実習の文脈数の全体に対する割合										18.9%						32.9%							32.5%												15.6%	
看護者の広がり	看護観を再考する														14	5	6					10	13	19	1	4										
	患者にとって看護観の存在は大きい															1	1							1												
	死生観を再考する															4	5							5												
	各実習の学びの総量の合計		0	0	0	0	0	12	16	16	0	0	0	14	14	10	12	0	0	0	0	10	13	25	1	4	0	0	0	0	1	4			8	63
各実習の文脈数の全体に対する割合										25.4%						22.2%							39.7%													12.7%
看護者の責務	看護師の責務を再考する	1	1							1		2			2	4	5	3	4	3	4			13	5	22										
	患者の尊厳を守る									1	3	4			8						1	1			1											
	看護師は患者の代弁者である	1	1							1		1			1																					
	組織の理念に沿って看護を行う									1					1											1	4									
	インフォームドコンセントが大事である										1	1			2											1	4									
	看護にはタイムマネジメントが重要である																									1	4									
各実習の学びの総量の合計		2	2	0	0	0	0	0	0	2	2	5	7	0	14	4	5	3	4	4	5	0	0	14	8	34	0	0	0	0	0	0	0	34	64	
各実習の文脈数の全体に対する割合										3.1%						21.9%							21.9%													53.1%

表4. 実習方法別における実習目標に対する学びの文脈数

実習方法	人数	実習目標	A気づき		B理解		C評価		D行動		A~D合計	
			調整前	調整後	調整前	調整後	調整前	調整後	調整前	調整後	調整前	調整後
完全オンライン	17	目標1"援助者の姿勢"	9	12	3	4	2	3	7	9	21	28
		目標2"患者理解"	45	58	37	48	14	18	1	1	97	125
		目標3"看護過程の展開"	7	9	16	21	1	1	1	1	25	32
		目標4"セルフマネジメント支援の実践"	19	25	17	22	2	3	3	4	41	54
		目標5"振り返り"	15	19	6	8	9	12	30	39	60	78
隔日臨地	22	目標1"援助者の姿勢"	9		10		4		1		24	
		目標2"患者理解"	21		27		7		0		55	
		目標3"看護過程の展開"	15		40		6		1		62	
		目標4"セルフマネジメント支援の実践"	12		16		5		0		33	
		目標5"振り返り"	51		87		45		43		226	
前半臨地	17	目標1"援助者の姿勢"	33	43	13	17	11	14	9	12	66	86
		目標2"患者理解"	16	21	28	36	8	10	1	1	53	68
		目標3"看護過程の展開"	16	21	33	43	2	3	1	1	52	68
		目標4"セルフマネジメント支援の実践"	6	8	3	4	2	3	1	1	12	16
		目標5"振り返り"	74	96	66	85	24	31	36	47	200	259
完全臨地	5	目標1"援助者の姿勢"	6	26	9	40	3	13	0	0	18	79
		目標2"患者理解"	9	40	13	57	0	0	0	0	22	97
		目標3"看護過程の展開"	6	26	7	31	2	9	0	0	15	66
		目標4"セルフマネジメント支援の実践"	6	26	13	57	2	9	0	0	21	92
		目標5"振り返り"	12	53	7	31	8	35	7	31	34	150

地と比較し、完全オンラインの文脈数が最も多かった。目標3“看護過程の展開”は、隔日臨地、前半臨地、完全臨地62~68であり、完全オンラインは、32と最も少なかった。目標4“セルフマネジメント支援の実践”は、完全臨地92、完全オンライン54であり、隔日臨地33、前半臨地16であった。目標5“振り返り”は、前半臨地259、隔日臨地226、完全臨地150であり、完全オンライン78であった。

VI. 考察

1. 実習方法別における学びの分析

実習方法別の結果の共通性、相違性の視点で考察し、実習方法別の学びの特徴を述べる。

1) 完全オンライン（オンライン実習のみ）と 隔日臨地・前半臨地・完全臨地（臨地実習あり）

まず、実習方法別における学びの文脈数をみると、完全オンラインの学生は、〔A 気づき〕が最も多かった。一定数は〔B 理解〕に進めているが、〔A 気づき〕に留まる学びの傾向であることが分かる。特に、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】では、完全オンラインの学生は〔A 気づき〕が多く、隔日臨地・前半臨地・完全臨地は〔B 理解〕が最も多かった。加えて、実習目標に対しては、完全オンラインの学生は、目標1“援助者の姿勢”、目標2“患者理解”、目標4“セルフマネジメント支援の実践”で〔A 気づき〕の文脈数が最も多くなっている。これは、事例の患者に対して、カンファレンスや教員との面談場面から“気づく”ことはできていたが、“理解”まで発展して考えることが困難であったと推測する。逆に、隔日臨地・前半臨地・完全臨地の学生は、〔B 理解〕が最も多く、次いで〔A 気づき〕であった。隔日臨地・前半臨地・完全臨地の学生は、臨地での実習体験から、実際の患者や実習指導者、医療スタッフと関わるなかで、患者の反応や実習指導者等からの助言により、目の

