

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第7号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2018年7月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第7号

特集 WLC 設立20周年記念

特集論文「ワールドランゲージセンター設立20周年を迎えて」……………田中 亮平…… 5

寄稿論文「WLC 開設20年に寄せて」……………テッド・ミラー…… 15

寄稿論文

創価大学の初年次教育 ～初年次教育推進室開設の背景と取組～……………関田 一彦…… 19

第3回教育フォーラム（第15回 FD フォーラム）

基調講演「習得・活用・探究の学力を育てる 一小・中・高・大を見通した授業づくり」
……………市川 伸一…… 25

本学の取組紹介……………関田 一彦…… 39

FD 特別勉強会

講演「高等教育における地球市民教育（GCED）および持続可能な開発のための教育（ESD）の
課題と可能性について」……………小林 亮…… 47

事例報告

看護学生のコミュニケーション能力育成へ向けた協同学習による授業とその評価
……………本田 優子、五十嵐愛子、木村 幸代、青木 涼子、一柳 理絵…… 75

「社会人として活躍する準備状況の自己点検票」の開発……………清水 強志、関田 一彦…… 91

編集規程……………101

投稿・執筆要項……………103

編集委員……………107

※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。

ワールドランゲージセンター 設立 20 周年を迎えて

田中 亮平

学士課程教育機構長

はじめに

創価大学ワールドランゲージセンター（以下 WLC と略記）が1998年4月に開設されてから、本年2018年4月で満20年を迎えた。この間、創価大学当局の一貫したバックアップもあって、センターの事業は年を追って充実・発展してきた。

そのような中、創価大学は「グローバル人材育成推進事業」（以下 GGJ と略記）、「スーパーグローバル大学創成支援」（以下 SGU と略記）と、政府の補助金事業に相次いで採択された。採択の要因の一つには、WLC をベースとした長年の語学教育の取組の成果があったことは確かであろう。

本稿では、WLC の20年を振り返るとともに、グローバル化牽引のモデル校として広く認知されるようになった本学の現状に、WLC がどのように貢献したかを探ってみる。さらに、今後の SGU 事業の実施にあたって WLC が担うべき役割を論じ、将来を展望する。

1. 準備段階（1995～1998）

創立30周年記念事業の一環である創価大学本部棟建設の構想に合わせて、WLC 開設の計画が具体化したのは、1995年初頭のことであった。同年4月には学長を委員長とする準備委員会が

発足し、事業計画の検討が開始された。その検討が進む中で、いくつかの施策が実験的に実施されることになる。

(1) Freshman English (FEP)

準備委員会でははじめに、英語コミュニケーションの能力養成が緊急の課題であることが確認され、そのための科目の増設が決定された。当時は同時期に開設されたアメリカ創価大学大学院から英語教育法（TESOL）修士課程の修了者が出始める時にあたって、その中から毎年3名を目安に、3年の任期つきで最大8名まで創価大学で助教として受け入れることになった。こうして担当者の供給先が安定的に確保され、それによって科目増設が可能になったので、1年生を対象とした週2回の集中科目である Freshman English (FEP) I・II が翌1996年度に開講された。担当者数の関係から先行的に経済学部限定して開講されたが、翌97年度は全学部の学生に提供されることになった。1クラス最大20人の、当時としては思い切った少人数編成とし、受講者の発言機会を増やすようにした。

(2) English for Academic Purposes (EAP)

同時にセンター主催の最初のパイロットプログラムとして、海外留学を目指す学生の為に「学術目的の英語」、通称 EAP がスタートした。これは希望者をつのって放課後に開講する形で、95年度中に先行的に始められた。

(3) 英語イマージョンセンター Chit Chat Club の設置

準備委員会で決議された三点目の計画は、英語イマージョンセンターの設置である。イマージョン教育はカナダで試みられた教育法で、英語を母語とする児童に教科の多くをフランス語で教授するバイリンガル教育のことであるが（伊藤2007）、これを本学にあてはめれば、日本人学生にとっての第二言語である英語で、授業の多くを提供するということになる。当時これはあまり現実的ではないと考えられたが、その代わりに少なくとも英語以外は使わない空間を作り、学生に口頭コミュニケーションの練習をしてもらうという形で実施することになったものである。

教員が学生対応を全面的に担当するか、あるいは教員の担当は一部に限って、留学生等のスタッフの監督を主たる任務とするか、他大学の事例の視察結果なども踏まえて種々の形態が検討された。スタッフの人的資源としては英語圏からの留学生が恒常的に一定数確保できる見込みがあったので、最終的に留学生スタッフを中心に運営する形態をとることになった。教員はコーディネーターとしてプログラムの開発や留学生スタッフのトレーニングにあたり、留学生スタッフはアルバイト雇用の形態で学生対応を担当し、日常の管理・運営事務のためには専従の職員を置いた。

とはいえ学生が実際にこのセンターを活用するためには、英語だけを使ってコミュニケーションをはかるといふことへの抵抗感が大きな障害になることが予測された。これを克服させるための方策として、一つにはより親しみやすいイメージを持ってもらうため、この施設を Chit Chat Club（おしゃべりクラブ）と名付けた。これに加えて、放課後や空きコマなど授業外の時間を利用することになるので、参加者の自発的モチベーションだけを頼りにするのではなく、一定の外的モチベーションを加えたほうがよいという判断になった。こうしていくつか

の形態が試された後、最終的に授業科目と連動させる方法が取られることになった。つまり FEP を中心とする英語コミュニケーション科目を履修した学生には、一定回数このクラブを利用することを義務付け、担当者間で成績評価の基準の一つとするよう申し合わせたのである。

(4) TOEFL-ITP を使ったプレースメント

英語の習熟度の高い学生が一定数見られる一方で、どちらかといえば不得意であると感じている学生もいる。FEP などの新設科目を効果的に運営する上で、学生の英語への習熟度を測る必要が生じた。そのために導入されたのが、新入生を対象とした入学時の英語プレースメントテストである。

各種のテストを検討した上で、TOEFL-ITP テストを採用することになった。これは TOEFL の過去問題を教育機関等の団体受験用にアレンジしたテストであり、英語圏の大学で学ぶのに必要な英語力を測定するのに適している。またたとえ留学までは考えていない学生でも、アカデミックな領域で必要な英語力をはかるテストなので、TOEIC と比べて大学教育によりふさわしいと判断されたのである。1996年12月に試験的に実施し、1997年の新入生から4月と12月の2回実施され、プレースメントだけでなく、学習効果の測定も可能となった。ただし ITP は2技能ベースだったので、後年見直しが必要になった。

(5) 英語リメディアル科目の開設

次に英語を授業言語とするネイティブ教員による FEP の開講とその拡大にともない、こうした授業形態に困難を感じる学生の存在がクローズアップされてきた。そのためこうした学生を対象に日本語を授業言語に使い、ラーニングストラテジーを教授するための科目として How to study English を開設した。

(6) Global Village の開設

Global Village は Chit Chat Club の他言語版というコンセプトで97年度から開設された。共通科目として設置されている英語以外の外国語

のなかで、97年度は特に履修者の多い中国語、フランス語などの4ヶ国語、翌年にはロシア語などの4ヶ国語を、それぞれの言語のネイティブの留学生とともに学ぶことができる会話ラウンジをめざした。

(7) 運営体制の整備

こうした3年間の準備委員会の段階を経て、1998年4月、WLCは正式に発足し、翌年9月の本部棟での開所を迎えることになったのである。運営面ではこのセンターは既存学部からは独立した機関として学長の監督下に置かれ、担当副学長のもとセンター長が運営の任に当たる形となった。また学内諸部局との連携の必要性から、センターの議決機関として運営委員会が設置された。当初実際の科目設計や運営、授業外プログラムの企画・運営にあたったのは、準備委員会から引き続いて文学部英文学科所属のネイティブ教員が中心で、その中の一人が副センター長に就任した。また、アメリカ創価大学大学院出身のFEP担当教員は、センター所属教員として位置づけられることになった。

2. センター発足後の英語教育の拡充 (1999～2002)

センターが本部棟に開設された1999年から、2003年の全学的カリキュラム改革に至るまでの4年間、WLCの提供する英語科目は大きく増強されていった。その中心となったのは共通科目での英語コミュニケーション科目のさらなる増強と、経済学部で始まった専門科目の特修コース International Programm (以下 IP と略記) の開始である。

(1) FEP を中心としたコミュニケーション科目の増強

1999年度の全学的カリキュラム改革に合わせて、WLCが提供する英語コミュニケーション科目も体系的に再編・増強された。週2回の集中英語科目 FEP は、全学部対象に32クラスが編成され、定員は1クラス20名を想定し、総計640名が履修可能となった。これは全学1年生

の3割強にあたった。さらに2年次の学生のためにも週2回集中の Sophomore English Program (以下 SEP と略記) を各学部にも1コマ、計6コマ提供した。

これとは別に週1回の English Communication を基礎・初級・中級・上級のレベル別に提供することになった。基礎レベルはそれまでの How to study English を引き継いだリメディアル的性格の科目で、ITP スコアで350点未満の学生を対象としていた。初級レベルは ITP400 未満、中級レベルは ITP480 未満、上級レベルは480以上という区分であった。こうしてかねてから要望の多かったネイティブ教員が担当する英語科目の履修機会は、WLC 発足前と比べて飛躍的に増加することになったのである。

(2) 英語で専門科目を学ぶ：経済学部 IP

2001年度に、経済学部の IP がスタートした。これは「経済学を英語で学ぶ」ということをメインコンセプトとして、体系的なプログラムとして構想されたものであった。1年次からレベル別に集中的な英語教育を施し、2年次以降の上級年次では英語によって経済学を学ぶことになっていた。このうち WLC 教員は前半の英語教育の部分を担当し、上級年次の科目は経済学部の専任教員が担当する仕組みであった。

専門科目の講義を理解しうるためには、リスニングやリーディングの力は非常に重要であるが、こうした受容的能力を測るのに適した ITP テストのスコアは、IP の成否をはかるのに重要な指標となると考えられた。こうして ITP テストのスコア改善が、学部単位の規模の大きなプログラムで到達目標の一つに掲げられることになったのである。

(3) TOEFL 対策の取組

こうしてコミュニケーションを重視した科目が増加し、ネイティブ教員が担当する授業の履修機会が増加したこととは裏腹に、1年生の4月と12月、つまり入学直後と後期終了直前時点の比較において、ITP スコアの伸びがあまり顕著に出ないということがわかってきた。学習目

標の設定がもともとテストスコアをあげることに
はない科目だったので、やむを得ないことでは
あったが、何らかの対策を取る必要があるこ
とが確認された。その結果、留学等を想定して
TOEFL スコアを伸ばしたい学生を対象とした
TOEFL Preparation を開設した。さらに夏期
と春季の休暇期間を利用して、希望者に有料で
TOEFL 対策講座を実施した。しかしいずれも
一部学生を対象とした施策で、コミュニケーション
科目履修者全体のスコアの底上げは、依然
として課題として残ることになった。

(4) 課外プログラムの拡充

課外プログラムの Chit Chat Club は、授業
科目の課題としてリンクさせることにより、利
用者数はその後も安定していたが、このプログ
ラムはあくまで英語を使ってみるということに
主眼があったので、それより以上のレベルを求
める学生には物足りないものがあった。このよ
うな声を受けて、中・上級者向けのプログラム
を2000年度から提供し、English Forum と名づ
けた。留学などを視野に入れ、目的意識が明確
な学生が、英語による意見表明やディスカッ
ションを実践的に訓練するためのプログラムで
あった。

一方 Chit Chat Club は本部棟の WLC とは別
に、それまでと同じ文系 A 棟に残ることになっ
た。ここは最も学生の利用者数の多い建物であ
り、立地の利便性を考えた措置であった。この
頃の利用者数を見ると、開設当初1997年の年間
利用者数が5,175名、一日平均40名であったの
に対し、2000年には年間14,682名、一日平均
103名まで増加した。

このほか本部棟の WLC にはライティングセ
ンターも開設し、授業におけるライティング課
題を支援する体制を敷いた。ほかにもリーディ
ングルーム、カウンセリングルーム、セミナー
ルーム、コンピュータールーム、教材作成用の
スタジオなどが備えられていた。

3. ESP 科目群の展開 (2003-2008)

経済学部 IP の開設を皮切りに、他の学部で
も集中的英語教育と専門科目のコンテンツを組
み合わせた特修プログラム設置が順次計画され
ていった。すなわち English for Specific Pur
poses (以下 ESP と略記) と総称される科目群
の展開である。

(1) 本学における ESP の考え方

ESP の概念は戦後世界における英語の重要
性の増加と、世界的な経済交流の進展、科学技
術の発展の結果生み出されてきたものとされ
る。この両分野の学習者は、商品の売り買い、
技術マニュアルの解読、最新の研究論文の調査
など、それぞれ明確な目的意識を持って英語を
学ぶのであり、語学学習が教養の一角として自
己目的をもつとされていた従前の学習者とは異
なる、新しいジェネレーションとして登場して
きたといわれる。(Hutchinson, Waters, 1987)
今日では「特別な社会グループに特徴的なコ
ミュニケーションのニーズと実践に焦点をあて
た言語研究ならびに言語教育」(Hyland, 2007)
と定義され、学術目的の英語 (EAP) も大き
くは ESP の一部門をなすと考えられている。
なお堀口 (2003) によれば、ビジネス英語の分
野に TOEIC 対策的な授業内容も含まれる場合
が考えられているが、本学の場合は経済学、経
営学など各学部の専門科目を、英語を授業言語
として学ぶ科目の総称を ESP 科目群としてい
る。その意味で本学では、英語のアカデミッ
ク・スキルに特化した EAP は、ESP とは別立
てで設置している。

(2) 経営学部の Global Program (GP)

経済学部につき、WLC とタイアップして ESP
科目を提供するプログラムは順次他学部にも波
及していった。なかでも経営学部はヨーロッ
パ、アジアでの現地研修を組み込んだ Global
Program (GP) を実施することになり、ここ
でも WLC 所属のネイティブ教員が Study
Skills for Global Business や Business English
といった科目を担当することになった。

(3) 工学部等への展開

また歴史的に見ても ESP の草分け的分野である科学技術領域では、学問上の共通言語が英語であり、本学の工学部においても体系的な英語教育が必要であるとの認識が高まった。その結果英語による専門科目の設置が始まり、これを WLC 教員が担当した。その後2009年度からは、共通科目の必修英語単位を学部で独自に体系化して、「工学部英語」としてスタートさせることになる。

この他にも法学部、教育学部、文学部にそれぞれ数科目の WLC 教員の担当する専門科目が開講されることになり、2003年度のカリキュラム改革に合わせて本格実施された。

(4) 共通科目英語：スキル別科目の導入

これと並行して、共通科目英語の分野でも一層の体系化がはかられた。それまでは週2回集中の FEP と SEP、および週1回の英語コミュニケーションが中核科目であった。このうち後者は習熟度別編成になっていた。前者のうち、1年生を対象とした FEP は、大まかに ITP400 点でクラスを上下に分け、SEP の方は履修条件を420点以上としていた。また FEP は口頭コミュニケーション能力の向上を学習目標としており、その他のスキルについては異なるアプローチが必要であった。こうして2003年のカリキュラム改革に合わせ、WLC 提供の共通科目英語も新編成が検討されることとなった。その際二つの基本方針が採られた。習熟度別科目編成の徹底と、スキル別到達目標の明確化である。

まず週2回集中の Freshman English、Sophomore English は、それまでの年次指定をはずして習熟度別とし、名称も WLC English Program と変えて、Basic、Elementary、Intermediate の3レベルに分けた。さらにそれよりも上級の集中科目として International Communication を新設し、学習目標別に Academic と Business に分けた。

週1回の English Communication はそれまでにすでに習熟度別に開講されており、口頭コミュニケーションを中心にしつつも、科目のサ

ブテーマにはすでに Writing、Communication などある程度のスキル別目標が示されていた。これを科目名に含めて明示することになった。こうして Academic Writing と名付けた科目を Elementary、Intermediate、Advanced の各レベルに設置する一方で、テスト対策としては従来の TOEFL に加えて TOEIC 対策科目も追加し、同じく習熟度別に提供した。また TOEFL のライティングセクションに対応するための科目も設置した。

このようにして WLC の提供する英語共通科目は質量ともに飛躍的に拡充することとなったが、そのねらいは明確な到達目標のもとに、学生のレベルとニーズに合わせた科目をきめ細かに提供することにあった。この結果、2002年度と比較すると、クラス数が88から116に、履修可能学生数は2,180名から3,374名へと、再度飛躍的に増加することになったのである。

(5) 教員のスキル向上の取り組み

この時期には WLC 教員の FD 活動も活発に行われるようになった。ITP などの受容的能力を中心とした各種テストに比べ、発信型能力であるスピーキングやライティング力を客観的に測定することは難しい。この点が課題として意識されるようになった結果、2001年から年に一度のペースでスピーキング・アセスメントを想定したワークショップを開催した。このワークショップは IELTS の実施母体である British Council から講師を派遣してもらう形で行った。

4年間にわたる年一回のスピーキング評価法ワークショップを通じ、担当教員の評価者としての技能をたかめ、コミュニケーション科目群を対象に、2004年度後期から共通基準のスピーキング・アセスメントの実施に踏み切った。履修している全学生を対象に、学期の初めと終わりにインタビュー形式の面接テストを行い、能力の向上度を標準化された基準にもとづいて測定した。同様にライティング科目についても、標準化された10段階スケールの評価法を策定し

た。

基準が標準化されているとはいえ、評価のばらつきをなくすことはやはり難しい。いわゆる評定者間信頼性 (interrator reliability) の向上については、FD 活動のテーマとして取り上げるなどして、その後も検討が重ねられている。

この他のスキル向上の取組として、教員のニーズに合わせたテーマを設定し、Professional Development と名付けて WLC の FD 活動を年 2 回のペースで開催していくことになった。

あわせて教員相互の授業振り返りも FD 活動の柱として実施した。この Peer Observation (相互授業参観) は 2002 年度にスタートし、非常勤講師も含めた WLC 科目担当教員が、2 年に 1 回のペースでもれなく行うことが義務付けられた。その際教員の心理的負担に配慮し、「評価的側面」を極力排除して、「振り返り」的な側面に焦点を合わせることにした。そのことによって教授技術の向上につながる有益な議論を導き出すことをねらったのである。

(6) 新たな教員採用枠

スキルに特化した科目数の増加に伴い、それらを担当する技量と経験を有した教員を増員する必要が生じてきた。それに加え、WLC の提供する英語科目に対する学生のニーズは依然として高く、そのすべてに対応できない状態は続いていた。こうした状況への対応策として 2004 年度から導入されたのが、契約教員のカテゴリー内で、出講日を週 3 日に抑え、担当コマを学期 8 コマに限定して採用する英語嘱託教員の制度であった。初年度はさしあたり 3 名を採用した。

(7) 新しい課外プログラム

この時期に提供が始まった新しい課外プログラムとしては、おもに習熟度の低い学習者を対象に、自立学習支援の試みとして、2005 年度から「英語学習法ワークショップ」を実施した。これとは別に、英語学習相談に応じる体制の整備は、WLC 開設以来の構想であったが、2006 年度の試験的实施を経て、翌年度から「英語学

習相談室」として常設化した。

4. 学士課程教育機構への統合を経て (2009-2013)

きめ細やかなメニューをそろえてスタートした新カリキュラムであったが、学習目標をスキル別に絞り込んだうえに、レベルを科目名に付して個別化したため、当然ながら科目の種類がかなりの数に上ることになった。結果的に WLC 外から見ると、学生にも教職員にも複雑でわかりにくいという感想が寄せられるようになった。

加えて学生の WLC 科目に対するニーズは高いものの、提供できるコマ数はそのすべてに対応するには不足で、必然的に履修者を選抜するプロセスが必要になった。学期の当初の選抜に漏れた学生は、履修する科目が決まるまで時間がかかり、次第に苦情が寄せられるようになってきた。

その一方でキャリア教育の充実が進んだ結果、従来の ITP テストを TOEIC にできないかという要望が次第に強く寄せられるようになってきた。これらの点が次のカリキュラム改革の課題となったのである。

(1) 学士課程教育機構の設置と WLC の統合

2009 年度の全学的なカリキュラム改革にあわせて、開設以来 11 年を経て、WLC の組織としての位置付けが大きく変更されることになった。共通科目の運営を含めて、学士課程教育をトータルにサポートする体制を整えるため、新しく学士課程教育機構が設置され、WLC もこの機構の一部門として位置づけられることになったのである。この組織改編の一環として、共通科目の第二外国語を担当する専任教員も WLC の所属になった。

(2) 共通科目英語の統合

またこの時、名称を含めた共通科目英語カリキュラムの簡略化がはかられた。上記のように、スキル別・レベル別に細分化された科目名が煩雑すぎるという声に対応し、全体をおおまかな学習目標別に、二つのトラックに統合する

ことになった。アカデミックな分野に特化した英語科目群のトラックと、ビジネス分野での科目群のトラックの二つである。前者はEAP、後者はProfessional English（以下PEと略記）と名付け、レベル分けをして配置した。テスト対策科目もこれに対応する形で、前者はTOEFL、後者はTOEICに特化した。ただしこうした分類は中級レベル以上の学生に適用され、入学時の全体の7割を占める初級レベルと基礎レベルの学生のためには、トラック分けをしないで提供した。これによって英語科目の体系は概観しやすくなったものの、履修者を選抜しなければならない状況は依然として続いていた。

この時に実施されたもう一つの統合策として、共通科目の英語がすべてWLC所管となったことがある。開学以来、創価大学の共通科目の英語は、文学部英文学科が運営にあっており、講師の大半は日本人で授業言語も日本語であった。WLCが設置されてからは、授業言語を原則英語とする科目が多数開講され、それらと従来の英文学科主催の英語科目が併存する状況が続いていたのである。しかし一方ではこうした伝統的な授業形態を望ましいとする学生のニーズも一定の割合で残っており、それを存続させる形で、運営の所管については文学部英文学科からWLCに移すことになった。この結果すべての共通科目英語の統一的運営が実現したのである。

(3) TOEIC-IPによるプレースメントへの移行

ITPからTOEIC-IPへの切り替えは2010年度4月の新入生から実施された。大学である以上、アカデミックな英語を中心に考えたいという教員側の思いはあったが、大学を卒業する学生の大半が企業就職をし、彼らと企業側のニーズが圧倒的にTOEICにあるという現実は無視できない要素であった。その一方で、TOEFLはすでにTWE、CBTを経てインターネットベースのiBTへと発展しており、ITPとの相関性が薄れてしまっていたことも、この時の切り替えの理由であった。

(4) 世界市民意識の涵養：Global Lecture Series など

課外プログラムの面で、この時期にWLCが焦点を当てて強化したのは、世界市民意識の涵養である。もともとWLCは1999年度の本部棟での開設に際して、以下のようなミッション・ステートメントを掲げて出発していた。

「ワールドランゲージセンターの使命は、外国語運用能力と多文化共生能力の練磨を通して、世界市民を育成していくことにある。ワールドランゲージセンターは外国語運用能力養成のための各種プログラムを提供する。加えて世界市民の役割は幸福と平和創出に貢献する行動をも含むものである。そのためセンターのプログラムや施設は、国や文化の境界を超えた社会的意識と責任感の醸成に役立つべく形作られねばならない。」(抜粋)

これによれば世界市民意識の涵養は、語学教育とならんで、WLCのミッションの二つの柱の一つであった。しかしこの分野の取組は進んでいなかった。そこでこの点に重点を置いた新しいプログラムとして提供したのが、Global Lecture Seriesと銘打った連続講演会の開催である。この講演会では英語で講演ができる日本人を講師に招くという点と、国際的な舞台上で活動している講師に、国際社会でアクチュアルに生じている問題について語ってもらうという点が特徴であった。

アフガニスタンやソマリアなど世界各地の紛争地域で、武装解除と元兵士の社会復帰支援の活動を行っているNPO法人の事務局長や、医師としてアフリカの紛争地域に赴いた経験を持つNPO法人の代表など、多彩な講師を招いて開催してきた。毎回多い時で200人ほどの学生が、英語のスピーチに耳を傾け、質疑応答も英語で行っている。日本人が講師であり、彼らは良くも悪くも学習によって身に付けた英語を使いこなして国際舞台上で仕事をしている。そうした日本人の実例を目の当たりにできることは、学生にとってきわめて刺激的な経験であり、毎

回そうした感想が多数寄せられる。

この他にも英文によるエッセイ・コンテストやポスター・コンテストを企画し、世界市民意識を深めて英語で発信する機会を作るよう努めている。

5. グローバル大学への飛翔：GGJ と SGU における WLC の役割（2014-2018）

(1) 2度のカリキュラム改革への対応

2018年度、WLC には31人の専任教員が所属しており、英語をはじめとする創価大学の語学教育全般を担っている。このうち英語教員は助教8名を含む25名であり、そのうち16名は英語ネイティブの教員である。2014年度と2018年度に全学規模のカリキュラム改革があり、とくに前者においては WLC 科目も新しいコンセプトのもとに再編成されることになった。

14年度の変更の主な点として、それまでの習熟度別編成は残しながらも、上級クラスの学習目標を EAP と PE に二分する制度を廃止し、共通科目の英語は一括して English I から IV として提供することになった。その一方で、各学部独自の英語教育のコンセプトは尊重し、経済、経営、工学の3学部、それに新設の国際教養学部については、共通科目の必修単位分も含みこんだ形で、各学部独自の英語科目群を提供することになった。その中の多くの科目は、引き続き WLC 教員が担当している。なお2018年度に関しては大きな変更はなく、経営学部においてのみ共通科目の第2外国語の選択必修制度を廃止し、英語4単位をこれに換えることとなった。

(2) 中央教育棟の完成と WLC の移転

セルフアクセスの面でも大きな変化があった。2013年9月に中央教育棟が落成し、これまで分散していた WLC の機能がこの建物に統合されることになった。語学にとどまらず、様々な学習サポートや自学自習・グループ学習の空間を提供するラーニング・コモンズ SPACE が、この中央教育棟の2階に開設され、WLC

もその一角を占める形になった。WLC は一新された環境のもとで、さらに語学教育サポートのプログラムを展開していくことになる。Chit Chat Club、English Forum 等の基幹プログラムと並び、ライティングセンター、Global Village、TOEFL-iBT トレーニング、英語学習相談室などの諸活動を行っている。

このうち主要なプログラムについて、2016年度の利用状況を、旧施設時代の2012年度と比較しつつ見てみたい。まず Chit Chat Club の年間総利用者数は17,764名であり、2012年度の14,616人と比べて、3,000名あまり増加している。English Forum の年間利用者総数は12,108名で、2012年度の13,140名から1,000名程度減少している。Global Village の場合は年間1,224名の利用があり、こちらは2012年度の941名から、300名近く増加している。ライティングセンターは年間1,705名が利用し、2012年度の1,214名から500名近く増加している。このように、English Forum を除いて、いずれのプログラムも参加者数が大きく増加している。これは中央教育棟への移転による利便性の向上と、次に述べるグローバル事業の推進によるものと考えられる。

(3) 「グローバル人材育成推進事業」(GGJ) 採択と WLC の貢献

本学が2012年に採択された文部科学省の「グローバル人材育成推進事業」において、WLC はとりわけ語学力の向上の面で、目標達成のために貢献することが求められた。申請時の構想調書によれば、補助金事業終了時の2016年度の卒業生の中で、本学の定める「グローバル人材」の基準に相当する語学力を有した学生数は480名となっており、これはおおむね卒業生の4分の1に当たる。その基準は TOEIC で730点、TOEFL-iBT で80点に相当する英語力、また英語以外ではそれぞれの検定試験2級程度となっている。非常にチャレンジングな目標ではあったが、週4コマの英語特修プログラム English for Study Abroad (以下 ESA と略記) と、

English for Career Development (以下 ECD と略記) の新設、短期留学機会の増加、英語による講義の増設、休暇期間を利用した特別講座の実施、ポートフォリオの活用、各種試験の受験サポートなど、様々な対策によって目標達成を目指した。

この結果開始年度の翌年の2013年度達成者数が268名であったものが、終了年度の段階では目標480名に対してわずかに足りない472名まで拡大することができた。また同じく卒業年次生の海外経験者数の目標も開始2012年度の693名を、終了年度には1,025名まで伸ばすことができた。さらに、本学で独自に設定した「グローバル人材」の4要素である外国語能力、GPA、海外修学体験、大学科目履修のすべてをクリアした人数は、開始翌年度の2013年度の133名から、終了時には325名まで伸ばすことができた。目標値の384名には59名足りず84.6%の達成率であったが、当初数値を約2.5倍に増加させることができたことになる。

(4)「スーパーグローバル大学創成支援」(SGU)における WLC の取組

引き続き 2014年に採択された SGU では、やはり学生の語学力の向上は中心的な課題であり、WLCはその目標達成に向けて、特修プログラムの ESA と ECD の継続、TOEFL や TOEIC などの語学試験受験者の支援、短期留学や語学研修機会の拡大などの各種対策を提供しつつ、学生の語学力向上に取り組んでいる。

SGU で語学力保持者の目標数値として設定されたのは、卒業年次学生ではなく、すべての学年を通じた在籍学生を母数とした数値であった。TOEFL-iBT80点相当の語学力が基準で、その保持者を最終2023年度で1,430名にするのが目標である。開始2年後の2016年度を対象として、第一回目の中間評価が行なわれたが、約半数にあたる700名に到達しており、当初の目標をクリアすることができている。2017年度にはさらに増加して1,074名に拡大することができた。

このほかにも SGU では受け入れの外国人留学生数を開始前年度の242名から終了年度には775名に、派遣留学生数を同じく557名から1247名に、語学授業を除いた外国語による授業科目数を同じく120科目から464科目まで増やす、等々多岐にわたる目標を掲げている。それらの目標達成に向けて、大学のグローバル人材育成の中核的機関として WLC に寄せられる期待はますます大きくなっていくであろう。

おわりに

こうして WLC が本部棟に開設される前後の状況を振り返り、翻って近年のグローバル化の進展を考え合わせると、まさに隔世の感を禁じえない。当時は英会話と銘打った授業が一部の学生にだけ提供され、ネイティブ教員もわずかであったし、英語以外の言語も同様であった。状況はそのようではあったが、WLC の開設に当たって、将来像について期待をこめて思い描いたことがあった。

一つは、我が国の高校レベルまでの英語教育も遠からず一新される時代が来るであろう。その時には諸外国と同様に、高校を卒業すればもはや英語は十分に使いこなせるツールとして、大学新生の標準装備になっているだろう。大学で英語を学ぶ時代は過去のものとなり、英語で専門科目を学ぶのが標準の時代になっているであろう。創価大学が始めている ESP の試みも、そうした時代がくれば、どこの大学でもごく常識的な光景になっているにちがいないというものであった。

10年もすればと考えていたこの予測は、残念ながらいまだに実現には至っていない。我が国の現実とは別として、本学では2014年度開設の国際教養学部をへて、2018年度から多くの学部で英語だけで卒業可能な学位プログラム (English Medium Program) が開始される。これらは留学生だけではなく、日本人学生にも門戸が開かれている。学びの国際化が、これによっ

てさらに大きく進展することが期待される。

思い描いたことのもう一つは、例えば日本人の学生たちが談話スペースで会話をしている。話題は世界で起こっている事件や、政治的動向など。そこへ留学生がやってきて仲間に加わる。すると瞬時にして会話が英語に切り替わり、同じ話題に留学生も参加し、変わらないスピードで談話が続けられる。それがごく自然でありふれたキャンパス風景となっている、というものであった。

WLC 開設当時夢見たキャンパス風景の実現までは、まだ道半ばかもしれない。しかしその方向に向かって着実に進んでいることは、グローバル事業の採択以来、次第に強く実感として感じられるようになってきた。

そのような意味で、創価大学の更なる国際化へ向けて、WLC の役割はいやまして重要になっていくことを強く感じる次第である。

参考文献

堀口和久 (2003) ESP と経済英語・ビジネス英語—大学英語教育の観点から— 帝京大学文学部紀要教育学28、145-164.

Hutchinson, Tom and Waters, Alan (1987) English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach 5-14.

Hyland, Ken (2007) English for Specific Purposes: Some Influences and Impacts International Handbook of English Language Teaching 391-402.

伊東治己 (2007) カナダのイマージョン教育の成功を支えた教授学的要因に関する研究 鳴門教育大学研究紀要第22巻、138-160.

Reflections on the Origins of the World Language Center at Soka University

Dr. Ted Miller

Chair, Foundation Studies Department, Jackson College (USA)

Time certainly flies—nearly twenty years have passed since the World Language Center was established!

I had the great honor to be involved in the planning and design of the World Language Center during the 1990s. WLC Director Professor Ozaki has invited me to share memories of those historic and exciting times, and I am thrilled to have the opportunity to do so.

I would first like to share some impressions going back to 1987, when I arrived at Soka University from the USA. I was amazed by how eager and determined Soka University students were to learn foreign languages in order to play a greater role on the world stage. Many of my students wanted to practice English outside of class, so we would meet in my office or at restaurants on campus to chat. I loved doing that, but I had so many students that making time to converse with all of them was not always possible. In class one day, students had the task of sharing one of their dreams for the future. After everyone had shared his or her dream, a student surprised me by asking, “Mr. Miller, what’s your dream for the future?” What immediately came to mind was this: “My dream is that there will be a place at Soka University where

students can go to practice English and other languages.” The fact that the leadership of Soka University had the vision to create just such a place is a testament to their wisdom and their sincere commitment to providing quality foreign language instruction and to fostering a steady stream of global citizens.

I must also share my impression that, as eager as Soka University students were to learn English and other foreign languages back then, conditions were not so favorable. English conversation classes could be quite large, and they met for 90 minutes just once per week. There were students and faculty from other countries on campus, but few organized opportunities for them to meet and converse with Japanese students.

The idea for the World Language Center was certainly a response to the students’ yearning for improved conditions for foreign language practice. I recall senior university administrators asking me frankly, “What changes would make English classes more effective?” After consulting with colleagues, I offered these suggestions: create an articulated English curriculum delivered over the students’ first two years, hold language classes multiple times per week, keep classes small,

hire more instructors trained in communicative language teaching methods, and use English as the medium of instruction.

When all of those suggestions were implemented over a relatively short time, I realized that Soka University is truly a model of humanistic education—it exists to serve the needs of students. The two-year curriculum that a team of instructors created has evolved into English 1, 2, 3, and 4. For more advanced English learners preparing to study abroad, more intensive courses were needed. A group of instructors, including Donna McInnis and Bruce Carrick, developed an English for Academic Purposes curriculum. That was the foundation for the courses now appropriately titled English for Study Abroad (ESA). Through the WLC web site, I've learned that several other specialized courses have been created, such as Test Preparation TOEFL, English Communication Advanced Intensive (ECAI), Test Preparation TOEIC, and Professional English for Career Development (ECD). Soka University students who graduated before the WLC's opening must be so pleased and impressed by these developments.

But the WLC is far more than just language courses. Those of us who were given the task of designing the center talked with students to learn what kind of services, programs, and facilities would be attractive and beneficial. At that time, I was doing doctoral research on what seemed to be a tension between communicative language teaching practices being "imported" from Western countries and Japanese educational traditions. I am deeply indebted to Izumi Kanzaka, who was then a student and is now a WLC faculty member, for helping me with that research. I could not have completed my dissertation without her

insightful assistance.

Here are some things we learned: communicative language teaching methods can indeed feel strange and uncomfortable because learners must be actively engaged and willing to express themselves and make mistakes; instructors should become familiar with the cultures of their students and adapt their teaching styles accordingly; and Japanese instructors with training in communicative language teaching methods can be valuable guides and role models for students and can also serve as cultural advisors to foreign instructors.

Students told us they would be inclined to visit the WLC if it was a clean, modern, and comfortable setting. They hoped it would be a place for both informal gatherings and formal study, where they could access reading materials and foreign films, TV programming, and music. They wanted the WLC to be equipped with the latest technology for language study and for connecting with people in other countries.

The WLC design steering team was shown a drawing of the seventh floor of the Central Tower that was under construction, so we knew the size and shape of the space the WLC would occupy, but our daunting task was to design the layout of rooms and determine the functions of those rooms. Based on input from students, we thought a part of the center could be made to feel a bit like a spacious hotel lobby, with various arrangements of furniture for people to meet and talk, or maybe to watch a foreign film, newscast, or TV program. Another area would have tables, like a coffee shop. There would be seminar rooms, a library, computer areas, and a reception area for greeting visitors to the center.

Barbara Wells, who at the time was an instructor at Soka Women's College, came up with the name "Chit Chat Club" and was its first coordinator. The Chit Chat Club has always been an "English only" space. I imagine thousands of students over the years have taken a courageous first step into the Chit Chat Club. That is so admirable! I hope that first step has led to improved confidence and language skills, and to other English language encounters, at Soka University and beyond.

Professor Olivier Urbain, who taught French and English classes at Soka University (and now directs the Min-on Music Research Institute), was the first coordinator of the Global Village. He put his heart and soul into providing opportunities for students to converse with speakers of foreign languages other than English. I mentioned earlier that Soka University students rarely had chances to meet with students and instructors from other countries who were on our campus. Now, however, thanks to the Global Village, these kinds of encounters have become commonplace.

Professor Ozaki invited me to share expectations I might have for the WLC going forward. What I would say is that the World Language Center is uniquely positioned to play a central role in helping Soka University live up to its lofty guiding principles:

Be the highest seat of learning for humanistic education.

Be the cradle of a new culture.

Be a fortress for the peace of humankind.

The WLC is a place where students can develop their capacity to promote humanistic education, cultural transformation, and peace. The world is in great need of such people.

Secondly, Soka University Founder Dr. Ikeda listed these components of global citizenship in the speech he delivered at Columbia University, Teacher's College in 1996:

The wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living.

The courage not to fear or deny difference; but to respect and strive to understand people of different cultures, and to grow from encounters with them.

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

We hoped the WLC would become a place where students could develop these forms of wisdom, courage, and compassion, so we included Dr. Ikeda's guidelines in the WLC Mission Statement. We wrote, "To nurture such attributes, the World Language Center shall be a place for connecting with the world, celebrating the richness of its diverse cultures, and transcending borders through understanding and friendship."

I have visited Soka University every few years since moving back to America in 2001, and I love to stop by the WLC. My impression is that the WLC has consistently expanded and improved its offering of services, and it also becomes more warm and welcoming each time I visit. Two years ago, I had the pleasure of seeing the WLC in its new location on the 2nd floor of Global Square within the SPACE learning commons. My goodness! It was bustling with activity, and all around me were students excitedly engaged in a wide range of language practice activities. You should all be very proud of what you have built through

your creativity, hard work, and dedication to students.

To the many people who have contributed to the mission of the WLC over the years and to all the students who have made use of WLC programs, activities, and courses to deepen friendships, engage in cultural sharing and learning, and improve language skills, I want to congratulate you on what you have accomplished, and to offer warm wishes for the continued development of the World Language Center.

