

上智大学短期大学部

紀 要

第 46 号

2 0 2 5

Sophia University Junior College Division
Faculty Journal

目 次

論文

開発教育ワークショップを中核とした高大連携活動の成果と課題
—「学力の3要素」の育成を中心に—

..... 杉 村 美 佳 1

論文

ジジウラスの思想における人間と自然とのかかわり
—ギリシア正教の人間理解からみた、環境問題への取り組み—

..... 島 村 絵里子 17

論文

Evaluating the Impact of ChatGPT on ESL Students' Perceptions of Writing
Skills and Academic Integrity

..... Omar Serwor Massoud and Jing Zhang 33

開発教育ワークショップを中核とした 高大連携活動の成果と課題 —「学力の3要素」の育成を中心に—

杉 村 美 佳

はじめに

上智大学短期大学部杉村ゼミナールでは2016年度から2019年度（2020年度以降は新型コロナウイルス感染症拡大により中止）にかけて、埼玉県北足立郡にある国際学院高等学校との高大連携活動の一環として、2年生による高校生を対象とした開発教育ワークショップを実践してきた。開発教育ワークショップとは、開発をめぐる問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした参加型の学習活動である。連携校の国際学院高等学校は、ユネスコスクールとしてESD（持続可能な開発のための教育）に力を入れており、2017年度には日本で初めて開催されたユネスコスクール交流会のホスト校を務め、実践的な国際理解教育を行っている。

高大連携のあり方について文部科学省は、2012年に「高等学校と大学との接続における一人一人の能力を伸ばすための連携(高大連携)の在り方について」でその方針を明示したが、高校生が大学レベルの教育研究に触れる機会を促進する取り組みとしては、大学での授業の受講や大学教員の出前講座等が挙げられるにとどまっている¹。さらに文部科学省は、2016年に高大接続システム改革会議の「最終報告」において、高等学校教育から大学教育への接続を通じて一人一人に「学力の3要素」を育むことの重要性を強調した²。この「学力の3要素」とはすなわち、

- (1) 十分な知識・技能
- (2) それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力
- (3) これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度

を指す。しかしながら、その後、文部科学省によって実施された高大接続の取り組みは、大学入学選抜改革に重点がおかれ、高大連携における「学力の3要素」の育成方法については明確な施策が示されずにきた。その結果、実際の高大連携活動は、大学教員が高校に向いて授業を行う「出前授業」や高校生によるオープンキャンパス等への参加が中心となり³、文部科学省が重視する「学力の3要素」を育成する活動やその成果の分析はほとんどみられない。したがって、高校生と大学生が主体となった高大連携活動による「学力の3要素」

を育成する実践を積み重ね、さらにその成果を分析した研究を進める必要があるであろう。

一方、本稿で取り上げる開発教育を中核とした高大連携活動については、実践自体がこれまでほとんど行われておらず⁴、こうした活動が「学力の3要素」の育成にいかに関与するかについても明らかにされてこなかった。そこで本稿では、世界各国で食品原料等として使用されているマレーシアのパーム油をめぐる問題をテーマとした開発教育ワークショップによる高大連携活動を通して、高校生と短大生が「学力の3要素」をいかに修得したかを分析し、活動の成果を考察する。具体的には、高校生がパーム油からマレーシア、開発、環境問題、搾取、児童労働等の問題へといかに視野を広げ、どのようなことを学び、考察したのか、また短大生は実践を通してどのような学びや課題を得たのか等について、高校生と短大生の「振り返りシート」と短大生を対象としたアンケート調査の分析を行う。さらにこうした取り組みの課題についてイギリスの開発教育との比較から検討する（なお、「振り返りシート」のひらがな表記は適宜漢字表記に改めた）。

1. 開発教育と「パーム油のはなし」の概要

本活動の中核をなす開発教育とは、「私たちひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」⁵、「文化的多様性を前提としながらよりよい開発とは何かを考え、より公正な地球社会と多文化共生社会をめざして自ら参加していくための知識、技能、態度を養う教育学習活動」⁶等と定義づけられる。

本高大連携活動では、こうした開発教育を推進するネットワーク NGO である開発教育協会が開発、発行した教材「パーム油のはなしー地球にやさしいってなんだろう？」を用いてワークショップを行った。この教材は、ポテトチップ、チョコレート、カップラーメン、アイスクリームなどの原料になっているパーム油を通して生産国で起こっている問題を知り、その問題の構造を理解し、さらに私たちの消費社会とのつながりを理解し、何ができるかを考えることをねらいとしている。その内容は、パーム油に関する基礎知識が得られるクイズと解説、パーム油の原料である油ヤシの収穫に関わる開発や児童労働などに関する写真教材、油ヤシ農園開発関係者会議のロールプレイ用カードと解説などから構成されている。SDGs、大量消費・大量生産のライフスタイル、グローバリゼーション、南北問題による貿易の不均衡や搾取、プランテーション開発、先住民族、熱帯雨林、児童労働など、さまざまなテーマを内包しており、教材を通して複雑に絡みあう歴史的、文化的、構造的な問題を学ぶことができる⁷。

パーム油は、おもにマレーシアやインドネシアでプランテーションという形で生産されている。日本では主として食用に使用されており、天然の植物性油脂のため、「地球にやさしい」というイメージのもと、洗剤やせっけんにも使用されている。しかし、生産国では非常に多

くの問題が起こっており、本当に「地球にやさしい」のかを問う教材構成となっている。マレーシアのボルネオ島サラワク州では、森林の伐採による熱帯雨林の減少や、先住民族の生活環境の破壊が深刻になっており、またマレー半島では児童労働やプランテーション内のみの生活を強いられる等の問題も生じている。この教材はこうした生産国の犠牲の上に成り立つ日本人の消費生活を見直し、「持続可能な社会づくり」を考えるきっかけとなる内容となっている。

2. ワークショップの準備と進行

まず、ゼミ生は開発教育協会のファシリテーターによる「パーム油の話」のワークショップを受け、その内容理解や手法を修得した。先述のように、「パーム油の話」の教材は、SDGs、大量消費・大量生産のライフスタイル、グローバリゼーション、南北問題による貿易の不均衡や搾取、プランテーション開発、先住民族、熱帯雨林、児童労働など、さまざまなテーマを内包しており、複雑に絡みあう歴史的、文化的、構造的な問題を学ぶことができる。その一方でこうした多様なテーマを扱う教材であるだけに、ゼミ生にはそれらのテーマに関する知識を各自が深く理解し、解説しながらワークショップを進行できるようになることが求められた。

その後、ゼミの1年生を対象に実際にワークショップを行い、反省点や改善点を話し合った上で国際学院でのワークショップに臨んだ。本ワークショップでは「パーム油の話」の教材の使用に加え、東京オリンピックに向けて新国立競技場が建設された際にマレーシアの熱帯木材が伐採され使用されていたことを報じる新聞記事を読み、パーム油の収穫のために森林が伐採され生活が脅かされている先住民族の苦悩の現状を撮影したドキュメンタリーを視聴した。また、並行して英語も学べるよう、キーワードは英語でも併記して提示した。

ワークショップに参加した高校生は、毎年約24名であり、6人ずつ4つのグループに分かれてもらった。ワークショップではまず、アイスブレイキング、パーム油を原料とする製品のパッケージを提示し共通点が何かを問うクイズ、パーム油に関する基礎知識が得られるクイズと解説、パーム油の原料である油ヤシの収穫に関わる開発や児童労働などに関する写真教材の並び替えとその解説、マレーシア政府役人、農園開発企業の幹部、洗剤メーカー課長、先住民族の村の村長、環境保護NGOスタッフからなる「油ヤシ農園開発関係者会議」のロールプレイと、ロールプレイの役から離れて農園開発の是非を問う話し合い等を行った。以下の写真①は、油ヤシ農園開発の是非に関する話し合いの様子である。

写真① 農園開発に関する高校生の議論の様子



3. 高校生の振り返り

本節では、高校生の「振り返りシート」の分析を通して、本活動が「学力の3要素」の育成にいかに関与するものであったのかについて検討する。

まず、「今日のワークショップで気づいたことは何ですか？」という設問に対する回答を整理すると、①パーム油 ②マレーシア ③環境問題 ④開発問題 ⑤日本・日本人に関する意見が多くみられた。以下、テーマごとに主な意見を表1 および表2にまとめて紹介する。

表1 パーム油やマレーシアについて気づいたこと

1	パーム油が世界で使われていることを今日初めて知りました。(6名)
2	パーム油が多くの食品や洗剤などで使われていることを知りました。
3	世界で一番多く使われているが、その反面苦労や危険を背おっている人たちがたくさんいるということを知れた。
4	パーム油は今も昔も日本と少なからず関連していること。それを考えた取り組みが個人や国の単位で求められていること。
5	現地の人たちが手作業で収穫していることや、すべてが初めてで新鮮でした。日本では新国立競技場でたくさんマレーシアの木が使われていることも初めて知りました。
6	パーム油について、開発者や先住民の主張を両方ともよく考えて判断するのは難しいことが分かった。
7	パーム油を取り過ぎてしまうと現地の住民にとっても、環境にとっても悪いと感じました。しかし、どんな事にも使える汎用性は良いことだと思います。ただ森林伐採によって生物が死滅している事は考え直すべきだと思います。
8	日本にただけではインドネシアやマレーシアの状況は分からないこともあるのだと気付かされました。例えば、日本では洗剤でパーム油が使われていたりして、環境にやさしいと売られているけれど、その裏では地球温暖化や人権侵害などにもつながっている。

9	マレーシアは同じ国の人でも、先住民の方など、生活の仕方が異なる人々が住み、森林で暮らしているために政府の人ともめているので、国としての体制が整っていない。
10	マレーシアがかかえている問題は深刻で、僕にも出来る事は何かを早く知りたいです。そして、それを実行するために、日々学んでいきます。

表2 環境問題や開発について気づいたこと

1	「環境にいい」「環境にやさしい」などは日本には得ることがあるけれど、マレーシアなどの自然が破壊される場所では有害なガスが発生したりと環境にいいことだけではないということが分かりました。
2	自分が思っている以上に環境問題が大問題と分かった。
3	世界には深刻な環境問題や貧しい人々がいることを改めて実感しました。そして、自分たちが今とても幸せな環境で暮らしていることを実感しました。
4	一度壊した自然は簡単にはもとにもどらないことを強く感じました。
5	森林伐採、農業開発で、労働や環境、子、孫にとって何が良いのかを考えるのはとても難しかったです。
6	伝統文化をなくしたくない村長と土地を売ってお金をもらい子どもに教育を受けさせたい村長の意見で同じ民族でも違う考えを持っていることがわかりました。
7	森の大切さや農業開発の賛成・反対のそれぞれの考えを知れ、それを決めるのはとてもむずかしいと思った。
8	どちらの意見も大切であるし、どちらにも利益・不利益がある。文化などを考えれば反対だが、子供の将来、今後のことを考えると賛成になると思った。
9	普段何気なく使ったり食べたりしているものの中に、民族を捨てさせて作ったプランテーションによって生産されたものが含まれていることを知り、犠牲になっている人がいることを忘れてはいけないしもっと多くの人に知らせていくべきだと思った。私はリップなど使いきらず捨ててしまっていたのでしっかりと様々な人に感謝して使いきろうと思った。
10	自分が知らないことがたくさんあり、商品が作られるということは、裏で問題があることを忘れないようにこれからパーム油が使用されている商品を大切に使用したいと思った。
11	様々な問題があり、その問題も多様化してきていて解決するのが大変だと思った。
12	何かが発展していったり、問題解決をすることのためには小さいと思ってても当事者として考えると大きすぎる犠牲があることを知って、もっと世界や産業について大きく広い視点で見ることができた。先進国のために自分を犠牲にしないでいいことがとてもかわいそうだと思った。
13	先進国が発展、または有利になるにつれて途上国が犠牲になってしまうことに気づいた。自分達が生活していくうえで、それを支えてくれる人達の生活を破壊しているのだと思いました。
14	いつも食べているお菓子が児童労働によって作られていることが分かった。

15	私たち日本人のために、遠くの地球の環境をこわしてしまうことがあることを深く考えることができました。
16	はじめは農園開発について賛成していたが、説明を聞いて政府はお金を出すと言っても、1日28円しか稼ぐことができなかつたり、女性は仕事で体に危険なものを扱っていたりと、自分が思っていた状況よりも深刻だと思った。
17	農園開発に関しては、反対です。危険な上に賃金も少なく環境にも悪いなら、開発すべきではないと思います。
18	パーム油について、開発者や先住民の主張を両方ともよく考えて判断するのは難しいことが分かった。
19	話し合いを通じて、それぞれのメリットデメリットがよく分かりました。賛成・反対の意見が大切なんだと思いました。
20	答えを知りたいです。話し合うというのもいいですが、意味不明のことを言う人もいれば、正しいことを言う人もいるのだと思った。

以上のコメントをもとに、本高大連携活動について「学力の3要素」の育成という観点から以下、考察を進める。第一に、「知識・技能の修得」については、表1-1、1-2の意見のように、パーム油の存在や幅広い用途を初めて知ったという意見や、表1-8のように、日本で多用されているパーム油が地球温暖化や人権侵害などの多くの問題につながっていること等、パーム油やパーム油をめぐる問題に関して初めて知識を修得した生徒が多かった。また、マレーシアの現状については、環境問題の深刻さに初めて気づかされたという意見が多かった。さらに、「油ヤシ農園開発関係者会議」のロールプレイと農園開発の是非に関する話し合いを行ったためか、農園開発をめぐる問題に関する知識の修得が最も多く、農園開発の問題を自分事として受け止め、解決策を模索する姿勢もみられ、予想以上の深い学びが得られたことが窺える。90分という短い時間ではあったが、本ワークショップのねらいの一つでもあるグローバル化や貧困、児童労働、環境問題、貿易問題、SDGs等、幅広い問題に関心をもった生徒が多かった。

第二に、「知識・技能を基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力」については、表2-8のように、開発の是非について、「どちらの意見も大切であるし、どちらにも利益・不利益がある。文化などを考えれば反対だが、子供の将来、今後のことを考えると賛成になると思った。」という意見がみられ、話し合いを通して他者の意見を吸収して自身の思考を深め、答えのない問いに解を見出していく思考力、判断力、表現力が育まれている様子が窺える。一方で、表2-18（「パーム油について、開発者や先住民の主張を両方ともよく考えて判断するのは難しいことが分かった。」）や表2-20（「答えを知りたいです。話し合うというのもいいですが、意味不明のことを言う人もいれば、正しいことを言う人もいるのだと思った。」）のように、多様な主張を照らし合わせて判断することを難しいと感じている生徒や、話し合いを通して解を見いだすよりも、答えを知りたいと感じている生徒もみられた。

