

2019年度

ファカルティ・ディベロップメント活動報告

東京基督教大学

はじめに

「このように労苦して、弱い者を助けなければならないこと、また、主イエスご自身が『受けるよりも与えるほうが幸いである』と言われたみことばを、覚えているべきだということ、私はあらゆることを通してあなたがたに示してきたのです。」

(使徒の働き 20 章 35 節)

2019 年度の FD は、学修支援に焦点を絞って繰り返し行った。その理由は学修上の課題が原因での休学また退学という事態への取り組みが求められたからである。学生個人への支援と併せ、共同体を形成することによる学生支援の在り方を模索する研修にも新たに取り組んだ。

第 1 回ファカルティ・フォーラムは、二本の紀要論文の合評会を行った。山口希生兼任教員の論文「マルコ 13 章と神殿―ダニエル書との間テキスト性」の発表に対し、伊藤明生教授が講評を行い、新約学の現今の研究をめぐってディスカッションを行った。井上貴詞准教授の論文「教会が主体的に取り組む福祉ミニストリーの探索的研究 I」に対し、菊池実教授が講評をし、キリスト教会における福祉の実践をめぐってディスカッションを行った。

教職員研修会は、共同体形成による学生支援を目指して、ワークショップ・デザイナーの元木一喜氏を招き「教職員と学生をつなぐコミュニティ形成」をテーマに行った。元木氏は共同体形成による新しい学びのあり方について、学校長等を対象としたセミナーの講師として活躍中の方だが、本学においては未開拓のテーマであり継続して取り組みたい。

第 2 回ファカルティ・フォーラムでは、「発達障害のある学生への大学の対応について」と題して、栗原慎二先生（広島大学大学院教育学研究科教授）の長年の研究と実践を踏まえた講演を聴くことができた。近年の高等教育において発達障害をもつ学生へのサポートは喫緊の課題であることを再認識させられ、実際的な示唆や励ましをいただいた。

また、教育改善のための FD を教授会と併せて二回行った。「成績評価と説明責任」について教務部長である岡村直樹教授と徐有珍助教を講師として行い、続いて「初年次学修支援について」立山剛教務部職員・兼任教員を講師として行った。いずれも学修支援をめぐる課題への具体的な取り組みを教員間で共有するための FD であった。

活発な紀要合評会、学修支援をめぐる学内外の講師による啓発に感謝したい。

学部長（FD委員長） 大和 昌平

目 次

ファカルティ・ディベロップメント (FD) 委員会規程	1
2019年度 FD 委員会構成員一覧、FD 活動一覧	2
教職員研修会 (8月23日)	3
「教職員と学生をつなぐコミュニティ形成」	
講 師：元木一喜 (ワークショップデザイナー、エデュケーター)	
第2回ファカルティ・フォーラム (1月7日)	17
「発達障害のある学生への大学の対応について」	
講 師：栗原慎二 (広島大学大学院教育学研究科教授)	
教育改善 FD (2月4日)	45
「成績評価と説明責任」	
講 師：岡村直樹、徐有珍	
付録	
授業評価	
学生による授業評価アンケート (2019年度) 実施要領	
教員による授業相互評価 (2019年度) 評価項目	
案内ちらし	
第1回ファカルティ・フォーラム (6月4日)	

ファカルティ・ディベロップメント（FD）委員会規程

2008年（平成20年）9月9日施行

（目 的）

第1条 東京基督教大学は、建学の精神に基づき、教育理念の実現に向け、教育活動の継続的な改善と支援を目的として、ファカルティ・ディベロップメント活動（以下「FD活動」という）を推進するため、ファカルティ・ディベロップメント委員会（以下「委員会」という。）を置く。

（審議事項）

第2条 委員会は、前条の目的を達成するために、次に掲げる事項を審議し、FD活動を推進するための組織的な取り組みを行う。

- (1) 教育研究活動のための調査および支援
- (2) 授業内容・方法の改善・向上のための計画・実施
- (3) 新任教員研修
- (4) FD活動の点検及び評価
- (5) FD活動報告書の刊行
- (6) FD活動に関する情報の収集と提供
- (7) その他FD活動の目的達成に必要な活動

第3条 （削除）

（委員会の構成員）

第4条 委員会は、次の各号の委員をもって構成する。

- (1) 学部長
- (2) 学科長
- (3) 専攻長
- (4) 教務部長
- (5) 研究科委員長
- (6) 委員長の指名する教職員 若干名

（委員長）

第5条 委員会の委員長は学部長がこれに当たり、委員会を代表する。

（会 議）

第6条 委員会は、適宜会議を開く。

2 委員会は、委員長が招集し、その議長となる。

3 委員会は、委員の過半数をもって成立し、審議事項の決済には、出席委員の過半数の賛成を必要とする。

（事務担当者）

第7条 委員会は、本学におけるFD諸活動を実施するために、事務担当者を置く。

（規程の改廃）

第8条 この規程の改廃は、委員会の提案に基づき、教授会の議を経て学長が行う。

附則 [2008年（平成20年）9月9日制定]

この規程は、2008年（平成20年）9月9日から施行する。

（省略）

附則 [2020年（令和2年）2月4日改正]

この規程は、2020年（令和2年）2月4日から施行する。

2019年度 ファカルティ・ディベロップメント委員会構成員

大 和 昌 平 (委員長)

中 澤 秀 一

菊 池 実

岩 田 三枝子

岡 村 直 樹

伊 藤 明 生

2019年度 FD 活動一覧

開催日	FD 活動	講師・発題者	場所	対象	参加者数
2019年 6月4日	第1回 Faculty Forum 紀要合評会		大会議室	全教員	17名
2019年 8月23日	教職員研修会 「教職員と学生をつなぐコミュニティ形成」	元木 一喜	大教室	全教職員	30名
2020年 1月7日	第2回 Faculty Forum 「発達障害のある学生への大学の対応について」	栗原 慎二	FCCチャペル	全教員	21名
2020年 2月4日	「成績評価と説明責任」	岡村 直樹 徐 有珍	大会議室	全教員 教学職員	30名
2020年 3月10日	「初年次学修支援について」	立山 剛	大会議室	全教員	19名

2019年度 東京基督教大学

教職員研修会

2019年8月23日(金)午前 9時～12時
国際宣教センター館 (FCC) チャペル

「鉄は鉄によって研がれ、人はその友によって研がれる。」(箴言 27:17)
関わるコミュニティによって人が育ち、変わることが、近年注目されています。われわれ教職員と学生がコミュニティを作ってゆく可能性や創造性について、今回は学びたく計画しました。期待をもってご参加ください。

〈プログラム〉

9:00-9:10 礼拝 山口陽一学長

9:10-9:15 2019年度教育研究優秀教員表彰

9:15-12:00 講演「教職員と学生をつなぐコミュニティ形成」

講師：元木 一喜 (ワークショップデザイナー | エducator)

北海道帯広出身。大学院修了後、高校と情報分野の専門学校で6年間教壇に立ち、学生が主体的に学べる授業実践やゼミ活動を行う。退職後、株式会社LITALICOに入社。現在は、ITxものづくり教室「LITALICO ワンダー 吉祥寺」の教室長。その傍ら、エデュケーションユニット「unworkshop」として、子どもものづくりワークショップから人材育成・組織開発まで。考え方のフレームを外し(un-)、本質に迫る研修やワークショップのデザインを行っている。

- LEGO® SERIOUS PLAY®メソッドと教材活用トレーニング修了認定ファシリテーター (2018 取得)
- ワorkshopデザイナー (青山学院大学学校教育法履修証明プログラム修了)
- 科学技術コミュニケーター (北海道大学科学技術コミュニケーター養成プログラム修了)
- 教員免許 (高校一種・情報) 所有

(途中コーヒープレイクあり)

12:00 終了

主催：FD委員会・総務部
fd@tci.ac.jp

- * 昼食(弁当)をご希望の方は、7月5日(金)までにサイボウズにてお申し込みください。
- * 午後は博士論文研究中間発表会(論文提出資格審査)が予定されています。
学生への励ましのためにもぜひご参加ください。

時間：13:00-15:00
会場：FCCチャペル
資格審査：藤田潔
中間発表：小山顕



礼拝

「TCUのめざすコミュニティ」 I コリント12章12～27節

山口 陽一

夏期伝道、異文化実習、大学院のインターン、数多くのキャンプなど、学生たちの充実した夏もここまで守られ感謝いたします。夏期の休暇はいかがでしたか？ 7月24日に吉持名誉理事長の合同葬があり、今日は宮村武夫先生の葬儀が都内で行われます。本学に大きな貢献をされた個性的な二人を天に送った夏でした。一方、オーストラリアへの語学研修が発発し、明日はオープンキャンパス、来週には留学生を迎えます。世代の交代を覚えつつ、渡されたバトンをしっかり握って秋の歩みを始めたいと思います。

本日は、ワークショップデザイナーの元木一喜さんを迎えて「教職員と学生をつなぐコミュニティ形成」のワークショップです。これを覚え、聖書の教えに耳を傾けましょう。

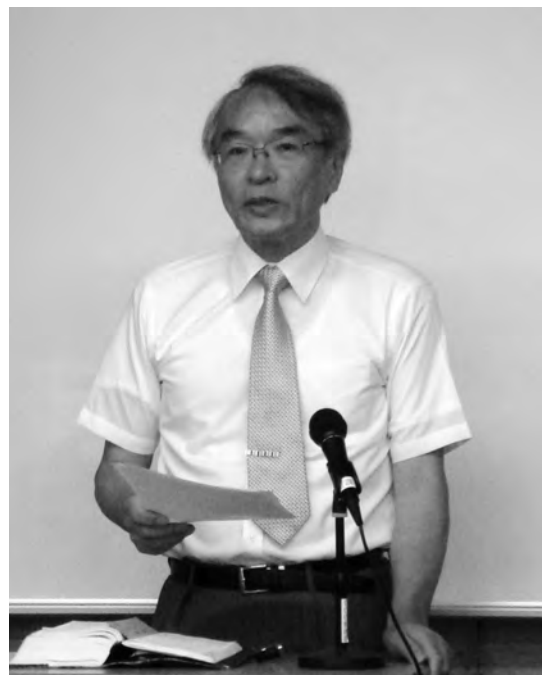
三つのことを短く申し上げます。まず、コミュニティの形成はキリスト教の際立った特徴であることです。使徒信条においても「われは聖霊を信ず。聖なる公同の教会、聖徒の交わり」と告白します。世界に広がる教会は、2000年一度も休むことなくキリストの復活の日を覚えて礼拝をささげ、「交わり」（コミュニオン）、祝いの食卓「聖餐」を続けています。ちなみに、仏教には「教会を信ず」に相当する考え方はありません。日本では政策的に家の宗教とされて今に至っていますが、そもそも仏教は個人の人生哲学です。宮村武夫先生は私たちに「存在の喜び」という大切な言葉を残してくださいましたが、私たちは神に存在を喜んでいただく個人であり、また「存在の喜び」の一つのコミュニティなのです。

次に、そのコミュニティはグローバルです。神

道はコミュニティの宗教ですが、あくまでも日本民族の宗教で、民族的均一、同調、同化を求める性質があります。これに対してキリスト教は、13節「私たちはみな、ユダヤ人もギリシア人も、奴隷も自由人も、一つの御霊によってバプテスマを受けて、一つのからだとなりました。そして一つの御霊を飲んだのです」と言われるように、民族を越えるコミュニティです。来週、また新しい留学生を迎えますが、それはキリスト教コミュニティにとって本質的なことなのです。

最後に、キリスト教のコミュニティには、きわめて顕著でユニークな特徴があります。21節「目が手に向かって『あなたは知らない』ということにはできないし、頭が足に向かって『あなたがたは知らない』と言うこともできません」。「あなたは知らない」と言われたり、「私は知らない」と思ったりし易い時代に、真っ向から「否」を言うコミュニティです。22節「それどころか、からだの中でほかより弱く見える部分が、かえってなくてはならないのです」。26節「一つの部分が苦しめば、すべての部分が共に苦しみ、一つの部分が尊ばれば、すべての部分がともに喜ぶのです」。

私たちはこのようなコミュニティをめざして参りましょう。



講演

2019年度 東京基督教大学 教職員研修
教職員と学生をつなぐコミュニティ形成


 元木 一喜 / MOTOKI Kazuyoshi



学びに関するデザインを行うユニット unworkshop
人材育成・組織開発から、こどもの体験型学習まで
考え方のフレームを外し、本質に迫る研修やワークショップを实践



遊びと学びは別物じゃない ワークショップデザイナーが教える、ワクワクを生む3つの秘訣
Kazuyoshi Motoki | TEDxHIU

 **東京基督教大学**
Tokyo Christian University

CONCEPT
「Stand in the Gap 破れ口にキリストの平和を」

不確実性や変動性の高い社会において
GAPを1人ひとりが向き合い、コミュニティとして
学び合うための大切なコアを探求する

目的
コミュニティや関係性づくりの秘訣を知り
ワークショップデザインやファシリテーションのコツを学ぶことで
大学というコミュニティをより良くしていくヒントを得て
共に働く1人ひとりの才能開花する一歩を踏み出す

進め方

目的と進め方
コミュニティとリミックスの関係

WORK1
コミュニティ・組織 失敗事例について知る
関係性が壊れる4 毒素について知る

WORK2
WORK3
チェックアウト

Grand Rule

今ここに集中する
自分ごとで考える
ちがいを楽しむ

でも無理はしない

WORKSHOP

日常とは異なるもの見方から発想する
コラボレーションによる学びと創造の手法

新たな考え方に触れる
新たな見方に気づく
多様な意見に触れる
当たり前だと感じていた考えに気づく
新しい選択肢を見つける

参考: 10-55+7 | Ministry Design <https://ministrydesign.co.jp/workshop/>

CHECK-IN

どこの誰 (呼ばれたい名前、所属活動)	最近何に忙しい (忙しさ自慢)
今の気分 0~100点 (体調や今感じている事など)	今期待すること

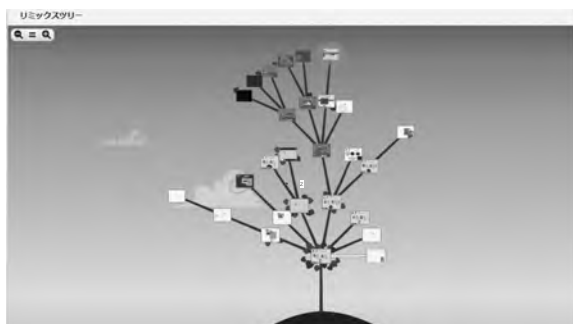
Scratch

プログラミング言語



Creative Learning Spiral

参考: <https://td-discuss.media.mit.edu/t/topic/239>



参考: Scratchウェブサイト クレジット-GitHub,Scratch

REMIX

創造性はゼロから生まれるものではなく
いるいるな人のアイデアから触発され
リミックスしていく中で生まれる

Community

ラテン語では、「源泉」を意味する **communis**
フランス語では、「誰でも使用可能な」を意味する **communer**

コミュニティとは、特定の境界線がある特定の場所のことでなく、
共有されているリソースによって定義づけられる場所を意味する

参考：学習する学校——子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する

WORK

Remix Drawing

3sec・3sec・3sec

例えば、一つのことを10人くらいでやってみる。私の横に誰かがいて議論をすることは、普通のコラボレーションで、言わば水平型のコラボレーションです。しかし垂直型のコラボレーションでは、私が何かをして、それを次の人が受け取って何かを加え、その次の人がまたそこに何かを加える。その際、ただ一緒に同時進行でやっているわけではないので、お互いの時間はずれています。それによる効果が、実は大きいのです。ですから会議なども、時間軸で分けて行うようなことをやってもいい。

上田 慎行氏（同志社女子大学現代社会学部現代こども学科特任教授/ネオミュージアム館長）
ブレイフルシンキング・ワークショップ〜楽しく、チャレンジしたいと思える職場をつくる〜

参考：ブレイフルシンキング・ワークショップ〜楽しく、チャレンジしたいと思える職場をつくる〜 | 日本の人事情報カンファレンス
<https://jpbku.jp/hr-conference/report/2021/11/report.php?id=644>

REFLECTION

今回のワークで感じたこと・得られたこと
こんなことが出来るかも

コミュニティ・組織 失敗事例

VUCA

超高齢化、人口減少、異常気象、インターネット普及がもたらす様々な変化など私たちはすでに予測できない社会にいる



参考：VUCAとはなにか？ 打撃隊の人数の3つの要素 | Berita Global Blog
<http://www.berita-globalblog.com/vuca>

case1

評論家姿勢になっていて、当事者意識がない
コミュニティの問題に直接自分が関係している感覚を抱きづらい

case1

評論家姿勢になっていて、当事者意識がない
コミュニティの問題に直接自分が関係している感覚を抱きづらい

理由1

その問題を他者、他階層や他部門のせいできている事象に思えてしまう

(例) 売上が上がらないのは、営業・広報の問題であって、私たちは関係ないように思える。しかし、実際には営業・広報部と接点をもつ私たちの対応で士気を下げたり、効率を下げている現状に気づけていない。

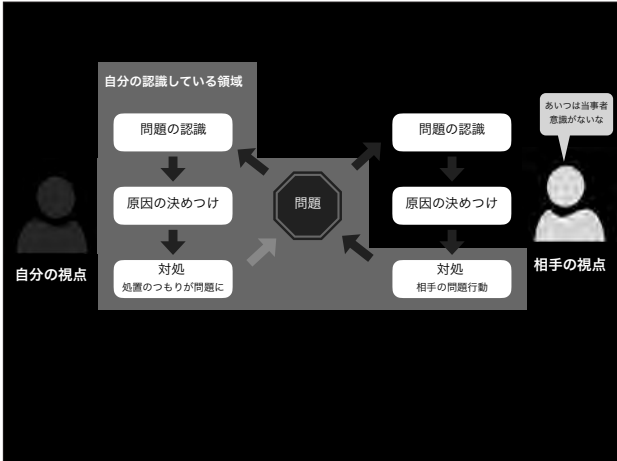
case1

評論家姿勢になっていて、当事者意識がない
コミュニティの問題に直接自分が関係している感覚を抱きづらい

理由2

自分が取っている言動に対する周りへの影響は、他人がみているようには実感できない、ただし周りはよく見えている

(例) 自分のことは見えないのに、他人のことはよく見えることによって、どれだけ冷静に分析しても「他人の側に問題があるように見えてしまう」



責任感と当事者意識

責任感

自分の仕事や責任についての責任を果たそうとする気持ち

「自分の責任範囲の仕事をきっちりやるのが何より優先」という固定概念に囚われる可能性 = 道徳と意志の問題

当事者

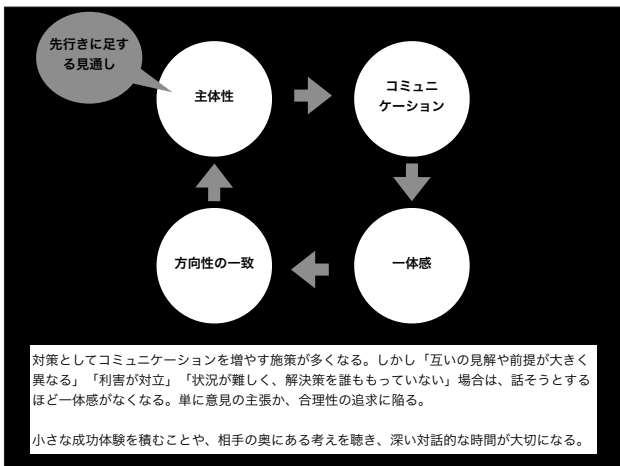
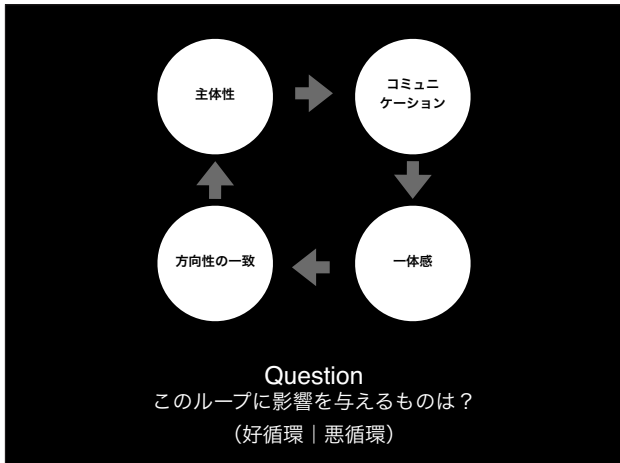
その事柄に直接関係している人

