ISBN 4-938664-42-9

大学のリメディアル教育

高等教育研究叢書

42 1996年9月

荒井克弘 編



保存版

広島大学
大学教育研究センター

大学のリメディアル教育

荒 井 克 弘　編

広島大学 大学教育研究センター

はしがき

この数年、大学のリメディアル（補正）教育に対する関心が高まっている。推薦入学や入試科目削減による入試の多様化が普及し、入学者選抜を通過していながら、授業についていけない学生が増えているためである。直接には、受験生の進学準備の偏りに起因するところが大きいが、背景には昨今の高校教育の多様化、大学進学率の増大がある。

本研究は平成６、７年度の文部省科研費（一般(Ｂ)）の助成を受け、学生の学修困難の実態把握とその改善を目的として行われたものである。第１年目には全国の４年制大学に学生便覧、カリキュラム改革等の資料の送付を依頼し、関連資料の収集を行った(387/587校；回収72.4%）。次いで、これらの資料を検討して訪問調査の対象校を選びだし、国立９大学、私立４大学に対しインテンシブな訪問調査を実施した。第２年目の平成７年度には、学生の学習困難事情を量的に把握するため、学生と教員に対し、アンケート調査「授業理解度に関する調査」を実施し、その分析を行った。本報告書の第Ⅰ部と第Ⅲ部はその分析報告からなっている。

アンケート調査には、室蘭工業大学、東北大学、福島大学、東京大学、福井大学、豊橋技術科学大学、広島大学、鹿児島大学、琉球大学（以上、国立大学）、関東学院大学、玉川大学、東京工芸大学、明治大学、神奈川工科大学、関西大学、広島工業大学（以上、私立大学）の16の大学・学部のご協力を頂いた。回収票数は学生票が13,600、教員票は950に達した。本報告書の第Ⅱ部に収録されている諸論文は上記の調査研究とは別に、リメディアル教育に関する各研究分担者の独自の関心を発展させたものである。調査分析の報告と併せてお読み戴ければ、リメディアル教育に関して、より広範な理解が得られる筈である。報告書としてまだ意にみたない部分も多いが、とりあえず、ここに結果を報告し、関係者のご批判を仰ぎたいと思う。

最後に、ご多忙のなか、われわれの研究調査にご理解を頂き、懇切にご協力下さった各大学の関係者の方々に心から感謝を申し上げたい。

平成８年９月３０日

研究代表者　荒　井　克　弘

研 究 組 織

研究代表者	荒井　克弘	（広島大学大学教育研究センター 教授）
研究分担者	有本　　章	（広島大学大学教育研究センター 教授）
	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）
	大塚　　豊	（広島大学大学教育研究センター 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）
	相原総一郎	（大阪薫英女子短期大学 講師）
	岩木　秀夫	（日本女子大学 教授）
	関　　正夫	（広島大学 名誉教授）

目　次

はしがき …… 荒井　克弘

序章　大学のリメディアル教育 …… 荒井克弘・羽田貴史　1

第Ⅰ部　リメディアル教育の調査

第１章　調査の設計と実施 …… 荒井　克弘　9
第２章　高校での科目履修の現状 …… 金子　勉　19
第３章　高校教育と大学教育の接続 …… 佐藤　広志　35
第４章　学習困難の理由とその改善策 …… 服部　憲児　61
第５章　教員からみた学生の授業理解度 …… 佐藤　広志　79
第６章　まとめ …… 荒井　克弘　95

第Ⅱ部　リメディアル教育問題の諸相

第１章　大衆高等教育と大学教育改革―リメディアル教育の背景 … 有本　章　101
第２章　高校教育の多様化から見たリメディアル教育の背景 …… 山野井敦徳　117
第３章　歴史における大学予備教育－戦後教育改革期の論議から … 羽田　貴史　127
第４章　中国における少数民族学生の高等教育機会と民族予科 …… 大塚　豊　154

第Ⅲ部　個別大学調査報告

１．室蘭工業大学 …… 山野井敦徳　171
２．東北大学 …… 大塚　豊　181
３．福島大学 …… 羽田　貴史　190
４．東京大学 …… 佐藤　広志　199
５．福井大学 …… 羽田　貴史　212
６．豊橋技術科学大学…… 荒井　克弘　219
７．広島大学 …… 佐藤　広志　233
８．鹿児島大学 …… 羽田　貴史　245
９．琉球大学 …… 服部　憲児　259
10．関東学院大学 …… 荒井　克弘　272
11．玉川大学 …… 金子　勉　291

12. 東京工芸大学 …… 大塚　豊 298
13. 明治大学 …… 服部　憲児 307
14. 神奈川工科大学 …… 佐藤　広志 316
15. 関西大学 …… 金子　勉 327
16. 広島工業大学 …… 服部　憲児 334

第Ⅳ部　資料編

1．学生・教員の自由回答抜粋 …… 341
2．リメディアル教育関係文献目録 …… 389
3．調査票 …… 394

序章　大学におけるリメディアル教育

荒井克弘・羽田貴史

1．リメディアル教育の背景

高校レベルの物理や化学、あるいは数学などの科目を新入生向けに開講する大学が増えている。これらの科目群は補正教育とかリメディアル教育とか呼ばれているが、その目的は、大学へ入学したにもかかわらず、そのままでは正規の学習について行けない学生たちの学力向上にある。大学教育の補習ではなく、その学生が入学するまでに受けた教育の補習（補正）であることに特色がある。最近では高校教育の補習ばかりではなく、大学での学び方や日本語の読み・書き・話す能力の養成などにも関心が集まり、それらを含めて“リメディアル”教育と呼ばれることもある。大学でこのようなリメディアル教育が注目されてきたのは、何より中等教育と高等教育の量的拡大・大衆化の結果であり、両者の規模にふさわしい教育的な連携がいかにあるべきか、ようやくその調整が議論の俎上にのってきた現れといえるであろう。

リメディアル教育が登場してきた要因をいくつかあげれば、まず第１に、大学入試制度の多様化、弾力化による影響があげられる。この10年ほどの間に大学入試科目の削減、入試機会の複数化などが著しく進展し、例えば理工系の入試でも、物理と化学の２科目指定からいまや２科目選択、あるいは理科１科目という大学も相当な数にのぼっている。放っておけば数学の微分積分なども近い将来、削減ということにもなりかねない。入試の多様化は、元来、帰国子女や社会人、職業科の卒業生など、一般の志願者とは異なった学習歴の持ち主に大学の門戸を開くことに狙いがあった。それが、18歳人口の減少が騒がれ出した頃から、大学の生き残り策としても経営戦略の前面に引きだされ、変化が加速された。最近の“理工系離れ”などもその風潮をさらに強めている。その結果、大学入試は受験生受けのする負担の少ない形態にかたより、大学教育と学生との学力ギャップは入学後に多くが持ち越されることになった。その結果がリメディアル教育である。

第２に高校教育の多様化の影響を挙げておかなくてはならない。平成６年度から新しい学習指導要領にかわり、普通科の科目履修などにも大幅な選択制が導入された。総合学科の開設もこの年からはじまり、学科内では普通科と職業科の中間的な各種の細分化コースが選択できるようになった。平成９年度にはこの新しい指導要領で学んだ高校生たちが一斉に大学へおし寄せてくる。大学入試センターも受験生の多様化に備えて試験科目を18科目から一挙に31科目に拡げることを決めた。大学はこれらの学生たちをどのような体制で受けとめ、教育していくのか、ここでもリメディアル教育はきわめて切実な課題となって

いる。

以上が、大学にリメディアル教育を要請している２つの大きな要因であるとすれば、リメディアル教育を顕在化させ、今日の問題にあらしめた正体として大学設置基準の大綱化を最後に挙げておかねばならないだろう。大綱化により一般教育と専門教育の区分がなくなり、全国の大学は一斉に新しい４年一貫の学部カリキュラムに取り組みはじめた。一般教育科目、外国語科目、保健体育等の単位上のしばりもなくなり、学部前期課程は大幅に自由度が増した。今後、学部の教養的な科目と基礎的な科目の配分、基礎的科目と専門的科目のつながりなどをどうするのか、それらが新カリキュラムの編成の焦点となろう。リメディアル教育もまた「基礎の基礎」として導入教育の要を担う役割が期待される。

２．リメディアル教育の現状と課題

大学教育研究センターがプロジェクトの一つに「リメディアル教育」を取り上げ、調査研究に着手したのは、1994年の７月であった。平成３年の設置基準大綱化をきっかけとするカリキュラム改革が進み、丁度、その結果が各大学で稼働しはじめた頃である。一般教育の組み替えを軸においた今回の改革では、大学教育の一貫性、達成目標の明確化が求められているが、リメディアル教育はこの改革をモニターするうえでも恰好の視点を提供している。プロジェクトにはセンターの全スタッフがメンバーとなり、研究会、調査、資料収集を重ねてきた。

まず、調査の第１段階として、全国の４年制国公私立大学の資料収集を行い、学生便覧、シラバス、学生調査、授業調査等の資料の分析を行った。国立大学98校中56校（57%）、公立大学46校中37校（80%）、私立大学390校中294校（75%）のカリキュラム資料と、大学教育方法等改善経費の報告書14点を収集した（３月末日現在）。

これら資料の検討を通じて各大学のリメディアル教育に対する取り組み、全国的な様子がおおよそ把握できた。つぎにその結果をもとに全国から12大学を選びだし、訪問調査を実施した。琉球大学、鹿児島大学、東京大学、立教大学、関東学院大学、神奈川工科大学、東京工芸大学、福井大学、中部大学、豊橋技術科学大学、福島大学、北海道大学を訪問した。大学によって聞き取り対象者は若干異なるが、学長・学部長・教養部長などの大学管理者、カリキュラム関係委員会委員長などの実務レベルの責任者、実際の授業担当者に面接し、説明を受け、質疑を行った。

また、1995年３月には、和光大学などリメディアルの経験を積んでいる大学から関係者を招いて研究会も行った。さらに1995年度の４月から５月にかけて上記の大学のうち、16大学について学生（２年次）と教員（１年次の授業担当）の両方にアンケート調査を実施し、回収・電算機入力を経たのち、分析を行った。調査では、学生に理解困難科目をあげさせ、その出席率、授業理解度と、理解困難理由、理解をよくするための方策を答えてもらった。また、学生の入学前の履修科目、履修状況、入試選択科目を記述してもらい、理

解困難度との関係を検討した。リメディアル科目が開講されている大学では、その評価も調査した。さらに、大学で学習していくために学生が欠けていると自覚している知識・能力も答えてもらった。各大学毎の個別分析は、第1章以下にゆずり、各大学の『便覧』類の検討から得られたことを次に述べる。

(1)大学カリキュラムの多様化

まず、直接リメディアル教育に関連しないが、各大学のカリキュラムが大きく様変わりしつつあることは指摘しておきたい。従来なら、一般教育科目、基礎教育科目、専門科目という大きなくくりの下に、各系列ごとの科目が体系づけられており、単位数などもそう大きく変わるものではなかった。しかし、集まった履修基準類を開くと、コース名称でも主専門教育課程、副専門教育課程という類型が登場し、科目区分に至っては、共通基礎科目、専門基礎科目、学部基礎科目、コア科目、テーマ科目、個別科目、基礎領域科目、総合領域科目、共通科目、一般科目、副専攻科目等々、多様性を越えて混沌というべきか。一般教育と専門教育との区別廃止をきっかけに、戦後かつてない規模で国公私立を問わず大学のカリキュラム改革が進行しているのである。もっともその多様性は、全国的なカリキュラムの調査を試みる私たちにとって、悩みでもある。「今後、全国的なカリキュラム調査は不可能になるかもしれない」と冗談の種にさえなっている。