第三に、「これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」の育成については、表 2-7（「森の大切さや農業開発の賛成・反対のそれぞれの考えを知れ、それを決めるのはとてもむずかしいと思った。」）や、表 2-19（「話し合いを通じて、それぞれのメリットデメリットがよく分かりました。賛成・反対の意見が大切なんだなと思いました。」）のように、クラスメートと協働したロールプレイやディスカッションを通して他者の考えへの理解を深め、尊重し、自身の思考の枠組みや学びを広げている様子がみられた。

4. 短大生の振り返り

ワークショップを実際に行った後に記載した短大生の「振り返りシート」を整理すると、「高校生から学んだこと」と「事前準備と実施方法の工夫について」に関する意見が多くみられた。以下、主な意見を表 3 および表 4 にまとめて紹介し、彼女たちがいかに「学力の 3 要素」を修得したのかについて考察していく。

表 3 ワークショップを通して高校生から学んだこと

1	自分が思ってもないことを高校生が述べていて、そんな意見もあるのかと自分自身が学ぶこともありました。なかなか高校生と一緒に、しかも自分たちが授業を行うという経験はないと思うので、とても貴重な時間となりました。
2	ワークショップを通して非常に厳しい環境に置かれている国の人々の存在を知り、衝撃を受けたという感想を聞き、とても有意義なワークショップであったなと強く感じました。
3	最初は開発に賛成だといっていた人からも率直な意見が聞けて良いワークショップが出来たなと思いました。
4	1つ提示すると 10 も 20 も反応が返ってきて、難しいと共に楽しかった。
5	高校生が出してくれる意見に、あえて違う角度から意見を投げかけてみたり、質問してみると、高校生たちは私の意見を受け止めてから、また違う意見を出してくれてとても興味深かった。
6	新聞記事では SDGs のことを詳しく学んでいた子が多かったので私たちの方がその知識に驚かされた等、今回のワークショップを通じて誰かの前に立って物事を教えるといった貴重な経験ができ、私たちも多くのことを学ぶことができた。
7	高校生たちは、一つ一つにとても真剣に取り組んでくれて、意見を言う場面においても、私たちが考えることのないような意見を積極的に発言し、議論してくれたので、私たち自身も勉強になりました。

表 4 事前準備と実施方法の工夫について

1	今回の高校生を相手にしたワークショップに向けて、メンバーで集まって模造紙にグラフや表、その他のキーワードを書き、説明する際に分かりやすく説明できるよう工夫した点はとても良かったです。また、事前に打ち合わせをして手順や提示のタイミングを改善できました。
2	今回は模造紙にグラフや表、重要なポイントを書き、必要な時に模造紙をホワイトボードに貼って説明することができた。また、前はグループ内での打ち合わせ不足があり、パッケージを出し忘れるという事態になったが今回は事前に流れを確認し、その流れを紙に書いて共有したことにより、出し忘れや順番が分からなくなるといったことはなかった。
3	前は、ロールプレイでの話し合いが長くなってしまったので、ひと通り話した後、生徒たちの意見をポストイットに書いてもらい（1枚に1つの意見）、賛成、反対に分けて似た意見同士をくっつけて共有し、話し合いを深めていきました。お金という視点で考えた時に、賛成、反対側両方に意見があることに気づいたり、後から入ってきた人たちが好き勝手言うのは違うという意見や、デメリットの方が大きいから反対といった意見もでて、様々な視点から考えることができたと思います。
4	高校生たちが積極的に発言してくれて進行がスムーズで非常に良かった。ポストイットを使ったことでアイデアを整理するのに役立った。やはり、反対意見が多く、賛成意見が出づらかったのでディスカッションをするとき、ジレンマが生まれづらかったと思う。時間配分が当日上手くできていて、ディスカッションに時間を割くことができてよかった。
5	アイスブレイキングでは、高校生同士も名前を覚えられるような積み木形式での自己紹介を行ったことで、お互いに話しやすくなるよう工夫しました。途中で席を変えたことで特定の人同士が話してしまって他の子たちが入れなくなるといったことが起こらないよう工夫しました。
6	高校生の中に1人、車いすの生徒がいたため、体を動かさない、簡単な clap hands game を行った。

写真② パーム油について説明する短大生



写真③ ディスカッションの総括をする短大生



以上の振り返りから、第一に、「知識の修得」については、表 3-6 のように高校生から SDGs について学んだ他、表 3-1 (「自分が思ってもないことを高校生が述べていて、そんな意見もあるのかと自分自身が学ぶこともありました。」) および、表 3-7 (「私たちが考えることのないような意見を積極的に発言し、議論してくれたので、私たち自身も勉強になりました。」) にみられるように、自分たちにはない視点から高校生が発言したことにより、新たな気づきや学びを得た様子が窺える。

第二に、「知識・技能を基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力」については、表 3-5 のように高校生の意見を受け止めたうえで、あえて違う角度から意見や質問を投げかけて解を導いた様子が窺える。

第三に、「これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」については、表 4-1 から表 4-5 にみられるように、ゼミで 1 年生を対象にワークショップを行った際の反省を生かし、事前にグループで打ち合わせをして、模造紙にグラフや表、その他のキーワードを書き、説明する際に分かりやすく説明できるよう工夫したり、手順や提示のタイミングを改善したグループが複数みられた。また、高校生の意見をポストイットに書いてもらい、似た意見を分類して共有し、話し合いを深めることで様々な視点から考えることができるよう工夫したグループもあった(写真②および③参照)。このように、以上の「振り返りシート」の検討から、本高大連携活動は短大生の「協働して学ぶ態度」の育成にも効果があったと考える。

5. 短大生を対象としたアンケート調査結果の分析

本節では、2017 年度生および 2018 年度の短大生を対象として行ったアンケート調査結果(23 名中 15 名が回答)をもとに、本高大連携活動がいかに「学力の 3 要素」の育成に資するものであるかを検討する。

まず、開発教育ワークショップの実施を通して「十分な知識・技能を修得したか」につい

ては、図1のように、60%が「そう思う」、40%が「ややそう思う」（「あまりそう思わない」、「そう思わない」は0%）と答えた。

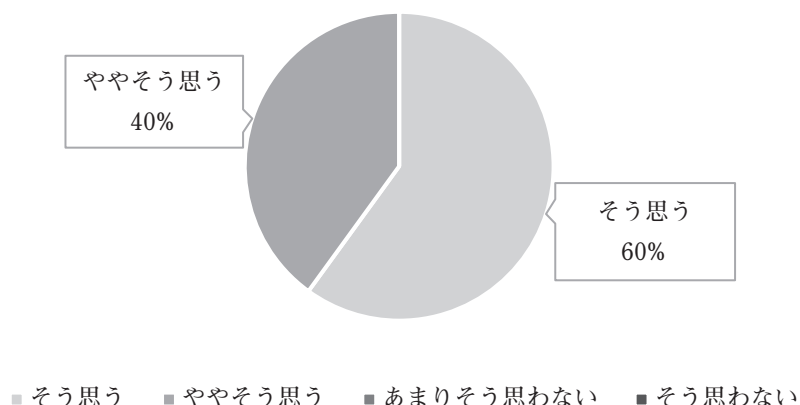


図1 十分な知識・技能を修得したか

回答の理由としては、「実際に受動的に学ぶより、能動的に発表することでどうしたら相手にわかりやすく伝えられるか?を考えるため、要点をまとめて自分の中でも落とし込むことができたから」、「十分とまでは言い切れませんが、ワークショップを行うにあたってそれらの問題に関する本や資料を読んだり調べたりしたので、ある程度身についたと思います」、「普段の生活の中では触れなければ気づかずにいた問題について身近な例を出し合ったり話し合いをして意見や考えを学ぶことができたから」、「事前準備で高校生が理解できる表現や説明に変換するなかで、自分の理解もある程度深めることができた」、「パーム油の問題を高校生に共有し、高校生がどう考えるかどういふ答えを導くかを考えることでより一層知識を深められたと思う」という意見がみられた。

このように、本活動の実施にあたり、短大生にはパーム油をめぐる問題を解説し、議論を促して総括する力等が求められるため、事前に本や資料を調べて知識を積むとともに、それを高校生にわかりやすく伝えられるよう試行錯誤する中で理解を深め、話し合いを通して新たな考え方や伝え方を学ぶことで十分な知識・技能を習得したと実感していることが窺える。

次に、ワークショップを通して「知識・技能を基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見だしていく思考力・判断力・表現力等の能力を修得したか」については、図2のように、80%が「そう思う」、20%が「ややそう思う」（「あまりそう思わない」、「そう思わない」は0%）と答え、非常に高い数値となった。

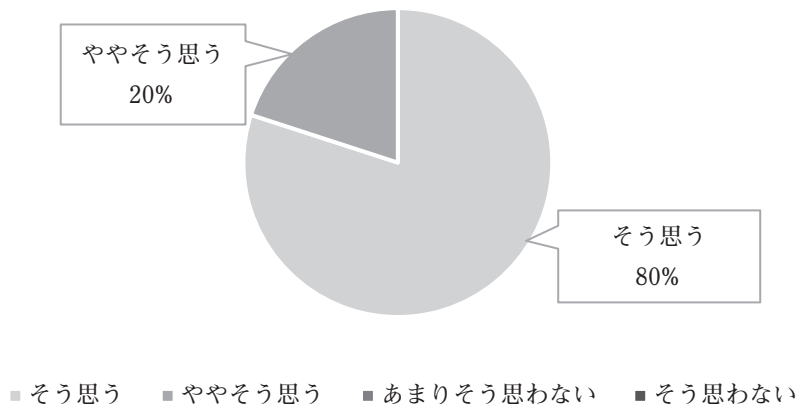


図2 答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく
思考力・判断力・表現力等の能力を修得したか

その理由としては、「ロールプレイをする中で逆の立場の意見を考えたり、共通理解や和解点などを探ることで批判的思考力が身についたと思うから」、「周りの考えを聞きながら解を見つけることで物事の視野が広がり様々な視点で捉えられた」、「ゼミ生のみならず、高校生の考えも幅広く知れたため」、「メリットがデメリットを上回るのか、それともデメリットがメリットを上回るのか、個人個人によって考えは異なっていた。それをお互い共有することでより知識を深められ、より探究する力が強くなったと思う」、「自分で学んだ知識を高校生にわかりやすく伝えるにはどうすれば良いか深く考えた」という意見が挙げられた。

ワークショップの進行役にはファシリテーターとして中立的な立場で議論を有益な結論に導くことが求められるが、以上の意見からもロールプレイやディスカッションの進行を通して批判的思考力や多角的な視野、探究力、深い思考力、わかりやすく説明する表現力が身についたことが窺える。

第三に、「これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度が修得できたか」については、「そう思う」が93%、「ややそう思う」が7%（「あまりそう思わない」、「そう思わない」は0%）で、「学力の3要素」の修得の中で最も高い数値となった。

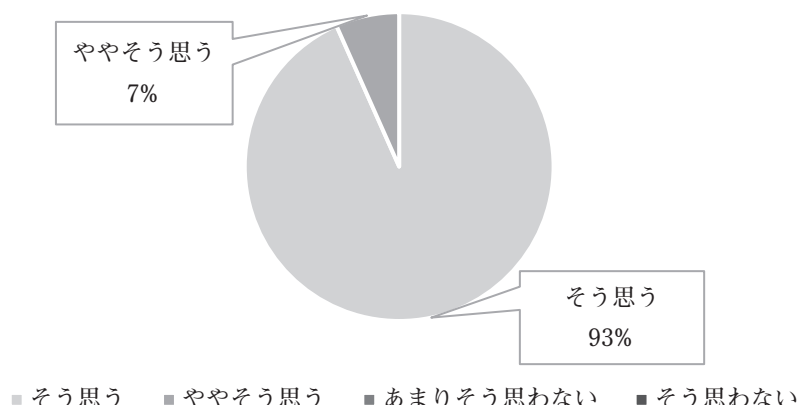


図3 主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度が修得できたか

回答の理由としては、「主体性と協働性がなければ進行できなかったと思うから」、「そもそもこの模擬授業をやることで、南北問題や環境問題に危機感をもったため、主体的に世界的な問題に意識を向けるようになった。さらに様々な立場での考えの違いを認識して問題を考えるようになったから」、「何度も繰り返し議論することで、発言をする機会が増え、それぞれが自分の意見を伝えることができたから」、「一方的に聞いて他人事のように学ぶことよりも、主体性を持って他人と一緒に学ぶ方が良いのだと体感し、それ以外の機会でもそう学ぼうとするようになったと思う」、「高校生にワークショップをグループで行い、一人ずつ前に立って話す機会を設けた。自分自身が主体となってやる機会を与えられたからこそ、この経験から主体性を持って周りの人々と関りを持っていけるようになったのではないかと思います」等のコメントが挙げられた。このように、グローバル化をめぐる問題を自分事として考え、グループで議論したり自ら意見を発信してワークショップを進行した経験を通して、主体性、協働性を身につけることができた実感している学生が多かった。

以上の結果から、本活動を通して短大生が「学力の3要素」のいずれも十分に修得できたと考えており、とりわけ思考力、判断力、表現力や、主体性をもって協働して学ぶ態度の修得において非常に高い成果を得られたことが明らかになった。

6. 開発教育を中核とした高大連携活動の課題—イギリスの実践事例との比較を通して—

以上、本稿では、開発教育ワークショップによる高大連携活動が、高校生、短大生双方の「学力の3要素」の育成に資することが明らかになった。先述のように、現行の高大連携活動は、オープンキャンパスや高校生を対象とした大学教員による講義が中心であるが、文部科

学省が目指す高等学校教育から大学教育への接続を通じた「学力の3要素」を育成するには、本活動のような高校生、大学生双方の思考力、判断力、表現力の育成や、主体性、協働的な学びに重きをおいた活動が求められるのではないだろうか。こうした実践を積み重ねていくことが、高等学校と大学との接続における一人一人の「学力の3要素」を伸ばすことにつながっていくであろう。

最後に、開発教育のパイオニア的存在であるイギリスにおける実践事例との比較から本活動の課題を指摘しておきたい。イギリスでは、1970年代以降、国際NGOが開発教育を牽引してきた。こうしたNGOは近年では地球的課題に批判的かつ積極的に関与する学習者を育成するグローバル・シティズンシップ教育の一環として開発教育に取り組んでおり、とりわけ「社会参加」を重要視している。たとえば、貧困や不正を根絶するために持続的な支援・活動を90か国以上で展開している国際NGO団体のオックスファム（OXFAM）やクリスチャンエイド（Christian Aid）などのNGO団体が自らの国際協力活動をもとに積極的に開発教育の教材作りを行い、学校と連携して国際協力に資する人材育成に関わっている。このうちOXFAMは、*EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP: a guide for schools* という小・中・高等学校向けのグローバル・シティズンシップ教育の教材を発行している。このガイドブックによれば、学校がOXFAMと連携して生徒の「社会参加」を促進する活動が活発に行われている。

