

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 10 号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2021年 3月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 10 号

The Journal of Learner-Centered Higher Education

目 次

●教育・学習支援センター（CETL）設立20年に寄せて

- ファカルティ・ディベロプメントとは何であったのか 坂本 辰朗 6
坂本論文に寄せた回顧録：CETLのFDは何を目指しているのか 関田 一彦 20

●学士課程教育機構設立10年に寄せて

- 真の教養教育への期待 寺西 宏友 25

●事例報告

- オンラインによる母性看護学実習の実践内容と今後の課題～授業後アンケートの分析から～
宝田 慶子、二村 文子、片岡 優華、小平明日香、長沼 貴美 31

- Learning to Participate in On-the-Street Interviews and Company Visits on a Short-Term
Study Abroad Program Nathaniel Finn 45

●研究ノート

- 初年次科目「思考技術基礎」の特色と課題 —他大学の類似科目との比較から—
..... 福 博充、関田 一彦 63

- 編集規程 73

- 投稿・執筆要領 75

- 編集委員 79

※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。

2020年度は CETL 開所20周年、学士課程教育機構創設10周年の佳節の年度にあたる。これを記念し、初代 CETL センター長の坂本辰朗教授、初代機構長の寺西宏友教授にそれぞれご寄稿いただいた。また、坂本センター長の下で副センター長を務め、その後、第二代のセンター長として2016年度まで本学のFDを進めて来られた関田一彦教授（現総合学習支援センター長）に、坂本論文を踏まえたコメントをいただいた。

ファカルティ・ディベロプメントとは 何であったのか

坂本 辰朗

創価大学 教育学部

ファカルティ・ディベロプメント、アメリカ合衆国の高等教育、テニユア制度、人間主義の教育
Faculty Development, U.S. Higher Education, Tenure System, Humanistic Education

抄録

本論文では、最初に、ここ20年間の、アメリカ合衆国の教授職におけるテニユア制度の崩壊が、ファカルティ・ディベロプメントの発展にどのような影響をおよぼしたのかを明らかにする。この影響によって、一方では、学術的検証にまったく耐えられない実践を多数、生み出すにいたったが、他方で、教員がつねに「幸福な生」をおくるために、教員の全ライフステージとワーク・ライフ・バランスを視野に入れた組織的支援をめざすファカルティ・ディベロプメント構想もあらわれている。

最後に、著者は二つの提案をおこなう。

- (1) 私たちは、本来のファカルティ・ディベロプメント（「研究」「教育」「学務」という大学教員にとって不可欠かつ不可分な役割への働きかけ）へと回帰すべきである。
- (2) 「成熟と学習の過程」への働きかけであるファカルティ・ディベロプメントを教育活動として捉え、かつそれを、人間主義の教育の実践としていくことである。

Abstract

In this paper, we clarify how the collapse of the tenure system in the United States that occurred in the last two decades affected faculty development. This tenure system collapse, on the one hand, has led to the adoption of several practices that cannot withstand scholarly verification and, on the other, realized a faculty development concept that aims to provide organizational support to teachers such that they can maintain work-life balance and attain eudemonia.

Finally, the author makes two suggestions:

- (1) To readopt the original faculty development concept, according to which university faculty members actively contribute to the essential and inseparable fields of research, education, and academic affairs.
- (2) To consider faculty development, which is an approach to enhance the “process of maturation and learning,” an educational activity, and make it a practice of humanistic education.

1. はじめに

2002年10月のことであったが、慶應義塾大学の教授であり『IDE 現代の高等教育』の編集委員でもあられた井下理先生から、ファカルティ・ディベロプメントの特集号を出すことになったので、アメリカ合衆国の大学の実情について書いてほしいとの依頼をいただいた。筆者の研究領域は高等教育ではあるが、ファカルティ・ディベロプメントを専門にしているわけではない。恐らくは、研究仲間と一緒にファカルティ・ディベロプメントについての訳書^[1]を公刊したこと、当時は在外研究でハーバード大学に滞在していたこと、そして何よりも、本学の教育・学習活動支援センターのメンバーであったことを評価された上での原稿依頼であったのではないかと推察したのである。

拙稿は、井下先生の要求水準にたとうじて到達したようで、無事に受理され掲載となったが、今、改めて、これを読み返すと、ファカルティ・ディベロプメントについて、当時、筆者が明らかにした以下の論点については、現在もなお、いささかも変更する必要はないと考えている^[2]。

第一に、ファカルティ・ディベロプメントを考えるにあたっての大前提である。ファカルティ・ディベロプメントを「大学教員の職能開発」と訳すことは実際には不適切であり、ディベロプメントはむしろ、「成熟と学習の過程」への働きかけと捉えるべきである。この、「成熟と学習の過程」には、長期的な展望と強いられることのない主体的学習を欠かすことができない。また、「ディベロッパ」には、「みずからの成熟と学習」という自動的側面と同時に「他者の成熟と学習のための働きかけ」という他動的側面があるはずであり、ここから、主体的学習と他者との協働のリンクが考えられるはずである。さらには、「ディベロッパ」の対象は、大学教員にとって必須の研究と教育——むし

ろ、研究に基づいた教育——、一教員として大学の諸学務に關与する能力、これらすべてなのであり、授業技術の習得などではありえないということである。念のために書いておくと、「ファカルティ・ディベロプメントには広義と狭義の二とおりがあり、文科省が推奨する『教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称』とは狭義のファカルティ・ディベロプメントである」^[3]という言明は、ファカルティ・ディベロプメントを矮小化し、ひいてはこれを著しく毀損することになると言うべきである。その理由については、本論文の最後の第3章で述べることにしたい。

第二に、ファカルティ・ディベロプメントは一種の永久運動とでも言うべき性格をもっている以上、それが導入され到達目標に届けばそれで片が付くわけではなく、そこからはつねに新たな問題が発生し、その問題の解決のために新しいファカルティ・ディベロプメントが必要になるわけである。この意味で、「つねに新たな目標や課題を生み出すシステムとしてのファカルティ・ディベロプメント」が必要とされるのである。これもまた念のために書いておくと、この永久運動をPDCAサイクルと置き換えることは根本的な誤りである。PDCAで出来ることは、せいぜい、近視眼的な計画的改革——あらかじめ“成果”と称するものが予想できる“改革”——なのである。これに対して、ファカルティ・ディベロプメントがめざすべきは創生的変革（emergent change）なのである^[4]。

第三に、全米的に注目を集めたファカルティ・ディベロプメントの多くの事例を集めて仔細に検討すると、そこには大学のミッション（創立の原点あるいは果たすべき使命）との関連が明白に認められる、ということであった。言い換えるならば、どんな大学にも効果があるような万能のファカルティ・ディベロプメントなどというものはなく、地味のものであっても、結局は大学のミッションに忠実に、その実現のために努力していくことが、最

良のファカルティ・ディベロプメントなのである。

ちなみに、筆者が、全米的に注目を集めたファカルティ・ディベロプメントとして注目したのは、ヘスバーグ賞（TIAA Institute Theodore M. Hesburgh Award, 毎年、アメリカ教育審議会 ACE の年次大会で発表・顕彰がおこなわれる）の受賞対象（人物あるいは団体）となったものであった。ノートルダム大学の名学長といわれたセオドア・M・ヘスバーグの名にちなんで、学士課程を対象とした革新的なファカルティ・ディベロプメント・プログラムの顕彰のために設立された賞であり、毎年、1 件の大賞の他に、通常、4 件の優秀賞が選定される。受賞対象は一見するだけでは、いったいどうしてこれらが選ばれたのか、不審に思うほど多様であり、また受賞大学は必ずしも、いわゆる有名校、ブランド校ではないのである。だが受賞大学は前述のように、いずれも、それぞれの地域で、大学のミッションを守りながらファカルティ・ディベロプメントの実践を重ねてきたのである。

筆者が先の論考を書いたから 3 年経過した 2005 年、ニューヨーク州スタッテン・アイランドにあるワグナー・カレッジが、その初年次教育プログラムによってヘスバーグ賞を受賞した。それからさらに 2 年経った 2007 年 2 月、教育・学習活動支援センターはワグナー・カレッジに調査団を派遣した。筆者もその一員として参加する機会を得たのであるが、この小規模なリベラル・アーツ・カレッジには、あるいはヘスバーグ賞受賞によってさらに触発されたのか、改革の機運が漲っていた。

初日に面会したプロヴォストであるデボラ・リーバーマン博士には、創立者池田大作先生の海外大学講演集英語版をお贈りしたのであるが、次の日、私たちメンバーをワグナー・カレッジの教員グループに紹介する会合のおり、プロヴォストは前夜、創立者の講演集にすでに目を通しており、そこに一貫して流れる人間教育

の理念を高く評価し、これに言及した。正直言って、このときは大きな衝撃を受けた。創立者の海外大学講演に正鶴を得た評価をしえたというリーバーマン博士の見識の確かさもさることながら、そのプロヴォストの話を聴いている教員のグループが、彼女へ全幅の信頼と敬愛を寄せていることが一目で見て取れたからである。プロヴォストという役職は、学長に直属する大学のナンバー 2 として、すべての教員を統括する役割を果たすわけであり、教員からさまざまな要望や苦情を寄せられることも多々あるはずである。それらに対して恐らくは、少しの無駄な時間も置くことなく、考えられる限りでの適切な対応してきたことが、全幅の信頼と敬愛を勝ち得たのであろう。ワグナー・カレッジの初年次教育プログラムを創るにあたって必須であったファカルティ・ディベロプメントは、彼女がいなければどうなっていたことであろうか*。これこそが、筆者がワグナー・カレッジを訪問して得た最大の収穫の一つであった。

*ワグナー・カレッジのファカルティ・ディベロプメントの詳細の記述は本論の範囲を超えているが、カレッジとその初年次教育プログラムそのものが全米の中でも特異の存在であった。一般のアメリカ人にとってスタッテン・アイランドとは、リチャード・ロジャーズとロレンツ・ハートの名歌「マンハッタン」に唄われる観光名所であろうが、ここは従来から社会問題の坩堝と言ってもよいコミュニティであった。現在でもなお、アヘンの蔓延と過剰服用による多数の死者という問題について、ニューヨーク州上院で対策法が議論されているわけであるが^[5]、ワグナー・カレッジの初年次教育プログラムは、通常のリベラル・アーツにサービス・ラーニングを組み込んだ、「リベラル・プラクティカル・アーツ」の名前の下に、新入生全員がプロジェクト・ベース型の経験学習をおこなうという

試みである。ワグナー・カレッジの創立理念が「コミュニティと共に」であったわけであるから、このような取り組みは必然であり、またそこにはファカルティ・ディベロプメントが必須であった。ヘスバーグ賞の選考委員会が見て取ったのもまさにこの点にあったと言えよう。プロヴォスト自身が共同執筆者になった次の論文、Cassia Freedland and Devorah Lieberman, “Infusing Civic Engagement across the Curriculum,” *Liberal Education*, 96 (1), Winter 2010, 50-55. さらには、以下の論文も参照。Patricia A. Tooker, “A Community in Crisis: The Opioid Epidemic on Staten Island,” *Metropolitan Universities*, 28 (4), November 2017, 131-147.

前述の拙稿では以上の三つの論点を中心に、それぞれの論点を立証する当時の最新の事例を挙げながら説明するという形式を採用した。「最新の事例」は20年も経てば旧くなり、新たな事例に取って代わられるのは理の当然であろうが、再び、三つ論点そのものについては依然として適切・妥当であると筆者は考えている。

たとえば、「成熟と学習の過程」としてのファカルティ・ディベロプメントには、長期的な展望と強えられることのない主体的学習が欠かすことができないとする論点の事例として、元の拙稿では、ニューハンプシャー大学での先導的プログラムとしておこなわれていた、博士課程大学院生を対象とした、教授キャリアを目指すプログラムに言及した^[6]。ここでは、ファカルティ・ディベロプメント活動を、大学教員候補者の段階から開始し、大学教員職の全過程にわたって継続するべきものとして捉えているわけである。現在の日本で、文科省が進めようとしている「博士後期課程のプレFD実施又は情報提供の努力義務化」は、少なくとも「長期的な展望」ということに限れば、この論点で説

明することができよう^[7]。

だが他方で、ファカルティ・ディベロプメントに関して、20年前には考えられなかった新たな事態が出来しており、それは今改めて、検討すべき問題であり課題であると言えよう。さらには、アメリカ合衆国の高等教育界におけるファカルティ・ディベロプメントは、いわば日常の出来事に属するものという共通理解があるものの、2002年の時点では、これを支える強力な理論ないしはパラダイムは存在しなかった。これは、2020年という現時点ではどうなのか。

以下、ファカルティ・ディベロプメントについて、アメリカ合衆国の近年の注目すべき動向を瞥見しつつ、それが、現在の日本の大学、とりわけ創価大学におけるファカルティ・ディベロプメントにとってどのような意味を持つのかを考えていきたい。

2. 教授職の構造変動とファカルティ・ディベロプメント

(1) アメリカ合衆国高等教育におけるテニユア制度の崩壊

テニユアは「終身在職権」と訳されるが、これまでアメリカ合衆国の高等教育界においては、テニユアの獲得が大学教員のキャリア形成過程で大きな分水嶺であったわけである。つまり、教員はテニユア獲得を目指して、研究と教育、学務に関与する能力を高めようとし、ファカルティ・ディベロプメントはそれに対応しておこなわれるものであった。テニユアの獲得が大学教員のキャリア形成過程の大きな分水嶺という点は、アメリカ合衆国だけでなく、近年、種々の有期契約教員が増加した日本の高等教育界でもそうであろう。

だが、全米教育統計センターが公表した最新値によれば、全米高等教育機関でテニユアを持つ教員の比率はもはや過半数を割り込み45.6%、つまり、今やテニユアをもたない教員が多数派なのである^[8]。ちなみに、同センターの集計値で50%を切ったのが2005-06年度であっ

た。テニユア制度について歴史的にこれをもっとも注意深く監視してきたアメリカ大学教授連合（AAUP）も、2010年には遂に、「今日、テニユア制度は事実上、崩壊した」と宣言した^[9]。テニユア制崩壊とともに、contingent faculty と呼ばれる新たな教員層を生み出すことになった。この教員層に属するのは、通常、非常勤と呼ばれる教員たちだけでなく、常勤ではあるがテニユア・トラックにはない教員、あるいは、ポスドク研究員やTA までも含むものとされる。

ではなぜ、テニユア制度の事実上の崩壊が起こったのか^[10]。本論はテニユア制度そのものを議論することを目的にしてはいないので、以下のファカルティ・ディベロプメントについての議論に直接関係することのみを書いておくと、最大の原因は、アメリカ合衆国高等教育制度を財政的に支えることが困難になってきたこと、平たく言えば、「いくら資金を集めても——実際、1981年以降、学生納付金は、公立私立を問わず、うなぎ上りの高騰である^[11]——たちまち底をつくほど、高等教育システムの維持には金がかかるようになった」ということである。

高等教育への家計負担が膨らんでいくことは、結果的に、大学教員にとって、ふたつの難題を突きつけることになったと思われるのである。

その第一は、テニユアをもつ教員が引退する——アメリカ合衆国では定年制を設けることは年齢差別主義としてすでに違法となった。ただし、多くの大学教員はほぼ70歳で引退する——と、その後を補充することなく、上記のようなさまざまな非テニユア教員で埋めることによって“経費を節約”するわけである。節約された経費は、人件費よりもむしろ、近年とみにその重要性が増大している IT 関係の整備に投下されることになる。かりに人件費に投じられる場合も、それは、上記のようなテニユア教員の補充へとは必ずしもいかないのである。つまり、

人事のプライオリティが激変したのである。

それはどのようなことなのか。世紀転換期以降、「大学発ベンチャー」は日本でも、経産省、文科省双方が推し進める政策のようであるが、これを適正に処理するためには、大学内の人員配置という観点からは、法務や財務を担当する幹部職員を大幅に増加させる必要があるのである。その実態の全米的な統計的把握は困難であるが、個別大学のケースは明らかにこの論点を実証するものであろう。たとえば、カリフォルニア大学システム（パークレイ、ロサンゼルス [UCLA] をはじめとする、カリフォルニア州公立高等教育中、研究大学10大学で構成するシステム）では1999-2009年の10年間に、学生数の40%増加に対して、専任教員数は23%増加、幹部職員数は実に97%増加となっていた^[12]。つまり、学生数に比例して専任教員数は増えなかったものであり、圧倒的に増えたのは先に指摘した、法務・財務を担当する幹部職員であったのである。こうして、テニユア職はますます切り詰められることになる。ある論者はこれを、大学経営における企業モデルの浸透とともに、大学の企業化（corporatization）が進行していく過程であるとする^[13]。そして、先にも述べたように、テニユアを持たない contingent faculty と呼ばれる人々こそ、つねにもっともファカルティ・ディベロプメントを必要としている人びとであった。

その第二は、それだけの出費を必要とする高等教育であるが、果たしてそれだけの価値があるのかどうか——当然のことながら、高等教育機関とその教員には厳しいまなざしが注がれるようになったことである。それが、教授職の構造変動のもうひとつの要因となった、大学教員へのポスト・テニユア・レビュー導入の急速な進行であった。

フライの学位論文によれば、ポスト・テニユア・レビュー導入が全米的な問題となった嚆矢は、1982年、高等教育問題に関する全国委員会（National Commission on Higher Education

Issues, 高等教育関連10団体が合同で任命した委員会。メンバーは大学学長を中心にした57名から成る)が公表したレポート『高等教育の質向上のために』を受けるかたちで開かれた、1983年の「テニユアを持つ教員への評価」を討論するウィングスプレッド会議であるとしている^[14]。主催したのは、ジョンソン基金、アメリカ教育審議会、さらにはアメリカ大学教授連合であった。特にアメリカ大学教授連合にとっては、大学人のテニユアについて、ウィングスプレッド会議が議題に取り上げたことはきわめて大きな意味があったと思われる。わずか三ヵ月後、アメリカ大学教授連合は、その会議の結果についての連合の基本方針を機関誌に発表する^[15]。ここでは基本的に、ポスト・テニユア・レビューそのものを拒絶する立場を取っていたが、結局、それが不可能——現実に、全米各地の、特に公立高等教育機関で、ポスト・テニユア・レビュー導入が続々と進んでいる——であることが判明すると、立場を変更せざるをえなくなる。ポスト・テニユア・レビューという考え方のそのものはこれまでも存在したものの、それが現実のものになったわけである。以下は、現在もなお有効とされる1998年に公表したアメリカ大学教授連合の見解である^[16]。もはや、ポスト・テニユア・レビュー制度はやむをえないが、それは学問の自由 (academic freedom)——そもそも、アメリカ大学教授連合が1915年に結成された経緯とは、大学教員が思想信条を理由に大学から追われるという事件が打ち続いたことであった——に抵触しないという条件で、認めざるをえないという立場である。

ポスト・テニユア・レビューはアカウンタビリティではなくファカルティ・ディベロプメントをめざして行われるべきである。ポスト・テニユア・レビューは、教員グループによって開発され実施されるべきである。ポスト・テニユア・レビューは、テニユアの再評価であるべきではなく、本

来は大学管理側が負うべき立証責任 (なぜ解雇されるのかの理由を示すこと) を個々の教員へと転化する (なぜ雇用され続けるべきなのか理由を示すこと) ことがあってはならない。ポスト・テニユア・レビューは、学問の自由と教育の質を守るための諸スタンダードにしたがっておこなわれるべきである。

以上、瞥見したような教授職構造変動は、教員のキャリア・パスに大きな影響をあたえざるを得ないわけである。とりわけ、出産や育児等で男性教員とは異なったキャリア・パスを辿っている女性大学教員にとってなおそうであろう^[17]。積極的差別是正政策が開始された1970年代半ばから40年余が経っても、テニユア獲得率を女性大学教員だけに限って算出すれば、それは約38%とほとんど変動しなかった^[18]。テニユア獲得から教授への昇進という点で不利な立場にいる女性大学教員は、さらに厳しい競争に晒されることになろう。

テニユア制度の崩壊によって、いわば、はしごをはずされた大学教員とは、名実ともに、ファカルティ・ディベロプメントを——ここで再び、確認しておくならば、授業技術の習得などではない、大学教員にとって必須の、研究と教育、学務に関与する能力すべてについての生涯にわたる成熟と学習の過程への働きかけを——もっとも必要としている人々ということができよう。しかしながらここでの問題は、これまでのファカルティ・ディベロプメントは、このような人々をまずもって念頭に入れて開発されたものではなかった。たとえばファカルティ・ディベロプメントの機会そのものの多寡と言った、もっとも基本的な問題からして、齟齬をきたす恐れがあるということである。

(2) ファカルティ・ディベロプメントをめぐる構造変動

以上のようなアメリカ合衆国高等教育界の大

きな構造変動を背景に、若手教員からベテラン教員への成熟を支援するプログラムとしてのファカルティ・ディベロプメントも構造変動を遂げつつある。

すでに前章で見たように、1980年代以降、アメリカ合衆国の高等教育は“冬の時代”——財政危機と、社会からの厳しい評価という外圧の、双方に直面することになった——を迎えることになった。テニユア制度が縮小の方向に向かう中、教員にとっては、ファカルティ・ディベロプメントはもはや等閑視できるものではなくていく。

ここで再び、本論文冒頭の個人的回顧の続きを、若干、書かせていただきたい。原稿依頼に応えるために、当時の筆者は、10年ほどの期間内でのファカルティ・ディベロプメントに関する主要業績に、改めて一通り目を通しておきたいと思い、ハーバード大学の教育専門図書館に出向いて調べることにした。その結果は、二重の意味で驚くべきものであったのである。上に書いたような事情から、アメリカ合衆国の高等教育では、ファカルティ・ディベロプメントを必要としている教員が大きく増加しているわけであるので、当然、その方面の種々の業績も多数、公表されていることが予想された。だがそれは、筆者の想定を超えた膨大さであった。直接、ファカルティ・ディベロプメントを扱った単行本だけでもわずか10年の期間で20冊以上はあったと記憶している。ましてや、論文レベルまでに遡ると、その数はすぐに3桁に跳ね上がる。

しかし、数以上に筆者を驚かせたのは、これらのファカルティ・ディベロプメント関係出版物の圧倒的多数の背後に行動主義があったことであった。行動主義はアメリカ合衆国発祥と言ってもよいわけであるから、あらゆる分野にこれが蔓延していても不思議ではなからう。しかし、こと教育と学習についていえば、行動主義的な発想はまったく無関係であるべきである。行動主義がもたらすのは調教と隷属なのであ

り、教育と学習ではありえない^[19]。書架から抜き出して積み上げたファカルティ・ディベロプメント関係出版物を目の前にして、行動主義的な発想が高等教育にも何か利用できると思っている人間がこれほど多くいるということが、筆者には数以上に大きな驚きであったのである。同時にそれは、日本の高等教育界に身を置く筆者にとっては十分に不吉な前兆であったのである。