創価大学の初年次教育

～初年次教育推進室開設の背景と取組～

関田 一彦

学士課程教育機構 副機構長・初年次教育推進室長

1. はじめに

2016年3月に中央教育審議会大学分科会大学教育部会は、教育課程編成の作成ガイドラインを公示した。その中で、カリキュラム・ポリシー策定に当たっての留意事項として、「卒業認定・学位授与に求められる体系的な教育課程の構築に向けて、初年次教育、教養教育、専門教育、キャリア教育等の様々な観点から検討を行うこと」が要請された。さらに続けて「特に、初年次教育については、多様な入学者が自ら学修計画を立て、主体的な学びを実践できるようにする観点から充実を図ること（p.6）」と初年次教育^{註1}への対応を明記・強調している。今般の3ポリシー整備に際し、初年次教育の拡充を軸に、入口から出口にかけてバランスの取れたカリキュラム設計が求められている。本稿では、初年次教育推進室を設置し、本学がこのガイドラインに沿って、どのように初年次教育の拡充

に取り組もうとしているのか、その概略を紹介する。

2. これまでの初年次教育

2-1. 初年次教育的取組の変遷

本学における初年次教育の試みは（当時、そのような自覚があったかどうかは不明だが）、正課外の取組を中心に、草創期と呼ばれる1970年代から認められる。寮祭・大学祭など大学行事を学生主体で行い、その中で新入生相互の連帯や先輩・後輩の絆が育まれてきた。制度的にはクラス担任制が敷かれていた。高校まで一般的であるホームルームのようなクラス単位の学生指導ではないものの、学業に関する相談相手として特定の教員と新入生たちとの結びつけが行われた。そうした教員の中には、新入生の下宿訪問を積極的に行う者もいた。

学部・学科が新設され学生数が増えた90年代には、新入生に対して宿泊型のガイダンスがほ

註1 初年次教育

高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新入生に最初に提供されることが強く意識されたもので、1970年代にアメリカで始められ、国際的には「First Year Experience（初年次体験）」と呼ばれている。具体的内容としては、（大学における学習スキルも含めた）学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものになっている。

（文科省「学士課程教育の構築にむけて（答申）」用語解説より）

は全学部で実施され、学生相互および教員・学生間の交流促進が図られていた。その後、新入生の学習ニーズの多様化も進み、学部ごとにその対応が分かれていく。90年代後半には宿泊型を日帰りイベントに短縮しつつ、基礎演習を新設し、その授業枠を使って新入生の広範なニーズに対し継続的な指導を行う学部が現れる。

2004年のカリキュラム改訂に際し、基礎演習が専門科目として（工学部を除く）全学展開となる。合わせて、クラス担任制からアカデミック・アドバイザー制へ移行が進む。共通科目としても「文章表現法」が開講され、初年次教育関連科目の整備が進む。なお、教育・学習支援センターでは2000年の開所当初から、レポートの書き方や数学の基礎補習を含む広範な学習相談サービスを提供し、正課外の初年次教育に大きく寄与してきた。特に2009年に採択された大学教育・学生支援推進事業【テーマA】では「初年次・導入教育を支える学習支援体制整備」を目指し、学習セミナーなど正課外プログラムの整備・拡充を図り、今日の総合学習支援センターの基礎を築いた。

2009年のカリキュラム改訂では、創価コアプログラム^{註2}に数理系科目を設定し（文系学生に対する数理系単位の卒業要件化）、STEM教育の試行を始めた。2014年度のカリキュラム改訂では、従来選択科目であった「文章表現法」を再編し、「学術文章作法I」として1年次必修科目とした。これにより、各学部が基礎演習などで独自に行っていた新入生対象のレポート作成指導が、共通科目として標準化され、初年次教育科目の一つとして強く意識されるようになった。

このように本学は精力的に初年次教育を展開してきたが、それらの取組は学部・共通教育で

強く調整・連携したのではなく、関連部署間の協働体制や課外活動との連動も弱く、全学的な組織的対応としては不十分という認識が関係者の間に生じていた。そこで、2015年度の中・長期目標検討（グランドデザイン1.5の策定）に際し、全学の初年次教育を組織的・計画的に進める初年次教育推進室の設置が謳われた。

2-2. カリキュラム改訂の陰で

2014年度の採択以来、スーパーグローバル大学創成支援事業の進展に伴い、共通教育におけるカリキュラム見直しが必須となっていた。そこで2018年度のカリキュラム改訂に向け、世界市民教育科目群の創設をはじめ、国際通用性を担保するナンバリングの再設定、English Medium Programの整備など、大掛かりな改訂の準備が寺西学士課程教育機構長（当時）、西浦同副機構長（当時、現教務部長）を中心に2015年から急ピッチで進められた。

カリキュラム改訂は、初年次教育プログラムの整備・拡充にとっても極めて重要な契機となる。そこで、グランドデザイン1.5で設置が謳われた初年次教育推進室の開設に向け、2015年後期、開設準備ワーキンググループが学士課程教育機構運営委員会の下に設置された。筆者（当時、教育・学習支援センター長）を座長として関連部局から招集されたメンバー8名で集中討議を重ね、3ヵ月ほどの間に推進室の体制や役割などを検討整理し、年度末には機構長宛の答申書を作成した。

折りしも、AP事業^{註3}の期間延長に伴う新規事業としても、高大接続改革の趣旨を生かした初年次教育の取組が要請された。そこで、ワーキンググループからの答申も踏まえ、共通教育のカリキュラム改訂に向けた動きと競うように、

註2 創価コアプログラム

本学の学生は、本学の教養教育の意義を理解し、本学で学ぶことに誇りを持ち、所属学部にかかわらず、全員が(1)「大学科目」、(2)「語学」を学び、(3)高度な日本語文章能力を培いかつ(4)「人文科学系」「社会科学系」「自然科学系」の全ての領域にわたる幅広い教養を身につけることを目指す。そのために必要な一連の科目を1,2年次を中心に必修化し、その科目の括りを創価コアプログラムと呼ぶ。

初年次教育推進室は短期日のうちに2016年6月に設置された。筆者を室長に、学長直属の組織（一種のタスクフォース）として発足し、現在、副室長に大学事務局次長を据え、職員6名（キャリアセンター、学生課、アドミッションズセンター、教務課、学習支援課）、教員5名（教務部長、副教務部長、WLCセンター長、SPACe副センター長）、計11名で構成されている。推進室ではほぼ毎月の定例会において、現在進行形で生じてくる新入生の大学適応・学業促進上の課題について、教職員が自由に意見・情報交換を行っている。様々な意見を集約し、実現可能な施策を大学執行部に提案するのが推進室の役割である。次節で、その取組の一端を紹介する。

3. 初年次教育推進室の取組

3-1 初年次教育対象科目の設定

学士課程教育機構の副機構長として、筆者は共通教育の運営に関わる立場にあり、2018年度のカリキュラム改訂に際し、初年次教育対象科目の設定を行った。共通科目では1年次（前・後期）に学生が履修する科目のうち、その科目の学習目標達成と共に、次の学習効果

- ①学習習慣の確立・学習スキルの習得
- ②大学への適応促進・人間関係作り
- ③学習意欲の向上

のいずれかを意図した課題や学習活動を組み込む授業を初年次教育対象科目とすることにし

た。なお、1つの科目で複数の目標を扱うことは構わない。初年次セミナーは第1セメスターの必修科目であり、初年次教育の中核科目である。したがって、①②③すべての学習成果を意図した取組が求められる。

具体的には当面、学術文章作法Ⅰ、思考技術基礎、数学基礎、統計学Ⅰ、英語Ⅰ/Ⅱの6科目で①の成果を視野に入れる。初年次セミナー、スマートリーダーシップⅠの2科目では、①や③の成果も意識しつつ、主に②の成果を目指す。そして、キャリアデザイン基礎、ボランティア入門では③の成果を意識する。このように、新入生が履修する複数の科目を共通科目に用意することで、どの学部の新入生でも同時期に、科目は異なっても同じ学習成果を意図した学習活動に取組む機会を複数持つことになる。初年次教育対象科目間で互いの学習成果を了解し、相乗効果をねらうカリキュラム・マネジメントの試みである。

なお、初年次教育対象科目設定の成果は、これから学年進行で様々に確認されていくことになるが、当面、全ての初年次教育対象科目については学期末に実施する授業アンケートを活用して、その成果点検を行う予定である（表1参照）。特に、初年次セミナーはAP事業のアセスメント科目でもあることから、アセスメント科目の点検結果も参照することになる。

3-2 学術文章作法Ⅰと思考技術基礎

表1 初年次教育の学習成果を測る授業アンケート項目

初年次教育上の目標	成果点検に用いる授業アンケート項目
①学習習慣の確立・学習スキルの習得	授業外学習時間 (I-1)、到達目標達成度 (I-3)、授業への能動性 (I-4)
②大学への適応促進・人間関係作り	授業への能動性 (I-4)、能動的学習の機会認知 (II-2)
③学習意欲の向上	授業への能動性 (I-4)、課題への認識 (II-3)、満足項目 (II-5)

※表中の（ ）内はアンケート項目番号を示す。

註3 大学教育再生加速プログラム、通称AP (Acceleration Program) 事業は文科省の高大接続システム改革を進めるための補助金事業である。本学は2014年度に採択され(テーマI/II融合型)、アクティブ・ラーニングの導入・普及と学修成果の可視化に取り組んでいる。特に、2016年度からは3ポリシー整備に伴う教育の質保証の観点から、入口(初年次教育)から出口(キャリア教育)に向けた取り組みを拡充している。

初年次教育プログラムの充実（カリキュラム・マネジメント）の例として、学術文章作法Ⅰと思考技術基礎について紹介する。学術文章作法Ⅰは、レポート作成を通じた言語運用能力育成を目指し、現行のカリキュラム（2014年カリ）で全学必修化された（関田、山崎、山下2015）。書くことを通じた言語運用能力育成は、年次進行で開設されている学術文章作法Ⅱ、Ⅲへと引き継がれ、いくつかの学部では新カリ実施を機に、3年次後半（第6セメスター）にジュニア・ペーパーを課すことでその成果を確認することになっている。

新カリでは、この学術文章作法と連携する形で共通科目として「思考技術基礎」を新設し、クリティカル・シンキングスキルの向上を目指すことになった。書くためには、素材となる情報の適切な理解が必須となる。全国的に読解力の低下が危惧される中（新井・尾崎2017）、本学では読解力を重視するAO入試を開始した（山岡2017）。パスカル入試と称されるこの入試では、LTDと呼ばれる話し合い中心のアクティブ・ラーニング手法が活用される。受験生は事前に指定された文献を読み、指定された手順で自らの理解をノートにまとめて持参し、そのノートを使ってグループで話し合い、文献理解を深め合うという学習方法である。すでに、LTDは学術文章作法Ⅰでも部分的に取り入れられているが、学術文章作法ではどうしても書く訓練が中心となる。そこで、思考技術基礎ではLTDを指導法の中核に据え、読解力育成を目指すことにした。批判的読解の訓練方法にLTDを用いることで、AO入試を経ずに入学した学生に対しても、読解力向上の機会となる。同時に、AO入試でLTDを体験的に理解している学生には、慣れていない学生のけん引役となり、入試段階で求められた能力を活かし伸ばす機会になる。

さらに、本学はスーパーグローバル大学創成支援事業に採択され、人間教育の世界的拠点の構築を目指している。その中で、インターナシヨ

ナル・バカロレア（IB）修了生の受け入れも進めている。IBは、TOK（知の理論）と呼ばれる独特の思考訓練を行っており、そうした思考技術を持つ学生を受け入れる上で、一般の学生がTOKを理解する素地を新入生の段階で養っておくことは有益である。グローバル化が進み、考え方や価値観の異なる学生が増えれば増えるほど、多様な発想や意見に対して正対する思考態度の養成を、思考技術基礎では目標としている。このように、アドミッション・ポリシーと対応しつつ、初年次教育の中心科目の一つである学術文章作法Ⅰを補完する科目を設けることで、学士課程教育全体のカリキュラムが円滑に機能することをねらっている。

3-3 情報発信の工夫

教育課程編成の作成ガイドラインは、「各大学においては、様々な手段を活用しながら、自らの教育理念やそれを踏まえた教育活動、教育環境等の実情、学生の学修状況等について、より分かりやすく積極的な情報発信に努めること」を求めている。新たなAO入試を開始したこと自体が本学の教育活動発信の一つであるが、もう一つ、工夫の例を挙げる。

本学は創造的人間の育成を教育目標に掲げている。2014年にはAP事業テーマⅠ/Ⅱ複合型に採択され、創造的人間の育成に向けたアクティブ・ラーニングの普及を進めている。そうした教育の特長について、AO入試や推薦入試も含めた入学決定者向けに説明するガイダンスビデオを初年次教育推進室主導で作製し、大学ホームページなどで発信している。今後も、AP事業で目指す入口から出口に向けた初年次教育のイメージ共有に資するビデオコンテンツの開発を計画している。

4. おわりに

創価大学では開学以来、有形無形に初年次教育的な取組を重ねてきた。そして今般の高大接

続システム改革の流れの中で、初年次教育推進室を設置し、推進室を中心に組織的・計画的なプログラム構築を開始した。その成果を検討するには時期尚早ではあるが、全学のカリキュラム改訂の流れに乗って、様々な施策を展開している。今後は、国内外の大学の取組を参照しつつ、本学の特長を生かしたプログラム整備を進めていく。

参考文献

新井紀子・尾崎幸謙 (2017) デジタイゼーション時代に求められる人材育成 NIRA オピニオンペーパー、No.31、1-10.

<http://www.nira.or.jp/pdf/opinion31.pdf>

関田一彦、山崎めぐみ、山下由美子 (2015)「創価大学のレポート指導科目の必修化に向けた取り組み」学士課程教育機構研究誌、4号、23-36.

中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016)「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー) の策定及び運用に関するガイドライン http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/__icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf

文部科学省 (2008) 学士課程教育の構築に向けて (答申)

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_002.pdf

山岡政紀 (2017) アクティブラーニングに必要な行動特性を見極める PASCAL 入試 カレッジマネジメント、No.205、48-49.

習得・活用・探究の学力を育てる 小・中・高・大を見通した授業づくり

市川 伸一

東京大学大学院教育学研究科教授

司会：それでは、東京大学大学院教育学研究科教授、市川伸一先生による基調講演「習得・活用・探究の学力を育てる―小中高大を見通した授業づくり―」を行っていただきます。市川先生は、1977年、東京大学文学部心理学専修課程を卒業。1979年、東京大学大学院人文科学研究科修士課程（心理学専攻）修了。1988年に文学博士を修められ、埼玉大学、東京工業大学を経て、1994年より東京大学助教授、1999年より教授を務められております。それでは市川先生、よろしくお願い申し上げます。

市川：はい。先生方こんにちは。ただ今、ご紹介にあずかりました、市川です。

自己紹介的なことを少し補足させていただきますと、私は大学に入ったときは、理系の人間でした。私は天文学者になりたいと思って大学に入ったのですが、東大でも専門を決めるときの進学振り分けというのがありまして、私の大学に入ってから成績ではとても理学部の天文学科にはいけない。そこで、あらためて何に進むかを考えました。その時に、心理学というのが面白そうだとか…。特に、実験心理学というのは実験や調査をやってデータを集めて、それを統計的に分析して論文にするというような非常に理系に近いことをやっています。それが文学部の中にあるものですから、文学部卒ということになっていますが、実際には、文系からも理

系からも心理をやる人はたくさんいます。もともと教育に興味があったものですから、次第に教育心理学に研究がだんだんシフトしていきました。

東工大に赴任したときから、教職に就く学生たちのために教育心理学の講義をやってきました。東工大でも先生になる人はたくさんいます。その人たちに教育心理学の講義をするというのが私の役割でした。教育心理学というのは、非常に大きな悩みを抱えている学問です。戦後ずっとですね。教育心理学は教育実践そのものを研究していないし、教育の役にも立たないのではないかと、中からも外からもずっと批判が続いていた学問でした。なぜそう言われてしまうのか。確かに学会に入ってみても、これが教育実践にどう役に立つのだろうかというようなことが感じられる研究が、40年くらい前の話ですが、私の入ったころでも確かにほとんどなかった。実験とか調査ばかりで教育実践の話がほとんど出てこない。じゃあ何かを開発して教育の役に立っているか。教育工学という分野はかなりいろんなものを開発して教育の役に立てようという志向があるわけですが、それに比べると教育心理学はそうでもない。その中で、どうしたら教育心理学がもっと実践的なものになるのか、ということを教育心理学者も悩んでいたし、外からも批判されていました。

その中で私たちが考えたのは、教育心理学者

も何らかの実践を持つべきだ、ということでした。実践といっても、小中高の教壇に立つという意味での実践はなかなかできません。大学では教壇に立っていますけれども、教育心理学が主に対象にしている小中高の教育実践については、なかなか実践を持つというのはしにくい。その中でもできることと言えば、私は個別学習相談ということかなと思いました。

東工大のキャンパスは大岡山にあります。目黒区や大田区などの地域の子供たちに夏休みを中心とした学習相談室というものを開きました。個別学習相談です。家庭教師のようなことをやりますが、実際には一人の子供をかなり丁寧に見て行って、その子の学習の仕方であるとか、どういうところにつまずきを持っているのか、ということ丁寧に見ていく。もちろん内容も教えます。その中から、教育心理学として問題にすることを抽出して、それを研究にも生かしていく。実践をしながら、研究をしていくというアプローチを始めました。これが1989年です。私が東大に移ってからは、文京区や台東区の子供たちを対象に始めるようになりました。

その中で、やはり子供たちの一番の悩みは「授業がわからない」こと。これは大きな悩みです。「授業がわからない」「家での勉強方法がわからない」「やる気が出ない」。この3つが子供たちの一番の大きな悩みです。中でも、一日のかなりの時間を過ごす授業がわからない、というのは、特に子供にとってつらいことです。じゃあなんで子供たちはそんなに授業がわからないと言うのだろう…。

私も次第に90年代を通じて、学校にうかがうことが多くなりました。実は90年代に、日本の小学校の教育は大きく変わっています。90年代に高校に行くと、私が受けた高校のころとほとんど変わっていないなという印象を持ちました。ほとんどの先生が黒板に書きながら、子供たちはノートを一生懸命とって、じゃあ練習問題を解きましょうとなると、みんな黙々と解いている。こういうスタイルが90年代、高校では

やっぱり続いていた。しかし、小学校は大きく変わりました。先生が問題を出したら、教えずに「自分で考えましょう」「話し合っていていきましょう」というスタイルです。

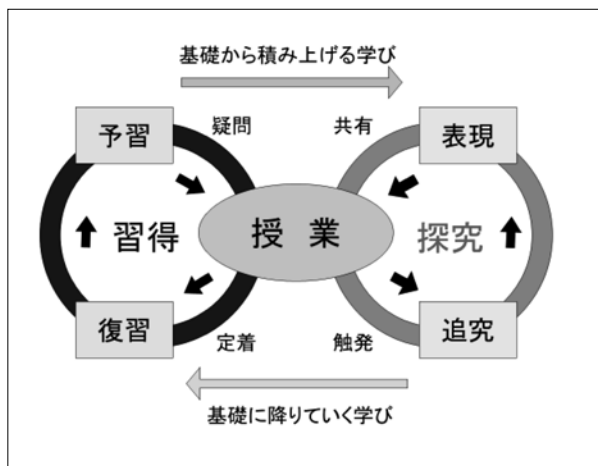
それがまた逆に先生は良かれと思ってしていることが、わからない子供たちを大量に生み出すということにもなっている。そこらへんが教育の難しいところ。一斉授業型の知識伝達だけではいけない。これはもちろんですね。ですから、子供たちは消化不良になって、「わからないわからない」と言い出す。それがいけないからといって極端に逆の方向に行くと、またわからない子供たちがたくさん出る。

つまり、「教師は教えずに子供たちに考えさせよう」。これが90年代の小学校での大きなキャッチフレーズです。教師の役割は教えることではなく、子供たちに気づかせることだ。なんか最近のアクティブ・ラーニングと似てるところがありますが、下手をするとそれがかえって、わからない子供たちを大量に生み出すことにもなってしまう。そのバランス、統合をどうとっていくか。実際、その後の教育界も文部科学省も、どうやってこのバランスと統合をうまく行っていくかという方向に、この十数年は動いてきています。今日はそのあたりのお話をさせていただきます。

まず、「習得・活用・探究」という言葉ですが、今の指導要領ができるときのキーワードなんです。習得・活用・探究と、小学校・中学校の先生にとってはもう耳にタコができるくらい聞いた言葉だろうと思います。どういうことかと言いますと、もともと2001年頃から私はこういう提案をしていました。当時2000年頃、学力低下論争というのが非常に盛んでした。これからの子供たちには、何かを習得するという学習だけではなくて、もっと自分たちの興味関心に応じて、課題を設定してそれを追究すること、つまり探究的な学習がこれからの中心になるべきだ。90年代を通じて、いわゆる

「ゆとり教育」などが言われる中で、「生きる力」が言われて、「新学力観」というものが出てきたときに、「これからは探究の時代ですよ」というようなことが、すでに90年代には言われていました。教育改革もその線に従ってどんどん行われてきました。98年の指導要領が「ゆとりの集大成」といわれる指導要領です。その時に、今度総合的な学習の時間もつくりますよ、探究的な学習をどんどんやってください、と各教科の時間を削減します。その分、選択教科を増やしたり、探究的な学習をやってください、と。

ところが、そこに学力低下論が出てきます。日本の子供たちの基礎学力はものすごく落ちてるんですよ、子供たちは勉強しなくなっているし、その結果として、すごく基本的な力が落ちてる…と。『分数ができない大学生たち』とかいう本も出ました。これが99年です。その中で、「ゆとり」だとか、「総合的な学習の時間」だとか、「探究」だとか言っていると、ますます日本の子供たちの学力は落ちてしまいますよ、ということ学力低下論者たちは言ってきた。私はこの論争に脇役的な立場で参加していました。



一つの落としどころとして、この「習得と探究のモデル」というものを2001年に提案しました。学校で今日はこういう知識や技能を身に付けてほしいという学習、これは「習得」の学習ですね。教科書で言えば、この2ページ分をや

りますよ、ということはもちろん大切です。しかし、それだけではやはり、これからまずいんですね。自分でテーマを設定して、それを追究していくような探究的な学習も大事です。この2つが大事だということをまずはしっかり押さえるということです。当たり前のように、教育界ではなかなかこのバランスがとれません。

私たちが子供のころは、勉強と言えば「習得」のようなことばかりやっていました。ところが、だんだん時代が変わってくると、80～90年代を通じて、探究が大事だと言われるようになってきた。すると、みんなの関心が探究の方ばかりに向いてしまう…。

当時、学校に見学に行くと、総合的な学習の時間はもう人だかりです。小学校・中学校と人だかりになる。評価の時間は閑古鳥…というのが90年代で、総合的な学習の時間を前倒しにして先行実施しているところがずいぶんとありました。98年の改訂では、正式に総合的な学習の時間で「探究」をやろうということが入ってきたわけですね。

ところが今度、そこに学力低下論が出てくると、学校や教育委員会によっては慌ててしまって、また一気に百マス計算とか漢字ドリルとか、こういうことで「習得」にシフトする。このバランスがなかなかとりにくいのが教育界です。両方大事なことは明らかなんですから、しっかりとこの両方をとらえる。大学は、両方をかなり意識していると思います。普通の講義で、先生方は知識的なことをいろいろ伝えます。基礎演習、理系でしたら実験のようなことがあって、そこでしっかり実験の技能を身に付けるというようなことをやります。しかし、それだけではなくて、例えばゼミや卒論になりますと、自分のテーマを追究する。これは「探究」の学習ですね。そういうことを両方、バランスよくやっている。

しかも、「習得」をしっかりやるまでは「探究」に行ってはいけない、などと硬いことは言

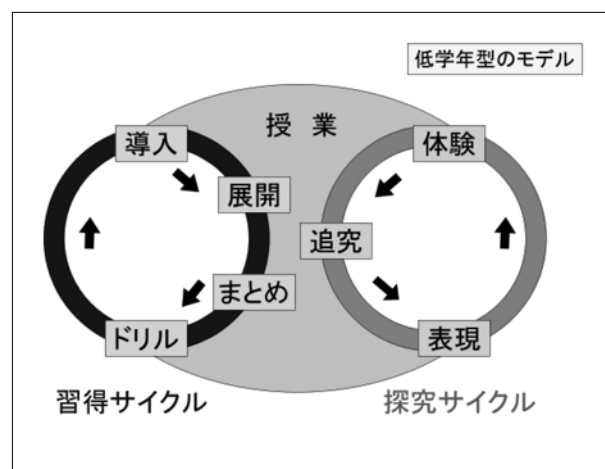
わずにですね。ある程度、探究的なことをやってみることによって、自分の基礎的な知識・技能が足りないということがわかると、改めてそういうことを身に付けなくてはいけないと思って基礎に降りていく。こういう両方の学び方があっていいだろうと思います。

私は当たり前のことを言ったつもりなんですけど、なかなかこのバランスがやっぱりとりにくいんですね。当時、私もそのころから中教審に入ったわけですが、文科省も中教審も、かなり学力低下論に押されていたころで、私のわりと折衷的な提案にむしろ乗ってくれました。この「習得」と「探究」という話は、後に「活用」という言葉が加わって、「習得・活用・探究」というのが、中教審の審議の中でも、また答申としても使われるようになってきたということです。

今日、小中高大と言いますが、このモデルでは、授業というのは確かに学習の要なんですけれども、授業の前の予習、授業の後の復習、授業以外の部分も大事だということを言っています。これも当たり前の話かもしれませんが、学校の先生の中には、むしろまじめな先生ほど、子供の学力は授業で付けてあげなければいけないと思って、授業の前に予習してくることを求めたり、授業の後に復習として宿題を出す…。そういうことをやってはいけないと言う先生もたくさんいます。授業で子供に学力を付けるのが教師の仕事だと。なかには、どうしても宿題を出さなくちゃいけないときもあります。それは出しているんですが、心の中ではいつも「ごめんねごめんね」「授業の中で先生ができないことを君たちに押し付けることになってしまった」と言いながら、宿題を出すという話も飲み会などで聞きました。

私は全くそうは思いません。宿題を出されたことのない子供は、私は可哀想だと思っています。家でどうやって勉強したらいいかわからない。わからないまま中学生・高校生になって、中学・高校の授業だけで力を付ける子供なんて

まずいませんよね。先生方の中で授業だけで必要な学力を身に付けたという人はいらっしゃるのでしょうか。普段の予習・復習、それから定期テストの前の勉強、受験勉強…そういうことは当然やっています。大学に入れば授業の役割はもっと小さくなります。基本的には自分で学ぶんですね。このサイクルを自分で回していく。社会人になれば、授業はなくなります。授業がなくなったときに自分の周りのリソースを活用しながら、こういうサイクルを回していく。それがむしろ発達ではないのか。



このころ、「低学年型のモデル」というのを出したことがあります。授業で全部を包み込んであげようというモデルです。「習得」の学習であれば、導入・展開・まとめ・ドリルまで、できれば授業でやってあげたい。探究的な学習でもいろんな体験をしたり、授業の中で地域に出て行ってみんなでこんな体験をしましょう、職業見学をしましょう、とかですね。そういうことを授業の時間を使ってやる。そしてそれから追究したり、何かにまとめたりする。これも授業の中でできるようにする。そういう授業で包み込んであげようというのは、私は「小学校低学年型」だろうと思っています。それはそれでもいいですね。どうやってやっていいのかわからないんですから、授業の中で先生が丁寧に教えてあげることもいいと思うんです。が、だんだん高学年になり、中学生・高校生になっ

てくると、授業以外のウエートが大きくなってきます。そこに向かって、授業の中でも学習の仕方、あるいは学習とは楽しいものだという学習への興味とか意欲、そういうものを育てるようにして、次第に授業が小さくなっていても、自分でこのサイクルを回していける力を付ける。それを小中高大でどうやっていったらいいのか、ということが私の関心になりました。

ここで、一気に話が「アクティブ・ラーニング」になります。「いわゆるアクティブ・ラーニング」とよく言われますが、もう先生方はご存じのように、もともとは能動的・協動的な活動を通じた学習のことです。これが教員による一方向的な講義形式の授業に対して言われるようになりました。

もともとは1990年代のアメリカの大学教育が始まりです。アメリカに限らず、大学教育というと、たくさん的人数に対してどうしても一斉講義をするようなものが中心になりがちでした。そこでアクティブ・ラーニングということで、もっと学生を能動的にさせようということが起こってきました。日本でも始めはこれが大学教育、つまり高等教育の部会で話題になって、この中教審答申、これは高等教育部会から出てきています。

それが、初等中等教育にも飛び火するような形で出てきたのが、下村文科大臣（当時）の諮問ということになります。当時、中教審の方では、次の指導要領の改訂では、単に教科の知識や技能を身に付けるというだけではなくて、それを通じてどういう資質・能力、これから21世紀の時代に生きていく子供たちにどういう資質・能力を付けるか、ということをもっと教科横断的に考えようという動きがありました。そこにアクティブ・ラーニングという言葉が入ってきたときに、それは一つの有力な方法だろうということになったわけですね。これはもう先生方もご存じの通りだと思います。

中教審とアクティブ・ラーニング

中教審教育課程企画特別部会「論点整理」(2015.8)

3つの要件：主体的な学び、対話的な学び、深い学び
特定の型を普及させるものではない

「審議まとめ」(2016.8)、「答申」(2016.12)

アクティブ・ラーニング(AL)の視点

主体的・対話的で深い学び

「深い学び」とは

→ 深い理解、情報の精査、問題発見・解決、創造

「深い理解」とは → 知識の関連づけ、一般化、活用化

中教審ではこの「論点整理」と、昨年（2016年）の審議のまとめ、それから12月の答申の中で、アクティブ・ラーニングとはどういうものかというのを詰めてきました。もともと3つの要件として、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」というものは、すでに「論点整理」で出てきています。また、特定の型、これこそアクティブ・ラーニングという型があって、それを普及させるというものではないことも、すでに注として書かれています。なぜそういうことを書いたかということ、やはり巷にはいろんな本が出てきて、例えば「アクティブ・ラーニング入門」とかいうものですね。「これがアクティブ・ラーニングですよ！」という型が出ていて、それをやることがイコール、アクティブ・ラーニングだと思ってしまうような誤解が非常に大きい。むしろ型としてはいろんなものがあるっていいわけですが、アクティブ・ラーニングの要件はやはり備えてほしいということですね。

これは審議のまとめ、方針の中でも、「アクティブ・ラーニングの視点」という言葉となって表れてきます。「主体的、対話的で深い学び」です。これはアクティブ・ラーニングの主旨とか、ねらいということになります。型はいろいろでもいいけれども、こういうことはチェックしてください。特に「深い学び」。生徒がいかにか能動的で活動的でわいわいとにぎやかにやっているように見えても、本当にそれが「深い学

び]になっていますか、ということ。小学校や中学校でも、「うちはもうアクティブ・ラーニングをやってますから」と言ってしまうずに、しっかりチェックしてくださいということです。高校はそもそもこういう活動があまり入っていませんでしたから、ぜひ入れてくださいね、と。ただその時にも、適当な一つの型を入れて、「うちはアクティブ・ラーニングをやってますよ」と言うことではないということ、本当にそれが「深い学び」になっているのかをちゃんと考えてくださいということが強調されています。

では、「深い学び」とは何か。最終的な答申では、「深い理解」。それから「情報を精査して自分の考えを訂正する」。これはクリティカル・シンキングと言われているようなことを念頭に置いていただければいいと思います。

あと、「自分で問題発見」、「解決する」。「そこに創造的なアイデアを盛り込む」ということも書いてあります。特に「深い理解」なんですけど、私も認知心理学というのをやっていたけどかなり発言いたしました。「深い理解」というのはどういうものなのか。断片的な知識をただ丸暗記しているのは「浅い知識」「浅い理解」ということになります

例えば、数学の公式をただ丸暗記して、問題が出てきたら値を入れて答えが出てくればいいというのでは、これは「浅い理解」ということになります。その公式がどうやって出てきたのか、その公式がどんな構造を持っているのか、どんな意味を持っているのか、その公式はほかの公式とどんな関係があるのか、というようなことがちゃんとわかっているならば、それは「深い理解」と言うことができます。これはまたあとで例をお話しします。

歴史であれば、何が何年に起こったという年号をただ丸暗記しているだけでは「浅い理解」。理解というのかどうかも怪しいくらいですが…。なぜその事件が起こったのかという原因・理由がちゃんとわかっているか。その事件がそ

の後にどんな影響を与えたのかということが歴史の流れとしてわかっているか。そういうことがわかっている、自分でもちゃんと説明ができれば、この子はよくわかっているなど判断できると思います。そういうことをむしろ求めたい。それぞれの知識がさらに一般化されて、どういう場面でどういうふうに使おうと、使える知識にまでなっている。こうなってくると、「深い理解」と言うことができます。そういうところを目指してほしいということですね。

そこで、アクティブ・ラーニングとして、例えばどんなものがあるのかということですが、先ほどの探究的なものというのは、もちろんアクティブ・ラーニングの一つの典型と言っていると思います。生徒自身による課題の発見、設定、計画を立てて実施していく。そこに協同的な探究活動、あるいは表現活動が入る。例えば、Think Quest。これは中学生・高校生が作る、世界的なホームページコンテストなんですね。この Think Quest をご存じだという方ちょっと手を挙げていただけますか。4～5人はいらっしゃるんですね。作るホームページは、学校紹介とかそういうものではありません。自分たちが興味関心を持ったテーマを決めて、それについていろいろリサーチして、自分たちでまとめて、そしてホームページの形にまとめます。最終的には英語版になります。それを世界中のほかの子供たちに使ってほしい…。つまり、教材ホームページを子供が作るというコンテストなんですね。これはもちろん非常に探究的な活動です。必ずグループでやるということになっています。グループの中でコミュニケーションをとり合う。できれば外国の子供たちとグループをつくって、インターネットとか電話を使いながら、あるいは今だったら Skype でしょうけれども、協同的に作り上げていくというようなことをやると、それだけ困難を乗り越えたということで高い評価が与えられます。その様子をちょっとビデオで見させていただこうかなと思います。このビデオは、もう20年くらい前

の1998年、NHKで放映されたものですが、日本の子供たちが初めてThink Questに出場したときのものです。出てくるのは慶応大学のSFCですね。ここで何チームかが応募しました。3チームの子供たちが出てきますが、出てくる機械を見ると古いなと思いますけれども、やっていることは今見ても非常に斬新です。これだけのことが、例えば大学でも、例えば東大でも、できているだろうかということを考えると、今見ても非常に斬新な感じがするものです。ではちょっとそれを見ていただこうかと思えます。

(ビデオ映像)

はい、これが当時のSFCの高校生です。今のような学び方というの、私たちが高校生のころにはおおよそなかったものですが、なにもこの通りのようなことをやりましょうということではありません。総合的な学習の時間などを使って、自分たちが興味を持ったことを追究し、協同的に問題解決して発信していく。決してテストのためとかという意識ではないんですね。

ただ私は、こういうことをやっていけばテストでも悪くなるはずがないと思っています。英語をあれだけやれば…。もちろん得意な子供たちばかりではありません。最初は英語なんてほとんど苦手だった。しかし、こういう活動をやりながらやっぱり英語にしくちゃということ、必要感を感じて英語の習得に戻ったり、あるいは説明文をきちっと書いたり、そういうような基礎にも降りてくる。それが生かされて、また高い探究になる。こういう学習を、しかもアクティブにやるということは、当時私は一つのあり方だと思っていました。ただ、あれを、例えば2000年代前半あたりに見せると、どういう反応があったか…。教育界の方々、学校の先生からは、「こんなことを普段やるわけにいかないよね」「SFCだからできるんじゃないの」

とかですね。そういう反応で、結構冷ややかだったんですね。確かに普段こんな授業ばかりやっているわけにはいきません。

アクティブ・ラーニングの実例

探究的なアクティブ・ラーニング

生徒自身による課題の発見・設定、計画、実施
協働的な探究活動、表現活動

例) ThinkQuest, Researcher-Like Activity, ……

習得の授業におけるアクティブ・ラーニング

生徒自身による説明活動、学び合い、教え合い
協働的問題解決

例) 学び合い、ジグソー法、反転授業、
「教えて考えさせる授業」の理解確認、理解深化

じゃあ普段はどうするのと聞かれるんですが、私は、普段は地道になんですけども、やはりこういうアクティブ・ラーニングにつながるような活動を念頭に置いた「習得」の授業ということを考えていました。それがこれからお話しする、「習得」の授業のスタンダードとしての、「教えて考えさせる授業」というものです。これも何か特別なことを言っているわけではありません。私はこれは当たり前のことを言っただけだと思っています。

「習得」の授業においてもアクティブ・ラーニングはある。私はこれは非常に大事なメッセージだと思っています。アクティブ・ラーニングといっても「探究型」ばかりではないということですね。普段の中でも、授業でも生徒自身による説明活動だとか、学び合いだとか、教え合い、協働的問題解決というのはやってほしいわけです。学校でやっている教科書のほとんどの時間は、この「習得」、教科書で言えばこの2ページ分ということに充てられることが多いと思います。その中で、こういうことを全くやらずに、いきなり「今日は探究だからみんなアクティブにやってね」と言ってもできるわけがないわけですね。「習得」の授業の中でもアクティブ・ラーニングというものもいくつかあり

ます。学び合いであるとか、ジグソー法であるとか、あるいは反転授業のようなものも、それをねらっているんだと思います。「教えて考えさせる授業」というものの、理解確認とか理解深化のところにも、こういうアクティブ・ラーニング的な活動が入っています。「教えて考えさせる授業」…これも提案したのは私で2001年です。

「教えて考えさせる授業」の提案

「教えて考えさせる授業」(市川、2001、2004)

「詰め込み」「教え込み」:旧タイプのわからない授業
教えずに考えさせる授業:新タイプのわからない授業
教えて考えさせる授業

基礎知識は教え、思考・表現を通して深い習得を促す

中教審答申(2008年1月17日 p.18)

「…教えて考えさせる指導を徹底し、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図ることが重要なことは言うまでもない。」(ただし、教材・教具の工夫、理解度の把握)

