ISSN 2186-909X

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第８号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA　University

2019年７月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第８号

The Journal of Learner-Centered Higher Education

目　次

●第 4 回創価大学教育フォーラム（第16回 FD フォーラム）

基調講演①　グローバル化する社会におけるコミュニケーション …………………… 平田オリザ…… 5

基調講演②　国際バカロレア教育が育てる地球市民 …………………………………… 大迫　弘和…… 21

●ユネスコスクール支援プロジェクト開始記念講演会

記念講演　大学による ESD とユネスコスクール支援 ………………………………… 鈴木　克徳…… 35

●第 8 回 FD セミナー（AP 事業報告会）

記念講演　高大接続改革と初年次教育 …………………………………………………… 菊池　重雄…… 47

AP 事業取組報告 ……………………………………………………………………………… 関田　一彦…… 63

●事例報告

Fostering Essential Elements of Global Citizenship in an Art Museum ………… 高玉美葉子…… 75

TOEIC Program Provided by Self-Access Center at Japanese University

堀　登紀子・竹内　香織…… 87

看護系大学における急性期患者の看護過程演習の評価 ……………… 田中　博子・三木　珠美…… 101

●研究ノート

The What and the How of Acquiring Vocabulary ………………………… Joshua Brook Antle…… 111

Higher Education Reform and Organizational Learning ………………… Jennifer Yphantides…… 117

子どもの接触体験と学習効果 …………………………………………… 佐藤　美香・長沼　貴美…… 125

編集規程 …… 135

投稿・執筆要項 ……… 137

編集委員 …… 141

※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。

グローバル化する社会におけるコミュニケーション

平田　オリザ

劇作家・演出家

大阪大学 CO デザインセンター　特任教授

平田：平田です。よろしくお願いします。今日の演題に私が相応しいかどうかよくわからないのですけど、メインは大迫先生がこの後きちんとお話をして、私は前座というか賑やかしみたいなものなので、そんな感じでお聞きいただければと思います。ご紹介いただいたように、本職は劇作家・演出家です。ちょっとだけ自己紹介のスライドも持ってきました。こういう作品を作って皆様にお届けするのが一番の仕事です。

これは、2002年の日韓共催のワールドカップの時の記念事業で、日本と韓国の両方の国立劇場の合同で作った作品ですね。中央が三田和代さん、その右がペク・ソンヒ先生という韓国の人間国宝クラスの俳優さんに出ていただいて、日韓両国で大きな賞を取る作品になりました。

これは私の代表作で東京ノートという作品があって、世界15か国語ぐらいで翻訳されて、世界中で上映させていただいているのですけど、それの日韓版ですね。手前の２人は韓国の俳優さんで、奥の２人は日本の俳優さんです。

これは同じ東京ノートのフランス語版です。昨年は台湾とそれからバンコクで、今年はフィリピンで同じ作品を作ることになっています。

これは日本とフランスとイランの３ヵ国合同で作った作品ですね。真ん中にいるのはイランの俳優さんです。これもフランスの国立劇場の依頼で、フランスで作った作品です。

これが本業なんですが、小説も書いていて、数年前に、ももクロの主演で映画化されたのをご覧いただいた方もいらっしゃるかと思います。

それから、大阪大学ではロボットとかですね、これアンドロイドでこっちがアメリカ人の女優さんですけれども、こういう仕事もしています。

みなさんテレビでマツコロイドとかご覧になったと思うんですけど、あれを作った石黒浩というちょっと危ない教授がいましてですね、これが本人ですね。

こっちが彼のアンドロイドです。この人どれくらい変かというと、自分にそっくりなアンドロイドを作ったんですけど、アンドロイドは年とらないですよね、でもこっち年取ってくるんで、だんだん離れていっちゃいますね。それでどうしたかというとこっち側が整形しました。こっち直すのが300万くらいで、こっち直すのが30万くらいだったんでリフトアップしたりしました。

これはフランスでロボットを使って作った作品ですね。イレーヌ・ジャコブさんというフランスを代表する映画女優さんに主演していただいて作った作品です。

これはオペラですね。３年ほど前にハンブルクに国立競技場で作ったオペラで、福島が舞台になっていまして、防護服を着てお墓参りに行くシーンで、これラストシーンですけどそれで終わると。こんな仕事をしてきました。

一方で私、小学校と中学校の国語の教科書を作るお手伝いをしてきたので、今も大体年間で30校から40校ぐらいは小学校中学校でこういう授業もしております。

それから大学ではこんな感じでいつもワークショップ型の授業をしています。

今日はこの大学でどんな授業をしているかというところから入っていきたいんですが、これは一番古くから使っているテキストなんです。これ列車の中という設定でこのＡさんとＢさんがいて、そこにＣさんが入ってきて席を譲りあったりしながら「旅行ですか」と声をかけるというものなんですね。

これは簡単に見えるんですけども、高校生がやると意外に難しくて、初対面のはずなんですけど妙に馴れ馴れしくなってしまって、「旅行ですかー」となってしまったり、あるいは逆に高校演劇とかやっている人は一生懸命に「旅行ですか！」とか聞いてしまったりするんです。それで最初のうちは何で上手くいかなかったかわからなかったんです。それまではプロの俳優としか仕事したことがなかったので。20年ほど前からこういう仕事始めたんですけれども。それで高校生たちに聞いたんですね、「なんでうまくいかないのかなぁ」と。そしたら、「初めて会った人と話したことがないから」と言うんですね。最初は誰でも初対面だろ、と思うんですけど、要するに他者との接触が少ないということです。そのうちにカルチャーセンターとかでも教えるようになって。そうすると日本の社会人の方でも結構苦手な方が多いということがわかってきまして。日本の中高年の男性ですと、席の決まった宴会ならいいけどカクテルパーティーは苦手という人、結構いますよね。名刺出してなんとか商事のなんとかですと言って。あ

とは私と同世代ぐらいだと野球の話ですよね。「今年も巨人は～」みたいな。あとはもう話題がなくなって、みんなだんだん壁の方に下がっていっちゃいますよね。

みんな苦手なんだなということが分かってきて、それ以来、参加者に聞くようにしているんです。今日も皆さんに手をあげていただきたいんです。そもそも今の大学生は列車の長旅がなくなってしまったので、私たちぐらいまでは大学生が北海道や九州旅行に行くときに10時間くらい列車に乗るというのは当たり前だったんですけど、今は飛行機の方が安くて速いですから。だから日本ではボックス席の列車とかコンパートメントの列車も少ないので、こういう経験自体ができないと思うんですが。例えば皆さんでいうと海外に行く飛行機の中で他人と乗り合わせた時に、自分から話しかけるという方もいらっしゃると思うんですね。自分からは話しかけないと、話しかけられたら答えるけれども自分からは話しかけないなという方もいらっしゃると思うんですね。それから場合によるという方もいらっしゃると思うんですけど。ちょっと手を挙げてみてください。自分から話しかける方だって方。ちょっとパラパラそうですね。これだいたい日本では全国平均１割なんです。今日もちょうどそんな感じですね。大体どこ行っても１割で大阪だけちょっと上がるんですけどね。大阪もミナミの方行くと、ドーンと上がるんですね。大迫先生は大阪ご出身の方で、よく分かると思うんですけど。今までの最高記録は富田林の６割という記録がありますね。これは関西の方よく分かると思うんですけどね。では自分からは話しかけないという方は。これも過半数、７割から８割いってますね。では場合によるという方。どんな場合ですか？「自分の気分による」ですか。ちょっと若い方に聞いてみましょうか。「聞きたいことがある」ですか。ほかに「場合による」の方はいらっしゃいますか？こういう時、下げちゃうんですよね。「目が合ったタイミング」ですね。あとはどなたかいらっしゃいませんか？さっきもうちょっと挙げていたでしょ。そうですね、もちろんですね、最初におっしゃっていただいたように、まず自分の体調とかというのはありますね。あんまり落ち込んでいるとき話しかけない。しかし相手によるとかタイミングとかきっかけがあればとか、そういうことがあると思うんですね。先程「自分から話しかける」と手を挙げた方でも相手がすごく怖そうな人なら話しかけないと思うんですね。ここら辺から入れ墨とかのぞいていたら話しかけないと思うんですね。「旅行ですか」って違うと思いますから。一方で話しかけないと多くの方が手を挙げたんですけど、このCさんが赤ん坊を抱いていたりして、赤ちゃんがじゃれついてきたりしたら何か言いますよね。かわいいですねとか。かわいくなくても。なんか言わないと今度はこっちが怖い人だと思われちゃうんで、何か言います。やっぱ相手によるという要素が非常に多いわけですよね。

これ全く同じワークショップをオーストラリアの大学でやった時にですね、「どんな場合に話しかけますか」と聞いたんですね。そしたら「人種や民族による」という答えが返ってきた。ワークショップっていろんなところでやってみるものだなと思ったわけです。私はこういうのが仕事なので、同じ授業をこの20年間に1000回ぐらいやっているんですけど国内で。でもそんな答えは返ってこないですね。というか、返ってきたらびっくりしますね。日本の高校生が、「はい、人種によると思います」なんて言ったらすごい高校生だなと思うと思うんですけど。いま学長が多様性と言いましたが、しかしせいぜい８パーセントとかですから。そういうことはやっぱり考えないわけですよね。それがオーストラリアでたった１回やったワークショップでそういう答えが返ってきた。

実はですね、ただこれは相手によるんじゃなかったんですね。よくよく聞いたらこっち側だったんですね。話しかける主体のＡさんがイギリスの上流階級の教育を受けた男性だったら

ば話しかけないのではないか。イギリスの上流階級では人から紹介されない限り、他人と話してはいけないというマナーがあるので話しかけないんだと。だから、あいつらお高くとまっているんだというオーストラリア人のイギリス人に対する偏見も明らかに入っていると思うんですけど、そういうマナーがあることは事実なんですね。一方で皆さんもご承知のようにオーストラリアとかアメリカとかカナダとか、やたら話しかけてくるわけですね。アメリカでも東部よりも中西部・西部の方が圧倒的に話しかけてきます。開拓からの歴史が浅くて、自分が相手にとって安全な人間だということを早くアピールしなきゃいけないような風土が残っていると話しかけてくるのではないかと思うんですね。

僕がよく学生たちに説明するのはですね、アメリカに行ってホテルに泊まって、知らない人とエレベーターで他人と乗り合わせて無言ということはないんだと。Hi, How are you と言うと。言わないまでも目で微笑みあったりすると。じゃあ日本人はどうですかね。エレベーターに乗るとみんなこう上の表示を見ますね。見ないでも上っていくのになんとなくこう見てしまう。じゃあエレベーターで話しかけるアメリカ人は大変コミュニケーション能力が高くて、話しかけない日本人はコミュニケーション能力のないダメな民族なんでしょうか。そういう話でもないと思うんですね。これは文化の違いなわけです。アメリカという多民族国家は、狭い空間の中に色んな人が閉じ込められると、はやく自分が相手に対して敵意を持っていないということを、わざわざ声や形にしてはっきり表さないとストレス・緊張感が溜まってしまう社会なわけですよね。今日は外国の方もいらっしゃっていますけど、８割９割方は日本で生まれ育った方かと思いますが、私たち日本人は島国・村社会でのんびり暮らしてきましたので、そういうことをわざわざ声や形にして表すのは野暮だという文化の中で育ってきました。

日本語には上手い表現がありますね「含むものがある」と。要するにわざわざそんなことを言うことは何かほかの意図があるのではないかと勘繰られる。まあホテルならともかく、デパートのエレベーターなんかで他人から声かけられたら相当緊張しますよね。なんか売りつけられるんじゃないかと思いますね。要するに緊張する場面が真逆になっていることが分かると思うんです。私は去年、台北大学で講演会をした時にこの話をして、台北の日本語学科のトップの先生がずっと同時通訳してくださったんですけど、「含むものがある」というときに止まっちゃったんですね。「それは中国語にはありません」と。日本語が堪能な方なんですよ。ものすごく。そのくらいに日本独特の表現なんだと思います。それは、意味は置き換えられると思うんですよ。しかしその「含むものがある」をジャストで翻訳するというのは非常に難しいという事なんだと思います。

さてこれは文化の違いであると。だから当然良し悪しではないし、まして優劣ではない。優劣として考えるなら150年前に遡ってお雇い外国人雇ってもう一回私たちコミュニケーションについて学ばなきゃいけないわけですけれども、そういうものでもないだろうと。じゃあほっといていいのかというと、そういうものでもないわけですね。いくつか問題があるわけです。１つは、日本もそうも言っていられない社会になってきたということです。先程学長からのお話もあったように、大体どの大学でも、これからは１、２割は留学生に入っていただかないと大学が潰れる時代になります。企業でもですね、メーカーさんなんかはソニーとか富士通さんとかもう２割３割が外国人を採るということが普通になってきています。そうするとですね、今までのように「日本人ならわかってよ、日本人なら察してよ」というコミュニケーションだけでは最早やっていけなくなるだろうと。もちろん日本人同士でも価値観が多様化していきますから、相手が分かってくれるということを前提にしたコミュニケーションだけでは社会

が持たなくなっていくだろうと。

問題は２つあると思っています。１つは、それを私たち教育に関わる人間はですね、そこら辺の居酒屋談義で済ますのではなくて、八王子の居酒屋でサラリーマンたちが「これから日本も大変だよな TPP も来るし」みたいな話ではなくてですね、ちゃんと学生一人ひとりが今どんなグローバル・コミュニケーションスキルが必要なのか、あるいはその子は十年後にどんなグローバル・コミュニケーションスキルを必要とするのかということを細かく見ていってあげなきゃいけない時代になってくるんではないかということなんです。そうはいっても日本は豊かで暮らしやすい国ですから、全員が全員、海外に出て戦う必要はないと思うんです。だから本当にどんなスキルが必要なんだろう。ただ単に英語でディベートできればいいのかと。観光業につく人が外国人とディベートされたら困りますからね。そうすると本当にその子にとって学生一人ひとりにとってどんなコミュニケーションスキルをつけていってあげなきゃいけないのか、きめ細かく見ていくような時代になっていくであろうということが一つあります。

もう一つはですね、僕が学生によく言うのは、今日は文科省から来ていらっしゃる方もいるかもしれませんが、まあ、いま文科省はグローバル・コミュニケーション、グローバル・コミュケーションというけど、そんなものたいしたものではないと。あれは大体アメリカン・コミュニケーションだし、だからそれは「アメリカに行ってホテルに泊まったら Hi, How are you? と言っとけ」ぐらいで覚えとけばいいんだと。そんなものはマナーとして覚えとけばいい。コミュニケーションの８割方は文化に根差したマナーなんです。だからそれはマナーとして覚えておけばいい。ところがですね、日本の先生方は真面目なんで、このコミュニケーション教育を人格教育と混同してしまうんですね。そうするとコミュニケーションのできない奴は人格の劣ったやつという扱いになってしまうわけです。でもですね、別にマナーとして考えるんならナイフとフォークの使い方がうまいやつが人格が高潔なわけではないですよね。多少の連関はあるかもしれないですよ、丁寧とか。でも世の中にはナイフとフォークの使い方すごくうまいけど嫌な奴はいくらでもいますよね。関係ないんですよ、そんなものは。だからマナーとして覚えとけばいい。そんなものは恐るるに足らずだと。それを恐れる必要はない。世間が言うグローバル・コミュニケーションスキルなんてものは恐るるに足らずだと。ほんとに君たちが恐れないといけないのは、学生に向かってですよ、君たちが恐れないといけないのは、謙虚にならないといけないのは、この文化の多様性の方なんじゃないかと。コミュニケーションの多様性の方なんじゃないかと。アメリカでは Hi, How are you と言わないとちょっと変な目で見られる。でも同じ英語使っていてもイギリスはある階級では話しかけたら失礼になる。こんなこと全部覚えておくことできないですよね。あるいは全部覚えるのは AI に任せればいい。AI はいくらでも覚えられますから。人間がやらなきゃいけないのは、さあ次に行く国はどんなコミュニケーションなんだろうという好奇心と、そして謙虚さだと思うんです。この好奇心と謙虚さこそが本当の意味でのグローバル・コミュニケーションスキルなんじゃないかということを僕はコミュニケーション教育の最初の授業で学生たちに言います。スキルの部分・マナーの部分と根底の人間性の部分を混同してはいけない。これをきちんと切り分けて、そして学びにつなげていこうということです。

その前提で今日の話も聞いていただきたいんです。話を元に戻すと、アメリカ・オーストラリアはよく話しかけると。それでイギリスはですね、同じ英語を使っていても古い社会なんで階級とか住んでいる場所によってずいぶん英語のイントネーションとかが違いますよね。そうすると、おそらく相手を紹介してもらわないと、どんな英語で話しかけていいのかが定まらない

んだと思うんです。だからちょっと話かけにくい言語なんだと思うんですね。そうやって考えていくと、日本語もちょっと話しかけにくい言語で、日本語とか韓国語とかは敬語が発達していますから、相手との関係が決まらないと中々話しかけにくいんですね、初対面の方に。特に韓国語は、年齢による敬語が厳しいんですね。私は少し韓国語喋るんですけれども。韓国語の場合はですね、一つ年上でも敬語で話さなくてはいけません。日本語はどちらかというと社会的な関係で敬語が決まります。例えば皆さんの小学生くらいのお子さんがいたとして、その先生が皆さんより年下でも学校の先生には敬語で話しますよね。それは先生という社会的地位に対して敬語で喋ってるわけです。しかし韓国はそうはいかないですね、年齢で決まります。もちろん韓国も近代化の過程で、これが今すごく大混乱に陥ってるわけですけれども、基本的には年齢で決まります。いずれにしても、封建社会ならそれでよかったんですよね。関係が固定してますし、みんな知り合いだから。しかし今は私たちは同世代の人と初対面で会うなんてことはしょっちゅうあります。そうすると韓国の方と会うと本当に困るんです。この人、僕より年上だったかな年下だったかな。これを間違えると後で失礼なことになる。ところが言語というのは上手くしたもんで、韓国語の場合にはですね、相当早い段階で相手の年齢を聞くという習慣があります。大体挨拶のすぐあとぐらいに「何年生まれですか？」と聞くんですね。これは向こうは数え年なんで数え年と満年齢でまた誤解が起こるとまずいんで、大体何年生まれですかと聞きます。たまに干支で聞いてくる人いるんですけど、干支で一周間違えるとますます悲惨なことになっちゃいますから。最近わかんない人いますからね美魔女みたいなね。大体何年生まれで。これで解決するんですが、女性にはやっぱり聞けないですよね。韓国の女性は年齢聞かれるのを嫌がらないというんですけど、昔はそうだったのかもしれないですけど、今はそんなことないんで、やっぱり失礼に当たるわけですよね。だから僕は韓国の同世代の女性と会ったときにはですね、「学生時代、デモは大変でしたか」とか、搦め手で相手の年齢を推測してますね、そこからコミュニケーションを取るという——面倒くさいですね。これは逆のこともあります。今日本から韓国に行く観光客の８割は女性と言われています。韓国に行った日本女性がですね、韓国の男性からいきなり年齢を聞かれて不愉快な思いをしたという報告がよく政府観光局に届けられるんですね。でもこれ韓国の男性からするとしょうがない。年齢を聞かないとコミュニケーションが始まらないような言語体系になっているからですね。こういう風に、話しかけるという行為１つとってもお国柄とか民族性とか国民性というものが現れます。アイルランドの大学でワークショップをやった時には、いきなり全員が話しかけるという方に手を挙げたんですね。だから「場合による」という話ができなくなってしまった。アイルランドは本当に気さくな国で、ギネスビール発祥の地ですからパブで立ち飲みでビール飲んでると本当にみんな話しかけてくれるんですね。イギリスとアイルランドは隣の島でもこんなに違うわけですよね。僕は相当後から知ったことなんです、アイルランド人がそんなに気さくに話しかけてくるというのは。アメリカの古い映画なんか見ていると、アイリッシュ系の移民というのはすごく話しかけてくるというキャラクターなんですね。でも日本人見ててもそれは分かんないんですよね。アメリカ人が見て、こう話しかけて来るのはもうアイリッシュというぐらいに直結したキャラクターにイメージになってるということなんですよね。

私たち演劇人は台本をもらうと役作りというものをします。この人は上品な人なのかな、ガサツな人なのかな、教養のある人なのかな……色々考えながらセリフを言いますね。今問題になっているのは「旅行ですか？」といセリフです。簡単なセリフですよね。英語に翻訳しても、

フランス語に翻訳しても、意味の取り違えようのない簡単なセリフです。でも、そもそもこのAさんが何人なのか、あるいはこの台本を書いたのがどこの国の人なのかによって、この「旅行ですか？」というセリフの書かれた意味は随分変わってきます。セリフの意味は同じなんですけどセリフの書かれた意味が随分違ってきます。このAさんがアイルランド人だったら普通の人ですよね。だってみんな話しかけるんですから。100パーセント話しかける。この間、フィリピンから来た留学生に聞いたらこのシチュエーションで話しかけなかったら失礼だと言っていました。120パーセント話しかける。この間イタリアから来た留学生に聞いたら、相手が女性だったら100パーセント話しかける、と。でもね、これも彼らは、「いや、これは俺たちのマナーなんだ」と。おばあちゃんでも話しかける。相手を女性と認めていないことは失礼にあたることになるから話しかけなきゃいけないんだと言い張っていました。そして、もしAさんが日本人ならばこの人ちょっと積極的な人、ちょっと図々しいぐらいの人、あるいは大阪人、という役作りをして、これ関西弁でやると意外とうまくいったりするんですね。そういう役作りをしないと上手く言えないはずなんです。

　さて、クイズです。もしこのAさんがイギリスの上流階級の教育を受けた男性だったとします。すると今度は話しかけてはいけないはずなんです、マナーとしては。でも台本には「旅行ですか？」と書いてある。ということは作家は何か別のメッセージを込めて、この「旅行ですか？」というセリフをわざわざ書いてるはずなんですよね。これをよく僕はいろんな高校で「国語の立体化」と呼んで実際にやってもらいながら、このクイズを出すんですけど。さあ、どうでしょう、どなたかいらっしゃいますか。なんで作家はわざわざ「旅行ですか？」と書いてるんでしょう。なんでAさんは「旅行ですか？」と言ってしまったんでしょう。どなたか、いませんか。

（会場からの答え。）なるほど。明らかにこっちも上流階級だと分かったと。いいですね。他はどうでしょう。

（会場からの答え。）Aさんがですね、入国管理とかのチェックの人。しかし、多分、貴族出身で入国管理官にはならないかと。他はどうでしょう。ほか、いらっしゃいませんか、どなたか。まあ色々あると思うんですね。「なんか怪しかった」とかね。「挙動不審だったからちょっと話しかけてみた」とかですね。あるいは「Cさんがすごく美しくてもうマナーを破ってまでも話しかけたいくらい美しかった」とか色んな答えが出ます。この間ある高校でやった時にすごく良い答えがありました。「Aさんが馬鹿だから」という答えがありました。Aさんはイギリスの上流階級の教育を受けたんだけど馬鹿だから話しかけてしまう。これすごくいい答えなんですね。何故かというとまずはその発想が良いですよね。皆さんずっと話かける理由ばっかり真面目に考えたでしょう。でも単純に馬鹿だったという、その発想というか全然違う切り口で来たというのがまず良い。もう一つはですね、このシチュエーションをイギリスの観客が見てたらこのセリフの言い方によってはですよ、「旅行ですか？」の一言で爆笑になるかもしれないんですよ。この後この貴族のボンボンの馬鹿息子のAさんが無理して旅行に出てきた珍道中が始まるんだなというメッセージをイギリスの観客なら受け取るかもしれない。あるいは、このCさんがさっき言ったようにすごくきれいな女優さんが演じていれば、この後このAさんとCさんの身分を超えたラブロマンスが始まるんだなという情報を、「旅行ですか？」というセリフの一言で受け取るかもしれない。日本人はそんなこと思いもしないですよね。僕も思いもしませんでした、僕が書いた台本ですけど。ここが異文化と接触するときの面白いところであり、面倒くさいところであり、難しいところでもあります。

僕は東京芸大の教授もしているので、芸大生はいずれ世界で活躍したいんですよねアーティストとして。それで僕はよく学生たちに言うのは向き不向きがあると。僕はずっとヨーロッパで20年くらい仕事をしてきましたので若いアーティストがたくさんヨーロッパに来て仕事をするのを見てるとですね、向き不向きがある。向いてないやつはですね、「なんでそんな風に思うんだよ」とキレちゃったりとか、それが繰り返されると「どうせ分かんないだろう」と諦めてしまうんですね。向いている奴というのは、「そんな風に思うの面白いね」と楽しめる。要するに自分の解釈を押し付けるんではなくて、自分と全然違う解釈、自分の作品であっても自分と違う解釈をされたときにそれを楽しめるかどうかということが大きい要素なんですね。まだ芸大生、学部生ですと20歳前後ですから、まだまだ変われるし成長できますから、できればこういうことを楽しめる人間になってくれと。異文化と接触してそれを楽しめる能力こそがグローバル・コミュニケーションスキルと言ってもいいんじゃないかというような話を芸大生たちにはよくします。

さて、皆さんは何十年か生きて、話し言葉の個性というものがあります。それから言葉から受けるイメージも様々です。こういうものを社会言語学なんかではコンテクストと呼びますね。俳優には俳優のコンテクストがあります。劇作家には劇作家のコンテクストがあります。いま問題になっているのは「旅行ですか？」という台詞ですね、簡単な台詞です。でも高校生がやると上手く言えない。上手く言えなくて当然なんですね。高校生に聞くとですね、95パーセントは話しかけない方に手を挙げるんです、高校生は。だからこれは簡単に見えるけど、この「旅行ですか？」という台詞は、その子のコンテクストの外側にある台詞だということ。もっと簡単にいうと、簡単に見えるけどその子が普段使ってない言葉だということです。こういうものを私は「コンテクストのズレ」と呼んできました。それで「コンテクストのズレ」はですね「コンテクストの違い」に比べても、落とし穴になりやすいんじゃないかということです。

違いというのは何かというと、文化的な背景が全然違えばもうちょっと気を付けると思うんです。例えばチェーホフさんという作家がいます。チェーホフさんはですね120年前のロシアに生きていた作家なんで、私たちには全然意味のわからない台詞が出てきます。例えば「銀のサモワールでお茶を入れてよ」なんて出てきます。この中で銀のサモワールでお茶を入れたことがある方、多分いると思うんですけど。いないですか？いた！どこで？（回答）ウズベキスタンで、はい。あと、いないですか。どこで、ですか？（回答）シリアで、そうですか。一挙に２人増えた。僕は22年間このワークショップやっていて56人目と57人目です。ものすごい微妙な数字です。１年間に大体２人３人増えていくんですけど今日一気に２人増えましたね。その57人のうちの６人はロシア人、３人はリトアニア人、１人はポーランド人でしたけども後は日本人です、あとの47人。そのなかの一人にですね大阪芸大の教授を長くなさった秋浜悟史先生、皆さんの身近なところでいうと、「あまちゃん」の太巻さんをやった古田新太さんなんかを育てた非常に有名な立派な先生がいらっしゃる。もう亡くなられたんですけれども。昔の新劇の大御所の先生ですね。昔の新劇の方は真面目だったんで、わかんないことがあるとですね百科事典調べたりとかロシア料理店に行って触らせてもらったり、サモワールはこんな紅茶を入れる壺みたいな機械なんですけど触らせてもらってそれを演技に反映する。これがリアリズム演劇の考え方ですね。私たちのような小劇場とかアングラ出身の人間は、分からないセリフは早口で大声でいうということになってますから、適当にごまかすんですけど、でも、ごまかすなりに考えていて、どう考えているかと言ったら、「サモワールってなんだよ、分かんないな……でも分かんないから適当に言っとけ」と

いう風に考えている。「考えている」が言い過ぎだとすれば、この壁は意識しているわけです。でも「旅行ですか？」って何？とか、「旅行ですか？」ってどう言えばいいのかとか意識しないですよね。意識しないでポロッと言ってしまうから失敗する。演劇は他人が書いた言葉をどうにかして自分の体から出てきたかのように、自分のコンテクストの中にどうやって取り込むかという技術です。俳優の技術というのは。だとすれば高校生にとっては「旅行ですか？」も「銀のサモワール」も同じように難しいはずなんですけども、難しさを意識できない分、「旅行ですか？」の方により落とし穴があるんじゃないかということなんです。

異文化理解も同じだと思うんですね。例えば今、日韓・日中の関係ここ７、８年ギクシャクしてますが、どこでも隣の国とは仲悪いですね。シンガポールとマレーシアも仲悪いし、トルコとギリシャも仲悪いわけですけど。領土問題とかもあると思うんですけど、一つにはですねやっぱり文化が近すぎるということもあると思うんですね。例えばですね、こういうことがあります。私たちは靴を脱いで人の家に上がるときに揃えて反転させてこう上がりますね。これを韓国の方は結構嫌がる方多いんですね。韓国の方からするとですね、そんなに早く帰りたいのかと思うそうなんですね。でもこれは靴を脱いで家に上がるという文化を共有してるから起こる摩擦ですよね。初めて日本に来た欧米の方を招いたときにはここで靴脱いでというところから始まるわけですよね。しかも、ほぼ100パーセント脱ぎ散らかします。文科省がグローバルスタンダード、グローバルスタンダードというなら、まず学生が靴脱ぎ散らかすことから始めなきゃいけなくなりますね。まあそういうもんでもないわけですけど。要するに揃える、ましてや反転させるというのは日本固有の文化なんです。あれを美しいと思うのも日本人だけです。私も美しいと思います、日本人ですから。別に他の人は、醜いと思っているわけではないですが、関心がないんですよね。大体特に欧米の人は脱がないから関係ないんですよね。要するに、「揃えたほうがきれいじゃん」ぐらいならまだいいんですけど、「揃えたほうがきれいに決まってるじゃん」となると、これは思考停止ですよね、決まってないですから。日本人以外の70数億人は全くそんなことには関心がないわけですから。もしこれが誰にとっても便利だったり、誰にとってもかっこよかったり、誰にとっても美しかったりすれば、これは文化ではなくて文明になって民族や国境を越えていきます。

例えば漢字というのは、とてつもなく便利だったので中国人だけではなく韓国の人々も私たち日本人もベトナムの人々も全く文法は違うけれども漢字を採用しました。これは文明ですよね。国境や民族を超えて広がっていく。しかし文化は固有の美的感覚ですから、他者に強要することはできないんです。これを強要しようとすると「文化侵略」になってしまう。だって揃えて反転させてもなんもいいことないですよね。0.5秒くらい早く帰れるだけですよね。関係ないんですよ。

もう一つの問題点は、欧米の方が靴脱ぎ散らかしたときに私たち揃えてあげますね、しょうがないなと思って、その時あまり不愉快になりません。それは欧米の方たちに対するコンプレックスではなくて、相手がそのルールを知らないということを自明なこととして私たちは知っているから。相手が知らないということを知っているから。でも、なまじ靴を脱いで家に上がるという文化を共有していると、当然相手も同じ行動をとると思ってしまいます。そして同じ行動をとらないとそれが野蛮に見えたり、悪意があるように見えたりする。だから近い文化の時ほど誤解が起きやすいということなんだと思うんです。じゃあ、どうすればいいか。結局ですね学生たちによく言うのは、君たちぐらいの若いうちにたくさん国際交流をしてやっぱりズレに見えるけど違いなんだよねと。この違いを

顕在化させるということが大事なんじゃないかと。これもちょっと日本人、今まで苦手にしていたとこだったんですよね。違いを顕在化すると「角が立つ」んですよね。私たち「丸く収めたい」んですよね、日本人というのは。これも非常に日本的な上手い表現ですよね。

さて私は学部時代に韓国に留学したんで、もう30数年のお付き合いなんですけれども、最初の10年くらい知りませんでした、韓国の人が嫌がっているというのを。韓国の人もいちいち言わないですからね、「なんで靴揃えるの？」とか言わないですから。そういうものが積もり積もって、あるとき領土問題とか出てくるとバーって出てきて、「もう日本人は信用できない。あの時も靴揃えたし」みたいにね。日本人の側からすれば「そんな昔のことを」みたいになってしまうから、やっぱりちゃんと顕在化させていった方がその時は角が立つかもしれないけど最終的に大きな衝突、大きなコンフリクトを回避できるんじゃないかということです。異文化理解というのはギスギスするんだと思うんです。それを日本人は友好親善だけで上手くやろうとするから、逆にあとで大きなコンフリクトを招いてしまう。そうじゃなくて、最初はよくわからないところから出発する方が良いのではないかということです。

さて、ワークショップで実際にどうするかということなんですけども、AさんとBさんがいてCさんが入ってきてですね「旅行ですか？」と話しかける。皆さんが従来受けてきた国語の教育ですと、当然この「旅行ですか？」と言うのはAさんですからAさんが一生懸命、言い方を考えてきました。たとえば国語の朗読の時間だったら気持ちを込めて丁寧に読みなさいとか、演劇だったら腹式呼吸で綺麗に言うとか、あるいは体を鍛えてパワーとスピードで言うとか。丁寧も綺麗もパワーもスピードも全部Aさんの努力、Aさんの能力に関わってきました。でも現実の社会はどうでしょう。話しかけるかどうかの大きな要素はCさんなんですよね。「相手による」ということだったわけです。でも困りますよね。Cさん役になった人。「話しかけられやすい演技ってなに？」となる。体鍛えてもダメですよね。体鍛えて頑丈になったら話しかけにくくなってしまいますから。そこでこういうものを関係とか環境の問題としてとらえようというのが90年代以降に出てきた新しいコミュニケーション教育の考え方です。話しかけやすい環境になっているか、話しかけやすい場づくりができているのかということです。

先程ご紹介があった私が所属していた大阪大学コミュニケーションデザインセンターとはまさにこういう思想をもって生まれた、世界でも非常に珍しい教育機関です。私たちはですね、文科省からは科学者の説明責任をつけなさいということでこういう機関を創ったんですけど、大阪大学としてはですね、ぺらぺらと説明の上手い医者や科学者を育てる事にはあまり意味はないと考えました。というよりも、そういう説明の上手い医者や科学者は東大さんや京大さんに任せて、阪大はどうせNO.3の隙間産業だから、もうちょっと「本当に役に立つ」科学者を創ろうと。本当に大事なことは、患者さんがお医者さんに質問がしやすいような椅子の配置になっているかどうかとか、壁の色はどうかとか、天井の高さはどうかとか、受付から診察室までの道のりが患者さんを緊張させていないかどうかとか、こういうデザインの問題ですよね。あるいは医療過誤が起きにくいような組織になっているかどうか、事故が起きたときに下から上にちゃんと情報が伝わるかどうか。これは情報とかデザインの問題になってきます。あるいは病院の建物自体が患者さんを威圧していないかどうか。これ建築のデザインの問題になってきます。あるいは町の中で病院どこにあればいいのか、交通アクセス何がいいのか。これは街づくりとか交通行政のデザインの問題になってきます。患者さんがお医者さんに質問がしにくいのは、お医者さんが説明が下手だからで

はなくって、患者さんがバス３台も乗り継いで来てヘトヘトになっているからかもしれません。こういう風に原因はどこにあるのか分からないわけですよね。原因と結果を一直線に結びつけない考え方を複雑系と呼びますね。コミュニケーションの問題を複雑系の視点で捉えたのがコミュニケーションデザインという新しい学問領域だと考えていただけたらいいかなと思います。

もう１つだけ。グローバル・コミュニケーションスキルとは何かということでですね、PISA調査が話題になるわけですけど、このPISA調査はご存知のように、15歳の子どもたちが世界中で受ける学力試験ですね。これが2000年代に日本の子どもたちの成績、読解の科目が８位からから14位、15位とジリ貧になって、これが学力低下問題の議論のきっかけになりました。ここらへんのところはちょっと端折りますけれども、いくつか問題が発見されたわけですね。成績は実はそんなに日本の子達は下がってなかったんですけど、白紙回答率が高い。特に先程の、例えばもしこれがイギリスの上流階級の男性だったらば、なんで「旅行ですか？」と話しかけたんだろうと。さっき複数の回答がありましたよね。複数の回答がある設問に対して白紙回答率が高いと言われています。今までの日本の教育というのは教員が正解を抱え持って、それを当てさせるような授業をしてきたので複数回答があると子どもたちは何を聞かれてるかが分からずに白紙で出してしまったのではないのかということですね。

その中でもですね、日本の教育界にショックを与えたのが「落書き問題」と言われる問題です。これもうお聞きになった事ある方多いと思うんで端折って説明しますが、ある方がですね「家の壁に落書きをされて困ってる」とインターネットに投書しました。そうすると別の人が、「いやいや落書きもアートじゃないか、世の中には醜悪な看板が資本の力で設置されてて、あっちを規制しろ」と、また投書しました。さてどうでしょう、みたいな問題だったんですね。これも僕はよく今でもですね、中高生のアクティブラーニングの授業の冒頭で使うんですけど。もうちょっと高校生が答えやすいように、「みんなの家の壁に落書きされて許せる場合はどんな場合だろう、あるいは、公共施設の壁に落書きをされて許される場合はどんな場合だろう」と聞いてみます。僕を呼んでくれるような高校というのはアクティブラーニングが進んでるところなので、比較的いい答えが返ってきます。例えば、綺麗だったらとか、子どもが書いたらとか、すぐ消せそうだったらとか、価値が出そうだったらとか。勿論「許せない」という答えもありなんだよと言います。そうすると結構真面目な女子の高校生なんかで許せないという子もいるんですね。そういう子にはですね、「じゃあ嵐の桜井くんが書いたらどう」と聞く、ほとんどの子は「じゃあ、いい」と言います。これも答えですね、自分の好きな人が書いたらとか。僕の気に入ってる答えの１つはその壁が明日取り壊し予定だったらという。これ良い答えなんですね。私たちは書く内容ばかり考えていますけど、この設問にこの壁は明日取り壊し予定ではないと書いてないんです。明日取り壊し予定の壁に子どもが落書きして、それを怒るのはちょっと偏屈な大人ですよね。しかしやっぱり教育的な意味もあるから怒った方が良いという答えもありなんです。そして何千人に１人とかなんですけどこういう答えが返ってきます。独裁国家だったら。命がけで在外公館の壁に「打倒、○○体制！」と書いたとします。それを民主主義国家に生きている私たちが、「もう落書きなんかしょうがないな」と無邪気に消せるかと。あるいはその犯人が分かっているときにむやみに突き出せるかと。突き出したらその犯人は死刑になっちゃうかもしれない。経済開発協力機構がわざわざPISA調査をやるということは、地球の裏側に行けば、国家体制が違えば、落書きでしか表現できない人もいるんだよということに思いを馳せる能力を15歳の

子どもたちに要求しているんです。これが本当の意味での異文化理解能力、グローバル・コミュニケーションスキルだと思うんですね。英語が喋れるとかということではなくて、異なる価値観、異なる文化的背景をもった人が、なぜそういう風な行動をとったのか、なぜそういう風に語ったのかに思いを馳せる。全面的に理解するのは難しいかもしれないけれども、理解しようとする、そういう態度こそがまず重要なんじゃないかということです。

こういう授業を先端的にやってきたのが北欧のフィンランドで、フィンランドはPISA調査でずっと1位になって日本の教育界に大変ショックを与えたわけです。フィンランドの国語の教科書が翻訳されて出版もされてますのでもしご興味があったら読んでいただきたいです。おもしろいのは各単元の最後が演劇的な表現になっているのが非常に多いんですね。今日のお話の先を考えて人形劇を作ってみましょうとか、今日読んだ小説で一番おもしろかったところを演劇にしてみましょうとか、そういうものがすごく多いんです。これ何でそうなっているかというと、フィンランドに象徴されるヨーロッパの国語教育の主流はですね、感じ方、インプットは人それぞれ様々でいいと。同じ教室に宗教や民族の違う子どもがたくさんいるわけだから、「落書きなんかダメに決まってるじゃないか」という人もいれば、「いや落書きぐらいいいんじゃないの」という人もいれば、「いやうちのおやじ落書きしただけで10年つかまっててこの間やっと亡命できたんだよ」という子もいるかもしれないです。なのでこれを言語規範として1つに強制するのは無理だと。そうして宗教とかが違った場合、教育でこれを統一することは危険でさえあると。だからインプット・感じ方はバラバラでいい。しかしそのバラバラな人間がいずれ社会を構成しなければいけないので、アウトプットはきちんと一定時間内に出しなさいというのがヨーロッパの国語教育の主流な訳ですね。これは私たちが受けてきた国語教育と正反対なことが分かりますね。私たちは「この作者の言いたいことは何でしょう。50字以内で答えなさい。〇か×か。」みたいに、インプットは相当狭められてアウトプットは個人の自由だということで、作文とかスピーチとかに任されてきたわけです。でも現実の社会はどっちが近いですか。アウトプットがバラバラでいいなんて会社があったら、あっけなく潰れますよね。しかしどんな企業でも若い多様な意見が必要となります。だからそこでは誰がまとめたかが問われます。日本でもですね、話し合いの授業はたくさんあるわけですね。AさんBくんCさんDくんEちゃん色んな意見が出て最終的にBという結論になったら、Bという意見を言ったBくんが褒められます。あるいはちょっとユニークな意見を言ったEちゃんが褒められるかもしれない。でもフィンランドでは違うんですね。フィンランドではまとめたFくんが褒められるんです。日本の授業で小学校でいきなりこんな授業やったら子どもたち怒ると思います。「えっ？Fくん何も言ってないじゃん、まとめただけじゃん」。でもフィンランドではまとめた子が一番成績がつくようになっているんですね。要するに、色んな意見が出ることはもう前提なんです。民族や宗教が違いますから。私たち日本の教育関係者にはちょっと幻想があったと思うんですね。欧米は個性尊重だと。だからユニークな意見を言った子が褒められるんだと、だからユニークな意見を言える子をつくろうと。でもこれユニークでもなんでもないただの違いですからね。この話するとまた日本の先生たち真面目なんで、「あー、金子みすずですね、みんな違ってみんないい、ですね」と言うんですけど、違いますからね。「みんな違ってみんないいじゃなくて、みんな違って大変だ」ということを言いたいんです。「みんな違ってみんないい」ならほっとけばいいですよね。教育の必要なんかないではないですか。そうじゃなくて、みんな違って大変だからどうにかしなければいけない。みんな違ってみ

んないいで済ませられるのは、島国村社会だからですよ。その違いの範囲が限定されているから。だけどみんな違ったら困るんですよ、社会は。だからみんな違う人を強制的に１つにするんではなくて、みんな違うままでどうにかして社会を構成していかなきゃいけない。価値観を１つにするんではなくて価値観バラバラなままで、どうにかして社会をつなげていかなければならない。これが本当の意味での合意形成能力なんですね。

それでもう１つね、日本の先生は「とことん話し合え」というんですね。これも島国村社会だからですよね。とことん話し合って解決すると思っているからです。とことん話し合ったって、イスラム教徒はキリスト教徒にできないですよね。キリスト教徒はイスラム教徒にできないんですよ。だから大使館はエルサレムじゃなくてテルアビブに置いといた方が良いんですよ。それが知恵ですよね人類の。

僕はよく、こういう授業、特に小学生とかにこういう授業をやった最後にこういう話をします。今日は演劇の授業だったんでみんな楽しくやってくれたけど、難しいところもあったよね。難しいところ２つあったと思います。１つは今までは先生に、このことについて話し合いなさいと言われてそのことについてだけ話し合ってればよかったんだけど、今日の授業は劇をつくる授業だから、役を決めて、セリフを考えて、順番を考えて、練習をして、発表までしなきゃいけない。その時間配分も自分たちで決めなければいけなかった。ある班はすごく役を決めるのにもめて、全然練習の時間が足りなかった。