前で起きている看護の現象について、深く広げて考えることが、“気づき”から“理解”へと発展して学ぶことができたのではないだろうか。学生は、臨地実習で看護師の一挙一投足を見て、看護師を生きたロールモデルとして学びを促進すると考える。これは、教員では伝えきれない臨地実習の産物とも言える。

また、完全オンラインの学生は、〔C 評価〕より〔D 行動〕の文脈数の方が多かった。これは、オンライン上で学生同士が患者や家族の役割を担当し、シミュレーション学習を実践したことで、実際の患者や家族へ看護を実践したいという意欲が強くなった表れではないかと考える。一方で、隔日臨地・前半臨地・完全臨地の学生は、〔D 行動〕より〔C 評価〕の文脈数が多く、実習中に指導を受けながら、実際の患者に看護を実践し、患者から反応も得ているため、患者に合わせた関わりを〔C 評価〕まで学ぶことができたと考えられる。

次に、実習方法別における学びの内容の文脈数の合計より、【看護の継続性】、【患者との信頼関係の構築】、【看護者の患者に対する態度】において、完全オンラインの学生は、隔日臨地・前半臨地・完全臨地の学生よりも文脈数が少なかった。これは、完全オンラインでは学生同士での看護実践であったため、既に関係性があることも影響し、信頼関係や看護者の患者に対する態度に関する新たな学びが少なかったと考えられる。一方で、臨地実習にいった隔日臨地・前半臨地・完全臨地の学生は、実際の患者との出会いから看護実践を行うなかで、援助的役割関係や段階的ラポールの形成、ケアリングを体感的に学び、リフレクションすることで、学びの文脈数が多くなったと考えられる。援助者として患者に関わり、看護師の指導や助言から、看護のリアリティに触れることが出来るのは、臨地実習の利点であり、事例の患者の限界でもあるといえる。

また、【病みの軌跡理論を用いた看護】において、隔日臨地・前半臨地・完全臨地の学生と

比べて完全オンラインの学生は、学びの内容の文脈数の総数が最も多く、なかでも〔A 気づき〕が最も多かった。【病とともに生きる患者の理解】、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】では、完全臨地の学生に次いで完全オンラインの学生の文脈数が多かった。さらに、【病とともに生きる患者の理解】においては、すべての実習方法で〔B 理解〕が最も多かった。実習目標に対する学びの文脈数の合計において、完全オンラインは目標2“患者理解”の文脈数が最も多く、目標3“看護過程の展開”では、〔B 理解〕が最も多かった。ただし、完全オンラインの目標3“看護過程の展開”の文脈数は、隔日臨地、前半臨地、完全臨地と比較すると最も少ない状況であった。これらのことから、【病みの軌跡理論を用いた看護】、【病とともに生きる患者の理解】、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】に関する内容である慢性疾患を抱える患者の理解や患者の体験を理解し看護につなげる病みの軌跡理論を用いた看護実践、患者へのセルフマネジメント支援に関しては、事例を目標に合わせて選定することによってオンライン実習であっても学ぶことができると考えられる。ただし、学びの内容によって、学びが〔A 気づき〕に留まっているものもあるため、教員は学びの進みの程度を確認しながら、指導をしていく必要がある。

最後に、【看護の継続性】の〈ベッドサイドで患者を見る〉、〈看護過程の展開を通して継続性を理解する〉、【看護者の患者に対する態度】の〈患者の可能性を信じる〉、〈熱意を示す〉は、臨地実習に行った隔日臨地・前半臨地・完全臨地の学生からのみ抽出された。臨地実習では、その日その場での患者の状態、病棟の環境に合わせた対応が必要となること、多職種が介入し活動する場面を見学したり、多職種と患者のケアを相談する機会があるため、臨地の場に身を置き、看護実践を行うことが学びに影響したと考えられる。実習目標に対する学びの文脈数の合計をみると、目標5“振り返り”は、前半臨

