

# FD Newsletter

Office of Faculty Development  
International Christian University



3-10-2 Osawa, Mitaka, Tokyo 181-8585 Japan Phone: (0422)33-3639 Email: fd-support@icu.ac.jp



## 大教室での授業法

編集後記 .....	16
教授用言語学 / 守屋 靖代 .....	17
繋がりをつくる—大教室で学生を惹きつけるには / スザンヌ・クエイ .....	18
言語学入門 I / 吉田 智行 .....	21
一般教育の授業内での自由研究課題の実施 / 岡村 秀樹 .....	23
大人数で必修の「キリスト教概論」がなぜ面白いのか / 森本 あんり .....	26
多様なメジャーの学生が履修する専門科目と教授法上の課題 / 山口 富子 .....	28
障がい学生支援セミナー報告 (2012年12月18日開催) / リチャード・L・ウィルソン .....	30

## 編集後記

リチャード・L・ウィルソン / FD 主任

少人数教育がもたらす親密な学びの環境は ICU の強みだが、教員のほとんどは大教室で、ときには教室からあふれるほどの人数の学生を相手に授業を行わなければならないこともある。このような授業ではしばしば学生のアカデミックなバックグラウンドも様々なので、課題は単に多くの学生を相手にするというのではなく、指導内容をうまく調節するというにある。FD 主任として私が目の当たりにしたのは、実に多くの教員が、その困難な課題に独創的な方法で対処しているということだった。今回はそれらの優れた試みと教員たちの熱意を、読者と共有したい。紹介する手法はいずれも、学生からも高く評価されている。

守屋靖代教授は「教授用言語学」の授業についての文章で、きちんとしたフィードバックのメカニズムを整備し、学生たちに自己評価の機会を豊富に与えることで、いかに「持続可能な経験」を与えることができるかについて書かれている。言い換えれば、それは学生たちに将来の教員としての自己像を形成させる授業なのである。スザンヌ・クエイ教授は「手話の世界」を担当されているが、ここでは様々なツール、とくに学生間でのアクティビティを導入することで、大教室に活気を与える方法が紹介されている。吉田智行上級准教授の「言語学入門 I」では、言語学の基礎的な知識を身につけることが非常に重要になるが、それを実現するのは念入りな復習や学生同士による活動、そしてフィードバックの過程である。岡村秀樹上級准教授は入門レベルの学生に自由研究を課すという試みをされているが、これは日本の高等教育では他に例のない先駆的なものである。森本あんり教授は、対話的な授業である「キリスト教概論」を長年に亘って担当された経験に基づいて、様々なテクニックを紹介してくださっている。山口富子上級准教授は「科学技術社会学」の授業のなかで、基礎的な知識と専門的な知識の間でバランスを取るべく摸索をされている。これらのエッセイを読むうちに、私には重要と思われる点がいくつか見えてきた。学生同士による学びや活動を取り入れること、学生に自己評価を行わせること、そして学生の多様性を把握すること、などが鍵と言えるだろう。これらの点の融合を可能にするのは、ひとえに教員一人ひとりの実験精神と、臨機応変な姿勢である。

守屋教授はエッセイのなかで、「言葉を教えることは単に teaching だけに携わっていればよいというのではなく……」と述べられている。大教室での授業であっても、入門者向けの授業であっても、ICU の授業は「単なる teaching」の上を行くもの。読者にもそのような意識を持っていただければ幸いである。

(日本語訳：FD オフィス担当)

### 表紙について：

今号の表紙は、2012 年度秋学期の考古学の授業中に、ICU の構内から出土した縄文中期の調理用の土器（深鉢）である。縄文土器は、欠片だけが見つかったり、砕けた状態で出土する場合がほとんどだが、表紙のものは完全に近い状態である。しかも驚くべきことに、歪みもなく直立している。この土器は加曾利 E 3 式と呼ばれるもので、4,000 年ほど前に作られたと思われる。学生たちはこの発見に大喜びだった。

## 教授用言語学

守屋 靖代 / 言語教育ディパートメント

言語を教える者は、目標言語の音の特徴、文法的特徴、語彙の特徴、意味の相違などに熟知していなくてはならない。またその言語がどのように使われ、その言語特有の文化を反映しているかにも通じていなくてはならない。言語教育において必要になるそのような知識を、現代言語学と言語教育のさまざまな分野から概観するこの基礎科目では、以下の点に特に注意を払っている。

言語教育の理論（応用言語学）の専門用語と研究法、実践のアプローチを学ぶ。日本語や英語という特定の言語を対象にせず、特定の教授法にも拘泥しない。対象言語は異なっても言語習得の根本には共通のものがあるからである。言葉は誰でも毎日使っているものであるから、言語習得について印象や感想で語ることは容易い。しかしそれはあくまで素人考えであり、言語教育に携わるプロは、学習者と教える側に関する諸問題を、応用言語学の専門用語とアプローチにより解明する能力を備えなければならない。

教員免許取得を考えている者、大学、専門学校、特殊学校も含めて将来教壇に立つことを目指す者だけを対象にしない。社会生活の中で周囲に言葉について良い感化を与えることのできる、異なる視点や立場から互いの理解のために歩み寄ることのできる言葉のプロとして成長することを目指す。ネイティブスピーカーであれば教えられるというのは間違いで、自分ができることを人に教えるには理論と実践の両方の知識が必要であることを理解させる。すなわち、母語習得や外国語学習による言語習得経験を客体化し、筋道を立てて言葉の仕組みや使い方を説明する訓練をする。

ELA と同時に履修する 1 年生が多いことを想定して、教科書は難しい専門書でなく、現場体験を反映し、まだ本格的に言語学や英語学を学んだことのない初心者のために平易な英語で書かれたものを用い、ELA で学ぶクリティカルな読み方を実践する。ワークシートやデータ、教科書サンプル等の補助教材も随時用いる。目的をはっきりさせた上で、個人で、グループで、あるいはクラス全体で作業をし考える中で、履修生自身が達成感を味わうよう配慮する。

授業構成は、教科書全 6 章を 1 章 3 コマで扱い、1 回目と 2 回目のコマは教科書の内容説明とディスカッ

ション、3 回目は学んだ内容に基づいたアクティビティという構成で、積極的参加を促す。例えば、何を規範として教えるかを考える第 3 章では、方言や若者言葉、社会的に忌み嫌われる表現等、未だスタンダードと認められていない言葉遣いを学習者がした場合、どのように対処すべきか考えさせる。

学習者は必ず間違いをおかすが、間違いには仕組みが分かっているがために混乱して起こる「良い」間違いと母語の影響や思い込みで起こる「良くない」間違いがあることに気づかせ、誤用からも学習者がどのような状態にあるか情報を得ることができることを確認する。それは履修生自身が自分の言語学習の体験から改めて気づき、これからの英語力、日本語力の向上へ繋がる契機ともなる。

高校までの英語の授業や ICU 入学後の ELA, JLP で第二言語を学ぶ経験は既に全員が持っているが、そのような経験だけでは言語を教えるには不十分であることをアクティビティを通して実感させる。実践として、外国語として日本語を学ぶ大学生が書いた作文を添削、評価させ、日本語学習者に立ちほだかる困難を明らかにし、その克服のために教員はどのような手助けができるか考えさせる。更に、日本人中学生が英語で書いた作文を添削、評価させ、今度は英語学習における困難や指導法について考える。自分が既に知っていること、できることを客体化して、それを知らないあるいはそれが容易にできない学習者に教えることがいかに手間ひまかかることか、実際に手を汚して体験させる。