何に対して「教えて考えさせる」と言っているかということ、一つは「教えてばかりの授業」です。いわゆる「詰め込み」「教え込み」といわれる授業。これは日本の悪しき伝統のように言われていました。先生がどんどんどんどん解説的にしゃべっていく。すると子供たちは消化不良になってしまって、「わかんないわかんない」と言い出す。これは授業がわからなくなる原因の一つなのですが、私はこれを「旧タイプのわからない授業」と名付けました。子供たちに90年代に聞いてみると、なんで授業がわかんないのというんですね。決して、「詰め込み」「教え込み」の授業を受けているからとは限りません。むしろ、増えてきた答えは、「先生が授業中に教えてくれないから」という反応です。私は子供が何を言っているのかわかりませんでした。「授業で先生が教えてくれないって、授業で先生は何をやってるの?」と聞くと、「さあ、自分で考えましょう」とか「みんなで意見を出し合いながら考えていきましょう」って…。こ

ういう自力解決、協同解決の時間がやたらに長くとられるということです。

もちろん自力解決、協同解決は大切です。ただ、教師が基本的なことを教えてくれずに、ひたすら「考えろ考えろ」と言われても、学力の低い子にとってはとても考えられない。先生としては考えられるように問題のレベルを落とします。例えば、教科書を開ければ答えが出ているような例題を、「みんな教科書は閉じてね」と言いながら出す。すると今度は、学力の高い子が学校の授業は全く面白くないと言い出します。「そんなことは塾で習ったよ」とか「そんなこと知ってるよ」とかですね。学力が高かったり、先取り学習をしている子にとっても学校の授業がどうも面白くない。低い子にとっても、それを自力解決と言われてもとても考えられない。「友達と一緒に考えていきましょう」と言われても、友達の発言がわからない。こういう子が学習相談では多いです。友達が何を言っているかわからない…と。授業が終わっても結局自分が何を学んだのかわからない。これが「新タイプのわからない授業」ということです。

「教えて考えさせる授業」というのは、どちらにも陥らないようにしましょう、というごく当たり前の提案です。例えば、教科書を開ければそこに解説してあることとか、あるいは教科書に答えが出ている例題とか、そういう基礎的な知識は、むしろ先生の方からわかりやすく教えましょう、と。

しかしその先に、思考、表現を通して、深い習得を促すようなことを入れましょう、ということです。中教審答申でも(これは2008年ですから、現行の指導要領ができる直前ですが)、こういう言葉が入ってきました。「教えて考えさせる指導」となっていますが、指導を徹底し、基礎的基本的な知識、技能の習得を図ることが重要なことは言うまでもない」。私もそういうことをかなり言いましたので、このような強い文言として入ってきました。

高校の先生や大学の先生がこれを読むと、言うまでもない、当たり前だと思いかもしれませんが、当時の小学校の先生にこれを言うと、ものすごく抵抗を示す先生もいました。まず「教える」という言葉は、90年代の小学校に非常に悪いイメージを持たされています。これからの教師は教えるのではないというわけですね。教師の役割は子供に気づかせることだ、と。教師は教えてはいけないということが実はかなり言われた時代です。「考えさせる」もいけない。考えさせるのがなぜいけないか。使役系が使っています。授業の主体は子供なのだから、使役系を使ってはいけません。だから「考えさせる」はいけません。授業とか指導の主語は先生ですから、私はあえて使っています。もちろん子供もそうすれば、教わり、考える学びになるんでしょうか。それは表裏一体のものです。決して子供を無視した授業論ではありません。

「知識」も悪い言葉とされました。90年代の小学校では「知識」というのは、知識偏重や知識注入とか非常に悪いイメージを持たされた。そういう中で、こういう答申が出ました。しかし、答申が出たからといって、方向が大きく変わるわけではありません。小学校、中学校というのは大きな船ですから、舵を切ってもそう簡単に曲がるわけではないんですね。今でも、90年代の影響というのはかなり残っています。

認知心理学から見た「理解の深まり」

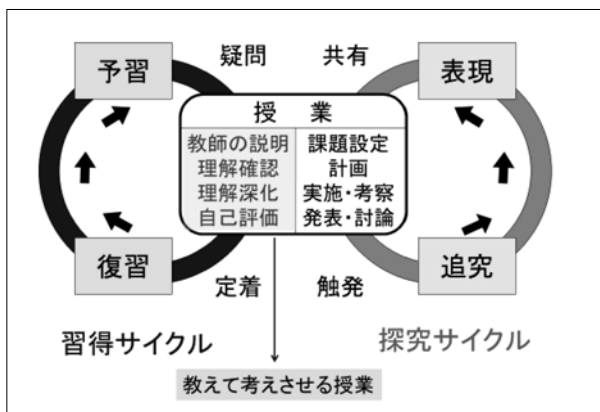
- 浅い理解から深い理解へ
知識の関連づけの成立
断片的な知識から構造化された知識体系へ
- 理解の深まった状態とは
自分の言葉で他者に説明できること
意味内容に関する質問に答えられること
類似問題に転移できること
- 理解を深めるための習得学習のサイクル
受容学習／能動的表現／問題解決・討論／教訓の抽出

の深まりということを非常に強調してきました。「浅い理解」から「深い理解」へ理解が深まった状態というのは、単にわかったと言ってくれるだけではなくて、自分の言葉で人に説明できるとか、意味内容に関する質問に答えられるとか、あるいは類似問題に「転移」できること。転移というのは心理学用語ですが、応用できるということですね。そういうことを、やはりパフォーマンスとして示してくれないと、理解が深まっているとは言えないんだということ。理解を深めるためには、大人でも普通こういうことをやりますよねというのが、ここに書いてあります。

「受容学習」というのは、外からの情報を受け入れて、自分の知識とするという学習です。私たちはまず、例えば本を読む、先生の話聞く、インターネットで調べるといのように、外からの情報を受け入れるということを先にやると思います。しかし、ただ読むだけ、見るだけではなくて、そこで自分の言葉で人に説明するとか、要約するとか、あるいはこちらから質問するといのように、何かのアウトプット、能動的な表現を行うことによって、受容学習もよりうまく生かせるようにすることを実際にやっていると思います。

さらに、受容学習だけではなくて、それを使って問題解決や討論をする。それによって、「ああ、こういうふうに使うんだな」とか、「なんか自分は思い違いをしていたな」ということがわかって、より理解が深まっていきます。問題解決や討論をすると、自分が間違えていたということに気づくことがよくあります。学習の途中で間違いに気づいたというのは、非常に大事なことです。ただ、その時に間違えっぱなしにしないで、「一体自分はなぜ間違えたのか」ということを考えて、教訓として抽出する。こういうようなことをやっていると思います。

ただ、私たちは認知心理学の立場から、理解



それを先ほどの「習得」、「探究の習得」の授業の中に入れてみます。教師の説明は「教える」です。「理解確認」「理解深化」「自己評価」…これが「考えさせる」ところですね。というのが、「教えて考えさせる授業」の基本です。私は、「授業の前には、5分でも10分でもいいから予習していくといいよ」と言います。すべての教科ではありません。いきなり授業を聞いてもわからないような教科、特に数学とか理科とかは「わかんないわかんない」と言う生徒がたくさんいる。そういうものは、ざっと教科書を読んで、疑問を持って授業に出る。読んだだけではここがわからない、それを授業でわかりたい…。下準備をして授業に出ると、ずっとよくわかるようになるよという話をよくします。「授業の後には復習」と。ここまでやっておけば、予習では「生分かり」状態でも、授業で「本分かり」になる。本分かりになれば復習もはかどります。予習も全然しないで手ぶらで授業に出ると、「授業で生分かり」で終わります。授業で生分かりだと、復習しようと思っても時間ばかりとってなかなかうまくいかない。それよりは、少しでもそういう予習を入れるといいという話をするんですが、授業の風景もちょっとビデオを見ていただこうかと思います。

小学校の算数の授業です。円の面積というところをやっています。円の面積の授業を小学校でやるとなると、いわゆる「自力解決」「協同解決」だけでやるのが今普通のスタイルになっています。授業の最後に「円の面積は半径×半

径×3.14になる」ということを子供たちの口から出させようとして、それで1時間が終わるとい授業がもう9割以上だと思います。「教えて考えさせる授業」ですから、家で一応教科書を読んできます。公式は出ています。なぜその公式が出てくるのかということも読んできます。それでもやっぱりよくわからないという生徒がたくさんいるんですね。「予習してみて何がわかって、何がわかりませんでしたか？」というところから授業が始まります。

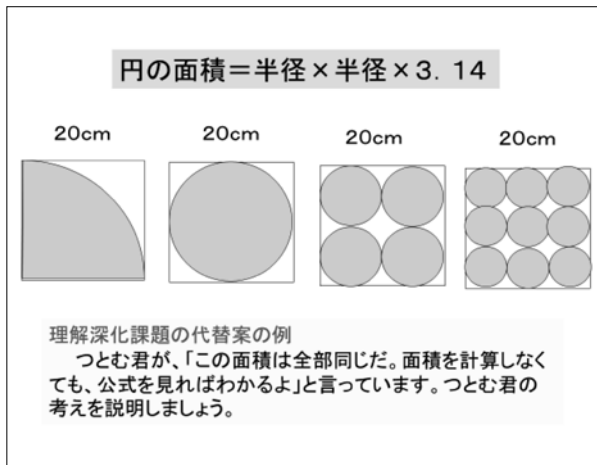
(ビデオ映像)

これは岡山県倉敷市の柏島小学校です。この日はテレビ局が来ていて、公開研究授業になっています。

この学校は、「教えて考えさせる授業」をやってから2年半。主に算数と国語でやっているんですが、「もともと学力高い学校だったんじゃないの？」ってよく言われます。まず、制服を着ているし、子供たちの発言もはきはきしているので、どこかの付属校を見ているような気がすると言われるんですが、決してそうではありません。こう言うと失礼なんですけど…、岡山県はもともと、当時の全国学力調査で40何位という、非常に低い県だったんですね。その中でもこの倉敷市は特別低い。不思議なんですけど、非常に低くて、岡山県の足を引っ張っていると言われていました。その中でもこの柏島小学校は良くなかったという学校です。岡山県の公立校は小学校でも制服をよく着ていますから、決してこれは珍しいところではないんですね。決して学力が高かったわけでもないんですが、校長先生が「教えて考えさせる授業」を導入して、地道にやってきたという学校です。

この授業の後に、授業の検討会（小学校ではよく協議会といいます）をやりま。そこで、「自分だったら教えるところはこんな教え方がいいんじゃないか」とか、「理解深化課題としてこんな課題もいいんじゃないか」というよう

な代案を出し合うということをやります。私もその時に出席していました。



私はその時に提案した代案です…。「公式の意味ということについての理解を深めるのであれば、例えばこんな例題もいいんじゃないか」と提案しました。この先生が出したのは左の2つなんですね。これはピザです。左の2つは実は同じですね。先生が「計算して出してみましょ」と言うから計算しちゃったんですが、左の2つが同じ大きさになるということは、実は計算しなくてもわかる。あの公式を見れば計算しなくてもわかるというふうに理解してほしいなと思いました。実はその右に、これは4つあります。これもピザの部分と同じ面積になります。その右に9つありますが、これも実は同じ面積になる。計算して何平方センチメートルと出してみなくても、あの公式を見ればわかるんだというところまで理解を深めてほしいなと思った。それを目標とするなら、例えばこんな問題になります。

「つとむ君が『この面積は全部同じだ。面積を計算しなくても公式を見ればわかるよ』と言っています。つとむ君の考えを説明しましょう」。こういう課題なんですが、これはのちに、ある学校で小学生にやってくれたところがあります。子供からもやっぱり出てきました。私も普段これを、講演の中で「ちょっと先生方、グループになってやってみてください」なんてこ

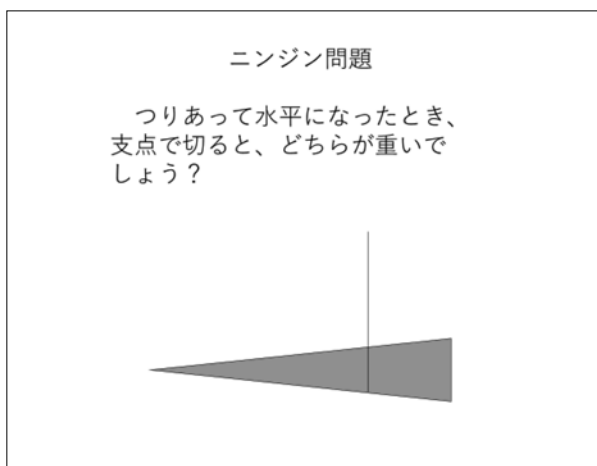
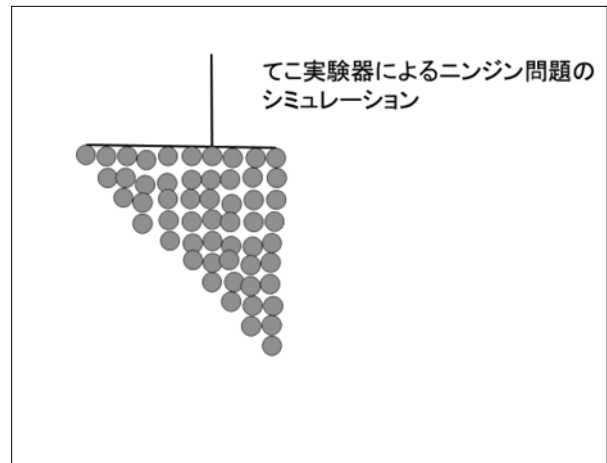
ともやるんですが、今日はもう時間もありませんので…。

例えば、左の2つを比べますと、ちょうど円として入っているの、これは基準にします。すると左の扇形というのは大きな円。大きくしているわけですね。では面積は何倍になっているか。半径が2倍になると、1だったら $1 \times 1 \times 3.14$ ですが、2になれば $2 \times 2 \times 3.14$ ですから、大きな円は面積が4倍になっています。すると4倍の4分の1なんだから結局変わらないですね。その右は、今度は半径が2分の1になっています。 $(1/2) \times (1/2) \times 3.14$ ですから、1個あたりは1/4になっている。1/4が4個あるから変わらないですね。その右は半径1/3ですから、 $(1/3) \times (1/3) \times 3.14$ で1/9になっています。1/9が9つあるんだから結局変わらない。

今のような説明は、小学生でもある程度はわかってくれるんですが、その説明をするような課題になると、学校の先生方が出ている講演会で出しても、10人に1人くらいしかできないですね。結構難しいだろうと思います。そういうような、公式の意味ですね。公式というのは、なにも値をそこに入れて答えを出すだけのツールではなくて、それ自身が、半径と面積がどういう関係にあるかということ語っている。そういう意味理解に至ってくれば、それは「深い理解」と言えるんじゃないかと思います。そういう課題もありうるということですね。もう時間が来てしまったので、あとのところは見てください。

それからこの「てこ」の問題。これも、「重さ×支点からの距離が等しいとつりあう」というルールを実験して発見させるのに50分使うというのではなくて、「教えて考えさせる授業」では、予習で見えてくる。すると、理解深化課題では、例えば、複数のおもりが釣り下がっている場合を発見させるという授業もありました。これを子供が発見するというのも、何とかできるんですね。なかには、これもまた教えたとし

て、その先、こういうニンジン問題というのがあります。これは大人でも結構難しいと思います。今のような「てこ」の釣り合いのルールを習ったとしても、これ糸でつるして水平にしたニンジンですと。このニンジンを支点のところではさっと包丁で切ったとします。どっちが重いでしょうか。太い方が重いか、細い方が重いか、同じかという問題です。これも本当は考えていただきたいのですが、時間がないので…。



さっきあそこまでルールを習っても「同じ」と言ってしまう人が学校の先生でも7割はいます。「なんで同じと思うんですか?」と聞くと、「だって重さが同じだから釣り合っているでしょ」と。今日ずっと同じ重さで釣り合うんじゃないってやってきたわけですよ。支店からの距離も考えないといけない。てこ実験器でシミュレーションしてみると、これも同じ重さじゃないですよ。重りの数を数えてみると、違うんですよ。重さ×支点からの距離。それの右は右で和をとり、左は左で和をとると、積の和になっています。積の和で釣り合うのに、これを見た瞬間、「重さは同じ」と言っちゃうんですね。そうじゃないってことですね。

ですから、ニンジン問題の正解は、右の太い方が重いです。ニンジンをスライスして、串刺ししたものと考えていただくと、右の方が重いにもかかわらず、支点からの距離が短いですから。結局、積の和をとると、右の方と左は同じ

になってしまう。まだ信じられない方は、今日の夕飯にカレーライスを作ってください。その時にやってみてください。周りに子供がいたら聞いてください。子供は「同じ重さ!」って言うと思います。

私たちは、こういう一般ルールを習ったとしても、やはりその本質的意味はなかなかわかっていないことがあります。わかったつもりになっているだけなのです。そういうことを理解深化問題として扱って、授業全体として、「自分はわかっているつもり」が、「深い理解に至ったな」というふうになってもらう。これも「教えて考えさせる授業」のねらいということになります。

「教えて考えさせる授業」の展開状況

- 地域でいうと
 - 沖縄、岡山、北海道で複数校の集中的取り組み
 - 個別学校での取り組み
- 学校種でいうと
 - 6割が小学校、3割が中学校、1割が高校
 - 小中連携での取り組み： 広島、鳥取、山口等
- 教科でいうと
 - 小学校：7割が算数、学校によっては、国語、全教科
 - 中学校：全教科、 高校：5教科

「教えて考えさせる授業」の導入校の変化

● 教員の変化

授業についての話題の共有化、日常化
教科・校種を越えて議論できる授業検討会（三面騷議法）
教育目標の明確化／指導法開発への意欲

● 児童・生徒の変化

授業進行についての明確な見通し
相互説明活動、協働的問題解決、自己評価の習慣化
予習の定着／授業でわかることへの期待・意欲
理解深化課題への期待／挑戦・達成・理解の満足感
（結果的に）大幅な学力向上

あとは、どういうことを学び方として伝えたいのかとか、最近の教育界の動向との関係とかが補足スライドにあります。「習得」のアクティブ・ラーニングなのだという事です。習得でもアクティブターニングはある。「教えて考えさせる授業（OKJ）」はその一つです。導入校は、やはりかなり変わってきます。結果的にですが、成績も相当上がります。2年くらい継続していれば、底辺校だったところが全国平均を超えるとか、全国平均レベルだったところが県のトップになることは、しょっちゅう起こります。これだけやっているんですから、上がって当然だと思っています。成績が上がるのは、あくまでも結果であって、決してそれを目指して、ただ過去問やドリルをやって上げているわけではありません。

最後に、リソースとして、書籍、ビデオ、セミナーなどを書きました。大学でも私は基本的には「習得」の授業を「教えて考えさせる授業」でやっています。自分の東大での授業も「教えて考えさせる授業」で組み立てています。その上でゼミや卒論などで高度な「探究」があるということですね。では、時間も過ぎてしまいました。ご清聴ありがとうございました。

司会：市川先生、ご講演大変にありがとうございました。

本学の取組紹介

関田 一彦

学士課程教育機構 副機構長・初年次教育推進室長

司会：

高大接続を意識した本学の取り組みについて、本学、学士課程教育機構の関田副機構長から紹介していただきます。それでは副機構長、よろしくお願いします。

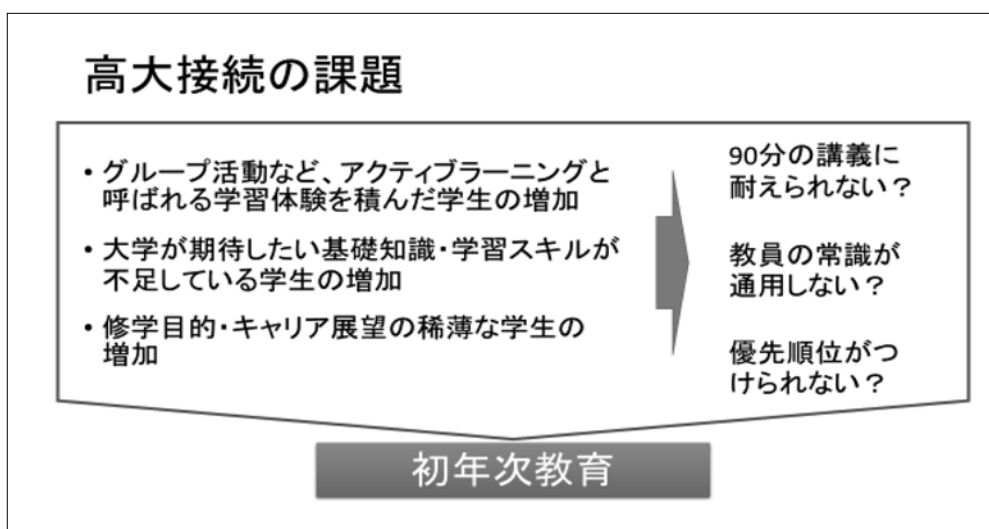
関田先生：

只今ご紹介いただきました学士課程教育機構の副機構長をしております、関田と申します。私は AP 事業の推進を担当しております関係もあり、昨年6月に設置された初年次教育推進室の室長も兼任しております。初年次教育推進室は、いわゆる高大接続の入口のところで、4年後の卒業という出口を見据えつつ、新入生が「生徒」から「学生」に変わるところをしっかりとサポートするための役目を担っております。そういったところで今日は、高大接続と本学の取り組みについて少しお話をさせていただこうと思っております。

高大接続には、様々な課題があります。今日お話いただいた工学院附属中学・高等学校の例に限らないと思います。本学の兄弟校であります東西の創価学園も様々な形で改善・改革を進めております。いずれ入ってくる学生が変わり始めます。もちろん変わらない学生もありますが、グループ活動など、いわゆるアクティブラーニングと呼ばれる学習体験を積んだ学生が間違いなく増えてきます。大学は、伝統的な授業をすればするほどアクティブラーニング慣れた学生とのズレが大きくなるかもしれません。

しかしながら一方で、大学が期待したい基礎知識や学習スキルが不足している学生もまた増えてくるかもしれません。先ほど市川先生が探究型の授業改善を追究した結果、結局わからないものが積み重なってしまう生徒が出てくるリスクについて話されましたが、様々な意味で基礎基本が十分身につけている学生は意外に少ない気がします。実際、既によほどトップの大学を進学先に選ばなければ、大学進学は多くの高校生にとって特別なことではなくなりました。有名な大学でも、たくさんの高校に推薦をうっていますので、早慶も含めて、推薦で入ってしまう学生はたくさんいます。その結果、とりあえず進学はしたものの、修学目的やキャリア展望が薄い学生も増えております。

アクティブラーニング慣れた学生は、90分ずっと教員の話聞き続ける授業には耐えられない。さらに、教員は当然知っていると思っている話をして、高校までの学びが偏っていてピンとこないような、基礎知識の乏しい学生も少なくない。あるいは「アルバイトと授業どっち優先なの？」と聞くと、「アルバイトは、1時間働くと1000円もらえる。授業1回2時間として、授業に行っても2000円もらえないけど、アルバイト行けば2000円稼げるからアルバイトに行く」と答える学生も多い。本学の場合、授業は5回まで休んでいい、と思っている学生も結構いる。そこで、「君たち学費を考えてごらん、1コマあたり3000円使ってるんだよ」って言うってみても、「やはりバイトでしょ」という



ことになる。要するに、自分がどうなりたいたのかがはっきりしないから、優先順位がばらばらになる。こういう状態の学生を、生徒から一人前の「学生」にしなくてはいけない。このように、高大接続を考えたときに、いろんな課題が間違いなくあります。文科省が初年次教育の充実を強調している理由がよく分かります。

このような初年次教育の課題を踏まえて、本学も様々な取り組みをしております。2018年、つまり来年から新カリが始まります。例えばその中で、共通科目として初年次セミナーを開講します。今まで学部ごとに行っていた専門科目としての基礎演習から、全学必修の共通科目という位置づけに変えることで、大学全体としてしっかりと1年生の大学適応を考えていこうとしています。

初年次教育とカリキュラム設計1

◆2018年度からの新カリにおける共通教育の工夫

1. 基礎科目群の整備
 - 専門科目「基礎演習」 → 共通科目「初年次セミナー」
 - 学部内に閉ざされた情報 科目担当者会を通じた情報の共有
2. 上級科目の開設
 - 汎用的能力の育成を視野に入れた授業(課題)設計
 - 200、300番台科目の新設
 - ← 汎用的能力の育成は初年次で終わらない

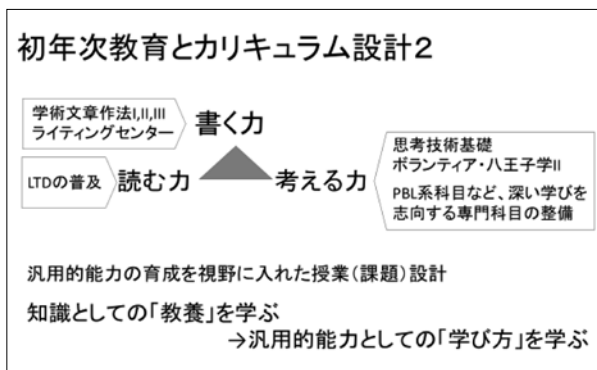
また、今まで共通科目というのは基礎的の学術技能、あるいは一般的な教養を学ぶものとして、1年生がはじめに学ぶ専門基礎科目と同じ100番台にナンバリングされることがほとんど

でした。ただ、学士課程4年間を通じて汎用的能力を伸ばすことが期待され、また、実際に伸長に複数学期が必要なことを考えると、1年生のときだけの、100番台のレベル内容だけでは必ずしも十分とは言い難いのが現状です。だとしたら、200番台の科目の中でもしっかりと汎用的能力を磨いていくことも必要だという認識が広がっています。汎用的能力の育成は初年次だけで終わらないのですから。これについては、私が所属する教育学部の例を後ほど簡単にご紹介したいと思います。

創価大学では、学士課程の4年間、学部教育と共通教育の垣根を越えて、様々な力をつけなければいけないという話の中で、当たり前ですが、書く力、読む力、考える力、いわゆる、大学で学問をしていく上で絶対に必要な3つの要素があるだろうと考えています。その中の、書く力については、1年生の必修科目として「学術文章作法I」を開講しています。この科目については、「創価大学さんは書く力の育成に頑張ってますね」ということで、昨年ちょうど読売新聞(2016年7月8日付朝刊)に取り上げてもらいました。それなりに世間では認知されるレベルのプログラムが走っています。

考える力には、様々なものがありますが、いわゆる知識としての教養を学ぶなかで考えることは当然として、汎用的能力としての学び方を学ぶような、初年次教育の趣旨に適った科目の

新設（たとえば科目名「思考技術基礎」）を新カリでは考えています。



ということで、書く力、考える力の次は、読む力の育成です。読む力についてはLTDという、しっかりと読んで理解して、ディスカッションで学びを深めていく学習法がありますが、そうした指導法を重用していきます。LTDに必要な力を今年から始めるAO入試でも評価しようということになりました。今でも様々な授業にLTDは取り入れられていますが、加えて、AO入試に取り入れるということで、今年はかなり多くの学部の先生方にも研修を受けてもらいました。これから授業に本格的に展開される先生が増えていくと思います。ということ、ちょっとここで看護学部の添田先生に、LTDを使ってみましたというプチ報告をしていただこうかなと思います。添田先生、お願いします。

添田先生：

看護学部の添田と申します。私は成人看護学（慢性期）領域の教員です。現在、主に慢性疾患の患者さんの看護を専門にする授業を担当しています。そこで、いろいろ課題があった中で、「LTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法」(以下、LTD) を導入してみたの手ごたえを感じておりますので、そのお話をさせていただきます。

2014年の後期から、「成人看護学慢性期援助論I」という授業を行っていますが、当初は伝統的な一方的な授業を行っていました。学生アンケートでは「非常によくわかった」「先生の

深い実践から話を聞くとすごくいい」というような結果があったのですが、試験で知識や理解を問うと授業の到達目標を達成していないことがわかりました。また、臨地実習で実際をみていくと、学生のコミュニケーションや、共に学びあうというスキルや態度が身についていないなど、様々な課題が明らかになってきました。そこで講義中心の授業に限界を感じ、個人で改善策を考えることや、慢性期の科目を担当する教員で会議を開いて検討するなど、試行錯誤をしていました。そんな時、本学のAP事業で行われている授業設計ワークショップや、アクティブラーニングの様々な研修を受ける中で、一筋の光がさしたような思いをしました。

2016年の7月に「同僚会議」という、本学の様々な学部の教員が集まって1つの問題を共に考える同僚会議に参加しました。その会議は、「質問」とそれに「答える」という形で進められる会議でそこで問題として提示されていたのが、LTDに関することでした。その問題を話し合っていく中で、その先生（問題提示者）が提示された問題を共に考える中で、それが自分自身の問題にも非常に当てはまってくるなと思いました。そしてLTDをやっていくと、今、私が感じている学生の様々な課題を解決していけるのではないかと思い、2016年の後期からこの方法を導入しました。

私自身がこの方法について熟練しているというわけではなかったのですが、後期からの授業だったため、授業前の1か月間必死に自己学習をし、教材の選択を行い、授業のイメージトレーニングをするなど、時間をかけて準備をし、導入しました。すると予想以上に、その授業中、学生が非常に楽しそうに集中して話し合っているなという印象がありました。その授業(LTD)の中に、「関連付け」というところがあるのですが、それを行っているあるグループが静かで、話し合いがうまくいっていないのではないかと思い、話しかけたところ「みんな考えているところ」「うまくいっているのに

それが何か？」と、集中しているところに話しかけられて迷惑というような、学生の冷たい視線を感じる状況にまでなっていました。「これは何か違うな」と思いました。さらに、毎回授業の度に、アンケートで学生の予習時間を聞いているのですが、平均4時間以上勉強していたということが判明し、さらに、授業後に提出されたポートフォリオから、LTDでの学生の学びと深まりが読み取れ、予想以上の手ごたえを感じました。さらに、学生へのアンケートをみていくと、「非常に能動的な授業だった」ということや、「自分で考える機会が多くて、達成感があった」等の評価がありました。

そして、2016年の後期の「成人看護慢性期援助論I」（講義科目）に続いて行う、2017年前期の「成人看護慢性期援助論II」（講義と演習科目）の授業では、LTDとPBLの問題解決型の授業の要素を合わせた授業設計を行い、学生と教員とで授業を発展させることができました。最終の授業アンケートで、この授業について「自分が他の授業と違うと感じたところはあったか」と尋ねると、84名のうち57名が回答し、その中の51名が「違うところがあった」と答えていました。

その中でいくつか代表的なものを紹介します。「予習をやりきってグループのメンバーと話し合いを深めるところが違った」「そのやり方をする事で自分の考えなどの学びがさらに深まった」「学生を信じて主体性を伸ばしてくれたところ」というように、教員のことを評価していることや、「アクティブラーニングで、みんなが能動的なグループワークだった」「看護師になるための総合的な力がついたと思うから」「例えば話し合う力、相手を尊重する力、文献を読む力、記録を書く力、そして学生主体で授業を進行するところ」「他の授業では、授業が先生から知識を教えてもらうが、この慢性の授業は自分たちで深めた」というような内容がありました。さらに、「LTDがメインであったことにより、自分以外の人からも知識を得る

ことができ、学びをより深められた点」という回答もありました。現在は、臨地実習に出て、私も今、毎日臨地で実習指導を行っているのですが、そこでこの授業で学生が身に付けたことや、学んだことがどのように生きてくるのかというところを評価し、継続して授業改善していきたいと思っているところです。

この授業を通して、私自身の教育観が変わり、授業観が変わったことで、授業そのものが大きく変わっていきました。そして、私自身の学生観も大きく変わり学生への信頼も深まりました。そして何よりも学生が活き活きと授業に参加しているということを感じることができることで、学生と教員が、ともに成長しているという実感が、今このLTDの導入を通して感じている手ごたえです。以上です。ありがとうございました。

関田先生：

添田先生ありがとうございます。添田先生の授業は2年生の授業です。添田先生ご自身、LTDの経験はなかったわけですが、手探りで準備してやってみたら、とても手応えがあった。きちんと学生たちが自分で予習してくるから、話し合いが深まる、深まるから面白くなる、自分で考える、そして自分たちで考えることにLTDの時間は開かれている。だからまた予習をしてくる。そうなる自然に3時間の予習時間が4時間になり5時間になる。別に勉強しろって言わなくても必要があれば学生は学びます、というような話でした。

ただLTDをたくさんやると当然困ることがあります。1つの授業ならいいですよ。1科目に5時間も予習が必要な科目が3つも同時にあったら学生死んじゃいますよね。当然、ほかの授業では寝てるとか、ほかの授業の最中にこっちの勉強してるとか、そういう話になるんです。授業改善に終始している従来型のFDだと、1つの授業が改善されれば、それで十分に「素晴らしい」という話ですけど、本学では、

そうした段階は終わっているのですが、どうしたらそういった素晴らしい授業をつなぎ合わせてきちんとカリキュラムとして回せるか、ということが課題となります。ということで、今年の「取組紹介」でも簡単に触れましたが、教育学部の取り組みを少しご紹介したいと思います。

教育学部には、児童教育学科と教育学科がありますけれども、特に児童教育に入ってくる学生は大半が入学時点で教職を、どこまで真剣かはわかりませんが、志望しています。良くも悪くも、かなりキャリアははっきりしているわけですが、全員が全員、教師になるわけではありません。しかも教育学部ではGPA3.0、つまり成績をBレベルにキープしないと教育実習にいきません、という関門がありますので、様々な理由でそれを超えられない学生が出てきます。そうすると、もともと教職をとるために作られているカリキュラムですから、その路線から離れた瞬間に、学部の科目で履修するものがなくなってしまいます。営業マンになろうという学生が、音楽科教育法や算数科教育法を履修するわけですよ。自分に関係のなくなった教科内容の話がいっぱい出てくるわけです。もちろん教育学部に入った以上は学んでほしいこともあるわけですが、少なくとも学生側のモチベーションはかなり下がりますよね。実際、教育学部が用意している科目の中だけでは、こうした学生の多様なニーズに対応できないわけです。

教育学部の試み1

1. 共通科目の活用

- ・進路(教職)変更した瞬間、履修する科目の意味が薄れてしまう
- ・共通科目・自由選択科目の卒業単位枠を拡大 8→16→20
- ・学術文章作法II/III,思考技術基礎の3科目のうち1科目を原則履修へ

2. 3単位科目の増設

旧カリ(4科目)	新カリ(6科目)
教育心理学I	教育哲学
発達心理学I	教育社会学
臨床心理学I	
教育方法学	

+

そこで、だったら積極的に共通科目を使おうよ、共通科目って色んな授業があるじゃない、という話になります。前回のその前の2008年のカリキュラム改訂のときは他学部の開講科目や

共通科目の枠で卒業要件を満たす自由選択に数えられるのは8単位しかありませんでした。それを前回、2014年にカリキュラム改訂したときに16に倍増しました。そしてさらに2018年度、来年から始まるカリキュラムでは、20に増やしました。つまり学士課程としての教育ですので、学部の教育だけじゃなくて共通科目も一緒に使って学生を育てましょう、という発想です。そのためには、共通科目の側にも教育学部として伸ばしてほしいスキルをちゃんと伸ばしてくれる科目があることが前提になります。

例えば学術文章作法IIとか、あるいは新しいカリキュラムで開講される思考技術基礎です。教員になる上で書く力、考える力って絶対必要ですから、そういったものも共通科目で磨いてもらいたい。また、別に教師にならなくても就職するうえでも大事な能力だから、そのための科目は教職を志望しない学生にも有益だろう。共通科目も使いながら学生を育てようっていう発想に変えたんです。

さらに、教育学部の場合には、伝統的に1週間1回2単位の科目が多いんです。基本的に教員免許を取るためであれば2単位科目で済むのです。本当なら4単位でも足りない領域でも教職課程上は全部2単位で済むのです。こうなると、1週間1回2単位科目がたくさんできます。本当に、学生は日々ばらばらに、履修できる科目を手当たり次第にとっていきます。4年生で行う教育実習と同時並行であまり授業を取りたくない、という理由もあって、とにかく単位さえとれば教員免許が取れるっていうような状態になるわけです。けれど、入ってくる学生が多様化している中で、大学生として学ぶ準備が整っていない学生が週1回、10科目も詰め込んだら1週間後にどれだけ覚えているか、言わずもがなです。ということで、経済学部や経営学部のように先行している学部からすると「なにを今頃」、という話なのですが、教育学部でも、前回の2014年カリのときに、実は週2回の科目を作りました。他の学部では、週1回を2

回にしたので2単位+2単位で4単位としているのですが、教育学部は週2回で3単位の科目にしています。それを前回4科目作り、さらに新しく来年からは2科目追加して、全部で6科目になります。これは、単位の実質化とアクティブラーニングの充実を念頭に置いた対応です。

伝統的な週2回の授業っていうのは、今まで1週間に1回教えていたものが週2回になったから倍教えられる、ということで前期後期でカバーしていたものをぎゅっとまとめて全部やりましょうという発想があります。例えば教科書が上下巻あるものとか、分厚いものにも変わるかもしれません。学期に30回教えるわけですからカバーするのは当然倍ですね、ということです。ところが、教育学部では3単位にしましたので、回数は増えるけれども、使う教科書は別に倍にすることはないので。

そうではなくて、一つ一つの授業の全部をしっかりと関連付けてちゃんと予習させて復習して関連付けを徹底して、習得と活用、あるいは探究、こういったものをきちんと回していきましょう。そうすることによって、たくさんの知識をカバーするよりも、しっかり深く学んでもらしましょう。その方が力がつくだろうと考えたのです。そのための科目を前は4つ作りしました。今回はさらに2つ作りしました。全部で6つです。このように、きちんと学生を育てましょう。1年生の時の初年次教育でいろんなスキルを教えるはいるけれど、それを使いこなさなければスキルは身に付きませんから、週2回にすることでしっかりとやっていきましょうということを考えてきました。

特に、私がこれからお話をする例は、私が担当している教育心理学Iという、ちょうど今年はこの月曜日が最後ですけれども、履修者70名ほどの授業です。この授業では、予習復習と関連付けを重視します。ちょっとまだデータとして出ていませんけど、学生に聞くとですね、この授業を履修して、とにかくはじめて関連付け

の意味が分かった。関連付けて学ぶからよく理解が深まる。ほかの授業でやってきたものも関連付けるから、他の授業が面白くなる、他の授業を聞きながら、今自分が学んでいること、これがどうつながるかわかる。考えながら学べる。学び方が少しずつ変わってきたというのです。

授業回数が増えた分、チャレンジングな課題も入れました。この授業では、いきなり教育心理学会の学会誌から、一人一本、気に入った論文を選ばせます。それを作者になったつもりで、ポスターセッション形式で発表してもらうのです。学生は当然、「この分析手法わかりません」って泣きついてきます。「教えていないのだから、分からなくていいんだ。何が仮説で、何が結果か分かればいいんだ。何のためにそれを調べたか分かればいいんだ。そしてそれをみんなに分かるように発表しろ」と、私は無茶を言います。「こんなの読めない」とかぶーぶー言いながらも学生たちは読んでくれます。なんとかポスターにまとめて説明しなければいけませんから、何度も読み返して理解しようとしています。こうして、グループの仲間の分も含め、なんだかんだで、学期に7本も8本も学術論文を見たり聞いたり話したりすることになります。ですから、始めるまでは難しそうと敬遠していた論文を読むのが怖くなくなります。これで3年生になった時に、ゼミに入って、必要があれば専門雑誌の論文も調べてみよう、という具合に研究的な姿勢が芽生えます。1年生のときに図書館で文献検索の仕方を習っても、実際に論文を読む機会がなければ忘れてしまいます。仮にあったとしても、気後れして手を伸ばさなければ論文検索の有用性に気づきません。