地、隔日臨地、完全臨地の文脈数が完全オンラインの2～3倍の文脈数であり、臨地実習の有無の違いにより、学びの量に違いが出た可能性がある。

これらのことから、オンライン実習と臨地実習では、学びの量や質に影響することが明らかとなった。

2) 隔日臨地・前半臨地

先ず、実習方法別における学びの内容と文脈数の【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】、実習目標に対する学びの文脈数の合計の目標4“セルフマネジメント支援の実践”において、隔日臨地、前半臨地の学生は、完全臨地、完全オンラインの学生に比べて、学びの文脈数が少ない結果であった。これは、臨地実習の日数が完全臨地の11日に比べて、前半臨地では4～8日、隔日臨地では5～7日と実習日数が少ないことが考えられる。加えて、前半臨地の学生は、感染拡大により急遽臨地実習が中断したことで、患者に対して計画したセルフマネジメント支援の実施が難しい状況があった。一方で、完全オンラインの学生は、学びの文脈数が2番目に多い理由として、対象選定の影響も考えられた。

次に、学びの内容と文脈数をみると、【患者との信頼関係の構築】の〈対象に合わせたコミュニケーション方法を見出す〉では、受け持ち患者が認知機能の低下等があり、セルフマネジメント支援が難しい患者であった可能性がある。そのため、学生の受け持ち患者情報も踏まえて分析をする必要があると考える。今後は、実習要項の目標に応じた対象選定についても実習指導者とともに検討していきたい。

最後に、実習方法別における実習目標に対する学びの文脈数をみると、目標5“振り返り”について、前半臨地、隔日臨地は、完全臨地、完全オンラインを含めた全体の文脈数の半数を占めていた。加えて、学びの内容と文脈数より、【研鑽する姿勢】は隔日臨地・前半臨地の学生で約60%を占めていた。これは、臨地実習に

て看護実践を行い、その学びをオンライン実習でリフレクションする方法をとったため、目標5“振り返り”の文脈数が多かったと考えられる。オンライン実習の日数が多いことで、振り返りが充実していたと考えられる。田村・池西(2014)は「リフレクションの中心は経験である。経験をリフレクティブ思考のプロセスを通して学習することによって、人の理解力、あるいは思考力は向上し、磨かれ成長する」とあり、自分の経験知をケーススタディでリフレクションすることにより、学生の学びは促進されたと考える。

これらのことから、隔日臨地・前半臨地の臨地実習の日数およびオンライン実習の日数の差による学びの影響が考えられた。

3) 隔日臨地

まず、実習方法別における学びの内容をみると、隔日臨地のみ、〈継続看護においてチーム連携が重要である〉が抽出された。これは、臨地実習に行った学生とオンラインの学生が、互いに情報共有やケアの相談等を行うことで、連携の難しさを感じながらも、工夫しながら看護過程の展開をすることで、チームで看護を実践するという経験が出来たことが関係していると推察できる。学生は、自分が行った看護実践と患者の反応をチームメンバーである学生へ申し送り、看護を継続させるための連携を通して、時間の継続と場の継続における看護の重要性を学び、チーム連携の学びとして抽出されたと考える。

次に、実習方法別における実習目標に対する学びでは、目標1“援助者の姿勢”～目標5“振り返り”のすべての目標で「B 理解」の文脈数が多かった。学生は、隔日で臨地実習にいったことにより、オンライン実習日に体験しことを振り返り、また文献学習をタイムリーに学習を進めることができたと考える。しかし、目標1“援助者の姿勢”の文脈数は、他の実習方法と比較すると最も少なかった。これは、2人の学生が1人の患者に隔日に関わるため、患者に

継続的に関わるのが難しかったことにより、援助者として患者との関わりに影響が出た可能性はある。

このことから、学生2名が1名の患者を隔日で受け持つということでの学びへの影響がうかがえた。

4) 完全オンライン・隔日臨地・前半臨地・完全臨地

実習方法別における学びの内容より、すべての実習で9つのカテゴリーが共通していた。慢性期実習の学びに関する粕谷ら(2010)の調査において、「慢性期にある患者の理解」、「セルフコントロールの必要性」、「個別性に応じた看護」、「継続看護の必要性」「自己の看護観の育成」という学びが明らかになっており、これは本研究における【病とともに生きる患者の理解】、【看護の継続性】、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】、【看護者の責務】と類似した学びであった。また、寺田ら(2014)の調査において、「対象との紡ぎ合いの中での学び」、「自己の看護観の明確化」という学びが明らかとなっており、本研究における【患者との信頼関係の構築】、【看護者の患者に対する態度】、【研鑽する姿勢】、【看護観の広がり】と類似した学びであった。実習方法に違いがあっても、学生は慢性期実習の特徴を踏まえた学びを得ることができていたと考える。一方で、サブカテゴリーでは実習方法別で異なっている学びがあり、グループ間で共有をすることで学びを深めていく必要がある。

