

[10]大学教育 : 10

<https://doi.org/10.15017/21952>

出版情報 : 大学教育. 10, pp.1-177, 2004-02. 九州大学大学教育研究センター
バージョン :
権利関係 :



特集テーマ
(教育と評価)

文学部および大学院人文科学府における「学生による評価」の取り組み

人文科学研究院 高木 彰彦

I. はじめに

九州大学文学部では2001年度から「学生による授業評価」を開始した。大学院人文科学府では翌2002年度から授業評価を開始した。現在では授業評価に加えて「カリキュラム・教育体制に関する調査」も実施し、教官に対しても授業改善に関する調査を行っている。これらの一連の調査は2001年6月に発足したFD委員会によって行われている。筆者は委員会発足当初から委員だったため、これまでこうした調査に携わってきた。それは文字通りゼロからの出発であり、手探り状態の中での3年間だった。

本稿では、こうした筆者の経験に基づいて、「学生による授業評価」（以下、「授業評価」）を中心として、文学部・人文科学府・人文科学研究院における教育と評価についてのこれまでの実績と問題点、今後の課題について私見を述べてみたい。

II FD委員会設立の経緯と授業評価の開始

文学部におけるFD委員会は2001年6月6日に開催された第30回人文科学研究院教授会において、その設立が承認された。教授会資料によれば、委員の選出理由は「今後の教育の充実を諮るため」であり、委員の選出方法は「部内自己点検・評価委員会の推薦によるもの」であった。その任期は2年であったが、部内自己点検・評価委員会委員の任期中とするというただし書きが付されていた。

つまりFD委員会は、その言葉が本来意味するところの「能力開発」を目指すための教官の自発的活動から生まれたのではなく、部内自己点検・評価委員会の、いわば内部委員会的な性格を帯びてスタートを切ったのである。こうしたFD委員会設立の経緯は、その前年度の暮れに作成された「文学部・人文科学府・人文科学研究院自己点検評価資料」に溯る。これは大学当局から各部局への要請に応える形で教授会決定されたものだったが、当時の池田紘一研究院長は、これを踏まえてさらに、2001年度には研究院・学府・学部独自の中・長期計画を策定したい旨教授会で提案された。そしてそのための制度的措置として、将来計画委員会、自己点検・評価委員会を中核とする拡大将来計画委員会が設立されたのである。こうした組織的対応が行われた背景には、将来予想される国立大学の独立行政法人化、当初「トップ30」と呼ばれていた「21世紀COEプログラム」の募集、法人化に先立って実施される「大学評価・学位授与機構」による点検・評価を控えて、人文科学研究院・人文科学府・文学部それぞれの中期目標・中期計画の設定と実施を行っておく必要があったためと考えられる。結果的に、「21世紀COEプログラム」に選定されるとともに、「大学評価・学位授与機構」による分野別教育評価「人文学系」（平成14年度着手分）にも選定されたことを鑑みると、この池田研究院長による組織的対応はきわめて的確な判断だったと思われる。

このようにして設立されたFD委員会の当初の役割は、研究院レベルのFD研究会および研修会の開催であった。それ以前にも、教官の自発的研究会である「談話会」や新任教官による「就任講

義」のように、FDという名称こそ用いられてはいなかったものの、文学部には研究会・研修会的性格をもつ催しが存在していた。FD委員会には、ひとまずこうした既存の行事を踏まえつつ、独自の研修会・研究会を企画していくことが当面の課題として要請されたのだった。ちなみに、最初のFD委員会委員長はこの談話会のマネジメントを担当していた教官であった。

筆者の手元に残る拡大将来計画委員会のメモからは、本学におけるFD推進のための概念案として、「全学のすべての教官に年間1回以上のFDへの参加および参加報告書の提出を義務づけ」、「報告書は各部局を通して自己点検・評価委員会に提出する」といった案を読みとることができる。このことからわかるように、本学におけるFDは当初から（外部向けの）報告的な性格を帯びたものとして想定されていたようである。しかし、人文科学研究ではこうした研究会および研修会開催のみならず、「学生による授業評価」等各種調査の企画・実施もFD委員会の大きな職務として位置づけられた点に大きな特色を見いだすことができる。

前述の拡大将来計画委員会では、将来における大学評価・学位授与機構による外部評価の実施を想定して、学生による授業評価の実施も検討課題として位置づけられていた。たまたま筆者は学務委員でもあったため、学生による授業評価の実施を検討する作業グループが学務委員会内に作られた際に、メンバーの一人としてアンケート調査の企画・実施に取り組むことになった。しかし、学務委員会は教務・学生関係の諸業務を遂行する多忙な委員会であるため、作業の途中で、FD委員会の方が適切だということになり、同委員会が学生による授業評価等の各種調査を執り行うこととなったのだった。以下、章を改めて、FD委員会による授業評価の取組状況について述べることにしたい。

Ⅲ. 授業評価への取り組み

1. 2001年度

先にも述べたように、この時期学務委員会はシラバスの作成業務で時間がとれないため、FD委員会の実施ということで授業評価は行われることになった。初めての調査ということもあり、専任教官が担当する学部の講義55科目のみを対象として調査を実施した。55科目の総履修者数は2,527名であった（表1）。後期最後の2週間のうちに担当教官が調査票を授業中に学生に配布し、授業終了後に学生掛に設けてある回収箱に提出するよう依頼した。その結果、回収された調査票は495枚であった。調査票は外部の業者に年度内の入力および集計を依頼した。その後、業者が行った集計結果をFD委員会が分析し、各教官に全体の集計結果と担当講義の評価結果を知らせるとともに、今後の調査に対する意見を募った。

質問内容については、本稿の末尾に調査票を付しておいたので参照されたい。調査を実施するにあたっては、簡単に集計できるよう5段階に順位尺度化した設問を多く設けた。具体的には、「3 授業への出席の程度」、「4-1 授業内容への興味度」、「4-2 授業内容の理解度」、「4-3 予習・復習の程度」、「4-4 知識や理解の深まり」といった授業内容や授業に対する姿勢に関する項目と、「5-1 声」、「5-2 板書」、「5-3 説明」、「5-4 配付資料」、「5-5 授業の進行」、「5-6 開始時刻」、「5-7 休講の数」といった教官の授業テクニックに関する項目である。こうした点数項目以外に、授業内容およびテクニックに関する意見欄も設けて記入できるようにした。

表2は、点数項目の集計結果を示したものである。担当教官には、この全体集計結果と各自の担当講義の結果とを返却し比較できるようにしたが、各教官の集計結果は本人以外には公表しなかった。以下、設問毎に特色を見ていこう。「学年」では文学部の2年生がほぼ半数を占め、2年生が講義の履修の中心となっていることがわかる。「履修の動機」では「シラバスを見て」が半数近くを占め、次いで「所属研究室の授業だから」という必修科目との関連で履修選択していることがわかる。「授業の出席状況」は80%以上が最も多く出席状況は良好である。とはいえ、欠席者の回答は表には出てこないで、実際の出席率はもっと低いものと思われる。「授業内容の興味度」は平均値が4.0で興味深いことが示唆されるものの、「授業内容の理解度」はそれほどは高くなく、興味度ほどには理解度は十分ではないようである。「予習・復習の程度」については2が最も多く、あまり予習・復習をしていない。「専門分野の知識が深まったか」については、4が最も多く、概ね深まったといえる。

次に授業のテクニックに関する質問だが、最多頻度が4である項目がほとんどで、概ね良好といえよう。その中で「板書」のみが相対的に得点が低く、改善の余地があるかと思われる。もっとも「板書のわかりにくさ」とは、板書のまずさを指しているのか、板書そのものが不足しているのか、判断つきかねるが、意見欄を見る限り、「板書をもう少しわかりやすくしていただきたいです」や「板書、配布資料が有ったら、もっと分かり易くなるだろうと思います」などと両者の意見があり、双方の意味合いのあることがわかる。

2. 2002年度

2002年度は学部と大学院において授業評価を行った。学部については、前年度の回収率が19.6%

表1 各年次における授業評価の方法

	年度	学 部	学 府
調査の対象	2001 2002 2003	専任教官による講義 全ての講義 全ての授業	実施せず 専任教官による授業 全ての授業
調査の時期	2001 2002 2003	後期最後の2週間 後期最後の2週間 後期最後の2週間	実施せず 後期最後の2週間 後期最後の2週間
配布の方法	2001 2002 2003	担当教官による説明・配布 担当教官による説明・配布 TAによる説明・配布	実施せず 大学院生の代表者による説明・配布 TAによる説明・配布
配布枚数	2001 2002 2003	2,527 2,949 5,046	実施せず 202 492
回収の方法	2001 2002 2003	学生が回収箱に投函 担当教官が回収 TAが回収	実施せず 大学院生の代表者が回収 TAが回収
回収枚数	2001 2002 2003	495 1,259 2,514	実施せず 102 318

表2 文学部における授業評価アンケート (2001年度)

サンプル 数495

質問内容	項目	集 計 結 果						計	合計
		1年	2年	3年	4年	他	計		
1 (所属・学年)	文学部	1年	2年	3年	4年	他	計	合計	
	人数	96	238	85	37	6	462	490	
	割合	19.6	48.6	17.3	7.6	1.2	94.3		
	他学部	1年	2年	3年	4年	他	計		
	人数	0	0	18	7	3	28		
	割合	0.0	0.0	3.7	1.4	0.6	5.7		
2 (履修目的)	項目	1	2	3	4	5	6	7	合計
	人数	111	243	21	46	0	23	48	492
	割合	22.6	49.4	4.3	9.3	0.0	4.7	9.8	100.0
3 (出席状況)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	1	12	44	94	344	495		
	割合	0.2	2.4	8.9	19.0	69.5	100.0	4.6	
4-1 (授業興味)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	3	29	98	194	171	495		
	割合	0.6	5.9	19.8	39.2	34.5	100.0	4.0	
4-2 (授業理解)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	3	45	172	203	71	494		
	割合	0.6	9.1	34.8	41.1	14.4	100.0	3.6	
4-3 (予習復習)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	105	176	149	51	14	495		
	割合	21.2	35.6	30.1	10.3	2.8	100.0	2.4	
4-4 (理解知識)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	13	42	159	195	86	495		
	割合	2.6	8.5	32.1	39.4	17.4	100.0	3.6	
5-1 (声)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	7	34	96	187	168	492		
	割合	1.4	6.9	19.5	38.0	34.1	100.0	4.0	
5-2 (板書)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	16	104	177	132	55	484		
	割合	3.3	21.5	36.6	27.3	11.4	100.0	3.2	
5-3 (説明)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	5	45	127	214	102	493		
	割合	1.0	9.1	25.8	43.4	20.7	100.0	3.7	
5-4 (配布資料)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	7	34	111	145	180	477		
	割合	1.5	7.1	23.3	30.4	37.7	100.0	4.0	
5-5 (進行)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	1	24	308	129	30	492		
	割合	0.2	4.9	62.6	26.2	6.1	100.0	3.3	
5-6 (開始時刻)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	8	23	135	90	236	492		
	割合	1.6	4.7	27.4	18.3	48.0	100.0	4.1	
5-7 (休講)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	39	50	170	61	173	493		
	割合	7.9	10.1	34.5	12.4	35.1	100.0	3.6	

表3 文学部における授業評価アンケート (2002年度)

サンプル 数1,259

質問内容	項目	集 計				結 果				
		1年	2年	3年	4年	文学部計	総計			
1 (所属・学年) (研究室)	文学部	1年	2年	3年	4年	文学部計	総計			
	人数	225	523	276	75	1,099	1,259			
	他学部	教育学部	工学部	理学部	経済学部	法学部	21C P	その他・不明	他学部計	
	人数	14	3	2	57	23	6	55	160	
	研究室	哲学	倫理学	インド哲学史	中国哲学史	美学・美術史	日本史学	東洋史学	朝鮮史学	考古学
	人数	8	21	5	1	79	76	43	1	29
	研究室	西洋史学	イスラム文化	国語・国文学	中国文学	英語学・英文学	独文学	仏文学	語学・翻譯	地理学
	人数	55	0	69	15	58	17	6	90	54
	研究室	心理学	比較宗教学	社会学・地域福祉社会学						
	人数	73	32	77						
2 (履修目的)	項目	1	2	3	4	5	6	合計		
	人数	293	552	52	155	19	85	1,156		
	割合(%)	25.3	47.8	4.5	13.4	1.6	7.4	100.0		
3 (出席状況)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数		38	135	327	745	1,245	4.4		
	割合(%)	0.0	3.1	10.8	26.3	59.8	100.0			
4-1 (授業興味)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	17	112	292	526	312	1,259	3.8		
	割合(%)	1.4	8.9	23.2	41.8	24.8	100.0			
4-2 (授業理解)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	12	219	432	458	137	1,258	3.4		
	割合(%)	1.0	17.4	34.3	36.4	10.9	100.0			
4-3 (予習復習)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	316	415	385	117	26	1,259	2.3		
	割合(%)	25.1	33.0	30.6	9.3	2.1	100.0			
4-4 (理解知識)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	39	179	407	496	137	1,258	3.4		
	割合(%)	3.1	14.2	32.4	39.4	10.9	100.0			
5-1 (声)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	16	122	300	452	363	1,253	3.8		
	割合(%)	1.3	9.7	23.9	36.1	29.0	100.0			
5-2 (板書)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	46	293	503	257	129	1,228	3.1		
	割合(%)	3.7	23.9	41.0	20.9	10.5	100.0			
5-3 (説明)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	10	138	407	466	232	1,253	3.6		
	割合(%)	0.8	11.0	32.5	37.2	18.5	100.0			
5-4 (配布資料)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	14	51	312	410	449	1,236	4.0		
	割合(%)	1.1	4.1	25.2	33.2	36.3	100.0			
5-5 (進行)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	2	60	868	280	41	1,251	3.2		
	割合(%)	0.2	4.8	69.4	22.4	3.3	100.0			
5-6 (開始時刻)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	10	79	340	286	537	1,252	4.0		
	割合(%)	0.8	6.3	27.2	22.8	42.9	100.0			
5-7 (休講)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均		
	人数	20	84	440	174	533	1,251	3.9		
	割合(%)	1.6	6.7	35.2	13.9	42.6	100.0			

と2割に満たなかったため、2002年度は回収率を上げるために授業担当教官に配布および回収も行ってもらうことにした。教官が回収すると授業評価の客観性が損なわれるという意見もあるが、委員会内では客観性よりも回収率を重視すべきだという意見が強かった。また、本年度は講義を担当されている非常勤講師の方にもお願いした。その結果、配布数2,949枚、回収数1,259枚で回収率は42.7%であった(表1)。なお、調査項目は前年度と同じで、調査の時期も後期の最後の2週間ということで、ほぼ同時期であった。全体の集計結果を表3に示す。表3からわかるように、サンプル数は倍以上に増加したものの、集計結果はほぼ同様な結果が得られた。しかし、注意深く見ると、どの項目も0.1~0.2ポイント低下していることがわかる。この理由を回収方法の違いによるものとみなすのか、それとも回収枚数が増えたことによって、授業態度がそれほど熱心ではない学生の評価結果が反映されたものとみなすのかはわからない。この低下の数値を低いとみなせば、調査票の回収方法による結果の違いは大差ないことになる。ここでは、一様に数値が低下していることのみ指摘しておきたい。

なお、2002年度の学部の集計結果については、九州大学文学部FD委員会(2003)「九州大学文学部・大学院人文科学府 平成14年度授業評価・教育体制に関する調査報告書」にまとめてあるので、詳しくは同報告書を参照していただくとして、本稿ではこれ以上は触れない。

大学院生による授業評価は2002年度に初めて行ったので、概要を述べておきたい。表4は大学院生に対して行った質問内容の集計結果である。質問項目は学部のそれをほぼ踏襲したので、調査票の掲載は省略した。「現代文化論」(大学院重点化にともない2000年度に新設された科目で、大学院生全員に対する必修科目となっている。したがって、大学院の授業にしてはクラスサイズは大きくなる。)を除けば大学院の授業は少人数で行われているため、授業ごとに配付・回収せず、講座ごとに院生の代表者を決めて、この代表者を通じて調査票の配付・回収を行った。大学院生の回答の特色は、点数項目の平均値を見れば分かるように、学部比して得点がきわめて高いことである。これをどのように解釈するのかが意見の分かれるところだが、大学院の授業のみが内容的に優れているとは考えがたく、やはり、少人数の授業であるため、回答者の氏名が特定されてしまうことを考慮して意識的に高い評価を与えたものと推測される。そうした意識については意見欄にも記入されていた。したがって、クラスサイズが1~2名の少人数の場合には、調査にあたってこうした点を考慮すべきであろう。

3. 2003年度

本稿執筆時点で、2003年度の授業評価は調査票の配布期間にあたっている。したがって、今年度の結果については4月以降の分析を待つ必要があるため、ここでは、前年度と異なる箇所のみ列挙することにしたい。まず、対象とする授業を講義のみにとどめず文学部および人文科学府で開講されているすべての授業科目にしたことである。その結果、配布枚数も学部で5,046枚、大学院で492枚と、前年度に比べて倍近くになった。演習や実験といった科目に対しても同様の調査票で良いかどうか、今後の分析結果を待たねばなるまい。また、調査票配布・回収時の客観性保持のため、今年度は配布・回収作業をティーチング・アシスタント(TA)に行ってもらうことにした。この点もどういった評価が下されるのか、今後の分析を待つて判断したい。さらに、大学院生に対する

表4 学府授業評価の集計結果 (2002年度)

サンプル 数102

1 (所属・学年)	項目	集計結果						
	人文基礎専攻 人数	哲学・倫理学 9	東洋思想 4	芸術学 10				
	歴史的空間論 人数	日本史学 11	アジア史学 13	広域文明史学 3	地理学 5			
	言語・文学 人数	日本・東洋文学 15	西洋文学 20	言語学 9				
	学年 人数	修士1 21	修士2 27	修士3 0	博士1 8	博士2 9	博士3 22	空欄 7
特論								
2-1-1 (出席)	評価 人数	1 0	2 1	3 3	4 15	5 72	合計 91	平均 4.7
	割合 (%)	0.0	1.1	3.3	16.5	79.1	100.0	
2-1-3 (理解)	評価 人数	1 0	2 2	3 9	4 33	5 47	合計 91	平均 4.4
	割合 (%)	0.0	2.2	9.9	36.3	51.6	100.0	
2-1-4 (教官説明)	評価 人数	1 0	2 1	3 10	4 28	5 52	合計 91	平均 4.4
	割合 (%)	0.0	1.1	11.0	30.8	57.1	100.0	
2-1-5 (資料参考)	評価 人数	1 0	2 1	3 5	4 31	5 54	合計 91	平均 4.5
	割合 (%)	0.0	1.1	5.5	34.1	59.3	100.0	
2-1-6 (個人努力)	評価 人数	1 0	2 8	3 31	4 32	5 20	合計 91	平均 3.7
	割合 (%)	0.0	8.8	34.1	35.2	22.0	100.0	
2-1-7 (興味)	評価 人数	1 0	2 0	3 10	4 28	5 51	合計 89	平均 4.5
	割合 (%)	0.0	0.0	11.2	31.5	57.3	100.0	
2-1-8 (深まり)	評価 人数	1 0	2 1	3 12	4 30	5 46	合計 89	平均 4.4
	割合 (%)	0.0	1.1	13.5	33.7	51.7	100.0	
研究								
2-2-2 (出席)	評価 人数	1 0	2 2	3 1	4 11	5 74	合計 88	平均 4.8
	割合 (%)	0.0	2.3	1.1	12.5	84.1	100.0	
2-2-3 (参加)	評価 人数	1 0	2 4	3 12	4 22	5 50	合計 88	平均 4.3
	割合 (%)	0.0	4.5	13.6	25.0	56.8	100.0	
2-2-4 (理解)	評価 人数	1 1	2 0	3 19	4 27	5 41	合計 88	平均 4.2
	割合 (%)	1.1	0.0	21.6	30.7	46.6	100.0	
2-2-5 (教官説明)	評価 人数	1 0	2 1	3 9	4 27	5 51	合計 88	平均 4.5
	割合 (%)	0.0	1.1	10.2	30.7	58.0	100.0	
2-2-6 (個人努力)	評価 人数	1 0	2 4	3 16	4 33	5 34	合計 87	平均 4.1
	割合 (%)	0.0	4.6	18.4	37.9	39.1	100.0	
2-2-7 (興味)	評価 人数	1 0	2 1	3 5	4 31	5 50	合計 87	平均 4.5
	割合 (%)	0.0	1.1	5.7	35.6	57.5	100.0	
2-2-8 (深まり)	評価 人数	1 0	2 1	3 8	4 26	5 52	合計 87	平均 4.5
	割合 (%)	0.0	1.1	9.2	29.9	59.8	100.0	
論文指導								
2-3-2 (指導状況)	評価 人数	1 1	2 5	3 25	4 34	5 27	合計 92	平均 3.9
	割合 (%)	1.1	5.4	27.2	37.0	29.3	100.0	
2-3-3 (適切)	評価 人数	1 0	2 1	3 9	4 20	5 61	合計 91	平均 4.5
	割合 (%)	0.0	1.1	9.9	22.0	67.0	100.0	
現代文化論科目								
2-4-2 (出席)	評価 人数	1 1	2 0	3 3	4 15	5 39	合計 58	平均 4.6
	割合 (%)	1.7	0.0	5.2	25.9	67.2	100.0	
2-4-3 (理解)	評価 人数	1 2	2 6	3 8	4 21	5 21	合計 58	平均 3.9
	割合 (%)	3.4	10.3	13.8	36.2	36.2	100.0	
2-4-4 (教官説明)	評価 人数	1 1	2 6	3 7	4 16	5 27	合計 57	平均 4.1
	割合 (%)	1.8	10.5	12.3	28.1	47.4	100.0	
2-4-5 (資料参考)	評価 人数	1 1	2 2	3 8	4 19	5 27	合計 57	平均 4.2
	割合 (%)	1.8	3.5	14.0	33.3	47.4	100.0	
2-4-6 (個人努力)	評価 人数	1 1	2 13	3 15	4 17	5 11	合計 57	平均 3.4
	割合 (%)	1.8	22.8	26.3	29.8	19.3	100.0	
2-4-7 (興味)	評価 人数	1 1	2 5	3 8	4 17	5 27	合計 58	平均 4.1
	割合 (%)	1.7	8.6	13.8	29.3	46.6	100.0	

調査も、前年度の結果を踏まえて、点数項目を大幅に削除し、授業ごとに配付するなどの変更を行った。この点についても結果の違いに注目してみたい。

IV. 教育体制に関する評価とFD

学生による評価は授業評価だけではない。2001年度に授業評価がスタートした際に、それとともに「文学部におけるカリキュラム・教育体制に関する調査」についても実施する予定で調査項目を選定していた。教育の改善を図るためには、個別の授業評価のみに留めず、教育システム全体の評価も行いその改善を図る必要があったからである。2001年度については、自己点検・評価の一貫として実施することになり、その締切との関係上、11月中に結果を出さねばならなかったため、サンプル調査ということで文学部の各コースから一つずつ専攻を選び出して、当該専攻のみに対して学務委員会が実施した。したがって、以下では、2002年度および2003年度における「教育体制」に関する評価と、これに関連したFDの開催について述べることにしたい。

1. 2002年度

2002年度は「大学評価・学位授与機構」による分野別教育評価「人文学系」（平成14年度着手分）の対象に本文学部および人文科学府（対象名称は「人文科学教育部」）が選ばれたため、調査の種類も増やさざるをえなくなり、「学生による授業評価」も学部生のみならず大学院生に対しても実施し、「カリキュラム・教育体制に関する調査」を学部・大学院とも実施した。さらに、専任教員に対しては「大学評価機構による分野別教育評価にかかるアンケート」も実施した。先にも述べたように、これらの調査の実施と結果の分析については、九州大学文学部FD委員会（2003）「九州大学文学部・大学院人文科学府 平成14年度授業評価・教育体制に関する調査報告書」にまとめているので、詳細は報告書にゆだね、ここでは概要について簡単に紹介する。質問項目は、「1 文学部の専門教育は体系的に行われているか」、「2 時間割の改善すべき点」、「3 シラバスに関する項目（シラバスの参照度、授業はシラバス通り行われているか、今後のシラバスの内容）」、「4 成績評価に関する項目（成績評価の方法、適切性、改善点）」、「5 教室の設備」、「6 予習と復習の時間」、「7 進学の決定時期に関するもの」である。表5はこれらの項目の学部全体の集計結果を示したものである。配付枚数は554、回収枚数は231であった。この結果の特徴を以下に述べてみたい。

まず、専門教育の体系性についてであるが、「どちらとも」が122人と最も多く、次いで「思う」の58人、「思わない」の45人で、肯定的にも否定的にも評価されていないようである。しかし、書かれた意見を見ると、1年次および2年前期における専門教育の充実を望む意見や、演習科目における専攻学生と他学生とのレベルの差を問題視する意見など、体系だったカリキュラムを希望する意見がいくつか見られた。次に時間割については、特定の曜日・時間帯への集中を問題視する意見が多かった。2年生の箱崎日である木曜日に開講科目が多いのはやむをえない側面もあるが、今後改善すべき問題もある。シラバスについては、よく参考にされているといえるが、他に参考にすることがないという意見もあり、今後、インターネットでのシラバス公開等にも対処する必要があるだろう。

成績評価については、成績評価の基準や方法について知りたい、試験やレポートの返却を望むと

表5 学部教育体制・カリキュラムに対する評価 (2002年度)

サンプル 数231

質問内容	項目	集 計 結 果					計		
		思う	思わない	どちらとも	未記入				
1-1 (体系的)	評価								
	人数	58	45	122	6	231			
	割合(%)	25.1	19.5	52.8	2.6	100.0			
3-1 (シラバス参考)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	6	24	30	94	76	230		3.9
	割合(%)	2.6	10.4	13.0	40.9	33.0	100.0		
3-3 (シラバスどおり)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	11	21	89	75	32	228		3.4
	割合(%)	4.8	9.2	39.0	32.9	14.0	100.0		
3-4 (シラバス今後)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	6	6	59	85	66	222		3.9
	割合(%)	2.7	2.7	26.6	38.3	29.7	100.0		
4-1 (成績評価)	評価	試験	レポート	試験とレポート	試験と出席	レポートと出席	試験とレポートと出席	合計	
	人数	26	97	37	15	44	7	226	
	割合(%)	11.5	42.9	16.4	6.6	19.5	3.1	100.0	
4-2 (評価適切)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	3	18	88	88	33	230		3.6
	割合(%)	1.3	7.8	38.3	38.3	14.3	100.0		
5 (教室設備)	評価	防音	冷暖房	OHPなど	その他	合計			
	人数	44	93	37	15	189			
	割合(%)	23.3	49.2	19.6	7.9	100.0			
6-1 (予習)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	31	61	74	49	14	229		2.8
	割合(%)	13.5	26.6	32.3	21.4	6.1	100.0		
6-2 (復習)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	48	99	61	20	1	229		2.2
	割合(%)	21.0	43.2	26.6	8.7	0.4	100.0		
7-1 (専門決定)	評価	入学前	入学直後	夏休み前	夏休み後	冬休み前	冬休み後	締切前	合計
	人数	76	16	14	18	29	21	54	228
	割合(%)	33.3	7.0	6.1	7.9	12.7	9.2	23.7	100.0
7-3 (決定時期)	評価	入学時	1年生10月	2年生4月	2年生10月	3年生4月	合計		
	人数	1	18	42	83	86	230		
	割合(%)	0.4	7.8	18.3	36.1	37.4	100.0		
7-4 (専門進学)	評価	1	2	3	4	5	合計	平均	
	人数	1	18	42	83	86	230		
	割合(%)	0.4	7.8	18.3	36.1	37.4	100.0		4.0

いった意見が多かった。こうした問題について、今後組織的に対応していく必要がある。また、設備の改善点については、冷暖房設備・防音設備・トイレの改修等を望む意見が多くみられた。このうち、講義棟の冷暖房設備およびトイレの改修については、2002年度末までに改修されたため、今後はこうした不満は少なくなると思われる。最後に、専門分野の決定時期だが、これは、入学以前から決めていたという者と2年次への進学直前という者に二極化した。また、進学時期については、3年4月、2年10月と回答した者が多く、現在よりも遅い時期を希望している学生が多かった。

以上のように、この調査はカリキュラムや教育設備に関して尋ねたものである。FD委員会では出された意見を要約し、2003年7月に開催した第1回FDで結果を公表するとともに、そこでの意見交換を踏まえて、改善すべき点について関連委員会に対して要望書を提出した。この結果、例えば、研究室委員会で各演習室に網戸を設置することが検討され、実現へと向かっている。このように、各種調査の結果を踏まえ、改善の余地があると思われる点を指摘し、該当委員会に検討を依頼することによって改善を図っていくこと、つまり、授業評価等の調査結果やFDで出された意見を今後の教育の改善に向けてフィードバックさせることがきわめて重要である。

2. 2003年度

2003年度はこれまでに2回のFDを実施した。1回目は7月2日に学生による授業評価等の集計結果の説明を行うとともに意見交換を行った。その概要は先の報告書にまとめてある。2回目は12月10日に「現代文化論を考える」と題して大学院人文科学府における「現代文化論」のあり方をめぐって何名かの教官に報告をしていただき、意見交換を行った。そして、大学院人文科学研究院および人文科学府は、「現代文化論」の出発点に立ち返り、その「現代性」「学際性」をめぐる議論を今後も組織的に対応していく必要があることを確認した。

このようにFDを何度か開催することで各教官の研究・教育の改善に寄与していることは一定程度認められると思う。しかし、FDも回を重ねると出席メンバーが固定化する。文学部で20名前後、人文科学府で15名程度と、出席者の数は過半数には及ばない。一昨年の全学FDに参加した折、講師の方が「FDの最大の目的は深海魚を起こすことだ」と発言されていたが、至言であると思う。教育の改善に関心の高い一部の教官だけで意見交換するに留めず、普段出席しない教官の教育への関心をいかに高めるかが今後の授業評価のあり方にも関わってくると思う。そのためには、出席しやすい話題作り、雰囲気作りが必要となろう。さらに、お堅い話題のみならず事務官とも共通に語り合えるような環境作りも必要だろう。こうした環境作りがうまく行けば教官・事務官・学生が共同して相互作用でき、「職場意識」の醸成につながる豊かな組織の形成につながると思う。

V. おわりにー問題点と今後の課題ー

以上、学生による授業評価調査を中心に文学部および大学院人文科学府における教育と評価について述べてきた。授業評価もその実施母体となったFD委員会も発足して3年足らずであり、手探り状態の中でしだいに質・量ともに調査および活動の幅を広げてきた。こうした歩みが的確なものだったのかどうかについては、他部局との比較検討を行っていないため、現段階では判断しづらい。とはいえ、3年間の経験から問題点や今後の課題がいくつかクローズアップされてきたことも確かである。今後に残された問題点について述べることで、まとめにかえたい。

まず第1に、授業評価を行うには膨大な仕事量が必要である。これを一体誰が行うのかという問題がある。これまでに存在しなかった新たな業務を行うには、教官も事務官も手一杯の状態なのである。特に、後期の最後の時期に実施しようとする、事務官側はセンター試験、期末試験、大学院入試等の既存の業務がこの時期に集中しており、調査票の印刷や袋詰め等の作業を円滑に進めることは困難である。2003年度に調査票の配布および回収をTAにお願いしたのは、教師の手に委ねないことで学生による率直な意見の記入を期待でき、かつ教官・事務官の手を煩わさないという利点があるからである。

さらに組織的な観点からは、授業評価等の調査をどの委員会が行うのかという問題にもなる。人文科学研究院ではFD委員会が担当しているが、学務委員会あるいは自己点検・評価委員会にも関連する業務である。例えば全学教育の学生による授業評価は全学教育自己点検・評価委員会によって実施されている。確かに学生による授業評価は評価に関わることだから、自己点検・評価委員会が担当してもよい業務だろう。したがって、こうした業務を巡って組織の見直しが必要である。ついでに言えば、九州大学全体を見渡した時、全学FDは定期的に行われているものの、それを実施

する組織としての全学のFD委員会は未だ発足していない。九州大学における全学のFD委員会を設立するとともに、同委員会が各部局のFD委員会を統括し部局間の横のつながりや全学との連携を図る必要性は大きい。そして、授業評価の項目やデータ処理、集計等の作業を共通化できる部分は共通化した方が良いように思う。そうすれば、各部局が抱える負担の大きさを軽減できようし、調査結果の比較検討も可能となるからである。このように、授業評価については、全学的な組織体制作りを行い、専門スタッフによって調査を実施していくことが必要であると考えられる。

ところで、2003年8月23日付けの日本経済新聞の教育欄に、大手予備校河合塾の評価研究部長である滝 紀子氏による、「大学改革へ学生が授業評価一実施運営面で改善余地」という記事が掲載されている。この記事の最後で、滝氏は「授業評価の十カ条」を述べている。それを列記すると以下ようになる。①基本的に調査対象は全授業。教員の拒否は認めない。②各学期の中間と期末の二回実施。中間は授業中の話し方、板書、機器の使い方など教員のスキルや教室環境など、すぐに解決できるものに絞り、結果は担当教員にすぐに通知する。③回答時間は授業冒頭に十五分程度確保。④配布から回収には教員はタッチしない。⑤学生に責任ある回答を求めるため回答用紙を二つに分け、択一式回答には学籍番号を書かせる。自由記述は無記名。⑥70%以上の回収率。⑦調査結果の教員へのフィードバックは翌学期開始前までに（調査後二ヶ月以内）。⑧教員個々の結果は学生、同僚教員にも公開。⑨評価結果を踏まえ、教員が自己点検・自己評価を実施。⑩大学全体で調査結果を分析、FD活動に活用。

この十カ条が理想の姿なのかどうか筆者には判断できないが、こうした厳密な授業評価を行うためには人的にも予算的にも豊富な資源が必要であり、この記事で指摘されているような授業評価を我々が実施するのは困難であることをまず指摘したい。専任教官がただでさえ多忙な研究・教育業務の合間をぬって、片手間仕事の委員会業務として行われている現状のような実施体制では、本格的な授業評価はどだい無理な話であろう。各部局とは独立した専従組織による全学的な対処を行わない限り、きちんとした授業評価の実施は不可能な気がする。繰り返しになるが、したがって、授業評価に関して各部局を束ねるような全学的な委員会が必要であり、そうした委員会のもとに専従組織が位置づけられることが望ましい。このように、授業評価等を行うための全学的な組織体制の整備が重要であることを指摘しておきたい。

以上のような組織作りだけでなく、文学部および人文科学府における教官・学生の授業評価に対する意識を高めることが必要であることも指摘しておきたい。意識を高めるためには、授業評価を毎年実施することで無関心さを無くすとともに、的確な評価が大学における教育を質的に高める効果のあることを認識させる必要があるだろう。この点に関して、先にも述べたように、文学部FD委員会では「カリキュラム・教育体制」に関する調査で不備を指摘された設備等は関連委員会に改善をお願いすることで、的確と判断される学生の意見を積極的に取り入れるように努めている。

このように、授業評価等の各種調査で出された意見を踏まえ、現状の問題点を明らかにし、改善に向けたフィードバック・システムを確立し、各種調査が現状の改善につながるという目に見える効果を全構成員に対して示すことが、授業評価等の各種調査を効果的かつ持続的に実施していくことにつながっていくと考えられる。

添付資料 2001年度文学部における授業評価調査票

文学部における授業評価アンケート

文学部FD(ファカルティ・ディベロップメント)委員会

文学部では、授業の内容・方法を改善し、いっそう効果的な学部教育を行うために、学生の皆さんの意見を伺うアンケートを実施することになりました。この調査は、今後の授業内容や方法の改善に資するために行うものですから、このアンケートへの回答が成績評価に結びついたり、あなたにとって不利になったりすることは決してありませんので、ご協力をお願いします。

なお、ご不明の点がありましたら、文学部FD委員会(委員長:高山倫明、アンケート担当:高木彰彦)までお問い合わせ下さい。

- 1 この授業の授業科目名・コード、あなたの所属・学年について、該当事項を記入して下さい。文学部の2~4年生の場合は、所属研究室名も記入して下さい。

授業科目名: [] 授業科目コード: []

文学部学生: 学年 [] 所属研究室 []

他学部学生: 学部名 [] 学年 []

- 2 この授業を履修受講した動機は何ですか、最もあてはまるもの一つに○を付けてください。

- 1 所属研究室の授業だから 2 授業計画(シラバス)の記載内容を見て興味深かったから
3 友人から勧められたから 4 教員免許の資格を取るために必要だから 5 学芸員の資格を取るために必要だから 6 他に良さそうな授業がなかったから

7 その他(具体的に記入して下さい)

- 3 あなたはこの授業にどの程度出席しましたか。最も該当する番号一つに○をつけて下さい。

20%未満 20-40% 40-60% 60-80% 80%以上
1 2 3 4 5

- 4 この授業の内容についてお尋ねします。最も該当する番号一つに○をつけて下さい。

- 4-1 授業内容は興味深かったですか。

全く興味がもてなかった 2 3 4 大変興味深かった 5

- 4-2 授業内容は理解できましたか。

全く理解できなかった 2 3 4 よく理解できた 5

どういった点が理解できたか、あるいは理解できなかったのか、具体的に記入して下さい。

- 4-3 授業内容を理解するために予習・復習をするなど努力しましたか。

全く努力しなかった 2 3 4 おおいに努力した 5

- 4-4 この授業を履修して専門分野の理解や知識が深まりましたか。

全く深まらなかった 2 3 4 おおいに深まった 5

- 4-5 この授業を履修して良かった点を下欄に記入して下さい。

- 4-6 授業内容の改善について要望したいことがありましたら、下欄に記入して下さい。

- 5 この授業の方法・テクニックについてお尋ねします。最も該当する番号一つに○をつけて下さい。

- 5-1 声は聞き取りやすかったですか。

非常に聞き取りにくい 2 3 4 非常に聞き取りやすい 5

- 5-2 板書はわかりやすかったですか。

全くわかりにくい 2 3 4 非常にわかりやすい 5

- 5-3 説明はわかりやすかったですか。

全くわかりにくい 2 3 4 非常にわかりやすい 5

- 5-4 配付資料は適切でしたか。

全く不適切 2 3 4 適切 5

- 5-5 授業の進行は適切でしたか。

遅すぎる 2 3 4 早すぎる 5

- 5-6 授業の開始時刻は適切でしたか。

遅すぎる 2 3 4 定刻通り 5

- 5-7 休講の回数はどの程度ですか。

多い 2 3 4 少ない 5

- 5-8 授業の方法・テクニック等について改善してほしい点を、下欄に記入して下さい。

ご協力有り難うございました。

※この調査用紙は、2月8日(金)までに、学生掛に設置されている「回収箱」に投入して下さい。

全学教育と評価

理学研究院教授 藤 義博

ここ10年ほど大学では外部評価、学生による授業評価、自己評価など「評価」という言葉が頻繁に使われます。多方面の意見を聞くことは何事につけても大切なことです。周囲の意見を聞く耳を持たないため、独善的行動で周囲に迷惑をかける事例は多々あります。とは言っても、外部の評価を第三者の客観的意見であると容易く受け入れることにも問題があります。誰が、何を、どのような基準で評価するかが問題です。例えば、外部評価では、評価を依頼する方々を選んだ段階で、既にバイアスがかかり、評価結果がある程度予測される場合もあります。教育と研究についていえば、研究の評価には客観的な基準があるような雰囲気があります。しかし、文系と理系で評価基準が大きく異なるでしょう。理系でも理学系では研究成果として発表した論文等を参考にしますが、芸術工学や建築などの分野では、それに加えて博物館などの公共の建築や都市の地下街を設計した実績も評価されるはずです。密接な研究領域でも、研究の進め方は各自各様であり、その評価は容易ではない場合が多いと思います。

