

法学授業の改善に関する覚書

——中教審二〇〇八年答申を受けて

中川孝博

- 一 はじめに
- 二 意欲の喚起・学士力の養成と双方向型授業の導入
- 三 意欲の喚起に関する授業分析
 - (一) 知識・理解
 - (二) 認知心理学の知見からみる意欲喚起方策
 - (三) 自己効力感を高める必要性
 - (四) まとめ
- 四 双方向型授業のデザイン
 - (一) 初年次（入門）科目
 - (二) 専門基礎科目
 - (三) 高度専門科目
- 五 むすびにかえて

中央教育審議会は二〇〇八年二月二四日、『学士課程教育の構築に向けて』と題する答申を出した。この答申は、学生が修得すべき学習成果を明確化し、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に力点を置くのが国際的な大学教育改革の潮流であるとの認識を有している。そのうえで、専攻分野についての専門性を有すると同時に幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材を意味する「二十一世紀型市民」の育成に向けて、各大学に様々な要請をしている。

①学位授与の方針を明確化すること、②教育課程の体系化を図ること、③単位制度を実質化すること、④教育方法を改善すること、⑤成績評価の厳格化、⑥入学者受け入れ方針を見直すこと、⑦教職員の職能開発の推進等である。

本稿は、この中から特に教育方法の改善という問題に焦点をあて、大学における法学の授業をどのように実践していくべきかを、近年の大学教育に関する実証研究や理論研究の成果と照らし合わせながら筆者の授業を検証することにより考察しようとするものである。

教育方法の改善という要素に焦点をあて、しかもそれを個人の教育経験から考察するのには、理由がある。中教審答申のさまざまな要請を、それぞれ有機的に関連付けずに、しかも現場の教育実践から切り離して応えようとすると、非常に形式的で弊害の多い改革に終わってしまう危険性が高いのではないかと危惧している。実りの多い改革を行うためには、④の教育方法を出発点とし、個々の教員の教育実践を具体的に検証しながら調整を進めていくことが重要だと考えている。そして、そのような進め方による大学改革を充実したものにするためには、個々の教員の実践を検

証する作業をかなり突き詰めて行わねばならない。検証作業のための素材として、断片的な印象論、エピソードを集積するだけでは足りない。

以上のような問題意識から、まずは私自身の教育実践の自己検証作業を示してみたいと思う。本稿が、大学教育改革を実りあるものにするためにどのようなデータを集積し、どのような視点で検討すべきなのかを議論するためのたたき台として貢献できれば幸いである。この試論はまた、改革のPDCA (Plan-Do-Check-Act) サイクルの稼働を充実したものにするためにどのような視点とデータが必要なのかを検討するためのたたき台ともなろう。教員個人は、自分なりにPDCAサイクルを繰り返している場合が多いだろう。私自身も、担当する科目に応じて、PDCAサイクルを三〜八回繰り返している。その過程自体と、そこから得た知見をできるかぎり多く提示してみたい。

なお、検討の対象は通常の講義型授業とし、少人数かつ双方向型授業であることが初めから意図されている演習等の科目の検討は、また別の機会に行うことにする。

二 意欲の喚起・学士力の養成と双方向型授業の導入

中教審答申は、教育方法の改善につき、前述のように「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」に力点を置くべきことを強調したうえで、「学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにする」ことを要請し、具体的には、「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、問題解決・探求学習などを取り入れる」という基本的方向性を示している。このような双方向型授業の目的として明示されているものは二点である。第一に、学習意欲や目的意識の希薄な学生に対

し、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせることである。第二に、課題探求や問題解決等の諸能力を中核とする学士力（表1参照）の達成に寄与することが期待されている。

私自身は、以上の要請を真剣に受け取るべきものとして考えている。自身の教育経験に照らしても納得できるし、近年の大学教育に関する様々な実証研究や理論研究も以上のような方向性が妥当と示唆するものが多い。

例えばある実証研究

表1 中教審答申（2008）が呈示した、専攻分野を通じて培う学士力

<p>1. 知識・理解 専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。 (1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解</p> <p>2. 汎用的技能 知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能 (1) コミュニケーション・スキル 日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。 (2) 数量的スキル 自然や社会的現象において、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。 (3) 情報リテラシー 情報通信技術（ICT）を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。 (4) 論理的思考力 情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。 (5) 問題解決力 問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。</p> <p>3. 態度・志向性 (1) 自己管理能力 自らを律して行動できる。 (2) チームワーク、リーダーシップ 他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。 (3) 倫理観 自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。 (4) 市民としての社会的責任 社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。 (5) 生涯学習力 卒業後も自律・自立して学習できる。</p> <p>4. 統合的な学習経験と創造的思考力 これまでに獲得した知識・技能等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力</p>

は、アメリカで優秀との評価を得られている七〇人近くの大学教員の授業を分析し、彼らに共通する特徴として、「教員は何をするか」ではなく、「学生が何を学ぶか」に焦点を当てていることを指摘している。

ほとんどの教師はティーチングについて、学生が何を学ぶかよりも、教師は何をするかに焦点を当てている。……ティーチングとは、教員が学生に行く何か、ということになり、通常はその学問分野の真理を伝えることになる。ある人たちが「伝達モデル」と呼んでいるものである。……

このモデルとは対照的に、優秀教師はティーチングとは学生が学ぶことを援助し促進するものと考えている。ティーチングとは学生が学ぶように仕向け、その学ぶ環境を整えることである。同様に重要なことは、重要なつ真剣な知的……行為として、あるいはおそらくある種の学識として学習環境を創造することであり、それは大学の世界の最高の精神を注ぐことが求められていることである。^③

また、認知心理学の知見からも同種の指摘がなされている。例えば井下千以子は、大学で学生が育むべき書く力考える力を「デイシプリンでの学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造する力」と捉え、初年次で基礎的な学習を積み上げておけば専門教育の段階で応用できるであろうというような「知識の積み上げ論」というべき学習観が実体に適合しないことを指摘する。^④ 論理的思考力等の育成は、初年次セミナーをあてがえばそれで事足りる、というわけにはいかない。当該専攻分野における様々な授業で悩み考えながら伸ばしていくものだというのである。したがって、様々な授業で考える力を発展させるような仕掛けがなされねばならないということになるのである。

以上のような方向性は、学生自身のニーズにも合致しているようである。河地和子は、様々な大学の学生を調査した結果、大学生の現状を以下のように要約している。

第一に、学生の授業の取り組みに関し、近年、学生ははじめになつており、教員から出される課題も七割の学生が

「ほとんどやってくる」。「ほとんどやってゆかない」者は一割に過ぎない。もつとも、何もしなくても単位が取れる授業、何の課題も出ない授業が圧倒的に多いため、一日の勉学時間は長くない。「本当はもつとしっかり勉強したい」と思いながらも、勉強しなくてもやっていける現状に甘んじている。彼らはそうした現状に気づいており、心の中では何とかしたいと思っている。

第二に、自分を高く評価できない学生が多いが、その原因として三点挙げられる。①いじめなど過去のトラウマがあり、それを乗り越えていない。②自分を「受身的」な性格だと認識しており、そのような自分では新しい時代に伍していけないと不安を感じている。③「学生の自分」をしっかりとっていないという思いから、自分を誇りにできない(勉学時間が短い学生ほど自身力が低い)。

第三に、学生たちは、自分たちが新しい時代に伍してゆけるような積極性を身につける訓練を受けたいと願っている。教員ともっと接触して、社会人の意見を聞きたい、自分の意見をしっかりと持って、それを人前できちんと言えるようになりたいと。情報をただ吸収する受け身の授業ではなく、学生同士が意見を闘わせ、自分たちが「能動的」「主体的」になる学生参加型の授業を希望している。大人数を相手にした大教室の授業では、私語をし、メールを出し、眠り、ウェブサーフィンをしているが、内心ではただ聞くだけの退屈な授業に対する怒りを内在させている。^⑤

