

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 11 号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2022年 3月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 11 号

●寄稿論文

データサイエンス教育推進センターの設置に寄せて	浅井 学	5
「データサイエンス入門」全学必修化	服部 南見	9

●第7回創価大学教育フォーラム（第18回FD・SDフォーラム）

基調講演「個別最適化学習（アダプティブラーニング）の実現に向けて」.....	小松川 浩	13
特色ある授業実践「適応型CBTの活用」.....	尾崎 秀夫	21

●第8回創価大学教育フォーラム（第19回FD・SDフォーラム）

本学の取組み報告「自己点検評価の学生参画の在り方について」.....	鈴木 将史	27
基調講演「大学における自己点検評価と学生参画」.....	沖 裕貴	33

●研究論文

Addressing Language Anxiety through Translanguaging in Tertiary Communication Classes	Ma, Wilma Capati	47
--	------------------------	----

●事例報告

Aligning Courses in the World Language Center with the Common European Framework of Reference for Languages	Colin Rundle, Forrest Nelson, Tetsuko Fukawa, & Koki Tomita	65
教育観・授業観調査のまとめ	関田 一彦	89

●研究ノート

薬物依存症回復者の語りが見る看護学生にもたらす当事者イメージと学びについて	木村 幸代、本田 優子、一柳 理絵、青木 涼子	99
--	-------------------------------	----

編集規程	109
------------	-----

投稿・執筆要領	111
---------------	-----

編集委員	115
------------	-----

※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。

データサイエンス教育推進センターの 設置に寄せて

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

はじめに

社会にあふれる大量のデータから、新しい価値を生み出す専門家として、日本でも「データサイエンティスト」が注目され始めました。データのサイエンスである統計学については、日本では一般教養で習う程度でしたが、アメリカでは多くの大学が統計学部をもち、日本の10倍近い規模で毎年データサイエンス人材を輩出しています。近年の成長が著しく、今後も成長が期待される企業として、米国のグーグル、アップル、マイクロソフトなどがありますが、いずれも、データとそれを処理する技術を持つ企業です。

近年、データサイエンス人材として企業が求めているスキルとして、「問題を設定する力」「統計や情報処理の知識を生かして解く力」「データを意味のある形に変え、説明する力」の3つが挙げられます。この3つのスキルは、文系学生から遠く離れた世界ではありません。本学では、情報システム工学科生を中心として理工学部生のデータサイエンス力を伸ばすだけでなく、「文系データサイエンス人材」の育成に力を注いでいます。

このような時代状況のなか、本学では2021年

5月、学士課程教育機構のもとにデータサイエンス教育推進センターが開設されました。本センターのミッションは、学生たちが「世界市民として、各学部で学ぶ専門分野において、数理・データサイエンス・AIのスキルを活用した問題解決能力」を飛躍的に高めていけるように寄与していくことです。本稿では、本学におけるデータサイエンス教育の取り組みとして、本学のデータサイエンス教育の歴史的背景、特色、文部科学省の認定制度への応募と採択、また最近の取り組みについて紹介いたします。

本学のデータサイエンス教育の歴史的背景

本学は、創立者池田大作先生の「学生中心の大学」という指針のもと、社会の動向を見極めながら、学生の声を的確にカリキュラムに反映していくという良き伝統があります。この指針のもと、馬場学長は、教務部長・副学長だったころからデータサイエンス教育に力を注がれていました。ここではその活動の一端を紹介させていただきます。

20年ほど前になりますが、卒業生に「学生時代に何を学んでおくべきか」という趣旨のアンケートをとったところ、圧倒的な数字で挙げたのが英語で、その10分の1程度ですが2番目に大事なものとして統計学が挙がってきまし

た。本学ではスーパーグローバル大学創成支援事業に採択されるぐらい、英語教育をはじめとして「創造的世界市民」の育成に力を注いでいます。その陰で、細々とではありますが、文系のデータサイエンス教育の充実化に取り組んできました。

まず2007年度生より経済学部と経営学部で統計科目（4単位）を必修化しました。当時の私立文系学部としては、思い切った取り組みといえるものでした。ただ制度を変えるだけでは、学生たちの気持ちがついてこれません。そのため必修化の前にパイロット授業として「経済・経営のための統計入門」（2単位）を開講しました。これは、統計検定3級レベルの実用重視の授業でした。この授業を通して先輩から後輩へ「統計科目は意外と簡単」という評判が後輩たちに広がり、数年後には学生たちのなかで安心感が広がったため、この科目は廃止しました。また、2010年設置された学部横断型オナーズ・プログラム（Global Citizenship Program, GCP）では、文系学生が統計の基礎やとオペレーションズリサーチを必修科目として学んでいます。また2014年に設置された国際教養学部では、Statistics と Programming は選択必修です。これらの取り組みで共通しているのは、程度の差こそあれ、英語・データ分析・問題解決型のグループワークを重視した教育という点です。なお、GCP では、2022年度より Python 言語の授業を必修化します。

本学のデータサイエンス教育の特色

本学のデータサイエンス教育の特色として、副専攻制度を活用した段階的な学習環境が挙げられます。これは、学生たちが能動的な学びを後押しするもので、学生たちの声からスタートしました。2015年ぐらいから、情報システム工学科の教員に対して、文系学生からプログラミングの勉強に関する相談が寄せられるようになりました。自身の専門分野の勉強もあるなかで、やみくもにプログラミングの勉強をしても効率的ではありません。また文系学生であっても、体系立てて学んでいけば、他学科の科目であってもついていけるようになります。

そこで本センターの前身であるデータサイエンス教育ワーキンググループは、副専攻制度を活用することを学長に提案しました。本学の副専攻は、所属学部以外の分野（学部）から一層体系的かつ深く専門領域を学習できるようにした制度です。学生たちがプログラミングを含め、データサイエンスを体系立てて学べるように、2019年度から副専攻：データサイエンスが設置されました。以来、制度の整備が進み、2022年度生は3つのステップでデータサイエンスを学ぶことができます（下図のステップ0～2）。なお、現在のところ、理工学部情報システム工学科生であれば専門的なデータサイエンス・AI教育を受けることができます。その他の学科生が、高度なAI応用力を習得していけ

ステップ3 AIを活用して課題解決	専門的なデータサイエンス・AI教育（理工学部情報システム工学科生向け） AI応用力の習得（その他の学科生向け）（準備中）
ステップ2 自らの専門における課題解決	副専攻：データサイエンス
ステップ1 データサイエンス基礎教育	「データサイエンス基礎科目」 データサイエンスの基礎になる科目群8～10単位
ステップ0 全学リテラシー教育	全学必修科目「データサイエンス入門」 (2021年試験開講、2022年度生から1年次必修化)

るような制度についても、現在検討していません。

さらに本学のデータサイエンス教育の特色として、産学連携科目の設置が挙げられます。2021年度より共通科目「世界市民教育演習：日本 IBM 共催・データサイエンス演習」を開講しました。2022年度からは「データサイエンス演習：日本 IBM 共催」として開講されます。この科目では、データサイエンティストを含む企業インターンシップ（社会・民間企業での実践活動）に挑戦をする基礎力をつけることも目標にしています。本年の受講生のなかからも、外資系 IT 企業などのサマーインターンに合格した学生が出ています。

文科省の認定制度への応募と採択

次に文部科学省の認定制度について紹介します。政府の AI 戦略2019では2025年までに、数理・データサイエンス・AI 分野について、大学・高等専門学校で学ぶ全ての学生がリテラシーレベルを学べるように、その半数の学生が応用基礎レベルを学べるようにすることを目標に掲げています。これを受けて本年、文部科学省の数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度（リテラシーレベル）がスタートしました。本年6月と7月の2回に分けて募集があり、全国で合計78校が認定されました。特に、本学は第1回認定の11校に入ることができました。ご協力またご支援、大変にありがとうございました。

2022年のうちに、認定制度（応用基礎レベル）が開始される予定です。この制度は、学生たちが自身の学問分野にデータサイエンスを応用していくための基礎を身に着けることを目的としたものです。本学では、上図のステップ2うち6単位分の内容が該当していますので、応募に向けて準備を進めています。

最近の取り組み

最後に、最近の取り組みを2点紹介いたします。質保証として活用するために、千歳科学技術大学、山梨大学と本学の3校でリテラシーレベルのCBT（computer based testing）を開発中です。これは、本年度中に完成する予定です。また数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアムの連携校として、本センターとコンソーシアムとの共催で10月29日（金）にワークショップ「創価大学におけるデータサイエンス教育：文系学部への展開」をオンライン開催いたしました。これには、学内外より大学関係者や企業関係者ら186名が参加しました。

ワークショップの内容は次の通りです。東京大学の小林亮太准教授の開会の辞の後、馬場善久学長が本学のグランドデザインにおけるデータサイエンス教育の位置づけを紹介しました。続いて、文部科学省の木谷慎一課長補佐より「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム（リテラシーレベル）の認定等について」と題して基調講演がありました。その後、筆者より本学のデータサイエンス教育と文系学部への展開について、また服部南見講師（学士課程教育機構）が共通科目『データサイエンス入門』での取り組みなどを紹介しました。続いて、日本IBMの中村健一氏・東稔氏より、本学の産学連携講座『データサイエンス演習：日本 IBM 共催』における授業内容などの報告がありました。特に東氏は、授業を担当した感想として「語学習得と同じように、データサイエンスでも“挑戦する”場作りが重要ではないか」と語られていました。参加者からは「文系学生へのデータサイエンスに対する意識づけの具体例が参考になりました」「産学連携の教育効果は大きいのだろうと思いました。素晴らしい取り組みですね」「これからの世界で立ち遅れないために、様々な試みを実践し、情報交換しながら、

実践に役立つデータサイエンス教育を展開して
ください」などの声が寄せられました。

以上のように本センターは、学内外の方々と
広く連携を持ちながら、本学のデータサイエン
ス教育の充実に貢献して参ります。

「データサイエンス入門」全学必修化

服部 南見

創価大学 学士課程教育機構 講師

本学のデータサイエンス教育プログラムは、学生の多様な背景・進路に応じる多層的なものである。本稿ではその中でも全学必修科目「データサイエンス入門」の内容を紹介し、育成する人材像を描き、将来への展望を述べる。

1. 「データサイエンス入門」全学必修化

デジタル化とグローバル化が進んだ社会には有益なデータがあふれ、非エンジニアである一般社会人にとっても、データを正確に理解する能力が重要となる。データリテラシーをすべての学生に身につけさせるとの目標のもと、共通科目「データサイエンス入門」(2単位)が2021年度秋学期に開講された¹。

この科目ではデータサイエンスを「データに基づいて価値的な意思決定・課題解決を行うこと」と捉え、その関連領域である人工知能(AI)とあわせてその基礎を学ぶ。具体的には「社会におけるデータ・AIの活用領域と技術」「データ整理と分析の方法」「データ活用に関わる倫理的な背景」の三つのモジュールを学ぶ²。これらの内容は文理を問わずすべての大学生が学

ぶべきリテラシーとされており、いわゆるデータサイエンティストやAIエンジニアを目指す学生に限った内容ではない。

2022年度入学生より、「データサイエンス入門」が1年次の必修科目となる。この科目は英語でも開講され、留学生を含む全1年生が春学期もしくは秋学期に履修することになる(履修学期は所属学部による)。

2. 反転授業

「データサイエンス入門」ではオンデマンド学習とアクティブラーニングを組み合わせた反転授業が行われる。反転授業とは、はじめに学生がそれぞれのペースで個別に学習し、その次に教室に集まり協同学習や演習を行う授業形態をさす。「データサイエンス入門」における毎週の学習ルーティンは以下ようになる。学生は最初に各自で講義動画を視聴し、オンラインで課題を提出する。その上で週に一回、対面セッションに集まる。対面セッションでは、Microsoft社のMS Excelを用いたデータ分析演習や、グループ・ディスカッションなどを行う。

- 1 2021年秋学期にパイロット開講された「データサイエンス入門」は、看護学部を除くすべての学部から60名を超える1年生が履修した。特に文学部・法学部・経済学部・経営学部・理工学部の学生が多かった。
- 2 この科目の授業内容は「数理・データサイエンス・AI(リテラシーレベル)モデルカリキュラム」(数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム、2020)に準拠しており、全国的に同様のトピックが学習されている。

その後、授業後アンケートを通じた内省を促し、次の週のルーティンに移っていく。この科目に誠実に取り組むことを通じ、学生はデータリテラシーを培うことはもちろんのこと、他者と協働して学ぶ力や習慣を身につけることが期待されている。

以下、「データサイエンス入門」での学習活動を詳しく紹介する³。

オンデマンド学習で視聴される講義動画は基礎知識の習得が目的である。各学生の学習スタイルや脳の個性に応じ、動画の再生速度を各自調節するほか、必要に応じ複数回にわたる視聴を促している。内容はオンラインで配布される読了課題に基本的には沿っているが、一部、対面セッションでの議題を意識した情報提供が行われる。例えば「データ活用に関わる倫理的な背景」のモジュールでは、対面セッションで行うディベートの題材となる話題を紹介する。

講義動画を視聴し、関連する読了課題を学んだ後、学生はオンラインで課題に取り組む。AI活用や倫理について学ぶ回では記述問題に答え、統計を学ぶ回では複数の選択問題を解く。オンライン課題の目的はより積極的で協働的な学習を促すことであり、学生同士で行う自主的な勉強会を推奨している。

対面セッションでは、各クラス40~60名ほどの学生が週一回集まる。各セッションでは、チューデント・アシスタント (SA) の主導のもと、以下の活動のいくつかを行う。基本的にこれらの活動は3~5名ほどの小グループに分かれて行う。

1. グループ・ディスカッション：特にAI活用・倫理に関わる回において、シナリオをもとにした話し合いや、立場に分かれて議論をする簡易ディベートなどを行う。一つの議題にも様々な意見・見方が存在することを

知り、自分の考えを相対化し、他者と共同で学ぶ習慣をつけてもらうことが目的である。

2. データ分析セッション：Microsoft社のMS Excelを使用したデータ分析演習を行う。ファイルを開き保存するという基本からスタートし、データを分析したりグラフや表をつかいデータを可視化したりする。目的に応じた公的統計を探す練習も行う。理解・習熟のスピードは学生によって異なるので、学生同士の助け合いを促す。数字に触れること・ITを利活用することへの苦手意識を払拭することも目的としている。
3. 小テスト：学期中に4回、協同学習の手法として知られるテスト・テイキング・チームを行う。最初に個人で小テストの問題を解き、解答を提出する。次に同じ問題をグループで解く。ここでは問題を話し合い、グループとして統一した解答を提出する。最後にクラス全体で答え合わせを行う。小テストの準備を通して学習時間の増加を図ることと、教えあいによる基礎知識の定着を目的としている。
4. LTD話し合い学習：創価大学ではLTD (learning through discussion) というアクティブラーニングの手法を積極的に活用しているが、この科目でも学期中に4回LTDを行う。予習教材を通読し、フォーマットに沿って予習ノートを作成し、予習ノートを元に60分間のグループディスカッションを行う。フォーマットには「言葉の意味」「主張の理

3 毎学期、学生アンケートなどで集められた学生の声を参考に、これらの学習活動の改善・調整が行われる。ここで記述した内容は2022年度春学期の内容となる。

解」「既存の知識との関連づけ」「自己との関連づけ」などの項目があり、よい学習法を身につけさせるという意図もある。この科目では「AIと公共政策」「AIと学校教育」「AIの倫理」などといったテーマの教材をLTDを通じて学ぶ。

訓練されたSAが中心となって対面セッションを運営する。データサイエンス科目を学んだ上級生（本学学部生）がSAを担い、身近な存在として学生のモチベーション向上に資することを期待する。

3. データサイエンス副専攻

「データサイエンス入門」を履修した学生の一部は、各学部の専門分野に加えて、データサイエンスをより深くかつ体系的に学修したいと考えるようになるだろう。そのような学生向けに、データサイエンス副専攻を開講している。データ分析、Pythonなどのプログラミング言語、統計学、人工知能などの基礎知識を修得し、現実問題の分析に応用していく力を身に着けることが目標である。副専攻科目から24単位以上を修得し、卒業時のGPAが2.70以上であれば、データサイエンス副専攻を修了したことが卒業証明書と成績証明書に明記される。就職活動にも有効であろう。学部を問わず、多くの学生がデータサイエンス副専攻に挑戦することを期待する。

4. 育成する人材像

文理融合分野であるデータサイエンスは、理系学生や数学が得意な学生だけを対象としているのではない。解決したい社会課題を持つ学生や、他の専門性を持つ学生にこそ、武器としてのデータサイエンスを習得してもらいたい。デ

ータサイエンス教育推進センターでは、創価大学におけるデータサイエンス教育の目的を整理するため、目指すべき人材像を起草した。その一部を引用する：

「データから価値を創造する経験を積み、世界市民として現実社会に貢献するための基盤となる素養を涵養する。具体的に、以下の3つの力を育む。

- データから見える世界を先入観なく観察し、現実社会の実相を深く認識する「現実認識力」
- データの背後に隠れた一人ひとりに想いをはせ、問題を発見・定義し、解決への道筋を構想する「問題発見力」
- データから得た知見をよりよい意思決定と合意形成のために活かし、善の連帯を築く「価値創造力」

これらの素養を備えた「創造的人間」を育成するには数理的な技能の習得だけでは不十分であり、文理融合の視点が肝要である。本副専攻では、各学部で学ぶ専門を知識基盤として、協働学習・課題解決を行い、各専門とデータサイエンスの融合を通じた実践的能力と創造性の育成に力点を置く。」

以上の人材像は「価値創造を実現するためのデータサイエンス教育」として、全文がデータサイエンス教育推進センターのHPにて公開されている⁴。

5. 今後の展望

ここで紹介した「データサイエンス入門」「データサイエンス副専攻」の他にも、データサイエンスを学ぶ学生の裾野を広げるために種々の取り組みを構想している。一つ目に、通信教育学部に「データサイエンス入門」が開講される

4 <https://www.soka.ac.jp/ds/image>

予定である。二つ目に、英語で学ぶことのできるデータサイエンス関連科目を拡充させる。三つ目に、学部ごとの「データサイエンス演習」を開講する方向で準備を進めていて、より多くの学生がデータサイエンスを身近に感じるようになることを期待する。他にも様々な取り組みを行うので、期待しておいていただきたい。

最後に、「データサイエンス入門」を支えるSAの活躍に期待する。この科目のSAは採点補助にとどまらず、グループ・ディスカッションのファシリテーションを行ったり、データ分析演習を運営したりする。学生から見ればSAは「あこがれの先輩」となるかもしれない。「自分も来年SAになりたい」という動機から科目の学習に励む学生も出てくると予想される。毎年、SAとして訓練された学生が輩出されるが、彼らが活発な学習コミュニティを構築していかろう。学生同士による「学業におけるピアサポート」を本学の強みの一つとして発展させてくれることを期待する。

基調講演「個別最適化学習 （アダプティブラーニング）の実現に向けて」

小松川 浩

公立千歳科学技術大学 理工学部 情報システム工学科 情報メディアセンター長

司会：公立千歳科学技術大学理工学部情報システム工学科情報メディアセンター長 小松川浩先生による基調講演「個別最適化学習の実現に向けて～アダプティブラーニング～」を行っていただきます。小松川先生どうぞよろしくお願ひ申し上げます。

小松川：ご紹介いただきました公立千歳科学技術大学の小松川と申します。本日は、「個別最適化学習の実現に向けて」というタイトルで講演をさせていただきます。まず今年と昨年を振り返るとオンライン授業が大学教育でも主流になりました。オンライン授業で重要なステークホルダーは、いくつかあります。まず授業を担当している先生です。従来の授業は、先生方の裁量で運営できるものでしたが、オンライン授業では大学としてのスタンスもあるので、この二つのステークホルダーが連携しないとなかなか上手くできないということがあります。コロナ前は、大学の将来的なビジョンや補助金の関係もあり、オンライン授業を推進したいと考えていましたが、教員の方々はオンラインにこだわりも持っていなかったと思います。しかしコロナ禍になり、大学と同じくらい教員の方も重要なステークホルダーになりました。コロナ後は、大学によってまだスタンスが定まっておらず、文科省の方向性も気にしながら大学としてはいろいろ考えている状況かと思ひます。そのような中で重要になってくるステークホルダー

は学生です。オンライン教育が学生にどのようなメリットをもたらすのかをしっかりと共有することでコロナ後のオンライン教育もうまくいくと考えます。そういう意味では、学生にとって何が必要なのか、何がしたいのかということの確認をしてから先生方と一緒に考えたいと思ひます。

まずオンライン教育が日本の学生の人材育成に必要などうかを考えたいと思ひます。オンライン教育を考えるうえで重要なポイントは、学生が対面授業を大学に受講しに来ることの意義が何かということはこの1年間を踏まえて振り返ることです。そもそも大学のミッションは、大学の4年間を通じて学生が自律的に学ぶ自己調整学習ができるようにして社会に人材を輩出していくことだと思ひます。その中で、学生が対面授業のために大学に来ることが必要なのか、もしくはもっと有効なやり方もあるのかという

学生にとってのオンライン教育 （大学に来ることの意義）

学生が対面授業を受けに大学に来ることは、
大学が目指す自律的な学び（自己調整学習）
の修得になっているか？

多くの大学のオンライン（前期）のアンケート；

- オンラインが良い学生；自らのペースで学習できる。
- 対面が良い学生；教室に行かないと勉強できない。

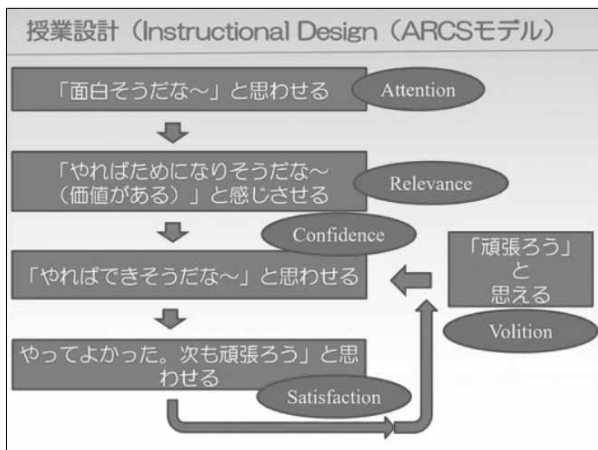
→ 対面授業＝教師による支援の場になっている？

視点が、重要になってくると思います。多くの大学のオンライン授業（前期）についてのアンケートを分析すると意見が2つに分かれる傾向があります。必ずしもこの2つに分かれるわけではありませんが、オンラインが良いという学生は、自分のペースで学習できることに利点を感じています。これはある意味自己調整学習が効いている可能性が高いと思います。一方で対面が良いという学生の中で少し気になるアンケートがありました。それは、「教室に行かないと勉強ができません」というものです。対面の授業に行くことが目的化するのではなく、自分で情報を収集しながら自律的に学んでいくことを、授業を通じて習慣化させる必要があるのかもしれない。また、もう一つ気になるアンケートとして、「聞きたいことが聞けない。授業を受けるといろいろな意味で情報がもらえる」というものです。よく考えると対面の授業の時には、それほど質問はしていなかったような気もします。また、教員が話し続けて90分が終わってしまう授業もあります。こういう授業が学習支援の場になっていたのかと考えると、まだまだ改善の余地はあるかと思えます。そういう意味では対面授業が必ずしも良いということではないのかもしれない。多くの大学がディプロマポリシーの中で大学の意義について、「社会で自律的・主体的に学べる人材の育成」ということを記載しています。その中で、現在の社会の動向として、働き方改革で在宅勤務のように時間や場所に管理されない働き方で成果を出していこうという流れがあり、そういうことができる人材を輩出していくことが大学にとっても重要になってくるわけです。それを踏まえると必ずしも長時間、授業で座っていることの意義がどこまであるのかということも考えなければなりません。このような前提に立った上で、オンラインを導入することで学び方改革ができるのかということ。自分で辻褄を合わせてきちんと学習ができるようになる授業設計を教員の方ができているのかどうかという視点で話

を進めていきたいと思っています。

まず先生方の授業をオンライン教育と自己調整学習というキーワードで切り替えていくと教授方略をどうするかというのがポイントになります。これは簡単に言えば誰を対象にして、何をどのようにしたいのかということになります。これを二つの視点から見ていきます。まず一つは教育方法です。これは端的に言えば、授業設計ということになります。特にオンラインの場合は、先ほどの自律学習、自己調整学習では到達度型ということ意識するというのがコツになります。何かしらの目標を学生に設定させ、それを自ら到達できるように仕向けるような授業設計をおこなうことが肝になります。こうなると90分授業の中で勝負するのではなく、連続的な学習過程が重要になってきます。必ずしも一回分の授業で到達できるとは限らないので、3～4回の授業と授業外の学習の連続的な学習過程の使い方が重要になります。よくICTの場合は反転学習というキーワードが出てきます。次にそれをどう実現するかという意味でいうと二つ目の視点が教育内容になります。ここでは教材という言い方をします。ICTにするとビデオやZOOMなどの教材を使いどうやって構造化していくかという点がポイントになります。予習、授業、復習をセットにして、予習の時の教材は何を選び、授業の時は課題とかワークシートをどうするのか、復習では何を使うのかを考えていきます。ICTを使う場合、インストラクショナルデザインというのは、到達度型を意識したときの様々なコツが体系づけられています。

ARCSモデルは非常にわかりやすく構造化されています。授業を始めるときのコツを山登りで例えると、学生が自分で山を登らなければいけないので、まず「よし、登ってみよう」という気にさせることが重要になります。つまり、初めに面白そうだなと思ってもらえるような授業を意識して作っていきます。次に、学生が「この山は登るには価値がある」と納得しないとい



けません。つまり、この授業が「自分のために
なりそうだな」と思ってもらえるような教材や
授業内容の仕掛けをしっかりと作っていかねば
なりません。そして、いざ授業を受けてみて
「これはもうキツイからやめた」と言われては
いけないので、振り返りながら、「ここまで来
たからもう少しだ」と言いながら授業を作り、
確認テストなどを通して、「やればできそうだ
な」と思ってもらいます。最後はゴールが見え
てきたら「やっぱりやってよかった。得られた
ものがあつたから次も頑張ろう」と思うこと
で少しずつサイクルが回っていきます。これが
自律的な自己調整学習に向かっていくというこ
とです。先生方は、このような理論的な枠組み
がなくても経験的に、日頃授業を設計されて
いることと思います。先ほど、授業内容の構
造化について話がありましたが、次は授業
内容のICEモデルを見ていきましょう。ICE
モデルは3つのステップで構造化されていま
す。簡単に言うと、知識は定着して活用して
応用に向けていく

という形で構造化することができるという
ものです。授業がどの立ち位置でやっている
のかを構造化して設計をしていくことが重
要になります。自分の授業をICEモデルに
置き換えるとどのようになっているのか、
まず整理していただきたいと思いま
す。当然これを15回の授業の中
でやるのは、なかなか難しいものになっ
ています。しかし、広い意味で言うとカリ
キュラムのマネジメントの中でこれは本
来実現する可能性もありますし、科目を
横断しながらやっていくこともあるかも
しれません。または、授業の中でいうと
授業だけでは難しいので予習と復習を
うまく使いながら、いわゆる反転授業を
使いながらやることもあるかもしれませ
ん。少なくとも90分の授業の中だけで
実践するのは少し難しいので、本日は、
反転学習に着目し、連続的な学習過程
の中で考えていきたいと思いま
す。それではまず、ある単元に沿って、
知識を定着してから活用させ、それを
応用させていくような授業の学習過程
を想像してみてください。私の場合は、
プログラミングという単元で、関数とい
う領域をターゲットとして絞っています。

次に、これを構造化していきます。今後
にICTを使っていくと想定すると、授業
設計はインプット(定着)→インタラク
ション(活用)→アウトプット(応用)
という形になります。インプットは知
識を入れ定着させるところです。イン
タラクションはいろいろな方法がある
ので、学生同士を交流させ、お互い
触発しあい気付かせることで相互作
用が生まれます。最後に個人で何かを
考えてもらいアウトプットをさせて
いく。このような授業展開になってい
きます。このような形で考えていくと
流れが作りやすくなります。次にこの
ような授業設計の中で、オンラインの
場合、自己調整学習を意識して効果
がある場面がどこになるのかを考え
ていきたいと思います。オンライン
授業は様々なツールを使うことで
授業を構造化することができます。
まず、インタラクションに使える
ZOOMのブレイクアウトセッション、
次にイ

授業内容 (ICEモデル(授業・教材の構造化))

スー・F. ヤング博士とロバート・J. ウィルソン(カナダ)

ICE	Ideas (基礎的知識)	Connections (繋がり)	Extention (応用)
意味 問いかけ	知識の獲得 これは何ですか?	知識の活用 それは何故ですか? 一言で言うとは?	知識の適用・応用 あなたならどうしますか? どんな意味ですか?
ルーブリック	分類・定義する 再生・習得する 認識する	関連づける 解釈する 修正する	提案する 予測する 創造する・価値づける
コンピテンシ	知識理解・技能	—	課題解決
評価方策	問題の提示 ドリル・テスト	過程の把握 課題・振り返り	価値・文脈の評価 成果物・プレゼン

➡

- カリキュラムマネジメントの中で、実現
- 教科横断型・総合学習との連携
- 反転学習・CBTの活用

ンプットに使えるオンデマンド、次に知識をいれるインプットと学んだことを出力するアウトプットに使えるeラーニングのドリルや演習、そして最後に、振り返りやレポートを通してアウトプットに使えるポートフォリオなどを行います。以上のことを踏まえて、授業を構造化する際、これらをどこで使えるのか考えていくと授業設計は、ある程度できるようになります。

次に、今日のタイトルでもある個別最適化に注目したいと思います。先ほど、上記で述べたツールの中で、個別最適化に一番適しているのは、eラーニングの演習やドリルになります。最近の学生の特徴として、知識をインプットする場所が多様化しているということです。ここに個人差が出ることになり、授業運営が難しくなりますが、ここで先ほど述べた反転学習が活かされることになります。予習というのは、インプットであると同時に、実は復習でアウトプットにも使えます。実はアウトプットのところも辻褄が合っていない学生さんがたくさんいますので、ここを個別最適化することがポイントになっていきます。つまり授業外のところで個別最適化を図っていくことが重要になります。

それでは、上記のことを活かし、予習と復習どちらかの授業外の演習問題を作ってみましょう。当然学生に合わせて問題をアレンジしなければいけないので、少し大変だと思います。ここで意識してほしいことは、知識を定着し、活用し、最後は発展させていくということです。この3つのプロセスのところで授業を想定しつ

つ、一問ずつどんな問題になるか考えてもらいたいと思います。授業時間外なので、Webで取り組むと想定します。Webでは正誤判定を出すことも簡単なので、そういう部分も想像していただければと思います。ここでのポイントは、ループリックに沿いながら、知識の定着と活用・応用を意識して作成するということです。知識の定着というのは知識の定義が説明できることです。つまり先生方が授業で使う知識領域の言葉を学生が説明できることの確認をすることです。上記のような演習問題を作ると、予習でも復習でも使えることになります。知識の活用に関して、知識を何かに活用させるということです。これに関しては、授業の内容によって大きく変わってくると思います。知識の応用というのは授業で学んだことをさらに発展させることです。授業では学んでいないところの素養も織り交ぜながら、複雑な計算をいれてみることや、個々の授業で学んでいない知識を使わないといけないような形にすると応用に近いものが作りやすくなります。

1つの例を見ていきましょう。例えば、知識の定着でいうと、「次のグラフは何を表しているか」というような問題になります。これが一番簡単な種類の問題になります。それから少し応用になると、このような表を見せて、どのグラフで表すことが一番適しているのかという問題になります。これは選ばせるという問題です。そして応用になると、読解力がなくて解けないものや授業の範囲を超えた力も活用しなけ

(課題) ICTを取り入れる要素はありますか?

先生方の授業について、オンラインの活用で効果がある場面はありますか?

