



FD Newsletter

FD NEWSLETTER

CENTER FOR
TEACHING AND
LEARNING

INTERNATIONAL
CHRISTIAN
UNIVERSITY

TOKYO, JAPAN

Vol. 27

March 2023



2022 年度 FD ニュースレター

発行：国際基督教大学 学修・教育センター

Published by Center for Teaching and Learning

International Christian University

1F, Othmer Library, 3-10-2 Osawa, Mitaka-shi, Tokyo 181-8585 Japan

Phone: (0422) 33-3365

Website: <https://office.icu.ac.jp/ctl/>

Email: ctl@icu.ac.jp

目次

2022 年度 FD 活動一覧	3
Simply Read: An Experience with Perusall 政治学・国際関係学デパートメント クリスチャン・コレット	5
ディベート授業のミックス・モード配信 政治学・国際関係学デパートメント 毛利勝彦	17
高等教育における障害学生支援 学修・教育センター 特別学修支援室 番園寛也	18
障がいのある学生を支援する「学生サポーター」とその養成の取り組み：二羽泰子先生講演「SDGs on Campus! 〈誰も取り残さない社会〉と大学ー今、ICU でできること」 学修・教育センター 特別学修支援室 番園寛也	21
インクルーシブな学修環境に向けた FD 活動：2021 年度の FD セミナーを中心に 学修・教育センター 特別学修支援室 番園寛也	25
ELA における論証の教え方 リベラルアーツ英語プログラム スーザン・エドワーズ	31
オンラインの大規模な基礎科目で学生参加を高める試み 政治学・国際関係学デパートメント 大森佐和	33
ICU におけるアセスメント、フィードバック、成績評価について 社会・文化・メディアデパートメント ショウン・K.・マラーニー	35
EMI から JMI (Japanese Medium Instruction：日本語を媒介とした授業) へ～日本の高等教育に EMI の教授法を応用する試みとして～ 日本語教育プログラム (JLP) 小澤伊久美	37
2022 年度ファカルティ・リトリート「ICU におけるオンライン教育の未来」活動報告 (2022 年 11 月実施) 総務部 行政事務グループ 中嶋夏実	41
大学におけるクリティカルシンキングに関わる認知バイアスの課題への取り組み リベラルアーツ英語プログラム ガイ・スミス	44
2022 年度 NACADA 年次大会報告 学修・教育センター アカデミックプランニングサポート (APS) 村上絢香	45

2022 年度 FD 活動一覧

開催日	イベント・セミナー名称 リンクをクリックすると活動報告をご覧になれます。	参加人数
2022/04/05	<u>2022 年度新任教員 FD プログラム (NFDP)</u> NFDP キックオフセッション ジェレマイア・オルバーグ先生 ヘザー・モンゴメリ先生	3 名
2022/04/06	<u>TA 向けオリエンテーション</u>	約 30 名
2022/04/07	<u>ICT Workshop 活動報告</u> 「対面授業におけるオンライン受講者の対応」①	約 50 名
2022/04/08	「対面授業におけるオンライン受講者の対応」②	約 50 名
2022/04/25	<u>春学期 BBL&L</u> BBL&L #16 "教員主導のサービス・ラーニングへの招き" 西村幹子先生	14 名
2022/05/30	BBL&L #17 "限定版ハイブリッドなのか拡大版対面なのか" 毛利勝彦先生	21 名
2022/06/22	BBL&L #18 教職員交流 学修・教育センター	13 名
2022/08/30	<u>TA ワークショップ</u>	56 名
2022/08/31	<u>2022 年度新任教員 FD プログラム(NFDP)</u> ミート&グリート + 履修日アドバイジングを行うために	4 名
2022/09/05	NFDP キックオフセッション ジェレマイア・オルバーグ先生・ヘザー・モンゴメリ先生	7 名
2022/09/06	第 1 回：ICU の設立、意義、使命、そしてこれからの評価 ロバート・エスキルドセン先生	第 1 回 8 名
2022/09/13	第 2 回：教育・研究・アドミニストレーション業務のバランス 石生義人先生・生駒夏美先生	第 2 回 7 名
2022/09/20	第 3 回：ICU の一般教育科目 General Education at ICU 生駒夏美先生	第 3 回 9 名
2022/09/27	第 4 回：ICU のアカデミック・アドバイジングシステム 小林潤司先生	第 4 回 9 名
2022/10/04	第 5 回：キャンパスツアー Behind-the-Scenes Campus Tour	第 5 回 8 名

2022/10/11	CTL スタッフ 第6回：キリスト教の信仰とリベラルアーツ教育 北中 晶子先生・ジェレマイア・オルバーグ先生	第6回 8名
2022/10/18	第7回：シラバス・デベロップメント、アセスメント、 フィードバック、成績評価 ショウン・マラーニー先生	第7回 9名
2022/10/25	第8回：アクティブ・ラーニングとスチューデント・エ ンゲージメント 辻田 麻里先生	第8回 8名
2022/11/01	第9回：多様性とインクルージョンに対応した教育 西村 幹子先生	第9回 7名
2022/11/08	第10回：Q&A セッション、修了証授与式	第10回 8名
2022/10/03	<u>秋学期 BBL&L</u> BBL&L #19 "ELA における論証の教え方" スーザン・エドワーズ先生	7名
2022/10/11	BBL&L #20 "ICU キャンパス探検隊" 富岡総務理事	17名
2022/10/31	BBL&L #21 "オンラインの大規模な基礎科目で学生参 加を高める試み" 大森佐和先生	15名
2022/12	<u>Staff Exchange :香港バプティスト大学からスタッフの受 け入れ</u>	4名
2023/1/16-20	<u>授業訪問週間</u>	のべ26名
2023/1/17	<u>冬学期 BBL&L</u> BBL&L #22 “クリティカルシンキングはどのように認 知バイアスに対処すればよいのだろうか？” リベラルアーツ英語プログラム ガイ・スミス先生	17名
2023/2/20	BBL&L #23 “Open AI の ChatGPT は学びをどのよう に変えるか？” 楠木崇史先生	62名
2023/2/27	BBL&L #24 “学生の数量的スキルの発達をサポートす る” 松村朝雄先生	26名
2023/2/13 & 14	<u>教員向け TA セミナー</u>	70名

Simply Read: An Experience with Perusall 政治学・国際関係学デパート メント クリスチャン・コレット

1970年代以降の研究では、大学生10人の内最大8人が課題図書を読んでいないこと、読んだかどうかを聞かれると嘘をつく傾向にあること、そして課題図書が必須の場合にのみ読むモチベーションが出ることなどがわかっています (Burchfield and Sappington 2000; Sappington et al 2002; Hatteberg and Steffy 2013)。また、読書をしている学生のうち、基本的な読解力を有しているのはその半分であるだろうと言われています (Hoefl 2012)。解釈はさまざまですが (Kerr and Freese 2017)、多数の学生が母国語以外の言語で学んでいるICUの授業では、学生の読解力不足が特に感じられます (以下、「L2」-第二言語学習者)。結局のところ、真のリベラルアーツ体験を提供するというICUが掲げている目標を達成できるかどうかは、さまざまなテキスト形式の資料に触れるだけでなく、それに深く取り組むことができる読書熱心な学生を育成できるかどうかにかかっていると言えるでしょう。

以下では、学生のリーディング課題に対するエンゲージメントの問題に対処するために作られたプラットフォームである Perusall (perusall.com) を利用した、私の経験について説明します。ICUの授業でリーディング課題を出した際に遭遇した3つの問題について簡単に説明した後、IRL231 (「アメリカと世界」) で Perusall をどのように取り入れ、それらの問題に対処したかについてお伝えします。最後に、Perusall の主要な機能であるソーシャル アノテーションの利点と限界をまとめ、教員の皆さんが授業でこのプラットフォームを利用するための3つの方法を提案します。

3つの問題

ICUの教育法は、学生が世界中の思想と向き合い、問題解決に向けて取り組むインスピレーションを与えることを、複数の言語で行うことができるという点の上に成り立っています。しかし、ICUで教えるうちに、「テキスト教材へのエンゲージメント」という、授業の根強い課題に立ち向かうには、より優れたアイデアとより多くの解決策が必要であることが分かってきました。これには、次の3つの問題が付随して生じています。

1. **学生ごとに読解力は異なる。**大学の入学要件から、学生が持つ第一言語 (L1) の基本的な読解力は推定することができる一方で、私たち教員のほとんどは、低学年の学生が ELA や JLP を通じた第二言語 (L2) の習得の過程でどのような能力を得たのかについては、ほとんど何も知らずに授業を行うこととなります。授業は専攻に関係なく開かれているため、シラバスに何を載せるかが受講者を左右し、これが (意図的でないにしても) 事実上の選別になっている可能性があることがわかりました。ここで想定している対象は、専門用語を多用する、または文脈的な知識を必要とする100番台以上の授業において、専門的なテキストに取り組むよう求められる可能性がある学生です。
2. **学生ごとにリーディングに対するモチベーションが異なる。**ここで課題となるのは、テキストの内容よりも、その量です。1980年代後半、モノリンガルで学ぶ学部生の私に出された膨大な量のリーディング課題や、大学書店のレジに並ぶのに苦労した課題図書の山が、エンドユーザーにとって大学の授業が「どうあるべきか」という教授としての視点を歪ませてしまっていま

した。ICU の学生は、その時の私とは異なります。これは、単に学生たちが多言語で多文化の中で育っているからというだけでなく、YouTube や LINE、Twitter など構成される「活字離れの世界」に生きているからです。2022 年の卒業生が家庭で新聞を目にする確率は、2000 年の卒業生に比べて半分ほどになるかもしれません (Japan Publishers Association.n.d.)。日本財団が毎年行っている調査 (2020) によると、これらの学生は、数年前の同年代よりも新聞を読む機会が減っています。このような学生が活字を読むことがあったとしても、雑誌よりも漫画、現代ノンフィクションや古典文学の長編作品よりもブログや SNS の投稿を読むことが多いと思われれます。

3. **教員は制約に直面する。** 教員がこれらの問題を想定した上で授業に臨んだとしても、対応に限界がある場合があります。もちろん、学期は正式には 11 週間ですが、実際のところ、試験期間や学内行事の関係で学修に割ける時間はより短くなります。前述した L1 と L2 との違いも加味すると、課題に出すことができるリーディングの内容や量はかなり制限されることとなります。私の場合、学者としての私が考える、学生が特定の研究分野で読むべき (あるいは少なくとも触れるべき) ものと、現実的に学生が消化できることが期待できるものとの間に、教育的な対立関係が生まれていました。これに加えて、現実的な制約も存在します。ICU 図書館とスタッフの皆さんは、収集やサポートにおいて素晴らしい働きをして下さっており、非常にありがたく思っています。その一方で、海外の学術出版社や書店に発注する際には、そのようなスタッフの手が及ばないところで問題が発生することがあります。これには、長期間の遅延、採用見本が限られているまたは届かない、教科書に付属する副教材を教室で全面的に採用する必要がある (つまり、書店で一定数の本を仕入れ、学生がそれを購入することを要求される) 場合などが挙げられ、これには莫大な費用がかかることもあります。その結果、新しい洋書の発注や購入の負担が、多くの教員が負担できる限度や学生が支払うことができる金額を大きく上回ってしまうため、少なくともクラス全体に新しい洋書を割り当てる場合は、このような現実的な問題が避けては通れない制限となっています。

これらの制約が重なると、リベラルアーツ教育の質にも影響を及ぼす可能性があります。もし教員が大学の授業にふさわしいと思う教材を適時採用することができなければ、カリキュラムの内容は薄まり、時代遅れで満足できないものになるかもしれません。リーディングの負担が原因で学生がリーディングを苦手と感じたり、興味を失ったり、先延ばしにしてしまう場合、彼らは授業自体を避けたり、ディスカッションの準備を行わずに教員の解説に頼りがちになるなど、受け身な態度で参加することになるでしょう。そして、教員はこのような反応の少ない学生たちを前にするだけでなく、その学生たちがすでに理解できているであろう教材について、余分な講義をしなくてはならない状況に陥ることになります。その結果が、これです。ただでさえ読書は孤独で人を選ぶ行為であるのに、このままでは読書はさらに厄介で少数の人のみが行う行為となり、アクティブ・ラーニングや学生の自発性を削ぐものになってしまうかもしれません。

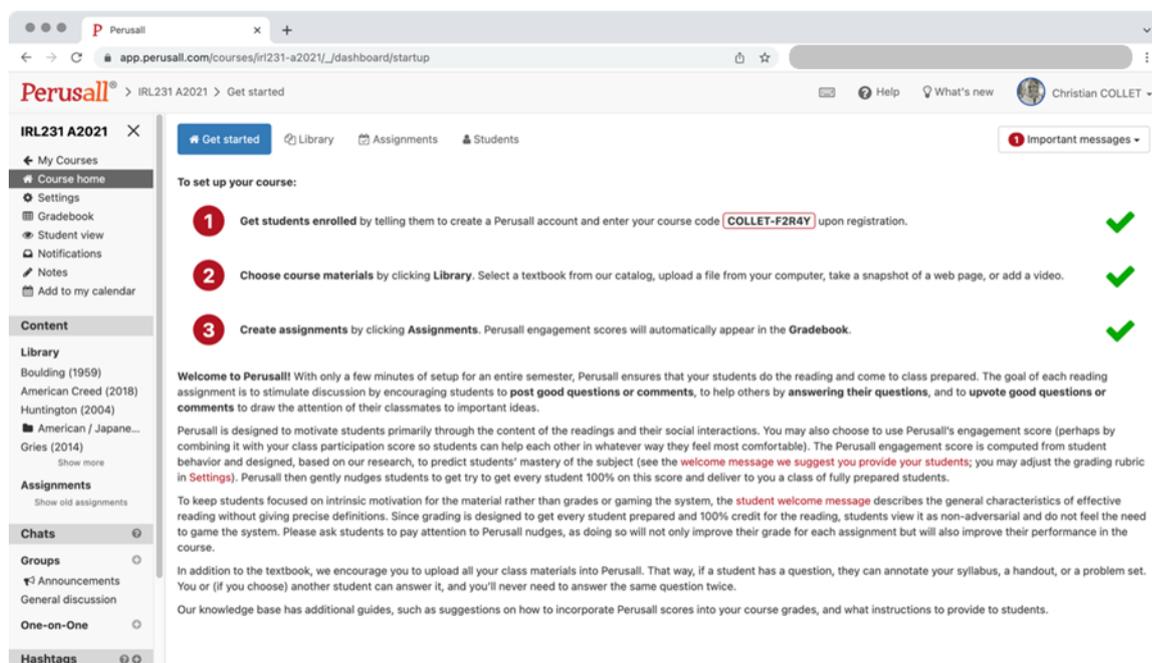
Perusall の導入

ご存知のとおり、このパンデミックによって、ICU はオンライン教育の世界に初めて足を踏み入れることになりました。強制的に振り出しに戻るようになった私は、このような新しい環境では、これまで以上にエンゲージメントが重要であると考えようになりました。学生は仲間から物理的にかなり

離れた場所にある画面の前で、かなりの時間を過ごすことになるだろうと想定されるためです。その一方で、長時間の通学はなくなり、行事もキャンセルになっているため、時間には余裕があることも想定できます。学生たちは文章をより深く探求するための余裕を確保できるだけでなく、同時に仲間との交流の機会を切望しているため、少なくとも理論上は、この時間が読書という課題に取り組む素晴らしい機会となるはずです。オンライン ミーティングの大きなメリットは、全員が平等に平面上に表示され、画面には名前が表示されているという点です。教員と学生は、物理的、社会的なプレッシャーを感じることなく、オンライン ツールを使用して気軽に交流することができます。

ここで登場するのが、Perusall です。Perusall は、様々な教材 (PDF、Web ページ、ビデオ、ポッドキャスト) を管理し、ソーシャル アノテーション (文章やセグメントにハイライトやコメントを付け、同じようを使用している他の人と交流すること) を通して、学生との対話を促進するために設計された無料で使える教育プラットフォームです。このサイトは、書籍出版社との提携により、バックエンドで収益化されています。教員が Perusall 上で教科書を採用すると、コース ライブラリーに追加され、学生には直接購入するよう促す通知が送信されます。サイトに広告は一切表示されず、Perusall 自体の宣伝は、高等教育現場での口コミによって行われています。

利用を始めるまでのプロセスはシンプルです。アカウントを作成すると「get started」ページが表示され、コースの設定手順が一覧表示されます (図 1)。Perusall にはライブラリーがあり、資料のアップロードが完了すると (これには時間がかかる場合もあります)、課題を作成することができます。表示されたアクセス コードは、学生 (必要であれば同僚) を招待するために使用します。課題のパラメーターを設定するためのオプションは多数用意されているため、細かく制御することが可能になっており、グループや個人ごとに異なる課題を出すこともできます。Perusall に関する利用ガイドは充実しているだけでなく、見つけやすく読みやすくなっています。さらに一連のウェビナーや YouTube チャンネル (<https://www.youtube.com/channel/UCP5kY8mlP4wTpeeSoaa4Vcg>) なども提供されています。



The screenshot shows the Perusall interface for a course named 'IRL231 A2021'. The page is titled 'Get started' and contains a sidebar with navigation options: My Courses, Course Home, Settings, Gradebook, Student view, Notifications, Notes, Add to my calendar, Content, Library, Assignments, Chats, Groups, Announcements, General discussion, One-on-One, and Hashtags. The main content area is titled 'To set up your course:' and lists three steps: 1. Get students enrolled by telling them to create a Perusall account and enter your course code COLLET-F2R4Y upon registration. 2. Choose course materials by clicking Library. 3. Create assignments by clicking Assignments. Below the steps is a 'Welcome to Perusall!' message and detailed instructions about the platform's goals and grading system.