このような学生一般の傾向が自身の所属している大学の学生の傾向と完全に合致するか否かについては、各大学が同様の分析をしてみるとよいだろう。私自身はこれまで三つの大学に所属し、他に三つの大学の非常勤講師を経験してきたが、その経験に照らしてみた限り、河地の主張にほぼ全面的に賛同できる。

三 意欲の喚起に関する授業分析

それでは、学生の意欲を喚起するために法学授業はどのように改善されるべきなのだろうか。私がこれまで行ってきた授業をみながら考えていきたい。

(一) 知識・理解

中教審が掲げる学士力の第一は「知識・理解」であり、「専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解することと敷衍されている。考える材料がなければ考えようがない以上、専攻分野の「知識・理解」は全ての学士力養成の出発点であると受けとめている。

法学という学問は、扱う対象が人間と社会全般そのものである関係上、例えば線形代数のような科目と比べると、中教審がいう意味での「知識・理解」へと学生を誘うことは相対的に容易だと思われる。それでは、そのような「知識・理解」、特に「知識体系の意味と自己の存在を関連付けて理解すること」はどのような授業によって促進されるのだろうか。

(法学者ではないが)筒井美紀は、労働問題に関する知識・理解につき、学生に対するアンケートを分析し、「労働の実態・制度・構造に関する知識の摂取が不足しているほど、成果主義を信奉するほど、労働行政の役割を等閑視するほど、将来の就労に自信があるほど、自己責任論に賛成である」との命題を引き出している。そして筒井は、大学

教育という観点からみると、この命題は、労働世界を社会の視点から眺めるといふ動作を修得させる授業の重要性を示しており、そのための方策としては「事実漬け」に勝るものはないといふ。視野の狭い学生を「事実漬け」にすることによつて、自己の存在と他者・社会をつなげることができるといふことであろう。

このような授業が重要である事は、労働分野に限られない。私が担当する刑事法分野もまた然りである。他の法分野もそうであろう。ある分野の法制度を学ぶということの中には、法の統制が及ぶ当該分野の事象を理解すること、そして、その社会事象に対する法の統制の実態と問題を理解することが含まれているはずである。多様な分野の法制度を学ぶことによつて、世の中の現実についてのリアルな認識や実感が総体的に得られるはずなのである。

(二) 認知心理学の知見からみる意欲喚起方策

それでは、世の中の現実についてのリアルな認識を喚起し、学士力の出発点である「知識・理解」の発展に寄与する授業方法はどのようなものであるべきなのだろうか。

認知心理学の知見からは、学生の意欲を喚起することは「他律的な学習者から自律的な学習者に変化させることで、自ら学び、むしろ教師に問いかける姿勢をつくること」と定義され、教員自身が心がけるポイントとして、①教師自身が教授内容に近づくこと（教授内容を深く理解すること、間接的に関連した知識も豊富に持つよう努力すること、教授内容に対して「面白い」といったポジティブな感情価を有していること）、②教授内容と学習者との距離を近づけてやること（学習者の好み、能力、態度などを配慮したものになつていくこと、自信を持たせ、授業中に学習者をよく観察して、どのような点が理解されていないのか、何に関心があるのかを推察して臨機応変に授業を軌道修正していけること、学ぶことが学習者にとってどのように意義づけられるのか明らかにしてやること）、③教師自身が学

習者にとって誘因となるように努力すること（教師がその教授内容について学習者にとって魅力的な知見を有していることと認知されること、学習内容に関係なく教師が人間として学習者にとって魅力的であったり親近感を持てたりすること）が挙げられている。そして、②につき工夫すべき事として、①興味・関心を高める工夫、②持続力を高める工夫、③効力感を高める工夫、④学びの意味を高める工夫の四つが指摘されている⁸⁾。

以上のようなポイントを満たすべく私がどのようなことを行っているかについて詳述する余裕はない。ここでは、私なりにこの理論を受け止めて種々の工夫をした結果、当該授業が学生にどのようなインパクトを与えたかをみてみたい。

一橋大学法学部で二〇〇九年度前期に行った少年法講義（受講生一〇五人）の授業評価アンケート（一橋大学で全学一律に実施しているもの）をみてみよう（表2）。学生の満足度（「この授業の受講はあなたにとって意義のあるものでしたか？」に対する回答）は四・四と高い水準にある。そして、私が最終講義時に独自にアンケートをとったもの（記述式。この授業に参加して何を得たかをたずねるもの）においては、ほぼ全回答者が、マスコミの報道等で形成されてきた少年法とその運用に対するイメージが本講の受講によって破壊されたことを述べている。例えば次のようなものである。

この授業を受ける前は少年事件に対する知識を何も持っていなかったもので、社会の厳罰化ムードやマスコミ報道の過熱に流されて、私自身少年に対しても成人と同じような態度でのぞむべきだと思っていた。しかし、そもそもの少年法の理念に触れ、少年事件にかかわる人々の対応の現実を知り、その考えを見直すことができた。私自身、一橋寮生飲酒死亡事故の際、警察から高圧的な取調べを受けており、それに少年がさらされているのだと考えると、やはり何とかしていかなければと思う。将来、積極的に少年事件に関わっていききたい。

表2 2009年度少年法（一橋大学）授業評価アンケートの結果

アンケート内容		平均
Q 1	この授業の学習に意欲的に取り組みましたか？	3.8
Q 2	あなたの授業への出席率はどの程度でしたか？ 5. ほぼ毎回出席 4. 8割程度 3. 6割程度 2. 4割程度 1. 2割以下	3.9
Q 3	1回の授業に対して、平均してどのくらいの授業外学習を行いましたか？ 5. 3時間以上 4. 2時間程度 3. 1時間程度 2. 30分程度 1. ほとんど行わなかった	1.8
Q 4	授業のねらいや学習目標は明確に理解できましたか？	4.2
Q 5	成績評価の方法と基準は明確に理解できましたか？	4.3
Q 6	教員の説明の仕方は分かりやすかったですか？	4.6
Q 7	授業に対する教員の熱意を感じましたか？	4.8
Q 8	授業の内容は理解できましたか？	4.1
Q 9	授業で到達目標としている内容が身に付いたと思いますか？	3.9
Q 10	この授業の受講はあなたにとって意義のあるものでしたか？	4.4

表3 2007年度刑事訴訟法I（龍谷大学）授業評価アンケートの結果

アンケート内容		平均	Q 9との相関
Q 1	あなたはこの授業にどの程度出席していますか。 5. 毎回出席 4. ほぼ毎回出席 3. 半分以上出席 2. 半分以下の出席 1. たまに出席	4.4	0.413
Q 2	あなたは意欲的にこの授業を受講しましたか。	4.4	0.701
Q 3	この授業はシラバスにそって計画的に進められていましたか。	4.3	0.474
Q 4	この授業で教員の話し方は明瞭で聞き取りやすかったですか。	4.5	0.630
Q 5	教員はわかりやすい授業をする努力をしていましたか。	4.4	0.701
Q 6	授業内容について質問できる機会を設けていましたか。	4.2	0.554
Q 7	あなたにとって授業内容の難易度は適切だったと思いますか。	3.9	0.535
Q 8	あなたはこの授業を十分理解できましたか。	3.8	0.592
Q 9	あなたはこの授業を受講して満足しましたか。	4.3	

