

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 15 号

創価大学
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development
SOKA University

2026年 3月

The Journal of Learner-Centered Higher Education

学士課程教育機構研究誌

第 15 号

●第12回創価大学教育フォーラム

副学長挨拶	西浦 昭雄	5
基調講演「少子化時代の到来を踏まえたこれからの高等教育の未来について ～『知の総和答申』を踏まえて～」	大森 昭生	7
学長挨拶	鈴木 美華	19

●「知の総和答申」に関する勉強会

講演「少子化が進行する中での高等教育の将来像について」	吉田 光成	21
-----------------------------	-------	----

●寄稿論文

本学の教養教育再構築に向けた一考察	関田 一彦	29
高等教育における適正な合理的配慮に向けた関係者間の合意形成と実践的課題 — ディプロマ・ポリシーおよびキャリア形成の視点に基づく検討 —	山崎めぐみ	57
AIを活用したシラバス分析に基づく「世界市民教育」カリキュラム評価に向けて — 「開発分野」の分析を例に —	仲井間静香、関田 一彦	65

●研究論文

Resilience in EFL Learners and the Relationship to Foreign Language Anxiety: A Longitudinal Study	Shinichi Tataka	77
--	-----------------	----

●研究ノート

創価大学における学生の朝食摂取に影響を及ぼす要因分析	浅井 学、占野 虹輝、谷崎 明彦、山中こころ	95
創価大学における生成 AI の利用による批判的能力への影響	浅井 学、池田 俊博、上遠野和久、橋本 和樹、浜辺みづき	105
Bridging Theory and Practice: Shaping Faculty Readiness for Online Teaching	Masahiko Hirano	115

●調査レポート

出席管理問題とアカデミック・インテグリティ — 「ピ逃げ (IC タッチ後の無断不参加)」の事例分析	碓井 健寛	125
---	-------	-----

編集規程	133
投稿・執筆要領	135
編集委員	139

※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。

副学長挨拶

西浦 昭雄

創価大学 副学長

皆さん、こんにちは。本日は創価大学 第12回教育フォーラムにご参加いただき、誠にありがとうございます。本学の教職員・学生のみならず、学外からもご参加いただいております。私は本学の副学長であり、全学自己点検・評価委員長、および IR 室長を務めております西浦と申します。

本年2月に中央教育審議会より出された「知の総和」答申において、その大きな柱の一つとして掲げられているのが、教育研究の質向上と質保証に関する項目です。本日は、同審議会の委員も務められている共愛学園前橋国際大学学長の大森昭夫先生に基調講演をいただきます。そのウォーミングアップとして、まずは本学の取り組みの一端をご紹介します。

本学の取り組みにおける特徴は、主に次の3点に集約されます。

1. DX を活用した学生支援

本学では、教職員・学生双方の視点から DX の活用を強化しております。例えば、授業アンケートへの回答後、学生自身がそれを学びの振り返りに活用できるよう、全体平均との比較や自身の成長の変遷を可視化できる仕組みを構築しました。また、共通科目や専門科目におけるラーニング・アウトカムズに基づいた振り返りを、学生自らが行えるようにしています。

2. 学生参加型の内部質保証

2019年、本学は内部質保証ポリシーの第6項目に「学生中心の大学」であることを掲げ、質保証の推進に向けて学生の意見聴取に努めることを明記しました。これに基づき、全学自己点検・評価委員会や各学部・研究科の評価分科会には学生代表が参画し、定期的な意見交換を行っています。学生代表は単に出席するにとどまらず、2023年からはディプロマ・ポリシー等の「3つのポリシー」をより学生に浸透させるための具体的施策を提案するなど、能動的な改善活動を展開してくれています。

3. 外部評価委員会の活性化と改善サイクルの構築

従来、外部評価委員会は7年ごとの認証評価に合わせて開催していましたが、2020年度からは毎年開催へと変更いたしました。外部の視点から客観的な評価をいただき、そこで出された意見を次年度への宿題として改善に繋げるというサイクルを確立しています。評価の概要はホームページでも公表しており、委員は2年任期で、大学、企業、卒業生、高校、地域といった多角的な視点から助言をいただいています。大森先生には第3期の外部評価委員として、多大なるご尽力をいただいております。

最後になりますが、大森先生におかれましては、公務や講演等でご多忙の折、本日のフォーラムのために本学までお越しいただきましたことを心より感謝申し上げます。少子化時代における高等教育の未来、本学のような中規模私立大学の生き残り戦略、地域と大学が一体となった取り組み、大学間連携、さらには学習成果の可視化や学生の成長を促す施策など、大森先生のご講演から多くのことを学び、今後の本学の取り組みへの重要なヒントとしてまいりたいと考えております。

基調講演「少子化時代の到来を踏まえた これからの高等教育の未来について ～『知の総和答申』を踏まえて～」

大森 昭生

共愛学園前橋国際大学 学長

皆様、こんにちは。ご紹介いただきました共愛学園の大森でございます。本日はどうぞよろしく申し上げます。

本日は土曜日ですが、来週の学園祭準備に励む学生たちでキャンパスが活気づいている様子に、大変驚くとともに嬉しく感じております。会場の学生の皆さんを前にすると、教育者として最も大切な存在であるだけに、先生方を相手にする時以上に緊張してしまっていますが、「つまらなかったらごめんね」という気持ちで、心を込めてお話しさせていただきます。

本日の講演では、中央教育審議会における文科省の大学政策の動向と、それに呼応する形でやってきた本学の様々な取り組みについてお話しします。難しいオーダーではございますが、政策の動きと本学の実践を関連付けてご紹介できればと考えております。

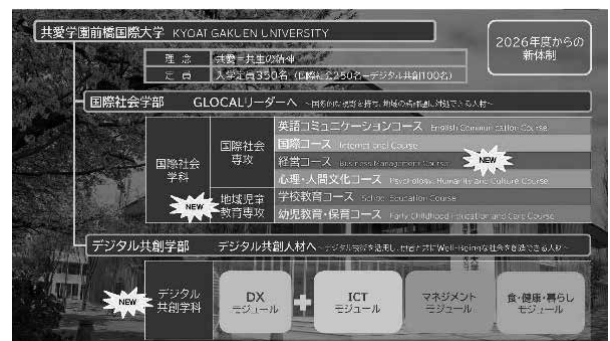
キャンスクールです。その歩みは明治21年（1888年）に前橋英和女学校として開校したことに始まり、翌1889年には上毛共愛女学校へと改称されました。群馬県内最古の私立学校であり、新島襄も発起人の一人として名を連ねています。

創設期には、女子教育を巡る話し合いの最中に創設者たちが逮捕される「鍋屋事件」という苦難もありました。釈放後の写真は今も学長室前に飾られており、逮捕された屈辱の日である2月29日が、あえて開校記念日に設定されています。そのため、学園の歴史は長いですが、開校記念日は4年に一度しか訪れない、非常に「若い」学園でもあります。

現在、学園内には子ども園、学童クラブ、小学校、中学校、高等学校、短期大学、大学のすべてが揃っています。本学は赤城山の麓に位置する、非常にのどかで小規模な大学です。



共愛学園は、140年近い歴史を持つクリスチ

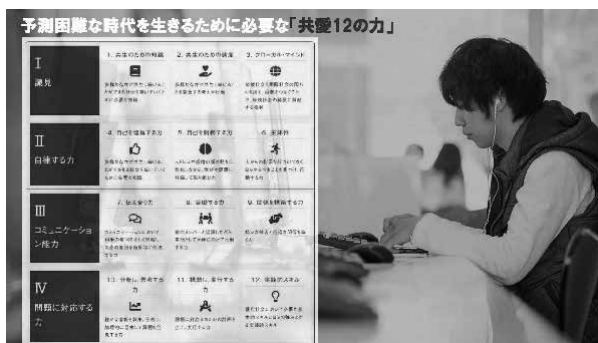


全学園の児童・生徒・学生数は約3,300名で、

大学の入学定員も現在は一学年300名ですが、来年度からは新設されるデジタル共創学部（定員100名）を含め、全学で入学定員350名体制となります。小規模ながら、「共に愛し共に生きる」という聖書の理念を140年間守り続けており、経営も極めて健全です。

国際社会学部では、「地域の未来は私が作る」、新設されるデジタル共創学部では「社会の未来は私たちが作る」を掲げています。本学ではグローバルな学びを軸に、ウェルビーイングな社会を作れる人に育ってほしいと考えています。

教育の基調はアクティブラーニングです。貴学でもグループワークやディスカッションを活発に行っており、全国学生調査でも評価されています。本学でもアクティブラーニングを重視し、キャンパス内にとどまらず、地域社会というオフキャンパスへ飛び出して行う実践的な学びが非常に豊富であるという特徴があります。



本学がディプロマ・ポリシーとして掲げているのが、「共愛12の力」です。本学を卒業するまでに、これらの力を確実に身につけることができるということを、私たちは何よりも大切にしています。

オープンキャンパスでは、受験生に対して非常に率直な話をしています。「もし、この12項目以外の力をつけたいと考えているなら、当大学に入ってはいけません」と。なぜなら、ディプロマ・ポリシーとは「4年後にこの力がついていく」という学生との約束だからです。

他の大学さんも必ず独自のポリシーを持っています。ですから、「色々な大学のポリシーを

比較して、自分に一番合った場所を探してみてください。でも、この『共愛12の力』こそが必要だと思ってもらえるなら、ぜひ本学に来てください。4年間、ともに歩いていきます」と伝えています。これらはいわゆる汎用的能力ですので、拒絶感を持つ方はまずいらっしゃいませんが、この方針を掲げることは、本学としての宣言でもあるのです。

そして、この教育の先にある目的は、予測困難な時代において、学生たちに幸せな生涯を送ってもらうことです。大学の存在意義、特に私学の使命は、まず「学生の幸せにコミットすること」に尽きると考えています。

オープンキャンパスでこの話をすると、スッと顔を上げる方たちがいます。それは、保護者の皆様です。年間百数十万円という学費をかけ、4年間大学に通わせる親御さんの願いは、ただ一つ「この子に幸せになってほしい」ということに他なりません。

お子さんの幸せを願う親御さんの思いと、私たち教職員の思いは全く一緒です。だから、「一緒に頑張っていきましょう」と語りかけることで、ご家族との信頼関係を築きながら、学生一人ひとりの未来を作っていきたいと考えております。



本学の教育に対する評価について少し触れさせていただきます。朝日新聞出版の『大学ランキング』のアンケートに基づく「学長が注目する学長」という項目において、ありがたいことに4年連続で1位に選出されました。実は、私個人が評価されたというよりも、まずは大学自体の教育実践に注目をいただいております。最

新の調査では、「学長が教育面で注目する大学」全国6位となりました。ここ10年ほどは常にトップ10にランクインし続けています。こうした大学の教育への評価が先行し、後から「その大学の学長は誰か」ということで私を知っていただくという形になっております。

本学のような小規模な大学としては異例のことかもしれませんが、在籍学生数は右肩上がりが増えており、昨年は過去最高の入学者数を記録しました。かつては定員割れに苦しんだ時代もありましたが、20数年前にそこから見事に回復を遂げたストーリーは、多くのメディアが好事例として取り上げてくださっています。最近ではバラエティ番組に呼ばれることも増えました。

また、現在、前橋市は民間主導の街づくりで非常に注目を浴びております。総理大臣、地方創生大臣や国交省次官が視察に来られる際には、教育と地方創生は切り離せないテーマであるため、教育担当として私が意見交換の場に呼ばれる機会も増えています。地域と一体となった教育のあり方が、今、まさに社会から求められているのだと実感しております。



ここからは、現在の大学政策に関する少し硬いお話に入っていきます。2025年2月21日、中央教育審議会において「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～」という答申がまとめられました。私はこの答申を議論した特別部会の副部会長を務め、筑波大学の永田学長が部会長を務められました。

この答申は、2040年をターゲットに据えています。18歳人口の減少が比較的緩やかな2035年

頃までの10年間のうちに大学のあり方を整えておかなければ、2040年には約74万人にまで急減すると予測されています。文科省も各大学も、この10年が勝負であるという強い危機感を持って策定したのがこの答申です。

当初、この答申は「少子化時代の～」という後ろ向きなタイトルでしたが、日本の未来を切り拓くという意志を込め、「知の総和」の向上という前向きなタイトルになりました。ここで言う「知の総和」とは、単純化すれば「人数×一人ひとりの能力」です。人口がシュリンクする以上、一人ひとりの「質」を高めなければ、日本全体の知の総和が維持できないという切実な背景があります。

答申の柱となるのは、「質の向上」「規模の適正化」「アクセスの確保」の3点です。

正直なところ、この答申には具体的な政策が盛り込まれているわけではなく、地方の小規模大学が期待していた直接的な支援策の提示は先送りとなりました。審議会では「大学とは何か」という崇高な議論が優先されたためですが、その代わりに「これから議論すべき課題の一覧」は明確に示されました。特筆すべきは、「地域」という視点が強く意識された点です。これは八王子も含め、地域における大学の役割を再定義する大きな一歩だと評価しています。

この答申を受け、現在は具体的な実行フェーズとして以下の3つの軸でスピーディな議論が進んでいます。文科省に「地域大学振興室」が新設され、私が座長を務める「地域大学の振興に関する有識者会議」において、地域と一体となった大学のあり方を議論しています。また、「私学部」では少子化の影響を最も受ける私学に特化した「2040年を見据えて社会と共に歩む私立大学のあり方検討会議」が立ち上がり、私学独自の役割や経営のあり方を模索しています。さらに、中教審の下に「質向上・質保証システム部会」が設置され、現在の認証評価制度が実効性のあるものになっているか、社会へのアピールに繋がっているかといった抜本的な見

直しが始まっています。

本日は、この「地域」「私学」「質保証」という、これからの大学経営において避けては通れない3つのテーマを軸に、さらに深く掘り下げていきたいと思います。

まず、地域大学振興に関して、現在、文部科学省では「地域大学振興プラン」の策定を進めています。このプランは一度決めたら終わりというものではなく、刻々と変わる地域の状況に合わせて毎年見直しを行い、必要な施策を盛り込んだり、達成されたものを整理したりしていく予定です。

その柱の一つとして提示されているのが「地域構想推進プラットフォーム」の構築です。これは従来の地域連携プラットフォームをさらに発展させたもので、従来よりも産官の関わりを重視しています。

八王子の場合は、「大学コンソーシアム八王子」という素晴らしい基盤があります。市と大学が多額の予算をかけて取り組んでおられる、全国的にも恵まれた地域であり、京都に並ぶ高いレベルのコンソーシアムだと感じています。今、大分県が数千万円を投じて人を雇用して行っているプラットフォームも注目されていますが、歴史ある八王子の場合は、ここに産業界の要素をより強く取り入れ、組織を組み直していくことでさらに充実していくと思います。また、単なる事務局ではなく、関係者をつなぐ「コーディネーター」の役割が非常に重要になります。今後は補助事業などを通じて、こうしたプラットフォームの構築が推進されることになります。

次に大学間連携について、次の地域連携2.0は、やはり大学間の連携だろうと考えています。そのための特例として「地域アクセス確保特例」の導入を議論しています。具体的には、これまで大学設置基準で定められていた「授業科目の自ら開設」という原則を緩和します。通常、卒業に必要な124単位すべてを自前で用意しなければなりません。現在は連携推進法人

を組めば30単位までは他大学の授業を自大学のものとみなせます。この「連携開設科目」の単位数をさらに増やせるようにしていく予定です。例えば、2つの大学が60単位ずつ持ち寄れば、半分の授業で一つの学部が成立することになり、厳しい経営状況にある大学でも維持が可能になるかもしれません。さらに、オンライン授業の単位数上限の緩和や、教員を柔軟に配置できる「外部基幹教員制度」の要件緩和も進めます。設置基準の4分の1までとされている外部教員の割合を2分の1まで拡大できれば、同じ法人内の大学と短大で教員を共有し、短大の閉校を免れるといった応用も考えられるでしょう。

また、東京の大学の皆様にもぜひ関わっていただきたいのが、都市部と地方の連携です。答申でも、都市部の大学が地方創生に乗り出すことを求めています。すでに大正大学さんのように全国各地で学生がPBL（課題解決型学習）を行っている事例もありますが、地方へ行くには費用もかかり、学内の体制整備も必要です。そのため、都市部大学が地方公共団体や地方大学と連携して教育プログラムを構築する際、それにかかる費用を補助金で支援することも検討されており、今まさに概算要求などで議論されているところです。

さらに、こうしたプラットフォームから発展して、「地域研究教育連携推進機構」という高度な組織形態が見えてきます。これは今までの連携推進法人を発展させた、いわば「ハイパー連携推進法人」のようなものです。ここでは単位の共有だけでなく、システムの共同購入や電気代の一括契約といった事務・運営部門の共同化までを機構として行うことを想定しています。このように、自大学だけで生き残るのではなく、近隣の大学とタッグを組み、コストを按分しながら地域の高等教育へのアクセスを守っていく、という新しい視点を持つことが、これからの大学経営には不可欠になると考えております。

本学も学生を地域と一緒に育てているということで、「KYOAI GLOCAL PROJECT」と銘打った取り組みの一部をご紹介します。私たちは「教育の質転換」「地学一体のグローバル人材育成」「学修成果の可視化とキャリアへの接続」という3つの柱を大切にしています。

まず教育の質転換についてですが、本学は国際社会学部を単科大学で、教員35人、職員30人という非常に小規模な大学です。驚かれるかもしれませんが、日本の大学の約70%は本学のような規模であり、いわば日本の大学の典型とも言えます。

そのような中、グローバル教育においては、世界22の提携大学との間で年間約20のプログラムを動かしています。その一つである地元企業と連携した「ミッショングローバル研修」では、学生はビジネスミッションを携えてバンコクなどの「アウェイ」の地に放り出されます。英語が通じない場面でも、マーケット調査やプレゼンをやり遂げなければならない、学生が「地獄の研修」と呼ぶほどの実践的な内容です。

地域での学びとしては、「グローバルセミナー」という必修授業があります。これは各コースの学生が混ざり合い、3名の教員も専門を超えてチームを組む、データドリブンな地域課題解決演習です。また「地域サービスラーニング(SL)」では、4ヶ月間大学に来る代わりに、市役所や企業、NPOに勤務する長期インターンも実施しています。

商品開発のPBLも活発で、「バーチャルカンパニー」という授業では、学生自ら20社以上に断られながらも地元企業にアプローチし、商品化を目指します。これは1・2年生対象の授業ですが、受講した学生からは経験できて良かったとの声を伺っています。

教員養成では、前橋市教育委員会との協定に基づき、「学校フィールド学習」を行っています。

公立小学校の職員室に、本学の学生専用の机と椅子が2脚常備されており、年間を通じて毎

日2人の学生が勤務しています。学生は1週間交代で小学校へ通い、現場の先生方のお手伝いをするのですが、昨今、教員養成の最低基準が策定され、学校ボランティアやフィールドワークの導入が義務付けられましたが、本学では2005年からこの先駆的な実践を継続してきました。これは教育実習とはまた別の、地域貢献と実践を組み合わせた学びの形態です。

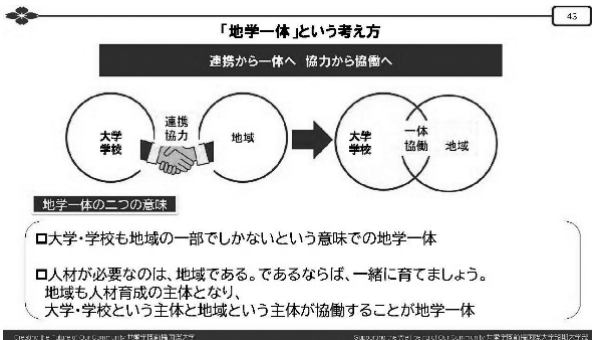
他にも、限界集落である南牧村での課題探究や、みなかみ町平出集落での「地域の孫になる」授業など、深く地域に入り込む活動も多いです。学生たちは集落の消滅を止められない現実に直面しながらも、その習俗や暮らしを記憶に焼き付ける「孫」として関わり続け、2025年度からは授業の枠を超えた自主的な学生プロジェクトへと発展しています。

その他にも「共愛ファーム」やシルク文化を学ぶPBL、前橋と気仙沼のみが認定されている「スローシティ」の魅力を発信するプロジェクトなど、地域資源を活かした学びは枚挙にいとまがありません。また、都市部の学生との交流として、東京大学や北京大学の「キャンパスアジア」のホスト役を務めることもあります。

産学連携では、太陽誘電さんとのワークショップで先端技術を社会課題解決に活かすプランを考えたり、前橋工科大学と連携した「ぐんま地域イノベーションゼミ」で文理融合のチームを組んだりしています。FMぐんまと協力して開発した「ぐんま方言かるた」は、今や県内の全小学校で教材として使われるヒット商品となりました。

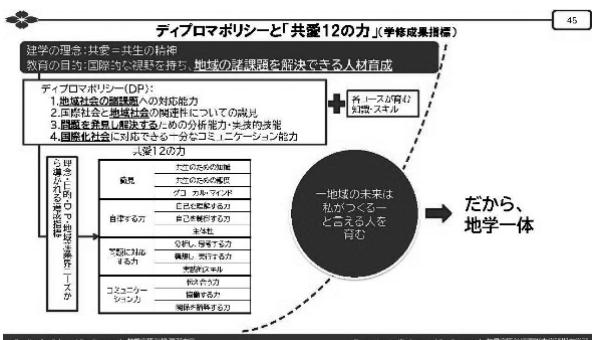
学内には地域の方々による講座も数多くあります。前橋市や群馬県からの寄付講座のほか、GNホールディングス（群馬日産）さんからはキャンパスに5台の電気自動車「SAKURA」と充電スタンドを設置いただき、カーシェアの仕組みを社長に提案する授業も行っています。

地域の大学は様々なことができる一方で、大学単体ではできないことも多くあります。最大の理由は、キャンパスの中に「現場」も「実践」



も存在しないからであり、少なくとも本学のような小規模な大学において、予測困難な時代を生き抜く力を学生に授けるためには、地域に学びの場を開放していくほかありません。地域に目を向ければ、そこには数えきれないほどの素晴らしい「先生」がいらっしゃるからです。大学も地域の一部であるという認識に立った「地学一体」という考え方です。

そもそも、人を欲しているのは大学ではなく、社会や地域そのものです。であるならば、地域の方々にも「一緒に若者を育てませんか」と呼びかけたいのです。私たちは教育のプロとしてスキームやノウハウを提供し、地域の方は本物の実践の場を提供する。この両者が一体となって目の前の若者を育てることこそが、地方大学としての使命であり、地方創生や地域活性化への貢献に繋がると考えています。



こうした取り組みは、大学のプレゼンスを高めるためにも重要ですが、何より学生自身の成長のためにあります。本学のディプロマ・ポリシーである「共愛12の力」は、地域社会の諸課題への対応能力を重視しており、「地域の未来は私がつくる」と言える人を育てることをビジョンとして掲げています。学生はオープンキャンパ

スの段階からこの方針に共感して入学してきています。学生・大学・地域が同じ目的を共有して初めて、持続可能な「地学一体」の学びが成立します。

また、地域の教育力を底上げすることも大学の重要な役割です。かつての「高大接続」は入試制度の文脈で語られがちでしたが、今、本当に求められているのは「学びの接続」です。高校では今、探究学習が非常に盛んですが、例えば、前橋高校では、探究の意義についてのレクチャーや発表会での指導助言を行っていますし、高崎女子高校にも本学の学生がアドバイザーとして赴いています。大学で実践的な学びを積んだ学生たちは、高校生に対して非常に的確な助言ができるようになっていました。高校生を指導して感謝される経験を通じて、本学の学生たちの自己肯定感が大きく向上していく様子は、まさに力がついている証拠だと言えます。

前橋市立前橋高校との連携では、本学が関わりながら商店街でのインタビュー調査を行っており、2019年度にはキャリア教育推進連携表彰で優秀賞をいただきました。さらに太田市立太田高校では、本学が1年間の探究授業を担当しており、受講した生徒には本学の単位を4単位授与しています。ここでのプログラムは、決して自大学への囲い込みのためではなく、どこへ行っても通用する力を養うためのものです。実際に、ここから早稲田大学へ進む子もいれば、本学に入学する子、あるいは就職する子と進路は多様ですが、彼らが「群馬イノベーションワード」のような大きな舞台上、社会人と並んで最優秀賞を争うほどの力をつけていく姿には目を見張るものがあります。

先日、NHKの「時論公論」で「岐路に立つ大学」というテーマが扱われた際、本学の事例が紹介されました。取材を受けた前橋市役所の方が、「市役所としても、この大学は非常に価値ある存在だ」と仰ってくださったことは、学長として何よりの喜びでした。地域の人々が「この大学は自分たちの街に必要だ」と自分事

援するための会議体が立ち上がり、私もメンバーとして参加し、非常に幅広い議論が進められています。私学といえば教育重視というイメージが強いかもしれませんが、この会議体では研究力の向上や、将来を見据えた再編・統合といったテーマが、驚くほど盛んに議論されているのが特徴です。

まず、地域から必要とされる人材育成については、先ほどの地域大学振興の議論とオーバーラップしながら同じ方向性の議論を行っています。そして2番目の柱が、日本の国際競争力を高めるための「研究力強化」です。私たちは実際に千葉工業大学や早稲田大学などの現場を視察し、私立大学が持つ高い研究ポテンシャルを肌で感じてきました。

これまで、私立大学と国立大学での研究施設整備費などの補助金には歴然とした差がありました。しかし今後は、「研究に力を入れているのは国立だけではない」ということを強力にアピールしていかなければなりません。さらには、大学院の定員増による機能強化や、世界の最先端の教員を年俸1億円といった条件で招へいする際の障壁となっていた私学助成の減額ルールの見直しも進め、私学の研究力を底上げしていきます。

65

社会と共に歩む私立大学変革への支援強化パッケージ(案)

1. 私立大学振興のための3つの施策の方向性の概観

2. 日本の競争力を高める教育研究を担う大学の重点支援への転換

(2)日本の競争力を高める理工農系人材の育成

「理工農系」は、社会の発展を支える重要な人材であり、我が国が国際競争力を高めるためには、この分野で優秀な人材を育成することが不可欠である。しかし、近年の少子化や大学進学率の低下により、理工農系分野の学生数は減少傾向にある。また、企業側からは、大学で培った基礎知識だけでなく、実践的なスキルや問題解決能力を重視する傾向が強まっている。この状況を踏まえ、本パッケージでは、理工農系分野の学生数を増やすとともに、企業と連携した実践的な教育・研究環境を整えることにより、高品質な理工農系人材の育成を目指す。具体的には、以下の施策を実施する。

<施策の具体的な方向性>

- 理工農系分野の大学の教育研究支出が、多い傾向にあることを踏まえ、重点研究領域の充実に向けた、施設・設備の整備を支援する。
- 理工農系分野の大学の教育研究支出の増進と教育研究環境の整備を支援する。
- 少人数制の文理系学部と理工農系分野の学部との連携強化による教育資源の共有と、理工農系分野の学生の文理系学部への進学を促進する。
- 企業と連携した実践的な教育・研究環境を整える。
- 企業と連携した実践的な教育・研究環境を整える。
- 企業と連携した実践的な教育・研究環境を整える。

特に今、国が予算を投じて強力に推進しようとしているのが「理工農系人材の育成」です。現在、日本の私立大学における理系分野の比率は2割に満たず、文系偏重の構造が産業界のニーズとのミスマッチを生んでいます。そのため、文理のバランスある構造転換を図る大学への重点支援や、産学融合による教育の充実に向

けたファンドの支援などが議論されています。貴学のように、文系だけでなく「糖鎖生命システム融合研究所」に代表されるような世界に伍する理工系の研究基盤を持たれていることは、これからの時代において非常に大きな強みになってくると思います。

66

社会と共に歩む私立大学変革への支援強化パッケージ(案)

3. 再編・統合等による規模の適正化に向けた私立大学の経営改革強化への転換

「再編・統合」は、大学の経営効率を高め、教育・研究の質を向上させるための重要な施策である。しかし、再編・統合は、学部の廃止や統合による学部の縮小を伴うことが多く、これにより、学生の学習環境や教員の就業環境に悪影響を及ぼす可能性がある。この問題を踏まえ、本パッケージでは、再編・統合を進める際のリスクを軽減し、学生の学習環境や教員の就業環境を確保することを目的とする。具体的には、以下の施策を実施する。

<施策の具体的な方向性>

- 学部の再編・統合による学部の縮小を伴うことが多く、これにより、学生の学習環境や教員の就業環境に悪影響を及ぼす可能性がある。
- 学部の再編・統合による学部の縮小を伴うことが多く、これにより、学生の学習環境や教員の就業環境に悪影響を及ぼす可能性がある。
- 学部の再編・統合による学部の縮小を伴うことが多く、これにより、学生の学習環境や教員の就業環境に悪影響を及ぼす可能性がある。

一時的な定員減の制度も検討

そして3番目の柱が、再編・統合の話です。2040年には18歳人口の減少により、大学進学者は現在の約8割、これは国立も含めた割合ですので、私立大学では6~7割程度に減少すると見込まれています。私立大学にとって厳しい状況が予想される中、新しい制度設計が検討されています。

その一つが「一時的な定員減」の制度です。私学にとって定員は死活問題ですが、一度定員を下げると再認可を受けるのが難しいため、これまでは怖くて下げられないというジレンマがありました。そこで、今の定員枠の「権利」を維持したまま、教育の質向上のために一時的に定員を絞ることを認める仕組みを検討しています。これにより、質を高めて再び学生を呼び戻すまでの準備期間を確保できるようになります。

また、他大学との間で「学部を譲渡」したり、定員割れしている学部を引き受けたりする際のペナルティを免除する仕組みも議論されています。実は本学も、2021年に他の法人から短期大学を継承し、「共愛学園前橋国際大学短期大学部」として再スタートさせた経緯があります。これは「前橋の地域のために」という思いで行ったことですが、引き受けた短大が定員割れしていることで、自大学の新しい学部設置申請に

影響が出そうになるという制度上の壁に直面しました。こうした課題を解消することで、大学同士の連携や統合がより柔軟に進められる環境を整えていきたいと考えております。

最後になりますが、現在議論されている質向上・質保証のあり方、そして学修成果の可視化と教学マネジメントの事例についてお話しします。

認証評価制度については、いつから変わるのかまだ明確ではありませんが、今後の方向性として「新たな評価」への転換が議論されています。これまでは大学全体を評価する「機関評価」が中心でしたが、これからは養成すべき人材像やディプロマ・ポリシー（DP）に照らして、学部・学科といった「学位の分野」ごとの教育の質を重視する評価へと変わっていく見通しです。そこで問われるのは細かい数字の羅列ではなく、学生が実際に成長しているか、そしてその成長をどう可視化し、カリキュラムの改善などに繋げているかという実効性の部分です。養成すべき人材像に向けた学修成果が上がっているかを可視化し、それを教育改善に活用するというサイクルを回すことが、これからの認証評価の主眼となっていくと考えられます。

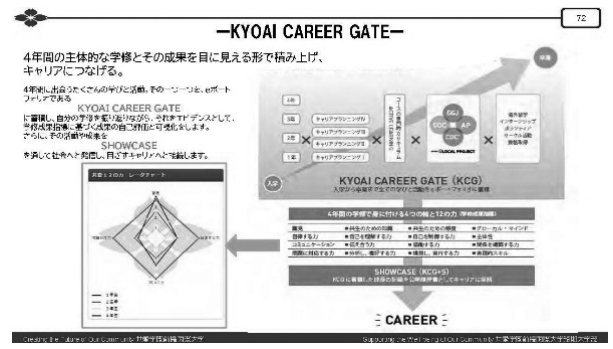
71 教学マネジメントの本丸＝学修成果の把握・可視化とは

学修成果・教育成果の把握・可視化は、学修者本位の教育を実現する観点から、一人一人の学生が自らの学びの成果(学修成果)として身に付けた資質・能力を自覚できるようにすることが重要である。このため、「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標の達成状況を可視化されたエビデンスとともに自ら説明できるように複数の情報を組み合わせた多面的な形で行われる必要がある。また、大学が、学位プログラムを通じて同方針に定める資質・能力を備えた学生を育成できていること(教育成果)も、学修成果と同様に説明できる必要がある。

学修成果の可視化の主体＝学生
教育成果の可視化の主体＝大学

この議論において私が文部科学省で策定に関わった「教学マネジメント指針」では、極めて重要な定義がなされています。それは、学修成果を可視化する主体は、大学や教員ではなく学生自身であるということです。一人ひとりの学生が、自らの学びによって身につけた資質・能力を自覚し、エビデンスとともに自ら説明できることが「学修成果の可視化」であり、大学は

その結果を踏まえて、学位プログラムが有効に機能していることを説明する「教育成果の可視化」を担うこととなります。そういう意味では、貴学において学生が4年間のうちに3回リフレクションの機会を設定していることは最先端の取組と言えます。

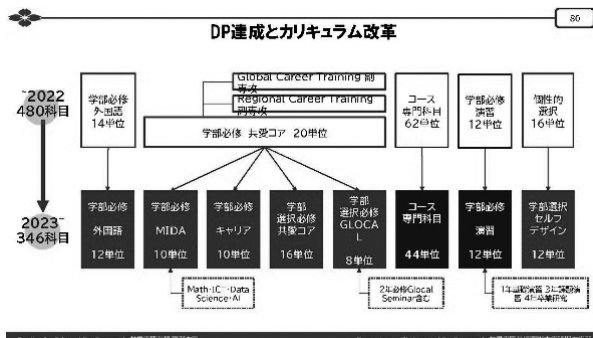


本学ではこの指針に基づき、入学から卒業までのあらゆる学びと活動を蓄積する「KYOAI CAREER GATE」を運用しています。学生は、授業の振り返りや課外活動、ボランティアなどの成果をすべてここに蓄積し、それをエビデンスとして「共愛12の力」がどこまで伸びたかを自己評価します。エビデンスと評価基準があれば、評価者が学生であっても直接的な評価が可能になりますが、本学ではさらに、全学生が担当教員と個別面談を行います。この面談を通じて自己評価を精緻化し、次学期の学修計画を再構築していく。さらに、こうして貯めた成長の記録を「ショーケース」としてまとめ、社会にオープンにする取り組みも行っています。

例えば、苦勞して取り組んだプロジェクトの成果などを URL 化し、企業担当者や遠方の家族に見せることができる仕組みです。学生が学びを自分の言葉で語り、キャリアへと主体的に繋げていく自律的な学習者に育つことを目指していますが、すでにこのショーケースの内容を評価し、通常の選考とは別ルートでの採用を検討する企業も複数現れています。

ここで最も大切なのは、ディプロマ・ポリシー（DP）を誰と共有すべきかということです。教職員が共有しているのは当然ですが、何より学生と共有されていなければなりません。小学

校の授業で「今日の目当て」が黒板に書かれ、児童が目的を意識して学ぶように、DPは大学4年間の「目当て」です。自分がなぜこの活動をしているのかという目的を学生自身が理解していなければ、可視化などできるはずがないからです。本学の学生は、プロジェクトの報告会などでも「この活動は共愛12の力の〇〇を伸ばすために取り組んでいます」と、自然にDPと紐付けて語るようになっていきます。



このように教学マネジメントを推進した結果、本学では大幅なカリキュラム改革が起きました。DPと各授業の関係を照らし合わせ、本当に必要な授業を精選していった結果、1学部で実に100科目以上も削減されました。コースの専門科目を60単位から40単位台に絞り込むかわりに、文系・理系を問わず社会で必要となる「MIDA科目」や、地域社会と国際社会の関わりを実践的に学ぶ「GLOCAL科目」などを必修化し、共通科目を手厚くしています。これからの学部教育のあり方について、学部の性格や専門性によっても変わってきますが、すでに議論が始まっています。

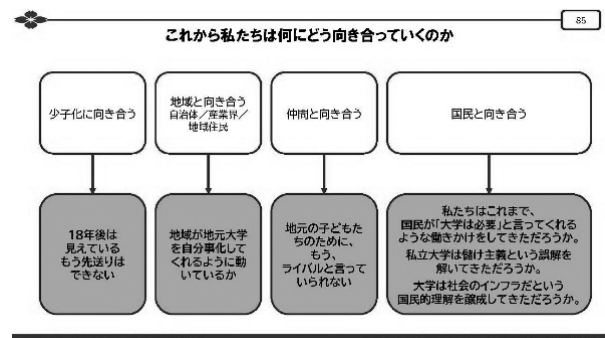
学生による評価がこれからの大学運営において非常に重要になってくる中で、先日、第4回全国学生調査の結果が公表されました。今年からは「ポジティブリスト」という形で、分野別の結果が文部科学省のホームページで公開されていますが、貴学は各部門で驚くほどのランクインを果たされています。

例えば、「グループワークやディスカッションの機会がある」という項目では、文学部が全国94学部の中で8位、経済学部も8位、法学部

が全国185学部の中で16位となっています。本学もいい感じに入らせていただいています。貴学のようにこれほど多くの学部が揃ってランクインしている大学は、全国的に見てもめったにありません。これは学生自身が「はい」と回答した割合に基づき、全国の上位15%に入っているという証であり、順位の数字以上に、全国トップレベルの教育環境にあるという事実が素晴らしいのです。また、「異なる文化に関する知識・理解」の項目では、国際教養学部はもちろんのこと、理工学部が2位という非常に高い評価を得ています。理工系の学生がこれほどまでに異文化理解を実感しているということは、まさに貴学の教育が全学的に浸透している証と言えます。これらはすべて学生の回答結果ですから、学生自身がその成長を肌で感じているということなのです。

一方で、「数理・統計・データサイエンス」の項目を見ると、貴学では経済学部はランクインしていますが、他の学部はリストに出てきませんでした。これは本学にとっても同様で、データサイエンスを10単位も必修化したにもかかわらず、今回のリストには名前が載りませんでした。学生にその意図が十分に伝わっていないのか、こうした結果は、私たち大学側にとっても、教育のあり方を振り返る貴重な反省材料になっていくのだと感じています。

このように、学生自身が大学での学びや教育を通してどう成長したかを示せるかどうか、これからの評価の鍵となります。教育に一生懸命取り組んできた大学の時代がいよいよ到来したのだと、私は感じています。



最後になりますが、これから私たちは何にどう向き合っていくのかについてお話しします。まず、今後直面していく少子化と向き合う必要があります。例えば群馬県では現在の18歳人口が1万7000人であるのに対し、昨年生まれた子は9000人台と、18年後には半減することが既に分かっています。18年後の未来は既に見えており、この問題から目をそらすことはできません。次に、私たちは地域と向き合う必要があります。地域の方々に、地元の大学を自分たちの課題として「自分事化」してもらえるよう、私たち大学人の側から積極的に働きかけていかなければなりません。そこで重要になるのが、仲間との向き合い方です。地もはや「ライバル」と言い合っている場合ではありません。競い合う関係から、共にタッグを組む「仲間」へと、意識を切り替えていく必要があります。

そして何より、私たちは国民と向き合わなければなりません。日本は先進国の中でも大学進学率が低い状況にありますが、大学が決して贅沢品ではなく、社会になくてはならないインフラであることを大学界全体で訴え、「このままで良いのか」という問いを社会に投げかけていきたいと考えております。

以上で講演を終わらせていただきます。本日はありがとうございました。

学長挨拶

鈴木 美華

創価大学 学長

本日は創価大学第12回教育フォーラムにご参加いただき、誠にありがとうございます。本フォーラムは、前身のFDフォーラムから数えて今回で24回目を迎えました。約四半世紀にわたり、本フォーラムは本学の教育実践と改善を支えてまいりました。全体会の開催に先立ち、創意工夫に満ちた分科会を開催して下さった学部・部局の皆様にも厚く御礼申し上げます。

本日の基調講演では、共愛学園前橋国際大学の大森昭夫学長をお迎えし、「少子化時代の到来を踏まえたこれからの高等教育の未来について」と題してご講演を賜りました。大森先生、素晴らしいご講演ありがとうございました。本学にも激励とエールを送っていただきまして、本当に励みになりました。

中教審の「知の総和答申」が示す、少子化に伴う規模縮小の中での「アクセスの確保」と「質の向上」の両立という難題に対し、具体的な解決策や成功事例を余すことなくご提示いただき、大変勉強になりました。特に、地域との連携を超えた「地学一体」という概念、すなわち地域と大学が共に学生を育て、共に成長していく共同の関係性には、深い感銘を受けました。

現在、大学全体が置かれている厳しい状況を再認識いたしました。同時に、未来への大きな希望を抱くことができました。ここ数年、本学にも少子化の波が直撃しておりますが、共愛

学園前橋国際大学が展開されている具体的なプロジェクトや、ディプロマ・ポリシーの実践に向けた取り組みは、八王子という立地で地域連携などを模索する本学にとって、非常に重要な示唆となりました。

本学の創立者・池田大作先生は2006年8月、創価教育代表者会議の場で次のようなお話をされております。

「日本では予想を超える速さで少子化が進み、定員割れを起こす大学や学校が増えてきている。大学の合併や倒産が現実のものとなっているのだ。教育界は大闘争の時代に入ったと言える。こうした厳しい状況の中で「なんとかなるだろう」とか「うちは平気だ、心配ない」などと、呑気に構えるようなことがあってはならない。打つべき手を直ちに打つのだ。おごりや油断があれば簡単に潰れてしまう。敗北してしまう。それではあまりに愚かだ。教職員が団結し、知恵を出し合い、必死になって戦っていくしかない。何よりも、今いる学生たちを徹して大切にすることだ。学生の持つ才能を育て、開花させていく。何かで一番になるよう光を当てていく。そして、本当の人生を教える。ここに教員の使命がある。」

約20年前のこの指針は、まさに現在の本学が直面する状況を見据えられたかのようなお話です。私たちは創立者がおっしゃる通り、教職員が団結して知恵を出し合いながら、打つべき手

を迅速に打ってまいりたいと思います。どこまでも建学の精神を根本としつつ、創立100周年に向けて、一同団結してこれからも前進してまいりたいと思います。本日は、誠にありがとうございました。

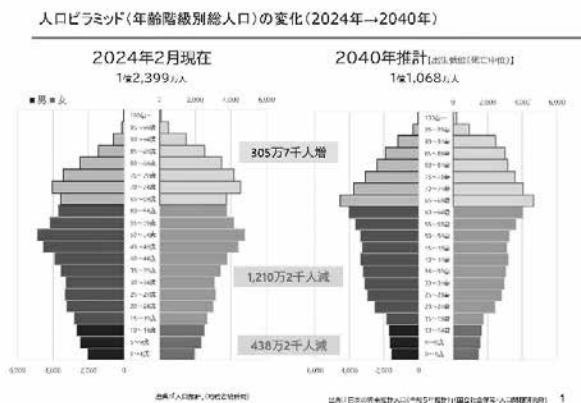
講演「少子化が進行する中での高等教育の将来像について」

吉田 光成

文部科学省 総合教育政策局 政策課長

皆様、こんにちは。文部科学省の吉田と申します。私は2025年7月まで、高等教育局の高等教育企画課長として、本ご紹介する中央教育審議会答申の取りまとめを担当しておりました。現在は総合教育政策局へ異動しておりますが、本日は答申のコンセプトと今後の政策の方向性について、ポイントを絞ってご説明いたします。

まずいくつかデータを紹介いたします。1つ目は人口ピラミッドの変化です。日本の総人口は、2024年2月時点の約1億2,400万人から、2040年には約1億1,000万人へ減少すると推計されています。

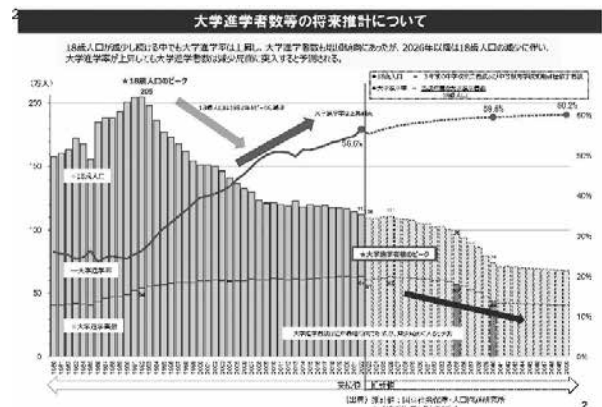


国立社会保障・人口問題研究所が行っている将来推計は、出生や死亡について「低位」「中位」「高位」の3つを定義しています。通常、政府の推計では「中位」の値を用いますが、近年の出生数を見ると、昨年は72万人、今年

万人を切ってしまうなど、中位よりも低い状況です。本答申を検討するにあたり、途中から低位の数値を使わざるを得なくなり、その数値をベースに考えると、わずか15年で全人口が約1,200万人減少します。

大学に関わる部分としては、15歳以下だけでも430万人減となります。さらに、生産年齢人口の層が約1,200万人減少する一方で、高齢者は約300万人増加します。働く世代が減少する中で、増え続ける高齢者を社会全体で支え、いかにして日本社会を成長させ、維持していくのが大きな問題です。

大学教育に特化して考えると、18歳人口は1992年の約205万人をピークに減少を続けてきました。



しかし、これまでは大学進学者数の増加によって大学進学率は減っておらず、むしろ増えていました。18歳人口の減少インパクトを大学は

をどう克服していくのかについて、「知の総和」向上の未来像で示そうと試みました。

日本が直面している課題には、環境問題や国際情勢の緊張、AIの急激な進展といった地球規模の社会変化に加え、国内的には深刻な少子化とそれに伴う労働供給力の問題があります。文部科学省では今回の答申に先立ち、いわゆる「グランドデザイン答申」を提示し、その中で「学修者本位の教育への転換」を打ち出しました。現在、全国の大学においてこの課題への取り組みが進められているところです。

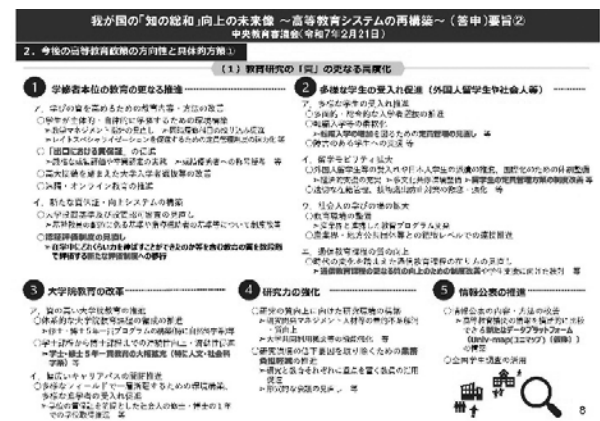
これらを踏まえ、本答申では2040年に向けて目指すべき未来像として、個人の多様な幸せと社会全体の豊かさ（ウェルビーイング）の実現を核とした持続可能な活力ある社会を掲げています。日本の成長を支える人材を育成するだけでなく、国民一人ひとりが豊かな幸せを獲得できる未来を描いています。特に議論の焦点となったのは、AIが教育や社会に浸透し、仕事の質が劇的に変化する中で、AIに代替されない能力をどう身につけるかという点が企業の方々からも強く意見されました。こうした背景から、育成する人材像を「真に人が果たすべきことを果たせる力を備え、人々と協働しながら、課題を発見し解決に導く、学び続ける人材」と設定しました。