あえていえば、これら科目名称が妥当なものか、これほどの「多様化」に意味があるのか、疑問なしとしない。単位互換など大学間の交流にはむしろ妨げであろうし、既修得単位の認定業務の煩雑さが想像される。早晩、大学基準協会のような大学連合体による何らかの調整原理が必要であろう。

そして、これらカリキュラム改革を通じてリメディアル教育科目を組み込む例が見られることは、新しい特徴であろう。これまでも、1969年から入門教育を組織的に積み上げてきた和光大学、フレッシュマンプログラムを位置づける桃山学院大学のほか、東海大学、足利工業大学、中部工業大学（現中部大学）などの例が知られてきた。また、国立大学では、1980年から千葉大学・新潟大学・金沢大学・岡山大学・長崎大学・熊本大学6大学教養部長会議が「一般教育とリメディアルコース」についての研究を開始し、数年間にわたる研究が行われた。大学基準協会は、1982年に高校学習指導要領改訂を控えて『一般教育研究委員会緊急報告　新制度の入学者を迎える大学』を刊行し、補正・補償教育の啓発に努めた。しかし、全体としては、レアケースに止まっていた。だが、今回のカリキュラム改革では、リメディアルに取り組んでいる事例がかなり見られる。

いくつか代表的な例を挙げると、神奈川歯科大学（生物非履修者に対する補習講義）、神奈川工科大学（数学、物理学の補正科目）、東北薬科大学（入学後プレイスメントテストと基礎教育科目の受講）、琉球大学（「転換科目」のカテゴリーを設け、物理、数学、化学の補正教育）、東京大学教養学部（理系学生中の高校物理非履修者向けの科目開講）

などは、明確なリメディアル教育を打ち出している。このほか、北海道医科医療大学、東洋大学工学部、香川医科大学も同様な方向にある。

また、高校で微積分や物理学などを学んでいない学生向けに科目を工夫している例（熊本大学教養部、同志社大学経済学部一般教育「数学」）、新入生の物理学習状況や英語基礎学力の調査を行って把握に努める例（フェリス女学院大学、四天王寺国際仏教大学、亜細亜大学、大阪工業大学、共立女子大学、大阪歯科大学、独協医科大学）、多様な学生の学力に応じて英語、数学の学力別編成やコース編成を実施する例（神奈川大学、昭和大学薬学部、松蔭女子学院大学、豊田工業大学、沖縄国際大学）などもリメディアル的発想をもったものといえよう。

さらに、カリキュラムや科目として明確に分化していなくとも、授業の内容に高校で学んでこなかったことへの配慮を謳う例（大妻女子大学社会情報学部、高知医科大学、工学院大学工学部）もある。科目上明示していなくとも、授業担当者の既設科目の中で高校の補正教育を行っているケースは相当数あると思われる。

以上紹介してきたのは、高校教育の履修科目の多様化や入試の変化によって、高校教育と大学教育の接続関係（アーテキュレイション）が断絶していることを主な要因としている。帰国子女、外国人留学生の増加によって、今後、これらを含めてのリメディアル教育に取り組む大学は急速に増加すると予測される。

ところで、リメディアル教育への対応を余儀なくさせられるとしても、そこには、多くの論点と課題が横たわっている。ざっと区分すればそれは、リメディアル教育の実施にかかわる短期的な課題とより長期的な見通しとに区分されよう。前者にかかわる論点と課題を列挙してみよう。

(2)リメディアル教育科目には何があるか ── 教育内容の問題

リメディアル教育としてもっとも多く実施されている科目は，高校レベルの物理、数学、化学、それに基礎英語である。このほかでは「日本語表現法」、大学での学びかたを教える「調査研究法」などが挙げられる。後者のうち、「日本語表現法」などはリメディアルと呼ぶには異論があるかもしれない。しかし、学生が大学教育に適合していけない理由には、専門分野の知識・技能の欠落だけでなく、広く学習意欲や問題意識の欠如、読書や講義ノートを取る能力、文章表現の力の弱さなどが相互に関わっているから、単に高校で非履修の科目を補うことだけではリメディアルの概念は捉えきれない。従来は、入学までにhidden-curriculumも含めて形成されてきたこれらの能力が衰退してきているとみる大学教員の感覚は、かなり共通のものであろう。特に、学生の日本語表現力が著しく低下している中で、リメディアル教育として「日本語教育」をもっとも重視したいという発言は多い。実際、琉球大学で「日本語表現法」の講義を開講し、豊橋技術科学大学で日本語学力の向上に努めている理由は、自然系学生の実験レポートがよくないことに端を発していた。

他方、「調査研究法」的な科目は、科目としての体系性が整っていないという事情もあり、独立の科目としている例は少ない。実際には総合講義などの小人数ゼミで調査研究法などと合わせて指導する、あるいは工学部などでは実験レポートを提出させる際に立会って日本語表現の指導をするところなどがある。また、内容上も、大学で学習する一般的な能力の形成をねらって、教員や学生の専門・専攻分野にしばられない学習を性格づける傾向がある。反面、教員側では「教えにくい」という反応となり、流動的である。

リメディアル教育は、大学教育の水準を明確にし、教育の系統性と到達点を教員集団として自覚的に追求する活動の産物でもある。現在は、数学や物理学など系統的な知識の積み上げを要する分野で深刻な問題となっているが、今後、歴史学、経済学などの社会科学分野でのリメディアルの必要性も論議の対象になろう。

(3)どのように教えるか ── 教育方法上の課題

リメディアル教育の形態は多様であるが、いくつかの類型化が可能である。まずは、学生の学力測定と習熟度別に分けることからはじまる。学生の高校での科目履修状況や入学試験の成績によってクラス編成を行う例が多いが、推薦入学者の多い私立大学などでは、入学後にフレッシュマン・テストを実施して、その成績で習熟度別に分けている。ところが、英語などの科目ではこの方法は効果的だと評価されているが、物理や化学の場合は必ずしもそういう評価ばかりではない。習熟度別のクラス編成は、同じ専門の学生を分断してしまい、学生の学力差を一層拡大する傾向があるという批判さえある。むしろ混みにしたクラスで学生相互の交流を活発にし、相互に教えあう雰囲気を醸成することのほうが有意義だとの見方もある。方法論は試行錯誤段階にあるといえよう。

さらに、大学で高校レベルの科目を再履修させることについても、高校教育のリメディアルがはたして大学のリメディアルになるのかどうか、問題を指摘する声もある。物理などの科目では、高校での科目内容にあまり近づけすぎると、大学で教えようとしている概念の呑み込みがかえって悪くなるという。

ここには、大学におけるリメディアル教育は、単に高校レベルの非履修科目を大学で教授し、知識・技能の補習を行うことでよいのか、という大きな問いが伏在している。学生が必要な科目を学んでこないということは、偶然ではない。小・中・高の理科時間の縮小や教育内容の過多など様々な要因で、「大量の数学嫌い」（1994年７月２日；数学関係４団体声明「数学教育の危機を訴える」）が生じ、「理科がきらいになってしまう生徒が学年を追う毎に増え」（1994年８月22日；日本物理学会要望書）、「理科離れ、化学離れが進行」（８月26日；日本化学会声明）していることの結果でもある。特に、大学１年生の段階で専門教育への準備を既履修者と同じ水準に高めようとすれば、詰め込みとならざるを得ない。高校までの理科教育の再吟味を欠いたリメディアル教育の結果、専門教育が嫌いになるという意図せざる結果を生まないともいえない。この点で、日本物理学会が、授

業時間数の増加だけでなく「理科の面白さとそれを次の世代に伝える技術を十分教育できる」必要性を強調し、国立大学で正面切ったリメディアルを始めた琉球大学教養部と東京大学教養学部の教官から期せずして異口同音に、「面白さを伝えること」の大切さが語られたのは示唆的であった。

(4)誰が、教えるか ── 責任主体の問題

誰がリメディアル科目を担当するかについては、ノルマなど微妙な学内的な事情が関わり簡単ではない。リメディアル教育の趣旨からすれば、専門教育との連続性を前提とできる点で専門担当教員のほうが望ましいという意見もあるが、事例は少ない。実際には、旧一般教育の中で教養・基礎教育を担当していた教員が教えているケースが多い。また、上に述べた問題構造からすれば、高校教育との接点をになってきた教養教育担当者の経験と蓄積をどう生かすか、という課題もあろう。他方、教養部は解体・再編の過程にあり、専門教育に位置づくのか共通教育に位置づくのか、時間をおいた観察を要する。

自然科学系の基礎と違って、知識・技能の面で適切な担当者を見つけにくいのは上に挙げた「日本語表現法」などである。少人数でないと効果がないが、新たなノルマとなるため、二の足を踏んでいる部分もある。学内教員だけでなく、高校の国語教師ＯＢなどの応援を得ている場合がみられるが、大学教育レベルが要求される以上、専任と兼任を組み合わせての責任体制に落ちつくのではなかろうか。

３．多様化と弾力化のツケ

ところでより大きな課題は、リメディアル教育は大学教育の不可欠の構成部分として定着していくのかどうか、という見通しに関することだろう。今回の改革で新たにリメディアルに取り組み始めた大学にしても、やむをえない必要性からであり、決して、双手をあげ、望ましい姿と考えているわけではないのである。

確かに、リメディアル教育は、戦後教育が追求し、理念としてきた大衆化と多様化、弾力化に伴って生じてきた。大学の大衆化が進み、大学と社会の接点が広くなればなるほど、大学教育は多様化を迫られ、制度の弾力化を求められる。しかしリメディアル教育は、理科嫌い・数学嫌い、とにかく大学に入るための科目選択、従って入学後の不適応と意欲の減退、といった現象をも背景に持っている。いわば、病理現象としてあらわれている。そのような教育の結果をすべて大学教育として引き受けることが望ましく、高校教育としてもよいあり方なのだろうか。

大学のみが多様化のツケを負うべきか、という主張は、一見、大学の高みに立ったエゴイズムと見えるかもしれないが、元来、基礎的な学力と技能を形成すべく制度化されてきた大衆教育機関である初等教育と、専門教育や人材養成の必要上生まれてきた高等教育機関とは、性質を異にする起源を持つ。そのせめぎ合いの場に立つのが中等教育機関である。

今世紀に入っての中等教育の開放、高等教育への進学者の増大によって、一元化が進み、あたかも現代教育制度は一貫した原理と内容を持つように思うかもしれないが、むしろ、差異を自覚して、大学教育が必要とする知識と技能の内容を示すこと、それが大衆教育としての高校教育にどうつながるかを論議することが、重要ではないだろうか。

なぜなら、高校教育の延長に単純に大学教育を想定する認識が、高校教育を大学予備教育に等置し、事実上義務教育的に普及した高校教育の独自内容づくりを妨げてきたといえるからである。大学が、大学教育に必要な学力像を提起することは、高校教育との連続性と断絶性とを明らかにし、入試の呪縛から離れて、高校教育の目標と方向を論議しうるきっかけになるかもしれない。リメディアルは、そのような問題を提起している。