この学生は、警察から高圧的な取調べを受けたという体験を既に有している。しかし、厳罰化ムードやマスコミ報道の影響により、自身の経験と少年非行法制という「他者の世界」とを結び付けて考察することができていなかった。それが、本講に参加し、少年法の知識と少年事件に関するリアルな「事実」に触れることによって、自己と社会がつながったのである。

第一回講義においてとられたアンケート（記述式。受講の動機と抱負をたずねるもの）では、少年非行を、非行を犯す少年個人の問題としてのみ捉え、自己責任論と相まって厳罰化に賛成する受講生が多かったのだが、種々の工夫を施した「事実漬け」の授業に参加することにより、多くの学生が社会の視点から少年非行を眺める視点を形成したといつてよい。

このような視点が形成されたことのみを授業の目的とするのであれば、本講はかなりの程度成功したといえよう。授業評価アンケートから見ると、教員が熱意をもって、わかりやすい授業を心掛ければ、学生の満足度は高くなることが示唆される。「熱意があるか」とか「授業がわかりやすいか」とかいった問い自体は多義的であり、これらの問いをどのように学生個人が解釈し、答えているか、詳細は不明である。しかし、記述式の回答とあわせて考察するならば、「教授内容と学習者との距離を近づけてやること」、「学びの意味を高めること」、「教師自身が学習者にとって誘因となるように努力すること」といった教員の努力が実を結んだと評してよいのではないか。

この傾向は、他の授業でも共通してみられる。例えば、龍谷大学法学部で二〇〇七年に行われた刑事訴訟法Ⅰという授業（受講生一一六人）のアンケート（龍谷大学で全学一律に実施されたもの）を見てみよう（表3）。龍谷大学では、授業の満足度を示す項目と他の項目との相関を計算したうえで教員にアンケート結果が返される。この相関係数をみてみると、学生の満足度との相関が高いのは、意欲的に授業に参加したこと、教員がわかりやすい授業をする

努力をしていたこと、教員の話し方が明瞭で聞き取りやすかったことである。ここでも、教員の熱意や授業のわかりやすさが満足度に直結していることがわかる。

(三) 自己効力感を高める必要性

もつとも、一橋の授業と龍谷の授業のアンケート結果には大きな相違がある。それは、「意欲的に授業に参加したか」という問いに対する答えである。この違いは、授業外タスクを課したか否かの違いによるところが大きいとみている。一橋の授業では特に課題を出すことはなかったのに対し、龍谷の授業（四単位科目）では、おおむね授業二回につき一回、計一〇回課題を出し、添削をしたうえでその都度返却するという試みを行い、授業外での自習をうながしてみた（これが本授業における双方向性の主要ポイントである）。しかも、この課題の達成度は成績評価に影響するという仕組みを試してみた。その結果、かなりの多数の学生がこの課題群をこなしたのである（全受講生中、全く課題を提出しなかった者は五人にすぎない）。龍谷のアンケートには学生がどの程度自習したかを問う項目がないが、もしあったならば、少なくとも一橋よりは高い数値が示されたであろう。要するに、「熱意のあるわかりやすい授業をすれば満足度はあがるが、学習意欲を十全にもって授業に参加したと学生自身が評価するには、学生自身の自習度の高さが必要になる」ということである。

同じく二〇〇七年度に龍谷大学で行われた刑事法特別講義Ⅳという授業（受講生六二人）が比較対象の好素材となるので紹介する。この授業のアンケートを見てみよう（表4）。この授業は、私が教員になって以来一〇年間に実施してきた授業の中で、総合的に最も評価が高かったものである。満足度は四・六と非常に高い。また、他の項目も学内平均（具体的数値の公表は差し控える）と比べるとダントツに高い数値を示している。しかしながら、興味深いこ

とに、満足度との間に高い相関を示す項目はないのである。相関係数〇・五をこらうじて超えるのは、「授業を十分に理解できた」にすぎない。

この興味深い現象を読み解く鍵は、本授業の形態にある。学生の参加度が非常に高い授業であることが特徴である。この授業は一種の「補習授業」としてデザインされたものであり、刑法総論の授業（他の教員が行っているオーソドックスな講義形式の授業）と併行して進められた。本授業の進行は原則としてワンパターンであり、第一に、冒頭一〇分で「先週の刑法総論」と題し、参加学生が毎週交代して、先週の刑法総論の授業を要約紹介し、自分がよく理解できなかった箇所や、他の参加者との理解に食い違いが生じた箇所につき簡単な意見交換がなされる。要約が適切であったかにつき、ピア・レビューもなされる。この報告をきっかけにして、ノートの取り方等の具体的指導も行われる。第二に、「今週の刑法総論」で得た知識、および当該個所の教科書や裁判例等を読み込めば解ける短答問題（各種公務員試験や司法書士試験等の過去問からピックアップした）を教員が呈示し、その問題の答えと理由を学生が明らかにし、それが適切か否かを教員と学生が検証するという形で、得た知

表4 2007年度刑事法特別講義Ⅳ（龍谷大学）授業評価アンケートの結果

	アンケート内容	平均	Q9との相関
Q1	あなたはこの授業にどの程度出席していますか。 5. 毎回出席 4. ほぼ毎回出席 3. 半分以上出席 2. 半分以下の出席 1. たまに出席	4.7	0.286
Q2	あなたは意欲的にこの授業を受講しましたか。	4.4	0.449
Q3	この授業はシラバスにそって計画的に進められていましたか。	4.0	0.262
Q4	この授業で教員の話し方は明瞭で聞き取りやすかったですか。	4.5	0.346
Q5	教員はわかりやすい授業をする努力をしていましたか。	4.5	0.403
Q6	授業内容について質問できる機会を設けていましたか。	4.3	0.390
Q7	あなたにとって授業内容の難易度は適切だったと思いますか。	3.8	0.495
Q8	あなたはこの授業を十分理解できましたか。	4.1	0.577
Q9	あなたはこの授業を受講して満足しましたか。	4.6	

識の理解を深める。間違っていた場合、教科書等の教材をどのように読んでいるかの検証も具体的になされる。第三に、先週の刑法総論で得た知識および教科書等の関連箇所を読み込むことよってとりあえず意見が表明できるような事例問題を教員が呈示し、学生が書いてきたものを教員が添削して返却したうえで、どの学生がどのような考え方をとっているかを一覧表にして配布し、意見の異なる者どうしで結論および援用された理論の妥当性について議論を行う。これらを一回の授業で行い、このサイクルを約一三回行ったのがこの授業である。

この授業概要からおわかりのように、教員が主役となって解説し、学生がひたすらそれを聴くという場面はほぼゼロに等しい。教員は、学生たちが主体的に協働学習する環境を生成、維持すること、個々の学生の抱える問題をできるだけ具体的に把握したうえで必要な最低限の助言を与えること、に徹するのである。

私がこの授業の最終時に行ったアンケート（記述式。「この授業にあなたはどのような抱負で望み、実際にどのように行動し、結果として何を得ましたか？」）の一つを紹介しよう。がんばって授業に参加し、自習に励むことにより、「効力感」を相当得ていることがわかる。また、学び方のメタ認知を相当程度進めていることもうかがわれる。

この授業を受けようと思った理由は、刑事法入門（中川注——一年生後期に開かれている入門講義）のときに実際に論述してみたらどのように書いてよいかわからなかったのできっちり論述をできるようにしたかったし、基礎知識もつけておきたかったからです。論述については三段論法とはどういうものかということすら理解していなかったたので特に不安でした。そして実際に入ってみると、論述を書く前段階であるノートの取り方が正しくなかったことに気づきました。さらに、知識も定義も覚えればそれだけでよいのではなく、その知識を使って議論ができるくらいまで定着させなければ論述ができないということもわかりました。それを理解したうえで毎日課題に取り組んでいました。先生は六時間以内に課題は終わらせるようにとおっしゃっていまし