キャプション:図 1:Perusall の「Get Started」ページ

戦略について

私は、国際関係学専攻の学生を中心に 25～30 人が受講する「アメリカと世界 (IRL231)」で、Perusall を試してみることにしました。このコースが理想的だと考えたのは、IRL231 には、英語での会話や異文化間での交流に慣れている、表現力豊かな学生が集まるからです。このコースではアメリカのイメージ、つまりアメリカ人やそれ以外の国の人々がアメリカをどう認識しているかについてをテーマとして扱い、学生は認知心理学や政治心理学、世論、メディア・コミュニケーション、外交政策や国際関係論など、社会科学の分野を横断する文献に触れることになります。この授業は語学力があることを前提としているため、教材はすべて英語で、アメリカの一流大学にある同様のコースと同水準の理解力を必要とするものを使用しました。

とはいえ、IRL231 のリーディングの量はかなり抑えられています。もともとは、L2 学生の負荷量に同情したのが動機ですが、短いリーディングには、教育的な合理性があります。これは、認知科学者のスティーヴン コスリン (2021) の研究で実証された「チャンキング」という概念が元になっています。関連する情報全体を小さな断片に分け、さらに断片間の関連性を明確にすれば私たちは最も効率よく情報を学習できるということです。コスリンは、長いアルファベットの並び (例: XXCIAIBMXX) を例に出し、これを分割して馴染みのある短い並び (XX+CIA+IBM+XX) として繋げると、記憶することができることを示しています。同様に、コースのユニットやモジュール内に短いリーディングを戦略的に配置することで、講義で扱った主要な概念を補強し、今後のライティング課題やリサーチ課題に役立つアイデアを刺激することができます。ここで効いているのが、「Less is more」の原則です。短いリーディングは読まれる可能性が高いだけでなく、講義とディスカッションの間の適切なタイミングで課題を出せば、学生の記憶に残る可能性も高くなります。こうすることで、その概念が焦点となります。リーディングは他のコースワーク (ディスカッション、ライティング、リサーチなど) を補助する形で課し、それによってより長く、より深い関わりが促進されるのです。

IRL231 は、適切に構成されています。授業では 10 週間にわたって一連の質問 (What is an image? (イメージとは何か) など) を取り上げ、学生達には約 2 週間をかけてそのような質問に対する答えを出してもらいました。質問はそれぞれ 1 つの概念 (イメージなど) に基づいて作成し、講義形式で紹介を行います。また、概念の理解を深め、ディスカッションを促進するために、他のワークに加え、15 ページから 30 ページのリーディングを出しています。このような深く読み込むリーディングの課題を学期中に合計で 5 回 (表 1 を参照) 行い、さらにライティング課題の背景となる論文を追加のリーディング課題として出していました。これに加え、読書のモチベーションが高い学生に向けて、講義で使った文献を格納した「Supplemental Readings」フォルダーも用意しています。Perusall を使用して出した最初の課題は、Boulding (1959) の論文でした。この古典は、イメージに関する文献の基礎であるという点で教育的なニーズを満たしてくれるだけでなく、比較的短くてわかりやすいので、学生にとってもメリットのある文献です。この課題は、木曜日から火曜日までの長い週末を利用して論文に触れられるように調整を行い、3 つの「熟考された」注釈を投稿することで満点を得られるようにしています。「熟考された」注釈とは、「関連するテーマへの意義を反映し……他の人、著者、講義、およびクラスに参加している他の学生のコメントの考えに紐づけて考えられている注釈」と定義しています。何を求められているかを学生が明確に理解できるように、模範的な注釈の具体例 (Perusall サポートより提供) も提示しました。課題は 0～5 点満点で採点を行い、各学生に対する具体的なスコアとパフォーマンスのフィードバックは、Google Classroom を通じて個別に行いました。

質問	概念	リーディング課題の著者(年)	リーディングの量(ページ数)	課題を出した週
What is an image? (イメージとは何か)	イメージ	Boulding (1959)	12	第 2 週
What is (national) identity? ((ナショナル)アイデンティティとは何か)	アイデンティティ	Huntington (2004)	36	第 4 週
How do Americans see the world? (アメリカ人は世界をどのように見ているのか)	イデオロギー	Gries (2014)	16	第 6 週
Can images change? (イメージは変わりうるのか)	シグナリング	Jervis (2017)	19	第 8 週
"Why do they hate us?" (「なぜ私たちは嫌われているのか」)	反米主義	Brooks (2005)	28	第 10 週

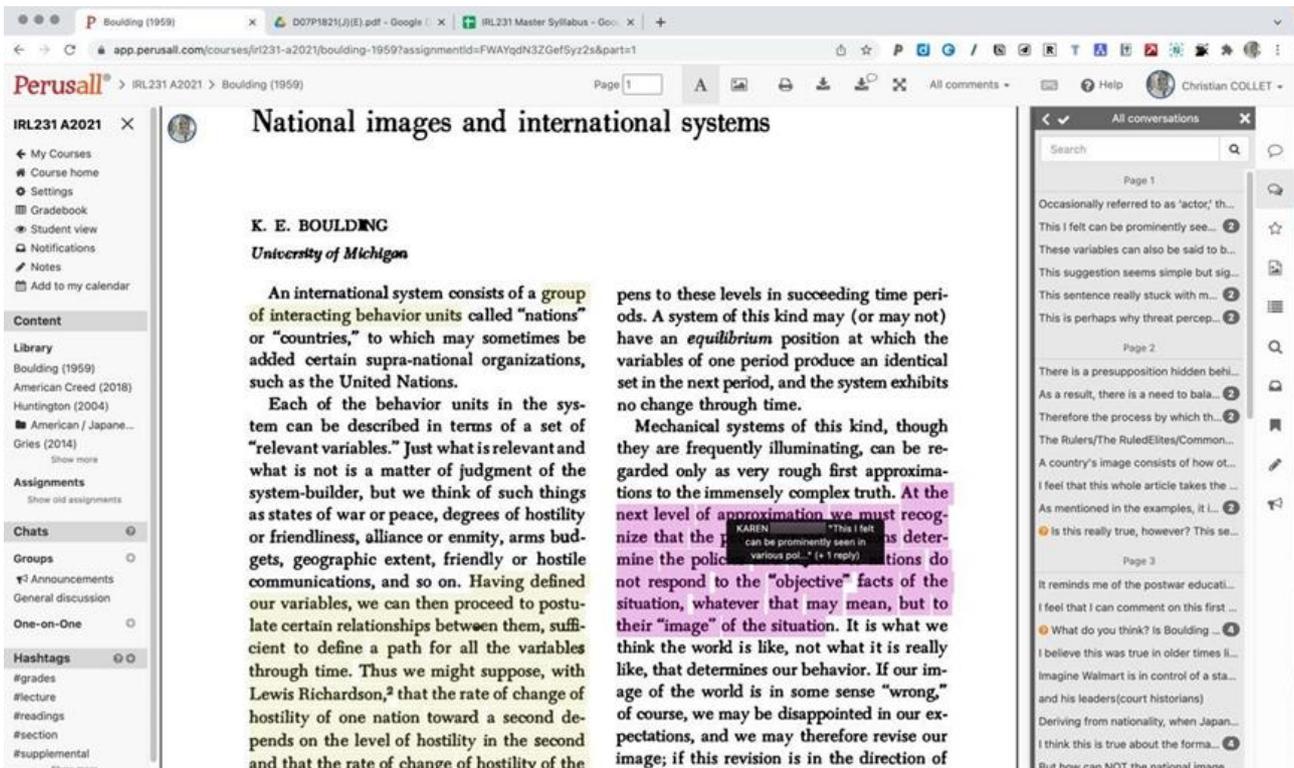
表 1:IRL231 (2021 年秋学期) において、Perusall 上で出した質問、概念、およびディープリーディングの課題

学生の反応

Perusall には、教員が学生のエンゲージメントを評価するために使用できる方法が複数用意されています。その一部が、閲覧時間とアクティブ・リーディングの時間 (1)、コメントや質問、および他のユーザーに対する賛成票 (upvote) の数などの指標です。これらの指標は集計して個別に確認することができますため、教員はクラス全体のパフォーマンスと、特定の学生のパフォーマンスを把握することができます。また、Perusall には質問が検知されると「？」アイコンを表示する機能が備わっており、教員や他の学生が直接回答できるようになっています。1 つの文章に対して複数の質問が投稿された場合は、Perusall の Confusion Report ツールによって質問が整理され、学生の質問に含まれているキーワードが抽出されるため、正しく理解されていない可能性のある箇所を把握することができます。また、課題を出している期間中に学生によって投稿されたコメントを示すヒートマップや、リーディングのページごとの閲覧数を示すグラフも用意されています。これは、学生がいつ課題に取り組んでいるのか、およびリーディングそのものにどれだけ深く関心を持って行っているのかを把握するためのものです。

IRL231 の学生は、初めての Perusall でのリーディングに熱心に取り掛かってくれたようです (図 2)。対話を促すためのきっかけとなるよう、記事の冒頭部分に投稿例も兼ねた質問を 1 つ投稿したところ、何人かが直接、長文で回答してくれました。しかし指標によると、学生は記事の前半部分では熱量をもって取り組んでいた一方で、より正式な理論的説明に転じる後半の数ページに移行するにつれて、その勢いが衰えていったことがうかがえます。最終的に、14 名の学生から寄せられたコメントは合計で 74 件になり、1 人当たりの平均投稿数は約 5 件で (表 2)、課題で満点を獲得したのは、13 名でした。エンゲージメントのスタイルは様々で (2)、2 ～ 3 文程度の簡潔な注釈を 22 件投稿し、他の学生の投稿にも頻繁に返信する学生や、累積で 2 ～ 3 ページの論文に相当する長さの注釈を 5 つ投稿した学生

もいました。簡潔に最低限の要件を満たした学生たちも複数いました。注釈のほとんどは、締め切り日である火曜日の朝の直前の日曜日の夜に投稿されています。



キャプション:図 2.Boulding (1959) に投稿された学生の注釈を示す Perusall のスクリーンショット

学期が進むにつれて、パターンが見えてきました。表 1 に見られるように、4 週目にはアクティブなリーディング時間が減少し始め、6 週目にはほとんどの人がガイドラインを満たすために必要な最小限の注釈を付けるようになっていきます。学期末には、IRL231 の学生がリーディングにかかる時間は、最初の半分以下になっていました。これは、一方では、リーディング自体が易しくなっていたこと（5 つの記事の内、Boulding の記事が最も抽象的で理論的には難しい）、およびプラットフォームとプロセスに慣れたことが反映されていると考えられます。もう一方では、学期が進むにつれてエネルギーが低下し、課題の量が増えることで、学生のモチベーションやスケジュールに支障をきたし、課題に打ち込めなくなるという自然な減少を反映している可能性もあります。これは、学生が最も活発に注釈をつけていた時間を課題の期日から差し引いた値を示す、表の最後の列にも現れています。最初の 3 つの課題のうち 2 つの最もアクティブな期間は、課題の提出期限の少なくとも 2 日前であった一方で、最後 2 回の課題の最もアクティブな期間は、通常、前日の夜でした。

著者(年)	学生あたりの注釈の 数(平均値)	アクティブなリーディ ング時間(調整済の平 均値)*	注釈が最も活発に記入された期 間(締め切り日までの時間)	平均スコ ア
Boulding (1959)	5.2	3:33:14	39:30	4.5
Huntington (2004)	5.7	2:17:05	1:30	5.0
Gries (2014)	3.3	2:07:28	37:30	4.9
Jervis (2017)	3.4	1:30:42	14:30	4.9
Brooks (2005)	3.7	1:30:05	13:30	4.3

表 2: IRL231 における学生のリーディングに関する記述統計(*) 1 つの極端なはずれ値を分析から除外しています。

また、これは学生の関心の高さを反映したデータであるとも考えられます。5 つの課題うち、Samuel Huntington 著の『Who Are We?』(2004) からの抜粋は、最も読みやすく、議論を呼びやすい内容(3) になっているだけでなく、アイデンティティという概念は学生にとって本質的に興味深い内容だったようです。アイデンティティの社会的・心理学的基盤に関する Huntington の主張の数々を受け、以下の 3 人の学生(A、B、C) が行ったような熟考と議論が重ねられました。

Huntington: Writing to Sigmund Freud in 1933, Albert Einstein argued that every attempt to eliminate war had “ended in a lamentable breakdown…man has within him a lust for hatred and destruction.” Freud agreed: people are like animals, he wrote back, they solve problems through the use of force, and only an all-powerful world state could prevent this from happening.