ここに個人差が出る。
→ 授業外学習
→ 個別最適化の入り口

ポイント:

- 1) リアルタイム (Zoom): interaction
- 2) オンデマンド (ビデオライブラリ): input
- 3) WBT (演習・ドリル): input/output
- 4) ポートフォリオ (振り返り・レポート): output

次に示すように、ある地域の地区毎の農作物の生産量について、その比率を表すにはどのグラフが良いか。

1) 棒グラフ 2) 折れ線グラフ 3) レーダチャート
4) 円グラフ

地区	生産量	割合
A地区	200	20.0%
B地区	300	30.0%
C地区	100	10.0%
D地区	400	40.0%
合計	1000	100.0%

ればならない問題になります。このように問題を構造化すると、作成しやすくなります。個別最適化するためには、たくさん問題をある程度プールしなければいけません。次に ICT を活用すると個別最適化にどのような影響を与えるのか見ていきましょう。先ほど、個別最適化に関して、たくさん問題を作成しなければいけないと言いましたが、そのためのポイントを少し説明したいと思います。まず、知識の定着と活用と応用をさらに細かく分けていきます。例えば（1）知識の定着に関しては聞き方を変えるだけで、2問作ることができます。これを各言語で問題を作成すると一気に問題数が増えます。そして、これに ICT を活用すると、コンピューターがランダムで問題を出題してくれるようになります。CBT (Computer based testing) を使うことで問題が増えていきます。

次に活用に関して、先ほどの知識の定着の言葉の定義の問題があったらそれを組み合わせることで活用法に少しずつ繋がっていきます。4と5は、自分の知識をひとつではなく、いくつか組み合わせで完成させていくような問題になります。次に発展的なところに関して、「プログラムコード全体を完成させなさい」や、やりたいことの文章だけ与え、それを完成させるにはどうしたらいいかという問題を作成していくことになります。上記で述べたことを参考に問題を作成していただければと思います。

次に CAT (Computer Adapting Testing)

個別最適化に向けた CBT (1~7レベル)
(1) 知識定着；知識の定義を説明できる 1, 定義の理解 (言葉の理解) 2, 定義の説明 (定義の説明)
(2) 知識活用；知識を活用できる 3, 類似知識の分類 4, 知識の活用 (基本的な扱い) 5, 知識の活用 (標準的な扱い)
(3) 知識応用；知識を組み合わせ、応用できる 6, 知識の応用 (基本的な扱い) 7, 知識の応用 (標準的な扱い)

を使っていきたいと思います。パソコン版とモバイル版にわかれています。

【CAT を使った実践】

(デモンストレーションを実施)

【動画視聴開始】

次にコロナ前の実際の授業での実践の様子を観てもらいます。プログラミングの授業の最初にパソコン教室の中に学生全員が入って、先程デモを行った CAT に取り組みます。ですので、100人いたら100人全員が違う問題に取り組みます。授業の最初に「君たち予習してきたよね」という確認を行います。学生はこの問題を受けた後に自分のレベルが分かります。これは学生の能力を判定することが目的ではなくて、予習を自分自身でどこまでできたかを振り返るために行います。あとは我々が授業を行う時に学生の知識レベルがどの程度なのかが分からないと意味のあるアクティブ・ラーニングが出来ないという理由もあります。それが終わったら、紙のワークシートを学生に配って課題に取り組んでもらいます。プログラミングの授業なのですが、文法は教員から一切教えません。なぜなら学生は事前に必要な文法を CBT で勉強してきているので、必要がないためです。学生はこのあとグループワークが待っているのです、必死になって課題を紙と鉛筆でこなしていきます。実はこの作業の裏側で、CAT で集計されたデータから学生のレベルが全て分かっているのです、次はそれに応じて、自動的にグループ分けをしてワークを行います。各レベルの分布図なども全て分かるので、自動的に理解度の高い学生、低い学生が必ずセットになるグループが出来ます。グループワークでは、教える側、教わる側になる学生がそれぞれ必ずいます。ラーニングコモンズで皆が理解出来るまで頑張っ課題に取り組めます。プログラミングですから、アルゴリズムをまず理解させて大体その設計ができるレベルにしていきます。課題が出来たら、ま

た最初の PC 教室に戻ってきて、ようやく学生は PC でプログラムを打てるという状況になります。学生はこれでようやくプログラムを組めるわけですが、もうこのときには学生は自分の頭の中にアルゴリズムの文法も理解しているので、プログラムを入力できて、20分程度で作ってしまいます。それを最後に TA の学生がチェックして終了、という授業になっています。

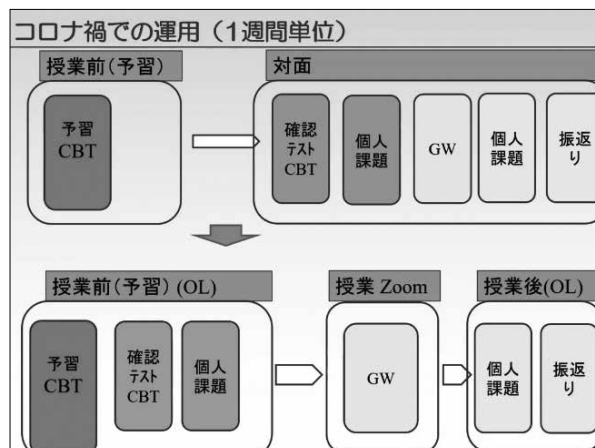
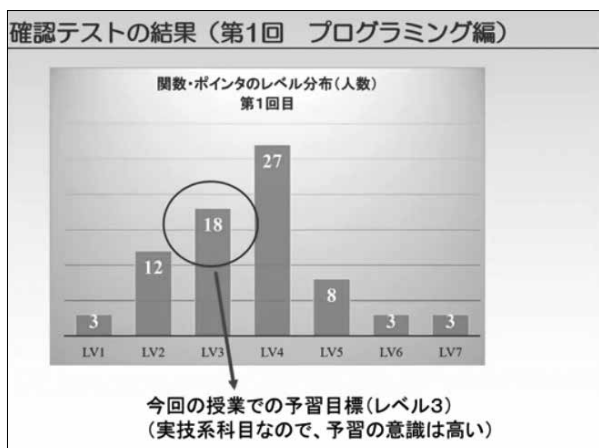
【動画視聴終了】

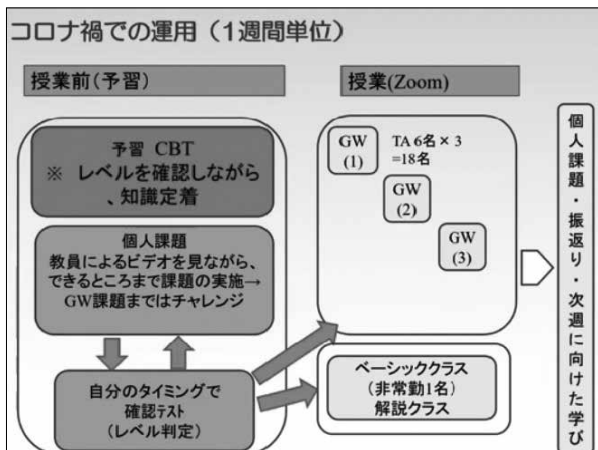
こちらのスライドは第 1 回授業の予習の段階の CAT のレベルの分布図になります。レベル 3 くらいあると授業についていけるようになっていますが、レベル 7 をとっている学生もいます。学生は自分のレベルを確認しながらグループワークに参加するので、予習していない学生は来週頑張ろうと思うようになります。これが 2 回目には、だんだん自己調整が効いてくるので山が右にシフトしていきます。3 回目になるとさらに右に大きくシフトしていきます。しかし、ついてくることのできない学生がいるのも現実です。また、テストを行うと通常の実習形式のテストに比べて、反転授業とアクティブ・ラーニングをしているので大きく右にシフトします。この傾向は反転授業とアクティブ・ラーニングの一般的な事例と同じになります。これがコロナ禍になった時、どのようになったのか。こちらのスライドの上部がコロナ前の表です。右側のコロナ前の授業内を見ても確認テストや個人課題、グループワーク、個人課題、振り返りなど内容が非常に詰まっていることが

わかります。しかし、コロナになってこれが流動化できました。

集まることができないので、授業中にヒントを出すものも全部ビデオライブラリにして事前に見ることができるようにしました。授業の始めに行うアダプティブテストも事前にやってもらい、授業が始まる時には、自動的にグループを作った状態にしました。授業中は、ZOOM のグループワークのみにしました。だから学生は、2 時間の実習を 30 分だけ出てきて ZOOM をやるだけにしました。あとは全部授業の外にもっていきました。

まとめると、次のスライドになります。要は左側が授業外の部分になります。予習の CBT で知識レベルを確認し、知識を定着して個人課題までおこないます。ですから学生によっては、個人課題を行った後に CBT を受けている可能性もあります。つまり、CBT をやるタイミングも学生に任せました。「グループワークをやるためには、CBT のレベルが必要だから受けてきてね」というようにしました。そうすることで、学生はグループワークに向けて予習してくるようになります。また、今回 ZOOM を取り入れて、非常に良かった点が、グループワークについてくることのできない学生たちのサポートです。どのような取り組みをおこなったかということ、非常勤の先生に入っていたいただき、ベーシッククラスを 1 つ設けました。このクラスは、前日に明日の授業についていくことが難しいと判断した学生が申し込めば誰でも入





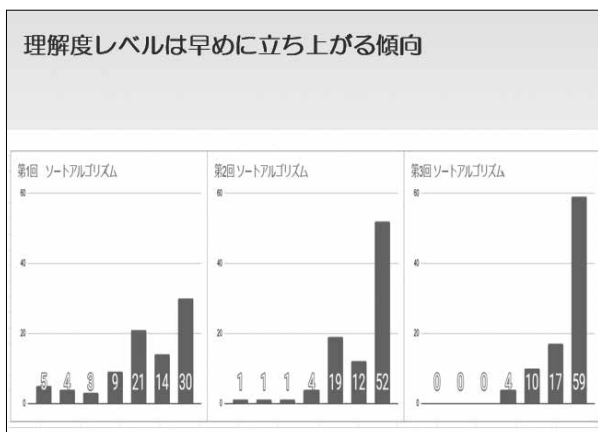
れるようにしました。これは非常に好評でした。

昨年度までおこなっていた対面の形式が良いのか、今回のオンライン形式が良いかについてのアンケートを取ったところ、結果としては、今年度の ZOOM を使った形式の方が良かったという声が圧倒的に多くなりました。

次に理解度について確認したところ、今年度が良いと答えた学生は理解度が高く、オンライン形式に苦労した学生は、理解度が低く、グループワークは対面が良いという声があがりました。それから今年度の方式が良いと答えた学生を少し細かく分解してみると、「課題に取り組める時間が増えた、自分のペースで学習できた、繰り返し学習ができた」という声が多くなりました。次に、前期と後期を比較すると、後期に「オンラインが良い」という学生が増えています。前期は ZOOM に慣れていなかった学生も後期になると慣れていき、オンライン形式でも十分という学生が増えてきました。テス

トについては、到達度型のテストなので到達度自体は変わらないということがわかりました。しかし、到達度は変わりませんが、オンラインにしたことによって、授業内容が増えました。つまり、私の印象では、理解度の回転が速くなり、効率も良くなっていると感じます。次のスライドは、オンライン形式で行った CBT になります。対面授業を行っていた時の CBT よりも右にシフトしていることが分かります。そして、第3回目に関しては、レベル1, 2, 3の学生がほとんどいないことがわかります。この要因としては、ベーシッククラスを設けたことや到達度テストの受けるタイミングを学生に任せたことなどが挙げられます。これは、自分のペースで準備をして、テストを受けている学生が増えているということになります。次に、ZOOM を使ったときの良かった点について、グループワークの際に TA がついてくれて、Google のサービスを使いながら情報共有ができるというものです。これは対面の時にはできませんでした。対面の時は手が挙がったグループのところに TA がつく仕組みでしたが、オンライン授業になってから、90分×2コマのうち30分しかグループワークがないので、何クールも回すことで、どのグループにも TA が入れるようになりました。そうすることで、全グループの学生の情報や進捗状況がわかるようになります。どの学生がリーダーシップをとっていたのかなどの情報もわかるようになります。

こちらが本日のまとめになります。オンライ



まとめ

オンライン活用（個別最適化）によって

- 1) 単位の実質化が見えてくる（可視化）
○ 予習・講義・復習の流動化
- 2) 自己調整学習を如何に構成していくか！
- 3) カリキュラムマネジメントが重要
全学（必修）科目；
自己調整学習を定着させる科目（初年次）

では有効

ンでの個別最適化を通じて単位の実質化が可視化できるようになりました。必ずしも90分×2回の対面授業をおこなうことが授業の実施になるというわけではなく、対面とオンラインは、どこでやるかの違いだと思います。つまり、自己調整学習を意識しながら、授業内外を含めた授業設計をどれだけ考えているのかということが重要になります。

特色ある授業実践「適応型CBTの活用」

尾崎 秀夫

創価大学 ワールドランゲージセンター センター長

司会：続きまして、特色ある授業実践といたしまして本学の取り組みを紹介いたします。はじめに、本学ワールドランゲージセンター長の尾崎より適応型CBTの活用事例について取り組みの概要を報告いたします。尾崎先生、よろしくお願いたします。

尾崎：ご紹介いただきました尾崎でございます。本日は共通科目・英語科目における適応型CBT活用事例として、今年度（2020）の取り組みにつきご報告させていただきます。

発表内容

- 適応型CBTと作成の背景
- 適応型CBT問題例
- English I, II Level Aにおける活用
- 適応型CBTの効果
- まとめと課題

まず適応型CBTについてですが、先ほど小松川先生からお話しがありましたとおり、CBTはComputer Based Testingの略で、コンピューターを用いて実施するテストのことです。適応型は受験者が解答した問題の正誤によって、コンピューターが随時、問題の難易度を変えて出題するテストになります。これを繰り返すことで、受験者が安定して正解できるレベ

ルをコンピューターが推測して判定します。そのため単に正解の数を得点とするテストよりも正確な測定ができると考えられています。今年度、この適応型CBTを千歳科学技術大学の小松川先生、また先生の研究室の院生の方々に手伝っていただき、作成し運用しました。

この取り組みの背景には、まず2019年度、学内においてICTコンサルテーションを受ける機会があり、その際小松川先生から千歳科学技術大学のeラーニングシステム：Solomonについてお話しを伺いました。また創価大学も参加している大学間連携共同教育推進事業において共通基盤システムが構築され、それらの中に多くの英語学習用コンテンツが既に存在していることを知りました。適応型CBTを用いた実践について小松川先生のお話しを伺いながら、数値や情報だけでなく英語のような語学系の科目でも、適応型CBTを作成して基礎力の養成、またそれを軸にした反転授業、アクティブラーニングが展開できるのではないかと思に至りました。その時、小松川先生のご配慮でSolomon、また共通基盤システムである英語コンテンツの中から文法問題をこちらで選定して千歳科学技術大学に送らせていただくことで、適応型CBTの設定をしていただけることになりました。合わせて、デスクトップやノートパソコンだけでなく、スマートフォンでも受験可能とさせていただきます。

●●●● 適応型CBT作成の背景

- 学内ICTコンサルテーション（2019年度）
- 千歳科学技術大学 eラーニングシステム：Solomon（小松川先生）
- 大学間連携共同教育推進事業（2012-16年度）共通基盤システムの英語学習用コンテンツ
- Prism Red: リーディング教材（文法ベース）
文の要素・文型・文の構造・助動詞・不定詞・受動態・関係代名詞①②・分詞
- 各文法事項ごとに一つのテストを作成：12問解答することで、レベル1（最低）から7（最高）で判定
- 各レベルに最低10問の問題を用意、一つのテストには最低70問の問題がプールされている。この70問から解答の正誤により、コンピューターが次の問題を自動的に選んで出題する。
- 創価大側：問題の選定（院生） 千歳科学技術大学側：テストの設定（院生）
- PC・スマホで受験可能

今回私たちが作成した適応型 CBT は、ある文法事項についての知識に関する問いに、12問解答することでレベル1～7までの範囲で判定される仕組みになっています。これを可能にするために各レベルに最低10問の問題を必要としており、一つの適応型 CBT には全部で最低70問の問題がプールされていなければなりません。先ほどのコンテンツの中におよそ1800問の英文法に関する問題がありますが、そこから70問を選びました。ただ、選んだだけでは使用に堪えないという場合もあり、必要に応じて問題に修正を施した上で、レベル分けし、さらにヒントを閲覧できるという機能もありましたので、それらの原稿等も必要な時には書きました。これらの作業を、大学院生を一人 TA として採用し、手伝っていただきました。以上を一式完成させてテスト一つ分ができあがるごとに千歳科学技術大学にご協力いただき、適応型

CBT として使える状態に設定をしていただきました。その際は千歳科学技術大学の院生さんにも多大なご協力をいただきました。この作業を繰り返し、全部で8回分の適応型 CBT を作成しました。これらはすべて英文法に関するテストであり、それらの内容は①文の要素と文型、②文の構造、③助動詞、④不定詞、⑤受動態、⑥関係代名詞（who/which/that）、⑦関係代名詞（what）、⑧分詞となっています。問題のタイプには、多肢選択・並べ替え・空所補充があり、問題を12問解いた後にレベルが表示されます。今回作成した適応型 CBT ではテスト以外にもドリル、おまかせ、実力チェックといわれる3種類の練習ができるようになっており、これらは予習、復習、自主学習に使うことができるようになっていきます。

このように作成した適応型 CBT を共通科目英語科目、English の I , II のレベル A という

●●●● 適応型CBT問題例

• 多肢選択・並べ替え・空所補充

The image displays four screenshots of the adaptive CBT interface:

- 実力チェック (Ability Check):** A screen with a title bar showing '18:30' and '実力チェック'. The question asks to choose the correct sentence from options A, B, and C. The interface shows a list of options with radio buttons and a '解答する' (Answer) button.
- テスト (Test):** A screen with a title bar showing '18:25' and '実力チェック'. The question asks to choose the correct sentence from options A, B, and C. The interface shows a list of options with radio buttons and a '解答する' (Answer) button.
- テスト (Test):** A screen with a title bar showing '18:22' and 'AA'. The question asks to choose the correct sentence from options A, B, and C. The interface shows a list of options with radio buttons and a '解答する' (Answer) button.
- 成績 (Results):** A screen with a title bar showing '18:28' and '成績'. It displays a progress bar and a table of results.

クラスで実際に運用しました。レベル A とは 4 月に行う TOEIC-IP を用いたプレースメントテストのスコアが300点前後という 1 年生対象の授業になります。全部で16クラスありましたが、そのうちの 6 クラスで実施しました。約 100 人の履修者がおり、1 クラス平均では17人程度、教員としては私の他に二人の先生の計 3 人で、適応型 CBT の利用を含め同じ方法で授業を行い評価まで出しました。TOEIC-IP のスコアが300点前後の学生を対象にしており、おのずとリメディアル的な内容になりました。授業の目的は中学高校の英文法の復習と定着、基礎的な英語コミュニケーション能力の育成や基本的な学習習慣の習得でしたが、これが身につけていない学生も見受けられました。また英語学習において自律性が未成熟であったり、成功体験が乏しかったりする学生もいましたので、自己効力感を高めることにも気を配りました。こうした状況で、中学高校英文法の復習と定着というところに適応型 CBT による英文法テストを活用しました。

授業の構成は、反転授業の形式になりました。学生には、事前に適応型 CBT を受験してもらい、その時点でのレベルを知っていただきます。第 1 回目の受験で判定されたレベルは成績に参入しませんでした。その後、90分授業 5 回分をかけて、アクティブラーニングとしてグループワークを行い、文法問題を解き合ったり、文法事項に関連するコミュニケーション活動を行ったり、英語学習法のトレーニングなど

を行いました。こうすることで、文法事項を知識としてはもちろん、運用もできることも目指しました。これらを経て、再度適応型 CBT を受けていただき、第 1 回目の結果と比較してもらいました。第 2 回目の結果は成績に反映させました。さらに、グループワークを行った際には必ず振り返り活動を行いました。グループワークでは協同学習の原理に基づき、ワーク自体を活性化させ、また社会スキルの育成を図るため一人ひとり役割を負ってもらいました。グループワークでの役割は（下の）スライドのとおりです。振り返り活動の項目には、どの役割を負ったか、その役割をどの程度果たせたかを含めていました。

学習モデルについては、バタフライモデルを用いました。これは PDCA サイクルを教育的に展開したもので、イギリスで開発されたモデルです。大まかには、このモデルに従いますと、知識・スキルの習得には勇気、共感、レジリエンスなどの『人間性』の強化が求められます。言わば、認知スキルと非認知スキルの統合を目指す学習モデルと言えます。人間性の強化は重視していました。特にこのレベルの学生さんの場合、自律性や自己肯定感が低い場合も多いため、単に知識スキルを伝授したり訓練したりしていても、内発的動機づけが高まったり、自信がつくということがないと、学習が進まないということがあるからです。自己調整学習についても大変意識していたのですが、今年度については明示的に実行することができませんでした

グループワークと個人の役割

グループワークの活性化、社会スキルの育成、協同学習の原理の応用

- Gatekeeper (皆が平等に話せるよう努める。リーダー)
- Question commander (自分、皆の疑問が解消するよう積極的に質問する、促す)
- First penguin (最初に口火を切る)
- Timekeeper (活動の時間配分を主導して決める。あと〇分です、などと言う)

毎回違った役割を担う。

振り返りシート (Google Form) に何の役割を負ったか記録を残す。

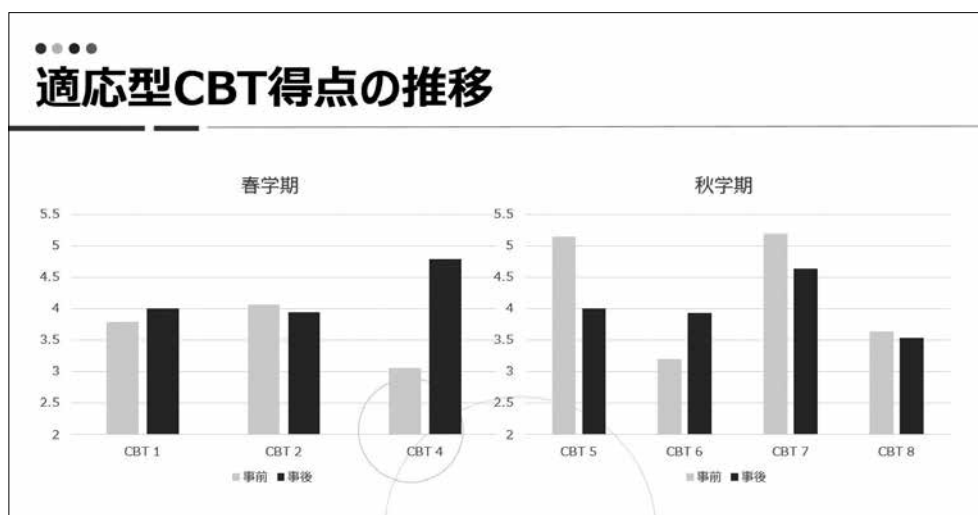
ので、来年度以降の課題にしたいと思っております。

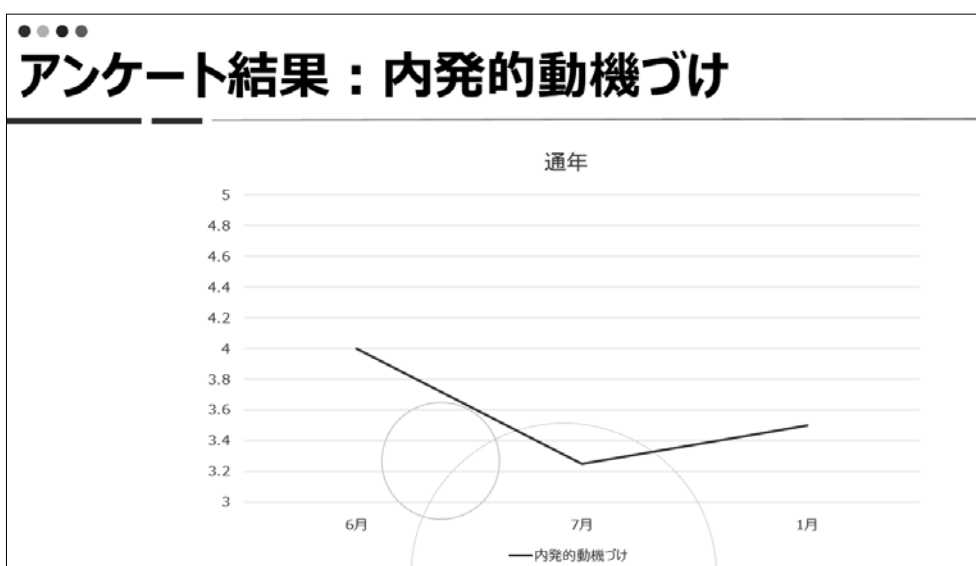
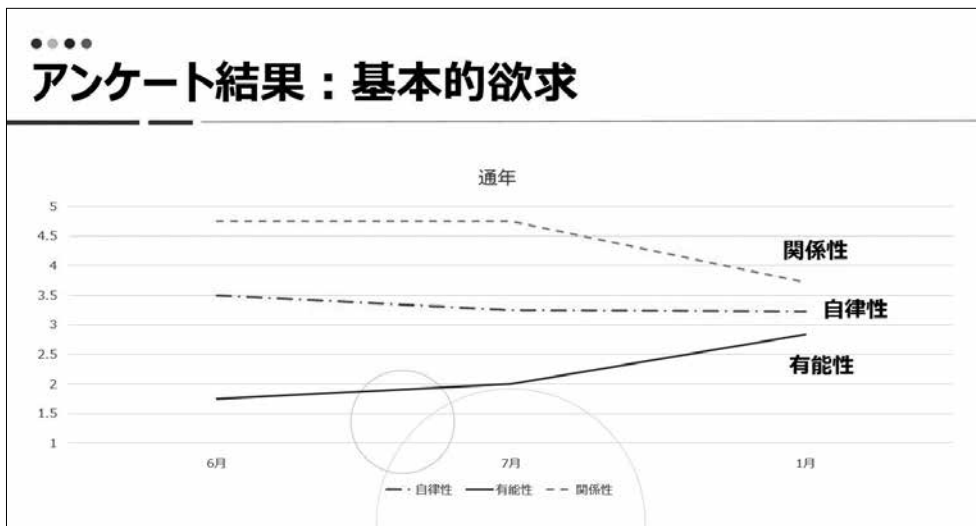
ここからは先ほどご覧いただきました適応型 CBT を学生さんが受験された後、さらなる定着・活用・応用を目指して授業で行った具体的な活動の紹介です。2020年度はオンラインで授業を行いました。科目の目的をオンライン環境でも達成できるよう工夫しました。英語の基本的なコミュニケーション能力の育成には、インフォメーションギャップ、又は「情報格差活動」と呼ばれる、典型的なコミュニケーション活動を行いました。そこでは、必ず当該の文法項目を使わなければならない仕組みになっておりました。その他に Flipgrid という、自分が録画した動画を公開できるアプリを使い、自分のスピーチ動画をアップロードして、それをクラスの中でお互いに見られるようにしました。クラスメイトがアップロードした動画に、動画でフィードバックを返すことも行いました。知識定着活動として Kahoot! というオンライン上でボキャブラリークイズコンテンツを実施できるアプリを使用しました。学生は遠隔地からスマートフォンを操作してクイズに参加することができました。また、英語学習方法は、自律的に学習に取り組めるように、具体的な方法を紹介し、練習を積んで、ある程度できるようになった段階からは、どの方法を何の目的で、どれくらいするのかをペアで計画を立てた上で実行する時

間を設けました。秋学期はさらにそれを発展させ、Autonomous Learning Project という自律学習プロジェクトを、自律性涵養のため行いました。オンライン授業下での振り返り活動としては、Google フォームを用いました。オンライン上で他者評価を行うのが難しかったのですが、Zoom のブレイクアウトセッションの中でチャット機能を使い一人の学生が別の学生にコメントするようにして行いました。

その他、この科目の効果を測る目的の一環として、自律性の伸びが分かるアンケートや、内発的動機づけの度合いを把握できるアンケートも年3回実施しました。これらによって、言語的知識やスキルの習得の過程で、自律性や内発的動機づけがどのように変化していったか知ることができます。

このように適応型 CBT の受験、知識・スキルの定着や応用のための活動を行い、同時に自律性を育成する自主学習を実施し、その効果を測定しました。その効果について報告します。まず、適応型 CBT のレベルの推移ですが、第1回目に比べ第2回目のレベルが高くなるのが理想でした。第1回目は単にその時点でのレベルを知ることが目的であり、第2回目はさまざまな活動を通し理解も深まり、定着も進んだ段階での受験であるからです。春学期はおおよそそういった傾向が見られましたが、秋学期はなぜかそれが逆転するところがありました。第





注) CBTについては、コロナ禍におけるオンライン授業対応のため、変則的な運用となっており、春学期3回、秋学期4回、計7回の実施となっている。また、収集したデータはいずれも発表者担当のクラスから得たものである。

1回目受験のレベルが高いのは、結果は成績に参入しないと伝えてはいましたが、どの課題もよい点を取っておかなければならないという気負いが学生にあったためではないかと推察されます。第2回目の受験ではその気負いが失われたのかもしれませんが。

内発的動機づけは、春学期途中が最も高く、学期末に下がり、秋学期の終わりに向けて回復していったという結果でした。学期が深まるにつれ、課題も増し、最後にはプレゼンテーションや試験もあり、手に負えなくなっていたのかもしれませんが。それでも秋学期に入ってから回

復傾向が見られており、現実に少しずつ向き合っていて、気持ちを取り直していったものと推察されます。

基本的欲求で最も特徴的なのは有能性が極端に低いことでした。春学期途中では5件法で1点台という、履修者の多くが、英語は全然できないと相当に感じていたということです。それが学期を追うごとに上昇し、秋学期の終わりが一番高い結果となり、この点は自己効力感が高まったと解釈でき授業の効果もあったものと思われる。

まとめと今後の課題についてですが、今年度

につきましては適応型 CBT を作成し、運用できるところまで何とか来ることができたというのが実感です。ただ、オンライン授業という状況下では、むしろ適応型 CBT を用意したおかげで、この難局を乗り越えることができたとも感じています。一方、今後の課題として、このような ICT を使った学習をせっかく実施しているにも関わらず、ログの情報や、振り返り活動、自己評価、他者評価などのデータを、実践に活かすことができていません。これらの情報を教育、学習に活かすことにより、総括的・形成的評価に加えて、変容的評価というところまで迫ることができればと考えています。今回は 3 人の教員の授業で実施しましたが、2021 年度はさらに範囲を拡大し、2022 年度には全面展開として計画しております。以上になります。ご清聴ありがとうございました。

本学の取組み報告

「自己点検評価の学生参画の在り方について」

鈴木 将史

創価大学 副学長

本学は自己点検・評価において学生参画というものを進めているわけですが、その現状、また課題、そして今後の取り組みといったことについて話をさせていただきます。今年、2021年度に創価大学は第3期の認証評価を大学基準協会から受けまして、それに合わせましてさまざまな自己点検・評価についての見直しを図りました。先ほど馬場学長から、開学以来の伝統という話がありましたけれども、本日もその開学以来の伝統の話、それから現在の自己点検・評価活動、そしてまたその後、様々な観点から学生に対して行っていることについてお話をさせていただきます。この学生第一の伝統、設立構想から全学協議会へという点について、日時も含めて、少し詳しくお話をさせていただきますと思います。

本日の内容

1. 創価大学における「学生第一」の伝統
2. 本学の自己点検・評価活動における学生参画
3. 2021年7月7日学生研修
4. これからの方向性

1. 創価大学における「学生第一」の伝統

まず1969年5月3日、創立者池田先生が「建学の精神」を含む様々な構想というものを発表されました。その中で、「教授は、たとえ無名であっても、青年のように旺盛な研究意欲をもち、教育に生命をかけて取り組んでいく人をもって構成する」という言葉、またその後の教授と学生との関係というところでも、「相互に対峙する関係ではなく、ともに学問の道を歩む同志」「あえていえば、先輩と後輩といった、あくまでも民主的な関係でなければならない」というお話と共に、最後には「学内の運営に関しても、学生参加の原則を確認し、理想的な学園共同体にしていきたい」というようなことが語られています。

また、有名な第3回入学式の、「創造的人間たれ」という入学者に対する講演でも、「言う

創価大学設立構想

- 1969年5月3日、創立者池田大作先生が「建学の精神」を含む諸構想を発表

「教授は、たとえ無名であっても、青年のように旺盛な研究意欲をもち、教育に生命をかけて取り組んでいく人をもって構成するということでありす。」

（教授と学生との関係）「相互に対峙する関係ではなく、ともに学問の道を歩む同志」「あえていえば、先輩と後輩といった、あくまでも民主的な関係でなければならない」

「学内の運営に関しても、学生参加の原則を確認し、理想的な学園共同体にしていきたい」

までもなく、創価大学は、皆さんの大学であります。同時に、それは、社会から隔離された象牙の塔ではなく、新しい歴史を開く、限りない未来性をはらんだ、人類の希望の塔でなくてはならない」という言葉、また「私立大学とは、自主的な大学のことであり、いわば皆でつくる大学」であるとか、「この創価大学を自分たちでつくり、自分たちで完成していく大学であるという認識をもっていただきたい」、また「創価大学に現に属する人々、また将来、志を同じくして加わってくるであろう人々の全員が、一つの生命体となってこそ、その開花をもたらすことが可能となる」、こういったことが語られています。これらの資料はすべて、先ごろ刊行されました『創価大学50年の歴史』に詳しく載っております。

先ほど学長が触れました全学協議会というのが本学の大きな特徴ですけれども、1972年の10月にまず理事会から学費の値上げというものが通知されました。ところがそれは先ほど読んだ創立者の精神に反しているのではないかということで、学生が全学集会を行いました。その結果、すぐに理事会が学費値上げを白紙撤回しました。さらに全学協議会の設置を提案したということが『50年の歴史』に書かれています。その流れの中で、学生たちが全学協議会設置を決議し、そして1974年4月2日に全学協議会が発足したということで、今から47年前ということになります。開学3年目です。その後どうなったかということ、学生たちが全学協議会等を経て話し合った結果、やはり学費は値上げせざるを得ないのではないかということで、学生たちが決議することによって、1976年度から学費の改定が行われました。創立間もない創価大学において、このような学生自治の姿、全学協議会を中心として改革が行われたということが記録されています。

当時大学紛争も華やかな頃でしたので、今よりも学生たちがこういう自治に目覚めていたのかもしれませんが、創価大学というのは、はじ

めからこのように学生第一で、学生と教員、職員が一体となって進めていく、そういう姿をしていたということが、歴史的にも明らかになっています。

全学協議会、これは現在の規則ですけれども、2行目にありますように、本学は開学の当初から、「学生参加の原則」による「理想的な学園共同体」を目指していました。これは先ほどの言葉にあった表現です。下の第6条にもあるように、学生部会16名以内、院生部会3名以内、その他理事会、教員、職員という構成で、現在も全学協議会が2か月に1度行なわれています。

2. 本学の自己点検・評価活動における学生参画

認証評価に向けて、本学の自己点検・評価活動における現在の学生の参画はどうなっているのかということについてお話しします。まず「創価大学内部質保証ポリシー」というものが2013年に制定され、今年度改正をいたしました。その6番目のところに「『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の学生の意見聴取に努める」と明確に書かれています。また「内部質保証推進体制及び手続きに関する規程」、ここにも「自己点検・評価の実施」のところ（第5条）、自己点検・評価は形としては自己点検・評価委員会によって行われるわけですけれども、その3番目に、「自己点検・評価を実施する組織は、積極的に学生の意見を取り入れることに努める」と書かれています。これに従いまして、自己点検・評価委員会には各学部、研究会に分科会がありますが、その分科会ごとにそれぞれの特質に合わせて、学生達と共に評価を行っているということで、現状もそうなっていると思います。それから「自己点検・評価実施規程」のところにも、各学部評価分科会とか、学士課程教育機構評価分科会がありますが、それぞれの中の委員会の構成として第5条の4のところ、「委員会およ

び分科会は、学生の代表を構成員とすることができる」ということになっています。

このような規程、ポリシーにもとづき本学では、学生参加のもと自己点検・評価というものを進めました。その結果として、これは認証評価用の点検評価報告書の中での表現ですけれども、「内部質保証への学生参加」というのが明示されています。赤字のところにありますように、「2019年度から各学部・研究科の評価分科会や全学自己点検・評価委員会に学生が参加し、意見交換の場を設けている」。さらに全学協議会とか学友会代議員会、学生寮の連絡協議会など、様々な学部・研究科以外の組織についても、大学執行部との色々な打ち合わせ、話し合いを行っているということが書かれています。

自己点検・評価の過程の中ですが、その真ん中に8月に行われた第2回全学自己点検・評価委員会において学生へのアンケート結果が報告されたとか、最終的な点検評価の結果は2021年3月に開催した、全学自己点検・評価委員会に提出されたなどと書かれています。自己点検評価委員会は年に3回行っています。この3回目の3月のところに、学生組織からの検討結果が提出されました。資料aと書いてありますが少しお見せします。これが今年3月に行われた、学生自治会からの最終報告です。この黄色のところ、あとで次のスライドでまとめてお話ししますが、このように「大学が学生の声をどう聞いているのか」、あるいは「各学部においてチャンスがあるか」というようなことについてアンケートを取りまして、「その頻度は適切であるかどうか」については、概ね「はい」が4分の3くらいですね。それから「打ち合わせに出席する教職員も適切であるか」については、概ね「はい」です。その他各学部、あるいは学生組織ごとにさまざまな意見が述べられています。ということで元に戻ります。

今の報告をまとめますと、この度全学自己点検・評価委員会において、「学生委員として学

生が大学に声を上げる仕組みが取り入れられているのか」という視点で点検評価したということで、先ほどのような表とかグラフがありました。そのあとに自由な意見がいろいろと書かれていたのですが、かいつまんで少し紹介しますと、「大学側が学生に意見を求め、自治会との会議をセッティングしてくれる等、学生主体が体现されていると大変感じている」とか、「今年はコロナ禍により各組織で教職学の連携をすることが多かったが、組織全般的に学長、理事長との懇談を要望する意見が多いので、今後懇談の機会を設けていただければ幸いだ」とか、「ただ発言することに少しハードルの高さを感じた」というようなことが書かれていました。そういう認証評価の結果を受けて、今後どのようにしていったらいいのかということを考えまして、実は今年の7月に、学生研修を行いました。