（付記　本論文は『IDE　現代の高等教育』の1995年５月号に掲載された荒井・羽田論文に加筆したものである。）

第Ⅰ部

リメディアル教育の調査

第１章　調査の設計と実施

荒井克弘

１．調査の目的と枠組み

本調査の目的は、大学でみられる学習困難性の実態を知ることである。学習の困難さは授業の難しさをはじめ、高校以下の教育経験、入学者選抜、学生自身の問題など、さまざまな要因によって生じる。学習困難への対応というと、すぐに高校教育の補習を直結させて考える傾向があるが、高校科目の補習は解決の為のひとつの方策にすぎない。また、補習教育をremedial(補正・治療）教育、あるいはcompensatory(補完）教育と言い換えたとしても、それにすべての方策が含まれるわけでもない。問題の解決を大学教育にだけ委ねるのではなく、高校教育、大学入試など教育システム全体の問題として考える方法もある。いずれにしても、短絡的な問題解決に走らないためには、生じている学習困難の中身を知ることが大切である。第Ｉ部のタイトルを「リメディアル教育の調査」としたが、これは一種のキャッチフレーズであって、実際には「学習困難性の要因調査」とでもするのが適切である。

調査の枠組みを明快にするために、図１にみられるように基本変数を４つに限定した。第１の変数は「高校教育」である。学生たちが高校時代にどんな教科・科目を履修したのか、またその修得の度合いは充分であったかどうかというものである。第２は「大学教育」である。授業内容が標準的な学生にとって難しすぎないかどうか、教え方、カリキュラムはどうか、という内容のものである。第３は現在の「大学入試」が適正であるのかどうかである。入学後の学習に適格な者が選抜されているかどうか、選抜方法、判定基準は妥当かどうかである。入学者選抜は学習困難に最も直接的に関係する事項でもある。入試の多様化、試験科目の削減などは大きく問題視されているところである。第４は「学生の意欲」の問題である。条件がいくら整っても本人のやる気がなければ、学習は困難である。

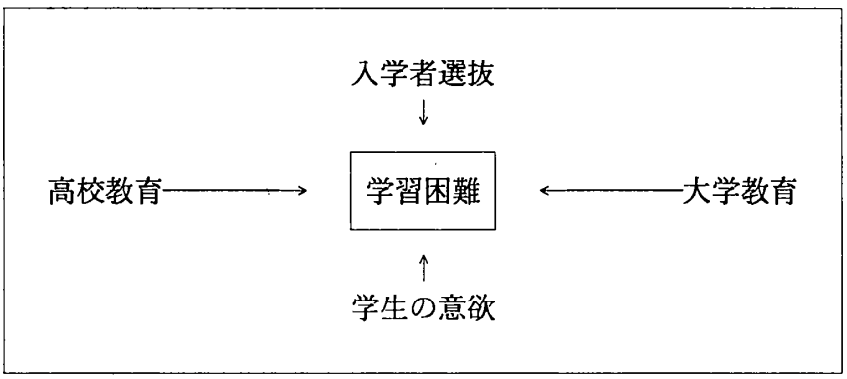


図１．調査の枠組み

２．調査の実施

(1)学生調査の実施

①調査対象の大学と学生

平成５年の７月から９月にかけて「学部教育の改善努力」に関する資料収集調査を行ない、国立大学98校中56校(57%)、公立大学46校中37校(80%)、私立大学390校中294校(75%)からカリキュラム資料、及び「大学教育方法等改善経費報告書」等14点を収集した。これらの資料を検討した結果から、20大学を選び、訪問調査の依頼を行うことにした。事情により、調査の実現できなかった大学もあるが、最終的に14大学で訪問調査を実施することができ、また下記の16大学において、今回のアンケート調査の実施を承諾いただくことができた。16大学の内訳は国立９大学、私立７大学である。

調査の実施学部等は表１の通りである。大学により全学部が対象になったところと一部の学部に限定したところがある。調査対象とする学生は高校教育を受けてからまもなく、また大学教育も受講しているという調査回答の条件から、第２年次の学生に対象を限定することにした。したがって、調査で学習困難性を尋ねるのは学生が第１年次に履修した科目群ということになる。

②調査実施の時期と方法

調査項目の大半が第１年次の授業に関する設問であることから、記憶がまだ新しい第２年次の前学期４、５月を希望し、各大学への調査依頼を行った。大学の行事の都合で１大学が７月初旬にずれ込んだが、対象大学の大半は４～６月に調査を実施することができた。但し、東北大学の場合は、調査を実施した後に、対象学年が違っていたことが判明したため、急遽９月に再実施という経過になった。

表１．調査対象大学学部等一覧（平成６年度）

設置者	大学	学部等	学生
国立	室蘭工業大学	工学部	第２年次
	東北大学	教養部	教養部２年次
	福島大学	教育・行政社会・経済学部	第２年次
	東京大学	教養学部（教養教育担当）	教養部２年次
	福井大学	教育・工学部	第２年次
	豊橋技術科学大学	工学部	第２年次
	広島大学	総合科学部（教養教育担当）	第２年次
	鹿児島大学	教養部	教養部２年次
	琉球大学	教養部	教養部２年次
	関東学院大学	法・工学部	第２年次
	玉川大学	文学部教育学科	第２年次
	東京工芸大学	工学部	第２年次
	明治大学	文学部	第２年次
	神奈川工科大学	工学部	第２年次
	関西大学	法学部	第２年次
	広島工業大学	工・環境学部	第２年次

調査は、第２年次の必修・共通科目を選び、授業時間を利用して調査を実施した。各大学（学部）とも悉皆調査を原則とし、当該年度の在籍者数（平成７年５月）に対する調査票の回収率は表２に示した結果となった。16大学中、回収率が50%を超えていたのは12大学である。大学全体の回収率とは別に、学部によって偏りのあるところもあるが、それらについては第Ⅲ部の事例調査報告を参照されたい。

表２．調査対象大学学部等一覧（平成７年度）

設置者	大学	第２年次学生数	回収調査票数	回収率
国立	室蘭工業大学	699	552	79.0%
	東北大学	2,802	603	21.5
	福島大学	1,161	865	74.5
	東京大学	4,048	2,512	62.1
	福井大学	827	320	38.7
	豊橋技術科学大学	143	74	51.7
	広島大学	3,068	2,429	79.2
	鹿児島大学	2,367	1,499	63.3
	琉球大学	1,832	797	43.5
私立	関東学院大学	1,042	817	78.4
	玉川大学	252	235	93.3
	東京工芸大学	720	570	79.2
	明治大学	593	452	76.2
	神奈川工科大学	1,002	760	75.8
	関西大学	905	327	36.1
	広島工業大学	1,048	901	86.0

表３．教員調査の回収票

大学名		回収票数	構成比
国立	室蘭工業大学	51	5.4%
	東北大学	73	7.7
	福島大学	79	8.4
	東京大学	131	13.9
	福井大学	73	7.7
	豊橋技術科学大学	45	4.8
	広島大学	217	23.0
	鹿児島大学	42	4.4
	琉球大学	26	2.8
私立	東京工芸大学	37	3.9
	明治大学	8	0.8
	神奈川工科大学	49	5.2
	関東学院大学	33	3.5
	関西大学	19	2.0
	広島工業大学	61	6.5
計		944	100.0

(2)教員調査の実施と方法

学生調査を実施した16大学のうち15大学で、教員の調査も合わせて行った。教員調査の実施は、各大学の関係者に依頼し、教務課（係）等を通じて調査票の配布・回収を行った。調査の実施は学生調査と同様1997年４～６月である。１～２大学に若干の遅れもあったが、７月末までには予定大学のすべてについて調査票の回収が完了した。

調査対象としたのは1995年度に第１年次の授業を担当した教員である。より厳密にいえば、調査票配布の都合から専任教員に限定をした。回収票の総数は944票、各大学の回収票は表３の通りである。国立大学９校から737票(78.1%)、私立大学６校から207票(21.9%)である。国立大学の教員が８割をしめることから、多少回答傾向に偏りがでることも考えられ注意が必要である。

なお、各大学の授業担当者数が確認できなかったため、残念ながら大学別の調査票回収率は計算していない。調査票の回収数が回収票の平均構成比率6.7%を超えている大学は東北大学、福島大学、東京大学、福井大学、広島大学の５大学である。

３．調査票の設計

(1) 学生調査票の設計

①属性項目（問１、問２、問３、問６）

学生の基本属性として生年、性別、高校の設置者の別・出身学科、大学の所属学部学科、そして専門分野の項目を選び、属性項目とした。そのほか関連項目として留年生を識別するために「入学年次」を含めた。

大学の所属学部は学部名の記入のほか、22のコードに代表的な学部名を割当て、該当コードを選択回答させることにした。学部より下位の所属については学科とコース、教員養成学部用には課程と教科の回答欄を用意した。所属の調査項目を厳密にしたのは後の設問で授業科目等を尋ねたときに、類似の科目名称があっても判別がつくようにする為である。また、昼間・夜間部の別も設問項目に含めてある。

総合科学部、文理学部、教員養成学部などのように、学部名から文系・理系等の専門を識別することが難しい場合に備えて、問３に「1.人文・社会系」、「2.自然系」、「3.その他」を回答させる設問を設けた。出身高校の属性は、設置者（国立・公立・私立、その他）と学科（普通科・職業科・その他）の違いに注目し、外国の高校は「その他」に含めた。

②入学者選抜（問４）

入学者選抜の方法を６つの選択肢に分類し、多重回答のもとで、学生が実際に受験した入試の全体を把握できるようにした。選択肢は以下のとおりである。１、２が学力試験、３、４が論文・面接試験である。複数の大学を受けた学生の場合には経験している入試の

形態もバラエティに富んだものになる。

問5	1. 大学入試センター試験	4. 各大学が行う面接
	2. 各大学が行う教科に関する学力検査	5. 留学生や帰国子女のための特別入試
	3. 各大学が行う小論文	6. その他

③高校教育（問７）

高校で履修する主要５教科をとりあげ、履修科目の内容と履修状況、受験準備の有無を調べた。科目は４単位科目を中心に国語から現代国語、社会から現代社会、倫理・政経（合併）、世界史、日本史、地理の６科目、数学からは数学Ⅰ、数学Ⅱ、代数・幾何、基礎解析、微分・積分、確率・統計の６科目、理科からは理科Ⅰ、物理、化学、生物、地学の５科目を選びだし、外国語については英語、ドイツ語又はフランス語の２科目とした。

履修状況は「1. 得意、2. 普通、3. 不得意」で修得の度合いを尋ね、履修していない場合の選択肢として「4. 履修しない」を用意した。受験準備は「1. した、2. 少し、3. しない」の３選択肢とし、受験勉強の度合いを尋ねることにした。

④大学教育（問８～問９）

大学教育の設問は、学習の困難であった科目を具体的に調べ、その困難理由を尋ねる内容のものである。大学での授業科目は、教養科目（または共通科目等）、基礎教育科目（または専門基礎科目等）、専門科目、そして外国語（高校で履修したことのある科目）の４分類にわけ、第１年次の授業を振り返って、各カテゴリのなかで最も難しかった授業科目（困難科目）が何であったかを具体的に記入させることにした。困難科目は、同時にその授業科目への出席率、授業理解度を百分率で回答させ、困難理由は各科目カテゴリから７つの選択肢を選び、２つまでを多重回答させることにした。困難理由の選択肢は高校教育、大学教育、学生自身の背景理由からそれぞれ２つを抽出し、その他の選択肢を加えて７つとした。