2. 慢性期実習における学びの内容

すべての実習方法で明らかとなったカテゴリーの一部についてサブカテゴリーを用いて述べる。

【看護の継続性】について、慢性疾患を抱える患者は、生涯にわたり疾病をコントロールしながら病気や障害とともに生活することを余儀なくされるため、医療者の継続的な関わりを必要とする(森, 2018)。学生は、臨地実習で看

看護師が行う多職種と連携の実際をみるなかで、〈多職種連携からケアのつながりを理解する〉ことができていた。患者の退院後も見据えて、看護の継続性を考えることは、慢性疾患と共に生きる患者および家族にとって重要な関わりとなる。

【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】では、患者が抱える疾患や治療、症状への対処、疾患の受容、生活スタイルなど、患者の身体的・心理社会的な側面から、患者が抱えている課題は患者ごとに異なることを理解し、セルフマネジメント支援には〈患者の個別性が重要である〉と学んでいた。そして、学生はその患者のもてる力に合わせた〈生きる力を引き出す看護を見出す〉ことができており、患者理解から看護実践までつなげていたことが分かる。

【患者との信頼関係の構築】においては、学生は患者の疾患から身体的な機能障害により言語での意思疎通が難しい状況、教育支援のための患者の理解が進むようなコミュニケーション等、患者に合わせた方法に悩みながらも、指導を得ながら〈対象に合わせたコミュニケーション方法を見出す〉ことができていた。

【病とともに生きる患者の理解】、【病みの軌跡理論を用いた看護】においては、学生は慢性疾患が患者の今までの生活やこれからの生活にもたらす影響、慢性疾患を抱えながら生きてきた中での工夫や体験等の身体的、心理社会的な影響を知る中で、〈病とともに生きる患者を理解する〉ことができていた。そして、患者の療養生活に関して語られた病みの軌跡を記録用紙に整理することで、患者の体験の理解が深まり、〈病みの軌跡は慢性病者を理解するために必要である〉と学んでいた。一方で、少数であるが〈病みの軌跡を線で表すことの抵抗感がある〉という学生がいた。病みの軌跡理論を用いた看護について、患者の体験を線で描くことに困難感を示した学生の学びについても、今後は学生の病みの軌跡の捉え方を確認し、病みの軌

跡の実践への活かし方を検討する必要がある。また、〈患者が生きてきた道を共に振り返る〉ことについて、安酸(2020)は、「患者の“病みの軌跡”をストーリーとして聴く行為そのものが、看護ケアにつながる」と述べており、学生が患者に病みの軌跡を語ってもらい、ともに振り返ることにより、患者自身が慢性疾患を抱えながら生きてきた過程の理解を深めることにつながるだけでなく、ケアとなると考える。

【看護者の患者に対する態度】について、慢性疾患を抱える患者の教育支援の要素として、患者教育専門家として醸し出す雰囲気(以下、PLC:Professional Learning Climateとする)が研究によって明らかにされている。PLCの定義は、「専門的な知識と経験に裏付けられ、効果的な患者教育の成果を導く、専門家に身につけている態度あるいはムード」(河口ら, 2018)である。PLCの11の要素に含まれている「心配を示す」、「信じる」、「共に歩む姿勢を見せる」、「熱意を示す」、「聴く姿勢を示す」という要素が、本研究のサブカテゴリーにある〈患者を想う〉、〈患者の可能性を信じる〉、〈患者に寄り添う〉、〈熱意を示す〉、〈聴く〉という態度につながっており、患者教育に効果的な態度を学ぶことができていた。また学生は、〈患者に巻き込まれる〉ことを学びとしていた。これは、Patricia Benner(1992)によると、「(患者に)巻き込まれることによって、ナースたちは、みずから患者に対応するための資源をさらに十分に引き出すことができ、かつ資源は、その患者、その家族、その状況に応じて提供されている」とあり、患者に巻き込まれることで、患者や家族の感じていることを察して、それに対応するための看護を行うことができるといえる。

3. コロナ禍の実習方法の検討

コロナ禍に於いて、4つの実習方法を取り入れた。学生の学びの分析から、オンライン実習(完全オンライン)の学生と臨地実習(隔日臨

地・前半臨地・完全臨地)の学生の学びの特徴、オンライン実習と臨地実習の日数の差(隔日臨地・前半臨地)による学生の学びの特徴、隔日臨地における学生の学びの特徴の3つが示された。3つの学びの特徴を踏まえ、コロナ禍の実習方法の工夫と課題を明らかにしていく。