(Huntington: アルベルト・アインシュタインは、1933 年にジークムント・フロイトに宛てた手紙で、戦争をなくそうとするあらゆる試みは「嘆かわしくも失敗に終わった……人間は憎悪と破壊への欲動を内に秘めている」と論じている。フロイトはこれに同意し、人間は暴力によって問題を解決する動物と同じであり、これを防ぐことができるのは、権力を持つ国際的な機関だけである、と返事を書いている。)

A: 団結するということは、分裂を望む者を支配し、殺し、破壊することでもあります。

B: これを読んで、中国と日本の関係が頭によぎりました。1980 年代までの日本は、今よりも問題や紛争が少なかったらしいですが、これは中国共産党が、国をまとめ上げるための国民の敵として日本を利用し始めたからだと聞いたことがあります。1980 代以前の中国人の反日感情が少なかったかどうかはわかりませんが、もしそうであれば、中国共産党は国民を団結させ、分裂させないようにするために、国を守るための敵を作り出したということになりますね。

C: 「世の中には 2 種類の間がある…」みたいな考え方は危険だと思います。おだやかで賢明だと思われている人間も、条件が揃えば、暴力を振るってしまう可能性があります。実際に暴力をふるった人の事を他人事として考え内省を避けることは、傲慢なだけでなく、無意識な暴力を振るうこ

とも繋がると思います。

学生たちの間で積極的な議論を巻き起こしたもう 1 つのリーディングが、「反米主義」(Brooks 2005)に関する章です。Huntington とは対照的に、Brooks はより俯瞰した位置から対象に接し、中立的な立場から一種の証拠に基づく分析を行うことを目指しています。しかし、反米主義という概念自体が、1990 年代以降の米国とその外交政策に対して学生たちが持っている批判的で相反するイメージを引き出したようです。4 人の学生 (D、E、F、G) のやりとりを見てみましょう。

Brooks: Perhaps more importantly, Americans and their leaders are far more likely to believe that their nation has a special role to play and destiny in the world.

(Brooks: おそらくもっと重要なのは、アメリカ人とその指導者達は、自分たちの国が世界において特別な役割と運命を担っていると信じる傾向がはるかに強いということだ。)

D: 特に政治家やアメリカの狂信者たちのような、アメリカが世界の中心であり、すべては米国を中心に回らなければならないと考えている人が、さまざまな物語を押し付けて来るのはよくある話です。たとえば、公共の場で異なる言語で会話をしている家族や個人に近づいて、「ここはアメリカだし、アメリカは英語を話す国だから」と英語(この人たちが言うところの「American (アメリカ語)»)を話すように強要する権利があると感じている人たちがいる、というのがこれを裏付けていると思います。アメリカは英語を自国の言語として公式に宣言しているわけではないので、これは間違いですし、たとえ宣言していたとしても関係ありません。アメリカは異文化のるつぼなので、誰もが英語だけを話す必要はないことを、このような人々は理解する必要があると思います。

E: この表現は、アメリカ人が優越感や、最も偉大で最も優れた存在であるための権利や義務を感じるようになった最初の兆候の 1 つである「マニフェスト・デスティニー (明白な運命)」が反映されているように感じました。マニフェスト・デスティニーとは、アメリカ人には妨げになるもの(つまりネイティブアメリカン)を押しつけて西部開拓を行う、神から与えられた権利があると信じる、アメリカの西部開拓時代の文化を表す信念です。このような考え方は、ネイティブアメリカンが自分たちの領土から追い出され、厳しい天候や病気のために多くの人々はその過程で亡くなった「Trail of Tears (涙の道)」のような悲劇的な出来事を正当化するために使用されていました。

F: アメリカ帝国主義を表す 1 例ですね。

G: このようなアイデンティティを持っているのがアメリカ人のみであれば、ここまで嫌われることはなかったと思います。問題なのは、アメリカが、アメリカ人の価値観をすべての国の人に共有することを望んでいることです。彼らは民主主義が最高のイデオロギーだと考えていますが、アフリカや中東のような一部の国にとって、それはベストではありません。アメリカはそれぞれの国が持っている文化や習慣を見過ごし、尊重しないことが多いだけでなく、国に民主主義を導入することに失敗すると、責任を取らずにそのまま去ってしまいます。反米主義に影響を与えるのは、アメリカ人の考え方ではなく、行動です。

ソーシャル アノテーション: 利点と限界について

ここまででご紹介した例は、ソーシャル アノテーションが、対話を促し、学生のリーディング課題の遂行を後押しし、講義で扱ったような主要な概念をより深く理解するために取り組むことを促進する手段であると例示しています。テキスト教材にコメントするために構成された専用プラットフォームである Perusall を採用することで、学生に「リーディング課題はコースに付随するものではなく、基本となる部分である」という明確なメッセージを伝えることができました。根拠は限られていますが、このメッセージは受け入れられたと言えるでしょう。学生は、ほぼ例外なく、要求された最低限の量の課題をこなすことができました。締め切り、採点、透明性などの Perusall に組み込まれているアカウントビリティを維持するための対策が学生を後押しし、学生は許容範囲内、そして時には非常に優れたレベルで課題を完了できるようになったのです。それだけでなく、学生が注釈を通じて得たアイデア、考察、関連性は、その後のクラスでのディスカッションでオンライン上のコメントを参照したり、期末エッセイでアイデアを説明するためにクラスの課題として出された著者を効果的に引用したりするなどして、コースの他の側面でも生かされています。

ソーシャルアノテーションの効果は明らかでしたが、必ずしも ICU のリーディング課題にまつわる 3 つの問題に対する万能薬ではないことは覚えておく必要があります。同様に、これは受動的な学生を能動的な学生に変える魔法でもありません。ソーシャル アノテーションを積極的に投稿していた学生達は、授業でのオープン ディスカッションにも意見を持って積極的に参加し、コース全体の成績も概して良好でした。Perusall を媒介することで生まれる距離感は、自身の受け止め方について考え、それをより思慮深く表現するための時間と空間を学生に与えてくれるため、表現することに対してある程度の安心感を与えてくれます。とはいえ、これにも限界はあります。オンライン授業や実際の教室で行う対面でのディスカッショングループの場合と変わらず、オンラインでも、学生は社会的に望ましい態度を他の学生に対してとり続けます。自分の考えを具体的に表現することができる機会によって解放される学生もいれば、注意深く慎重な態度になる学生もいました。今回の体験談から、Perusall で行われた学生同士の直接的な対話量は、対面よりも多くなったことが明らかになりました。しかし、その対話が活発で熱烈なものになることはほとんどなく、あったとしても、その内容はアイデンティティや対立といったテーマ、あるいは筆者による修辭的なトリガーによって引き起こされた、文脈に関連する議論でした。

ここまで色々とお話をしてきましたが、結論としては、Perusall のようなプラットフォームは、リーディングやテキストにまつわる議論を整理し、強調し、促進する上で素晴らしい役割を果たすことができるということがわかりました。しかし、これ自体では、「インスピレーションを与える」という教員の主要な仕事を行うことはできません。今回の IRL231 の経験から、学生の読書意欲を高めるには、プラットフォームに組み込まれている正式なパラメーター、アカウントビリティを維持するための仕組み、仲間との交流の機会と同じぐらい、リーディング教材（著者だけでなく、関心のある概念）の選出が重要な役割を果たす可能性があることが示唆されました。Perusall を最大限に活用するために、前後のリアルなディスカッションが必要であることに変わりはありません。

ICU 教職員が Perusall を活用するための 3 つの方法

オンライン ツールの導入と実用化を成功させるためには、検討と準備を慎重に行う必要があります。最終的には、これがコースの学習目標や教員の教育的アプローチに沿っていることが理想的です。ソ

ーシャル アノテーションは、読書を孤独なものから社会的なものへと変え、学生や教員が学術的な文献の特定の一節について探求し、考えを交換することを可能にする、Perusall の最大の原動力です。このように、Perusall はリベラルアーツが掲げる目標だけでなく、ICU の志にも合致し、文化や分野を超えた対話を促進するための実践を育みます。

IRL231 の経験を踏まえると、ICU の授業における Perusall の使い方には、少なくとも 3 つの可能性が考えられます。具体的には以下のとおりです。

1. **講義用のリーディング資料やテキストベースの課題を整理するための専用ポータル サイトとして利用する。**教材を配信するために一般的に使用される Moodle や Google Classroom などのプラットフォームとは異なり、Perusall はリーディングに特化しています。そして、授業の重要な演習として教員や学生にリーディングに取り組ませることができます。これは、学術的な文献の重要性を強調できるだけでなく、課題に出てくる著者の考えに焦点を当て、原文の精読を促進するという点でも、教員の役に立ちます。この具体的な用途を踏まえると、Perusall は Moodle や Google Classroom の代わりに使用するのではなく、これらを補完するものとして使用するのが最適だと思われます。
2. **L2 学生の読書習慣について、モチベーションと理解度の観点から理解するための分析ツールとして使用する。**Perusall で確認できる詳細な指標は、クラスや各学生がテキスト教材にいつ、どのように、どの程度深くアプローチしているかについての貴重な分析情報を提供します。これらの統計情報を利用することで、教員は優秀な学生だけでなく、苦戦している学生についても把握することができるようになります。これを用いれば、Perusall から取得したデータを CTL スタッフ、言語プログラム全体、およびアカデミック アドバイザーと共有し、サポートや介入が必要かどうかの判断に活用することもできるかもしれません。これは特に、特別な支援を必要とする学生の役に立てることができます。さらに、教員はこれらのデータや学生の注釈から、リーディング文章(または特定の文章)が難しいか、やる気を削ぐものであるかどうかを理解することができます。このような情報は、シラバスやコース内容を決定する際の指針として使用すると便利です。
3. **標準的な授業の補足として、あるいは重点的に置き換えるために使用する。**リーディングと注釈の課題の設定を変えることで、Perusall を使った課題を、焦点を絞ったタイプのリフレクション ペーパーやレポートとして機能させることができます。注釈の長さは、合わせると(正式なエッセイほど構造は整っていないものの)一般的なエッセイの長さを超えることもあり、注釈を利用すれば、テキストの特定のフレーズや一節に対する考えを学生に投稿してもらえるとという利点もあります。Perusall に投稿された注釈はテキストまたは CSV ファイルとしてダウンロードできるため、評価にかかる手間も減らすことができます。ティーチング アシスタント (TA) は、学生からのコメントにオンラインで対応できるだけでなく、教員が採点するためにコメントをまとめたり整理したりすることで教員を支援できます。TA は Perusall を効果的に活用する上で、助けになってくれるでしょう。

...

注記

(1) Perusall では、ブラウザを開いている時間を閲覧時間 (viewing time)、ブラウザで操作しながら読書をしている時間をアクティブなリーディング時間 (active reading time) と定義している (Perusall n.d.)。

(2) Perusall では、学生のコメントのワード数に関する統計は確認できない。

(3) Huntington は、アメリカ人のアイデンティティの基礎が、アングロ プロテスタント文化と英語であることを再確認することの重要性を主張しているが、この主張は、アメリカの複雑な多文化、および多言語の遺産を踏まえると本質主義的、および排他主義的であるとして批評家に揶揄されている。

...

スライド

<https://www.beautiful.ai/player/-Mp9VZQcML9mKFQDfmbE> (学内限定公開)

...

参考文献

Boulding, Kenneth E. 1959. "National Images and International Systems." *The Journal of Conflict Resolution* 3(2): 120–31.

Brooks, Stephen. 2006. "What Drives Anti-Americanism?" In *As Others See Us: The Causes and Consequences of Foreign Perceptions of America*, Toronto: University of Toronto Press, 123–50.

Burchfield, Colin M., and John Sappington. 2000. "Compliance with Required Reading Assignments." *Teaching of Psychology* 27 (2000): 58–60.

Gries, Peter. 2014. "Liberals, Conservatives and Foreign Affairs." In *The Politics of American Foreign Policy: How Ideology Divides Liberals and Conservatives over Foreign Affairs*, Stanford: Stanford University Press, 33–48.

Hatteberg, Sarah J., and Kody Steffy. 2013. "Increasing Reading Compliance of Undergraduates: An Evaluation of Compliance Methods." *Teaching Sociology* 41 (4): 346–52.

Hoeft, Mary E. 2012. "Why University Students Don't Read: What Professors Can Do to Increase Compliance." *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 6 (2).

Huntington, Samuel P. 2004. "Identities: National and Other." In *Who Are We?: The Challenges to America's National Identity*, Simon and Schuster, 21–33.

Japan Publishers Association. n.d. "新聞の発行部数と世帯数の推移 (Newspaper Circulation and Number of Households)." www.pressnet.or.jp. <https://www.pressnet.or.jp/data/circulation/circulation01.php> (March 11, 2022).

Jervis, Robert. 2017. "Signalling and Perception: Projecting Images and Drawing Inferences." In *How Statesmen Think: The Psychology of International Politics*, Princeton University Press, 107–24.

Kerr, Mary Margaret, and Kristen M. Frese. 2017. "Reading to Learn or Learning to Read? Engaging College Students in Course Readings." *College Teaching* 65 (1): 28–31.

Kosslyn, Stephen. 2021. *Active Learning Online: Five Principles That Make Online Courses Come Alive*. Boston: Alinea Knowledge, LLC.

The Nippon Foundation. 2020. "Awareness Survey of 18-Year-Olds." The Nippon Foundation. <https://www.nippon-foundation.or.jp/en/news/articles/2020/20201026-50942.html> (March 11, 2022).

Perusall. n.d. "How Scoring Works." <https://ph.ucsd.edu/resources/scoring-details.pdf> (March 9, 2022).

Sappington, John, Kimberly Kinsey, and Kirk Munsayac. 2002. "Two Studies of Reading Compliance Among College Students." *Teaching of Psychology* 29 (4): 272–74.

ディベート授業のミックス・モード配信 政治学・国際関係学部門

ト 毛利勝彦



一般教育科目「S1：国際関係ディベート」（吉川元偉教授とのチーム・ティーチング）の対面授業で実施してきたディベート試合の運営は、コロナ禍でのオンライン授業移行で大きな挑戦に直面した。ディベート試合で応用するトゥールミン・モデルは論理的思考と批判的思考の規矩となるだけでなく、取り上げる論題の学際性がリベラル・アーツ教育の利点を極大化しているため、この教育機会提供を停滞させるわけにはいかない。

非同期型オンラインでディベート授業をするためのプラットフォームはいくつか開発されているが、同期型で実施するには教室側での工夫が必要である。

コロナ禍 1 年目の 2020 年度は、すべての学生が Zoom を利用するオンライン・モードで実施した。2020 年 3 月オープン・キャンパスで実施予定だった高校生によるディベート公開イベントに向けて準備していた高大連携プログラム「ICU Global Challenge Forum」を急遽オンラインで実施した経験もあって、学生も教員もすべてオンラインで実施するディベート授業は懸念したほど困難ではなかった。高大連携プログラムでは、ディベート授業に参加経験のある ICU 生にも協力してもらい、ICU 高校をはじめ、広島、長崎、横浜からの高校生がオンラインでのディベート試合に参加した。

GE 授業では、ディベート・チーム内でのエヴィデンス集めや立論作成の作業は Google Doc を Google Drive で共有し、チームごとの予行演習は Zoom のブレイクアウト・ルーム機能を使用して実施した。ジャッジ・シートの集計は、[Mentimeter](#) や Moodle の Feedback 機能を利用し、試合結果は Moodle の Forum で配信した。難しかったのは、教室での環境とは異なり、Zoom 画面上に肯定側と否定側のディベーターが混在して登場すると、発言者がどちらのチームに所属しているのかをジャッジとなる聴衆が瞬時に判別しにくいことだった。この問題は、試行錯誤の末、肯定側チームは白色、否定側には黒色の T シャツなどの上着を着用してもらうことで解決した。

コロナ禍 2 年目の 2021 年度は、ミックス・モードで実施した。ディベーターとジャッジ（聴衆）が Zoom 上と教室に混在する従来のハイブリッド・モードでは不要な混乱を招くと判断した。そのためディベーターとなる学生は試合当日に教室での対面で、ジャッジ（聴衆）は教室でもオンラインでも可とする組み合わせのミックス・モードとした。残る問題は、教室でのディベート試合をどのように Zoom 配信するかである。CTL や Help Desk の支援も受けて [Type 3 Advanced Version](#) の教室の活用を検討したが、ディベーター間で即興的でダイナミックな討論となる反対尋問の様子を Zoom 視聴者にうまく配信できない。これを解決したのが [MeetingOwl Pro](#) という少人数会議用 AI カメラである。360°カメラと AI によるオートフォーカスで瞬時に発言者の姿を捕捉しつつ、教室全体の映像とともに Zoom 配信できる。オンライン参加の学生もまるで教室にいるようにディベート試合を観戦できた。このデバイスは、卒業研究のゼミでもハイブリッド・モードで活用している。