3. 2021年7月7日学生研修

自己点検・評価報告書を作成したわけですが、その中で、やはり学生第一、教職学一体の伝統というものは、全学協議会などによって今もしっかりと息づいているということは確認されました。又、自己点検・評価活動への学生参加が進んでいて、これが本学の強みであると報告書にも書かれています。しかし厳しく見れば、学生による報告は先ほどのようにかなり簡潔なもので、限定的な内容にとどまっております。内部質保証推進体制、いわゆるPDCAサイクルなどにおいて、学生参画によって何か改善したと呼べるほどの取り組みには、まだなっていないというのが現状であると認識いたしました。真の意味で、学生参画による教学の改善を実現するためには一体何が足りないのかということを考えてみると、学長からのアドバイスもあったのですが、やはり学位授与方針、ディプロマ・ポリシーをはじめとする3ポリシーを軸とした教学マネジメント指針というもの

が学生に十分共有されていないのではないか、これを共有しないと、共通の土俵に立って大学の教学についての改善を図るということが出来ないのではないかということで、7月7日に学生参加型「教育の質保証」研修会というものを行いました。

そこでは創価大学の教育目標、人材育成方針、ディプロマ・ポリシー等を資料としてお配りしまして、カリキュラム・ポリシーとかアドミッション・ポリシーも配った上で、各学部にはそれぞれの3ポリシー、またラーニング・アウトカムズがあります。そうしたものをワークショップ的に各学部で検討して、これまですでに認知していたかどうかとか、改めて読んでみてどうかとか、そのようなことを考える場にいたしました。その場では学長から教学マネジメント指針というものを、1、2、3と図を通して話をしていただき、私からも3ポリシーの位置付けについて改めてお話をさせていただきました。学生さん達にそういうものが大学にはきちんと存在していて、大学はそういう方針できちっと教学を行っているのだということを改めて認識してもらいました。「研修後のアンケート」というのが資料bにありますが、アンケートを取りまして、学生たちの正直な認識の度合いというものを聞いてみました。当日はここにありますように、38人が参加して、32人が回答しました。これは学生一般、誰でも参加して良いというのではなくて、各学部で自己点検・評価に関わっている、あるいは自治会活動に関

わっている学生の代表に参加してもらい、代表から動きを広めていくということを狙いとしてしました。限られた人数ですが非常に意欲的な学生が集まりました。しかし、アンケートを取ると、研修会参加前の大学・学部・研究科の教育目標、3つのポリシー、ラーニング・アウトカムズの認知をしていたかということ、「知っていた」というのがこの6.3%。「一部知っていた」が43.8%、一方で「聞いたことがある程度」、「知らなかった」といってほとんど認知していないという学生が半分ぐらいです。意欲的な学生の中でもこういった程度の認識であったということが明らかになりました。また、科目とラーニング・アウトカムズの関係です。それぞれ授業を受けている科目がラーニング・アウトカムズとどう関係しているのか、ディプロマ・ポリシーをどう実現しているのかというものを履修時に意識しているかということ、このような具合で、半分ぐらいは「あまり意識していなかった」、「まったく意識していなかった」ということで、意欲的な学生であってもこのような感じであったということでした。そういうことが分かりまして、学生の感想としては「ラーニング・アウトカムズと授業の関係性を知る良い機会でした」、あるいは「身近な友人や自身が所属する学生自治会で話していくことが大事だと感じました」、また「内部質保証においても学生参加を体現して行く必要があると思いました」「学生自治会としても、このようなことに特化したイベントを開催するなど取り組んでいきたいです」等がありました。また、授業を受ける姿勢においても、「授業に対する向き合い方や履修の取り方に取り入れていくことができると思いました」「ラーニング・アウトカムズは僕が苦手としている分野を意識しながらこれから残りの創大生活を過ごしていきたい」ということで、一定の理解を得るとともに、今まであまり認識していなかった3ポリシー、ラーニング・アウトカムズというものを、学生さんたちにも重要視してもらいたい機会に

学生の感想

- ・ラーニングアウトカムズと授業の関係性を知る良い機会でした。
- ・とても貴重な機会に参加させていただき、誠にありがとうございました。今回学んだことを自分だけでなく、身近な友人や自身が所属する学生自治会で話していくことが大事だと感じました。組織としても学期終わりのアンケート等で本音の声を聞いていきたいと思いました。
- ・このような内部質保証においても学生参加を体現していく必要があると思いました。学生自治会としてもこのようなことに特化したイベントを開催するなど取り組んでいきたいです。
- ・今回の研修会でポリシーやラーニング・アウトカムズの内容を知れたことでこれからの授業に対する向き合い方や履修の取り方に取り入れていくことができると思いました。ラーニング・アウトカムズの僕が苦手としている分野を意識しながらこれから残りの創大生活を過ごしていきたいと思えます。

なったのではないかと思います。また彼らは自治会に所属している中心となる学生が主ですので、そういう学生達からは是非ほかの学生たちにも広めてほしいと思いますし、また教員組織でも様々なガイダンスなどを通して、今よりも3ポリシーとかラーニング・アウトカムズ的位置付けというものをきちんと周知徹底していくことが必要である、そういったことが認識できる研修会になりました。

4. これからの方向性

これからの方向性ということになりますが、学生の声を反映した大学運営、3ポリシーの見直しに、これから取り組もうと考えています。学生参画への今後の取り組みといたしまして、まず先ほどから申し上げていますように、やはり共通の土台である教学マネジメント指針、3ポリシーというものを共有すること、つまり全学生が大学、学部の教学に関することをきちんと認識、理解する。それを認識、理解するだけでなく、自分が授業を受ける際にもそういったことを意識しながら自らの力をつけていってもらうということが必要だろうと思います。その上で大学の教学のあり方について学生と共に共通の土俵に立って見直しを加えることがその後可能になると思います。又、3ポリシーの見直しということにも今着手しています。

自己点検・評価に参画している学生にアンケートを実施しました。資料を少しお見せしま

学生参画への今後の取組み
【3ポリシーの共有】 <ul style="list-style-type: none">• 全学生が大学・学部の教学に関する方針をきちんと認識・理解できるようにする• その上で大学の教学の在り方について学生とともに見直しを加える
【3ポリシーの見直し】 <ul style="list-style-type: none">• 自己点検・評価に参加している学生にアンケートを実施→資料c• 3ポリシーを現在よりわかりやすくするように見直し中
【各分科会での学生参加】 <ul style="list-style-type: none">• 学部・研究会ごとの教学指針をめぐって、授業を受ける側である学生の声を聴く• 学部・研究科全体でPDCAサイクルに取り組み、学生をその主体者とする
【建学の精神に立ち返る】 <ul style="list-style-type: none">• 認証評価や世界・日本のトレンドなどは別に、本学の建学の精神に立ち返って学生一体の大学建設を目指すことが重要

す。優秀な、意識のある学生でも、次のような結果になりました。「創価大学の教育目標についてわかりやすさを5段階で評価してください」ということで、「大体わかりやすい」という人が多いですが、「分かりにくい」という人はそんなにいない。けれども、本学ならではの部分はどこかと聞くと、1番多いのはこの「創造的人間」というところです。一方で、分かりづらいと思う部分はどこかと聞くと、これもまた「創造的人間」という答えが出てくるような具合です。また、ディプロマ・ポリシーでも、分かりづらいと思う部分は何かというところ、「統合力」という言葉が分かりづらい等、簡単なアンケートですが浮かび上がってきました。そのようなことを通しまして、3ポリシーの見直しをこういったアンケートなどをもとにして、現在もっとわかりやすくするように見直しを行なっているところです。また各分科会、学部・研究科ごとの教学指針は、より学問分野に即した形になっていますので、それらについても学生と対話しながら、授業を受ける側である学生の声、今よりも深く聞いていきたい。その上で、学部・研究科全体で自己点検・評価をめぐってPDCAサイクルに取り組んで、その学生が主体者となっていくように育てていきたいと思っています。

最後に、認証評価とか自己点検・評価というのはどちらかというとなんとなくやらされている感があります。これから沖先生に詳しく学問的背景に基づいてお話をさせていただきますが、この「学生参画」もなんとなく全体的なトレンド、流れという認識があるかと思います。しかし、そういうこととは別に、本学が建学の時代から学生中心の大学だったということに立ち返れば、学生一体の大学建設を目指すということは、本学にとってもより重要なことでもありますし、そのことを思い出しつつ、これが本来最も重要なことであったとあって、この学生参画を今後も進めていきたいと思っています。以上、ありがとうございました。

基調講演 「大学における自己点検評価と学生参画」

沖 裕貴

立命館大学 教育・学修支援センター 副センター長

司会者：それでは、立命館大学教育開発推進機構教授、教育・学修支援センター副センター長、沖裕貴先生による基調講演、「大学における自己点検評価と学生参画」を行っていただきます。沖先生は、名古屋大学ご卒業後、京都教育大学大学院で教育学の修士号を取得されました。京都経済短期大学、山口大学を経て、2006年度からは立命館大学教育開発推進機構の教授にご就任。2015年まで教育・学修支援センターセンター長、2018年からは同副センター長を務めておられます。その他、日本高等教育開発協会の理事・会長、日本私立大学連盟教育研究委員会委員、中央教育審議会教学マネジメント特別委員会の委員などを歴任されております。ご専門は高等教育論・教育工学です。それでは沖先生、どうぞよろしくお願ひ申し上げます。

沖：ただ今、ご紹介に預かりました立命館大学の沖と申します。どうぞよろしくお願ひいたします。

本日は「大学における自己点検評価と学生参画」ということでお話をさせていただきます。まず自己点検評価のお話という、貴学は大学基準協会のものを行っていますので、まずは基準協会ではどういう位置づけになっているかを見ていきたいと思ひます。

これが実施ガイドの第3期で、一番近いものですが、認証評価機関というのが機関別認証評価をやっている、大学基準協会も我が国初の認

大学基準協会による自己点検・評価

わが国では2004(平成16)年から、すべての大学は文部科学大臣から認証された機関(認証評価機関)によって7年以内ごとに教育研究等の状況の評価を受けることとなった。大学基準協会はわが国で最初の認証評価機関となったが、機関別認証評価制度開始前から、教育研究等の状況についての評価を「大学評価」として実施してきた歴史的経緯を踏まえて、現在でも「大学評価」と呼んでいる。

本協会が1947(昭和22)年にはじめて「大学基準」を設定して以来、大学評価をはじめとする各種事業の中心に据えてきたのは、大学の自主性・自律性を尊重するという精神である。2011(平成23)年度から実施している大学評価において、「内部質保証」をキーワードとして掲げ、これを重視した評価を行ってきたこともこの一貫である。そして、2018(平成30)年度からは、「内部質保証」を一層重視した評価とするために、大学評価システムを改革した。この新しい大学評価においては、内部質保証とそれに基づく自己点検・評価が重視される。

大学基準協会『第3期認証評価における大学評価の実施ガイド』2016年

証評価機関として大学評価をやっているということです。その大学評価で、大学基準というものを作っているわけですが、もともと基準協会としては、自主性、自律性を尊重しており、又、2011年度以降、あるいはさらに2018年度以降は特に「内部質保証」というものを一層重視してやってきたということです。その中で認証評価の基準2というところに改めて、内部質保証という言葉が挙げられております。そこでのポイントとして、「内部質保証の方針・手続」ということ、それから「内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織」ということ、それから、それが「PDCAサイクルを回して運営支援されているということを示す」ということが書いてあります。

ただ、まだ自己点検評価と内部質保証の関係が明確ではありませんので、それを申し上げますと、自己点検評価というのはPDCAの中の

Cの「検証」、チェックにあたるものです。内部質保証をPDCAサイクルで回していくわけですが、その内部質保証がきちっとできたかどうかをチェックするものが自己点検評価報告書であるという位置づけになっております。

さらに、先ほど何度も教学マネジメントの話が出てきました。第3期認証評価では特に内部質保証を重視した大学評価を行うのですが、その取り組みがうまく回っているかどうかを全学的な教学マネジメントの状態を見て判断すると書いてあります。組織的に教育活動を行って、PDCAがきちんと回るように、機能するよいうにということで、そういう全学的な取り組みのことを一言でいうならば、教学に関する内部質保証システムを推進するための取り組みのことを教学マネジメントと呼んでいるようです。

というわけで、この教学マネジメントというのがいつ出てきたのかという話ですが、実は2012年のいわゆる「質的転換答申」の中で初めて出てきました。

内部質保証システムを確立するために、教学マネジメントを確立してくれという言い方になっています。具体的な内容は3つのポリシーになります。DP、CP。これについてきちっと明示して欲しいということと、それからプログラムレベルでのいろいろな科目の関係、あるいは系統性、整合性を表すような取り組み、CPの内容です。それが求められており、道具立てはこうですよということで、履修系統図やカリキュラム・マップやツリーや、あるいは創価大学さんがすでにやっておられるナンバリング。こういった道具立てが示されました。さらにはその結果をきちんとエビデンスベースで示さない、ということで、当時はアセスメント・ポリシーと言いました。今はアセスメント・プランという言い方をしますが、学修行動調査、学修到達度調査、ルーブリック評価や学修ポートフォリオを使って、そういうものを明らかにして行ってほしいというのが質的転換答申だったのです。しかし、どうもたくさん言い過ぎて分

かりにくくなったものだから、まとめるという意味で「教学マネジメント指針」というものを作ろうということが2020年1月に出て参りました。

これも先ほど鈴木副学長がおっしゃったことになります。本指針は教学マネジメントの確立に向けた各大学の真剣な検討と取組を促す契機とするものです。ただ、本指針はそのまま従うマニュアルであることは意図しないので、多様な大学がある中で共通する内容を中心に、分かりやすい形で提示して、取り組みを推進、主眼を置くことを意図しているという言い方をしています。マニュアルでもないし、ましてや国として法律に即した拘束力のあるものではないという言い方をしています。

教学マネジメント指針	
大学分科会(2020.1)	
▶	本指針は、中央教育審議会大学分科会教学マネジメント特別委員会における議論を基に、三つの方針(特に「卒業認定・学位授与の方針」及び「教育課程編成・実施の方針」)に基づき、学修者本位の教育の実現を図るための教育改善に取り組みつつ、社会に対する説明責任を果たしていく大学運営(教学マネジメントがシステムとして確立した大学運営)の在り方を示すことにより、教学マネジメントの確立に向けた各大学の真剣な検討と取組を促す契機とすることを目的として作成された。
▶	ただし、教学マネジメントは各大学が自らの理念を踏まえ、その責任において、それぞれの実情に合致した形で構築すべきものであり、本指針はそのまま従う「マニュアル」であることは意図していない。本指針は、教育改善の取組が、必ずしも学修者の目線に立ったものとなっていない大学や、十分な成果に結びついていない大学に、当分科会が大学教育の質の保証の観点から確実に実施されることが必要と考える取組や留意点等について、多様な大学等に共通する内容を中心に、分かりやすい形で示し、その取組の促進に主眼を置くことを意図している。

3つの方針に基づいて、ここにある5つの項目について指針が示されている。1つ目が3つの方針を通じた学修目標の具体化、2つ目が授業科目、教育課程の編成実施、3つ目が学修成果、教育成果の把握、可視化、4つ目がFD、SD、教学IR、そして5つ目が情報公表という感じですよ。

1つ目の、3つの方針を通じた学修目標の具体化、これともう1つ、2番目が自己点検評価報告書の一番重要な教学に関する部分、そこに相当すると思います。卒業認定、学位授与の方針は、学生の学修目標として、また、卒業生に最低限備わっている能力を保証するものとして機能すべきであると。また大学教育の成果を学位プログラム共通の考え方や尺度に則って点検

評価するということが、教学マネジメントの確立に必要なということ。

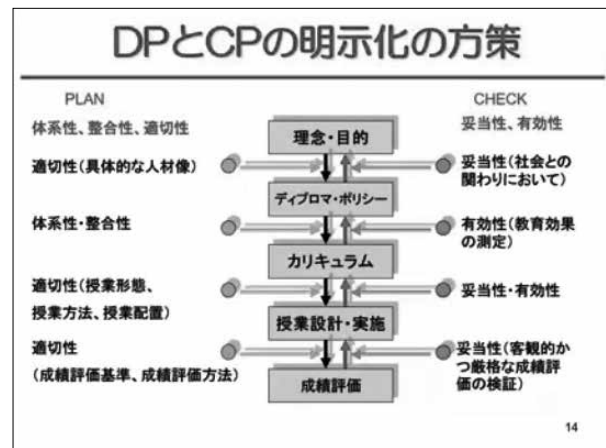
そして2番目は、明確な到達目標を有する個々の授業科目が学位プログラムを支える構造となるよう、体系的かつ組織的な教育課程が編成される必要がある。授業科目は過不足なく設定されているか、授業科目相互の関係、履修順序や履修要件の検証が必要です。これにはマップやツリー、あるいはナンバリングという道具が必要になっているということです。それから授業科目の精選、統合をしてください。こういった言葉で触れられています。

3つ目、教育成果の可視化ですが、創価大学さんは非常に上手に、極めてわかりやすく示しておられます。学修成果、教育成果を適切に把握、可視化する。同方針に定められた学修目標も達成状況を可視化されたエビデンスとともに説明できるよう、複数の情報を組み合わせた多面的な形で行って、しかも信頼性を確保してくださいと。たとえばルーブリックみたいなものを使って、誰が見ても説明ができるようにということまで求められています。

当然ながら教学マネジメントを支える基盤として、FD、SD、教学IRといったものが重要です。そういう教職員像を定義してほしいとか、そういう人材を育成してほしいと、先程、関田先生が、CETL（教育・学習支援センター）の話をされましたが創価大学にはこういう人材がしっかりと育っていますし、そういう組織もあるということです。

情報公表のところですが、非常に細かいことも書いてあります。自発的、積極的に公表してってくださいと。先ほどのIRで分かったこと、あるいは学習成果として分かったことを、説明責任として積極的に公表してください。それが大学と社会とのいい関係を作るものになるというようなお話がされています。

さて、少し詳しく述べさせていただきます。まず1つ目2つ目の、3つの方針、学修目標の具体化と授業科目、教育課程の編成、実施です



が、創価大学さまはもちろんすでにきちんとできあがっていますが、具体的に全国の大学に求められているのはだいたいこのようなイメージです。特にDPとCPの明示化の方策ということで、真ん中は大学教育のバックボーンです。各大学とも理念・目的・建学の精神があって、DPがあって、カリキュラムが作られています。個々の授業が配置されて個々の授業の成績評価がされている。左側は、よく認証評価で使われる言葉ですが、体系的、整合性、適切性です。これ実はPDCAで言うと、プランに相当する部分になります。一方右側、認証評価で妥当か、有効かどうかの判断で使われますが、これはまさにチェックで使われる言葉です。プランとして、体系的・整合的・適切だと思ってやったけれど本当に妥当だったか、有効だったかという関係性です。

まず左側のプランのところに対して具体的にどのような取り組みをしているか、当然創価大学さんもやっていらっしゃると思います。DPに関して、具体的な人材像を作ることになります。

ところで、観点別とは何かと言うことを先に申し上げます。教育目標については、ブルームという人が1950年代の終わりに、それまで複文でダラダラと書いていたり、主語が先生であったり科目だったり学校であったりしていたものを、学生が主語になるように変えていこう、しかも3つの領域に分けて考えよう、何々ができるといった具体的なパフォーマンスで書こうとい

うようなことを提唱しました。その時の3つの領域というのが「認知的領域」と「情意的領域」と「精神運動的領域」です。すなわち、知識理解に関することと、関心意欲態度に関することと、技能に関することとなります。これらの命名や使い方には変遷があります。

たとえば日本の学習指導要領、1989年度の改定から「観点」という言い方で、このブルームの3領域を少し優しい言い方で書きかえている。現在でも「指導要録」や「内申書」はこの観点である、「知識・理解」、「思考・判断」、「表現・技能」、「関心・意欲・態度」が使われています。学習指導案もそうです。

一方、文科省が2007年から今度は学力の3要素という言い方も始めましたが、それまでの観点とほぼ対応関係にあります。3つ、「知識および技能」と、「思考力・判断力・表現力」と、「主体性・多様性・協調性」といったものです。世界中の国々が基本的にはブルームの3つの領域で書いており、日本であれば、例えば本学では領域や観点で書いているように、教育目標を分けて書くということが一般に行われていますし、非常に重要だということです。そういう意味で、世界中の国々がこういった教育目標を書く時には領域とか観点に分けて書き、学生さんを主語とします。ある期間を経過したら何ができるようになるかのパフォーマンス。観測可能なパフォーマンスで書いてくださいということです。

これはハーバード大学の例ですが、非常に分かりやすい。「正確に意思の疎通を図ることができる」、「コンピューター等を用い、数量的な処理を行うことができる」、「1つ以上の外国語を用いコミュニケーションすることができる」。非常に簡潔に書いてあります。つつい我々が書くとゴテゴテとした修飾語の多い言葉を使っていますが、できるだけシンプルに書くことがいい。ただここで注意が必要なのですが、よくよく考えますと、例えば「1つ以上の外国語を用いコミュニケーションすることができ

観点別人材養成像の例

ハーバード大学(コア・カリキュラム、1988)

「関心・意欲・態度」

◆違った価値観や伝統や制度を持った異文化に関して深い認識を持つことができる。

「思考・判断・表現」

◆明晰かつ批判的に思考することができる。

◆自然と社会と人間との関わりを理解し、知識を得る方法と考え方を説明することができる。

「技能」

◆正確に意思の疎通を図ることができる。

◆コンピューター等を用い、数量的な処理を行うことができる。

◆一つ以上の外国語を用い、コミュニケーションすることができる。

◆正確に書くことができる。

「知識・理解」

◆正確に理解することができる。

(注)上記のものはBok学長が示した能力を沖が観点別に整理したもの。

17

る」について、どの程度できたらいいかがよく分かりません。

実は教育の目標には、到達目標からこういうDPに至るまでそうですが、その目標を達成する基準までは盛り込まないほうがいい。あるいは通常盛り込みません。非常に細かな到達目標、一つ一つの授業の中の到達目標には指標や基準を盛り込むことがあります。通常大きなものは、たとえばここに TOEIC 何点以上などとは通常書きません。

これは DP の策定の留意点です。4年間もしくは6年間の学士課程教育で保証する最低限の学習成果であり、これが先ほど教学マネジメントにも書いてあったものです。学位プログラムごとに記入します。観点別でも領域別でも学力の3要素でもいいですから、何々できるという行為動詞でパフォーマンスを書いてください。建学の精神や全学の教育目標と、各学部学科のDPとの整合性を取るように気をつけてください。なかなか難しいです。建学の精神や教育理念と何々学部のDPの整合性などは本当に難しいですが、聞かれることが多いですので、事前に少し考えておく必要があります。

あとDPには箇条書きにした項目があります。それぞれの項目をどの科目群で養成するか、それがカリキュラム・ポリシーの本質ですので、どのように整合性が取れているかをカリキュラム・マップ、どういう風に系統性・体系性がとれているかをカリキュラム・ツリーで示す、もしくはナンバリングで示すという形で

す。

さらに、それぞれの項目についてどのように達成度を検証するか、すなわち教育効果の測定ですが、プログラムレベルのアセスメント・ポリシーと書いてありますが、それも問われます。プランのところで適切に整合性も体系性もきちんと保証した形で学位プログラムを作ったけれど、本当に卒業生はそのプログラムのDPを達成していますかということをやっぴりもう一回言わなくてはならないわけです。そこまで考えて作るのが学位プログラムというものです。

同じことが実はシラバスにも言えます。山口大学のシラバスで、教養の「芸術論特殊講義」という科目ですが、上手に到達目標を書いています。領域別、あるいは観点別に分けて、授業の場合ですから15回終わった段階で、学生さんは具体的に何ができるようになっているかを明示したものの、それがシラバスの到達目標というものです。この場合は、たとえば認知的領域で、「基礎的な美術史の用語を理解し、それを用いて作品を説明できる」。「企画展、常設展云々などの展覧会を区別できる」。また、1番下は情意的領域です。「県内、国内で開催されている展覧会情報を集めて、心の琴線に触れた展覧会を見に行き、企画趣旨や作品について批評することができる」。これを読んだら具体的に何ができるようになってほしいかがはっきりします。

学生さんにとって、この到達目標の各項目にはもう1つ重要な意味があります。それは何かと言いますと、実は、各項目は、成績評価に必ず絡んで、どのように成績をつけるかを示しているということです。それが分かるように書いてあるのです。つまり、「基礎的な美術史の用語を理解しそれを用いて作品を説明できる」と書いてあったら、必ず何か作品の写真を見せられて、基礎的な美術品の用語を用いてこの作品を説明しなさいという問題が出る。これが分かります。次の「企画展常設展などの展覧会を区

別できる」。どこかのパンフレットが出てくるのでしょうか。これは何展ですか、理由を含めて説明しなさいという問題が絶対に出るということです。1番下だったら、展覧会を絶対見に行ってきた、パンフレットと一緒に作品の批評のレポートを出さなくてはならない。このようなことが想像できる。そういう意味です。到達目標というのは、具体的に何ができるようになったかを示すものですから、必ずそれは成績に絡めなければならないし、普通に読めばどのような試験問題がでるのかさえ分かります。

そのように書くものが到達目標ということになります。だから我々の大学ではシラバスの成績評価を説明する欄に書いています。この到達目標はどのような評価手段を用いて、何パーセントで評価しますということを書いています。実は過去に痛い経験がありまして、先生方は十数年前から到達目標を、学生を主語にして行為動詞で観点別に書いてくださっています。ほぼ全員が上手に書いてくださっておりシラバス点検もしています。ところが、実際は、先生方がシラバスに書いた到達目標すべての達成度を調べて成績をつけているとは限らないということが判明しました。たとえば、知識・理解を問う穴埋め式の採点が簡単な問題のように、到達目標の中で1番簡単に成績をつけられるもの以外は試験をやっていなかった人が多いことが分かりました。それ以降、シラバスにそれぞれの到達目標をどのような評価手段により何パーセントで見ますかというようなことを書いて初めて、到達目標は全て成績に絡むということを知っていただいたということです。

また次のような研修、ワークショップを本学でやっています。その時の練習問題ですが、先生方に学部をばらばらにしてグループを作っていて、自分のシラバスの到達目標の見直しをしていただく、という研修です。その中で最初のつかみのような問題ですが、「自転車に乗る時のコツをつかませる」という到達目標は一体どこが変ですか、どんな問題点があつてど

観点別の到達目標の練習問題例

「自転車に乗るときのコツをつかませる」
という到達目標はどこが変？

【問題点】

- ・「コツをつかむ」の意味が不明瞭。
- ・「コツをつかませる」は学習者が主語ではない。

【書き直し】

「一人で自転車に乗ることができる。」

【領域・観点と解説】

- ・領域・観点は「精神運動的領域の技能」。
- ・ただし、より正確を期すため、『補助輪をつけず、一人で自転車を運転し、100mを走ることができる』なども適切な目標と言える。
- ・また、「認知的領域の知識・理解」として、『自転車を運転する際に必要な交通法規を説明できる』なども適切な目標になりうる。
- ・DPとの関連で到達目標を設定しなければならない。この場合、どんな学校での授業が最も重要な要素となる(曲芸を教える学校?)



22

う書き直したらいいですか。これが先生方のシラバスを上手に書き換えるコツですよと質問します。

これはすぐに問題点がおわかりだと思えます。「コツをつかむ」の意味が不明です。学習者が主語で誰が見ても分かるようなパフォーマンスで書くことが基本です。だからコツをつかむ、どうしたらコツがつかめているのか、本当はコツをつかんだことを知りたいのですが、そのまま書いたのでは判定ができませんし、本人もつかんだのかどうが分からない。

書き直しは実は次の文章でいいのです。「一人で自転車に乗ることができる」。誰が見ても、本人が見ても、どうなったらいいかが分かる書き方です。これこそが、コツをつかんだことを示すパフォーマンスなのです。こういう書き方をしてほしいということを説明するための練習問題です。

理系の先生の中には、「補助輪を付けずに一人で自転車を運転し、100メートル走ることができる」なんて言う人もいます。これは素晴らしい。文句のつけようのない立派な到達目標です。ただ、100メートルは赤字にしました。より分かりやすいのですが、「100メートル」を書くとしたら成績評価方法の「ルーブリック」に書いていただきたい。100メートル走れたら、合格Cをあげます。200メートルだったらBになります。300メートルだったらAになります。などをルーブリックで示せばいいわけです。

先ほどDPに評価基準まで書かなくてもいいと言いましたが、やはり到達目標も同じなのです。1回の授業レベルでしたらもっと細かく書いてもいいのですが、15回分全体の目標については、この基準レベルはもう書かずに、ルーブリックで示せばいいということです。

この研修も16年やっていますが、過去にある先生から「沖先生、この自転車の練習問題は、どのような学校を想定していますか？」と質問されました。「これがもし、曲芸を教える学校ならば、100メートルを補助輪無しで走れた程度ならだめでしょう」と。これはすごい指摘だなと思いました。実はそのワークショップの前に、少し短い講義をしまして、「先生方の到達目標というのは、先生方の学部学科のDPに依存しており、DPによって到達目標が変わります。位置づけによって変わってきます」という話をしておきながら、ワークショップではDPについては何も触れずに「この到達目標のどこがおかしいか」という質問をしていました。もし曲芸を教える学校だったら「逆立ちで1キロではないですか」というようなことをおっしゃって、これは鋭い素敵でした。

まさに、私が言いたかったのがそこで、そういうオチがついたということも含めて、この練習問題を今でも使っています。先生方の到達目標はDPに依存しているということが留意点で、DPとの関連で、到達目標を設定することになります。成績評価に行うものだけに厳選してください。15回の授業が終わった時に出来るようになってもらいたい行動。学習者が主語で何々が出来るというパフォーマンスで書いてください。観察可能なことが重要です。

たとえば「江戸時代の仕組みを理解する」という目標。この「理解する」という言葉は悪くはないのですが、「江戸時代の仕組みを図解できる」などがいいですね。幕藩体制の絵を描ければいいわけです。「図解する」が「行為動詞」になります。行為動詞をどう上手に使うかということが到達目標のブラッシュアップに必須に

なります。乗法の掛け算の意味がわかるというよりも、その子が掛け算の意味がわかったかどうかは、実は掛け算の意味を表す問題を自分で作れたら、その子は掛け算、応用問題が分かるようになっています。そういう工夫、そういう行為動詞の使い方が出来るようになってほしい。

当然、「領域、観点別、あるいは学力の3要素別に短文で表現してください」ということを言っています。そして書き直してもらったものを劇的ビフォーアフターという形で発表していただくのですが、ビフォーアフターにすごい変化があり面白いです。

あと、体系的、整合性のところでは、カリキュラム・マップ、ツリー。先ほども少しお話ししましたが、元々、大学設置基準大綱化（1991年）の前までは大学設置審議会が全てを決めていました。学部名も科目名も全部決まっていますので、何もすることがない。それを教える先生をどう採ってくるかということだけが必要でした。それまではそういう時代でしたが、大綱化以降、各大学が自由にカリキュラムや教育内容、また学部名も決めることができるようになりました。となりますと当然ながらその学部学科は何をすることで、この科目は何がわかるようになる等、全部自分で説明しなければならぬ。それがカリキュラム・ポリシーです。当たり前のお話です。そして、カリキュラムの点検項目というのは、そのカリキュラムの目的、当然 DP ですね。次いでそのカリキュラムで DP を教えるにあたって、DP をしっかりカバーする科目群がそろっているかということを示すスコープ、整合性です。それを示すものがカリキュラム・マップなわけです。最後にどういう順番で勉強するのですかということ。系統性・体系的性を示すものがシークエンスです。それを表す道具がカリキュラム・ツリーやナンバリングというものです。ですので、カリキュラム・ポリシーの説明文はほんの少しでいいです。基礎教育科目は何が何単位あって、初年次教育の位

置づけがどうあってというのを少し書くだけで、後はマップやツリーやナンバリングを見せればいい。そういうものなのです。その理由をはっきりしています。大綱化したことです。創価大学もきちんと整備されています。

これはうちの近所の滋賀県立大学の工学部のカリキュラム・マップの事例です。科目があってそして A とか B とか上段の横に書いてあるのは、DP の項目です。各科目がどの項目に対応しているかというのが○とか◎で示してあります。これが整合性を示すカリキュラム・マップというものです。

そして、これがカリキュラム・ツリーです。先ほどの DP の各項目の A とか B が左端にありますので、カリキュラム・マップでマッピングされた科目がどういう学年進行で、系統的に繋がっていくかというものを示したものです。これがカリキュラム・ツリーです。これにナンバーを振れば、すぐナンバリングになります。学生さんに分かりやすく書くことが重要です。

そして教学マネジメント指針の3番目、学習成果、教育成果の把握、可視化です。1番下の成績評価基準の中心にお話しますが、実はこれはもっと大きな話で、実は科目レベルだけではなくてプログラムレベルの検証についても使われるものです。大学設置基準には次のようなことが書いてあります。「大学は学習の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準に従って適切に行う」と。

卒業の認定だけではなくて、間違いなく、先生方が日常的に行っておられる小テスト、小レポートに関して、その採点の客観性・厳格性を確保するため学生に基準をあらかじめ明示してほしいということです。先生方は小レポートの採点基準を学生に事前に教えておられるでしょうか。それがルーブリックというものです。

今ここに出したのはコース・ルーブリックというもので、海外では普遍的に行われていま

コース・ルーブリック

	F	C	B	A	A+
1.コース あるいは 科目の到達目標1	Description of identifiable performance characteristics reflecting a beginning level of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting a beginning level of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting development and movement toward mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting mastery of performance	Description of identifiable performance characteristics reflecting the highest level of performance
2.コース あるいは 科目の到達目標2					
3.コース あるいは 科目の到達目標3					

31

安野, 2019

す。日本でも安野先生が横浜国立大学の事例で話されましたが、そろそろ先生方が、自分の科目の到達目標や成績評価の基準を自分で作るのは、終わりにする必要もあるかもしれません。世界的には、これらは学科、学部で決めるものだという考え方が主流になりつつあります。コース・ルーブリックでは、左側に到達目標を書き、どのようなパフォーマンスができればAをつけよう、Bをつけようと学科で考えて決める。こういうものをコース・ルーブリックといいますが、こういう取り組みも日本国内で進んでいます。

あるいはこれは私がやっている教養の授業で、「現代の教育」の採点用ルーブリックです。これは成績をつけるため、このようなルーブリックを事前に学生さんに渡して見せています。そうすることによって凡ミスが激減しますし、学生さん達は、力を入れて欲しいところに力を入れて、いいレポートが増えたというのが実感です。先に渡してあげることが大事です。さらに付け加えるならば、これでつけたあとにフィードバックしてあげるのがもっと大事なのですが、さすがに最後の試験の代わりにやっているレポートなのでフィードバックまでは出来ておりません。

しかし、学生さんにとっては、事前に見せることによって、授業にどう関与したらいいかということが分かりますので、非常に参画を促すということに繋がると言われています。その通りだと思います。この実験実習は、この演習は、

このレポートは、このプレゼンは、どのようにやればいいのかということを事前に説明してあげるのがルーブリックです。よって、繰り返しによって身につけるような知識や技術、技能等にはルーブリックがものすごい力を持つと言われています。