ある時、20分で１回目の発表まですするという授業なんですけど、その20分のうち17分まで役を決めるのにかかった班があります。しかもそのうちの５分は、じゃんけんを３回戦にするか５回戦にするかだけで。でも小学生ってそうなるんですよ、放っとくと。それで子どもたちには「ジャンケンで決めていいことと、３分で結論出さなければいけないことと、とことん話し合わなければいけないことを区別できるようになるのが大人になるということなんだよ」という話をします。もう１つは、「もう１つ難しいところがあったよね。それは、今日は劇をつくる授業だから論理的に相手を説得できるとは限らないんだ」ということです。何をおもしろいと思うかは人それぞれだから、これは完全に人を説得することはできないんだと。イチゴが好きな子をメロン好きにできないですよね。メロンが好きな子をイチゴ好きにはできないですよね。お前メロン好きになれとか、論理的にこっちの方が栄養価が高いからとか。でも、君たち兄弟がいて３時のおやつ何にすると言われて喧嘩してたらどっちも出ないよねと。だから３時のおやつだったら、２時半ぐらいまでに話し合って結論をだして報告までしないとお母さん買い物に行けないんだと。例えば今日イチゴにするから明日メロンにしてとか、今日お兄ちゃん我慢するから明日イチゴ多めにしてとか、兄弟仲良くするからメロンとイチゴ両方出してとか、メロンにイチゴシロップかけたらまずかった、とか何か結論出さなけらばいけない。そうじゃないと君たちはどっちも食べられないよと。君たちがイチゴ大嫌いとかメロン食べるなら死んだほうがましという子がいるならそれは別だけど、たいていの子はメロンよりはイチゴの方が好きだけどメロンでもゼロよりは良いよねと。たいていの子は。どうする、というと全員がじゃあ話し合って結論を出しますと言います。これが本当の意味での合意形成能力だと思うんです。異なる価値観を持った人を説得したり、相手を完全に説き伏せるので無くて、折り合いをつけて結論を出して前に進んでいく、そういう能力がこれからの日本の子どもたちには必要となっていくんではないか。

時間なので最後にちょっとだけ。そういうわけでグローバル・コミュニケーションスキル大事なんですけど、日本社会に入るともう１個、別の能力が要求されますね。会議の空気を読ん

で意見を言うなとか、上司の気持ちを察して動けとか、そして昨年ひどい言葉が流行しましたね、「忖度しろ」と。グローバル・コミュニケーションスキルと言っている文科省が忖度しろと言ってはダメですよ。あれ政策矛盾ですよね、明らかにね。こういうものを心理学用語でダブルバインドというわけです。ダブルバインドというのはわかりやすくいいますと、お母さんが子ども連れて近所の人と会って、「やあもううちの子は勉強できないんですけど体だけ丈夫ならね」とか言ってて、家帰った途端に「何、この成績恥ずかしいわね」とか言って、子どもキョトンとしちゃうわけですね。「さっきいいって言ったじゃん」って。これは大人にとっては内と外の使い分けなんでしょうがないんですけど、子どもは区別付きませんから、これが激しく繰り返されると、これも心理学用語で言うと自己喪失感、操られ感、アイデンティティの崩壊が起こるわけですよね。それが長じて人格障害や引きこもりの原因になるのではないかと言われています。家庭の中でもダブルバインドが強いと引きこもりが起こるわけです。今は日本社会全体がこのダブルバインド状態にあります。当然引きこもりが増えます。当然内向きになります。だってどうやって生きていっていいのかわからないから。でも僕はだからダメと言っているわけではありません。僕はこれを引き受けざるを得ないんじゃないかと思っています。この極東の小さな島国が国際社会の中で生き抜いていくためには、このダブルバインド状態をしばらくは引き受けざるを得ない。引き受けない方向も２つあるんです。１つは完全な鎖国ですね。そうすると今ここにいる外国の方はちょっと帰っていただかないといけなくなる。それから鎖国をすると3000万から4000万人くらいしか生きられないんですよ日本の国土では。江戸時代にもどるということです。これは無理だと。もう１つは完全な開国です。皆さん出勤したらですね隣の机の方とのハグ、キスこれを法律で定めます。もう英語公用語化なんて甘いですからね、もう全部定めます。でも嫌ですよね。私たちは日本語と日本文化の中で暮らしています。これを失うのは国際的にも損失です。文化の多様性が失われてしまいますから。そうするとどうにかして折り合いをつけていかなければいけない。日本文化を保ちながらどうにかして国際化していかなければいけない。当然ダブルバインドになります。問題はこんな事に悩むのは100年前だったら夏目漱石とか森鴎外みたいに超エリートだけが悩んでいればよかったんですよね。あの天才、夏目漱石がロンドンでノイローゼになるわけです。あの秀才、森鴎外がかのようにと生きると覚悟を決めて二重生活を送るわけですよね。でも今の若者達は何に苦しめられているかさえ分からずに苦しんでいる。教師や企業は無邪気にダブルバインドを押し付けます。小学校でも自分の意見を言いなさい、自分の意見をきちんと言いなさい。それで突出したことを言うと、いじめられる。それで先生に相談に来る。そうすると先生は「お前、あそこはちょっと空気読めよ」という。これもう典型的なダブルバインドです。これが繰り返されます。でも私たちはこれを乗り越えていかねばならない。これ高校でよく話をするとよく高校生から、「じゃあ、どうすればいいんですか」と質問が来ます。方策はないんだと答えます。方策はないんだけど、とりあえず先生がそういう矛盾したことを言ったら「大人は大変なんだな」と思え、という風に進めています。しかしこのダブルバインドを受け入れて乗り越えない限り、本当の意味でのグローバル・コミュニケーション教育は僕はないと思います。アメリカ化することがグローバル教育ではないですよね。単純に国際化することがグローバル教育ではないと思います。日本語と日本文化を大事にしながら、それをどうやって外国の方たちにも向こうのコンテクストで理解してもらえるような表現力やコミュニケーション能力を身に付けていくか。それが今、本当に日本で求められているグローバル教育ではないかと思います。時

間も過ぎてしまったのでいったんこれで終わりにしたいと思います。どうもありがとうございました。

国際バカロレア教育が育てる地球市民

大迫　弘和

武蔵野大学　教授

司会：時間になりましたので、基調講演②に移らせていただきます。本日の基調講演②は国際バカロレア教育が育てる地球市民について武蔵野大学教育学部教授、大迫弘和先生にお願いしております。大迫先生は東京大学文学部をご卒業された後、千里国際学園中等部・高等部校長、同志社インターナショナルスクール校長、IB日本アドバイザリー委員会委員等を歴任され、現在、武蔵野大学教育学部教授、千代田インターナショナルスクール東京学園長、都留文科大学特任教授等を兼任されていらっしゃいます。また、国際バカロレア教育の国内第一人者として知られ、文部科学省及び国際バカロレア機構に協力し、国際バカロレアの国内普及にご尽力されております。本日は基調講演をお願いできますことを大変光栄に存じております。大迫先生それでは宜しくお願い申し上げます。

大迫：みなさんこんにちは。今ご紹介いただきました大迫弘和です。劇作家・平田オリザさんの話があまりに面白すぎて、聞き惚れてのめり込んで、「そういえば僕が次話すんだ」ということをほとんど忘れていたのですが。平田さんは先ほど前座とおっしゃったのですが、重なるところがすごく多かったので、２人で合わせて一本というような感じの基調講演となればいいなと思います。

ダブルバインドという話が最後に出てきましたけれど、子どもたち、日本の学校教育、特に初等教育では先生方は「協力」や「仲良く」や「力を合わせて」といったことを、日常的に口にされます。すごく大事な言葉です。子ども達はそれに従って学校生活のなかで頑張ったりするわけですけれども、学習塾では全く違う価値観で「受験競争の勝者になれ」と言われます。子ども達の状況はそういう意味でもダブルバインドの状態というのはずっと続いています。そんなことも重なり合いを感じた一つで、今日はできるだけ「合わせて一本」を考えながら国際バカロレア（IB）についてお話をしたいと思います。

ご紹介にもありましたが、劇作家・平田オリザは知らない人はいない超有名人ですが、僕もIBの世界では超有名人なのですよね。「大迫が来た」と言うと「あ、今日はすごいな」という感じなのです。しかしIBを誰も知らない。だから三段論法で言うと、「大迫はIBの世界では超有名人だ。しかしIBそのものが日本ではほとんど知られていない。それゆえに大迫はIBの関係者だけにしか知られていない有名人」ということになります。ということで今日のお話は、まず「国際バカロレアをご存知でしょうか？」から始めたいと思います。

「大迫」と言う名前で最近…わかるでしょ？何を話すか。ワールドカップで私の甥っ子の大迫が…と言うと場内がシーンとなるんですが、甥っ子ではありません、半端ない大迫は。ワールドカップでベルギーに負けてしまいましたが

…平田さんのようにワールドカップを見た方に「手を挙げてください」とは言いません。(笑)例えば、日本から５人、North Korea、South Korea から５人ずつ、China から５人、それぞれの国で一番サッカーの上手い５人に出てもらう。Japan・Korea・China で JKC20 みたいなものを作って、ベルギーと試合をしたらどっちが勝つかというようなことを、試合後に思ったりもしました。やはりサッカーはチームプレーなので、サッカーの上手な人だけが集まっても単純にはいかないかなとも思いますが。IB をやっていると、そういう一つの国に留まらない発想が出てくるのかなと自分自身で最近思ったりしています。

今日の話の流れは、先ほど申し上げましたように、まず IB についてご紹介して、それから次に IB を終えた生徒たちが世界中の大学から歓迎されているのはなぜか。そこの部分で IB プログラムについて少し紹介させていただいて、最後に今日のテーマとして設定されています「IB が育てる地球市民とは」というお話をしていきたいと思います。

前提として、ナショナル・カリキュラムとグローバルスタンダード・カリキュラムという２つのカリキュラムについてのお話をしていきます。カリキュラムは非常に大きくカテゴライズすると、この２つになるわけですよね。

National Curriculum（国のカリキュラム）
その国の文化・伝統・歴史・価値観を背景とした
その国のよき国民を育てるためのカリキュラム

Global Standard Curriculum（世界標準カリキュラム）
世界のどの国にも通じる、地球規模の視点を持つよき
地球市民を育てるためのカリキュラム

１つは、その国が持っているカリキュラム。初等・中等教育の場合、日本では学習指導要領と呼ばれるものが、このナショナル・カリキュラムにあたります。ナショナル・カリキュラムというのは、その国の文化・伝統・歴史・価値観等を背景とした、その国の良き国民を育てることを目的としたカリキュラムです。それぞれの国の文化・伝統・歴史・価値観、それからその国のその時点での目標とかを背景としていますので、ナショナル・カリキュラムは国によって異なるというのは当たり前のことになります。先ほど何回か出てきましたフィンランドのナショナル・カリキュラムと日本のナショナル・カリキュラムは本当に違う。それは、それぞれの国の持っている基本的価値観・目標が違っているというところにあると思います。

そしてカリキュラムにはもう１つ別のものがあります。グローバルスタンダード・カリキュラムと呼ばれているものです。世界標準カリキュラムと呼んだりもします。それは、世界のどの国にも通じる地球規模の視点を持つよき地球市民を育てるためのカリキュラムとしてプログラム化されたものです。

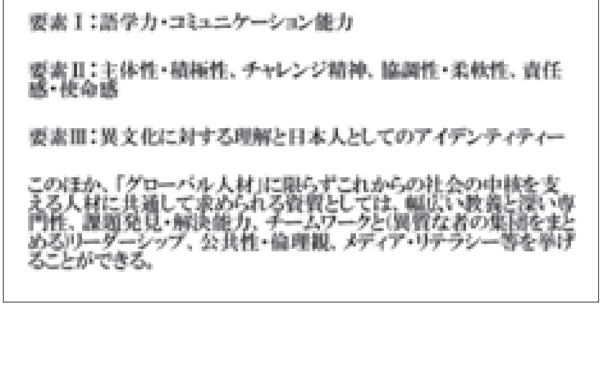
上のナショナル・カリキュラムがその国のために、そしてその国に属するということで言うと、グローバルスタンダード・カリキュラムはどの国にも属していません。しかしそれは恐らく逆の言い方のほうが正しくて、グローバルスタンダード・カリキュラムは世界のどの国にも属することができる。このカリキュラムを学んだ子ども達は世界のどの国でも生きていくことができる。そのための準備をさせてあげるのがグローバルスタンダード・カリキュラムということになると思います。

今日ご紹介する IB についてよく質問がきます。「大迫先生、IB はどこの国のものですか？」。回答は「どこの国のものでもありません」。基本的には欧米の英知を結集して作り上げられたプログラムということが正しいということになりますが、どこの国にも属してはいない世界標準カリキュラムです。世界標準カリキュラムのなかで、いま2018年というこの段階で、最も完成度が高く、世界で最も高く評価されている世界標準カリキュラムが国際バカロレ

ア（IB）ということになります。

今、日本の国の教育の方向性は、この図で言うと、国のカリキュラムの中に世界標準カリキュラム的な要素をできるだけ入れていこうではないか、というのが基本の流れだと考えればよいのかもしれません。今までは国のカリキュラムは、国のカリキュラムとしてがっちりやってきたわけですけれども、それだけではダメであろうということで、世界標準カリキュラム的な要素を入れていこう、というのが大きな流れだと考えます。なぜかというと、「今日的及び未来的状況」と書いてありますが、皆さん日常的に耳にしている言葉を並べていますけれども。こういう状況のなかで、今までやってきたカリキュラムのままでこれからの時代を子ども達が生きていけるならば、今までのカリキュラム通りにやればいい。決して悪いカリキュラムをこの国はナショナル・カリキュラムとしてやってきたわけではないので、ある意味世界に誇ることができるぐらいの内容を持ったカリキュラムを持っている国ですから、そのままやればいいわけです。しかしこの状況を考えたときに、戦後75年続けてきた教育をこのまま続けていいかということに対しての答えは明らかで、それは違うだろうということです。そこが、今日本が教育改革というものを志向している大きな根拠だと思います。

わが国の世界標準カリキュラム化という流れの始めはここら辺かなというのが、2011年6月にグローバル人材育成推進会議というのが東京で行われていました。



これは日付を見ると日本人であれば、すぐあの頃だと、東日本大震災の直後ですよね。あのときに東京ではこんな会議が行われていました。政界・財界・教育界が一緒になって動いた形の会議だったのですけれども、このグローバル人材育成推進会議を取りまとめたのが鈴木寛という人で、彼がこれを引っ張ってまとめてここまで持ってきて、今の教育の国際化の牽引役を務めていると考えます。

大震災の後、民主党政権から自民党政権に替わって、流れが変わったかというと、この部分については政権が替わってもこの流れは変わりませんでした。そしてこの会議で、初めて国のレベルで「国際バカロレア（IB）」という名称が浮上しました。これも先ほど申し上げました鈴木寛というこの会議のまとめ役だった人物がしたことだと思いますが、「IBの導入を図ること」という少し曖昧な表現だったのですけれども、この会議で初めてIBというものが国の中で浮上してきました。と同時に、文部科学省の中ではIBに通じている人間がいないので、私がIBについてのアドバイザー的な役目を始めたのがこの時期から少し後になります。

こういう流れのなかで、2013年の6月に閣議決定という形で、「一部日本語によるIBの教育プログラムの開発・導入等を通じ、IB認定校の大幅な増加を目指す」ということが決まりました。2020年までに200校という数値目標はまだ達していないですけれども、具体的に国の戦略として決定して関係者が動き始めたということになります。

IBには色んなイメージや「それは絶対違うな」という捉え方も結構国内では存在しています。まず、Alec PetersonというIBの生みの親と言われているスコットランド人の教育者・哲学者、軍人でもあったのですけれども、彼がIBを生み出す時に残している言葉です、「自己の内的環境と外的環境の両面における身体的・社会的・倫理的・美学的・精神的な側面を理解し、修正し、享受するために、個人の能力を最

大限に育てる」ということを言っています。

「生徒が国際的な視点や理解を身に付けるのを促すことは不可欠ではあるが、それだけでは十分ではない。生徒は社会に望ましい貢献をするためのスキルや価値観、そして行動する意志をも身に付ける必要がある。責任ある市民とは、コミュニティに積極的に関わり共感できる心を持つ、豊かな知性を持った市民である。若者が精いっぱい人生を楽しむよう促すこともまた重要であり、全人的な教育には人生体験を豊かにしうる芸術や娯楽、スポーツに触れることも含まれる。全人教育を完全なものとするには、余暇を楽しむことも推奨されなければならない。」

1968年、スイスのジュネーブでIBは誕生しました。よく日本で使われる表現で言うと、「50年の節目」というのが今年2018年になります。ここに書いてあるAlec Petersonの言葉が、国際バカロレアというプログラムの根底に横たわっている考え方・価値観であるということをまずお示しして、2番目のところで申し上げたように少しプログラムの説明をいたします。まず誕生のときにこういう考え方に基づいて生まれたプログラムであるということをお示ししておきたいと思います。

IBのディプロマ・プログラム(DP)は、1968年スイスのジュネーブでインターナショナルスクールで学んでいる高校生たちのために作られたプログラムです。具体的に言うと、1968年当時のスイスのジュネーブ、大戦が終わり20数年経過していますから、ジュネーブが国際都市の様相を再び呈していて、世界中の子供たちがスイス・ジュネーブのインターナショナル・スクールで学んでいる。彼らはそこで高校生活を終えた後に、母国の大学を受験しようとしてもできない状況でした。例えばイギリスの大学を受ける場合、最終2学年でAレベルという勉強をしてなくてはいけないのですけれども、それはもちろんイギリス国内でないと受けられません。イギリスの子がジュネーブで過ごし、大学は自分の国の大学に行きたいなと思いイギリス国内の大学にアプライしたとします。イギリスの大学からはAレベルの結果の提出を求められます。彼・彼女は「すみません、私は国を離れていたのでAレベルを受けていないので見せられるものがありません」と答えざるを得ませんよね。そうするとイギリスの大学は、「あなたはイギリスの子だけれども残念ながら受験することはできないわね」ということになってしまったわけです。

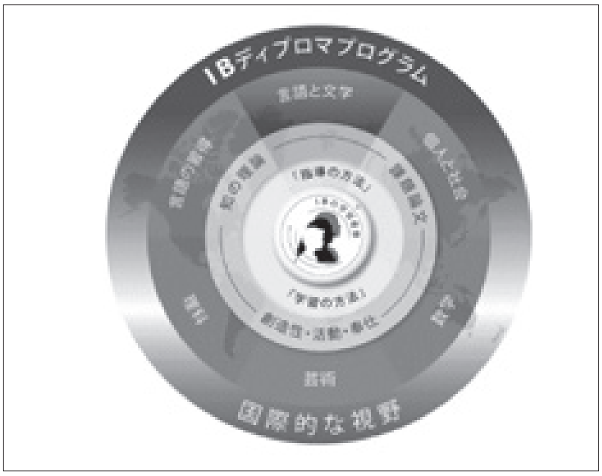
それが世界中の国に多発していて、彼らを何とか救済しなくてはいけないだろうということで、どの国でもその国の制度と同等として見られるプログラムというのをきちんとやらせてあげて、それをもってそれぞれの母国・祖国での受験というのを可能にするシステムというものを生み出そうということになりました。それで生み出されたのが、このIB・DPプログラムという高校2年生3年生の2年間のプログラムです。この2年間は今申し上げた、イギリスのAレベルの2年間というのを模しているのですけれども。

DPが誕生した1968年以降、同じ状況でイギリスの子が祖国を離れている、大学は自分の国の大学に行きたい、イギリスの大学にアプライをした、「Aレベルを見せてください」と求められる、「Aレベルはやっていません」。前は「じゃあダメね」と言われたわけですけれども、その高校生は「Aレベルはやっていないけれども、私はジュネーブでDPを修了しています」、イギリスの大学は「それだったらあなたはイギリスの大学を受けることはできますよ」と状況は大きく変わったのです。

ということで、IBのDPは大学受験に対して、母国を離れている高校生たちの不利益を解消しようというところから生まれたプログラムなのです。それ故、IBが大学入学のための特別プログラムのようなイメージが特に日本の国内には蔓延しているところがあるのです。それで先ほど敢えて、IBの生みの親であるPeter-

sonの言葉を示しました。

今、日本語でこの表を見て頂いています。



先ほど、国としてこのDPというプログラムを拡大していこうという案が出たときに、実はこの国際バカロレアDPを実施できるのは、英語・フランス語・スペイン語だけだったのですね。高2高3の各教科の学習内容を英語・フランス語・スペイン語で勉強できる高校生ってこの国にどれだけいるでしょうか。ほとんどゼロに等しいと思います。できるのは帰国生徒であったり、小さい時から特別な環境にあって英語が自分の言語になっているような、本当にすごく稀なケースだけで。日本で生まれ育った高校生たちにこのDPを提供することなんてできない。

内容としてIBというのはたしかに国際標準プログラムとして圧倒的強さを持っていますので、それを本当にやりたいのならば、日本語でできる環境を作らなくてはいけない。ということで、ジュネーブに本部がある国際バカロレア機構（IBO）と、IBOとしてはアジアの言語でそれをやるというのは本当に信じられないことだったのですけれども、文部科学省がIBOと本当に粘り強い交渉を続けて2013年の3月に日本語でIBをやるということが両者のなかで合意に到達したということがあります。

国際バカロレア機構は、「IBOとしての我々はインターナショナル・バカロレアという『国際』という言葉を冠しているのだけれど、本当の意味では国際ではないのではないか」という内部議論が2007年頃から実はあったんですよね。アジアとかアフリカとか全然含んでいないではないかという意味で。本当の意味でインターナショナルという広がりを持ちたいという彼らの戦略と、それから国際標準プログラムというのを日本の国の中に少しでも入れていきたいという日本の思惑が合致したことが、日本語プログラムが誕生した背景にあったということが言えます。DPでは世界統一試験というのをやるのですけれども、英語・フランス語・スペイン語以外、現在では日本語でもできるようになっています。

例えば、世界統一試験は5月と11月に北半球・南半球でやるのですが、問題は一緒です。問題文は例えば、「IB物理」という問題があって、今までは英語・フランス語・スペイン語で同じ内容が出ていたのですよね。子ども達は自分のできる言語で答える。同じ内容が日本語で出きるようになったというだけで、日本の子ども達のために問題が変わるわけではないです。カリキュラムは一緒ですので。ただ、カリキュラムを運用している言葉が日本語で、最終試験も日本語になるとなったのが2013年ということになります。

内容については後でお話しますが、申し上げたように高校3年間のうちの後半2年間、6つの教科とブルーの部分3つのコアというのですけれど、必修の課題という9つの学びをやっていくのがIBのディプロマ・プログラム（DP）です。

これは1968年に生まれて今50年と申し上げましたが、MYPというのが1994年にできました。26年後になるのですけれども、これは厳密に言うと日本の学年にあてて言うと小学校6年生から高校1年生の年齢にあたるのですけれど、日本の学校では主に中学校で実施するプログラムになります。これは最終試験というのが無く、元々何語でやってもいい言語縛りが無いプログラムですので日本語でもできます。このMYP

（Middle Year's Programme）というものは先ほどからご紹介しているディプロマ・プログラム（DP）の準備プログラムという意味があります。DPを２年間だけでやるのはなかなか生徒たちにもしんどいかなというところがあり、少し前からIBの理念に基づいた指導方法・学習方法による教育プログラムを提供するのが良いのではないかというので考えられたのがMYPです。

さらに1997年、20年ほど前になりますが、３歳から小学生にあたる初等教育の段階のプログラム、Primary Year's Programme（PYP）が誕生しました。これで３歳から18歳までの一貫したプログラムというのが誕生したということが、IBの歴史になります。

PYPですが、そもそも初等教育と中等教育というのが根本的に違います。日本でも小学校までは学級担任の先生が全部見てくださいます

よね。中等教育になってから、各教科の先生が出てきてくださるという状況で、初等教育と中等教育は教える形態からもその違いがはっきりしています。IBもそれは全く同じで、PYPは先ほどのMYPの準備プログラムという意味はありません。教育の本質のところが全く違っていますから。ただ、IBの理念や方法などについてはしっかりとIB教育の要素を持っているということで、要するにIBの初等教育バージョンという風に考えていただければと思います。理念などといったものはもちろんIBプログラムですから、PYP・MYP・DPというもののなかで一貫性はあるのですけれども、具体的に教室でやっていく事柄については、PYPとはMYP・DPとはかなり違う内容でのアプローチになっています。

もう一つ、今日は用意して来ていないのですが、2012年にIBキャリア・リレイティッド・プログラム、IBCPと言うのですが、高校を出て社会に出て行く高校生のためのプログラムができています。先ほども触れましたが、どうしてもIBというのは大学進学のための特別プログラム、非常に限定された子どもたちのために存在しているというような誤った認識というのがあって、IBもそれは非常に気にしているところがあり、高校を出て社会に出て行く子どもたちのためのプログラムというのを６年前に新しく作ったということがあります。今日は図を持ってきていません。

2013年にIBを導入する時にどう考えたかということで、これは文科省のほうの文章をそのまま持ってきていますが、IBというのが一つの方策として活用する価値があるという評価を与えたわけですね。そして、「日本語DPはグローバルスタンダード（IBのような国際教育プログラム）と我が国の要素や実情を適切に調和させる取組でもある」というふうに書いています。目標は高校200校なのです。今日本では大体4,000校ぐらい高校があるのですけれど、そのなかの200校を、IBを実施する高等学校に

しようと。では残り3,800はどうかと言うと、IB校が一つのモデルになり各都道府県のなかに存在して、その3,800校に影響を与えていこうということで、IBを日本の教育全体のなかに何らかの形で意味を持たせていきたいというのが国のプロジェクトです。200校を生んで終わりというものではないです。その後のほうが大事だと僕は考えていて、他の学校に関してどう影響を与えていくかというところが勝負になっていくと思います。

IB導入に関する文部科学省の考え

❶IBは、グローバル人材の育成に有益な「ツール」。IBの教育理念は、学習指導要領の考え方やグローバル人材に期待される人材像に近い。我が国の事情を踏まえ、一つの方策として活用する価値。
❷IBの導入・推進は、必ずしも英語力をつけることのみが目的ではない。
❸IBで学んだ人材の有為性（優位性）が、大学関係者にも適切に理解いただけることが重要。
❹日本語DPは、グローバルスタンダード（IBのような国際教育プログラム）と、我が国の要素や実情を適切に調和させる取組でもある。

２番のところは、IBの導入・推進は英語力をつけることのみが目的ではないということで、これも最初はIBといえば英語という感じだったのです。あるいは「国際」と付くと、すぐ「英語」という風にこの国ではなる。そこはこの国が早く超えなくてはいけない、なかなか超えられないところなのですけれど。すぐ「国際交流」は「英語」のような感じでなってしまうところがあります。IBについても同じで、「IBをやるためには英語ができなくてはいけない」と。いや、それではできないので日本語DPというものを作ったというところがまだなかなか伝わっていないところがあります。

３番は今日のテーマに近いでしょうか。大学関係者にも適切な理解を頂けることが重要であるということは、最初から認識をしています。

加えて、次のようなことを色々とやっています。基礎的な環境を作らないとなかなか新しいプログラムを現場の中に入れるのは難しいので。２番目にある「DPの導入のための教

文部科学省の取り組み

＊必要な教員確保に向けた取り組み（外国人に対する特別免許状授与の促進等）
＊DPの導入を促進するための教育課程の特例措置の新設
＊『国際バカロレア認定のための手引き』の作成・普及
＊国内の大学入学者選抜におけるIBの活用促進

育課程の特例措置の新設」で、ちょうど２年前くらいになりますね、2016年８月に学校教育法施行規則が改正になりました。そして日本の学習指導要領とIBのディプロマ・プログラムを重ね合わせて、「IBのこの科目は学習指導要領上のこの科目をやったことになる」というような重ね合わせを法的に確かなものにしました。これをやらないと日本の高校生たちは学習指導要領をやらなくてはいけないので、それとIBのカリキュラムをやるということは、単純に考えて２つのカリキュラムをやるということですから２倍になってしまいますよね。僕が最初に見たいくつかのIB導入校では、子どもたちは本当にいっぱいいっぱいで放課後の部活動をやっている時間がないというとても不健全な状態だったのですよね。これではやる価値がないということで、内容的に突き合わせていって、ここは僕、文科省の初等中等教育局というところと一緒にだいぶ頑張って作ったものです。重ね合わせをして今、日本の高校でIBディプロマ・プログラムを導入しても通常より少し多いくらいの時間割になっています。放課後、好きな活動をするための時間も取れるぐらいの、ある意味ヘルシーな高校生活をきちんとデザインしてあげているというふうには思います。

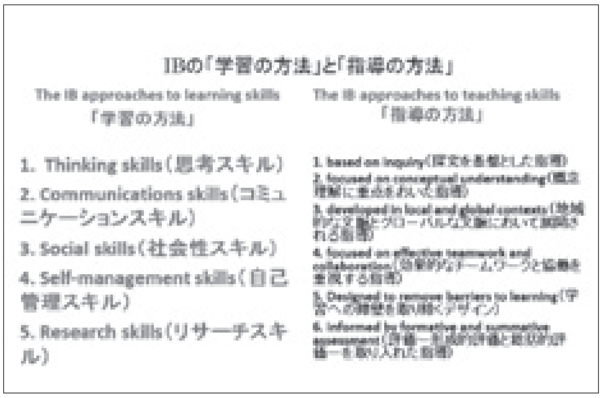
国内の大学入学選抜、IBの普及促進というのは、先ほどの大学も認識が重要というところと重ね合わせて、このような形で国内大学の入試が、特に創価大学も含め37大学はスーパーグローバル・ユニバーシティというものに指定さ

れていますが、そこはIBに対して積極的に取り組まなくてはいけないというふうに御承知のところで皆さん書いてらっしゃるので、それも含めて今IBを終えた生徒たちを積極的に受け入れる体制ができています。これは文科省の資料をそのまま持ってきたのですけれども、少し古いので、載っていない大学も今は存在しているような状況です。

このことは皆さんご存知ですよね。「主体的・対話的で深い学び」。2020年というと皆さん東京オリンピックやパラリンピックとすぐ思われるかと思いますが、教育界では学習指導要領が変わる年。戦後最大の改革と言われている新学習指導要領です。なぜかを簡単に言うと、今までは内容の多さや、どのくらいやるかなど、何を教えるかといったようなところでずっと議論が延々とされていて。10年に１回、日本のナショナル・カリキュラムは変わりますので、20年前のキーワードは「ゆとり教育」だったのですね。ガッと減らした。子どもたちはもっと子どもらしく生きたほうがいい、ゆとり教育が出たとき日本中、大歓迎したのですよね。「やっと子どもを受験地獄から救済できる」みたいに。多くの方が良い選択だと思ったはずなのですが、残念ながら上手くいかなかった。その理由は今日の主題ではないので触れませんが。ですからその次の10年目の新学習指導要領のキーワードは「脱ゆとり」だったのですよね。ゆり戻しがあった。

その10年後、今回はもう量とかではなくて、いま日本の教育が最も問わなくてはいけないのは方法なんだ、内容ではない、量ではない、方法を初めて問う。というので主体的な、そして対話的で、深い学びというのは、今までの「覚えて終わり」ではなくて、それを一歩進めた、英語で言うとto knowという状態からto understandに持っていこうというふうに言うと分かりやすいかもしれませんが。そういう学びに持っていくんだ、そのための方法をこれからしっかりと教育現場で実行していこうというのが2020年の新学習指導要領のキー・コンセプトになっているわけです。実はそれの先行的なモデルとして、IBの導入というのが位置づけられているというふうに考えていただければと思います。

どうしてIBの子どもたちは世界中の大学で歓迎されるのかということを、内容を説明することによって行いたいと思います。



IBは結局、今見ていただいている左側の５つのスキルを身に付けるための教育なのですね。３歳から18歳まで、その年齢に応じてこの５つのスキルを身に付ける。それがIB教育の具体的な目標です。ですから、このスキルを身に付けている高校生たちを世界の大学は本当に歓迎する。高等教育への準備がしっかりできている。IBを終えた僕の教え子たちは、初めてIBではない教育を受けた生徒、例えば日本の学生と会ったときに、「大迫先生、日本の高校って何を教えているのですか」と。それはIBを終えた教え子たちが何回も僕に問うてきた質

問です。IBで徹底的に鍛えられた高校生たちにはもう一つ、後で触れますがattitude（態度）というのがあるのですよね。だからIBの生徒たちが世界の大学にすごく歓迎されるのは、高等教育の準備としてのスキルとattitudeというのを身に付けている。歓迎されないわけがないということになるかと思います。

右側の「指導の方法」と書いてあるのが、IBの指導の方法で「探究基盤、概念理解、地域的な文脈とグローバル文脈、効果的なチームワークと協同、学習への障壁を取り除くデザイン、評価」というようなこと。これを一つずつ僕自身、大学の教員養成の講義でここら辺を丁寧に彼らとやっているのですけれども、これ全体を簡単に言えば、もし皆さん方が日本で初等・中等教育を捉えていたら、皆さん方が受けられてきたその教育とは真逆の状態の教育であると言ってよいかもしれないです。

5番は少しわかりにくいので説明すると、「学習への障壁を取り除くデザイン」というのは、辞書的な意味では反対言葉ではないのですけれど、敢えて言うとこれの反対は「画一的一斉教育」という意味になります。子どもたち一人一人に絶対に何らかの壁がある。ある単元を学ぶときに、「Aさんはここが壁になっている」「Bくんはここを取り除いてあげないと先に行けない」「Cさんはこういうところでどうしてもつまずいている」。それぞれの壁があるのでそれぞれをきちんと取り除いてあげて、Aさんには A さん用に、B くんには B くん用にアプローチをしてあげてやっと先へ行けるという、それがこの5番の意味になります。

IBの教室ではこの1～6というものを指導の方法として、IB教員が実施しています。

もう一度プログラム図で、外側に名称があって、2枠目が教科です。言語と文学、言語の習得、これは第一言語と第二言語、言語が2つあります。IBは7歳から第二言語を勉強するというふうに決まっています。それは言語を学ぶということが国際理解ということの基本的な事

柄で、言葉をできるようになるというのとは全然関係なく、他の言語が存在しているということを知るということ自体に国際理解の原点を置いていますので、7歳からやるのですけれども。18歳まで2言語を学びます。

個人と社会は社会、数学は数学、理科は理科、そして芸術は必修。東京大学は大体3,000人くらい1学年が入るのですけれど、その3,000人のうち高校3年生のときに芸術を履修していた学生はどれくらいいるでしょうか。ほとんどいないと思います。いわゆる受験進学校というのは高校1年生で芸術科目は終了してしまう。なぜなら、受験に関係ないから。東大などで芸術を高3までやっていた学生は、おそらく東京芸大か東大か最後まで迷っていたような、非常に例外的なケースだと思っています。

しかし、IBの場合、修了生は世界を代表する名だたる大学に行くことが少なくないのですけれども、彼らは高3まで芸術をやる。全員必修なのです。この6科目は必ずやり続けなくてはいけない。僕はこの1点とってだけでも日本の教育を変えるヒントになるというふうに非常に強く思っているところがあります。

リベラルアーツ、18歳までは万遍なく人間の基礎を形成するために必要なことはやるのだという考え方に基づいてのプログラムであると言えるかと思います。

「知の理論」・「課題論文」・「創造性、活動、奉仕」というのは、教科学習より重要なもの。

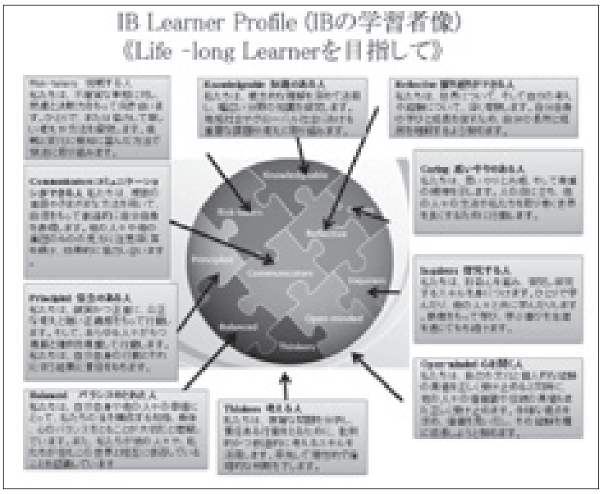
「知の理論」は何を学ぶのかというと、メタ認知のような学びなのですけれども、「知る」ということはどういうことか、「数」というのはどういうものなのか、「歴史」はどういうものか。「歴史」を知るということはどういうことかということを学んで、外側の個人と社会の科目を学ぶというような構造になっています。

それから「課題論文」というのを最後、プログラムの修了時に書き上げていく。6つの教科群の中から一番興味を持った教科の事柄をテーマにして書くのです。それから下にある「創造性、活動、奉仕」、これは実際に読んで字の如しで、創造性は様々なことを創造していく。活動というのは自分で様々なプランを立てて、様々な活動をしていく。奉仕というのはボランティア活動的なことをやっていく。これをやらなくてはならないという決まりがあり、「創造性、活動、奉仕」を含め、コアというこの「課題論文」、「創造性、活動、奉仕」、「知の理論」をきちんと完了できないと、仮に外側の6教科群がものすごく優秀でもIBの修了証書はもらえないということになります。そこにIBの価値観というのが明確に示されています。

そしてさらに、指導の方法、学習の方法というのは先ほどご覧いただいた表なのですが、さらに内側にIBの学習者像というのがあり、今日それだけお手元にお渡ししています。IBのプログラムの中心です。ここにたどり着くのがIBの目標であります。

お手元に、「IB Learner Profile」(IBの学習者像)《Life- long Learnerを目指して》」と書いてあると思います。この「Life-long Learner」もIBのキーワード。

今日キーワードというのをいくつかお示ししていますが、IB mission statement、「mission statement」というのは欧米系の教育機関では必ず持っていると言っても良い、最上位概念と言われる最も重要とされる文章のことです。IBのmission statementには、「IBは多様な文化の理解と尊重の精神を通じてより良い、より



平和な世界を築くことに貢献する、探究心・知識・思いやりに富んだ若者育成を目的としています」と書いてあります。より良い、より平和な世界を築くことに貢献するということを、国際標準プログラムとしての明確な目標として掲げている。繰り返し申し上げていますが、18歳、19歳段階でどこかの大学へ進むなどということは人生の一つの通過点であって、IBの目標でも何でもない。IBは最終的には自分が学んだことで、自分自身もそして自分の周囲の人そして地域さらには世界というものに対して、どれだけ自分の学びを活かして貢献できるかということが学ぶことの意味なのだという明確な考え方を持っています。

加えて、今Life-long Learnerをお見せするためにmission statementを読んでいますが、IBのプログラムは世界各地で学ぶ児童・生徒に人が持つ違いを違いと理解し、自分と異なる考えを持つ人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることができる人として、積極的にそして共感する心を持って生涯にわたって学び続けるよう働きかけています。

最も重要とされる位置にある、mission statementの中にLife-long Learner(生涯にわたって学び続ける人)という言葉が明確に入っている。そしてこれも先ほどの平田オリザさんの話に重なる部分ですが、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得るという異文化理解の原点のような、出発点でもありゴールでもある

というふうに考えるのですけれども、それもIBのmission statementの中に明確に言語化されているということをお伝えしておきたいと思います。

僕は、この5年間くらい北海道から沖縄まで、様々な所でこのIBに関してお話をたくさんの方々にしてきています。そのなかのいくつかは、いわゆる先生方に対してIBを説明するという、例えば山梨県だと、山梨県立甲府西高校というのがIB校になるのですけれども、そういう先生方のために行くとか、あるいはどこかの東北の県あるいは中国地方の県にも、ここでやっていこうというような所が決まると、どういうものか説明をしていく。場合によっては県の教育委員会から急にIB校になることが伝えられたりするので、先生方にとっては青天の霹靂で、「えぇ！」というような感じで、さらにIBと聞くと「今までの教育を全否定するものを自分たちはやらなくてはいけないのか」というような感じで、完全に怒っているのですよね。しかも放課後でしょ、僕がお話に行くのは。1日生徒と一緒にいて、かつ、ブラックとか言われていますけど部活動もやり、クタクタのなかで東京から何か説明があるといって、雰囲気がいいはずがないですよ。そういうときに限って、「大迫さん行ってくれ」と言われて、お話しする部屋に入った瞬間に「今日帰れるかな」と感じるようなことがありました。

しかし、最初はそういう雰囲気でやり始めても段々「あ、もしかしたら…」となる点が2つあります。1つは「戦後75年我々がこの国でやってきた教育は決して間違っていなかった」と。日本の国が今様々な問題があるけれど、とりあえず今私たちはこの場でこうやって教育について語り合えるというような、こんな状況を、これだけ平和で安定的で穏やかで、世界的に見るとやはりこの国は恵まれた状況で、1945年本当に何もなかった国がここまでになったのは、これまでの教育を皆で力を合わせてやってきたからではないか。これを否定するのはこの国を否定することに繋がるということを、僕は明確に言います。「皆よく頑張ってきたんだよ、皆で力を合わせてやってきたんです」と。それについて明確にメッセージを出すと、皆さん方「あっ、もしかしたらコイツは話が分かるかもしれない」という雰囲気になってきますよね。

その後に、このIB Learner Profileを示したときが2点目です。「これがIBが目指すものです」というふうにお見せしたときに、「自分が何年か前に、何十年か前に、先生という仕事を選ぼうと思ったときに、自分が出会う子供たちはこんなふうになってくれたらいいなと夢を描いていた。それがここにあるな」と感じる先生が圧倒的に多い。だからIBってそんなに遠いものではない。「自分たちが教育という仕事を選んだときに大事に思っていたことと、IBってあまり距離はないな」と。そのときにだいぶ雰囲気が変わります。

さらにプログラムについて様々な話をしていくと、すごく悪かった雰囲気が変わるのですよね。100%ではないですよ、どこの職場でも反対は必ずありますから。しかし、ほとんどの先生が「もしかしたら今自分が持っている子どもたちのために少しこういう要素を入れてみようかな」と、心が動いているのが見えるのですよ、ここから。

だから僕は、まだこの国は大丈夫だとそのときは深く思います。もし逆であったら、最後まで「関係ねえ」と言い続けるような環境であると、「大丈夫かな」と思ったりもしますが。5年以上、IBのことを伝えるなかで、そういう反応というのが本当に北海道から沖縄まで、日本の先生方はやはり生徒想いだということをしみじみ感じます。自分の子どもたちのためであったら頑張らなくてはいけないんだと思う先生が圧倒的に多いということを感じます。もしそうでなければ僕は途中で折れていたと思うのですけれども。

それがこのIB Learner Profileというもので、僕が特に語りたいことになります。例えば、

Caring。「私たちは、思いやりと共感、そして尊重の精神を示します。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界をよくするために行動します。」。

Open-minded、心を開く人。「私たちは、自己の文化と個人的な経験の真価を正しく受け止めると同時に、他の人々の価値観や伝統の真価にもまた正しく受け止めます。多様な視点を求め、価値を見いだし、その経験を糧に成長しようと努めます」。Open-minded というと個と個との関係で考えられることが多いのですが、IB の場合は個と個の関係以外に異文化間に関しての Open-minded というのを明確に示しています。それがやはり国際標準プログラムとしての卓越した部分であると思うのです。

Principled、信念のある人。「私たちは、誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感をもって行動します。そして、あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重して行動します。私たちは、自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもちます」。というように、3 つほどピックアップしましたが、また後ほど時間のあるときにお手元にある Learner Profile というのを見ていただければと思います。日本の家庭によくあることですが、冷蔵庫等に貼っといていただくと日常的に目に留まって良いかと思います。

IB Learner Profile の「Learner」という単語だけに、最後、注目してお話したいと思います。一般的にこういうものは　、例えば「IB Student Profile」、IB の児童・生徒像というふうになることが多いかもしれません。だけれど、IB はここを「Student」ではなくて「Learner」というふうになっています。Who is a learner? Learner は誰でしょう。もちろんそれは児童・生徒であります。と同時に、先生方も含めるのですね。それから parents、保護者も含める。関係ある全ての人、IB コミュニティというのですけれども、全ての人が目標を共有して、子供たちだけに強いるのではないというような考え方に基づいて Learner という言葉がありま す。

最後のセクションです。IB が育てる地球市民とは。我々は IB ペーパーと呼ぶのですが、IB の文章からその説明をします。何回も見ていただいているプログラム図の一番下のところに「国際的な視野」というのがあります。先ほど MYP、PYP のプログラム図、 それから IBDP ももちろんそうなのですが。必ずこの円の一番外側に「国際的な視野」、英語で言うと International-mindedness と言うのですけれど、それが掲げられています。このプログラムに掲げられたモットーというようなことになりますでしょうか。

IB ペーパーによると、それはこういうような形で構成されます。「人類に共通する人間らしさと、地球を共に守る責任の認識というものを持ったときに、国際的な視野を持つということが実現される」「世界に対する開かれた態度と人間が相互に関わり合っているという認識に基づく考え方、あり方、行動というものが合わさった時に、国際的視野を持つということが実現できる」「自分自身のものの見方・文化・アイデンティティの振り返りと、他者に対する同様の振り返り」。少し長かったので、ここはこういう表現をしましたが細かく言うと、「他者のものの見方・文化・アイデンティティに対する同様の振り返り」ということになります。これを 2 つ合わせ持ったときに国際的な視野というものを獲得できるだろうというのが IB の考え方です。