今後、人口減少は避けられない既定の事実ですが、一人ひとりの能力を高めることは可能です。それを「知の総和」と定義し、その向上こそが、これからの高等教育が目指すべき姿です。

この「知の総和」を向上させるためには、教育研究の質を高める必要があります。また、意欲ある人がアクセスできるという観点も重要です。そこで、今後の政策の目的として3つの要素「質の向上」「規模の適正化」「アクセスの確保」を設定しました。これら3つの要素は、時にトレードオフの関係になります。少子化を踏まえて全体の規模は適正化せざるを得ない一方、それによって失われる懸念のあるアクセス

の確保はしっかりと講じていくと同時に、規模の縮小を補うために、教育研究の質を高めることで「知の総和」を最大化していく。これが今回の答申の基本的なコンセプトです。

次にこの3つの要素である質・規模・アクセスのうち、1点目の「質の向上」についてご説明します。本答申では、教育研究の質のさらなる高度化に向け、大きく5つの項目に整理しています。



1つ目は、学修者本位の教育をさらに推進することです。ここでのポイントは、学生が大学で何を学び、どのような能力を身につけたのかを、社会に対して正しく伝え、評価を得られるようにすることです。そのために大学側が取り組むべきは、「出口における質保証」の促進であり、厳格な成績評価や卒業認定の実施、さらには成績優秀者への称号授与の検討が挙げられます。

これらと並行して、新たな質保証・向上システムの構築を図るべく、これまでの設置基準や設置認可審査の見直しに加え、今回は大きなテーマとして「認証評価制度の見直し」を打ち出しました。これまでの認証評価は、大学全体を第三者機関が判定する形式が中心でしたが、今後は在学中に学生の能力をどれだけ伸ばすことができたかという教育の質を数段階で評価する仕組みへの移行を目指しています。

2つ目は、外国人留学生や社会人など、多様な学生の受け入れを拡大することです。日本にはこれらの層を受け入れるキャパシティがまだ

十分にあります。これらの受け入れを円滑にするため、定員管理の見直しや通信教育の質向上といった取り組みを考えていきます。

3つ目は、本答申で特に手厚く記載されている大学院教育の改革です。学部全体の規模適正化が避けられない一方で、社会からは高度専門人材へのニーズがますます高まっています。これまでの日本の大学院は研究者養成の側面が強く、産業界とのミスマッチが課題となっていました。そこで今回は、経済産業省や経済団体と連携し、大学院生がより活躍できるキャリアパスの構築を支援します。具体的には、特に人文・社会科学系において、「学士・修士5年一貫教育」を大幅に拡充することを検討しています。理系のように修士課程まで進む流れを文系にも定着させ、5年一貫で大学院教育にシフトできる取り組みの拡充を目指して検討も始めています。

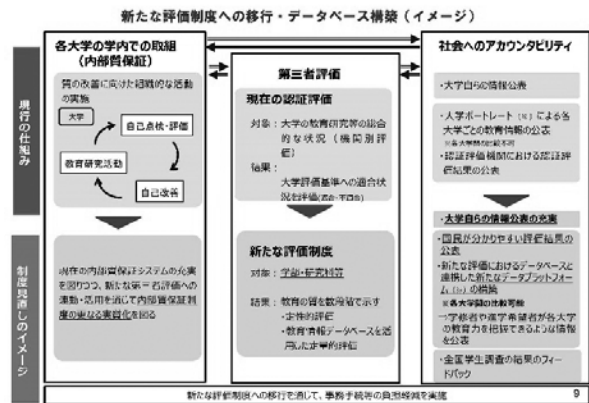
4つ目は、大学の基盤となる研究力の強化です。ここでは、大学教員や研究者が研究に専念できるよう、業務負担の軽減を推進します。

5つ目は、情報公表の推進です。各大学にはこれまでも様々な情報公表に取り組んでいただいておりますが、高校生や保護者が大学を選ぶ際、依然として偏差値以外の指標を見つけにくいという課題があります。また、企業側からも大学の取り組みが見えづらいとの指摘があります。これらを改善するため、各大学の情報を横断的に比較できる新たなデータプラットフォームの構築を考えています。

次に、先ほど述べた新たな評価制度への以降・データベース構築のイメージについて説明します。

中央の第三者評価では、これまでの大学ごとの評価から、学部・研究科などの分野ごとの評価に移行します。結果についてもこれまでは適合・不適合の2択でしたが、教育の質を数段階で示すことを検討しています。

さらに、社会へのアカウンタビリティとして、情報の公表方法についても分かりやすい形



となるように見直します。すでに中央教育審議会大学分科会の中に、質向上・質保証システム部会が立ち上がり、次の5項目について専門的な審議が進んでいます。

第13期中央教育審議会大学分科会質向上・質保証システム部会

設置基準や設備認可審査、教学マネジメント、認証評価制度及び情報公表のあり方等を一併とした質向上・質保証システムについて専門的な協議を行う

今後検討する5項目

- 1 認証評価制度の見直し及びそれに伴う情報公表の改善・方法の改善
 - ・ 認証評価における各大学が実施している評価プロセス、教育・研究や学生生活に関する他の活動、および学部・研究科ごとの質保証活動を導入するにあたり、教育研究活動と質保証活動の連携、これらを通じた質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
 - ・ 上記のほかは評価制度における評価の信頼性について、評価を受ける編入や留校などの状況や、評価結果が奨励金などの奨励に活用されること、各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
 - ・ 各大学が実施している学部・研究科ごとの質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
 - ・ 上記のほかは、各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
 - ・ 各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
- 2 通信教育設置基準等の見直し
 - ・ 通信教育の設置基準の見直しは、各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
 - ・ 通信教育の設置基準の見直しは、各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
- 3 学生が主体的・自律的に学修するための環境整備の促進
 - ・ 各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
 - ・ 各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
- 4 「出口における質保証」の充実
 - ・ 各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。
 - ・ 各大学が実施している質保証活動の充実を図ることが必要であること、新たな評価制度への移行するための協議を行う。

1つ目は、認証評価制度の見直しとそれに伴う情報公表の改善です。2つ目は、学士・修士5年一貫教育のあり方の検討です。3つ目は、通信教育設置基準の見直しがあります。通信教育はかつて主に社会人を対象としていましたが、現在は18歳から入学する学生も増加しており、その役割が大きく変化しています。これまでの通信教育の設置基準は通学課程よりも緩和された面がありましたが、それで教育の質が十分に担保されているかといった課題の見直しを図ります。4つ目は、学生自らが主体的・自律的に学修するための環境整備の促進です。アカデミックアドバイザーのような形を検討していますが、学習支援のあり方を学内整備していくための議論を進めています。最後に、「出口における質保証」については、厳格な成績評価を

実現するために「教学マネジメント指針」の見直しも含めて議論を行っています。これらの評価の具体的な基準や公表の在り方については、この夏までには一度、論点整理としてお示しする予定です。

もう1つ、「質」の観点で「全国学生調査」についてご紹介します。

全国学生調査

概要

- 題として、全国共通の調査項目により、学生直轄から大学教育や学生の発想を把握するための調査を実施。
- 大学・短大等の学生を対象に、大学の学習内容や環境、大学教育を通じて身に付いた知識・能力、大学の学びに関する意識等について調査。調査結果は各大学の教育改善、社会の大学教育に対する理解促進、国の政策立案の基礎資料として活用。
- 令和3、4年度実施と併行して本年度も実施。調査方法・調査項目等の改善検討を進め、令和7年度以降に本格実施。

目的

- 各大学が、フィードバックされた調査結果をRRIやSDGの観点から、評価等に活用し、各大学の教育改善を促進する。
- 大学等が社会等との連携、情報化や国際化、海外の留学・留学支援等、学生の学びと大学教育の発展につながる理解を深める。
- 国が、今後の政策立案に際しての基礎資料として活用する。
- 学生一人一人が、振り返りにより今後の学びや大学生生活より充実させ、卒業後の社会に活かせる力を養える環境とする。

第4回試行実施の改善点

1. 調査方法
 - 調査方法に「文部科学省が実施するインターネット調査」を採用
 - 【調査方法】 文部科学省が指定するURLから匿名で調査実施
 - 【調査方法】 参加大学が実施する学生調査
 - 【調査方法】 大学独自の学生調査の半に調査項目を限定
2. 調査項目
 - 質問紙4回を3回に削減。学生にわかりやすい質問を厳選。なお、本調査実施については、尚、原則として第4回調査実施の質問紙は引き続き実施しない方針。
3. 調査結果の活用促進
 - 文部科学省において、各機関からの「上位教育（ポジティブリスト）」を公表。上位の教育方法や教育改善のグッドプラクティス事例も公開。一定の調査結果（集計結果）に基づき「集計」も追加した大学を分類して公表。
 - 全国学生調査の結果をまとめた教育レポートの創刊を各大学に促し、教育改善への活用を促進。

12

貴学におかれましても、本調査にご協力をいただきありがとうございます。貴学では非常に優れた取り組みをされていると伺っており、今後、事例紹介などの協力をお願いする可能性もあると担当者から伺っておりますので、引き続きよろしく願いいたします。

各大学においても独自の学生調査を実施されていると思いますが、本調査の大きなメリットは、全国規模で実施することで、他大学との比較が可能になる点です。調査項目には学生が実際に「これだけ能力を伸ばしてもらった」と実感している内容がストレートにわかるものとなっています。

これにより、これまでの偏差値や大学の規模に基づく評価ではなく、中規模・小規模な大学であっても、教育によって学生の力をこれだけ伸ばしているといった実態を社会に示すことができるかと期待しています。今後は優れた成果を上げている大学を、「ポジティブリスト」として大学名とともに公表していく方針です。これにより従来の固定観念を打破し、教育の質を重視する新たな大学評価の形を提示したいと考えています。

次に、国際化については、日本人学生の留学派遣や外国人留学生の受け入れを支援する予算、さらに大学の国際化を促進するための教育プログラム構築予算を順次確保しています。大学教育の国際化を推し進める中で、特に大学院レベルへの重点的なシフトを図るべく、必要な予算を措置しています。各大学におかれましては、これらの予算や支援策を積極的に活用し、国際化の更なる推進をご検討いただきたいと思いますと考えています。

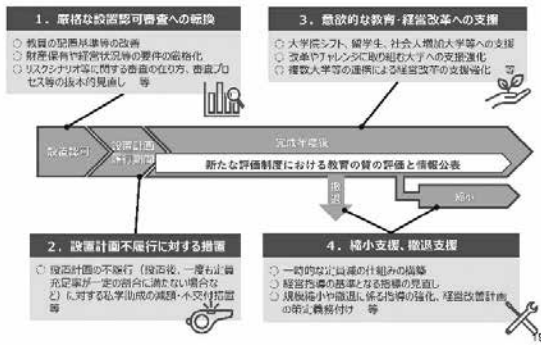
また、国際化という観点で、6月末に開催された「グローバルイノベーション人材育成フォーラム」についてご紹介します。今後のグローバル人材育成の在り方についての最終まとめが公表されており、これを契機として、新たな支援や取り組みをさらに拡充させていきたいと考えています。

さらにもう一つ、社会人の学び直しについて、令和6年度補正予算において、「リカレント教育エコシステム構築支援事業」を行っています。社会人の大学受け入れを促進するためには、大学側の努力だけでは限界があるのが実情です。そのため、大学が産業界や金融機関、地方自治体といった外部機関と連携する体制を整えることが不可欠です。本事業は、こうした取り組みをバックアップすることを目的としており、補正予算としても非常に規模の大きい事業となっています。貴学においても、今後社会人の受け入れを検討される際には、ぜひ本事業の活用を視野に入れていただければ幸いです。

続きまして、2点目の大きな柱である「規模の適正化」についてご説明します。本答申では、各大学が持つ機能を適切に測り、そのためのバックアップを行うことに重点を置いています。

まず、1つ目には、意欲的な教育改革に取り組む大学を重点的に支援します。これと並行して、高等教育機関同士の連携を促進します。2つ目は、規模の適正化を進めるにあたり、本答申では大学の設置から撤退までを一連のイメージとして示しています。

高等教育機関全体の規模の適正化（イメージ）



まず、大学・学部の設置認可という入口の審査を厳格化します。これは教育内容の審査だけでなく、主に経営面について、財産保有や経営状況に関する基準を厳格化します。また、将来的な「リスクシナリオ」の作成を求めるなど、審査プロセスの抜本的な見直しを図ります。次に設置計画履行期間においては、もし設置後に計画が適切に履行されない場合にはペナルティを課すことを検討しています。あらかじめ厳しい基準を示すことで、設置段階での慎重な検討を促すというメッセージを込めています。無事に完成年度を迎えた後の大学に対しては、大学院へのシフト、留学生や社会人の受け入れ拡大に取り組む大学、あるいは複数大学で連携して経営改革を行う大学に対して、積極的な支援を行います。しかし、場合によっては規模の縮小や撤退を選択せざるを得ないケースも想定されます。ここでの最大の課題は、在学生在が学びの場を失うことです。こうした事態を防ぐための仕組みを構築し、道筋を示すことで大学をバックアップしていきます。

最後に3点目の柱である「アクセスの確保」についてご説明します。アクセスには大きく分けて、地理的な観点と社会経済的な観点の2つの側面があり、本答申ではそれぞれに対して新たな提案を打ち出しています。

地理的なアクセスの確保については、前回の「グランドデザイン答申」において、「地域連携プラットフォーム」と「大学等連携推進法人」という2つの仕組みを打ち出しました。地域連

携プラットフォームは、大学、自治体、産業界等が参画して様々な課題について議論する緩やかな連携の場であり、昨年の調査によれば現在全国に約270の組織が存在しています。しかし、実質的に機能していないケースも見受けられるため、本答申ではこれらをさらに進化させることを目指しています。



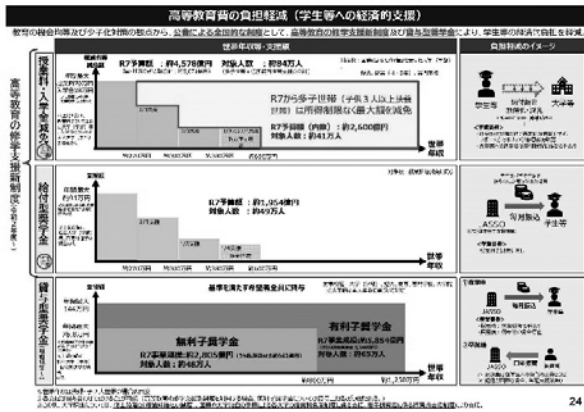
従来の協議体を「地域構想推進プラットフォーム」へと発展させ、その役割を明確化します。このプラットフォームでは、各地域が将来必要とされる人材像や、今後成長させるべき産業を分析し、その地域社会における大学の在り方を協議し共有します。特に、これまで大学との距離が遠いとされていた都道府県などの自治体との連携をキーワードに掲げ、地域が主体となって高等教育を支える体制を支援します。

さらに、プラットフォームでの議論を実行に移す枠組みとして、「地域研究教育連携推進機構」の構築も推進します。これは今までのように連携推進法人として連携するケースもあれば、地方公共団体や産業界と連携するケースも考えられます。

これらの地域連携の取り組みを強力にサポートするため、文部科学省は2025年4月に地域大学振興室を新設しました。これまで地域との連携は限定的でしたが、今後はこの新部署が旗振り役となり、各地域へ積極的に向向いて、地域ごとの連携の枠組みを支援してまいります。

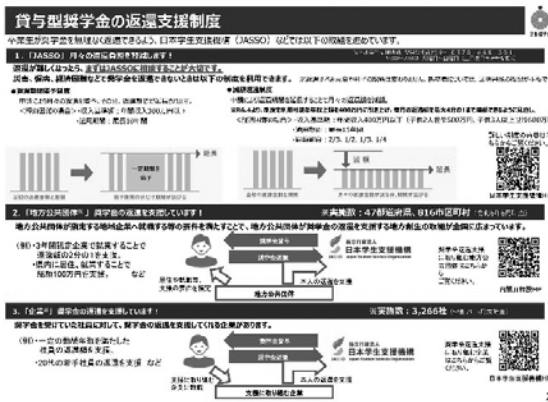
高等教育への社会経済的観点からのアクセスを確保するための施策として、学生への修学支

援制度についてご説明します。



教育の機会均等と少子化対策の観点から、高等教育の修学支援新制度が拡充されました。大きな変更点として、今年からは扶養する子供が3人以上いる「多子世帯」については、所得制限なしで授業料および入学金の減免が行われます。これにより、私立大学へ進学する場合、授業料は70万円、入学金は16万円まで支援が受けられるようになります。すでに多くの申請をいただいております、ぜひ積極的に活用していただきたいと考えています。

また、返還不要の給付型奨学金についても、世帯年収約600万円までの世帯を対象に、年収に応じた4段階の支援区分で支給が進められています。無利子・有利子の貸与型奨学金についても、卒業後の返還負担を軽減し、安定した生活を送れるよう仕組みを整えています。



たとえば、卒業後に経済的な困難が生じた場合、柔軟に返還計画を変更できます。近年、特に広がっているのが、自治体や企業が本人に代

わって奨学金を返還する仕組みです。自治体では47都道府県すべて、および800の市区町村が実施しています。企業でも3,200社が導入しており、特に地方の多くの中小企業が手を挙げています。これらの支援制度は、本人や企業にとって税制上のメリットもあります。学生が情報を十分に把握していないケースも多く見受けられますので、大学としても、こうした多様な支援策の周知にご協力いただければ幸いです。

本答申の最後では、機関別・設置者別の役割や連携の在り方、および高等教育を支える支援方策の在り方についてまとめています。

我が国の「知の総和」向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～（答申）要旨④
中央教育審議会（令和7年2月21日）

3. 機関別・設置者別の役割や連携の在り方

機関別・設置者別	役割や連携の在り方
① 大学	社会を先導する人材を、専門性を活かした専門性・個性・柔軟性を兼ね備えた専門性・個性・柔軟性を兼ね備えた人材を養成する。
② 私立大学	社会を先導する人材を、専門性を活かした専門性・個性・柔軟性を兼ね備えた人材を養成する。
③ 国立大学	社会を先導する人材を、専門性を活かした専門性・個性・柔軟性を兼ね備えた人材を養成する。
④ 公立大学	社会を先導する人材を、専門性を活かした専門性・個性・柔軟性を兼ね備えた人材を養成する。
⑤ 私立大学	社会を先導する人材を、専門性を活かした専門性・個性・柔軟性を兼ね備えた人材を養成する。
⑥ 私立大学	社会を先導する人材を、専門性を活かした専門性・個性・柔軟性を兼ね備えた人材を養成する。

4. 高等教育改革を支える支援方策の在り方

支援方策	在り方
① 財政的支援	高等教育の発展を支えるための財政的支援を行う。
② 社会的支援	高等教育の発展を支えるための社会的支援を行う。
③ 人的支援	高等教育の発展を支えるための人的支援を行う。
④ 制度的支援	高等教育の発展を支えるための制度的支援を行う。
⑤ 国際的支援	高等教育の発展を支えるための国際的支援を行う。

我々としては、大学が日本社会を支える一番の中核であるという認識を社会全体で共有していく必要があると考えています。各大学においてもぜひ積極的な情報発信をお願いしたいと思います。

その上で、国としては公財政支援の充実を図るとともに、将来的には教育コストを明確にすることで、社会からの投資をより一層増やしていくことを目指しています。

さらに、現在「2040年を見据えて社会とともに歩む私立大学の在り方検討会議」が立ち上がっています。

ここでは、急激な少子化が進む中での、地域の人材育成に向けた私立大学の役割や国際競争力を強化するための具体的な方策などについて、夏頃を目途とした提言の取りまとめに向けて議論を深めています。

最後に、今後のスケジュールについてご説明

1. 趣旨

日本社会において急激な少子化が進む中、科学技術力の向上や地方創生などの諸課題に対して、日本の高等教育を支える私立大学が、教育研究の質を高め、地域や経済界をはじめとした関係者と協働しながら、人材育成を充実し、それぞれの役割をますます果たすことが期待される。

中央教育審議会では、2040年の社会を見据えたと高等教育の在り方について議論が重ねられ、この度「我が国の『知の総和』向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」がとりまとめられた。この答申の方向性に基づき、私立大学を取り巻く環境の変化を見据えながら、私立大学の振興に向けて、私立大学に期待される役割を明確化し、その役割を果たしていくための具体的な方策等に重点を当てて検討する。

2. 検討事項

- (1) 地域の人材育成に向けた私立大学の役割や関係者との協働の在り方等具体的な方策
- (2) 国際競争力の強化に向けた私立大学の役割や関係者との協働の在り方等具体的な方策
- (3) 急激な少子化を見据えた大学経営の在り方
- (4) 私立大学における教育・研究の質の向上について
- (5) その他

30

します。

現在国立大学においても機能強化に向けた検討が進められておりますが、私立大学においても、私立大学の在り方検討会議、さらには地域大学振興室による地域アクセスの確保策などが、この夏から秋にかけて順次まとまっております。これらの提言を基に、日本の高等教育は本格的な実行フェーズへと移っていきます。

本日の内容は、貴学における今後5年間の経営戦略や教育改革を検討される際にも、一つの指針としてご活用いただけるものと考えております。

少し駆け足となりましたが、以上で答申についての説明を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。

本学の教養教育再構築に向けた一考察

関田 一彦

創価大学 学士課程教育機構長

本稿は、筆者が学士課程教育機構長を今年度限りで退くのを前に、本学の学士課程教育、とくに教養教育の現状と課題について整理し、次年度以降の取り組みの参考にさせていただきたい、という願いのもとに執筆している。また、この課題に関心のある教職員の皆さんとの意見交換の場として企画した、10月4日の教育フォーラム分科会でのやり取りを反映した考察を「補足」として最後に加えている。

1. 問題意識

本年5月に発刊された『東洋哲学研究』64巻1号には「人間教育とは何か」という特集が組まれている。そこでは、「人間をつくる」という人間本来の営みを「人間教育」と捉え、「学び舎とシステムに教育の理念がたんに埋め込まれるのではなく、人間をつくるための運動の広がりそのものが教育である (p. 5)」という、極めて重要なまた明快な視座を仮設している。人間をつくる教育を目指そうとすれば、それは社会のための、社会（企業）の歯車をつくるた

めの教育からの転換が必須となる。

翻って私たちは創立以来この50年、人間主義、文化主義、平和主義に徹した大学建設をどのように、どこまで具体的におこなってきたのか？折しも2030年に向けたグランドデザイン後半の企画検討にあたり、もう一度、創立者が掲げた建学の3指針の具現化に自分たちはどう取り組んできたのか、そして取り組んでいくのか、「学び舎とシステムに教育の理念がたんに埋め込まれるのではなく、人間をつくるための運動の広がりそのものが教育である」という視座から、特に教養教育に焦点を当ててこの課題に正対しておきたい。建物を作っても、システム（カリキュラム）を整えても、それだけでは人間はつくりえない。「人間をつくるための運動」として正課内外の取り組みが融合し、脈打たねば人間はつくりえない。それには単にイベントを繰り返すだけでは不十分である。一つ一つの取り組みが連動し、全体として人間教育の最高学府に相応しいものとして自他ともに認められるものであるべきであろう。アカウンダブルでありたい^{註1}。

註1) 本年2月の中教審答申では「社会は高等教育の価値を認めているのか」を改めて問い直す必要がある」とし、「高等教育への投資は未来への先行投資と考えるべきである」と断言する。大学教育を投資の対象と見なし、大学は自らの価値を投資家（ステークホルダー）へ説明する責任があるとする。この要請に日本の大学の一つである本学も当然応えるべきではあるが、同時に、あるいはそれ以上に「民衆立の大学」として、創立者を信じ慕って本学を支援し続けてくださる「民衆」に対して、どのように創立者の構想を具現化しているのかを明らかに示していく責任があると考えられる。

国家の興隆に資する人材をつくることを目的とした国立大学を範として、私たちは大学建設を考えていないか。国立大学の補完としての私立大学の一つに甘んじていないか。こうした無意識の前提を自問してみたい。大学開設時には文科省の設置基準に沿った教授陣を整えることが必須であり、その方たちの大半は国立大学で教鞭をとった方々であったろう。そうした草創期の教授陣が退職し、新たな世代の台頭が顕著になってきた今世紀初めの10年を、創立者は第二の草創期と呼ばれ、改めて人間教育の最高学府建設に期待を寄せられた。この期待を私たちはどのように受け止め、何を為してきたのだろうか。気がつけば、今大学を担っている学長はじめ執行部の大半は創価大学出身者である。創立者の薫陶の成果としての弟子でありたい。

こうした問題意識を抱えた筆者にとって、5月末に来学されたユヌス博士の講演は衝撃であった。大学で学べなかった人たちのために、という博士の言葉は、そのまま創立者の言葉でもあった。「大学での学び」は社会実践・変革のためであるべきだという博士の指摘は、価値創造を实践する世界市民を育てる本学に対する当然の要請であり、期待であった。そこには「人間をつくるための運動」としての大学での学びの範が示されていた。

2. 教養教育（共通教育）の見直し：25年前の課題提起に答えて

21世紀の開幕に際し発表された教育提言『「教育のための社会」目指して』の中で創立者（2000）は、大学教育なканずく教養教育のあり方について、次のように述べられている。

最近の傾向として、履修科目の中で専門分野にくらべて、基礎的な一般教育のウエートの

低下が進んでいる状況がみられます。（中略）そこで私は、理念の明確でない一般教育のあり方を再度見直し、「リベラルアーツ教育（教養教育）」の充実を図るとともに、大学院とも連動した「専門教育」の拡充に取り組むべきと訴えたい。

この提言の中でも言及されているが、創立者はご自身が考えるリベラルアーツ教育を具体化するために、2001年にアメリカ創価大学を創られた。アメリカに新しく大学を創られたので、日本の創価大学は教養教育の充実に取り組まなくて良いという話ではない。いやむしろ、日本における新しい教養教育の見本となるべく、改革に取り組むことが期待されたと捉えるべきであろう。2030年に向かって創価大学の共通教育（教養教育）を再点検するに際し^{註2}、まずこの創立者の期待にどのように応えてきたのか本学の現状を確認しておきたい。

2-1. 中央教育審議会の提案（答申）と本学の対応

教養教育の見直しについては、まさに同じ頃、中教審においても検討されている。2002年2月に出された答申『新しい時代の教養教育の在り方について』を作成した中教審の委員たちの問題意識は、創立者のそれと大きく重なっているように思える。しかし残念ながらそこで指摘された問題・挙げられた課題のいくつかは、四半世紀たった今でも未解決のままであり、むしろその必要性・緊急性は増している。

答申は、大学は「社会の中での自己の役割や在り方を認識し、より高いものを目指していく」ための、知的訓練の場であり、「今後の学部教育は、教養教育と専門基礎教育とを中心に行うことが基本である」と宣言する。そして、

註2) 筆者は本年2月、教養教育の中核である創価コアプログラムの更新について、当時の学長に小さな提案を行った（資料1参照）。その提案に基づき、ホームページの微修正が行われたが、本稿はその提案をもう一段広げ、踏み込んだものである。

「大学教育には教養教育の抜本的充実が不可欠であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない」という覚悟で、教養教育の再構築に取り組む必要がある、と断言している。この趣旨を踏まえ、答申では具体

的な提案がいくつもなされている。さすがに25年前の提案であり、色あせ、現在にはすぐわないものもあるが、本学がどのようにそれらに対応して来たか、そしてなお不足しているものは何か、表1にまとめた。

表1 答申の提案と本学の対応

答申において具体的に提案された方策	本学の対応と現状
<p>①カリキュラム改革や指導方法の改善により「感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業」を生み出す 大学の授業は、本来、教員と学生との語りいと切磋琢磨の場であり、学生が知的・人間的に成長する場でなければならない。各大学は、魅力あるカリキュラムづくりを進めるとともに、授業方法の改善等を図り、学ぶことの楽しさや意義を味わわせ、感動を与えるような授業の実現を目指す必要がある。</p> <p>◇新しい体系による教養教育のカリキュラムづくり 各大学は、それぞれの教育理念・目的に基づき、新しい時代を担う学生が身に付けるべき広さと深さとを持った教養教育のカリキュラムづくりに取り組む必要がある。その際、外国語によるコミュニケーション能力や、コンピュータによる情報処理能力などの新しい時代に不可欠な知的な技能の育成についても重視する必要がある。さらに、各大学には、自らの教養教育の理念を教職員や学生に簡潔かつ明確に示す努力が求められる。教養教育のカリキュラムのねらいを学生に十分に理解させた上で、授業科目について履修すべき順序を示したり、領域ごとに一定の履修要件を課したり、副専攻のような形で一定のまとまりを履修させるなどの仕組みも必要である。</p> <p>◇質の高い授業を実現するための授業内容・方法等の改善 個々の授業科目の内容についても見直す必要がある。例えば、学際的なテーマの授業科目を複数の教員で担当したり、実験や実習などを取り入れるなど、学生の知的好奇心を喚起するための工夫が必要である。優れた映像資料や分かりやすい関連書等の活用も本格的な学習へのきっかけづくりに有効である。各大学が、学生に和漢洋の古典を中心とした書物等（「グレートボックス」）のリストを提示し、その読破を求めることも奨励したい。さらに、教員と学生の双方に良き緊張関係を醸成し密度の高い授業を行うために、例えば、50分の授業を1週間に複数回実施することや、ゼミナール方式の少人数授業の充実等の工夫も求められる。</p> <p>◇きめ細やかな指導の推進 学生に対するきめ細やかな指導の充実を図る必要が</p>	<p>本学では「教員と学生との語りいと切磋琢磨」は教員ごとの取り組みに任されており、カリキュラム改革の課題として取り上げられてはいない。また、「感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業」づくりについても、知的好奇心を喚起する授業方法としては、ARCSモデル等の紹介は授業設計研修の中で行ってきたが、研修の成果が十分に上がっているとは言い難い。ただし、CETLが主導した協同学習を中心とするアクティブラーニングの普及は相当に進んでいる。</p> <p>2000年代前半にはすでに、WLCを中心とする語学教育の拡充やPC教室の整備を背景にしたコンピュータ教育の全学展開、近年ではデータサイエンス入門の必修化など精力的に対応している。</p> <p>一方、創価コアプログラムを設定し、本学としての教養教育の核を示す（卒業要件化）ことは出来ているが、価値創造を実践する世界市民の育成、という目的に向けた教養教育という認識は教員・学生ともにあまり高くない。</p> <p>副専攻については相当数のプログラムを提供しているが、スコープやシークエンスがハッキリしないものも散見される。また、ナンバリングは導入しているが、学生は履修順序として認識しておらず、形式的になっている。</p> <p>「現代文明論」などオムニバス形式の学際的科目は複数あり、対応している。いくつかの学部では人間主義に基づく専門導入科目を設けており、カリキュラム上の工夫がみられる。語学を中心に週2回、学期30回の授業形態も試みている。また、1年次から履修可能な共通基礎演習・共通総合演習を複数開講しており、学生の知的好奇心を喚起している。ただし、演習と呼称しつつ100名を超える大人数クラスもあり、教員と学生の双方に良き緊張関係が醸成されるようなゼミナール方式の少人数授業は保障されていない。なお共通基礎演習の開講当時はグレートボックスの読破なども試みられたが、現在は創立者の対談集を中心に創立者の理念を学ぶ内容にシフトしている。</p> <p>初年次セミナー、学術文章作法を必修化しており、新入生に対し大学での学び方等の導入教育を行って</p>

ある。例えば、新入生に対し大学での学び方等の導入教育を行うことや、授業科目の履修に当たっての詳細なガイダンスの実施、学生の相談に応じる特定の時間帯の設定、ティーチング・アシスタント等を活用したチューター制度の導入などに積極的に取り組むべきである。

②大学や教員の積極的な取組を促す仕組みを整備する

各大学において教養教育の再構築を図り、その抜本的な充実を進めていくためには、この課題に先導的に取り組む大学や教員を支援する仕組みを整備することが必要である。また、大学内においても、教育に積極的に取り組む教員や優れた教授能力を有する教員を適切に評価し処遇する仕組みを整える必要がある。大学教員には、研究能力だけでなく教育能力も必要条件として求められる。

◇「教養教育重点大学（仮称）」の支援

教養教育の改善充実に先導的に取り組み、他の大学の模範となる国公立大学に対し、「教養教育重点大学（仮称）」として思い切った重点的支援を行う仕組みの導入が求められる。

◇複数の大学の共同による教育プロジェクトに対する支援

新たなカリキュラムの体系の構築、先進的な授業方法の研究開発などの教育課題に対し、複数の大学が共同して取り組む教育プロジェクトに対する積極的な支援が求められる。

◇教養教育の改善に積極的に取り組む教員の支援

教養教育の改善に積極的に取り組む教員を支援する必要がある。例えば、授業内容や指導方法等の改善のための調査研究を行う教員や教員グループに対する支援の充実や、学内において各教員の教養教育に対する取組を促すための「重点配分経費」を創設することなどが考えられる。教育能力に特に優れた教員の表彰の実施や、教育面での実績評価を学内経費の配分や人事に反映させることについても積極的に取り組むべきである。また、教員の採用に当たって教育に関する考え方や能力を問うたり、教授能力に優れた外部人材の参加を得て、新任教員等に対する研修（ファカルティ・ディベロップメント）を必ず行うなど、教員の教育への積極的な取組を促すことが求められる。

③各大学において教養教育の責任ある実施体制を確立する

る。TA/SAの活用も進めており、きめ細やかな指導の充実が図られている。また、SPACeやWLCでは個別の学習相談・チュータリングを提供している。

②は政府（文科省）に対する要請であるが、本学は、この答申を受けて文科省が打ち出してきた政策誘導事業の多く（GP、APなど）を積極的に活用してきた。

特に、教員を支援する仕組み整備としてCETLを中心にFDに組織的に取り組んでいる。教員業績評価制度も導入しており、近年ではTPの全学展開が進められ、教育能力の向上に意識を向けている。また、テニユアトラック審査の評価ルーブリックも教育業績について基準を更新しており、現在、教員業績評価における審査項目についての見直しも行われている。

2002年の段階では「教養教育」の改善充実が表立っているが、2008年、2012年の答申では「教養」に限定せず、広く大学教育についての改革推進が図られていく。ただし、大学教育改革の出発点は教養教育の改善充実であることは記憶しておきたい。実際、自立した学習者として価値創造を実践する学生の育成を目指す本学は、先進的な授業方法の研究開発として協同学習の導入を進め、GP、AP事業など教育改革に資する取り組みへの助成事業に継続的に採択されてきた。

地域の大学コンソーシアムへの参画も含め大学間連携を進めている。実際、大学間連携に関わる補助金事業に複数採択されている。

新任教員研修はテニユアトラック制度の充実を視野にプログラム化を進め、FDの高度化を図っている。ただし、教養教育の改善に特化した取り組みとはなっていない。学内の研究助成制度は整備・拡充してきたが、各教員の教養教育に対する取り組みを促すための「重点配分経費」創設までの踏み込みは行っていない。

③に関しては2010年に学士課程教育機構を創設し、専門教育に対する共通教育（教養教育）の位置づけを

こうした教養教育の改善のための取組を効果的かつ持続的に進めていくため、各大学において教養教育の責任ある実施体制を確立する必要がある。また、より充実した教養教育の実施のため、大学間の連携・協力を促す仕組みを検討する必要がある。

◇責任ある教養教育のための全学的な実施・運営体制の整備

教養教育の責任ある実施体制を整備することが不可欠である。例えば、教養教育の全学的な実施・運営に当たるセンター等が、単なる調整役にとどまることのないよう、カリキュラム管理や効果的な教育方法等に精通した人材を得て明確な責任と権限を有する機関として位置付けることなどが求められる。

◇教養教育を中心とした教育を行う大学等への改組転換の促進

大学等の高等教育機関が個性的な発展を目指す中で、例えば、大学が米国のリベラルアーツ・カレッジのような教養教育を中心とした大学に転換したり、短期大学が米国のコミュニティ・カレッジのように地域と連携協力して、多様な学習機会を提供する学科を設置する場合の支援方策の検討が必要である。

◇大学間の連携協力の促進

教養教育の実施に当たり、大学間の連携・協力を積極的に進めていくことが有効である。例えば、放送大学を含め複数の大学間の単位互換等により学生が選択できる授業科目の幅を広げたり、情報通信技術の活用等により、複数の大学で教養教育のカリキュラムや教材の共同開発や授業を行うことなどが求められる。

④学生の社会や異文化との交流を促進する

学生の時期に、社会や異文化の中で進んで様々な体験をし、自己や人生について考え、自分の生き方を切り開く力を身に付けることが重要であり、そのための機会を充実する必要がある。併せて、こうした幅広い経験をするための意義を社会でも積極的に評価すべきである。

◇社会や異文化との交流の機会の充実

学生が社会や異文化との交流に積極的に参加する機会を拡充するため、各大学において、社会貢献活動やボランティア活動などをカリキュラムに取り入れることや、長期間のインターンシップを実施することなど柔軟な履修制度を整えることを奨励したい。また、留学生の受入れ、学生の海外への派遣の一層の拡充や、学生が異文化やその背景にある宗教等に対する理解を深めるための機会の充実にも取り組むべきである。さらに、これらの活動に関する情報の提供や相談を行うセンターや専用窓口の大学への設置も有効である。

明確にし、教養教育の改善に向けた組織体制の整備は行われている。これにより、WLC、SPACe、DS教育センターなど複数の下部組織をもつ全学組織として共通教育におけるカリキュラム改革は一定の発展を見ている。

現状では、カリキュラム管理や効果的な教育方法等に精通した人材を得て運営されているが、学部との兼任であり、持続可能性は乏しい。また、明確な責任と権限を有する機関として機能するための人事権が限定されており、教職一体の体制には至っていない。

学部（学位プログラム）単位でのカリキュラムが優先され、共通科目の卒業要件に占める比重は高くない。学部側が共通科目との連動・連携を踏まえて専門基礎科目を充実させ、副専攻の実質化を進める必要がある。

特に、世界市民を育てる大学という本学の個性を一層際立たせるためにも、全学共通の教養教育（創価コアプログラム）の見直しが必要である。その上で、文系学部を統合しICUやSUAのようなリベラルアーツ学部とするかどうかは、大きな選択となろう。

すでに放送大学を含め複数の大学間の単位互換等により学生が選択できる授業科目の幅を広げている。ICT活用等により、複数の大学で教養教育のカリキュラムや教材の共同開発や授業を行っている。さらに、通信教育課程との連携を密にし、休業期間の活用も進めている。

④についてはSGU創成事業の採択前から、本学は国際交流に力を入れている。異文化交流の機会提供は充実しているが、それに比べると地域社会との交流を通じた学び（サービスマニエールなど）は、学部専門教育に組み入れられており、共通教育の範疇では低調である。

社会貢献活動やボランティア活動などをカリキュラムに取り入れ、長期間のインターンシップを実施するためには現行の時間割を大きく見直す必要がある。牧口先生が提唱された半日学校教育制度のように、半日あるいは1日まるまる地域で活動する時間が取れるような時間割上の工夫が必要である。

そのためにもオンデマンド教材の作成やAIを活用した自習教材の開発など、教育のDX化を進める必要がある。

◇柔軟な教育システムづくり

外国では、学生が、大学入学決定後入学までの間に、様々な社会活動を行うこと（例えば、英国におけるギャップイヤーなど）が広く行われている。我が国でも、学生の社会体験や異文化体験を促進する観点から、各大学において、留学や休学、転学等の制度をより柔軟なものとし、やり直しのきく教育システムづくりを進めることが求められる。併せて、これらの「寄り道」により生じる「履歴書の空白」を、企業をはじめ社会全体で積極的に評価する気運を醸成することが求められる。

上記と関連し、就業経験も含め、様々な学習経験の単位化を可能にするアカデミック・アドバイザーの専門家の活用を検討したい。通信教育課程との連携やビジネス系の専門職大学院の整備、加えて様々な機関が発効するマイクロクレジットの活用など、時代の変化への対応が求められる。

まとめると、総じては本学が誠実に「教養教育の在り方答申」に対応してきたことが判る。また、創立者が期待されたりベラルアーツ教育の充実に向けて本学が努力してきたことは確かである。①については創立者の提言の中でも触れられているが、CETLが中心となって協同学習など先進的なアクティブラーニングの導入をすすめてきた。②は国に対する要請が主だが、FDについては2000年のCETL開所以来、常に精力的に取り組んでいる。ただし③にある「責任ある教養教育のための全学的な実施・運営体制の整備」については、学士課程教育機構の設置をもって形式的な体制整備は行われたが、「教養教育を中心とした教育を行う大学への改組転換」は大学執行部（理事会）の判断次第であり、今回の学部再編検討においてもそこまで踏み込んだ議論には至らなかった。また、「大学院とも連動した「専門教育」の拡充」についても、いくつかの専門職大学院や専門資格取得のための修士課程設置は行われているものの、「連動」という言葉に込められた成果を謳える段階には至っていない。

また、④に関しては、学生の社会体験や異文化体験を促進する観点から、休学・転学等も含めた柔軟な履修制度、時間割編成が必要である。これは教務システムの大きな改修を伴うものであり、時間もコストもかかる変革であり、迅速かつ組織的な対応が求められる。

2-2. 本学の学士課程教育のあり方と共通教育の拡充

前節で確認したように本学は時代の挑戦に対し積極的に応戦し、先駆的に自己変革を試みてきた。実際、1998年にはWLC（World Language Center）を、2000年にはCETL（Center for Excellence in Teaching & Learning）を設置し、他大学に先駆けて正課内外にわたる学習支援や教授法改善に取り組んできた。また、2000年代を通じて文科省の大学改革推進の補助事業にいくつも採択され、制度的にも施設・設備面でも先進的な試みを展開してきた。そうした先進的改革の試みは2010年に学士課程教育機構（School for Excellence in Educational Development、以下SEEDと略す）という、専門教育と共通教育を統合し学士課程4年間の教育を構想・推進する組織とし具体化された。中でも機構発足と共に開設されたGCP（Global Citizenship Program）や2009年に1年先行して始まった創価コアプログラムは、世界市民育成を目指す本学の長をを示すものであった。

しかしながら、結果は少子化を背景にした受験者数の減少が進み入試倍率・偏差値が低下する中での、学習に困難を抱える入学者の増加であった。「大学教育には教養教育の抜本的充実が不可避であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない」との警鐘に対し、本学は精力的に対応を続けてきたにもかかわらず、淘汰の危機に瀕しているのはなぜか？理由はさまざまあろうし、複合的に絡み

合っているだろう。それらのいくつかは不可抗力であり、不可避な結果だったかもしれない。その上でなお、本学が目指すべき教養教育に向けた踏み込みが不足していたのではないか、少なくとも学外から見てその取り組みは本学の特色をアピールするには中途半端ではなかったかと筆者は感じている。

2-3. 学士課程教育の対応と課題

寺西初代機構長（2021）は、機構設立10年の佳節に際し、機構研究誌に「真の教養教育への期待」という一文を寄せている。その中で以下のように述べている（pp. 29-30）。

機構発足時に「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」が単位履修制度としてあった。

（中略）

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、継続的に取り組んだのは「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」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」が身につくものでないことも事実である。

まずこの回顧から SEED は創立者が期待された「真の教養教育」を開発・提供する組織として発足したことが確認できる。その上で、「理念の明確でない一般教育のあり方を再度見直し、「リベラルアーツ教育（教養教育）」の充実を図るとともに、大学院とも連動した「専門教育」の拡充に取り組むべき」との創立者の指摘に対し、世界市民の育成という明確な理念のもとに共通教育（一般教育）を見直した取り組みではあったが、「教養」ということを、知識の修得と同義とする誤解」を与えかねないカリキュラム編成に止まってしまったことを認めている。さらに言えば、現在の共通教育（創価コアプログラム）は大学科目群、基礎科目群、数理・データサイエンス科目群、語学科目群、自然・健康科目群、人文・社会科目群、キャリア科目群、そして世界市民教育科目群として、どちらかというと学問分野ごとに整理されており、世界市民教育はその一部として学際的に扱われているに過ぎない。「単なる「学際的」学習で、「教養」が身につくものでない」という寺西の指摘のとおりである。また、大学院とも連動した「専門教育」の拡充についての踏み込んだ話はない。

寺西はさらに、本学が目指すべき教養教育について次のように述べ、世界市民として生きる指針としての「教養」を育むには、科目の羅列ではなく、科目間、特に「異領域間」のダイナミックな交流による「統合」「融合」が必須である、と結論している。

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ぬと論じている。「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。（中略）それは、彼らの生存を実際に導くところの確信のレパトリーであった」と。

（中略）

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が如き打ち合いは、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。「分析」と「統合」の両輪こそが学習である。

(中略)

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」に基づく真の「教養教育」が探究されんことを。「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。

答申においても、大学は知的訓練の場であると明言されていたが、本学においても知的訓練を重視してきた。本学のホームページ（建学の精神）には「求められるのは刻々と変化する現実に応じて、知識を生かしながら、問題を解決するために自在に智慧を発揮していく人間です。(中略) 人類が直面する個々の問題に真摯に取り組み、智慧を発揮していく創造的人間を育成します。」と記載されている。そして、既に更新され今は見ることができないが、最近まで「知識を社会課題の解決のために活かすのが智慧」であり、「課題解決のプロセスは価値創造のプロセスと重なり、「知識を智慧に変える力を育てる、その訓練をする」場所が創価大学である、と説明されていた。

本学における教養教育とは、世界市民のための（に育つための）教育である。そしてそれは、

知識を智慧に変える訓練を伴うものである。寺西が引いた第3回入学式記念講演で創立者（1973）は、創造性を養うには精神的な土壌の豊潤さが必要であり、それは「精神の自由度」で表されるとして、次のように説かれている（pp. 120-121）。

精神の自由度という言葉は、精神の放縦ということとは違うのであります。一方に、自由な、伸び伸びとした精神活動を要求しているのも事実ではありますが、さらに、それにとどまるのではなく、高い自己規律に基づいた精神の開発をも意味していると考えべきであります。

勝手に考え、自由に振る舞うのが精神の自由ということではい。発想し、対話し、研磨しあうことによって、みずからの視野を拡大し、より広い、より高い視点に立って物事を洞察していくことこそ、精神の自由を真に拡大する道ではなからうかと、私は思うのです。

(中略)

したがって、精神の自由度を増すということは、ある意味においては、厳格な訓練を必要とする場合もあるということでもあります。

知識を智慧に変える創造性を養う上で「訓練」が必要なこと、そしてそれは「発想し、対話し、研磨しあうことによって、みずからの視野を拡大し、より広い、より高い視点に立って物事を洞察していく」修行であり、さらにそれは「高い自己規律に基づいた精神の開発」でなければならないことが明言されている。寺西が「異領域間」での火花を散らすが如き知的打ち合い、あるいは精神の交流を求め、「新しい人間復興の哲学」に基づく真の「教養教育」を願う理由もまたここに明らかである。