最終的に考えさせるのは、評価の問題である。評価なしに教えれば学習者のモチベーションは下がる。試験に出すわよ、いい大学に入れないと脅すことは短期的には効果があるかもしれないが、それが真のモチベーションになるか、自身の経験やアルバイトで英語や日本語を教えた経験から、good language teacher の定義を考えさせる。宿題を出したら細かに添削して学習意欲をかきたてるようなコメントを書くと唱えることは簡単だが、それで学習者の意欲は継続するのか、また実際に限られた時間で全員にそのような対応は可能なのか、教員は生徒への働きかけのうち何を優先すべきなのか。You can lead a horse to water, but you can't make him drink. という英語の諺が示唆すること

に思いを深くさせる。

章ごとのクイズ、ワークシート等に加え3回のテストを実施する。何を学ぶためにこの課題に取り組むのかを説明し、彼ら自身が学習者であるから、目的を明らかにした上で課題を与える。そしてファイナルを除いて返却の際には必ず授業内でフィードバックを行い、よく書けた解答を紹介して、ピア意識から自分もそのようなことができるようになりたいというモチベーションに繋げる。このコース自体がモチベーションが向上、継続するような経験となるよう、またその経験を通してモチベーションの向上に真に有用なものは何かを考えられるよう工夫を重ねている。

言葉はアイデンティティと直結することを認識させ、その言語が内包する価値感や物の見方を知らないために、あまりに単刀直入な言い方や忌避すべき表現、相手を困惑させる表現についてどう対処すべきか、「悪い言い方」と正面から教えてしまうことはどのような問題を起こす可能性があるか、学習者の立場と教える側の立場から徹底して討論する。

コース修了時、日本の英語教育、世界の日本語教育のために貢献したいという学生が増えれば、あるいは

教員免許取得までは考えずとも何らかの形で言語教育を学びたいという学生が増えていけば、コースの目的は達成されたと考える。言葉を教えることは単にteachingだけに携わっていればよいというのではなく、自身がlearnerとして学習者の気持ちを慮り良きロールモデルを目指し、researcherとして研究意欲を絶やさず、entertainerとして手間ひま惜しまず工夫を重ねる日々の努力が大事だということに気づくことができるよう、こちらも手間ひま惜しまず履修生と向き合っている。在学中と卒業後の今後を考えること、学習者のモチベーションを上げる努力を惜しまないこと、good language teacherを常に意識し自身のモチベーションを持ち続けることについて、この授業自体が良い触発となれば、履修生は言葉についてプロ意識を持つようになったと考えられるであろう。さらに、「いつか根津先生や富山先生を超えるlanguage teacherになってみせる」という理想とするアイデンティティを導きだすことができれば、日本語教育と英語教育の両方の分野において60年に亘ってパイオニアの役割を果たして来たICUならではのコースになるのではないかと考える。

## 繋がりをつくる 一大教室で学生を惹きつけるには

スザンヌ・クエイ／言語教育デパートメント

私が大人数の授業で大切にしているのは、たとえ全員の名前を覚えることが不可能であっても、学生たちと繋がりを持つことである。ICUで過去18年にわたって一般教育や基礎科目を教えてきた経験から、自分なりに導き出した方法を共有したい。このような授業においては、受講生として1年生から4年生までが混在するため、それぞれの学生の知識や学問的な経験、それに英語の習熟度などに多様性がある。授業では専門的な内容に触れる一方で、ICUにおけるバイリンガル教育の哲学を尊重しながら、英語の能力が発展途上にある学生にも配慮するようにしている。同時に、すでに高い英語力を持っている学生にも気を配っているが、大教室で個々の全てのニーズに合わせることは非常に難しく、おそらく不可能と言ってもいいであろう。

とはいえ、シラバスや講義や課題といった授業の様々な側面において、学生たちと確かな繋がりを築くための手段やテクニックというものを、いくらかは身につけることができたと思っている。

### シラバス

シラバスにおいて、学生たちの授業への積極的な参加を期待していることと、それが学びにおいていかに重要であるかを強調することにより、毎回の出席を促すようにしている。授業では、毎回何かしらの提出物(宿題、授業内の課題、コメントシートなど)を学生から回収し、授業参加の評価基準としている(TAはこれらの提出物で、出席を管理することができる)。課題を定期的に手渡しで返却することにより、学生の名前を覚

えることもできる（これは学生が授業内の課題などの作業をしている最中に行うので、授業時間が無駄になることはない）。この方法により、80人から100人規模のクラスでも、学期末までに9割の学生の名前を覚えることができるようになった。学生たちは大勢の学生のなかでも自分の存在がきちんと認識されているということを知ると、やる気を出して授業に打ち込んでくれるという印象がある。なお、私自身は負担に感じないように、ゲーム感覚で学生の名前を覚えるようにしているのだが、さすがに学期が終わり、学生たちとあまり顔を合わせる機会がなくなると、忘れてしまう名前があることを正直に告白しておこう。

またシラバスにおいてはあらかじめ、課題の提出が遅れた場合や、授業内の課題およびテストを受けられなかった場合の対処方法、それに再テストや期限延長の条件などを明記するようにしている。これは後々の面倒を避けるためだが、クラスが大規模であるほど、これらの点を周知しておかなかった場合のリスクは大きい。

### フィードバック

学生たちには最初の授業で、フィードバックは一方通行のものではないことを理解してもらうようにしている。私は返却される課題においてフィードバックを行うが、授業方法の軌道修正を行うためにも、学生たちが、授業ごとにどれだけ学んでいるかを知る必要がある。一つの方法として、学生たちに1、2分の間に講義についての簡単な感想を書いてもらうようにしている。自分の理解を一度文章にすると、学生たちから口頭でも意見を引き出しやすくなるようだ。また授業の最後に、コメントシートにその日新たに学んだことの要点や、質問などを書いてもらうこともある。コメントや質問には、次回のクラスで言及する。その際、学生が満足するように質問に答えるために学生に名乗り出してもらうので、このやりとりでもまた彼らの名前を覚えることができる。

### 講義

講義のはじめには、イメージやキーワード、アウトラインといったものを投げかけて、これから話される内容について学生の想像を促すようにしている。全員が集中できるよう、あまり長い時間話し続けることはせず、短い映像資料やその他の教材を利用し、学生にも体を動かさせる（読んだり、書いたり、描いたり、なにかしら聴く以上のことをさせる）ことにより、講

義トピックや内容をアカデミックな空間の外側とも関連づけられるようにしている。講義の要点は、補助的な例やイラストなどを多く用いて、投影機や黒板で示す。

### 授業活動にメリハリをつける：

授業ではしばしば、学生たちに大中小のグループ、あるいはペアを組んでもらい、焦点を絞った課題や練習問題に取り組みさせる。これにより学生たちは講義から息抜きをしつつ、集中して問題に取り組むことができる。1分で文章を書かせたり、ディベートを行ったり、ペアやグループでのディスカッションを行わせることには、眠そうにしている学生の目を覚ますという効果があるだけでなく、学生同士で学びながら、新たな課題に立ち向かうきっかけを与えることにもなる。また、課題を完成させるためには他のグループとも協力しなければならないという「ジグゾー課題」も出す。さらに、財政的に余裕のある大学でときおり導入される「クリッカー・テクノロジー」と似たようなものだが、「これに同意できる人は何人いますか？」というような質問を投げかけ、挙手による投票を行うこともしている。そのあとでインフォーマルな雰囲気でのディベートに移り、学生たちには自分の意見の根拠を示してもらう。私も過去の研究結果やマスメディアからの同様な調査結果などを提示する。

