

学部教育の改革と学生生活

—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)—

高等教育研究叢書

40 1996年3月

有本 章・山崎博敏 編



広島大学

大学教育研究センター

学部教育の改革と学生生活

—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)—

有本 章 ・ 山崎博敏 編

広島大学大学教育研究センター

はしがき

全国的に大学教育の在り方、内容、方法に関する改革が進行中である。その背景をさぐると、社会の変化、学生の多様化、学問の発展があり、それらへの大学の対応が迫られていること、単なる対応や追随よりも高等教育機関としての大学の本質的活動を理念的に遂行する責務が問われていること、にそれぞれ論拠を求められると考えられる。環境変化への対応と大学の独自性の追究との葛藤を通して大学固有のアイデンティティを摸索し、見直し、再構築することの必要性が今日ほど高まっている時代はないのかもしれない。

大学の直面している内外の環境変化のみに限っても、18歳人口の大学進学率が40%を超えた大衆化段階にあっては、増大する学生の多様化傾向に如何に対応するか、学問の発展に見合うように専門教育と教養教育を有機的に統合したカリキュラムを如何に編成するか、大衆高等教育型の教育過程を如何に実現するか、といった問題についての改革が急がれる。

こうして、学部と大学院を包括した大学教育の見直しが生じるかたわら、とりわけ大衆高等教育の影響を直接受ける学部教育（学士課程）の場合には入学から卒業までの教育過程の充実が不可欠の課題になっている。具体的には、教育＝学習が基本的に成り立つ場である授業を中心に、多様化した学生の学習ニーズを引き出し、学習を支援し、学力や付加価値をつけ、大学教育の理念や目的に叶った学生を養成することが問われなければならないだろう。従来、入学と卒業に関心を持つがその間のスループット部分を等閑に付してきたと言われることの多かった日本の大学では、教育過程や授業への本格的な取り組みが極めて重要になっている。しかも、各学部の垣根を低くして全学的に教養教育に取り組むという課題は、戦後の大学が大衆高等教育への制度的移行を開始した時点から解決すべき課題であったにもかかわらず、先送りされ、最近になって漸く実質的な改革に着手するに至ったというのが実情である。こうした経緯を踏まえるとその前途は必ずしも楽観を許さない状態にある。

この問題を考えるのは、もとより授業や教育の主体である教員自身であるはずであるが、授業や教育が教員と学生の相互関係によって構成される以上、教員の問題ではなく学生の問題であり、さらに大学教育の与える影響力を勘案すると社会の問題であることはいうまでもない。これらの中で特に、教員と学生が授業を形成する当事者であることからすれば、教員と同様に学生の視点が極めて重要であるに違いない。学生のニーズ、意欲、意識、学力、資質、文化、風土といった要因を無視した教育＝学習過程をいくら構想しても、それは空論の域を出ないのであり、現実の学生の意識や行動の実態を踏まえた教育過程の改革が考えられる必要がある。

本プロジェクト「広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)」は、平成6年度教育研究学内特別経費（学内科研）の助成を受けて、「広島大学の学部教育と学生生活に関する調査」を平成7年に実施することによって、学生の意識・行動の実態を探ることに主眼を

置いたものである。特に、文部省令（1991年）以来、学部教育改革が着手され、新キャンパスへの統合を完成したのを節目に、カリキュラム、授業、学習環境の改革や整備が急ピッチに進行している現在、学生の眼を通して観察されたその実態にメスを入れ現実を直視することは、企図する改革の一層の深化を図るためにも、改革の自己点検・評価に関わる基礎的材料を提供するためにも、ぜひ欠かせないはずである。

本プロジェクトの研究組織は次の通りである（*印は執筆者を示す）。

《研究組織》

研究代表者 有本 章 広島大学大学教育研究センター教授・センター長*

研究分担者 小笠原道雄 広島大学教育学部教授・学部長

松浦 博厚 広島大学理学部教授

江口 正晃 広島大学総合科学部教授

片岡 勝子 広島大学医学部教授

辻 秀典 広島大学法学部教授・学部長

茂里 一紘 広島大学工学部教授・学部長

栗本 一男 広島大学大学教育研究センター教授

山野井敦徳 広島大学大学教育研究センター教授

荒井 克弘 広島大学大学教育研究センター教授

大塚 豊 広島大学大学教育研究センター教授

山崎 博敏 広島大学教育学部助教授*

羽田 貴史 広島大学大学教育研究センター助教授

佐藤 広志 広島大学大学教育研究センター助手*

金子 勉 広島大学大学教育研究センター助手*

服部 憲児 広島大学大学教育研究センター助手*

研究協力者 作田 良三 広島大学大学院教育学研究科博士課程*

本報告の全体の構成は、序論において学生の視座に焦点を合わせて学部教育改革の現実と課題を論じた後、第1章以降では調査結果の分析を行った。つまり、調査の意図と方法（第1章）、教養的教育と専門的教育（第2章）、広大の学習環境に対する学生の評価（第3章）、新キャンパスへの満足度（第4章）、広大生の学生文化（第5章）、総括と展望（第6章）である。詳細は各論に譲るが、不十分な点などに関して忌憚のないご意見を賜れば幸いである。

最後に、各研究分担者及び執筆者の方々に感謝申し上げるとともに、調査に協力された学生諸君をはじめ多くの方々にこの場を拝借して感謝の意を表する次第である。

平成8年3月

プロジェクト代表者 有本 章

目 次

はしがき	有本 章	
序 章 学部教育改革の現状と課題		
－学生の授業評価を読む－	有本 章	1
第1章 調査の意図と方法	山崎博敏	19
第2章 教養的教育と専門的教育		
－カリキュラム改革は成功したか－	金子 勉	26
第3章 広大の学習環境に対する学生の評価		
－広大生の学習意欲との関係で－	佐藤広志	38
第4章 新キャンパスへの満足度		
－設計は成功したか－	服部憲児	61
第5章 広大生の学生文化	作田良三	77
第6章 総括と展望	山崎博敏	90
附 表		99

序章 学部教育改革の現状と課題

－学生の授業評価を読む－

有 本 章

1. はじめに

いわゆる大綱化（1991年の文部省令）によって、教育内容の自由化と自己点検・評価の必要性が要請され、全国的に大学改革が本格的に始動した。卒業に必要な124単位の範囲内で教養教育と専門教育の区別を廃止するカリキュラムの規制緩和は、従来の学部教育（＝学士課程教育、以下同様）の性格を一新する契機となった。戦後の半世紀にわたって、「一般教育」の名称のもとに教養部に限定され囲い込まれていた教養教育は、漸く全学に開放される時点を迎え、各学部教員が共通教育として取り組む課題となったし、教養部改組に着手する大学も続出した。それとの関連で、全学での教養教育を連絡調整しつつ学部教育の水準向上をめざす教育研究装置（大学教育研究センター、大学教育開発センター、教育センター等の名称を関したセンター等）⁽¹⁾や全学委員会が設置されるに至った。

こうして現在、教養教育と専門教育の有機的な再構築をめざす学部教育改革が全国的に着実に展開されているとの観察ができる。そして学部教育全体を通じて、教養部方式の単一責任部局を越えた全学的取り組みによって、教養教育が専門教育と統合される条件が整ったように見える。このように戦後50年にして初めて、「一般教育」に閉じこめられた教養教育は「高等普通教育」（高等教育レベルの普通教育）として認知される段階を迎えたことは、日本の大学が漸く「エリート高等教育」から「大衆高等教育」への移行を決意したことを意味する点で画期的である。

しかし他方で、改革は所期の目的を達成するまで十分深化しているかと問えば、必ずしもそうとは限らないだろう。むしろ教養部解体は「一般教育」に限定された形態ではあるとはいえ、責任部局を明確にした旧体制の崩壊を意味し、そのことはそのまま教養教育の形骸化に連動する可能性を秘めているし、しかも潜在的に専門教育志向の強い日本の学部教育の風土に一層の拍車をかける可能性を秘めているのである。そこには、専門教育の壁を越えて旧来の一般教育型ではない新しい教養教育を創造的に構築することの必要性が時代的要請として生じているにもかかわらず、創造への求心力よりもむしろ遠心力が急速に作用している。欧米の大学のような「自由七科」をルーツとする教養教育の伝統的基盤を持たず、戦前以来の専門教育志向、戦後の一般教育への部分化、一転して専門教育との統合の摸索といった経緯の中で、新しい教養教育の創造を実現せんとする作業がいかに困難な課題であるかは明白である。行く手には手探りの長い困難の時期が待ちかまえているように見える。こうして、教養教育構築の観点から学部教育の目的を明確にし、新しいカリ

キュラムの在り方を真剣に考え、教育技術を磨き、人間像・学生像を構想し、適切な教育過程を創造する営みが伴われなければ、学部教育改革は大衆高等教育への移行ではなく、エリート高等教育への執着のなにもものでもなく、中身の伴わない単なる看板の掛け替えに終わる公算が少なくないと危惧される。

特に学部教育改革が所期の目的を達成するためには、それが多様化した学部学生の資質、意欲、学力等に顕著な影響を及ぼさなければならないはずである。逆に学生の意欲や動機を一向に喚起せず、学力や付加価値を付与しない場合には、改革の成果を招来したとは言えない。現在の大学改革は、もはや名目、形式、かけ声の段階にとどまるのではなく、「一般学生」化したり、学習意欲を喪失している今日の学生の質的変化の喚起に向けて深化していることの実質が問われる段階に来ている。したがって、この観点から学部教育改革の実像と虚像を見極める必要がある。

全国の大学に先駆けて教養部を廃止し、総合科学部を創設し、教養教育の発展に取り組んできた広島大学の場合も、総合科学部を中心にしながら新たに全学での学部教育の一環に位置づけた教養教育の構築を摸索する段階に到達した。今や「学部教育運営委員会」の下に、「専門的教育」と「教養的教育」（広島大学での教養教育と専門教育の呼称）の創造的かつ有機的統合を追究する体制が摸索されつつあり、その実施は1997（平成9）年から出発する。それに先立ち大綱化とかかわる改革の一環として1994（平成6）年から新教育課程に従って学部教育が実施されており、現在在籍中の1・2年生はそれに従って授業を受けている。その詳細は『学部教育とカリキュラムの改革』（1995年）に報告した通りである。そのような状況の中で必要な研究課題は、大綱化以降、学部教育とカリキュラム改革が行われた現段階において、学部教育改革が肝心の教育過程の質的深化にどの程度踏み込んでいるかを探ることであろう。特に学生から見た教育過程と直接間接にかかわる授業、カリキュラム、学習環境を基軸にした学生生活の諸相を分析することによって、動き始めた大衆高等教育に見合うべき学部教育改革の現時点での現状・問題点・課題を究明する必要がある。教員自身から見た学部教育や学生生活に関しては、別途論議される必要があるが、その前に学生側に焦点を据えて、彼らの意識や行動の実態を通して現在の問題点を探ることが重要であるはずである。いくら教員側で良かれと考える改革も、学生の現実から乖離したり、学生から受容されないものであれば、画餅に過ぎず、理想の空転の域を出ないからである。

2. 教育過程の見直し—大衆高等教育段階の学部教育

大学教育の比重は、18歳人口の4割以上が大学への進学を達成している現在では、一段と高まっており、その質の良否は学生の学力や資質の形成に影響を及ぼすのはもとより、ひいては社会発展に少なからぬ影響をもたらすのは必然的である。その意味で、政府、企業、納税者、消費者など社会から大学教育見直しの気運が高まり、成果に関する社会的責

任の説明（アカウントビリティ）を大学に求めはじめている。その一環として、従来ブラックボックスと言われてきた教育過程の改革が注目されるのは自然である。この教育過程（educational process）は、入学時から卒業時までの通常4年間にわたる大学教育の包括的過程を指している。入口社会と言われる日本社会では、何よりも大学入学時が重視される傾向にあるから、この教育過程よりも社会選抜＝入学試験が重視される傾向がある。少数のエリート選抜方式は現在の大衆高等教育段階にも持続している。その中で、教育過程の長期的スループット部分にあたる教育＝学習プロセスが等閑に付され、むしろ短期的インプット部分が偏重される結果、「学習の儀礼化」と呼ばれる大学教育の形骸化が進行している。インプットよりもスループットの「品質管理」が大学教育の真価を物語る部分であるにもかかわらず、その部分は社会からも大学内部からも等閑に付されてきたのである。その間に、学生層も大幅に多様化を遂げたのである。だが、エリート型学生に通用した「大学は学校と違って自分で勉強するものだ」という一種の放任型教育方法が今日の大衆型学生にそのまま通用する保証はないに等しいだろう。

入口重視の風潮は、そのまま「入試地獄」「受験競争」「受験学力」などの教育病理現象に集約される半面、入学後の数年間は、「天国」「レジャーランド」「トコロテン式卒業」「モラトリアム期間」「学歴給付所」などの現象に帰結した。企業を中心とした産業社会は、社内教育やOJTを重視する観点から、大学教育の品質には注意を払わなかったきらいがある。戦後一貫した右肩上がりの経済情勢に支えられ、教育の実質よりも形式が重視されても社会への打撃は少なかったせいも、大学教育自体の質を軽視する傾向が続いたのである。しかし、その種の大学観は終身雇用制や年功序列制を組み込んで自己完結した日本社会に通用しても国際的に通用するはずはないし、産業社会の国際的枠組みが再構築を余儀なくされる時代には見直しを迫られる。事実、冷戦後の政治・経済の国際的枠組みの再編に伴い国際競争が激化しつつある今日、日本社会が大幅な改革を必要とし、当然ながら社会とワンセット化した大学がその動きに無関係でいられなくなったのは言うまでもない。入口と出口だけが大学の要衝ではなく、本来の大学教育の真価が問われるべき中間過程こそが焦点化されるべきであり、そこでは学力や資質の多様化した学生に注意を向けるべきであり、最近では遅ればせながら漸くその点の見直しが論議されるようになった。考えて見れば、大学は学歴の給付所や発売所ではなく、「学問の府」であり、「教育研究の拠点」であり、教育＝学習によって学力、付加価値を付与すべき場所であるから、現代の大学改革が追求すべきは看過してきた本来の使命や役割を見直すことにほかならない。

もちろん、大学の教育過程の全体像から捉えれば、入口と出口の部分が不必要なのではなく、依然として必要であり、十分な学力を備えた資質の高い学生を選抜し、同時に立派な学生を社会に送り出し、適切な職業に配置する機能は大学が存在する限りけっして消失するはずはなく、重要性を持続すると見込まれる。要は、その部分を含め、形骸化した教育＝学習過程の再建が不可欠なことである。

3. 授業の重要性と形骸化

教育過程の中樞を占めるのは、他でもない授業であり、教育＝学習過程である以上、教育過程の見直しは、とりも直さず授業の見直しを意味する。この角度からすれば、授業不振の原因には種々考えられるだろう。

その第1は、すでに多少触れたように、社会選抜の在り方に原因が求められる。産業社会では、経済的効率を上げるために、教育が社会選抜の重要な機能を果たすが、特に産業社会の後発国である日本は、先発国に追いつくために人材の効率的養成を企図してきた。社会選抜に教育が組み込まれると、個人は社会への従属を余儀なくされ、「社会の個人化」よりも「個人の社会化」が優先され、大学においても個人の選抜機能が肥大するのに反比例して、個人に即した教育＝学習の側面は十分に発達しない。

関連して第2に、学歴社会の形成と授業の形骸化には関係が深いことを指摘できるだろう。学歴社会の形成は、教育過程の中の入口や出口を重視し、大学教育が教育よりも選抜の道具と化すことになった。この学歴社会は、大学の肩書きが重視され、とりわけ就職の有利な大学が重視される点で、産業社会では多少の差異はあるとしても、先進諸国に共通に見られる現象であり、その意味では日本固有の現象とはいえない。しかし終身雇用制や年功序列制を特色とする日本社会では、権力、富、威信の配分が集中する制度、組織、集団への人材の選抜配分機能と密接な関係を有しており、教育の現場においても学力や実力よりも肩書きやレッテルを重視する風潮が形成されて久しい。大学の授業に重点が置かれない以上、教員も学生も熱心ではなくなっても不思議ではない。しかし、それでは高等教育や大学教育は無きに等しいだろうし、大衆化以前ならまだしも、学生の多様化が進行した現段階では、それでよいという理由は見出せないに違いないだろう。大学での学習内容の質的水準や付加価値を見直し、学習者支援の視点に立脚して、学歴型から学習歴型へ、学歴社会型から学習社会型への転換が欠かせないし、授業と教育過程を建て直して、教師、学生、カリキュラム、学習環境の活性化を図ることは焦眉の急を告げることになった。

第3の原因は上記とも関係するが、教育よりも研究を重視する報賞体系に求められる。それは教育過程や授業を評価しない一般社会や大学世界の評価体系に起因する。社会でも大学でも優れた教育効果に価値を置く風土が発達していれば、教員も学生も教育＝学習過程を疎かにすることはできないはずである。研究に報賞の力点が置かれるならば、教員は研究に活動の主力を置き、教育効果は上がらない。優れた教育効果は教師と学生の相互作用から生じる以上、教員が教育＝学習過程にモラルを欠如するならば、学生も大きな影響を受けざるを得ない。理想的な教育過程は、教員と学生の双方が意欲を持つパターンであるが、そのためには、少なくとも教師の側に意欲が保持できるように報賞体系が機能しなければならない。今日の日本の大学では、研究に褒賞の比重がかけられているため、概して教師の教育意欲は低く、その分学生の学習意欲を喚起するような相互作用が働かない

可能性が大きいと予想される。特に研究重視の報賞体系は、研究費や資源配分が研究実績や研究生産性をバロメーターとして行われる慣行である。大学院重点化政策はこの種の研究主義に拍車をかけるし、研究への財政投資は拡大しつつあるのに、他方、教育への費用、資源配分は政府、財団、企業等で増強されないまま放置されている。教員一人当たりの学生数を抑制し、マスプロ教育を改善することは不可欠でありながらも、依然として看過されている。こうした視点からの報賞体系の改善は、授業改善の第一歩である。

第4の原因は、日本の大学制度自体が教育よりも研究重視型である点にある。戦前、外国の大学制度を移植して、高等教育システムを整備する時点で、アングロサクソン型よりもドイツ型の大学制度を導入した。西洋の先進諸国に追いつくことを目標とした日本社会では、大学制度も世界の学問中心地の制度に着目するのは当然の帰結であったかもしれない。当時の学問中心地は、ドイツの諸大学であったが、研究主義を標榜し、研究と教育の統一を標榜したものの、結果的には研究主義への傾斜を内的論理として備えていたのであり、その哲学を内包したシステムの移植は、学問を中心に考える旧制大学の風土を形成したのみにとどまらず、戦後の大衆高等教育の時代に入っても依然として支配力を持続した（Clark, 1995）。同じドイツのシステムに着目しながら、それを大学院に移して研究拠点にし、教育拠点を学士課程に温存した米国方式とは、その時点で分岐した。大学院創設を先送りした日本では、ドイツ型と同様に学士課程に教育と研究を閉じこめる方向に向かわざるを得なかったし、研究主義が強まるほど、教育は形骸化せざるを得ない運命に見舞われたのは不思議ではない。この伝統を引く限り、大学教員の多くが教育よりも研究志向を強め、世界的にも研究志向の強い傾向を示すようになってもおかしくはない。

第5の原因は教師の問題にあると言わなければならないだろう。社会風土や報賞体系は教員を取り巻く外的要因だが、外的に原因があるのはもとよりとしても、それだけではなく、教員自身にも原因がある。外的な要因や条件が教員を規定するのはもとよりであるとしても、教員が教育や授業に対して興味を持つことがなければ、優れた教育過程や授業が基本的に成立しないことを考えると、教員自身の資質、関心、志気、体質を問題にせざるを得ない。その点、米国や英国の大学教員は研究者よりも教師に魅力があるので大学教員を志望したと言われることが多いのに対して、日本では教師よりも研究者志向が圧倒的に多い。この違いは、大学を取り巻く社会風土や報賞体系に起因するところが少なくないであろうし、学生の模範となるべき大学教員自身が伝統的に研究者志向であることによるであろうし、あるいは大学教師養成を軽視してきた大学院教育の在り方に原因があるだろう。

特に大学院教育の在り方は、学部教育の改善と密接な関係があろう。学者、研究者、科学者の養成の中で、高等教育の規模が膨み、大衆高等教育としての大学教育の比重が増大している現在では、研究者よりも教育者や教師としての側面に力点を置く必要が高まっている。進学率の上昇によって、過去の中等教育並に高等教育が大衆化した段階では、中等教員養成と同様、教育実習、セミナーを含めた実践指導が必要になっている。少なくとも、

教師養成の視点を欠如した従来型の大学教員再生産では問題の解決にはつながらない。そのような観点の無視は、多様化する学生の資質やニーズとの乖離を深めるのは明白であり、優れた教師育成を意図した大学院教育を確立せずには、深まりつつある亀裂解消は実現しないだろう。

以上に瞥見したように、今日の授業不振を招来している背景には、大学内外の種々の原因が横たわっているものであり、それらの克服が検討されるべき課題になる。同時に、何よりも授業を大学改革の一環に位置づけ、その改革に取り組む必要がある。

4. 授業の構成要素とその活性化

いうまでもなく、授業を構成する基本要素は教師、学生、カリキュラムであり、これらの要素のいずれを欠如しても授業は成り立たない。教師は教育の意志を持ち、教材を適切な教育技術を駆使しながら学生に教授するのであるから、意志・意欲を持ち、適切な教授方法・技術を持たなければならないだろうし、他方、学生は学習意志・意欲を持ち、適切な学習方法・技術を持たなければならないだろう。教育＝学習はカリキュラムを媒介にする以上、優れたカリキュラムを必要とすることも論を待たない。授業を成立せしめる最も基本的な要素のいずれの一つが欠落しても、あるいは不十分であっても、好ましい授業効果を期待できないはずである。

授業の欠如した大学が存在しない以上、これらの基本要素の成立していない大学はない。しかし、授業が物理的に存在することと、その内容が十分評価に耐えうることは、同義ではない。今日の大学が一般に授業不振を問われ、授業効果が不十分であり、教育過程が等閑に付されていると問題にされるのは、とりもなおさず授業を中心に据えた教育効果や学習効果の点で決して満足な状態になっていないことの証明である。その証拠に、各大学が発表した大学白書に縷々報告されているように、大学教育とりわけ学部教育は不十分だと自己点検され批判され、大学改革の焦点になっている点を見れば明白であろう。構成要素の中の何が最も問題であるかと言えば、学生、カリキュラム、教師の全要素を通じて何らかの問題点を抱えていると見なされる。

第1に、現代の学生は大衆化し、多様化しており、少数の学生を除いては勉強せず、一般に授業の場では「私語」や「死語」などが支配することが往々に指摘されており、概して学力も資質も低下していると批判されている。進学率の上昇は、大学が中学や高校レベルに近似した証拠であり、換言すれば、「大学の学校化」が進行していることにほかならない。したがって、学生が優れた教育＝学習を成立せしめるための十分条件を備えていないことは容易に想像できる。1970年代から、学生が「読めない、書けない、考えない」と言われ、学力の低下が指摘され、目的意識の不明な「一般学生」や「不本意就学者」の台頭がとりざたされるようになった。筆者達による『大学教育の改善に関する調査研究』（有本編、1990年）の報告では、全国の大学教員の半数以上は学生が「勉強しない」と回

答している。最近のカーネギー大学教員国際調査でも、各国の教員は最近の学生の資質や学力が低下気味であると指摘していることが分かる（有本、1995年参照）。大学類型、専門分野、その他の属性によって差異があるものの、全般的には教員から見た学生の資質、学習意欲、基礎学力などは十分な状態にあるとは言えない傾向を示していることが分かる。

こうした国際的かつ全国的傾向と広島大学学生の場合も符合しており、例えば『大学白書2』（1995年）で報告された「1年生へのアンケート調査」で見ると、「1年次の授業で学習レベルが理解困難であったものがあるか」に対して「ある」とした割合は理系84%、文系78%に達している。すでに基礎学力の点では相当な多様化が進行していることが分かるし、そのような状態を踏まえると、リメディアル（補正）教育の導入が欠かせない段階に到達しているとみてさしつかえあるまい。しかも1997（平成9）年度以降に入学してくる新教育課程型の学生層は、今以上に多様化を遂げると予想されており、さらに今後20年間に約80万人近い18歳人口減少が生じる中で「大学淘汰」を抑制するために進学率60%程度の門戸開放が実現するならば、広島大学に限らず一段と深刻な事態を招くと見込まれる。

第2に、カリキュラムは情報化時代を反映して一見豊富な世界を形成しているかに見えながら、その内実は貧困であると指摘されることが少なくない。科学が発達し、情報が氾濫し、学問が発展している現代社会は情報集約社会であり知識集約社会であり、知識の発見・生産の拠点我自認する大学はまさしくその中枢に位置するはずである。大学では教育＝学習の素材としての知識が欠如しているとは言えないし、それどころか、研究によって知識は刻々と生産され、蓄積されている。知識は猛烈な勢いで膨張し、分化し、爆発している。その限りでは、知識素材は豊穡であることになる。しかし知識は爆発すると同時に陳腐化する勢いも早く、新陳代謝が頻繁に行われている。大学のカリキュラムはそのような知識を教育＝学習の観点から再構築し、体系的な教材として学生に提供する必要がある、その意図がカリキュラム編成において十分達成されているかと言えば、必ずしもそうとは限らない。むしろ、旧態然とした状態に放置されたまま、マンネリ化しているために、学部、学科、講座のリストラと絡み合いながら改革の必要性が追求されている。個々の学問の発展、学生の発達段階、学部教育の目標、養成する学生像、などに具体的に即した観点からの改革が問われている。授業効果が最大になるには、個々の学問とカリキュラム、学問と教員、カリキュラムと教員、カリキュラムと学生、等の相互関係が十分に吟味されなければならない。特に、学問と教員の関係は密接であるが、個々の学問を統合したカリキュラム編成が十分に達成されておらず、学問とカリキュラムの有機関係が不十分な状態になっている。多様化した学生の観点から見ると、学問の日進月歩に呼応した知の構造が学生のニーズや発達段階に見合う地点に照合させて構築されていないため、カリキュラムと学生との距離を深めているのが偽らざる実情と言わざるを得ない。教員が生産した学問（＝専門分野）と学生との間には授業＝教育過程が存在する。具体的には、学問を学生に教授し、学生が学習するまでには、カリキュラムを媒介に教育＝学習が展開される。授業

ないし教育過程を通じて教師は学問とカリキュラムを介して学生に伝達するのである。この一連の過程が十分に機能しなければ、授業効果も教育効果も上がらない。

第3に、教員は上述した研究志向の傾向が強く、教育にあまり熱心ではない姿勢が定着しているように見える。その点は、後述するように学生からも鋭く指摘されている。

こうして、授業の見直しは、学生、カリキュラム、教員の各側面に即して行われると同時に、それらの有機的関係を吟味する必要がある。学部教育の改革は、教師、学生、カリキュラムの各側面が有機的に改善され、意図する授業の効果が発揮され、意図する教育理念が達成され、それらの積み重ねである教育過程が優れた教育＝学習の効果を帰結することを目的として推進されなければならない。

5. 学部教育の現状と課題—学生の授業観察

授業を成立せしめる構成要素の中で、授業効果が最大限に発揮されることを目安にすれば、学習者の学習効果や付加価値を高めたか否かが問われる。その意味から、学習者である学生のニーズを引き出し、授業に十分参加させ、学習を支援し、学習効果を最大にすることが授業を遂行するために極めて重要な目標となる。したがって、教員は授業を主体的に行う側であり、カリキュラム、学生、同僚教員との相互作用を通じて授業の内容、技術、学習環境、評価方法などを改善して、優れた授業効果を発揮できるように工夫する必要がある。しかし、教員は自分の授業が優れたものであると自負する傾向があり、ともするとその欠陥が理解できない傾向がある。徳島大学工学部の調査では、80%以上の教官は学生の半分は理解できるとするのに、学生の意見だと講義時間中に半分以上理解できた学生は37%に過ぎない、と報告されている（青山、1995年）。同僚教員によるモニター制、学生による授業評価など他者の目による点検・評価が必要とされるのは、そのような客観化の限界を克服せんとする試みである。そのような他者評価型の評価が自主性を損なうとするならば、最近、米国の大学で試みられているポートフォリオ（自己申告記録）は自主的な教育改革として注目されて良かろう（Boyer, 1990[邦訳72頁参照]）。どのような方法論を選択するにせよ、学生側では学校化が着実に進行し、他方の教員側ではその無視・抵抗・阻止の姿勢をとる間に両者の距離が拡大している現実を直視するならば、改善する点を明確にする作業への着手は授業や教育過程改革の出発点であり、ぜひ欠かせないだろう。

本報告では、学部学生の意識を通して、そのような現実を直視することを試みるところに主眼がある。第1章以降での報告は、1995年に実施した1年次と3年次の学生1,744名（回収率54.2%）を対象とした調査分析である。その主たる結果は、各論に譲るが、その中で、今回の新課程の情報提供が不十分であること、教養教育の形骸化が進行していること、が指摘され得る（第2章参照）。また、学生に関しては、学習意欲が弱く、読書量が少なく、「楽勝科目」が重視されており、全体として「受動的な学習態度」が優勢であり、授業方法への不満が高い、といった傾向が指摘され得る（第3章参照）。

調査結果は量的傾向を見ているのに対して、ここでは広島大学の学部学生（＝学士課程の学生）が入学以来受講した授業をどのように評価しているかを「学部教育の現状と課題」という手記を資料に若干事例的に紹介してみよう⁽²⁾。学士課程といっても、低学年の受講者が中心なので、授業としては専門教育よりも教養教育の授業が中心部分を占める。手記の内容は、教養教育と専門教育の関係、教授方法の工夫、教育指導の在り方、カリキュラム、マスプロ教育、クラス分け、成績評価・単位認定、施設設備、等々広範にわたり、予想通りの、というよりも予想以上の厳しい不満や批判に溢れているものが少なくない。それだけに授業を中心に据えた大学改革の必要性が痛感されざるを得ないだろう。内容を整理して類別化するのは困難な面もあるが、以下では多少の項目に整理して若干紹介してみよう。

(1) 教養教育への不満

教養教育は、学部での専門教育志向、教養教育と専門教育の統合による求心力の喪失、教養教育実施責任部局の弱体化、教員の研究志向や専門教育志向、学生の専門教育志向、といった要因によって形骸化する力学を内包している。それを放置すれば、次第に弱体化するのは回避できないだろう。その点、学生側はどのように受け止めているのかを、手記に探ると、総合科目を含め、教養教育への満足度は概して低いという反応が少なくないのには、改めて驚かされる。「満足」との反応も多少あるものの、手記の中では少数意見に過ぎない。例えば次の意見である。

「この大学の教育課程として一般教養を取り入れていることは良いと思った。それは、工学部に入学したら数学や物理学といった理数系の勉強しかなさなかったと思うが、いろんな科目の授業が受けられるからです。この総合的な授業で色々な知識を身につけられるのは、工学部にいっても役に立つものだと思う。」(工学部1年男子)

「まず、一般教養の授業についてであるが、不満はそれほどない。最近、いろいろな大学で一般教養を廃止あるいは削減するといった動きがあるそうだが、私にとって一回生である今、自分の専攻した分野にとらわれず、又、他学部の人達とともに受講できる一般教養の授業は興味深いものである。ただ、人気のある教授の授業は抽選などで受講できない場合があるのが残念だ。」(学校教育学部1年女子)

しかし全般的には以下に列挙するように厳しい見解が見られるのである。

「私ははっきりいって、語学以外の一般教養はなくしてもいいと思う。完全に一般教養をなくしてしまうことができないのなら、自分の興味のある科目だけ選択できるようにして、義務として一般教養を勉強させるのはやめた方がいいと思う。」(医学部1年女子)

「現在、大学における教養教育の位置付けは、各々が専門課程に進んだ際の予備的教育ということになっていると思われるが、その役割を十分に果たし得ているかどうかには、疑問が残る。まず、良く言われることだが、大教室での一斉授業など、講義を聞いているより、その授業のテーマに関する本でも読んでいた方が余程効果的ではないかと思われる授業も少なくない。また、内容もどちらかと言えばその教官の興味・関心領域に偏ったテーマになりがちであり、もっと一般的・包括的な知識を求めて受講したのに、実際には興味の持てない専門的な話を延々聞かされて閉口する場面も少なくない。教養教育とは、自分が専攻する学問領域で、その領域の知識だけでは解決できないような壁に出くわして、解決の糸口を他の学問領域に求めるような場合、その糸口を見出すためのインデックスとして、他領域で何が扱われているかについて知っておくためにあると私は考えているので、そのような目的に沿った授業展開を希望したいと思う。」(教育学部3年男子)

「ここ広島大学では、一年次には一般教養科目が必修となっている。これは、社会に出て最低必要な知識を養うためだろうが、私は全く無意味であるように思える。一年間うけてみて、偉くなったという気が全くないのである。それはまず、講義(マ)のつまらなさにある。自分の好きな講義をピックアップできるといってもたかがしれているし、興味のありそうなものでも、行ってみると全般的な外れのことをやっている。そして第2に教官の態度にある。何かと休講をとったり、自分だけでかってに進めたりしている。これでは、学生の同意など得られるはずはない。そして学生も、あまりのつまらなさで大学に行くだるさから、講義に出なくなる。これでは全く知識が身につくはずはない。だから、この教育方針を一新して、1年から専門のみにしたほうがよいと思う。」(経済学部1年男子)

(2) マスプロ教育批判

大教室や一方通行型の講義を含めたマスプロ教育への不満は、教養教育への否定的反応に拍車をかけている。伝統的な講義方式の限界を見直し、教員と学生の双方向の授業が成立する工夫が不可欠である。そのためには、少人数クラス、セミナー、シラバス、ティーチング・アシスタント(TA)、オフィス・アワーなどの導入はもとより、OHP、TV、ビデオ、パソコン、インターネットなど各種の視聴覚機器・装置を含めた小道具類を活用しなければならないだろう。こうした技術革新や改革なしには耳目の肥えた学生の注文には応じられない。以下のような意見が見られる。

「授業を受けていて自分なりの考えや意見を持ったとしても、それを表現することなく、自分の中にとじこめ、ついには忘れていくという学習になる。時たま見られる自分自身で働きかけられる授業としては総合英語などで、ヒアリングの授業などは目で見て、手で書いて、自分の内側から出てくるものであるという点で、活動的である。こういう

授業は出席したいという気持ちになる。こういう点から今後の課題として、生徒一人一人が参加しているのだという実感のもてる授業をつくっていくことが挙げられると思う。じっと静止している消極的な授業よりも、活動的で積極的な授業を望む。」(学校教育学部1年女子)

「今年入学したばかりなので、まだよく分からないが、とにかく言えることは、先生1人に生徒がいったいどれだけいることかと思っていることだ。はっきりいって、この授業もそうだが、少し遅く入ってくると、席が後ろの方しか空いておらず、また、教室のうしろの方からは、小さい字で板書なさる先生であると全く字が見えないこともしばしばである。もう少し先生の数をふやすなりして対処してほしい。」(理学部1年男子)

「4月から受けてきて思ったことは、人数がやたら多い授業、とくに人気のある授業で抽選を行うものなどは、分割したりした方がよいなあということです。多人数だと授業をきく方も、何となく怠惰な気持ちになるように思います。私は、大学は少人数のクラスがいっぱいあるかなと思っていたところがあるからかも知れませんが、なんだか多人数だとつかれます。自分の学部に行くようになれば、こういうことはなくなるのでしょうか。」(文学部1年女子)

「日本の大学でのマスプロ教育—まるでこの授業のような。単位をもらうためだけに集まっている学生達と、十年一日のごとく同じ内容をしゃべっている教官(先生は違うようだが)。その状態は、まるでえさを求めてはいかいしている豚とそれに『えさ』をあたえている人間のようだ(自分もその学生の中の一人であったりする。)このような現状の大学で、一体何を学ぼうというのだろうか。教師から一方的に与えられる知識なんて、形だけのものだし、教養科目の内容ぐらいの知識なら、新聞を日々読んでいればまにあうと思う。いったいこのような現状の大学で、一体何を学ぼうというのだろうか。このままでは、(ある意味では今もそうだが)社会に対する大学の役割は、受験地獄を経て社会へ出るまでの4年間のモラトリアムでしかなくなる。この現状を突破するには、2つの方法、つまり、大学におけるゼミナールの比重の拡大、インターネット、マルチメディア等による学生個人と大学との連けいが考えられるだろう。どちらの方法にも共通しているのは、学生1人当たりの教官数(それがRealなものであれ、Virtualなものであれ)を増大させることである。このようにすることによって、学生一人一人に対する教育効果を増大させることが、現在の日本の大学の指命(マ)であり義務でもある。」(経済学部2年男子)

(3) シラバスと情報の整備

授業を受けてみて、不適應を感じる場合がある。しかし選択制の場合には、授業内容を学生が吟味して選択すれば不適應が多少軽減されるはずである。「楽勝」「優」に関心の高い学生はアングラの情報交換が発達しているかもしれないが、授業効果を教員と学生の

両方で高める条件の整備は不可欠であり、その一つとして事前での十分な準備が教員と学生の双方に必要であるとすれば、情報の提供と活用は最低限不可欠な条件となる。その点、情報不足を訴える学生は少なくない。シラバスの不備を指摘する学生も見られた。

「数多くある授業の中から自分に合いそうな講義を探すのが非常にむずかしいということです。シラバス等でかなり工夫されているようですが、もうちょっと何か詳しいものが欲しいと私は思いました。そうするためには、多額の費用が必要なのではないでしょうか。」
(経済学部1年男子)