研究の評価に比べると、教育の評価はさらに分かりにくいようです。どのような教育が高く評価されるのでしょうか。これが明確であれば、私たちはその目標を達成する努力をすればいいわけです。しかし、現実には「教育の実施体系」、「カリキュラム」、「教育プログラム」「授業法に対する学生のフィードバックシステム」等の具体的な制度の整備状況が判断材料となります。卒業生がいかにか社会で活躍しているかも教育の効果を判断する材料になるでしょうが、これは長期的視点が必要です。大学の教育がいかにあるべきかを制度やその成果で評価することは、まさに樹を見て森を見ずの例えです。大学教育に対して明確な理念や規範があれば、これに照らし合わせて現在の教育を検証することが可能です。本学にはそのような規範があります。「九州大学教育憲章」です。学生が入学時に受け取る「全学教育科目履修要項」、授業担当の教官に渡される「全学教育科目担当教官要項」の最初に記載されています。これらの要項は全学教育担当の教官、全学教育関連の委員会の委員の目に触れることはあっても、専攻教育に携わる大多数の教官に周知されているとは思えません。「九州大学教育憲章」は正に評価基準そのものであり、外部の評価もこの大学の規範に則って行われることが必要ではと感じます。

全学教育は専攻教育に比べて、一般的な評価がさらに難しいと思われれます。学生は主として最初の1年半に全学教育を受け、その後専攻教育に進むため、教育の効果等も測りにくいでしょう。しかし、全学教育についても、その規範となる「九州大学の全学教育の目的と目標」が定められ、前述の「要項」で「九州大学教育憲章」の次に2ページにわたり、具体的施策とともに記載されています。これは熟慮の後に明文化された全学教育の指針であると読めます。全学教育についても、外部の評価、学生の意見などを尊重するのは当然ですが、「九州大学の全学教育の目的と目標」の理念に沿って現状を自己点検することがそれに勝るのではないのでしょうか。

私は全学教育関連の委員会に3年間程出席しましたので、私見を少し書かせていただきます。「九

州大学の全学教育の目的と目標」は21項目からなりますが、最初の項目で、「全学教育は・・・人間的素養を育み、また各学部専門分野を学ぶ上で共通する基礎的な能力を培うことを目的とする。」とうたわれています。前半は教養教育科目、後半は基礎科学科目、言語文化科目等に対応するようですが、私は、前半に重みがあると思います。専門分野を学ぶための基礎的な能力は専攻教育でも培うことができます。大学で学んだ証は知的好奇心や教養を身につけるところにあるような気がします。教養は実生活では直接役立つものではないでしょう。逆説的に、直ぐに役に立たないものが教養というのは言いすぎでしょうか。コア教養科目は教養そのものです。さらに、言語文化科目や基礎科学科目にも教養としての一面があるのではないのでしょうか。「役に立つ英語を」、「科学（専門）英語を」、「第二外国語は必要か」などの意見を全学教育関連の委員会で耳にします。言語文化科目を専門分野を学ぶための基礎的な能力育成と看做せば、このような意見ももっともです。しかし、現在、教壇に立っている教官のなかで、科学英語の教育を受けた人はほとんどいないのではないのでしょうか。それでも、大多数の教官はその専門分野で英語の論文を読み、英語論文の作成を日常的にこなしているのではないのでしょうか。「役に立つ英語を」、「科学（専門）英語を」などの話題には、教育ママに通じるものを感じます。未修外国語についても、必要性ではなく、教養として英語以外の外国語に触れ知的レベルを向上させることに意義があるのではないのでしょうか。

最後に、「九州大学の全学教育の目的と目標」について、もう一つ触れてみます。19項に「総合大学としての教育をもっと効果的に生かすことができるよう、全学的に協力し一体となって全学教育を実施する。」と述べられています。全学教育企画委員会、同実施委員会がその責を担っていると考えられます。しかし、教育の実施は旧教養部の名残が色濃く残っています。全学教育の担当は旧教養部教官が再配置された部局に、配置員数に応じて割り当てられています。最近新設された学部、学科には、学生数に応じて、前身の組織の教官に全学教育が割り当てられています。「全学的に協力し一体となって全学教育を実施する。」とした理念と現状の距離を感じざるをえません。大学自身が全学教育の現状を自律的に評価し、「九州大学の全学教育の目的と目標」の理念の実現へ近づくことが求められていると思います。

大学教育における「教育ディベート」手法活用の試み —「法教育」の観点から—

法学研究院助教授 角松 生史
法学研究院助教授 曾野 裕夫

1. 「教育ディベート」と「法教育」

1.1 本稿の課題

1990年代以降、学校教育・社会人研修等において、教育ディベートの手法に対する関心の高まりが見られる。特に中等教育の現場における普及はめざましい。また、それと連動しつつ、課外活動としての競技ディベート（「ディベート甲子園」、「日本ディベート協議会ディベート大会」等）も徐々に裾野を広げつつある（詳しくは参照、鎌田（2004））。

著者両名¹は、それぞれこれまでの担当授業において教育ディベート手法を活用した経験を有する²が、本稿では、課題の確認⁽¹⁾に引き続いて、両名連携の合同授業（2002年度前期）における教育ディベート活用の実践報告を行う⁽²⁾。あわせて、かかる合同授業の経験を踏まえた、大学教育における教育ディベート手法活用の意義と限界に関する示唆を、「法教育」の観点を念頭に置きながら³考察することにする⁽³⁾。

1.2 「法教育」とは

「法教育」(law-related education)とは専門法律家の育成の一環としての「法『学』教育」とは区別される、市民生活を行っていくために必要な法的知識・法的思考能力などのいわゆるリーガル・リテラシーの習得を目指した教育であるとされる。中等教育から大学教養教育・生涯教育に至るまでの各段階におけるその重要性が指摘され、教員、弁護士、法学研究者、教育学研究者、マスメディア関係者等の多様な構成員を有する全国規模のネットワーク⁴も設立されているところである。

現在進行中の司法制度改革との関係でも、「法教育」への関心が高まりつつある。司法制度改革審議会意見書（2001年6月12日）も「学校教育を始めとする様々な場面において、司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会の充実を図ることが望まれる」と「法教育」の重要性を認めている。そ

¹ 角松が1及び3、曾野が2を当初執筆した。最終原稿は相互の意見交換による補充・訂正を踏まえて作成しているが、意見にわたる部分について、執筆分担者個人の認識がより強く反映している箇所もある。

² 角松（「法政基礎演習Ⅰ」（法学部1年生対象、2単位、1997年度前期、2000年度後期）、「行政過程論特殊講義（法学ディベート入門）」（法学部2-4年生対象、1999年度後期））、曾野（「ゼミ／紛争解決と法」（金沢大学全学1年生対象、1996年度前期、2単位））

³ 本稿は、平成14-15年度文部科学省科学研究費補助金研究課題（萌芽的研究）「教育ディベートを用いた『法教育』の手法開発及び効果測定に関する研究」（研究代表者：角松）の成果の一部である。同補助金によって運営された「法教育とディベート研究会」から得られた知見に本稿は多くを負う。名前を全て挙げることは差し控えるが、同研究会に参加した研究分担者・研究協力者・外部講師各位にこの場を借りてお礼申し上げる次第である。

⁴ 「全国法教育ネットワーク」（<http://www.jnlre.com/>）。第一回研究会は2001年7月1日に開催され、また同ネットワーク編（2001）も出版されている。また、日本弁護士連合会も、2003年6月7日に「市民のための法教育シンポジウム2003」を開催している（<http://www.nichibenren.or.jp/jp/event/houkyouiku2003.html>）

れを受けて法務省内に設けられた(2003年7月29日)「法教育研究会」(<http://www.moj.go.jp/KANBOU/HOUKYOU/>)は、2003年12月に「論点整理」を公表し、パブリックコメントを求めている。同研究会の趣旨説明においては、(1)国民の司法に対する能動的参加のための意識改革と、(2)規制緩和社会における「国民が自らを守る手段」の必要性の2つの観点から、「法教育」の重要性が説かれている⁵。

しかし、「法教育」の概念については、上記のように「専門法律家育成のための教育」としての「法学教育」と区別される概念であることについてはほぼ了解が得られているものの、そのねらいや重点のおき方等について、現段階で十分なコンセンサスが得られているわけではない。たとえば(1)「法的紛争処理についての基礎知識の習得」と「法に対する意識変革や法を利用することの意義の体感」のいずれに重点をおくのか、(2)民刑事法を中心とする身近な法的紛争と民主主義社会の主権者としてのいわゆる公民教育のどちらをより重視するのか⁶、(3)公務員教育などの職業教育を射程に含めるかなどの論点がありうる。

この点、上記法務省法教育研究会「論点整理」(2003年12月26日、以下「法教育論点整理」)は、

「本来、法は、国民の権利を守ることによって、国民の自律的な活動を促進し、国民の生活をより豊かにするものであって、ただ単に国民を拘束するためのものではなく、司法とは、そうした法に基づいて権利を救済し、ルール違反に対処することによって、法の維持・形成を図るものである。こうした法や司法の意義について学ぶことにより、法を作り上げる過程へ積極的に関わることの重要性、法によって自らの権利が守られているとともに、他者の権利をもまた尊重しなければならないという権利と責任についての十分な認識、法を利用して紛争を解決することの合理性などを体得することができ、国民が法に関わっていくことは、統治主体として公共的な事柄について責任を持って関わるという側面を有していることを実感し得るのではなからうか。……本研究会においては、法教育等として、法の趣旨やその基礎にある価値(憲法上の価値等)について理解を深めさせ、ルールを作る過程やルールによって争いを解決する過程を学習させることによって、法や司法制度の意義を理解させる教育などの推進を目指そうとしている。」

と述べる。この考え方は、「統治主体」として法に関わるという観点から、法的知識のみならず、

⁵ 「現在、司法制度改革推進本部などにおいて、いわゆる司法ネットの整備や裁判員制度の導入など国民に身近な司法の在り方についての検討がなされていますが、国民の側からも司法の様々な領域に能動的に参加し、そのための負担を受け入れるという意識改革も求められているところです。そもそも規制緩和に示される自由な社会においては、国民が自らを守る手段を心得て自由な活動に備えることが求められます。学校教育を始めとする様々な場面において、司法の仕組みや法の働きに関する国民の学習機会を図ることは、今後、ますます重要な課題になると考えています。」(<http://www.moj.go.jp/KANBOU/HOUKYOU/>)

⁶ これまでの学校教育における「法教育」が「狭く憲法教育に限定されたもの」であったことがしばしば批判されている(磯山(2001), 4頁)。他方、しばしばアメリカの「法教育」のモデルとして紹介される Center for Civic Education (2001) は、「市民(公民)教育センター」とでも訳すべき団体が編纂した小学校教科書であるが、民主主義の基本的理念の理解の上に立って法的ルールの意義を検討していることが同書の記述の特徴であり、まさに「憲法教育」の土台の上に立つものと評することもできよう。上の批判も、憲法教育と民刑事法に典型的な「法的思考」との有機的統合を決して否定する趣旨ではないと解すべきである。

⁷ たとえば、木佐茂男は「公務員の正義感覚や法的素養の度合いが、住民や地方議員も含めた社会全体の『法の支配』の質や量を規定して [いる]」ことをかねてより指摘していたが(木佐(1996) iii頁)、木佐(2000)では、日本の公務員には日常業務において法を適用しているという認識がないのに対して、ドイツでは初級職公務員や自営業者も、職業学校において高度で実用的な法律専門知識の教育を受けており、それが法的に行動するドイツの社会を下支えしているとする。木佐(1999)も、自治体職員の法務感覚の欠如を指摘したうえで、「リーガルマインド=理詰め思考」を養成するための教育が必要であるとする。

法に対する主体的積極的な認識・姿勢を重視する。そして、ルールの作成とルールに従った紛争解決過程の学習による「法的に行動すること」の意義の体感を求めているのである。これらは、市民相互の権利の尊重という側面からも、民主主義社会の主権者としての責任という側面からも、必然的に憲法的価値と結びつくだろう。「平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた」(教育基本法1条)市民の育成をめざす観点からも、この考え方には基本的に賛同することができる。

1.3 大学教育における「法教育」の位置づけ

このような「法教育」に対して、大学教育はどの段階でどのような役割を果たすべきであろうか。上記「法教育論点整理」は、初等中等教育段階における展開と裁判所・弁護士会・司法書士会・法務省等による取り組みの紹介に重点をおき、大学教育にはほとんど触れるところがない。しかし、「法教育」について「子どもから社会人まで、それぞれの発達段階に応じ、反復継続した教育・学習を行う必要がある」という認識を示す同「論点整理」の立場からしても、決して大学教育段階において「法教育」が有する意義が否定されているわけではないであろう。

1.3.1 全学教育

そうだとすれば、大学における「法教育」は、まず、全学教育の場でなされるべきである。その際、初等中等教育段階の生徒と大学生とでは、精神的発達段階の面からも、社会現実についての知識・一定の社会体験の面からも大きく差がある以上、それに即した「法教育」が必要とされる。また、初等中等教育における「法教育」を充実させていくためには、教員養成プログラムの中にも、「法教育」の要素を組み込むことが必要とされる。各学校において意欲的教員による先進的「法教育」への取り組みがなされている一方で、指導者としての教員自身の専門知識の不足がしばしば問題にされてきた⁸。前記のように、「法教育」において「法的知識」よりも、「法に対する主体的積極的な認識・姿勢」や「法的に行動することの意義の体感」がより重視されるとすれば、教員自身が大学生段階においてそれを体験しておくことの意義はますます大きいと思われる。

付け加えれば、新しく開設される法科大学院においては、法学部における法学の専門教育を受けていない、多様なバックグラウンドを備えた人材の受け入れを重視することが基本的理念とされている。これらの者たちが、それぞれの専門分野の学習に加え、「法教育」を受けることによって法や司法の意義について学び、法律家の社会的使命に関する正しい認識を持って法科大学院に進学することは、21世紀の司法を担うべき質的に優れた法曹を輩出するために望ましいことである。

1.3.2 法学部教育

法学部教育の中において、「法教育」の占めるべき役割はあるだろうか。上記のように、「法教育」とは「専門法律家育成のための教育」としての法学教育とは明確に区別されるべき概念である以上、

⁸ 江口(2001)9頁、関東弁護士連合会(2002)200頁など参照。高良(2001)は、指導者となる教員養成の実践報告である。また、学校教育においては時間的な制約も大きいことが指摘されている。座談会(2000)19頁、関東弁護士連合会(2002)180頁以下。

「法教育」で「専門法律家育成のための教育」を代替し尽くすことができないことはいうまでもない。

もちろん、法科大学院の設置に伴い、法曹養成の役割そのものは、法学部から法科大学院に移行することになる。それによって、法学部における「専門法律家育成のための教育」が変容するであろうことは疑いないが、従来法学部が担ってきた職業人教育の役割が消え去ることはない。わが国において、大学法学部卒業生の中で狭義の専門法律家、すなわち、法曹になる者の比率が伝統的に決して高くなかったことは周知の事実であり、むしろ、法学部教育は人材輩出数という観点からは、法曹以外の法的素養を必要とする職業人（広義の法律家）の養成に大きく貢献してきた。公務員をはじめ、民間企業においても（法務部にかぎらず）各部署において法的思考様式を有し、かつ、一定程度の法律家としての技能を備えた者が配置され、それぞれの役割を果たしてきたのである。個別の専門知識・実務能力は就職後、OJTで取得され、あるいは、より深められることはあったとしても、その基盤的知識および基盤的能力（法的思考能力、いわゆる「リーガルマインド」）—「法教育」の目標としての「法に対する主体的積極的な認識と姿勢」や「法的に行動することの意義の体感」と共通性を有しつつもそこには質的量的な差異がある—を養成してきたのは法学部における専門教育であり⁹、この教育は今後も求められていくであろう。これは、「法教育」では代替できない、本格的な法学部教育に特有の教育である。

しかし、それでもなお、法学部教育においては全学教育や他学部における教育にも増して、「法教育」を重視すべき理由がある。というのはこうである。法科大学院の基本的理念のひとつが、多様なバックグラウンドを備えた人材の受け入れを重視することにあるとはいえ、いわゆる「既習者枠」を設置する法科大学院¹⁰が多数見られるように、少なくとも当分の間、法科大学院への進学者の主力は法学部卒業生であることが予想される。その現状において、法学部は、「法曹予備教育（pre-law education）」としての役割も一定程度意識せざるを得ないのである。いうまでもなく、ここでいう「法曹予備教育」とは、「法科大学院の進学予備校」的なあり方を言うものではない。むしろ、法科大学院が教育理念とする「かけがえのない人生を生きる人々の喜びや悲しみに対して深く共感しうる豊かな人間性の涵養、向上」や、法的知識を「批判的に検討し、また発展させていく創造的な思考力」などの育成を学部段階から意識して取り組んでいくことを意味する¹¹。これは「法教育」の目標と通底するものであり¹²、法学部において教える側と学ぶ側の双方が過度に法技術論に走りすぎないための reminder として「法教育」に対する期待は大きい。

1.4 「教育ディベート」と「法教育」

本稿にいう「教育ディベート」とは、単なる議論・討論一般を指すものではない。「一つの論題

⁹ わが国の多くの大学において法学部の中に位置づけられる政治学部門も、政治学固有の思考様式の習得に加え、いわゆる「リーガル・マインド」を現実社会的・歴史的な文脈の中に位置づけさせる上でも不可欠の役割を担ってきた。

¹⁰ 九州大学法科大学院の場合は、入試段階で既習者枠を設定することはせず、入学後の既習者認定試験で単位免除を認める方式をとっている。

¹¹ 九州大学法科大学院アドミッション・ポリシーは、入学者に期待する資質として、(1)法律実務家を目指す明確な動機があること、(2)幅広い教養と柔軟な思考力・果敢な判断力があること、(3)人間に対する洞察力と冷静な分析力が窺われること、(4)社会現象に対する自分なりの問題への接近方法を身につけていること、を掲げている。

¹² この他に、大学の社会貢献としての、生涯教育の機会の提供や、初等中等教育の授業への教員の協力という形態もありうるが、省略する。

に関して、肯定側と否定側にわかれ、一定のルールにしたがって議論し、それを第三者（聴衆あるいは審判）がいずれの側がより説得力のある主張を展開したかの判定を下すゲーム」（中沢（1996））である。つまり、教育ディベートとは、教育的効果達成を目的として、日常のコミュニケーションとは異なる特有の原則・ルールにもとづいて展開されるコミュニケーション形式なのである。そのコミュニケーション形式には、肯定・否定の対立形式等、ディベートにとって定義上本質的と思われるものもあるが、論題の種類（政策論題か価値論題か）、審査の方法・基準（審査員をディベート経験者とするか一般公衆とするか、審査の際の判断基準）、スピーチおよび質疑時間の配分（一般に「フォーマット」と呼ぶ。本授業において採用したフォーマットについて、参照、2. 3. 4. 2）等、選択の余地があるものもある。当然ながら、どのようなコミュニケーション形式を採用するかが、教育効果に大きい影響を及ぼすことになる。教員は、形式の選択にあたり、それにより期待される教育効果について意識的でなければならない。

さて、教育ディベート特有のコミュニケーション形式は、以下のような理由から、「法教育」にとって有効な教育手法たりうるのではないかというのが我々の問題意識であった。

第一に、ディベートが肯定・否定の対立形式をとることと、司法手続の対審構造との関連である。教育ディベート形式を通じた「物事を両当事者の側から見る」という複眼的思考の経験を通じ、司法手続において真実発見手法として対審構造がとられている意義を、学生・生徒に体感的に理解させることができると予想される。

第二に、証拠資料活用形式の意義である。教育ディベートでは、(a)証拠資料の引用、(b)引用開始・引用終了の明示、(c)情報源の明示等が厳格に求められる。また、相手側の利用した証拠資料の信頼性・証明力を吟味する能力が必須となる。このような経験により、学生・生徒は事実と意見の区別、情報の収集力・選別力・評価力など、批判的思考の基礎能力を身につけると予想される。犯罪報道に関するメディア・リテラシーや冤罪事件の問題は、「法教育」の実践例としてしばしばあげられるが、資料の吟味による批判能力育成は、この点でも大きな意義を有するものであろう。

第三に、教育ディベートの論題としては、事実論題・価値論題・政策論題がありうるが、今日主流となっているのは、その中の政策論題である。今日、パブリック・コメントや政策評価の導入、情報公開の定着などの動向の中で、市民による政策形成・政策評価能力はその重要性をますます強めつつある。上記法務省法教育研究会も「国民が法に関わっていくことは、統治主体として公共的な事柄について責任を持って関わるという側面を有している」ことを強調している。公共的な事柄に関して具体的政策を提示し、証拠資料を用いつつそのメリット・デメリットを議論する形式で行われる政策論題ディベートは、「政策は国民自らの手で作るものである」という意識と制度設計の能力の育成とに貢献しうるものであろう。もちろん個人差はあろうが、かかる課題は高校教育段階まではやや難しい面があると思われる。政策形成・制度設計能力の育成は、大学教育以降の段階に適したものと考えることができよう。

なお、政策論題のかなりの部分は法制度の変更を伴う。そのため、法的素材が教育ディベートの論題として選ばれることが多い（近年の全国ディベート大会では、「国民の司法参加」「首相公選」「刑事手続における証拠採用範囲の拡大」などが挙げられる）。この点も法的素材と教育ディベートとの適合性を示すものといえよう。政策形成・制度設計能力に着目する視点は、「司法」教育にとどまらない「法教育」

の新たな側面を切り拓く可能性を含んでいるであろう。

第四に、口頭形式で進められるディベートが有する意義である。教育ディベートにおける審査員は、当該論題については非=専門家であることが原則である¹³。肯定・否定両チームとも、審査員を説得するために、非=専門家にも開かれたわかりやすい言葉を使うことこそが、ディベートの理想型¹⁴なのである。「法教育」の必要性が意識される一つの場として、裁判員制度などの国民の司法参加があげられるが、このような場における「開かれた言説」(開かれた議論)の訓練としても、教育ディベートは有効であろう。将来何らかの「専門家」となることが多い大学生にとって、このような経験の意義は大きい。特に、法的素材を利用する場合、教育ディベートの口頭形式は、専門家予備軍としての法学部生とそれ以外の非=専門家の双方にとって有意義なものになるだろう¹⁵。

以上のような教育ディベート固有の形式により獲得が予想される諸能力を、一応「論理的コミュニケーション能力」と総括することができるが、これは実は「法的に行動する能力」と重要な点において重なる。たとえば、前掲「法教育論点整理」は、「法教育のねらいとして考えられる事項」として、(1)個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参画するために必要な資質や能力を養うこと。(2)法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うこと。(3)自分の考えを持ち、積極的かつ論理的に意見を述べ、また自分と異なる見解にも十分配慮して、討論、合意形成、建設的批判などができる能力を身に付けさせること、をあげているのだが、そのなかでも特に(3)の能力は、「教育ディベート」による獲得が期待される「論理的コミュニケーション能力」とほぼ重なっているのである。この意味で、「教育ディベート」と「法教育」の接点が注目されるのである。(1)(2)の能力も「教育ディベートと無関係でないことについては、3.1で述べることにしよう。)

2. 本合同授業の実践報告

2.1 授業のカリキュラム上の位置づけ

以上のような問題意識を背景にしながら、我々兩名は、平成14年度前期に①法学部の授業「法学ディベート実習」(担当・角松;法学部3・4年生対象の選択科目)、②法学府修士課程の授業「公法学特講第二」(担当・角松;法学府修士課程の学生対象の選択科目)、③教育学部の教職科目「社会・公民科指導法Ⅰ」(担当・曾野;高校「公民」の教員免許取得のための必修科目、中学「社会」の教員免許取得のための選択科目)を同じ時間帯に並行して開講し、連携を図りながら「教育ディベート」の授業を行った。以下では、この合同授業の実践報告をおこないたい。

なお、受講者の内訳は、法学部・法学府9名、文学部6名、経済学部2名、教育学部4名の合計21名であり、①の受講者13名、②1名、③7名であった。①②の受講者は、シラバスでディベート

¹³ 仮に審査員が実際には専門知識を有している場合でも、そのような個人的な知識・経験を考慮しないことが、ディベートの審査における鉄則である。

¹⁴ もっとも、多くの競技ディベートにおいて、これと異なる実態が存するようである。参加者・審査員が一定の議論の枠組みを共有してしまい、決まったキーワードのやり取りで試合が進んでしまう現状があると言われる。

¹⁵ ただし、井上(2003)で紹介されている実践では、書面による立論・反駁の交換で議論をするという方法がとられている(参照、2.3.4.1)

の授業であることを知って選択科目としてこれを履修していたわけだが、③の受講者は、ディベートの授業を積極的に選んで受講したわけではない。少なくとも当時の九州大学においては教職科目のシラバス（講義要項）が開講前に公表されることはなかったし、この科目は高校「公民」の教員免許取得のための「必修科目」であるためである。そのため、③の受講者には「囚われの聴衆」という側面もあったわけであるが、そのことが受講者のパフォーマンスに大きな悪影響を与えたようには感じられなかった（おおむね受講態度は熱心であった）。

また、同年度後期開講の「社会・公民科指導法Ⅱ」でディベート授業を開講されることが決定していた鎌田裕文氏には、毎回オブザーバーとしてご出席いただくことができたことも特記しておきたい¹⁶。

2.2 授業の目的

この授業は、法学部・法学府の授業と教職科目の授業の合同授業であるため、授業の教育目標も全体を通じた目的と、教職科目特有の目的を設定した。全体共通の目的は、1.4で述べたところからもうかがえるように、まさしく「ディベート」という営為の有する「論理的コミュニケーション能力」の向上であるが、教育効果の獲得目標はこれを分節化して、「複眼的思考能力」「批判的思考能力」「情報収集・整理能力」「政策形成・制度設計能力」の涵養とした。（「開かれた言説」も、本来であれば獲得目標として挙げるべきであった。）

教職科目としてのディベート授業の意義については、若干の補足説明が必要かもしれない。現在、小中高等学校においては社会科等の授業でディベートを取り入れる試みが盛んに行われているが¹⁷、的確な指導ができる教員も限られており、これから教職につく者にとってディベートを正しく理解しておくことは重要である。したがって、ディベートとは何かを理解すること、そして、それを授業で用いる方法のヒントとしてもらうことが目的となる（第1回目の授業では、「学校教育（社会科）におけるディベートの意義」と題して簡単な説明を鎌田氏にお願いした）。

2.3 授業の実践

2.3.1 全体構成

全13回、1回90分の授業を、受講生のディベート能力の進展に応じて4つの部に分けて行った。第1部「イントロダクション」（3回）ではディベートとは何かを理解してもらい、またその方法についての入門的な概説・訓練を行った。第2部（5回）と第3部（4回）では学生をチーム分けしたうえで、別々の論題についてディベートのリーグ戦を行った。第4部（1回）は全体のまとめであり、ディベートを経験する前後でディベートに対するイメージにどのような変化が生じたか、ディ

¹⁶ 平成14年度後期の「社会公民科指導法Ⅱ」については、鎌田（2004）参照。鎌田氏は、引き続いて平成15年度もこの授業を担当され、平成16年度も同様の予定である。九州大学における（フォーマルな）「ディベート」に関する授業は、我々が認識しているだけでも井上奈良彦教授（言語文化研究院）、八田卓也助教授（法学研究院）も行っている。井上教授の実践報告として、井上（2003）参照。八田助教授の授業のシラバスについては <http://www.law.kyushu-u.ac.jp/syllabus/college/2003/kisoenshu-1/20030526140642.html> 参照。もちろん、フォーマルなディベートのフォーマットを用いない、インフォーマルな「討論」を行うという意味で「ディベート」を行っている授業はさらに多い。

¹⁷ たとえば、佐長（1997）参照。

ベート（またはそれを用いた教育）の意義と限界についてのディスカッションを行った。

2.3.2 テキスト

ディベートの授業のテキストとしてしばしば用いられるものに、松本茂『頭を鍛えるディベート入門』（講談社ブルーバックス、1996年）があるが、我々の授業では同じ著者が出版して間もなかった松本茂『日本語ディベートの技法』（七賢出版、2001年、1400円）を用いた。初心者を対象とした、実践的な入門書である点では前著と同じであるが、書名が示すとおり「技法」に重点をおいており、リサーチ、議論構築、プレゼンテーションのそれぞれの技法を要領よく示している点でとくにすぐれていると思われた。

2.3.3 「第1部 インTRODクシヨン」(3回)

第1部は、次の諸点を到達目標とした。すなわち、①ディベートについてのイメージ形成、②法学教育および教職科目におけるディベートの意義の理解、③議論の階層化・構造化（アウトラインの構成方法、ナンバリングの付け方）の重要性の理解、④議論の構造（とくに証拠資料と主張の区別、人格と議論の区別）の理解、⑤フローシートの取り方の理解、⑥ディベートにおける勝敗の決まり方ないし審判の仕方についての理解（比較的にメリットの大きな政策に投票すべきこと、個人的信念とディベートにおける議論の無関連など）である。このような到達目標を念頭において、次のような授業を行った。

【第1回 オリエンテーション】

この回は、到達目標①②を達成するためにあてた。②については、上記2.2で述べたとおりである。①のディベートのイメージ形成は、初心者を対象にディベートの授業をスムーズに行うために早期に達成しておくことが望ましい。そこで、ディベートの概略（論題、肯定側・否定側の役割、フォーマットなど）について口頭で説明したうえで、「百聞は一見にしかず」ということで、あるディベート大会の決勝戦の様相を録画したビデオを視聴した¹⁸。このビデオ視聴はあくまでも「雰囲気」を分かってもらうことを目的としたものであり、1つの試合の全体を視聴したわけではない。

【第2回 「議論」の実際（その1）】

第2回目と第3回目の授業では、到達目標③～⑥に重点をおいたが、第2回目の授業ではとくに⑤に重点をおいた。フローシート（議論の流れを記録するメモ）を的確にとることができるか否かは、ディベートにおける議論のマクロ的な展開を把握できるか否かという点に密接に関わるため、ディベート能力の向上のための重要な鍵である（実際、ディベート能力の向上の幅が小さかった学生が、全授業終了後に「最後までフローシートの取り方が分らなかった」との感想を述べているのが象徴的であった。もう少しケアが必要であったかもしれないというのは反省すべき点の1つである）。そこで、フローシートの取り方を簡単に説明したうえで、学生に実際にフローシートを取らせながら（肯定側・否定側のスピーチの順序ごとに、議論を記入すべき欄を区切ったフローシート用紙を配布した）、あるディベートの試合のビデオを、解説をはさみながら視聴した（約40分）。視聴したのは、中高校生のディベート大会である、「第1回全国中学・高校ディベート選手権」（通称、ディベート甲子園）の中学校の部の決勝戦であり、「日本はサマータイム

¹⁸ 横浜市の選挙管理委員会が主催したディベート大会で、「わが国は選挙権を18歳からにすべし？」を論題としたもの。

制を導入すべし。是か非か」を論題とするものであった¹⁹。第1回におけるビデオ視聴とは異なり、フローシートを取りながらの視聴であるため、議論の中身に注意して聞かせた点に力点がある。視聴後、模範フローシートを示して、受講生各自のそれと比較させるとともに、肯定側・否定側のどちらが、どのような理由で勝ったかを説明して、議論の「聞きどころ」（ある論証をするために典型的に必要な論点；政策論題においては、ある政策をとることによって、どのようなシナリオを経て、どのようなメリットが生ずるのか、そのメリットはどれだけ重要なものなのか、また、どのようなデメリットが生ずるのか、メリットとデメリットのどちらが大きいのかといった、肯定側立論・否定側立論に含まれるべき論点のことである）を理解してもらうように務めた（これは到達目標③④に関わる）。その他、立論と反駁の関係、証拠資料の使い方、第2反駁の役割についても解説した。

なお、受講生にはこのビデオの印象が強烈であった模様で、第4回目以降に行ったディベートの実践でこのビデオのディベーターが用いていた議論の「型」にとらわれてしまい、自由な議論をできなかったことを学期終了時に反省点として挙げる者が数名いた。この「型」は、自由な議論をしても到達すべき1つの「理想型」としての側面も有するし、最初は「基本」を身につけるために「型」にはまったディベートでも構わないようにも思われるが、大学生の知的レベルでは、かえってこの型に窮屈さを感じる面があるのかもしれない。

【第3回 『議論』の実際（その2）】

第2回目の授業では、受講生はいわば審判の視点でディベートに接したが、第3回目の授業では、「日本は積極的安楽死を法的に認めるべきである」という論題を用いて、実際にディベートを経験してもらった。学生たちに求めた準備は肯定側の立論、または、否定側の立論をレポート用紙1枚で作成してくることであり、そのために必要な資料は教員が作成した資料集を配布しておいた。もっとも、全員がディベートを行う時間的余裕はなく、約20分の試合を2試合おこない、それぞれについて、議論の内容・方法の改善点、勝敗の判定について全員でディスカッションを行った。

また、ディベートにおいては事実に基づいた議論をするために、主張には証拠資料が必要となる場合が多い。この授業では、その証拠資料の作りかた・使い方についてもサンプルを示しながら説明した。

2.3.4 「第2部 論題Ⅰのディベート」および「第3部 論題Ⅱのディベート」

2.3.4.1 論題の選定

第1部のイントロダクション終了後、論題を選んでディベートを行った。論題の選択は、教員が候補となるトピックをいくつか示したうえで、受講者に選ばせた。候補として、①首相公選制、②国民の司法参加（裁判員制、陪審制など）、③非嫡出子の相続分差別、④死刑廃止というトピックを示したところ、学生たちは、第1論題として「死刑廃止」、第2論題として「国民の司法参加」を選択した²⁰。トピックの候補が法学関連のものに偏ったのは、この授業が法学部・法学府の授業としても提供されているためであるが、同時に、ディベートの論題としてとりあげるにふさわしい社会

¹⁹この試合にはトランスクリプトもある。全国教室ディベート連盟（1996）28頁以下。

²⁰論題は、「日本国は死刑制度を廃止すべきである」および「日本国は市民が裁判官とともに判決内容について評議する制度を刑事訴訟手続に導入すべきである」という表現にした。

問題の多くには、法律問題が含まれているという側面もある(参照, 1.4)。もっとも、法学分野のものとして比較的一般的な社会問題を取りあげたつもりであったが、とくに法学部以外の学生にとっては、第2論題は、興味をもちにくいものであったようである。論題選定にもう少し幅を持たせても良かったかもしれない²¹。

なお、2つしか論題を取り上げないのは少ないのではないかとの見方があるかもしれない。しかし、1つの論題を実施するにあたっての準備(調査・分析・議論の組み立て)という作業を毎週別々の論題について行うのは現実的ではなく、むしろ、少数の論題についてきちんとした準備をして臨むことが望ましい。また、同一論題について、各参加者に肯定側・否定側・審判をそれぞれ1回ずつ経験させないでは、ディベートの教育効果は大きく薄れる。与えられた授業回数の中だけでは、論題2つが現実的なところだと思われる。

逆に、論題2つでは多すぎるという見解もありうる。ディベートの価値を、試合の部分だけでなく、そこにいたるリサーチ、議論の構築を含めた「議論法 argumentation」の全プロセスにあることを強調すると、リサーチや議論構築にもう少しじっくりと時間をかけるという選択肢もあるからである。井上(2003)は、そのような立場に基づく実践例を報告しており、興味深い。しかも、ディベートが有する口頭でのコミュニケーションの訓練としての側面を捨象して、書面による立論・反駁の交換で議論をするという方法もとっている。これは、日本の大学生を対象とした「英語」の授業の枠内でディベートの口頭形式の部分を行うのが難しいという現実的制約からとられた工夫であるが、議論を考え抜く能力や書面作成能力を高めるという効用が十分に期待できるように思われる。このような方向も今後検討してみたい。

2.3.4.2 試合

2～3名からなるチームを7チーム作り、各チームとも、各論題について肯定側と否定側をそれぞれ1回ずつ経験するように対戦を行った。試合のフォーマットは次のとおりである。

- 肯定側立論 5分
- 否定側質疑 2分
- 否定側準備 1分
- 否定側立論 5分
- 肯定側質疑 2分
- 否定側準備 1分
- 否定側第1反駁 3分
- 肯定側準備 2分
- 肯定側第1反駁 3分
- 否定側準備 2分
- 否定側第2反駁 3分
- 肯定側準備 2分
- 肯定側第2反駁 3分

²¹ 望月(2003)は、日本社会におけるアポリアとして101のテーマを示してあり、便利である。

合計

34分

1回の授業で教室を2つ用いて、各教室を教員兩名が分担して試合を行った。試合をしない学生には審判役を担当させ、翌週までに「判定理由書」を提出させた(判定理由書の書き方については、口頭で説明したほか、第2部最初の試合の教員の判定理由書を参考のために配布した)。

この授業で大きな反省点だと思われるのは、この判定理由書を教員が読むだけで終わらせてしまい(成績評価の資料としてのみ扱った)、判定理由書についての議論を学生同士で行わせる機会を設けなかったことである。判定理由書を学生にも読ませれば、審判される側は自分の議論がpeerにどのように理解されているかを知ることができて議論の改善に向けた動機づけになったであろうし、審判をする側も、他の審判の目の付け所を知ることによって、議論のポイントをつかむ訓練になったと思われる。今後のディベート授業ではこの点は是非改善したい。