1. バリア（社会的障壁）とはなにか

当たり前のことだが、障害の有無にかかわらず誰もが平等に教育を受ける権利を持っている [1]。しかし、障害を理由に大学への入学を拒否されることがなかったとしても、障害がある学生はそこに参加できなかつたり、参加するにあたって多くの困難に直面する。それは大学教育のなかにさまざまなバリア（社会的障壁）が存在するからだ。ではバリアとは何だろうか。

世の中のさまざまなものはそれを使う人の身体の特徴を前提として、それに合わせた形でつくられている。たとえば「本」というものは、文字や写真、図表が読みやすい形にレイアウトされ、紙に印刷された状態で売られている。そんなことは当たり前だと思う人もいるかもしれない。しかし、そうした紙の本が前提としているのは、文字を視覚的に認識し、理解すること、あるいは「本」を開いたり、ページをめくったりすることができる身体であり、そのような身体をもつ人にとっての読みやすさである。紙の本が前提としていない身体をもつ人にとっては、そのままでは読みにくかつたり、まったく読むことさえできないこともある。

たとえば、視覚障害のある人にとっては紙に印刷された文字というのは、まったく情報を得られなかつたり、情報を得ることに非常に困難をとまなうものである。あるいは、運動機能に障害がある人の場合、紙の本は自分が読めるように本を開いておくことが難しい形状だつたりする。このように「読めなさ」や「読みにくさ」は物が想定している身体とそれを使う人の身体性とのずれによって多様な形で現れる。物理的な形をもつ物だけでなく、制度や仕組み、習慣、言葉なども含むさまざまなものとの関係において、障害のある人の前に立ち現れる「使えなさ」や「使いにくさ」のことを一般に「バリア（社会的障壁）」と呼んでいる。また、発達障害や精神障害、慢性的な疾患（内部障害）など、認知の仕方の違いや、気分、体調の変動といった外から見えにくい違い（「見えにくい障害」）にもバリアは生じる。しかし、「見えにくい障害」のバリアは周りからも、そして本人からも気づきにくいものとなる。

ここで重要なのは、一つのバリアは他のいろいろなこととつながっているということだ。先ほど「本」を例に出したが、本を読むことができなければ、それを前提にした授業に参加することも難しくなる。そのことは授業に参加し単位を取り、単位を積み重ねて、卒業するということが難しくなるということにもつながる。このように一つのバリアが次のステップや大学教育などのシステム全体への参加を困難にする場合もある。残念ながら、大学教育のなかにはこうしたバリアがまだまだたくさんあるのが現状だ。

2. 「ユニバーサルデザイン」と「合理的配慮」

では大学教育からバリアをなくし、誰もが教育を受ける権利を十全に保障するためにはどうすればよいただろうか。大きく分けると二つの考え方がある [2]。

一つはユニバーサルデザインまたはバリアフリーである。障害の有無にかかわらず、誰にとっても使いやすいものを最初からつくっておくという発想がユニバーサルデザインだ。ここでの「誰にとって

も」とは障害の有無だけでなく、性別や年齢、文化などが異なる人のことも想定しており、さまざまな人が等しく使いやすいものをめざすというものである。具体的には最初から段差がないつくりで、スロープが設置された建物などが挙げられる。ただし、あらゆる障害とそのニーズを想定し、誰にでも使えるものをデザインすることは不可能であり、そうした時にどうするかというのが、もう一つの合理的配慮である。

合理的配慮とは、「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整 [3]」として定義される。つまり、ほかの人と同じ扱いをすることではなく、その人の状況に応じた個々の適切な変更や調整を行うことで、平等が確保されるという考え方である。現在、大学教育で行われている合理的配慮の具体例としては、授業資料を個別に点字や電子ファイルなどで提供すること[4] や、ノートテイク[5]、試験の別室受験や時間延長などが挙げられる。

ここで重要なのは、配慮を提供する大学側が「こういう障害の場合、こういう対応を取る」という形であらかじめ対応を決めておくのではなく、障害のある本人が自分の直面するバリアについて、大学機関などとの協議を通して必要な配慮を求められることができるということだ。もちろんこの協議のプロセスのなかで本人が望む配慮が必ず得られるわけではないが、本人が自らのニーズを表明する場が与えられる権利をもつということが重要な要素となる[6]。

3. 成績評価と合理的配慮

大学では教育を受けるだけでなく、試験やレポートなどによる成績評価のプロセスがある。これは大学に入ってからだけでなく、そもそも大学に入るためには入試を受け、そこで一定以上の基準を満たし合格することが求められる。しかし、こうした評価の仕方も、特定の身体を前提として組み立てられている。たとえば筆記試験によって授業で扱った知識が身についているかを測ろうとする場合でも、問題文を読み用紙に答えを書くということが前提になっている。そうした筆記試験という形式の前提から外れた身体をもつ人は、そこで問われている知識の有無にかかわらず低い評価を与えられることになる。この成績評価のプロセスにおいて、障害のある学生がほかの学生と平等であるためには合理的配慮の提供が必要となる。

こうした合理的配慮は特別扱いをしているのではない。現存の社会は「健常」とされる身体を前提としてデザインされており、その意味では「健常者」はすでに配慮されている人だといえる。合理的配慮とは何かをプラスするのではなく、配慮のない社会によって生じるマイナス（バリア）を取り除き、障害のある人がない人と同じスタートラインに立てるようにするものである。

ここでは何がその評価のなかで測られるべき能力なのかということが問題となる。しかし、それは自明なこととはいえ、大学は合理的配慮のための対話のなかで、自分たちの行っている「教育」の本質は何なのか、そこで身につけるべき「能力」とは何なのかということ絶えず問い直し続けることになるだろう。合理的配慮は第一義的には障害をもった学生の教育を受ける権利を保障するためのものだが、社会全体にとっても「教育」や「能力」について再度問い直し、その可能性を広げていく重要な契機となるものである。

* 本稿は番園寛也「高等教育における障害学生支援」池田理知子・五十嵐紀子（編）『よくわかるへ

- [1] 教育を受ける権利は基本的人権として日本国憲法 26 条や世界人権宣言 26 条などに明記されている。
- [2] 大学教育に焦点を当てているが、これらは教育の場面にかぎらず障害のある人の権利を保障していくための基本的考え方となっている。
- [3] 国連障害者権利条約第 2 条。
- [4] テキストデータなどの電子データがあれば、点字デバイスや音声読み上げソフトなどを使って本人が読みやすい方法で読むことができる。
- [5] ノートテイク 主に聴覚障害のある学生向けに教員や学生が話している内容をその場でタイプして文字化する支援。
- [6] 近藤武夫(2014)「「思いやり」から「常識」へ——DO-IT Japan の挑戦」嶺重慎・広瀬浩二郎編『知のバリアフリー——「障害」で学びを拡げる』京都大学学術出版会。

障がいのある学生を支援する「学生サポーター」とその養成の取り組み：二羽泰子先生講演「SDGs on Campus! 〈誰も取り残さない社会〉と大学——今、ICU でできること」 学修・教育センター 特別学修支援室 番園寛也

はじめに

本稿では、ICU での「学生サポーター」制度と、サポーター養成の取り組みについて紹介する。活動の事例として、2021 年度に開催した学生サポーター募集と養成のために実施した、二羽泰子先生講演「SDGs on Campus! 〈誰も取り残さない社会〉と大学——今、ICU でできること」を振り返り、ICU でインクルーシブなキャンパスづくり、障がい学生支援の活動をより良い方向に進めていくために何が必要かを考える。

ICU での「学生サポーター」の取り組み

特別学修支援室（SNSS）では、障がいや慢性疾患のある学生が他の学生と平等に学ぶことができるよう、教員や各部署の職員と連携・協力しながら、環境整備や合理的配慮／サポートの提供を行っている。教職員だけではなく、学生にも「学生サポーター」としての役割を担っていただいている。呼び名や有給・無給などの形態は様々だが、日本の大学の 2 割程度の大学で「学生サポーター」制度があり、障がいのある学生の就学を支える一つの要素となっている[1]。

ICU では学生アルバイトの一環として、以下のようなさまざまな場面で重要な役割を担っていただいている。

- ・ 教科書、資料のテキストデータ化
- ・ 聴覚障がいのある学生のためのノートテイク
- ・ 視覚障がいや身体障がいのある学生の授業時・実習時の同行サポート
- ・ 学内の移動支援

学生サポーターは、授業の雰囲気になじみやすく、また専攻の近い学生であれば支援に必要な授業に関する知識がある。こうした点は教職員による支援では及ばない。また有給のアルバイトであることは、学生個人の「善意」や「優しさ」ではなく、仕事としてサポートに取り組むという点で、支援を受ける学生の精神的負担を軽減し、必要な支援を求めやすくすることにつながる。この点は、国連障害者権利条約の制定に代表されるように、障がいのある人の社会参加を保障するための合理的配慮やサポートの提供を基礎づける考え方が「恩恵から権利へ」とシフトしてきた近年の国際的潮流とも重なり、非常に重要である。

SNSS では、学生サポーターを募集し、支援に関する基礎的な考え方を身に着ける機会を提供するために、「サポーター講習会」を毎年 1～2 回開催している。

2021 年度は本学の卒業生であり、教育におけるインクルージョンとエクスクルージョンを中心に、教育社会学・マイノリティの社会学を専門とする二羽泰子先生（03 卒、東京大学バリアフリー教育開発研究センター特任助教）をお招きし、2021 年 11 月 26 日に講演「SDGs on Campus! 〈誰も取り残さ

ない社会〉と大学——今、ICU でできること」を開催した。以下、本稿では二羽先生の講演内容を紹介する。

二羽泰子先生講演「SDGs on Campus ! 〈誰も取り残さない社会〉と大学——今、ICU でできること」

「誰も取り残さない社会」を目指すきっかけ

二羽先生はご自身も視覚障がいがあり、高校時代にアメリカ留学を経験し、その後いくつかの大学を受験し、ICU に入学された。卒業後は国際 NGO 職員や高校教員などを経て研究・教育の道に入られた。

高校時代のアメリカ留学では、言語の壁やアメリカ社会の個人主義、障がいがあるから勉強ができないだろうという偏見から、必要な配慮を得られなかった。交渉の結果、ほかの生徒と2週間遅れで点字の試験を受けることができ、そこで一定の成績を取れたことで、教員、学校の対応が変わってきた。また同じ学年に何年も在籍している貧しい家庭出身の知的障がいを持つ生徒が教員から差別的な扱いを受けている現場に居合わせるという経験をした。

これらは障がいのある人への低い期待を物語るエピソードであり、また合理的配慮が全ての人の権利としてではなく、一定の成果を出せるという条件付きのものであるという暗黙の前提が社会の中にあることを感じさせる。このアメリカ留学が、世界中にこうした状況を経験している人がいることを認識し、「誰も取り残さない社会」を目指すきっかけになったという。

〈友達〉と〈支援〉の間で

ICU 入学後は、教科書の点字化に苦勞し、勉強に追いつけなくなるという経験をした。入学後、2か月ほどで退学を決意し、そのことをセクションメイトに話したところ、「一緒に勉強しよう」とバカ山でリーディング・アサインメントを音読する輪読会をやることになった。そのおかげで何とかテキストの内容を聞いて理解することができ、勉強を続けることができた。しかし、自分からお願いすることは1、2回しかなかったという。他の学生も忙しいなか、自分を支援している場合ではないのではないかと思い、友達をなくしたくなかったからだ。

卒業後に友人と話してみると、サポートが大変だと思ったことはなかったとのことだった。ある友人は、一緒に勉強をして、むしろ勉強を教えてもらっていたという風に思っていた。テキストの入力をやってくれた友人もこんなに集中して教科書を読んだことはない、と話していた。いずれの友人も「支援」しているという風には思っていなかったという。

ICU で過ごす中では、友人と一緒に遊んだ時間が何より大切だった。障がいのある人／ない人の間の関係が「支援」ではなく、人と人との関係として築くことができた経験がとても重要なことだった。学生時代にタイでのインターンシップに申し込んだところ、視覚障害のある人の参加は前例がないからと問題になったとき、ある友人が後押ししてくれた。二羽先生自身はこれまで同様の経験をしてきたこともあり、ダメと言われても無理はないかなと思っていたが、それを友人に話したところ、「自分だったら問題にならないのにおかしい」と怒ってくれた。そうした経験を通して、自分がやりたい

ことをやりたいと言っていいと学んだ。一人で頑張らないといけない、支援をしてもらうことに申し訳ないと思っていたが、一緒にいた友達や親しかった職員は、自分に何かを期待したり、障害者だから支援していたわけではなく、ただ親しい友人として、あるいは、一人の学ぼうとする学生としての関係性を築くことができた。出会いを通して自分と相手の可能性が広がる、そのような大学時代だったという。

社会から取り残される人の多様性を知る

ICU 在学中にはフィリピンに留学をした。そこでは教科書を買うお金がなく大学を辞めなければならぬかもしれないという友人が身近にいた。自分は少なくとも教科書は手に入り、誰かに読みあげてもらえば学ぶことができたし、レポートは自分のパソコンで書くことができた。大学を卒業できる障がいのある学生は富裕層で、経済的格差が教育へのアクセスに大きな影響を与えていることを実感した。

フィリピンでは、性的被害などの危険にさらされながら出稼ぎに行かなければならない友人との出会いがあったり、日本で環境基準を満たさなくなった車が排気ガスを撒き散らしながら走っているという現状や、企業が社会保険料を払わないために季節ごとに解雇され、再雇用される非正規労働者の人たちの現状を知った。留学中に911が起き、イスラム教徒の友人が飛行機に乗車拒否されたりもした。こうした経験は、障がいだけでなく、貧困やジェンダー、南北格差、環境問題など、社会の中で取り残される人の多様性を実感する契機となったという。

学生へのメッセージ：大学での出会いと対話の時間を大切に

あなたらしさを発見する新たな出会いを

今のあなたにとって、障害者なんて違う世界に生きる人の話かもしれない。自分には関係ない他人のことだと思っているかもしれない。

でも、見えていないだけで、世界中にたくさんの「障害者」と言われる人たちがいる

ICUのキャンパスにだって

そういう人たちと出会い、その周りにいる多くの人たちと出会うことで、これから見えてくる世界が変わるかもしれない

先生や上の人から言われて仕方なくではなく、自分なりのやり方で、SDGsの「誰も取り残さない」世界を模索できるかもしれない

大学卒業後は JICA の職員としてキルギスの障害者の社会参加プロジェクトに参加した。そのプロジェクトでは、市役所のバリアフリーに大きな予算を使おうとしていたが、現地の人に聞くと、それには何の意味もないという。なぜなら、障がいのある人は市役所まで行くことができないからだ。障がいのある人がバスに乗ると思っていないので止まってくれない、そうしたことを解決していかないといけないと

いうことに気づいた。こうした現地の人々の声を聞き、単に調査レポートを鵜呑みにしない姿勢は、大学時代に多様な人と話し、批判的に考える経験が活きたという。

障害者はどこか遠くで生きている人に思えるかもしれないが、どこにでもいるし、ICU にもたくさんの障がいのある人がいる。大学時代に障がいのある人も含め、多様な人と出会うことは卒業後も生きてくる。大学にはそうした可能性を広げるチャンスがある。SDGs で謳われている「誰も取り残さない」ことは、ICU のキャンパスでもできることなのではないか。「学生サポーター」として関わることは、それほど大それたことではない。新しい人と出会うチャンスだと思って関わってほしい、という学生へのメッセージで講演は締め括られた。

講演から考える ICU の障がい学生支援のこれから

二羽先生が学生時代を過ごされた 1990 年代後半から 2000 年代にかけては、障がいのある学生が進学する上で必要な合理的配慮や支援、環境が制度的に担保されている時期ではなかった。講演でも、ある大学で受験を断られた経験が語られていたが、障がいのある学生の受験自体を認めない大学もあった。ICU でも、教科書の点訳などは、二羽先生自身が点訳ボランティアを手配したり、その不足分を友人の助けを借りながら補っていた。そうした社会環境は、障がいのある学生の選択を狭め、友人による支援は時として、人間関係にネガティブな影響を及ぼし、人間関係を狭めてしまうこともある。

現在は、制度的な支援が提供される体制づくりが進み、障がいのある学生の精神的な負荷や人間関係への悪影響を軽減することができるようになってきている。ただ、一方で、障がいのない学生がサポートをする経験にもやはり意味があるだろうと思う。それは障がいのある学生が日々直面している、社会にある障壁を「ともに経験すること」である。二羽先生の講演の中で語られた友人たちとの関係の中にはこうした側面があったのではないだろうか。「学生サポーター」であることもそのような機会になり得る。この社会にある障壁を「ともに経験すること」は学生個人の変容、そしてコミュニティや社会の変容につながる入り口である。制度的な支援は権利保障のインフラとして当然必要だが、よりインクルーシブなキャンパスを作っていくためには、「ともに経験すること」、「ともに乗り越えていくこと」の機会をどのように作り出していくのが、今後の課題の一つである。特別学修支援室では学生サポーターを随時募集している。もし障がいに関連するサポートや平等に関心のある学生がいれば積極的に紹介していただくと幸いである。

[1] 日本学生支援機構『令和 2 年度（2020 年度）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』、日本学生支援機構、2021、p.51.