教育学部教育学科の試み1

教育心理学I: 2年生対象の前期、週2回3単位の選択必修科目(7~80名)



週1回(2単位)科目と同じ教科書を使い、アクティブラーニング型授業を通じ、予習・復習・関連付けを徹底し学術論文の活用

2年前期だからこそ、専門教育への導入を確かにしたい

教育学部教育学科の試み2

教育心理学II: 2年生対象の後期、週1回2単位の選択科目(3~40名)

学習心理学を「教えて考えさせる」スタイルで学ぶ

標準的な授業の流れ

1. 前時の学びをA4一枚にまとめてくる→相互確認
2. 予習範囲を凶解してくる→相互説明
3. クイズで理解度を確認する→相互・グループで解答確認
4. 応用問題に挑戦
個人思考→グループ思考→グループ交流/全体討議で理解度深化

◆教育心理学Iで体験した学び方を更に磨く:
「よりIIの方が課題が難しい」、「教科書で学んでいる方法を授業で体験している」

論文内容自体が十分に理解ができたかどうかではなく、読み通す経験が大事だと思っています。読んだときに何が仮説かを掴めれば、難しい検証方法なんか分からなくても大きな問題ではありません。それは必要に応じて後から学べばいいんですから。実際、「教育学研究法」という授業もありますし、統計学などは共通科目でも学べます。ポイントは、2年生の前期、1年生で少しずつ身につけてきた高校までとは違う学び方をしっかりと打ち込むために、専門科目の導入期だからこそ、しっかりと週2回やりましょうというのがカリキュラムの編成方針で、私が担当している教育心理学Iを例に挙げましたが、週2回の3単位科目が他にも5つ用意されています。ほとんどが選択必修ですから、学生らは2年次から3年次に、どこかしらで必ず履修することになります。このように、間違いなく学生を育てるプログラムに変えました。週2回ですから、単純に考えて1科目で3時間4時間の授業外学習は大変かもしれないけれど、3単位分ですから、ちょうどいい具合に単位の実質化がされると思います。

時間が無くなってきました。少し先に行きますが、そういった形で教育心理学Iの場合には、前期3単位、週2回でした。でも後期の教育心理学IIは元に戻して、週1回2単位です。

ここで、特に意識しているのは、教えて考えさせるスタイルを徹底することです。まさに今日の講師である市川先生がお書きになった放送大学のテキスト『学力と学習支援の心理学』を使って、自分がやっている学び方はどうなの

かっていうことを教科書を通じて学んでいくのが教育心理学IIです。全授業で予習をさせます。週1回ですがちゃんと1チャプター予習させて、それを凶解させます。凶解していきますから、他の人ののを見てもわかりません。必ず自分の言葉で説明しなければいけません。凶を相互説明させます。分かったかどうかを確認させます。共通理解をしたうえで、理解度を問う問題に挑戦させます。自分で考えて、グループで答えをみつける、あるいはグループを超えてほかのグループに解答を説明しあう場合もあるかもしれません。

こうした学びを通じて何を学んだのかを、次の授業までにまとめさせます。それをお互いに確認させて、おまえそれ間違ってる、誤解してるよねって確認させて、次の授業のウォーミングアップに代えます。こうした、予習させ、授業で理解・確認し、学んだことをまとめさせ、次の授業で再確認するというサイクルをぐるぐる回していくという形です。

もう一つ、これも教育学部の試みです。これは週1回の科目ですが、今まで授業と言うのは、特に専門教育では、必ずコンテンツ、内容を教えるためにありました。教えた内容のために教科書を選び、その教科書の内容を教える、そしてどこまで分かったかをテストして評定し、単位認定する。これが普通です。ところが、教育学部では「学校研究」というちょっと変わった科目を作りました。これは基本的には小中学校の現場に行っって学びを深めるインターンシップや教育実習の前段階で、現場体験をよ

り意義あるものにするための準備科目です。いわゆる、探究・体験型の活動をすると同時に、あるいはその前の段階として、いろいろな科目で学んでいることをつなぎ合わせて関連付け、自分なりに自分が学んだことを整理して、現場に行ってみて何が見えてくるか考えてもらいます。あるいは現場で意識したことを大学に戻ってきたときに、いろいろな科目でばらばらに学んだものをつなぎ合わせて一度考えてみる機会にしようということです。こういった、様々な科目のハブ的な科目を作りました。ですからこの科目は、教科書があってこれを学んだら100点って話ではないんですね。ケースを使ったり、ジグソー使ったり、いろんなアクティブラーニングを体験しながら、自分たちで考えて調べて正解なんかないかもしれないけど自分なりに考えて、現場に行ってみて現場を見てもう一回戻ってきて考えて。こういった形の科目をわざわざ2年生に組み込みました。こうすることによって、教育実習に行ってみて初めて体験するのではなく、日頃の授業を介して実際と理論をつなぎ合わせながら学んでいくことを促します。

うとしています。というようなことを今日は本学の取り組みとしてご紹介させていただきました。ご清聴ありがとうございました。

教育学部の試み3

2年前期、週1回2単位選択必修科目「学校研究」(60名/90名前後)
←関連付けのハブ科目

学校インターンシップ参加(予定)者は必修
「アクティブラーニング体験と気づき・関連付け」が目的
特定の内容をカバーするための科目ではない

様々な既習知識との関連付けを促す課題
【教育学概論・心理学概論・教育社会学・生徒指導論・・・】
→カリキュラムの構造を意識させ、科目内容を意義づける

まさにカリキュラムでしっかりと学生を育てていきたいと思います。というような形です。今日はたまたま教育学部の例ですけれども、2018年度のカリキュラム改訂では、様々な学部が、いろいろな工夫をして展開しています。ということで、高校も変わり、高校が変われば入ってくる学生も変わります。変わってきた学生に対して、創価大学は様々な形で、よりしっかりとそれぞれの高校で伸ばしてきたものを本物にしていく。このような仕事を今、全学を挙げてやろ

高等教育における地球市民教育（GCED） および持続可能な開発のための教育（ESD） の課題と可能性について

小林 亮

玉川大学教育学部教育学科教授

望月：

本日はご多忙のところご参集くださりましてありがとうございます。

まず、本日も講演いただく玉川大学教育学部教育学科教授の小林亮（まこと）先生のご略歴をご紹介します。小林先生の研究領域は文化心理学で、文化的意味体系の構造に焦点をあて、心理学的視点から人間形成における文化の意義を研究されています。異文化に対する寛容・忍耐としての「異文化間トレランス」や他者を許すことを可能にするセルフ・エスティーム（自尊感情）の分析を基に、ユネスコの国際理解教育および地球市民教育を心理学的に基礎づけられ、異文化リテラシーの獲得に向けた学習の構築に力を注がれています。本年3月にはオタワで開催されたユネスコ国際会議「平和と持続可能な開発のためのユネスコ週間」に出席されています。本勉強会において、様々ご教授いただけますこと、楽しみにしております。それでは、小林先生よろしくお願いいたします。

小林：

望月先生、ご紹介ありがとうございます。本日は創価大学での勉強会にお招きにあずかり、誠にありがとうございます。私も、貴重な勉強の機会を与えていただいたと思って感謝し

ております。またこの場に、馬場学長先生、田中副学長先生にもご臨席いただいてちょっと緊張しております。今日は、ぜひ先生方からいろいろ活発なご意見・ご提言も頂ければと思っております。あとでディスカッションの時間を入れさせていただきます。よろしくお願いいたします。

先ほど控え室で田中副学長先生とお話ししているときに、こちらの創価大学は創価学会が母体だということを伺いました。創価というのはもちろん名前としてあるわけですが、それを英語に訳して、さらに日本語に再翻訳すると、「価値創造教育」になるんだということです。今日は、ユネスコの価値教育の話についてお話しさせていただきたいと思うのですが、まさに貴学が推進しておられる価値教育と非常に接点があるのではないかと気がいたします。先生方の視点から、このユネスコの価値教育をどのようにお考えになるか、何が課題で問題点なのか。忌憚のないご意見を賜りたく、どうぞよろしくお願いいたします。

では、このパワーポイントに従って話を進めさせていただきます。1時間くらいで終わります。残りの時間はディスカッションに使わせて頂ければと思っております。よろしくお願いいたします。

いろんなテーマが入っておりますけれども、最初にユネスコとユネスコスクールについて簡

単に、序論という形で紹介させていただきま
す。そして本題として、まず「ESD」(持続可
能な開発のための教育)を扱います。これは価
値教育の一つの大きな体系です。それから、先
ほど望月先生が「異文化間トランス」「許し
の問題」という問題をご紹介くださいましたけ
れども、これは私自身が非常に関心のあるテー
マです。「文化の和解」というユネスコの価値
教育の体系がもう一つございまして、そこで私
たちに迫ってくる問題を、今の世界情勢とも絡
めながら問題提起させていただきたいと思いま
す。そして、私が今一番関心を持って取り組ん
でいるユネスコの主導する「地球市民教育」、
「グローバル・シティズンシップ・エデュケー
ション」についてご紹介し、最後に、今ユネス
コが推進している「持続可能な開発のための教
育」(ESD)と、「グローバル・シティズンシッ
プ・エデュケーション」(GCED)が実は、これ
はばらばらのプログラムではなくて、相補的で、
しかも統合可能なものであるということをし
ご説明したいと思えます。この問題は先ほど
のご紹介にあった、3月にカナダのオタワで開か
れたユネスコの会議で一番メインのテーマとし
て議論されておりましたので、そのことのご報
告も兼ねて、両プログラムの今後の統合可能性
について、ぜひ先生方と討議させていただけれ
ばと思います。

このユネスコの価値教育は、ユネスコスク
ールが母体となって全国的に進んでいるわけ
ですけれども、それを支援する大学間ネットワ
ークがあります。「ユネスコスクール支援大学
間ネットワーク」(ASPUnivNet)のパンフレ
ットですが、先生方のお手元にお配りさせて
いただきました。

私が所属しています玉川大学もこの「ユネス
コスクール支援大学間ネットワーク」のメン
バーです。全国では、主に教育大学系が多く
なっています。パンフレットができた去年の春
の時点ではまだ17大学でしたが、今は20大学、
3大学が新たに加盟しました。現在は20大学が

加盟しておりますので、ぜひ貴学におかれま
しても将来的に、こういった大学間ネットワ
ークへの参入の可能性もご検討いただけたら
と思います。

最後に、今日のお話には「高等教育における
…」というタイトルを付けましたので、ユネス
コの価値教育について、全国で今1000校以上
のユネスコスクールで展開しているわけです
けれども、それに対して大学が一体どういう役
割を果たしうるのか。大学ができること、す
べきこと、あるいはそこで出てくる課題や問
題点は何なのかを検討する予定です。まだ私
の中でもちゃんとした答えがありませんが、
先生方はいろんな領域のご専門でいらっしゃる
かと思えますので、先生方のご意見も、ぜひ
ここにぶつけていただけたらありがたいと思
っております。では、この流れで進めさせて
いただきます。

1. ユネスコとユネスコスクール

最初に、今日の一番大きなテーマの「ESD」
と「GCED」です。ユネスコで使われている
略語をそのまま使っていますが、このESD
(持続可能な開発のための教育)と、GCED
(地球市民教育)は、どちらもユネスコが
主導する価値教育のプログラムです。「価値
教育」とはそもそも何なのか。これはまさ
に釈迦に説法で、先生方のほうが(こちら
創価大学でいらっしゃいますから)、よく知
っておられるんでしょうけれども…。ユネス
コの文脈の中で、価値教育(Values Educa
tion)がどう捉えられているかと言え
ば、平和で持続可能な世界。国連システ
ム全体の至上命題ですね。平和で持続可能
な世界を築いていくために、私たちに必要
とされる価値を提唱しています。いろいろな
普遍的な価値があるはずですが、それを特
に学校教育を通じて、人々の行動、生き方
の変容を促していこうとする教育の取り組
みのことを総称して価値教育といいます。

ユネスコが設立されたのは、戦後すぐの1945

年の11月16日です。ロンドンでの教育大臣会議が基になってユネスコ憲章が採択されました。70年以上がたつわけですが、その中で、時代状況を踏まえた、様々な価値教育のプログラムをそのつど提唱してきました。いくつかは、先生方もご承知でいらっしゃると思いますし、あとでまたご紹介いたします。それを展開していく中で、一つ大きな機動部隊と言うんでしょうか、枠組みを持っておりまして、それが今日のもう一つのテーマである「ユネスコスクール」という世界的な学校間ネットワークです。ユネスコはこれをいわば、ユネスコの価値教育の推進拠点として重視している、という関係性がございます。なので、なぜユネスコスクールを最初にもってきたかと言うと、「地球市民教育」と「持続可能な開発のための教育」のあり方を知っていくには、まずユネスコ本体、そしてユネスコスクールという学校間ネットワークについて知っておくことが必要なのではないかと思ったからです。

前提知識なしでべらべらと話してしまっているのですが…、先生方もユネスコとかユネスコスクールについてはもう知っておられますよね？

はい。先生方の間でも、非常に詳しく知っておられる先生と、それほど関わっておられない先生方といらっしゃるかもしれませんが、とりあえず釈迦に説法を覚悟の上でお話しさせていただきます。そんなことはとくに承知だということであれば、一声かけていただければ飛ばします。

まず、ユネスコですけども、これは略語ですね（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization）。日本語で言えば、国際連合教育科学文化機関です。言うまでもなく国際連合の専門機関（Specialized Agency）です。ほかにも WHO や ILO や UNICEF などがございますけれども、そのうちの一つです。先ほど言いましたように、第二次世界大戦の直後、ロ

ンドンでの教育大臣会議を基に11月16日に創設されました。実際に事務局が作られたのは、翌年の1946年（昭和21年）11月4日です。日本の民間ユネスコ運動では、11月4日が「ユネスコデー」ということで、いろいろな行事をやっていますが、ユネスコの本来の設立記念日は11月16日で、パリのユネスコ本部では毎年11月16日に事務局長の講話とか、他のいろいろなシンポジウムをやっております。私は玉川大学で「ユネスコクラブ」も作って顧問をしておりますが、11月16日が大学の授業がある日だと好都合です。ユネスコの設立記念式典は朝9時ぐらいにパリのユネスコ本部で始まるんですね。フランスと日本とでは時差が8時間ですので、日本では午後5時というクラブ活動が始まる時間です。中継でパリのユネスコ本部から映像が配信されますので、それを見ながら「君たちユネスコ事務局長の言っていること分かる？」みたいな感じで一緒にユネスコ本部の式典に参加したりしております。

「教育科学文化」という名前が付いていることから、先生方もお分かりだと思いますけれども、ユネスコはこの教育、科学、文化の国際協力を通じて、平和と福祉（well-being）を実現することを目的にしております。有名なのはユネスコ憲章の前文に掲げられている言葉です。日本語では「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かなければならない」という言葉です。これはユネスコの基本精神として有名ですし、高校の教科書にも載ったりしています。かなり人口に膾炙した言葉で、もとの英文はこの下に書いてあるとおりです。「平和の砦」というのがなかなか象徴的な表現ですね。

この写真が、私がかつて大学院時代にインターンシップをさせていただいていたパリのユネスコ本部です。このパリのユネスコ本部の建物は、パリ第7区の官庁街にあり、ナポレオンが若い時代に在学していた陸軍士官学校（エコール・ミリテール）のちょうど真正面にあり

ます。しかも、事務局の部屋の窓から、真正面にエッフェル塔が見えるという非常に眺めの良いところなのですが、この建物は三ツ矢型になっていまして、これは実はフランスの有名な建築家のル・コルビジェの建築です。去年、このル・コルビジェが設計した上野の国立西洋美術館がユネスコの世界遺産に登録されました。この事務局の建物はまだ世界遺産には登録されていませんけれども、建築学的な価値の高い建物だと言えます。しかも中には、ピカソやミロやジャコモッティなど、20世紀を代表する有名な芸術家の絵や彫刻や壁画がたくさんあるんです。高名な芸術家の方々が作品をユネスコに寄付をされまして、それがユネスコ本部の事務局のいろんなところに飾ってあります。ユネスコはもちろん行政機関なのですから、あたかも美術館のようで、さすがパリだなあと思うような所です。もし先生方がパリにご出張などで行かれる機会があったら、お時間の余裕があれば、ぜひこの第7区のユネスコ本部も訪れられたらいいのではないかとお薦めさせていただきます。

これがユネスコのロゴマークです。いろんなところに使われていますが、先生方はお分かりですよ。中にはもちろん「ユネスコ」という文字があしらってあるんですが、このデザイン、意匠がそもそもどこから来ているか、お分かりでしょうか。

そうです。実はこれはギリシャ神話の女神アテナを祀ったパルテノン神殿をかたどったロゴです。文化史の先生がいらしたらちょっと恥ずかしいですけども、アテナというのは女神の名前ですが、芸術や学問の神様を祭った神殿ということで、ヨーロッパ人は皆その意味を知っています。次にユネスコスクールですが、もちろんユネスコは教育科学文化の非常に多岐にわたる活動を展開していますので、これは本当にその多彩なプログラムの一つに過ぎないんですけども、教育、特に価値教育を考えるとときに

は、非常に重要なプロジェクトになります。よく略語で使われるのが「ASPnet」。これは UNESCO Associated Schools (Project) Network の略です。日本では文部科学省の方針でユネスコスクールという言い方をしていますが、これだと海外ではちょっと通じません。UNESCO Associated Schools は、ユネスコが1953年（昭和28年）に創設した世界的な学校間ネットワークです。当初はわずか15カ国33校で出発しました。うれしいのは、日本もこのユネスコスクール創設時のメンバーに入っていることです。最初から日本も参加しております。当時の日本はユネスコ活動が非常に盛んだったようで、やはり平和への希求が国民全体に強くあったのだと思います。これが、ユネスコの様々な価値教育の推進母体として急成長、発展しまして、今年の2017年4月現在で、幼稚園から大学まで、なんと日本国内だけで1,034校ございます。世界では今加盟国中の182カ国に約11,000校の加盟校があります。私は実は大学院時代に、ユネスコ本部のユネスコスクールを担当する部署でインターンシップを行いました。印象的だったのは、学校の加盟数が逐次どんどん変わっていたことです。人口ほどではないですけど、しょっちゅう変わっていきます。いずれにしても、ユネスコスクールは世界の大多数の国に根を下ろした巨大ネットワークでございます。

大事なものは、ユネスコスクールが提唱する様々な価値教育の推進拠点として位置づけられているということです。大きく言えば、国際理解と国際協力ですね。それは、一つの大きなミッションとしてございます。異文化理解を進めるために、ユネスコが本体となって、学校、児童生徒間の交流のプロジェクトもいろいろやっています。日本の場合は、文部科学省、日本ユネスコ国内委員会、その外郭団体のユネスコ・アジア文化センター（ACCU）がいろいろな交流プロジェクトを進めています。そしてもう一つの大きなミッションとして、やはり教育開

発があります。これは地球規模のグローバルな様々な問題に対処できるような教育内容、つまりカリキュラム開発、教材開発、教師教育プログラムの作成などに取り組んでいます。このあたりが一番大きな枠組みとしてございます。

ユネスコ・アジア文化センターが運営している日本のユネスコスクールのホームページに出ているものですが、1953年のユネスコスクール創設当時には、まだ世界的に加盟国がこれだけです。日本に色が塗られていないというのは間違いだと思うんですけども…。日本は最初から入っていますので。ところが2009年の時点、今から8年前ですけども、ほとんど世界の全ての国が入っているということになります。

世界の中で一番ユネスコスクール加盟校数が多いのが、実は日本です。1,043校というのは世界でもトップレベルです。日本は国際機関に拠出金が多い割にいまひとつ存在感が乏しい…と昔からよく言われてきて、外務省や文部科学省が大きな課題として捉えてきたのですが、ユネスコスクールに関しては、日本の存在感は非常に大きいということを、今回オタワの会議に参加して実感しました。日本の動きを世界の皆さんが注目していることは間違いありません。日本にとって一つのチャンスなのかなと思っています。

1950年代は戦後すぐということもあって、ユネスコスクールは特に国際理解教育や平和教育の拠点として非常に隆盛しました。日本にも当初からの加盟校で（今でも続いているユネスコスクールがいくつもあります）、東京学芸大学附属大泉小学校とか広島大学の附属中学・高等学校です。こういったところは非常に歴史のあるユネスコスクールとして、いろんな教育プロジェクトを展開しています。実は1960年代に東西の冷戦があり、日本の国内事情では安保闘争や学生運動といったものがある中で、ユネスコスクールの政治的中立性が疑問視されたことがありました。しかもそのあと経済成長に入って

いったということで、政治の季節への反動から、ユネスコスクールへの一般の関心が薄らいでしまった時代がありました。30年ぐらい（1970年代から2000年前後ぐらいまで）停滞期に入っていたと言えます。日本国内のユネスコスクール加盟数もだいたい20校前後で移行していたのですが、21世紀に入ってそれが急激に変化しました。大きなきっかけは、国連の出した国連ミレニアム開発目標です。あとでまた話しますが、今いろいろなところで取り扱われている国連の「持続可能な開発目標」の前身です。これに触発され文部科学省が主導して、ユネスコスクールを再活性化していこうという機運が高まりました。

現在、日本では先ほど言いましたように、1,034校が4月の時点で加盟しておりまして、その学校・市ごとの内訳はここに書かせていただいたとおりです。一番多いのはやはり小学校ですね。北海道から沖縄まで、524校。中学校や高等学校、中等教育機関も結構多いです。大学も5校あって私どもの玉川大学もその一つです。ちなみにあとの4校は、宮城教育大学、奈良教育大学、三重大学、愛知教育大学です。教育大学系が多いですね。あとは高等専門学校、特別支援学校、シュタイナーシュールですとか、インターナショナルスクールも入っています。非常に多岐にわたっているということが言えます。

毎年、文部科学省の主催で、「ユネスコスクール全国大会」が開催されます。だいたい11月の末か12月の初めぐらいです。今年は12月2日の土曜日に、大牟田（福岡県）で「第9回ユネスコスクール全国大会」が開催されます。来年は東京で10周年記念ということで、大々的に開催されるのではないかと思います。よろしければ先生方もぜひユネスコスクール全国大会にご参加ください。参加申込みは必要ですが、無料でございます。

これはユネスコスクールのロゴです。ユネスコスクールのロゴは歴史的に何回か変わってい

ます。私がインターンをやっていたころは前の代のロゴだったのですが、現在のユネスコスクールのロゴマークはこれです。これは多義図形になっているんですが、想像が付きますでしょうか。これは、ユネスコスクール国際コーディネーターのサビーネ・テツツェルさんに確認したので間違いのないと思うのですが、3つぐらいの意味が入っているといいます。先生方お分かりになりますか。

はい。そうですね。下のこの丸い部分が地球を表しています。つまりユネスコスクールがグローバルな学校間ネットワークであることを象徴しているわけです。普遍性というか、ユネスコスクールが地球全体にまたがっているということですね。上のこのぴらっと開いている部分が書物を模っていて、学習活動を象徴しているそうです。また本のイメージと合わせて、若葉も表しており、ユネスコスクールはこれから伸びていく青少年たちのためにある学びのプロジェクトだ、ということです。このようにユネスコスクールのロゴは、3つの意味が含まれた多義図形だと説明を受けました。それとユネスコのロゴとを併記する形で掲げることが通例となっています。私どもの大学にもこの両方がかかっています。

日本の場合は、企業の社会貢献活動（CSR）というんでしょうか、実は三菱東京UFJ銀行が、このユネスコスクールに非常に賛同してくださっています。ユネスコスクールに加盟すると、公益社団法人日本ユネスコ協会連盟を通じてですが、三菱東京UFJ銀行がお金を出して作ってくれたメタルプレートが贈呈してくれます。だいたいどのユネスコスクール加盟校でも正門等にユネスコスクール・プレートが掲げられています。玉川大学の場合は、教育学部の校舎の玄関ホールにかかっています。もし創価大学もユネスコスクールに加盟されたら、このメタルプレートが贈られてくると思いますが、どこに飾られるかご検討いただければいい

のではないのでしょうか。

ユネスコスクールは2017年6月現在、日本国内に1,034校ございます。私は、例えばゼミの合宿とか、ユネスコスクールのスタディーツアーで全国各地を訪問いたします。ところが見知らぬ町でも、学校の前を通るとこのユネスコスクール・プレートが正門にかかっていたりすることがあるんですね。学生がプレートに気づいて「小林先生、ユネスコスクールですよ！」とってくれるたりします。今や国内のユネスコスクールは千校を超えているわけですから、このユネスコスクール・プレートも日本の学校風景の一部になりつつあるのかなという感じもしております。先生方もこのプレートを見たら、そこはユネスコスクールですから、中に入って校長先生とお話しされたらいかがでしょうか。

このユネスコスクールの存在意義は、なんとと言っても、ユネスコの価値教育の推進拠点ということにあると思います。ユネスコは、これまで本当にいろいろな価値教育のプログラムを提唱してきた機関です。

例えば、「国際理解教育」。もともと1953年にユネスコスクールが創設されたときに、ユネスコスクールは国際理解を促進するための実験校という位置づけでした。ユネスコの国際理解教育がもとになって、1991年には日本国際理解教育会という学会が設立され、現在でも活発な活動を展開しています。私も学会員として、実は明日から筑波大学で第27回研究大会が開催されるので、私も明日の朝、発表をすることになっていますので、この勉強会の後、筑波大学に移動しなければなりません。

このほかに、「平和の文化」(Culture of Peace)、「文明間の対話」(Dialogue among Civilizations)、「文化の多様性」(Cultural Diversity)などもユネスコが提唱した価値教育の理念です。そして、今日のテーマであるESDと地球市民教育(GCED: Global Citizenship Education)があります。この2つのプログラムは、ユネスコの価値教育の歴史の中でも新しいアプローチで、

今日、広く注目されています。ESDは歴史的には、日本が主導して推進されてきたプログラムです。なお、2013年から始まったユネスコの一つの価値教育として、「文化の和解のための国際10年」(International Decade for the Rapprochement of Cultures)というプログラムがあります。これは、「許しの問題」に触れるときに紹介させていただきます。このように、実にさまざまな価値教育のプログラムが、ユネスコによって提唱されてきました。ユネスコというのは、国連の専門機関ですから、国際行政機関であり、政府間組織です。こういう行政機関が積極的にこのような人道的で哲学的な価値体系を提唱すること自体が、私には何か非常に新鮮な気がいたします。普通は、行政機関がこのような哲学的な価値を積極的に打ち出すことは、あまりないのではないのでしょうか。人類社会はこっちのほうに行ったほうがいいよ、人間はこのように生きたほうがいいよ、といった形で積極的に人類の幸福につながる価値を提唱する。あたかも哲学者のように。これは国際機関のあり方としては非常にユニークな存在なのかなという気がしております。いかかでしょうか。

日本政府の主導でESDが展開されて、国連のプログラムとしての「国連ESDの10年」が2005年から2014年までの10年間でした。その日本政府(当時は小泉政権時代です)がもともと2002年のヨハネスブルグ・サミットで提唱したこともあって、日本政府、とくに文部科学省と環境省はそれ以来、一貫してESDを強力に推進してきました。

小泉政権は、当時すでに自由民主党と公明党の連立政権で、私が漏れ聞いたところでは、もともとは公明党のほうから「持続可能な開発のための教育」という概念が提案されたという話です。ひょっとすると先生方のほうがそのあたりの事情をよくご存知かもしれませんね。いずれにしろ、ESDの主題である、持続可能な社会づくりのための人材をいかに育成するか、と

いう課題は人類にとって非常に重要な死活問題です。「国連ESDの10年」の最終年となる2014年に、日本政府とユネスコの共催で、名古屋と岡山大きな世界会議が開かれました。2014年11月10日～12日に、名古屋国際会議場で「ESDに関するユネスコ世界会議」が開催され、皇太子殿下の徳仁親王が開会の挨拶をされました。ご記憶に新しいかと思います。

岡山のほうではこれに先立つ2014年11月5日～8日に、ユネスコスクールの世界大会が開催されました。日本を含む世界32か国から40チームの高校生と教員が約900名集まり、「ユネスコスクール世界大会 Student(高校生)フォーラム」が行われたのです。ここでは持続可能性の問題への対応を中心に、グローバルな視点の獲得、当事者意識の醸成と態度変容の重要性が、参加者相互の間に共通の課題として共有される、という成果が上がりました。そして、「ギャップ」(GAP: Global Action Programme)というESDの後継プログラムが提唱されました。

学生たちがGAPの文字の入ったTシャツなどを着ていることがよくあります。私は服飾のことには全く疎いので、GAPという服飾の会社があることを知りませんでした。それで、てっきりESDの後継プログラムGAP(Global Action Programme)のキャンペーン・シャツなのかと思い込み、「ESDのことを知ってるのかな?」と尋ねたところ、学生はびっくりして、「え、何のことですか?」と答え、何ともチグハグなやり取りになったことがありました。でもこれは学生たちにESDとGAPという持続可能性をテーマにした国連のイニシアティブを知ってもらう良いチャンスでもありますので、それ以後は、GAPのシャツを見るたびに、それにかこつけて、あえてユネスコのことを話すようにしています。

ユネスコスクールに求められる学習テーマについては、ユネスコ本部のホームページを見て頂ければ出ております。以前は、ユネスコスクールの学習テーマは4つあるとされていまし

た。1つは地球規模、グローバルな問題についての理解や知識、2番目が普遍的な価値の理解と促進。普遍的な価値というのは、平和とか人権とか民主主義など、現代社会を教導する指導理念を指します。それから国際理解教育、環境教育ということになっていました。ところが、最近になって、新しい価値教育の展開を受け、ユネスコスクールの主要な学習テーマは、1) 持続可能な開発のための教育(ESD)、2) 地球市民教育(GCED)、3) 異文化学習(Intercultural Learning)の3領域である、と定義されなおすに至りました。また、ユネスコ本部の英語のホームページを見ると、ユネスコスクールには、Navigators of Peaceという名称が掲げられています。ユネスコスクールには平和のナビゲーター(道先案内人)という役割が期待されているということですね。名前の付け方がうまいなあと思います。

ユネスコスクールは価値教育の推進拠点であると言いましたが、やはり歴史的に見て一番大事なのは、最初の「国際理解教育」、「ESD」、そして今の「地球市民教育」の3つだろうと思います。大事なのは、この3つがばらばらに挙がってきているのではなくて、相互に絡み合った価値教育のプログラムとして提唱されているという点です。「平和と持続可能性」というのはユネスコの一番基本にある最終目標としての価値なわけですが、この両者を進めていくために必要な価値は何か、という問いが必ずその背後にあるということです。ちなみに「平和と持続可能性」(Peace and Sustainability)というのは、ユネスコに限らず、国連システム全体の目標価値になっています。青山学院大学の真正面にある国連大学の本部は、日本にある唯一の国連専門機関の本部ですが、今まではどちらかと言うと、データ収集や調査、また、グローバルな諸問題の研究調査に従事する研究者のためのフォーラムのような機能が主でした。しかし、2010年9月に大学院サステナビリティと平和研究科修士課程が創設され、広

く全世界から学生を募集するようになりました。授業は全部英語で行われサステナビリティ、平和学、開発といった国連が関与するグローバルな諸課題の解決に向けた実践科学的な研究と教育を行っています。そこを修了した学生は、国連機関に勤めたり、世界的な活動を展開するNPOに勤めたり、グローバルな舞台で高度専門家として活躍しています。ここでもPeace and Sustainabilityつまり平和と持続可能性が人類社会にとって定言命法になっていることが見て取れます。

高等教育がどういう形でユネスコスクールに貢献できるのかと言うと、これはいろいろあると思います。あとで「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク」(ASPUivNet)の課題としても出てきますけれども、今まで玉川大学でユネスコスクール支援の活動をしてきた経験から言うと、一つはユネスコスクールの教育活動に関する理論的な理想図の提供、あるいは実践的な理想図の提供という課題があるかと思います。小学校、中学校、高等学校の先生方は、ユネスコスクールを先導する理念や理論について大学の専門家からいろいろなことを知りたい、教えてもらいたいという意向が強いので、こちらも高等教育に関わる者として責任を感じさせられる局面がたくさんございます。

教師教育と教員研修も、大学がユネスコスクール支援に果たしうる大切な役割です。「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク」は、文部科学省から委託事業予算をもらったり、あるいは独自の予算を使ったり、自治体の予算を使ったりして、毎年全国の各地域でユネスコスクール教員研修プログラムを開催しています。ESD研修セミナーとか、ESDや地球市民教育の理論的、実践的知見を深めるためのフォーラムなどといったイベントを各加盟大学の特色を生かしながら開催しています。ESDをはじめとする価値教育推進に向けたユネスコスクールのためのカリキュラム開発や教材開発も重要な役割のひとつです。教材開発に関しては識字教

育やESDについては、いろいろな教科書や学習教材が ACCU (公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター) を中心に開発されています。しかし、地球市民教育に関する教材は実はまだ体系的なものできていません。ですから、現在ユネスコの主要な教育プログラムである地球市民教育の課題に焦点を当て、日本の学校現場で活用できるような教材をぜひ作っていきたいと思いますし、一緒に作ってくださる先生方とコンタクトを持てたらいいなあと思っているところです。

もう一つは、例えば玉川大学では今年から「学部等改革推進制度」の一環として始めたのですが、将来教師を目指す学生たちのために、教育学部の学生限定で「ESD 実践学習プログラム」というコースを設置しました。そこで文部科学省と環境省が共同設置した ESD 活動支援センターのご協力も得て、ESD に指導的役割を果たしておられる外部講師を呼んだり、こちらから国連大学、ESD 活動支援センター、JICA 地球ひろばなど、ESD 学習に有益と思われる外部機関を訪問したりしています。鳥羽 (伊勢志摩) に自然体験学習でスタディーツアーも行います。玉川大学教育学部は小学校の教員を目指している学生が多いので、小学校の現場で使える ESD ワークシートを作成したりしています。現時点ではまだ単位化はされていませんが、興味を持って積極的に関与してくれる学生も少なからずいますので、教員養成を仕事とする大学の教育活動として、こういうあり方もひとつの試みとして有益ではないかなと感じています。

2. ESD とは

ひとつ大きな問題として、文部科学省により「ユネスコスクールは ESD の推進拠点である」と定義されているにもかかわらず、ESD という言葉についての一般社会の認知度がまだまだ非常に低いことです。ユネスコや国際教育にあ

まり関わりのない一般市民の方に、例えば渋谷の駅前や新宿の街角で、「ESDってご存知ですか」と聞いたら、「知っている」という人はおそらく100人に1人もいないのではないかと思います。言うまでもなくこれは Education for Sustainable Development (持続可能な開発のための教育)、あるいは「持続発展教育」というユネスコの主導的な教育プログラムです。人類社会が直面している危機的な状況に鑑みて、持続可能な社会の担い手を作っていこう、そのために、私たちの行動様式や生活態度、基本的な価値観を変えていこう、という目的をもった教育のアプローチです。もちろんこの ESD というイニシアティブの背後にあるのは、このままでは持続不可能な未来が待っている、という危機意識です。ESD が提唱されるまでにはこれまで長い経緯がありました。出発点として一番有名なのは、1987年の「ブルントラント報告書」です。この報告書の中で、初めて「持続可能な開発」という言葉が使われました。これは「環境と開発に関する世界会議」の成果をまとめた報告書です。ちなみにブルントラントという方は、北欧ノルウェーの首相を務めた女性の科学者でした。この持続可能な開発という概念は1992年にリオ・デ・ジャネイロで開かれた有名な地球サミットに引き継がれました。そして、2002年に南アフリカでのヨハネスブルグで開催された環境サミットで、当時の日本の小泉政権が ESD を提唱し、それに基づいて、2005年から2014年までが「国連 ESD の10年」と定められました。ここでユネスコが ESD の 主 導 機 関 と 定 め ら れ、その後、ESD の 推 進 拠 点 と して の ユ ネ ス コ ス ク ー ル 事 業 の 展 開 と も 相 俟 っ て、ESD に 焦 点 を 当 て た さ ま ざ ま な 教 育 プ ロ グ ラ ム や そ れ に つ い て の 理 論 的、実 践 的 研 究 が 展 開 さ れ て い き ま し た。

さらに、あとでまた触れますが、一昨年(2015年)9月に、国連総会で「持続可能な開発目標」(SDGs: Sustainable Development Goals)が採択されて、これは今さまざまな領域で扱わ

れて、有名になっています。ある意味ではSDGsはESDの延長線上にあるプログラムと言っていると思われれます。名前から言って「持続可能な開発目標」ということで、持続可能性をいかに保障するかという問題意識が中心にあるわけですから。このSDGs「持続可能な開発目標」を構成する17の達成目標を図示したチャートが各方面で広く紹介されていますので、先生方も恐らく目にされているのではないかと思います。最近朝日新聞の特集でSDGsが紹介されましたし、吉本興業のお笑い芸人が、プラカードを持って、街頭行進をするなど、いろいろなアクションが展開されています。この間、日本ユネスコ協会連盟の評議員会に出席して驚いたのですが、吉本のお笑い芸人が歌っている「SDGs 数え歌」というテーマソングまで作られているということです。今の人類が置かれている危機状況を若者たちに分かりやすく伝えるために、お笑いもSDGsの広報に乗り出してきたということかもしれません。SDGsを社会の全セクターが協力して進めていくという全員野球的な雰囲気が出たという意味では、肯定的に受け止められる現象かとも思います。

SDGsでは、国連総会で採択された17の開発目標が挙げられているわけですが、その中でも私たちにとってまず関心をひくのが目標の4です。Quality Education for Allというのがもとの英語です。「全ての人に質の高い教育を与えていこう。」ということです。ただ、Quality Education（質の高い教育）が一体何を指しているのかについては議論の余地があります。大事なことは、人類社会が直面している17の大事な開発目標の一つに教育の質保証が挙げられている、という事実です。この17の目標を実際に実現するために、具体的にどのようなアクションを起こしていくべきかについて、国連は169の具体的なターゲットを掲げて詳細に行動指針を記述しています。目標4（教育）にターゲット7という項目があります。見ていただくと分かること