事実、日本の高等教育界でもすぐに、「教員が何を教えたのかではなく、学生が何をできるようになったのかが重要である」「ティーチングからラーニングへのパラダイムシフト」などという唾棄すべき愚かなスローガンが幅を利かせるようになった。そして、そこで語られる“ファカルティ・ディベロプメント”は、“学生中心の授業”といった、きわめて政治的なスローガンのもと、教員の授業技術の向上に著しく偏った活動になった結果、その活動そのものが研究上の裏づけを欠いたものとなり、本論文の次章でその一例を見るように、学術的検証にまったく耐えられない「～学習法」「～授業法」を多数、生み出すことになった。

前述した、筆者の、ファカルティ・ディベロプメントに関する主要業績レビューの中で、とりあえず合格点を出せるかと評価したのが、ファカルティ・ディベロプメントについての全米的な専門団体として1976年に創立された、高等教育における専門職・組織開発ネットワーク(POD、Professional and Organizational Development Network in Higher Education)の出版物であった。この団体は、2002年にその総合的ガイドブック *A Guide to Faculty Development* を出版する^[20]。そこにおいては、まずファカルティ・ディベロプメントの意義と範囲と形式を明確化する必要性が指摘されている。さらに、同ネットワークのジャーナル『大学改善のために』によれば、ファカルティ・ディベロプメントのコンセプト自体も拡大させ、従来の「教授者として、研究者として、学務担当者と

しての教員」の職能開発としてのファカルティ・ディベロプメントから、「教員がつねに活力あふれた (vital) 状態であるために、どのような組織的な取り組みが可能か」のファカルティ・ディベロプメントへと内容が深化したとする。ここからたとえば、教員への full wellness (心身ともに絶好の健康状態) プログラムの提唱がなされたのである。この論文の著者が言うように、「心身ともに絶好の健康状態」をプログラムとして機能させるためには、「大学自体のクォリティ・オブ・ライフを問う」という視点が必要であろう^[21]。

同ネットワークは、2010年、先の総合的ガイドブックの第2版を出しているが、そこでは、教員の職能開発に特化した従来のファカルティ・ディベロプメントという名称はもはや不適切であるとしたのである^[22]。前著での提起である「教員がつねに活力あふれた状態」であるための組織的な取り組みというテーマの継承は、今や教員をとりまく、さらに広い文脈の中で教員が輻輳した役割を果たしていること——同書の表現を借りれば、「新任のあるいはジュニア・ファカルティのメンバーが増えるにつれて、よりよいワーク・ライフ・バランスへの高い要求、デュアル・キャリア・カップルが直面する試練への支援、自身の親業と同時に年老いていく親へのケアがもたらす諸要求へ対応することを認知すること」^[23]が求められ、これによって、「在来的な支援体制を再考するための革新的な努力」をも認めることができる——を力説する。

さらにコンウエイはその2012年の学位論文で、ファカルティ・ディベロプメントを、「テニユア獲得への苦闘の経験」としてではなく、「つねに活力にあふれた (flourishing) 大学教員としての成熟の過程の経験」へと転換することを提案する。コンウエイの提案はふたつの議論から成り立っている。

ひとつは、これほどまでに教授職が構造変動してしまった以上、これまでの大学教員のキャ

リアの最終目標としてのテニユア獲得——実際には、そこが最終ではもはやないことはすでに前章で指摘した——までの標準的ロードマップを描いて、そこで乗り越えるべきハードルに対処する「苦闘の経験」としてのファカルティ・ディベロプメントでは、結局のところ、少なくとも半数の教員は救いようがないのであるから、早晩、破綻せざるをえない。テニユア獲得の困難性に加えて、先の高等教育における専門職・組織開発ネットワークも言うように、標準的ロードマップを描くことも今や困難であるわけであるから、これに替わるモデルが必要であるということである。

第二は、彼女の言う「つねに活力にあふれた (flourishing)」という概念である。彼女の説明では、この概念は、アリストテレスにおける eudaimonia の翻訳であるという。日本語では通常、「幸福」と訳されるこのことばは、元来は、「利他性を追求した幸福な生」ということであつた。では、このような「利他性を追求した幸福な生」を、今現在、送っている大学教員はいないのか。コンウエイの研究は定性的調査による研究であるが、彼女は、新人教員へのメンター制度の中には、乗り越えるべきハードルに対処する方法をメンティーへアドバイスするものではなく、メンター自身が、今現在、「利他性を追求した幸福な生」を送るために具体的に何を行っているのかをアドバイスするものがあるという報告をしている。つまり、メンティーである若手教員に対して、将来への標準的ロードマップとそこで予想されるハードルをどのように乗り越えるかを示すのではなく、今現在、メンターである自分は、「研究」「教育」「学務」の領域の中で、いかにして「利他性を追求した幸福な生」を送ろうとしているのかを示すことを目指すのである。ここにおいて、ファカルティ・ディベロプメントは、教員の全ライフステージとワーク・ライフ・バランスを視野に入れて、教員がつねに「幸福な生」を送るために、どのような組織的支援が可能なのか、をめ

ざすことになるわけである。

すでに本論文冒頭でも述べたように、以前より、ファカルティ・ディベロプメントの矮小化に異議を唱えてきた筆者は、この考えに満腔の賛意を表するものであり、ファカルティ・ディベロプメントもようやく、この地平に到達したのか、という感を強くする。

3. おわりに——今、何をすべきなのか

では現在、ファカルティ・ディベロプメントには何が求められているのか。本論を締めくくりにあたって、筆者の考えを二点にわたって述べることにしたい。

第一に、何度も確認するように、ファカルティ・ディベロプメントの対象領域は、「研究」「教育」「学務」の三つである。それらは、大学教員にとって不可欠かつ不可分な役割であり、“狭義のファカルティ・ディベロプメント”などというものは存在しないのである。筆者の提案は、私たちはまずは、本来のファカルティ・ディベロプメントへと回帰することを、その上で、教員へどのような組織的支援が可能なのかを構想することを提案したい。

では、そのようなファカルティ・ディベロプメントは、まず、何に留意すべきなのか。これを考えるにあたって、再び、リーバーマン博士の論文からの一節を引用したい。リーバーマン博士に拠れば、1990年代にアメリカ合衆国各地の大学に設立された教育・学習活動支援センターは、最初はファカルティ・ディベロプメントと学生の学習支援の拠点として活動を開始したが、すぐに発展の第2フェイズに移行する。それは、大学そのものがつねに学習する組織体となるべく、センターが実験室としての役割を果たすようになったことである。このような事例として、博士自身が経験した、ポートランド州立大学とワグナー・カレッジを挙げることができよう。公立と私立、学生数や大学のミッションは異なるが、これらの「学習する組織体とし

ての大学」に共通した要素が8つあるとして、彼女があげる第一のものが、「大学全体にかかわる研究上の疑問に答えるにあたって、つねに scholarly approach を維持すること」であった^[24]。

scholarly approach とは何か。これはすでに筆者が本論文で何度か使用した「学術的検証」ということばに近いものであろう。

大学全体にかかわる研究上の疑問 (research questions) とは、その大学が置かれた状況によってさまざまであろう。先に引用した、ワグナー・カレッジの初年次教育プログラムの創造も、その立ち上げ以前に、さまざまな疑問に答える必要があったはずである。「コミュニティと共に」という大学創立理念を初年次教育に組み込むにはどうすればよいのか。リベラル・アーツの理念を毀損しないでサービス・ラーニングをおこなうことが可能なのか。しかし、これらの疑問への解答を、専門家の立場ではなく学術研究者の立場からアプローチしようというのが、ここで言う scholarly approach ということであろう。これを、先ほどの、「ファカルティ・ディベロプメントには何が求められているのか」という論点と摺り合わせてみれば、「研究」「教育」「学務」という教員の三つの役割は不可欠かつ不可分な役割であるので、たとえば、新構想の初年次教育という「教育」を創っていくにあたり、学内に準備委員会を設置して委員を招聘（「学務」）したとしても、そこには必ず、「研究」がなければならない、ということなのである。

なぜそこに、「研究」が必要なのか。筆者が見るところでは、高等教育の世界には、理論的にはまったく根拠がない言説が、あたかも真実であるかのように流布しているからである。その代表が、「学習ピラミッド」というまったくの虚構を挙げることができよう。

この虚構がどれほど蔓延しているかは、試みに「学習ピラミッド」あるいは“learning pyramid”を Google で検索して見ればよく分かるであろう。7つの教授・学習方法による“定着率”

をピラミッド型で示したものである。これによれば講義による“定着率”はわずか5%、リーディングが10%しか残らないのに対して、AVを使用すると20%、デモンストレーションが30%、グループ・ディスカッションは50%、実験や実践など実際におこなってみると75%、他者に教えると90%も“定着”するという。しかしながら、いずれも妄想と言うべきである。

筆者が「学習ピラミッド」の虚構を『IDE現代の高等教育』誌上で暴いてみせたのは2009年であるから、もはや10年以前になる^[25]。「学習ピラミッド」という結果をもたらしたとされる、米国のある研究所の原データが実際には存在しないことが、すでに2007年に2人の研究者によって実証されているのであるから^[26]、実にしぶとく寿命の長い、念の入ったフィクションということになる。

筆者にとって興味があるのは、なぜこのような誰にでも分かる虚構が大学関係者の間で蔓延するのかという点である^[27]。

ここで言う“定着”とは何であるのか。記憶ということなのか。それならば、「記憶ピラミッド」と言うべき——もっとも、そのように言ってしまうと、これをありがたがる人々はぐっと少なくなるであろう——ではないのか。これを実証するためには、7つの教授・学習方法を、実験群と統制群をマトリックスで組み合わせて実験を繰り返していく必要がある。それはまさに、国家的規模の巨大な調査プロジェクトとなったはずであるが、その原データが痕跡もなく消えてしまうということがありえるのか。5%、10%、20%…などという、あまりにもきれいな数字はどう考えても作為を感じさせる、おかしいものではないか。

さて、以上のような疑問を思いつくためには、学習心理学や認知心理学の専門家であれば無理ということなのであろうか。むろん、そんな必要はなかろう。事実、筆者は学習心理学や認知心理学の門外漢である。ただし、専門家の立場ではなく学術研究者の立場から見て、何

かおかしいと思ひ、調べた結果が上記のような次第であったのである。そして、このことは自戒を込めて言うのであるが、筆者がもし、以下のような意味での専門家であったとしたら、恐らくは筆者も騙されていたのではないか。

筆者の考えでは、専門家は自分の足元を掘り崩すことを、つまり、自分が拠って立つ研究上の理論や研究方法そのものを問い直し、一から創っていくということはめったにしないからである。自分が立っている足元が突然、崩れ出すような問いを出すことは、想像するに忌むべきことであろう。だが、学術研究者とは、まさにそのような問いをなすことができる人なのである^[28]。

恐らくは、scholarly approachあるいは「学術的検証」を支えるのが、研究へのセンスというべきものなのであろう。研究へのセンスは、見えないものであり、かつ、静的な達成目標であるというよりも、つねに研ぎ澄まされていくものであろう。しかし、大学教員が学術研究者であることを辞めない限り、研究へのセンスは確実に大学教員の中にあるのであり、これを守り育てるべきであろう。

筆者の第二の提案は、「成熟と学習の過程」への働きかけであるファカルティ・ディベロップメントを教育活動として捉え、かつそれを、それぞれの大学の創立理念にふさわしいものにするのである。創価大学の場合は、当然のことながらそれは、人間主義の教育ということである。

人間主義の教育は、これまで、決してメインストリームにはならなかったものの、教育思想史上、一つの系譜として捉えることができる^[29]。この系譜に属する人間主義の教育に共通するのが、人間の中に、ある種の意欲なり力を認め、これに働きかけることを教育とする考え方である。創価教育学でいう「価値創造」もまたそうであり、「すべての人間が価値を創造しながら生きている」という前提から出発する。これは、それ以上遡ることを必要としない前提（「なぜ、

価値を創造しながら生きているのか」と問う必要はない)であり、お互い、「皆が価値を創造しながら生きている」と確認しあうところから教育は始まるのである。

人間主義の教育の立場から、従来のファカルティ・ディベロプメント活動を眺めると、そこにいくつかの危惧が見えてくる。

まず問題にすべきなのは、ファカルティ・ディベロプメントを教育活動として捉え、自他ともに「成熟と学習の過程」への働きかけであるとした場合、教育はきわめて重要であり、これを学習と等値なものとして置き換えることはできない、ということである。近年、本来は教育に属するさまざまな事柄を学習の問題として切り詰めようという考え方を「学習化 learnification」と呼んで警告を発したのはピースタであった。先に引用した愚かなスローガンである「ティーチングからラーニングへのパラダイムシフト」はその典型である。あるいはまた、「教員は学生の学習のファシリテーター」というこれもまた、いまだに流行しているスローガンも同じであり、教育を無理矢理、学習に還元しようとしているのである。ピースタによれば、教育の機能は、「資質化」「社会化」「主体化」の三つに亘っているのである。資質化とは、人間が生きるにあたって必要な資質をあたえること——ある仕事や職務を行うのに必要な特定の知識や技能、理解などをあたえること——である。社会化とは、人間が生きる特定の社会の伝統や慣習や規範のなかに参加しその社会にふさわしい一員となるように働きかけることである。これに対して教育における「主体化」とは、そのような社会への順応によって人間が社会へ埋没してしまうことに抗する働き——主体として、世界の中に存在すると同時に、世界とともに存在する——を教育にもとめるものである^[30]。この三つは便宜上の区分けで、教育活動としては、たとえばある教育活動を「資質化」を目指している、などと指摘することはできない。ラーニングアウトカム(予期された学習成果)と

いう考え方もまた、教育の人間主義の立場からは精査されるべきである。

第二の危惧は、すでに述べたように、行動主義的な発想の蔓延である。それは今や、宿痾のように高等教育界を蝕んでいる。行動主義は、人間の外部に現われた、観察可能な行動の変容を学習として捉える。近年の大学のシラバスでは到達目標を書くことが求められているが、そこでは、(コースを修了すると)「～することができるようになる(will be able to～)」とするのが大流行である。「～することができる」といった、観察可能な行動の変容が目指されるというわけである。しかしながら、人間主義の教育の立場からは、まずもって、人間の中におこっていることを問題にしなければならないはずである。むしろ、行動主義とは、そのような考え方を一切、棄却する思想——人間の中で何がおこっているかなどは、当の本人も含めて、分かるはずがないとする——であるから、教育の人間主義とは両立するはずがない。逆に人間主義の教育の立場からは、かりに、ある行動の変容があらわれたとしても、それは、人間の中におこっていることの、ひとつの徴候ないし症状にすぎないのであるから、それをもってその人の中に何がしかの「価値創造」がおこなわれていると同一視することはきわめて危険なのである。私たちが目指すべきなのは「価値創造」であって「創造された価値」ではないのである。これは、ファカルティ・ディベロプメント活動においても守られねばならない鉄則であると筆者は考える。

*本研究は JSPS 科研費18K02715の助成を受けたものです。

[1] H.R. ケルズ(原著)、喜多村和之・坂本辰朗・館昭(翻訳)、『大学評価の理論と実際—自己点検・評価ハンドブック』(東信堂、1998年)

[2] 坂本辰朗「アメリカにおけるファカルテ

イ・ディベロプメントの現状」『IDE 現代の高等教育』447号、2003年3月、47-51.

[3] 「教員が授業内容・方法を改善し…」という文科省のこの定義は、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/004.htm#:~:textにある。[2020年11月5日閲覧]

[4] Yasar Kondakci and Herman Van den Broeck, "Institutional Imperatives Versus Emergent Dynamics: A Case Study on Continuous Change in Higher Education," *Higher Education*; 5 (4), October 2009, 439-464.

[5] The New York State Senate, "Senate Takes Major Steps To Combat The Opioid Crisis," February 4, 2020.
<https://www.nysenate.gov/newsroom/press-releases/senate-takes-major-steps-combat-opioid-crisis>. [2020年10月14日閲覧]

[6] 坂本、「アメリカにおけるファカルティ・ディベロプメントの現状」、50.

[7] これについては、文科省の「大学院における『三つの方針』の策定・公表の義務化等に係る省令改正（審議まとめ抜粋）」の中で、「博士後期課程のプレFD実施又は情報提供の努力義務化」としてまとめられている。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/06/18/1418071_4_1.pdf. [2020年10月14日閲覧]

[8] *Digest of Education Statistics* の最新値による。
https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_316.81.asp?current=yes. [2020年11月5日閲覧]

[9] "Tenure and Teaching-Intensive Appointments." prepared by a subcommittee of the Committee on Contingency and the Profession (2010, Revision 2014).
<https://www.aaup.org/AAUP/comm/rep/teachertenure.htm>. [2020年11月5日閲覧]

[10] テニユア問題を詳細に論じるのは本論文

が扱う範囲を超えているが、筆者が特に参照したのは以下の業績である。William T. Mallon, *Tenure on Trial: Case Studies of Change in Faculty Employment Policies* (New York & London: RoutledgeFalmer, 2001) は、テニユア制から契約制へ移行した2つの大学と、これとは逆に契約制からテニユア制へ移行した2つの大学の比較研究である。いわゆるハンドブックは数多いが、ここでは、Franklin Silverman, *Collegiality and Service for Tenure and Beyond: Acquiring a Reputation as a Team Player* (Westport, CT: Praeger Publishers, 2004). を挙げておく。

[11] *Digest of Education Statistics* の最新値 Table 330.10. Average undergraduate tuition and fees and room and board rates charged for full-time students in degree-granting postsecondary institutions, by level and control of institution: Selected years, 1963-64 through 2018-19.
https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_330.10.asp?current=yes. [2020年10月14日閲覧] この統計によれば、1981-82年度より現在にいたるまで、全大学平均の納付金は上昇の一途を辿っている。同年度に9,391ドルであった納付金が翌1982-83年度には遂に1万ドルを超え、以降、1992-93年度には13,243ドル、2002-03年度には16,708ドル、2018-19年度には24,623ドルである（すべて、2018-19年度ドルで換算した数値である）。むしろこれは、高額な私立大学から低廉な地域短期大学までの平均値であり、実際に学位を得るまでにかかる費用ではない。

[12] "To Help UC, First Slow Bloat at the Top: Administrative Growth Has Far Exceeded Rise in Faculty, Students," *Sacramento Bee* February 28, 2010, E6.

[13] Nana Osei-Kofi, "In the Image of Capital: The Making of the Corporate University," Ph.D. Dissert, Claremont Graduate Uni-

- versity, 2003, この学位論文は、本人も自負するように、ボールズとギンタスが開始した仕事を高等教育の世界へと推し進めるものと言えよう。
- [14] Judith E. Fry, "Post-Tenure Review: A Study of Policies and Practices at Colleges and Universities in the United States," Ed.D. Dissert, University of Tennessee, Knoxville, 2000, 21-22. なお、ウイングスプレッド会議は一種の賢人会議であり、日本では恐らく、「予防原則に関するウイングスプレッド会議」(1998年)で知られていることであろう。ウィスコンシン州ラシーンがジョンソン基金の本部所在地であり、そこには、フランク・ロイド・ライトが設計した旧ジョンソン邸であったウイングスプレッドがあることにちなんで、この会議の名前となった。
- [15] Jordan E. Kurland, "On Periodic Evaluation of Tenured Faculty: A Discussion at Wingspread," *Academe*, 69 (6), November/December, 1983, 1 a. 執筆者のカーランドは当時のアメリカ大学教授連合の事務局長であり、彼の論考の後に、シャピロ連合委員長の論考など、全14頁を費やしての反論となっている。
- [16] "Post-tenure Review: An AAUP Response," *Academe* 84 (5), September/October 1998, 61. 本論文では1対1の日米比較は試みないが、ここで取り上げた1980年代のアメリカ合衆国の高等教育への外圧とその帰結とでも言うべき構図は、そっくりそのまま、1990年代の日本の高等教育界で再現されているように筆者には思える。ただし、日本の場合は幸か不幸か、そもそも高等教育改革が政府主導でおこなわれてきたために、その構図がより見やすくなっているところが異なる。
- [17] Valerie Martin Conley, "Career Paths for Women Faculty: Evidence from NSOPF: 99," *New Directions for Higher Education* No. 130, Summer 2005, 25-39. コンリーが使用した NSOPF とは、大学教員への調査としては最大でもっとも詳細な全国大学教員調査 (National Study of Postsecondary Faculty) の第3サイクル (1999年) であった。この調査はその第4サイクル (2003-04年) が終了後、打ち切られた。
- [18] Richard P. Chait, *The Questions of Tenure* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002), 17.
- [19] 筆者はかつて、教育における行動主義的な発想とアカウンタビリティが結びつくと、いかに愚かで悲惨な帰結をもたらすのか、その一端を報告したことがある。拙稿「基調講演・シンポジウム報告 現代の教育的課題と創価教育 (2)」『創大教育研究』21号、2012年3月、193-228.
- [20] Kay J. Gillespie (ed.), *A Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources* (Anker Publishing Company, 2002). ガレスピー編によるこの出版物は、広島大学高等教育研究開発センター編 COE 研究シリーズ『ファカルティ・ディベロップメントに関する主要文献紹介および文献目録』(2006年) の中でも取り上げられていることから、日本でも多くの読者を得ていると思われる。
- [21] Joan North, "Faculty Vitality: 1990 and Beyond," *To Improve the Academy* 224, 11-13.
- [22] Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, and Associates, *A Guide to Faculty Development* 2nd ed. (Jossey-Bass, 2010), 7-8. ただし、そこで著者たちがファカルティ・ディベロップメントに替えて提唱する educational development という術語に、筆者は賛成できない。あまりにも漠然としているだけでなく、このフレーズでは、ファカルティ・ディベロップメントの主体が大学教員であることが見えなくなってしまうからである。
- [23] Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, and Associates, *A Guide to Faculty Develop-*

- ment, 10.
- [24] Devorah Lieberman, "Beyond Faculty Development: How Centers for Teaching and Learning Can Be Laboratories for Learning," *New Directions for Higher Education*, No. 131, Fall 2005, 89.
- [25] 坂本辰朗「『学習させる』学習システム」『IDE 現代の高等教育』515号、2009年11月39-43.
- [26] James P. Lalley and Robert H. Miller, "The Learning Pyramid: Does It Point Teachers in the Right Direction?" *Education*, 128 (1), Fall 2007, 64-79.
- [27] この疑問へのひとつの回答を得るには、誰が、このような虚構を使って、何を主張しようとしているのかを丹念に調べてみることであろう。筆者の管見の限りでは、「～学習法」「～授業法」を売り出している企業が、「学習ピラミッド」を未だに愛好しているようである。むろん、この種の企業にとっては、理論的にまったく根拠がない、学術的検証に堪えられない言説であっても、とりあえず宣伝に使えばそれでよいわけである。しかしながら、これをファカルティ・ディベロプメントの中に持ち込むことは、到底、許されるべきではない。
- [28] ここで、筆者が問題にしているのは、かつて、ショーンが批判した、技術的合理性に基づく在来的な認識論である。ショーンによれば、高度な専門的知識そのものが技術的合理性をもつものとされ、実践は、この高度な専門的知識をそのまま、適用あるいは応用すればよい、とみなす従来の認識論はまったくの神話なのである。Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Basic Books, 1983), p. 289.
- [29] この問題については、渡邊弘・松丸修三・米山光儀・森田希一編著『「援助」教育の系譜：近世から現代まで——その思想と実践』（川島書店、1997年）参照。
- [30] Gert. J. J Biesta, *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (Paradigm Publication, 2010), 19-22. ビースタにとって「主体」とは「アイデンティティ」と明確に区別される概念である。ビースタに拠れば、人間の存在のあり方は大きく、ふたつに区別できる。「誰であるのか」を問うことがアイデンティティを問うことである。これに対して、「どのようにあるのか」が主体性への問い——人間が、主体として存在するための条件——なのである (Gert Biesta, *The Rediscovery of Teaching* (Routledge, 2017), 8. 私たちは、この世界へとやって来て、この世界とともに生きていく。「教育の仕事とは、他の人間に、成長した姿で、つまり主体として、世界の中に存在し、世界とともに存在したいという欲求を喚起させることに関心がある」。(Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, 83.)