先ほどの「国際といえば英語」ということについて、民族的アイデンティティとして英語に対してどうしても抜けられないところがありますが、それでもまだ完璧ではないとしても「英語ができるからといって国際人ではない」という考え方はほぼ共有されているかなと思います。英語が滅茶苦茶下手であっても、先ほどの Principles、信念のある人という Fairness 公正さがあれば、世界の人たちと一緒に動ける。この人は人間として信用できるかどうかというも

のがきちんとあれば、言語が多少たどたどしくても絶対に繋がることができる。逆に言語が流暢でも、「この人は人間的に信用できないな」となれば共に生きることができないと思うのですよね。そういう意味で言語・英語というものと、いわゆる国際性というものはそのままイコールではないというのはほぼ共有、認識されていると思うのです。

もう一つあるのが、「国際」というと、「自分のことあるいは自国のこと日本のことを蔑ろにしているのではないか」というような、「外にばかり目が向いている」といったような指摘。僕もある会場で質問を受けたことがあります。「お前は日本のことをどう考えているんだ」というふうに言われて。そういう質問をされる方ですから、だいたい雰囲気は分かると思うのですけれども。それ以降同じような企画の時は必ず入場者チェックというのが始まったのですけれども。僕はそのとき正直に「僕は日本国籍を持っている日本人です。僕は自分の祖国、母国である日本をものすごく愛しています」と明確に話をしました。と同時に、「他の国に対しても同じような気持ちを持てたらいいなというふうに思っている」と答えました。その方からは「よし」と。僕としては「どうもありがとうございました」って感じになりましたが。

それは本当にそうなのですよね。だから「国際」というと自分の国のことをよく見ないで外へ行ってしまうというイメージがあったとすれば、子どもたちを絶対そういうふうに持っていってはいけなくて、まず自分のこと、自分たちの国・文化・歴史や家族や仲間を大事にして、そこから「国際」という学びがスタートしていくというのはすごく大事なことなので、今見ていただいているページはそれのことを言っていると思います。

以上、IBの教育プログラムについて細かなお話をするというのは本当に時間が必要なことで、大学ですと15時間という講義全体で１つのプログラムをやる、それでも学生がまだ分からないというような性質のものなので本日も細かくお伝えできないのが僕自身とても申し訳ないと思うのですけれども、「こういうものなのかな」と多少なりの興味でも持っていただけばお話をさせていただいた甲斐があったかと思います。

ご清聴ありがとうございました。

司会：大迫先生、ご講演大変にありがとうございました。

大学によるESDとユネスコスクール支援

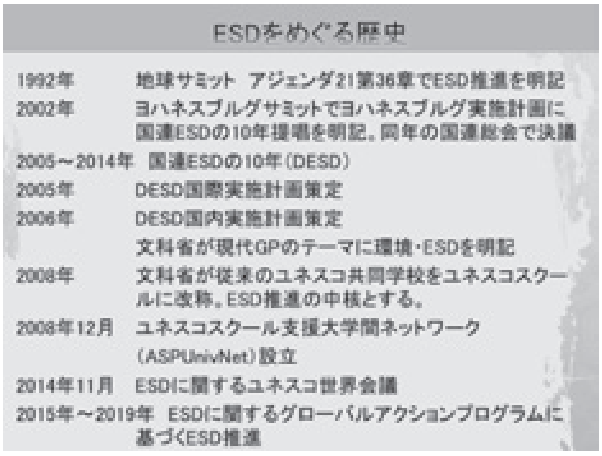
鈴木　克徳

ESD活動支援センター　副センター長

この度はお招きいただきまして、大変光栄に思います。いろいろな人たちとお話できるような機会というのは、とても重要であると思っています。私は、もともと環境庁・環境省の役人を30年余りやっておりました。そのなかで国際関係が長く、今話題になっている気候変動枠組み条約交渉、京都議定書交渉などまでは、ほとんど最初から最後までやっていました。その後、越境大気汚染問題に取り組み、あまり環境教育やESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）をやっていなかったのですけれども、2002年に世界の首脳が南アフリカのヨハネスブルグに集まり議論をし、そのなかで「国づくりは人づくり」という当時の小泉総理の信念を踏まえ、ESDを進めるために国連の10年キャンペーンをやろうと日本が中心となって提唱しました。そのときに、日本政府の代表として各国政府を相手に走り回って、「みなさん賛成してください」と話をしたのが最初です。それが2002年の８月から９月にかけての時期でした。

ヨハネスブルグサミットの直後に国連大学に出向し、以後５年間国連大学で世界中にESDを普及させるためのプログラムを担当していました。そこのなかで国連大学が認定するESDの教育拠点、RCE（regional centres of expertise）や、アジアの大学のESDを進めるためのネットワーク作りなどを行ってきました。

2007年に金沢大学へ異動し、北陸３県でのESDを進めていこうとして、学校がユネスコスクールになるためのお手伝い等をしました。幸いにして北陸では学校の理解が深まり、100校以上の学校がユネスコスクールになってくれました。日本の人口の３％しかない北陸３県で全国の１割にあたるユネスコスクールがあるというのはけっこうな密度であると思っています。北陸ではESDに積極的に取り組んでくれる人たちが随分増えたなと思っています。こうした背景をふまえながら、今日は大学によるESDとユネスコスクールの支援についてお話をさせていただきたいと思います。



まず始めに、一体どんな経緯でこのESDという話が進んできたのかという説明を簡単にさせていただきたいと思います。ESDについて本格的に議論が始まったのは1992年、世界の首

脳がブラジルのリオデジャネイロに集まった地球サミットのときです。そこでつくられたアジェンダ21という、21世紀の持続可能な社会づくりのバイブルのような分厚い本がありますが、そのなかの第36章では、世界的にESDを進めることがはじめて国際的に広く合意をされました。そのときに大きな柱として、①持続可能な開発を含めるよう教育を再構築すること、②ESDに関する普及啓発活動を推進すること、③企業の社内教育等を含め、研修活動を強化することが強調されました。

それから10年間ESDを進めてきたわけですが、10年経って2002年、国連大学は、「この10年間、上手くいったのか」というレビューをしました。結論は、あまり上手くいっていないというものでした。「どうして上手くいっていなかったのか？」というと、ひとつには、「国や国連だけが頑張るのではダメだ。日本でいえば学校や公民館など、普通の住民に近いところの人たちがもっときっちりこの問題を認識して活動するようにしなくてはならない」という、いわゆる地域社会・ローカルコミュニティをもっと重視する必要があるという反省です。もうひとつの反省点は、ESDのなかの一部分である環境だけを取ってみても、例えば気候変動に関する立派な科学的報告書があります。IPCC（Intergovernmental Panel on Climate Change：国連気候変動に関する政府間パネル）の報告書などは日本語で1000ページ以上あります。学校の先生に「これを読んで理解しろ」というのは無理な話ですから、もっと教育者と研究者のコミュニケーションを密にしなくてはならない点です。この２つを大きな柱としてESDを再び盛り上げていこうということになりました。

そのとき日本は、小泉純一郎さんが総理大臣をやっていて、彼は、「国づくりは人づくり」、まず人材育成をすることが重要ということを持論としていたので、日本からの、「2005年から2014年までの10年間を「国連ESDの10年」という10年キャンペーンを展開しましょう。」という提案をし、世界的合意が得られました。

2005年には国際実施計画が作られ、2006年にはそれを受けた日本の国内実施計画が作られました。2008年には文部科学省が学習指導要領を改訂するなかで、「ESD」とは書かなかったのですが、持続可能な社会づくりというのが非常に重要ということを学習指導要領の中にも盛り込みました。こうした形で、日本のESDはわりと学校教育を中心としながら進んでいったと言えるのかもしれないと思います。

2008年の12月にユネスコスクール支援大学間ネットワークが立ち上げられました。ちょうど10年経つわけですけれども、今年から創価大学もこのユネスコスクール支援大学間ネットワークに加盟をしてくださり、地域の学校がESDを進めやすいように様々な形での支援をしてくれることになっています。

2014年にESDの10年が終わったのですが、2014年11月に10年間を総括する会合が日本の名古屋で開かれました。その前に岡山でもプレ会合が開かれています。そのときの結論として、「けっこうESDが進んだ国もある。でもESDって教育のあり方そのものみたいな話だから、10年間キャンペーンをやったからこれでもういいという話にはならない」との話になり、後継の仕組みが検討されました。それが2014年に国連で決議をされた「グローバルアクションプログラム」です。2015年から2019年までの５年間ということで、日本もこのグローバルアクションプログラム、GAPと言っていますけれども、これに基づいてさらなるESDの推進をはかってきました。

もうひとつ、このGAPをふまえて日本がやった大きな施策というのが、日本全体にESDを進めていくための仕組みづくりです。今までも、様々な形で努力が行われていたけれども、これを体系化していくために文部科学省、環境省が中心になって「ESD推進ネットワーク」という全国的な仕組みを作りました。全国セン

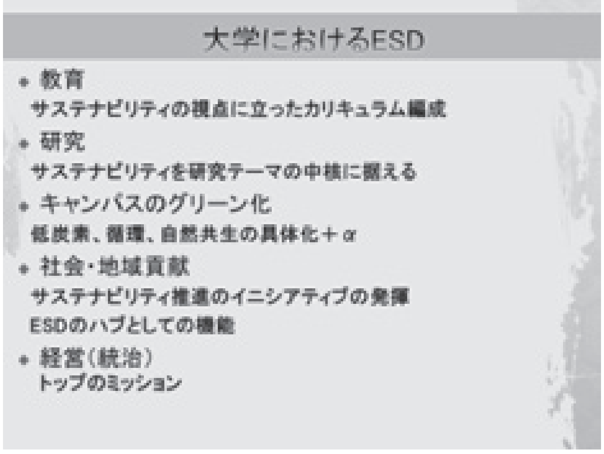
ターと呼ばれる、いま私が属している「ESD活動支援センター」、そして北海道や東北、関東、中部といった全国８ブロックに「地方センター」を置き、さらにその地方センター・全国センターが地域で中核になるような「地域ESD拠点」というものを支援することによって、現場の人たちが、日常的に顔の見える範囲で困ったことを相談できるような、あるいは「出前講義に来てください」と頼めるような、きめの細かい対応を可能とするような仕組みを作りました。

また、今度改訂された新学習指導要領の中でも、新たに前文を作って、この前文や総則などの中で、「持続可能な社会づくり」を明確に謳っています。

それから2015年にはご存知の方も多いかと思いますが、「SDGs」という持続可能な開発目標が国連で決議され、2030年までに誰１人取り残さない、極度の貧困が世界からなくなることなどを目的とした持続可能な開発目標（SDGs）が採択され、今や世界中が2030年に向けてこのSDGsを達成しようと考えています。ESDはこのSDGs達成に貢献するものだという位置づけです。教育の世界の中だけではなくて、「平和を維持します」や「人権を確保します」などSDGsの様々な目標を達成するためには人づくりが鍵になるので、今後ESDはSDGsの実現に向けた人づくりを進めるとの認識になってきています。国内的にもSDGsの推進が積極的に政府によって進められていて、「SDGs未来都市」が認定されたり、「自治体SDGsモデル事業」が進められたりしているところです。

世界的なESD推進に向けたグローバルアクションプログラムは、2015年から2019年まで５年間のプログラムです。国連は暦年制なので来年の12月にこれが切れてしまうので、そのあとどうするのか、新たな枠組み作りが世界的にいま議論されています。おそらく来年（2019年）の年末に国連でもう一度決議がされることになります。SDGsといわれる2030年を目指した行動計画を達成するための、いわゆるキャパシティ・ビルディング(人材育成)をこのESDが担うことが世界的に合意されることになると思います。

以上がESDをめぐる基本的な歴史的な流れです。



では大学というのはESDを進めるうえでどういう役割を果たすのかということを、実はESDの10年が始まるときに何年もかけてユネスコや国連大学、ヨーロッパやアメリカ等の各高等教育機関のネットワークが集まって議論をしました。大きく５つの機能を大学は果たしていると整理しました。

１つは、当然のことですが、①教育においてESDを組み込んでいくことです。それから②SDGs、サステイナビリティを意識した研究を進めていくこと。③キャンパス自身をグリーン化することもとても大切なことだろうということで、 低炭素や３R（Reduceリデュース、Reuseリユース、Recycleリサイクル）の進んだキャンパスをつくること。④社会や地域貢献を進めていくこと。学校支援などもその中に入ると思います。最後に、⑤ガバナンスです。トップのミッションステイトメントが非常に重要ということを世界的に議論しました。

こういった持続可能な社会づくり、そのための人づくりをしっかり進めるということを大学の方針として打ち出すことによって、実際に関わっている教員も学生もそういう認識を持つこ

とができるでしょう。日本人はあまりこういうことを考えないのかもしれないですけれど、トップのミッションステイトメントがとても重要ということが強調されています。それを受けて私のいた金沢大学でも環境方針というものを作っています。環境方針の基本理念のところで、やはり持続可能な社会づくりに貢献するのだということを明確に謳っています。それによって教職員みんなが同じような認識を共有できるようになっているのだろうと思います。この図は、当時2005年ぐらいですけれども、世界の大学関係者が集まり、いまお話したことをまとめたものです。

さて、大学に関して言うと、これまでも十数年の間に様々な試みがなされていて、色んなネットワークが作られています。「HESDフォーラム(Higher Education for Sustainable Development Forum)」は高等教育機関のESDフォーラムということになりますけれども、これが2007年から立ち上がって大学としてESDにどう取り組んだらいいかという議論をしてきました。

それから今回、創価大学が加盟してくださった「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク(ASPUnivNet)」というものは、ユネスコスクールを支援することを目的とした大学のネットワークです。

キャンパスのグリーニング（施設のクリーン化）のような話を中心とした「CAS-Net」というものもあります。

昨年の４月には、「日本ESD学会」が立ち上がり、そのなかで、特に大学等の高等教育機関が果たす役割は大きいと期待をされています。

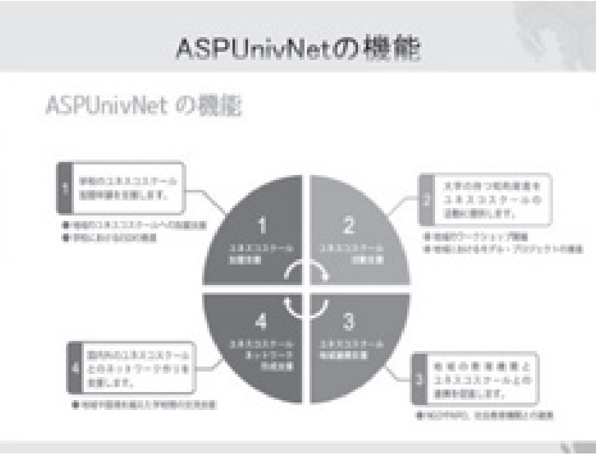
さらに、「ProSPER.Net」というものがあります。基本的に、ESDを大学において英語で教えるアジアの高等教育機関のネットワークで、現在アジア全体で40余りの大学が加盟をしています。日本でもおよそ20の大学が入っていますが、なかなかアクティブになれない大学もあり、どうやって再編成していくかが大きな課題だと思っています。

2012年にリオで地球サミットから20年という「リオ +20」会議が開かれました。そのときに、「やはりESDは大切、高等教育機関の役割が重要」との認識が共有され、持続可能な社会づくりに向けたグローバルな高等教育間のネットワーク、「Higher Education for Sustainablity Initiative(HESI)」というものも立ち上げられています。

そのほか、ESDを直接的に目的としているわけではないのですけれども、ESD的なことも視野に入れているものとして、「グローバルコンパクト」や、あるいは先ほど学長からお話があった「国連アカデミックインパクト」などがあります。様々なESDをめぐる大学間のネットワークというものがあるということを、ご承知おきいただけると良いかと思います。

今回、創価大学が加盟してくださったユネスコスクール支援大学間ネットワーク、俗にASPUnivNetと呼ばれるネットワークには大きく４つの機能があります。１つは、ユネスコスクールの加盟を支援する機能です。ユネスコスクールは1953年に作られた制度です。元々はユネスコスクールと呼ばれたわけではなく、UNESCO associated school project networkと言われていました。Associated School Projectの頭文字を取って、ASPと俗に言われたり、ASPネットワークやユネスコASPネットワークなどとも言われています。元々の目的というのは、ユネスコの理念を体現しようという学校が集まって色々議論をするためのネットワークです。ではユネスコの理念を体現するというのは一体何でしょうか。ユネスコ憲章の中で、「戦争は人の心の中に生ずるもの。人の心に平和の砦を築くことが重要」と謳っています。戦争が起きないように、平和でみんなで安心して暮らせる社会をつくれるような人づくりという考え方を、人の心の中にしっかりつくり上げていくのだということを目指して、取り組んでいるような学校がネットワークを作ってお互いに励ま

し合おう、これがユネスコスクールの基本的な考え方です。ESDをやるとは当初書いておらず、環境教育や国連機関の理解の促進などの問題に取り組むことを考えていました。



日本では2008年に、ESDの考え方とユネスコスクールの考え方との間に基本的に共通点が非常に多いので、ユネスコスクールを地域でESDを推進するための拠点として捉えていこうということになりました。ユネスコスクールをESD推進の中心的な学校という位置づけにして、当時24ほどしかなかったのですが、積極的に全国的にユネスコスクールを展開していこうとしました。今は1100程度に増えています。

これは日本のシステムではなく、パリのユネスコ本部が認定をするシステムです。したがって、急に「あなた、ユネスコスクールになりませんか？」と、どこかの学校に行ってお話をしても、「何したら良いのですか？英語で申請書を書かないといけないんですか？」というような現場の疑問から出発しました。それで、色んな学校へ行って「ESDってこういう話ですよ。あなたの学校もユネスコスクールになりませんか？必要があれば申請書を書くときの英文のお手伝いもしますよ」などといったことをやるのが第一の、ユネスコスクール加盟の支援というミッションです。

その際、ユネスコスクールになったからすごくESDについて詳しくなるわけではないので、色んな形で大学が持っている人的資源や教材などを提供するのが、２番目のユネスコスクールへの活動支援になります。３番目が、ユネスコスクールによる地域連携を支援していくことです。４番目として、元々ASPネットワークと呼ばれているように、ユネスコスクールが単独で活動するというよりはユネスコスクールが相互に連携できるような、情報交流ができるようなネットワークを作ることを期待されていました。ASPunivNetは、そういったネットワーク作りのお手伝いをすることが期待されています。それは国内でのネットワークというものもあるだろうし、海外の学校とネットワークを作ろうとするとなかなか大変なので、国際交流のお手伝いをするといったことも考えられます。

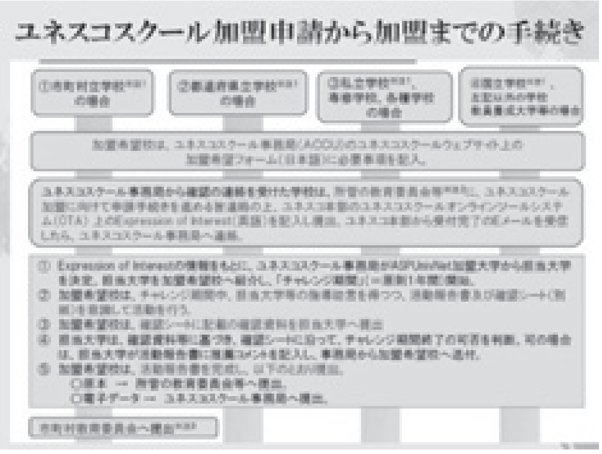
現在、ユネスコスクール支援大学間ネットワーク加盟大学、この地図に載っているのは今年の１月時点で20大学ありました。この度、創価大学の教育学部／教職大学院、信州大学教育学部が加わって、現在22大学が地域のユネスコスクールの支援を行っています。

かなり密度に差があって、北陸３県では、私の属していた金沢大学が担当していますが、実際のところ本当にそれでできるかというとなかなかできないので、北陸の中で金沢大学が中心になって北陸３県12の大学がサブネットワークを組んで、12の大学が連携協力してユネスコスクール等の支援を行っていました。そのため、北陸はキメの細かいサービスを学校に提供できたのではないかなと思っています。

一方、九州は福岡に１つだけユネスコスクール支援大学間ネットワーク大学があります。福岡教育大学です。この１つの大学で九州と沖縄をカバーするというのはなかなか大変なので、もう少し仲間を増やしてもらいたいものです。北陸のように加盟大学は１つであっても、他の大学と連携することによってキメの細かいサービスができるだろうと思います。なかなか、福岡教育大学１つでは難しいかもしれない、そういった地域偏在を解消していくことを考える必要があると思います。

例えば北海道は北海道教育大学釧路校が中心になっています。北海道教育大学の体系の中で釧路が中心となっているという話なのですが、北海道も非常に広いのでなかなか大変です。特に教育大学はわりと教育大学改革の波を受けているなかで、なかなか１つの大学だけでは大変かなといった問題も抱えていますが、この10年間なんとか一生懸命頑張ってやってきたと言えるのかなと思います。

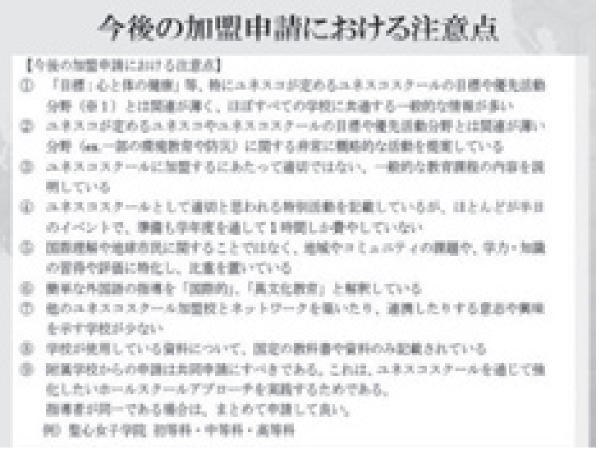
東京は若干密度が高いです。学校の数も多いので、お互いに連携をしながら上手く進めていただけるとすごく良いと思います。



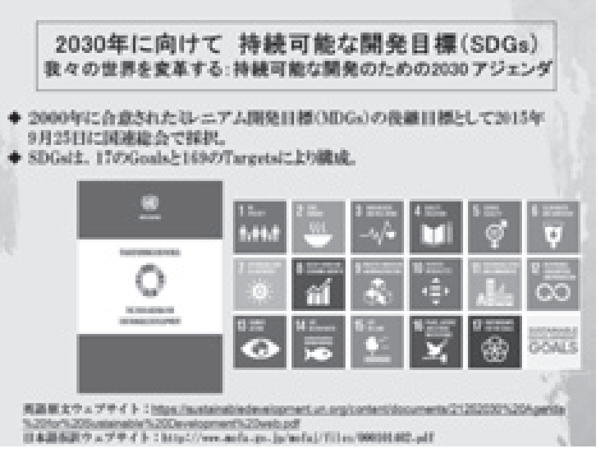
これはユネスコスクールの加盟申請から加盟までの手続きです。公立学校の場合には、元々、申請書を都道府県教育委員会を通じて提出する。その申請書を作るときに、ユネスコスクール支援大学間ネットワーク加盟大学が支援をするという仕組みです。それが、日本ユネスコ国内委員会という事実上、文科省に都道府県教育委員会から提出され、文科省からパリのユネスコ本部に提出されて認定を受ける。それが、また逆のルートから戻ってくるという形になっていました。それだけでもけっこう複雑で大変かなと思いますが、今般新たに、「誰でもユネスコスクールに加盟したいと思ったら、加盟して結構ですよ」というシステムから、まず、チャレンジ期間というものを置き、そこで１年間ユネスコスクール支援大学間ネットワーク加盟校の助言を受けて、１年間の活動報告を提出するようなシステムに変更されました。報告書を日本ユネスコ国内委員会、文科省を通じてパリのユネスコ本部に提出し、その報告書が満足すべき内容であれば、本申請をします。これからユネスコスクールになろうという学校は、１年間、この地域ですと創価大学にご指導を頂いてそこで、「しっかりとESD活動をやっている」というお墨付きをもらってはじめて申請ができるシステムになったので、従来と比べて格段に加盟大学の役割というのが重要になってきています。その点をご理解いただいて、是非頑張っていただけると有難いと思います。

それから、これは学生さんというよりは、UnivNetでこれから申請を指導される先生方に対してのメッセージということかと思いますけれども。パリのユネスコ本部から日本のユネスコスクールに対する好事例への賞賛と併せて若干の苦言を呈されました。好事例としては異文化理解とか国際平和・国際理解、地域や世界の文化遺産、校内暴力・いじめといった問題に焦点を当てたり、あるいは包括的なプロジェクトを行っている学校があり、それはすばらしいと賞賛しています。国内外のほかのユネスコスクールとの交流を希望することを明確に表明していたり、地域または世界的な領域で活動している機関・組織とのパートナーシップについて申請書のなかで触れている学校もあり、そういう事例はすばらしい申請といえるとほめてくれています。他方、ここに書かれているような９

項目について、これからチャレンジ期間の申請をされる教員の方々がこのような指摘を受けることにならないように学校の先生たちを指導助言してくださると良いと思います。



今ESDを進めようというときに大きな話題になっているのが、持続可能な開発目標（SDGs）と言われるものです。このバッチに示されている17のゴールです。SDGsが重要と言いますが、国連が採択した「持続可能な開発のための2030アジェンダ」では、SDGsの前に前文、決議があります。2030年にはこんな社会を創りたい、そのためにはこんなことをしなくちゃいけないと示す決議文が実はあって、そのための行動計画としてSDGsがあります。決議文が割と忘れられて、SDGsの部分だけが切り取られて議論されている場合が見受けられます。SDGsもその前にある2030アジェンダの前文、決議ともに日本語に翻訳されていて、Google検索するとすぐ翻訳が出てきますのでお暇



なときにぜひ見て頂くと良いと思います。

SDGsの背景として、2000年にミレニアム開発目標（MDGs）が当時の国連事務総長コフィ・アナン氏の提唱で進められました。2015年を目標年として、世界的に取り組むべき行動計画を明確にしようというのがMDGsです。私はとても素晴らしかったと思っているのですが、極めて残念なことにこれは途上国を救済するための目標だとの認識がなされていて、先進国は支援をしてあげれば良い、自分の国内問題として考えなくても良いといった認識をされてしまいました。

MDGsを15年間やってみてどうだったかというと、とても素晴らしい成果が挙げられたと国連は自画自賛しました。貧困率は40パーセントから10数パーセントへと大きく減りました。子どもの死亡率も大幅に改善しました。それでこの成功を踏まえて新しい15年目標を作ろうということで生まれたのが、SDGsです。

17の、ゴールといわれる大目標と169の、ターゲットといわれるより具体的な目標で構成をされています。ここに書かれているWebサイトからダウンロードはすれば、英語のオリジナルでも日本語に翻訳されたものもどちらも見ることができます。17の目標はここに書かれているとおりです。SDGsの特徴は、SDGsを読んでも書かれていませんが、その前の決議文に明確に書かれています。あらゆる場所のあらゆる時点の貧困に決定的な終止符を打って誰も置き去りにしない（leave no one behind）というものです。貧困の削減というのは、MDGsにしてもSDGsにしても最大の目標といわれていて、2030年までには一日1.25ドル未満で生活している人がゼロになるようにしようという非常に野心的な目標を作っています。これがいわゆるバックキャスティング的なヨーロッパ型の目標設定の典型といえるのかと思います。ぱっと見たときに「本当にそんなことできるの？」と思うのかもしれません。しかし目標を設定するからこそ、それに向かって頑張れるし、達成で

きるかもしれないという目途も立ちます。前身のMDGsは「貧困率を半分にしましょう」、「子供の死亡率を半分にしましょう」という書き方になっています。それに対してこのSDGsというのは誰も取り残さない、ゼロにするという目標です。本当にできるのかとも思いますが、我々はそれに向かってチャレンジを始めたという点に非常に大きな特徴と意義があると思います。

MDGsが途上国のための目標と言われたことに対して、このSDGsはすべての国と全ての人々に行動を求める普遍的な行動目標になっています。先進国であるアメリカも日本も、正直に言ってやらなければいけないことが山ほどあると思います。ライフスタイルを見直さないといけない。日本もそうですし、アメリカなどはもっと必要性が高いでしょう。アメリカはあのような多消費型のライフスタイルを行っているのにCO_2が削減できないなどというのは、本来世界に通用しない話だろうと私は思います。日本にしても、例えば若者の位置づけとか、女性の地位とかあまりご年配の方は意識していない方も多いと思います。国連の統計の取り方によっては、日本は女性問題については、世界で110番目くらいにしかならないという見方もあります。まだまだ国内的に改善すべきものが山積みです。特に、ライフスタイルの改善、持続可能な生産消費といったことを考えると、みなさんご存知かと思いますが、例えば食べられるのに捨てている食品（食品ロス）を日本は年間630万トンほども出していて、これは世界全体の食品支援量の1.5倍に相当するくらいの量です。食料自給率が40％しかない日本の人達がそれだけ大量の食べ物を無駄に捨てています。このように、日本人のライフスタイルは随分改善できる余地があります。ESDを始めたころ、「私たちに、江戸時代の生活に戻れと言うんですか」「耐乏生活を強いられるんですか」「なんか戦争中みたいですね」とか、よく言われたのですが、そうではなくて、今の生活水準を維持しながらでも随分無駄なことを減らせる余地があり、それらの無駄を見直す必要があるのだろうというような話です。そのほか環境・社会・経済といったものを一体として捉える考え方、すでにいろいろ議論されていますがそういったことを一生懸命やっていきましょう、15年間きちんと毎年フォローアップしてレビューを行うようにしましょうとか、そんなことが2030アジェンダには書かれています。

国内的には、政府が中心となってSDGsを一生懸命頑張るんだということでSDGs推進本部を設置して、さらにジャパンSDGsアワードを授与したり、日本のSDGsの実施指針を８項目に整理したりしています。政府が決定したSDGs実施指針は、SDGsの17のゴールと全然違うと思われるかもしれません。色々関わっているものがありますと書かれていますが、かなりリアレンジしています。この内容が本当に正しいかどうかは別にして、この様に、SDGsを自分なりに解釈することが大切だと思います。実施指針は安倍政権の公約そのもののような気もしますけれど、SDGsの17の目標があるからそれをそっくりそのまま金科玉条のように受け止めるのではなくて、我々の住んでいる地域、例えば八王子でどうそれを咀嚼しなおすかという作業が必ず必要となってきます。日本政府はそういった咀嚼作業をきちんとやりました。地域レベルでもそういった作業を進めていくことが必要だということをここから読み取ってもら

いたいと思います。

ジャパンSDGsアワードとして北海道の下川町が推進本部長である内閣総理大臣から賞をもらっています。企業もSDGsに非常に熱心に取り組むようになっていて、SDGsに取り組むことが企業価値の向上に結び付くのだと、あるいはSDGsにきちんと取り組んでいないと企業評価が下がってしまう、投資家が投資してくれなくなるというリスクヘッジという観点からも、大企業は積極的にSDGsを推進しようとしています。一斉に「SDGsの推進」と言うようになりました。これを受けて、経団連も2017年11月に企業行動憲章を全面的に見直してSDGsを推進することを謳っています。日本の大企業は一斉にSDGsに向かっています。残念なことに日本の企業文化の中核を構成する中小零細企業で知っている人はまだ限定的です。成長のポテンシャルを担う中小零細企業の人達にも、もっと知ってもらうことが重要だと思います。自治体も色々SDGsには関心を示し取り組んでいて、例えば滋賀県とか長野県が一生懸命SDGsに取り組んでいることが報告されています。今年の６月には29自治体がSDGs未来都市として内閣から認定をされて、特にそのうちの10自治体はSDGsモデル事業推進都市とされ、自治体レベルでも非常に多くのところが熱心にSDGsに取り組むようになってきています。

SDGsとESDの関係についてはESDがSDGsを実現するための重要な手段だという認識がなされています。もともとゴール４の教育目標の4.7にESDという表現が明記されています。そこだけ読むと教育セクターの中だけでESDを推進していけば良いと誤解されるかもしれないですが、ESDというのはSDGsの17の全ての目標を達成するために必要なものだということを図に書いたものがこちらになります。4.7から17の他の目標全てに対して矢印が向かっています。従来ESDで考えていた概念図と似た部分があって、考え方が変わったということではないのだということが分かると思います。

最後になりますが、先ほどグローバルアクションプログラムが2019年12月で終わりますという話をしましたが、そのあと一体どうするのかという議論が進みつつあります。10月の初めにポストGAPユネスコポジションペーパーというものが公開されました。今月の19日までに誰でも意見を出せることになっていましたが、まだみなさんも意見を出せるかもしれません。わが国は、ESD推進ネットワークというものをこのグローバルアクションプログラムに基づいて構築しました。みなさんのお手元のチラシにあるように、これがESD活動推進ネットワークの全体像ということになります。もともとESDの10年を主導してきた日本が、次のステップとして何をしたら良いのか、国全体に普及させるにはどうしたら良いのかと考えて提唱したものです。下からだんだん上に広がっていくという構造になっています。

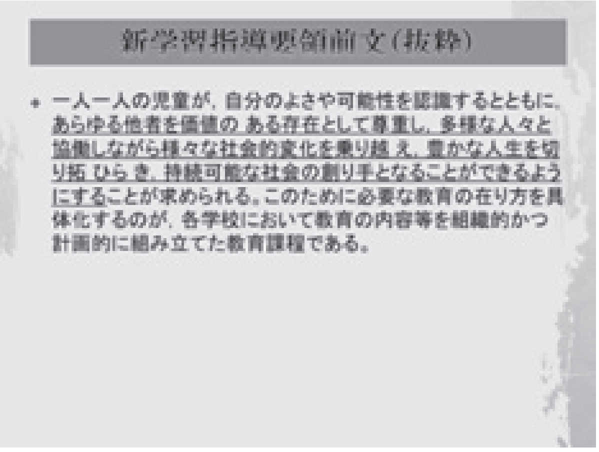
一番ESDを推進する上で重要なところが青色の人達です。学校の先生とか公民館の人達とか地域のNGOの人達とか、あるいは地域市民・一般市民の人達が一生懸命ESDに取り組みライフスタイルを改善していくことが重要です。しかし、急にやってもなかなか上手くいきません。92年から10年間やって上手くいきませんでした。そのため、現場の一般市民の方を支え、いろいろアドバイスしてくれるような新組織、地域でESD活動を推進するための拠点（地域ESD拠点）と言われる、現場に近い場所にいる有識者の団体を作ろうと考えました。例えば創価大学が地域ESD拠点になって、いろいろな現場の学校の先生とかあるいは市町村の職員とかに対して支援をしていくことが考えられます。これは登録制ですので、手を挙げて私そういった役割を果たしますよという方々に登録してもらいます。

今すでにそういった活動をしている人たちも沢山いて、去年の11月にこの登録の仕組みを開始したのですが、これまでに日本全国約60の団体が登録してくれています。この中には地域のユネスコ協会みたいなところもあれば、教育委員会みたいなところもあり、あるいは大学・研究機関といったところもあります。そういった人たちが中心となって頑張ってくれてもなかなかそれだけでは大変だろうということで、日本全国８ブロックごとにESD活動支援センター（地方センター）を立ち上げています。関東の場合には東京にあります。うちのオフィスの５メートル先にあります。北海道、東北、関東、中部、近畿、中国、四国、九州という８つのブロックごとに地方センターがあって、その人たちが中心になって地域ESD拠点の活動を支援していくことを考えています。

なかなか地方センターだけではできない全国的な話とか、国際的な展開といった話は各地方でやることは大変なので、そういったことをやるものとして全国センターを東京において、地方センターの連絡調整役とか地方センターではちょっとやりきれないようなブロックを超えた、例えば九州の地域ESD拠点が関東の地域ESD拠点と連携を図りましょうというようなときには、全国センターが仲介役となります。あるいは全国規模の組織、例えば日本生活協同組合連合会とか、あるいは日本ユネスコ協会連盟とか全国的な中心となってESDを進めようとしているところは、その中央の組織から地方組織にいろいろメッセージを発出してもらうということによって地方でのつながりも作りやすくなるだろうと思います。

国際的な展開ということになるとやはり地方の１つの団体だけでは難しく、情報の収集は私たちがいち早く情報を入手することができるので、そういった情報を提供するような活動をしていけたらと思います。やっと全国センターが２年前の2016年４月に文部科学省、環境省のイニシアチブで立ち上がって、いま東京の青山の国連大学の隣のビルにいます。地方センターは去年の７月から９月にやっと立ち上がって、さらに、このネットワークの中核をなす地域ESD拠点は去年の11月から登録を開始しました。まだこのネットワークというのはようやく立ち上がって、よちよちと動き始めたかなという状況です。しかしこういったものがきちんとできることによって、日本全体に普及していく仕組みが成立すると思っています。創価大学がユネスコスクール支援大学間ネットワークと合わせて、地域ESD拠点にもなってくださるとうれしいなと思います。

地域ESD拠点は2018年２月末現在で27ですけども11月現在では61に広がっています。各県でやっぱり一つずつくらい地域ESD拠点があってくれることによって、誰しもがちょっと困ったときに電話をしたり、ちょっと相談しに行くことができるような仕組みを作っていくことが重要だろうと考えています。これが日本の新しい世界に向けての提案と言えるのではないかと思っています。



これは学習指導要領前文ですが、明確にESDをやっていく（持続可能な社会の創り手となることができるようにする）と書かれています。今年の６月に作られた第三次教育振興基本計画にもはっきりとESDが書き込まれています。

最後になりますけれども、このESDをさらにみんなでお互いに学びあっていけるようにということで、ESD推進ネットワークの全国フォーラムが今度の週末、金曜・土曜（2018年11月30日、12月１日）と開かれます。そこにチラシを置いてあるので関心のある人は是非ご覧ください。Web上の受付は締め切っていますけど、直接ファックスなりメールなりで申し込んでいただければ結構です。申し込みせずに来てくださっても拒否はしません。少しでも参加者が増えてくれると有難いと思っています。その中でも特に分科会で「ユースの関わり、ユースの巻き込み」というセッションが２日目の午前９時半から11時半にかけて開かれます。これは私たちというよりは、若い人中心にセッションの構成も考えてもらっています。年寄りが来たらいけないということではないのですが、次代をになう若い人たちに積極的に参加して欲しいと思っているので、ぜひ関心のある人はそちらのチラシを取っていっていただけると有難いと思います。ちょうど時間になりましたので以上で私の話を終わらせていただきます。

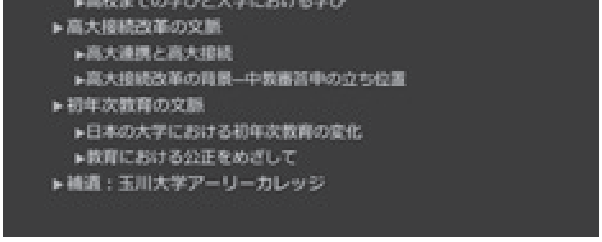
高大接続改革と初年次教育

菊池　重雄

玉川学園理事・玉川大学教授・初年次教育学会理事

司会：それでは、記念講演を賜ります。菊池重雄先生のご略歴をご紹介致します。菊池先生は、1978年に同志社大学をご卒業後、1980年に南メソジスト大学パーキンス神学大学院を修了されました。玉川大学文学部英米文学科助教授を経て、現在は同大学経営学部国際経営学科教授、玉川学園高等教育担当の理事でいらっしゃいます。また、2017年からは初年次教育学会会長代行にご就任されています。ご専門は北米地域研究で「アメリカ南部におけるキリスト教諸教派の形成」が主テーマです。近年、マーティン・ルーサー・キング・ジュニアを中心とする公民権運動と南部各州の都市との関わりを中心にご研究されていらっしゃいます。副専攻である高等教育の研究分野では、大学組織論、初年次教育、FD などがご専門です。本日は高大接続改革と初年次教育をテーマにお話いただきます。それでは菊池先生、よろしくお願いします。

菊池先生：玉川大学の菊池重雄です。どうぞよろしくお願いいたします。本日このタイトルをいただきましたので、どういう風に話そうかなと考えたのが次のアウトラインです。



最初に「学習と学修」の話を、そのうえで高大接続改革、さらには初年次教育、と話していきたいと思います。私の専門は大きなジャンルでいえば、「北米地域研究」となりますが、具体的には「アメリカ合衆国の宗教史」、とりわけキリスト教の教会史が専門です。より広い目で見れば歴史になりますけれども、歴史ですとやはり文脈がたいへん重要ですので、今回の高大接続改革についても、初年次教育についても、それほど昔のことではありませんが、歴史的文脈を大切に扱っていきたいと思います。

その際に、言葉の使い方の問題がありますので、「学習」と「学修」に着目して進めていきたいと思います。最後にプラスアルファとして、玉川大学アーリーカレッジをご紹介できればと思います。それでは始めたいと思います。

１．学習と学修

最初に「学習」と「学修」についてです。ご存知のように習う方の「学習」は、高等学校までの学びを指します。そして修める方は、昨今、文部科学省が中心になり、大学の学びに使おうとしている「学修」です。私の疑問をお話したいと思います。果たして英語で言ったらどうなるでしょうか。両方とも “Learning” です。ほかの言葉では置き換えられません。一言で “Learning” と言えば済むのを、日本国内では字をもって置き換えようといたします。「果たしてこれはどこまで通用性があるのだろうか」というのが、私の疑問です。中教審答申で初めて「修める」方の「学修」が使われたのが、平成

20(2008) 年の答申でした。そして、盛んに使われだしたのが平成24(2012) 年の答申です。いわゆる学士課程答申と呼ばれるものです。「修める」という言葉を使う時に文部科学省が強調したのが、「授業は、授業外学修として事前の学びと事後の学びが必要である。それこそが主体的学修である」ということです。実際に大学設置基準では、一単位の規定として1時間の授業、2時間の授業外学修、つまり一回の授業を受けるためにはトータルで3時間の学修が必要とされています。

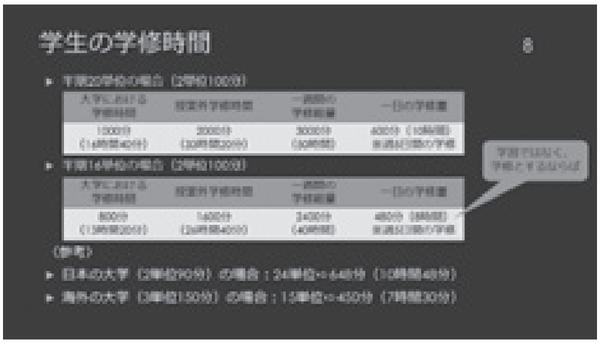
高等学校までは授業の回数だけで単位を決めていきます。そちらは「習う」とするのに対し、大学は授業外学修を含めて学ぶので「修める」にしましょうというのが文科省の提案でした。しかし、「学習」ではなく「学修」とするのであれば、厳格なキャップ制が必要です。半期で20単位履修すると仮定してみてください。それを週5日で計算すると授業と授業外学修だけで一日あたり12時間を要します。1時間を50分と計算しても、10時間必要です。学生はアルバイトもできなければ、家庭生活そのものも、学修に次ぐ学修で、日常的な行いを満足に営むことができません。とはいえ、大学が果たして学生に「学修」をさせようとしているでしょうか。現状は、高等学校までと同じ「学習」と変わりないような気がいたします。

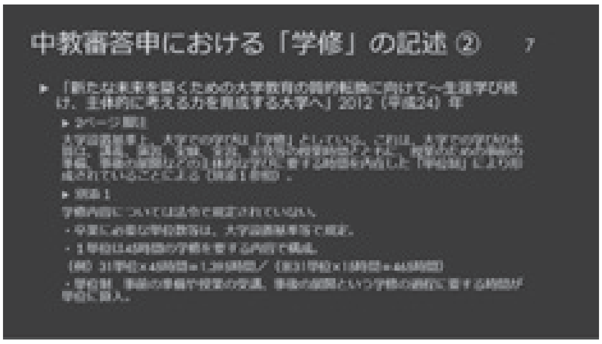
よく、「学修成果の可視化」と言われますが、現在多くの大学で行われている「学修成果の可視化」における「学び」は、授業外の学びまでを含んだ学修ではなく、どれだけ学校で学んだかの可視化です。ですから、本日の講演では、パワーポイントのスライドにあえて「学習成果」と書きました。確かに学生の中には1時間の授業につき2時間の予習・復習、すなわち授業外学修を行っている学生がいるかもしれませんが、おそらくほんの一握りでしょう。物理的にそれだけの時間が取れないからです。先ほども申しましたが、学修成果の可視化を求めるために英語の “Learning Outcome” という言葉を用いると、この “Learning” は、果たしてどちらなのかという問題が依然として残っております。