2.3.5 その他の工夫

2.3.5.1 論題の背景知識の共有

各論題がとりあげているトピックについて、受講生の間である程度の理解を共有するため、学生のなかからレポーターを募って各1回ずつ、それぞれのトピックについての概観を行った。熱心なレポーターを得ることができたこともあり、この試みは成功だったと思われる。

2.3.5.2 中間的な反省会

第2部の試合が一通り終わった時点で、授業の中間総括的な反省会を行った。そこでは、ディベート理論についての補足(論題該当性(topicality)、論証責任、カウンタープラン(代案))を行ったほか、統計データの吟味の仕方について重点をおいた検討を行った。たとえば、「ダイエット食品の効用に疑問を持ったマリエ・アンゾ博士は、ランダムに選んだ男女1000人ずつ計2000人に1日に食べるダイエット食品の回数と量を尋ねてみた。ついでに各自の肥満度((身長-体重)/110)も測定してみた。その結果次のことが判明した。(a)ダイエット食品を食べる回数が多ければ多いほど、肥満度が高い;(b)ダイエット食品を食べる量が多ければ多いほど、肥満度が高い。結論として、ダイエット食品はあまり効果がないばかりか、逆の効果が観察されると発表した。さて、この調査はどこがどうおかしいか」²²といった問題を扱った。このような論理的な誤りを見抜く学生の能力は、意外に弱いというのが我々の印象であった。

2.4. ディベートの功罪——学生の受け止め方

以上のような授業を経たのち、最後の授業(第4部)では総括としてディスカッションを行った。そこでの議論からは、受講生が「ディベート(またはそれをを用いた教育)の功罪」についていかなる考えをいだくようになったかがうかがえる。以下に、ディスカッションのなかで現れた意見の一部を紹介する²³が、少なくとも主観的にはこの授業が獲得目標としていた「複眼的思考能力」と「批判的思考能力」の重要性を受講生は実感しているように思われる。(授業の獲得目標が達成できたか否かにつ

²² 谷岡(2000)128頁。

²³ ディスカッション中に我々兩名が作成したメモに、最低限の補充を加えて、そのまま抜粋している。

いては、別途、授業評価アンケートの形でも受講生の「主観的」な自己評価を問うている（資料2にその結果の抜粋を掲げた）。これについては3で分析を加えることにする。「客観的」な検証については鎌田（2004）を参照されたい。他方、ディベートの有する限界についても健全な問題意識を有していることがうかがえる。

【ディベートの効用など】

- ・どの論点を考えても、必ず二つ以上の見方ができるという要素を感じた。否定意見を予想しながら進めると、どこでおりあいをつけていけるかが難しい。本番になるとめちゃくちゃになってしまうが。
- ・死刑とか安楽死とか、今まで全く考えたことがなかったようなことを考えた。今まで相手のいうことをぜんぜん聞いていなかったな、と感じた。
- ・ソフトボールの授業と同様のスポーツ的要素があった。今日はがんばるぞ、どうやって勝つかを考えるのが楽しかった。どうやったらうまく演説できるか、考えていた。資料調査がないと人をひきつけられないこともわかった。
- ・プレゼン能力の向上は効用。やる前は、構成自体が重要だと思っていたが、やってみると、相手にどう分からせるかを考えるようになった。ディベートの特徴は、反論の場がしっかりと与えられていること。普段の友達との議論ではそれはない。自分は相手の考えを反芻するのに時間がかかるタイプなので、言いそびれることが多かった。ディベートでは相手の考えを理解した上で、考える時間があたえられる。
- ・これまで人の意見を素直に受け入れることが多かった。理論的矛盾を探したりすることができるようになった。死刑とか裁判とかぜんぜん知らなかったことを勉強できてよかった。
- ・相手の意見を聞くと、価値判断、自分がなぜそう思うのか、が（自分は）いつも弱い。この授業を通してその点を考えることができた。

【ディベートの限界】

- ・ディベートでは自分が現実には言えないような意見もいった。当事者の気持ちに対し真摯になれるおそれがあるのではないかという危惧を感じた。
- ・最初から先入観をもっていない問題については多面的な見方ができたが、自分の意見がはっきりしている問題については、自分の意見がごちゃごちゃになる気持ち悪さもあった。
- ・注意すべき面は、ディベートが問題の解決に必ずしも直結しないこと。問題をスクリーニングしていくには役に立つが、勝敗はあくまでどちらが論理的に説得力があったかによる。問題の解決にはつながらない。高校生や中学生にやらせるときは特に気を付けるべき。
- ・この授業を始める前と比べて死刑等について自分の意見を変えた人は何人いるのか。個人的な好みはあるだろう。知識が増えて、相手の意見を聞いても心に響かないことがある。たとえば安楽死でも、個人的な体験に規定される部分が多い。民主主義のもとで発達したディベート、どれだけ相手の意見を変えられるかという問題。

3. 今後の課題

前述したように、我々は必ずしも「法教育」に教育目標を絞って本合同授業を実施したわけではない。2.2.で述べたように、我々が教育目標として掲げたのは、「論理的コミュニケーション能

力」を分節化した「複眼的思考能力」「批判的思考能力」「情報収集・整理能力」「政策形成・制度設計能力」の涵養であり、重点は「教育ディベート」の活用にあった。しかし、これらの能力が、「法教育」が養成しようとする能力の一部と重なることは1.4で述べたとおりである。

3.1 現実世界とディベート

もっとも、「教育ディベート」と「法教育」の接点は、そこに限られるわけではない。前掲「法教育論点整理」は、「(1)個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として自由で公正な社会の運営に参画するために必要な資質や能力を養うこと。(2)法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うこと」も法教育のねらいとして掲げているが、それらが教育ディベートと全く無関係であるわけではない。政策形成能力との関係で上述した(1.4)のように、政策論題のディベートを経験し、政策策定者・制度設計者の観点に立つことによって、公共的事項の決定への模擬参画を体感することは、「自律的かつ責任ある主体」の意識、「法を主体的に利用できる力」の育成に対して大きい効用を発揮しうるものであろう。

しかし、注意しなければならないのは、本合同授業ディスカッションにおける学生の感想(2.4)でも正しく指摘されているように、ディベートの試合そのものは、歴史的事実の確定などの現実認識の手段としても、政策提言などの現実参加の手段としても、適切なコミュニケーション形式とはいえない²⁴ということである。試合の中で生み出された仮想現実と現実世界とを混同する危険に、教員は絶えず留意していなければならない。ディベートで育成されると考えられる「論理的コミュニケーション能力」については、その意義と同時に、限界を正しく見極めることが重要である。「法教育」の観点に則して言うならば、論理的コミュニケーションをあくまで志向した上で、それに解消されえない、「割り切れない」紛争当事者の心情にも寄り添い、思いをいたすことが求められる。ディベートでは、「自分が現実に言えないような意見」をいうことで「当事者の気持ちにたいし真摯になれない」という上記の学生感想は、重要な点を突いている²⁵。特に、本合同授業でもとりあげた死刑制度・安楽死のような社会的にセンシティブなテーマを扱う場合、教員の適切なフォローの必要性が高い。

3.2 教育ディベートと論理的コミュニケーション能力——授業でどこまで可能か

このように、いわば実験室のなかでの「論理的コミュニケーション能力」を現実社会に解き放つ際に留意すべき点が多々あることは踏まえつつも、そもそもディベートの授業で「論理的コミュニケーション能力」を培養することは可能なかどうかについて検討しておきたい。以下、「批判的・

²⁴ 高井(1997)はある指導者のディベート実践を取り上げ「本来ディベートは真理確定の手段ではない。与えられた立場が真理かどうかにかかわらず、純粋に論理展開力の優劣を競う競技なのである。……いくらディベートで勝ったからといって、そのことで歴史的事実を確定したり書きかえたりすることなどできない」と指摘する。同論文には承服しかねる点があるが、この点に関する限りは我々も同感である。さらに、斉藤/今野(1998)参照。ただし、かつて一部に上のような誤りが見られたとしても、今日の教育ディベート界の主流において、それは基本的に克服されていると思われる。

²⁵ 授業評価アンケートでは、「ディベートは、とても役に立つスポーツだと思った。けれどもゲームの中で、その問題に対して自分の言動に責任をとらなくてもよいという、軽薄な考えをもってしまいそうだとも思った」という意見も述べられていた。

論理的思考力」「複眼的思考能力」「政策形成・制度設計能力」「開かれた言説・議論」に分節化して検討する。

3.2.1 批判的・論理的思考力

3.2.1.1 学生の自己評価

本合同授業終了後の授業評価（資料2）において、学生たちがこの授業で「特に学べた項目」が何であるかについて複数回答で意見を聞いたところ（項目⁽⁸⁾）「批判的・論理的思考力」を挙げた者が最も多かった（19名中15名）。

しかし、この設問の難しさは一授業評価一般に通ずる難しさであるが²⁶、それが「自分の能力が向上した」という点についての学生自身の主観的な受け止め²⁶であることに加え、「批判的・論理的思考力」がそもそもいかなる内容を意味するかについてのイメージが学生と教員・学生相互の間で必ずしも共有されていないことにある。

この点をより客観的に見るためには、鎌田（2004）が試みたように、測定指標の提示を伴った上で「批判的・論理的思考力」の内容を具体化することが必要であろう。その際、特定の指標では構造的に測定不能な能力が存在することも十分に認識しておく必要がある（測定手法として用いられるワトソン・グレーザー批判思考テストの意義と限界についても、参照、鎌田（2004））。客観的定量的な分析は鎌田（2004）に譲るとして、以下では受講生の主観的な自己評価と本授業の経験から筆者が感じたところを若干述べたい。

3.2.1.2 マクロとミクロ

教育ディベートで獲得が期待される「批判的・論理的思考力」にもさまざまな様相・段階があると思われる。やや乱暴だが、これを「マクロ」と「ミクロ」に二分割してみよう。

第一に、「マクロ的側面」である。有効な議論が成立するためには、(i) 立論に当たって、議論のポイントを整理し、可能な限り体系的な構造を作ること (ii) 反論に当たっても、自らの議論の提示と同時に、相手の議論のどの点に反駁しているのかを明確にすることが重要である。教育ディベートのコミュニケーション形式において、これを可能にするのが、議論のナンバリングとフローシートの作成（松本（2001），162-169）である。2.3.3で述べたように、フローシートを的確に作成できるようになることはディベート能力の向上の鍵であるが、それは同時に、マクロ的側面における批判的・論理的思考力育成に寄与するものである。

第二に「ミクロ的側面」である。ディベートの試合においては、相手方の議論の批判的吟味が要求されることはいうまでもないが、ここでミクロ的側面というのは、提示されている証拠（data）が果たして個別の主張（claim）の論拠（warrant）となっているのかを丁寧に検討する能力を指す。特に重要なのは、相手方が提出した証拠資料の批判的吟味である。

²⁶ ちなみに、担当した他の授業の授業評価アンケートに関する筆者（角松）の主観的印象であるが、「能力が向上したと思いますか」という類の質問に対して否定的な回答をする学生について、他の項目や自由回答をあわせ読むとたいへん熱心な学習意欲が推測できるということがしばしばある。それら学生は、あるいは、自分に厳しいがゆえに自己の「能力の向上」についても厳しい見方をしているのかもしれない。自己評価という手法のアポリアの一つである。ただし、本合同授業では、「向上したと思う」「ある程度向上したと思う」といった選択肢の中から選ばせる尺度的質問ではなく、「次のどの項目が特によく学べたと思いますか」という選択回答（複数回答）の方法をとっていたため、この問題はさほど生じないと予想できる。

上記（1.4）のように、教育ディベートでは、(a)証拠資料の引用(b)引用開始・引用終了の明示(c)情報源の明示等が厳格に求められる。また、相手方の検証可能性を確保するため、利用した資料を相手方に閲覧を認めることが一般的である。これらの習慣が基本的なアカデミック・スキルの養成に資することは言うまでもないが、優れたディベートの試合では、証拠資料の内容・方法や、自分たちの主張（クレーム）との関連性について、かなり突っ込んだ議論が行われている。

前述のように、本合同授業では、証拠資料のサンプルを示し、作り方・使い方も説明した。その際、「相手方のチェックポイント（一部）」として、以下の点を挙げていた。

→いつの時点の資料か。状況が変わっている可能性はないか

→著者（発言者）は専門家か？

→その資料の信頼性を否定する別の資料がないか

→理由抜きに結論を言ったりしていないか。

→都合のいい部分だけ抜き出していないか。同じ著者が別の箇所で別のことを言ったり、改説していたりしないか

→クレームと一致しているか。資料本体では、条件や留保をつけていたり曖昧な表現をしていたりしないか。

証拠資料をディベートで利用し、あるいはそれを批判する経験により、上記のように「事実と意見の区別、情報の収集力・選別力・評価力など、批判的思考の基礎能力を身につける」こと、それを通じて、「法教育」の目標でもある「犯罪報道に関するメディア・リテラシーや冤罪事件の問題」のより深い理解にもつなげていくというのが我々の期待したところであった。

3.2.1.3 授業で可能なこと

しかし、本稿の目的との関連で重要なのは、教育ディベートを大学教育に位置づけるに当たり、「2単位ないし4単位の授業で何がどこまで可能か」という観点である。

上の「マクロ的観点」については、ナンバリング・フローシートなどの指導によって一上述のように場合によってはより丁寧な個別ケアが必要になるものの—2単位授業においてもかなり達成可能ではないかという印象を持っている。また、「ミクロ的観点」についても、証拠資料の様式等の指導により—いままでそのような習慣を持たない学生に対するこのような指導は必ずしも容易ではないが—基本的なアカデミック・スキルへの導入を行うことは、2単位授業の範囲でも確かに効果が認められる。

しかし、「ミクロ的観点」のそれ以上の要素、例えば証拠資料の批判的吟味能力を、2単位授業の枠組みで指導して十分な効果を上げるのはかなり難しいというのが率直な実感である。教育ディベートの効果を検討するに当たっては、クラブ活動のような形で、はなはだしい場合は「毎日1日の数時間をディベート活動に費やして」いる（鎌田（2004））競技ディベーターにおける場合と、2単位等の授業に単に参加する（もちろん、準備時間をそれなりにとることを前提としてであるが）参加する学生との区別を意識して論じなければならない。

具体例をあげてみよう。ディベート試合における証拠資料の批判的検討の例として、第三回 JDA 日本語ディベート大会決勝戦（論題：「日本国は死刑を廃止すべきである」²⁷）の場合を取り上げる。この試合においては、否定側（死刑存続側）が、菊田（1994）を証拠資料として引用し、死刑による殺人抑止

の効果に関するアーリック（エーリッヒ）の研究に言及したのに対して、肯定側（死刑廃止側）が、否定側引用部の直後に続く箇所²⁸を引用し、証拠資料の証明力減殺に成功している。筆者はディベート指導において、この試合例を、「証拠資料攻撃」の典型例としてしばしば紹介している²⁹。

しかし、このような「証拠資料攻撃」が可能になったのは、肯定側・否定側の双方が試合前に同一の基本文献をきちんと通読し、資料化していたからである。クラブ活動等の形態で行われる競技ディベートでは、約半年間にわたって同一論題が使用され、優れた競技ディベーターは基本的な文献に関する限りほぼ全て目を通して、また、過去の試合で使われた証拠資料は、原典に当たって批判的に検証されるという状況がある。2単位授業の枠内で行われるディベートでは、このレベルの資料収集を期待するのは実際問題として困難である。かといって、教員があらかじめ資料を提供してしまえば、「証拠資料攻撃」の教育効果は半減するだろう。実際に文献にあたり、該当部分が用いている方法や全体の文脈を自分で検証することにこそ教育効果の大きな部分があるのである。

また、アーリックの研究の意義を本当に理解するためには、その前提としての計量経済学的手法をどう捉えるか、また同じ手法を日本に適用すればどうなるか、などの点にまで考察を進めることが要求されるだろう。これが仮に可能であれば³⁰、学問研究手法へのよいオリエンテーションとしてディベートが機能することになる。しかし、このレベルの「批判的・論理的思考」にまで触れることは、授業の一環としてのみならず、クラブ活動等としての競技ディベートにおいてもおそらくは不可能であろう。

以上のように、2単位あるいは4単位の授業の枠組みでは、批判的・論理的思考力について、その「マクロ的側面」および「基本的アカデミック・スキル」に関しては、教育ディベートの形式によるそれなりの効果が予想されるが、「証拠資料の批判的吟味」に関する教育効果は確実ではないというのがさしあたりの結論である。

ただし、上には重要な留保が必要である。教育ディベートの教育効果を論じる際は、授業での試合経験のみならず、試合に至るまでの準備段階³¹、あるいはその後もたらされる長期的効果にまで着目しなければならない。学生によっては、ディベートにおける証拠資料の利用を経験することで、その時点では必ずしも十分な理解度を伴わなくても、論題に対して、あるいはそこで用いられている学問的手法に関して興味関心をかきたてられ、一層深く学習する意欲が生まれることも十分にありうることである。授業における教育ディベート経験が、「証拠資料の批判的吟味」についての体系的訓練の場となることは必ずしも期待できないとしても、個人差と偶然的要素に規定されながらではあるが、学生と学問との「出会いの場」となったり、マスメディア等の情報を批判的に摂取する「動機付け」となったりすることにより、「法教育」の目標の達成につながることもありえない

²⁷ 1997年3月22日。肯定側：JICA ディベート研究会，否定側：山形大学。この試合の全記録は <http://www.kt.rim.or.jp/jda/script/jda97.htm> で閲覧できる。なお、筆者（角松）も審査員として参加している。

²⁸ 「もっともエーリッヒは、この研究で死刑存置を主張したのではなく、明確な証拠を提供したとも考えていない。むしろ『雇用および所得の増加といった他の要素が死刑の執行より大きな犯罪抑止力を有する』と述べている」（菊田（1994），57頁）

²⁹ ただし、この試合例の場合、そもそも否定側のように直後の部分を切り捨てる形で菊田（1994）を引用することが、特に菊田幸一氏が周知の死刑廃止論者であることも踏まえると、文脈を無視した証拠資料の改変にあたらぬか、議論の余地がある。

³⁰ 松村／竹内（1990）はまさにそのような試みである。ただし、我々自身、法学研究院に籍をおきながら、このような手法に関する指導が可能ほどの専門知識は有していない。

³¹ 2.3.4.1で触れたように、井上（2003）参照。また、本合同授業のシラバス（資料1）も参照されたい。

ではない³²。本節冒頭に、本合同授業の授業評価において、「最も学べた項目」として「批判的・論理的思考力」が挙げられていることを紹介し、それが学生自身の主観的受け止めであって客観的な能力の向上を必ずしも意味しないことを指摘した。しかし、「出会い」や「動機付け」の観点からすれば、そのような主観的自己評価自身の意味が決して小さくないことに注意しなければならない。「批判的・論理的思考力」を学べたという主観的達成感がその後の客観的な能力向上のきっかけになっていくことは、十分にありうるであろう。

3.2.2 複眼的思考能力

「本来の³³ディベートでは、自分自身の考えとは別に、ある立場に立ってその立場に賛成する側から意見を述べたり、あるいは反対する側からの論述をするということが行われます。……自分自身が賛成か反対かとは別に、相手の立場に立って考えるということが、複眼思考を身につけるうえでは大切なトレーニングとなるのです。なぜなら、自分だけの視点でものを見ていたのでは見えない部分が、他の立場に強制的に立たされることで、はっきり見えてくることがあるからです。」(荻谷 (2002), 155-156頁)

「ディベートを通して、多くの社会問題を二元対立の図式でとらえることにより、問題を立体的に考えることができるようになる。つまりある立場を絶対的に正しいとして物事を考えるのではなく、2つのそれぞれに『正しい』考え方があり、そのどちらがより『正しい』ように見えるか、どちらの考え方を選ぶか、というように見方を転換することで、社会問題をより深く考えることができる」(望月 (2003), 10頁)

上に述べられているようなディベートの効用こそが、まさに今回の合同授業の教育効果として我々が期待した「複眼的思考能力」である。「自分自身の信条とは別に立場が予め与えられている」という教育ディベート特有のコミュニケーション形式に対しては根強い批判がある³⁴が、「相手の立場に立って物事を見る」訓練として教育ディベートは有効であり、それは「法教育」の理念にも合致するというのが我々のスタンスである。

授業評価の結果を見ると、「特に学べた項目」として「複眼的・客観的分析力」を挙げたものは19名中5名と決して多くない。しかし、同じ設問に対して「相手の話を理解する力」を10名が挙げていることにも注目しなければならない。

また、「今回のディベート授業で学んだことで法学の学習や高校での社会・公民科指導に生かせ

³² 鎌田 (2004) が、思考テストが「5点以上伸びた層」に関して、ディベート授業では「統計の推論」の伸びが大きかったことを指摘していることはこの点で興味深い。

³³ ここで「本来の」と書かれているのは、ここが「ディベート技術を参考に、批判的な文章を書く方法、つまり、『一人ディベート』とでも呼べる方法」について論じている箇所だからである。

³⁴ 例えば高井 (1997) は、「主体的に思考する力を持たないのに、論理を展開する力だけを持ったディベーターにある論題の一方の立場を与えるという行為は、自ら進化するプログラムに初期値を設定する行為に相当する。…。遺伝的アルゴリズムが、初期値の正誤判断をせずに計算をし続けて進化するように、ディベーターはディベート技術を駆使して、その善悪・正誤に拘わらず、与えられた『立場』で相手に勝とうと努力を重ねる」と述べる。たしかに、ディベートにおける議論を現実社会に直結させればこのような問題が生じうる。しかし、注24で述べたように、今日ではその問題性についての認識はディベート界ではほぼ共有されていると思われる。むしろ、単に試合だけでなく、教育ディベートの一連の指導の過程を経ることによってまさに「主体的に思考する力」を育て、「初期値」自身を批判的にとらえかえせるような能力を育てていくべきだというのが我々の立場である。

そうだと思った点」についての記述解答で、

- ・社会や公民という教科は、自分の立場によって受けとめ形が変わる科目と思うので、そのような立場を尊重することが、可能になるような気がした
- ・結論に導くためには道は一つではないということ。そのためには複眼的視点が重要なこと
- ・自分の意見とは違った意見を主張しなければならなくなった時に、事前調査を行うことで自分とは違った意見の論拠に触れることができることで、物事に対して先入観を持たないことや、持っていてそれを克服することができることを学べる点です。
- ・答えは1つではないということ。一つの物事の解釈も様々であり、間違っている訳ではないということ。その中で、自分はどうすべきか考える力を養う良い練習になると思う。
- ・(別の設問に対するものであるが) 死刑制度・国民の司法参加の問題について肯定的・否定的の両方の側面から考察することができた。物事を両面的に見る癖がついたように思う。

といった意見が述べられている。ここでも、学生自身の主観的受け止めに関する限り、我々がねらいとした能力育成について、達成感を感じた学生が少なくないことがわかる。

そして、「複眼的思考能力」については、「批判的・論理的思考能力」と同様に一というより、それ以上に一(i)客観的定量的検証は困難であり、また、(ii)「主観的達成感」それ自体がその後の能力向上のきっかけになるという点も指摘することができるだろう。

教育ディベートの効果における複眼的思考能力のこのような重要性からも、「各参加者に肯定側・否定側・審判をそれぞれ1回ずつ経験させないでは、ディベートの教育効果は大きく薄れる」という上述(2.3.4.1)の点の意義を再確認することができよう。

3.2.3 政策形成・制度設計能力

授業評価アンケート「特に学べた項目」について、「政策形成・制度設計能力」と回答した者は、わずか2名ともっとも少ない。我々の実感としても、今回の合同授業でこの能力についての教育効果が十分に上がったとは考えていない。

今回とりあげた論題のうち、第一論題の「死刑廃止」は、政策形成的視点に必ずしも適合的とはいえないものだったとも言える。しかし、第二論題「国民の司法参加」は、具体的制度設計のありようをも問いやすい論題である。一口に「国民の司法参加」といっても、陪審制・参審制・裁判員制などの多様な形態がありえ、それぞれのメリット・デメリットが異なってくる。また、進行中の司法制度改革において導入されることになった裁判員制において、裁判員の権限の範囲・職業裁判官と裁判員の人数比・裁判員の辞退事由等さまざまな制度設計上の論点³⁵があったところである。しかし、実際の試合では、これらの細かい制度設計上の論点が議論されることはほとんどなかった。

おそらく、授業の範囲の教育ディベートにおいて政策形成・制度設計的能力の育成を重視するとすれば、通常のディベート指導に加え、相応の工夫が必要になってくるのだろう。(1)ディベート指

³⁵ さしあたり参照、司法制度改革推進本部「裁判員制度の概要について(骨格案)」(2004.1.30) (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sihou/kentoukai/saibanin/pc/0130comment.html>)

導に加えて、政策形成・政策法務論に関する一般的な知識を共有しておくこと、(2)細かい制度設計を議論するのに必要な資料について、そのリサーチ方法をきめ細かく準備するか、あるいは指導者側で予め準備する、(3)ディベートのフォーマットについても、細かい点を議論しやすいような工夫（例えば質疑応答の時間を長く取るなど）を試みる(4)対案（カウンタープラン）のディベートにおける位置づけを明確にしたうえで（参照、松本（2001）、130-132頁）その提出を奨励する、などが考えられる。

3.2.4 開かれた言説・議論

上で、ディベートが口頭形式で行われることの意義の一つとして、「非＝専門家にも開かれたわかりやすい言葉」の訓練になると述べた（1.4）。今回の合同授業では法学部・大学院法学府生と他学部生の双方が参加し、また、「死刑制度」「国民の司法参加」といった法律学上の素材を論題としたため、そこでは、「論題に関して相対的に多くの予備知識を有する（ことが期待される）、いわば『専門家予備軍』としての法学部・法学部生」と「非＝専門家としての他学部生」という構図が成立することとなった³⁶。

授業評価では、特段の設問項目は設けなかったが、さまざまな記述意見欄にこのことに触れた意見が見られた。

法学部生の意見として、

- ・（「このディベート授業を通して、特に難しい点は何ですか」という質問に対して）従来同じ法学部同士で勉強するのは異なり他学部の人にもわかってもらえるよう話す事という積極的な意見が述べられている一方で、他学部生の意見としては、
- ・ディベートは難しかったけど勉強になりました。法学部の実習と合同だった点では負担も感じましたが今まで知らなかったことも学べて良かったです。
- ・法学部の学生と他学部（教職希望）生の間では論題に対する関心知識に差があると感じました。教職でどうしても法学ディベートをやりたかったならともかく合同である意義があまり見出せなかったように感じます。
- ・法学ディベート入門と一緒にやってるからかもしれないけれどやはり法律がらみの事が多かったのは、他学部生としてはつらかったです（でも、いろいろな事を調べられたのは良かったです）。教育や身近な事を論題として取り扱ってもらえるとよかったですかなと思います。
- ・最初は、法律知識もなく、どの様にすれば良いのか分からず、とまどった。でも、同じ学部の人間だけじゃなかった所が一番面白かったと思う。ただ、司法制度の論題の際現行の刑訴の流れがわからない、にもかかわらず裁判員制についてやらねばならず、辛かった。他学部生も考慮して、最初のレジュメは、詳しくしてもらいたい。
- ・法学や教育の人と授業をとる（一緒に意見を言ったり、聞いたりする）機会はないので、たいへん有意義でした。

と、積極・消極両方の意見が述べられていた。

³⁶ 司法制度改革審議会意見書は、「統治主体・権利主体である国民」と「プロフェッションたる法曹」との「豊かなコミュニケーションの場」の必要性について述べている。「非＝専門家にも開かれた言説」はその「豊かなコミュニケーション」にとっても前提となるものであろう。

おそらく、他学部生にとっては、かならずしもこれまでなじみのない法学関連の話題に新鮮さを感じると同時に、共同で議論することの難しさも感じたといったところであろうか。他方で、法学部生の中にも、上記の意見のように「他学部の人にもわかってもらえるよう話す事」の重要性を意識して努力しているものと、専門用語にとらわれて――というより、おそらくそれらの不十分な理解に振り回されて――いるように見受けられた例もあったという印象を受けた。

本合同授業では意識的に取り組むに至らなかったが、授業の範囲内でも、「非＝専門家にも開かれた言説」の訓練として、一定の効果をあげるような工夫が可能だと考えられる。チーム編成のやり方（一例として、専門知識が相対的に多い者と少ない者を組み合わせるなど）、基礎知識の共有の仕方（レジュメに関する上記学生の意見参照）などを改善していくことが考えられる。学部高年次以降の段階で、特に少人数の授業で異なる学部の学生同士が議論する本合同授業は、学生にとって珍しい経験であったと考えられる。今後このような形態の授業で行うことがあれば、この特徴を積極的に生かしていくことが求められるだろう³⁷。

なお論題Ⅱ（国民の司法参加）に関する関心について、法学部生と他学部生とに見られた大きな差異（資料2・設問(e)）は、我々にとって意外なほどであった。論題選定方法に関する再検討（上述2.3.4.1）も必要であるが、裁判員制度の現実の導入が予定され、近い将来に自分が選ばれる可能性があるような状況において、この問題に対する学生の関心がこのように低いのは、決して望ましい状況とはいえないだろう。逆説的であるがまた別の側面から、「法教育」の必要性を示すものともいえるかもしれない³⁸。

3.3 まとめ

本章では、教育ディベートが「論理的コミュニケーション能力」に対して及ぼす教育効果について、本合同授業の結果を（授業評価アンケートを中心に）振り返りながら考察してきた。またその際、クラブ活動等によるディベートの利用と2単位等の授業の枠組みによる利用とを区別した上で、後者の視点を重視してきた。ここで不十分ながらまとめると、次のようになる。

- ・「批判的・論理的思考力」については、（2単位等の）授業の枠組みでも、その「マクロ的側面」および「基本的アカデミック・スキル」に関する限り、教育ディベートの形式によるそれなりの効果が予想される。他方、「証拠資料の批判的吟味」に関しては教育効果は確実ではない。
- ・「複眼的思考能力」についても、授業の枠組みで一定の効果が期待される。また、上でもいえることであるが、能力の客観的な向上（この場合測定困難）のみならず、主観的達成感にも無視できない意義がある。
- ・「政策形成・制度設計能力」については、授業の枠組みで成果を期待するには、この能力育成

³⁷ ちなみに授業評価では法学部生から次のような感想が述べられていた。「このような他学部など、あまり知らない人とのディベートの授業、というものは、最初のコンパに参加することが大切だったと思いました。」

³⁸ 「非＝専門家にも開かれた言説」の訓練としては、本合同授業のように、ディベートそのものを中心とする授業という形態ではなく、「専門科目の授業・演習の補助ツールとしてのディベートの利用」も考えられる。3.2.1.3で挙げた例に即して言えば、例えば「刑事政策」や「法と経済学」などの授業の一環として非＝専門家に開かれた（聴衆ないし審査員）形で、死刑の犯罪抑止力に関するディベートを行うといったものである。しかし、補助的利用であっても、実効的な教育効果を上げるためには、やはり、ディベートの基本的な約束・基礎的技法を身につけておく必要がある。本合同授業においても、「イントロダクション」に3回を費したことを考えると、はたして専門科目の授業・演習時間の枠内で可能か、問題が残る。

に特化させた教育プログラムの作成が必要とされる。

- ・「非専門家に開かれた言説」については、指導の工夫次第で、授業の枠組みでも一定の効果を期待することができるだろう。

いずれにせよ、2単位等の授業という限られた時間の枠内で、これら諸効果を達成しようとする場合、そこにはトレード・オフの関係が必然的に生じる。カリキュラム上の位置づけを踏まえ、どのような能力の育成に重点をおくのかを意識した上で、授業の進め方・試合フォーマット等それぞれに対応するように設計することが求められよう。教育ディベートの利用がさまざまな授業現場で既に広まっている今日、教員に求められることは、ディベートがさまざまな能力の育成に寄与するという単なる一般論を語ることではない。自らの授業における教育ディベートの利用局面・その形式・導入方法等に意識的に取り組み、その実際の効果の検証を絶えず試みるのが望まれるのである。

「法教育」との関係で言えば、上で、授業の枠組みでも一定の効果が期待できると述べた「複眼的思考能力」や「非専門家に開かれた言説」は、高い重要性を有する。「複眼的思考能力」は法の理念の根本をなすともいえる人格の相互尊重・立場の互換性の認識とも関わるものであり、「開かれた言説」もコミュニケーション的合理性の基盤を形作るものである。教育ディベートという「実験室」と現実世界の緊張関係(3.1)を十分に踏まえ、試合のみならず準備・フォローアップ等の一連の教育過程を意識しながら、これらの能力を伸ばす指導が求められることになるだろう。

<引用文献>

- Center for Civic Education 編 (2001) 『テキストブックわたしたちと法』現代人文社
- 磯山恭子 (2001) 「研究会の考察」『全国法教育ネットワーク news letter』 第1号3-4頁
- 井上奈良彦 (2003) 「大学英語教育における『新しい』教育の試み— 一教師の実践と考察から—」『大学教育』(九州大学大学教育センター) 9号61-79頁
- 江口勇治 (2001) 「新しい法教育の基盤と方向」全国法教育ネットワーク編 (2001) 4-12頁
- 鎌田裕文 (2004) 「教職科目『社会・公民科指導法』にみられるディベート授業の影響—批判思考能力の効果測定を試み—」『大学教育』(九州大学大学教育センター) 10号
- 荻谷剛彦 (2002) 『知的複眼思考法—誰でも持っている想像力のスイッチ』講談社+α文庫
- 関東弁護士連合会編 (2002) 『法教育—21世紀を生きる子どもたちのために』現代人文社
- 菊田幸一 (1994) 『いま、なぜ死刑廃止か』丸善ライブラリー
- 木佐茂男 (1996) 『豊かさを生む地方自治—ドイツを歩いて考える』日本評論社
- 木佐茂男 (1999) 「自治体における職員の法務感覚と組織体制づくり」地方自治職員研修1999年3月号32頁
- 木佐茂男 (2000) 「判例と地方自治」判例地方自治201号6頁
- 斉藤規/今野日出晴 (1998) 『迷走する「ディベート授業」—開かれた社会認識を教室に』同時代社
- 座談会 (2000) 「法教育の可能性」月刊司法改革15号17-31頁
- 佐長健司 (編) (1997) 『社会科でディベートする子どもを育てる』明治図書

- ー 全国教室ディベート連盟（1996）『第1回ディベート甲子園 中学／高校決勝戦・全記録（「授業づくりネットワーク」別冊）』学事出版
- ー 全国法教育ネットワーク編（2001）『法教育の可能性—学校教育における理論と実践』現代人文社
- ー 高井章博（1997）「危険なディベーターたち」『世界』岩波書店1997年3月号211-216頁
- ー 谷岡一郎（2000）『「社会調査」のウソ』文春新書
- ー 高良良一（2001）「教員養成学部における法教育担当者養成の試み」全国法教育ネットワーク編（2001）
- ー 中沢美依（1996）『教育的ディベート授業入門—教室ディベートの新時代』明治図書
- ー 松村良之／武内一雄（1990）「死刑は犯罪を抑止するのか—アーリックの分析の日本への適用の試み」『ジュリスト』959号103-108頁
- ー 松本茂（1996）『頭を鍛えるディベート入門』講談社ブルーバックス
- ー 松本茂（2001）『日本語ディベートの技法』七寶出版
- ー 望月和彦（2003）『ディベートのすすめ』有斐閣

【資料1】

法学ディベート実習（担当：角松生史）
社会・公民科指導法Ⅰ（担当：曾野裕夫）

共 通 シ ラ バ ス

【授業目的】

この授業の目的は、主に法律学に関係する題材をとりあげた教育ディベートの実践を行うことを通じて、判的論理的思考能力及びコミュニケーション能力を向上させること、及び、中学生・高校生対象の授業において教育ディベートを行うための手がかりを得ることにあります。

（後者は「社会・公民科指導法Ⅰ」の受講者の場合）

教育ディベートとは、「一つの論題に関して、肯定側と否定側にわかれ、一定のルールにしたがって議論し、それを第三者（聴衆あるいは審判）がいずれの側がより説得力のある主張を展開したかの判定を下すゲーム」（中沢美依『教育的ディベート授業入門』）です。教育ディベートは、ゲーム（試合）にいたるまでの準備段階も含めて、全過程に教育的意義があります。また、各チームは肯定側・否定側のどちらの側からも議論できるように準備をすることになります。このようなゲーム及びその準備の実践を通じて、みなさんは、

- (1) 物事を異なった立場（肯定側・否定側）から見る「複眼的思考能力」
- (2) 主張を論理と証拠によって基礎づけ、また相手の主張の論拠や証拠を検証する「批判的思考能力」
- (3) 証拠資料を探索・収集・整理する「情報収集・整理能力」
- (4) 政策の実行可能性や予想される不利益などを検証した上で、よりよい政策を提示する「政策形成・制度設計能力」

などを身につけることが期待されます。

もちろん、このような能力の獲得は、皆さんの積極的参加によって初めて可能になるものです。チームで協力して、試合前の準備を十分する必要があります。そのようなチームプレーも、皆さんには貴重な体験となることでしょう。

【授業の進め方】

別紙「授業計画」参照

【テキスト】

松本茂『日本語ディベートの技法』七寶出版、2001年（¥1,400+tax）

【成績評価】

報告・ディベートへの参加、判定理由書をもととした、平常点による評価を中心とします。最後に提出してもらう簡単な感想的レポートも評価対象とします。

<資料2> 「法学ディベート実習」「社会・公民科指導法I」授業評価アンケート（抜粋）

対象：法学部生 8人 大学院法学府生 2名 法学部・法学府以外 9名（計 19名）

(c)ディベートの実習に興味がありましたか³⁹

	法学部・法学府生	他学部生	計
たいへん興味もてた	4	3	7
興味もてた	5	4	9
どちらともいえない	1	2	3
あまり興味もてなかった	0	0	0
全く興味もてなかった	0	0	0
計	10	9	19

(d)論題Ⅰ（死刑制度）の内容に興味がありましたか。

	法学部・法学府生	他学部生	計
たいへん興味もてた	4	4	8
興味もてた	5	3	8
どちらともいえない	1	2	3
あまり興味もてなかった	0	0	0
全く興味もてなかった	0	0	0
計	10	9	19