た（中川注——この授業の自習は、刑法総論の自習とも重なるので、単位制度に合わせ、計六、八時間で行うようにという指導をしていた）が、私は結局最後まで六時間以内に終えることができませんでした。このゼミを通して得たものは、毎週教科書を読むという習慣でした。今年のテキスト（中川注——浅田和茂『刑法総論（補正版）』（成文堂、二〇〇七年）は少し書いていることが難しかったので論述をしなければ読んでいなかったと思います。教科書を読むことで刑法総論担当の先生が紹介されなかった学説や考え方を知ることができて、より一つの論点について深く考えられるようになりました。目標であった論述方法については何度か論述をしていくうちに習得できたと思います。

（四）まとめ

以上の三つの授業の結果を総合的に説明しようとすると、①知識提供の方法を工夫してわかりやすく熱心に講義をすれば、最低限の意欲は喚起されるし、学生の満足度は上がるし、社会をみる目のある程度育てる（今まで有していたものの見方と異なる見方があることを理解する）ことはできるが、それにとどまる場合が多い。他方、②学生参加の度合いを強めれば、高いレベルでの学習意欲が喚起され、実際に授業外学習を積極的に行うようになるところまでもつていきやすい、ということになろう。

基礎学力が既に十分にある学生群を相手にしている場合は、①のレベルで満足してもよいという意見があるかもしれない。しかし、少なくとも高校までの基礎学力が必ずしも十分でない学生群を相手にした場合、これでは満足できない¹⁰。学生（特に基礎学力が必ずしも十分でない学生）の意欲を十全に喚起しようと思うならば、他の諸点と合わせて、「効力感を高める工夫」を重視し、学び方のメタ認知を高次に行えるよう支援していかなければならない。双方

向型授業を行うべき最大のメリットは、まさにこの点にあるといえる。

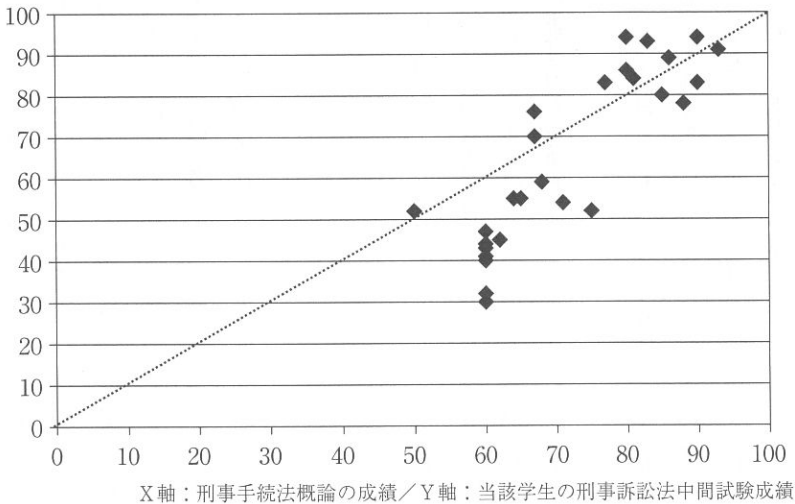
次節では、以上の分析で得た知見をもとに、「初年次科目」として配当されることの多い入門科目、入門段階を脱して本格的にディシプリンを学ぶための「専門基礎科目」、法曹志望の学生などに向けて開かれる「高度専門科目」の類型ごとに、どのような授業デザインを行うべきかを検討してみよう。

四 双方向型授業のデザイン

(一) 初年次(入門)科目

初年次に配当される科目は非常に重要である。初年次の授業に参加することによって意欲を喚起し、自習によって効力を高めたものは二年以降も順調に勉学にいそしんでいくが、初年次に学習のかまえを十分に形成できなかった者は、二年での学力も低迷を続けている(図1

図1 2008年度刑事手続法概論(國學院大學)の成績と
2009年度刑事訴訟法(國學院大學)中間試験成績の比較



参照)。まさに、「最初が肝心」なのである。

もっとも、刑事法特別講義Ⅳのような徹底した参加型授業をデザインすることは難しい。特に、私が國學院大學で現在担当している「裁判法A」の参加学生人数は、毎年変動があるけれども二五〇〜三五〇人である。もちろん、だからといってオーソドックスな講義型に戻るのを良しとするわけではない。TAもいないマスプロ講義でいかに工夫するかが教員の腕の見せ所である。そのうえで、どのような工夫をしないと何が達成できるのか、そしてどのような限界があるのかを見極める必要がある。

この授業において意欲喚起の仕掛けをどのように施しているかについては、表5を参照してほしい。「聴講以外の授業内タスク」の欄は、学生が授業時間内において自らの手や口を動かす場面である。これらは、前述の認知心理学上の指標のいずれにも関わっているが、とりわけ「持続力を高める」に主眼を置いたデザインである（詳述はしないが、学び方のメタ認知を誘うものになるような配慮もしている）。その結果、他の授業と同様、この授業が面白かったか、わかりやすかったか、といった項目については高い評価が学生から得られている。これに対し、「授業外タスク」特に任意課題群は、授業で得た知識を活用して事例問題を解決する法的意見表明力を鍛えることに主眼がある。

私が任意課題によって焦点をあてたい学士力のポイントは、中教審査申の中では汎用的技能に含められている「コミュニケーション・スキル」、その中でも特に「書く力」である。このスキルを育成することによって、「論理的思考力」や「問題解決力」等の他のコンピテンスが有機的に関連して発展することが期待される。¹¹⁾

