

大学教育における学生参加型 授業の効果と意味—ケース研究—

渡 邊 席 子

問題提起

近年、さまざまな意味での学生の質の変化が大学の授業の運営に影響を与えている事態は、実際に現場にて教鞭を振るう大学教員にとって目を瞑ってやりすごすことのできない現実的問題となっている。その背景には、昨今の学生にとっての学生時代が、良識ある人間としてのアイデンティティ確立を目的とする古典的な意味でのモラトリアム期ではなくなっていることが挙げられる。

18歳人口の減少に伴い、大学の募集人数と大学に進学を希望する人数との比が変化し、一部のいわゆる『難関大学』以外の大学は比較的『入りやすくなった』といっても過言ではない。こうした状況の変化は、目的をもって大学を選んで希望を叶えた学生にとっても、入れるから入った大学でどうしようか考えあぐねている学生にとっても、アイデンティティを確立する目的以外の『楽な』流れへとつい身を委ねてしまいそうになる状況を生み出していると考えられる。たとえば溝上（2002）は、近年の学生たちが、大人でもなく子供でもない、曖昧なモラトリアム状態におかれることその

ものに目的を見出す傾向を増大させている現状を指摘している。今の学生たちにとっては、何か確固たるものを見つけ、目標を定めるための吟味期間として学生時代を過ごすことよりも、社会人になってあくせく働かなければならなくなるまでの間をゆったりと楽に過ごす貴重な時間として確保することこそが有意義なのだという。だが、このような雰囲気が大学内に広がることによって、学ぶために大学に入ってきた学生たちも多かれ少なかれ影響を受けることは必至である。

のんびりとした曖昧な空気が蔓延する中で、確固たる意思をもって行動するのは思った以上に大変である。実際、必死で勉強をせずとも、うまくやりおせば単位の確保は決して難しい話ではない。たとえば島田(2001)が指摘しているように、友人と交代で授業に出る、あるいは個々に担当科目を決めて責任をもってノートをつくり、あとから交換しあえば、総ての授業に自分自身が出ていなくてもノートだけは入手できる。また、まじめに授業に出ている友人を複数確保してノートを借り、全教科のノートを集めて試験に臨み、単位を獲得することも可能であろう。こうして要領よく生きている学友たちを横目に、それでもなお学ぶことへのモチベーションを高く保つには多大な精神的コストがかかる。

教員の側にとっては、高いモチベーションを保とうとする学生の意思を尊重し、彼らが学習しやすい環境を作ってゆくことが求められる。同時に、モチベーションの低い学生たちに学びの意欲を呼び覚ますこともまた必要なことであるといえよう。ところが、『学生たちのやる気=心根の問題』だけを解決しても、学びの環境はそう簡単には改善できないと思われる。

本論文は、学生の側にかかわる要因と、教員の側にかかわる要因、そして、学生と教員、すなわち大学を取り巻く構造的な問題を包括的に考えつつ、よりよい教育サービスを提供してゆくことの意味について探索を試みるものである。具体的には、筆者が行ったテストケース授業を通じ、学生の学習意欲と理解力を増大させるとのことで近年学会でも報告されるよう

になった『学生参加型』授業が効果的に実働するのかどうかを検討する。

大学が抱える現実的な問題と教育サービス

今、切実な問題として、限られたパイ＝18歳人口をどう確保してゆくかが大学にとって頭痛の種になっている。島野（2003）の分析によれば、徐々に小さくなっているパイを確実にごっそりと持っていき、すなわち、受験生の母数が減っているにもかかわらず前年よりも多くの受験生を確保している大学は実際に存在しており、その多くが首都圏・近畿圏の有名大学であるという。しかし、ランキングに載らない大学は何もせずにぼんやりしてはいられない。少子化によって学生が『お客様』となっている今の大学においては、『お客様＝学生に十分な満足感を覚えてもらえる授業作り』が必要不可欠になってくる。よい授業をし、学問の面白さを伝授するだけでなく、きちんと就職もしてもらい、よき評判を打ち立てることが、長き将来にわたる学生確保に繋がるからである。特色あるカリキュラム、各種資格獲得に向けての支援、出口（就職先）の保障、そして実際の大学生活のすばらしさを確固たる評判として打ち立てなければ、より厳しくなる大学間競争に勝つことは容易ではない。つまり、中小の大学、地方の大学にとっては、よい教育の意味を問うことに加えて、生き残りについても考えなければならない二重苦状態が存在しているといえるだろう。

生き残りをはかりながらよい教育サービスを施し、学生を育てあげようと口で言うのは簡単であるが、実情は厳しい。たとえば、このところあちこちから授業中の私語の問題や、授業中の携帯電話使用の問題など、90分の授業に学生が集中できない、授業にならないとの声が現場から聞こえてくるようになった。育つ気のない者にいくら水を注いでも育つ道理がないというわけである。教員の側からすれば実に嘆かわしいことであるが、学生には学生の言い分があり、立場がある。

溝上（2001）によれば、学生にとって勉強に真剣に取り組むことを難し

くしている要因にはいくつかあり、ひとつは大学で勉強する意味がわからないこと、もうひとつは、勉強をやることの意味や重要性はわかっているものの身体が動かないことであるという。目に見える現実として『勉強をしない学生』がいたとしても、何故勉強をしないのか、何故する気がないように見えるのかの背景には、どうやら一筋縄ではいかない理由があるようだ。溝上（2002）はさらに、そういった現代の学生がもつさまざまな理由についてよく考えずにただ勉強をさせようとしても、あくまでも大学の側の一方的な押し付け以上のものにはなりえないと述べている。大学での勉強は学生のためにあるべきであり、彼らが自分の居場所を見つけ、己のアイデンティティを確立するために役立てるべきであるというのが彼の主張である。この考え方は、古き時代のモラトリアムこそが学生たちの基本であるとみなし、大学に入ってきたからには当然真剣に学問を志すべきであり、学生はそのつもりで大学に入って来ているとの前提を置くことに対して、180度発想の転換を促すものである。

学生の側ばかりを責めたところで仕方がない。かといって、教員がつまらない授業しかできないのが悪いのだと、教員の側ばかりを責めても埒があかない。授業とは、それが高等教育場面における授業であろうと義務教育場面における授業であろうと、まさに社会心理学の具現、すなわちインタラクション＝交互作用そのものである。したがって、いずれか一方だけに因果関係の原因部分を求めて責めたところで建設的な議論はできない。学生の意欲はもちろん、教員の意欲もまた重要である。学生に意欲を求めるだけにとどまらず、学生の意欲をかきたて、かつアカデミックに意味のある『よき授業』とは何かを追求することが、すべての教員に今求められる大切なことである。

たとえば、今の大学が抱えている問題を逆利用しようとする発想の転換も、教員による授業改善のひとつと考えられる。授業中に携帯電話を使用したがる学生の傾向を逆手にとり、モバイルツールとしての携帯電話の使

用を授業に取り入れた中西・奥村（2003）の試みはその最新の例であるといえるだろう。中西・奥村（2003）は、授業に参加しているという感覚と講義の内容をより深く理解することとの間にある密接な関係性、つまり、すすんで授業にとりくめば講義の内容もよくわかるようになるのだということを経験した学生自身に自覚させることが、学生の学習意欲を高めるために大切だと考えていた。そこで、手軽なモバイルツールとして携帯電話をあえて利用し、学生たちの授業へのインボルブメントを高め、楽しく学習がすすみ、その結果として授業への理解度や集中度が高まったことを報告している。あるいは島田（2002）が報告しているように、授業を妨害するという意味で忌むべきものとされてきた私語を授業のトピックとしてあえて選び、実は私語が学生たちのコミュニケーションの一形態であり、人間関係をつくってゆくために役立っているのだという側面を紹介し、学生自身に今一度私語の意味について考えてもらうとの利用法もまた、教員の側が状況に応じて発想の転換を行った例といえる。