おり、「持続可能な開発のための教育」(ESD)。それから、人権とかジェンダー間の公平、ライフスタイルなどいろいろな価値が挙げられていますが、「平和の文化」という民間ユネスコ運動の指導理念もここに入っています。それから「非暴力の推進」「地球市民性」「文化的多様性」と続きます。つまりSDGsの目標4ターゲット7において、ユネスコがこれまで提唱してきたさまざまな価値が併記されていて、しかもそれがかなり統合的に扱われているのがお分かりいただけるでしょう。ですから、SDGsの現代史の意味を特に教育との関連で見ると、これまで70年にわたるユネスコの価値教育の蓄積が教育に関する開発目標の欠かすことのできないバックグラウンドをなしていることがわかってきます。

ただ、ESDというと、学校関係者の方もそうですね。まあ、環境教育ですよ。とおっしゃる方が結構いらっしゃいます。もちろん環境教育はESDを構成する大事な側面の一つであることは間違いありませんが、ESDの教育課題はそれだけではありません。ESDは実は非常に学際的な取り組みで、「国際理解」もESDの課題ですし、学力の質向上もESDの教育課題に含まれます。日本の学校現場に引き寄せていけば、生きる力やPISA型学力をどうやって育成という問題も、持続可能な社会づくりに向けた人材育成の教育課題、つまりESDにとって必要不可欠のテーマです。

私の専門は、先ほど望月先生にご紹介いただいたように実は発達心理学がもともとのバックグラウンドです。私はまた臨床心理士でもあり、週に1日、都立高校でスクールカウンセラーもさせていただいています。不登校、いじめ、発達障害児への対応などに従事していますが、高校生と接していて気になるのは、親からの虐待を受けた経験のある生徒が非常に多いことです。また、学級にも授業にもクラブにもなじまなくて何となく学校で居場所が見つからない生徒が少なからずいます。この生徒たちは、何の

ために学校に来ているのか分からない、自分の人生はもう何もいいことが起きないと思っている。そういう生徒が結構目につきます。このように「居場所」のない生徒の増加は、全国で不登校児童生徒数が13万人を超えている現状とどこかでつながっているように思われます。そしてこうした疎外感にさらされている多数の青少年の存在は、社会の持続可能性を保障していく上で大きなリスク要因であることは間違いありません。ですから、とくに心理学的視点からESDを考察する場合、児童生徒の「居場所」を含む心の問題に向かい合い、かれらへの心理教育的支援をどのように構築していくかを考えてゆかなければなりません。そうでないと、ESDといってもどうも綺麗ごとになってしまう危険があります。青少年の置かれた心理的現実を見ると、何とも隔靴搔痒の感を免れないと思います。

ESDを概観すると、社会秩序をどうやって回復してくのか、特に地域をどうやって再生してくのかという問題とも深く絡んでいる問題領域だと気づかされます。そもそも国連がESDを提唱した背景には、持続不可能な社会の現実があって、こういうことを言い出したわけです。地球環境問題も気候変動も言うまでもなくその一つですけれども、それだけではありません。私はやはり文系なので、現代社会の直面する持続不可能性といった場合に、人権侵害、民族紛争、異文化衝突が頭に浮かびます。背景を異にするグループ間の政治的衝突、民族的衝突、宗教的衝突はどれも人類社会の持続可能性を脅かす危機と結びついています。貧富の拡大、格差社会、高齢化、地域社会の崩壊、孤立化、ストレス社会、心の病理等々も社会の持続不可能性の深刻な側面として向かい合っただけでゆかなければならない問題です。こういった諸問題が全部、ある意味では人類社会の持続不可能な現実として、私たちに迫ってきているわけです。しかも現在、この持続不可能性の危機的傾向は世界的に強まっている気がいたします。

「地球の気温が、2050年までに平均1℃ぐらいは上がります」といった国連の統計もESDとの関連でよく引用されますが、実はその中にいろいろな問題構造が複合しているわけです。いずれにしろ、ESDは特定領域の専門家だけが関わるようなものではなく、極めて学際的性格を持ったプログラムだということは常に念頭に置いておきたいものです。ここでは異なる領域（社会セクター）の専門家や機関の間の情報交換や連携が極めて重要になります。社会セクター間の連携と言いますのは、例えば学校でいえば、ユネスコスクールがESDの推進拠点ですけれども、それだけではなくて、教育委員会をはじめとする行政、地域社会、大学、NPOさらには企業も含めた多領域間の地域コンソーシアムというモデルが、今ESD推進のために強く求められています。高等教育に関して言えば、こういった様々なセクターの人が一緒に持続可能な社会づくりをしていきましょう、というときの、学際的ネットワークの一つの結節点としての役割、コーディネーター的な役割が、恐らく大学に一番期待されているのではないかと思います。創価大学にもこういったESD地域コンソーシアムにおけるコーディネーター的役割を将来的に果たしていただけるとすばらしいなと考えております。

文部科学省ではESD推進のためにさまざまな教材、パンフレット、広報資料を作成しています。「ESDクエスト」はマンガ仕立てで、小学生の子供たちにも非常に分かりやすいESDの基本を説明したガイドブックです。循環型社会の理想や、今の世界の相互依存性とそこから出てくるトラブルなど、いろいろな現実の問題状況がややユーモラスなタッチで書かれていて、ESDのことを分かりやすく学べるようになっています。文部科学省もESDの普及のために工夫していることが分かります。文部科学省はESD普及の一環として、ESDの愛称を全国に公募し、愛媛県の小学校6年生堀之内遥奈さんの作品「今日よりいいアースへの学び」が

ESD 愛称として選ばれました。いわばESD 推進のスローガンですが、これは言葉遊びになっていますね。「アース」という地球を持続可能性にしようということと、「明日」という言葉がかけられています。一般に「固い」というイメージがある役所ですが、環境省と文科省は、ESD マスコットキャラクターとして「はぐクン」というゆるキャラも発表していますし、多くの人々に国連のイニシアティブに親んでもらうための工夫に努力を傾注している印象です。日本ユネスコ国内委員会のFacebook に対しても、「いいね！」をクリックしてくださいみたいなメッセージが、時々、ユネスコスクール関係者に向けて文部科学省の国際統括官から来たりしています。

ESD を理解するうえで欠かすことのできない重要な理念に「共生」の思想があります。これとの関連でご紹介したいのは、ユネスコ21世紀教育国際委員会が1996年に出版した『学習－秘められた宝』(Learning - Treasure Within) という書物です。ギョウセイから日本語訳が出ておりますけれども、知ることの学び、実践の学び、生きることの学び、共生することの学びという4つが21世紀社会における学習の大きな柱である、ということを提唱しています。国際教育関係や開発教育関係ではよく引用される重要な文献で、将来に向けたユネスコの教育ビジョンが描かれている点でも貴重な情報源ですので、ぜひご覧頂ければと思います。

「共生」は、恐らくESD にとって最も重要な核になる理念ではないかと考えます。共生と言ったときに、ユネスコ自身が言っていますけれども、現在の世代と未来の世代との間の共生という問題がまずございます。私たちがエネルギーを消費したり、環境を破壊して好き勝手にやることで未来の世代が生き延びられなくなるのはまずい。だから未来の世代の利益を損なわない形で、私たちの利益を追求すべきだ。そういう意味での私たちの世代と、私たちの子や孫の世代との共生です。伝統というのはまさにそ

の世代間の共生の証しでしょう。これと併せて、「自然と人間との共生」および「異文化間の共生」もESD 的な共生の課題に入っています。ここには当然民族間や宗教間の共生も入ってくるはずです。

伝統に関連して、いつも自分ひとりで密かに感動していることがあります。私たちが使っている文字、日本で普通使っている文字は、漢字とひらがなとカタカナです。そしてアルファベットも今日では広く使われています。ひらがなとカタカナは「仮名」つまり仮の文字ですから、もとは漢字に由来するわけです。となると、私たちが現在の日本で使っている文字というのは、もとは漢字とローマ字ということになると思います。このふたつは読んで字のごとく、「漢」の言葉と「ローマ」の文字ですよ。もちろん漢字自体はもっと古くからある文字体系です。ただ漢帝国に先立つ秦の時代や、その前の春秋戦国時代、さらにそれ以前の周の時代は、まだ篆書や隸書など、現在とは異なる古代的な形象の文字が使われていました。今のような漢字の形になったのは漢帝国の時代です(だから「漢字」というのでしょうか)。ローマ字は、その前のギリシャアルファベットやフェニキア文字とは違って、古代ローマ帝国時代に使われたアルファベットの形です。近代ヨーロッパ言語の英語・ドイツ語・フランス語などで使っている文字はもともと、ローマ帝国でラテン語の文字として作られたものです。

何に感動しているかと言うと、2000年間文字が変わっていないということです。私たちが普段の日常生活で使っている文字も、科学技術の最先端で使っている文字も、基本的には2000年前の漢帝国の人や、ローマ帝国の人たちが作った文字をそのまま使っている、という歴史的事実があるわけです。これこそ伝統の恐るべき強さを証する鮮明な事例ではないでしょうか。もちろん言語や文字だけでなく、行事や有形・無形の文化も、ある意味では世代間共生の生き証人であると言えます。

日本のESDのあり方を考えていく上で、奈良という町はひとつの優良事例を提示してくれています。奈良教育大学というユネスコスクールの加盟校がありますが、この「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク」で中心的な役割を果たしている大学が中心となって、奈良では非常にいい形のESD地域コンソーシアムが形成されています。それを構成する組織には、奈良県教育委員会と奈良市教育委員会、奈良国立博物館、奈良ユネスコ協会などがあります。そして奈良県にはユネスコスクールがたくさんございます。とくに奈良市は市内の全学校の半分以上がユネスコスクールだと思います。それから ACCU (ユネスコ・アジア文化センター) の文化遺産保護協力事務所が奈良のESD活動に貢献しています。もう一つ忘れてはいけないのが、奈良教育大学ユネスコクラブです。

奈良教育大学ユネスコクラブは、大学公認のクラブで、私たち玉川大学ユネスコクラブといつても定期的に交流をさせてもらっています。感動したのは、奈良教育大学の学長は加藤久雄先生という国語学の先生ですが、この学長先生がなんとユネスコクラブの部員でいらっしゃいます。もちろん大学運営や教務、研究に関しては学長先生がリーダーですけれど、ユネスコクラブの活動では、加藤学長もちゃんと部長の学生の言うことに従われるそうです。そういう学生主体の活動も地域のESDの一環として大事にされており、奈良は領域や世代を超えてESD地域コンソーシアムがうまくいっている事例として紹介に値する優れた成果を出しています。本当なら、私たちのいるこの多摩地区、八王子や町田のあたりでも、こういった学際的でセクターや世代の枠を超えた地域全体でのESDの取り組みができればいいなと思っております。

この奈良市立桐生中学校では、例えば伝統文化、今申し上げたような世代間共生や、地域特性を生かしたユニークなESD学習をしております。ご承知の通り、奈良市自体が世界遺産に登録されています。古都奈良の文化財というこ

とで、東大寺、興福寺をはじめとする主だった寺社が世界遺産ですし、平城宮跡や春日山なども世界遺産に登録されていますので、教材には事欠かないわけです。東大寺は、西暦752年に聖武天皇により大仏が建立された世界遺産で、桐生中学校の生徒たちは、たとえばこの東大寺に訪問学習したりします。また、平城宮跡では、総合的な学習の時間で仕事体験という活動を行っています。実際に当時の官吏が平城宮でやっていたような仕事、木簡にもものを書くような仕事です。南都学所では、伝統文化の一環として、雅楽を鑑賞したりしています。面白いと思ったのは、この学校では飛鳥汁など、古代食を使った給食を出していることです。あと、こういった四字熟語のような、実際に木簡や竹簡に書いていた言葉を書いてもらう。こういう伝統学習をしているということです。

3. 「恨」と「文化の和解」

では、ここで私のこだわりのテーマに入らせていただきたいと思えます。共生を妨げている要因というのは、いろいろあります。現代の世界は、ある意味では憎しみと不信感に満ちています。人種間もそうですし、民族間、国家間、宗教間も、過去の怨恨や相互の不信感や憎しみによる緊張関係が蔓延しています。その結果として地域紛争が起き、テロが起き、国家間の対立や相互非難がある。中東やヨーロッパでのテロや民族紛争もひどいですが、日本も他人事ではありません。日本は歴史問題や領土問題を巡って近隣諸国と対立が続いていますし、とくに北朝鮮とは非常に緊張した関係があります。憎しみや不信感は、もちろん好ましくないものですし、戦争や紛争を引き起こす危険な要因なのですが、なぜそういうものが人間の心に生まれるかということ、そこには必ず理由があるわけです。その大きな理由の一つとして、怨恨（ルサンチマン *ressentiment*）があるだろうと思えます。

自分あるいは自分たちの集団が、これまで相手から不当な扱いを受けてきた、不正な仕打ちを受けてきたという被害的認知が出发点にあります。そうした不当な扱いによってさまざまに不利な状況が生じたことに対する恨みの気持ちが生じ、それが今度は他者に対する攻撃的な言動となって発現するわけです。例えばISのテロとか、北朝鮮の軍事的な威嚇なども、その背後に怨恨の心性が働いていることは疑いありません。もちろんこうした攻撃的、威嚇的言動は国際平和や地域秩序を乱すものとして容認することはできませんが、ただ彼らには彼らのそういったルサンチマンに基づく何かの理由があるわけです。彼らを攻撃的言動に駆り立てる心理的背景を見ていかないと、問題の根は見えてこないのではないかと思います。哲学用語としてのルサンチマンは、基本的に、貶められた弱者が支配的な強者に対して抱く感情です。

個人的にも私たちはルサンチマンの感情を抱くことがあります。これはある意味では自分を守るための、一種の自我防衛機制なのだと思います。ただそれが歪められた形、暴力的な形で出るところに、今の現代社会の問題点があります。ルサンチマンを抱いた人ないし集団の典型的な言説としては「彼らは狡知に長けた強大な悪人だ」「彼らは善人だがひ弱な私たちを騙し、支配し、貶め、辱めたんだ。君たち黙っていいのかわかるのか」といった主張が見られます。ルサンチマンが政治的なメッセージ性を帯びてくる場合に、政治家はこういう形でアジテーションを行っていくわけでしょうね。だからISが言っていることや、北朝鮮がやっていることは、恐らくこういう被害者的意識のもとでの報復感情が漂っている気がいたします。

怨恨、ルサンチマンは、キルケゴールやニーチェなどの実存哲学、また、マックス・シェラーなどの近代哲学においては、重要な考察対象になっています。それは現代社会（とくに19世紀以降）には、いろんなルサンチマンが人々の心の中に満ちているからではないでしょう

か。ルサンチマンは復讐心を内蔵している点が非常に問題です。それが暴力になって発現し、武力衝突等で実際の被害を生じさせるだけでなく、さらに憎しみと怨恨の連鎖を生むからです。

よく、韓国文化は「恨」の文化であると言われる。この「恨」について、韓国人の方へ聞くと、日本語の「恨み」とはちょっとニュアンスが違う、とよく指摘されます。恨みの側面もあるのでしょうけど、単なる恨みではなくて、ここに書きましたように「無念さ」「自分の無力感」「悲哀」などが含まれているといます。あるいは「無常観」とか、今の悲惨な境遇から解放されたいという「解放への憧憬」とかもこの「恨」という言葉に含意されていると説明されます。つまり「恨」はこういった複雑で深い感情だということですね。李御寧（イ・オリョン）という韓国の文芸評論家（もと文化大臣）がいますが、韓国人の心性を説明した「恨の文化論」で有名です。この論考で、李先生は韓国人がむしろ積極的価値として「恨」を大切にすると指摘しています。日本人も韓国人の「恨」とは違いますが、「悔しさ」の感情は、特にスポーツ選手などは大事にしたりすることがあります。「恨」も「悔しさ」もそれが大事にされるという以上は、全くネガティブなものだけとは言えないだろうと思います。韓国の方も恐らくこの「恨」の心を一つの起爆剤にして、経済的に驚異的な発展を遂げられたというところもあると思います。でも、従軍慰安婦像をめぐる問題に見られるように、日本の植民地支配や、その中で生じた残虐行為に対する「恨」の気持ちというのは、現在でもやはり強く持ち続けていることは間違いありません。

韓国に行くと非常に印象的です。ソウルの日本大使館の前には日本大使館のほうを向いて従軍慰安婦像が置いてあります。慰安婦像の背後には立て看板のようなものがいろいろと立っていて、「日本よ、恥を知れ！」みたいなことが書いてあります。竹島（ドクト）がちゃんと韓国の領土として明記された「正しい」地図もあ

りました。とにかくソウルの日本大使館の前は非常に物々しい雰囲気、大使館の窓は目張りされています。険しい、刺々しい雰囲気があたりに満ちており、歴史問題をめぐって日韓の間にまだ真の和解は成立していないのだということをもろもろと痛感させられます。ところが、そこから少し歩いて、ソウルの代表的な繁華街であるミョンドン（明洞）あたりのデパートや商店に行くと、そこの店員たちは何だかとても親日的というか親しい感じで、日本語の話せる店員もいて、なごやかで友好的な雰囲気です。日本大使館前のあの険しい空気と、ミョンドンの商店街での友好的な雰囲気は、どちらが本当でどちらが嘘ということではなくて、恐らくどちらも韓国人の本音の一側面なのだろうと思います。

今日は一つ実物を持ってきました。多摩地域はユネスコスクールの重点地域のひとつです。具体的には多摩市と稲城市ですが、両市の市長がユネスコスクールとESDの推進に積極的で、両市の全学校がユネスコスクールです。これまでユネスコスクール支援で連携してきた経緯もあり、多摩市教育委員会の清水教育長（当時）から依頼を受けて2013年2月に韓国に行ってきました。

韓国も実はユネスコスクールが盛んな国で、だいたい現在、韓国には500校ほどユネスコスクール加盟校があります。国の規模で見れば結構な密度だと思います。演歌にも出てきますが、韓国の南部に釜山（プサン）という有名な港町があります。その隣に金海（ギメ）という市があるのですが、実は市内の全ての学校がユネスコスクールに加盟している国際理解教育の拠点地域です。

この金海市と多摩市とで友好都市提携に向けたユネスコスクールのパートナーシップを結んでもらいたいということで、私も使節団の一人として多摩市教育委員会の指導主事でおられた山崎先生と一緒に出張しました。金海市では何校かのユネスコスクールを訪問し、教育委員会

を訪れて、先方はとても歓待して下さったのですが、その時訪問した石峰（サッポン）小学校でひとつ印象的というか刺激的なエピソードがありました。この石峰小学校はユネスコスクールで、国際理解教育の拠点校だと説明されました。ここの李校長先生にこの名刺を頂きました。李校長先生はとても紳士的で友好的な先生だったのですが、名刺の裏を見たときに驚きました。後ろの先生方お分かりでしょうか。これ、竹島なんですよ。上に韓国の国旗が立っています。私は残念ながらハングルはちょっと読めないんですけど、通訳の人に「なんて書いてあるのですか？」と聞くと、「ドクト（竹島）は大韓民国の土地です」というふうに書いてある、と。国際理解教育の拠点校ユネスコスクールの校長先生が、日本からの訪問団の人に渡す名刺に「竹島は韓国の土地です」という政治的メッセージが書いてある、という事実にはショックを受けました。しかも李校長先生は終始、ニコニコしてそうされていたので、なおさら刺激的でした。

学校のエントランスホールには竹島の大きな写真が飾ってありまして、校長先生がご自分で撮られた写真だそうです。この写真の前で「うちでは毎週の朝礼で子供たちに必ず独島（ドクト）の歌を歌わせています」と、ニコニコして私たちに向けておっしゃるんですね。私はその時に、多摩市教育委員会の山崎指導主事と顔を見合わせました。「これがやっぱり国際理解の難しさだよ」といったことを話しながら帰路についたのを覚えています。ただ問題なのは、この李校長先生の態度が決して敵対的ではなくて、非常に友好的だったということです。だからこそ逆にすごく刺激的だったのです。帰国して文部科学省の国際統括官付の方にこのエピソードを報告したら、叱られました。「小林先生、そういうときはすぐにそれは違いますっておっしゃるべきだったんじゃないですか」と言われてしまいました。私はすなおに謝りましたが、先生方だったら、石峰小学校の校長室であ

のような場面で「それは違います」と言えたでしょうか？とにかくこのエピソードを体験して、私は非常に複雑な気持ちになりました。そういうこともあって、私はこのテーマにずっとこだわりがあるわけです。答えが見えないからです。

「恨」やルサンチマンには、相手に対して道徳的優位を保とうとする傾向があります。だからどうしても独善に陥りやすいという問題があるのです。ルサンチマンにとらわれた人（集団）は、自らの道徳的優位を保つために、とにかく対話を拒否する傾向がありますので、なおさらです。怨恨が関係性を曇らせている場合、両者を対話に持っていくことが、何らかの解決につながっていくと思われるのですが、現実にはそれがあまり簡単ではないかもしれません。

こういう問題意識に基づいて、実はもう一つのユネスコの価値教育が誕生しました。2008年の国連総会で、2010年は「文化の和解のための国際年」(International Year for the Rapprochement of Cultures)と定められました。この「文化の和解」に、Rapprochementという言葉がユネスコ（ユネスコ）は使っています。Rapprochement（ラプロシュマン）という言葉は、もとはフランス語で「再接近」、つまり仲たがいでいた両者が再び歩み寄ること、仲直りをすることを意味します。ですからこのプログラムは、これまで対立や葛藤関係にあった民族間、宗教間、文化間の対話を促進することで、平和の文化（Culture of Peace）を実現していこうとする国連のイニシアティブです。ここには、平和の文化を実現するためには、和解が必要不可欠な前提条件だという認識が当然あるわけですね。この国際年に基づいて、2013年から2022年が「文化の和解のための国連10年」と定められました。ということは、現在2017年もこの「文化の和解」のための10年に入っているわけですが、なぜ日本のユネスコスクール関係者の間でこのテーマがあまり取り扱われないのか、不思議に思っています。「文化の和解のための国連10年」

は、国連が定めている10年で、主導機関としてユネスコが指名されております。ユネスコのイリーナ・ボコヴァ事務局長（当時）は、もうじきご退任になりますけれども、元ブルガリアの外務大臣をされた方です。こういうふうに言っています。

「ユネスコのリーダーシップについて文化の和解に向けた、社会参加を促し、紛争を予防し、恒久平和の構築に資するとともに、基本的な原則としての知識の共有、人権の尊重、文化的・宗教的多様性の促進を基礎とした新たな形態の地球市民意識を促進することだ」。

ここから、「文化的多様性の尊重」「宗教的多様性の尊重」「地球市民意識の醸成」が相互に密接に関連し合った教育目標として捉えられていることが分かると思います。文化の和解は、文化の多様性への尊重や地球市民意識の醸成なしには不可能だ、という認識はユネスコの価値教育の構造を考える上で非常に大事なポイントになると思います。

「文化の和解」の課題としてユネスコが念頭に置いている第一義的には「パレスチナ問題」、また南スーダンをはじめ、アフリカやバルカン諸島での民族紛争です。西半球ではキリスト教とイスラム教の文明間対話も文化の和解に向けた大きなテーマです。キリスト教徒イスラム教との間には、長い葛藤の歴史に基づく根深い対立やルサンチマンが存在するからです。ユネスコのこの「文化の和解」プログラムにとって、日本や東アジアは残念ながら第一義的な問題対象にはならないのですが、先ほども申しましたように「歴史問題」とか「領土問題」による日中韓の間（北朝鮮もそうです）の対立や葛藤というのは、当然、文化の和解の大きな課題になるはず。恐らく創価大学も日中韓の和解に関してはいろいろ取り組んできておられるのではないのでしょうか。あとで先生方の取り組みを教えていただければと思います。これは、ユネスコのプロジェクトと接点があるところだと思います。

日本と同じく第二次世界大戦で大きな戦争責任を問われることになったドイツでは、戦後一貫して「過去の克服」(Vergangenheitsbewältigung)と和解を大きなテーマとして学校で教えています。二度とあのような戦争を起こさないという切実な要請に基づいて、戦後のヨーロッパでは国際理解教育が大いに発展しました。国際理解教育を主要テーマにしてきたドイツやEU諸国と比べると、どうも日中韓を軸とする東アジアにおいては、「文化の和解」のプロセスは立ち遅れていると言わざるを得ないと思います。

「文化の和解」は、ESDの本質的課題でもあるにもかかわらず、ESDの推進拠点であるはずのユネスコスクールで「文化の和解」のテーマがあまり扱われてこなかったのは、どうも私は不満ですし、不思議な気がいたします。何か理由があるのでしょうか。

「文化の和解」と関連して、心理学の観点から一つ紹介したいのが「謝罪と許し」です。私たちも個人の人間関係を考えてみると、やはり自分に不当なことをした人をなかなか許せないですね。私も正直言って許せない人がいます。表面はさりげなく振る舞っていても、心の底では「覚えている」と言っている自分がいます。それはなぜかと言うと、私が人格者じゃないからですが、でも許してしまうと、自分の優位性が揺るがされるといふか、脅かされるっていうのが、どこかにあると思います。これは私だけでなく、おそらく多くの人やはり自分を守るためにどうしても人を許せない。許せないことで、ある種の自分の強さを保てます。だから人を許すというのは、ある種の心理的ハードルであると思いますが、それに関して、アメリカの心理学者ロバート・エンライトは、「許しは一つの主体的な選択である」という理論を提唱しています(Forgiveness theory)。これは非常に面白い視点だと思いました。自分に不当なことをした相手を許すという選択ですね。エンライトは、自分が優位な立場にある場合は人を許すのは容易である、という指摘をしていま

す。確かにそうですね。たとえ自分に不当なことをしても、相手が自分よりはるかに立場の弱い人であるとか、年少者の場合は、割と許しやすいと思います。逆に、自分と対等だったり、自分より上だったり、力があつたりすると、許せなくなる。やはり、「ゆるし」という行為は自尊感情と関わっているわけですね。ですから、許すというのは一種の譲歩に見えるけれども、実はそれは、相手に対してより高い次元での優位性を獲得することになります。もし、そういう気づきもたらされたら、許しというのは可能になるのではないかという理論です。このエンライトの視点は、現代の民族対立や世界の「恨み」に関わる問題について一つの解決の糸口を提示してくれているのではないかという気がいたします。許しをコンピテンスとして捉える視点ですね。これは、ユネスコの価値教育にとっても参考になるのではないのでしょうか。人間は相手の上に立つことで寛容になれる。だからアメリカは戦後日本に対して寛容だった、という側面もあるのかもしれない。逆に、韓国や北朝鮮が日本を許せないというのは、日本に対するある種のコンプレックスの表れという見方もできるかもしれません。

4. 地球市民教育(GCED)とは

最後に「地球市民教育」(Global Citizenship Education)について言及します。これは新しい価値教育のプロジェクトです。今はもうお辞めになりましたけど、国連の前事務総長であったパン・ギムン(潘基文)さんが、2012年に出した'Global Education First Initiative(グローバル教育第一イニシアティブ)という提言において、現代世界における教育の最重点目標を3つ掲げています。その一つは「世界の全ての児童の就学を実現すること」。非識字者をなくそうという取り組みです。2つ目が「学習の質の改善」(Quality Education)です。3つ目が「地球市民意識の醸成」です。実はこれはすごいこ

とです。なぜなら、人類の教育の最優先課題として、地球市民性の育成課題が挙げられているからです。さらにすごいと思ったのは、そもそも現代世界の諸問題を解決していく最も重要な視点は「教育」だ、と明確に断言している点です。「教育」こそ世界を変えていく一番の力なのだ、というのがパン・ギムン国連事務総長のメッセージだったわけです。このイニシアティブが出された後、ユネスコスクールが地球市民教育の拠点として位置づけられ、地球市民教育は潘基文前国連事務総長のイニシアティブに基づいてユネスコの教育プログラムとして発足しました。今までに大きなフォーラムが3回開かれています。フォーラムは2013年の12月にバンコクで開かれました。第2回フォーラムは、2015年の1月にパリのユネスコ本部で開催されました。そして、先ほどご紹介いただいた、2017年3月にカナダの首都オタワで開かれた会議「平和と持続可能性のためのユネスコ週間」で、「第3回ユネスコ地球市民教育フォーラム」が実施されました。

この「グローバル教育第一イニシアティブ」に謳われた第3の重点課題「地球市民性の育成」Foster global citizenshipが、世界の教育の最優先課題だというのは国際連合の提言としては新しい視点だと思います。いずれにしても、国連は地球市民性を育成することを目的とした「地球市民教育」を発足させ、ユネスコスクールはその推進拠点として位置づけられたということになります。ここに、地球市民教育に関する教員向けのガイドブックを持ってきております。表題は「地球市民教育」“Global citizenship education”、副題は「21世紀の諸課題に向けて学習者を準備させていくために」“Preparing learners for the challenges of the 21st century”となっています。

地球市民教育を発達の観点からみると、地球市民アイデンティティを児童・生徒の中に醸成していくことが、大きな課題になるのではないかと思います。私は一応、心理学を勉強してい

るので、アイデンティティ形成の問題に非常に関心があります。そして地球市民教育は、本質的にアイデンティティ教育なのではないかと考えております。地球市民アイデンティティが形成されたと言えるためには、恐らく3つの基準が大事だろうと考えられます。

これはユネスコが言っていることとも重なっていますが、一つは「自我関与」(Self involvement)です。グローバル社会で起きている様々な問題、どこか地球の遠いところで起きている問題を、他人事ではなくて、自分自身のこととして当事者意識を持って見ることができているかどうかでここで問われます。これは日本人にはなかなか難しい課題かと思えます。日本の学生たちに、シリアの空爆でどれだけ犠牲者が出たとか、南スーダンで民族紛争のためにどれだけ深刻な事態になっているとか、マンチェスターのテロで犠牲になった方々がどれだけ大変な思いをされたか、というようなことを話しても、たいていは、「それは大変ですね」ぐらいで済んでいて、そういう事態が実際に自分の家族に起きたらどう思うかということまで思いが至らないというのが現実だと思います。

2つ目の基準は「問題解決に対する積極的な取り組み」です。単に当事者意識を持つだけでは不十分です。実際に問題状況があるわけですから、このまま放置してはまずいわけです。問題の解決や改善に向けて自分は何ができるのか、どういうふうに行動(Action)を起こしてくのか、問題解決への動機付けを持てるかどうかでここで問われます。

3番目の基準として、これは特に私に関心持っているテーマですが、「集合的自尊感情(Collative self-esteem)」があります。自分や自分が属している地域社会、国家、グローバル社会、あるいは他のものでもいいのですが、個人が自分を取り巻く集団とのつながりを肯定的に捉えられているかが集合的自尊感情の指標となります。愛国心という言葉は政治的に乱用される懸念があるのであまり使うべきでないのかも

しませんが、集合的自尊感情の一つとして、健全な愛国心というのは大事だろうと思います。集合的自尊感情の対象が国家だけに固定化、固着し、しかもそれが排他的な構造を持つようになった場合に問題となるのでしょう。

地球市民と言った場合、国を超えたレベルのアイデンティティが同時に求められます。例えば、EUが進めているヨーロッパ市民教育の取り組みがあります。今EU自体もブレグジットとかいろいろとあって危機的状況に陥っていますが、ヨーロッパ大陸諸国の学校現場で行われているのは（私もドイツに留学しているときに見せて頂きましたが）、「君たちはドイツ人である以前にヨーロッパ市民なんだよ」といったアイデンティティの多重性、多元性に気づかせる教育です。特にドイツの場合、第二次世界大戦の戦争責任があるのでヨーロッパ市民教育にはとくに力を入れて取り組んでいます。その意識が、残念ながら第二次世界大戦で同じようにいわゆる加害者側に立っていた日本は、どうもいまひとつ薄い気がします。アジア市民としてのアイデンティティの育成という課題が、どうも浮上してきません。これが浮上してこないのも、やはり今の東アジア諸国間の緊張関係が障壁として働いているように思われます。しかし本来は、そうした緊張関係があるからこそ、国家の枠を超えたアジア市民アイデンティティの醸成が求められているのではないのでしょうか。

自分自身が人類共同体の一員として、グローバルな諸問題に対して当事者意識を持って自我関与できる人、人類共同体を自分自身の問題として捉えられる人、こういう人を育てていくことが、地球市民教育の一番大きな教育課題なのではないかと思います。先生方はいかがお考えでしょうか。

2年前の2014年度、私はサバティカルでアメリカのミシガン大学に研究滞在させて頂きました。北山忍先生が運営する文化心理学の研究室に在籍しておりました。地球市民に期待される能力の重要な側面として、異文化間の葛藤に対

処する能力が挙げられます。これに関連して、文化心理学の研究室では、多元的アイデンティティを持っている人のほうが、葛藤解決能力が高いという実験結果があることを知りました。例えば、自分の中にいくつか複数の文化的アイデンティティを持っている集団で、典型的なのは、チャイニーズアメリカンズ（アジア系アメリカ人）のような人たちですね。中国で生まれ育ってアメリカに留学したというだけでなく、両親がすでにミシガン州に住んでいて、子供は中国系ではあるけども、生まれたときからずっとアメリカで生まれ育ち、英語しか話せないといった人たちです。アメリカにはそうした複数の文化的背景を併せ持つ人々がかなり多数います。その場合、自分の中の中国人アイデンティティとアメリカ人アイデンティティの間の統合レベルが高い人のほうが、そうでない人よりも葛藤に対する対応能力が高い。そういう実験結果をたとえば香港大学の Hong 先生が出したりしています。

また、バイカルチュラル（二文化保有者）の人の場合は、統合レベルの高い人のほうが、そうでない人に比べると、他者のいわゆる社会的規範からずれたような行動に対して、より寛容であるということを、Huff という研究者が明らかにしています。こうした研究結果から予測できるのですが、複数の文化的アイデンティティの統合レベルが高くなることと、地球市民性に求められる寛容や葛藤解決の能力の発達とは、どうも正の相関があるのではないのでしょうか。地球市民性との関連で、アイデンティティの統合のあり方に注目していく必要があると思います。

それでは、こうした地球市民アイデンティティを効果的に育てていくには、どのような方法があるのでしょうか。まず提案したいのは、「ロールプレイを通じた視点取得の実践」です。例えばキリスト教徒とイスラム教徒の間で、役割交換するという実践演習などがそれにあたります。キリスト教徒がイスラム教徒の役割を演

じて、イスラム教徒の生徒がキリスト教徒の立場に立って、お互いにグローバルな特定の問題を議論したらどうなるか。

これは、日中韓でもやってみたら面白いのかなと思います。例えば、尖閣諸島のような領土問題でもいいし、歴史問題、従軍慰安婦の問題でも何でもかまいません。日中や日韓の生徒が、相手の立場、つまり本来の自分とは反対の立場に立って議論してみるというロールプレイの演習をやってみてはいかがでしょうか。ロールプレイのセッティングをファシリテーターの先生方がよほどうまくやらないと、みじめな失敗に終わる可能性がありますし、余計に対立を先鋭化してしまい危険な結果をもたらす可能性もあります。しかしこのロールプレイをうまくやったら学習者の視点を相対化、多元化するうえで相当の効果が期待できるのではないかという気がいたします。

実際、これに近いことを、模擬国連（モデルUN）などの国際的ボランティア団体でやっています。集まった生徒たちが、それぞれ自分の国とは違う国の代表団の立場になって、特定の問題を話し合う。私もアメリカで何度か参加させていただきました。グローバルな諸問題について、多様な立場や意見に対する視点取得能力を高めるには有効だろうと思われました。

もう一つ、地球市民意識を育てていくための教育的介入の方法論として有効だと思うのが「共通要因への気づきを高めていく取り組み」です。具体的な例としてキリスト教徒とイスラム教徒の関係について言えば、キリスト教もイスラム教も、同じアブラハムの宗教、啓示宗教としての一神教ということで歴史的には同じ根から派生しています。どちらも、もとはユダヤ教、つまり旧約聖書の啓示に基づいているわけです。こういう言い方をすれば、キリスト教徒とイスラム教徒（ユダヤ教徒もそうです）は、同じ神を信仰しているわけですね。共通性よりも対立点のほうが、より強調される傾向があります。ですのでこれら3つの宗教は同

じ伝統に基づいているのだという歴史的事実を学習者に気づかせてあげるのも一つの手でしょう。東アジアに話を戻せば、今、日中韓や北朝鮮がいろいろな局面で政治的に対立していますが、これらの国々の間には、実は非常に大きな共通の文化遺産があるわけですね。仏教的世界観、儒教の伝統、漢字、学歴主義、家族観、先祖崇拜など、挙げてゆけばきりがありません。こういった文化的共通性の大きさに気づかせていくという取り組みは、恐らく地球市民意識を育てていくのに有効ではないかと推測されます。

もう一つの教育的介入法として、矛盾への直面があります。どんな文化も必ず矛盾を内包していますので、その矛盾に気づかせていくのも一つの取り組みとして検討に値すると思っています。例えば、「欧州・アラブ対話プロジェクト」のような取り組みは、異文化間の対話を通じ、自然な形で自文化に内蔵された矛盾に気づかせていくという手法で、地球市民教育のプロジェクトとして有効な方法の一つかと思います。

日本の場合には残念ながらまだありませんが、ユネスコスクールにおける多国間の協同プロジェクト、特に内容的に優れた実践事例としてユネスコが認定したものは、「フラッグシッププロジェクト」という認証をもらっています。先ほど挙げた「欧州・アラブ対話プロジェクト」(Euro-Arab Dialogue) は、フラッグシッププロジェクトの認証を受けた教育実践の一つで、ヨーロッパからはドイツ、イタリア、デンマークのユネスコスクールの生徒が参加し、アラブからは4カ国（パレスチナ、ヨルダン、トルコ、リビア）が参加して、共通のテーマについて対話を行い相互の理解を深めています。

この「欧州・アジア対話プロジェクト」の中心になっている活動は、交流セミナー、相互訪問です。アラブ世界の伝統と現代の精神をモットーに、アラブ人の生活の仕方・宗教（イスラム）、文化・政治・社会の現状を、欧州の青少年（イタリアやドイツの青少年）が、アラブの青少年との対話の中で多面的に学びます。1週

間ぐらい泊まり込みのキャンプで一緒に対話するわけです。相互訪問ですから、ヨーロッパで一回やったら、次はアラブでやるといった形で運営されています。欧州とアラブはご承知のように、歴史的に長期にわたる対立関係があります。かつて十字軍があったり、宗教上の対立に基づく差別や迫害も数えきれないほど起きてきました。けれども、そうした歴史的対立を見据えながらも、参加者は未来志向の気持ちでお互いの対話を進めている。歴史的な対立をはらんでいる地域の青少年が直接出会い、対話する中で、互いの文化伝統の価値やその共通性を知る。これはものすごく大きな意識の変容をもたらさうる教育の取り組みだと思います。これを東アジアでできないか前々から模索しているのですが、先生方、何かいいアイデアがあれば、ぜひご提案下さい。