### 共同学習とチームワーク：

学生主導でディスカッションを行うときは、それぞれのグループにリーダーを選出してもらう。リーダーはディスカッションを監督し、まとまった意見を他のグループに向けて発表する。ペアでの作業の場合は、「三人よれば文殊の知恵」とお互いの考えを深いところまで共有してもらい、無作為に考えを尋ねられても答えられるように備えてもらう。私としてはすべての学生に発言の機会を与えたいが、人数が多いとそれも難しい。そこで学生同士にディスカッションをさせることにより、全員に発言の機会を与えることができるというわけだ。学生同士がお互いから学び、私の説明を反復することでより理解を深めることのできる共同学習は、大規模なクラスでは重要だと思う。小規模なグループでの作業やディスカッションは多様な世界観や視点を目の当たりにする絶好の機会でもある。相手が常に自分と同じように考えているとは限らない、という現実に、多くの学生が驚きと共に気づくのである。

## 授業内での作業、宿題、プロジェクト

課題の採点は、大規模なクラスではかなりの重労働になる。そこで学生同士による評価法と採点法を設け、これを授業参加の一部として利用している。簡単な採点法について説明した上で、授業内での課題の採点をTAに任せることもできる。

映像資料を見せるために部屋を暗くしても学生たちが眠くならないように、映像を見ながら答えるワークシートを配布し、授業後に回収している。これは出席点と授業参加を確認する材料になる。また、学生たちはワークシートを見れば、これから見る映像の内容もだいたいの見当がつく。可能であれば、英語の聴き取りの苦手な学生には文字化した資料を配布し、不安や不利を感じずにクラス内での課題に当たれるようにしている。ワークシートは次回の授業やグループ・ディスカッションにおいて返却し、グループやクラス全体でのディスカッションに利用するが、これも英語力が不足している学生にとっては、他の学生の助けで理解を深めるよい機会となる。

相当量の資料を宿題として読んでくるよう配布する際は、読解問題も同時に課している。答えはグループやクラス全体でのディスカッションに利用したあと、採点のために提出させる。

大規模なクラスでは、研究プロジェクトもグループ単位で行わせる。トピックは、私が講義で扱う余裕のないものを選ぶ。これにより、学生たちは学生間で新しい知識を学ぶことができる。大規模なクラスでは、(学会のような)ポスター・セッションが効率がよい。ポスターの前にメンバーが順番に立ち、最低でも一人1回、5分程度の発表を行う。発表を済ませた学生は他のポス

ターをまわり、それぞれのグループの発表を聞く。全員がすべての発表を聞けるように各グループの移動を管理する必要があるので、ストップウォッチを使う。これにより、90人のクラスでも、2コマで2つのポスター発表のセッションを行うことができる。またポスター発表に似たものとして、各グループに新聞を作らせ、それを教室の壁に貼ってお互いに読む、というものもある。それぞれの新聞は個別のテーマに特化しており、各メンバーが執筆した記事が載っている。評価を学生間でさせることにより彼らの集中力も向上し、またその評価が授業活動のポイントにもなる仕組みだ。

## 終わりに…

大規模なクラスを運営するテクニックとして上記に紹介したものは、教員と学生、学生同士、さらには個々のやる気との間に繋がりを作ることにより、学びへの意欲を高めることができるという私の持論に基づくものである。大規模なクラスには多様性がつきものなので、しっかりした足場を組み立てることが重要だ。つまり、意味を伝えるための文脈作りが重要なのである(とくに、多くの学生にとって第二言語である英語により意味を伝える場合には)。私は映像資料やイラスト、共同学習、さらには講義中の能動的な参加を促すテクニックなどを通じて、これを実行している。授業の内容を伝えるために様々なテクニックを使い、またクラスの規模もグループ分けによって様々に変わるため、ほとんどの学生たちは積極的な参加をせざるを得なくなる。何故なら、学生たちには、私が次に何をやりだすか予想がつかないからである。

(日本語訳：FD オフィス担当)

## 言語学入門 I

吉田 智行 / 言語科学デパートメント

### コースの概略と目標

与えられたテーマは Teaching Large Classes であるが、「LNG101 言語学入門 I」は、ここ数年は履修者が 80 人程度の中規模のコースである。このコースの位置づけとしては、言語学を学んだことのない学生を対象とする基礎科目であり、言語学メジャーの学生には必修となっている。履修者の構成としては 1、2 年生が多く、3、4 年生は比較的少ない。現代の言語学の基本的な考え方と自然言語の分析法を学ぶことが目標である。

現代言語学の最も標準的な定義は「自然言語の科学的研究」である。LNG101 では人間の言語のシステムが脳／マインドにどのように組み込まれているのかについて考察するため、特に以下の分野に焦点を当てる。

- (1) 言語の音声の特質 (音声学)
- (2) 言語音の構成と音韻体系 (音韻論)
- (3) 単語の構成と内部構造 (形態論)
- (4) 句や文の構成と内部構造 (統語論)
- (5) 言語表現の意味と使い方 (意味論)

一般的に、言語学に対して学生たちが想像する内容と現代言語学の研究内容が一致することは稀である。はじめのうちは想像していたものと LNG101 で扱う内容が一致せず戸惑う学生も多い。特に理系分野に苦手意識をもつ学生にとっては、LNG101 は理系の臭いのする科目となっていると思われる。実際、メジャー制度に移行してからは理系分野に興味のある学生の割合が多くなったという印象をもつ。このような状況のなかでは、想像していたことと違うという驚きを、ネガティブな方向ではなく、新鮮な、より興味の出るような驚きに繋げることが大切であると考え。授業で心がけていることは、普段何気なく使っている母語が想像をはるかに越える緻密なシステムとして脳／マインドに組み込まれているということを実感してもらうことである。

LNG101 を履修する学生のモチベーションは非常に高く、それが成績の分布にも反映している。成績分布は毎年ほぼ同じ少し変わったパターンを示し、A と B が履修者の半分程度を占め、A の数は B の 2 倍程度になることもある。C は B と同じくらいで、D と E を合わせると C よりも多くなる。出席点を設定していないので、成績は中間試験、期末試験、5 回の練習問題に基

づいて算出している。多くの学生が積極的に授業に取り組んでくれることが、教える教員の活力となり、より良い授業にしようという努力に繋がっている。

### マテリアル

授業はハンドアウトを中心に進めるが、ハンドアウト自体は完成されたものではなく、学生たちがそれぞれ授業や宿題などで補って自分なりのマテリアルを作り上げていくようにしてある。言語学の標準的なテキストは図書館にリザーブし、個人での購入も可能であるが、授業を通してハンドアウトを作り上げないと練習問題や中間、期末などの試験問題を解くことが難しいのが現状である。このコースに関しては、パワーポイントによるプレゼンテーションよりハンドアウトの方が学生の理解を深めるように思える。特に言語データの分析に関しては、ハンドアウトの方が時間をかけて落ち着いて考えられるようである。もちろん部分的に OHP やその他の補助機材を使う場合はあるが、授業の中心はハンドアウトである。