(4)教員への不満—「教師」への期待

上記の事例にも多少触れられている教員への不満の例は枚挙にいとまがないほどである。授業に興味を沸かさないのも、教養教育への関心が低いのも、教員に問題があるために生じるとの見方が少なくないのである。例えば次の各事例がある。

「まず講義とは、①先生たちの趣味の発表会であること、②学生に対して、なんとか自分の研究したものを伝えようという意志が見られず、一人の世界にひたる場であること。主にこの2点を強く感じてしまった。とにかく、学生にわかるはずもない専門用語を無数に並べて、それぞれ90分の講義を終える。それでは学生も講義を聞く気にならない。居眠り、私語、欠席、そういったものになるのは仕方ない。そして最悪のケースは『興味あるもの』ではなく『単位がとりやすいもの』を聴講するようになる。これでは般教のもつ意味というものは全く無くなってしまふ。残念だ。」(学校教育学部1年男子)

教員が「教師」よりも「研究者」を自認している場合には、学生がよほど自覚しているならば問題ないとしても、そうでない場合には、消化不良を起こすのは当然の帰結だろう。

「教授の仕事の第一は研究である、とおっしゃた先生がいる。そういう人は、授業のプロではないはずで、講義は自分の知識を提供する場だと感じる。そういうことをふまえた上で受講するならいいが、高校までの感覚で受講してしまうと半年間何を自分が得たのかつかみずらくなっている。だが逆に自分の興味があることに対しては、研究のプロである先生の講義は興味をかきたてる楽しいものになる。ということは、大学の教育とは、教えてもらうのではなく自分で学んでいくものであるし、興味のある授業を自分で選択していけるものであるはずである。」(総合科学部3年男子)

この学生は、3年生だから、すでに試行錯誤して大学教育を何とか理解し、適応しようという姿勢を示している。社会人学生ならともかく、高校から直接進学してきた下級生の場合には、このような分別の育つ経験が欠如しているのであるから、高校とはひと味異なる大学の学習支援環境を整備することが教員側に求められるのではあるまいか。少なくともと

も新入生は教員を「教師」とみなしていない現実がある。研究者としての教員は教員側からの当然の自己像になっても、学生の期待する教員像ではない。期待とのギャップを低学年の学生ほど痛感していることを見逃せない。

「自分の学問研究が主な仕事であり、大学生に教えることは、二の次と考えている教授に出会いおどろきました。確かに大学の教授ともなりますと、博士としての称号を取られている方も多くいるでしょうし、研究者としてのしっかりした地位等を築いている方もいると思います。その方々にしてみると、研究意識も少なく遊ぶためだけに大学に入った学生に熱心に語ってやるほどの価値なしと思われているかもしれませんが、やはり聴いている方は、いい気持ちがしません。それに、教育という現場に立つなら、それがたとえ大学であったとしても、教育者として学生に接してもらいたいです。他には、自分の著作の本をただ棒読みするだけの教授、自分の考えを多く話し、”みなさんは最先端の教育をうけているかも知れませんよ。”などという教授、授業がはじまって静かにならない学生、それを放っておいて教壇で勝手に自分の世界をつくって話す教授、シラバスとまたは授業名とまったく異なった授業をする教授などです。」(学校教育学部1年女子)

「・・・教授のなかには教えることの手先の先生が多いと思う。理解しているのと教えることができるのは、全く別次元の問題だ。難しい言葉をズラッと並べるだけでは、まだ何の知識も持たない生徒には理解できないことが多い。自分がこれだけの事を知っているから他人もこれぐらいの事を知っているだろうと思うのは大きな間違いだ。自分の研究も大切だろうが、生徒に分かりやすく教えることも教授の大切な役目だと思う。」(経済学部1年男子)

学生は授業を受けた後に、成績を気にする傾向が見られるのは、現在に始まったことではないだろうが、学生は教員が自己の成績を適切に評価しているか否かに敏感な反応を示している。評価方法の客観化を問題にする学生は少なくなく、教員の成績のつけかたに疑問を呈している学生の意見が散見される。

「教官によって、単位をあたえるきびしさが天と地ほども違うのには非常に疑問を感じるし、正直言っていやです。〇〇科目の教官で一人は、ほぼ全員に単位をくださったが、ある教官はほとんど9割くらいの生徒に不可(D)をつけたのです。同じ〇〇科目の講義であるのに、このような差があるのは問題だと思います。また、テストの採点の基準がまったく不明な教官などもあります。友人よりできているはずなのに自分の方が評価が下であるということも、きくところによるとあるようです。テストを返していただけないので、なっとくすることができないままなのです。」(工学部1年男子)

(5) 学生自身の問題

もちろん、教員のみが一方的に問題なのではなく、学生自身の問題を指摘する声もないのではない。例えば、次のような例がみられる。

「大学生の知識として一般教養を身につけることは必要だと思うが、その生徒の受け方に問題を感じる。私達生徒は一般教養を、次の学年へ進むために必要な単位をとるだけのものとしか見ずに、授業に望む(マ)ことが多い。従って出席をとりさえすれば、後は私語をしたり、自由気ままなことをしている。教授は、自分の研究内容を講義を通して発表されているが、まともに聞いて、その内容を理解できる生徒は一体どのくらいいるのだろうか。」(学校教育学部1年女子)

「もっと皆が意見をだしあって、皆で考えていく、これも1、2年のうちからやっていけばいいと思います。日本の学生は、他国の学生と比べ、もっと自分の意見をはっきりと述べ、もっとしっかりとした考えをもつべきだと思います。」(理学部3年男子)

学生自身が自覚する場合は見所があるが、全体には第2章で観察されているように、学問、授業、教員、読書を含め学習環境への積極的な関与が乏しい学生層が優勢になっていると観察できるとすれば、その現実から逃避できまい。授業以外で勉強する時間が1時間にも満たない学生が大半を占める現実、授業が受け身的にしかうけとめられていないこと以上に深刻な事態であると言わなければならない。学歴社会や受験体制の影響を含め、その原因の究明と改善の方向が問われると同時に、学年、学部・学科、カリキュラム等の要因によって程度の差はあるとしても学生全体の趨勢が学問への意欲を欠如し「甘えの構造」に陥っているのであれば、それを無視できないだろう。学生が学習意欲に乏しく、授業へ受け身的に参加し、自らは積極的に学習方法や態度を変える気持ちが薄いのに、教員の教育方法に不満を募らせ、ひたすら楽をして優秀な成績で単位を取りたいという「単位取得者の論理」が作用している、との分析ができるとしたら、それへの対応を真剣に考えるところから再出発する必要がある。

その際、主として①学生の現状を無視して教員の側が水準の維持を追求すること、あるいは②学生の現状へできるだけ対応すること、が考えられる。①は従来型であり、エリート高等教育型の教育＝学習過程、②は大衆高等教育型の学習(者)支援型となろう。②の場合は、学生を甘やかすことになるし、教員の努力のみを期待することになる点で危惧が生じるかもしれない。その意味で、学習者である学生の学習意欲、問題意識、学問への好奇心、といった学習以前のレディネスは、大学入学前の受験体制や学歴主義、知識偏重、生活体験、などに関わる風土や環境を無視しては語れないだろうから、その育成は単純な問題ではない。そのような問題に関しては、大学内にとどまらず社会での議論を喚起しなければならぬし、少なくとも大学教育改革の主題として研究されなければならない。

いずれにせよ、学生に問題があるとしても、教員側が現状でよいとは学生は見なしてい

ない事実がある限り、それを放置しては現実の改善にはつながらないことは明白であるから、打開策の検討が必要である。たとえ消極的で、無気力で、受け身的な学生であろうと、教育＝学習過程に組み込まれ、授業効果を上げ、教育生産性をあげるためには、学生の現状を踏まえ、学力を高め、付加価値を付与するべく、単位をとるだけではなく、学問の魅力を提示し、学問へ誘うための魅力、力量、価値を授業が備えていなければならない。楽勝気分を受講する学生をいかに鍛え、水準を上昇させるかは、カリキュラムもさることながら、教員の教育指導に依存する度合いが大きい。そして学生が動機、意欲、志気が喚起され、その気にならない限り授業の活性化は実現できず、教育生産性は上がらない。

「一般教育に関して言えば、多くの学生が集まる講義は魅力のある面白いものと、楽に単位が取れるものに分けられる。楽勝講義として人気のある授業は、大きな教室で行われることが多い。そして、多くの場合、後者の方が学生たちの間に伝わり、それを聴講しに行くというのが現状であろう。もちろん、その講義が魅力的でなく、ただ単位が楽に取れるものだとは限らないが、学生は一度も授業に出ず、その結果、授業の魅力も分からないまま、取りあえず情報を集めてテストだけ受けるという場合さえある。そういう講義は出欠を重視しない（出欠をとる場合も代返してもらったり）から、要領の良い学生ならテストだけ受けて「優」の評価をもらったりする。まさに「正直者が馬鹿を見る」で、毎回出席していたものにとっては、不満だろう。そういうことをする学生も悪いが、それを行える環境をつくっている教授にも問題がある。」（学校教育学部2年男子）

以上の検討から、大綱化以後、学部教育改革に着手し、カリキュラムの見直しがなされた段階においても、学生の反応は予想以上に厳しいというほかない。学生の反応を素材にする限り、教育過程の質的变化が生じているようにも教育効果が十分上がっているようにも見えない。現在の改革が形態の先行性において特徴があることは上記したが、改革が始まったばかりのため内容的深化の評価に時間がかかるのは止むをないとしても、改革の良否は現在在学中の学生に直接の影響を及ぼすことを考えると、効果を先送りする余裕は残されていない。瞥見した事実は一部学生の声を収録したに過ぎないから部分的で偏っている側面もあるかもしれないし、その意味では全学調査を基礎にした以下の報告の分析と照合することによって、一般的傾向を理解する必要がある。それにしても、各事例が多くの学生の声を代弁している点も見逃せないだろう。

こうした事例結果を見ると、授業を中心に教育過程の改革によって学部教育全体の水準を高める努力が改めて真剣に考えられなければならないことが指摘できるのではあるまいか。手記を手がかりにする限り、学生全体の志気や学力停滞を自認する場合も散見されるものの、大方はその種の自覚を表明していないし、むしろ授業への不満を表明しており、学生自身よりも教員自身に授業不振の原因があると指摘している。この事実はさらに詳細

な検討を要するが、そこには学生の学習ニーズや意欲の喚起をいかに改善するかという課題のあることを見逃せないと同時に、学生自身は授業を軸とした教育過程に概して不満を表明している事実を看過できないことは明白だろう。

第1に、教養教育への不満が高いことは、すでに全国的に実績を蓄積してきた総合科学部が存在しており、そこでの改革を推進しているにもかかわらず、学生の反応は必ずしも高くないことを物語る点として見逃せない。もちろん、数多くの素晴らしい教員や魅力のある授業の存在する事実もあるに相違なく、それらに学生が十分言及していない点もある。手記のテーマ「学部教育の現状と課題」の性格上、不満が率直に表現されていることも考慮しなければならないだろう。また、学部、学科、講座等の領域や教員の専門分野、年齢、ライフコース等によって、多様な世界が存在し、一律に論じられない部分も少なくないだろう。そのような限界があるとしても、学生側から見た現実には改善の余地が山積している事実が十分汲み取れるはずである。教養教育の充実を意図した学部教育改革であるにもかかわらず、教養教育よりも専門教育の重要性を主張する学生が少なくなく、教養教育に対しては決して満足しているようには見えない。この現実を直視し、教養教育を十分定着させ真価を発揮するような取り組みをめざして、学生に魅力を感じさせる授業（教育目的、カリキュラム、授業と授業の連携、教養教育と専門教育の統合性など）を個々の教員自身はもとより教授団が体系的に模索する体制が確立されなければならないだろう。

第2に、授業の担い手、あるいは教師としての教員の不十分さに大きな批判の矛先が向けられている。教員はその声を真摯に傾聴しなければならないだろう。総じて若手教員は教育よりも研究志向が強いし、教師としての経験が乏しく、他方、教育に比較的関心があり、経験も豊富である年輩教員の場合も「自信過剰」のため、学生の声を無視しやすい体質を持っている。いずれも学生による授業評価によって「反省」しなければならない点では五十歩百歩である。学生と教員の間にはズレが存在するのであり、この現実を無視する限り、教員と学生の距離は短縮するどころかますます拡大してしまう恐れがある。

6. おわりに—FDへの視角

若干論じたように、教育過程への関心の喚起と改革の推進こそが現代の大学改革の中心的な課題である。大学教育改革が焦点になる以上、その中心に位置する教育＝学習過程あるいは授業への関心が喚起されなければならないし、授業を構成するカリキュラム、学生、教師、学習環境の現状の問題点を改善しなければならないが、現実には未解決の問題が山積している。少なくとも、学生は現状への不満を表明している。このような現実を直視し、問題点を克服するには、大学教育を担当する教員の意識変革と教育方法の改革が避けて通れない重要な課題になるはずであり、とりわけ授業を軸に教員の資質を改善する運動であるFD/S D (Faculty Development/Staff Development=教職員の資質改善) への取り組みが欠かせないだろう（有本編、1993年参照）。

FD（あるいはSD）の本質は、授業を中心とした教育改革の推進にある。FDの発祥地である英国も米国も、共にアングロサクソン型の高等教育の伝統があり、世界的に見れば教育に熱心である傾向を備えている。教養教育を維持し、学寮制やチュートリアルを土台にして、少人数教育を展開してきた歴史がある。しかし研究主義の台頭によって教養教育を軸とした大学教育が後退する危機に直面し、また大学を取り巻く環境変化に直面して、授業、教育、教養教育などの見直しが必要と考えられ、それを推進する教員の資質の改善が真剣に検討されるようになった。米国の場合、アクレディテーションを導入した20世紀前半にFDの起源があるともいわれるが、また最初はサバティカル・イヤー（研究休暇）とかかわって研究改善を意味した時期があったが、教育改善は本格的には1970年代から取り組まれている。英国の場合も、その頃から取り組みが開始されている。いずれも、大学教育がきびしい環境変化に見舞われ、危機が到来したとの認識に立脚している点で共通性が認められる。

特に米国の場合は、カリキュラムの自由化、教員の研究至上主義と専門化の進行、学士課程教育の軽視と大学院教育の偏重、学生の実学志向と消費者主義の台頭、等によって学士課程教育の退潮が指摘されている。1960年代以降のユニバーサル・アクセスからユニバーサル・アテンダンスへの政策遂行に伴い顕著になった低学力学生の入学、非常勤教員の増加、学位濫発、教養教育や基礎技能の軽視が問題化し、大学教育の質の見直しが浮上している。その結果、教育機能の再検討が重要な課題となっている（Kerr, 1994, p. 137: 喜多村, 1994年; Boyer, 1990、等を参照）。

日本の場合は戦前以来ドイツ型の大学制度を敷いたため研究主義の伝統が根強く、英米型に見られる教育重視の風土が醸成されていない。その中で、大衆高等教育に見合う学部教育改革を制度、組織、文化、風土の各側面で模索するのは決して容易ではない。若干論じたように、総論的には大学の学校化を学部教育改革によって推進するとしながら、各論的にはそれに距離を置いている実態が学生の意識を通じて批判されているのであるから、このような学部教育改革の矛盾を孕んだ実態を放置するのではなく、蓋をするのではなく、また教員個人の努力のみにまかせるのではなく、学科、学部、大学全体の共通課題として取り上げ、積極的に改善すべきは改善し、改革すべきは改革しなければ今日直面している矛盾が一層深まるに相違ないだろう。このことを認識するならば、日本版のFDへの取り組みは不可欠な段階を迎えているのである。

註

- (1)例えば、1996年3月現在の国立大学関係の大学教育研究センター類設置状況を調べてみると、省令措置・学内措置を含め11機関を数えることが分かる。具体的には、北海道、東北、新潟、筑波、信州、東京、京都、神戸、広島、鳥取、九州の各国立大学である。
- (2)筆者は、総合科学部の総合科目「情報化社会と人間」において、「情報化社会と大学

の役割」という授業を年一回担当しており、1996年1月25日に総合科学部K215教室において本年度の授業を行った。授業開始後、授業内容に入る直前の半時間を費やして、受講者271名に、これまでに受講した講義などを回顧しながら、広島大学の学部教育（学士課程教育）に関して自由に感想を書いてもらった。字数はB5判横書き用紙1枚以内である。その手記のタイトルは「学部教育の現状と課題」であり、ここでの事例はその資料に依拠する。協力された学生諸君にこの紙面を拝借して感謝したい。

参考文献

青山吉隆「学生と教官の意識ギャップ—徳島大学工学部の場合」『IDE現代の高等教育』No. 368、1995年。

有本章「大学教授職の現状と課題—カーネギー国際調査の分析」『大学論集』24集、1995年。

有本章編『諸外国のFD/S Dに関する比較研究』（高等教育研究叢書12）1991年。

有本章編『学部教育とカリキュラムの改革』（高等教育研究叢書36）1995年。

喜多村和之『現代アメリカ高等教育論—1960年代から1990年代へ』東信堂、1994年。

『広島大学白書2 新しい大学像をめざして—教育と研究との創発的展開』1995年、31頁。

Burton R. Clark, *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*, University of California Press, 1995.

Ernest Boyer, *Scholarship Reconsidered: Priority of Academic Profession*, Carnegie Foundation of Promotion of Teaching, 1990. (有本章訳『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部、1996年)。

Clark Kerr, *Troubled Times For American Higher Education: The 1990s And Beyond*, State University of New York Press, 1994.

第1章 調査の意図と方法

山崎博敏

1. 調査の意図

この2年の間、広島大学の教育研究体制は2つの大幅な変革を遂げた。一つは、平成6年度より実施された、全学部での新教育課程の実施であり、いま一つは、平成7(1995)年4月の学部の東広島キャンパスへの統合移転である。

この2つについて、背景を簡単に説明しておこう。

まず、新教育課程の実施である。平成3年2月の大学審議会答申「大学教育の改善について」を受けて、平成3年9月、大学設置基準等の改正が行われた。広島大学では、学長の諮問機関として「教育研究整備基本計画特別委員会」が設置され、学部の教育の整備、大学院の教育研究の整備充実、自己点検・自己評価システムの開発、の3つの事項について、平成4年3月に答申が提出された。そこでは、学部の教育の整備については、学部教育の理念を明確にした上で、従来的一般教育と専門教育の区分を廃止し、人文・社会・自然の三系列の区分を廃止し、新たに7つの科目区分を設けることなどが謳われている。

平成4年5月、臨時評議会で「大学設置基準等の改正に伴う広島大学の教育研究の整備と改善について(大綱)」が承認された。それは、1. 一般教育科目等と専門教育科目等の区分を取り払い、... 教養的教育と専門的教育を、全学年間に一貫的及び調和させること、2. 教養的教育および専門的教育は本学の全教官が担当すること、3. 新しい教育課程が実施可能となった学部は、平成5年度から実施することとし、全学的には、平成6年度から実施すること、などを骨子とする。このとき初めて、「教養的教育」と「専門的教育」という概念が登場した。

理学部は、先駆けて平成5年度より新教育課程を実施した。その他の学部では、平成5年新春から秋にかけて精力的に新教育課程の作成に取り組み、平成5年10月、全学教務委員会で、各学部の新教育課程が一括了承された。そしていよいよ、平成6年4月、全ての学部で新教育課程が実施されるようになったのである。平成7年現在、新課程に従って学部課程の教育を受けた学生は2年次に進んでいる。全学部の新教育課程の一覧は、参考文献(1)の第13章に示されている通りである。

平成7(1995)年4月、法学部、経済学部、学校教育学部の3学部が東広島キャンパスに移転し、広島大学の移転予定学部は、すべて統合移転を終えた。移転が始まった1982年以来、13年を経過したが、この間、各学部の教職員、学生は、広島市、東広島市の複数キャンパスに分かれて不便を強いられてきたが、やっとキャンパスの分散に伴う不便さと無駄が軽減されることになった。最近の統合移転状況と旧一般教育・教養的教育の授業場所

表1 最近の統合移転状況と旧一般教育・教養的教育の授業場所

	文学部	法・経・学教	総合科学	医・歯学部	他移転学部
学部移転年	1994. 4.	1995. 4.	1993. 4	—	1992以前
	05生 07生	05生 07生	05生 07生	05生 06生 07生	05生 07生
1993(H5)前期	広島	広島	西条	西条	西条
後期	広島	広島	西条	西条	西条
1994(H6)前期	西条	広島	西条	西条 西条	西条
後期	西条	広島	西条	西条 西条	西条
1995(H7)前期	西条	西条	西条	広島 西条	西条

は、表1に示すとおりである。

新キャンパスの教育研究および学生生活上の環境は、まだ整備の途上であり、現状は決して十分であるとはいえない。今後、なお一層の整備充実が計られなければならないが、どのような点が改善されるべきか、多数の構成員の意見をもとにした基礎的調査研究が必要である。

本調査は、3年計画で行っている大学教育研究センターの「広島大学の学部教育に関する基礎的研究」の第2弾として行われた。最初の試みである各学部のカリキュラム改革の現状の調査に続いて、本調査では、学部教育の受け手であり、評価の大きな主体である学部学生に、改革された学部教育の成否を直接聞き、新キャンパスの学習環境の課題を探らうとするものである。

本調査と似たような目的を持つ調査として、平成6年秋、広島大学自己点検・評価委員会による、全学の1年次生を対象とする大規模な調査がある。その「1年生へのアンケート調査」は、「平成6年度から全学的に実施された教養的教育をはじめとするカリキュラム改革の実施状況を点検するとともに、明年3月末をもって完了する西条キャンパスへの統合移転に伴う学習環境の実態を把握するために本年度入学の全学生を対象」とするものであった。その結果は、既に広島大学白書2「新しい大学像をめざして—教育と研究の創発的展開—」に掲載されている。全学部の学生を対象とし、回収率も低くないことは高く評価されるが、いくつかの問題点がある。

第1に、対象が1年次生だけに限られているという回答者の問題である。そのため、教養的教育と密接な関連を有する専門的教育については調査していない。

第2に、教養的教育について、多数の質問が行われているにもかかわらず、第Ⅱ章「学部の教育活動」では、広く公表された調査結果は、一部にとどまっている。

第3に、回答者のうち、法学部、経済学部、学校教育学部の学生は千田キャンパスで授業を受けており、その他の学部の者は東広島キャンパスに新しく生活しはじめた者ばかりである。全学部の回答者から新キャンパスの学習環境に対する意見を聞くことができな

った。新キャンパスに通学し始めて半年しか経っていない1年生だけでなく、新キャンパスに1年以上通学しそこで生活経験を積んだ上級生や、かつて千田町キャンパスに通学しその後西条キャンパスに移転してきた上級生にも調査することによって、より客観的な評価ができる。

われわれは、広島大学自己点検・評価委員会による「1年生へのアンケート調査」のもつ、このような限界を考慮して、本研究を遂行することにした。改めて、本調査研究の意図と意味を述べれば、以下の通りである。

1. 教養的教育と専門的教育の統合を目指す新課程の実施状況の追跡調査を行う。
2. 上級学年の学生に対して、旧一般教育と専門教育科目の評価を行う。
3. 上級学年の学生にも対象を広げて新キャンパスの学習環境の評価を行う。

2. 調査の内容と方法

(1)調査内容

調査票は、以下の6つの部分からなっている。

- A. 広島大学への入学状況と進路展望
- B. 授業に関する全般的質問
- C. 授業に関する学年別質問
- D. 広島大学の学習・生活環境
- E. 大学生活の状況
- F. ライフスタイル

それぞれについて簡単に内容を紹介しておこう。

まず、「A. 広島大学への入学状況と進路展望」は、回答者の所属学部、学年、出身高校等を聞くフェースシートの部分に続いて、所属学部学科の教育理念の認知、望ましい入学者の募集単位、入学後の大学生活への満足度、今後の勉強への姿勢、将来の志望進路などの11の質問からなっている。

「B. 授業に関する全般的質問」では、聴講しようとする授業に関する情報源、どのような授業を聴講するか、広島大学のカリキュラムに関する知識に関するクイズ形式の質問からなる。

「C. 授業に関する学年別質問」は、1年生と3年生以上を対象とする部分に分かれる。1年生に対する質問は、教養的教育の諸領域（G1, G2, 英語、情報関係科目）の授業それぞれについて、どのような授業を受けたいかを聞く。3年生以上を対象とする質問では、教養的教育（旧一般科目）で理解困難であった授業があったか、総合科学部で開講されている26種類の科目で、開講科目を現在よりも増加してほしい科目、英語と情報関係科目でどの程度技能を身につけたか、教養的教育と専門的教育はどのように役立つと思うか、専門的教育に関する評価（18項目）などからなる。

「D. 広島大学の学習・生活環境」は、広島大学の雰囲気、学生気質に関する質問、建物・教室・図書館などへの評価(16項目)、キャンパス内外の各種福利厚生施設への評価(15項目)からなる。

「E. 大学生活の状況」は、広島大学生の住居、通学交通手段、大学への通学日数、自宅での勉強時間、読書、買い物、サークルへの加入状況、アルバイトなどに関する質問からなる。

最後に、「F. ライフスタイル」は、価値観と自己概念に関する質問(合計30項目)、知識・技能に関する質問(20項目)、行動様式に関する質問(22項目)からなる。なお、この後に、大学に対する改善意見の自由記述の項目がある。

(2)調査の時期と配布・回収状況

1995年3月に学部長に調査依頼をした後、1995年4-7月に、各学部で配布した。各学部で配布と回収の仕方は一任した。質問紙の配布数は、どの学部も1年次生および3年次生のそれぞれ約半数である。なお、教育学部1年生には郵送により送付し、3年生については教職科目の授業時に受講者全員(欠席者を除く)に配布し、回収した。ほとんどの学部では7月までに質問紙を回収したが、総合科学部と生物生産学部からは11月に回収した。

表2は、学部系統別回収状況を示している。系統別の回答率は、人文社会系41.4%、教育学系53.8%、理工系61.3%、医学系58.4%、総合系59.0%、全体では52.7%となった。

学部別に回収率の違いがあるのは、配布方法が異なっていることによる。授業中に配布する方法をとった学部では、回収率が高いが、事務室の窓口を訪れた学生に調査票を提示して回答を依頼する方法をとった学部では、計画した数だけの依頼ができず、回収率が低くなっている。後者の方法を探らざるを得なかったのは、1年生の場合、学部で開講している専門的教育の授業が少ないためである。このため、教育学部の1年生には、郵送により自宅に質問紙を送付する方法を採用した。

3. 回答者のプロフィール

回答者のプロフィールを示したのが、表3, 4, 5である。まず、表3を見てみよう。学部別の回収率の違いを反映して、学部系統別には人文社会系の割合が低くなっている。学年別にみると、われわれの意図した通り、1年生と3年生はほぼ均等になっている。回答者に2年生と4年生以上が入っているのは、3年生を主体とするいくつかの専門科目の授業にそれらの者が混じっているためである。後の分析(特に第5章)では、2年生と4年生以上の者は3年生と併せて「3年」として集計した。

表4から、現役の者が全体の約4分の3を占めており圧倒的な主流であるが、他大学等を卒業した者が2.2%いる。入試形態別には、前期入試合格者が約4分の3、後期入試合格者が約6分の1、推薦入試合格者が13分の1の割合となる。社会人特別選抜、帰国子女特

別選抜、留学生、学士入学者は極めて少数である。なお、平成5年度の大学学部入学者のうち、現役は国公立全体で64.4%、国立大学で68.1%であった。広島大学は、現役入学者が多い大学であるといえる。

表2 調査票の回収状況

学部系統	学部名	配布数	回収数	回収率
人文社会系	文学部	200	27	13.5
	法学部	320	210	71.4
	法学部Ⅱ部		18	
	経済学部	320	73	29.1
	経済学部Ⅱ部		20	
	人文社会系小計	840	348	41.4
	I部(昼間)計		310	
	Ⅱ部(夜間)計		38	
教育系	教育学部	635	389	61.3
	学校教育学部	400	168	42.0
	教育系小計	1035	557	53.8
理工系	理学部	300	153	51.0
	工学部	640	499	78.0
	生物生産学部	160	22	13.8
	理工系小計	1,100	674	61.3
医学系	医学部医学科		60	
	医学部薬学科	320	57	47.2
	医学部保健学科		34	
	歯学部	80	36	45.0
	医学系小計	320	187	58.4
総合系	総合科学部	200	118	59.0
合	計	3,575	1884	52.7

表5で、出身高校を調べて見ると、地域は近畿以西に広く分散している。地元の広島市内の高校出身者は7人に1人、これをあわせた広島県全体でも4人に1人(24.3%)程度である。広島県および広島市を除いた中国地方は、約6人に1人(17.1%)、広島県および広島市を併せた中国地方は、41.4%となる。これに四国地方(12.4%)を併せた中国四国地方合計では、53.8%となり、やっと過半数を越す。九州地方は22.0%と広島県出身者に比肩する程度の割合であり、近畿地方も15%を越えており、出身地は広い範囲にわたっている。高校の設置者は国公立が84.3%、私立が15.7%と国公立が主流であり、平成5年現在の私立高校在学者の割合29.6%に比べても、私立出身者は少ないといえる。

表3 系統別学年別性別回答者分布

	カテゴリー	人数	%
学部 系統	人文社会系	310	16.4
	教育系	557	29.6
	理工系	674	35.8
	医学系	187	9.9
	総合系	118	6.3
	法経Ⅱ部	38	2.0
学年	1年	900	47.8
	2年	85	4.5
	3年	846	44.9
	4年以上	53	2.8
性	男	1141	60.7
	女	740	39.3

表4 入学形態別回答者分布

	カテゴリー	人数	%
現役 浪人	現役	1415	75.5
	浪人	417	22.3
	他大学卒業 後入学	41	2.2
入試 形態	前期入試	1390	74.0
	後期入試	326	17.3
	推薦入試	144	7.7
	社会人入学	5	0.3
	帰国子女	3	0.2
	留学生	6	0.3
	学士入学	5	0.3

表5 出身高校別回答者分布

	カテゴリー	人数	%		カテゴリー	人数	%
地 域	広島市	273	14.5	設置者	国公立	1582	84.3
	広島県	185	9.8		私立	294	15.7
	中国地方	322	17.1	共学・ 別学	共学校	1641	87.5
	四国地方	233	12.4		男子校	127	6.8
	九州地方	413	22.0		女子校	107	5.7
	近畿地方	289	15.4	学科	普通科系	1835	98.2
	中部以東	155	8.2		職業科系	9	0.5
	外国	10	0.5		その他	24	1.3

以上をまとめると、広島大学へは、近畿以西の府県の公立普通科共学校から現役者が比較的多く入学しているのである。

4. 本書の構成

本調査では、巻末の付録に示すとおり、多数の質問項目からなる質問紙を使用した。本報告書を執筆する際、新カリキュラムの成果に関する章として、2章、3章の2つの章をあてた。また、4章では、統合移転後の新キャンパスの学習・生活環境を分析した。最後の5章では、広島大学生の価値観や態度、行動に関する現状分析を行った。どの章も、入学したての1年生と、在学経験を有する3年次生を中心とする上級生の意見を比較分析しながら、論を進めた。最後の第6章は、2章から5章までの実証分析の結果を要約すると

ともに、広島大学の学部教育と統合移転後の新キャンパスの課題と展望を論じた。

第2章 教養的教育と専門的教育

－カリキュラム改革は成功したか－

金子 勉

1. はじめに

「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」というのが、学校教育法の定める大学の目的である。この目的規定に基づいて、わが国の大学教育は、一般教育等と専門教育から構成される点をひとつの特徴としてきた。そして、これを保障していたのが大学設置基準である。ところが、平成3年に大学設置基準が改正(いわゆる大綱化)されてからというもの、多くの大学で教育研究組織の改組や学部課程(学士課程)のカリキュラムの改訂が進められている。

広島大学も例外ではない。最近のカリキュラムの改訂は、一般教育と専門教育の区別を廃止し、四(六)年一貫教育を施すことを主眼としている。これまで、多くの学部は専門教育のみを担当し、総合科学部が全学の学生を対象とする一般教育等と、総合科学部学生のための専門教育を併せて受けもつのが基本的な組織構造であった。したがって、カリキュラムの改革は、全学的な規模で対応せざるを得ないものとなった。とはいえ、昭和38年に法制化された教養部の改組を伴うカリキュラム改革を行った大学とは事情を異にする。既存の組織を所与のものとして、カリキュラムのみを改編したところも広島大学の特徴である。法令の改正を要する学部や大学院研究科の新設や、教員組織の改編が改革に含まれないことから手続きは簡便といえなくもない。けれども、クサビ型カリキュラムが明瞭になると(そもそも、この名称自体が教養と専門の区別を前提としている)、学生は1年次から当然に複数の学部にまたがって学修することになる。大学に入学するまで、与えられたカリキュラムの中で限定的に許容された選択しか体験したことのない学生の目には難解な仕組みとして映るであろう。いくつかの学部で開講される授業を、自分の学修の中に主体性をもって位置づけることの困難性と重要性は、四(六)年一貫教育に基づくクサビ型カリキュラムの方が一層高まるのではないか。

とはいえ、大学全体を視野に入れたとき、カリキュラムをどのような視点に立って組み立てると、大学教育が良好な成果を上げることができるかということについては、未知の部分が少ない。概して大学改革というものは、すべての構成主体の賛同を得て、その方向が確定されるとは限らないし、かりに大多数の支持を取り付けることのできた改革案であっても、期待される効能のほかに、予期することのできない副作用をとまなうことも考えられる。そもそも、教員の立場から見て理想的だと思えるカリキュラムであっても、

学生にとって最良のものかどうかは、いったん学生の立場から捉え直してみなければ知ることはできない。綿密に計画が立案されたとしても、それが適切に実施・運用されていることを不断に点検していかなければならないのである。

このような意味で「広島大学の学部教育と学生生活に関する調査」は、学生の立場から見た現行カリキュラムの課題を知るための情報源のひとつになるのではないか。そこで、調査票の中から、一般教育等の改革に関わる項目を取り出して、広島大学における教養的教育と専門的教育の課題について、カリキュラムの周知度ならびに学生の期待と教育の実態との違いを意識して、学部間の比較を交えながら論じてみる。

ところで改正以前の大学設置基準では、大学で開設すべき授業科目は、その内容により、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目および専門教育科目に分けるものとされていた。この中で一般教育科目については周知のように人文・社会・自然の3分野にまたがる履修が定められていた。また、このほかに、教育上必要であるときは、専門教育の基礎となる授業科目として、基礎教育科目を置くことができた。これに対して、現行の教育課程に関する規程は「学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」として、教養の重視を謳っているものの、そのための基準を明示していない。そこで各大学は、自己の判断に基づいてカリキュラムの編成ができるようになった。

このような流れの中での広島大学の対応は、従来の人文・社会・自然の三系列区分、及び一般教育と専門教育の区分を廃止し、新たに学部教育を充実、深化、拡大させるために、①総合・教養科目、②外国語科目、③体育実技科目、④情報関係科目、⑤専門関連科目、⑥専門基礎科目、⑦専門科目、の諸科目を設けるというものであった。

とはいえ、本章の至る所で目にする「教養的教育」については、その概念がつまびらかでないように思われる。実際の科目の設定は複雑であるので、厳密に定義することは困難であろう。しかし、以下の議論を展開する上で何らかの位置づけをしておかなければならない。そこで、総合科学部開設授業科目と教養的教育に関する授業科目とを、内容的に重なる部分の多い類似の概念と見ることにする。

2. カリキュラムは周知されているか

(1) 視点

カリキュラムを改訂した場合に、その成否を判定するための材料となるものの一つに、学生がそのカリキュラムの仕組みを理解して学修しているかということがある。すぐれたカリキュラムが提供され、かつ、教員がそれ自体立派な教授を行ったとしても、履修しようとする科目の位置づけを学生が知らなければ、学修の成果を上げることを期待できない。カリキュラムの提示は、学生の主体的な学修のガイドラインであらねばならない。このことについて本調査では、レベルの異なるいくつかの問いを設定している。まず、Q6にお

いて「あなたは、あなたの学部や学科の教育理念を知っていますか」と問い、Q14cでは「私は学部一貫カリキュラムの中での教養的教育の位置づけを理解している」という命題について「はい」「いいえ」の選択で回答を求めている。また、Q15では総合科学部授業科目区分、例えばG1とかS1の意味について理解度を質問している。

これらは、学部カリキュラムの枠組みの認知度ということができる。ただし、本調査の教養的教育と専門的教育に関する問いは、教室における教授・学習過程を対象としていないので、以下の記述では外的条件の整備に関する成否に関心を限定することになる。とすれば、枠組みの理解がどの程度であるかということを中心にして、教養的教育と専門的教育の関係について考察することが妥当であろう。ただし、分析にあたり、カリキュラム改革の進行の関係で、たとえば調査実施時に3年次であった学生が1年生であった2年前には、まだ現行のカリキュラムは一部の学部を除いて施行されていなかったことから、当面、1年生だけを取り出した集計を基に分析を進める。この場合に、一部の学部を分析の対象から除外しなければならない。

(2)ラベルについて

まず、学生が履修計画を立てる上でおそらく出会うことになる総合科学部開設授業科目に付与されたラベルの理解度から話を起こしてみたい。このことは調査票のQ15の1から知ることができる。ここでは「総合科学部授業科目区分(G1、S1等)における、Sは総論的科目を示している」という命題について正誤の判断を求めている。集計によると「Sは総論的科目を示している」が正しいとの回答が20.1%、誤っているとの回答が78.1%であった。もちろんSは各論的科目を指すから、この問いに対する回答によれば、およそ2割の1年生はGとSの違いを理解していないことになる。また、Q15の2は「総合科学部授業科目区分における、1は2よりも授業の難易度は高い」という命題について正誤の判断を求めている。これについて、正しいとの回答が22.6%、誤っているとの回答が76.0%となっている。これまた4人に1人の回答が間違っている。なお、この2つの問いについて、いずれも誤答したものが21.3%あり、すくなくとも一方に誤答したものが37.7%あった。