ここでの重要なキーワードは『学生参加』であろう。今学んでいることを、身近な問題に置き換えながら頭と身体を使って体感することにより理解を促そうとする戦略は、決して悪いものではないと筆者も考える。だが、何でもいから学生に作業をさせればそれで学生参加型の授業になるわけではない。学生に参加を促す時間と講義の時間のバランスについても考えなければならないことに加え、学問の性質上、学生参加型の授業が必ずしもより深い理解をもたらさない場合もあるだろう。いずれにせよ、どのような方法を授業運営に用いる場合も必ず考えなければならないのは、教員がよかれと思って実施した授業改革が自分勝手なものや自己満足的なものに終わってしまってはならないということである。つまり、己の施した授業への工夫がいかにかに学生に受け止められたのかについて、学生からのフィードバックを得、結果について慎重に吟味しなければならない。

FDの一環としての授業評価アンケート

学生が『お客様』になりつつある今日この頃、個別の教員のみならず大学という組織そのものが、教育サービスを提供する側としてより魅力的で意味深いカリキュラムをつくり、それに基づいて魅力的な授業を提供していかなければならないことに気づいている。そういった試みのひとつとして、FD（ファカルティ・ディベロップメント＝大学教員資質開発）がある。

1998年に大学審議会が文部大臣に提出した『21世紀の大学像と今後の改革方針について』の答申において、「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体でそれぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要である」と明言されているように、FDはひとつの努力義務として提案されている。

そもそもFDが何故必要とされるようになったのかのいきさつについて、絹川（1999）はその発端がイギリスの事例にあったと述べている。大学教員の不足に悩むイギリスにおいて大学に招かれた優秀な科学技術者は、優れた技術者ではあっても優れた教育者ではなかったのだという。どんなに素晴らしい知識や技能をもっていても、それを学生に伝える術を持たなければ、大学教員としての適正があるとはいえない。さらに、素晴らしい研究者が必ずしも素晴らしい教授であるとは限らない。せっかくの教員の技量を活かしきれないのはもったいない、ならば、その素晴らしい能力を活かして大学で教鞭を振るうに十分な教育技能を身につけるべきだという論法を否定する人間はいないだろう。つまりFDは、大学教員は優れた研究者であると同時に、優れた教育者でもあるべきだという理想を追求するためのひとつの試みなのである。

最近かなりの浸透を見せてきた学生による授業評価アンケートもまた、

FDの一環である。自己満足に終わらない授業をつくりあげてゆくために、教員が自身の授業を振り返ることは大切なプロセスであり、授業評価アンケートはそういった目的をもって採用されるならば非常に有効なものであると考えられる。アンケートの結果に基づいて授業を改革してゆくことにより学生が満足し、満足のゆく授業を組み立てることができた教員自身もまた満足できるのならば、これ以上に望ましい均衡状態はないだろう。しかし、学生による授業評価アンケートをいかに読み解くかをひとりひとりの教員が考えるにあたっては、方法論上の問題はもちろん、データを読む際に考慮しておくべき問題がいくつか存在している。これらのことを理解した上でアンケート調査を行い、結果について考察しない限りは建設的な授業改善は望めない。

授業評価アンケートの読み方

意図的に悪い授業をしようなどと思っている教員はいない。だから努力して授業を改善し、学生に満足してもらえると共に自分もよい授業を計画・実行できたと満足できるよう日々精進する。そこまでして準備した講義への評価が思ったより悪ければ、教員とて人間である故当然凹むこともある。学生の側とて、自分ががんばって勉強したのに評価が低ければがっかりするし、怒りを覚えることもあるだろうが、それは教員も同じなのである。だが教員は、単に結果に一喜一憂する以前に、授業評価アンケートを読み解き、評価の意味を問うために必要な基本的知識を学んでおく必要がある。これがあってはじめて、己の授業を多角的に分析することが可能になるからである。では、授業評価を読み解くにあたってどのようなことを考慮すべきなのか、主要なポイントを指摘しておこう。

Davis (1988)によれば、学生の年齢、成績、在学年数、学問的な能力といった学生の特性と授業評価の間にはほとんど、あるいはまったく関連性がみられず、学生による授業評価と出された宿題の量や成績評価の基準

の間にも一貫した関連性が見られないとしている。ところが、南（2003）のレビューによれば、アンケート結果に男女差が影響するとの結果を報告している研究もあれば、成績のよいものほど概して授業評価を高くするとの報告をしている研究もあるのだという。さらに島田（2002）は、悪い評価をしても報復してくることはないだろうと思える『やさしい』教員には平気で罵詈雑言をぶつけ、悪い評価をしてくる人間が多かった場合は成績評価を下げるという形で逆襲を試みるかもしれない『気の強い』教員に対しては必要以上に高く評価して、学生自身の不利益を避けようとする傾向もあるとしている。

とりわけ興味深いのは、牧野・西浦（2002）の研究である。彼らは、学生による授業評価アンケートをとる時期、すなわち成績（単位認定か否かを含む）を学生にフィードバックする前にアンケートをとるか後にアンケートをとるかによって、学生からの評価が大きく異なる可能性を示唆している。彼らは、試験終了後（未だ学生に試験の合否をフィードバックしていないとき）に第一回目の授業評価データをとり、さらに、試験結果をフィードバックした直後にも同じ質問紙を用いて授業評価データを収集し、比較検討を行った。その結果、

- ① 成績フィードバック前の第一回目の調査の評価値を比較すると、成績上位者と下位者との間には特に評価の違いが見られなかった。
- ② 成績上位群は、よい成績をもらったことを知らされたからといって、第一回目と第二回目の授業評価を変化させることはなかった。
- ③ 成績下位群は、悪い成績であったことを知らされたのち、第一回目の評価よりも第二回目の評価を下げた。とりわけ、教員自身への評価、授業への満足度を下げて評価する傾向がみられた。
- ④ 単位を認定されなかった学生については、教員への評価を下げる傾向がさらに顕著にみられた。

ことが判明したのだという。これらの結果は、成績が悪かった学生によっ

て、その授業の担当教員への評価が不当に歪められる可能性を示しているといえるだろう。

また南（2003）は、『単位が認定された』と想定した場合の教員への評価と、『単位が認定されなかった』と想定した場合の教員への評価を場面假定的に学生に回答させ、その結果を比較した。すると、単位が認定された場合の方がきなみ学生たちによる評価が高まる可能性が示された。さらに細かく分析すると、学生には大きく2種類のタイプがあり、単位の認定不認定にかかわらず教員への評価を変えない者と、単位が不認定となった場合は単位が認定された場合よりも教員への評価を低めようとする者がいる可能性も示されている。南（2003）は、後者のタイプの学生には、自身の出席回数が少ない学生も比較的多く含まれていることを重ねて報告し、このタイプの学生による評価が、そもそも成績とは独立の基準で判断されるべき教員への評価を結果的に歪めてしまう可能性を示唆している。自分の授業を改善するためには、より正確なデータの収集が求められる。したがって、余計な要因によって授業評価結果が歪められることのない測定の方法を考えていくこともまた必要である。しかし、すぐにそういったシステムが開発できるわけではない以上、何らかの暫定的な処置をとっていくことが早急に求められる。

ひとつの試み

ここまでの議論を整理してみよう。

減少してゆくばかりの18歳人口という限られたパイをどうにかして確保してゆくためには、大学の側も以前のようにただ学生が集まってくるのを待っているだけでは埒があかない。特色ある、意味のある、よき授業を展開していることをアピールして学生を集め、また、その学生たちの期待を裏切らないさまざまな教育サービスを提供してゆかなければならない。

では、いかにして学生たちの期待を裏切らないよき授業を展開してゆけ

ばよいのか。近年の傾向としては、ただ一方的に教員が講義をするだけに終わらず、授業に『学生自身が参加』し、かつ、これまでの授業においては『望ましくないもの』として考えてしかるべきことにプラスの側面を見出し、『発想を転換』して授業に積極的に取り入れてゆくこともまたひとつの方法としてとりあげられているのは、先に述べたとおりである。つまり、授業がつまらないからつい友達と話をしたくなるというのならば、『そういったコミュニケーションの機会を授業の一環として学生に与え、有効利用してしまえばよい』ということである。たとえば、一方的に『話を聞かされている』のではなく、『友達と意見を交換しながら、自分たちのペースで課題に取り組む』ための時間をできるだけ確保してみることもまた、『発想を転換』した結果といえるだろう。雑談の中に、思いもよらない授業理解のヒントが潜んでいることもある。それを学生自身に気付いてもらえるのならば、討論時間の確保は非常に意味深いものとなるだろう。