### 参加型の授業に向けて

参加型の授業にする努力はしているつもりでも、授業効果調査 (TES) などの結果をみると成功しているとは言いがたい。このコースの性質として、教え込んで使えるようにしないと、次のレベルの授業に進めないということがある。基本がまだ理解できていない学生たちに言語のデータについてグループ・ディスカッションなどをさせても、有益な効果は得られないと思う。したがって、学生からの質問を積極的に促す努力をしている。少数の同じ学生が頻繁に質問するという状況に陥ることもあるが、積極的に質問することの重要性を強調しており、メールで届いた質問等も授業中に紹介し回答することも多い。

また、授業で講義を聴いていたときには理解できたつもりでも、後で考えてみたらわからなくなってしまうということがよくある。そこで、学生たちには復習の重要性を強調している。LNG101 で扱う内容は、学生たちがテキストを読んで自分で理解することが難しい。授業の記憶が鮮明なうちに友達と一緒に

復習することを勧めている。もちろん毎回の授業で必ず前回のレビューや質問などを最初に行い理解の確認を行っているが、復習をすることによって質問すべきことも生じてくる。モチベーションの高い学生たちほど数人でグループワークを行っていることが多く、これも学生の積極的な授業参加に繋がっているのではないだろうか。

### 練習問題

LNG101 では、上述の5分野それぞれに複数の練習問題を用意している。練習問題の形式は与えられた言語のデータを分析し質問に答えるものであるが、答えそのものを書くだけではなく、どのようにしてその答えを導いたのかを論理的に説明することも要求している。練習問題に関する質問にはメールやアポイントメントなどで速やかに対応するし、「答え」がわからないという場合には「答え」を教えてもいいと学生には伝えてある。「答え」自体だけが重要なのではなく、その「答え」をどう導くかが理解されれば、その練習問題の本質が理解できるからである。答えは5～10ページ程度を想定しているが、真剣に取り組む学生は詳細にわたる説明を20ページ以上のものを提出してくる。

練習問題の提出はオプションである。つまり、提出しなくても減点されることはない。現状としては、平均的に毎回8割以上の学生が提出する。そのうち3割から4割の学生は要求される以上の解答と説明を提出してくる。提出しない学生の多くは授業に消極的に参加している場合が多いので落第するケースも少なくない。提出は全問解答しきちんと説明したものに限っている。提出の前提となるのは、答えは全問正解、説明は論理的で的確な手順を踏んでいることである。学生には、どれくらい出来るようになったかではなく、完璧に理解していることを示すものとして取り組むように要求している。

練習問題についても復習と同様に友達と一緒に考えることを勧めている。一緒に考えて答えを導き出す過程の中で、自分一人では解けなかった問題でも理解できるようになることはよくある。また、理解できたと思っていたことを、友達に説明する際に理解不足が発覚したり、また、さらに理解が深まったりすることはよくあることである。人に分かりやすく説明できるようになれば、分析力の向上に繋がるということを体験する学生も多いと思う。したがってLNG101のグループワークは授業の外で起こっていると言えるであろう。

もちろん、友達と一緒にやっても、練習問題の答え

と説明は自分の表現で自分なりのデータを用いて説明をしなければならない。練習問題の提出をオプションにしてからは、答えを写すなどの不正行為がなくなった。また、いい加減な解答が減り、真剣に取り組んだ高度な解答が増えたこともオプションにすることによって生じた傾向である。解答の質が向上したことにより、採点もしやすくなった。時間をかけて練習問題に取り組んで、論理的なしっかりとした説明を書かせることが目的であるから、答えだけで説明のない練習問題は受け付けていない。

また、練習問題は学生とのコミュニケーションの場としても使われる。学生たちに質問や思いついたことを書くように促している。あるデータに対して一応の分析と説明を書いたが、ほかの可能性や、問題点を積極的に書くように促すのである。もちろん、採点の際に書かれているコメントや質問には必ず答えている。学生たちにとって練習問題が重要になってくるのは、中間と期末試験で失敗した場合でも、練習問題に真剣に取り組んでいれば加算され最終成績を上げることができるといことである。練習問題を提出しなければ中間と期末の合算のみが最終成績となる。採点法は、十分理解したものに3点、それ以上のレベルの解答には質に応じて1点ずつ加点するという形式をとっている。完璧かつ優秀な解答は5点にも6点にもなりうる。練習問題は5回程度あるので、その都度加点のチャンスがあることになる。

### LNG101の学生との約束

LNG101を履修する学生と約束することがある。このコースでは、授業に積極的に参加し、練習問題に真剣に取り組み、自分で様々な言語の分析を行えるようになることが重要である。マテリアルの基本的な部分は毎年同じであるから、すでにこのコースを履修した学生からマテリアルを借りて安易に良い成績を取ろうとすることは不可能ではない。しかし、そのようなやり方では言語学ができるようにはならない。一緒に考え、一緒に悩み、一緒に理解できるようになろうという雰囲気を大切にしている。そのため、練習問題や過去の試験問題などに関する情報を入手しないこと、また、コース修了後にそのような情報を他者に与えないことを約束してもらっている。もちろん断言はできないが、この約束は思ったよりも効果があると感じている。約束したという事実に対する学生たちのプライドに感服するばかりである。

現代言語学のアプローチや分析に関してゼロから始

めた学生たちが、この授業が終わる頃には、整理されたデータであればどの言語のデータでも基本的な分析ができるようになるのは喜びである。事実、そういう

学生が多い。言語学を専攻するかどうかは別として、難しい授業内容がきちんと理解できる学生が多くいてくれるのは教員にとっても励みになる。

## 一般教育の授業内での自由研究課題の実施

岡村 秀樹 / 物質科学デパートメント

### 1. 自由研究の意味

筆者が以前に FD newsletter に書かせて頂いた通り<sup>1)</sup>、本学のほとんどの文系学生は、自然科学系列の科目を卒業に最低必要な3単位だけ履修し卒業していく。自然科学の勉強は教養として必要だからと、多くの学生に物理学の科目等を履修することを勧めてみたが、そういうものはなるべくやらないで済むようにやってきたから、と履修を尻込みしてしまう。しかし、学生が自然科学について何も知らないで卒業してしまえば、せっかくのリベラルアーツ教育の機会を無駄にすることになる。そこで筆者は、文系学生がたった一つの自然科学系列の科目しか取らないならば、そのたった一つの機会に科学のエッセンスを凝縮して教える方法を模索した。わずか1学期と短い期間にそんなことは不可能にも思える。試行錯誤の上たどりついた答えは、学生に授業内で自由研究を課すことであった。

Albert Einstein は、“Education is what remains after one has forgotten everything he learned in school.” という言葉を残した。例え筆者が文系学生に物理学の公式を教え込んだとしても、ほとんどの学生は1年もたたずにその内容をすべて忘れてしまうだろう。また、インターネットが普及した今の時代、検索すればすぐに分かるような知識を学生に教えこんでも、それは教育として何の価値も持たない。教えるべきは科学という視点であり、その精神及び考え方である。