(e)論題Ⅱ（国民の司法参加）の内容に興味がありましたか。

	法学部・法学府生	他学部生	計
たいへん興味もてた	2	1	3
興味もてた	2	3	5
どちらともいえない	5	1	6
あまり興味もてなかった	1	4	5
全く興味もてなかった	0	0	0
計	10	9	19

(f)あなたはこの授業をどのように評価しますか。

	法学部・法学府生	他学部生	計
大変評価できる	4	1	5
評価できる	5	6	11
どちらともいえない	1	2	3
あまり評価できない	0	0	0
全く評価できない	0	0	0
計	10	9	19

³⁹ (c)-(f)の設問には「わからない」という選択肢も含めていたが、全て回答ゼロのため省略した

(g)ディベート授業で特に学べた項目（複数回答）

設 問	件 数
複眼的・客観的分析力	5
批判的・論理的思考力	15
情報収集・整理能力	5
政策形成・制度設計能力	2
相手の話を理解する力	10
プレゼンテーション力	5
その他	0
合 計	42

教職科目「社会・公民科指導法」にみられるディベート授業の影響 －批判思考能力の効果測定を試み－

九州大学非常勤講師 鎌田 裕文

1. はじめに
2. 教育ディベートとは
3. 思考力テスト作成の経緯
4. ワトソン・グレーザー批判思考テスト
5. 思考テスト
6. 思考テストの実施
7. 思考テストの結果
8. まとめ
9. 参考文献
10. 付録1－5

1. はじめに

本稿は米国における教育研究等を元に、日本でもこれから一層の推進が必要であると考えられる「思考力」の育成¹に教育ディベートの手法を取り入れた大学の授業がどの程度貢献できるのかについての調査として九州大学全学教育「社会・公民科指導法」授業前後に実施した測定結果を報告している。

本調査の皮切りとなった2002年度前期法学部の角松、曾野両氏担当の九州大学全学教育教職課程の学生に実施したディベートを用いた授業²の受講後アンケート回答（下記表1）をみると、授業で学生が最も学べたと思った項目の最上位が「批判的・論理的思考力」であった。このアンケート回答項目は両指導者が同授業の教育効果として授業概要に掲げていた項目の1つであり、また日本の教育ディベートの発信源ありディベート教育が盛んな米国の研究報告でも同項目が教育目標、及びその効果の上位項目として頻繁に挙げられている（William, D.E., McGee, R.M., & Worth, D. S., 2001, p.198-209；井上尚美, 1998, p.137）。

この他のディベート授業の指導者、受講者の間でもこの回答結果項目の「批判的・論理的思考力」が教育効果として一般的に認識されており、またディベートが盛んな米国ではその認識は更に一般的である。そのような認識がなされている「批判的・論理的思考力」が実際に教育効果として育成されているのかを分析することが本調査の研究目的の1つである。この効果測定の方法としては、米国で最も頻繁に用いられているワトソン・グレーザーの批判思考テスト（Watson & Glaser, 1980）等を参考に著者が作成した「思考テスト」（Kamada, 2000, p. 4 - 5）を用いている。

結論として、大学1学期の授業時間（約20時間）では採用した測定テスト結果からディベート授

¹ 道田2000年の中で「前略－自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力－後略」（中央教育審議会, 1996, p. 1）や「自らの将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」（大学審議会, 1998, p.31）等とある。また、日本の社会科での評価の観点として文部科学省調査官の安野功は「社会科教育」－社会科の絶対評価－2002年9月増刊号の中で、『1.「社会的事象への関心、意欲、態度」＝社会的事象に関心を持ち、それを意欲的に調べること [社会的な思考・判断] を通して社会の一員として自覚を持って責任を果たそうとする。社会的事象から学習の問題点を見出して追求、解決し、社会的事象の意味を考え、適切に判断する。2.「観察、資料活用の技能・表現」＝社会的事象を的確に観察、調査したり、各種の資料を効果的に活用したりするとともに調べたことを表現する。3.「社会的事象についての知識・理解」＝社会的事象の様子や動き、特色及び相互の関連を具体的に理解している。』の3点を社会科教育目標に掲げている。

² 九州大学全学教育平成14年度前期開講「法学ディベート実習」（角松）／「社会・公民科指導法Ⅰ」（曾野）の授業概要は、同紀要別頁参照。

表1. デイバート授業後の学生の効果認識

順位	選択肢の回答項目	(回答数)	全体に占める割合
1	批判的・論理的思考力	15	35.7%
2	相手の話を理解する力	10	23.8%
3	複眼的・客観的分析力	5	11.9%
4	情報収集・整理能力	5	11.9%
5	プレゼンテーション能力	5	11.9%
6	政策形成・制度設計能力	2	4.8%
7	その他	0	0.0%
合計		42	100.0%

業で「批判思考能力」全体が向上したという顕著な結果は現れなかった。但し、本研究で比較した非デイバート授業に比べデイバート授業の「思考テスト」の点数が若干ではあるが平均点で上回っていた。

一方、学生がデイバート授業を通じて何を学べたと認識しているかについては、表1のような回答結果が得られている。2002年度前期開講「法学デイバート実習／社会公民科指導法Ⅰ」（法学部角松，曾野合同授業）におけるアンケート結果として、「デイバート授業を受けて特に何が学べたと思いますか」という選択式質問に対し下記の回答結果を得た。回答者は、九州大学法学部学生19名。

2. 教育デイバートとは

教育デイバートの起源は、古代ギリシアの紀元前5世紀のプロタゴラスにまで遡るとされている。また、日本では英語の *debate*（付録1）という語が明治10年代に福沢諭吉によって討論と訳出されて以来、大学を中心に英語と日本語の討論大会が行われてきた記録が先行文献にみられる。第2次世界大戦直後には朝日新聞社主催で *debate* 形式の朝日討論会等も数年間行われ、1950年代から大学生のクラブ活動で行う競技として全国の英語研究会（ESS）の間で英語デイバートが一定の普及を見せ、今日に至っている（以上 Inoue, 1994を参照）。

また、デイバートが討論会（*debate forum*）・討論ゲームの意味で詳しく辞典に紹介されたものとしては1969年の大日本百科辞典13巻（三井，1969）³等が初期のものである。その後、日本語によるデイバートは80年代から主に企業・自治体研修として導入され始めた（松本侑子，1991，p.64-72；デイバート普及委員会，2000）。90年代に入ると1995年日本デイバート協会が日本語のデイバート全国大会を開催し、96年には全国教室デイバート連盟が全国の中学生・高校生を対象とした日本

³ 1969年『大日本百科辞典』第13巻の三井為友著によると、討論会（*debate forum*）とは「問題について、賛成側、反対側の両方に分かれて意見を戦わせ、勝敗を決しようとする集会。実際生活上で、見解に対立をきたした時に、両者が対決する目的で開かれるが、これが成果を収めるには、ゲームとしての討論会に習熟する必要がある。ゲームとしての討論会は、各種の形式があるが、明確なルールを決めて行う。賛否両陣営の人数を同じくし、持ち時間を同じくする。このためタイム・キーパーを立てる。発言の順序も、質問応答や反論の方式も決められる。1人以上の審判が、公平に採点し合計する。また、多数の聴衆が、討論の前と後とで、賛否の意見をどう異動させたかを測定する方式もある。」とある。

語全国ディベート大会を開始した。このころから、国語、社会科や総合的な学習の時間等で日本語ディベートの手法を取り入れた授業報告書の数が書店等でも確実に増えてきている。本稿の調査対象である教育ディベートの各授業内容はこれらの流れを汲むものである。具体的な授業内容に関しては九州大学で使用された授業概要を参照（角松・曾野・鎌田，2002）。また、これらディベート授業の指導者である九州大学の角松，曾野，鎌田3人の指導テキストは『日本語ディベートの技法』（松本茂，2001）⁴を使用している。詳しいディベートの方法と実践の内容は鎌田（2000，p. 18-42）を参照。

3. 思考力テスト作成の経緯

著者が、この教育ディベート効果の研究を開始したのは7年前の1997年からであった。当初の調査対象には大学生も含まれていたが主な対象は就業社会人であった。著者の調査以前に大学生の教育ディベートによる批判思考能力を測定した先行研究としては、アメリカ（Colbert, 1987, 1993；Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999；Williams, McGee & Worth, 2001）や恐らく日本ではこの種で唯一の調査である大学生英語競技ディベート経験者（ESS 部員）への調査（Usui, 1992, p. 32-41）⁵結果等がある。

著者がテスト以外で調査方法として用いたのは、授業前後のアンケート調査とその回答項目の聴き取り追跡調査である。尚、アンケート調査の効果項目の各選択肢は1998年から99年の2年間の自由記述式の回答で得られた上位項目の表現を統一する形で作成している。これまで大学生に対する日本語教育ディベートの影響に関するこの種の調査は他に確認できていないため、ここでは関東の企業大手4社525名と九州の団体職員266名の回答結果（鎌田，2000，p. 57）を合わせたもの（2001年8月22日作成）を表2に紹介している。ここでも回答の最多項目は「論理的思考・表現」であり、この関東・九州の団体調査結果全体の33%を占めていた。これらの回答結果を踏まえて、教育ディベートが本当に論理思考の向上に効果があるのかどうかを検証するため、その標準評価テストがないかを探った。

文献調査の結果、米国の先行研究の多くと、日本では井上尚美の研究（井上，1983）等でワトソン・グレーザーの「批判思考テスト」（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson & Glaser, 1964)）が「論理・批判思考力」測定として頻繁に適用されていることが確認できた。

この先行研究調査結果を踏まえて、著者がそれまで試行したGRE（アメリカ大学院向け入試問題の1つ）の論理テスト和訳版の測定使用（鎌田和訳，1999年）を断念し、ワトソン・グレーザー

⁴ 教育ディベートの定義として、その授業テキストの著者松本茂は「一つの論題に対して合対立する立場を取る話し手が、聞き手を論理的に説得することを目的に客観的な資料に基づいた議論を展開し、終了後に聞き手（審査員）が判決を下すプロセスのこと。」（松本茂，1997，266-267頁）としている。また、教育ディベート以外の辞典の定義で「公けの討論」とか「賛成・反対に分かれて行う」以外はほぼディスカッションと同義で掲載されている場合も多い。

⁵ 日本の大学生でESS（英語研究会）に所属する総数51名（ディベート経験者23名とディベート未経験者28名）をワトソン・グレーザーの批判思考テスト日本語版（臼井訳）で比較調査している。結論として英語競技ディベート経験者が有意な得点差（平均点で5.1点上回る）を出したとしている。但し、この調査の競技ディベーターとは大抵が毎日1日の数時間をディベート活動に費やしており、これらの層をそうでない学生との1年間の差で比較しているため本研究の授業時間とは比較にならない程多くのディベート経験を被験者は有している。また調査対象には大学院生も含まれており、被験者の学年の幅の統制ができていない等この結果には不確定要因がかなり含まれる。このようにディベートの効果を検証する調査とはいえないが、ディベート経験が批判思考力向上に繋がる点を示唆している点で意義がある。

表2. 社会人ディベート研修のアンケート回答の結果
(全体の割合は少数点以下第1位で四捨五入)

順位	選択肢の回答項目	(回答数)	全体に占める割合
1	論理的思考・表現の大切さがわかった	397	33%
2	傾聴の意義とその価値が理解できた	314	26%
3	問題の発見/その解決方法がわかった	242	20%
4	情報の収集・分析の方法がわかった	236	20%
合計		1,189	100%

質問内容：「ディベート研修を受けてどのようなスキルが得られたと思いますか」

回答者：入社5～10年目職員 調査対象数：751名（回答数は複数回答）

講座：1997～1999年の関東某大手4社と九州4団体の職員ディベート入門研修（2日間/15時間）

のテストを和訳した前述1992年臼井のテストを実験的にディベート授業の効果測定テストとして試行してみた。ところが文章が米国の生活が背景にある等受験者が背景知識の有無の要素で制限時間内に回答し終わらない場面が多く見られた。そこで、ワトソン・グレーザー批判思考テストの設問や評価基準を基に1999年から2001年まで3年間の試行期間を経て新たな日本語版の論理・批判思考テストを2001年3月「思考テスト」⁶と称して完成させ使用することにした。尚、思考テストの各設問項目については付録2を、その設問の類似問題例（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form A・B, 1980, 2-8）に関しては付録3を参照のこと。

4. ワトソン・グレーザー批判思考テスト

著者が思考能力の測定テスト作成に当たり参考にした前述ワトソン・グレーザー批判思考テスト1980年版は、質問数が80題で40分を目安に回答し終える形式になっている。テストの設問は全て選択肢の中から解答を1つずつ選ぶ形式である。但し、制限時間はあくまでも目安で時間を制限しない測定法も考えられている。このテストは思考力の測定を目標とし、基本的な形式論理の知識とより妥当な分析能力を測ることを理論上目的としたテストである（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form A・B Directions, 1980）。テストは14歳以上の知識があれば誰でも理解可能な質問で構成されており（井上, 1998, p.150）、批判思考力を測定するためのテストとしては最も広く用いられている（井上, 1998, p.150; Mcpeck, 1981, p.132; Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999, p.20）。

また、このテストの実際上の目的としては「—前略—民主主義社会における市民が毎日の生活の中で仕事をしたり新聞や雑誌を読んだり、多様な社会的問題に関する演説を聴いたり討論に参加したりすることなどにおいて接するものと同じような内容である」（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, 1964, p.2. 佐長（2002）和訳）とされている。

⁶ この「思考テスト」は完成までに九州大学大学院言語文化研究院の井上奈良彦教授とウルフギヤング・ミヒェル教授に内容の確認を、また富士常葉大学流通経済学部の鈴木克義助教授と福岡工業大学社会環境学部の池田賢治講師の英語・ディベート授業で使用した。以上の他にも本思考テストは著者が非常勤講師を担当している専門学校時習館、朝日カルチャーセンター、(株)大栄総合教育システム、その他、福岡ディベート研究会、福岡市国際交流協会等に予備試行点検として実施した。また、「思考テスト」の実際の問題文の公開については、同一の問題文を今後しばらくの間利用予定であり、テスト実施に制約を及ぼすおそれがあるため本稿には掲載していない。但し、同テストの基となったワトソン・グレーザーの批判思考テストの問題の例題を各設問毎に参考例として巻末付録3に紹介している。

同テスト概説の批判思考の各16題の設問内容をみると1. 推論（データから物事の真偽を正しく推論する）、2. 前提の認知（主張の仮設や前提の考えを明確化する）、3. 演繹（結論を与えられた情報や考えから正しく導く）、4. 解釈（情報を吟味し物事を正しく判断する）、5. 議論の評価（議論の論拠を正しく判断する）とある（Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, 1980, p. 2）。

このワトソン・グレーザー批判思考テストの測定方法に対する主な批判としては、哲学的・論理的な考えを中心に作成されており心理学・教育学的な側面の測定が難しい（McMillan, 1997）等学問分野の相違の問題の指摘や、推論能力等の定義が現実に即していない（Mcpeck, 1981, p. 133-134）等批判思考の定義の相違に関するもの、文章問題では数学のように完全に正しい解答は導けない（Mcpeck, 1981, p. 134）等論理力以外の要素である個人の既存知識介入等の可能性、また、回答方法が筆記形式である点や価値評価の欠如に対する批判として同テストは非現実的（佐長, 2002, p. 4）等がある。

このような批判はあるものの、ワトソン・グレーザーのテストは、現実的なテストとしては十分なものと考えられる⁷。単独テストとして批判思考の領域を適切に網羅できており、測定法として客観性の点で十分な信頼性（adequate reliability）がある、課題としては実施の妥当性（validity）であろう（Greenstreet, 1993；Hill, 1993）。紙媒体（ペーパーテスト）で批判思考をテストする妥当性に関しては批判思考を如何に定義するか次第であり、受験者がその回答形式を承知した上で受験するのであれば測定は十分妥当である（Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999, p. 20, 鎌田和訳）。

また、テストについて全米で権威ある年鑑 *Buros* の中の Hovland の評として『「このテストに含まれていない批判的思考の能力があるはずだ。例えば隠された大前提を見つけることとか、信頼度を異にする様々な情報の源について、など。—中略—しかし全体としてみると、このテストは有効（effective）である」と述べている。なお、*Buros* 1972年版には、このテストに関するこれまでの研究が合計109挙げられている。』（井上, 1998, p. 151）。これだけ多くから研究対象とされているのは、1946年の初版よりこのテストが改定されながら半世紀以上に渡り実際に使用され続けている故であろう。

最後に APA（アメリカ心理学会）が1995年に発行したテストの有用性の規準を紹介しておく。『「テストあるいはテスト適用の許容性の評価は、この文書にあるすべての主要な規準を文字通り満足させることではないし、また、許容性は点検表を使用することによって決定されないのである。特定の状況は個々の規準の重要性に影響するのである。個々の規準は切り離して検討すべきではない」（APA, p. 12）』（バックマン・パーマー, 1996, p. 147）

5. 思考テスト

前述のワトソン・グレーザーテストを元に、その和訳テストの予備試行テストを主に九州大学の学生と社会人を対象に行ってきた。その主な目的は設問内容、受験者の表現の理解度、点数の妥当

⁷ 「言語テスト作成法」によると「使用有用性（usefulness）の特質を検討する際に、次の2つの極端な状況は避けなければならない。1. すべての特質が最高水準を達成していなければならない。あるいは達成できるとする非現実的な期待。2. これらの特質の1つあるいはそれ以上を優先させ、他のものを事実上排除しているという批判から逃げられない状況。」現実的なテスト評価のあり方を示唆している（バックマン・パーマー1996年 p. 146）。

性、テストの時間配分等の検証のために、約2年間でテストの改善を図った。その結果最終的に試験時間を30分とし、設問はワトソン・グレーザーテスト5項目の内容を踏襲する形で出題数を29問にした。出題数をかなり削減した理由は内容をより丹念に考えて回答してもらう意図と、前述の臼井(1992)和訳版予備テストの試行結果の難しさ等から総合的に判断した。

作問の素材は、日本人が一般的に読む新聞をその主な題材とした。世界で最も購読数の多い2紙の『読売新聞』と『朝日新聞』の記事で極力専門的な知識が介入しないような記事を数年間かけて選定し、記事内容の選定ではワトソン・グレーザー批判思考テスト5項目に合致しそうなものを適用した。

6. 思考テストの実施方法

本調査報告では九州大学で実施した「思考テスト」の結果を主に報告する。調査時期は2002年度の前期と後期である。調査対象の授業は思考テストの得点分布調査として、2002年度前期開講の井上奈良彦「英米言語文化演習Ⅰ」,「英米言語文化演習Ⅱ」,「インテンシブ英語演習Ⅰ」⁸の1英語,及び2英語ディベート授業と角松・曾野「法学ディベート実習」・「社会・公民科指導法Ⅰ」の1合同日本語ディベート授業,角松「法政基礎演習Ⅰ」法学部の1授業,鎌田「社会・公民科指導法Ⅱ」の1日本語ディベート授業の計6授業の其々開講初日に実施した思考テスト結果を参考にした。

一方,批判思考力の効果測定調査としては同年後期の同時期に開講された角松「法政基礎演習Ⅰ」(付録4)受講者1年生16名(非ディベート授業)と鎌田「社会・公民科指導法Ⅱ」(付録5にディベート授業内容の紹介を兼ねてより詳しく掲載している)ディベート授業受講者2~4年生10名(ディベート授業)の授業前後に実施した其々計2回の思考テスト結果を比較している。

尚,角松の「法政基礎演習Ⅰ」を除くと,全てこれら調査対象授業は必修か選択必修科目の学生が対象であり,所属学部は文系が大半ではあるが全て全学教育のクラス編成である。よって,授業の影響を比較する上で大きな要因の1つと考えられる特定志向集団の人格的性向による各授業間のテスト結果への影響は,文系の学生が大半と言う以外の影響は少ないものと思われる。但し,「社会・公民科指導法」等教職科目に関しては,必修ではあっても取得する年次に学生の裁量が入り得る等の個人の性向の影響は否めない。

7. 思考テストの結果

著者のこれまでの大学生に対する「思考テスト」の得点分布調査として,前述の九州大学授業群とは全体の平均点で一様でない点もあるが,富士常葉大学と福岡工業大学(共に2002年度後期)の英語・ディベート授業の同テスト結果を得点分布で比較している。この予備調査のテスト結果は両授業とも正規分布に近いベル・カーブ型に分布しており,平均得点も両大学でほぼ一致していた⁹。また,本稿の調査対象である九州大学の前述井上の3授業,角松の授業,角松・曾野の合同授業,鎌田の授業の平均点を見ても20点(少数点以下第1位で四捨五入)近辺で全体の平均得点が一致し

⁸ これら井上「英米言語文化演習Ⅰ」,「英米言語文化演習Ⅱ」,「インテンシブ英語演習Ⅰ」の授業内容に関しては,九州大学オンラインシラバスの科目一覧に紹介されている授業概要を参照のこと。

ており、若干各得点毎の人数にばらつきはあるが其々ベル・カーブ型を描いていた(図1～3参照)。これらテストの得点分布の比較結果から、平均点は各大学ではほぼ一致しており得点分布もほぼ正規傾向を示していることが確認できる。一方、九州大学の調査群は各授業で異なる学年構成だが、1回目のテスト時の6グループの平均点はほぼ等しかったので、授業前の年齢差の要因が授業後(2回目のテスト時)の「思考テスト」の平均点の結果に大きな影響を与えることはあまりないものと考えられる。

下記の表3、4に今回の調査対象6授業のテスト結果を示している。また、図1、2、3が其々表3の英語、英語ディベート授業、日本語ディベート授業の分布傾向の参考図である。その他3授業の図も同様にベル・カーブ型の分布図を形成していた。

表3 九州大学2002年度前期に実施した「思考テスト」の結果とその参考図

英米言語文化演習Ⅰ(水2限)	英米言語文化演習Ⅱ(火1限)	法学ディベート/社会・公民科指導法Ⅰ(金2限)
実施日: 4月17日(53名)	実施日: 4月23日(40名)	実施日: 4月19日(30名)
(1～2年生) 全体平均: 19点	(1年生) 全体平均: 20点	(2～4年生) 全体平均: 20点

図1

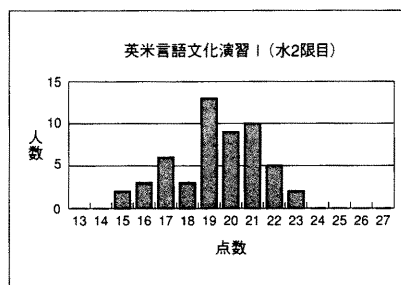


図2

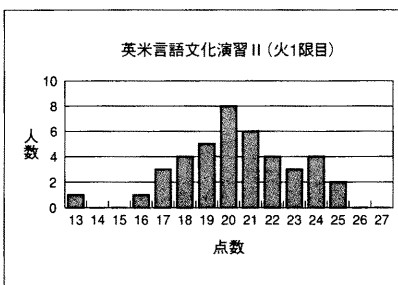


図3

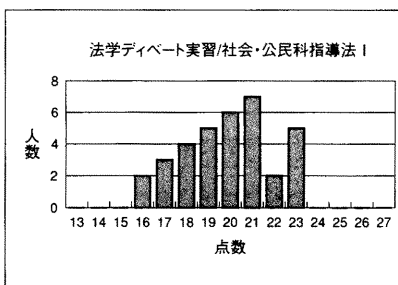


表4 その他の九州大学2002年度前・後期の授業に実施した「思考テスト」の結果

インテンシブ英語演習Ⅰ(水3限)	法政基礎演習Ⅰ(金4限)	社会・公民科指導法Ⅱ(金2限)
実施日: 4月17日(25名)	実施日: 10月11日(15名)	実施日: 10月11日(10名)
(1～2年生) 全体平均: 20点	(1年生) 全体平均: 18点	(2～4年生) 全体平均: 19点

次に、同時期に調査を行った非ディベート授業とディベート授業の比較調査結果をみると、非ディベート授業「法政基礎演習Ⅰ」とディベート授業「社会・公民科指導法Ⅱ」の学生の平均点の変化の間には大きな差はみられなかった。第1回目から2回目のテストで法政基礎演習Ⅰのクラスは29

⁹ 「言語テストの基礎知識」によると「一前略一観察対象者が約30あれば、事象は正規分布(もし本当に正規分布しているならば)に近づくというのが一応の目安である。一中略一総合的な言語能力テストを測定する集団規準準拠テスト(NRT)を開発する場合、テスト開発者はできる限り多くの標本を集めて正規分布になるよう最大限努力すべきである。得点が正規分布曲線を作り出すことはNRTの大きな目的のひとつなのである」(J.D.ブラウン1999, p.145-146)とある。富士常葉大学の鈴木克義30名と福岡工業大学の池田賢治32名の英語ゼミとディベート授業の1～2年生に対して実施した「思考テスト」の両大学の平均得点はほぼ同じで、九州大学の同テストの平均得点とは少し差はあったが両大学群ともほぼ正規分布のベル・カーブ型に得点が分布していた。その得点結果とその分布図の掲載は両担当教官の許可を得ていないためここでは掲載していない。

点満点のテストで1.1点（少数点以下第2位で四捨五入）伸びていた。一方、社会・公民科指導法Ⅱのディベート授業は1.6点の伸びであった。得点差は0.5点で百分率に直しても1.7点の差しかなかった。

結論としてこの対照群の得点差から、ディベート授業による「批判・論理的思考力」全体が向上しているという結論は導けなかった。表5にその結果を、図4、5に其々の1、2回目のテスト得点分布を示している。また、この比較調査授業の学生が他の受講科目の影響を受けている可能性や双方の調査対象者の数が少ない点等他の介入要因も考えられる。但し、第2回目授業後のディベートと非ディベートの得点の伸び率では前者が1.7%上回っていたという興味深い数値も認められた¹⁰。今後この得点差の傾向が複数の統制・実験群の間の比較調査から一様に得られ、かつ長期間調査を繰り返しても同様の傾向を示せば、横断的な面¹¹から教育ディベートの効用があるとの推測は可能かもしれない。

表5 九州大学2002年度後期授業前後の「思考テスト」の結果

非ディベート授業(「法政基礎演習Ⅰ」／金4限目)	ディベート授業(「社会・公民科指導法Ⅱ」／金2限目)
実施日：1回目=10/11 ? 2回目=1/31(15名)	実施日：1回目=10/11 ? 2回目=1/31(10名)
全体平均： 17.8点 ? 18.9点(1.1増加)	全体平均： 18.6点 ? 20.2点(1.6増加)

図4

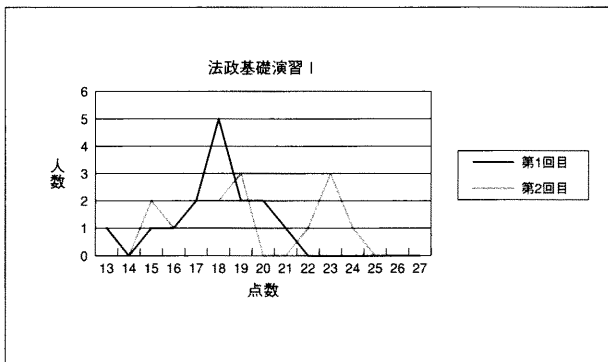
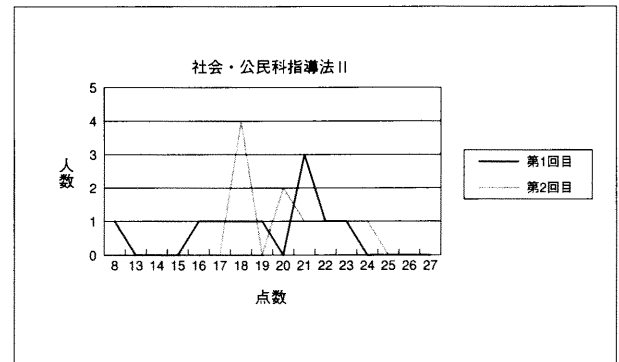


図5



最後に、この「法政基礎演習Ⅰ」(非ディベート授業)と社会・公民科指導法Ⅱ(ディベート授業)全体の得点傾向から2回目のテストで5点以上伸びた層の傾向を設問項目別に少しみてみると、法政基礎演習Ⅰの学生は設問4・5「文の推論：論拠の評価」(事実の関連からより確からしい推

¹⁰ また、2003年度後期のディベートを用いた「社会・公民科指導法Ⅱ」授業開始時と終了時の「思考テスト」の平均得点結果でも、1回目から2回目で29点満点中2.3点の伸びを示し、百分率に直すと7.93点の上昇を記録していた(調査対象者7名：1回目平均得点(少数点以下第2位で四捨五入)=18.3点、2回目=20.6点)。

¹¹ ロングマン応用言語学辞典 p.89によると横断的研究(cross-sectional study)とは「言語の特定の問題や側面(たとえば言語時制の体系の用い方)を測定したり研究したりするために、ある一時点で異なった個人や被験者の集団について調査研究すること。この方法は、個人や集団が一定期間にわたって(たとえば、時制の体系の用い方がどのように変化し、年齢と共に上達するかを研究するために)研究される縦断的(longitudinal method)と対比される。」前述の米国の批判思考能力と教育ディベート等の比較測定の先行研究(Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999, p.20)等でもこの横断的測定と縦断的測定の両方が用いられている。また、著者の同年代の社会人27名(日本語ディベート継続受講者：練習試合含め20回程度10名とディベート非経験者17名)を対象に実施した予備調査の同テスト比較結果でも、29点満点で継続者が5点平均点で上回っていた(Kamada, 2000, P.7)。調査対象者の少なさと、年齢以外の比較対象の関係因子例えば、ディベート受講前の個人の性向の影響等が介入している可能性は否めないが、相対的に継続者の平均点がかなり上回っていた。この予備調査の結果や今回の研究結果等から、この種の調査を横断的に同じ学部、専攻、職種等に拡大していき、同様の結果が一様に得られればディベートの批判・論理思考力への効用が示唆できるのではないだろうか。

測を行う)が顕著に伸び、社会・公民科指導法では設問3「統計の推論」(より客観的な判断のため正確に数字等を捉える)の伸びが大きかった。ディベートの実践ゲームでは統計による証拠資料を頻繁に用いることがこの変化に影響しているのかもしれない。

また道田2000年米国の批判思考テストによる大学生の教育効果報告(討論やディベートの授業は調査対象として言及されていない)では、特定の専門分野や特定の大学経験によって批判思考能力が向上することは難しいとされている。主な理由としては1学期の短期間では効果が現れ難いこと、また長期の調査は複数の要因が絡むため特定の要因が影響を与えると断定するのは難しいこと等を挙げている。その中でもワトソン・グレーザーのテスト調査によるものではないが、大学入学から1年間の批判思考力効果で有意差を生じさせた因子として、「取得単位時間の長さ」が挙げられていた。学習に熱心な学生群に正の有意差が現れたという事である(道田, 2000)。

確かに、担当講師の著者からみてディベート授業に真剣に取り組んでいた学生層が比較的得点も高い伸びを示しているという印象を持った。一方、非ディベート授業の担当講師の中には必ずしもテストの得点と授業の取組みが一致していないような印象を持った場合もあるようである。一概には言えないが、この印象の違いから必ずしも全般的に学習に熱心な学生ではなく、教育ディベートに特に熱心な学生が批判思考力が向上するのではないかという仮説が、今後の調査に向け新たな希望となった。

8. まとめ

今回の社会・公民科指導法に教育ディベートの手法を取り入れた授業では、授業後アンケート回答でみる限り、米国と同様に「批判的・論理的思考力」の向上を挙げた学生が最も多いことがわかった。但し、大学1学期の授業を「思考テスト」を中心に調査した結果からは、米国等で指摘されている(Boyer, 1983, p.9)思考力向上の効果は、教育ディベートを用いた授業から確認することまではできなかった。

これらのことから、少なくとも意識面においては年間半期の教育ディベート授業は学生の「批判的・論理的思考」に好影響をもたらしていると考えられる。しかし、半期(週1回の授業が10数回程度)の授業で学生の思考能力が論理的・批判的に育成されるということまでは今回の調査では判明しなかった。

本稿執筆によりこれからの課題として、測定手段である思考テストの改善、調査方法の更なる信頼性の確保(異なる大学、学部、学科等の横断的な層の比較調査、より長期に渡る授業や競技活動者に対する縦断の効果測定の継続調査、同一講師の異なる授業での結果比較等)、ディベート授業の更なる推進による調査対象者の拡大、思考テストの各設問結果のより詳細な量的・質的な分析等が特定できた。

参考文献

- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S., & Loudon, A. (1999). A Meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking, *Communication Education*, 48, 18-30.
- バックマン, L.F.・パーマー, A.S.(2000).『言語テスト作成法』. 大友賢二訳・ランドルフ・スラッ

- シャー監訳. 東京：大修館書店.
- 別所 英吾. (1998). 「研修アンケート綴り97-98」. 東京：財団法人社会生産性本部.
- Boyer, E. L. (1983). *High school: A report on secondary education in America*. Harper & Row.
- ブラウン, J.D. (1998). 『言語テストの基礎知識』. 和田稔訳. 東京：大修館書店.
- Buros, O.K. (1972). *The Seventh Mental Measurements Yearbook*, Gryphon Press. (5 : 783).
- 中央教育審議会. (1998). 「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について—子供に『生きる力』と『ゆとり』を」. 中央教育審議会第一次答申.
- Colbert, K. R. (1987). The effects of CEDA and NDT debate training on critical thinking ability. *Journal of the American Forensic Association*, 23, 194-201.
- Colbert, K. R. (1993). The effects of debate participation on argumentative and verbal aggression, *Communication Education*, 42, 206-214.
- 大学審議会. (1998). 「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学（答申）」.
- Greenstreet, R. (1993) Academic debate and critical thinking: A look at the evidence. *National Forensic Journal*, 11, 13-28.
- Hill, B. (1993). The value of competitive debate as a vehicle for promoting development of critical thinking ability, In A. Gill (Ed.), *CEDA yearbook 14* (pp. 1-22), Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Inoue, N. (1994). Ways of Debating in Japan: Academic debate in English Speaking Societies (Doctoral dissertation, University of Hawaii). *Dissertation Abstract International*, 56 (02), 534.
- 井上 尚美. (1974). 「批判的思考力テストについて」, 『読書科学第27巻』, 65・66号, 108-115.
- 井上 尚美. (1998). 『思考力育成への方略』. 東京：明治図書.
- 鎌田 裕文. (2000). 「日本における社会人ディベート研修」. 九州大学修士論文.
- Kamada, H. (2000). Influences of Debate Training on its Participants: Effects of Critical Thinking Abilities (Conference report paper) at the 31st Annual Convention of the Communication Association of Japan, Tokyo: University of Tokyo Keizai.
- Kawashima, T., & Klopf, D. W. (1973) *Winning Debates*. Tokyo: Gaku Shobo.
- 石井 敏・他 (編). (1997). 『異文化コミュニケーションハンドブック—基礎知識から応用・実践まで』. 東京：有斐閣.
- 松本 茂. (2001). 『日本語ディベートの技法』. 東京：七寶出版.
- ディベート普及委員会 (編). (2000). 「日本語ディベート研修の現状と今後」. 東京：日本貿易振興会.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies, *Research in Higher Education*, 26, 3-29.
- Mcpeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson.
- 道田 泰司. (2000). 「大学は学生に批判的な思考力を育成しているか？—米国における研究の展望—」, 『琉球大学教育学部紀要』, 56, 369-378.
- 松本 侑子. (1991). 「ディベート組織が日本を変える」, 平成義塾, 23,, 64-72.

ジャック, リチャーズ・ジョン, プラット・ハイデイ, ウェーバー (編). (1998). 『ロングマン応用言語学用語辞典』. 東京: 有斐閣.

同書. 252.

佐長 健司. (2002). 「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの検討」, 『自由研究』Ⅱ-2-(4).

曾野裕夫・角松生史・鎌田裕文. 「法学ディベート／社会・公民科指導法Ⅰ」・「社会・公民指導法Ⅱ」, 授業概要.

Usui, N. (1992). Effect of debate training on critical thinking ability: A Japanese case, *Debate Forum*, 8, 32-41.

Watson, G., & Glaser, E. M. (1964). *Critical Thinking Appraisal Form YM & Manual*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Watson, G. & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form A & B Directions*. San Antonio, TX: The PSYCHOLOGICAL CORPORATION. 2 - 8 .

Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Critical Thinking Appraisal Manual*. San Antonio, TX: The PSYCHOLOGICAL CORPORATION. 1 -14.

William, D. E., McGee, R. M., & Worth, D. S. (2001). University students' perceptions of the efficacy of debate participation: An empirical investigation. *Argumentation and Advocacy*, 37, 198-209.

付録(1). 英語の debate の定義について

以下にディベートの盛んなアメリカの英英辞典の debate の定義を紹介している。今回、著者が debate の定義を英米の複数の辞書や辞典で調査していて、特に以下 (debate) 下線部の定義が、discuss, argue, dispute 等他の類似語との違いをよく表わしていると感じた。

{ OF debatre F debattre de + batuere = to beat }

debate (v) ① to engage in strife or combat. to fight, contend, quarrel. to dispute; hence to deliberate, to discuss examined by considering or stating different arguments.

② to strife to maintain by reasoning, to dispute, to contest. to discuss or to argue for and against by considering or stating the argument on both sides.

③ to discuss with one's self.

Synonym; argue, dispute, controversy. { OF debatre F debattre de + batuere = to beat }

(discuss) = examine by presenting considerations pro and con. (討議)

(argue) = adduce arguments or reasons in support of one's cause or position. (論争, 議論)

(debate) = to argue formally or publicly [as opposing parties] or something to deliberate with one's own.

(公の場で賛成派と反対派に分かれ議論すること。或いは、公の是非を自問自答すること)

(dispute) = to imply contentions or heated argument. (討論, 争議)

“Webster New International Dictionary”. 1910. Merriam. U.S.A.