そしてもうひとつ筆者が特に考慮したいのが、『評価の正当性』である。筆者が2002年に紹介したコンピューター・シミュレーション研究は、よく働き、高いパフォーマンスをもたらした者を高く、働かざる者を低く評価することが、その組織を健全に保ち、安定した高い生産性を保つために意味があるとの結果を打ち出している（渡邊，2002）。文脈は違っても、自分が出した結果が正当に評価されることが教育場面でも重要な意味をもつことは疑うべくもない。元来、授業の評価は教員が責任を持って行うものであり、したがって教員は自分自身の評価基準をはっきりと学生に示した上で、何故その評価を下すに至ったかについて説明する義務を負う。このとき、教員の主観を排除し、できるだけ公正で客観的な判断を下すことが求められるわけだが、そうなると『目に見える結果に対して、主観的解釈を入れずに判断する』ことが大切な評価の方法となってくる。

ところが、このような客観的評価基準を用いたとき、必ずといっていいほど学生の側から聞こえてくるのが『プロセス・努力を認めて欲しい』と

いう声である。結果だけで評価しないで欲しい、普段の地道な頑張り＝授業への取り組みプロセスを見て欲しい、というのが、彼らの言い分である。島田（2001）が報告している、ノートの貸し借りと試験への取り組みに関する学生たちの意見によると、普段欠席しているのに人に頼って要領よくノートを借ればいい成績がとれる現実があるのだから、本人のためにならないなどといったところでそんなものは奇麗事である、というさめた意見がある一方で、要領の悪いまじめな人間が損をするような評価システムには納得できないという意見もあり、試験の結果とそこに至るプロセスをどう捉えるかについてはさまざまな次元の意見が存在しているという。

確かに、普段どれだけ頑張ったかを評価することができるのなら、試験の結果だけを見ては取りこぼしてしまう部分を拾い上げることができるだろう。ところが教員は、自分の担当する講義を履修しているすべての学生ひとりひとりがどのくらいまじめに課外でも勉強をしているのか、正確に知ることはできない。では、学生の自己評価（どれだけきちんと取り組んだかの自己評定結果）を成績評価に組み入れればよいかというと、それほど単純な話ではない。何故なら、単純な自己評価だと信憑性に欠ける可能性が高いからである。高い成績をとるために、自分が実際にかけた労力以上の自己評価を提出する場合もあるであろうし、あるいはまったく逆に、自分の努力を過小評価し、あえて自己卑下的に評価する者もいるかもしれないからである。このような学生の主観の影響を回避しつつ、学生の立場からみて『妥当な』成績評価方法を採用できれば、授業評価アンケートの結果を左右する大きな要因のひとつである自分の成績に各学生がより強く納得し、アンケート結果が不当に歪められる可能性を僅かでも排除できるかもしれない。

以上の点について、筆者は自身の授業遂行責任の下に導入できる限りの工夫を凝らし、2002年度に行った講義中心の授業と2003年に行った新体制の授業とを比較し、学生による授業評価アンケートを分析することで、そ

の効果について検証を試みた。

テストケース：2003年度前期の心理学系講義

テストケースとして扱われた講義は、筆者が北海道武蔵女子短期大学にて2003年前期に担当した3つの講義科目、

- ・心理学入門（履修登録者115名、教養・英文・経済学科1年生対象）
- ・人間関係論（履修登録者72名、教養学科2年生対象）
- ・こころと文化（履修登録者44名、教養学科2年生対象）

である。このうち、昨年度前期より続けて担当し、比較検討が可能な『心理学入門』と『人間関係論』の2科目を本論文での分析と考察の対象とする。

2002年度と2003年度の相違点

2002年度と2003年度では、授業内容と授業の進め方に大きな相違点がある。

- ・相違点1：2002年度は講義中心の授業内容であったが、2003年度は全授業回数14回のうち7.5回分にて半実習形式をとっていた。
- ・相違点2：2002年度は論述式の試験を行ったが、2003年度は少人数グループに分かれて、授業の内容に沿った『演劇式』の口述発表試験を行った。『心理学入門』においては、『学習心理学の原理を応用して、困ったクセ＝行動を改善する方法について述べよ』、『人間関係論』においては『他者からの好意を引き出しコントロールするための法則を複数利用し、恋愛が成就、あるいは崩壊するプロセスについてのシナリオを作成し、恋愛ドラマを演じよ』がそれぞれテーマとして与えられた。
- ・相違点3：2002年度においては、評価はすべて教員がひとりで行ったが、2003年度は学生の力も借り、学生同士による相互評価を成績評価の一部として取り入れた。

講義科目としての体裁からもっとも大きく外れているのは、試験に演劇式のプレゼンテーションを導入したことであろう。この方法は、筆者なりに考えた『学生参加』式の授業形式であるが、この方法を採用したことについてはいくつかの理由がある。

理由1：授業内容を噛み砕く機会を与える

授業内容に沿った演劇を行うということはつまり、講義の内容をよく理解した上でオリジナルのシナリオを作らなければならないということの意味する。講義中に教員が紹介した内容そのままのシナリオを作るとを禁じていたので、学生たちは自分たちの身近な経験の中から学術的知見で説明可能な事象を必死で探さざるをえなくなる。このような『自分噛み砕いて考える』作業こそが、大学の授業において大切な意味をもっていると思われる『暗記するのではなく、考え、理解すること』につながってゆくのではないかと筆者は考えている。

理由2：発表しあうことによって、自分のパフォーマンスレベルを客観的に自己判断する

教員が学生一人一人に対して評価を行うことは、学術的知見に立ったフィードバックを学生に与えるために必要不可欠なものである。しかし、学生にとって、学術的に正しいかどうかはもちろんのこと、自分の考えが他者と異なったユニークなものなのか否か、どのくらい深く突き詰めているのか、自分と他者を比較するための相互発表の機会もまた重要である。そこから思いもかけないアイデアを得ることができたり、次の自分のパフォーマンスに活かせる方法論の学習が成立するよい機会として利用できれば、学習効果を能率的に上げることができるはずである。

理由3：自分たちが伝えたいと思った内容が本当に伝わっているかどうかを確認する

互いの発表を学生目で判断し、評価しあうことはまた、自分が発表を通して伝えたかったこと、表現したかったことが他者に正確に伝わっ

ているかどうかを判断するための材料となるだろう。

発表はすべて小グループで取り組むことになっていた。これは、成績評価の方法とも密接にかかわっているので、のちほど成績についての説明の際にあわせて述べたい。

試験に向けてのスケジュール

講義は全14回である。9回目から11回目までの3回はすべてグループごとに集合し、試験の準備のための討論や作業に費やされ、授業終了時にその日の作業内容を各自報告書にまとめて提出することになっていた。また、12回目と13回目は発表日として設定されていた。

表1. 2003年度前期の講義スケジュール

1～8回目	講義・実習、試験についてのガイダンスなど
9～11回目	最終試験準備期間
12回目	最終試験日・学生による相互評価
13回目	最終試験日・学生による相互評価
	自分の発表に関する自己評価
	グループ内における評価点分配比率決定作業
	大学による授業評価アンケート(無記名式)
※13回目と14回目の間に、他授業の試験が行われる定期試験期間と夏休みが入る	
14回目	講評授業(成績返却)
	筆者独自の評価の妥当性に関するアンケート(無記名式)