坂本論文に寄せた回顧録： CETLのFDは何を目指しているのか

関田 一彦

1. はじめに

私は CETL 開設の2000年から7年間、副センター長として、坂本初代センター長の補佐を務めました。2007年に坂本先生が教育学部長の職に就かれ、その後任として2016年までの10年間、二代目のセンター長を務めました。坂本先生が熱く持論を語られるのを幾度となく側で伺っていた私にとって、この坂本論文は懐かしくも新鮮な論考です。ただ、坂本論文を読まれた方の中には、創価大学のFDを批判しているように感じられた方がおられるかもしれません。それは坂本先生の本意ではないと思いましたが、私なりの補足説明をさせていただきたいと思えます。

坂本先生の主張は20年前から一貫しています。“ファカルティ・ディベロプメント”とは「授業技術の習得などではない、大学教員にとって必須の、研究と教育、学務に関与する能力すべてについての生涯にわたる成熟と学習の過程への働きかけ」でなければならない、ということです。本学の今のFDを坂本先生がどのように評価されるか分かりませんが、このファカルティ・ディベロプメントの考え方を意識して実施されてきたと私は考えています。少なくとも本学のFD推進機関であるCETLの活動は、文科省のいうFDではなく、ファカルティ・ディベロプメントを志向しています。そのあたりの実際を、具体的な取り組みを私の視点から振り返り、確かめてみたいと思えます。

2. 坂本センター長時代の取組

2000年から2006年までの7年間、CETLは坂本センター長の下、様々にFDに取り組んできました。ここでは主なものとして4つ挙げます。

(1) FD 講演会

今世紀に入るところから、日本の大学教育には認証評価制度の導入など大きな変革の波が押し寄せてきました。文科省主導で進む教育改革の流れの中で、日本の大学教育がどこに向かっているのか、その分野の第一人者を講師に迎え、大学教員として知るべき、考えるべき視点を学ぶFD講演会をCETLは年に複数回開催してきました。講師選定はセンター長自らが行き、坂本先生の言葉にならえば、学術的検証に耐えうる知見を、成熟と学習を促すために本学教員に提供しようとしてきました。文科省の政策的スローガンに左右されることなく、より本質的なファカルティ・ディベロプメントのための講演会を意図されていたと思えます。私が教授法の講師候補を提案すると、いつもその方の業績についてご自身で確認されていました。

(2) 教育サロン

坂本先生は“同僚性”という言葉を重ねられ、教員の任意な参加を大切にした「CETL教育サロン」を始められました。もともと、特色ある授業を見学し、その感想を交流し合う機会として始まったものですが、CETLで茶菓を用意し、坂本先生もご自身でワインを提供され、10

名前後の先生方が気楽に授業上の課題や大学教育について歓談する時間を作ろうと努めておられました。同僚による相互授業参観を奨励し、そこでの気づきをカジュアルに共有することで、自発的な授業改善を促そうとする試みです。

(3) アメリカの大学の現状視察

2003年には、CETLの取り組みが評価され、最初のGP事業に採択されました。これにより、学内のCETL認知度が大いに高まりました。この補助金を使った海外視察を頻繁に行いました。坂本先生が本学のニーズを踏まえた視察先を選考され、私たちCETLの関係者は、坂本先生というガイド付きでアメリカの様々な大学の事例を実地に学ぶことができました。当時、日本国内に視察すべき取り組みがなかったからかもしれませんが、本学のFDはアメリカの先進事例を参考にして構想されていきました。実際、この時の知見がその後のGP事業立案に際しても大きなヒントになっていきます。

(4) ティーチング・ポートフォリオの試行

坂本先生が始められ、残念ながら頓挫した取り組みにティーチング・ポートフォリオ（TP）の導入があります。TPは大学教員としての成熟と学習の過程を確認し、さらなる成長を促す取り組みです。実際は、資料代として作成に謝金を出す形で授業実践の記録は集まったのですが、そこで止まってしまいました。授業記録を集め、ファイルにまとめる作業自体も振り返りの一部ではありますが、それだけでは「次はどうするの？」という先生方の疑問や不満にこたえることはできません。作成にあたって、メンター役を用意することができず、TPの効用を理解してもらうことができませんでした。

このように坂本センター長は、ご自身の目指すファカルティ・ディベロプメントの具体化に取り組まれていましたが、CETL自体は、「教員に対する授業改善の支援」や「学部・部局の教育改善の取り組みに関する支援・協働」を主

な事業とする部署であり、大学首脳は文科省寄りのFD推進を担うところという認識だったかもしれません。授業改善を支援するためには、具体的な授業方法に関する研修も必要となります。「授業技術の習得」がFDではないという坂本先生にとって、出来れば避けて通りたい取り組みだったかもしれません。CETLの授業改善研修は副センター長である私が主に企画運営していました。

3. 坂本イズムを引き継いで

2007年に私がCETLを引き継いだ際、その意図は不明ですが当時の若江学長から、しばらくは坂本先生が敷かれた路線に沿って行ってください、と釘を刺されました。CETLは教員に対するファカルティ・ディベロプメントと学生に向けた学習支援の両方を、あたかも車の両輪のように進めていく部署として構想されています。そこで、私はFDの方は坂本先生の試みを踏襲しつつ、2009年度に採択されたGP事業を追い風に、学習支援の拡充に乗り出しました。その中で、特別な配慮を必要とする学生への指導に戸惑う先生方の支援として、オアシスプログラムを作りました。これは、臨床心理士など心理系の専門資格を持つスタッフをCETLで雇用し、学部のアカデミック・アドバイザー教員と連携して学業不振（大学に不適応）な学生を支援する仕組みです。また、希望する教員にはコーチングやマインドマップの研修も提供し、教員の指導力向上を図りました。これは学生へのサービスであると同時に、FDの一環と考えています。

坂本先生は同僚性を活かした公開授業参観を始めるにあたり、「本学の授業は公開を原則とする」という重要な方針を示されました。しかし、なかなか同僚の授業を参観し合うというのは、忙しい教員にとって簡単なことではありません。そこで、授業改善を希望する教員の授業に、授業観察の訓練を施した学生を派遣し、そ

の教員に観察結果を報告するという授業改善支援サービスを始めました。これをPASSと呼びます。これも坂本先生が目指されたFDの延長にある取り組みと考えています。

一方、理念的な講演会から具体的な授業改善に繋がる授業技術の習得が強調され、学位プログラムに見合うカリキュラム開発と授業方法に関する取り組みがFDと呼ばれるような時代になってきました。そこで必然的に授業方法に関する研修会の開催が増えていきますが、それでも私は本学の教育理念と相性の良い協同学習を中心にしたアクティブラーニング手法の紹介に努めました。協同学習は学術的な検証に耐えうる教授法ですが、先生方に押し付けるのではなく、様々な授業方法の一つとして参考にしてもらい、先生方自身に選び取ってもらいたいと願っていました。実際、学生が授業を通じて自他共の学びに関わり合う授業形態は、多くの教員から支持されてきました。学生たちが活発に話し合い、学び合う姿から、彼ら彼女らの学びを支える手応えを先生方は感じたのでしょう。先生方に紹介した手法の一つであるLTDは、後にPASCAL入試という総合型選抜の一部に取り入れられていきます。このように、文科省が主導する教育改革の流れを利用しつつも、私は坂本路線を継承・発展させてきたつもりです。

4. 次のステージへ

私がCETLセンター長として手掛けた最後の仕事がAP事業でした。補助期間途中でCETLセンター長からSPACeセンター長に職責が変わりましたが、この事業でも、あるべきファカルティ・ディベロップメントに向けた仕掛けをいくつも組み込んだつもりです。特にここでは同僚会議という取り組みについて簡単に紹介します。

これは文字通り、同僚性の活性化を意図したものです。まず、学生の成果物や自己評価記録などを参考に、教員は授業実践を授業ポートフ

ォリオとしてA4二枚程度にまとめます。それをもとに自らの実践課題を4~5名の同僚に説明します。同僚教員たちは、課題提起した教員とともに、その解決に向けて質問会議という方式で協議していきます。仮に役職者や年配の教授が会議に参加していても、メンバー誰もが気兼ねなく話し合えるように指示や訓導は禁止とし、質問と簡潔な応答で課題の理解を深め、メンバー全員の問題としてコミットしていけるように、コーチと呼ぶ会議の進行役を配っています。

この同僚会議では、授業ポートフォリオを作成して臨むわけですが、これは少し形が異なりますが、坂本先生が試行されたティーチングポートフォリオに通じています。また、同僚会議で採用している質問会議方式は、もともと組織開発の手法としてアメリカのMBAで始まったものです。この同僚会議に他学部の教員を招くことで、学部を超えた教員交流が進み、やがて学部を超えたFDの連帯が可能になることを願っています。

ところで、坂本先生は「ファカルティ・ディベロップメントの対象領域は、「研究」「教育」「学務」の三つである。それらは、大学教員にとって不可欠かつ不可分な役割であり、“狭義のファカルティ・ディベロップメント”などというのは存在しないのである。」と結論部分でも繰り返します。しかしながらCETLが行う業務としてのFDでは、センター規程にもあるように、教員の研究力向上は守備範囲の外ですし、私はむしろ守備範囲に含めるべきではないと考えてきました。CETLがそこまで手を広げれば、本来、他部署（主に学事部研究支援課）で行うべきものまで担うことになります。それは教員個人の中では「研究」「教育」「学務」の三つが不可分であることを承知の上で、支援の対象領域を「教育」に絞らざる得ないCETLというFD推進部隊の限界だと考えます。あるべきファカルティ・ディベロップメントを志向しつつ、限定されたFDの実施に留まるCETL

を坂本先生がどのようなお気持ちで率いておられたのか、伏して慮るのみです。

一方、「学務」については、SDとFDの両方を進めることが大学に義務付けられ、本学のFD委員会も3年前にFD,SD委員会に名称変更しました。CETLはこのFD,SD委員会と連携し、委員会から委嘱された業務を行うことになっています。したがって、設立20年の節目を迎えたCETLは、「教育」に加え「学務」を支援領域に含んで活動することになります。少しだけ、坂本先生が望まれたCETLに近づけるかもしれません。

5. おわりに

坂本論文では、コンウェイの言葉を借りて「つねに活力にあふれた (flourishing) 大学教員としての成熟の過程の経験」を支援・促進するファカルティ・ディベロップメントへの転換を要請しています。「従来の「教授者として、研究者として、学務担当者としての教員」の職能開発としてのファカルティ・ディベロップメントから、「教員がつねに活力あふれた (vital) 状態であるため」の組織的な取り組みを、学術的な眼差しをもって構想・開発するファカルティ・ディベロップメントへと深化することを期待しています。

私も組織開発としてのFDが次のステージの課題だと考えています。GP事業では同僚会議を進める上でカギとなるコーチ役の養成を兼ねて、これも組織開発の手法であるAI (Appreciative Inquiry) をベースにしたグループコンサルテーションの研修も試行してみました。まだまだ大学として組織開発を視野に入れたFDの必要性が理解されているとは言い難いところですが、種まきを続けています。

最後に、改めて坂本論文の主旨を私なりに考えました。人間教育の最高学府たらんとする創価大学のFDであるならば、学生は無論のこと、教員にも、そして職員にも「つねに活力にあふ

れた」状態をつくり出し、促進させねばなりません。坂本先生はCETL20周年の佳節にあたり、アメリカのFDの動向を紹介しながら、CETLではなく、日本のFDの現状を批判的に検討し、その上で、CETLが進むべき方向を示されていると考えます。

真の教養教育への期待

寺西 宏友

創価大学 経済学部教授

学士課程教育機構が設立から10年を迎えたということを、設置に携わった一人として大きな感慨をもって、祝意を表したい。また、現在その運営に携わる多くの教職員の方々に対して、心からの感謝と敬意を表したい。10年の節目にあたり、設置の経緯を振り返るとともに、今後の一層の発展に期待し、一文を寄せさせていただく。

1. 大学教育の「大綱化」と創価大学の教育改革

まず、学士課程教育機構という機関が設立されることとなった背景について、振り返ってみたい。1991年に文部省（当時）の大学審議会によって「大学教育の改善について」という答申が出され、いわゆる大学設置基準の大綱化を提言した。「各大学が自由で多様な発展を遂げ得るよう大学設置基準を大綱化するとともに、自らの責任において教育研究の不断の改善を図ることを促すために自己点検・評価システムを導入すること」¹とし、大学設置基準の大綱化と大学の自己評価に関する努力目標を打ち出した。この趣旨は、大学設置の「事前規制」から、認証評価による「事後評価」への変更と言える。教育課程の編成に関して言えば、それまでは、

文部省（当時）が決めた「一般教育」と「学部専門教育」、これは戦後の学制改革の中で、アメリカの大学制度を形式的に踏襲したものと言えるが、その「事前規制」の故に、どこの大学も変わり映えのしない「〇〇学概論」のような授業がずらりと並んだカリキュラムであった。それを、文部省は、大学の自由裁量に任せるとし、その教育の質の担保は「自己点検評価」と「相互評価」によって行うとしたのである。各大学にとっては、学部の設置や科目の配置等、かなりの自由度をもって行うように出来る代わりに、学生が集まらなくなってつぶれる大学が出て、文部省は助けないので、自己責任でしっかりやるようにということになったとも言える。

この大綱化の流れの中で、各大学における教育課程編成に関して、起こった現象として、「一般教育」の比重が軽くなり、1，2年時に配置される学部の専門科目の比重が増したことであった。これは、当時の学生たちの、それぞれ専門の学部に入りながら、一般教養的な学習が課されることへの不満にこたえたものといえるが、そこには、アメリカの大学で考えられていた「一般教育 general education」が、本来目指していた「教養教育」の理念に対する考慮な

1 「大学教育の改善について」 答申（1991年）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/03052801/003/001.htm

どは、入る余地もなかったと言えよう。

創価大学においても、各学部とも、専門科目の学年配置を下げたり、比重を増やしたりという改編が行われた。一般教育の科目を担当する教員の組織である「一般教育部」も解体され、同部所属の教員は、基本はどこかの学部にも所属する形になり、所属先のない教員による「総合文化部」という教員組織が残ることとなったが、「一般教育」科目全体に対する責任を担うものではなかった。また、各学部のカリキュラムでは、専門科目の必修・選択必修科目に加えて、「共通科目群」（従来の一般教育科目に該当する科目群）と「自由選択科目群」（他学部の科目や所属学部の専門科目の積み上げ分）によって卒業に必要な単位数が設定されることとなった。率直に言うと、各学部が必要と考える専門科目群をまず積み上げて、不足の部分を共通科目もしくは、他学部科目から履修するという発想があったように思う。そして、これら共通科目の運営は、前述したように「総合文化部」ではなく、各学部長等で構成される「共通科目運営委員会」という教務部所管の「委員会」が行うということとなった。共通科目の設置・改編ならびに担当者の選定については、人文科学分野は文学部長が、社会科学分野は、法学・経済・経営学部の学部長が、自然科学分野は工学部長（当時）が、担当することとなっていたが、実質的には、教務部長が責任を担う形になっていた。

「大綱化」の改革に対応する創価大学の教育改革は、まずは学部・学科主導で行われたと言って良いと思う。その中で、従来の一般教養に相当する共通科目の改善は、立ち遅れてしまったと言える。共通科目に着目してみると、創価

大学の教育改革は、1990年代の終わりによくその動きが見えてくる。1999年に、語学教育のためのWLC（ワールドランゲージセンター）の設置、さらにCETL（教育・学習支援センター）の設置がなされた。WLCは、語学教育のうちの特に英語教育を担う目的で、任期付きの専任教員を配置する機関として設置された。CETLは、学生に対する学習支援とともにFD活動による教員の教育力向上をも支援することを目的として設置された。このCETLの活動は、2003年から始まった文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム」にも採択されることとなる。また、2003年には、共通科目の委員会方式の運営を変更し、共通科目運営センターが設置され、科目群の整理等がなされた²。

2. 加速化する高等教育改革と創価大学ブランドデザイン策定

「大綱化」答申に基づく、一連の大学教育改革は、臨時定員増の廃止とともに、各大学の生き残りをかけての学部新設ラッシュと、短大の四年制大学への変更という大きなトレンドを引き起こした。そして、2000年代に入ると、増加を続ける大学の教育の質を確保する目的で、大学審議会答申という形での高等教育改革の提言が相次いだ。代表的なものとして、日本の大学の機能別分化を展望した「我が国の高等教育の将来像」（2005年）³と、学士課程教育に関する改革の方向性を取りまとめた「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）⁴の2つをあげておきたい。特に「学士課程」答申では、「学位授与方針」「教育課程編成、実施の方針」「入学者受入方針」という、今日では3ポリシーと呼称される基本方針が明確化された。

2 創価大学における一連の教育改革の取り組みに関しては、馬場善久「創価大学の教育改革の取り組み」『学士課程教育機構研究誌』第1号7～14ページ参照。

3 我が国の高等教育の将来像（答申）

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

4 学士課程教育の構築に向けて（答申）

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf

こうした高等教育改革の流れが加速化する中で、2008年に就任された山本前学長が、2010年度から20年度にかけての中期目標としてのグランドデザインを策定することを提案された。その準備の中で、私が「教育分野」を担当することとなった。グランドデザイン策定の前提として、大別して2つの問題を意識した。一つは、18歳人口の激減による、トロウによるところの「ユニバーサルアクセス」段階への対応であった⁵。つまり、入学してくる学生の多様な学力、学習習慣、学習意欲に対応する教育の在り方を模索することであった。また、もう一つは、リーマンショック以降の景気低迷で浮き彫りにされた卒業生の進路問題であった。産業界においては「社会人基礎力」というものが、そして文科省からは「学士力」というものが提示され、各教育機関における「質保証」の努力が求められた。

こうした問題意識の下、多くの同僚教員の協力を得ながら、様々な提案をさせていただいた。大別すると、①医療系の新学部（看護学部）の設置②国際教養系の新学部（国際教養学部）の設置③学部横断的な優秀層の育成プログラム（グローバルシティズンシッププログラムGCP）④共通科目の責任ある運営を担う専任教員を配置した機関の設置（学士課程教育機構）の4つの提案であった。そのいずれも、グランドデザインの中心的な取り組みとして採用され、4つの事業を私が責任をもって回していくこととなった。しかし、それは一人の人間の限界を超えた仕事であった。国際教養学部の設置に関しては、新学部の設置認可申請業務が絡むことでもあり、看護学部のそれと、同時並行で行うことは無理だったため、私の責任からは切り離されることとなった。看護学部の申請の前

には、大学院の文学研究科の中に国際言語教育専攻の設置申請という経験もあったので、ある程度は分かっているつもりではあったが、学部の新設というのは、「死人が1人、2人は出る」といわれるほどのハードワークだった。それゆえ、学士課程教育機構の立ち上げ、GCPの立ち上げ、およびその運営に注ぐ精力が、かなりそがれたということは認めなければならぬと思う。それでも、学士課程教育機構の立ち上げは、従来の共通科目運営に関して存在していた諸問題解決のための確かな一歩を踏み出すこととなったのは、間違いないと確信している。

3. 学士課程教育機構設置の基本構想⁶

グランドデザインの教育分野での提案として、共通科目を通じた「教養教育」の充実を検討していく中で、共通科目運営のための組織構築の必要性が確認された。議論の出発点は、共通科目の責任ある運営体制であったが、先述の「学士課程教育」答申の内容を踏まえると、まさに共通科目と各学部の専門科目を通じての「学士課程」での「教育の質保証」こそが、重要であるとの認識が形成されるに至った。つまり、共通科目の提供をどうするかだけではなく、専門・共通の如何を問わず、ラーニング・アウトカムズのアセスメントを通じた不断の授業改善のサイクル構築こそが、学士課程教育に必要とされるとの結論にいたった。そうした認識の下、当初は、「共通科目運営センター」と「WLC」という既存の2つの組織の統合を念頭においていたが、そこに「CETL」をも統合する方向で検討が進んだ。組織の名称は、その目的を明示する意味で、当初は「学士課程教育開発推進機構」という案が考えられたが、さすが

5 M. トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳『高等学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会、1976年

6 機構の基本構想については、設置直後の段階で、まとめたものを機構の研究誌創刊号に掲載してあるので参照いただければ幸甚である。寺西宏友「創価大学教育改善サイクルの方向性—学士課程教育機構の課題と使命—」『学士課程教育機構研究誌』第1号 P.15~23

に長すぎるということで、「学士課程教育機構」とすることとなった。また英語名称は「School for Excellence in Educational Development (SEED)」とし、略称の SEED には、創価大学における恒常的な教育改善の種 (SEED) となるようにとの思いを込めた。

具体的な取り組みとしては、①「初年次教育」の充実及び学習支援体制の構築、②共通科目のラーニング・アウトカムズの設定とそのアセスメントを中心とした授業改善サイクルの構築、③FD 活動を通じた授業改善の推進、④共通科目を通じた教養教育の充実、の4項目を構想した。

① 「初年次教育」の充実と学習支援体制の構築

多様な学力の学生に対する対応として構想された内容であるが、具体的には、基礎的な学術文章の読解と作成を身につけることを目指した「学術文章作法」という授業を実現するために、担当するスタッフの確保と、授業デザインに取り組んだ。スタッフとしては、文学研究科の修士課程に「国際言語教育専攻」が設置されており、その日本語専修修了生を任期つきではあったが、助教として採用し、同時に「学習支援センター」の運営にも携わってもらうこととした。同じく同専攻の英語専修修了生を WLC の助教として採用し、WLC の授業及び学習支援のスタッフとして活躍をしてもらった。2013年に、新たに中央教育棟が完成し、その中に「学習支援センター SPACe」が、設置された。WLC が提供する Chit Chat Club や、留学生との各国語での会話プログラム、英語学習相談コーナー、ライティングセンターをはじめ、学生が多様なかたちで協同の学びが出来るスペース等を備えた。この施設の誕生は、学習支援の活動の活発化を促すこととなり、今日では、この施設を拠点とした広範な学習支援を展開する機関としての「総合学習支援センター」の設置に

至っている。

② 共通科目のラーニング・アウトカムズの設定

「共通科目運営センター」が掲げていた3つの目標「自立的学習者となること」「多文化共生力の育成」「真の教養を身につけること」をブレークダウンする形で、「共通科目」を通じた8項目のラーニング・アウトカムズを設定し、それを中心に据えたアセスメントによって、授業改善を図ることとした。ここでは、教員が「何を教えるか」ではなく、学生が「何を身につけるか」という視点での、各授業の到達目標の設定の重要性が意識された。