付録(2). 2001年3月作成「思考テスト」(テストの解説文から一部抜粋)(思考テスト/29問・回答時間(30分))

目的: 物事をより正確かつ具体的に思考・理解し、日頃からよく吟味した上で物事の判断を行っているかを確認するテスト。

設問：全部で7項目29問（1問につき約1分間での回答を目安）	（WGCT1980の各設問項目／各16問）
項目：問い1, 2 = 定義, 因果関係(既存知識を生かし原因と結果の関係を理解する)	2問：=問4(解釈)
問い3 = 統計の推論(より客観的な判断のため正確に数字等を捉える)	5問：=問1(推論)
問い4, 5 = 文の推論(事実の関連からより確からしい推測を行う)	10問：=問5(議論の評価)
問い6 = 前提認識(主張, 意見の前提を吟味し誤った判断を避ける)	6問：=問2(前提の認知)
問い7 = 演繹証明(妥当な結論がある事実と考えから証明する)	6問：=問3(演繹)

参考にした文献等

朝日新聞朝刊記事2001. 2. 28. (天声人語) / 同記事2000. 2. 22. (社会欄) / 読売新聞朝刊1994. 8. 1. (中記事)
 Usui, Naoto. 1992. "EFFECT OF DEBATE TRAINING ON CRITICAL THINKING ABILITY JAPANESE CASE." *Debate Forum*. 8.
 Watson, Goldwin, and Edward M. Glaser. 1964. *Critical Thinking Appraisal*. New York.: Harcourt Brace Jovanovich.
 Watson, Goldwin, and Edward M. Glaser. 1980. *Critical Thinking Appraisal*. San Antonio.: The Psychological Corporation.

付録(3). (ワトソン・グレーザー批判思考テスト1980年版様式A・B / 80問・回答時間(40分) 設問例題 / 鎌田訳) 問1 = 推論 (Inference)

設問) この設問1では、まず最初に設問の文章が提示されます。回答者はこの文章の中の事実は全て正しいものと仮定して読んでください。次に、その文章に関する5つの推論文が提示されています。回答者はその各推論文を読み5つの確からしさの度合い「真・多分真・不明・多分偽・偽」の中から最も妥当と判断したものを1つ選び、其々の解答を記入してください。

問1の問題例：設問) 『先週末、中西部の町で開催された学生集会に200名の学生が参加した。この集会では人種問題と恒久的な世界平和の実現という2つのテーマで議論が繰り広げられた。これらのテーマは参加した学生達が現在世界で最も重大な問題として選んだものである。』

推論文1：この集会に参加した学生達は同世代の学生達に比べ人権・平等の社会問題についてより強い関心を持つ。

推論文2：参加した学生の多くは、自分達の学校ではこの種のテーマについて議論した経験が全くない。

推論文3：この集会には全米各地の学生が集った。

推論文4：学生は主に労使間の問題をテーマに議論した。

推論文5：学生の中には、人種問題と世界平和の実現について議論することが重要だと感じている者がいる。

正答1 = 多分真 (理由 = 自分達で決めたテーマであり、週末にわざわざ集まって議論するくらいなので、当然大部分の学生は強い関心を持つはず。但し、たまたま暇を持て余して来た学生も中にはいるかもしれない)

正答2 = 多分偽 (理由 = 正答1の理由の前文と同様の理由で、事前に学校でも誰かと議論している可能性が高い)

正答3 = 不明 (設問の文章中に関連情報は何ら与えられていない)

正答4 = 偽 (設問の文章で、人種問題と世界平和実現の2つのテーマを選びそれらについてのみ議論したと言及がある)

正答5 = 真 (議論のテーマを自らで選び、集った学生達なので、その中には必ず回答文5を考える者が含まれている)

問2＝前提の認知 (Recognition of Assumptions)

設問) この設問2では、最初に設問文が提示されます。回答者は、まずこの文を読んでください。次に、その設問文の主張の前提の考えになりそうな文1～3が提示されています。回答者は、其々の文が設問文の前提として妥当と判断した場合は「成」、妥当でないと判断したら「不」の、何れか1つを選び解答を記入してください。

問2の問題例：設問)『目的地に早く到着しなければならないので、飛行機を利用することに決めた。』

文1：飛行機は他のどの交通手段よりも速い。

文2：目的地に到着するまでの行路に、飛行機は利用可能である。

文3：飛行機の方が列車でいくよりも快適である。

正答1＝成 (理由＝設問の当事者は、飛行機が他のどの交通手段よりも速いことを承知で飛行機を選ぶのは妥当な判断)

正答2＝成 (理由＝当事者は、目的地までの行路に飛行機が利用可能と承知していたので飛行機に決めたはずである)

正答3＝不 (理由＝決定理由として時間的に早いか遅いかしか示されておらず、設問中に快適さを示唆する情報は無い)

問3＝演繹 (Deduction)

設問) この設問3では、最初に設問文が2文提示されます。回答者はこれらの設問文中の事実は正しいものと考えて、その2つのAとBの文を読んでください。次に、それらの設問文の結論となりそうな文が3つ提示されています。回答者は、其々の結論文が、設問文の結論であると判断したら「正」、そうでないと判断したら「誤」の何れか1つを選び解答を記入してください。

問3の問題例：設問) A：『連休中の数日は雨が降る。』 B：『雨の日はいつも楽しくない。』このAとBの内容より、

結論文1：晴天の日はいつも楽しい。 結論文2：連休中の数日は楽しくない。 結論文3：連休中の数日は楽しい。

正答1＝誤 (理由＝晴天の日に関する言及は皆無なので、晴天の日が常に楽しいとは断定できない)

正答2＝正 (理由＝Aから連休中に雨日は確実にあること、Bでその雨日は楽しくないと断言しているので断定できる)

正答3＝誤 (理由＝連休中に晴天の日が例えあっても、晴天を楽しくないと感じる人もいるかもしれないので不確定)

問4＝解釈 (Interpretation)

設問) この設問4では、最初に設問の文章が提示されます。回答者はこの文章中の事実は正しいものと考え、まず文章を読んでください。次に、その文章から導ける結論の文が2つ提示されています。回答者は、其々の結論文が文章の内容を妥当に導いていると判断したら「正」、妥当に導いていないと判断したら「誤」の何れか1つを選び解答を記入してください。尚、設問中の情報は正しいものと考え解答を選んでください。

問4の問題例：設問『生後8ヶ月から6歳の子供を対象に話せる語彙数の伸びの傾向を調査したところ、8ヶ月の時点では0語だったのが6歳になると2,562語に増えているということである。』

結論文1：この調査から、生後6ヶ月までに話し言葉を覚えた乳児は1人もいないということがわかる。

結論文2：幼児が歩行を開始する時期は、最も語彙獲得の伸びが遅くなる。

正答1＝正（理由＝設問中、生後8ヶ月では0語とあり6ヶ月はそれ以下なので、この情報源からは妥当な解釈である）

正答2＝誤（理由＝設問中、語彙力と歩行の相関性についての情報は何ら与えられていないので結論は導けない）

問5＝議論の評価（Evaluation of Arguments）

設問）この設問5では、最初に設問の主張文が1文提示されます。回答者はまずこの文を読んでください。次に、その設問の主張に対する賛成・反対の立場とその理由を述べた回答文が3つ其々提示されています。回答者は其々の回答文の根拠の妥当性が強いと判断したら「強」、妥当性が弱いと判断したら「弱」の何れか1つを選び解答を記入してください。尚、回答文の情報は正しいものと考え回答者の個人的見解は差し挟まないようにしてください。

問5の問題例：設問『全米の若い男性は皆大学に入学し、大学教育を受けるべきである。』

回答文1：賛成。理由は、大学に入ると校歌が歌え、楽しいから。

回答文2：反対。理由は、全米の若い男性が皆、大学教育を受ける能力とそのような興味を持つとは限らないから。

回答文3：反対。理由は、勉強のし過ぎで、一生屈折した性格になるから。

正答1＝弱（理由＝一般的に、校歌を学ぶことと大学教育との間に相関性はないと思われ、設問中その関連情報もない）

正答2＝強（理由＝若い男性が皆大学での受講能力と興味を持つという証明がない限り、この反論の根拠は妥当である）

正答3＝弱（理由＝勉強量の多さと性格の相関性は不明であり、大学終了後も同量の勉強を続けるとは限らないから）

付録(4). 2002年度後期九州大学法学部金曜4限目開講「法政基礎演習Ⅰ」（教育判例を読む）授業概要

（注：本授業概要は、授業開始前のシラバスを、実際に行われた授業内容に即して大幅に修正したものである）

1. <授業の目的> 法政基礎演習Ⅰは、法学部1年生を対象とし、少人数のゼミ形式によって、プレゼンテーション能力、議論能力、レポート作成能力等の向上を目指す授業である。本授業では、教育法分野の裁判例を原文で読むことによって、裁判例の読み方・文献検索の方法・レジюме作成などの報告の作法・議論の作法などを習得することを目標にした。

2. <授業の概要> 本授業は、3段階に分けて行われた。

(a)オリエンテーション（2時限） 授業のねらい・スケジュールの説明、参加者自己紹介、報告の作法などの説明を内容とする第一回、裁判例の読み方・文献検索の方法などを内容とする第二回に分けて行った。

(b)教育問題について（5時限） 後に取り上げる裁判例との関連を意識しながら、教育をめぐる現今の争点について、グループ報告を受けて議論した。可能な限り、自分自身がこれまで受けてきた教育との関連を意識させるように務めた。取り上げたテーマは以下のとおり。①「『ゆとり教育』論争」（2時限）②「競争原理の導入」③「体罰・いじめ・不登校」④「教科書検定」

(c)裁判例の検討（5時限） グループごとの報告を受けて議論した。（i）判決文から事実関係を正確に読み取ること、（ii）当事者の主張・審級関係等の裁判の流れを正確に理解すること、（iii）裁判所がどのような判断を下したかを理解することと同時に、未熟なものであっても「自分の意見」を表明させることなどに重点を置いた。取り上げた裁判例は以下のとおり。①家永教科書裁判（最判1993. 3. 16, 東京地判1970. 7. 17）②教育権の所在：学力テスト事件（最判1976. 5. 21）③麴町中学内申書事件（最判1988. 7. 15）④中野富士見中学いじめ自殺事件（東京地判1991. 3. 27判時1378-26, 東京高判1994. 5. 20判時1495-42）⑤伝習館高校事件（最判1990. 1. 18）

3. <評価> 平常点（数回提出を命じたミニレポートを含む）に加え、レポート（判例評釈）により評価した。

付録(5). 2002年度後期九州大学全学教育教職科目金曜2限目開講：「社会・公民科指導法Ⅱ」授業概要

（註：本授業概要は、授業開始前のシラバスを、実際に行われた授業内容に即して若干加筆・修正したものである）担当講師：鎌田 裕文／授業協力者：角松生史、酒賀匡

[授業目的]

この授業の目的は、社会・公民科、その他関連授業（総合的な学習の時間、情報等）の指導法の1つとして教育ディベートの要素を用いるための手がかりを探っていきます。社会科の特に現代社会の内容を用いてディベートを定義すると、「科学（客観的分析、帰納法）、哲学（論理学、演繹法）、宗教（価値判断・原理）等を総合的に用いて1つのテーマで練習する議論ゲーム」と言えるかもしれません。

教育ディベートとは、「一つの論題に関して、肯定側と否定側にわかれ、一定のルールにしたがって議論し、それを第三者（聴衆あるいは審判）がいずれの側がより説得力のある主張を展開したかの判定を下すゲーム」（中沢美依『教育的ディベート授業入門』）です。教育ディベートは、ゲーム（試合）にいたるまでの準備段階も含めて、全過程に教育的意義があります。また、皆さんは肯定側・否定側のどちらの側からも議論できるように準備をし、その審判も務めます。このようなゲーム及びその準備の体験を重ねていくことでみなさんは、次の教育効果が期待できます。

- (1) 物事を異なった立場（肯定側・否定側）から見る「相対的・客観的な視座に立てる」
- (2) 主張を論拠と証拠によって組立て「論理能力」、また相手の主張の論拠や証拠を検証する「批判能力」
- (3) 証拠資料を収集・整理する「情報収集・整理能力」
- (4) 政策の実行可能性や予想される不利益などを検証した上で、よりよい政策を提示する「政策形成能力」（平成14年前期「法学ディベート実習」／「社会・公民科指導法Ⅰ」法学部の角松・曾野両先生の授業概要を参考）
- (5) 意思決定に際しての議論の方法を学べる。「議論技術力」

その他、ゲームの中で「相手の話を理解する力」、「論理的プレゼンテーション方法」等も副次的に向上可能です。

もちろん、このような能力の獲得は、皆さんの積極的参加によって初めて可能になるものです。チームで協力して、試合前の準備を十分に行う必要があります。そのようなチームプレーも、皆さんには貴重な体験となることでしょう。

[基本テキスト]

後期初受講者：松本 茂『日本語ディベートの技法』七寶出版，2001年（¥1,400+tax）

継続受講者：茂木 秀昭『論理トレーニング』日本能率協会等／その他，毎回配布のプリント。

[成績評価]

- | | |
|------------------------|-----|
| 1. 授業の出席・取り組み姿勢 | 40% |
| 2. ディベート演習試合後の判定理由書 | 30% |
| 3. 学期末レポート（ディベート授業提案書） | 30% |

★ 〇〇〇〇で示した頁数はテキストの該当頁。

第1部 インTRODクシヨN

第1回 オリエンテーション（10/11） ★305教室

- * 継続／入門アンケート（ディベート経験，学部，学年，関心のある社会問題，その理由等）
- * 尋問形式の自己紹介（一人持ち時間一分間／4回目と8回目の論題決定後にも実施）
 - ・授業の進め方について（履修者の確認／初心者的人数把握）
 - ・講師自己紹介
 - ・社会科・公民科へのディベート適用（ビデオ／20分）
 - ・学校教育（社会科）におけるディベートの意義（配布プリントを用いて説明） pp.50-75
 - ・テキスト説明および宿題
 - ・思考テストの実施（前期未履修者対象「思考テスト」／欠席者は次回までに提出）
 - ◇ 宿題：テキスト103頁～127頁を読んで，肯定側・否定側それぞれについて第1次原稿から第3次原稿までどのように議論の組み立てかたが変化したかを考える。
 - ◇ 本日配布プリントで「学校の服装は自由で良い」定義，現状，プラン，功罪，重要性までの議論作成。

第2回 「議論」をしてみる（その1）（10/18）（履修者の構成により変更の可能性あり）

【ディベートについて】

- ◇ ディベートの歴史（外国・日本でのディベート教育の変遷と種類）
- ◇ ディベートの概略説明（論題，肯定・否定，フォーマット）…ごく簡単に pp.10-23
- ◇ ビデオ「ディベート能力開発：ルールとテクニック」（論題：年俸制導入の是非）

【到達目標】

1. 議論の階層化・構造化の重要性を理解する（アウトライン，ナンバリング）
2. 議論の構造を理解する（証拠資料と主張の区別，（人格と議論の区別も？））

【授業内容】

1. テキスト103～127頁における原稿の変化を素材にディスカッション pp.100-132
 - (ア) 論証のための典型論点を抽出する pp.84-90
 - (イ) アウトラインの作り方を学ぶ pp.148-154
 - (ウ) 証拠資料の使い方を学ぶ(①証拠資料と主張の区別，②証拠資料の必要条件，③証拠の共有) pp.91-97
2. ディベートの実際
 - (ア) フォーマット pp.24-47，宿題の「服装自由化」の肯定側立論を経験者発表，その他全員で質問と反論
 - (イ) 次回以降のチーム分け，及び，第1回目ディベート論題をアンケートにより決定

(ウ) リサーチ方法入門 pp. 78-83

第3回 「議論」をしてみる (その2) (10/25)

【到達目標】

1. フローシートの取り方を理解する
2. 議論の全体像を把握(フローの取り方, 審査のしかた/高校生の決勝大会「安楽死の是非」ビデオを用いて)
3. デイバートの体験学習(「学校での制服自由化の是非」を全員が肯定・否定各担当に分かれデイバートする)

【授業内容】

1. フローの取り方の説明 pp. 162-169
2. 審査の仕方の説明 pp. 170-179
3. 短縮型デイバート試合 (20分程度) 立論3分, 尋問1分, 反駁3分×3試合
4. 反省会 (各スピーチの役割 pp. 133-144, プレゼンテーション pp. 155-159)

第2部 論題I: 「日本は選択的夫婦別姓を法的に認めるべきである。是か非か。」

第4回 本デイバートの方法と準備 (11/8)

- * 尋問形式の論題I アンケート&次回からのデイバート試合「夫婦別姓」の資料配布
- * 議論の背景をブレン・ストーミング(理念, 定義, 現状, ニーズ, 深刻な問題点, 利益, 不利益等)
- * リンクマップ演習(肯定・否定の両面の議論の流れを各自で作成・疑問点を質疑応答)
- * 論題I デイバート各試合のチーム対戦表発表

第5回 第1ラウンド (11/15)

★202教室

★305教室

- * 50分程度のデイバート試合1: 肯定側Aチーム対否定側Bチーム / 肯定側Dチーム対否定側Eチーム
- * A・BとD・Eチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出) および教員からのフィードバック

第6回 第2ラウンド (11/29) ★202教室

★305教室

- * デイバート試合2: 肯定側Bチーム対否定側Cチーム / 肯定側Eチーム対否定側Fチーム
- * B・CとE・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出) および教員からのフィードバック

第7回 第3ラウンド (12/6)

★202教室

★305教室

- * デイバート試合3: 肯定側Cチーム対否定側Aチーム / 肯定側Fチーム対否定側Dチーム
- * A・CとD・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出) および教員からのフィードバック
- * 第2回目デイバート論題をアンケートで決定

第8回 復習と理論 (12/13)

- * 論題Iのデイバートを体験して(各自の問題点と疑問点を抽出・質疑応答)
- * デイバートの功罪(実社会でのデイバート経験者の反応を参考に)
- * リサーチの仕方(証拠資料カード等の整理法等)
- * 議論の組み立て方(立論2回フォーマット)
- * トピカリティ, カウンタープランなど
- * 尋問形式の論題II アンケート&次回からのデイバート試合「ガン告知の義務化」の資料配布

第3部 論題Ⅱ「日本は全ての医師に対しガン告知を義務化すべきである。是か非か。」

第9回 議論に見られる比較文化 (12/20)

- * ディベートの本場米国で製作されたディベート映画「ディベートに賭ける青春」の鑑賞。
(全員感想文の提出)
- * 論題Ⅱディベート各試合のチーム構成と対戦表配布

第10回 第1ラウンド (1/10)

★202教室

★305教室

- * 50分程度のディベート試合1：肯定側Aチーム対否定側Bチーム／肯定側Dチーム対否定側Eチーム
- * A・BとD・Eチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第11回 第2ラウンド (1/17)

★202教室

★305教室

- * ディベート試合2：肯定側Bチーム対否定側Cチーム／肯定側Eチーム対否定側Fチーム
- * B・CとE・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第12回 第3ラウンド (1/24)

★202教室

★305教室

- * ディベート試合3：肯定側Cチーム対否定側Aチーム／肯定側Fチーム対否定側Dチーム
- * A・CとD・Fチーム以外は全員審査員(次回判定理由書の提出)および教員からのフィードバック

第13回 総括 (1/31)

- * 期末レポートの提出について
- * 授業後アンケート回答
- * 「論理思考テスト/30分」の実施

[論題トピック案]

- * 以下から2つを上記の指定講座日に選定予定。論題の表現はテーマ選定後に修正する可能性もある。

下記より、特に議論してみたいと思う論題を2つ選び番号を○で囲んで下さい。()内の内容はあくまで参考です。

- 1 国際社会は商業捕鯨の再開を認めるべきである。(食文化と動物保護を考える)
- 2 日本は市町村の合併を積極的に推進すべきである。(行政と暮らしを考える)
- 3 日本は選択的夫婦別姓を認めるべきである。(現代社会と家族関係を考える)
- 4 日本は全ての医師に対しガン告知を義務化すべきである。(人権と生命倫理を考える)
- 5 日本は新たな原子力発電所の建設計画を中止すべきである。(エネルギー政策を考える)
- 6 日本は防衛目的の武力による威嚇, 及びその使用を認めるべきである。(国防を考える)
- 7 日本は公共の場の喫煙を全面的に禁止すべきである。(健康と個人の権利を考える)

健康・スポーツ科学科目における成績評価のあり方と今後の課題

九州大学健康科学センター 杉山 佳生

1. はじめに

本稿は、平成15年9月に実施された九州大学全学FDー適正な成績評価のあり方とその実現に向けてーにおいて、全学教育の健康・スポーツ科学科目に関して討議された内容をまとめたものである。

健康・スポーツ科学科目のうち、健康・スポーツ科学実習（1単位）及び健康・スポーツ科学講義（2単位）が全学必修となっているが、担当部局である健康科学センターでは、毎年、年度初めに、これらの科目を担当する専任教官及び非常勤講師に対する授業説明会及び講習会を実施し、成績評価についても、その基準や配点等の確認を行っている。

しかし、FD開催に合わせて実施された成績評価に関する実態調査により、担当教官の間で評価の分布にかなりの相違があることが確認された。そこで、今回のFDでは、健康・スポーツ科学科目を担当している専任教官9名の参加を得て、成績評価の実態や各教官の考え方などについて意見交換をするとともに、今後の成績評価の方向性や改善方策について討議した。以下、健康・スポーツ科学実習、健康・スポーツ科学講義のそれぞれに対し、評価の現状、データや討議から浮かび上がってきた問題点、そして、そこから導き出された対応策や提言についてを、私見を交えて論じたいと思う。

2. 健康・スポーツ科学実習について

(1) 現 状

健康・スポーツ科学実習は、1年次前期に開講されている全学必修科目であり、全クラス共通のシラバスに基づいて実施されている。授業では、九州大学健康科学センター編「健康・スポーツ科学実習 実習ノート」を全学生に配付しているが、その実習ノートには、授業の目的、授業計画、授業内容、評価方法の概要等が記載されている。また、同一時間帯に4クラス（1クラス約50名）が並行して授業を行い、授業内容によっては合同クラスや混成クラスを構成するため、クラスの違いによる授業内容の相違は生じにくいと考えられる。

しかしながら、成績評価という点については、担当教官の自由裁量がある程度認められているため、評価のばらつきが見られているのが現実である。成績評価の基本方針ー毎年度初めの授業説明会でも確認されているーとしては、総授業回数の4分の3以上の出席者（全学教育規定にある学期末試験の受験資格は3分の2以上）に対し、出席状況、理解度、技術、受講態度、レポート等に特定の配点をするにしているが、それぞれの評価項目における詳細な採点基準については、各担当教官に委ねられている。例えば、出席点について、トータルとしての配点はおおよそ決められているが、1回の出席、欠席をどの程度のウエイトで評価するかの絶対的な基準は設けられていない。このような教官裁量部分が、クラス間の評価分布の違いに影響していることが推測される。

一方、評価を相対評価ではなく絶対評価で行っていることも、クラス間の分布の相違を生み出している原因であると考えられる。各担当教官は、同一学期に、通常、1～3クラスを担当しており、また、合同クラスや混成クラスによる授業では、担当以外のクラスの様子を知ることができるために、クラス間の雰囲気や動機づけの違いを実感することが可能なのだが、実際に、複数の教官が、クラス間に学習意欲や緊張感の違いがあるという印象を持ったことがあると報告している。このことから、クラス間の評価分布の相違が、一概に、担当教官の評価方法のあり方の違いによるものとは言い切れないところがある。評価分布のクラス間の差が何により強く影響されているかについては、さらに詳細なデータを収集し、分析する必要があるかもしれない。

(2) 問題点

とはいえ、各教官の評価のあり方の違いが、クラス間の評価分布様態のばらつきの一要因となっていることは否めないだろう。もしそうであるとすれば、具体的に、どのようなところにその原因があるのだろうか。FDにおける討議では、いくつかの考えられる原因について、考察を試みた。

まず、出席状況に対する評価の問題が取り上げられた。健康・スポーツ科学実習は、測定や運動を実際に体験し体得することを重視する授業であるため、出席の比重が他の評価項目よりも大きく設定されている。そのため、この出席点の取り扱いが総合評価に強く影響することが予想される。出席点の総点については、基本方針があるために、教官間の違いはほとんど生じないと考えられるが、詳細な得点化方法については、前述したように、必ずしも教官間でコンセンサスが得られているとは限らないようである。すなわち、1回の出席、欠席の評価をどの程度の割合にするのかについて、それぞれの教官が独自の論理を持っている可能性のあることを、討議からうかがい知ることができた。いずれの考え方も、それなりの理論的根拠を持っているために、ある意味、「適正」だと評価することができるものである。しかし、異なるクラス間で「公正」であるかどうかという観点から見れば、解決しておかなければならない問題であると考えられる。

また、実習ノートには、評価の観点として、理解度、技術、態度が挙げられているが、これらをどのように評価するかも、検討すべき問題だと言えるだろう。筆者の個人的な見解では、理解度や測定技術の習得については、本授業では、高度なものではなく、最低限の基礎的な理解や技術の習得を要求しているので、単位取得者については、ほとんど差が見られないはずである。したがって、これらの評価項目の中で評価に個人差が生じるのは受講態度ということになるが、この項目についても、明確な基準が設定できていないのが現状である。教官の過度な主観的評価になることを避けるため、毎回の授業時において実習ノートに記載させた測定記録やその考察、授業の感想等を評価材料とする場合もあり、実際にそれで態度を評価している教官もいるが、果たしてこのような方法で授業態度を評価してよいのかという批判もある。配点はそれほど高くないとはいえ、受講態度のような抽象的、主観的な評価項目をどのように処理すべきかを検討する必要性が残されている。

一方、授業の最後にはレポートを課すことになっているが、このレポートの評価も、クラス間の評価の差を生み出す原因となっていることが考えられる。レポートにおいて問題となる点は、その内容と配点の仕方であるだろう。内容については、基本方針などでも特に規定されておらず、また、授業内容が、健康・スポーツ科学に関連しているものに限られているとはいえ、多岐にわたって

るため、様々なテーマが課題として与えられており、そこに、難易度の違いが生じている可能性が考えられる。また、配点についても、レポート得点の総点（満点）は決められているが、最低点をどこに設定するかで、その得点分布に違いが生じているようである。「体験、実習を通してなされる理解」が本授業の目的であることから、レポートにはあまり大きなウエイトを置くべきではないと考えている教官もあり、採点方針に影響している可能性があるかもしれない。

(3) 対 策

以上挙げたような問題点が、FDにおける討議及び筆者の個人的な考察から浮かび上がってきた。これらに対して、今後その改善策を検討していかなければならないが、ここでは、いくつかの提案を試みる。

まず第一に、基本方針によって各評価項目への配点についての教官同士のコンセンサスは得られているが、さらに、評価項目ごとにおける教官裁量部分についての評価基準の統一が期待されることであるだろう。そのためには、各教官がどのような理論的根拠や判断基準に基づいて評価を行っているのかを確認するとともに、どのようなところを考え方や意見を収束させるのかを議論しなければならないだろう。各教官が持っている様々な根拠や基準は、それ自体としては、いずれも、正当、適正なものである可能性があることから、「クラス間の公正、公平」を実現するという観点から、統一的な評価基準を見つけ出していく必要があると思われる。

また、基本方針の吟味も必要であるかもしれない。すなわち、各評価項目への配点が果たして妥当なのかどうかを再考する必要があると考えられる。これは、クラス間の評価の分布にばらつきが見られるかどうかに関係なく、検討されるべき問題であると思われる。「健康・スポーツ科学実習」という授業の評価として、出席点やレポートの配点は現状でよいのかどうかを、授業の目的や目標と照らし合わせて検討を加えることが期待されよう。その際、はたして詳細な得点化が必要なのかどうかといった問題も考えなければならないかもしれない。健康・スポーツ科学に関する基本的、基礎的技能を習得するということが授業の目的であるとするならば、基準を満たしているかどうかといった合否のみによる評価のほうが適切であると考えられることできるだろう。

3. 健康・スポーツ科学講義について

(1) 現 状

全学必修となっている健康・スポーツ科学科目には、もう一つ、「健康・スポーツ科学講義」がある。この授業は、1年次前期または後期に開講されており、健康・スポーツ科学実習との連携を図りながら、主として講義形式で行われている。担当しているのは常勤の専任教官のみであり、クラスは指定制となっている。共通テキストとして、九州大学健康科学センター編「健康と運動の科学」（大修館書店）を用いている。しかし、この科目においても、かなりのクラス間の評価得点のばらつきが認められている。例えば、平成15年度前期における不合格者（60点未満）の割合は、9名の教官の中でも、0%から約15%にまで分布しており、評価基準の再考の必要性がうかがわれる。

この健康・スポーツ科学講義では、成績評価は、出席状況、授業時の小テスト・レポート、学期末試験等によって行われているが、健康・スポーツ科学実習と異なり、共通の評価基準は設定され

ていない。授業時の小テスト・レポートの提出を出席確認に用いるとともに、それらにいくらかの評価点を与えている教官もいれば、出席は学期末試験の受験資格要件の確認だけに用い、最終評価は、学期末試験の点数のみで行っている教官もいるというのが現状である。ただし、ほとんどの教官は、基本的には、絶対評価によって成績評価を行っているようである。

授業内容も、共通のテキストを使っているとはいえ、必ずしも統一されているわけではない。というのも、健康・スポーツ科学という学問が、比較的新しい複合科学であるために、担当教官の専門領域が多岐にわたっており(生理学・生化学、疫学、社会学、心理学など)、また、健康・スポーツ科学の共通の基礎と考えられる内容についての学問領域内でのコンセンサスがまだ得られていないという実情があるからである。したがって、授業内容も、それぞれの教官の専門性が強調されることが多く、それに伴って、学期末試験の内容や評価の基準にも相違が生まれている可能性が指摘されている。

なお、各教官のコメントからは、授業で行われた内容と学期末試験問題との不一致はあまりないという印象を筆者は受けている。すなわち、いずれのクラスでも、授業で取り上げられなかった内容が試験の問題に出されているということはほとんどないようである。

(2) 問題点

前述した現状を踏まえて、成績評価に関する健康・スポーツ科学講義の問題点をいくつか指摘することにする。

最も大きな問題は、共通の評価基準が設定されていないことであるだろう。もちろん、健康・スポーツ科学実習のところで論じたように、共通の基準を設けても必ずしも公正な評価が実現できるとは限らないのだが、「健康・スポーツ科学講義」という同一科目である以上、ある程度の共通性を確立しておく必要があると思われる。しかしながら、FDでの討論から、それぞれの教官の講義科目における評価のあり方に対する考え方には、かなりの隔たりが存在しているように、個人的には感じているところである。とはいえ、健康・スポーツ科学実習では、数年間の検討を経て共通の評価基準を設定しえたことを鑑みれば、講義科目においても、ある配点基準に収斂させることは不可能ではないと考えられる。

もう一つの大きな問題として、専門性の問題がある。前述したように、健康・スポーツ科学は複合科学であり、今なお、広がり続けている領域であるために、どのような内容をどのような立場(理論)に立って教授すべきかということに対して、様々な考え方が存在している。同じような健康に関するテーマを扱う場合でも、生理学的な説明をするときと社会的な理解を試みようとするときとは、全く異なる知識や情報が伝えられることがありうるのである。共通のテキストを利用したとしても、担当教官の専門性に応じて、強調点に違いが生じることは否めない。健康の重要性は多くの人に認識されているとともに、現代社会も健康に対する理解の深まりを要請していると考えられるが、それを研究、教育する側の学術的、教育的コンセンサスがまだ不十分なままとなっているのである。さらに、このような科学領域における問題に加えて、全学教育でどのような内容を学生に習得させるべきかという問題も残されている。すなわち、全学教育全体の目的、目標に合わせて、健康・スポーツ科学講義ではどのような内容を教授すればよいのかがあまり明確になっていな

い可能性がうかがわれる。もちろん、各教官の意識の中には、指導すべき内容についての確たる考えがすでにあるのかもしれない。もしそうであるならば、現在の問題は、そのような考えが、共通認識にまで至っていないということになるだろう。

(3) 対 策

以上、健康・スポーツ科学講義の現状と問題点を指摘してきた。これらの問題を今後どのように解決していくかについて、FDでも討議を重ねたが、健康・スポーツ科学実習についてなされたほどの方向づけは見出されなかった。担当教官間の講義科目に対する考え方には、未だ隔たりが存在しているようで、まずは、それぞれの考え方に対する相互理解を深めていく必要性が感じられた。学期末試験と授業時の平常点（出席や小テスト・レポート）の配点をどのようにするのか、教授内容をクラス間でどこまで共通なものとするのか、どこまで教官個人の裁量を認めるのか、全学教育にふさわしいものとしてどのような教授内容を設定するのか、などの問題に対処していくためには、まずは、担当教官同士の十分な意見交換や討議が望まれよう。

4. ま と め

以上、全学教育で行われている健康・スポーツ科学実習及び健康・スポーツ科学講義における成績評価のあり方に関して、現状分析、問題点の指摘、そして今後考えられる対応策について論じた。これらの科目が、それぞれ、複数開講されている同一科目である以上、そこに評価の仕方の違いがあるべきではないと考えられるが、成績評価に関するデータの分析から、クラス間に評価のばらつきが存在していることは否定できないところとなっている。もちろん、クラスごとの相対評価を取り入れれば、表面上の問題（クラス間の評価分布の相違）は解決するかもしれないが、それは我々の望むところではない。今後、授業で扱う内容に対する吟味も含めて、評価項目の再設定、各評価項目の重みづけ（配点）、評価方法など、成績評価のあり方について、総合的な議論をさらに深めていきたいと考えているところである。

導入教育に対する評価

－工学部機械航空工学科「工学入門」の場合－

九州大学大学院工学研究院 吉田 敬介

1. はじめに

本号の特集テーマは「教育と評価」である。「評価」とは、ここでは「教育効果の評価」と考えるべきであろうが、同時にそれは「教育方法の評価」、ひいては担当教員の「教育能力や姿勢への評価」、「人事評価」へとつながっていくのであろう。しかし、歌唱力や音響設備が素晴らしくても、その歌手が聴衆を感動させ心を豊かにしたかどうかはわからないように、個々の教員の教育能力や教育方法が優れていても、それだけでは教育効果が高いか否かを評価できない。そしてそのことが、ともすればこれも音楽と同様に教員(=ミュージシャン)の独善を生み出したり、一方で単純な(レコード売上枚数や視聴率のような)数値目標の設定とそのクリアのみに終始するような教育手法(=音楽活動)をまかり通らせたりもする。いずれにしても、教育効果の評価は大変難しい。今、我々にできることは、さまざまな事例に対する教育効果の評価に対する議論の中から普遍的な法則性を見出すことぐらいであろう。

本文は、九州大学工学部機械航空工学科で実施されている創成型導入科目「工学入門」に対して、担当教員の間で燻り続けている「労力ばかりで、果たして効果が上がっているのか？」との疑問に答えるべく、学生、教員双方に対して行ったアンケートの結果をもとに当科目の教育効果の評価を試みたものであり、上述の「普遍的な法則性」を見出すためのデータの一つを提供するものである。筆者は本科目の創設当初からの世話役の一人であり、本文執筆の資格は十分有すると考えるが、あくまで筆者個人の責任による分析であることを申し添える。

2. 「工学入門」導入の背景と授業(プログラム)の概要

近年、「無目的入学生や無気力学生が多い」と言われ、その原因を最近の受験戦争の過熱ぶりに求めることが少なくない。しかし、今から35年以上前に流行した高石友也の「受験生ブルース」では既にいわゆる無目的入学生の存在がほのめかされている。つまり無目的入学やいわゆる燃え尽き症候群で学生生活に支障が出るいわゆる「問題学生」は今に始まったことでない。単に、高度経済成長が続いていた間はこれらが社会問題化しなかっただけのことであり、少子化と経済構造の変化に起因した大学教育への急激な期待の高まりが、これらを顕在化させてしまっただけのことである。

一方、受験産業が寡占する受験情報に右往左往する高校などの教育機関では、焦りからか異様とも思えるほどの「受験対策教育プログラム」を組んだ結果、基礎学力不足やアンバランスな知識の学生を生んだり、また、いわゆる「ゆとり教育」に代表される知識詰め込みを減らして創造力を高めるはずの教育が反対に集中力や主体性、社会性が欠如した学生を生んだりして、それらが大学教育に影響を及ぼすようになったのはここ数年ほどのことである。

本学の場合、後者の問題はさほどではなく、やはり前者が問題である。すなわち、無目的入学や燃え尽き症候群の学生が欠席、留年などを繰り返す「問題学生」化してしまうと、授業の雰囲気が悪くなり、そうでない学生に対する教育効果まで影響を受けるという問題である。

本学工学部機械航空工学科は、旧機械系3学科（機械工学科、知能機械工学科、機械エネルギー工学科）と航空工学科が改組によって1999年度にできた定員170名の学科であるが、この「問題学生の問題」を古くて新しい問題と捉え、改組を機会に新しい導入教育科目を設定することとなった。すなわち、かつての大学と違って、近年のマスプロ化された教育では学生と教員とのコミュニケーションがもともと不足するところに加えて学生気質が変わってきているのに、教員がそれを「過保護」と捉え、コミュニケーションを積極的に取ろうとしない体質にこそ本問題の原因があると考えた。そして、無目的入学生には入学後ではあるが入学目的を構築してもらい、燃え尽き症候群型入学生には真の勉強の楽しさとすばらしさを知って目標を再設定してもらい、そうでない「普通の学生」には受験生時代に漠然としてしか知らなかった専門科目と社会の具体的な関わりを知ることによって、これから先の勉学生活に対する挑戦意欲を高めてもらうことを目的とする、そのような新しい導入科目を設定することにした。

具体的なプログラムを村上敬宜、金山寛の教授2名と、渡部正夫、筆者の助教授2名の計4名で作成したが、設計ポリシーとして、(1)入学直後の1年前期に行うこと、(2)既に関講されている講義型導入科目である「機械工学・航空宇宙工学序論」と異なる目的であることを踏まえ、学生ごとに異なるテーマを決め、自分で計画実行し問題解決していく、いわゆる創成型導入科目とすること、(3)原則として学科に所属する講師以上の全教員で担当しマンツーマン的な教育とすること、また教員が学生を直接指導し、講義担当者以外の教員（助手）やTAをできるだけ使わないこと、(4)高度に専門的なテーマを与えないこと、の4点とした。こうして生まれたのが導入科目「工学入門」であり、2000年4月の新入生から開講された。

授業の進め方などの詳細は別稿⁽¹⁾に譲るが、入学直後の学生はまず、各教員から予め提示されたテーマの中から自分が好きなものを選択する（希望者多数のテーマは抽選）。各教員にはテーマ選択に応じて3～4名の学生が割り当てられ（1テーマあたりの学生数は教員の裁量による）、教員ごとにオリエンテーションを2回ほど行った後、実際の製作、実験、実習、計算、調査などを行い、最後に自分が行ってきたことを発表会で発表し、さらに概要集の作成（印刷用原稿の作成）を行って終了する（全15時間）。テーマに関しては前述の設計ポリシーに従い、決して「ミニ卒論」にならないよう、できれば自分の専門分野とは異なる分野のテーマ選択を心がけてもらう（表1参照）。なお、授業は週1回、毎週月曜日の4または5時間目（1時間は90分）とし、修得単位を2単位とした。