学士課程教育という概念をいち早く詳細に検討した絹川正吉は、この書く力が学士課程教育の肝であることを指摘している。

現代の日本の学生に言語能力、特に概念形成能力が欠けていることは、看過できないことである。学部課程

の前半部分を2単位で行う場合の授業デザイン

授業外タスク	Web 支援	学生力養成への寄与
<p>【事後課題】 法的三段論法を理解を試す短答問題。 三年生の論述問題解答をみて、到達すべき具体的目標を確認 【学習パート】 法学を学ぶ意義について文章で語り、法学を学ぶ動機付けを行うとともに、本講のカリキュラム上の位置づけを理解し、中・長期的目標と短期的目標を意識する。 【参考文献】 河地和子「自信力が学生を変えろ一大学生意識調査からの提言」等</p>	<p>詳細シラバス 全授業の要約講義録音 事例問題回答の詳細を掲載し、情報が出しに与えられていくことに簡単に意見が変わっていくことを実感してもらう。 ・第1回アンケート全回答を掲載し、自己の考えと他者の考えの違いを意識し、自己を見つめ直してもらう。</p>	<p>【汎用的技能】 ①ノートテイクの実践を通して、聴く力、まとめる力、知識を自ら再構成する力の鍛錬を開始する。 ②素朴な思い込みで物事を判断することの危険性を理解し、適切な情報を収集し、分析することの重要性を実感する。マスコミ情報の功罪も理解。 ③必要性と許容性、すなわち、ある政策を主張する際には、そのメリットとデメリット双方を平等に検討する必要があることを理解する。</p>
<p>【事後課題】 解釈技法と罪刑法定主義の理解を試す短答問題 【事後課題】 第1回任意課題「傷害」の解釈 → 添削して返却 【学習パート】 拡大解釈と類推解釈の差異に関する検討から論理学上の話議論の紹介に至り、論理的思考力の重要性に思いをはせる。 【参考文献】 大谷恭子「共生の法学」[新版]</p>	<p>・第1回任意課題の講評（学生のスクリーンショットやヒューリスティクスを把握し、適切な助言&優秀答案例）</p>	
<p>【事後課題】 逮捕状に関する理解を試す短答問題 【事後課題】 第2回任意課題（緊急逮捕の合憲性）→ 添削して返却 【学習パート】 証拠収集に関する令状主義の検討を通じて、憲法条文の趣旨自体の論争に触れる。 【参考文献】 浜田寿美男「自白の心理学」等</p>	<p>・第2回任意課題の講評</p>	<p>【専門分野の知識・理解】 捜査から第一審判決までの流れ（少年審判も含む）を大雑把に理解し、基本的な問題につき、実務の現場で権限拡大と権限縮小の争いがどのような行われているか（法的意見表明の闘いの様相）を実感し、社会の一面である刑事法分野の営みのありように思いをめぐらし、それと自己の関わりあいにつき考察を始める。</p>
<p>【事前課題】 判決書を検索、入手し、中身を読んで表にまとめる（既に作成してある表に穴埋め）。書いてある順序通りではないため、作成ははやや手間。この作業を通して、複雑な内容の情報を自己の分析目標に照らしてまとめ直すことの意義を実感してもらう。 【事後課題】 自由心証主義および証拠開示に関する理解を試す短答問題 【事後課題】 第3回任意課題（ある事件の事実認定の適法性）→ 添削して返却 【学習パート】 自白法則に関する検討を通じて、抽象的概念が実務にどのように作用するかについてイメージを持ってもらう。 【参考文献】 秋山賢三「裁判官はなぜ眠るのか」等</p>	<p>・第3回任意課題の講評</p>	<p>【知識獲得の意義理解】 ①錯綜した情報を整理するためには、1次資料をただ眺めるだけでなく、情報収集の目的に照らし、表にまとめ直すための作業を行うことにより、整理することが重要であることを実感する。 ②得た知識をばらばらに記憶するだけでは意味がなく、知識を自分にとって意味のあるものとして再構造化することが重要であることを理解する。 【汎用的技能】 汎用的意見表明の基本（問題提起、法解釈、あてはめ、結論）を身につけることにより以下の技能を修得すべく、訓練を開始する。 ①事案を解決するために適切な問題を設定する能力 ②学んだ知識を自己のものとして活用する能力 ③自分とは異なる見解を理解する能力 ④自分とは異なる見解を批判する能力 ⑤論理的に主張を展開する能力 ⑥法解釈技術を適切に使用する能力 ⑦抽象的な法解釈論にとどまるのではなく、事例に適切にあてはめることができる能力</p>
<p>・【ふりかえり】 第2回アンケート（よくある間違いの指摘&優秀答案例の説明を含む講評を聞いた後、中間試験をふりかえり、自身の学習を見直す）</p>	<p>・第2回アンケート全回答を掲載し、他者の学習の仕方に触れ、自己の学習態度・方法を見直してもらう。</p>	
<p>【事後課題】 裁判官になったつもりで、模擬裁判の判決書作成 【事後課題】 第4回任意課題（訴因の明示）→ 添削して返却 【学習パート】 違法収集証拠排除法則の検討を通じて、これまで学んできた知識を想起し、連結し、再構造化することの実践例を示す。 【参考文献】 石原浩ほか「刑事裁判物語—権闘えん罪—裁かれるべきは誰か」</p>	<p>・第4回任意課題の講評 ・模擬裁判シナリオの掲載 ・目撃証言の信用性が実際に争われた事例の判決書2つ（判決書を書く際の参考に）</p>	<p>【態度・志向性】 ①数あるタスクを、受け身で流すのではなく、主体的・計画的に挑んでいく。 ②基礎演習や入学時のクラスなど、既にある人的資源を活用し、他者と協働して課題にあたる。 ③「なあなあ」な解決、場当たり的な解決で満足するのではなく、公平で一般的妥当性を有する解決を追求する志向性を育てる。 ④社会の一領域である刑事法の営みに触れ、市民としてこの領域にどう関与していくかを考える。</p>
<p>【学習課題】 二重の危険に関する検討を通じて、現場を離れた抽象的理論の構築の限界（弊害）と臨場的視点の大切さに触れる。 【参考文献】 石井小夜子「少年犯罪と向き合う」等</p>	<p>・第3回アンケート全回答を掲載し、自己の考えと他者の考えの違いを意識し、自己を見つめ直してもらう。</p>	
	<p>・期末試験の講評（よくある間違いの指摘&優秀答案例）</p>	

法学授業の改善に関する覚書

表5 赤池一将＝中川孝博『刑事法入門』（2006年・法律文化社）

タイトル	提供される法知識	聴講以外の授業内タスク
第1講 法学を学ぶ視点と目標	①法学の目的・意義（社会正義を実現するために法を武器に闘う方法の修得） ②刑事法各分野の紹介 ③刑事手続きにおける2つの正義（実体的真実主義に基づく権限拡大志向と適正手続主義に基づく権限縮小志向） ④法的三段論法 ⑤法解釈を含む意見表明方法	・板書にあまり意味はないことを伝え、適切に口頭提供情報をノートに写す作業を実践するよう伝える。 ・（左セル③を実感するために）職務質問における有暴力の行使事例につき、分析に有用な情報を小出しにしつつ、4回に分けて適法か違法かを尋ね、ちょっとした情報によって自身の意見が簡単に変わることにより自ら驚いてもらい、適正手続主義が唱えられる背景を実感してもらい、知識があるのとは違うのではどのように頭の中の回路が変わってくるかを実感してもらおう。 ・【ふりかえり】本講参加の動機と抱負、授業感想と要望等について第1回アンケート（これにより、学生の日本語能力や志向性・態度をリアルに把握する）
第2講 法的意見表明の技術	①法解釈の手法（拡大・縮小・反対・類推解釈） ②刑法における2つの正義（ゆるやかな解釈による処罰漏れ防止VS厳格な解釈による市民の自由保障） ③罪刑法定主義の意義 ④法的意見表明の基本型	・（左セル①を修得するために）4つの事例につき、拡大・縮小・反対・類推解釈を実際に行ってもらい、希望者に答えてもらう。
第3講 適正な捜査	①捜査の意義 ②捜査に関する憲法上の諸原則（捜査比例原則、強制処分法定主義、令状主義、物証中心主義） ③捜査の流れ ④緊急逮捕と令状主義 ⑤代用刑施設と身体不拘束原則	・（左セル③をリアルに理解するために）ある事件の判決書において当該事件の捜査過程が示された部分を読み、内容を表にまとめる（既作成してある表に穴埋め）。判決書に書いてある順序通りの表であるため、作成は簡単。希望者に答えてもらう。 ・授業内で窃盗事件を起こし、目撃者を募り、捜査班が取調べを行う（取り調べられる目撃者以外は取調べを観察）。
第4講 適正な事実認定	①証拠評価の例 ②自由心証主義の意義 ③2つの「適正な」事実認定観 ④客観的・分析的証拠評価を充実させる2方策（取調べの可視化、証拠開示）	・（左セル③を正しく理解するために）右セル【事前課題】の検証を通じて、同じ証拠から全く異なる結論を導き出した2判決を比較し、その相違ポイントを抽出。希望者に答えてもらう。
中間試験		・中間試験の実施。これまで扱ってきた全範囲につき、短答問題によって専門知識の理解を確かめ、論述問題によって法的意見表明力の訓練の成果を検証する。出題形式は期末試験と同一のものにし、教員がどのような形で最終的に学生の力をチェックしようとしているのかを理解してもらう。
第5講 刑事公判における被告人の主体性	①刑事公判の流れ ②刑事公判に関する憲法上の諸原則（不告不理、証人審問権、黙秘権）	・（左セル①②をリアルに理解するために）第3講で行われた目撃者取調べの結果をもとに中川基礎演習生が作成した模擬裁判シナリオを上演。中川基礎演習生以外は、裁判官になったつもりで判決書を書くことを前提に、公判をしっかりと見る。
第6講 少年審判における少年の主体性	①刑事公判と比較した少年審判の特徴（懇切和やか、非公開、非公表、非方式） ②少年審判の特徴を正当化する子どもの権利論の進展 ③検察官関与規定導入の立法過程	・（左セル①②③の意味を実感するために）ある事件の審判における裁判官と少年の対話を分析（いわゆる会話分析）。ある事件の対話の特徴を抽出。希望者に答えてもらう。 ・【ふりかえり】第3回アンケート（本講で得たもの）
期末試験		・期末試験の実施。これまで扱ってきた全範囲につき、短答問題によって専門知識の理解を確かめ、論述問題によって法的意見表明力の訓練の成果を検証する。