さらに「疑義照会」といって、「何故、私はここまで頑張ったのに成績がBなのですか」という問い合わせもなくなります。事前に採点基準を見せて、できれば事後にフィードバックしてあげれば、どう評価されているかが明確化します。たとえば、プレゼンとか教育実習の前に行くマイクロティーチング、模擬授業などは効果てきめんです。何回か繰り返しますが、ルーブリックで評価してあげてそれを返してあげてを繰り返すと、以前失敗したところを絶対次に直してきます。ものすごく上手になっていくのが分かります。そういう使い方をするのが大事です。

あとこれはカリキュラムレベルのルーブリック、カリキュラム・ルーブリックというものなのですが、慈恵医科大学が作っているものです。8つぐらいのDPがあって、それぞれ2つずつぐらいサブDPがあって、さらに、学年ごとにそれをブレイクダウンしています。

なぜここまで細かくしているのかというと、DPというのは卒業時に学生に求める能力ですが、この卒業時のものを例えば1回生に対する学生調査でどの程度身につけているかと聞いても、それはちょっと無理がありすぎるでしょう。だから、卒業時のものを1年次にブレイクダウンして、その1年次の進捗状況を学生に問う。2年生は2年次、3年生は3年次、4年生は4年次のもの。こういう考え方で作ったルーブリック、これをカリキュラム・ルーブリックと言います。こういうものを通してカリキュラムのDPの達成度を学年レベルで把握するということをやっています。

実はアメリカのAAC&Uで公表しているVALUE RUBRICSというのもカリキュラム・

ループリックです。それを使ってどうやって DP の達成度を見ているのかというと、教学マネジメントもこういうことが書いてあるのですが、まずカリキュラム・ループリックを作成した上で、定められた個々の DP の項目と極めて関連性が深い一部の授業科目あるいはその集大成である卒業論文等において、採点用ループリック等を用いて客観的に成績評価し、その成績をポートフォリオに蓄積しておくことによって、1人ひとりの学生の具体的な学習成果の進捗を説明するというわけです。

つまり、一部の重要科目で見なければいいのです。この科目とこの科目とこの科目とこの科目、1年に1回、1つぐらい、ある DP と深いつながりのある、または複数の DP と深いつながりのある科目を選んで、その科目を、できたら採点用ループリックで、しっかりと評定していったら、実は DP の達成度というものも測れるのではないか、そういうようなことも教学マネジメント指針に書かれていますし、京大の松下先生も PEPA というような名前で提案されています。そして創価大学さんの場合は「アセスメント科目」ということで、DP よりも大きい汎用的能力の進捗診断、これをループリックで行っていると自己点検評価報告書には書いてありました。もっとも進んだ取り組みをしておられると思います。

指針にはさらに、FD、SD について、特に新任の先生、実務科の先生にとって、こういう内容を教えてあげてくださいということが載っています。自学の歴史、建学の精神とコミュニティに関すること、それから授業科目や教育課程の編成に関する、私が申し上げたような内容。それから成績評価、ループリックや GPA や学習成果の可視化、こういうことをきちんと新任教員 FD で行ってほしい、というようなことが書いてあります。

さらに、情報公表ですがこれはもう言うことはありません。先ほど申し上げたように機関レベル、プログラムレベル、科目レベルでやって

いく。プログラムレベルのところでは、まさに DP を実現するのに有効かつ適切にと思ってカリキュラム・マップやツリーやナンバリングを用いてカリキュラムを作ったが、本当に卒業生はきちんと DP を達成して卒業したかというようなことを再度、検証してくださいと言われていきます。それにはいろいろな方法がありますよと。成長実感のアンケートでもいいですし、学生調査でもいい。重要科目のループリック、こういうものを使ってやってほしい。科目レベルでもループリックやポートフォリオを使ってほしい。いずれにしても包み隠さず示すことが大事です。創価大学さんの自己点検評価を見ますと、もう全部エビデンスベースでしっかりと包み隠さず書いておられます。非常にいい内容であると思います。

少しだけ創価大学の自己点検評価について述べさせていただきますが、鈴木先生が先ほどもうお話になりました「第2章」、いいですね。内部質保証のための全学的な方針と書いてあって、創価大学内部質保証ポリシーと銘打ってあります。4つあってそのうちの1つ目が内部質保証に関する大学の基本的な考え方が書いてあります。その中身は9点ありまして、それも先程、鈴木先生がスライドでお見せになりました。「社会に対する質保証の責任を果たす」、「教育研究活動および関連する業務をきちんと対象とする」、そして「方針、到達目標を明確にし、方針到達目標の妥当性を検証します」、「エビデンスを重視し、評価指標の開発に努めます」。

創価大学の自己点検・評価

1. 内部質保証に関する大学の基本的な考え方

本学が建学の精神を堅持し、永続的に発展するためには、自己点検・評価活動が円滑に改善・改革につながるよう、恒常的・継続的なプロセス、いわゆる内部質保証システムを構築し、有効に機能させることが重要である。

- ① 本学は、認証評価を含む自己点検・評価活動をおし、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、本学の教育・研究活動及び関連する業務をその対象とする。
- ③ 本学の教育・研究活動及び関連する諸活動について、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行う。
- 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。
- 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。
- 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。

私が言ってきたことを全部やっておられます。「外部評価も積極的にいきます」。そして、6番目、「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ます」。「ステークホルダーに積極的に公表し」、「内部質保証推進委員会が責任を負い」、「主体的・自律的に質保証を行う」。この内部質保証推進のための学生の意見聴取といったところが、今回のテーマとして学長先生より私に要望があった点だったと思います。

これもすでにお話になった点ですが、学生第一を掲げて、学生主体、教職学が一体となって努めてきた。全学協議会は1974年に設置されて、重要な会議体に位置付けられている。各学部・研究科においても、それぞれ学生団体、これも自治体や学部企画、院生会議などです。本学では「院生協」という言い方をしますが、定期的に意見交換が行われています。全学自己点検評価実施規定にも、学生の代表を構成員とすることができる、さらに全学自己点検評価委員会とか、各学部の評価分科会には学生委員が配置されているということです。単なる意見交換に留まらず、学生主体の点検評価に基づく改善行動への提言がなされる、こういうところも重要な特徴であると思います。さらに先ほどのお話では、今年の7月7日に学生研修をやられて、3ポリや教学マネジメントについて先生方と一緒に学生さんも学ばれたと伺いました。非常に優れた取り組みであると思います。

そこで学生参画というお話につながってくるわけですが、英語では Student Involvement というのが、Astin によって提唱されています。その直訳は「関与」という言い方が1番多いと思いますが、学生関与と訳されていました。さらに Kuh が、2003年に Student Engagement という言い方、これは「学生従事」と訳すことが多いのですが、日本で言うところの「学生参画」とはおそらくこれを意味していると思います。

先ほど創価大学さんは全学協議会を中心に学

生参画による質保証の活動をきちんとやっていると言うことを申し上げましたけれど、実は立命館もやっています。その活動というのが、世界的に見たらどうなのかということを少しご説明いたします。

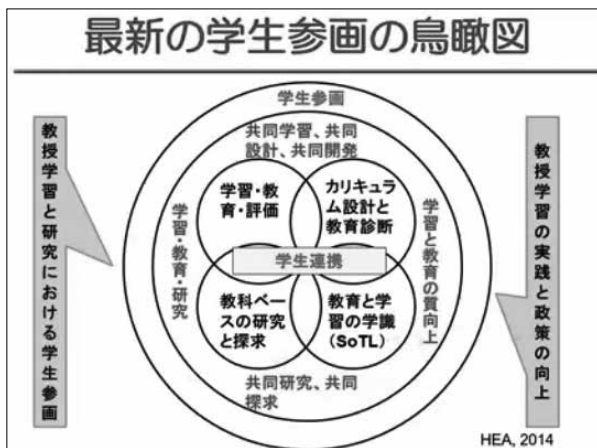
ENQA「欧州高等教育質保証協会」という組織がありますが、2012年に次のような内容を発表しています。「質保証の方針と手続き、これに対して質保証への学生の関与、それから教育プログラムと学位の承認、監視、定期的なレビューに、質保証活動への学生の参加が求められる」と。あるいはイギリスの QAA、これは英国の高等教育質保証機構ですが、質向上、質保証の過程への学生の参加というものが、彼らの学習にとって非常に重要であると。これらはイギリスの中で、そして欧州高等教育圏で定着をしています。だから質保証活動への学生参画は当たり前なのです。向こうの認証評価団体に学生組織が入ってくるのは当たり前なのです。しかし、日本では出来ているのは我々の大学だけということになるわけです。

これは不完全ですが、左側が教授学習と研究における学生参画。右側が教授学習の実践と政策の向上における学生参画ということで、今申し上げた質向上の部分が右側です。通常学生参画と言って我々が思い浮かべるのは、アクティブラーニングとかインターンシップとかサービスマーケティングとかであると思います。関田先生のご専門の協同学習もその主要なものです。あるいはプロジェクト型の授業なども思い浮かべますが、これはもともとアメリカを中心に発展したもので、日本でも学生参画といえば通常、こういうことを思い浮かべます。

一方、質保証のような政策の向上における学生参画は主にイギリスを中心に発達し、今欧州全域に広がっています。卑近なところでは授業アンケートもその1つですし、卒業時の DP の達成度等を調べる学生調査もそうです。最新の部分では質保証活動への学生自治会の参加、こういったものが学生参画に入るわけです。大き

く2つのフェーズがあるとお考えください。

そして、イギリスの高等教育アカデミー(HEA)が、さきほどの学生参画の分類をさらにもう2分割して全部で4つのフェーズに分けて、その中でも学生参画のもっとも進んだ形を学生連携、スチューデント・パートナーシップと呼んで提案しています。イギリスではかなり定着をしてきたと聞いています。海外の方と話をすると、スチューデント・アズ・パートナーズという言い方をよくされます。左側が通常の、教授学習と研究における学生参画。さきほど申し上げたアクティブラーニングみたいなものです。



右側が教授学習の実践と政策の向上の方です。それが4つに分かれているといったところです。そして、この学生連携というのはそれらの4つの円の中心に位置付いている、学生参画の中でも最も進んだ形となっていて、学生教職員が対等かつ(創価大学でも言うておられましたが)、対等かつ協調的に深く関与し、研究と探究の対象としてまた教育と学習の学識として、自らの創り出した貢献の価値を十分に受け取ることができるような参画の形だと言われています。

一つずつ見ますと、まず「学習、教育、評価」にどのような活動があるかという、創価大学もやっているSAがそうです。ピア・サポート・プログラム。その中でも教え合い、イギリスのPALというのが非常に有名ですけど、大学生活の素早い適応とか学習スキル、授業理

解の深化、自律的な学習者になるための支援を特に小グループでの議論のファシリテートをするのがPALの大きな特徴です。国内ではSAと呼ばれ、教員の手伝いをさせることが多いのですが、そういうのではダメで、海外では結構主体性を持って、同僚のピアの大学生活の素早い適応や、学習スキルの改善といったことに関与する、そういうプログラムを指しています。

日本においては東洋大学のSA、ミクロ経済学演習とかマクロ経済学演習で活動し、効果検証もきちんと行われていて、その成果が論文の形できちんと報告されていますし、創価大学では人間主義経営演習ですか、先ほど学長先生もおっしゃっていましたが、きっとそういうサポートだろうと思います。あるいは立命館アジア太平洋大学では学部TAというピア・サポーターが、新入生ワークショップという新入生必修の授業を全部自分たちで実施しています。もちろん教員や先輩TAの支援があつてのことですが、授業実施から管理、学生へのフィードバックまですべて自分たちで行っているところは本当にすごいと言えます。また、ピア・サポーター自らが学生を教えている取り組みは他にもあつて、関西大学では学生発案型授業をLAというのをやっています。法政大学ではKYO-PROスタッフがおり、課外の教養プログラムですが、学生が自ら設定し実施するという授業があります。これらはまさに学生連携の事例だろうと思います。

あるいは「教科ベースの研究と探究」のところは、国内のいわゆるゼミ、専門ゼミと呼ばれるものは基本的に学生連携で行われていることが多いと思います。日本の大学教育の特徴でしょうね。先生が教え込むという形ではなくて、学生と教員が一緒になって研究論議に参画する、場合によっては学会に連れて行くこともあります。研究と探究に従事させる、理系などはまさに実験をメインにやっていますので、こういうものは学生連携と海外では呼ばれています。

あと SoTL (Scholarship of Teaching and Learning)。「教育と学習の学識」ですが、大学主導の事例と、学生主導の事例というものがあります。どちらも学生連携です。大学主導の場合、学生から大学の経営とか教育について、さまざまなフィードバックや見解や意見を収集して改革に結びつける。そのヒヤリング対象は学生自治会などが基本となります。また、在学生に聞く場合もあります。いわゆる学生調査ですね。しかしその出てきた意見をどう受け止めるか、どのように改革に繋げるかというのは機関レベルでやっていますので、先ほども創価大学さんの課題の中でもおっしゃっていましたが、難しいところがあります。ただ海外でも多くの大学でこのようなことをやっていますし、当然の活動だと思われています。学習教育インターンシップとして、研究インターンとして初年次教育の調査研究と提案を学生にお願いすることもあります。謝金は当然払います。一種の研究委託です。さらには共同創造者として、学生に給料を払って、研究者の立場で、学習資源やカリキュラム開発、プロジェクトの評価を委託する場合もあります。このように、学生を対等の立場の研究者として調査研究を任せってしまうようなことがまさに学生連携という形だと思えます。

あるいは学生主導型というのもあります。さきほどは大学主導でしたが、これは学生を意思決定過程における参加者と捉える。我々のところの全学協議会などが該当します。もちろん ENQA、QAA の取り組みもまさにそうです。質保証や大学運営に学生が関わります。教職員学生双方の協働で、改革も行動も意思決定も行います。例えばイギリスでは変化のエージェントとって、機関や科目の課題の抽出、提案までするところもあります。ところで国内では、全学協議会のように学生が質保証や大学運営に関わる制度を持っているのは、創価大学、立命館大学、龍谷大学のみだということをご存じで

しょうか。本当に改革と行動の決定ということができているかについては若干の疑問がありますが、これらは海外に誇っていい一例だろうと思います。

国立大学では岡山大学に、ただし、現在はもうなくなったようですが、「学生・教職員教育改善専門委員会」という組織がありました。この委員会の委員長は学生さんです。学生が委員長になって、学生生活に関わる様々な問題について検討して提案をします。それを必ず大学側は聞かなければいけない。そういう仕組みだったと聞いています。あるいは立命館大学には学生業務スタッフと言いますが、事務室からさまざまな業務委託を受けるスタッフがいて、たとえばキャンパス整備プロジェクトでは、新しい建物を造る際、学生の動線をどう作ったらいいか、どこに自動販売機を置いたらいいか、コピー機はどこに設置するかとか、そういうものを学生業務スタッフに考えてもらって、彼らから提案を受け付ける。そういうプロジェクトなどもあります。これも、学生連携の1つだろうと思います。

そして最後に「カリキュラム設計と教育診断」のところですが、従来型の学生参画は教育改善に関して学生さんの声を聞く全ての活動を意味していて、立命館大学では「五者懇」や「院生協」と呼ばれる活動があります。先ほど創価大学さんも似たような内容のものをやっていたと伺いました。学部レベル、研究科レベルで学生自治会の執行部のメンバーから要

カリキュラム設計と教育診断における 学生参画と学生連携	
◆従来型学生参画	
▶	教育改善のために学生の声を聞くすべての活動。
▶	五者懇談会(学生自治会、院生協議会:立命館大)
▶	しゃべり場(学生FDスタッフ)
▶	カリキュラムを考える会(学生自治会:北九州市立大)
◆学生連携	
▶	学習者でありかつ教師としての学生(授業コンサルティング:フライン・モー大学、米)
▶	プロデューサーとしての学生(教材作成:ブリティッシュ・コロンビア大、加)
▶	アカデミーを変える(国家主導の学科カリキュラム・チームの正式メンバー、英)
▶	SCOT(授業コンサルティング:帝京大、芝浦工大)
	沖、2016b

望や教育改善の提案を聞くというケースです。それからよく学生FDスタッフと呼ばれる活動も指摘されますが、たとえば「しゃべり場」みたいなものを設けて、一般の学生さんから教育改善のための声を聞くなどがそれです。ただ、その声を制度的にどう反映するか、あるいは誰を代表して意見を言っているのかということが不明確なので、なかなかそれがうまくいっているケースは少ないと言われています。北九州市立大学、今でもあると思いますが、カリキュラムを考える会、というのを自治会が行っています。制度設計としては従来型の学生参画かもしれませんが、学生連携になると、日本の帝京大学、芝浦工大が持っているSCOTと呼ばれますが、スチューデント・コンサルティング・オン・ティーチングがまさに学生連携のモデルだと言えます。学生さんが、教員の授業コンサルティングを行っているのです。

海外では、カナダのブリティッシュコロンビアの大学、UBCで、教材を作ってくれるプロデューサーとしての学生(students as producers)がいたり、また、イギリスでは、すごいです、国家主導の学科カリキュラムを決めるチームの正式メンバーに学生さんが入っています。彼らは「アカデミーを変える学生」と呼ばれています。まさに教職員と対等かつ協調的にディジションメイキングをする、そういうものが学生連携のモデルになってくると思います。

そういう意味で、学生参画、学生連携の取り組みを表にまとめました。ここは従来型の活動で、先ほど言いました、4つの領域でどのようなものがあるかというのを書きました。

右側が学生連携の活動です。この中でも誇っているのが、国内で多分3事例しか無いと思う全学協議会の事例です。立命館大学では「全構成員自治」という言い方をして、創価大学と同様に、学生さんに対して必ず「皆さんの大学であり、皆でつくる大学なのだ」ということをずっと言い続けてきています。本学は1957年に全学協議会ができて、大学紛争時、学生の意

見を聞く大学であるがゆえに余計に荒れたという時期もありましたが、雨降って地固まるというように、より強固になって今も4年に1度、最近では毎年、全学協議会を開催しています。これはまさに、SoTLの学生連携に相当する、非常に重要な取り組みであろうと思っていますし、今後とも大切にしていきたいと思っています。

最後に総評としまして、創価大学さんは、AP事業、あるいはもっと前のGP事業を機に始められた目標標準の評価文化がかなり定着していらっしゃる全国屈指の大学だと思います。私の少ない経験ですが、報告書を読ませていただいても、おそらく全国の中で最もレベルの高い評価報告書、そしてその背景には着実な実践があるものと考えます。

特にカリキュラム・マップやナンバリングをはじめとする3ポリの取り組み、学習成果検証の取り組みは素晴らしい実績があります。そして創立者が提唱する学生第一主義というのは、先ほど申し上げたように全学協議会や各学部、研究科における学生との懇談会にも結実していますし、欧米の大学にも勝るとも劣らない教育、学習の質保証におけるスチューデント・エンゲージメント、あるいはスチューデント・パートナーシップを実現しておられると思います。本学に対しましても、今後ともどうぞご指導のほど、よろしく願い申し上げます。ご清聴ありがとうございました。

Addressing Language Anxiety through Translanguaging in Tertiary Communication Classes

Ma. Wilma Capati

World Language Center Soka University

Keywords: translanguaging, language anxiety, communication

Abstract

Language anxiety has been prevalent among language learners. Given so, the L1 use of learners may become inevitable in the classroom in order to ease their language anxiety. Depending on the teachers' beliefs towards L1 presence, this occurrence may be seen as a hindrance or advantage in an English communication class. This study explores how the use of L1 can be correlated with the students' language anxiety. The participants in this study were asked about their perspective towards translanguaging pedagogy in an English-medium classroom. The results showed the mixed perspectives of tertiary-level teachers and students towards the translanguaging approach, and how language anxiety is addressed not only with the use of L1 but also with other methods in a communication class. Since there is only a small number of participants, future research may explore how translanguaging pedagogy may address language anxiety on a nationwide scale in Ja-

pan.

Introduction

Translanguaging has been defined as “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages”. (Otheguy, Garcia, & Reid, 2015). In the context of L2 learning, translanguaging as a pedagogy gives an opportunity for learners to fully utilize their L1 in order to utilize the target language. Given so, the presence of multiple languages in the classroom may reduce the language anxiety of the students (Lasabaster, 2013).

The purpose of this study is to explore how teachers or students perceive L1 use in class in relation to translanguaging as pedagogy. Furthermore, this also centers on how the students' possible use of L1 in the classroom correlates with students' language anxiety in tertiary-level general English courses. Since the translanguaging approach is relatively

new, especially in the context of Japan, this study would aim to explore if this pedagogy could apply to the context of Japanese university students who take general English courses. Furthermore, the language anxiety of students was explored following their perspectives towards the use of L1 in class. The benefits of this study include (1) pedagogical implications for teachers of how L1 use in the classroom is related to students' language anxiety during in-class activities; and (2) opportunities for university students to provide detailed feedback and opinions regarding the presence of L1 in English-medium classes.

Anxiety and the Presence of L1

Matsuzaki (2006) correlates anxiety and motivation wherein students who are more motivated to study L2 have lower foreign language anxiety. The correlation of anxiety and motivation was also found in the study of MacWhinnie and Mitchell (2017) wherein the ought-to self, or the was a source of increased anxiety and motivation. Some studies were conducted at a university level. For example, Williams and Andrade (2008) highlight the causes of foreign language anxiety in Japanese university classes. According to the study, anxiety was often caused by teachers or other people involved in the classroom. The implication states that the awareness of anxiety-provoking situations may be vital for teachers to help students lessen anxiety in the classroom.

Some studies indicate that students with language anxiety tend to convey less information and may commit more errors than more relaxed students (McIntyre, Noels, & Clem-

ent, 1997; Oya et. al., 2004). This correlates with the argument of Clement (1980) where anxiety is connected with how L2 competence is perceived. McIntyre, Noels, and Clement (1997) argue that the lack of expression of anxious students may affect the quality of output in the class. Lasabaster (2013) states that the presence of L1 is bilingual training and will reduce language anxiety among nervous L2 learners. Moreover, Lasabaster (2013) finds the presence of L1 as an advantage to access knowledge and culture as well as the possibility of meta-discourse between students and teachers. Levine (2012) suggests that the presence of L1 in the classroom may not only reduce anxiety but also validate learner identity. The study of Shuchi and Islam (2016), on the other hand, deals with the perception of teachers and students with regards to the presence of L1 in the classrooms in Saudi Arabia and Bangladesh. According to the study, using L1 in the classroom helps build rapport, gives clear instructions to low-level learners, and reduces anxiety.

Translanguaging as Pedagogy

Translanguaging is an approach that enables students to fully utilize their languages to be able to engage in classroom discussions by expressing ideas that cannot be directly translated into another language (Sayer, 2013; Otheguy, Garcia, & Reid, 2015). The concept of translanguaging is connected with the term, emergent bilinguals by Garcia (2009) where students will be able to acquire a new language as an additional language to their first language. Translanguaging, however, does not necessarily use L1 and L2 in a separate manner where, for example, vocabulary

is translated from L1 to L2 or vice versa (Turnbull, 2018). Rather, translanguaging allows the use of all languages in the learner's linguistic system depending on the situation which gives learners a chance to utilize their languages at a level of a bilingual speaker (Yamauchi, 2018). One example that was cited by Turnbull (2018) is for the students to write their mind maps in the language of their choice (L1 or L2) before writing an essay. This allows students to be exposed to a classroom environment wherein languages are used not only in interactions but also in intercultural learning (Benson, 2015). Moreover, translanguaging has been naturally occurring in the classroom when students speak in the language which they are comfortable to during group tasks or any activities outside the earshot of the teacher (Canagarajah, 2011).

Teacher and Student Perceptions of Translanguaging

There are previous studies when it comes to teachers' perspectives on translanguaging. The study by Yuvayapan (2019) showed positive perceptions of teachers towards translanguaging. However, the teachers could not employ this pedagogy due to the expectations of stakeholders such as the institutions, colleagues, and parents. In a study by Allard (2017), teachers used English and Spanish to communicate linguistic differences such as translating difficult words to their L1. However, the teachers do not use translanguaging as a pedagogical tool due to existing classroom practices and institutional policies. Similarly, the study of Fang and Liu (2020) showed that teachers may be hesitant to use translanguaging due to policies yet agree on the effectiveness of this pedagogy. The study

of Tai and Wei (2020) in an English medium mathematics classroom in Hong Kong revealed that teachers who promote co-learning in the classroom with the presence of L1 and English create a safer space for the students. This was supported by a study in Indonesia by Khairunnisa and Lukmana (2020) where teachers flexibly use a translanguaging approach in the classroom.

Aside from teachers' perspectives, there have been studies of students' perspectives on translanguaging in the classroom. For instance, a study by Carstens (2016) of university students in South Africa finds advantages and disadvantages in using the pedagogical approach of translanguaging. Although the approach helps them to the scaffold, and improve their cohesion, some students reported that the complexity of L1 became a hindrance and would prefer English due to the language being considered universal. On the other hand, a study among graduate school students finds translanguaging beneficial to language learning (Moody et. al., 2019). However, the challenges in translanguaging pedagogy have been highlighted by Ticheloven et. al. (2019) which include low motivation among students, confusion in alternating languages, and linguistic isolation. Zhou and Mann (2021) showed in their study that advanced and multilingual EFL learners are highly motivated to improve language proficiency through translanguaging pedagogy and reject the traditional monolingual approach. Moreover, a study in Puerto Rico by Rivera and Mazak (2017) showed that students have a neutral to a positive outlook towards the translanguaging approach. Students are neutral in the sense that they are indifferent to

the pedagogy and can continue in the class with or without translanguaging.

There are several studies about the use of translanguaging pedagogy among Japanese students. For example, Aoyama (2020) examines the use of translanguaging among Japanese high school students' communicative classes. The research showed that, despite the mixed opinions of the students towards translanguaging, students inevitably use their L1 for the following: fillers, backchanneling, asking for help, equivalents, and metalanguage. Another study by Bartlett (2018) showed that the students in the translanguaging group gave a more positive perception and academic performance towards the English class than the English medium group. Based on these results. It was argued that translanguaging methods allow Japanese EFL students' proficiency to rise. This is similar to a study by Ahn, Shin, and Kang (2018) which focused on two groups: the translanguaging group and the English-only group. Results showed the results of learners' willingness to communicate (WTC) over time. There was no increase in the English-only group while the translanguaging group's WTC has significantly increased. Both groups, however, showed a decrease in anxiety. The study of Turnbull (2018) suggests the possibility of a translanguaging approach in Japan despite the English only policy of the government in communicative English classes if students and teachers are willing to be trained and educated regarding translanguaging.

Statement of the Problem

Even though there have been studies that

correlate the use of L1 and language anxiety, there is no specific research regarding the correlation between translanguaging pedagogy and language anxiety in Japan. The existing works in literature do not provide sufficient information about the direct correlation between students' language anxiety and the use of translanguaging as a pedagogical approach. Given only several studies about translanguaging Japan, exploring its theoretical impact in tertiary level classrooms in addressing their language anxiety could be explored.

Research Questions

1. Is there a significant relationship between the use of L1 and the presence of language anxiety in the classroom?
2. How is the translanguaging approach perceived in the context of tertiary level Japanese EFL education?
 - a. Do the students and teachers of English communications classes perceive the presence of L1 in class as an advantage or a hindrance in effectively communicating in English?

Method

Questionnaire. The main instruments in this study were adapted from Turnbull (2018) which centers on the perspectives of students and teachers in terms of the translanguaging approach in Japan. The questionnaires will be specified where it focuses on general English courses at the university level. Before the questions, the explanatory form was given on the first section of the online questionnaire, followed by the informed consent on the sec-

ond section where participants would confirm if they have read and agreed to participate in the study. If not, they will be led to the end of the survey.

To test the validity and credibility of the survey instruments, a pilot study was conducted on 34 undergraduate students and eight assistant lecturers online. The instruments were edited and finalized based on the feedback of the participants in the pilot study. Based on the feedback, the final student and teacher questionnaires were finalized into four sections: (1) the introduction for demographics, (2) the use of L1 in classrooms, (3) the use of L1 concerning anxiety, and (4) translanguaging approach to tertiary EFL education. The first section is for demographics to know what kind of students and teachers are participating in the study. Sections 2 and 3 are sets of questions to answer the first research question. Finally, the fourth section aims to answer the second research question. The instruments have close-ended and open-ended questions. The definition of translanguaging has been quoted from the similar instrument used by Turnbull (2018) for the participants. For the students, they are free to choose to answer in English or Japanese. To determine the correlation of language anxiety to the use of L1 in the classroom and the perception towards translanguaging approach, there will be minimal modifications in the questionnaire which included from the studies of Ohata (2005) relating to anxiety and L1 use.

Participants. The participants in this study were 88 first-year undergraduate students and ten undergraduate lecturers who teach communicative English classes in a

university in Tokyo, similar to where the pilot study was initially conducted. To be specific, the participants in this course were students from two departments—law and letters. In this case, the students take English classes as a required core course. This study used convenience sampling and disseminated the questionnaire with the permission of the lecturers in the student participants’ classes. Table 1 provides the TOEIC scores of the student respondents during the time they answered the survey for this study. The division of the scores is based on the class level in the university: basic (280 and below), elementary (281-395), intermediate (396-495), and advanced (486-620). In addition, 621 and above was added as a choice in order not to limit the number of student respondents.

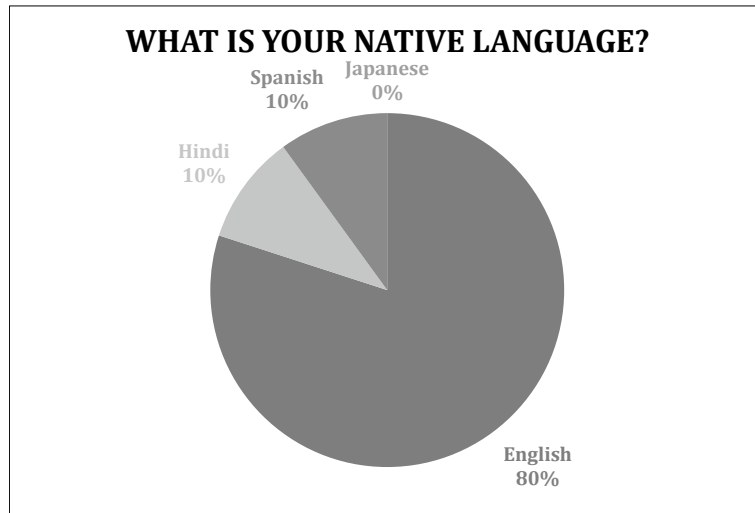
Table 1. Current TOEIC Scores of Student Respondents

TOEIC Score Range	Number of Students
280 and below (basic)	9
281-395 (elementary)	55
396-495 (intermediate)	24
486-620 (advanced)	0
621 and above	0

The teacher respondents who were invited to answer the survey were all teaching English as a general course in the university. Figure 1 presents information about the native language of the teacher respondents. The ten teachers who responded are all non-Japanese teachers. Eight of the teachers has English as their native language, one teacher has Hindi as the native language, and another teacher has Spanish.

Given their language backgrounds, the

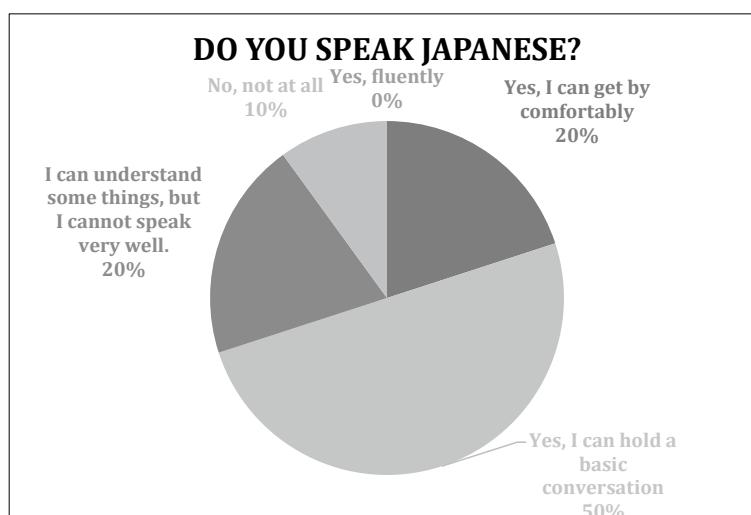
Figure 1. Native Language of the Teacher Respondents



teacher respondents were also asked about their Japanese ability. Figure 2 displays the Japanese ability of the teacher respondents. Two respondents said that they can get by the Japanese language comfortably. Five of the respondents say that they can hold a basic conversation in Japanese. Two teacher respondents say that they can understand Japanese but they cannot speak very well. Finally, one teacher said that they cannot speak Japanese at all. Their Japanese abilities may also serve as a factor on to what extent L1, in this case, Japanese, is used in the classroom.

Procedure. The classes during the data collection were held online. Due to the nature of classes, the teacher questionnaires were distributed to English communication lecturers through email. The student questionnaires, on the other hand, were also given to the English communication lecturers through a URL and a QR code that they can disseminate to their respective classes. It was up to the lecturers if they would allow students to answer it during class or outside the class. Nevertheless, it was ensured to the students that this will not affect their grades and they can answer the questionnaire at their conven-

Figure 2. Japanese ability of the teacher respondents



ience.

Data Analysis. Similar to Turnbull (2018), a descriptive analysis will be used to analyze close-ended questions. Short open-ended questions, on the other hand, will be arranged into emerging themes.

Findings

The Use of L1 in the Classroom

Both of the student and teacher respondents were asked about the teacher's use of L1 or Japanese in the classroom. This section presents the findings on how L1 use affects the classroom according to the students and

teachers.

Figure 3 presents the L1 Use of teachers in the classroom according to the students' perspective. The answers are based on how many percent of the time in class their teachers use the L1 in accordance with their observation. The students were given the following choices: Always (80-100% of the time), often (60-80% of the time), sometimes (40-60% of the time), seldom (20-40% of the time), rarely (1-20% of the time), and never (0% of the time). Fifty out of 88, or 57% of student respondents, reported that their English communication teacher rarely uses Japanese in class.

Figure 4 displays on how often teachers uti-

Figure 3. L1 Use of Teachers according to Students' Observation

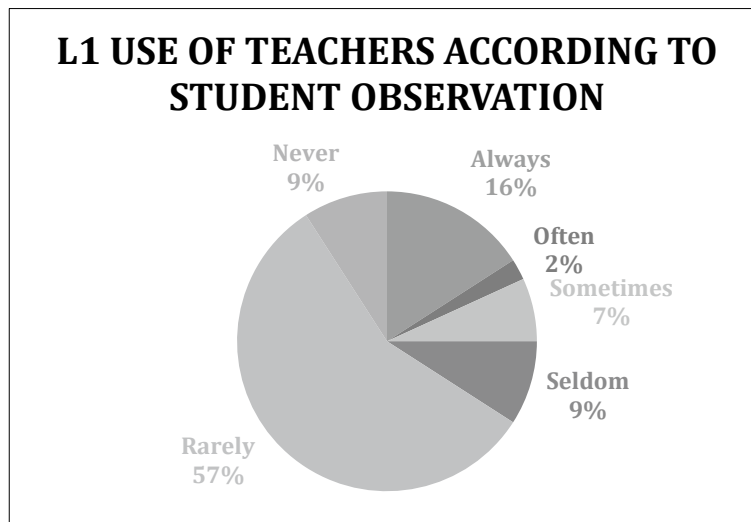
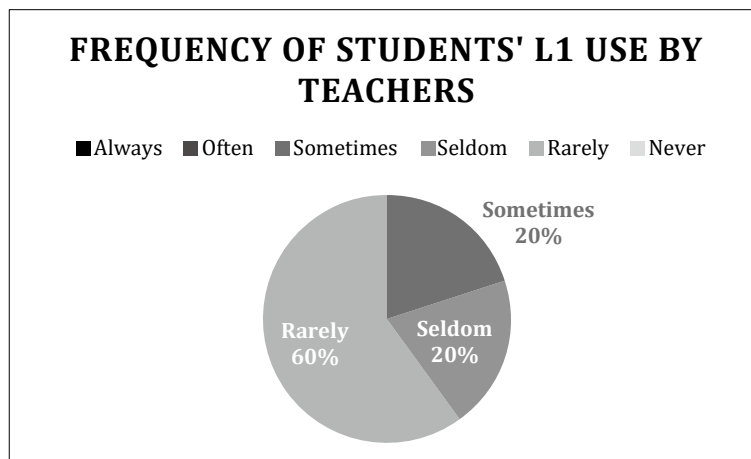


Figure 4. Frequency of Students' L1 Use by Teachers



lize the students' L1 in class. Similar to the student respondents, the teachers were given the following choices: Always (80-100% of the time), often (60-80% of the time), sometimes (40-60% of the time), seldom (20-40% of the time), rarely (1-20% of the time), and never (0% of the time). Out of the ten teacher respondents, six teachers, or 60% of the respondents rarely use L1, meaning that the teacher respondents use of Japanese is 1-20% of the time in class, which showed difference from the student perspectives.