高校教育に関する理由は①高校で（困難科目の）基礎的な科目を履修しなかった、②高校で基礎的な科目を履修したが、理解が不十分であった、の２つである。これらの理由を選択した場合には、問７で尋ねた高校科目の履修状況にあたって、問７と問８の２つの回答の間に整合性があるかどうかを吟味することができる。大学教育の選択肢は①大学の授業が難しすぎる、②教え方の工夫が足りないの２つである。授業のレベルと教え方のテクニックの２つの問題に理由を分けて選択肢を作成した。最後に、学生側の理由として「学びかた」と「意欲」の２つを選びだしつぎのような選択肢とした。①大学での学び方がわかっていない、②自分にやる気ななかった、である。

なお、大学の授業科目の分類に関しては東京大学、東北大学はカリキュラム上の分類が異なるため、別の分類を用いている。

⑤学習困難を克服する方策（問10）

具体的な困難科目について尋ねた問８、問９から離れ、一般的な問題として困難科目の克服策を尋ねたのが、問10である。11個の選択肢をつくり、各科目のカテゴリ別に克服策をいくつでも多重回答させることにした。困難理由は回答された困難科目を前提に回答を尋ねているが、この設問では、一般論で学生が望む方策を回答させることにした。

選択肢は困難理由との対応も考慮し、大学教育の改善から９個、入学者選抜から１個となっている。教育方法の改善に係わる選択肢が２、３、４、教育内容が１、５、６、そしてカリキュラムの組立に関するものが７、８、９である。

問10

1. 学生に大学での学び方を教える
2. 大学教員が授業の仕方を改善する
3. 少人数の授業や演習を増やす
4. 学力別にクラスを分ける
5. 高校教育の補習クラスを設ける
6. 授業内容を下げる
7. 必修科目を増やして科目の系統化をはかる
8. 選択科目を増やす
9. 卒業に必要な単位数を減らす
10. 大学教育についていける学生だけを入学させる

⑥高校科目の補習（問11）

在籍する大学で高校科目の補習を実施しているかどうかをまず尋ね（問11）、補習授業を受講している学生には補習授業の効果を尋ねる（問12）。想定される補習授業の内容としては物理、化学、数学、英語、日本語表現の５科目をとりあげた。学生は自分の大学で補習授業を実施していることを知らない者も多く、その認知度を調べる意味もある。

⑦学生に不足する能力（問12）

大学に入学してきた学生が自分に不足している知識・技能を何だと認識しているか、最後の設問は調査の枠組みから離れてつぎのような選択肢を並べてみた。１、２は学校段階別の知識・技能、３～７は知識・技能に整理しにくい基本的な学習能力、８～10は大学で実際に必要とされる学習手段、技法に相当する能力群である。

問11		
	1. 高校レベルの知識・技能	6. 計画的に物事を遂行する力
	2. 中学校レベルの知識・技能	7. 自分の意見をもつ力
	3. 知的好奇心	8. 論文・レポート作成の技術
	4. 討議する技術・能力	9. 外国語の能力
	5. 講義ノートをとる能力	10. パソコンの使い方

(2) 教員調査票の設計

学生調査の補助的な情報収集を目的とし、補習教育に対する教員の判断のほか、学生調査の結果と対照できるように、以下の設問を設定した。

①属性項目（問１～問５）

教員の生年と性別（問１）、所属大学、学部、学科等（問２）の設問は学生調査票と同様である。教員の職業属性として、大学・短大等での教員経験（授業経験年数）、現在の職階（教授・助教授・講師・助手）別、さらに勤務形態の常勤・非常勤の別を尋ねる設問を設けた（問３、問４）。教員経験は学生との付き合いの深さ等を知る指標ともなる。また、問５では研究者としての専門属性を確認する為、文部省科研費の細分類コードを用いて現在の専門分野を尋ねている。

②担当授業（問６～問７）

担当している授業について、学生調査と同じ科目カテゴリ（外国語／教養・共通科目／基礎科目・専門基礎科目／専門科目）を用い、科目カテゴリごとに授業の担当コマ数を尋ねた。実際の設問では、科目カテゴリは上記の科目に大学院の科目を加えて５分類とした（問６）。担当コマ数の定義は週１回の100分授業／半年を１コマとし、その説明を設問に付した。

問７は、担当した授業のうち、学生の理解度の低かった授業科目を３つまで回答させ、その授業をするに際して想定していた理解度の最低レベル（履修したといえる最低基準）と、授業が終了した時点で、そのレベルにまで理解度の到達した学生の割合がどの程度であったか、尋ねた設問である。なお、回答欄は記入された授業科目が外国語、教養科目、基礎科目、専門科目のいずれであるか、また講義、演習、実験、実技、実習のいずれであるかも併せて回答するように設定した。

③授業理解度の低い理由（問８）

学生の授業理解度が低かった科目については、９個の選択肢を並べそこから理由を２つ回答させることとした。選択肢は学生調査票の「困難理由」に掲げた７個の選択肢を含め、下記のとおりである。

問8

1．一般的な学力が不足している。
2．高校で基礎的な科目を履修していない。
3．高校で基礎的な科目を履修したが、理解が不十分である。
4．授業の内容が高度すぎた。
5．選別した教材に問題があった。
6．自分の教え方に工夫が足りなかった。
7．学生が大学での学び方をわかっていない。
8．学生にやる気がなかった。
9．その他

④授業理解度を改善する方策（問9）

授業理解度を改善する方策として11の選択肢を並べ、多重回答の形式でいくつでも回答できるようにした。回答は人文・社会系、自然系、外国語科目の3つの授業科目カテゴリ（3分類）別に選択させることにした。選択肢の内容は学生調査票と同様のものである。

問9

1．学生に大学での学び方を教える。
2．大学教員が授業の仕方を改善する。
3．少人数の授業や演習を増やす。
4．学力別クラスを分ける。
5．高校教育の補習クラスを設ける。
6．授業内容の水準を下げる。
7．必修科目を増やして科目の系統化をはかる。
8．選択科目を増やす。
9．卒業に必要な単位数を減らす。
10．大学教育についていける学生だけを入学させる。
11．その他

⑤学生の準備状況の把握（問10）

授業の前提として教員は学生たちの学力をどのように把握しているのか、それを調べるために5つの選択肢を作成した。最近は推薦入学等の特別選抜が増えたため、学生が大学へ入学したあとにフレッシュマンテストを実施し、受講科目の指定、クラス分け等に利用する大学も増えている。

問10

1．入試成績等を利用している。
2．基礎学力を調べるために大学が実施する試験
（フレッシュマン・テスト等）を利用している。
3．自作の試験を実施している。
4．授業中の対話や雰囲気から経験的にわかる。
5．特に把握していない。

⑥高校科目の補習（問11）

高校教育の補習については、問11、問12、問13、問14の４つの設問を作成した。最初の設問（問11）は大学教育の現場で学生の学力不足をどのように補っているか、尋ねたものである。

問11

1．学生に学力不足はない。
2．学力の準備不足を補う必要はあるけれども、何もしていない。
3．計画的ではないが、自分の授業の中で必要に応じて補っている。
4．自分の授業の中で計画的に補っている。
5．補習的授業科目を大学で開設している。
6．３～５以外の方法（　　）で対応している

問12では、高校での学習が不足している学生に対して、その補正・補完教育をしなければならないのはどこであるべきなのか、を尋ねている。責任主体としては大学、高校を考え、進学のプロセスの問題としては「大学入試の在り方」という選択肢を含めている。大学の対応に関しては、積極的と消極的の２つの場合の選択肢を設けた。

問12

1．大学では、補習のための授業を積極的に開講すべきだ。
2．大学での補習授業は望ましくないが、やむを得ない。
3．この問題は、入学試験で解決すべきことである。
4．この問題は、高校が対応すべきことである。
5．その他の方法（　　）で解決すべきことである。
6．問題は生じていないから、補習的授業を開講する必要はない。

問13は仮に大学で高校科目の補習授業を開講するとしたときに、誰を担当にするべきかを尋ねたものである。第１に補習担当の専任教員を新たに採用するのかどうか、第２に共通・教養的教育と専門教育にわけたときにどちらの教育の一環と考えるのか、第３に補習担当を別枠で考えたときに、その教員補充を専任、非常勤のどちらで考えるのか、それらの観点から５個の選択肢にわけた。

問13

1．現有定員の中で共通・教養的教育担当の教員
2．現有定員の中で専門教育担当の専任教員
3．補習的な授業を専ら担当する専任教員の定員を設ける。
4．非常勤の教員
5．その他

問14は回答者自身の補習授業の経験とその評価を尋ねた設問である。補習授業の授業科目名を記入してもらった後、効果の有無を尋ね、効果がなかった場合についてはさらにその理由を尋ねた。

問14	効果のなかった理由 1．授業内容の水準が高すぎた。 2．授業で教える分量が多すぎた。 3．学生の努力が不足していた。 4．その他

⑦最近の学生に不足している能力

最後の設問の問15では、担当の授業科目を離れて、最近の学生に不足している能力を尋ねている。大学の学習に必要な基本的な知識・技能を10個選びだし、多重回答でいくつでも回答できるようにした。3．、4．、7．は学校だけでなく毎日の生活習慣のなかで培われる能力、5．、6．、8．は比較的、学習技術的な能力である。

問15	1．高校レベルの知識・技能 2．中学校レベルの知識・技能 3．知的好奇心 4．討議する技術・能力 5．講義ノートをとる能力 6．計画的に物事を遂行する力 7．自分の意見をもつ力 8．論文・レポート作成の技術 9．外国語の能力 10．パソコンの使い方 11．その他

第２章　大学入学までの学習の状況

金子　勉

１．はじめに

今日のリメディアル教育の背景になっている要因として「大学入試の多様化・弾力化」と「高校教育の多様化」が指摘されている[1)]。高校での科目履修の状況と受験勉強の経験を問うことの意義は、いまや決まり文句になったといえる「大学入試の多様化」とか「高校教育の多様化」と、大学教育との関連を数量的に明示することにある[2)]。

そもそも、リメディアル教育の背景に「大学入試の多様化」と「高校教育の多様化」があることは一般的に誤っていないと考えられるが、「大学入試の多様化」と「高校教育の多様化」を出発点として大学生の学力を概括的に想像することは、多くの問題をはらんでいる。たしかに、大学入試の多様化の具体的な表れとして、大学入試科目が削減される傾向が顕著になる。たとえば、工学系学部の入試であっても、物理と化学の２科目が必須科目に指定されるとは限らない。いずれか１科目が必須科目とされたり、または選択科目のひとつとして受験科目に含まれるにすぎないことが多くなっている。それどころか、国立大学の個別学力検査(２次試験)の科目から理科が消滅していることもある。このようなことから、大学入試科目の削減にともなって、高校での科目履修の幅が狭くなっていると想像されることは理由のないことではない。しかし、その関連は必ずしも自明のことではない。

一方、医学系や農学系の学部においては事情が異なっていて、高校の生物を履修していることが大学での学修の前提になると予想されるけれども、この分野の学部において生物が入試の必須科目として指定されることは稀であり、むしろ、生物は理科の選択科目群のひとつになっていることが多い。大学入試において理科の中から２科目を選択することが要求されても、生物を選択して受験するとは限らない。しかし、このような状況は「大学入試の多様化」とか「高校教育の多様化」の以前から存在する別種の問題である[3)]。