臨地実習は、実際の病棟に身を置き、患者や看護師、多職種と関わる。その環境での学びは、オンライン実習以上に知識を統合させて、その場の状況に合わせた対応を行うため、学生の学びを広げていることが分かった。また、オンライン実習において、「実際の患者と関わる場合も、患者とともに成長していけるような姿勢で関わりたい」など、未来にむけた行動変容に向けている文脈である〔D 行動〕が多かったのは学生の学びへの意欲が増していることは利点だと思うが、学びをその場で実践することでもっと深い学びになるのではないかと考える。藤岡(2002)は、「看護=援助を必要としている人間的状況に身体でかわり身体で即応する主体的実践」であると述べており、経験を可能とする臨地実習に行くことで学生への学習効果を高めるといえる。つまり、可能な限り、実習は臨地で行うことが望ましいと考える。

一方で、オンライン実習であっても目標を踏まえた事例選定をすることにより、慢性疾患を抱える患者の理解を広げて学ぶことができていた。そのため、実習につながる授業科目で、事例の患者を受け持ち、看護過程を展開することは慢性疾患を抱える患者の理解を促すために効果的である。学びの内容では、主に【看護の継続性】の〈ベッドサイドで見る〉、〈看護過程の展開を通して継続性を理解する〉、【患者に対する看護者の態度】〈患者の可能性を信じる〉、〈熱意を示す〉が臨地実習に行った学生のための学びであったため、オンライン実習の限界も感じられた。今後、コロナ禍の状況でオンラインになる場合は、これらの学びまで広げるような教員の関わりや教材の工夫が必要となる。また、実習方法が複数ある場合は、グループ間で看護実

践を共有し、学びを深めていくことが必要である。加えて、実習方法によって学びの段階に違いがあることが考えられるため、教員は学生の学びを確認しながら学びが促進されるような関わりが必要である。

臨地実習とオンライン実習の日数の差では、実習施設との調整や学生の体調により、臨地実習の日数が変動していた。臨地実習の日数での比較はしていないが、臨地実習では看護過程の展開ができる日数が必要である。また、実習方法として、オンライン実習の日数が多い分、ケーススタディから学ぶことができおり、今後は学内実習日に効果的に取り入れていくことで、実践を知にしていけることができるのではないかと考える。

隔日実習では、臨地の看護師間の連携について、多く学ぶことができていた。一人で患者を受け持つ場合は、継続看護としての連携は看護師の連携をみるなかで学ぶことができていても、自分の体験としては学ぶことは難しい。看護実践をするには、学生同士・看護職同士はもちろん、医師・薬剤師・理学療法士・教師、さらには広くの地域のさまざまな人々などの「多様な職種・人々と連携をとりながらチームで働く力」が必要になる(滝内, 2018)と言われており、看護師にとって必要不可欠の能力といえる。そのため、学生同士で連携をもつような場面を実習のなかで設定することも効果的であるといえる。加えて、隔日実習の場合、患者との関わりも隔日になってしまうため、患者への関わりに関する目標に影響が出ており、継続して関わるような方法をとることも必要になる。

今後、本研究で明らかになった学びから実習方法別の学びの特徴を踏まえて、感染状況、実習施設の制限に合わせたコロナ禍における実習方法を組み立てていく。

VII. 結論

実習方法別の学びの分析を行った結果、以下の3点が明らかになった。

1. 学びの内容は、すべての実習方法で【看護の継続性】、【患者のQOLを高めるセルフマネジメント支援】、【病とともに生きる患者の理解】、【患者との信頼関係の構築】、【病みの軌跡理論を用いた看護】、【看護者の患者に対する態度】、【研鑽する姿勢】、【看護観の広がり】、【看護者の責務】の9カテゴリーが存在した。
2. 実習方法別の学びについて、完全オンラインでも事例選定によって「患者理解」について学びを得ることができるが、学びが気づきに留まりやすい、臨地実習では学びが理解に進みやすく、実際の患者や看護師等の関わりから学びを広げることができる、隔日臨地・前半臨地ではオンライン実習の日数が多く看護実践の振り返りが充実する、隔日臨地では学生間の連携をとる実習方法を用いることで看護師間のチーム連携に関する学びを得ることができるという特徴があった。
3. 実習方法別の学びの特徴により、可能な限り、臨地実習に行く方法を検討することが示唆された。

以上の結論より、4つの実習方法の良い点を実習方法に加え、課題については、工夫を行い、今後も臨地実習を基本として、コロナ禍の状況に応じた実習方法を検討する必要がある。