インクルーシブな学修環境に向けた FD 活動：2021 年度の FD セミナーを中心に

学修・教育センター 特別学修支援室 番園寛也

1. はじめに

本稿では、特別学修支援室の FD の取り組みについて概観し、その一例として直近の FD セミナー（2022 年 2 月実施）の概要を紹介する。最後に、そのセミナーを通して、今後の ICU の障がい学生支援の課題を整理し、進むべき方向について検討する。

2. 特別学修支援室の FD 活動

特別学修支援室では、障がいや慢性疾患のある学生の置かれた状況を理解し、よりよいかかわり方について情報を提供するために毎年 FD セミナーを開催している。教員は学生に直接接する立場であり、授業に関連する合理的配慮は教員主導でなされることも多く、重要な役割を担っているとともに、負担も大きい。この FD セミナーでは学生にとってよりよい学修の場を作るということに加え、教員にとって持続可能な合理的配慮の実践に役立つ情報の提供を意識して、テーマ選定をおこなってきた。過去 8 年間のテーマと講師は以下の通りである。（リンク先動画は学内限定公開）

2014 年度 「米国の事例に学ぶ障害学生支援—高等教育機関における合理的配慮の提供にむけて—」

筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター 白澤麻弓先生

2015 年度 「合理的配慮が変える大学教育—恩恵から権利へ—」

東京大学大学院研究化附属バリアフリー教育開発研究センター 星加良司先生、飯野由里子先生

2016 年度 「ユニバーサルデザインの視点からの 障害学生支援の効率化—ICT を活用した視覚障害学生への合理的配慮を中心に—」

慶応義塾大学 中野泰志先生

2017 年度 「コミュニケーション障害から情報保障へ—高等教育における発達障害学生支援—」

東京大学先端化学技術研究センター 東京大学バリアフリー支援室 熊谷晋一郎先生

2018 年度 「発達障害学生に対する支援の在り方」

富山大学 西村優紀美先生

2019 年度 「多様性って結局なに?インクルーシブな場づくりから見える社会の面白さ」（録画なし）

東京大学先端科学技術研究センター ライラ・カセム先生

2020 年度 「アクティブラーニング型授業の苦手な学生へのサポート」

国際基督教大学 布柴達男先生

2021 年度 「アカデミックアドバイザー・科目担当教員・論文指導教員としてできる障がい・慢性疾患のある学生へのインクルーシブでエンパワリングな関わり」

上記のリストのように、障がいのある学生が大学で学ぶための基盤を作るために合理的配慮や障がい学生支援についての基本的な考え方から、より質の高い支援、より効率的な支援のための具体的な場面、方法に関するテーマに展開してきた。動画を学内限定で公開しているのをご関心のあるテーマをご覧ください。幸いです。

直近の 2021 年度は、「アカデミックアドバイザー・科目担当教員・論文指導教員としてできる障がい・慢性疾患のある学生へのインクルーシブでエンパワリングな関わり」をテーマに、青山学院大学の森脇愛子先生を講師にお招きし、セミナーを開催した。限られた時間であったが質疑応答でも多数の質問をいただき、またセミナー後のアンケートでもご好評をいただいた。

合理的配慮の必要性を表明する学生が増加するとともに、アドヴァイジングや授業、論文指導の場面で教員として障がいのある学生と接し、実際に合理的配慮の提供を経験する教員の数も増えている。教員からは、合理的配慮を提供する際に、「何をどこまで配慮することが本人と他の学生に対して公平と言えるのか」「連絡の付きづらい／付かない学生への対応」「配慮や支援が必要そうに見えるが、意思表示のない学生に対してどのように対応すべきか」といった、悩ましいポイントについての問合せが多く寄せられている。森脇先生には、こうした点について基本となる考え方と具体例をお話いただいた。日本語で行われた本セミナーは、現在、英語字幕を作成中で、今後、ICU-TVにて公開する予定である。以下、本稿で講演の概要を紹介するが、ぜひ公開された動画を視聴していただきたい。

3. 2021 年度 FD セミナーの概要

森脇先生のセミナーは、実際によくある対応の難しい、「Case 1 教員が忙しい時期に来る配慮依頼」「Case 2 合理的配慮が必要な学生が複数いるクラス」「Case 3 学生と連絡が取れなくなってしまう場合」という 3 つのケーススタディに沿って進められた。

Case 1 教員が忙しい時期に来る配慮依頼

学生が支援の申し出をしたり、SNSS から教員に配慮に関する情報提供を行う時期は学期の初めと中盤から終盤にかけてに集中している。学期初めと終盤は学生、教員双方が忙しく、負荷の高い時期である。教員は、配慮依頼を受け取った際、配慮依頼の記載事項の一つ一つについて学生と確認し、どのような配慮が授業の中で提供可能か、それが学生にとって十分であるかの合意形成をすることが望ましい。しかし、実際には一人一人の学生とそこまで丁寧なやり取りをする時間を取れない場合が多い。

森脇先生は、限られた時間の中で学生と話しておくこととして、「普段その学生が、どのように学修しているのかを確認すること」と、「一般的な講義とその授業が異なる点」について情報提供するという点を挙げた。視覚障がいや聴覚障がい、ディスレクシアなどのある学生の場合、支援機器やカスタマイズしたデバイスを使用して学修をしていることが多い。そうした支援機器やデバイスについて確認することで、アクセシブルな教材や情報とそうでないものの違いのイメージを教員が持つことができる。「一般的な講義とその授業が異なる点」には、グループワークやディス

カッション、プレゼンテーション、実習や学外でのアクティビティなどが含まれる。講義形式の授業については、配慮依頼の内容に織り込まれていることが多いが、学生自身が経験したことの無い状況に関しては、そこにどのようなバリアが存在するのか、学生・教員ともにイメージが付きにくい。そのため、実際の授業で行うアクティビティについて、ある程度具体的に伝えることで、学生とともに生じるバリアを事前に予測し、必要となる配慮やサポートの具体的な形を探ることができる。

Case 2 合理的配慮が必要な学生が複数いるクラス

一つの授業に配慮が必要な受講生が複数いるという状況は ICU でも珍しくはない。一般教育科目や基礎科目では受講生全体の人数も多く、配慮が必要な学生に目が届きにくい。また異なった配慮を必要とする学生が複数いる場合、そうした配慮に気を配るだけでかなりのリソースを割くことになる。また、障がいのある学生への個別対応は、学生本人に申し訳なさや特別扱いをされているという感覚を抱かせることにもなる。配慮をめぐるこうした精神的な負荷や提供する側／受ける側の間でのミスコミュニケーションを避けるためにはどうしたらよいか。

森脇先生が提示した基本的な考え方は、個別の配慮を徹底することにリソースを振り分けるのではなく、授業全体をアクセシブルな方向に調整していくということだった。BYOD (Bring Your Own Device=自分自身にとって使い慣れたアクセシブルなデバイスを持参して授業に参加するスタイル)を推奨し、印刷物ではなく電子データで、できれば読み上げ可能な資料を受講者全員に事前に配布する。次回の授業内容や方法を予告し、配慮の必要を感じる学生は事前に相談できるようにする。発表やプレゼンテーションのルールにアクセシビリティにつながる項目(口元が見えるように発言する、発言時にはまず名乗る、など[1])を設定する。ここで挙げたものは一例だが、障害のある学生への個別対応ではなく、授業スタイルを状況に応じて変更することによって、教員は授業することに集中できるという。配慮の申し出をしていないが困っている学生／自分自身が直面しているバリアをまだ特定できていない学生も、そうした環境を経験することで、どのような環境であれば自分が勉強しやすくなるのかに気づくきっかけになるかもしれない。また、教室の学生全体がバリアやアクセシビリティに敏感になり、障がいのある学生に対する配慮を自然とできるようになる効果も期待できるという。

オンライン授業やハイブリッド型の授業も行われている現在、BYOD や授業資料のデータ提供はすでに多くの先生方が実施されていると思われる。そこにアクセシビリティの視点を取り入れていただければ、障がいのある学生により参加しやすい授業づくりが、少ない負担で実現できるのではないだろうか。

Case 3 学生と連絡が取れなくなってしまう場合

配慮依頼のある学生に限らず、学期の途中で学生が授業やゼミに参加しなくなったり、連絡が取れなくなるという状況は少なくない。そうした学生に教員から連絡を取る／取らない、取るとすればどのような形／どの程度の頻度で、といったことは悩ましい問題である。学生の負担になるのではないか、他の学生との公平性など、さまざまに考えることがあり、一概にどうすべきという答えは出ない。

森脇先生は、配慮依頼があり、授業への出席が難しいことがあるといったことがわかっている学生であれば、欠席が続いたときに連絡をしてほしいかどうか、どのような連絡がよいのかを事前に確認しておくということを提案された。事前に取り決めができていなかったり、状況がわからない中で欠席、連絡が取れない状態が続いているという学生への対応としては、学生本人ではなく、「その学生と繋がっている相談支援部署や教員への相談」を、授業担当者でもできることとして挙げられた。もし複数の授業で長期の欠席が続いているようであれば、安否確認といった対応も必要になる。この相談の際、相談支援部署などは守秘義務があるため、学生の状況を尋ねるのではなく、「このような内容で連絡しても大丈夫そうか」といった形で相談すること、また、学生の欠席の理由を探ることにはあまり意味がないので深く探ろうとしない、といったことをポイントとして提示された。また、欠席が続く学生を追いかけるよりも、学生が自ら連絡してきたり、戻ってこようとした時に戻りやすい雰囲気を作る、連絡の回路を開けておくことが重要だという。ただ、課題や試験、単位取得に関わる情報は教室内だけでなく、受講生全体に届くように連絡することが重要だと強調された。

隠れているカリキュラム (The Hidden Curriculum) に注意を払う

障がいや障がいの傾向のある学生が単位を落とすことが多い、出席しなくなることが多い授業の場合、対応の問題ではなく、授業の中にそうした学生を排除する「隠れているカリキュラム (The Hidden Curriculum)」が存在している可能性があることに森脇先生は注意を促す。その科目で学ぶことの本質とは異なった部分での負荷が過剰に高い、自分自身でできること＝自立であると過度に強調される、といったことが、障がいのある学生の排除につながる「隠れているカリキュラム」として挙げられた。森脇先生は、もし障がいのある学生が困難を感じたり、単位を落としたりする傾向が高いようであれば、「隠れているカリキュラム」がないか検証する必要があると指摘する。

アカデミックアドバイザー・科目担当教員・論文指導教員の心構え

セミナーの最後に、森脇先生はインクルーシブでエンパワリングな環境を作るために以下の3点を心構えとして挙げられた。

(1) 障害のある学生と、合理的配慮をめぐって、コンフリクトが起こる場面は必ずあるという認識

森脇先生は熱心な教員であればあるほど、合理的配慮についての迷いは深くなるという。そうした難しい状況に対する心構えとして、合理的配慮をめぐってはコンフリクトが起きる場面は必ずある（必ずしも全てのニーズを満たせるわけではない）ということは前提として持っておくこと、そうした時には自分自身の「教育の本質」や「指導で大切にしていること」を軸にして考えることといったポイントが提起された。

(2) 関係者との連携

教員には授業運営や配慮に関する一定の裁量や責任があるが、学生とのやり取りにおける判断のために必要な情報は関係者が持っていることが多い。また関係者との連携によって、学生の権利を侵害することの予防につながり、学生へのセーフティネットとして機能する。こうした点で関係者と連携し、方針を共有しておくことは学生の権利を守り、教員自身の負担を軽減することになると森脇先生は提案する。

(3) エフォートにかかる方向性を変えてみる

Case 2 でも挙げられたが、個別の配慮で工夫する以上に、授業全体の構成をインクルーシブな方向に変えてみることを森脇先生は提案する。また、気になる学生に対して積極的に働きかけようとする際は、調子を崩している時よりも調子が良い時の方が望ましいという点も指摘された。

4. ICUでの今後の課題

森脇先生のセミナーで強調された点として、配慮依頼の単純な伝達／実施ではなく、配慮依頼をもとにした対話が必要であること、個別の配慮で対応するだけではなく、授業全体をインクルーシブにしていくことの重要性、そして学生だけでなく教員をサポートする学内連携の在り方の3点に集約できる。いずれの点についても特別学修支援室として意識的に取り組んできた。しかし、まだ体系的に情報やサポートを提供できるところまでには至っていない。

配慮依頼をもとにした対話については、現在、icuMap上で必要な配慮事項が表示される形式となっており、学生が配慮依頼を手渡したり、学生や特別学修支援室と教員がメールでやり取りをするといったコミュニケーションが生じにくくなっている。そのため、学生には配慮を依頼した段階で教員に連絡を取り、コミュニケーションを取ることを推奨している。今後、障がいのある学生と教員のコミュニケーションを円滑にするためのtipsやガイドラインといったリソースを提供するなど、対話を促進する仕掛けを作っていく必要を感じている。

授業のインクルーシブ化については、[「ICU 学生支援事例データベース」](#)を作成し、実際の支援事例を集め、整理し、学内の教員限定で公開をしている。各事例は個別の場面での経験だが、こうした情報を集約し、公開することで、教員のみならず使える引き出しが増えることを期待している。今後、事例だけでなく、方法論に関する情報提供、ガイドラインなど、より体系的な形でインクルーシブな授業づくりのためのリソースを提供することが課題と言える。