③ FD 活動を通じた授業改善の推進

従来から、FD 委員会によって、3年ほどのスパンで達成すべき FD 目標を掲げ、取り組むことが行われてきていた。それに加えて、「教育学習支援センター」が応募した「大学教育再生加速プログラム」が、文部科学省の「AP 事業」として採択され、2014-2019年の6年間実施されたことは、大きな推進力となった⁷。同プログラムでは、高度な研修の実施を通じて、教員の「相互評価」文化を根付かせることと、質の高いアクティヴ・ラーニングの実現・学習成果の可視化が目指された。本事業の最終評価で、高い評価を受けることが出来たとも聞いており、また、各学部において学期ごとのアセスメント科目を振り返っての「質問会議 (同僚会議)」が根付きつつあるのも、大いなる成果と言える。

④ 共通科目を通じた教養教育の充実

まず、共通科目の領域を整理して、従来の人文・社会・自然・健康体育の各分野に加えて、必要な科目群を設定した。「大学科目群 (自校史を含めた建学の精神の学び)」「大学での学びの基礎を形成する基礎科目群 (特に学術文章作法の必修化や、コンピューターリテラシーのスタンダード化等)」の充実がそれにあたる。さ

7 大学教育再生加速プログラム (AP 事業) <https://www.soka.ac.jp/ap/overview>

らに「第2外国語科目のスタンダード化」にも注力した。構想の段階では、この機構に文章作法に関する分野、数学並びにコンピューター教育の分野、自然科学分野、社会科学分野、人文科学分野の提供科目を、各領域ごとに俯瞰的・総合的に検討する専任教員の配置を想定していた。しかし、教員の採用枠を増やすということは、大学の経営に大きく影響する問題であり、なかなか、簡単にはいかなかった。特に、看護・国際教養という新設学部による教員の大幅な増加が予定される中では、至難の業と言わざるをえなかった。そのため、場合によっては非常勤講師の方にコーディネーターのような役割をお願いするケースもあった。

以上、設置段階での基本構想を振り返ってみたが、一部10年を経過しての評価のような記述も交えてしまったことは、ご容赦をいただきたい。

4. 学士課程教育機構への期待—真の教養教育の担い手としての使命—

学士課程教育機構発足から10年を経て、創価大学の教育改善に大きな貢献を果たしてきていることは、間違いない。特に、2020年度のコロナ感染拡大の最中であって、リモートによる授業への転換を余儀なくされた時にも、効果的なオンライン授業の構築へ向けたFD活動を活発に展開して支援をすることが出来た。それ以外にも、設置当初構想した基本的な活動は、大きな成果を収めつつあると思う。その中で唯一、「教養教育」という問題に関してのみ、私の考えるところを述べさせていただき、同機構のさらなる発展への期待とさせていただく。

まず、機構発足時には、「真の教養」を身につけることを目指して、すでに「創価コアプログラム」というものが単位履修制度としてあった。幅広い知識を修得するために、学生個々の

所属学部の学問領域以外の2つの分野からそれぞれ8単位（共通科目、専門科目の区別を問わず）を修得することを卒業要件とするものであった。このことに関して、機構設置当時の自分自身が書いたものを振り返ってみると、『『コアプログラム』の理念を実現していくために、継続的に取り組んでいるのは、『授業のスタンダード化』である。学生に幅広い教養を身につけさせるために、共通科目は、基礎教養的な科目を中心に開講し、極端に専門性の高い科目、トピックス的事例を中心的に扱う科目は提供していない。また、同一科目を複数の教員で担当する場合は、授業内容（シラバス）を共通化し、かつ使用する教科書を統一することで、学生が学ぶ内容の均一化や体系化を進め、提供する授業の質保証を図ってきている』⁸と述べている。今読み返すと、「教養」ということを、知識の修得と同義とする誤解を免れない表現と言え、汗顔の至りである。もちろん、人文・社会・自然科学の各学問の方法論を学び、自身の専門研究の視野を広げるという意味では、そうした学際的な学習が有効であることは間違いない。しかし、単なる「学際的」学習で、「教養」が身につくものではないことも事実である。

創立者は、1973年当時の講演で、オルテガの『大学の使命』の一説を引かれて、教養とは、人間としての生き方に明確な指針を示すものでなければならないと論じている。「今日『一般教養』と呼んでいるものは、中世におけるそれとは異なっている。中世のそれは、けっして精神の装飾品でも、品性の訓練でもなかった。そうではなくて、当時の人間が有していたところの、世界と人類に関する諸理念の体系であった。したがってそれは、彼らの生存を実際に導くところの確信のレパートリーであった」⁹と。

また、最近公刊された『熊楠 生命と霊性』¹⁰という一書には、大きな感銘を受けた。同書は、

8 前掲寺西論考 P.20

9 オルテガ・イ・ガゼット『大学の使命』井上正訳、玉川大学出版部、1996年 P.22

10 安藤礼二『熊楠 生命と霊性』河出書房新社2020年12月

明治・大正期の日本における生物学の先駆的研究者であった南方熊楠の「生命の起源」に対する探求を思想遍歴的に跡付けようとする試みの書である。熊楠はロンドン滞在中に交流を持った真言宗僧侶土宜法龍（後の真言宗法主）によって仏教思想の影響を深く受けることとなる。当時は、ヨーロッパの仏教学界で、出土文献の丹念な研究に基づく大乘非仏説論が起こっていた時代であった。それに対して、土宜ら日本仏教者は、「如来蔵」論に依拠して、反論を展開していた。すなわち、「空」は「消滅のゼロ」ではなく、「森羅万象あらゆるものの母胎となるゼロ」であり、さらには「如来蔵としてのアーラヤ識」が生命の根底に存在するとする考え方である。熊楠は、この仏教思想に影響を受けて生命の原型としての「粘菌（変形菌）」に注目するようになる。「粘菌（変形菌）」は、シダやコケのように胞子を作るため植物のようにも見え、またアメーバのように動き回るため、動物のようでもある。動物であるアメーバの時は単細胞で生物の原形体として存在し、原形体に秘められた潜在性が動き出すと多様な植物として発現する。この多様な生態を繰り返す「粘菌」に熊楠は「生きて活動する『曼荼羅』の姿を見出した」のである。そして、それは人間の潜在意識のあり方と等しいとも考えた。この生命の起源を探求する熊楠の思想遍歴は、今日ともすれば、事実に基づく分析的手法こそが科学とする帰納法的思考に陥りかねない学問のあり方に警鐘を發するものと思えてならなかった。また、自然法則を超える「靈性」を語る宗教・人文科学にも、自然科学との交流の重要性を訴えかけるものでもある。

学術研究面での、こうした異領域間での交流、というよりは火花を散らす如き打ち合いは、従前よりその重要性が認識されてはいる。しかし、専門性の高い研究者レベルに限定されることなく、学士課程教育においても、必要で

あると考える。「分析」と「統合」の両輪こそが学習である。創価大学の建学の理念として、創立者は第一に「人間教育の最高学府たれ」と掲げられた。創立者の言われる「人間教育」の根底には、自身が恩師戸田城聖から受けた、学問万般にわたる真の「教養教育」がある。全ての学問を人生という舞台の上に活かす個人教授であったと、創立者は述懐している。願わくば、創価大学で、創立者の言うところの「あらゆる学問も、理性、感情、欲望、衝動等も統合し、正しく位置付けた、新しい人間復興の哲学」¹¹に基づく真の「教養教育」が探求されんことを。「価値の創造」は、「分断」からではなく、「統合」「融合」から生まれることを強く意識して、学士課程教育機構が、今後ともそのシナジー効果をもたらす働きをされんことを期待する。

11 創価大学創価教育研究所編『創立の精神を学ぶ』（改訂版）2014年 P.205

オンラインによる母性看護学実習の実践内容と今後の課題 ～授業後アンケートの分析から～

宝田慶子*、二村文子*、片岡優華、小平明日香、長沼貴美

創価大学 看護学部

Content of the online maternal nursing practicum and prospective problems ～ From analysis of post-class questionnaire ～

HOUTA Keiko*, NIMURA Fumiko*, KATAOKA Yuka,
KODAIRA Asuka, NAGANUMA Takami

Faculty of Nursing, SOKA university

* These authors contributed equally to this work.

キーワード：母性看護学、オンライン実習、授業後アンケート、大学生

Keywords: Maternal Nursing, Online practicum, Post-class questionnaire, University students

はじめに

本年、新型コロナウイルス（COVID-19）の感染症拡大という未曾有の事態に伴い、高等教育の現場でも高等専門学校を含む大学全体の88.7%が4月からの授業開始を延期し、ほぼすべて（98.7%）で遠隔授業の実施を検討する方針という調査報告がなされた（文部科学省、2020）。A大学も例外ではなく2020年度春学期の授業がすべてオンライン授業となった。そして、東京都内の感染者の増加や、実習先の医療施設も感染者対応に追われている状況下において、A大学看護学部では、5月から7月に予

定されていた4年次における臨地実習の中止を余儀なくされた。

看護基礎教育における臨地実習が担う役割は大変大きく、保健師助産師看護師法に定められた看護師国家試験の受験資格取得のための必須科目であり、A大学看護学部でも文部科学省の規定に基づき4年間を通して23単位の実習が展開されている。母性看護学実習は4年次の春学期科目で、5月～7月の3か月の間に、1クール2週間の実習を5クール、5施設、計13グループ（82名）で展開する予定であった。4月7日に緊急事態宣言が発出され、教員及び学生は大学への入構が制限されることとなり、4月半ばには母性看護学実習の臨地実習の中止が決

定され、すべてオンラインによる母性看護学実習（以下、オンライン実習とする）を行う事となった。

オンライン実習に変更となったが、実習の目的や目標が変わることは無く、あくまでも臨地実習を想定した内容を検討する中、6月には、医療関係職種等の各学校、養成所及び養成施設等の対応に関する通達（文部科学省・厚生労働省，2020）があった。その内容は、実習施設や日程の変更を検討してもなお実習施設の確保が困難な場合は、「実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得することとして差し支えないこと。」とし、看護師国家試験の受験資格にあたっては「当該学校養成所等において必要な単位もしくは時間を履修し、又は当該学校養成所等を必要な単位もしくは時間を履修して卒業（修了）した者については、従来どおり、各医療関係職種等の国家試験の受験資格が認められること。（中略）学校養成所等における教育内容の縮減を認めるものではないことから、学校養成所等にあつては、時間割の変更、補講授業、インターネット等を活用した学修、レポート課題の実施等により必要な教育が行われるよう、特段の配慮をお願いしたいこと。」というものであった。

以上の背景から、母性看護学実習の目的である「少子化時代における母子を取り巻く環境および、対象のニーズにあった母子への継続的支援の実際を学び、母子保健における今後の看護職の役割を考察する」を達成するために実習を計画し、全履修者である82名の学生を対象に2週間にわたるオンライン実習を行った。

今回は、感染症の拡大により、オンライン実習を行うこととなったが、災害大国である我が国においては、今後も対面授業や臨地実習が困難となる可能性を見据え、対応を検討していくことが求められる。そこで、2週間のオンライン実習の組み立てや展開等の概要をまとめ、学生から得られた授業後アンケートの回答をもと

に分析した。本研究は、オンライン実習という新たな取り組みへの有益な基礎資料になると考える。

I. 研究目的

オンラインで実施した母性看護学実習の実践内容と、学生から得られた授業後アンケートの回答をもとに、オンライン実習の目標の達成度と良かった点、難しかった点を明らかにし、今後の課題を報告する。

II. 用語の定義

本研究では、太田（2017）を参考に、看護過程の展開を以下のように定義する。

看護過程の展開：「アセスメント（観察・情報収集／情報の整理／分析・解釈／統合）」「看護診断」「看護計画」「実施」「評価」のサイクルで構成されるプロセス。

III. 研究方法

1. 対象者

対象者は、2020年度の母性看護学実習を履修した、A大学看護学部4年次生82名のうち、研究の趣旨と目的を理解し承諾の得られた学生とした。

2. 調査方法および内容

2020年度の母性看護学実習終了後、履修者全員に向けて、授業後アンケートおよび今回の調査に関する説明をオンライン上にて説明書と同意書を用いて口頭で行った。研究協力に同意が得られた学生は同意書をweb上で提出してもらい、研究協力の同意が得られない場合にも授業後アンケートには回答してもらえよう、授業後アンケートの冒頭に研究協力の意思を確認する質問を設けた。

このアンケートは、実習最終日の実習終了後

に、回答時間を設けた。加えて任意で行うため Zoom からの退室も自由とした。

調査内容は、全学で行われる授業後アンケートの内容に、母性看護学実習独自の項目を追加し、「2020年度母性看護学実習についてのアンケート」として実施した。実習の達成度や実習内容について（16項目）、実習環境と学習状況について（6項目）調査した。回答は「4：80%以上は達成できた（効果的だった／充実していた）」「3：60%以上80%未満は達成できた（効果的だった／充実していた）」「2：40%以上60%未満は達成できた（効果的だった／充実していた）」「1：20%以上40%未満は達成できた（効果的だった／充実していた）」「0：0%以上20%未満は達成できた（効果的だった／充実していた）」の5件法で求めた。また自由記述の項目を7項目設定した。

3. 分析方法

実習目標の達成度、知識に関する学習の達成度、学習方法の効果、実習全体の充実度について、回答者数やその割合を算出した。また、5件法で得られた回答を4点から0点として得点化し、平均点や標準偏差を算出した。

自由記述は、オンライン実習の授業内容に関する評価や改善点に関する内容を抽出し、コード化した。コードは、類似性に沿ってサブカテゴリー・カテゴリーを作成した。その過程は、複数の母性看護学の研究者で検討することで、研究結果の信頼性・妥当性の確保に努めた。また、コードごとに記述がみられた数を記述数とし、算出した。

4. 倫理的配慮

履修者全員に対し、Google フォームの研究説明書・同意書を用い、オンライン上にて口頭で、授業アンケート実施概要、研究目的、意義、方法、協力の自由意思、拒否権、利益、リスク、個人情報に関する保護に関する説明を行った。授業に関するアンケートであるため、成績評価

に影響する懸念が生じ、強制力が働くことが考えられるため、成績評価には影響しないこと、アンケートの回答は自由意志によるものであること、結果の公表の際にも個人が特定されることはないこと等あわせて説明を行った。アンケートの記載については、無記名で実施した。研究協力に同意が得られた学生は同意書を web 上で提出してもらい、データとして保管した。

また、オンライン実習にて使用した DVD や動画コンテンツは授業使用目的で提供されたものであった。YouTube 動画については配信元の許諾を得て使用した。本研究における利益相反は無い。

本研究は、創価大学「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を受けた（承認番号：2020041）。

IV. 授業概要

1. 実習目標

すべてオンラインでの実習展開となったが、前述のとおり、「学校養成所等における教育内容の縮減を認めるものではない（文部科学省・厚生労働省，2020）」という通達を受けたことから、従来の目標に掲げられていた「看護技術が実施できる」という内容を変更し、その他は大幅な変更を行わず、以下の4つを実習目標とした。

目標1：妊婦、産婦、褥婦および新生児の特徴を理解し、対象に応じた看護を実践するための基礎的な能力を養う。

目標2：妊娠・分娩・産褥・新生児期における対象の状態をアセスメントし、妊産褥婦・新生児の身体的、心理・社会的特徴を理解できる。

目標3：妊娠・分娩・産褥・新生児期をより順調に経過するための対象に必要なケアを見出し、支援につなげることができる。

目標4：病院の母子看護における看護職の役割を理解できる。

2. 臨地での母性看護学実習の概要

「少子化時代における母子を取り巻く環境および、対象のニーズに合った母子への継続支援の実際を学び、母子保健における今後の看護職の役割を考察する。」ことを目的とし、医療施設の産科病棟において2週間の臨地実習を展開している。実習時間は2単位90時間である。医療施設では、妊娠期から産褥・新生児期まで周産期の一連の流れの中で対象を理解していけるよう、妊婦健診から産後1か月健診の見学まで幅広い内容の実習を行っている。

3. 母性看護学実習の位置づけ

A 大学看護学部では、看護の専門分野Ⅱにおいて母性看護学が配置されており、「母性看護学概論（2年次秋学期開講）」「母性看護援助論Ⅰ（3年次春学期開講）」「母性看護援助論Ⅱ（3年次秋学期開講）」「母性看護学実習（4年次春学期開講）」で構成されている。3年次に成人看護学実習（急性期・慢性期）、小児看護学実習、精神看護学実習、老年看護学実習の臨地実習を終えている。

V. オンライン実習の展開

1. 2020年度母性看護学実習履修者

A 大学看護学部4年次生82名（女子学生75名、男子学生7名）。

2. 事前学習

学生は、3年次秋学期に「母性看護援助論Ⅱ」を履修後、2020年1月下旬より母性看護学実習に向けての事前学習に取り組んでいた。事前学習は、臨地実習を想定したもので、妊娠期・分娩期・産褥期・新生児期の看護に必要な知識をまとめたミニノートの作成と、それぞれの時期に応じた一般的な看護計画を立案してくるという内容であった。学生は事前学習に長期休暇の時間を割いて取り組んでいるため、事前学習の内容を生かせる構成となるよう検討した。

3. オンライン実習期間

2020年6月15日～6月26日までの2週間。

4. オンライン実習環境

学生は、実家および一人暮らしの自宅からの参加であった。教員と学生が同時時間帯にZoomを利用して互いにやり取りを行い課題解決していく同期型のオンライン実習とした。

オンライン環境は、1年次より1人1台ノートパソコンを貸与されている。また、教科書についても紙媒体のほかに電子版がノートパソコン上で利用できるようになっている。プリンターやWi-Fiなどの準備は学生個人で行った。実習要項には必要な参考図書を提示しているが、大学への入構が制限されており、大学図書館の利用はできない。そのためオンライン実習で利用する動画資料（DVD、動画コンテンツ、YouTube動画）はポータルサイトを通してZoomで視聴できるように設定した。

5. オンライン実習スケジュール

実習時間は、通常の授業時間に合わせ9:00～17:00とした。臨地実習で行う妊娠期・分娩期・産褥期・新生児期・帝王切開の看護について動画資料や教員によるロールプレイングを通し、看護過程の展開や看護技術が学べるように授業を構成し、能動的に取り組めるようグループワーク（以下、GW）を多く取り入れた（表1）。

6. グループ編成

臨地実習では、1グループを5名～8名で編成している。今回は、実習内容によって5～6名の小グループ（全16グループ）と、10～11名の大グループ（全8グループ）を作成し、グループダイナミクスを活かせるよう、固定グループとした。小グループ（以下、小G）は発言がしやすいことを活かし、主に看護計画の立案を行う時に用いた。大グループ（以下、大G）は、1日のまとめや振り返り、看護の役割など、実

表1 オンライン実習スケジュール

日程	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目
事例想定	妊娠期 (妊娠36週)	妊娠期 (妊娠後期+貧血)	分娩期 (経陰分娩当日)	産褥期 (分娩直後～1日目)	産褥期 (産褥2～3日目)
実習テーマ	・妊婦健診、保健相談 ・妊娠期アセスメント	・妊娠期の異常と看護	・分娩期アセスメント ・分娩期の看護の役割	・出生直後の看護 ・産褥期の特徴	・産褥期・新生児期の看護
実習内容	・オリエンテーション ・DVD視聴／事例1 「妊婦健診・保健相談」 ・アセスメント検討(個人) ・カンファレンス(大G) (アセスメントの共有)	・DVD視聴 「貧血の保健指導」 ・妊娠期の異常と看護に関するGW(小G) ・GW発表 ・妊娠期小テスト	・YouTube視聴 「経陰分娩の経過」 動画解説／事例2 ・胎盤計測解説 ・知識確認(指名制) ・看護計画のGW(小G) ・カンファレンス(全体) (看護計画の共有) ・分娩期小テスト	・動画コンテンツ視聴 「出生直後の新生児」 「分娩直後の褥婦」 動画解説 ・手順書作成(個人) ・カンファレンス(大G)	・DVD視聴 「産褥2日目の褥婦」 動画解説／事例3 ・手順書のGW(小G) ・代表グループによるロールプレイング(新生児・褥婦の観察) ・動画コンテンツ視聴 「新生児の看護」 「乳房ケア」
日程	6日目	7日目	8日目	9日目	10日目
事例想定	産褥期 (産褥3～4日目)	産褥期 (退院前・産後1か月)	帝王切開 (帝王切開当日)	帝王切開 (帝王切開後1日目)	最終カンファレンス
実習テーマ	・看護計画 ・看護援助の計画発表	・退院後の育児支援 ・地域との連携	・帝王切開と看護	・帝王切開後1日目の看護	・母子保健における看護職の役割 ・生命の尊厳
実習内容	・DVD視聴 「産褥3日目の褥婦」 「新生児の看護」 ・看護計画、評価のGW(小G) ・全体共有 ・カンファレンス(大G)	・DVD視聴 「退院指導」 「1か月健診」 動画解説 ・看護要約(個人) ・看護要約全体共有 ・カンファレンス(大G)	・YouTube視聴 「帝王切開当日」 動画解説 ・知識確認(指名制) ・看護計画のGW(小G) ／事例4	・DVD視聴 「帝王切開後1日目」 ・看護計画、評価のGW(小G)、全体共有 ・カンファレンス(大G) ・帝王切開・新生児期小テスト	・資料作成(GW) ・最終カンファレンス ・実習まとめ ・アンケート

習内容や到達目標に合わせ、日々カンファレンスを行う時に用いた。最終カンファレンスのみ、41名ずつの2グループに分けて行った。

7. 教員の役割

オンライン実習は、母性看護学領域を担当する5名の教員で担当した。1名は全体を統括し、残り4名の教員で周産期の各期の進行を担うとともに、Zoomの管理や学生への対応、トラブルへの対応、カンファレンスの担当など様々な役割を担った。

8. 実習目標の達成に向けた実習内容の工夫

目標1「妊婦、産婦、褥婦および新生児の特徴を理解し、対象に応じた看護を実践するための基礎的な能力を養う」に対し、対象の特徴理解のために、国家試験の出題基準に沿って知識を深める時間を設けた。指名制で教員が学生に質問を行い、学生が持っている知識を活用する機会とした。また、学生の知識の定着のために各期に小テストを実施した。

目標2「妊娠・分娩・産褥・新生児期における対象の状態をアセスメントし、妊産褥婦・新生児の身体的、心理・社会的特徴を理解する」に対しては、受け持ち事例を想定して、看護過程の展開のうちアセスメントや看護診断を行った。受け持ち事例は、経陰分娩の妊娠期・分娩期・産褥期から各1事例と、帝王切開の産褥期1事例の合計4事例とした。事例の経過が理解しやすいように妊娠期から産褥・新生児期へと順序性をもたせた。受け持ち事例の母子の状態のアセスメントは個人作業後にグループで共有することで、グループダイナミクスにより、事例や看護過程の理解が深められるように工夫をした。

目標3「妊娠・分娩・産褥・新生児期をより順調に経過するための対象に必要なケアを見出し、支援につなげることができる」に対しては、看護過程の展開のうち、看護計画の立案から評価までを行った。受け持ち事例には、実際の対象者の反応が理解できるように動画資料を用いた。看護計画の立案は、個人学習の時間を設け