「自分の問題の片棒を担いでいるかもしれない」という視点に立って、状況を観察しつつ、次なる一手を打つ姿勢 = 認知の問題

Keyword

コミュニティや組織のなかで、望ましい行動を賞賛する仕組みづくり
難しい課題は、一人や一部門だけで解決できないため「一枚絵」を共にすることが大切

case2
 見ている方向がバラバラ・一体感がない



case3
 腹を割って話す、傷つけあいとなる「ぶっちゃけ」

腹を割って話そうと言われ、思い切って常々思っていたことをぶちまけたところ嘆く人もいる。「ぶっちゃけ」と「自己開示」は大きく異なり、混合すると関係性をより悪化させることも

人間関係の4つの毒素

ワシントン大学の心理学名誉教授
 夫婦関係の研究の第一人者
 ジョン・M・ゴットマン

5分間、夫婦の言動を観察するだけで、91%の確率で離婚するか特定することができる

関係性に致命的な傷を負わせる「4つの毒素」

侮辱 見下し、無礼、軽視、敵意のある噂など間接的な攻撃をする言葉

- ・「うーん、何でこんなに毎回間違ってるのよ。立山さんは出来ているのになあ」
- ・「さすが、平成生まれは違うね。残業絶対やらないんだからさ」
- ・「あの人の上司に対する態度の変わりようって、逆に尊敬しちゃうよね」(…という噂を流す)

4つの毒素で一番毒素が強い
 互いに侮辱しあっている夫婦は他の夫婦より風邪やインフルエンザなどなる割合が高い

関係性に致命的な傷を負わせる「4つの毒素」

非難

相手の性格・人格・能力を直接的に傷つける言葉

- ・「どうして毎回言っているのに忘れるんだ。本当、無責任だな元木は！」
- 「どうしていつもそう自己中心的なんだ。元木はいつもそうだよね」
- ・「真っ先に相談すべきことを、どうして他の部署の予定を優先して勝手に判断したんだ。どうかしてるんじゃないか？」

直接的に人格や人柄を傷つける毒素

関係性に致命的な傷を負わせる「4つの毒素」

防御

要因を自分からそらすような言葉(弁明や言い訳)

- ・「19時から学部の会議だって連絡しただろ！」
- 「いや、忙しくてメール見れる状況じゃなかったの」
- ・「どうしてLINEもくれずに待ち合わせ時間に毎回遅れてくるの」
- 「予定が立て込んでいてしょうがないだろ」
- ・「どうして私ができなかったのか考えてもくれないよね？いつもそうだよな」
- 「いや、いつもじゃないです」

自己防御・いい関係性を生み出すことは少なく、相手に攻めることに繋がり、非難や侮辱にエスカレートすることがある

関係性に致命的な傷を負わせる「4つの毒素」

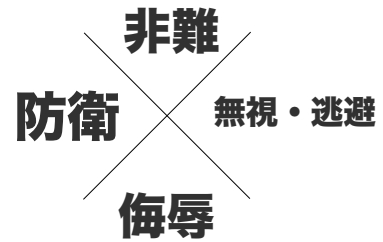
無視・逃避

他人からの関わりに心を閉じ、非協力的な態度をとること。無視。

- ・「何で今月はこんなに数字が悪いんだ！どうなってる！」
- 「・・・(全員下を向いてる)」
- ・「この保護者からのクレームは何度目だと思ってるんだ！」
- 「すみません。今月は人事異動で急遽チームに新人が入ってミスコミュニケーションが発生し・・・」
- ・「そういうことを聞いているんじゃない！」
- 「・・・(逃避が発生)・・・」
- ・「もう起こさないためにどうすればいいかと聞いているんだ！」
- 「・・・」

他の3つの毒素がつくったマイナス感情の先に、逃避が起こることが多い

WORK



最近イライラしたことを思いだし
やってしまったと感じる4毒素を探る

主語は「私」

毒素が役立っているとしたら、どんな風に役立っている

活用できることがあるかもしれない

実は毒素をやってしまうのって、
皆さんがその裏にいるんな願いやニーズが隠れている

言葉に大切にしたい
価値観や思いがある
のでは？

NVC (Nonviolent Communication=非暴力コミュニケーション)

相手とのつながりを持ち続けながら、お互いのニーズが満たされるまで話し合いを続けていき、共感を持って臨むコミュニケーション手法

頭で判断・批判・分析・取引などするかわりに、自分自身と相手の心の声に耳を傾けて、今の感情・ニーズを明確にし、お互いの誤解や偏見からではなく、心からつながり共感を伴ってコミュニケーションをすることを大切にしている

NVC 4Step

Step1 : 観察(Observation)

Step2 : 感情(Feeling)

Step3 : ニーズ(Needs)

Step4 : リクエスト(Request)

まず「言葉どおり」受けとる

知らず知らずに批評や判断をしながら話を聞いている



相手にも、自分にも

どんな感情が起こっているかを感じる



感情が喚起されたもと = 「ニーズ」

ひとは、案外話を聞いてもらっていない



わたしは、案外自分のことを聴いてない

その人の人生の中で起きている事柄（エピソード）について 1分で話してもらいます。つらいことでも嬉しいことでも、どちらでもかまいません。小さい出来事の場合もあれば、大きな出来事の場合もあるでしょう。この時、聞き手は黙ったまま。

話し手の内容はもちろん、ボディランゲージや表情などを「観察」して、相手の「感情・気持ち」を受け取り、それが根ざす「ニーズ」を推察して、カードを選んで渡します。渡すときは何故そう感じたかも言葉で伝えて渡しましょう。この間、話し手は受け取るだけ。

渡す側のポイントは少し違うかと思うモノもどンドン渡していく。テーブルで10枚は渡しましょう。



Stand in the Gap 破れ口にキリストの平和を

WORK

informal constellation

足の投票 | 興味・現在の行動力・未来の行動力

どのくらい気になってますか

どのくらい行動を起こしていますか

どのくらい行動をしていきたいと思えますか



Stand in the Gap 破れ口にキリストの平和を
ビジョンを見据えて
私たちの世界を変えていく
今やっていることを積み上げていけばいいのではなく
私たち自身を変容していかなければならない

2019年度 東京基督教大学 教職員研修
教職員と学生をつなぐコミュニティ形成



元木 一喜 / MOTOKI Kazuyoshi

講演・ワークショップ報告

立山 剛（職員）

神の国プロジェクトV群の教育・学生支援グループでは、全教職員が教育・学生支援に関わり、全ての学生の成長を支援するという目標を掲げて話し合いを積み重ねて来ました。TCUに入学する学生は、学力面、国籍・言語、年齢、信仰の成熟度において多様な学生が集まります。このように多様な学生に対して霊性、知性、品性、社会性を含む全人格的な成長を促すためには、教職員・学生の関係性の質を高め、教職員・学生による複層的な支援が行われるセーフティーネットを形成することが不可欠です。学生の聞き取り調査からも教職員と学生のコミュニケーションの機会が不足している、メンター的な伴走者の必要性を感じているという声が上がっていました。このような学生のニーズに応え、TCU共同体への帰属意識を醸成することは、増加傾向にある退学者を減らすという大学経営の観点からも重要です。

このような経緯から、2019年8月23日に「教職員と学生をつなぐコミュニティ形成」というテーマで夏の教職員研修会を企画し、講師には、ワークショップデザイナーとして、幼児教育から企業の人材育成まで幅広い教育分野で活躍されている元木 一喜さんを迎えました。今回の研修は、



ワーク風景



講演者：元木氏

単にその場で終わる研修ではなく、教職員の関わりによりポジティブな変化をもたらすことができるように、3か月前から準備を始めました。講師の元木さんも6月と7月の2回、TCUまで足を運び教育・学生支援グループのメンバーとTCUの現状と抱える課題について情報共有を行い、コミュニティ形成に関する勉強会を行いました。事前の勉強会では、レゴ®シリアスプレイやインフォーマルコンストラクションといった手法を用いたワークショップを体験し、お互いの意見交換を行いながら当日のプログラムを準備してもらいました。

当日のワークショップの目的は、「ワークショップデザイン・ファシリテーションの手法を学びながら共同体を良くするためのヒントを得て、一步を踏み出す」ということで、今回の研修そのものが様々なワークの手法を用いて設計されており、普段なかなか話すことがない個々が感じていることを、和気あいあいと話す時間をもつ良い時となりました。

最初に行ったワークはRemix Drawingと呼ばれるワークで、机をはさんで向かい合わせになって二列に教職員が並び、向かい合わせになった教職員の顔のパーツの一部を紙コップの側面に書き込みます。書きこむ時間は3秒なので本当に一部分だけしか描けません。次に片方の列だけ紙コップを持って横にずれます。そして次の人が顔のパーツの一部を書き込みます。これを繰り返すことで、



ワーク風景

複数の教職員の手によって一人ひとりの似顔絵が完成していきます。一人ひとりが書いてる部分は一部なのに、最終的に似顔絵が完成することで、協働することの効果を経験として理解できました。

次に、コミュニティ形成の失敗事例に以下の3つのポイントについて紹介がありました。

case1：評論家姿勢になっていて、当事者意識がない

case2：見ている方向がバラバラ・一体感がない

case3：腹を割って話す、傷つけあいとなる「ぶつちやけ」

そして、このようなポイントを解決するための手法として、NVC (Nonviolent Communication=非暴力コミュニケーション)についての、説明がありました。NVCは相手とのつながりを持ち続けながら、お互いのニーズが満たされるまで話し合うコミュニケーション手法で、人と人との間に誠実さと共感を基盤とした絆を結ぶことを目指します。NVCは以下の4つのステップを大切にしているコミュニケーションで、NVCを実際に体験するためにニーズカードを使用したエンパシーサークルと呼ばれるワークを行いました。

Step1：観察(Observation)

Step2：感情(Feeling)

Step3：ニーズ(Needs)

Step4：リクエスト(Request)

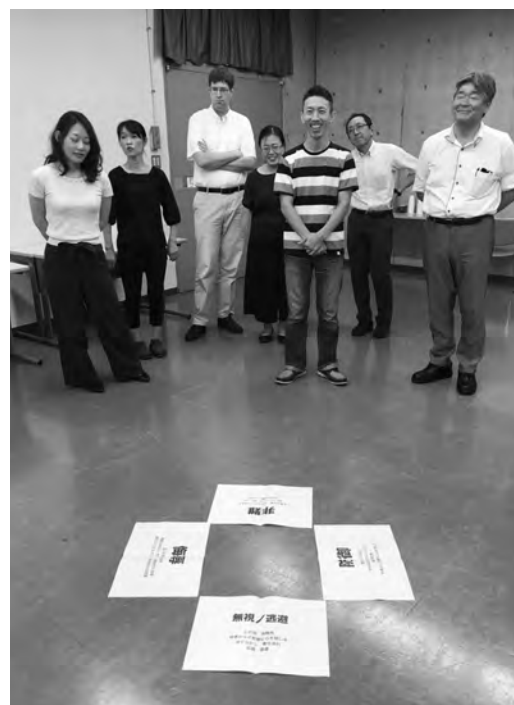
3-4人のグループに分かれて、一人ずつ1分ずつつらいことや、嬉しいことのエピソードを語り

ます。聞き手は、話し手のボディランゲージや表情を観察し、聴くことに集中します。そして、感情や気持ちを受け取り、その感情に根ざすニーズを推察して、ニーズカードの中から選んで話し手に渡します。その時にそのニーズカードを選んだ理由を言葉で話し手に伝えます。実際に体験することで普段、私たちは相手の話を聞きながら次に何を話そうかと考え、相手のニーズを確認しながら聴くことができていないことに気づかされました。

次に、TCUのコンセプトである「Stand in the Gap 破れ口にキリストの平和を」をテーマにinformal constellationと呼ばれるワークを行いました。このワークは「足の投票」と呼ばれるワークで、「Stand in the Gap 破れ口にキリストの平和を」のロゴが書かれたA4用紙を床の中央に置きます。次に、元木さんから3つの問いが出されました。

1. どのくらい気になっていませんか？
2. どのくらい行動を起こしていますか？
3. どのくらい行動をしていきたいと思いませんか？

各問いに対して、中央に置かれたロゴの周りをうろうろしながら、問いに対する程度を中央に置



ワーク風景

かれたロゴからの距離で表現します。例えば、どのくらい気になっているかという問いに対して、とても気になっている場合は、ロゴの近くに立ちます。このようなワークをやることで、TCUのコンセプトに対する、各自の距離感や温度感を可視化し、教職員は、なぜ自分はその位置に立ったのか、なぜそのような向きで立ったのか考え一言理由をシェアします。そうすることで、教職員がコンセプトに対してどのように関わろうとしているのか知ることができます。時間が押していたので一部の人しか聴けませんでした。

最後に、一日のワークを振り返って、各自がリフレクションで考えた内容や疑問を付箋紙に書き、壁に貼ります。ここで、研修会は終了し、お昼ご

飯を食べながら、付箋紙に書かれた内容を眺めたり、研修の内容について分かち合いが自然に生まれていました。付箋紙の内容も各自が、今回の研修でどのようなヒントを得たのか、今後どのようにTCUのコンセプトに関わっていこうと思ったのか、研修のやり方への感想などたくさんのポジティブな反応が生まれていました。

「教職員と学生をつなぐコミュニティ形成」というテーマで、教職員のみで研修会を行いました。様々なワークの技法を用いて、小さい関わりでも協働することが大切さ、相手のニーズを理解するためのコミュニケーション方法、TCUのコンセプトに対するコミットメントの省察など充実した研修の時となりました。



東京基督教大学 2019 年度 第 2 回 Faculty Forum

発達障害のある学生への大学の対応について

2020 年 1 月 7 日 (火) 午後 3:40~6:10

@国際宣教センター館チャペル

講師：栗原 慎二 氏 *Dr. Shinji Kurihara*

広島大学大学院教育学研究科教授、同教育実践総合センター長、日本ピア・サポート学会認定ピア・サポート・コーディネーター。日本学校教育相談学会会長、公益社団法人学校教育開発研究所代表理事、一般社団法人スクールカウンセリング推進協議会副代表。文部科学省委員を歴任。発達障害の幼児・児童・生徒のための施設「ふらっふ高陽」のプログラム責任者。埼玉大学大学院文化科学研究科、兵庫教育大学大学院学校教育学研究科を修了。学校教育学博士。高校で教員として生徒指導・教育相談に携わり、2003年より広島大学大学院に勤務。生徒指導、教育相談が専門。現在は、子どもたちの持つ力を生かす学校カウンセリングの開発を目指して、ピア・サポート(仲間による支援)、ブリーフカウンセリング、協同学習、発達障害や不登校の子どもたち・保護者への支援等をテーマに研究を行っている。



主催：ファカルティ・ディベロップメント委員会 (fd@tci.ac.jp)

「発達障害のある学生への大学の対応について」

栗原 慎二 教授 (広島大学大学院)

広島大学の栗原です。発達障害のある学生について、大学がどうやって対応していったらいいのかという視点でお話しができればと思っています。発達障害の特性についても基本的なところは少しお話ししようと思っています。焦点は「どう対応するか」というところでお話しができればと思っています。

【身近な発達障害の人たち】

発達障害者というのはどのくらいいると思いますか。実際、この中にも発達障害の方がいらっしやると思います。なので、そんなに珍しくありません。障害名がつくのが一割くらいいます。グレーゾーンを入れると2割程度はいると思います。そんなに少ない数ではないということを入れておいていただければと思います。著名人の中にもたくさんいらっしやいます。

もう引退しましたが、ロボコップの高見盛はそうではないかと言われています。

それから黒柳徹子ですね。典型的なADHDですね。多動性衝動性がものすごい高いことはおわかりいただけると思います。多動といっても、色々な多動があります。いつも動いている、という多動、思考の多動、口の多動など。これらを考えると、彼女は多分全部多動ですね。そしてLDも持っていて、時計が読めませんし、図形の処理もできない。ですからどうやってテレビの時間内におさめているか。ご存知でしょうか。時計が出ていても読めないのだめなんですね。だからADさんが、「5秒前、4、3」と数えて、それに合わせてつじつまを合わせているらしいです。

あとはさかなクンもその可能性が大きいですね。

それからトム・クルーズ。字が読めません。ディスレクシアというLDですね。字が読めないのですごくいじめられていたみたいですね。どうやってセリフを覚えるかという耳から聞いたものは覚えられるので、テープとかに録音していたそうです。ジョージルーカスやスピルバーグもそうですね。

なぜ彼らが優れているかという、多分、私が思うに健常人たちからすると、見えないモノが見えていたり、感じられないモノが感じられたり、逆に健常者が見えたり感じたりするモノがわからなかったりするわけですけれども、ほとんど想像のつかない世界で生きているんだと思います。その世界を形にしていくのだと思います。他の人が見れない世界を見ているので、それを形にした時に、常識の世界と普通の世界の接点くらいのところをその方々は行っているのだと思います。それなので、我々もついては行けるけれど、ちょっと普通ではない世界を見せてくれるんですね。そういう意味で天才的だと言えます。

ブラッド・ピットもそうですね。彼は相貌認知ができない。顔がわからない。みんな同じ顔に見えてしまうそうですね。このように発達障害の人たちというのは実は周りにたくさんいます。そのような人たちは、変な人と思われてしまうことがあります。特殊な能力を持っている人たちというふうにも言うこともできるのです。2割ですから、結構いるわけです。

ところが彼らの多くは、傷害を持つ人やその家族は障害自体で悩んでいるわけではないんですね。僕は目が悪いですが、目が悪いことで悩んではいません。でも見えないと困ります。この間もメガネが見つからなくて困りましたけれども、目が悪いから困るのではなくて、見えないから困るんですね。障害を持っている人も、傷害そのもので困っているのではなくて、物忘れをしてしまったりとか、あるいは人とコミュニケーションをうまくとれなかったりとか、そういうことが起こるので困ってしまうわけです。