では、教養的教育におけるG1とかS1という区分は、どのような科目群として構想されていたのであろうか。『広島大学白書2』によれば、総合科学部で開設される授業科目は類似するものを括って、いくつかの「教育科目」に分類されるとともに、総論的なもの(General)と各論的なもの(Specific)、また、程度より、基礎的なもの「1」、高度なもの「2」に分類し、各授業科目に「G1、G2、S1、S2」のいずれかのラベルを張ることによって、学生に一定の情報を与える方式を取り入れた⁽¹⁾、ということになっている(下表を参照)。つまり、ラベルの意味を認識することのできない学生は、学修にとってこの区分が重大な意味をもっているとするならば、主体的に計画された学修を行うことさ

えおぼつかないということになる。しかるに総合科学部開設授業科目を学修する上で欠くことのできないはずのGとSの区別と1と2の区別をともに正しく理解していた学生が1年次の回答学生の6割程度しかいないのであるから、これまでのところ「ラベルを張ることによって学生に一定の情報を与える方式」がうまく機能しているか疑問である。

表1 ラベルの意味するもの

G 1	基礎的で総論的科目。主として1・2期に開講する科目。
S 1	基礎的で各論的科目。主として1・2期に開講する科目。
G 2	高度な総論的科目。主として3・4期に開講する科目。
S 2	高度な各論的科目。主として3・4期に開講する科目。

(3) 教養的教育の位置づけ

次に、学生が教養的教育を、自分なりにカリキュラムの中に位置づけることができているかというレベルに目を向けてみよう。これもカリキュラムの周知度を尋ねるものであるが、学生が主体的に学修すると仮定すれば、教養的教育の位置づけも多様に設定されてしかるべきであろう(もちろん学部として、いくつかの方向性を示しておくことが重要であることはいうまでもない)。このことについてQ14では「私は学部一貫カリキュラムの中での教養的教育の位置づけを理解している」という命題について選択式の回答を求めている。この質問に対して、1年生の28.0%が「はい(理解している)」と回答しており、「いいえ(理解していない)」とする回答は70.9%となっている。4人のうち3人近くが教養的教育を学部一貫カリキュラムに位置づけることができていないことは、このことが学生の主体的学修の基礎的条件であることを考慮すれば深刻な問題と言わざるをえない。

(4) 学部・学科の教育理念との関わり

さらに、もっと根本的な問題としてQ6に「あなたは、あなたの学部や学科の教育理念を知っていますか」との質問がある。表2に見られるように、学部の教育理念を知らないとの回答がおよそ三分の一を占めている。この状況は各学部による学部・学科の教育理念の公表の仕方と無縁ではないにせよ、ゆゆしき問題といえよう。

学部や学科の教育理念の認知度をたずねたこの問いからは、本節との関連において、次のことがいえよう。つまり、学部・学科の教育理念を知っていると回答した学生は、そうでない学生より教養的教育の位置づけを知っていると回答する傾向があることである。

表2 学部学科の教育理念と教養的教育の位置づけ(1年次)

		教養的教育の位置づけを		計
		1. 理解している	2. 理解していない	
学部学科 の教育 理念を	1. おおよそ知っている	43.7	55.3	23.1
	2. あることは知っている	29.0	70.2	42.9
	3. 全く知らない	16.2	82.5	34.0
計		28.0	71.0	100.0

さらに、学部の教育理念の認知度については、学部間の差異が明瞭である。総合科学部、

医学部および歯学部では、学部の教育理念についておおよその内容を知っているとの回答が多く、全く知らないとする回答は少ない。これに対して法学部および経済学部では、おおよその内容を知っているとの回答が少なく、全く知らないとする回答が多い。これは、前者については、とかく専門教育が重視されやすいわが国の大学において学部の理念が存立の意義にかかわるといえる総合科学部と、医師養成・歯科医師養成に代表される職業専門教育がとりわけ求められ、卒業と資格とが密接に関わり合う医学部と歯学部であるとすれば理解できることである。この点は、教員養成を主な目的とする学校教育学部でも学部・学科の理念を「全く知らない」との回答が少なく、医学科・歯学部と同じ傾向にあるといえる。

表3 学部と教育理念の認知

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生学	法2	経2
1. おおよそ知っている	56.8	—	32.5	31.3	11.5	5.9	24.3	58.6	24.1	21.2	52.4	13.1	—	16.7	25.0
2. あることは知っている	27.0	—	40.7	56.3	41.8	51.5	42.9	31.0	51.7	54.5	33.3	44.9	—	33.3	66.7
3. 全く知らない	16.2	—	26.8	12.5	46.7	42.6	32.9	10.3	24.1	24.2	14.3	42.0	—	50.0	8.3
	74	—	123	16	122	68	70	29	29	33	21	283	—	12	12

(5) 情報提供について

このように、いくつかの学部では学部・学科の教育理念さえ、あまり知られていないのが現状であるといつてよい。残念ながら教育理念の内容に踏み込んだ質問は本調査に含まれていないが、これと関連してQ14eで「授業内容に関する情報提供は十分である」という命題について判断をもとめている。ここで「はい(十分である)」と回答した学生は16.7%でしかなく、82.3%が「いいえ(十分でない)」と回答している。これを学部ごとに集計したものが表4である。多少の差はあるものの、いずれの学部も情報提供が十分であるとの回答は少ない。

表4 学部と情報提供

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生学	法2	経2
1. はい(十分である)	17.6	—	16.1	31.1	15.4	17.4	25.0	36.7	20.0	24.2	14.3	11.6	—	0	16.7
2. いいえ(十分でない)	81.1	—	83.1	68.8	84.6	81.2	73.6	60.0	76.7	72.7	85.7	87.7	—	100	83.3
計	74	—	124	16	123	69	72	30	30	33	21	284	—	12	12

情報不足は、多くの学生がGとSの区別と1と2の区別を理解しにくい状況にあることの背景になっているかもしれない。例えば、Q14aでは「総合科学部の『履修等の手引』を読めば授業内容がよく分かる」ということについて「はい(よく分かる)」と回答した学生が28.3%であったのに対して「いいえ(わからない)」と回答した学生は70.8%である。本調査において時間割作成のためにもっとも利用されていることが示され、それゆえカリキュラムを周知する上で最も重要な媒体となることが期待される「履修等の手引」は、その期待の大きさに関わらず、効果を発揮していないといえるだろう。

しかも、Q12によると、「履修等の手引」から情報を得ている者が71.4%、「先輩・友人からの口コミやパンフ」から情報を得ている者が64.6%となっている。これに対して、

「教員のガイダンス」は13.2%で多くない。教員のガイダンスから情報を得たと回答した学生が、具体的にどのような情報を入手して時間割の作成の参考にしたのかはアンケートだけから知ることはできない。

(6)まとめ

このように、学修計画づくりを支援するはずのラベルが理解されていないことの原因として、次のことが考えられる。まず、ここで集計の対象を1年生に限定したことである。1年次で履修する科目の多くはG1に分類されるからである。調査の時期が年度の早い時

表5 学部便覧によるラベルの使用(例)

学部	科目区分	履修方法 または 科目の指定
教育学部	教 養	総合科学部で開設されるG1、S1、G2レベルの授業科目のうちから、できるだけ広範囲にわたって履修すること。
	専門選択	教育学部及び他学部の専門科目(総合科学部の場合はS2レベルの授業科目)から選択すること。
	科目区分を問わない 自由選択	教育学部及び他学部の授業科目(総合科学部の場合はすべてのレベルの科目)から履修すること。
経済学部	総合・教養	総合科目2単位を含み「外国語」「スポーツ実習」を除く教育科目のG1からできるだけ広範囲にわたって履修することが望ましい。
	専門関連	数理科学通論A、数理科学通論B、情報学科目、経済・技術・統計のG2科目
工学部 (第一類)	総合・教養 (第1群)	第1群は「哲学・思想・宗教」「芸術」「文化論」…(中略)…のうちG1、G2授業科目を指す。
	(第2群)	第2群は「人類学」「経済・技術・統計」…(中略)…のうちのG1、G2授業科目を指す。
	専門関連	微分学、積分学、線形代数学Ⅰ、線形代数学Ⅱ、基礎数学演習Ⅰ 基礎数学演習Ⅱ、力学Ⅰ、力学Ⅱ、基礎物理学Ⅱ、物理学実験、 一般化学Ⅰ、化学実験
生物生産	総合・教養	教育科目のスポーツ実習、情報学、外国語でくくる授業科目及び指定した専門関連科目を除くG1、S1レベルの授業科目から選択する。
	専門関連	数理科学通論A、一般物理学Ⅰ、一般化学Ⅰ、有機化学、種生物学、細胞科学、物理学実験、化学実験、生物学実験

期であったことも関連していると思われる。次に、総合科学部開設授業科目については、総合科学部独自のG1、S1、G2、S2の区分のほか、各学部ごとに①総合・教養科目、②外国語科目、③体育実技科目、④情報関係科目、⑤専門関連科目というように別途分類されるので、せっかく総合科学部開設授業科目をラベル化しても、この再分類の時にラベルによる指定が明示されない場合には、この分類によることなく、むしろ意識としては学部指定科目くらいの位置づけで選択履修している可能性がある。また、学部の履修表でラベルが明示されても、その意味について説明がなされていない場合もある。この場合にも、学生はラベルの意味に関心をもつことなく、時間割をつくるのではないか(表5を参照)。そうであるならば、このラベル自体は総合科学部の学生が8学期の間に履修する上での目安にならないこともないが、少なくとも他学部の学生には、あまり役立たないのではないか。

3. 教養的教育と専門的教育の効能についての期待

(1) 教養的教育について

次に、教養的教育と専門的教育に対する学生の期待について、学部間の違いを意識しながらみていきたい。ここでは、1年生と3年生以上を対比する形で話を進めていきたい。

教養的教育一般については、Q16の「教養的教育(G1)に関して、どのような授業を受けたいですか」とか、Q17の「教養的教育(S1)に関して、どのような授業を受けたいですか」という質問が、これに関連している。みてきたようにG1とかS1の理解度はおよそ6割(59.4%)であり、この数値を多いとみるべきか少ないとみるべきかは必ずしも即断できないにせよ、科目に付与されているラベルの意味を理解していない学生が4割程度いるのであるから、この問い自体が意味をもたないかもしれない。とりあえず1年生全体の集計を見ておくと、G1の科目では「その領域に関する必要最小限の知識を教える授業」(48.6%)が期待されており、S1の科目では「次年次以降の専門的教育を理解するのに役立つ授業」(47.2%)が期待されている。前者は、いわば概論的授業であろうし、後者は基礎教育的授業といえよう。

このことはG1とS1の意味について誤解している回答者を除いて集計しても全体として大きな違いはないようである(それぞれ49.5%と46.8%、表6および表7を参照)。

1年生から見た教養的教育への期待に関するこの結果と、ある程度比較可能な質問としてQ25があるので、こちらも見ておきたい(表8を参照)。ここでは3年生以上から見て、教養的教育がどのように役立つと考えるか質問しており(ただし3年生にとっては一般教育という方が正確であろう)、その回答は「その領域に関する必要最低限の知識の学習」が57.8%で最も多く、「社会や人生に対する視野の拡大」(46.2%)と「社会に出たときに役立つ一般常識の習得」(33.1%)がこれにつづく。逆に基礎教育型は全体としては多くない。このことから次のいずれかの見方ができそうである。ひとつの可能性は、教養的教育

表6 G1への期待

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生生	法2	経2
1. 必要最低限の知識	50.0	—	43.8	44.4	55.4	56.5	60.5	55.0	35.7	30.4	33.3	47.9	—	62.5	50.0
2. 特論的な授業	1.9	—	9.6	0.0	10.8	4.3	9.3	10.0	28.6	8.7	0.0	5.4	—	0.0	0.0
3. 学問の本質・研究方法	15.4	—	6.8	11.1	14.9	10.9	25.6	25.0	28.6	13.0	0.0	15.0	—	37.5	16.7
4. 教員の人生観・社会観	38.5	—	50.7	55.6	36.5	32.6	32.6	40.0	14.3	52.2	66.7	44.9	—	37.5	33.3
5. 専門的教育の理解	42.3	—	43.8	55.6	31.1	39.1	34.9	30.0	64.3	47.8	50.0	40.7	—	0.0	50.0
6. 現代社会の問題解決	42.3	—	42.5	33.3	45.9	41.3	30.2	30.0	21.4	34.8	50.0	32.3	—	37.5	33.3
計	52	—	73	9	74	46	43	20	14	23	6	167	—	8	6

表7 S1への期待

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生生	法2	経2
1. 必要最低限の知識	25.0	—	23.3	44.4	21.6	28.3	18.6	15.0	21.4	8.7	33.3	26.3	—	25.0	33.3
2. 特論的な授業	30.8	—	38.4	22.2	48.6	41.3	39.5	35.0	50.0	34.8	16.7	31.7	—	75.0	33.3
3. 学問の本質・研究方法	25.0	—	30.1	0.0	25.7	26.1	46.5	35.0	50.0	13.0	16.7	31.7	—	25.0	50.0
4. 教員の自然観・社会観	36.5	—	23.3	22.2	12.2	32.6	32.6	35.0	7.1	34.8	50.0	28.1	—	25.0	33.3
5. 専門的教育の理解	50.0	—	54.8	77.8	52.7	28.3	41.9	25.0	42.9	60.9	50.0	47.9	—	0.0	33.3
6. 現代社会の問題解決	21.2	—	24.7	22.2	31.1	26.1	14.0	35.0	21.4	30.4	33.3	20.4	—	25.0	0.0
計	52	—	73	9	74	46	43	20	14	23	6	167	—	8	6

の基礎教育化が進んだという見方である。また、1年生の時には専門の基礎となる授業を期待するが、3年生になってから振り返ると、そのような効能がなかったことに気付いているという見方も考えられる。それに第三の見方として、「教養的教育」という語の捉え方に違いがあったかもしれない。理学部を除いて旧カリキュラムで履修している3年生にとって、教養的教育とは耳慣れない言葉であったはずだからである。例えば、工学部で必修扱いされていた自然分野の一般教育科目が教養的教育に含めて回答されたのか定かでないのである。

それでも、下表を見ると学部の特徴を見出すことができる。それは、概論型あるいは常識型(低度の一般教育というべきか)と、視野拡大型の授業が多いという点で各学部の一致が見られるものの、医学部では相対的多くの3年生が基礎教育として有益であったと回答していることである。

表8 教養的教育は何に有益であったか

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生生	法2	経2
1. 必要最低限の知識	62.8	48.0	60.9	56.2	62.5	0.0	64.6	47.8	46.2	0.0	40.0	56.0	52.6	60.0	57.1
2. 特論的な授業型	7.0	8.0	8.9	6.2	0.0	0.0	6.3	8.7	7.7	100	20.0	8.5	5.3	0.0	14.3
3. 学問の本質・研究方法	4.7	4.0	8.1	4.1	0.0	0.0	8.9	8.7	15.4	0.0	13.3	6.0	10.5	40.0	0.0
4. 専門的教育の理解	14.0	4.0	9.3	6.2	12.5	0.0	10.1	30.4	23.1	100	26.7	16.0	10.5	20.0	0.0
5. 社会の一般常識	30.2	40.0	33.7	39.7	50.0	33.3	27.8	21.7	30.8	0.0	20.0	30.0	21.1	20.0	42.9
6. 高校の学習の深化	9.3	20.0	14.0	13.0	25.0	0.0	16.5	26.1	7.7	0.0	6.7	17.0	10.5	0.0	14.3
7. 視野の拡大	51.2	68.0	51.2	50.7	25.0	100	41.8	43.5	46.2	0.0	33.3	36.5	57.9	60.0	57.1
計	43	25	258	146	8	3	79	23	26	1	15	200	19	5	7

(2)英語教育について

次に、英語についてであるが、これも総合科学部開設授業科目であり、教養的教育に分類される。しかし、各学部のカリキュラムでは、いわゆる「教養・総合科目」とは別の扱いを受けることが多い。英語の授業は、カリキュラム改革以前において、英語で書かれた

各種の評論・文学作品の講読や、英作文・英会話を通じて、英語の読解力と表現力を身につけるとともに、英米文化一般を把握し、また広く一般科学における知識と判断力を養うことを目的として開講されていた。多くの場合は「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」あわせて8単位を履修し、これらは指定されたクラスにおいて受講することが原則とされた。それが、新しいカリキュラムでは、平成6年度生入学生の第3セメスターから、すなわち平成7年度から、「総合英語」に加えて、4技能別英語「リーディング」「リスニング」「ライティング」「スピーキング」が開設され、分化が進められている。

旧カリキュラムについては「英語の授業では、次のような能力をどの程度身につけましたか」と問うQ23において3年生以上に回答を求めている。その結果、「外国の文学作品を読解する能力」「外国の新聞や雑誌を読解する能力」「外国のTVニュース、映画などを理解する能力」「外国人との日常的な交流(手紙・会話等)ができる能力」の4つの選択肢のいずれについても、「かなり身についた」との回答はきわめて少なく(0.8%~2.4%)、「外国人との日常的な交流(手紙・会話等)ができる能力」が「あまり身につかなかった」との回答が85.0%もある。この結果を見る限り、旧カリキュラムにおける英語教育は惨憺たる状況にあったといえる。

一方、これから学修する1年生を見ると、Q18の「英語の授業では、どのような内容のものを受けたと思いますか」との問いに対して、「外国人との日常的な交流(手紙・会話等)ができる能力」(77.4%)とか、「外国のTVニュース、映画などを理解する能力」(57.1%)とか、「外国の新聞や雑誌を読解する能力」(39.2%)を身につけることができるような内容の授業、つまり実践的に英語を操る技術の習得が期待されていることがわかる。反対に、「外国の文学作品を読解する能力を身につける」(9.3%)ことができるような内容の授業は、あまり望まれていないらしい。

ここでも学部ごとに集計すると、とりわけ教育学部と学校教育学部では、「新聞雑誌を読解する能力」よりも「TVニュース、映画などを理解する能力」を選択した回答が多かった。文字情報と映像情報とを対比させるならば、この2学部では後者に対する欲求が高

表9 英語教育への期待

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生学	法2	経2
1. 文学作品の読解	5.4	-	8.3	12.5	9.8	7.2	16.7	10.3	10.0	18.2	19.0	7.0	-	16.7	0.0
2. 新聞や雑誌の読解	43.2	-	26.4	31.3	43.1	42.0	43.1	48.3	36.7	27.3	42.9	40.1	-	41.7	58.3
3. TVニュース、英語の理解	55.4	-	66.9	75.0	63.4	55.1	58.3	34.5	60.0	54.5	42.9	54.2	-	33.3	58.3
4. 日常的交流	83.8	-	84.3	75.0	70.7	68.1	69.4	75.9	76.7	72.7	76.2	79.9	-	83.3	75.0
計	74	-	121	16	123	69	72	29	30	33	21	284	-	12	12

いことを推測することができる。

もっとも、英語教育の問題は、大学入学以前に受けてくる英語教育が変われば、学生の期待も変わってくるという性格をもつと考えられる。英語教育における改革がもたらす効果を検証するためには、もう少し時間が必要であろう。

(3)情報教育について

英語教育と同じく情報教育科目も、総合科学部開講科目である。Q19の「情報関係の授業では、どのような内容のものを受けてみたいですか」との問いに対する1年生による回答を集計すると「プログラミング」(59.7%)、「ワープロの使い方」(47.8%)、「コンピュータ通信」(24.3%)に関する授業を受けたいとなっている。

これと関連して、Q24で3年生以上を対象に「あなたは、大学入学後に、どのような情報関係の能力を身につけましたか」とたずねている。これによると、全体として「大学の授業で身につけた」との回答は、それほど多くはなく、「パソコンの操作」が24.1%、「BasicやC等の言語」が17.4%、「ワープロの操作」が3.8%、「コンピュータ通信」が2.4%となっている。

この項目を学部ごとに集計すると、もっと明瞭な傾向を見出すことができる。総合科学部、理学部および工学部ではプログラミングの実習が多く、教育学部、学校教育学部および法学部ではワープロの使い方に関する授業を受けたいとの回答が多かった。もっとも、ワープロの使い方については、理科系の学部でも多い。特に理学部と工学部は、類似の傾向を示している。

表10 情報関係の授業への期待

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生	法2	経2
1.ハードウェア	12.2	—	4.9	0.0	5.9	14.5	22.2	20.7	16.7	3.0	4.8	20.2	—	18.2	0.0
2.プログラミング	63.5	—	46.7	43.8	45.8	58.0	73.6	58.6	60.0	42.4	42.9	72.0	—	36.4	66.7
3.OSのしくみ	23.0	—	12.3	25.0	20.3	20.3	23.6	20.7	6.7	15.2	19.0	23.8	—	27.3	8.3
4.ワープロ使い方	47.3	—	68.0	87.5	64.4	43.5	31.9	44.8	60.0	57.6	76.2	30.9	—	36.4	58.3
5.表計算、データベース	10.8	—	13.9	18.8	8.5	8.7	18.1	13.8	16.7	12.1	9.5	14.2	—	0.0	33.3
6.通信の使い方	31.1	—	31.1	6.3	31.4	24.6	20.8	17.2	20.0	33.3	23.8	24.8	—	36.4	16.7
7.社会と人間との関わり	6.8	—	10.7	6.3	9.3	11.6	2.8	0.0	3.3	9.1	4.8	2.8	—	0.0	0.0
8.基礎理論	2.7	—	5.7	12.5	7.6	11.6	2.8	3.4	6.7	9.1	0.0	6.0	—	27.3	16.7
計	74	—	122	16	118	69	72	29	30	33	21	282	—	11	12

情報教育の課題として、まず、供給が需要に追いついていないと考えられる点がある。Q22では、総合科学部で開講されている教養的教育の科目等(G1、S1のみ)を列举し、開講授業数を現在よりも増加してほしいと思う科目を選択させている。集計によれば、情報学は「授業時間数を現在よりも増加してほしい」科目のひとつに挙げられている。

Q14gは「情報処理関係の教育が充実している」ということに対して判断を求めているが、3年生以上の回答では「はい」との回答が13.6%、「いいえ」の回答が84.2%であったのに対して、1年生の回答は「はい」が34.6%、「いいえ」が61.1%となっており、改善の方向にあると思われる。

(4)専門的教育について

専門的教育については、Q26で3年生以上の学生に質問している。「あなたの受けてい

る専門的教育は、どのように役立つと思いますか」との質問に対して専門的教育は「理論的な勉強」として役立つとの回答が51.7%と最も多くなっている。しかし、きっと所属学部による差異があるだろう。たとえば、リーガル・マインドの形成を目指す法学部であれば「論理的・体系的な考え方の習得」が多くなるであろうし、人とのコミュニケーションを欠くことのできない医学部や学校教育学部では「職業に就く心構えの形成」のために役立つと回答するのではないか。他方、これらとは対照的に文学部や理学部では「社会人としての基礎知識の習得」が少なく、「理論的な勉強」が多くなるのではないかと予想される。実際にQ26において「理論的な勉強」に役立つとの回答は理学部で83.5%という高い比率を占めており、工学部の56.2%と比較すると、それは明確になる。また、「職業に就く心構えの形成」に役立つとの回答は、学校教育学部で63.3%と高くなっている。なお、文学部と法学部についても予想通りの結果を期待していたのだけれども、この質問は対象を3年生以上に限定したこともあってサンプルが少なく、ここでは結果を論じることを見合わせておく。

表11 専門的教育の効能

	総科	文学	教育	学教	法学	経済	理学	医学	薬学	保健	歯学	工学	生	法2	経2
1. 理論的な勉強	53.7	64.0	48.7	36.7	62.5	66.7	83.5	18.5	61.5	0.0	21.4	56.2	52.6	50.0	75.0
2. 社会での実務	22.0	4.0	31.8	31.3	50.0	33.3	16.5	55.6	34.6	100	64.3	25.6	31.6	66.7	37.5
3. 社会人として基礎知識	17.1	16.0	16.0	17.0	25.0	0.0	6.3	14.8	7.7	0.0	0.0	14.8	10.5	33.3	50.0
4. 論理的・体系的な考え方	53.7	72.0	35.6	23.8	25.0	66.7	49.4	14.8	23.1	100	14.3	44.3	42.1	33.3	25.0
5. 職業に就く心構え	12.2	4.0	46.0	63.3	12.5	0.0	8.9	55.6	46.2	0.0	35.7	20.2	21.1	0.0	0.0
計	41	25	261	147	8	3	79	27	26	1	14	203	19	6	8

このこととは別に、専門的教育の効能については、将来の進路について質問したQ10やQ11とも関わってくるだろう。Q10によると、専門的教育が「理論的な勉強」に役立つとの回答は民間企業技術者を志望する学生で57.1%、研究者・大学教員を志望する学生で76.5%と高くなっている。また、「論理的・体系的な考え方の習得」に役立つとの回答は、研究者・大学教員を志望する学生で54.4%となっている。一方「職業に就く心構えの形成」に役立つとの回答は学校教員を志望する学生で56.9%となっていて、同一の質問に対する学校教育学部学生の回答にみられる傾向と一致している。このことと関連して、Q11によれば、大学院に進学したいと思っている学生は、「理論的な勉強」に役立つとの回答が59.4%となっており、大学院に進学したいと思っていない学生の43.8%と比較して比率が高い。

(5)まとめ

「教養的教育一般」「英語教育」「情報教育」「専門的教育」に求められるものについて、学生の立場から若干の分析を試みた。その結果、同じ分類に属する科目であっても、履修者の求めるものは異なってくる。これは学生の所属する学部や、将来の進路に左右されるようである。ということは、一口に「専門教育と一般教育的教育の有機的連関」とい

も、その理念は分野や進路によって複雑な関係を生じさせる性質をもっているのではないかと考えられる。

4. おわりに

以上、カリキュラムの認知度と、各科目分類への学生の要望を軸にして、教養的教育と専門的教育のあり方について考察を試みた。これをふまえて今後の課題を提示しておきたい。

まず現状認識としては、学部の理念から個別授業科目の目標まで、授業を提供する側からの情報は、学生にとって学習を支援する上で、十分であるとは評価されていない。その背景については第2節に示したとおりである。この場合、科目分類はもちろんのこと、個々の科目名に至るまで、提供する学部の如何を問わず、一定のルールを設ける必要があるのではないか。そうすることによって、自分の所属する学部以外の学部で開講される授業であっても、自分にとって有意義であるのか、はたまた手に余る難物なのか、判断する参考になるであろう。このことは、1年生が将来の学習を見据える上で有効であろうと考えられる。

つぎに、教養的教育と専門的教育の関係であるが、この関係は、カリキュラム改革によってどのように変化したのか改めて考え直す必要があるだろう。カリキュラム改革は、教養的教育の地位を確立したのか。専門カリキュラムによる一貫した学修を促進しただけではないか。教養的教育と専門的教育の一体化の名の下に、むしろ、教養的教育の形骸化が進んではないか。

このようなことを判断するのは拙速であるかもしれない。しかし、そう見える要因が本調査により浮かび上がってきたのではないかと思う。

註

(1) 広島大学自己点検・評価委員会『広島大学白書2 新しい大学像をめざして——教育と研究との創造的展開——』, 1995年, 25頁。

第3章 広大の学習環境に対する学生の評価 — 広大学生の学習意欲との関係で —

佐藤 広志

1. はじめに

本章では広大の学習環境に対する広大学生の評価を問題にする。ここで「学習環境」とは、広大に入学して4年間を過ごす学生たちに利用可能なものとして提供される諸々の学習資源から構成された総体と定義しておく。そこで言う「学習資源」は、ハード・ソフト両面にわたるものと想定し、より具体的には、カリキュラム、教員、教室、図書館等の諸項目から成る。したがって、分析の実際としては、これら諸々の学習アイテムに対する学生たちの評価をひとつひとつ照覧するという形をとる。

本章の特色は、今述べたような広大の学習環境に対する学生評価を論じるにあたり、広大学生全体をある視点から類型化し、その類型間の比較を通して分析に一定の深みをもたせることにある。その類型化とは、学生たちの学習意欲に関わるものである。

端的に言えば、学習意欲がある者となない者として諸々の項目に対する評価が分かれてくるのではないかという仮説が背景にある。政策提言的な観点から言えば、例えばカリキュラム改革に学生評価を役立てようとする場合に、当の学生評価が配慮に値するものか否かがまず問われてしかるべきである。やる気のない学生相手に改革を称揚しても詮無いことである。意欲をなくしている学生に対しては、その原因が何なのか、如何にして減退した意欲を再び活性化せしめるかを考えると同時に、やる気のあるグループの評価にこそ注目し、改善点を探るとする方法をとるべきであろう。あるいは意に反して、学習モラルの如何でグループ分けをしたところで、評価に大した差が生じなかったとしても、それはそれで学習者の姿勢と望まれるカリキュラムとの関連性を改めて問い直す機運になる。

以上のような関心から、調査対象となった広大学生を学習意欲の強弱という観点からタイプ分けし、その上で学習環境に関わる評価にどんな違いが現れるかを見てみようというのが、本章の採用した分析視角である。

但し、ここで若干の留保をしておかねばならない。というのは、本章で扱おうとしているテーマは、調査票の設計、配布の完了後に発案したテーマであって、本章で扱うテーマのために調査票を編み上げたわけではないことである。したがって、本章で必要とする分析項目は今回の調査票の中では系統的に配置されていたわけではないので、本章で扱うテーマに適合していそうな項目のみを拾い上げ、再構成した結果に基づいて分析を行っている。そのため、収集したデータに基づく論拠の提示という点で不十分であったり、多分に一面的な考察に終始する点があることを予め認めねばならない。

このようなわけで、今回の調査票のなかには、学生の学習意欲それ自体を直接の目的として尋ねている項目は実は存在しない。しかし考えようによっては「意欲」という主観的な事象を描写するには、それを間接的に指示するような他の諸々のアイテムを合成するという手段をとる方が「実証的」と言えるかもしれない。

次節では、広大学生の学習意欲をカテゴライズするために利用した一つの質問項目を元に、「広大学生自身の自己評価による学習意欲の程度」によって3つの類型を設定し、この類型化の妥当性を他の質問項目とクロスさせることで検証するという手順で考察を進める。さらに続く3節で、かかる類型化をひとつの比較基準として、カリキュラムをはじめとする学習資源に対する学生たちの評価がどのような様相を示しているかを見る。最後にこれらの結果から、今後広島大学の学部教育をいかなる方向で改善すべきなのか、若干の提言を試みて本章を締めくくりにする。

2. 広大学生の学習意欲は一体どの程度なのか。

(1) 学生自身による態度表明

今回の調査票のなかでは、「あなたは今後どのように勉強していくつもりですか」という問いを投げかけ、これに対する選択肢として「1. 今の学部学科で勉強に励みたい」「2. 今の学部学科でほどほどに勉強に励みたい」「3. 可能ならば転学部・転学科したい」「4. 退学（他大学の受験）・就職等を考えている」の4つを設定している。

この質問項目からは、その質問文と選択肢の構成の組み合わせによって、結果的に二種類の情報を引き出すことが可能である。ひとつは、現在の所属学部（学科）さらには広島大学そのものに対するアイデンティティの度合いであり、選択肢1. ないし2. を選ぶか、それとも選択肢3. ないし4. を選ぶかが分岐点となる。もうひとつの情報は、現在在籍している学部（学科）に対して一定の所属意識をもつグループ（選択肢1. と2.）の中での、学習行動に対するコミットメントの程度の違いである。すなわち選択肢1. と2. の分岐に注目することで、回答者の学習意欲に関する情報を引き出すことができると考える。なぜなら、わざわざ「ほどほどに」と書いてある方を選ぶということは、すでに正規の学習に対する消極的な態度を表明していると解釈できるからである。したがって彼ら（選択肢2. 回答者）を「消極対応」派ないし「消極型」とでも呼ぶことができる。むしろ選択肢3. や4. を選んでいる者の中に、学習意欲の高い者が含まれている可能性がある。

問：あなたは今後どのように勉強していくつもりですか？	件数（％）
1. 今の学部学科で勉強に励みたい・・・・・・・・標準型	1194(63.6)
2. 今の学部学科でほどほどに勉強したい・・・・消極型	558(29.6)
3. 転学部・転学科したい・・・・・・・・・・・・・転身派	93(5.0)
4. 退学、他大学受験、就職したい・・・・・・・・転身派	32(1.7)

広大全体では「消極対応」派がおよそ3割を占めるという結果を得た。彼らは、現在在籍している学部（学科）に対して格別不満があるわけではない（＝転学等を考えていない）が、学習面では「一歩退いた」位置をキープすると宣言しているわけである。ある意味で最も受動的な態度表明と言える。もっとも、それはあくまで学習面に限ったことであって、自分の所属する学部（学科）に対する愛着という点では、明確な意思表示がなされているわけではない。ただ単に「勉強にそれほど力を入れたつもりがない」だけであって、そのことによって、自分が置かれている状況を否定し去っているということにはならない。逆に学部に対する熱烈な愛着があるという保証もない。学部学科へのアイデンティティという問題については、まるっきり無関心であるかもしれない。

一方、「今の学部学科で勉強に励みたい」と答えているグループ（選択肢1. 回答者）について言えば、選択肢2. を選ばなかったという点において、「消極型」よりは学習意欲があると解釈できる。しかしだからといって、彼らが皆、積極的な学習態度を表明しているかと言えば、その保証はどこにもない。彼らがこの選択肢を選んだのは、ただ単に、現状に満足しているだけだからなのかもしれない。彼らにとって、現在置かれている状況の下で「勉強」するということは自明のことであるから、己の所属する学部（学科）に対するアイデンティティ云々もまた同様に自明のことであり問題視されないと解釈される。現状に特別不満がないから、勉学意欲云々も本来問題になることではない。したがって、学習意欲という点では「消極型」よりましであるとはいえ、学習に対する能動性が必ずしも保証されないので「積極型」とは呼びにくい。このグループが全体の6割強を占めるマジョリティであることもあり、「標準型」とでも呼んでおくのが正当であろう。

選択肢3. ないし4. を選んだグループについては、学習意欲という点について上記2グループとの間の優劣関係を短絡することはできない。彼らが「転身」を考えている理由が自明のものではないからである。つまり、学習意欲を失くしたから「転身」を考えるのか、学習意欲が満たされないから「転身」を考えるのか、この両極端のケースが共に含まれている可能性を排除できないということである。尤も、このグループが広大全体に占める割合は6～7%にすぎないので、問題状況としてそれほど深刻であるとも思われない。しかしながら、彼らが広大の学習環境をどう評価しているかは参照する価値がある。

集計結果を単純に見れば「標準型」6割に対して「消極型」3割である。「消極型」は存在するとはいえ、「標準型」の半分であるから、学生の総体として観察すれば、「学習意欲は決して低いわけではない」と結論を下してもよいように見える。あるいは逆に「消極型」の出現事実に過敏に反応して、このグループに「ほどほどに」などと言わしめないような戦略を考えるべきであろうか。

同じ質問について、学年別の集計を試みると、「標準型」が1年生では66.5%いるのに対し、3年生以上では60.1%に減少する。反対に「消極型」が1年生では26.7%だったものが、3年生以上では33.1%に増加する。「転身派」はいずれも6.8%であった。

入学直後の期待感から向学心に燃えている1年生と、2年間の学習を経て過大な期待をそぎ落としてきた上級生という対比は安直に過ぎよう。その傾向を一方では認めるものの、入学して早々に「ほどほどでいこう」と考えている者が4分の1強存在する事実に対して教員側は危惧を抱くのかもしれない。このような学生たちに対して、正規の学習過程に積極的に関与せしめるだけのガイダンスを提供しうるかが、学生の学習モラルの形成・維持に欠かせない要素である、と考えるのは道理である。しかしこの種の方策の成否についてはどうも否定的にならざるを得ない。後に見るように、教員側が提供するフォーマルなガイダンスへの関心は極めて低いと言いうるからである（後述(6)参照）。

学年間の比較を問題にする場合は、両者の違いが学年進行によって生じる現象なのか、その年度の入学生特有の事情によって生じたものなのかを区別しておく必要がある。仮に学年進行によって生じる結果だとすれば、学年が上がることで「消極型」が増える、ということになり、過剰な意欲の冷却に成功した（できることとできないことの分別がついた＝目が覚めた）と評価するのか、相応の意欲をもった学習者を幻滅させていると診断するのかといった類の問題になる。一方、その学年特有の問題と考えれば、キャンパス移転の結果なのか、カリキュラムをはじめとする各種改革の「成果」なのかという類の問題になる。最も今回の分析では、この点に十分な回答を与えることはできなかったが。

さらに性別での比較を加えてみると「1年よりも3年の方で消極型が多くなる」という点では男女とも同じ傾向を示していることと、同時に「女子学生よりも男子学生において消極型が多い」ということもわかる（表1）。

表1 「学習意欲」類型の分布状況（学年別、性別）

	標準型	消極型	転身派	合計
1年男子	374(63.6)	168(28.6)	46(7.8)	588(100.0)
3年男子	280(56.0)	184(36.8)	36(7.2)	500(100.0)
1年女子	222(71.8)	72(23.3)	15(4.9)	309(100.0)
3年女子	255(65.1)	112(28.6)	25(6.4)	392(100.0)

では次に、こうした学習意欲に関わる3類型が学部毎にどのように分布するかを見ておこう。学部別集計では、回収状況について学部間で顕著な差があり、すべての学部について同じ比較ができない。そのため、後続するすべての分析項目について、学部単位の分析を行うことは放棄した。したがって、学部単位の分析として本章で示すのは、ここで述べる「意欲類型」の分布状況のみにとどまる。表2は後続する分析作業の元となった基礎集計である。