VIII. 謝辞

本研究を行うにあたり、ご協力いただきましたA大学の学生の皆様に厚く感謝申し上げます。

利益相反

なし

引用文献

- 藤岡完治, 堀喜久子 (2009). 看護教育の方法, 医学書院, 東京.
- 福井県福祉環境部環境政策課 (2000). 環境学習ガイドブック. http://www.erc.pref.fukui.jp/sogo/d215/html/guide_2-1-2-1.html (閲覧日2021年6月15日)
- 石井英真 (2017). 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ 第一回会議資料4-1 学習評価のあり方. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryo/attach/_ics-Files/afieldfile/2017/12/15/1397756_4_1_1_1.pdf (閲覧日2021年6月15日)
- 石井俊之, 坪井敬子, 岡本裕子, 坂村八恵, 秋山智 (2007). 臨地実習における学生の学び—成人看護学慢性期実習終了後レポート分析—, *インターナショナル Nursing Care Research*, 6 (1), 51-58.
- 粕谷恵美子, 遠藤恭子 (2010). 慢性期看護学実習終了後の振り返り学習における学び—リフレクションを通して得た知識と実習目的との比較—, *足利短期大学研究紀要*, 30, 41-46.
- 河口てる子, 安酸史子 (2018). 熟練看護師のプロの技見せます! 慢性看護の患者教育 患者の行動変容につながる「看護の教育的関わりモデル」. メディカ出版, 大阪.
- 文部科学省 (2020). 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 第二次報告 看護学実習ガイドライン. https://www.mext.go.jp/content/20200330-mxt_igaku-000006272_1.pdf (閲覧日2021年3月11日)
- 森一恵 (2018). 慢性疾患を有する人の特徴, 鈴木久美, 野澤明子, 森一恵編集, 成人看護学慢性期看護 改定第2版 病気と共に生活する人を支える, 南江堂, 東京.
- 日本看護系大学協議会 (2020). 2020年度

COVID-19に伴う看護学実習への影響調査結果. https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2020/12/covid19_surveyReport.pdf (閲覧日2021年3月23日)

大鳥和子, 鈴木由紀子, 駒井里枝, 齋藤みどり (2020). コロナ禍における成人看護学実習 I (慢性期看護実習) ~臨床実習指導者と教員の協働による実習指導の取り組み 第1報~, 了徳寺大学研究紀要, 15, 39-47.

Patricia Benner/ 訳 井部俊子, 井村真澄, 上泉和子 (1992). ベナー看護論 達人ナースの卓越性とパワー, 医学書院, 東京.

滝内隆子 (2018). 現場に必要な基礎力の可視化と評価ツールの開発, 箕浦とき子, 高橋恵編集, 看護職としての社会人基礎力の育て方 第2版, 日本看護協会出版会, 東京.

田村由美, 池西悦子 (2014). 看護の教育・実践にかすりフレクション, 南江堂, 東京.

寺田智美, 棚橋泰之 (2014). 成人看護学慢性期実習における学び, 神奈川歯科大学短期大学部紀要, 1, 57-63.

若林理恵子, 安田智美, 寺境夕紀子, 吉井忍, 田中三千雄 (2007). 実習記録からみた成人看護実習における学生の学び, 富山大学看護学会誌, 7 (1), 43-54.

安酸史子 (2020). 慢性病との共存を支える看護, 成人看護学総論 成人看護学①, 医学書院, 東京.

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集規程

2011年6月21日制定

2013年10月15日改訂

2019年9月10日改訂

創価大学学士課程教育機構（以下、「機構」という。）は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を編集・刊行するために以下の規程を定める。

1. 目的

機構は、高等教育改革に関する実践的・学術的研究を促進し、教職員への啓発を目的として『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を刊行する。

2. 名称

機構が刊行する研究誌の名称は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』とする。

3. 刊行期日

本誌は、年1回刊行し、刊行期日は、原則として3月末日とする。

4. 刊行事務

本誌編集は、創価大学学士課程教育機構『The Journal of Learner-Centered Higher Education』編集委員会（以下、「編集委員会」という。）を設けて行う。

5. 編集委員会

編集委員会は、編集委員長の任命をもって組織する。

6. 編集委員長

編集委員会委員長は、学士課程教育機構長が兼務する。

7. 事務局

編集委員会の事務局は、総合学習支援オフィス内に置く。

8. 投稿者

本誌に原稿を掲載できる者は、次の各号に掲げる者とする。

1. 創価大学の教職員および大学院生
2. その他、編集委員会が認めた者

9. 構成

本誌に掲載される原稿は、次の各項に掲げるジャンルに属するものとする。ただし、第2項に掲げ

るものにあつては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。

1. 特集：高等教育改革の特定テーマに関する寄稿論文
2. 投稿論文：高等教育改革に関する研究論文や事例報告、研究ノート、調査レポートなど
3. 講演会及び研究集会の記録：センターが主催した講演会及び研究集会の記録
4. その他：編集委員会の判断による