評価方法

今回テストケースとなった筆者の担当科目の演劇式プレゼンテーション試験に際しては、以下のような手順を踏んでひとりひとりの試験に対する評価値が算出されている。

手順1：他グループの発表についての評価を行う

教員だけでなく、学生も評価者となり、双方がそれぞれの視点の特質を活かして異なった評価項目について評価を行った。

学生は他者の発表を見聞きし、6つの評価項目（ストーリーのおもしろさ、ストーリーのわかりやすさ、シナリオ内容の深さ、シナリオの内容に納得できた度合い、学術的知見を正確に利用していたかどうか、発表の完成度）について0～100点満点で評価を行う。

教員は、教員は学術的知見が正確に利用されていたかどうかを第一の評価基準として考え、第二の軸としておもしろさばかりを追求して内容の薄い発表になっていないか、発表演出方法と内容のバランスがとれていたかどうかについて評価した。

手順2：学生たちは、自分のグループメンバーのパフォーマンスを評価す

る

今回の発表において、学生たちは友人同士で3人以上7人以内のグループを構成し、グループメンバーが互いに作業を分担して発表に望んだ。このような小グループ形式を採用した理由は、1クラスが25人以上で構成されており、ひとりひとりに口述発表してもらう時間、およびその発表に対して互いに評価を行う時間を十分に確保できなかったこと、および、自己評価による歪みを排除しつつ『学生の日からみた普段の態度についての評価』を取り入れるために必要だったからである。

各グループメンバーは、自分以外のメンバーの働きについて評価を行い、その働き具合にしたがって評価点の分配比率を自己責任のもとに決定した。つまり、よく働いたメンバーにより多くの点数を与え、働かなかったメンバーには点数を与えないという選択も可能であったし、全員がまったく同じ程度の頑張り度で作業に取り組んだと判断したのならば平等分配にしてもかまわなかった。

言い換えれば、自分の分配比率決定は自分以外のメンバーの試験点を決定するために用いられ、自分の試験点は、他のメンバーたちが自分のはたらきをどう評価してくれたかによって決定される。この際、自分自身による自分への評価をすることはできないので、自己評価による歪み

の入る可能性を最大限に低めることが可能になると考えられる。

なお、個人個人が行った分配比率の決定の詳細が他グループメンバーに知られることはない。各メンバーが知ることができるのは、最終的に自分が何点の試験点をもたらうことができたかだけである。

手順3：学生および教員が発表に対して行った評価を合算し、グループに対する最終的な評価値を出す

手順1にて行われた学生による他グループ評価および教員による評価値を1：1の比率で合算し、各グループの総合評価点を算出する。

手順4：グループへの評価値をグループメンバーに分配する

手順2であらかじめ集めておいた自分以外のグループメンバーに対する評価値の分配比率を全メンバーについて合算し、その合算値に基づいて手順3で算出された最終的な評価点数を再分配する。合算された分配比率が低ければそれだけ試験点が低く分配されることになり、分配比率が高ければ試験点が高く分配されることになる。

以上のように、成績評価の一部に学生の立場から見た評価を加え、目に見える結果だけについて判断するのではなく、その結果に至った経緯の分も評価の裁量に加えることとなった。この方法を採用することにより、自分自身の点数をより高くしようとする作為的な評価を行いにくくし、かつ教員の側がなかなか見ることのできない課外における学生の努力と一緒に作業を行っている学生自身が相互評価できるようになったといえるだろう。また、教員だけが評価を決定したわけではない＝自分が受けた評価に対して教員に八つ当たりをしても仕方ない（評価には自分たち学生の裁量も混じっているのだから、評価を下げるということはつまり、評価にかかわったすべての学生に対する評価を下げることになる）事態をつくり、教員に対する感情的反発と自分の成績を安易に関連付けてしまう擬似的認知を低める効果をも期待している。

講評授業での無記名調査

第13回目の授業の最後に、大学が実施している学生による授業評価アンケート（無記名式）が行われた。これに加えて筆者は、第14回目の講評授業時、成績を各学生に知らせたのち、学生たちが自分の受けた評価の妥当性をどう判断したかを問うための無記名式アンケートをとることで、今回導入した成績算出方法の妥当性について判断を行った。

結 果

2002年と2003年を比較しつつ、『学生参加』を基本に据え、『評価の正当性』について考慮した包括的な授業方法が、学生に受け入れられたか否かを分析してゆく。

学生による授業評価アンケート結果比較

まず、大学が実施している授業評価アンケート（成績フィードバック前に行ったもの）の結果を、2002年（『心理学入門』、データ数186、『人間関係論』、データ数197）と2003年（『心理学入門』、データ数114、『人間関係論』、データ数69）で比較する。ただしここで紹介している数値は、ローデータを用いて算出されたものではない。各教員が受け取ることができるのは度数分布が記された資料のみであり、ローデータは返却されない。よって、返却された度数分布のみを参考に作成した擬似データから単純統計を算出することとした。

大学が実施した授業評価アンケートの項目および、2002年と2003年の評価値は以下の表と図に示したとおりである。なお、設問⑤・⑥・⑦については、3に近いほど適切であることを示す。その他の項目は5点尺度による評価を採用しており、5に近いほど高い評価を得ていることを意味する。

表 2. 大学が行っている授業評価アンケートの項目

①授業内容に興味をもつことができたか
②教員の話し方は適切だったか
③授業中、テキストやプリント、資料は適切に使われていたか
④授業中、黒板及び視聴覚装置等は必要に応じて適切に使われていたか
⑤授業に盛り込まれた内容は、量的に適切だったか
⑥授業の進度は適切だったか
⑦授業内容の難易度は適切だったか
⑧総合的満足度

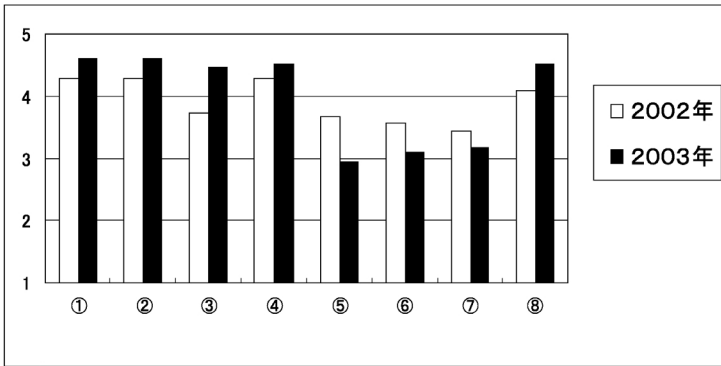


図 1 心理学入門に関する年次比較

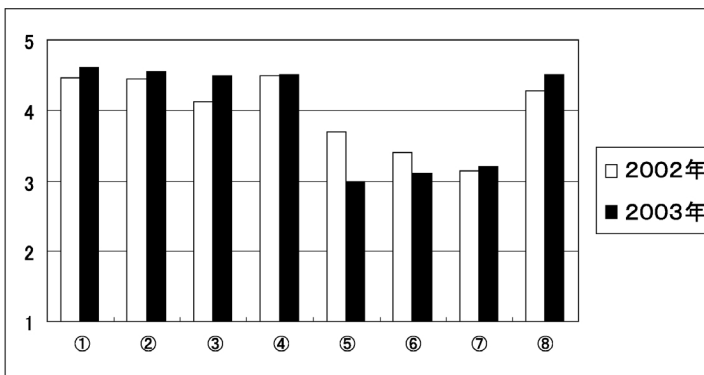


図 2 人間関係論に関する年次比較

2002年度と2003年度の評価平均値を比較すると、心理学入門については8つの項目すべてについて1%水準で統計的に有意な平均値の差が見られる。人間関係論については、項目①②④⑦には統計的に有意な差が見られなかったものの、⑧には5%水準、③⑤⑥には1%水準で平均値に統計的に有意な差がみられた。これらの結果は、講義のみで授業が展開された2002年度よりも、半分程度の時間を作業に費やした2003年度の方が、数値の上で評価が高くなるか、あるいは望ましい方向へとシフトしていた可能性を示しているといえるだろう。