ところで寺西の寄稿は「「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」を期待して結ばれている。つまり現状でもシナジー効果は生じていると評価しているわけだが、果たしてその効果は十分なものであろうか。筆者は2023年から3年間、機構長としてSEEDの運営に携わってきたが、残念ながら不十分であり、抜本的な見直しが必要だと感じている。「教養教育と専門基礎教育とを中心に行うことが基本である」との答申を踏まえ、教養教育という抽象度の高い理念から具体的な（正課内外にわたる）カリキュラムへの落とし込みは容易ではない。特に学部の専門教育とSEEDが運営する共通教育との関係調整は創立60周年にむけて、これから本格化してくる課題である。そうした課題は認識しつつも、次節では個々の科目の内容整備から科目間の連動へ、さらには知的訓練の場としての授業の開発へと、これからの教養教育の中身について検討する。

3. 新たな教養教育の段階へ

本学が創造的世界市民の育成を目指す大学であるなら、そこで提供される教育は世界市民のための教養という視点で整理されるべきであろう。たとえば、UNESCOが提唱する世界市民教育においては^{註3}、ウェルビーイングは主要な

教育内容である。残念ながら、本学の現行のカリキュラムでは、ウェルビーイングを中心テーマとして扱う科目は開講されていない。また、一般にグローバル化する世界で活躍する世界市民の特徴は Think globally, Act locally のキャッチフレーズに象徴されているが、創立者は Think cosmically, Act globally（宇宙的視点で思索し、地球的規模で行動せよ）とより高次元世界市民像を提示している。宇宙的視座から地球的課題を考えるような科目（あるいは知的訓練の場）も用意せねばならない。

3-1. どのような知識を学ぶ必要があるのか

まず教養教育を重視する大学であることを明らかにする上で、卒業要件124単位のうち3～4割は共通教育から履修させるくらいに、共通教育の比重を高めたい。「本学の共通教育は、世界市民として日々、価値創造の実践を試みる資質・能力を養い育てることを願って、創価大学生全員に提供するものであり、中でも創価コアプログラムとして括られる科目群の履修・修得は卒業要件とする」くらいに明確に宣言しておきたい。

ここでは試みに現行の共通科目群を以下、世界を知る、郷土を知る、人生観（世界市民としての価値観）を深める、ウェルビーイングな状態

表2 創価コアプログラムの5領域

領域1：世界を知る（12単位） 現行の科目群としては人文・社会・健康科目（社会科学系）／世界市民教育科目／言語科目（英語・第2外国語・他）を中心に
領域2：地域を知る（7単位） 現行の科目群としては世界市民教育科目（サービ斯拉ーニング系）／人文・社会・健康科目（学際系）を中心に
領域3：人生観を深める（7単位） 現行の科目群としては大学科目／人文・社会・健康科目（人文科学系）を中心に
領域4：ウェルビーイングな状態をつくる（7単位） 現行の科目群としては人文・社会・健康科目（健康科学系）／キャリア教育系科目を中心に
領域5：知的スキルを磨く（7単位） 現行の科目群としては基礎科目／数理・データサイエンス・自然科目を中心に

註3) 本学は今年6月にASPnetに正式登録されたが、UNESCOが主導する世界市民教育（GCED: Global Citizenship Education）と本学が目指す世界市民教育との関係についての整理は今始まったところである（たとえば、仲井間・関田2025, 2026）。教育学研究科と創価教育研究所が連携・協働してその異同を明らかにし、本学の取り組みの独創性を検証していただければと願う。

をつくる、知的スキルを磨く、の5つの領域に括り直すことを提案したい(表2)。共通教育(世界市民教養教育)全体ではこの5領域からまずは20科目程度(40単位以上)を卒業要件とするくらいに、創価コアプログラムの拡充をすすめたい。むろん資格系の分野では修得すべき専門科目の比重が増すことは避けられず、卒業要件とする部分をどうするかは別に検討する必要がある。

5つの領域の特徴としては、まず領域1と2では牧口先生の郷土科の考え方に倣い、地域(郷土・コミュニティ)と世界の繋がりを確認する。Think globally, Act locallyを実践するための知識や経験、技能や態度の育成を意図する。ここで語学は世界を知るための知識であり技能として扱う。領域3は人間に対する理解を深めるための諸学問と、その中核として創立者の人間観・人生観を学ぶ。その際、領域1、2と合わせてThink cosmically, Act globallyな視座の獲得を目指す。領域4はキャリア形成・開発を自己実現の営みとして捉え、領域3とも繋がりながら心身ともに健康であり、自他どもの幸福を追求する主体としてのあり方を学び育てる。領域5は生涯学び続ける創造の人として必要な学習スキルや能力を磨く。

領域の特徴としては、従来の学問系統重視の内容構成に囚われず、柔軟に学際的なアプローチを取り入れる。また、学部が提供する専門基礎科目との連携を重視し、専門科目での深まりと教養教育としての広がり、寺西のいうところの「統合」と「融合」を意識する。内容自体は、必要とあれば中等教育レベルもあえて厭わず扱い、生きて働く知識・技能の修得を目指す。

寺西は「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。」と述べている。戸田という一人の教師が深い人間哲学と叡智をもって諸学問を説いたあり様は、創造的世界市民へと成長するために人文、社会、自然の諸科学を学ぶ本学の教養教育とは重ね合

わせることができるのではなかろうか。「理念の明確でない一般教育」から脱却し、世界市民の育成という目標に向かって統合された創価コアプログラムを構築せねばならない。

3-2. どのように学ぶのか：知識を智慧に変える訓練、価値創造の学び

何を学ぶかと同じく、あるいはそれ以上に重要なのが、どのように学ぶかである。知識を智慧に変えるための訓練を意図した正課内外の取り組みが求められている。いわゆるアクティブラーニングはインプット重視の学習活動からアウトプット重視の学習活動への力点の移行である。言い換えると、知識の習得からその応用(実践的価値の創造)への授業の転換を求めるものである。したがって、良質なアクティブラーニングの積み重ねは、知識を智慧に変える価値創造力の向上につながるものと考えられる。少なくとも、本学におけるアクティブラーニングは、そのような学びでありたい。

ここで筆者が行った価値創造教育の概念整理(関田 2025)のポイントを再述しておく。先稿では「自他どもの幸福に資する価値を美・利・善・体に集約的に分類し、それぞれの価値を生み出すために必要な学びを促すのが価値創造教育と仮に措定し、本学の価値創造教育の体系化を検討する」と述べた。そこでは価値創造の訓練を便宜的に価値に気づく(知る)、理解する、実践する、の3つ段階に分け、どの段階の訓練を意図して授業を行うのか、授業者は自覚的であるべきだと主張した。むろん、段階は便宜的なものであり、一つ目と二つ目が融合し、不可分な状態で展開されることもあろうし、三つ目の段階の中に一つ目と二つ目が内包され、後から判然とすることもあろう。ただし、いずれの段階の訓練であろうと知識を智慧に変える訓練の一環として構想・設計されるべきものである。

関連して(余談になるが)、現行の学習指導要領で重視するのが「主体的、対話的で深い学

び」を実現する授業である。初等・中等教育における授業指針ではあるが、その目指すところは「持続可能な社会の創り手」の育成である。「持続可能な社会の創り手」とはUNESCOが提唱する世界市民のあり方であり、SDGs達成に取り組む本学にも参考になる。あえて本学の教育に引き寄せて解釈すれば、知識を智慧に変える主体的な学びが価値創造力を育み、自他ともの幸福実現に向けた価値創造の実践に寄り添い、励まし合う対話的学びを介して、いかなる困難にも価値創造を止めない人格を磨く深い学びが進む、といえようか。創立者が思い描かれた人間教育の先進性に驚嘆してしまう。

3-3. AIの登場による授業・学習形態の変化

知識の伝達を意図した一方向の講義スタイルは少なくとも2つの点で非効率となっている。まず、すでに反転授業が一般化し、一定レベルまでの知識の習得は授業外に事前に済ませ、授業ではその定着の確認とともに活用が中心課題となっている。そのためには教員からの講義(情報伝達)はミニマムとし、学生自らが活用・探求する活動に時間を割く方が効率的である。AIを用いることで知識の定着確認はより効率的になり、ますます課題駆動型のPBLあるいは探求学習の比重が高くなると思われる。

そうすると、知的探求の主体としての学習技能と意欲の向上を意図する授業(の工夫)が必要となる。知識伝達型の講義スタイルでは、ある程度の意欲(知的好奇心)の喚起は可能でも、学習技能の開発・訓練には向かない。特に協働して新たな価値創造に向かう活動を重視すればするほど、講義スタイルは時間的に非効率となる。先に示した領域2と5が連動・融合する科目ではなおさらであろう。実際、AIを活用することでサービ斯拉ーニングのような課題解決型の学習は大いに変容していく。課題解決型の授業は大きく二つに分けられる。一つは実際の課題に取り組むことで、今まさに、あるいはこれから学ぶ内容の意義・価値に気づかせることを

主目的とするものと、今学んでいること、あるいは過去に学んだことを使って課題解決する過程で自身の学修の程度を自覚(自己診断)させ、不足・未達を補う更なる学びに向かわせることを主目的とするものである。通常、前者は1~2年生向けであり、後者は3~4年生向けである。そして学生はどちらかに軸足を置いて課題に取り組むことになるが、AIを活用することによって解決策も含め課題の多面的・多角的理解が容易となり、学びの意義だけでなく実践的理解を深めることができる。それは課題解決に際して不足・未達の知識や技能の補充・学び直しを容易にし、学問的理解の促進にもつながる。加えて、学年や専攻の違いを超えた課題解決チームとしての協働的学びが格段に容易になってくる。さらに地域と世界のつながりの把握も容易になり、その分、世界市民としてのあり方を自問する機会も増えよう。こうなると、すべての領域が統合され、コアプログラムとしての真価が発揮されてくる。

また、AIを活用した語学教育の進歩は急速であり、多くの語学科目が世界を知るための授業として、その役割を再定義する必要があるだろう。従来のように語学のスコアをもとに能力別クラス編成を行うスタイルは、必ずしも効率の良い方法ではなくなっている。個別指導をAIが担うことで、学生を一つの教室に集め、共通の教材を使って教える必要性は減ってくる。必然的に授業外で個別課題に取り組ませ(その進捗管理もAIで行い)、授業内では仲間との交流や当該言語を学ぶ価値づけを通じた学習意欲喚起が中心になってくる。そして、当該言語を学ぶ価値づけには、その言語が使用されている社会・文化的文脈の理解が重要になり、語学学習が異文化理解の促進に直結するようになるだろう。

3-4. オムニバスからTTへ

前節とも関連するが、もう一つ見直しが求められる授業形態として、オムニバス形式のもの

がある。複数の教員やゲスト講師が分担して授業をもつこの形式は、知識を智慧に変える訓練の場として見た場合、講師毎に授業が分断され、個々の授業自体は興味深く知的触発は大きいものとしても、一過性になりやすい。コーディネーターが積極的に介入・調整し、講義（コマ）ごとの関連を学生に意識させ、講師毎の多様な視点から事象の理解を深める「統合」を促す必要がある。さらに踏み込めば、複数の教員が同じ授業時間内で意見を交わし、主張の対立も含めた対話による事象理解・問題解決の手本を示すことが価値創造教育として有益である。学問研鑽は知識の習得ではなく、その活用に主眼があることを講師同士の議論、あるいは依って立つ理論や学問分野の違いから学び、寺西が期待する「分析」と「統合」の実際を経験するような授業を増やしたい。そのためには、複数の教員が協働して同じ授業を担当するTT（ティームティーチング）の機会を計画的に組み入れた科目設計が必要であり、そうした設計を可能にする授業構想力が教員に求められる。

蛇足だが、大学教員はともすれば自身の授業づくりを孤立して行いがちである。分野ごとの連携も難しい中、分野を超えた他学部との共同作業は稀である。通常、初等・中等教育のように教科担当や学年担当が集まって教材研究を行うことはない。しかし、「分析」と「統合」に配慮した授業内容や、プログラムとしての一体性を高めるためには教員同士の意思疎通が不可欠であり、それを促す上でもTTは有効である。

3-5. 柔軟な履修制度の構築に向けて

社会との交流の機会充実については、25年前からの課題として柔軟な履修制度構築の必要性を確認した。AIの登場も含め、オンラインを活用した授業は多様化している。その中で、時空の制約を受けないメディア授業の普及については文部科学省も推進している。国内外の大学間で授業を共有し、単位互換することも容易に

なっている。四半世紀の時を経て、漸く柔軟な履修制度の構築を可能にする環境が整ってきたとも言えよう。

こうした環境の変化を追い風に、2030年に向けて是非実現したのが半日学校制を範とする時間割の再編である。少なくとも実施したいことは次の3つである。

①ターム制を活用し、8週間を一つのユニットとした科目を拡充する。週1回の授業を15週にわたって受講して2単位という従来のスタイルから、週2回8週で2単位とすれば、その科目の時間枠は学期の半分空くことになる。

②放送大学や連携大学が提供するものも含め、オンデマンド中心の授業科目を特定の時間帯（たとえば4限・5限）に集め、学外で活動できる時間枠を確保する。関連して、通信教育課程の科目を学期外に受講させ、学期中の履修科目数を減らす余地も設けたい。

③個別設計科目（Independent Study）を開講する。自らの研究計画に沿って探究的に学習を行う個別設計型の学習ニーズに応えるだけでなく、サービラーニングなどあらかじめ設定された科目の単位数に収まらない時間数を費やすものへの単位補充の可能性も検討していく。もちろん、単位調整には既存の科目活用も考える。

余談だが、こうした課外での学習活動を時間的に担保する試みは、本学創立当時に一度、試行されている。『創価大学 50年の歴史』（p. 59）には、本学が1学年3 Semester（一般にはクォーター制と呼ばれ、各 Semester は正味10週、1コマ50分）をとり、4年間12 Semesterをもって修業年限としていたことが記されている。3 Semester中の2 Semesterは座学（学内での受講）に集中し、1 Semesterは学外での実践を可能にする、まさに理論と実践の往還を志向していたことが判る。

4. 創立者の提言に学ぶ

ここまで創価大学における教養教育、すなわ

ち価値創造を実践する世界市民育成の取り組みについて、その方向性、内容、方法について検討してきた。それらが果たして創立者の構想に合うものであるかどうか、再度点検しておきたい。世界市民教育に言及されている創立者の講演や提言・論考は本当に多数ある。ここでは、2014年と2016年の「SGIの日」記念提言を参考にする。

4-1. 2014年の提言

『地球革命へ価値創造の万波を』と題する第39回「SGIの日」記念提言の中で、世界市民教育プログラムの骨格について次のように提案されている。

「1人1人のエンパワーメント」から「すべての人々による価値創造の挑戦」までのプロセスを重視する新たな教育枠組みについて、検討を開始すべきではないでしょうか。

そこで、「世界市民教育プログラム」の骨格に据えることが望ましいと考える三つの観点を提起したい。

一、人類が直面する様々な問題への理解を深め、その原因に思いを馳せる過程を通じて、「どんな困難な問題でも人間が引き起こしたものである限り、必ず解決することはできる」との希望を互いに共有していくための教育。

一、グローバルな危機が悪化する前に、それらの兆候が表れやすい足元の地域において、その意味を敏感に察知し、行動を起こしていくための力をエンパワーメントで引き出しながら、連帯して問題解決にあたることを促す教育。

一、他の人々の苦しみを思いやる想像力と同苦の精神を育みながら、自国にとって利益となる行動でも、他国にとっては悪影響や脅威を及ぼす恐れがあることを常に忘れず、「他国の人々の犠牲の上に、自国の幸福や繁栄を追い求めない」ことを、共通の誓いに高め合

うための教育。

以上、三つの観点を提起しましたが、こうした点を加味した「世界市民教育」を、各国の中等教育や高等教育のカリキュラムに盛り込むことと併せて、市民社会が主体となって生涯学習の一環としてあらゆる機会を通じて進めていくべきではないでしょうか。

まず抑えたい点として、「各国の中等教育や高等教育のカリキュラムに盛り込むことと併せて、市民社会が主体となって生涯学習の一環としてあらゆる機会を通じて進めていくべき」という主張である。「人間をつくるための運動の広がりそのものとしての教育」として「世界市民教育」はある、ということである。創立者が思い描く世界市民教育は大学で学んだら終わりではなく、生涯学び続け、その学びを実社会において広く共有し、粘り強く実践していく「運動」としての教育である。本学が目指す世界市民教育で育む“教養”とはまさに、この運動を行う「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」のである。

つぎに、「人類が直面する様々な問題への理解を深め、その原因に思いを馳せる過程」、すなわち正課内外の学びにおいて、「必ず解決することはできる」という希望（あるいは見通しや確信）を抱けるような学習経験でなければならない、という点である。教科書を知識として教えるだけでは世界市民教育にはならない、という意識をもって授業に臨みたい。具体的には、「希望を互いに共有」するには学習者間の深い対話が不可欠である。そして、（人類が直面する様々な問題への理解を深め、その原因に思いを馳せ）「連帯して問題解決にあたることを促す」ためにも当事者意識の醸成と共有が必要であり、そのためには宇宙船地球号の一員としての Think cosmically, Act globally な視座に立った対話が不可欠であろう。

いずれにしろ、「世界市民教育プログラム」にあっては表層的な予定調和に終始する会話で

はなく、価値葛藤を超えて深く共鳴し合う対話を促し、鍛える学習活動が必須要件であり、それをどのように授業の中で具体化するかは教員次第であることを自覚しておきたい。言い換えると、気心知れた関係にあっても、真剣な思索の途上には意見の対立は自然であり、「厳格な訓練」にあっては対立を回避した“対話もどき”に甘んじない、学究の姿勢を教員自らが示していきたい。と同時に、真剣な対話を重ねる中に解決の糸口があるという希望を育てていきたい。

そして、平和、人権、環境、開発いずれのテーマを扱おうとも、「他の人々の苦しみを思いやる想像力と同苦の精神」を育むために地域において具体的な行動を起こすことが奨励されている。そのためにも Think globally / cosmically, Act locally な学習課題が重要であり、それを共に考える学友の存在自体が、具体的な行動への勇気づけになるような学びの共同体をつくりたい。地球的課題の解決に向けた「善の連帯」には、創立者（1996）のコロンビア大学における講演に明示された、「慈悲・智慧・勇気」が必須であり、それらを多少とも感得できるような体験を積んでいけるプログラムづくりが肝心である。

このように、この提言ではこれから本学が開発・実践する世界市民育成のための創価コアプログラムの骨格について教示されている。すでに心ある教員は個々に実践を試みているところではあるが、プログラム全体として共有され、協働して深化・発展させる段階には至っていない。2030年以降の世界市民教育の開発において常に参照すべき提言である。

4-2. 2016年の提言

第41回「SGIの日」記念提言『万人の尊厳平和への大道』において創立者は次のように述べられている。

SGI では今述べてきたような教育の二つの

役割を踏まえ、さまざまな角度から世界市民教育を展開し、次の四つの柱からなるプロセスを進めていくことを目指してきました。

- ① 自分を取り巻く社会の問題や世界が直面する課題の現状を知り、学ぶ。
- ② 学びを通して培った、人生の座標軸と照らし合わせながら、日々の生き方を見直す。
- ③ 自分自身に備わる限りない可能性を引き出すためのエンパワーメント。
- ④ 自分たちが生活の足場としている地域において、具体的な行動に踏み出し、一人一人が主役となって時代変革の万波を起こすリーダーシップの発揮。

この提言を踏まえ、前述の創価コアプログラムの5領域を点検してみると、「①自分を取り巻く社会の問題や世界が直面する課題の現状を知り、学ぶ。」は「世界を知る」「地域を知る」に、「②学びを通して培った、人生の座標軸と照らし合わせながら、日々の生き方を見直す。」は「人生観を深める」に、「③自分自身に備わる限りない可能性をエンパワーメント。」は「ウェルビーイングな状態をつくる」に、「④自分たちが生活の足場としている地域において、具体的な行動に踏み出し、一人一人が主役となって時代変革の万波を起こすリーダーシップの発揮。」は5領域すべての学びが融合し、知識を智慧に変える価値創造の実践者として育つ姿に対応していることがわかる。共通教育を創価大学にふさわしい世界市民のための教養教育として5領域に再編する方向性は間違っていないと思われる。

さらに同じ提言において、価値創造教育の要を次のように教示されている。

牧口会長が教育の主眼として提起したのも、自分を取り巻く出来事の意味を見極め、能動的に応答する力を磨くことでした。

教育で得た知識を最大限に生かすために、

「応用の機会を見出す習慣」を養いながら、機会を捉えた時には逃さず行動につなげていく。そうした「応用の勇気」を一人一人が発揮することに、教育の目的があると呼び掛けたのです。

そこで求められるのは、「先ず応用せられるべき場合の最も多く存在する方面を示して、此の点に注意を集めしめること」であり、正解のようなものを提示することではない。教育で培った“問題と向き合う道筋を見いだす力”を糧としながら、自分自身で問題解決の糸口をつかんでいく「応用の勇気」の発揮に焦点を置くべきと強調したのです。

この自発能動の学びに基づく「応用の勇気」こそ、状況に押し流されず、自らが望む未来を切り開く原動力となるものです。

(中略)

…今この場にいる自分でなければ発することのできない言葉や行動を生み出す「価値創造」の意義が、いやまして輝いてくると思うのです。

私は、応用も実行といった表現ではなく、あえて「応用の勇気」との言葉を用いた牧口会長の思いに、一人一人の存在の重みをどこまでも大切にすると、どんな困難にも屈しない力が人間に具わっていることへの限りない期待を感じてなりません。

特に「自分たちが生活の足場としている地域において、具体的な行動に踏み出し、一人一人が主役となって時代変革の万波を起こすリーダーシップの発揮」こそは価値創造の実践者に求められる。この実践力あるいはリーダーシップには「応用の勇気」が必須であろう。だからこそ創立者は、「先ず応用せられるべき場合の最も多く存在する方面を示して、此の点に注意を集めしめること」であり、正解のようなものを提示することではない。教育で培った“問題と向き合う道筋を見いだす力”を糧としながら、自分自身で問題解決の糸口をつかんでいく「応

用の勇気」の発揮に焦点を置くべき」、と牧口先生の言葉を借りて私たちに創価の教育方法を教示されていると拝したい。この教示に応える教育方法の開発・実践こそが本学の教養教育の再構築・教育改革に求められた課題である、との自覚の共有を確かにしていきたい。少なくとも、牧口先生以来の価値創造教育という教育方法を念頭に、共通教育（特に創価コアプログラムの各科目）と専門基礎教育においては、「応用の勇気」の発露の場をつくる必要がある。すべての科目で等しく行う必要はないが、(体験学習系の科目は当然として、講義系の科目であっても)学期に数回は機会提供する授業設計が必要であろう。そして、そうした科目が連動し、相乗効果を発揮するカリキュラム設計が求められる。

5. まとめ

創価大学における(真の)教養教育を“価値創造を実践する世界市民のための”教養教育と措定し、その中核となる創価コアプログラムの更新について私案を述べてきた。人間教育の最高学府たらんとする本学では、世界市民教育と価値創造教育という二つの「教育」の充実・深化が2030年に向けた大きな教育課題としてブランドデザインに謳われている。すでに論じたところではあるが(関田 2025)、この二つの教育について、その関係性は必ずしも明確に説明されていない。本稿ではこの二つを教養教育の内容と方法として位置づけ、その有機的なつながりを意識しながら、創立者の提言を手掛かりに更新の必要性と方向性について論じた。

一方、本学は第二の草創期と呼ばれる時代から、一貫して文科省が主導する教養教育を重視した大学教育改革の流れに沿った改革を重ねてきた。そして今日、(有機的一体性に課題はあるものの)他大学が参考にすべき事例として認識されるようになっている。本稿では文科省の注文(要請)と本学の対応とを対照して確認し

た。その上で、100周年に向けた創立者の構想実現への取り組みと、今の文科省が求める大学改革とがどのような関係にあるのかを再度確認しておく。その後、今後の展開に向けた動きについていくつか紹介し、結びに代える。

5-1. 最新の答申との整合性

本年2月に出された「知の総和答申」では、「今後の高等教育機関は、「質」の保証はもとより、常に教育研究の質を向上するための不断の取組を行っていくことが求められ、そのような取組を行う機関こそが、高等教育を提供すべきである。(p. 7)」と強い調子で教育研究の質向上を訴えている。ここでいう教育研究の質と

は、この答申の趣旨からいえば、学士課程における教養教育の質であり、大学院における研究の質である。答申が指摘する学士課程に関わる改善ポイントに対し、本学の現状を整理することで(表3)、本稿の提案する教養教育の妥当性を再確認しておく。

対照表に明らかのように、現時点で本学は「知の総和答申」が求める質の向上への取り組みは十分である。その上で、答申の以下の課題提起に対し、本学の応答は見事である。

我が国の学士課程教育は、特定の学問分野に基づき学部・学科等が組織され、所属する学生に対して初年次から専門教育を実施する

表3 「知の総和答申」の要請と本学の対応

答申が示す現状の課題	本学の現状と対応
<p>ア. 学びの質を高めるための教育内容・方法の改善</p> <p>教育内容・方法の改善については、個々の学生の学修の質と量を充実することが何よりも必要である。このため、授業方法やシラバスの内容の充実、厳格な成績評価や卒業認定の実施、学修支援体制の整備等、学生が主体的・自律的に学修するための環境構築を促進することが求められる。その際、各大学等が更に教育力を向上させ、全学的な教学マネジメントの確立を図ることが必須である。</p> <p>具体的には、大学等において育成すべき力を学生が確実に身に付けるために、三つの方針に基づいて個々の授業科目ごとではない全体のカリキュラム・マネジメントを確立し、教育課程の体系化・構造化を行い、シラバスやカリキュラムマップ、カリキュラムツリー、ナンバリング等を通じて学生等へ分かりやすく示すこと、博士後期課程におけるプレFDを含む組織的かつ体系的なFD・SDの実施を通じた教職員の能力向上を図ること、学修成果に関する情報を把握・測定すること等を通じた教育内容の質向上に向けた取組を行うことが重要である。その際、一人一人の学生が深い学修成果を得られる授業設計を行うとともに、シラバス等にその内容が適切に記載され、その内容等に依拠した授業が着実に実施されるとともに、授業設計の段階で学生に必要な学修量を明示することが求められる。</p> <p>また、高等教育機関から輩出する人材がどのような資質・能力を身に付けるのかを可視化し、社会からの理解を得る観点からは、単に「よい教育をしている」</p>	<p>本学は2000年以降、精力的に中教審答申の指摘・提案を参考にした改革を継続している。その結果、少なくとも表面的にはこの答申で求められている改善事項については概ね対応済みである。以下、具体的に対応させながら確認していく。</p> <p>三方針を整備し、全学DPに紐づいた各学部のDPの下に学位プログラムとしてのカリキュラムを体系化・構造化している。その体系化・構造化にあたってはシラバスに学習上の到達目標に加え、その科目で伸ばすLOも明記している。また、履修要項などにはCPの説明と共にカリキュラムマップもしくはカリキュラムツリーを示し、学生に分かりやすく伝えている。ナンバリングについては形式的に設定しているきらいはあるが、概ねカリキュラム上の系統性を踏まえている。さらに、カリキュラムコーディネーター研修を隔年で開催し、カリキュラムの体系化・構造化の精度を高めている。「学修成果に関する情報を把握・測定すること等を通じた教育内容の質向上」についてもIR室が中心となり学習支援ポータルサイトの充実に努めている。この段で対応が不十分なのは「博士後期課程におけるプレFD」を含めた大学院レベルでのFD・SDだけである。</p> <p>この観点は国公立大学には妥当ではあるが、私立大学、特に本学においては“社会のための教育”から一線を画す意味で、「社会に出た後に評価される人材」像</p>

というだけではなく、「社会に出た後に評価される人材を育成している」ことを念頭に、学生の資質・能力を引き出し、どのように学修目標の達成に向けて指導していくか、という視点で教育課程をデザインすることも大学等の重要な責務である。

個々の学生の希望や学修の進捗を踏まえつつ、主体的な学修と体系的な履修を確立させるとともに、「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標の達成を念頭に、個人としての目標の設定や達成状況の確認を促し、自分の将来を見据えられるきめ細かな履修指導や学修支援を行うことが必要である。特に履修指導を行う際には、教員や、教員と対等の立場で学生の学修者本位の学びを支える職員をアカデミック・アドバイザーとして配置することも視野に入れる必要がある。

さらに、俯瞰的・横断的な視野、複数の異なる視点のアプローチを用いて思考する力を育成する観点から、複数の学問分野を通じて基礎的・汎用的な能力を身に付ける教育や、実践的な教育研究を実施するなど、柔軟な教育課程を編成することも必要である。

また、入学後の学修等を通じて興味関心を持つ学問分野が変わる者も少なからずいる中で、学修者一人一人の志向に応じてその可能性を最大限伸長する観点からレイトスペシャライゼーションの取組を進めることも重要である。

加えて、「出口における質保証」の観点から、学生に対する厳格な成績評価や卒業認定を実施することが必要である。その上で、成績が不十分な学生には進級・卒業を認めないことや、成績優秀者に対する表彰制度を設けることなども求められる。

さらに、初等中等教育段階において、近年、高等学校段階における文理横断的な学びの充実の必要性が高まっている。そのような変化を踏まえた対応も重要であり、大学と高等学校との架け橋となる大学入学者選抜においても、大学入学共通テストの導入や総合型・学校推薦型による入学者の増加等、大きな変化を遂げている。そのため、これからの時代に求められる大学入学者選抜の在り方について、大学・高等学校の関係者を含めた議論を進めていくことが重要である。

一方、遠隔・オンライン教育については、高等教育を空間的、時間的制約から解放する可能性があることから、オンライン環境で経験の全てが代替し得るものではないことに留意しつつ、推進することも重要である。

には注意せねばならない。“敬して用いず”である。この点に留意して、本学ではすでに AP 事業の一環として卒業に向けた3段階のアセスメント科目による学修成果の可視化システムを構築している。残念ながら全学体制から学部ごとの取り組みに移行して以来、教育課程の設計に有効活用されていないが、土台は出来ている。

学部によって多少異なるが、アカデミック・アドバイザー制度をベースにした個別指導体制はすでに整備されている。経済学部の SGS を使った進路仮決め面談とゼミ選考を重ねた取り組みなど、先進的である。また、成績不振者対応として、アカデミック・アドバイザーを支援するオアシスプログラムも提供されている。加えて現状は合理的配慮学生を対象に限定したものが、アカデミック・アドバイジングの専門家による面談指導も行っている。ただし、学部の専任教員が兼職で全体的な視点でのアドバイジングを行うには無理があり、人的整備が急務である。

すでに共通科目では学際的な科目を複数提供している。加えてSGDs 副専攻のように学際的な副専攻も複数提供されている。その上で、本稿で提案した世界市民のための教養教育の具体化が進めば、この注文に十分応えることができる。

教養教育と専門基礎教育の拡充が進めば、多くの学部で実質的な専攻選択を2年次以降に先延ばしすることができる。ただし、学籍移動を伴う専攻選択には教務システムの更新が必要である。

成績優秀者に対する表彰制度はダビランチ賞など、特待生制度とは別に複数用意されている。一方、厳格な成績評価については GPA を卒業要件とし、11段階の評定方式できめ細かく学習達成度を評価しているが、障害学生への対応など、評価基準について教職員間に認識のずれがある。

すでに東西の創価学園とは高大接続の観点から議論を重ねている。総合型選抜においてはパスカル入試を導入し、高校側に LTD を通じた学び方を示している。また、現在検討中ではあるが、ユネスコスクール推薦枠を設け、高校におけるユネスコスクール活動を価値づけることで、本学が求める人材像を明確にするとともに、高校側に ESD/SDGs といった世界市民教育の重要性を意識させようとしている。

なお、文理融合・文理横断的な学びに向けて理工学部ではグリーンテクノロジー学科を新設し、経済経営学部でもデータサイエンスを重視したプログラムの提供を行う。

オンライン教育の拡充については、通信教育課程とのコンテンツ相互利用も含め、全学的に取り組んでいる。本稿で提案している校外・課外学習時間の確保のためのオンデマンド教材の活用も含め更なる DX 活用を進める。

形が多くみられるが、現代は、専門を生かすための前提となる基礎的・汎用的な能力や分野を超えた専門知を組み合わせて、「総合知」の創出・活用が必要とされる時代である。情報基盤社会の基盤的リテラシーを身につけた上で、専門知そのものの深掘り・広がりとともに、専門知を持ち寄って多様な他者と対話し、交流・融合・連携を進めることにより、知の活力を生み出すことのできる人材が求められる。このような観点から、リベラル・アーツ教育を中核に据えた学位プログラムや文理横断・文理融合教育を通じた課題解決力等の涵養に重点を置いた学位プログラム等に取り組むことが重要である。(pp. 8-9)

本学のホームページには、建学の精神の説明として以下のように宣言している。本学は55年前の建学以来一貫して21世紀が求める教育に取り組んでいるのである。価値創造を実践する世界市民育成に向けた教養教育（リベラルアーツ教育）という方向性がいかに時代をリードするものか、明らかである。本学関係者は自学の教育にもっと自信を持ってよいのではなかろうか。

人間教育の最高学府たれ Be the highest seat of learning for humanistic education

創立者は、価値を創造し、人類に還元していくことが創価大学の本来の使命であるとし、学生に「創造的人間たれ」と呼びかけました。

大学での教育は決して専門知識の伝授に止まるべきではありません。知識を智慧と錯覚しているのが、現代人の最大の迷妄であり、求められるのは刻々と変化する現実に応じて、知識を生かしながら、問題を解決するために自在に智慧を発揮していく人間です。こうした視点から、創価大学では「人間教育」を目指し、豊かな人間性を基盤として、人類が直面する個々の問題に真摯に取り組み、智

慧を発揮していく創造的人間を育成します。

5-2. 今後の展望

2026年度から大半の学部で新しいカリキュラムが実施される。これは学部新設などに伴う文科省への申請上の縛りから2023年度カリのマイナーチェンジに止っており、改善の余地の大きいものである。また、学生定員の減少と教員数の調整に伴い、次のカリキュラム改訂（2029年度更新予定）では開講科目の整理も必要になる。こうした更新の必要性と共に、創立60周年以降の本学の教育ビジョンを示すためのカリキュラム再編が検討されねばならない。そのため現在、総合戦略会議においてグランドデザイン2026-2030の検討が進んでいる。本稿の趣旨との関連で、SEEDからは「学生参画の視点からの学修成果アセスメント手法の提案」、「サービラーニング系科目の拡充を通じた価値創造教育の促進」の2つの企画が提案されている。

「学生参画の視点からの学修成果アセスメント手法の提案」では、先行して取り組まれた「世界市民教育のカリキュラムマップ化」と「価値創造教育アセスメント・エキスパート養成」の二つを継承する形で統合し、世界市民教育のカリキュラム上の現状把握と、価値創造教育の視点からのカリキュラムアセスメント手法の開発を教務課や学事課（IR室）と協力して行う。創価コアプログラムも含め2026年度時点の全学の世界市民教育関連科目の現状を出発点として、2029年あるいは30年度の新カリではどこまで本稿で検討してきた内容や方法が反映されていくのか、期待しておきたい。

また、現行のカリキュラムでも意識はされているものの、いくつかの学部の専門科目と二、三の共通科目でしか提供されていないサービラーニングなど実地演習系科目の拡充は、本稿で構想する世界市民教育にとって極めて重要である。次の新カリでどこまで整備・拡充できるか、学部の専門基礎科目の整備とも関連するが、その成否は本学の教養教育の深化・発展の

試金石ともいえよう。知識を智慧に変える訓練は授業内でも可能であるが、その智慧がどのような価値を生み出すのかは、実地においてはじめて体験される。自身の学びが智慧に代わり、困っている人の顔に笑顔が戻るのを援けた実感は大きな喜びである。まさに価値創造の喜びを十分に体験するためには、サービスラーニング型の授業が重要である。そして、そのためにもターム制の拡充を通じた同一時間帯の科目数の絞り込みやメディア授業を活用した空き時間の創出など、学外での活動時間確保の教務上の環境整備も欠かせない。

本稿の提案と関連して、生成 AI の教育利用と共に全学的な DX 推進も大きな課題となってくる。生成 AI は使い方によれば「自由な、伸び伸びとした精神活動」を可能にするが、それは「高い自己規律に基づいた精神の開発」に裏付けられて初めて可能になるのではなかろうか。インターネットは空間的な壁を越え、AI は言語的な障壁を低いものになっている。その組み合わせは時間の障壁も越え、いつでもどこでも「世界市民」としての学びと連帯を可能にしてくれる半面、分断と自閉の誘惑も増幅してしまう。AI の教育利用については2026年度からはFD/SD 委員会のもと、CETL が主導して教員研修を行うことになっている。また、全学的な DX 推進については別途委員会が立ち上がることになっている。こうした動きと密接に連携し、柔軟に、迅速に教養教育の再構築は進めねばならない。

その意味では、全学的に教養教育の再構築を検討し、推進する恒常的な組織が必要になるだろう。理事会の判断を仰ぎたい。今年度をもって筆者の機構長としての役割は終わるが、次の機構長を中心とする有志の皆さんが、さらに早まる時代の変化に即応しつつ創立100周年に向けた構想を練っていただければと願っている。

6. 補足：10月4日の分科会を受けて

10月4日に開催された教育フォーラムの分科会において筆者は、本稿を基にした発表を行った。その際、筆者の提案に対してお二人のリジェンドからコメントを頂いた（筆者の提案内容については当日のスライド（資料2）を参照）。ここで筆者なりの理解に従って、その趣旨を整理しておく。本学の教養教育の再構築を企む上で、極めて有用なご助言・ご指導として受け止めたい。

6-1. 寺西初代機構長からの注文

寺西初代機構長からは、本学が目指す世界市民の育成においては、「生命」「共生」「参加」の3つをキーワードとして意識して欲しいと注文が出された。筆者なりにその注文の意図を考えるに、まず生命（の尊厳）を意識するとは、社会のデジタル化が進み機械（AI）との共生さえも現実味を帯びる中で、だからこそ再生のきかない掛け替えのない命の重み・尊さに向き合う学びの顕示であろうか。生命の尊厳へのアプローチは無数にあり、どのように授業で扱うか、そしてどこまで学び深めるかは教員や学生次第であるが、幸い本学には看護学部や生命理工学科があり、生命の尊厳を多面的かつ具体的に語り学ぶ機会は設けやすい。さらに、依正不二という言葉に象徴されるように、生命の尊厳を意識していくと「共生」という言葉の意味も深く考えざる得なくなる。多様性と包摂が強調される時代にあって、その具現化の困難性と対峙する中で、共生の作法を意識し、身につける訓練として参加（参画）を意識する必要性も合せてご教示いただいたと受け止めている。

6-2. 馬場元学長からの教示

馬場元学長からは UNESCO の3つの学習領域との対応について、表をご提示されながら教示いただいた（表4参照）。3領域とは認知、社会・情動、行動の3つである。まず、馬場先

生から事前に頂いたメールをもとに、ご発言を整理する。

【発言要旨】

- (1) ご存じのようにユネスコの GCED (global citizenship education) の考え方と創立者のコロンビア大学での講演の内容は重なっている部分が多いと感じています。以前、以下のように2つの考え方を整理してみました。関田先生の提案では、「世界市民のための教養」の視点から5つの領域に再構築されていますが、ユネスコの Domain に準拠すれば、3つの Domain での learning outcomes が利用できます。また、創立者の「勇気」、「知恵」、「慈悲」という3つの要件に対応させることにより、学生も創立者の講演をより深く学べるのではないと考えます。
- (2) 単位数の件ですが、卒業要件の124単位のうち40~50単位を課す大胆な問題提起をお願いできればと考えます。アメリカではメジャーの単位数は約半分ほどと記憶しています。2030年の時代状況を想像すると、学術文章を最低で4単位、データサイエンスも最低で4単位は必要ではないでしょうか。その他、本学が考える世界市民の学習成果を習得するのに必要な単位数について考えてもらえたらと思います。また、学生には毎セメスターごと

に学習成果がどのくらい習得できているのかを示す道具が必要です。

6-3. お二人のご指導に改めて

分科会の中では、フロアを交えた十分な意見交換を行う時間が取れなかった。馬場先生、寺西先生はじめ、参加いただいた皆さんに申し訳ないと思っている。そこで、せめてお二人のご指導に多少とも応える形で、本稿を締めたいと思う。

まず、寺西先生からの注文は、どの学部の専門教育に進もうと、必ず思索の視座に据えるべきものであり、創価大学が育てる世界市民に不可欠な「英知を磨くは何のため」を問い深める「教養」のエッセンスを示されたものとする。したがって、新しい創価コアプログラムでは、「生命」と「共生」については、その内容を明示的に扱う科目を設けたい。また、サービスラーニングなど体験型・課題解決型の科目に限らず、準正課あるいは正課外における学生参加・参画の教育的価値を最大限生かす柔軟なプログラムの整備・開発を続けたい。

次に馬場先生からのご教示についてである。まず(1)については、UNESCOの定義という世界基準を援用することで本学の取り組みの国際共通性を高めることは極めて重要である。しかしながら、私は現在の3領域は発展途上で

表4 創立者の世界市民教育と UNESCO の GCED の学習領域との関係

創立者のコロンビア大学講演 「地球市民教育に関する一考察」	UNESCO の定義	
	領域 (Domain)	学習成果 (Learning Outcomes)
生命の相関性を深く認識しゆく「智慧の人」	認知 (Cognitive)	地球、地域、国、地方に関する問題や様々な国々や人々が相互に依存していることについての知識、理解や批判的思考を獲得していること。
人種や民族や文化の差異を恐れたり、拒否するのではなく、尊重し、理解し、成長の糧としゆく「勇気の人」	社会・情緒 (Socio-emotional)	人類の一員であるとの感覚や差異や多様性に対する価値、責任、共感、連帯や尊敬を有していること。
身近に限らず、遠いところでも苦しんでいる人々にも同苦し、連帯しゆく「慈悲の人」	行動 (Behavioral)	地域、国や地球レベルでより平和で持続可能な世界のために有効にそして責任を持って行動すること。

あり、創立者の示された智慧・勇気・慈悲の三側面との対応は十分ではないと考えている。あえて3領域を生かすなら精神性（Spirituality/Living Philosophy）の領域が4つめのDomainとして必要と考える。UNESCOの3領域は学習とその成果という表層的・理念的なところに留まっており、仏法の深い人間理解に基づく人間教育の成果を測る指標としては、私は物足りないと感じている。

ただし、UNESCOの定義の限界を踏まえつつ、本学の世界市民育成の取り組みやその成果を世界に発信するための方便として活用することには大賛成である。実際、共通科目で提供されている世界市民教育科目群のシラバスチェックを生成AIで行った際には、UNESCOの世界市民教育の理念も踏まえたルーブリックを作成した（仲井間・関田2025, 2026）。

(2)については、本稿ですでに、「卒業要件124単位のうち3～4割は共通教育から履修させる」ことを提案しているところである。124単位の3割なら37単位、4割なら50単位である。これに副専攻制度を活用した他学部科目の履修まで含めれば、優に50単位を越えてくる。また、学生自身に学期ごとの成長（学修成果）を可視化する道具として、学習ポートフォリオの改修を進めているところである。現在、GD企画として「学生参画の視点からの学修成果アセスメント手法の提案」を行っているが、これはまさに新たなポートフォリオシステムを前提とした取り組みである。この学生自身の自己評価の仕組みに、UNESCOが示す世界市民としての学習成果に基づく評価ルーブリックを組み込むことで、創造的世界市民の育成を目指す本学の教養教育の土台ができると考えている。なお、教養教育の卒業に占める単位数については、リベラルアーツ型を指向する本学では、最終的に124単位中の半分くらいまで増やす方向でカリキュラム開発をすすめる必要があるだろう。その際は、4年間の学士課程を専門科目中心に設計する発想の転換が肝心であり、教養教

育と専門基礎科目を中心とする学士課程という今世紀初頭に掲げられた大学像を念頭に、世界市民の育成を行う大学として国内外にアピールしていきたい。

参考文献

- 池田大作（1973）「創価大学第3回入学式記念講演「創造的人間たれ」『創立の精神を学ぶ』所収 創価大学
- 池田大作（2000）『教育提言「教育のための社会」目指して』聖教新聞社
- 池田大作（2014）第39回「SGIの日」記念提言「地球革命へ価値創造の万波を」聖教新聞社
- 池田大作（2016）第41回「SGIの日」記念提言「万人の尊厳 平和の大道」聖教新聞社
- 関田一彦（2025）「グランドデザイン2021-2030の推進に向けて：価値創造教育の概念整理」学士課程教育機構研究誌14号, 47-54.
- 創価大学ホームページ「建学の精神」創価大学について | 大学案内 | 創価大学 (2025. 7. 30検索)
- 創価大学50年の歴史編集委員会（2021）『創価大学 50年の歴史』創価大学
- 中央教育審議会（2002）新しい時代における教養教育の在り方について（答申）：文部科学省（2025. 7. 30検索）
- 中央教育審議会（2025）我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）（2025. 7. 30検索）
- 寺西宏友（2021）「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」学士課程教育機構研究誌10号, 25-30.
- 東洋哲学研究所（2025）「人間教育とは何か」東洋学術研究64巻1号, 5-6.
- 仲井間静香・関田一彦（2025）「生成AIを活用したシラバス点検の試み—「世界市民教育科目」群の内容妥当性の検討に向けて—」学士課程教育機構研究誌14号, 131-140.
- 仲井間静香・関田一彦（2026）「AIを活用したシラバス分析に基づく「世界市民教育」カリ

資料

資料 1

この文書は当初、2025年2月に当時の学長に提出したものである。その後、4月の学長室会議にて審議され、本学の教養教育の在り方について学士課程教育機構を中心に今後検討していくことになった。これを受け、同年5月の学士課程教育機構運営委員会において本提案に基づいてホームページ上にある教養教育の3つの目標の表記変更が了承され、8月末に改修された。

創価コアプログラムの再構築に向けて

関田一彦（学士課程教育機構長）

1. 背景

創業者（2000）はかねてより、「教養教育の実施にあたっては様々な分野の学問をただ網羅的に個別に教えていく方法を改め、体系的かつ学際的な視点に立って編成」するべきであると指摘されてきた。本学ではこうしたご指導を踏まえ、2008年に体系的・学際的な視点を意識した、かなり大きなカリキュラム改定を行った。具体的には科目群という考え方を取り入れ学際性を担保しつつ、学生たちに体系的・目的的な履修を促す科目編成とした。さらに2009年には創価コアプログラムと呼ばれる共通科目の履修パッケージ化を行った。これは、全体人間あるいは創造的人間の育成を目指して共通科目の中に必修・選択必修科目を設定し、科目選択の自由度は残しつつ、一つの教育プログラムとして体系づける試みであった。