教育の独自の目的は、言語能力の獲得である、と総括することさえ可能である。なぜなら、言語とは文化に共通な知識の表現であり、真の言語リテラシーの獲得は、文化リテラシーをとおして達成されるからである。具体的には、学部課程のすべての科目において、学習目標を言学能力(ママ)の習得におくことを提唱したい。カリキュラム全体が「論述作文能力」の育成という目標において統合されることが、現実的効果的な方策の一つではないだろうか。¹²⁾

また、「書く力」を養成してほしいという学生の(潜在的)ニーズも非常に高い。例えば、二〇〇六年度に札幌学院大学で「刑事訴訟法」という集中講義を実施した(三年生以上参加)が、私が独自に行った最終アンケート(記述式。授業の感想をたずねるもの)において、法的意見表明のしかたを学んだことに関する積極的評価を明確に含んでいるものは、四一通中二四通あった。例えば次のようなものである。

(Aさん) 今まではそれぞれの法律についての説明を先生が行い、テストでは聞かれているものを説明するという形式がほとんどだったのに対して、今回は、自分の意見をもとに法的に論述していくことで、より頭を使いました。

(Bさん) 法的意見表明について多くの事柄を学んだ。最初は四つからなる組み立てにとまどい、何を書いたらよいか全くわからなかったが、一週間経って、少々ではあるが、自分としてもステップアップしたような気がする。

(Cさん) 毎回、司法試験など、難しい問題ばかりで、整理して文章にするのが大変でしたが、回を増すごとに自分でもうまくなってきてる気がして楽しかったです。

このように、法的意見表明をできるようになりたいという学生の潜在的ニーズは高い。三年生になって初めて学ぶ

のではなく、一年生の段階から法的意見表明の基本を修得しておく必要性は高いのである。そして、前述のように、そのような「書く力」の育成を、基礎演習等の初年次セミナーだけに担わせることは妥当ではない。中教審査申も、「共通教育や基礎教育の目的達成を、特定の科目に任せない。例えば、アカデミック・ライティングについては、基礎教育科目だけでなく、専門科目の学習を通じた実践的な訓練も行うことが望ましい」と述べている¹³。かくして、通常の講義型授業に

図2 任意課題の例

國學院大學法学部1年生のA君（男性）はX先生の基礎演習に所属していた。このクラスは、構成員の親睦を深めるため、2008年5月1日から2日にかけて、箱根で合宿を行った。この合宿中に事件が発生した。構成員のBさん（女性）が2日朝に起床したところ、自分の頭が丸刈りにされている（出血はしていない）ことを他の女子学生に指摘され、泣き出したのだ。担当教員であるXが調査したところ、次のような事実が明らかになった。

Bさんを丸刈りにしたのはA君であった。A君は4月の初旬からBさんと交際していた。ところが、Bさんは同じクラスに所属している甲君（男性）のほうを好きになったため、A君との関係が続けながらも、4月の後半から甲君とも密かに付き合い始めた。合宿直後にそれを知ったA君は、どうしたらよいものか悩んでいた。そのような時に、基礎演習で合宿が行われることになったのである。

ちよいつワル学生乙君（男性）は、1日の晩、担当教員Xが寝るのを待って、まだ起きている学生数人を誘い、酒を飲み始めた。その中にはA君もBさんもいた。酒に強いA君は、みんなが酔いつぶれて眠ってしまった後も平静を保ち、自分の傍で眠りこけているBさんを眺めながら一人で飲み続けていたが、Bさんに対する怒りが抑えられなくなり、彼女に恥をかかせてやろうと考え、Bさんの頭をはさみで丸刈りにした。

さて、本件においてA君がBさんの頭を丸刈りにした行為は、傷害罪に該当するか？それとも暴行罪か？

【ヒント】

◎書かれた法

- ・刑法204条「人の身体を傷害した者は、十五年以下の懲役又は五十万円以下の罰金に処する。」
- ・刑法208条「暴行を加えた者が人を傷害するに至らなかったときは、二年以下の懲役若しくは三十万円以下の罰金又は拘留若しくは料科に処する。」

◎「傷害」に関する解釈（あるべき法）

- ・身体完全性侵害説：傷害とは、人の身体の完全性を害することをいう。

[理由] 傷害罪によって守ろうとしている利益は人の身体の安全である以上、骨折させたり病気を感染させたりするなど生理的機能に障害を与える場合だけ傷害とするのでは不十分。髪を切るとか爪を切るとかヒゲを剃るといった行為も含めるべきである。

- ・生理的機能障害説：傷害とは、人の生理的機能に障害を加えることをいう。

[理由] 刑法204条の刑罰は重いだから、それに見合う重大行為、すなわち生理的機能に障害を与える行為のみ傷害と考えるべきである。髪を切るとか爪を切るとかいった行為は、刑法208条の暴行罪で処罰すれば十分である。

おいていかに「書く力」を伸ばす仕掛けを施すかが重要なポイントとなる。⁽¹⁾

以上のような考え方により、「裁判法A」の任意課題群は、事例問題につき法的に意見表明をすることを重視している。この課題は、参加者が法学初心者集団であること、そして基礎学力自体に相当のばらつきがあることをふまえたうえで出し方を検討する必要がある。我々が考えている以上に、書くことに対する苦手意識が強い学生は多い。彼らの効力感を高めるためには、まずはとにかく「やってみよう」と思わせるだけの仕掛けを課題自体に施す必要がある(図2参照)。

さて、この授業に参加した学生の感想を二つ紹介しておこう。二年生後期の段階でこれまでの学習をふりかえる機会が与えられた際に書かれたものである。

(Aさん) 私が「社会」に目を向け始めたのは、一年後期で履修した裁判法Aの講義からであった。それまで私は社会問題である犯罪について、「犯罪を起した者は全て逃さず処罰されて当然」という偏った面からしか問題を考えていなかった。それ故、犯罪者の人権、その事件の背景、その当時の社会情勢などの複雑な要素が混在して問題は構成されているという事を無自覚的に無視していた。その後、裁判法Aの講義で私の考えが非常に稚拙であったと反省するようになるが、同時にこれまではんやりとした抽象的な概念としてでしか捉えてこれれなかった社会を身近に感じ始め、自分自身をそこから切り離して考えていた事を恥ずかしく思うようになった。社会に生きる一市民として、自分が社会の中でどのように関わっていくのか、どのような社会を構築していくのかを、冤罪事件の研究を材料として考えて行きたい。