もちろん、2002年度の履修学生と2003年度の履修学生は入学年次が異なっているため、直接個人内比較をしたことにはならず、したがって断固たる結論を出すことはできない。また、2002年度よりも2003年度の履修生数が大きく減っていることも、この結果を導き出すことに関連した重要な要因であると考えられる。これは、学生が2003年度の授業内容と評価方法のシビアさを知り、自らにセルフセクションをかけた結果であると解釈することも可能である。つまり、臨床系・精神医学系の講義を期待し、それ以外に興味をもたない学生や、いわゆる『楽しんで得とれ』的な発想をもつ学生、人前で発表することを嫌う学生や、そこまでコストやリスクをかけたくないと願う学生が履修者からはずれた故に、かかるコストと学びたいと思う意思を天秤にかけ、学ぶ意思を重視した熱心な学生が履修者として数多く残ったことも、評価を高める要因としてはたらいたといえる。

さらに、数値の上で評価が上昇したからといって、今回の方法を次年度以降もそのまま運用してもよいということにはならない。それは、小グループによる課題への取り組みを導入した場合、学生にとって、自分の身体を使ってよく吟味する機会を得ると引き換えに、負担もまた増大することが確実だからである。田部井・飯田（2003）は、学生参加型、とりわけグループワークを採用する場合には、学生の理解を促すことができる反面、どうしても免れられない結果として学生の側の強い負担感が出てきてしま

うことを指摘している。他者と協力し合いながら身体を使って理解するということは、ただぼんやりと受動的に受講しているだけでは済まないことをも意味する。場合によっては課外で調べ物をしたり、相談したり、時間を互いに融通しあいながら課題に取り組む必要が出てくる。学生の負担が過度になりすぎないように、集中して作業をしなければならない時期と他科目の試験とが重なっていないかどうかなど、細かなコーディネーションについても考えた上で今後の導入を考えるべきであろう。

試験で得た点数に対する正当性の評価

続いて、2003年度のデータについて、実際に得られた試験点の正当性に関して学生がいかなる判断を下していたかについて考察する。

講評授業時、自分が得た点数が明らかになったのち、筆者は履修者全員に無記名のアンケートを配布し、自分が試験に費やした労力に比して、得た試験点が正当であると思うかどうかを5段階（1は自分の頑張りに比して評価が低すぎることを、3は正当な評価であることを、5は自分の頑張りに比して高すぎることを意味している）評定してもらった。その分布を以下に図示する。

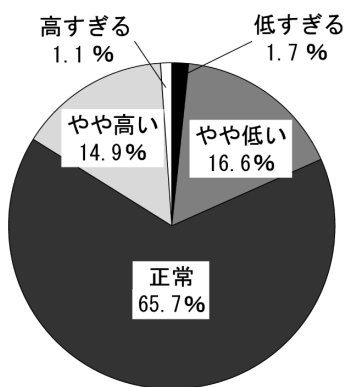


図3 自分の試験点評価の正当性判断

この図を見ると、過半数は自分が試験に対して受けた点数を正当性のあるものだと判断し、頑張りに比して評価がやや低い、やや高いと思う者がそれぞれ同じくらいの割合で存在しているように見える。次に、それぞれの学生が受けた暫定的な成績評価（講評授業の分の出席点を加算する前の評価）、すなわち優良不可の暫定成績によってこの分布がどのような相違を見せることになるのか、暫定評価として優をとった129名と、暫定評価として良以下をとった43名を分けて、改めて分布の比較を行った。ただし、講評授業時にとったデータは無記名式であったので、正式に最終的な成績が判明したのちに氏名等を照らし合わせての分析は不可能である。よって、アンケート時に正当性判断に加えて自分が講評授業の時点で受けた暫定的評価（優・良・可・不可）を記入する項目を加え、その項目に基づいて2群に分けた。

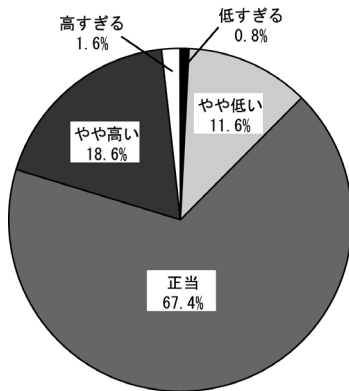


図4-1 暫定評価の優の者の正当性評価

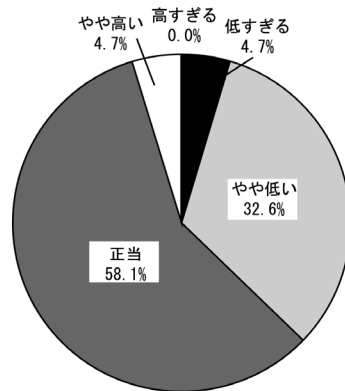


図4-2 暫定評価良以下の者の正当性評価

暫定的成績が良以下だった者は、優をとった者に比べて試験点を正当だと思にくい傾向が如実に現れている。良以下の成績評価を受けた者は実際のところ、優を取った者に比べて平常点も試験点も低めである。よって、自分が得た暫定的評価値が何故そうなったのかをよくつきつめれば、己の

責任による部分も含まれていることに気づくはずである。にもかかわらず、己のとった試験点が正当であるとする者の割合が暫定評価優を得た者に比べて良以下を得た者の方が約10ポイント低い。さらに、『自分の頑張りに比してやや低い・低すぎる』と回答した者は、暫定評価優をとった者に比べて25ポイント近くも高い。逆に、『自分の頑張りに比してやや高い』と回答した者については、優をとった者が良以下の者を約14ポイント上回っている。

この結果は、最終的な成績が低かった者の中には己がとった試験点の正当性を疑い、不満を持つ者が含まれ、その者たちの回答によってアンケートの結果が下方に歪む可能性があり、同時に、最終的な成績が高かった者たちの回答によって、アンケートの結果が上方に歪む可能性があることを示しているといえるだろう。これを防ぐには、上方への歪み及び下方への歪みを分析の段階で補正する方法を考え出すこと、及び歪みの起こらない調査方法を考案する等の方策に加えて、成績下位者に対してのフォローも必要である。理解が及んでいない部分に関する補講を行ったり、欠席や遅刻故に授業に事実上参加していない学生に注意を与えて出席を促すなど、教員の地道な指導も望まれる。

考 察

学生参加型を応用した2003年度の授業は、学生自身のセルフセレクションの結果も手伝い、講義だけで行われた2002年度の授業に比べて全般的に学生による授業評価値を望ましい方向に上げることができたといえる。また2003年度は、試験の点数を評価する際に、一部学生自身の裁量を入れることによって課外における課題への取り組みについても考慮しようとした。これは、最終的な成績を評価する際に大きな点数ウェイトを占めているにもかかわらず、いわゆる一発勝負の結果のみで判断されがちである試験の

評価方法を、学生の希望を叶える（どのくらい試験に向けて頑張っ準備し、試験に臨んだか、そのプロセス部分も考慮する）形で再考したものであった。しかし、実施結果を見る限りではその効果は十分に発揮されず、自分が最終的に受けた評価そのものが悪ければ、評価プロセス如何にかかわらず、学生は自分が受けた評価の正当性も低いと思いやすく、評価が高ければその逆の認知が成立する可能性が示唆された。学生は完璧に理性的なルールのもとに動いているわけではないのだから、悪い評価を受ければそれだけで気分を害するのは当たり前といえは当たり前である。結局、成績の効果が最も大きな要因として評価の正当性判断に影響を与えてしまい、この効果を完全に排除することは非常に難しいと推測される。

授業評価アンケートを有効に活用して授業を改善するために

大学における学生への成績評価は基本的に絶対評価であるから、原理的には全員を優にすることも可能である。よって、先行研究で示されている『成績が判明する前ならば成績上位者・下位者の判断には違いがない』、『しかし、成績が判明した後は、成績下位者が評価を下げる』という報告、筆者のケース研究で示された『悪い成績だと知ると自分の評価の正当性を疑うが、よい成績だと評価に正当性があると思いやすくなる傾向がみられる』との報告をあわせて考えれば、極端な話、成績フィードバックを行う前にアンケートを実施し、そのときに、学生に対して高い成績を確約（自分の評価基準は甘いなどと明言）したならば、学生からの授業評価値を高めることができ、かつ、学生からの不満も出にくくなるかもしれないというわけである。授業の質とはまるで関係のない駆け引きによって授業評価アンケート結果が変わりうるこの事態に、教員は教員としての良識をもって対応してゆかねばならないといえる。そもそも、授業評価アンケートは『よい結果を得ること』を目的に実施されるものではない。FDの一環として、教員が自分の授業を改善してゆくために授業を振り返るために行わ