5. ESD と GCED の相補性と統合

2017年3月6日から10日かけてカナダの首都オタワで開催された「平和と持続可能な開発のためのユネスコ週間」について、簡単にご報告させていただきます。このしおりは、このオタワ会議「ユネスコ週間」で頂いてきたものです。あとでご覧いただければと思います。私もここに写っている参加者グループのどこか後ろのほうにいます。この「ユネスコ週間」の主要テーマだったのが、「ESD」(持続可能な開発のための教育)と、地球市民教育(GCED)の統合をどのように進めていくか、という問でした。このふたつの教育プログラムは別々のものでなくて相互包括的な関係にあるのだということが確認されていました。内向きの一国主義や民族主義は、今残念ながら世界にかなり蔓延しています。例えばアメリカのトランプ政権がパリ協定から離脱するみたいなことを言ったり、ヨーロッパ諸国で極右政党が台頭して来たり、いろんな問題が起きています。しかしこうした排他主義的態度は、けっきょく対立をおおるこ

とで「持続可能な開発目標」の実現を遅らせてしまう、という現実があります。世界全体の持続可能性を高めていくためにも、人々が地球市民意識を持つことがやはり必要不可欠な条件だと言えると思いますが、オタワ会議ではそのような議論も出されていました。

もう一つ、オタワ会議で強調されていたのが「教師の役割」です。持続可能な社会と地球市民性に向けた意識変容と行動変容をもたらしていくには、やはり気づきを促し、学習行動につなげていくファシリテーターがどうしても必要になる。そういう意味でのファシリテーターを務められるのは教師以外にないということが非常に強調されていました。

私は臨床心理士として、学校で居場所のない生徒たちと面談することがよくあります。児童生徒の、あるいは私たち一人一人の市民の「居場所」の問題はどこかで地球市民教育の課題とつながっているのではないかと考えている次第です。決して突飛ではないと思います。自分と世界とのつながりの意味が分かってくると、人間はおそらく自らの存在意義、つまり居場所が見えてくるはずだからです。一人ひとりの個人のそうしたかけがえのない居場所をきちんと自覚させないような空気、それはある意味で教育力の機能不全ともいえるべき風潮が、学校現場で広がってしまっている。もちろん全てではないですけれども、そういう傾向が目につきます。そして、これはまさにESD的あるいは地球市民教育的視点から、学校の文化風土の変容に向けて働きかけてゆく必要性のある課題ではないかと思っています。

6. ユネスコスクール支援大学間ネットワーク(ASPUnivNet)と大学の役割

最後に、「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク」(ASPUnivNet)をご紹介します。これは、ユネスコの価値教育を進めているユネスコスクールを支援する大学間ネットワークです。これは日本独自の取り組みです

が、国際社会全体で現在次第に注目を集めるようになってきました。2008年に宮城教育大学の提案により発足し、奈良教育大学、玉川大学をはじめ、2017年6月現在、全国20大学がこのネットワークに加盟しています。

私も玉川大学の教員として、ユネスコスクールの加盟支援をしています。東京をはじめとする首都圏でユネスコスクールに加盟を希望する学校の申請書を添削し、アドバイスを提供する業務があります。ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）から加盟申請書の添削依頼が来ます。「もうちょっとこういう活動を強調したらいいんじゃないですか」とか「ESD的な意味をこういうふうに加えたらさらに説得力が増すのではないのでしょうか」といったコメントを加えます。場合によっては加盟申請書の英訳のお手伝いをすることもあります。ユネスコスクール加盟申請書は文部科学省を通じパリのユネスコ本部に行きますので、英文で申請書式を内容・形式ともに整えておくことは必要不可欠です。そして大学の持っているさまざまな知的資源、学問的資源を、学校現場での教員研修会などを通じて現場の先生方に提供していくことも大学に求められる役割の一つです。「海外のユネスコスクールと交流したい」という学校は少なくありませんが、「相手が見つからない。どうしていいか分からない」という戸惑いも多く聞かれます。大学は海外とさまざまなつながりがありますので、ASPUnivNetは日本のユネスコスクールと海外のユネスコスクールとのいわば縁結びのようなことをしています。この間の多摩市と韓国の金海市とのユネスコスクール交流協定もその一例です。

大学の役割として、もう一つ、「地域連携支援」があります。行政やNPOを教育機関とつなぐ仕事です。このつなぐ役割は、やはり高等教育が果たしうる大きな貢献だろうと思っており、コーディネーターとしての役割ですね。現在、全国で20大学が、「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク」に加盟しております。

毎年、文部科学省による「日本ユネスコパートナーシップ事業」という委託事業がありますが、ASPUnivNetは毎年、この事業委託を受け、再配分、再委託という形で、それぞれの大学で、それぞれの地域におけるユネスコスクールの教員研修会やESDセミナーといったものを開いています。玉川大学も毎年この事業委託予算でユネスコスクール研修会を開催しております。ASPUnivNetに加盟する20大学のうち、5大学は大学自体がユネスコスクール加盟校としての認証を受けています。具体的には、宮城教育大学、玉川大学教育学部、愛知教育大学、三重大学、奈良教育大学の5大学です。玉川大学は日本の私立大学では唯一、ユネスコスクールに加盟している大学です。

最後に、ユネスコの価値教育に大学が果たしうる役割とは何かを考えてみたいと思います。ユネスコスクールの今後に向けた課題にもいろいろあります。例えば、大学の各学科の中に平和とか持続可能性とか地球市民性とか、こういった価値に焦点づけした研究・教育テーマ領域を創設していくことはできないでしょうか。これはここにおられる先生方への質問でもあります。

そして、この「SDGs」(持続可能な開発目標)も大学とのかかわりで重要な意味を持ってきます。ユネスコが積み上げてきた価値教育は、いわば国連のSDGsに総括されている形になっていますが、現代の学問研究に対してこれがどういう意味を持っているのかという、価値相互のつながりの構造解明は大学が取り組むべき重要な研究テーマになるはずですが、これらの価値を学際的に俯瞰するような専門家のクリアリングハウスのような組織ができたらいいのではないかと思います。いかがでしょうか。

創価大学も教員養成課程をお持ちでいらっしゃると思いますが、たとえばユネスコが主導するESDとか、地球市民教育に向けた教育力育成を目標にした科目やコースを作っていくことは可能ではないでしょうか。高等教育機関とし

て、価値教育に焦点づけした学科やコースの設置を全国的にもっと進めていいのではないかと思います。

さらに、これは創価大学にやっていただけのような感じがするのですが、哲学的・宗教的・文明的な観点から、ESDやGCED(地球市民教育)が、どういう現代的な意義があるのか。これまで綿々と続いてきた人類の思想・系譜とどういった関連性があるのか。大きな視点から位置づけていく作業は、大学でこそ可能な営みではないかと思われま

す。心理学者として言わせていただくと、臨床心理士とか、今回新しく国家資格として成立した公認心理師の養成課程についてです。児童生徒の居場所という問題は、自分の生きている意味の確認でもあると思いますが、こうした児童生徒の「居場所」の保障に焦点づけしたような、心の教育としてのESDやGCEDの研究の視点を、教員養成課程に盛り込んでいくことも、大学でないとできない重要な仕事ではないかと考えている次第です。

今日お話しさせて頂いた内容は、創価大学の馬場善久学長にもお読みいただいて大変光栄なのですが、私が2014年11月に明石書店から上梓させて頂いた『ユネスコスクール』という本にも詳細に書かせて頂いておりますので、ご参照頂ければ幸いです。これはある意味でユネスコクラブやゼミの学生たちとの交流や対話から生まれた本です。ユネスコクラブの海外スタディツアーでは、アテネのパルテノン神殿の前に学生を連れて行って、そこで人類史の中のESDの意味なども一緒に考えたりもいたしました。

時間が来ましたので、今日の私の話題提供はこのぐらいにさせていただきます。ぜひ、先生方からのご意見をいただければ幸いです。どうもありがとうございました。

(拍手)

望月：

どうもありがとうございました。質疑応答の時間に入ります。何かございましたら、挙手をお願いします。

質問者1(志村)：

どうもありがとうございました。社会的、経済的、環境的利益が求められていく一方で、先ほどのお話も、その3つのバランスを取らなければ、利益から社会的、経済的なものになっていく課程で、社会化のギャップ、個人が企業に求めるギャップ、あるいは個人が社会に求めるギャップがますます広がっていくように思います。「持続可能の」というものに対して、何らかのプライオリティーや、それらに対するバランスを取っていかないと、「持続可能」なものにしていくのは不可能だと感じるが、いかがお考えでしょうか。

小林：

はい。ありがとうございます。今、先生がご指摘になられたのは、ESDの大事なポイントです。例えば、今の「持続可能な開発目標」(SDGs)を進めていく上で、企業の社会貢献活動は非常に重要な役割を果たしております。国連にしてもユネスコにしても、企業に積極的に資金を出していただいて、広報活動を進めています。吉本興業もその一つだと思います。それがビジネスとしても成立する。特に西ヨーロッパ諸国(イギリスやドイツ)では、企業の社会貢献活動として、このSGDsの広報をすることで、企業の社会的なイメージも向上して、業績も上がる。そういう好循環が、全てではないですけど、一定の領域の中で生まれています。そういう点からすると、そもそも企業は利益追求体なわけですが、そこでいう利潤や利益とは一体何なのか。かなり根本問題に立ち返って見直すいい機会を提供してくれているのかなという気もいたします。本当に人類益にかなうような活動をしなないと、これからは企業の本当の利益に結びつ

いていかない。そういう時代にこれから入りつつあると思います。

質問者1(志村)：

すみません、質問の意味が違ってまして。それは企業レベルにおいてはそうであったとしても、個人レベルにおいては、結局、経済的な格差が出てきて、「～しなければいけない」とか、「社会人なんだから、モラルを守らなきゃいけない」とか、アイデンティティのレベルがどんどん高くなって、現実におけるギャップがますます広がってくる。アイデンティティの追求が、逆に、社会問題としての課題を大きく広げているのではないかということです。

小林：

そういうことですね。アイデンティティの持っている、ある種の危険性というか、排他性ということから考えると、もちろん一言では言えないことですが、ここで重要なのはむしろアイデンティティの持ち方の問題だろうと思います。

アイデンティティの持ち方と言ったときに、恐らく2つ意味があります。一つは「多元性の問題」ですね。人間は、特に青年期以降はアイデンティティを持って生きていかないと一定の方向性がないわけです。ですから何らかのアイデンティティを形成するわけですが、それは単一ではないですよ。個人としてのアイデンティティももちろんあります。でも、その個人の中にはいろいろな内容が入っています。例えば、私は心理学者としての職業アイデンティティがあり、町田市民としての地域アイデンティティがあり、玉川大学教員としてのアイデンティティも持っていますし、日本人としての国民アイデンティティ、男性としての性アイデンティティなど多用なアイデンティティが個人を構成しています。それらをその人の中でどういう形で統合しているのか、どれだけ多様なアイデンティティを自分の中に持てているの

か。これを見つめて多元的な自己に気づくことが、今地球社会が抱えている様々な環境問題やエネルギー問題（あるいは対立問題もそうです）に、できるだけ柔軟に対応していくための一つの素地を作るのではないかと思います。

もう一つの問題として、アイデンティティは、先生がおっしゃるように、ある種の排他性をどうしてもはらんでくる。いわゆる内集団と外集団の対立です。準拠集団というのは必ずある種の排他性を持ちますが、必ず排他的になるとは言い切れないわけです。集団間の関係というのは、対立関係であるという局面もあれば、協調的な関係、協同関係であることもある。競争と協同は常に裏腹ですから。対立、競争、協同というのは、どれも必ず集団間の関係に付きまとうわけです。ですからそれが必ず対立的あるいは排他的なものに陥らざるを得ないという運命論を取る必要は、必ずしもないのではないのでしょうか。対立する部分がどこかには残るでしょうけれども、全体の構図として、集団間、国家間でも、民族間でも、宗教間でもいいですが、対立をミニマムにし、人類が直面している様々な課題に向けて、協同して取り組みやすい仕組みを作っていくことが肝腎です。共同作業をすることで、お互いのメリットになるというような構図がより前面に出ることで、集団間あるいはアイデンティティ間の関係自体が変質することは充分考えられるのではないのでしょうか。

質問者1(志村)：

地球市民でなければいけないという枠組みになつてしまうと、もともとある既存の価値や利益観が変わることによって、結局自分一人、居場所がなくなることになつてしまう。そうすると、社会問題はどんどん発生してしまうことになる。そうなってくると、経済的、社会的、環境的なバランスをどう取っていくかということを考えなければ、アイデンティティも、クライシスな問題を解決することはできないのではないかと思います。

小林：

今の先生のご提言に対していろんな答えがありうると思います。一つお聞きしたいのは、「地球市民アイデンティティを持たなければいけない」ことで、その結果として居場所がなくなる可能性があるというのはどういう意味でしょうか。

質問者 1 (志村)：

それは地球市民として、「キリスト教の人を憎んだ」「イスラム教を憎んだ」段階で、すでに自分のアイデンティティクライシスであると。破壊されているわけですよ。

小林先生：

はたして必然的にそうならざるを得ないでしょうか。そこはいささか疑問に感じます。

質問者 1 (志村)：

さっき言った地球市民の定義というのは、結局、全ての教養があって、許容することだけでも、許容しなかった段階において、すでに地球市民という定義から外れることに対する自己嫌悪に陥るわけですよ。

小林：

分かりました。地球市民とは何かという問題自体が、いわゆる公式の一応の基準というのはガイドブックに書いてありますけど、まだガッチリした定義ではないわけで、模索段階であると思います。国連・ユネスコにとっても、関係者にとってもまだ模索段階です。まさに先生がご指摘になられたように、地球市民意識を醸成することで、だれかが排除されたり、自分の居場所がなくなったりすることは、本当はあってはならないことです。そういう排除の論理が働くとするれば、それはある意味では誤った定義の仕方になると思います。そうでなくて、まさに一人として排除されることのないような、そういう形の包括主義的な地球市民の意識の定義

を、これから人類社会が協同で開拓し、見つけていかないといけない。そこに問題の根本があるのではないかなという気がします。そこは非常に大事なご指摘です。

望月：

ありがとうございます。

質問者 2 (小出)：

大変に刺激的なお話をありがとうございました。創価大学の国際教養学部の小出と申します。今の質問と少し連続するかもしれないのですが、ESD ないし GCED で、特に日本で実践する場合に、外国語教育（特に英語教育）はどのように位置づけられているのでしょうか。現在、グローバル人材という人材像が強く出てきております。その上で地球市民というものを見たときに、グローバル人材というのはどうしても、経済社会の中でとなり、英語が必要条件ということになり、そこが出てくると疎外感を感じることもあると思います。一方で、小林先生がおっしゃられたとおり、地球市民というのは包摂的な概念があるべきなんですが、一方、コミュニケーションを取るといふふうになると、どうしても英語というものが強く出てきてしまうと思うのですが、どのようにお考えでしょうか。

小林：

はい。ありがとうございます。これも非常に重要なご指摘です。これもまだ最終的な解決は見つかっていません。むしろいろいろなアプローチというか、解決がありうる問題だと思います。私の今の視点から一つだけ申し上げますと、グローバル人材という概念を言ったときに、恐らく2つの大きな意味があって、それが混同されている危険がある気がします。

一つは小出先生がご指摘になったような、「国際間の競争に打ち勝つことができるような有能なグローバル人材」です。例えば、スーパー

グローバル・ハイスクール (SGH) みたいなところでやっているような、非常に高い企画力や交渉力を持って、英語が流暢に使いこなせるような人材です。そういう意味での「競争力」としてのグローバル人材ですよね。これが一つあります。ところが、国連やユネスコが「地球市民」と言ったときの「グローバル人材」は、「競争力」というよりは、「共生していく力」「差異を超えて一緒にやっていくことのできる力」で、それは結果としては世界の中でいろいろな形で生じている格差といったものを、むしろ解消していく、ミニマムにしていくような方向性に働くような「共生力」と言えるかと思います。それを教育目的にしている「グローバル人材」なので、言っている意味合いというか、目的の方向性（ベクトル）が違うと思います。ユネスコスクールは基本的にはそういう共生力を育てていくための学校の間というふうに私は理解しています。そんなに間違っていないと思いますが、その際に、英語というコミュニケーション・ツールの問題は当然出てきます。例えば、国の枠、民族の枠を超えて海外のユネスコスクールと交流する、特に日本の場合は、アジア太平洋地域の韓国、中国やインドネシアなどと交流しようとしたときに、一番便利でお互いに共通にコミュニケーションを取れる手段はというと、やはり「英語」が現実的です。それは競争に打ち勝つためではなくて、お互いに違う文化や違う伝統、違う視点を理解し合うためのツールとして、英語があったほうがお互いに楽しいし、実り豊かな交流ができるからです。例えば、韓国の金（キム）くんの言っていることも分かるし、中国の張（チャン）さんの言っていることも分かって楽しい、といった体験を求める志向性です。ユネスコスクールは、そういう内発的な動機付けに基づいた英語学習が可能になる、一つのチャンスを生み出しているのではないかという気がします。もちろんそこでの体験が、国際競争力の一つの手段として、前述の競争的な文脈に利用されるようになると、

また違う動機が出てきて変質してくると思うんですけども…。ただ、基本的に同じ英語教育を強調するとしても、競争志向のグローバル教育と、共生志向のグローバル教育とでは、基本的な課題意識というか、目指している方向性がいささか異なるということは、指摘させていただきます。

質問者 2 (小出) :

「内発的」という言葉が非常に印象的です。ありがとうございます。

小林先生 :

非常に難しい問題だと思います。簡単な答えは出ないですからね。

質問者 3 (遠藤) :

セラピストとしてお伺いしたいところがございます。教育学部の遠藤と申します。「謝罪と許し」というところで、臨床の中でクライアントさんが怒ったりすることがあるかと思うんですね。その場合に、この「許し」というような感情がクライアントさんの中に出てくるのか、あるいはそれを促すような技法とかがあれば、教えていただければと思います。

小林先生 :

なるほど。具体的な技法というのは、もちろんもう開発されているのかもしれませんが、私はまだ不勉強でよく存じ上げません。遠藤先生の質問へのお答えにはなっていないのですが、結果がそれを示している、というケースは逆にありますね。こちらから特に促したのではなくても、何度かセッションを繰り返していく中で、カウンセリングをやっていく中でゆるしが生まれてくるプロセスがあります。例えば、どうしても許せなかった生徒の〇〇さんですけど、何かのきっかけがあって許すことができた。そういうようなことが起きたときに、往々にしてその生徒は、今までずっと学校に来られてなかった

のが、来られるようになったりします。あるいは学校のクラスの中で孤立状態で、うまくいっていなかったのが、それが機能しだすようになる。私の感覚だと、心の重石が取れたっていう感じですね。そこから心理的な機能が活性化するようになったというような事例は、これまでいくつか見聞きしてきました。だから、「許す」ことが本人の心の力を回復するための有効なきっかけになるということは間違いないと思います。ただ、先生の今のご質問は恐らくそれではなくて、どうやったらその「許し」というものを促すことができるかという問ですよね。私は、技法はまだ不勉強でまだよく分からないので、逆に先生が何かご承知でしたら教えていただきたいです。エンライトの「許し理論」に基づいて言えば、許すことは、自分が損すること、タダ取りではなくて、逆に、自分のコンピテンスを一つ確証する、ある意味では自分の力、能力、有能性の確認ですね。高次のメタの次元で、相手に対する優位性を獲得する一つ的手段なんだということを、何らかの形でその生徒に納得してもらおう作業ですね。これができたら恐らく変わるのではないのでしょうか。いささか抽象的な言い方で申し訳ありません。先生はいかがお考えでしょうか。

望月：

最後に、田中副学長より挨拶があります。

田中副学長：

小林先生、本当に貴重なお話をありがとうございました。また、長時間にわたりご参加いただきました皆さま、本当にありがとうございました。

今回の勉強会は、馬場学長の提案でぜひ小林先生にお越しいただきご講演いただくということで開催させていただきました。私も小林先生のお話をお伺いする中で、現代世界の日中韓の問題や歴史の問題など、空間的に世界を巡るような思いをしたと同時に、1945年から始まっ

て今日に至るまでの70年を越える歴史に加え、漢やローマのお話まで、時空の旅をさせていただいたような、そういう思いがいたしました。大変勉強になりました。本当にありがとうございました。

昨日、実はドイツから学生が来まして「創価大学が実践している世界市民教育とはどういうものですか」と聞かれました。どういうふうに答えたらいいものかと、苦し紛れにいろいろな話をしたのですが、もし、今日のお話を先に聞いていればもっといい答えができたのではなかったかなと、そういう思いを抱きながら聞かせていただきました。また、創価大学も、ユネスコスクールの支援のために、ぜひ参加させていただきたいと感じました。今日は本当にありがとうございました。

(拍手)

小林：

貴重な機会を与えていただいてありがとうございました。そしてお三方の先生方、非常に興味深いご質問をありがとうございました。

～終了～

看護学生のコミュニケーション能力育成へ 向けた協同学習による授業とその評価

*¹ 本田優子、*² 五十嵐愛子、*¹ 木村幸代、*¹ 青木涼子、*³ 一柳理絵

The class by the collaborative learning and its value for upbringing of communication ability of nursing students.

Yuuko Honda Aiko Igarashi Sachiyo Kimura Ryoko Aoki Rie Ichiyonagi

*¹ Soka University faculty of nursing science

*² Bunkyo Academy University faculty of health science technology

*³ Former Yokohama City University College

キーワード：看護学生、コミュニケーション能力、協同学習

Keywords: nursing students communication ability the collaborative learning

1. はじめに

近年、我が国は医療における看護職員不足に直面しており、国としても離職防止対策として、ワークライフバランスに配慮した勤務環境の改善策を講じている。ただ、新人看護師を教育するプリセプターへの調査（森本、2011）では、新人看護職員の離職理由として、現場で求める能力とのギャップ、精神的な未熟さ等が上がっている。また、大多数の新人看護師の年代は、20代という青年期にあたり、自我同一性（Erikson, 1959/1973）の課題や他者との親密性という課題に直面する。そのことから自己の認識や受容、さらには他者と良好な関係を築くコミュニケーションのあり方が課題ともいえる。

したがって看護基礎教育では、医療チームの中で責任を持って活動できる実践能力の育成と共に、看護学生の青年期の発達課題を見据えたコミュニケーション能力育成が必要と考えられる。

看護教育におけるコミュニケーション能力については、報告書「大学における看護実践能力の育成の充実に向けて」（文部科学省、2002）の中で、特にコミュニケーション技術は良好な人間関係を構築する技術としてみなされている。また、報告書「看護学教育モデル・コア・カリキュラム」（大学における看護系人材養成のあり方に関する検討会、2017）においても、看護系人材として求められる基本的な資質・能力の4番目に「コミュニケーション能力」が掲げられている。これらからも、看護教育におけるコミュニケーション能力は、看護系人材の資

質として重要と考えられる。

教育手法としての協同学習 (Johnson ら、2002/2010) が、我が国の教育に本格的に導入されたきっかけは、2000年および2003年の国際学習到達度調査 PISA で日本の学力低下が鮮明になったことと、さらに、いわゆる「大学全入」の進行により多様な学生への教育が求められ、学士課程教育の改善が課題になったことであった (安永、2009)。それはまた、社会人としての資質能力である社会人基礎力 (経済産業省、2006) の育成が大学に期待されるようになったこととも関連している。つまり、主体的で能動的な学生を育てる教育の在り方が大学に期待され、その教育方法として協同学習が注目されるに至ったといえる。

また、協同学習の看護教育への有効性は、看護技術教育における導入を始めとして、能動的主体的学習を通じた看護実践能力育成に高い効果をもたらすと報告した多くの研究 (尾ノ井、2012 米田、2012 會田、2017) によって明らかとなっている。さらに看護実践能力を身につける教育方法については、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準看護学分野」(日本学術会議、2017) において、「学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方」として以下の2点が述べられている。①講義については「事例検討や実践例などの実際の状況から、患者の辛さや苦悩をどのように察知し、解決の糸口を見出すかについて、他者との意見交換を通して検討する問題探索的な学習が必要」と述べており、②演習 (グループワーク、事例学習、カンファレンス) については、「反転授業やアクティブ・ラーニングなどによって学習者自らが能動的に学べることが特徴的であり、臨地実習の事前学習としての側面を持つ」と取り組みに期待を寄せている。

看護教育におけるコミュニケーション能力育成についてみると、コミュニケーション技術評価スケールの開発 (上野、2004) が行なわれている。そして、看護教育におけるコミュニケー

ション技術教育は、臨地実習による効果が大きく、初年次から段階的に技術修得できるような教育方法の確立が期待されている (奈良、2009)。また、模擬患者 (SP: Simulated patient) を導入した演習 (出原、2006 奥山、2008 肥後、2006) や患者とのふれあい場面の再構成 (プロセスレコード) の指導 (宮本、2007/ 2017 渡邊、2007) の評価が行なわれ、教育効果が明らかとなっている。さらに、CAI教材 (言語的応答訓練) を用いた実験では、「相手の言動に対する評価」や「相手の言動や気持ちの確認」の得点上昇という効果も報告されている (淘江、2004)。

協同学習によるコミュニケーション能力育成については、協同学習ここではシンク・ペア・シェア (Think-Pair-share) やラウンド・ロビン (Round Robin) を授業に取り入れることで、対人的コミュニケーションを円滑に行うために重要な社会的スキルが授業後に向上 (松浦、2011) し、話し合いによるグループ学習が、コミュニケーション能力を含む社会コンピテンシー育成 (原田、2013) に影響すると言われている。また、ロールプレイを用いた演習を行う際の看護学生の行動傾向、例えば演習前半よりも後半に沈黙や視線をそらすなどの行動が増えること等が明らかとなっており、ロールプレイ演習の教示内容の見直しや実施時間などを考慮する必要性が指摘されている (久米、2005)。

上述したことを踏まえて、今回は、入学直後の看護学生に対し、協同学習を用いたコミュニケーション能力育成に関する授業を行った。授業デザインは、人間関係およびコミュニケーションについての基本的な知識を学習し、演習を通じた自己理解・他者理解を深め、患者—看護師関係およびカンファレンスについて体験的に理解し、コミュニケーション技術を実施できることをねらいとしている。よって本授業を通してコミュニケーション技術が向上することを1つの指標として測定するために、授業前後でコミュニケーション技術評価スケール (上野、2004) を用いることとした。なお、このコミュ

コミュニケーション技術評価スケールは、先行研究（上野、2004）において信頼性・妥当性が確保されている。

本研究の目的は、コミュニケーション能力の変化と授業内容および授業の理解度・関心度等との関連を検討し、看護実践能力の基盤となるコミュニケーション能力の向上に関連する要因および学習支援上の課題を明らかにすることである。

2. 研究方法

1) 調査対象および調査期間

調査対象はA大学看護学部看護学科1年生94名であり、調査期間は、2015年4月～8月末までとした。

2) 調査方法

上野（2004）のコミュニケーション技術評価スケール（30項目6カテゴリー）を用いて全15回の授業1回目と授業15回目に測定した。6カテゴリーは、1. コミュニケーション基本技術（13項目）2. 非言語的コミュニケーション基本技術（3項目）3. コミュニケーションによる自己成長についての理解（4項目）4. クライアントの感情の明確化（3項目）5. コミュニケーションに関する人間観の理解（2項目）6. その他（5項目）で分類される。各項目について、4. 非常によくできる（非常によく理解している）3. よくできる（よく理解している）2. できる（理解している）1. ややできる（やや理解している）0. 全くできない（全く理解していない）の5段階評定で回答を求めて、それぞれを得点化した。

また、授業の理解度・関心度5項目を毎回の授業終了後に調査した。5項目の質問内容は、1. 授業内容は理解できましたか、2. 授業の大事なポイントは何だったか分かりましたか、3. 授業内容に興味や関心を持ちましたか、4. 授業内容は自分に役立つものでしたか、5. 本

日のコミュニケーション技術は自分に身についたと思いましたが、である。各項目について、4. とてもそうだった（80%以上）3. ややそうだった（60-80%未満）2. そうだった（40-60%未満）1. あまりそうではなかった（20-40%未満）0. 全くそうではなかった（20%未満）の5段階評定で回答を求めて、それぞれを得点化した。さらに毎回の授業後に、授業についての感想や今後の自身の課題などについて自由記述での回答を求めた。

3) 分析方法

各質問項目における回答を単純集計し、平均値の差の検定はウィルコクソン順位和検定、マンホイットニーU検定、相関はスピアマンの順位相関係数を算出した。コミュニケーション技術評価得点（以下、コミュニケーション得点、と称す）の授業1回目から授業15回目にかけての得点変化の平均値1/2にて、得点上昇群と得点不変群に分け、各項目得点およびカテゴリー平均得点を比較した。なお、得点上昇値が大きい者と小さい者を区別するために、得点変化の平均値1/2を用いた。感想や課題はKJ法により分類した。まず、記述された文章を、意味内容のまとまりごとに切片化し、コードとした。次いで、コードを類似性と差異性の観点から分類し、類似のコードにラベル付けをし、さらに類似のラベルについて、抽象度を上げてカテゴリー名を付けた。

4) 倫理的配慮

調査対象に研究の意義・目的・方法、個人データの取り扱いについて説明し、研究参加は任意であり、参加しない場合も不利益を受けず成績評価に影響がないこと、同意はいつでも不利益を受けずに撤回できることについて、説明書の配布および口頭での説明を行い、同意書の提出をもって同意とみなした。本研究は所属機関の研究倫理審査委員会の承認（承認番号26069）を得た。

5) 授業概要および協同学習の内容

授業科目名は「人間関係とコミュニケーション」であり、看護学部1年生が対象である。授業の到達目標は、①医療、看護における人間関係とコミュニケーションスキルの重要性について説明できる②ピアまたはグループでのロールプレイング等の演習を通して、自己理解と他者理解を深めることができる③カンファレンスやロールプレイングにおいて、コミュニケーション技術を実施できる、以上である。授業会場の特徴としては、可動式の机・椅子があり、机は3人掛け用の長机である。

表1に授業内容と協同学習の内容を示す。授業は全15回であり、そのうち9回は演習を行う

た。授業第1回ではオリエンテーションを行うと共に、本授業をプロジェクト学習（鈴木、2011）として位置づけるために、ポートフォリオ作成および個人目標の設定について説明し、個人目標の設定を課題とした。また、授業7回目では、個人目標の振り返りのために中間評価を個人が行ない、ピアレビュー活動を行った。また授業15回目には、プロジェクト学習のまとめとして凝縮ポートフォリオ¹（鈴木、2011）作成を行い、受講者全体でのピアレビュー活動およびルーブリックによる自己評価を行い、授業後にポートフォリオの提出を求めた。

表1 授業概要と協同学習の内容

回数	授業概要	協同学習の内容
1回	人間関係とコミュニケーションについてのオリエンテーション	本授業をプロジェクト学習とし、学習のゴール設定を行う。
2回	自己を知る、他者を知る 講義と演習	ストレングスカードを使って、グループメンバーと自己紹介
3回	人間関係構築へのスキル、体験学習の効果 講義	前回のグループワーク体験をグループで振り返り、全体で発表し共有する。振り返りの内容：①ここを開いて話せた要因②他者の表現を受け止められた要因③自己表現できた環境
4回	聞き方のコミュニケーション技法 講義と演習	3人～4人で1グループとなり、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。
5回	話し方のコミュニケーション技法 講義と演習	3人～4人で1グループとなり、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。
6回	ノン・バーバル(言葉以外)のコミュニケーション 講義と演習	患者事例を基に、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。
7回	カウンセリングの技法 講義と演習	患者事例を基に、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。プロジェクト学習の中間評価を個人で行い、その後ピアレビューを行う。
8回	保健医療チームの人間関係 講義	大学入学前後でのチームでの取り組みを思い出し、チームワークが良かった事例とチームワークが良くなかった事例について、それぞれ要因を出し、グループ内でKJ法にて要因をまとめ、全体発表を行う。
9回	闘病生活を支える人間関係 講義 次回演習の事例紹介	次回授業の事例に基づき会話展開についてシナリオ案を作成する課題を提示する。
10回	演習 入院患者(入院に不安のある)と看護師のロールプレイング	3人～4人で1グループとなり、シナリオを適宜使いながら、患者役、看護学生役、観察者役をローテーションし、討議を行う。適宜、動画撮影し、個人の振り返りに使用する。プロセスレコードを作成する。
11回	演習 グループワーク	前回のロールプレイングの振り返りをする、次回のグループごとの発表に向けて準備する。スライドや模造紙にまとめる。
12回	演習 グループワークの発表	ロールプレイングからの学びをグループごとに発表し、質疑応答し、共有する。
13回	カンファレンスの効果 講義と演習	8～10名のグループになり、フィッシュボール技法でカンファレンスを行う。
14回	カンファレンスの学びについての発表	カンファレンスでの学びについてグループごとに発表する。
15回	本授業のまとめ	到達目標に関するルーブリックによる自己評価、プロジェクト学習のまとめとして凝縮ポートフォリオ(A3サイズ1枚)を作成し、参加者全員での閲覧時間を設ける。授業後にポートフォリオを完成させ提出する。

- 1 凝縮ポートフォリオ：鈴木（2011）によれば、凝縮ポートフォリオはプロジェクト学習の最後にゴールとして学びを再構築するものであり、再構築は何を提案したいのかの焦点が絞れており揺るぎないものであることが求められる。

3. 結果

1) 調査票回収について

調査対象94名、調査票回収85部、回収率90.4%。有効回答部数85部、有効回答率100%。

2) コミュニケーション得点の授業における変化について

(1) コミュニケーション技術評価の全体について

コミュニケーション得点は、授業1回目2.3±1.07点から授業15回目に3.0±0.93点と有意(P<0.01)に上昇した。

(2) カテゴリー別のコミュニケーション技術評価について

表2に授業前後のコミュニケーション技術評価スケール各カテゴリー平均点を示す。コミュニケーション得点をカテゴリー別に見ると、授業前に高い得点のカテゴリーは、「コミュニケーションに関する人間観の理解」3.0±0.93点、「コミュニケーションによる自己成長についての理解」2.5±1.13点であった。この傾向は授業後も変わりなかった。一方で授業前に低い得点のカテゴリーは、「クライアントの感情の明確化」1.6±0.91点、「非言語的コミュニケーション基本技術」2.1±1.06点の順であった。

授業前後の得点変化を比較すると、全てのカテゴリーにおいて得点が有意(P<0.01)に上昇した。最も得点が上昇したカテゴリーは、「非

言語的コミュニケーション基本技術」であり、授業前後の得点差は0.89点、次いで「クライアントの感情の明確化」(授業後に0.76点上昇)であった。

(3) コミュニケーション技術評価の各項目について

表3に授業前後でのコミュニケーション技術評価項目の得点を示す。コミュニケーション技術評価の各項目を見てみると、授業前に高かった項目は、問28「人間は成長し変化し続ける存在であると理解している」3.4±0.80点、問25「人間は人間同士が相互に影響しあう存在であると理解している」3.2±0.82点、問26「人間は一人ひとりかけがえのない独自の存在であると理解している」3.2±0.92点、であり、低い項目は、問12「相手ははっきりと表現していない感情を明確化できる」1.5±0.88点であった。

一方、授業後に高かった項目は、問28「人間は成長し変化し続ける存在であると理解している」3.8±0.52点、問25「人間は人間同士が相互に影響しあう存在であると理解している」3.6±0.68点、問26「人間は一人ひとりかけがえのない独自の存在であると理解している」3.6±0.68点であり、低い項目は、問12「相手ははっきりと表現していない感情を明確化できる」2.4±0.96点、問13「相手の沈黙の意味を理解し、的確に対応できる」2.4±1.01点であった。

表2 授業前後のコミュニケーション技術評価スケール各カテゴリー平均点 (n=85)

カテゴリー名	問い数	授業前		授業後		後-前	有意差
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
コミュニケーション基本技術	13	2.3	1.00	2.9	0.89	0.65	**
非言語的コミュニケーション基本技術	3	2.1	1.06	2.9	0.89	0.89	**
コミュニケーションによる自己成長についての理解	4	2.5	1.13	3.3	0.92	0.73	**
クライアントの感情の明確化	3	1.6	0.91	2.4	0.99	0.76	**
コミュニケーションに関する人間観の理解	2	3.0	0.93	3.4	0.77	0.41	**
その他	5	2.4	1.11	3.1	0.87	0.73	**

Wilcoxon rank sum test**P<0.01

表3 授業前後でのコミュニケーション技術評価項目の得点 (n=85)

カテゴリ	項目	授業前 平均値	授業前 標準偏差	授業後 平均値	授業後 標準偏差	有意差	授業後- 授業前
コミュニケーション 基本技術	問2 相手に自由回答方式の問いかげができる	2.0	0.95	2.9	0.96	**	0.9
	問4 相手にプライバシーを保持することを適切な言葉で言うことができる	2.0	0.90	2.7	0.88	**	0.7
	問5 相手の話しの内容または問題をオウム返しができる	2.2	1.03	3.0	0.86	**	0.8
	問6 相手の感情や態度をありのままに受け止めることができる	2.4	1.08	3.0	0.93	**	0.6
	問7 相手の話を傾聴することができる	2.7	0.93	3.3	0.77	**	0.6
	問8 相手の考えに添ったすすめ方ができる	1.9	0.95	2.7	0.91	**	0.8
	問10 相手に共感することができる	2.8	0.78	3.3	0.83	**	0.5
	問14 相手との信頼関係(ラポール)を成立させることができる	2.1	0.94	2.6	0.92	**	0.5
	問15 相手が前向きな考えを示した時に、それを支持して進めることができる	2.8	0.91	3.2	0.78	**	0.4
	問16 自分自身を偽らず、言行を一致してかかわることができる	1.8	0.96	2.5	0.88	**	0.7
	問17 相手の自己決定を尊重してすすめることができる	2.6	0.92	3.0	0.81	**	0.4
問18 問題解決よりも、プロセスを大切にすることができる	1.8	0.93	2.7	0.93	**	0.9	
問19 相手と「今ここで」経験していること心の動きを大切にすることができる	2.2	0.97	3.0	0.72	**	0.7	
非言語的 コミュニケーション 基本技術	問21 相手に偽りの希望をもたせるようなことは言わない	1.8	0.92	2.8	0.88	**	1.0
	問22 相手の表情の変化などに注意することができる	2.7	0.97	3.1	0.93	**	0.4
	問23 非言語的コミュニケーションを活用することができる	1.6	0.96	2.9	0.81	**	1.3
コミュニケーション による自己 成長に ついての 理解	問27 人間は自己実現できることが最高の望みであると理解している	2.4	1.08	3.4	0.70	**	1.0
	問28 人間は成長し変化し続ける存在であると理解している	3.4	0.80	3.8	0.52	**	0.4
	問29 自分自身を尊重することができる	1.9	1.04	2.6	1.08	**	0.7
	問30 コミュニケーションによって自分自身を成長させることができる	2.5	1.05	3.2	0.87	**	0.7
クライアントの感情 の明確化	問11 相手の話しの内容または問題を要約して言うことができる	1.7	0.93	2.5	1.00	**	0.8
	問12 相手をはっきりと表現していない感情を明確化できる	1.5	0.88	2.4	0.96	**	0.9
	問13 相手の沈黙の意味を理解し、的確に対応できる	1.8	0.91	2.4	1.01	**	0.6
コミュニケーションに 関する人間観の 理解	問24 人間は自分で考えたり行動したりする主体性をもつ存在であると理解している	2.8	1.01	3.2	0.82	**	0.4
	問25 人間は人間同士が相互に影響しあう存在であると理解している	3.2	0.82	3.6	0.68	**	0.4
その他	問1 相手に自己紹介を上手くすることができる	2.0	0.85	3.1	0.80	**	1.0
	問3 相手に敬語を使って話すことができる	2.7	0.91	3.2	0.79	**	0.5
	問9 相手の話を十分聴かないうちに話題を変えることをしない	2.3	1.14	3.0	0.87	**	0.6
	問20 相手に安易な励ましや助言をしない	1.7	1.01	2.8	0.95	**	1.1
	問26 人間は一人ひとりかけがえのない独自の存在であると理解している	3.2	0.92	3.6	0.68	**	0.4