ここでは以下のような分析手順を試みた。まず、1年生のデータが量的に十分と判断しうる学部のみを取り出して、3類型毎に広大全体との比率の差を算出してみる。これにより、広大の平均値と比較してその類型がより高い割合で存在すれば正の数を、逆に広大の平均より低い割合で存在すれば負の数を得ることになる。同時にその絶対値が大きいほど、

広大の総体的な状況から乖離しているということになる。対象としうるのは、表3に示す8学部である。

表2 「学習意欲」類型の分布状況（学部別、学年別）

		標準型	消極型	転身派	合計
総合科学部	(1年)	43(58.1)	21(28.4)	10(13.5)	74(100.0)
総合科学部	(3年)	27(61.4)	17(38.6)	0(0.0)	44(100.0)
文学部	(3年)	18(69.2)	5(19.2)	3(11.5)	26(100.0)
教育学部	(1年)	85(68.5)	29(23.4)	10(8.0)	124(100.0)
教育学部	(3年)	162(61.8)	84(32.1)	16(6.1)	262(100.0)
学校教育学部	(1年)	19(81.3)	3(18.8)	0(0.0)	16(100.0)
学校教育学部	(3年)	91(60.7)	44(29.3)	15(10.0)	150(100.0)
法学部	(1年)	89(65.9)	43(31.9)	3(2.2)	135(100.0)
法学部	(2年)	56(70.9)	20(25.3)	3(3.8)	79(100.0)
経済学部	(1年)	53(65.9)	23(28.4)	5(6.1)	81(100.0)
理学部	(1年)	52(72.2)	17(23.6)	3(4.2)	72(100.0)
理学部	(3年)	57(71.3)	20(25.0)	3(3.8)	80(100.0)
医学部	(1年)	68(74.7)	20(22.0)	3(3.3)	91(100.0)
医学部	(3年)	48(84.2)	9(15.8)	0(0.0)	57(100.0)
歯学部	(1年)	13(61.9)	6(28.6)	2(9.5)	21(100.0)
歯学部	(3年)	6(40.0)	7(46.7)	2(13.3)	15(100.0)
工学部	(1年)	181(63.7)	78(27.5)	25(8.8)	284(100.0)
工学部	(3年)	103(47.9)	96(44.7)	16(7.4)	215(100.0)
生物生産学部	(3年)	13(61.9)	4(19.0)	4(19.0)	21(100.0)

正負の符号の組み合わせに注目すると、以下のようなタイプ分けができるように見えな
いだろうか。すなわち、「総・歯・工」「法・経」「理・医」「教」の4パターンである。
この分派の仕方は何を意味するのであろうか。そして、ここに含むことができなかった文
学部、学校教育学部、生物生産学部は、いずれのグループに含まれると予想できるであ
ろうか。

表3 「学習意欲」類型の分布状況（1年、広大全体との比率の差）

	標準型	消極型	転身派	件数
総合科学部	8.4-	1.7+	6.7+	74
教育学部	2.0+	3.3-	1.2+	124
法学部	0.6-	5.2+	4.6-	135
経済学部	1.1-	1.7+	0.7-	81
理学部	5.7+	3.1-	2.6-	72
医学部	8.2+	4.7-	3.5-	91
歯学部	4.6-	1.9+	2.7+	21
工学部	2.8-	0.8+	2.0+	284

同じことを3年生のデータについても試みたのが表4である。1年生のデータと比べて
偏差が拡大していることがまず気づかれる。この違いが学年進行によるものだとするなら
ば、学生生活に馴染むにしたがって、学生の学習意欲のあり方が総体として大きく変わる

ということである。それが教員の側から見て望ましい方向への変化か、その逆方向への変化かは学部によって異なるわけであるが、先ほどと同じように正負の符号の組み合わせによってグルーピングすると「理・医（・教）」「学・文・生」「総」「工」となりそうである。

表4 「学習意欲」類型の分布状況（3年、広大全体との比率の差）

	標準型	消極型	転身派	件数
総合科学部	1.3+	5.5+	6.8-	44
文学部	9.1+	13.9-	4.7+	26
教育学部	1.7+	1.0-	0.7-	262
学校教育学部	0.6+	3.8-	3.2+	150
理学部	11.2+	8.1-	3.0-	80
医学部	24.1+	17.3-	6.8-	57
工学部	12.2-	11.6+	0.6+	215
生物生産学部	1.8+	14.1-	12.2+	21

最後に、1年生と3年生のデータが十分な数だけあり、学年間の比較が可能な学部（総・教育・理・医・工の5学部）をとりあげ、両学年間で「標準型」と「消極型」の2類型についてのみ、比率の増減を算出してみる（表5）。すると、学年の上昇に応じて総合科学部では両類型とも増えており（＝転身派が減っているということにほかならない）、医学部では標準型が増えて消極型が減っており（＝総体として意欲が増している）、残りの3学部では、消極型が増えて標準型が減っている（＝総体として意欲が減退している）というふうに観察できる。最後の3学部の中では、理学部の数値変化は微々たるものであり、学年間に差があるとは言うべきではないかもしれないが、これに対して工学部の変化はかなり大きなものである。こうした変化の相違は何に起因するのであろうか。

表5 「学習意欲」類型の分布状況（1年→3年比率の増減）

	標準型	消極型
総合科学部	3.3+	10.2+
教育学部	6.7-	8.7+
理学部	0.9-	1.4+
医学部	9.5+	6.2-
工学部	15.8-	17.2+

しかし、ここで論じている「意欲」とは徹底して主観的なもので、それが実際の学習行動の上でどのように表現されるかは別の次元として観察しなければならない。今回の質問票からこの点に関する情報を引き出すとするならば、次節以降に示すような指標が参考になる。これらは、意識調査という性格上、回答者の主観的判断には違いないが、学習意欲そのものに対する外的判断基準と見なしうるものである。

(2)各種の学習行動

今回の質問票の中から、学習行動に関わる質問項目を取り出してみると以下の7項目ほどがまず列挙できる。それぞれについて「よくする」「ときどきする」「あまりしない」「全くしない」という4つの回答カテゴリーを設けていずれかを選択させている。

ここでは、これら4つの回答カテゴリーに一定の得点を割り振り、「学習行動スコア」を構成する。4カテゴリーの間隔を一定と見なし、学習意欲の高さを表すと思われる順に高得点を配分し、最高点で4、最低点で1を与えるようにすると、集計グループごとの学習行動スコアの平均値が得られる。当然のことながら、最低点1に近いほど、その項目に関する行動については消極的であると見なしうるし、最高点4に近いほど、その項目についてポジティブな行動をしていると判断しうる。中央値は2.5になる。

かくして、学習行動スコアを先の学習意欲の3類型とクロスさせると表6のようになる。ほとんどの項目において、点数の高い順に「標準型」「転身派」「消極型」と配列できることがわかる。すなわち、学習意欲についての自己申告に基づくこの3類型は、彼らの学習行動パターンの差異と照合しても妥当性を主張しうる。「専攻分野以外の本を読む」の項目についてのみ、「転身派」が「標準型」よりもわずかに高得点になっている点が示唆的である。「転身派」の中に、自分が選び取った学部学科に不整合を見いだしている者がいるとすれば、専攻以外の知識の追求という面で他の2類型より秀でてくることは十分予想されるからである。

表6 学習行動スコア（グループ毎の平均値）

	標準型	消極型	転身派	全体
授業で教員と議論する	1.465	1.340	1.421	1.425
授業後、教員に質問する	1.847	1.598	1.711	1.764
授業を欠席・遅刻しない	2.731	2.400	2.521	2.619
図書館で勉強する	2.376	2.173	2.322	2.312
予習・復習をする	2.425	2.015	2.140	2.284
レポートの期限を守る	3.508	3.365	3.397	3.457
専攻分野以外の本を読む	2.531	2.327	2.570	2.473

また、これら7項目間の得点を相互に比較することで、この7項目の中での相対的な重要度がわかる。最も高得点を得ているのはどの類型においても「レポートの期限を破らない」ということである。これは卒業要件単位の取得に直結する「死活問題」であるから、高得点になるのも必然とも言える。次に高い得点を示すのが「欠席・遅刻をしない」ということである。これも場合によっては単位取得条件になるものであろうが、レポートの提出期限ほどには重要視されていないと判断しうる。この2項目に続くのは「専攻以外の本を読む」「図書館で勉強する」「予習・復習をする」であるが、いずれも中央値以下である。つまりこうした学習行動について積極的な姿勢を示す者よりも、消極的な態度で望んでいる者の方が多いということである。そして最も得点の低いのが「教員と議論する」・

「教員に質問する」の2項目でいずれも1点台である。つまり、授業内容に関わることで教員とコミュニケーションをとるという行為はまずなされない、ということである。

最後の点については、今日の学生の心理的性質の一端を示すもの（＝必要以上に目立つ行為は仲間内で歓迎されない等々）と解釈するのが妥当であろうが、積極的な学習意欲を感じさせないと評されてもやむを得ない結果でもある。総じて言えば、単位取得に関わる部分ではまじめな学生足り得ているが、日常の学習活動そのものから意欲を見いだせるかと言えば必ずしも保証の限りでない。また、教師をつかまえて己の疑問点を晴らそうとするほどのポジティブな姿勢は現さない。つまるところ、総体的に、極めて受動的な学習態度を表現していると解釈できるのである。そしてこの点こそ重要なポイントだと思われる。学習に関する受動性という点では、標準型学生も消極的學生も大同小異であるといわざるを得ない状況が存在するのである。

(3)家での勉強時間

「あなたは、家で平均して1日何時間くらい勉強しますか」と尋ねた結果が表7である。回答の選択肢は1時間刻みで4段階設けていた。「家で平均して」という部分をどう解釈しているかによるが、勉強時間と学習意欲類型とをクロスさせて見ると、先程来使用している学習意欲の類型化がきわめて妥当であったと診断できそうな結果が出てきた。

表7 学習意欲と家での勉強時間

時間	1	2	3	
標準型	670	352	96	54
	57.2	30.0	8.2	4.6
消極型	446	80	18	2
	81.7	14.7	3.3	0.4
転身型	79	25	13	5
	64.8	20.5	10.7	4.1
全体	1195	457	127	61
	64.9	24.8	6.9	3.3

しかしここでの問題は、学習意欲の類型如何に関わらず、家での勉強時間はそれほど長いものではない、という点にあるように思われる。表7の数値が示すように、「標準型」の学生であっても、家での勉強時間が1時間に満たないと答えている者が6割近くを占めてしまう。反対に、2時間以上の学習時間を設けているとしているのは「標準型」でも1割強しかいない。

もっとも、自宅や下宿ばかりが学習の場所ではない。そのために図書館などが利用されればよいわけではある。そこで、先に学習行動スコアを形成した項目「図書館で勉強する」と家での勉強時間をクロスさせてみた（表8）。すると、家での勉強時間と図書館を勉強の場として利用する頻度との間には明らかな関連がある。要するに勉強しない学生は、家

でも図書館でも勉強していないのである。

表8 家での勉強時間と学習行動スコア「図書館で勉強する」の平均値

勉強時間	件数	スコア
1時間未満	1159	2.154
1～2時間	444	2.570
2～3時間	116	2.672
3時間以上	57	2.877
全体	1776	2.315

正直に言って、「1時間未満」という最小のカテゴリーをさらに細分すべきではなかったかという感想をもった。勉強しない学生は結局、授業の時間帯以外はほとんど勉強していないということになるのではないか。ここにも、学生の学習行動に対する受動性を読みとる根拠がある。そしてこの点は学生の学習スタイルと教授法との関連を考える場合には重要なポイントである。つまり、今日の学生が授業以外ではまず学習しないという事実を容認してしまうならば（＝学生の受動的な学習スタイルを前提とするならば）、授業の時間帯に、その枠内ですべてを教授し理解させる方法を考えねばならない。或いは、学生のやる気を喚起し、学生の学習への能動性を惹起し、授業以外の時間帯に主体的に課題に取り組むような姿勢を形成しなければならない。既に主体的な学習行動がとれる1割の学生だけに熱意を集中し、残る9割を切り捨てるのでなければ、であるが。この点からは、現場レベルでの教育改革が如何に成し得るかに関わる問題提起が可能であるが、このことについては本章の最後で言及する。

(4)専攻に関する読書量

「あなたは、1ヶ月に、専攻分野に関する本を何冊くらい読みますか」という問いに対しては、全体の50.5%（922人）が「0冊」というカテゴリーに丸をつけている。「1～2冊」に丸をつけている者が全体の40.5%（740人）で、3冊以上のカテゴリーを合算した残りはわずか9%であった。専攻に関する本となれば、場合によっては大著もあるし、複雑難解極まりないものもあろう。ある意味では、そういう本を月3冊のペースで読破しているとしたら十分意欲的であると言える。しかしここで重視するのは、「0冊」が半数を占めるという事実である。

今回の質問文では、「専攻分野に関する本」という制限を設けているので、学年による違いの出現が予想される。すなわち、1年生がどちらかと言えば教養中心の学習をし、3年生が専門中心の学習をするという仮定がおけるならば、上記の問いに対する答えは、1年生よりも3年生の方が「良好」になるはずである。結果は次の通りである（表9）。

1年では6割が「0冊」と答えているのに対し、3年以上になると「0冊」組は約4割である。反対に、少なくとも月1冊のペースで「専門書」を読んでいる者が、3年以上で

表9 専攻に関する読書量（学年別、冊／月）

	0冊	1-2冊	3冊以上	合計
1年	518(60.7)	283(33.1)	53(6.2)	854(100.0)
3年	369(41.6)	416(46.8)	103(11.6)	888(100.0)

6割弱、1年生でも4割いるわけである。ところがここでも言葉の解釈を元にもう少し考えておく必要がある。例えば、授業で使用する教科書も「専攻分野に関する本」には違いないわけであるが、そうしたテキスト類をも含み込んだ上で回答された数値であるとするならどうであろうか。実質的に見て、「自発的に専攻に関する書物を読む」という行為は殆ど観察されないということになりはしないか。結局ここからも、学生の受動的学習態度ばかりが想起されてしまうわけである。

また、学習意欲の3類型とクロスさせてみた結果が表10である。これまで述べたように、こうした類型を区別する以前に、読書離れの傾向は十分指摘できるわけであるが、類型ごとに集計してもやはり違いというものは観察される。「消極型」と「転身派」とともに「0冊」組が多く、比率にして6割前後を占める。但し「転身派」の中には「3冊以上」と答えている者も比率としては高い。この点は、彼らが学問に対して能動的な態度で臨みつつ、現在所属する学部ないし学科に不満を表明している可能性を示唆している。

表10 学習意欲と読書量の関係

	0冊	1-2冊	3冊以上	合計
標準型	521(45.0)	515(44.5)	122(10.5)	1158(100.0)
消極型	327(60.6)	188(34.8)	25(4.6)	540(100.0)
転身派	70(57.9)	36(29.8)	15(12.4)	121(100.0)
全体	918(50.5)	739(40.6)	162(8.9)	1819(100.0)

(5) 授業科目の選択状況

「あなたは、どのような授業をとりますか。2つまで選んで下さい」という問いに対する回答の集計結果を表11に示す。最も多い回答は「内容に興味のある授業」である。学習意欲の類型別に見ると、標準型では実に9割近くがここに答えている。消極型と転身派は78%前後を示しており、標準型よりは比率が下がるがそれでも最頻値であることには変わりがない。しかし、内容に興味のない授業を敢えてとろうとするだろうか。「内容には興味がないが必修だからとらざるをえない授業」というのはありうるが、先の聞き方では、最初から自由選択科目の範囲内に限定しているようなものである。つまり、この問い方でこの答えが返ってくるのは実は当たり前だとも言える。注目すべきは「2つ目に答えたものが何か」ということになる。

標準型学生についてみると2番目に多い回答は「多少難しくても将来の学習に必要な授業」であるが、第3位の「単位がとりやすい授業」がほとんど同率で4割強の数字を示し

ている。一方、消極型学生の場合では、第2位の回答が「単位がとりやすい授業」で6割以上がここに答えている。「多少難しくても…」の方は23.2%に過ぎない。転身派の場合も第2位は「単位のとりやすさ」であるが、その比率は47.2%と、むしろ標準型のそれに近い。また「多少難しくても必要な授業」が第3位であるが4割弱が答えており、やはり標準型と同じく2位と3位の回答率が接近している。つまり授業選択基準に関して言えば、標準型と転身派との親近性が強い。

結局のところ、授業選択時に考慮されるのは、1に「興味」2に「楽勝科目」3に「必要性」ということになるようである。教員の個性や出欠チェック等はあまり考慮されていない。学生の意欲如何にかかわらず、まず求められているのは「その授業がおもしろそうか否か」である。これはいわば当然としても、それと同時に何が求められているかは、意欲如何とも関わりが出てくるように思われる。標準型グループにおいては「必要性」と「楽勝科目」とは同程度に重視されており、前者を重く見る立場と後者がネックになるグループとがほぼ同じ程度に混在している。一方、消極型学生の場合は、授業に興味があるか否かと匹敵して「楽勝科目」か否かも重要な選考基準となる。これに対応して、「必要性」の観点は相対的に軽視されている。

表11 授業選択基準（2つ選択）

	標準型	消極型	転身派	全体
内容に興味のある授業	1058	435	97	1590
	89.1	78.1	77.6	85.0
多少難しくても将来の学習に必要な授業	524	129	49	702
	44.1	23.2	39.2	37.5
先生の個性があらわれる授業	75	59	11	145
	6.3	10.6	8.8	7.8
単位がとりやすい授業	508	356	59	923
	42.8	63.9	47.2	49.4
出欠をとらない授業	31	29	4	64
	2.6	5.2	3.2	3.4
その他	31	25	6	62
	2.6	4.5	4.8	3.3

(6) 授業に関する情報源

授業選択の目安となる情報をどこから得ているかを尋ねて集計した結果が表12である。先ほどの問いと同じく、回答は2つ選ばせている。この項目については、学習意欲の類型ごとの違いは観察されなかったので全体の集計値のみ示す。「履修等の手引」が最も利用頻度が高いのは当然かもしれない。しかし同時に、「先輩・友人からの口コミやパンフ」の利用率も極めて高い。反面「教員のガイダンス」を答えている者が1割程度しかおらず、この数値は、格別の情報源を必要とせず「授業科目名から判断」しているという回答の半分ぐらいしかいない。つまり、学生たちが授業選択の目安にしているのは、教員のガイダ

ンスという表現でイメージされるフォーマルな授業紹介よりもむしろ、インフォーマルな人的ネットワークからもたらされる情報informationである。

表12 授業選択時の情報源（2つ選択）

	件数	%
「履修等の手引」	1471	78.2
教員のガイダンス	201	10.7
先輩・友人からの口コミやパンフ	1128	60.0
予備校の資料	2	0.1
授業科目名から判断	368	19.6

この点をさらに敷衍して考えれば、教員側のガイダンスが授業内容や授業の意義、到達目標といった教える側の論理で構成される情報を提供するのに対して、学生同士の間でやりとりされる「アングラ情報」が伝えるのは、単位のとりやすさ、授業の進め方の巧拙、休講の多寡、採点の厳しさ／甘さといった類のもので「学ぶ側の論理」というよりも、より正確には「単位取得者の論理」によって構成されている、と想像される。

しかしこの「単位取得者の論理」は非難されるべきものだろうか。必要最低限の労力によって卒業要件を満たそうとする行動パターンは、授業中心の学生生活を必ずしも採らない大方の学生にとっては、一種「合理的」である。この行動パターンが普遍的であると前提できるならば、学生の学習意欲は総体としてそれほど強いものにならないのも当然である。前に指摘した「学習面における受動性」もまた自然な傾向であると言える。

一方、教える側が教育の論理を過度に強調しても、学ぶ側にそれを受け止める態勢ができていないとも言える。先にフォーマルなガイダンスがあまり有効でないと断じたのはこの点を一つの根拠とする。ではこの点に関しては無策に甘んじるべきであろうか。教員側に講じる策は残されていないのだろうか。筆者は、制度的な（フォーマルな）対抗策は、その方法を誤れば状況を悪化させるだけであるという見解を持つ。この点は本章の最後で言及しよう。

いずれにしても以上見てきたように、学習意欲の自己申告による3類型は、そうしたグループニングの妥当性を支持する集計結果を少なからず伴っており、そのまま学習意欲の強弱を示す指標として有効であると判定する。同時に、ここで描き出した「標準型」と「消極型」という2類型について言えば、その両者の間で意欲の程度について優劣をつけることは可能といえども、「標準型」として括ったグループも、だからといって極めて意欲の高いグループとは言えないことをも示してきたつもりである。本節冒頭で述べたように、「消極型」の対グループを「積極型」と呼びえないのは、広大生が全体として「受動的な学習態度」をもつ者として一括することができると思ないうるからである。この点から類推すると、次の節で扱う評価の問題についても、彼ら学生が受動的姿勢を共通基盤として有していることを念頭に置きつつ、話を進めることが必要であろうと思われる。

3. 広大生は広大の学習環境をどう評価しているか

(1) 新入生は教養的科目に何を望んでいるか

1年生に対して、教養的科目のG1科目とS1科目のそれぞれについて、どのような授業を受けたいかを尋ね、選択肢から2つを選ばせた結果が表13-1及び表13-2である。学習意欲に関する類型間の比較を云々する前に、全体としてG1に望むものとS1に望むものの違いを見ておこう。

表13-1 1年生がG1科目に望むもの(2つ選択)

	標準型	消極型	転身派	全体
その領域に関する必要最低限の知識を教える授業	278 46.8	133 55.9	29 48.3	440 49.3
ある特定の問題を掘り下げた特論的な授業	46 7.7	21 8.8	8 13.3	75 8.4
学問の本質や研究方法を見につける授業	90 15.2	28 11.8	15 25.0	133 14.9
教員の価値観が織り込まれた個性豊かな授業	245 41.2	111 46.6	20 33.3	376 42.2
次年次以降の専門的教育を理解するのに役立つ授業	253 42.6	87 36.6	19 31.7	359 40.2
現代社会の諸問題の理解と解決に役立つ授業	225 37.9	68 28.6	23 38.3	316 35.4

表13-2 1年生がS1科目に望むもの(2つ選択)

	標準型	消極型	転身派	全体
その領域に関する必要最低限の知識を教える授業	141 23.8	67 28.0	13 22.0	221 24.8
ある特定の問題を掘り下げた特論的な授業	207 34.9	76 31.8	24 40.7	307 34.5
学問の本質や研究方法を見につける授業	181 30.5	54 22.6	22 37.3	257 28.8
教員の価値観が織り込まれた個性豊かな授業	153 25.8	89 37.2	19 32.2	261 29.3
次年次以降の専門的教育を理解するのに役立つ授業	294 49.6	105 43.9	23 39.0	422 47.4
現代社会の諸問題の理解と解決に役立つ授業	146 24.6	57 23.8	11 18.6	214 24.0

G1については「必要最低限の知識」が回答者の約半数を集めているのを初めとして、「教員の個性」「専門基礎教育」「社会問題への言及」などが多く、反面「特論的性質」「学問論・方法論」をのぞむ声は少ない。一方S1については、G1に比べるとニーズの分散傾向が観察できる。「専門基礎教育」への集中度が目立つ他はほぼ均一である。すなわち、G1ではのぞまれなかった「特論的授業」や「学問論・方法論」について、S1では一定の割合でそれを求める者が存在する。また、G1、S1共にニーズの高いのが「専門基礎教育」である。

G1には望まないがS1に望むものとして「特論的性質」「学問論・方法論」が出現するということは、G1やS1の意義が概ね正しく了解されているということに他ならない。その上で、G1S1の別に関わらず「専門基礎教育」を望む声が高いとすれば、これこそ汲み上げるべき声なのかもしれない。この部分は改革への提言に絡んだ話になるのであるが、しかしながら、これをそのまま汲み上げるべき声として承伏していいものなのか否かは実は疑問が残るのである。この点は本章の最後で言及しよう。

意欲類型別に見ると、類型間に際だった差異がなく、むしろよく似た傾向を示していると言える。それでもなお標準型学生と消極型学生との相違を挙げるならば、次の諸点が指摘できよう。(1)「必要最低限の知識」「教員の個性」等は標準型よりも消極型の方が数値が高い。(2)「学問論・方法論」「専門基礎教育」「社会問題への言及(G1)」等は消極型よりも標準型の方が数値が高い。

(2)3年生は教養的教育をどう評価しているか

この点についての集計結果を以下に示す(表14)。意欲の3類型間に大きな違いは見いだせない。最も多くの回答を集めているのは「必要最低限の知識」、次いで「視野の拡大」「一般常識の習得」である。反対に回答率の低いのは「特定の問題の深化」「学問論・方法論」「専門的教育の理解」等である。この結果を先に1年生に尋ねた「教養的教育にのぞむもの」と比較してみると、「必要最低限の知識」「社会との関係」という2点で比較的高い評価を得ている点からは、1年生がG1科目に求めていたものが満たされていると言える。同時に1年生がG1科目にはあまり期待していない「特定の問題の深化」「学問論・方法論」については3年生の評価においても高くない。仮に、1年生が教養的教育にのぞむ要素を3年生も同様に求めていたと想定できるならば、教養的教育が満たしているのはG1科目に対するニーズということになる。

表14 3年生による評価：教養的教育の効用(2つ選択)

	標準型	消極型	転身派	全体
その領域に関する必要最低限の知識の学習	301 58.6	166 58.7	23 41.1	490 57.4
ある特定の問題に関する、狭く深い学習	35 6.8	25 8.8	9 16.1	69 8.1
学問の本質や研究方法の習得	43 8.4	12 4.2	6 10.7	61 7.2
専門的教育の理解	59 11.5	37 13.1	5 8.9	101 11.8
社会に出たときに役立つ一般常識の習得	183 35.6	87 30.7	8 14.3	278 32.6
高校で学んだ学習内容のさらに深い学習	67 13.0	46 16.3	12 21.4	125 14.7
社会や人生に対する視野の拡大	242 47.1	125 44.2	30 53.6	397 46.5

その一方で「専門的教育への理解」という選択肢には、あまり票が集まっていない点が気にかかる。1年生のニーズを見たときには、G1であれS1であれ、「専門基礎教育」への期待は高かったのであるから、今の1年生が学年上昇に伴って、この点で不満を感じるようになるのかもしれない。或いは、そのために「専門関連」「専門基礎」科目を充実させた新カリキュラムが発足したのであるから、2年後にこの点に関する彼らの評価がどうなるかは非常に興味深い。

(3) 3年生は専門的教育をどう評価しているか

この点については、「はい」もしくは「いいえ」で答える形式の一連の質問群が設けられている。これをカリキュラム構成、授業内容、授業進行の3系列にグループ化して、順に見ていこう。

<カリキュラム設定>

1) 専門的科目は教養的科目との関連がとれている

専門と教養の連携という点については、うまくいっていないという評価が圧倒的である。教養的科目として学んだものが専門に関する授業で活かされないという意味にとるなら、先に尋ねた教養的教育の効果に関する評価と整合する。即ち、ここで表明されている不満は、専門基礎教育が不十分であるというクレームに読み替えることができる。しかし彼らはなぜ専門基礎教育に不満をもつのか？ 彼らの学習態度が受動的であるという点を考慮に含めるとここには重要な問題点が含まれていると思われる。

表15-1 専門的科目は教養的科目との関連がとれている

	標準	消極	転身	全体
はい	116(21.9)	54(18.6)	10(17.5)	180(20.5)
いいえ	413(78.1)	236(81.4)	47(82.5)	696(79.5)

2) 時間割上重複していたため、聴講できない授業があった

カリキュラム編成上の問題点を指摘する声が3分の2以上ある。とりわけ転身派の中にこの点を指摘する者が多い。

表15-2 時間割上重複していたため、聴講できない授業があった

	標準	消極	転身	全体
はい	345(65.5)	199(68.6)	45(77.6)	589(67.3)
いいえ	182(34.5)	91(31.4)	13(22.4)	286(32.7)

3) 選択できる授業科目が豊富に用意されている

科目選択の自由度についても否定的な評価が下されている。類型間の相違はわずかだが、標準型が若干好意的であろうか。

表15-3 選択できる授業科目が豊富に用意されている

	標準	消極	転身	全体
はい	128(24.3)	66(22.8)	13(22.4)	207(23.7)
いいえ	399(75.7)	224(77.2)	45(77.6)	668(76.3)

4) 他の学部・学科や専攻の授業が受けられる

先の質問と似ているが、こちらは開放性に関する質問である。やはり類型間の差はほとんどないと言ってよく、否定的な評価の方が若干多い。可能ならば、他大学との比較を試みるべきであろう。

表15-4 他の学部・学科や専攻の授業が受けられる

	標準	消極	転身	全体
はい	242(46.3)	133(46.0)	26(44.8)	401(46.1)
いいえ	281(53.7)	156(54.0)	32(55.2)	469(53.9)

5) 資格取得に役立つ授業科目がある

標準型と転身派の数値がほとんど同じで6割が肯定的な評価をしているが、対照的に消極型では過半数が否定的な評価を下している。この質問は分野の違いによるところも大きいと推測される。

表15-5 資格取得に役立つ授業科目がある

	標準	消極	転身	全体
はい	329(62.4)	140(48.4)	35(61.4)	504(57.7)
いいえ	198(37.6)	149(51.6)	22(38.6)	369(42.3)

カリキュラムの設定に関する評価は、意欲類型の如何を問わず概ね否定的である。最後の資格取得云々についてのみ傾向が異なるが、これは先にも述べたように、意欲類型による相違というよりも専門分野による相違であろうと推測される。

< 授業内容 >

1) 開講されている授業は満足できるものが多い

授業に対する満足度一般については、標準型、消極型、転身派の順に満足度が高い。当然と言えば当然の結果であるが、問題はその程度である。この点についての肯定的な評価は、標準型のみ過半数を越える。

表15-6 開講されている授業は満足できるものが多い

	標準	消極	転身	全体
はい	274(51.8)	100(34.4)	12(21.1)	386(44.0)
いいえ	255(48.2)	191(65.6)	45(78.9)	491(56.0)

2)内容の豊富な授業が多い

授業内容の密度に対する満足度とでも言うべきであろうか。標準型学生の評価はまっぴたつに分かれているが、消極型と転身派とでは否定的な評価を下す者の方が断然多い。

表15-7 内容の豊富な授業が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	265(50.5)	90(31.4)	16(28.1)	371(42.7)
いいえ	260(49.5)	197(68.6)	41(71.9)	498(57.3)

3)しっかり勉強しないと単位の取得が難しい授業が多い

単位取得の観点から見た授業の難易度であるが、この問いにはイエスと答える方がマジョリティである。また、標準型、消極型、転身派の順にその比率が高い。

表15-8 しっかり勉強しないと単位の取得が難しい授業が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	369(70.0)	189(65.4)	37(63.8)	595(68.1)
いいえ	158(30.0)	100(34.6)	21(36.2)	279(31.9)

4)進んで受けたい授業が多い

意欲を示すに値する授業が多いか否かという問いである。標準型では4割がイエスと答えているが、消極型ではその比率は15%で、両類型の差が最も著しい項目のひとつである。

表15-9 進んで受けたい授業が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	217(41.3)	44(15.2)	12(20.7)	273(31.2)
いいえ	309(58.7)	246(84.8)	46(79.3)	601(68.8)

5)新しい分野の勉強ができる

授業の新奇性に対する評価は比較的肯定的である。最も肯定的な標準型では3分の2がイエスと答えている。消極型でも6割がイエスと答えているし、否定的意見が最も多い転身派でも過半数はイエスと答えている。

表15-10 新しい分野の勉強ができる

	標準	消極	転身	全体
はい	353(66.9)	172(59.9)	32(55.2)	557(63.8)
いいえ	175(33.1)	115(40.1)	26(44.8)	316(36.2)

授業内容に関する評価を総体として見ると、標準型と消極型との差が比較的大きいということが指摘できる。概して標準型の方は評価がまだしも好意的あるが、消極型の評価はかなり手厳しい。意欲の弱い学生は授業内容の良し悪しを判断する目がその意欲のなさによって曇らされていると考えることもできるが、授業内容に興味を持たないから、意欲を喪失したとも考えられる。ここでの因果関係のベクトルはなお双方向的である可能性を棄却できない。

< 授業進行 >

1) わかりやすい授業が多い

この点については全体的に否定的である。否定的な評価が特に多いのは消極型においてである。

表15-11 わかりやすい授業が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	182(34.5)	64(22.2)	17(29.3)	263(30.1)
いいえ	345(65.5)	224(77.8)	41(70.7)	610(69.9)

2) ワンパターンでなく、教材がよく研究されている授業が多い

授業の進め方と技巧に関する評価と解する。やはり否定的な評価を下す者の方が多い。

表15-12 ワンパターンでなく、教材がよく研究されている授業が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	142(27.0)	44(15.3)	11(19.3)	197(22.6)
いいえ	383(73.0)	244(84.7)	46(80.7)	673(77.4)

3) 授業や研究で、教員と一体感が持てる

教員との親近性という面と、目的意識の共有という面の二面が含まれているように思われる。概して否定的な意見が多いが、類型間の相違にも合理的な解釈が可能ないように思える。そこに現れている相違は当然相対的なものだが、標準型よりも消極型の方が受動的だと言えるし、転身派に到っては当該学部アイデンティティがないのであれば当然の結果である。

表15-13 授業や研究で、教員と一体感が持てる

	標準	消極	転身	全体
はい	157(30.0)	54(18.6)	8(14.0)	219(25.2)
いいえ	366(70.0)	236(81.4)	49(86.0)	651(74.8)

4)授業中、私語が多い

ここに見られる類型間の差も特徴的である。例えば標準型と転身派とを見比べるとイエスとノーの比率がちょうど逆転している。同じ授業風景に対してこのように見解が分かれるとするなら、そこに存在する因果関係の解釈は微妙なものになる。

表15-14 授業中、私語が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	206(39.3)	128(44.3)	34(58.6)	368(42.3)
いいえ	318(60.7)	161(55.7)	24(41.4)	503(57.7)

5)授業は楽しく進められている

授業の雰囲気を探った質問「授業は楽しく進められている」という問いに対しては、全体ではおよそ7割が「いいえ」と答えている。意欲類型別に見ても差があり、消極型学生では「いいえ」と答えた者の割合は8割近くに達する。これは転身派学生よりも若干高い数値である。とはいえ、ここでも「楽しく」の意味をよく考える必要がある。「単位取得へのプレッシャーがなく気楽」という意味にとるか「知的興味をそそられる」という意味にとるかでは、意欲との関連を考察する際には解釈が大きく異なってくる。そうした諸々のニュアンスを含み込んで、「授業に対する情緒的な面での満足度」を表現しているとは言えるが、いずれにしても全体的に否定的な反応が強い。

表15-15 授業は楽しく進められている

	標準	消極	転身	全体
はい	425(36.4)	113(20.7)	29(23.8)	567(30.9)
いいえ	742(63.6)	432(79.3)	93(76.2)	1267(69.1)

授業のプロセスについては、授業内容面に関する評価と違って、標準型学生でも否定的評価の方が目立ってくる。その上でさらに消極型学生の評価の方が手厳しい。

ここで見たように、内容と方法に関する評価を引き比べると、全体として、学生による授業改善要求が内容そのものに対する改善要求よりも、教え方の工夫という方向へ向かうことが暗示される。まず、授業のプロセスとカリキュラムに対する改善要求は、学習意欲の如何を問わず噴出する可能性があり、次いで授業内容に対するクレームは、標準的な学生からはあまり聞かれず、相対的に意欲の弱い集団から発せられる、と考えることができる。

その他、授業規模の適正に関しても尋ねているが、意欲類型の如何を問わず意見は大体半々に分かれた。即ち、西条キャンパスで授業を受けている学生を対象に「過大な学生規模の授業が多すぎる」か否かを尋ねた結果、これに同意する者と反対する者とはほぼ同数であった。マスプロ講義に対する不満の程度は、学習意欲とはあまり関係なさそうである。

(4)教員評価

教員に対する評価項目をピックアップすると次の表16のような質問項目が取り出せる。「学生に関心のある教員が多い」と「教員との人間的接触に恵まれている」の2項目については、意欲類型ごとのデータが似通っているので、この2項目は、学生にとっては同じ内容を指しているように見える。どちらの項目についても否定的な回答の方が多いが、標準型ではその割合が4分の3であるのに対して、消極型と転身派では85%にも達する。

「授業に熱意のある教員が多い」という質問に対しては、標準型では肯定的評価と否定的評価はほぼ拮抗しているが、消極型や転身派ではおよそ1：2の割合で否定的評価の方が優っている。それでも先の2項目よりは評価が好転している。4つめの「個人的に魅力がある、あるいは人格的影響を受ける教員がいる」を見ると事態はさらに改善され、標準型学生では肯定的評価が否定的評価を上回っている。消極型や転身派でも肯定的評価が4割を越えるなど先に見た3項目のいずれにもまして好評価を得ている。

この4項目を概観して気づかれることは、学生と教員のコミュニケーション・スタイルの実態である。前半の2項目で評価が低いことは、学生が事態の当事者として教員に相対していないことを示唆している。後半の2項目で若干評価が上がるのは、この2項目は、学生が傍観者の位置に立っても観測できる評価項目だからである。後半の2項目の観点では、教員はディスプレイの向こう側の演技者として見られ得るが、前半の2項目では教員と学生が同じ空間に居合わせ、学生が教員の視線を直接受け止める必要がある。