もちろん、農学系学部と医学系学部において、生物を選択して受験した学生が相対的に多いと予想することはできる。大学入試センター試験については受験者全体の選択パターンを公表しているし、各大学では内部資料により詳細にパターン化することができるであろうから、受験科目の傾向を知るための手掛かりがまったくないのではない。しかし、各大学、各学部の学生の科目選択に関するデータを目にする機会は滅多になく、多様化した大学入試における科目選択の傾向を比較分析するためには、本調査の手法を用いるほかない。

それにとどまらず、受験した科目に関する情報を得ること以上に、受験しなかった科目についての情報を得ることは一層困難である。78年８月の高等学校学習指導要領の改正（82年４月施行）により、高校の教育課程が多様化したといわれる。しかし、大学進学者のほとんどを供給している高校普通科において科目選択の幅が広がったといっても、普通科の課程を履修した学生が、実際にどのような科目を選択してきたのか明らかになっていない。まして、リメディアル教育の需要と方法を考察するためには、特定大学の特定学部あるいは特定学科に入学した学生に特有の科目選択の傾向を知ることを欠くことはできない。その実態を明らかにするには質問紙によるほかなく、受験者の調査書を点検する方法によっても、質問紙法に及ばないのである。

本調査の問７は、高校での科目履修の状況と受験勉強の経験を、国語、社会、数学、理科、外国語の５教科について質問している。この問は、大学の学修を開始する段階において、その時点における教科・科目に関する到達度が、授業の理解を左右すると想定している。

もっとも、このような手法は、本調査が最初ではない。梅埜国夫ほかによる「高等学校での履修科目と大学入試の受験科目」がある[4)]。とはいえ、この先行研究では調査の対象となった科目が、本調査より広範に及んでいるものの、その分析においては、全体の傾向を平板にコメントしているにすぎない。しかも、「人文」、「法経」、「理工」、「教育」の４つの学部群ごとに傾向を分析しており、本調査において理学系学部と工学系学部を峻別しているのと比べて、大学教育の実情にそぐわない。さらに、この先行研究の中で「応用生物系学部について調査したらどうなるか」という疑問が呈されているが、本調査の立場からは、そのような学部群が調査から欠落しているとしたら、高校教育と大学教育の接続を考えるうえで致命的というほかなく、本調査の意義は、まさにこの点にあることを強調してよい。

ところで、ある科目を大学入試で受験していないことと、高校で履修していないことを、ことさら区別して考えることには、それなりの理由がある。たとえば、大学入試で選択科目に含まれていると、その科目が選択されないことがあっても、当然その分野の基礎知識を修得していることを前提として大学の授業が展開されるのではないかと考えられる。そして、学生の立場からは、高校で履修した経験のある科目については、当該科目が大学での学修の基礎となる場合には、自分の理解できない原因をある程度認識することができるであろうが、履修経験のない場合には、その科目の内容をほかの学生が、すでに高校で修得していることさえ知ることができない。大学の授業の内容が高度であって、たとえ高校であらゆる科目をみっちり学修しても授業の理解が困難なのか、それとも、高校で選択しなかった科目であっても、当然高校で学修してきたものとみなして授業が行われ、基礎学力の水準と大学での授業の水準にギャップが生じているために授業の理解が困難なのか、不明なのである。少なくとも学生の基礎学力不足に対処するうえで、受験していないこと

と、履修していないこととの違いは、学生にとっても、教員にとっても、重大な問題である。

このような問題意識を基にして、本章では履修経験と受験勉強の経験について、次の順序で分析していく。まず第一に基本的なデータについて先行研究と比較し、併せて出身高校の学科別および設置者別の特性について明らかにする。第二に、受験勉強をした科目についての履修経験の割合を算出して「履修した科目で受験する」という傾向を確認する。そして、第三に各科目の履修経験と受験勉強の傾向について、学部と大学の特性を明らかする。そして最後に高校での履修経験や受験勉強の経験と大学におけるリメディアル教育との関連について、小括をしたい。

2．先行研究との関係

本調査の結果だけから高校での履修経験と大学入試における受験勉強の経験について一般化して論ずることは、必ずしも適切ではない。その結果は、調査対象の選定に依存するからである。ともかく先行研究と比較することにより、母集団の相対的な特性について把握しておくことが必要であろう。

上述の先行研究の報告書には、「高校での履修科目」と「大学入試での受験科目」についての一覧表が掲載されている。本調査の集計をこれと比較することは重要であるが、もちろん質問の仕方が回答の傾向を左右することも考えられる。先行研究では、高校で履修

表１　履修状況(本調査の結果)

科目名	国立大学							私立大学		全体	職業学科	
	総合	人文社	理	工	農水	医歯	教育	人文社	工		工	全体
国語	98.0	99.5	99.8	99.1	99.8	99.6	100.0	99.7	98.9	99.4	97.5	98.3
現代社会	69.0	64.1	65.5	61.3	59.2	65.4	71.1	71.7	79.6	68.0	87.1	87.4
倫理・政経	33.1	51.6	34.2	36.5	39.1	45.2	41.3	55.3	47.1	44.4	52.3	50.9
世界史	70.8	77.6	52.2	56.0	55.9	59.7	60.1	84.0	65.2	65.4	80.0	71.3
日本史	56.3	72.5	41.5	48.1	47.1	54.6	66.6	82.4	62.7	61.2	65.6	58.4
地理	48.6	54.2	53.2	63.3	58.8	58.3	47.1	57.6	66.0	58.5	56.6	54.4
数学Ⅰ	99.3	99.4	99.4	99.2	99.0	99.3	99.7	98.0	99.8	99.3	98.7	98.7
数学Ⅱ	81.1	74.5	73.3	75.7	73.0	73.8	85.1	66.2	67.1	73.5	68.4	72.3
代数・幾何	97.3	94.0	99.2	98.9	98.0	98.7	94.4	77.1	97.5	95.1	52.3	43.2
基礎解析	96.6	94.4	99.4	99.2	97.9	99.3	95.2	87.3	98.0	96.3	65.2	51.7
微分・積分	64.2	43.0	94.4	98.9	93.0	93.8	53.5	42.9	94.0	75.9	58.7	51.1
確率・統計	83.0	72.4	93.4	93.3	92.1	94.5	76.7	52.4	82.9	81.5	20.8	25.4
理科Ⅰ	84.1	75.4	77.9	78.5	77.5	75.1	86.1	77.4	89.1	80.7	89.8	90.5
物理	59.2	47.6	79.8	98.1	72.6	81.5	38.4	59.7	94.3	73.5	83.5	68.8
化学	77.9	69.4	94.7	96.3	94.7	96.2	66.1	77.5	91.8	84.8	49.4	45.7
生物	61.1	76.6	48.6	36.6	64.5	56.0	71.9	84.5	49.5	59.7	25.2	32.2
地学	24.1	41.0	21.8	20.7	20.8	23.9	23.1	44.2	27.5	28.8	19.9	18.6
英語	100.0	99.9	99.8	99.9	99.8	100.0	100.0	99.8	99.9	99.9	98.7	99.2
独仏など	2.9	2.7	1.0	2.5	2.3	2.0	0.7	2.9	4.6	2.7	6.9	5.5

(無回答除く%)

した科目に○印を、履修しなかった科目に×印を記入することを求めている。それに対して、本調査では「高校での学業はいかがでしたか」という質問に対して、「1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない」の4つの選択肢で回答を求めた。ここでは選択肢の1～3を履修経験があると回答したものとみなしている。

同様の操作を受験勉強の経験についての問でも行っている。先行研究では、大学入試で受けた科目について○印を、受けなかった科目に×印を記入することを求めている。それに対して、本調査では「受験勉強をしましたか」という問について、「1 した 2 少し 3 しない」の3つの選択肢で回答を求めている。そのために本調査では、選択肢の1～2を受験勉強の経験があると回答したものとみなしている。つまり、先行研究では受験した経験を問うのに対して、本調査では直接に受験した経験を問うのではなく、大学入試の対策として受験勉強をした経験の有無をたずねている。

表2 高校での履修科目(先行研究より)

科目名	国公立大学				私立大学						性別	
	人文	法経	理工	教育	人文	法経	理工	教育	全体	人数	男性	女性
国語(Ⅰ・Ⅱ)	94.9	94.8	91.9	95.9	97.9	96.3	96.8	95.7	95.5	2,035	94.4	96.9
国語表現	31.5	43.9	15.2	28.2	35.2	40.6	22.0	24.0	29.8	615	29.2	30.6
現代文	94.1	92.1	88.5	87.8	94.2	90.7	85.2	98.3	90.8	1,926	89.8	91.8
古典(古文)	98.0	89.4	83.0	87.6	97.5	91.9	78.1	96.7	90.1	1,912	88.2	92.2
古典(漢文)	95.7	85.0	79.1	91.6	91.4	81.9	74.7	88.0	87.7	1.861	84.9	90.9
現代社会	90.6	75.2	86.8	91.4	88.0	88.8	89.6	91.7	88.4	1,868	86.8	90.1
日本史	76.6	62.3	52.2	76.6	89.1	83.6	60.0	76.7	73.2	1,523	69.6	77.3
世界史	86.7	80.2	62.3	71.8	83.1	82.2	63.9	64.8	74.4	1,564	69.4	79.9
地理	43.4	43.0	70.7	58.6	58.0	54.8	48.7	59.6	55.5	1,160	56.8	53.9
倫理	32.1	35.7	27.6	35.6	36.7	32.9	20.3	32.6	32.9	676	30.3	35.8
政治・経済	39.5	32.0	34.7	39.9	50.2	65.2	30.7	42.6	41.1	851	41.7	40.5
数学Ⅰ	99.6	98.7	98.7	99.7	99.2	99.4	100.0	99.5	99.4	2,116	99.0	99.8
数学Ⅱ	55.0	58.7	29.6	49.2	58.8	69.7	29.1	51.4	50.1	1.035	49.0	51.4
代数・幾何	96.5	78.2	97.9	92.2	75.8	70.1	98.7	75.8	87.5	1,848	88.0	86.8
基礎解析	98.0	94.3	97.9	95.2	81.0	73.2	98.7	88.5	92.2	1,948	91.6	92.8
微分・積分	33.6	41.7	96.2	52.1	33.8	41.8	98.1	46.6	54.0	1,120	62.3	44.5
確率・統計	72.9	60.7	93.6	71.5	40.9	43.7	93.5	56.5	68.0	1,416	72.7	62.7
理科Ⅰ	92.9	92.5	91.5	93.3	85.4	85.9	96.8	87.9	91.3	1,928	91.0	91.7
理科Ⅱ	25.7	30.6	10.3	19.9	38.3	38.0	26.5	29.9	25.5	518	24.1	27.1
物理	38.0	45.0	90.2	53.8	52.4	53.5	94.9	48.1	57.5	1.194	67.7	45.8
化学	70.2	60.7	97.0	73.8	72.8	73.9	91.6	66.5	75.2	1,574	79.4	70.4
生物	76.8	45.7	38.3	65.6	77.1	65.2	38.0	76.0	62.0	1,287	53.8	71.2
地学	31.3	29.4	20.4	31.6	30.4	35.5	20.4	33.7	29.6	605	29.8	29.4
美術	29.2	37.3	36.0	33.8	25.5	35.8	45.5	32.8	33.9	716	41.6	25.0
音楽	48.2	38.2	42.8	44.0	47.3	40.3	30.1	40.6	42.5	899	35.2	51.0
書道	19.8	22.7	16.1	20.4	26.3	22.0	21.2	22.2	21.1	446	20.1	22.2
工芸	2.8	1.8	5.1	1.8	0.8	1.9	3.2	4.4	2.5	53	3.1	1.8