文系学生に実験をさせているのは日本では慶應義塾大学や玉川大学などが挙げられる。しかし、理系の学生と同様の課題を与えるものであったり、またしばしば、一部の意欲的な学生を対象に行うものである。一方、筆者の授業では自由研究を履修者全員に課しており、他大学

の試みとは全く異なっている。本学で筆者が担当する授業は、文系学生が「科学」の自由研究を行う、筆者の知る限り日本で唯一の授業であり、授業自体が実験的な試みである<sup>2)</sup>。

筆者の授業で学生は、研究のテーマ設定と問題の整理、それをどうやって調べるのかという実験計画、そして実際の実験及び結果の解析という、科学研究の全ての手順を行う。そのような経験をすると授業以外の場面でも、何か情報を得たときに「これは本当に正しい方法で調べたのだろうか」、「どうやったらそれを確かめることができるだろうか」という視点を持てるようになる。また、自分がそれを確かめる術を持たない場合には、「それはわからない」と答えることを学ぶ。

こうした態度は、クリティカルシンキングに必要なことである。というのは、与えられた情報の真偽を判断する上で、それがどうやって確認できることなのか知らなければ判断ができないからである。実際に自分で何かを調べたことがない人に、さあ批判的に見てください、と言ったとしても、知識が無ければ適切な判断ができるはずもなく、単に、その人がその情報を正しいと感じるかどうかが、で判断するだけになってしまう。そういう人は、極めて簡単に嘘の情報にだまされてしまう。

### 2. 実際の方法

筆者の授業では、物理の講義と自由研究を並行して行う。一般教育科目という比較的大人数でのコースで、これまでに研究の経験がない学生を対象として自由研究を指導するにはさまざまなノウハウがある。自由研究の「自由」といっても、学生は何も知らない状態から始めるの

であるから、学生の自主性を重んじつつも教員が導いていく必要がある。

授業の一連の流れは図1の通りである。最初のステップは実際の自由研究を、例として複数見せることである。この段階で、学生は往々にして「自分たちにここまでできるのだろうか」という感想を持つ。次のステップで学生に研究のテーマとなる候補をいくつか考えさせる。しかし、なかなか実施可能なテーマは出てはこない。それでも興味の近い学生同士でグループを組ませ、そのなかでディスカッションを繰り返させる。また、期限を定めてテーマを自分たちで考えさせることにより、学生は自ずと身の回りのものに注意を向け、日常的な場面においても「これはどうしてだろう」と考える習慣が身に付いていく。

研究のテーマ設定については、教員はなるべく口を出さず、学生の自主性に任せた方がよい結果が得られるようだ。興味のあるテーマを自ら選んでもらうようにすることが意欲を引き出すので、必ずしも物理のオーソドックスなテーマに限らない。物理現象の理解が目的ではなく、科学的な手法、考え方の習得が目的なので、結果がすでにわかっている定番の物理実験は適さない。インターネットを検索させ、誰も試みたことのないオリジナ

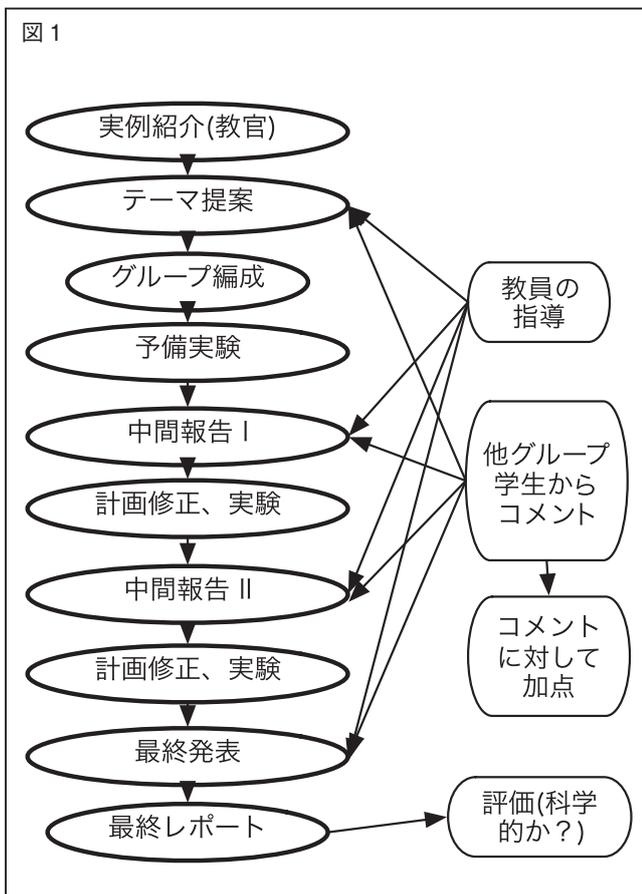
ルの、つまり、正解のわからない実験テーマを設定させる。また、学生のグループディスカッションをMoodle上で行わせることで、教員はその議論の様子を観察し、必要な“suggestion”を行うことができる。そして、早い段階で1回目の中間発表を行わせる。中間発表の前には必ず予備実験を行うよう指導することで、学生は手探りながらも、何かの実験を行ってくる。中間発表では、予備実験を踏まえた研究計画を発表させ、それを聞いている他の履修者は、相互コメントシートに各グループの発表へのコメントを書く。それらのコメントは授業の終わりにそれぞれのグループにまとめて手渡される。履修学生はこうした取り組みのなかで、問題点を整理し、それを調べるためにはどのようなことをすればよいのかということを考え、実験計画と実験の実施、考察、結論を導くという科学的アプローチを習得していく。

授業では実験のテーマもグループも、固定はしない。学生は予備実験をしてみて、テーマを自由に変えることができる。学生は他のグループの発表を聞いてヒントを得て、互いの研究に有益なコメントを交換しあう。こうして、協力的で、かつ若干のライバル心を持って、他のグループの存在を励みにしながら研究を行っていく。Moodle上でも、自分のグループだけでなく、他のグループの内容も見られるし、他のグループのディスカッションにコメントもすることができる。教員側はこうした建設的な貢献に対して、点数で評価を与える。

評価に関しては、最終レポートで評価を行うことを学生に事前に伝えておく。そうすることで学生は、中間発表を無理に飾り立てることはしなくて済む。中間発表の場は、自分たちのやっていることを紹介し、有益なディスカッションを行うための場である、ということを学生たちは認識している。

中間発表は、講義スケジュールの許す限り複数回行うことが効果的である。筆者の授業では2回の中間発表を行う。中間発表も2回目になると、学生は互いに互いの研究内容を詳しく知ってくるので、他のグループの実験結果がどうであったのか興味を持ち始める。この仕組みが、クラス全体の研究の雰囲気作りに一役買っているようである。

一連の作業で、学生は生まれて初めて、問題を見極めること、そしてそれを知るための実験のデザインを経験し、現象にはさまざまな要素がからんでいることなどに気付く。また、実験は簡単ではなく注意深くデザインされなければ意味のあるものにならないこと（実験をしたことがない文系学生は実験というのはやればすぐ結果が出るものだと思っている）、また実験結果から結論をだ