たとえばOXFAMと連携してWorld Shapersというプログラムを実施しているロンドンのDeptford Green Schoolでは、ウガンダのカンパラにあるSt. Kizito SchoolやナイジェリアのラゴスにあるRainbow Collegeと提携して食品技術プロジェクトを開発した。このプロジェクトの目的は、学習者のリサーチスキルを向上させ、彼らの栄養や世界規模の食糧システムに関する知識や理解を深めることであった。各学校の生徒たちは地元の食品市場を訪れ、商人や顧客にインタビュー調査をして販売されている食品の価格と栄養価を記録し、価格変動が購買習慣や栄養に与える影響を探った。その後、生徒たちは3つの学校の調査結果をまとめ、共通点や違いについて振り返りを行った。さらにDeptford Green Schoolでは、このプロジェクトにおいて生徒たちが自分たちの選挙区の国会議員と面会する機会を設け、生徒がプロジェクトの結果を発表し、イギリス政府に飢餓を克服するための責任を果たすよう政策提言を行った⁸。このようにイギリスの開発教育では、国際協力NGOと連携した授業が多く展開されており、学校内での知識の修得に留まることなく、途上国の学校と協働した調査や討議、政府への政策提言などの「社会参加」を通して地球規模の問題解決に貢献している。

一方、本高大連携活動は教室内での参加型学習に留まっていることから、今後はイギリスの実践のように国際協力NGOや途上国の学校等と協働して、学校や教室内での学習に留まらない地球的課題の解決に向けた活動へと展開していくことが望ましい。そうした実践が、「学力の3要素」が目指す新しい社会で生き抜く力の育成につながっていくと考えられる。

最後に、本学学生に貴重な学びの場を提供してくださり温かくご指導くださった国際学院高等学校の諸先生方と本活動の実施にあたりお力添えくださった上智大学短期大学部英語科教授の平野幸治先生、そしてアンケートの集計にご協力いただいた杉村ゼミナール OG の丸山乃野さんに心から感謝の意を表したい。

写真④ ワークショップ終了後の集合写真



註

- ¹ 文部科学省（2012）「3. 高等学校と大学との接続における一人一人の能力を伸ばすための連携（高大連携）の在り方について」文部科学省「大学への早期入学及び高等学校・大学間の接続の改善に関する協議会（平成 17 年度～）協議経過の中間的な整理」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/020-17/houkokoku/06040408/001/004.htm)（最終閲覧日：2025 年 1 月 23 日）
- ² 文部科学省（2016）「高大接続システム改革会議『最終報告』」pp.4-9（1369232_01_2.pdf（[mext.go.jp](https://www.mext.go.jp)））（最終閲覧日：2025 年 1 月 23 日）
- ³ 文部科学省（2021）「大学における教育内容等の改革状況について」p.30（https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf）（最終閲覧日：2025 年 1 月 23 日）
神原信幸（2011）「日本とアメリカの比較から高大連携の政策アプローチを再考する」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 14 集、pp.130-131。
- ⁴ 先行研究では高等専門学校生が小中学校に出向いて開発教育を含めた ESD（Education for Sustainable Development、持続可能な開発のための教育）の出前授業を行った事例が一つみられるが、これは小中学生を対象にした活動であり、また次世代型技術者の育成を主眼としている（西井靖博他（2020）「持続可能な開発のための教育に対応した学生主体型出前授業の開発と実施」日本工学教育協会編『工学教育』68（6））。
- ⁵ 開発教育協会「開発教育とは」（<http://www.dear.or.jp/org/2056/>）（最終閲覧日：2025 年 1 月 23 日）
- ⁶ 田中治彦（2008）『国際協力と開発教育－「援助」の近未来を探る』明石書店、p.215
- ⁷ 開発教育協会（2018）『パーム油のはなし－「地球にやさしいってなんだろう？」』開発教育協会、p.1
- ⁸ OXFAM（2015）, *EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP: a guide for schools*, OXFAM GB, p.11. ([edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf](https://www.oxfam.org.uk/publications/education-for-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf))（最終閲覧日：2025 年 1 月 23 日）

ジジウラスの思想における人間と自然とのかかわり —ギリシア正教の人間理解からみた、環境問題への取り組み—

島 村 絵 里 子

要旨

本論では、ギリシア正教の神学者ジョン・ジジウラス (John Zizioulas, 1931-2023) による現代的課題の一つである環境問題への取り組みに注目する。そこで東西のキリスト教の緊張を超え、すべての人間の共通の課題としての環境問題に対峙するために、ジジウラスがどのような創造理解および人間理解を展開したかを検討していく。その為、まずジジウラスが環境問題の所在をどのように古代から現代に至るまで通史的にキリスト教思想の内に捉えているか概観する。次に、ジジウラスが、東方キリスト教の人間理解の枠組みの内に見出している、環境問題の解決へ向けての足掛かりを、人間の限界（無からの創造と人間の墮落）とあるべき人間の姿（人格、かかわり、自由）との対比を通して確認していく。さらに、ジジウラスが現代の文脈で、東方キリスト教の伝統を再解釈しつつ提唱している「祭司としての人間」が有する環境問題に対する取り組みの有意性について示唆したい。

1. はじめに

本論では、ギリシア正教の神学者ジョン・ジジウラス (John Zizioulas, 1931-2023) による現代的課題の一つである環境問題への取り組みに注目する。イヴ・コンガールは、ジョン・ジジウラスを「我々の時代で最も独創的かつ深遠な神学者の一人」と評している¹。またジジウラス研究者のヤロスラフ・スキラはジジウラスを「エコロジカルなエキュメニスト」および「エコロジカルな司教」として評価している²。

まず現代のキリスト教におけるジジウラスの環境問題への取り組みを理解するため、彼の略歴³を確認したい。ジジウラスは、1931年に、ギリシアのコザニスで生まれた。1950年から1954年の間、テッサロニキ大学とアテネ大学で神学の基礎を学んでいる。その後、博士課程への準備として、ジュネーヴにあるボセーのエキュメニカル研究所に在籍した。このボセーでの学びは、彼がエキュメニズム（教会一致運動）への関心を持つきっかけとなった。1955年、ジジウラスはハーバード大学 (Harvard Divinity School) の博士課程で研究を開始した。そこで2人の著名な神学者、ジョルジュ・フロロフスキー (1893-1979) とポール・ティリッヒ (1886-1965) と出会う。ハーバードでは、フロロフスキーの指導のもとで証聖

者マクシモスのキリスト論に焦点を当てた研究を行った。ジジウラスは、同時期にテッサロニキ大学の博士課程で、A.G. ウィリアムズの指導のもと、初期3世紀における教会の統一、司教、聖体（エウカリスチア）の研究を行い、1965年、アテネ大学で博士号を取得した⁴。

博士課程修了後、ジジウラスは、さまざまな神学の研究機関⁵で教鞭をとりつつ、神学研究とエキュメニカルな対話に専念した。1986年にジジウラスは、ギリシア正教会のペルガモン府主教に叙階される。その後、ジジウラスは教会における指導的な立場から、エキュメニズム（教会一致運動）とエコロジカルな正義に取り組んだ⁶。

ジジウラスの経歴から明らかなように、彼は西方の文脈の中で神学の研鑽を積みつつ、東方と西方という異なるキリスト教思想の中に身を置きながら、両者の現代的な対話の可能性を模索した。その中で、ジジウラスは、西方のキリスト教の中で顕著な、人間を「個」として捉えようとする人間中心主義的な傾向を批判し、東方キリスト教の伝統の中でもギリシア教父の思想にみられる「かかわり」から捉えられた人間理解に焦点を当てている。

そこで本論では、東西のキリスト教の緊張を超え、すべての人間の共通の課題である環境問題に対するジジウラスの人間理解が有するインパクトについて検討していく。まず、ジジウラスが環境問題の原因をどのように捉えているかという点を思想史の観点から概観したい。次に、ジジウラスが、創世記に描かれている天地創造、人間の堕落をどのように捉えているかを、神の像、理性、自由、ヒュポスタシスといった概念を手掛かりに確認していく。さらに、ジジウラスがどのように現代の環境問題の解決のための糸口として「祭司としての人間」モデルを提示しているかを検討していく。最後に、ジジウラスの思想が有する対話可能性について示唆したい。

2. ジジウラスの問題提起

ジジウラスは、アメリカの歴史家リン・ホワイトの主張を取っ掛りにして、ユダヤ教およびキリスト教の中で、どのように人間と自然との関係が捉えられてきたかを歴史的に分析している⁷。リン・ホワイトによれば、キリスト教は、『旧約聖書』の創世記1章にある「地を従わせ、支配せよ」という記述を基に、人間が、神から自然の支配を許されたと解釈した。そこから人間と自然とを二分法的に捉え、人間を自然の上位に置き、自然を人間の欲求を満たす手段とした。このキリスト教の態度が今日の環境破壊の真の原因である。キリスト教は、環境破壊という問題に対して有罪であり、重い責任を負っていると批判している⁸。

ジジウラスは、リン・ホワイトの主張に対して、全面的に反対せず、環境問題が東方正教会をも含む西洋の知的伝統に起因していると言えるという。そしてユダヤ・キリスト教が、どのように神・人間・自然の関係を捉えてきたかを、批判的な観点から通史的に概観している。以下、ジジウラスがどのように各時代の自然理解の問題点を捉えているかを追っていきたい。

1) ヘブライ人とギリシア人の自然理解

ジジウラスは、西洋の知的伝統への批判をヘブライ人とギリシア人の自然理解から始めている⁹。彼によれば、ヘブライ人にとって重要なことは、救済の歴史における神の介入であり、自然は啓示において二次的な役割を果たすものにすぎない。ジジウラスは、ヘブライ人が有する世界観で中心に位置付けられているものは、預言者のことばとその解釈および終末論的な歴史観であり、そこで被造界における人間の積極的な役割に焦点を当てる宇宙論に十分に注意が向けられていないと言う。

他方、古代ギリシア世界はヘブライ人とは反対に、歴史ではなく自然に関心を寄せた¹⁰。古代ギリシアの思想家にとって、歴史の流れとは、移ろいやすい、不確かなものであり、秩序が見出せないものとして、疑わしく、信頼に値するものではなかった。そこで彼らは、天体の規則的な動き、季節の移り変わりのサイクルなど、自然の内に美と調和を見出すことを重視し、宇宙論を展開していった。

ジジウラスは、歴史的観点も宇宙的観点も欠くことができないものであり、両者の関係を分離せず統合していったのが、初期キリスト教の思想家たちであったと評価している。このキリスト教思想の積極的な側面については、本論、「4.3. 創造の祭司としての実践」で取り上げたい。

2) プラトン主義とグノーシス主義

ジジウラスは、古代キリスト教思想（2世紀と3世紀）において影響力をもったプラトン主義とグノーシス主義が、創造の重要性を軽視しているとして批判している¹¹。彼は、プラトン主義的な思想が、汎神論的な傾向を持つこと、またこの世界を不完全なものとみなし、永遠の「イデア」の領域に属する善と美を熟考し、それを受け入れることによってこの世界を超越できると捉えている点を問題視している。他方で、彼は、グノーシス主義が、第一に、物質世界は本質的に悪であり、霊的世界は善であるとみなしている点、第二に、創造された世界は善良で愛情深い創造主の作品ではあり得ないため、創造はデミウルゴス、つまり下位の神によるものとしている点、第三に、グノーシス（特別な知識または隠された知識を有すること）を通じて、邪悪な自然世界から逃れようとした点をジジウラスは問題視している。そこでジジウラスは、プラトン主義とグノーシス主義に対抗するものとして、「無からの創造」というキリスト教の教義を位置付けている。この点については、次節 3.1 で確認したい。

3) アウグスティヌスとボエティウス

さらにジジウラスは、中世の思想家として、アウグスティヌスとボエティウスについて言及している¹²。ジジウラスによれば、アウグスティヌスは新プラトン主義の影響を受け、救いとは、魂の救いであって、身体性が切り捨てられてしまっている点を指摘している。またボエティウスをはじめとする中世の思想家は、人間存在の意味を、もっぱら人間の知性と理

性のはたらきといった内面性に見出すこと、つまり人間の超越的存在へ向かう内的はたらきと、至高であり永遠の存在である神との関係性について語ることにのみ集中し、この世界における人間と自然との関係性について積極的に語っていないと言う。

4) 宗教改革・啓蒙主義の時代

西洋の人間を中心に据えた知的伝統は、近世においては、ベーコン、デカルト、カントなどの啓蒙主義の哲学者たちに引き継がれていく¹³。ジジウラスは、一つの例として、「人間は自然の主人であり所有者である」というデカルトのことは挙げつつ、人間の知性・理性の能力が物質的世界よりも優位に置かれていた時代であると解釈している。またジジウラスは、プロテスタンティズムにおいても、カルヴァンが「地を従わせ、支配せよ」(創世記 1:28)という聖書のことは、直接的にも間接的にも、経済の資本主義的な見方を推進するものと見なした点を批判的に捉えている。

5) ダーウィンとアインシュタイン

ジジウラスは、意図せずキリスト教の創造論に寄与した世俗的思想として、ダーウィンとアインシュタインを挙げている¹⁴。

ダーウィン主義が、人間が被造物の中で唯一の知的存在ではなく、意識や自己意識さえも物質世界に存在し得ると主張している点に注目している。つまり動物と人間の違いは理性そのものではなく、理性を持ち、または使用する程度にあると言う理解が、あまりにも人間中心主義に偏ってしまったキリスト教の創造理解の軌道修正の役割を果たしうると捉えている。

そしてアインシュタインの量子物理学について、ジジウラスは、「自然または実体と出来事との二分法(二元論)の終焉である。つまり空間と時間が一致しており、すべてのことは同時に起こる。そして、世界そのものが一つの出来事、行為であり、時間の中で行われる儀式と切り離して考えることはできない¹⁵」という解釈を展開している。

自然科学は、人間を自然世界から孤立した存在として捉えず、自然の一部として研究対象とする。ジジウラスは、このような自然科学のパラダイムは、超越的存在を排除するものの、被造物におけるキリスト教の人間中心の世界観の軌道修正に寄与しうるものとして評価している。

3. 環境問題の解決の糸口となるキリスト教の人間理解

前節では、リン・ホワイトの問題提起に応える形で、ジジウラスが各時代のキリスト教思想の内に見られる人間中心的な傾向をどのように捉えているかを概観した。ジジウラスは、西洋の知的伝統を批判しつつも、広い意味で西洋の知的伝統の中に、つまり特