こうした取り組みを拡充・促進させる上で2010年に学士課程教育機構（以下、機構と略す）が組織され、従来、教務課が主管していた共通科目の運営主体を機構に移し、管轄の事務組織も学習支援課に変更した。これは折しも2008年に中教審がまとめた「学士課程教育の構築に向けて」と呼応する改革であり、このタイミングで共通科目の概念整理が行われ、学部を行う専門教育と合わせて卒業要件の124単位を構成する学士課程における科目として位置づけが見直された。

ただ残念ながら、機構のHPに掲載されている創価コアプログラムの概要を見ると、プログラムとしては開発途上の感が否めない。2008年当時、カリキュラム改定が先行してしまい、体系化を明示する必要から急ごしらえでプログラム化したように見える。機構のHPを参考に今後、改善すべきと思われる点を整理していく。

2. 課題整理

まず、現在のHP記載を確認する（2025. 1. 30現在）。

本学の教養教育の理念・目標は「建学の精神」に求められますが、より具体的には、「創価教育とは『人間主義』、『文化主義』、『平和主義』に徹し、世界と共生しゆく〈開かれた人格〉をつくることを目指す人間教育である」（2006年3月17日北京事務所開所式におけるメッセージ）との創業者の提言に集約されています。つまり「全体人間」「創造的人間」の

育成を目指すところに、本学の教養教育すなわち人間教育の目標があります。

これを踏まえ、本学学士課程教育機構は、教養教育の目標として「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」の3つを掲げ、共通科目を通して、その実現を目指しています。これを達成するために2009年度から「創価コアプログラム」を導入しました。「学士課程教育」において全学部に通用の基盤を提供するという重要な役割を担う本機構は、この制度改正により、本学の「学士課程教育」が建学の理念などをさらに反映し、創造的人間の育成と21世紀の地球市民の輩出に大きく貢献するものと考えています。

学士課程教育機構が共通科目を通して「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」の3つの達成・実現を目指す組織であることが宣言されている。この3つの目標については、2008年当時のHPには今より詳しい説明が掲載されていたが、すでに更新されて読むことができない。述語が揃っていないこともあって、この共通教育の3目標には違和感を覚える。順に問題点を指摘する。

1. HPには「教養教育の目標（1）「自立的学習者となる」うえで、欠くことのできない「何のため」という目的観を建学の精神に立脚した科目で学びます」とあるが、これは大学教育科目群から2科目4単位以上の履修を義務付けていることを指している。ただ、かりにそれらの科目を履修して自立的学習者に必要な目的観を養うことができたとして、目的を達成するためのスキルの習得が不問になっている。

自立的学習に必要なスキルをどう捉えるかには議論の余地があると思われるが、現行の創価コアプログラムでは「学術文章作法（2単位）を必修とし、高度な日本語運用能力を養う」と明記されている。文章の読み書きは自立して学ぶ上では必須のスキルである。また、「英語（6単位）、第2外国語（4単位）を必修とし、とくに1年次にはいずれも週2回の集中授業を実施する」としており、継続的・計画的な学習が必要な言語学習も必修化されている。このように、現行のコアプログラムにあっても、自立的な学習を可能にするスキルのいくつかは必修化されているが、そうした位置づけや説明はない。

2. 「多文化共生力の育成」を目指して、英語（6単位）、第2外国語（4単位）を必修とし、とくに1年次にはいずれも週2回の集中授業を実施するとしているが、語学を学んでも異文化理解が進む保証はなく、まして多様な文化的背景を持つ他者と相互尊重し合い、共生に向けた協働ができるとは限らない。コミュニケーションツールを学ぶ語学と、文化表現としての言語を理解する学びとは同じではない。

特に本学の英語教育においては、最近までTOEICのスコアがクラス分けの指標とされていたことに象徴されるように、グローバル化が進む社会にあって外国の方たちとのコミュニケーションツールとして、英語（外国語）の習得が求められている。多様な文化的背景を持つ相手と互いに尊重し合い、共生に向けて協働する力をどのように育成しようとしているのか、その仕組みは不明である。会話ができるとことと、相手を理解することは同じではない。

3. 「真の教養を身につける」ために「社会科学系」である経済学部・法学部・経営学部・教育学部の学生は、「人文科学系と自然科学系」の両方の分野からそれぞれ最低8単位を、「自然科学系」の工学部・看護学部の学生は、「社会科学系と人文科学系」の両方の分野からそれぞれ最

低8単位修得（看護学部は各4単位）することになっているが、これが履修に際して網羅的・個別的な科目選択、さらには履修した科目における網羅的・個別的な授業内容になってしまわないか、プログラムとしては何も制御していない。

このように現行の創価コアプログラムは、創立者がかつて指弾した網羅的な教養教育からの脱皮を意図しつつも、多くの課題を抱えたものである。当時としての限界だったかもしれないが、2026年から始まる新しいカリキュラムの下で、改めてその課題克服を目指したい。

むしろ従来の共通科目カリキュラムと比べて、大きく改善された点もある。創価コアプログラムの構成科目を「必修化・卒業要件化し、本学の教養教育の目標にかなった人材の育成」に向けた道筋を明示したことは大きな前進であった。また、共通科目の授業内容・方法のスタンダード（共通）化を図った点も特筆すべきであろう。スタンダード化とは、(a) 共通科目には学際性を担保しつつ、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（事例）的事柄を中心的に扱う科目は置かず、(b) 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、担当教員による授業内容の違いを小さくする試みである。なお、授業科目のナンバリングによる科目の体系・水準の明示化にも言及しているが、ナンバリング自体は良いとして、それは共通科目に限ったことではない。なぜHPでは創価コアプログラムの特徴に挙げているのか、理解に苦しむ。

3. 改善に向けた提案

(1) 教養教育^注の目標の微調整（再整理）

「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」この3つの目標を抜本的に見直すことは、職員や学生も巻き込んだ全学的な議論を経る必要がある。ただし、目標自体は大きく変えずとも、各目標の意義づけや具体的な指標について再設定することは比較的簡単に行えると思われる。

・自立的学習者とは、自ら決めた人生のゴールに向かって生涯学び続けることのできる人であり、創価コアプログラムではそのための基礎的・汎用的能力の養成を図る。かりにこのように措定すれば、「何のため」という目的観を磨き鍛える大学科目、生涯にわたって学び続ける基礎学力（数理・読解・表現に関する基礎技能）を伸ばす基礎科目、大学での学びを自身の生き方（キャリア形成）と繋ぐことで学び続ける意識を高めるキャリア科目、この三科目群を柱とした「自立的学習者の養成」とすることで、科目群の役割も科目間の連携もはっきりしてくる。

・同様に「多文化共生力の育成」については、世界市民教育科目が中心になり、言語科目と合わせて、その目標達成を目指す。ただし、現行の言語科目は教育内容の刷新が必要である。コミュニケーションツールとしての言語を学習する限り、AIに置き換わってしまう時代が間もなく到来する。AIを活用した個別学習が拡充するにつれ、従来のようなクラス単位での授業の価値は低下していく。外国語を語学として学ぶのではなく、それぞれの言語を生み育ててきた文化を学ぶことを主目的とする内容・方法に変える必要がある。相手の文化・伝統（価値観）を学ぶことで相互理解も進み、どのように共生すべきか、その方向も見えてくる。

・「真の教養を身につける」ことを目標に置く場合、「真の教養」とは何か、「身につける」とはどのようなことを明示しなければ従来の（網羅的・個別的な）教養教育と差別化ができない。

『人間主義』、『文化主義』、『平和主義』に徹することで真の教養を磨くとするならば、現行の数理・データサイエンス・自然科目、人文・社会・健康科目は教養の素材であり、それらの素材を『人間主義』、『文化主義』、『平和主義』のいずれか、あるいはすべてをもって錬磨する、という意識をもって授業が行われるべきであろう。特定の知識を学ぶことが、教養を身につけることではない。全体人間、あるいは創造的人間として知識を使う態度や能力を錬磨することで、知識が教養となって人格を飾るとするなら、創価コアプログラムは、プログラム全体として知識の錬磨を目指すべきであろう。そして上記2つの科目群は錬磨の素材を供給し、あるいは素材の磨き方を教え、さらには実際に磨く機会を提供する役割を負う。

注) 教養教育が「教養を身につける」ために行われるのは当たり前である。従って、教養を身につける課程として共通科目があり、その取り組みを共通教育とする、と理解した方がすっきりする。

このように、時代の変化を踏まえ、改めて本学の共通教育の目標を「自立的学習力の育成」、「多文化共生力の育成」、「(真の)教養を生かす力の育成」の3つに形を整えておくことを提案する。そして、各科目群の役割をハッキリさせ、創価コアプログラムとしてくくった場合に、どのような連携・連動が適切なのかを明示しておきたい。

(2) 創価コアプログラムツリーの明示

上記の提案を踏まえ、改めて創価コアプログラムをカリキュラムツリー上に可視化することを提案する。ツリー上に配置することで、学生もアカデミックアドバイザーも履修の順序やタイミングを把握しやすくなる。

(3) 創価コアプログラムのプログラム成果の明示

創価コアプログラムを教育装置として見るならば、その成果点検が必要となる。果たして期待通りの成果を上げているのか、その目標達成に向けた(対応した)科目の教育方法上の工夫など、改善に向けた点検はIR的に重要である。

(4) 世界市民教育との関係の整理

共通科目には世界市民教育科目群がある。これを含め本学全体(各学部の専門科目)に遍在する世界市民養成の上で特に有用な科目を集めた世界市民教育カリキュラムマップが策定されている。世界市民教育科目群の創価コアプログラム上の位置づけがツリー上に明確化されることで、世界市民教育カリキュラムマップ上の位置づけ・役割もより鮮明になる。

(5) 価値創造教育との関係の整理

世界市民教育と並んで本学では価値創造教育(≡創価教育)の実践が重視されている。世界市民教育はカリキュラムマップに示されるように具体的な科目を通じて世界市民としての素養を学修していく。一方、価値創造教育は特定の学問分野や知識・技能の習得を意図しない。授業科目としては大学科目群のいくつかは直截的に価値創造の知識や作法を扱うが、講義を聴いてお仕舞という話ではない。むしろ、大学科目で学んだ見方・考え方を人文・社会・自然といった様々な学問内容に応用し、実生活の上で何らかの価値を生むこと支援・促進する教育である。価値創造の主体育成は創価コアプログラムの成果でもあり、この関係の整理は現行カリキュラムの改善には避けて通れない。

資料2

10月4日の分科会で提示されたスライド

<h2 style="text-align: center;">本学の教養教育を考える</h2> <p style="text-align: center;">— 創価大学における学士課程教育の現状と課題 —</p> <p style="text-align: center;">FDフォーラム第4分科会 学士課程機構長 関田一彦</p>	<h3>分科会の流れ</h3> <p>13:00～ フォーラム開会あいさつ</p> <p>13:05～ 建旨説明・インタラクティブな話題提供</p> <p>13:50～ 寺西初代機構長からのコメント</p> <p>14:00～ フロアを交えた質疑応答</p> <p>14:30 閉会あいさつ/事務連絡</p>
<h3>学士課程と学士課程教育</h3> <p style="text-align: right; font-size: small;">学士課程教育の構築に向けて (講師) 文部科学省</p> <p>学士課程とは 「専門の学基を教授するとともに、幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」よう配慮された学士の課程 (学部4年間のプログラム)</p> <p>大学側では、大学全体で何を教えるか4年間で何を教えるかという観点よりも、学部が自分たちの学問の論理からカリキュラムを考える、あるいは学部の中では、実はカリキュラムを編み込んで以上は、もう後は個々の教員に授業を任せる。そして、その大学全体として何を結果として学んだのかということについては、実はあまり考慮していなかったのではないかと思います。(金子 元久 2009 p.42)</p> <p>大学は、カリキュラムとか教育理念ではなく、実際にその学生との関係でどのように機能しているのかということが問われる。そういう意味で教育学習過程の内容に組み込んで考えざるを得ない。(同 p.44)</p> <p>社会に入った時に、どういうふうな意味があるのかということも含めて、(中略)その成果がどういった成果であるのか、そういう意味では、レバンスと言いますが、大学で習っていることがどのような意味を持っているのか、そういう問題に繋がってくる。(同 p.44) https://www.shodokyo.or.jp/yiba/research/225.html</p>	<h3>学士課程と学士課程教育</h3> <p style="text-align: right; font-size: small;">学士課程教育の構築に向けて (講師) 文部科学省</p> <p>学士課程とは 「専門の学基を教授するとともに、幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」よう配慮された学士の課程 (学部4年間のプログラム)</p> <p>更に金子は表層的な科目(知識伝授)カタログや観念的な理念の話ではなく、その授業で何が行われ、どのような学びが生じているのかに注目することを求めます</p> <p style="background-color: #333; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">15年前の金子の指摘ですが、皆さんはどう思いますか？</p>
<h3>二つのDP(学位授与方針)</h3> <p>学部としてのDP → 学位は学部ごとにその責任を持つ⇒何に/何の責任を持つ? (従来)専門の学基を教授した結果としての学位 (今は)専門知識・技能の教授 + α (いくつかの汎用的能力涵養)の結果としての学位</p> <p>大学としてのDP → 学士課程教育として責任を持つ 幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養した結果としての学位</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>どの学部(学位プログラム)に属しようと、専門教育(学部)と共通教育(共通科目運営センター)が連携・補充して教育を行うことで、創価大学を卒業する者に等しく期待したい学修成果</p> </div>	<p>本学のDP: 創価大学は価値創造を実践する「世界市民」の育成を教育目標に掲げ、各学部の専門教育および共通科目運営センターが提供する正課の学修を通じて、次の知識・技能並びに態度を身につけ、所定の期間在学し所定の単位を修得しGPA基準を満たした学生に学位を授与します。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.各学部等が授ける知識・技能を身に付け、社会に活用することができる。 2.論理的に考え、適切な表現で伝えることができる。 3.多様性を尊重し、他者と協働することができる。 4.課題解決に向けて主体的・創造的に行動することができる。 <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: small;">学部の専門教育</div> <div style="font-size: 2em; margin: 0 5px;">+</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: small;">全学部の共通教育</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: small;">創価「コア」プログラム</div> </div>
<h3>創価コアプログラム</h3> <p>大学としてのDPを満たすために、共通教育として創価大学生全員に課すプログラム</p> <p>【2025年度履修要項】 創価コアプログラムとは、本学の共通科目の教育理念・目標を踏まえ、創価大学で学ぶことに誇りを持ち、所属学部にかかわらず、全員が幅広い教養を身につけることを目指すプログラム(24単位)です。</p> <p>これで満たせるの？</p> <ol style="list-style-type: none"> (1)「基礎科目」→初年次セミナー、学術文章作法14%必修(4単位) (2)「大学科目」→人間教育論、創価教育論などが選択必修(4単位) (3)「言語科目」→第一外国語(英語)6単位、第二外国語4単位が必修(10単位) (4)「世界市民教育科目」→平和学入門、環境と開発などが選択必修(4単位) (5)「数理・データサイエンス・自然科目」→データサイエンス入門が必修(2単位) <p>6つの科目群から指定された科目を学びます。原則として、2年次終了(国際教養学部生は3年次終了)までの修得を目指して取り組んでください。</p>	<h3>問題意識の共有</h3> <p>建物やシステムを整えるだけでは不十分。正課内外の取り組みを融合させた「人間をつくるための運動」(=人間教育)が必要。</p> <p style="text-align: center;">寮やクラブ、各種実行委員会など授業以外での成長が 本学の人間教育?!</p> <p style="text-align: center;">では、授業はどうでもいいの？</p> <p style="background-color: #eee; padding: 5px; text-align: center;">社会に説明し、納得させるだけのストーリーの欠如</p>
<h3>創立者の教育提言と大学の対応</h3> <p>・創立者の提言(2000年) 「理念の明確でない一般教育」から「リベラルアーツ教育(教養教育)」への転換。</p> <p>・大学の対応:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・WLC(1998)、CETL(2000)の設置 ・創価コアプログラム(2009)の設定 ・学士課程教育機構(2010)の創設 <p>しかし、これらの取り組みは...</p> <p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;">組織や科目は整えてきたが...</p> <p>創立者の期待に十分に答えられていたのか？ そもそも本学の構成員(教職)は理解しているのか？</p>	<h3>教養教育の再構築に向けて</h3> <p>真の教養とは、自他どもの幸福を生涯追求し、創造し続ける「人生の指針」・「生き方の基礎」となるものである。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>教養教育とは網羅的な知識の習得ではない。したがって、単なる「学際的」学習で教養は身につかない。 世界市民として生きる指針としての教養は知識の羅列ではなく、科目間の「統合」と「融合」が不可欠である。</p> <p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; display: inline-block;">初代機構長の言葉</p>

<p>教養教育の再構築に向けて カリキュラム</p> <p>本学の教養教育が目指すもの：創造的世界市民の育成</p> <p style="text-align: center;">↓ 提案 ↓</p> <p>分野縦割り傾向の強い科目群体制を改め、 「世界市民のための教養」の視点から5つの領域に再構築</p> <ul style="list-style-type: none"> ・世界を知る ・地域を知る ・人生観を深める ・ウェルビーイングな状態をつくる ・知的スキルを磨く <p style="text-align: right;">AIを活用した課題解決 学習 (PBL) の比重を 高め、 実社会の中での体験 学習の機会拡充</p>	<p>教養教育の再構築に向けて 学習・教育方法</p> <p style="text-align: center;">↓ 提案 ↓</p> <p>領域の如何を問わない価値創造の3段階を意識した授業づくり 「知る・気づく」 → 「理解する」 → 「実践する」</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px;">学んでいる知識の 価値(意義)を知る</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px;">学んでいる知識の 生かし方を理解する</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px;">学んでいる知識の 応用・実践を試みる</div> </div> <p>知識を智慧に変える訓練としての「発想し、対話し、研磨しあう」授業</p> <p style="text-align: right;">創業者の 言葉</p>
<p>まとめ</p> <p style="text-align: center;">創業者の理念を实践として再構築する必要がある そのためには、教養教育の見直しは喫緊の課題である</p> <p style="text-align: center;">2030年の新カリ に向けて</p> <p>カリキュラムと学習方法の両方で抜本的な変革を目指し 教職学の垣根を超えた継続的な議論を積み重ね 2028年には具体的な構想を示してほしい</p>	<p style="text-align: right;">補足</p> <p style="text-align: center;">世界市民教育(GCED: Global Citizenship Education)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>↑</p> <p>創業者の平和・ 教育思想</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>↑</p> <p>ユネスコの教育 イニシアティブ</p> </div> </div> <p>創備大学は教育を通じた世界平和のために要塞でなければならない。100年、200年、何年かかろうと、そのための不断の取組みを続けねばならない。</p> <p>その取組の中核として本学の教養教育を位置付けておきたい。</p> <p>戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。 相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑念と不信を起した共通の原因であり、(中略)文化の広い普及と正義・自由・平和のための人類の教育とは、人間の尊厳に欠くことのできないものであり、かつ、すべての国民が相互の援助及び相互の関心の精神を持って、果たさなければならない神聖な義務である。【ユネスコ憲章 前文より】</p>

高等教育における適正な合理的配慮に向けた 関係者間の合意形成と実践的課題 —ディプロマ・ポリシーおよび キャリア形成の視点に基づく検討—

山崎めぐみ

創価大学 総合学習支援センター長・障害学生支援室長
学士課程教育機構 教授

1. はじめに

近年、高等教育機関における障害のある学生の在籍数は増加傾向にある。日本学生支援機構の令和6年度調査によれば、障害のある学生の在籍数は58,141人（全学生数の1.79%）であり、そのうち実際に大学から支援を受けている学生は27,121人（全学生の0.84%）にのぼる（2025）。なお、ここでいう大学からの支援とは、奨学金などの経済的な支援や保健センターや学生相談室が行うメンタルケア・精神的サポートではなく、当該学生が求める学習成果に到達するための環境調整（アメリカの大学では Reasonable Accommodation、イギリスおよびオーストラリアの大学では Reasonable Adjustment）、すなわち学習に向けた合理的配慮のことである。本稿では、創価大学障害学生支援室における実践に基づき、適正な合理的配慮の提供に向けた「関係者間の合意形成」のプロセスと、その判断基準となる教育目標（ディプロマ・ポリシー）やキャリア形成の視点について論じる。

2. 障害学生支援の現状と課題

2.1 学内における相談・環境調整の実態

本学における合理的配慮の提供者数は、2025年度春学期に157名、秋学期（12月現在）に144名となっている。本支援室設置前の準備期間である2019年度（春35名・秋38名）および2020年度（春42名・秋49名）と比較すると、2021年3月の設置以降、提供者数は大幅な増加傾向にある。2021年度（春97名・秋106名）、2022年度（春127名・秋147名）、2023年度（春147名・秋131名）、2024年度（春129名・秋116名）、2025年度（春157名・秋143名）と推移しており、本学における環境調整のニーズが年々拡大していることが伺える。

具体的な調整内容としては、期限延長等の「課題・提出物」に関する要望が最も多く（79%）、次いで「座席・入退出」に関する配慮（40%）、「発言・発表・会話」に関する要望（25%）などが挙げられる。また、具体的な計画案（環境調整計画案）の作成には至らなかったものの、保護者および学生本人からの相談・問い

合わせ件数は、2025年度春学期14件、秋学期16件に達している。

2.2 配慮提供における教育的ジレンマ

授業の環境調整において最大の課題となるのが、大学の教育目標との整合性である。特に「コミュニケーション能力」や「他者との協働（グループワーク）」等のスキル修得が、各学部のディプロマ・ポリシー（DP）や授業の到達目標として明記されている場合、特定の学習方法や評価方法の安易な免除は教育の質保証を損なう恐れがある。また、教職課程や看護学部などの専門職育成プログラムにおいては、課題の期限延長や自由な入退出の許可が、実習運営上の重大な困難を招くケースも少なくない。

さらに、申請時期の遅れも実務上の大きな課題である。 Semester制（15週）において、第13・14週といった授業終了間際に申請がなされた場合、それまでの学習状況を遡及して評価・支援することは極めて困難であり、適切な支援計画の作成を阻む要因となる。合理的配慮には原則として遡及的適用は認められないため、このような場合は、当該学期における配慮検討が困難または限定的である旨を学生に丁寧に伝えた上で、次学期以降の学習継続に向けた相談に重点を置くことになる。

ただし、急な病気や疾患といった不測の事態（特定の条件を満たす保留理由がある場合）に

おいては、それまでの出席状況等を考慮し、インコンプリート（成績評価保留）制度の活用を検討する場合がある。あるいは、期末試験に限定した合理的配慮を申請することで、可能な範囲での評価の機会を確保するなど、柔軟な対応を模索することもある。

3. 合理的配慮の検討基準

3.1 ディプロマ・ポリシーと教育の本質

適正な配慮内容を決定するためには、本学の共通科目の学習成果（Learning Outcomes：論理的思考力、他者と協働する力、自律的な学習力など）や各学部におけ DP を常に念頭に置く必要がある。各授業の到達目標および開講目的を変更しない範囲で支援内容を検討することが、最終的に学位の社会的通用性を担保し、学生本人の利益につながるからである。

図1は、大学における学習の構造を示したものである。図の最下層にある「学習の主体は学生」という土台は学習が成立するための不可欠な成立要件である。自律的な取り組みがあって初めて知識やスキルの獲得が可能（能動的な学修プロセス）となるのであり、大学の役割は、この主体的な学習を支えるための適切なルート（アクセス手段）を整備することにある。一般的な階段によるアクセスに困難を抱える学生に対し、次節で述べる教育的専門性に基づき、ゴ

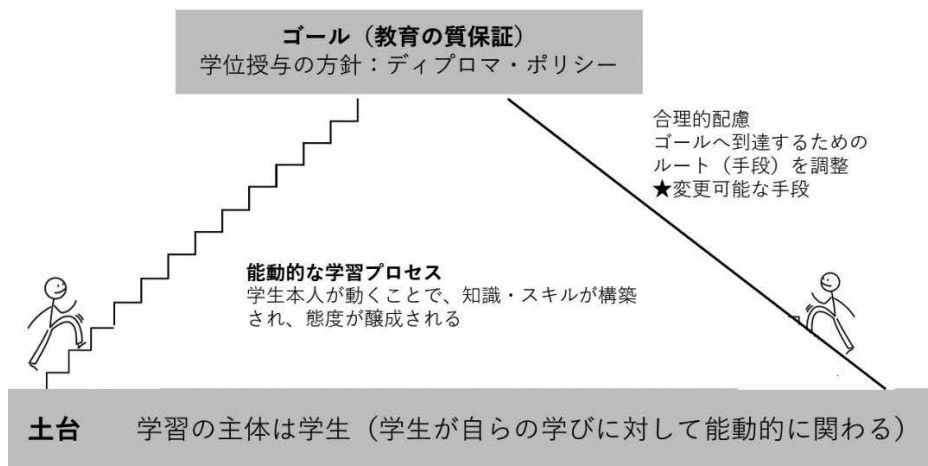


図1：合理的配慮と教育目標（DP）の整合性モデル

ールへの到達を可能にするスロープ（合理的配慮）を設計する。ここで重要な点は、スロープは学習へのアクセスを可能にするための「可変的な手段」であるが、到達する高さ（学術的基準）そのものを引き下げるものではないという点である。合理的配慮は学習へのアクセスを可能にする環境（学習手段・評価手段）の調整であり、学生が自ら取り組むという「学習の主体」そのものを肩代わりするものではない。

3.2 合理的配慮の決定に求められる教育的専門性

図1に示した「手段としての合理的配慮」を適切に設計するためには、障害に関する知識のみならず、大学教育そのものに対する深い知見と専門的なスキルが不可欠である。しかし、現状の実務における課題として、配慮内容の決定プロセスが学生への心理的ケア、すなわちカウンセリング的アプローチに偏っている点が挙げられる。

学生の不安や困難に寄り添う情緒的なアプローチは学生との対話の出発点として重要であるが、そのみでは教育目標（DP）との整合性を学術的に検証し、教員と合理的配慮の内容を作成している相談員が同じ目的をもって議論するには限界がある。教育の質を担保しつつ社会的障壁を解消するためには、専門職としての主軸を「情緒的な寄り添い」から、以下の三つの専門性に基づいた「教育的アセスメント」へとシフトさせなければならない。すなわち、単なる「支援者」という枠組みを超え、学習環境を客観的に最適化する「学習環境調整者」へと、その役割を再定義していく必要がある。

3.2-1. 大学教育の構造的な理解と教育方法の知識

大学の授業は、講義、演習、実習など多様な形態で構成されている。適切な配慮を導き出すには、個別の授業がどのような教育的な意図、教育目的を持ち、どのような方法で実施されて

いるかを教育的に理解する力が求められる。授業のどのプロセスにおいて学生が障壁（バリア）に直面しているのかを緻密に分析するスキルこそが、実効性のある配慮の起点となる。

3.2-2. 教育評価（アセスメント）に関する知識

合理的配慮はDPの維持を前提とするため、「何を、どのように評価すれば、学習成果を正しく測定できるか」という教育評価の理論と実践に関する知識が欠かせない。どの評価要素が教育の本質（譲れない基準）であり、どの要素が調整可能な「実施方法」に過ぎないのかを、客観的な根拠に基づいて見極める能力が求められる。

3.2-3. 代替的な学習・評価手法の提示スキル

既存の評価方法で困難が生じる場合、教育目標を損なうことなく障壁を取り除ける「別の方法」を具体的に提案するスキルである。例えば、目標が「知識の定着」であれば口頭試問やレポートへの代替を、「論理的構成力」であればPC使用や試験時間の延長を提案するなど、授業のねらいに準拠した複数の選択肢を教員へ提示・調整するコーディネート能力が不可欠である。

3.3 卒業後のキャリアを見据えた検討

さらに、学生が卒業後に目指す社会的役割や職業も、重要な判断材料となる。例えば、対人援助や高度なコミュニケーションが求められる専門職を目指す場合、卒業後に必要となる資質を単に回避するだけの配慮は、結果として学生の将来を損なう恐れがある。本人の目標達成に必要なスキル（コンピテンシー）を慎重に検討し、学部・学科の教員とも連携しながら、自律的な成長を支えるための支援内容を決定していく必要がある。

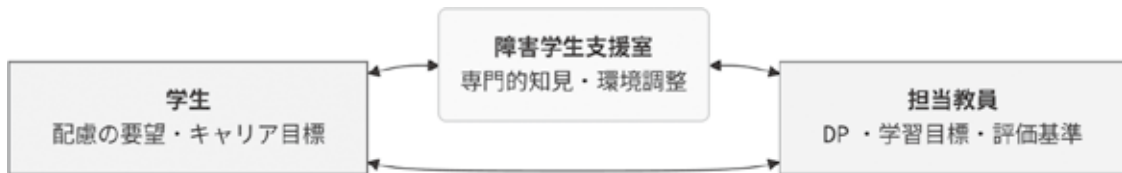


図2：関係者間の合意形成トライアングル

4. 関係者間の合意形成プロセス

4.1 三者連携による意思決定

適正な配慮の決定には、担当教員による教育的判断と、支援室の専門的知見（学習方法・評価方法を含めた環境調整）、そして学生の要望の三者を統合するプロセスが不可欠である。

4.2 具体的な合意形成事例

本学におけるこれまでの合意形成および連携事例として、主に以下の形態が挙げられる。

語学授業における多角的支援：支援室スタッフが授業を見学し、教員と効果的な授業方法を検討するほか、教員・学生・支援室の三者による協議を実施している。また、学生本人が直接意思を伝えることが困難な場合、対面およびメールにおける教員・学生間のコミュニケーションを直接的に補助している。

授業形態の柔軟化：授業の到達目標を維持しつつ、身体的・精神的状況に応じてオンデマンド受講や別室での同時中継視聴などの代替手段を教員と協議し、導入を図っている。

発表・グループ活動の代替措置：発表やグループ活動自体が授業の不可欠な到達目標に直接影響を及ぼさないと判断される場合、レポート課題への振替や、研究室で教員へ向けての発表、録画による個人発表などの代替手段を教員と協議・決定している。

座席配置および入退出の環境整備：学習目標を

変更することなく、グループの固定化や特定の座席配置が可能か、教員・学生を含めた調整を行う。また、体調変動等により事前連絡なしの中途退出が必要な学生については、関係部署と連携し、学生の安全確保や残された荷物の管理、休憩場所の確保など、退室後のサポート体制まで含めた合意形成を行っている。

授業担当教員とのコミュニケーション支援：学生が教員に対して直接的な相談や交渉を行うことに心理的・認知的困難を抱える場合、支援室が調整役を担い、双方の意向を調整する。具体的には、配慮内容の詳細について支援室が仲介しメールでの情報共有を主導するほか、必要に応じて個別教員との対面協議を設ける。この「対話の代行・補助」により、教員の教育的意図と学生のニーズの齟齬を防ぎ、実効性のある合理的配慮の実施を担保している。

専門職養成課程における連携：教職課程においては教職キャリアセンターと連携し、実習に向けた具体的なチェックリストを作成・運用している。また看護学部においては、講義（座学）と臨地実習のそれぞれにおける配慮内容を明確に区分け（棲み分け）し、合理的配慮を検討する学部教員と共に学問領域の特性に応じた柔軟な対応を実施している。

このように、授業単位の調整が行われる一方で、学生個人の学習能力そのものを支える取り組みもまた、DPの達成には欠かせない要素である。

4.3 学習支援部署との連携と学生本人との合意形成

授業における合理的配慮は学習環境の社会的障壁を取り除くものであるが、既述の通り、授業の到達目標や評価基準、および大学の DP 自体を変更するものではない。したがって、環境調整のみでは学習の成立が困難な場合、学生自身の既習内容をアセスメントし、個別のスキル補完を行う学習支援との連動が不可欠となる。

本学では、総合学習支援センターと障害学生支援室が連携し、学生のニーズに応じた重層的なサポート体制を構築している。この連携において最優先されるのは、学生本人の自発的な意志と合意である。具体的には、初年次必修科目を中心とした学生スタッフによる「ピア・チュータリング」や院生スタッフによる「レポート・チュータリング」、理工・経済・経営学部等の専門基礎を支える「数学チュータリング」、さらにはタイムマネジメントや課題への取り組みを伴走支援する「オアシスプログラム」など、多角的なプログラムを提供している。なお、オアシスプログラムについてはアドバイザー教員からのリファールを起点とするため、学生・支援室・アドバイザー教員の三者間での密接な情報共有と合意形成が前提となる。

こうした連携は、障害学生支援室からの依頼に留まらず、学習支援の現場で困難が顕在化した学生が同支援室へ紹介・連携されるといった双方向の形で機能している。学習環境の調整としての「合理的配慮」を、実質的な「学習成果」へと結びつけるためには、こうした学習支援部門との有機的な連携が極めて重要な役割を果たしているといえる。

こうした学生本人の自律を促す学習支援の枠組みを維持するためには、学習の主体が学生本人であることを、保護者を含めた関係者全員が正しく認識する必要がある。次節では、この保護者との合意形成における課題について検討したい。

5. 保護者との関係構築と課題

5.1 保護者対応の現状と課題

近年、保護者との合意形成は、高等教育機関における障害学生支援の成否を分ける重要な課題となっている。日本学生支援機構（2025）によれば、大学における合理的配慮は、本来、学生本人の申請に基づき、建設的対話を通じて学習へのアクセシビリティを調整するものとされている。しかし、現実には高校までの「保護者主導による手厚い配慮」の継続を強く希望する保護者も少なくない。これに対し大学側は、学位授与の方針（DP）および卒業後の自立を見据え、教育目標を損なわない範囲での配慮の限界について、粘り強く説明を尽くす必要がある。

保護者との対話においては、図1で示した学位の質保証というゴールの重要性と、その根拠となる DP の不変性を共有することが、建設的な合意形成の鍵となる。保護者からの要望が教育の基準緩和に及ぶ場合、それを単に拒絶するのではなく、学位の社会的通用性を担保するためには、DP に示された学習成果を確実に達成（担保）することこそが大学の果たすべき責任であり、その基準自体を変更することはできないという原則を、共通認識として醸成しなければならない。支援室の役割は、到達すべき基準を下げるのではなく、その基準に学生がどうすれば手が届くのかという「手段の調整」に焦点を当てることである。この視点の転換により、保護者の抱く不安を、学生の自律的な学習を支えるための具体的な環境調整の議論へと発展させていくことが可能となる。結論として、保護者との建設的対話とは、単なる要望の受け入れや拒絶ではない。大学教育の質を保証する厳正な基準と、学生の個別の困難に寄り添う柔軟な手段を、図1に示した「不変の基準」と「可変の手段」の構造に基づき粘り強く説明し、合意を得ていくプロセスそのものである。

しかしながら、実際に保護者との合意形成を困難にしている要因として、大学と保護者における「支援の専門性」に対する認識の相違が挙げられる。支援室が教育的立場から、DPの維持や卒業後の自立を見据えた判断を下す際、一部の保護者からは「専門家としての支援がなされていない」との不満を表明されることがある。これは、学生や保護者の要望を最大限に叶えることが専門性であるとする保護者側と、教育の本質を担保しながら環境を整えることが専門性であるとする大学側との、役割期待のズレに起因している。こうした「教育的判断」と「情緒的・生活的な寄り添い」という、役割期待の乖離する二つの側面を一人のスタッフが並行して担うことは、支援の質を低下させるだけでなく、関係者間の信頼構築を阻害する要因ともなりかねない。この構造的な課題を解決し、支援の専門性を再定義するための具体的なアプローチとして、次節では機能分離型の体制構築を提案したい。

5.2 機能分離型支援体制の提案

前述した「学生の自律を促す環境調整」と「保護者の不安を解消する情緒的・生活面での支援」を同時に担うことは、現在の支援体制において構造的な限界を浮き彫りにしている。特に、授業内容の専門性に踏み込む教員間調整と、福祉的側面が強い保護者対応を一人のスタッフが並行して行うことは、支援の立ち位置を不明確にし、双方の役割を適切に両立させるこ

とを著しく困難にする。したがって、限られた人的資源を最大限に活用し、支援の質と専門性を担保するためには、組織的な機能の再編が不可欠である。具体的には、授業内での環境調整を専門に担う「学習支援部門（環境調整部門）」と、保護者対応および授業外の生活面を包括的にサポートする「生活・相談支援部門」へと障害学習支援室の機能分離を進めることが急務である。

このような役割の明確化により、教育の本質（DP）を維持する厳正かつ客観的な判断と、学生・保護者の個別の困難にきめ細やかに寄り添う情緒的支援を、組織として矛盾なく両立させることが可能になる。この体制構築は、今後ますます多様化する支援ニーズに応えつつ、大学教育の質を保証する実効性の高いアプローチになると考える。

さらに、授業における合理的配慮（環境調整）のあり方を再考すると、障害の有無にかかわらず、全ての学生にとって学習環境を改善しうる共通の要素が多分に含まれていることに着目せざるを得ない。そこで本学では、合理的配慮を起点とした学習支援および授業改善を加速させるため、「全ての学生のための学習環境改善推進（ALE：Advancing Learning Environment for All at Soka University）」というビジョンを掲げ、個別配慮とユニバーサルデザイン（UD）を統合的に推進する体制の構築を目指したい。

このビジョンを具体化し、個別対応の枠を超

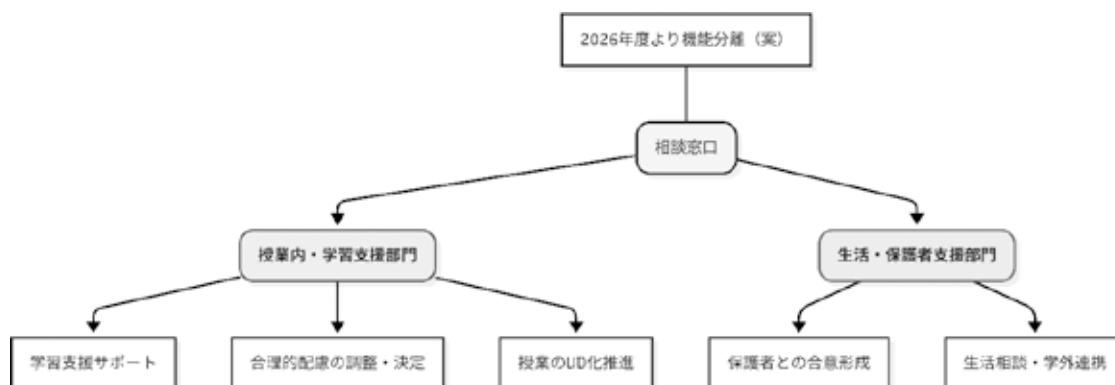


図3：2026年度以降の機能分離型支援体制（案）

えて教育の基盤そのものを整えるアプローチこそが、次節で述べる「授業のユニバーサルデザイン化」である。

6. 授業のユニバーサルデザイン化に向けて

5.2節で述べたビジョンを具現化するためには、個別の合理的配慮を適切に提供する一方で、授業全体のユニバーサルデザイン（UD）化を並行して推進することが不可欠である。これは、特定の障害学生への対応に留まらず、多様な背景を持つ全ての学生の学習環境を底上げする基盤となる。

具体的な環境調整としては、現在、個別配慮として行われている支援内容を標準的な授業形態に組み込むことが有効である。例えば、ポータルサイトを活用した「重要事項の文書伝達」や「資料・教材の事前配布」、視覚情報を併用した「授業内での指示・説明の提示」などが挙げられる。このように情報のアクセシビリティを担保し、多角的な伝達を徹底することは、学生が直面する不要な障壁を未然に取り除く上で極めて有効なアプローチとなる。

また、評価方法についても、図1で示した「教育目標（DP）の維持」を前提としつつ、柔軟な評価手法を導入することが求められる。具体的には、学習目標や評価基準を変更することなく、レポート、プレゼンテーション、あるいは個別・グループワークといった「成果達成のための選択肢」をあらかじめ設けることである。これにより、学生は自身の特性を活かして学習成果を証明することが可能となる。

教員側にとっても、授業設計の段階で学習目標と評価方法をUDの視点から再検討することは、個別の配慮要請に対する負担を軽減するだけでなく、授業そのものの質の向上に直結する。事前の環境整備としてのUDと、個別のニーズに応じる合理的配慮を、相互に補完し合う一連のアプローチとして機能させることが、今後の高等教育機関には求められている。

7. おわりに

本稿で考察した適正な合理的配慮の提供は、学生の権利保護と大学における教育の質保証を両立させる、教育の本質に関わる営みである。大学教育の到達目標であるDPを維持しつつ、卒業後の自律を見据えたキャリア形成を支援するためには、図1で示した通り、不変の基準へと至る「手段」を学生との建設的対話に基づき最適化していく合意形成のプロセスが欠かせない。

今回提案した機能分離型の支援体制や、学内各部署との有機的な連携は、支援に関わるスタッフの役割期待のズレを解消し、専門性を再定義するための実効性のある基盤となるものである。こうした組織的な役割の明確化と、授業のユニバーサルデザイン化を並行して推進することは、個別対応の限界を乗り越え、教育の質を全学的に底上げする力となる。

「全ての学生のための学習環境改善推進（ALE）」というビジョンのもと、今後も各学部・学科の特性に応じた柔軟かつ適正な支援を実現したい。学生一人ひとりの可能性を信じ、その自律を支えるための建設的な対話と合意形成を、本学全体で着実に積み重ねていくことを、強く期待したい。

引用文献リスト

独立行政法人日本学生支援機構. (2025). 『令和6年度大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』.