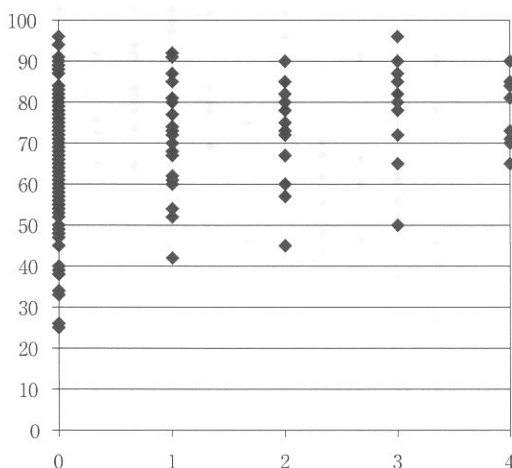
(Bさん) 裁判法Aでは、まず初めに法解釈の手法を学び、任意課題で三段論法に則った論文を書く練習をし、強制課題では模擬裁判をもとにした判決文を作成しました。慣れない形態の文章を書くことは大変でしたが、

必要性と許容性の検証を取り入れた早い時期からの論文構成に対する慣れは、法学を学ぶ上で大きな武器になると考え取り組みました。論理的な文章が書けるようになる訓練は今後も続けていきたい。また任意課題の事例問題を解く上で、書かれた法(条文)、生きた法(判例)、あるべき法(学説)を比較・検証する癖もつき、解釈方法の大切さを知ることができました。

Aさんは、刑事法の世界に関する基本的な知識を得ることにより、自分とは無縁の世界であった犯罪に関する社会現象と自分をつなぐことができたようである。Bさん(全課題提出者である)は、主として法的意見表明力の基本を修得したことがその後の学習を容易にしたことを語っている。これらのような学生ばかりであれば、この授業はたいへん成功したといえるのだが、実際はどうか。

二〇〇八年度的場合、任意課題提出回数と期末試験の成績との相関は〇・二三四と低い。つまり、任意課題を提

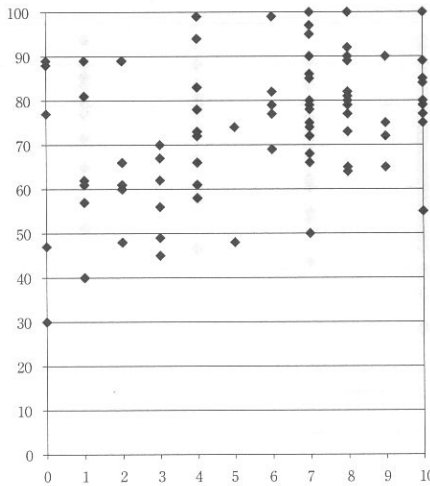
図3 2008年度裁判法A(國學院大学)における任意課題提出回数と期末試験成績の関係



X軸：任意課題提出回数/Y軸：期末試験の成績

出しなくとも高い成績をとる学生もいれば、任意課題を提出しても低い成績にとどまる学生もいるということである(図3参照)。他方、提出回数と合格率との相関は〇・九一と極めて高い相関を示した。つまり、当該科目の単位取得に必要な最低限の能力の育成(換言すれば合格率の向上)には役立つている。前者の点については、もとの基礎学力にばらつきがあることから、むしろ当然の結果ともいえる。毎回課題を出す学生が全て優秀な学生であるわけではない。例えば、毎回課題を出す学生の中には、先ほど例に出した任意課題を行うのに四時間かかった(それでもうまく書いていない)者もいることを忘れてはならない(ちなみに、一般的には四〇分程度で書けるという推測のもとにこの課題を出している)。そのような学生でもあきらめずがんばろうと思わせるような課題の出し方が重要なのである。そして後者の点についてだが、もともとの基礎学力が低かったとしても、地道な努力によって、その人なりに力を伸ばし、単位を取得することには貢献できている。初年次配当科目の「一

図4 2007年度刑事訴訟法Ⅰ(龍谷大学)における強制課題提出回数と期末試験成績の関係



X軸：強制課題提出回数/Y軸：期末試験の成績

つ」としては、これで満足すべきではないか。

もつとも、毎回の提出人数は、全受講生二四一人中三〇〜四五人、提出率一〇%台にとどまっている。私自身は、何ら強制力がないにもかかわらず、このような面倒な課題に真剣に取り組む学生がこれだけいることに感動をおぼえているのだが、提出率が少ないと評価する方もいるだろう。ただし、強制的、あるいは半強制的に課題を提出させることによって劇的な効果が上げられるかについては慎重な考慮が必要である。前述のように刑事訴訟法Ⅰでは多数の者が課題を提出し続けたが、課題提出回数と期末試験の点数との相関は〇・四四、提出回数と合格率の相関は、〇・六九にすぎない。強制的にたくさん課題を与えれば学生の力はそれに応じて（比例して）向上するというものではない、と私は考えている（図4参照）。

また、二〇〇八年度裁判法Aの合格率は結局のところ八八パーセントという高率であったことも付言しておく（付言しておく、私はどの授業であれ、成績評価は一定の基準に基づき機械的につけることにしており、いわゆる「下駄をはかせる」ことはしたことがない）。課題を出さない多数のグループも最終的にはがんばったわけである。彼らが最終的にがんばることができた様々な要因を検討の対象とする必要があるだろう。加えて、強制的に課題をやらせたとして三〇〇人の添削をどのように行うのかという実務上の問題もクリアーする必要がある。素朴なスポ根論ではなく、実証的裏付けを基にした意見を期待している。

「書く力」を養成するための仕掛けについてまとめてみよう。三〇〇人規模の講義における任意課題システムは、(学生が当初有している基礎学力の程度にかかわらず)やる気のある学生のモチベーション維持、自己効力感の増大、最低限必要な能力の育成の拡大(ボトムアップ)には貢献できる。しかし、受講生全体には簡単には広がらない。それで良しとすべきか否かは今後の議論を待ちたい(この議論は、成績評価の厳格化、単位制度の実質化等の議論と関

連づけて行う必要がある)。

私自身は、強制以外の形で受講生全体にこの影響を広げる努力をすることが有用と考えており、そのための方策として、学生間の緊密な知的共同体を構築することに注目している(協同学習)¹⁵⁾。今後はそのような視点から仕掛けを工夫してみたいと思っている。

(二) 専門基礎科目

初年次科目、入門科目とは異なり、二年次以降の専門基礎科目では、学生参加の度合いを低めてもよいと考えている。学習のかまえを初年次に作ることができた学生に対し、初年次と同量の仕掛けを用意すべき必要性は低いし、また、体系的な知識の教授という点で効率性も考えねばならないからである。

二〇〇五年度前期に龍谷大学で少年法を担当したときは、受講生が約四〇名と比較的少数数だったこともあり、教員のレクチャーは毎回二〇分程度にとどめ、学生の報告や議論を中心に構成してみた。当然自習度は非常に高く、意欲に関するアンケート結果も非常に高い数値となったが、学生からは、体系的な知識が身に付いているか不安との声も多く出た。学び方のメタ認知が十分にできており、一人あるいは共同体で教科書等を読み込む等の作業をこなすことができるのであれば、教員が体系的に知識を伝授しなくともさほど問題はない(教科書を自分で読んで勉強しておくように!)と言って済ませる)のだが、そのような段階に至った学生の支援は高度専門教育科目に委ねなければならないだろう。専門基礎科目では学生の負担過重である。

それではどうすればよいか。体系的知識伝授科目と併行して、初年次科目の参加に失敗した者たちに学び直しの機会を提供するという意味で、あるいは意欲のある者の学び方メタ認知を發展させる機会を提供するという意味でも、

いくつかの基幹科目ともいべきものに「補習授業」を附置し、学び直しの意欲を示す学生にはその「補習授業」の少なくとも一つに参加できるようにすることが望ましいと考ええる。体系的知識の伝授は基幹科目（例えば刑法）で行い、その知識を深く理解し使いこなせるようになるための補習授業を別に行うのである。刑事法特別講義Ⅳのような科目である。このような二段構えによって、体系的な知識の伝授とその使いこなしに関する支援を両立させることができよう。