に初期キリスト教および東方キリスト教の教父たちの思想に、環境問題の解決の糸口を見出そうとしている¹⁶。言い換えるならば、東方キリスト教の教父たちの思想を、文献学的に解釈することではなく、現代の問題に照らしつつ解釈することを通して、キリスト教思想の軌道修正の可能性を探っている。この節では環境問題の取り組みにおいて、ジジウラスが土台に据えている人間理解について確認したい。ジジウラスの人間理解の鍵となるのが、1) この世界の創造についての理解、2) この世界における人間のあるべき姿と現実との緊張関係、3) 神とのかかわりを回復することにより、自然（被造物）とのかかわりを回復していく人間のあり方である。

3. 1. Creatio Ex Nihilo の解釈の可能性

ジジウラスは、この世界が存在する意味を、キリスト教の教義の一つである「無からの創造 (creatio ex nihilo)」を東方キリスト教の教父の思想から読み解く試みをしている¹⁷。ジジウラスは「無からの創造」には「物ではないもの (no thing)」ではなく、「何者か (some one)」つまり神のみがこの世界を創造するということが含意されていると捉える¹⁸。したがって、神の超越性の外に、永遠の命を与える神と並行して存在する現実、既存の物質世界のようなものは存在しない。さらに言うならば、創造の行為と創造の維持は、絶対的な自由を有する三一的な神の中から生まれるものであり、直接的であり、神以外の媒介者は存在しない¹⁹。つまり「無から」を語る際には、永遠の三一の神が、創造の絶対的な起源であり、永遠の三一の神のうちに、被造物に命を与え続ける力があると解釈している。

このように「無からの創造」という教義は、神の自由（意志）と超越性を前提としている。さらに神と、神によって創造され存在するようになったこの世界との間にある関係性を問う。そこでジジウラスは「創造された存在は、これらの条件（時間、空間）に従属しており、これらの条件は神と世界、創造された存在と非創造的な存在の違いを示すだけでなく、世界を実在的に規定する²⁰。」と述べている。ジジウラスは、「無からの創造」が含意することとして、創造は無から生じたため、すべてのものは最終的に無に帰すことになるということ、被造物は「有限」であり、終わり、つまり死が暗示されている、ということを指摘している²¹。

3. 2. 人間の墮落

ジジウラスは、被造界における人間の位置づけを明確に捉えるために、人間の墮落について言及している²²。彼によれば、アダムの子によって、この世界に死がもたらされたという理解は誤りである。先に見た「無からの創造」から捉えるならば、アダムが罪を犯す前から、この世界は、有限であり死すべきものであった。つまりアダムの罪によって、この世界に死がもたらされたのではなく、アダムが罪を犯す前から、死すべきものであった。

聖書（創世記1章26節）には、人間が、神によって、神に似たものとして、「神の像 (Imago Dei)」として造られたと述べられている。ここで神の像とは何を意味するかが問題となる。

ジジウラスは、東方の教父たちの思想を要約し、神の像としての人間とは、理性（ロゴス・logos）、つまり理性的な生き物であり、理性を通して、被造物で、神の像を映し出す（reflect）役割を担っていると解釈する²³。ロゴスとしての人間の役割は、多様化し、断片的に存在しているものからなるこの世界（cosmos）に、調和と統一をもたらすことである。

理性に加え、人間が神の像として、行使することが求められているのが「自由」である²⁴。人間は、自らの理性をどのように用いるかを任されている。このように神の像である人間はまた、創造にとって「所与のもの」、つまり被造物としての限られた自由と向き合わなければならない²⁵。換言すれば、人間は、神の像として、この世界とかかわることを通して、この有限な世界と無限な神との結び目となるか、または、自己を中心に据え、自己の欲求を実現するために絶対的な自由を求めるという、二つの自由の行使の方向性のうち、どちらに進むかを自ら決めるという岐路に立たされていると言えよう²⁶。

創世記によれば、アダムは、禁じられていた果実を食べることにより、神のように絶対的な自由を持つもののようにふるまうことを選んだ。ジジウラスは、人間が、禁じられた果実を食べることにより、神の像として、神との交わり（コムニオン）にある存在として、この世界を、無限なものへと高めていくことに失敗したと捉えている²⁷。さらにジジウラスは「なぜ人に絶対的な自由を与えながら、その自由の使用に制限を設けるのか？」と問いかけ、「悲劇とは、自由がその達成に向かって突き進むものの、達成することができないことで生じる行き詰まりのことである²⁸」と述べている。

3. 3. かかわりの中にある人格（ヒュポスタシス）

ジジウラスは、このような悲劇的状况に置かれた人間に与えられた「希望」に注目している²⁹。被造物自体には永遠に生きるための内在的な要素は何もない。なぜなら、死は完全な自然的絶滅を意味するからである。しかし彼は「キリスト教の信仰が愛と希望を拠り所になっている以上、もし神が愛から世界を創造したのであれば、その世界の生存に希望があるはずではないか」と修辭的に問いかける。世界の救済への信仰に対して、「終末の時に神が奇跡的な方法で介入するだろう」と言うことにより単純に答えることは出来ず、三一的な神とのかかわりの中に、被造物や人間が救われる道筋をさぐる、つまり三一の神と人間との「人格（personhood）」的なかかわりの意味を探る必要があると言う³⁰。

ジジウラスは、主著の一つである *Being as Communion* において、あらゆる人格を「ヒュポスタシス（hypostasis）」として捉えることの必要性について焦点を当てている。「ヒュポスタシス」とは、関係的なもの、存在を構成する実在の仕方であり、具体的な関係性の中で構成された、具体的に存在するもの、その存在の絶対的な唯一無二性を指し示す³¹。彼は、人格は、関係性つまり「交わり（コムニオン・Communion）」を離れて理解することはできないと述べている³²。

ジジウラスの「ヒュポスタシス」としての人間理解を支えているのが「三一的な神

(Trinity)」における三つの「ヒュポスタシス」のあり方についての理解である。ジジウラスは、特にカッパドキアの教父たちが展開した三位一体論の現代的解釈を試みる³³。そこで彼は教父たちが三一の神を起源関係から捉えていることに注目する³⁴。「父」は「子」と「聖霊」が存在する原因となるが、「子」と「聖霊」は「父」を条件づける。ジジウラスは、神的「person」である「父」「子」「聖霊」の存在を、三者が共有している本質から生じたものとしてではなく、またそれ自身で自存している自己意識的・理性的な「個」としてでもなく、「関係的なもの」として捉える。つまり神において、存在自体が関係から切り離されえない。「父」は生れざるものであり、「子」は生まれるものであり、「聖霊」は発出する。「父」「子」「聖霊」は互いに、それぞれの固有の关系的なあり方、その唯一無二性を損なうことなく、一つの交わりを構成する。換言すれば、「父」「子」「聖霊」は完全な愛の内にあるゆえに、交わりとして存在する。ジジウラスは、「神の存在は人格的な関係と人格的な愛を通してのみ知られる。存在は生命を意味し、生命は交わりを意味する³⁵」と述べている。つまり彼は、「神は交わりの中にある存在」ではなく、「神の存在が交わりである」、「神は交わりとして存在する」という解釈へと至る³⁶。

このような三一的な神との交わり（コムニオン）から、「ヒュポスタシス」としての人間のあり方が捉えられていく。神内の三つの「ヒュポスタシス」、つまり「父」、「子」、「聖霊」のどれもが、他の「ヒュポスタシス」から切り離して考えることはできないように、人間存在は、孤立した「個」としてではなく、他者との関係性の中で捉える必要があると主張する。ジジウラスにとって、「ヒュポスタシス」とは「他者」であることの自由を意味し、孤立した存在は「ヒュポスタシス」とは言えない。なぜなら、自由とは「他者から自由であること」ではなく、「他者のために自由であること」を意味するからである³⁷。さらに彼は、「父」「子」「聖霊」の交わりに招かれた「ヒュポスタシス」としての人間のあり方を、「自由は愛と同一のものとなる。神が愛であるのは、神が三一であるゆえに、である。我々が愛することができるのは、私たちが人格である時、つまり他者が真に他者であることを許しながら、なおかつ我々と交わりを持つことができるときだけである³⁸」と述べている。

この人間の「ヒュポスタシス」としての人格が有する自由の理解が、創世記1章28節で語られる人間に委ねられた神の被造物とのかかわりのあり方、つまり神の像としての人間固有の使命を理解する上で鍵となる。自由は、孤立ではなく、交わりを通じて被造界の中で実現される。ジジウラスは、「人間の手に委ねられることで、物質的な被造物はその限界から解放され、被造物自体が人格的な次元を獲得し、人間化される³⁹」と述べている。またジジウラスは「もし各人が、被造物を扱う際に個人ではなく人格として行動すれば、被造物を人間のレベルに引き上げるだけでなく、それを全体性、つまり相互に関連する存在の普遍性として見ることができる。これにより、被造物は、今日の自然科学が観察しているように、その構造自体に内在する統一性を実現することが可能になる⁴⁰」と述べている。このような枠組において、ジジウラスは、人間の「ヒュポスタシス」としてのあり方が意味することを、より一般的なことばで表現するならば、「自然の全体性を体現し、表現するアイデンティティ⁴¹」

であると述べている。この「ヒュポスタシス」としての人間理解が、「創造の祭司」としての人間理解へと展開していく。

4. 環境問題に取り組むための視座

前節では、ジジウラスによる東方キリスト教の伝統の中で捉えられた創造理解（「無からの創造」と「人間の墮落」）、および人間理解（三一的な神の交わりの中に招かれたと人間の自然に対する自由と責任）」について確認した。そこで人間が、この世界で、いかに神とのかかわり、他者とのかかわりのみならず、自然とのかかわりを深めていく使命を課題として引き受けていく存在として神によって創造されたかを概観した。さらにこの節ではジジウラスが、これらの創造理解と人間理解を、終末に向けて新しい「文化」を創り出す「創造としての祭司」という観点から捉え直すことにより、どのように現代の環境問題に取り組むための足掛かりとしているかを検討していきたい。

4. 1. 新しい「文化」の模索：「ethic」から「ethos」へ

ジジウラスによれば、環境問題は「霊性」の問題、換言すれば自然のもつ神聖さを顧みない「文化」の危機である⁴²。ジジウラスは、「ethic（倫理）」と「ethos（精神・気風）」との区別に注目している⁴³。「ethic」は、何が正しいか、何が間違っているかを見定めるもの（原理原則）であり、教育によって学ぶことができるものである。それに対し、「ethos」とは、人が生まれ育った家庭や社会の中でその一員となることで得られる性向（habitus）つまり態度の問題であるとする。そこで必要なのは、人間の道徳心を中心とした「ethic」のみに環境問題の解決策を見出すことなく、エウカリスチアと神との交わり（コムニオン）を中心に据えた「ethos」に支えられた「文化」の創出であると言う。

4. 2. 「創造の祭司」としての人間

先に見たように、ジジウラスは、西洋のキリスト教思想が、長らく人間中心的な観点から、自然の「所有者・主人（possessor・proprietor）」として自然を支配する「個」として人間を捉えてきたことを批判している。近年、「所有者としての人間」モデルを乗り越える、自然（創造）の「管理人（stewards）」としての人間のあり方が注目されてきた。ジジウラスは、「管理人」のモデルを評価しつつも、自然に対する人間のかかわりを「管理人」ではなく、自然（創造）の「祭司（priests）」⁴⁴と捉えることによって開かれる新しい「文化」のあり方を提唱している⁴⁵。

1) 創造における人間の「祭司」としての役割

まず「管理人（stewards of creation）」と「祭司（priests of creation）」という二つのモデルが前提としている人間と自然とのかかわりを、ジジウラスがどのように対比している

かを見たい⁴⁶。

「管理人」のモデルでは、人間が「何をするか」ということによって、人間の自然とのかかわりを捉える。そこから、人間の自然への態度（自然の保全・管理）が問われ、具体的な行動のあり方が、倫理的そして道徳的に問われる。結果として、自然破壊を行うこと、自然法則に従わないこと・背くことが、不道德、倫理に反することとなる。

他方、「祭司」のモデルでは、人間が「存在している」こと自体に焦点を当て、そこから人間の自然とのかかわりを捉える。人間は、自然に対し、機能的に関わっているのではなく、存在論的に関わっている。エコロジーは、存在そのものの次元（エッセ）の問題であって、単に振る舞い（良く在ること）の問題ではない。人間は、自然を破壊することによって、人間として、存在することを止めることになる。そこで、エコロジカルな自然環境に対する罪は、単に道徳的なものでなく、人間としてのあり方の根幹にかかわる実存的なものとして捉えられる。

2) エコロジーに文化的次元をもたらす創造の祭司としての人間像

ジジウラスは、人間を「創造の祭司」として見る視座は、エコロジーに文化的な次元を付与すると言う。そして「文化」を、移ろい行くものを高め、一時的なものを何か永続的なもの、永遠の価値があるものとするとして捉える必要があると言う。例えば、芸術家が創作活動を行う時、その人は、永遠の価値や重要性を持つものを生み出すことを願う。その意味で、「祭司」は芸術家である。芸術家は、ちょうど司祭が、エウカリスチアにおいて、パンとぶどう酒を手取るように、その手で儚い自然が、永遠の神的な意味を得るようにするために、自然の世界を表現していく⁴⁷。

人間を「創造の祭司」として捉えることにより、エコロジーの意味が根本的に変化することとなる。この観点は、自然破壊の恐怖といった消極的な意味で、人々に自然を尊重するように働きかけるのではなく、人々を自然への愛といった積極的・能動的な意味でエコロジーを捉えることへと向かわせる。つまり祭司として、自然を管理するのではなく、自然を包容することへ、そして自然保護を単に感傷的なものとして捉えるのではなく、存在論的な次元を意味し、人間の存在、実存にかかわるものとして受け止めていくことへ向うことになる。

3) この世界の可能性を切り開く創造的な人間のあり方

ジジウラスが考えるエコロジーの文化的な次元は、自然の発展と相反するものではない⁴⁸。人間は、自らの手の内にある素材を、自然である状態より良いものへと変容することへと招かれている。つまり自然は、ありのままで保存されるべきではなく、人間の介入によって、改善される可能性を有している。エウカリスチアにおいて我々が捧げるのは、単なる小麦粉とぶどうではなく、パンとワインである。つまり自然の要素は、人間の労働によって変容していく。所有者のモデルと異なり、人間の手という媒介を通すが、人間存在や人間の利益に終始せず、感謝の行いによって、創造の実りを神へと返すことへと向かう。

ジジウラスは、人間が神と自然とを媒介することを可能とする人格の二つの側面について語る⁴⁹。「創造の祭司」としての人間は、先に確認したように、世界に統一と交わりをもたらす「ヒュポスタシス」的な存在であるが、さらに自己の境界線を超え出て神、他者、自然の存在の肯定へと向かう「エクスタシス (ekstasis)」的な存在である。エクスタシスとは、自分自身の限界を超え、「交わり」へ向けて、愛である神へと進み出ること、つまり他者を肯定する動き、全体性からの自由、自身のために自由となることを意味する⁵⁰。