AIを活用したシラバス分析に基づく 「世界市民教育」カリキュラム評価に向けて — 「開発分野」の分析を例に—

仲井間静香・関田 一彦

1. はじめに

創価大学は世界市民を育む大学であり、その育成を念頭に置いた多くの科目が開講されている。さらに学生の履修の利便性を向上させるため、その全体が一覧できる「世界市民教育カリキュラムマップ」が作成され、2023年度から大学公式ウェブサイトで公開されている。ただし、現状は関連科目が一元的に整理・表記するところに止まっており、プログラムとしての有機的な繋がりやその学習成果を点検・評価する手法については十分に確立されてはいない。そこで本稿では、世界市民教育の主要な柱の1つである「開発分野」を事例として、2025年度に開講された関連科目のシラバス分析によって、それら授業内容の妥当性および適切性を検討する。

なお、この分析にあたっては、創立者の世界市民教育やユネスコの地球市民教育（Global Citizenship Education, 以下 GCED と略す）等の文献を生成 AI（Gemini3.0）に学習させ、その上で学習内容や学習成果などを評価するルーブリックを作成した。このルーブリックに基づき、各科目のシラバスを点検し、プログラム全体の適切性を評価させる手法をとった。本手法

は、共通科目の世界市民教育科目群を対象とした先行研究（仲井間・関田2025）を基に構築したものであり、他分野への応用も可能である。2026年度から新たに提供される更新版「世界市民教育カリキュラムマップ」の適切性評価への活用を期待したい。

2. 分析方法

2-1 分析方針

近年、提唱・展開が進む GCED では特定の学問分野の知識習得を越えて、世界市民に求められる素養を認知、社会・情動、行動の三つの領域（表1参照）から整理している（UNESCO 2015）。この内容が示す通り、現今の世界市民教育の潮流は、世界市民の素養を特定の学問分野に特化した知識・技能ではなく、汎用的な能力あるいはコンピテンシーと捉え、その育成に資する内容や方法が検討されている。そのため、前回の世界市民教育科目群を対象にした分析（仲井間・関田2025）では、平和、人権といった特定の分野・領域に対応するルーブリックは作成せず、世界市民を育成する教育としての妥当性を点検する汎用的ルーブリックを用いた。

創価大学では、創立者のコロンビア大学講演

表 1 UNESCO の GCED が育成を目指す世界市民の素養

領域 (Domain)	学習成果 (Learning Outcomes)
認知 (Cognitive)	地球、地域、国、地域に関する問題や様々な国々や人々が相互に依存していることについての知識、理解や批判的思考を獲得していること。
社会・情緒 (Socio-emotional)	人類の一員であるとの感覚や差異や多様性に対する価値、責任、共感、連帯や尊敬を有していること。
行動 (Behavioral)	地域、国や地球レベルでより平和で持続可能な世界のために有効にそして責任を持って行動すること。

に基づき、「世界市民教育」プログラムとして平和・人権・環境・開発の4分野を中心としたカリキュラムを編成している。そしてこれらの分野の知識・技能を十全に発揮し、世界平和を具現化する主体性と実践力を養う領域として、サービス・ラーニングとリーダーシップを加えた4分野2領域で世界市民教育カリキュラムを構成している。

本研究では、これらのうち、主要4分野の1つである「開発」分野を事例として、AIによるシラバス分析を行う。具体的には、前回作成した汎用的ルーブリックを基盤としつつ、創立者の理念とGCEDの指標を統合し、さらに「開発」分野固有の内容を反映させた新たなルーブリックを作成する。これにより、本学のカリキュラムマップの適切性をより多角的に検討するため、AI分析を試みる。

2-2 AI 指示手順

2-2-1 事前学習

創価大学の「世界市民教育」カリキュラムのうち開発分野（16科目）のシラバス評価を行うために、AIに対応する事前学習として、開発教育を3つに分けて関連資料を読み込ませた。まず1つ目に従来の開発教育の内容として、国際理解教育事典の解説や関連団体の解説を、2つ目にユネスコの開発教育としてユネスコの教育勧告（2023）やESD、GCEDの解説（2015）を、そして、3つ目に創立者の開発教育としてコロンビア大学ティチャーズ・カレッジ講演（1996）や「SGIの日」記念提言（1987年、1988年、1996年）を学習させた。

2-2-2 ルーブリックの作成手順

表2に示すように指示1から指示5を通じて、段階的にルーブリックの作成・評価を試みた。まず、指示1と指示2で、従来の開発教育とGCEDの定義、学習内容、学習成果をそれ

表 2 分析手順一覧

指示	指示内容
指示 1	従来の開発教育を定義し、その学習成果及び学習内容を整理せよ。
指示 2	GCEDにおける開発教育を定義し、その学習成果及び学習内容を整理せよ。
指示 3	指示 1, 2で示された従来の開発教育の定義とGCEDの定義を合わせて開発教育に関するルーブリックを作成せよ。
指示 4	創立者の世界市民教育とGCED、双方の定義を踏まえ、前回（仲井間・関田2025）作成した汎用的ルーブリックの妥当性・正当性を点検せよ。必要があれば修正せよ。
手作業	指示 3で作成した開発教育ルーブリックと指示 4で点検したルーブリックを比較し、開発教育に固有の評価項目を特定する。特定した項目を指示 4で再構成したルーブリックに加え、統合型ルーブリックを作成する。
指示 5	作成した統合型開発分野ルーブリックで開発分野の科目シラバスを分析評価せよ。

ぞれ整理させた。その後、指示3で1と2の開発教育を統合して内容を整理し、ループリックの素案を作成させた。

次に指示4では、創立者の世界市民教育とGCEDのそれぞれの定義を踏まえ、前回作成した汎用的ループリック（仲井間・関田2025）の妥当性・正当性を点検させ、必要があれば修正案を提示するよう指示した。続いて、指示3で作成した「開発教育」のループリックと指示4で点検した「汎用的ループリック」を比較・検討させ、開発教育固有の評価項目を抽出した。

最終的に、抽出した評価項目を汎用的ループリックに組み込むことで「統合型開発分野用ループリック」を完成させた。

以上のプロセスを経て作成したループリックを用い、指示5において創価大学「世界市民教育」カリキュラムの開発分野16科目のシラバスに対する点検・評価を行った。

3. 作業結果

3-1 従来の開発教育とGCEDに含まれる開発教育との違い

本節では、生成AIを用い従来の開発教育（以下、従来型）とGCEDの枠組みにおける開発教育の相違を明らかにする。

まず、AIに対し、従来型に関する学習内容の整理を求めた（指示1）。その結果、従来型の特徴として「NGOの海外協力の現場での実践経験に支えられている点」が指摘された。その上でAIは田中治彦（1994）による「地球規模の開発問題と南北問題の構造と原因を理解し、基本的人権の保全、文化的アイデンティティの尊重に基づき、より公正な地球社会の実現を目指して開発問題と南北問題の解決に向けて参加する態度を養う教育学習活動」（p. 125）という定義を挙げた。

一方でAIは「持続可能な開発の教育」（以下、ESD）の普及に伴う開発教育の変容にも言及し

てきた。具体的には、従来の「貧困・開発問題の解決」を維持しつつも、現在は「持続可能性」が中心概念として組み込まれているとした。これに基づき、開発教育を「南北問題や貧困等の開発問題の理解と解決を目指し、公正な地球社会の実現のために参加する態度を養う教育学習活動」として再定義する提案がなされた。本稿では、この定義を妥当と認め、採用することにした（表3左列参照）。

この再定義に伴い、学習内容および成果についても整理を行った。学習内容として「貧困、経済格差、地球規模の開発問題」という中心課題に加え、「人権、環境、平和、多文化、ジェンダー等の関連領域」や「NGOの実践経験に基づく知見と、持続可能な開発の視点」を内容に含める提案がなされた。

また、従来型に基づく学習成果として、「開発問題の構造的・原因的理解」、「より公正な社会の実現に向けた参加態度の養成」、「『豊かさ』や『人間としてのあり方』に対する反省察」が挙げられた。これらの提案は、創立者が1996年に示した4分野の一つである「開発教育」の内容と親和性が高いと判断し、採用した。

次にユネスコが現在推進しているGCEDの枠組みにおける開発教育について、その定義・学習内容・学習成果を整理させた（指示2）。AIは「学習者が、地域および地球規模の両面で直面している課題（不平等、持続不可能な開発、人権侵害など）を理解し、それらを解決するために必要な知識、スキル、価値観、態度を習得し、『地球市民』として能動的な役割を果たすための教育学習活動」と定義づけた。

学習内容としてはGCEDの3領域を反映し、「地域と世界の相互依存性と権力構造（格差の原因）」及び「持続可能な開発（環境・経済・社会の統合）」の理解、「人権・平和・ジェンダー平等の多様性」の尊重、「ガバナンスへの参加と市民社会の役割」の4項目が提示された。学習成果については、「学習者の全人的な変容」を志向するものとして、認知面では「地球規模

表3 従来及びユネスコ GCED の開発教育に基づく定義・学習内容・学習成果の比較

項目	従来の開発教育	ユネスコ GCED 中の開発教育
定義	南北問題や貧困等の開発問題の理解と解決を目指し、公正な地球社会の実現のために参加する態度を養う教育学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者が、地域および地球規模の両面で直面している課題（不平等、持続不可能な開発、人権侵害など）を理解し、それらを解決するために必要な知識、スキル、価値観、態度を身につけ、「地球市民」として能動的な役割を果たすための教育学習活動 ・地球規模の課題（開発、不平等、持続可能性）を解決し、より公正で平和な世界を築くために、主体的に行動する「地球市民」を育成する変容的教育
学習内容	<ul style="list-style-type: none"> ・貧困、経済格差、地球規模の開発問題 ・人権、環境、平和、多文化、ジェンダー等の関連領域 ・NGO の実践経験に基づく知見と、持続可能な開発の視点 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域と世界の相互依存性と権力構造（格差の原因） ・持続可能な開発（環境・経済・社会の統合） ・人権、平和、ジェンダー平等、多様性の尊重 ・ガバナンスへの参加と市民社会の役割
学習成果	<ul style="list-style-type: none"> ・開発問題の構造的・原因的理解 ・より公正な社会の実現に向けた参加態度の養成 ・「豊かさ」や「人間としてのあり方」の再省察 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認知面：地球規模の課題（貧困、格差、持続不可能な消費など）の構造的な理解と批判的思考 2. 社会・情緒面：人類への連帯感や帰属意識、共感、不公正に対する倫理的責任感 3. 行動面：社会変革のための（地域・国家・地球規模での）能動的・協力的なアクション

の課題（貧困、格差、持続不可能な消費など）の構造的な理解と批判的思考」、社会・情緒面では「人類への連帯感や帰属意識、共感、不公正に対する倫理的責任感」、最後に行動面では「社会変革のための（地域・国家・地球規模での）能動的・協力的なアクション」が挙げられた（表3右列参照）。

以上の分析から、ユネスコの枠組みにおける開発教育は、2023年の「平和、人権および持続可能な開発のための教育に関する勧告」に示される通り、平和・人権・持続可能性を統合した包括的な世界市民教育の一環として位置づけられ、単一・固有の分野・領域として存在するのではなく、世界市民を育成するための包括的な教育体系の中に内包されていることが確認された。

3-2 開発教育のルーブリック作成

表3に見られるように、二つの開発教育の違いは明らかであり、創価大学の開発教育の授業内容を評価する上で、GCEDに内包される開発教育を考慮すべきかどうか、判断を迫られ

た。創立者がコロンビア大学で講演されてから30年、環境と開発の分野間の垣根は下がり、開発と人権の分野でも関連を強めている。そのような学際化の動きに対応しつつ、現段階では本学のカリキュラムマップの趣旨を反映する上で、開発教育の分野固有性を担保する必要があると考えた。そこで指示3では、従来型とGCEDにおける開発教育を合わせた開発教育のルーブリック作成を指示した。

AIはこの新たなルーブリックでは、「単なる知識の習得から、地域と世界のつながりの理解、そして社会革する主体（地球市民）としての行動へと至るプロセスを4段階」で示すことを提案してきた（表4参照）。具体的には【レベル1】関心・基礎知識、【レベル2】構造的な理解・共感、【レベル3】批判的分析・主体性、【レベル4】社会変革・共創の4つのレベル（評価基準）を設定している。たとえば、社会・情緒面（評価規準）では、まず学習者が「途上国はかわいそうだ」という一方向的な視点（レベル1）から、自らの生活が世界の構造と結びついていることに気づき（レベル2・3）、最終

表4 GCEDの3領域を意識した開発教育評価ルーブリック（学生評価用）

評価項目	レベル1 関心・基礎知識	レベル2 構造的理解・共感	レベル3 批判的分析・主体性	レベル4 社会変革・共創
【認知面】 構造的理解と批判的思考	南北問題や貧困、環境問題の存在を知っており、基本的な用語を説明できる。	開発問題が自分たちの生活（消費や環境）と関連していることを理解している。	世界の不平等の背後にある歴史的・政治的な構造を批判的に分析できる。	複雑な地球規模課題に対し、持続可能な解決策を多角的な視点から構想・提案できる。
【社会・情緒面】 連帯感と倫理的責任	途上国の困難な状況に対して、同情や関心を持つことができる。	多様な文化や価値観を尊重し、人類の一員としての共通性に気づいている。	不公正に対して憤りや当事者意識を持ち、自らの倫理的責任を自覚している。	地球市民としての強いアイデンティティを持ち、他者と共感し合いながら連帯を構築できる。
【行動面】 主体的参加と変革	提示されたボランティアや募金などの活動に、指示に従って参加する。	倫理的消費（エシカル消費）など、日常生活の中で自分で行える行動を選択する。	地域や学校の課題を世界と結びつけ、他者と協力して解決に向けた活動を計画・実施する。	社会の仕組みや不正な構造を変えるために、他者や組織に働きかけ、共同でアクションを起こす。

的に社会をより良くするために他者と協働する（レベル4）に至るプロセスを想定する。この提案を妥当と判断し、本ルーブリックの評価基準を四段階に設定した。

一方、各項目の基準の記述を精査すると、必ずしも開発教育固有の取り組みや成果を反映しているとは言い難く、汎用的なGCEDの枠組みに留まっている内容も散見される。そこで次節では、まず創業者およびユネスコが想定する世界市民教育の全体像を概観し、その上で開発教育固有の内容と世界市民教育全体に関わる内容の区別を試みる。

3-3 統合型開発教育ルーブリックの作成

3-3-1 創業者の開発教育とGCEDの定義

開発教育固有の内容と世界市民教育全体に関わる内容の区別を試みるために、まず、創業者の世界市民教育とGCEDの異同について確認

した（表5参照）。AIは創業者の提唱する世界市民教育の中心的概念を「智慧・勇気・慈悲」から成る「世界市民の三要件」に集約し、その目的を「生命の尊厳を基盤とした『平和の文化』の構築」にあるとした。一方、GCEDの核心については「変容的教育」および「3つの基本的概念」を重視すべき指標として提示した。GCEDの特徴は、平和・人権・環境・開発といった個別の分野・領域を特定せず、これらを包括的に「地球規模の課題」として捉え、その解決に向けて主体的な市民へと変容を促す点にある。

これらの視点に基づき前回作成した汎用的ルーブリック（資料1参照）の妥当性（教育目的との整合性）と正当性を、改めてAIに点検させた（指示4）。結果、開発教育の「南北問題解決」から、創業者の「生命尊厳」やGCEDの「地球市民の責務」への統合は、現代の平和

表5 創業者の世界市民教育とユネスコのGCEDの定義

	創業者の世界市民教育	ユネスコのGCED
定義	「生命の尊厳」を基調とし、あらゆる事象の相互依存性を洞察する「智慧」、差異を尊重し学び合う「勇気」、遠く離れた人の苦しみにも共感する「慈悲」を備えた「世界市民」を育成する人間教育	認知、社会・情動、行動の3領域を軸に、地球規模の課題解決に貢献し、平和で公正な社会を築くための「変容をもたらす教育」

構築の要請に合致しているとして、AIはその妥当性・正当性を認めた。しかし同時に、創立者の対話を通じた「人類の連帯」を築くプロセスについて、行動面の評価基準をより明確化すべきであるとの改善点を指摘した。そこで、前回の4項目による評価観点を見直すこととした。具体的には、2023年に改訂されたユネスコの「教育勧告」に依拠し、教育に求められる5つの要素（知識・スキル・価値観・態度・行動）を主軸とした5つの評価観点に変更し、世界市民教育の汎用的ルーブリックを再構成するよう指示した。

3-3-2 固有項目を加えたルーブリック作成

前節（3-3-1）で再構成を指示した汎用的ルーブリックと表4に示した開発教育ルーブリックとを比較し、汎用的ルーブリックに不足している要素を点検した。両者を比較した結果、開発教育ルーブリックにおける「認知面（構造的な理解と批判的思考）」が、開発教育としての領域固有性をもつことが明確となった。そこで、再構成した汎用ルーブリックに、開発教育固有の認知的側面として「開発の構造的な理解と批判的思考」の育成を評価項目に加えることで、領域固有性と汎用性を踏まえた統合型ルーブリックを作成した（表6参照）。

次章ではこの統合型ルーブリックを用い、本学における開発分野関連科目のシラバス点検及びプログラムの評価を実施する（指示6）。尚、汎用型ルーブリックをベースに、特定分野の評価項目を統合させる本手法は、平和、人権、環境という他の分野のシラバス点検、プログラム評価にも転用できるものとする。

また、表4に示した開発教育のルーブリックは、学習者が到達すべき学習成果を評価基準として記述している。これに対し、表6からは汎用的ルーブリックを学習者の学習成果を評価するルーブリックから、学習内容を扱う授業としての妥当性・適切性を評価するシラバス点検用ルーブリックに設定を変更した。

4. 開発分野の科目シラバス点検

作成した創価大学の世界市民教育の統合型開発分野用ルーブリック（表6）を使用し、開発分野16科目の科目シラバス点検を行った（指示6）。なお、分析の指示文（プロンプト）ならびに全16科目の点検結果は稿末に資料として掲載する（資料2, 3）。

4-1 科目シラバス評価事例

ここでは開発分野の科目評価例として、この分野の導入科目である共通科目の「環境と開発（GGCE103）」の点検結果を報告する。各項目の評価は表7にまとめて記載するが、総評として、AIは「世界市民としての価値観と知識を深く養う優れた科目」とし、全項目の平均を2.8点（4点満点）とした。評価項目別では、「3. 価値観の形成」がレベル3（3点）と評価されたが、「5. 行動の変容」ではレベル2（2点）に留まる結果となった。

AIは本科目の優れた点として①「学際的かつ実践的な講師陣」と②「自分事への促進」の二点を挙げた。①については複数の教員によるオムニバス形式に加え、日本国際協力機構（JICA）や国連開発計画（UNDP）駐日代表事務所など、国際協力の最前線にいる外部講師を招き、理論と実践の両面から「開発分野」を深く学ぶ環境が整っており、理論に留まらない「平和のリアリティ」を多角的に学ぶ場が構築されているとした。また、②において、シラバスの到達目標に「多様な立場で平和創造に貢献する『ピース・ワーカー』としての問題発見能力」を掲げており、学生が単なる知識習得に留まらず、自身の主体的な関わり（人間革命・主体性）を意識させる設計であると評価した。

改善点として、①「具体的アクションの促進」と②「対話型スキルの強化」の二点が提示された。①では、学んだ知識や価値観を「価値創造の実践」へ繋げるため、具体的な社会貢献活動

表6 開発領域用統合型ルーブリック（シラバス点検用）

	評価観点	レベル4 (卓越：4点)	レベル3 (達成：3点)	レベル2 (発展途上：2点)	レベル1 (基礎：1点)
再構成された世界市民教育ルーブリックの五項目	1. 知識 (智慧・構造的洞察)	諸課題の歴史的・構造的背景を解明し、生命の相互依存性（縁起）の視点から生活との関連を深く洞察させる機会を極めて豊富に提供している	諸課題の基礎知識を提供し、それらが構造的に関連し、生命尊厳の視点から概ね説明できるような体系的な授業構成となっている	諸課題の用語や事象は扱うが、背景にある社会構造や自分との繋がりを洞察させるための踏み込んだ分析や工夫が不足している	基礎的な用語の紹介に留まり、世界の現状と学生との関わりを構造的に理解させるための学習目標が十分に設定されていない
	2. スキル (勇気・批判的分析)	情報を多角的に分析させ、粘り強い「対話」を通じて解決策を構想・実践させるための高度なアクティブ・ラーニングを設計・実施している	情報を整理・分析させ、自分の考えを論理的に構成した上で、他者との議論や共同作業に主体的に参加させる機会を適切に設けている	問いを立てる機会はあるが、情報の批判的吟味や建設的な対話スキルを段階的に習得させるための活動や具体例が限られている	対話の必要性には触れているが、自分の意見を述べるための基礎スキルや批判的分析力を成長させる機会がほとんど提供されていない
	3. 価値観 (慈悲・生命尊厳)	他者の苦悩への「慈悲（同苦）」に基づき、差異を豊かさとして享受し、連帯感を確立するための省察の場を極めて豊富に提供している	多様性を尊重し、他者の尊厳を守る公正な価値観を保持できるよう、多角的な視点や差別否定の活動を授業内に確保している	多様性や人権を概念として扱うが、自文化中心的な視点やステレオタイプを打破させるための深いアプローチが不足している	多様な価値観への気づきは提供しているが、生命尊厳に基づく倫理観を形成するための教育的な機会が欠如している
	4. 態度 (人間革命・主体性)	社会の不正を是正するために自ら「人間革命（自己変容）」を志し、地球社会の構築に向けて省察の機会を豊富に提供している	地球的課題を「自分事」として捉え、具体的な貢献や変革に対して、意欲的・主体的に取り組む姿勢を育むための適切な動機付けが行われている	社会課題への関心はあるが、学生自らの立ち位置と課題解決を結びつけ、当事者意識を確立させるための働きかけが不足している	地球的課題が自分の生活に無関係ではないという気づきを得ているが、学生の受動的な姿勢を打破し、主体性を引き出すための教育的工夫が十分でない
	5. 行動 (変革の実践)	地域や国際社会の変革に向けた具体的・主体的な行動や平和で持続可能な社会構築のための粘り強い対話ができるような実践的な場を提供している	ライフスタイルの変革（消費の選択等）やボランティア、啓発活動など、自分にできる具体的なアクションを早期・実践できるよう、多様な選択肢を提示している	必要な行動についての知識は提供しているが、学生が自発的に実践へ踏み出すための具体的な後押しや機会の提供が限定的である	日常の些細な行動が社会へ影響することへの気づきは提供しているが、具体的な行動変動を促すための明確なステップの提示が不足している
開発教育固有項目	6. 開発領域 (構造的理解と批判的思考)	複雑な地球規模課題に対し、持続可能な解決策を多角的な視点から構想・提案させる高度な知的負荷を提供している	世界の不平等の背後にある歴史的・政治的な構造を批判的に分析させ、現状を多角的に理解させるための定型的な学びを提供している	開発問題と自身の生活（消費や環境）の関連性には触れているが、構造的な要因を深く分析させるための論理的なフレームワークが不足している	南北問題や貧困、環境問題の事象や基本的な用語が中心であり、問題の背後にある構造的な要因について学生に深く考えさせる機会が十分ではない

表7 共通科目「環境と開発」(GGCE103)のシラバス評価結果

評価観点	評価	評価コメント
1. 知識の習得	レベル3	諸課題の基礎知識を提供し、平和や持続可能な開発の側面から構造的に関連づけた体系的な構成となっている。
2. スキルの習得	レベル3	複数名の講師によるオムニバス形式や平和講座を通じ、多角的な分析や他者の考えに触れる機会を適切に設けている。
3. 価値観の形成	レベル3	多様性を尊重し、他者の尊厳を守る公正な価値観を保持できるよう、SDGsやLNOB(誰一人取り残さない)の理念を扱っている。
4. 態度の形成	レベル3	地球的課題を「自分事」として捉え、具体的な貢献や変革に対し、意欲的に取り組む姿勢を育む動機付けがなされている。
5. 行動の変容	レベル2	毎回の事後学習でレポートを課し、リフレクションの機会はあるが、具体的な社会変革へのアクションを促すステップの提示が限定的である。
6. 開発領域	レベル3	世界の不平等の背景にある歴史・政治構造(平和、開発経済、環境管理等)を批判的に分析させる体系的な学びを提供している。

の選択肢を提示し、小規模なアクションプランを立案させるような仕組みを強化する必要があると指摘している。②については、講義形式が中心に見受けられるため、学生同士が情報を批判的に吟味し、解決策を構想・実践するための「高度なアクティブ・ラーニング」や「粘り強い対話」の場をより明示的に組み込む余地があるとしている。

4-2 開発分野の全体評価結果

AIによる分析の結果、世界市民教育「開発分野」プログラムの全体評価結果は、平均3.3点(4点満点)と高い水準であることが示された。また、このプログラムの特筆すべき強みは「専門性と批判的思考の卓越」とされ、観点6をはじめ3つの観点(観点2、観点1)が高い平均点を示した。しかし、観点5の「行動(変革)」の平均点が低いため課題点として指摘された。

具体的に評価された優れた点は、以下の三項目である(表8参照)。1つ目は、平均点が3.8の高得点となった評価観点6(開発領域)の「高度な構造分析と批判的思考」である。AIは各科目において、複雑な地球規模課題に対し、不平等の背景にある歴史的・政治的構造を批判的に分析させ、既存の枠組みを疑いながら解決

策を構想させる高度な知的負荷が提供されていると分析した。2つ目は、「実務と理論の高度な融合」として、国連、世界銀行、JICA、外務省等の国際機関での豊富な実務経験を持つ教員が、現場のリアリティと理論を「構造的」に結びつけた説得力のある教育を実践していることを挙げた。最後に、「対話型スキルの徹底した育成」として、LTD(話し合い学習法)や多角的な議論を通じて、情報を批判的に吟味し、他者と粘り強く対話して解決策を共創する「世界市民」の基礎技能の育成が定着していると評価した。この評価観点2は、平均点が3.7と高い結果となった。

次に、今後の改善点として三点が示された。一点目に「具体的実践・行動への移行支援」の必要性である。評価結果から知識や態度の得点に比べ、「5. 行動の変容」の平均点が相対的に低いことが判明した。その理由として教室での「知的な理解」を、日常生活の変革やボランティア等の具体的な「社会変革の実践」へと昇華させるための実践的な場やステップの提示が不足していることが指摘された。二点目に、「『同苦』の深化と倫理観の明文化」として、構造的な分析(ロジック)が秀逸である一方で、対象者の苦悩に寄り添う「慈悲(同苦)」の心を深めるための内面的な省察(リフレクシ

表 8 開発領域の全体の優れた点と改善点

評価区分	項目	具体的な内容
優れた点	1. 高度な構造分析と批判的思考	複雑な地球規模課題に対し、不平等の背景にある歴史的・政治的構造を批判的に分析させ、既存の枠組みを疑いながら解決策を構想させる高度な知的負荷が提供されている（観点6平均：3.8）
	2. 実務と理論の高度な融合	国連、世界銀行、JICA、外務省等の国際機関での豊富な実務経験を持つ教員が、現場のリアリティと理論を「構造的」に結びつけた説得力のある教育を実践している
	3. 対話型スキルの徹底した育成	LTD（話し合い学習法）や多角的な議論を通じて、情報を批判的に吟味し、他者と粘り強く対話して解決策を共創する「世界市民」の基礎技能の育成が定着している
改善点	1. 具体的実践・行動への移行支援の必要性	教室での「知的な理解」を、日常生活の変革やボランティア等の具体的な「社会変革の実践」へと昇華させるための実践的な場やステップの提示が不足している（観点5平均：2.3）
	2. 「同苦」の深化と倫理観の明文化	構造的な分析（ロジック）が秀逸である一方で、対象者の苦悩に寄り添う「慈悲（同苦）」の心を深めるための内面的な省察（リフレクション）の場を、より意図的に組み込む余地がある
	3. 学外の実践的な場との連携	学びを「知」で終わらせず、地域社会や国際社会への具体的な貢献や継続的な行動へと繋げるための、学外連携（インターン、啓発活動等）のシラバスへの明示が望まれる

ン）の場を、より意図的に組み込む余地があることを課題として挙げた。最後に、一点目の課題と関連するが「学外の実践的な場との連携」が挙げられ、学びを「知」で終わらせず、地域社会や国際社会への具体的な貢献や継続的な行動へと繋げるための、学外連携（インターン、啓発活動等）のシラバスへの明示が望まれるとした。解決策の「立案」から一歩進み、学外への発信や具体的な社会貢献活動（ボランティア、政策提言、発信等）を単位認定に組み込む仕組みの強化が望まれる等のアイデアが提案された。特に、「5. 行動の変容」は、世界市民教育の最終目標に位置づけられる項目であり、今後の重要な検討課題であると言えよう。

5. 考察

5-1 開発分野の統合型ルーブリックの作成

本稿では、「世界市民教育」プログラムの1つである開発分野の科目シラバスの評価分析を行うため、統合型開発領域ルーブリックを作成した。その作成プロセスにおいては、生成 AI

に対し三種類の開発教育関連資料を学習させた上で、前回作成した汎用的ルーブリックとの比較・統合を図るという重層的な手順を経ている。本ルーブリック（統合型開発領域ルーブリック）の最大の特徴は、ユネスコ教育勧告において提示された5つの教育的要素（知識・スキル・価値観・態度・行動）を評価観点の基軸に据えた点にある。それに加え、開発分野に限定した1項目を評価観点として設定したことである。これにより、伝統的な開発教育の系譜を継承しつつ、現代的な課題に即応した教育内容を包含し、単なる知識習得を超えた「社会変革」を志向する学習成果を測定可能な評価基準として提示することが可能となった。

AIは本ルーブリックについて、創価大学の建学の精神とユネスコGCEDの指針を統合した、画期的な指標であると評価した。さらに、本ルーブリックは、創価大学の「世界市民教育」カリキュラムが目指す「価値創造」のプロセスを多角的に測定する指標として期待されるとし、以下の3つの優位性を挙げた。

まず、従来の知識（認知）だけでなく、スキ

ル、価値観、態度、行動、そして「開発問題の構造的理解と批判的思考」という6つの観点を設定したことで、世界市民としての変革的な学びを包括的に測定することが可能となった。また、開発分野特有の課題である「不平等の構造的要因」を分析する力や、それを解決するための「行動」を独立した項目としたことで、専門科目が世界市民教育として、どの程度機能しているかを厳密に可視化できると説明した。また、経済、理工学、看護、教育といった異なる専門分野のシラバスを、共通の「世界市民教育」という指標で横断的に評価できる高い汎用性が確認されるとした。

5-2 統合型開発領域ルーブリックによるシラバス評価結果

作成した統合型開発領域ルーブリックを用い、開発分野全科目のシラバス評価を行った。その結果、この分野の平均点が3.3（4点満点）となり、全体傾向として多くの科目が基準を満たしていることが示された。具体的には、「6. 開発領域」と「2. スキルの習得」の平均点が高いスコアを記録し、その他の三項目も3点以上と良好な結果となった。しかし、本領域の今後の課題として、「5. 行動の変容」の低評価が浮き彫りとなった。

AIの詳細な分析によれば、本プログラムの特徴は、以下の2つとなる。特徴の1つとして、「6. 構造的理解」「2. スキル」「1. 知識」の得点が高い。特に、開発領域の平均点が3.8と極めて高く、開発分野のプログラムとして良好な結果が得られたと言える。また、特徴の2つ目としてアクティブ・ラーニングの定着が挙げられ、LTD（話し合い学習法）やプレゼンテーションの導入により、情報を多角的に分析し他者と対話する「智慧」と「勇気」を育む教育基盤が強固に確立されていると分析された。

最後に課題点として、「行動の変容」が全観点の中で唯一、平均が2.3点に留まり、学生が教室で「深く理解し、変革の意志を持つ（態

度）」という高いレベルに到達しているものの、それらを具体的な「社会への価値創造（行動）」へとアウトプットする仕組みが、シラバス上設計されていないと分析した。

以上の考察から、課題はあるものの、創価大学「世界市民教育」カリキュラムの開発分野は、従来の開発教育やユネスコGCEDの開発教育、そして創立者の「世界市民教育」の理念を融合させた創価大学の独自性を有していることが確認された。今後、提示された改善点を検討することで、世界市民教育としての精神性と社会変革の実践力を兼ね備えた、より実効性の高いプログラム構築が可能になると言えるであろう。

5-3 今後の課題と展望

今後の課題として、第一に、今回生成AIで作成した統合型開発領域ルーブリックの妥当性・信頼性の検証が挙げられる。理論的構築は確認されたものの、実際の教育現場における評価の一貫性や学習者の実態等の精緻な分析が必要である。第二に、「世界市民教育」プログラムの質保証の観点から、残る3分野（平和・人権・環境）に関する専用のルーブリック作成が不可欠である。また、4分野以外の2領域（サービス・ラーニングとリーダーシップ）の教育的位置づけを明確化し、これらを包含した包括的な評価体系を検討しなければならない。第三に、カリキュラムの動的な変化への対応である。2026年度改訂が予定されている新版「世界市民教育」カリキュラムマップに基づき、最新の科目シラバスを対象とした継続した評価分析が求められる。その際、現行の分野別のプログラムを維持するか、GCEDに倣って包括型にするか、あるいは移行措置として平和・人権分野と環境・開発分野の2つにまとめるか、大学の教育方針とのすり合わせが必要になる。いずれにせよ、AIを活用して「世界市民教育」カリキュラムの持続的な改善に寄与していきたい。

参考文献

- 日本国際理解教育学会 (2024) 「ユネスコ平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シチズンシップおよび持続可能な開発のための教育に関する勧告」(暫定訳修正版), <https://kokusairikai.com/wp-content/uploads/2025/03/ 提出版再再修正. 2023年ユネスコ勧告「暫定訳修正版」.pdf>
- UNESCO (2015) “Global citizenship education: topics and learning objectives”, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (最終アクセス日: 2025年12月)
- 池田大作 (1987) 「第12回『SGIの日』記念提言『民衆の世紀』へ 平和の光彩」『大白蓮華』3月号, 聖教新聞社, pp. 40-57.
- 池田大作 (1988) 「第13回『SGIの日』記念提言 平和の鼓動 文化の虹」『大白蓮華』3月号, 聖教新聞社, pp. 36-51.
- 池田大作 (1996) 「第21回『SGIの日』記念提

- 言『第三の千年』へ 世界市民の挑戦」『大白蓮華』3月号, 聖教新聞社, pp. 24-42.
- 池田大作 (1996) 「『地球市民』教育への一考察 (コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ)」『創価大学 創立者の精神に学ぶ』, pp. 226-236.
- 仲井間静香・関田一彦 (2025) 「生成 AI を活用したシラバス点検の試み —『世界市民教育科目』群の内容妥当性の検討に向けて—」『学士課程教育機構研究誌』第14号, pp. 131-139.
- 藤原孝章 「1 開発教育の定義」「2 開発教育の領域・内容」 大津和子・溝上泰編集 (2000) 『国際理解 重要用語300の基礎知識』 明治図書, pp. 114-115.
- 田中治彦 (1994) 『南北問題と開発教育』 亜紀書房
- 山西優二 「212開発教育」 日本国際理解教育学会編著 (2025) 『現代 国際理解教育事典 改訂版』 明石書店, p. 237.

資料

資料1 前回の分析 (仲井間・関田2025) で使用した汎用的ルーブリック (シラバス点検用)

評価の観点	上位 (5点): 応用	中位 (3点): 基礎	下位 (1点): 基礎的内容が不十分
1. 知識の習得	学生にとって世界市民教育に関する深い理解を促進する授業内容が多く、知識を実践に応用する機会も豊富に提供している	世界市民教育の基本的な知識を提供しているが、深い理解や実践的応用に関する機会が不足している	世界市民教育に関する知識が浅く、基礎的な内容にとどまり、学習目標が十分に達成されていない
2. スキルの習得	批判的思考や問題解決スキルを高めるための実践的な活動や具体例が多く、学習したスキルを応用する機会が十分に提供されている	批判的思考や問題解決スキルを学ぶ機会はあるが、活動や具体例の数が限られており応用の機会がない	批判的思考や問題解決スキルを学ぶ機会がほとんどなく、学生の成長が十分に促進されていない
3. 価値観の形成	異文化理解や多様性尊重を促すための教材や活動が豊富で、人権や平和の重要性を深く考える場が授業内で提供されている	異文化理解や多様性尊重を促す活動はあるが、その範囲や深さが限られている	異文化理解や多様性尊重を促す内容がほとんどなく、人権や平和に関する意識形成の機会が欠如している
4. 態度の形成	学生が地域や国際社会に参加する意識を高め、行動に移すきっかけを作る活動や支援が授業に十分に含まれている	地域や国際社会に参加する意識を高める内容があるが、行動へのつながりが不十分である	地域や国際社会に参加意識を高める内容や支援が授業でほとんど提供されていない

資料2 シラバス点検評価の指示文

#指示6

- ・創価大学では、所属学部を問わず自由に履修できる「世界市民教育」プログラムが提供されている。ルーブリック（表7）を使い本学の開発領域科目（16科目）のシラバス評価をせよ。

#出力方法

- ・最後に一覧表にする

（表7とシラバスを添付し評価分析を行う）

資料3 開発領域（全16科目）シラバス点検の評定結果一覧

	科目名（単位数）	1. 知識	2. 技能	3. 価値	4. 態度	5. 行動	6. 領域	合計
GGCE103	環境と開発（2）	3	3	3	3	2	3	17
GGCE144	日本研究（2）	3	4	4	3	1	3	18
INLA270	Principle of Politics and Globalization (4)	4	4	4	4	3	4	23
NURS231	国際看護特講1（2）	3	3	4	3	2	3	18
NURS223	国際保健学（2）	4	4	3	3	3	4	21
SCEN212	国際技術協力論（2）	3	4	3	3	3	4	20
EDUC207	国際開発教育論（2）	4	4	4	4	2	4	22
SESI395	生態環境工学（2）	3	3	3	3	2	3	17
INLA381	Development Economics(4)	3	3	2	3	2	4	17
ECON381	人間主義経済学（2）	4	4	4	4	2	4	22
ECON364	アフリカ経済論（2）	4	4	3	3	2	4	20
ECON362	アジア経済論（2）	3	3	3	3	2	4	18
ECON349	国際開発協力論（2）	4	4	3	4	3	4	22
ECON361	開発と貧困の経済学（2）	4	4	4	4	3	4	23
ECON372	Development and Environment (4)	4	4	3	4	3	4	22
INLA461	Education and International Development (4)	4	4	3	4	2	4	21
	4点満点中の平均点	3.6	3.7	3.3	3.4	2.3	3.8	20

Resilience in EFL Learners and the Relationship to Foreign Language Anxiety: A Longitudinal Study

Shinichi Tataka

World Language Center, Soka University

Keywords: Resilience, Foreign Language Anxiety, SLA, TESOL

Abstract

This study explores the relationship between resilience and foreign language anxiety (FLA) among Japanese university students learning English as a foreign language (EFL). 27 students completed the Resilience Scale and Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) at three points during the 2023 academic year. While no significant relationship was found in April, several resilience factors were negatively correlated with FLA in July and December/January. Regression analyses showed that resilience significantly predicted FLA, explaining 36% of the variance in July and 25% in December and January. However, both one-way repeated measures ANOVA and Friedman's ANOVA revealed no significant changes in overall resilience or FLA across the year. These findings suggest that while resilience may not increase over time, its role in mitigating FLA becomes more pronounced later in the academic year. The study

offers implications for EFL instruction and highlights the need for further research into the dynamic nature of resilience.

Over the last 40 years, the field of second language acquisition (SLA) has predominantly focused on negative emotions such as stress and anxiety (e.g., Horwitz et al., 1986). Foreign language anxiety (FLA), which was first proposed by Horwitz et al. (1986) has been researched in both English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) learning contexts for many years, emphasizing its specific nature and its impact on language learning (e.g., Horwitz, 2001). A number of studies have confirmed a negative relationship between FLA and language achievement (e.g., Horwitz, 2001; Sanaei, 2015). Recent research illuminates the establishment of a secure environment in the language classroom, fostering a space where learners can alleviate anxious feelings, freely express themselves, and cultivate psychological safety (Tataka, 2024).

Contrary to this continual focus on negative emotions, the impact of positive psychology has recently attracted the attention of researchers. Seligman and Csikszentmihalyi (2000) first introduced the concept of positive psychology. Positive psychology is a theory focused on positive emotions, personality traits, and thriving environments and all the factors that allows people to have a better life (Tang, 2023). Resilience is one of the variables of positive psychology that contributes second language (L2) student- or teacher-related educational outcomes (Wang et al., 2021). Resilience refers to “the capacity to bounce back, to withstand hardship, and to repair yourself” (Wolin & Wolin, 1993, p. 5). In L2 learning, resilience is likely to function as an individual difference factor that empowers L2 learners to persist in the face of challenges and overcome critical difficulties throughout the long-term L2 learning process (Kim & Kim, 2017). If resilience functions as a factor that helps L2 learners deal with adversity and stress positively and overcome difficulties (Kim & Kim 2017; Kim et al., 2019), it might be reasonable to say that resilience could work to reduce anxiety caused by the foreign language learning process. This current study aims to find out: (a) the relationship between resilience and FLA among EFL learners; (b) to what extent resilience contribute to EFL learners’ anxiety; (c) to what extent resilience and FLA among EFL learners change in a required English course.

Literature Review

FLA

Anxiety is recognized as a commonplace human emotion elicited by internal and external changes, unfamiliar circumstances, or a

sense of ambiguity (Shen, 2022). Language anxiety is indeed distinguishable from other types of anxiety (MacIntyre & Gardner, 1991). Specifically, FLA is deemed an emotional and individual trait that may be present in foreign language learners (Martin & Alvarez, 2017). FLA is defined as “a distinct complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 1986, p. 128). It should be noted that FLA is unique to the classroom-based language learning process. Horwitz et al. (1986) developed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) to capture specific anxiety reaction of second language (L2) learners to a language learning setting. The questionnaire was created to measure general foreign language classroom anxiety. Researchers have started to pay attention to the impact of FLA on L2 development using the FLCAS. Many studies have revealed a negative correlation between FLA and language achievement (e.g., Aida, 1994; Horwitz, 2001).

While certain researchers have explored the effects of FLA on language achievement, a range of strategies have been proposed to reduce FLA in L2 learners. Tsiplakides and Keramida (2009) emphasize the importance of incorporating project work in groups and creating a friendly classroom environment to support anxious L2 learners. Similarly, Horwitz et al. (1986) claim that teachers can help L2 learners by utilizing “relaxation exercises, advice on effective language learning strategies, behavioral contracting, and journal keeping” (p. 131). In the realm of teaching approaches, research indicates that both continuous communicative-based teaching and cooperative language

learning approaches, which involve accomplishing language tasks in pairs and/or groups, have been found to effectively reduce communication apprehension (Nagahashi, 2007; Suwantarathip & Wichadee, 2010; Dykes, 2017). While researchers have concentrated on reducing FLA, the concept of creating psychological safety has recently garnered the interest of SLA researchers. It is new to SLA meaning “referring to the safety that students and teachers feel in the classroom context for taking initiative, interact, and speak out their ideas without being embarrassed, humiliated, and punished” (Tu, 2021, p. 2). Tataka (2024) argues that fostering psychological safety in the EFL classroom can help learners cope with and reduce FLA. His study found that interacting with peers and receiving mental support from instructors mitigated FLA, helping learners feel psychologically safe and comfortable sharing their opinions. Tataka also found that resilience, which is one of the psychological constructs, could play a significant role in overcoming negative effects of FLA in anxiety-provoking contexts such as speaking in front of other people and helps L2 learners to reach a psychologically stable state.

Resilience

The concept of resilience emerged relatively recently in the academic realm, gaining prominence during the 1970s (Kim & Kim, 2017). The study of resilience originated from the field of psychology referring to “a dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant adversity” (Luthar et al., 2000, p. 543). Resilience can be defined more specifically to encompass distinct dimensions such as social resilience, academic resilience, or emotional resilience. In educational contexts,

Martin (2002) designates resilience as academic resilience, defining it as the “students’ ability to deal effectively with academic setbacks, stress, and study pressure” (p. 35). Romano et al. (2021) claim that resilient students are those who persistently reengage and demonstrate persistence in the face of challenging academic tasks. A number of studies have investigated the role of resilience in the context of education. As a measure of positive outcomes, some studies also revealed that resilience could predict students’ academic performance (e.g., Putwain et al., 2013). Based on previous studies on resilience, it appears evident that resilience plays a significant role in individual differences, leading to better opportunities for success in learning in contexts of education (Kim & Kim, 2017).

With the development of academic resilience research, the concept of resilience has recently been applied to EFL contexts (e.g., Kim & Kim, 2017; Kim et al., 2019; Shen, 2022). Kim and Kim define resilience as “the sum of an individual’s abilities that allow him or her to bounce back from adversity and even thrive in the face of difficult times” (p. 2). Kim et al. (2019) explain that resilient people have the ability to overcome difficulties through effort by choosing to view difficulties positively instead of giving up. Kim and Kim concluded that the conceptualization of EFL learning-related resilience encompasses five factors: (a) perceived happiness, (b) empathy, (c) sociability, (d) persistence, and (e) self-regulation. According to Kim and Kim, perceived happiness reflects L2 learners’ perceptions of their satisfaction and happiness with their lives, encompassing positive and grateful attitudes. Empathy refers to individual’s inclination towards profoundly comprehending the thoughts and emotions of others.

Sociability is characterized as a tendency to foster positive relationships with others. Persistence is defined as the willingness to not give up easily. Self-regulation is identified as the ability to manage one's emotions, thoughts, and impulses. These factors were found to be useful components for understanding the structure of L2 learners' resilience. Kim and Kim's study showed that these five factors of resilience were significantly correlated with English language proficiency and motivated L2 learning behavior. Among the five resilience factors, persistence was identified as a dominant explanatory factor for EFL learning proficiency and L2 learning behavior. Kim et al.'s (2018) qualitative research has also made a valuable contribution to the study of resilience in EFL contexts. They reported that resilience among Korean EFL learners was influenced by social support, emotional regulation, a clear learning goal, and tenacity.

Martin (2002) claims that students who possess resilience can cope effectively with academic setbacks, stress, and study pressure. Notably, persistence emerges as the predominant factor enabling students to persist in their efforts despite facing pressure and stress (Kim & Kim, 2017). In the field of psychology, many empirical studies confirmed that resilience demonstrates a negative correlation with markers of mental distress, including depression, anxiety, and negative emotions (Hu et al., 2015). Hu et al. (2015) found that there was a negative correlation between resilience and negative mental health indicators through meta-analysis. The participants with low levels of resilience showed a higher rate of negative indicators of mental health such as depression and anxiety. They also claim that it is asserted that resilience significantly contrib-

utes to individuals attaining a state of positive mental health and mitigating negative indicators.

Even though the relationship between resilience and anxiety has been investigated in academic contexts (e.g., Wilks, 2008; Putwain et al., 2013; Powers et al., 2020), there are few inquiries that have focused on the effects of resilience on FLA in the field of L2 learning (Shen, 2022). Shen (2022) discovered that resilience could significantly predict anxiety and recommends that educators incorporate strategies to enhance resilience so that students can manage anxiety effectively in the EFL classroom. Examples of such strategies include setting achievable goals and teaching skills to boost motivation. Since there hasn't been sufficient inquiry into the connection between resilience and anxiety in EFL contexts, Shen claims that further investigation is warranted across various universities and settings. In order to eliminate negative factors (e.g., anxiety) surrounding EFL learning, it would be valuable to empower individual learners with a high level of mental stamina, enabling them to proactively overcome challenges (Kim et al., 2019). Considering that resilience is known to alleviate or minimize the negative impact of adversity (e.g., anxiety or depression) in the field of psychology (Hu et al., 2015), and given its role in coping with overwhelming feelings of anxiety that are incapacitating in academic environments (Martin & Marsh, 2008), conducting additional research to explore how resilience influences L2 learners' emotional states in EFL contexts would be beneficial. The present study attempts to investigate the relationship between resilience and FLA, and how resilience plays an influential role in EFL contexts. A longitudinal approach was adopted, as

research suggests that resilience in academic settings develops gradually over a long period of time (Palma-García et al., 2018). Given the likelihood that students cultivate resilience gradually, a longitudinal study was deemed the most appropriate methodology. Relationships between resilience and FLA were assessed at the three different points in time: the beginning and end of the spring semester, as well as the end of the fall semester at a university. Additionally, since resilience and FLA can change over time in academic settings (Palma-García et al., 2018; Tataka, 2024), it is possible that the relationship between resilience and FLA may also shift. Therefore, this study seeks to examine if there is a statistically significant quantitative change in resilience and FLA respectively across these time points. This study marks the first attempt to investigate the relational dynamics between resilience and FLA among EFL learners over the course of a year.

Research Questions

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

RQ 1. What is the relationship between EFL learners' resilience and FLA?

RQ 2. To what extent does EFL learners' resilience predict FLA at each time point?

RQ 3. To what extent do changes in EFL learners' resilience and FLA occur across an academic year?

Methodology

Research Design

The present study examines one group of students and aims to gather information about

the relationship between resilience and FLA, as well as how each construct changes over time. Therefore, the current study is an observational study, particularly a panel study, which involves collecting data repeatedly from the same group of participants at different time points.

Participants

A total of 27 university students participated in the present study and completed administrations of the resilience scale and the FLCAS at three different points in time. These participants were undergraduate students majoring in either Letters or Law departments at a University in Tokyo. A convenience sampling method was utilized for participant selection. According to Etikan et al. (2016), this method entails nonprobability or nonrandom sampling, involving the selection of readily available and easily accessible participants without additional requirements. This approach was chosen for the current study as all participants were enrolled in the same proficiency level English courses taught by instructors, including the author, who followed a uniform syllabus, teaching approach and required textbook. This method facilitated easy contact with students and controlled for potential influencing factors such as English proficiency, teaching method, and instructional materials. The participants were enrolled in a mandatory two-credit English course during both the spring and fall semesters of the 2023 academic year. These courses were taught by three different instructors, one of whom was the author. Among the instructors, two were native Japanese speakers, and the other one was a native English speaker. The courses were designed for students with basic levels of English profi-

ciency, determined by their TOEIC scores (280 and below), which roughly correspond to a Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) level of A1. To maintain confidentiality, each participant in the study is referenced by assigned numbers.

Instruments

This study utilized three sources of data: a consent form, the resilience scale, and the FLCAS translated into Japanese by Yashima et al. (2009). The resilience scale employed in the current study was developed to measure L2 learners' resilience by Kim and Kim (2017). The scale consisted of five factors: (a) perceived happiness, (b) empathy, (c) sociability, (d) persistence, and (e) self-regulation. Responses were rated on a 5-point Likert scale, ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The questionnaire, consisting of 26 items, included some negative statements (4, 7, 15, 20, 21, and 24). The original FLCAS developed by Horwitz et al. (1986) also employed a 5-point Likert scale. It comprised 33 items with negatively worded anxiety items (2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, and 32), ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). For both the resilience scale and the FLCAS, scores for negatively worded items were reversed, ensuring that a high score consistently indicated high resilience and FLA respectively.

Procedure

The author created a video explaining the present study in Japanese. In April 2023, the author and other instructors showed the video to the participants in the English classroom. Students who signed a consent form and agreed to participate in the study were included. They were requested to complete

both the resilience scale and the FLCAS from the fourth week of April until April 30th. Subsequently, they undertook a 15-week required English course (English I) in the spring semester. The resilience scale and the FLCAS were administered again from the third week of July until July 30th. Following the commencement of the fall semester, students embarked on another 15-week required English course (English II) which builds upon the progress made in English I. Finally, they completed the resilience scale and the FLCAS again from the fourth week of December until January 16th. Among 58 students who consented to participate in the study, 27 completed all the questionnaires administered at three different time points (April, July, and December/January). These 27 students were included in the data analysis.

Analysis

The questionnaire data was analyzed with the SPSS version 26.0, employing descriptive statistics, correlation analyses, regression analyses, and ANOVA to address the research questions. An alpha level of $p < .05$ was adopted to determine statistical significance. To identify the basic features of participants' resilience and FLA levels, descriptive statistics were used. To explore the relationship between the resilience scale and the FLCAS scores, correlation tests including Pearson's Product Moment Correlation and Spearman's rho were employed to measure the strength and direction of the linear relationship. Additionally, a simple linear regression was conducted to further understand the nature of this relationship and to model and predict one variable based on the other. To investigate changes in participants' resilience and FLA over time, a one-way

repeated measures ANOVA and Friedman's ANOVA were employed. These analyses aimed to assess the extent to which participants' resilience and FLA varied over the course of a year.