Figure 5a exhibits to what extent do the

teachers allow the students to speak in their L1 in the classroom. For the teachers, the most prominent answer was rarely or 1-20% of the time. Meaning, they rarely give the students opportunities to use L1 in class. Four out of the ten teachers only allow 1-20% of the time for the students to speak in Japanese.

Figure 5b exhibits the allowed frequency of L1 Use according to the students' perspectives. Thirty-six out of 88 students, or 41% of the student respondents, answered that they are allowed to speak Japanese sometimes or 40-60% of the time. The next one is seldom

Figure 5a. Allowed Frequency of L1 Use among Students (Teacher Perspectives)

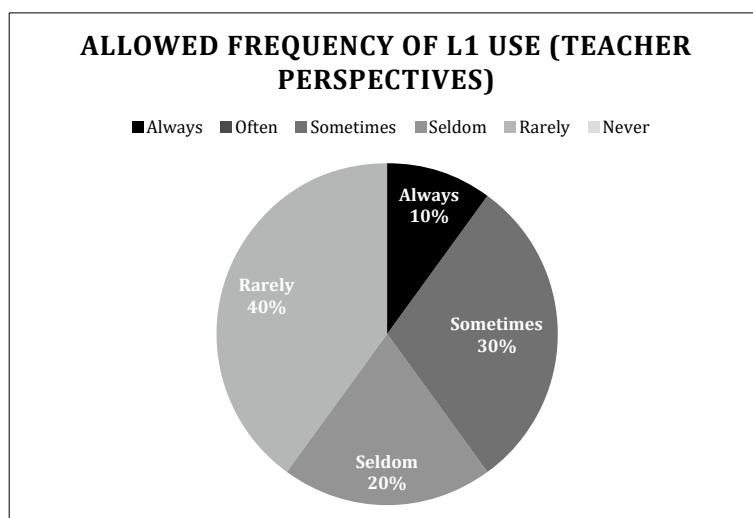
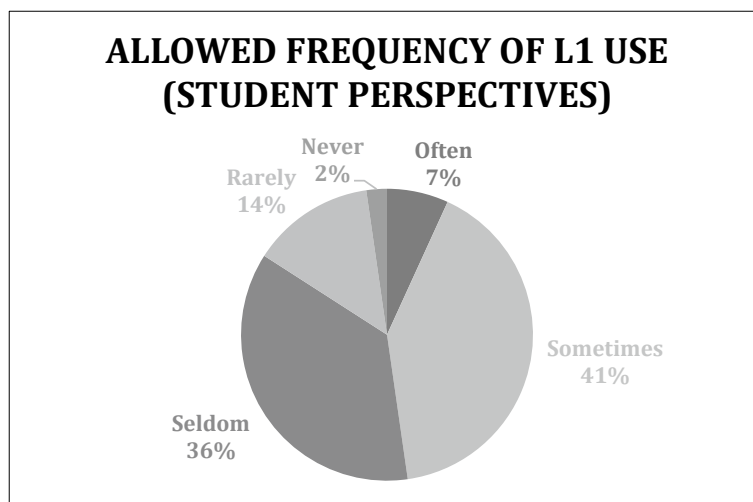


Figure 5b. Allowed Frequency of L1 Use among Students (Student Perspectives)



where 32 students, or 36% of the student respondents, answered that they are allowed to speak Japanese 20-40% of the time.

Table 2 summarizes the weighted average of the respondents' answers from a four-point Likert scale. Given that 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = agree, and 4 = strongly agree, the respondents provided answers on the increase of L1 Use in the following English skills. As seen in the table, the highest weighted average is the use of L1 in acquiring vocabulary knowledge from both teachers and students with the score of 2.90 and 2.99 respectively. This is followed by a grammar which is 2.70 among teachers and 2.95 among students.

Table 2. L1 Use in Various English Skills

	Teachers	Students
Reading	2.10	2.58
Writing	2.10	2.63
Listening	2.10	2.38
Speaking	2.20	2.34
Vocabulary	2.90	2.99
Grammar	2.70	2.95
Comprehension	2.40	2.99

The Use of L1 and Anxiety

In this section, the figures will show the results on how the use of L1 is perceived in terms of the manifestation of anxiety in class.

Figure 6 analyzes the perspectives of teachers on the increase of L1 use in class if anxiety is being manifested by students. Six of the teacher respondents do not increase the use of Japanese while four teachers ensure understanding by increasing the use of Japanese in class.

The answer in this question was expanded further through an open-ended question which asked to state the reason of the re-

Figure 6. Teacher Perceptions on the Increase Use of L1 in Class if Anxiety is Manifested

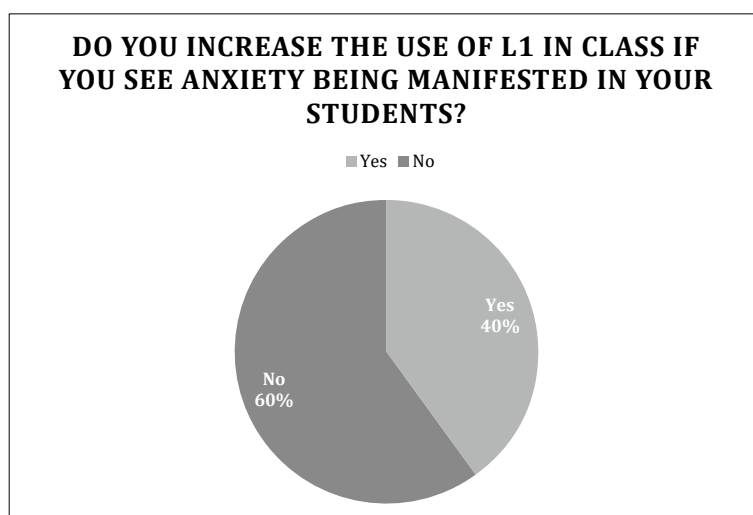
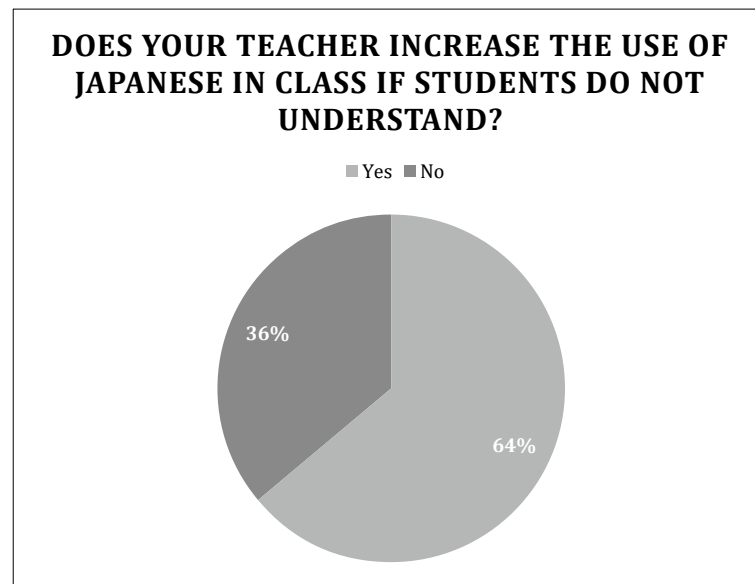


Figure 7. Student Perceptions on the Increase Use of L1 in Class if Students do not Understand



spondents. Two teacher respondents mentioned that the lack of Japanese ability is the reason why they do not increase the use of Japanese in the classroom. One teacher respondent: “I do not use language as a stress reducer. I give students multiple ways to communicate with me.”. This is similar to another answer of a teacher respondent where the teacher let higher-level students in the group explain the instructions in Japanese. Alternatively, six teachers use other methods of reducing language anxiety in the classroom such as interactive activities, jokes, and playing background music.

Figure 7, on the other hand, presents the students’ perspective towards the increase of L1 use in class by their teachers if the students do not understand. Fifty-six of the 88 students answered yes while the remaining 32 answered no.

In this question, the answers were further expanded by the students. One student respondent who answered “Yes” said, “There

are times that I am worried because I don’t understand the instructions, but we are given time to talk to our classmates in Japanese. However, some students may still not be fully aware of the instructions even if we speak in Japanese. Thus, it gives them anxiety.” On the other hand, one student who answered “No” said, “Sometimes, I am worried that I don’t understand. However, it’s still good to use English because I can think harder.”

Translanguaging in Japanese EFL Context

In this section, the students and teachers were asked about the foreign language education in Japan. In addition, the respondents were asked about their perspectives towards bilingual education in foreign language education and the possible use of translanguaging approach in the classroom.

Figure 8a summarizes how teachers perceived bilingual education in foreign language education. In this case, bilingual education means the presence of two languages in a foreign language class. Among the teacher re-

Figure 8a. Foreign Language Education should be Bilingual Education (Teacher Perspectives)

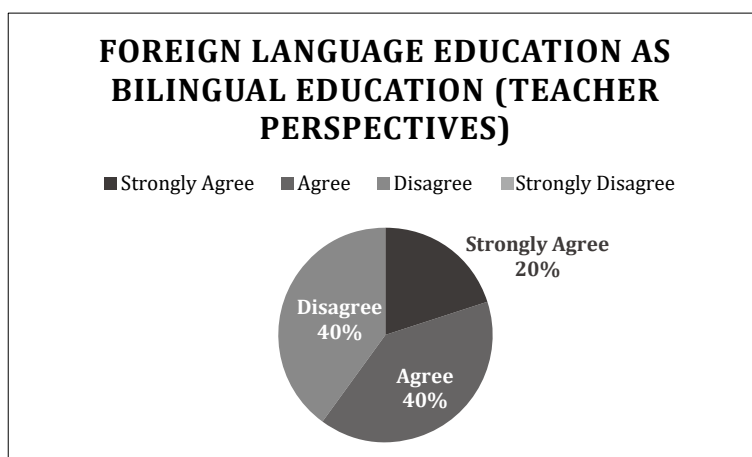
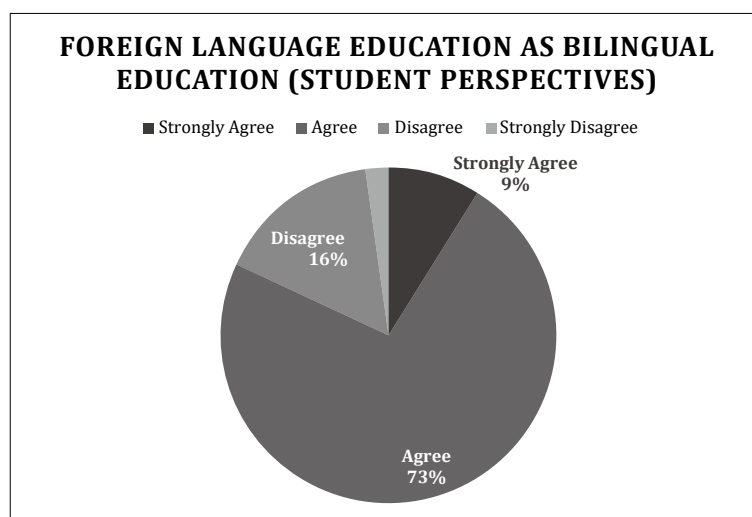


Figure 8b. Foreign Language Education should be Bilingual Education (Student Perspectives)



spondents, two teachers strongly agreed to the need for foreign language education to be considered bilingual education. Teacher A expanded her answer for this question, “I think it’s necessary to consider the need for students to be able to understand concepts, words, phrases, and even situations in their L1 for them to be able to use it in their L2. So I think there should be a balance between the two, although this is often difficult to strike, and the onus falls on the teacher to do so.” Four teachers, on the other hand, agreed with the idea. Teacher B said, “It is an interesting idea, as we learn a foreign language, we also learn about the structures and patterns of

our own.” The last four teachers, on the other hand, disagreed with this statement. Teacher C expanded his answer and said, “It depends on [the] context and learner needs/preferences.”

Figure 8b presents the perspectives of students towards foreign language education being bilingual education. Among the students shown in Figure 8b, eight students strongly agreed with the idea of bilingual education. Student A, who strongly agreed, said, “It is very common to speak English in the international community” and highlighted its importance. Sixty-four students agreed on the

statement. Student B, who agreed to the statement, said, “It’s easier to understand the class by using two languages”. Fourteen students, however, disagreed with this statement. Student C explained, “I often hear that English education in Japan cannot actually be used in English-speaking countries, so I think the current language education is not suitable to be called bilingual.” Finally, two people strongly disagreed. Student D said, “This is because I am still not good at English”.

Figure 9 displays how teachers perceived the students and how students perceived themselves through a bilingual continuum. In this continuum, one means “not at all bilingual” whereas ten means “bilingual”. It is shown that there are students who have answered four and below which leans to “not at all bilingual”. Teachers, on the other hand, have mostly answered in the five and six that leans to “bilingual”. In other words, teachers perceived that their students have higher bilingual ability compared to how students perceived themselves.

Figure 10a illustrates the willingness to try translanguaging approach in the classroom. Three teachers answered that they definitely would like to try the translanguaging approach in the classroom. Teacher E said, “Language systems are not learned or used in isolation, and this must be recognized if we are to encourage students to see English as a language to be added on to their current language system, as opposed to being a language that replaces their language system.”. Six teachers, which is the most number of teachers, answered “Yes, a little bit”. Teacher H answered “a little bit” because, “Taking the focus off English-as-target and onto communication-as-target is especially useful for the elementary to intermediate levels at university level EFL education”. Teacher I, on the other hand, explained, “I think I would be hindered by my own lack of Japanese but I think this kind of approach would create a better classroom atmosphere, students would feel more comfortable, and more learning would happen.” One teacher, Teacher F, responded with “No, probably not”. Teacher F explained, “I view use of L1 as a short-term remedy.

Figure 9. Bilingual Continuum

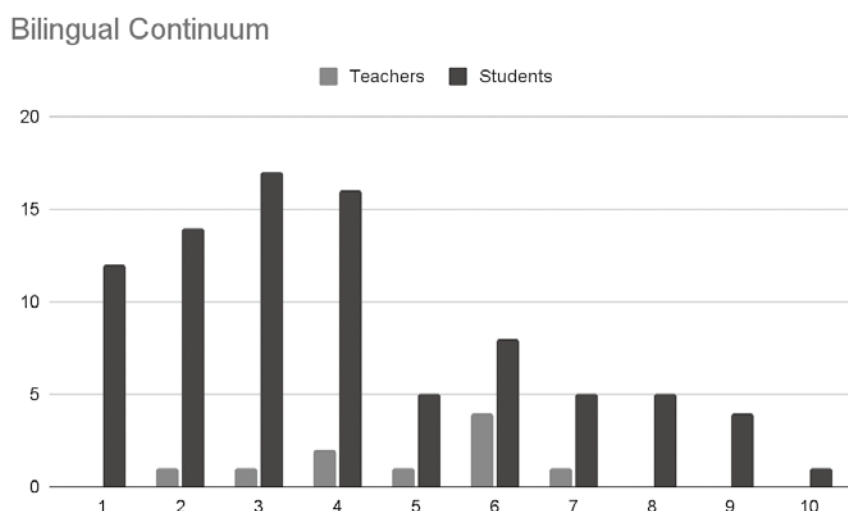


Figure 10a. Teacher perspectives on the use of translanguaging approach in the classroom.

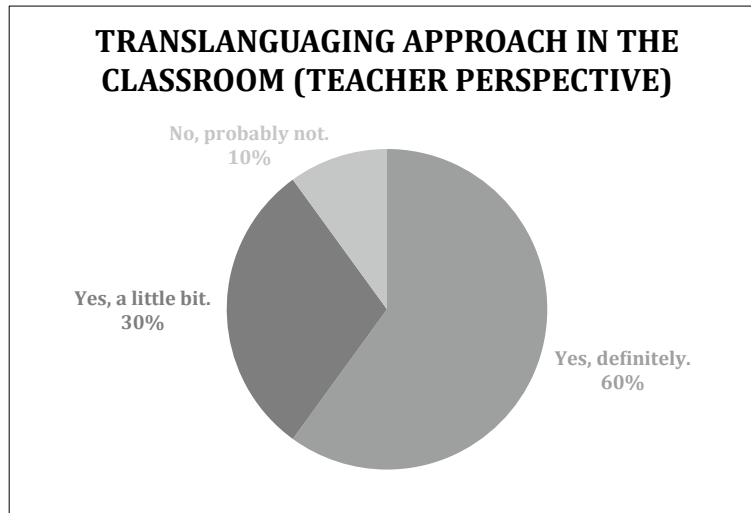
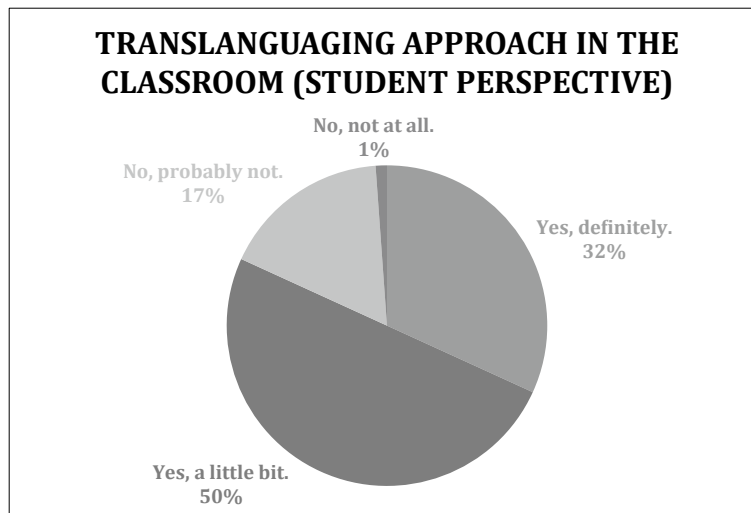


Figure 10b. Student perspectives on the use of translanguaging approach in the classroom.



Long-term I aim for the classes to be conducted in English as much as possible.”

Figure 10b, on the other hand, emphasizes the perspectives of students towards translanguaging approach in the classroom. Among the student respondents, twenty-eight out of 88 of the student respondents, or 32%, answered that they definitely would like to experience the translanguaging approach. Student F said, “I want to speak in Japanese when I cannot express myself in English”. Forty-four out of 88 respondents, or 50%, answered that they would like to experience the

approach a little bit. Student G said, “This approach would be effective in learning English”. The remaining students answered that they are not interested in the approach.

Discussion

To answer the first research question “Is there a significant relationship between the use of L1 and the presence of language anxiety in the classroom?”, previous studies regarding the relation of the presence of L1 and foreign language anxiety must be taken into account. For instance, the study of William

and Andrade (2008) suggests that anxiety was often caused by teachers or other people involved in the classroom. Given so, the teacher participants in this study ensure that interactive activities are done in the class to reduce language anxiety. However, this study by William and Andrade (2008) does not necessarily mention the use of L1 as a tool to reduce language anxiety. When anxiety is seen being manifested in the classroom, teacher respondents establish a change in the atmosphere rather than immediately using Japanese in the classroom. This is through the use of jokes, background music, and interactive activities that would not rely on the use of L1 alone in case there is language anxiety in the classroom.

On the other hand, the students in this study perceived there is an increase of L1 use which is allowed by teachers only if new concepts or topics are discussed. Moreover, the instructions in class activities may also be discussed in the students' L1 by the students. It is in a similar situation in the study of Allard (2017) where teachers used English and Spanish through translation strategy. This shows that English classes at the Japanese tertiary level is not fully English-medium due to rare frequencies of using L1 in the classroom in spite of the policy of the government where communicative classes should only use English (Turnbull, 2018). Although the study of Shuchi and Islam (2016) centers on how teachers give clear instruction to low-level learners and reducing anxiety in the classroom, there was no indication of the use of L1 directly to reduce language anxiety. Instead, teacher respondents in this study use different methods to reduce anxiety while ensuring that English is still used in the classroom. Al-

though there is presence of L1 in certain activities such as discussion of new concepts or clarifying instruction in activities, the respondents are not solely reliant on using L1 as a tool to reduce anxiety. Clarifying instructions among students in the classroom can be similar to Lasabaster (2013) where meta-discourse in the L1 of students may aid in their language anxiety. Given this, the significant relationship between the use of L1 and the presence of language anxiety in the classroom was present through discussion and meta-discourse among students alone. However, the teacher respondents do not show full reliance to L1 in reducing language anxiety due to their knowledge of L1. This is why they use interactive activities to reduce anxiety in the classroom.

On the second research question, "How is translanguaging approach perceived in the context of tertiary level Japanese EFL education?" Most of the students perceived the translanguaging approach positively mainly because the students would like to speak in Japanese in case they could not express themselves in English. This contradicts the study by Ticheloven et. al. (2019) where alternating in languages may confuse. For the students in this study, most of the students believe that using the translanguaging approach may help them express themselves further, and the presence of L1 is viewed as an aid rather than a hindrance.

The teachers, on the other hand, have mixed opinions regarding the use of the translanguaging approach in the classroom. To the teachers who have given a positive response with the use of translanguaging in the classroom, the reason is because of considering the comfort of the student and prioritizing

communication over a single target language. This reflects the argument of Canagarajah (2011) where translanguaging may naturally occur during a conversation due to how students inevitably use the language which they are comfortable with during interactions. Moreover, the priority on communication over a target language can be in consideration of the difficulties in presenting ideas using the target language alone (Yoshida, 2010). The idea where the use of L1 is a short-term remedy, on the other hand, contradicts the notion of Lasabaster (2013) wherein the presence of L1 will reduce language anxiety. For those who had a different response, on the other hand, their lack of Japanese language capabilities was considered as a factor in seeing translanguaging approach as a challenge. This correlates with the study of Carstens (2016) where teachers have also viewed translanguaging approach as a disadvantage due to the complexity of L1. Hence, the use of English is still highly preferred. Given these notions from the teachers, it is shown that the knowledge and perspective towards translanguaging in correlation with student anxiety differs due to the language background of the teachers and the way they address anxiety in the classroom.

Conclusion

This study explored how the presence of L1 correlates with the learners' language anxiety and how translanguaging is perceived in tertiary level education in Japan. Overall, it showed that even though the students do not fully use the target language in the classroom, the teachers use strategic methods to ensure that language anxiety is decreased.

This means that there are other ways of decreasing language anxiety aside from the use of L1 alone. Despite this, the students perceive the high importance of using L1 in the classroom not only to decrease language anxiety but also to ensure understanding, especially on vocabulary. The difficulties in expressing themselves in English have also given them this perspective on how important translanguaging will be in a Japanese tertiary classroom.

Students and teachers have mixed perceptions on how they view translanguaging as a pedagogical tool in learning a target language. Given that Japan is a monolingual country, it will be interesting to know more about how translanguaging will be perceived over the next few years. Due to the small number of participants, future research may focus on a nationwide scale. Furthermore, future research may focus on how translanguaging as a pedagogy may be perceived depending on how language anxiety manifests in learners.

References:

- Allard, E. C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 116-130. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1306597>
- Bartlett, K. A. (2018). Applying translanguaging techniques in Japanese EFL settings. [*The Asian Conference on Language Learning* pp. 239-252). The International Academic Forum. <https://eprints.usq.edu.au/34171/1/Applying%20Translanguaging%20techniques%20in%20Japanese%20EFL%20setting.pptx.pdf>
- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evi-

- dence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning and Technology*, 19(3), 88-105.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Carstens, A. (2016) Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: Students' perceptions. *Language Matters* 47(2): 203–22. DOI: 10.1080/10228195.2016.1153135
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147–154). Oxford: Pergamon Press.
- Khairunnisa, K., & Lukmana, I. (2020). Teachers' Attitudes towards Translanguaging in Indonesian EFL Classrooms. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(2), 254-266.
- Lasabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1–21.
- Levine, G. S. (2012). Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring. *Language Teaching*, 47(3), 332-348. doi:10.1017/s0261444811000498
- McIntyre, P.D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language anxiety*, 47(2), 265-287. Retrieved from: <http://www.psych.ualberta.ca/~knoels/personal/Kim%27s%20publications/MacIntyre-NoelsClement1997.pdf>
- Moody, S., Chowdhury, M., and Eslami, Z. (2019). Graduate students' perceptions of translanguaging. *English Teaching and Learning* 43: 85–103. DOI: 10.1007/s42321-018-0019-z
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3), 281-307.
- Rivera, A. J., & Mazak, C. M. (2017). Analyzing student perceptions on translanguaging: A case study of a Puerto Rican university classroom. *HOW*, 24(1), 122-138. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.312>
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63-88.
- Shuchi, I. J., & Islam, A. B. M. (2016). Teachers' and Students' Attitudes towards L1 Use in EFL Classrooms in the Contexts of Bangladesh and Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 9(12), 62-73. DOI: 10.5539/elt.v9n12p62
- Tai, K. W. H., & Wei, L. (2020). Co-Learning in Hong Kong English medium instruction mathematics secondary classrooms: a translanguaging perspective. *Language and Education*, 1-27 <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837860>
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & MacMonagel, S., (2019). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 1-24. 0.1080/14790718.2019.1686002
- Turnbull, B. (2018). Is there a potential for a translanguaging approach to English education in Japan? *JALT Journal*, 40(2), 101–

- Yamauchi, D. (2018). Translanguaging in the Japanese tertiary context: Student perceptions and pedagogical implications. *NUIS Journal of International Studies*, 3, 15-27.
- Yuvayapan , F. (2019). Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 678-694.
- Zhou, X., & Mann, S. (2021). Translanguaging in a Chinese university CLIL classroom: Teacher strategies and student attitudes. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.14746/ss-llt.2021.11.2.5>

Aligning Courses in the World Language Center with the Common European Framework of Reference for Languages

Colin Rundle

Tetsuko Dunn

Koki Tomita

Forrest Nelson

World Language Center Soka University

Keywords: CEFR, Curriculum Reform, Language Education, TESOL

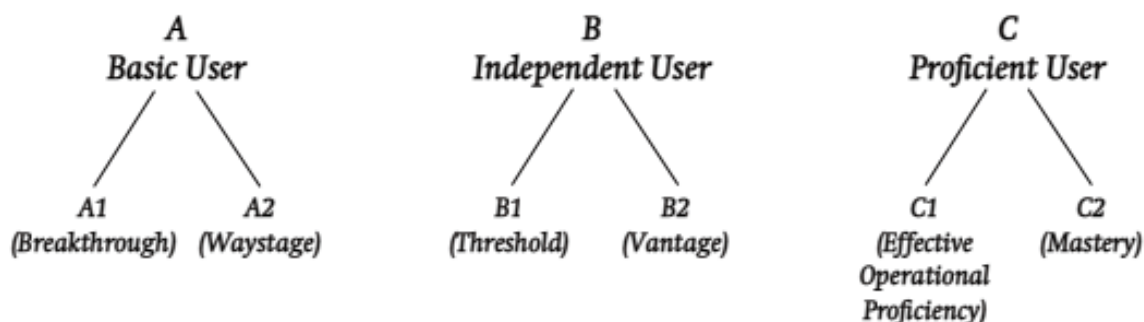
In 2018 the World Language Center (WLC) of Soka University celebrated its 20th anniversary, an opportunity that the WLC Director, Hideo Ozaki, seized upon to revitalize courses and programs by aligning them with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Leading up to that point, many changes had occurred in the role of the WLC and the role of English at Soka University, resulting primarily from the WLC moving to a new building in 2012, and the university being awarded status as a Top Global University in 2014. Within the WLC, changes included opening of a new Self Access Center in 2012, the combination of “Eigo” communication courses and English for Academic Purposes (EAP) courses into the present English 1 & 2 and English 3 & 4 courses (Tanaka, 2018), the introduction of the WLC study abroad program, and plans to emphasize humanistic & self-directed learning approaches in the WLC. University changes include the rise of English-medium programs, most prominently establishment of the Faculty of International Liberal Arts (FILA); the

consolidation and expansion of Faculty-based English programs, particularly in the Faculty of Economics and the Faculty of Business Administration; and the growth of study-abroad programs, including double-degree programs with substantial study periods at partner universities in the UK.

While this proliferation of new English learning options is overwhelmingly positive, it entails complexity that can cause duplication and confusion. A systematic framework provided by CEFR can clearly differentiate objectives, content and level of each option to avoid duplication and enable both students and instructors to make the best possible choices when selecting and planning courses, saving valuable time and resources. In addition, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) proposed that a range of commercial four-skills standardized tests (e.g. TOEFL, IELTS, TEAP, EIKEN), scaled against CEFR levels, should be accepted for university entrance English exams.

Originally planned to be introduced in

Figure 1. Common Reference Levels (Council of Europe 2001, p. 23)



2020, government mandating of the proposal was postponed and then abandoned in 2021, but a number of private institutions such as Rikkyo University decided to accept such four-skills tests for admission (Osaki, 2022). If Soka University follows this example, CEFR aligned WLC courses will serve to coherently bridge students' previous English learning experiences and levels with their university studies.

Despite these and many other benefits associated with CEFR, only a modest number of “innovators” in Japan, around 2.5% of relevant institutions, have adopted elements of CEFR according to the latest data we could find (Schmidt et al., 2017). As for all innovators in CEFR-adoption, implementation requires comprehensive planning, which emphasizes both bottom-up and top-down approaches. Thus, since 2019 the WLC has carefully planned and begun a project to align its courses and programs with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), as outlined in this paper. First, CEFR is introduced, and the process of CEFR alignment is overviewed. After that, details of the WLC CEFR alignment project are given, including course descriptions, syllabuses, a needs analysis, and finally, future directions.

CEFR

CEFR was put forward in 2001 as “a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks etc. across Europe” (Council of Europe, 2001, p. 1). It is a comprehensive checklist for the application of communicative language knowledge and skills at specific levels, providing a reference for language proficiency and progress. It adopts an action-oriented approach foregrounding contextualized communicative competence, activating linguistic knowledge as skills and strategies. CEFR is best known for its “common reference levels” of language proficiency, summarized in Figure 1.

Specific proficiencies indicated by the common reference levels A1 to C2 are presented in increasing detail in CEFR “Table 1” - the global scale, “Table 2” - the self-assessment grid, which describes five skills, listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing, and “Table 3” - qualitative aspects of spoken language use, including range, accuracy, fluency, interaction, and coherence. Specific language skills and competences are extensively described by “illustrative descriptors,” more commonly known as

‘Can do’ statements, in chapters 4 and 5 of CEFR (Council of Europe, 2001). The six common reference levels are further divided into “plus” levels, such as A1+ and A2+ (or A1.2 and A2.2). The “plus levels represent a very strong competence at a level that does not yet reach the minimum standard for the following level,” but they are not shown in tables 1 to 3. However, they are specified in chapters 4 and 5 by a horizontal line between illustrative descriptors, with the plus level above the base “criterion” level (COE, 2018, p. 36). There is, however, much more to CEFR than the common reference levels.

Transparency and Coherence

CEFR is able to articulate objectives of WLC courses and delineate them as it was created with transparency and coherence at its core. “It aims to facilitate transparency and coherence between curriculum, teaching and assessment within an institution and transparency and coherence between institutions, educational sectors, regions and countries” (COE, 2018, p. 25). It is transparent as it is clearly formulated, explicit and readily comprehensible to users. It is coherent as it avoids internal contradictions by describing relations among education components, such as needs, objectives, content, materials, programmes, methods, and assessment (COE 2001, p. 7). Transparency and coherence enable the comprehensive inventory of communicative language elements which comprises CEFR to be used as “signposts” for the items comprising a curriculum. Furthermore, these explicit and consistent signposts facilitate discussions among instructors, learners, administrators and other stakeholders in an educational setting, resulting in widespread

communication, cooperation, and understanding; and most importantly, they allow learners to become partners in the learning-teaching process (North, 2014, pp. 108-111).

Action Oriented Approach

CEFR adopts an action-oriented approach that is “an innovative stance in seeing learners as language users and social agents, and thus seeing language as a vehicle for communication rather than as a subject to study” (COE, 2018, P. 27). Embracing a socio-cultural view that language is acquired through interaction, and resourceful, contingent and contextualized use (e.g. Firth and Wagner, 1997; Johns, 1997; van Lier, 2000), CEFR encourages a move away from linear syllabuses that present sequences of grammatical structures, themes or functions, toward syllabuses based on needs analyses and organized around real-life tasks. Such “Backward Design” (Nagai et al. 2020, p. 4), first determines what the learners need to be able to do with the language, and then designs the curriculum according to real-life tasks, guided and described by ‘Can do’ descriptors (COE 2018, p. 26).

CEFR Alignment

The main implications of CEFR concern curriculum planning, but as “alignment”, the most important point in relating a curriculum to CEFR is to build on and avoid a sharp break with the previous existing curriculum by adopting a “little-by-little” approach (North, 2014). In contrast to design or planning of new curriculums, CEFR alignment is defined here as the process of modifying syllabuses, other documents, methods, content or

assessment used in existing language programs in line with the common reference levels, illustrative descriptors, and other elements and values associated with CEFR, to a desired extent. The thorough literature search by Bower et al. (2017) found no relevant, detailed case study of such an alignment attempt, but noted some “how-to” guides including North (2014), which provides a detailed process along with suggested tools to carry out an alignment based on the experiences of several European commercial language schools. Bower et al. (2017), together with Shimo et al. (2017) in the same volume filled that gap in the literature, providing richly detailed, inspirational models for the WLC alignment project, though they describe smaller and faculty-based programs respectively. In addition, North (2014) along with accounts of curriculum renewals and applications using CEFR in mostly Japan were highly instructive. Such accounts detail CEFR-based design of new curriculums (Nagai,

2010), the application of specific components of CEFR, such as ‘Can do’ statements for summative or formative assessment (Nagai, 2010; Naganuma, 2010; Runnels, 2014; Smith 2010, Ware et al. 2011) and the European Language Portfolio (Horiguchi et al., 2010; Little, 2010; Washinosu, 2009, in Majima 2010), and adaptations of CEFR descriptors to use as objectives for institution-wide curriculums (Negishi, 2012), including for multiple languages (Majima, 2010; Tono, 2014).