れるべきものである。このことを決して忘れてはならない。

また、教員だけでなく大学組織全体が、以上の事実について正確な認識をもつ必要がある。時代の流れとして授業評価アンケートを行うのが常識になっているから行うのではなく、また、授業評価アンケートの結果のよしあしを単なる『よしあし』としてそのまま理解するのではなく、ましてや、給与の査定にこれらの結果を安易に用いるでもなく、教員が受けた評価にはさまざまなノイズがあり、一概に数値だけを素直に解釈していたのでは見逃す要因があることを認識しなければならない。さらに、ただ単純統計を出すだけでなく、問題となるノイズ要因を分析時にコントロールし、データをより深く読み込んだ結果を各教員に配布するための専門の学内組織をつくる、あるいは専門的な分析業務を業者に委託するなどのコストをそれなりにかけることも必要となってくるだろう。集まってくる学生の気質はひとつひとつの大学で異なるのだから、それぞれの大学に適合した分析パッケージの開発も必要である。そして、状況が変わった場合には常に迅速にシステム変更し、常にその場その場にふさわしいデータの分析方法を模索してゆく臨機応変な姿勢も必要である。

そんなに手間をかけなければ正しく読めないことに、何故にそこまで手間をかけるのかといえば、データをとることそのものに確かな意味があるからである。少なくとも、一教員が自分の半年、あるいは一年間の講義の意味を自身に問い、反省する意味は十二分にある。熱心な教員は、大学における授業評価アンケートが実施されるようになるずっと以前から、自らの意思ですすんでアンケート調査を行い、自分の授業の問題点を常に反省し、改善を繰り返していた。授業評価アンケートを通じて、多くの教員がこういった反省の機会をもつようになったのは望ましいことである。あとは、いかにしてアンケート結果の意味をより深く、またそれぞれの教員にとって意義深いものにし、それぞれの教員が自分の授業改善に役立ててゆくかどうかである。無論、アンケートを繰り返してデータを蓄積したり、

個々の教員が地道に努力しても、すぐに実りを見ることはできないだろう。だが、撒いた種は少しずつ実を結び、近い将来、目に見える形で学生への教育サービスの充実にも繋がっていくはずである。評価されることを厭うのではなく、そこには確かな意味があるのだとの認識も新たに、大学教員は、研究者として切磋琢磨すると同時に、教育者としての手腕をも切磋琢磨せんとする姿勢を貫いてゆくことを期待されている。

引用文献

- Davis, B. G. 1988 *Sourcebook for Evaluation Teaching*. Berkeley: Office of Educational Development, University of California.
- 絹川正吉（大学セミナー・ハウス・大学教育研修プログラム委員会）1999
大学力を創る：FDハンドブック 東信堂
- 牧野幸志・西浦和樹 2002 学生による授業評価と成績、満足度との関係
—成績の悪い学生は本当に授業を酷評するの— 日本心理学界大
66回大会発表論文集, 1092.
- 南学 2003 単位の認定・不認定の予告が授業評価に与える影響 大学教
育学会誌, 25-2, 68-74.
- 溝上慎一（編）2001 大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫
る大学生心理学— ナカニシヤ出版
- 溝上慎一（編）2002 大学生論—戦後大学生論の系譜をふまえて— ナカ
ニシヤ出版
- 中西良文・奥村晴彦 2003 携帯電話を用いた心理学実験授業がもたらす
効果 —講義への参加感は学習への従事を増すか?— 大学教育学会
誌, 25-2, 138-144.
- 島田博司 2001 大学授業の生態誌 「要領よく」生きようとする学生
玉川大学出版部.

- 島田博司 2002 メール私語の登場 ―大学授業の生態誌 3― 玉川大学出版部.
- 島野清志 2003 危ない大学消える大学'04 エール出版社
- 田部井潤・飯田考充 2003 第三者による授業評価分析の試み ―学生参加型授業を事例として― 大学教育学会誌, 25-2, 119-125.
- 渡邊席子 2002 仮想競争社会において生き残るのは誰? ―コンピューター・シミュレーション研究― 北海道武蔵女子短期大学紀要, 34, 199-229.

専任教員研究業績一覧

(平成15年 1 月 1 日～平成15年12月31日)

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	中館寛隆編『必読北海道』 (共著)	2003・ 7・15	北海道読書新聞社	四六判400頁
	以下細目 「長谷川慶太郎・中村嘉人著 『定年後とこれからの時代 ますます意気盛んな「人生の 愉しみ方」とは』	初出2000 ・1・30	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.42～43
	「志賀重昂著『日本風景論』	初出1995 ・11・12	『北海道新聞』	書評再録2枚、 p.63
	「梅原猛・河合隼雄・松井孝 典著『いま、「いのち」を考 える』	初出1999 ・5・9	『北海道新聞』	書評再録2枚、 p.80
	「河合隼雄・谷川俊太郎・山 田太一著『家族はどこへい くのか』	初出2000 ・4・30	『北海道新聞』	書評再録2枚、 p.81
	「梨木香歩著『裏庭』	初出1996 ・12・22	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.287～288
	「伊藤遊作・太田大八画『鬼 の橋』	初出1998 ・11・22	『北海道新聞』	書評再録2枚、 p.289
	「大江健三郎・河合隼雄・谷 川俊太郎著『日本語と日本人 の心』	初出1996 ・5・19	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.300～301
	「高山亮二著『有島武郎のも う一つの死 他』	初出1996 ・7・7	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.302～303
	「高山亮二編『ティルダ・ヘッ ク来日記』	初出1997 ・4・13	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.303～304
	「乗原文和著『大江健三郎論』	初出1997 ・6・22	『北海道新聞』	書評再録2枚、 p.307
	「神尾行三著『父有島武郎と 私』	初出1997 ・10・26	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.309～310
	「中村嘉人著『池波正太郎。 男の世界』	初出1997 ・11・23	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.310～311
	「高橋康雄著『我輩は猫であ る・伝』	初出1998 ・3・29	『北海道新聞』	書評再録2枚、 pp.311～312
「亀井秀雄著『小説 論 『小説神髓』と近代』	初出1999 ・10・31	『北海道新聞』	書評再録2枚、 p.314	

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	「中島敏博著『酒の害について』」	初出1997 ・12・21	『北海道新聞』	書評再録2枚、 p.330
	『小津安二郎・生きる哀しみ』 (単著)	2003・ 10・1	P H P 研究所	新書版230頁、 387枚
	「療養するデジャ・ヴューピ デオで読む小津安二郎⑦ 『東京暮色』－女たちに降る 雪は－」	2003・ 3・15	『北海道武蔵女子短 期大学紀要』35	論文73枚 pp.1～35
	「帽子と絵具－有島童話のリ ンカーネーション」	2003・ 6・10	『國文學解釈と教材 の研究』48巻7号	論文20枚 pp.66～72
	「アキ・カウリスマキのこと など」	2003・ 6・20	『ブレーメン館』1	評論21枚 pp.64～69
	「映画と文学」	2003・ 1・23	豊平区創造学園(札 幌市月寒公民館(札 幌市))	講演
	「小津安二郎を語る『秋刀魚 の味』を見て」	2003・ 2・2	さっぽろ映画サーク ルセミナー(かでの 2・7(札幌市))	講演
	「小津安二郎『生れてはみた けれど』を読む」	2003・ 4・26	ブレーメン館父と子の 葛藤をテーマとする内 外小説を読む会(かでの 2・7(札幌市))	研究発表
	「映像に刻まれた北海道に夢 を食んで」	2003・ 7・15	北海道カルタを作る 会(札幌国際プラザ 5階ホール(札幌市))	中島洋・和田 由美・伏島信 治との座談会
	「反抗から漂流へ テキスト の中の子どもたち」	2003・ 7・19	子どもたちの未来研 究会(ワタリウム美 術館(東京都渋谷区))	講演
	「乱歩の東京」	2003・ 10・5	小樽文学舎(小樽文 学館(小樽市))	講演
	「映画の中のそば」	2003・ 10・16	札幌新そばまつり・ 札幌のそば屋の未来 を考える会(札幌ブ リンスホテル・国際 館パミール(札幌市))	斉藤政明・船 越ゆかり・鈴 木義郎との座 談会