さらに、今日のテーマとは外れますが、「可視化」というのは危険な言葉だと思います。いかようにも「可視化」できるからです。例えば、大学ランキングでは、それぞれの大学が第何位というように出てきます。この前の東洋経済誌の大学特集号で玉川大学がつまらない出され方をして、私は傷ついているのですが、それはともかくとして、大学が見せたくない資料は可視化しなくて済むわけです。「可視化」は概ね主体的なかたちでなされています。それによって大学の良し悪しが社会で判断されている傾向があります。

「学習成果の可視化」においては、修めるという字の学修は主体的学修の成果になりますので、キャップ制の下、いかに学生が自学自習（授業外学修）を行ったかが本来問われないといけないと思います。逆に自学自習をしなくても単位が取れているとしたら、きちんとした学修にはなっていないことになります。もしくは学生がよほど優秀で、予習や復習をしなくても授業についていけることになり、そういった学生はGPAが3.5や3.8になっているはずです。授業外学習を問わずに、GPAが2点台、1点台の学生を卒業させる一方で、学修成果の可視化というのはありえないと思います。それならば学習成果の可視化というべきです。2008年の中教審答申の中では2つの「がくしゅう」という言葉が入り乱れております。授業外「がくしゅう」を強調するところが「学修」、どちらにも取れるところが「学習」と書かれているように思います。

「学修」という表現が本格的に使われるようになったのが2012年の答申です。このときのタイトルが『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』というたいへん長いものでした。答申の2ページ目の脚注に学修





の定義が載っています。「授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した〈単位制〉により形成されていることによる」と書かれています。さらに別添１に、学修内容については法令で規定されていないけれども、一単位は45時間と明確に書いてあります。31単位という数字が出てくるのは、４年間で124単位になりますので、１年間で31単位が妥当ということです。大学設置基準ではキャップ制の下でも128単位まで取れることになっておりますので、４単位ほど余裕があります。そう考えると31単位取るためには31×45時間の学修が必要で、1,395時間になります。文科省は、「学修」の字を使うときにはこのような学修でなければいけないという規定を規則として定めています。

玉川大学は現在、半期16単位上限で授業を展開しておりますが、以前は20単位上限でした。20単位上限ですと、１週間の学修時間は3,000分＝50時間になります。週５日制で考えますと月曜日から金曜日までの一日の学修量が600分＝10時間となり、大学の授業と授業外学修を足して１日10時間が20単位上限で必要になります。学生が仮に１限の授業を履修し、ずっと勉強するとしたら朝９時から夜７時まで勉強し続けなければなりません。それに通学の時間、食事の時間、入浴等の時間が入ると果たして日常生活が可能でしょうか。少なくともアルバイトやクラブ活動を行うことは困難です。

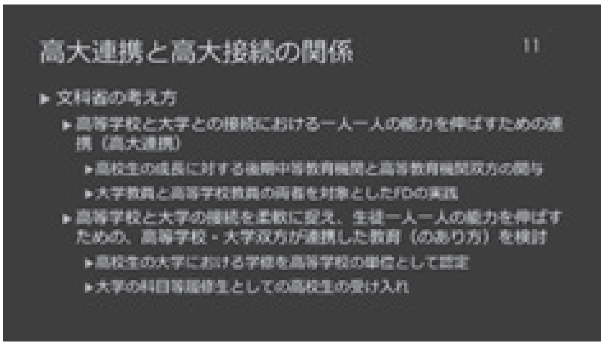
一方16単位ですとこの規定で１日８時間、これは労働時間に見合った時間です。教育実習や介護等体験の実習ですと、一日８時間活動して「一週間で１単位」の計算で単位が成り立っています。ですから５週間教育実習に行けば５単位、１週間であれば１単位というのが、インターンシップも含めて単位認定の基本になっています。これは１日８時間の労働が週５日間というものと同じ数字です。ここだけは厚生労働省と文部科学省とが仲良く同じ数字で動いています。ちなみに日本の大学で、２単位90分で24単位取る場合には、１日の学修量が10時間48分なければいけません。海外の場合は玉川大学よりも少ない７時間30分（アメリカ）がベースのところが多いようです。

ここから後でお話する「がくしゅう」は「学修」という字で考えていただければと思います。どうしたら学生が学修するか。それにはまず履修科目数を減らしてキャップ制を敷く必要があると思います。そのうえで、学生に８時間をいかにコントロールさせるかです。月曜日から金曜日まで平均８時間、ある曜日は10時間だとしても、別のある曜日は６時間として、平均８時間にすると、数値上の半期の履修登録上限は16単位が限界です。履修単位についての大学設置基準を守らずに、「教員の人件費が高い」「教室の光熱費がどんどん増えていく」というのは、本末転倒です。学生は卒業後、社会に出て自立・自律した市民になります。当然政治的にも、社会的にも、さまざまな場所で責任ある発言ができる市民になるのであれば、まずはきちんと規則を守らせることを大学が教えない限り、自覚をもった市民として生きていくのは困難です。

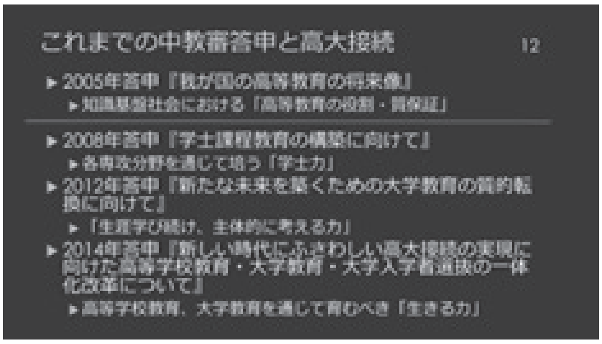
2．高大接続改革—2005年以降の中教審答申の文脈から

こうしたことをすべて前提にして、高大接続改革を見ていきたいと思います。本日は大学入学試験のことには触れません。それ以外のところで、大学と高等学校がどう連携・接続していくかを中心にお話を進めていきます。

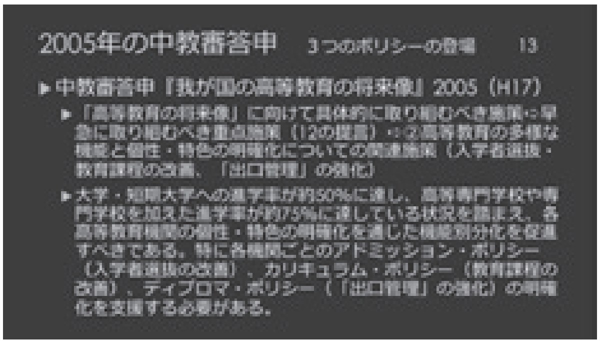
文部科学省は「高等学校と大学との接続における一人一人の能力を伸ばすための連携」を高大連携と呼んでいます。高校生を大学生にして、やがて市民にしていくために、高校と大学が連携してかかわってほしいという考え方です。そうすると、極端にいえば、高校の教育改善や大学のFDに関して、高等学校の教育改善に大学も責任をもち、大学のFDに高等学校もかかわらなければいけないということになります。しかし、現在、私の知る限り、高校の教員と大学の教員が協同して教育改善活動している例はあまりないと思います。今日の講演に備えて、慌てて証拠を作ろうとして、一昨日玉川大学でFDセミナーを行い、高校の先生にできる限り参加してくださいと手紙を送りまして、20人ほど来ていただきました。とりあえず今日胸を張っていえるだけの準備はしてまいりました。



文部科学省では、（少し私が文章を変えておりますが）「高等学校と大学の接続を柔軟に捉え、生徒一人一人の能力を伸ばすために、高等学校・大学双方が連携した教育（のあり方）を検討」すると、少し踏み込んだ発言もしております。つまり大学として「どのように高校生を受け入れ、育てていくか」を、生徒の高校在学中に大学の枠内で学ばせることを検討すると同時に、高校の方も「生徒が大学生になった時のことを考えて、大学の学修相当分の一部を高校生に学ばせる」検討をするということです。こうした連携を目指してほしいということです。そう考えると、特に高校3年生と大学1年生のあり方についてはかなりフレキシブルに考えないといけない。高校生に大学での学びをある程度体験させ、そのうえで、それを高校の「単位」と大学の「単位」として相互に認める必要が出てきます。高大相互の単位化に関しては、すでに認められております。例えば、高等学校で大学の単位を10単位履修して、それが高校の単位になると同時に、大学卒業時の124単位の一部として使うこともできます。サマースクール（夏季休暇中）やウィンタースクール（春期休暇中）を利用して、科目等履修生として大学に勉強に来てもらうのが一番簡単なやり方かと思います。



さて、中教審答申でよく話題になるのは2008年以降の答申ですが、実際は2005年の段階から、一定の方向性を視野に入れた「大学改革」を目指しています。各答申のキーワードを追っていけば、どのように改革が進んできたかが分かると思います。まず2005年には、「高等教育の役割・質保証」がキーワードでした。2008年は「学士力」です。2012年は「生涯学び続け、主体的に考える力」がキーワードでした。そして2014年の答申に至って「高等学校教育、大学教育を通じて育むべき「生きる力」」が登場してきました。こうした流れの中で、2010年以降、高大接続・連携がはっきりと話題になり、一般に知れ渡りました。



ここで、2005年の答申をなぜ用意させていただいたかというと、３つのポリシーが登場したからです。３つのポリシーの策定を通して大学改革を進めてほしいというのが文部科学省の意図でした。ただし、ここで気をつけたいことがあります。この年の答申では、アドミッション・ポリシー（AP）が「入学者選抜の改善」、カリキュラム・ポリシー（CP）は「教育課程の改善」、ディプロマ・ポリシー（DP）は「出口管理の強化」となっており、現在の３つのポリシーとは少し表現が異なります。もうひとつ気づくのは、最初にAPがあって、次にCP、DPという順番です。これも現在とは逆になっています。

2008年の答申では、３つのポリシーはより具体的になります。ここで文部科学省がめざしたのが「学位授与の方針（DP）」、「教育課程編成・実施の方針（CP）」、「入学者受け入れの方針（AP）」の３つを明確化することでした。ほかに、このときの答申では、FD・SD、第三者評価、質保証への取り組み、国際社会を意識した大学改革などが加わります。

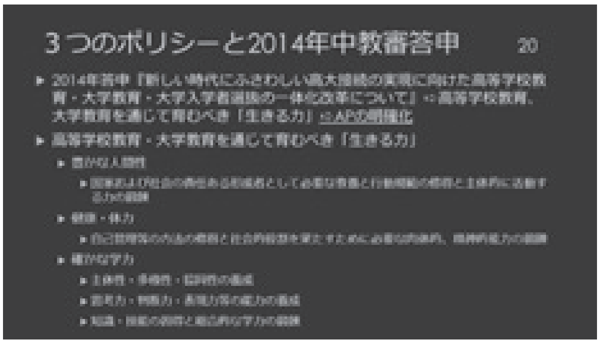
ここで強調したいのが３つのポリシーの言葉の使い方と順番です。2005年の答申のときに筆頭に挙げられていたのはアドミッション・ポリシー（AP）でした。ところが2008年以降、現在ではディプロマ・ポリシー（DP）が中心になっています。私も、いくつかの大学から「どうやって３つのポリシーを策定したらよいのか」という相談を受けましたが、「まずDPを考えましょう」といいます。そのうえで、「DPを達成するためにはどういうカリキュラムが必要か、どういう教育指導が必要か」というカリキュラム・ポリシー（CP）の問題につながります。そして最後に、「どのような学生を入学させれば、大学の学びについてこられるか」、結局のところ、「どのような学生を入学させればよいか」というアドミッション・ポリシー（AP）に到達します。

2005年の答申はまったく逆です。まず入学者を選び、学生をカリキュラムにそって学ばせ、きちんと学んだかどうかを、単位数を基準にチェックする（出口管理）という構造です。そのためには偏差値の高い優秀な高校生を入学させなければならないという、昔ながらの大学のイメージがまだ色濃く残っています。質の高い高校生を入学させれば、大学でも質の高い学びを実現してくれるだろう。そして、質の高い市民として社会に出ていくだろうという考え方です。

一方、2008年の答申では、「学位授与」を明確に謳うことで、大学における学びの目標はただ単に単位の取得にあるのではなく、得られる学位に相応しいかどうかであると強調されました。ここでは、何をもって学位と称するのかが問われています。大学がディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）を具体的に提示することで、学生には学修の目標が明確に定まります。したがって、DPから始めたことで、学位授与に至るまでのプロセスが重要な役割を担うことになりました。

玉川大学も含め、多くの大学が、2008年以降、DPを中心とした３つのポリシーを反映した大学改革を行ってきました。そして、大学改革を継続するためには、2012年の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の指針が不可欠になります。キーワードは「生涯学び続け、主体的に考える力」でした。その力を養成するためにはどのようなカリキュラムや教育体制が必要かということになります。つまりCPの明確化を目指したのが2012年の答申です。さらに、2014年の答申では、「どのような学生を入学させるべきか」が強調されます。

APの明確化です。初等・中等教育から一貫して求められてきた「生きる力」の完成期が大学というとらえ方です。そのようなわけで、2008年以降、答申もDP、CP、APの順番で展開していきます。



「生きる力」は長いスパンを必要とする言葉です。玉川学園には幼稚部があります。私は立場上、毎年幼稚園生の入学式と卒業式に出席しますが、その時に学園長が使う言葉として「良い頭・良い心・良い体」があります。これこそ、もっとも平易な意味での「生きる力」です。大学に要求されているのも、この大学生バージョンにほかなりません。2014年の中教審答申にある「豊かな人間性」は文字通り良い心です。「健康・体力」は良い体です。「確かな学力」は良い頭です。つまり、幼・小・中・高一貫して「生きる力」が謳われています。大学に要請されているのは、これを高等学校と連動させ、伸ばしていって欲しいということです。この中で大学にもっとも期待されているのは、「確かな学力」、特に学習の三要素と呼ばれる「主体性・多様性・協同性」、「思考力・判断力・表現力」、「知識・技能」などの属性です。

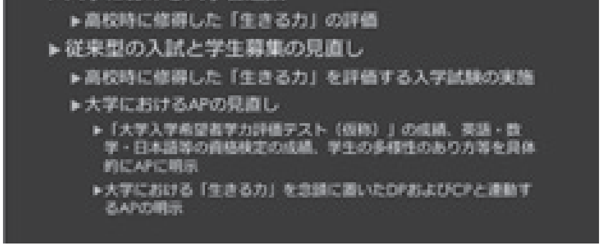
文部科学省は3つのポリシーという言葉を使うことで、大学の何を変えたかったのでしょうか。これまで、日本の大学には「博士課程」と「修士課程」という言葉がありましたが、「学士課程」という言葉はありませんでした。従来は「学部教育」や「大学での4年間」という言い方でした。しかし、英語にははっきりと "Graduate" と "Under graduate" の違いがあります。つまり「学士課程」という言葉を使うことによって、大学に新しい役割を伝えたかったのだと思います。それは、21世紀になり、時代や社会が大きく変化したからです。今は学問が高度化して、大学の4年間だけでは、専門研究のピークに到達することができません。ピークに到達しようとしたら修士課程はおろか博士課程まで進まなければなりません。そう考えると大学で学べることは、専門研究の基礎の部分がせいぜいではないかということになります。そう考えると、大学を出て働く人に求められるのは、大学でどのような分野を学んだとしても、「どんな仕事にも携わることができる能力（コンピテンシー）」です。

現在は、第一次産業、第二次産業の従事者が日本の産業の中で2割を切っている状況です。残りの8割は第三次産業（教育も含めたサービス業）です。玉川大学には農学部、工学部があります。これらの学部は基本的に第一次産業、第二次産業に貢献するための研究組織だったわけです。ところが実際問題として玉川大学の農学部を出て、何人が第一次産業にかかわる仕事に就くのかというと、1割を切っています。これは農学部のあるほとんどすべての大学で同じことが言えると思います。学生によっては農学部を出てデパートで働く。あるいはテレビ会社で働きます。一方で、8割のサービス業に関連した学部を出ていたとしても、必ずしも自分の専門と結びついていないケースがあります。私が所属する経営学部の学生の中には、アートギャラリーで働く学生がいます。また、芸術学部を卒業して、会計事務所で働く学生もいます。

ということは、たとえどの専門分野を学んだとしてもコンピテンシーを身につけて社会に出て行ける人を育てるのが学士課程の役割ということになります。学生は一度社会に出たからといって「学問を終える」のではなく、そこからさらに自分の力で主体的に学修し続けることが求められます。おそらく授業だけを聞いて「よく分かった」「とても面白かった」「ためになった」といって終了する学生には、その学問を深

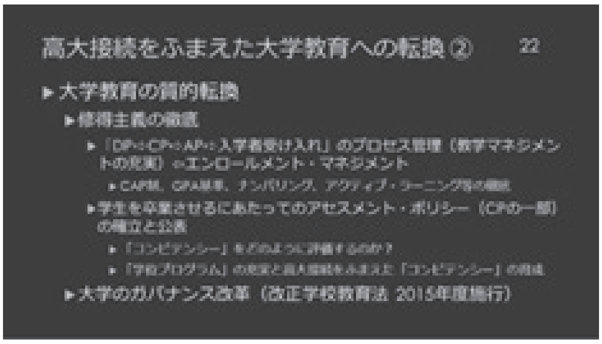
めていく能力は期待できないでしょう。どれほど面白い授業であっても、さらにそれをどう発展させていくかが問われます。授業外学修に自ら進んで取り組める学生こそが、社会を変えていく力をもった人間になるのではないでしょうか。時代はすでに履修主義・教授主義から修得主義へ変わりつつあります。

2012年の答申のキーワードは「生涯学び続け、主体的に考える力」でした。その習慣を身につけるようなカリキュラムを編成し、授業を展開する手法が、アクティブラーニングや協同学習といった学習スタイルです。講義には講義なりの良さがあります。しかし、大学進学率が50パーセントを越えた現在では、講義だけでは伝えきれないこと—学ばせることができないことがあるのも事実です。先ほど創価大学の先生たちとお話している時に、「最近長く話すのは講演会だけで、授業は15分や20分しか話さない」との発言を私はいたしました。つまり15分講義して、次の30分はアクティブラーニング。また10分講義して、次の何分かはアクティブラーニング。講義を聞いて分かってしまうと、「それでおしまい」と学生が考えてしまう傾向がありますので、それではいけないし、その講義の中身ももしかしたら「一面的、主観的である」かもしれませんので、なるべく多く学生と私、学生と学生が対話する時間をとるようにしています。



「高大接続を踏まえた大学教育への転換」は「生きる力」が中心ではありますが、果たして今の大学の入試制度や入試問題そのものが生きる力を評価するものになっているかというと、そうはなっていないわけです。ですから、まず「学習の３要素を問うような入試をしましょう」もしくは「必要に応じて面接等を登場させましょう」という話になってくるとは思います。

大学に関していうと、多くの大学ではアドミッション・ポリシー（AP）の中身を見直そうとしています。よく見かけるAPの中身は「この学問をしたい人、来てください」「自ら進んで勉強できる人、来てください」というように、抽象的な言い方がなされています。しかし、本格的に勉強させ、力をつけて、社会に送り出そうとすれば、入り口の調整が必要です。APの中で高校卒業時の具体的な目標数値を提示することはもとより、何らかの基準を示す形式にしないと、少なくとも学生を育てる体制とは連動しないと思います。このことについては後半の部分で触れます。また、DPやCPについても、生きる力をどのように大学で発展させていくのかが不明確なのが現状です。



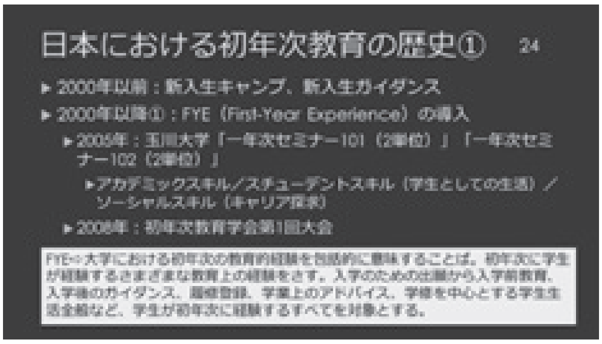
大学教育を修得主義に変えていくのであれば、大切なのは、「DP ⇒ CP ⇒ AP ⇒入学者受け入れ」の具体的なプロセス管理が必要になります。教学マネジメントをきちんと充実させていくには、的確なエンロールメント・マネジメントが欠かせません。簡単にいえば、「どのような高校生、どのような人であるならば、４年後にきちんとコンピテンシーを身につけられるか」ということです。

ところで、３つのポリシーに加えて、「アセスメント・ポリシー」という言葉も昨今よく使われます。しかし、私は「アセスメント・ポリシー」はカリキュラム・ポリシーの一部と考え

ています。確かに評価基準を大学として一本化できれば、そしてそれをあらゆる学問分野で活用することができれば、それに越したことはないのですが、やはり多様な学問、多様な科目がありますと、（それぞれが何らかのコンピテンシーの修得をめざすものであったとしても）学問におけるアセスメント・ポリシーの統一は困難なように思います。『IDE 現代の高等教育』の２月号に、〈学生の成長〉という項目で私が書かせていただいたことをお話したいと思います。例えば、ある人たちは「これからの時代、文学部は不要だ。人文学は不要だ」と発言します。しかし、別のある人たちは「必要だ」と主張します。私も必要だと思う人間の一人ですが、そういう状況の中で、アセスメント・ポリシーをいったいどうやってそろえるのかという問題があります。これはそれぞれの科目の中で、ある程度調整せざるを得ないのではないか、そうするとカリキュラム・ポリシーとして考えていかないと難しいのではないかというのが私の考えです。学位プログラムの側面から考えても、確かに学問の融合や協力はかなりの程度進んでいますが、進めば進むほど多様性という複雑な状況の中で、アセスメント・ポリシーを考えていくしかありません。それをひとつのわかりやすい形にまとめていくこと自体が、学問そのものに対する冒涜ではないかと思っております。もちろん、うまくまとめていただければ、それはそれでかまわないのですが。

３．初年次教育の文脈

初年次教育の話は、私よりも関田先生や、今日いらっしゃっている去年までの初年次教育学会の会長だった安永先生からご説明を受けた方がよいのではないかと思います。しかし、お役目ですので、少しお話させていただきたいと思います。日本における初年次教育の歴史は昨今始まったように思われていますが、実際は昔からありました。私が学生の頃からあり、初年次教育はなんと大学生協がやっていました。高校３年の２月の末に、私が入学した同志社大学の生協から手紙が来て、「大学に入学する前に２日間研修を受けませんか。大学生活について説明したいと思います」ということで、琵琶湖のスクールハウスで２日間過ごすプログラムの案内が来ました。「そんなものは必要ないし、先輩から聞いているからある程度わかっているし」みたいな気持ちがあったので行きませんでした。後で聞いたら20名ほど参加者がいたそうです。それとは別に、当時も今も、ほとんどの大学が新入生ガイダンスや新入生キャンプを行っておりますので、これも立派な初年次教育ではないかと思います。



2000年以降、アメリカからFYE（上図スライド参照）という言葉が導入されて日本の初年次教育の中心的な方向になりました。玉川大学では2005年から具体的な科目として「一年次セミナー101（２単位）」、「一年次セミナー102（２単位）」という、初年次教育をクローズアップする科目が始まりました。両方とも必修科目です。この中で「アカデミックスキル」「スチューデントスキル」「ソーシャルスキル」を学ばせています。そのような実績もあり、2008年の初年次教育学会の第１回大会を玉川大学で開催させていただきました。その前に設立大会を同志社大学で行っていますが。

「初年次教育」という言葉が大学教育の場に、具体的に登場するのはこの頃です。初年次教育をなぜ行う必要があるのかは、先生方・職員の方がすでによくご存知のように、大学ユニバーサル化時代、すなわち、高校を出た人たちの５割以上が大学に入る時代になり、なおかつ数字

的にはほとんど全入の時代になったからです。本来大学で学ぶのに相応しい力を身につけていない学生、学ぶ目的が不明確な学生、家庭の中で初めての大学進学者（親が大学とはこういうものだとうまく教えられない）が増えてきたことで、高校生を大学生にする初年次教育が必要になったからです。一方で、初年次教育という言葉を使う、使わないにかかわらず、いつの時代も高校生から大学生になるのは必ずしも容易いことではありません。例えば、「五月病」と昔からいわれていて、連休が終わると何となく学習意欲が薄れる学生がいます。私も大学のイメージは掴んで入ったつもりでしたが、大学１年生の連休後に「果たして自分が望んでいるような勉強をして、意味があるのだろうか」と思ったり、大学生特有の誘惑などもあったりして大学生活のスタート時点で、つまずいた一人です。

解決の方策として、学生が４年間悔いのない学生生活を送り、やがて自立・自律した市民になることを支援するプログラムが考えられます。昔であれば、こういったことは自分で乗り越えるものだといわれました。マーティン・トローではないですが、大学生がエリートといわれた時代、せいぜいマスの時代はともかく、つまり、大学に３割から４割の高校生しか行かない時代ならともかくとして、今の時代はそうではありません。例えば、私が所属する経営学部のやる気のない一年生に「何で君、経営学部に入ったのか？」と聞くと、「親と学校の先生が経営学部を勧めたから。特に経営学がやりたかったわけではない」というような答えが返ってきます。では、高校の先生は何といったのかと訊ねると、

先生：「君は大学に行くのか？」

生徒：「親が行けといっています。」

先生：「何をやりたいんだ？」

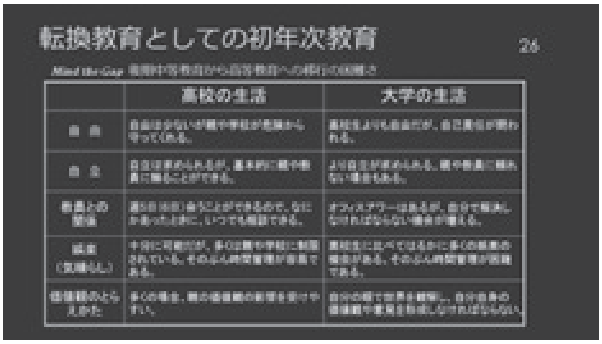
生徒：「特に決まっていません」

先生：「君は将来、何になりたいんだ？」

生徒：「それも決まっていません。でもたぶん父のようなサラリーマンかもしれません」

先生：「だったら、経営学部に行くといいよ」

と、そんなことで入ってきてしまいます。もちろん教育学部や芸術学部に進む学生のようにはっきりした目的を持っている学生もいますが、そうでない学生の方が多いと思います。そうした学生たちをどうやって大学生にするのかというのが課題です。



このスライドの最初の左上のところに *“Mind the Gap”* と書いてあります。イギリスで地下鉄に乗って郊外の地下鉄の駅へ行くと、ホームの床の上に “Mind the Gap” と書いてあります。電車の車両とホームの間にある10cm から15cm の隙間に落ちるなということなのですが、せっかく大学生になっても、高校と大学の間の、この穴にはまってしまう学生が多いのが実情です。これは私たちには当たり前のことが、大学１年生には当てはまらないことに気づかないことが原因のひとつです。例えば、「教員との関係」についてですが、また、これは玉川大学でいわれていることですが、ある事務職員に大学１年生が「すみません。職員室を教えてください」と聞きました。その職員は、大学には職員室はないということを伝えたので、問題はありませんでしたが、別の職員であれば、併設の高等学校の職員室を教えるケースもあるわけです。私たちには当たり前のことですが、大学１年生にはそうした人たちがいるということです。

それからこのスライドの「娯楽」についてですが、私は「大学１年生で一番大事なことは時間管理だ」とよくいいます。その時、必ず決まって返ってくるのが「そんなことは高校時代か

らできている」という答えです。同じように大学１年生に「君たち時間管理が出来ているか」と聞きますと、みんな「できています」と答えます。手帳を見せてくれたり、今の時代ですとスマートフォンのカレンダーを見せてくれたりします。でも、本当にできているのでしょうか。高校までの時間管理は、学校や親がしてくれています。例えば、学期末試験や中間試験では、２週間前になると、「試験の２週間前だから、きちんと予定を立てて勉強しなさい」と先生がいいます。試験の前の日は学校が早く終わり、午後は勉強時間。学習係みたいなのがいる学校では「今日はこの科目を何ページから何ページまで復習しましょう」と手取り足取りです。時間管理といっても、単に決められたスケジュールや時間を守っているだけです。時間を守るのは当たり前のことで、時間管理云々の問題ではありません。大学生の手帳を見るとほとんど同じです。例えば、１限と３限に授業が入っていて２限が空白になっている。そういう手帳を見せてくれた学生に「君、この空白はどうするの？」と聞くと、

学生：「いや、自由です」。

先生：「自由って、何が自由なの？」

学生：「何でもできるっていうことです」

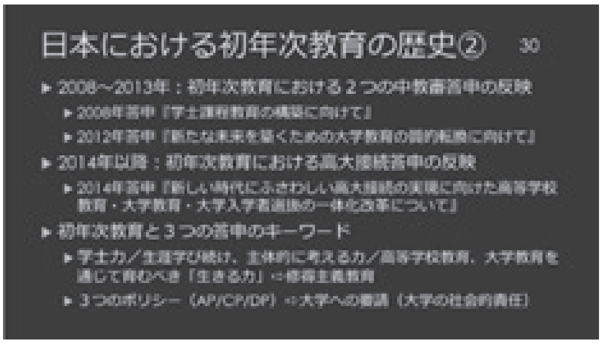
これは時間管理とはいいません。自由に過ごすことが本来の目的であれば時間管理といってもよいと思いますが、一週間に10か所以上も空白があるのです。この空白時間に何をするのかを計画するのが時間管理です。大学生であれば、授業外学修の時間を計画することが求められます。私たちは教員という仕事柄、自分の時間管理を結構綿密に行わざるを得ません。授業と授業の間に、授業と会議の間に、論文の校正をしたり、学生のレポートを添削したりする計画を立てて一日を過ごさなければなりません。そういう時間管理が高校生まではできなくても、大学生になったら出来るようにさせないといけない。そうしないと社会に出た後、仕事そのものに主体的に関われないことになると思います。

さらに、一番厄介な「移行期」の問題があります。アメリカ合衆国で研究していた時に実感したことですが、子どもたちは高校までの学校生活の中で、欧米の場合、まず「あなたはどう思うのか？」「あなたは何と言いたいのか？」「あなたはどうなんだ？」ということばかりいわれます。「自分はこうだ」と自分を前面に押し出すような生き方・表現を学びます。しかし、そんな彼ら・彼女たちも大学に入った途端に「集団」を意識せざるを得なくなります。多くの学生が寮を経験するということがあるからかもしれませんが、自分の主張をしたいにもかかわらず、周囲に合わせなければいけないことに気づきます。大学に入ってから、他者と望ましい関係をつくることを本格的に学び始めます。それが社会の中でうまく生きていく協調性ということを学ぶチャンスになります。日本は逆です。今回のオリンピックを見てよくわかったのですが、「チームとして」「私を支えてくださった皆様方」といっている。その言葉はとてもよい言葉だとは思いますが、クラブ活動や学級、もしくは自分が所属している組織や集団の中で「あなたはどう思うのか」の部分があまり出てこない。ところが大学に入ると教員から「あなたはどう思うのか？」と頻繁に聞かれるわけです。先生から「君は自分の意見というものをもっていないのかね」といわれます。まったく逆の現象が日本の大学では起きています。

よく「学びの輪」といわれますが、日本とアメリカは根本的に違うところからスタートしています。単にアメリカのやり方を移してきたからといって日本に通用するわけではありませんし、アメリカの専門家に相談してどうしたらいいかと聞いても答えが出てくるわけではありません。重要なことは、大学生に対して「あなたは、自分が自分の生き方を選択できる個人なんだ」と教えることではないかと思います。日本は、40代から60代ぐらいまでの男性の自殺率が高いといわれています。自殺の理由としてよく挙げられるのが、「仕事がうまくいかなくなっ

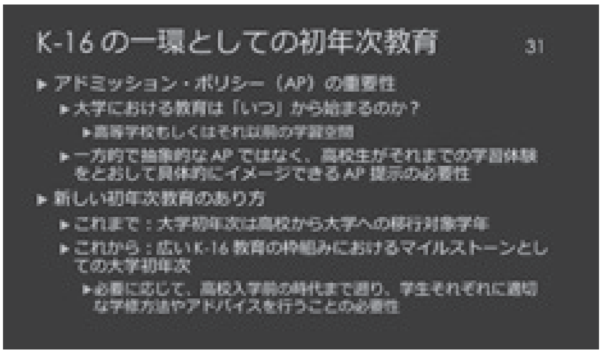
た」「リストラされた」という答えだそうです。なぜ仕事がうまくいかなくなると自殺してしまうのでしょうか。それは「自分＝仕事」という関係で結ばれてしまっていて、仕事がダメだと自分のすべてがダメだと考えてしまうからだと思います。しかし、仕事は「その人が選んだもの」であって、「その人＝仕事」ではありません。仕事がダメでも、自分は誰それの夫であるという自分の選択したものは残っているし、自分は誰それの父親であるという選択肢も残っている。誰それの友人という選択肢も、日本人という選択肢も、自分が選んだ地域における役割も残っている。これらは自分が選択した以上、「全部変えられるもの」です。仕事も同じです。夫であることを止めることもできれば、父親であることを止めることもできる。男であることを止めることもできるし、日本人であることを止めることもできる。つまり、自分が選択する主体である―アイデンティティということだと思いますが―ということを日本人の学生にはもっと伝えないといろいろな意味で社会に出てから問題が出てくると思います。あわせて、他者のアイデンティティの重要性も理解させる必要があります。

結局、多様性を理解させない限り自分も幸せにはなれないでしょうし、社会を幸せにすることもできません。「価値」と「価値観」という言葉があります。価値は“Value”という単数形です。価値観は“Values”いう複数形です。価値観は人によって違いますが、協同して共通の価値を探そうとする努力は必要です。自分とは考え方が異なるが、何が同じであればやっていけるのかということをアクティブラーニング等の経験を積み重ねて追い求めることで、多様な社会の中での生き方を学生は追求することができるようになると思います。先ほどのアセスメント・ポリシーの問題も同じだと思いますが、「自分の価値観はこうだけども、違う分野の専門家はこうだ。それをどうやってひとつのものにしていくのか」を対立しながらも議論していかないと大学改革は進みません。仮にそれがひとつにならなくても、多様で複雑な状態の中で何とか耐え続けることも、とても重要なことだと思います。物事はそう簡単に単純化できません。単純化することを疑わないといけない部分もあると思いますので、複雑な状況の中で耐えることも私はものすごく重要なことだと思います。こういったことを経験して初めて本当の意味での協同性が確立できるのではないかと思います。



ここでは2008年以降の中教審答申と初年次教育の関係について簡単に触れておきたいと思います。各大学でどこまで意識されたかはわかりませんが、実は、答申を受けて初年次教育そのものが変わらざるを得ませんでした。2008年までは３つのポリシーを意識しないで初年次教育が展開されていました。2008年の答申以降、３つのポリシーを常に意識しないわけにはいかないのが大学の現状です。初年次教育に「学士力」「生涯学び続け、主体的に考える力」「高等学校教育、大学教育を通じて育むべき生きる力」といった修得主義の教育をどうやって織り込んでいくかが2008年以降の課題になりました。初年次教育学会ができたのが2008年ですので、初年次教育学会は常に答申とともに歩んできたことになります。

高大接続の側面からいえば、K-16(K は Kinder garden) という幼稚園から大学４年生までのプロセスにおける初年次教育を考える必要があると思います。アドミッション・ポリシー（AP）としてどのような学生ならば、大学で受け入れて、育てていけるかを考えた時に、スタートが



高校３年生、もしくは高校でよいのだろうか。もしかしたらもっと前に遡って考える必要があるのではないか。高校からということは、高校より前の部分は置き去りにされてしまうからです。生徒には高校より前の生活や学習があったはずです。今のところ多くの大学では抽象的文面の、どちらかといえば当たり障りのないAPを掲げています。しかし、高校生はさまざまな生き方をしている。一人ひとりの高校生に分かるかたちでAPが書けないものか？はっきりいって難しいです。書けないかもしれません。だからこそ、共通してわかる数値、例えば、英検２級以上、TOEIC500点以上という数値を入れざるを得ないのが今の状況です。

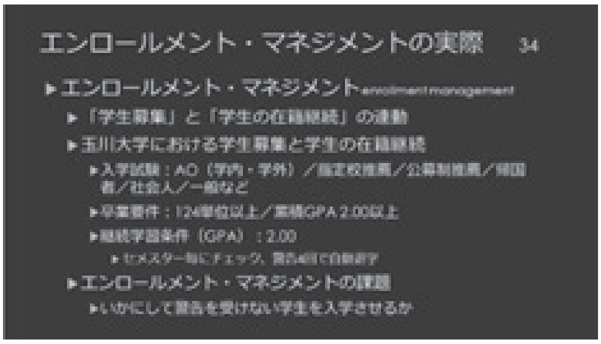
新しい初年次教育のあり方として、これまでは「高校生をいかに大学生にするか」でしたが、これからはK-16という子供たちの長期にわたる学習生活におけるマイルストーンとしての大学初年次の位置づけが重要になります。初年次教育を通して、大学は必要に応じて学生それぞれの高校以前にも戻る必要があるのではないかと思います。

2008年度にその取組みが終了したOECDの高等教育のシナリオ・プランニングでは、高等教育をどう変えていくかが問われました。その取組みの中でオグルヴィ（Jay Ogilvy）という学者が主張したことが、「現代の不平等の最たるものは教育の不平等だ」ということです。例えば、開発途上国の教育は先進国に比べると比較のしようもないほどひどい状況におかれている。一方、先進国においても“Digital Divide”という言葉に代表されるように貧困層の教育が置き去りにされている。そのひとつの理由として彼は公立学校制度の問題を挙げます。「公立学校の教育制度は、農業や工業の発展に基づいて考えられていった」というのです。例えば、夏休みを制度化したのは、夏は収穫の時期にもなりますので子どもは働かないといけない。農作業が一番忙しい時です。とすると、学校を休みにして子どもも労働に参加できるようにする。または、「フォーディズム」。自動車のフォードです。どうやったら少ない労力で車を大量生産できるか。それまではひとつの教室の中にさまざまな年の子どもがいて先生が教育していたのを、１年生、２年生、３年生と分けて、何人が適切な人数か、30人、40人、25人などとしてきたというわけです。今では初等・中等教育の一般的な考え方です。このやり方が限界にきたのではないか？これをやっているから教育の不平等が起きるのではないか。オグルヴィはそのことを考えて「工業や農業がどのように進歩してきたか。とりわけ農業がどう変わってきたかを見てみよう」と考えます。玉川大学には農学部がありますので、農学部の先生に詳しく聞いてみました。現在、畑（大農場）はどうなっているのか。すると、あちこちに測定装置が付いており、日照時間、水はけの問題、肥料の量など全部GPSを使ってデータとして入ってくるそうです。日照が少なければそこに余分に光を当てればよい、水が少なければ余分に水をやればよい、肥料が少なかったら足せばよい。逆に多かったら少し減らせばよい。そうやってなるべく良い作物が育つようにしているということでした。オグルヴィとまったく同じコメントでした。オグルヴィが言うのは、それを教育でできないだろうかということです。農業の最先端と同じやり方を教育に応用できないだろうかということです。

精密な学校教育を考えたら脱フォードのパラダイムが必要なのではないかということです。具体的にいえば、学生や子どもたち一人ひとりにもっと目の届くような教育をあえてしなけれ

ばいけないのが今の時代ではないかということです。私は木曜日にGoogleの理事長・学長セミナーに参加しました。少し驚いたことがあります。多くの大学の方たちがいらっしゃったにもかかわらず、一対一です。つまり、セミナーを提供する方が一人、私も一人。「玉川大学はどういう状況ですか？」と聞かれつつ、さまざまな話をするやり方です。つまりあらゆるものがフォーディズムのシステムの中で展開することを疑問視する状況になりつつあると感じています。もちろん、毎回一人ということはありません。従業員の数で時には５人６人でやることもあるそうです。できれば一人ずつでやりたい。個でやりたいという考え方でした。

「教育における公正とは何か」を考えた時に、学生の背景や能力が異なることを考えると、公正な大学教育を含む学校教育が実現できるまで、どうやって耐え忍ぶかが今の学校に求められていると思います。器用に合理化することが目標ではなく、合理化できないことに苦しみながら考え続けていくことが求められているのではないかと思います。そのひとつの答えが反転授業であり、アクティブラーニングであると思います。アクティブラーニングを通して学生を観察することができます。学生の観察というよりも教員の表現が中心です。アクティブラーニングや協同学習には相当な意義があります。

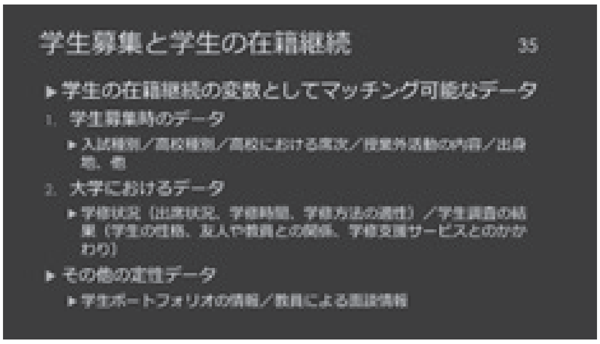


そう考えると、エンロールメント・マネジメントの責任は重大です。エンロールメント・マネジメントでは「学生の募集」と「学生の在籍継続（学生が辞めないで卒業していくこと）」を連動させてマネジメントしていく手法をとります。どのような学生を入学させれば、４年間の学修に耐え、力を身につけて社会に出ていくかをマネジメントしようとするのが基本的な考え方です。大学経営の側にとっても、エンロールメント・マネジメントは有益です。「この学生を入学させれば、退学しないで社会に送り出せる」となれば、お金の計算がすごくしやすくなりますし、「この学生を入学させれば、きちんと育てられるから社会の評価が上がる」ことにもなります。現在、玉川大学ではそういったことを始めたばかりです。まずは、入試種別と学生の傾向の相関です。この入試種別で入ってきた学生はどういう傾向にあるかをチェックします。しかし、厄介なのは入学試験と十把一絡げにいいましてもAOで落ちた学生は多くの場合、公募制で応募してきます。そこで受かればその学生は「公募制入学」となります。公募制で落ちると今度は一般で受けてきます。そこで受かるとその学生は「一般入試」となってしまいます。だから、どういう形で受けてきたか、いわゆる受験プロセスについてもチェックしないといけません。こうしたデータがまず変数のひとつですが、そのほかにも、成績評価をはじめとする大学在学中の諸データ、どんなクラブ活動に参加しているか、性別、出身地など数多くの変数があります。どのデータを活用してどう育てていくか。さらには定量的なデータだけでは不十分ですので、面接等の定性的データも必要です。

私が知っている例を挙げたいと思います。学生との個人面談の経験を通して「学生が幼稚園の時に自由保育を受けていたか設定保育を受けていたかによって現在の学び方にも影響があるのではないか」と仰った先生がいらっしゃいました。やはりK-16を意識した初年次教育を考えていかないと難しい。それには学生一人一人とどう向かい合っていくかが大事だと思います。

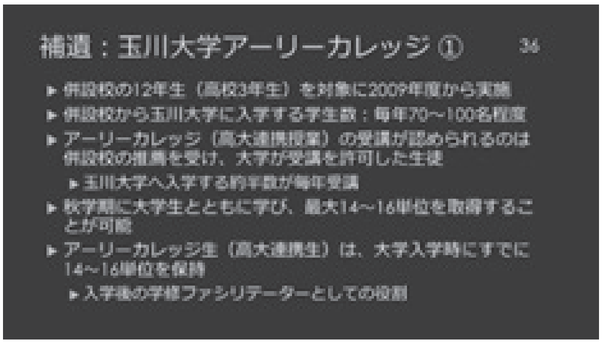
玉川大学では警告４回で自動退学になります。GPA 2.00を４回（計４セメスター）割り込むと自動的に退学ということです。「うちで