た上で、小GのGWで行った。その後全体での計画発表と意見交換を行い、教員からのフィードバックや評価を伝えることを重視した。

看護計画における観察（OP：Observation Plan）の実施は、手順書を作成し、その手順書をもとにロールプレイングを実施した。ロールプレイングでは、学生の代表が対象者役（教員）とコミュニケーションをとりながら、学生役（教員）に観察方法を口頭で指示し対象者の観察を行った。オンライン実習では実際の対象者へのケアの実施はできないため、技術の根拠やプライバシーの配慮等の注意点、観察ポイントを押さえることで技術を実施できない状況を補った。

看護計画における直接的ケア（TP：Treatment Plan）や指導的ケア（EP：Education Plan）の実施は、動画資料で実施されたケアを学生が実施したと仮定し、看護過程を展開した。

目標4「病院の母子看護における看護職の役割を理解できる」に対しては、2週間の実習を通して、病院など医療施設から地域保健へとつなげていく切れ目のない支援を考えられるよう、最終日のカンファレンステーマに設定した。また、出産や帝王切開の動画視聴を行うことで、分娩期の見学を補い、生命の尊厳について考えるきっかけになることをねらいとした。

9. オンライン実習を行う上での配慮

教員、学生共にオンライン実習は初めての試みであり、学生の不安が大きいのではないかと推察されたため、授業開始時にアイスブレイクの時間を設けた。また、通信状況による不具合も考慮し、参加予定者全員の出席を確認して開始した。学生が主体的に学べるように、その日の実習目標と行動計画の確認を行った。また、発言者が萎縮しないよう、学生からの発言や回答には肯定的に対応し、Zoomの開始や退出時には顔を映して笑顔で声をかけるように配慮した。質問はその都度、口頭とチャット機能でも

受け付け、GW中も必ず教員がZoomに待機し、すぐに対応するよう努めた。実習時間以外では、ポータルサイトのフォーラム機能を利用し、個別メールでの質問への対応も行った。

カンファレンスは、質の担保を図るために教員が参加し、大Gで時間帯をずらして実施した。カンファレンステーマは、学生が設定するための時間確保が困難であったため、1日の実習目標を達成することを目的に教員が設定した。

図書館の利用ができないため、オンライン実習は教科書および過去の授業資料のみで対応できる内容とした。受け持ち事例の設定については、視覚的にも理解しやすいように動画資料を使用した。さらに、不足している内容については、教員が事例の背景や検査データなどを追加で作成し、提示した。臨地実習では、対象者の看護を行うことが中心であるため、短時間での情報収集が求められ、情報を得て看護計画の修正を行う時間は限られている。そこで、展開の速さを実感できるよう、情報の提示のタイミングを考慮した。今回、実習記録はポータルサイト上に提出できる記録をメインとし、発表資料等はZoomで共有できるように促した。

VI. 結果

1. 授業後アンケート結果

授業後アンケートは、履修学生82名中81名から回答が得られ（回収率98.8%）、その結果を表2に示す。

1) 実習目標の達成度

目標1は、「80%以上は達成できた」と回答した学生が54名（66.7%）、平均点は3.65（SD：0.50）であった。目標2は、「80%以上は達成できた」と回答した学生が52名（64.2%）、平均点は3.64点（SD：0.48）であった。目標3は、「80%以上は達成できた」と回答した学生が47名（58.0%）、平均点は3.54点（SD：0.57）であ

表2 実習目標、知識、学習方法の効果、実習全体の充実度

	80%以上 人数(%)	60%以上 80%未満 人数(%)	40%以上 60%未満 人数(%)	20%以上 40%未満 人数(%)	0%以上 20%未満 人数(%)
実習目標の達成度					
目標1	54 (66.7)	26 (32.1)	1 (1.2)	0 (0)	0 (0)
目標2	52 (64.2)	29 (35.8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
目標3	47 (58.0)	31 (38.3)	3 (3.7)	0 (0)	0 (0)
目標4	61 (75.3)	18 (22.2)	2 (2.5)	0 (0)	0 (0)
知識に関する学習の達成度					
知識を深めること	63 (77.8)	18 (22.2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
オンライン上の 看護実践への活用	56 (69.1)	24 (29.6)	0 (0)	1 (1.2)	0 (0)
学習方法の効果					
GW	65 (80.2)	15 (18.5)	1 (1.2)	0 (0)	0 (0)
カンファレンス	66 (81.5)	14 (17.3)	1 (1.2)	0 (0)	0 (0)
実習全体の充実度	68 (84.0)	12 (14.8)	1 (1.2)	0 (0)	0 (0)

った。目標4は、「80%以上は達成できた」と回答した学生が61名(75.3%)、平均点は3.73点(SD:0.50)で最も高かった。

2) 知識に関する学習の達成度

母性看護学の知識を深めることを、「80%以上は達成できた」と回答した学生は、63名(77.8%)で、平均値は3.78点(SD:0.42)であった。また、学習した知識を活かし、オンライン上の看護実践につなげられたことについては、「80%以上は達成できた」と回答した学生は、56名(69.1%)で、平均値は3.67点(SD:0.54)であった。

3) 学習方法の効果

GWについては、「80%以上が効果的だった」と回答した学生は、65名(80.2%)で、平均値は3.79点(SD:0.44)であった。

カンファレンスについては、「80%以上が効果的だった」と回答した学生は、66名(81.5%)で、平均値は3.80点(SD:0.43)であった。

4) 実習全体の充実度

オンライン実習を通じた充実度については、「80%以上充実していた」と回答した学生は、68名(84.0%)で、平均値は3.83点(SD:0.41)

であった。

5) 自由記述によるオンライン実習の評価と今後の課題

(1) オンライン実習の良かった点

オンライン実習の良かった点を記述した学生は、73名で110の記述、28のコード、9のサブカテゴリー、3のカテゴリーが抽出された。表3はカテゴリー、サブカテゴリー、コード、記述数を示す。以降、記述内容は“ ”、コードは【 】、サブカテゴリーは『 』、カテゴリーは< >で示す。

カテゴリーは<能動的に学べる実習環境><効果的な共同学習><充実した母性看護の学び>であった。

最も記述が多かったサブカテゴリーは、『効果的なGW』で30の記述がみられた。『効果的なGW』は、【相互学習により学びが深まった】【全員で同じ事例を共有することで学びが深まった】【自分で考える時間もあり、効果的だった】のコードで構成された。GW中心であったため色々な人の考えを共有して多角的に学ぶことができて良かった”等の記述があった【相互学習により学びが深まった】が最も多い結果であった。

その他に記述が多かったサブカテゴリーは、

表3 オンライン実習の良かった点

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	記述数
能動的に学べる実習環境	学習意欲の向上	オンライン上の交流による安心感や一体感	7
		グループ学習による意欲の向上	5
		教員のポジティブな関わり	4
		Zoomやパソコンを活用して主体的に学べた	1
		意欲的な学びの効果を実感	1
	負担軽減による充実した学び	移動時間を、睡眠や学習時間に充てられた	6
		課題の提出時間が設定され、効果的に取り組めた	2
		臨地に赴くストレスがなかった	2
		経済的負担が軽減された	1
		資料をすぐに確認でき、効果的な活用ができた	4
	学びやすい実習環境	教員に質問しやすかった	3
		パソコンを効果的に活用できた	2
		見通しを立てながら実習できた	1
	効果的な動画資料の活用	事例が動画だったのでイメージしやすかった	4
		繰り返し視聴でき、学びが深まった	4
事例の情報を十分に活用できた		1	
効果的な共同学習	効果的なGW	相互学習により学びが深まった	20
		全員で同じ事例を共有することで学びが深まった	8
		自分で考える時間もあり、効果的だった	2
	効果的なカンファレンス	カンファレンスを主体的に行えた	1
		全体カンファレンスで学びが広がった	1
充実した母性看護の学び	知識の定着や看護過程の理解	複数事例の看護過程を学べた	13
		国家試験に向けた知識が定着できた	5
		妊娠期から順序だった実習で、理解ができた	2
	看護観の深まり	母性看護を幅広く学び、生命の尊厳も探究できた	4
		母性分野以外にも看護の学びがあった	4
	臨場感のある実習内容	実際に受け持ったように感じた	1
		ロールプレイングが臨場感があった	1

『知識の定着や看護過程の理解』が20記述で、【複数事例の看護過程を学べた】【国家試験に向けた知識が定着できた】【妊娠期から順序だった実習で、理解ができた】で構成された。その中で、“ハイリスク妊娠、正常分娩期、帝王切開すべてを学ぶことができた”“経陰分娩だけでなく帝王切開も学ぶことができ、幅広く学べたことはオンライン実習の強み”との記述があった、【複数事例の看護過程を学べた】が最も多かった。

『学習意欲の向上』は18記述で、【オンライン上の交流による安心感や一体感】【グループ学習による意欲の向上】【教員のポジティブな関わり】等で構成された。

(2) オンライン実習の難しかった点、困った点

オンライン実習で難しかった点や困った点を記述した学生は、55名で64の記述、16のコード、7のサブカテゴリー、2のカテゴリーが抽出された(表4参照)。

カテゴリーは、＜実習環境に伴う問題＞＜実践を通じた学びが不十分＞であった。

記述が多かったサブカテゴリーは、17の記述がみられた『発言しにくい環境』で、【オンラインによる話し合いの難しさや戸惑い】【全体では質問や発言がしにくかった】【カンファレンスの人数が多く、意見交換が難しかった】のコードで構成された。その中で、“気軽に質問をしにくいことや、対面で話すわけではないので、本当に言いたいことが伝わっているのか不安になった”“カンファレンスの時に進行を行

表4 オンライン実習で難しかった点、困った点

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	記述数
実習環境に伴う問題	発言しにくい環境	オンラインによる話し合いの難しさや戸惑い	9
		全体では質問や発言がしにくかった	5
		カンファレンスの人数が多く、意見交換が難しかった	3
	課題遂行に伴う支障	複数の事例による看護過程に混乱	8
		課題が多く、生活に支障があった	3
		参考図書が手元になくて困った	2
		提出方法の提示が分かりにくかった	1
	体調への悪影響	体調が悪くなった	11
	通信環境の問題	音声が聞き取りづらいことがあった	3
		プライバシーの確保が難しかった	3
実践を通じた学びが不十分	実際の対象との相違	立案した計画と動画の実践が違い、評価が難しかった	5
		事例の情報を得たり、反応を捉えるのが難しかった	4
	実践できない難しさ	実際に関わることによる学びが少なかった	3
		立案した計画を実施できず難しかった	2
	技術の習得が不十分	技術の習得が難しかった	2
		視聴覚教材が古く、適切なケアが戸惑った	1

表5 オンライン実習をより良くするための改善点

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	記述数
実習内容の工夫	カンファレンスの工夫	時間の使い方の工夫	8
		人数を少なくする	6
		学生主体で行う	2
	対象理解を深めるための工夫	事例の統一	5
		臨場感のある実習の工夫	3
		実習中の記録のフィードバック	2
		アセスメントを深める工夫	2
	効果的な学習の工夫	課題の提示方法	6
		GWの時間を長く設定	1
		知識の確認を少人数で行う	1
実習環境の調整	体調不良を防ぐ配慮	休憩時間をこまめに設ける	3
		体調不良への配慮	3
	オンライン環境への配慮	参加しやすいようにオンラインの環境を整える	3
		Wi-Fi環境の整備	1
	効果的な資料の提示	動画の事前活用	2
講義資料の提示	1		

った際、反応が少なく進行するのが難しかった”等、【オンラインによる話し合いの難しさや戸惑い】が最も多い記述があった。

その他に、『課題遂行に伴う支障』『体調への悪影響』『実際の対象との相違』のサブカテゴリーの記述が多かった。『体調への悪影響』には、眼精疲労・腰痛・浮腫・肩こり・頭痛などの症状があった。

(3) オンライン実習をより良くするための改善点

オンライン実習の改善点を記述した学生は、38名で49の記述、16のコード、6のサブカテゴリー、2のカテゴリーが抽出された(表5参照)。

カテゴリーは、<実習内容の工夫><実習環境の調整>であった。

最も記述が多かったのは、16の記述がみられた『カンファレンスの工夫』であった。“カン

ファレンス時間が30分の時などは、皆の意見を聞いて終わるのがほとんどだったので、意見交換の時間も含め毎回1時間程度として頂きたい”“カンファレンス内容を他グループと共有する時間があってもよい”等の【時間の使い方の工夫】の記述が多くみられた。

次に多かったサブカテゴリーは、『対象理解を深めるための工夫』が12記述で、その中で“妊娠期、分娩期、産褥期の事例の設定を同一人物にしたほうが各期の流れを理解しやすくなる”等の【事例の統一】の記述が多かった。『効果的な学習の工夫』は8記述で、“課題の詳細が書いておらず分からないことが何度かあったので、事前の説明をより詳しくしてもらえるとよりスムーズに取り組める”等の【課題の提示方法】が多くの記述があった。

その他、『体調不良を防ぐ配慮』として、【休憩時間をこまめに設ける】、“宿題を手書きでもOKにする”“目の疲れがひどく、事例の情報は前日か当日の朝にアップして頂き、コンビニでコピーを行いたかった”等の【体調不良への配慮】があった。

VII. 考察

看護学実習とは「学生が既習の知識・技術を基にクライアントと相互行為を展開し、看護目標達成に向かいつつ、そこに生じた現象を教材として、看護実践能力を習得するという学習目標達成を目ざす授業である」(杉森ら, 2018)と定義されている。今回、母性看護学実習の全てをオンラインで実施するにあたり、学生に不利益を及ぼすことなく遂行していくことが、教員に課せられた命題であった。

授業後アンケートによる学生からの回答をもとに、オンライン実習の目標の達成度および、良かった点、難しかった点を明らかにし、実習内容の振り返りと今後の課題を考察する。

1. 実習目標の達成度について

目標1は、対象の理解とその看護を行うための基礎的な能力を養う目標であり、66.7%の学生が「80%以上達成できた」と回答した。臨地実習で獲得する知識は看護師国家試験を受験するうえでも重要な知識である。そのため、臨地実習を想定し、各期の知識を深める時間を設定した。学生の自由記述からも【国家試験に向けた知識が定着できた】とあり、知識の定着につながる内容となった。

臨地実習では、受け持ちの承諾が得られた母子を対象に実習を展開していく。さらに、実習初日の状況に合わせて対象を選定するため、妊娠期・分娩期・産褥期と順を追って受け持つことや、同じ対象を受け持つことは現実的には困難である。ゆえに、学生は、周産期の一連の流れとして理解しにくいこともある。今回は、教材の都合により事例の統一はできなかったが、妊娠期・分娩期・産褥期・新生児期の順序性を考慮して実習計画を立てた。自由記述でも【妊娠期から順序だった実習で、理解ができた】とあり、一連の流れとして対象の理解が深まった。また、臨地実習では1人の学生が経膈分娩と、帝王切開の褥婦を受け持つということは難しいが、今回は両方の事例を用いて看護過程を展開した。【複数事例の看護過程を学べた】という内容からも、2つの分娩様式の事例を用いて、看護過程の展開を行うことで、帝王切開を受ける産婦の思いを知るなどの新たな発見や、知識の確認ができ、対象理解につながっていた。一方で、【複数の事例による看護過程に混乱】という記述もあったため、限られた期間で効果的に行うためには、妊娠期・分娩期・産褥期を同一事例で展開するなど、『対象理解を深めるための工夫』が必要だった。

目標2は、アセスメントを行い対象の身体的・心理的・社会的特徴を理解すること、目標3は、具体的な支援方法を見出し支援につなげていくことを目標としており、それぞれ、64.2%、58.0%の学生が「80%以上は達成できた」

と回答した。今回は、動画資料の対象者を用いることで、紙上の事例よりも明確にイメージでき、具体的な支援方法については、グループや全体での看護計画の意見交換や共有により検討できた。このように意図的にGWやカンファレンスを活用したことで、【相互学習により学びが深まった】【全員で同じ事例を共有することで学びが深まった】という学生の記述内容があり、相互学習の効果を実感できていた。先行研究では、学生同士が相互作用しあえる学習体験は、自分以外の異なる意見に対する興味を引き出し、学生の考えの発展に効果があった（中村ら、2010）。また、学生間の討議を中心としたGWは、問題解決能力、批判的思考力、自己教育力、コミュニケーション能力などの修得にも有効な学習方法であり、特に専門職として不可欠だ（舟島、2017）とも言われており、GWやカンファレンスによる学生同士の＜効果的な共同学習＞により対象者を多面的に、また深く捉えられていた。さらに、そのことは＜充実した母性看護の学び＞に影響し、実習目標の達成感につながったと考える。

しかし、目標3は「80%以上は達成できた」と答えた学生の割合が58.0%と低かった。理由として具体的な技術の実施や対象への関わりは経験できなかったことが考えられる。その技術経験の不足を補うため、褥婦と新生児の観察場面のロールプレイングを行い、全員で共有した。このことが『臨場感のある実習内容』となり、【実際に受け持ったように感じた】という学びとなっていたが、その方法については課題が残った。

目標4は、母子保健における看護職の役割を理解するという目標であり、75.3%の学生が「80%以上は達成できた」と回答し、4つの目標の中で最も高い達成度であった。実習最終日に、「母子保健における看護師の役割」というテーマでカンファレンスを行い、2週間の実習内容の学びを統括した結果、病院に限らず地域との連携や家族への関わりなど、幅広い学びが

できていた。最終カンファレンスにおいて、自分自身の学びを振り返るとともに、他者からの学びや意見を共有し、【全体カンファレンスで学びが広がった】ことで、達成感につながっていったと考えられる。

2. 実習内容について

1) オンライン実習の良かった点について

授業後アンケート結果において良かった点として、＜能動的に学べる実習環境＞＜効果的な共同学習＞＜充実した母性看護の学び＞が挙げられた。

今回のオンライン実習期間中は、コロナ禍で先が見えず、学生は閉塞感や孤独感を感じ、加えて、臨地実習の中止による不安なども大きいと推察できた。そのため、教員は緊張や不安をほぐすための配慮や肯定的な関わりを行った。その結果、学生も【オンライン上の交流による安心感や一体感】を感じており、オンラインであっても学生同士の交流や、【教員のポジティブな関わり】によって、『学習意欲の向上』がみられた。鈴木ら（2019）は、学生と指導側との相互作用で学びの意欲が高まる様相の中心は、指導側の認める関りや丁寧な関りであったと述べており、今回、教員が学生に向け行った関わりも、同様の効果を得られていたと考えられる。

オンライン実習は、学生は個の空間で終始画面に向き合っている状態である。学生と教員の双方とも、1人1人の状況把握が難しい状況であった。また、看護過程については、同一ではない対象者の事例を複数展開することの混乱も想定された。そこで、教授するにあたり心がけていたことは、動画資料の視聴前後やZoom退室時など、複数回にわたって課題の内容を文書と口頭で説明し、質問を受け付けた。さらに、看護過程の展開に必要な情報は教員が追加で作成しポータルサイト上に提示した。それらの取り組みは『学びやすい実習環境』『効果的な動画資料の活用』として学生の実習環境を支える

ことができた。また、全日オンライン実習であったため、【移動時間を、睡眠や学習時間に充てられた】等の意見からも、身体的、精神的、また経済的な『負担軽減による充実した学び』となり、これらが＜能動的に学べる実習環境＞につながったと考える。

看護過程の展開においては、個人学習→グループ学習→全体での発表→意見交換・教員評価というプロセスを重視した結果＜効果的な共同学習＞を行うことができた。U.S. Department of Education (2010)によると、オンライン授業の指導の効果は対面授業の指導の効果と同等であること、オンライン授業を効果的にする要素としては、学生の学習経験が挙げられ、1人で能動的な学習をすることよりも教員から指示や説明を受けることや相互的な学習をすることがより効果的であることが明らかにされている。

さらに、分娩の場面を視聴し、【母性看護を幅広く学び、生命の尊厳も探求できた】と、『看護観の深まり』を実感していた。学生は、分娩見学を通して、人が生まれてくること自体を奇蹟であると捉えるに至っている（井田，2011）とあるように、学生は「生命の尊厳」について考察し、看護観の構築をしていた。

実習を通しての充実度は、84.0%の学生が「80%以上充実していた」と回答し、オンライン実習の工夫やプロセスが、オンラインではあっても、実習としての充実度をもたらしたと考える。以上より、＜能動的に学べる実習環境＞を提供し、同期型で、＜効果的な共同学習＞を取り入れることで、＜充実した母性看護の学び＞が得られることが示唆され、学生の回答からも実習目標の達成につながったと考えられた。

2) オンライン実習の難しかった点と今後の課題

授業後アンケート結果において難しかった点として、＜実習環境に伴う問題＞＜実践を通じた学びが不十分＞が挙げられた。1つ目に『体調への悪影響』については、オンライン環境下

で短期間の準備となり、実習内容や時間配分を十分に検討ができなかったことや、長時間のオンライン環境が2週間続くことによる影響をイメージできなかったため、体調への配慮が十分にできなかった。改善点としては、＜実習環境の調整＞として、『オンライン環境への配慮』を行うとともに『体調不良を防ぐ配慮』が挙げられた。休憩時間のこまめな配置や、画面を見続けなくても課題に取り組めるよう紙媒体での提出も考慮するなど、十分な配慮を行う必要性が示唆された。

2つ目に『課題遂行に伴う支障』については、【複数の事例による看護過程に混乱】や【課題が多く、生活に支障があった】ことが挙げられた。課題の提出期限を実習日当日に設定しており、学生は、実習時間外も引き続き課題に取り組んでいた。課題の量や遂行に必要な時間に関しては、教員と学生の間に認識のずれがあったと考えられる。このずれは、臨地実習であれば、その場で相談でき、対応が可能である。今回、学生は教員が想定した以上にGWに時間を費やしていた。グループ単位での学習が多かったため、個人の課題の遂行状況や生活状況までの配慮は困難であった。改善点としても【課題の提示方法】が挙げられており、課題の内容や提示方法の工夫について、今後も検討が必要である。

3つ目に『通信環境の問題』では、学生の多くは、家族との生活の中でオンライン実習を行う環境であり、【プライバシーの確保が難しかった】ことも困ったことの1つであった。教員側も、オンラインの対応は不慣れであったため、起こりうる問題を事前に周知し、注意を促していくことができなかった。

4つ目に『発言しにくい環境』については、カンファレンスに関する記述が多かった。GWが効果的に行えた一方で、全員での受講という状況による10名以上のカンファレンスは、学生によっては『発言しにくい環境』であった。教員が全ての時間をカンファレンスに参加できな

くても、有意義な意見交換ができるよう、グループの人数の検討や、時間設定の工夫などの『カンファレンスの工夫』について検討も必要であった。今後は＜実習環境の調整＞を考慮したオンライン授業および実習の展開が求められる。

他方、臨地実習ができないことで、＜実践を通じた学びが不十分＞であった。学生は『実際の対象との相違』や、『実践できない難しさ』を感じていた。ロールプレイングの視聴を通して臨場感が感じられた反面、実際の対象者に対し、看護を実施できないことに関してのジレンマを感じていたと推察できる。これはオンライン実習の限界ともいえる。

全てをオンラインで実施した今回の実習では、困難な側面もあるが、今後、新しい生活様式の中で、学内実習を併用することで、ある程度の技術の習得や看護の実際を学ぶことは可能であると考えられる。前述の報告書によると、オンライン授業と学内授業を組み合わせた場合、平均して対面授業のみの場合より学習効果が高かった事が明らかにされている (U.S. Department of Education, 2010)。今後も実習施設の確保や日数等の制限がある場合は、オンライン実習と学内実習、臨地実習を併用するなどの新たな実習の形を模索することが必要であると考えられる。

今回のオンライン実習から得た経験や学生からの貴重な意見を参考にし、今後も工夫を重ねていきたい。

まとめ

オンライン実習の目標は、授業後アンケートの結果からおおむね80%以上達成できていた。

目標達成に向けた実習内容の工夫は、学生の＜能動的に学べる実習環境＞＜効果的な共同学習＞＜充実した母性看護の学び＞につながっており、実習の充実感をもたらすことができた。

一方で、オンライン実習では、＜実習環境に

伴う問題＞が明確となった。また、学生は＜実践を通じた学びが不十分＞であると感じていた。そのため、臨地実習や実践を通じた学びが重要であり、学内実習等で補う必要性が示唆された。

今後の課題として、＜実習内容の工夫＞＜実習環境の調整＞が必要である。

引用文献

舟島なをみ (2017). 看護学教育における授業展開 質の高い講義・演習・実習の実現に向けて. 医学書院：東京.