概して学生による教員評価は高くないが、とりわけ学生自らが傍観者の位置に甘んじ得ない状況（前半2項目）では評価が辛くなるようである。しかしながら、それでは学生が、教員からの個人的なアプローチをもっと積極的に求めているかと言えば、それは首肯できない。現状認識と改善要求とは別個のものであり、ここで表現されているのは前者のみである。というよりも、前半2項目で評価が辛いのは、学生自身が教員との積極的な交渉を望んでいないことの裏返しであると解釈することも可能である。個人的な関わり合いの必要のない後半2項目では評価が高くなっているからである。

そういうわけで、教員評価に関する4項目からは、副産物として、教員に対するときの学生の姿勢の一端を窺い知ることができる。即ち、対教員関係における受動性である。この点は学習活動における受動性に結びつけて考えることができる。

表16-1 学生に関心のある教員が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	293(25.8)	82(15.3)	18(15.0)	393(21.9)
いいえ	844(74.2)	454(84.7)	102(85.0)	1400(78.1)

表16-2 教員との人間的接触に恵まれている

	標準	消極	転身	全体
はい	282(24.8)	82(15.3)	18(14.8)	382(21.3)
いいえ	853(75.2)	454(84.7)	104(85.2)	1411(78.7)

表16-3 授業に熱意のある教員が多い

	標準	消極	転身	全体
はい	565(49.8)	171(32.0)	41(33.9)	777(43.4)
いいえ	569(50.2)	363(68.0)	80(66.1)	1012(56.6)

表16-4 個人的に魅力がある、あるいは人格的影響を受ける教員がいる

	標準	消極	転身	全体
はい	642(56.6)	229(42.6)	53(43.8)	924(51.5)
いいえ	493(43.4)	309(57.4)	68(56.2)	870(48.5)

3-5 図書館に対する評価

西条キャンパスで授業を受けている学生に対してのみ、図書館に対する満足度を尋ねている。したがって、ここで話題にする「図書館」は、各学部の図書室等ではなく、専ら中央図書館（西図書館を含む）を指していると解釈されるはずである。以下に示す4種類の問い方で、図書館に対する満足度を尋ねているが、大体において肯定的な評価を下す者の方が多い。また意欲類型間の比較をしてみると、それほど大きな差ではないものの、すべての項目において、標準型学生が最も満足度が高くなっている。但し、図書館の利用状況の実態については十分な情報が得られないので、類型間の比較にあまり強い意味をもたせることは憚られる。

表17-1 図書館は利用しやすい

	標準	消極	転身	全体
はい	741(71.0)	335(65.4)	76(68.5)	1152(69.1)
いいえ	303(29.0)	177(34.6)	35(31.5)	515(30.9)

表17-2 図書館の開館時間に満足している

	標準	消極	転身	全体
はい	644(61.5)	304(59.6)	64(57.7)	1012(60.7)
いいえ	403(38.5)	206(40.4)	47(42.3)	656(39.3)

表17-3 図書館の開架図書の量に満足している

	標準	消極	転身	全体
はい	643(61.6)	277(54.3)	65(58.6)	985(59.2)
いいえ	400(38.4)	233(45.7)	46(41.4)	679(40.8)

表17-4 必要な本が、大学の図書館や図書室で閲覧できる

	標準	消極	転身	全体
はい	729(70.2)	332(65.5)	60(54.1)	1121(67.7)
いいえ	309(29.8)	175(34.5)	51(45.9)	535(32.3)

4. おわりにー学生の評価をどう読むか

以上、学習意欲による広大生のラベリングの試みからはじめて、彼らの学習態度に関する観察結果に言及し、最後に、そうした彼らによる授業評価等について見てきた。その過程でも随所で少しずつ触れてきたことであるが、それではこうした学生側のレスポンスを受けて、大学側が改革すべきポイントはどの辺りにあるのか、またその適否および成否はどのように査定しうるのかを述べて、本章のまとめとしよう。

まず、回答者をその学習意欲如何によってタイプ分けしたが、それは全体として受動的な学習態度を背景にした必ずしも意欲の高いとは言えない学生集団を相対的な基準でグルーピングしたものであった。勿論そのグルーピング自体も決して妥当性のないものではなく、各種の学習指標を参照する限り明らかな違いを伴っていたが、そうした指標の吟味を通じて得られたもっと重要な知見は、学習者の受動性という点は共通要素として抽出しうるということであった。

またそうした学生たちが教養的教育あるいは教養と専門の連携に求めているものとして、「専門基礎教育」が抽出できた。また、授業内容に対する不満よりも授業の方法に対する不満が相対的に強いこともわかってきた。したがって、平成6年度以降に適用されている「専門関連」「専門基礎」といったステップアップ装置を重視したカリキュラムや、個別に行われているであろう授業方法改善の取り組みなどは、学生のニーズに率直に答えるものとしてまずは評価しうる。

しかしながら、前半部分の知見と後半のそれとを組み合わせると、そうした方策が仮に成功したとしても喜ばしい結果と言えるのかという点で筆者は疑問を禁じ得ない。即ち、総じて受動性のレッテルを貼りうる学生たちが望む改善策は、その受動性を前提としたものであり、結果として教員側も、そうした学生の受動性を前提として認めた上で改善策を呈示しているように見えるのである。

例えば、学生たちが専門基礎教育を求めている。それは、彼らが授業以外の自発的な学習過程の中でステップアップに必要な知識や技能を補おうとはせず、専ら正規の授業の枠内ですべての問題を消化しようとする傾向を有するからである。そして制度的に「専門基礎」ないし「専門関連」科目を設定するということは、学生の学習の便宜を計ることに違いないが、それゆえ、学生の側から見れば、跳えられたシステムの中で敷かれたレールにのっかってさえいけば、殊更主体的な態度形成をなすまでもなく、卒業証書には辿り着けることになる。かくしてこの種の改革の成功は、学生の自発性・能動性を滅却し、学生たちをして正規のカリキュラム依存型、教師依存型の学習態度を助長する結果を招く。

しかしそれも、そうした装置を仕掛ける側から見れば、現状を正しく認識した上での改善の策として敢えて採用された処方箋なのであり、それが招く一定の結果も甘んじて受け入れるしかないのかもしれない。教える側から見れば、ともかくも学生をして卒業までの数年間に一定の水準をクリアしてもらうためには、学生の主体性や自発性が育つのを待つ

てはいられないのかもしれない。かかる現状にあっては、「専門基礎」ないし「専門関連」科目に象徴されるようなステップアップの装置を設けることこそが有効であり、それによって一定の成果を収めるのならそれだけでも改革は成功したと言いうるであろう。しかしその副産物として、学生の主体性が失われる、或いは育たないとしたら、失うもの（あるいは捨象した要素）も大きいと言わなくてはならないのではないか。

授業方法の改善についても同様である。確かに、教員自身が工夫改善する余地は多分にあるのであろう。しかし、受動的な学生たちが授業方法の改善を求めるのは、「自分たちはとりたてて努力をしないけど、そんな状態でも何とかできるように先生が工夫してちょうだい」と言っている面もあるということである。これは正当な要求と言いうるだろうか。またそれを承知の上で授業方法が本当に改善されたとするなら、ここでもまた学生たちを甘やかす結果を招来する。あまりにも上手すぎる講義は、学生を感嘆させ楽しませることはあろうが、それ故に、学生の教師依存を助長し「自ら事を起こす」という態度を育てることができない。

かくして、行き届いた教育改革は、学生の学習態度をベースに考えると、逆説的に悪循環となる危険性をはらんでいる、というのが本章の最終的な主張である。手取り足取り、至れり尽くせりの教育環境整備は、受益者（単に受益者であって主体的な学習者ではない）である学生を「増長」せしめ、教員側ないし大学側の創意工夫と改革への努力は、さらに要らざる改革への取り組みという代価を最前線に位置する当事者たる教員に背負わせることになる。それが18歳人口急減期以後における大学の宿命だとして割り切るのならば、大学に籍を置き教育に携わる者は相応の覚悟をしなければならない。さもなくば、学生のモラルそのものに働きかける策を講じるか、入口でかける「ふるい」を取り替えるか、いっそのことすべての「改革」を白紙に戻し、学生を再度放り出して彼らの「主体性」に任せるといった選択肢を選びとることになる。本当に必要な方策とは何なのか、どんな結果を招来するのか、それが本当に望ましい結果であるのかといった点の省察が、そろそろ必要なのではなからうか。

第4章 新キャンパスへの満足度

－設計は成功したか－

服 部 憲 児

1. はじめに

昭和57年3月に、工学部が東広島キャンパスに移転したのを皮切りに、広島大学の統合移転が始まった。そして13年後の平成7年3月、学校教育学部、法学部、経済学部が移転して、完了した。ここに医学部、歯学部、法学部・経済学部のⅡ部を除くすべての学部が、東広島市の鏡山の地に結集した。本章においては、この統合移転完了後に実施されたアンケート調査をもとに、移転後の新キャンパスの満足度を総合的に考察する。それは、アンケート調査の対象が広島大学の学生であることから、広大学生の目から見た新キャンパス評価ということになる。

ところで、「キャンパス」の語義は、『広辞苑』第4版によれば「①（大学などの）構内。敷地。②（転じて）大学」とされる。この定義にしたがえば、東広島の新キャンパスは、鏡山地区の広島大学の敷地内ということになる。しかしながら、学生の日々の行動範囲は、大学の敷地内のみならず、敷地外にまで広がっている。つまり、学生達は少なくとも大学と自宅あるいは下宿・学生宿舎を往復する。また、仲間と遊びに行ったりすることもあろうし、時には買い物をするものもあろう。学生は大学の敷地内にとどまらず、もっと広い範囲でキャンパスを捉えているのではないだろうか。そうだとすれば、ここで新キャンパスの満足度を論じる場合、単に鏡山の広敷地内のみを対象とするのでは不十分であり、キャンパスの立地条件および大学周辺の諸生活条件までも含めて検討する必要がある。

以上より本章では、新キャンパスの満足度を、キャンパス内（大学の敷地内）とキャンパス外（大学の敷地外）に分けて考察する。前者はさらに、①学業に関するものと②それ以外の生活に関するものに分けて分析を行う。なお、広島大学には東広島、東千田、霞の3つのキャンパスがあるが、本章の主題は新キャンパスの満足度の検証にあるから、東広島キャンパスが分析対象となる。したがって本章においては、特に断りのない場合、キャンパス＝東広島キャンパスとする。

2. キャンパス内での満足度

(1) 学習環境への満足度

まず最初に、新キャンパスの敷地内における満足度のうち、大学での学業に直接かわるものについて、Q29およびQ30の関連する質問項目をもとに考察することにする。ここ

では、実際に講義やゼミナール等が行われる「建物や教室」と、大学で勉強や研究をする上で欠かせない存在の「図書館」とを中心に、その満足度の分析を行う。

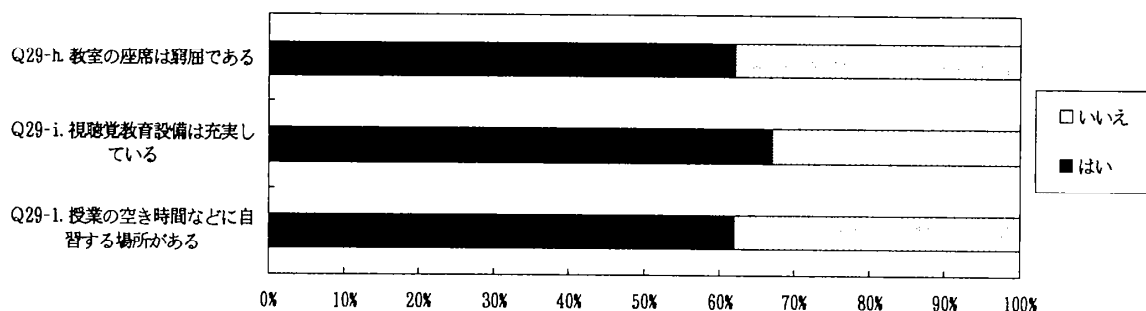
1)建物や教室

「建物や教室」については、Q30-aにおいて質問されている。無回答者を除いた単純集計の結果は以下の通りである。

満足…48.3% まあまあ…41.6% 不満…10.1%

半数近くの者が「満足」と答えており、逆に「不満」と答えた者は約1割程度と非常に少ない。これについては、新キャンパスへの統合移転完了直後に本調査が行われたことを考えれば妥当な結果と言えよう。ただし、「不満」と答えた者が比較的多かったのは、工学部3年生(27.8%)と、サンプル数がやや少ないが文学部3年生(33.3%)であり、前者については工学部の移転からすでに13年が経過していること、後者については新キャンパスにおける学部学生1人当たりの建物面積が法・経済学部に次いで低いこと(9.64㎡)⁽¹⁾が影響しているのかもしれない。

図1



この他、教室等に関する質問項目に関しては、図1にあるように、「教室の座席は窮屈である」(Q29-h)については否定的な評価が多いが、「視聴覚教育設備は充実している」(Q29-i)および「授業の空き時間などに自習する場所がある」(Q29-l)については肯定的な評価の方が多い。このように個々の点に関しては一部に不満を感じているところもあるが、総体としては「建物と教室」についての満足度は高いと言えよう。

さらに「建物と教室」に関連することとしては教室間の移動が挙げられる。教室間の移動は建物の配置の問題とも言える。これについての評価はQ29-p(「キャンパスが広すぎて、休み時間の教室移動が面倒だ」)に表れており、「はい」=面倒だと答えた者が82.8%と圧倒的に多くなっている。このように答えた者の割合は、ほとんどの学部で7割を越えているが、サンプル数の少ない学部を除けば、総合・教養科目や外国語科目等と専門科目・専門基礎科目とで移動の必要のない総合科学部のみが例外的に低い(49.1%)。その中でも

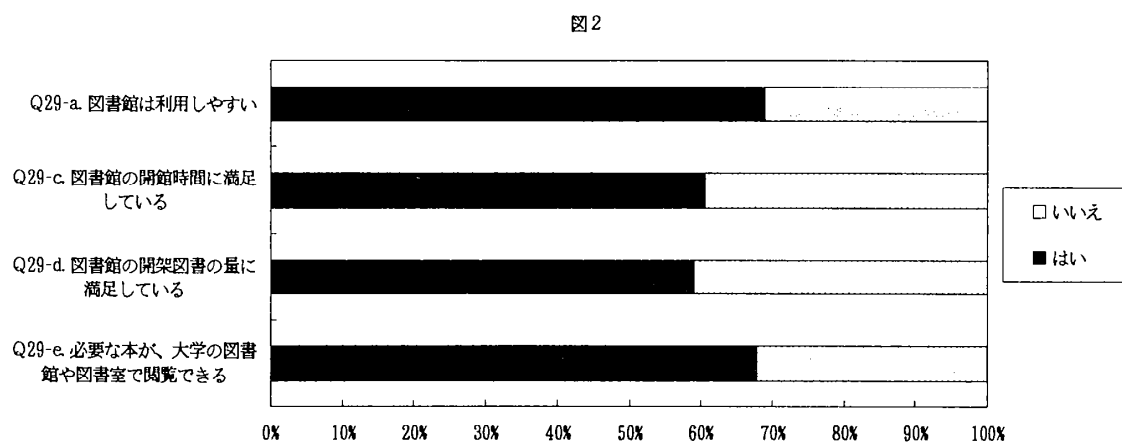
同学部の1年生は35.2%とさらに低くなっている。

ゆったりとしたスペースを確保すれば、それだけ移動に時間がかかるのはやむを得ない。この二律背反の解決法としては、1つには移動時間を短縮することであり、いま1つは移動のための時間を十分に確保することである。具体的には、前者については自転車等による移動、すなわち総合科学部周辺の自転車乗入禁止の解除が、後者については休み時間を延長することが考えられる。しかしながら、いずれについても空間的、時間的に困難であるようにも思われる。そうすると現状では、学生に広々としたキャンパスの持つ利点を十分よく理解してもらうことが解決策ということになる。

2) 図書館

今日、学生も含めて(「学生に限らず」と言うべきであろうか)若者の活字離れが進行していることが指摘されている。しかしながら、1冊の本も読まずに大学を卒業することは不可能に近いと言ってよいであろうし、勉強や研究をするためには書物は不可欠である。したがって、大学における図書館の位置づけはきわめて重要である。

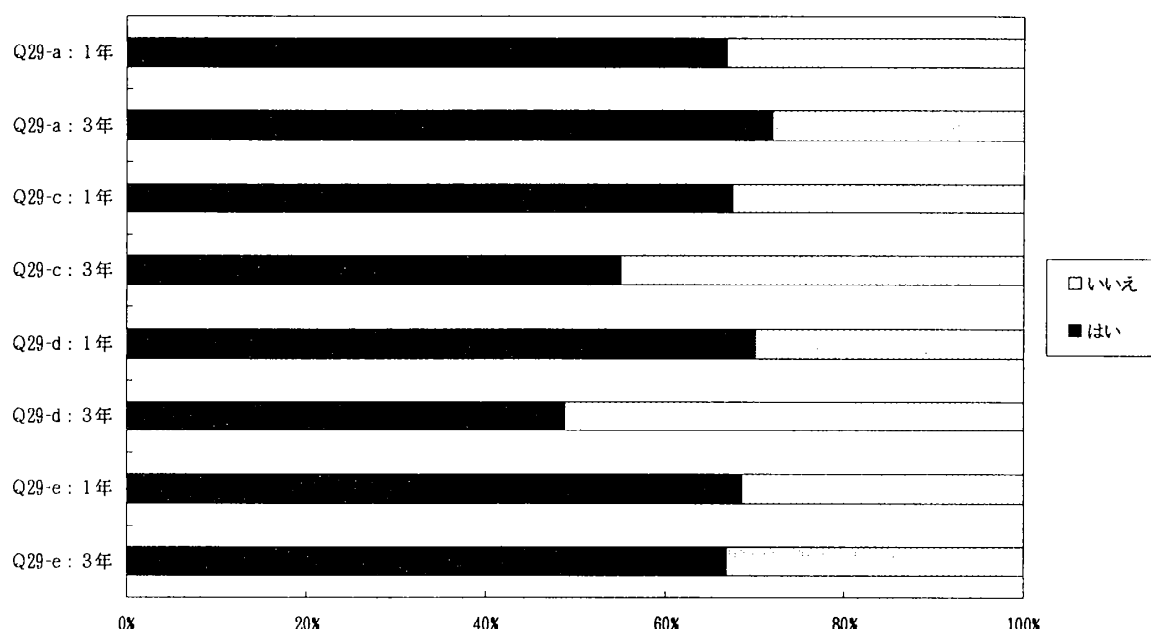
図書館に関する質問はQ29-a～eであるが、これについては図2に示してある(ただし、Q29-bは利用したかどうかを問うものであるので省略した)。いずれの質問においても、肯定的回答がおよそ6～7割を占めているが、これを高いとみるか低いとみるかは非常に難しいところであろう。



これらの質問に対する回答について、学年別に表したのが図3である。ここではQ29-aを除いて1年生よりも3年生の方が否定的回答をしている者が多く、それだけ不満度が高いと言える。Q29-aのみ1年生の否定的回答が多いのは、まだ図書館の利用に十分慣れていないためではないかと思われる。他のQ29-c～eのうちQ29-eの学年差はさほどでもないが、Q29-cおよびdについては、それぞれ13.0%および21.8%もの開きがある。

図書館に対する3年生の不満度が高いという傾向は、厳粛に受け止めるべきではあろうが、見方を変えれば必ずしも悲観的な結果ではないように思われる。というのも、通常は3年生ぐらいになれば、特に専門についてはより真面目に勉強に取り組むであろうし、それまで学業に対して不真面目であった者でも大学での勉強を少しは真面目に考えるようになると思われる。そうすれば、自ずと関心が広がり、勉強や研究に必要な書物も増え、図書館の利用も増えることになる。利用回数が増えれば、その分これまであまり気にならなかった図書館の不十分な点も目に付くようになるのではないかと考えられるからである。先に「見方を変えれば」と述べたのは、これが逆で、1年生ほど注文が厳しく上級生になるほど無関心になるのであれば、これは大学教育の失敗以外の何ものでもないからである。

図3



ところで、本を手に入れるということではキャンパス内の書店も、やはり同様に重要な意味を持つものである。これに関する質問項目としては、Q29-fとQ30-kがあるが、回答者が専門書あるいは勉強や研究に必要な書籍の購入という観点で回答したかどうかは定かでないので——もしかすると漫画雑誌や競馬雑誌をちゃんと揃えているかどうかで回答したかもしれない——参考までに結果のみを以下に示すことにする。

○Q29-f: 必要な本が、キャンパス内の書店で購入できる

はい…51.7% いいえ…48.3%

○Q30-k: キャンパス内の書店

満足…18.6% まあまあ…53.4% 不満…28.0%

(2)生活環境への満足度

次に、新キャンパスの敷地内における満足度のうち、学業に直接的には関わらないものについて、Q29およびQ30を中心にみることにする。具体的には、①食堂、②駐車場・駐輪場、③事務官、④その他の施設・設備にわけて分析を行う。

1)食堂

大学に来て、授業に出る等して朝から夕方までいれば、通常食事はとるはずである（何も食べなければ健康上問題である）。弁当の者や自宅・下宿で食べる者、あるいは周辺の店で食べる者もいようが、多くの者は学内の食堂を利用していると考えられる。学内の食堂は、人間の1次的欲求に関わるだけに、キャンパス内での生活環境の中でも最も重要なものの1つと位置づけられる。

食堂についての満足度は、Q30-iにおいて「キャンパス内の食堂・喫茶店」として質問されている。この設問に対する回答は表1にあるように、「満足」と答えた者は2割弱と少なく、逆に「不満」と答えた者は4割にも達している。また、これを学年別にみると、「満足」と答えた3年生は同じ回答をした1年生の約半分で、逆に「不満」と答えた3年生はそう回答した1年生の倍以上になっている。

表1：キャンパス内の食堂・喫茶店(学年別)

	全体	1年	3年
満足	18.2	24.3	12.6
まあまあ	40.8	49.5	40.8
不満	41.0	26.2	55.3



西第2 福利会館食堂で行列を作る広大生

不満の具体的内容については、本調査からは伺い知ることにはできないが、値段、メニュー、料理の味、収容数などが推測される。このうち前3者については、主として食堂の内部的問題であり、「大学内の食堂」という制限の範囲内での努力を関係者に期待すべきことであろう。しかし、最後にあげた収容数については、大学全体として考えるべき問題であろう。昼休みに食堂前にできる長蛇の列を見るに、延々と待たなければ食事をとれないような状況は解決されなければならないと考える（前頁写真参照）。平成8年3月には、中央図書館横に新しく食堂ができる予定になっており、これによって昼食時の混雑の解消が期待されるが、直ちに大幅改善がなされるとは思われない。新キャンパスの宿命であろうが、大学近辺に一般の食堂が非常に少ないことも、このような事態に影響していると考えられる。年月が経つにつれて大学周辺の食堂も徐々にでき、学内食堂並の値段で食事ができる所も増えれば、非常に時間がかかるであろうが、この点についての不満は解消されるかもしれない。

2) 駐車場・駐輪場

大学に来るには何らかの交通手段（徒歩も含む）を用いなければならない。本調査によれば、広大生の大学到達時の最終的な交通手段は、自転車46.7%、自動車20.6%、原付・自動二輪（以下「バイク」と略す）20.1%、バス・市電10.6%、徒歩1.8%、その他0.3%となっている。このうち前3者を合計すると87.4%になる。すなわち、駐車場もしくは駐輪場を必要とする者が9割近くいることになり、その確保が重要な課題となる。

キャンパス内の駐車場・駐輪場の満足度については、Q30-dにおいて質問されているが、その回答結果は以下のようにになっている。

満足…13.2% まあまあ…37.1% 不満…49.6%

「満足」と答えた者が1割強なのに対して、「不満」と回答した者はほぼ半数に達している。「不満」と答えた者の割合を学年別にみると、1年生が29.0%なのに対して3年生は倍以上の68.6%となっている。これについては、学年別の交通手段の違いが大きく影響している。表2にあるように、大学到達時の最終的な交通手段を1年生と3年生で比較してみると、自動車については約1：9、バイクについては約2：3、自転車については約2：1となっている。したがって学年および交通手段別にみると「不満」と回答した者の割合は、3年生自動車通学者で81.4%、同バイク通学者68.3%、同自転車通学者55.6%、1年生自動車通学者で36.1%、同バイク通学者35.0%、同自転車通学者28.5%となる。

現時点から、学生が利用しやすい場所に十分な駐車場・駐輪場を確保することは、確かに容易ではなかろう。特に、より広いスペースを必要とする自動車用の駐車場については非常に困難であろう。しかし、新キャンパスの位置する西条地区は、広島市内と比べて交通手段の整備が不十分であることを考慮すると、学生が自動車やバイクを利用することを

表2：大学到達時の最終的な交通手段（学年別）

	自動車	バイク	自転車	バス・電	徒 歩	その他	合 計
1年生	4.3	16.4	63.1	14.3	1.6	0.3	100.0
3年生	36.6	24.4	30.0	6.8	2.0	0.2	100.0
全 体	20.6	20.1	46.7	10.6	1.8	0.3	100.0

単に贅沢として片付けるのは少々酷な感じもする。また、比較的不満度の低い1年生の自転車通学者でも3割近くが「不満」と回答していることも考えると、今後この点に関するより詳細な調査や意見聴取等を行うにより、抜本的な対策がとられる必要があろう。

3)事務官

大学生活を送る上で、何らかの事務手続きをとることは避けられない。大学に入学してから卒業するまでに、履修登録、レポートや論文の提出、奨学金、就職関係、各種手続き等の場面で、何度かは事務官と接触することになるはずである。本節の他の項目が物的なものであるのに対して、事務官は人的なものであるが、ここでは学生の生活環境の一部として考察する。

Q29-kは「事務室の事務官の対応は親切である」か否かを尋ねた質問である。「はい」すなわち親切であると答えた者は48.6%で、これに対して「いいえ」すなわち親切でないと答えた者は51.4%となっており、ほぼ半々となっている。学年別にみると、「いいえ」と回答した者の割合は1年生の36.5%に対して、3年生は63.5%にもものぼっている。この結果はある意味でやむを得ないと思われる。というのも、1年生と比べて3年生は長い間大学にいるのであるから、事務官との接触の回数もその分多いはずである。そして、回数が多い分だけ、不快な経験も多くなる可能性が高くなると考えられるからである。

事務官の仕事も確かにたいへんであり、態度の悪い学生も中にはいるかもしれない。事務官との接触によって行われる事務手続き等が、不快感を伴うものであるか否かにかかわらず同一の帰結になるならば、いずれが好ましいかは言うまでもなからう。事務官の対応が親切でないと回答した理由については、実際に事務官の対応が不親切であったのかもしれないし、単に学生がそう感じただけかもしれない。一方的に事務官を批判するつもりはないが、少なくとも親切丁寧かつソフトな対応を心がけることは必要であろう。

4)その他の施設・設備

上記以外のキャンパス内の施設・設備等については、表3-1に示される通りである。いずれも「まあまあ」と回答した者が最も多く、「満足」と回答した者より「不満」と回答した者の方が多くなっている。また、「満足」と回答した者が最も多かったのは「キャンパス内の郵便ポスト」(Q30-o)で22.9%、最も少なかったのは「キャンパス内の電気・スポーツ用品店」(Q30-1)で7.1%となっている。これと対応する形で「不満」と回答した

者が最も多かったのが「電気・スポーツ用品店」で44.1%、最も少なかったのが「郵便ポスト」で28.1%となっている。学年別にみると「キャンパス内の銀行等のキャッシングサービス」(Q30-n)を除いては、1年生と比べて3年生の方が「不満」と回答した者の割合が高い(表3-2参照)。

表3-1：施設・設備の満足度

	満足	まあまあ	不満
Q30-j：理髪店	11.4	60.1	28.5
Q30-l：電気・スポーツ用品店	7.1	48.8	44.1
Q30-m：公衆電話	13.5	44.7	41.7
Q30-n：キャッシングサービス	18.4	42.5	39.1
Q30-o：郵便ポスト	22.9	49.0	28.1

表3-2：施設・設備について不満と回答した者の割合(学年別)

	1年	3年
Q30-j：理髪店	27.4	28.5
Q30-l：電気・スポーツ用品店	36.6	50.9
Q30-m：公衆電話	37.8	42.5
Q30-n：キャッシングサービス	39.7	37.2
Q30-o：郵便ポスト	24.0	30.6

これと関連して、Q29-m(「グループでの学習会や会合のために部屋が借りられる」)およびQ29-n(「日曜や休み時間に、運動施設がすぐ借りられる」)では、大学の施設・設備等が借りられるかどうかについて質問されている。この回答結果については、表4にあるように「学習会や会合のための部屋」、「運動施設」のいずれについても「いいえ」と回答した者が「はい」と回答した者を上回っている。前者については、医学部と歯学部を除けば、学年、性別、学部ごとに比較的バラつきが少ない。後者についても全体的な傾向はほぼ同じであるが、「いいえ」と回答した者が7割を越えていることについては注目する必要がある。管理上の問題を十分に検討した上で、学生の課外活動を軽視することなく、学内の施設・設備の利用について、もっと積極的に応えていく必要がある。

表4：施設・設備が借りられるかどうか

	はい	いいえ
Q29-m：学習会や会合のための部屋	46.1	53.9
Q29-n：運動施設	29.0	71.0

3. キャンパス外での満足度

キャンパス外、すなわち大学の敷地外における広大生の満足度はどのようなものであろうか。ここでは、①住まい、②交通、③買い物、④アルバイトの4項目について分析を行うが、本章の主題が新キャンパスについての満足度であるから、それが位置する東広島市内が考察の対象になる。

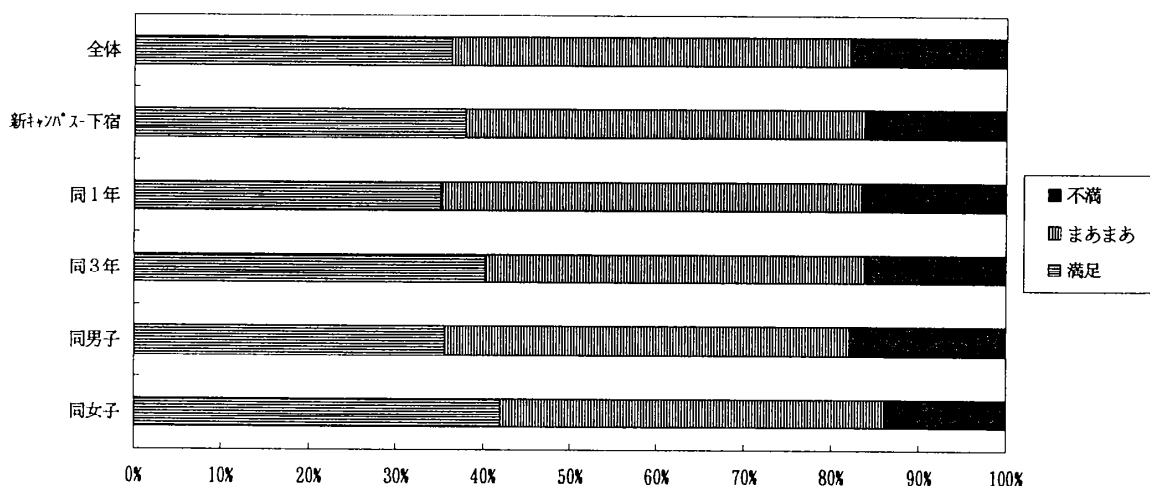
(1) 住まい

まず学生の住まいについてであるが、住まいの満足度に関する質問(Q30-b)に対する回答は、図4にあるように、「満足」36.9%、「まあまあ」45.9%、「不満」17.8%となっている。このうち回答者の大多数を占める新キャンパスにある学部の学生で「東広島市

およびその周辺の下宿・アパート等に住んでいる者（以下「新キャンパス下宿」者と略す）の満足度についてみてみることにする（本調査の回答者のうち71.3%は「東広島市およびその周辺の下宿・アパート等に住んでいる。このように回答した者を新キャンパスにある学部と広島市内のキャンパス（霞、東千田）にある学部に分けてみると、前者が80.3%、後者が31.7%となっている）。

Q30-bに対する「新キャンパス下宿」者の回答は同じく図4に示されているが、広大大体よりも「満足」の回答者の割合がやや増え、逆に「不満」と回答した者はやや減少している。学年別にみると、「不満」と答えた者については1年生、3年生とも「新キャンパス下宿」者全体とほぼ同じであるが、「満足」と答えた者の割合は3年生の方が5%ほど高くなっている。男女別では若干差が出ている。すなわち、「満足」と回答した者は女子の方が6%強高く、「不満」と回答した者は4%強低くなっている。

図4



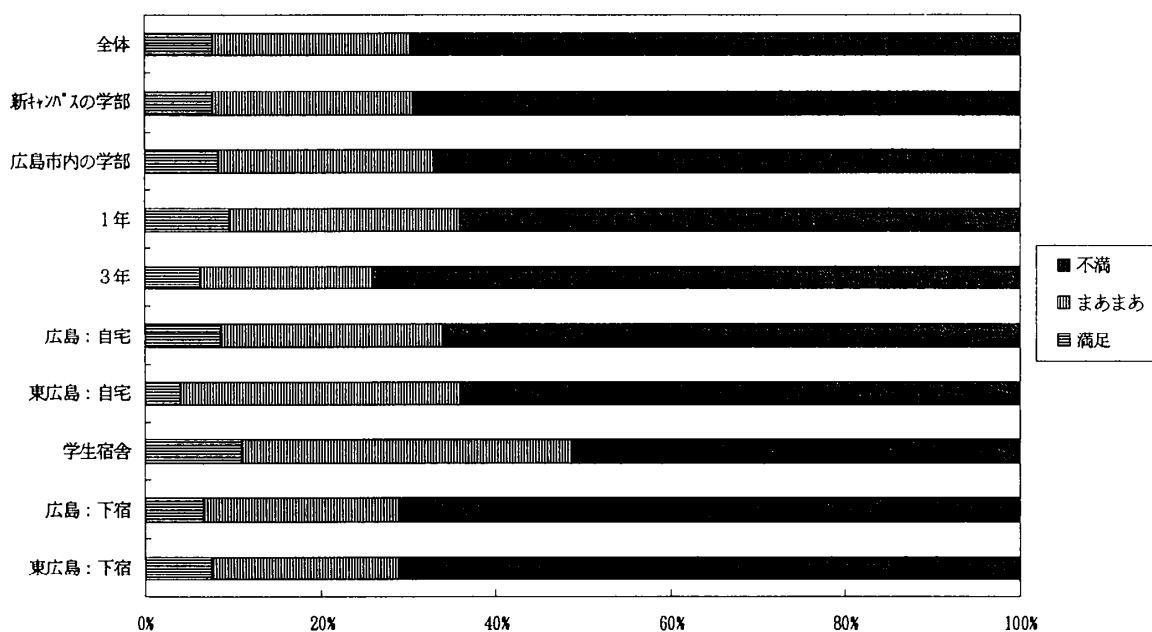
全体として「住まい」については、これら数字を持って満足度が高いと言えるかどうかは難しいが、少なくとも不満度は高くないとは言えるであろう。東広島キャンパス周辺の学生マンションやアパート等については、最近できたばかりのものも数多くあり、全体的に建物自体が比較的きれいである。また平成6年度には東広島市内の学生マンション・アパート等に2,500室を越える空室が出るなど⁽²⁾、選択の幅がやや広がったことや、家賃が値下がりしたこと等が指摘されている。これらのことからすると、「住まい」に関する不満度が高くないのは決して不思議なことではなからう。

(2)交通

新キャンパス周辺の交通に関連する質問項目としてはQ30-c(「駅やアパート等から大学

までのバスの便)が挙げられる。「満足」と答えた者は1割にも満たないのに対して「不満」と答えた者は7割近くにも上っており(図5参照)、東広島キャンパスにある学部にも所属する者と広島市内のキャンパスにある学部にも所属する者とでほとんど差がない。学年別では1年生の方が3年生よりも若干肯定的な回答をしているが、それでも「不満」と回答した1年生は6割を越えている。

図5



次に、居住形態別にみると、不満度が最も低いのは学生宿舎に住んでいる者である。1年生が多いこともあるが、大学の近くに位置しているため、通学にバスを利用する必要がないこと、西条地区で最も本数の多い路線の沿線に位置していることが影響していると考えられる。ただし「不満」との回答は半数を越えている。自宅通学生と下宿生については、それぞれ広島市と東広島市で著しい差はなく似通っているが、「不満」と答えた下宿生は7割を越えている。

通学手段との関係について、「不満」と答えた者の割合を回答者全体と「新キャンパス-下宿」者とで比較してのが表5である。表5から、通学手段別にみると大学到達時の交通手段が「バス・市内電車」と答えた者の不満が比較的低いことがわかる。このような通学手段で新

表5：Q30-Cで不満と回答した者の割合

	自動車	バイク	自転車	バス・電	徒歩
全 体	75.7	71.1	67.3	61.7	76.0
新キャンパス-下宿	77.3	69.9	69.9	55.6	70.0

キャンパスに来る者の大多数は、西条駅まで電車で来てバスに乗り換える者あるいはバス路線沿いに住んでいる者と考えられる。このうち「新キャンパス-下宿」者についてはほとんどが後者であろう。先も述べたように、西条駅-大学間のバスの本数は大学近辺では圧倒的に多いので、通常利用している者の不満が比較的低いのは理解できる。