Wilcoxon rank sum test:**,P<0.01

(4) コミュニケーション得点の上昇群と不変群
について

授業前後でのコミュニケーション平均得点の差は、0.69点であった。よって、授業後の得点が、授業前に比べて $1/2 \times 0.69$ 点以上の対象者を上昇群とし、授業前に比べて $1/2 \times 0.69$ 点未満の対象者を不変群とした。

表4にコミュニケーション技術評価得点の授業前後での不変群と上昇群を示す。コミュニ

表4 コミュニケーション技術評価得点の授業前後での不変群と上昇群

		授業前	授業後	
不変群	n=42	平均値	2.7	2.8
		標準偏差	0.54	0.57
上昇群	n=43	平均値	2.6	3.2
		標準偏差	0.40	0.43

ケーション得点の不変群は、授業前 2.7 ± 0.54 点、授業後 2.8 ± 0.57 点、とほぼ得点変化が無いが、上昇群は授業前 2.6 ± 0.40 点、授業後 3.2 ± 0.43 点、と約0.6点の上昇が見られた。

表5に不変群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点を示す。コミュニケーション得点不変群について、各カテゴリー得点を見ると、6つのカテゴリーにおいて、授業前よりも授業後に有意 ($P < 0.01$) に得点が上昇したが、カテゴリー「コミュニケーションに関する人間観の理解」は授業前後で得点の差は見られなかった。また、カテゴリー全体で授業後の得点の伸びは、0.04~0.49点であった。

次に、表6に上昇群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点を示す。コミュニケーション得点上昇群について、授業前後の各カテゴリー得点を見ると、全

てのカテゴリーにおいて、授業後に有意 ($P < 0.01$) に得点が上昇していた。また、カテゴリー全体で授業後の得点の伸びは、0.78~1.27点であり、高い伸びを示したカテゴリーは「非言語的コミュニケーション基本技術」1.27点、「クライアントの感情の明確化」1.21点の順であった。

さらに、表7に上昇群と不変群間の授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点の比較を示す。授業前には全てのカテゴリーにおいて、不変群が上昇群よりも有意 ($P < 0.01$) に高い得点であった。一方、授業後に両群の得点を比較すると、特に3つのカテゴリー「コミュニケーション基本技術」「コミュニケーションによる自己成長についての理解」「その他」では、上昇群の方が有意 ($P < 0.01$) に高い得点であった。

表5 不変群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点 (n=42)

カテゴリー名	項目数	授業前		授業後		後-前	有意差
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
コミュニケーション基本技術	13	2.5	0.99	2.7	0.93	0.16	**
非言語的コミュニケーション基本技術	3	2.3	1.02	2.8	0.90	0.49	**
コミュニケーションによる自己成長についての理解	4	2.8	1.09	3.0	1.00	0.30	**
クライアントの感情の明確化	3	1.9	0.94	2.3	1.06	0.31	**
コミュニケーションに関する人間観の理解	2	3.2	0.86	3.2	0.87	0.04	n.s.
その他	5	2.7	1.06	3.0	0.91	0.33	**

Wilcoxon rank sum test:**P<0.01;n.s.:有意差なし

表6 上昇群における授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点 (n=43)

カテゴリー名	項目数	授業前		授業後		後-前	有意差
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
コミュニケーション基本技術	13	2.0	0.94	3.1	0.81	1.14	**
非言語的コミュニケーション基本技術	3	1.8	1.04	3.1	0.85	1.27	**
コミュニケーションによる自己成長についての理解	4	2.3	1.13	3.5	0.78	1.15	**
クライアントの感情の明確化	3	1.4	0.78	2.6	0.89	1.21	**
コミュニケーションに関する人間観の理解	2	2.8	0.96	3.6	0.60	0.78	**
その他	5	2.1	1.09	3.2	0.82	1.12	**

Wilcoxon rank sum test:**P<0.01

表7 上昇群と不変群間の授業前後のコミュニケーション技術評価各カテゴリー平均点の比較 (n=85)

カテゴリー	項目数	授業前			有意差	授業後		有意差
		上昇群	不変群	有意差		上昇群	不変群	
		(n=43)	(n=42)			(n=43)	(n=42)	
コミュニケーション基本技術	13	2.0	2.5	**	3.1	2.7	**	
		標準偏差	0.94	0.99		0.81	0.93	
非言語的コミュニケーション基本技術	3	1.8	2.3	**	3.1	2.8	*	
		標準偏差	1.04	1.02		0.85	0.90	
コミュニケーションによる自己成長についての理解	4	2.3	2.8	**	3.5	3.0	**	
		標準偏差	1.13	1.09		0.78	1.00	
クライアントの感情の明確化	3	1.4	1.9	**	2.6	2.3	*	
		標準偏差	0.78	0.94		0.89	1.06	
コミュニケーションに関する人間観の理解	2	2.8	3.2	**	3.6	3.2	*	
		標準偏差	0.96	0.86		0.60	0.87	
その他	5	2.1	2.7	**	3.2	3.0	**	
		標準偏差	1.09	1.06		0.82	0.91	

Mann-Whitney U test:**P<0.01,*P<0.05

表8 授業回ごとの授業の理解度・関心度に関する各問いへの評価得点 (点) (n=85)

		第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回	第9回	第10回	第11回	第12回	第13回	第14回	第15回
問1 授業内容は理解できましたか	平均値	3.1	3.7	3.6	3.6	3.5	3.5	3.6	3.2	3.4	3.5	3.3	3.5	3.1	3.4	3.3
	SD	0.87	0.50	0.66	0.74	0.81	0.80	0.66	1.19	0.93	0.73	0.83	0.89	1.17	1.07	1.10
問2 授業の大事なポイントは何だったか分かりましたか	平均値	2.9	3.5	3.4	3.5	3.4	3.4	3.5	3.2	3.2	3.3	3.2	3.5	3.1	3.2	3.3
	SD	0.82	0.55	0.73	0.81	0.76	0.78	0.72	1.18	0.94	0.80	0.82	0.87	1.14	1.10	1.12
問3 授業内容に興味や関心を持ちましたか	平均値	3.4	3.6	3.6	3.7	3.6	3.6	3.7	3.2	3.5	3.6	3.4	3.6	3.3	3.3	3.3
	SD	0.84	0.53	0.73	0.78	0.76	0.83	0.66	1.19	0.89	0.64	0.86	0.87	1.08	1.14	1.10
問4 授業内容は自分に役立つものでしたか	平均値	3.5	3.7	3.6	3.7	3.6	3.7	3.7	3.3	3.5	3.7	3.3	3.6	3.3	3.5	3.3
	SD	0.75	0.49	0.73	0.74	0.77	0.73	0.65	1.22	0.88	0.70	0.88	0.86	1.12	1.12	1.10
問5 本日のコミュニケーション技術は、自分に身についたと思えましたか	平均値	2.5	3.2	3.2	3.2	3.2	3.0	3.0	2.9	3.0	2.9	3.0	3.3	2.8	3.1	2.9
	SD	1.00	0.76	0.79	0.92	0.94	0.94	1.03	1.17	0.97	0.89	0.98	0.97	1.18	1.09	1.18
回毎	平均値	3.1	3.5	3.5	3.5	3.5	3.4	3.5	3.2	3.3	3.4	3.2	3.5	3.1	3.3	3.2
	SD	0.93	0.60	0.74	0.82	0.83	0.85	0.80	1.19	0.94	0.80	0.89	0.90	1.15	1.11	1.12

3) 授業の理解度・関心度の変化と感想・課題等について

表8に授業回ごとの授業の理解度・関心度に関する各問いへの評価得点を示す。授業の理解度・関心度の評価得点は、5項目がほぼ連動して同様の推移を示し、授業1回目の得点は低いものの授業回ごとに変化があった。特に回毎の平均値を比較すると、授業13回目は3.1±1.15点と最も低くなっていた。また、問1から問5にかけて「3. ややそうだった(60-80%未満)」を下回る評価が見られたのは、問5「本日のコミュニケーション技術は、自分に身についたと思えましたか」であり、低い順に、授業1回目2.5±1.00点、授業13回目2.8±1.18点、授業8回

目2.9±1.17点、授業10回目2.9±0.89点、授業15回目2.9±1.18点であった。

次に、毎回の授業後の授業についての感想や今後の課題などについての自由記述は、分析の結果、カテゴリー、感想、自己理解、関係性の理解、自己の課題認識に分けられた。授業回ごとの感想や課題に関する各カテゴリーにおける代表的なラベルを表9に示した。以下文中ではラベルを<>で示す。表9に示す通り、学生は自己の振り返りを行ないつつ、他者との関係を見直し、今後の課題について考えていたことが認められた。特に授業1回目では、<人と話すことが苦手>という自己理解があるが、<楽しかったグループワーク>というように和やかな

表9 授業回ごとの感想や課題に関する各カテゴリーにおける代表的なラベル

授業回	感想	自己理解	関係性の理解	自己の課題認識
1回	これからの授業への楽しみ	人と話すことが苦手	たのしかったグループワーク	コミュニケーション能力を身に着ける
2回	仲良くなれた嬉しさ	自分のことを話すのが苦手、上手く溶け込めない	相手が耳を傾けて聞いてくれると自信をもって話せる	自分のことを分かって表現できるようになる、相手が話しやすい聞き方が出来るようになる、アイコンタクトが取れるようになる
3回	面白かったリフレーミング	自分の短所をポジティブにとらえられた	関心を向けられると心を開いて話しやすい	傾聴できるようになる、会話の主導権をとらない
4回	聴くことの難しさ	話したいと思ってしまう、沈黙が苦手	話すことで相手が楽になる	傾聴の技法を使っていく
5回	話す技術があること	相手の目を見られない、要領よく話せない	自分のことを話す相手も話しやすい	簡潔に話せるようになる
6回	ノンバーバルコミュニケーションの大切さ、実践することの難しさ	対応に困った	自分の気持ちが相手に伝わり、影響してしまうことへの気づき	自然と全てできるようになる
7回	難しかったシナリオ	大丈夫と言ってしまう	自分の発言をそのまま返されることで自分の感情や考えを認識することにつながる	悩みの背景をうまく引き出せるようになる
8回	医療はチームワーク	人に何かを説明するということが苦手	相手に関心を持ち言いたいことを言えるようになることが信頼関係では大切	情報の共有や目標を明確にして団結できるようにになる、調整的役割を担えるようになる
9回	患者さんの気持ちを想像して書くことの難しさ	言葉のボキャブラリーが無い	心からほっと笑顔になれる、そんな人になれる	患者さんを支えられるような看護師になる
10回	非言語的コミュニケーションの難しさ	プロセスコードで自身の問題点を知ることができた	積極的傾聴によって相手の心を引き出した	練習を重ね、自信をつける、臨機応変に対応していけるようになる
11回	グループでの振り返りでの気づき	自分に足りないスキルがわかった	人と共有しあうことでたくさんの意見が出て面白い	もっとうまくコミュニケーションをとれるようになる
12回	考え方や視野の広がり	相手の感情よりも自分の感情を優先させてしまう、自分の成長を感じられる	患者の気持ちを理解し、会話に臨むことの大切さ	課題を見直していく
13回	カンファレンスの難しさ	自分の意見を言うタイミングが上手くとれずあまり発言できなかった	誰かの意見に影響されて次々と意見が出てくる	自分の意見を述べられるように意識していく
14回	カンファレンスの重要性	言いたいことや発表したいことをうまくまとめることができない	自分の考えを述べ、仲間の意見に耳を傾け、客観的に情報を捉えて推測していくことが充実した内容になる	事前準備に念入りに取り組む
15回	ポートフォリオ作成の楽しさ	自身の成長を実感することができた	授業の内容を振り返り、友達と話し合えた	日常生活から活用できる様に心がけていく

授業を経験していた。フィッシュボウル技法² (Barkley, 2005/2009) でカンファレンスの演習を行った授業13回目では、＜カンファレンスの難しさ＞を感じ、＜自分の意見を言うタイミングが上手くとれずあまり発言できなかった＞と述べていた。授業8回目では、＜相手に関心を持ち言いたいことを言えるようになることが信頼関係では大切＞という他者との関係性に気づき、＜調整的役割を担えるようになる＞と課題を見出していた。

4. 考察

1) コミュニケーション得点の変化について

授業15回目のコミュニケーション得点は、授業1回目より有意に上昇し、全てのカテゴリー

においても得点は有意に上昇していた。授業前に低い得点のカテゴリーであった「非言語コミュニケーション基本技術」と「クライアントの感情の明確化」に関しては、授業後には他カテゴリーよりも低かったが、授業前後の得点の伸びは大きかった。つまり、授業によって、非言語的コミュニケーションおよび感情の明確化に関する技術が向上すると考えられる。特に「クライアントの感情の明確化」については、授業後の得点が最も低い項目として、問12「相手ははっきりと表現していない感情を明確化できる」問13「相手の沈黙の意味を理解し、的確に対応できる」が上がっていた。

対面コミュニケーションにおける看護学生の感受性と非言語メッセージに焦点をあてて分析した高林(2011)の研究では、看護学生の非言

2. フィッシュボウル技法：Barkley (2005/2009) によれば、フィッシュボウルでは、数人の学生が小さな輪を作り、残りの学生がその周りに大きな輪を作り座り、内側の学生は綿密な話し合いを繰り返して、外側の学生はそれを見守りつつ、話し合いで何がどのように話し合われているかを考える教え合いの技法の一つである。

語感受性の自己評定は、コミュニケーションに対する目標の高さと謙遜によって一般青年より低いと述べている。本研究においても、非言語的コミュニケーションおよび感情の明確化に関する得点が低かったことは、看護学生としての目標の高さや謙遜が影響していると考えられる。しかし、授業後の感想や課題を見ると、〈聴くことの難しさ〉を感じつつも、〈相手が耳を傾けて聞いてくれると自信をもって話せる〉、〈関心向けられると心を開いて話しやすい〉という非言語的な傾聴を受ける体験を積むことで、その効果を認識し、さらに演習で用いて自身のコミュニケーションスキルとして修得していったと考えられる。

また、患者との間での「沈黙への対処」について、看護学生3・4年生を対象とした吉村(2015)の調査では、6割の学生が焦りと困惑を感じ、「話題を変える」という行動をとることを明らかにしている。「沈黙への対処」のあり方は、「沈黙の役割」の認知度に左右されると述べている。今回の対象は大学入学直後の1年生であり、クラスメートとの人間関係作りの途上であり、相互理解が出来ていない状況での「沈黙への対処」は難しかったと推察される。しかしながら、グループでの振り返りを行なう中で、非言語的コミュニケーションの重要性に気づき、「沈黙への対処」についても共有できたと考えられる。今後、看護学実習を通した「沈黙への対処」のスキルを向上させることが重要と考える。

2) コミュニケーション得点の上昇群と不変群について

今回、授業前のカテゴリ得点では、上昇群の学生は不変群の学生よりも有意に低かったが、授業後のカテゴリ得点では、上昇群の学生は不変群の学生よりも有意に高い得点に変化していた。つまり、コミュニケーション得点が授業後に上昇する学生とは、元々授業前にコミュニケーション得点が低い学生であると考え

られる。そして、このコミュニケーション得点が授業後に上昇する学生が良く伸びる技術は、カテゴリ「非言語コミュニケーション基本技術」「クライアントの感情の明確化」であった。さらに不変群の学生より上昇群の学生の授業前後の伸びが有意だったカテゴリは「コミュニケーション基本技術」「コミュニケーションによる自己成長についての理解」「その他」であった。

看護学生の関係づくり行動とその要素を明らかにするために看護学生2年生を対象に行われた尾原(2006)の調査によると、要素として「機知性」因子、「同調性」因子、「向社会性」因子が上がり、授業前に関係づくり行動得点が低かった学生の方が、学内演習や臨地実習後に3因子とも得点が急激に上昇したことを明らかにしている。今回の研究対象は看護学生1年生であったが、授業前にコミュニケーション得点が低い学生が、授業後に有意に得点が伸びていた。

授業前得点が低かった学生の変化について尾原(2006)は、「2年生当初は、患者との関係づくりを行う方法についての知識が少なく、関係づくり行動がとれないと思っていた学生が、授業や演習の授業進行や実習経験により関係づくり行動がとれるように認識が変化した」と分析している。以上から、今回のように看護学生1年生であっても、グループ学習などの授業経験を通して、特にコミュニケーション得点が低い学生は、相互の関係づくり行動がとれるという肯定的な自己認識に変化したと考えられる。

また、非言語的コミュニケーションや感情の明確化は、言語メッセージへ依存したコミュニケーション(高林、2011)が多いと言われる現代において、高度なコミュニケーションスキルであると考えられる。しかし、授業前に低いコミュニケーション得点だった学生は、このスキルが特に上昇していた。授業内容を振り返ると、患者役や看護学生役をロールプレイし、観察者として客観的に見ることや、自分自身の

ロールプレイを録画して振り返ったりすることで、これまで考えることが少なかった、コミュニケーションの在り方を深く考える機会となっていたと考えられる。

ただ、尾原（2006）の調査では、関係づくり行動の高得点群の平均値は3因子共に下降しており、授業前得点の高かった学生への教育方法については今後の課題であると述べている。今回の調査では、不変群においても、授業後に各カテゴリー得点は有意に上昇していたが、今後、臨地実習を通じた得点変化を慎重に見ていく必要があると考えられる。

3) 授業の理解度・関心度の変化と感想・課題等について

授業の理解度・関心度が低かった授業13回目は「カンファレンスの効果 講義と演習」であった。この回はフィッシュボウル技法（Barkley, 2005/2009）を用いた演習を行ったが、「コミュニケーション技術が身についたか」の問いに対して、評価 2.8 ± 1.18 点であり他の回に比して最も低かった。しかし次の授業14回目でカンファレンスの学びについての発表と質疑応答を活発に行ったことから、授業14回目は 3.1 ± 1.09 点と「コミュニケーション技術は、自分に身についた」と評価していると考えられる。

授業13回目の感想・課題には、＜カンファレンスの難しさ＞や＜自分の意見を言うタイミングが上手くとれずあまり発言できなかった＞という声が上がっていた。全体的に、カンファレンスに関する事前学習資料の予習が不足していたことと、実際のカンファレンスについてオリエンテーションやデモンストレーションなどで示すことも、今後検討する必要があると考えられる。

次いで授業の理解度・関心度が低得点だった授業8回目の授業概要は、「保健医療チームの人間関係」であった。これまでの学生生活などの体験を振り返りチームワークについて考え、看護師の役割やチームワークが成り立つ要因に

ついて演習を行ったが、保健医療チームあるいは多くの医療専門職について初めて知ったという学生も多かった。したがって、授業改善のために、事前学習として医療専門職や保健医療チームについての調べ学習など知識面を強化して授業に臨む取り組みが必要と考えられる。

ここでは特に、カンファレンスやチームワークという目標を共有した上での相互の意見交換のスキル育成についての課題が考えられる。ただ、今回の調査対象科目と同時期に、プロジェクト学習などの協同学習を行う看護基礎科目が平行して実施されており、カンファレンスやチームワークについての学びに影響していたと考えられる。よって、学生の学びについては、他の授業科目を含めた効果を見ていく必要がある。

看護学生に対し生活機能とコミュニケーション能力の変化について調査した武田（2016）は、看護学生は「ノン・アサーティブネス・コミュニケーション」つまり、人との対話ではなく、主張しないことによる周囲との関係性をつくる傾向があると述べ、グループワーク以外でも対話によるアサーティブ・コミュニケーションの機会を作る介入の必要性を述べている。今後、授業以外の相互交流の場もコミュニケーション能力育成に活用することや、臨地における看護学実習でのカンファレンス体験を踏まえたフォローアップ教育を行うことが必要と考えられる。

4) コミュニケーション能力の向上に関連する要因および学習支援上の課題

ここでは、本研究の全体考察として、協同学習を用いたコミュニケーション教育を振り返り、コミュニケーション能力の向上に関連する要因を検討し、今後の学習支援上の課題を明らかにしてみる。

全15回の授業終了後にコミュニケーション得点が有意に向上した第一の要因と考えられることは、協同学習の授業としてプロジェクト型学習を採用したことが挙げられる。プロジェクト

型学習（市坪，2016）は、学生が他の学生と協同・協働しながら学ぶ学習であり、学生が主体的に活動を行い、さらに、その活動は、学習のプラン（P）、実行（D）、チェック（振り返り）（C）、アクション（改善）（A）、のPDCAサイクルを設定できるかが学習成果向上のポイントである。さらに、このチーム学習は、振り返りと改善のPDCAサイクル数が多いほど、多くの成果が得られる。

今回は、授業1回目に、本授業がコミュニケーション能力を身に付ける授業であることとプロジェクト学習を行うことを説明し、学生個人の授業終了時の到達目標としてゴール設定を行った。そして、授業7回目に中間評価を行い、授業15回目では授業全体に関する個人のまとめとして、凝縮ポートフォリオ作成を行った。また、全授業15回のうち半数以上を占めた演習では、その都度、個人およびペアワークによる振り返りと、全体での学びや課題の共有を行った。その結果、市坪（2016）が指摘するように、プロジェクト型学習として演習を重ねる度に自己理解や関係性の理解が深まり、取り組むべき課題が明確になったと考えられる。

ポートフォリオ学習の効果について、高等学校衛生看護専攻科女子を対象とした尾ノ井（2012）の調査では、チームメンバーの協力による達成感を得て、自尊感情が向上したことが明らかになっている。また、ポートフォリオ学習は、学習終了後の課題発見力と目標管理能力が習得され、学びの質を測るものとして看護教育において多く導入されている。本研究の最終回の授業においてポートフォリオ作成を行いく自身の成長を実感することができた>というように、ポートフォリオ学習は、質的評価として学習者に分かりやすく受け入れやすいため、今後の学習意欲につながったと考えられる。

また、グループ討論では、「意見の主張の仕方に関する学び」と「討論の仕方に関する学び」が期待できる（關戸，2007）。今回の振り返りにおいても、意見の主張の仕方について

は、<誰かの意見に影響されて次々と意見が出てくる>という体験をし、<自分の意見を述べられるように意識していきたい>と新たな課題を見出している。さらに討論の仕方についても、<自分の考えを述べ、仲間の意見に耳を傾け、客観的に情報を捉えて推測していくことが充実した内容になる>という学びや<事前準備に念入りに取り組みたい>という課題を立てていた。ただ、市坪（2016）はグループワーク型学習の授業展開について、個人学習、ペア学習、グループワーク、クラス全体での共有、という順序での展開の必要性を述べ、知識・記憶レベルから理解レベルという理解の段階を追うことで、必要に応じて活用できるレベルになると指摘している。よって、今回の分析対象ではなかったが、個人の振り返りシートやグループでの振り返りシートの内容分析を行うことで、対象学生のコミュニケーション能力が応用可能性の理解レベルへ達しているか質的な検討も必要と考えられる。

次いで、授業終了後にコミュニケーション得点が有意に向上した第二の要因と考えられることは、授業全15回のうち9回はロールプレイ（Barkley, 2005/2009）を取り入れた演習であり、患者役や看護学生役、観察者役を通して多くの気づきを得たことである。場面設定は学生に事前に示し、ロールプレイの概要を伝えて事前準備を行った。ロールプレイ当日は、演習グループで場面設定をイメージし役割分担や順番を決めるなどの時間を取り、タイムスケジュールに沿って演習を行った。

ロールプレイ演習を看護学生が行う際の行動傾向について久米（2005）は、ロールプレイ前半で「閉ざされた質問」「開かれた質問」「最小限の励まし」が有意に多く、後半には「助言」「個人的支援」が出現し、後半に「沈黙」「視線をそらす」「関係のない笑い」の出現時間が増加していた、と述べている。また、コミュニケーション技術教育の初期段階にある看護学生のロールプレイ演習においては、演習の進行に

関する事前指導や参加者の心理的側面を考慮する必要性についても言及している(久米、2005)。今回のロールプレイ演習を振り返ると、授業前半の回では話すことや沈黙、アイコンタクトへの苦手意識が自己理解として出ていたが、後半の授業では、自身に不足するスキルを自覚し、自分の成長を実感できるように変化していた。また、場面設定を学生に事前に示しロールプレイの概要を伝えておくことや、当日に演習グループで場面設定をイメージし役割分担や順番を決める時間を取るなどの配慮も行ったが、その演習効果については、上記述べたとおり、個人の振り返りシートやグループでの振り返りシートの分析が必要であると考えられる。

今回、ロールプレイ実施時、演習メンバーの許可のもと看護師役の自分の動画撮影を行い、振り返りに用いた。学生によっては、自分自身の自己像とかけ離れた言動に驚いた者もいた。つまり、動画を使用することで客観的に自分を振り返ることができ、さらにコミュニケーション技術向上へ貢献できると考えられる。Rotter, D. L. (2004) はビデオ録画による医学生のコミュニケーションスキルの変化を調査し、コミュニケーション教育によって閉じた質問や言語的コミュニケーションが減少し、開かれた質問や非言語的コミュニケーションが増加したと述べている。今回の学生の振り返りにおいても、多くの学生は、閉じた質問という質問者が主導権を握りやすいコミュニケーションパターンを体験し、いかに自分が質問攻めにしていたかに気づき、その気づきによって開かれた質問あるいは非言語的コミュニケーションスキルを修得していったと考える。

今後も動画撮影を、個人情報への漏洩に注意しながら、効果的な演習の振り返りに使用していくことが必要と言える。

5. 結論

- 1) 協同学習による授業を通して、コミュニケーション技術評価得点は有意に上昇した。
- 2) 授業前にコミュニケーション技術評価得点の低い学生は、授業後の得点が有意に上昇した。
- 3) 授業後の得点上昇が大きいコミュニケーション技術評価のカテゴリーは、「非言語的コミュニケーション基本技術」「クライアントの感情の明確化」であった。
- 4) カンファレンスに関する演習は、事前学習資料の予習やカンファレンスについてのオリエンテーションおよびデモンストレーションの必要性がある。
- 5) 学生主体のゴール設定やポートフォリオ作成を行うプロジェクト学習は、コミュニケーション能力育成に効果的である。
- 6) ロールプレイ演習で動画を使用することは、客観的に自分を振り返ることができ、コミュニケーション技術向上へ貢献できる。

6. おわりに

今回コミュニケーションに関する授業に協同学習を導入し、看護学生のコミュニケーション能力評価を行うと共に、授業内容の検討および評価を行った。看護実践能力としてのコミュニケーション能力は、講義・演習・実習のサイクルを通して向上するため、今後は実習を通じたコミュニケーション能力の評価を行うことが課題である。

謝辞

調査にご協力いただいた看護学生の皆様に心より感謝申し上げます。

本研究における利益相反はない。

引用文献

- 會田信子、三好沙知、河地美紀、他 (2017) :
A 大学看護学生の協同学習に対する認識と
影響要因、医学教育、48(2)、59-69.
- Barkley E.F., Cross K.P., Major C.H. (2005)/
安永悟 (監訳) (2009) :協同学習の技法—大
学教育の手引き、ナカニシヤ出版、京都.
- 大学における看護系人材養成の在り方に関する
検討会 (2017) :大学における看護系人材養
成の在り方に関する検討会 :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
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/
chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/
afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/078/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2017/10/31/1397885_1.pdf)
- Erikson, E. H. (1959)/小此木啓吾訳編 (1973) :
自我同一性—アイデンティティとライフ・サ
イクル、誠信書房、東京.
- 原田信之 (2013) :グループ学習による社会コ
ンピテンシーの育成と評価、岐阜大学教育学
部研究報告 教育実践研究, 15, 171-178.
- 肥後すみ子、荻あや子、太湯好子、他 (2006) :
コミュニケーション技術の向上に効果的な授
業設計と課題、岡山県立大学保健福祉学部紀
要、13(1)、35-45.
- 市坪 誠 編著 (2016) :授業力アップ アクティ
ブ・ラーニング、P.108-126、実教出版、東
京.
- 出原弥和、辻川真弓、本田育美、他 (2006) :
Simulated patient を導入したコミュニケーション
演習の評価、三重看護学誌、8、93-100.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J.
(2002)/石田裕久、梅原巳代子 (訳) (2010) :
協同学習の本質、学習の輪—学び合いの協同
教育入門、二瓶社、大阪.
- 経済産業省 (2006) :社会人基礎力
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>
- 久米弥寿子 (2005) :ロールプレイング演習にお
ける看護学生の言語的・非言語的コミュニ
ケーション行動の特徴に基づく演習プログラ
ムの検討—行動コーディングシステムによる
内容と出現パターンの分析、日本看護研究学
会雑誌、28(1)、63-71.
- 松浦均、近藤重裕美 (2011) :協同学習グル
ープ内のコミュニケーション行動について、大
学教育研究 三重大学授業研究交流誌, 19,
27-34.
- 宮本真巳 (2007) :対人関係論に根ざす実習指
導—プロセスレコードの周辺 (特集 コミュ
ニケーション技術の習得)、看護教育、48(5)、
372-379.
- 宮本真巳 (2017) :看護場面の再構成による臨
床指導 (15) 援助関係の本質をめぐって :患
者の個人属性から患者をめぐる関係性へ、精
神科看護、44(9)、68-74.
- 文部科学省 (2002) :看護学教育の在り方に関
する検討会報告「大学における看護実践能力
の育成の充実に向けて」平成14年3月26日
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/
chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm)
- 森本美佐 (2011) :新卒看護師における2大離
職要因の教育課程による差の探求—プリセプ
ターの意識調査より—、奈良文化女子短期大
学紀要、42, 125-135.
- 奈良知子 (2009) :看護学生のコミュニケーション
技術教育の効果と問題点、弘前医療福祉大
学、1(1)、59-66.
- 日本学術会議 健康・生活科学委員会看護学分
科会 (2017) :報告 大学教育の分野別質保
証のための教育課程編成上の参照基準看護学
分野 (平成29年9月29日)
[http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/
kohyo-23-h170929-9.pdf](http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h170929-9.pdf)
- 尾原喜美子 (2006) :看護学生の関係づくり行動
の変化—作成した関係づくり行動尺度を使用
して—、日本看護研究学会雑誌、29(5)、
83-92.

- 奥山真由美、肥後すみ子、萩あや子、他 (2007) : SP 導入によるコミュニケーション演習の授業改善をもたらす学習効果、岡山県立大学保健福祉学部紀要、14(1)、81-89.
- 尾ノ井美由紀、伊藤美樹子、伊勢桂子、他 (2012) : 協同学習方法を用いたポートフォリオ学習の効果に関する研究、大阪大学看護学雑誌 . 18 (1) 17-23.
- Rotter, D. L., Larson, S., et al. (2004) : Use of an innovative video feedback technique to enhance communication skill training, Medical Education, 38, 145-157.
- 關戸啓子 (2007) : コミュニケーション技術教育における看護学生の学び—小グループで討論を実施した場合—、川崎医療福祉学会誌、17(1)、237-241.
- 鈴木敏恵 (2011) : ポートフォリオとプロジェクト学習、医学書院、東京.
- 高林範子、村上生美 (2011) : コミュニケーションにおける看護学生の感受性および非言語メッセージと患者満足度の関係—模擬患者とのコミュニケーション場面を通して—、日本看護研究学会雑誌、34(1)、93-100.
- 武田かおり、飯島美樹、二本柳玲子、他 (2016) : 看護学生の生活機能とコミュニケーション能力の変化、北海道科学大学研究紀要、41、61-67.
- 上野玲子 (2004) : コミュニケーション技術評価スケールの開発とその信頼性・妥当性の検討、日本看護学教育学会誌、14(1)、1-11.
- 渡邊敦子、佐藤朝子、宮本真巳 (2007) : 臨地実習とプロセスレコード、看護教育、48(5)、380-382.
- 安永悟 (2009) : 展望 協同による大学授業の改善、日本心理学年報、48、163-172.
- 米田照美、伊丹君和、松宮愛、他 (2012) : 先輩看護学生参加型の看護技術演習における協同学習への取り組み、人間看護学研究、10、43-49.
- 吉村美津紀、山田愛、関奈緒 (2015) : 看護学実習において患者との間に生じた沈黙に対する看護学生の心理と行動、新潟大学保健学雑誌、12(1)、39-45.
- 淘江七海子、堀美紀子、松村千鶴 (2004) : 看護学生のコミュニケーション能力育成に関する研究 CAI 教材「言語的応答訓練」による学習効果、日本看護学教育学会誌、14(1)、13-24.