井田歩美, 齊藤早苗 (2011). 母性看護学実習における学生の学びと実習目標との関連性. ヒューマンケア研究学会誌, 2 (1), 36-40.

文部科学省 (2020). 新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について. https://www.mext.go.jp/content/20200424-mxt_kouhou01-000004520_10.pdf, (検索日：2020年10月4日)

文部科学省・厚生労働省 (2020). 新型コロナウイルス感染症の発生に伴う医療関係職種等の各学校、養成所及び養成施設等の対応について (事務連絡). <https://www.mhlw.go.jp/content/000603666.pdf>, (検索日：2020年10月4日)

中村恵子, 竹谷英子, 佐藤政枝, 守田恵理子 (2010). 学生の自己教育力を伸ばす討議学習の導入とその評価. 名古屋市立大学看護学部紀要, 第9巻, 3-12.

太田操 (編) (2017). ウェルネス看護診断にもとづく母性看護過程 第3版, 医歯薬出版：東京.

杉森みどり, 舟島なをみ (2018). 看護教育学 第6版, 医学書院：東京.

鈴木由紀子, 佐藤直美 (2019). 看護学実習における指導者・教員との相互作用で学生の学びの意欲が高まる様相. 日本看護医療学会雑誌, 21 (2), 1-12.

U.S. Department of Education (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.

URL: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> (2020/10/4 accessed)

Learning to Participate in On-the-Street Interviews and Company Visits on a Short-Term Study Abroad Program

Nathaniel Finn

World Language Center Soka University

Keywords: short-term study abroad

Abstract

This study has two purposes. First, it examines how Japanese university students perceived opportunities for learning in a short-term study tour of two U.S. cities. Second, it investigates the students' reflections on how those opportunities were supported through participation in pre-departure study sessions. Research on study abroad (SA) has investigated the potential benefits of students immersing themselves in new contexts with various occasions for the use of a second language (L2). One focus of research interest has been on learning to participate in commonly available activities at the SA site including having meals with host families (e.g., DuFon, 2006), engaging in service encounters (e.g., Shively, 2011), and attending academic courses (e.g., Yang, 2010). Little work has been done on SA activities that grow out of university programs using an English for Specific Purposes (ESP) framework. Thus, this study examines the learning opportunities from two

relatively underexplored activities, on-the-street interviews and company visits, from an intensive English program within a university's economics department. Furthermore, research on SA has justifiably focused most of its attention on the experiences of students in the host community while little work has been done to understand the role of preparatory sessions occurring before departure. To address this issue, the reflections of students on the pre-departure study sessions after engaging in the two focal activities at the SA site are examined.

Introduction

Study abroad can be a formative experience for learners of a second language (L2), which is reflected in the attention it has received from researchers in the field of second language acquisition (e.g., DuFon & Churchill, 2006). One line of qualitative SA research has looked at the potential learning opportunities from sustained interactions in valued activities. Through interacting with homestay

members at mealtime, students gain many forms of learning such as the ability to participate in narrative routines (Greer, 2019), knowledge of moral stances toward food (Kinginger et al., 2014), and the opportunity to co-construct folk beliefs (Cook, 2006). Students studying in academic contexts at the host site can learn academic discourse features such as responsiveness to audience cues (Yang, 2010) in oral presentations, the ability to draw from experience to make arguments in group discussions (Ho, 2011), and the ability to cite references appropriately in student-advisor writing conferences (Eriksson & Mäkitalo, 2013). Through service encounters with shop staff (Shively, 2011) and public transportation drivers (Hassall, 2013), students gain pragmatic knowledge of how to interact by following the customs of the host community. What is less known is how SA activities are constructed as extensions of home academic contexts as in the case of ESP programs that include gaining international experience as a part of the curriculum. Many students studying in ESP programs and participating in SA do so to more effectively participate in a specific domain or discipline, yet little is known about the opportunities for learning through SA activities that address the needs of such students. Furthermore, the possibility of a lack of fit between the types of preparation offered for SA and the specific types of L2 experiences the students encounter in the host community has been identified as an area of concern in SA programs (Goldoni, 2013). Relatively little work to date has looked at the role of pre-departure study sessions in supporting the learning opportunities of students in SA programs. There have been calls to better understand how students pre-

pare before leaving their home country (Goldoni, 2015) and how students process their experiences after they return (Lee & Kinginger, 2018).

This study focuses on learning opportunities in two SA activities, on-the-street interviews and company visits, from the perspective of 13 out of 25 students who participated in a short-term study tour of two U.S. cities. In addition, the study examines the students' perceptions on how three all-day pre-departure study sessions prepared them to engage in the two focal activities. From these analyses, the study aims to add to the literature on learning opportunities in SA programs by exploring activities designed for students in an ESP program.

Literature Review

Study abroad is viewed as having major benefits for language learners. For many, it is the first opportunity to be immersed in a new context with frequent and meaningful opportunities for L2 use. One interesting theme in study abroad research is the potential for learning through repeated participation in valued activities in the host community. Young (2011) refers to these activities as discursive practices and defines them as "recurring episodes that are of social and cultural significance to a community of speakers" (p. 427). Researchers studying recurring activities in SA contexts often note how language learning occurs simultaneously with other forms of learning. As learners participate in interactional routines around host family meals (DuFon, 2006; Greer, 2019; Kinginger et al., 2014), service encounters (Hassall, 2013; Shively, 2011), and conversations with

peers (Diao, 2014; Dings, 2014), they learn to participate more skillfully by using linguistic resources which are often tied to the culture, ideologies, identities, and social knowledge of the host community. In the case of service encounters, researchers have found that more skillful participation in the procurement of services involves a deepening of pragmatic understanding of when to display intimacy and distance that differs from the L2 learners' home context (Hassall, 2013; Shively, 2011). SA research has also looked at how strategies might facilitate pragmatic knowledge of how to do leave-takings (Hassall, 2006) as well as requests and apologies (Cohen & Shively, 2007). L2 learners have opportunities to encounter linguistic features that are not often systematically treated by textbooks. For instance, learners staying with host families have found that native speakers do not always consistently stay in a polite or casual register at the dinner table. Instead, they switch between the two to achieve their communicative purposes (Cook, 2008). L2 learners interacting with peers from the host community in dormitories have developed the ability to express their identities using linguistic resources that vary from region to region within the host country (Diao, 2014). Researchers have also found that L2 learners vary in the way they seek out or avoid opportunities to engage in activities with members of the host community (Du, 2013; Kinginger, 2008). Much of the focus to date has been on activities that are widely accessible through SA, leaving learning activities for specific purposes, such as SA activities within ESP programs, relatively unexplored.

There has been a recent trend in SA research to expand the focus of analysis beyond

what occurs during the students' time spent abroad (Allen, 2010; Campbell, 2015; Lee & Kinginger, 2018). Lee and Kinginger (2018) took an interesting approach to this area by examining the use of narratives by Kevin, an undergraduate student studying Chinese, as he returns from a trip to China and is reintegrated into his home university language curriculum in the U.S. Initially highly motivated by the opportunity to continue learning a language he had positive experiences with in the host community, Kevin grows increasingly disillusioned with his language studies as he comes to believe that the Chinese course he is enrolled in does not meaningfully add to the learning that took place abroad. In the early stages of the course, his Chinese instructor would call on Kevin to share his stories of SA in China with the class as she found the narratives to be vivid in their description of life in the country. Over time, the instructor perceived that Kevin was relying too heavily on these narratives instead of taking the initiative to engage in new learning opportunities in his current course. While Lee and Kinginger's study points to the potential benefits of examining antecedent learning experiences in SA contexts on language learning afterward, it is important to consider how the reverse might also be true. Antecedent experiences leading up to SA might also play an important role in shaping SA experiences. Furthermore, analyzing student narratives on their learning opportunities before going abroad and during the tour might lead to important insights into the role of pre-departure preparatory sessions in facilitating beneficial SA experiences.

Research on engagement with SA-related activities has provided important findings on

the opportunities for learning through SA. However, much of this research has focused on general activities associated with SA experiences with little attention paid to the specific purposes of language learners such as those of students who belong to programs that promote ESP. Additionally, more research needs to be done on the role of preparatory activities for SA in the hopes of identifying ways of supporting the educational benefits of SA that include language development and other forms of learning. Thus, this study seeks to investigate two questions:

- (1) What were the students' perceptions of learning opportunities from participating in on-the-street interviews and company visits?
- (2) What were the students' perceptions of how the learning opportunities were supported through participation in pre-departure preparatory sessions?

Method

Data Collection and Context

The primary source of data for this study comes from semi-structured interviews with 13 students which occurred shortly after they returned from a 12-day tour of two major U.S. cities. Additional sources of data include field observations and audiovisual recordings of three all-day pre-departure preparatory sessions, collection of artifacts from the sessions, and interviews with the two coordinators of the study abroad program and two senior students who gave a talk during the sessions on how to prepare for the tour. The research site is a university in eastern Japan that participates in the Top Global University Project, a Japanese government initiative that commits

10 years of financial support to universities that promote the internationalization of Japan's education system (MEXT, n.d.). The SA program is part of an elective two-year intensive English program in the Faculty of Economics which prepares students for undergraduate and graduate study abroad and future employment in international contexts. Major activities in the program include academic research, writing, and presentations on topics dealing with economics.

The short-term SA tour to an English-speaking country occurred during the break between the end of one academic year and the start of the next. The study tour was one component of the intensive English program designed to provide students with international experience. It also served to preview the types of research activities the students would do in the second year of the program. Intensive pre-departure study sessions were a major component of the program. A total of six study sessions were held with activities designed to prepare the students to have a successful study tour. The first three 90-minute study sessions were preliminary. The students received orientation information, formed research-project groups, and chose their research topic. Study Sessions 4-6 involved day-long intensive preparation for the research project and the study tour. During the study sessions, the students learned how to give an academic presentation and how to write an academic research paper. They worked together in their groups to present information about a Japanese company conducting business in a foreign market or a foreign company conducting business in Japan. On the final study session day, the groups presented the findings of their research to their classmates

and the coordinators of the program. Within a month of returning to Japan after the study abroad tour, they completed a group research paper on the same topic.

Another major function of the pre-departure study sessions was to prepare the students to participate in on-the-street interviews and company visits. For the on-the-street interviews, students were assigned to interview a minimum of 30 people. The purpose of the project was to create opportunities for the students to speak with and learn from people living in or visiting California. The specific focus of the interviews was at the discretion of the students. Through interviewing 30 people, students were encouraged to learn about the perspectives of the interviewees. The project was also designed to be an opportunity for the students to meaningfully use their L2. During the pre-departure sessions, students received instruction on how to conduct the interviews, wrote sample questions, and role-played the interviews amongst themselves. They were encouraged to conduct some of the interviews with people they would meet during tours of the city. For instance, students conducted interviews with people at airports, at tourist sites such as amusement parks, and while taking rides in taxis. The students also met with members of an association affiliated with the home university who had moved to the U.S. for employment. The students also visited an affiliated university in the U.S. where they could speak to Japanese students attending university abroad. Thus, they had opportunities to speak with Japanese people who were working or studying abroad. In addition to the support provided by the pre-departure training, students met for evening on-site study sessions where

they could discuss how their interviews went under the supervision of the head coordinator. Finally, the students were asked to keep a daily travel diary about their reflections on the things they were learning.

Company visits were another major component of the study tour. In the company visits, students toured facilities and listened to talks by company representatives. Many of the companies fit the criteria of the students' research assignment as the companies did business in a foreign market. For example, one company the students visited at the time of the study was a health food maker from Japan. Thus, having the students research companies that had entered foreign markets was designed to prepare the students for visits with such companies. Participation in the pre-departure study sessions doubled as training for the company visits. In another study at the same research site (Finn, 2021), the head coordinator, Ken (all names are pseudonyms), was found to implicitly and explicitly construct his talks with the students as training for accountable audience participation. For instance, silence in response to being asked a question by a presenter was constructed as inappropriate through Ken's use of resources such as gaze, gestures, and spoken warnings on the consequences that would come from lack of participation.

Participants

All the participants of the study tour, including two coordinators, 25 students going on the tour, and two senior students who gave a talk in the study sessions, gave their informed consent to participate in the research with varying levels of participation. The two coordinators conducted the study sessions through close collaboration. They were both

administrators of the intensive English program in the Faculty of Economics out of which the study tour was organized. Ken, the head coordinator, led the pre-departure study sessions and accompanied the students on the tour. Lee, the assistant coordinator, played an active role in the organization and administration of the tour. Out of the 25 students, 13 agreed to participate in the interviews that serve as the primary source of data for this research. The 13 students (eight female participants, five male participants) were all economics majors who had just completed their first year of university study at the time of the research. Attempts were made to get a variety of participants based on gender and English proficiency.

Data Analysis

Interview transcriptions were inductively and recursively analyzed to determine the emergent themes of the participants regarding the learning opportunities from their participation in the study tour program. In line-by-line coding, Saldaña's (2012) descriptions of *in vivo*, process, and value coding were drawn upon. *In vivo* coding involved identifying key language the participants themselves used in describing their experiences. Through process coding, moments where the participants' perceptions changed due to participation in on-the-street interviews and company visits were identified. Value coding was used to determine the values, beliefs, and attitudes of the participants as they took part in the two focal activities and the pre-departure study sessions. Emerging codes and themes were compared between participants.

Conceptual Framework

This research is informed by the sociocultural concepts of *apprenticeship*, *guided par-*

ticipation, and *participatory appropriation* (Rogoff, 1995, 2003). From Rogoff's perspective (2003), learning is "a process of people's changing participation in sociocultural activities of their communities" (p. 52). Apprenticeship refers to how communities and institutions shape aspects of an activity. The study tour program can be understood from this vantage by looking at how coordinators and administrators set the purposes, methods, and resources of the program. Guided participation refers to how novices perform activities with more competent members of a community, thereby increasing their ability to act competently over time. At this level, one can look at the interactions between the coordinators of the study tour, the senior students, and the people the students meet in the host community for the ways these more competent members facilitate the students' participation in the activities. Finally, participatory appropriation focuses on how the novices change over time through their participation in the activities. From this perspective, one can look at the students' trajectories of participation over the course of the SA program from preparation for the activities in the study sessions to performance in the activities at the SA site. While apprenticeship and guided participation inform the background understanding of the research site, the emphasis of the analysis in this paper is on participatory appropriation as the research targeted students' perceptions of the learning opportunities afforded by the study tour.

Findings and Discussion

Learning Opportunities in Approaching People for On-The-Street Interviews

Many students found the interview assignment to be challenging but worthwhile. Several students remarked that they felt it was one of the first opportunities for them to hear the real opinions of native speakers of English and that they regarded the opportunity to hear such opinions as valuable. Their reflections on the learning opportunities from doing the interviews can be divided into learning how to approach people for an interview and learning from conducting the interview itself.

The act of approaching someone in a different country for an interview in their L2 proved to be challenging for the students to accomplish. Many of the students noted a change in their approach, often in response to difficulties faced in interviews early on. Their stories expressed the theme of overcoming hurdles to communication. Haru told a story that exemplified the difficulty the students faced. He noted:

My first person who I asked the question is not good for me because I tried to speak. ... I thought she is very kind, and I try to interview but I ask a question and then she closes her eyes and her face looked like angry and I said I'm very sorry, but she didn't respond so I was shocked and ... I didn't want to try the interview project after this experience, but I tried the next person. Her hair is pink but she's very kind and it is easy to speak English and I can learn there are many people have a different viewpoint.

In processing the two cases, Haru reflected on how he had been taught that it was important to be able to try to speak with people even if they come from different backgrounds especially when considering employment in international contexts. Haru considered his English ability to be higher than many of his tour mates, so he was surprised to see that some of them more easily communicated with the people they met. Through his struggles in approaching people for interviews, he could learn the value of developing communication skills, which he viewed as being necessary in the future when working for a company and responding to customer needs. Several of Haru's tour mates also commented on having a realization that they needed stronger communication skills. Some of them made a contrast between the academic English they had studied for a year in the intensive English program and the type of communication skills they would need to talk with people from other countries.

Avoiding or failing to find opportunities for L2 interaction is a common theme in SA research (Diao, 2014; Du, 2013). Haru's experience captures the idea of persisting in the face of failure. Interestingly, this idea resonates with one of the fundamental competencies that has been identified as being crucial in the development of global human resources according to Japan's ministry of education, "the ability to take a step forward and try patiently even after failure" (Yonezawa, 2014, p. 38). Several students commented on the fear they felt when beginning to conduct the interviews. Lee, the assistant coordinator, had asked the students of past study tours why they were so scared. He saw the fear as resulting from being denied opportunities to fail

and learn from their failures growing up. Yuji expressed a similar sentiment when he said the following:

I could not listen all and in the situation, I want to say something but I could not say something. I cannot find the words to explain these things that I want to say. This experience changed me, and I realized that I don't have enough level of speaking English for living in America. So maybe after that experience, I can study harder... Experiencing these practical situations, it is very important to go to America, to go to the real America. Not on TV or not on YouTube. Feel and experience failure is very important for you. Make a lot of failure in [the study tour]. I want to say this.

One of the values of repeated engagement with an activity such as the interview project and the company visits is that students can learn from their early experiences and improve their performance in later encounters.

In addition to learning to overcome their fear of approaching people for interviews, the students also learned to be strategic in the way that they approached people. Lala and Yuji noted that they struggled early in their interviews but learned how to be more successful through asking for advice and watching their more successful peers. Lala noticed that a pair of her tour mates were having success by approaching people for advice related to their surroundings. If they were in a bookstore, for instance, they asked about popular books. Fitting the purpose of the interview to the setting led to success. Yuji tagged along with a more successful peer, Kai, and gained confidence from doing the interviews with him. In some cases, their requests for an in-

terview were not granted. Yuji appreciated the way that Kai would try again soon after being declined. Many students realized that certain settings were conducive to conducting interviews. Students used taxis or the ride-hailing service Uber while traveling around in their free time. They found the drivers were eager to answer the students' questions and would ask some of their own. Eri noted that the duration of the drive offered many opportunities to ask questions. Similar to Lala's strategic formulation of questions based on circumstances, Eri used the time spent being driven around to learn as much as possible about the cities' attractions by asking the driver for recommendations.

The finding that students learned that taxi and Uber drivers were willing to answer the students' questions adds to the SA literature on learning from service encounters (Hassall, 2013; Shively, 2011). In Shively's (2011) study of Spanish L2 learners' development in pragmatic understanding through service procurement routines in shops in Spain, the students learned to avoid engaging in personal talk through their interactions with shop staff as the staff showed a preference for sticking to the transactional nature of the interaction. In contrast to that finding, the students in this study found their drivers to be quite eager to engage in personal talk. Eiji, Kanta, Yuka, Eri, and Kai mentioned Uber as a positive experience when asked about the memorable events from the study tour. While privacy concerns would preclude collecting the kind of interactional data that Shively did in public spaces, it is interesting to consider the kinds of interactional routines students learned to participate in through their conversations with drivers. In Hassall's (2013) study, just

being in the presence of drivers and other passengers from the local community led to opportunities to learn widely used terms of address that were not covered in textbooks. The present study points to rides in taxis or ride-hailing services as sites of sustained interaction due to the characteristics of the service. From the accounts of the students, the drivers were eager participants in the conversations. In such a situation, the need for an explicit approach to conducting an interview is likely reduced. In contrast to other transportation workers and shop staff, taxi and Uber drivers can attend to their customers on a personalized basis. Similarly, in Du's (2013) study of fluency development in SA in China, one participant noted that Chinese taxi drivers were eager conversationalists on her shopping trips around the city.

Learning Opportunities in Conducting On-The-Street Interviews

In discussing the learning opportunities from conducting the interviews, the students interestingly focused on their ability to follow up on interviewee responses. Once students could successfully approach someone for an interview and start asking questions, they encountered two types of problems. First, they struggled to catch what the person said and come up with a meaningful follow-up. Second, the person they interviewed would sometimes initiate their own line of questioning which the students struggled to respond to. Both issues may reflect aspects of how the task was constructed and prepared for as well as the proficiency level of the students.

Difficulty in following up on responses from interviewees was a common theme in the students' responses. Eri found that not following up on her answers led to short interviews that

made her feel the need to improve her communication skills. Aoi mentioned that she could talk with many people as she waited for taxis or buses, but she found it difficult to formulate her follow-up responses. To compensate, she used gestures and head nods to show her engagement with the interviewees. Kai expressed regret that he was not able to speak more about the interviewee's response. He remarked that his lack of listening ability prevented him from successfully acknowledging the interviewee's response. Kai's comments suggest that he felt a responsibility to develop the topic he himself had introduced. The interviewee had taken the time to respond to the question, so Kai felt he should be able to follow up more to show his appreciation. Eiji reflected that he struggled to match the casual register of the people he spoke with. Instead of struggling to accurately catch what the interviewee said, Eiji found that his word choices led to misunderstandings on the part of the interviewee. Eiji expressed reservations about learning to speak more casually, noting "I thought I have to learn more casual English, but I'm afraid ... I'll lose my academic English."

The students' frustration at not being able to meaningfully follow up on the responses of people they met points to issues with interactional routines in interview formats. A fundamental aspect of accountable behavior in conversation is that participants tie their responses meaningfully to what has been said prior (Maynard, 1980). A study on a pedagogical task involving L2 students and native speakers found that the students tended to ask series of questions that did not build on each other (Mori, 2002). In the present study, the issue seems to reflect the difficulty stu-

dents faced in understanding the interviewee's talk while also coming up with a meaningful response to that talk. The frustration they expressed toward their performance suggests they were aware of not being responsive to the interviewee. The students wanted to be able to fluidly build on the message of their interlocutors but could not do so in the moment. Many students commented on the need to focus more on communication skills in their English studies. Thus, the interviews acted as an opportunity to notice a gap in their ability.