ところで、導入教育科目の教育効果に対する評価は、通常の講義科目よりさらに困難である。なぜならば、本科目の導入効果は他の授業科目に対する効果として現れるものだからである。もちろん、このような科目は（「過保護」によって卒業後の社会への適応能力を低下させてしまわない限り）学生教育にマイナスにならないことは確かであるが、「費用対効果」を考えると何らかの評価は大切である。前述のように本講義の「費用対効果」に疑問を呈している教員も少なからず存在する。一方で、我々も世話役として授業改善に対する指針が欲しい。そのため、アンケートから何か

表1 テーマ名の例（教員名は専門分野キーワードを含む仮名）と授業風景

教員名(仮名)	テーマ名 (割当て学生数)
流体 工弘	風と遊ぶ (3名)
計算 力寛	湯船の熱対流の推定 (1名)
設計 伊世	スピードガンをつくろう (2名)
安全 達文	あなたの創造性をタングラムづくりで試してみよう (4名)
工作 加常	トランスミッションの仕組み (2名)
医用 工一	腱や靭帯の力学特性の謎に迫る (3名)
流体 機聡	泣き砂の音を聞く (1名)
伝熱 冶	微小重力実験の体験 (4名)
トライボ 丈	おいしいオムレツの作り方 (1名)
流体 茂雄	模型火薬ロケットの試作と飛行実験 (4名)
伝熱 敬行	電気洗濯機を分解しよう (4名)



を掴めないかということになり、第3年目の授業（プログラム）が終了した2002年前期終了時に、学生、教員双方に対してアンケートを実施した。学生に対しては毎回実施している本学工学部規定のアンケートが一部利用できたのでそれを利用させてもらい、教員に対してのみ、筆者が作成して各教員に協力を依頼した。

3. アンケート結果と考察

図1に、学生に対して実施したアンケートの結果を抜粋して示す。受講者173名中、回答者は153名で、回収率は88%であった。以下は、創成科目ではなく、あくまで導入科目の観点から評価を行ったものである。

まず、QS1およびQS2に本科目の受講の効果を問う質問をしているが、「知的好奇心を呼び起こした」「新しい内容を多く学ぶことができた」がそれぞれ73%および85%と非常に高率で、学生の講義に対する満足度は高い。特に前者は学生本人の今後の授業に対する取り組み姿勢の指針となるものであることから、このような回答結果は大変望ましいと言える。一方、教員とのコミュニケーションを問うたQS3に対しても、74%の学生が「うまくいった」と考えており、本科目の目標達成はおおむねなされたものと思われる。これら2つの設問は「工学入門」以外の他の講義科目でもなされており、それらとの比較は興味深い、いずれにしても本科目はほぼ予定通りの効果が得られているものと判断できる。

次に、「本講義を受けてよかったこと」を複数回答可として問うた結果を図3に示すが、延べ617名の回答があった。これは学生が1人当たり平均4項目にチェックを付けたことになり、その積極的な記入姿勢は多くの学生が本科目を高く評価した証しであるとともに、図中に下線を付した部分のように本科目の目標と密接に関連する項目のチェックが多いことは、本科目の効果が十分高いことを裏付けるものであると考える。また、「その他」にチェックした8名の自由記述では、ほとんどが「実験の面白さや難しさを知ったことの喜び」を述べたものであったが、それに混じって「自分が工学に適しているのか、本当に工学部でいいのかを考え直す機会を十二分にもてた。」や「この授業が唯一、『ああ、高校生ではなくなったんだな』と実感させてくれるものでした。」というような、「世話役冥利」に尽きる嬉しい回答もあった。

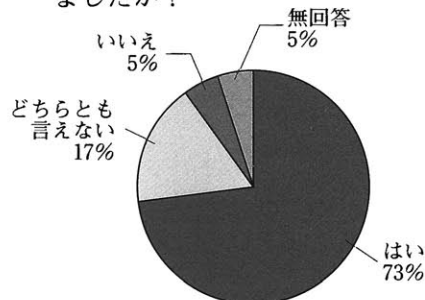
さらに、「この授業の改善について要望したいこと」を複数回答可として問うたものに対しては

(紙面の都合上、結果の表示は割愛するが) 延べ163名、すなわち学生1人当たり1項目の回答と、前者に比べて大変少なかった。しかし、チェックされた項目は「内容が難し過ぎる、もっとわかり易く(38名)」「テーマ・目標をはっきりして欲しい(23名)」「授業の終了時間を守って欲しい(22名)」など、我々教員が真摯に改善を検討すべきものばかりであった。

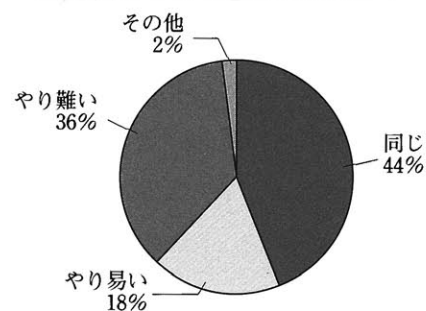
一方、教員側に対するアンケート結果を抜粋して図2に示す。テーマを担当した機械航空工学科教員58名(教授30, 助教授(講師)28名)中、50名から回答があり、回収率は86%であった。

まず、「導入科目として本科目の指導のやり易さ」をQP1として問うたが、半数近くが「同じ」と答えており、「やり易い」を合わせると6割以上が指導に問題がないと思っている。一方で、「やり難い」も36%いた。本問に対してそれぞれの理由を自由記述したものの中から一部を抜粋して表2に示すが、「やり易い」と答えた教員はその理由として、「学生に合わせたテーマを考え」たり、「内容を臨機応変に変化させ」たり、と教員側の努力によるもの、「学生のフレッシュさ」や「コ

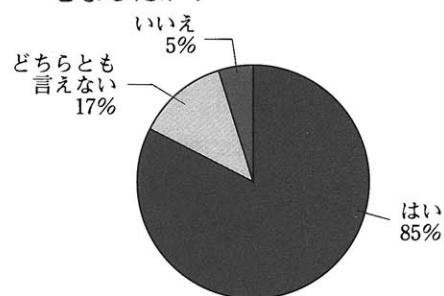
QS1. 授業は学生の知的好奇心を呼び起こしましたか？



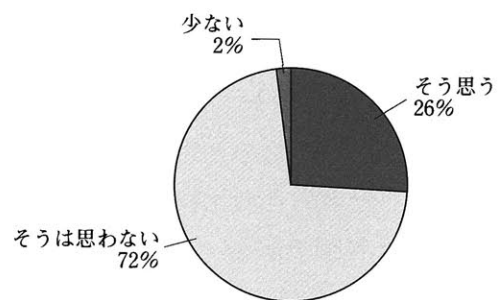
QP1. 学生指導の難易度は卒論生に対するそれと比較してどう感じましたか？



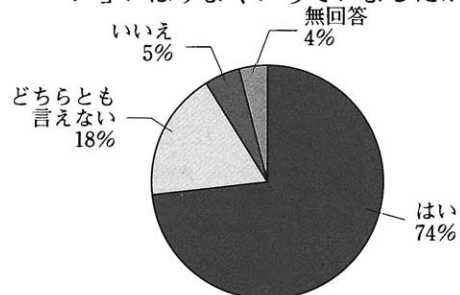
QS2. 授業から新しい内容を多く学ぶことができましたか？



QP2. 受持ち学生数を多く感じましたか？



QS3. 授業中、教員と学生間のコミュニケーションはうまくいっていましたか？



QP3. テーマおよび指導は「工学入門」として相応しかったですか？

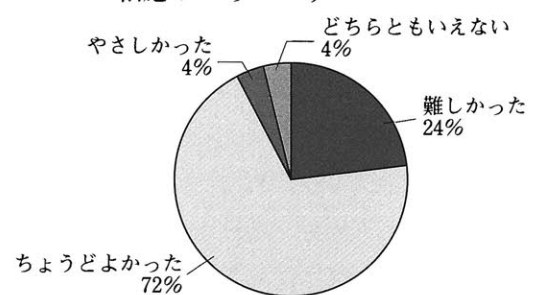


図1 アンケートの結果例(対学生)

図2 アンケートの結果例(対教員)

コミュニケーションのやりやすさ」など学生側の気質によるもの、「卒論との違い」など本科目の性質によるものなど、比較的多岐にわたっているのに対し、「やり難い」と答えた教員の理由はほぼ一貫して「必要な基礎知識の欠如とそれを教育するための時間・労力の不足」を挙げていた。これは「やり難さ」の原因がほぼ本科目に対する理解不足あるいは努力不足（または努力過多）に起因しているものと思われ、教員の視点さえ変えれば「やり難さ」はほぼ解消するものと思われた。なお、学生のやる気のなさを挙げた教員も一部にいたが、本講義はやる気のない学生を減らすことも大きな目標のひとつであり、そのような学生の発見は一応の成果があるものの、それを嘆くだけでなく、学生にやる気を喚起する教育を心がけることが必要であると思われた。

次に、「費用対効果」の観点から、「受け持つ学生の数が多いと感じるか否か」をQP2として問うたが、意外にも「多いと思わない」という回答が4分の3を占める結果となった。ところが、その理由を調査したところ、教員の60%が助手、技官や大学院生の指導援助をもらっていたことが判明した。学生アンケートにごく少数ではあったが「先生は最初の一度だけであとはまったく会わなかった」という苦情を書いた学生や、2年生になって筆者に修学相談を受けに来た学生に工学入門の指導教員を尋ねると「もう覚えてない、顔も知らない」と回答した学生もおり、いわゆる「丸投げ」をしていた教員もいたようである。本講義の目標達成の観点からは、研究室の教職員や大学院生とコミュニケーションをとるだけでもかなりの効果が期待できるし、学生側アンケートQS3に対する回答のように、コミュニケーションに問題はないと感じている学生が多数を占めていたのは事実であるが、授業担当教員との親密性を高めるためには「丸投げ」は好ましくない（コミュニケーション不足と回答した数名の学生は恐らく「丸投げ」状態におかれたものと推察される）。ただ、コミュニケーション能力は教員側にも個人差が存在するため、場合によっては現在の「教員全員参加」を見直すことも必要と考える。

最後に、教員自身の指導に対する自己点検結果を知るものとして「テーマおよび指導は本科目として相応しかったか否か」をQP3として問うたところ、24%の教員が「難し過ぎた」と回答した。「難し過ぎた」理由を自由記述してもらった結果（紙面の都合上省略）からは、例えば「ミニ卒論」のようなテーマと実施計画を与えていたり、とても週1回の授業時間では不可能な作業量を与えていたり、と、本科目としての目標設定の不適切さが原因であった。これは、学生アンケートの結果やQP1の結果を裏付けるものと思われる。

以上より、本科目は教員自身も筆者が伝え聞くほど負担は感じておらず、テーマや内容の設定を工夫していけば、さらに負担も軽くしかも教育効果の改善が期待できるものであると結論付ける。その「工夫」を考察する余裕はないが、教員個々の努力もさることながら、いわゆるFD活動などを通じた教員同士の「横のコミュニケーション」を持つことが特に有効ではないかと考える。

なお、筆者が担当する授業科目（主として3年生対象、恐縮であるが特に授業改善を行わなかったにもかかわらず）の受講態度が「工学入門」導入以前に比べてはるかに良くなったこと、かつてはほとんどなかった1、2年生からの修学相談が増えていること、入学後しばらくして学生が提出を求められる「学籍カード」が期限を過ぎても提出されずに督促を受ける者が工学部他学科に比べて極端に少なくなったこと（A学科21名、B学科10名、C学科37名、D学科11名、機械航空工学科1名）は、学生が教員や大学に対して良い意味で距離を感じなくなっている現れではないかと思わ

れ、本科目導入の効果が直接現れているものと考えている。

4. おわりに

「工学入門」は学生、教員ともに導入科目として高く評価しており、「費用対効果」の疑問は個々の教員の授業改善によって払拭される程度のものである。本科目に対する外部評価が可能であれば大変参考になるが、その実施は、本アンケートで明らかになった問題点に対する改善活動とともに今後の課題である。

文献 (1)K.Yoshida, Proceedings of 1st International Conference on Business and Technology Transfer, Japan Society of Mechanical Engineers, (2002), pp 189-194.

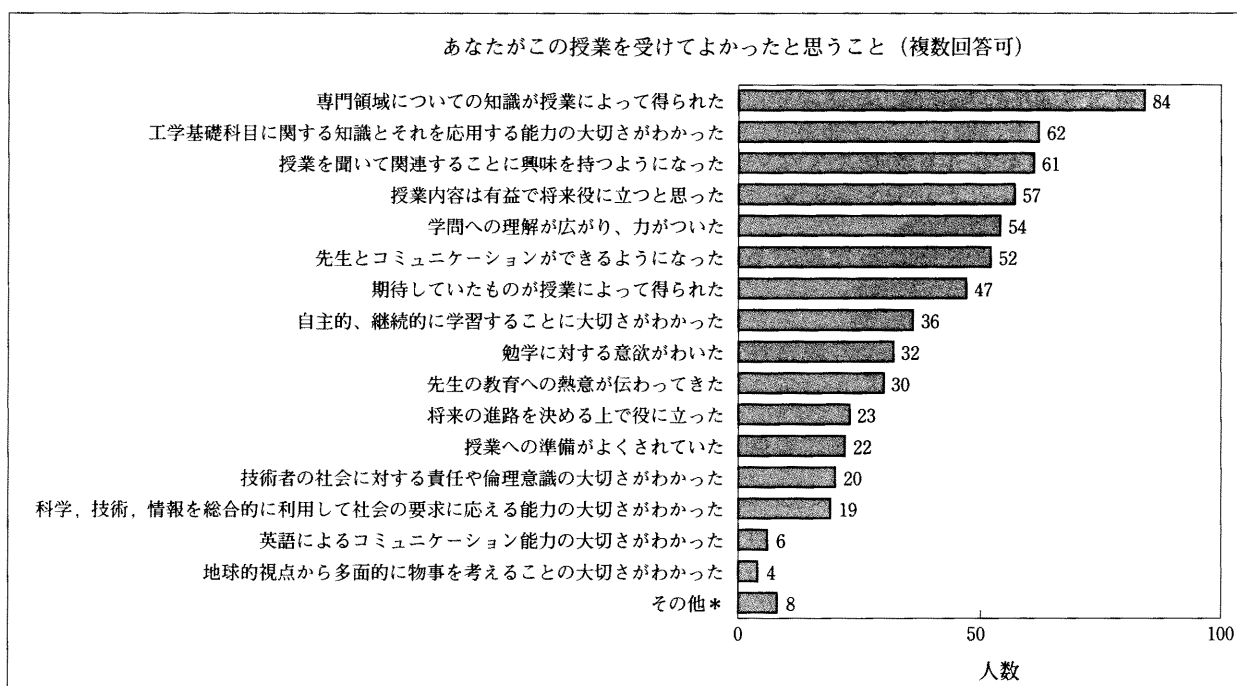


図3 学生の回答例

表2 教員側の自由記述例 (設問 QP 1 に対する)

QP 1 で「やり易い」と答えた理由は? (抜粋)	QP 1 で「やり難い」と答えた理由は? (抜粋)
<ul style="list-style-type: none"> 卒研究生と違って最終義務がないので、<u>学生と相談しながら内容を変更していったため。</u> 目で見えたものを相手とするだけなので、<u>Training on the job</u> をそのままできるから。学生が素直だから。 学生自身の能力と意欲に応じた結果を出すように指導した。 知識よりも体験に重点を置いているから。 指導する側も学生と同じ目線で、<u>失敗しながら発想できたので。</u> 学生が自分で判断して行うよう指導し、分からない部分・難しい部分のみ対応するように努めたため。 	<ul style="list-style-type: none"> <u>PC の使い方、基本的な計測装置や工作機械の使い方など一から教えなければならないため。</u> 学生がもっている知識レベルが個人によって大きな差があるため。 中身の濃いものをやれば専門的知識の欠如が問題になり、だからといってあまり簡単なことをさせても意味がないため。ただし、教員の工夫も必要である。 学生側を受身的にしないようにするのが難しかったため。 「自分で」<u>やった達成感を得られるようなテーマ設定をし、指導するのは難しい。</u> 学生の自主性、やる気が足りないため。

Criterion-Referenced Language Testing

Research and Development Center for Higher Education Paul Westrick

The normal distribution, also known as the bell curve, is a feature of the natural world around us. If we measure the weights of all the twenty-year old males at the in the country, we can expect them to fall in a normal distribution. If we measure the heights of all the twenty-year old females in the country, we can expect them to fall in a normal distribution. We can measure a variety of things, and if we measure an entire population, or at least a large sample of the entire population, we can expect to see a normal distribution. With norm-referenced tests (NRTs), such as the TOEFL and TOEIC tests, a normal distribution is the desired outcome of the test scores, but when it comes to criterion-referenced tests (CRTs), also referred to as achievement tests and classroom tests, the normal distribution is not desired, for it is hoped that during a course students learn the material specific to the course and complete assigned tasks. Over the years norm-referenced testing principles have been misapplied to criterion-referenced testing situations, and what follow are a brief history of this problem and an overview of how norm-referenced testing and criterion-referenced testing differ in regard to their purposes, contents, structures, and score distributions and interpretations.

With the rise of standardized testing in the early 20th century, some educators became enamored with features of norm-referenced testing and forgot the original purpose of classroom testing — determining if students had learned the course material. While some were entranced by bell curves and reliability estimates, others were not, and over the years criticisms of the use of norm-referenced testing principles in classroom assessments grew in number. As Hopkins, Stanley and Hopkins (1990) describe it,

The CRT movement is in part a reaction to the misuse of psychometric methods (especially reliability theory) that were developed for assessing individual differences in aptitudes and abilities.... NRT oriented persons were often inordinately interested in achievement tests with high reliability coefficients. Items were eliminated or retained for future use solely on the basis of their discrimination or difficulty. Since items that are answered correctly (or incorrectly) by a large percentage of the examinees tend to have lower discrimination indexes, they were often eliminated solely on that empirical criterion.... In other words, many achievement test developers lost sight of content validity — that the *items must first and foremost be representative of the domain (content) and possess objectives to be assessed, and focused on high reliability as an end in itself.* (pp.184-185 emphasis in original)

By focusing on normal distributions and reliability coefficients, classroom testing had become warped. It had come to be that, in the minds of some people, if too many students in a given class studied hard, learned everything taught in the course, and received high test scores, there was something wrong because the test scores did not fall in a normal distribution. Likewise, when too many diligent students completed all their assignments as specified by their teacher, it caused problems because the grades did not fall in a normal distribution. At the other extreme, in classes filled with laggards, students with very poor comprehension of the course material could still get high grades because most of their peers received even lower marks on the tests

and assignments. In either case, whether a student was studious or lazy, when teachers graded on a curve, the normal distribution, the grade a student received often depended more on the performance of his or her classmates than it did on his or her comprehension of the material or completion of assignments.

Fortunately, there were others who realized that the obsession with normal distributions and reliability coefficients had gone too far and in fact had no place in classroom testing. Writings on criterion-referenced testing first appeared in the early 1960s, and the topic made its way into language testing literature toward the end of that decade (Brown, 1996). Over the past four decades, the idea that there are two main categories of tests, NRTs and CRTs, has become widely accepted. Below is a brief description of the differences between NRTs and CRTs — in regard to their purposes, contents, structures, and score distributions and interpretations — drawn largely from Brown (1995, 1996) and Brown and Hudson (2002) with some additional points on drawn from other testing experts.

Purpose

The purpose of an NRT is to spread students out as much as possible so that differences, often in ability, between students can be seen. These tests are predominantly used for admission and placement purposes, situations in which it is desirable to put students in groups, and the distinctions between these groups need to be as clear as possible. They are designed to measure aptitude or proficiency — encouraging learning is not the designers' basic intent.

Conversely, the purpose of a CRT is to encourage and measure learning. Clearly defined objectives and standards are presented to the students at the beginning of the course, and tests are given to determine how much course material a student has learned and/or tasks are assigned and evaluated to see if they have been completed to established standards. When students know that their final grade will not be based on a bell curve, and when they know that if they meet the standards set at the beginning of the course they can receive the highest possible grade, they realize that each person controls his or her own destiny in the class. As Hughes (2003, p.21) writes, "Criterion-referenced tests therefore have two positive virtues: they set meaningful standards in terms of what people can do, which do not change with different groups of candidates, and they motivate students to attain those standards." Furthermore, students are competing with themselves, not their peers (McNamara, 2000). In a course in which the students admitted can reasonably be expected to be able to master the course material and/or complete the tasks, and grades are based on mastery of content and/or the satisfactory completion of tasks, not based on a curve, students can only blame themselves for poor marks.

Content

The content of an NRT should be very general, and students should have no idea of what will be on the test. As students are expected to come from various backgrounds (different classes, schools, communities, even countries), there should be a wide variety of test items.

With a CRT, the content should be drawn from the course, and students should have a good idea of what

they will encounter on the test. This does not mean that they should know the questions in advance, but there should be no surprises either. The test content should come from what was covered in class and/or in the outside reading (or listening, or viewing) assignments. By testing only what was covered in the course, particularly what was emphasized by the instructor, and by not including extraneous material for the sake of lowering scores and/or creating a curve, it reinforces in the students' minds the importance of the material from the classes and the outside assignments. Similarly, the evaluation of assigned tasks should be based on established standards, standards that should not change even if all students (or no students) are meeting them. Testing experts and students generally find these practices to be fair and objective.

Structure

NRTs should be long, and they may include lengthy subtests. The structure of an NRT is closely linked to its purpose, which is to distribute scores over a broad range. To accomplish this objective, it is essential that there are a large number of items on the test. These tests typically take hours to administer because they are so large.

CRTs tend to be shorter than NRTs. This is largely due to CRTs being narrowly focused on the content of particular courses. CRTs may have various subtests, and these, too, will be short in length and focus on specific material from the course. As they are usually administered during class hours or during the examination period at the end of a term, they tend to be much shorter in duration than NRTs.

Score Distributions and Interpretations

These interrelated issues, score distributions and interpretations, are where NRT principles are often mistakenly applied to CRT situations. With NRTs, there should be a normal distribution of scores, a bell curve, and a student's performance is compared to those of other students. A student's performance is relative to the performances of others, and scores are typically reported in percentiles — students are ranked. With CRTs, distributions may be normal, but they are usually not normal. A student's performance is judged regarding the course material covered or tasks assigned. A student's scores are absolute in that they pertain to how much the student has mastered or completed, and they are generally reported as a percentage — there is no ranking, and every student can potentially get a perfect score.

These distinctions between the score distributions and interpretations of NRTs and CRTs have been thoroughly covered in the educational and language testing literature. As explained by Hopkins et al. (1990),

Individual differences are the major emphasis of norm-referenced testing (NRT), but they are of no concern in mastery or criterion-referenced testing (CRT). If everyone scores 100 percent on the test, so much the better (assuming the test is valid). CRT assessments should reveal what competencies an individual student does and does not possess, not how he or she compares with norms or peers (NRT). (p.184)

In Bachman's (1990) words,

Criterion-referenced (CR) tests are designed to enable the test user to interpret a test score with reference to a criterion level of ability or domain content. An example would be the case in which students are evaluated in terms of their relative degree of mastery of course content, rather than with respect to their relative

ranking in the class. Thus, all students who master the course content might receive an 'A', irrespective of how many students achieve this grade. The primary concerns in developing a CR test are that it adequately represent the criterion ability level or sample the content domain, and that it be sensitive to levels of ability or degrees of mastery of the different components of that domain. (p.74)

Brown (1995) writes,

Teachers will be comforted to know that a normal distribution (commonly known as a bell curve) may not necessarily occur in the scores of their classroom tests.... In addition, on CRTs, the ideal distributions would occur if all of the students scored zero at the beginning of a course (indicating that they all desperately needed to learn the material) and 100 percent at the end of the course (indicating that all of the students have learned all of the material perfectly). Neither of these ideals is ever really met, even with a good test, but the scores might logically be "scrunched up" toward the bottom of the range at the beginning of a course and toward the top of the range at the end of the course. Hence for a number of reasons, expecting a normal distribution in classroom testing is unreasonable. Nonetheless some administrators expect just that, usually in the name of "grading on a curve." (p.17)

As the practice of task-based teaching and assessment has grown in the field of language teaching, the thoughts of Hughes (2003) on CRTs should be noted as well:

The purpose of criterion-referenced tests is to classify people according to whether or not they are able to perform some task or sets of tasks satisfactorily. The tasks are set, and the performances are evaluated. It does not matter in principle whether all the candidates are successful, or none of the candidates successful. The tasks are set, and those who perform them satisfactorily 'pass'; those who don't, 'fail'. This means that students are encouraged to measure their progress in relation to meaningful criteria, without feeling that, because they are less able than most of their fellows, they are destined to fail. (p.21)

In conclusion, NRTs and CRTs are different instruments. NRTs are for comparing students. They are typically lengthy tests with numerous items that are general in nature. Students' scores should be spread out over a continuum, and the distribution should be normal. Students' scores are usually reported as a percentile as the purpose of the test is to compare students' performances. CRTs are for determining how much course material has been mastered or how many tasks have been completed. They are generally shorter in length than NRTs, and the items or tasks are specific to the course. Student scores may not fall in a normal distribution, particularly if a class consists of diligent students who master the course materials and/or complete all tasks to established standards. Scores are usually reported as percentages or as pass/fail as the purpose of the assessment is to check mastery of content or completion of tasks. Educators need both NRTs and CRTs, but it is important to understand that the principles of norm-referenced testing only apply to norm-referenced testing situations and that the principles of criterion-referenced testing only apply to criterion-referenced testing situations. They are not interchangeable.

References

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, J. D. (1995). Differences between norm-referenced and criterion-referenced tests. In J. D. Brown & S. O. Yamashita (Eds.), *Language testing in Japan* (pp.12-19). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.

- Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. D. & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopkins, K., Stanley, J. & Hopkins, B. R. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hughes, H. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.

看護学生の知識の構造化のための 講義・演習・実習連携評価モデル

九州大学大学院人間環境学研究院

久米 弘

九州大学大学院人間環境学府 博士後期課程

石田智恵美

1. はじめに

周知のように、授業（教授活動）は、まず教師（教授者）によって意図的に計画・準備（設計：Plan）される。そして教室等において目的意識的に運営（実施：Do）され、その後、当初の目的・目標に照らして吟味・検討（評価：See）が加えられることになる（図1）。この場合の評価は、学習者にある種のテストを実施し、数値を割り付けることではない。学習者に対する数値の割り付け（評定）は、評価活動の中の一つの技術にすぎず、それだけでは教授活動における種々の問題を解決することにはつながらない。即ち、割り当てられた数値を見ただけでは、学習者が自らの学習を改善できないだけでなく、教授者が自らの教授活動を改善することもできない。

永野重文は、クローンバックの定義「評価とは、教育プログラムについて決定を下すための情報の収集と利用である」を引用し、「意志決定の方法としての評価」について次のように述べている¹⁾。

「具体的にいえば、例えば割合の導入が教科書によって違っているが、どのような指導がよいかを判断するために、それぞれの教科書の特徴を調べたり、そういう特徴をもった教科書を使って指導をする以前に、日常生活で子どもたちが自然に習得しているかも知れない、割合概念（例えば、商店の「割引き」、野球選手の「打率」や、野球チームの「勝率」などの理解など）について調査をしたり、教科書を使ったときの授業中の子どもの反応を収集したりする。指導後もテストの成績を調べるだけでなく、誤答の特徴を分析するなどして、指導法の違いが子どもの学習にどのような影響を与えるかを調査する。というような活動を教育評価と呼ぶことにしようというのである。」²⁾

意志決定の方法としての評価がなされた場合、教授者は入手した情報に基づき学習者の学習前の状態を把握し、教授内容について吟味、教授方略を検討することが可能となり、結果として自らの教授活動を改善することが可能になる。言い換えれば、「意思決定の方法としての評価」によって学習者の学習前後の状態を把握することは、教授者の教授活動を評価することにもつながるのである。

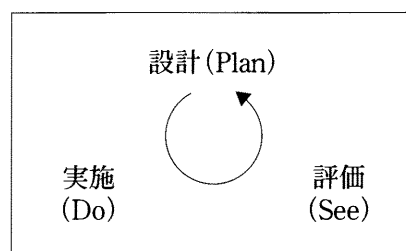


図1 評価活動（PDS サイクル）

る。そして、教授者が学習者の情報を収集する過程は、学習者がその時点での自らの学習状況を把握する機会となり得るし、このことは、ひいては学習者自らが自身の学習を改善することにもつながる可能性を示している。

ところで、看護系大学の授業は、講義・演習・実習から成り立っており、それぞれの授業において図1のモデルに基づいた評価活動が行われることは言うまでもない。しかし、看護学生の知識の構造化をめざした「意志決定としての評価」を実現しようとするならば、評価活動が講義・演習・実習それぞれにおいて独立して行われるだけでは、看護学生の知識を孤立化させてしまうことになりかねない。従って、教授活動の設計とその評価において何らかの工夫が必要となる。本論では、看護学生の知識の構造化を目指して、講義・演習・実習を連携させた設計・評価モデルを教授活動の具体例とともに提案することを目的とする。

2. 看護系大学における教育と評価

1) 教育目標

看護系大学は、看護学生が卒業時に国家試験受験資格を得られるように、保健師助産師看護師学校養成指定規則に定められている科目をカリキュラムに盛り込むことが必要である。即ち、看護系大学は、国家資格を得るために必要な知識と共に、一定水準の看護技術を、修業年限に定められた期間内で看護学生に獲得させなければならないと言える。つまり、看護系大学の教育目標は、国家試験に合格し得るだけの知識と即戦力となり得る看護技術を持った看護師を育てることなのである。

2) 看護実践と看護技術

看護・医学事典には、「看護とは、人間の健康の問題について、良好な人間関係を基盤とし、専門的知識と技術を通じて対象者に的確な援助を与えること」³⁾と記されている。この場合の「技術」は言うまでもなく看護技術のことを指しているのだが、川島によると、「多数の看護学の教科書類を参照しても看護技術そのものについての考え方や説明はないに等しい」⁴⁾と言う。

ところで、武谷は、技術論の中で「技術とは人間実践（生産的実践）における客観的法則性の意識的適用」⁵⁾と定義している。武谷の定義を援用するならば、看護を実践するための技術である看護技術は、「看護師が看護という人間実践において、対象（患者等）に対し、的確な援助を行うための法則（ルール）の意識的な適用」と考えられるだろう。

3) 看護実践と問題解決

一般に、看護の対象にはそれぞれの個別性があり、しかもその心身の状況は刻々と変化する。従って、対象の状況に即応するためには、適切な看護技術を選択し、対象の個別性に応じて工夫することが必要である。しかも、先の武谷の言葉を借りれば、この看護技術の選択・工夫の前には、「ルール」の「意識的な適用」が必要である。つまり、看護実践の場は、対象に即応し最適な「ルール」を見出し「意識的に」その「ルール」を適用する場と考えられる。換言すれば、看護実践の場で看護師が看護技術を適用する際、対象に見られる「症状」から可能性の高い複数の「ルール（ここでは『症状』と『その原因』との関係性を記述したものと考える）」を瞬時に導き出し、さらに、それらの中から最適な「ルール」を絞り込むという作業を看護師が行うことになる。このような作業はまさに問題解決と呼ばれるべきものであり、従って、看護実践の場は、看護技術を用いるための

問題解決の場と考えるべきである。

4) 看護実践における問題解決モデル

問題解決に関しては工藤が、記憶している内容以上のことを「生産」することによって解決する「生産的解決」と、過去の記憶をそのままよみがえらせる形で問題を解決する「再生的解決」に分けており、問題解決の過程には、①「仮説の創造」、②「予想の導出」③「仮説の確かめ」の3つのステップがあると言う⁶⁾。このことを踏まえ、看護実践という問題解決の場を考えてみるならば、単に記憶を再生するだけの「再生的解決」では対象の個別性や状況の変化に即応することが不可能なため、「生産的解決」が繰り返し行われることになる。具体的には、対象に起こっている発熱等の症状（事例）の原因を、関係性（ルール）を基に次のような3つの段階を経て推測していると考えられる。

段階① 妥当性が高い原因を（複数）絞り込む。

段階② 段階①で絞り込んだ原因から可能性のある他の症状を予想する（例えば感染しているとすれば血液検査で炎症所見がみられる等）。

段階③ 段階②で予想した症状を測定や検査結果等の観察によって確かめる。その結果、予想通りであれば原因の特定ができ、予想と異なる場合は段階①に戻ることになる。

段階①で行われていることは、まさに工藤の言う「仮説の創造」に他ならない。つまり、看護実践の場において的確に問題解決するためには「生産的解決」が必要であり、従って看護師となるべく学習している看護学生にとっては、看護技術を単なるスキルとして学習するだけでなく、積極的に生産的問題解決が行えるように訓練される必要がある。

工藤は、生産的解決には「仮説の創造」が重要な役割を果たすと主張しており、このことは段階①の重要性を支持するものである。さらに仮説の創造に寄与する知識に関して、「孤立した形ではうまく利用できず、相互に関連した複数の知識のまとまり（これを『知識体系』という）を考慮しなければならない⁷⁾」と言っている。また、事例（eg^{*1}）を持たない命題（ルール＝ru^{*2}）や、包含するruを持たないといった、「孤立した知識」は再生的な解決しか成しえない⁸⁾とも言う。

一方、石田・久米によれば、看護学生は演習や実習の場面で、当該の看護技術の必要性や測定値（血圧や体温等）の意味、それらの背景にある機序について質問しても答えられないことがあると言う⁹⁾。また、看護学生は知識どうしを結びつけて構造化するよりも、むしろ新たなものとして個々に覚えようとする可能性が高く、知識が孤立化してしまいがちである¹⁰⁾と言う。このような看護学生の知識の獲得状況からは、生産的解決の実践が困難を極めるのはもちろんのこと、再生的解決すら難しい。単に知識を暗記しようとする、記憶の容量に限界がある上、記憶を維持するために時間とエネルギーを費やすことになるからである。

5) 思考モデル

構造化されていれば、ruは必ずegをもち、egには必ずそれが属するruが存在する。しかし、先に述べた看護学生の場合、必ずしもruとegが結びついていない。細谷はegを持たない一般性を

*1 エグと呼ぶ。ある程度の特異性をもった命題。例えば、ある現象の記述、ある特定のものとものとの間の関係など。

*2 ルと呼ぶ。ある一般性をもった命題で、そこに代入例を当てはめることのできるもの。例えば、定義、数学公式、公理、仮説など。なお*1・*2については、Evansら（1962⁶⁾、細谷（1981⁷⁾、1983⁸⁾を参照のこと

持った命題を「スローガン (sl)」と呼び、ruを持たない特殊性を持った命題を「ファクト (ft)」と呼んだ¹¹⁾。slはegと結びつけばruとなり得るし、ftはruと結びつけばegとなり得る。しかし、これらの結びつきを無視すれば、いつまでもslあるいはftのまま孤立した知識として看護学生の頭の中に存在することになる。おそらく、看護学生は知識どうしを結びつけているruに着目できず、slやftのままの孤立した知識として記憶していると思われる。slがegと結びつく、あるいはftがruと結びつくためには、単純にはslに対応するegを示してru化し、また、ftに対応するruを示してeg化するという作業が必要となる。看護学生自らがこのようなru化やeg化という操作のできない状態であるなら、教師側で何らかの方略を用意する必要があるだろう。

ところで、問題解決について細谷は、「課題の正しい解決は、その課題を支配する『ルール』、さらには『ルール』が、相互に関連しあった『ルールシステム (rule-system)』を獲得することによってもたらされる」と言っている¹²⁾。さらに細谷は、「ルールをもてば、そのルールが支配する事例 (example, eg.) についての課題の解決は可能になる」と説明しながらも、「ルールの言語的表現をそれとして銘記し、スラスラといえるようになったからといって、エグについての問題を解決しうるとは限らない」と言い、問題が解決されるためには、「ルール⇔エグのあいだの一対多の変換操作が、自由自在に行えるようにならなければならない」と言っている¹³⁾。つまり、問題解決のためには、課題を支配するruを獲得しておく必要があり、さらにruからegへ、あるいはegからruへの変換が自由に行える必要があるということになる。つまり、このような変換操作を自由に行えることが問題解決を可能にし、さらには看護実践の場におけるルール (法則) の意識的適用が可能になるであろう。

6) 看護系大学のカリキュラムに見られる学習モデル

看護系大学の場合、カリキュラムの構成上、解剖・生理学や薬理学などの専門基礎科目を専門科目よりも先に学ばせる。このことは、専門基礎科目が上位のruになり、学年が進み専門科目を学ぶにつれて、すべての科目が下位のruとして結びつき、構造化されるように意図されていることを示す。そして、看護学生の頭の中でもカリキュラムと同じように知識の構造ができ上がると期待されているのである。もしも看護学生の外にあるカリキュラムという知識体系が、そのまま看護学生の内に取り込まれ看護学生自身の知識体系となるならば、知識は孤立することはないだろう。しかし、前述したような看護学生の実態からは、知識は単に暗記するものであり、どんなに外にあるカリキュラムが正しく・美しく構造化されていたとしても残念ながら看護学生の知識構造とは無関係である。

7) 看護学生の知識と思考

看護実践に必要な知識や技術を獲得させるために、専門科目である各領域の看護学(基礎・成人・小児・母性・老年・精神・地域)では、知識を獲得させるために用意された講義と、看護技術を習得させるための演習、さらに、看護実践対象に対し、知識と看護技術を使う看護学実習(以下実習と略する)の3つで構成されている。カリキュラム上は、講義・演習・実習を通じて、看護学生が知識と技術を統合できるように構成されてはいる。しかしながら、前述したように、看護学生が演習や実習の場面で、当該の看護技術の必要性や測定値の意味等について質問しても答えられないのは、講義で教授された事柄を演習や実習に結びつけようとせず、1つ1つの事柄を個別なものとし

て覚えようとする傾向が強いことに起因している¹⁴⁾。試験方法によっては単に講義内容を暗記するだけでも合格し単位を取得することは可能である。しかし、単に講義内容を暗記するだけでは知識は孤立し、さらに演習や実習においても同様に孤立した知識を増加させざるを得ない状況になる。孤立した知識をいくら増加させても構造化されることはなく、当然、生産的な問題解決はなし得ない。従って、生産的解決が必要となる実践の場において、対象の状況に応じた問題解決は不可能となる。