このようにジジウラスは、現代の生態学的危機をユダヤ・キリスト教の人間中心主義に起因していると評価しているにもかかわらず、彼の神学における司祭職は、「支配的な管理」という観点ではなく、「交わり」という観点から、人間中心主義に戻る。ただし、「交わり」の内にある、あるいは「他者」との関係にあるということは、人間が自然の「上」に立つのではなく、自身を超え出て、自然との「交わりの中に」あるいは「その中に」立つことを意味する⁵¹。

「創造の祭司」として、人間は被造物を自身へと統合するだけでなく、それを存在の源である神に捧げる。人間が被造物を神に捧げることにより、被造物は有限性から解放され、超越へと捧げられる。この「祭司職」は、狭い意味でキリスト教、特にギリシア正教の祈りの実践についてのみ語っているのではなく、すべての人間の実存的なあり方（神の像としての人間に課せられた使命）を含んでいる。つまりこの「ヒュポスタシス」的および「エクスタシス」的であるという人間の二つの側面は、意識的かどうかにかかわらず、あらゆる人間的な活動を包含する、より広い存在論的態度を指している。

4. 3. 「創造の祭司」としての視座

先に見たように、人間は「ヒュポスタシス」として神とのまじわりの中にあり、神から与えられた理性と自由を行使し、この世界で「創造の祭司」として生きていくことが求められる⁵²。動物は、動物としての理性 (rationality) を持ち、自然の内にはたらく道理を見出し、活かすことによって自然環境に適応していく。動物と人間が自然を活かすことの違いはどこにあると言えるのか。人間の理性の働かせ方が課題となる。人間の理性は、歴史と文化を創り上げることを可能とする⁵³。ジジウラスは、「創造の祭司」として、人間の創造性を開花していく道のりを、「エウカリスチア (eucharistia)」と「禁欲主義 (ascetism)」の観点から捉えている。

1) 創造の祭司の糧としてのエウカリスチア

そこでジジウラスが目しているのが、初期キリスト教の典礼 (liturgies) の実践である。彼によれば、初期キリスト教は、ヘブライ人の歴史への関心とギリシア人の創造への関心の両方を取り入れ、一つの世界観、「宇宙論的預言 (cosmological prophecy)」へと統合した⁵⁴。そこで重要な点は、この世界観が、常に終末という未来を見据え、条件付けられて

いるということである。つまりジジウラスは、この終末論的な世界観が、歴史と創造とのダイナミズムを捉える視座を与えてくれる点に注目している。

そしてジジウラスは、使徒時代以降、終末論と結びついた歴史（時間）と自然（空間）という2つの観点から発展した「エウカリスチアの宇宙論（eucharistic cosmology）」に注目している。エウカリスチアの宇宙論により、この世界は有限なものであり限界があるものの、創造主である神から委ねられたものであり、人間が神に捧げることにより超越しようと捉えている⁵⁵。ジジウラスにとって、この初期キリスト教の自然観（世界理解）に基づくエウカリスチア理解に立ち返ることが、現代の環境問題に取り組む鍵となる。

2) 禁欲主義的なあり方における創造性

さらにジジウラスは、古代教会の実践の中でも特に「禁欲主義（ascetism）」が環境問題を考える上での糸口であると言う⁵⁶。多くの場合、禁欲主義は、自然への敵視や物質的世界に対する蔑視と関連づけられるが、それらは例外的なものであると言う。『砂漠の師父の言葉 Gerontikon』には鳥たちの死を嘆き悲しみ、野生動物たちと平和に暮らす隠修士たちの姿を見ることができる。今日のアトス山でも蛇や昆虫と暮らしている修道者がいる。そこにある神学的思想は、人間の中にある「神の像」は、人間の精神においてのみならず、人間の身体にも見出すことができるというものである。そこでジジウラスは、苦行が、自己の利己的な意志、自己の満足のために外的な世界の支配を克服することと結びついていると言う。

ジジウラスは、隠修士の苦行の実践を現代の文脈において捉え直し、実践してゆくことを提唱している⁵⁷。彼は度々、自然環境の危機は霊性の内にあると言う。現代において、人は、神に対してだけではなく、自然をも含む隣人に対して「エコロジカルな罪（ecological sin）」を犯している。そこですべての被造物の苦しみに目を向ける「エコロジカルな禁欲主義（ecological ascetism）」の必要性を説く。自己の欲望の赴くままに自然の資源を使い果たしていくのではなく、その使用を制限していくことによる自然との調和の必要性を見ている。

5. ジジウラスから手渡された課題

以上、ジジウラスによる環境問題に対するキリスト教の責任についての通史的な分析、環境問題への取り組みの土台となりうる東方キリストの教父たちの創造理解と人間理解、それらの理解を現代の文脈で捉える「創造の祭司」の可能性について素描してきた。最後にジジウラスの人間理解の視座が、現代社会にもたらしうるインパクトについて検討し、本稿の「むすび」としたい。

5. 1. 環境問題への取り組みにおけるエキュメニカルな視点

ジジウラスは、ギリシア正教の人間観を軸に据えつつも、その人間理解に、すべての人間

に見出しうる普遍的なあり方を見出すことができると確信している。ジジウラスは教皇フランシスコの回勅、『ラウダート・シ』を、自身が考えるキリスト者としての環境問題への取り組みの姿勢と合致するものとして大きく評価している。

その一例として、アシジの聖フランシスコと東方キリスト教の隠修士の自然（被造物）に対する思いやり・共感の共通性に注目している。

ジジウラスは、特に『ラウダート・シ』が持つ、エキュメニカルな重要性について評価している⁵⁸。異なる教派間の対話、異なる文化間の対話といった二つのエキュメニカルな活動に加え、ジジウラスは今まで殆ど顧みられることがなかった三つ目の次元を「実存的なエキュメニズム」と呼んでいる⁵⁹。各自が属する教会（制度的な背景）や文化の相違という制約を超え、この世界に生きる人間であるという共通の立場から、現代社会における共通の問題に取り組むことを意味する。そこでジジウラスは、今日の「実存的なエキュメニズム」が一番取り組むべき課題の候補として環境問題があがることを指摘し、『ラウダート・シ』がまさにこの三つ目のエキュメニズムの視点から、環境問題に取り組んでいる姿勢を評価している。

5. 2. ジジウラスの歴史観が示すもの

ジジウラスが、現代の環境問題の解決の糸口としたのが、現代に至るまでの過去の思想の変遷を振り返るという取り組みである。そこで彼は、その時々精神風土 (Ethos) に注目し、人間と自然との関係性の捉え方の不十分さを捉えている。ジジウラスの主張を言い換えるならば、この世界（神による創造）を理解する時、我々は、自然を副次的なもの、または知性と対立するものとして捉え、人間の知性的なあり方と神との関係性にのみ注意をむけるのではなく、自然が持つ可能性と固有の役割を見出すことに目を向ける必要がある。つまり彼は「神の被造物である自然とのかかわり抜きに、人間がより人間らしくあることが果たして可能であると言えるのか」と問う。

さらにジジウラスは、「自然は静的な実在 (entity) ではなく、人間の自然へのかかわりも静的ではない。未来を見据えることなく、環境問題の倫理的課題に取り組むことはできない」と言う⁶⁰。その中で彼は、自然科学を絶対視することに対して警鐘を鳴らしつつも、自然科学と神学との両方に、環境問題に対して責任があり協働的な姿勢をもつ必要性を示している⁶¹。

またジジウラスは、ビザンティンの文化様式を回顧することを通して、その時代に帰ろうとすることは、不可能であり、望ましいことではないと強く主張している⁶²。初期キリスト教（過去）の実践から学び、現代の文脈でそれを活かすことに挑むことが必要であると言う。換言すれば初期キリスト教のエウカリスチア的な世界観、正教の祈りの実践の有意性を、現代の文脈において、新しく見出すことを挑戦として捉えている。そこからさらにギリシア正教のみならず、エキュメニカルな視点から現代におけるキリスト者として教会固有の使命を問うこと

へと向かう。人類共通の危機である環境問題の解決のためには、祈り（エウカリスチアとコムニオン）が中心的位置を占め、そこから倫理原則を識別していくような新しい文化が必要となる。この新しい文化のあり方を「創造の祭司」として捉える課題に、日本人キリスト者としてどのように応えることができるであろうか。そこでジジウラスが自然をめぐる西洋の知的伝統について歴史的に検証していったように、東洋、特に日本の自然観の変遷を捉えていくこと、現代の日本の文化的な動向を識別していくことが求められているのではないかと思う。

注

- ¹ Yves Congar, “Bulletin d’ ecclésiologie,” *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 66(1982), p. 88.
- ² Jaroslav Skira, “The Ecological Bishop: John Zizioulas’ Theology of Creation,” *Toronto Journal of Theology*, 19/2 (Fall 2003), p.202. 以下 The Ecological Bishop と表記。
- ³ ジジウラスの経歴の詳細については、<https://zizioulas.org/person/biography/chronology> を参照。
- ⁴ 提出された博士論文のタイトルは、“Eucharist, Bishop, Church: The Unity of the Church in the Divine Eucharist and the Bishop During the First Three Centuries”である。
- ⁵ 1970－1973年に、エディンバラ大学で教父学を担当、1973－1987年にグラスゴー大学で組織神学の教鞭をとっている。他にもジュネーヴ大学（スイス）、グレゴリアン大学（ローマ）、キングスカレッジ（ロンドン）で講義を担当している。また1986年から、テサロニケ神学院にて、教義神学を担当している。
- ⁶ ジジウラスは、1980年後半から、総主教庁 Ecumenical Patriarchate において環境問題への取り組みを先導していった。コンスタンディヌーポリス総主教のヴァルソロメオスによって創設された宗教と科学について取り組む委員会で代表を務めている。
- ⁷ John Zizioulas, *Priests of Creation: John Zizioulas on Discerning an Ecological Ethos*, John Chryssavgis, Nikolaos Asproulis(eds), (Bloomsbury T & T Clark:2021). pp.9-10, pp.93-103. この著書には、ジジウラスによる環境問題を主題とした記事、論文が収録されている。以下 *Priests of Creation* と表記。
- ⁸ リン・ホワイト、青木 靖三（翻訳）『機械と神——生態学的危機の歴史的源泉』みすず書房、1972年を参照。
- ⁹ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation Lecture I,” pp.97-99. “Preserving God’s Creation Lecture I-III は、”*King’s Theological Review*, vol.XII-XIII,1989-90, Sourozh 39(1990): pp.1-11;40(1990):13 (1990):pp.31-

40;41(1990):pp.28-39. に掲載されたものである。

¹⁰ Ibid., pp.97-99.

¹¹ Zizioulas, *Priests of Creation*, “An Orthodox Response to the Environmental Challenge”, pp.74-75. この記事は *So that God’s Creation Might Live: The Orthodox Churches Responds to the Ecological Crisis, Proceedings of the Inter-Orthodox Conference on Environmental Protection*. Crete 1991 (Bialystok; Ecumenical Patriarchate, with Sydesmos,1991), pp.19-25 に掲載されたものである。

¹² Zizioulas, *Priests of Creation*, “An Orthodox Response”, pp.75-76,

¹³ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation: Lecture I,” p.101; “Proprietors or Priests of Creation,”pp.144-145.

¹⁴ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation: Lecture I,” pp.101-103,

¹⁵ Ibid., p.102.

¹⁶ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation: Lecture II,” pp.103-106.

¹⁷ Zizioulas, *Priests of Creation*, Introduction, pp.11-14.

Cf. Skira, *The Ecological Bishop*, p.202. スキラは、ジジウラスの「無からの創造」の概念が、十分に練られていない点を指摘している。ジジウラスは「創造以前には何も存在しなかった」と述べているが、時間の創造以前の「前」「後」について時間的に語ることは可能か、またジジウラスは「創造の前には何も存在しなかった」と言うが、存在の創造以前の「存在」について語ることは可能かという疑問を投げかけている。そこで、スキラは、ジジウラスが「無から」(ex nihilo) の創造について言及する時、創造の行為の前に「無」や空虚が存在していたという意味ではなく、神の外に現実が存在しないことの否定として、否定的な意味で用いる傾向があると解釈している。

¹⁸ Skira, *The Ecological Bishop*: John Zizioulas, p.203.

¹⁹ Zizioulas, *Lectures in Christian Dogmatics*, ed. Douglas H. Knight (New York: Titlark, 2008), p.83.

²⁰ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation: Lecture II,” p.112.

²¹ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation: Lecture III,” p.118.

²² Ibid., pp.124-125.

²³ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Proprietors or Priests of Creation?,” p.148.

²⁴ Ibid., p.148. ジジウラスは、ここでの「自由」とは、ニュッサのグレゴリウスが autexousion (αὐτεξούσιον) と呼ぶものであると述べている。

²⁵ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation: Lecture III,” p.123.

²⁶ Ibid., p.119, p.127.

²⁷ ジジウラスの「無からの創造」と「アダムの墮落」についての解釈には、証聖者マキシモスの影響がある。

- ²⁸ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation: Lecture III,” p.123.
- ²⁹ Ibid., p.125.
- ³⁰ Ibid., p.118.
- ³¹ J. Zizioulas, *Being as Communion*, *Being as Communion: Studies in Personhood and the Church*, (St Vladimirs Seminary Press;1997), p. 106. 以下 *Being as Communion* と表記。
- ³² Zizioulas, *Being as Communion*, p.16.
- ³³ ジジウラスの神学的議論において多く言及される教父には、カッパドキアの教父（大バシレイオス、ナジアンゾスのグレゴリオス、ニュッサのグレゴリオス）の他に、エイレナイオス、証聖者マクシモスがいる。
- ³⁴ ジジウラスはカッパドキア教父たちに従い、父の「唯一原理性」(モナルキア (monarchia) 主義) の立場を取る。
- ³⁵ Zizioulas, *Being as Communion*, p. 16.
- ³⁶ Ibid., p. 41.
- ³⁷ Zizioulas, *Communion and Otherness: Further Studies in Personhood and the Church*, T&T Clarkp,1997, p.17.
- ³⁸ Ibid., p.17.
- ³⁹ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture III,” p.128.
- ⁴⁰ Ibid., p.128.
- ⁴¹ Ibid., p.128.
- ⁴² Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture III,” pp.126-132; “Proprietors or Priest of Creation?”, pp.144-153; “Toward an Environmental Ethics,” pp.160-171.
- ⁴³ Zizioulas, *Priests of Creation*, p.225
- ⁴⁴ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture III,”p.130; “Proprieties or Priests of Creation?”, p.150. この祭司職のモデルは明らかにキリストである。ジジウラスは、キリストが十字架と復活を通して、アダムが果たせなかったことを成し遂げた創造の体現者、あるいは万物の再統合 (anakephalaiosis) であり、世界の救い主として卓越した存在であると述べている。
- ⁴⁵ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Proprieties or Priests of Creation?”, pp.144-171.
- ⁴⁶ Ibid., pp.151-152.
- ⁴⁷ Ibid., p.151.
- ⁴⁸ Ibid., p.152.
- ⁴⁹ Skira, *The Ecological Bishop*, p.205.
- ⁵⁰ Zizioulas, *Communion and Otherness*, p. 213.