さて、これは誰でしょう。「ホームランを打ったのに 1 塁ベースを踏み忘れてダイヤモンドを一周し、ベンチに戻ったところでアウト。1 塁に出塁している時に打者がヒットを打ったので、夢中で走ったところ先に行くべき 2 塁走者を追い抜いてしまってアウト。試合前に『靴下が片方ない。』と大騒ぎになり、皆で探していたところ、少したって『ごめんごめん、あった。』2 枚とも同じ方の足に履いていた。試合後『車がなくなった。』と大騒ぎになり、皆で探し回っていると「あ、そうだ、今日はタクシーで来たんだ」。試合に息子を連れて行った時に、その日はスランプで打てなかった事が頭から離れずに、息子を球場に忘れて帰宅。これは誰だと思えますか。長嶋茂雄ですね。この方は ADHD だと思われます。でも愛すべきキャラクターになってしまうんですね。インタビューを聞いていても、雰囲気だけはわかりますが、何を言っているかわからないですね。

【発達障害の方を理解する】

これは誰だと思えますか。「人に合わせなかったり、家を出る時間をぴったりと決めたり、水を飲まないと授業に参加しないなど、決めごとやこだわりがあった。冷蔵庫の中のお茶がいつもの場所に置かれていないと気持ちが悪くて直す。アメリカにいた時の音楽は普通に受けられていたが、日本の子ども達は叫ぶように大声で歌うので教室から逃げ、先生に怒られていた。親が「アメリカにいた頃は子ども達は正しく歌っていたので教室にいられた」と先生に話したところ「楽しく歌う子どもを批判するのか」と逆ギレされ、僕は音楽を楽しむ情緒がない子とみなされたとのこと。これは栗原類ですね。彼は ASD の診断をもっています。

この映像（動画「初めてのテレビオーディション映像！最初から何か変だった事件」参照）は、面接なんですね。オーディションです。自分が問われる面接で「自分は弱っちいです」と言ってしまうんですね。面接最中に水を飲みだしますしね。

普通は面接の最中に水は飲みませんよね。

少し考えていただきたいのですが、栗原類は質問に真面目に答えていると思うのでしょうか。きわめて真面目に答えていますよね。この上ないくらい誠実に答えているのですが、普通そのようなことはしないという水準で答えています。面接だったら、世の中ではこういうことが要求されるというのがわかるので、世の中で要求されるように答えるわけです。でも ASD なので聞かれたことに誠実に答えているんですね。ここにずれがあるんです。

世の中で要求されることはよくわからないので、気がつかない。だからしない、できない。けど、ものすごく誠実ではある。これをどう考えるかということなんですね。でも、ものすごく誠実にしても、「お前は何をやっているんだ」ということになるんですね。そこで、「僕は一生懸命やったのに、質問されたから質問に答えたのに」、というふうになってしまうわけです。

彼のダンスもとても面白いですね。彼のダンスを観てみましょう（動画）。これを観てどうだったでしょうか。彼のダンスは誰かに理解してもらうためのダンスに見えましたか。違いますよね。自分の心にあるものを出しているわけです。普通は、こういうダンスをしたら、相手にこういうことが伝わるということを意識しますね。つまり他者が意識されているわけです。栗原類は心にあるものを表現しているんですね。だから他者がどう見るかは全然関係ないわけです。だけれども、一生懸命楽しんでるし、「踊って」と言われたから、「踊ったらきっと喜んでくれるんだろう、じゃ、踊ろう」と思って、彼は自分の踊りを見せるわけです。

でも、これが小学生、中学生でしたら物笑いの種になり、そしていじめられるわけです。そしてパーソナリティーがゆがんでくるわけです。そして不登校になる。でも、クリスチャンの場合は、そこからの救いが神様だったりするわけです。そして、ゆがんだパーソナリティーと変な行動パターンのまま東京基督教大学を受験する、というふう

に実際なるわけです。では、その子たちの信仰は偽物かという、本物だったりするわけです。信仰だけは。後はとても変なんです。だからものすごく支援をしないと難しいわけです。栗原類は ASD ですが、今の映像で、発達障害などの背景を持った子たちのこだわりとか、自分の世界で生きているということがどういうことか、理解していただけるのではないかと思います。

【発達障害ではない事例】

これは、ある芸能人のインタビュー記事からの抜粋なのですが、誰だと思いますか。

「子ども時代は、自分の意見を殺すタイプでした。言ったら怒られるんじゃないか？ ダメじゃないか？ って思っていて、結構まわりの言いなりに近い感じだったなと」「仲のいい友達の前とかで物まねとかはよくしてたんです。周りの目が気にならない小学生の頃は替え歌とかもみんなやったり。でも、大きくなるにつれてそういうのがダメじゃないかって思うようになって——。NY 留学でお休みする前に、精神疾患を調べる診断を受けてみたんですよ」。

こういうことを言っている時点で、ASD ではないですね。自分は少し変かもと思えているわけですからね。続けます。「物忘れもひどいし、もしかしたら ADHD かもしれないと思って——。結果は至って健康ですと（笑）。ただ、一つだけ気になったのは、IQ が 85」。

「本来ならテレビの仕事をするのが難しい数値だと言われたこと。『N さんは地頭がとにかくいいから今まで自力でやってこれたんだと思います』と——。というのも、私 0 歳から 3 歳までに覚えなきゃいけない言葉を覚えていないらしくて」。どういふことかと言いますと、実はハーフなので、日本語を知ることができなかったわけです。ですから、普通だったら 0 歳から 3 歳まで日本人の親に育てられれば、当然覚えていることばを知らないまま 3 歳になってしまった。その結果、知的能力の言語性とと言われる能力が多分低く出てし

まったのだと思います。だから本当は IQ はもっと高いと思います。「それが顕著に表れたのが文章を作るテストで、内容はすごく面白いんだけど誤字脱字が多いのもその影響だと——。実際、私も学生時代は自分のことをバカだと思っていました。日本で育っているし、日本語はわかるんですけど、先生の言っていることが深く理解できなくて、質問と答えがまるで噛み合わない。それを自覚していたし、友達から何言っちゃってるの？ って顔をされる。それがトラウマになって勉強を避けるようにもなって——。音楽と体育と図工とかだけ 5 で、他は全滅みたいな」。

実はこの人は渡辺直美なんですね。85 はボーダーですね。下 15、6% だと思ってください。ですから、100 人いたら、85 番目くらいの成績だと思っていただければいいです。知的には、特に言語に関しては、ちょっと苦しいんですね。

要するに基礎的な能力は多分あると思うのですが、たとえば芸能界で言葉のやりとりをすると、意味がわからないそうです。そこでどうしたかという、メモを取ったりして、話がこちらに来ないようにしていたそうです。でも、ある芸能人の先輩から、「そんなことを気にしなくていい。お前はお前にしかできないことを伸ばせばいい」と言われて、「何を伸ばそうか」と思って、表現を伸ばそうと思って、ニューヨークに行ったんですね。でも、実はこの人の部屋はかなりぐちゃぐちゃで、すごいのですが、知っていますか。一方で、踊りを所見で覚えるなど、信じられないほどの突出した能力ももっています。彼女は発達障害ではありませんが、能力にかなりのデコボコがあると言う感じでは。

【発達障害学生が陥りやすい問題】

ここで少し整理したいと思いますが、東京基督教大学に入ってくるであろう子どもたちは、こんなものを持っている可能性があります。まずひとつは、MR（精神遅滞＝知的障害）です。渡辺直美はそうですが、ここにきている子どもたちの中



にも多分いると思います。たいていのクリスチャンは真面目にしているのですが、IQ85くらいだったら、中学校、高校の勉強を普通になんとかやっていけるんです。成績は問題ないけれど実は知的障害ということはあるんですね。そこで、大学で難しいことをすると、ついていけなくなるわけです。抽象的な論理にはついていけなくなるのです。言語性とは言葉の情報ですね。動作性とは視覚情報です。渡辺直美の視覚情報はとても良いわけです。だけど言葉の情報には弱い。

軽い障害があってもかなり頑張れば成績は中くらいにはなれるので、そういう子どもたちが大学に入って来て実際につまずくということがあります。LD（学習障害）は、特定のものがダメです。たとえば、ディスレクシアといって、文字が読めない書けない。それから、自閉症スペクトラム。かつては自閉症・高機能自閉症・アスペルガー障害と分類していましたが、現在は連続体ということで、ASD（Autism Spectrum Disorder）という言い方になっています。でも、実際に学生に関わる際には、自閉症・高機能自閉症・アスペルガー障害という分類はわかりやすく役に立ちます。簡単に言うと、自閉症は自閉的な傾向と知的障害が合併しています。アスペルガー障害者に知的障害はありません。むしろ頭がいい子が多いです。クリスチャンではこれが意外と困ります。理路整

然と語るんですね。あの子は確かに賢いし信仰もしっかりしているのだけれど、相手を論理で打ち負かすとか、相手を攻撃するような行動を取ってしまう。理屈はあっているんですね。

私も色々な牧師先生とお話しをしますが、信徒の中にそういう人がいて、それで困っている先生も実はおられます。牧師先生の説教に文句をつける。このような人たちは他者の感情を理解するのがとても苦手です。自己理解も苦手です。要するに人というものがよく

わかりません。

そうするとどうなるのでしょうか。例えば、私がここで講演をしています。ここに皆さんがいらっしゃいますが、皆さんがどういう反応をしているかということにはわかりません。全然わからないとどうなりますか。ものすごく不安になりますよね。だから発達障害で、人の気持ちとかがわかりにくい人は、常時不安なんですね。だから抛り所が欲しいのです。そうすると何にすぎるのでしょうか。ひとつは権威にすぎります。序列にすぎります。資格にすぎります。だからそういう人って意外と出世します。下には厳しいけれど、上には従います。仕事を引き受けたら「はい」と引き受けて、部下に振ります。でも部下には「何やってるんだ」とパワハラ的に言うわけです。パワハラをしている人のかなりの割合がアスペルガーだと思います。絶対に成果を上げます。

【有能な発達障害者が問題を起こした事例】

ある市で訴えられた方がおられます。その前は市の課長さんで人事をしていた。人事の課長さんは本当に寝られないくらい色々なことを考えて大変なのだそうです。人事の発表の前は寝ずに仕事をやるそうです。ところが、その課長さんは期日の二週間前にきちんと終わっていました。しかも

5時には退勤。ですから、「あの人はスーパーで
きる女性」と言われていたそうです。

なぜその人がこういうことができたのでしょうか。隣の人と話し合ってみてください。・・・どう
でしょうか。これは非常に簡単で、山口先生が
学長で、僕が副学長だったとします。私が山口先
生から何かお願いされたら「はい、わかりました」
と言って答えるわけです。パワハラをする人です
から、部下が文句を言ったら「うるさい」とか言っ
てやらせるわけです。それで「全部やっておきま
した」といって持ってくるわけです。これはすご
くありがたいですよ。上からしたら文句のない
部下ですよ。だから出世するわけです。

ASDで、強くて自信がある場合、人からどう
思われるかということが気にならないので、相手
の感情など気にしないので配慮ありません。人
間関係を縦関係で考えているので、上には従いま
す。逆に下に対しては、「上に従うのが当然」と
思っていますので、命令することは何の苦でもあ
りません。歯向かう人はパワハラだと言われよう
とガツンとやってもかまわないと思っているわけ
です。「それはダメでしょう」といっても、「何が
いけないのでしょうか」というわけです。「私は
その仕事を任されたのでただけです」というわ
けです。そこで市の職員が「この人がかわいそう
ではないですか」と言っても、「仕事ですから」。
これで終わりなのですね。それができてしまう強
さと迷惑さがあるのがASDですね。自閉症の人
はここには入って来ません。高機能自閉というの
はその真ん中くらいのことを言います。

【発達障害の特徴の例】

タイプも色々あります。ASDも孤立している
タイプ、受け身タイプ、積極タイプなどです。積
極タイプは、どんどん話しますが、コミュニケー
ションをとっているわけではありません。話はす
るのですが、こちら側のことは全く聞きませんの
で、「この人はただ話したいだけなのだ」という
ことで、こちら側が配慮して関わって行かなけれ

ばいけません。隠れASDにはこのようなタイプ
が結構いるのではないかと思います。

それからAD/HDです。まず、「注意欠陥障害」
と呼ばれるものがあります。注意欠如と言ったり
もします。有名な伝道者とご一緒したときに、大
きな荷物を膝の上に置かれていました。キャリー
バックよりも大きいものを膝の上に乗せていま
した。私が「上に乗せましょう」と言ったら、「い
いや、いいんだよ、気になさらずに」というわけ
です。後で聞きましたら、「私は網棚に置いたら
さいご、全部忘れてしまうのだ」ということでし
た。これまでに何度も忘れてしまったけれど、膝
の上に置けば忘れられない、ということでした。

AD/HDは、人の気持ちはわかるので、まだ大
丈夫なのですね。ただ、自分で対応策をきちんと
持っていないと非常に難しいです。あとは、「発
達性協調運動障害」と呼ばれるものがあります。
ものすごく不器用なのですね。緊張すると右手と
右足が一緒に出るようなタイプです。

このことについてはさらっと見ていきたいと思
いますが、多くの場合は障害が合併していると思
ってください。診断は非常に難しく、年代や環境で
症状が変わることがあります。環境が良いと目立
たないということがあります。たとえば引きこも
りになっている方々の半分以上は恐らく発達障害
の何かです。

【発達障害の方の生きにくさ】

どうして引きこもりになるかというのと、やはり
うまくいかないわけです。例えば、「バランスボー
ルの上に立ってください」と言われたら、立てま
すか。難しいですよ。立つことすら難しいです
ね。発達障害の方々は、そういうことなのだと
思います。要するに障害があるから立っていること
すら難しい。言い換えるならば、普通に生活す
ることにものすごい負荷がかかるということです。
とてもしんどいのです。

考えてみてください。皆さんの中で、小さい時
に逆さ文字になられた方はおられますか。逆さ文

字になったり、書き順がどうしても覚えられなかったり、枠の中に字を書くことができなかつたり。これはディスレクシアの症状なのですね。それから文字が一文字ずつしか読めないとか。

このような状態で学校に来て勉強するということはどうでしょうか。拷問ですね。漢字が書けないと、先生に「100回書きなさい」と言われる。そのようなことは拷問ですよ。実は私は発達障害の子ども達を預かる「放課後等デイサービス」というのをしている、今70人くらいの発達障害の子ども達を預かっています。そこで療育プログラムを作って提供しています。今言ったように、先生は善意で教えようとしているのだけれど、学校が嫌だといって学校に行かなくなっている子がいる。

ある時に印象的だったのは、家が学校のそばにある子が、毎日、クラスの友だちが放課後遊びに来るのですが、それを見ると全く問題は無いのです。勉強はしないけれど、家でちゃんとお手伝いをするし、ちゃんと朝も起きる。放課後も楽しく友だちと遊ぶ。なのになぜ学校に行けないのかと。

ある日、その子に友だちが「なんで学校に来ないの」と聞いたそうです。それをたまたまお母さんが小耳にはさんで、「なんと答えるだろう」と耳をダンボにして聞いていたら、「よくわからないんだよね、行きたくないわけじゃないんだけどね」と答えたそうです。実はディスレクシアだったのです。毎時間の授業が拷問なのですね。黒板に書かれていることがわからない、教科書が読めない、教室にいるのがつらくてつらくてしょうがない、ましてや先生にさされたら物笑いの種になるのはわかっている。だから行けない。小学校2年生までは頑張って行っていたのですが、3年生になって限界になってしまって、熱が出たり、お腹が痛くなったりという身体症状があらわれて行けなくなりました。言葉にできないので、身体が悲鳴をあげるわけです。本人は学校に行こうとするのです。お母さんも「この子はもう限界なんだな」と思って、「行かなくていいよ」と言ったら、ちゃんと朝も起きるし、手伝いもするしいい

子だったりするわけですね。でもそれはLDなのです。

そこには程度差があつて、ここにいる学生たちの中にもそういうものを持っている場合があります。読み書きが苦手な子、数字が苦手な子、そういうのがあります。ではここで少し疑似体験をしていただきます。

【疑似体験してみよう】

今、画面に何かぼわーっと出てきますので、黄色い丸を見つけてください。用意スタート。見つけましたか。では、別の映像で、次、もう一回いきます。探してください。どうでしたか。2回目は、少しわかりにくいですね。これは色がわからないからではなくて、ノイズとなるいろいろなものがたくさん出てくるので、それに紛れてしまって正解が見つからないのです。

ところで、今、空調の音を気にしていた方はおられますか。いらっしゃいませんよね。普通は聞こえないんですね。なんでかというと、人間の耳にはノイズキャンセリングシステムがついているからです。だから、不要だと思われる音は自動的にキャンセルされて聞こえないようになる仕組みが人間の身体には備わっているんですね。

これがAD/HDの子はうまく作動しません。だからあらゆる情報が入ってきています。だから全部に反応をします。でも、一方で一旦スイッチが入ると過集中が起こって、ものすごい集中力を発揮する場合があります。それくらいでない、一芸に秀でないということにもなります。一芸に秀でている人はそういうものを持っているかもしれません。そういうのを自覚するのも大切です。

もうひとつやってみましょう。普段持っているよりも少し上の方でペンを持って自分の名前を書いてください。最初は何秒で書けるか利き手で書いてみましょう。用意スタート。5秒くらいで書けますね。それでは次に反対の手で書いてみてください。書けましたか。では今度はペンを2本の指だけで書いてみましょう。これは不器用さの

練習です。発達障害の子は不器用ですので、このような感じで書いている人がいます。はい、書いてみましょう。次いきます。目をつぶって書いてください。難しいでしょう。

先ほど生きていだけで大変だということを伝えましたが、まさにこれなんですね。先天的な不器用さを持っている子は、この状態で毎日ノートを取っているんです。もし皆さんが、信仰を持っていて、神様のために仕えたいとっていて、ここで勉強したいと思うけれど、字が書けない。どうしますか。そういうことなんです、不器用さを持っているということは。

次に行きます。皆さん、立ってください。今、例をみせます。目をつぶって一周回って、山口先生に礼をしてみます（目をつぶったまま1回転）。ちょっとずれてしまいましたね。では、皆さんも同じように足をパタパタと小刻みに動かしながら一周回って、私に向かって礼をしてみてください。

どうですか。できた人とできない人がいますね。次に、反対周りでやってみてください。どうもありがとうございます。

これは何だと思いませんか。これは三半規管の問題ですね。例えば、発達障害の子たちは単純に空気が読めないということではなくて、実は耳の奥にある前庭器官に障害があるんですね。これはかたつむりのような形のもんですね。この中にリンパ液が流れていて、体が速く回ると液体なので遅れて回ります。これがスピードとして自覚されます。発達障害の子たちは時間感覚がない子たちが多いです。期日を守れない、急げと言っても急げない。その背景には、この時間感覚が体感覚としてないことがありそうです。「そういえばそういう感じの子が今までいたな」ということで、思い浮かんだ人がいるかもしれません。このような色々な問題を抱えているわけです。「そのままがいいのだ」と、その苦しみから神様が救ってくださった。だから神様のために仕えようと思った。でも、相変わらずどこかおかしいわけですね。そこが難しいわけです。では、どうすればいいのかという