10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A4版、2段40行とする。

12. 執筆要領

執筆要領は、別に定める。

13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

14. その他

その他、必要な事項は編集委員会がこれを定める。

1. 投稿資格

『The Journal of Learner-Centered Higher Education』に投稿できるのは、創価大学の教職員および大学院生、その他、編集委員会が認めた者とする。なお、連名者に関しては、この限りでない。

2. 本誌が扱う内容の範囲

大学における高等教育改革について、その実態調査、教育改革方法論、教育改革実践活動、教育に関するFD活動・SD活動などの成果を共有し、高等教育改革を進めるために、研究論文、実践・調査報告、提言などを掲載する。

3. 投稿原稿の種別

投稿原稿の種別は、研究論文、事例報告、研究ノート、調査レポートとする。

- 研究論文は、高等教育改革に深く関連するものであり、実証的または理論的研究の成果であり、オリジナリティが明記され十分な文献が表示されていること。
- 事例報告は、高等教育改革の実践、教育方法やその効果の調査などについてその経過・成果またはプロジェクトのまとめなどが記載されていること。
- 研究ノートは、研究論文と同様に独創的な内容が要求されるが、断片的または萌芽的な研究の論文で、研究論文ほど完成度は要求しない。しかし、それと同等の価値のある内容を含むことが期待される。
- 調査レポートは、本学教職員が教育改善・FD推進に資することを目的に行なった調査報告等のうち、本学関係者の理解に役立つと思われるものを選び、掲載するものである。
- 掲載される原稿等の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本および英語のキーワード、図表を含む）の上限は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

研究論文	20,000字（英文8千語）
事例報告	20,000字（英文8千語）
研究ノート	10,000字（英文4千語）
調査レポート	10,000字

4. 投稿と掲載

投稿は電子媒体によるもののみを認め、編集委員会が定める期日を締め切りとし、査読および校正を経た後、本誌に掲載する。本誌に掲載された論文の著作権は学士課程教育機構編集委員会に帰属する。著作者は著作権が学士課程教育機構編集委員会に帰属する著作物を自ら利用することができる。本紀要に掲載された論文は、創価大学・創価女子短期大学学術機関リポジトリにおいて公開するものとする。投稿原稿は、編集委員会のメールアドレス（seededit@soka.ac.jp）に電子媒体で送付する。なお、投稿者は、本誌への投稿をもって上記リポジトリへの公開等を承諾したとみなされる。

5. 原稿の体裁

- (1) 原稿の体裁については、A4判、上下左右に25mmのマージン、1行45文字、1ページ40行というフォーマットで作成すること。なお、本誌の1ページは24字×40行×2段（1段960字）の1920字である。図は1つにつき、半ページから1ページ程度のスペースを必要とするので、適宜本文の字数を減らすこと。
- (2) 1ページ目には表紙をつけ、論文タイトル（和文の場合は日本語・英語両方、英文の場合は英語のみ）、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属（いずれも日本語・英語両方）、査読結果等の連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mailアドレス）を記載すること。
- (3) 2ページ目には、冒頭に「論文タイトル」（和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ）、続けて3～5語のキーワード（和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ）を記載すること。なお研究論文の場合は、併せて「抄録」、「Abstract」を記載する。研究論文（和文）の場合は「抄録」（400字程度）と「Abstract」（200語程度）、研究論文（英文）の場合は「Abstract」のみ記載すること。事例報告・研究ノート・調査レポートには「抄録」、「Abstract」はつけなくてもよい。
- (4) 見出しレベルは節・項・目の3つまでにとどめ、それぞれゴシック体にする。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、本文の末尾に「注」というセクションを設け、一括して記載する。
- (8) 本文中での注の指示は、カギ括弧で連番を付して示す。例：[1]、[2]、…
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「引用文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例：2004a、2004b、…
- (12) 英文原稿は、APAスタイルに準ずる。
- (13) 研究誌は原則としてモノクロで印刷しているが、執筆者の実費負担を前提として、希望があればカラー印刷を認める場合がある。