⁵¹ Skira, *The Ecological Bishop*, p.203.

⁵² Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture III,” p.120.

⁵³ Ibid., p.128.

⁵⁴ Skira, *The Ecological Bishop*, p.201.

⁵⁵ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture I,” p.98.

⁵⁶ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture II,” pp.104-105.

⁵⁷ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture III,” p.127.

⁵⁸ Ibid., p.127.

⁵⁹ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Pope Francis and Laudato SI”, “p.219. この記事は、Dietric Werner and Elizabeth Jeglizka (eds), *Ecotheology, Climate Justice, and Food Security* (Globethics.net:2015), pp.179-186 に掲載されたものである。

⁶⁰ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Toward an Environmental Ethic,” p.169.

この論文は、Neal Ascherson and Andrew Marshall (eds), *The Adriatic Sea, a Sea at Risk, a Unity of Purpose, Religion, Science and the Environment*, (Athens: Text Ltd Publication, 2003), pp.93-101 に掲載されたものである。

⁶¹ Zizioulas, *Priests of Creation*, “Religion and Science,” p.179.

この論文は、Sara Hobson and Lawrence Mee(eds), *The Black Sea in Crisis: Religion, Science and Environment, Symposium II*, (London: World Scientific Publishing Company: 2000) に掲載されたものである。

⁶² Zizioulas, *Priests of Creation*, “Preserving God’s Creation; Lecture I,” p.105.

Evaluating the Impact of ChatGPT on ESL Students' Perceptions of Writing Skills and Academic Integrity

Omar Serwor Massoud and Jing Zhang

Abstract

This is a preliminary study which investigates the role of an artificial intelligence (AI) tool, ChatGPT, in shaping ESL students' perceptions of their writing skills, with a specific focus on its contribution to enhancing their self-efficacy in structuring paragraphs, citing and referencing, and paraphrasing and summarizing effectively. Using a mixed-methods approach, this research utilized surveys of 19 students and qualitative data from a teacher's journal to assess ChatGPT's role in enhancing students' self-efficacy in grammar, paragraph structuring, paraphrasing and summarizing, and citation and referencing, while also addressing its impact on their perceptions of academic integrity. The study found that ChatGPT enhanced students' self-efficacy in organizing paragraphs and citing and referencing effectively, while also raising awareness about academic integrity. It concludes that ChatGPT can be a valuable aid in writing instruction, provided it is carefully integrated to avoid over-reliance and to uphold academic honesty. The study adopts a constructive approach to examining how generative AI tools like ChatGPT shape ESL students' perceptions of English writing, providing practical insights for enhancing teaching strategies and fostering students' self-efficacy, with significant implications for the effective integration of AI in higher education.

Introduction

As technology continues to shape education, tools like OpenAI's ChatGPT are becoming increasingly relevant in the age of artificial intelligence (AI). Writing, one of the key components of language acquisition, requires students to develop skills in grammar, coherence, cohesion, and vocabulary usage. Traditionally, these skills have been refined through instructor feedback and peer review. With the introduction of AI tools like ChatGPT, there is growing interest in how these technologies can enhance traditional learning by providing immediate feedback and guidance. Despite the increasing adoption of online tools for various writing tasks, limited research exists

on ChatGPT's impact on specific writing outcomes, such as grammar accuracy and paragraph organization in ESL classrooms (Song & Song, 2023) and particularly rare studies on ESL students' self-efficacy of the improvement of their writing abilities. Additionally, concerns about academic integrity have surfaced, raising questions about the influence of AI on students' adherence to ethical standards. This preliminary study explores the role of ChatGPT in influencing ESL students' perceptions of their writing abilities during a six-week period of implementation, with a particular focus on its impact on their self-efficacy in structuring paragraphs, citing and referencing, and paraphrasing and summarizing effectively. Using a mixed-methods approach, the study integrates student surveys and qualitative insights from a teacher's journal to evaluate ChatGPT's role, while also addressing its influence on students' perceptions of academic integrity.

1. Literature Review

AI in Language Education

The use of AI in education, particularly language learning, has evolved significantly over the decades. Early innovations, such as Computer-Assisted Language Learning (CALL) in the 1990s, introduced computer-based programs that enabled learners to practice language skills and marked the first significant integration of technology into language education (Liang et al., 2021). Following this, the 2000s saw the emergence of Mobile-Assisted Language Learning (MALL), which leveraged mobile technologies to support vocabulary learning, writing assistance, and reading comprehension (Rüschhoff & Ritter, 2001; Kukulska-Hulme, 2013). More recently, Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL), driven by advancements in Natural Language Processing (NLP) and machine learning, has transformed language learning by offering personalized and adaptive experiences (Heift, 2021).

AI tools have played a pivotal role in enhancing language education by providing tailored learning materials, correcting writing errors, facilitating conversation practice, and delivering customized tutoring (Pokrivcakova, 2019; Huang et al., 2023). For example, Stockwell (2007) demonstrated how learners could practice challenging vocabulary tailored to their individual needs. Similarly, AI-powered tools like automated grading systems and intelligent tutoring systems have been shown to improve student engagement and enable individualized instruction (Khatun & Miwa, 2016). By adapting content to students' language proficiency levels, these tools empower learners to progress at their own pace (Pandorova et al., 2019).

However, the adoption of AI in language education is not without challenges.

Concerns about the reliability and accuracy of AI-generated feedback persist, particularly in assessing complex tasks like writing (Grimes & Warschauer, 2010; Marr, 2024). Unclear or inconsistent feedback can lead to student frustration, while doubts about the effectiveness of AI tools have occasionally resulted in demotivation among both teachers and students (Roscoe & McNamara, 2013). Furthermore, a lack of familiarity with AI tools has contributed to resistance among some educators, hindering their broader adoption (Pokrivcakova, 2019). Despite these challenges, the integration of AI into language education represents a significant advancement, offering both opportunities and limitations that warrant further exploration.

Theoretical Aspect

Lev Vygotsky (1978) introduced the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), a metaphorical space where learners receive assistance from more knowledgeable others, enabling them to develop beyond what they could achieve independently, indicating that learning occurs not only through individual cognitive processes but also significantly through social interactions within one's environment. This concept aligns with Stephen Krashen's (1985) $i+1$ Input Hypothesis, which argues that language acquisition occurs when learners are exposed to input slightly beyond their current ability level. Self-efficacy, defined as an individual's belief in their ability to succeed in specific tasks (Bandura, 1997), also plays a critical role in learning. Research demonstrates that students' confidence in their writing abilities, a key aspect of self-efficacy, significantly influences their motivation, persistence, and overall writing outcomes in academic settings (Pajares, 2003). These foundational theories not only offer valuable insights into how learning occurs but also provide a framework for understanding the role of AI tools, such as ChatGPT, in education. For instance, ChatGPT has been explored as a tool aligned with Vygotsky's concept of the more knowledgeable other.

Stojanov (2023) explored the use of ChatGPT 3.5 as an educational tool, framing it within Vygotsky's concept of a more knowledgeable other. This study aligned with Krashen's (1985) notion of providing input slightly beyond learners' current level ($i+1$) and suggested that tools like ChatGPT can help build self-efficacy by offering immediate and adaptive feedback, boosting learners' confidence in their abilities. Additionally, this research suggested that while ChatGPT can be beneficial for active learning and engagement, its effectiveness depends on careful integration and the learner's ability to critically engage with the material. This means that ChatGPT should be carefully

integrated into structured learning environments where teachers provide guidance, and students are equipped with critical thinking skills to evaluate its outputs effectively. Without such measures, learners may struggle to use the tool meaningfully.

AI and Academic Integrity

The adoption of AI tools like ChatGPT have created both opportunities and challenges in academia. In this study, academic integrity is defined as students' adherence to ethical writing practices, including proper citation, referencing, and the avoidance of plagiarism. This concept is crucial in the context of integrating AI tools like ChatGPT, which raises questions about their influence on students' ethical behavior in writing. Since its release in November 2022, ChatGPT has become a valuable tool for assisting students with writing tasks, but it has also raised concerns about academic integrity and plagiarism (Bin-Nashwan et al., 2023; Cotton et al., 2023). Universities such as Stanford and Oxford have prohibited the use of AI tools like ChatGPT and Google's Gemini in assessed work, aiming to prevent cheating while allowing students to use them as study aids in non-assessed contexts (Stanford University, 2023; University of Oxford, 2023).

This challenge mirrors historical concerns about academic dishonesty. As early as the 7th century in China, ghostwriting was used in civil service examinations, with severe punishments for those caught cheating (Lang, 2013; Iqbal, 2023). While the methods have changed, the issue of maintaining academic integrity in education remains central, particularly with the rise of AI tools. Niloy et al. (2024) found that the use of AI chatbots, including ChatGPT, negatively impacts students' understanding of academic integrity. Their study highlighted those pedagogical limitations, such as increased procrastination fueled by AI chatbot usage, can lead to reduced academic integrity. This raises concerns about academic misconduct and plagiarism. Thus, it is necessary to investigate the relationship between AI usage and academic integrity. However, few empirical studies have been conducted to provide related evidence. Considering these challenges and the lack of empirical evidence, this study hypothesizes that students with higher self-efficacy in citing and referencing according to academic standards are more likely to demonstrate greater academic integrity. This leads to a broader exploration of how AI tools like ChatGPT can address critical gaps in academic writing practices.

Research Gap

Most of the previous research on AI tools like ChatGPT has focused on their impact

on students' writing skills, particularly in grammar accuracy, organization, coherence, and vocabulary (e.g., Song & Song, 2023; Mahapatra, 2024). The findings demonstrate that AI fosters student engagement and motivation by offering personalized, real-time feedback, effectively acting as a virtual tutor in the learning process. Based on Vygotsky's ZPD, they position AI as a "more knowledgeable other," providing scaffolding for self-regulated learning. However, while some studies highlighted the improvements in general writing performance, they leave gaps in exploring specific areas such as paragraph structuring, paraphrasing, summarizing, and citation practices, which are essential academic writing skills.

Burkhard (2022) and Kim et al. (2024) explored students' perceptions and experiences with AI-powered writing tools, highlighting their potential benefits and challenges. Burkhard (2022) identified diverse student attitudes, with some using these tools uncritically, risking unintentional plagiarism, while others avoided them due to skepticism or a lack of learning strategies. Kim et al. (2024), on the other hand, found that students perceived AI tools as multitasking writing assistants, virtual tutors, and digital peers that could enhance their technical writing abilities, performance, and confidence. However, both studies revealed significant challenges, such as dependency on AI, tool limitations, and insufficient task-specific guidance. Despite these insights, there is still a lack of research on how AI tools can specifically enhance self-efficacy in academic writing tasks, such as paragraph structuring, paraphrasing, summarizing, and citation practices.

This is a critical gap, as self-efficacy is closely tied to students' ability to persist and succeed in writing tasks. This need for further investigation as noted by Sullivan et al. (2023), who observed that much of the conversation centered on institutional concerns about cheating, with minimal focus on how students perceive AI's role in developing writing skills. These gaps highlight the need for research that examines how AI tools can assist with paragraph structuring, paraphrasing, summarizing, and citation practices, while also fostering students' self-efficacy in academic writing to ensure they develop these critical skills confidently and independently.

2. Research Questions

This study aims to evaluate students' perceptions regarding the use of ChatGPT in an ESL writing course. It specifically focuses on whether and to what extent ChatGPT contributes to improving students' self-efficacy in structuring paragraphs effectively and in citing and referencing successfully. The research questions (RQ) are:

1. Can ChatGPT help students enhance their self-efficacy in structuring paragraphs effectively? If yes, to what extent can it achieve this?
2. Can ChatGPT assist students in improving their self-efficacy in citing and referencing? If yes, to what extent can it facilitate this?
3. Can ChatGPT help students enhance their self-efficacy in paraphrasing and summarizing effectively? If yes, to what extent can it achieve this?

3. Methodology

Participants

The participants of the study consisted of a total of 19 individuals, including 18 first-year students and one second-year student majoring in English or closely related fields. The participants ranged in age from 19 to 20, with ten males and nine females. They were lower-intermediate (A2-B1 CEFR) English learners. These participants were enrolled in a required general writing class as part of their English program. The course was specifically tailored to match their proficiency levels, with content and objectives designed to meet their needs. The class met once a week for six weeks, with each session lasting 90 minutes. The course aimed to enhance students' vocabulary, grammar, and writing skills through tailored objectives. Students developed an expanded vocabulary and improved grammar for use in writing. They practiced organizing coherent paragraphs, generating creative ideas, and crafting informative and argumentative texts. The course also emphasized revising and editing skills to ensure clarity, coherence, and accuracy in academic writing.

ChatGPT was introduced in Week 2 of the course as a tool to assist students in various aspects of their writing. The teacher demonstrated specific ways to use ChatGPT effectively for tasks such as improving paragraph flow, generating topic sentences, correcting grammar, and formatting citations. Students were shown how to use prompts effectively and interpret ChatGPT's feedback critically. For example, prompts like "Suggest a good order for my ideas in this paragraph" and "How do I cite a website in MLA format?" were used to guide their practice. Students engaged in ChatGPT-assisted writing tasks to refine grammar, organize paragraphs, and practice citation formatting. These included generating topic sentences, adding supporting details, rephrasing ideas, creating concise summaries, and practicing MLA citation formats. Additionally, students engaged in critical evaluation of ChatGPT's outputs, identifying errors (e.g., incorrect MLA formatting) and making necessary corrections. This combination of guided demonstrations and hands-on practice allowed students to develop both technical

writing skills and the ability to critically assess AI-generated content.

Research Design

This study employed a mixed-methods research design to examine the integration of ChatGPT into an ESL writing course and its impact on students' self-efficacy in writing. Quantitative data were collected through student surveys, which assessed their confidence in writing and their experiences with ChatGPT. Qualitative data were gathered from the teacher's journal, which provided detailed observations on how ChatGPT supported lessons, engaged students, and influenced their perceptions of progress in writing. By combining these data sources, the study offered a holistic perspective on the role of ChatGPT in shaping students' self-efficacy in grammar, paragraph structuring, and academic integrity, while also identifying challenges in integrating AI tools into classroom activities.