(無回答除く%)

出典：梅埜国夫ほか「高等学校での履修科目と大学入試の受験科目－共通編・質問Bの結果－」, 1990年, 87頁。

表3　受験勉強の経験(本調査の結果)

科目名	国立大学							私立大学		全体	既修受験	職業学科	
	総合	人文社	理	工	農水	医歯	教育	人文社	工			工	全体
国語	91.3	89.4	81.1	74.9	82.8	89.2	90.3	86.5	25.6	72.4	99.9	19.6	32.5
現代社会	6.1	8.1	10.6	6.7	7.8	7.1	8.8	6.7	8.1	7.8	97.4	7.8	14.5
倫理・政経	9.3	11.6	11.5	12.5	15.5	14.7	7.1	9.0	6.1	10.3	92.4	6.9	10.8
世界史	41.2	56.5	29.7	27.4	31.0	34.1	32.9	38.5	10.8	32.3	99.1	7.3	8.6
日本史	35.8	54.6	30.8	28.0	30.8	34.5	54.4	47.1	12.1	35.6	98.5	6.8	8.9
地理	28.9	31.7	43.6	42.6	44.8	37.0	26.8	10.9	17.3	30.4	97.6	8.2	13.4
数学Ⅰ	95.9	91.3	95.9	95.2	96.7	97.1	97.3	31.4	93.1	88.9	99.8	76.7	67.9
数学Ⅱ	83.8	69.8	77.1	78.5	75.8	76.1	86.8	21.3	68.3	70.2	94.4	52.9	45.5
代数・幾何	77.7	79.9	95.6	96.1	95.7	96.0	76.6	20.9	91.2	83.0	99.6	52.0	41.4
基礎解析	76.5	77.6	93.9	96.2	94.8	95.2	76.2	21.4	93.7	82.8	99.7	61.6	47.3
微分・積分	55.9	25.0	91.0	95.4	83.3	89.8	39.3	8.1	84.3	65.0	98.7	52.7	40.5
確率・統計	63.3	37.1	75.6	75.3	76.0	84.4	44.5	12.9	54.2	55.3	97.9	14.8	15.9
理科Ⅰ	26.6	16.9	27.0	32.0	34.4	27.8	27.5	8.9	50.1	30.1	98.7	30.1	28.8
物理	39.6	9.9	64.0	93.9	56.6	73.4	16.8	4.0	67.8	51.1	99.4	38.1	30.0
化学	47.9	29.9	75.4	77.9	85.0	89.8	37.4	9.4	49.6	53.5	99.7	11.6	11.5
生物	48.9	50.9	30.5	6.3	51.9	36.6	62.6	18.3	9.2	30.5	98.2	6.4	15.7
地学	7.8	24.9	7.7	3.3	3.6	2.8	14.0	7.3	4.5	9.7	91.4	5.0	4.9
英語	98.0	98.1	96.8	95.8	97.5	98.0	98.2	92.6	88.0	94.9	99.9	63.7	72.3
独仏など	2.5	1.0	0.8	1.6	1.4	0.9	0.4	0.5	2.2	1.3	62.0	4.5	4.0

(無回答除く%)

表4　大学入試での受験科目(先行研究より)

科目名	国公立大学				私立大学				全体	人数	性別	
	人文	法経	理工	教育	人文	法経	理工	教育			男性	女性
国語(Ⅰ・Ⅱ)	86.9	73.0	80.3	86.7	70.5	66.7	32.5	69.6	75.8	1,587	73.5	78.4
国語表現	32.7	46.6	7.2	28.0	27.4	25.0	5.4	27.3	26.3	538	22.1	31.2
現代文	83.4	81.2	56.7	80.3	71.3	63.9	23.8	75.4	71.4	1,496	66.8	76.7
古典(古文)	88.9	80.3	63.4	83.6	72.9	65.8	23.2	72.4	73.8	1,548	68.7	79.7
古典(漢文)	87.4	66.1	61.6	79.0	68.2	49.7	22.0	58.0	67.4	1,409	62.6	72.9
現代社会	11.7	36.5	16.3	18.5	5.6	2.6	5.3	9.0	14.9	308	18.9	10.4
日本史	40.5	52.2	20.6	40.7	40.3	32.7	9.3	34.1	36.2	746	34.9	37.7
世界史	49.8	49.1	19.7	29.3	24.6	18.7	6.0	16.1	28.7	593	24.0	34.0
地理	6.9	28.1	53.0	26.2	6.9	8.5	11.4	12.8	21.4	439	28.6	13.1
倫理	4.5	8.6	9.5	11.0	3.5	2.0	6.7	7.3	7.6	156	8.6	6.6
政治・経済	4.5	5.0	10.8	8.6	4.7	11.0	6.0	9.4	7.6	155	9.7	5.1
数学Ⅰ	88.2	79.0	91.5	97.4	27.4	23.9	79.7	38.8	74.1	1,552	77.1	70.7
数学Ⅱ	63.6	68.0	42.4	59.2	15.6	14.7	29.5	21.5	45.2	924	45.2	45.2
代数・幾何	52.2	76.8	92.8	73.6	16.9	17.2	79.2	27.1	59.6	1,237	66.4	51.9
基礎解析	51.2	61.4	91.9	72.9	16.5	16.6	78.6	29.4	57.5	1,192	63.8	50.4
微分・積分	11.4	33.6	92.3	25.2	8.7	7.9	71.4	11.4	31.3	643	41.9	9.3
確率・統計	30.6	26.4	88.0	37.1	11.7	12.0	62.3	16.0	36.4	748	44.2	27.6
理科Ⅰ	34.8	42.0	53.7	43.1	13.0	8.6	52.3	16.9	35.7	736	40.7	30.1
理科Ⅱ	9.9	24.4	3.7	8.9	2.6	4.0	12.9	4.6	9.0	181	19.8	8.1
物理	2.9	19.5	71.4	21.4	3.9	2.6	62.3	4.0	22.9	470	33.7	10.6
化学	27.5	26.7	84.6	36.5	10.0	7.2	29.4	12.4	32.1	661	36.7	26.9
生物	54.6	41.3	18.9	49.1	15.1	5.9	2.7	20.6	32.8	673	26.5	39.8
地学	8.6	13.2	4.1	12.3	3.1	2.6	2.0	5.2	7.9	160	9.3	6.3

(無回答除く%)

出典：梅埜国夫ほか「高等学校での履修科目と大学入試の受験科目－共通編・質問Bの結果－」，1990年，88頁。

このほかに先行研究では「入学した今の大学だけでなく、これまでに受験したすべての大学についてお答え下さい」と注意を喚起しているのに対して、本調査では、そのような配慮をしていないところも同じではない。しかし、質問の構成から本調査でも入学した大学だけでなく、また結果として受験しなかった科目についても、受験勉強の経験を回答していると考えられる。

さらに、本調査の方が、履修経験と受験勉強の経験について扱っている科目を限定している。それは課題がより明確であったことによると思われる。しかし、本調査において、倫理と政治・経済の２科目を「倫理・政経」としてひとつの科目とみなしたことは、大学入試センター試験の科目設定にあわせたとはいえ、適切ではなかったかもしれない。

このように先行研究と本調査では、質問の仕方にいくつかの相違があり、厳密に比較することはできない。しかし、先行研究において指摘されている現代社会と理科Ｉの履修率の低さを、本調査でも確認できる。ただし、先行研究と本調査を比較すると、現代社会と理科Ｉのいずれも履修経験の割合にかなり差異があるが、これらの科目を履修する割合の低下が経年変化なのか、それとも母集団の違いからくるのかは明らかではない。ともかく、あくまでも参考値にすぎないが、先行研究との比較のために表２と表４を掲げておく。

３．出身高校と履修経験

ところで、本調査の回答者のうち、高校普通科を卒業した者は97.2%であった。リメディアル教育を考えるとき、職業(専門)学科の課程を履修した学生や、帰国子女入試、または社会人入試で入学した学生の基礎学力は重要な問題になるが、本調査において243人いる職業学科出身者は主に工学系学部(164人)と経済学系学部(32人)に在籍している。統計的に処理できる工学系学部をみると、ほとんどが普通科出身者である全体の傾向とは、かなり異なることが一目瞭然である。しかし、以下の分析は全回答に基づくものであり、お

表５　高校設置者別履修経験の状況
（本調査の結果）

科目名	履修経験			
	国立	公立	私立	その他
現代社会	73.0	72.1	54.8	71.8
倫理・政経	47.3	43.4	46.8	41.5
世界史	70.2	63.7	69.7	50.0
日本史	65.9	58.1	69.8	41.9
地理	62.9	58.8	56.8	57.6
理科Ｉ	78.3	84.9	68.9	76.8
物理	76.7	72.6	75.5	67.7
化学	85.7	84.2	86.9	72.0
生物	60.6	58.7	62.6	54.8
地学	40.7	28.3	27.8	26.4
人数(合計)	715	9594	3274	137

（無回答除く%）

おむね高校普通科を卒業した学生のリメディアル教育を考察の対象としている。なお、職業学科出身の学生について集計したものは表１および表３の右端の２欄である。

また、出身高校の設置者によって、履修状況に違いがあるのではないかと推測される。表５は、本調査における高校設置者別の履修経験の状況(社会と理科)を表したものである。履修経験は、学生が所属する学部の学問分野によって異なってくるが、ここでは考慮していない。公立高校は私立高校と比べて現代社会、理科Ｉを履修している割合が大きく、私立高校は公立高校と比べて世界史と日本史を履修している割合が大きいことが、一見して分かる。調査対象となったほとんどの学生は、現代社会と理科Ｉが必修であったと考えられるが[5]、必ずしもそのように運用されていないことが分かる。しかし、その他の科目も考慮すると、私立高校出身であるために履修の幅が狭いとは言い切れない。本調査の場合には、受験体制を必要としない附属高校出身者が私立大学に比較的多いことが関係しているのではないか。

４．受験勉強した科目と履修経験の関係

一般に、大学入試で受験した科目については、受験勉強において特に努力を注いだはずであり、また、その多くは高校で履修した科目であると予想できる。もちろん、高校で履修しなかった科目を、独学や予備校での学習によって補い、大学入試の受験科目として選択した学生もいるであろう。また、大検など、高校で学修することなく大学入学資格を取得した学生も含まれているはずである。しかし、その可能性をひとつひとつ配慮すると、論の展開が散漫になりかねない。そこで、「履修した科目で受験する」という傾向が、以後の分析において、所与の前提とすることができることを確認しておきたい。表３の「既修受験」欄は、各科目について受験勉強の経験があると回答した学生の中に占める当該科目既修者の割合を示したものである。

この表から、受験勉強をした科目については、大方、高校で履修していることを確認することができる。ただし、倫理・政経、地理と地学については、受験勉強をしたとの回答数は多くないものの、高校で履修しなかったとの回答の占める割合がやや大きい。このことは、倫理・政経、地理、地学が他の科目に比べて高校で開講されていないことが多いこと、高校で履修していなくても相当の水準まで到達できることが、その背景にあるのではないかと想像することができる。また、ドイツ語やフランス語など、英語以外の外国語の受験勉強をした場合に、高校で履修してないケースが多いことも、独力で受験勉強をしたことによるであろう。