学内連携に関しては、特別学修支援室では学生だけでなく、学生をサポートする教職員のサポートも行っている。合理的配慮や学びのユニバーサルデザインなどに関する実践や理論に関する情報を学内外から収集し、教員のみならず提供できるよう日々努めている。もし、授業やゼミ運営のなかで、よりインクルーシブな形にしていくために必要な情報やサポートがあればいつでも気軽にご連絡くだされば幸いである。

5. おわりに

本稿では、障がいや慢性疾患のある学生も他の学生と同じく、学びにアクセスできる環境を作るためのキーパーソンである教員のみならずへの情報提供を目的としたFDセミナーの取り組みを紹介した。中心的に取り上げた2021年のセミナーについては概略を紹介したが、近日中に英語字幕入りの動画を公開予定なので、ぜひご覧いただきたい。今後も継続してみなさまにとって有用なセミナーを実施し、インクルーシブな環境づくりを進めていきたい。

[1] 名前を名乗るのはノートテイクやUDトークなどの文字通訳支援で、誰が話者かを明示するために必要な配慮である。ここで挙げた二つの例は、聴覚障がいのある学生が授業に参加するための配慮だが、他にもアクティブラーニングに障がいのある学生が参加しやすくなる工夫など、多様な形でルー

ル作りができる。

[2] 配慮依頼を出していない学生の場合、支援を利用しているかどうかはセンシティブな情報のため、一般論を超えた回答ができないこともある。

ELA における論証の教え方 リベラルアーツ英語プログラム スーザン・エドワーズ

ELA は、学生が支障なく学術活動を行えるようなしっかりとした基礎を築くことを主な目標として掲げています。その基礎には、クリティカルシンキング、特に論証（Argumentation）の習慣を獲得することが含まれます。そのためには、学生、つまり「学者のたまご」が論証について何を理解すべきかを考えるだけでなく、どのようにして論証を適切に教えるかについても考えていかなければなりません。

論証の訓練は、ELA で最も規模の大きい Stream 3 の「Academic Reading and Writing」という科目において、まず学生が論証の重要な要素（：理由と証拠に裏付けられた主張）を認識することができるように指導することから始まります。その後、論証を評価できるようになるために、「良い」理由や「良い」証拠とは何かという点について考えます。良い理由は合理的でなければならない、良い証拠は信頼性があり、適切に関連していなければなりません。次に、仮定（assumption）を特定し、その仮定が妥当なものかどうかを判断します。さらに、説得力のある論証を学生自身で展開できるようになるために、出典を探して、それを評価する練習も行います。最後に、自分が主張する内容の信頼性を高める上で、反論に対処することの重要性について学習します。

もちろん、論証の優れている点を見極める能力だけでなく、弱点を見抜く能力も学生には必要です。そのため、過度な一般化、感情や権威への訴えかけ、誤った仮定など、論証によくみられる問題点についても学習します。実際、これらの論理的な誤謬は、学生が思考したり文章を執筆する際に頻繁に陥る罠です。これに加えて、誤謬を回避し、より正確で客観的な文章を作成する上で有効な断定しない表現（「ヘッジング」とも呼ばれます）についても教えています。

次に、論証をどう教えるかについてですが、ELA では、ライティングの課題とリーディングの課題を結びつけるなどして、アカデミック スキルを統合的に教えています。ELA は論証を知識を得るべきトピックとしてではなく、使うために獲得すべきスキルと捉えているため、1年生のカリキュラム全体を通して、論証のスキルは、リーディングとライティングの統合された課題の中で涵養されるべきものとして考えるようになりました。

最近、私は同僚の Simon Evans と共に「[Critical Questions Framework](#)」（学内限定公開）というものを作成しました。このフレームワークは大きく 12 の質問で構成されています。出典の信頼性を確認するための質問から、アイデアの質を評価し、学生に回答を求める質問まで多岐にわたります。1年生の春学期を通して、学生は教員のサポートのもと、リーディングを行いながら特定の質問に答えることで、論証についての理解を深めていきます。さらに、自分やクラスメートのエッセイの下書きをチェックする際にも、フレームワークの質問を参照するよう指導を受けます。こうすることで、学生はこのフレームワークを使って、自分の文章や他の学生の文章、そして定評ある学者の文章をも批評することができるようになるのです。このフレームワークにはまだ改善の余地がありますが、第一印象としては、効果的なツールだと感じています。またこのフレームワークと同様に、春学期の Stream 3 の成績評価基準も、提出前に学生が自分の課題の質をチェックできるよう、ポイントを質問の形式で提

示しています。もちろん、この評価基準はアカデミックライティングの決まりごとに沿って作成されていますが、明確な主張や適切な証拠など、論証の重要な側面に関する質問も含まれています。

フレームワークとループリックにある質問を用いて論証を分析する機会を複数回設けることで、学生に批判的に思考する習慣を身につけてもらいたいと考えています。私たちが目指しているのは、学生が論証に直面したときにこれらの質問を自然に思い出せるよう、質問を内在化させることです。学部での学びが進むにつれて考えるべき内容はより高度になっていきますが、ELAで行うこの最初の訓練が、学生が効果的なクリティカルシンカーとしての習慣を身につける後押しになると信じています。

オンラインの大規模な基礎科目で学生参加を高める試み 政治学・国際関係 学デパートメント 大森佐和

今回はどのように、大規模なオンラインクラスで学生のグループ発表を行っているかを紹介する。オンラインになってから、基礎科目の参加人数の数が増え、150名や170名を超える学生が受講するようになり、学生参加をどう確保するかを悩ませることになった。そこで、オンラインの大規模授業の基礎科目で学生の参加を促す方法として行っているのが、分科会形式でのグループ発表である。学生が学会のように分科会に分かれて同時にグループ発表を行っている。つまり、2022年度の例だと、学生は30の発表グループに分かれ（1グループ5-6人）、5つの分科会に分けられ、一つの分科会ごとに6グループが発表を行う。そして同じ分科会内の学生同士が相互評価をしあい、各分科会で最高得点を得たグループが、各分科会代表として翌週クラス全体の前で発表をするという形式で行っている。具体的には以下のような手順を取っている。

1. 15程度リストした大まかな発表トピックの中から、各学生が第3希望まで発表希望トピックを提出する。希望トピックに基づき、発表グループと分科会に分けられる。2022年の例では、分科会を5つ立て、各分科会には6グループが配分される（計30グループ 1グループ5-6人）。
2. 事前にブレイクアウトセッションのメンバーを発表グループごとに指定し、発表グループの顔合わせを授業内で行い、詳細な発表トピックについて話し合う。その後、決めた日までに分科会ごとに立てたMoodleの掲示板にグループごとに決定した発表タイトルを記入してもらう
3. 5つの分科会では、ゼミ生や院生に司会兼タイムキーパーをお願いする（事前打ち合わせ要）。彼らに、各分科会のZoomを立ててもらい、zoom情報をMoodleで学生に知らせる。また、「グループ発評相互評価表」（エクセルファイル）を各分科会ごとにMoodleにアップする。そして、発表準備が十分にできるように、事前にクラスで学生に相互評価の基準について説明をしておく。2019年には発表当日までに各グループ動画を録音しMoodleにアップしてもらった。2022年は、対面授業も再開されている環境であり、事前の録画は行わずその場で発表を行う。
4. 発表当日は、学生は各分科会ごとのZoomに集まり、グループ発表をする。参加者は、各グループの発表を評価しながら発表を聞く。評価基準は発表の内容と発表スタイルの両面からとした。学生は評価票を発表当日の真夜中までにMoodleに提出する。
5. 各分科会で最高得点のグループを決定するために評価表の得点を迅速に集計する必要がある。次のクラスで最高得点を取ったグループを発表し、各分科会で最高得点を獲得したグループは、各分科会のグループを代表し、翌週にクラス全体の前で発表する。

従来のような大規模の対面授業で、学生のグループ発表を行おうとすると、1グループを10名以上といった大規模な発表者数にしないと多くの授業時間数を発表に費やすことになってしまう。しかしオンラインだと、文科会形式にすることで170名を超す受講者がいても、予選2コマ、決勝2コマで各5-6名のサイズのグループ発表を行うことができる。

初年度は、Moodleの使い方やエクセル表での評価シートの作成など、慣れない技術的な問題で試行錯誤し苦労した。しかし、一度準備するとその後はやりやすくなった。Moodleの使い方は、CTLで何度

か相談にのっていただき、技術的な支援を受けた。この助けなしにはこの形式でのグループ発表はできなかったので大変感謝している。

大規模なクラスでは、講義主体になりがちであるという自覚がある中、どうやって学生参加を促すかには頭を悩ませる。そうした中で、オンライン形式だからこそできる分科会形式での学生のグループ発表は、今のところ試行錯誤して改善し継続していく価値のある試みだと思っている。また、これらのグループ発表を通じ、評価される側ばかりではない、より自発的な民主的な学生のクラスへの参加意欲を高めることにつながればという希望を持っている。



分科会 No	グループ No	発表タイトル	合計得点	分科会 優勝G
1	A	「南アフリカとドイツの比較から見える「Covid-19と格差」	826	
1	B	「難民キャンプの現状と諸機関の活動」	824	
1	C	「FGM - UNICEFの取り組み」	835	★
1	D	「環境と開発：プラスチックゴミ問題」	822	
1	E	「都市化と環境問題」	803	
2	F	「日本の子供の教育面における貧困」	753	
2	G	「日本におけることもの相対的貧困 -他先進国と比較して-」	786	
2	H	「日本のシングルマザーの貧困」	825	★
2	I	「日本の貧困と雇用形態：非正規雇用者と外国人労働者を通して」	821	
2	J	「日本のODAの現状と課題」	808	
3	K	「緊急食糧支援」	744	
3	L	「南スーダンからの避難民、難民に対する緊急支援をケーススタディとして、国際機関やNGOの実践の活動や今後の課題などを考察する」	778	
3	M	「東南アジアへの日本の支援—セーフティネットとしてのNGO—」	820	
3	N	「NGOの活動資金と今後一第五世代に注目して—」	853	★
3	O	「途上国から世界に適用するブランドを作る—ソーシャルビジネスを考える」	827	
4	P	「ルワンダ大虐殺と女性の社会進出の関係」	783	
4	Q	「コミュニティ支援と制度の面からみる日本の母子家庭の子育て環境」	764	
4	R1	「児童福祉の現状と削減に向けた課題」	792	
4	R1	「日本の性教育の再開発について」	883	★
4	R2	「ソーシャル・ビジネスが途上国に与える影響」	782	
5	S2	「多国籍企業の租税回避問題」	767	
5	T	「After the True Const—多国籍企業の変容」	824	
5	U	「大企業がSDGsのためにCSR活動としてやっていること」	827	★
5	V	「途上国の労働問題に関して企業がやっていること」	761	
5	W	「スターバックスのサプライチェーンにおけるCSRとしての取り組み」	760	

<2019年度より Moodleのグループ発表のキャプチャーとグループ発表のタイトルと各分科会ごとの各グループの得点の結果>

ICUにおけるアセスメント、フィードバック、成績評価について 社会・文化・メディアデパートメント ショウン・K・マラーニー

リベラルアーツ教育機関である ICU には、学生のアセスメントに関して独自の期待事項が複数設けられています。この短いエッセイは、このような期待事項の中でも最も重要なものについてみなさんと共有し、さらに学生のアセスメントに関する私自身の経験と実践事例を紹介することを目的としています。私は人類学の教授であるため、事例の一部は学問分野によっては適用できないものもあります。しかし、その元になっている広い意味での考え方がすべてのコースで参考になることを願っています。

評価に対する ICU の考え方で最も重要なのが、授業には複数の課題またはアセスメントを設けるべきであるという点です。大学によっては、アセスメントは1回だけ（主に期末試験が用いられる）でよいという場合もありますが、ICU ではそのようなことはありません。他大学とは異なり、ICU ではすべてのコースで学生の学修に対して複数回の評価が行われるべきです。これは、学生がコースの全日程に出席したにもかかわらず、試験に不合格となり単位を取得できない事態を避けるためや、学期中の継続的な学修を促すようにするためのものでもあります。また、学生によって異なる学修スタイルに配慮する上でも、この方法が有効である場合があります。私の場合、用いるアセスメント方法はコースのレベルによって異なりますが、通常はエッセイライティング、出席点、グループプレゼンテーション、試験が含まれています。ICU に新しく赴任された先生方は、学生の間ではグループワークが人気であることと、ピアラーニングにはプレゼンテーションが効果的なツールであることに注目されるとよいと思います。学生にはよく、私の講義よりも学生によるグループプレゼンテーションの方を覚えていてと冗談を言うほどです。

重要な期待事項の2つ目は、学生が評価（採点）をされた課題を学期内に受け取るということです。例えば、私の授業で学生にエッセイを書いてもらう際、私はできるだけ早く返却するように努めることと、遅くとも次のエッセイ課題が出される前には必ず評価済みのエッセイを返却することを学生に伝えています。これは、生徒のライティングスキルの向上に大いに役立っていると実感しています。それだけでなく、私は授業時間を割いて、提出されたエッセイによく見られた問題点や課題をクラスに共有するようにしています。こうすることで、全員が意識し、今後同じような間違いを避けることにつながります。

上記の後者の点は、期待される3つ目の事項である「課題の評価方法を学生に明確に伝えること」に繋がります。これは、シラバスを用いて実現することも可能ですが（例えば、課題の長さのような条件を詳しく記載するなど）、ここでは私自身が実施している、学生のエッセイ評価に関する取り組みを紹介したいと思います。私は授業を英語で実施していますが、そんな私が直面する問題の1つが、私の授業を履修する学生がこれまでに受けてきたエッセイライティングの指導の量に差があることです。ICU に着任して最初の頃、私はこの点がエッセイの質（特にエッセイの初稿）に大きな差が出る理由であることに気づきました。これに対応するため、私は長年、クラス1回分を使って、私が考える良いエッセイの書き方を解説してきました。これを行うため、私は良いエッセイに見られる特徴（引用が適切、明瞭、論点が明確など）と悪いエッセイに見られる特徴（引用がない、繰り返しが多、論点が不明確など）の両方を整理した資料を学生に渡しています。授業ではこれらを確認し、より理解を

深めるために書き方がそれぞれ少し異なる2つの文を見せ、どちらがより良い文章かを判断してもらうようにしています。また、Moodle には授業で取り上げるエッセイのサンプルを掲載しているため、学生は私が良いと考えるエッセイの具体例を後で Moodle に戻って確認することができます。この取り組みは授業の全期間を通して実施するため時間的な負担は大きいのですが、これによって教員として私が学生に期待していることを明確に伝えられ、学生がより効果的な文章を書けるようになるための一助となっていると感じています。

ICU の学生に対する適切な指導方法、および学生の学修を促進する方法はたくさんあります。これまでに挙げた例を通して有益な実践事例を提供し、全学的な ICU のリベラルアーツ教育における期待事項についてお伝えできていることを願っています。

EMI から JMI (Japanese Medium Instruction : 日本語を媒介とした授業)

へ～日本の高等教育に EMI の教授法を応用する試みとして～ 日本語教育プ

ログラム (JLP) 小澤伊久美

1. EMI 研修は英語を上達させる研修ではない

このニュースレターのバックナンバーで何度か紹介されているように、EMI 研修は流暢な英語を用いて授業ができるようになるための研修ではありません。研修では、授業を成功させるために、教師側・学生側の言語の使い方を意識して授業を行う方法や、学生の理解力をあげ、知識やスキルが身に付くように授業を設計し実践する方法、そして学生の動機を高めて学生相互の関わりを支援する指導法を学ぶのです。