The first author, serving as the course instructor, documented observations and reflections from each session in a teacher's journal. The second author worked collaboratively with the first author to design the study, including developing the research framework and creating the questionnaire. Together, they analyzed both qualitative and quantitative data, ensuring the findings were robust and valid. ChatGPT was used as a writing assistant, offering real-time feedback on students' drafts. Students interacted with ChatGPT during class by submitting drafts or specific writing queries to receive suggestions on grammar, paragraph structuring, and citation practices. The teacher supervised these interactions and integrated key examples into classroom discussions to enhance students' understanding of the feedback.

Data Collection

In this study, a mixed-methods approach was used, combining both quantitative and qualitative data to closely examine student progress and the use of AI tools over six weeks, from April 9, 2024, to May 14, 2024.

1. Quantitative data were collected via a survey, employing a questionnaire comprising six closed-format questions (see Appendix A). The questionnaire was presented bilingually, in both English and the students' native language, Japanese. This design ensured that students could fully understand the questions, thereby minimizing potential misunderstandings and enabling more accurate and meaningful responses. The questionnaire items were designed

to evaluate changes in students' self-efficacy related to paragraph structuring, paraphrasing and summarizing, citation, and referencing. To achieve this, the survey was administered at the end of the six-week instructional period that included the introduction of ChatGPT. Students were asked to retrospectively assess their self-efficacy at both the start and the end of the course. This method allowed students to reflect on their perceived progress over the semester. Considering research ethics and participants' privacy, a consent form was also included in the first part of the questionnaire. Responses were measured using two five-point Likert scales: one ranging from 1 (*not confident*) to 5 (*very confident*) for questions 1, 3, and 5, and another ranging from 1 (*significant decrease in confidence*) to 5 (*significant increase in confidence*) for questions 2, 4, and 6. The two scales were employed to align with the nature of the questions: while questions 1, 3, and 5 assessed static levels of self-efficacy, questions 2, 4, and 6 focused on perceived changes in self-efficacy over the six-week course. The reliability of the scales, as assessed by Cronbach's Alpha, was found to be 0.880 for the first scale (Q1, Q3, Q5) and 0.864 for the second scale (Q2, Q4, Q6), indicating high levels of internal consistency for both scales.

2. The qualitative data came from the teacher's journal, which documented observations and reflections from each session. The journal provided details on how ChatGPT was used in class, students' reactions, and their progress in writing. Each journal entry described key moments in lessons, highlighting how ChatGPT helped with grammar, paragraph structure, and academic integrity.¹ It also noted challenges faced with integrating AI tools into writing activities. The journal, detailed in Appendix B, complements the quantitative data by giving insight into classroom dynamics and students' evolving relationship with AI tools.

Before data collection began, informed consent was obtained from all participants (Appendix C). Students were informed of the study's goal to explore the impact of ChatGPT on their writing skills. All participants were assured of anonymity, voluntary participation, and the importance of their honest feedback in contributing to the study. This data collection method provided a detailed view of student performance and the role of AI tools in supporting their learning.

Data Analysis

The qualitative data were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2019),

following a systematic three-step process. First, the authors conducted an in-depth, iterative reading of the teacher's journal entries, with particular attention to identifying language and expressions that reflected students' improvements in English writing and their perceptions of using ChatGPT. Second, each author independently analyzed the data, organizing the content into meaning clusters and generating preliminary codes, adhering to the thematic analysis guidelines outlined by Braun and Clarke (2019) and Zhang (2022). The authors then engaged in a collaborative process to compare, discuss, and refine these codes, resulting in the identification of several initial codes. In the final step, the authors systematically categorized and organized these codes, which led to the development of the final themes and subthemes.

Both descriptive and inferential statistical methods were employed to analyze the quantitative data. Initially, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were conducted to assess the normality of the data distribution. Based on the results of these tests, a nonparametric approach was chosen to compare differences between variables. Specifically, the Wilcoxon signed-rank test was utilized to examine changes in students' self-efficacy before and after the six-week course, with respect to paragraph structuring, paraphrasing and summarizing, as well as citing and referencing according to academic standards.

Finally, the findings from the qualitative and quantitative analyses were integrated, offering a comprehensive perspective on the influence of ChatGPT in the classroom. This integration enabled a deeper understanding of the impact of ChatGPT on students' writing development and overall learning experience.

4. Results

Qualitative Data Analysis

Following the three-step thematic analysis procedure, the two authors found four related texts out of the six teaching journal entries, among which 16 initial codes were identified, which finally resulted in the identification of two themes and five subthemes, as depicted in Table 1.

Table 1

The Results of Thematic Analysis

Themes	Subthemes	Example Excerpts
Students' attitudes towards ChatGPT	1. Students' willingness to use ChatGPT	"The students seemed excited to use ChatGPT." (Week 6)
	2. Students' improvements in grammar	"I observed that some students found ChatGPT helpful in better understanding capitalization, punctuation, and subject-verb agreement." (Week 3)
Students' improvements in English writing with the assistance of ChatGPT	3. Students' improvements in paragraph organization	"I observed improvements in their ability to address grammatical errors and structural issues, such as writing a good topic sentence." (Week 4)
	4. Students' improvements in academic integrity	"I observed that students were becoming more aware of the importance of citing their work correctly and avoiding plagiarism." (Week 6)
	5. Students benefit from ChatGPT's instructive function	"Some students mentioned that ChatGPT helped them recognize and correct their grammatical errors with its guidance." (Week 4)

Quantitative Data Analysis

Following data collection, the dataset was entered into IBM SPSS (Version 29) and meticulously screened for accuracy. One student's questionnaire data was excluded due to his withdrawal from the study. Another student's questionnaire data was also excluded because he chose the same response for all items, which was considered unusable data. No outliers or missing values were detected. To assess the distributional assumptions, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were performed (Qin & Bi, 2018). As illustrated in Table 2, the results indicated that the data were not normally distributed ($p < .05$). Consequently, the Wilcoxon signed-rank test was employed to compare the differences in students' self-efficacy before and after the six-week course.

Table 2

Descriptive Statistics and the Test of Normal Distribution

Items	Descriptive Statistics				Tests of Normality			
	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
					Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
1	1.882	.993	.695	-.730	.284	.001	.810	.003
2	2.412	.939	.545	-.423	.316	.001	.839	.007
3	1.824	.951	.886	-.109	.277	.001	.809	.003
4	2.118	.781	.672	1.002	.325	.000	.832	.006
5	1.647	.862	.811	-1.147	.362	.000	.703	.000
6	2.235	.903	.054	-.775	.213	.039	.878	.029

Note. N = 17. $p < .05$

Table 3 presents significant differences in students' self-efficacy before and after the six-week course in terms of effectively structuring paragraphs ($p = .033$) and citing and referencing according to academic standards ($p = .004$). On the other hand, no significant differences were detected in students' self-efficacy before and after the six-week course in terms of paraphrasing and summarizing accurately ($p = .132$).

Table 3

The Wilcoxon Test

	Wilcoxon Signed Ranks Test Statistics		
	Q1-Q2	Q3-Q4	Q5-Q6
Z	-2.496	-1.508	-2.887
Asymp. Sig. (2-tailed)	.013	.132	.004

Note. N = 17. $p < .05$

Q1-Q2 compare students' confidence in creating an effective paragraph structure at the start and at week six of the course. Q3-Q4 assess confidence in paraphrasing and summarizing accurately, without plagiarism, at the same time points. Q5-Q6 evaluate confidence in citing and referencing accurately according to academic standards.

Following Ellis (2010) and Qin and Bi (2018), the Pearson product-moment correlation coefficient (r) was calculated to measure the effect size ($r_1 = .338$; $r_2 = .456$). Both effect sizes were considered medium based on Cohen's standard (1988). However, r_2 was close to 0.5, indicating an almost large effect size. Thus, it can be concluded

that after a six-week writing course assisted by AI, students' self-efficacy in effectively structuring the paragraphs was significantly improved. Also, students' self-efficacy in citing and referencing according to academic standards was greatly enhanced.

5. Findings and Discussion

Students' Improvement in Paragraph Organization

In this study, following a six-week writing course, qualitative data indicated that the use of an AI tool resulted in significant improvements in students' self-efficacy regarding paragraph organization, addressing RQ 1. Specifically, the findings suggest that ChatGPT can enhance students' self-efficacy in effectively structuring paragraphs. This result is consistent with the work of Song and Song (2023), where ESL students reported that ChatGPT significantly enhanced their ability to organize paragraphs in writing. These findings can be interpreted through the lens of Vygotsky's sociocultural theory and the concept of ZPD. ChatGPT, functioning as a more knowledgeable other, provided students with immediate and tailored feedback on their writing tasks. This scaffolding enabled students to move beyond their initial capabilities, fostering confidence in structuring paragraphs effectively. For instance, students reported that ChatGPT helped them identify and correct topic sentence issues, which aligns with Vygotsky's emphasis on the importance of guided assistance in learning.

Furthermore, this improvement aligns with Krashen's $i+1$ Input Hypothesis, which posits that language acquisition occurs when learners are exposed to input slightly beyond their current ability level. ChatGPT offered contextual suggestions and examples that were appropriately challenging, helping students develop a clearer understanding of paragraph structure. This tailored input was particularly effective in bridging the gap between students' existing skills and desired outcomes. This result corroborates the findings of Stojanov (2023), who framed ChatGPT as a tool capable of supporting active learning and engagement within the ZPD. In this study, students benefited from ChatGPT's ability to provide relevant and motivating content, such as generating examples of cohesive paragraph structures. However, similar to Stojanov's caution, some students expressed concerns about becoming overly reliant on AI tools, highlighting the need for careful integration into the learning process.

These qualitative findings suggest that ChatGPT can effectively function as an instructional scaffold, supporting students in developing self-efficacy in paragraph organization. For educators, this highlights the importance of integrating AI tools in a way that complements traditional teaching methods, providing a balance between

guided assistance and opportunities for independent learning.

On the other hand, quantitative data indicated a significant enhancement in students' self-efficacy regarding effective paragraph structuring ($r_1 = .338$, medium effect size), addressing the sub-question of RQ1. Specifically, the use of AI in writing courses demonstrated a measurable impact on improving students' confidence in organizing paragraphs. The medium effect size observed in this study suggests that ChatGPT had a moderate yet meaningful influence on students' self-efficacy in this area. While the statistical significance is clear, the practical significance lies in ChatGPT's potential to complement traditional teaching methods, particularly in resource-limited environments where immediate feedback is not always feasible. This finding underscores the value of integrating generative AI tools like ChatGPT as a scalable support mechanism in enhancing specific aspects of self-efficacy for ESL learners.

Students' Improvement in Academic Integrity

The qualitative analysis revealed an increased student awareness of proper citation practices and a conscious effort to avoid plagiarism. Correspondingly, quantitative data demonstrated a significant improvement in students' self-efficacy in citing and referencing according to academic standards ($r_2 = .456$, almost large effect size). Thus, the answer to RQ2 is affirmative: ChatGPT can assist students in improving their self-efficacy in citing and referencing, significantly enhancing their self-efficacy in adhering to academic standards. These findings suggest that integrating ChatGPT into English writing classrooms has substantial potential to promote students' academic integrity. This could help alleviate concerns about the potential negative impact of AI tools on academic integrity in the contemporary educational landscape. Furthermore, this study supports the notion that AI can serve as an effective learning aid if educators guide students on its ethical use, aligning with the research by Sullivan et al. (2023), which advocates for positioning AI as a positive learning tool rather than a means for academic dishonesty.

Students' Benefits from ChatGPT's Instructive Function

The qualitative data from this study indicated that students significantly benefited from using ChatGPT. For instance, according to the teaching journal from Week 4, "Some students mentioned that ChatGPT helped them recognize and correct their grammatical errors with its guidance." Additional examples include observations from Week 5, where "Students used ChatGPT to refine the quality of their sentences," and from Week 6,

where it was noted that “some students found ChatGPT useful for brainstorming activities, particularly when working in pairs.” These observations align with the findings of Song and Song (2023), which identified AI as a positive guide in enhancing students’ English writing skills.

Students’ Improvement in Grammar

The qualitative data revealed that students made improvements in grammar, including areas such as subject-verb agreement. This aligns with the findings of Song and Song (2023) and Mahapatra (2024), which suggest that integrating ChatGPT can enhance college students’ grammatical accuracy. Similarly, research by Kim et al. (2024) found that GenAI-assisted systems were effective in helping students proofread their grammatical errors, leading to improvements in their language usage. These findings offer encouraging evidence that AI tools can function as effective “educators” in explaining grammatical issues, which may be particularly beneficial for shy students who are hesitant to seek clarification from their instructors.

Students’ Attitudes Towards AI

In this study, the qualitative data revealed that students generally held positive attitudes toward the use of AI in English writing courses. For instance, according to the Week 2 teaching journal, “many students were excited to use ChatGPT.” By Week 6, some students expressed that ChatGPT was “useful for brainstorming activities, especially when working in pairs.” These observations are consistent with the findings of Burkhard (2022), Song and Song (2023), and Mahapatra (2024), all of whom reported that college students had favorable perceptions of using AI tools in their studies.

Students’ Improvement in Paraphrasing and Summarizing

No qualitative evidence was found to suggest that integrating ChatGPT into writing courses enhances students’ paraphrasing and summarizing skills. Additionally, the quantitative data indicated no significant change in students’ self-efficacy in these areas before and after the six-week period. Thus, the answer to RQ3 is negative. This finding contradicts previous research, such as Marzuki et al. (2023), where several teachers reported that AI tools facilitated students’ paraphrasing skills. The discrepancy may be attributed to the small sample size in the present study, which may have limited the ability to detect significant differences.

Conclusion

In conclusion, this study explored the impact of ChatGPT on ESL students' self-efficacy of writing skills and academic integrity. The findings showed that the use of ChatGPT enhanced students' confidence in grammar accuracy, paragraph structuring, and in academic integrity. By offering immediate and tailored feedback, ChatGPT supported student learning and played a scaffolding role in improving their self-efficacy in specific writing tasks. This study represents a novel contribution to the field by quantitatively and qualitatively examining the role of generative AI tools in influencing ESL students' perceptions of their writing abilities and ethical practices, an area that has received limited empirical attention. This is preliminary and small-scale research about the relationship between AI tool usage and improvements in students' self-efficacy in writing skills and academic integrity. However, several limitations must be acknowledged. First, the conclusions rely on students' self-reported perceptions of their self-efficacy at the start and end of the semester, which could have been influenced by multiple factors beyond the use of ChatGPT, such as teaching quality, student motivation, and individual learning capabilities. This potential confounding effect may weaken the validity of the findings. Second, the small sample size, lack of random sampling, and limited number of questionnaire items further restrict the generalizability and reliability of the results. Future research is recommended to apply regression analysis to disentangle the specific contributions of AI tools like ChatGPT from other variables influencing self-efficacy in writing. Additionally, experimental designs with larger, randomized samples could provide stronger evidence for the causal impact of generative AI tools on writing outcomes and self-efficacy. While this study highlights the potential of ChatGPT as a valuable learning aid, it does not emphasize concerns about over-reliance on AI tools. This aspect was not a focus of the findings but remains an area for future exploration, as maintaining a balance between AI-assisted learning and fostering independent writing skills is crucial for ensuring academic integrity and long-term student development.