ここで重要かつ非常に困難な問題は、通常バスを利用しない者が何らかの理由でバスを利用しなければならない時（大雨の日、自動車等の故障など）に、西条駅-大学間のブルーパール線を除いては、きわめてバスの本数が少ないことであろう。これは単にバスの本数を増やすことで解決する問題だが、それが現状では不可能であることは言うまでもない。東広島市は人口こそ10万人を越える（広島県内の市町村中第4位）が、人口密度は356.5人/km²（同第27位）と決して高くない⁽³⁾。バス会社にとってみれば、一般の利用者が少ない中で、たまにしかバスに乗らない学生のために毎日数多くのバスを運行していたのではとても採算がとれない。乗らないから少ない、少ないから乗らないという悪循環に陥っている。この点は郊外に移転したキャンパスがおそらくは共通に抱える問題であり、大学周辺の発展とともにしか解決しない問題かもしれない。

この他、交通に関連するものとして「通学道路の安全性」(Q30-e) について触れておきたい。表6はこの設問について「満足」と回答した者と「不満」と回答した者の割合を掲載している。全体で半

表6：通学道路の安全性（交通手段別）

	全 体	自動車	バイク	自転車	バス・鞆	徒 歩
満足	11.1	9.6	13.6	10.0	12.9	20.0
不満	56.3	58.2	49.9	62.6	36.8	48.0

数以上の者が「不満」と回答しており、通学手段別では自転車通学者が最も多く6割を越えている。どのような点が安全でないのかに

ついての具体的なことは本調査からは明らかでないが、交通事故をなくすためにも今後より詳細な調査を行い、必要な対策を講じなければなるまい。

(3) 買い物

現代社会において人が生活していくためには、必要な生活物資を購入しなければならない。学生もその例外ではなく、日常的に買い物をしなければ生活していくことは不可能であろう。買い物に関してはQ37（「あなたは、次の買物を、どこですることが多いですか」）において質問されている。ここでは「食料品」、「衣類」、「本」、「電気製品」の4項目について問われている。

図6および表7-1~4は、この質問に対する「東広島市および周辺の下宿・アパート等」に住んでいる者の回答を示している。それぞれの項目について特徴を挙げると、まず「食料品」については、最も不可欠であり、最も頻繁に購入する必要があるものであるこ

図6

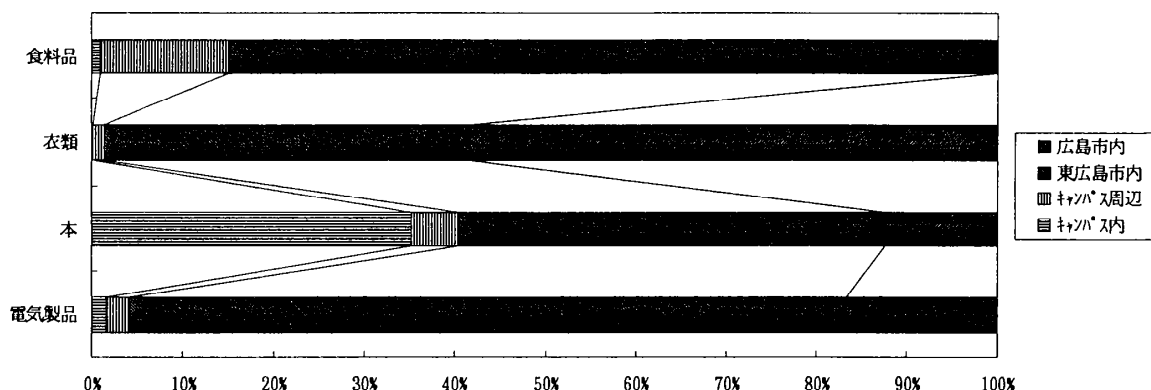


表7-1: 「食料品」を買う場所(学年別・性別)

1年	3年	場所	男子	女子
1.4	0.5	キャンパス内	1.0	1.0
16.9	11.6	キャンパス周辺	14.6	13.3
81.5	87.8	東広島市内	84.1	85.8
0.2	0.2	広島市内	0.2	0.0

表7-2: 「衣類」を買う場所(学年別・性別)

1年	3年	場所	男子	女子
0.3	0.0	キャンパス内	0.1	0.2
1.7	0.8	キャンパス周辺	1.6	0.4
48.3	33.7	東広島市内	51.9	22.0
49.7	65.5	広島市内	46.3	77.4

表7-3: 「本」を買う場所(学年別・性別)

1年	3年	場所	男子	女子
33.5	37.3	キャンパス内	29.2	44.8
6.4	4.5	キャンパス周辺	5.5	4.9
53.0	42.6	東広島市内	55.7	33.6
7.1	15.6	広島市内	9.6	16.7

表7-4: 「電気製品」を買う場所(学年別・性別)

1年	3年	場所	男子	女子
1.8	1.2	キャンパス内	1.5	1.6
4.3	1.3	キャンパス周辺	2.4	2.8
81.7	78.5	東広島市内	81.2	75.9
12.2	19.0	広島市内	14.9	19.6

とから、広島市内で買い物する者はきわめて少なく、ほぼ100%の者が大学もしくは住居の周辺で買い物していることがわかる。性別にみるとほとんど差がみられないが、学年別では1年生の「キャンパス周辺」と回答した者がやや多く、「東広島市内」と回答した者がやや少ない。3年生はこの逆になっている。

次に「衣類」であるが、キャンパス内およびキャンパス周辺で買い物を行う者は非常に少なく、ほとんどが東広島市内または広島市内で行っている。また、この項目だけは広島市内で購入する者が最も多く、およそ「東広島市内：広島市内=4：6」の割合になっている。この割合を学年別、性別にみると、1年生はおよそ1：1に対して3年生は1：2、また男子およそ10：9に対して女子は2：7となっている。女子の多くは品揃えの多い広島市内までわざわざ服を買いに出かけていることがわかる。

「本」の購入場所で最も多いのは東広島市内であるが、キャンパス内で行う者も比較的多く、3割を越えている。学年別では「キャンパス内」と答えた者の割合は3年生の方がやや多く、逆に「東広島市内」と答えた者の割合は1年生の方がやや多い。また、「広島市内」と回答した3年生は同じ回答をした1年生の倍以上になっている。性別でみた回答者の割合は、「キャンパス内」は女子、「東広島市内」は男子、「広島市内」は女子の方がそれぞれ多くなっている。

最後に「電気製品」についても東広島市内が最も多いが、広島市内と回答した者も16.7%いる。学年差および性差は比較的少ないが、「広島市内」と回答した3年生および女子、「東広島市内」と回答した男子が、それぞれのカウンターパートより5%前後高くなっている。

(4)アルバイト

アルバイトは、学生が生活費の一部を獲得するための重要な手段の1つと位置づけられる。近年は学生が裕福になり、交遊費を稼ぐためにアルバイトをしているとの指摘もあるが、少なくとも学生生活の中の大きな要素の1つには違いないであろう。表8は広大生のアルバイトに対する満足度(Q30-f)を居住形態別(Q31)にみたものである。「不満」と答えた者は、少ない順に、「広島市内その他の自宅等」および「東広島市内および周辺の下宿等」に住んでいる者が8割を越えている。また、性別による差はほとんどみられないが、学年別では3年生の方が不満度は低くなっている(1年生は「満足」1.7%、「不満」85.6%、3年生は「満足」5.2%、「不満」76.0%)。住居形態差については、自宅通学生はアルバ

表8：アルバイトの満足度と居住形態(Q30-f×Q31)

	自宅広島	自宅東広	学生宿舎	下宿広島	下宿東広	合計
満足	5.2	3.9	4.9	4.2	3.5	3.8
まあまあ	25.3	25.5	8.5	18.3	15.4	16.6
不満	69.6	70.6	86.6	77.5	81.2	79.6

表9-1：アルバイトをしている者の割合(学年別)

	1年	3年
家庭教師や塾講師等	1.5	27.3
店員	3.9	21.2
飲食店	4.3	16.1
その他	5.3	21.4

表9-2：アルバイトをしている者の割合(性別)

	男子	女子
家庭教師や塾講師等	11.6	18.5
店員	8.6	17.7
飲食店	7.4	13.9
その他	13.7	11.7

イトの必要が比較的少なく、広島市内の方がアルバイト口が多いと考えられることが、学年差については、3年生には既にアルバイト先を確保している者が多いことが、このような差を産み出したとの解釈も可能であろうが、全体的に「不満」と答えた者が極めて多いと言わざるを得ない。

ここで、「東広島および周辺の下宿・アパート等」に住んでいる者のアルバイト状況を、Q39(「現在、どのようなアルバイトをしていますか。またしている場所はどこですか」)をもとにみると、いずれも9割前後が「していない」と回答している(家庭教師や塾講師等85.8%、店員88.0%、飲食店90.2%、その他87.0%)。少なくとも1種類アルバイトをしている者の割合は32.9%で、7割近くの者が何もアルバイトをしていないことになる。アルバイトをしている者の割合は、学年別にみると、いずれの種類についても1年生より3年生が多くなっている。同様に少なくとも1種類アルバイトをしている者は1年生は11.7%であるのに対し、3年生はおよそ54.6%となっている。この差については、調査実施時期が1年生の入学後まもなくであったことから、アルバイトを希望しながら、まだそれが見つかっていない者が多くいたことが影響しているのではないかと推測される。また性別では、「その他」のアルバイト以外はすべて男子よりも女子の方が多くなっている(表9-1および表9-2参照)。なおアルバイトの場所については、いずれも多い方から「東広島市内」、「広島市内」、「その他」の順になっている。

「東広島市および周辺の下宿・アパート等」に住んでいる広大生のアルバイトについての評価は、その不満度が非常に高いことが最大の特徴である。その原因としては、アルバイトをしている者が比較的多い3年生でも半数強であることから、まずアルバイト先が少ないことが考えられる。表10は、Q30-fで「不満」と回答した者の割合をQ39の各設問ごとに示したものである。ここでは、当該アルバイトを「していない」と回答した者のうち、いずれも85%以上の者が「不満」と回答している。またアルバイトをしている者でも「広島市内」で行っている者は「していない」者に匹敵するぐらいの不満を持っており、それどころか上回っているものまである。これに対して「東広島市内」でアルバイトをしている者で「不満」と回答した者の割合は軒並み20~30%低くなっている。ここから、特に新キャンパス周辺ないしは東広島市内でのアルバイト口の少なさに不満があるのではないかと推測される。この点についてもやはり郊外に移転した大学の宿命といえるものであろう。職種間の差については、「飲食店」でアルバイトをしている者の不満が幾分多いようであるが、全体的な不満の高さを考えると、アルバイトの職種よりも、全体的にいかに働き口を増やすかが先決であり、大学として取りうる対策を検討する必要がある。

表10：アルバイト状況と「不満」回答者

	していない	東広島	広島
家庭教師・塾講師等	85.9	57.9	82.5
店員	86.4	52.6	83.3
飲食店	85.5	65.9	93.8
その他	86.0	66.2	73.1

※アルバイト場所を「その他」と回答した者はサンプル数が少ないので省略した

あるように思われる。

最後にアルバイトに対する不満については、この他に時給や労働環境等に対する不満も考えられる。これらの点は本調査から伺い知ることにはできないので、今後アルバイトに関する対策を講じる際に調査する必要があるだろう。

4. おわりに

以上、本章の課題である「新キャンパスの満足度」をアンケート調査をもとに検証してきた。本章のまとめとして、上に示した分析より得られた結果と新キャンパスの課題とを要約することにしたい。

(1)キャンパス内の満足度

- 建物や教室についての満足度は全体としては高い。ただし移動に時間がかかることについては不満が多い。このような評価は、建物や教室は新しく、スペースにゆとりがあるという新キャンパスの特徴を反映している。
- 図書館については半数以上が満足しているが、満足度が高いと言い切れるほどではなく、改善の余地がある。
- キャンパス内の生活環境については、多少のバラつきはあるが、食堂、駐車場、事務官、その他の施設・設備に対して、いずれもおよそ半数が不満を抱いている。

(2)キャンパス外の満足度

- 住まいについての不満度は低い。これは新キャンパス周辺の住宅事情が改善されつつあることに関係していると思われる。
- 新キャンパス周辺の交通の便については不満度が高い。しかしながら東広島市内の都市化の進展具合を考慮に入れると、早急なバス路線の整備は難しいと思われる。
- アルバイトについては極めて不満度が高い。現段階ではキャンパス周辺および東広島市内でのアルバイト口が少なく、種類よりもまず数を増やすことが必要な状況にある。

最後に全体的な傾向を指摘しておきたい。まず第1に、1年生と3年生を比べると、ほとんどの場合において3年生の不満度が高くなっている。これに関しては、本調査が実施されたのが、1年生が入学して間もない頃であったことが影響していると思われる。大学の長所や短所がよりよく見えていると考えられる3年生の方が否定的な評価を下す傾向にあることを特に留意する必要があるだろう。なお、本章に関する部分については、性差はあまり大きなものではなかった。学部差は性差よりは多いが、学年差と比べると少ないものであった。学部差がある場合も、その差はサンプルの関係から、学年差に大きく影響されていると思われる。

第2には、アルバイト、交通など、大学だけで対策を取りにくいものの不満が高くなっており、学内で処理可能なものはこれらと比べると不満は少なくなっている。これは、新キャンパス故の利点と欠点を表していると言えよう。キャンパス内は新しくて立派な施設や設備が配置されているが、キャンパス外の諸条件がまだ学生の生活に対応できていない。つまり、現在の東広島は学生街としては未成熟なのである。このような問題は、地域との連携あるいは地域への配慮を欠いては解決困難であろう。このことを視野に入れて、本学が行うべきことを検討する必要がある。

以上に述べてきたことについては、部分によっては「満足度」ではなく「不満度」の分析となっている。この点に関しては、「不満度＝負の満足度」と解釈していただきたい。

註

- (1) 「広島大学要覧 ― 平成7年度版 ―」をもとに筆者が算出。
- (2) 「中国新聞」平成7年6月15日（朝刊）。
- (3) 中国新聞社編『中国5県データブック 1995中国年鑑 ― 平成7年版 ―』624～629頁。人口密度については同書をもとに筆者が算出。

参考文献

- (1) 広島大学学生委員会・厚生委員会編『広大生はいま 第1回学生生活実態調査』（平成2年12月）。
- (2) 広島大学自己点検・評価委員会編『広島大学白書2 新しい大学像をめざして ― 教育と研究との創発的展開 ― 1995』（平成7年5月）。

第5章 広大学生の学生文化

作 田 良 三

1. はじめに

大学にはさまざまな特性を有する学生が入学し、さまざまな学部教育や学生生活を通じて学生文化を形成する。学生文化は大学によっても異なり、一つの大学内にも様々な下位文化が存在する。統合移転が完了した広島大学における学生文化はいかなるものであろうか。本章では、広島大学内にどのような下位文化が存在し、それは学部教育とどのように関係しているのかを明らかにしたい。

学生文化の研究方法にはさまざまなものがある。ここでは、アメリカの高等教育研究者、アスチン(Astin, A. W.)による成果(outcome)の分類を参考にする⁽¹⁾。彼によれば、成果とは、大学が影響を及ぼす学生の発達の諸側面のことをいう。成果の見地から学生文化を捉えることは、学部教育との関わりを考えるうえで意義があると思われる。

アスチン(1977)によると、成果はまず、情緒的－認知的という軸で二分される。このうち、認知的なものとは、より高度な知的プロセス(論理など)を必要とするもので、情緒的なものとは、態度や価値観や社会関係などに関するものである。さらに成果は、データの種類(心理的－行動的)という軸によって分けられる。このうち心理的データとは、内部の感情状態や個人の特性に関するもので、行動的データとは、調査者からでも直接観察できるような活動に関するものである。

以上の二軸によって、成果は、表1のように四側面に分類できる。本章では、表中の各セルの事項に焦点を当てる。このうち志望職種については行動的なデータとは言えないが、卒業時の就職という行動に結びつく事柄であるため、「認知的・行動的な成果」と捉えることとする。なお、質問文・質問項目はアスチンの研究を参考としている。

分析方法としては、学生文化に特に関係すると考えられる性と所属学部とのクロス分析を中心に行う。さらに、学年とのクロス分析をとおして、学年間で学生文化がどのように

表1 アスチンによる成果の分類

		種 類	
		情緒的	認知的
データ	心理的	価値観 自己概念	知識・技能
	行動的	行動様式	志望職種

異なっているのかを明らかにし、その学年間の差異に学部教育や学生生活がどのように関係しているのかを探る。

なお、所属学部については、サンプルの少ない学部もあるので、総合系、人文社会系、教育系、理工系、保健系、法経二部の6つにまとめることとする。このうち法経二部はサンプル数が少ないけれども、夜間を主とする学部であるために、別に独立させて分析に用いることとした。

2. 価値観 —情緒的・心理的な側面①—

価値観については、11項目に関して5肢選択で質問している。すなわち、「とても重要」に5、「重要」に4、「ふつう」に3、「あまり重要でない」に2、「まったく重要でない」に1を与えている。「とても重要」と答えた者が多い項目は、「その道の専門家として認められること」(36.7%)、「困っている人の援助」(22.9%)の2項目であった。表2は、「とても重要」または「重要」と答えた者の割合を示したものである。

表2 価値観—「とても重要」または「重要」と回答した者の割合—

	男子	女子	総合	人文 社会	教育	理工	保健	法経 二部	1年	3年	全体
a. 困っている人の援助	58.8	68.3	66.7	61.0	68.3	58.1	60.5	68.4	65.4	60.1	62.6
b. 文芸作品の創作	18.2	18.4	19.8	13.4	19.7	18.4	19.3	26.3	17.1	19.4	18.3
c. 優れた運動選手になること	25.5	10.6	13.8	14.9	18.1	25.8	15.3	15.8	21.0	18.6	19.7
d. 立派な芸術家・音楽家になること	16.5	14.5	22.6	11.4	16.9	17.0	9.4	21.1	16.3	15.3	15.8
e. 事業で成功すること	53.9	32.2	39.1	48.7	31.7	58.2	38.6	44.7	48.5	42.5	45.4
f. その道の専門家として認められること	74.8	69.5	67.0	59.4	71.2	79.2	80.0	73.7	75.3	70.4	72.7
g. 人を管理する立場にたつこと	37.0	21.4	15.5	30.8	32.2	34.2	23.3	34.2	32.2	29.6	30.9
h. 他人に指図されないこと	44.9	36.0	46.6	47.4	39.8	41.0	33.5	42.1	43.5	39.5	41.4
i. 政治に関心をもつこと	41.2	45.7	44.0	60.6	45.6	34.7	30.9	60.5	45.3	40.9	43.0
j. 学問上の貢献をすること	40.0	35.8	38.8	29.6	37.9	39.4	51.4	35.1	40.8	36.1	38.4
k. 地域社会で活躍すること	47.6	46.8	41.4	43.6	49.8	45.4	56.6	52.6	49.6	45.4	47.4

まず性別では、男子学生は「事業で成功すること」「人を管理する立場にたつこと」等、職業上の達成に関する価値を重要視している。一方、女子学生の方は「困っている人の援助」といった愛他的な価値を重要視する傾向にある。

次に学部系統別では、各学部の専門性が表れているようである。たとえば、人文社会系と法経二部では「政治に関心をもつこと」を重要視する割合が高い（どちらも約6割）。また「その道の専門家として認められること」については、理工系や保健系といった専門職性のつよい学部において、ほぼ8割の学生が重要視している。さらに保健系の学生は、「学問上の貢献をすること」や「地域社会で活躍すること」といった専門分野における社会的な貢献も重要視している。

さらに学年間で比較すると、「事業で成功すること」「その道の専門家として認められること」などにおいて、3年生の方が重要視しなくなる傾向にあった。時系列的なデータではないという限界はあるが、学年が上昇につれて職業上の達成に関する野心を冷却するのではないかと考えられる。

また、これらの価値観と学生の学習活動（家庭学習と専攻分野に関する読書）の関係について調べてみた（表3）。すると、「文芸作品の創作」「学問上の貢献をすること」を重要視する学生は、家庭学習や読書をよく行う傾向にあった。また、「優れた運動選手になること」「人を管理する立場にたつこと」を重要視する学生は、家庭学習も読書もしない傾向にあり、「事業で成功すること」を重要視する学生は、読書をしない傾向にあった。これらの結果より、学問に関心のある学生や文科系の事柄に関心のある学生は学習活動を行う傾向にあり、逆に、スポーツに対する関心や職業上の達成に関して野心をもっている学生はあまり行わないといえるだろう。

表3 価値観と学習活動の関係

	家庭学習時間				読書冊数		
	1時間未満	1-2時間	2-3時間	3時間以上	0冊	1-2冊	3冊以上
a. 困っている人の援助	65.1	24.7	7.4	2.8	48.4	42.7	1.7
b. 文芸作品の創作	62.9	24.9	7.5	4.8	42.7	44.2	3.3
c. 優れた運動選手になること	72.9	21.3	4.7	1.1	60.0	33.6	0.3
d. 立派な芸術家・音楽家になること	69.8	23.3	3.8	3.1	50.9	40.7	2.1
e. 事業で成功すること	66.9	23.5	6.4	3.1	58.2	34.5	1.7
f. その道の専門家として認められること	63.6	25.2	7.8	3.5	50.0	40.2	2.2
g. 人を管理する立場にたつこと	70.7	20.1	5.7	3.5	56.4	35.8	1.9
h. 他人に指図されないこと	65.4	23.8	7.5	3.3	50.7	39.6	1.9
i. 政治に関心をもつこと	62.7	26.1	7.4	3.8	45.9	44.4	1.6
j. 学問上の貢献をすること	56.9	28.7	9.0	5.4	42.6	44.8	3.1
k. 地域社会で活躍すること	63.3	26.1	6.5	4.1	49.1	40.9	2.1

以上のように、価値観はさまざまに異なっている。特に、職業達成意欲の高い学生は3年生の方が少なく、また学習活動もあまり行わないという結果は興味深い点である。この結果から推測すると、学部教育や学習活動は、職業達成意欲に負の影響を与えているのではないかと考えられる。そこで次には、「事業で成功すること」と学生の学部教育に対する期待との関係に焦点を当てる。すなわち、学部教育がどのように役立つと考えているのかによって、3年生の職業達成意欲に違いがあるのかを調べるのである（図1）。

すると、教養的教育が「専門的教育の理解」に役立つと考える学生は「事業で成功すること」を重要視する傾向にあった。職業達成意欲の高い学生は比較的理工系学部にも多いも

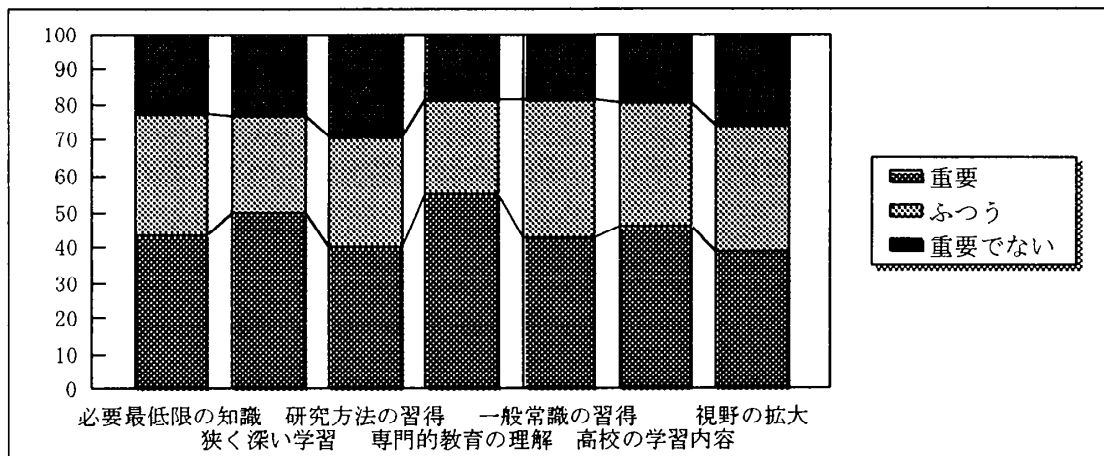


図1 教養的教育に対する評価と「事業で成功すること」

の、専門的教育の理解に役立つ教養的教育を志向する学生は、職業達成意欲が高いといえるのではなかろうか。

3. 自己概念 -情緒的・心理的な側面②-

表4のように、19項目について「とても当てはまる」「当てはまる」「ふつう」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」の5肢選択の質問をした。その結果、「とても当てはまる」と答えた者が多い項目は、「達成意欲がある」(15.3%)、「他人の気持ちを考える」(14.7%)、「他人の言うことが気になる」(12.0%)などである。

では、各項目において「とても当てはまる」または「当てはまる」と答えた者はどのような学生なのだろうか。

まず性別では、男子学生の方が、知的能力に関する自信をもっているようである。「知的能力に自信がある」「数学の能力がある」「機器類の操作が得意である」については、男子学生は女子学生の2倍以上の者が答えている。一方、女子学生は、対人関係に関する自信をもっているようである。「社会性がある」「同性に人気がある」「陽気である」という者の割合は、男子学生より極めて高い。

学部系統別では、保健系の学生は「成績がよい」「数学の能力がある」と考えている者が多く、理工系の学生は「数学の能力がある」「機器類の操作が得意である」と考えている者が多い。これは、保健系や理工系の学生が理系的能力に自信があることを示している。しかし、教育系の学生と法経二部の学生は「リーダーシップの能力がある」「人前で堂々と話ができる」「社会性がある」などの、対人関係に関わる項目について自信をもっている。

次に学年間で比較をすると、「数学の能力がある」「機器類の操作が得意である」など

表4 自己概念－「とても当てはまる」または「当てはまる」と回答した者の割合－

	男子	女子	総合	人文 社会	教育	理工	保健	法経 二部	1年	3年	全体
a. 考え方が革新的である	26.3	15.5	25.0	19.3	21.0	22.7	23.0	34.2	22.4	21.7	22.0
b. リーダーシップの能力がある	20.0	17.5	18.1	13.7	25.4	15.2	18.4	42.1	16.9	21.0	19.0
c. 知的能力に自信がある	22.0	11.7	19.8	19.6	17.6	16.6	20.8	16.2	18.7	17.3	18.0
d. 成績がよい	13.9	13.0	20.7	14.9	15.5	9.3	17.3	10.5	11.6	15.3	13.6
e. 数学の能力がある	22.0	11.3	15.5	13.8	15.5	20.8	22.4	18.4	19.6	16.2	17.8
f. 文筆の能力がある	14.6	16.2	17.2	18.1	21.0	8.5	13.8	23.7	14.0	16.4	15.2
g. 芸術的な能力がある	16.6	16.3	16.4	10.5	19.6	16.0	16.2	28.9	17.1	15.9	16.5
h. 機器類の操作が得意である	26.3	10.3	16.4	13.8	16.0	26.7	19.7	26.3	20.7	19.4	20.0
i. 人前で堂々と話ができる	24.8	22.9	22.4	21.6	29.1	21.1	20.8	39.5	21.3	26.5	24.1
j. 他人の言うことが気になる	47.5	49.4	50.9	49.3	52.6	45.4	43.9	37.8	49.6	47.1	48.3
k. 不屈の精神がある	30.8	30.7	31.9	25.9	33.6	28.6	31.8	59.5	31.5	30.2	30.8
l. 自己防衛的などころがある	50.4	51.2	50.0	51.8	55.4	46.5	51.4	44.7	49.4	51.9	50.7
m. 他人の気持ちを考える	55.1	59.5	56.9	55.1	64.2	52.0	54.0	60.5	57.3	56.4	56.9
n. オリジナリティがある	31.9	29.5	31.9	26.6	35.3	27.6	32.0	52.6	32.2	29.8	30.9
o. 社会性がある	28.0	34.1	34.5	30.5	38.8	22.1	31.8	36.8	28.5	32.3	30.5
p. 同性に人気がある	12.4	17.3	11.2	12.8	22.3	9.5	9.9	23.7	13.8	14.8	14.3
q. 異性に人気がある	9.8	4.8	6.9	6.3	10.4	7.2	5.8	10.5	6.6	9.1	7.9
r. 陽気である	32.0	44.8	41.4	30.3	46.0	30.8	38.5	48.6	33.3	40.5	37.1
s. 達成意欲がある	49.6	53.7	50.9	49.2	55.6	47.1	52.6	70.3	51.5	51.0	51.2

表5 自己概念と学習活動・学生生活の関係

	家庭学習時間				読書冊数		学友接触		サークル活動			アルバイト				
	1時間未満	2時間	2-3時間	3時間以上	0冊	1-2冊	3冊以上	多い	少ない	体育会 同好会	音楽・ 文化系	系中退・ 未加入	して いる	して いない		
a. 考え方が革新的である	22.1	21.6	17.7	35.5	20.4	21.4	35.6	20.6	26.0	23.8	17.4	18.5	25.3	22.8	23.2	22.6
b. リーダーシップの能力がある	18.5	19.0	18.4	32.3	16.2	20.0	31.5	20.0	16.5	21.4	23.1	23.9	16.7	15.4	22.8	18.2
c. 知的能力に自信がある	16.6	19.7	18.4	32.8	15.5	18.0	32.1	17.4	18.9	16.7	17.1	20.2	23.3	17.4	23.2	18.5
d. 成績がよい	11.6	15.0	13.6	37.1	10.8	14.1	27.8	13.6	13.2	11.6	16.0	19.3	15.3	11.8	18.8	13.1
e. 数学の能力がある	18.1	15.7	17.6	24.2	17.7	17.4	21.6	17.5	18.4	18.4	16.8	13.9	15.3	19.3	16.2	20.7
f. 文筆の能力がある	13.5	18.2	16.0	30.6	10.3	18.9	29.2	15.9	14.3	20.1	14.6	18.5	16.0	14.0	19.9	14.1
g. 芸術的な能力がある	16.8	16.8	12.0	18.0	15.1	16.7	23.5	17.5	14.4	12.9	12.7	37.0	20.7	16.3	15.8	16.1
h. 機器類の操作が得意である	19.6	22.6	13.6	22.6	19.2	19.1	29.6	21.0	18.1	20.4	19.1	21.3	18.0	21.6	19.9	21.7
i. 人前で堂々と話ができる	23.7	22.8	24.8	40.3	21.6	25.3	35.4	26.1	19.7	25.2	24.2	30.6	23.3	22.7	29.8	21.1
j. 他人の言うことが気になる	50.3	43.9	46.0	41.9	50.3	45.8	46.6	47.3	51.5	45.9	52.8	53.3	52.0	48.2	48.0	48.3
k. 不屈の精神がある	27.9	33.9	35.2	53.2	28.1	32.4	40.7	32.0	28.6	34.4	30.6	41.7	33.3	27.2	32.4	30.3
l. 自己防衛的などころがある	50.0	49.2	57.6	58.1	48.3	52.7	56.2	50.3	53.4	45.9	48.9	61.1	60.0	51.5	53.9	51.2
m. 他人の気持ちを考える	55.4	58.4	69.4	59.7	53.5	60.7	61.1	59.3	51.6	59.0	62.0	55.6	62.0	52.6	60.3	54.6
n. オリジナリティがある	30.4	29.5	33.1	50.8	29.0	29.9	46.6	32.2	28.7	31.7	27.8	36.1	34.0	31.0	32.6	30.5
o. 社会性がある	29.4	30.8	33.9	43.5	25.7	34.9	41.6	33.3	24.3	29.6	36.1	34.3	34.9	26.0	36.8	26.3
p. 同性に人気がある	13.1	17.7	12.1	19.4	10.9	17.0	23.6	16.2	10.1	16.7	18.5	16.7	10.7	11.5	16.5	13.1
q. 異性に人気がある	8.3	8.4	2.4	9.7	7.1	8.8	9.3	9.0	5.6	5.4	11.3	11.1	5.4	6.8	9.9	7.1
r. 陽気である	36.3	36.4	44.0	43.5	32.7	41.6	43.5	42.9	23.9	42.5	44.2	45.4	30.7	31.6	44.5	32.9
s. 達成意欲がある	47.2	53.3	72.0	67.7	46.3	54.0	66.0	53.7	44.7	57.1	50.7	63.9	49.0	47.8	53.7	49.4

においては1年生の方が自信をもっており、「人前で堂々と話ができる」「社会性がある」「異性に人気がある」「陽気である」などにおいては3年生の方が自信を持っている。こ

れより、大学在学中に、知的能力に関する自信は低下するのに対し、社交性に関する自信は高まることが推察される。

それでは、学習活動や学生生活は、学生の自己概念にどのように関係しているのだろうか（表5）。

まず学習活動との関係を調べてみよう。家庭学習や読書をよくする学生は「知的能力に自信がある」「成績がよい」「文筆の能力がある」と答えている。これは、学習活動と知的能力に関する自己概念とが関係していることを示している。またそれ以外に、「不屈の精神がある」「達成意欲がある」と答える者の割合も、よく勉強したりよく読書する学生の方が高かった。このことより、学習活動と目標達成意欲は深い関係があるといえよう。

次に学生生活との関係を調べてみよう。「学科の同級生との接触が多い」学生やアルバイトをしている学生は、「人前で堂々と話ができる」「社会性がある」「陽気である」など、対人関係に関する自信が高い。これは、体育同好会系や音楽・芸術系のサークルに所属している学生においても同様な傾向がみられた。このことより、友人あるいはキャンパス外の人々との交流を通じて対人関係に関する自信を高めるといえる。

4. 行動様式 —情緒的・行動的な側面—

行動様式に関しては、表6に挙げている行動を中心に調べる。この質問は「よくする」「ときどきする」「あまりしない」「全くしない」の4肢選択である。また、家庭学習や読書、サークル活動、アルバイトについても調べる。

まず22種類の行動については、全体で「よくする」と答えた者が多い項目として、「夜更かしをする」(35.6%)、「スポーツについて話をする」(31.8%)、「自動車の運転をする」(24.2%)が挙げられる。

では、これらの各項目において「よくする」または「ときどきする」と答えた者はどのような学生なのであろうか。

まず性別では、男子学生は、「レポートを期限以内に仕上げない」「かけごとをする」などの怠学的な行動をよく行っている。一方、女子学生は、「授業後、教員に質問する」「図書館で勉強する」「予習・復習をする」といった学業に関する活動、および「映画を観に行く」「博物館や美術館に行く」「コンサートに行く」などのキャンパス外の文化的活動をよく行う。また、表7のように家庭学習などとの関係について調べてみると、女子学生の方が家庭学習や読書をよく行い、アルバイトも3割の女子学生が行っている。なお、サークルについては、男子学生は体育会系に所属する者の割合が高く、女子学生は音楽・芸術系や文化系のサークルに所属する者の割合が高い。以上より、学習活動のみならず、文化的活動についても女子学生の方が活動的であるといえる。

また学部系統別でいえば、総合系と教育系の学生は多岐にわたって活動的である。すなわち、「授業を休んだり遅刻する」「夜更かしをする」といった怠学的な行動も多いが、

表6 行動様式-「よくする」または「ときどきする」という者の割合-

	男子	女子	総合	人文	教育	理工	保健	法経	1年	3年	全体
						社会				二部	
a. 授業で教員と議論する	5.7	5.9	8.5	6.2	8.6	3.3	4.8	2.7	3.5	7.9	5.8
b. 授業後、教員に質問をする	16.5	21.7	28.8	12.4	21.0	17.3	17.1	27.0	16.0	20.8	18.6
c. 授業を休んだり遅刻する	46.6	48.6	62.7	48.6	56.5	40.8	34.9	21.6	37.0	56.4	47.4
d. 図書館で勉強する	39.9	57.0	76.3	43.8	52.5	39.9	41.3	21.6	35.1	56.3	46.5
e. 予習・復習をする	35.0	51.0	55.9	49.1	38.5	37.3	35.2	64.9	47.4	35.9	41.2
f. レポートを期限以内に仕上げない	14.7	6.1	12.7	10.8	9.9	13.4	8.5	8.3	11.7	11.1	11.4
g. 厚生補導係の就職関連資料に目をとおす	14.2	15.6	14.5	11.4	17.0	14.6	9.0	33.3	11.4	17.6	14.7
h. 専攻分野以外の本を読む	48.3	57.6	58.5	57.9	57.8	45.0	43.2	55.6	45.5	57.4	51.9
i. 夜更かしをする	76.5	75.0	78.8	78.4	80.9	73.4	64.5	67.6	69.9	81.2	75.9
j. かけこをする	36.7	7.9	20.5	24.2	20.9	33.7	17.2	13.5	22.3	28.5	25.7
k. 自動車の運転をする	36.3	30.6	26.5	16.8	46.8	34.1	29.8	24.3	7.8	57.0	34.1
l. 国内外の政治について話をする	22.5	18.5	19.5	30.9	21.7	17.4	12.6	35.1	15.0	26.1	21.0
m. スポーツについて話をする	76.7	59.6	67.8	73.4	70.2	71.1	64.2	56.8	66.9	72.9	70.1
n. 映画を観に行く	32.1	51.4	47.5	36.3	48.1	31.3	47.7	29.7	31.6	46.6	39.6
o. 博物館や美術館に行く	14.4	35.5	29.7	16.1	31.5	15.0	30.9	21.6	14.8	29.4	22.6
p. コンサートに行く	15.6	29.3	25.4	19.9	28.9	14.2	20.4	18.9	15.6	25.6	21.0
q. 酒を飲む	66.0	63.6	64.4	61.8	74.0	63.4	50.7	45.9	62.2	67.5	65.0
r. タバコを吸う	21.3	3.6	6.8	14.0	11.5	19.1	11.2	16.2	11.5	16.9	14.4
s. コンパに参加する	40.9	37.2	29.7	40.8	48.5	35.4	31.3	27.0	44.7	34.7	39.4
t. デートをする	23.4	34.1	27.1	17.4	41.7	19.9	31.8	21.6	14.9	38.7	27.6
u. 楽器を演奏する	20.3	36.1	31.4	22.9	33.5	21.6	26.7	18.9	23.9	28.6	26.4
v. 地域の行事に参加する	10.5	8.7	7.6	9.2	11.5	8.9	12.0	8.1	9.8	10.0	9.9