専任教員研究業績一覧

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	「なかにし礼文学講座」	2003・ 10・17	おとなの文化祭2003・ 北海道新聞社（札幌 コンベンションホー ル（札幌市））	講演
	「小津安二郎・生きる哀しみ」	2003・ 11・16	北海道大学国語国文学 会（北海道大学学 術交流会館（札幌市））	講演
	「小津監督にもの申す」	2003・ 12・13	第10回オーツ先生を 偲ぶ集い・飯高オー ズ会（飯高町老人福 祉センター（三重県 飯高町））	酒井敏正・築 山秀夫・長谷 川武雄・矢野 雅登志・山下 英代・吉村英 夫・三上真一 郎・桜むつ子 との座談会
	「墓巡りのことなど」	2003・ 2・16	『NEWS LETTER ～小津安二郎監督を 愛する人々のネット ワーク通信～』19 全国小津安二郎ネッ トワーク会議	以下参考 短評 3 枚
	「深作欣二・夕張1999夏」	2003・ 2・25	『キネマむさし』1 北海道武蔵女子短期 大学教養学科2002年 度中澤千磨夫専門ゼ ミナール	短評11枚 pp.43～45
	「博物館はどこにある」	2003・ 3・15	『学芸員基礎資格講 座年報』1 北海道 武蔵女子短期大学教 養学科学芸員基礎資 格講座	短評 9 枚 pp.33～36
	「井上和男編『小津安二郎全 集』」	2003・ 5・5	『北海警友』	書評 7 枚 pp.64～65
	「小津安二郎『出来ごころ』 (1933年) 根室 子どもの病 気で漁場へ 銀幕の中の北海 道」	2003・ 5・13	『日刊サッポロ』	短評 4 枚

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	「山田洋次『幸福の黄色いハンカチ』(1977年) 網走から夕張 女は待っているか 銀幕の中の北海道2」	2003・ 5・20	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「斉藤武市『ギターを持った渡り鳥』(1959年) 七飯・函館 無国籍こそ映画の神髄 銀幕の中の北海道3」	2003・ 5・27	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「篠田正浩『札幌オリンピック』(1972年) 札幌 大いなる錯覚 銀幕の中の北海道4」	2003・ 6・3	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「山本薩夫『田園交響楽』(1938年) 白老峠・札幌 教会があった町 銀幕の中の北海道5」	2003・ 6・10	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「二人のショージ」	2003・ 6・14	『小津安二郎生誕100年記念三重映画フェスティバル2003プログラム』小津安二郎生誕100年記念三重映画フェスティバル2003実行委員会	短評2枚 p.40
	「内田吐夢『飢餓海峡』(1965年) 岩内・津軽海峡 飢えた男の見た夢は銀幕の中の北海道6」	2003・ 6・17	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「虚構としての真実ー『ショアー』の街撃ー」	2003・ 6・20	『ブレーメン館』1	短評再録3枚、 初社2002・11・16『私の『ショアー』』(映画リーフレット、ブレーメン館『ショアー』札幌上映実行委員会) p.31
	「阿部豊『愛よ屋と共に』(1947年) 姫別(幕別) 転落 姫を癒すのは 銀幕の中の北海道7」	2003・ 6・24	『日刊サッポロ』	短評4枚

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	「岩井俊二『四月物語』(1998年) 留辺蘂・旭川 旭豆は健在だ 銀幕の中の北海道8」	2003・ 7・1	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「札幌そば屋探偵団・座談会『映画の中のそば』前編」	2003・ 7・2	『日刊サッポロ』	採録4枚、斉藤政明・船越ゆかり・鈴木義郎との座談会
	「澤井信一郎『恋人たちの時刻』(1987年) 小樽・札幌・標津 魔性の女になりきれず 銀幕の中の北海道9」	2003・ 7・8	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「札幌そば屋探偵団・座談会『映画の中のそば』中編」	2003・ 7・9	『日刊サッポロ』	採録4枚、斉藤政明・船越ゆかり・鈴木義郎との座談会
	「木下恵介『喜びも悲しみも幾歳月』(1957年) 石狩・小樽 馬櫓が走る雪原 銀幕の中の北海道10」	2003・ 7・15	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「札幌そば屋探偵団・座談会『映画の中のそば』後編」	2003・ 7・16	『日刊サッポロ』	採録5枚、斉藤政明・船越ゆかり・鈴木義郎との座談会
	「相米慎二『魚影の群れ』(1983年) 津軽海峡(積丹沖) 世界一のマグロ 銀幕の中の北海道11」	2003・ 7・29	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「水戸ひねき『脳の休日』(1996年) 札幌・士別 夢の中で「ごめんなさい」 銀幕の中の北海道12」	2003・ 8・5	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「山田洋次『男はつらいよ 寅次郎かもめ歌』(1980年) 江差・奥尻 銀幕の中の北海道13」	2003・ 8・12	『日刊サッポロ』	短評4枚

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	「周防正行『大災難』(1995年) 旭川空港・新千歳空港 小津安二郎への愛 銀幕の中の北海道14」	2003・ 8・19	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「学問を遊べ」	2003・ 8・22	『東からの出発』北海道札幌東高等学校同窓会	短評4枚
	「大林宣彦『はるか、ノスタルジィ』(1993年) 小樽 ロリコン中年作家の過去探し 銀幕の中の北海道15」	2003・ 8・26	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「降旗康男『鉄道員』(1999年) 南富良野 親孝行がしたいけれども 銀幕の中の北海道16」	2003・ 9・2	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「小学館ショトルライブラリー『いま、小津安二郎』 貴田庄著『小津安二郎の食卓』	2003・ 9・5	『北海警友』	書評7枚 pp.64~65
	「熊井啓『ひかりごけ』(1992年) 羅臼 人の肉を食べたことありますか? 銀幕の中の北海道17」	2003・ 9・9	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「門奈克雄『マドンナのごとく』(1990年) 札幌・小樽・南幌 軍服を脱がしてみたい 銀幕の中の北海道18」	2003・ 9・23	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「第6回なよろ北国映画祭チープ・バット・リットを目指せ 銀幕の中の北海道番外編」	2003・ 9・23	『日刊サッポロ』	短評3枚
	「山村聡『蟹工船』(1953年) 函館・カムチャッカ マッスの誘惑 銀幕の中の北海道19」	2003・ 9・30	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「鈴井貴之『man-hole』(2001年) 札幌・岩見沢・石狩・静内 お父さん、私を見て 銀幕の中の北海道20」	2003・ 10・7	『日刊サッポロ』	短評4枚