Results

Descriptive statistics were utilized to characterize participants' levels of resilience and FLA at three distinct time points. Descriptive analyses with means and standard deviations for the resilience and FLCAS scores are shown in Table 1 (mean) and Table 2 (standard deviation). The mean resilience scores for April, July, and December/January were 90.67, 91.15, and 88.11 respectively. Correspondingly, the

mean FLCAS scores for April, July, and December/January were 108.04, 106.74, and 102.89 respectively. While the means of the resilience scores remained relatively stable across the three time points, the trend observed in the mean scores of FLCAS indicates a slight decrease from April to January. The standard deviations for resilience were 12.19 (April), 12.92 (July), and 15.32 for (December/January), while those for FLCAS were 20.73 (April), 20.31 (July), and 17.78 (December/January). The results suggest that resilience scores became more spread in December and January, whereas FLCAS scores became less spread over time. The mean FLCAS scores for the class taught by the native English speaker were slightly higher than those for the classes

Table 1 *Descriptive Statistics (Mean)*

	R	PH	Em	Soci	Per	SR	FLCAS
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Time 1	90.67	32.33	23.93	10.78	13.33	10.30	108.04
Time 2	91.15	32.63	24.04	10.70	13.33	10.44	106.74
Time 3	88.11	31.63	22.22	10.11	13.89	10.26	102.89

Note. Time 1 = April, Time 2 = July, Time 3 = December through January, R = resilience, PH = perceived happiness, Em = empathy, Soci = sociability, Per = persistence, SR = self-regulation.

Table 2 *Descriptive Statistics (Standard Deviation)*

	R	PH	Em	Soci	Per	SR	FLCAS
	<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i>
Time 1	12.19	5.70	4.67	2.79	2.25	2.25	20.73
Time 2	12.92	6.00	5.30	3.00	2.65	2.65	20.31
Time 3	15.32	5.74	5.36	3.38	2.06	2.06	17.78

Note. Time 1 = April, Time 2 = July, Time 3 = December through January, R = resilience, PH = perceived happiness, Em = empathy, Soci = sociability, Per = persistence, SR = self-regulation.

Table 3 *Reliability*

	Resilience scale	FLCAS
	α	α
Time 1	.86	.93
Time 2	.86	.93
Time 3	.91	.91

Note. Time 1 = April, Time 2 = July, Time 3 = December through January.

taught by the native Japanese speakers. The mean FLCAS scores for the class with the native English speaker were 112.75 in April, 117.75 in July, and 104.5 in December/January. For the classes with native Japanese speakers, the mean FLCAS scores were 107.22 in April, 104.83 in July, and 102.61 in December/January. As shown in Table 3, the Cronbach's alpha coefficients for both scales at three different time points were all above .70.

Correlation tests were used to answer the first research question regarding the relationship between resilience and FLA. A Pearson's Product Moment Correlation (two-tailed test) was conducted to explore whether there existed a connection between resilience and FLA in April. As indicated in Table 4, total resilience scores ($r = -.22, p = .271$), perceived happiness ($r = -.33, p = .095$), sociability ($r = -.21, p = .283$), and persistence ($r = .22, p = .277$) did not exhibit statistically significant correlations with FLA. Due to two resilience variables (empathy and self-regulation) not conforming to normal distribution and failing to meet the

assumptions for A Pearson's Product Moment Correlation, a nonparametric alternative, a Spearman's rho test (two-tailed test), was employed. The findings revealed that neither empathy ($r_s = -.01, p = .963$) nor self-regulation ($r_s = -.04, p = .864$) demonstrated statistically significant correlations with FLA (see Table 5). These findings suggest that resilience and FLA are independent, and changes in resilience are not systematically associated with changes in FLA in April. In other words, resilience does not predict FLA at this time point.

Subsequently, another Pearson's Product Moment Correlation (two-tailed test) was conducted to examine the relationship between resilience and FLA in July. As presented in Table 6, total resilience scores ($r = -.62, p = .001$), perceived happiness ($r = -.40, p = .041$), empathy ($r = -.56, p = .002$), and sociability ($r = -.50, p = .009$) displayed statistically significant correlations with FLA. However, there was no statistically significant correlation between persistence ($r = -.21, p = .305$) and

Table 4 *Pearson Correlation Coefficients among Resilience Variables and FLCAS in April*

	R	PH	Soci	Per	FLCAS
R	—				
PH	.86**	—			
Soci	.43*	.55**	—		
Per	.65**	.41*	-.02	—	
FLCAS	-.22	-.33	-.21	.22	—

Note. R = resilience, PH = perceived happiness, Soci = sociability, Per = persistence.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Table 5 *Spearman's Rank Correlation Coefficient among Resilience Variables and FLCAS in April*

	Em	SR	FLCAS
Em	—		
SR	.57**	—	
FLCAS	-.01	-.04	—

Note. Em = empathy, SR = self-regulation.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

FLA, as well as between self-regulation ($r = -.38, p = .052$) and FLA. This study follows the guidelines provided by Cohen (1988), which means an absolute value of r of .1 is classified as weak, an absolute value of .3 is classified as moderate, and of .5 or larger is classified as strong. These findings suggest that total resilience, empathy, and sociability had a strong negative relationship with FLA, while perceived happiness showed a moderate negative correlation with FLA meaning higher levels of these variables were associated with lower FLA in July. In contrast, persistence and self-regulation did not predict FLA at this point.

Table 7 presents Spearman's rank correlation coefficients between resilience and FLA

from December through January. A Spearman's rho test (two-tailed test) was conducted because there were outliers in the FLCAS data, which violated the assumption for A Pearson's Product Moment Correlation. Total resilience scores ($r_s = -.53, p = .005$), perceived happiness ($r_s = -.56, p = .003$), empathy ($r_s = -.41, p = .033$), and sociability ($r_s = -.56, p = .002$) showed statistically significant correlations with FLA. However, similar to April and July, neither persistence ($r_s = -.03, p = .886$) nor self-regulation ($r_s = -.18, p = .372$) demonstrated statistically significant correlations with FLA. These findings suggest that total resilience, perceived happiness, and sociability had a strong negative relationship with FLA, while empathy showed a moderate negative

Table 6 *Pearson Correlation Coefficients among Resilience Variables and FLCAS in July*

	R	PH	Em	Soci	Per	SR	FLCAS
R	—						
PH	.79**	—					
Em	.72**	.28	—				
Soci	.64**	.49*	.25	—			
Per	.58**	.30	.35	.21	—		
SR	.55**	.27	.37	.27	.36	—	
FLCAS	-.62**	-.40*	-.56**	-.50**	-.21	-.38	—

Note. R = resilience, PH = perceived happiness, Em = empathy, Soci = sociability, Per = persistence, SR = self-regulation.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Table 7 *Spearman's Rank Correlation Coefficient among Resilience Variables and FLCAS in December and January*

	R	PH	Em	Soci	Per	SR	FLCAS
R	—						
PH	.88**	—					
Em	.83**	.64**	—				
Soci	.79**	.75**	.53**	—			
Per	.65**	.45*	.59**	.40*	—		
SR	.60**	.38	.52**	.33	.66**	—	
FLCAS	-.53**	-.56**	-.41*	-.56**	-.03	-.18	—

Note. R = resilience, PH = perceived happiness, Em = empathy, Soci = sociability, Per = persistence, SR = self-regulation.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

correlation with FLA meaning higher levels of these variables were associated with lower FLA from December through January. In contrast, persistence and self-regulation did not predict FLA at this point.

In the second step to address the first research question, simple linear regression analyses were conducted to estimate parameters in a linear equation that could predict values of participants' FLA based on their resilience. Before performing regression analysis, certain assumptions needed to be satisfied, including the requirement for continuous variables, a linear relationship between the two variables, independence of residuals, absence of outliers, homoscedasticity of residuals, and normal distribution of residuals in the data. Following confirmation that all these assumptions were met, simple linear regression analyses were employed.

Table 8 shows the impact of resilience on FLA at three different points in time. In April,

total resilience scores were not found to significantly predict FLA, $F(1, 25) = 1.268, p = .271$. The adjusted R^2 value was .01. However, by July, total resilience scores emerged as significant predictors of FLCAS scores, $F(1, 25) = 15.662, p = .001$. The identified equation to understand this relationship was $\text{FLCAS score} = 195.694 + (-.98) \times (\text{resilience score})$. The adjusted R^2 value was .36. This indicates that 36% of the variance in FLCAS scores was explained by resilience scores. According to Cohen (1988), this is a large effect. Similarly, in December through January, as in July, total resilience scores significantly predicted FLCAS scores, $F(1, 25) = 9.711, p = .005$. The regression equation was $\text{FLCAS score} = 157.001 + (-.61) \times (\text{resilience score})$. The adjusted R^2 value of .25 revealed that resilience scores accounted for 25% of the variance in FLCAS scores. This is also a large effect.

To address the second research question, a one-way repeated measures ANOVA was

Table 8 *Simple Linear Regression Analysis with FLCAS Scores as Dependent Variable and Total Resilience Scores as Independent Variables*

Variable	<i>B</i>	β	<i>SE</i>
Time 1			
Constant	141.894***		30.33
Resilience	-.37	-.22	.33
R^2	.05		
Adjusted R^2	.01		
Time 2			
Constant	195.694***		22.69
Resilience	-.98**	-.62	.25
R^2	.39		
Adjusted R^2	.36		
Time 3			
Constant	157.001***		17.62
Resilience	-.61**	-.53	.20
R^2	.28		
Adjusted R^2	.25		

Note. Time 1 = April, Time 2 = July, Time 3 = December through January.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

conducted to compare total resilience and 3 resilience factors (perceived happiness, sociability, and persistence) in April, July, and December through January respectively. The data were free from outliers and normally distributed; in addition, the assumption of sphericity was met. As seen in Table 9, the mean scores of total resilience, perceived happiness, sociability, and persistence were 90.67 ($SD = 12.19$), 32.33 ($SD = 5.70$), 10.78 ($SD = 2.79$), and 13.33 ($SD = 2.25$) in April, 91.15 ($SD = 12.92$), 32.63 ($SD = 6.00$), 10.70 ($SD = 3.00$), and 13.33 ($SD = 2.65$) in July, and 88.11 ($SD = 15.32$), 31.63 ($SD = 5.74$), 10.11 ($SD = 3.38$), and 13.89 ($SD = 2.06$) in December and January respectively. These scores were not significantly different, $F(2, 52) = 1.169, p = .319, \eta_p^2 = .043$ (total resilience), $F(2, 52) = .726, p = .489, \eta_p^2 = .027$ (perceived happiness), $F(2, 52) = 1.133, p = .330, \eta_p^2 = .043$ (sociability), $F(2, 52) = .986, p = .380, \eta_p^2 = .037$ (persistence).

Subsequently, a Friedman's ANOVA was used to compare 2 resilience factors (empathy and self-regulation) and FLCAS at the three

different time points respectively. As illustrated in Table 10, the median scores for empathy, self-regulation, and FLCAS were 21, 10, and 101 in April, 25, 10, and 99 in July, and 22, 10, and 101 in December and January respectively. None of these results the statistical significance alpha level, $\chi^2(2) = 5.475, p = .065$ (empathy), $\chi^2(2) = .273, p = .873$ (self-regulation), $\chi^2(2) = 2.592, p = .274$ (FLCAS).

Discussion

This study investigated the connection between resilience and FLA among EFL learners, examining the extent to which resilience contributes to FLA through correlation tests and regression analysis. Additionally, it aimed to observe changes in resilience and FLA over the course of a year. The first research question asked about the relationship between resilience and FLA. The results revealed no statistically significant differences between any of resilience variables and the FLCAS in

Table 9 *One-Way Repeated Measures ANOVA for Total Resilience, Perceived Happiness, Sociability, and Persistence*

Variables	Time 1		Time 2		Time 3		$F(2, 52)$	η_p^2
	M	SD	M	SD	M	SD		
R	90.67	12.19	91.15	12.92	88.11	15.32	1.169	.043
PH	32.33	5.70	32.63	6.00	31.63	5.74	.726	.027
Soci	10.78	2.79	10.70	3.00	10.11	3.38	1.133	.043
Per	13.33	2.25	13.33	2.65	13.89	2.06	.986	.037

Note. Time 1 = April, Time 2 = July, Time 3 = December through January, R = resilience, PH = perceived happiness, Soci = sociability, Per = persistence.

Table 10 *Friedman's ANOVA for Empathy, Self-Regulation, and FLCAS*

Variables	Time 1	Time 2	Time 3	χ^2	df
	Mdn	Mdn	Mdn		
Em	21	25	22	5.475	2
SR	10	10	10	.273	2
FLCAS	101	99	101	2.592	2

Note. Time 1 = April, Time 2 = July, Time 3 = December through January, Em = empathy, SR = self-regulation.

April. However, in July, total resilience, empathy, and sociability were strongly negatively correlated with FLCAS while perceived happiness showed a moderately negative correlation. Moreover, in December and January, total resilience, perceived happiness, and sociability exhibited strong negative correlations with the FLCAS, whereas empathy showed a moderately negative correlation. Hu et al. (2015) have previously demonstrated the link between resilience and negative indicators of mental health such as anxiety and depression in psychology. Similar findings were also found in prior studies that revealed a negative relationship between resilience and anxiety in academic contexts (Martin & Marsh, 2008; Wilks, 2008; Putwain et al., 2013).

With respect to the second research question, the regression analysis indicated that resilience could significantly predict FLA, accounting for 36% in July and 25% in December and January. This suggests that resilience could make a unique and significant contribution to FLA. These results are consistent with previous work suggesting that resilience plays a crucial role in dealing with FLA in EFL settings (Shen, 2022; Tataka, 2024). One notable aspect of this study is its examination of the development of both resilience and FLA among EFL students with beginner levels of English proficiency over the span of a year. Turning to the third research question, neither a one-way repeated measures ANOVA nor Friedman's ANOVA showed any statistically significant changes in either resilience or FLA.

Although statistically significant changes in resilience scores and FLCAS scores were not observed at three different time points, perceived happiness, empathy, and sociability were significantly correlated with FLA, and

total resilience emerged as a predictor of FLA in July, December, and January. In contrast, persistence and self-regulation were not significantly correlated with FLA throughout the years. This suggests that persistence and self-regulation may play a less direct role in mitigating FLA. This result contradicts findings from a study by Powers et al. (2020), which found that greater self-control predicted lower levels of anxiety among university students. One possible explanation for these non-significant associations is that the persistence and self-regulation subscales may capture effortful control and general emotion management rather than the interpersonal-evaluative dimension that often characterizes classroom FLA (Horwitz et al., 1986). In the present context (a mandatory A1-level university EFL course), anxiety may be driven largely by fear of negative evaluation and uncertainty about speaking in front of peers; therefore, socially oriented resilience factors such as empathy and sociability may function as more immediate buffers. By contrast, persistence and self-regulation may be expressed more strongly in out-of-class learning behaviors (e.g., self-study routines, long-term goal pursuit) that are not directly reflected in moment-to-moment classroom anxiety.

Interestingly, while the mean scores for both resilience and FLA remained statistically stable across the three time points, the correlations between these constructs changed significantly, becoming stronger in July and again in December/January. This apparent discrepancy between research question 1 (which showed changing relationships) and research question 2 (which showed no mean-level change) suggests that the relationship between resilience and FLA is not merely a function of

average levels but may reflect deeper shifts in how individual learners' psychological traits interact. That is, even if the group as a whole did not improve in resilience or decrease in FLA, it is possible that a subset of students became both more resilient and less anxious over time, thereby strengthening the observed correlations. This pattern could be due to growing individual differences or contextual factors not directly measured in the study.

One plausible explanation is the cumulative effect of classroom practices over the academic year. For example, the mandatory English classes included structured group work in which students collaborated on grammar exercises and rotated responsibilities such as group leader, "question commander," and discussion facilitator. These classroom roles may have encouraged students to take initiative, communicate empathetically, and build positive relationships, thereby nurturing both empathy and sociability, two resilience factors that were consistently correlated with lower FLA. Furthermore, interactional classroom dynamics, such as peers providing comfort, showing engagement through eye contact and nodding, and encouraging one another, likely contributed to students' psychological safety, which may in turn have enhanced the protective effects of resilience against anxiety (Tataka, 2024). Although the instructional syllabus and materials were standardized, subtle differences in teacher presence and classroom atmosphere, especially between native English-speaking and Japanese-speaking instructors, may also have played a role in how resilience was activated in different learning environments.

Conclusion

This study provides evidence that resilience can facilitate the reduction of FLA. It indicated that students with high levels of resilience could overcome FLA as they engaged with English over the course of a year. This finding is particularly significant because there are not enough inquiries that investigated the effect of resilience on L2 learners' FLA in EFL contexts (Shen, 2022). The current study makes a valuable contribution to the study of resilience and FLA from an educational perspective. Previous studies have revealed that language anxiety interferes with L2 learning process (MacIntyre & Gardner, 1991), and negatively influences language achievement (Horwitz, 2001). However, few studies have approached FLA reduction from a resilience promotion perspective. Since this study found that resilience might serve as a buffer to reduce FLA, it would be important to empower individual language learners with a high level of resilience, enabling them to proactively overcome challenges.

These findings have significant implications for L2 instructors. According to Shen (2022), some possible techniques to boost resilience are setting manageable goals and teaching motivation-boosting skills. With regard to setting goals, when learners possess clear and vivid learning goals, along with an internalized understanding of the positive outcomes associated with learning EFL, they exhibit resilience in the face of adversity and are less likely to be discouraged by learning challenges or unsatisfactory results (Kim, 2018). Among resilience factors, instructors should focus on fostering learners' perceived happiness, empathy, and

sociability. Incorporating pair and group work into classroom activities can provide opportunities for increased communication, as highlighted by Tataka (2024), who found that such activities foster enjoyment, understanding of others, and emotional security among learners. Furthermore, instructors should educate students on appropriate behavior in pair and group settings, emphasizing the importance of displaying interest through actions such as nodding, maintaining eye contact, and active listening (Tataka, 2024).

This study provided valuable insights into the relationship between FLA and resilience over the course of an academic year. While it was found that three resilience factors were negatively correlated with FLA, the extent to which these factors predict FLA remains unclear. Due to the small sample size, the study lacked sufficient statistical power to perform multiple regression analyses or detect smaller effect sizes. In addition, participants were recruited via convenience sampling from a single university and a single proficiency band, which limits the generalizability of the findings. Although the syllabus and materials were standardized, the courses were taught by multiple instructors (including both native and non-native English-speaking teachers), and teacher-related differences in classroom climate may have influenced FLA. Additionally, the absence of statistically significant changes in resilience and FLA across time may also reflect limited sensitivity to subtle, individual-level developments within a relatively homogeneous group. To strengthen future research, it is recommended to recruit a larger and more diverse sample to enable more robust statistical procedures such as multiple regression to better capture the interactions

among resilience subcomponents and FLA.

Furthermore, while this study suggests that classroom-based group activities may have contributed to increased resilience and reduced anxiety, this hypothesis remains speculative due to the absence of direct measures of instructional influence or student perceptions. Future studies should investigate contextual factors, such as classroom climate, instructional practices, teacher-student relationships, and peer interactions, that may shape the development of resilience and its relationship to FLA.

Moreover, a qualitative component would greatly enhance the depth of analysis. Interviewing or surveying students about how they perceive and cope with language-related challenges, what forms of support they find effective, and how they interpret their own resilience could reveal the mechanisms behind the observed correlations. To fully understand how resilience operates in real classroom contexts and interacts with FLA over time, future research should adopt a mixed-methods approach that combines longitudinal quantitative tracking with qualitative inquiry into learner experiences.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dykes, R. (2017). The effect of communicative based teaching on foreign language anxiety. *International Education and Exchange Re-*

- search, 1, 37-49. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10098/10174>.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18-27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- Kim, T., & Kim, Y. (2017). The impact of resilience on L2 learners' motivated behaviour and proficiency in L2 learning. *Educational Studies*, 43(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1237866>
- Kim, T. Y., Kim, Y., & Kim, J. Y. (2018). A qualitative inquiry on EFL learning demotivation and resilience: A study of primary and secondary EFL students in South Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 55-64. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0365-y>
- Kim, T., Kim, Y., & Kim, J. (2019). Role of resilience in (de)motivation and second language proficiency: Cases of Korean elementary school students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(2), 371-389. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9609-0>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/000494410204600104>
- Martin, S., & Alvarez Valdivia, I. M. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0056-z>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Nagahashi, T. L. (2007). Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study. *Annual Research Report on General Education, Akita University*, 9, 53-60. Retrieved from https://air.repo.nii.ac.jp/search?page=1&size=20&sort=-createdate&search_type=2&q=65.
- Palma-García, M. de las O., Gómez Jacinto, L., & Hombrados-Mendieta, I. (2018). Reciprocal relationship between resilience and professional skills: A longitudinal study with social work students. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 532-542. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1474148>

- Powers, J. P., Moshontz, H., & Hoyle, R. H. (2020). Self-control and affect regulation styles predict anxiety longitudinally in university students. *Collabra: Psychology*, 6(1), 11. <https://doi.org/10.1525/collabra.280>
- Putwain, D., Nicholson, L., Connors, E., & Woods, K. (2013). Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning and Individual Differences*, 28, 41-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.010>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Sanaei, O. (2015). The effect of classroom anxiety on EFL Learner's oral narratives fluency: The case of intermediate level students. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1390-1400. <http://dx.doi.org/10.17507/tp.1507.11>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shen, Y. (2022). Mitigating Students' Anxiety: The Role of Resilience and Mindfulness Among Chinese EFL Learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940443>
- Suwanarathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(11), 51-58. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.252>
- Tang, M. (2023). The research on the application of positive psychology in second language acquisition. *International Journal of Social Science and Humanity*, 13(4), 216-220. <https://doi.org/10.18178/ijssh.2023.V13.1148>
- Tataka, S. (2024). Easing Foreign Language Anxiety and Creating a Safe Space. *The Journal of Learner-Centered Higher Education*, 13, 123-140.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2, 39-44. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p39>
- Tu, X. (2021). The Role of Classroom Culture and Psychological Safety in EFL Students' Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 760903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760903>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: The past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106-125. <https://doi.org/10.18060/51>
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard.
- Yashima, T., Noels, K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64. Retrieved from <https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/education02.html#07>.

Appendix

Resilience Scale

1. 問題を解決するために、まず多様な可能性のある解決策をじっくりと考える。(persistence)
2. 困難なことがあっても、自分の感情をコントロールすることができると思う。(self-regulation)
3. 大事なことをすぐにやらなければならないとき、どんな雑念も打ち消すことができる。(persistence)
4. ありがたみを感じる事が少ない。(perceived happiness)
5. 自分の生活状況は満足 of いくものだ。(perceived happiness)
6. 自分の頑張りはいつも報われると思う。(perceived happiness)
7. 普段から会っている人のほとんどが、自分のことを嫌いになってしまうと思う。(sociability)
8. 表情から人の気持ちを察することができる。(empathy)
9. 何か問題があったとき、その原因を振り返った上で解決するようにしている。(persistence)
10. 何かを思い浮かべるとき、それが自分の気持ちにどう影響するのかわかる。(empathy)
11. どんなに辛い状況でも、自分が何を考えているのかを意識している。(self-regulation)
12. ありがたいと感じていることを全部書き出すと、長いリストができるだろう。(perceived happiness)
13. 自分の人生に満足している。(perceived happiness)
14. どんな難題も解決できると信じることは良い姿勢だと思う。(perceived happiness)
15. 気さくに話せる友人が少ない。(sociability)
16. 表現したい気持ちを表す適切な言葉を見つけるのが得意だ。(empathy)
17. 人が悲しんだり、怒ったり、恥ずかしがったりしているとき、その人が何を考えているのか理解することができる。(empathy)
18. ほとんどの状況で何が間違っているのか自覚している。(empathy)
19. 家族や友人とデリケートな社会問題について話し合うとき、自分の感情をコントロールすることができる。(self-regulation)
20. うまくいかないとすぐにあきらめてしまう。(persistence)
21. 自分の周りを見渡すと、ありがたみを感じるものが少ない。(perceived happiness)
22. 自分の人生で大切だと思うものは、ほとんど持っている。(perceived happiness)
23. 困難な状況でも、すべてがうまくいくはずだと確信している。(perceived happiness)
24. 助け合える仲間が少ない。(sociability)
25. 特定の雰囲気や相手に合わせて、うまく会話をリードできる。(empathy)
26. 友達が怒っているときは、すぐにその理由を探し出すことができる。(empathy)

創価大学における学生の朝食摂取に 影響を及ぼす要因分析*

浅井 学

創価大学 経済学部 教授

占野 虹輝、谷崎 明彦、山中こころ

創価大学 経済学部 オナーズプログラム HOPE

1. はじめに

朝食の摂取は生活リズムを整える働きがあり、午前中の活動に必要なエネルギーを養い、1日をより活動的に過ごすことができる。昨今、大学生の朝食欠食が問題とされている。たとえば、わが国における朝食欠食の実態として、名古屋市の「若者（大学生）の朝食摂取状況調査報告書」（2013）によれば、学生のおよそ3割が日常的に朝食をほとんど摂っていないという状況にある。

大学生の朝食欠食と生活習慣・健康との関連について、平野・稲葉（2019）では1999～2016年の研究41編をレビューし、総合的に分析している。平野・稲葉（2019）によれば、欠食は夜型生活・睡眠不足・喫煙などに関連し、栄養状態や便秘などへの影響も多く報告されている。また小中高校生を対象とした研究が中心だが、

Adolphus 他（2013）では1950年～2013年の論文をメタ分析している。Adolphus 他（2013）によれば、36編の論文で朝食の頻度・質と学力成績には相関があると報告されている。これらの研究は、生活習慣改善に向けた教育的介入の必要性を示唆している。

また大学として朝食摂取のインセンティブを与える施策も効果的である。創価大学では、学生支援の一環として学生が健康的な朝食から規則正しい1日をスタートできるよう、学内食堂において100円での朝食提供（「100円朝食」）を2015年4月から行ってきた（コロナ禍を除く）。同様に「100円朝食」を提供している立命館大学では、吉川・他（2018）が「100円朝食」の利用の実態分析を行っている。

本稿の目的は、（1）創価大学における朝食欠食の要因を分析すること、および（2）100円朝食の利用を促す要因を分析することである。本稿の構成は以下の通りである。第2節で

* 本稿の執筆にあたり、小島健先生、金澤伸幸先生、近貞美津子先生、寺田和之先生、安武妙子先生から貴重なコメントを頂いた。また査読者の建設的な指摘により、本論文の質を大きく向上させることができた。記して感謝を表す。本論文は、創価大学・人を対象とする研究倫理委員会より承認されている（承認番号：2025083）。

先行研究を紹介し、仮説を提起する。第3節でアンケート調査の方法と実証分析について説明し、第4節で仮説の検証結果について述べる。第5節で結論を述べる。

2. 先行研究と仮説

2.1 先行研究

平野・稲葉（2019）のメタ分析によれば、大学生の朝食欠食と関連性の高いものとして、夜型生活・睡眠不足・喫煙が挙げられている。平野・稲葉（2019）のメタ分析に含まれていない研究として、ここでは中出・他（2014）と長幡・他（2014）を紹介する。

中出・他（2014）は東海学園大学でアンケート調査を実施し、朝食で重視していることは、朝食摂取頻度にかかわらず、「とにかく腹に入れること」、「準備に時間がかからないもの」、「時間をかけずに食べられるもの」との回答割合が高いという結果を得ている。このことから、（朝食欠食に関係ない可能性もあるが）学生は時間がないことを朝食欠食の理由にしている。

また長幡・他（2014）は居住形態（自宅・下宿）の違いに注目し、自宅生ではコンビニ弁当や惣菜の利用頻度、下宿生ではアルバイトの有無が朝食欠食習慣に関係していることを見出している。このように居住形態の違いにより欠食行動に異なる影響が出てくる可能性がある。

2.2 仮説

創価大学は、全国各地から学生が集まる私立大学である。先行研究に加えて本学の特性を踏まえると、学生の朝食摂取行動に影響を及ぼす要因として、睡眠時間、学生の居住形態（寮・下宿・一人暮らしなど）、男女間における寮のサービスの違い、さらにアルバイトや課外活動の有無などが考えられる。なお本学はキャンパスが全面禁煙となってから、喫煙者の割合が著しく小さくなっている。このため、喫煙につい

ては要因に含めない。

本研究では、朝食の摂取日数を被説明変数として、以下の仮説を検証していく。

仮説1. 居住形態：自宅生は、自宅生以外と比較して朝食摂取日数が多い。

仮説2. 寮の食事提供の有無：男子寮（朝食提供あり）の学生は、女子寮（朝食提供なし）の学生よりも朝食の摂取日数が多い。

仮説3. 通学時間：通学時間が長くなるにつれて、朝食摂取日数は少なくなる。

仮説4. 睡眠時間：睡眠時間が適切でないと、朝食の摂取日数は少なくなる。

仮説5. アルバイトの有無：アルバイトをしている学生ほど、朝食の摂取日数が少ない。

仮説6. 学内活動の影響：学業やアルバイト以外の学内活動（部活動など）に労力を割いている学生は、週間リズムが固定化されやすいため、忙しいようであっても朝食の摂取日数が多くなる。

仮説7. 午前授業の影響：午前中に授業（1限、2限）が多い学生ほど、規則正しい生活をしなければならないので、朝食の摂取日数が多い。

仮説8. 運動習慣：運動習慣がある学生ほど、朝食の摂取日数が多い。

仮説9. 健康意識：健康に対する意識が高い学生ほど、朝食の摂取日数が多い。

仮説1と2は、居住形態の違いから生み出される影響によるものである。本学独自の要因として、寮の食事提供の有無を考えている。仮説3～5は、通学時間、睡眠時間やアルバイトなど「時間のなさ」の影響によるものである。従来の研究と異なり、通学時間も要因に含めている。また睡眠不足だけでなく、過度な睡眠も朝食欠食を促す要因となり得ると予想される。例えば、5時間未満または8時間以上の睡眠時間は朝食摂取日数を低下の度合いが大きいと考えられる。仮説6～8は生活習慣に関するもので

ある。仮説6や7は前述の「時間がない」ことが朝食欠食の理由とすると不適切かもしれない。しかし阿部・三澤（2020）の調査結果から示唆されるように、大学生の朝食欠食の理由は実際の「時間がない」からではない可能性がある。この阿部・三澤（2020）の指摘を生活習慣として具体化したものが、仮説6と7である。仮説9は健康意識の影響をみるためのものである。

また上記の説明要因また朝食の摂取頻度のデータを説明変数として、100円朝食の利用を促す要因を調べるために実証分析を行う。

3. アンケート調査方法と実証分析方法

上記の仮説を検証するために、2025年6月3日～6月10日にアンケート調査を実施した。創価大学に在学する1・2年生を対象（法学部、経営学部、経済学部、文学部、理工学部）として、授業前の告知やLINEを通して無記名自記式のアンケートフォームを配布した。

アンケートの回答は表1のように数値化する。また100円朝食については、「創価大学内で100円朝食の取り組みが行われていることを知っていますか?」「100円朝食を利用したことがありますか?」「この先、100円朝食を利用して

表1：アンケートの回答と数値化

学年	1年生（1）、2年生（2）
性別	男性（1）、女性（0）
居住形態：自宅	自宅（1）、それ以外（0）
居住形態：男子寮	男子寮（1）、それ以外（0）
居住形態：女子寮	女子寮（1）、それ以外（0）
居住形態：アパート（一人暮らし）	一人暮らし（1）、それ以外（0）
居住形態：アパート（シェアハウス等）	シェアハウス等（1）、それ以外（0）
通学時間	2時間以上（2）、1時間半～2時間（1.75）、1時間～1時間半（1.25）、30分～1時間（0.75）、15分～30分（0.375）、15分未満（0.125）
睡眠時間	9時間以上（9.5）、8時間～9時間（8.5）、7時間～8時間（7.5）、6時間～7時間（6.5）、5時間～6時間（5.5）、4時間～5時間（4.5）、3時間～4時間（3.5）、3時間未満（2.5）
アルバイト	している（1）、していない（0）
午前授業	5日（5）、4日（4）、3日（3）、2日（2）、1日（1）、午前授業はない（0）
学内活動：自身の活動量は多いと思うか	思う（4）、どちらかといえばそう思う（3）、どちらかといえばそう思わない（2）、思わない（1）
運動習慣：平日にどの程度運動を行うか	毎日（5）、4日（4）、3日（3）、2日（2）、1日（1）、ほぼしない（0）
健康意識：朝食は健康のために重要であると思うか	重要である（5）、やや重要である（4）、どちらともいえない（3）、あまり重要ではない（2）、重要ではない（1）
平日に朝食を食べる頻度	5日（5）、4日（4）、3日（3）、2日（2）、1日（1）、ほぼ食べない（0）
100円朝食の利用意向：この先、100円朝食を利用してみたいと思うか	思う（5）、やや思う（4）、どちらともいえない（3）、あまり思わない（2）、思わない（1）

みたいと思いますか?」という質問をした。

朝食摂取の要因分析では、朝食の摂取頻度を被説明変数として、仮説の検証には重回帰モデル

$$y = \alpha + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k + u$$

を用いる。ただし k は説明変数の数を表す。居住形態は5つの回答に分かれているが、この全てを変数に含めると多重共線性の問題が起きてしまう。仮説1では自宅の変数を基準としたいので、表1の最初の14項目のうち自宅の変数を除いた13項目を考える。この13項目に睡眠時間の2乗を加えたものを説明変数として ($k=14$) 重回帰分析を行う。なお、説明変数として用いる際に、学内活動と健康意識は質的変数のためダミー変数に変換する。学内活動ダミーは、「思う」「どちらかといえば思う」の場合は1、それ以外は0とする。健康意識ダミーは、「重要である」「やや重要である」の場合は1、それ以外は0とする。分析に先立ち VIF 値を用いて多重共線性のチェックを行い、多重共線性を起こしている変数があれば対処する。仮説の検証には t 検定を用いるが、仮説1~9に対応して片側検定となる。

100円朝食の利用を促す要因分析では、被説明変数は100円朝食の利用意向とする。被説明変数が順序尺度であるため、順序ロジット回帰モデル

$$P(Y = 1) = \frac{1}{1 + \exp(X\beta - c_{1|2})}$$
$$P(Y = l) = \frac{1}{1 + \exp(X\beta - c_{l|l+1})} - \frac{1}{1 + \exp(X\beta - c_{l-1|l})}, \quad (l = 2, 3, 4)$$
$$P(Y = 5) = 1 - \frac{1}{1 + \exp(X\beta - c_{4|5})}$$

を用いて分析する。ただし、 X は説明変数の行ベクトルで、 β は対応するパラメータの列ベクトルであり、 $X\beta = \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k$ となる。なお説明変数は、先の14個の変数に朝食の摂取頻度を加えたものとする ($k=15$)。分析に先立ち

重回帰モデルを推定して、VIF 値により多重共線性のチェックを行い、多重共線性を起こしている変数があれば対処する。仮説の検証には両側 t 検定を用いる。

重回帰モデルまた順序ロジット回帰モデルの推定には R 言語 (バージョン R4.5.2) を用いた。

4. 分析結果

4.1 データ

アンケート調査の結果、320人から回答を得た。図1には、性別、学年、居住形態、アルバイトについて円グラフが示されている。性別は、男性が女性をやや上回っている。学年は1年生が77%を占めている。居住形態は男子寮が最も多く、次いで自宅、女子寮となっている。アルバイトをしていない学生は63%であった。

表2にはアンケート結果の記述統計量が示されている。平日の朝食の摂取頻度の平均は3.7日で、中央値は5日であった。回答者のうち少なくとも半数の学生が毎日朝食をとっているものの、朝食をほぼとらない学生もいるため平均は3.7日となっている。通学時間の平均は30分強であり、平均睡眠時間は5.9時間であった。午前に授業がある日数の平均は3.3日であった。学内活動の中央値は2で、活動量が多いと「思う」「どちらかといえばそう思う」学生の割合がやや高いことがわかる。平日に運動している日数の平均は1.9日であった。また大部分の学生が、朝食が健康のために重要だと考えていることがわかった。

図2には100円朝食に関するアンケート結果が示されている。「創価大学内で100円朝食の取り組みが行われていることを知っていますか?」という質問に対して、知っている人が80%であった。また100円朝食の提供を知っている人のうち、利用したことがある人は31%であった。最後に「この先、100円朝食を利用してみたいと思いますか?」という質問については、「利用したいと思う」「やや思う」と回答し

図1：回答者の特性（円グラフ）

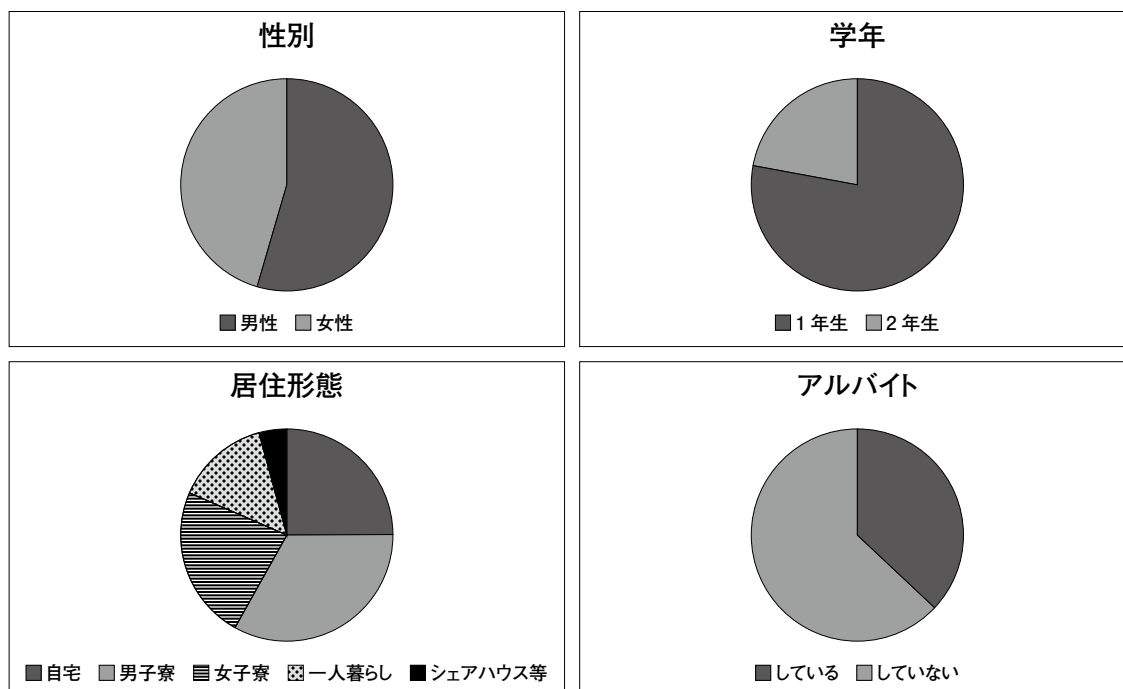


表2：記述統計量

統計量	朝食の摂取頻度	通学時間	睡眠時間	午前授業	運動習慣
平均	3.706	0.521	5.866	3.291	1.884
標準偏差	1.783	0.635	1.145	1.164	2.202
最大値	5.000	2.000	8.500	5.000	7.000
中央値	5.000	0.125	5.500	3.000	1.000
最小値	0.000	0.125	3.500	0.000	0.000

変数名	カテゴリー	度数	最頻値	中央値
学内活動：自身の活動量は多いと思うか	思う（4）	70	2	2
	どちらかといえばそう思う（3）	83		
	どちらかといえばそう思わない（2）	87		
	思わない（1）	80		
健康意識：朝食は健康のために重要であると思うか	重要である（5）	266	5	5
	やや重要である（4）	37		
	どちらともいえない（3）	9		
	あまり重要ではない（2）	0		
100円朝食の利用意向：この先、100円朝食を利用してみたいと思うか	思う（5）	93	5	4
	やや思う（4）	79		
	どちらともいえない（3）	80		
	あまり思わない（2）	46		
	思わない（1）	22		

図2：100円朝食に関するアンケート結果

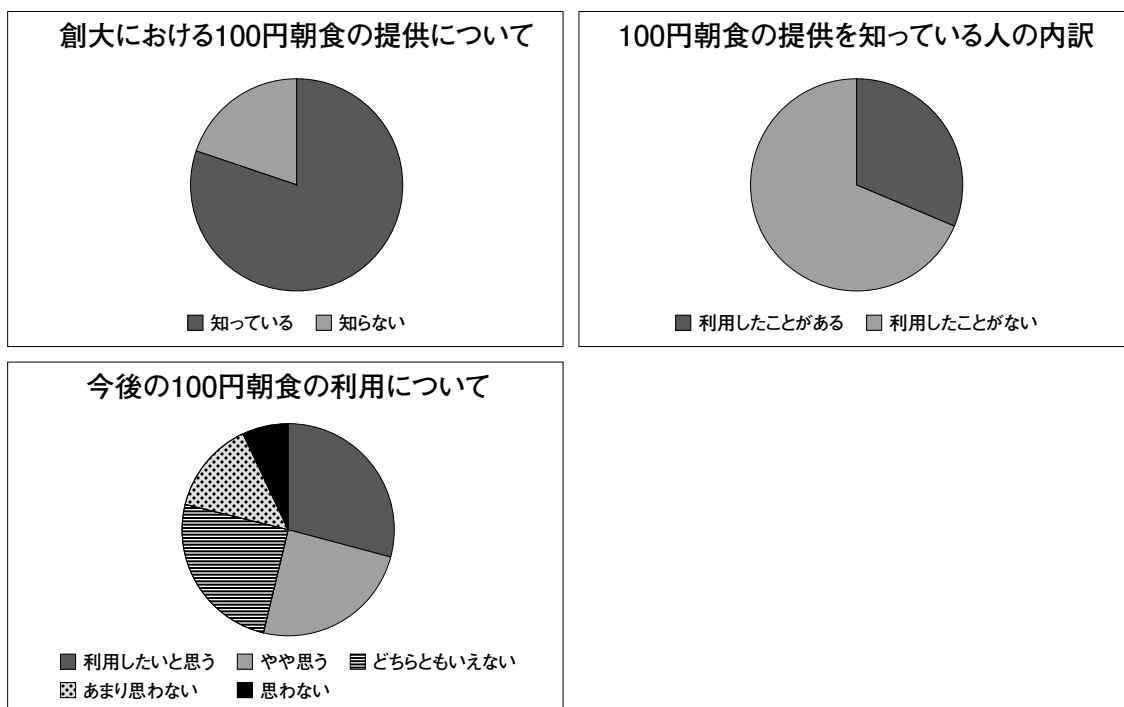


表3：朝食の摂取日数の重回帰分析

	係数	標準誤差	t 値	標準回帰係数	VIF
切片	-4.5217	1.834863	-2.4644***		
学年	0.3070	0.255425	1.2021	0.0717	1.4081
性別	-0.1121	0.28357	-0.3953	-0.0313	2.4909
男子寮	-0.1048	0.28696	-0.3652	-0.0277	2.2803
女子寮	-0.7985	0.307924	-2.5932***	-0.1900	2.1269
一人暮らし	-0.5588	0.319754	-1.7475**	-0.1091	1.5446
シェアハウス	-0.8082	0.475831	-1.6985**	-0.0929	1.1841
睡眠時間	1.5609	0.614053	2.5420***	1.0022	61.603
睡眠時間 ²	-0.1191	0.053374	-2.2308***	-0.8795	61.587
アルバイト	-0.2200	0.196579	-1.1189	0.0678	1.1245
午前授業	0.1040	0.079312	1.3108	0.1012	1.0615
学内活動	0.4359	0.224883	1.9382**	0.0102	1.0804
運動	0.0082	0.046245	0.1779	-0.0596	1.2922
健康意識	3.1416	0.406722	7.7241***	0.3957	1.0402
決定係数	0.2278				
自由度修正済み決定係数	0.1950				
F 統計量	6.9440	[0.0000]			

注) *, **, *** はそれぞれ有意水準10%、5%、1%で有意であることを示す。[] 内はP値である。

た学生の割合が53%であった。

4.2 朝食の摂取日数の要因分析結果

表3には、朝食の摂取日数を被説明変数とし

たときの重回帰分析の結果が示されている。分析に先立ち VIF を確認したところ、通学時間と居住形態で強い相関をもたらしていることがわかった。通学時間を除いて推定した結果が表

3である。VIFを確認すると、睡眠時間について2乗項を含んでいるためVIFが高くなっているが、睡眠は多すぎても少なすぎても問題があると考えられるため、そのまま採用した。その他の変数は許容範囲内である。表3のF統計量は帰無仮説を「切片を除くすべての回帰係数はゼロ」としたときの値である。帰無仮説は有意水準1%で棄却され、係数のうち少なくとも1つはゼロではないといえる。

居住形態については「自宅」を基準として、他の居住形態への影響がわかるようになっている。以下では仮説ごとに検定の結果を説明する。表3の居住形態に関する部分の推定結果から、一週間当たり自宅生と比べて女子寮生は0.8日、一人暮らしの学生は0.6日、シェアハウス等の学生は0.8日の欠食傾向があることがわかった。係数の推定値はいずれも負で有意であり、仮説1「自宅生は、自宅生以外と比較して朝食摂取日数が多い」を支持する結果となっている。男子寮生の欠食傾向は0.1日であったが、有意ではなかった。男子寮と女子寮の違いをみるために、女子寮の欠食傾向が0.1食分を上回っているかどうか検定する。帰無仮説を $H_0: \beta_4 = -0.1$ 、対立仮説を $H_1: \beta_4 < -0.1$ としたときの t 値は

$$t = \frac{-0.7985 - (-0.1)}{0.3079} = -2.2686$$

であり、有意水準1%で棄却される。仮説2「男子寮（朝食提供あり）の学生は、女子寮（朝食提供なし）の学生よりも朝食の摂取日数が多い」という仮説も支持された。

仮説3～5は、朝食欠食における時間の影響をみている。多重共線性の影響を考慮して通学時間を分析から除いたため、仮説3は検証できない。表3より睡眠時間とその2乗に関する推定値は有意であった。睡眠時間に関する結果を整理すると

$$1.5609 \times \text{睡眠時間} - 0.1191 \times \text{睡眠時間}^2 = -0.1191 \times (\text{睡眠時間} - 6.5528)^2 + 5.1141$$

となり、睡眠時間は6.6時間をピークとして、

それより多くても少なくとも朝食摂取日数が減少する傾向があるといえる。睡眠時間が6.6時間のときと比較すると、睡眠時間5時間の時は $0.2872 (= 0.1191 \times (5 - 6.5528)^2)$ 日、睡眠時間8時間の時は $0.2494 (= 0.0091 \times (8 - 6.5528)^2)$ 日分の欠食傾向があるといえる。これにより仮説4「睡眠時間が適切でないと、朝食の摂取日数は少なくなる」は支持される。また5時間未満または8時間以上の睡眠時間は朝食摂取日数を低下させる度合いが大きいと言える。表3よりアルバイトの係数の推定値は負だが有意ではなかった。これにより仮説5「アルバイトをしている学生ほど、朝食の摂取日数が少ない」は支持するには十分な根拠がなかった。