は育てられません。別の学校へ移ってください」とはっきり伝えます。たいへん厳しいシステムです。玉川大学は日本で一番退学率の高い学校かもしれません。逆にいうと、学修の質を上げたいということと同時に、玉川大学では育てられないというギブアップ宣言でもあります。具体的にいいますと、自動退学になる学生を入学させると大学の収入にも影響が大きく出ます。なるべく入学させたくないということが当然ながら出てきます。さらに申しますと、玉川大学と創価大学はほぼ同じ規模の大学ですが、玉川大学では年間200名～250名が退学します。圧倒的に玉川大学の方が退学者数は多いのではないかと思います。ところが皮肉なことに退学者が多い学校は「学生に対する指導が不十分な大学」とランキングには掲載されてしまいます。痛し痒しです。アメリカ合衆国では卒業率が高ければ良い大学です。日本の場合、必ずしも卒業率が高いから良い大学ではないというのは暗黙の了解だと思います。この辺りはジレンマです



繰り返しになりますが、どのような学生を入学させたらよいかということを検討する際には、このスライドに書いてあるような学生募集時のデータや大学在学中のデータを片端から数値化することから始めます。まずは定量的なデータが重要です。加えて、定性データとして学生の書き込んだポートフォリオや教員の面談情報を参考にします。こうした諸データが学生募集だけでなく、学生の在籍継続指導の際にも有効なのはいうまでもありません。

4．玉川大学アーリーカレッジ



こちらは玉川大学の宣伝ですので、後ほどお読みいただければと思います。一言だけ申しますと、玉川学園の高校3年生に相当する生徒（12年生）は、秋学期に大学の授業を14単位履修することができます。実際には16単位まで取れるのですが、高等学校の単位との絡みがありますので、多くの場合、14単位までです。その14単位は大学入学後、すでに履修した単位としてカウントされます。同時に、その14単位は高等学校の単位としてもカウントされています。こうすることで、学生が望めば、実質的に3年半で大学を卒業できることになります。このシステムを利用しているのは、教員免許状を取りたい学生が多く、その場合には、単位が多いほうがメリットだからです。利用者は全員ではありません。高等学校をある程度優秀な成績で卒業できそうな学生だけを対象にしています。多い年には50余名が受講します。対象学生には初年次セミナーのジュニア版に当たるサマーセミナー（大学の夏季休暇中に開講）を履修させたうえで、大学の秋学期にあわせて授業に出席させます。

これで本当に最後です。私は人事部の英語表記は “Department of Human Resource(s)” ではなく、“Department of Human Capital” がよいと思っています。人的資本という考え方をもっと定着させないといけないと考えているからです。人的資源 “Human Resource” という言葉を使う限り、その人は会社のための「材料」として消費されていく。でも「人的資本」ならば、その人は会社の仕事をしながら自らを資本とし

て増やしていくことができる。これからの時代に必要となるのは、「自ら成長できる人間」であるので、是非「人的資本」の考え方を大切にしてほしいと教職員や学生に伝えております。「自分が会社と共に成長していく」というよりも、「自分が成長して、成長した部分で会社に貢献できる」と考えてほしいと思います。そして、成長した自分にとってその会社が不要になったら違う会社に行けばよいのではないか。こういった考え方のできる学生を社会に送り出していきたいと思います。

結局、自分が成長しようとしない学生は、社会に出てもいろいろな難しい問題に遭遇するとへこたれてしまう可能性があります。成長することの最終目標は、創価大学のホームページやパンフレットを拝見してなるほどと思ったことですが、“Public Good（社会にとっての善を促進するような人）”になることです。こうした教育理念を掲げる大学であるからこそ、創価大学は優れた高等教育を展開できるのだと思います。

以上でございます。どうもありがとうございました。

AP 事業取組報告

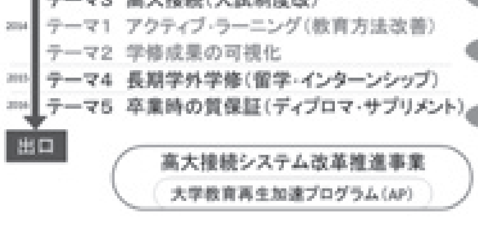
関田　一彦

学士課程教育機構　副機構長

司会：学士課程教育機構、副機構長関田より AP 事業全体の取組みについてご報告いたします。関田先生よろしくお願い致します。

関田先生：さきほどは久しぶりに眠くならない、長時間の講義を聞き、非常に充実した気持ちです。AP 事業は今年で４年目を迎えました。本来は今年が中間評価の年で、文科省から昨年中に中間評価が出されると想定しておりました。「ここがよかった」「ここを直しなさい」という具体的な指摘を受けての報告会にしたかったのですが、そのあたりの目論見は外れてしまいました。私どもがみなさまと一緒に展開している事業について掻い摘んでご案内できればと思います。

今日は時間も限られていますので、AP 事業の概略と今年の指標達成状況をいくつかお話しし、そのうえで、特にアピールしたいところをお話しする流れで30分ほどお付き合いいただければと思います。先生方で AP 事業にご関心のない方からすると「こんなにたくさんあるのか」と思われるかもしれませんが、図のように AP 事業は４年前にスタートし、テーマが５つあります。

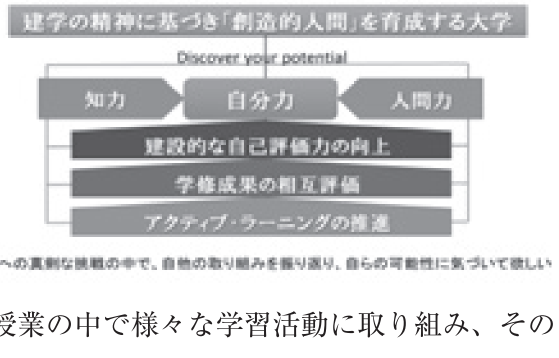


本学の場合にはテーマ１とテーマ２の複合型です。ですから複合型をあわせて６種類の AP 事業が日本中で走っています。その中のテーマ１からテーマ３までが４年前にスタートして、テーマ４が３年前、テーマ５が２年前にスタートしました。同じ AP 事業といっても取組の期間は異なります。昔は「大学教育再生加速プログラム」といったのですが、今は高大接続システム改革推進事業の中の一つという形で少し位置づけが変わっております。いずれにしても文科省が５つのテーマに沿って日本中の大学を人参で釣って走らせているという状態です。たとえばテーマ３は高大接続入試制度改革です。本学も今年から始めました PASCAL 入試もそうですが、多面的評価の先導的な例が追手門大学のアサーティブ入試です。この入試は実はＡＰ事業です。テーマ３はアドミッションポリシーに関連するところです。そして最後にスタートしたテーマ５は出口保証、卒業への質保証ですからディプロマポリシーに関係するものです。代表的なものはディプロマサプリメントと言われる取り組みです。その中間でカリキュラムに関係するところで私たちが取り組んでいるアクティブラーニングや学修成果の可視化、少し変わったところではアウェー体験、留学やインターンシップが走っています。

AP 事業を並べてみると、実は入り口から出口に向かってかなり角度のついた取り組みを文科省が補助金を使って押し出していることがわかります。本学の場合、補助金のためにＡＰ事業をしているのではなくて、うちの大学がやり

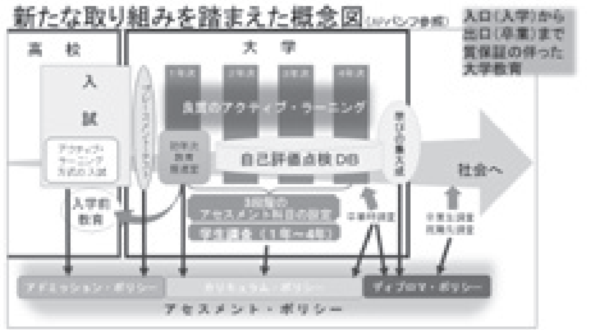
たいことをするためにＡＰ事業を借りているというスタンスでやってはおりますが、他大学の参考になることも多かろうということで、そのあたりのところを本日はお話させていただければと思います。

まず、本学の教育目標と取り組みの関係について図にしてみました（下図)。最初の取り組みがテーマ１の「アクティブラーニングの推進」です。創価大学の場合は、学生が講義の聴きっぱなしではなく、質疑・応答などお互いに関わるアクティブラーニング的な授業は多いのですが、それをしっかり推進していきましょうという取り組みになります。それから「学修成果の可視化」で本学が取り組んでいるのは、「アセスメント科目」の試行です。これは、どの科目でも実施できるように、学生が自分の成長の度合いをルーブリックを使って確認したり、授業について目標を立てて、どこまで学んだのかの進捗を、一人ではなく仲間と一緒になって「僕はこんな風に学んだ。君はどうなの」と振り返る相互評価を取り入れています。人間というのは自分ひとりで全てを悟るのはなかなか難しくて、いろんな人の取り組みをお互い相互評価する中で初めて自分自身が見えてきます。相互評価をすることで自分自身の評価が固まってくる。また、自分自身が見えてくれば、相手の成長もよく見えてくる。

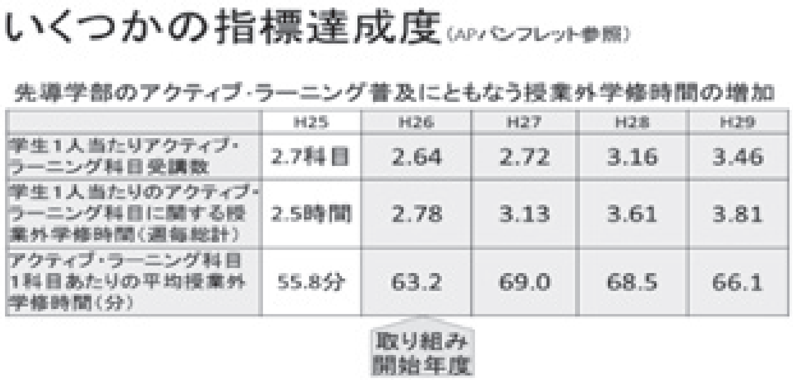


授業の中で様々な学習活動に取り組み、その活動をみんなで振り返り、その振り返りを通じて自分自身の振り返る力をつけていくことが、「自分力の発見」という創価大学が創造的人間に向かって大事にしているキーコンセプトにつながっていく。これをしたいので、ＡＰのテーマ１とテーマ２をお借りしているという話になります。

では、具体的な取り組みはどのようなものかといいますと（下図)、「アセスメント科目」というものをカリキュラムの中に入れ込んで、「１年生から４年生に向かってそれぞれの所でしっかりと振り返りましょう」「アクティブラーニングをして、その中で自分の成長、変化を振り返りましょう」ということです。そしてそうした振り返りを溜めていって、最後に「学びの集大成」の形で総括的な振り返りをして、自分の人生の原点にして社会に出て行ってもらうという流れを考えています。このプロセスに入っていくためには、入学の段階で丁寧なオリエンテーションが必要になります。そこで、一昨年から初年次教育推進室を作って、入学前から全体をシームレスにつないでいくことをしています。初年次教育のところから出口へ向かっているところも含めて、入口から出口に向かった質保証を伴った大学教育を目指して取り組んでいるのが本学の取り組みになります。



文科省は取り組み達成を点検するためにたくさん指標を求めます。みなさんのお手元にあるパンフレットですとファクトデータのところにいくつかあります。先導学部の経営学部の割合ですが「アクティブラーニングをどのくらい導入していますか？」では、４科目の内の３科目はアクティブラーニングを取り入れてやっています。さらにはその中でも特に良質なアクティブラーニングは35％ですので３つに１つの状態です。アクティブラーニングの科目を学生は取っているかどうかになりますと、少なくとも１


いくつかの指標達成度（APパンフレット参照）

先導学部のアクティブ·ラーニング普及にともなう授業外学修時間の増加

	H25	H26	H27	H28	H29
学生1人当たりアクティブ·ラーニング科目受講数	2.7科目	2.64	2.72	3.16	3.46
学生1人当たりのアクティブ·ラーニング科目に関する授業外学修時間（週毎総計）	2.5時間	2.78	3.13	3.61	3.81
アクティブ·ラーニング科目1科目あたりの平均授業外学修時間（分）	55.8分	63.2	69.0	68.5	66.1

取り組み開始年度

学期に３つは取っている状態です。

このような形で創価大学は着実にアクティブラーニングが質のよいものに変わり、科目数も増えています。分析的な視点で確認をしますと、取組みが平成26年からスタートしていますので、その前年をベースとすると、平成25年度では、いわゆるアクティブラーニング系の科目が１学期に経営学部2.7科目（３科目弱）開講されていました。

その時に学生はアクティブラーニングに関連する2.7科目で2.5時間、一科目あたり約56分、授業外に学修していました。３年目になりますと着実に2.7から３科目、今年は３科目半になり、人によっては１学期のなかで４科目５科目をアクティブラーニング型の授業を受けているでしょう。平成29年度のアクティブラーニング科目の一人当たりの授業外学修時間は3.81ですから４時間弱まで増えています。４時間が多いか少ないかですが、３時間半×３科目として10時間半です。学生はアクティブラーニング以外の科目も取っていますのでトータルすると優に10時間以上の授業外学修時間になると思います。３、４年生になると履修する科目が減りますから、なかなか実態がわかりませんが、言えることは、これまで一科目60分前後の授業外学修時間だったのが70分まできたということです。最終的には80分まで持っていきたいのですが、ちょっと今年は踏みとどまっている状態になっています。

先ほど菊池先生がおっしゃったように、基本的に学生が使える時間は決まっています。その中でどんな風に授業外学修時間を増やしていくのかというのが、やはり課題になります。アクティブラーニングの量に比例して授業外学修時間が増えていくかといいますと、そう簡単にはならないです。しかし、アクティブラーニングの科目数の割合が少しずつ増えていくなかで授業外学修時間が増えているのは間違いありません。学生の中でもアクティブラーニングの機会が１年生から４年生まで増えてくると、いよいよ「自分たちの時間とどう折り合いをつけるのか」「先輩と同じことをやっていては無理だ」と、まさに修める学修を意識するようになってくるでしょう。「修めるような取組み」とは、本学でいう「良質なアクティブラーニング」になると思います。そこで良質なアクティブラーニングを今後しっかり展開していくことが、本取り組みの一つの大きな課題がここにあることを正直に申し上げておきます。学部ごとに導入の時期が違い、学部ごとのカルチャーの違いがありますが、遅かれ早かれアクティブラーニングの科目が増えていきますので、学生が今までの先輩と同じようなリズムで授業外学修をしていきますと辛くなってきます。この時にどうやってタイムマネジメントをするのかがおそらく問われてくるだろうというのが、これから１、２年の間の本学の大きな課題の一つかなと意識しています。

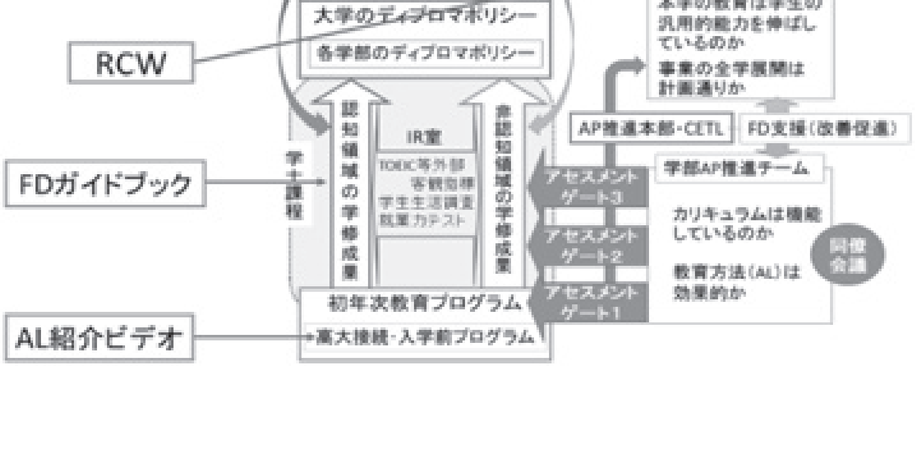
そういった状態をどのようにモニターしていくのかが非常に大事です。本学の場合、去年の段階では経営学部を先導学部にして、文学、看護、法学、経済、教育学部まで来ていたのです

が、平成29年度は全学部が揃いましたので、来年度からは理工学部と国際教養学部もそれぞれの科目でアセスメントが始まります。アセスメントというのはモニターのことです。「学生がどんな風に勉強しているのか」、「自分たちが立てた目標に対してどのくらい頑張っているのか」と学期の中間と最後で振り返りってみて、どんな風に学んだのかを学生たちに書き残させます。これを先生方は集めて読みます。ご自分が担当している授業で、学生がどんな風に学んでいるのかを学年・学期に学生が書いたものから読み取ります。読み取った結果を本学の場合には、同僚会議のなかで、いろんな学部の先生たちと皆で「今の学生はこうなっているよね。ここが問題だと思うんだけど、どう思いますか？」と話をするわけです。同僚会議がしっかり回れば、まさに学生の「習うから修める」への転換がおきます。じわじわアクティブラーニングの科目が増えていく中で、学生が「どうやって時間を作るんだい？」「今までと同じではダメなのか」と我々教員とせめぎ合うなかで、学生をしっかりリードするためにはモニターが大事になります。モニターするためのアセスメント科目が各学部で確実に増えていきますから、丁寧にモニターしながら、問題を教員側が共有しながら進んでいくというのが本学の取り組みになります。

では、今年の取組みではどんなことをやっているのか少しアピールしたいと思います（下図）。初年次から卒業に向かって、知力と人間力のどちらもしっかり伸ばしながら大学が決めているディプロマポリシーに沿った学生を育てていくのですが、今年はその中でも特に初年次の部分とカリキュラム・授業の部分と、卒業に向けてのチェックのための小道具の３つに取り組みましたので、それらを簡単にご案内ができればと思います。

略称はRCWですが、これは社会に巣立つ準備状況を自己点検してもらうためのもので、いわゆる「勉強が出来たかどうか」ではないです。本学の学生がお世話になっている企業の人事関係の方に毎年10社ずつインタビューをしています。今年で40社インタビューしました。「創大生はこんな良いところがある。でもこういうところは頑張ってほしい」などいろんな意見があります。そういったものを12の項目に整理しました。（資料９ページ）それからもう一つは、「ロジカルシンキング」「ライティング能力」「語学力」などいろんな力がありますが、創価大学が強調している様々な力について学生自身が卒業に向かって、重要視しているものを10個ほど選んでいます。

こういったものを合わせた質問表のようなものを作っているのですが、12項目になります。非常にシンプルなもので、いろんな国籍やいろんな人がいても意見交換や意思疎通ができる「グローバルなコミュニケーション力」みたいな力が自分にはついてきているかどうか。企業



学修成果の可視化

問1	創大生が社会(会社)で求められる資質や態度
1	年齢や性別、時には国籍が異なる人たちと、きちんと意見交換や意思疎通ができる
2	都合の悪いことでも誠実に対応する(誤魔化さない、責任転嫁しない)
3	残業や休日出勤をしなくて済むように時間を効率よく使い、効果的な仕事をする
4	失敗したときや誤った行動をしたときは、素直に「すみません」と言える
5	長期的な視野に立ちつつ(理想や夢は忘れず)、まずは目の前のやるべき仕事に集中して結果を出す
6	一度引き受けたことは、責任を持って、あきらめずに最後までやり切る
7	不明な点はその場で確認し、計画に沿って(約束を守って)取り組み、課題を先延ばししない
8	周囲(上司、同僚、時にはお客様)を巻き込みながら仕事を進める
9	自分の予想と異なる仕事や課題、あるいは状況でも、工夫をして(柔軟に対応し)結果を出す
10	論理的に、あるいは多面的に、最後まで突き詰めて考える(考え抜く)
11	ポイントを絞って、相手に分かるように明快に(納得してもらえるように)話す
12	専門知識の習得や資格取得など、自身のスキルアップに向けて意欲的に(自主的に)勉強する

もっとも平均値が高かった学部

問2 重要視する能力・経験	論理的思考力	数的処理能力	課題発見力	語学力	文章力
	リーダーシップ	困難に立ち向かう経験	自己分析（社会に貢献する自分力）	企業研究	他流試合（他大生との交流）

のみなさんが期待しているものができているかどうか。５段階でチェックして点数が高い、低いが出ます。それから論理的・数理的処理など10個ほどの「学部時代に伸ばしておきたい力」をリストアップして、「自分がどのくらい重要に思っているか」を聞いているのが問２になります。問２について例えば、「文章力って社会に出るにあたって大事だな」と学生は思うんです。ところが次の問題で、「あなたは文章力をどうやって伸ばしたらよいか知っていますか？」とＹｅｓかＮｏで聞くと、「大事だと思ってもその方法がよく分からない」という学生が３割～４割いるわけです。意識はあっても何も動いていないということです。これを自分自身がチェックすると「これ大事にしているのに動いてないな」ということがわかるんですね。

学生自身からみるとどういう項目が自分でできているか、いないか、自分は何が抜けているのかを確認するためのセルフチェックの指標なのですが、これを大学全体として使うと、「どの学部の学生が企業が期待する、あるいは、社会人として期待されることに対してそれなりにできていると思っているのか、いないのか」、あるいは、「どの学部の学生は、特定の力を伸ばすための方法について疎いのか」が学部として見えてくる。大学としてそれが分かってくればその部分についてどうするかキャリアセンターと協力しながら対応できる。最も平均値が高かったのは経営学部です。社会に一番近そうな学部ですから、そうなりそうですよね。ただし「異文化交流」についてだけは、やはり国際教養学部が一番高くなりました。それ以外は経営学部が一番高いです。いわゆる「人間的な力」みたいなのが経営学部は強いです。同時に数字や論理、様々な能力についてあまり大事と思っていないのも経営学部なのです。基本的に「スキルや力ではなくて、体だよ」「体験的に動いて人と関わっていくのが大事なんだ」というのが非常に強く出ているわけです。それに対してグローバルマインドがあって、ロジカルに話が出来てみたいなのは国際教養学部が一番高いです。

このように学部のそれぞれの癖が出たりします。こんなところを各学部が押さえる中で「学部が育てようと思っている人材像」に対して学生はどの部分に対して自信を持っているのか、いないのかが見えてくるかもしれません。

このような道具を、昨年みなさんにご協力いただき、６学部で千人ほどの３、４年生の学生（５年生も若干混じっていますが）で取りました。今後より具体的なものをご紹介できるようにしていきたいと思っています。創価大学ではとにかく「創造的人間」を作りたい。勉強ができたかどうかはGPAを見れば分かるので、み

なさんがきちんと教えて試験をして、チェックすればそれで分かるわけですが、「人間的なところはどうするの」というところの一つとして、もちろん社会のために人間を作っているわけではなくて「人間のための社会を作る」ために私たちは学生を育てています。そうは言っても、社会が何を考えているかから外れては困るわけなので、社会で私たちがお世話になっている企業のみなさんが考えているような、期待しているような事柄についてはどうなのかがチェックできる小道具です。これが一つですね。

次は初年次の部分ですね。大学が入学前に入学予定者をキャンパスに集め、「これから入学するところは、こんなところですよ」といったガイダンスをしたり、大学生協が入学前オリエンテーションを兼ねたキャンプを企画したりすることが、必ずしも珍しくない時代になっているのですが、創価大学の場合には日本中から学生が来ますので、そんな簡単に集められないのです。それでも創価大学ではアクティブラーニングを中心にして人間教育をしていることをきちんと伝えて、そのつもりになってきてもらいたい。そのためにどうしたらいいかということで、今回ビデオを作りました。あまり時間がないので３分ほど見たいと思います。

〜ビデオの視聴〜

本学はパスカル入試、推薦入試、学園入試で800人の学生が決まりますので、入学が決まっている方が「入学前の教育のプログラム」を始める時に「これを見ないと先に進めません」という形で埋め込まれているプロモーションビデオになります。大事なのは、高校生にとってみるとアクティブラーニングが盛んな高校から来る生徒もいますが、従来然として入試のための「しっかり暗記をして点を取る」スタイルの勉強をしていたところから創価大学に来て、いきなり「グループでやってください。隣と話してください。」と言われても、それだけで教室に入るのが怖いと思う方がいない訳ではありません。ですので、少しでも早い段階で「創価大学に行くと、そういう目的でみんなと仕事するんだ」ということをクリアに伝えるのが、初年次教育の一つの大事なポイントです。創価大学の場合には事前に学生を集めることはできませんが、こちらのビデオのような形でお伝えをしています。ビデオではこの後、田中機構長のお話になり、「高校生までは生徒手帳がありましたよね。でも大学には学生手帳はありません」「学生というのはまさに自らが主体的に進んで学ぶから学生というんです。高校生を卒業してください」というメッセージが入っています。もちろん一回聞いただけでぴんと来ることはありませんが、そういった形で入学後も折に触れ１年生の段階で何度も初年次教育の中で「自ら学ぶ」ことを問い続ける。

今、皆さんがお集りなのは中央教育棟、学生は「チューキョー」と呼んでいますが、本学のメイン校舎です。この中央教育棟が建つ前は文系Ａ棟がメイン校舎でした。Ａ棟の前庭には一対のブロンズ像があって、学生は必ずその前を通って校舎に入ってきました。そのブロンズ像から「英知を磨くは何のため　君よそれを忘るるな」と「ちゃんと考えなさい」と問われるわけです。そして出てくるときには、もうひとつのブロンズ像が「人生の宝は労苦と使命のなかにのみあるんだよ（労苦と使命の中にのみ人生の価値（たから）は生まれる）」と、「しっかり学んで苦しみなさい。それこそを君たちの人生の宝にするんだよ」と送り出すわけです。

このように一対のブロンズ像が昔は見守っていたのですが、代わりにビデオのような形でメッセージを伝えることを始めました。これが２つ目のアピールポイントになります。

３つ目のアピールポイントは出来たてほやほやなのですが、FDガイドブックです。実はCETLというFD機関ができたのが2000年です。当時、創価大学にはハンドブックがありませんでした。他所の大学はだいたいどこのFDセンターも作

っています。うちは今まで作ってこなかったのですが、すでに9割近くの先生方がご参加されている2日間の研修やフォローアップを含めて、そこで語られた内容や先生方から出てきた様々な質問を取り込みながら、創価大学で行うアクティブラーニング、創価大学の基本的なシラバスの考え方などをまとめています。2日間の研修内容を忘れてしまった人も、これを読み返すと「そんなことやったなぁ」と復習になりますし、そういった機会がない方や非常勤の先生のように参加の機会がない方たちに対しても「こんなふうに創価大学は取り組んでいます」としっかりお伝えできる道具を今回作ることができました。

その他AP事業として様々なものを展開していますが、例えばアドミッションズ・センターが中心になって進めているPASCAL入試も、まさに高大接続を意識したものです。LTD的な学びをしっかりと体験して大学に入ってくる、「予習するのが当たり前なんだ」という学びのスタイルが分かっている学生に来てほしいということで始まりました。PASCAL入試で100名程度の方が選抜されます。LTDの出来栄えが入試の三分の一を占めますので、受験生のみなさんはLTDのやり方を勉強して入学してきます。学部によっては、一年生の一番初めの段階でLTDを使う授業もあるのですが、必ずしも全学部そうではない。「LTDってどこでやるの？」と不思議に思う人もいるかもしれませんが、一年生が取れるような共通科目の「思考技術基礎」（資料12ページ）の中にはLTDがあります。この様に入試でやっただけでなく受け皿も作りました。「思考技術基礎」は新年度から開講される科目になります。

また、アドバンスト・プレースメント制度も、アドミッションズ・センターが中心に進めています。（資料12ページ）高校生のうちに大学の授業を受けて、「大学ってこういう所なんだ」とわかり、そこで学んだ単位が入学後に卒業単位としてカウントできる仕組みです。これはもともと杏林大学がAP事業のテーマ3で扱ったものですが、創価大学も「一緒にやりしょう」と誘われたことから始めたものになります。このように初年次教育において、入学前から入学後に向かって何らかの繋がりをしっかり担保しながら、AP事業を進めているのが本学の取組みになります。

最後に、これまで入口から出口までの教育のうち、入口の話をしました。出口については、先導学部の経営学部は今年で4年目に向かいますので、いよいよ出口に差し掛かります。その差し掛かりでこれから取り組んでいくのが「学びの集大成」を作っていくことです。（資料13ページ）「このように学びの集大成を作ってもらいますよ」という内容が書いてありますのでお手元の資料をご覧ください。ポイントは学生が「本当に創価大学に来てよかった。私はこういう力をつけて社会に出ていける」と改めて実感を持って卒業してもらうためのお手伝いをするのが「学びの集大成」になります。

完成版を今日はご覧いただくことはできませんけども、部分的に経営学部の何名かの学生にサンプルを作っていただきました。それを少し修正したものを簡単にご紹介します。（資料15ページ）この学生は非常に元気な学生です。「創価大学に入学したとき」を振り返る項目では、「高校までは部活ばっかりやっていて、頭も筋肉でした。だけどとにかく何事も一所懸命挑戦したいと思っています。でも何をやりたいかがよく分かりませんので探します」という前向きな内容を書いている方です。意欲だけはあったけど具体的なものをと言われると分からないという状況でした。一年生のときを振り返る項目ですが、初年次科目で問われることは「学びへの計画性」です。「タイムマネジメントが本当に大事なんだ。自分で折り合いをつけてきちんと課題をやらないといけない」と書いてあります。また、この学生は落語研究会へ入部し、人とかかわっていこうとしました。とにかく意欲があり何かしたかった。でも、「きちんと課題

を出しましょう」「授業に出ましょう」と最低限のことはきっちりやっていこうと折り合いをつけながら行動した一年間だったと振り返っています。

２年生になると「忙しい忙しい。だからこそいろんなことを計画してやらないといけないな」と心がけ、GPA（最高5.0で）4.0以上を取った非常に優秀な学生です。彼女は、落研でも副部長をやりながら、忙しい中でもきちんと調べることは調べ、みんなと力を合わせながら、というように、今振り返ると改めて自分で周りを動かしていくような自己調整力が鍛えられたなと思うと書いています。

こんな風に、あの学年ではこうだったと自分の学び・学習活動に即しながら丁寧に振り返っていきます。そして最後に「創価大学にはいろんな価値観を持った人がいた。でも仲間と一緒に成長するために、いろんなコミュニケーションをした。これからどんな環境、状況の中でも私は頑張り、挑戦できるという強い思いを持ちました。改めて振り返ってみると漠然としていた自分の意欲が、具体的に日々の課題に挑戦する中で、様々な力となって私自身を形作っていくことに気づきました」と書いています。

少し雑駁な話しになりましたが、この間にはいろんなエビデンスがポートフォリオの中に残されており、それを繋ぎながら一つのストーリーとして語っていく「学びの集大成」を作ります。これは大変な仕事になりますのでオプションですが、３つのアセスメント科目のその先にあるものとして用意されています。「学びの集大成」は来年以降に具体的に進んでいきます。創価大学は、アクティブラーニングを当たり前のように行っていますが、その中で丁寧に学びを振り返っていきます。特にアセスメント科目で強調するのは振り返りです。振り返りのときには仲間と一緒に振り返り、それを通じて自分自身を見つめることができるようになってきます。このサイクルをしっかりと回すことで、最終的には「創造的人間をつくる」という本学のミッションにかなっています。

このような形で今 AP の事業を進めているところでございます。来年の前進をご期待ください。ありがとうございました。

司会：関田先生ありがとうございました。このまま引き続き講評に移らせていただきたいと思います。菊池先生・小松川先生からそれぞれ一言ずつお願いしたいと思います。

菊池先生：関田先生どうもありがとうございました。最初の感想は、経営学部を交換していただきたいということです。玉川大学経営学部は2001年スタートで、その時私が経営学部をまとめていましたが、玉川大学の一番良い学部にしようと思っていました。現状は学生のトラブルと退学生が一番多い学部で、どんな場合でも一番最初に問題として挙げられるのが経営学部です。関田先生のお話を聞いて、経営学部に突出してしまうわけではありませんが、果たしてこれは学生の成果なのだろうか？もちろん学生の成果であることはその通りなのですが、教育体制の成果であることをとても感じました。現場で学生と向き合っている先生一人一人、もしくは学生課で学生と向き合っている職員一人一人による教育体制が、おそらく学生たちに浸透しているからこういった成果があげられたのではないかなととても思います。通常どこの大学でも経営学部に入学する学生は、大学の教育理念や特徴を把握しないで入ってくる学生が多いと思います。それは経営学部に滑り止めできたり、自分の偏差値が丁度良いから来たりする学生が多いと私は思うからです。おそらくスタートの段階ではそのような学生が創価大学にも相当いたのではないかと思います。しかし一方で、その学生がこれだけの成果をあげられるとなると、やはりその学生のポテンシャル以上に創価大学の経営学部もしくは経営学部を支えようとするスタッフの成果かなと思いました。単

にアクティブラーニングだけでなく、アクティブラーニングを支える大学の姿勢というのが玉川大学と比べ物にならない位強く、大きいともすごく思いました。

とりわけ「学びの集大成」のサンプル集は、ぜひ出来上がったら私も見せていただきたいと思うのですが、昨今、定量的な数値が動きすぎていると思っています。こういった定性的な学生の成果は、もっと私たちは大事にしないといけない。先ほど「個別性がとても重要だ」と私は申し上げましたが、こういうところに創価大学を創価大学たらしめる文化が創られていくのではないかと思います。ここには経営学部以外の教員・職員もたくさんいらっしゃると思いますが、おそらくそういった良い取り組みをしている学部を一つのロールモデルとして競い合っていけば、全ての学部が良い方向に進むのではないかと私は思います。

本当に私は驚きました。感動もしています。本当に玉川大学の経営学部は問題をたくさん抱えていますので、それから比べたら「何でこういう結果になるんだろう？」と思いました。繰り返しになりますが、創価大学の教育理念をうまく浸透させることができたスタッフの成果だと思いました。その他の事に関しましては、今日見せていただいたものを早速玉川大学のＡＰ事業に関わっているスタッフに渡して、負けないように頑張りたいと思います。私からは以上です。

司会：ありがとうございました。続きまして、外部評価委員を代表して小松川先生お願いします。

小松川：千歳科学技術大学の小松川でございます。私は外部評価委員として初年度から皆様方の大変熱心な取り組みを拝見し、毎年「ぜひこれを参考にして千歳科学技術大学もなんとかしないといけない」と常に学ばせていただいています。全体の振り返りを含めてみなさんにいくつかお話したいと思います。まず創価大学のＡＰ事業の取り組みの大変優れている点は、２つあります。他大学が真似できない、参考にできない、創価大学だからできる優れた点と、他大学がぜひ参考にした方がいい優れた点があると思います。その中で今日は、他大学が参考にした方がいい優れた点を２つお話します。

１つ目は（毎年見ていて思いますが）全学的にアクティブラーニングの実施体制を上手に作られていて、最初の設計が非常に良いことです。これはぜひ他大学が真似した方がいいと思いますし、みなさんが生き証人として実際できているのがすごいなと思っています。創価大学の優れた先生方だからこそもしかしたらできているのかもしれませんが、たてつけはとても良いと思います。まず、「汎用的な能力」の定義をしっかりされていて、学部にかたよらずに学生にとって共通の軸を作られています。それに沿って非常に細かく研修制度を作っていて、お互いに教えあう環境ができています。それから、これは非常に上手だなと思っていますが、先導学部を一つ作り、そこの事例を横展開で共有するやり方をしているという取り組みは非常に優れていると思います。中規模・大規模の大学になかなかアクティブラーニングが広がらないという中で、創価大学が全学的にできているやり方を全国の大学が参考にして進めた方が良いだろうと思います。これはある意味教員向けの優れた取組みだと思いますだと思います。

２つ目が学生向けで作られていると思うところです。学生が成長していく学士課程に沿って、育成すべき能力の評価ポイントを設定されているのは大変優れていると思います。一言で言うと「アセスメント科目」というものを定義されている点です。学生はいろんなカリキュラムを受けながら成長し、それを通して本来修得すべき能力が確かにある。その点を学生の成長段階でしっかり見ていらっしゃいます。この取り組みは大変素晴らしいなと思います。私の大学のどの科目も、リーダーシップやコミュニケ

ーション力が大事だと皆口にしますが、それを大学として具体的にどう評価するかとなりますとなかなか難しいです。その中で創価大学は全学のカリキュラム体系の中でアセスメント科目をうまく考えてされているのが大変素晴らしい取り組みですし、他大学が参考にすべきだと思っております。

それから個別ですが、今年の成果についてそれにコメントをします。卒業生向けになる「汎用的能力に関するアンケート項目」の整備をされ、それで評価されることは簡単にいうと実証実験ですし、創価大学の事例を通じて良さそうかどうかの議論がこれからされると思いますが、このような成果をぜひ他大学に公開していただけるとありがたいと思います。企業の側から見れば創価大学の学生だけでなくいろんな大学の出身者が出てきますので、こういった評価軸は共通化して良いのではないかと思います。リーディング大学として実証されたものを他大学に公開していただくことはとても重要になりますので、ぜひ公開をお願いしたいと思います。

それからアクティブラーニングのビデオを作られましたが、これから学ぼうとする学生に見せるのはとても大事ですよね。特に入試を意識されていると思いますが、アドミッションポリシーとリンクするのはすごく重要です。これから来る学生に、「創価大学の学生として、ここが大事なんだ」ということを見せようとする姿勢はとても大事ですし、さらにPASCAL入試で実際に行っていることが素晴らしいと思います。今日見させていただきましたビデオの、「創価大学」という文字を外していただけると自分の大学でも使えるかと思いましたが（笑）、ぜひビデオも他大学に公開していただけるとよいかと思います。千歳科学技術大学でもそうですが、アクティブラーニングの授業をすると毎回「先生、何でしゃべらないのですか？」と学生から必ず言われますので、あのビデオを見せて「これが主旨です」と伝えることは他大学でも使えると思いました。

最後にFDのガイドブックですが、非常勤の先生方にも配布するのは素晴らしいと思います。千歳科学技術大学も小さい大学ですが、非常勤の先生との意思疎通はとても大事な所ですので、創価大学がこういうガイドブックを使って常勤・非常勤に関わらず教育改革 に取り組もうとされることがとても素晴らしいと思います。

今後の期待として、「学びの集大成」という言葉が出てきたと思いますが、これまで学部関係なく汎用的なところをＡＰ事業で進めてこられていると思いますが、最後は関田先生のお話でもありましたように、ディプロマポリシー（DP）という出口をどうするかという整合性となると、学部の特殊性・専門性がポイントとして出てきます。そことＡＰ事業をどうカップリングするのかぜひ見てみたいです。最終年度に向けて、学部ごとのCP、DPとAP事業の成果がどう結びついてくるのかを非常に楽しみにしています。特に、学部の先生方がお持ちの専門科目の中で、学生にどうリアルな学び、問題発見・問題解決をしていくのかが先生の腕の見せ所ですよね。ここを見てみたいのが正直なところです。

おそらく初年次教育になると、例えば実際に地域に学生を出してリアルな環境を与えるなどの工夫をいろいろされていると思います。しかし、学部の専門となると、各先生方の専門の中で学生にどうリアルな環境を与え、問題を意識させて解決するのか――。それこそ、社会に出た時に学生が「大学に来てよかったな」と思う所かもしれないですよね。そういう契機も含めて。そういう専門教育でのアクティブラーニングが、入学から卒業に向けての学びの集大成として、先生方の「卒業研究」や「３年生の後半の科目」の（授業）の中で、「これだけ人生が変わりました」という学生のコメントをぜひ見てみたいと率直に感じた次第でございます。

いずれにしましても、本当に創価大学の取組みは優れています。創価大学でないとできない

優れた取組みかもしれませんが、みなさんが日頃熱心にされた成果でもって、本当に多くの大学が参考になる取組みをしていただいていてすごいなと頭が下がる思いでおります。どうもありがとうございました。

司会：小松川先生どうもありがとうございました。それでは最後に、本学副学長田中亮平よりご挨拶申し上げます。田中先生よろしくお願いいたします。

田中副学長：本日は誠にお忙しい中、2017年度AP事業報告会にこのように多くの方にお集まりいただきまして、大変にありがとうございました。学内の先生方にとりましては、今日の報告会によりまして現時点での本事業における自分がやっていることの立ち位置・位置関係をあらためて確認していただいたのではないかと思います。また学外からも今日はおいでいただいているかと思いますけれども、本学の取組みに対する理解を深めていただき、今後また有益な助言をいただければと思っております。とりわけコメントをいただきました菊池先生と小松川先生、大変にありがとうございました。過分なお褒めの言葉も含まれていたかと思いますが、「こういうところは期待している」と言っていただきまして、たいへんにありがとうございました。

菊池先生のご講演につきましては、私も本当にたくさんのヒントをいただいたと思っております。特に「自己と集団」、「人材と人財」の違い、「学習と学修」について、いみじくも昨日「文科省はどういう意図でつかっているのだろう」という話をしたところでありましたので、今日のお話を伺って非常にクリアに理解しました。初年次教育のお話の中にあった「Mind the Gap」のお言葉が非常に心に残りました。そういえば最近電車を降りるときに電車とホームの間が空いているのが怖いなと思う年齢に私もなってきましたので、私が（東京）大学に入学したころを振り返りますと、ガイダンスも何もなく、ヘルメットをかぶった人がガーッと乱入してきて「ドア閉めろ」「鍵締めろ」と言ってから怖い話をずっとするみたいな環境で、「大学ってこういうふうなんだ」と思っていましたら、沖縄返還闘争で一ヶ月ほど授業がなかったことがありました。そんな初年次教育のかけらもない状況の中で、見事に菊池先生がおっしゃっておられました「大学生活には、はるかに多くの娯楽の機会がある」というギャップにはまりきってしまった初年次を過ごしました。

今は本当に学生は手厚く初年次教育をしてもらって羨ましいなと、他人事のように思っているところでありますが、菊池先生に言っていただきました「初年次教育の目標というのは、個人として自己を表現し、自己を肯定しながら集団に所属するその方法を学ばせることだ」というお言葉を本当に私共も肝に銘じてこれからも進めていきたいと思います。今後とも応援の程、ご助言の程よろしくお願いいたします。本日は大変にありがとうございました。

司会：以上をもちまして、AP事業報告会を終了致します。本日はご参加いただきまして、誠にありがとうございました。

Fostering Essential Elements of Global Citizenship in an Art Museum

Miyoko Takatama

World Language Center Soka University

Keywords: Global citizenship; Language education; Education in museums; Non-cognitive skills.

Introduction

For the majority of teachers and learners, art museums may not seem to be an effective learning place to develop abilities and qualities required in the global world. Art museums have generally been regarded as a place to appreciate great masterpieces and understand "occidental values" (Andermann & Arnold-de Simine, 2012, p. 6). In such museums, ordinary viewers and art professionals have been distinguished clearly; the former tend to be regarded as beginners who need to be provided with the correct knowledge of art while the latter are considered as having authority to provide the knowledge. Several decades ago, a new perspective emerged in the field of art and museum education. The perspective is to see art museums as a place for all viewers to construct meaning through interactions (Hubard 2007, 2011, 2015), not as a place to appreciate pre-determined values naively. In the light of this new perspective, viewers are invited as active meaning constructors, not as mere receivers of expert knowledge. This new idea has produced a number of studies which indicate that discussing art in a museum can be an effective means to develop critical thinking skills and communication skills (Housen, 2002). The results have been applied to various educational contexts which require the development of those skills including primary and secondary education (Burchenal & Grohe, 2007; Curva et al., 2005), medical education (Bleakley, Farrow, Gould, & Marshall, 2003; Gurwin et al., 2018; Klugman, Peel, & Beckmann-Mendez, 2011; Naghshineh et al., 2008), law enforcement officials training (Herman, 2007) and language education (Sparks, 2014; Takatama, 2017). The new movement and research results, however, have not been incorporated into educational contexts in Japan either widely or effectively.

In the 2017 spring semester, a series of English classes were conducted at Tokyo Fuji Art Museum as a part of a freshman general English course at Soka University. The project was planned based on the previous studies to develop the students' language, critical

thinking skills, communication and presentation skills as well as confidence in speaking English in public. The analysis of student presentations in the museum gallery and student feedback questionnaire after the project indicated that the students showed improvement in all the areas. Based on the results, the same series of English classes were conducted again in the 2018 spring semester with a different group of freshman students. After the second project, the instructor (the author of the present paper) had an opportunity to analyze the presentations using three essential elements of global citizenship – the wisdom to perceive the interconnectedness of all live beings; the courage not to fear but to respect differences; and the compassion to maintain an imaginative empathy – articulated by Ikeda (1996). The analysis suggested that learning in the museum can also nourish the essential elements.

