

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るが、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」となっているため、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かなら、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、優し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。「先生の声聞いていて眠くなった」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。あなたにしるおまえにしる、誰がこんなことを書いたのかを突き止めようとする、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面される。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為に表れる。

- (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）を重視する人間主義（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「学級のお友達は皆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りを解法として習い（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「(E2) 授業内容の構成が適切なものだった」「(E4) 授業の準備が周到になされていた」「(E6) 授業に双方向性があった」「(E8) 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ったことがうかがい知れる。
- (15) たとえば、「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、「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。