話しに移っていきたいと思います。

【支援の方向性】

では、支援の方向性についてみていきましょう。栗原類はどう言っているかというのと、こういうふうに言っていますね。「もちろん周りの支えとかもあるんですけど、ちゃんと周りの人の支えがあれば、一般的な人と同じような生活を送れます」。やっぱり、支援が必要だということを言っています。

それから渡辺直美は、「部屋は今、週1で業者の方にキレイにしてもらっています。料理も掃除も洗濯も、自分ではできないと決めてプロに頼んでいます。『片付ける努力しなよ』と言われるけど、それがストレス。『今からマグロとってこい』と言われてもできないのと一緒に、できないならプロの人に任せの方がおいしいマグロが食べられる。その分、自分にしかできないことをやって、その人の魅力を伸ばした方がいいと思う。ご飯も食べたいときに食べて、お腹がすいてなければ食べない。縛られず、自由気ままに生きてます」。

ここからわかることは、障害のある場合、周りの支えや理解がなければ、適応は困難です。別の言い方をすると、あれば可能になります。例えば先程の文字が書けないといった場合には、パソコンを使っていい、ということにすればできますよね。ノートが書けないのだったら、黒板を写メした後で見るようにすればいいんです。それを認める柔軟性が大切です。

【アコモデーションとモディフィケーション】

最近、アコモデーションとモディフィケーションということをやったりします。これは私の考えですが、アコモデーションというのは、例えば今みたいな形で、学生に障害があっても、東京基督教大学のゴールは共有できるような場合の考え方です。ゴールそのものは変えず、やり方については、こちら側が柔軟にしたりとか、サポートを厚

くしたりとかすることによって対応しようとする考え方ですね。同じ方向に進めれるのであれば、いくらでも受け入れることができるという考え方です。

アコモデーションの例ですが、例えば記憶に障害がる子たちがいます。だけど理解はできているとします。そういう子はどうかというと、ノートを持ち込んでテストを受けていいようにすれば、実はちゃんと理解をしているわけです。今は、覚えるという作業はいらなくなっている時代ですね。時間さえかければ調べて何とかなる時代です。普通に考えるとアコモデーションをしていくということは、これからの大学に求められると思います。今まではちゃんとできないとダメでしたが、やり方を柔軟にすることで、受け入れられる幅が広がるのではないかなと思っています。

モディフィケーションというのは、同じゴールを要求することはできない、例えば知的障害のある子たちに対しては現実的に日本の学校はモディフィケーションで対応しています。ですから、そもそもその学年と同じゴールではありません。ゴールそのものが変わっているわけです。

このモディフィケーションしなければ対応が難しいようなケースを大学としてどう考えるかがとても重要になります。モディフィケーションをしなければならぬならば、その子たちは入れないということを一つの選択にすることができます。ただ、モディフィケーションまでいってしまうと、この大学で目指しているゴールには到達することができないということになるので、そこは慎重にする必要があります。でも、信仰があれば受け入れたいとするならば、2段階、3段階のゴール設定をしていくことが必要だと思います。「これができなかつたら、とりあえずここまでできるようにするにはどうするか」というふうに、です。

もうひとつ押さえてたいのは、変わるべきは障害者なのか、環境なのかということです。これはとても重要です。先ほども言いましたように、傷害を持っている子はものすごい努力が必要になるん

ですね。でも、その子がどういうことで困っているのかをきちんと理解して、環境を変えていく必要があるわけです。テストのやり方、授業の受け方、全部変えていく必要があります。

「全ての人が幸せに生きられる社会を実現する必要があるとするならば、障害者を排除してはいけない」というインクルーシブという概念があります。小学校の時に驚いたことがあるのですが、横断歩道のところの信号機に音楽が流れていたんですね。そこで母親に聞いたら、「それは目の見えない人のためにそうなっているのよ」と教えられました。次に驚いたのは、歩道との間に縁石がありますが、昔は交差点の部分にまでそれがありました。それがあの日、なくなっていたんですね。車いすで出入りできるようにしたんですね。それは環境が変わったんですね。

環境が変わることによって視覚障害者や身体障害者が社会参加できるようにしていった。それがアコモデーションということです。それが多分、教会や大学にも求められるのではないかなと思っています。このアコモデーションは、日本語では合理的配慮と訳されています。

ただ、実際にやるとなると、現実的にどこまでできるのかということがあります。なぜ、合理的かということ、どこまでできるかという現実的なことがありますよね。理論的にはここまでできるけれど、現実的にはうちの大学ではここまで、というのが当然あるわけです。他の学生もいるので、ここまでだったらギリギリなんとかできる、というのを合理的配慮と言います。

【発達障害と献身】

あともうひとつ、難しいのですが「障害と献身をどう考えるか」ということをみていきたいと思っています。AD/HDはまだいいんですね。ASDが一番難しいです。不安になると他者攻撃をしたりします。牧会をして聖書をちゃんと解釈しているけれども、信徒を攻撃したりする人がいます。そういう話を聞いたことがあります。「私は正し

いことをしている。預言者に逆らうのか」ということになってしまう。それは自己理解、他者理解が苦手ということですよ。

それから他者と違った見方・考え方をします。そして、見方が違うということは違う世界に生きているということなので定型発達の人々の味方・考え方を理解しにくいのです。例えばその人は誰かを支援するためにこの大学に入ってくるのだけれども、支援されないと支援ができませんよね。ここがまた難しいですね。能力の凸凹が大きい。要するに、支援者に必要な能力の資質に障害があると思われまふ。ここをどう考えるかなんですね。

実は自閉症の子も自閉症の子に関わる機会があります。そうすると、自閉症の子は自閉症の子を理解できることがあるんです。もちろん、全然できない場合もあるのですが、世界を共有できるんです。定型の人たちは定型の人たちの世界がわかるんです。でも、自閉症の人たちの世界はわかりにくいですね。ですから、障害のある人は障害のある人の世界がわかるわけです。

ASD や AD/HD の人というのは相当いると思います。先ほど7、8人の学生がやめるという話しを伺いましたが、実際、やめなくてもそういう子たちはいるはずですよ。

聖書にも発達障害の預言者は、結構出てきています。私見ですが、エリヤは絶対にASDだと思います。バアルに仕えた450人くらいの預言者にひとりだけ戦いを挑みますよね。普通だったら「愚かだ」と思いますよね。普通しないと思うのですが、「いや、信仰に立って」と思ったら強いんですね。誰が何と言ってもやるんですね。道がないところに道を切り開いていくわけです。それを神様は用いたと思うんですね。その後、脅されたら鬱っぽくなって洞窟に隠れてしまうんですね。不安になると鬱になって完全に引きこもり状態になるんですね。これは完全にASDだと思います。ペテロはAD/HDですね。「僕も水の上を歩きたい」と、普通は言いませんよね。でも歩きますからね。

ですから、発達障害だからとかいうことで切っ

てしまうのはおかしいと思います。神様が選んだ人間を簡単に切つていいのかということですね。判断基準が信仰ではなくて発達障害が基準になってしまうということはおかしいと思います。ただ、現実的にこの子たちを受け入れて支援をしていかないといけないので、その時にどこまで配慮できるのかということが一つの基準になると思います。

障害の種類としては、いくつかの水準があります。ひとつめは一番根っこにある機能障害。その機能障害の結果として何が起るかというと、一次的障害として、字が読めなかったり、衝動的だったり、人に配慮できなかったりします。さらにその結果として、二次障害が生じます。具体的には、仕事ができない、人間関係が上手く築けない、いじめられる、不登校になるというようなことが起こってしまうわけです。発達障害の人は、機能障害よりも、一時障害や二次障害で苦しんでいると言うことができます。

こういう経験をした子たちが大学に入ってきたりします。何が必要になるかというと、「客観的(診断的)理解」「主観的(観察的)理解」「相談的(共感的)理解」が必要です。アコモデーションでは「包括的なアプローチ」が必要になります。こちら側はちゃんと理解する前に「普通こうだろう」と言いたくなってしまう。でも、相手はわからないんです。「わかるだろう」と言ってもわからないわけです。障害なんですから。もうひとつ大きなことがあります。それは、彼らは経験から学ばない、という特徴があります。何度も同じことをします。何度言ってもわからないんです。では、どうすればいいのかと言うと、話しを聞いて、丁寧に教えるしかないんです。定型発達者と同様の水準の要求はしないということです。

【クリスチャンの合併障害の事例】

事例を紹介します。事例の本質を損なわない範囲で、いくつかの事例をミックスして提示していますがご了承下さい。

A君。現在22歳。未熟児で生まれ、虚弱な体質で、学校はなんとかついて行ったのですが、からだが強いため欠席が多くなり、勉強もややおくれ気味でした。それでも小学校時代は、学校の先生の理解もあり何とかやっていました。

しかし中学校に入学すると、学校の先生は、欠席傾向を努力不足と考えたのか、厳しく対応するようになりました。それが苦痛だったA君は、登校を拒否するようになりました。学力も当然落ちていきました。

身体も弱く欠席がちだったA君は、友人もあまりいませんでしたが、両親がクリスチャンだったこともあり、教会に通い、洗礼を受けていました。教会の仲間はA君を理解してくれるので、教会だけが居場所でした。

やがて高校受験となりますが、A君は学力の問題と出席日数の問題があり、公立高校には進学できず、私立高校に進学します。ただ、志望校では面接時に頭が真っ白になってしまいます。そうしたこともあり第一志望校は不合格になってしまいます。何とか別の学校に入学しましたが、欠席傾向は依然続いたため、結局、中途退学をせざるを得ず、通信制の学校へと転学することになります。なお、高校入学後、このパニックのような状態は時々起るようになります。そんなこともあり、高校は卒業までに5年間かかりました。ご両親ですが、身体の弱いA君を心配していたご両親は、いろいろなことに取り組みました。時には、体力のないA君のために、ちょっと頑張らせるようなこともやってきました。ただ、A君は頑固なところがあり、一度イヤだとなると、なかなか考えを変えないため、結構苦労しながら育てたようです。

人間関係は、不登校だったことや、被害者意識が強いことと、自分の考えを述べるのが苦手なことなどから、人間関係は限定的で、仲良くなった友だちがいてもごく少数のネットで知り合った友人と、教会のメンバーだけでした。ただ、ネットの中で、同じ年の、やはり病弱で不登校のBさんという女性と出会い、急速に接近、親は、二人

の関係を心配しています。

そうした親に対して、A君は、「二人のせいで俺はこんなにふうになった。二人は俺の気持ちをわかってくれなかったじゃないか」と責めることもあり、虚弱なA君を自分たちなりに精一杯育ててきた親としては、いたたまれない気持ちになる日々が続いたこともありました。

A君の性格はまじめで頑張り屋なのですが、身体が弱く体力がないため、その頑張りが続かないという面もあります。ただ、自分がうまくいかないことが多いこともあり、困っている人に対しては非常に優しい一面をもっています。

なお、現在はアルバイトをしたり、やめたりを繰り返しています。このままではいけないという思いはあるようです。

さて、みなさんは、このA君について、どう思われますか。少し理解が深まったと思いますので、また近くの方と話し合ってください。

実は、このA君は発達障害で、ASDです。気がつかれましたか。そして知的障害と言うほどではないですが、知的にもちょっと厳しい面をもっています。ですので、不登校になったら、なかなか挽回するのは難しいということになります。

また、パニックになることがあるとのことですが、発達障害があってもともと対人関係が苦手、臨機応変な対応は困難、加えて知的にも厳しい面があるA君が緊張場面でパニックになるのは、十分に理解できます。根はまじめで、やさしさをもっていて、正義感も強い。でも現実の人生は、不登校になり、虚弱で、人間関係もダメで、高校も5年かかって、卒業後も、アルバイト生活。いろいろなことが、うまくいかないA君は、自分の悶々とした思いを抱え切れずにいるという状態です。

Bさんという女性との出会いというのは、青年期であれば当然と言えば当然ですが、こうしたA君の思いを理解してくれる存在だったと思われます。これは、共感的理解の大切さを示唆している

と思います。ご両親は本当に愛情を注いで育てたわけですが、それよりも共感してもらえなかったという恨みを語っています。これは、共感が何よりも大事なのだなということを示していると思います。また、このような両親の愛情をキャッチできないところに、他者視点にたつこと、また、感情理解が苦手な ASD の特徴が現れていると言っていると思います。

A 君は知的な課題や、身体の弱さ、発達障害に伴う認知のゆがみや思い込みの激しさ、人間関係の構築の課題、異性関係の問題、親との関係など、いろいろな課題をもっています。

ただ、A 君はクリスチャンです。そして、困っている人に貢献したいという思いをもっています。その思いは純粹です。

【大学として発達障害学生にどう関わるか】

こうした学生が TCU に入学してくることは、十分にあり得ることです。つまり大学として、こういうことについての教育プログラムを持つ必要があります。1 年生に対してのオリエンテーションの授業の中で、対人関係形成のための基礎トレーニングみたいなものが必要と言うことですね。

実は、私は、発達障害の子ども達を預かる放課後等デイサービスという施設で、対人関係や、モノの考え方を育てる教育プログラムを作って提供しています。それをしていくと相当伸びます。感情理解にも触れますので。ところで、人の感情というのはどういうふうに理解するのでしょうか。皆さんは空気をどうやって読むのでしょうか。人の感情は表情とか、しぐさとか、声の調子とか、状況から読むわけです。それを教えていくわけです。「いい、人の感情は顔に書いてあるんだよ。目の上がり下がりて感情が違うんだよ」とか、ここから教えるわけです。ここから教えると実はわかるようになります。感情が理解できないということは、お母さんの感情を理解できないわけですから、お母さんが愛してくれていたことを理解できない

わけです。そうすると人格形成もうまくいかない。でも、まっすぐな信仰は、発達障害のむしろプラスの一面です。

最後に、私たちは神の作品で、発達障害は神の失敗作ではないという前提に立つ必要があります。私たちも欠けだらけですし、障害を持つ人に定型者に合わせなさいというのは違うと思います。発達障害の人たちは定型の人たちが見ない世界、感じない世界を知っていて、それはどちらが優れているということではない。ただ現実的には世の中は定型の世界で動いているので、そこに適応できるような具体的な支援が必要だろうと思います。そのために大学として何が必要かという、「支援はオーダーメイドだ」ということです。ひとりひとり障害が違うのだから、オーダーメイドの支援をしないとイケない。支援の前提は不安なんですよね。なので、共感して「大丈夫だ」という安心感がないと動けないわけです。一番重要なのは自己理解です。自分に障害があるということをおかかっていないと、多分だめですよ。

慢性疾患と発達障害というのはとても近いと思います。なぜかという、基本的には治らない、ということです。例えば糖尿病とか高血圧とかは、そう簡単には治りません。だけれども、自分が糖尿病とわかっていて、周りも理解していたらどうでしょうか。「それはよくないよ」と言いますし、自分も、それはこういうリスクがあるということがわかったら自制ができますよね。そうすると、ある程度コントロールできます。でも、私が自覚をしていないで、周りだけが知っていたらどうでしょうか。周りは色々してくれるのに「うるさい」という話しになります。そうすると、「なんで、私にだけそんなことを言うのか」と攻撃に出ます。全く同じことが起こるのです。

発達障害は、周りが理解してもその子が理解していないとまずいわけです。ですから、自分も周りも発達障害であることを理解して、その上でオーダーメイドのサポートシステムを作っていく。現実的にアコモデーションで出来る範囲でどこまでカバーできるのか、ということをお大学として構築

していくことが必要だと思います。その時に、先生だけではなくて、学生同士のピアサポートというのはとても大事になります。その辺りを意識しながらしていただくということと、機能障害と一次障害と二次障害ということを先程お話ししました。現実的に字が書けないよめないという人もいるかもしれません。そういう現実的な困難へのサポートとメンタルの部分のサポートを多層的に組み合わせてしていく、そういう支援システムを作っていけたらいいと思います。

発達障害者のある学生への大学の対応について

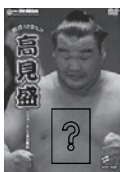
広島大学大学院教育学研究科 教授
公益社団法人学校教育開発研究所 代表理事
栗原 慎二

1

社会に出てからの発達障害

2

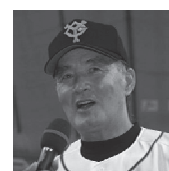
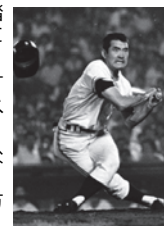
著名人と発達障害



多くの場合、障害を持つ人やその家族は、
障害自体で悩んでいるわけではない

ホームランを打ったのに、1塁ベースを踏み忘れてダイヤモンドを一周し、ベンチに戻ったところでアウト。

1塁に出塁している時に打者がヒットを打ったので、夢中で走ったところ先に行くべき2塁走者を追い抜いてしまつてアウト。試合前に「靴下が片方ない。」と大騒ぎになり、皆で探していたところ、少したつて「ごめんごめん、あつた。」2枚とも同じ方の足に履いていた。



試合後「車がなくなった。」と大騒ぎになり、皆で探し回っていると「あ、そうだ、今日はタクシーで来たんだ。」

試合に息子を連れて行った時に、その日はスランプで打てなかった事が頭から離れずに、息子を球場に忘れて帰宅。

成年男児

〈あさイチ出演時の会話より〉

人に合わせなかつたり、家を出る時間をびったりと決めたり、水を飲まないと授業に参加しないなど、決めごとやこだわりがあった。

冷蔵庫の中のお茶がいつもの場所に置かれていないと気持ちが悪くて直す。

アメリカにいた時の音楽は普通に受けられていたが、日本の子ども達は叫ぶように大声で歌うので教室から逃げ、先生に怒られていた。親が「アメリカにいた頃は子ども達は正しく歌っていたので教室にいられた。」と先生に話したところ「楽しく歌う子どもを批判するのか。」と逆ギレされ、僕は音楽を楽しむ情緒がない子とみなされた。



<https://www.youtube.com/watch?v=DV9efJTxiIs>

5

成年女子 (<https://numero.jp/michiemito-47/>)

・子ども時代ってどんな感じでしたか？

「自分の意見を殺すタイプでした。言ったら怒られるんじゃないか？ダメなんじゃないか？って思っていて、結構まわりの言いなりに近い感じだったなと」

「仲のいい友達の前とかで物まねとかはよくしてたんです。周りの目が気にならない小学生の頃は替え歌とかもみんなやってたり。でも、大きくなるにつれてそういうのがダメなんじゃないかって思うようになって——」

・———そう思うようになったきっかけが？

「NY留学でお休みする前に、精神疾患を調べる診断を受けてみたんです。物忘れもひどいし、もしかしたらADHDかもしれないと思って——。結果は至って健康ですと(笑)。ただ、一つだけ気になったのは、IQが85と平均値よりも低めで本来ならテレビの仕事をするのが難しい数値だと言われたこと。『Nさんは地頭がとにかくいいから今まで自力でやってこれたんだと思います』と——。というのも、私0歳から3歳までに覚えなきゃいけない言葉を覚えていなくて。それが顕著に表れたのが文章を作るテストで、内容はすごく面白いんだけど誤字脱字が多いのもその影響だと——。実際、私も学生時代は自分のことをバカだと思っていたんです。日本で育っているし、日本語はわかるんですけど、先生の言っていることが深く理解できなくて、質問と答えがまるで噛み合わなかつたり。それを自覚していたし、友達から何言っちゃってるの？って顔されたり。それがトラウマになって勉強を避けるようにもなって——。音楽と体育と図工と加起来5で、他は全滅みたいな」。