Note

- ¹ The teacher periodically observed students' screens during class to gain insights into the feedback provided by ChatGPT and asked students' feeling of using ChatGPT.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bin-Nashwan, S. A., Sadallah, M., & Bouteraa, M. (2023). Use of ChatGPT in academia:

- Academic integrity hangs in the balance. *Technology in Society*, 75, 102370. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102370>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners* (2nd ed.). Sage.
- Burkhard, M. (2022). Student perceptions of AI-powered writing tools: Towards individualized teaching strategies. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Educational Technologies, Lisbon, Portugal. <https://eric.ed.gov/?id=ED626893>
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Grimes, D., & Warschauer, M. (2010). Utility in a fallible tool: A Multi-site case study of automated writing evaluation. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 8(6), 1-44. <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1625>
- Heift, T. (2021). Intelligent computer-assisted language learning. In H. Mohebbi & C. Coombe (Eds.), *Research questions in language education and applied linguistics* (pp. 655–658). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_114
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
- Iqbal, N. (2023). *A comparison of the linguistic encoding of artificial-intelligence-generated academic essays and academic essays written by MSc ALSLA 2022-23 students* [Master's thesis, University of Oxford]. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:ba64e3ad_a522-429d8578-a3e32ae79b37/files/dm039k554z
- Khatun, N., & Miwa, J. (2016). An autonomous learning system of Bengali characters using web-based intelligent handwriting recognition. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 122-138.
- Kim, J., Yu, S., Detrick, R., & Li, N. (2024). Exploring students' perspectives on Generative AI-assisted academic writing. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12878-7>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kukulska-Hulme, A. (2013). Mobile-Assisted Language Learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (C. A. Chapelle, Ed.). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768>
- Lang, J. M. (2013). *Cheating lessons*. Harvard University Press.

- Liang, J., Hwang, G., Chen, M. A., & Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(9). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Marr, B. (2024, April 3). The top 10 limitations of ChatGPT. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/03/03/the-top-10-limitations-of-chatgpt/?sh=54b3c5ea8f35>
- Marzuki, S., Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, R., & Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 2236469. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469>
- Niloy, A. C., Hafiz, R., Hossain, B. M. T., Gulmeher, F., Sultana, N., Islam, K. F., Bushra, F., Islam, S., Hoque, S. I., Rahman, M. A., & Kabir, S. (2024). AI chatbots: A disguised enemy for academic integrity? *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100396. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100396>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560390143085>
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135–153.
- Qin, X. Q., & Bi, J. (2018). *Waiyujiaoxue dingliang yanjiu fangfa ji shujufenxi* [Quantitative approaches and quantitative data analysis in L2 research] (7th ed.). Foreign Language Teaching and Research Press.
- Roscoe, R. D., & McNamara, D. S. (2013). Writing Pal: Feasibility of an intelligent writing strategy tutor in the high school classroom. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1010–1025.
- Rüschhoff, B., & Ritter, M. (2001). Technology-enhanced language learning: Construction of knowledge and template-based learning in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4), 219–232. <https://doi.org/10.1076/call.14.3.219.5789>
- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation:

- assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Stanford University. (2024, March 1). *Generative AI policy guidance*. <https://communitystandards.stanford.edu/generative-ai-policy-guidance>.
- Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phone based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 365-383.
- Stojanov, A. (2023). Learning with ChatGPT 3.5 as a more knowledgeable other: An autoethnographic study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 35. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00404-7>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- University of Oxford. (2023, February 6). *Use of generative AI tools to support learning*. <https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance/skills/ai-study>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zhang, J. (2022). *The impact of high-stakes assessments on parents: the case of China's National Matriculation English Test* [Doctoral dissertation, Sophia University].

Appendix A: Self-Assessment of Writing Skills in ESL Students (English version)

- Q1. At the start of the course, how confident were you in creating an effective paragraph structure?
- Q2. By week 6 of the course, how has your confidence in creating an effective paragraph structure changed?
- Q3. At the start of the course, how confident were you in paraphrasing and summarizing accurately, without plagiarism?
- Q4. By week 6 of the course, how has your confidence in accurately paraphrasing and summarizing changed?
- Q5. At the start of the course, how confident were you in citing and referencing accurately according to academic standards?
- Q6. By week 6 of the course, how has your confidence in citing and referencing accurately changed?

Appendix B: Teacher's Journal

Week 1: Course Introduction (4/9/2024, Tue) In the first session, I introduced the course, focusing on English writing, basic grammar, and sentence structure. I guided the students through the syllabus, set up their accounts on Moodle, and provided the textbook materials. We completed Activities 1-5 in Unit 1: Paragraph Basics. Additionally, we worked on vocabulary and sentence-building exercises, and I administered a pretest to assess their initial skills. For writing and grammar skills, I covered the course structure, basic grammar, and sentence structure. For homework, I asked the students to preview Unit 1: Paragraph Basics activities 6-15 (pp. 10-16) and complete Building Better Vocabulary and Sentence Activities 16-22 (pp. 17-20).

Week 2: Basic Paragraph Structure (4/16/2024, Tue) In the second session, I reviewed the homework for Unit 1: Paragraph Basics activities 16 to 22 with the students. I taught them about the elements that make up a paragraph and helped them analyze sample paragraphs to understand the structure. The grammar focus was on capitalization, punctuation, subject-verb agreement in the simple present, and correcting subject-verb agreements. During this session, I also introduced ChatGPT 3.5, which does not require any payment, and helped the students set it up for initial use in writing and grammar tasks. However, many students were excited to use ChatGPT. I explained to them that they were not allowed to use the application during homework assignments but could use it as a tutor and guide. We reviewed and completed all assigned homework, and I noticed some students were starting to grasp the fundamental concepts, though the class pace needed to be slowed down a bit for others. For homework, I assigned the preview of Unit 2: Developing Ideas (pp. 24-30) and asked them to write Paragraph #1 (100-150 words) on one of the topics from p.21.

Week 3: Developing Ideas for Writing (4/23/2024, Tue) This session focused on teaching the students how to brainstorm ideas in working groups and apply descriptive adjectives in their writing. I also taught them to recognize positive and negative adjectives and how to select a good title for their paragraphs. We started with vocabulary activities, and then the students got into groups to review their homework (activities 6-9), which took about 15 minutes. I explained capitalization, punctuation, and subject-verb agreement to them. Students used ChatGPT to support their writing tasks. I explained to them that they could use the ChatGPT application in conjunction with my guidance. They could also use it for translation services to clarify any technical terms or unfamiliar concepts. I observed that some students found

ChatGPT helpful in better understanding capitalization, punctuation, and subject-verb agreement. I emphasized the importance of not becoming too dependent on the tool, stressing that they should use it as an aid rather than allowing it to do their homework for them. The students acknowledged this distinction, and I noticed that some were beginning to show a stronger grasp of these concepts in their writing. I assigned a writing assessment for homework and asked them to complete activities 10-15, including writing their first paragraph. It seemed like the students were a bit more engaged this week, particularly in applying descriptive language. For homework, I asked them to preview Unit 2: Developing Ideas (pp. 31-37) and complete Building Better Vocabulary and Sentence Activities 16-22 (pp. 37-41).

Week 4: Developing Ideas for Writing (Continued) (4/30/2024, Tue) This session focused on reviewing the homework, particularly the Building Better Vocabulary and Sentence Activities 16-22. This session continued exploring English writing, basic grammar, and sentence structure by completing activities 8 to 16. I provided feedback on paragraph structure and vocabulary. Students utilized ChatGPT to revise their work, and I observed improvements in their ability to address grammatical errors and structural issues, such as writing a good topic sentence. Some students mentioned that ChatGPT helped them recognize and correct their grammatical errors with its guidance. We also worked on paragraph exercises, though the session got sidetracked with a geography lesson, which impacted the overall flow of the class. Despite this, I could see some progress in their ability to organize paragraphs more effectively. For homework, I asked them to preview Unit 3: Topic Sentences (pp. 44-51), complete activity 23 (p.42), and write Paragraph #2 (100-150 words) on one of the topics from p.43.

Week 5: Topic Sentences (5/7/2024, Tue) In this session, I reviewed the students' homework and helped them understand and write effective topic sentences. We looked at example topic sentences and focused on writing complex sentences, including understanding independent and dependent clauses, as well as adjective and adverb clauses. I also introduced MLA citation techniques. Students used ChatGPT to refine the quality of their sentences, and I noticed that several of them were beginning to better grasp the nuances of sentence structure and grammar, especially in distinguishing between different types of clauses. We didn't finish activities 16 to 22, so I told them to complete activities 11 to 19 for homework. Overall, the lesson was okay, and the students seemed excited to use ChatGPT. For homework, I assigned Building Better Vocabulary and Sentence Activities 12-18 (pp. 56-59) and asked them to preview pages 62-71 of Unit 4: Supporting and Concluding Sentences.

Week 6: Topic Sentences (Continued) (5/14/2024, Tue) In this session, we reviewed the students' homework on building better vocabulary and sentences (activities 12-18). We focused on writing complex sentences, identifying different types of sentences, and correct comma usage. I also emphasized the importance of using citations to avoid plagiarism and guided students through citation exercises using ChatGPT. We reviewed how to use MLA format, including visiting Purdue University's online guide on MLA formatting. I noted that while ChatGPT could assist in understanding citation formats, it sometimes made errors, such as incorrectly italicizing parts of references. I highlighted these issues, and I observed that students were becoming more aware of the importance of citing their work correctly and avoiding plagiarism. Some students found this exercise particularly helpful as they practiced in-text citations and creating a works cited page. I noticed that some students found ChatGPT useful for brainstorming activities, especially when working in pairs. While the citation exercise was challenging for many, I noticed that some students showed improvements in their citation skills. Afterward, students completed a post-test survey. Additionally, I asked them to complete a paragraph but didn't assign any textbook exercises, which I plan to do next session. I gave them supplementary reading for Unit 3 on topic sentences, which we will cover and explain next session. For homework, I asked them to preview Unit 4: Supporting and Concluding Sentences (pp. 62-70).

Appendix C: Consent Form (English Version)

Study Purpose

This study investigates how AI tools contribute to improving the writing skills of ESL students while maintaining academic integrity.

Data Protection and Privacy

Your personal information will be strictly protected. Any data you provide, such as survey responses or written work, will be anonymized and cannot be traced back to you, ensuring your privacy is fully maintained.

Use of Data

The collected data will be used to analyze the effectiveness of English writing education.

Insights from this study may be shared with educators and researchers to improve educational practices. However, your personal information will never be disclosed.

Voluntary Participation

Participation in this study is completely voluntary. You may withdraw at any time without any negative consequences or impact on your academic standing. If you choose to withdraw, you may request the removal of any data you have provided.

Acknowledgment

By participating in this study, you acknowledge that you have been informed about the purpose, procedures, and use of your data. If you have any questions or need further information, please contact [massoudosn@gmail.com]

編集後記

上智大学短期大学部紀要第46号には3本の論文が掲載されている。本学の定める査読基準に従い、それぞれの投稿論文につき2名の専任教員が査読を行い掲載が決定された。

杉村美佳氏による「開発教育ワークショップを中核とした高大連携活動の成果と課題―「学力の3要素」の育成を中心に―」は本学の杉村ゼミと国際学院高等学校との高大連携活動の一環として実施された開発教育ワークショップについて、参加した短大生と高校生から得たアンケートの回答を基に、いかに学力の3要素である(1)知識・技能、(2)思考力・判断力・表現力等の能力、(3)主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度、を修得したかを議論している。また、開発教育のモデルであるイギリスを例にあげ、今後の取組への課題を提起している。

島村絵里子氏による「ジジウラスの思想における人間と自然とのかかわりーギリシア正教の人間理解からみた、環境問題への取り組みー」では、まずジジウラスが古代から現代までのキリスト教思想の内に環境問題をどのように捉えているかを概観している。さらにシジラウスが現代に照らし合わせて再解釈した東方キリスト教の「創造の祭司としての人間」がその理性を働かせ環境問題にどのように取り組むことができるのかを議論している。

Omar S. Massoud氏とJing Zhang氏の共著による「Evaluating the Impact of ChatGPT on ESL Students' Perceptions of Writing Skills and Academic Integrity」は英語学習者がパラグラフ・ライティング、引用、言換えや要約においてChat-GPTを使用することによっていかに自己効力感を増すことができるかを検証している。ライティングの科目を受講した19名の大学生を対象に教員がChat-GPTの使用法を指導し、その学生が回答したアンケートによってスキルと効力感の向上があったかを分析している。また、授業に関する教員のジャーナルの記録も分析している。

2024年4月に本学最後の入学者を迎え、卒業まで質の高い教育を提供しようと教職員は丸となって努力を重ねている。それには絶え間ない研究が不可欠であり、今年度の紀要にもグローバルな課題に対処しようとする「持続可能な開発目標(SDGs)」に添った論文や、最新のテクノロジーの教育への応用を試みる論文が掲載されたことは意義深いことと考える。研究が質の高い教育へと還元されることを期待する。

執筆者の2024年度の担当科目は以下の通りである。

杉村美佳	教育学A・B、基礎ゼミナール、プレ・ゼミナール、ゼミナールⅠ・Ⅱ、比較・国際教育学、初等教育
島村絵里子	人間学Ⅰ
Omar Serwor Massoud	英語Ⅲ・Ⅳ、基礎英語スキルズ(旅行の英語)、標準英語スキルズ(リーディング・語彙)、上級英語スキルズ(TOEICスピーキング・ライティング対策)
Jing Zhang	英語Ⅲ・Ⅳ、TOEIC対策講座Ⅱ、基礎英語スキルズ(ライティング・文法)、基礎英語スキルズ(リーディング・語彙)、標準英語スキルズ(ライティング・文法)

最後に査読を担当してくださった専任教員、編集作業を潤滑に進めてくださった事務センターの近真紀氏、株式会社ホープンの松村元玄氏と瓦井力也氏にお礼を申し上げる。

上智大学短期大学部紀要第46号編集代表者 近藤佐智子

上智大学短期大学部紀要 46号 (2025)

2025年3月10日 印刷

2025年3月18日 発行

編集代表者 近藤 佐智子

印刷所 (株)ホーブン

〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

発行者 上智大学短期大学部

〒257-0005

神奈川県秦野市上大槻山王台999

電話 0463-83-9331 (代表)

<https://www.jrc.sophia.ac.jp>

※本紀要は本学ホームページ上でもご覧になれます。