「授業で教員と議論する」「図書館で勉強する」といった学業に関する行動、「映画を観に行く」「博物館や美術館に行く」といったキャンパス外の文化的活動、アルバイトについて、総合系と教育系の学生がよくする傾向にあった。これは、女子学生が多いからであろう。そのほかに、保健系の学生は「映画を観に行く」「博物館や美術館に行く」といったキャンパス外の文化的活動をよくしているが、それらの施設にアクセスしやすいという

表7 学習活動・サークル活動・アルバイトの実施状況

	性	家庭学習時間				読書冊数			サークル活動				アルバイト		
		1時間未満	1-2時間	2-3時間	3時間以上	0冊	1-2冊	3冊以上	体育会 同好会	体育 音楽系	文化系 芸術系	退学 未加入	して いる	して いない	
	男子	68.5	23.8	4.8	2.8	56.5	34.5	9.0	20.1	21.8	4.7	7.6	45.9	18.9	81.1
	女子	59.3	26.3	10.2	4.2	41.1	50.1	8.9	14.8	23.3	9.8	11.8	40.3	31.6	68.4
	総合	65.3	24.6	5.1	5.1	45.3	43.6	11.1	11.7	45.0	7.2	11.7	24.3	40.6	59.4
学	人文社会	59.4	26.4	9.2	5.0	40.5	50.3	9.1	15.1	24.0	7.0	19.8	34.1	13.0	87.0
部	教育	68.8	21.8	6.1	3.2	39.7	49.5	10.7	21.2	22.9	9.9	7.4	38.5	36.3	63.7
系	理工	67.9	25.8	4.5	1.8	64.3	27.9	7.8	14.5	20.6	3.8	6.7	54.4	16.7	83.3
統	保健	52.1	24.6	17.4	6.0	52.8	39.8	7.5	35.5	8.3	6.6	3.3	46.3	19.2	80.8
	法経二部	55.3	36.8	2.6	5.3	50.0	47.4	2.6	11.8	5.9	2.9	14.7	64.7	26.3	73.7
学	1年	64.8	24.1	8.0	3.1	60.7	33.1	6.2	17.1	20.2	5.9	9.7	47.1	10.0	90.0
年	3年	65.0	25.3	6.0	3.7	41.6	47.0	11.4	18.8	24.1	7.3	8.8	41.0	38.6	61.4
	全体	64.9	24.8	6.9	3.4	50.5	40.5	9.0	18.1	22.3	6.7	9.2	43.7	23.3	76.7

条件が関係しているのであろう。

サークル活動については、相対的には、保健系の学生が体育会、教育系の学生が音楽・芸術系、人文社会系の学生が体育同好会系や文化系に所属する者の割合が高かった。これに対し、理工系や法経二部の学生は、サークルに所属する者の割合が低かった。

また、学年別では、ほとんどの項目で、3年生の方が1年生よりも行動する者の割合が高い。専攻分野に関する本の読書やアルバイトについても、3年生の方がよく行っている。学年間で有意差がみられなかったのは「レポートを期限以内に仕上げない」「地域の行事に参加する」の2項目だけである。また、1年生の方が割合の高かった項目は、「予習・復習をする」「コンパに参加する」の2項目だけであった。

5. 知識・技能 - 認知的・心理的な側面 -

表8のように、20種類の項目について、「よくできる」「まあまあできる」「あまりできない」「まったくできない」の4肢選択で質問した。「よくできる」と答えた者が多い項目は、「日本国憲法の三原則がわかる」(48.1%)、「プロスポーツチームの有名な選手名が分かる」(33.4%)、「自炊ができる」(31.7%)である。

それでは、「よくできる」または「まあまあできる」と答えた学生について調べてみよう。

まず性別については、男子学生は「プロスポーツチームの有名な選手名が分かる」「な

表8 知識・技能 - 「よくできる」または「まあまあできる」という者の割合 -

	男子	女子	総合	人文	教育	理工 社会	保健	法経	1年	3年	全体 二部
a. クラシック曲を聴けば、曲名が言える	17.3	37.1	25.6	25.2	32.8	17.8	27.8	26.3	21.2	28.7	25.1
b. 有名な古典の一節を口づさむことができる	26.2	41.0	27.6	36.5	43.0	21.5	30.1	44.7	27.7	36.1	32.1
c. 日本国憲法の三原則がわかる	76.5	77.5	81.0	84.9	80.4	70.9	68.2	94.6	76.3	77.5	76.9
d. いくつかの建築様式の例を挙げることができる	37.4	39.8	35.9	43.9	42.4	30.9	42.9	54.3	38.4	38.4	38.4
e. 主な星座についてはほとんど分かる	33.6	35.6	30.8	31.9	38.0	33.3	34.9	31.6	32.1	36.6	34.4
f. 自炊ができる	70.6	86.8	76.9	75.1	87.1	71.8	66.5	81.6	73.2	80.3	76.9
g. 衣服の補修ができる	36.2	79.6	62.4	46.7	67.6	41.7	55.1	63.2	48.6	57.6	53.3
h. 人前に出せる料理をつくることできる	36.3	70.6	53.8	47.4	65.7	38.4	43.4	52.6	42.7	56.3	49.8
i. プロスポーツチームの有名な選手名が分かる	77.7	53.2	59.8	73.1	62.3	73.4	65.1	57.9	68.1	68.0	68.1
j. なんらかのスポーツの審判ができる	65.9	50.1	62.9	57.0	58.9	61.9	58.5	50.0	61.3	58.2	59.7
k. ピアノの演奏ができる	12.9	62.3	36.8	25.6	48.0	17.2	49.7	28.9	29.3	35.3	32.4
l. 楽譜がはめる	27.9	78.6	56.0	44.4	62.3	32.3	63.4	39.5	44.5	51.0	47.9
m. 会合の司会進行が上手にできる	23.3	28.2	22.4	21.1	38.0	16.3	26.3	31.6	19.3	30.7	25.3
n. ワープができる	35.5	39.9	42.7	29.3	44.5	33.6	33.5	57.9	29.2	44.6	37.2
o. コンピュータのプログラミングができる	14.2	4.6	12.8	5.9	6.3	15.7	9.1	10.5	6.5	13.9	10.4
p. 外国人と日常会話ができる	9.2	17.7	22.2	14.5	16.5	6.9	13.1	5.3	10.2	14.7	12.5
q. 休まずに1キロ泳げる	41.2	27.3	31.6	29.0	37.5	39.1	33.0	28.9	34.6	36.7	35.7
r. スキーやスケートができる	43.8	41.2	41.4	33.3	45.7	42.9	50.0	42.1	39.9	45.3	42.7
s. 株式と社債の違いが言える	13.3	9.4	13.8	15.1	11.2	9.6	12.0	24.3	8.9	14.5	11.8
t. 上手にスケッチできる	28.7	36.5	40.4	27.3	33.2	30.3	35.4	31.6	31.5	32.2	31.8

んらかのスポーツの審判ができる」といったスポーツに関する知識・技能、および「コンピュータのプログラミングができる」といった専門的な技能を身につけている。一方、女子学生は、「ピアノの演奏ができる」「楽譜がよめる」などの音楽に関する知識・技能、「自炊ができる」「衣服の補修ができる」などの衣食に関する技能、および「外国人と日常会話ができる」という外国語の技能を習得している。

学部系統別については、相対的に、教育系と法経二部の学生は、これらの知識・技能を身につけている者が多い。たとえば、「有名な古典の一節を口づさむことができる」「自炊ができる」「ワープロができる」などがそうである。また、教育系と保健系の学生は「ピアノの演奏ができる」「楽譜がよめる」などの音楽に関する知識・技能を身につけている傾向にあったが、これは女子学生が多いからであろう。そのほか、人文社会系と法経二部の学生は、「日本国憲法の三原則がいえる」「株式と社債の違いが言える」といった専門分野に関する知識を身につけている者が多かった。それに対し、理工系の学生はスポーツに関する知識・技能を除いて、他の学部よりもできる者の割合が軒並み低かった。

さらに学年間で比較をすると、3年生の方ができるという者の割合が高く、大学在学中に習得していると考えられる。それは、家庭学習や読書をよくする学生の方が習得している者の割合が高いことからいえる。

ところで、これらの知識・技能の習得に学部教育がどのように関係しているのだろうか。その点を明らかにするために、次には「外国人と日常会話ができる」、および「ワープロができる」「コンピュータのプログラミングができる」という3項目に着目し、英語教育・情報教育との関係を調べることにする。

まず、外国語の会話能力と英語教育との関係について調べると、表9のようになった。すると、「外国人と日常会話ができる」という3年生のうちでも、英語の授業でそのような能力が「かなり身についた」という者は5.6%にしかすぎず、「あまり身につかなかった」という者は6割近くも存在していた。この結果より、英語の授業が外国語の会話能力の習得に影響を及ぼしているとは言い難いであろう。すなわち、過半数の学生が、外国語の会話能力を習得する場を大学外部に求めているのである。

表9 外国語会話能力と英語授業の関係

	かなり 身についた	まあまあ 身についた	あまり身に つかなかった
よく・まあまあできる	5.6	36.3	58.1
あまり・まったくできない	0.1	12.4	87.4
全体	0.9	15.8	83.3

また、情報処理に関する技能と情報教育との関係についてはどうだろうか(図2・3)。

すると、1年生のうちで「コンピュータのプログラミングができる」学生は、「コンピュータのプログラミングの実習」を受けたいという者の割合が高く、「ワープロができる」1年生では、「ワープロの使い方」を学びたいという者の割合が低かった。この結果は、自分の技能にあった教育を求めていることにほかならない。ただし、「ワープロができる」学生であっても、そのうちの35%の者は「ワープロの使い方」を学びたいと考えており、ワープロに関する教育に対する期待の大きさを示しているといえる。

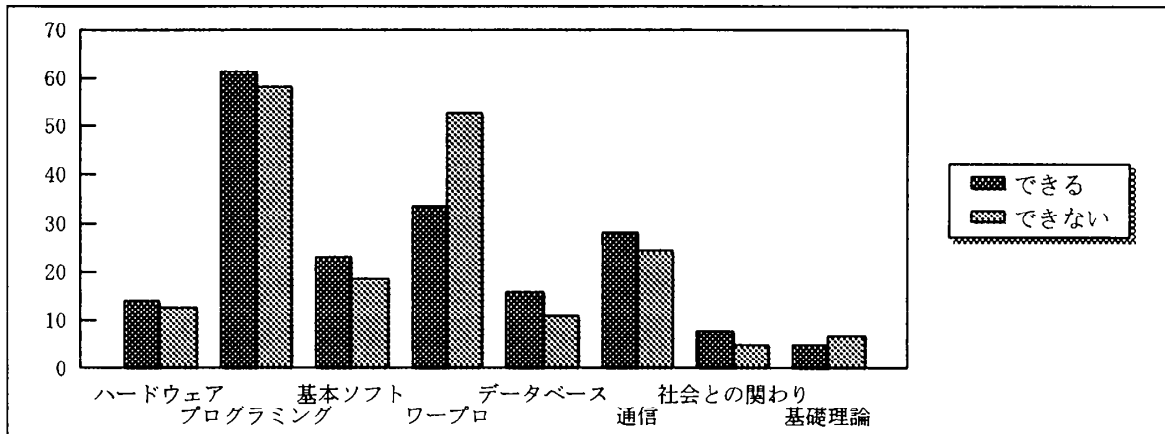


図2 ワープロの技能と情報教育に対する期待の関係

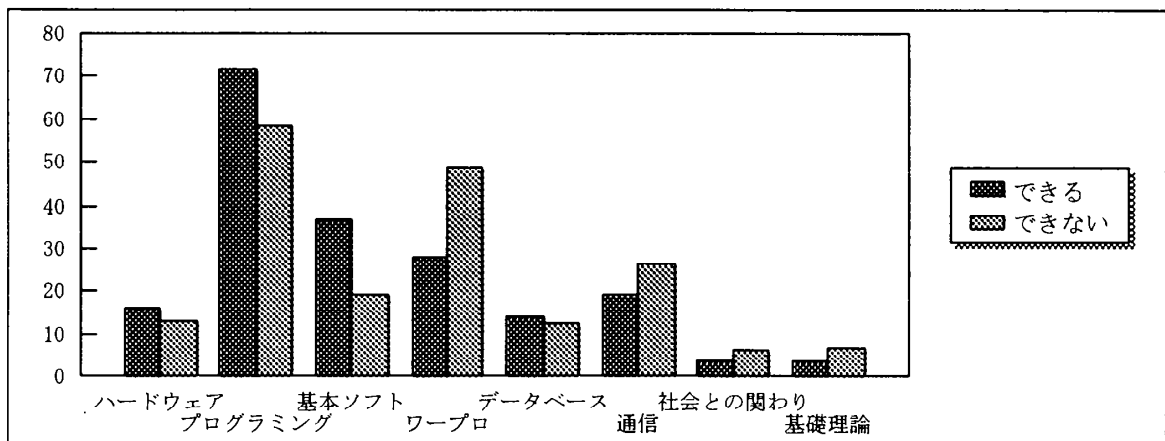


図3 プログラミングの技能と情報教育に対する期待の関係

6. 志望職種 - 認知的・行動的な側面 -

単純集計では、今後の進路として「民間企業技術者」(22.2%)、「学校教員」(20.7%)、「公務員」(20.0%)を挙げる者が多かった。しかし、これらの志望職種は、もちろん学部

によってかなり異なっている。学部系統別に調べると、表10のようになった。総合系では「公務員」志望者が多いが、「未定」という者が20%も占めていることは注目すべき点である。おそらく、必ずしも職業と直結しないリベラルアーツ教育を行っているからであろう。人文社会系では「公務員」志望者が半数を占めているが、「弁護士・会計士など」「民間企業（事務関係）」を志望する者も多い。それに対して、法経二部の学生は「公務員」「弁護士・会計士など」の志望者は多いけれども、「民間企業（事務関係）」の志望者は少なく、「学校教員」志望者が多い。また、教育系では「学校教員」、理工系では「民間企業技術者」、保健系では「医師・看護婦など」を志望している者がそれぞれ過半数を占め、専門的教育に関連した専門職を志向する傾向にあるといえる。ただし、教育系は「公務員」、理工系は「公務員」「研究者・大学教員」を志望する学生もそれぞれ多い。また、性別や学年別による違いを調べると、表11のようになった。性別については、男

表10 学部系統別の志望職種

	総合	人文 社会	教育	理工	保健	法経 二部	全体
民間企業技術者	11.0	0.6	1.1	57.6	5.3	0.0	22.2
民間企業（事務関係）	17.8	15.5	6.5	2.1	0.5	2.6	6.4
公務員	25.4	50.0	14.7	13.8	2.1	34.2	20.0
学校教員	4.2	2.6	61.8	4.2	0.0	13.2	20.7
医師・看護婦など	0.0	0.0	0.4	0.1	74.9	2.6	7.6
弁護士・会計士など	0.0	22.3	0.5	0.1	0.0	15.8	4.2
研究者・大学教員	13.6	1.6	6.5	14.2	8.0	5.3	9.0
音楽家・芸術家など	3.4	1.3	2.9	0.7	0.5	0.0	1.6
未定	20.3	9.0	9.2	7.0	3.7	13.2	8.6
その他	7.6	3.9	2.9	1.8	7.0	15.8	3.6

表11 性別・学年別の志望職種

	男子	女子	1年	3年	全体
民間企業技術者	31.8	7.4	25.1	19.6	22.2
民間企業（事務関係）	5.6	7.7	4.6	8.1	6.4
公務員	17.6	23.6	19.4	20.5	20.0
学校教員	14.9	29.7	11.8	28.9	20.7
医師・看護婦など	6.7	9.2	9.2	6.2	7.6
弁護士・会計士など	4.3	4.1	6.3	2.2	4.2
研究者・大学教員	10.0	7.4	10.2	7.9	9.0
音楽家・芸術家など	1.1	2.3	1.2	1.9	1.6
未定	7.8	9.9	9.3	7.9	8.6
その他	2.9	4.7	4.6	2.7	3.6

子の志望する割合が高い職種は、「民間企業技術者」と「研究者・大学教員」の2つだけであった。学年別では、3年生の方が「学校教員」を志望する者が多く、「弁護士・会計士など」の専門職を志望する者は少なくなる。

上述のように学部間の違いは大きいため、次には各学部系統ごとに学年間の比較を行ってみた(表12)。全体としては、3年生になると「公務員」や「民間企業(事務関係)」を志望する者が増えている。総合系では、「民間企業(事務関係)」や「公務員」の志望者が増え、「未定」「民間企業技術者」が減っている。人文社会系では、「民間企業(事務関係)」「公務員」が増え、専門職を志望する学生は減っている。教育系では、「学校教員」志望者は変わらないが、「民間企業(事務関係)」が増え、「研究者・大学教員」が減っている。理工系では、「民間企業技術者」が減り、「公務員」「研究者・大学教員」が増えている。また保健系では、「研究者・大学教員」「その他」が減り、専門職を志望する学生だけでなく、「民間企業技術者」「未定」が増えている。

表12 学部系統別にみる志望職種の学年間比較

		民間企業	民間企業	公務員	学校教員	医師・	弁護士・	研究者・	芸術家・	未定	その他
			技術者			看護婦	など	など	大学教員	音楽家	
			(事務関係)								
総合	1年	12.2	13.5	18.9	4.1	0.0	0.0	13.5	2.7	27.0	9.5
	3年	9.1	25.0	36.4	4.5	0.0	0.0	13.6	4.5	9.1	4.5
人文社会	1年	1.0	13.0	44.3	0.5	0.0	27.6	1.6	1.0	9.4	4.2
	3年	0.0	19.5	59.3	5.9	0.0	13.6	1.7	1.7	8.5	3.4
教育	1年	0.0	0.7	15.0	58.6	0.0	0.0	14.3	1.4	12.9	2.1
	3年	1.4	8.4	14.6	62.8	0.5	0.7	3.8	3.4	7.9	3.1
理工	1年	59.3	1.1	12.6	4.8	0.3	0.3	12.9	1.1	6.2	2.2
	3年	55.7	3.1	15.1	3.5	0.0	0.0	15.7	0.3	7.9	1.3
保健	1年	3.5	0.9	1.8	0.0	71.9	0.0	9.6	0.9	1.8	9.6
	3年	8.2	0.0	2.7	0.0	79.5	0.0	5.5	0.0	6.8	2.7
法経二部	1年	0.0	0.0	33.3	12.5	0.0	12.5	8.3	0.0	16.7	16.7
	3年	0.0	7.1	35.7	14.3	7.1	21.4	0.0	0.0	7.1	14.3

7. おわりに

本章では、広大生の学生文化を価値観、自己概念、行動様式、知識・技能、志望職種という5つの点から、主に性と学部系統によって捉えようと試みた。また、学年間でどのように異なっているのかを調べ、学部教育や学生生活との関係についても調べた。

まず、下位文化については以下のような結果が得られた。

性別については、男子学生が実学志向であり、女子学生が教養志向で活動派であるといえよう。すなわち、男子学生は職業達成意欲が高く、情報処理能力にもたけて、理系的な能力に自信がある。一方、女子学生は、音楽や衣食に関する知識・技能を身につけており、活発に活動するし、対人関係に自信がある。

学部系統別では、概ね、人文社会系－法経二部－教育系－保健系－理工系という結びつ

きで類似性がみられた。人文社会系と法経二部の学生は、政治的関心を重要視し、公務員志望者が多い。また、法経二部と教育系の学生は、愛他的精神があり、対人関係に関して自信があり、知識・技能も比較的習得している。教育系と保健系の学生は音楽的技能を習得していたり、文化的活動をよく行う。また、保健系と理工系の学生は理系の能力に自信があり、専門家としての社会的評価も重要視する傾向にあった。総合系の学部は、上述のような直線的な結びつきのなかに含めるのは難しいけれども、行動的な学生が多いという点で教育系と類似している。

学年間で比較すると、上級生の方が活発に活動し、知識・技能も習得して、対人関係に関しての自信も高める傾向にある。しかしその一方で、上級生は職業達成意欲が低く、専門職への就職も避ける傾向にある。

また、学部教育や学生生活との関係については、次のような結果が得られた。

学習活動（家庭学習・読書）をよくする学生は知的能力に関する自信が高いが、職業達成を重要視する学生はあまり学習活動を行わない。また、サークル活動やアルバイトは対人関係に関する自信を高める。

職業達成意欲の高い学生は、理工系の学生が多いものの、専門的教育の理解に役立つ教養的教育を求める傾向にある。

学生は自分の能力に見合った情報教育を求めているが、ワープロのできる学生でも、ワープロの使い方に関する授業を受けたいという者が多い。また、英会話能力のある学生でも、そのうち6割の者は、広島大学の英語の授業では英会話能力はあまり身につかなかったと答えている。すなわち、語学や情報処理といった実践的運用能力を高めるような実技を中心とした授業を学生は求めている。

以上のように、本章では、性や学部による学生文化の違いだけでなく、学年間でも学生文化が異なっていることが明らかになった。また、学習活動や学生生活が学生の自己概念と深い関係があったものの、職業達成意欲や知識・技能に関しては、学部教育が十分に機能しているとは言いがたいという結果も得られた。

註

(1) Astin, A. W. 1977, *Four Critical Years*, Jossey-Bass.

第6章 総括と展望

山崎博敏

1. この調査の意味と難しさ

広島大学は、平成6年度から全学部で一貫カリキュラムを実施した。さらに、平成7年度には、建学以来の大事業である東広島キャンパスへの統合移転を終えた。いずれの事業も、途中には、様々な困難な出来事があったが、全学の構成員の英知を傾けて取り組んだ事業であった。それらが完了した現在、広島大学は、一つの歴史的転回点に立っている。

言うまでもなく、それらの事業は、理想的な学園を建設するために合目的に進められた。しかし、社会の多くの事象と同様、当初のねらい通りの結果が期待されるかという点、必ずしも、そうとは限らない。事後的に見れば、当初のねらいとは異なる結果が生まれたり、予想もしない事柄が発生したりするのも世の常である。

新カリキュラムの実施状況と新キャンパスでの学習・生活環境を事後的に調査する必要があるのは、そのような理由からである。大事業が一応の完成を見た今、少なくとも、多少の修正が必要である。場合によっては、かなりの修正が必要なものもあるかも知れない。

本調査は、以上のような現状認識のもとに、広島大学の学生の意見を直接聞き、大学教育が成功しているか、成功していないかを評価してもらうことにした。

学生の立場から、新教育課程の成否を評価してもらうことは、厳密には困難な仕事である。根本的に、学生が正当な評価者たりうるかという問題がある。各分野の専門家である大学教師が教えようとしていることを十分に理解しているとは限らない学生が、果たして授業を評価できるかという問題がある。さらに、学生は必ずしも大学教育の価値を受け入れ、それに同調しているとは限らず、むしろ、教師の権威に抵抗し、学問の世界から逃れ、独自の学生文化の世界に生きようとさえしている。彼らは、できるだけ少ない労力で、所定の単位を取得しようとする。したがって、彼らの意見をすべて信用することは、誤りであろう。

しかし、彼らの意見のどこに理があり、傾聴すべきであるかを知ることは可能であろう。なぜならば、大学教育の直接的な便益を受けるのは、大学生であるからである。元来、大学のカリキュラムは、学生の行動、教師の行動、学問の要請、社会からの要請など考慮して、教員たちがつくったものである。それはまた、制度としての大学教育における学生と教員との間の約束でもある。学生は大学が一定の教育目的を果たすために組み上げたカリキュラムのもとで、必要とされる単位を習得することを期待されている。それゆえ、学識者たる教員は、学生の声を基本にして、自己の利害を超えて総合的に判断すべきである。

2. 分析結果の要約

第1章に示したように、本調査では、1年生と3年生を中心とする全学部の1744名の学生から有効回答を得ることができた。多数の質問項目があったが、2章以下、5章までの4つの章で、分析結果を報告した。

以後、2章以下の各章で明らかにされた主要な事項を、順に述べて行くことにする。

第2章「教養的教育と専門的教育－カリキュラム改革は成功したか－」では、大きく、カリキュラムの学生への周知、教養的教育と専門的教育の効果の2つを中心に調査結果を分析考察した。

所属学部の教育理念の認知度は、学生の所属学部によって異なるが、全体としては高くない。学部学科の教育理念と教養的教育の位置づけについても、理解していない者が7割にもものぼっていた。学部の教育理念は抽象的であり、教員の間でもどの程度の理解や合意があるかは疑問ではある。が、それにしても、この数字は低すぎはしないだろうか。

総合科学部の開設授業の科目区分カテゴリーであるGとS、および1と2の違いをすべて理解していた者は、1年生全体の約6割でしかなかった。科目区分はカリキュラムの基本的事項であるだけに、100%近い正解を期待するのは、望みが高すぎるだろうか。「授業内容に関する情報提供は十分である」という質問に、はいと答えた者は全体の6分の1に過ぎず、「総合科学部の『履修の手引き』を読めば授業内容がよく分かる」に、はいと答えた者は3分の1に満たなかった。学生の授業への情報源として最も重要なものは、履修等の手引き(71%)と「先輩・友人からの口コミやパンフ」(65%)である。

1年生が望んでいる授業は、G1レベル(基礎的総論的科目)の授業では「その領域に関する必要最小限の知識を教える授業」(49%)、S1レベル(基礎的各論的科目)の授業では「次年次以降の専門的教育を理解するのに役立つ授業」(47%)が、それぞれ最大であった。

以上の結果から、新カリキュラムの精神や授業内容に関する学生に対する情報提供は、不十分であると言わざるを得ない。

3年生以上の学生に、既に受けた教養的教育(旧一般教育)がどのように役だったかを聞いたところ、「その領域に関する必要最低限の知識の学習」「社会や人生に対する視野の拡大」「社会に出たときに役立つ一般常識の習得」が多く、逆に基礎教育型は少なかった。教養的教育は、狭い個別領域の学問的な授業よりも、やや欲張りではあるが、幅広い領域においてミニマムエッセンスを教授しつつ、社会生活や人生に役立つような授業が期待されているようである。

英語と情報関係科目については、実用的技能の形成が期待されている。3年生以上の学生の多くは、英語の授業では、どのような領域の技能も「あまり身につかなかった」と答えていた。1年生は、手紙や会話ができるようになり、外国のTVニュース、映画、新聞や雑誌が理解できるようになることを求めている。これらは、国際化時代の市民として必要な能力であるといえよう。けっしてシェークスピアやホーソンの作品に造詣が深い文学

青年の養成を求めているわけではないのである。

3年生以上の学生が大学の授業で身につけた情報教育関係の技能は、パソコンの操作が24%、BasicやC等の言語が17%などと、あまり高くない。1年生が情報教育に望む内容は、プログラミング、ワープロが多い。調査時点では、インターネットという言葉はまだ流行っていなかったが、コンピュータ通信は24%程度である。プログラミングを求める者が文系にも多いのは、コンピュータを動かすこと＝プログラミングと考えている者が多いためかも知れない。

3年生の専門的教育に対する期待は、学部系統によって大きく異なっている。総合科学部、文学部、理学部、工学部、生物生産学部の学生は「理論的な勉強」「論理的・体系的な考え方の習得」を選ぶ者が最も多いのに対して、医学部医学科と歯学部の学生は、「社会での実務」と「職業に就く心構えの形成」を多く選んでいる。教育学部と学校教育学部、医学部薬学科の学生は、「理論的な勉強」と「職業に就く心構えの形成」を多く選んでいる。すなわち、総合、文学、理学などの「理論志向」と、医学部歯学部の「職業志向」があり、その中間に教育系の「理論・職業志向」がある。

第3章「広島大学の学習環境に対する学生の評価－広大学生の学習意欲との関係で－」は、学習意欲の旺盛な者とそうでない者で、学習環境に関わる評価にどのような違いが現れるかを分析しようとした。「あなたは今後どのように勉強していくつもりですか」という質問に対して、「今の学部学科で勉強に励みたい」と答えた者を「標準型」（約64%）、「ほどほどに勉強したい」を「消極型」（約30%）、「転学部・転学科したい」と「退学、他大学受験、就職したい」を「転身派」（約7%）と名づけた。

全体として、女子よりも男子学生に消極型が多い。学年が上昇するに従って標準型が減少し、消極型が増加する傾向にある。ただ、総合科学部、法学部、医学部の3学部では、学年の上昇とともに標準型が増加している。また、総合科学部は、転身派が大幅に減少し、消極型も増加している。

この3類型は、授業での教員との議論、教員への質問、予習復習、読書など様々な学習行動と深く関連している。すなわち、標準型が最も学習行動が積極的で、転身派がこれに次ぎ、文字どおり消極型が最も消極的である。家での勉強時間は全体の65%の者が1時間以下であり、広大学生は日常、家ではほとんど勉強しないようである。

授業を選択する際に重視する項目は、第1に興味、第2に楽勝科目、第3に必要性である。標準型の方が、自己の興味や将来の必要性を重視するのに対し、消極型は単位の取り易さを重視する。他の質問でもそうだが、転身派は、消極型よりも標準型に近い。

消極型は、授業内容や授業方法への満足度も低く、教員に対しても批判的であり、図書館の蔵書や閲覧、各種施設など、万般に関して批判的である。不満は、授業の内容よりも、授業の方法について大きいようである。

第4章「新キャンパスへの満足度－設計は成功したか－」は、キャンパス内の学習環境

と、キャンパス外の衣食住、交通など生活環境に分けて分析した。

建物が新しいことを反映して、建物や教室についての満足度は全体として高い（工学部や文学部の3年生は相対的に満足度がやや低い）。ただし、授業のあいだの建物の移動に時間がかかることには不満が多い。図書館については半数以上が満足しているが、利用経験が増えた3年生では不満が高くなる。本の購入場所は、1年生は東広島市内の書店が多いが、3年生になると、キャンパス内の書店を利用するものも多い。キャンパス内の書店についても、ほしい本が手に入りにくいという不満が多い。北第1福利会館の完成が待ち遠しいところである。

住まいを除いて、キャンパス外の施設への満足度はおしなべて低い。東広島キャンパス通学者で下宿やアパートに居住している者は、その他の者よりも、住まいに対する満足度が高い。空室が出て選択の幅がやや広がったこと、家賃が値下がりしたことに加えて、新築の建物が多いからでもあろう。

キャンパス外の事項に対する不満が特に大きいのは、交通とアルバイトである。大学到達時の最終的な交通手段は、1年生の場合、自転車が最も多く63%に上っている。以下、バイク16%、バス・市電14%などの順になっている。3年生になると、交通手段は大きく変わり、自動車37%、バイク24%を併せれば、それだけで71%にもなる。下宿からの距離が遠いので、入学後、自動車やバイクを購入するのである。それでも交通に対する不満は7割にもものぼる。不満は新キャンパス周辺の下宿等居住者では特に大きい。自動車やバイクを購入し、通学は便利になるにも関わらず、交通に不満と答える者が77%にもなるのは、構内駐車場の問題、狭く危ないところが多い通学道路の問題がある。坂が多い地域、下宿・アパートが多い地域を周回するバス等の公共交通機関の設置が望まれるところである。

1年生の場合、少なくとも1種類のアルバイトをしている者は12%と少ないが、3年生になると55%になる。性別には、女子の方がアルバイトをしている者が多い。それはウェートレス、スーパーのレジ等の仕事の需要があるからだろう。しかし、仕事の種類、勤務場所、時給などの問題があるため、アルバイトへに不満と答えた者の割合は全体で80%にのぼった。

第5章「広大生の学生文化」では、価値観、自己概念、知識技能、行動様式、志望職種の5つの側面から広島大学の学生の全体的特徴を描き出し、さらにそれらが、性、所属学部や学年によってどのように異なるかを明らかにしようとした。

性別には、男子学生は、実学志向であり、職業達成意欲が強く情報処理能力も長けていた。これに対して、女子学生は、教養志向で音楽や衣食に関する知識・技能を身につけており、行動的であり、対人関係に自信をもっていた。

学部系統別の違いも大きかった。全体的な回答状況の類似性で学部系統を並べると、人文社会系－法経二部－教育系－保健系－理工系となる。人文社会系と法経二部の学生は、政治的関心を重視し、公務員志望者が多い。法経二部と教育系の学生は愛他的精神があり、

対人関係に自信があり、様々な知識技能を比較的習得している。教育系と保健系の学生は文化的活動をよく行い、音楽に関する技能を習得している。また保健系と理工系の学生は、理系的能力に自信があり、専門家としての社会的評価を重視している。総合系の学生は、行動的な学生が多い。

学年間で比較すると、上級生の方が活発に行動し、様々な知識技能を習得しており、対人関係的な自信も高い。しかし、職業達成意欲は下級生よりも低く、専門職への就職を志望しなくなっている。さらに、サークル活動に参加している学生やアルバイトをしている学生は、対人関係的な能力に自信を有していることも明らかになった。

3. 広島大学の学部教育改革の問題と課題

さて、以上の分析結果から引き出される若干の考察と展望を述べてみたい。

広島大学の教育理念や各学部学科の教育理念は、学部生に十分に理解されていない。それはなぜだろうか。オリエンテーションなどを通しての伝達が足りないのかもしれない。あるいは、一度はどこかで聞いたり見たりしているかも知れないが、記憶に残っていないのかもしれない。

しかし、より根本的には、教育理念が彼らの琴線に触れなかったのではなかろうか。大学の教育理念は、その大学がどのような人材を世に送り出そうとしているか、それを通して、その大学が世界や地域にどのように貢献するかを訴えるものである必要がある。世間の人々は、そのようなメッセージを通して、一つの社会組織の存在と意味を認識し、組織の構成員は、自己の活動の意味を自覚する。広島大学の各学部は、さらには大学全体も、そのような、社会の中の一つの組織体としての大学の個性、人間でいえばパーソナリティのようなものが、弱いのではないか、と思われるのである。魅力あるパーソナリティの持ち主は、その貴重な資源の故に、他人から注目され、尊敬される。今、どの学部も、大学全体も、そのような社会的使命の再認識が、必要であると思われる。

その場合、どのような教養的教育を行うかが、重要なポイントとなる。多くの3年生は、「その領域に関する必要最少限の知識を教える授業」、「社会や人生に対する視野の拡大」「社会に出たときに役立つ一般常識の習得」を望んでいた。これらは、一言でいえば、「教養ある市民の形成」ではなかろうか。複雑多岐な現代の知識産業社会をたくましく生きてゆける成人を創ることが求められているように思える。

それは、大学の教室の中の授業だけでは実現できないだろう。課外活動を含めた大学生活の全体を通してトータルに学ばれうると思われる。しかし、われわれは大学の公的なカリキュラムや個々の授業によって、それらが形成される可能性を放棄することはできない。

具体的にカリキュラムのかたちに具現化するのには容易なことではないが、少なくとも、英語や情報関連科目といった授業科目では、学生が望んでいる授業内容は明確であった。かれらは、端的に、実用的技能の形成を望んでいた。国際化と情報化が進展した現在、求

められているのは、外国人と会話のやりとりができ、手紙が書けたり、外国のTVや新聞を理解でき、日本語ワープロが使える、コンピュータを活用できるスキルなのである。100年前には、文字の読み書きや四則演算ができること(3R's)が学校教育の目標であったが、現代において3R'sに相当するものは、外国語のコミュニケーション能力とコンピュータの活用能力に他ならない。初等中等教育においてこれらの能力を形成することが不十分である現在、人的物的資源が豊富で自己裁量の余地が大きい大学レベルでこそ、形成が期待されていると言えよう。これらは、教養ある市民になるための重要な要件であると思う。

3年次生が専門的教育に求める教育は、各学部の就職先の多様性を反映して、様々である。各学部に期待される教育は、理論志向と職業志向の連続体上にあると言えよう。

現在、平成6年度から実施されている新カリキュラムの見直し作業が行われているようであるが、どのようなものになるかを注目したい。

広島大学の学生は、まじめな者が多いようである。「今の学部学科で勉強に励みたい」という「標準型」は全体で64%にのぼり、授業を選択する際に重視する項目は、第1に興味、第2に楽勝科目、第3に必要性であった。筆者は、楽勝科目が第1位に来るか予想したが、良い方にはずれた。

しかし、学年が上昇するとともに、「標準型」が減少し、職業達成意欲は低下し、専門職への就職を志望する者が減少する。この事実は重要である。それはおそらく、大学教育の内容と、将来の志望職業で必要とされる資質がミスマッチであることに、学生が気づき、さらに、入学当初志望していた職業への就職が実際には容易ではないことに気づくようになるからであろう。大学在学中に、入学当初持っていた初心は徐々に忘れられ、野心は徐々に冷却するのである。

1年次生の前期の授業を担当したことのある教員なら、あどけない顔をした新生が、どれほど期待に満ちあふれ、目を輝かせて、4月最初の授業に臨んでいるかを経験したことがあるだろう。そのような姿が、入学後、徐々に変容してゆくのである。約30年前の大学紛争期の学生とは異なり、大きな声で大学や教員を批判しないけれども、調査結果から見ると、多くの学生は授業には批判的である。

教員と学部学生の間には、溝がよこたわっている。その溝は、コスモポリタンな研究の世界に生き、自己の専門分野の中で一刻も早く研究成果を発表し、卓説した研究者としての承認を求めて競争しあっている大学教員と、親の監視から解放され自己のアイデンティティを確立しようともがいている大学生との間の、追求している価値の違いから生まれてくるものである。教員と学生は異なった世界に生きており、両者を隔てている溝は、意外と根が深く、構造的なものであるかもしれない。

それでも、広島大学の学生は、まじめである。大学の授業には興奮しなくても、「今の学部学科で勉強に励みたい」と思っている3年生は、人数の上では、まだ多数派であり、「ほどほどに勉強したい」を大きく引き離している。しかし、家に帰ってから読書をする