6. 査読

- (1) 査読は投稿された原稿の種別に応じて適切に行う。
- (2) 原則として研究論文、事例報告にはそれぞれ2名、研究ノートには1名の査読者をつける。
- (3) 査読料は原則として出さない。
- (4) 査読に対して異議が出されたときは、編集委員会の合議のもとで調整する。
- (5) 査読者の選定は編集委員会の合議のもとで定める。但し、専門分野の査読候補者の提示を著者に求めることがあり、著者は可能な限りそれに応じなければならない。

7. 校正

- (1) 校正は、編集委員会を通して行い、著者校正を原則とする。
- (2) 校正は、編集委員が投稿原稿をPDFファイルに変換したものを著者に送付後、著者自身が確認する。

**Submission Guidelines for the *Journal of Learner-Centered Higher Education*,
An Annual Publication by the School for Excellence in Educational Development (SEED),
Soka University**

1. Eligibility

Authors must be full-time or part-time faculty, staff members, or students of Soka University, or a research partner of such.

2. Article Content

The Editorial Committee of the Journal welcomes the electronic submission of original works, including field research, research reports, educational methodologies, FD/SD activity reports, and educational addresses, which are primarily related to higher education reform.

3. Article Types

The Journal publishes four types of articles:

- 1) Research Paper: original and sophisticated insights into challenging issues related to higher education reform, based on significant findings from high quality practical research, well-supported by academic references
- 2) Case Study: the process and outcomes of educational practices and projects based on field research
- 3) Research Note: original and sophisticated insights based on practical research; less in-depth than Original Research
- 4) Survey reports are selected from Research reports conducted by Soka University faculty and staff for the purpose of contributing to education improvement and faculty development.

The maximum length of each type of article, including title, author(s) names, references, and figures, is:

- 1) Research Paper: 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 2) Case Study: 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 3) Research Note: 10,000 characters in Japanese or 4,000 words in English
- 4) Survey Report: 10,000 characters in Japanese

4. Submission and Publication Process

Only articles that are electronically submitted by the due date to seededit@soka.ac.jp are considered for publication. Articles will be published after being peer-reviewed, accepted, and proofread. The copyright of the papers published in this journal belongs to The Editorial Committee of the Journal.

5. Formatting

- 1) Use A4 page size, with 25mm margins on all sides.
- 2) On the first page, write the title in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. Also, write the full name of each author, the institution and departmental names, home address, phone and fax number, and email address on the first page.
- 3) On the second page, write the title and 3 to 5 keywords in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. For Research Paper written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx. 200 words), and only English abstract is necessary for Research Paper written in English. The abstract is not necessary for Case Study, Research Note and Survey Report.
- 4) Follow APA-style formatting.
- 5) As a general rule, Research Journals are printed in black and white. However, color printing may be accepted if the author pays the actual cost.

6. Peer Review

- 1) Peer review is conducted according to the type of article: Two peer reviewers are assigned for Research Paper and Case Study, and one peer reviewer for Research Note.
- 2) Peer reviewers do not receive any type of compensation.
- 3) In the case of an objection to the peer-review outcome, the Editorial Committee will make the final decision.
- 4) Peer reviewers are selected by the Editorial Committee. The Editorial Committee may alternatively request the author to select peer reviewers.

7. Proofreading and Revision

- 1) Proofreading is conducted by the author with advice from the peer reviewer(s) and the Editorial Committee.
- 2) After submission of the proofread article, the Editorial Committee will return the article to the author as a PDF file. It is the responsibility of the author to check the submission for possible errors and provide feedback to the Editorial Committee by the specified deadline.

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集委員

編集長

田中 亮平 創価大学 学士課程教育機構 機構長

編集委員

関田 一彦 創価大学 総合学習支援センター (SPACE) センター長
教育・学習支援センター (CETL) センター長
尾崎 秀夫 創価大学 ワールドランゲージセンター (WLC) センター長
浅井 学 創価大学 データサイエンス教育推進センター センター長
大場 隆広 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) 副センター長
佐々木 諭 創価大学 Global Citizenship Program (GCP) ディレクター
高橋 薫 創価大学 総合学習支援センター (SPACE) 副センター長
佐藤 広子 創価大学 学士課程教育機構 准教授

編集事務局員

斎藤 康夫 創価大学 総合学習支援オフィス 学習支援課 課長
鈴木 正宣 創価大学 総合学習支援オフィス 学習支援課 副課長

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第12号

2023年3月16日 発行

発行 創価大学 学士課程教育機構

〒192-8577

東京都八王子市丹木町 1-236

TEL 042-691-7009

FAX 042-691-6941

Email seededit@soka.ac.jp

印刷 電算印刷株式会社

TEL 0263-25-4329