Among these applications of CEFR, the WLC alignment project has adopted one of the most highly collaborative models which seeks to involve instructors as much as possible at every step. While strong leadership is also essential to maintain momentum and direction, strong involvement of instructors is essential to ensure that their input, understanding, approval, and initiatives are prioritized at each step, thus maximizing their ownership of the project, ensuring its implementation, and ultimately its success

Figure 2. Preliminary objectives and timeline

Spring 2018	<ul style="list-style-type: none"> ● Initial discussions to update WLC programs ● Directors and coordinators begin familiarization with CEFR
Fall 2019	<ul style="list-style-type: none"> ● Familiarize instructors with CEFR (two workshops) ● Align 2020 Course Descriptions with CEFR levels and illustrative descriptors (one workshop in December) ● Conduct pilot needs analysis survey among students
Spring 2020	<ul style="list-style-type: none"> ● Launch aligned English 1 & 2 Course Descriptions ● Many initiatives postponed due to Corona pandemic
Fall 2020	<ul style="list-style-type: none"> ● Align 2021 English 3-4 Course Descriptions with CEFR levels and illustrative descriptors (one workshop) ● Conduct needs analysis survey among students
Spring 2021	<ul style="list-style-type: none"> ● Launch aligned English 3-4 Course Descriptions ● Introduce adaptation and application of illustrative descriptors in classrooms and syllabuses
Fall 2021	<ul style="list-style-type: none"> ● Renegotiate and Revise English 1-4 Course Descriptions (2 workshops) ● Some instructors begin to plan and write English 1-4 Syllabi using CEFR illustrative descriptors
Spring 2022	<ul style="list-style-type: none"> ● Self Access Center pilots use of illustrative descriptors in conversation programs and starts to integrate a CEFR language portfolio into its consultation service. ● Draft WLC CEFR guide book

(O'Dwyer, 2015), while hopefully avoiding many of the difficulties in institution-wide alignments (Schmidt et al., 2017). Details of the process and plans so far are outlined in Figure 2 and detailed below.

Familiarization

In preparation for the project and to facilitate strong leadership, it was first necessary for the WLC Director, Assistant Director, the English 1 & 2 Coordinator and the English 3 & 4 Coordinator to familiarize themselves with details of CEFR and its application. This began in spring 2018, and involved reading many of the core documents from the COE website (COE, 2021) and the edited volume published by the Framework and Language Portfolio Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching (Schmidt et al., 2010), and attending seminars run by that group and the publisher Pearson. We quickly appreciated the warning from Nagai (2010, p. 87) that for novice users “the density of information provided by the CEFR may be overwhelming.” The extensive coverage of language acquisition processes in the CEFR, couched in its own jargon including synonyms for core concepts presented a very steep learning curve. For example, *can do*, *can do* statement, descriptor, ‘Can do’ descriptor, are common synonyms of the most standard form, illustrative descriptor.

As a result, it was obvious that implementing CEFR-based reforms, which depend entirely on buy-in from the 45 full-time and part-time WLC instructors, would require incremental implementation with ongoing specific and practical training, discussion and input of instructors, and regular review over a number of years. While this crucial stage

seems to be overlooked by North (2014) in his descriptions of European language schools, it is emphasized in Bower et al. (2017) who emphasize the importance of instructor training and engagement in a university project in Japan. Equally instructive is the case study by Horiguchi et al. (2010) which describes an ambitious but largely unsuccessful attempt to introduce a European Language Portfolio with little instructor-training, consultation, or consideration of instructors' autonomy.

Thus, we began the alignment process with two workshops to introduce and discuss CEFR and curriculum alignment. In addition, we decided to limit initial alignment to first-year core-courses, English 1 & 2, leaving alignment of second-year core-courses, English 3 & 4, for the following year. English 1 & 2 are four-skills courses that meet twice a week, each bearing 2 credits in first and second semesters respectively. They are considered one course in course descriptions and for the purposes of planning. English 3 & 4 are similar, but they meet once a week, each bearing 1 credit for each semester, so focus on two or 3 skills usually. By taking all of these four courses, students can meet the six-credit English requirement for graduation. A wide range of faculty-based and elective courses are mostly left outside the scope of the present project. We also decided to limit participation in the alignment process to full-time instructors as we felt the commitment required was too much for part-time instructors.

Preliminary objectives

Two 90-minute familiarization workshops were conducted between 3 July and 17 October 2019. The first workshop was held as a

regular, non-compulsory, Professional Development session. Out of the 26 instructors only seven attended, even though the importance of the major reforms to be introduced was emphasized. As a result, the following workshops were made compulsory, and were each repeated once so that all instructors could attend. Workshops 1 and 2 introduced CEFR, the purpose of alignment, and started conversations about course objectives. The two workshops were very similar, with the topics covered as follows.

- What is CEFR?
- Why align our curriculum with it?
- What are the CEFR levels and how do they relate to WLC levels?
- How can we align our courses?
- What are our overall course objectives for each level?
- What is the timeline for alignment?

Documents

After familiarization, we started to work on planning documents, which North (2014) notes as the fourth stage of five in his process. We began with the most general of these documents, course descriptions, as these are the basis of course syllabuses, and they encapsulate the “objectives” and include some examples of the “methods” that North (2014) lists as his second and third stages respectively. At the same time we began planning student needs analysis surveys to provide their input into the new, aligned course descriptions. With course descriptions in place, alignment of syllabi began in 2021, a large-scale student needs analysis was conducted, and a survey of currently used textbooks and possible CEFR-aligned textbook options is being conducted. Other documents under con-

sideration are a localized version of the European Language Portfolio (ELP) and a WLC guide to the CEFR for both students and instructors. Discussion of these documents, tools developed for their alignment, and surveys constitutes the remainder of this paper.

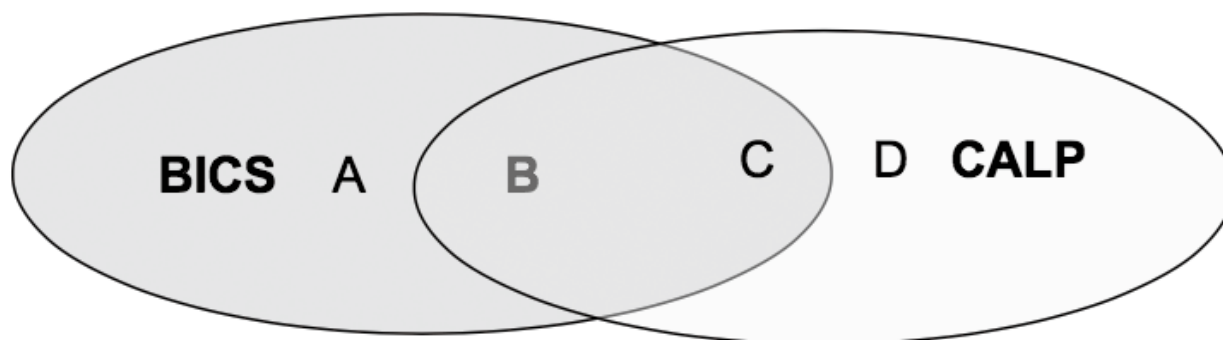
Course Description Alignment

Course Descriptions in the WLC are documents that state the course entry requirements, objectives, and textbooks, and are used by instructors to guide the design of their syllabuses. They were usually written by course coordinators with little or no input from the instructors or students of the courses; thus, CEFR alignment has provided an opportunity to increase instructor ownership as it prioritizes their input. After the two familiarization workshops, a third workshop in December 2019 aimed to agree on course objectives and rewrite them using CEFR levels and illustrative descriptors to replace the existing English 1 & 2 course descriptions. Instructors were grouped according to one of three levels of the courses that they taught. The first and second-year core-courses are divided among four faculties, and streamed into four levels, A, B, C, and D, but the highest level D has a CLIL approach suited to each faculty, and has only one instructor and class for each faculty. Thus, that level was not covered in the workshop.

Basic or Academic Objectives

The most general objective to find consensus on is the extent to which each level focuses on basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP) (Naganuma, 2010,

Figure 3. Continuum of objectives from BICS to CALP in English 1 & 2 A to D levels



p. 23; North, 2014, p. 20), commonly referred to as general English and English for academic purposes (EAP) respectively. Clarifying this was a priority because these objectives had been met in two separate courses until the last curriculum review in 2013 (Tanaka, 2018), when they were combined into the new course, English 1 & 2, with little discussion about how those objectives were to be incorporated. This issue had been raised and discussed in the previous CEFR workshops and was quite contentious, with many believing that proficiency in BICS was needed at the basic level of most of our learners, and others arguing that as a university, all levels should include or focus on CALP. The final outcome was that course goals from basic (level A) to upper intermediate (level D) would cover a continuum from mostly BICS to mostly CALP, as indicated in Figure 3.

CEFR Level Setting

The next task was to decide CEFR entry levels and goals for each of the four English 1 & 2 levels. The existing levels are set using TOEIC with students streamed according to scores from that test. As shown in Table 1, entry TOEIC scores for all of our English 1 & 2 levels, level A up to level D, fall within the CEFR A2 range. This problem, a much narrower band of foreign language proficiencies in Japan compared to Europe, led to the development of a more finely graduated version for use in Japan, CEFR-J (Negishi, 2012).

Intuitively, however, the global scale description of CEFR A2 did not seem to accurately describe the large range of proficiencies among the approximately 1000 students taking first-year courses, so CEFR-J was not adopted, and the equivalent CEFR entry levels in Table 2 were chosen for two main reasons. First, many of the students at lower lev-

Table 1. CEFR A2 & TOEIC equivalence, WLC class levels, and CEFR A2 Global Descriptors (Tannenbaum and Wylie, 2013)

CEFR A2 TOEIC Range	WLC Class Levels	CEFR A2 Global Scale Description
225-545	Level-D 487~	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	Level-C 397-485	
	Level-B 283-395	
	Level-A ~280	

els have, as is widely acknowledged in Japan, little to no experience of using English, and the TOEIC placement tests have no productive component, so it was assumed that WLC A-level TOEIC scores overestimated active abilities, and they were better considered A1+ level. Second, the highest D-level students include many international and returnee students well over the basic TOEIC 485 requirement, many with active English experience, so they were assumed to cluster more closely to B1 level. This left English 1 B and C-levels to correspond with CEFR A2 and A2+ respectively. These entry levels were estimated and presented to the instructors, who accepted them readily. The main focus of discussion in the third workshop was about goals, also sug-

gested based on reasonable proficiency gains for the 90 hours of instruction over the year in English 1 & 2 .

During discussion of the goals, some felt that the CEFR illustrative descriptors at those levels were not challenging enough. In particular, level-C instructors felt that their students could produce English that fit CEFR B2 illustrative descriptors. Against that view, it was argued that the descriptors refer to what students could do by themselves in a situation with expert C2-level speakers, or in a test situation, rather than with typical classroom tasks and activities supported by scaffolding such as templates, multiple drafts, and sympathetic peer and instructor support. In the spirit of collaboration and promoting

Table 2. CEFR and TOEIC equivalents (Tannenbaum and Wylie, 2013), entry levels and goals for levels A to D of first-year (English 1 and 2) and second-year (English 3 & 4) courses

CEFR Level (TOEIC Equiv.)	First-Year Entry Levels (TOEIC)	First-Year Goals	Second-Year Goals
B2 (785-940)			D
B1+ B1 (550-780)	D (487 ~)	D C	C B
A2+ A2 (225-545)	C (397~485) B (283~395)	B A	A
A1+ A1 (120-220)	A (~280)		

instructors' ownership, some B2 descriptors were included in the C-level course descriptions, while the overall goals were agreed on at B1 (Table 2). This disagreement seems to have been due to the dual-role of CEFR Can-do descriptors as both classroom goals and testing criteria, which is indeed an acknowledged weakness of CEFR (Green, 2010). This matter will become more important as descriptors are used more widely in the WLC, so will be pursued in future workshops on norming and assessment.

Course Objectives

The next step was to align the objectives in the course descriptions. In preparation for the workshop, the existing course descriptions were "translated" from their previous format into a CEFR format. That is, the previous list of skills, activities and assignments were replaced with the most similar CEFR skill areas and illustrative descriptors from the agreed CEFR levels estimated above. Figure 3 shows the original English 1 & 2B speaking objectives at the top, with related 'Can do' statements copied directly from CEFR (COE, 2001) beneath it. This rough translation was

Figure 3. An extract from an initial working version of an English 1 & 2B syllabus used to choose illustrative descriptors in the December 2019 workshop

<p>Speaking <i>By the end of the course, students should be able to participate in spoken interaction of various kinds. This should include presentations and discussions. Other possible speaking activities include: poster presentations, debate, interview or role-play. Students will also develop skills including but not limited to: asking and answering questions, sharing information, agreeing and disagreeing, discussing advantages and disadvantages, and making suggestions.</i></p> <p><i>The input and output goals above should be integrated, for example by using the reading/listening done for the meaningful input goal as a base for presentation/discussion.</i></p>
<p>OVERALL SPOKEN PRODUCTION Can give a simple description or presentation of people, living or working conditions, daily routines, likes/dislikes etc. as a short series of simple phrases and sentences linked into a list.</p> <p>Spoken Interaction Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations related to work/free time, including asking and answer questions, appropriate greetings, address, and leave-taking, provided the other person helps if necessary.</p> <p>Informal Discussion Can identify the topic, exchange opinions and compare things, what to do in the evening, at the weekend, respond to suggestions, agree and disagree.</p> <p>Formal Discussions</p> <p>Monologue Monologue – Putting a case/debate Can explain an opinion, especially what she likes or dislikes about something, why he/she prefers one thing to another, making simple, direct comparisons.</p> <p>Addressing Audiences Can give a short, rehearsed presentation on a topic pertinent to his/her everyday life or familiar subject, briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions. Can cope with a limited number of straightforward follow up questions if he/she can ask for repetition and has help with formulation of his/her response.</p>

refined and formatted, then circulated to instructors before the workshop.

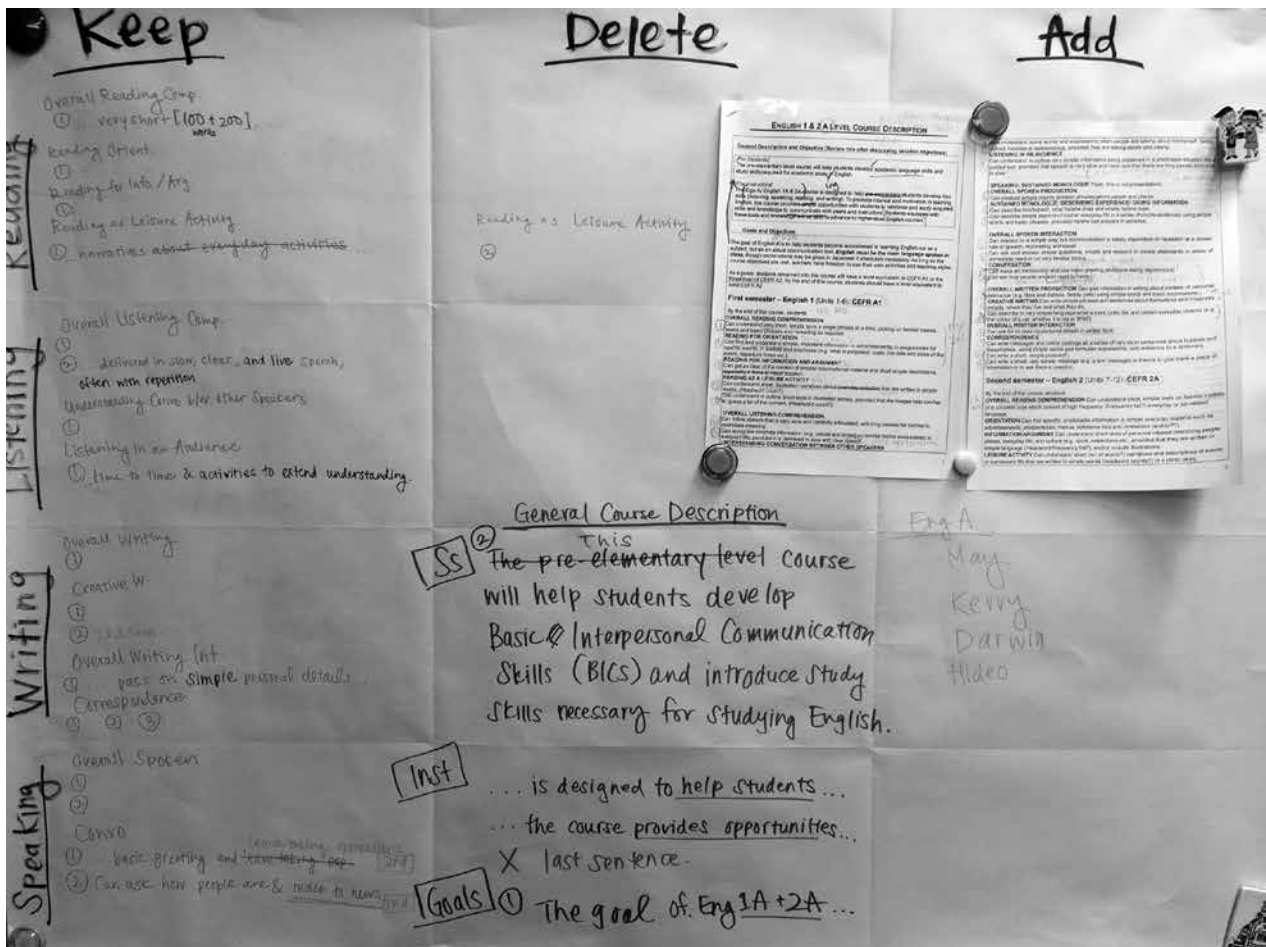
In the workshop, groups of instructors read through and compared the draft CEFR course descriptions with the originals to get a feel for the new format. They then discussed the objectives now expressed as CEFR illustrative descriptors, considering what was appropriate, what should be removed, and what should be modified or added. This detailed examination of descriptors more intensely spotlighted CEFR levels, and ultimately some descriptors were included that were higher or lower than the overall agreed course goal.

Tools

In order to facilitate ready access to the

large range of descriptors, two tools were employed. First, a Google Sheet with all illustrative descriptors hyperlinked to skills, activities and strategies was created and shared with all instructors to browse and become familiar with before the workshop. Second, posters listing all descriptors were printed and hung on the walls for reference during the workshop and discussions. Some groups of instructors annotated the lists, marking the descriptors they agreed were appropriate objectives for their courses and level. These annotations communicated objectives chosen within level-groups to the other groups, promoting consistency among the various levels. Each group was given an A0 poster-sized yellow sheet with a rubric onto which they made notes, indicating descriptors that should be

Figure 4. Course description notes produced by instructors at the December 2019 CEFR alignment workshop



kept, deleted, and added in each skill area. This further enabled the workshops facilitators and each group member to monitor consistency of objectives and levels among the groups. Groups also annotated the draft course descriptions (white sheets) with their suggestions (Figure 4).

After the facilitators checked the posters for basic consistency and checked that group members were satisfied with them, the posters and annotated draft-course descriptions were collected. The WLC Assistant Director then redrafted the course descriptions according to the workshop notes on the posters and drafts. Care was taken to include specific wordings suggested by instructors to maintain their ownership, while also checking for consistency among the three levels of descriptions. The new CEFR aligned course descriptions were sent to all instructors, including part-time instructors who had been informed about but not involved in the alignment pro-

cess, for comment; all instructors accepted them without comment and used them to produce course syllabuses as usual for the following academic year. An extract of a final version can be seen in Figure 5. A similar workshop was conducted for English 3 & 4 course descriptions in the second semester of 2020. Rather than posters discussed by groups in a classroom though, due to the COVID pandemic restrictions it was conducted in an online Zoom conference with course descriptions collaboratively annotated using Google Docs.

Syllabus Alignment and Localization

The next planning documents that need to be aligned are the syllabuses. Syllabuses in the WLC are the descriptions of the content of each class in a course, including supplementary materials, skills, tasks, assignments, activities and assessment criteria, which individual instructors prepare based on the

Figure 5. An extract from a final version of the CEFR aligned English 1 & 2 course description negotiated at the December 2019 workshop.

<p>Detailed Objectives (CEFR A2 unless otherwise noted)</p> <p>1. SPEAKING</p> <p>Can give a simple description or presentation about people, living or working conditions, daily routines, likes/dislikes etc... as a short series of simple phrases and sentences linked into a list. Can interact with reasonable ease in structured and short conversations, provided the other person helps if necessary.</p> <p>Presentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Can give a short, rehearsed presentation on a topic related to his/her everyday life or familiar subject, briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions. ● Can explain what he/she likes or dislikes about something, why he/she prefers one thing to another, making simple, direct comparisons. ● Can cope with a limited number of straightforward follow up questions if he/she can ask for repetition and has help with formulation of his/her response. <p>Conversation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. ● Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. ● Can handle very short social exchanges but may not be able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord. ● Can use a simpler word meaning something similar to the concept he/she wants to convey (B1).

course description, course textbooks, their own judgements, and class needs. Aligning syllabuses involves each instructor rewriting the syllabus of their own classes using illustrative descriptors. The descriptors should be “localized,” that is, modified by the instructor to indicate contextual specifics of the classroom tasks (Nagai et al., 2020). This involves focusing the generic CEFR descriptor to reflect the materials used and actual proficiencies practiced by learners, and thus the content of each class (COE, 2001; Nagai et al., 2020, North, 2014). This needs to be done in a principled and consistent manner to retain the transparent and coherent reference to CEFR levels (Nagai et al., 2020, p. 71), so we began by holding two workshops on localization in the first semester of 2021. Then, from second semester 2021 we will work with willing instructors to localize descriptors for their classes, which they will then be able to enter into their syllabuses, thus developing the skills and habits to create CEFR aligned syllabuses for the following years.

Because instructors write these themselves and include their own judgements about timing, pacing, additional materials and content, and most of all methodologies, special care is being taken to employ the “little-by-little” approach, with as much collaboration as possible. Thus, while the two workshops on localization were compulsory for full-time instructors, a request was made for willing instructors to work together with the CEFR alignment team to localize illustrative descriptors for their classes and syllabuses, rather than requiring all instructors to begin this process.

The first localization workshop was conducted by the WLC CEFR alignment team on

5 May 2021, and began with a recap and update of the alignment project before explaining the rationale and process of localization. This was followed three weeks later by an invited speaker, a leading authority on CEFR in Japan, Prof. Noriko Nagai. In this very practical workshop, the structure of illustrative descriptors was reviewed and the process of localization was practiced. Instructors were given extracts from their course textbooks and related CEFR descriptors. Instructors then modified the generic descriptors to reflect the specific textbook exercises and the methodologies that they would use in their classes. Prof. Nagai then gave feedback on these to ensure that the localized versions maintained the integrity of CEFR descriptors and CEFR principles, and thereby maintained a clear “audit line” back to the original CEFR descriptors (North, 2014, p. 143).

Questionnaires at the end of both workshops showed very marked increases among instructors in both their understanding of CEFR in general and their understanding of illustrative descriptors and localization in particular, suggesting the value and success of the workshops. Similar evaluation surveys will be repeated at the end of all workshops as important means of monitoring and constantly improving the project by incorporating instructor feedback. These results will be published in 2023 under the Grants-in-Aid for Scientific Research (KAKEN) project “Language education reform using the action research approach: Consulting the CEFRs educational principle,” project number 20K00759.

Tools

These localized descriptors can be linked to course content using a “curriculum map”

(North, 2014). The map links descriptors topically to specific course objectives, textbook units and activities, and supplementary materials, and also temporally to weeks of a semester or specific classes. Our map was developed as a tool for instructors who volunteered to apply localized descriptors in their classes. The map consists of a Google Form in which instructors enter details of their class, the activity, and materials used; they also enter the generic CEFR descriptor they chose, together with the localized version they created to fit the context. The materials included the specific page numbers of the required textbook, as well as supplementary materials used by individual instructors, with an option to add a hyperlink to websites or folders on the WLC Google Drive in which the materials are held. All participating instructors can access this data through a shared spreadsheet, which provides a window into how their colleagues are choosing and adapting CEFR descriptors in their classes, allowing them to collaborate and share materials. A curriculum map could be a highly prescriptive guide in a tightly coordinated program or course, but in our context in which instructor and learner autonomy are highly valued, the initial purpose of the WLC map is for communication and sharing among instructors. It is hoped to provide instructors with a menu of their own and others' lesson objectives and tasks that they can choose from, copying and pasting CEFR aligned details into their on-line syllabi for students reference. Separate maps have been created for the first year and second year courses.

Needs Analysis

At the core of its educational philosophy, the CEFR emphasizes the strong sense of students being language users with agency and autonomy rather than just language students (North et al., 2018). As such, their priorities and objectives must be prioritized in the curriculum design and content. To that end, CEFR-based curriculum design employs Richard's (2013) Backward Design model. The traditional Forward Design model assumes that target learning skills such as vocabulary and grammar dictate the direction of curriculum and learning of the students. In contrast, the Backward Design model prioritizes goals of the students first. With their goals in mind, curriculum designers can select language teaching-related components, such as lesson content or activities, with the focus on learners achieving their goals (Nagai et al., 2020).

However, as this is a curriculum alignment process rather than a curriculum design process, we are emphasizing the little-by-little approach advocated by North (2014). That means first working on the course description and syllabus alignment activities described above before making substantive content or methodology changes. Then, in the next stages of the project when WLC instructors have become familiar with CEFR, they may be more likely to accommodate the results of an analysis of learners' needs and wants. In that sense, we are not employing a pure Backward Design model starting from learner needs, but rather turning the ship around from a basically top-down Forward Design model, eliciting and responding to instructor needs and wants first. Now, on that base of instructor

empowerment, we have begun the process of incorporating learner needs in the syllabuses as the CEFR alignment processes and documents develop.

Incorporating learner needs should be done at a macro course description level, a meso syllabus level, and a micro classroom level (Nagai, 2020); the needs analysis reported here is the WLC’s first attempt to incorporate learner input at the macro and meso levels, and will be a model for instructors to apply at the micro level. Another important role of the needs analysis survey is to provide a baseline of student satisfaction with WLC courses and textbooks. These items were included in the survey, which will be re-administered periodically so that changes in student responses to them can be monitored as reference points showing the overall effectiveness of the CEFR alignment project.

To collect students’ needs, we administered a pilot survey in fall 2019 to 546 students who were in the target WLC English courses. The pilot questionnaire was then modified and was approved by the Soka University Institutional Review Board for Human Research (IRB). The online questionnaire consisted of six sections: student information, preferred purposes for studying English, the degree to which various skills and activities are used in

their class, the perceived effectiveness of the activities, the degree to which students felt their English improved, and satisfaction with textbooks. These six areas were included in order to gauge students’ immediate needs and their perceptions of current classroom activities, which were considered by instructors for inclusion in revised course descriptions at the 2021 workshops. In addition to the main survey, another follow-up survey was administered to students who volunteered to provide details on their first survey responses. The surveys targeted students in the first and second-year courses at all levels, A, B, C, and D, but the analysis largely excludes D level because of low numbers and response rate.

Respondents

Of 1444 students, 447 responded to the first online survey, giving a response rate of 31%. The respondents were divided into two groups for analysis, first-year English courses (English II and English Communication for Science (ECS) II) and second-year English courses (English IV, and English for Science and Engineering (ESE) II). Data from courses for the Faculty of Science and Engineering course are reported in this section and will be used in future alignment processes, but are not dealt with elsewhere in this paper. Table

Table 3. Total number of students enrolled in 2020 target courses

Levels	First-Year		Second-Year	
	English II	ECS II	English IV	ESE II
A	263	73	66	n/a
B	420	68	184	36
C	123	28	63	8
D	72	n/a	24	16
Total	878	169	337	60
	1047	397		

3 contains the breakdown of students enrolled in the target courses in the 2020 fall semester.

Preferred purposes for learning English

Students were asked to state their preferred purposes for learning English. As Table 4 indicates, there were nine options from which the participants were asked to choose as many as they wished. The majority of them, in both groups and across levels, reported their preference for learning English used in daily life (95%), followed by TOEIC test preparation (46.6%) and travel English (36.2%). At the other end of the rates, English for academic purposes and academic standardized tests (TOEFL and IELTS) were much less popular reasons for studying English.

Intensity of Skills

In this section, participants were asked to indicate the extent that the four skills, reading, writing, listening, speaking, were practiced in their courses using a five-point Likert scale, 1 being “not enough,” 3 being “appropriate,” and 5 being “too much.” As shown in Table 5, participants in the first-year courses, English II and ECS II, reported that they practiced writing, reading, and listening to a quite appropriate extent, averaging around 3 to 3.4; however, speaking practice received a slightly higher mean value as compared to other skill areas across the levels ($M=3.5$). Despite small differences, as class levels increase from lower to higher, levels A to D, there is a tendency to feel that there is too much practice across all skills. The same trend continues in the second-year courses,

Table 4. Students' preferred purposes for studying English

	Preferred English Purposes	Number	Rate
First Year	Daily English	385	95%
	TOEIC	199	49%
	Travel	154	38%
	Study abroad	124	31%
	Business	108	27%
	Academic	90	22%
	TOEFL	68	17%
	English for Specific Purposes	39	10%
	IELTS	9	2%
Second Year	Daily English	38	90%
	TOEIC	17	40%
	Travel	7	17%
	Business	6	14%
	Academic	5	12%
	Study abroad	5	12%
	TOEFL	1	2%
	English for Specific Purposes	0	0%
	IELTS	0	0%

Table 5. Means of students' perceived intensity of use of the four skills in class

Course & levels (N=447)		reading	writing	speaking	listening
First Year	A (137)	3.2	3.0	3.3	3.3
	B (142)	3.1	3.2	3.6	3.4
	C (107)	3.4	3.4	3.6	3.3
	D (18)	3.6	3.7	3.6	3.5
	Total mean (404)	3.3	3.3	3.5	3.4
Second Year	A (3)	3.0	3.0	3.0	3.0
	B (12)	3.2	3.1	3.6	3.6
	C (21)	3.3	2.7	3.7	3.2
	D (7)	4.0	3.7	4.3	4.3
	Total mean (43)	3.4	2.9	3.8	3.3

English IV and ESE IV, except for writing, which is not recommended for second-year courses. In particular, the intensity of the speaking activities averaged 3.4, suggesting there may be too much emphasis on those activities. Most strikingly, and emphasizing the trend, students in the highest level D indicated they practiced all skills too much, especially speaking and listening, which were closest to 5, “too much”, both averaging 4.3. However, given the low number of responses among second-year students, this issue needs to be followed up in individual classes at micro level, to confirm that students really feel that they practice speaking too much.

Use of activities

This section investigated which specific English activities were used in classrooms. The activities presented in the questionnaire (Table 6) were listed by WLC instructors at an alignment workshop as those they used in the classroom. As Nagai et al. (2020) suggest, this type of bottom-up approach is desirable to “analyze an extensive list of concrete tasks for a given domain, identify parameters common to these tasks, and organize them under

a ‘type task’ (p.211). We asked students which activities were used in their classes to gauge how pervasive specific activities were, and how effective students thought they were.

These activities are categorized into three groups based on how commonly they are used in classes: high, medium, and low usage. The results for first-year courses show a wide range of activities across the four skills and complementary activities, such as vocabulary and grammar, are used with high or medium prevalence, and only songs had low usage. In contrast, second-year courses had fewer high usage activities, and more low-use activities. This contrast is expected, as first-year courses comprise two classes a week, and course descriptions stipulate practice in four skills, reading, writing, listening and speaking, whereas second-year courses have only one class a week, and their descriptions state that writing is optional, not required.

Comparing the results of the two groups, the overall trend suggests that the WLC courses use speaking as their core activities in both groups. In contrast, writing-related activities (e.g., paragraph and essay writing and email writing), grammar exercises, and

Table 6. Use of Activities

High (90% or above)		Medium (70% to 89%)		Low (69% or below)	
First-Year					
group discussions	99.3%	essay writing	89.1%	songs	47.6%
discussion	96.8%	reading non-textbook	88.1%		
vocabulary practice	96.8%	presentation	86.4%		
paragraph writing	93.6%	listening (non-textbook)	83.9%		
grammar exercises	93.3%	roleplay	82.9%		
reading textbook	93.1%	videos	80.7%		
textbook questions	92.6%	game	76.7%		
listening textbook	90.1%	quick writes	73.5%		
		email writing	73.3%		
Second-Year					
discussion	98.0%	presentation	86.0%	roleplay*	69%
pair/group discussions	98.0%	listening non-textbook	86.0%	game*	67.0%
vocabulary practice	90.0%	reading textbook *	86.0%	email	64.0%
		textbook questions*	83.0%	writing*	64.0%
		reading non-textbook	79.0%	videos*	38.0%
		essay writing	76.0%	quick writes*	29.0%
		listening textbook*	76.0%	songs	
		paragraph writing*	71.0%		
		grammar exercises*	71.0%		
* activities that have high prevalence in first-year courses than second-year courses					

usage of textbooks become less common in second year courses.

Effectiveness of activities

The effectiveness of the activities was measured using a five-point Likert scale; 1 was

“very ineffective,” 3 was “neither,” and 5 was “very effective.” The results are again categorized into three groups: high, medium, and low. Since no activity averaged less than 3, all activities were considered to be of high or medium effectiveness. As Table 7 shows, most

Table 7. Effectiveness of Activities

First-Year					
High (4 or above)		Medium (3 to 3.9)			
pair/group discussions	4.29	listening non-textbook	3.89	textbook questions	3.83
discussion	4.18	Reading textbook	3.88	email writing	3.8
presentation	4.08	quick writes	3.87	games	3.78
paragraph writing	4.03	grammar exercises	3.87	roleplay	3.78
videos	4.0	reading (non-textbook)	3.86	songs	3.33
essay writing	4.0				
vocabulary practice	4.0				
Second-Year					
High (4 or above)			Medium (3 to 3.9)		
pair/group discussions	4.44	videos	4.19	quick writes	3.94
reading textbook*	4.36	listening non-textbook*	4.19	essay writing*	3.91
reading non-textbook*	4.33	textbook questions*	4.14	paragraph writing*	3.9
listening textbook*	4.28	roleplay*	4.1	songs	3.83
discussion	4.24	game*	4	email writing	3.81
presentation	4.22	grammar exercises*	4		
vocabulary practice	4.21				
* activities that do not have higher effectiveness in first-year courses					

first-year students reported that the activities conducted in their courses were somewhat effective. In particular, output activities, both writing and speaking, were perceived as highly effective. In contrast, the second-year students indicated that almost 80% of the activities are categorized in the high effectiveness group.

To test the correlation of the two variables, activity usage and students' perceived effectiveness of the activities, Pearson Correlation test was employed using the software R. The results from the first-year courses indicate that the two variables are highly positively correlated $r(16) = .824$, $p < 0.001$ (95% CI = .58, .93). Similarly, similar results were yielded for the second-year courses, $r(16) = .752$, $p < 0.001$ (95% CI = .45, .89). Compared to the first-year courses, the results from the second-year courses yielded a smaller coefficient because activities such as roleplay, games, email writing, videos, and quick writes received a higher score in effectiveness while the actual usage of the activities was not high. Overall, this high correlation between the activities mostly used in classes and the effectiveness of activities seems to indicate that students feel the content of classes is effective in improving their English skills. Al-

ternatively, they may feel that the activities are effective simply because instructors favor them. Further research, including at micro level, is needed to clarify that.