2. 授業力向上の契機としての EMI 研修

EMI 研修は、教授言語が何であれ、授業を成功させるために大切な指導法を学ぶ研修だと言えます。授業力を向上させるための知見は、EMI 研修だけでなく、インストラクショナルデザイン (熊本大学, 2022 他) や、学びのユニバーサルデザイン (CAST, 2018) などでも蓄積されていますし、それらを含めて教授法の分野で提唱されていることと重複したところも多いと思いました。ただ、EMI 研修では、教師側・学生側の言語の使い方にも意識を向けさせるところに特徴があります。

教育学以外の分野を専門とする大学教員が教授法に関心を持ち、それを具体的に学ぶ機会はありません。教授言語・学習言語が与える影響に至っては言語教育を専門とする教員以外には詳しく検討した経験はないのではないかと思います。それを考えると、EMI 研修が大学教員の間で普及することは、教員の授業スキルを向上させ、学生の学びをこれまで以上に促す結果をもたらす良い機会だと言えます。

3. 英語では教えない教員にも学ぶことの多い EMI 研修 : EMI から JMI へ

英語で教える教員だけでなく、全ての教員がこのような指導法を学ぶことが望ましいと考えました。教授言語にかかわらず各自の授業で実践できるようになれば、大学全体の授業の質がさらに高まるからです。

このことは、本学のように多言語多文化環境で育った多様な言語力の学生が学ぶ大学で特に求められています[1]。本学の学生の言語力は以前に増して多様化しています。日本語を母語としない国際学生が ELA で英語を学んでいますし、日本語力も高める必要があると感じて JLP のコースも受講しています。家庭や学校教育で日本語を用いてきたものの、アカデミックな活動を日本語で様々な領域で行うことに不安を感じ、JLP で学びたいと感じる ELA の学生もいます。高校までの教育をどの言語で受けてきたかにかかわらず、アカデミックライティングを日英両言語で学びたいと考える学生たちもいます。

そのように多様な言語力の学生がともに学ぶ「語学以外の授業」において、教員が学生の言語力を意識しつつ、その理解度やパフォーマンスを高める指導ができれば大変素晴らしいことです[2]。つまり

本学では、EMI だけでなく、Japanese Medium Instruction：日本語を媒介とした授業）の考えを推進することで、よりよい教育・学習環境を構築できるのではないのでしょうか。

4. 大学においても「すべての教師は言語の教師」

国際バカロレアには「すべての教師は言語の教師である」という考えがあります（国際バカロレア機構, 2014）。言語は個人の発達の基盤であり、人格的成長やアイデンティティーの模索と維持に不可欠なものです。また、他者を認め、理解し、文化的多様性を尊重する意識を育むための基盤であり、意味を構築し、概念形成を支える知的枠組みをもたらすものでもあります。そして、アカデミックな言語とアカデミックな思考は表裏一体の関係にあるという考えから、担当科目にかかわらず、「すべての教師が『言語の教師』である」（国際バカロレア機構, 2014, p.13）とされているのです。

他方、大学では、アカデミックライティングなど言語力を高めるためのコースが初年次に提供されることが一般的です。しかし、前述のような言語力は「初年次に学んで終わり」ということはあり得ません。専門科目を学ぶ中で学生の成長を促すことを考えるのであれば、高等教育でもすべての教師が言語の教師であると言えるでしょう。

また、文章表現や読解力など狭義の言語力に目を向けた場合にも、初年次教育で終わるものではありません。大学教育全体で培う学生のスキルや能力について Association of American Colleges & Universities が分野ごとに示した VALUE rubrics (Rhodes, 2010)において、「専門分野のジャンルに応じた」文章表現や読解力の記述があることからそのことが見て取れます。

5. JMI において実践できること

末尾に参考として、日本語で授業を行う際に実践できそうなことをいくつか挙げました。インストラクショナルデザインや学びのユニバーサルデザインなどにも参考になるアイデアがたくさんありますし、EMI では今年出された湯川（2022）も参考になります。それぞれの授業の状況に応じて実践できること、効果が高いことは異なりますので、学生の様子や成果物を観察して、取り組むと良さそうなものを選んでいただければと思います。

ただし、教師も無理をしないことが重要です。真面目な方ほど、全てきっちりやろうとして疲弊してしまいがちです。疲弊してやる気を失ってしまうよりも、少しでも実践が改善できればよしとして取り組みを継続するほうが長期的に見て望ましいと思います。また、気楽に悩みや情報共有ができる仲間が身近にいることも大事です。何かこれならやってみることができそうだとすることを一つでも二つでも取り組んでいただき、悩みでも成功譚でも何でも話せる仲間づくりをしていただければと思います。

そのことは、自分一人の授業だけでは取り組めないことを実現させる可能性を拓きます。例えば、学生の理解度や習熟度を高めるために、その科目で扱う学習項目を減らして授業内活動を変えたいと考えた場合、科目群全体のバランス上、自分一人の判断では変えられないという事例は想像に難くありません。学習成果と授業で扱う内容とのバランスを同僚教員と具体的に話し合うことで、解決法が見出せる可能性が高まります。そのような意味でも自分一人ではなく、周りの教員とともに授業改善に取り組むことをお勧めしたいと思います。

参考1 言語的な足場かけ

まず、学生の理解度が悪い場合、言語の問題が原因ではないかと考えてみてください。その際、自分（教員）がその言語が使えるから気付きにくい難しさがあることも念頭に置いていただくと良いと思います。例えば「生物」「濃縮」という言葉は日常生活でも見る語句です。それを組み合わせた「生物濃縮」[3]は日本では中学3年生の理科で学ぶ概念であり、日常生活で感覚的に捉えている「生物」と「濃縮」を組み合わせるとすぐに理解できる概念ではありません。「生物濃縮」は英語では“bioconcentration”であると教えた場合、この概念そのものをそれ以前の教育課程で学んでいる学生でなければすぐには理解できません。また、簡単な語彙で概念をかみくだいてばかりいると、学問的に精緻な議論をすることが難しくなってしまいます。翻訳を利用したり、得意な言語でレポートなどを書くことを許すのは学習を支援する足場かけですが、学生は専門科目を学ぶ中で、徐々にそのような支援なしで学べるようになり、専門用語も習得して使えるようになることが必要なのです。

そのためには、どうしたら伝わるかを工夫する際に、単に翻訳を提示するだけでなく、他の方法も提供できるようにして、支援の程度を調整できる選択肢を増やしていくと良いと思います。足場外しのためにも、さまざまな足場かけの方法を知っておき、徐々に支援の仕方を変えていくという考えです。

- ・ 学生の得意な言語による表現を添える
- ・ 簡単な表現に言い直す
- ・ 画像など言語以外の情報を活用する
- ・ 音声だけでなくスライドも提示するなど複数のモードで情報を示す
- ・ 例を示して、内容や言語面を理解しやすくする
- ・ 学生が内容や概念を理解したか確認できる問いを出す
- ・ 間違いを（個別にあるいは全体に）明示的に指摘して気付きを促す

参考2 認知的な足場掛け

- ・ 授業の進行を学生が参照し確認できる資料を配置（LMSの活用など）
- ・ 前回授業の復習から授業を始める
- ・ 学生の質問を取り上げる（他の学生からの解答を求めた上で最後に教師が解説するなどの参加型の形で行うことも考えられる）
- ・ 前回授業のポイントを学生に挙げさせたりまとめさせたりする
- ・ 学生の発話が他の学生に聴き取りにくい時、わかりにくい時に教師が仲介する
- ・ 聞きやすい音量や話し方で繰り返す
- ・ わかりやすく言い換えたり例を入れたりする
- ・ 内容や概念を確認したり用いたりする活動に参加させ、その様子から学生の理解度を確認し、適宜フィードバックを与える
- ・ 「問い」の難易度を意識して発問する
- ・ 問いの意味そのものが理解できているか
- ・ 問いの答えを導き出すのに必要な既存の知識があるか
- ・ 答え方は学生にとって、あるいは授業の流れの中で適切な難易度か（Yes/No Question か Open-ended Question か、具体的な問いか抽象的な問いかなど[4]）

参考3 学生の心理的負担・不安の軽減

- 学生・教師の「顔が見える」関わりを作り、心理的に安全な場作りをする
- 学生にどの程度のことを達成してほしいと教師が期待しているか、課題の難易度などを説明する
- 学生に選択できる余地を与える
- 学生の自尊心を高める
- 何がどう良かったのかを具体的に褒める、努力を褒める、改善点を褒める、向上や成長を褒める、クラスへの貢献を褒める、(本人の許可を得た上で) 好事例としてクラスで紹介する、など

[1] 教員だけでなく、職員にも類似のスキルが必要です。学生を対象とした説明会やプログラム等を実施する際に、学生に十分に知識やスキルを身に付けさせるような関わりができるかが職員にも求められているからです。EMI 研修そのものが即役に立つわけではありませんが、参考になる知見があると思います。

[2] 学生の言語力の多様化は、程度の違いはありますが、他大学でも見られるようになったと思います。大学国際化推進によって外国人留学生が増え、日本の大学で EMI の導入が進んだわけですが、日本において外国につながる子どもたちが増え、日本の大学に進学しているということもあります。「[日本語教育の推進に関する法律](#)」が施行されたことを受けて、外国人人材の受け入れなどの施策が展開され始めているため、この動きはさらに進むものと思われます。

[3] <https://kotobank.jp/word/-86437>

[4] 心理的ケアにつながるが誤ることを恐れず安心して答えられる問いかも関わっている

参考文献

- Rhodes, Terrel L. (2010). *Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- 熊本大学 (2022) 「2022 年度 熊本大学公開講座インストラクショナルデザイン 入門編/応用編」 <https://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/koukaikouza/>
- 国際バカロレア機構 (2014d) 『IB プログラムにおける「言語」と「学習」』 <https://www.ibo.org/globalassets/publications/language-and-learning-in-ib-programmes-jp.pdf>
- 湯川笑子 (2022) 『EMI ハンドブック——初めて EMI 授業を受講する学生のために有効な 40 の教授ストラテジー——』

2022年度ファカルティ・リトリート「ICUにおけるオンライン教育の未来」

活動報告（2022年11月実施） 総務部 行政事務グループ 中嶋夏実

はじめに

ICUでは例年、FDの一環として、全教育職員が一堂に会して行う研修「ファカルティ・リトリート」を開催しています。その起源は1954年に遡り、開催の形態を変えながらも続いています。今年は「ICUにおけるオンライン教育の未来」をメインテーマに、プレゼンテーションとディスカッションが行われました。

【日時】2022年11月22日（火）10:00-12:30

【言語】日本語・英語

【実施方法】オンライン（Zoom）

【参加者数】教員・職員約120名

開会挨拶（岩切正一郎 学長）

岩切学長からは、ファカルティ・リトリートが古くから続くICUの伝統的な行事であり、教職員同士のコミュニケーションの観点からも非常に意義があること、そして、この機会が実りあるものとなるよう、期待の言葉が述べられました。

北野宏明 オスマー記念科学教授による自己紹介

北野オスマー記念科学教授より、自己紹介も兼ねた挨拶がありました。現代社会で私たちが直面している課題に取り組むためには、リベラルアーツがこれまでも増して重要になってきており、ICUが重視する、広い視野で物事を見る能力や、異なる分野の人々と共に協働することは、専門知識を広げ、問題解決のために物事を理解することにつながると述べました。

新時間割の検討準備に関する概要報告（石生義人 教養学部長）

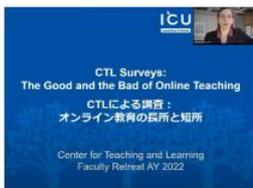
教養学部長および副学部長を中心に進めている、新時間割の検討について報告がありました。ICUでは近年、授業時間数を確保するため、学期中のスケジュールがとてもタイトになっており、祝日開講も多くなっています。新時間割を導入することで、授業時間数を確保しつつも、祝日開講日や授業日数を減らし、教員も学生も、研究やプライベートの時間を確保できるよう、検討を続ける予定です。

ICUの施設に関する最近の状況について（中嶋隆 財務担当理事）

学内の教育施設や教員住宅の建設・整備の状況と今後の計画について報告がありました。また、今後は学内の森林部分について、積極的に教育利用を進める予定です。

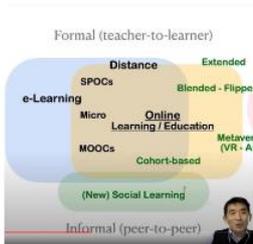
教員からのプレゼンテーション：ICUにおけるオンライン教育の未来

メインテーマである「ICUにおけるオンライン教育の未来」について、各教員よりプレゼンテーションが行われました。



(1) CTL による調査：オンライン教育の長所と短所（モンゴメリ、ヘザー 学修・教育センター副センター長）

2021～2022年度の新入生と教員を対象に行った、オンライン教育に関する調査の概要が報告されました。調査結果からは、教員も学生もオンライン授業には効果的な面があると捉えていることが分かりました。特に、海外の人々と容易に交流ができることや、資料や録画などを効果的に活用できることが肯定的に受け取られています。一方で教員・学生の約7割は、交流のため、対面授業が重要だと考えています。また、オンライン授業では学生のモチベーションを維持しづらいことも課題です。



(2) オンライン教育の分類と知見（青木浩幸 助教）

教育学・言語教育部門の青木助教より、様々な形態のオンライン教育に関する紹介や、その利点について報告がありました。報告の中では、二つ以上の形態をあわせ、オンラインの利便性を活かしながら、足りないコミュニケーションを対面で補う Blended Learning（ブレンド学習）、オンラインでも履修者同士のグループをつくることで、履修者が孤立しないようにする Cohort-based Learning 等の紹介がありました。こうしたオンライン教育の利点として、学生が自分のペースで学べることや、教員側としても、授業を録画・



蓄積することによって、多様な学びや様々なコンテンツを提供できること、また補習的な学びも提供しやすいことをあげました。また、通学が困難な学生や、働きながら学ぶ学生に授業を提供できたり、海外の研究者や学生との交流も容易になるなど、新たな可能性を広げられるとのことでした。

(3) 理数系授業での ICT 活用（小瀬博之 教授）

自然科学部門の小瀬教授より、理数系の授業における ICT 活用について報告がありました。理数系科目では、高校までの学びが大きく影響しますが、学生の習熟度はそれぞれ異なるため、自習型のツールを活用しています。また、化学等の実験では、写真や動画を活用することで、説明を円滑に進められるようになりました。一方、ある授業で行った遺跡の発掘現場からの中継は、オンラインならではの意義のあるものとなりましたが、現場のスケールや色合いを感じ取ることができず、学生自らの発見や気づきを促すには限界があり、課題もあるとのことでした。さらに、数学の授業では大きな黒板を使用し、学生と対話しながら授業を進めており、PC やスマートフォンの小さな画面では授業を進めづらいとのことでした。こうした理由もあり、理数系の教員の多くは現在も対面での授業を重視していますが、オンラインも活用し、効果的に使えるツールは活用しているとのことでした。

グループ・ディスカッション

英語のみ、日本語のみ、日英両言語を使用するグループに分かれ、各グループ 20 名程度でディスカッションを行いました。ディスカッションでは、各教員からのプレゼンテーションをふまえ、下記の3点のトピックについて話し合いました。

- (1) 対面授業の長所や効果は何だと思われませんか。
- (2) オンライン教育の長所や効果は何だと思われませんか。
- (3) 教員または学生にとってオンライン教育はどのように役立つでしょうか。