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	「小津安二郎ニューヨークへ 帰る」	2003・ 10・18	『NEWS LETTER ～小津安二郎監督を 愛する人々のネット ワーク通信～』23 全国小津安二郎ネッ トワーク会議	短評3枚
	「小津安二郎『小早川家の秋』 (1961年) 札幌 離れて分か る好きな人 銀幕の中の北海 道21」	2003・ 10・21	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「ニューヨークの小津安二郎 銀幕の中の北海道番外編」	2003・ 10・21	『日刊サッポロ』	短評3枚
	「デリダ／なかにし礼／ヘン リー・ダーガー」	2003・ 10・25	『デリダ、異境から－ 札幌上映会に寄せて－』 (映画リーフレット、 プレーメン館『デリ ダ、異境から』札幌 上映実行委員会)	短評3枚
	「深作欣二『いつかギラギラ する日』(1992年) 千歳・札 幌・洞爺湖・函館・室蘭・大 沼・森 流れるカー・チェイ ス 銀幕の中の北海道22」	2003・ 10・28	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「篠原哲雄『月とキャベツ』 (1996年) 北海道のとある川 沿いのバス停 芸術家の魂 銀幕の中の北海道23」	2003・ 11・11	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「第9回児童文学ファンタジー 大賞選後評」	2003・ 11・16	『DAWN』11 絵 本・児童文学研究セ ンター	選評5枚
	「小津安二郎ニューヨークへ 行く」	2003・ 11・17	『北海道新聞』夕刊	短評5枚
	「あがた森魚『オートバイ少 女』(1994年) 函館・南芽部 父という他者 銀幕の中の 北海道24」	2003・ 11・18	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「山田洋次『男はつらいよ知 床慕情』(1987年) 札幌・川 湯温泉・中標津・斜里・羅臼 自然を守る？ 銀幕の中の 北海道25」	2003・ 12・2	『日刊サッポロ』	短評4枚

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
中 澤 千磨夫 (教養・教授)	「篠原哲雄『オー・ド・ヴィ』 (2002年) 函館・戸井 幻影 の町 銀幕の中の北海道26」	2003・ 12・9	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「笠智衆、小津安二郎の墓参 そして映画三昧の旅日記 銀 幕の中の北海道番外編」	2003・ 12・9	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「清水宏 『泣き濡れた春の 女よ』(1993年) 青函連絡船・ 駒ヶ岳・とある炭鉱 流れ女 の心意気 銀幕の中の北海道 27」	2003・ 12・16	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「小津安二郎『東京暮色』 (1957年) 室蘭 女たちに降 る雪は 銀幕の中の北海道28」	2003・ 12・23	『日刊サッポロ』	短評4枚
	「飯高で迎えた小津100年 銀幕の中の北海道番外編」	2003・ 12・23	『日刊サッポロ』	短評4枚
谷 口 一 弘 (教養・助教授)	北海道における通俗図書館設 立の経緯、その2－札幌市女 子小学校戊申文庫を例に－	2003・3	北海道武蔵女子短期 大学紀要 第35号 pp57-80	
梶 井 祥 子 (教養・助教授)	「現代の親子関係、その現状 と課題」	平成15年 6月18日	北海道教育委員会社 会教育指導主査研修 会	講演
	不登校・中退を考える会「家 族をどう生きるか」	8月9日	ニューハイスクール 札幌校	講演
	女性問題学習セミナー「ゆっ くり自分について考える」	9月24日	札幌市男女共同参画 センター	講演
	「流動化社会と家族－多様化 する家族の現実とく子どもか らのまなざし>」	9月27日	日本生涯教育学会北 海道支部研究会	研究報告
	「家庭教育と学校教育－すれ 違う期待の間で－」	10月10日	北海道教育庁現任指 導主事研修会	講演
	くしろ男女共同参画プラン 「役割にとらわれない生き方」	12月20日	釧路市教育委員会釧 路市交流プラザ	講演
河 村 芳 行 (教養・助教授)	都市型公共図書館における来 館者の図書館利用行動－北広 島市図書館来館者調査を事例 として－	2003年 3月	北海道武蔵女子短期 大学紀要 第35号、 pp19-56	論文

専任教員研究業績一覧

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
河 村 芳 行 (教養・助教授)	都市型公共図書館における登録者の類型別図書館利用行動－北広島市図書館登録者調査を事例として－	2003年 10月25日	第51回日本図書館情報学会研究大会発表要綱 pp41-44	論文
	都市型公共図書館における登録者の類型別図書館利用行動－北広島市図書館登録者調査を事例として－	2003年 10月25日 ～26日	第51回日本図書館情報学会研究大会（於：筑波大学 春日キャンパス）	学会発表
和 田 佳 子 (教養・助教授)	「就職活動支援教育指導法～効果的な教材開発とその活用」	平成15年 2月	平成13年度日本ビジネス実務学会北海道ブロック（於：道都大学研究センター）	研究報告
	「たかがマナー、されどマナー～社会人の”当たり前”をいかに学生に伝えるか」	平成15年 3月	平成14年度私立短期大学協会北海道支部就職担当者研究協議会（於：北海道武蔵女子短期大学）	講演
	『オフィスワークの基本～ビジネス・コミュニケーションとマナー』（共著）	平成15年 3月	久須美英男プランニング事務所発行	テキスト
	「コミュニケーション・スキルを磨こう」	平成15年 6月	札幌啓北商業高校	講演（出前講座）
	「社会人へのステップ～基本のマナーを身につけて」	平成15年 11月	北海道函館稜北高等学校	講演（出前講座）
	平成15年度北海道地区新採用職員研修	平成15年 4月	人事院北海道事務局	講演・研修講師
	北海道開発局中堅職員研修	平成15年 6月	北海道開発局（於：北海道開発局研修センター）	講演・研修講師
	渡 邊 席 子 (教養・専任講師)	いまどきの若者たちの自己・対人認知に関する覚書	平成15年 3月	北海道武蔵女子短期大学紀要第35号、205-231
Contrast Effects and Approval Voting: An Illustration of Systematic Violation of the Independence of Irrelevant Alternatives Condition		平成15年 9月	Political Psychology, 24, 549-559	査読つき資料論文、本人は第二著者

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
松 田 寿 一 (英文・教授)	「カナダ詩人訳詩集Ⅲ エリザベス・ブルースター、アン・ズミガルスキー、パトリック・レイン詩篇より」	2003・3	『北海道武蔵女子短期大学紀要』第35号	翻訳・解説
	「カナダ詩人アル・パーディの詩」	2003・6	『翻訳詩と詩論オーロラ』8号	翻訳・解説
	「私たちはどこにいるかーカナダ詩人の作品を読むー」	2003・10	平成15年度北海道武蔵女子短期大学秋の公開講座	講演
青 木 睦 子 (英文・助教授)	Towards Self-Directed Learning Learning: Value of Weekly Collaborative Study Sessions	2003年 3月	北海道武蔵女子短期大学紀要第35号	共同研究
	Collaborative Listening Study in Twenty Minutes	2004年	全国語学教育学科 JALT 2003 Proceedings	共同研究
シンシア エドワーズ (英文・助教授)	Towards Self-Directed Learning Learning: Value of Weekly Collaborative Study Sessions	2003年 3月	北海道武蔵女子短期大学紀要第35号	共同研究
	Collaborative Listening Study in Twenty Minutes	2004年	全国語学教育学科 JALT 2003 Proceedings	共同研究
村 上 佳寿子 (英文・講師)	Using scenes from movies to improve Business English	2003年 11月9日	全国語学教育学会第20回北海道支部大会 於：藤女子大学	学会発表
村 岡 ひとみ (経済・教授)	<研究ノート>フランスの金融改革	2003年 3月	『北海道武蔵女子短期大学紀要』第35号	論文
堀 内 明 (経済・教授)	「ソフトウェアパターンについて」	2003年 3月	『北海道武蔵女子短期大学紀要』第35号	
平 岡 祥 孝 (経済・教授)	規制緩和時代における地方自治体の役割ー札幌丘珠空港の高質の活用についてー	平成15年 3月	『公益事業研究』(公益事業学会)第54巻第4号	査読付論文
	イングランド・ウェールズにおける生乳取引の変貌ーミルク・マークの設立と分割を中心としてー	平成15年 3月	『北海道武蔵女子短期大学紀要』第35号	論文

専任教員研究業績一覧

氏名・職名	著書、論文、翻訳 研究報告等題名	発表年月	掲載誌名または 発表場所	備 考
西 中 菌 浩 (教養・助教授)	第三訂版「住まいと法律」共著	2003年 7月25日	一橋出版	
	「最先順位の抵当権者に対抗することができる賃借権により競売不動産に設定された抵当権の債務者である場合、右賃借権者の抵当債務の不履行がないときは、右賃借権者引渡命令の対象とならないとされた事例」	2003年 11月28日	北海道大学民事研究会	