The present paper aims to illustrate how the students fostered the elements of global citizenship along with language and skills required in global society through the series of classes at the museum. The paper also intends to propose factors to foster the three elements of global citizenship in a classroom. To fulfill the purposes, the essential elements of global citizenship are first examined from the aspect of necessary capacities and qualities in global society, followed by a description of the series of English classes at the museum, illustration of student learning, and a proposal of three factors aimed at fostering global citizenship across different learning contexts.

Essential Elements of Global Citizenship

Preparing students for global society has been one of the most crucial themes in education, especially for Japanese higher education institutions. Government-level discussions calling for the necessity to develop globally competent human resources in Japan date back to the early 2000s. The discussions are rooted in a sense of urgency amongst major Japanese enterprises in expanding global competition (Yoshida, 2014). From 2008, the government started implementing policies for the reformation and globalization of higher education institutions including the 300000 Foreign Students Plan, a project to boost the number of foreign students in Japan from 120,000 to 300,000 by 2020, and the Top Global University Project, a governmental funding initiative to promote global competitiveness and recognition of 37 selected universities. The policy change was to produce globally competent institutions and human resources in the country. Linguistically, the term グローバル人材 (global *jinzai*) was newly employed to refer to human resources with global competency. The term has been widely used especially in the context of tertiary education (Yoshida, 2014).

The Japanese government articulated three essential factors of global *jinzai* as follows (Yonezawa, 2014):

1. Linguistic and communication skills
2. Self-direction and positiveness, a spirit for challenge, cooperativeness and flexibility, a sense of responsibility and mission
3. Understanding of other cultures and a sense of identity as a Japanese.

Integrating all the factors together, the following definition illustrates the ideal global *jinzai*:

> People who, in today's competitive and cooperative world, can—while maintaining their sense of Japanese identity—possess a broad worldview based on both general and specialized education, have communicative and cooperative abilities to build relationships which go beyond values, cultures and different languages, and that have the ability to create new values and the desire to contribute to society now and in future generations. (Chapple, 2014, p. 215)

As the definition articulates, developing global competency with a sense of identity as a Japanese, the definition of which is becoming increasingly diverse in reality, is expected for global *jinzai*. This expectation reveals that the underpinning concept of global *jinzai* is the social and economic development of one particular nation – Japan (Yonezawa & Shimmi, 2014).

On the other hand, the term 'global citizenship' comprises a broader perspective. The United Nations describes global citizenship as follows:

> The term [global citizenship] can refer to the belief that individuals are members of multiple, diverse, local and non-local networks rather than single actors affecting isolated societies. Promoting global citizenship in sustainable development will allow individuals to embrace their social responsibility to act for the benefit of all societies, not just their own. (United Nations, n.d.)

The United Nations statement of global citizenship does not deny the contribution to a particular community, society, or country which the person belongs to. However, the statement emphasizes that there should be an acute realization that the community, society, or country is not a closed, isolated entity but is rather interconnected with other communities and societies. It can be said that global citizenship is about acting on social responsibility to work for the sake of all interconnected communities and societies. A more concise description of key characteristics of global citizenship is provided by Reysen and Katzarska-Miller (2013) as "awareness, caring, and embracing cultural diversity while promoting social justice and sustainability, coupled with a sense of responsibility to act" (p. 860).

Several key terms of global citizenship, such as diversity, sustainability, and social responsibility, can be identified from the two definitions by the United Nations and Reysen and Katzarska-Miller. On the other hand, embracing diversity, promoting sustainability, and acting on social responsibility all seem to be resulting actions which should originate from certain inner qualities. The inner qualities essential to global citizenship, however, are not specified in these definitions.

An insight was provided by Ikeda, the founder of Soka University, regarding what inner qualities would constitute a global citizen. In his lecture titled "Thoughts on Education for Global Citizenship" given at Teachers College, Columbia University in June 1996, he articulated three essential elements of global citizenship:

1. The wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living
2. The courage not to fear or deny difference; but to respect and strive to understand people of different cultures,[1] and

to grow from encounters with them

3. The compassion to maintain an imaginative empathy that reaches beyond one's immediate surroundings and extends to those suffering in distant places

The inner qualities articulated in these three essential elements can be connected to the actions as a global citizen illustrated by the United Nations (n.d.) and Reysen and Katzarska-Miller (2013). The wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living beings promotes sustainability, and the courage to respect and strive to understand differences embraces diversity. The compassion to maintain an imaginative empathy raises social responsibility. The three essential elements suggest global citizenship education which is not only about building knowledge and skills required in global society but rather facilitating learning opportunities to promote integration of knowledge, skills, and the inner qualities.

The three essential elements constitute the educational principles of Soka University. They are also in the mission statement of the World Language Center. Therefore, both formal and informal discussions as to how to incorporate the three essential elements into a daily teaching practice can be, and should be, held more at the individual, departmental, and institutional levels. Reflecting on one's teaching practice in the light of the three essential elements would be the first step towards building a foundation for discussion. In the following sections, the museum project conducted by the author will be illustrated and analyzed using the three essential elements of global citizenship.

Context of the Project

The project was first conducted in the 2017 spring semester. The class was a general English course for freshman whose TOEIC score at entrance was below 280. The same project was conducted again in the 2018 spring semester in the same course with different freshman students. The project consisted of six classes; four classes at the museum (2017) or three classes plus one self-visit to the museum (2018), in addition to two classes in the regular classroom in between the museum classes to provide focused language and skills instructions. The students formed pairs and chose one artwork from the museum gallery in the first lesson or the self-visit. Then, they identified various vocabulary from the picture by answering the question "What do you see in this picture?" (Yenawine, 2013). They also explored and self-learned additional vocabulary words and expressions with a partner to

1 This is the translation of the three essential elements that has been circulated publicly. I would like to point out that two words are eliminated in English translation of the second element. In the original lecture in Japanese, Ikeda states "人種や民族や文化の'差異'", of which the direct translation is "'differences' such as race, ethnicity, and culture". As can be seen, 'race' and 'ethnicity' are eliminated, and the part is translated as "people in different culture". In the original Japanese statement, Ikeda seems to use "race, ethnicity, and culture" as examples of differences, not to limit the meaning of 'differences' to racial, ethnic, or cultural differences only. A possible issue of translating the part specifically as "people in different culture" as a result of the elimination of the two words is that the word 'culture' is widely understood as geo-political culture such as American culture and Japanese culture, and therefore may hinder readers from considering other differences including gender, generation, language, religion, political beliefs, for example.

describe the picture and their emotional responses to the picture. All the vocabulary words and expressions were listed in the vocabulary sheet given by the instructor. The students then proceeded to analyze what they were seeing in the picture and made meanings of the picture through discussions with the partner, other classmates, the instructor, and curators in the museum gallery. Finally, all pairs gave presentations in the museum gallery in front of the artwork which they had chosen. Each pair introduced the picture and discussed their interpretation of the picture which they had developed through the analysis and discussions. Additionally, in the course of preparing for the presentation, the students were required to write and submit the three main parts of the presentation. The instructor checked grammar, vocabulary, and sentence structures with the students to provide a more individual language instruction for this level of students. The presentations were videotaped and assessed by a rubric that included discourse organization, presentation skills, and language components.

Learning in the Project

The students demonstrated various skills development including presentation and communication skills (eye contact, posture, voice inflection, gesture, active listening skills) and critical thinking skills (observation, analysis, interpretation, reasoning) in the presentation at the end. With respect to language development, each pair learned and used different vocabulary (vocabulary to describe a human figure, nature, season, colors, shapes) and discourse structures (narrative, argumentative, compare and contrast, cause and effect) depending on their focus. In addition, data from a student feedback questionnaire indicates that 89% of the students developed confidence in speaking English in public through giving a presentation in the authentic museum gallery. The development of confidence in speaking English is crucial especially for this level of students most of whom could not have a positive experience in learning English in secondary education.

As mentioned at the beginning, the student presentations in both classes were also analyzed using the three essential elements of global citizenship after the second project. The result indicated that the learning in the museum could address the essential elements. Each pair underwent a unique process to foster the inner qualities depending on the type of artwork and the key points which they decided to focus on. Several examples will be illustrated in the following sections.

Differences as a Source of Learning: Courage and Wisdom

A pair chose a modern abstract art titled Indians in Battle (Lichtenstein, 1952) because they wanted to explore the meaning of the title. Once discussions started with the partner, instructor, and other classmates, the students were surprised by a variety of images that the viewers claimed to see in the picture. In the presentation, the students discussed the value of working with members who have different perspectives. The pair illustrated how a certain part of the picture was perceived differently by different viewers, such as a fencing player / a beetle, and a dinosaur firing towards the sun / a robot with a rugby ball. At the end of the presentation, they discussed that the more varieties of opin-

ions they encountered, the deeper their learning became. The students concluded that they would like to exchange ideas actively with more people with different opinions. The conclusion of the presentation implies that the students would be more courageous than before to interact with people from different backgrounds, respect the differences, and learn from the differences. Also, in the student feedback questionnaire for the 2017 project, the participant students evaluated the item "I learned the importance of opinions and views that are different from mine" highly positively; the average score was 5.33 out of 6-point Likert scale (1 as Strongly Disagree and 6 as Strongly Agree) with the standard deviation score as 0.67 (N=18). The data shows that the majority of the students acknowledged the value of differences through the project. Because the instructor was not clearly aware of the three essential elements of global citizenship at that point, there were no conscious follow-up steps to foster the elements further. If the instructor had incorporated the three elements into instruction consciously, other two elements, especially the first element of the wisdom to perceive interconnectedness could have been purposefully addressed based on the students' new awareness towards the value of different perceptions.

Recognizing and Overcoming Stereotypes: Courage and Compassion

A pair who chose a seventeenth-century portrait painting discussed the importance of knowing others through dialogue. The pair first chose the artwork just because the depicted figure resembled one of the students' cram school teacher. During the first pair work to choose an artwork for presentation, the student was explaining to the partner how strict and mean the male teacher was and making fun of the teacher by imitating how he talked. Then, the pair checked the title and information next to the picture and were shocked because the title was *Portrait of a Woman* (Rigaud, n.d.). Neither student had any doubt that the figure was a man. In a subsequent discussion with the instructor, they decided to explore the reasons why they judged the figure as a man. The students found the figure's strong chin and facial lines, the shape of the breasts, the sharp gaze, and above all, the powerful atmosphere contributed to their judgement. They noticed that these reasons exposed their gender stereotypes, that a strong, powerful look with or without certain physical characteristics could not possibly be female. After the second discussion with the instructor, they further explored the impact of their stereotypes on others. Through a reflection of their past actions and experiences, they realized how their stereotypical views might have hurt others although they had never intended to do so. The conclusion of their presentation was "We should make a conscious effort to understand others through dialogue, not stereotypes, in order to know who they really are".

This pair exemplified how analyzing and discussing a picture can provide students with an opportunity to examine their stereotypical views towards other people and cultures which often leads to prejudice. With deep self-reflection, this realization could promote fostering the courage to respect differences and cultivating the compassion towards people from different backgrounds.

Interconnectedness with the People and Objects of Distant Time and Place: Wisdom

Various pairs captured interconnectedness between themselves and people/objects of distant time and place through the analysis and discussion of the chosen picture. Several pairs chose mythological paintings. They tended to prepare the presentation by identifying the scene and translating the corresponding story into English. After discussions with curators and the instructor, the students started trying to see the passion, agony, and joy of a figure in the picture by overlapping their own experiences. Through this process, the students developed a deep understanding of and empathy towards a figure in the historical mythology which previously had been totally distant from the students' lives and experiences.

One pair, in the 2018 project, was attracted to *Portrait of Napoléon I* (Workshop of François Gérard, n.d.). One of the students in the pair became extremely enthusiastic about the picture first, and the other student became interested in the picture moved by the partner's enthusiasm. The students examined why they were attracted to this portrait; however, they seemed to have no reasonable explanation at first. Through a discussion with a curator, the students understood the history and how various details in the picture symbolized Napoleon's courage and strength. Using 'courage' and 'strength' as clue words, they started exploring the depicted facial expression of Napoleon and its meanings in the light of their experiences as university baseball players, such as fear and excitement at a critical moment of a game and tireless daily efforts for improving their performance. Through this process, Napoleon was not an unreachable historical figure or just a famous person who lived in the distant past anymore. The students surpassed time and space and captured interconnectedness with the man through the exploration of universal concepts of courage and strength.

Another pair had decided to choose a nineteenth-century painting (Gordigiani, 1879) before their first visit to the museum. They were already familiar with the painting and the interesting fact that no matter where viewers may stand, when viewing in, their eyes meet the eyes of the girl painted in the center of the picture. They first enjoyed viewing the picture from various directions to prove the fact. However, they soon realized that talking about their visual experiment was not enough to construct a presentation. Then, a discussion with a curator shifted their focus to the room in which the girl stands. According to the curator, the depicted furnishings came from different parts of the world; the carpet from Italy, the cushion cover from China, and the silk divan, which is also the title of the picture, from Japan. In another conversation with the instructor, the students noticed that the silk divan could be connected to Hachioji, the city which used to be a part of the "Japanese silk road" (Partner, 2007, p.183) as well as the city where their university is located. They were excited to find an unexpected possible connection between themselves and the girl as well as the two countries, Italy and China, and even the era when trade between Asia and Europe was blooming. Using the picture as a medium, the students started seeing themselves in a course of history.

Application of the Project

The primary purpose of this paper is not to promote teachers to have classes at the museum but rather to propose possible factors to foster the essential elements of global citizenship, using the museum project as an example. Through the analysis of the teaching and learning processes in the project, the following three factors are identified.

1) Use questions and materials that accommodate different opinions and viewpoints

Asking questions which accommodate different opinions and viewpoints is critical to fostering the elements of global citizenship, especially the second element: The courage to respect and strive to understand people from different backgrounds and to grow from encounters with them. Even if a teacher encourages students to express their views or tells them that any and all opinions are welcome, their opinions will be ultimately judged as "not correct" if there is/are (a) designated answer(s) to the question. For example, for the question "What is the name of the artist who painted 'Scream'?", there is only one acceptable answer, 'Munch'. On the other hand, a question such as, "What would you see/hear/smell if you were in this picture and why?", encourages students to express their own unique perspectives because there are an unlimited number of possibilities for an answer. This is not to deny the value of asking the former type of questions. Questions with designated answers can be considerably useful to develop knowledge and understanding of matters as well as several types of thinking skills if they are purposefully sequenced (Takatama, 2017). On the other hand, to foster the courage to respect differences, students should be provided with an environment in which they can experience the value of different ideas repeatedly. To ensure that all viewpoints and opinions are treated equally, questions which accommodate various opinions and viewpoints should be asked frequently. In addition, materials with "inherent ambiguity" (Bleakley, Farrow, Gould & Marshall, 2003, p. 304) such as artworks are effective for creating such an environment.

2) Facilitate discussions to promote further explorations of the connections between the object and self

Reflective explorations on the relationship between self and objects/phenomena are the basis of fostering the first element, the wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living, as well as the third element, the compassion to maintain an imaginative empathy that reaches beyond one's immediate surroundings. The teacher's job throughout the learning process is not to discuss the importance of the inner qualities, and certainly not to force students to think based on the essential elements. One of the critical jobs of the teacher is to raise students' awareness towards the connections between what they perceive outside themselves (e.g., images in a picture, social issues) and what they have inside of themselves (e.g., previous experiences, emotions, beliefs). If students do not go beyond the stage of analyzing an object or phenomenon outside of themselves, the instructor can initiate a discussion regarding what previous experiences, thoughts, or beliefs might have resulted in the analysis. If a pair only tries to translate the original tale of a depicted mythological scene, the instructor can pro-

mote a deeper exploration of emotions in the picture in relation to the students' lives. Reflective explorations on the relationship between self and objects/phenomena outside themselves can be facilitated using materials including artistic images, photos from conflict zones, as well as news articles on social and international issues which seem not to be related to the students' lives. This type of reflective exploration will be a precious opportunity to nurture the wisdom to perceive the interconnectedness between self and others lives and/or the compassion to maintain an imaginative empathy. The teacher's role is to support and promote the reflective journey by facilitating discussions with appropriate questions.

3) Build a learning community in which students can interact with members of different backgrounds, characteristics, and/or ideas

Throughout the museum project, the participant students discussed pictures with different peers and professionals including two language educators (the instructor and an observing teacher) and museum curators with varied characteristics and experiences. Though briefly, several students even had chances to exchange opinions with visitors in the museum gallery. One of the notable benefits of using a museum gallery as a learning place is its design which allows every member of the learning community to move around easily and form a discussion group spontaneously. Discussions sometimes flew freely around a picture while other times evolved around a particular question or theme presented by a curator or the instructor. Also, compared to a classroom which is not usually open to outsiders, insiders (the registered students and the course instructor) / outsiders (curators and visitors to the museum) distinction does not work as a barrier in a safe public space like a museum gallery. The environment offers students opportunities to encounter a variety of differences which they would not encounter in a regular classroom. In a real classroom, preparing regular opportunities to interact with outsiders may be difficult; however, instructors can occasionally invite guests not just for a one-way presentation but for exchanging views and opinions with students. At the same time, arranging a physical environment in which students can move around easily to have discussions with different partners may be crucial.

Conclusion

The series of classes were initially designed based on the results of a number of studies that discussing art is effective to develop learners' critical thinking skills, communication skills, and language. When the student performances were examined in the light of the three essential elements of global citizenship, discussing art in a museum gallery turned out to be a powerful means to foster the elements of global citizenship. The elements can also be explained as inner qualities or non-cognitive aspect of learner development.

In the same lecture at Columbia University, Ikeda stated that a global citizen could be a person "who has never travelled beyond their native place, yet who are genuinely concerned for the peace and prosperity of the world" (Ikeda, 1996, p. 3). The statement may lead to a typical misunderstanding that all the teachers' hard work to develop students' language,

knowledge, and skills for globalization has less importance. On the contrary, the approach – English for Academic Purposes (EAP) in language education, for example – is certainly one of the most critical concerns of higher education institutions. What the statement indicates is that the two approaches – the approach to focus on assessable knowledge and capacities, and the approach to focus on the non-cognitive aspect of learner development – are inseparable in global citizenship education. In reality, the non-cognitive aspect of learner development can be easily omitted from course goals because focusing on the aspect does not seem to produce tangible outcomes such as EAP skills and higher TOEIC scores. Assessable outcomes are critical; addressing the non-cognitive aspect of learner development as well as its integration with knowledge and skills is equally critical and is not an optional dimension.

The three essential elements of global citizenship constitute the philosophical foundation of global citizenship education at Soka University. Towards the fifth year since the university was selected as a Top Global University, it may be an appropriate time to promote campus-wide discussions as to how to integrate the non-cognitive aspect – the wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living, the courage to respect and strive to understand people from different backgrounds, and the compassion to maintain an imaginative empathy – with required and assessable knowledge and skills across different classroom contexts.

Recommendations can be made regarding incorporating the three elements of global citizenship into regular teaching reflections, collaborative working with art museums, and future research in global citizenship education. First, the three factors discussed in this paper were identified through the analysis of one project. Through reflecting on different teaching practices from the three elements of global citizenship, more factors can be discussed and identified. The discussion, identification, and application of the factors will empower global citizenship education on the micro, meso, and macro levels. Secondly, although promoting classes in the museum is not the primary purpose of this paper, a collaboration between university and art museums can be more promoted for an innovative global citizenship education, especially when there is easy access to an art museum. Finally, research should be initiated to examine the relationship between assessable knowledge/skills/language development and the non-cognitive aspects of learner development. By accumulating, analyzing, and discussing various related data, global citizenship education based on the three essential elements will be elaborated and strengthened for the future.

References

Andermann, J., & Arnold-de Simine, S. (2012). Introduction: Memory, Community and the New Museum. *Theory, Culture & Society, 29*(1), 3–13. https://doi.org/10.1177/0263276411423041

Bleakley, A., Farrow, R., Gould, D., & Marshall, R. (2003). Learning how to see: doctors making judgements in the visual domain. *Journal of Workplace Learning, 15*(7/8), 301-306.

Burchenal, M., & Grohe, M. (2007). Thinking Through Art: Transforming Museum Cur-

riculum. *Journal of Museum Education, 32*(2), 111–122.
https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510563

Chapple, J. (2014). "Global Jinzai," Japanese Higher Education, and the Path to Multiculturalism: Imperative, Imposter, or Immature? In K. Shimizu & W. S. Bradley (Eds.), *Multiculturalism and Conflict Reconciliation in the Asia-Pacific* (pp. 213–228). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-40360-5_11

Curva, F., Milton, S., Wood, S., Palmer, D., Nahmias, C., Radcliffe, B., ...Youngblood, T. (2005). *Artful citizenship project: Three year project report.* Retrieved from
http://www.artfulcitizenship.org/pdf/full_report.pdf

Gordigiani, M.(1879). *The Silk Divan* [Painting]. Tokyo Fuji Art Museum, Tokyo, Japan. Retrieved from
http://www.fujibi.or.jp/our-collection/profile-of-works.html?work_id=1269

Gurwin, J., Revere, K. E., Niepold, S., Bassett, B., Mitchell, R., Davidson, S., ... Binenbaum, G. (2018). A randomized controlled study of art observation training to improve medical student ophthalmology skills. *Ophthalmology, 125*(1), 8-14.

Herman, A. E. (2007). The art of observation: How the long arm of the law is reaching the Frick Collection. *Museum News Washington, 86*(3), 84.

Housen, A. C. (2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research, 18*(1), 99-131.

Hubard, O. M. (2007). Complete Engagement: *Embodied Response in Art Museum Education. Art Education, 60*(6), 46–56.
https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651133

Hubard, O. M. (2011). Rethinking Critical Thinking and Its Role in Art Museum Education. *The Journal of Aesthetic Education, 45*(3), 15.
https://doi.org/10.5406/jaesteduc.45.3.0015

Hubard, O. M. (2015). "How Does This Artwork Make You Feel?" A "No-No" Question in Art Museum Education? *The Journal of Aesthetic Education, 49*(2), 82.
https://doi.org/10.5406/jaesteduc.49.2.0082

Ikeda, D. (1996, June 13). *Thoughts on Education for Global Citizenship.* Lecture presented at Teachers College, Columbia University, New York.

Klugman, C. M., Peel, J., & Beckmann-Mendez, D. (2011). Art rounds: teaching interprofessional students visual thinking strategies at one school. *Academic Medicine, 86*(10), 1266-1271.

Lichtenstein, R. (1952). *Indians in Battle* [Painting]. Tokyo Fuji Art Museum, Tokyo, Japan. Retrieved from
http://www.fujibi.or.jp/our-collection/profile-of-works.html?work_id=3747

Naghshineh, S., Hafler, J. P., Miller, A. R., Blanco, M. A., Lipsitz, S. R., Dubroff, R. P., ... & Katz, J. T. (2008). Formal art observation training improves medical students' visual diagnostic skills. *Journal of General Internal Medicine, 23*(7), 991-997.

Partner, S. (2007). Peasants into citizens? The Meiji village in the Russo-Japanese war. *Monumenta Nipponica,* 62(2), 179-209.

Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology, 48*(5), 858-870.

Rigaud, H. (n.d.). *Portrait of a Woman* [Painting].

Tokyo Fuji Art Museum, Tokyo, Japan. Retrieved from http://www.fujibi.or.jp/our-collection/profile-of-works.html?work_id=1129

Sparks, B. (2014). CALTA21 *Summative literacy evaluation.* Retrieved from http://www.calta21.org/wp-content/uploads/2014/12/CALTA21-Summative- Literacy-Eval.pdf

Takatama, M. (2017). *Art discussion in language education* (Unpublished master's thesis). Soka University, Tokyo, Japan.

United Nations. (n.d.). Global Citizenship. Retrieved from https://academicimpact.un.org/content/global-citizenship

Workshop of François Gérard. (n.d.). *Portrait of Napoléon I* [Painting]. Tokyo Fuji Art Museum, Tokyo, Japan. Retrieved from http://www.fujibi.or.jp/our-collection/profile-of-works.html?work_id=1124

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

Yonezawa, A. (2014). Japan's challenge of fostering "global human resources": Policy debates and practices. *Japan Labor Review,* 11(2), 37-52.

Yonezawa, A., & Shimmi, Y. (2014). Japan's challenge of fostering "global human resources": Policy debates and practices. In R. Tshuneyoshi (Ed.), *Globalization and Japanese "exceptionalism" in education: Insiders' views into a changing system* [E-reader version].

Yoshida, A. (2014). "Global human resource development" and university education in Japan: From the perspective of "localism" in discussion among actors. *Kyoikugaku Kenkyu, 81*(2), 164–175. https://doi.org/10.11555/kyoiku.81.2_164

TOEIC Program Provided by Self-Access Center at Japanese University

Tokiko Hori　Kaori Takeuchi

World Language Center, Soka University

Keywords: TOEIC, SAC, advising in language learning

Introduction

Soka University gives an award for language proficiency, and every year, a significant number of students aim to get the award before graduation. The requirement for receiving the award is to get over 730 on the TOEIC, or equivalent scores of other standardized language tests. Since Soka University was nominated as one of the "Super Global University" in 2014 by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) of Japan, the demand from both students and school to rise the number of students who have high scores in standardized English proficiency tests, especially TOEIC and TOEFL, has been increasing. The World Language Center (WLC) of the university provides language courses including English and manages the Self-Access Center (SAC) for language learning. The English Consultation Room (ECR) is one of the SAC programs, established to advise students "how to utilize the university facilities and resources on campus effectively" in 2006 (Ishikawa, 2012), and had provided a couple of TOEIC programs which were specifically designed with the goal of helping participants reach a TOEIC score of 730.

In 2016, program named "TOEIC 730" was designed and conducted by seven assistant lecturers of WLC faculty members who also served as advisors at ECR. The program also included mock test meetings, online self-reflections, series of face-to-face counseling sessions and workshops. The advisors conducted sessions based on their experience at ECR and used different ways of counseling techniques. As a result of the program, many participants successfully achieved the goal.

This paper examined that how this TOEIC program helped students improve their TOEIC score based on advisors, how each advisor conduced the counseling sessions in the program and what should be considered to improve the program in the future. The following research questions were formulated;

1. How much did the participants of the TOEIC program improve their TOEIC score based on advisors?

2. How did each advisor conduct their counseling sessions in the program? Is there any difference among advisors?

Background Information

An Overview of the TOEIC 730 Program

Participants. The participants of this program were 4th and 5th year students whose maximum TOEIC score was approximately 500 and above. The total number of participants was 50, mixed in gender, and all of them were Japanese.

Contents. This program consisted of five components: English study counseling, mock testing, online reflection, workshops and a post-test. Assistant lecturers as advisors conducted face-to-face advising session for TOEIC test preparation. Two out of seven advisors conducted the sessions in English since they were English only speakers, but the other five advisors conducted counseling sessions in Japanese. The main reason why these advisors conducted their sessions in Japanese was in consideration for the English proficiency level of the participants. The advisors considered that majority of the participants' English proficiency level was not enough to conduct counseling sessions in English. However, some of the participants had studied abroad and/or already possessed TOEIC scores close to 730. For that reason, English speaking advisors were assigned to those students and conducted sessions in English. Each advisor was allocated seven or eight students. One session lasted about 20 minutes while each student attended six sessions throughout the program. The participants were asked to take a TOEIC mock test, either online or paper-based, depending on the availability of materials. They also needed to respond to an online reflection regarding their English study habits along with the result of their TOEIC mock test before attending the counseling session. Based on the online reflection and mock test results, the advisor and the participant discussed their English learning during counseling sessions. The mock test meetings were held seventeen times in total. In addition, three workshops were held in order to provide skill focused information in the lunch time period

The skills and topics covered were reading, listening, and grammar together with test taking strategies. Each optional workshop was planned and conducted by two advisors. At the end of the program, a closing ceremony was held and participants who attended more than six mock test meetings and counseling sessions were provided a certificate of completion of the program in the ceremony. Each participant was encouraged to take a TOEIC IP test as a post-test and submit the application form for the school award if their score exceeded 730. Participants' results were provided to the advisors by the university administration.

Schedule. The program was conducted based on the schedule shown as Table 1. At first, an invitation mail was sent to program candidates whose maximum TOEIC score was in the range of around 500 to 725 in early September in 2016. Originally, the school expected only a small number of motivated students to join the program.

Table 1. Overall schedule of the TOEIC 730 program.

Week	For students	For advisors
		Planning (May)
		Briefing / Students allocated to advisors
0	Orientation	Workshop preparation started
1	Mock Test #1, Counseling #1	
2		
3	Mock Test #2, Counseling #2	
4		
5	Mock Test #3, Counseling #3	Meeting
6	Workshop#1 (Reading)	
7	Mock Test #4, Counseling #4	
8	Mock Test #5,	
9	Mock Test #6, Workshop#2 (Listening)	Meeting
10	Mock Test #7,	
11	Mock Test #8,	
12	Mock Test #9,	Meeting
13	Counseling #9, Workshop#3 (TOEIC tips), TOEIC-IP as a post test	

There was an almost double increase in the number of applicants, and since the TOEIC 730 program could only accommodate 50 students, applicants were accepted on a first-come-first-served basis. To meet the excess demand, the university decided to purchase short-term intensive TOEIC program by a language company for the rest of the interested students.

A briefing of the program schedule and procedures was held at the middle of September. Then participants were allocated to advisors based on their TOEIC scores and asked to fill in the first online reflection. Advisors contacted their assigned students by email-to set their date of the first counseling sessions. As mentioned before, each counseling session, participants were to take the TOEIC mock test at computer room in the school and also respond to the questions about their English study as online reflection. In addition to counseling sessions, one workshop was held monthly, three times in total. Before taking the post-test, a closing ceremony was held and the certificate for attending TOEIC program was provided in the middle of December. Then, the participants took TOEIC IP test as a post-test.

Outcome of the Program

Even though there were 50 participants at the beginning of the program, due to participants dropping out or opting out of the post-test, the data only reflects the results for the 31 students who attempted the TOEIC test after the conclusion of the program. 14

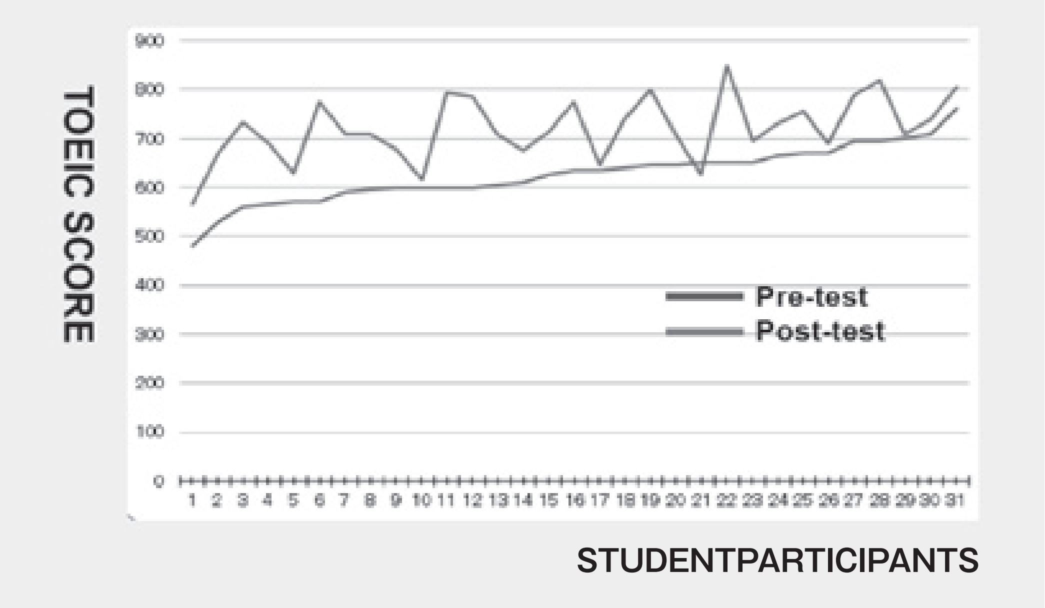


Figure 1. Students' scores of pre-test and post-test

out of 31 students successfully achieved the goal and the average increase of TOEIC score was 94.52 points per student (see Figure 1).

The participants could be categorized into four different types based on the attendance record of mock test meeting; students who 1) attended the program until the end and achieved 730, 2) attended the program until the end but did not reach to 730, 3) dropped out in the middle and did not reach to 730 and 4) dropped out in the middle but achieved 730.

Although the outcome of the program was successful enough to meet the demand of the institution and the expectation of participants, examining the program from a different perspective was worth conducting. Thus, the authors collected the data from the advisors and examined the program for further improvement.

Literature Review

Counseling or Advising

The terms and definitions used to address helping learners through discourse in language learning vary among authors. For instance, Kelly (1996) used counseling and defined as "a form of therapeutic dialogue that enables an individual to manage a problem". Gardner and Miller (1999) also employed the term 'counseling' and 'counselor' to illustrate difference between traditional classroom teachers and counselors in self-access center. Mynard (2010) uses the term "advising in language learning" and explains that the approach to advising may vary in each institution. Kato and Mynard (2015) argued that in terms of language learning, advising is the most suitable term. Especially, advising focuses more on reflection of the learners rather than directive advising. However, due to frequent use of the term 'counseling' among ECR advisors, this term will be used in the research to mean the advisement of language learning.

TOEIC Programs at Japanese Universities

TOEIC is one of the widely used standard-

ized tests for English proficiency in Japan, overall 2,500,000 people took the test in 2017 (Education Testing Service, 2018). Thus, a number of courses or programs have been conducted in a variety of tertiary level institutions. Mostly, these courses or programs usually consist of teaching grammar, vocabulary, and test-taking skills within TOEIC oriented course books. Credited or not, they are provided by language teaching companies or instructors of the institutions. Kimura (2016) in addition applied coaching techniques into her intensive TOEIC preparation course. Although she utilized materials and activities carefully selected to integrate coaching techniques into teaching TOEIC skills, still teaching students in the classroom was the main part of the course. Overall, for a test preparation program which employs the counseling sessions as its main component, there has been little examination.

Methodology

Participants

The research was conducted in October and November 2017, as a part of preparation of TOEIC program in the future. The seven advisors of the TOEIC 730 program in 2016 were asked to respond to a questionnaire and an interview regarding the sessions in the program. One of the authors also was an advisor of the program, thus joined this research as a participant as well.

Procedures

Firstly, the authors compared the pre-and post-test of students' score based on each advisor. Secondly, participants were asked to respond to the following questions as the pre-interview questionnaire (presented both in English and Japanese) regarding their counseling sessions through Google Forms;

Questionnaire for advisors via Google Forms

1. How did you try to do counseling? What did you keep in your mind while doing counseling?
2. How did you make plans for the counseling sessions every time?
3. Regarding the following points about TOEIC program, please write your comments and suggestions.
   a. Counseling (Schedule)
   b. Workshop
   c. Mock test

Then, based on the responses of the pre-interview questionnaire, each participant was interviewed to elicit more information about the counseling sessions. Interviews were semi-structured to minimize the differences among interviewers. Three participants were interviewed via Skype while the rest were conducted face-to-face. Interviews were conducted in English or Japanese, according to interviewees' preference. As a result, four interviews were conducted in English and three interviews were in Japanese. In the interviews, the authors asked several questions as listed below;

Sample questions in interviews

1. How did you plan counseling sessions?
2. How did you conduct counseling sessions?
3. Do you think you changed the way to do counseling sessions based on students? If so, how did you change?

4. From your perspective as an advisor, how did the student study throughout the program?
5. While doing the counseling sessions, did you feel any changes of the student?

The authors recorded the interview and showed the TOEIC test results of students who were allocated to each participant. The responses of the pre-interview questionnaire and the transcribed interviews were analyzed by each interviewer based on analysis codes adapted from Thornton and Mynard (2012) (see Table 2), then compared and discussed by the authors. The codes were created by Thornton and Mynard for written counseling sessions (as cited in Kato & Mynard, 2016).

Results

Pre- and Post-test Analysis Based on Advisors

Table 3 indicates the number of allocated students, the number of students who took the post-test, and the number of students who achieved the goal of the program, exceed 730 points at TOEIC test. Advisor A and D had the students whose average of pre-test score was higher than others, and 7 out of 9 students got the score over 730 until the post-test. All the advisors, except Advisor B, had students who achieved the program goal. Advisor A, E, F had the least drop-outs.

As for the analysis of pre- and post-test score of participants, some differences were found among advisors such as the number of students achieved the target score, increased score per student, and average of increase (see Table 4). With reference to Advisor B, the gap between the average of pre-test score and the target score was 130 points and the increased score per student was less than 50 points, meanwhile no students achieved the program goal. Advisor C, E, and F had students with similar pre-test score range. The gap of the pre-test score and the target score was 122.14, and the average of the increase was 97.83. As a result, 4 out of 15 students reached the goal. Advisor G had the students with the lowest average score on pre-test (584, the gap was 146), however, the increased score per student was the highest (176.25), and 3 out of 4 students achieved the goal. Advisor A and D had students with the highest pre-test score, the gap was 45.67. The increase was 68, and 7 out of 9 students achieved the program goal. The standard deviations of increase per advisor were from 7% to 11%.

Note. Achieved students means students who had TOEIC score more than 730 at the post-test or earlier.

Advisors' Responses

With regard to the pre-interview questionnaire of advisors, the authors analyzed the data by using the codes including metacognitive, cognitive, affective and administrative categories (see Table 2). Figure 2 shows the ratio of those four categories included in each advisor's response regarding the counseling sessions as the pre-interview questionnaire. More than half of the advisors covered all four aspects. However, the percentage of each category varies depending on the advisors. For instance, when authors asked each advisor the questions about how they tried to do counseling and what they kept in mind while conducting sessions, responses of Advisor A

Table 2.
Analysis Codes for Pre-interview questionnaire and Interview

Comment Sub-category	Definition
Metacognitive	
Goal Setting	Comments referring to how the learner is choosing what to learn through diagnosing strengths and weaknesses and prioritizing needs and wants
Connections between activities and connections to goals	Comments referring to how goals, activities and materials connect to each other
Time management	Comments referring to how the learner can organize or is organizing their time for learning languages
Evaluating learning gains	Comments referring to evaluating learning gain or the effectiveness of activities or materials
Learner self-awareness	Comments encouraging reflection on a learner's learning style preferences and interests
Cognitive	
Activities and strategies	Comments focusing on specific learning activities
Learning materials	Comments referring to learning materials
Affective	
Rapport-building	Comments aiming to build rapport with the learner, through paying attention to details the learner mentions, referring to life and making oneself available for further interaction
Praising	Comments praising the learners' efforts, ideas and achievements (Completed actions)
Encouraging	Comments encouraging future action or language learning in general
Affective factors of language learning	Comments related to affective factors of language learning, such as motivation, confidence and anxiety
Administrative	
Eliciting more information	Comments encouraging the learner to complete activities or given more detail in reflections
Admonishing	Comments admonishing the learner for late or incomplete work
Giving program information	Comments reminding the learner about deadlines or program procedure

Adapted from *Reflective dialogue: Advising in language learning* (p.295), by Kato, S., & Mynard, J, 2016, New York, NY: Routledge. Copyright 2016 by Taylor & Francis.

Table 3.
Number of students per advisor and language of counseling sessions.

Advisor	Number of Students (Allocated)	Number of Students (Post-test)	Achieved Students	Language of Advising
A	7	5	4	English
B	8	3	0	Japanese
C	7	4	1	Japanese
D	7	4	3	English
E	7	6	2	Japanese
F	7	5	1	Japanese
G	7	4	3	Japanese

Note. Achieved students means students who had TOEIC score more than 730 at the post-test or earlier.

Table 4.
Average of pre-test scores, average scores increased at post-test per student and average of increase rates.

Advisor	Average of Pre-test	Increased Score per Student	Average of Increase	SD of Increase
A	667	81	12.23%	7%
B	600	46.67	7.99%	11%
C	611.25	97.5	15.31%	9%
D	701.67	55	6.41%	7%
E	618.33	90	14.38%	11%
F	594	106	18.40%	10%
G	584	176.25	30.18%	7%

consisted of three aspects— 'metacognitive' 'cognitive' and 'administrative' (see Figure 2). The response of Advisor B also consisted of three aspects, but included 'affective' aspects instead of 'cognitive' aspects, and 50% of the response was related to 'administrative' aspects. Advisor B answered, "I always tried to do my best for scheduling the sessions by sending emails to each advisee and before starting the program, we negotiated the time and place every time". The response of Advisor D only included 'metacognitive' and 'administrative' aspects. Responses from Advisor A and D lacked 'affective' category.

The authors also transcribed the interview dialogues and coded the data based on the themes listed on Table 2 as well. The analysis of each advisor's interview can be seen in Figure 3 and it indicates there might have been differences of their counseling sessions. The percentage of each category is different advisor to advisor, however, responses of Advisors C, D, E, F, and G included four relatively well-balanced categories in their responses.

Discussion

Differences of Students' Outcome Based on Advisors

The authors aggregated the data of the re-

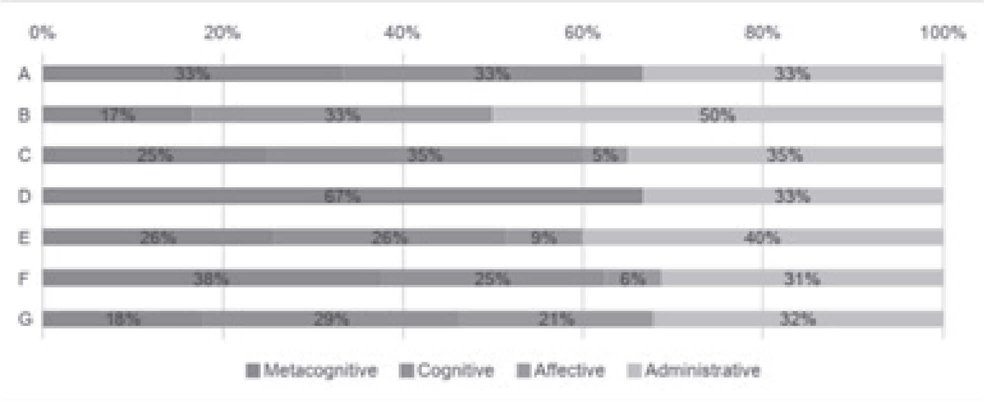


Figure 2. Pre-interview questionnaire analysis based on advisors

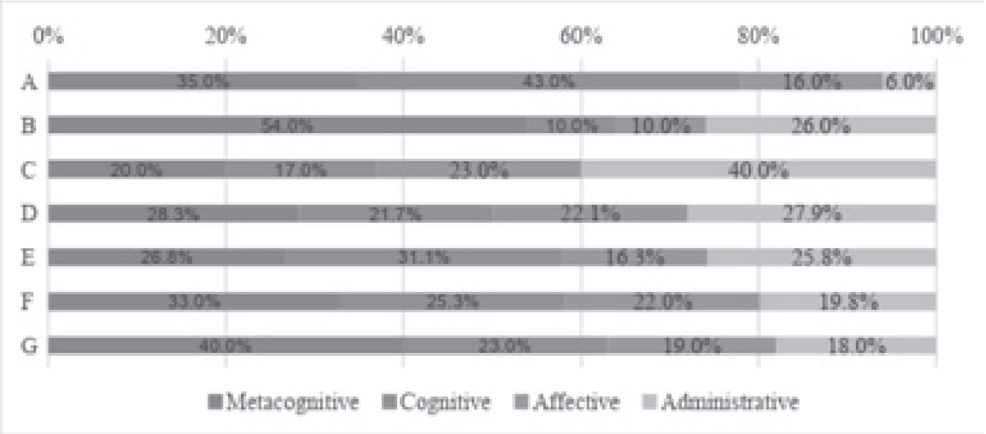


Figure 3. Interview analysis based on advisors

sults of participants based on their advisors to examine whether there were differences among advisors. Actually, there were differences in the outcomes among the participants in terms of increased scores and increased score rates to some extent. According to the data on Table 4, both 'increased score per student' and 'increase score rates per advisor' differ from advisor to advisor. The former ranges from 46.67 points to 176.25 points. The latter ranges from 6.41% to 30.18% (see Table 4). In contrast, the gap among standard deviations of increase rate is relatively minor, from 7% to 11%, showing increased score rates among students of each advisor were relatively close. Therefore, it could conclude the outcome of the students varied among advisors.