最後に、各グループの代表者から報告が行われました。

各グループからの報告

(1) 対面授業の長所や効果

- 人間関係を築いたり、学生同士の友情を育むうえで非常に重要。対面授業であれば授業の前後に学生と教員が話す機会があり、交流や相互理解の促進につながる。
- 特に語学の授業では、実際に隣にいる人と話したいというモチベーションが大切。また、隣の人の様子が分かることで、自分の理解度を把握することもできる。会話などの直接的な関わり合いだけではなく、教室内で周りの学生の様子を見ることや、その場の雰囲気を感じることによる間接的な関わり合いも非常に重要。
- 対面授業ではアイコンタクトが取りやすく、話すペースのコントロールなども容易になる。

(2) オンライン教育の長所や効果（主に教育的側面から見た効果）

- 授業の録画があれば、学生も復習しやすく、理解度が深まる。何か分からないことがあった場合は、その場で調べることもでき、その情報を他の学生とシェアすることもできる。
- 教員にとっては、データ等の情報の共有やコメントシートのフィードバック等が容易になる。
- 特に大きな授業では、対面よりもグループを作りやすい。また、対面では学生は仲の良い学生とグループを作りがちだが、オンラインでは教員が自由にグループを組みやすい。
- 海外の研究者等にゲストレクチャーを依頼できる。他大学との連携も容易になる。

(3) 教員または学生にとってオンライン教育はどのように役立つか。（教育的側面以外も含めた効果）

- 介護や子育てに関わる教員にとっては、時間を有効に使うことが可能になり、負担軽減につながる。また、海外出張等の際もオンライン授業をすることが可能になる。
- オンライン授業であれば、大雪や台風など悪天候でも授業をすることが可能になり、教員と学生双方の安全を確保しつつ、授業を進めることができる。
- 障がいをもつ学生は対面での活動に限界がある場合もあるが、オンライン化することにより、活動に参加しやすくなる可能性がある。

(4) その他

- 上記の通り、対面にもオンラインにもそれぞれ利点があるため、バランスを取り、両方を効果的に使うことが必要。両方の技術を使える環境を用意し、すべての教員がどちらも自由に選択でき、容易に利用できるような環境づくりが重要である。

最後に

パンデミックというやむを得ない事情により急速に広がったオンライン教育ですが、今回のプレゼンテーションおよびディスカッションでは、オンライン教育に関する肯定的な意見が数多くあげられました。今でも対面でのコミュニケーションは非常に重要な役割を果たしていますが、対面とオンラインの教育を組み合わせることで、より大きな教育効果が得られる可能性があるということをご共有できました。今回のファカルティ・リトリートは今後の教育のあり方を考える貴重な機会になったのではないのでしょうか。

大学におけるクリティカルシンキングに関わる認知バイアスの課題への取り

組み リベラルアーツ英語プログラム ガイ・スミス

脳のおもしろい仕組みの1つに、聴覚ルーミングというものがあります。聴覚ルーミングとは、大きな音が近づいてきた時に、その音が実際よりも速く近づいているように感じられる現象です。この現象は、音が遠ざかっていく際には起こりません。生存という観点から見ると、これは理にかなっていません。大きな音が「近づいてくる」場合、その正体は何か危険なもの（例えば、突進してくる象の群れなど）である可能性があります。そのため、音が実物も速く動いていると解釈する認知バイアスを持つことは、脳の賢い生存戦略なのです。認識が歪むことにより、対策を講じて「戦う」か「逃げる」かの判断をするための時間をより多く確保できます。このような認知バイアス（これまでに100以上が確認されています）の関心は急速に高まっており、研究も盛んに行われています。この分野への最近の貢献で最も有名なのは、ノーベル経済学賞受賞者のダニエル・カーネマン氏の研究でしょう。この研究は彼のベストセラー『ファスト&スロー あなたの意思はどのように決まるか?』の主題にもなっています。

聴覚ルーミングは、生存率を高めるという点では賢い方法と言えますが、音の速さを客観的に測定したい場合、このバイアスは不必要な障害となります。実際、より客観的な測定と理解の方法を求める様々な学術分野や科学分野では、このような思考の歪みを特定し、思考の「デバイアス」（認知バイアスの悪影響を除去する）を行う方法が熱心に追い求められてきました。例えば、医学や経営学では、この分野の研究はすでにより多く行われています。一方、教育やクリティカル・シンキングでは、この課題への取り組みはまだ始まったばかりです。

これまで教育分野では、クリティカル・シンキングによって個々人が思考を分析し、評価し、改善すると一般的に提唱されてきました。しかし、個人がこのプロセスを辿る上で、認知バイアスは大きな壁として立ちはだかります。私たちは、自分自身が持つバイアスを認識できません。したがって、ある個人が従来のクリティカル・シンキングのアプローチに従って、無意識に起こる思考プロセスを自分で「分析」、「評価」することは不可能なのです。クリティカル・シンキングの効果を高めるには、思考には偏りがある可能性があることを認識させるための啓発戦略と、認知バイアスが思考に及ぼす悪影響を特定、軽減するための介入戦略が必要です。現在、この問題にどう対処すべきかという点に、大きな関心が向けられています。クリティカル・シンキングは、従来のアプローチの良い点を残しつつ、思考の仕組みに関する包括的な理解を取り入れた革新的なフレームワークやアプローチが必要となる、新たな発展期を迎えていると言えるでしょう。

2022 年度 NACADA 年次大会報告 学修・教育センター アカデミックプランニングサポート (APS) 村上絢香

NACADA 年次大会の概要

NACADA (National Academic Advising Association) Annual Conference が 2022 年 10 月 23～26 日の間、米国オレゴン州ポートランドにて開催されました。

NACADA は在米のアカデミック・アドヴァイジングの学会および職能団体で、主に米国内でカンファレンスや研修を行っています。アカデミックプランニングサポートの前身であるアカデミックプランニングセンター設立当初から、ICU のスタッフは NACADA のカンファレンスや研修に積極的に参加し、アドヴァイジングの最新事情に通じるとともに、より高い専門知識や先進的な実践例を取り込むよう努めてきました。今回参加した年次大会は、毎年秋に開催される最も規模の大きなカンファレンスです。過去 2 年間は新型コロナウイルスの流行によりオンライン開催が続いていましたが、今回は対面で 3,700 名を超えるアカデミック・アドヴァイザーおよび大学関係者が集いました。

包括的な支援

初日にはプレカンファレンスワークショップと総会、基調講演が催されました。NACADA のカンファレンスは参加者同士の情報交換や経験の共有が重視されています。大学の規模やアドヴァイジングの専門分野ごとにコミュニティがあり、ポスターセッション形式で気軽に交流する場や、朝食やコーヒーを片手にリラックスした環境で仲を深める機会が組み込まれています。

基調講演は Dr. Megan Red Shirt-Shaw (University of South Dakota) によって行われました。今年の開催地ポートランドが歴史的に様々な先住民部族の土地であったこと、またご自身が先住民族 Oglala Lakota の一員であることで感じた教育現場での経験を振り返りながら、先住民学生への支援や先住民教育の重要性について訴えるという、アメリカならではの講演内容でした。

多様な学生が共に学ぶ「大学」という場では、包括的 (inclusive) な支援が求められますが、学生が「自分を理解してくれている人がいる、分かってもらえている」と感じられることこそが、大きな支援であると再認識しました。

障がいのある学生の支援

2 日目の午前から 4 日目は、同時並行で開催される 60 分の分科会に自由に参加するスタイルで進みました (写真 2)。分科会では多様なバックグラウンドを持つ学生 (LGBT-Q、黒人、First Generation と呼ばれる両親が大学学位を持っていない学生、Transfer など) へのアドヴァイジングがテーマとして多く取り上げられていました。ここでは特に印象深かった Auburn University の Elizabeth Smith 氏による、障がいを持つ学生の支援に関するプレゼンテーションを紹介します。

Smith 氏によると、障がいを持つ学生 (Student with Disabilities、以下 SWD) にとってサポート体制が充実していた高校から、そうでない大学へ進学することは「まるで突然飛行機の操縦を頼まれるほ

ど大きなストレスがかかること」であるそうです。そのため、長い間 SDW の進学率は高くありませんでしたが、米国内の大学における支援体制の向上も手伝って、ここ 10 年で SWD 進学者数は大幅に増加しているということでした。しかしある調査結果からは大きな課題が浮き彫りとなりました。大学進学した SWD のうち約 90%は高校で合理的配慮などの支援を受けていたということでしたが、引き続き大学に障がい申請と合理的配慮を求めた学生は、そのうちの 19%に満たなかったのです。その理由のほとんどは以下のようなものでした。

- ネガティブな相互作用への恐れ
- レッテルを貼られることへの恐れ
- 他人から低く評価されることへの恐れ

この結果からわかることは「支援を受けることは“特別なこと”ではなく“当たり前のこと”である」という認識を、私たち一人ひとりが持つことの重要性であるように思います。

また、アドヴァイジングをする上でのポイントもいくつか紹介されました。例えば SWD の学生に対しては、Appreciative Advising という open-ended question（自由回答形式の質問）を投げかけて対話をするアドヴァイジング手法が有用であるということでした。障がいの状況は多種多様で、必ずしも Yes/No で答えられるものではないためです。またアメリカでは本人が開示しない限り、障がいの有無を聞くことはできないことになっています。そのため、代わりに中学高校で先生たちからどのようなサポートを受けていたかを聞く、という手法が推奨されていました。また学生によっては disability という単語より、strength、weakness など少し表現を変えるだけで、話が聞きやすくなるようです。

障がいの種類は目に見えるものとそうでないもの、本人が自覚しているものとそうでないもの、などさまざまです。アドヴァイジングをする立場として「『誰しも隠れた障がいをもっている可能性がある』と念頭に置きながら対話することが、適切な支援につながる」という視点が新鮮でした。

さらに Smith 氏のプレゼンテーションでは「障がいは『移行期をうまく切り抜ける能力』になりうるのか」というテーマの研究も紹介されました。これは感覚器障がいや運動障がいなどの障がいを持つ学生とそうでない学生（Student without Disabilities、以下 SWOD）の 2 つのグループに対し、以下の 3 つの質問を投げかけ、その回答を比較したものです。

1. 現在の学士課程の感想を教えてください
2. 中等教育から大学への移行をどのように経験しましたか
3. この道のりをどのように表現しますか

両グループとも新しい環境に慣れることができずにストレスを感じたり、学業と生活のバランスに苦労したりする傾向は共通していました。一方で大きな差が見られた項目が 3 つあったそうです。

1. SWD は SWOD より早く学業に専念している傾向にあった。SWOD は、入学後ソーシャルライフを優先する傾向にあり、最初のテスト結果を見て、はじめて学業とのバランスを考えるようになった。一方で、SWD は最初からうまくいくとは考えず、早期から学業を優先していた。
2. SWD は SWOD より大学進学への心構えができていた様子だった。SWOD は大学レベルの授業や課せられる課題の量に対しての心構えが不十分で、困難の乗り越え方を一から身につける必要があるようだった。またその過程で失敗を繰り返し、自尊心が大きく傷ついたというコメントも見受けられた。一方、多くの SWD は、高校時代にすでに努力・我慢・物事を成し遂げることを学んだと答えた。また、問題や障壁を「個人的な挑戦」と捉え、大学に入学できたことを誇りに思っていた。
3. SWD は SWOD より大学への評価が高かった。SWOD は大学に対してより批判的であり、大学が放任的で悩む学生もいた。中には大学が自分たちに敵対的であると感じている学生もいた。一方で SWD は、大学からサポートを受けられていると感じており、高校に比べて大学は、より障がいへの理解度が高いように感じるという肯定的な意見が多かった。[1]

この調査は障がいの有無で学生を比較していますが、「青少年期に困難や挑戦、失敗を乗り越えるという体験をすることで、忍耐力や自己肯定感を養うことができる」と読み替えることもできます。そのような体験を多く経た SWD のほうが、SWOD よりも「高等教育へのスムーズな移行」についてアドバンテージがある、という主張には非常に説得力がありました。

NACADA の広がり

NACADA は 1977 年にアメリカで設立されましたが、そのネットワークは国内にとどまらず海外にも広がり、2012 年には正式にアカデミックアドヴァイジングのグローバルコミュニティとなりました。現在は 30 か国以上に NACADA のメンバーがいます。大きな組織のため、アメリカ 51 州を 10 の地域 (Region) に分け、海外は 1 つの地域としてくくられています。2 日目の午後には、この地域ごとに分かれての交流会がありました。

「海外」交流会にはカナダ、オーストラリア、オランダ、カザフスタン、日本から合計 9 名が参加し、各国・各大学の現状やアドヴァイジングの共有、また NACADA が今後さらに国際的に展開していくために必要なことについて意見交換が行われました。このような国際的なメンバーに対しては、言語や制度の違いから単語の意味が誤解されることのないよう、多言語の glossary が作成されるなど手厚い配慮がなされていました。

リベラルアーツの強み

分科会の一部にコミュニティーごとの報告会がありました。私が参加したリベラルアーツ大学のコミュニティーでは、パンデミックの影響による就職への不安の高まりから、ビジネスメジャーへの変更や転部をする学生が増加傾向にあるという話題があがりました。特に学部・専攻名が仕事に直結するイメージの STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) が人気で、「このままりベラルアーツ大学で学び続けることに意味があるのか」と将来への不安を抱えて相談に来る学生も多にいるということです。このような学生に対してどのような声掛けができるかを話し合う中で、あるアドヴ

アイザーから共有された“*There is no job for Liberal Arts YET. You are to make the job.*”という言葉が印象に残りました。

その方は加えて、「大学での専攻と仕事が直結している人はむしろ少ない」という調査結果を共有したり、企業が求める人材・人物像のアンケート結果を引用し、「メジャーや学部といった表面的な肩書きよりも、クリティカルシンキングや課題解決力など、リベラルアーツのカリキュラムの中で培われる能力こそが求められている」という事実を伝えていてと話してくれました。またこのような能力はあらゆる職業に応用でき、さらに言えば仕事に限らず生きるうえで必要な能力であるとも強調されていました。これらのことを改めて学生たちに伝え、希望と自負心を与えることも、同じリベラルアーツ大学でアカデミックアドヴァイジングを行う者としての重要な役割だと認識しました。

最後に

アメリカの多くの大学ではアカデミック・アドヴァイザーが専門職として採用されています。NACADAの会場には20年以上の経験者から1年目の新人まで幅広く集っていましたが、年齢や経験、国を超えて、アドヴァイザー同士同じ悩みに共感したり、経験豊富な先輩方にアドバイスをいただく機会があり、とても有意義な時間を過ごすことができました。また、仕事以外の面でもエネルギーを頂くことができました。NACADAのプログラムには早朝ヨガやキックボクシング、会場周辺の観光兼散歩アクティビティなど、アドヴァイザー自身の健康増進につながるプログラムが用意されていました。どの参加者も熱心でパワフルな方々ばかりで、このようにアドヴァイザーが心身共に健康であってこそ学生にも力を与えられるのだと感じました。

これからも引き続き、NACADAをはじめとした多様な現場に参加し、学んだことをアドヴァイジングに還元したいと考えています。また参加報告を通じ、学修・教育センターのミッションステートメント「すべての学生の学修をサポートすること」「教育活動とアドヴァイジングに関する新しい取り組みや概念、手法などを教員と共有すること」に貢献することができればと思っています。これからもアカデミックプランニングサポートの活動へのご支援をどうぞよろしくお願いいたします。

[1] Elizabeth Smith, “Where do I go & what do I do? Understanding Postsecondary Transition for Students with Disabilities”

(PowerPoint presentation, NACADA 2022 Annual Conference, Oregon Convention Center, Portland, OR, October 25, 2022).