例えば、看護学生が講義で学習する「疾患とその症状」の関係性は、1つの疾患について複数の症状が存在し、テキスト等でも並列して説明されることがほとんどである。そのため看護学生は、1つの疾患と症状を、単純に対応させて覚えていく傾向がある。症状から疾患へ向かって逆向きに考えることはない。これが看護学生の講義における素朴で単純な思考（学習）方略である。

一方、看護実践において、収集できる情報は主に対象に起こっている症状であり、しかもその症状を引き起こす原因は複数存在することが一般的で、必ずしも原因と症状が単純に対応している訳ではない。例えば、脱水によっても、感染によっても、あるいは、運動直後であっても、対象の体温は平熱よりも高くなる。つまり看護実践の場においては、症状から推測される複数の原因の中から、最も妥当性の高い1つの原因を特定する必要がある、そのためには妥当性の低いものから消去していくという作業が必要となる。これが演習・実習で求められる思考方略であり、特に実習では、1つの症状から複数の原因を推測し得るような思考方略が必要不可欠となる。

このように、看護学生が講義等で用いる思考方略と、演習や実習で求められる思考方略との間には相違が存在する。看護学生にとって、講義において単に疾患と症状とを対応させて覚えてただけでは、実習の場で十分には活用できない。従って、実習に先立ち、講義・演習において妥当性の高い原因を絞り込むような訓練が必要となる。

3. 講義・演習・実習の連携の実際

1) 講義と演習の連携

実習は、実践を通じて知識と看護技術を統合する場であることは言うまでもなく、問題解決の場でもあるため、実践した結果は看護学生個人のその時点での講義や演習での知識の獲得状況（知識構造）を反映することになる。しかし、残念ながら講義と演習は制度上区別されており、それぞれ関連性をもたせるようには配慮されていない。そのため、看護学生にとって最初の実践的な問題解決の場となる実習において、看護技術を積極的に使えるようになるためには、教師が意図的に講義・演習・実習とを連携させる必要がある。例えば、講義においては演習の事例（症状）を想定してルール（メカニズム）を意図的に教授する、できうるならば、複数の症状から原因を特定させるような思考（推論）方略にも言及する必要がある。演習においては、事例（症状）から複数の原因を推測させ、妥当性の低いものから消去、妥当性の高い原因を特定させるような働きかけを、意図的に行うことが必要である。これらの活動を行うことによって、看護学生自らが知識どうしを結びつけて、知識を構造化することが可能になると考えられる。

2) 対象・方法

本研究ではJ看護大学3年生112名に行われた母性看護学の授業において、講義・演習・実習を

連携させるような教授活動を試みる。

J看護大学において、母性看護学は、母性看護学概論・母性看護学Ⅰ・母性看護学Ⅱ・母性看護学実習で構成されている必須科目であり、卒業要件である128単位中の6単位を占めている。一般に母性看護学の授業は、周産期（妊娠・分娩・産褥期）を中心に、母子の生理的変化や生理的変化から逸脱した状態について理解し、必要な看護を習得させることを主な目的としている。

ところで、母性看護学以外の看護学は、疾患を持った対象の健康問題を取り扱う。一方、母性看護学は、健康な女性を対象とし、対象の生理的変化と生理的変化を逸脱した場合の健康問題を主に取り扱うのが大きな特徴である。看護学全体を考えた場合、疾患を伴う対象を取り扱う看護学を典型と考え、健康な対象を取り扱う母性看護学は「特殊」であると考えられる。

3) 演習の実際

石田・久米は、J看護大学3年生112名に対する母性看護学Ⅱの技術演習において、講義と実習を媒介させるものとして演習を位置付け、疾患と症状を単純に対応させている（知識を孤立化させている）ような学生の知識をより構造化させるために、演習中に教師が意図的に発問し、学生の知識がどのように変化するかを分析している。知識を単純に暗記して孤立化させやすい看護学生の実態を踏まえ、演習に際しては次に示す事前準備と、2つの原則（対応原則）を使い看護学生と関わっている¹⁵⁾。

事前準備：回答困難な事前課題を作成し、解答させる

演習では、単に看護技術の手順を覚えさせたり事柄を暗記させるだけではなく、講義で示されたであろう演習に必要な事柄を使って、なぜその看護技術を使うのかということとその背景にある人体のメカニズムと結びつけて考えさせたり、測定した値の意味について検討することをねらっている。演習に際して知っておくべき事柄に関する事前学習を求めた場合、看護学生はテキストに記述されている内容をそのまま記述・暗記する傾向にある。そのため、テキストには解答が明記されていないような「症状から原因への推論」を事前課題として課し、看護学生個人のその時点での答えをあらかじめ記述させる。このような課題を課すことにより、解答に関する質問が出やすい状況を作り、教師と看護学生との会話を多く持つことが可能となる。

対応原則①：看護学生の疑問や質問に対して解答だけを伝えることを避ける

看護学生は、質問に対して教師が直接答えた内容を正答であると思い込み、そのまま暗記してしまう傾向にある。従って、看護学生の疑問や質問に対し直接解答する事は避け、なぜそう考えたのかと問い、その答えから看護学生の知識構造を類推し、既有の知識と結びつけさせるためのヒントを与え、最終的には看護学生自身に答えを述べさせる。

対応原則②：看護学生自らの言葉で説明させる

テキストの文言をそのまま記述・発言するような学生は、その知識を孤立させている可能性が高い。従って、記述・発言の内容について、その意味を問い直したり背景にあるメカニズムについて問うことで講義で示されたはずの知識に言及させ、学生自らの言葉で説明させ、既有の知識と結び付けさせる。

以上の事前準備と2つの対応原則に基づいて演習を実施し、演習中の教師と看護学生の会話をプロトコル分析^{*1}した結果、演習中に次のような看護学生の変化がみられている。

- (1) 事前課題は看護学生にとって解答が困難であったため、教師に対して直接答えを求めるか、あるいは、自分の回答した答えが正答か否かのみを確認していた。それに対し教師は、まず、i 看護学生が着目していると思われる知識（症状）から、ii 獲得させるべき知識（症状が起こるメカニズム）に至るまでの、知識どうしの構造図を描いた。次に i から ii に至る知識を獲得させるために、看護学生の知識構造を予測しながら発問と応答を行った。その際に、看護学生の既存の知識を引き出すような問いかけをし、看護学生が自ら知識を結びつけ、自分の言葉で説明できるまで繰り返し問い直した。看護学生は応答しながら、症状が起こるメカニズムについて、解剖・生理学的な知識を用い、一般的なレベルまで抽象化（ルール化）して述べたり、他の看護学生に対して自分の言葉でその事柄を説明しようとしていた。
- (2) テキストなどに記載されている答えを組み合わせたような発言や記述をしている看護学生に対しては、まずその答えで納得しているのかを教師が問い、次に看護学生自らの言葉でその事柄を説明し直させた。説明している中で、説明が足りない部分については、教師や他の学生から質問されることで、自ら理解していない部分に気付き、自分の言葉で説明することができていた。

これら(1), (2)の結果において、演習中に看護学生は既存の知識を使ってある症状の原因を推論し、一般的なレベルに抽象化して自分の言葉で説明できたことから、先述の課題と教師の対応原則に基づく会話により、看護学生の知識の構造化を促進することができたと推測される。この結果を見る限り、教師の意図的な発問に対して、学生は何らかの応答をしており、知識どうしは結びついているように思われる。しかし、演習前と比較し構造化が促進したのか否か、あるいは講義で獲得すべきルールを演習で獲得できたのかについては、この結果だけからは不明であり、別の基準で測定してみることが必要となる。

例えば、母性看護学演習Ⅱでは、本論で取り上げた看護技術の演習の他に、実在する褥婦からの情報をもとに作成された事例を使って、対象の情報分析、看護上の問題の抽出、看護計画の立案、そして看護実践と評価を実施する「看護過程の展開^{*2}」の演習も行っている。そして、看護学生が情報を分析し結論づけるプロセスや看護計画の妥当性に対して、教師が個別指導を行っている。さらにその後の実習では、実際に妊婦や褥婦を受け持ち、演習の時と同様の様式を使って、情報の収集から看護計画の立案、実践・評価までを行う。「看護過程の展開」の記述内容や、看護実践の各場面での発言と記録物の内容、学生と教師との会話等を、演習で行った時点のものと比較し分析することにより、看護学生の知識が構造化されているか否か、あるいはどのように構造化されているのかが明らかになり、演習の効果について確認できると思われる。

*1 もともとの「プロトコル」は、外交や交渉のための公文書のもとになる「交渉中の詳しいやりとりの記録」である。ここから、誰かが誰かと共同する対話の出来事と解釈され「対話の出来事やその記録」のことを指すようになった。詳しくは海保（1993¹⁹⁾、Ericsson & Simon（1993²⁰⁾）を参照のこと。

*2 事例の情報を基に看護上の問題を抽出し、看護計画を立案、実施・評価をするペーパーシミュレーションである。「看護過程の展開」はJ看護大学における名称であるが、このようなシミュレーションは看護系大学では一般的に行われているものである。

2) 演習と実習の連携

J看護大学3年生112名に対して実施された母性看護学Ⅱ演習における「看護過程の展開」は、一人の存在する女性の妊娠・分娩・産褥期における情報を基に看護上の問題を抽出し、看護計画を立案、実施・評価する。看護学生は個別にこの演習課題に取り組み、実施したシミュレーションの結果の妥当性について、5人の教師が分担して個別指導を行った。評価基準については、①13の項目*¹に分類されている心身の情報を活用し、具体例に示された視点に着目して分析されているか、さらに分析結果が正常か異常かの判断が記述されているか、②前項①の分析結果に基づき、各項目に対応した結論として妥当な範囲で述べられているか、の2点とすることが教師間の事前打ち合わせにおいて合意されている。ただし、具体的な指導方法は各担当の教師に任された。4人の教師はいわゆる「従来の方法」で学生を指導し、1人（筆者のうち石田）が先述の2つの対応原則で指導した（個別指導時間は1人の看護学生につき約1時間）。なお、心身の情報は、整理しやすいように13の項目に分類されてはいるが、本来1人の対象者に起こっている現象を便宜的に分けているだけであるため、結論どうしには関連性のあることが前提となっている。

一方、母性看護学実習は、「周産期における母子及び家族がより健康な生活が営めるように、支援・援助するための基礎的能力を習得する」という目的で、先の演習の4ヶ月後にあたる2003年10月から開始された。看護学生105名が7名ずつ15グループに分かれ、2週間を産婦人科病棟および産婦人科外来で実習を行う。看護学生は病棟に入院している妊婦または褥婦を個別に受け持ち、対象者の情報の収集と分析、看護上の問題点の抽出、看護計画、看護計画に基づいた看護実践・評価という「看護過程の展開」を行う。

実習に先だって実施された演習における「看護過程の展開」では、あらかじめ必要な情報は与えられたワークシートに記載されている。しかし、実習における「看護過程の展開」では、必要と思われる情報を看護学生自ら収集しなければならない。また、受け持ち対象の状況は日々変化するため、常に情報を修正し、アセスメントし直すことも必要である。もちろん看護実践を行うための基本的な看護技術を実習までに習得しておくことが必要であることはいうまでもない。

実習で行われた「看護過程の展開」の「情報」、「アセスメント（情報の分析）」、「結論」の記述内容の妥当性について、演習での個別指導において、先述した2つの対応原則に基づいた指導を受けた看護学生（グループA 8名）と、それ以外の指導方法によって指導を受けた看護学生（グループB 7名）とを比較した。以下、グループAとグループBの看護学生の記述の特徴を実際に記述された文章とともに列挙する。《》は看護学生の記述した文章に筆者が加筆したものである。

(1) グループAの看護学生

A①「アセスメント《情報の分析》」の欄には得られたデータの数値が一般的な基準値と比較して正常なのか異常なのかについて記述されており、さらに測定前後の対象の状況に関する情報も収集し、今後現れるであろう症状の予測と、それに対応する観察項目や具体的な看護計画が

* 1 1, 健康認識・健康管理 2, 呼吸・循環・体温 3, 栄養・代謝 4, 排泄 5, 皮膚・粘膜 6, 活動・運動 7, 睡眠・休息 8, 認知・知覚 9, 自己知覚・自己概念 10, 役割・関係 11, コーピングストレス耐性 12, 性・生殖 13, 価値・信念の項目 詳細は資料1を参照 *資料1-1は記録様式そのまま, 1-2, 1-3は情報収集データベースのみを載せた。

記述されている（下線1）。

〈具体例〉妊娠期において、ヘモグロビン値によると、22週には妊娠貧血の値《Hb=10.8mg/dl》となっているが、母体への影響は特に見られない。しかし、分娩時の出血《224g》や分娩後の血液検査の値から、今後貧血の可能性が考えられ₁、観察していく必要がある。

A②健康管理といった総合的な判断が必要な項目については、体重の変化や食生活の状況などを含めて根拠を明確にしながら、妊婦自身の健康管理状況や健康認識について結論づけている。また、その結果から必要と思われる保健指導についても述べられている（下線2）。

〈具体例〉妊娠による食事の好み、摂取量の大きな変化はないようであるが、妊娠前に比べ、体重が13.4kg増加しており、栄養に関する意識が低いと思われる₂。また、分娩後食事摂取量が増加しており、分娩後に5.6kg減っていた体重が、再び4.3kg増加している。このままでは栄養の必要以上の摂取による肥満が起こってくるおそれがある₂。骨密度が低いことも含めて栄養指導を行っていく必要₂がある。

A③演習のシミュレーションでは情報が不足してアセスメントができなかった事柄についても、対象へのインタビューやカルテをもとに自ら情報収集し、アセスメントしている。

〈具体例〉演習時：《新生児の》皮膚、粘膜の状態に関する情報が不足しており、アセスメントできない。

実習時：《皮膚には》中毒疹が現在見られるが、その他に問題ない。

A④各項目に直接関係しない情報はなく、かつ、情報が重複して記述されていることが少ない傾向にある。つまり、着目すべき属性に着目できており、不適切属性には着目していない。

〈具体例〉《胎児・新生児の栄養・代謝の情報》

12/14《妊娠時の》腹囲85cm、子宮底長31cm

胎盤 重さ448g 18×16cm 楕円形 厚さ3.0cm 欠損（－）

《出生児の》体重2595g 身長47.0cm 頭囲33.2cm 胸囲31.5cm

在胎週数39週1日 出生後皮膚軀幹淡紅色 その後良好

初期嘔吐なし

《体重の変化》12/14 2595g, 12/15 2510g, 12/16 2545g, 12/17 2570g

12/18 2620g, 12/19 2626g

哺乳量 12/15 115ml, 12/16 238ml, 12/17 378ml, 12/18 586ml

哺乳意欲, 吸啜状態良好, 嘔吐なし 12/14, 12/19 ビタミンK 2シロップ1ml

《アセスメント》正期産児である。体重が減少しているのは、生理的体重減少であり、問題ないと考えられる。母乳は100ml=67kcalであり、現在新生児の1日の栄養所要量120/kg/day 摂取できていると考えられる

A⑤情報を分析する際の視点や基準、分析方法など、演習で用いた知識を使って、実習における対象の情報の分析をし、結論に導いている（下線3）。

〈具体例〉演習時：《新生児の出生時》アプガースコア*1が5分以内（3分後）で10点になったことより、予後良好と判断できる。妊娠期・分娩期を通して胎児仮死徴候はない³⁰。バイタルサイン値に異常はみられないことなどから適応状態にあると考える³⁰。

実習時：妊娠期・分娩期を通して胎児仮死徴候は見られず、胎児胎盤循環は良好に保たれていたと判断できる³⁰。出生時は躯幹は淡紅色で四肢チアノーゼがあり、アプガースコアは9点であったが、その後は10点になり、現在バイタルサイン値に問題ない。児の子宮外生活への適応は順調であると考える³⁰。しかし、体温調節機構が未熟であるため、外界の環境の影響を受けやすい。至適温度環境が保たれているか確認が必要である。

(2) グループBの看護学生

B①得られたデータの数値が正常なのか異常なのかについては、一般的な基準と比較して判断している。しかし、その前後の情報を収集していないため、測定値の意味や今後の予測が述べられない傾向にある。一般的にこうなりやすいというテキストに記述されている程度の予測まではできた学生もいた。

〈具体例〉分娩時出血《290mlであった》は正常範囲内。Hb《ヘモグロビン値》は《一般に産後》1～2日目に最低となるため、貧血のアセスメント必要。

B②本来は情報に含めるべきことがらや、アセスメント、具体的な看護計画に含まれる事柄が結論に述べられており、結論そのものがない。

〈具体例〉a産褥の経過・育児技術などについての知識・理解の程度の確認必要。《結論に述べられているが、アセスメントとして記述されるべき事柄である。》

b《産後》2～3日目、《乳房の》緊満出現による発熱の影響をさけるため、体温は肘《肘関節内側》で測定。《結論に述べられているが、看護計画の具体的プランとして記述される事柄である。》

B③不適切属性に着目する傾向があり、各項目に不必要な情報が記述されている。そのような情報に基づいてアセスメントされ、結論づけているため、項目の結論がない。

〈具体例〉a《栄養・代謝の項目の結論として》乳首亀裂の可能性。オイルで保護。《本来、乳汁分泌と栄養との関係で述べられる事柄だが、乳首のことに着目しているため、栄養・代謝の結論として成立していない。記述するとすれば、皮膚・粘膜の項目に記述されるべきである。》

b《皮膚・粘膜の項目の結論として》創部痛からくる安楽の変調の可能性がある。《皮膚に創部（傷）があるという現象は傷の修復との関係で述べられる必要があるのだが、不適切属性の「痛み」との関係に着目している。痛みに関する事柄はむしろ認知・知覚の項目で述べられるべきである。》

* 1 新生児の仮死の程度の指標。心拍数・呼吸努力・筋緊張・反射興奮性・皮膚色の5項目について生後1分・5分・10分の時点で観察・採点を行う。それぞれの項目は基準に従って0点、1点、2点と配点され、10点満点で評価される。詳細は母性看護学 [2] ²¹⁾ 参照のこと。

B④アセスメントするために必要な視点はあらかじめ示されているが、なぜ必要な情報なのか、また得られた情報がその他の項目にどのような影響を与えているか、その関連性について理解できていないため、必要な情報を収集できず、不適切な解釈をしてしまい、妥当な結論に至っていない。

〈具体例〉《新生児の栄養・代謝の項目の情報》体重2885g、身長49.0cm《出生時》。1月15日、5%ブドウ糖を5ml飲んだ。その後、嘔気・嘔吐あり。1月16日、昼までに症状落ち着いたため、PM3:00から授乳《お母さんの母乳を哺乳》開始となる。哺乳力良好。《結論として》嘔気・嘔吐は改善されたが今後も観察が必要である。《この児にとっての栄養の過不足をアセスメントするためには、哺乳量を把握する必要があるが、1日の総量は情報として収集していない。また、体重の変動も栄養の過不足を判断する手がかりとなるが、出生後の体重は情報収集していない。そのため、結論として現時点の栄養・代謝について問題の有無については述べられず、アセスメントとほぼ同様の事柄が記述されている。》

さらにグループAに属する看護学生NとグループBに属する看護学生Hの看護過程の展開の記述を例に挙げ、その違いを示す。NとHは、演習時には情報の分析（アセスメント）、結論の記述とも妥当ではなかったが、実習の際の記述には、Nは情報の分析や結論の妥当性が高まったのに比べて、Hは演習の時点とあまり変化がみられていない。このような点から各グループの典型と考えられる。

ここで両者を比較するために取り上げたのは、変化が著明に現れた、「2呼吸・循環・体温」の項目の記述である（資料2参照）。

看護学生Nには先述した2つの対応原則に基づいた指導を行った。具体的には、シミュレーションした13の項目のアセスメント・結論のうち不十分なものについて、なぜそう考えあるいは記述したのかを問い、その答えからNの知識構造を類推し、既存の知識を使うためのヒントを与えながら、N自らの言葉でアセスメントさせ、結論まで導き出させた。また、結論を導き出すためには、人体のメカニズムなどのルールを獲得し、使えることが必要であることにも言及し、単に症状と原因や疾患等を1対1対応させて暗記するのではなく、現象がおこるメカニズム（ルール）に基づいて結論を導き出す訓練をすることを強調した。

一方、看護学生Hは従来どおりの指導を受けており、教師からは情報の分析をする際に、「何が問題か、その問題がどうして起こったか、今後の予測、について記述するように」とコメントを受けている（看護学生からのインタビューおよび、学生の記録物に残っていた教師のメモより）。どちらの教師も指導方法は異なっているが、事前の打ち合わせによって指導目標は統一されており、看護学生に対してアドバイスしている事柄は一致していた。

看護学生NとHの記録物を見る限り、演習の時点では両者とも情報のアセスメントと結論に記述されている事柄は妥当ではなく、ほぼ同レベルであったと考えられる。

一方、実習における看護過程の展開の記述については次のような違いが見られた（資料3-1～3-2参照）。

看護学生Nの記述では、呼吸・循環・体温の状態を分析するために必要な情報を収集できており、

不必要な情報はない。また、アセスメント、結論に矛盾点はなく、現在の状況が適切に結論づけられている。一方、看護学生Hは、アセスメントの欄に看護計画や情報が記述されており（資料3-2の下線4）、さらに結論では看護計画やアセスメントが記述されている（資料3-2の下線5）。また、外陰部浮腫による不快感は、認知・知覚の項目に含まれる情報である（資料3-2の下線6）。

看護学生NおよびHに対して、実習中に受け持ち対象に実施した看護過程の展開の検討会の後、インタビューした。看護学生Nは、「演習のときに先生（石田）に各項目を一つ一つコメントしてもらったことが今回の実習でとても役に立った。その後《演習後、今回の実習前までの》の別の実習でもうまくできた。ここまでこれたのもあのときのコメントがあったから。」と、感想を述べていた。一方、看護学生Hは、「演習のときのコメントでも同じようなことを言われたような気がする。演習のときにはわかりやすく教えてもらったし、わかったと思ったが、よくわかっていなかったのかな。」と、感想を述べていた。

以上のように、グループAの看護学生は、実習における実際の受け持ち対象に対しても、演習時の事例における対象に使ったルールを適用しており、部分的にはあれ、人体のメカニズム等のルールを獲得できたと考えられる。一方、グループBの看護学生は、演習の時点で情報を分析し結論づける際に、なぜその情報が必要なのかという理由やメカニズムを使うことについては訓練されていないため、アセスメントの根拠が乏しい傾向にあり、結論として不適切な事柄を挙げていた。先述のように、13の項目のそれぞれの結論には関連性がなければならないが、グループBの看護学生は不適切な事柄を挙げているため、各項目ごとの結論に記述された事柄の重複や矛盾があり、関連性が乏しい傾向にあった。さらに、演習で教師のアドバイスを受けて「わかった」と感じていた知識は実習では適用されず、ルールを獲得できなかったと推測される。従って、先の対応原則①、②に基づいて看護学生の「看護過程の展開」に関する個別指導を行ったことは、知識の構造化を促すために効果的だったと考えられる。

3) 実習における問題解決と ru の獲得

先述したように、看護実践の場は、看護技術を用いるための問題解決の場と考えるべきである。演習および実習で行った「看護過程の展開」は、対象に起きている現象を情報としてとらえ、情報を分析し、結論を導き出し、看護技術の適用に結びつけるという、まさに、問題解決のプロセスである。問題解決のためには、先の細谷の言葉を借りれば、課題を支配する ru を獲得しておく必要がある。さらに ru から eg へ、eg から ru への変換を自由に行える必要がある。従って、教師は講義で ru を獲得させ、演習ではその ru を演習のモデルという eg に適用させ、さらに実習では先の ru を実際の対象という eg に適用させるという変換操作を意図的・計画的に看護学生に行わせることが必要であるといえる。

母性看護学Ⅱの技術演習では対応原則①、②に基づいて看護学生と関わることによって、看護学生は自らの言葉を使って症状の起こるメカニズムについて説明できるようになった。さらに抽象化して述べることができるようになった学生もみられた。また、母性看護学Ⅱの「看護過程の展開」の演習では、対応原則①、②に基づいた指導を受けたグループAの看護学生とそれ以外のグループBの看護学生との間に記述の違いが見られた。グループAに属する看護学生は、人体のメカニズム等のルールを獲得できたと考えられる記述をしているのに比べて、グループBの看護学生は、妥当

ではない結論に至っており、結論どうしの関係性が乏しく、ルールを獲得できなかったことが推測された。これらのことから、教師が先述した2つの対応原則に基づいて看護学生と意図的に関わることによって、看護学生の知識の構造化が促進されると考えられる。今後も継続して看護学生の知識の構造化を促すためには、講義・演習・実習とを連携させ、講義や演習で獲得した知識を実習においても積極的に適用させる訓練が必要であろう。

4. 講義・演習・実習を連携させた評価

看護学生は、看護師の国家試験に合格すれば、卒業と同時に看護師として勤務することになるため、卒業の時点で即戦力となる看護技術を習得していることが求められる。従って、看護系大学における教育目標は、看護学生がいかに看護技術を対象者に適用できるかということ、あるいは、看護学生の看護技術の習得状況によって評価されることになる。

講義・演習・実習それぞれにおいて、授業の設計、実施、評価を行い、さらなる教授活動の改善を図ることは教授者の評価活動として当然のことである(図1)。つまり、看護学生の看護技術の習得状況によって実習を評価することは当然のことであり、授業としての実習だけを評価することはこれまでも行われてきている。

しかしながら、看護学生の実態や本論の実践を踏まえれば、ルールの適用である看護技術が習得できたか否かということは、当該の看護学生の知識の構造化の状態とも関連しており、評価の範囲は実習にとどまらず、実習に先立って行われた演習、そして、その前に行われた講義の評価にも影響を及ぼすことになる。

つまり、看護学生が実習で対象に看護技術を適用できたか否かということは、単に実習を見直す機会になるだけでなく、演習で演習用モデルに対し看護技術を適用させるという教授活動を見直す機会になり、同時に、講義の内容を見直す機会にもなる。そして、演習で演習用モデルに対し看護技術を適用できたか否かということは、講義において知識として獲得させるべき事柄や講義内容そのものを見直す機会になる。講義で獲得されるべき事柄が獲得できたか否かということは、演習や実習での看護技術の適用状況で評価され、さらに、演習で獲得されるべき事柄が獲得できたか否かということは、実習における看護技術の適用状況で評価されることになる(図2)。

本論の実践から、講義・演習・実習を連携させた授業の組み立てが、孤立する傾向にある看護学生の知識を構造化させることに有効であることは明らかである。つまり、看護学生にとってみれば、実習で看護技術の適用状況を(自己)評価することは、その時点での自らの知識構造を対象化することになり、演習の時点での知識の獲得状況を振り返ることを動機づける。同時に、講義の時点にまで遡り、獲得しておくべき事柄(メカニズムやルール)が獲得できているか否かということ振り返る機会にもなる。こういった自らのその時点での知識構造を確認する活動は、看護学生が主体的に知識の構造化を促すことにつながり、看護学生にとっての「意志決定のための評価」となる。

以上を考え合わせると、図2に示したモデルは、講義・演習・実習を連携させた授業の評価モデルであるだけでなく、講義・演習・実習を連携させた授業の設計モデルであるとも考えられる。

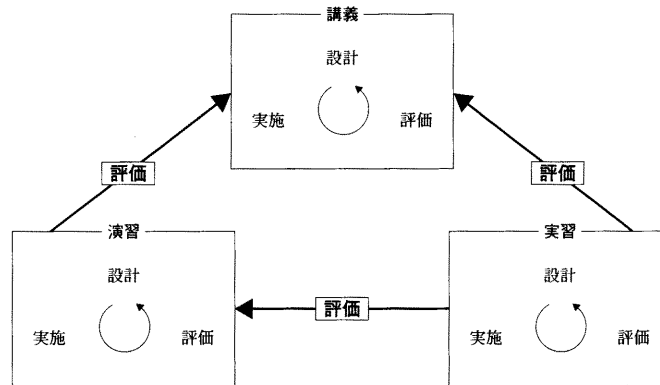


図2 看護教育（技術）評価モデル
講義・演習・実習を連携させた評価

5. 設計・評価モデルの限界

今回、母性看護学において、先述したモデルに基づいて講義・演習・実習を設計し、教授活動を行い、その妥当性について検討した。さらにそれを踏まえて、講義・演習・実習を連携させた評価モデルを提案した。

母性看護学実習で「看護過程の展開」を行った学生の多くは、「今までの他の実習に比べて《看護過程の展開を実施することが》難しかった。」と言っていた。その理由を問うと、「他の実習は疾患を持っている対象なので、障害された部分だけを考えればいい。けれども、母性《看護学》の実習は、全体を見ないといけないから勉強が追いつかない！」と応えていた。

疾患を持つ対象の場合、部分的な機能が障害されても、その影響は全身に及んでいるはずである。従って、障害された箇所が部分的なものであるからといって、その部分のみをアセスメントすればいいわけではない。しかし、看護学生にとっては、障害された箇所が（診断名によって）明らかになっていれば、とりあえずその疾患について学習し、疾患から起こる症状を観察することから始めればよいため、取り掛かりやすいと感じてしまうと考えられる。一方、妊娠による生理的な変化は、正常の範囲内で全身に及ぶため総合的にとらえる必要がある。特に、初めて取り組む看護学生にとっては、特定の部分ではなく全身を観察しアセスメントしなければならないため、取り掛かりにくく、作業しづらいものと感じてしまうのだろう。さらに、健康な女性の生理的变化という場合、正常な範囲内の変化か異常に移行する徴候かを判断するためには、身体が正常に機能するメカニズムについて理解していることと、異常と判断するための基準を知っておくことが必要となる。そのため、母性看護学、母性看護学実習は看護学生にとっては難しい科目であると推測される。

しかし、1人の対象を全身的にアセスメントすることは看護師として勤務する場合に必須である。そのため、卒業までにアセスメントできるようになることは看護学生にとって必要不可欠である。実習の順序性を考えた場合、母性看護学実習を他の看護学実習に先行させて、早期から全身的なアセスメントを行わせるか、あるいは他の看護学の実習において部分をアセスメントする訓練から始めて、最終的に母性看護学実習で全身をアセスメントさせ、それまでの実習のまとめとするのかについては検討する必要がある。

先述したように、看護学実習全体を考えた場合、母性看護学実習は「特殊」である。従って、今

回、母性看護学において提案した講義・演習・実習を連携させた設計・評価モデルが、他の実習でも効果的に使用できるとは限らない。しかしながら、本論で述べたように、看護学生の知識を構造化するためには、講義・演習・実習を連携させた設計モデルに基づいた教授活動が有効であること、また、講義・演習・実習を連携させた評価モデルが必要であることは明らかである。従って、他の看護学においてもこの評価モデルの使用を試み、評価モデルの妥当性を検討し改善を試みつつ看護学全体で使用可能とすることが今後の課題である。

引用文献

- 1) 永野重文：評価とは何か，教育評価論，pp.1-10, 第一法規，1984.
- 2) 前掲1)，p.5.
- 3) 日野原重明編：看護・医学事典（第5版），p.148，医学書院，2000.
- 4) 川島みどり：臨床看護技術の研究の意義と今後の課題，看護研究，34(5)，p.368，2001.
- 5) 武谷三男：弁証法の諸問題，p.139，勁草書房，1968.
- 6) 工藤与志文：問題解決と知識体系，授業に学び授業を創る教育心理学，pp.71-73，中央法規，2002.
- 7) 前掲6)，pp.73-74.
- 8) 前掲6)，p.80.
- 9) 石田智恵美・久米弘：看護学生の基礎看護技術に必要な基礎知識に関する調査研究－F看護専門学校における実践を中心に－，日本教育工学会研究報告集，JET02-3，p.59，2002.
- 10) 石田智恵美・久米弘：内分泌に関する一般的なルールを用いた母性看護学における性周期の教授プランの開発(1)－事前・事後テストの誤答分析にみる看護学生の实態について－，日本教育工学会第18回全国大会講演論文集，p.289，2002.
- 11) 前掲6)，p.79.
- 12) 細谷純：教科学習の心理学，p.116，東北大学出版会，2001.
- 13) 前掲12)，p.117.
- 14) 前掲10).
- 15) 石田智恵美・久米弘：看護学生のための知識の構造化をめざした演習の構成と教師の役割，日本教育工学会第19回全国大会講演論文集，pp.495-498.
- 16) Evans, J.L., Homme, L.E. and Glaser, R.: The Rule System for the construction of Programmed Verbal Learning Sequences, *J. educ. Res.*, 55, pp.513-518, 1962.
- 17) 細谷純：問題解決，講座心理学8 思考と言語，pp.207-236，東京大学出版会，1981.
- 18) 細谷純：プログラミングのための諸条件，講座現代の心理学3 学習と環境，pp.345-388，小学館，1983.
- 19) 海保博之他編：プロトコル分析入門，pp.21-23，新曜社，1993.
- 20) Ericsson, K.A. & Simon, H.A.: Protocol Analysis, pp.261-312, The MIT Press, 1993.
- 21) 系統看護学講座，母性看護学 [2]，母性看護学各論，p.404, 422. 医学書院，1999.