５．所属学部ごとの分析

「履修した科目で受験する」という傾向を確認した上で、工学系、農学系、医学系、理学系、文科系の５つの学部群における高校での科目履修状況と、大学入試における受験勉

強の経験について比較したい。

(1)工学系学部

工学系学部については、国立８大学および私立４大学で調査を実施した。ただし、国立１大学については工学系学部以外の理科系(数学物理系)学生を含み、私立１大学では複数の工学系学部が設置されている。

工学系学部の基礎となる教科は、数学と理科ということになろう。受験科目でそのことを確認しておくと表６に示すようになる。その特徴は、数学において多くの大学で微分積分を必須科目としていること、理科については物理と化学、とりわけ物理が重視されているところにある。そこで、微分積分と物理、化学の履修経験と受験勉強経験を工学系学部

表６　工学系学部の入試指定科目

大学名	学科名	数学								理科				
		数学Ⅰ	数学Ⅱ	工業数理	簿記会計	代数幾何	基礎解析	微分積分	確率統計	理科Ⅰ	物理	化学	生物	地学
A大学	機械・電気・情報(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	機械・電気・情報(２次)					◎	◎	◎			◎			
	建築・応化・海洋(ｾﾝﾀｰ)									①	①	①	①	①
	建築・応化・海洋(２次)					◎	◎	◎			①	①		
B大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)	◎				◎	◎	◎	◎		②	②	②	②
C大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)					◎	◎	◎	◎		◎	◎		
D大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)					◎	◎	◎	◎					
E大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	機械・電気・建設(２次)					◎	◎	◎	◎		◎	◎		
	化学(２次)					◎	◎	◎	◎		②	②	②	
F大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	機械・電子・情報(２次)					◎	◎	◎	◎		◎			
	環境・材料・生化・応物(２次)					◎	◎	◎	◎		①	①		
H大学	〈昼〉機械・電気・材料(ｾﾝﾀｰ)	◎									①			
	〈昼〉建設・情報・応化〈夜〉全(ｾﾝﾀｰ)	◎									①	①	①	
	〈昼〉〈夜〉全(２次)					◎	◎	◎						
Ⅰ大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	①	①	①					①	①	①	①	①
	機械・電気・情報(２次)					①		◎	①		◎			
	環境(２次)										①	①	①	①
J大学		◎				◎	◎				①	①		
L大学		◎				◎	◎	◎			①	①		
N大学		◎				◎	◎	◎			①	①		
O大学		◎				◎	◎				①	①		

高校普通科出身者向けの科目指定を示した。分離分割入試を行っている場合は、募集定員の多い日程の科目指定を表示した。◎は必須科目。①は１科目選択。②は２科目選択。　出典：ＪＥＣ日本入試センター『'93▶'94 代々木ゼミナール大学入試データリサーチVol. ３受験校決定資料』(1993年)を基に作成。表８、表10、表12、表14も同様。

表７　工学系学部の履修と受験勉強

大学名	微分積分		理科Ⅰ		物理		化学		生物		地学	
	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験
Ａ大学	99.1	94.0	88.1	41.8	97.8	93.1	91.9	61.7	12.2	5.8	5.5	2.5
Ｂ大学	99.7	97.2	70.6	30.5	99.5	97.8	99.3	96.7	51.7	6.4	35.0	5.3
Ｃ大学	100.0	96.7	69.4	29.1	100.0	96.7	100.0	98.3	52.5	8.0	28.8	2.0
Ｄ大学	89.2	84.9	89.0	28.6	91.9	71.6	67.6	49.3	16.9	1.7	4.3	－
Ｅ大学	99.8	98.2	86.8	36.4	99.3	96.5	99.8	97.4	23.0	4.2	14.6	2.2
Ｆ大学	100.0	98.8	82.4	39.3	100.0	93.3	93.8	57.4	26.6	3.2	12.4	1.7
Ｈ大学	98.0	92.5	75.6	23.9	95.2	89.1	95.5	50.0	39.3	8.3	10.6	1.4
Ｉ大学	95.1	86.3	85.0	26.8	95.9	87.7	86.3	36.2	43.9	11.9	33.6	6.9
Ｊ大学	96.2	84.0	89.5	55.1	94.9	67.3	91.4	51.5	53.1	12.7	28.9	6.4
Ｌ大学	97.5	92.8	85.1	48.8	95.2	71.0	92.1	46.7	53.4	7.1	25.7	3.0
Ｎ大学	94.9	87.9	89.7	54.5	92.2	63.7	92.6	54.3	54.1	10.3	26.5	5.4
Ｏ大学	89.3	77.0	91.0	43.9	84.6	68.8	91.5	47.1	41.3	6.9	28.3	3.5

（無回答除く％）

間で比較し、その異同を明らかにしたい。また、その他の理科系学部の特徴と比較するために、生物と地学の状況も示しておく。

工学系部学生の履修経験と受験勉強の経験の割合を調査大学ごとに整理したものが表７である。工学系学部の学生は、高校の微分積分のほか、物理と化学は、ほぼ既修であることがわかる。そのなかで、物理についてみると100％に達する大学がある一方で、Ｏ大学で84.6％となっており履修経験の割合が最も低くなっている。しかし、全体として大学間における高校物理の履修経験の差は大きくない。ところが、受験勉強の状況を見ると大学間の相違が明確になってくる。物理の受験勉強をしたとの回答は、工学系学部平均で81.1％であったが、これより受験勉強をしたとの回答の割合が小さかったのが国立のＤ大学のほか、私立のＪ大学、Ｌ大学、Ｎ大学、Ｏ大学の４大学であった。

物理と同様に、大学での学修の基礎になると考えられる化学についても、Ｉ大学で履修経験の割合が86.3％と小さいとはいえ、全体としては、ほぼ既修であるといってよい。ところが、化学の受験勉強をしたとの回答は工学系学部全体では64.0％であって、物理の場合よりもかなり低くなっている。このことは、工学系学部の入試で求められる理科の科目数が１科目であり、物理の方が重視されることが多いことが反映していると考えられる。しかし、視点を変えると、大学入試の多様化の中で工学系学部の入試科目が削減されているとしても、高校における物理と化学の２科目履修は成立しているとみて差し支えないということになる。

(2)農学系学部

農学系学部については国立５大学で調査を実施した。ただし、国立１大学については農学系学部以外の理科系(化学生物系)学生を含む。

農学系学部の基礎となる教科は、工学系学部と同様に数学と理科ということになろう。

入試の科目でそのことを確認しておくと表８に示すようになる。その特徴は、数学において微分積分の重要性が工学系学部と比較して小さく、理科において物理と化学のほかに生物が選択科目として含まれていることである。後述の履修経験や受験勉強の経験に関するデータをふまえると、工学系学部の基礎学力を物理化学重点型の基礎学力と呼ぶとしたら、農学系学部ではやや幅の広い化学生物型の基礎学力が求められているといえよう。

表８　農学系学部の入試指定科目

大学名	学科名	数学								理科				
		数学Ⅰ	数学Ⅱ	工業数理	簿記会計	代数幾何	基礎解析	微分積分	確率統計	理科Ⅰ	物理	化学	生物	地学
Ａ大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎									①	①	①	①
	(２次)					◎	◎				①	①	①	①
Ｂ大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)	◎				◎	◎	◎	◎		②	②	②	②
Ｃ大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)					◎	◎	◎	◎		②	②	②	②
Ｅ大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)					◎	◎				②	②	②	②
Ｉ大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	①	①	①					①	①	①	①	①
	生物生産・生物資源(２次)					①		①	①		①	①	①	
	生産環境(２次)					①		①	①		①	①	①	①

表９　農学系学部の履修と受験勉強

大学名	微分積分		理科Ⅰ		物理		化学		生物		地学	
	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験
Ａ大学	85.8	66.3	85.2	45.1	56.1	44.9	90.2	70.9	59.0	60.8	6.9	4.2
Ｂ大学	99.2	97.7	69.1	29.8	89.9	78.5	99.0	95.5	62.0	33.1	30.3	3.6
Ｃ大学	100.0	97.0	78.9	34.9	70.9	38.7	99.4	95.8	73.7	68.6	23.8	2.1
Ｅ大学	90.3	73.9	88.4	29.4	58.0	44.7	92.2	91.1	63.3	64.4	11.3	4.5
Ｉ大学	75.6	50.0	80.0	27.2	58.9	14.7	82.6	51.6	80.9	71.4	23.5	3.0

（無回答除く％）

表９に示した集計の結果を見ると、農学系学部については、工学系学部と比べて生物既修者の割合が64.5％となっていて大きいところに特徴がある。このことは、予想通りであるともいえるが、それでも、大学別に見るとおよそ20％～40％の学生が生物を履修していない。この中でＩ大学は生物履修者の割合が特に高い例外的な事例であり、そのかわりに物理既修者の割合が低い。工学系学部においてほとんどの学生が高校で物理と化学を集中的に履修しているのとは事情が違う。また、受験勉強の経験になると、調査対象大学の農学系学部学生の平均51.9％が生物の受験勉強をしたと回答しているにすぎない。これは、生物以外の科目で農学系学部を受験できたことによると考えられる。特にＢ大学で顕著になっているように農学系学部と工学系学部の入試科目が共通性をもつことは受験生が進路の選択をするうえで好都合ではあるかもしれない。

しかし、仮に、農学系学部の授業が、高校の生物を基礎にしているとするならば、高校段階での関連知識をまったく修得してこなかったことを前提とした生物分野の補習を行うことが必要になるのではないか。つまり、大学入試の受験科目の指定が問題の背景にあることはもちろんのこと、高校での学修の偏りも、大学での学修を妨げる可能性があると想像できる。

(3)医学系学部

医学系学部(医学科に限る)については、国立５大学の医学系学部で調査を実施した。ただし、国立１大学については医学科の回答が少なかったので、ここでは採り上げていない。

医学系学部の基礎となる教科も数学と理科であろう。受験科目でそのことを確認しておくと表10に示すようになる。その特徴は、応用生物系学部という共通点をもつことによるのか農学系学部に類似している。しかし、数学において微分積分を軽視していないこと、大学によっては物理と化学を必須としている点で、農学系学部に見られない特徴をもつ。一方、個別学力検査において、これらの科目を課していない大学もある。

表11に示した調査への回答の傾向から、医学系学部では、農学系学部と同様に生物既修者の割合が工学部に比べて大きいことが分かる。とはいっても、生物を履修した割合は文科系学部よりも低く、どちらかというと、理科２科目を物理と化学の組み合わせとしたケースが多いようである。調査対象とした大学の中には、理科２科目を選択科目に指定する

表10　医学系学部(医学科)の入試指定科目

大学名		数学								理科				
		数学Ⅰ	数学Ⅱ	工業数理	簿記会計	代数幾何	基礎解析	微分積分	確率統計	理科Ⅰ	物理	化学	生物	地学
A大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								②	②	②	
	(２次)					◎	◎	◎						
B大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)	◎				◎	◎	◎	◎		②	②	②	②
C大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	
	(２次)					◎	◎	◎	◎		②	②	②	
E大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	
	(２次)					◎	◎	◎	◎		◎	◎		

表11　医学系学部の履修と受験勉強

大学名	微分積分		理科Ⅰ		物理		化学		生物		地学	
	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験
A大学	98.7	96.0	78.9	26.5	82.2	79.5	97.4	94.7	37.1	30.2	12.1	－
B大学	98.9	98.9	60.2	22.9	93.3	88.4	95.5	96.5	66.3	28.6	39.8	3.7
C大学	96.6	97.7	76.1	32.5	94.4	83.9	97.8	97.7	65.5	30.0	39.5	6.7
E大学	98.9	100.0	67.8	22.8	95.4	96.4	100.0	98.8	42.9	14.3	23.5	－