「社会人として活躍する準備状況の 自己点検票」の開発

清水 強志ⁱ 関田 一彦ⁱⁱ

ⁱ 創価大学 通信教育部 准教授 ⁱⁱ 創価大学 教職大学院 教授

1. はじめに

本学では、2014年度から開始した AP 事業の一環として、本学出身者（以下、「卒業生」と表記）の就職先企業の人事担当者を対象に、卒業生の職場適応（活躍状態）に関する聞き取り調査を行っている。これは、卒業生が本学で得た学修成果の一端を明らかにし、翻って本学の教育課程改善の参考にするためである。この調査の過程で、社会（企業）が卒業生に期待する資質・能力あるいは態度が整理され、いくつかの共通点が見いだされた。そこで、そうした資質や態度の修得状態を在学中に自己点検するためのツールとして、「社会人として活躍する準備状況の自己点検票（self-assessment of students' Readiness for becoming Competent Workers 以下、略して RCW）」の開発を2016年度から行ってきた（平成28年度大学教育再生加速プログラム報告書 pp. 20-25参照）。本稿は、その開発の最終報告である。

2. RCW 開発の概要

2-1. 目的

RCW の開発目的は3つある。まず、1) 自己点検によって、学生に自身の強みや弱み（汎用的能力の身につけ方）を自覚させ、残された

大学生活をその増進や強化のために有効に使うことを促し、2) 自己成長に必要な情報や知識について意識させ、必要な取り組みを促すためである。そして、3) 学部としてカリキュラム点検を行う際に用いる指標づくりである。

2-2. 調査方法

2017年1月にパイロットスタディとして、教育学部3年生向けの「キャリアビジョン I」および全学対象の「トップが語る現代経営」受講者の内の3年生以上を対象に、RCW 試作版を実施した。詳細は平成28年度大学教育再生加速プログラム報告書に譲るが、114名の回答を基に、回答の分散など調査票の妥当性を検討した。そして、2017年5月に、現状のスキル・態度の実態把握および RCW を完成させる目的で、経済、法学、経営、教育、国際教養、理工の6学部 に在籍する3,4年生（過年度生含む）を対象に、本調査を実施した（回答者6学部合計1,008人）。本稿では、調査データに関して性別、学年、学部による比較を行い、本学3・4年次におけるスキル認識状況について検討する。

2-3. 項目概要

RCW は、12のスキル・態度の取得に関する質問（Q1）と10のスキルに対する重要度を尋ねる質問（Q2）の2つから構成されている（表1参照）。具体的には、Q1は次のリード

表1 Q1の項目一覧

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

文のあとに、「1. 意思疎通」、「2. 誠実に対応する」、「3. 効果的に仕事」、「4. 素直にあやまれる」、「5. 長期的視野と集中」、「6. 最後まで責任を負う」、「7. 計画的に取り組み先延ばししない」、「8. 周囲を巻き込み仕事」、「9. 工夫して結果」、「10. 論理的多面的な思考」、「11. 明快に話す」、「12. スキルアップの勉強」に関して、6件法で程度選択を求めている。

【リード文】

本学の卒業生を対象にしたアンケート調査や就職先の上司への聞き取り調査をもとに、卒業生に対して社会が期待している事柄を整理しました。以下はその主なものです。あなたは卒業までにどの程度、そうした期待に応えられる人間に成長できそうですか（できましたか）？あなたの感覚に最も近い数字を選び○を付けてください。

【回答選択肢】

5. 既に応えられていると思う、4. 卒業までには十分応えられるようになると思う、3. たぶん応えられるようになると思う、2. 応えられるようになる自信がない、1. 応えられるようになる気がしない、0. 応えたくない

Q2は「あなたは社会人になるために、どのような能力や経験を重視していますか？以下の項目について、重視している度合いに近い数字に○を付けてください」とのリード文の後、

「1. 論理的思考力」、「2. 数理的処理能力」、「3. 課題発見力」、「4. リーダーシップ」、「5. 語学力」、「6. 文章力」、「7. 一人で困難に立ち向かう経験」、「8. 社会に貢献する自分力（強み、専門性）」、「9. 企業研究（自分が進む分野の徹底した情報収集）」、「10. 他流試合（他大生との交流・競い合い）」について尋ねている。回答は、5. とでも重視している、4. 重視している、3. 多少は重視している、2. あまり重視していない、1. 重視していない、0. 考えたこともないという6段階の程度選択である。また、追問として、それらの能力の磨き方あるいは経験の積み方を知っているかどうかを「はい／いいえ」の二択で訊いている。なお、Q2は各スキルにおける重要度およびその修得方法の認知に関する自己判断を促すものであり、実際のスキル修得レベルを尋ねているわけではない。

3. 調査結果

3-1. 基礎集計および簡易な分析

本学の3年生以上で、「既に応えられている」との回答が目立って多かったのは、「4. 素直にあやまれる」(69.9%)、「6. 最後まで責任を負う」(43.3%)の2つの態度である。卒業までには応えられるようになると思っている者を含めると、前者は92.3%、後者は81.9%となる。また、「2. 誠実に対応する (28.8%)」についても、卒

業までに身につくと思っている者を合わせると74.7%の学生が誤魔化さず誠実な対応ができると考えている。素直で責任感があり、誠実に対応する姿勢は、聞き取り調査を通じて企業が創大生の魅力として挙げるものと一致している。

一方、「9.工夫して結果」と「11.明快に話す」に関して、既に応えられる（言い換えると、そうした能力を身につけている）と答えた学生は1割程度しかおらず（順に10.3%、11.1%）、応えられそうにないと考える学生（自信がない、応えられる気がしない、合わせて）の割合（順に9.1%、12.9%）と拮抗している。

このほか、卒業までに応えられるようになる見込みを含めても50%前後にとどまるものが7項目あった。順にあげると、「1.意思疎通（51.6%）」「3.効果的に仕事（50.8%）」「7.計画的に取り組み先延ばししない（56.1%）」「8.周囲を巻き込み仕事（50.0%）」「9.工夫して結果（52.3%）」「10.論理的・多面的な思考（49.7%）」「11.明快に話す（49.4%）」（図1）である。企業や社会が求める態度や汎用的能力を具体的に意識することで、改めて学生生活で取り組むべき自身の課題に学生自身が気づくことができれば、こうした質問に答えさせることも有益であろう。

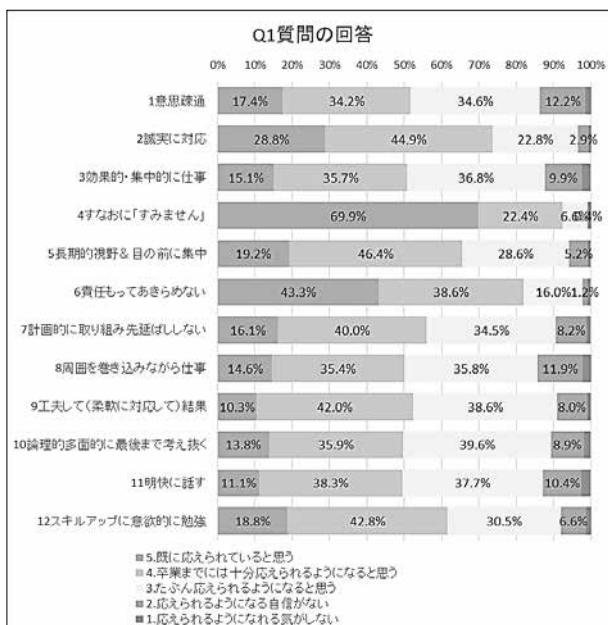


図1 Q1 (12項目) の回答割合

汎用的能力や成長体験に対する重要性の認識度についてみると（図2）、もっとも重視している項目としては、「1.論理的思考力（79.2%）」、「3.課題発見力（78.4%）」、「8.社会的貢献（83.3%）」の3項目が挙げられ、「とても重視している」「重視している」の回答を合わせると8割前後の学生が重要視していた。他にも、「4.リーダーシップ」、「6.文章力」、「7.困難に立ち向かう経験」、「8.社会貢献力」が7割以上の学生から重視されている。

一方、「2.数理的処理能力（51.1%）」、「5.語学力（56.9%）」、「9.企業研究（57.8%）」、「10.他流試合（41.0%）」は、学生の間で比較的重要度が低いことが窺える。ただし、他大学の学生との交流を含む「他流試合」の機会の中に、クラブ活動におけるコンクールやリーグ戦などを含めて考えるかどうかで、この項目への回答割合は変わるかもしれない。知的能力に関する項目が並んでいるため、他流試合のイメージがわかかなかった可能性がある。

一方、この結果から気になるのは数理的処理能力と語学力を重視しない学生が15%前後いることである。スーパーグローバル大学創成支援事業に取り組む本学において、語学力を重視しない学生の割合が、たとえば文章力を重視し

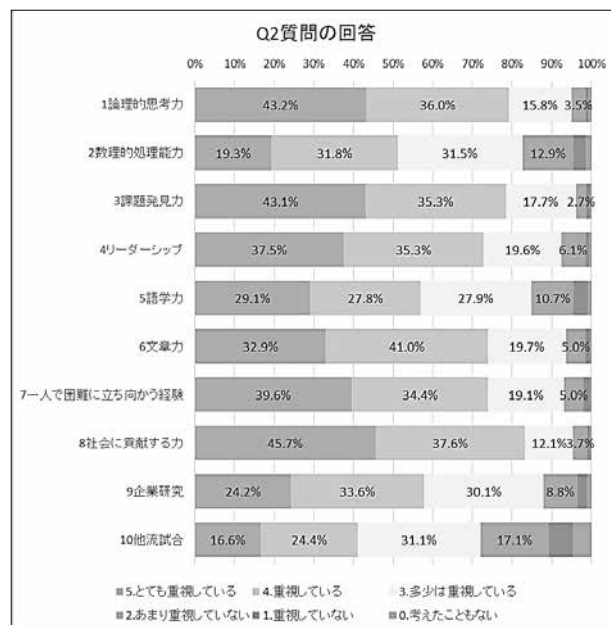


図2 Q2 (10項目) の回答割合

ない学生の倍以上になっている点は注視しておきたい。また、創価コアプログラムで数理系科目を必修化し、数理的能力の重要性・必要性を初年次段階から喚起していることを考えると、数理的処理能力を重視する学生がもう少し多くても良からう。

重要視の程度を明らかにしたところで、追問として、その能力や経験を得たり伸ばしたりする方法（以下、修得方法と略す）を知っているかどうかを尋ねた。まず、10の能力・経験の修得方法を認知している割合を図3に示す。認知している学生の割合がもっとも高かったのは、「5. 語学力」であった（86.0%）。上述のように、語学プログラムの拡充に努める本学において、その修得方法の認知が高いのは当然であるが、なお14%の学生が知らないと答えている。推察だが、様々な学習機会を通じて挑戦してきたものの十分に成果を得られずに、自分に適した修得方法が未だ分からない状態の学生たちなのかもしれない。

次に重要視の割合が高かった項目として、「4. リーダーシップ」、「6. 文章力」、「7. 一人で困難に立ち向かう経験」の3項目が挙げられる。これらは7割前後の学生が、その修得方法を知っていると回答している。文章力向上・修得に関しては学術文章作法Iが1年次必修になっており、学術文章作法II,IIIそしてライティングセンターなど、正課内外で文章力を伸

ばす授業や機会が提供されていることは周知と思われる。そうしたことを考え合わせると、未だ3割の学生が修得方法について分からないと回答している点は注視しておきたい。

もう一つ興味深いのは、困難に立ち向かう経験を得たり、リーダーシップを伸ばす方法について7割の学生が知っていると回答している点である。どのような経験や能力なのか、ある程度イメージがないと判断できない間いだと思われるが、本学の学生はそうしたイメージを持っているのだろうか。

ここでさらに、その修得が重要と思っているにも関わらず、修得方法がわからないと回答した学生に注目した（図4）。もっともその割合が高かった項目は、「3. 課題発見」（40.2%）であるが、「1. 論理的思考」、「8. 社会貢献」、「9. 企業研究」、「10. 他流試合」も約3人に1人が知らないと回答している。また、「2. 数理的処理能力」、「6. 文章力」は初年次教育のなかで重視される項目であるが、約4人に1人がスキルの上げ方がわからないと回答している。

なお、「知っている／わからない」のグループで重要度の平均に差があるかt検定を行ったところ、すべての項目において1%水準において有意差が確認された。言い換えると、その能力や経験を習得する方法が分からない学生の多くは、当該の能力や経験を重要視していないということである。

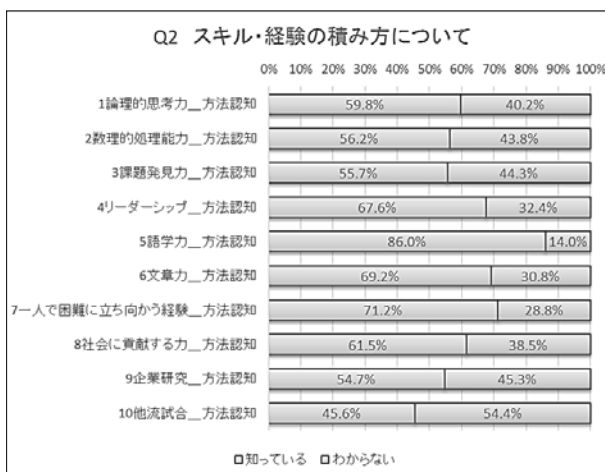


図3 Q2 能力・経験の積み方認知

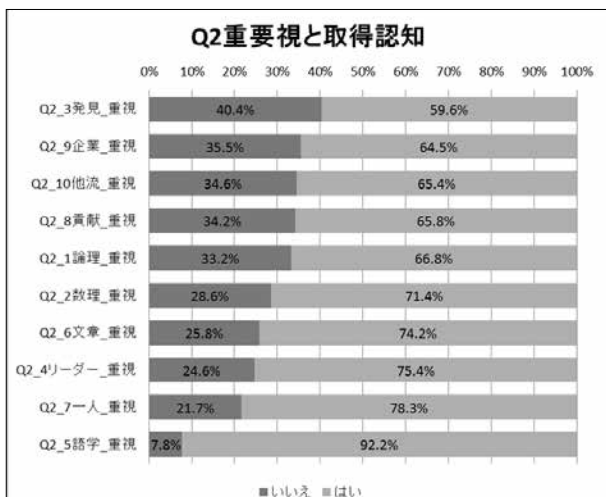


図4 Q2の項目重要視と修得方法認知の割合

3-2. 属性による比較分析¹ (性別、学年、学部)

(1) Q1における性差の有無

まず、Q1に関して性別による比較を行う。t検定をした結果、1%水準で有意差がみられたものは、「10.論理的・多面的な思考」(男性平均値>女性平均値)と「11.明快に話す」(男性平均値>女性平均値)の2項目であり、5%水準で有意差が見られたのは「3.効果的に仕事」(男性平均値>女性平均値)の1項目であった(表2)。

女子学生より男子学生の方が、こうした能力の修得に自信があるのかもしれない。ただし、有意傾向(p=.057)ではあるが、「6.最後まで責任を負う」姿勢は、女子学生の方が身につけている。

(2) 学年による違い

次に、4年生以上(13・14年度生)と3年生(15年度生)における差異を比較するためにt検定を行った(表3参照)。結果、1%水準で有意差が確認されたのは、「2.誠実に対応する」(4年生平均値>3年生平均値)、「9.工夫して結果」(4年生平均値>3年生平均値)の2項目であり、5%水準で有意差が見られたのは「8.周囲を巻き込み仕事」(4年生平均値>3年生平均値)であった。また、有意傾向として(p=.061)、「5.長期的視野と集中」も4年生以上の方が高かった。本調査は、就職活動など進路に関する意識が高まり、社会人としての具体的なイメージが形成されてくる5月に実施している。もし、そうした意識の高まりが社会人としての心理的準備に反映すると仮定すると、4

表2 性別とQ1の平均値の比較

	t 値	自由度	有意確率 (両側)	男性 平均値	男性SD	女性 平均値	女性SD	平均値 の差
1.意思疎通	1.314	999	.189	3.57	.993	3.49	.927	.081
2.誠実に対応	-.174	966.0	.862	3.98	.871	3.99	.780	-.009
3.効果的・集中的に仕事	2.447	1001	.015	3.57	.952	3.43	.947	.148
4.すなおに「すみません」	-1.368	984.9	.172	4.58	.737	4.64	.621	-.059
5.長期的視野&目の前に集中	.642	1001	.521	3.79	.863	3.76	.820	.035
6.責任もってあきらめない	-1.903	1002	.057	4.18	.879	4.28	.768	-.101
7.計画的に取り組み先延ばししない	-1.380	1002	.168	3.58	.917	3.66	.875	-.079
8.周囲を巻き込みながら仕事	1.247	960.9	.213	3.51	1.003	3.44	.906	.076
9.工夫して(柔軟に対応して)結果	1.811	1001	.071	3.57	.847	3.47	.782	.095
10.論理的・多面的に最後まで考え抜く	3.988	968.3	.000	3.60	.948	3.38	.842	.226
11.明快に話す	3.320	967.1	.001	3.53	.957	3.34	.855	.191
12.スキルアップに意欲的に勉強	.028	971.5	.978	3.71	.942	3.71	.831	.002

表3 4年生と3年生におけるQ1平均値の比較

	t 値	自由度	有意確率 (両側)	13/14年度 生平均値	13/14年度 生SD	15年度生 平均値	15年度生SD	平均値の差
1.意思疎通	1.283	989	.200	3.59	1.010	3.51	.938	.082
2.誠実に対応	2.929	991	.003	4.08	.845	3.92	.823	.161
3.効果的・集中的に仕事	.180	991	.857	3.52	.966	3.51	.942	.011
4.すなおに「すみません」	1.277	992	.202	4.64	.660	4.59	.709	.058
5.長期的視野&目の前に集中	1.872	991	.061	3.85	.896	3.75	.799	.103
6.責任もってあきらめない	1.310	706.4	.191	4.27	.867	4.20	.804	.073
7.計画的に取り組み先延ばししない	1.420	992	.156	3.67	.914	3.59	.891	.084
8.周囲を巻き込みながら仕事	2.407	990	.016	3.57	.994	3.42	.940	.152
9.工夫して(柔軟に対応して)結果	2.805	668.3	.005	3.63	.892	3.47	.777	.158
10.論理的・多面的に最後まで考え抜く	.214	687.1	.831	3.51	.975	3.50	.878	.013
11.明快に話す	.657	992	.511	3.48	.915	3.44	.928	.040
12.スキルアップに意欲的に勉強	.723	992	.470	3.74	.893	3.70	.893	.043

注1 平均値のみの差を比較することは統計的には無意味であるが、各グループが等分散でないため、分散分析が使えなかった。そのため、本稿では、表2において標準偏差も明記した。また、これ以降においても平均値の比較を行う場合には、同様とする。

年生以上の方が、すべての項目でスコアが高くなると思われるが、実際に有意な差が認められた項目は限られていた。したがって、単に学年が上げれば社会人としての準備が進むとは限らないと言えそうである。

(3) 学部比較

学部による平均値の違いを確認したところ、各学部の個性が現れていた(表4)。結果、「1. 意思疎通」、「10. 論理的・多面的な思考」、「11. 明快に話す」、「12. スキルアップの勉強」の項目において、国際教養学部の平均値が高かった。一方、その他の8項目に関しては、経営学部の平均値が高かった。修得見通しに関するこうした学部間の違いが、それぞれのカリキュラム(それを通じた学習体験)によっているとすれば、学習経験を左右する授業設計を工夫することでスコアの上昇が期待できるかもしれない。

ここで学部間の違いをさらに探索する目的で、これら12項目について「既に修得している」、「修得できそうである」、「修得できそうにない」という3レベルにまとめ、 χ^2 検定を行った。その結果、「6. 最後まで責任を負う」($p<.01$)、「9. 工夫して結果をだす」($p<.01$)、「10. 論理的・多面的な思考」($p<.05$)の3項目に学部間の有意な違いが認められた。以下、その3項目について学部と3レベルのクロス集計の結果を示す。

「6. 最後まで責任を負う」では、既にそうした態度を修得していると回答した学生は経営学部が多い(53.8%)。一方で、経済学部と法学部の学生が少ない(前者37.6%、後者38.0%)が、学部を問わず大半の学生は、卒業までには当該の態度を身につける見通しを持っている。あえて挙げれば、理工学部の学生で修得見込みなしと回答した学生の割合が4.7%と、他の学部に比べて高い(表5)。

また、「9. 工夫して結果をだす」能力については、既に修得しているとの回答が経営学部と理工学部の学生において多い(前者21.2%、後者15.0%)。なかなか修得が難しい能力と思われるが、大半の学部では修得見込みありとの回答と合わせると、9割を超える学生が修得に自信を持っているようである。一方で、法学部(12.1%)と教育学部(10.9%)の1割以上が修得することに困難を感じているようである(表6)。

「10. 論理的・多面的な思考」においては、見込みなしとの回答が経営学部でもっとも多く(17.5%)、教育学部が続いている(13.6%)(表7)。論理的・多面的思考力の育成は、共通教育の学習目標の一つであり、そうした能力を身につける見通しが無い学生が1割を超えている事態は看過できない。学士課程教育のカリキュラムとして、何が課題なのか検討が必要と思われる。

表4 学部ごとQ1の平均値と標準偏差

		1意思疎通	2誠実に対応	3効果的・集中的に仕事	4すなおに「すみません」	5長期的視野&目の前に集中	6責任をもってあきらめない	7計画的に取り組み先延ばししない	8周囲を巻き込みながら仕事	9工夫して(柔軟に対応して)結果	10論理的・多面的に最後まで考え抜く	11明快に話す	12スキルアップに意欲的に勉強
1. 経済学部	度数	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178
	平均値	3.55	4.02	3.58	4.63	3.74	4.22	3.69	3.44	3.52	3.53	3.51	3.74
	標準偏差	0.88	0.84	0.89	0.72	0.78	0.70	0.86	0.89	0.69	0.83	0.92	0.92
2. 経営学部	度数	104	104	103	104	104	104	104	104	104	103	104	104
	平均値	3.70	4.12	3.71	4.71	3.87	4.34	3.74	3.67	3.70	3.41	3.49	3.72
	標準偏差	0.96	0.82	0.96	0.57	0.84	0.82	0.97	0.96	0.90	0.96	0.95	0.93
3. 法学部	度数	173	172	173	173	173	173	173	173	173	172	173	173
	平均値	3.49	3.85	3.51	4.58	3.70	4.09	3.49	3.34	3.41	3.51	3.31	3.79
	標準偏差	0.95	0.89	1.01	0.69	0.88	0.91	0.91	0.99	0.82	0.93	0.99	0.96
5. 教育学部	度数	265	266	266	266	265	266	266	266	265	266	266	266
	平均値	3.46	3.98	3.41	4.58	3.83	4.29	3.62	3.59	3.47	3.39	3.44	3.67
	標準偏差	0.99	0.79	0.97	0.65	0.81	0.75	0.86	0.94	0.83	0.94	0.88	0.82
6. 国際教養学部	度数	53	54	54	54	54	54	54	53	54	54	54	54
	平均値	4.04	3.98	3.61	4.61	3.65	4.28	3.72	3.62	3.52	3.65	3.67	3.83
	標準偏差	0.94	0.81	0.92	0.81	0.78	0.76	0.96	0.95	0.77	0.83	0.75	0.80
7. 理工学部	度数	232	233	233	233	233	233	233	232	233	233	233	233
	平均値	3.47	4.00	3.46	4.60	3.81	4.16	3.56	3.37	3.61	3.64	3.45	3.63
	標準偏差	1.00	0.83	0.93	0.73	0.92	0.97	0.90	1.00	0.87	0.90	0.93	0.92
合計	度数	1005	1007	1007	1008	1007	1008	1008	1008	1007	1006	1008	1008
	平均値	3.54	3.98	3.51	4.61	3.78	4.22	3.61	3.48	3.53	3.51	3.45	3.71
	標準偏差	0.97	0.83	0.95	0.69	0.84	0.83	0.90	0.96	0.82	0.91	0.92	0.90

表5 学部と項目「6.最後まで責任を負う」修得見込みのクロス集計表

質問6階級	既に修得	修得見込みあり	修得見込みなし	合計
1. 経済学部	67	110	1	178
	37.6%	61.8%	.6%	100.0%
2. 経営学部	56	46	2	104
	53.8%	44.2%	1.9%	100.0%
3. 法学部	65	103	3	171
	38.0%	60.2%	1.8%	100.0%
5. 教育学部	121	143	2	266
	45.5%	53.8%	.8%	100.0%
6. 国際教養学部	24	29	1	54
	44.4%	53.7%	1.9%	100.0%
7. 理工学部	103	119	11	233
	44.2%	51.1%	4.7%	100.0%
合計	436	550	20	1006
	43.3%	54.7%	2.0%	100.0%

表6 学部と項目「9.工夫して結果をだす」能力の修得見込みのクロス集計表

質問9階級	既に修得	修得見込みあり	修得見込みなし	合計
1. 経済学部	8	158	12	178
	4.5%	88.8%	6.7%	100.0%
2. 経営学部	22	75	7	104
	21.2%	72.1%	6.7%	100.0%
3. 法学部	12	140	21	173
	6.9%	80.9%	12.1%	100.0%
5. 教育学部	23	213	29	265
	8.7%	80.4%	10.9%	100.0%
6. 国際教養学部	4	45	5	54
	7.4%	83.3%	9.3%	100.0%
7. 理工学部	35	181	17	233
	15.0%	77.7%	7.3%	100.0%
合計	104	812	91	1007
	10.3%	80.6%	9.0%	100.0%

表7 学部と「10.論理的多面的な思考」取得状況のクロス集計表

質問10階級	既に取得	取得見込みあり	取得見込みなし	合計
1. 経済学部	21	141	16	178
	11.8%	79.2%	9.0%	100.0%
2. 経営学部	15	70	18	103
	14.6%	68.0%	17.5%	100.0%
3. 法学部	24	133	13	170
	14.1%	78.2%	7.6%	100.0%
5. 教育学部	29	200	36	265
	10.9%	75.5%	13.6%	100.0%
6. 国際教養学部	6	44	4	54
	11.1%	81.5%	7.4%	100.0%
7. 理工学部	44	171	18	233
	18.9%	73.4%	7.7%	100.0%
合計	139	759	105	1003
	13.9%	75.7%	10.5%	100.0%

(4) Q2 重要度について

まず、性別の違いを確認する(表8)。t検定を行った結果、男子学生は女子学生に比べ、「2. 数理的処理能力」、「3. 課題発見力」、および「6. リーダーシップ」(p=.064)、を重視する傾向がある。一方、女子学生は男子学生に比べ、「5. 語学力」、「7. 一人で困難に立ち向かう経験」、「9. 企業研究」を重視する傾向が窺えた。重要視するものが異なれば、同じ学習体験やプログラムであっても、そこから得るものは異なるかもしれない。あるいは、同じ学習課題であっても、それに対する意義付けが男子と女子では異なり、取り組む意欲にも影響があるかもしれない。

次に、4年生(13・14年度生)と3年生(15年度生)における差異を比較するためにt検定を行った。結果、3年生は4年生に比べ、「5. 語学力」、「6. 文章力」、「10. 他流試合」の3項目でその平均が有意に高かった(表9)。4年になると語学力や文章力を磨こうとする意志や、他大生と交流して刺激を受けようという意欲は低くなってしまいうのである。「今さら」という諦めにも似た気持ちが起きやすいのかもしれない。スーパーグローバル事業など、3年次までの関わりが勝負になりそうである。

続いて、学部による平均値の違いを確認すると、各スキル・能力においてもっともスコアの高かった学部は以下の通りである(表10)。すなわち、「1. 論理的思考力」は国際教養学部(平

表8 性別とQ2の平均値と標準偏差

	t 値	自由度	有意確率(両側)	男性平均値	男性SD	女性平均値	女性SD	平均値の差
1. 論理的思考力	1.569	1000	.117	4.19	.943	4.10	.933	.094
2. 数理的処理能力	3.988	963.8	.000	3.59	1.152	3.31	1.035	.277
3. 課題発見力	2.697	1000	.007	4.23	.889	4.07	.908	.155
4. リーダーシップ	1.856	999	.064	4.06	1.015	3.94	.964	.118
5. 語学力	-3.028	972.2	.003	3.56	1.212	3.78	1.062	-.219
6. 文章力	-1.427	982.7	.154	3.95	1.002	4.03	.842	-.083
7. 一人で困難に立ち向かう経験	-2.992	998	.003	3.97	1.040	4.16	.903	-.188
8. 社会に貢献する力	-1.589	1000	.112	4.19	.918	4.28	.833	-.090
9. 企業研究	-3.334	972.1	.001	3.56	1.128	3.78	.985	-.223
10. 他流試合	-1.213	980.9	.225	3.10	1.399	3.20	1.180	-.099
Q2. 方法認知合計(10点満点)	2.011	1002	.045	6.24	2.554	5.91	2.559	.328

表9 4年生と3年生におけるQ2平均値の比較

	t 値	自由度	有意確率 (両側)	13/14年度生 平均値	13/14年度生 SD	15年度生 平均値	15年度生 SD	平均値の差
1. 論理的思考力	- .928	990	.354	4.12	.965	4.17	.937	-.058
2. 数理的処理能力	- .959	987	.338	3.43	1.084	3.50	1.128	-.071
3. 課題発見力	1.444	990	.149	4.21	.867	4.13	.931	.087
4. リーダーシップ	- .261	989	.795	4.00	1.003	4.01	.983	-.017
5. 語学力	-3.953	988	.000	3.47	1.138	3.77	1.156	-.300
6. 文章力	-2.640	710.0	.008	3.88	.969	4.05	.915	-.166
7. 一人で困難に立ち向かう経験	- .828	988	.408	4.01	1.000	4.07	.990	-.054
8. 社会に貢献する力	- .734	990	.463	4.21	.887	4.25	.877	-.043
9. 企業研究	-1.146	989	.252	3.61	1.059	3.69	1.078	-.081
10. 他流試合	-2.059	988	.040	3.03	1.359	3.21	1.272	-.177

表10 学部とQ2の平均値と標準偏差

		1論理的思考 力	2数理的処理 能力	3課題発見力	4リーダー シップ	5語学力	6文章力	7一人で困難 に立ち向か う経験	8社会に貢献 する力	9企業研究	10他流試合
1. 経済学部	度数	178	178	178	178	178	178	178	178	178	178
	平均値	4.26	3.68	4.06	4.17	3.94	4.20	4.03	4.19	3.76	3.32
	標準偏差	0.89	1.13	1.00	0.90	1.19	0.85	1.09	0.94	1.13	1.19
2. 経営学部	度数	104	103	104	104	104	104	104	104	104	104
	平均値	3.83	3.06	4.15	4.14	3.37	3.77	4.07	4.29	3.78	3.04
	標準偏差	1.08	1.20	0.96	0.95	1.11	0.99	0.96	0.93	0.99	1.49
3. 法学部	度数	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172
	平均値	4.24	3.51	4.29	3.92	3.71	3.98	4.04	4.35	3.66	3.19
	標準偏差	0.89	1.19	0.81	1.06	1.26	1.06	0.99	0.81	1.03	1.37
5. 教育学部	度数	264	262	264	264	264	263	263	264	264	263
	平均値	3.94	3.10	4.05	4.01	3.58	4.04	4.13	4.23	3.55	3.18
	標準偏差	1.00	1.04	0.93	1.03	1.10	0.87	0.93	0.86	1.11	1.24
6. 国際教養学部	度数	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	平均値	4.48	3.76	4.33	3.93	4.24	4.20	4.44	4.33	3.76	3.30
	標準偏差	0.67	0.85	0.78	0.99	0.87	0.79	0.79	0.87	1.18	1.33
7. 理工学部	度数	233	233	233	232	231	232	232	233	232	232
	平均値	4.31	3.82	4.22	3.90	3.47	3.82	3.85	4.12	3.60	2.94
	標準偏差	0.88	0.98	0.86	0.99	1.11	0.94	1.03	0.90	1.03	1.34
合計	度数	1005	1002	1005	1004	1003	1003	1003	1005	1004	1003
	平均値	4.15	3.47	4.16	4.01	3.66	3.99	4.04	4.23	3.65	3.14
	標準偏差	0.95	1.12	0.91	1.00	1.16	0.94	1.00	0.88	1.08	1.31

均値4.48、全体平均値4.15)、「2. 数理的処理能力」は理工学部(平均値3.82、全体平均値3.47)、「3. 課題発見力」は国際教養学部(平均値4.33、全体平均値4.16)、「4. リーダーシップ」は経済学部(平均値4.17、全体平均値4.01)、「5. 語学力」は国際教養学部(平均値4.24、全体平均値3.66)、「6. 文章力」は経済学部と国際教養学部(平均値4.20、全体平均値3.99)、「7. 一人で困難に立ち向かう経験」は国際教養学部(平均値4.44、全体平均値4.04)、「8. 社会に貢献する力」は法学部(平均値4.35、全体平均値4.23)、「9. 企業研究」は経営学部(平均値3.78、全体平均値3.65)、「10. 他流試合」は経済学部(平均値3.32、全体平均値3.14)である。各スキルに対する重要視する程度に学部(教育)の「個性」が現れているようで、企業が期待するスキル・能力ということもあり、教育学部はどの項目でも低めになっている。

なお、学部ごとの比較において、各スキル・能力の修得方法の認知について確認したところ、いくつかの学部の特徴が見られた(表11)。たとえば、経営学部を例にあげれば、「3. 課題発見力」、「4. リーダーシップ」、「6. 文章力」、「9. 企業研究」、「10. 他流試合」の方法をよく知っている学生が他学部と比較して多い反面、「1. 論理的思考力」の高め方に関してはわからないとの回答の割合が他学部よりも多くなっていた。また、国際教養学部の学生では、「1. 論理的思考力」、「5. 語学力」、「7. 一人で立ち向かう」の項目が他学部に比べて方法認知の割合が高かった一方で(とりわけ、語学力に関しては全員が高め方を知っていると回答)、「9. 企業研究」の項目においてわからないとの回答が他学部よりも高くなっていた。

表11 修得方法の認知（割合）と学部

1. 論理的思考力_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	100	69	169
	59.2%	40.8%	100.0%
2. 経営学部	49	53	102
	48.0%	52.0%	100.0%
3. 法学部	108	60	168
	64.3%	35.7%	100.0%
5. 教育学部	149	111	260
	57.3%	42.7%	100.0%
6. 国際教養学部	39	12	51
	76.5%	23.5%	100.0%
7. 理工学部	141	89	230
	61.3%	38.7%	100.0%
合計	586	394	980
	59.8%	40.2%	100.0%
2. 数理的処理能力_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	98	71	169
	58.0%	42.0%	100.0%
2. 経営学部	52	50	102
	51.0%	49.0%	100.0%
3. 法学部	104	65	169
	61.5%	38.5%	100.0%
5. 教育学部	108	152	260
	41.5%	58.5%	100.0%
6. 国際教養学部	33	18	51
	64.7%	35.3%	100.0%
7. 理工学部	157	74	231
	68.0%	32.0%	100.0%
合計	552	430	982
	56.2%	43.8%	100.0%
3. 課題発見力_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	83	87	170
	48.8%	51.2%	100.0%
2. 経営学部	67	34	101
	66.3%	33.7%	100.0%
3. 法学部	96	71	167
	57.5%	42.5%	100.0%
5. 教育学部	152	107	259
	58.7%	41.3%	100.0%
6. 国際教養学部	28	23	51
	54.9%	45.1%	100.0%
7. 理工学部	119	112	231
	51.5%	48.5%	100.0%
合計	545	434	979
	55.7%	44.3%	100.0%
4. リーダーシップ_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	117	52	169
	69.2%	30.8%	100.0%
2. 経営学部	84	16	100
	84.0%	16.0%	100.0%
3. 法学部	100	70	170
	58.8%	41.2%	100.0%
5. 教育学部	179	81	260
	68.8%	31.2%	100.0%
6. 国際教養学部	30	21	51
	58.8%	41.2%	100.0%
7. 理工学部	152	78	230
	66.1%	33.9%	100.0%
合計	662	318	980
	67.6%	32.4%	100.0%
5. 語学力_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	145	24	169
	85.8%	14.2%	100.0%
2. 経営学部	84	16	100
	84.0%	16.0%	100.0%
3. 法学部	152	17	169
	89.9%	10.1%	100.0%
5. 教育学部	223	36	259
	86.1%	13.9%	100.0%
6. 国際教養学部	51	0	51
	100.0%	0.0%	100.0%
7. 理工学部	186	44	230
	80.9%	19.1%	100.0%
合計	841	137	978
	86.0%	14.0%	100.0%

6. 文章力_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	115	55	170
	67.6%	32.4%	100.0%
2. 経営学部	78	23	101
	77.2%	22.8%	100.0%
3. 法学部	127	41	168
	75.6%	24.4%	100.0%
5. 教育学部	182	71	253
	71.9%	28.1%	100.0%
6. 国際教養学部	37	14	51
	72.5%	27.5%	100.0%
7. 理工学部	135	96	231
	58.4%	41.6%	100.0%
合計	674	300	974
	69.2%	30.8%	100.0%
7. 一人で困難に立ち向かう経験_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	118	52	170
	69.4%	30.6%	100.0%
2. 経営学部	78	24	102
	76.5%	23.5%	100.0%
3. 法学部	123	44	167
	73.7%	26.3%	100.0%
5. 教育学部	187	72	259
	72.2%	27.8%	100.0%
6. 国際教養学部	41	10	51
	80.4%	19.6%	100.0%
7. 理工学部	150	80	230
	65.2%	34.8%	100.0%
合計	697	282	979
	71.2%	28.8%	100.0%
8. 社会に貢献する力_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	88	82	170
	51.8%	48.2%	100.0%
2. 経営学部	72	27	99
	72.7%	27.3%	100.0%
3. 法学部	109	59	168
	64.9%	35.1%	100.0%
5. 教育学部	172	85	257
	66.9%	33.1%	100.0%
6. 国際教養学部	29	22	51
	56.9%	43.1%	100.0%
7. 理工学部	130	100	230
	56.5%	43.5%	100.0%
合計	600	375	975
	61.5%	38.5%	100.0%
9. 企業研究_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	84	84	168
	50.0%	50.0%	100.0%
2. 経営学部	75	26	101
	74.3%	25.7%	100.0%
3. 法学部	100	68	168
	59.5%	40.5%	100.0%
5. 教育学部	123	134	257
	47.9%	52.1%	100.0%
6. 国際教養学部	20	31	51
	39.2%	60.8%	100.0%
7. 理工学部	132	99	231
	57.1%	42.9%	100.0%
合計	534	442	976
	54.7%	45.3%	100.0%
10. 他流試合_方法認知			
	はい	いいえ	合計
1. 経済学部	71	98	169
	42.0%	58.0%	100.0%
2. 経営学部	53	49	102
	52.0%	48.0%	100.0%
3. 法学部	83	85	168
	49.4%	50.6%	100.0%
5. 教育学部	112	145	257
	43.6%	56.4%	100.0%
6. 国際教養学部	22	29	51
	43.1%	56.9%	100.0%
7. 理工学部	105	126	231
	45.5%	54.5%	100.0%
合計	446	532	978
	45.6%	54.4%	100.0%

4. 結びにかえて

今般、大学における教育の質保証が求められている。そこでひとときわ関心を集めているのが、学生のコンピテンシーあるいは汎用的能力伸長の測定・把握である。本学ではPROGを基にした就業力テストが実施されているが、抽象度が高く、自身の能力に関して実感がわきにくい。そこでRCWでは、自分自身が社会的に期待される行動をとれるかどうか、自己評価させている。

期待される行動については、いわゆる文系学生が就職した企業の人事担当者を中心にした聞き取りを基にしている。したがって、企業が理工系学生に期待する能力や態度とは異なるところがあるかもしれない。同様に、教職で求められる資質・能力ともズレがあるかもしれない。ただしかし、学部の専門性に関わりなく企業就職する学生は一定数おり、そうした学生にとって、企業が求める能力や態度について意識してみることが有益であろう。

本稿では、6学部の3年生以上の学生を対象にRCWを実施することで、性別、学年、学部等を考慮しつつ分析を進め、本学学生のいくつかの特徴を明らかにした。素直に過ちを認め謝罪し、責任感をもって与えられた課題に取り組むまじめさは、広く本学学生の特長といえるかもしれない。一方、計画的・効率的に仕事に取り組み、明快に主張し、周囲を巻き込んで進む資質や能力については、相対的に自信がない学生が多いようである。

むろん大切なのは、さまざまなスキル・態度をすべて最大限に高めることではなく、個々の学生の多様性、学部カリキュラムの特性に合わせて、学生一人ひとりが自覚的に自らの資質・能力を高めていくことである。そのような意味では、RCWの有益な使い方として、大学レベルでは就業力テストの結果も参照しつつ、学部

ごとの経年変化を確認することが有益なように思われる。学部レベルあるいはキャリアセンターとしては、あくまでも例示された項目に限られるが、その伸長に取り組めない学生の割合をモニタし、就職活動に向けたガイダンスを施すための参考資料として活用できそうである。また、結果を個人に戻し、学生自身が自らの強みや弱みを自覚し、改善に向けた取り組みを考えるきっかけにすることも重要であろう。そのためにも、結果を仲間と共有し、互いに気づきを述べ合うような機会づくりが有益であろう。

参考文献

AP推進本部(2017)「社会人として活躍する準備状況の自己点検票作成」『平成28年度大学教育再生加速プログラム(AP)報告書』pp.20-25. 創価大学教育・学習支援センター発刊

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つては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。

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

10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A4版、2段40行とする。

12. 執筆要綱

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。

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

- (1) 原稿の体裁については、A4判、上下左右に25mmのマージン、1行45文字、1ページ40行と

いうフォーマットで作成すること。なお、本誌の1ページは24字×40行×2段（1段960字）の1920字である。図は1つにつき、半ページから1ページ程度のスペースを必要とするので、適宜本文の字数を減らすこと。

- (2) 1ページ目には表紙をつけ、論文タイトル（和文の場合は日本語・英語両方、英文の場合は英語のみ）、執筆者（複数の場合は全員）の氏名と所属（いずれも日本語・英語両方）、査読結果等の連絡先（郵送先・電話・ファクス・E-mailアドレス）を記載すること。
- (3) 2ページ目には、冒頭に「論文タイトル」（和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ）、続けて3～5語のキーワード（和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ）を記載すること。なお研究論文の場合は、併せて「抄録」、「Abstract」を記載する。研究論文（和文）の場合は「抄録」（400字程度）と「Abstract」（200語程度）、研究論文（英文）の場合は「Abstract」のみ記載すること。事例報告・研究ノート・調査レポートには「抄録」、「Abstract」はつけなくてもよい。
- (4) 見出しレベルは節・項・目の3つまでにとどめ、それぞれゴシック体にする。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、本文の末尾に「注」というセクションを設け、一括して記載する。
- (8) 本文中での注の指示は、カギ括弧で連番を付して示す。例：[1]、[2]、…
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「引用文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例：2004a、2004b、…
- (12) 英文原稿は、APAスタイルに準ずる。

6. 査読

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

7. 校正

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

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

1. Eligibility

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

2. Scope of this Journal

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

3. Article Types

The Journal publishes four types of articles:

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

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

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

4. Submission and Publication Process

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

5. Formatting

- 1) Use A4 page size, with 25mm margins on all sides.
- 2) On the first page, write the title in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. Also, write the full name of each author, the institution and departmental names, home address, phone and fax number, and email address on the first page.
- 3) On the second page, write the title and 3 to 5 keywords in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. For Research Paper written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx. 200 words), and only English abstract is necessary for Research Paper written in English. The abstract is not necessary for Case Study, Research Note and Survey Report.
- 4) Follow APA-style formatting.

6. Peer Review

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

7. Proofreading and Revision

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

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集委員

編集長

田中 亮平 創価大学 学士課程教育機構 機構長

編集委員

関田 一彦 創価大学 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

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

山崎 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

斎藤 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

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第7号

2018年7月3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



創価大学