Overall Satisfaction

This section aimed to uncover any general dissatisfactions with courses, and will serve as a baseline for overall evaluation of the CEFR alignment in future iterations of the survey. The first item asked students about their perceived improvement in English proficiency at the end of their English course(s). They were asked "do you think your English has improved in this course," with responses on a five-point Likert scale, 1 being "I do not think so at all" and 5 being "I very much think so." As can be seen in Table 8, except for English 3 & 4 C-level, the majority of students reported that they improved their proficiency in English in their course.

Another question in this section was about their satisfaction level for the textbooks used in their classes. They reported the level of satisfaction using a five-point Likert scale, 1 being "I am not at all satisfied with the textbook" and 5 being "I am very satisfied with it." If they did not use any commercial textbooks, they were instructed to skip the ques-

Table 8. Students' reported improvement on their English proficiency

	Level A	Level B	Level C	Level D
English 1 & 2	3.7	3.8	3.9	4.1
English 3 & 4	4.3	4.0	3.4	4.3

Table 9. Students' reported satisfaction level for their textbooks

	Level A	Level B	Level C	Level D
English 1 & 2	3.7	3.6	3.5	3.9
English 3 & 4	4.0	3.6	3.9	3.8

tion without answering it. Table 9 summarizes responses for this question. Since all the classes and levels show averages above 3.5, it is safe to say these groups of students are generally satisfied with the current materials.

It is important to note that the above statistics were introduced here primarily to provide baselines of overall satisfaction levels, and we hope to see improvements in future surveys with more respondents.

Implications

Based on the findings, the following implications can be drawn. First, students show little interest in English for academic purposes (EAP). Students seem to prefer learning English for other, BICS-oriented, purposes such as daily English, travel English, and TOEIC. For example, the proportion of students who want to learn CALP was a mere 22% for first-year English courses. This pragmatic tendency expressed by the students remains strong in the second-year courses as well. Thus, the courses that currently focus on CALP, that is especially C and D level courses, should be reconsidered.

Secondly, data on intensity of skills, and the use and effectiveness of activities indicate that WLC courses focus heavily on language production, and students find these activities most effective. The finding supports instructors' continued use of active learning and the improvement of productive skills. Thus, some of the less commonly used activities with lower perceived effectiveness such as role play, games, and songs should be revisited in future workshops negotiating objectives of CEFR aligned courses. Given that students overwhelmingly would like to study daily English, those underutilized activities may be effective if used appropriately.

Future Directions

Textbook Alignment

In 2021, the CEFR alignment team began analyzing CEFR documentation on existing textbooks, and surveyed a range of similar, alternative textbooks. This analysis identified three categories of textbooks. The first group, Unaligned, are textbooks with no CEFR documentation and no suggested CEFR level. Group two, Leveled, refers to books that have been assigned a CEFR level by publishers,

Table 8. Levels and alignment status of WLC textbooks for English 2 and 4

Course	Course CEFR Target	Textbook & CEFR Level	Publisher	Group
English 2A	A2	World Link Intro, 3rd Ed (2015), CEFR A1	Cengage	Aligned
English 2B	A2+	World English 1. (2nd Ed.) (2015) CEFR A2	Cengage	Aligned
English 2C	B1	New Language Leader: Pre-Intermediate Course Book. (2014) CEFR B1	Pearson	Aligned
English 4B	B1	In Focus: Book 1 (2014). CEFR B1	Cambridge	Leveled
English 4C	B1+	In Focus: Book 2 (2014). CEFR B1+	Cambridge	Leveled

but no other alignment documents. Group three, Aligned, refers to textbooks in which the publisher has provided CEFR documentation for each chapter and activity. National Geographic: Cengage (Cengage) and Pearson Longman Education (Pearson) provide CEFR documentation for most of their latest textbooks. Level and alignment status of currently used textbooks are shown in Table 8.

In Fall 2021, the WLC will hold a course description review workshop which will include discussing the appropriateness of current textbooks, including relevance in terms of BICS or CALP, CEFR levels, and content. Table 8 suggests that the English 2A textbook may be too low, and while the English 4C textbook appears to be levelled appropriately, instructors in the last alignment workshop noted that the content was not engaging. With input from the documentation collected and analyzed by the CEFR team, decisions regarding these and all textbooks will be made by consensus among instructors who have to use the books. This will be an ongoing process at annual workshops.

WLC CEFR Handbook

A succinct, bilingual guide to the CEFR levels and descriptors for both students and instructors is an urgent priority for at least three reasons. In order to use descriptors in the classroom to introduce task objectives, goal setting, reflection, or assessment, students must understand the rationale and use of the CEFR, which are time consuming and difficult to explain, especially in English to basic level classes. Also, part-time instructors who have little time to spare and have little background in CEFR and the WLC alignment project, but will be expected to begin in-

roducing it in their classes in the next year, will appreciate a concise reference. Finally, a coherent overview of CEFR alignment which all stakeholders can refer to will provide a clear reference to take issue with, contribute to, and confirm common understandings through. A good example is the “My Can-Do Handbook” described by Shimo et al. (2017), which will inform a first edition of a WLC guide to be drafted before launch of CEFR aligned syllabi in the first semester of 2022.

European Language Portfolio

Another integral element of CEFR is the European Language Portfolio (ELP). This is a learner tool which most directly promotes learner autonomy and life-long engagement through its three components: the passport, an overview of an individual’s proficiencies in languages indicated by the Common Reference Levels; the biography, a description of processes and reflections on an individual’s language learning experiences and a statement of goals; and the Dossier, a showcase of selected products demonstrating achievements described in the passport and biography (Schneider & Lenz, 2003). When implemented fully, it supports understanding and use of core CEFR concepts and descriptors, which in turn raises awareness of linguistic and cultural identity, and development of independent language learning habits. The most relevant program is the WLC’s English Consultation Room, which advises students on how to monitor and improve their English learning, and thus it will likely have the greatest input into a WLC version of the ELP.

Assessment of Students

One of the main applications of CEFR, giv-

en its common reference levels described by detailed illustrative descriptors, is for summative and formative assessment of students (Nagai, 2020). At present, assessment methods and content are left largely up to individual WLC instructors, on the assumption that they follow course descriptions to create syllabuses which specify the content of classes, and students will be assessed on the degree to which they can demonstrate proficiency in the content. There may be advantages in introducing a unified assessment regime, such as a “backwash” of CEFR descriptors through the curriculum (Nagai et al., 2020), but they are likely not justified at present due to the huge cultural shift it would bring to the WLC and challenges in coordinating the 45 instructors and dozens of classes.

Conclusion

It is four years since the WLC Director suggested a project to align WLC courses with CEFR. It has been a daunting task, and has taken a long time for even the initiators to feel comfortable with. However, as the project progresses, the benefits are coming into ever sharper focus. Most prominent among them, the workshops which originally focused on technicalities of CEFR are now moving towards using CEFR as a metalanguage among instructors to discuss goals, objectives, materials and methods. The collaborative, bottom-up processes to reach consensus on documents, which previously were seldom discussed, has great potential to create a collegial atmosphere, even during the pandemic which began just a few months after the project began. As we hopefully move back to life on-campus, and classes, and workshops can

once again be held face-to-face rather than online, collegiality and learner engagement are expected to improve even further. In the next stages, the project will move towards raising awareness of CEFR among students and part-time instructors, whose wants and needs will become more integrated into WLC programs. Evaluation of the CEFR alignment project will be continued with cycles of post-workshop surveys of instructors, needs analysis surveys among students, and also qualitative assessments as the project begins to employ portfolios. We strongly believe this monitoring will show that the values embedded in CEFR, autonomy, transparency, coherence, and action-oriented learning, will steadily boost communication, achievement and satisfaction among all stakeholders, to the benefit of the WLC, the university, and most of all our students.

References

- Bower, J., Runnels, J., Rutson-Griffiths, A., Schmidt, R., Cook, G., Lusk Lehde, L., Kodate, A. (2017). Aligning a Japanese university’s English language curriculum and lesson plans to the CEFR-J. In F. O’Dwyer, M. Hunke, A. Imig, N. Nagai, N. Naganuma, & M.G. Schmidt (Eds.), *Critical, constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge University Press (pp. 176-225). https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8_3
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion*

- Volume with New Descriptors*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2021). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Green, A. (2010). Conflicting purposes in the use of can do statements in language education. In M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig, & K. Sakai (Eds.), *"Can do" statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR* (pp. 35-48). Asahi Press.
- Horiuchi, S., Harada, Y., Imoto, Y., Atobe, S. (2010). The implementation of a Japanese version of the "European Language Portfolio - junior version -" in Keio: Implications from the perspective of organizational and educational anthropology. In M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig, & K. Sakai (Eds.), *"Can do" statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR* (pp. 138-154). Asahi Press.
- Johns, A. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524650>
- Little, D. (2010). The European Language Portfolio and self-assessment: Using "I can" checklists to plan, monitor and evaluate language learning. In M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig, & K. Sakai (Eds.), *"Can do" statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR* (pp. 157-166). Asahi Press.
- Majima, J. (2010). Impact of can do statements/CEFR on language education in Japan: On its applicability. In M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig, & K. Sakai (Eds.), *"Can do" statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR* (pp. 57-65). Asahi Press.
- Nagai, N., Birch, G., Bower, J., Schmidt, M.G. (2020). *CEFR-informed learning, teaching and assessment*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8>
- Nagai, N. (2010). Designing English curricula and courses in Japanese higher education: Using CEFR as a guiding tool. In M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig, & K. Sakai (Eds.), *"Can do" statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR* (pp. 86-104). Asahi Press.
- Naganuma, N. (2010). The range and triangulation of can do statements in Japan. In M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig, & K. Sakai (Eds.), *"Can do" statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR* (pp. 19-34). Asahi Press.
- Negishi, M. (2012). The Development of the CEFR-J: Where We Are, Where We Are Going. Kagaku kenkyuhi hojokin kiban kenkyu B kenkyu purojekuto hokokushou [Grant in aid for scientific research B research project report] (pp 105-116). http://www.tufts.ac.jp/common/fs/ilr/EU_kaken/_userdata/negishi2.pdf
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.

- North, B., Angelova, M., Jarosz, E., & Rossner, R. (2018). *Language course planning*. Oxford University Press.
- O'Dwyer, F. (2015). Toward critical, constructive assessments of CEFR-based language teaching in Japan and beyond. *Gengo Bunka Kenkyu* [Studies in Language and Culture], 41, 191-204. https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/51427/slc_41-191.pdf
- O'Dwyer, F., Hunke, M., Imig, A., Nagai, N., Naganuma, N. & Schmidt, M.G. (Eds.) (2017). *Critical, constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8>
- Osaki, T. (2022, January 4). What's next for English-language education in Japan? *The Japan Times*. <https://www.japantimes.co.jp/news/2022/01/04/national/english-learning-japan/>
- Richards, J. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward Design. *RELC Journal*, 44, 5-33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>
- Runnels, J. (2014). The CEFR-J: The story so far (2012-2014). *Framework & Language Portfolio SIG Newsletter*, 12, 9-19.
- Schmidt, M. G., Naganuma, N., O'Dwyer, F., Imig, A., & Sakai, K. (Eds.) (2010). *"Can do" statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*. Asahi Press.
- Schmidt, M.G., Runnels, J., Nagai, N. (2017). The past, present and future of the CEFR in Japan. In F. O'Dwyer, M. Hunke, A. Imig, N. Nagai, N. Naganuma, & M.G. Schmidt (Eds.), *Critical, constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond* (pp. 18-48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8>
- Schneider, G. & Lenz, P. (2003). *European language portfolio: Guide for developers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680459fa3>.
- Shimo, E., Ramirez, C., Nitta, K. (2017). A 'Can Do' framework based curriculum in a university level English language learning programme: Course goals, activities and assessment. In F. O'Dwyer, M. Hunke, A. Imig, N. Nagai, N. Naganuma, & M.G. Schmidt (Eds.), *Critical, constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond* (pp. 118-154). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8>
- Tanaka, R. (2018). Waarudo langeeji sentaa setsuritsu 20 shuunen o mukaete [Celebrating the 20th Anniversary of the World Language Center]. *The Journal of Learner-Centered Higher Education*, 7, 5-15.
- Tannenbaum, R.J. & Wylie, E.C. (2013). Mapping TOEIC and TOEIC Bridge Test scores to the Common European Framework of Reference. *TOEIC Compendium 2*, 61-70.
- Tono, Y. (2018). Developing multilingual learning resources using the CEFR-J In Y. Tono and H. Isahara (Eds.), *Proceedings of the 4th Asia Pacific Corpus Linguistics Conference (APCLC 2018)*, 445-452. http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/corpuskun/pdf/2018/Tono2018_APCLC.pdf
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). Oxford University Press.
- Ware, J. L., Robertson, C., & Paydon, S. (2011). An implementation of a CEFR-based writing Can-Do curriculum. In A. Stewart (Ed.), *JALT 2010 Conference Proceedings*. JALT.

教育観・授業観調査のまとめ

関田 一彦

創価大学 教育・学習支援センター センター長

2021年5月から6月にかけて、FD・SD委員会の承認のもと、教育・学習支援センター（CETL）では本学教員を対象とした授業観・教育観調査を行った。本稿はその報告である。

1. 調査趣旨

CETLは2000年の開所以来、一貫して協同学習を中心に様々なアクティブラーニング手法の導入・普及に努めてきた。2014年から開始した本学のAP事業（大学教育再生加速プログラム）の最終段階では、8割以上の科目でアクティブラーニングが実施されたと報告されている。一方、AP事業で開始されたアセスメント科目における自己評価の取り組みなど、アクティブラーニングの質の向上については、学部間・教員間で足並みが揃っていない。そこで、教員が採用する授業方法や授業改善の試みに影響すると思われる教員の授業観・教育観について、大学版授業観尺度（山田・関田2019）を用いて全学の実態を調査することになった。

本調査は2019年度第3回FD/SD委員会にて審議・承認され、2020年春に実施予定だったが、COVID-19の感染拡大により、一旦は実施が見送られていた。2021年度第1回FD/SD委員会で再度実施することが確認され、本年5月から6月にかけてオンラインで実施された。この調査では（1）学部ごとのFDを進めるにあ

たり、自学部の教員集団が抱く授業観・教育観の把握を行い、（2）全学的なFD・SD推進の上からは、学部間の差異あるいは教員集団の傾向性の把握を行うことで、授業観に由来するFD研修の課題を探ることを目的とした。

2. 調査方法

2-1 実施方法

山田・関田（2019）が開発した大学版授業観尺度をGoogleフォームの形式に直し、合わせて本学用に項目の微調整を行った。その上で、日本語で回答可能な学部教員及び非常勤講師を対象に、ポータルサイト並びにメールを使って調査への協力依頼を発信した。回答期間は5月15日～25日及び6月8日～18日、合わせて20日間とした。

2-2 回答者属性

国際教養学部を除く7学部及び通信教育部・学士課程教育機構の教員（非常勤を含む）129名から有効回答を得た。回答者の所属割合は経済学部3名、法学部5名、文学部17名、経営学部13名、教育学部26名、理工学部40名、看護学部19名、学士課程教育機構・他6名であった。その内、男性教員84名、女性教員43名であり（性別不明2名）、職階は教授51名、准教授33名、講師9名、助教7名、非常勤講師23名、助手・

他3名であった。

2-3 調査項目と下位尺度

この調査で用いた大学版授業観尺度では、回答者の属性に加え、所属大学の授業改善に向けた取組に対する認知、所属大学の社会的役割に関する認知、及び教員の抱く授業観・教育観を尋ねている。

授業改善に向けた取組に対する認知は、「あなたの大学では、あなたに授業改善を求めていますか？」など5つの問いで明らかにする。社会的役割に関する認知は、「大学は教育機関であり、幅広く教養を高める場である」など8つの役割に対する同意の程度で測る。

教員の抱く授業観・教育観は5つの下位尺度（変化への抵抗感、支援受容感、固定能力観、授業効力感、授業改善志向）から構成されている^{注1}。各尺度が測るものは以下の通りである。

【変化への抵抗感】「今の方法で大過ない限り、改善（やり方を変えること）に伴うリスクは避けたい」、「私は今までの授業のやり方を変える必要をあまり感じない」など7項目で構成され、教員が授業改善に取り組もうとする際に感じる抵抗感の程度を表す。

【支援受容感】「今の職場には私にとって必要な研修の機会が用意されている」、「今の職場なら、自分が望めば、有効な支援が得られる」な

ど5項目で構成され、教員が授業改善に取り組む際に周囲から支援を受けられるという期待感の程度を表す。

【固定能力観】「勉強のできる、できないは生まれつきのものである」、「人間の知的能力は先天的なものであり、努力による改善の余地は少ない」など5項目で構成され、学生の知的能力は変化しがたいものと捉える傾向の程度を表す。

【授業効力感】「私は自分の授業に自信がある」、「自分には、学生の力を引き出す指導力・授業力がある」など3項目で構成され、教員が授業を通じて学生の学習や成長に良い影響を与えられるという効力感の程度を表す。

【授業改善志向】「学生に機会を与えると、仲間同士で協力して期待以上の成果をあげる」、「学生が少しでも当事者意識をもって学べるように工夫することは必要である」など10項目から構成され、アクティブラーニングの質的向上を図るうえで留意したい視点や考え方に対する親和度を表す。

3. 集計・分析

3-1 授業改善に向けた取組に対する認知

表1の通り、5つの問いについて「はい」「いいえ」で回答を求めた。大学から授業改善を求

表1 授業改善に関わる教員の自己認識

項目	はい	いいえ
あなたの大学では、あなたに授業改善を求めていますか？	101 78%	28 22%
あなたは、ご自身の授業を改善する必要性を感じていますか？	122 95%	7 5%
あなたの大学では、あなたに授業改善を促す機会（FD研修など）を提供していますか？	125 97%	4 3%
機会があれば、あなたの大学が提供する授業改善の研修に参加したいと思いますか？	122 95%	7 5%
あなたの授業をより良くすることを妨げているもの（こと）がありますか？	58 45%	71 55%

注) 上段の数値は人数、下段は総人数129名に対する百分率（小数点第1位で四捨五入）

められている、という認識は129名中101名(78%)が持っている。さらに大学が授業改善の機会を提供していると考えている教員は125名(97%)、大学が提供する機会を利用したいと思う教員も122名(95%)とほぼ全員である。ここで興味深いのは、文科省のGP事業開始以来、途切れることなく教育改革の補助金を受け、FDが盛んな大学と考えられる本学教員のおよそ5人に一人(28名、22%)が、大学からの改善要求を感じていないということである。

また、自ら改善を必要と感じている教員は122名いるが、自身の授業をより良くするのを妨げているものは特になく、と半数以上(71名)が答えている。妨げているものがある、と答えた教員には、具体的な記述を求める設問にしていたが、例外的に、コロナ禍における授業の困難さを挙げた教員(非常勤)が1名いたほかは無回答であった。実際に改善しようとするからこそ、その困難さや障害が意識されるのであり、授業改善に意欲的な教員も少なからずいることが窺える。

3-2 大学の社会的役割に関する認識

かつて中央教育審議会(2005)は大学教育の機能を7つに大別し、各大学は特定の機能に特化するというよりは、「保有する幾つかの機能の間の比重の置き方の違い(=大学の選択に基づく個性・特色の表れ)に基づいて、緩やかに機能別に分化していく」ことを促した^{注2}。また近年では、創立の理念など、各大学が掲げる教育目標をディプロマポリシー(DP)として具体化し、その達成に向けた取組を通して、それぞれの大学の個性・特色を発揮することを求めている(例えば、中央教育審議会2008)。

大学がその個性を発揮するには、その構成員が自大学の機能・社会的役割を理解し、DPの具体化に向けたカリキュラムの中で、自らの担当科目に求められる学習成果達成に向けて取り組まねばならない。そこで中教審が示した7つの機能を参考に、本学の現状に合わせて8つの

社会的役割を提示し、教員自身が創価大学に社会が期待する機能・役割をどのように考えているのかを尋ねた。各項目について「そう思う(1点)」「すこしそう思う(2点)」「あまり思わない(3点)」「まったく思わない(4点)」の4択で回答を求めた(表2参照)。

まず、全体として中央値と平均値に注目する。中央値が1であり、平均値も1.3以下であることから、本学は教育機関であり、幅広く教養を高め(項目3)、学生の知的好奇心を刺激し、自ら考える力を養う場である(項目5)という認識が全学的に共有されていることが分かる。一方、中央値が2であり平均値も1.6以上であることから、創価大学を研究の後継者を教え育て(項目1)、科学の進歩や社会の繁栄に貢献する研究(項目4)を行う研究機関と捉える見方は、相対的に弱くなっている。興味深い点として、専門性のある職業人の養成(項目2)という役割についても、社会の多様なニーズに応え、幅広く職業実践能力を養成する(項目7)という役割についても、中央値は2であり平均値も1.7以上である。一方でキャリア形成支援(項目6)という役割については中央値が1、平均値が1.5であり、全学的にこの役割は本学が社会的に期待されていると認識されていることを考えると、職業的知識・技能の育成についての考え方に教員間で幅があることが窺える。

そこで、社会的役割に対する認知についてサンプル数の少ない経済、法学、機構・通教を除く5学部で学部間比較を行ったところ、項目2、3、4、6、7で有意な差が見られた。「大学は専門的知識・技能を伝え、専門性のある職業人を養成する場である」(項目2)、という認識は教育学部で高く、文学部で低くなっている。大学は「教育機関であり、幅広く教養を高める場である」(項目3)と考える教員は経営学部が多く、理工学部が少ない。同様に、「科学の進歩や社会の繁栄に役立つ研究の促進」(項目4)を重視する教員は経営学部や教育学部が多く、文学部に少ない。「多様な学生のニ

表2 大学の社会的役割に対する教員の認知

No.	創価大学の社会的役割	平均値 中央値	学部最小平均値 学部最大平均値	F 値 df 4/110
1	大学は研究機関であり、研究の後継者を教え育てる場である。	2.05 2.0	教育学部 1.85 文学部 2.47	1.68
2	大学は、専門的知識・技能を伝え、専門性のある職業人を養成する場である。	1.71 2.0	教育学部 1.35 文学部 2.41	7.20**
3	大学は教育機関であり、幅広く教養を高める場である。	1.26 1.0	経営学部 1.08 理工学部 1.45	2.48*
4	大学の社会的役割は科学の進歩や社会の繁栄に貢献する 研究の促進である。	1.68 2.0	経営・教育 1.38 文学部 1.94	2.47*
5	大学は学生の知的好奇心を刺激し、自ら考える力を養うためにある。	1.25 1.0	経営学部 1.08 文学部 1.47	1.87
6	大学は、多様な学生のニーズに応えるキャリア形成支援の ためにある。	1.50 1.0	経営学部 1.23 理工学部 1.73	2.91*
7	大学は、社会の多様なニーズに応え、幅広く職業実践能力を養成する場である。	1.80 2.0	看護学部 1.42 理工学部 2.08	4.16*
8	大学の社会的役割は、生涯学習の機会を提供する文化拠点として地域に貢献することある。	1.55 1.0	文学部 1.76 理工学部 1.26	2.41

注) 平均値・中央値は全129名を対象に算出、学部間比較は N=115、*p<.05、**p<.01

ーズに応えるキャリア形成支援」(項目6)を大学の役割として積極的に捉える教員が多いのは経営学部、比較的少ないのは理工学部である。同様に、「大学は社会の多様なニーズに応え、幅広く職業実践能力を養成する場である」(項目7)と考える教員は看護学部が多く、理工学部に少ない。

3-3 授業改善に関連する認識

まず5つの下位尺度の関係を確認する(表3参照)。変化への抵抗感と周囲からの支援受容感の間には負の相関がある。変化への抵抗感と

固定能力観は授業改善志向と負の相関がある。一方、授業効力感と支援受容感の間には正の相関があり、どちらも授業改善志向と正の相関関係がある。ただし、授業効力感に変化への抵抗感や固定能力観と有意な相関関係はない。

これらを踏まえ、各尺度には次のような関係が考えられる。すなわち、(1)自らの授業を変えることに抵抗感があり、学生の知的変容の余地を小さく考える傾向(固定能力観)が強い教員は、授業改善に消極的であろう。(2)授業効力感が高く、周囲からの支援を確かに感じている教員は、良い授業づくりに大事なことに

表3 下位尺度の相関係数と記述統計

尺度	支援受容感	固定能力観	授業効力感	授業改善志向	平均	標準偏差	構成項目数
変化への抵抗感	-.365**	.390**	-.006	-.587**	21.45	3.59	7
支援受容感		-.433**	.272**	.482**	10.11	3.22	5
固定能力観			-.085	-.498**	15.61	2.42	5
授業効力感				.289**	6.78	1.67	3
授業改善志向					16.84	3.92	10

注) **相関係数は1%水準で有意(両側)、N=129.

目を向け、授業改善に積極的であろう。この2つの仮説を確かめるために、変化への抵抗感、固定能力観、授業効力感、支援受容感の4つの下位尺度を予測変数とし、授業改善志向を従属変数として回帰分析（ステップワイズ法）を行った（表4参照）。その結果、これら4つが十分に授業改善志向の度合いを予測することが確かめられた（ $R^2=.515$ ）。

次に、各下位尺度の平均が上記5学部間で異なるかどうか分散分析を行ったところ、支援受容感（ $F=4.13, p<.01$ ）、授業効力感（ $F=4.01, p<.01$ ）、授業改善志向（ $F=4.47, p<.01$ ）の3つで有意な差が見られた。そこで、この3つについてTukeyの多重比較を行い学部間の差を確認した（表5参照）。

まず支援受容感である。学部内で同僚からの支援が期待できるという感覚は、経営学部内でもっとも高く、文学部・理工学部および看護学部との差は明らかである。また、教育学部と理工学部の差も顕著であり、理工学部は比較した5学部の中でもっとも支援受容感が乏しい状態にあることが窺える。

次に、授業効力感である。自身の授業や指導法に対する自信の度合いは、文学部と経営学部

では高く、理工学部と看護学部では少ない傾向がある。特に文学部と理工学部の差は顕著であり、経営学部と理工学部の差も小さくない。

最後に、授業改善志向についてである。授業改善志向の平均値の比較では、今後望まれる授業改善に向けてもっとも意識の高いのは教育学部であり、次が看護学部である。両学部に対して理工学部は顕著に低くなっている。

3-4 望ましい授業づくりの視点

授業改善志向については教育学部や看護学部と理工学部では有意な差があるが、尺度を構成する10の項目について、全学的な回答傾向についても確認しておく（表6参照）。

創価大学は学生第一を標榜している。これを踏まえると、「学生自身が学習内容に親しみを持って学べるように授業準備して臨みたい」（No. 40）、「学生が少しでも当事者意識をもって学べるように工夫することは必要である」（No. 57）、「学んだ内容がどのように役立つか、学生が理解できるような授業を心がけたい」（No. 28）、といった項目に同意する教員が多いのは自然であろう（「そう思う」と答えた教員数は順に、98、98、92名）。また、「何が良い

表4 授業改善志向を従属変数とした4つの尺度の回帰モデル

予測変数	R	R ²	推定値の標準誤差
変化抵抗感	.587	.344	3.189
変化抵抗感 + 能力固定観	.656	.430	2.985
変化抵抗感 + 能力固定観 + 授業効力感	.705	.498	2.813
変化抵抗感 + 能力固定観 + 授業効力感 + 支援受容感	.718	.515	2.775

表5 3つの尺度の学部間比較

学部	支援受容感		授業効力感		授業改善志向	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
文学部	10.94	3.05	6.06	1.82	17.00	3.95
経営学部	7.69	2.32	6.08	0.76	16.38	2.43
教育学部	9.08	2.12	6.42	1.17	14.96	2.90
理工学部	11.08	3.58	7.48	1.99	18.68	4.62
看護学部	10.74	3.63	7.26	1.48	15.84	3.02

表6 望ましい授業づくりの視点

No.	項目	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
28	学んだ内容がどのように役立つか、学生が理解できるような授業を心がけたい	92	31	5	1
31	一人ひとりの学生にあった学習のやり方を考えた授業を行いたい	47	58	20	4
40	学生自身が学習内容に親しみを持って学べるように授業準備して臨みたい	98	28	3	0
50	私は、授業に臨む学生の態度を予め把握するようにつとめている	36	65	21	7
52	学習を達成する有効な手立てや道具を学生自ら選択するように促している	33	68	27	1
54	学生のグループ活動は繰り返し指導すれば生産性が上がってくる	38	60	27	4
55	学生に機会を与えると、仲間同士で協力して期待以上の成果をあげる	52	66	9	2
57	学生が少しでも当事者意識をもって学べるように工夫することは必要である	98	31	0	0
58	ICTなどの新しいテクノロジーは、使いたい人が使えばそれでいい〔反転項目〕	36	54	28	11
59	何が良い学習につながるか、学生との意見や視点の共有は重要である	88	33	6	2

注) 数値は人数、総数129名

学習につながるか、学生との意見や視点の共有は重要である」(No. 58) という考えに共鳴する教員も多く(「そう思う」と答えた教員は88名)、学習者としての学生を大切にす姿勢は全学的に共有されているように見える。

一方で、「一人ひとりの学生にあった学習のやり方を考えた授業を行いたい」(No. 31)、「授業に臨む学生の態度を予め把握するようにつとめている」(No. 50)、「学習を達成する有効な手立てや道具を学生自ら選択するようにつとめている」(No. 52)、「ICTなどの新しいテクノロジーは、使いたい人が使えばそれでいい〔反転項目〕」(No. 58)といった、講義内容(話)自体ではなく、教員側に授業運営上の具体的な対応を求める項目については及び腰の回答が増えている(「そう思う」と答えた教員は順に、47、36、33、36名)。

また、大学としては長年、協同学習に代表される種々のグループ学習を導入し、アクティブラーニング型の授業を奨励している割に、「学生のグループ活動は繰り返し指導すれば生産性が上がってくる」(No. 54) ことに懐疑的な回

答も一定数ある(「あまり思わない」・「思わない」と答えた教員は合わせて31名)。協同学習の様にきちんと計画されたグループ学習では、活動を繰り返す中で学生たちの対人関係スキルやグループ活用スキルの向上が期待されるが、そうした指導に課題を抱える教員の存在が見て取れる。

4. 解釈・考察

4-1 FDセミナーへの参加

近年、学士課程教育機構主催のFDセミナーへの参加率は低迷している。これを踏まえると、ほとんどの教員が授業改善の必要性を感じ、大学が提供する研修会への参加に前向きである、という結果は意外である。昨年から続く授業のオンライン化の流れの中で、Zoomの操作方法など喫緊の課題に対応する必要性の高まりが、この回答結果に反映しているのかもしれない。実際、オンライン開催のセミナーへの参加のしやすさを割り引いて考えても、Zoomを使った授業方法をテーマにした企画だけは盛況

ある。だとすると、「のど元過ぎれば熱さ忘れる」ということで、コロナ終息以降のFD参加意欲の低下が心配される。

4-2 社会的役割のコンセンサスづくり

学部間で大学の社会的役割に関する認識に差があるとすると、その役割を充たすために学部が求める授業改善のニーズも変わるだろう。専門性のある職業人の養成は教職課程や心理職養成に携わる教員の多い教育学部では強く意識され、職業的専門性と結びつきにくい領域を扱う文学部ではさほど意識されないのは当然であろう。同様に、社会の繁栄に役立つことを重視する経営学部や教育学部に対し、実学志向の薄い文学部では、この役割のスコアが低くなるのも自然だろう。ただし、文学部には中高の教員や社会福祉士の養成課程があり、そうした課程に関わる教員とそうでない教員との間でも、認識に違いがあるかもしれない。

企業就職が大半であり実学志向の強い学生を相手にする経営学部の教員にとって、大学は教育機関であり、幅広く教養を高める場であるのは自明であり、多様な学生のニーズに応じてキャリア形成を支援するのは当たり前の感覚であろう。一方、大学院進学者も多く、系統性の強いカリキュラムによって専門知識を積み上げる理工学部の教員にとって、幅広い教養の修得やキャリア形成の支援を積極的な役割として引き受けるのは難しいかもしれない。

ここで注意しておきたいのは、良くも悪くも、本学の社会的役割について十分に焦点化されていない可能性があるということである。扱う学問分野の性格や出口（卒業後の進路）からの要請が異なるにもかかわらず、大学に対する社会的役割をどの学部の教員にも同じように捉えることを促してはいけない。むしろ、学部ごとの違いがもっとはっきり出てくるように、学部内で自分たちの社会的役割について共通認識の形成を図る必要があるかもしれない。そうしなければ、各学部は何を基準に自己評価すれば

良いのか不明な状態で自己点検評価を行うことになる。社会からの期待と大学独自の教育方針とDPの両方を踏まえつつ、学位プログラムごとに学位授与方針を定め、その達成に向けたカリキュラムの成果を点検評価する以上、学部ごとに自分たちのプログラムの社会的役割を明確にする必要がある。

4-3 授業観の学部による違い

変化への抵抗感と固定能力観の高低に学部間の違いはなかった。一方、授業効力感、支援受容感、授業改善志向の高低は学部によって異なっていた。

実際の授業改善にどの程度結びついているかはこの調査では不明だが、授業改善志向が高ければ、それだけ望ましい授業づくりが進むことが期待できよう。そして、回帰分析でも明らかのように、授業改善志向を高めるには、変化への抵抗感や固定能力観を和らげ、授業効力感を高めるFDが必要である。また、そのためにも支援受容感を高める学部運営が重要になる。この観点からすると、本学の先導学部としてAP事業にもっとも早くから関わってきた経営学部の支援受容感や授業効力感は相対的に高く、取り組みが遅かった理工学部で低くなっていることは興味深い。

5. まとめに代えて

本調査では、本学用に多少アレンジした大学版授業観尺度を用い、いくつかの項目や尺度について学部間比較を行った。その結果、学部間で有意な差が認められたものもあったが、その多くは「そう思う」と「ややそう思う」程度の違いであり、学部間に埋めがたいギャップがあるというわけではない。このことを前提に、以下まとめに代えて、本学のFDを進めるにあたり全体的な留意点を整理する。

① 学部執行部は、学部構成員が個々に抱えている「学部（大学）に期待される社会的役

割」を把握し、必要に応じてDPやラーニングアウトカムとの整合性を高める。

- ② 学部同僚間で授業改善について肯定的に話し合う機会を持ち、支援受容感を高める。支援受容感を高めることは、変化への抵抗感を減らし、授業効力感を高める効果がある。
- ③ FD研修においては、各教員の授業改善における成功体験を共有し合い、授業効力感を高める。授業効力感を高めるには、自身関わった学生の成長変化を実感する機会を持つと共に、同僚から自身の取り組みが承認されていると感じる機会が必要である。アセスメント科目における同僚会議やティーチングポートフォリオ作成にあたってのメンターとの対話が具体的な取り組み例である。
- ④ 学生の学習方略の改善・向上を促す効用、特に「効果的な努力」の重要性について学ぶ機会を持つ。知的能力・才能よりも効果的な努力の方が重要であり、教員はそうした努力を学生に促すことができる、という理解は授業効力感の向上と固定能力観の緩和に有益である。アセスメント科目において、学期始めのゴール設定に加え、中間や学期終わりにファイル化した学習成果物を参照させて自己評価を促し、それをリフレクションシートにまとめさせる取り組みは自己調整学習を促す上で有効であり、学生のリフレクションを読むことで教員は自身の取り組みの成果を感じることができる。
- ⑤ 複数の科目が連携してグループ学習の指導法改善に取り組む。グループ学習を通じて、グループで活動するためのスキルを磨く必要がある。そのためには、複数の科目でスキルを磨く機会を提供し、その成果においてフィードバックすることが有効である。

6. 参考文献・注

中央教育審議会（2005）我が国の高等教育の将来像（答申）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

中央教育審議会（2008）学士課程教育の構築に向けて（答申）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

山田嘉徳・関田一彦（2019）大学教員が抱く授業観の探索的検討—質問紙調査から見えてきた課題— 大学教育学会第41回大会発表要旨集録, 156-157

山田嘉徳・米満潔・関田一彦（2020）大学教員が抱く授業観の構造の検討 大学教育学会第42回大会発表要旨集録, 150-151

注1 大学版授業観尺度の下位尺度を用いる際、信頼性係数（クロンバック α ）を求めたところ、いくつかの下位尺度が先行研究で示された信頼性係数よりやや低い値を示したが、項目間に有意な相関が認められており、尺度としての意味的まとまりは妥当と考え、本分析では先行研究に従うことにした。ただし、本調査用に記述修正を行った項目や追加・差し替えを行った項目があり、尺度を構成する項目は先行研究と多少異なっている。その結果、本調査で用いる下位尺度の信頼性係数は、変化への抵抗感 $\alpha = .79$ 、支援受容感 $\alpha = .80$ 、固定能力観 $\alpha = .73$ 、授業効力感 $\alpha = .70$ 、授業改善志向 $\alpha = .76$ となった。

注2 この答申で、新時代の高等教育は、全体として多様化して学習者の様々な需要に的確に対応するため、大学は、1. 世界的研究・教育拠点、2. 高度専門職業人養成、3. 幅広い職業人養成、4. 総合的教養教育、5. 特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、6. 地域の生涯学習機会の拠点、7.