仮説6～8は生活習慣に関するものである。表3により学内活動の係数の推定値は正で有意である。学内活動に熱心に取り組んでいると考えている学生ほど、朝食の摂取日数が多くなる傾向がある。これにより仮説6「学業やアルバイト以外の学内活動（部活動など）に労力を割いている学生は、週間リズムが固定化されやすいため、忙しいようであっても朝食の摂取日数が多くなる」は支持される。また表3により午前授業の係数の推定値は正だが有意ではなかった。このため仮説7「午前授業の影響：午前中に授業（1限、2限）が多い学生ほど、規則正しい生活をしなければならないので、朝食の摂取日数が多い」を支持するには十分な根拠がなかった。運動習慣については、係数は有意ではなかった。このため仮説8「運動習慣がある学生ほど、朝食の摂取日数が多い」は支持されなかった。

最後に表3の健康意識に関する結果をみると、係数の推定値は正で有意であった。これにより、健康のために朝食が重要であると考えている学生ほど、朝食の摂取日数が多くなる傾向があることがわかった。これにより仮説9「健康に対する意識が高い学生ほど、朝食の摂取日数が多い」は支持される。

以上により、仮説1、仮説2、仮説4、仮説

6、仮説9の5つの仮説が支持されることがわかった。

4.3 100円朝食の利用に関する要因分析結果

表4には、今後の100円朝食の利用意向を被説明変数としたときの重回帰分析の結果が示されている。VIFの結果は4.2節と同様であった。F値は1.5290で、有意水準10%で有意であった。これは予備的な分析であり、順序ロジット回帰モデルによる分析を行った結果が表5に示されている。

表5の結果より、男子寮と学内活動、健康意識の推定値は有意水準1%の両側検定で有意であった。他の要因の推定値は有意ではなかった。男子寮の学生は、現在は朝食が寮で提供されるが、寮を出た後は朝食を自身で用意しなければならない。このため、寮を出た後のことを考えての回答と考えられる。また学内活動と健康意識の推定値が正であることから、学内活動の活動量が多いと考える学生ほど、また健康の

ために朝食が重要であると考えている学生ほど、今後100円朝食を利用したいと考える傾向にあることがわかった。

仮説6の提起の際に論じたように、学内活動の活動量が多いと週間リズムが固定化されやすいと考えられるため、これは生活習慣に関する要因といえる。言い換えると、生活習慣の改善意識また健康意識が高い学生ほど、今後100円朝食を利用したいと考える傾向にある。生活習慣改善また健康意識改善に向けた教育的介入が必要であると示唆される。

5. 結論

本稿では、朝食欠食という問題意識のもと、創価大学の学生を対象にアンケート調査を行い、朝食摂取日数また100円朝食の利用意向に影響を与える要因を明らかにすることを目的として実証分析を行った。朝食摂取日数に関する分析結果から、居住形態に関する要因、時間に

表4：100円朝食の利用意向に関する重回帰分析の結果

	係数	標準誤差	t 値	標準回帰係数	VIF
切片	1.7473	0.9987	1.7495*		
学年	-0.1164	0.1380	-0.8437	-0.0555	1.4147
性別	0.0163	0.1529	0.1068	0.0093	2.4922
男子寮	0.2708	0.1547	1.7506*	0.1464	2.2813
女子寮	0.0064	0.1678	0.0383	0.0031	2.1737
一人暮らし	0.0869	0.1732	0.5017	0.0347	1.5600
シェアハウス	-0.0108	0.2577	-0.0417	-0.0025	1.1953
睡眠時間	0.3209	0.3344	0.9596	0.4212	62.904
睡眠時間 ^2	-0.0321	0.0290	-1.1080	-0.4851	62.588
アルバイト	0.0231	0.1062	0.2173	-0.0427	1.1291
午前授業	-0.0320	0.0429	-0.7466	0.1052	1.0674
学内活動	0.2216	0.1219	1.8168*	-0.0918	1.0937
運動	-0.0363	0.0249	-1.4585	0.0128	1.2924
健康意識	0.6602	0.2396	2.7550***	0.1700	1.2430
朝食	-0.0204	0.0308	-0.6622	-0.0417	1.2950
決定係数	0.0656				
自由度修正済み決定係数	0.0227				
F 統計量	1.5290	[0.0994]			

注) *、**、*** はそれぞれ有意水準10%、5%、1%で有意であることを示す。[] 内はP値である。

表5：100円朝食の利用意向に関する順序ロジット回帰分析の結果

	係数	標準誤差	t 値
切片 1 2	-0.6773	2.0573	-0.3292
切片 2 3	0.6595	2.0563	0.3207
切片 3 4	1.8916	2.0574	0.9194
切片 4 5	3.0109	2.0586	1.4626
学年	-0.3366	0.2842	-1.1844
性別	0.0161	0.3196	0.0504
男子寮	0.7694	0.3357	2.2921***
女子寮	0.0343	0.3443	0.0996
一人暮らし	0.2279	0.3553	0.6414
シェアハウス	0.0468	0.5557	0.0843
睡眠時間	0.6342	0.6949	0.9126
睡眠時間 ²	-0.0663	0.0604	-1.0977
アルバイト	0.0057	0.2262	0.0254
午前授業	-0.0886	0.0908	-0.9764
学内活動	0.5359	0.2649	2.0226***
運動	-0.0840	0.0547	-1.5375
健康意識	1.4289	0.5322	2.6851***
朝食	-0.0560	0.0637	-0.8791

注) *** は有意水準1%で有意であることを示す。

関する要因（睡眠時間）、生活習慣に関する要因（学内活動）、そして健康意識が、朝食の摂取行動と関連していることが明らかになった。また100円朝食の利用意向については、居住形態に関する要因（男子寮）、生活習慣に関する要因（学内活動）と健康意識が利用意向を促進していることが示唆された。

居住形態の変更は容易ではないため、創価大学生の朝食摂取日数を増加させるには、時間の短縮、生活習慣と健康意識の改善が効果的と考えられる。低コストで準備の必要がない100円朝食は、時間の短縮の効果が期待される。また100円朝食の存在が朝活や早起きの動機づけとして機能すれば、生活習慣の改善につながると期待される。今後の研究では、100円朝食の利用実態を把握し、100円朝食の利用状況と朝食の摂取日数の関係についての分析を行っていく必要がある。

アンケートの自由記述欄には、通学時間が短い学生と比較して、通学時間が長い学生から

「100円朝食を利用しづらい」といった声も寄せられている。そのため100円朝食の利用率を高めるには、利用しやすい時間帯や提供場所の拡充、さらには広報活動の強化など、100円朝食が取り得るアプローチについてなど、今後さらに検討していく必要がある。

参考文献

- 阿部明恵・三澤朱実 (2020) 「食事バランスガイドを活用した食育教材の開発と地域大学生の朝食の実態調査」『東京家政学院大学紀要』60, 97-107.
- 志垣瞳・山田徳広・岩橋明子 (2014) 「大学生の朝食摂取に関する実態」『帝塚山大学現代生活学部紀要』10, 1-10.
- 中出美代・長幡友実・兼平奈奈・長谷川順子・西堀すき江 (2014) 「大学生の朝食欠食とその改善についての検討」『東海学園大学研究紀要』19, 21-31.
- 長幡友美・中出美代・長谷川順子・兼平奈奈・

西堀すき江 (2014) 「住まい別にみた大学生の朝食欠食習慣に及ぼす要因」『栄養学雑誌』72, 212-219.

名古屋市健康福祉局健康部 (2013) 「『若者 (大学生) の朝食摂取状況調査』 調査報告書」
https://www.kenko-shokuiku.city.nagoya.jp/pdf/breakfast_report.pdf

平野春樹・稲葉洋美 (2019) 「大学生の朝食欠食に関する文献レビュー」『日本家政学会誌』70 (1), 1-13.

吉川直樹・海崎彩・藤原なつみ・楠奥繁則・松原豊彦 (2018) 「大学生の食意識・食習慣と立命館大学「100円朝食」の利用に関する実態分析」『社会システム研究』36, 113-132.

Adolphus, K., C. L. Lawton, and L. Dye (2013), “The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents”, *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 425.

創価大学における生成AIの利用による 批判的能力への影響*

浅井 学

創価大学 経済学部 教授

池田 俊博、上遠野和久、橋本 和樹、浜辺みづき

創価大学 経済学部 オナーズプログラム HOPE

要旨

本研究の目的は、創価大学生・女子短大生の生成 AI の利用状況の現状と、生成 AI の利用が学生たちの批判的能力に与える影響を分析することである。全学部生・短大生を対象にしたアンケート調査をもとに、重回帰分析を用いて、抵抗感や生成 AI への信頼度などの要因が批判的能力に与える影響を分析した。分析の結果、生成 AI の利用頻度が高い場合、批判的能力がむしろ向上する可能性があることが明らかになった。

キーワード：生成 AI、批判的思考力、Cognitive Reflection Test

1. はじめに

近年、ChatGPTをはじめとする生成 AI (Generative AI) の急速な普及は、大学教育の現場にも大きな影響を与えている。生成 AI は、テキスト、画像、音声、動画、アニメーション、コードの形式でコンテンツを作成できる人工知能の一種である (Chan, & Hu, 2023)。学生が

レポートや課題、プレゼン資料の作成などに生成 AI を活用する例は日常的となり、その利便性から「学習のパートナー」として定着しつつある。

一方で、生成 AI の出力をそのまま受け入れる姿勢が、学生自身の「批判的思考力」の低下を招くのではないかという懸念も生まれている。こうした懸念は、かつて Google 検索が登場した際にも見られた。大量の情報に即時アク

* 本論文の執筆にあたり、小島健先生、金澤伸幸先生、近貞美津子先生、寺田和之先生、安武妙子先生から貴重なコメントを頂いた。また査読者の建設的な指摘により、本論文の質を大きく向上させることができた。記して感謝を表す。著者のうち浅井は科研費 (24K03054) の助成を受けている。本論文は、創価大学・人を対象とする研究倫理委員会より承認されている (承認番号：2025084)。

セスできる一方で、自らの思考や情報の真偽を吟味する力が弱まる可能性が指摘された。AIの利便性の裏側にある「考えなくなるリスク」を無視すれば、教育の質そのものが損なわれる可能性もある。Jia & Tu (2024) はAIの能力を十分に活用し、学生の思考意識を高めることの重要性を述べている。このような背景を受け、本研究では、生成AIの普及が大学生・短大生の批判的思考力に与える影響を分析する。

本研究の目的は、以下の2点である。1つ目は創価大学生・女子短期大学の生成AIの利用状況（利用頻度、利用目的、出力の利用方法、情報確認方法など）の調査である。2つ目は、生成AIの利用頻度や利用目的と、学生の生成AIへの信頼度および批判的思考力の間にはどのような関係があるかを分析することである。本論文の以下の構成は次の通りである。第2節では先行研究を紹介し、第3節では仮説と分析手法について説明する。第4節では分析結果を説明し、第5節で結論を述べる。

2. 先行研究

2.1. Google 効果

現代は情報過多の時代であり、私たちは情報自体を記憶するよりも、どこにあるのかを覚える傾向にある (Carr, 2010; Nicholas et al., 2008)。これにより、具体的な事実の記憶が薄れ、情報が多すぎるために批判的思考のスキルが衰えるリスクがある。しかし、これは同時に暗記中心の学習から問題解決中心の学習への移行を促す。Googleの登場は、この傾向を加速させ、溢れる情報の中から適切なものを選び、その信頼性を評価する批判的思考の重要性を明らかにした。

AIの進化は、この傾向をさらに助長する。AIが効率的に情報を見つけ出すことで、私たちはより一層、提供された情報の真偽を見極め、多角的に分析する能力が求められるようになることが考えられる。情報に惑わされず、

AIを有効活用するためには、批判的思考が不可欠である。

2.2. 批判的能力

批判的能力は、AIや技術をうまく使いこなしながら活用するために重要なスキルとして認識されている。一般的には、批判的能力とは、学習者が課題を乗り越え、情報に基づいた決定を下せるようになるために重要な能力とされている (Bianchi, 2024; Premkumar, Yatigamma, & Kannangara, 2024)。また認知的な観点から見ると、批判的思考はスキル、態度、知識を含み、評価、統合、分析、解釈、推論、説明といった様々な能力を含んでいる (Sternberg & Halpern, 2020)。様々な要素が含まれていることもあり、Premkumar, et al. (2024) は批判的能力に関して普遍的に受け入れられた定義は存在していないとしている。その上で、大学においても批判的能力は学生の学習、認知、分析、および意思決定を形作る上で重要な役割を果たしている (Benítez & Canales, 2013)。

2.3. 生成AIによる批判的能力の影響

教育分野に生成AIを導入する際、その使用が批判的思考能力に及ぼす影響は、慎重に検討されるべき重要な課題である。しかしながら、生成AIの影響を大規模な実験で検証した研究は限られており、その結果も一律ではない。Jia & Tu (2024) の研究によると、生成AIの能力は批判的思考の認識に直接的な影響を与えるものではないが、一般的な自己効力感および学習意欲を強化することで、間接的に批判的思考能力の意識向上に寄与する可能性がある。この知見は、教育現場における生成AIの導入において、単なる技術的利便性を越えた心理的側面の理解と考慮の重要性を示唆している。一方でGerlich (2025) によると、認知的オフロードを介して、AIツールの頻繁な使用と批判的思考能力との間に負の関係があることを発見した。さらにAIツールの使用による潜在的な悪

影響を減らすための教育の必要性が求められている (Gerlich, 2025)。

2.4. Cognitive Reflection Test

批判的思考能力を評価する指標として、Frederick (2005) が開発した Cognitive Reflection Test (以下 CRT) が挙げられる。CRT は、認知的反射を測定するためのテストであり、直感的な誤答を抑制し、より熟慮された正答を導き出す個人の能力を評価することを目的としている。たとえば、「バットとボールの合計は110円です。バットはボールより100円高いです。ボールの値段はいくらですか?」という問題について考える。この問題を読むと、直感的に10円という答えが思い浮かぶ。しかし、この衝動的な答えは誤りであり、熟考すると正解は5円であることがわかる。この例では、直感的な反応を抑制し、熟慮による思考を促進する能力が問われている。これは批判的思考能力の重要な側面とみなされる。また CRT は、自己報告に基づく思考傾向の測定とは異なり、努力を要する思考プロセスが実際にどの程度深く活用されているかを数値的に評価できるという利点を持つ。

3. 仮説と分析方法

本稿では以下の3つの仮説を検証する。

仮説 1 : 生成 AI の利用頻度が上昇すると、批判的能力が低下する。

仮説 2 : 生成 AI への信頼度が上昇すると、批判的能力が低下する。

仮説 3 : 生成 AI 利用に対しての抵抗感が上昇すると、批判的能力が上昇する。

仮説 1 は Gerlich (2025) の研究をもとにしている。仮説 1 について、Jia & Tu (2024) は直接的な影響とは言えないが、逆の影響をもたらすという結果を得ている。仮説 2 と 3 は、利用者の心理的側面に注目したものである。

批判的思考能力の概念には、普遍的に受け入れられた単一の定義が存在しない。そのため、本研究ではこの複雑な概念を多角的に捉えることを目的とし、2つの測定指標を導入した。まず、自己評価に基づく批判的思考能力を測定するため、Jia & Tu (2024) や Gerlich (2025) の研究を参考に、複数項目から構成されるアンケートを設計した。このアンケートは、回答者が自身の批判的思考に関連する行動や態度について、5段階のリッカート尺度を用いて自己評価する形式である。各項目の平均値を算出することにより、自己認識に基づく批判的思考能力の指標として用いる。

次に客観的な批判的思考能力の側面を測定するために、Frederick (2005) による Cognitive Reflection Test (CRT) を採用した。このテストは、直感的かつしばしば誤った反応を抑制し、熟慮的で分析的な思考を促進する能力を測定することを目的としている。この CRT の合計点を批判的思考能力のもう一つの指標として用いる。前述の自己評価による尺度に加えて、認知プロセスの働きを反映する客観的な尺度を用いることにより、多角的に批判的思考能力を捉えていく。

データの収集のため、創価大学生・女子短期大学生を対象に Google Form を用いてアンケート調査を行った。調査期間は5/30~6/4である。各学部・各学年の LINE グループ、各クラブ団体や寮の LINE グループを通して、アンケートを依頼した。

まず客観的尺度作成のための質問項目は表1の通りである。少ない質問で効果を測ることを目的として、ここでは3問使用した。問③は Frederick (2005) のオリジナル問題、問②は Toplak et al. (2014) の追加問題を元にしていて、また原田 (2018) の日本語訳を参考にしていて、問①は Thomson & Oppenheimer (2016) の CRT-2 の質問を日本人に通用するように修正したものである。1つの質問あたり正解なら1、不正解なら0として、3問の合計点を批判

表1 客観的尺度のための質問項目

質問項目：CRT

①	たかしの父親には、3人の息子がいます。長男は一郎、次男は次郎、三男の名前は何か？
②	信一の成績は、クラスで上から15番目、下から15番目でした。このクラスの人数は何人でしょうか？（半角数字で教えてください）
③	5台の機械を使って5分間で5個のおもちゃを作ります。では、100台の機械が100個のおもちゃを作るのには、何分かかりますか？（半角数字で教えてください）

表2 主観的尺度のための質問項目

質問項目：批判的能力因子

①	私は、生成 AI から得た情報を、自分でさらに深く掘り下げて考察するように心がけている。
②	私は、生成 AI が提示した情報や意見について、その根拠や背景を特に確認しない。
③	私は、生成 AI が生成した文章やアイデアを、自分の言葉で表現し直したり、独自の解釈を加えることを重視している。
④	私は、生成 AI を利用することで、以前よりも物事を多角的に捉える力が向上したと感じる。
⑤	私は、生成 AI が提示する情報に対して、常に「本当にそうなのだろうか？」という疑問を持つことはほとんどない。

的能力の尺度とする。なお、回答者が回答前から質問の回答を知っているかも確認し、知っている場合はその人の回答は標本から除去する。

次に表2には主観的尺度作成のための質問項目が示されている。質問の仕方は、0：全くそう思わない 1：あまりそう思わない 2：どちらともいえない 3：ややそう思う 4：非常にそう思う、とした。批判的能力因子は表2の5つの質問の回答の平均値である。

これらの客観的また主観的な批判的能力の尺度に加えて、利用頻度、AIに関する抵抗感とAIに関する信頼度についてもアンケート調査を行った。利用頻度については、毎日、週に5～6回、週に3～4回、週に1～2回、月に1～2回、それ未満、利用したことがない、とす

る。この回答を過当たりの頻度として {7, 5.5, 3.5, 1.5, 0.5, 0} のように数値化する。また抵抗感については、「生成 AI が出した回答をそのまま使用することに対して抵抗がありますか？」という質問を行い、表3のように回答を数値化した。

またAIに関する信頼度を測るために、表4の10項目について質問を行った。回答の選択肢は、0：全くそう思わない 1：あまりそう思わない 2：どちらともいえない 3：ややそう思う 4：非常にそう思う、とした。この10項目の回答結果に因子分析を行ったところ、一つの因子だけで寄与率が90%を超えたため、因子数は1とした。この因子をAIに関する信頼度とする。

表3 AIへの抵抗感に関する質問への回答

選択肢	数値
強い抵抗がある (AIの回答をそのまま使うのは避けたい)	4
やや抵抗がある (自分で検討・修正してから使いたい)	3
どちらともいえない (内容や文脈による)	2
あまり抵抗はない (少し気になるが、基本的に使ってもよいと思う)	1
全く抵抗がない (AIの回答をそのまま使うことに全く問題を感じない)	0

表4 AIへの信頼度に関する質問項目

①	私は、生成 AI が生成する情報は、他の情報源（例：教科書、専門論文）と同程度に信頼できると感じる。
②	私は、重要な課題やレポート作成において、生成 AI の生成する情報を鵜呑みにしてしまうことがある。
③	私は、生成 AI が提示する情報や意見は、常に客観的かつ中立的であると考えている。
④	私は、生成 AI の利用を禁止された場合、学習効率が著しく低下すると感じる。
⑤	私は、生成 AI が生成した情報の中に誤りを発見した場合でも、最終的には AI を信用する傾向がある。
⑥	私は、生成 AI から得た情報を、自分でさらに深く掘り下げて考察するように心がけている。
⑦	私は、生成 AI が提示した情報や意見について、その根拠や背景を特に確認しない。
⑧	私は、生成 AI が生成した文章やアイデアを、自分の言葉で表現し直したり、独自の解釈を加えることを重視している。
⑨	私は、生成 AI を利用することで、以前よりも物事を多角的に捉える力が向上したと感じる。
⑩	私は、生成 AI が提示する情報に対して、常に「本当にそうなのだろうか？」という疑問を持つことはほとんどない。

分析には重回帰モデルを用いる。被説明変数 (y_i) は客観的な批判的能力 (CRT の合計点) また主観的な批判的能力 (批判的能力因子) とする。説明変数には利用頻度 (x_1)、生成 AI への抵抗感 (x_2) と生成 AI への信頼度因子 (x_3) とする。なお、CRT を被説明変数とするときは、批判的能力因子も説明変数に加える。言い換えると、重回帰モデルとして、

$$\text{CRT 合計点 } i = \alpha + \beta_1 x_{1i} + \beta_2 x_{2i} + \beta_3 x_{3i} + \beta_4 \text{批判的能力因子}_i + Z_i \gamma + u_i$$

と

$$\text{批判的能力因子}_i = \alpha + \beta_1 x_{1i} + \beta_2 x_{2i} + \beta_3 x_{3i} + Z_i \gamma + u_i$$

を考える。ただし、 Z_i は個人属性のベクトルで、 γ は対応するパラメータのベクトル、 u_i は誤差項である。

個人属性ベクトル Z_i は、ダミー変数で構成される。具体的に学部ダミーのベクトル、性別ダミーのベクトル、学年ダミーのベクトルに分けられる。学部ダミーのベクトルは、経営学部ダミー、法学部ダミー、文学部ダミー、教育学部ダミー、理工学部ダミー、看護学部ダミー、国際教養学部ダミー、女子短ダミーから成る。例えば学生 i が経営学部生ならば 1 の値をとり、その他の学部であれば 0 の値を取る。なお、すべての学部または短大ダミーについて 0 の値をとる学生は、経済学部生である。学年ダミーベクトルは、2 年生ダミー、3 年生ダミー、4

年生以上ダミーから成る。なお、どの学年ダミー変数も 0 の値を取る学生は、1 年生である。性別ダミーのベクトルは、女性ダミーとその他ダミーから成る。女性ダミーが 0 で、その他ダミーが 0 の値をとる学生は男性である。以上より、個人属性ベクトル Z_i の次元は 13 となる。

4. 分析結果

4.1. アンケート結果のまとめ

アンケートの合計回答者数は 360 人であった。図 1 にはその属性と AI の利用頻度が示されている。性別については回答者の割合は、男性が 36.10%、女性が 63.30% であった。学年についての割合は、1 年生が 37.50%、2 年生が 37.20%、3 年生が 15.60%、4 年生が 7.80%、(留学などによる) 5 年生以上が 1.90% であった。回答者の学部の割合については、経済学部が 11.40%、経営学部が 9.70%、法学部が 13.10%、文学部が 18.60%、教育学部が 12.50%、理工学部が 10.30%、看護学部が 8.30%、国際教養学部が 9.70%、短大が 6.10%、その他が 0.30% であった。学部の収容定員と厳密に比例しているわけではないが、概ね学部の規模を反映した数字となっている。利用頻度については、毎日利用している人が 18.3%、週に 5 ~ 6 回利用している人が 32.5% であり、ほぼ毎日利用している人の合計は 50.8% であった。また月に 1 ~ 2 回未満の人

図1 データの属性と AI の利用頻度

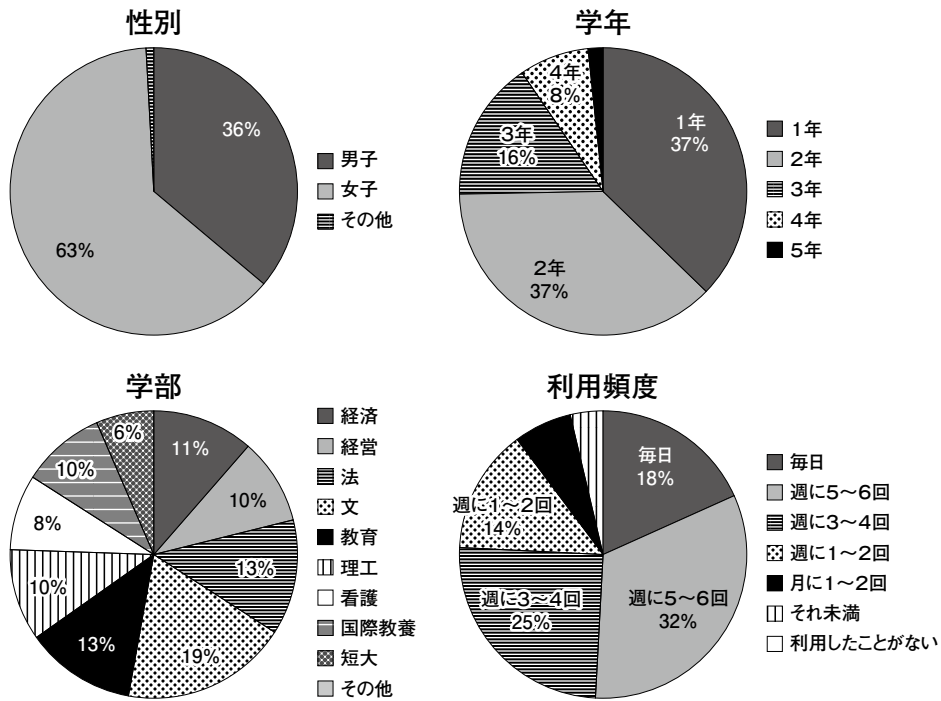
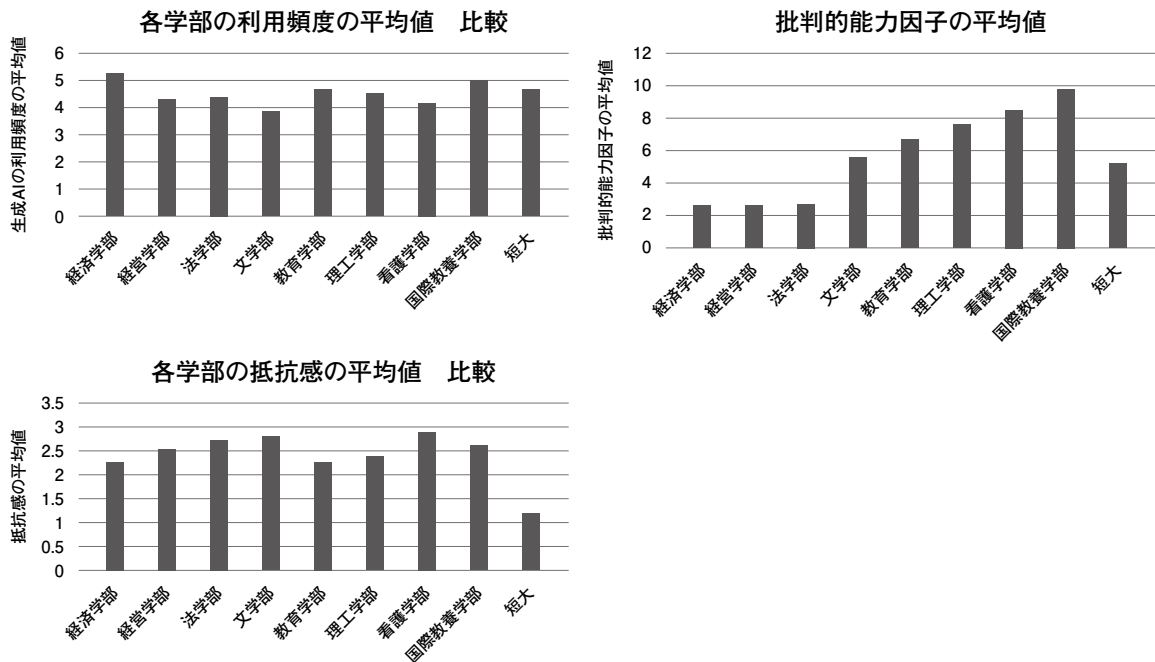


図2 学部による比較結果



は6.70%、それ以下の人は3.60%であり、回答者のうち約10.3%はほとんどAIを活用していなかった。

図2には、学部による比較結果が示されている。一番上の図は利用回数に関する比較である。数値化の際に1週間当たりの利用回数として、例えば週に5~6回の利用者は5.5とした。

概して、どの学部も利用回数は4~5回程度であった。真ん中の図は、AIの利用に対する批判的能力因子の平均値を棒グラフで表したものである。図からは回答者のうち、経済・経営・法学部の3学部の学生が他の学部の学生に比べて批判的能力因子が低いことが示されている。一番下の図は、AIへの抵抗感を比較したもの

である。短大の学生が他の学部生に比べて、抵抗感が低いことが読み取れる。

4.2. 被説明変数を CRT の合計点とする重回帰分析の結果

上記アンケート回答をもとに、CRT の合計点を被説明変数、利用頻度、生成 AI への抵抗感、生成 AI への信頼度因子、批判的能力因子を説明変数として、重回帰分析を行った。CRT の設問で回答者がすでに回答を知っているケースを除外したため、標本の大きさは $n = 297$ であった。それぞれの P-値と係数の正負をもとに、各説明変数と CRT の合計点との間の関係性を検証した。

表 5 には重回帰モデルの推定結果が示されて

いる。個人属性の結果をみると、経済学部生と比較して、法学部生、文学部生、教育学部生、看護学部生は下方効果があり、CRT の合計点を有意に下げている。また 1 年生と比較して、4 年生以上の学生は有意に高くなっている。性別ダミーの効果はなかった。次に仮説の検証を行う。仮説 1 は「生成 AI の利用頻度が上昇すると、批判的能力が低下する」であり、符号条件は $\beta_1 < 0$ となる。利用頻度の係数の推定値は、有意水準 10% で有意でなかった。このデータでは、Gerlich (2025) また Jia & Tu (2024) の結果と異なり、利用頻度が影響を及ぼしていないことがわかった。仮説 2 は「生成 AI への信頼度因子が上昇すると、批判的能力が低下する」($\beta_2 < 0$) である。係数は負の値をとり、

表 5 重回帰分析の結果 (被説明変数は CRT の合計点)

説明変数	係数	標準誤差	t 値	P 値
切片	2.004	0.393	5.103	0.000***
経営学部	-0.061	0.232	-0.265	0.791
法学部	-0.381	0.201	-1.893	0.059*
文学部	-0.618	0.201	-3.072	0.002***
教育学部	-0.487	0.213	-2.292	0.023**
理工学部	-0.099	0.230	-0.428	0.669
看護学部	-0.740	0.253	-2.920	0.004***
国際教養	-0.232	0.230	-1.010	0.313
短大	-0.336	0.282	-1.189	0.235
2 年生	0.085	0.135	0.625	0.532
3 年生	0.004	0.182	0.023	0.982
4 年生以上	0.415	0.232	1.785	0.075*
女性	0.073	0.135	0.543	0.588
その他	-0.892	0.730	-1.222	0.223
利用頻度	0.040	0.046	0.878	0.380
AI への信頼度因子	-0.361	0.100	-3.607	0.000***
AI への抵抗感	0.094	0.056	1.674	0.095*
批判的能力因子	-0.008	0.092	-0.089	0.930
決定係数	0.136			
自由度調整済み決定係数	0.087			

注) * の数は両側検定における有意水準と P 値の関連を示している (*: $p < 10$, **: $p < 0.05$, ***: $p < 0.01$)。

有意水準1%で有意であるため、仮説は支持される。仮説3は「生成AI利用に対しての抵抗感が上昇すると、批判的能力が上昇する」($\beta_3 > 0$)である。符号は正で、有意水準10%で有意であるため、仮説は支持される。分析には批判的能力因子も説明変数に加えたが、有意水準10%で有意ではなかった。他の影響を取り除いたとき、主観的な批判的能力と客観的な批判的能力には有意な関連性がないといえる。

4.3. 検証2：被説明変数を批判的能力因子とする重回帰分析

上記アンケート回答をもとに、批判的能力因子を被説明変数、利用頻度、生成AIへの抵抗感、生成AIへの信頼度因子、批判的能力因子を説明変数として、重回帰分析を行った。それぞれのP-値と係数の正負をもとに、各説明変数と批判的能力因子との間の関係性を検証し

た。

表6には重回帰モデルの推定結果が示されている。個人属性に関するダミー変数はすべて有意ではなかった。仮説1の符号条件は $\beta_1 < 0$ となる。利用頻度の係数の推定値は、有意水準1%で有意であるが、符号が逆である。ここではGerlich (2025)の結果ではなく、Jia & Tu (2024)の結果が支持された。仮説2の符号条件は $\beta_2 < 0$ である。係数は負の値をとり、有意水準1%で有意であるため、仮説は支持される。仮説3の符号条件は $\beta_3 > 0$ である。符号は正であり有意水準1%で有意である。まとめると仮説の検証により次の3点が明らかになった。①生成AIの利用頻度が上昇すると、批判的能力が上昇する。②生成AIへの信頼度因子が上昇すると、批判的能力が低下する。③生成AI利用に対しての抵抗感が上昇すると、批判的能力が上昇する。

表6 重回帰分析の結果 (批判的能力因子)

説明変数	係数	標準誤差	t 値	P 値
切片	2.202	0.214	10.290	0.000
経営学部	-0.019	0.149	-0.126	0.900
法学部	0.124	0.140	0.890	0.374
文学部	-0.056	0.135	-0.417	0.677
教育学部	0.067	0.140	0.482	0.630
理工学部	-0.016	0.148	-0.111	0.912
看護学部	-0.216	0.163	-1.325	0.186
国際教養	0.156	0.149	1.042	0.298
短大	-0.018	0.183	-0.096	0.924
2年生	-0.052	0.079	-0.664	0.507
3年生	0.109	0.105	1.033	0.302
4年生以上	0.157	0.135	1.159	0.247
女性	0.004	0.078	0.048	0.962
その他	-0.004	0.464	-0.008	0.993
利用頻度	0.081	0.027	3.020	0.003***
生成AIへの信頼度因子	-0.167	0.056	-2.958	0.003***
生成AIへの抵抗感	0.140	0.0311	4.494	0.000***
決定係数	0.152			
自由度調整済み決定係数	0.112			

注) *の数は両側検定における有意水準とP値の関連を示している (*: $p < 0.10$, **: $p < 0.05$, ***: $p < 0.01$)

5. 結論

創価大学・女子短期大学の学生の生成 AI の利用状況としては、ほぼ毎日のように生成 AI を利用している学生が半数程であることが示された。主観的また客観的な批判的能力尺度を被説明変数として、生成 AI の利用頻度、生成 AI への信頼度、生成 AI 利用に対する抵抗感を説明変数として分析を行った結果、Gerlich (2025) の分析に基づいた仮説 1 については、このデータからは支持されないことがわかった。また仮説 2 と仮説 3 については、仮説を支持する結果が得られた。また客観的な批判的能力尺度については、学部や学年で有意な差があった。

本研究の結果、生成 AI の利用と批判的能力の低下には相関がないことが示された。生成 AI の利用頻度が高い場合、批判的能力がむしろ向上する可能性がある一方、生成 AI への信頼度が高まりすぎることによって批判的視点が失われるリスクも示唆された。生成 AI を日常的に利用している人が、批判的能力が高いことの原因として、もともと学力が高い人が生成 AI を学習に取り入れている可能性があげられる。このような分析には各人の学力のデータが必要となるため、本学の IR (Institutional Research) を担当する部門による調査が期待される。また生成 AI を利用することに対する抵抗感が批判的思考を育む要因となる点については、技術利用における教育的アプローチが重要であると考えられる。

参考文献

Benítez, C., & Canales, E. (2013). Critical thinking as a resilience factor in an engineering program. *Creative Education*, 4(9), 611-613.

Bianchi, I. (2024). Enhancing critical thinking in education: Leveraging AI tools and technologies in pedagogical practice.

(<https://www.researchgate.net/publication/384632236>よりダウンロード)

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 43.

Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25-42.

Jia, X. H., & Tu, J. C. (2024). Towards a new conceptual model of AI-enhanced learning for college students: The roles of artificial intelligence capabilities, general self-efficacy, learning motivation, and critical thinking awareness. *Systems*, 12(3), 74.

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6.

Premkumar, P. P., Yatigammana, M. R. K. N., & Kannangara, S. (2024). Impact of Generative AI on Critical Thinking Skills in Undergraduates: A Systematic Review. *Journal of Desk Research Review and Analysis*, 2(1), 199-215.

Sternberg, R. J., & Halpern, D. F. (Eds.). (2020). *Critical Thinking in Psychology* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Thomson, K. S., & Oppenheimer, D. M. (2016). Investigating an alternate form of the cognitive reflection test. *Judgment and Decision Making*, 11(1), 99-113.

Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2014). Assessing miserly information processing: An expansion of the cognitive reflection test. *Thinking & Reasoning*, 20, 147-168.

原田佑規・原田悦子・須藤 智 (2018). 認知的熟慮性検査 (CRT) における項目間等価性および呈示順序・教示効果の検証：大学生集団実験による検討. 『筑波大学心理学研究』, 56, 27-34.

Bridging Theory and Practice: Shaping Faculty Readiness for Online Teaching

Masahiko Hirano

Office of Human Resources, Soka University

Over the past decade, higher education has experienced a steady expansion of online and blended learning, a trend that was sharply accelerated by the COVID-19 pandemic alongside advances in information and communication technologies (ICT). The abrupt transition from face-to-face instruction to emergency remote teaching required faculty to redesign courses, adopt unfamiliar digital tools, and teach under severe time constraints. This sudden shift exposed institutional and pedagogical limitations and brought faculty readiness for online teaching into sharper focus (Kang, 2021; Miller & Kumar, 2022).

The pandemic functioned as a catalyst that revealed both the possibilities and limitations of online education. Faculty were compelled to modify instructional practices rapidly, often with limited professional development or institutional guidance, prompting reflection on how curriculum design and teaching strategies were adapted under emergency conditions (Miller, 2022). While synchronous online instruction supported real-time interaction, asynchronous formats provided flexibility for diverse learner needs, leading to increased attention to blended learning models that combine in-person, online, and asynchronous components

(Akram et al., 2021). These conditions highlighted the importance of faculty adaptability and pedagogical decision-making in digitally mediated environments.

Many universities entered the pandemic with limited ICT infrastructure, uneven technical support, and underdeveloped systems for faculty professional learning related to online instruction (Kang, 2021; Miller & Kumar, 2022). The rapid move to online teaching amplified existing institutional disparities and revealed structural constraints that affected faculty capacity to respond effectively. Studies in the Japanese context have pointed to the need for more systematic professional development and collaborative support structures to strengthen faculty preparedness for online and blended teaching (Ozeki et al., 2023; Tooka et al., 2024).

These pandemic-driven experiences demonstrated that faculty readiness extends beyond technical skills to include pedagogical knowledge, instructional judgment, and institutional context. As universities continue to expand online and hybrid offerings in the post-pandemic period, understanding how faculty navigate technological demands, pedagogical change, and organizational expectations has become increasingly relevant. This paper

examines faculty readiness for online teaching in Japanese higher education by synthesizing theoretical perspectives and empirical research, with attention to ICT literacy, professional development, teaching practices, access to resources, and institutional support.

1. Theoretical Foundation

In this section, some of the key theories fundamental to online teaching in higher education are discussed. Tang's study (2021) offered a critical perspective on the interplay between interaction types in Massive Open Online Courses for Educators (MOOC-EDs), reinforcing the relevance of Anderson's Interaction Equivalency Theorem (EQuiv) while addressing its practical application in teacher PD. Akram et al. (2021) examined the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework competencies of university faculty in Karachi during the pandemic, finding strong content knowledge but weaker technological knowledge. They emphasized the need for targeted professional development to integrate technology effectively into teaching, address demographic disparities, and enhance preparedness for both crises and long-term educational quality. Jung and Lee (2020) explored the factors influencing university educators' adoption of Open Educational Resources (OER) in Korea, Japan, and the United States, applying the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2) as their analytical framework. Finally, Ahadi et al. (2024) discussed the limited use of comprehensive evaluation models in assessing teacher PD workshops on technology integration in education.

1.1 Interaction Equivalency Theorem (EQuiv)

Tang (2021) examined the application of Anderson's (2003) EQuiv within the context of MOOC-EDs and its implications for teacher PD. According to Anderson's EQuiv, deep and meaningful formal learning can be maintained if at least one of the three interaction types—student–teacher, student–student, or student–content—is strong, while combining multiple high-level interactions may enhance satisfaction but reduce cost and time efficiency. This theoretical lens provides a framework for addressing the challenges posed by limited learner–instructor interaction in MOOCs, particularly the high dropout rates attributed to this deficiency.

Tang's study (2021) corresponds to prior assertions by Miyazoe and Anderson (2013), who suggested that reduced learner–instructor interaction in MOOCs can be offset by robust learner–learner and learner–content interactions without compromising the overall learning quality. However, Tang identifies a significant gap: despite the potential of MOOCs to serve as scalable platforms for PD, there is limited empirical evidence on how interaction equivalency operates in practice, particularly for teacher participants.

Using a mixed-methods approach, Tang (2021) analyzed MOOC-ED log data alongside interviews with teacher participants to investigate the influence of interaction on course completion and teachers' perceptions of interaction equivalency. The findings reaffirm the importance of interaction in MOOCs, with learner–content interaction emerging as the most significant predictor of course completion. Teachers who successfully completed the course primarily engaged with content-based interactions, stressing its central role in sus-

taining participation.

Tang's study (2021) also illustrated challenges in maintaining interaction equivalency in MOOCs. For instance, time constraints, often due to teachers' professional and personal commitments, reduce engagement in learner-content and learner-learner interactions. Furthermore, large enrollments generate an overwhelming volume of discussion posts, making active participation in forums time-intensive and less manageable.

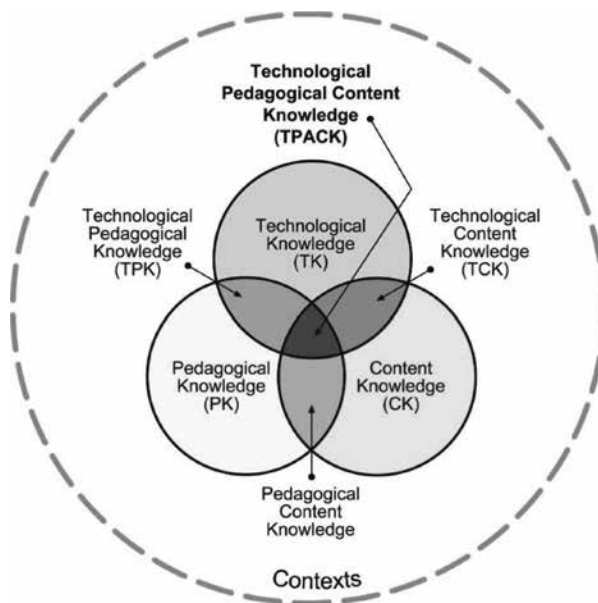
Tang's findings provide practical implications for designing MOOC-EDs. To enhance the interaction experience and establish a viable interaction equivalency for PD, course designers should focus on optimizing learner-content interactions while addressing barriers such as time constraints and information overload. Tailoring course content to provide concise, relevant, and engaging materials, along with strategies to facilitate meaningful learner-learner interaction, could foster better learning outcomes.

1.2 Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Framework

Akram et al. (2021) contributed to the research on the TPACK (See Figure 1) framework, introduced by Mishra and Koehler (2006), by evaluating faculty members' online teaching competencies during the pandemic. The TPACK framework highlights three core domains of knowledge—Technological Knowledge (TK), Pedagogical Knowledge (PK), and Content Knowledge (CK)—and their intersections, which form Technological Content Knowledge (TCK), Pedagogical Content Knowledge (PCK), Technological Pedagogical Knowledge (TPK), and the integrated TPACK construct. This framework emphasizes the need

for interconnected knowledge domains to successfully integrate technology into teaching practices.

Figure 1 TPACK



Note. Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org.

In their study, Akram et al. (2021) assessed the TPACK competencies of 256 faculty members from public universities in Karachi, Pakistan, using a quantitative survey. The findings revealed that although teachers exhibited strong CK, their TK was notably weaker, revealing the need for PD initiatives that focus on connecting technological tools with pedagogical strategies and subject-specific content. These results are consistent with prior research, which emphasizes the insufficiency of isolated domain knowledge for effective ICT integration. They proposed that PD programs should target the intersections of TPACK components, particularly TCK, TPK, and PCK, to foster comprehensive readiness for integrating ICT into teaching.

Akram et al. (2021) also found significant differences in TPACK competencies based on gender and teaching experience, suggesting

that training initiatives should be customized for these demographic variables. Addressing these disparities could optimize the outcomes of PD efforts and promote equitable skill enhancement across diverse faculty groups. Furthermore, the study situated its findings within the context of the pandemic, a period that required an abrupt transition to online education. They argued that improving TPACK competencies is necessary for emergency remote teaching during crises and for sustaining quality education in the post-pandemic era.

Akram et al. (2021) recommended that policymakers prioritize the development of teachers' TPACK competencies as part of efforts to enhance online education. These recommendations align with Mishra and Koehler's (2006) assertion that mastering all TPACK domains and their intersections is crucial for successful ICT integration. The study demonstrates the

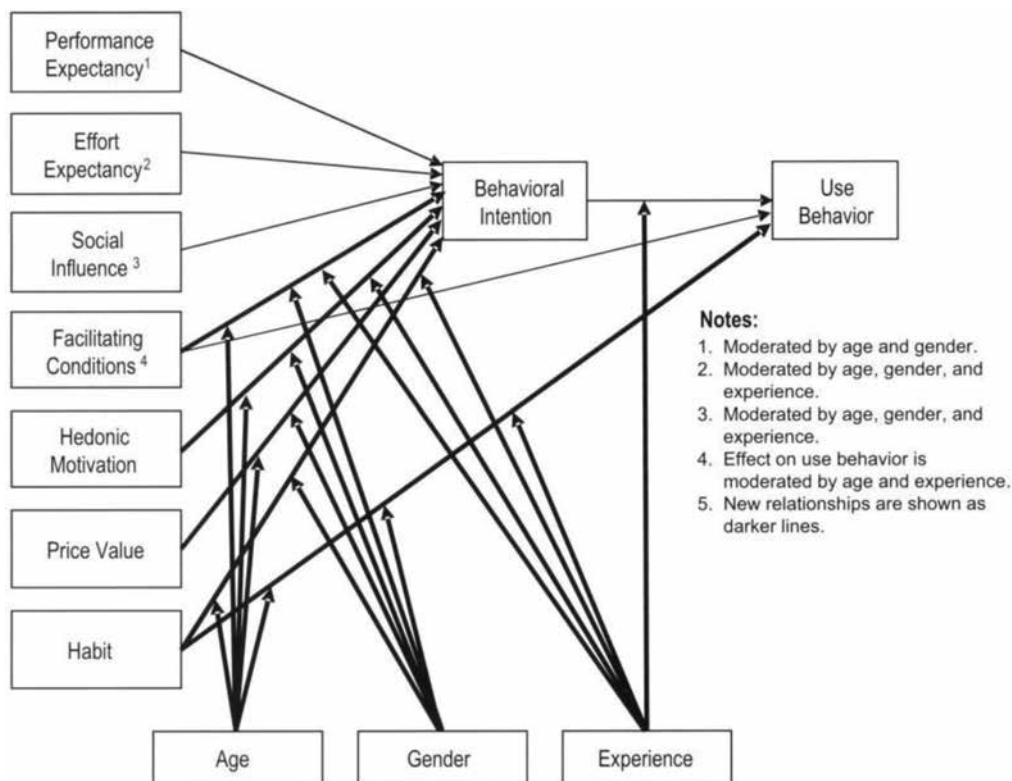
importance of targeted PD programs that emphasize the practical application of technology to improve teaching and learning outcomes.