In addition to struggling to follow up on interviewee responses, the students also struggled when the interviewee wanted to ask them questions. While the students valued the opportunity to "know the real opinion from the native people," as Yuka put it, the people they met also wanted to learn about Japan through talking with the students. Yuka described a two-way flow of information. She could learn about the people in America, and she could teach them about Japanese culture. However, Kai and Kanta struggled to talk about Japanese culture when asked. Kai was surprised to find that one of the interviewees knew about Japanese celebrities that he had not heard of. One of the Uber drivers asked Kanta to explain relations between Japan and Russia, and Kanta was disappointed that he could not answer. He decided that he wanted to learn more about Japan so that he could answer people's questions, especially as many international visitors were expected to visit during the Tokyo Olympics.

The students' descriptions of their interviews suggest that some of them had a changing stance toward the role of the interview.

The students understandably perceived its function to be to collect information from others. While Yuka felt appreciative and ready for the chance for a reciprocal sharing of information, Kai and Kanta discovered the value of being able to communicate interesting information about Japan. Co-construction of cultural beliefs (Cook, 2006) and positioning of L2 learners as ignorant about cultural matters (Iino, 2006) has been a theme of SA research into homestay interactions at the dinner table. Here, interaction with interviewees spurred Kai and Kanta to understand that they were representatives of Japan. They realized they could add value to intercultural conversations by being ready to speak about their culture.

Learning Opportunities from Participating in Company Visits

The students' experience of visiting five companies in the U.S. was a rich point, Agar's (1986) expression for an encounter that is beyond one's cultural or linguistic expectations. The students witnessed company cultures that varied greatly from their conceptions. All 13 students mentioned the visits when asked to recount memorable events from the tour. The learning opportunities that the students discussed can be divided into two themes: learning from participation in the talks and learning from the content of the talks.

Many students discussed the difficulties of participating in company visits. The students struggled to listen and understand the contents of the talk well enough to participate in the question-and-answer session after the talk. Yuka reflected on the challenge of asking the company representatives a question, a sentiment shared by many other participants. For Yuka, part of the challenge came from the

different emphases that the speakers had in giving their presentations. Some company speakers focused on the history of the company. Others focused on general information or a major problem the company had faced. Instead of asking a general question about the company, Yuka wanted to ask about something the speaker said in the talk, which proved challenging when she could not anticipate the topic of the talk beforehand. To address this problem, Yuka researched each company before the visit. Yuka noted:

Preparing was important. Knowing some basic information of the company so that I could listen to the presentation easily and maybe I could have some time to think about the question for the company, but I prepared some questions to ask before I went to visit the company.

Like Yuka, Kaho struggled to ask a question in the first company visit. She did not enjoy the visit as a result. From this disappointing experience, she could learn the value of expressing her opinion. She remarked that when she did not speak during the Q&A session it was “meaningless for me and the company.” Kaho found the company visits that followed to be difficult, but she was able to ask questions. She noted, “I could learn the importance of having my opinion and the importance of actively participating in discussion.” Lee pointed out that in preparing students who have never been abroad before, nothing can compare with the actual experience, noting:

When they actually visit companies and experience the interactions and fail, it becomes real to them. ... Having opportunities to fail and figure out what needs to be done to do better for the next opportu-

nity facilitate learning more than always doing something perfectly.

Recognizing the value of doing research before for the company visits to ask better questions and planning on-the-street interviews based on the surroundings points to the importance of being able to develop communicative strategies as needed. As in Hassall’s (2006) case study on leave-takings, the students’ development of strategies was an iterative process facilitated by repeated opportunities to engage in the same activity and to reflect on their performance. One aspect of this study that distinguishes it from other studies was the way that the company visits were constructed as being high stakes within the SA program. In the pre-departure study sessions, Ken and the two senior students repeatedly emphasized the value of the opportunity to meet company representatives and the responsibility the students had to take the opportunity seriously. The students were trained to understand that they needed to be accountable to speakers who had generously volunteered their time to meet the students. Furthermore, they were made to understand that failure to actively participate might jeopardize future visits to the company as companies might not be willing to invite the program back. Thus, taking the initiative to speak took on heightened value, which may have motivated the development of communication strategies. As Lee noted above, training the students has its limits. Through meeting the challenges of the actual visits, as illustrated by Kaho’s case, students came to understand the need to be active participants.

Learning Opportunities in the Messages from the Company Visits

The company talks conveyed messages that

the students found to be inspiring and useful in considering their goals in university and their future career. Many students identified a theme that came across in many of the talks, the idea of having a core, that the students found to be particularly valuable. The company representatives connected moments of failure to incidents when their companies moved away from their core and moments of success were understood as illustrations of sticking to the core. In the case of a famous shoe company, the representative noted how the business struggled when trying to make shoes for purposes outside its core market. A representative from a precision tools company explained how recognition that their core value came from cutting, polishing, and grinding allowed them to capitalize on new opportunities in the production of silicon chips.

The students were intrigued by the idea of having a core, and some of them applied it to their own life. Kanta saw having a strong core as a key attribute when entering the international market. Eiji saw gaining international experience as his core goal and saw his participation in the study tour as part of that goal. Mina said that learning about the companies' core had inspired her to try to identify what her core was. In a similar comment, Eri noted that one of the speakers explicitly directed the audience to consider what their "one important thing" was. Eri found it difficult to consider what that one thing would be for her. Lala applied the idea of having a core to her role as a leader of a university circle dedicated to promoting LGBT human rights. She said that there were disagreements at times among the members about what actions to take. Lala stated:

The core is spreading the idea of LGBT.

In Japan, the idea of LGBT is very new, so ... we can decrease the misunderstanding in this university ... if everyone in my circle understands the core. We can be successful and continue.

Yuji noted that the president of the precision tools company spoke to them after the main talk about his approach to organizing the company. Yuji found the president's system for motivating high achievement among the workers to be "really unique ..., a very efficient way to manage a company well ..., and a new perspective for [him]."

The value students saw in having a core points to how learning opportunities are shaped by the context-specific features of SA activities. Recent research on SA has tried to expand the typology of different learning opportunities from engaging with people for specific purposes in different contexts (Duff, 2019). The students' learning about the company practice of promoting core values (Johnson et al., 2009) became a valued piece of knowledge to understand more about work cultures in international contexts and about themselves. Many students noted how they could begin to imagine what it would be like to work abroad through the experience of visiting the company. Yuka and Kaho valued the sense of freedom and ease in the company cultures. Lala was struck by overhearing workers speaking Japanese, English, and Spanish in the same company. The company visits were an important learning opportunity for shaping the students' understanding of what it means to work internationally.

Learning from the Predeparture Study Sessions

A distinctive feature of the short-term study tour was that it involved intensive pre-

departure preparation for the interview project and the company visits. In addition, the students frequently commented that the pre-departure study sessions gave them a chance to bond with their tour mates through working on their group research projects and practicing for a song and dance performance to be conducted in front of students at an affiliated university in the host country. They saw this bonding process as an important element of the success of the tour. Regarding the interview project and the company visits, the students' comments suggest that they felt adequately trained for participation in the company visits. Some comments suggest they did not feel prepared for the communicative challenges of the interview project.

Through asking people questions for the interview project, many students realized that they needed to work on their communication skills. They did not state that they felt underprepared. Rather, doing the interview project made them realize the difference between academic English, which was emphasized in the intensive English program, and conversational English, which was needed to successfully speak with the people they met. For instance, Eri saw a distinction between the type of communication practice she received in preparing her presentation and the type of communication practice she needed to successfully interact with interviewees. She noted that senior students had recommended they buy a book of communication phrases to prepare them. Eri recommended that future study sessions include discussion of the difference between presentation skills and communication skills. As mentioned earlier, Eiji also came to realize the difference between the type of English he had been studying for a

year and the type of English he would need to better communicate with people in English in international contexts.

Many students saw a direct connection between the company research project and the company visits on the study tour. Yuka and Yuji thought that it was useful to practice asking questions during the presentations. One group of students chose to research a company they would visit on the SA tour, a Japan-based company famous for its health-oriented beverages. Those students regarded the pre-departure study sessions and the on-site activities as strongly connected. For instance, Kanta researched how the company relied on a female workforce of delivery drivers to distribute the company's products in Asia and South America. He was surprised to learn from the company representative's talk that such a system of delivery was not employed in the U.S. and the reasons why. A theme of the research projects was how companies needed to adapt when entering foreign markets. Kanta could learn valuable information about this theme by researching the company during the study sessions and hearing from a company representative at the host site. Similarly, Lala became interested in the strategies the company used to enter foreign markets. She had difficulty finding such information through internet searches. During the company visit, she could ask the representative to explain one of the strategies. Like Yuka and Yuji's opinions, Lala found that it was useful to practice asking questions during the oral presentations of the study sessions. She said that "usually Japanese students rarely ask questions, especially in English." Lala noted that Ken's directive that all students must ask at least two questions

during the oral presentations helped force the students to “really focus on listening to the presentations,” which proved to be useful practice in the company visits.

Little research to date has focused on the connection between pre-departure preparatory activities and the activities conducted at the SA site. A connection can be seen between the students’ reflections on the study sessions and the findings from Lee and Kinginger (2018) that suggest educational institutions could benefit from designing SA programs that are integrated with regular coursework. Students saw the opportunities to speak with people and visit companies as building on the studies they completed in the intensive English program. Integrating coursework and SA activities gave students a sense of the possibilities opened up to them for their future careers. Kaho noted:

I think that my juniors should go on the study tour because, through the study tour, I can extend my view. For example, before visiting America, I don’t want to work in a foreign country. I wanted to work in Japan. But after visiting company, I wanted to work in a foreign country. I want to work like [a famous skateboard shoe company] or [a precision tools company]. Those companies are freedom and comfortable working for me.

Kaho’s experiences on the study tour put her on a pathway to understanding what it means to work in an international context.

Conclusion

This study examined opportunities for learning in SA programs for students in ESP programs. Student perspectives on on-the-

street interviews, company visits, and pre-departure study sessions suggested that repeated encounters with valued activities afforded the students opportunities to realize gaps in their performance that spurred their awareness of the need to be active communicators while in university and in their future careers.

The findings suggest three practical applications when planning and implementing a short-term study tour. First, pre-departure study sessions can be valuable in giving students a framework for understanding their experiences in the host community. Nothing compares to actual experience at the host site, but training for on-site activities can help students process the insights they gain. Second, repeatedly engaging in a valued interactional routine gives students opportunities to develop strategies for overcoming past failures (as in Hassall, 2006). Lastly, it can be valuable to integrate SA activities into the larger curriculum of ESP programs. For instance, the students who researched a company they would visit on the study tour expressed an appreciation for their growing understanding of the company’s economic situation that began in the pre-departure study sessions and took on deeper meaning in the visit to the company. The study tour became an opportunity to witness firsthand the issues they learned about in their economics classes. In integrating SA into the broader curriculum, administrators can offer activities at the SA site that build on the preceding coursework and preview subsequent curricular goals. It is hoped that these findings can be of service in the administration and organization of short-term study tours.

References

- Agar, M. H. (1986). *Speaking of ethnography*. Sage.
- Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43, 27-49. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01058.x>
- Campbell, R. (2015). Interaction and social networks with target language speakers during study abroad and beyond: The experiences of learners of Japanese [Unpublished doctoral dissertation]. Monash University.
- Cohen, A. D. & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *Modern Language Journal*, 91(2), 189-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Cook, H. M. (2006). Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. In M. A. DuFon & E. F. J. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 120-150). Multilingual Matters.
- Cook, H. M. (2008). *Socializing identities through speech style: Learners of Japanese as a foreign language*. Multilingual Matters.
- Diao, W. (2014). Peer socialization into gendered L2 Mandarin practices in a study abroad context: Talk in the dorm. *Applied Linguistics*, 37(5), 599-620. <https://doi.org/10.1093/applin/amu053>
- Dings, A. (2014). Interactional competence and the development of alignment activity. *Modern Language Journal*, 98(3), 742-756. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12120.x>
- Du, H. (2013). The development of Chinese fluency during study abroad in China. *Modern Language Journal*, 97(1), 131-143. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.01434.x>
- Duff, P. A. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *Modern Language Journal*, 103(S1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/modl.12534>
- DuFon, M. A. (2006). The socialization of taste during study abroad in Indonesia. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 91-119). Multilingual Matters.
- DuFon, M. A., & Churchill, E. F. J. (Eds.). (2006). *Language learners in study abroad contexts*. Multilingual Matters.
- Eriksson, A. M., & Mäkitalo, Å. (2013). Referencing as practice: Learning to write and reason with other people's texts in environmental engineering education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.05.002>
- Finn, N. (2021). *Socialization into affective stance-taking practices in preparatory sessions for a short-term study abroad tour* [Manuscript in preparation]. Graduate College of Education, Temple University, Japan Campus.
- Goldoni, F. (2013). Students' immersion experiences in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 359-376. <https://doi.org/10.1111/flan.12047>
- Goldoni, F. (2015). Preparing students for studying abroad. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4), 1-20. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i4.13640>
- Greer, T. (2019). Initiating and delivering news of the day: Interactional competence

- as joint-development. *Journal of Pragmatics*, 146, 150-164. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.08.019>
- Hassall, T. (2006). Learning to take leave in social conversations: A diary study. In M. A. DuFon & E. F. J. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 31-58). Multilingual Matters.
- Hassall, T. (2013). Pragmatic development during short-term study abroad: The case of address terms in Indonesian. *Journal of Pragmatics*, 55, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.003>
- Ho, M. C. (2011). Academic discourse socialization through small-group discussions. *System*, 39(4), 437-450. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102311>
- Iino, M. (2006). Norms of interaction in a Japanese homestay setting: Toward a two-way flow of linguistic and cultural resources. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 151-173). Multilingual Matters.
- Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2009). *Exploring corporate strategy: Text & cases*. Pearson Education.
- Kinginginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *Modern Language Journal*, 92(S1), 1-124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>
- Kinginginger, C., Lee, S. H., Wu, Q., & Tan, D. (2014). Contextualized language practices as sites for learning: Mealtimes talk in short-term Chinese homestays. *Applied Linguistics*, 37(5), 716-740. <https://doi.org/10.1093/applin/amu061>
- Lee, S. H., & Kinginger, C. (2018). Narrative remembering of intercultural encounters: A case study of language program reintegration after study abroad. *Modern Language Journal*, 102(3), 578-593. <https://doi.org/10.1111/modl.12505>
- Maynard, D. W. (1980). Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*, 30(3-4), 263-290. <https://doi.org/10.1515/semi.1980.30.3-4.263>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (n.d.). Top global university project. <https://tgu.mext.go.jp/en/about/index.html>
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk - in - interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323-347. <https://doi.org/10.1093/applin/23.3.323>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P.D. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Shively, R. L. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1818-1835. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.030>
- Yang, L. (2010). Doing a group presentation: Negotiations and challenges experienced by five Chinese ESL students of commerce at a Canadian university. *Language Teaching Research*, 14(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/1362168809353872>
- Yonezawa, A. (2014). Japan's challenge of fos-

tering “global human resources”: Policy debates and practices. *Japan Labor Review*, 11(2), 37-52.

Young, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Vol. 2.* (pp. 426-443). Routledge.

初年次科目「思考技術基礎」の特色と課題 —他大学の類似科目との比較から—

福 博充ⁱ 関田 一彦ⁱⁱ

創価大学 総合学習支援センターⁱ

創価大学 教育学部ⁱⁱ

キーワード：思考技術基礎、読解力、初年次教育、クリティカルシンキング

Keywords：Training Course for Thinking Skills, Reading Skills, Education for First-Year Students, Critical Thinkings

1. はじめに

2018年度のカリキュラム改訂に際し、前年の2017年からの試行を経て、創価大学の共通科目に「思考技術基礎」が開講して4年が経つ。書く力の育成に力点を置く初年次必修科目「学術文章作法I」を補完しつつ、書く力に対しては読む力の育成を重視し、思考を促進する技術やツールのいくつかを体験的に学ばせることで、大学での学習を効率的・効果的に行う学習者の育成を願った科目である。

学術文章作法Iとの関係については2019年の大学教育学会課題研究集会で発表しているが(福・関田2020)、2022年度に予定される共通教育のカリキュラム改訂を見据え、改めてこの科目自体の特色を確認した上で、特長と課題を整理・検討しておきたい。まず、昨年度からこの科目を担当している第一筆者が授業概要を説明し、続いて、「思考技術基礎」を設計した第二筆者から聞き取った科目開設の背景をまとめる。次に科目の特長を明らかにするために、他大学では広く採用され、本科目と趣旨が類似す

る「クリティカル・シンキング」科目との対比を行う。最後に、対比を通じて本科目の独自性を検討する中で顕れる課題を整理し、今後の対応について述べる。

2. 創価大学「思考技術基礎」の概要と特色

2-1 授業の目的と方法

「思考技術基礎」は特定の学問体系に沿って系統的な知識を習得するのではなく、知識や情報を自らに関連づける力を伸ばし、学生たちに複数の思考ツールを活用することで“思考技術”を磨く必要性や有用性に気づいてもらうことを目的にしている。具体的な到達目標として次の5つがシラバスに示されている。これらは開講以来一貫して掲げられているものである。

1. 活字媒体における相手の主張をきちんと理解し、自分の言葉でそれを表現できる。
2. 断片的な情報を関連づけ、自らに意味のあるものとして受容できる。
3. LTDの作法を体験的に理解し、他の学習場面にも応用できる。
4. 様々な思考ツールを学び、他の学習場面

への応用を試みることができる。

5. 対話的な学びを通じて学友の学びに貢献できる。

この科目では、上記の目標達成に向けてLTD (Learning Through Discussion : 話し合い学習法) と呼ばれる協同学習法を学習活動の中核に据えている。LTD と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予習ノートにまとめ、そのノートを使ってグループで話し合い、文献の理解を深め合うという学習手法である (安永・須藤 2014)。予習段階では①課題文の全体像がわかるまで何度も繰り返し読み、②わからない言葉の意味を調べ、著者がその言葉を用いている意味に対して理解を深める。その上で、③著者の主張や、④主張に関連した話題を特定・整理する。ここまでで課題文の内容を適切に把握したとして、さらに⑤既習の知識と課題文の内容とを関連づけ、⑥その学びの意義を自身に則して価値づけ、最後に⑦課題文に対して建設的な助言を考えるというプロセスで予習ノートを作成する。話し合う際には予習ノートに対応する形で①雰囲気づくり、②著者の言葉の意味に対する理解、③主張の理解、④(主張に関連した)話題の理解を深め、⑤既習知識や⑥自己の価値や意義との関連付けを共有、相互に確認し、⑦課題文に対する評価をしたあと、⑧自分たちの話し合いはどうかであったかを振り返り、次回の目標を考えるという手順(ステップ)を示し、クラスの仲間との教え合いと学び合いを通して、課題文献を深く読み解く訓練をしている。協同学習を採り入れることで、学生に「対話的な学びを通じて学友の学びに貢献」する機会を提供し、認知的スキルだけでなく、非認知的スキルの育成を視野に入れているところは特色の一つである。

2-2 授業計画及び評価方法

「思考技術基礎」の2020年度秋学期の授業計画を表1に示す。毎回の授業における提出課題

及び授業内で実施する小論文の点数によって到達目標の達成度合いを評価している。なお、2020年度に関しては春・秋学期ともに全て遠隔授業(ZOOMを利用したリアルタイム授業)を行っている。LTDの課題文献については【参考資料】として稿末にリストを示す。

特色の二つ目に、初年次科目として新入生の学習習慣の形成促進を意図した授業計画を組んでいることが挙げられる。予習及び復習を中心とした学習習慣の形成を図るため、毎回なんらかの予習課題を課し、計画的な取り組みが成績に反映するように配点を工夫している。特定のディシプリンに捕らわれない科目の性格上、きちんと“トレーニングメニュー”に沿って学習を進め、学習習慣を身につけられるかどうか、評価のポイントになっている。

また学生同士の対話的な学びを具現化するため「学び始めシート」「対話ジャーナル」「中間振り返りシート」「リフレクションシート」を課題とし、「主体的・対話的な学び」を促進する相互評価の機会を提供している(関田・森川 2019)。互いに仲間の学習の深化や進展を確かめ合い、促し合う中で進む振り返りは、自己評価を促進し、主体的に学習に向きあおうとする気持ちを高めてくれる。こうした自他の成長変化について交流し合う仕組みが組み込まれている点も特色であろう。なお、思考技術は個人スキルと見なされがちだが、協働する仲間との対話的な学びを効果的に行うグループ活用スキルも思考技術として捉え、この科目でLTDを行う意義の一つとしている(福・関田 2020)。

2-3 「思考技術基礎」開講の背景

次に、「思考技術基礎」が開講された背景について科目担当者である第一筆者が、科目設計者である第二筆者から聞き取った話をもとに以下の4つに整理する。この科目が「創価大学の共通科目」として、すなわちローカルニーズに対応して構想されたことが判る。これも特色の一つであろう。

(1) 学生の読解力の低下

「思考技術基礎」が本学の初年次科目として開講された背景として、まず全国的に大学生の読解力が低下していることが挙げられる。15歳児を対象としたOECDの「生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）」でも、読解力が2015年の調査に比べ有意で低下していることが指摘されたことは記憶に新しい。現に中学・高校においても教科書を「見て」はいるものの、その意味を理解して「読んで」いない生徒が少なくないことが指摘されている（新井 2018、2020）。こうした状況は大学生についても同様であり、書く力の育成の以前の問題として、課題の指示が正確に理解できない学生も確認され

ている。初年次の必修科目である「学術文章作法Ⅰ」では、書く力とともに文献読解のトレーニングをしてはいるものの、書く力の習得に重点がおかれているため、半期15回という限られた授業時数では「読む力」の育成に十分な時間を確保することは難しい。そこで、仲間とともに課題文を深く読み解くLTDを中核に据えることで、読む力の鍛え直しの機会としている。

(2) PASCAL 入試の導入

創価大学では、LTDによって鍛えられるコンピテンシーを全学的に重視していることも科目を設置した背景として挙げられる。本学では、2018年度（平成30年度）入試から、新たに

表1 2020年度秋学期の「思考技術基礎」授業計画

	学習活動	次回までの課題
1	オリエンテーション（シラバス説明・学習の動機づけ）	学び始めシート プリント予習シート
2	チームビルディング /LTD 手順説明	LTD 予習ノート1 対話ジャーナル1
3	LTD 1（安永文献）	LTD 予習ノート2 対話ジャーナル2
4	LTD 2（名古屋文献）	LTD 予習ノート3 対話ジャーナル3
5	LTD 3（東谷文献）	対話ジャーナル4
6	マインドマップの説明及び作成	対話ジャーナル5
7	マインドマップの応用	中間振り返りシート 対話ジャーナル6
8	中間振り返り / チームビルディング / 6つの帽子思考法（説明）	対話ジャーナル7
9	6つの帽子思考法（実践）	対話ジャーナル8 LTD 予習ノート4
10	LTD 4（東谷文献）	対話ジャーナル9 LTD 予習ノート5
11	LTD 5（荊谷文献）	対話ジャーナル10 LTD 予習ノート6
12	LTD 6（荊谷文献）	対話ジャーナル11 LTD 予習ノート7
13	LTD 7（今井文献）	対話ジャーナル12
14	授業内小論文	学習ポートフォリオ オリフレクションシート
15	期末振り返り	