社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）の7つの機能に留意し、大学ごとにそれぞれの位置付けや期待される役割・機能を十分に踏まえた教育や研究を展開するとともに、各学校種においては、個々の学校が個性・特色を一層明確にしていかなければならない、とされた。

7. 付記

この調査結果の公表については、本学「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得ております（承認番号：2021065）。

薬物依存症回復者の語りが看護学生にもたらず当事者イメージと学びについて

木村 幸代 本田 優子 一柳 理絵 青木 涼子

創価大学看護学部

キーワード：看護学生、薬物依存症回復者、精神看護学、当事者参加授業

I. 緒言

文部科学省における看護学教育に関する検討を経て、日本看護系大学協議会は、会員校の意見聴取など検討を重ね「看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標」を提示し、その1群に「対象となる人を全人的に捉える基本的能力」を置いた（一般社団法人日本看護系大学協議会，2018）。この報告書において、「I群 対象となる人を全人的に捉える基本的能力」は、II群からV群までのすべてのコアコンピテンシーの基盤となるものであると位置づけられており、看護師を目指す上ではもとより、学士課程での学習としても基本的で重要な意味を持つと考える。臨地実習の看護展開において対象者の理解は基本的能力として必要不可欠であり、そのために1、2年生の学内で看護技術演習では患者や高齢者の疑似体験、授業構成の中に当事者参加授業を展開するなど、様々工夫がなされている。近年では、映像を活用した授業やVR（Virtual Reality）を取り入れた授業の在り方も様々検討されており（廣瀬，2018；山川ら，2018）、学生がより患者の立場に立てる看護教育方法が報告されている。

筆者が担当する精神看護学領域で扱う疾患や

障害の理解を考えると、学生が精神疾患や障害を持つ人と関わる機会はさほど多くなく、精神疾患や障害を持つ患者を一人の「人」としてとらえ、対象者をより深く理解するためには授業での工夫が必要で、その方法の一つとして当事者参加授業がある。精神看護学教育における当事者参加授業を取り入れた先行研究としては、事前の読書課題や映像、当事者参加授業を組み合わせ合わせた教育的介入が精神障がい者への理解を促進した（船越ら，2009）との報告や、精神症状や当事者の生活の実際を理解し、精神障がい者への学生の認識が変化した（小坂ら，2014）、授業で対象理解が深まると実習においても対象理解につながり看護援助に活用できた（田中ら，2017）、などの報告があった。また、精神障がい者の家族を迎えての当事者参加授業の展開を行い、学生の理解につなげる工夫もみられた（松下ら，2010）。

A 大学看護学部においても精神看護学教育における対象者理解を深める工夫の一つとして、2年次秋学期開講の精神看護援助論の授業の中で、薬物依存症から回復し支援者として当事者グループの運営に携わっている方に、外部講師として1コマ講演を依頼している。学生の薬物依存症（者）に対しての知識は教科書が中心で、それ以外では大麻や覚醒剤など違法薬物使用や保持による検挙事例として、テレビやネ

ットニュースなどでの報道、SNS（Social Networking Service）などの情報が大きいと思われる。そういった意味からも、当事者の経験した身体的、心理的、社会的体験を生々の声で受け取れる、外部講師による講演は学生にとって貴重な学びの機会となっている。

薬物依存症に関しての当事者参加授業の研究報告としては、阿部ら（2012）が、当事者の語りを聴いた看護学生は薬物依存症者への理解が深まったこと、当事者の心情に触れイメージが変化して、偏見の緩和につながったことなど、当事者の語りを授業に取り入れる意義を示していたものの、報告数は少ない。

そこで、薬物依存症回復者の講演を聴講することで、学生が持つ薬物依存症者に対する聴講前後のイメージや認識を把握し、学生は何を学んだのかを明らかにし、今後の授業展開の検討に役立てたいと考えた。

本研究の目的は、薬物依存症回復者の講演を聴講した学生への授業アンケートを基に、聴講前・後の看護学生の薬物依存症者に対するイメージの把握と学びを明らかにすることである。

II. 研究方法

1. 授業の位置づけと調査対象者

本授業は2年次秋学期に開講する精神看護援助論、23回授業中の1回（90分間）で、「依存症を持つ人への支援と当事者活動 当事者の体験を聴く」と題して対面で行った。講演者は講演経験を有する、薬物依存症回復支援施設の運営に携わる40代男性と、その利用者30代男性の計2名。主な依存薬物は覚せい剤、市販薬（ブロン）であった。

調査対象者は、2018年度に精神看護援助論を履修した83名。当該授業に出席しWebアンケートに回答し、研究に同意を得られた学生は54名、約65%であった。

2. 調査方法および調査内容

授業開始前に科目責任者から、大学ポータルシステムを利用した「授業後アンケート」があることを伝えた。さらに授業終了後にも再度「授業後アンケート」への協力を依頼し、パソコンや携帯電話から入力する形で、1週間以内の回答を求めた。

アンケートの設問は、①薬物依存症者に対する聴講前のイメージをお聞かせください。②薬物依存症者に対する聴講後のイメージをお聞かせください。③講演を聞いて学んだことをお書きください。④疑問に思ったことや質問したかった事があればお書きください。の4問であるが、本研究での調査対象は、①、②、③とした。

3. 分析方法

アンケートへの回答は質的統合法（KJ法）を用いて分析した。学生の回答をその意味内容に沿ってコード化し、コードごとに類似性を見出し、サブカテゴリーとする。さらに抽象化をもってカテゴリー化した。それらの分析過程は共同研究者とともに検証し、質的研究に精通した研究者からのアドバイスのもと、客観性と妥当性を検討した。

4. 倫理的配慮

本研究のデータは、授業の一環として受講生から提出された大学ポータルシステム上でのアンケートであるため、事前に同意を得るのではなく後日受講生に対し、授業アンケートの研究利用に対しての説明を講義連絡にて一斉メールを行った。説明内容として、個人が特定されない状態であること、研究利用に同意しない場合でも不利益は生じないこと、本研究結果を今後の授業に生かしていくこと、看護系学会での発表を予定していることなどを示し、研究参加を希望しない受講生からは、その旨返信を受け、研究データから除外することとした。

本研究はA大学人を対象とする研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：

30088)。本研究で開示すべき利益相反はない。

Ⅲ. 結果

1. 調査結果概要

調査対象者54名全員から①薬物依存症者に対する聴講前のイメージ、②薬物依存症者に対する聴講後のイメージ、③講演を聞いて学んだことのアンケートデータを得られ、それぞれ分析を行った。

分析結果は、以下に上位カテゴリーは《 》、カテゴリーは【 】、サブカテゴリーは〈 〉で示す。

2. 薬物依存症者に対する聴講前のイメージ

表1の通り、聴講前のイメージは101のコードが抽出され、分析の結果、2つの上位カテゴリーと8つのカテゴリー、20のサブカテゴリーが生成された。

《薬物依存に陥る人・状況・将来のイメージ》は、【薬物依存症者の人物像】【薬物に手を出す状況】【薬物依存の常態化】【薬物依存による症状】

【薬物依存症者の末路】【克服の可能性】の6つのカテゴリーから、《薬物依存症者に対する心理的距離感のイメージ》は、【遠い存在】【拒否的感情】の2つのカテゴリーから構成された。

《薬物依存に陥る人・状況・将来のイメージ》では、【薬物依存症者の人物像】において〈反社会的思考のある人〉〈意志が弱くて流されやすい〉〈感情のコントロールができない〉など5つのサブカテゴリーで構成されていた。【薬物に手を出す状況】においては〈薬物への軽い気持ち〉〈人的環境の影響〉、【薬物依存の常態化】においては〈やめられない薬物〉〈社会に馴染めず現実逃避〉、【薬物依存による症状】においては〈精神異常状態の継続〉〈会話の困難さ〉、それぞれ2つのサブカテゴリーで構成されていた。【薬物依存症者の末路】においては〈社会生活の崩壊〉〈家族関係の崩壊〉〈最後には死を招く〉など3つのサブカテゴリーで構成されていた。一方、【克服の可能性】は〈克服の可能性〉と同様の1つのサブカテゴリーで、きっかけがあれば薬物依存症を克服できる可能

表1 薬物依存症回復者の講義聴講前のイメージ

上位カテゴリー	カテゴリー (8)	サブカテゴリー (20)	主なコード (コード:101)
薬物依存に陥る人・状況・将来のイメージ	薬物依存症者の人物像	反社会的思考のある人	暴力団関係の人・反社会的な集団・犯罪者
		意思が弱くて流されやすい	意思が弱い・周りに流されやすい・自己管理できない
		感情のコントロールができない	テンションの波が激しい・怒りっぽい・欲求を抑えられない状態
		対人関係の問題や苦しみを抱える	家庭の問題を抱えている・友人関係がうまくいってない
		自分の欲望や快楽を求めている人	違法薬物を吸うことで快感を得ている・ストレスを発散している
	薬物に手を出す状況	薬物への軽い気持ち	遊びのつもりでやっている・タバコやお酒と同じような感覚でやっている
		人的環境の影響	悪い友達に誘われることで始める・悪い人たちとつながりがあった
	薬物依存の常態化	やめられない薬物	やめたくてもやめられない・薬物がないと生きていけない
		社会に馴染めず現実逃避	社会に馴染めない・孤独を感じる
	薬物依存による症状	精神異常状態の継続	精神異常状態になる・幻聴幻覚によって暴れだす
		会話の困難さ	ろれつが回らない・普通に会話ができない
	薬物依存症者の末路	社会生活の崩壊	社会に戻ることが困難・普通の生活を取り戻すことはむづかしい
		家族関係の崩壊	家族が悲しむ・家族との関係構築がむづかしい
		最後には死を招く	頑張っても治すか死ぬか・最後には亡くなっていく
克服の可能性	克服の可能性	きっかけがあれば克服できる	
	遠い存在	芸能人などに多い	夜の世界の人・芸能人
薬物依存症者に対する心理的距離感のイメージ	拒否的感情	自分とかけ離れた存在	自分には遠い存在・理解できない・世界観が違う
		軽蔑と偏見	軽蔑する・嫌悪感・偏見を持った
	関わりたくない	関わりたくない・距離を置きたい	
	哀れみ	かわいそう・自分の行いを後悔	

性を示していた。

《薬物依存症者に対する心理的距離感のイメージ》では、【遠い存在】において〈芸能人などに多い〉や〈自分とかけ離れた存在〉の2つのサブカテゴリー、【拒否的感情】においては〈軽蔑と偏見〉〈関わりたくない〉〈哀れみ〉の3つのサブカテゴリーで構成されていた。

3. 薬物依存症者に対する聴講後のイメージ

表2の通り、聴講後のイメージは138のコードが抽出され、分析の結果3つの上位カテゴリーと9つのカテゴリー、25のサブカテゴリーが生成された。

《薬物依存症者の背景や生活のイメージ》は、【薬物に手を出す状況】【薬物依存症は身近な存在】【薬物依存症者の辛い生活】【絶望感と現実逃避】【性格や傾向性】【依存症と向き合い回復を目指す】の6つのカテゴリーから、《回復へのイメージ》は、【依存症者の回復を信じる】【変化した感情への気付き】の2つのカテゴリーから、《支援者としてのイメージ》は【回復への支援に向けた視点】の1つのカテゴリーから構成された。

《薬物依存症者の背景や生活のイメージ》において、【薬物に手を出す状況】では〈生き辛い背景の存在〉〈きっかけは友人や居場所探し〉〈過度な目標や願望への執着〉、【薬物依存症は身近な存在】では〈誰にも危険性がある〉〈特異な人ではない〉〈市販薬でも起こす可能性〉、【薬物依存症者の辛い生活】では〈苦しみを抱えた生活〉〈葛藤と苦しみ〉〈社会から孤立した生活〉、それぞれ3つのサブカテゴリーから構成されていた。【絶望感と現実逃避】では〈喪失感と絶望〉〈現実逃避のための薬物使用〉、【性格や傾向性】では〈気持ちが不安定〉〈責任感が強くまじめ〉、それぞれ2つのサブカテゴリーから、【依存症と向き合い回復を目指す】では〈自分との戦い〉〈懸命に生きている〉〈依存から脱したい強い意志〉の3つのサブカテゴリーから構成されていた。

《回復へのイメージ》において、【依存症者の回復を信じる】では〈擁護的感情〉〈回復の可能性を信じる〉〈断薬後の人生への希望〉の3つのサブカテゴリーから、【変化した感情への気付き】では〈自分の偏見への気付き〉〈負のイメージからの変化〉の2つのサブカテゴリーから構成されていた。《支援者としてのイメージ》においては、【回復への支援に向けた視点】の1つのカテゴリーで、〈回復への手立て〉〈支援への気持ちの芽生え〉〈ピアとしての支援の意味〉〈回復の意味付け〉の4つのサブカテゴリーで構成されていた。《回復へのイメージ》や《支援者としてのイメージ》は聴講前にはなかったイメージで、聴講からもたらされた新たなイメージである。

4. 薬物依存症回復者の講義を聴講し学生が得た学び

表3の通り、学生の学びは、174のコードが抽出され、分析の結果3つの上位カテゴリー、8つのカテゴリーと19のサブカテゴリーが生成された。

《回復への過程》は【生き辛い心理社会的背景】【心身の健康や社会生活の崩壊】【困難な回復への道程】【心理社会的再編成】【薬物依存症回復施設の役割と当事者にとっての位置づけ】の5つのカテゴリーから、《身近な市販薬の危険性》は【身近な市販薬の危険性】の1つのカテゴリーから、《専門職としての意識の芽生え》は【学生としての新たな気付き】【回復を支える視点への気付き】の2つのカテゴリーから構成されていた。

《回復への過程》において、【生き辛い心理社会的背景】では〈薬物依存症の背景にある本人の生き辛さ〉〈社会からの孤立〉、【心身の健康や社会生活の崩壊】では〈社会生活の崩壊〉〈健全な心身の崩壊〉、【困難な回復への道程】では〈コントロールできない病気〉〈生涯かけて治療に取り組む〉、【心理社会的再編成】では〈強い意志を持ち回復を目指す〉〈回復過程で社会と

表2 薬物依存症回復者の講義聴講後のイメージ

上位カテゴリー	カテゴリー (9)	サブカテゴリー (25)	主なコード (コード:138)	
薬物依存症者の背景や生活のイメージ	薬物に手を出す状況	生き辛い背景の存在	家庭内の問題など辛いことがある 生き辛さを持った人が多い	
		きっかけは友人や居場所探し	友人からの誘いがきっかけ 自分の居場所を探し薬物を始める	
		過度な目標や願望への執着	認められたいという思いから きっかけは仕事ができるようになりたい	
	薬物依存症は身近な存在	誰にも危険性がある	誰でも薬物依存症になる可能性がある 自分にも依存症の可能性・危険性はある	
		特異な人ではない	私や港そんなに変わらない人 普通の人	
		市販薬でも起こす可能性	市販薬でも依存症をおこしてしまう 咳止めのお話を聞いて怖いと思った	
	薬物依存症者の辛い生活	苦しみを抱えた生活	悩み苦しんでいる 非常に落胆し自分を責める	
		葛藤と苦しみ	抜け出したくても抜けだせない また手を出したくなる	
		社会から孤立した生活	常に社会的孤立を感じている 社会的な死を体験する	
	絶望感と現実逃避	喪失感と絶望	喪失感を感じている 現実に絶望を抱いているイメージ	
		現実逃避のための薬物使用	そこのない不安を薬物で回避 こころの穴を薬で埋めていた	
	性格や傾向性	気持ちが不安定	将来の不安がある人 手を出す人は精神的に不安定	
		責任感が強くまじめ	親の期待に応えなきゃとする人 完璧主義でまじめ	
	依存症と向き合い回復を目指す	自分との戦い	生涯にわたり薬物依存症と戦う人 自分の症状と向き合い頑張っている	
		懸命に生きている	社会の偏見と向き合う 目標に向かって積極的に生きている	
		依存から脱したい強い意志	自らの弱さと向き合う 過ちを受け止め前に進もうとしている	
	回復へのイメージ	依存症者の回復を信じる	擁護的感情	薬物による被害者 一概に依存症者が悪いとは言えない
			回復の可能性を信じる	薬物依存になっても更生できる 治療を受けて社会復帰できる
			断薬後の人生への希望	人生ダメになったわけじゃない やめる事ができれば明るい未来は待っている
		変化した感情への気付き	自分の偏見への気付き	偏見がとてもし大きかった 偏見をなくしていきたいと強く思った
			負のイメージからの変化	イメージが明るくなった 負のイメージが払拭した
	支援者としてのイメージ	回復への支援に向けた視点	回復への手立て	頼れる人がいることが大切 仲間の回復過程を知ることが効果的
			支援への気持ちの芽生え	自分の力で律していけるよう支えたい 臨床で出会ったらかかわっていききたい
			ピアとしての支援の意味	経験者だからサポートしていける 経験者だから寄り添うことができる
回復の意味付け			薬をやめ社会に出ていく事ができて回復したといえる	

表3 薬物依存症回復者の講義を聴講し学生が得た学び

上位カテゴリー	カテゴリー (8)	サブカテゴリー (19)	主なコード (コード:174)
回復への過程	生き辛い心理 社会的背景	薬物依存症の背景にある本人 の生き辛さ	依存することは何かしら生き辛さを抱えていると思った
			薬物使用には必ず使用する背景がある
		社会からの孤立	依存症の人は助けを求めても社会から取り残される
			依存症には社会的死があることを学んだ
	心身の健康や 社会生活の崩壊	社会生活の崩壊	回復過程はつらいもので経済的にも困難があるとわかった
			一度の薬物使用が一生をも台無しにする
		健全な心身の崩壊	身体的・心理的・社会的死に至る危険行為だとわかった
			依存症は自傷行為であり当事者の心の叫びであると思った
	困難な回復への 道程	コントロールできない病気	依存症は自力でコントロール不能になる怖さがあることを学んだ
			依存症はやめる約束を守りたくてもむづかしい
		生涯かけて治療に取り組む	回復過程はとても長くステップがある
			薬物はやめ辛く生涯治療と向き合う必要があることに衝撃を受けた
	心理社会的 再編成	強い意志を持ち回復を目指す	心が弱いと思っていたが薬物をやめられる強さがある
			生涯葛藤し自身と戦っていることを学んだ
		回復過程で社会とつながる大切さ	依存からの回復は社会の中でやっていかねばならないと理解できた
			社会とのかかわりが復帰意欲に影響する
薬物依存症回復 施設の役割と 当事者にとって の位置づけ	薬物依存症回復施設での活動 と機能	薬物依存症回復施設は仲間同士助け合って回復を目指すことに理念を置いていると知った	
		その人の経験や強みを生かした仕事の支援をしている	
	安心できる居場所	なんでも語り合い刺激しあえる仲間の存在や環境は大切で安心できる	
		薬物依存症回復施設には同じ依存症者だからこそできる支援がある	
身近な市販薬の 危険性	身近な市販薬の 危険性	咳止め薬でも薬物依存症になってしまうことを初めて知った	
		依存症はドラッグストアで買える薬も原因になる身近な存在と学んだ	
		薬物依存症は身近で決して甘く見てはいけない	
専門職としての 意識の芽生え	学生としての 新たな気付き	体験者としての役割の価値づけ	当事者が体験や感情を語ることは薬物の乱用を防止することができる
			回復者には経験を活かし依存症者を助ける使命があると感じた
		啓発活動の必要性への気付き	正しい知識を提供できる機会が増えると当事者も共存しやすい社会になるのではないか
			地域住民が薬物依存症を正しく理解することは大切
	自身の偏見への気付き	自分に潜んでいた偏見に気づいた	
		自己イメージだけで接するべきではないとわかった	
	学びの必要性への気付き	社会で苦しんでいる人のためにも力をつけなければと強く感じた	
		依存症者の体験から予防の方法を学ぶことが大切だと思った	
	回復を支える 視点への気付き	当事者へのかかわり方の視点	自分の人生の問題に正面から向き合えるような支援が必要と思う
			人として関り耳を傾け温かい目で支援することが大切だと学んだ
		当事者を認め受け入れる視点	支援者はその人の気持ちを否定することなく全てを受け止める気持ちが大切だ
			本人の思いを受け止め尊重する姿勢が心を開くと思う
背景や経緯をより深く捉える		薬物使用の背景をより深く知る必要があると感じた	
		回復には薬物使用の背景の問題のケアが必要と学んだ	
看護師としての役割の認識	自分を変えようとしている患者に寄り添い社会につなげていくことが看護師の役割だ		
	看護師は肯定的に共感して寄り添うべきではないか		

つながる大切さ)、【薬物依存症回復施設の役割と当事者にとっての位置づけ】では〈薬物依存症回復施設での活動と機能〉〈安心できる居場所〉など、それぞれ2つのサブカテゴリーで構成されていた。《身近な市販薬の危険性》は上位カテゴリーと同様の1つのカテゴリー、1つのサブカテゴリーで、構成されていた。また、《専門職としての意識の芽生え》において【学生としての新たな気付き】では〈体験者としての役割の価値づけ〉〈啓発活動の必要性への気付き〉〈自身の偏見への気付き〉〈学びの必要性への気付き〉、【回復を支える視点への気付き】では〈当事者へのかかわり方の視点〉〈当事者を認め受け入れる視点〉〈背景や経緯をより深く捉える〉〈看護師としての役割の認識〉など、それぞれ4つのサブカテゴリーで構成されていた。

IV. 考察

1. 薬物依存症及び依存症者に対する学生のイメージ

本研究では薬物依存症回復者の講演を聴講したのちに、授業後アンケートとして「聴講前のイメージ」と「聴講後のイメージ」の回答を求めているため、聴講前後のイメージの変化を述べるには至らないが、学生は、アンケートに回答することで、それまで持っていたイメージから変化したことを改めて認識できたのではないかと考える。

村田ら(2017)は、精神障害を持つ当事者参加授業において、学生が不安や苦悩を抱えながらも人として前向きに生きようとしている一人の人間として、当事者を理解することができていたことを報告していた。本研究においても、学生は講師の語りから発せられる言語的、非言語的表現から、依存症の症状や依存症を抱えて社会生活を送ることの困難さ、依存症に陥った人の苦しみや後悔、回復に向けての努力の姿勢やその後の人生に対する希望など、イメージを

より鮮明にすることができていた。そして不安や苦悩を抱えながらも前向きに生きていこうとする一人の「人」として理解できたからこそ、薬物依存症回復者をより現実的な「人」としてとらえることができ、支援者としてのイメージ獲得に至ることができたと考える。これらのことから、薬物依存症回復者の講演は、学生個々が認識していたイメージに変化をもたらす起因となり、薬物依存症者をより現実的な「人」としてとらえるイメージの変化に影響を与えていたことが推察される。

2. 薬物依存症回復者の講義を聴講し学生が得た学び

1) 回復過程における地域ケア継続の重要性

松本(2020a)は、薬物依存症からの回復のために医療者は何ができるかを述べた論文の中で、「薬物依存からの回復は、地域内でのケアを長く続けるほど効果的であることは治療ガイドラインでも明文化されている。」さらに「薬物依存症は、糖尿病と同じような慢性疾患であり、治療目標は、1～2年といった短期的断薬ではなく、地域でのケアの継続性にこそ置かなければならないからだ。」と述べている。これに関連して、学生は薬物依存症が〈生涯かけて治療に取り組む〉必要があること、〈回復過程で社会とつながる大切さ〉〈薬物依存症回復施設での活動と機能〉や、薬物依存症回復施設が回復を目指す人の〈安心できる居場所〉であることなど、地域でのケア継続の重要性を的確に学んでいた。そしてこのような地域ケア継続の中で、本人の【心理社会的再編成】がなされ、回復につながっていく事を学び取っていたことが見て取れる。これらの学びは、将来学生が医療の現場で薬物依存症患者にかかわる機会があった場合、回復を目指す当事者やその家族のみならず、支援に携わる医療職者との連携や、支援者とのネットワーク構築の際の一助にもなり得ることから、大きな意義があったと考える。

2) 回復過程をケアすることの奥深さ

成瀬 (2019) は「回復のためには薬物使用の有無ばかりにとらわれた近視眼的なかかわりになることなく、その背景にある生きにくさ、孤独感、安心感・安全感の欠如、などを見据えた支援でなければならない。」と述べているが、本研究においても学生が薬物依存症回復者の話から、人生の背景や生き様などその人自身にコミットする必要性、当事者が持つ苦しみや将来への希望など様々なことを学び、感じ取っていたことがうかがえる。これに関連して、Mayeroff は「ケアの本質」(田村、向野訳、2014)の中で、他の人をケアすることについて、「あたかも相手が標本であるかのように見るのではなく、相手の世界で相手の気持ちになることができなければならない。その人にとって人生とは何なのか、その人は何になろうと努力しているのか、成長するためにその人は何を必要としているのかなどを、その人の“内面”から感じ取るために、その人の世界へ“入り込んで”いくわけである。」と述べている。つまり、その人の人生や様々な背景にコミットし、その人が持つ人生観や価値観にまで想像力を働かせ、寄り添い、その人を知ることによって、本質的な「人」へのケアがなされるということではないだろうか。学生はまさに、講演している薬物依存症回復者、その人の世界へ入り込み、その人を理解しようとしたことで、困難な回復過程への挑戦の姿勢に価値を見出し、ケアすることに対し様々な学びを得たのではないかと推察される。そういった知識や感情が、学生自身の振り返りと相まって、看護師を目指す学生として、薬物依存症回復者を支援する《専門職としての意識の芽生え》に繋がったと認識している。まさに学生は、回復過程をケアすることへの奥深さを学んでいることが示唆された。

3) 自身に引き当てて健康と生活を振り返る

学生が《専門職としての意識の芽生え》に繋がったもう一つの要因は、薬物依存を遠い存在としてとらえていた学生が身近な危険性のある

ものとして認識できたことである。薬物使用による依存症という、覚せい剤、大麻などの違法薬物を想像しがちであるが、実はドラッグストアなどで売られている風邪薬なども依存症や中毒症状を引き起こす原因になっている(松本, 2020b; 廣瀬ら, 2020)。看護学生は学年が上がるにつれ、より専門性が高くなり、科目ごとの課題も多くなる。特に各領域で行われる臨地実習は長期間に及び、生活や学習のリズムをどのように作り、健康な状態をどのように保持していくかも大きな課題になる。よって、安易に睡眠薬や風邪薬などを使用することへの警鐘を鳴らす機会となった今回の講演は、看護学生にとって、自身の健康と生活を振り返るための貴重なきっかけになったと考えられる。本研究において、学生が《身近な市販薬の危険性》を認識できたことは、自身の健康と生活の振り返りにとどまらず、自身に引き当てて考え、専門職としての意識を持つに至ったと推察される。

4) エンパワーメントされた学生の学び

《専門職としての意識の芽生え》については、講演者の赤裸々と語られる臥薪嘗胆の思いや自身の人生の再構築を目指す努力の足跡を受け止め、〈体験者としての役割の価値づけ〉〈啓発活動の必要性への気付き〉〈自身の偏見への気付き〉〈学びの必要性への気付き〉など自身を振り返りつつ【学生としての新たな気付き】が大きく影響していると考えられる。そして、看護職という限定された範疇にとらわれず【回復を支える視点への気付き】を得て、学生は単に看護を目指す学生ということのみならず、人として共生社会を目指す人間力醸成の機会を得る機会になったといっても過言ではない。また、先に述べた通り、薬物依存症をより現実的、身近に考えられたことも学生の学びと成長に大きく影響している。これら一連の過程は、薬物依存症回復者の講演によって学生がエンパワーメントされ、様々な感情や学びが引き出された結果ではないかと推察している。渥美 (2012) は、精神

障害を持つ当事者参加授業において、学生が人間としての課題を認識できたことの重要性を、「当事者の姿にエンパワーメントされ、自己を振り返ることによって自分の中にあった偏見に気づき、看護を目指すものとして当事者を、学生自身や社会との関係において包括的に理解する機会になっている。」と述べている。また、仲谷ら（2008）も当事者参加授業の教育的成果として、学生がエンパワーメントの体験を通して自己成長がみられるなど複合的の学びをしていることを報告している。本研究においても、学生は薬物依存症回復者の姿や実体験に基づく講演からエンパワーメントされ、その人の人生に価値を見出し、彼らを支援する看護師の視点にとどまらず、学生自身の学び、成長へとつながっていたことが示唆された。

V. 結論

1. 薬物依存症回復者の講演は、学生個々のイメージに対し変化をもたらす起因となり、現実的な「人」としてとらえるイメージの変化に影響を与えていたことが推察される。
2. 薬物依存からの回復は、支えあう仲間や薬物依存回復支援施設のような地域の社会資源を活用した、地域ケアの継続が効果的であることを学んだ。このことは、支援に携わる医療職者との連携や、支援者とのネットワーク構築の際の一助にもなり、今後保健医療福祉を背景に活躍する学生にとって、大きな意義があったと考える。
3. 学生は、対象者の表面的な現状だけでなく、心理社会的背景にもコミットし、人として理解する重要性など、回復過程をケアすることへの奥深さを学んでいることが示唆された。
4. 薬物依存症は市販薬でも起こりうる身近な存在であることを学生が認識できたことは、自身の健康と生活を振り返る機会になった。また、自身に引き当てて考えられたことが、専門職としての意識を持つことに繋がった要因の一

つであると推察される。

5. 学生は薬物依存症回復者の姿や実体験に基づく講演からエンパワーメントされ、彼らを支援する看護師の視点にとどまらず、学生自身の学び、成長へと繋がっていたことが示唆された。

VI. おわりに

今後の課題として、伝える側の主観が先行してしまう可能性を教員が認識する必要があること、また、過度な支援は本人の自立を阻害し、共依存にもつながるなど、看護する姿勢や支援する側とされる側の程よい距離感を、学生が考えられるよう指導していく必要があることが挙げられる。今後学習支援上の課題も意識しつつ、このような当事者参加授業を継続し、学生のさらなる学びに貢献していきたいと考える。

VII. 引用文献

阿部千賀子, 寺岡貴子 (2012): 薬物依存症回復者の「語り」を聴いた学生の気づき. 日本精神科看護学術集会誌, 55 (1), 536-539.

渥美一恵 (2012): 当事者参加授業による教育成果の検討—精神保健論の授業記録から—. 日本看護学会論文集 教育学, 42, 112-115.

船越明子, 田中敦子, 服部希恵, 他 (2009): 当事者参加型授業を含む複数の教材を用いた教育的介入が看護学生の精神障がい者への対象理解に与える影響. 三重県立看護大学紀要, 13, 20-36.

廣瀬正幸, 平川昭彦, 中野裕子, 他 (2020): 一般用医薬品による中毒患者とその対策. 日本臨床救急医学会雑誌, 23 (5), 702-706.

廣瀬通孝 (2018): 教育における VR の活用を展望する. 看護教育, 59 (2), 86-90.

一般社団法人 日本看護系大学協議会 (2018): 看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標. <https://>

www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf

- 小坂やす子, 黒木雅美, 文鐘馨 (2014): 精神障がい者の理解を深める当事者参加授業の学習効果. 日本看護学会論文集 看護教育, 44, 46-49.
- 松本俊彦 (2020): 薬物依存症からの回復のために医療者は何ができるか 新薬と臨床. 69 (1), 29-32.
- 松本俊彦 (2020): 市販薬の依存 治療, 102 (3), 328-332.
- 松下年子, 小倉邦子 (2010): 当事者家族による精神看護学授業の有用性. 埼玉医科大学看護学科紀要, 3 (1), 31-38.
- Milton Mayeroff (1971/2014). 田村真, 向野宜之 (訳), ケアの本質—生きることの意味— (第22刷) (pp. 93). ゆみる出版.
- 村田ひとみ, 野崎裕之, 木村由美, 他 (2017): 精神障がい当事者参加型授業における学生の学びと学習課題. 日本精神科看護学術集会誌, 60 (2), 200-204.
- 仲谷千尋, 森川三郎, 上田康子, 他 (2008): 看護基礎教育における当事者参加授業の教育成果と課題, 目白大学 健康科学研究, 1 (1), 139-147.
- 成瀬暢也 (2019): 薬物依存症の治療と回復. 医学のあゆみ, 271 (11) 1221-1225.
- 田中千絵, 矢野優, 杉浦浩子 (2017): 当事者参加型授業の精神看護学実習における学びの活用状況. 日本看護学会論文集 精神看護, 47, 151-154
- 山川みやえ, 古谷和記, 内藤知佐子 (2018): 患者の立場に立てる教育方法を目指して. 看護教育, 59 (2), 92-99.

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、学士課程教育機構が教育改善・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、本誌に掲載し、「創価大学」、「国立情報学研究所」、「創価大学附属図書館運営委員会の承認を得た機関」におけるインターネットへの公開を目的とした電子化及びデータベースへ登載する。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インターネット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。

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 faculty, staff members, or graduate students of Soka University, or an individual that has been approved by the Editorial Committee. This shall not apply to joint name persons.

2. Scope of this Journal

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 Report: beneficial reports contributed 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 that the Editorial Committee has set are considered for publication. Articles will be published after being peer-reviewed, accepted and proofread. It will be also registered to the online database for Soka University, National Institute of Informatics, and the institutions that has been approved by the Soka University Library Steering Committee. Articles should be sent to the Editorial Committee e-mail address (seededit@soka.ac.jp). Moreover, with the submission of the article, the author will be considered to have agreed to have the article registered online as written above.

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.

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11号

2022年3月12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