悩んでいたことの一つ=片づけられない



Twitterで公開したベッドの上



渡辺直美さんは母が台湾人で日本語が話せず、3歳ごろまでの言葉の習得が非常に遅れた。IQが85というのは、そのことの影響があるだろう。

発達障害の基本の理解

基本的な障害

- M R (精神遅滞 = 知的障害)
 - LD (学習障害)
 - 自閉症スペクトラム (ASD)
かつては自閉症、高機能自閉症、アスペルガーと分類
積極・奇異タイプ、受け身タイプ、孤立タイプ
 - AD/HD (ADD, ADHD)
 - 発達性運動協調障害 (DCD)
- 多くの場合、障害の合併 (発達障害同士だけではない)
- 診断が難しい・・・専門の医師がいない
- 年代や環境で症状が変わることがある

LD (学習障害) とは

原因

中枢神経系に何らかの機能障害があると推定

全般的な知的発達に遅れはない

聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち

特定のものの習得と使用に**著しい困難を示す**

* 能力に遅れがなくても、学習のつまずきはある。
→ 他の能力はあるが、成績はまるでダメだったりする

除外要因

視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害
環境的な要因が直接の原因となるもの

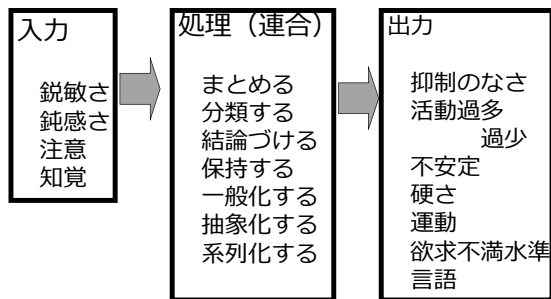
ASD (自閉症スペクトラム) とは

- 知的発達とは無関係 (程度差)
・ 以前は、自閉症・高機能自閉症・アスペルガー障害
- コミュニケーションの障害 (イマジネーションの障害)
・ 場に応じた行動がとれない
・ 人への反応や関わり方の乏しさ
・ 社会的関係形成が困難
・ 共感的関係が築きにくい
・ 集団のルールを守れない (わからない)
- 言葉の発達の遅れがある (ASPにはない)
・ 抽象的言語はわからない (幸せ? → 幸せ)
- 興味関心が狭く特定のものにこだわる

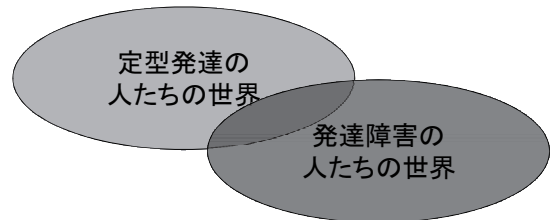
AD/HD (注意欠如・多動症) とは

- 注意の集中や維持の障害 (過集中の場合もある)
・ うっかりミス (日常生活でも)
・ 上の空、人の話を聞いていない、会議で寝てしまう
・ 実行機能が低い。片づけられない。
・ スケジュール管理ができない。計画性がない。約束を忘れる
・ 時間の感覚が弱い。
 - 多動性・衝動性
・ 落ち着かない。体を動かしていることが多い (motor-Needs)
・ 順番を守ったり、待つことが苦手
・ 口の多動・思考の多動・行動の多動
・ 考えもなく発言
- 不注意傾向優位 / 多動性・衝動性優位 / 並存
年齢とともにコントロールできるようになることが多い
コントロールする必要性を本人が自覚できるかどうか

学習の過程

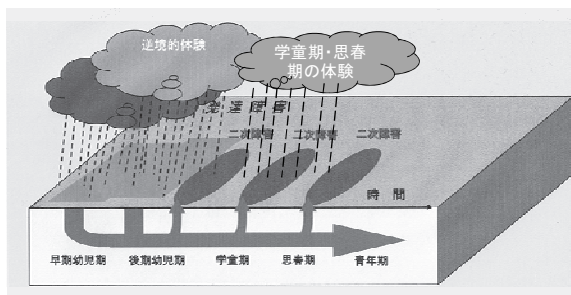


13



14

環境との相互作用



斉藤万比古 青少年の心の障害と自立支援
<http://www8.cao.go.jp/youth/suisin/tokumei-kondan/k-9/pdf/s1.pdf> より

15

支援の方向性

16

どんなふうに対応しているのか

- 栗原類 (https://www.youtube.com/watch?v=5o-Cnod_4zA) 3:00~
 「もちろん周りの支えとかもあるんですけど、ちゃんと周りの人の支えがあれば、一般的な人と同じような生活を送れます」

渡辺直美 (<https://www.nikkan-gendai.com/articles/view/geino/186686>)
 部屋は今、週1で業者の方にキレイにしてもらっています。料理も掃除も洗濯も、自分ではできないと決めてプロに頼んでいます。「片付ける努力しなよ」と言われるけど、それがストレス。「今からマグロとってこい」と言われてもできないのと一緒に、できないならプロの人に任せた方がおいしいマグロが食べられる。その分、自分にしかできないことをやって、その人の魅力を伸ばした方がいいと思う。ご飯も食べたいときに食べて、お腹がすいてなければ食べない。縛られず、自由気ままに生きてます。

17

障害をどのように考えるのか

- 障害がある
 周りの支え・理解がなければ適応は困難
 → あれば適応は可能
- 変わるべきなのは障害者？ 環境？
 障害者だとすれば・・・「ものすごい努力」が必要
 環境だとすれば・・・障害者を多面的に深く理解する必要
 障害の水準・・・機能水準・一次障害・二次障害
 三水準の障害全体が障害

18

障害と献身をどう考えるのか

発達障害者の特徴

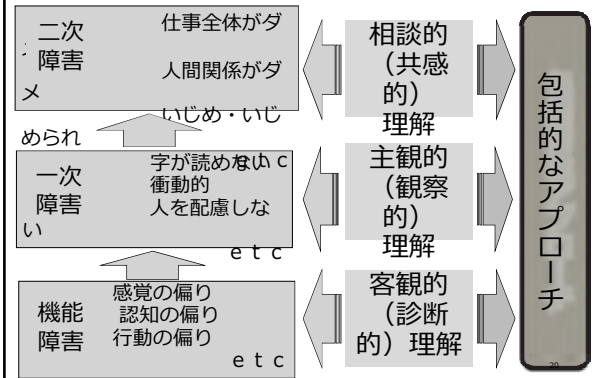
- 他者理解・自己理解が苦手
- 他者とは違った見方・考え方
- 定型発達の人々の味方・考え方を理解しにくい（バイアスがかかる）
- 支援者であるのに、支援される必要がある
- 能力の凸凹が大きい

恐らくは支援者に必要とされる一般的な能力・資質に障害

- 支援者になることは難しい？
- 支援が届きにくい人への支援者となりうるポテンシャル
- 障害のある人は障害のある人の世界がわかる

19

障害の中身と対応



支援の前提

定型発達者と同様の水準を要求しない

- 障害者が変わるべき？
- インクルーシブ アコモデーション モディフィケーション
- サポートが必須・・・例：眼鏡があれば困らない
- 障害は基本的には治らない（*ーを聞いてーを知る）

発達障害があっても訓練は基本的に可能

- 能力・資質が部分的に障害を受けている
- 工夫で克服できる面・・・メモ魔・荷物を網棚に置かない
- 教師

自己理解と他者理解の促進がカギ

- 対応については成人病と類似
- 対応策を、本人も、周囲も身につけること
- 問題は小さく（目立たなく）なる

21

支援の方向性

- 周りの理解（人が優しくなること）
- 環境の調整
- 発達障害の人の世界を理解する
- 定型の人たちの世界の理解を手伝う
- ソーシャルストーリーが有効
- 定型の人たちの世界でのやり方の学習を支援する
- できない部分を補う方法を手に入れる
- ニーズに応じた支援
- エモーショナルスキル・・・（感情理解）
- ソーシャルスキル・・・教える、訓練する（トークンエコノミー）、
- 情緒的支援・・・二次的問題（困り感）に関わる支援

自尊感情、自己効力感を支えること

22

ニーズを把握した支援

行動面の支援ニーズ

- 気が散りやすい・ボー・立ち歩く・整理が下手
- 多弁・いたづら・忘れ物・行動の切りかえ難

学習面の支援ニーズ

- 聞けない・話せない・読めない・書けない
- 計算、推論が苦手

対人関係・情緒面の支援ニーズ

- 自己中心的・浮いている・トラブルメーカー
- 一方的、道具的關係・感情のコントロールが未熟

指導・注意 → 理解・サポート・協働

23

環境の調整

- ノイズを減らす（刺激を処理しやすい環境に）
- 聞きやすく・・・雑音を減らし、めりはりをつける（テニスボール）
- 見やすく・・・余計な刺激を整理・排除→掲示物・板書の工夫
- 整理しやすく できる量の用具と整理しやすい箱
- 視覚の手がかり
- 用具を処理しやすい環境設定
- 並ぶ位置の視覚化・言語化
- 集中しやすいブース、安定する場
- やることの明示、やったかどうかのチェック（机に貼る）
- 時間と空間の構造化
- 授業のダイナミズム、予告、授業の流れを提示する など
- スモールステップ

24

対応の基本 = 情意的表現を行為や動作に！

場が読めない

「印鑑をきちんと押してください。押し方が下手だと…」
文字通りにしかわからない→言外の意味がわからない

- ・A: 「おしょうゆ、ありますか？」 思いを大事にする人ほど、この溝に気づきにくい
- ・B: 「はい、あります」
- ・A: 「そんなこと言ったら相手が傷つくでしょ」
- ・B: 「別に刃物を使ってないよ」

お世辞がわからない 嘘もつかない

パーティで: 「今日の料理はまずくて・・・」

☆具体的にどうすればいいのか翻訳して伝える

- ・「しっかり立って」 → 例「足ピタ！」
- ・「後ろの人が困っているでしょ！」 →
- ・「ちゃんとすわりなさい」 →

25

学習面への支援

* 多様な学習スタイルに応じる指導法

左脳・右脳を使う学習活動
 言語化・視覚化・体験化

* 課題の量・教材の自己選択

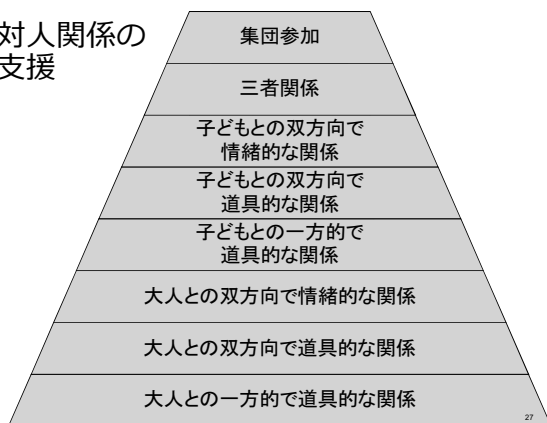
* 認知特性に応じた支援

- ・バイパス、代替えツールの活用など

* どうだったらわかりやすいか、集中しやすいか、本人や保護者に聞いてみよう

26

対人関係の支援



27

一人称の世界から、三人称の世界へ

一人称の世界

- ・僕が勝ち
- ・私は正しい (悪くない)
- ・私が得しないことは、やりたくない
- ・意味ないじゃん
- ・あいつが悪い

二人称の世界

- ・お母さん、好き？
- ・先生はどうかかな？
- ・～さん、待たせちゃってごめん。
- ・△△さん、大丈夫？
- ・〇〇君、心配だなあ。
- ・君との約束だから～。

三人称の世界

- ・みんなと一緒にいい
- ・みんなに迷惑がかからないかな？
- ・みんなが喜んでくれるかな
- ・みんなはどう思うだろうか

28

場面	三人称の世界からの発信	一人称の世界に合わせて話しかけると
消しゴムを「貸して」と言って持ち去る	いけないんだよ。相手が困ってるよ	どろぼうに思われるのは心外だよな。
眠いから学校に行かない	学校には行くべきだ。怠けている	学校に行かないと～で損するよ。
勝てないとルールを変えてしまう	ずるいよ自己中だな	負けを受け入れられるのが一人前だよ。
規則を厳格に守るために注意しまくる	押しつけないうって約束したじゃない。	「ルールを語るときは優しく」というのがルールって知ってるよね？
「先生が意地悪する」と非難する	君だけではない。みんなと同じ対応だよ	意地悪に思うんだね。みんなが同意してくれないと困るのでは？

29

	行動面	学習面	対人関係面
三次的支援	ついたて契約、トークンシステム、耳栓・寝袋など	学び方に合わせた個別指導、学業達成についての面談	SST コミック会話 等
二次的支援	自己目標の設定 構造化、予告、振り返り	多様な学び方を用いた学習方法、協同学習	振り返り 少人数のSST 道徳・読解で心情の推測
一次的支援	環境統制、構造化 多様な注意喚起 ルールの明示	授業ルール、ユニバーサルデザインの授業、ノート指導等	人間関係作り ピアサポート 学級でSST

30

目指す状態

31

自己理解の重要性

- 発達障害だと気づいていない
- ↓
- 支援が薄い環境
- ↓
- 人一倍努力しているのに失敗が多い
自己嫌悪 あるいは 人を責める
対人関係で孤立
誤った対応の繰り返し (←こだわり)

* 引きこもり などのリスク

32

適応に重要なこと

- 障害の自覚
- 相談できる人を持つ (メンター, ジョブコーチ)
もう大人なんだから・・・はx
- 薬物療法やその他の療法
- エモーショナルスキルやソーシャルスキルの学習
感情のコントロール

33

理想を典型化すると

- 自分の障害を知っている
- 感情スキルと社会的スキルを学んでいる
- 大学・企業の雇用主は、障害を知り、理解をしている
- 必要があれば、周囲も障害を理解している
- 周囲に貢献できる方法を知っている
- 周囲には、親やジョブコーチ、友だち、上司などのメンターやサポーターがいる。
- 外部のリソースを知り、サポートを要請できる
例：地域障害者職業センター、発達障害者支援センター、
若者サポートステーション、等
- 自分の強みを知り、その能力を伸ばす努力をしている
- 自分の強みで職業を切り開いている

34

クリスチャンとして思うこと

- 私たちは神の作品 (エペソ2:10)
→ 発達障害は神の失敗作ではない (総人口の1~2割いる)
発達障害の人が「良い行い」を備えていてくださる
- キリスト者は誰もが、欠けだらけの土の器 (Ⅱコリント4:6-7)
→ その点では、定型者と発達障害者に差はない
- 障害を持つ人に「定型者の世界に合わせろ」と要求している現実
- 発達障害者は、定型の人が見ない世界、感じない世界を知っている
→ どちらが優れているということではない
- 発達障害者は現実的には支援の対象
→ しかし、そういう上下関係のような関係なのだろうか?
定型発達を前提とした社会構造自体が変わる必要があるのでは?
大学は、その一つのモデルを示すことはできないのだろうか

35

大学としてどう支援するか

支援はオーダーメイド

- 共感的理解が提供されることが最重要
- 多面的アセスメントに基づく支援プログラムの作成
心理面・社会面・学業面
- ケース会議の定期開催 (次回会議日を決める。招集役を明確化)
必要に応じて医師等の参加・協力も視野に

支援を組み立てる際の視点

- 定期面接によるメンテナンス
- サポートネットワークの構築
ピアサポートの活用も視野に。多層的に
- 機能障害・一次障害・二次障害に対する支援

36

応答 1

岩田三枝子（教員）

栗原先生、ありがとうございます。2018年4月から初年次教育支援チームに加わる中で、特に考えさせられたふたつのことをお分かちしながらレスポンスとさせていただきます。

一つは、基礎演習の試みです。初年次教育支援チームでは、それまでは専攻別だったグループ分けを、読解力テストの結果に応じ、ある程度均等な能力毎となるようにしました。能力別という言い方はあまり良いとは思いませんが、変更自身は良かったと思っています。

これまで入試のプロセスでは、高校時の成績や、教会の牧師や役員からの推薦状を読み、予め課題を家で制作させ、時間をかけて面接を行ない、聖書や小論文のテストを受ける、といった、丁寧なプロセスを踏んでいましたが、それでも入試の段階でわかることはわずかです。

入学して、30人の新生が一斉に学びを始めると、1学期の時点で課題のある学生はある程度浮き彫りになってきます。遅刻や欠席が目立ってくる、課題が遅れがちになる、メールやメッセージで連絡をしても応答がない、等です。そのような学生は成績の低下に直結してきますので、初年次の最後の成績が出た時点で、GPA1.8以下の学生は2年次からのピアチューターの制度を利用する、というプロセスがこれまででした。

2019年度は、それを初年次の入学時点から始める、という試みです。立山職員が用意してくださったRST（日本語の読解能力を図るテスト）を基礎演習の1回目のクラスで行い、男女別や専攻別も考慮しながら、RSTの結果がある程度均等になるようにクラス分けを行ない、3回目から10回目までの基礎演習のクラスをスタートしました。3つのクラス分けにも議論があり、RST結果がクラス毎に均等になるように分けるよりも、成績上位クラス・中位クラス・下位クラスに分け

たほうが、ニーズに合った学びを提供できるのではないか、という話もあります。また、基礎演習はこれまで専攻別に行なっており、専攻としての共同体意識を高めるためには有効な面もありました。しかし、今後の学科編成では1年次での専攻はなくなるため、試して前倒ししてはじめてみようということでした。

初年次学習支援チームや基礎演習担当の先生方と情報を交換しながら基礎演習を進めてみた感想としては、担当した私自身が、チームの中で学生全体を見ることができたことが、いわば孤独ではなく、一番励まされ、支えられたような気がしています。

もうひとつは個別支援についてです。先ほど栗原先生がオーダーメイドと言ってくださいましたが、私のような素人がオーダーメイドできることではないのですが、基礎演習のクラス編成の改革と並行して、テストの結果が芳しくなかった学生に、教職員のチーム（学生一人に対して教職員一人か二人）が対応することを始めました。基本的には毎週面談をし学習の進捗状態や生活の様子を確認しながら支援を行うということをして、2019年度は6名ほどの学生を対象に実施しました。2年生、3年生へのピアチューターは学生が学生の支援を行なっていますが、1年次は、どのような学生であるのか未知数であることや、現実的にはピアチューターの予算がないということから、初年次教育支援チームの教職員で行うことにしました。

私は、支援対象の一人の女子学生に毎週サポートを行なうことになりました。彼女はサードカルチャーキッズの学生で、両親が若い頃に来日された方で、父親は小学2年生レベルの漢字を習得していないため、家庭や教会ではスペイン語を使用し、学校教育では日本語を使用してきた、ずっといじめを受けてきたと言っていました。先ほど先生が最後に「診断と観察」ということをあげてくださいましたが、私はそこができなかったのですが、最後の「共感」というところで、学生がどういう生活をしてきたのかということをお互いの