資料1-1

	情報収集データベース	情報	アセスメント	結論															
1	<p>健康認識・健康管理</p> <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥の健康管理の実践状況 (妊婦健康診査の受診状況など) <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥についての情報・知識・理解 (母親学級の受講状況など) <input type="checkbox"/> 健康に対する考え方, 情報の入手方法 <input type="checkbox"/> 日常生活習慣 (清潔・睡眠・排泄・運動・栄養など) <input type="checkbox"/> この1~2年の間での生活上の大きな変化 <input type="checkbox"/> 喫煙・飲酒の有無と量, および認識 <input type="checkbox"/> 疾病 (含: 感染症) または異常の有無と認識 <input type="checkbox"/> 疾病 (含: 感染症) または異常の改善についての情報・知識・理解・行動 <input type="checkbox"/> 医師や助産師・看護師に対する期待・希望 <input type="checkbox"/> 医療者や家族への依存的傾向の有無 <input type="checkbox"/> 児の養育への思いや行動 <input type="checkbox"/> 家族計画・受胎調節の考え方や行動	<p>S: 入院前は, 入浴・洗髪毎日, 歯磨き3回/日 睡眠6時間/日, 昼寝あり, 排尿5~6回/日, 排便1回/日, 自分で食事は作っていた。 S: 飲酒は非妊時時折, 少量。喫煙無し。 夫と2人暮らしで, 5月末まで夫は関東へ出張中。 産後の手伝いは, 里帰りして実母が行う予定。 キーパーソンは夫。 看護師の仕事は, 1年間育児休職する予定。 外陰部消毒はやってみました, 傷のところの消毒がうまくできません。 O: 看護師である。 母親学級は未受講 重症悪阻で2回入院治療する。 妊婦健康診査は決められた回数受診している。</p>																	
					<p>2</p> <p>呼吸・循環・体温</p> <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥における呼吸の変化 <input type="checkbox"/> 呼吸状態 (数・深さ・リズム・音) <input type="checkbox"/> 過換気症候群の有無 <input type="checkbox"/> 呼吸状態を裏付けるデータ: 胸部X-P・肺機能検査 動脈血ガス <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥における循環の変化 <input type="checkbox"/> 脈拍 (数・リズム・緊張度) <input type="checkbox"/> 血圧 <input type="checkbox"/> 仰臥位低血圧症候群の有無 <input type="checkbox"/> 循環状態を裏付けるデータ: EKG所見 <input type="checkbox"/> 出血状態 <input type="checkbox"/> 浮腫 <input type="checkbox"/> 静脈瘤・痔核 <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥における体温の変化 <input type="checkbox"/> 熱型 (胎児・新生児) <input type="checkbox"/> 胎児胎盤循環 (胎児心拍数・胎児仮死の徴候) <input type="checkbox"/> アプガースコア <input type="checkbox"/> 子宮外生活への移行状況 (呼吸状況・循環状況・体温調節など)	<p>S: お腹が大きくなるに従って動作時に息苦しい感じが出てきたが, 休憩すると落ち着いていた。定期健診でモニターを受けていて気分が悪くなったことが一度あったが, モニターではいつも赤ちゃんは元気だと言われていた。 O: バイタルサイン値</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>入院時</td> <td>分娩後</td> <td>4/17 6:00</td> </tr> <tr> <td>体温</td> <td>36.1℃</td> <td>37.0℃</td> <td>36.2℃</td> </tr> <tr> <td>脈拍</td> <td>84</td> <td>90</td> <td>80</td> </tr> <tr> <td>血圧</td> <td>116/</td> <td>110~114/70</td> <td>112/68</td> </tr> </table> <p>分娩時出血量550ml, 妊娠30週 Hb12.2g/dl, 39週 Hb12.0g/dl 浮腫 (-) 静脈瘤 (-) 痔核 (-) 息苦しさなし</p>		入院時	分娩後	4/17 6:00	体温	36.1℃	37.0℃	36.2℃	脈拍	84	90	80	血圧
	入院時	分娩後	4/17 6:00																
体温	36.1℃	37.0℃	36.2℃																
脈拍	84	90	80																
血圧	116/	110~114/70	112/68																
		<p>O: 妊娠期・分娩期を通して胎児仮死徴候はない。 アプガースコア8点, 3分後に10点化 体温37.2℃前後で安定, 四肢冷感軽度。心拍数112~130前後, 不整・心雑音なし。四肢チアノーゼは消失。 呼吸40/分前後, 胸腹式, 無呼吸発作なし。 4/17 6:00 体温37.2℃ 心拍120 呼吸34</p>																	

資料 1 - 2

	情報収集データベース		情報収集データベース		情報収集データベース		情報収集データベース
3 栄養・代謝	<input type="checkbox"/> 食欲の有無 <input type="checkbox"/> 食事・水分の摂取量 <input type="checkbox"/> 食事療法の有無 <input type="checkbox"/> 身長、体重、肥満度の変化 <input type="checkbox"/> う菌・菌周炎・菌肉炎・義菌・欠菌の有無 <input type="checkbox"/> 妊娠に伴う消化器症状の有無（嗜好の変化・つわり） <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥・育児期における栄養摂取状況と食事の変化 <input type="checkbox"/> 乳汁分泌の状況（乳管開通・乳房緊満・乳汁分泌量・乳質・トラブルの有無など） <input type="checkbox"/> 水分バランス（過剰な発汗・過剰な乳汁分泌） <input type="checkbox"/> 栄養状態を裏付けるデータ：TP・Alb・Hb・肝機能	4 排泄	<input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥に伴う排尿・排便、発汗、悪露などの変化 <input type="checkbox"/> 排尿障害の有無（尿意の欠如・残尿・頻尿・排尿時間の延長・排尿時痛・残尿感・尿閉・尿失禁など） <input type="checkbox"/> 排便障害の有無（痔痛・創痛・便秘・下痢） <input type="checkbox"/> 排泄を阻害する因子の有無 <input type="checkbox"/> 薬剤・器具使用の有無・状況（浣腸・下剤・座薬・導尿留置カテーテル） <input type="checkbox"/> 腎機能を裏付けるデータ：BUN・Cr・Ccr など	5 皮膚・粘膜	<input type="checkbox"/> 皮膚・粘膜の状態（乳頭・乳輪・乳房の変化、妊娠線） <input type="checkbox"/> 皮膚・粘膜（口腔・外陰部・陰）の色（色素沈着） <input type="checkbox"/> 皮膚・粘膜の損傷（乳頭亀裂、会陰切開・裂傷、膣壁裂傷、頸管裂傷）と症状 <input type="checkbox"/> 脱肛・痔の有無 <input type="checkbox"/> 皮膚の汚れ（分泌物・帯露・発汗など）の有無と程度 <input type="checkbox"/> 感染の有無および症状（カンジダ・クラミジア、産褥熱、乳腺炎など）	6 活動・運動	<input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥における活動の変化 <input type="checkbox"/> 運動の状況（妊婦体操・産褥体操など） <input type="checkbox"/> 活動時の自覚症状（活動による呼吸器・循環器・子宮への負荷、胎児への影響） <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥経過に伴う歩行、姿勢の変化 <input type="checkbox"/> 恥骨結合離開の有無 <input type="checkbox"/> 身体欠損、関節可動域、義肢、補助器具使用の有無 <input type="checkbox"/> 日常生活への制限の有無（安静度、点滴・留置カテーテル胎児モニタリング） <input type="checkbox"/> 日常生活動作の自立度（食事摂取・更衣・入浴・身繕い・買い物・排泄・一般的可動性・寝返り・調理）
	(胎児・新生児) <input type="checkbox"/> 胎児の成長発育に関するデータ：超音波検査所見（大横径・大腿骨長など）、腹囲・子宮底長、胎盤機能 <input type="checkbox"/> 身長・体重・頭囲・胸囲、皮膚・在胎週数など <input type="checkbox"/> 哺乳状況（哺乳意欲・吸せつ・嚥下・嘔吐・哺乳量・哺乳後の満足感など） <input type="checkbox"/> 哺乳を阻害する因子の有無 <input type="checkbox"/> 初期嘔吐の有無 <input type="checkbox"/> 生理的体重減少 <input type="checkbox"/> 生理的黄疸による哺乳への影響		(新生児) <input type="checkbox"/> 排尿・排便の回数と性状（初回排尿・排便、尿酸塩尿、胎便・移行便・乳便など） <input type="checkbox"/> 排尿・排便に影響する奇形の有無 <input type="checkbox"/> 帯下・新生児月経		(新生児) <input type="checkbox"/> 皮膚・粘膜の状態（湿疹、炎症、落屑、オムツかぶれ、水疱、膿疱、点状出血など） <input type="checkbox"/> 皮膚の汚れ		(新生児) <input type="checkbox"/> 反射・筋緊張・姿勢・四肢の運動状態 <input type="checkbox"/> 嗜眠傾向の有無

資料 1 - 3

	情報収集データベース		情報収集データベース		情報収集データベース		情報収集データベース
7 睡眠・休息	<input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥における睡眠の変化 <input type="checkbox"/> 睡眠パターン <input type="checkbox"/> 睡眠障害の有無 <input type="checkbox"/> 日中休息がとれているか <input type="checkbox"/> 疲労症状はあるか <input type="checkbox"/> 薬剤（睡眠剤・安定剤）使用の有無 <input type="checkbox"/> 母児同室か母児異室か <input type="checkbox"/> 病室の位置・広さ・同室者の有無 <input type="checkbox"/> 住宅環境（採光・騒音）	8 認知・知覚	<input type="checkbox"/> 視力障害、眼鏡・コンタクトの使用の有無、生活への影響 <input type="checkbox"/> 聴力障害、補聴器の使用の有無、生活への影響 <input type="checkbox"/> 発語状況・使用言語・語彙 <input type="checkbox"/> 薬剤使用の有無（鎮痛剤） <input type="checkbox"/> 不快感の有無 <input type="checkbox"/> 理解力・記憶力・記銘力 <input type="checkbox"/> 自律神経機能・注意力・見当識 <input type="checkbox"/> 麻痺・しびれ・搔痒感の有無 <input type="checkbox"/> 不快感・疲労感・倦怠感の有無と程度 <input type="checkbox"/> 疼痛の状態：種類（妊娠陣痛・分娩陣痛・産痛・後陣痛・縫合部痛・脱肛痛・痔痛・乳房痛） 性質・程度	9 自己知覚・自己概念	<input type="checkbox"/> 妊娠・分娩に対する受け止め方 <input type="checkbox"/> 胎児・新生児の受け止め方、愛着 <input type="checkbox"/> 母親になったことの受け止め方、満足度・自信 <input type="checkbox"/> ボディイメージの変化に対する受け止め方 <input type="checkbox"/> 自分についてどう思っているか <input type="checkbox"/> いらいら感の有無 <input type="checkbox"/> 気分が沈みがちではないか・涙もろくないか <input type="checkbox"/> 不安・恐怖・悩み・抑うつ・無力感の有無 <input type="checkbox"/> 何を支えにしているか	10 役割・関係	<input type="checkbox"/> 母親としての役割行動の獲得：授乳行動・育児姿勢・育児技術の習得、上の子も含めた母親としての役割の認識行動、育児環境の準備状態 <input type="checkbox"/> 喪失・悲嘆 <input type="checkbox"/> 愛着形成：児に対する愛着・母子相互作用・感受期における早期接触の有無・授乳の満足度 <input type="checkbox"/> 家族関係の調整：家族構成・家族状況の問題点・家族の妊産婦への協力体制・家族の今回の妊娠・分娩への思い・家族内での妊娠・分娩・産褥による影響・家族内での新しい役割変化への適応 <input type="checkbox"/> サポートシステム：親しい友人の有無・地域住民との関わり・重要他者の存在の有無 <input type="checkbox"/> 家族・医療従事者・同室者など周囲の人との関係のとり方（主体的か・受身的か） <input type="checkbox"/> 仕事に対する認識 <input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥による仕事への影響（配置・休業・収入）
	（新生児） <input type="checkbox"/> 睡眠パターン <input type="checkbox"/> 嗜眠傾向の有無		（新生児） <input type="checkbox"/> 五感と反応（含む母児相互作用） <input type="checkbox"/> 視力障害・聴力障害・発音障害				
11 コーピング・ストレス耐性	<input type="checkbox"/> 妊娠・分娩・産褥に対するストレスとその対処方法 <input type="checkbox"/> 何か問題が生じた場合の本人の対処方法および家族の対処方法 <input type="checkbox"/> 妊娠中の保健指導に対する対応 <input type="checkbox"/> 家族の出産や新生児に対する反応 <input type="checkbox"/> 家庭や親戚、近隣の支援の有無	12 性・生殖	<input type="checkbox"/> 性行為に対する受け止め方 <input type="checkbox"/> 受胎調節に対する知識・実行の有無・希望（本人・夫） <input type="checkbox"/> STD <input type="checkbox"/> 月経歴、妊娠・分娩歴 <input type="checkbox"/> 今回の妊娠経過、分娩経過、産褥経過（退行性変化・進行性変化） <input type="checkbox"/> 妊娠・産褥における性的関係の変化や問題 <input type="checkbox"/> 乳腺の発達状態、乳房の型、乳首の形	13 価値・信念	<input type="checkbox"/> その人が大切にしている出産や育児に対する考え方（価値観・生活信条・死生観） <input type="checkbox"/> 宗教の有無とその影響（お守り・儀式など） <input type="checkbox"/> 検査・治療・処置についての考え方（輸血拒否など）		
			（新生児） <input type="checkbox"/> 性別 <input type="checkbox"/> 外性器の異常の有無 <input type="checkbox"/> 新生児月経、乳腺腫脹・魔乳の有無				

資料 2

★演習の事例

情報 S : Subjective deta O : Objective deta

〈褥婦〉

S : お腹が大きくなるに従って動作時に息苦しい感じが出てきたが、休憩すると落ち着いていた。定期健診でモニターを受けていて気分が悪くなったことが一度あったが、モニターではいつも赤ちゃんは元気だと言われていた。

O : バイタルサイン値

	入院時	分娩後	4 / 17 6 : 00
体温	36.1℃	37.0℃	36.2℃
脈拍	84	90	80
血圧	116 / 64	110 ~ 114 / 70	112 / 68

分娩時出血量 550ml
 妊娠30週 Hb12.2 g/dl, 39週 Hb12.0 g/dl
 浮腫 (-) 静脈瘤 (-) 痔核 (-) 息苦しさなし

〈新生児〉

O : 妊娠期・分娩期を通して胎児仮死徴候はない。アプガースコア 8 点, 3 分後に10点化。体温 37.2℃前後で安定, 四肢冷感軽度。心拍数120~130前後, 不整・心雑音なし。四肢チアノーゼは消失。呼吸40 / 分前後, 胸腹式, 無呼吸発作なし。4 / 17 6 : 00 体温37.2℃ 心拍120 呼吸34

グループAの看護学生Nの演習時の記録

褥婦のアセスメント

- ①分娩前の問題はなかったと思われる。
- ②《現時点》の問題はないと思われる。
- ③出血量が多いので, 感染に注意する。
- ④Hb 値は正常なので, 貧血の可能はない。

結論

③, ④より, 出血量が多いがHb 値は正常なので, 貧血の可能性はない。感染に注意する。

新生児のアセスメント

- ⑤5分以内にアプガースコアが10点となっているので, 予後良好であると判断できる。
- ⑥《現時点の》問題はないと思われる。
- ⑦体温が高く, 呼吸数が少ないので, これからの観察が必要である。

結論

⑦より, これから継続的に観察を行う。

グループBの看護学生Hの演習時の記録

褥婦のアセスメント

- ・バイタルサインは正常であると考えられる。
- ・妊娠期の貧血はないが, やや低い。さらに分娩時出血量の正常値は500mlなので, 550mlは多く, 貧血の可能性はある。血液検査のデータが必要。

結論

貧血の可能性があり, 分娩時出血が多い。

新生児のアセスメント

- ・児のバイタルサインは全て正常

結論

児は現時点で問題ない。

資料3-1

★実習の事例

1) 看護学生N

情報

〈褥婦N・Rさん〉

O:バイタルサイン値

	入院時	分娩後	1/27 18:00	1/27 14:30
体温	36.9℃	37.2℃	36.4℃	36.6℃
脈拍	72	62	72	74
血圧	128/64	130/70	124/70	120/62

分娩時出血量 270ml
浮腫:有 下肢に軽度
静脈瘤:無

〈新生児〉

妊娠期・分娩期を通して胎児仮死徴候はない。アプガースコア9点。体温36.7℃前後で安定。四肢冷感軽度。心拍数128, 心雑音なし。四肢チアノーゼは消失。呼吸45/分前後

褥婦のアセスメント

- ・バイタルサインより, 入院時から全身状態は安定しており, 感染は起こっていないと言える。しかし, 産褥初期は易感染状態であり, 今後の全身状態にも留意しておく必要がある。

結論

- ・現在のところ, バイタルサインは安定しており, 異常はみられない。
- ・産褥初期であるため, 易感染状態である。

新生児のアセスメント

- ・妊娠期・分娩期を通して胎児仮死徴候は見られず, 循環は良好だったと考えられる。
- ・出生時は四肢チアノーゼがあり, アプガースコアは9点であるが, その後はチアノーゼも消失し, 現在は問題ない。
- ・バイタルサインも安定しており, 子宮外生活への適応も順調に進んでいると言える。しかし, 機能が未熟であるため, 今後の観察を行い, 適応を観ていく。

結論

- ・現在のところ, 子宮外生活への適応は順調であるが, 機能が未熟であるため今後も観察を行うことが必要。

資料3-2

2) 看護学生H

情報

〈褥婦K・Yさん〉

O1:

	直後	1/26	1/27	1/27
体温	36.5℃	37.2℃	36.5℃	36.6℃
脈拍	78	97	79	72
血圧	130/62		110/50	104/52

O2: 分娩時出血 290ml
S1: (外陰部が)「腫れている感じがします」

〈新生児〉

O1: アプガースコア9点。妊娠期・分娩期を通して胎児仮死徴候なし。

15:50 肺雑音あり。吸引しやや血性のもの中量《分泌物を吸引する》。

16:50 肺雑音, 心雑音なし。

褥婦のアセスメント

- ・分娩直後やや体温上昇するが, 1日目には解熱している。分娩直後その後1日目まで順調に経過している(バイタルサイン)
- ・2~3日目より《乳房》緊満による発熱が予測される。
→肘で測定, 必要時冷罨法。
- ・子宮内感染の徴候となるため継続して体温観察必要。
- ・分娩時出血正常範囲内。Hbは1~2日目に最低となるため, 貧血のアセスメント必要(採血は3~4日目)。
- ・外陰部浮腫 (+) 。

結論

- ・分娩直後から1日目午後(約24時間後)まで, 順調に経過している。
- ・感染の早期発見のため経過観察必要
- ・2~3日目, 緊満出現による発熱の影響を避けるため, 体温は肘で測定。
- ・貧血のアセスメント。
- ・外陰部浮腫による不快感。

新生児のアセスメント

- ・呼吸・循環・体温調節能が未熟であるため, 今後の正常に経過しているか観察, アセスメント必要。(肺の水も吸収されている)

結論

- ・経過観察
- ・子宮外適応状況

評価と感情判断

—「学生による授業評価」の記述回答をめぐって—

九州大学高等教育総合開発研究センター 長野 剛

はじめに

九州大学全学教育科目のうち実験授業を除く全授業クラスで実施されている〈学生による授業評価〉は、『この調査は、授業の改善を図るために実施するものです。協力をお願いします。(全学教育自己点検・評価委員会)』と、結果を授業の改善に役立てるという実施目的を掲げて、学生に評価者になることを依頼している。そして、評価用紙で、積極評価の質問⁽¹⁾における「その他」と改善評価の質問⁽²⁾における「その他」に記述回答を求めている。

数量化された結果は、一覧表として授業担当者にフィードバックされるので、授業担当者は、授業クラス間、同一の共通授業概要をもつ授業クラス間、教育科目間の比較によって、担当授業の改善を図る際の指標を読み解くことができる。しかし、評価者が匿名で記述する回答には、授業担当者の教育活動に対する動機づけを損なわせるものが数多く含まれる。したがって、評価用紙に記述回答欄を設けるのは、授業改善に逆の影響を与えるのではないかという疑問が生じることになる。本稿では、この疑問を端緒にして、評価者である学生が感情判断⁽³⁾に拠る日常的態度⁽⁴⁾で行う評価が大学教育に提示している課題⁽⁵⁾について考察する。

1. 評価対象の入れ替え

そもそも、評価は、人が物事を対象にして、その善悪や美醜といった価値づけを行い、時として物事に値段を対応づけることであり、人を対象にすることはできない。これは、方法論上の限界⁽⁶⁾であり、道義的問題⁽⁷⁾ではない。ところが、人間関係(間柄)を優先する日本世間の日常的態度においては、評価の対象が格付けや査定を行う物事であるという点が容易に看過されてしまう。そして、対象を人にして、人の成敗(処罰や裁き)につながる評価に確かな根拠があるという思いを多くの評価者がもつ。対象を授業にした評価であっても、糸が絡まったような困惑が生じる。学生が評価対象としてしまう人(授業担当者)という糸を引き抜くなら、絡まりは解消するが、そうすると、記述回答には改善の指標となる糸が残らない⁽⁸⁾かもしれない。

ある物事の評価者の評価が有効となるのは、評価を依頼した者とは別の視点から、その物事について評価者が教えてくれる場合⁽⁹⁾である。学生による授業評価だと、授業担当者とは別の視点から授業について教えてくれる学生を評価者として評価できることになる。現行の全学教育科目の授業評価の用紙は、評価を依頼する授業担当者が学生に確かめたいことを簡潔に網羅するかたちで作成されている。評価用紙に記述回答の欄を設けているのは、そこに授業担当者が点検に値する事項であるにもかかわらず見落としていたことが記述される可能性があるからである。

しかし、これまでの記述回答を参照して作成されている19の要望項目の他に、評価用紙にあらか

じめ記載することが妥当と考えられる新たな要望項目は、記述回答にほとんど登場しないのが実情である。したがって、記述回答欄を設けていることの意義は、そこから学生の授業体験について何を知ることができるかにかかっている。もし、学生のニーズの把握にとどまるなら、学生を消費者にしてしまい、ひいては、授業をサービス業務にしてしまう。研究大学としての教育目標を念頭に置いた学生の授業体験についての知り方があると考えますが、その前に、評価対象を物事から人に入れ替えてしまう日本世間の日常的態度に巻き込まれないように、評価を依頼する側が、この態度と距離をとる必要がある。

2. 記述回答にみられる原因の帰属錯誤

記述回答には、学生が評価対象を人（授業担当者）にしてしまうことによって生じる原因の帰属錯誤が顕著に表れている。評価用紙のタイトルが〈学生による授業評価〉となっているので、評価者が学生で被評価者が授業担当者、つまり学生が教官を評価するという構図を見出ししてしまうのも無理からぬことである。初等・中等教育において、人となりと一体化した成績評価にさらされてきた生徒⁽¹⁰⁾が、大学合格という受験学力についての評価と引き換えに、生徒のままでも授業担当者を評価する資格を得たと思ってしまうのを責めることはできない。

現在の（平成15年度前期の全学教育科目の授業）評価用紙で、学生が授業担当者を評価する項目を強いてあげるなら、積極項目の4項目のみ⁽¹¹⁾である。評価は、基本的に、評価対象を介して評価者について知るという仕組みになっているので、人を評価するつもりになっている学生は、記述回答においてのみ、授業担当者を被評価者と見なそうとする思いが達せられる。その結果、日常的態度のままでは容易に陥ってしまう人が人を評価する際の原因の帰属錯誤が記述回答に頻出することになる。

最近、クリティカルな思考（科学的態度）⁽¹²⁾の獲得を促す教育が大学において重要な課題であると指摘されるようになってきている。クリティカルな思考の獲得は、因果関係の見極め方を最初のトレーニング課題としている。

原因はいくつも想定される中から選択されるのであるが、日常的態度は、いつものこと（常態）を原因と考えない⁽¹³⁾。たとえば、遅刻や私語が繰り返されて、いつものことになっているから、ある時、授業担当者が学生を叱るのだが、学生はその時の授業担当者の機嫌の悪さが、嫌な雰囲気や教室にもたらした原因だとみなしてしまう。また、授業内容をよく理解した原因は、いつも目を通すテキストがよくできているからでも、いつもの授業方法が優れているからでもなく、いつもになく自分が理解しようと努力したからだともみなしてしまう。

また、日常的態度においては、普通でないというだけでそれを原因とみなしてしまう⁽¹⁴⁾傾向がある。見聞きしているもろもろの事象のうち「これは普通ではない」と浮きあがって見えることだけに注目し、それが原因だと即断してしまう。評価用紙に用意された項目のチェックだけでなく、わざわざ記述回答を書いてまで評価される授業担当者は、その記述内容がポジティブであれネガティブであれ、学生には普通でないともみなされている。普通の授業担当者よりもやさしいとか陰険だとか映っているのだが、学生は何をもってして普通とみなしているかについては検討していない。

科学的態度においては、出来事の共変、時間的順序関係、もっともらしく見えるにすぎない原因

の排除など複数の手続きを踏んで因果関係を仮定する。しかし、日常的態度は、いきなり因果関係を確定しようとする。被評価者にされた授業担当者は、授業にまつわる大半の結果の原因となってしまう。日常的態度においては、いきなりの原因ほどゆるぎない原因はない。また、他者の言動を解釈するときに、その性格や能力の影響を重視し環境や状況の影響を軽視する傾向が日常的態度にはある。したがって、学生は、授業担当者にとっては環境や状況である学生のレディネス（準備された知識）を原因として軽視し、授業担当者の性格や能力を重視してしまう⁽¹⁵⁾。

「授業内容が今後につながるものだった」「授業を通して考える力を培った」「授業に能動的な姿勢で参加した」と積極評価をしている学生も、記述回答においては、授業担当者を評価対象にして非難している。自分にとって好ましいことは、その原因を自分に帰属させ、自分にとって好ましくないことは、その原因を他者（授業担当者）に帰属させるのも日常的態度を特徴づけている。人を評価対象とする場合に生じる原因の帰属錯誤には、さまざまな要因が重なっており、記述回答のどの部分を特定の帰属錯誤と対応づけるかは難しい。ただし、記述回答をなさしめている日常的態度が、学問・研究に臨む際の科学的態度と異なっていることを念頭に置いておくなら、記述回答は、授業の成果として、学生の考える力の到達水準について知るうえで有用な資料⁽¹⁶⁾となる。

3. 人についての評価の連鎖

入学したばかりの学生の多くは、成績評価を自分という人に対する評価であるかのように受けとめている。このことが、成績評価の時期に近いところで実施される授業評価において、学生の授業担当者を評価対象にした記述回答を誘発しているとも考えられる。前期の記述回答数と比較して後期のそれは激減するが、記述回答で性格や能力を評価された授業担当者は、自分を被評価者にした学生が履修する授業を再度担当するわけではない。評価結果を受けて、授業を改善したとしても、次の学期や年度に出会う学生は、改善ぶりを評価するわけではない。被評価者にされた授業担当者にとり、記述回答には、イタチの最後っ屁のごとき面がある。

授業担当者は、記述回答の内容が信頼性をもっている（いない）ことを確かめるために、次の学生の授業評価に託さざるをえない。もし「先生はとても優しい先生でした」と評価されたら、良かったことが〈あなた〉にとって、どんな成果につながったのかを知りたくなる。「先生の声聞いてると眠くなった」と声について評価されたら、眠っていなかった学生と〈おまえ〉とで声の知覚が違っていたのはなぜなのかと確かめたくなる。被評価者にされた記述回答に感応すると、被評価者の役を連鎖的に引き受ける事態に陥ってしまう。〈あなた〉にしろ〈おまえ〉にしろ、誰がこんなことを書いたのかを突き止めようとすると、自らを被評価者としてしまい、授業についての点検から遠ざかってしまう。

自分への非難記述を読む（読まされる）授業担当者は、人を評価の対象にしている日常的態度の学生には、批判⁽¹⁷⁾という対話手法が通じないことを察知するので、反論するなら、評価者と同じ流儀で非難し返すより他にすべがない。あえて「学生に授業担当者を評価する資格はない」と、資格の有・無を二者択一的に感情判断しなくてはならない。学生による授業評価の実施への反対は、治めるのが難しい感情判断の惹起を予想してのことだと思える。被評価者となる連鎖にピリオドを打つには、授業担当者が二者択一的判断を行う感情を傍らに置いておく必要がある。

4. 評価によるストレス緩和

日常的態度において、しばしば「感情的になってはいけない」と言うが、人がその感情判断を表明しなければ、他者にとって正体不明のままである。自らの意見を判明にするのに感情判断は不可欠である。多くの学生が倣い覚えてきている学習態度は、物事を、正しいか間違っているかのいずれであるかと、二元論的に分類する感情判断を用いる方法である。相対的な見方をとった後で、やむをえず感情判断のかたちをとることもある意思決定を学生は自分のものとしていない。しかし、収集した事実に基づいた洞察を組み込んだ思考判断への途上にある学生は、二者択一的感情判断の繰り返えしからくる窮屈さをストレスとして感じてもある。

学生が乗り気でない授業に出席する際に「この授業は、あと数回だし、いずれにせよ内職して外国語の予習をしておけば時間が経過するから」と自分に言い聞かせることはありえる。学生は、各授業を自分の目的や目標と照らし合わせて、感情判断によって評価している。このことが、ストレスを生じさせている。感情判断がストレスの起点となるが、不安を感じたり苦痛を伴ったりする授業に対する感情判断を、たとえば「内職してもどうってことのない、試験までに遅れを取り戻せる授業だから」と理由づけをすることによって（主観的に）評価し直すなら、当座のストレスを軽減できる。

評価によって感情判断に理由づけが施される場合、その評価が決して自己評価（self esteem）を低下させることがないように工夫される。合理的な根拠がないにもかかわらず、判明な感情判断に基づく評価は合理化を図ろうとするので、対象についての評価と自己評価の間に矛盾が生じないようになされる。授業担当者を「気分むらのある嫌いな人物だ」と評価するなら、学生は自らを「気分が安定しているという点で好ましい人物だ」と評価する。授業担当者が「やさしい」と評するなら、そう評価する自分は「やさしさを見つけるくらいのやさしさをもっている」と、つまりやさしさの点で、両者に優・劣をつけた感情判断に基づいて評価している。日常的態度が依拠している感情判断から抜け出て評価がなされるなら、つまり、被評価者が評価者との間に好・悪や優・劣がない場合には、たとえば、「二人ともやさしい」と捉えるのであれば、片方のやさしいは優しいであり、片方のやさしいは易しいであるというように、やさしさの意味を違える事実の収集と洞察が行われている。やさしさが gentle, kind, serious, soft, simple, easy のいずれかであるかと、その指標が多様に用意されるなら思考判断に基づいた評価である。科学的態度を獲得する以前の、生徒による二者択一的感情判断による記述回答が多様性を許容する評価に至っていない点は、生徒の問題ではなく、生徒から学生への変容を支援する大学教育の課題であると考えられる。

5. 考 察

日常的態度でなされる記述回答は感情判断であり、評価対象を人（授業担当者）にしているところに問題がある。学生による授業評価は、学生の生活環境の一つである授業に対する、学生の関与についての自己判断であり、科学的態度によって授業を評価するという過程を伴わせることは、記載項目をチェックするという形式と一斉に集中的になされる実施形態を考えれば困難である。ただし、自由度の高い記述回答が全体としてどのように変化していくかを分析するなら、研究大学としての教育（授業）の成果が、そこに反映される可能性がある。記述回答の基点となる感情判断は直

接的、即時的で、思慮の余地のない、知的でない、自動的な性質であるだけに、評価者（学生）が過去の学習によって培ってきたことが端的に表れることになる。記述回答が、授業の改善指標を提示せず、授業担当者について言及されているとしたら、学生は、生徒の時代にそう指導した教師との出会いがあったということである。

もちろん、誰もが将来を見据える際に過去経験を払拭できないように、記述回答における感情判断にとどまった評価を払拭することはできない。ただし、学生による授業評価における感情判断は知的な判断ではないがゆえに、学生が学びに臨む際のレディネスを知るうえで、重要な資料となる。学生の態度が良い・悪いと感情判断を行うのではなく、その態度をもたらしている要因について検討し、対処することが教育の課題となると考える。

(注)

(1) 積極評価の質問（平成15年度前期）は、複数項目へのチェック回答を可能とする、以下の11項目であった。

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| E 1：授業内容が今後につながるものだった | E 2：授業内容の構成が適切なものだった |
| E 3：授業を通して観察する力を獲得した | E 4：授業の準備が周到になされていた |
| E 5：授業を通して考える力を培った | E 6：授業に双方向性があった |
| E 7：授業に能動的な姿勢で参加した | E 8：教師に教育者としての熱意を感じた |
| E 9：学生として大学生活への意欲がわいた | E 10：学問・研究への関心が広がった |
| E 11：その他（内容は裏面に記入してください） | |

(2) 要望評価の質問（平成15年度前期）は、複数項目へのチェック回答を可能とする、以下の20項目であった。

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| F 1：授業のテーマ・目標を明確にしてほしい | F 2：共通授業概要を尊重してほしい |
| F 3：シラバスを充実させてほしい | F 4：授業内容をもっと易しくしてほしい |
| F 5：授業内容をもっと精選してほしい | F 6：授業の進行をゆっくりしてほしい |
| F 7：理解度を把握して授業を進めてほしい | F 8：理解できるように説明に工夫がほしい |
| F 9：学生をあまり軽蔑しないでほしい | F 10：授業の準備をもっとしてほしい |
| F 11：予習・復習をするよう促してほしい | F 12：成績の評価基準を示してほしい |
| F 13：声が届くようにしてほしい | F 14：板書を読みやすくしてほしい |
| F 15：視聴覚機器を活用してほしい | F 16：授業の開始時間を守ってほしい |
| F 17：授業の終了時間を守ってほしい | F 18：休講を少なくしてほしい |
| F 19：補講を行ってほしい | F 20：その他(内容は裏面に記入してください) |

(3) 本稿で用いる感情判断とは、判断の対象が人物の場合の関係についての判断を指している。互い（自己と他己あるいは対象化した自己と判断主体の自己）が対立項のどちらに位置するかを主観的かつ二者択一的に決定することを指す。C. G. Jung は、判断する機能をもっている感情は、思考と同様に合理的心理機能であるとしている。

感情判断は、人物対象に対して判断主体が「好き（好意）・嫌い（嫌悪）」のどちらの感情をもっているか、「優れている（優位）・劣っている（劣位）」のどちらの感情をもっているかの

2組の対立項に収斂する。好意感情は親和的行動、嫌悪感情は拒否的行動、優位感情は支配的行動、劣位感情は服従的行動に表れる。優位感情と好意感情が合わさって慈愛感情となると援助的行動、好意感情と劣位感情が合わさって尊敬感情となると依存的行動、劣位感情と嫌悪感情が合わさって恐怖感情となると回避的行動、嫌悪感情と優位感情が合わさって軽蔑感情となると攻撃的行動に表れる。

- (4) 日常的態度とは、集団の協調性を重視する、つまり、物事に取り組む際に、その成果よりも、よい間柄（人間関係）を重視する間人主義（contextualism）を、日本世間における日常的態度のことを指して用いる。たとえば、誰もが解けない問題をこそ何とかして解こうとして無為になりかねないリスクに賭けるよりも、その問題が互いにとって難問であるということを確認合せて安心する態度のことである。この日本世間の日常的態度は、たとえば、小学校での「学級のお友達は何がそれぞれによいところをもっているから、そのよいところを探して学級の誰もが好きになるように心がけましょう（好意感情をもちましょう）」といった言い聞かせに象徴的である。学生は、生徒である時期に、友達用としてあるべき感情判断を指導されることによって日常的態度を培い、8つの対人的感情判断のうち4つないし5つは、自らの感情判断として引き受けることが苦手になっている。
- (5) 教育実践は課題への取り組みであり、問題の解決ではないということは、生徒から学生への過渡期にある授業評価者には理解し難い。学習指導、生徒指導、進路指導が三本の柱であるとされる初等・中等教育においては、教育実践と指導は同義語となっている。指導は、正答があるがゆえに指導となりえるし、正答が到達目標となるがゆえに、その都度の目当てを設けることができる。正答にたどり着く道のを解法として習い（倣い）覚えることを学びとしてきた多くの生徒にとって、問うことによって学ぶ学問がとる科学的態度はすぐに体得できるものではない。学生は、与えられた問題を解決しようとする努力には馴染みがある。問うことによって問題を発見しようとする科学的態度の何であるかを体得するまでの過程を支援するのが、研究大学における教育実践であると考えられる。学びの過程の支援は課題であって、解決を最優先する問題ではない。学生に問題を見出すのではなく、学生にとって大切な課題が何であるかを探するとき、授業評価における記述回答は重要な資料となる。
- (6) ある人物（A氏）が、たとえば、「気配り」があるか否かという評価（鑑定ないしは査定）は、「気配り」の定義によって異なったものになる。また、定義は、それを読み解く人物（評価者）によって受けとめ方が異なる。

A氏のことを、B氏が、とても細やかな気配りをする人物だと評価したとしても、同じA氏のことを、C氏が、些細なことにこだわるとても神経質な人物だと評価することがある。この評価の異なりは、A氏についての評価結果でなく、B氏とC氏のA氏に対する好・悪感情の異なりを推察する資料である。B氏はA氏に対して好意感情を抱いているので、細やかな気配りをする人物としてA氏を評価し、C氏はA氏に対して嫌悪感情を抱いているので些細なことにこだわる神経質な人物としてA氏を評価していると、評価対象となったA氏についてではなく、評価者であるB氏とC氏について知ることになる。

このことは、授業評価の記述回答においても当てはまる。授業担当者の人物としての性質に言

及した記述回答から知ることができるのは、評価者が用いている感情判断であり、観察に用いている眼差しの特徴である。

- (7) 記述回答において、授業担当者を非難している学生でも、人を非難することは倫理的・道徳的にルール違反であると分かっている。だから、匿名のもとで人を非難するのである。しかし、人が人を評価できないという方法論上の限界については、学生はまだ知る術がない。
- (8) 筆者は、シカゴ大学の図書館で、山積みされた何種類もの評価冊子の中から全米のビジネス・スクールのランキングを掲載したものを手にした学生が、連れ立っていた学生に「シカゴ大学のビジネス・スクールは全米で8位だ」と言った後、二人でページをめくりながら何が評価指標となっているかについて指差し合い、最後に「fantastic investigation」と笑ったのを目にした。fantasticが、「すばらしい」を意味していたのか「いいかげん」を意味していたのか定かでないが、8位という順位よりも評価の対象となっている事項が何であるかに関心を払うところが、評価が定着しているゆえんであろうと思えた。
- (9) たとえば、評価の依頼者が缶ジュースの新製品を開発中の製造者であるなら、消費者は売れる缶ジュースについて教えてくれる評価者と見なされる。しかし、自社の缶ジュースよりも他社の缶ジュースの方がおいしいと教わっただけでは、評価に意義がない。何をもってして、おいしいとされるのかまで教わる必要がある。そのためには、評価の依頼者が、あらかじめ味覚に関する指標を用意しておく必要がある。
- (10) ちなみに、平成15年度前期に実施された全学教育科目の授業評価の記述回答において、評価用紙に〈学生による…〉と冠してあっても、自らを「生徒」とした記述が192回登場している。自らを「学生」とした164回の記述よりも多い。2年次、3年次になっても、レポートに自らのことを「生徒」と書いている者が多いのは気がかりなところである。
- (11) 4項目は「(E 2) 授業内容の構成が適切なものだった」「(E 4) 授業の準備が周到になされていた」「(E 6) 授業に双方向性があった」「(E 8) 教師に教育者としての熱意を感じた」である。この4項目も、評価者である学生が授業担当者という人そのものでなく、授業担当者に委ねられた、授業内容の構成、準備、双方向性、そして、研究とは別の教育に対する姿勢（熱意）をどう受けとめたかということである。授業をめぐる学生の観察力について知る手がかりとなる項目である。
- (12) クリティカルな思考において重要なことは、①解決すべき問題に対して注意深く観察し丁寧に考えようとする態度、②論理的な探求方法や推論の方法に関する知識などであるとされている。J. Deweyは推論（思考）に対する正しい態度をもつことが、推論の方法を知ることには先立つと言っている。学生による授業評価が、学生が授業を観察して発見した問題の原因を論理的態度で推論するための課題となるなら、本来の授業評価として定着すると考える。
- (13) 常態として可燃性の物質がそこにあったということよりも、偶発的に火花が生じたことの方が火事の原因とみなされがちである。授業教材をホームページで配布し、授業をめぐる対話の場としてBBSを運用していても、それが最初から毎回のことであるなら常態になるので、ホームページやBBSが授業をよく理解できた原因とは考えず、一度だけ授業担当者の研究室を訪問したことの方が、授業を理解したことの原因となる。

- (14) 普通だと思えるのは、その結果が生じた状況や文脈を想像できるからである。しかし、評価者は、原因の推測に自らの想像力のあるなしが影響しているとは思わない。たとえば、オムニバス形式の授業で、ある授業担当者が、他の担当者に比べて頭が固かったので、その授業はつまらなかったという記述回答からは、評価者が授業で話題となったエピソードの状況や文脈を想像できなかつたことがうかがい知れる。
- (15) たとえば、「〇〇先生、最高」という記述回答は、よい授業の原因を授業担当者の人柄に帰属させており、「〇〇は、発音が悪い」という記述は、悪い授業の原因を授業担当者の能力に帰属させている。学生に把握できる授業担当者の人柄や能力によって左右される授業は、授業改善の参考となるのであろうか。
- (16) たとえば、英作文の授業に対する積極評価における「I love (first name)」とだけの記述回答は、それだけしか書けない英作文能力の到達水準について考えさせられる。
- (17) 生徒にとどまっている評価者は、非難する (blame) と批判する (criticize) が未分化である。全学教育科目の授業の評価者である学生の大半は、講義やゼミなど学問の場に日常的態度のまま臨んでおり、日常的態度でなされる非難と科学的態度でなされる批判とを区別しようとしていない。批判として、ある事柄の限界 (問題) が指摘されると同時に、その限界 (問題) を乗り越える (解決する) ための提言が添えられたとしても、問題の指摘を人に対する非難と受けとめてしまい、問題解決を目論んだ提言に耳を傾けるどころではない。

正答のある問題の解法を習い覚える学習に精を出してきた生徒が、学生への過渡期において行う授業担当者についての記述の多くは、見出した間違いの指摘にとどまっている。正答は評価者側にあるという判断に拠って記述されている間違いの指摘は、批判でなく非難とならざるをえない。

すべての全学教育科目に同一の評価用紙を用いて実施する現行の授業評価には、学生たちが授業を批判する際の19の項目を予め記載している。たとえば、「授業のテーマ・目標を明確にしてほしい」という項目は、授業内容の理解に手こずるという問題は、テーマや目標を明確にすることによって解決すると思いますか?と尋ねているのである。「共通授業概要を尊重してほしい」という項目は、同一タイトルの授業であるにもかかわらず、担当者によって授業内容が異なり到達目標も異なってくるという問題は、共通授業概要を尊重するなら解決すると思いますか?と、尋ねているのである。これまでの授業評価における記述回答を網羅するかたちで記載された19項目の他に、批判の観点を見出すのは相当に難しいことになっている。もし、掲載された項目にない批判のかたちをとった記述、たとえば「学生は同時に数多くの授業を履修しているのだから、試験期間直前に締め切りまで日のないレポートを課さないでほしい」といった記述は、対処する必要がある。