ちなみに、刑事法特別講義Ⅳの受講生が刑法総論の期末試験に臨んだ結果は、表6のとおりである。私としては受講生全員が刑法総論でAをとることを目標にしていたのだが、残念ながら不合格者も出た。しかし、特別講義を受講していない者の合格率と受講している者との合格率の差はやはり「圧倒的」といってよいのではないか。ちなみに、A以上の点数をとった者の中で刑事法特別講義Ⅳの受講生が占める割合は（母数でみれば全体の三分の一以下であるにもかかわらず）五九・五％である。

(三) 高度専門科目

自習する態度が身に付いており、学び方のメタ認知もほぼ確立しており、順調に学習を進めてきている一部の学生のためには、学士力の高いレベルでの完成に向けて、高度専門教育科目を設けてもよいと考える。基本的な知識習得のための学習は各自の自習に委ね、授業時間中は、学生と教員との対話や学生どうしの対話を軸として、互いに切磋琢磨しあ

表6 2007年度刑法Ⅰ（龍谷大学）期末試験の結果

	全受験者	特講非参加者	特講Ⅳ参加者
受験者（人）	229人	175人	54人
平均点（点）	51.9点	45.3点	72.6点
合格者（人）	118人	73人	45人
合格率	51.5%	41.7%	83.3%

う環境を構築することに徹するのが望ましい。与えられた字数を既に超過しているので詳述できないが、二〇〇六―二〇〇七年度に龍谷大学法科大学院で担当した授業（刑事訴訟法Ⅱ）はまさにそのような形態をとり、学生からも極めて高い評価を得られた。このような形態の授業を学部でも用意しておくことが望ましい。

五 むすびにかえて

以上、たいへん拙い検討ではあるが、中教審答申を受け、認知心理学の理論や大学教育に関する実証研究から示唆を得ながら、私の授業をふりかえり、今後の授業内容や科目配置について考察してみた。より多彩なデータを収集する必要はあるけれども、現在手持ちのデータをもとに私の授業を検証する限り、法学教育においても参加型授業は学力の向上に役立つ。しかし、参加の形態は当該授業の目的によって異なるべきであり、諸教員の授業を具体的に検証しながら当該大学あるいは学部におけるカリキュラム・デザイン、コース・デザインを構築すべきである。「学生参加」「双方向性」の実施自体を自己目的化し、科目の性格等を考慮することなく一定の参加形態をトップダウン的にごり押しするようなことがあつてはならない。

村下博さんは、慣れない土地で慣れない教員生活を開始したばかりの私にとって、重要なメンターの一人でした。心よりご冥福をお祈り申し上げます。

（二〇一〇年一月脱稿）

- (1) 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて』（二〇〇八年）二二二～二四頁。
- (2) 中央教育審議会・前掲書（注1）二二三頁参照。もつとも、学士力の点につき、抽象的なコンピテンスを掲げること自体に対する批判はある。例えば本田由紀は、柔軟で汎用性の高い能力を備えた人間像を掲げても、そのような人間の育成を教育制度の枠内で具体的にどのように行うのかが明らかになっていないことを指摘し、「理念としての人間像が抽象的・汎用的なものになればなるほど、それは具体的な教育課程や教育方法の議論からは遠ざかり、為政者や経営者にとつて都合のよい願望という、空虚でありながら／あるがゆえに全方位的・無限定な統治圧力として作用するようになる」という懸念を表明している。また、学生の立場から見ても、いかなる場所で生きてゆくかという切実で重要な問題の手がかりとはならないことをも指摘している（本田由紀『教育の職業的意義——若者、学校、社会をつなぐ』（筑摩書房、二〇〇九年）一九二～一九三頁参照）。
- (3) ケン・ペイン（高橋靖直訳）『ベスト・プロフェッサー』（玉川大学出版部、二〇〇八年）五八頁。
- (4) 井下千以子『大学における書く力考える力——認知心理学の知見をもとに』（東信堂、二〇〇八年）一～九、三五～三七頁参照。
- (5) 河地和子『自信力が学生を変える——大学生意識調査からの提言』（平凡社、二〇〇五年）一九六～一九七頁参照。
- (6) A・W・ローンハウザー（山口栄一訳）『大学で勉強する方法』（玉川大学出版部、一九九五年）一七～二二頁参照。
- (7) 筒井美紀『大学のヘキキャリア教育』は社会的連帯に資するののか？』現代の理論一八号（二〇〇九年）一六八、一七四～一七五頁参照。
- (8) 梶田正巳編『授業の知——学校と大学の教育革新』（有斐閣、二〇〇四年）三二～三四頁（速水敏彦執筆）参照。
- (9) もつとも、中間試験で検察官送致規定（少年法二〇条）の解釈に関する論述式問題を出したところ、約二〇%の者が、いわゆる原則逆送規定を文理解釈すると少年法の理念に反する結論をもたらすと熱く論じながらも、「法の文言に反する解釈は妥当でない」とか、「立法趣旨に反する解釈は妥当でない」等の理由から結局文理解釈が妥当と結論づけていたことには注意する必要がある。少年法については、龍谷大学や立命館大学でも教えてきたが、このような解答がこのよう

- に大量に出てきたのは初めての経験であった。運動についてアリストテレス的考えを持っているものがニュートンの理論を学び、試験では高得点をとつても、結局ニュートンの考え方によつて事象をみる事ができず、依然としてアリストテレス的な考えで事象を見続ける例につき、ペイン・前掲書(注3) 三二一―三二二頁参照。
- (10) 小中高で基礎学力が培われたことを前提とし、大学では問題としてこなかった従来の方を見直し、大学においても基礎学力を発展し続けるようカリキュラムや個々の授業をデザインするよう提唱するものとして、金子元久『大学の教育力―何を教え、学ぶか』(筑摩書房、二〇〇七年) 一三三―一五〇頁参照。
- (11) 書く力すなわち考える力であることを認知心理学の知見から指摘するものとして、井下・前掲書(注4) ままがき参照。
- (12) 絹川正吉『大学教育の思想―学士課程教育のデザイン』(東信堂、二〇〇六年) 一二九頁。
- (13) 中央教育審議会・前掲書(注1) 一八頁。
- (14) 講義型授業の多数において「書く力」を伸ばす仕掛けが施されるようになった場合には、基礎演習等の初年次セミナーの内容も再考しなければならないだろう。私は、「レポートの書き方」等の学習技術を教えこむことよりも、学士課程における様々な教科で課されるタスクに協同で取り組んでいけるような「知的共同体」「学習共同体」を作り上げることが何よりも基礎演習の目的とされるべきだと考えている。これに関連して、山田礼子は、アメリカのファースト・イヤ―・セミナーの内容を次のように総括しているのが興味深い。「学習スキルの向上だけに重点を置いただけでは、社会生活・人間関係スキルに疎い近年の学生の実態とはかけ離れたカリキュラムに陥る危険性がある。一方でオリエンテーションのみに焦点を当てたとしても、大学での学問生活に不可欠なスキルを獲得することは困難であろう。ファースト・イヤ―・セミナーの特徴は、オリエンテーション的要素、学問的要素、青年心理的要素を統合した内容であるといえよう。」(山田礼子『一年次(導入)教育の日米比較』(東信堂、二〇〇五年) 七三―七四頁)。
- (15) 協同学習の理論と実践を紹介するものとして、例えば杉江修治・関田和彦・安永悟・三宅なおみ編著『大学授業を活性化する方法』(玉川大学出版部、二〇〇四年) 参照。