信頼を築くことからはじめたいと思いました。これまでの高校までの様子、教会のこと、日常のこと、ある時には恋バナも出てきて、私の方も戸惑いもありつつ、楽しい時間でした。そのような話はイキイキと楽しく話してくれるのですが、話題が学習や課題の内容になると、途端に表情が固く、声も小さく、自信がなくなったように「うーん」「わからない・・・」と心細い様子でした。一緒に課題をしてみると、誤字脱字も多くありますが、単なる箇条書きの羅列になって、文章として完結できない状態でした。私自身も初めての支援の経験で、どこまで手取り足取り文章の作成を手伝うべきか、ある程度の原則を伝えて、後は本人に任せてみるか、その加減を試行錯誤しながらの取り組みでした。幸いなことに、彼女は「支援されている」こと自体は喜んで受け入れている様子です。自分には支援が必要なんだ、ということ認識していましたので、「なぜ毎週先生と面談しなければいけないのか」といった雰囲気ではありませんでした。「課題を提出期限までに提出する」ことを一番の目標にしよう、と励まして、課題の内容と提出期限を確認し、進捗状況を確認しながらその学期を終えました。学期が終了し、成績を付ける段階になると、本人が「課題の作成は終わった」と言っていたはずの課題が複数未提出で、提出期限は大幅に過ぎていましたが、本人に「このままだと評価がI（59～50点、不合格）になるよ」と伝えると、「今からでも提出できますか？」とすぐに課題が送られてきました。課題は終えていたけれども、提出が出来ていない、という状況でした。最終的に、春学期の成績はIやF（49点以下、不合格）はなく、よく頑張れたなあ、と感じました。秋学期以降の学習支援については、成績と本人の希望を見ながら決めました。担当した女子学生は、本人の希望で支援を継続することになりましたが、実際には、約束の時間に来ないことが複数回続きました。返事は必ずくれる学生で、連絡すると「疲れて寝ていました」「忘れていました」ということでした。シオン祭委員もしており、忙しそうなシオン祭の時期にはお休みにする

などしていたために、正直に告白すると、秋学期の学習支援はかなりぐだぐだになってしまったことが私の反省点です。ただ、本人は「課題を出す」ということは、少し遅れながらもクリアしている様子でした。彼女には、日本語力の弱さがあり、また、時間の約束を守ることが難しいという面はあったものの、支援経験の初級教員の私にとっては、支援しやすい、支援のしがいのある学生だったと思います。

この支援の中でも、サイボウズの中で互いの支援状況を共有し、立山職員が中間や最後に会議を招集してくださり、情報交換や確認ができたことが、私の励みとなりました。このような1年弱の初めての初年次教育支援の試みの中での感想は、支援する側にも、チーム内で協力と励ましと支援が必要だということです。栗原先生が示された「ケース会議の定期開催」は、私にとっても励ましになりました。怠け者の私は、あえて「会議がある」というモチベーションがないと、学習支援をもっと怠けていたように思います。チームの一員として取り組んでいる、という認識が、「学生に声をかけてみよう」「様子を確認しておこう」というモチベーションになったように思います。初年次学習支援のことしかわからないのですが、栗原先生が上げてくださった「大学の対応」に関しては、「オーダーメイド」であることや、それなりの「定期開催」はある程度クリアできていたのではないかと思います。支援する側もチームとしてのネットワークがあり、時に杉谷先生が入ってくださって専門的な視点からアドバイスを頂けたことも良かったです。ただ私自身は、学習障害に関する認識の不足を感じています。自分への課題ですが、専門的な知識がありませんので、このような勉強会を通じて、学びを深める必要性を感じました。

●栗原：ひとつは、能力別で組むことは非常にいいと思います。グルーピングする時のひとつのコツがあります。社交性の高い子を必ず入れるんです。これは鉄則です。知的能力だけではな

く、人と人をつなげることを上手にできる子がいるとグループをうまく回してくれます。今のお話を伺っていて、恐らくその子は、渡辺直美のように、基本的な言語の能力が低いということが考えられます。知的な能力については話をしていてもそんなに欠けを感じないんですね。ただ、文字化するということがすごく苦手のようなので、それは幼児期の言語体験が抜けている、ということが大きく影響しているかなと思います。そうは言っても小中高は通っているのですよね。だとしたら、LDの可能性が考えられます。生育歴とLDが合併して今の状況が生まれているのだらうと思います。そうするとこの子の場合はどこが上手く行っていないかというところ、ここなんです。先生はこの部分（8分）を丁寧にさかれていて、だから安心して相談ができるけれども、だんだんと声が小さくなり、何が問題かもわからない状態になっている。それを先生が受け止めていてくれるので何とか支えられているけれども、現実的にどうやったら前を向いていけるのかがわからない、ということが問題になっているのだと思います。ということはこの診断が必要なんではないんです。ここはお医者さんでないとできませんので、診断はニーズを把握するということです。何が困っていることなのか、その困っていることをひとつひとつ丁寧に解いていくということですね。ニーズをきちんとつかんであげる。

ふたつめは目標設定を高くし過ぎない、ということです。ここまでいけばとりあえずいいんじゃないの、というところを考えてあげる。もうひとつは代替手段と一緒に考えてあげるということです。たとえば目が悪ければ、眼鏡をかけますよね。もちろん筋力トレーニングをすることもありますが、それよりも現実的には眼鏡の方がいいですね。渡辺直美に一生懸命トレーニングして、掃除の仕方を教えるよりは、サポートしてくれる人がいたほうがいいです。ニーズを知って、最低限ここまではできるようにということを一緒にしてあげる。できな

いと「がんばらないといけないよね」という指導とか励ましとか、「ここはちょっと良くないよね」という注意などで対応していくと、「そうなんだよな、できない私がダメなんだ」というふうになってしまうんですね。それは、先生が言っていないでも今までさんざんそう言われてきたので、「できない＝ダメなんだ」と思い込んでいるわけです。ただ、呼ばれて面接している時点で、先生は助けようとしているのだけれど、相手は、「呼ばれる＝指導される」と感じるわけです。では、重要なのは何かというと、ニーズを理解して小さな目標にしてそこをサポートしながら一緒にしてあげる。一緒にしてあげないとダメなんですね。もうひとつは言われた代替りの手段、代替手段と一緒に考えてあげる、ということです。そうすることによって、現実的に「そうやればいいんだ、そういう助けがあるのだ」となるのだと思います。

応答2

立山 剛（職員）

私からは、サポートする上でのアドバイスをいただければと思い、3つの質問をします。

自分にはサポートが必要だという自己理解がしっかりしている人はサポートしやすいのですが、難しいのは障害の診断を受けていなくて、ただ周囲から見ると発達障害が見受けられるという学生の場合です。そもそも支援を受けることを良しとしない学生もいます。そのような学生の支援というのは非常に難しいと感じています。また、TCUの場合は寮があるので、生活の部分からどのようにアプローチできるか。支援を快く思わない学生へのサポートをどういうふうにしていくのかについて伺いたいと思っています。

二つ目は、今、肢体（足）に障害を持つ学生がいます。身体障害の場合には自分のニーズがわかっ

ていますので話しをすることができますが、発達障害の場合はニーズ自体が非常にわかりにくいということがあります。そういう学生の場合は、どういったサポートが必要であるのかについて、本人が説明するのも難しい。本人も気づいていないということがあるので、そこをいかに気づいていくのか、あるいは、こちらが気付いていくのか。ニーズをくみ取るという点で、アドバイスがあれば教えていただきたいと思います。

三つ目は、直接的には、サポートをする教職員がある程度理解してサポートをしますが、大学全体でどう理解していくか。学生全員が寮生活ということもあり、生活面においても密な状況の中で、共同体としてどのようにサポートしていくことができるのか、その視点でお話しを伺いたいです。

●栗原

まずひとつめですが、支援を拒否する学生はどうかということかと、不安なんですね。自分が発達障害だったらどうしようとか、自分の人生が終わってしまうのではないかと、とか、献身したのに道が閉ざされてしまうのではないという不安が基本的にはあると思います。客観的な情報としてそうではないということを伝える、ということがすごく重要になります。もし、「発達障害があったら牧師にはなれません」ということになってしまうとしたら、自分は発達障害だということを認めたくないですね、自分は牧師になりたいと来ていますから。まずは不安を解消してあげないといけないんですね。それと、具体的な支援が見えないとやっぱり不安です。たとえば、「発達障害でも大丈夫だよ。なぜならこういう支援があって、こういうふうにしていくとちゃんとできるようになりますよ」というような道筋とか支援の全体像が見えると、少しハードルが低くなるという側面があります。私が保護者と関わっていて、「医者に行きましょう」と言った時に、それを拒否するんですね。やっぱり私たちも大変なことを言われたらどうしようということで、医者には行きたくないですね。知らないよりも知っ

た方がいいんだということに気がつくと、やっぱり行こう、ということになります。知りたくはないけれど知った方がむしろいいということが知的に理解できると大丈夫です。その上で不安と一緒に抱えながら一緒に動いてあげることが重要だと思います。最終的に何が重要かということ、支援を拒否しないということが何よりも大事です。1年生の最初のところで自己理解をどうやってするかということが支援を組むうえで一番大事だと思います。たとえば、私が高血圧なのに塩がたくさん入っている食事を食べていたとします。皆さんは、私が高血圧だということを知っていて、「それはやめた方がいい」と言われても、「なんで私だけだめなんだ」ということになってしまうとします。それは、皆さんは知っていて、自分だけ知らないからですね。皆も知らないで私も知らなければ好きなように平和に生きていけばいいのですが、どちらも私が高血圧だということを知っていれば、うまくいくんですね。システムとして考えた時には、それをどれだけ早い段階で自己理解に持って行くのかということだと思います。2番目のことと関わってくるのですが、それをこの中のスタッフに言われてしまうとそのスタッフとの関係が切れるんですね。そこが難しいです。ではどうすればいいのか。それは第三者にしてもらう。それが一番簡単なんですね。例えばお医者さんがその人のスクリーニングをしてくれるとか、その人の権威でしてもらうということですね。実際にはこちらの観察したことなどを提供するのだけれども、お医者さんがそういうことをしてくれる。もうひとつはスクリーニングテスト。発達障害であるということ言うのは難しいにしても、例えば、感情理解について、他者感情理解と自己感情理解などのいくつかの項目についてのアンケートを取って、「あなたはここが得意だけれどここが苦手です」と伝える。発達障害の子たちは、たとえば、物事にすごく集中することができる、その力は強いけれども、ぼつーとしてしまうこともある、

とか。マイナスの面ばかりを言われてしまうと人間は防衛に走ってしまうけれど、「ここはいいけれど、ここは課題だね」という出し方をされれば、しかもそれをある種の客観的なテストのような形で出されて、「これがあなたの課題だから、これを意識しながらやってみたらいいよ」というような形にしていくと、本人も納得することができるので大丈夫だと思います。これを支援する担当者が言ってしまうと、4年間がぼろぼろになってしまって、支援が出来なくなってしまうかもしれないので、今言ったような第三者に入ってもらって、そういうスクリーニングのための検査などを活用しながら面談をしていくことをお勧めします。その子呼んで「この間の結果だけれど、あなたにはこういう傾向があったよね。ここはすごくいいところだから、ここはぜひ伸ばして行って欲しいし、こういうことを用いた献身者になってもらいたい。でも、他の人の感情を理解するのが少し苦手なところがあるみたいだね。すごく緻密に計画を立てて理論的に考えてするのだけれど、それが人の気持ちを理解しないでやっているの、結果としてずれてしまうということが起こってしまうので、いいところを活かしていくためにも、こういうところを修正していけたらすごく伸びると思うよ」というような感じで、1年生の最初の時期の面接でできたらすごくいいと思います。そのツールを手に入れることが大事だと思います。

私はこの間ハワイの高校に行ったのですが、そこでは7割の子どもが発達障害です。他の学校でつぶれた子たちが集まるんですね。そこで何があるかという、「君は発達障害だよ」と言われるんですね。最初からそのように伝えて、その子たちを徹底的にトレーニングするんです。何をさせるかという「自己理解」をさせるんですね。実際に職場に放り出して、1日仕事をさせるんです。そうすると失敗をしますよね、発達障害ですから。そして、職場の人に

評価をしてもらうんですね。ここでも外部評価を用いるわけです。発達障害という評価をするのではなくて、「これはできたけれど、これはできなかった」という評価をしてもらうことによって、「それでは、これができるようにするためには何をしたらいいだろうね」というふうを持って行くわけです。そうすると、「君は発達障害だから」と言わなくても、「これが苦手だから、これができるようにしよう」というふうに支援を組み立てていくことができるわけです。さっきの話でいえば、外部の観察者のコメントを活かして、先生方は支援を組み立てていくということです。ですから、「観察と評価」の部分、外の人をお願いする。先生方は、「ここがニーズだから一緒にやっついていこう、一緒にがんばっていこう」という形を持って行ければ、徐々に徐々に支援をしていく。そうすれば支援を受ける学生が増えてくるのではないかなと思います。あとは短い時間でいいので、ケース会議まではいかなくてもいいのですが、情報共有の場はやはり持った方がいいです。ハワイの学校はどうしていたかという、毎週1回15分、最近起こったことをシェアする時間を持っていました。たとえば、「今日は栗原君についてします」と言って、その人の背景を5分くらい話して、「誰か何か気がついたことがありますか」というように聞いて、10分くらい色々な情報を出してもらうんですね。それを踏まえて、「それでは今後はこういう方向でいきましょう」ということをお話しして、「今、こういう状態なので当面はこのような支援を組んでいきたいと思っています」というように、意識を統一する会議というのを持つといいと思います。それは理解を共有するということになります。あとは支援を組む時に大事なものは、障害名を共有するわけではありません。その子が何に困っているのかということ共有できれば、皆が支援できるので、そこを大事にすると思います。なぜ支援がオーダーメイドかという、実は障害名が同じでも援助ニーズが全然違

うんですね。重要なのは援助ニーズを知ることです。それを共有できる機会を作っていったらいいと思います。

●立山：寮で同室になる人や、担当科目の先生にもニーズを共有しながら本人に了解を得ながら、全体としてチームを組むということですね。

●栗原：そうですね、それがいいですね。情報の共有については部分的な共有というものがあります。たとえば中核にいる人たちの中には、個別に秘密に近いところまで共有している人も必要です。だけれどもその子の秘密に類することをみんなが知ってしまうと、それがわかった時に大変なことになってしまうので、秘密を共有するのは中核の人だけです。あとは「この人にはこういう援助ニーズがある」ということだけを共有していればいいので。開示する情報を二段階なり三段階にわけてすればいいかなと思います。たとえば、ある高校生が妊娠をしてしまったというケースがあつて、そのことは、私と管理職の先生と擁護の先生と体育の先生だけに共有しました。でも他の先生には「この子は体調が悪い」ということだけしか共有しませんでした。体調が悪いということだけでも共有されていけば、具合が悪ければ保健室に連れて行けばいい、ということになります。もし、「この子は妊娠しています」ということを全員に共有したらそれはとんでもないことが起こるかもしれませんので、やはり共有することはレベルをわけた方がいいと思います。やはり自覚がとても重要で、車椅子の子は車椅子だということはずごくわかりやすいですが、発達障害の子というのは見た目は普通なんですね。それが腹が立つんです。「あなたは普通でしょう」と言いたくなるわけです。人の癪に障るようなことをやってくれるわけです。だから重要なのは自己理解なんですね。ハワイの高校に行った時に面白かったのは、5、6人の高校生がいて、「僕はASDでこういう障害があつて、今こんなふうにして

います。なので学校ではこういう支援を受けています」ということを自分で語るんです。これは、今後その子が生きていく上で、何よりも大事だと思うんですね。自分の障害を知っていて、「何が悪いのか」と。「神様がそういうふうにしたのだから何も悪くないじゃん」と本当に言えるんですね。そして周りもみんなそう思っている。神様がそう造ったんだから、そういう人間としてできることを神様がきつと用意しているのだから大丈夫」と。「だけどなかなか生きにくいところもあるから、そこは何とかうまくしていこう」というような感じに学園全体がなったら、多分前に進んでいけるのではないかと思います。

質疑応答

●**教員**：スクリーニングとして外部の人やテストの活用といった時に、たとえば WAIS とかを使得って心理的、知能的な検査をするといった場合には、カウンセラーの先生がいらしても、使いこなせる方とそうでない方がいらっしやいますよね。前はちょっと使いこなせてできますという先生がいたのですが、今はいないといった場合、そういう先生を探さなくてはいけないのか、ということがあります。あくまでも医学的な診断をするためではなくて、もちろん中には薬で治療ができるということもあるかもしれませんが、でも、そこまでいかなくて生活をしていくためのニーズをとらえるためだというけれども、そもそも、カウンセラーのところに行って欲しい学生ほど行かないですね。そうすると使いこなせるカウンセラーの先生方を登用することと、先生がおっしゃっておられたように、最初の入学の時点で、しっかりしておかないとカウンセラー室にはいかなないのかなと思います。そこをどのように作っていったらいいのかな、ということを知っていました。

●**栗原**：全くその通りだと思います。出だしが肝心なんですね。最初のオリエンテーションで必要なのは、医学的診断のためのテストをするのではなくて、ニーズ調査です。あるいは自分の得意不得意を見るようなものをすればいいと思います。そうすると「あなたはダメだ」というレッテルを貼ることにはなりません。得意なところ苦手なところを共有して、「ここはぐーっところら辺まで伸ばそう」、とか、渡辺直美ではないですが、掃除はお手伝いさんに頼んで、「表現力をとにかく伸ばそう」とか、具体的に大学での目標につなげていけたらいいのではないかなと思います。するなら 1 年生はチャンスですね。やはり自己理解をして、「自分を知って 4 年間で成長していこう」というのが私は

いいと思います。それは WAIS のようなものではなくて普通のニーズ調査のようなものがいいと思います。ニーズ調査は医学的なものでもなんでもありませんので、みなさん普通に仕えますので、専門のカウンセラーを登用する必要はありません。私が今作っているのは、不安と怒りのを使っています。ASD は不安がすごく高いんですね。不安になる傾向とかつしやすい傾向をはかっておくと、「君はすごく真面目だけれど不安になって、つい自分を守ったりとか相手を攻撃したりすることはない？」と聞いて、「そうすると自分の不安とどうやってつき合っていくかということを知ることがこの 4 年間の課題になるね」と言えば、別に ASD を言わなくてもいいわけです。さっきのお母さんもそうですが、不安が高い人はいますよね。自分が違うお父さんに育てられたので、お母さんが守ってくれないから自分で自分を守るしかない、そういう中で生きてきた人も不安が高いわけですね。それを神様によって救われた。それはいいのだけれど、不安傾向はなくなるかといえばなくなるわけではないです。それは自分の生い立ちが不安傾向につながっていることを理解して、そして不安と上手につき合っていくことが課題になります。「不安が高い」ということを言われても、それは障害と言っているのではないので、嫌がる人はいません。ですからそういう傾向を見るのはいいんじゃないかなと思います。それでしたら医学的なものはいらない、ということになります。