すことが限定された条件でしか成り立たないことなども学ぶ。さらに、科学的な議論というものが自分たちの知っている方法と全く異なることに気付く。

自由研究といっても、自分でやってみたというだけではまだまだ不十分で、教員からのフィードバックが必要不可欠である。どこがどう科学的でないのか、どこの論理が間違っているのか、ということに気付いてもらえなければ十分な授業効果が得られない。クリティカルな意見というのは学生によっては自らが批判されていると勘違いしてしまうこともあるので、そこには注意して中間発表の場などで「建設的な意見」ということを強調しながら伝えて行く。学生はそれによって不快感を表すこともあるが、中間発表は評価対象ではないので、最終的には、研究をよりよいものにするための“suggestion”ということも多くの場合には理解してもらうことができる。

### 3. まとめ

一般教育科目の授業の中で、いかに科学に基づく自由研究を実現することができるか、筆者なりに工夫し改善を繰り返してきた方法を紹介した。ある履修生は最後の授業で、「主張があってそこに都合のよい材料をくっつけていくというこれまでのやり方とは異なる方法がわかった」という感想をコメントシートに書いており、科学的な姿勢というものを理解させるのに一定の成果がみら

れたと考えている。

1 学期間という短い期間であるが、科学的な研究をするという経験をしたことで、履修者たちが科学的視点という、新しい視点を獲得してくれていることを期待している。一度獲得したその視点は、きっと一生、彼らが正しい判断をすることに力を貸してくれるはずである。そして、もしそうであったならば、Einstein の言葉の通りの教育効果が得られたことになる。ほとんどの履修者たちは、科学以外の分野に進んで行く。彼らが自由研究で得た科学的な考え方を、それぞれの進んだ先の社会の中で活かしていくことを、教員として心より望んでいる。

なお、一部の実験はウェブでも見られるようにしてあるので、ご参照頂きたい。

<http://subsite.icu.ac.jp/people/okamura/education/ge/projects/>

### 参考文献

- 1) 岡村秀樹、FD Newsletter Vol. 15, No.2 (2011)
- 2) Hideki Okamura, Experimental Introduction of Laboratory Work into a General Education Course, the Proceedings of the 69th Autumn Meeting of Japan Society of Applied Physics, 3a-P9-5 (2008)

# 大人数で必修の「キリスト教概論」がなぜ面白いのか

森本 あんり／哲学・宗教学デパートメント

## はじめに

授業には必ず出席すること。周囲に迷惑なので、遅刻もするな。わたしは、出席しなくてもよいような授業はしない。ICUに入学した以上、君たちは日本の他大学の学生のように振る舞ってはならない。高い学費を払って（もら）いながら、授業を欠席するような甘えた根性の学生がいるのは日本だけです。君たちが競うべき相手は、そんなところにはいないぞ。この授業は毎回、わたしと一緒に学ぶ学生との真剣勝負です。しっかり覚悟を決めていっちゃい。

これは、わたしが昨年度の「キリスト教概論」のシラバスに書いた文章です。このクラスは、毎回160人という大人数が受講する本学唯一の必修クラスです。年に5つか6つのクラスが開講されており、うち一つは英語開講です。受講学生が多いので、一般教育の中で例外的に学外から非常勤もお願いしていますが、担当者の人選は困難をきわめます。

この授業が本学で唯一必修であるということは、どんなに強調してもしすぎることはありません。これを通らねばICUの卒業生となることはできないわけで、担当教員たちはみな、いわば大学の看板を背負っていることの重みを十分に認識しています。

学生たちからすると、「必修だからしかたなく取る」という人も多いはずですが。しかし、わたしのクラスには毎学期10人を越える聴講生がいます。彼らは、すでに履修が終わった学生で、来たくて来ているのです。何人かは、低学年の時に取ったこのクラスを、成長した自分がどのように受け止め直すことができるかを知りたくて来ている。

大人数のクラスですが、私語はまったくありません。ほとんどの学生は、じっとこちらに視線を向けて、必死に考えている顔をしています。そういう時の張りつめた雰囲気、教員ならどなたでもご存じでしょう。自分の知らなかった知的な挑戦を受けて、それにどう対応したらよいのか、答えを探り続けている顔です。

このような授業を成立させているいくつかのツールをご紹介します。これらは、20年にわたる経験の中から編み出されたもので、他の先生方にも有効と思われる

る限りぜひ自由に取り入れていただき、さらに改善することができればと願っています。

## 1. 受講学生アンケート

まず、授業の始めにアンケートをとります。教員が学生たちの素顔を知り、学生たち自身にもお互いを知ってもらうためです。すでに10年以上続けているので、いわばICU生の定点観測にもなっています。「あなたは自分で信じている宗教がありますか」「これまで宗教的な教育を受けたことがありますか」「宗教やキリスト教に対する印象は」などの問いに答えてもらい、その答えはわたしのHPに公開されています。特に面白いのは「その他何でもどうぞ」という欄への答えなので、一度覗いてみてください。

<http://subsite.icu.ac.jp/people/morimoto/syllabi.html>

ICU生には「隠れクリシタン」が多いのですが、ここで自分が「キリスト教徒」であると答える学生は毎年ほぼ10-15%います。日本のキリスト教人口からすると10倍以上の密度ですが、残る9割近くの学生にとっては、そういう学生が隣に座っている、ということを知るだけでも大きな刺激になります。

アンケートには、学年や専攻予定などの他に、「ニックネーム」を決めて書いてもらいます。HPでの公開も、このニックネームで行われているので、個人情報保護されています。印象深いニックネームが多いので、学生のことは卒業しても本名でなくニックネームで覚えているほどです。

## 2. 質問票

ニックネームは、授業中の質疑などに使います。多くの教員が「コメントシート」をお使いかと思いますが、わたしは自分で「質問票」を作っています。大人数で質疑の時間がどうしても不足しがちなため、授業中に抱いた質問を書いて授業後に提出してもらいます。毎回30-50枚ほど出ますが、わたしはそれに全部レスポンスを書いて次回の授業時に返却します。その際、次の3つの選択肢に印を入れてもらいます。「あなたはこの件に関して、1. 授業中にニックネームで指名され説明や受け答えをしてもよい。2. 授業中にニックネーム

で内容の一部ないし全部を紹介されてもよい。3. 授業中には触れないでほしい。」これは、本名を出すことや授業中に立ち上がって質問することに気後れを覚える学生にも積極的に参加してもらうための方法です。

毎回の授業の冒頭には、その中からいくつかを取り上げてコメントし、可能なら学生本人に補足してもらいます。それがさらなるコメントや質問を生み、他の発言者も出てアドホックなディスカッションが始まることもあります。批判や疑義や誤解を含むコメントは、取り上げると特に教育的効果が高く、わたしにとって「おいしい」宝の山となります。学生の質問が次に予定されている講義内容を先取りしている場合、それは授業が波に乗っていて学生と教員が同じ波長で進んでいることの証拠にもなります。この時間は、20分から30分に及ぶことがあります。このような自由は、この授業が本質的に知識の伝達や積み上げを目的としていないから許される贅沢で、他の教科では難しいかもしれません。

### 3. 出席簿

わたしの授業は、ICU用語では「インクリ」(Introduction to Christianity)ではなく「あんクリ」と呼ばれていることも知っています。学生や卒業生によく言われることは「抽選に落ちた」ということで、できればわたしももっと多くの学生に語りたと思っています。ただ、成績は甘くなく(GPA 2.7前後)、抽選でないところで「落ちる」すなわちEをもらう学生は、毎回ほぼ1割います。