者は少なく、主体的に学習に取り組んでいる者は少ないようである。にもかかわらず、大学に比較的好く出てくるのである。悪くいえば、西条には大学しか行くところはなく、授業には儀礼的に参加しているだけだ、とも言えようが、そのまじめさには頭が下がる思いがする。よい授業をしなければ気の毒である。

18歳人口の減少が本格化すれば、買い手市場の消費者が大学を見下し、大学教育を冷静な目で評価するような社会風潮が強くなるであろう。入学した学生が、大学に対して積極的に発言するようになるかもしれない。全体的な風潮の変化に呼応して、広島大学の学生気質も変化するかもしれない。アンケートの結果、潜在的な批判は意外と大きいことが分かった。迎合する必要はないとしても、学生の意見が、カリキュラムや授業改善に恒常的に反映されるようなシステムを構築しておく必要があるのではないだろうか。

4. ガーデン・ユニバーシティの中の共同体をめざして

最後に、新キャンパスの学習・生活環境に触れておきたい。平成8年4月には、北第1福利会館が完成の運びになっている。その他、近隣に大規模な総合スーパーが建設されるという。キャンパス内外の学生生活環境は今まさに改善の途上にある。

今後なお深刻になる問題は、交通問題であろう。大規模なスーパーが完成した暁には、遠方より多数の自動車が押し寄せ、キャンパス周辺では交通渋滞が起きる可能性が高くなる。自動車の間を縫って、多数の自転車が路肩の狭い道路を走っている姿が目につく。西条駅一大学線（ブルーボール）が数年前に完成し、バスの便もかなり増加したが、皮肉なことに、その路線にあるアパートに居住している学生数はそれほど多くはない。しかも、広島市内から通学する学生は少数派であり、多くの学生は東広島市内に住んでいる。問題は、最も多くの学生が住んでいる寺家、田口方面には、バスの便がないことにある。これが、キャンパスの駐車場問題の一因にもなっている。大学としては、アパート密集地区と大学を結ぶバス路線の新設を関係方面に働きかける必要があるだろう。

キャンパス内の主要な建築物の完成は近い。今後の課題は、キャンパス内の生活の質を改善し、アメニティを高めることであろう。自然に恵まれたキャンパスを生かした「ガーデン・ユニバーシティ」を標榜したら良いと思う。教職員や学生、市民が気軽に散策できる遊歩道を設置し、また、音楽会や演劇などの催し物が開催できるホールを大学構内に設置または大学近辺に誘致し、地域と大学の接点の象徴とすることなども考えられる。

大学の構成員は、教員、職員、学生と、それぞれ下位集団に分かれている。教員は専門分野が異なれば、研究の内容や方法だけでなく、価値観や態度、行動様式も異なっている。先に触れたように、教師と学部学生の間には溝があり、教師と学生の共同体としての性格は、徐々に失われている。いまや、それはわずかに大学院の研究室レベルでかろうじて維持されているに過ぎない。

大学内のそれぞれの集団ごとに形成されている小さな有機的人間関係の輪を、より広く

大学全体に拡大することが望まれる。そのためには、それぞれの成員をより高次のレベル、あるいは別の次元で統合することが必要である。たとえば、教育研究の面では、総合大学としての資産を利用した各専門分野の専門家の協働活動（境界研究領域の共同研究、学際的教育プログラムの開発など）が活発に行われても良い。さらに、また社会的組織的には、さまざまな構成員を統合する共通理念や象徴物を、長期的なスパンで創りあげてゆくことが必要であろう。その結果、教職員、学生に地域社会の人も加わった、共同体が形成されることを期待したい。

【附表】

広島大学の学部教育と学生生活 に関する調査

この調査は、平成6年度「教育研究学内特別経費」を得て、平成6年度から実施された広島大学のカリキュラム改革と、統合移転が完了した西条キャンパスの学習環境や、学生生活の実態や問題点を把握するために実施するものです。学部学生の意見をうかがうことにより、カリキュラムをどう編成し、キャンパス内の施設や設備をどのように整備したらよいかを判断するための資料にしたいと思えます。この調査では、全学部の1年次生、3年次生の約半数の方々にご協力をお願いすることになっております。

質問は大きく6つ、A. あなた自身、B. 授業（全員）、C. 授業（学年別）、D. 学習・生活環境、E. 大学生活、F. ライフサイクルの部分から構成されています。

回答は、原則として、該当する番号を○で囲むようになっております。結果はすべて統計的に処理され、あなたがどのような回答をしたか、あとで他の人に知られるようなことはありません。調査結果は後日、本センターの刊行物で公表する予定です。どうか率直な意見をお寄せ下さいますよう、お願いします。

なお、回答済みの質問紙は、担当教官にご提出くださるか、または同封の封筒でご返送ください。

平成7年4月

「広島大学の学部教育に関する基礎的研究」プロジェクト
代表者 広島大学・大学教育研究センター長

有 本 章

A. あなた自身について伺います

Q 1. 以下の項目についてお答え下さい。

所属学部					
総合科学	118(6.3)	文学	27(1.4)	教育	389(20.6)
学校教育	168(8.9)	法学	210(11.1)	経済学	73(3.9)
理学	153(8.1)	医・医	60(3.2)	医・薬	57(3.0)
医・保	34(1.8)	歯学	36(1.9)	工学	499(26.5)
生物生産	22(1.2)	法学Ⅱ	18(1.0)	経済Ⅱ	20(1.1)
学年					
1年	900(47.8)	2年	85(4.5)	3年	846(44.9)
5年	1(0.1)	6年	0(0.0)	7年	1(0.1)
4年	51(2.8)				
性別					
男	1141(60.7)	女	740(39.3)		
入試形態					
前期	1390(74.0)	後期	326(17.3)	推薦	144(7.7)
社会人入学	5(0.3)	帰国子女	3(0.2)	留学生	6(0.3)
学士入学	5(0.3)				
現役・浪人					
現役	1415(75.5)	浪人	417(22.3)	他大卒後入学	41(2.2)
出身高校の所在地					
広島市	273(14.5)	広島県	185(9.8)	中国	322(17.1)
四国	233(12.4)	九州	413(22.0)	近畿	289(15.4)
中部以東	155(8.2)	外国	10(0.5)		
高校の設置者					
国公立	1582(84.3)	私立	294(15.7)		
高校の共学・別学					
共学	1641(87.5)	男子校	127(6.8)	女子校	107(5.7)
高校の出身学科					
普通科系	1835(98.2)	職業科系	9(0.5)	その他	24(1.3)

Q 2. あなたの出身高校からは毎年何%くらい四年制大学に進学していますか(浪人生を含む)。

- | | | | |
|---------------|------------|---------------|------------|
| 1. 80%以上 | 938(50.7) | 3. 20%以上50%未満 | 262(14.2) |
| 2. 50%以上80%未満 | 533(30.4) | 4. 20%未満 | 87(4.7) |

Q 3. あなたは、高校時代に、部活動に参加していましたか。

- | | | | |
|----|-------------|-----|------------|
| はい | 1333(71.1) | いいえ | 542(28.9) |
|----|-------------|-----|------------|

Q 4. あなたは、広島大学の2次試験において、「微分積分」の試験を受けましたか。

- | | | | |
|----|------------|-----|-------------|
| はい | 758(40.9) | いいえ | 1097(59.1) |
|----|------------|-----|-------------|

Q 5. あなたは、家庭のくらしむきに満足していますか。
はい 1441(82.2) いいえ 313(17.8) (一部の学部を除いて集計)

Q 6. あなたは、あなたの学部や学科の教育理念を知っていますか。

1. おおよそその内容を知っている 422(22.5)
2. あることは知っている 786(42.0)
3. 全く知らない 664(35.5)

Q 7. 学生の募集単位は大学・学部によって様々です。あなたはどれが最もよいと思いますか。

1. 複数学部での一括募集 298(16.0)
2. 学部単位での募集 621(33.4)
3. 学科(類)単位での募集 659(35.4)
4. もっと小さな単位での募集 284(15.3)

Q 8-1. 広島大学での学生生活は、入学以前に期待していた通りでしょうか。

1. 期待以上に良い 168(8.9)
2. おおよそ期待通り 1001(53.2)
3. 期待と違っていた 711(37.8)

Q 8-2. 上の質問で3と回答した方は、その理由に近いものの番号一つに○をつけて下さい。

1. 現在の学部・学科は、自分のやりたかった学問分野と違っていた 105(14.5)
2. 授業がおもしろくない 190(26.3)
3. 授業が厳しく、勉強が難しい 33(4.6)
4. 校風が合わない 20(2.8)
5. 教員との交流が少ない 15(2.1)
6. 気の合う友人が少ない 28(3.9)
7. クラブ・サークル活動がつまらない 14(1.9)
8. 自由時間が思っていたほど持てない 73(10.1)
9. キャンパスの環境がよくない 169(23.4)
10. 就職状況が良くないようだ 19(2.6)
11. その他 57(7.9)

Q 9. あなたは今後どのように勉強していくつもりですか。

1. 今の学部学科で勉強に励みたい 1194(63.6)
2. 今の学部学科でほどほどに勉強したい 558(29.7)
3. 可能ならば転学部・転学科したい 93(5.0)
4. 退学(他大学の受験)・就職等を考えている 32(1.7)

Q 10. あなたの将来の志望進路は、現在のところ、どのようなものですか。

1. 民間企業技術者 419(22.2)
2. 民間企業(事務関係) 121(6.4)
3. 公務員 377(20.0)
4. 学校教員 390(20.7)
5. 医師・看護婦など 144(7.6)
6. 弁護士・会計士など 79(4.2)
7. 研究者・大学教員 170(9.0)
8. 音楽家・芸術家など 30(1.6)
9. 未定 162(8.6)
10. その他 68(3.6)

Q 11. あなたは、現在のところ、大学院に進学したいと思っていますか。

1. 思っている 850(45.7)
2. 思っていない 1010(54.3)

B. 授業について全員に伺います

Q12. あなたは、時間割を作成するに当たって、必要な授業についての情報をどこから得ますか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|--------------------|-------------|
| 1. 「履修等の手引」 | 1471(78.1) |
| 2. 教員のガイダンス | 201(10.7) |
| 3. 先輩・友人からの口コミやパンフ | 1128(59.9) |
| 4. 予備校の資料 | 2(0.1) |
| 5. 授業科目名から判断 | 368(19.5) |

Q13. あなたは、どのような授業をとりますか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|-----------------------|-------------|
| 1. 内容に興味のある授業 | 1597(84.8) |
| 2. 多少難しくても将来の学習に必要な授業 | 703(37.3) |
| 3. 先生の個性があらわれる授業 | 145(7.7) |
| 4. 単位がとりやすい授業 | 928(49.3) |
| 5. 出欠をとらない授業 | 64(3.4) |
| 6. その他 | 63(3.3) |

Q14. 広島大学の授業に関する以下の質問にお答え下さい。

	はい	いいえ
a. 総合科学部の「履修等の手引」を読めば授業内容がよく分かる	580(31.0)	1292(69.0)
b. 学部の「授業科目要覧」等を読めば授業内容がよく分かる	709(37.9)	1161(62.1)
c. 私は学部一貫カリキュラムの中での教養的教育の位置づけを理解している	502(26.9)	1363(73.1)
d. 「シラバス」とはどんなものかを知っている	1284(68.4)	594(31.6)
e. 授業内容に関する情報提供は十分である	362(19.4)	1507(80.6)
f. 語学教育が充実している	712(38.3)	1147(61.7)
g. 情報処理関係の教育が充実している	445(24.4)	1378(75.6)

Q15. 次の文章について、それぞれその正誤を判断して○をつけて下さい。

	正	誤
1. 総合科学部授業科目区分（G1, S1等）における、Sは総論的科目を示している。	532(28.9)	1307(71.1)
2. 総合科学部授業科目区分における、1は2よりも授業の難易度は高い。	447(24.3)	1395(75.7)
3. わたしの学部を卒業するには、124単位の取得が必要である。	747(40.8)	1083(59.2)
4. 講義は15時間の聴講をもって1単位とする。	1115(60.5)	727(39.5)
5. 通常、演習は45時間をもって1単位とする。	633(34.7)	1190(65.3)
6. 平成7年度入学生は、3年次になると教養的教育の授業を受けることができない。	278(15.3)	1543(84.7)

C-1. 授業について1年生の方に伺います

Q16. 教養的教育(G1)に関して、どのような授業を受けたいですか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|------------------------------|------------|
| 1. その領域に関する必要最低限の知識を教える授業 | 443(45.0) |
| 2. ある特定の問題に関して狭く深く教える、特論的な授業 | 76(7.7) |
| 3. 学問の本質や研究方法を身につける授業 | 194(13.6) |
| 4. 教員の人生観や社会観が織り込まれた、個性豊かな授業 | 380(38.6) |
| 5. 次年次以降の専門的教育を理解するのに役立つ授業 | 362(36.8) |
| 6. 現代社会の諸問題の理解と解決に役立つ授業 | 320(32.5) |

Q17. 教養的教育(S1)に関して、どのような授業を受けたいですか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|-------------------------------|------------|
| 1. その領域に関する必要最低限の知識を教える授業 | 222(22.5) |
| 2. ある特定の問題に関して狭く深く教授する、特論的な授業 | 310(31.5) |
| 3. 学問の本質や研究方法を身につける授業 | 258(26.2) |
| 4. 教員の自然観や社会観が織り込まれた、個性豊かな授業 | 265(26.9) |
| 5. 次年次以降の専門的教育を理解するのに役立つ授業 | 425(43.1) |
| 6. 現代社会の諸問題の理解と解決に役立つ授業 | 217(22.0) |

Q18. 英語の授業では、どのような内容のものを受けたいと思いますか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|------------------------------------|------------|
| 1. 外国の文学作品を読解する能力を身につける | 83(8.4) |
| 2. 外国の新聞や雑誌を読解する能力を身につける | 356(36.1) |
| 3. 外国のTVニュース、映画などを理解する能力を身につける | 515(52.3) |
| 4. 外国人との日常的な交流(手紙・会話等)ができる能力を身につける | 694(70.5) |

Q19. 情報関係の授業では、どのような内容のものを受けたいですか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|---|------------|
| 1. コンピュータのハードウェアについての講義 | 122(12.4) |
| 2. コンピュータのプログラミング(Basic, Fortran, PascalやC等)の実習 | 532(54.0) |
| 3. コンピュータの基本ソフト(OS)のしくみについての講義 | 179(18.2) |
| 4. ワープロの使い方 | 429(43.6) |
| 5. 表計算、データベース等の使い方 | 117(11.9) |
| 6. コンピュータ通信の使い方 | 236(24.0) |
| 7. コンピュータと社会や人間との関わりについての講義 | 53(5.4) |
| 8. コンピュータの基礎理論についての講義 | 59(6.0) |

C-2. 授業について3年生以上の方に伺います

Q20. 教養的教育で、授業レベルが高く、理解困難であったものがありますか。

- | | | |
|------------|------------|------------|
| 1. よくある | 2. ときどきある | 3. ほとんどない |
| 105(12.0) | 351(40.2) | 417(47.8) |

Q21. あなたの単位取得状況はどのようですか。

- | | |
|-------------------------|------------|
| 1. 順調に単位をとってきた | 547(61.9) |
| 2. 多少のとりこぼしがある | 295(33.4) |
| 3. よほど努力しないと、留年するかもしれない | 42(4.8) |

Q22. 総合科学部で開講されている教養的教育の科目等（G1, S1のみ）を列挙しています。開講授業数を現在よりも増加してほしいと思う科目の番号を丸で囲んで下さい（3つ以内）。

1. 哲学・思想・宗教	72(8.0)	10. 法 学	64(7.1)	19. 情報学	158(17.6)
2. 芸 術	126(14.0)	11. 社会学	54(6.0)	20. 物理学	22(2.4)
3. 言 語	66(7.3)	12. 科学論	28(3.1)	21. 化 学	26(2.9)
4. 文 学	53(5.9)	13. 心理学	271(30.2)	22. 生物学	63(7.0)
5. 地理・地域学	61(6.8)	14. 行動科学	48(5.3)	23. 地学・天文学	54(6.0)
6. 歴史学	128(14.3)	15. 健康スポーツ科学	73(8.1)	24. 環境科学	136(15.1)
7. 人類学	71(7.9)	16. スポーツ実習	145(16.1)	25. 総合科目	163(18.2)
8. 経済・技術・統計	24(2.7)	17. 数 学	24(2.7)	26. 外国語	102(11.4)
9. 政治学	34(3.8)	18. 数理科学	12(1.3)		

Q23. 英語の授業では、次のような能力をどの程度身につけましたか。

	かなり身についた	まあまあ身についた	あまり身につかなかった
1. 外国の文学作品を読解する能力	16(1.8)	339(38.5)	525(59.7)
2. 外国の新聞や雑誌を読解する能力	12(1.4)	293(33.3)	576(65.4)
3. 外国のTVニュース、映画などを理解する能力	22(2.5)	233(26.5)	624(71.0)
4. 外国人との日常的な交流（手紙・会話等）ができる能力	7(0.8)	136(15.4)	738(83.8)

Q24. あなたは、大学入学後に、どのような情報関係の能力を身につけましたか。

	大学の授業で身につけた		大学の授業以外で身につけた	
	はい	いいえ	はい	いいえ
a. ワードプロの操作	34(4.3)	757(95.7)	468(55.8)	371(44.2)
b. パソコンの操作	217(26.2)	612(73.8)	187(23.8)	598(76.2)
c. B a s i cやC等の言語	156(18.9)	669(81.1)	86(11.0)	699(89.0)
d. コンピュータ通信	22(2.7)	800(97.3)	31(3.9)	767(96.1)

Q 2 5. あなたの受けている教養的教育は、どのように役立つと思いますか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|------------------------|------------|
| 1. その領域に関する必要最低限の知識の学習 | 492(54.7) |
| 2. ある特定の問題に関する、狭く深い学習 | 69(7.7) |
| 3. 学問の本質や研究方法の習得 | 61(6.8) |
| 4. 専門的教育の理解 | 102(11.3) |
| 5. 社会に出たときに役立つ一般常識の習得 | 279(31.0) |
| 6. 高校で学んだ学習内容のさらに深い学習 | 125(13.9) |
| 7. 社会や人生に対する視野の拡大 | 401(44.6) |

Q 2 6. あなたの受けている専門的教育は、どのように役立つと思いますか。2つまで選んで下さい。

- | | |
|-------------------|------------|
| 1. 理論的な勉強 | 449(49.9) |
| 2. 社会での実務 | 256(28.5) |
| 3. 社会人としての基礎知識の習得 | 130(14.5) |
| 4. 論理的・体系的な考え方の習得 | 326(36.3) |
| 5. 職業に就く心構えの形成 | 304(33.8) |

Q 2 7. あなたの受けている専門的教育に関して、以下の質問にお答え下さい。

	はい	いいえ
a. 開講されている授業は満足できるものが多い	390(44.2)	492(55.8)
b. 専門的科目は教養的科目との関連がとれている	181(20.5)	700(79.5)
c. 成績評価の厳しさは教員によって異なっている	845(95.8)	37(4.2)
d. 時間割上重複していたため、聴講できない授業があった	592(67.3)	288(32.7)
e. 学部チューターと話したことがある	412(46.7)	471(53.3)
f. 内容の豊富な授業が多い	375(42.9)	499(57.1)
g. わかりやすい授業が多い	265(30.2)	613(69.8)
h. ワンパターンでなく、教材がよく研究されている授業が多い	199(22.7)	676(77.3)
i. しっかり勉強しないと単位の取得が難しい授業が多い	598(68.0)	281(32.0)
j. 進んで受けたい授業が多い	276(31.4)	603(68.6)
k. 新しい分野の勉強ができる	560(63.8)	318(36.2)
l. 実験、実習を伴う授業科目が多く開設されている	416(47.4)	462(52.6)
m. 選択できる授業科目が豊富に用意されている	209(23.8)	671(76.3)
n. 他の学部・学科や専攻の授業が受けられる	403(46.1)	471(53.9)
o. 資格取得に役立つ授業科目がある	509(58.0)	369(42.0)
p. 休講や教員の遅刻は少ない	673(76.6)	206(23.4)
q. 授業や研究で、教員と一体感が持てる	222(25.4)	653(74.6)
r. 授業中、私語が多い	371(42.4)	505(57.6)

D. 広島大学の学習・生活環境について伺います

Q28. あなたは、以下の項目について、広島大学の雰囲気をごどのように感じていますか。

	当てはまる	当てはまらない
a. 大学に活気がある	986(52.8)	880(47.2)
b. 学生がおとなしい	972(52.1)	894(47.9)
c. 大学には授業を受けにだけ来ている者が多い	756(40.6)	1106(59.4)
d. 学生は十把一からげに扱われている	955(53.2)	840(46.8)
e. 学生は成績に関してプレッシャーがない	830(44.7)	1026(55.3)
f. スポーツが重視されている	256(13.8)	1603(86.2)
g. 権威主義的である	457(24.8)	1388(75.2)
h. 授業は楽しく進められている	572(31.1)	1269(68.9)
i. 能力の高い学生が多い	853(46.5)	983(53.5)
j. 上級生下級生の関係が厳しい	96(5.2)	1765(94.8)
k. のびのびしている	1623(87.2)	239(12.8)
l. 大学にいると気分が落ち着く	980(52.9)	874(47.1)
m. 社会に開かれている	582(31.5)	1268(68.5)
n. 知的な雰囲気に満ちている	373(20.2)	1474(79.8)
o. 現実志向的である	997(54.2)	843(45.8)

Q29. 以下の質問について、該当する番号を○で囲んで下さい。

	はい	いいえ
a. 図書館は利用しやすい	155(69.1)	517(30.9)
b. 図書館で本を借りたことがある	756(44.4)	945(55.6)
c. 図書館の開館時間に満足している	1014(60.6)	659(39.4)
d. 図書館の開架図書に満足している	986(59.1)	683(40.9)
e. 必要な本が、大学の図書館や図書室で閲覧できる	1126(67.8)	535(32.2)
f. 必要な本が、キャンパス内の書店で購入できる	867(51.7)	809(48.3)
g. 必要な本が、東広島市内の書店で購入できる	582(35.0)	1082(65.0)
h. 教室の座席は窮屈である	1047(62.1)	640(37.9)
i. 視聴覚教育設備は充実している	1110(67.0)	546(33.0)
j. 過大な学生規模の授業が多すぎる	845(50.5)	827(49.5)
k. 事務室の事務官の対応は親切である	810(48.6)	858(51.4)
l. 授業の空き時間などに自習する場所がある	1035(62.1)	633(37.9)
m. グループでの学習会や会合のために部屋が借りられる	743(46.1)	867(53.9)
n. 日曜や休み時間に、運動施設がすぐ借りられる	465(29.0)	1141(71.0)
o. 昨年7月の大学祭の催しに参加した	271(16.6)	1360(83.4)
p. キャンパスが広すぎて、休み時間の教室移動が面倒だ	1387(82.8)	289(17.2)

Q30. あなたは、西条キャンパスでの生活をどう思っていますか。

	満足	まあまあ	不満
a. 建物や教室	828(48.3)	712(41.6)	173(10.1)
b. 住まい	600(36.3)	759(45.9)	295(17.8)
c. 駅やアパート等から大学までのバスの便	131(7.7)	389(22.9)	1180(69.4)
d. キャンパス内の駐車場・駐輪場	224(13.2)	628(37.1)	840(49.6)
e. 通学道路の安全性	189(11.1)	558(32.7)	958(56.2)
f. アルバイト	63(3.8)	278(16.6)	1330(79.6)
g. 学部学科等の学生控え室	205(12.3)	789(47.2)	678(40.6)
h. サークル活動の施設	153(9.3)	924(56.3)	564(34.4)
i. キャンパス内の食堂・喫茶店	311(18.2)	696(40.8)	700(41.0)
j. " 理髪店	182(11.4)	961(60.1)	455(28.5)
k. " 書店	316(18.6)	907(53.4)	476(28.0)
l. " 電気・スポーツ用品店	117(7.1)	805(48.8)	728(44.1)
m. " 公衆電話	229(13.5)	758(44.7)	707(41.7)
n. " 銀行等のキャッシングサービス	311(18.4)	720(42.5)	663(39.1)
o. " 郵便ポスト	388(22.9)	830(49.0)	475(28.1)

E. あなたの大学生生活について伺います

Q31. あなたは、現在どのような住まいに住んでいますか。

1. 広島市その他の自宅等 255(13.6)
2. 東広島市および周辺の自宅等 55(2.9)
3. 学生宿舎 86(4.6)
4. 広島市その他の下宿・アパート等 123(6.6)
5. 東広島市および周辺の下宿・アパート等 1354(72.3)

Q32. あなたの大学到達時の最終的な交通手段は何ですか。

1. 自動車 387(20.6)
2. 原付・自動二輪 376(20.1)
3. 自転車 875(46.7)
4. バス・市内電車 198(10.6)
5. 徒歩 34(1.8)
6. その他 5(0.3)

Q33. あなたは学期中、平均して週に何日キャンパスに出てきますか。

1. ほとんど毎日 1655(88.8)
2. 週4日 187(10.0)
3. 週3日 16(0.9)
4. 週2日以下 5(0.3)

Q34. あなたは、ふつう休日をどこで過ごすことが多いですか。

1. 下宿やアパート、自宅等にすることが多い 1184(63.7)
2. 東広島市内に出かけることが多い 239(12.9)
3. 広島市内に出かけることが多い 299(16.1)
4. 大学に来ることが多い 136(7.3)

Q35. あなたは、家で平均して1日何時間くらい勉強しますか。

1. 1時間未満 1198(64.9)
2. 1時間以上2時間未満 457(24.8)
3. 2時間以上3時間未満 128(6.9)
4. 3時間以上 63(3.4)

Q36. あなたは、1か月に、専攻分野に関する本を何冊くらい読みますか。

1. 0冊 2. 1-2冊 3. 3-5冊 4. 5-10冊 5. 10冊以上
 922(50.5) 740(40.5) 127(7.0) 24(1.3) 13(0.7)

Q37. あなたは、次の買物を、どこですることが多いですか。

	キャンパス内	キャンパス周辺	東広島市内	広島市内
a. 食料品	64(3.5)	245(13.4)	1254(68.5)	267(14.6)
b. 衣類	6(0.3)	21(1.2)	602(33.9)	1149(64.6)
c. 本	608(33.3)	95(5.2)	708(38.8)	413(22.6)
d. 電気製品	29(1.6)	52(2.9)	1130(63.8)	559(31.6)

Q38. どのようなサークルにはいっていますか。できれば、サークル名もお書き下さい。

1. 体育会系 295(18.1)
 2. 体育同好会系 365(22.3)
 3. 音楽・芸術系 109(6.7)
 4. 文化系 151(9.2)
 5. 以前入っていたがやめた 152(9.3)
 6. 前からどれにも入っていない 562(34.4)

Q39. 現在、どのようなアルバイトをしていますか。またしている場所はどこですか。

	していない	東広島市内	広島市内	その他の場所
a. 家庭教師や塾教師等	1251(80.6)	83(5.3)	137(8.8)	81(5.2)
b. 店員	1301(88.1)	129(8.7)	38(2.6)	9(0.6)
c. 飲食店	1312(90.4)	94(6.5)	39(2.7)	6(0.4)
d. その他	1092(86.3)	82(6.5)	72(5.7)	19(1.5)

Q40. 以下の質問について、該当する番号を○で囲んで下さい。

	はい	いいえ
a. 学部や学科の行事によく出席する方だ	1037(56.8)	790(43.2)
b. 学科の同級生との接触が多い	1283(70.3)	542(29.7)
c. サークル関係の友人との接触が多い	763(43.0)	1013(57.0)
d. 何でも話せる友人がいる	1330(73.3)	484(26.7)
e. 学生に関心のある教員が多い	397(22.1)	1402(77.9)
f. 教員との人間的接触に恵まれている	386(21.5)	1413(78.5)
g. 授業に熱意のある教員が多い	781(43.5)	1014(56.5)
h. 個人的に魅力がある、あるいは人格的影響を受ける教員がいる	929(51.6)	871(48.4)
i. 生涯つき合いたい友人がいる	1394(77.6)	403(22.4)
j. 専門分野において触発される先輩・友人がいる	883(49.0)	918(51.0)
k. いろいろな生い立ちの人、さまざまな考え方をもつ人と知り合えた	1369(76.1)	431(23.9)
l. 他大学と交流がある(クラブ・サークルも含めて)	452(25.2)	1344(74.8)

F. あなたのライフスタイルについて伺います

Q41. 次の項目は、あなたにとってどの程度重要ですか。

	とても 重要	重要	ふつう	あまり 重要でない	まったく 重要でない
a. 困っている人の援助	424(22.9)	737(39.8)	544(29.3)	111(6.0)	38(2.0)
b. 文芸作品の創作	92(5.0)	246(13.3)	587(31.7)	565(30.6)	359(19.4)
c. 優れた運動選手になること	135(7.3)	230(12.4)	486(26.2)	447(24.1)	554(29.9)
d. 立派な芸術家・音楽家になること	107(5.8)	184(10.0)	491(26.6)	474(25.7)	589(31.9)
e. 事業で成功すること	309(16.7)	529(28.6)	595(32.2)	267(14.5)	147(8.0)
f. その道の専門家として認められること	679(36.7)	667(36.0)	337(18.2)	104(5.6)	64(3.5)
g. 人を管理する立場にたつこと	185(10.0)	387(20.9)	697(37.6)	399(21.5)	186(10.0)
h. 他人に指図されないこと	328(17.7)	437(23.6)	739(40.0)	270(14.6)	75(4.1)
i. 政治に関心をもつこと	213(11.5)	583(31.5)	686(37.1)	259(14.0)	110(5.9)
j. 学問上の貢献をすること	216(11.7)	494(26.7)	723(39.1)	288(15.6)	130(7.0)
k. 地域社会で活躍すること	299(16.2)	578(31.2)	681(36.8)	202(10.9)	91(4.9)

Q42. あなたは、次の項目について、同年代の人々と比べて自分をどのように評価しますか。

	とても 当てはまる	当てはまる	ふつう	あまり当て はまらない	全く当て はまらない
a. 考え方が革新的である	107(5.8)	300(16.2)	833(45.1)	498(27.0)	109(5.9)
b. リーダーシップの能力がある	73(3.9)	279(15.1)	727(39.3)	522(28.2)	250(13.5)
c. 知的能力に自信がある	81(4.4)	251(13.6)	892(48.3)	471(25.5)	150(8.1)
d. 成績がよい	54(2.9)	196(10.6)	929(50.4)	469(25.4)	196(10.6)
e. 数学の能力がある	66(3.6)	263(14.2)	639(34.6)	483(26.2)	396(21.4)
f. 文筆の能力がある	42(2.3)	239(13.0)	585(31.7)	614(33.3)	364(19.7)
g. 芸術的な能力がある	58(3.1)	246(13.3)	527(28.6)	577(31.3)	436(23.6)
h. 機器類の操作が得意である	81(4.4)	288(15.6)	620(33.6)	482(26.2)	372(20.2)
i. 人前で堂々と話ができる	125(6.8)	319(17.3)	672(36.4)	521(28.2)	209(11.3)
j. 他人の言うことが気になる	220(12.0)	669(36.3)	635(34.5)	245(13.3)	72(3.9)
k. 不屈の精神がある	157(8.5)	411(22.3)	788(42.7)	373(20.2)	115(6.2)
l. 自己防衛的などころがある	209(11.3)	725(39.4)	697(37.8)	177(9.6)	34(1.8)
m. 他人の気持ちを考える	270(14.7)	778(42.2)	662(35.9)	104(5.6)	29(1.6)
n. オリジナリティがある	146(7.9)	424(23.0)	824(44.7)	370(20.1)	78(4.2)
o. 社会性がある	105(5.7)	458(24.8)	875(47.4)	317(17.2)	90(4.9)
p. 同性に人気がある	60(3.3)	204(11.1)	1219(66.2)	270(14.7)	89(4.8)
q. 異性に人気がある	53(2.9)	93(5.0)	1032(56.0)	463(25.1)	202(11.0)
r. 陽気である	207(11.2)	476(25.8)	845(45.8)	236(12.8)	79(4.3)
s. 達成意欲がある	282(15.3)	663(35.9)	699(37.9)	142(7.7)	59(3.2)

Q43. あなたは、現在、以下のような事柄がどの程度できますか。

	よく できる	まあまあ できる	あまり できない	まったく できない
a. クラシック曲を聴けば、曲名が言える	67(3.6)	397(21.5)	754(40.8)	628(34.0)
b. 有名な古典の一節を口づさむことができる	89(4.8)	502(27.3)	680(36.9)	570(31.0)
c. 日本国憲法の三原則が言える	885(48.1)	531(28.8)	259(14.1)	166(9.0)
d. いくつかの建築様式の例を挙げることができる	165(9.0)	540(29.4)	665(36.2)	465(25.3)
e. 主な星座についてはほとんど分かる	160(8.7)	474(25.7)	819(44.5)	388(21.1)
f. 自炊ができる	585(31.7)	834(45.2)	319(17.3)	107(5.8)
g. 衣服の補修ができる	299(16.2)	685(37.1)	566(30.7)	296(16.0)
h. 人前に出せる料理をつくることできる	339(18.4)	578(31.4)	597(32.4)	328(17.8)
i. プロスポーツチームの有名な選手名が分かる	617(33.4)	640(34.7)	407(22.0)	182(9.9)
j. なんらかのスポーツの審判ができる	491(26.6)	610(33.1)	441(23.9)	302(16.4)
k. ピアノの演奏ができる	206(11.2)	391(21.2)	380(20.6)	866(47.0)
l. 楽譜がよめる	401(21.8)	481(26.1)	391(21.2)	569(30.9)
m. 会合の司会進行が上手にできる	81(4.4)	384(20.9)	796(43.2)	580(31.5)
n. ワープロができる	132(7.2)	553(30.0)	583(31.7)	573(31.1)
o. コンピュータのプログラミングができる	46(2.5)	145(7.9)	454(24.6)	1197(65.0)
p. 外国人と日常会話ができる	40(2.2)	191(10.4)	651(35.3)	960(52.1)
q. 休まずに1キロ泳げる	376(20.4)	282(15.3)	417(22.6)	768(41.7)
r. スキーやスケートができる	190(10.3)	595(32.4)	622(33.9)	430(23.4)
s. 株式と社債の違いが言える	71(3.9)	146(7.9)	387(21.0)	1235(67.2)
t. 上手にスケッチできる	140(7.6)	445(24.2)	667(36.3)	586(31.9)

Q44. あなたは、広島大学に入学してから、次のような行動を、どの程度おこなっていますか。

	よく する	ときどき する	あまり しない	全く しない
a. 授業で教員と議論する	9(0.5)	96(5.3)	545(30.3)	1151(63.9)
b. 授業後、教員に質問をする	30(1.7)	304(16.9)	678(37.7)	787(43.7)
c. 授業を休んだり遅刻する	216(12.0)	639(35.4)	561(31.1)	387(21.5)
d. 図書館で勉強する	136(7.6)	697(38.9)	551(30.8)	407(22.7)
e. 予習・復習をする	110(6.1)	629(35.1)	713(39.7)	342(19.1)
f. レポートを期限以内に仕上げない	41(2.3)	161(9.1)	518(29.1)	1059(59.5)
g. 厚生補導係の就職関連資料に目をおす	35(2.0)	229(12.8)	548(30.6)	979(54.7)
h. 専攻分野以外の本を読む	307(17.1)	625(34.8)	476(26.5)	387(21.6)
i. 夜更かしをする	643(35.6)	730(40.4)	322(17.8)	113(6.3)
j. かけごとをする	163(9.0)	300(16.6)	447(24.8)	894(49.6)
k. 自動車の運転をする	437(24.2)	179(9.9)	197(10.9)	992(55.0)
l. 国内外の政治について話をする	65(3.6)	314(17.4)	653(36.1)	775(42.9)
m. スポーツについて話をする	575(31.8)	694(38.3)	393(21.7)	148(8.2)
n. 映画を観に行く	172(9.5)	545(30.1)	558(30.8)	535(29.6)
o. 博物館や美術館に行く	73(4.0)	336(18.6)	610(33.7)	790(43.7)
p. コンサートに行く	78(4.3)	301(16.6)	547(30.3)	882(48.8)
q. 酒を飲む	346(19.1)	831(45.9)	407(22.5)	227(12.5)
r. タバコを吸う	183(10.1)	78(4.3)	105(5.8)	1445(79.8)
s. コンパに参加する	158(8.7)	554(30.6)	579(32.0)	517(28.6)
t. デートをする	177(9.8)	321(17.8)	411(22.8)	896(49.6)
u. 楽器を演奏する	230(12.7)	247(13.7)	374(20.7)	955(52.9)
v. 地域の行事に参加する	35(1.9)	144(8.0)	511(28.3)	1117(61.8)

執筆者紹介（執筆順，※は編者）

- ※有本 章 広島大学大学教育研究センター長
※山崎 博敏 広島大学教育学部助教授
金子 勉 広島大学大学教育研究センター助手
佐藤 広志 広島大学大学教育研究センター助手
服部 憲児 広島大学大学教育研究センター助手
作田 良三 広島大学大学院教育学研究科博士課程



学部教育の改革と学生生活
—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)—
(高等教育研究叢書 40)

1996(平成8)年3月31日

-
- 編者 有本 章・山崎博敏
発行所 広島大学大学教育研究センター
〒739 東広島市鏡山一丁目2-2
電話 (0824)24-6240
印刷所 株式会社ニシキプリント
〒733 広島市西区商工センター7丁目5-33
電話 (082)277-6954
-

ISBN 4-938664-40-2

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.40 (March 1996)

Undergraduate Education Reform and Campus Life

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-40-2