1.3 Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT 2)

Jung and Lee (2020) investigated the determinants of university educators' adoption of OER across three cultural contexts—Korea, Japan, and the United States—using the UTAUT2 (See Figure 2). UTAUT2, an extension of Venkatesh et al.'s (2003) original UTAUT model, incorporates additional constructs such as hedonic motivation, price value, and habit while recognizing the moderating effects of age, gender, and experience on technology adoption. This framework provides a comprehensive lens for understanding individual behavioral intentions toward technology use.

Jung and Lee (2020) collected data from 152

Figure 2 UTAUT 2



Note. Venkatesh et al., 2012, p.160.

educators across the three countries and examined their behavioral intentions to adopt OER. The findings revealed that habit consistently emerged as the strongest determinant of OER adoption across all cultural contexts, emphasizing its strong influence on educators' decision-making processes. Beyond habit, the most influential determinants varied significantly by culture, demonstrating the importance of cultural specificity in shaping technology adoption behaviors. Performance expectancy was the dominant factor in Korea, reflecting educators' focus on the perceived benefits of OER for achieving teaching goals. In Japan, social influence was the most significant factor, emphasizing the importance of peer and societal expectations in technology adoption. In the United States, price value was the strongest determinant, emphasizing the perceived cost-effectiveness of OER as a driving factor.

Jung and Lee (2020) also revealed the significant moderating effects of culture on three paths within the UTAUT2 model, emphasizing the substantial influence of cultural contexts on OER adoption. These findings suggest that while UTAUT2 provides a robust framework for analyzing technology acceptance, its determinants do not operate uniformly across cultures. Instead, educators' behavioral intentions are shaped by context-specific factors, necessitating culturally relevant strategies to promote OER adoption effectively.

1.4 Evaluation of Teacher Professional Development Practices

Ahadi et al. (2024) examined how teacher professional development (PD) workshops focused on technology integration are evaluated. The study treated PD workshops as a key means for supporting teachers' instruc-

tional growth and improving learning outcomes, while emphasizing the need for careful evaluation to judge their effectiveness. Through a systematic review of 41 research-based workshops, the authors examined evaluation content, data collection tools, and the use of recognized PD frameworks.

Ahadi et al. (2024) identified notable weaknesses in evaluation practices. Many studies relied on narrow or fragmented approaches and did not adopt comprehensive models that address multiple dimensions of teacher development. Well-established measurement tools were used infrequently, with researchers often developing their own instruments without sufficient validation. As a result, many evaluations offered limited evidence about workshop outcomes and provided little guidance for improving PD design.

Ahadi et al. (2024) also observed that existing PD frameworks were seldom incorporated, limiting the ability to examine outcomes across time, from immediate learning to changes in classroom practice. They concluded that inconsistent evaluation practices restrict the strength of the PD evidence base. They called for broader use of multidimensional models and validated instruments to better capture teacher learning and instructional change.

2. Research Trends

While theories help conceptualize the factors key to online teaching, what research observed about them is also necessary. As such, this section synthesizes research on faculty readiness for online teaching in Japanese higher education, with a particular focus on four key themes: (1) ICT infrastructure and barriers, (2) professional development, (3) pedagogical shifts and

faculty attitudes toward online learning, and (4) OER and digital tools.

2.1 ICT Infrastructure and Barriers

A recurring issue in studies on online teaching is the insufficiency of ICT infrastructure, which creates substantial obstacles to faculty preparedness. Caldwell (2020) and Miller and Kumar (2022) illustrated persistent problems such as outdated equipment, inadequate technical support, and limited availability of reliable internet access in higher education settings. These challenges have been particularly evident in Japan, where pre-existing infrastructural limitations became more visible during the rapid shift to online education prompted by the pandemic, highlighting constraints in universities' capacity to expand ICT-supported teaching (Caldwell, 2020; Miller & Kumar, 2022). Additionally, the prevalence of teacher-centered teaching styles and the limited adoption of contemporary educational technologies compounded these difficulties, leaving many educators unprepared for the transition to online instruction (Kang, 2021).

Takamatsu et al. (2023) also stressed the insufficient focus on institutional research (IR), which limits the capacity for data-informed strategies to drive sustainable digital transformation in universities. IR offers meaningful understanding of areas such as student learning behaviors, faculty effectiveness, and the performance of digital tools, providing a foundation for improved decision-making and resource distribution. However, without adequate investment in ICT infrastructure and the adoption of data-driven educational methodologies, faculty members continue to encounter significant barriers in delivering effective online teaching.

2.2 Professional Development

PD is widely acknowledged as key to equipping educators to meet the challenges of online teaching. Research by Ozeki et al. (2023) and Tooka et al. (2024) demonstrated the importance of structured and collaborative PD programs in cultivating the digital skills required for successful online instruction. These initiatives should extend beyond mere technical training, incorporating pedagogical techniques that utilize online platforms to improve student engagement and learning outcomes.

To be effective, PD efforts must cater to the varied needs of faculty, offering them resources and expertise to seamlessly integrate technology into their teaching. According to Zhang et al. (2024), impactful PD programs should avoid one-time training sessions and instead focus on sustained, context-relevant support that fosters ongoing professional advancement. Also, collaborative learning opportunities and informal peer interactions are vital, enabling educators to exchange ideas, address difficulties, and draw insights from one another's practices.

2.3 Pedagogical Shifts and Faculty Attitudes toward Online Learning

The shift to online teaching has demanded substantial changes in instructional methods, particularly a transition from traditional teacher-led approaches to more student-focused ones. Wang (2021) emphasized the value of incorporating active learning and project-based learning in online settings. These strategies foster collaboration, critical thinking, and active participation, which help maintain educational quality in digital environments.

Educator perspectives on online teaching vary, with some faculty reflecting on both

opportunities and challenges that emerged during rapid curriculum changes as instruction shifted online (Miller, 2022). The rapid transition to online instruction during the pandemic compelled many instructors to adapt under significant time constraints and often with insufficient training. Faculty who embraced student-centered methods and participated in PD initiatives reported more favorable experiences and outcomes (Wang, 2021).

The integration of AI and other advanced digital technologies into online education introduces both possibilities and obstacles. AI has the potential to improve interactions between students and instructors and deliver tailored feedback, yet issues around privacy, data protection, and ethical considerations remain prominent (Seo et al., 2021). To address these complexities and fully harness the benefits of such technologies, faculty members must receive continual training that equips them to effectively integrate emerging tools into their teaching practices.

2.4 Open Educational Resources (OER) and Digital Tools

The integration of OER and digital tools has the potential to significantly enhance online teaching by offering faculty flexible, cost-effective teaching materials. However, as Jung and Lee (2020) revealed, the adoption of OER varies widely across different cultural contexts. In Japan, social influence is a major factor in OER adoption, with faculty more inclined to integrate these resources if their peers and institutions support its use (Jung & Lee, 2020).

Institutional policies and incentives serve as key factors in driving OER adoption. Faculty often struggle to locate high-quality OER that matches their curriculum needs, and they may

lack the time or motivation to independently explore these resources. Therefore, PD programs focused on integrating OER, combined with institutional backing for faculty willing to experiment with new teaching tools, are vital in cultivating an innovative culture in online teaching.

3. Discussion

This study integrates theoretical frameworks and prior research to examine faculty readiness for online teaching in Japanese higher education. Although international studies have documented key factors such as technological competence, professional development, and institutional support, the Japanese context presents distinct conditions shaped by limited ICT infrastructure, uneven access to faculty development opportunities, and institutional norms surrounding teaching practices. These conditions suggest that faculty readiness in Japan is closely connected to organizational structures and shared expectations, in addition to individual capabilities.

From a theoretical standpoint, the combined use of TPACK, UTAUT2, and EQuiV offers an integrated lens for interpreting faculty readiness. TPACK helps explain persistent gaps between faculty members' content expertise and their ability to apply digital tools in pedagogically meaningful ways, especially in contexts where professional development has focused primarily on technical skills. UTAUT2 contributes insight into technology adoption by showing how social influence and institutional endorsement shape faculty decisions, a pattern that has been observed in Japanese higher education settings. EQuiV further complements these frameworks by illustrating

how faculty can compensate for constraints in one form of interaction by strengthening others, a consideration that became especially relevant during the rapid shift to online teaching during the pandemic. Together, these perspectives suggest that faculty readiness emerges through the interaction of pedagogical knowledge, technology acceptance, and instructional design choices made within institutional constraints. In the post-pandemic period, as online and blended offerings continue to expand, faculty readiness can be understood as the capacity to make informed instructional decisions about how different forms of interaction are structured and supported.

Technology integration has become increasingly significant following the pandemic, which prompted a swift shift to online and blended learning models. However, the path forward requires addressing several critical areas for future research so that faculty receive adequate support and technology use remains both effective and sustainable. One significant area for future research is the ongoing support needs of faculty members. Many studies stressed that while faculty are motivated to incorporate technology into their teaching, PD programs often fall short when they do not extend beyond tool training. Instead, these programs need to focus on pedagogical strategies that enable faculty to effectively integrate technology into their teaching practices. There is a clear need for more comprehensive and ongoing support systems that help faculty innovate continuously, adapt their strategies, and refine their technological use over time (Zhu et al., 2021).

Another key area for research is technological simplification within blended and online learning environments. Current studies sug-

gest that many technological tools can be overly complex, increasing cognitive load for both instructors and students (Zhu et al., 2021). Future research should investigate strategies to streamline these tools without compromising their functionality. This includes exploring user-friendly interfaces and effective ways to integrate technology that enhances rather than complicates the learning experience. By simplifying the technological environment, educators can better focus on delivering engaging content and fostering active learning, which are crucial for student engagement and success (Zhu et al., 2021).

Lastly, there is a gap in understanding how findings from Western higher education contexts translate to different educational systems, such as Japan. Research has predominantly focused on US-based studies, leaving gaps in understanding how these findings might apply to non-Western contexts. Given cultural and institutional differences, future research should examine how successful strategies from Western settings can be adapted to address the challenges and opportunities of Japanese higher education. This includes exploring contextual factors that shape faculty readiness and the effectiveness of technology integration across cultural settings.

To address these areas, future research should develop PD programs that move beyond tool-focused training and emphasize how technology can be integrated into instructional strategies that foster active learning and student engagement. This approach calls for differentiated PD that accommodates diverse teaching philosophies and disciplinary contexts, drawing on practices from Western settings with careful attention to cultural and institutional differences in Japanese higher

education. Such efforts can contribute to ongoing discussions on how faculty are supported in using technology to create meaningful, student-centered learning experiences.

References

- Ahadi, A., Bower, M., Lai, J., Singh, A., & Garrett, M. (2024). Evaluation of teacher professional learning workshops on the use of technology—a systematic review. *Professional Development in Education, 50*(1), 221–237. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.2011773>
- Akram, H., Yingxiu, Y., Al-Adwan, A. S., & Alkhalifah, A. (2021). Technology integration in higher education during COVID-19: An assessment of online teaching competencies through technological pedagogical content knowledge model. *Frontiers in Psychology, 12*, 736522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736522>
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 4*(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Caldwell, M. (2020). An investigation into the perceptions of Japanese university educators on the use of ICT in an EFL tertiary setting. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 21*(2), 1–16. <https://callej.org/index.php/journal/article/view/294>
- Jung, I., & Lee, J. (2020). A cross-cultural approach to the adoption of open educational resources in higher education. *British Journal of Educational Technology, 51*(1), 263–280. <https://doi.org/10.1111/bjet.12820>
- Kang, B. (2021). How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service. In *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1: Rapid Adoption of Digital Service Technology* (pp. 15–36). https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5_2
- Miller, A. L. (2022). Adapting to change: How curriculum change due to the COVID-19 pandemic was handled at two higher education institutes in Japan. In *4th World Conference on Research in Teaching and Education*.
- Miller, R., & Kumar, S. (2022). Analysis of faculty use and perceptions of ICT: Planning for effective professional development at a Japanese HEI. *SN Social Sciences, 2*(8), 132. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00454-0>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *The technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework* [Figure]. TPACK. <http://tpack.org>
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2013). Interaction equivalency in an OER, MOOCs, and informal learning era. *Journal of Interactive Media in Education, 2013*(2). <https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/3516/277-2347-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ozeki, S., Hayashi, T., Fukano, M., Yamazaki, S., Beach, A. L., & Sorcinelli, M. D. (2023). Examining the key components of faculty development to advance Japanese higher education: A qualitative study. *International Journal of Institutional Research and Management, 7*(1). <https://doi.org/10.52731/ijirm.v7.i1.698>
- Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner-instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*, 1–23.

- <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9>
- Takamatsu, K., Noda, I., Bannaka, K., Murakami, K., Kozaki, Y., Kishida, A., Kabutoya, H., Mitsunari, K., Adachi, R., Omori, M., & Nakata, Y. (2023). Sustainability of digital transformation (DX), institutional research (IR), and information and communication technology (ICT) in higher education based on edinformatics. In *Intelligent Sustainable Systems: Selected Papers of Worlds4 2022, Volume 1* (pp.565–572). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7660-5_49
- Tang, H. (2021). Teaching teachers to use technology through massive open online course: Perspectives of interaction equivalency. *Computers & Education, 174*, 104307. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104307>
- Tooka, T., Uchida, N., Takenaga, K., Maruyama, K., & Kato, M. (2024). Digitalization of Higher Education in Japan: Challenges and Reflections for Education Reform. *Journal of Comparative & International Higher Education, 16*(2), 35–46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1427250.pdf>
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly, 36*(1), 157–178. <https://doi.org/10.2307/41410412>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly, 27*(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wang, Y. (2021). In-Service Teachers' Perceptions of Technology Integration and Practices in a Japanese University Context. *JALT CALL Journal, 17*(1), 45–71. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n1.377>
- Zhang, L., Carter Jr, R. A., Zhang, J., Hunt, T. L., Emerling, C. R., Yang, S., & Xu, F. (2024). Teacher perceptions of effective professional development: Insights for design. *Professional Development in Education, 50*(4), 611–624. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879236>
- Zhu, M., Berri, S., & Zhang, K. (2021). Effective instructional strategies and technology use in blended learning: A case study. *Education and Information Technologies, 26*(5), 6143–6161. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10544-w>

出席管理問題とアカデミック・インテグリティ —「ピ逃げ (ICタッチ後の無断不参加)」の事例分析

碓井 健寛

創価大学 経済学部

キーワード：不正行為、偽装出席、ピ逃げ、アカデミック・インテグリティ

1. はじめに

近年、不正行為を行う企業が後を絶たないが、大学も例外ではない。不正防止措置は、大学ガバナンスの根幹をなす要素の一つである。たとえば東北大学では、アカデミック・インテグリティ (academic integrity) を学習倫理教材の中で次のように説明している——「最高段階の教育機関である大学において、学生がテストでのカンニングやレポートの盗用 (剽窃) などの不正を行わず、真摯に学び、研究する方法と原則を理解し、実践すること」(東北大学, 2017)。このような倫理観は、学修活動のあらゆる側面に求められるが、とりわけ出席管理は単位認定のための基礎的要件であり、その信頼性が確保されることは不可欠である。

しかし日本の大学では、出席と成績評価との関係についての信頼性がしばしば疑問視されており、適正な成績評価は社会に対する説明責任 (accountability) として求められている^[1]。

近年では、ICカードリーダーへのタッチによる出席管理が広く導入されている。ところがこのシステムを悪用し、実際には授業に参加せずに出席記録だけを残す「ピ逃げ」と呼ばれる偽装出席が問題となっている。本稿では、「ピ

逃げ」と「偽装出席」を同義のものとして扱う。

これまでの対策としては、顔認証技術の導入 (日本経済新聞, 2019) や、スマートフォンのGPS機能を活用した出席管理の提案 (軈, 2011; 増田ほか, 2016) などがあるが、こうした技術的手段だけでは不十分であり、学生がなぜ不正を行うのかという行動要因の理解は十分に進んでいない。

そこで本稿では、学生がいかなる動機や状況において偽装出席を行うのかについて、不正行為に関する先行研究を参照しつつ、その要因を明らかにすることを目的とする。また、偽装出席が発生する授業環境との関係にも注目し、制度設計上の課題とその予防策を検討する。

2. 偽装出席の実態と規範意識

本節では、大学における不正行為の発生要因について、全体的な視点から検討する。大学が学生の不正行為を発見し、適切に処罰を行うことは、単位授与方針の信頼性を支える根幹である。これを怠れば、授与される学位の信用性、教育・研究の正当性、ひいては大学全体の社会的価値が損なわれかねない。

学生の不正行為とその対策については、国際的にも議論が進んでおり、たとえば米国の UC

San Diego 校は、International Center for Academic Integrity (ICAI) に加盟し、学生に対して学術的不正の定義とその影響を明示している。不正行為とは、学生が正当でない手段によって学術的単位を取得しようとする行為であり、これは本人の評価を歪めるだけでなく、教員の公正な評価を困難にするという観点から重大な問題とされている^[2]。

UC San Diego では、さらに具体的な行為例と罰則を明示し、制度としての抑止力を高めている^[3]。

学生がなぜ不正行為に及ぶのかを説明する理論として、不正トライアングル (academic fraud triangle) がある (Holden et al., 2021)。これは以下の3要素から構成される：

- 1) 不正を行う「機会」の存在
- 2) 成績・就職・親の期待などによる「動機」や「プレッシャー」
- 3) 倫理的葛藤を回避するための「正当化」

さらに、近年の技術環境を反映して、4) 「技術的容易性」も重要な助長要因として指摘されている (Akbulut et al., 2008)。以下では、この4つの要因に沿って、学生の不正行為を多面的に検討する。

2.1. 機会の認識

不正行為は、見つからないだろうという感覚によって助長される。教員や管理者が不正を見逃しているように見えるときや、他の学生が不正をしている場面を目撃したとき、学生は不正に対する心理的ハードルを下げやすくなる。

2.2. 動機・プレッシャー

不正を行う動機や圧力は、成績不振、親の期待、就職不安、課外活動との両立の困難など、さまざまな要因から生じる (McCabe & Treviño, 1997)。不正は、これらの重圧への「対処」として選択されることがある。

2.3. 行為の正当化

学生は自らの行為を「不公平な環境に対する自己防衛」などと合理化することで、不正を正当化しやすくなる。他の学生が不正をしている、教員が黙認している、制度が不公正である——と感じるとき、倫理的葛藤が回避されやすい (McCabe, 1993; Nuss, 1984; Singhal, 1982)。

2.4. 技術的容易性

インターネットやデジタル機器の普及により、不正行為の実行が物理的に簡単になった。コピーや共有ファイルの転用などは、技術的なスキルがなくとも可能であり、剽窃や偽装を助長している (Akbulut et al., 2008)。

3. 聞き取り調査に基づく行動戦略の分析

本節では、授業 A において偽装出席が確認された事例をもとに、学生の行動戦略とその背景を考察する。

3.1. 定義

本稿では、偽装出席・不正出席・ピ逃げを、いずれも「出席カードリーダーにタッチしたにもかかわらず、授業に実際には参加しない、あるいは無断で途中退出することにより出席を得ようとする行為」と定義する。

この行為が不正とみなされるかどうかは、各大学の制度設計に依存する。たとえば、学則やアカデミック・インテグリティの規定において明示的に禁止されており、それが学生にも周知されていれば、明確な不正行為と位置づけられる。一方で、規定や例示が曖昧な場合には、認識の差異が生じる可能性がある。

なお、授業 A が行われた大学の履修要項には、偽装出席を含む出席の不正が処分対象であることが明記されており、他人への学生証の貸与や、本人不在でのタッチも明確に禁止されている。また、依頼者と実行者の双方が処分の対象とされる。

3.2. 授業Aの概要

授業Aは、筆者がかつて担当した対面形式の専門科目の一つであり、学生数はおおよそ60名程度であった。週1回の授業では、学生同士によるディスカッションを中心とした構成がとられており、毎回の参加にあたっては事前学習が必須とされていた。

予習用教材としては、60～120分程度の授業動画が学習管理システム上でオンデマンド配信され、学生はそれを視聴のうえでレポートを作成する必要があった。さらに、授業参加は以下の4項目すべてを満たすことを条件としていた：

- 1) 出席カードリーダーによる出席登録
- 2) 授業内でのオンライン小テストへの回答
- 3) ディスカッション用レポートの提出
- 4) 授業当日中の感想提出

これらのいずれかが欠けた場合、当該回の授業は「出席」とは認定されない運用であった。

たとえば、カードリーダーにタッチをしても、小テストに未回答であったり、授業感想の提出を忘れていたりした場合には、授業参加とは認められない。ディスカッションの途中での退出は原則として認めていないが、体調不良などやむを得ない事情で退出する場合には、必ず教員に声をかけるよう求めている。そのまま無断で戻らなかった場合は、授業欠席と判断され、学生自身が教員に連絡する責任があることを明示している。連絡がなければ、偽装出席と見なされる。筆者の非公式なヒアリングによれば、体調不良を口実に退出することで、出席扱いにされると考える学生もいるという。本授業では、学生自身に「不正をしていないことを立証する責任」があるという原則に基づき、運用を行っている。

偽装出席を防ぐため、本授業では予告なしに、学生が実際に教室に出席しているかどうかを確認する措置を講じている。学生には、ランダムに出席確認を行う場合があることを、授業初回の説明および配布資料を通じて事前に周知

している。この取り組みの背景には、「その場にいなかった学生」を直接特定することが難しいという事情がある。したがって、出席していたかどうかを判断するには、教室に「実際にいた学生」を確認する方法によって、結果的に「いなかった学生」を絞り込む必要がある。

しかしこの方法には限界がある。すべての学生の所在を逐一把握するには、教員側に相当な労力と時間的負担がかかるからである。偽装出席が判明した場合には、学生本人に聞き取りを行い、アカデミック・インテグリティの方針に従って不正行為として扱うことになる。こうした運用上の困難を学生が理解していること自体が、不正を試みる上での「機会の認識」(2.1節)として働く可能性がある。

3.3. 調査結果

本調査の方法は以下のとおりである。まず、授業Aにおいてカードリーダーにタッチした学生の名簿を取得し、授業中に実施した抜き打ちの記名確認と照合した。その結果、出席が確認できなかった学生に対しては、授業後にメールで連絡を取り、不在の理由について回答を求めた。なお、確認の対象となった全員が、授業内で事前に説明された不正行為の定義および、大学が定めるアカデミック・インテグリティの方針に照らして、偽装出席に該当することが明らかとなった。

3.4. 考察

表1の結果から、いくつかの点が明らかとなった。まず、学生Dおよび学生Gには、出席を偽装しようとする意図が読み取れる。学生Dは、授業に不参加であったにもかかわらず、友人から教室の雰囲気を取りつたうえで授業の感想を提出しており、不正行為に協力した第三者の存在がうかがえる。学生Gは、授業開始前にカードリーダーにタッチした後、授業に出席せず、小テストのみを授業外で回答したと証言している。教員がこうした行為を特定できな

表1 授業Aにおける偽装出席：その行動の詳細

学生	行動の詳細
学生A	カードをタッチ後、寒さのため教室を離れた。
学生B	腹痛でトイレへ行ったまま帰らなかった。
学生C	カードタッチ後、別の用事で教室を離れた。
学生D	カードタッチ後、体調不良で退出したまま帰らなかった（友人から教室の雰囲気聞き、授業の感想を記入した）。
学生E	カードタッチ後、腹痛で退出したまま帰らなかった。
学生F	小テスト回答後、体調不良で退出したまま帰らなかった（友人より出席を授業内で確認されたことを知り、教員に連絡を実施）。
学生G	カードタッチ後、授業前に退出し偽装（不正行為の疑い回避のため小テストを回答した）。
学生H	カードタッチ後、腹痛で退出しトイレで小テストに回答。

かった場合、結果的に出席として誤って記録されていた可能性がある。

一方、体調不良や腹痛を理由に途中退出した学生（学生A、B、D、E、F、H）については、出席を偽装しようとする明確な意図は見られなかった。ただし、第1に、これらの学生が途中退出後に教員への連絡を行わなかった点について、不正行為に該当するという認識が不十分であったと考えられる（この点は授業初回に説明し、文書化して共有済みである）。第2に、授業開始前にカードリーダーにタッチしたうえで教室を離れた場合、本人の意図とは別に、結果的に偽装出席と判断される可能性がある。

授業中に途中退出した学生がいなかったことについては、教員による継続的な観察によって確認されている。一方で、授業開始前にカードリーダーにタッチした全ての学生の行動を把握することは現実的に困難である。したがって、授業に実際に参加したか否かを正確に把握することは難しく、授業前にタッチだけを行い、そのまま参加しなかった学生について、偽装出席の意図があったかどうかは、聞き取りからも明

らかにはならなかった。

以上の限られた情報から、次のように考察できる。第1に、学生が不正行為をしているという意識自体を持っていない可能性がある。「周囲も同じように行っているから、自分もやっただけに過ぎない」といった集団同調的な心理が働いている可能性がある。こうした行為を教員が摘発しない場合、それが学生にとって「成功体験」として記憶され、以後の行動に繰り返し再現されるリスクがある。

第2に、「体調不良であれば授業を無言で退出しても差し支えない」といった誤った認識を持っている可能性がある。とくに、教員の話や話を遮ってはいけないと考える学生にとって、黙って退出することが「適切な対応」であると感じられることがあり、この自己正当化が不正行為を助長しているとも考えられる（2.3節参照）。

もっとも、偽装出席を行う学生は全体の一部に過ぎない。たとえ「機会の認識」や「正当化」が存在していても、「動機・プレッシャー」（2.2節）がなければ、あえてリスクを冒してまで不正を行う必要はない。動機やプレッシャーは、教員が直接的に制御しにくい変数である。しかし、不正行為に対する摘発のリスクが、学生にとっての動機よりも小さいと認識されてしまえば、不正が実行に移されやすくなる。この点をふまえた制度設計が求められる。

要するに、偽装出席を試みる学生は、教員や他の学生による摘発が難しいという構造的な隙を利用している。このような構造の存在を学生が認識していること自体が、「不正の機会の認識（opportunity）」にあたる。したがって、摘発や告発のリスクを具体的かつ明確に示し、学生に適切に伝えることが、不正の抑止において重要な対策となる。

4. アカデミック・インテグリティ強化に向けた制度的対応

これまでの議論をふまえ、偽装出席を防止するための提案を行う。以下の提案は、UC San

Diegoにおける実践例を参考にしている^[4]。

4.1. 不正行為の例示・説明

まず、不正行為に関する例示と説明を、学部単位で継続的に行うことが重要である。学生とアカデミック・インテグリティについて対話するだけでも、不正行為の抑止につながる事が知られている (McCabe & Treviño, 1997; McCabe et al., 2001)。また、大学が科す罰則の厳しさに対する学生の認識と、不正行為の発生頻度には逆相関の関係がある (McCabe et al., 2002)。

こうした継続的な説明や対話を通じて、学生の中にある不正行為を正当化する考え方を見直させ、リスクを正しく認識させることで、行動の変容を促すことができる。特に、「授業中に退出しても、腹痛などの理由を述べれば出席扱いになる」と信じている学生が一定数存在する。これは、そうした行為が偽装出席であるという理解が不十分であるか、あるいは既に形成された先入観が正しい理解を妨げている可能性を示している。

一部の学生にとっては、このような先入観が習慣化しており、訂正は容易ではない。そのため、偽装出席の具体的な事例を明示することで誤解を正し、さらに後述する罰則の適用を通じて、「経験から学ぶ」ための仕組みを整える必要がある^[5]。また、日常的なたとえ話をを用いることも有効である。たとえば、「コンビニで商品を持ったまま外に出れば、たとえ腹痛が理由でも窃盗と見なされる」といった例を示すことで、不正の性質を直感的に理解させることができるだろう。

要するに、不正行為をしていないことを立証する責任は学生にある。この理念を、教職員と学生が共有し確認することは、学生自身が自律的な学習者として成長していくうえで、極めて重要な意義をもつ。

4.2. 罰則の明示化

厳格な罰則は、不正行為の抑止策として有効である (McCabe et al., 2001)。また、4.1節で述べたように、教職員と学生との間で継続的な対話を行うことで、その効果はさらに高まる。ただし、罰則の強化そのものに重点を置くのではなく、学問における誠実さ (academic integrity) の理念を共有し、それに基づく啓発活動を行うことが、より望ましい対応とされている (Boehm et al., 2009)。

履修取消のみでは十分な抑止力とは言えず、より重い処分を段階的に設けることが必要である。たとえば、Boehmら (2009) は、カンニングが発覚した学生の成績証明書に「XF (不正によるF)」と記載する制度を導入している大学では、そうでない大学に比べて不正行為の件数が大きく減少したと報告している (卒業時にはXFを通常のFに変更可能)。特に、再犯時により重い罰則が科されるという「確実な予測可能性」が、不正の抑止に効果をもたらす^[6]。

さらに、処罰の機会単なる制裁ではなく、教員が学生と対話を通じて行動変容を促す教育的な介入の契機ともなる。そのためにも、処罰の方針を確実に履行することが、予防の観点においても、教育的な意義においても不可欠である。

4.3. 偽装出席対策の実質化

「ピ逃げ」は、野球における盗塁のようなものである。盗塁が牽制球によって一定程度抑止されるように、偽装出席もまた監視や注意喚起によって抑制可能である。しかし、多くの授業ではそうした仕組みが設けられておらず、不正行為を防ぐ体制が整っていないのが現状である。特に大規模授業においては、教員が学生の顔と名前を一致させることが難しく、不正の発生リスクが相対的に高まる。たとえ罰則が制度として存在していても、摘発が行われなければリスクは現実的に認識されず、制度は形骸化してしまう。こうした状況では、ランダムな出席

確認やグループ単位での確認が一定の抑止力をもつ。

また、授業を小規模に編成し直したり、学生同士あるいは教員と学生のあいだで顔と名前が一致するような関係性を築くことも、有効な対策となる。授業への貢献度が相対的に小さい場合、学生は授業に対する当事者意識を持ちにくく、偽装出席が発生しやすくなる。したがって、そもそも偽装出席をする必要のない授業へと改善することが、本質的な対策と言える。グループワークを取り入れ、互いに顔が見える関係性を築くことは、単なる不正防止策にとどまらず、学びの深化にも資する取り組みである。

実務面では、カードリーダーにタッチした後無断で授業に不参加、あるいは途中退出した場合は、不正行為に該当することを明確に規定し、授業中に繰り返し周知する必要がある。加えて、抜き打ちによる摘発事例を学生に明示的に伝えることも、抑止効果を高める。実際、摘発後に「体調不良による退出」が顕著に減少した事例は、その効果を示唆している。

さらに、偽装出席が疑われる学生の中には、あらかじめ体調不良を理由とした言い逃れの準備をしている者もいる。こうした行為を見過ごすことは、「行為の正当化」を助長し、不正の再発を招く恐れがある。不正が「成功体験」とならないよう、その行為が不正であることを明確に伝え、適切な罰則を適用する姿勢が求められる。

5. 結論と今後の課題

本稿では、いわゆる「ピ逃げ」問題の性質と、その対処の難しさについて検討した。偽装出席を行った学生への聞き取り調査を通じて、学生がどのような戦略で偽装を行っているのかが明らかになった。学生は、摘発されにくい授業形態を選んでピ逃げを実行していると考えられた。また、万一摘発された場合にも、「体調不良による退出」という理由を準備しているケー

スが多かった。

このように、あらかじめ言い逃れの理由を用意する「多段的な防御構造」が存在することを、教員はあらかじめ認識しておく必要がある。ただし、大学がアカデミック・インテグリティの一環として明示している不正行為の事例について、学生が十分に理解・自覚しているかどうかは定かでない。むしろ、自らの行為を心理的に「正当化」している可能性もある。

こうした状況を踏まえ、本稿では以下のような対策を提案した。まず、偽装出席が不正行為であるという根拠を、学生に対して丁寧に説明することが重要である。そのためには、学部のガイダンスや初年次教育科目の中で、アカデミック・インテグリティに関する研修を実施することが望ましい。特に、学生のみならず教職員自身もその理念を理解し、率先して遵守する姿勢が求められる。

次に、罰則の明確化と実質化が必要である。これは二段構えの制度設計として機能する。すなわち、罰則の重さを明示することに加えて、「摘発される可能性が現実にある」という期待を学生に持たせることで、不正行為に対するリスク意識を高めることができる。

このためには、教職員自身がアカデミック・インテグリティの意義を正しく理解し、見て見ぬふりをしない姿勢を貫くことが不可欠である。仮に不正行為が発覚した場合には、然るべき処分を確実に実行する必要がある。罰則の履行は、対話を通じた教育的な介入や、段階的な罰則の適用によって、学生に行動変容を促す契機となる。

今後の課題としては、より多様な授業形態・学部・学年を対象とした、定量的・定性的な複合的調査の実施が求められる。本稿で扱った事例は限定的であるが、教職員と学生の対話を通じてアカデミック・インテグリティの実効性を高める試みは、Faculty Development (FD) やカリキュラム改善にも応用可能である。さらに、教育現場における不正行為の兆候を早期に

察知し、制度・運用・倫理の複合的視点から包括的に対処するための仕組みを整えることが、今後の課題であり、他大学への展開も視野に入れた研究の深化が期待される。

注

- [1] 文部科学省「大学における教育内容・方法の改善等について」高等教育局大学振興課大学改革推進室。
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/003.htm (2025年1月6日閲覧)
- [2] UC San Diego. “Cheating: The Arch Nemesis of Integrity” website.
<https://academicintegrity.ucsd.edu/excel-integrity/define-cheating/index.html> (2025年1月10日閲覧) 本文は同ウェブサイトの記載を筆者が翻訳した。
- [3] UC San Diego. “Consequences of Cheating” website.
<https://academicintegrity.ucsd.edu/process/consequences/index.html> (2025年1月10日閲覧)
- [4] UC San Diego. “Administrative Sanctioning Guidelines” website.
<https://academicintegrity.ucsd.edu/process/consequences/sanctioning-guidelines.html#Notes> (2025年1月10日閲覧)
- [5] 本当に体調不良等で出席できなかった場合に備え、学生には事後に教員へ連絡を行う等のルールを明示しておくことで、不正との区別が可能となる。
- [6] UC San Diego の事例では、アカデミック・インテグリティ違反に対し、管理費50ドルの徴収や懲戒処分（累積ポイント制による段階的制裁）が行われる。たとえば出席偽装の初回違反は50点、2回目は250点が加算され、処分の重さが段階的に増す。すべての違反者にはAIトレーニングの受講が義務付けられており、処罰と教育の両立が意図されて

いる。

謝辞

本稿の執筆にあたり、国立 Hacettepe 大学経済学部 荒志帆美先生ならびに本学の同僚の皆さまより、貴重なご助言を賜りました。ここに記して深く感謝申し上げます。なお、本稿に残る誤りや不備があるとすれば、それはすべて筆者の責に帰すものであります。

引用文献

- 東北大学学務審議会. (2017). 『学習・研究倫理教材 Part 1: あなたならどうする? 誠実な学びと研究を考えるための事例集』. 笹氣出版印刷.
- 鞆大輔. (2011). 「携帯電話のGPS機能を用いた出席管理システムの有効性に関する考察—近畿大学での測位データ分析を基に」. 商経学叢, 58(2), 257-267.
- 日本経済新聞. (2019). 「顔認証で「代返」防止 兵庫医科大 (キャンパス新景)」. 2019年5月28日.
- 増田進也, 小高知宏, 黒岩丈介 & 白井治彦. (2016). 「携帯端末のBluetooth機能を用いた出席管理システム」. 第78回全国大会講演論文集, 2016(1), 639-640.
- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & education*, 51(1), 463-473.
- Boehm, P. J., Justice, M., & Weeks, S. (2009). Promoting academic integrity in higher education. *The Community College Enterprise*, 15(1), 45-61.
- Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online as-

essment: A research review. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 639814). Frontiers Media SA.

International Center for Academic Integrity [ICAI]. (2021). *The Fundamental Values of Academic Integrity*. (3rd ed.). https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf (2025年1月10日閲覧)

McCabe, D. L. (1993). Faculty responses to academic dishonesty: The influence of student honor codes. *Research in Higher Education*, *34*, 647–658.

McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in higher education*, *38*, 379–396.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, *11*(3), 219–232.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2002). Honor codes and other contextual influences on academic integrity: A replication and extension to modified honor code settings. *Research in higher Education*, *43*, 357–378.

Nuss, E. M. (1984). Academic integrity: Comparing faculty and student attitudes. *Improving College and University Teaching*, *32*(3), 140–144.

Singhal, A. C. (1982). Factors in students' dishonesty. *Psychological Reports*, *51*(3), 775–780.

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判、2段40行とする。

12. 執筆要領

執筆要領は、別に定める。

13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

14. その他

その他、必要な事項は編集委員会がこれを定める。

1. 投稿資格

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

2. 本誌が扱う内容の範囲

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

3. 投稿原稿の種別

投稿原稿の種別は、研究論文、事例報告、研究ノート、調査レポートとする。

- 研究論文は、高等教育改革に深く関連するものであり、実証的または理論的研究の成果であり、オリジナリティが明記され十分な文献が表示されていること。
- 事例報告は、高等教育改革の実践、教育方法やその効果の調査などについてその経過・成果またはプロジェクトのまとめなどが記載されていること。
- 研究ノートは、研究論文と同様に独創的な内容が要求されるが、断片的または萌芽的な研究の論文で、研究論文ほど完成度は要求しない。しかし、それと同等の価値のある内容を含むことが期待される。
- 調査レポートは、本学教職員が教育改善・FD・SD推進に資することを目的に行なった調査報告等のうち、本学関係者の理解に役立つと思われるものを選び、掲載するものである。
- 掲載される原稿等の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本および英語のキーワード、参考文献、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（英文4千語）

4. 投稿と掲載

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

5. 原稿の体裁

- (1) 原稿の体裁については、A4判、上下左右に25mmのマージン、21字×40行×2段（1段840字）の1680字である。
- (2) 1ページ目には論文タイトル（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）を記載すること。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。

- (3) 見出しレベルは最大3階層（節・項・目）までとし、番号付き（1, 1.1, 1.1.1）で記載すること。それぞれゴシック体を用いる。
- (4) 本文は明朝体を用いる。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、本文の末尾に「注」というセクションを設け、一括して記載する。
- (8) 本文中での注の指示は、カギ括弧で連番を付して示す。例：[1]、[2]、…
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「引用文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例：2004a、2004b、…
- (12) 英文原稿は、APA スタイルに準ずる。
- (13) 査読が終了した段階で、編集委員会で原稿の組版を行う。
- (14) 研究誌は原則としてモノクロで印刷しているが、執筆者の実費負担を前提として、希望があればカラー印刷を認める場合がある。

6. 論文執筆における生成系 AI 利用の基本的な考え方

- (1) 著者資格に関する方針について、生成 AI 等は、論文や発表の内容に対する説明責任を果たすことができないため、著者としての要件を満たさない。そのため、生成 AI 等は著者資格を持たないものとする。
- (2) 生成 AI 等の利用開示と著者の説明責任について、論文や発表において生成 AI 等を利用した場合でも、記載された内容の説明責任は著者が負うものとする。編集委員会より確認があった場合、どの点で生成 AI 等を利用したかを回答いただく。また、生成 AI 等の活用が中心的な内容にかかわる場合は、どのツールをどのような目的で利用したかを明示する。
- (3) 教育実践研究における生成 AI 等の利用に関しては、文部科学省が定めるガイドラインを参照すること。

7. 査読

- (1) 査読は投稿された原稿の種別に応じて行う。
- (2) 原則、査読の回数は1回に限る。
- (3) 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。
- (4) 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。

8. 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。
- (3) (2)の際、編集委員会では、盗用・剽窃防止のため、盗用・剽窃チェックツール iThenticate を利用し、そのチェック結果を執筆者に送付する。
- (4) 著者は(3)の結果を踏まえて、適切に修正・校正を行う責任がある。

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

(as of May 2025)

1. Eligibility

Submissions are accepted from faculty members, staff, and graduate students at Soka University. Co-authors are not restricted by this eligibility.

2. Article Content

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

3. Article Types

The Journal publishes four types of articles:

- 1) Research Paper: Original empirical or theoretical studies that offer significant contributions to higher education reform. Manuscripts must demonstrate academic originality and include appropriate citations.
- 2) Case Study: Descriptions of practical initiatives or educational methods, including their development, process, outcomes, or project summaries.
- 3) Research Note: Concise, original discussions of emerging or preliminary research. While less comprehensive than full research papers, they are expected to hold equivalent academic value.
- 4) Survey Reports: Selected investigations conducted by Soka University faculty and staff aimed at improving education or promoting FD/SD activities.

The maximum length of each type of article, including title, author(s) names, abstract, keywords, 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 or 4,000 words in English

4. Submission and Publication Process

Submissions will only be accepted in electronic format and must be received by the deadline set by the Editorial Committee. Accepted manuscripts will be published in the Journal after undergoing peer review and proofreading.

Copyright of the published articles belongs to the Editorial Committee of the School for Excellence in Educational Development (SEED).

All published articles will be made publicly available via the Soka University / Soka Women's College Academic Repository.

Manuscripts must be submitted via email to the Editorial Committee at: seededit@soka.ac.jp.

By submitting a manuscript to this journal, the author is deemed to have agreed to the public availability of the article via the above repository.

5. Manuscript Formatting Guidelines

- 1) Japanese manuscripts must be formatted on A4-size paper with 25mm margins on all sides. Text layout should be in two columns, each with 21 characters × 40 lines (840 characters per column), totaling 1,680 characters per page.
- 2) On the first page, include the article title (in both Japanese and English if written in Japanese; in English only if written in English), the name(s) and affiliation(s) of all authors (in both Japanese and English). Following this, provide 3 to 5 keywords (in both Japanese and English for Japanese articles; in English only for English articles). For research papers, both a

Japanese abstract (approx. 400 characters) and an English abstract (approx. 200 words) must be included for Japanese articles. English articles require only an English abstract. Abstracts are not required for Case Studies, Research Notes, or Survey Reports.

- 3) Headings may be organized into up to three levels (sections, subsections, sub-subsections) and should be numbered (e.g., 1, 1.1, 1.1.1) and written in bold font.
- 4) Body text must be written in Mincho font (or an equivalent serif font).
- 5) Japanese manuscripts must use commonly used kanji and modern kana orthography. Use Japanese punctuation marks “、” and “。”
- 6) Use figures and tables only when necessary. Number them sequentially and include concise captions.
- 7) Notes should be listed together in a section titled “Notes” at the end of the manuscript.
- 8) In-text note indicators should be shown using square brackets and sequential numbering, e.g., [1], [2], etc.
- 9) All references cited in the manuscript must be listed in a separate section titled “References” following the “Notes” section. List references in alphabetical order.
- 10) In-text citations should follow the author-date format, enclosed in parentheses and separated by a comma. Non-Japanese names should be written in the original language.
- 11) If citing multiple works by the same author published in the same year, differentiate them with letters after the year (e.g., 2004a, 2004b).
- 12) English manuscripts must follow APA style.
- 13) Once peer review is completed, typesetting will be handled by the Editorial Committee.
- 14) The Journal is printed in black and white by default; however, color printing may be permitted if requested by the author and the actual cost is covered by the author.

6. Use of Generative AI in Research Writing

- 1) *Eligibility for Authorship*: Generative AI cannot be considered a co-author, as it cannot take responsibility for the content of an article or presentation. Therefore, it does not meet the criteria for authorship.
- 2) *Disclosure and Accountability*: Even if generative AI is used in the writing process, the author bears full responsibility for the content. Upon request by the Editorial Committee, authors must disclose which parts involved the use of generative AI. If the use of generative AI plays a central role in the work, authors must clearly state which tool was used and for what purpose.
- 3) *Use in Educational Practice Research*: For the use of generative AI in educational research, refer to the guidelines issued by Japan’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT).

7. Peer Review

- 1) Peer review will be conducted in accordance with the type of submission.
- 2) In principle, each submission will undergo one round of peer review.
- 3) In principle, two reviewers will be assigned to Research Papers and Case Studies, and one reviewer for Research Notes.
- 4) Authors may be asked to propose suitable peer reviewers from their academic field and are expected to comply with this request whenever possible.

8. Proofreading and Revision

- 1) Proofreading will be coordinated through the Editorial Committee and must be carried out by the author.
- 2) After typesetting, the Editorial Committee will send the manuscript in PDF format to the author for final confirmation.
- 3) During this process, the Editorial Committee will check for plagiarism using iThenticate and share the results with the author.
- 4) Based on the results, the author is responsible for making appropriate revisions and corrections.

The Journal of Learner-Centered Higher Education

編集委員

編集長

関田 一彦 創価大学 学士課程教育機構 機構長

副編集長

望月 雅光 創価大学 学士課程教育機構 副機構長

編集委員

金子 朋子 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) センター長
 山崎 めぐみ 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
 浅井 学 創価大学 データサイエンス教育推進センター センター長
 佐々木 諭 創価大学 Global Citizenship Program (GCP) ディレクター
 小島 健 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) 副センター長
 高橋 薫 創価大学 総合学習支援センター (SPACe) 副センター長
 鈴木 道代 創価大学 学士課程教育機構 准教授
 木原 宏子 創価大学 学士課程教育機構 講師

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
 平野 光彦 創価大学 総合学習支援オフィス 学習支援課 副課長

投稿数と採択率

種別	投稿数	採択	返戻	取り下げ	採択率 (%)
研究論文	3	1	2		33.3%
事例報告	6		4	2	0.0%
研究ノート	4	3		1	75.0%
合計	13	4	6	3	30.8%

The Journal of Learner-Centered Higher Education
第15号

2026年3月27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