成績内容でも落ちますが、出席で落ちる学生もいます。大人数のクラスで出席を取る方法は、わたしの場合「出席簿」です。これは学生の一覧を回し、自分の欄に名前を書いてもらうだけの簡単なものです。その気になれば、学生は友人に代書してもらうこともできるでしょう。しかし、「署名」は本人の人格をかけた誠実な契約行為だ、と説明すると、ICU生はきちんとそれを受け止めて尊重してくれます。だからこそ1割も落ちるのでしょう。

出席表は、学生に出席を促すための道具なので、次回に出席表を回すことを予告することもあればしないこともあります。これを1学期に6回取り、3回欠席があれば自動的にEがつきます(Three-Strike Out)。学生にははじめからこのことを伝えてあり、シラバスにも明記してあります。病気、就活、教育実習、どんな理由でも例外を認めません。そういう事情があれば、別の時に欠席しないようにすればよいだけです。それできなければ、授業の本来の目的は達せられませ

るので、再履修してもらいます。

授業は、その場で交わされる問いと答えを共有し、ともに向き合って考えることが重要なので、メイクアップは原理的に不可能です。学問領域にもよるでしょうが、それを課題図書のリディングなどで代用できるようなら、そもそも授業は不要だということになります。

ただ、冒頭に掲げましたように、どんな方法で強要するより有効なのは、学生に興味をもってもらえるような授業をすることです。毎回の授業が面白ければ、学生は出席など取らなくても喜んで出てきます。単位を必要としない聴講生が多いのも同じ理由です。

### 4. ディスカッション

ICUの学生はディスカッションを好みますが、授業として行うなら、それはただ好き勝手なことを言い合うのではなく、“informed discussion”でなければなりません。それを保証する一方法をご紹介します。学生には、主題に関する文献を読ませ、それに対する応答をA4用紙上半分にプリントアウトして持参させます。残る下半分には、ディスカッションで得た新しい知見を手書きで書き入れ、その場で提出してもらいます。上下両方が揃っているものだけを評価します。学生は、ID番号末尾の数字で10グループにわけ、別にもう一つ大教室を確保して分散してもらいます。

### 5. 授業内容

実際の授業内容の紹介はこの小論の目的ではありませんが、一言だけ申し上げておくと、これは聖書や教理の知識を教える時間ではありません。学生の中には、いわゆるミッション系の学校に通っていた人もいますが、すぐに高校までの授業とは違うことを悟ります。ICUのキリスト教概論は、自分がそれまで当然のように前提にしてきた常識や視点を問い直す時間です。キリスト教への回心を迫ることは、逆効果なのでいたしません。しかし、学生たちは知的にばかりでなく実存的にもチャレンジを受けて揺さぶられます。特に宗教観や世界観などの価値をめぐる問いは、自己の文化的なアイデンティティにも関わっており、ふだん意識的に検証することが少ないので、これを以前とは違う角度から新しく多面的に見ることができるようになってほしいと思います。

そのために重要なのは、批判的思考力を高めることです。Critical Thinkingは、他人の考えではなく自分の考えを批判の俎上に載せることですので、キリスト教徒にとっては自分の信仰を批判的に見つめ直すこと

ですが、それ以外の大部分の学生にとっては自分の無宗教や無信仰を批判的に問い直すことを意味します。

学生の中には、地元の教会の牧師に「ICUのキリスト教、特にあの先生のキリスト教概論には気をつけなさい」と言われてくる人もあります。わたしのキリスト教理解がリベラルすぎて危険だということでしょう。しかしわたしは、彼らがこれから否応なく受ける人生の荒波にも負けない成熟した大人の信仰を養ってほしいと心から願っています。そのためには、キリスト教に対する多くの批判にも正面から向き合わねばなりません。懐疑を通らない信仰は脆弱です。

神道・仏教・イスラームなど他宗教の知識も、キリスト教を理解する上で不可欠です。「一つの言語しか知らない者は言語について何も知らない」のと同じように、「一つの宗教しか知らない者は宗教について何も知らない」からです。

## おわりに

わたしの授業をご覧になりたい方は、いつでも歓迎します。予告や連絡も不要ですので、どうぞいきなりおいでください。飛び入りの発言があれば、なおさら嬉しく思います。新任教員の中には、1学期を通してこの授業を聴講した先生もおられます。

なお、キリスト教概論では使いませんが、中規模のクラスでは Moodle の使用が効果的です。連絡や資料配付だけでなく、グループディスカッション、プレゼンテーション、小テスト、評価など Moodle の具体的な使用法を説明したレポートを書きましたので、ご興味のある方はそちらをご覧ください。ウェブで全文が読めます。実際の画面や学生の授業評価も掲載されています。

森本あんり「ICT活用による自発的学習者の育成」、私立大学情報教育協会『大学教育と情報』Vol. 20, No.1 (2011年6月号)、19-21頁。 [http://www.juce.jp/LINK/journal/1103/03\\_02.html](http://www.juce.jp/LINK/journal/1103/03_02.html)

## 多様なメジャーの学生が履修する専門科目と教授法上の課題

山口 富子／社会学・人類学デパートメント

### はじめに

今回のニュースレターは「大型クラスの教授法」がテーマですが、それを「多様なメジャーの学生が履修する比較的大人数の専門科目の教授法」と読み替えて、筆者が担当する専門科目についてご紹介をさせていただきます。一見、テーマの飛躍が過ぎるように思われるかもしれませんが、比較的履修生の数が多いクラスにおいて、どのような一般教育を行い、どの程度の専門教育を行うかといういわゆるバランスの問題は、一般教育科目、基礎科目、専門科目、すべてにおいて共通する課題かと思えます。また、専門科目における学生とのやりとりは、一般教育科目、基礎科目といった大型クラスで見られるやりとりと類似した点があるため、こうした問題の設定は、あながち今回のテーマとはかけ離れているわけではないと考えています。そこで、今回は、広い教養を求めるリベラルアーツ教育という文脈において、深い専門性を求める専門科目をどう展開すべきか、という問題について考えてみることにします。

今回のテーマの正当性についてはこれくらいにして、本題に入りたいと思います。今回は、筆者が担当する「SOC309 科学技術社会学」を事例として取り上げたいと思います。この科目は、毎年、日本語で開講する3単位のクラスです。現在は、3、4年生を中心に、20名から30名程度の履修があります。履修生は、社会学メジャーの学生だけではなく、教育・メディア・社会、環境研究、あるいは生物学といった異なる関心を持つ学生、また日本語を母語としない学生の履修など、多様です。通常、3コマ縦組みの時間割を組み、10週間で2つの事例研究を取り扱い、講義と演習そしてプレゼンテーションというサイクルを2度実施するという形態で授業を進めています。

クラスの目標は、(1) 科学技術社会論の学術的な論文を理解する力を身につける、(2) 科学的な「事実」の事実性を紐解く力を身につける、(3) 自己の価値観をリフレクションできる能力の習得をする、としテーマは以下のように設定しています。

本コースでは、科学技術を巡る論争を事例とし、科学・技術と社会の関係について考える。「遺伝子組換え作物」「原発問題」などを取り上げ、科学技術と社会の境界に生じるさまざまな問題を吟味する。受講生は、クラスで与えられた役割（賛成派/反対派、科学者/市民/行政官など）に基づき論点の整理をし、論点を立証するためのデータを収集する。議論の内容を記録しながら授業を進め、他者の発言のみならず自己の発言もリフレクシブに捉える力を培う。