Importance of Balanced Counseling Sessions

The authors assumed that analyzing the results of the advisors' interviews and pre-interview questionnaire would show some clues to understanding these differences and characteristics of counseling sessions. Looking at Table 4, the rate of increase of the students allocated to Advisor C, E, F, and G are around 15% and up. The ratio of four categories of those advisors is relatively balanced (17-40%) (Figure 2, Figure 3). Additionally, in Figure 2, the analysis of the pre-interview questionnaire responses of advisors, responses of Advisor A, B and D are imbalanced and their students' increased score rate relatively smaller than other advisors' students. A similar tendency was also detected in the respons-

Table 5.
Interview analysis with sub-categories of codes, based on advisors.

Categories	Sub-categories	A	B	C	D	E	F	G
Metacognitive	Goal Setting	16.3%	22.0%	0.0%	2.6%	0.0%	1.1%	8.7%
	Connection between activities and connections to goals	6.1%	4.0%	2.0%	4.8%	3.2%	2.2%	5.6%
	Time management	6.1%	20.0%	3.0%	6.3%	2.6%	16.5%	9.5%
	Evaluating learning gains	0.0%	2.0%	6.0%	7.0%	9.5%	2.2%	5.6%
	Learner self-awareness	6.1%	6.0%	9.0%	7.7%	11.6%	11.0%	10.3%
Cognitive	Activities and strategies	22.4%	8.0%	12.0%	12.1%	20.5%	17.6%	12.7%
	Learning materials	20.4%	2.0%	5.0%	9.6%	10.5%	7.7%	10.3%
Affective	Rapport building	0.0%	0.0%	3.0%	9.6%	3.2%	9.9%	4.0%
	Praising	6.1%	2.0%	11.0%	3.3%	3.2%	2.2%	2.4%
	Encouraging	4.1%	0.0%	1.0%	0.4%	2.6%	0.0%	0.8%
	Affective factors of language learning	6.1%	8.0%	8.0%	8.8%	7.4%	9.9%	11.9%
Administrative	Eliciting more information	6.1%	22.0%	8.0%	9.6%	11.6%	4.4%	15.1%
	Admonishing	0.0%	0.0%	10.0%	5.5%	7.4%	3.3%	0.0%
	Giving program information	0.0%	4.0%	22.0%	12.9%	6.8%	12.1%	3.2%

Note: Categories and sub-categories are adapted from *Reflective dialogue: Advising in language learning* (p.295), by Kato, S., & Mynard, J, 2016, New York, NY: Routledge. Copyright 2016 by Taylor & Francis

es for the interviews (Figure 3). Responses of Advisor A and B are notably imbalanced; Cognitive 43% for Advisor A, and Metacognitive 54% for Advisor B. On the other hand, interview of Advisor D was quite balanced and included specific questions and answers which illustrated how intentionally Advisor D conducted the counseling sessions even though the response of pre-interview was imbalanced. Benson (2013) stated that "the research evidence suggests that approaches involving a combination of explicit instruction and learner reflection may be more effective in achieving both of these goals than those based on instruction or reflection alone" (p.162, Benson, 2013). Overall, balanced advising sessions included all aspects of advising in language learning which means sessions were balanced in specific instruction and helping students to develop automaticity by reflecting their learning together.

Evaluation of learning gains

Advisor B, C and F had one student or none who achieved TOEIC 730 at the post-test. Those advisors had relatively smaller outcome regarding the number of students reached the program goal and had a common tendency of the sub-category among their responses to the interview. The ratio of the sub-category of

evaluating learning gains was smaller compared to other advisors; Advisor B 2.0%, Advisor C 6.0% and Advisor F 2.2% (see Table 5). Likewise, the ratio of the sub-category of connection between activities and connections to goals was small; Advisor B 4.0%, Advisor C 2.0% and Advisor F 2.2%. On the other hand, 22.0% of Advisor B's response was related to the sub-category of goal setting and 20.0% was related to time management. For Advisor C, giving program information was 22.0% and activities and strategies was 12.0%. 17.6% of Advisor F's response was activities and strategies and 16.5% of time management. These sub-categories can be regarded as "information" rather than students' learning.

According to Mynard and Carson (2012), the main goal of advising is developing learner autonomy and effective learning. Including such ideas as, "fostering the abilities in learners to identify language needs" and "personalize the learning experience by selecting appropriate resources, planning, monitoring and evaluating ongoing language learning" (Mynard & Carson, 2012). Looking at the Advisor B's responses, the percentages for 'selection of resources' and 'evaluating ongoing language learning' were less than the other advisors. At least in the reflection of advising sessions, Advisor B's response lacked these areas. Advisor A, E and F were strong in giving advice on activities and strategies, however, weak in reflecting learning gains. Nevertheless, due to the limited number of participants, determining which areas advisors tend to focus more during counseling session is difficult. Thus, further research may be required.

Connection between activities and connections to goals

The percentage of the sub-category 'connection between activities and connections to goals' was almost the same among advisors (see Table 5). However, Advisor G remembered specific details when giving explanations about allocated students regarding this sub-category. For example, "(I suggested) to use a TOEIC app for smartphone because the student didn't have much time to study English. And the student's ultimate goal of learning English was…so I focused more on…(a skill and related activity)…" A similar type of reflection was detected in the responses of Advisor C, D, E, and F as well. Conversely, Advisor G remembered all the students' ultimate goals and objectives of learning English, sometimes further than just increasing TOEIC scores, and connected students' activities and materials to those goals. The authors evaluated that Advisor G intentionally lead students' development and facilitated learning experiences personalized for each student.

Importance of training and information sharing

Although all the advisors were English language teachers, they were not trained as language advisors. Moreover, there might be some gaps among advisors in terms of knowledge about TOEIC test, materials and test preparation skills. The schedule for the advisors contains 'meetings' and preparation of workshops (see Table 1). Advisors shared information by preparing workshops in pairs, however, not all of them had opportunity to learn skills and techniques which were covered by other pairs. For example, the response

of Advisor B on the cognitive category which includes activities and strategies, learning materials was only 10 % whereas others' responses were around 20% to 40%. If there were enough information for Advisor B, the ratio might have changed. Considering the impact of the quality of advising sessions, conducting some training sessions on advising and information sharing specifically focused on TOEIC test would help advisors to improve the quality of the program.

Limitation

The biggest challenge of this study was that the authors could not collect data of actual counseling sessions because the program excluded the reports after the sessions by advisors. Instead of the reports, students' reflection of each session was collected online. However, less and less students submitted their reflection over the course of the program. Thus, our data had limitation and we might have misunderstood the possible causes of different outcome among advisors.

Conclusion

Overall what the authors found from this study was the possible influence of advisors on the results of the participants of the counseling-based test preparation program. This study exemplified several factors which might affect the outcome of the program; 1) to conduct effective counseling sessions, contents of the sessions should be balanced and cover a variety of aspects of advising in language learning, 2) evaluation of learning gains might be a key component of advising which bear positive outcomes, and 3) to minimize the gap among the advisors, training session and information sharing would be beneficial. Considering the size and insufficiencies of the study, these findings cannot be generalized. However, the authors hope these findings can contribute to test preparation program based on advising and the field of advising in language learning to some extent.

References

Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.

English Test Service. (2018). TOEIC® Reading and Listening Test 受験者数の推移 Retrieved from http://www.iibc-global.org/toeic/official_data/lr.html

Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access:* From theory to practice. Cambridge University Press.

Ishikawa, Y. (2012). The influence of learning beliefs in peer-advising sessions: Promoting independent language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal, 3(1),* 93-107.

Kato, S. (2012). Professional development for learning advisors: Facilitating the intentional reflective dialogue. *Studies in Self-Access Learning Journal, 3(1),* 74-92.

Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue: Advising in language learning.* Routledge.

Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. *Taking control: Autonomy in language learning,* 93-113.

Mynard, J., & Carson, L. (2014). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context.* Routledge.

Thornton, K., & Mynard, J. (2012). Investi-

gating the focus of advisor comments in a written advising dialogue. *Autonomy in language learning: Advising in action. Canterbury, UK: IATEFL.*
Valdivia, S., McLoughlin, D., & Mynard, J. (2011). The importance of affective factors in self-access language learning courses. *Reading.*
木村理恵子 . (2016). TOEIC 集中講座でのコーチング手法の利用の試みより . *国際研究論叢 : 大阪国際大学紀要 , 29(2),* 139-152.

看護系大学における急性期患者の看護過程演習の評価

田中　博子　　三木　珠美

創価大学　看護学部

キーワード：周手術期、看護過程演習、教育評価
perioperative nursing, nursing process practice, educational evaluation

Ⅰ．はじめに

看護基礎教育における重要な教育方法として臨地実習がある。臨地実習とは、保健・医療・福祉施設に入院・入所している対象者の抱える問題を理解し、その問題解決にむけて看護ケアを提供するための基礎的能力を養う有効な教育方法である。その看護における問題解決思考が「看護過程」である。看護過程とは「看護師が看護実践をより科学的に実践するために用いる思考過程」(江口、2016）であり、「看護の知識体系と経験に基づいて、人々の健康上の問題を見極め、最適かつ個別的な看護を提供するための組織的・系統的な看護実践方法の一つであり、看護理論や看護モデルを看護実践へつなぐ方法」(日本看護科学学会看護学学術用語検討委員会、2011）である。

学部教育では、臨地実習に赴く前に、「看護過程演習」を行い、アセスメント、診断、計画、実施、評価という相互に関連しあう５つの段階から構成される思考・実践プロセスを、紙面事例を展開する方法により学んでいる。

急性状態にある患者の看護過程では、患者の心身の変化が大きいため、学生にとっては、アセスメントや診断に必要な病態、治療、看護に関する知識を「複合的に関連づけて使う」ことは個人差が大きく難しさを感じる学生が多い（板垣ら、2012)。内海ら（2013）は、看護過程演習では、学生はアセスメントの段階が最も困難であり、特に病態の理解が難しいと感じており、その背景として知識の乏しさを挙げている。我々も、臨地実習直前に配置されている演習科目において、急性期にある患者の看護過程演習を実施しているが、先行研究結果と同様に、本学の学生も病態生理の知識、生体反応の知識、疾患・治療の知識、術式による合併症の発生機序などの既習知識を複合的に事例に関連づけてアセスメントすることに苦労している様子が見受けられる。この演習の１ヶ月後には臨地実習で看護過程を活用した実践を行うため、根拠のある看護ケアを提供するために基本的な思考プロセスを確実に習得する必要がある。

本演習の教育活動では、毎年、達成状況を把握し演習方法の改変を続けてきた。2018年度の工夫点として、必要な情報と新たにアセスメントの方向性をわかりやすく示した「アセスメントガイド」の配布と講義、「個人単位」での記録物の充実を目指すグループワーク、形成的評価が低い学生に対する個別指導の実施を行っ

た。「個人単位」での記録物の作成を導入した背景として、予習をもとに「グループで１つの看護過程の記録物」を作成する演習では、予習の取り組み状況に個人差が大きい状況であった。予習を十分に取り組んだ学生がグループワークを牽引する形になりがちで、予習が不十分、あるいは全く予習をしないまま臨む学生もおり、グループメンバーに依存的な傾向がみられていた。このことから、グループで１つの記録物を作成するのではなく、グループメンバー間で個人個人の予習内容を共有し、教えあいながら、「個人単位で記録物を作成する」という方法に変更した。

また、既習知識を複合的に事例に関連づけ、アセスメントするのが学生にとっては最も難しい点であるため、特に、既習知識の獲得が不十分で、関連づけるとはどういうことかの理解が乏しい学生には、その学生の理解レベルに合わせ、かみ砕いた内容の個別指導が有効であると考え、導入した。

看護過程は、看護ケアを導く重要な問題解決過程であることから、数多くの看護過程演習の教育評価の研究が行われている。一方、その演習評価方法をみてみると演習終了時に学生の自己評価のみで演習を評価したもの（柴田ら、2011；尾形ら、2017；佐藤ら、2016；黒田ら、2014）が多く、それを到達度評価としているものがほとんどである。教育評価には様々な方法があるが、自己評価は、自己に対し振り返るという大事な側面が含まれ、自分自身の学習を自分なりに考え、どこが達成でき、どの点はまだ努力が必要なのかを判断し、努力へつなげるという意味がある一方、独善や自己満足の落とし穴にはまりこんでしまう側面がある（梶田、2003）。自己評価は、自己の振り返りの機会（梶田,2003）から、自分で努力する方向へつなげるためのものであるが、自己評価のみで教育活動の成果の評価を行うことは無理があるといえよう。

以上より、本研究では、2018年度の看護過程演習を、自己評価のみではなく、教員による形成評価と到達度評価から評価し、今後の授業改善への示唆を得ることを目的とした。

Ⅱ．成人看護急性期看護論Ⅱ・看護過程演習の概要

成人看護急性期援助論Ⅱは15コマで構成され、うち看護過程演習に６コマを充当している。演習目的は、「周手術期患者の事例について、既習知識を活用しながらアセスメントし看護問題を導き、個別性を踏まえた看護計画を立案することができる」とし、演習の単元と単元目標を表１に示した。演習前の２コマは事前講義とし、２年次で学習した看護過程の復習と、周手術期のアセスメントで用いる枠組み（ゴードンの機能的健康パターン11項目）の説明、アセスメントガイドの説明、全身麻酔や手術に伴う生体反応の復習を行った。ゴードンの機能的健康パターンは、患者を身体的・精神的・社会的な枠組みから全人的に捉えることが可能（西久保、2012）であり、病院でも多く用いられているため採用している。演習事例は、壮年期の女性が大腸がんで手術を受ける設定とし、術前から術後２日目までの情報を提示した。学生は事例の予習をしたうえで４～５名編成のグループワークに臨む。グループワークではメンバーが互いに予習内容を共有し、教えあいながら、個人の演習記録物を完成させるという方法をとった。指導体制は、４名の教員が一人当たり４グループ、20名を担当し指導した。演習構成は、事例の情報収集と整理に２コマ、アセスメントに２コマ、関連図作成と看護問題リスト作成に１コマ、看護計画立案に１コマとした。全演習の終了後、全記録物（アセスメント用紙、関連図、看護問題リスト、看護計画用紙）を回収した。科目担当教員は記録物の記述内容の傾向とアセスメントが弱かった部分を翌週の講義で全員にフィードバックした。グループでは活発に話合いができても、予習の取り組みが不十分であったり、個人レベルでは学習成果が低い

表１．　演習の目標設定

演習項目	最終ゴール（目標）
情報収集と整理 2コマ	・11 項目のパターンごとに必要な情報が抽出でき，整理されている
アセスメント 2コマ	・抽出した情報から，パターンごとに関連する術後合併症リスクの予測と介入の方向性が導き出せている ・必要な情報（データなど）や既習の知識または根拠となるものが適切に含まれており，判断した道筋が分かるような記載となっている
関連図 0.5 コマ	・必要な情報と病態生理を含めながら，術後合併症リスクの関連要因を図示できている
看護上の問題 0.5 コマ	・必要な問題が全て挙げられており，優先順位もつけられている
看護計画 1コマ	・事例の状況に沿った優先順位の高い問題に対し，O−P,T−P,E−P が正しく記載されおり，内容も妥当なものとなっている

図１．演習前後の流れと収集・分析データ

講義と学習課題のディスカッション（2コマ） 【知識の準備】	看護過程演習 （6 コマ） 【知識の活用】	演習のフィードバック （講義　1 コマ） 【振り返り】	3 段階評価とコメントを付した演習記録物の返却	個別指導	定期試験
収集(分析)データ	①　演習記録物 ②　演習自己評価				③　定期試験 記述内容

学生もいるため、個別指導を実施した。

個別指導対象者の選定方法は、演習終了後に提出された全記録物の記載内容が一定の水準に達していない者とした。具体的には、記録物を評価基準に沿って ABC の３段階評価をつけ、C 評価を一定水準を満たしていないものとし、個別指導の対象とした。評価の観点は、①アセスメントに必須な情報が挙げられている、②情報の意味を生体反応や解剖・生理学の知識を用いて解釈し、身体的変化を予測している、③他の身体的側面のパターンとも関連させて解釈している、の３点とした。評価基準は、A：必要な情報が挙げられ、知識の活用がされており、アセスメント内容が十分に妥当である　B: 主要な情報はあげられ、知識の活用に不十分さはあるものの大筋のアセスメント内容は妥当である　C: 情報に不足があり、知識の活用が乏しく、アセスメント内容に妥当性がない、とした。

演習終了から約１か月後の定期試験では、演習の到達度評価をするために演習の類似事例を作成し、術後の生体反応と合併症の予測のアセスメントを問うものとし、その記述内容から演習到達度を評価した。

Ⅲ．研究方法

１）研究対象

2018年度に成人看護急性期援助論Ⅱ（15コマ、２単位）を受講した看護学部生77名

２）データ収集方法と項目

本研究では演習評価のためのデータとして、４種類の演習記録物（①アセスメント用紙　②事例の情報と知識との関連を図示した関連図、③看護問題リスト、④看護計画）を演習終了後に回収した。教員は、各記録物を16項目の評価項目ごとに５：よくできた～１：全くできなかった、の５段階リッカート方式で採点した。学生には教員と同様の16項目を、５：よくできた～１：全くできなかった、の５段階リッカート方式での自己評価に加え、演習達成感（５段階)、予習時間の記載を依頼した。予習時間は、どのくらい予習時間が確保できているかの実態と、学修成果との関連をみるために収集した。これらの演習記録物の教員評価と自己評価は形成的評価と位置づけ、学期内にデータ収集をした。

学期末定期試験（以下、試験とする）を到達度評価と位置づけ、演習事例と類似した事例におけるアセスメントの記述を求めた。記述内容の評価は、ゴードンの機能的健康パターン11項目中の身体的側面のパターン（健康知覚－健康管理、栄養－代謝、排泄、活動－運動の４パターン）を８項目５段階のリッカート方式で採点した。

３）分析方法

本研究では、アセスメントの到達度を評価の主眼においているため、演習記録物①～④のうち、①のアセスメントの記述は、身体的側面の８項目の教員評価、自己評価、定期試験記述内容（以下、試験）を分析対象とした。教員評価、自己評価、試験の評価基準はすべて同じで、８項目を５段階評価で点数化し、各40点満点とした。

教員評価、自己評価、試験の得点、演習の達成感、予習時間について記述統計処理を行った。正規性の確認のため、教員評価、自己評価、試験の得点には、Shapiro-Wink 検定を実施したところ、教員評価(p=.685)、自己評価(p=.057)、試験の得点（p=.148）で、正規性が確認された。教員評価、自己評価、試験の平均点の差を一元

図２．評価表

評価項目		評価内容・基準	５段階評価	点数
Ⅱ　アセスメント	（健康知覚・健康管理パターン）	①　病期（stage/TNM 分類）	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	
		②　患者の病識の理解度や受け止め	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	点
	（栄養・代謝パターン）	③　既往（糖尿病・貧血）と創感染リスク	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	
		④　既往（糖尿病・貧血）と縫合不全リスク	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	点
	（排泄パターン）	⑤　麻痺性イレウスのリスク	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	
		⑥　In-Out バランス	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	点
	（活動・運動パターン）	⑦　呼吸器合併症のリスク	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	
		⑧　離床の阻害要因とそれによる影響	全くアセスメントできていない 1　2　3　4　5 よくアセスメントできている	点
８項目（40 点満点）			総合計　点	

配置分散分析で検討した。

演習時の教員評価と試験の関連は、教員評価の得点にて25％タイルで高群、中高群、中群、低群の４群に分け、各群の試験の平均点の比較を一元配置分散分析で分析した。25％をカットオフ値にしたのは、正規性が確認できたこと、SDで４分割（－SD以下、－SD～SD、SD～+SD、+SD）の場合と、ほぼ同じ得点範囲であったこと、各群の人数分布の偏りの少なさのためである。

個別指導の有無と教員評価・自己評価・試験の平均点の関連はｔ検定を、個別指導の有無と達成感・自己学習時間の関連は、Mann-WhitneyのＵ検定にて検討した。演習の達成感と自己学習時間、教員評価、自己評価との関連はスピアマンの相関係数を算出した。統計データの統計分析には、SPSSVer.25を用い、有意水準は５％とした。

４）倫理的配慮

学生へは演習記録物の研究活用可否の意思決定は自由意志であること、個人が特定されないよう分析の際には匿名化を行うこと、成績とは無関係で不利益は生じないこと、学会・論文等で公表予定であることを口頭と文書で伝え同意書に署名を得た。

本研究において、利益相反はない。創価大学人を対象とする研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号　30001）。

Ⅳ．結果

１）対象者の概要

学生77名のうち、研究同意が得られたが試験のデータが得られなかった１名を除いた76名を分析対象とした。

２）アセスメント評価得点（教員評価、自己評価、試験）

アセスメントの教員評価の平均は24.3（SD7.3）、学生評価の平均は27.1（SD7.0）、試験は24.3（SD6.7）であった。教員評価と自己評価の平均点には有意差がみられた（p=0.045）（表２）。自己評価と試験の平均点にも有意差がみられた（p=0.034）。教員評価と試験の平均点は有意差はなく（p=1.000）、両者の相関もr=0.164（p=0.127）で相関はみられなかった。

３）演習達成感と自己学習時間・自己評価・教員評価の関連

学生の演習達成感の平均は3.5（SD1.0、中央値4.0）であった。アセスメントの予習に要した時間の平均は6.6時間（SD2.2、中央値7.0）であった。

演習達成感と予習時間の関連では、r=0.277（p=0.015）で低い相関が、演習達成感と自己評価の関連では、r=0.684（p=0.000）と高い相関がみられた。

演習達成感と教員評価の関連では、r=0.269（p=0.019）、演習達成感と定期試験の関連では、r=0.219（p=0.057）と両者で低い相関がみられ

表２　教員評価、学生評価、試験の平均点

	最小値	最大値	平均値	標準偏差	p値	多重比較
教員評価	8	40	24.25	7.27	0.016	］＊（教員評価–学生評価）
学生評価	8	39	27.09	7.01		］＊（学生評価–試験）
試験	8	37	24.25	6.67		
一元配置分散分析						
＊ｐ＜.001						

た（スピアマンの相関係数）。

4）個別指導の有無とアセスメント評価得点

個別指導を受けた学生（以下、個別指導群）20名と受けなかった学生（以下、個別指導なし群）56名の教員評価、自己評価、試験の平均点、演習の達成感と予習時間の中央値を比較した。教員評価の平均では、個別指導群15.9点、個別指導なし群27.3点であり、個別指導群が有意に高かった（p=0.000）。試験の平均点では、個別指導群22.5点、個別指導なし群24.9点であり、有意差はみられなかった（p=0.160）（表3）。

個別指導群は、個別指導なし群よりも演習時の教員評価が有意に低かったにも関わらず、最後の試験ではほぼ同等の得点となった。

演習の達成感では、個別指導群の中央値は3.0点、個別指導なし群の中央値は4.0点で個別指導群が有意に高かった（Mann-Whitney-U 検定：p=0.024）。予習時間では、個別指導群の中央値は6.0時間、個別指導なし群の中央値は7.0時間で個別指導なし群が有意に多かった。（Mann-Whitney-U 検定：p=0.020）

表3　個別指導の有無とアセスメントの平均点

		人数	平均値	標準偏差	p値
教員評価	個別指導なし	56	27.3	5.5	0.000
	個別指導あり	20	15.9	4.6	
自己評価	個別指導なし	56	28.9	6.2	0.000
	個別指導あり	20	22	6.6	
試験	個別指導なし	56	24.9	6.2	0.160
	個別指導あり	20	22.5	7.7	
t検定					

表4　教員評価4群の平均点

	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	p値
低群	10	11.90	2.64	8	15	0.000
中低群	23	20.00	1.71	17	23	
中高群	28	26.79	2.04	24	30	
高群	15	34.27	2.63	31	40	
全体		24.25	7.27			
一元配置分散分析						

表5　教員評価4群別の試験の平均点の比較

	人数	平均値	標準偏差	最小値	最大値	p値
低群	10	24.5	8.48	12	37	0.323
中低群	23	22.09	5.86	8	33	
中高群	28	25.61	6.72	11	36	
高群	15	24.87	6.16	16	34	
全体		24.25	6.65			
一元配置分散分析						

5）教員評価４群と試験の関連

教員評価を25%タイルで４群（低群：８～19点、20名　中群：20～24点、21名　中高群：25～30点、20名　高群：31～40点、15名）に分け教員評価と試験の平均点を一元配置分散分析にて分析した。その結果、試験の平均点は、低群22.0点、中群24.5点、中高群26.3点、高群24.9点であり、有意差はみられなかった。(p=0.323)。（表４、表５）

教員評価４群と個別指導を受けた人数では、個別指導を受けた20名中、14名が低群であった。

Ⅴ．考察

1）形成的評価の導入の試みと個別指導の効果

日本看護系大学協議会（2018）は、学士課程におけるコアコンピテンシーの一つに、計画的に看護を実践する能力を挙げている。この能力とは、「批判的思考・臨床的理由に基づき看護の方向性を決定し、問題解決法による計画立案と実施、さらに看護実践を評価、改善していく能力」と説明しており、これは看護過程を実践する能力と言い換えることができる。

今回の研究では、自己評価による学生自身の学習活動の振り返りと、教員による形成評価と到達度評価より演習全体を評価した。

田中（2002）は、「教育実践を改善するならば、実践過程でも評価行為を機能させる形成的評価を実施しすることが求められる」と述べている。しかし、急性期看護過程の教授方法・評価に関する先行研究では形成的評価を取り入れた研究はみあたらない。自己評価だけではく教員による評価を中心に形成評価、形成評価を踏まえた教育的介入と到達度評価を行い演習の評価を行ったのは本研究の特徴であると考える。

本研究での評価方法により明らかになったのは、個別指導の効果である。本演習では、３年前から演習記録物をABCの３段階で評価をし、C評価の学生には個別指導をするという方法の継続は行ってきた。しかし、個別指導の効果を明確に分析はしておらず、定期試験での出題問題は、科目全体の目標達成状況をみるためのものに設定していた。そのため、個別指導の効果を、臨地実習での現場指導の過程で感覚的に把握するのみに留まっていた。今回の分析では、個別指導群は、定期試験で教員評価の高得点群と同等の点数まで得点が伸びていること、演習時の教員評価と試験の点数には相関が見られなかったことを確認でき、個別指導の効果を客観的に把握することができた。臨地実習では看護学生は看護過程の展開等の学習面、看護援助の実施、人間関係のストレスや不安などから困難感を抱くことが多い（千田ら、2011）ことから、学内演習での看護過程の基礎固めは実習の困難感を少しでも低減する一助になると思われる。

教員評価の４群中の低群20名中、個別指導を受けたのは14名であり、低群全員が個別指導の対象ではなかった。しかし、演習時の教員評価の高群と低群の点数の開きが、試験では縮小し

表６　教員評価４群と個別指導の人数

	個別指導の有無		
	個別指導なし(人)	個別指導あり(人)	合計(人)
低群	6	14	20
中群	12	6	18
中高群	23	0	23
高群	15	0	15
合計	56	20	76

ていたという結果は、個別指導の効果が反映され全体的な底上げが図れたものと評価できる。これは、指導面として病態と情報の関連づけにおいてどこが弱かったのか、どこにつまずいたのかを学生とともに確認し、知識が不足していた場合は共にテキストの読み直しをし、学生が理解できる言葉で説明し、病態と知識の関連付けの支援を行ったことが有効に働いたと考えられる。

一方、教員評価４群中の高群に着目すると、教員評価の平均点34点に対し、試験では24点と大幅な点数の低下がみられていた。教員評価の得点が高く理解力や自己教育力が高いと思われる学生の中に、試験の得点が横ばいか、大幅に低下した学生がいたことが推測される。その理由として、演習時には参考書を活用し記録物としては書けたが、「腑に落ちる」までの知識の定着までには至らなかったこと、記録物に高評価を得たため復習を怠ったこと等が推測される。今後は、低群の学生の底上げもさることながら、高群の学生の、学習意欲を継続する工夫が必要である。

今後の課題としては、今回はあくまでも紙上事例での看護過程のアセスメントの習得状況の評価にとどまったため、急性期実習におけるアセスメントの質の変化と本演習との関連をみていく必要があると考える。関（2004）は、臨地実習直前の成人看護学カリキュラムを検討しているが、実習前の「自己学習の方法」、「病態知識の獲得」、「患者の個別性理解」、「看護計画立案への学び」を、実習で看護計画を立案するための準備要素であると述べている。本演習では、個別指導を通して自己学習の方法を指導し、演習全体で病態知識の獲得やアセスメントを重視した看護計画立案を行っていることから、実習前の準備要素は満たしているが、実際の実習ではどのように積みあがり理解度が変化したかを分析し、更なる授業改善につなげることが必要であると考える。

２）演習達成感と自己学習時間・自己評価・教員評価の関連

今回の結果では、演習の達成感と自己評価は高い相関がみられたが、達成感と教員評価の相関は低かった。このことは、学生が演習時に、力を出し切れたと感じていたとしても、アセスメント記載内容の教員の評価とは合致していない傾向にあることを意味している。演習終了後に、教員による３段階評価とコメント記載入りの演習記録物を返却しているが、その際に学生は自己評価と他者評価のギャップに直面した学生もいたものと推測される。実際に、グループワークではリーダーシップをとっており、グループメンバーにも自分の理解内容を積極的に教えている学生が、演習記録物においては内容的に不十分であったため低い評価となった学生がいた。記録物の返却時にその学生の表情が暗く、涙ぐんでいる様子がみられた。演習記録物の評価は、あくまでも学習の途中段階のものであり、今後どこに努力をする必要があるかを伝える目的で評価を記入していること、その努力の結果が演習目標到達に近づくことを学生に伝えフォローしたが、自分ではできたと感じていたものが、第３者による評価が低かった場合には、その学習動機や意欲が低下する可能性がある。逆に、できていないと考えている学生が、教員から見るとできていると評価できる場合もある。初学者である学生の自己評価と教員評価の差は生じやすい。外側からの客観的資料をフィードバックし、それを学生が十分に吟味し検討した上で「自分はこれでいいのか、どこに問題があるのか」（梶田、2003）を考えられるよう、また、学習意欲を低下させずに前へ進めるようサポートしていく必要があると考える。

Ⅵ．結論

本研究では看護過程演習を学生の目標達成度の教員評価、自己評価を活用し、形成的評価を踏まえた個別指導を実施し、最終的に到達度評

価を行った。個別指導を実施したことで学生全体の到達度のばらつきが縮小し底上げがみられたことより、形成的評価を踏まえた演習構成は効果的であった。一方で、演習時の学習成果が高く個別指導を要しなかった学生の一部に到達度の低下がみられたことより、その理由の分析と学習意欲を継続する工夫が必要である。

引用文献

江川隆子編集（2016）．ゴードンの機能的健康パターンに基づく看護過程と看護診断　第5版．ヌーヴェルヒロカワ．東京．

板垣惠子、菅原美知子、伊藤尚子他（2012）．「看護過程」の教育方法（1）　―アセスメントを中心に―．*東北文化学園大学看護学科紀要*．1（1）．3 -13.

梶田叡一（2003）．教育評価　―学びと育ちの確かめ―　三訂版．放送大学教育振興会．東京．

黒田寿美恵、中垣和子、今井多樹子他（2014）．看護過程演習へのIBL導入がもたらす学生の主体的学修に対する影響．*人間と科学　県立広島大学保健福祉学部誌*．14(1)．51-66.

西久保秀子（2012）．周手術期看護学実習におけるゴードンの機能的健康パターンの活用―健康知覚 - 健康管理パターンから認知 - 知覚パターンに焦点をあてて―．聖母大学紀要．9. 71-78.

日本看護科学学会看護学学術用語検討委員会（2011）：看護学を構成する重要な用語集．http://plaza.umin.ac.jp/jans/iinkai/yougo/pdf/terms.pdf (2019.2.20アクセス)

尾形裕子、岩坂信子（2017）．看護基礎教育における周手術期の看護過程にシミュレーション演習を取り入れた効果の検討．*北海道文教大学研究紀要*．41. 109-118.

Rosalinda　Alfaro-LeFevre（2008）江本愛子監訳：基本から学ぶ看護過程と看護診断．医学書院．東京．

佐藤栄子、小野千沙子（2016）．成人慢性期の事例を用いた看護過程演習における教育効果―紙上患者とDVD教材の比較―．*看護学教育紀要*．4（1）. 11-19.

関美奈子（2004）．臨地実習直前の成人看護学カリキュラムの検討．日本看護科学会誌．23（4）. 61-70.

社団法人日本看護系大学協議会（2018）．看護学士課程におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標．URL:http://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf

柴田和子、前田明子、大野和美他（2011）．成人看護学看護過程演習の評価　―自己評価による学習到達度と授業アンケートより―．*天使大学紀要*．11. 29-37.

田中耕治編（2002）．新しい教育評価の理論と方法〔1〕理論編．日本標準．東京．

千田寛子、堀越政孝、武居明美他（2011）．成人看護学実習における看護学生の抱える困難感の分析．*群馬保健学紀要*．32. 15-22.

内海香子、鈴木純恵、佐藤佳子他（2013）．看護系A大学の学生が認識する成人看護学領域での看護過程演習における困難と指導方法の検討．*独協医科大学看護学部紀要*．7. 23-37.

The What and the How of Acquiring Vocabulary

Joshua Brook Antle

Tsuda University / Soka University
Department of English / Economics Department

Key words: Vocabulary acquisition, collocations, frequency

Abstract

This paper describes several principles for effectively targeting and acquiring vocabulary in a second language. Teachers and learners are encouraged to consider chunking, vocabulary depth, repetition and use in addition to frequency, lesson content and student interest when choosing vocabulary and deciding how to best acquire it.

Appropriately choosing which vocabulary items to target is important; however, this selection must dovetail with how these items are dealt with in the classroom. Overall, it is important for learners and teachers to be aware of the following concepts:

1 Chunks of language
2 Familiar words
3 Repetition
4 Use

Chunks of language

Native speakers can produce and comprehend quickly spoken discourse largely due to their competence with multi-word units of the language. In contrast, within a listening or reading text, learners often focus on individual words. Therefore, learners should also account for the other words that are used with the unknown item and chunks of language which can be used as a unit of speech. Lewis (2002) states

> It is essential to heighten students' awareness of the bits of which coherent discourse or written text is composed. Students' storage and retrieval will be aided, and a valuable resource provided for their long-term acquisition of the underlying patterns, by a process which could be called pedagogical chunking. (pp. 121-122)

Familiar words

Similar to chunking, words with which students are already familiar are a worthwhile avenue to improve vocabulary knowledge. Students and teachers should look for struc-

tures whose individual words might be known, but the overall meaning is likely unknown. To illustrate, the structure 'on the go' has a meaning which is difficult to ascertain from the individual words. Nation (2008) states "some multi-word units cannot be understood even though all the individual words that make them up are known" (p. 118). Furthermore, students should be taught to notice the word combinations within the input to which they are exposed. This will improve their ability to use these words productively. Wollard (2000) explains that "learning more vocabulary is not just learning new words, it is often learning familiar words in new combinations" (p. 31).

Repetition

Expecting language learners to acquire knowledge of a new vocabulary item after one exposure is not practical. Nation (2008) believes "We need to see the learning of any particular word as being a cumulative process where knowledge is built up over a series of varied meetings with the word" (p. 97). Classroom activities should recycle previously taught items and/or create opportunities for this vocabulary to be used again (Antle, 2018).

Use

As part of repetition, learners should be encouraged to use the words productively (Antle, 2018). Classroom activities which require students to use the targeted item within spoken discourse are especially effective. Incorporating collocational awareness can aid in this process because "From a speaking and writing viewpoint, knowing multi-word units allows us to say and write things like a native speaker" (Nation, 2008, p. 117). It is easier to produce a fluent utterance by using a multiword unit than by creating it from individual words.

Which items should be targeted?

Each criterion for selecting appropriate vocabulary will be briefly described. These descriptions will be followed with practical classroom activities which incorporate at least one of the principles. Words which should be prioritized by both teachers and learners have the following characteristics:

1 Self-selected from lesson content
2 Frequent
3 Interesting for the learner / easy to learn

Self-selected from lesson content

Language learners can have a role in targeting vocabulary. Nation (2013) endorses the notion that students should be autonomous learners and decide for themselves what should be given the greatest attention and effort (p. 583). This self-selection can be accomplished using the activity described in the following section. The activity has the students prepare definitions for the difficult words before they are introduced to the rest of the class, and this "Preteaching can have positive effects on vocabulary learning and text comprehension" (Nation, 2008, p. 60). If the teacher is helping the student choose appropriate vocabulary, it is recommended to use authentic examples to avoid problems which occur by simply relying on intuition (Wollard, 2000). For example, teachers may overestimate how often a given word is used within a certain context.

Frequent

Frequency is not the only criterion for targeting vocabulary items, but it perhaps the most tangible. Frequency can be considered from the perspective of individual words, collocations and idioms.

Individual words

The New General Service List (NGSL) is comprised of 2818 lemmas (similar to headwords) which offer more than 92% coverage of general English (Browne, Culligan & Phillips, 2013). The NGSL-Spoken contains 721 lemmas and offers 90% coverage of unscripted spoken English. The words on these lists should be acquired as soon as possible as they are the foundation for further language learning.

Collocations

Collocations are multi-word units which native speakers store as individual items in their mental lexicon. Lewis (2008) states "Collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency" (p. 8). The advantage of learning these combinations of words is that "Collocation allows us to think more quickly and communicate more efficiently" (Hill, 2009, p. 54). When learning a new word, it is important to also note the company the word keeps (the words with which it is used). This knowledge will aid the language learner when they wish to make productive use of the given word. Furthermore, receptive knowledge of a vocabulary item is not enough. It is important to acquire the most frequent collocates for the most frequent words. Jiang (2009) explains that "collocations are often not difficult words, but very frequent ones. Accordingly, vocabulary learning per se should not be taken as remembering as many difficult words as possible, but rather learning how to combine the more frequent ones" (p. 102). Common collocates for both known and unknown words can be found using the following website:

http://phrasesinenglish.org/explore.html

Idioms

Many English language textbooks contain lists of 'useful' idioms. However, if these lists were not compiled using frequency as the main criterion, they are of dubious value. Liu (2003) states "Most teaching and reference materials on English idioms are primarily intuition based. As such, they often include seldom-used idioms and incorrect descriptions of the meaning and use of some idioms, hence limiting their usefulness to ESOL students" (p. 671). Consequently, Liu compiled a list of the most common idioms in spoken English. These idioms include phrasal verbs and three additional categories of idioms: pure (nonliteral), semiliteral, and literal. Similar to the words on the NGSL, these idioms should be deemed essential and taught/acquired as soon as possible.

Interesting for the learner / easy to learn

In addition to frequency, it is important to consider the learners' interests. Liu (2003) believes "L2 professionals cannot ignore the importance of teaching—even to low-level students—some of the items that fail to make the list because pure frequency often leaves out some important and useful items in lexi-

cal lists" (p. 676). Nation (2013) concurs by stating "Learners should use word frequency and personal need to determine what vocabulary should be learned" (p. 584). He further explains that personal need and interest are more important criteria than frequency. Similarly, Nation encourages learners to acquire words which are easy to learn "Sometimes a new word will be easy to learn because it contains word parts that the learner already knows. If the learning burden is light, then for only a little effort a new word can be learned" (p. 40). He explains that certain words might require less effort because of factors such as the word parts, if it is a loan word, if it is easy to spell/pronounce, and/or if it was memorable when first encountered. This criterion overlaps with self-selection as students should be encouraged to target these types of words in the input they receive.

Activities which incorporate these principles and criteria

The following activities will be briefly explained. I have successfully used each activity in university English classes for students at a high-elementary level and above.

Retell a listening or reading text

Prepare a listening or reading text which is level appropriate. After initially reading the text, the students write down any words or collocations they would like to acquire. The students then retell the story using these structures as a guide. Longer texts can be broken down into shorter sections. For longer or more challenging texts, students can choose the vocabulary items and practice their retells as homework to save class time. This activity involves chunking, repetition, use and self-selection.

Preparing a lesson

For this exercise, I have used the Lonely Planet City Guide videos found on Youtube though it can be adapted for almost any form of input. The students choose a video and prepare a worksheet for their classmates. In addition to the vocabulary task, they prepare a warm-up question, comprehension questions and a post-video discussion question. As part of the task, they must submit an initial list of vocabulary items to me before they finalize their worksheet. They are encouraged to choose words and collocations which are useful for the future, contain known words, and are of interest to them. I also include the stipulation that at least half of their vocabulary items must be multi-word units. I will then reject any low-frequency items which are also not crucial for comprehension of the video. The students then prepare a matching exercise with English definitions for the words and collocations. I then compile all these vocabulary structures from all the students and assess their productive and receptive ability at the end of the term. This activity includes chunking, familiar words, repetition, self-selection and interest for the learner.

Word cards/notebooks

Have students create word cards for unknown or partially known words from the NGSL. Students should focus on their depth of knowledge of the vocabulary words by including information about a word's pronunciation, meaning, form, family, common collocates and use. Classmates can quiz each other by exchanging cards, and students can review these words as often as needed. This activity

mainly focuses on word frequency and repetition.

Explicitly teaching idioms

Idioms can be problematic for learners, so I feel the best method for dealing with these structures is to provide lists which include a definition, a translation, and an example sentence. I use the idioms from Liu's (2003) list starting with the most frequent and systematically work my way through the entire list. Students can create a similar example sentence on their own, and knowledge of these idioms can be assessed periodically. This activity incorporates frequency.

Selecting appropriate vocabulary is a crucial aspect of language learning. The amount of time available for classes and individual study is limited, and it is therefore important to use this time efficiently by incorporating the concepts and criteria described above and by using activities which effectively aid in vocabulary retention.

References

Antle, J. (2018). *Collocations and Action Research*. London: Bloomsbury.

Browne, C., Culligan, B. & Phillips, J. (2013). The New General Service List. Retrieved from http://www.newgeneralservicelist.org.

Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* (pp. 47–69). Hove, England: Language Teaching Publications.

Jiang, J. (2009). Designing pedagogic materials to improve awareness and productive use of L2 collocations. In A. Barfield and H. Gyllstad (Eds.), *Researching Collocations in Another Language* (pp. 99–113). New York: Palgrave Macmillan.

Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Thomson Heinle.

Lewis, M. (2008). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. London: Heinle, Cengage Learning.

Liu, D. (2003). The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications. *TESOL Quarterly, 37*(4), 671-700.

Nation, P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. London: Heinle, Cengage Learning.

Nation, P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wollard, G. (2000). Collocation – encouraging learner independence. In M. Lewis (Ed.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* (pp. 28–46). Hove, England: Language Teaching Publications.

Higher Education Reform and Organizational Learning: A Review of Four Studies in the Field of OL and their Practical Applications

Jennifer Yphantides

Soka University Faculty of International Liberal Arts

Key Words: Higher Education Reform, Organizational Learning

In 2003, the Japanese Ministry of Education announced plans for nation-wide reform in higher education (Ministry, 2003). One of the primary objectives of the reform was the development of a workforce that can communicate effectively in English in international settings (Ministry, 2003). As a result of the top-down reforms, several universities created English Medium of Instruction (EMI) programs (Taguchi & Naganuma, 2006). Just over a decade later, the government initiated a project to further encourage the process of internationalizing Japanese higher education. Soka University was one of the universities selected to participate in the Top Global University Project of 2014-2023. One of the goals of the project is to increase the number of EMI degree programs (Ministry, 2013). Perhaps connected to the participation of Soka University in the Top Global University Project, leaders in this institution have implemented Action Learning to, amongst other things, help facilitate the development of EMI programs.

Not to be confused with Active Learning, a program implemented by the university primarily to encourage more communicative learning among students, Action Learning is a formally-structured facilitation method for Organizational Learning (OL) (Revans, 2017). It is used primarily in business settings but has occasionally been applied in higher education, including at Soka University. It consists of a process by which individuals, teams, and organizations develop and apply strategies for problem-solving (Revans, 2017). More specifically, Action Learning involves the process of the statement of a problem as experienced by an individual in the workplace and the focused questioning of that individual by team members in order to glean a better understanding of the problem. Once the root of the problem has been uncovered, team members formulate solutions with the

help of an observer whose role is the management of the problem-solving process. The focus of this paper will be to explore some of the theoretical underpinnings of Action Learning, which lie in the field of OL, some current applications of OL in business settings, and some potential practical applications to an EMI program at Soka University.