●**教員**：心理が専門でなくてもある程度勉強した人が使えるようなものにしていかないということでしょうか。

●**栗原**：そうですね、そういうものを用意すればいいと思います。

●**教員**：先程、日本では「普通」が非常に狭いとおっしゃっていましたが、先生は海外にも行か

れていますので、そこでの「普通」はもっと広くて、「障害」というのはかなり相対的なものなのではと思います。「普通」の中で何が「障害」になるかということなんだと思います。たとえばサードカルチャーキッズは日本で「普通」ではないけれども「障害」ではない。何が「障害」かという、自分たちの考え方が「障害」ということもあると思います。日本でも移民が増えてくると、普通の幅がどんどん広がると思いますが、指導者たちが狭い考え方であり続けると、ラベルを貼ってしまうということにならないでしょうか。

●栗原：その通りです。定型の人たちが作った社会がそこにあるので、今、その人たちが献身して世の中に出て行ったときには、ある意味その世界に適用できないといけないという現実があります。ただ本質的に考えると「障害」というものについては、「障害者」がいるのか、というふうに考えた方がいいです。「色々な人がいる」と考えた方がいいんです。この世界は定型発達の人だけのためにあるのではないと。色々な人が生きられるようになるということが重要なわけで、もしそれを邪魔しているようなものがあるとすれば、それは私たちの考えだということです。これは「障害の社会モデル」という考え方ですね。要するに、「障害者」がいるのではなくて、「障害者」というレッテルを貼る、その考え方自体が社会の問題なのだ、ということです。長い目で見ていくと色々な人が入って来てOKというふうに考えていくことができれば良いと思います。発達障害の方が2割もいたらそれは「障害」なのかということになりますよね。それはむしろ普通なのではと思います。日本は民族も単一というわけではないけれど、大多数が大和民族で、それがスタンダードになっています。でも、ハワイに行くとハワイアンは10%くらいしかいません。コンビニに行くとお饅頭が置いてあったり、日本よりも餅つきが盛んだったりします。そういうことが当

たり前だということをクリスチャンとして発信して行っていいのではないかと思っています。それはまずTCUが発信していかなければいけないのではと思っています。だから「障害者」とレッテルを貼るのではなくて、彼らの適用を支援しつつ同時に社会全体が変わって行くことを試行すべきだと思います。社会全体というのは日本全体ではなくこのコミュニティということです。ちなみに私のゼミには、色々な国の人がいますので、「色々というのが普通だ」と考えるようになってきています。ですから、発達障害は面白いと捉えるようになりました。むしろ、どんな面白い話が聞けるのかとわくわくします。私は不登校の人とたくさんであってきいていますので、色々な話を聞いてきました。発達障害という概念はここ17、8年のものです。日本では20年経っていません。私はその前からこのような仕事をしていたので、その当時は発達障害とは思わないでずっと支援をしてきました。その時に思ったのは、「本当に面白いな」ということでした。私の知らない世界を知っている。私の知らない物の見方をしている、ということで彼らと話すのはとても面白かったです。彼らとコミュニケーションをすると私自身が豊かになるんですね。そういうことが本当は一番大事なんだと思います。そういうコミュニティを作っていける学生をこの大学が輩出していくことができればいいのではないかなと思っています。

●司会者：ありがとうございます。全寮制のクリスチャン大学のこのコミュニティこそが変わっていくべきだということを思わせられました。色々もがきながら取り組んでいます、とても希望を与えられました。最後に伊藤先生お祈りをお願いします。

●伊藤：聖なる神様、御名をあがめて賛美いたします。今日は限られた時間の中ではありましたけれども、良き学びのとき、また、普段あまり

きちんと学んでくることのできなかったことを、しかも大切なことを学ぶことができ、ありがとうございます。そしてまた、発想の転換をしなければならぬということもひらめきも与えられ、気づきも与えられ心から感謝いたします。どうか私たちがTCUとしてできること、そしてしなければならぬことがどういうことであるのか、改めてその原点に立って、神様から遣わされている学生たちに取り組んでいくことができますように助け導いてください。ひとときを感謝します。イエス・キリストの御名によってお祈りします。アーメン

教育改善FD

2020年2月4日

岡村直樹

徐有珍

2020/2/4 教授会 成績評価に関する FD/S

(担当者：岡村、徐)

テーマ 「成績評価と説明責任 (Evaluation and Accountability)」

1) 成績評価の必要性

- ・ 何のための成績評価か？
 - 指導・・・教員個人が授業計画や指導法を改善して指導に生かすため
 - 学習・・・学習者の学習活動の確認と自己調整のため (モチベーションの向上、苦手の克服)
 - 管理・・・学習者の履修状況を、選抜、配置、証明に用いるため
 - 研究・・・学校の教育目標や指導計画、指導方法を改善するため
- ・ キリスト教教育にも成績評価は必要か？
 - なぜ学生はネガティブな意識を持つのか？・・・不安要素や不確定さの存在
 - 社会の一員として・・・評価受けることは、社会貢献の始まり
 - 信仰共同体の一員として・・・「たまもの」を発見し、自らの成長を確認しつつ歩む
- ・ 成績評価の課題は何か？
 - 客観性を担保すること
 - 測ることが難しい部分 (関心、意欲、態度、思考力、判断力、表現力) を評価すること
 - 学生への個別対応をどの程度受け入れ、また許容するのか

2) 成績評価の種類と方法

- ・ 何に基づいて評価する？
 - 絶対評価・・・あらかじめ決められた基準に基づく評価
 - 相対評価・・・個人が属する組織や集団内における位置に基づく評価
 - 個人内評価・・・個人の出発点から学びの効果を測る評価
 - グループ内評価・・・グループ全体の出発点から学びの効果を測る評価
 - ゴール・フリー評価・・・当初は目標と (予測) されていなかった効果を測る評価
- ・ いつ評価する？
 - 事前評価・・・主に教員が学習者のレディネスを把握しそれを教育に生かすため
 - 事中評価・・・教員と学習者の双方が、学びを確認し改善を図るため
 - 事後評価・・・教員と学習者の双方が、学びを総括するため
- ・ 誰が評価する？
 - 他者評価・・・評価者と被評価者が別人である
 - 自己評価・・・学習者自身が学びを振り返る
 - 相互評価・・・学習者自身 (個人、グループ) が相互に学びを振り返る

- ・どのように評価する？

集中型評価・・・絶対的評価基準に基づいた、他者（教員）による事後（期末）評価

パフォーマンス評価・・・学習者の意欲、創造力、思いやり、雰囲気作り等を評価

ポートフォリオ型評価・・・事前、事中、事後評価を、他者、自己、相互的に実施する

グループ評価・・・グループを対象にその成果物を評価する

（自己評価や相互評価を組み合わせる）

3) 成績評価と説明責任

- ・成績評価とその基準をどう表す？

目的意識の共有・・・大学全体の教育目標における個々のクラスの位置付けを合わせて明示する

必然性の確認・・・評価がなぜ必要なのか、それが本当に有用なのかを明示する

わかりやすい評価の方法と指標（ルーブリックを含む）の開示・・・確認と納得が重要

- ・責任の所在はどこに？

学習者の責任を明示する・・・締め切り日時の確認、コピーの管理、クラスメートとの連携

学習者への説明責任を負う・・・学習に関する個別の相談にのり、成績評価の苦情も受け付ける

大学への説明責任・・・他教員との協働を意識する、教務課へ相談する

- ・クリスチャン教職員のありかたとは？

ミニストリーの概念


2020/2/4

東京基督教大学
成績評価に関するFD/SD
(担当者：岡村、徐)

テーマ
「成績評価と説明責任」

TCU FD/SD
Evaluation & Accountability

prepared by
Naoki Okamura Ph.D.
Yujin Seo Ph.D.



成績評価に関するFD/SD「成績評価と説明責任」

- 1) 成績評価の必要性
Importance of Evaluation
- 2) 成績評価の種類と方法
Methods of Evaluation
- 3) 成績評価と説明責任
Evaluation and Accountability




本日のメニュー
Today's Menu



1) 成績評価の必要性

何のための成績評価か？

教育評価には大きく分けて
指導・学習・管理・研究の4つの
目的があると考えられています。




指導を目的とした教育評価

教員は自らが行った授業において、学生がどこが理解できて、どこが理解できていないかの情報を得て、授業計画や指導法を改善して指導に生かすことができます。このように、教員の行う授業の計画や指導方法の選択と決定に関する情報のフィードバックを得るのが、指導を目的とした教育評価です。

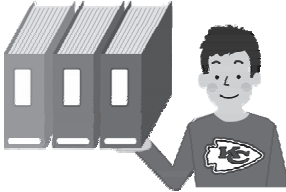
学習を目的とした教育評価

学生一人一人に対してフィードバックされる評価情報は、学生自らがどこができてどこができていないかを理解することで、自分の勉強の目的を再認識し、どこにポイントをおいて学習するか自己改善できるようになります。このように学生の学習活動の自己調整（苦手の克服、モチベーションの向上等）を図るのが、学習を目的とした教育評価です。




管理を目的とした教育評価

学年末の総括的評価結果は、教務課で記録され保管されます。これは学生が転校や進学する際、成績を証明する原簿となり、その成績は配置や選抜のための資料となります。このように、選抜、配置、証明などに資することが、管理を目的とした教育評価です。

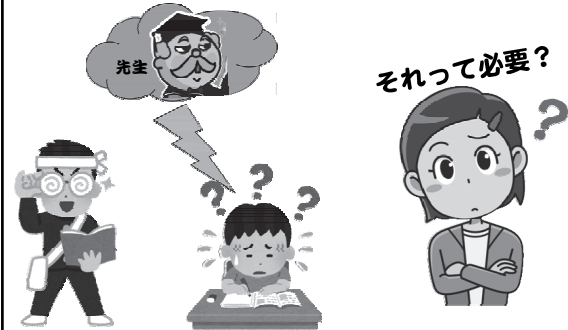


研究を目的とした教育評価

学校の教育目標の検討、学校の指導計画（カリキュラム）や指導方法の改善等を目的として、学生の実態調査や指導効果の測定などを行うのが、研究を目的とした教育評価です。



キリスト教教育にも、試験や評価って必要なの？
裁くのは、神様だけじゃないんですかっ!？



まず、教育評価の目的は、人を裁くためにあるのではないことを確認しましょう。もちろんテストを受ける人は、そのように感じることもあるでしょう。しかし教育評価は、学生の成長のためにあるもので、苦しめるという目的のためにはありません。もしそのような理由で、教員が評価を使っているとすれば、その人は教員失格です。当然それはまた、キリスト教教育においても同じです。



ではなぜ私たちの多くは、教育評価を受けることをいやだと感じる（全員ではありませんが）のでしょうか。そこには人それぞれ、いろいろな理由があります。



教育の評価はその性質上、あらかじめ分かっていることは少なく、どのような評価を受けるかは、それを受ける時に知ります。人は誰も、そのような不安要素を抱えたくはないものです。

またある人は、学びの不十分さから、どのような成績になるか予想しています。そのような場合、成績を受けとってしまうことは、辛い現実と確実に向き合うことです。それを避けたいという心理が働きます。

ではいっそ「評価」を無くしてしまえば良いのでしょうか。しかし評価をなくしてしまうことにはリスクが伴います。

例えば自転車にはじめて乗れるようになった時のことを思い出してみてください。あなたは誰に教えてもらいましたか？教えてもらう時、「もっとしっかり足に力を入れて!」「もっと思い切って!」といったアドバイスを受けましたか。そのようなアドバイスは、あなたの自転車技術への評価に基づくものです。そのような評価が無ければ、自転車に乗ることができなかったかもしれません。教育評価もそれと同じで、評価がなければ、進歩することができないのです。



「評価」を無くしてしまうことは、社会的にも大きなダメージとなります。みなさんはおいしいラーメン屋さんを、どう知りますか。友達からの情報や、ネット上のクチコミかもしれません。そのような情報は、やはり「評価」に基づくものです。もしそのような評価が無ければ、私たちに、すべての店に自分で試してみるという方法以外に、美味しいラーメン屋さんを知ることができなくなります。



たとえば自動車、医者、保険、学校の選択なども、多くの場合、他者の評価に基づいて行われます。ある意味この社会に「評価」が存在するので、私たちは安心して生活できるのです。TCUの教員も、出身大学、さらには文科省からもいろいろな評価を受け、今に至っています。（誰だって、どこの馬の骨かわからない人から、授業を受けたく無いですよ!）学生も、キリスト教であるなしに関わらず、学校で評価の対象となつて、社会に出て行くのです。ある意味それは、社会貢献の第一歩であると言えるかもしれません。



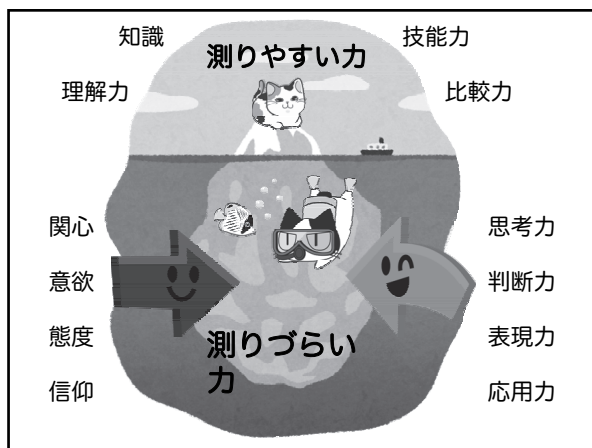
キリスト教的に考えると、成績評価は、「たまもの」発見のプロセスのひとつとも言えるでしょう。もちろん「たまもの」は、成績評価によってのみ明らかになる類のものではありませんが、少なくとも自分の得手不得手、向き不向きを知る手段として成績評価を用い、将来どのような形で神と人、教会と社会に仕えるかを定める材料の一つにはなります。

また成績評価を通して、将来の目標に向けた自らの成長の度合いを知ることができます。将来のミニストリーに向けた準備が整いつつあるか、どこに強みがあり、どこに自分の弱さがあるかといった考察は、とても重要です。



成績評価の課題は何か？

成績評価には課題もあります。たとえば、数値化することが難しい能力を、客観的に、そして公平に、どのように評価すれば良いのかといった課題です。（これはループリックの作成と開示によって、ある程度可能となります。詳しくは、後ほど・・・）



また、公平な評価を考える上で、個別対応を余儀無くされる学生の必要を、どの程度受け入れ、また許容するのも難しい課題です。



2) 成績評価の種類と方法

何に基づいて評価するか？

人が何かを評価するとき、「何が」「どの程度であるか」というように、2つの側面から評価しています。このように、評価を行う照合の枠組み（解釈方法）には、「何を評価するのか」という質的な判断の根拠と、「どの程度であるか」という量的な判断の根拠との2つが必要であると言えます。



「質的な判断の根拠」とは、例えば、算数であれば、「わり算の計算ができる」といった評価対象となる目標です。「量的な判断の根拠」とは、例えば、わり算の計算についてであれば、「素早く正確にできる」「だいたい正確にできる」といった目標実現の量的な水準で示すこともありますし、「クラスで1番できる」「ふつう程度にできる」といった集団の中の位置で示すこともあります。

この質的・量的な2つの判断の根拠を合わせてはじめて、「何が、どの程度できる」と解釈することができます。



「どの程度であるか」という評価に関しては、一般的に、「相対評価」と「絶対評価」に分けて考えられます。

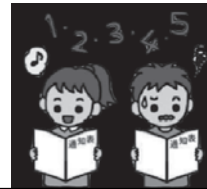
絶対評価

絶対評価とは、個人の能力を、その個人が属する集団内の他の能力に関わらず、あらかじめ決めておいた評価基準に則って評価する方法です。事前に数値化された目標に対してどの程度到達できたかを判断する到達度評価以外にも、数値化が難しいことに関しては評価者が持つ基準によって成果を評価する認定評価と呼ばれる手法もあります。



相対評価

相対評価とは、個人の能力を、その個人が属する組織や集団内においてどのような位置にあるのか、相対的な位置を手掛かりとして評価する方法です。評価の対象者同士を相対的に比較して序列をつけることが最大の特徴と言えます。「5・4・3・2・1」の割合（一般的に5から順に10%、20%、40%、20%、10%）を決めておき、得点の分布に基づいて個人の学力をそれぞれに当てはめる「五段階評価」などが一般的です。



そのほかに・・・

個人内評価

個人の出発点から、個人の学びの効果（成長）を測る評価

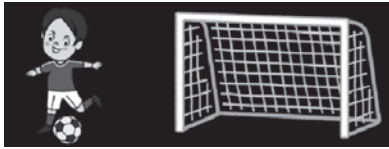
グループ内評価

グループ全体の出発点から、グループ全体の学びの効果（成長）を測る評価

ゴール・フリー評価

当初は目標とされていなかった（予測されていなかった）効果

を測る評価



いつ評価するの？

いつ評価をするか、その時期によっても評価の意味が異なります。



事前評価（診断的評価）

授業や単元の指導に先だてて行う評価を「事前評価」と呼びます。その目的は、学生の今後の学習活動に必要な、知識や技能の準備状態、つまり学生のレディネスを教員が理解し、必要があれば授業の初めに復習などの工夫をすることにあります。他方、学生たちにとっては、新しい内容の学習に必要な事項の点検にも利用できます。

事中評価（形成的評価）

授業や単元の途中でを行う評価を「事中評価」と呼びます。その目的は、教員にとっては自らが行った授業が、どの程度学生に理解されているかを把握し、その後の授業の改善を図ることにあります。他方、学生にとっては、授業で行われたことの何が理解できて、何が理解できていないかを把握することにあります。これは指導に生かす評価として重視されている評価であり、小テスト、質問、行動観察、作品やノートなど、さまざまな評価用具が使われ、「授業過程の評価」と呼ばれることもあります。



事後評価（総括的評価）

授業や単元のあと、あるいは学期末や学年末に、それまでの学習内容の習得状況を見る評価が「事後評価」です。総括的評価とも呼ばれています。初期の目標がどの程度達成されているか、その実現の状況を明らかにし、指導計画や指導法を改善したり、成績の決定や単位の認定などに用います。



誰が評価するの？

教育の評価は「誰が」その評価をするのかで分類することができます。

他者評価

評価者と被評価者が別人であるとき「他者評価」と呼びます。例えば、学習者である生徒を、他者である教員や保護者が評価するのがこれに該当します。通常、「教育評価」という言葉は教員による学生評価を指すことがほとんどです。



自己評価

評価者と被評価者が同一であるとき「自己評価」と呼びます。学生が自らの学習成果を評価するとき、これに該当します。学生自身による「振り返り」といってもよいでしょう。

学生が自分の理解の状態を認識し、改善・調整することができるので、学習意欲を高め、理解を深めるのに役立ちます。自己評価能力を高めることは、自己学習能力を高めることにつながり、教育的意義は大きいですが、学生自身による自己評価は、ややもすると信頼性や客観性を欠き、主観的になりやすいので注意が必要であると言えるでしょう。



相互評価

学生自身が他者評価を互いに行うとき、「相互評価」と呼びます。仲間による評価といってもよいでしょう。社会的地位の上下関係のない所属集団内の仲間による評価であるため、比較的信頼性が高いと思われます。性格、行動、態度、技能の評価に適しています。また相互評価は多くの場合、教員の出す評価より厳しくなる傾向もあります。クラスの評価の一部に相互評価を取り入れることは、より客観的な評価につながると言えるかもしれません。