2012年度冬学期  
SOC309 シラバスより

クラスでは、「ガバナンス」「専門知—現場知」「リスク社会」「市民参加」「非対称的な社会関係」など、どちらかと言えば社会学の専門領域に足を踏み込んだ概念についての理解と習得を求める一方で、ICUのリベラルアーツが目指す「問題を見つける力と解決する力」、「真実を探るための批判的思考力」、「既成概念にとらわれず挑戦する柔軟な心」の力を養うことを私なりに志向しています。世の中で「科学的に正しい事実」とされていることを取り上げ、それらがなぜ「事実」として社会の中で通用しているのかを考え、その社会性を紐解くことを学生に求めています。

### クラスの概要

抽象的なクラスの目標をより身近な問題に引き寄せるために、クラスでは毎年2つの事例を取り扱うことにしています。今年は、「遺伝子組換え食品」と「原発」の問題を事例として取り上げることにしました。その他、科学技術社会論の領域には、BSE問題、口蹄疫を巡る問題、薬害エイズの問題、宇宙開発における事故の問題など、さまざまな事例の蓄積があるため、将来はその他の事例も取り扱っていく計画です。クラスでは、履修生を5から6のグループに分け、それぞれのグループにある種の集団としてのアイデンティティーを課しています。例えば、遺伝子組換え食品の場合は、「反対派」「賛成派」という役割を、原発問題の場合は、「東北産の食品を積極的に購入して食べるべきだ」「内部被ばくが心配なので、そうした食品は食べたくない」という2つのグループに分けています。グループの割り振りは、学生自身の価値観、考え方については一切考慮せず、一方的に教授側で決定しています。与えられたアイデンティティーを通して自らも一定の価値観に縛られているということに気付いて欲しいわけですが、

これまでの履修生の様子を見てみると、特に自己の価値観と異なる役割が与えられた場合、自身の価値観を鮮明に感じ取るようです。

先に述べたようにクラスは、講義、演習、プレゼンテーションという3つの構成要素から成り立っていますが、履修生は、講義に先立ってそれぞれの事例についての、あるいはその事例を考えるにあたって参考になるような先行的学術論文を読み、講義に臨むことが義務づけられています。講義は、履修生が適切な事前準備をしていることを前提に、まず最初に事例の概要と問題の所在について教授側から情報を提供、あるいはゲストを招き、鍵となる情報の提供をいただいています。それを受けて、演習において履修生は関連文献から得られたアイデアと、鍵となる有用な関連情報・データを収集し、その中でそれぞれの役割の主張の裏付けとなる証拠を探し出し、グループメンバーと共有し、自らのグループの主張を社会学的な理論と関連づけながら議論を進めます。クラス全体で行うグループ・プレゼンテーションでは、グループ別で自らのグループの主張に関連するデータを指し示しながら、それぞれの主張の妥当性を述べ、他のグループとの議論を行います。その後、グループから選出された代表者1名が、演習最終コマのパネルディスカッションに登壇し、それぞれ何が事実で、何が事実ではないかを確認した上で、それぞれが事実と考えることにどのような違いがあるのか、なぜそのような違いが生じるのかといった、「事実」の事実性の確認をします。

ここまで書いてきたことを単純に捉えると、ディベートのクラスと何が違うのか？との疑問がでてくるかもしれませんが、ディベートとの違いは、本クラスでは事例について議論に勝つために事象を吟味するという作業を超えて、先に述べたような社会学的な概念と関連づけて、論を立てるという点です。当クラスでは、社会学的な概念、例えば、「非対称的な社会関係」といった概念を使い、自らの立場と主張を解釈し、社会学的な枠組みに沿ったストーリーを組み立て、他のグループに対しての説明責任を果たすという点です。演習から得られる結論は議論の勝ち負けではなく、社会学的なレンズを通して、何も疑問を持たずに「当然」と自分が受け入れてきた事実・既成概念に新たな理解、気付きを与えることを目指しています。この点がディベートと大きく違うことを理解いただけたと思います。

ただし、このような枠組みで授業を進めるためには大きな課題があります。最初に述べたように、本クラスは専門科目でありながら多様なメジャーの学生が履修をします。つまり、さまざまな基礎教育を受けてきた学生が履修するため、社会学的な立場から物事を捉えるための前提条件が整っている学生ばかりではありません。どのような学生が良い悪いということではなく、専門的な概念についてどこまでかみ砕いて説明をする必要があるのか、あるいはどこまで深く切り込ん

でいくのかという点で、いつも迷いが生じるのです。このクラスはもう何度も開講してきましたが、毎年同じような課題に直面し、未だに良い答えが見いだせないというのが正直なところです。履修生の数が増えれば増える程、どこに照準を合わせるかが難しい問題となります。他の先生方も多かれ少なかれこうした問題に直面しているのではないのでしょうか。先生方との対話を通して、こうした課題の解決の糸口を見つけていければと思います。

## 障がい学生支援セミナー報告 (2012年12月18日 開催)

リチャード・L・ウィルソン / FD 主任

「今回の発表がわれわれの身体性についての新たな見方を切り拓ききっかけになればと思います」。

この謙虚な言葉をもって稲原美苗氏は、近年の特別支援セミナーのなかでも、優れて示唆に富んだ感動的な発表を始めた。現在、東京大学共生のための国際哲学センターの上廣特任研究員である氏は、フェミニズムにおける身体性の理論と、身体的な障がいとを結びつける。女性や同性愛者の身体がいかにか不完全な身体と捉えられているか、かつ女性や同性愛の主体が、社会・文化的に不適切とされているかを、フェミニズムの理論は説く。障がいとは、「標準的」な状態が絶対的に正しいという認識に立つ「医療モデル」に由来するカテゴリーである。「女性の身体および障がいを持つ身体は、法や医療、政治的な言説を通して病的なものとしてされ、管理され得る対象となる」。

稲原氏はこのモデルの脆弱性（標準的であるという考え方は、まさにその不可能性に対する不安の一形態である）を指摘し、そのような「標準的な在り方」を問い直す議論の場として障害を捉えることを主張する。これは単に学術的な立ち位置からのものではない。「障がいは他者にのみ生じることではない。それは、私たちの周縁だけではなく、中心にも生じることである」と氏は忠告する。「私たちは脆い存在であり、私たちの体はいつ病気になったり、障がいを負ったりしてもおかしくないということを理解しなければなりません」。別な言い方をすれば、氏が私たちに普通とは本当のところ何なのかということ問いかけているということである。それは障がい者と健常者双方の複合的な視点から、生きることとは何かを考えてみることだ。

稲原氏は脳性麻痺である。氏にとっては体をまっすぐにすることも容易ではないし、話すことも集中力を要する重労働である。だが彼女の生き方と活動が結びつくと、そこには独創的な差異や人間の可能性についてのメッセージ、つまり『生』の一部になりなさい、なぜならあなたもまた『生』なのだからが生まれる。このメッセージは、多様性——その言葉の最善の意味で——を目指すICUのような共同体にとって、特に意義深いものである。

(日本語訳：FD オフィス担当)