Current Studies in OL

Action Learning can be considered a practical driving force underpinned by the more theoretical field of OL (Pounder, 2009). OL is dedicated to the exploration of how organizations work collaboratively rather than as a collection of individuals to solve pressing problems. As such, the first portion of this paper will be dedicated to surveying the trends in four key studies in the field of OL. The studies were selected for review because they represent the usage of classic OL theory applied to current workplaces. The studies focus on several important areas in the field of OL including how OL is presently being defined, what practices are used to measure OL, and what connections have been drawn between OL and workplace innovation. Newer, additional trends will also be examined including the importance of bolstering IT capabilities for OL, and examining the role of culture in processing and utilizing new information in innovative ways. Woven into the trends will be implications for practice. Below is a chart that summarizes details of each of the reviewed articles.

OL Trends in the Four Current Studies and Potential Application at Soka

Without exception, authors of the four studies defined OL as a means to an end: the function of OL is to improve organizational performance by collectively generating and processing new knowledge and then changing cognitive frames and behaviors of employees based on the new knowledge. For example, Chiva, Ghauri and Alegre (2014) defined OL as a process through which organizational members change their mental rules frameworks and allow freshly generated knowledge to provide them with a new way of seeing. Schlagwein and Bjorn-Andersen (2014) take the definition further by adding that there are several steps to OL including intuiting, interpreting, integrating, and institutionalizing. Finally, Skerlavaj, Su and Huang (2013) state that OL is becoming more globally-oriented due to the internationalization of organizations. Despite the additions made to the definitions, the key trend overall is to see OL as a way of maintaining effectiveness to the organizational mission and competitiveness through gradual change based on the accumulation of new knowledge.

As seen above in the definitions of OL, it is a process of the collective generation of new knowledge that drives innovation and change. In university settings, there is a tendency for staff to work as individuals rather than as teams. When there is collaboration, it usually exists between a small group of teachers and little of it results in organization change because research is not usually focused on institutional innovation per se. Those working in higher education, apart from administrators, tend not to see themselves as part of an increasingly competitive, business-oriented enterprise and they need not identify as such. However, using Action Learning as a mode of collective problem solving is being encouraged

Article Author(s)	**Classic Organizational Learning Scholar Drawn Upon for Theoretical Frame**	**Setting Specifics: Country, Industry and Tactics for Highlighting OL**	**Practical Insights, Connection to Innovation & Relevance to Workplace Practices**
Aaltonen and Kallinikos (2013)	March, 1991	**Country:** International **Industry:** Non-profit, Wikipedia **Tactics:** Case study of Wikipedia with descriptive statistics used to chart evolutionary patterns of OL.	**Insights:** Crowd-sourced knowledge may be better than a small group of experts **Innovation:** Do not necessarily need high turnover to ensure exploration. **Relevance:** There is an HR tendency to rely only on experts. Worth reassessing this assumption and branching out to crowd-based knowledge.
Chiva, Ghauri and Alegre (2014)	Alegre & Chiva, 2008; Molero, 1998 (Linking OL, innovation and internationalization)	**Country:** Spain **Industry:** Clothing **Tactics:** Qualitative case study linking OL, innovation and internationalization, develops two models to map connections.	**Insights:** OL, innovation and internationalization linked in a holistic, circular way rather than a mechanic, linear way **Innovation:** Companies can innovate through adaptability (concentration, discussion, improvement) and transcendence (attention, dialogue, inquiry) **Relevance:** Need to shift from seeing OL as a straight line to innovation and internationalization. Need to view elements in a holistic, interdependent way.
Schlagwein & Bjorn-Andersen (2014)	Crossan et al (1999) based on the work of Daft & Weick, 1984; March, 1991; Nonaka & Takeuchi, 1995	**Countries:** Japan and then global **Industry:** Children's Toy Manufacturing (LEGO) **Tactics:** Longitudinal, revelatory case study of LEGO's crowd-sourcing initiative to enhance OL and innovation. Analysis from study used to develop a framework called "ambient OL" which provides a model for integrating crowd-sourcing with traditional methods of OL to bolster OL and innovation.	**Insights:** Crowdsourcing can be used not only by start-up companies with no R&D funding but also by major enterprises. **Innovation Connection:** Product users are an untapped resource that can be garnered to enhance innovation. **Relevance:** Companies and other organizations should consider bostering IT capabilities in order to harness the power of collective knowledge through crowd-sourcing.
Skerlavaj, Su and Huang 2013	Fiol & Lyles, 1985 Senge, 1990 Huber, 1991	**Countries**: Slovenia, Croatia, Macedonia, Turkey, Spain, Malaysia, South Korea **Industry**: Spans a variety of industries in 1333 companies **Tactics**: Using Hofstede's theory on national culture and how it affects organizational behavior, this study aims to develop and test a multi-level model to illustrate how culture influences OL.	**Insights**: Cultural dimensions have an influence on OL. **Innovation:** Need to take advantage of positive influences of power distance and mitigate the negative influences of individualism, uncertainty avoidance in order to bridge the gap between information interpretation, behavioral change and innovation. **Relevance:** Draws attention to how culture affects information acquisition, interpretation and resultant behavioral change. Provides support for idea that culture needs to be included in any theoretical models of OL.

by the university and can provide an opportunity for teachers to collectively examine their assumptions through research and the generation of new knowledge. A concerted effort in this area could allow for organizational change to occur based on research findings. This constant process of renewal based on OL principles can be viewed both as research and as a service to the students, the largest group of stakeholders in the university. In many university settings, research and service to students is considered separate. However, using Action Learning to facilitate OL could bridge the gap between research and service.

In addition to the trend of defining OL as a means to organizational improvement, a second trend can be observed across the four studies in the way OL is observed and measured. All the studies used thick description to explain in detail how OL occurs in the workplace and how the results of OL are implemented. For example, both Aaltonen and Kallinikos (2013) and Skerlavaj et al (2013) focus on developing detailed accounts explaining the rise of Wikipedia and of the effects of local culture on OL respectively. Similarly, Chiva et al (2014) and Schlagwein and Bjorn-Andersen (2014) used thick description to provide a full account of OL in different settings. For example, Chiva et al (2014) interviewed personnel at Marie Claire and Mango in Spain, linking their OL knowledge to adaptation and transcendence while Schlagwein and Bjorn-Andersen (2014) conducted interviews with internal and external stakeholders to determine exactly how consultation with stakeholders could contribute to OL and to new knowledge for changing and improving business practices.

Perhaps university settings could adopt some of these practices that encourage the observation of OL as it unfolds and then, subsequently, how it is implemented for the benefit of all stakeholders. For example, groups of teachers could use Action Learning techniques to help uncover the roots of problems in their practice, conduct research to provide themselves with evidence-based solutions to the problems, and then be encouraged to reflect as a group on the implementation of the solutions.

A third trend that can be observed across the four articles is the way in which OL is consistently linked with innovation. Of course, in the definitions used by the article authors for OL, its link to innovation is explicit in that OL leads to improvement and change or innovation. However, Aaltonen and Kallinikos (2013) and Chivas et al (2014) both problematize the notion that there is a linear connection between OL and innovation as several scholars had previously assumed. Breaking with this idea, authors of both studies suggest a more holistic, circular relationship between OL and innovation. Schlagwein and Bjorn-Andersen (2014) and Skerlavaj et al (2013) also problematize this linear relationship by looking at how culture can affect how new knowledge is processed. Unless the new knowledge gleaned through OL is processed and put to use by changing employees' and other stakeholders' cognitive frames and behaviors, it is not valuable to the organization in terms of innovation.

This trend in the literature to identify the process of OL as a non-linear one that needs to be explicitly connected to innovation is particularly applicable to university settings. It seems to be an assumption of Action Learning practitioners that the problem-solving

process is relatively linear. However, according to the literature, this is not the case. What is likely needed in university settings like Soka is similar to what has been required in business settings. The literature demostrates that there needs to be a constant, cyclical effort to state and solve problems through research and a means to evaluate such efforts in terms of the quality of innovation produced and the value experienced by stakeholders, in the case of universities, the students, practitioners, and the organization as a whole.

A fourth trend in the literature is a focus on the importance of IT in the OL process. While the case of Wikipedia described in detail in the Aaltonen and Kallinikos (2013) article presents a situation of OL strictly based on IT, the use of IT to enhance OL in the Lego Company (Schlagwein & Bjorn-Andersen, 2014) is less obvious. Until Lego began successfully harnessing crowd-sourcing to enhance OL and, as a result, developed more innovative products in a shorter space of time, the use of IT was not considered essential in OL.

Although it is not a common practice in higher education, a kind of crowd-sourcing could also be used as a source of innovation in EMI programs. For example, it is not customary for the primary stakeholders, the students, to be consulted when EMI programs are developed and revised. However, there is a significant amount of power that can be harnessed in this way and applied to the overall learning of the organization as a whole. Students at the university are solicited for feedback but the questions asked of students are not usually focused on the quality of the programs as a whole but rather on their performance or their teachers' performance in the programs. Perhaps as part of an effort to improve innovation at the university, students should regularly be consulted about their experiences in the programs, both quantitatively and qualitatively, and the results used to generate innovation.

A fifth interesting trend observed in the literature reviewed is the focus on the global nature of the organizational changes occuring and the importance of considering the impact of culture on OL. For example, Aaltonen and Kallinikos (2013) article on Wikipedia has a consistent focus on the benefits of harnessing the power of global cultural knowledge from a diverse base of contributors. Skerlavaj et al (2013) also examine culture and warn that it is important to take into consideration the impact that different cultural phenomena have on the process of transforming new knowledge into new cognitive frames and behaviors.

These ideas are particularly important to bear in mind when examining the role of English language education in Japan and how EMI programs can change the local culture. In her study on the history of English language education in Japan, Fujimoto-Adamson (2006) reviews the connections between global economic, social, and political forces that shape the study of English in this context. Of course, the Top Global University Project is but a recent manifestation of the ways in which global trends are shaping education in Japan. Keeping these facts in mind, it is important for teachers to remain cognizant of the fact that the EMI programs in which we work have the potential to generate enormous social change. In addition to asking questions or solving problems in order better

serve students, to is important to constantly examine the bigger national or global picture. What roles are we playing in the internationalization of Japanese universities? In what direction should programs go? How can we harness the collective power of the various cultural backgrounds of the students, the teachers, and the organizational culture as a whole in order to better develop our EMI programs? These fundamental questions need to be addressed constantly as part of OL.

Further Practical Applications of OL and Action Learning at Soka University

In the previous section, four current studies in OL were reviewed and trends in the literature were identified. Potential applications of the trends in the higher education context were then explored. In this section, ways to set the stage for OL will be explored. This stage setting consists of three parts; understanding the sources and dangers of "groupthink", differentiating between individual learning and organizational learning, and fostering a more open system. Once the stage has been set for OL to take place, the need to put structures in place for OL to occur will be discussed. Finally, the notion that OL needs to be actively transformed into innovative ideas in order to allow for meaningful organizational change will be further explored.

OL can be one way to foster workplace innovation but the stage needs to be set both in order for learning to take place and for learning to be applied in practice. The first helpful concept from the literature is the notion that there is danger in "groupthink", that everyone can be wrong, and that, as a result of this inertia and unawareness, no new ideas have a chance to develop (Mirvis, 2000). Although EMI programs are experiencing a rebirth in Japan (Fujimoto-Adamson & Adamson, 2018), there are many key issues that need to be addressed in order to scaffold student success in this kind of educational environment. We have built our programs on some basic assumptions that now appear to be facts. For example, we assume that students should be ready for EMI classes after a short time in EAP courses and that we can assess their readiness by using standardized tests like the TOEFL. We rarely question these assumptions and how we might envision continuous support of students' language learning needs or more holistic, internal methods of assessment that are custom-suited to the unique context of EMI in Japan.

In order to provide optimum support for students, teachers need time to regularly review and test their assumptions. This is the focus of the Action Learning program that the university has adopted. However, meetings between teachers still tend to have an administrative focus and little time is spent on curricular discussion or the theoretical frames on which our programs are constructed. In order for OL to occur, teachers need to be in contact with each other on a more regular basis. Additionally, in order to apply the concepts and principles of Action Learning to educational reform, opportunities and guidance need to be provided to teachers although teachers should be able to adapt the principles and practices of Action Learning to suit their needs and their department context because Action Learning can be interpreted by some as rather perscriptive.

The second concept that is helpful to set the stage for OL which could lead to more innovation is understanding that the sum total of

the learning that takes place on an individual level is not the same as OL (Schwandt & Marquardt, 2000). As mentioned in the previous section, most teachers tend to work separately from each other and develop areas of the curriculum based on their personal areas of expertise. However, more opportunities need to be provided for group learning and organizational-level projects to improve the EMI programs being provided to students.

Related to this is the third useful concept from the literature is that organizations need to be open systems where learning is a core skill (Andreadis, 2009). Soka University is a relatively closed system, as are most institutions of higher education in Japan and abroad. Physically, teachers are separated into their own offices and people rarely discuss the courses they are teaching or the research they are conducting. Because of this, there is a need for facilitated opportunities to experience an open system where information about courses and course development can flow more freely and so problems can be addressed in teams rather than individually.

The key issue is the necessity to put structures in place for OL to occur. Some of these structures could include time for meetings to discuss distributed leadership where each individual plays a role they are suited to because of their own strengths and time for practicing the problem-solving techniques introduced in Action Learning workshops. In addition to time, the administration needs to provide staff with the necessary resources for gathering and interpreting data as a group, and for discussing how to apply our findings in innovative ways to improve EMI programs. Some problems of importance that need to be addressed in EMI are curriculum development and assessment. Curriculum should not be developed in a vacuum but rather as a group effort, facilitated by the strategies and principles of Action Learning. A second problem of importance that could to be addressed using Action Learning techinques is assessment since students report noticing inconsistencies in how they are evaluated.

The foci of this paper have been to root the university-adopted Action Learning program in the broader field of OL, to explore trends in the current OL literature and how these trends might be applied to the higher education context, and to explore ways in which the stage for OL can be set and how OL can be implemented in practice at Soka and other similar institutions. Teachers tend to avoid conceptualizing the higher education environment as a business-oriented enterprise and with good reason. However, this does not necessarily mean that concepts of OL from the business world cannot be successfully applied to the higher education context. Additionally, the processes of OL need to be focused on future innovation, an important ingredient when developing new programs at university. The shift towards EMI that has been encouraged by the Top Global University Project requires an institutional push towards OL and the transformation of OL into program innovation that can help propel Japanese universities into leading global institutions.

References

Andreadis, N. (2009). Learning and organizational effectiveness: A systems *perspective. Performance Improvement, 48*(1), 5-11.

Aaltonen, A., & Kallinikos, J. (2012). Coordination and Learning in Wikipedia: Revisit-

ing the dynamics of exploitation and exploration. In *Managing 'Human Resources' by Exploiting and Exploring People's Potentials* (pp. 161-192). Emerald Group Publishing Limited.

Chiva, R., Ghauri, P., & Alegre, J. (2014). Organizational learning, innovation and internationalization: A complex system model. *British Journal of Management, 25*(4), 687-705.

Fujimoto-Adamson, N., & Adamson, J. (2018). From EFL to EMI: Hybrid practices in English as a medium of instruction in Japanese tertiary contexts. In *Key issues in English for specific purposes in higher education* (pp. 201-221). Springer, Cham.

Fujimoto-Adamson, N. (2006). Globalization and history of English education in Japan. *Asian EFL Journal, 8*(3).

Japanese Ministry of Education (2003).

http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/1373894.htm

Japanese Ministry of Education (2013). https://tgu.mext.go.jp/en/downloads/pdf/sgu.pdf

Mirvis, P. H. (1996). Historical foundations of organization learning. *Journal of Organizational Change Management, 9*(1), 13-31.

Pounder, T. (2009). Using action learning to drive organizational learning and performance. *Strategic HR Review, 8*(3), 17-23.

Revans, R. (2017). *ABC of action learning.* New York: Routledge.

Schlagwein, D., & Bjørn-Andersen, N. (2014). Organizational learning with crowdsourcing: The revelatory case of LEGO. *Journal of the Association for Information Systems, 15*(11), 754.

Škerlavaj, M., Su, C., & Huang, M. (2013). The moderating effects of national culture on the development of organisational learning culture: A multilevel study across seven countries. J*ournal for East European Management Studies,* 97-134.

Taguchi, N., & Naganuma, N. (2006). Transition from learning English to learning in English: Students' perceived adjustment difficulties in an English-medium university in Japan. *Asian EFL Journal, 8*(4), 52-73.

子どもの接触体験と学習効果

[1]佐藤　美香　[2]長沼　貴美

[1]創価大学 看護学部 講師

[2]創価大学 看護学部 教授

Child's contact experience and learning effect

Mika Sato, Tamaki Naganuma

[1]Lectuer, Faculty of Nursing, SOKA University

[2]Professor, Faculty of Nursing, SOKA University

キーワード：子ども、接触体験、学習
Keywords: Child, Contact experience, learning

Ⅰ.はじめに

看護学教育モデル・コア・カリキュラムでは、教育改善について、「実習場の確保、教員の異動と教育水準の維持、大学の理念と目標を踏まえた組織的な教育の実施、学部教育と卒後の看護実践との乖離解消、根拠に基づいた看護実践ができる能力の向上」を課題としている（看護学教育モデル・コア・カリキュラム～「学士課程においてコアとなる看護実践能力」の修得を目指した学修目標～平成29年10月大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会）。しかし、小児看護学領域では、小児科の縮小や患児数の減少に伴う受持ちの困難さ、さらに子どもとの接触体験が少ない学生が増加しており子どものイメージ化が困難になっている。

一般的に接触体験が少ないことが子どもへのかかわりに影響すると言われている。子どもとかかわる上で基盤となる対児感情について、小児看護学実習前の学生を対象とした調査では、「子どもとの接触体験のある学生ほど子どもの行動特性やかかわりの中から感じた感情をイメージしており、接触体験の少ない学生ほど、抽象的なイメージを持っていた」と報告している（宮良，神徳，2013）。現在、医療技術の進歩により小児をめぐる環境は大きく変化しており、短期間の小児看護学実習で充分な技術が行えない実習環境を課題としている研究（大田，筒井，2014）もある。学生たちは、短期間でのかかわりが求められる実習環境において、子どもとのかかわりが少ないため乳幼児のイメージができず成長・発達を理解しにくい状況がある。子どもとのかかわりが減少している環境を

鑑み、学生の子どもに対する感情や小児看護への興味や関心を客観的に捉えることは教育方法を検討する上では有益である。

看護学教育の授業の特徴として、講義と臨地に出向く実習がある。今回、初めて小児看護を学ぶ看護学生が子どもを理解する第一歩になる２年次科目である「小児看護学概論」の履修後、および３年次科目である「小児看護学実習」履修後、学生自身の子どもとの接触体験や成育過程の把握、講義に対する興味や関心、子どもに対する感情について明らかにする。それを基に、子どもを一人の人として尊重した捉え方ができるよう、またカリキュラム改定を視野に入れ、小児看護学領域の授業の改善に向けた基礎資料とする。

Ⅱ．用語の定義

対児感情：花沢（2001）の乳児に対して大人が抱く感情を肯定的側面（接近感情）と、否定的側面（回避感情）の２側面から測定する対児感情尺度に示される子どもに対する感情

小児看護学概論：２年次春学期、学士課程教育の看護学部で初めて学ぶ小児専門分野の講義科目

小児看護学実習：３年次秋学期科目で施設での実習を行う

Ⅲ．研究目的

看護学部に在籍する大学生を対象に「小児看護学概論」および「小児看護学実習」履修後の学生自身の子どもとの接触体験や成育過程の把握、講義（実習）に対する興味や関心、子どもに対する感情について明らかにする。それを基に、小児看護学領域の授業の改善に向けた基礎資料とする。

Ⅳ．研究方法

１．対象者および調査期間

Ｓ大学看護学部において、小児看護学の専門分野の履修科目である「小児看護学概論」「小児看護援助論Ⅰ」「小児看護援助論Ⅱ」「小児看護学実習」のうち初めて履修する基礎となる２年春学期科目である「小児看護学概論」（全15回）を履修した学生79名に対し、2017年７月に実施した。また、３年秋学期科目である「小児看護学実習」を履修した学生75名に対し、2017年７月～12月に行う小児看護学実習最終日に実施した。

２．調査方法及び内容

Ｓ大学看護学部２年春学期科目である「小児看護学概論」（全15回）を履修した79名に対し第15回目の最終講義日（2017年７月）、および同大学３年秋学期科目である「小児看護学実習（2017年７月～12月）」を履修した75名に対し実習最終日、履修学生に対して10分程度の時間を設け、今回の調査に関する説明を行った上で、集合法による無記名による自記式質問用紙を配布、質問用紙の回答と提出により参加の同意とみなした。また不参加の学生も想定し、講義に関する追加資料を配布、不参加の学生との差が生じないよう講義での時間配分にも配慮した。

調査内容は、「子ども観に関するアンケート」とし、質問項目は子どものイメージ・接触体験に関する生活背景からなる７項目（年齢、性別、出生順位、きょうだいの人数、赤ちゃんや子どもに関心があるか、赤ちゃんや子どもと触れ合った経験と接した子どもとの関係）から構成されるフェイスシートおよび子どもへの関心（子どもが好き・嫌い、小児看護が好き・嫌い、小児看護への関心、子どものイメージ）についての項目を設けた。また花沢（2001）の「対児感情評定尺度」を用い、記述式質問紙にて対児

感情を測定した。

3．分析方法

「小児看護学概論」と「小児看護学実習」履修者の内、同意が得られた有効回答内容ついて、それぞれを母集団とした。統計解析は、IBM SPSS Statistics Bace.Ver.22を用い、属性は記述統計を行い、子どもの接触体験や小児看護への関心について平均値と標準偏差を得た後、Mann − Whitey のＵ検定を行った。なお統計的有意水準は５％未満とした。

花沢（2001）の対児感情の質問項目は、対児感情14項目、回避感情は14項目に分けられている。接近感情は児の肯定、受容をあらわし、回避感情は児の否定、拒否をあらわしている。採点は、各項目について「非常にそのとおり」を３点、「そのとおり」を２点、「少しそのとおり」を１点、「そんなことはない」を０点とし、接近感情項目の合計得点を接近得点、回避感情項目の合計得点を回避得点とした。

4．倫理的配慮

当該科目の履修学生全員に対し、今回の調査に関する説明を行った上で、質問用紙の回答と提出により、参加の同意とみなした。特に、不参加であっても学生本人に不利益が生じることは全くなく、参加意思の自由、個人は特定されないこと、成績に一切関係はしないこと、同意後の撤回の自由や、それに伴う不利益も受けることはないことなどを強調した。また、不参加の学生との差が生じないよう、追加資料を配布し講義での時間配分にも配慮した。

「創価大学　人を対象とする研究倫理委員会」に申請し、研究実施の承認を得た。（承認番号20067）

Ｖ．授業概要

1.2年次春学期科目「小児看護学概論」

１）授業概要

小児看護学における歴史的変遷や概念、諸理論をふまえながら小児の成長発達と看護、社会環境と対策、小児と家族に対するかかわりについて学習する。

２）到達目標

⑴　小児看護の概況をふまえながらその役割と機能について述べることができる。

⑵　小児における成長発達を理解し、各発達段階に応じた看護と援助について考えることができる。

⑶　小児と家族におけるアセスメントの意義・方法を述べることができる。

⑷　さまざまな状況におかれている小児と家族の看護と援助について考えることができる。

【授業計画】

１回目：ガイダンスと小児看護の対象と目標
２回目：小児看護の歴史的変遷と概念
３回目：小児の成長と発達（１）基本的知識
４回目：小児の成長と発達（２）評価の意義と方法
５回目：新生児の看護
６回目：乳児期の看護
７回名：幼児期の看護
８回目：学童・思春期の看護
９回目：小児の事故防止・虐待
10回目：小児と家族のアセスメント⑴
11回目：小児と家族のアセスメント⑵
12回目：外来における小児と家族の看護
13回目：小児および母子に関係する保健統計
14回目：入院している小児と家族の看護
15回目：小児看護学概論の総括

2.3年次秋学期科目「小児看護学実習」

１）実習概要

小児の成長発達の特徴やその過程を理解し、各発達段階に応じた援助を学ぶ。また、健康問題を抱えている小児とその家族に必要な基礎的知識・技術・態度を修得することを目的とする。

２）到達目標

⑴　小児の成長発達を観察し、発達段階によ

る特徴やその違いを理解し、基本的生活習慣の自立や促進への援助について学ぶ。

⑵ 健康問題を抱える小児とその家族の看護に必要な基本的知識・技術・態度の修得と個別性をふまえた看護過程の展開を学習する。

3）実習内容

2週間の内、2日間は保育園、6日間は病棟実習を行う。実習第1週目月曜日は、学内で小児看護学実習のオリエンテーションを受け、以降に行う実習に必要な準備をする。

Ⅵ．結果

「小児看護学概論」を履修した79名に質問紙を配布した。そのうち誤回答・無回答項目がある4名分を除いた75名分を有効回答とした。有効回答率は94.9%であった。また、「小児看護学実習」を履修した75名に質問紙を配布した。有効回答率は100%であった。

1．対象者の属性

1）「小児看護学概論」履修者の属性（表1-1）

性別について、男性10名（13.3%）、女性65名（86.7%）、出生順位は「第1子」41名（54.7%）が半数であった。きょうだいの数は、2人以上が86.6%であった。

2）「小児看護学実習」履修者の属性（表1-2）

性別について、男性8名（10.7%）、女性67名（89.3%）、きょうだいの数は「小児看護学概論」履修者と同様に、2人以上が88.4%であった。

2．子どもとの接触体験について

「小児看護学概論」履修者（表2-1）

「小児看護学実習」履修者（表2-2）

「赤ちゃんや子どもに触れ合ったことがあるか」について、「小児看護学概論」および「小児看護学実習」履修者（表2-2）「現在ある」、「今はないが以前はあった」が80%程度で、身近な子どもとの接触体験が目立った。

3．赤ちゃんや子どもへの関心について

「小児看護学概論」履修者（表3-1）

「小児看護学実習」履修者（表3-2）

「赤ちゃんや子どもへの関心があるか」について、「小児看護学概論」および「小児看護学実習」履修者共に「非常にある」、「少しある」が80%を超えていた。

「小児看護学概論」と「小児看護学実習」の履修者について、履修が赤ちゃんへ子どもへの関心に関連するかを比較したところ有意差は認められなかった。

（p=.237,p ＞ .05）

表1-1 小児看護学概論履修後の対象者属性 n＝75

性別	人	%
男子学生	10	13.3
女子学生	65	86.7
出生順位	人	%
第1子	41	54.7
第2子	18	24.0
第3子	11	14.7
第4子以上	5	6.7
きょうだいの数	人	%
ひとりっ子	10	13.3
2人	28	37.3
3人	27	36.0
4人以上	10	13.3

表1-2 小児看護学実習履修後の対象者属性 n＝75

性別	人	%
男子学生	8	10.7
女子学生	67	89.3
出生順位	人	%
第1子	34	45.3
第2子	25	33.3
第3子	15	20.0
第4子以上	1	1.3
きょうだいの数	人	%
ひとりっ子	9	12.0
2人	28	37.3
3人	30	40.4
4人以上	8	10.7

表2-1　小児看護学概論履修後の子どもとの接触体験　n＝75

頻度について	人	%
現在ある	42	56.0
今はないが以前はあった	25	33.0
まったくない	8	10.7
接した子どもとの関係	複数回答	人
きょうだい	10	
親戚の子ども	28	
近所の子ども	3	
知り合いの子ども	10	
その他	9	

表2-2　小児看護学実習履修後の子どもとの接触体験　n＝75

頻度について	人	%
現在ある	33	44.0
今はないが以前はあった	25	33.3
まったくない	16	21.3
接した子どもとの関係	複数回答	人
きょうだい	10	13.3
親戚の子ども	28	37.3
近所の子ども	3	4.0
知り合いの子ども	10	13.3
その他	9	12.0

表3-1　小児看護学概論履修後の子どもへの関心について　n＝75

赤ちゃんや子どもへの関心	人	%
非常にある	36	48.0
少しある	28	37.3
どちらでもない	7	9.3
あまりない	4	5.3
まったくない	0	0.0
子どもは好きか	人	%
大好き	32	42.7
どちらかといえば好き	34	45.3
どちらでもない	7	9.3
どちらかといえば嫌い	2	2.7
大嫌い	0	0.0

表3-2　小児看護学実習履修後の子どもへの関心について　n＝75

赤ちゃんや子どもへの関心	人	%
非常にある	43	57.3
少しある	24	37.3
どちらでもない	6	8.0
あまりない	0	0.0
まったくない	2	2.7
子どもは好きか	人	%
大好き	39	52.0
どちらかといえば好き	22	29.3
どちらでもない	12	16.0
どちらかといえば嫌い	1	1.3
大嫌い	1	1.3

4．小児看護への関心について

「小児看護学概論履修者（表4-1）

「小児看護学実習履修者（表4-2）

「小児看護が好きか」について、「大好き」、「どちらかといえば好き」は「小児看護学概論」履修後は71.0%で、「小児看護学実習」履修後は69.3%であった。「小児看護に関心があるか」について、「非常にある」、「少しある」および「どのようなイメージを持っているか」について、「良いイメージ」、「どちらかといえば良いイメージ」は、双方とも70%を超える回答であった。

小児看護学実習の体験の有無が小児看護への関心に関連するかを比較したところ有意差は認められなかった。（p=.968,p ＞ .05）

5．対児感情について

「小児看護学概論」と「小児看護学実習」履修者の結果（表5-1、5-2（　）内は「小児看護学概論履修者）

対児感情の接近感情14項目の平均点は1.93(1.85)点、合計平均得点は27.1(25.9) 点＜ SD7.9(7.9)＞、回避感情14項目の平均点は.76(.74)点、合計平均得点は10.7(10.3)点＜ SD6.4(5.5)＞であった。平均点が2点を超えた項目について、「小児看護学概論」履修者の接近感情では「あたたかい」、「うれしい」、「ほほえましい」、「ういういしい」、「あかるい」、「たのしい」の6項目、平均点0.0点未満の項目は「すがすがしい」、「いじらしい」であった。「小児看護学実習」の履修者の接近感情では平均点が2点を

表４-１　小児看護学概論履修後の小児看護への関心について

n ＝75

「小児看護学概論」を終えて小児看護が好きか	人	%
大好き	14	18.7
どちらかといえば好き	40	53.3
どちらでもない	19	25.3
どちらかといえば嫌い	2	2.7
大嫌い	0	0
小児看護に関心があるか	人	%
非常にある	18	24
少しある	42	54.7
どちらでもない	8	10.7
あまりない	2	2.7
まったくない	0	0
どのようなイメージを持って居るか	人	%
良いイメージ	22	29.3
どちらかといえば良いイメージ	41	
どちらでもない	12	54.7
どちらかといえば悪いイメージ	0	18
悪いイメージ	0	0

表４-２　小児看護学実習履修後の小児看護への関心について

n ＝75

「小児看護学実習」を終えて小児看護が好きか	人	%
大好き	18	24
どちらかといえば好き	34	45.3
どちらでもない	14	16.7
どちらかといえば嫌い	8	10.7
大嫌い	1	1.3
小児看護に関心があるか	人	%
非常にある	18	24
少しある	41	54.7
どちらでもない	5	6.7
あまりない	10	13.3
まったくない	1	1.3
どのようなイメージを持って居るか	人	%
良いイメージ	27	36
どちらかといえば良いイメージ	31	41.3
どちらでもない	13	17.3
どちらかといえば悪いイメージ	4	5.3
悪いイメージ	0	0

表５-１　小児看護学概論」「小児看護学実習」履修後の接近感情の平均得点と標準偏差
(　　) 内は「小児看護学概論」

【接近感情】	平均得点	標準偏差
あたたかい	2.64(2.64)	.54(.54)
うれしい	2.21(2.41)	.83(.82)
すがすがしい	1.04(.09)	1.0(.67)
いじらしい	1.45(.89)	2.5(1.05)
しろい	1.39(1.56)	1.17(1.11)
ほほえましい	2.84(2.85)	.94(.36)
ういういしい	2.27(2.04)	.94(.36)
あかるい	2.25(2.88)	.84(.83)
あまい	1.43(1.23)	1.19(1.13)
たのしい	2.27(2.33)	.83(.78)
みずみずしい	1.80(1.71)	1.09(1.22)
やさしい	1.79(1.69)	1.00(1.03)
うつくしい	1.61(1.35)	1.04(1.03)
すばらしい	2.08(1.97)	.93(1.07)
接近感情　平均点	1.93(1.85)	
接近感情　合計平均点 27.1(25.9) ＜ SD ＝7.9(7.9) ＞		

表５-２　小児看護学概論」「小児看護学実習」履修後の回避感情の平均得点と標準偏差
(　　) 内は「小児看護学概論」

【回避感情】	平均得点	標準偏差
よわよわしい	1.63(1.67)	1.04(94)
はずかしい	.48(.43)	.70(.79)
くるしい	.41(.27)	.66(.55)
やかましい	.88(1.05)	1.47(.93)
あつかましい	.32(.28)	.66.58)
むずかしい	1.77(1.85)	1.03(1.04)
てれくさい	.83(.72)	1.02(.95)
なれなれしい	.40(.6)	.75(.82)
めんどうくさい	.69(.81)	.79(.87)
こわい	.99(.88)	.97(.87)
わずらわしい	.57(.39)	.70(.52)
うっとうしい	.48(.53)	.74(.76)
じれったい	.84(.57)	.96(.83)
うらめしい	.41(.25)	.84(.55)
回避感情　平均点	.76(.74)	
回避感情　合計平均点 10.7(10.3) ＜ SD ＝6.4(5.5) ＞		

超えた項目は「あたたかい」、「うれしい」、「ほほえましい」、「ういういしい」、「あかるい」、「たのしい」、「すばらしい」の７項目、平均点0.0点未満の項目は無かった。

「小児看護学概論」の履修者の回避感情では平均点0.0未満の項目は、「はずかしい」、「くるしい」、「あつかましい」、「てれくさい」、「なれなれしい」、「めんどうくさい」、「こわい」、「わずらわしい」、「うっとうしい」、「じれったい」、「うらめしい」であった。「小児看護学実習」の履修者の回避感情では平均点0.0未満の項目は、「はずかしい」、「くるしい」、「やかましい」、「あつかましい」、「てれくさい」、「なれなれしい」、「めんどうくさい」、「こわい」、「わずらわしい」、「うっとうしい」、「じれったい」、「うらめしい」であった。以上より、平均点0.0点未満の項目は「小児看護学概論履修者では11項目、「小児看護学実習」履修者では12項目であった。また同履修者共に、平均２点を超える項目は無かった。小児看護学実習の体験の有無が「対児感情」に関連するかを比較したところ、「やかましい」(p=.028) で、その他の項目に有意差は認められなかった。

（$p > .05$）

Ⅶ. 考　察

１．子どもに対するイメージと接触体験の状況

今回の小児看護学概論および小児看護学実習を履修している学生の子どもに対する感情を知るために、アンケート調査を行った。小児看護学実習の体験の有無が「赤ちゃんへ子どもへの関心」や「小児看護学への関心」に関連するかを比較したところ有意差は認められなかった（$p < .05$）。今回のフェイスシート結果（括弧内は小児看護学概論履修者）では、子どもとの接触体験について「まったくない」が16(８)名、21.3(10.7)％と、「小児看護学実習」後の履修生は「小児看護学概論」後の履修生と比較し差がみられた。

このように接触体験に差があるが、「子どもが好きか」について、「好き・どちらかといえば好き」と双方とも８割以上の学生が回答していた。他２人以上のきょうだいがいるという回答は８割以上であった。きょうだいの構成年齢は未調査であるが、家庭内で自分以外の子どもと触れ合う体験をしている。接触体験がない学生だけでなくきょうだい数も影響していると考える。野村らの研究では、きょうだいが多いほど、子どもの行動をとおしその理解が肯定的なイメージとなっていた（野村，河上2007）。子どもに対するイメージは、子どもに対するイメージは、過去の体験や成育過程に影響を受けることから、看護学生の接触体験が子どもの肯定的なイメージにつながっていったと考える。

２．対児感情の変化について

「小児看護学概論」後と「小児看護学実習」後の履修者の対児感情の接近感情14項目の平均点に差は見られなかった。平均点が２点を超えた項目について、「小児看護学概論」履修者の接近感情では「あたたかい」、「うれしい」、「ほほえましい」、「ういういしい」、「あかるい」、「たのしい」の６項目、平均点0.0点未満の項目は「すがすがしい」、「いじらしい」であった。「小児看護学実習」の履修者の接近感情では、前述の６項目に「すばらしい」を加えた７項目であった。また、平均点0.0点未満の項目は無かった。

回避感情のでは平均２点を超える項目は無かった。「小児看護学概論」履修者の回避感情では平均点0.0未満の項目は、「はずかしい」、「くるしい」「あつかましい」、「てれくさい」、「なれなれしい」、「めんどうくさい」、「こわい」、「わずらわしい」、「うっとうしい」、「じれったい」、「うらめしい」の11項目であった。「小児看護学実習」の履修者の回避感情では平均点0.0未満の項目は、前述の11項目に「やかましい」をくわえた12項目であった。

「小児看護学実習」履修後では、「小児看護学

実習」履修後に比べ、接近感情および回避感情ともに双方にイメージを広げている。同履修者共に「子どもが好き・どちらかといえば好き」と８割以上の学生が回答していた。「小児看護学領域の学習前後の乳幼児に対するイメージの変化について市川は、「小児看護学領域の学習により知識や技術を習得し、看護系大学生全員が乳幼児と接することによって、漠然としていた乳幼児に対するイメージを変容させた」（市川,細野.2011）と述べている。看護学実習では、あらゆるライフサイクルの人を対象とし学習する。さらに小児看護学実習では、病院実習の他に保育園での実習を行うため、さまざまな経験が子どもの相対的なイメージの変化へ影響する。回避感情の「くるしい」「こわい」「じれったい」の平均点が上昇し、「やかましい」、「なれなれしい」「うっとうしい」の平均点が低下していた。また、小児看護学実習の体験の有無が「対児感情」に関連するかを比較したところ、「やかましい」(p=.028）で、有意差を認めた（p ＞ .05)。これらのことから、子どもを好きだと肯定的なイメージをもつ一方で、「小児看護学実習」では、病院実習において多くの病児やその家族とかかわり、保育園実習では、集団生活を送る中で保育を経験する。これらの経験が、好きという感情だけでなく、病気と闘う強さやひたむきさを体験していることが「いじらしい」、また、「あかるい」だけでない闘病という苦痛を乗り越えようとしている子どもと家族に接し、実習を通し体験したことが接近感情に影響していたと考える。また闘病生活の中で子どもと１対１で看護する経験から、保育園実習では多数の子どもたちを通し保育を経験が、小児看護学実習後の対児感情において影響を与えたものと考える。

３．小児看護学領域の学習への示唆

小児看護学領域においては、子どもとの接触体験の減少と共に、小児医療の現状から医療施設の集約化や病棟編成による混合化・病床数の削減が見られる。さらに医療の進歩により複雑で濃密な医療ケアが必要な子どもも増加している。小児看護学実習の実習状況について宮谷は、小児病棟で１～２週間同じ患児を受持ち看護過程を展開するという実習の困難さについて述べており、病棟だけでなく実習場の拡大や新しい実習方法の開発・確立の重要性について述べている（宮谷,大見,宮城島.2013)。子どもとの接触体験が少ない学生にとって、子どもと接することは脅威であり（西田,北島.2005）であり小児看護学実習において学生が抱える困難感は子どもとの関係づくりへ影響を与える。今回の結果では、「小児看護学実習」後では、「小児看護学概論」履修後に比較し、接近感情および回避感情が双方に広がっていた。小児医療の現状から、在院日数の短縮化、実習施設の確保が困難になり、必然的に受け持てる日数も短くなることが予測される。花沢は、高校生や大学生を対象に対児感情を調査した結果、生育過程において学童期から乳児との接触体験を持った高校生・大学生は、愛着的方向での対児感情が高く、対児感情の発達は、男女という性的要因よりむしろ生育史上の体験が大きく影響を受けていると述べている（花沢,1998)。

これらの状況より、専門的な小児看護学領域の学習の前に、子どもとの接触体験をつくることで子どものイメージ化がはかれ、その後に続く子どもの発達の特徴や病態含めた個別性を捉える基礎となると考える。さらに看護学実習は、これまでの基礎知識や理論と実践を統合させる看護学教育最大の特徴といえる。看護学実習の定義について舟島（2013は、「看護学実習とは、学生が既習の知識と技術を基に、クライエントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた看護減少を教材として、看護実践に必要な基礎的能力を習得するという学習目標達成を目指す授業である」と述べている（P-173)。知識と実践の統合を目指し試行錯誤する過程を通し学生は、個別性に合わせて看護を提供できるようになっていく。そのた

めに、子どもへの興味関心が知的好奇心となり学習への内発的動機付けに繋がるよう講義方法の工夫が必要である。また、実習環境に近い状況を想定して演習を取り入れること、さらに実習中も場面を振り返りリフレクションするなど、学生が経験したことの意味づけをする機会を持つことが重要と考える。

Ⅷ. 今後の課題

本研究の目的は、小児看護学領域の学習前後での履修生の子どもへの対児感情の変化を調査したものである。今回の結果より、子どもとの接触体験が、対児感情の接近および回避感情双方に影響することが分かった。

これらにより、今後の小児看護学領域の学習ストラテジーへの示唆を得た。しかし今回の結果は、対象数が限られていることや、得点の差のみに着目しており関連する要因間の分析には至っていない。今後、対象の拡大および調査内容の精選を進める必要がある。

引用文献

舟島なをみ.（2013）. 看護学教育における授業展開. 医学書院，173-174.

花沢成一.（1998）. 母性心理学，医学書院，82-84.

花沢成一.（2001）.「対児感情尺度（改訂版），心理測定尺度集Ⅲ，サイエンス社，112-115.

市川正人・細野恵子（2011）. 看護系大学生がもつ乳幼児に対するイメージの変化（第2報）―保育系短大生との比較による学習効果の相対的特徴―，名寄市立大学紀要，5, 27-33.

野村幸子・河上智香.（2007）. 子どもの接触体験からみた看護学生の子どもイメージ，人間と科学　県立広島大学保健福祉学部誌，7, 169-180.

宮谷・大見・宮城島.（2013）. 教員からみた学士課程における小児看護学実習の現状―実習形態と情報収集を中心に―，日本小児看護学会誌，68-74.

西田みゆき・北島靖子.（2003）. 小児看護学実習での学生の困難感，順天堂医療短期大学紀要，14, 44-52.

西田みゆき・北島靖子.（2005）. 小児看護学実習での学生の困難感のプロセスと学生自身の対処，日本看護研究会学会雑誌，28,（2）, 59-65.

宮良淳子・神徳規子. 小児看護学学習前の学生が持つ対児感情と親性準備性，中京学院大学看護学部紀要，3, 1, 29-41.

太田智子・筒井真優美他.（2014）. 看護系大学における小児看護学実習の研究動向，日本小児看護学会誌，23, 84-91.

菅原美保.（2017）. 小児看護学実習において学生が患児とその母親の3人で過ごす体験，北海道医療人看護福祉学部学会誌，13,（1）, 21-26.

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

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７月初旬とする。

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っては、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判、２段40行とする。

12. 執筆要綱

執筆要綱は、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。

The Journal of Learner-Centered Higher Education
投稿・執筆要項

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．投稿論文の種別

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

⑴　原稿の体裁については、Ａ４判、上下左右に25㎜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) RResearch 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 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 (apporox.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　学士課程教育機構　副機構長 総合学習支援センター（SPACe）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
望月　雅光	創価大学　教育・学習支援センター（CETL）センター長
大場　隆弘	創価大学　教育・学習支援センター（CETL）副センター長
西浦　昭雄	創価大学　Global Citizenship Program（GCP）ディレクター
佐々木　諭	創価大学　Global Citizenship Program（GCP）コーディネーター
山﨑　めぐみ	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

斉藤　康夫	創価大学　総合学習支援オフィス　課長
正木　正城	創価大学　総合学習支援オフィス　係長

本研究誌第８号における投稿論文の採択率は75％（投稿数８件、採択数６件）でした

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第８号

2019年７月８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

SOKA UNIVERSITY
創価大学