どのように評価する？

評価手段は、評価者がだれになるのか、また被評価者が何人いるのかによって大きく変わります。



集中型評価

最も一般的な評価の方法は、教員が集中的に学力を測る方式です。期末試験のみ、または期末試験と中間試験が併用される場合もあります。

試験には、客観式と論文式があります。客観式では、正解の確定している質問が出され、論文式では、より深い理解や思考のプロセス、判断力等が測られます。

パフォーマンス型評価

言語化されない課題（一部、または全部）に対する学生の取り組みを評価する方式です。観察等を通して、学生の意欲や思いやり、雰囲気作り、協働力といった能力を測ります。また作曲や絵画作成、動画作成、ダンスやスキット等を通して、学生の創造力を測ることもあります。テスト評価に比べ、基準は主観的な部分が多くなりますが、より多角的な評価方法として、教育評価全体の一部を担うのにふさわしい方法であると言えるでしょう。



ポートフォリオ評価

「ポートフォリオ」の元来の意味は、デザイナーや写真家たちが自分の能力を示すためのプレゼンテーションとして作品をまとめたファイルのことです。学校教育でいうポートフォリオとは、学生が授業中に作成したグループ発表の資料、ペーパーテストの答案用紙、クラスメートからの相互評価用紙（事前、事中、事後評価、他者、自己、相互評価）も含む、それまでの学生の学習の足跡を示す資料を集めたファイルのことです。

この方法は、単に教員が学生の学習の状況を把握する評価技法としてではなく、学生の自己評価能力や学習意欲を高めて自己学習を促す（自分で作成する）教材のような役割を果たすものとして導入されています。



学生はこの記録をもとに、自らのこれまでの成績を確認するだけでなく、教員と目標や評価基準を共有しながら、自分の学習を振り返り、意義ある成果を確認したり、新たな課題を見いだしていきます。すべての教科に向いているわけではないかもしれませんが、このような多角的、多元的評価は、より現実に近い（主観の割合の少ない）ものであると考えられます。



グループ評価

アクティブラーニングなどの多様な学習の機会を取り入れる場合、教員が悩むのが、グループを対象とする際の評価です。当然、グループ内には、役割分担があり、また個々の学生がプロジェクトに注ぎ込んだ労力にも差が存在します。しかしグループのアウトプット（研究発表や作品）は、ひとつであり、それに基づいた評価が必要となります。

そのような時に役立つのが、自己評価や相互評価です。個別の学生に、グループ内の自身の役割について評価してもらったり、グループ内の他の学生のパフォーマンスに対する評価をしてもらうことで、より客観的な個別評価を行うことが可能となります。



3) 成績評価と説明責任



成績評価とその基準をどう表す？

目的意識の共有

教員と学生が、クラス学習の目標（到達目標）と、そのプロセス（課題、試験、評価）について意識を共有するだけでなく、大学全体の教育目標における個々のクラスの位置付けを明示し、それを共有することも重要でしょう。特に必修や選択必修科目の場合、学生に納得して学びはじめてもらえる環境を整えることは教員の責任であると言えるでしょう。

必然性の共有

クラスで出される課題、およびそれに対する評価方法、そして評価基準に必然性があることを学生に説明することも教員の役割です。

「なぜこの課題は、クラスの学習の到達目標に向けた学びの一環として必要なのか？」



「なぜこの評価基準は、クラスの学習の到達目標に向けた学びの一環としてふさわしいのか？」

このような問いかけを想定し、口頭で、またシラバスの中に文章で明記することが重要です。その場合、学生にとって特に重要となるのが、評価基準の尺度です。

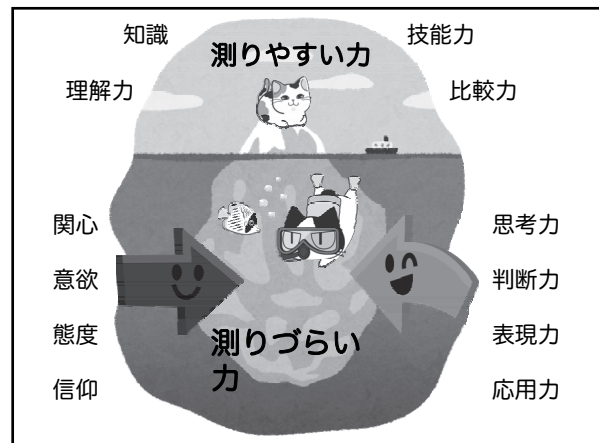
わかりやすい評価の方法と指標

評価基準の尺度のひとつにルーブリックがあります。それは単純な「正・誤」で判断することのできない課題やプロジェクトに対する評価基準のことです。

T/F 式や、選択式のテストの回答は、白黒をはっきりと付けることができますが、小論文や研究発表、またグループ・プロジェクトの評価には、技能・表現力・思考力・判断力・興味・関心・意欲・態度といった評価の難しい項目が関わってきます。しかしそのような、ある意味「測りづらい力」こそが多くの場合、大学の「教育目標」に謳われている重要項目となります。

教育目標

東京基督教大学は、プロテスタント福音主義の理念に基づいたキリスト教世界観と召命論を軸に、教訓を超えて社会と社会で、世界宣教の志を持って神と共に仕えるクリスチャンを養成することを教育の目標としています。そのために必要な人格と幅広い教養、神学に関する専門的な知識、主体的に考え行動する力の涵養に努めます。



そのような「測りづらい力」を測るための尺度が、ルーブリックです。たとえばブルーワークのパフォーマンスを評価する時に、以下のような尺度を設定します。

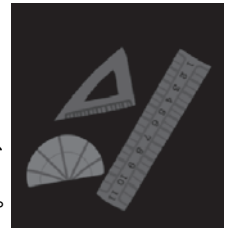
ディスカッションワークのルーブリック表

	4	3	2	1
傾聴力	目標を合わせながら相槌などのリアクションをする	目標が合う、もしくはリアクションを取っている	相手と目標を合わせず、リアクションもしない	目標を合わせず、リアクションを取らず、他のことをしている
参加意欲	グループで5回以上発言する	グループで3回以上発言する	グループで発言を1回する	発言しない
理解力	グループの結論と経緯を説明できている	グループの結論を説明できている	グループの結論の一部を説明できている	グループの結論と記述内容にずれがある

大切なことは、この尺度を使って評価することだけではなく、この評価基準が学生によって確認・理解されていることで、パフォーマンスそのものを向上させることができます。

もちろん「完璧なルーブリック」は存在しません。ですから教員は、経験を重ねて、ルーブリックをより良いものへと変更し続けていくことが重要です。その過程で、他の教員のルーブリックを参考にしたり、また学生の意見をルーブリックに取り入れることもできます。学生が主体的に、自らに当てはめられる評価基準の作成に参加することは、彼らの学習意欲の向上にもつながります。

厳密に数値化されたルーブリックを作るのは、なかなか時間のかかる作業ですが、もっと簡易なルーブリックでも、学習効果は向上します。たとえば、ひとつの課題に対する評価基準を5つの項目で表して学生に伝えることです。



簡易ルーブリックの例 #1 「組織神学Ⅰ」

内容：小学校高学年向け月報、トピック：聖書の信頼性

課題の必然性・・・シラバスに記載された到達目標の#3
課題の配点・・・最終成績の10パーセント

評価の基準（それぞれの項目が、4段階で評価されます。）

1. 記述内容の正確さ
2. 読者の年代に合わせたわかりやすさ、配慮
3. 文書や構成の興味深さ
4. 信仰生活への示唆
5. 文字制限に対する忠実さ

評価の方法（評価基準に沿って、ポイント制評価します。）

1. 教員による評価
2. 学生による相互評価（グループ内）

簡易ルーブリックの例 #2 「ユースミニストリーの神学と実践」

ユースミニストリー・アイデア・プレゼンテーション（3人1組）

内容：各プレゼンターは、中高生対象のミニストリーの計画案を作成してください。計画案には、想定場所、ミニストリーの名称、テーマ、聖書の基盤、意義、見込み参加人数、参加者呼びかけの方法、教会との連携方法、リーダーシップ、場所、時間、奉仕者の人数と担当内容、予算、準備期間、実施期間、アクティビティの内容、目標、目標達成度の評価方法を詳しく記述し、そのミニストリーを「役員会へ提言」という設定で臨んでください。各プレゼンテーション後には、質疑応答の時間をもち、クラスからの様々な疑問に答えてください。クラスは最終的に、プレゼンテーションされた各ミニストリーのアイデアに対して、以下の基準で相互評価を行います。（最終評価には教員による評価も加えられます。）

評価基準：以下の質問に対して、各項目5段階で評価されます。

- 1) 求められている内容がすべて盛り込まれているか？
- 2) 中高生へのアピールがあるか？
- 3) 準備のための労力やコストが現実的か？
- 4) グループ内のチームワークや役割分担は適切であったか？
- 5) 役員会の賛同をどの程度得られるか？

シラバスの内容（例）

- ・ クラスの概要
- ・ 学習の到達目標
- ・ 大学教育の目標における位置付け

- ・ 学習（クラス）スケジュール
- ・ 課題のスケジュール

- ・ 評価の意図
- ・ 評価の方法
- ・ 評価の基準

- ・ 教員の責任の範疇
- ・ 学生の責任の範疇



責任の所在はどこに？

学生の責任を具体的に明示する

クラス内学習における学生の責任は、出席と課題の提出に限定されがちですが、それぞれのクラスの運営に沿った、学生の責任（教員の願望も含め）を明示することで、学生の不安が解消されます。また、「当たり前!？」と思うことでも、具体的にシラバスに明記することで、後の混乱を防ぎます。

- ・ シラバスの熟読と内容の確認
- ・ 教科書67ページから78ページを授業前に読んでおくこと
- ・ 再提出が求められた際のデータの保存
- ・ グループ学習における連絡・相談・他者への配慮
- ・ 不明な点を教員に聞くこと

学生への説明責任を負う

クラスを運営する上で、学生の間に必要な混乱や不安を生じさせないようにするのは、教員の責任です。そのためにも、しっかりしたシラバスを作成することが重要で、それは教員と学生間の契約書のような役割を果たします。

また教員の役割は、教員の知識を学生に分け与え、それを評価することだけではありません。個々の学生へのフィードバックや、学生からの個別の相談にのることも、教員の大切な働きの一部です。時には成績に関して、生徒からの苦情を受ける時もあるでしょう。そのような時は、「待っていました！」という態度で接し、時間を取り、丁寧に説明することも教員の責任の一部です。そのためにも、契約書であるシラバスに、学習の内容、目的、スケジュールに加え、評価の方法と基準を明記することが重要です。

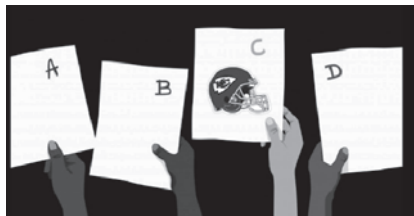
大学への説明責任を負う

成績は、大学教育と学生をつなぐたいせつな要素のひとつです。学生が大学の成績評価に対して、ある程度の一貫性を感じることは非常に重要です。教員は、他のクラスでの評価基準を気にしつつ、学生に対して透明性と共通性の高い成績評価基準を持つことを目指すべきでしょう。

学生は成績に対する不満を、教員ではなく教務課に表明することがあります。(成績調査の依頼等) 教員は学生に対しての説明責任を負うと同時に、大学(教務課)に対しても同様の責任を負います。教務課は、個々の教員が把握していない総合的な情報や個々の学生の事情を心得ている場合が多くあるので、成績評価に迷った場合には、ぜひ教務課に相談しましょう。



また体調不良等の健康上の課題を持つ学生に加え、特に近年は、発達障がいや、精神疾患で苦しむ学生が増えています。全ての学生に対して紋切り型の対応をするのではなく、成績評価の平等性に気を配りつつ、個々の学生の必要に応じることが重要です。そのためにも、教員と教務課、学生課との連携が、必要不可欠となっています。



クリスチャン教職(職員)のありかたとは？

ミニストリーとしての大学教育

キリスト教大学の教育が、一般大学の教育と大きく異なるのは、そこにミニストリーという側面(要素)があることかもしれません。(ミニストリー=ディアコネア=仕える)



ミニストリー概念に基づく教員と学生の関係性には、指導者・被指導者という一面だけではなく、共に成長し、共に仕えるという別の側面があります。特に教員(職員)は、学生に仕えるという意識を強く持つことが求められます。当然、成績をつけるプロセスの中にも、「どのようにして、よりよく学生に仕えるか？」という考察が必要となります。ただ単に、学生の持つ力を評価するのではなく、学生の能力やたまたものを明らかにする、引き出す、育てるといった観点から、評価がなされるべきでしょう。そのためにも、学生にとってわかりやすい評価基準を学生と共有することは、確かな学習内容、良い教授法と並んで重要であると言えるでしょう。



2020/2/4

東京基督教大学
成績評価に関するFD/SD
(担当者：岡村、徐)

テーマ
「成績評価と説明責任」

TCU FD/SD

Evaluation & Accountability

prepared by
Nasuki Okamura Ph.D.
Yujin Seo Ph.D.



付 録

東京基督教大学

2019年度 学生による授業評価アンケート 実施記録

a. 対象科目：全科目（一部の実習科目を省く）

b. 回答期間：各学期、授業の最終週から期末試験終了の1週間後まで

c. 回答方法：TCU オンライン

d. 記名式：無記名（性別 学年 専攻のみ記入）

e. 質問項目：

回答の選択肢(「履修した動機」以外の質問)

そう思う

どちらかと言えばそう思う

どちらとも言えない

あまりそう思わない

そう思わない

1. 授業のわかりやすさ

a. この授業では到達目標が明確に示されていた

b. 授業内容のレベル（難易度）は適切だった

2. 授業の進め方

a. 時間配分など、先生の授業の進め方は適切だった

b. 先生は、学生の理解度を確認しながら授業を進めていた

c. 授業で課される課題の量は適切だった

d. 先生は、学生が質問や意見を述べられるように配慮していた

3. 先生の態度・対応

a. 学生からの質問・提出した課題等に対して、先生から適切なフィードバックがあった

b. この授業に対する先生の熱意を感じた

4. 学生の動機

a. この授業を履修した動機は何ですか？

(回答の選択肢)単位を取りたいから、時間があつたから、将来に役立つから、先輩に勧められたから、必修だから、シラバスを読んで興味をもったから、

○○先生が担当しているから、その他

5. 学生の理解

a. この授業の内容を理解できた

b. シラバスに書かれているこの授業の到達目標を達成できた

6. 学生の興味
 - a. この授業の分野について、興味・関心が湧いた
 - b. この授業を後輩にも勧めたいと思う
7. 学生（自分自身）の態度・対応
 - a. 授業中に積極的に質問や意見を発言した
 - b. 授業時間があつという間に過ぎるように感じた
 - c. この授業の予習や復習に十分な時間をかけた
 - d. この授業を受けて満足した
8. 自由記述
 - a. この授業を履修して良かったと感じる点をお書きください
 - b. この授業をより魅力的にするために、具体的な改善策（環境、教材、課題、進め方の工夫等）を提案してください

(英語版)

Answers (Except for question #9, 18, and 19)

I agree

I moderately agree

No opinion

I moderately disagree

I disagree

Questions

1. The goal of the course was clearly stated.
2. The level of difficulty of this course was appropriate.
3. The pace and time allocation of class was appropriate.
4. The instructor checked students' understanding as he/she taught.
5. The amount of assignments was appropriate.
6. The instructor made it comfortable for students to ask questions and share comments.
7. The instructor gave appropriate feedback for students' questions and assignments.
8. The instructor was passionate about the lesson content.
9. What were your motivations to take the course?
 - a. To earn credits
 - b. I had time.
 - c. It will benefit my future.
 - d. My senior(s) recommended the course.
 - e. It was a compulsory course.
 - f. I was interested in the course when I read the syllabus.
 - g. The instructor is _____ sensei.

10. I understood the lectures.
11. I achieved the goals of the course stated in the syllabus.
12. My interest in the academic discipline of the course increased.
13. I would recommend this course to others.
14. I actively asked questions and shared my comments in the class.
15. I felt that time flew by during the class.
16. I spent enough time preparing and reviewing the course (outside the classroom).
17. I was satisfied with this course.

18. What were the best aspects of this course?
19. How could this class be improved? Please provide concrete examples (Class environment, Lecture Materials, Assignments, etc.)

東京基督教大学

2019年度 教員による授業相互評価 実施記録

- a. 対象教員：専任教員
- b. 相互評価パートナー：互いに了解した二者、または学部長へ一任
- c. 評価項目：
 1. シラバスの活用（わかりやすいか・理解できるか、沿っているか）
 2. 担当教員の指導（声や話し方、教科書・教材は効果的か、教具は有効に使用されているか）
 3. 担当教員の態度（時間の遵守、熱意、準備されているか）
 4. 担当教員の対応（質問に適切に答えているか、時間配分など）
 5. 担当教員の前年度の自己評価に基づき改善が見られたか。
(<https://acoffice.jp/tcihp/KgApp> から授業者を検索し、「教育活動の自己評価と目標設定」「教育活動の改善目標」を確認してください。)
 6. 良い点を具体的に記述してください。
 7. 改善が見込まれる点を具体的に記述してください。

(英語版)

1. Usage of the syllabus (comprehensibility, consistency with the class content)
2. Teaching skills (voice tone , speech, effectiveness of material, textbook and equipments)
3. Teaching attitude (punctuality, enthusiasm, preparation)
4. Respondence (Properness of the answer to questions, time allocation etc.)
5. Improvement from the previous year's self-evaluation.
(<https://acoffice.jp/tcihp/KgApp>)
6. Write down the good points specifically.
7. Write down the specific points that can be improved.

東京基督教大学
2019 年度第 1 回ファカルティフォーラム
紀要合評会



日時：6月4日(火) 15:40-18:10

会場：大会議室

Tokyo Christian University
2019

Date: Tuesday, June 4 Time: 15:40-18:10

Place: Large Meeting Room

Program: Article/thesis review from TCU Journal "Christ and the World" No.29

「マルコ 13 章と神殿—ダニエル書との間テキスト性」

発表者 山口希生先生

講評者 伊藤明生先生

「教会が主体的に取り組む福祉ミニストリーの探索的研究 I
インタビュー調査のデータから」

発表者 井上貴詞先生

講評者 菊池実先生

Christ
and
the World

『キリストと世界』第 29 号掲載
の山口希生先生と井上貴詞先生
の論文を事前に読んでご参加く
ださい。また、当日『キリスト
と世界』をお持ちくださいます
ようお願いします。

キリストと世界

第 29 号 2019 年 3 月

ファカルティーディベロップメント委員会
TCU Faculty Development Committee

東京基督教大学

2019年度ファカルティ・ディベロップメント活動報告

2020年7月10日 発行

編集・発行 東京基督教大学
〒270-1347 千葉県印西市内野3-301-5
電 話 (0476)46-1131
FAX (0476)46-1405
<http://www.tci.ac.jp/>

印刷・キクラ印刷(株)
©東京基督教大学2020年