PASCAL (Performance Assessment of Students' Competency for Active Learning) 入試を導入している。その名の通り、アクティブラーニングを行うための学生のコンピテンシー(行動特性)を、そのパフォーマンスによって評価するAO入試であるが、その際のグループワークはLTD方式で行っている(関田2019)。評価者は、受験生がどのように主体的に自分の意見を表現し、また他者の意見に接してどのように教材への理解を深めていくかなどを観察しつつ、一人一人の主体性、協働性といった能力・資質を、ルーブリックを使って評価する。こうしたコンピテンシーは本学が育成を目指す「創造的人間」の重要な要素である。LTDは一部、学部の初年次セミナーでも導入されているが、PASCAL入試以外の入試区分で入学した学生に対しても、こうした主体性や協働性といったコンピテンシーを鍛える場を提供することも本科目設置の背景として挙げられる。

(3) 国際バカロレアスコアを活用した公募推薦入試の導入

また、創価大学がスーパーグローバル大学創成支援事業採択に伴い、国際バカロレアスコアを活用した学部の公募推薦入試を2018年から始めたことも「思考技術基礎」が開講された背景の一つであった。国際バカロレアとは、スイス・ジュネーブにある国際バカロレア機構が提供する総合的な教育プログラムのことである。2020年6月30日現在、日本には159の認定校がある(文部科学省IB教育推進コンソーシアム2020)。国際バカロレアが提供する教育プログラムは、批判的思考力を育む「知の理論(TOK)」に基づき、早い段階から思考力を伸ばす取り組みを行っている。日本ではまだ知識偏重、暗記重視の「勉強」に重きを置いている高校も多く、国際バカロレアスコアを活用して入学した学生とそれ以外の学生との間には、思考技術の面で差が生じる恐れがある。一般の学

生にも思考する訓練の場を設け、思考する素地を養っておくことは、国際バカロレア修了生とも学び合うための準備となる。(ただし、バカロレア修了生の入学がほとんどないことから、「知の理論」とのつながりを意識した内容は現状では扱っていない)。

(4) 初年次セミナーの補完

創価大学の初年次教育科目では、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・人間関係づくり、③学習意欲の向上の3つの学習成果を意図した取組が求められる。各学部によって運営されている初年次セミナー(理工学部は初年次プロジェクト)は初年次第1 Semesterの必修科目であり、本学における初年次教育の中核であるが、半期だけの初年次セミナーだけでこうした学習成果を達成することは難しい。そこで初年次セミナー以外に複数の科目を初年次教育科目として共通科目に用意することで、どの学部の新入生も同じ学習成果を意図した学習活動に取り組む機会を持つことができる(関田2018)。「思考技術基礎」はそのうちの一つとして位置づくが、初年次教育科目としては特に、①学習習慣の確立・学習スキルの習得を目指すべき学習成果としている。

3. 「クリティカル・シンキング」と「思考技術基礎」

多くの大学では今、クリティカル・シンキング(批判的思考)あるいはロジカル・シンキング(論理的思考)と呼ばれる思考力の育成を図る科目を開講している(若山ほか2014、久保田・池田2015)。科目として独立しないまでも、初年次セミナーなどの一部で扱うケースも多く、講師や講座を外注しているところさえある。これは1990年代から顕在化してきた学生の(学力の)多様化の進行への対応とみられる。1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」には、「入学後は必要に応じ学生の履修歴等に対応して大学

教育の基礎を教えるなど、学生に対するきめ細かな配慮や様々な工夫が必要」との認識が示されている。学ぶ力、考える力といった大学教育を受ける前提となる基礎力の増強が21世紀の大学教育の課題となるという“ご宣託”であった。

すでに20年近く前に京都大学の品川（2002）は「大学教育のなかで、論理をたどって文献を読解する力、根拠をあげて主張を展開する文章作成能力が学生のあいだで著しく落ちてきている（p.4）」として、「論理的な思考力および表現力（p.4）」の育成あるいは開発の必要性を認め、「そうした思考訓練は教養教育、大学教育のなかにとりいれねばならない（p.9）」と述べている。その上で、「大学によってはまだ専門課程の専攻の決まっていない学生に対して、どの専攻に進むにしても役立つ思考訓練、たとえば、資料を論理にしたがって解釈し、資料から得たことを根拠として自分の主張を組み立て、発表し、質問をうけて、根拠を示して説明するといった習慣を身につけさせなくてはならない（p.9）」とし、ディシプリンよりスキル育成を目的とした教養科目として、「クリティカル・シンキング」を位置付けている。（以下、科目名として示す場合には「クリティカル・シンキング」とし、批判的思考という意味ではCTと表記して区別することとする。）

3-1 龍谷大学「クリティカル・シンキング」の概要

ここで本学の思考技術基礎とほぼ同時期に構想・開講された龍谷大学の「クリティカル・シンキング」を例に、「クリティカル・シンキング」系の科目と「思考技術基礎」の簡単な対比を試みたい。龍谷大学は2015年度から「クリティカル・シンキング」を開講しているが、それに向けて全国の大学で取り組まれている「クリティカル・シンキング」系科目について調査を行い、報告書にまとめ、成果を公表している（竹内・谷本 2014）。以下、その報告書と現在公開されている2020年度のシラバスを参考に、科目

の概要を述べる。

龍谷大学の「クリティカル・シンキング」は「文章（議論）を論理的に分析する能力、その内容の妥当性を批判的に考えるための能力を身につける」ことを講義の到達目標とし、シラバスには次のような概要が示されている。

大学での学びでは、単に講義内容を理解しておぼえるだけでなく、問題を批判的に考え、探求していくことが大切である。そのために必要となるのが、論理的・批判的な思考力「クリティカルシンキング」である。論理的に分析する方法や、その内容を批判的に考えるための方法を学ぶ。具体的な素材を使って演習形式で訓練しながら、論理的・批判的に読み・考え・議論するためのスキルを身につける。

文章を論理的に分析し、その内容を批判的に考える能力の育成に向けた「クリティカル・シンキング」の講義計画は表2の通りである。講義は演習形式で開講し、授業の最後にその回議論した内容について問題を出し、解答してもら

表2 龍谷大学2020年度後期「クリティカル・シンキング」の講義計画

	学修内容
1	イントロダクション（議論の識別）
2	理由と結論
3	理由の構造
4	暗黙の前提
5	理由と推論
6	論理の正しさ
7	蓋然的な議論
8	原因と結果に関する思考
9	論理的な誤り
10	理由の検討
11	理由の正しさ
12	実際の議論の分析と検討
13	批判と反論
14	批判的な思考法
15	まとめと演習

うと示している。また、評価については発言、発表の状況及びミニレポートの提出による平常点が50%、定期試験を50%と明示している。あわせて、当該科目を開講する際に参考としたアレク・フィッシャー（2005）『クリティカル・シンキング入門』（ナカニシヤ出版）を教科書とし、訳者の一人である岩崎が本科目を担当している。論理的な分析や批判的な思考を可能にする要素を一つの教科書をもとに系統的に学んでいくスタイルである。

3-2 「クリティカル・シンキング」と「思考技術基礎」の異同

龍谷大学で当該科目を担当する岩崎（2002）は、CTを「『絶えずあらゆる意見に疑いを持ちながら、冷静にそれを検討し、多くの意見の中から取るべきは取り、否定すべきは否定して、正しい考え方をしていこうとする態度』である（p.18）」と捉える。その上で、態度としてのCTを伸ばす議論（argument）の要点を2つ挙げている。「まず、議論をしっかり同定すること、つまり、理由と結論がどこかをはっきりさせることから始める。そもそも、理由と結論がないものは、単なる記述か、主観的な好みの表明となり、検討に値しない（p.24）」という。そして「次に、理由が受け入れられるものか、その理由となっているデータ等は信頼できるのか、別の理由はないかなど、理由の検討が必要となる（p.24）」という。授業計画の中で「理由」について様々な学び考える授業回が数多く設定されていることから、argumentを重視する彼の姿勢が伝わってくる。

一方、LTDにおける「話し合い」はargumentより広い意味のdiscussionであるが、岩崎（2002）の示すargumentの要素も含まれている。LTDのステップ②ではまず、議論の同定という作業の前に、まずそこで語られる言葉の共通認識（意味の同定）が、「語彙調べ」という作業によって図られる。その上で結論と理由の同定が、「主張の理解」と「話題の整理」

という形で行われる。LTDのステップ③と④では、主張の理解や話題の整理において、読み手の主観（思想的嗜好など）を極力排し、書き手の考えに沿った理解や整理が求められる。つまり、LTDのステップ②～④は、CT育成で重視するargumentの基になる同定作業と類似した思考訓練を行っているといえよう。

その上で、一般に想定されるCT訓練では、主張の吟味（取捨選択）の徹底に向かうが、LTD後半のステップでは関連づけという作業を通じて、読み手自身の内省へと向かう。LTDは学習活動であるから、対象とした文献をクリティカルに理解した結果として、どのような知識・理解が自らに生じたのか言語化することが求められる。さらに、そうした知識・理解が自身にとってどのような意味があるのか、自身の価値観に照らした評価・意義付けが期待される。その上でステップ⑦に至り、課題文を評価し、批判的あるいは建設的な提言を行うことになる。

授業概要のはじめに「大学での学びでは、単に講義内容を理解しておぼえるだけでなく、問題を批判的に考え、探求していくことが大切である」と謳っていることからわかるが、この「クリティカル・シンキング」は大学教育の基礎となる思考力育成を念頭に置いている。一方、「思考技術基礎」はより深い読解のための思考訓練を意図している。単に教科書（文献）の内容を覚えるだけでなく、その記述を批判的に読み解き、自らの学びを深めていくことを大切にしている。どちらも大学教育の基礎づくりを目指しているところでは同じでも、鍛える能力は少し異なっているようである。

3-3 「思考技術基礎」の課題

「クリティカル・シンキング」との対比によって、「思考技術基礎」の課題（あるいは改善の余地）もまたいくつか明らかになった。LTDという協同学習の手法を用いている点は「思考技術基礎」の特色の一つと考えるが、「論

理をたどって文献を読解する」ためにLTDという学習法を最大限活用できているかという点には課題がある。

今の思考技術基礎は、「LTDの作法を体験的に理解する」ことを到達目標の一つにしている。これは初年次科目として、大学において期待される予習の仕方や文献読解の姿勢を学び、実際に身につけることを意図しているからである。しかしながら、LTDの前半ステップ②～④では、単に体験的「理解」に止まらず、それぞれ大学生に必要な学習技能をより明示的に訓練することができるはずである。

そもそも、思考技術基礎は「読む力」の育成を念頭に設計されている。一口に「読む」といっても、リーディングスキル（読み方）としては、エクステンシブ・リーディング（速く読み、大まかに内容を把握する）とインテンシブ・リーディング（精読し、文章を丹念に読み正確に把握する）に分けられる。さらに、エクステンシブ・リーディングでは、文献全体にざっと目を通し、その文献の内容を大雑把につかむスキミングと特定の情報に狙いを絞って文献から見つけ出し、重点的に素早く読むスキヤニングと言われる2つのスキルが重視されている。ステップ②の語彙調べはスキヤニングの、ステップ③と④はスキミングの練習になるはずである。ステップの説明をする際、この2つのスキルはきちんと教示すべきであろう。

さらにステップ③と④では、CTを鍛えることをねらいとすることもできる。著者の主張やその主張のために著者が用いている根拠の同定と検証を学生に求めることで、argument力を鍛えることも可能と考える。その際は、インテンシブ・リーディングの中でも重視される、クリティカル・リーディング（注意深く分析的に読む）の説明に一定の時間を割くことが必要になる。標準的なLTDではステップ②～④に合わせて20～25分程度しか割り振られないが、クリティカルリーディングの練習と位置づけ、配分時間を増やすことも考えられるだろう。

関連して、LTDのステップ⑦では作品（文献）に対する批評を行う。通常は数分という短い時間しか与えられないが、LTDの終盤になってはじめて著者の主張や論理を批判することが許される。もし、思考技術基礎の中でCTを今まで以上に鍛えようとするならば、前半のステップだけでなく、ステップ⑦の時間増も検討すべきであり、LTDの標準的な時間枠を崩す必要が生じる。

思考技術基礎はLTDを中心に設計されている。LTDの教育効果として読解力あるいは文献理解度の向上が挙げられるが（安永・須藤2014）、いつまでもLTD自体の効力に満足してはいけぬ。思考技術基礎という科目の中で使う以上、そこには、通常の（標準的な）LTDでは到達しがたい学修成果が期待される。今までの成果に加え、「クリティカル・シンキング」系科目に匹敵するようなCT能力の向上が見られるとすれば、それはこの科目の魅力であり、特長となるだろう。

4. 課題再考：「思考技術基礎」の特長

大学での学びに必要な基礎としてCTが注目されてきたが、そのための「クリティカル・シンキング」科目と「思考技術基礎」を対比し、「思考技術基礎」の課題（改善の方途）を検討した。ここで、協同学習としてのLTDの効用という視点から、前述の課題について再考しておきたい。

本年の大学教育学会課題研究集会課題研究シンポジウムIの指定討論者、山地が発表者である杉谷に向けたコメントが興味深い（注1）。杉谷が自身の授業（基礎演習）におけるライティング指導に関して、リーディングスキル指導を合わせて行う必要性を語ったのに対し、山地は「インプット部分が脆弱であり、読むことや読んで考えることが不足している以上に、言葉と丁寧に関わりながらコミュニケーションをすることの喜びや、それへの信頼が希薄になって

いないだろうか。少しでも関心のあるものを味読したり自由に言語表現してみたりする体験が前提のようにも思われる（「基礎演習」の中だけでは難しいが）」と指摘している。この指摘をどう解釈するか様々だろうが、「言葉と丁寧に関わりながらコミュニケーションをすることの喜びや、それへの信頼が希薄」ではないか、という問題提起は argument を介した CT 訓練の課題あるいは弱点を露わにしているように思われる。

クリティカルに読み解くスキルは大学教育には欠かせないものであるが、正確に読むことに注意が向くと、論旨の曖昧さや言葉の多義性に否定的な（あるいは粗さがしの）スタンスになりやすい。一方、対話的なコミュニケーションにはそうした曖昧さを拒絶するのではなく、双方向で確かめ合うスタンスが求められる。そのやり取りが相互理解の手応えを生み、対話する楽しみや喜びに導いてくれる。「クリティカル・シンキング」が argument スキルに焦点化する傾向があるとすれば、LTD をベースとする思考技術ではコミュニケーションの喜びを内包する discussion を基調にしている。換言すると、CT の技能養成にこだわりすぎると、LTD の善さを損なうリスクがありそうである。

そう考えると、LTD を CT の育成に用いることより、LTD の特長である関連付けの発展あるいは深化に向けた改善の方途を探ることが大切に思われる。ステップ⑤では文献から新たに学んだことと、既習事項を関連づけることで知識構造を広げる、あるいは再構成を促進することが意図される。これはディシプリンベースの専門科目においては重要なことである。新しい知識が意味あるものとして受け入れられるほど、その専門領域の理解は確かになっていく。ただし、思考技術基礎は特定の教育内容を知識として学ぶのではなく、課題文の主張や根拠を論理にしたがって理解した上で、知識や情報を関連づけて読解する力を伸ばすことを目的にしている。したがって、ステップ⑥で行う自己と

の関連付けがより重要になる。今行われている LTD では、教材と自分との関連付けを学生同士が共有することを通じて、教材への関心が高まり、味読が促されている。この体験をもう一段深め、学習したものが自身に与えた影響を自覚するところまで関連付けを進めたい。そこで気づきが、その学びをどう生かすかという意思を生み、クリティカルに読み、考える動機づけとなっていく。畢竟、ステップ⑥を軸に思考技術基礎に特化した LTD の開発が必要であり、それがこの科目の特長となっていくと思われる。

5. おわりに

本稿では「思考技術基礎」の特色を確認した上で、本科目と趣旨が類似する「クリティカル・シンキング」科目との対比から本科目の改善方向について検討した。具体的には、LTD という協同学習を用いて学生（とくに初年次学生）の読解力の向上を目指す中で、CT を鍛えることをより強く意図するならば、どのような工夫が必要か、いくつかの提案を行った。と同時に、LTD の特長を生かすことで、自らの内に育まれている CT スキルに気づき、それを用いて学習を進めようとする態度形成を促す可能性あるいは重要性を指摘した。

その上で、今後の課題として、CT 訓練を意図した授業デザインの改良・開発自体もさることながら、この科目の教育効果の検証が挙げられる。本科目が思考技術（スキル）を磨くことを目的にしている以上、習得したスキルを学生は他の学習場面でどのように応用しているのか、学習成果の転移の実際を検証する必要があるだろう。学生の思考力は一科目で育成できるものではなく、大学全体の教育力によって左右されることが示唆されているが（久保田 2010、関田・須藤 2019）、検証のプロセスを通じて、大学全体の教育力における本科目の位置も再確認できると考える。2022年度の共通科目のカリ

キュラム改訂に際し、特色をいかしつつ、大学4年間の学びに向けて本科目がどのような「入口」であるべきか、引き続き模索していきたい。

注1：2020年11月28日（土）にオンラインで開催された2020年度大学教育学会課題研究集会シンポジウムI「課題研究シンポジウムI：学生の思考を鍛えるライティング教育の課題と展望」での発表。

【参考資料】

2020年度（春・秋学期）にLTDで扱った課題文は下記の通りである。本科目の目的である大学での学習を効率的・効果的に行う学習者を育成するため、大学での学びあるいは学び方に関連する課題文献を指定することで、学習内容の体験的な理解を図っている。

- LTD 1：安永悟（2014）「大学での学び方」『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版，pp.147-148
- LTD 2：名古屋隆彦（2017）「何のために学ぶのか」『質問する，問い返す』岩波書店，pp.52-77
- LTD 3：東谷護（2017）「思考の準備」『大学での学び方』勁草書房，pp.13-30
- LTD 4：東谷護（2017）「『読む』ことから問う」『大学での学び方』勁草書房，pp.31-54
- LTD 5：荻谷剛彦（2002）「問いを立てる」『知的複眼思考法』講談社，pp.176-197
- LTD 6：荻谷剛彦（2002）「知ることと考えること」『知的複眼思考法』講談社，pp.48-60
- LTD 7：今井むつみ（2016）「知識観について」『学びとは何か』岩波書店，pp.144-168

引用・参考文献

- 新井紀子（2018）『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社
- 新井紀子（2020）：AI時代の高大接続改革—読解力調査から見る今の高校生・大学生—，大学教育学会誌、41（2）、p.2
- 大学審議会（1998）：21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学（答申）、文部省、https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm（国立国会図書館 2019.6.2保存）
- 福博充・関田一彦（2020）：〈課題研究シンポジウムI〉ライティング科目と連携する科目の設計「初年次科目『思考技術基礎』の実践から」、大学教育学会誌、42-1、27-30
- 岩崎豪人（2002）：クリティカル・シンキングのめざすもの、京都大学文学部哲学研究室紀要：Prospectus、5、12-27
- 久保田祐歌（2010）：どのような授業でクリティカルシンキングを教えられるか、名古屋高等教育研究、10、253-266
- 久保田祐歌、池田史子（2015）：大学教育におけるクリティカルシンキング—育成課題の検討—、名古屋高等教育研究、15、139-160
- 道田泰司（2012）『最強のクリティカルシンキング・マップ』日本経済新聞出版社
- 文部科学省IB教育推進コンソーシアム(2020)：IBとは <https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/>
- 品川哲彦（2002）：教養教育カリキュラム改革の動向—critical thinkingが授業として期待され、意味をもつ—要因—、京都大学文学部哲学研究室紀要：Prospectus、5、1-11
- 関田一彦（2018）：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—、学士課程教育機構研究誌、7、19-23

- 関田一彦 (2019) : LTD と大学入試—創価大学
PASCAL 入試の取り組み—、協同と教育、
15、145-152
- 関田一彦・森川由美 (2019) : 主体的・対話的
で深い学びを促す振り返り : 協同教育の視点
からの一考察、創価大学教育学論集、71、
243-258
- 関田一彦・須藤義男 (企画) (2019) : 初年次教
育における思考力育成の必要性と課題 : 民間
サービス提供結果からの考察、初年次教育学
会第12回大会発表要旨集、32-33
- 竹内綱史、谷本光男 (2014) : 「クリティカル・
シンキング」に関する科目の設置に向けて、
2014年度龍谷大学教養教育・学部共通コース
FD 研究開発プロジェクト報告書
[https://www.ryukoku.ac.jp/faculty/fd_](https://www.ryukoku.ac.jp/faculty/fd_project/data/2014-1.pdf)
[project/data/2014-1.pdf](https://www.ryukoku.ac.jp/faculty/fd_project/data/2014-1.pdf)
- 若山昇、梶谷真司、渡辺博芳、赤堀侃司 (2014)
クリティカルシンキング教育の現状と課題—
大学における授業実践者の視点から—、帝京
大学ラーニングテクノロジー開発室年報、
11、85-94
- 安永悟・須藤文 (2014) 『LTD 話し合い学習法』
ナカニシヤ出版

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集規程

2011年6月21日制定

2013年10月15日改訂

2019年9月10日改訂

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

1. 目的

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

2. 名称

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

3. 刊行期日

本誌は、年1回刊行し、刊行期日は、原則として3月末日とする。

4. 刊行事務

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

5. 編集委員会

編集委員会は、編集委員長の任命をもって組織する。

6. 編集委員長

編集委員会委員長は、学士課程教育機構長が兼務する。

7. 事務局

編集委員会の事務局は、総合学習支援オフィス内に置く。

8. 投稿者

本誌に原稿を掲載できる者は、次の各号に掲げる者とする。

1. 創価大学の教職員および大学院生
2. その他、編集委員会が認めた者

9. 構成

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

るものにあつては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。

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

10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A4版、2段40行とする。

12. 執筆要領

執筆要領は、別に定める。

13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

14. その他

その他、必要な事項は編集委員会がこれを定める。

1. 投稿資格

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

2. 本誌が扱う内容の範囲

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

3. 投稿論文の種別

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 the Editorial Committee e-mail address (seededit@soka.ac.jp). Moreover, with the submission of the article, the author will be considered to have agreed to have the article registered online as written above.

5. Formatting

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

6. Peer Review

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

7. Proofreading and Revision

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

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集委員

編集長

田中 亮平 創価大学 学士課程教育機構 機構長

編集委員

関田 一彦 創価大学 総合学習支援センター (SPACE) センター長
尾崎 秀夫 創価大学 ワールドランゲージセンター (WLC) センター長
望月 雅光 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) センター長
大場 隆広 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) 副センター長
佐々木 諭 創価大学 Global Citizenship Program (GCP) ディレクター
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 学習支援課 課長
正木 正城 創価大学 総合学習支援オフィス 学習支援課 係長

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第10号

2021年3月31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