(無回答除く%)

大学があるが、それは従来の入試形態の場合と事情は変わらない。一方、A大学のように、理科が大学入試センター試験のみで課される場合には、履修と受験勉強の経験がない学生でも入学する途がはじめから開かれているといえる。

(4)理学系学部

(1)～(3)では理科系学部のなかでも専門教育的性格が比較的大きい学部群の基礎学力について見てきた。理学系学部も理科系学部であり、特に理工系学部として工学系学部と隣接する関係にあるとみなされることが多い。しかし、表12の入試科目の指定を見ると分かるように、工学系学部よりも農学系学部や医学系学部のパターンに類似していることから、少なくとも理学系学部の求める基礎学力は工学系学部と同一ではないといえよう。しかし、表13からわかるように、受験勉強の経験という点では、物理を勉強して入学してくる学生が、工学系学部ほどではないものの、かなり多いことも事実である。このことは、理学系学部が数学、物理、化学のように、工学系学部からみて直接的な基礎にあたる領域を含む一方で、学問領域としては、間口の広い学部であり、狭い基礎学力で理学系学部全体の教育研究を見通すことができないことを示唆しているようである。

表12　理学系学部の入試指定科目

大学名	学科名	数学								理科				
		数学Ⅰ	数学Ⅱ	工業数理	簿記会計	代数幾何	基礎解析	微分積分	確率統計	理科Ⅰ	物理	化学	生物	地学
A大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	数学(２次)					◎	◎	◎						
	物理(２次)					◎	◎	◎			◎			
	化学(２次)					◎	◎					◎		
	地学(２次)										①	①	①	①
	生物(２次)												◎	
C大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	(２次)					◎	◎	◎	◎		②	②	②	②
E大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	①
	数学(２次)					◎	◎	◎	◎		①	①	①	①
	物理(２次)					◎	◎	◎	◎		◎			
	物性(２次)					◎	◎	◎	◎		①	①		
	化学(２次)					◎	◎	◎	◎			◎		
	生物・地球(２次)					◎	◎	◎	◎		①	①	①	①
Ⅰ大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎							①	①	①	①	①
	数学(２次)					①		◎	①		①	①	①	①
	物理(２次)					◎		◎			◎			
	化学(２次)					◎		◎				◎		
	生物(２次)					②	②	②	②				◎	
	海洋(２次)					②		②	②		①	①	①	①

表13　理学系学部の履修と受験勉強

大学名	微分積分		理科Ⅰ		物理		化学		生物		地学	
	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験
A大学	88.5	82.5	91.9	31.7	64.3	60.0	88.5	72.7	42.1	39.6	13.3	14.6
C大学	100.0	97.4	67.9	23.6	93.7	87.8	100.0	97.3	48.1	23.9	22.1	7.8
E大学	99.2	98.1	79.6	30.5	85.5	70.8	99.2	81.2	39.8	20.4	16.7	3.2
I大学	89.0	83.3	69.5	19.5	76.2	45.4	89.9	58.5	67.3	42.2	35.8	9.5

（無回答除く％）

もっとも、理学系学部においても高校理科のすべての科目を必須として入試をしているのではなく、２ないし１科目を必須または選択科目に指定しているにすぎない。しかし、個別学力検査で学科の内容に対応する科目を必須科目に指定している学科がある。特に、物理系学科、化学系学科、生物系学科でそのような傾向があるのに対して、数学系学科、地学系学科で必須科目を指定しない傾向がある。もちろん学科別募集をしている大学と、学部で一括して入学を許可している大学とでは、履修経験と受験勉強の経験の状況が異なっているであろう。

(5)文科系学部

文科系学部については、国立６大学10学部、私立４大学４学部で調査を実施した。

表14に示した入試の科目から見て、文科系学部では、日本史、世界史、地理が高校で履修しておくことが期待される基礎科目といえる。また、経済学部については、数学も基礎科目といって差し支えないであろう。とはいえ、高等学校学習指導要領は「広い視野に立って、社会と人間についての理解と認識を深め、民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民的資質を養う」ことを社会の目標としており、科学的に考察する能力・態度を育てることを目標にしていないから、基礎科目としての社会の性格は、基礎科目としての数学や理科の性格と必ずしも同じではないと考えられる。

文科系学部に所属する学生の社会の履修経験を示した表15を見ると、ごく一部を除いて80％以上の学生が履修しているケースはほとんどない状況であり、大学ごとのバラツキも大きい。また、現代社会、倫理、政治・経済は、文科系学部の入試において選択科目に指定されていないことがあり、また、受験勉強をしたと回答した割合はきわめて低い。文科系学部にとって、これらの科目は基礎科目と認識されていないといってよい。

このような状況は、理科系諸学部の事情とは様相を異にする。では、「大学入試の多様化」や「高校教育の多様化」とどのような関係にあるのか。いわゆる「高校教育の多様化」の始まりは78年に改正された学習指導要領が施行された82年といえる。また、大学入試において、特に国立大学で共通一次試験が行われるようになり、大学独自の試験で社会を課さなくなったのは79年以後のことであるが、87年から大学入試センター試験が５教科５科目になり、社会が１科目選択になったことは社会の学修の偏りに拍車をかけたであろう。

とすれば、すくなくとも、主に国立大学の文科系学部では「大学入試の多様化」が進展したことが、学生の基礎学力に関して問題を生じさせる背景となっているのではないかと思われる。

表14　文科系学部の入試指定科目

		数学						社会						
大学名	学部名	数学Ⅰ	数学Ⅱ	工業数理	簿記会計	代数幾何	基礎解析	現代社会	倫理	政治経済	日本史	世界史	地理	
A大学	人文法(ｾﾝﾀｰ)	◎							①		①	①	①	
	経済(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎						①		①	①	①	
B大学	(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎						①		①	①	①	
	(２次)	◎				◎	◎				②	②	②	
C大学	文教経(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎					①	①		①	①	①	
	文教経(２次)					◎	◎							
	法(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎								①	①	①	
	法(２次)					◎	◎							
E大学	文法(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎						①		①	①	①	
	経済(ｾﾝﾀｰ)	◎	◎						①		①	①	①	
	経済(２次)					◎	◎							
G大学	行政社会(ｾﾝﾀｰ)	①	①						①		①	①	①	
	行政社会(２次)					②	②		①		①	①	①	外・数・社から2科目選択
	経済(ｾﾝﾀｰ)	①	①						①		①	①	①	
	経済(２次)					②	②			①	①	①	①	外・数・社から2科目選択
Ｉ大学	法文(ｾﾝﾀｰ)	◎	①	①	①			①	①		①	①	①	
K大学	法	②					②			①	①	①	①	数学2科目または社会1科目
L大学	法	◎	①			①	①		①		①	①	①	数学2科目および社会1科目
M大学	文													
P大学	文										①	①	①	

表15　文科系学部の履修と受験勉強

大学名	現代社会		倫理・政経		世界史		日本史		地理	
	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験	履修	受験
A大学	75.4	9.5	37.8	11.1	65.6	43.7	63.7	52.1	40.4	23.1
B大学	58.2	4.3	47.4	3.7	91.7	84.2	78.7	65.5	68.7	52.4
C大学	64.4	6.1	54.1	7.5	79.2	50.8	78.9	54.2	47.2	19.2
E大学	76.9	9.1	42.7	9.0	78.2	43.6	73.6	54.3	41.2	17.7
G大学	55.6	4.3	60.7	8.2	70.9	40.2	74.4	49.9	50.6	14.8
Ｉ大学	67.2	26.0	71.7	48.6	53.3	24.5	50.2	27.0	47.2	28.0
K大学	66.4	4.5	44.4	12.9	84.6	51.2	80.1	50.7	44.7	7.7
L大学	69.5	12.1	64.6	18.8	85.4	29.8	87.2	46.4	69.5	9.3
M大学	79.7	7.2	60.7	6.2	76.2	21.4	80.7	42.2	59.8	7.8
P大学	72.0	5.3	55.2	2.6	87.0	43.0	82.4	47.8	59.6	15.8

（無回答除く％）

6．おわりに

本章では、ある科目を大学入試で受験勉強をしていないことと、高校で履修していないことを、ことさら区別して考えることを手掛かりにして、大学におけるリメディアル教育の背景を明らかにすることを目的として分析を展開した。その結果、学部ごとに「大学入試の多様化」と「高校教育の多様化」の現れ方が異なることが明らかになった。

工学系学部（理学部の数物系学科を含めて差し支えない）では、物理については既修で受験勉強の経験があり、「大学入試の多様化」や「高校教育の多様化」が直接にリメディアル教育の背景になってはいない。一方、化学については、受験勉強をしていない学生が多い大学がある。つまり、「大学入試の多様化」がリメディアル教育の背景になっている可能性がある。しかし、そのような学生であっても、多くは高校で化学を履修しており、「高校教育の多様化」はリメディアル教育の背景にならない。つまり、化学については「受験科目でないこと」と「履修していないこと」との間には、直接には関係ない。

農学系学部と医学系学部では、化学については既修で受験勉強をしており、工学系学部における物理と同様に「大学入試の多様化」や「高校教育の多様化」は直接にリメディアル教育の背景にならない。一方、生物については履修経験も受験勉強の経験もない学生が少なからず存在し、「大学入試の多様化」と「高校教育の多様化」のいずれか、もしくは両方が直接にリメディアル教育の背景になっている可能性がある。そのことは、同じく履修経験も受験勉強の経験もない学生が多い農学系学部の物理についても同様である。

理学系学部と文科系学部は、学部全体としてみると、教育・研究の領域が高校の特定科目と関連しているとはいえない。学科レベルに細分化して、その他の専門教育的学部と同様に、それぞれの基礎科目と関連させればよいのか、それとも、これらの学部では、いわば裾野の広い知識と思考が必要とされているのか、本調査だけでは明らかにならない。それだけに、「大学入試の多様化」と「高校教育の多様化」が、いろいろな場面で問題になると考えられる。学科等の内容と直接に関わる基礎学力を何らかの方法で補完する必要性は存在するであろうが、学部全体として一致したリメディアル教育のイメージを形成することは困難であろう。

さらに、ここで着目した履修経験と受験勉強の経験を、リメディアル教育の需要と短絡的に結びつけてはならないことに留意しなければならない。履修経験と受験勉強の経験に加えて、受験勉強の到達度を含めた指標が、大学の教室においてもつ意味は、分析の手続きとして集計を許容するほど単純ではない。基礎知識の欠如がまったく許されない分野があるとしたら、当該基礎科目の履修経験をもたない学生が教室にいる場合には、その割合がわずかであっても、見逃すことのできない問題になるであろう。

そうはいっても、今回の調査における履修経験のパーセンテージを見るかぎり、これまでのところ予想していた程には高校での履修のバラツキがなかったと思われる。しかし、「高校教育の多様化」を奨励する新学習指導要領が「定着」する過程で、履修する科目の

偏りが堂々と躊躇することなく増大する可能性がある。そのような意味から、履修経験と受験勉強の経験の状況を数年間後に再点検することに重要な意義があると考える。

註

1)荒井克弘・羽田貴史「大学におけるリメディアル教育 ── 全国調査の中間段階で ── 」『ＩＤＥ－現代の高等教育』、民主教育協会、1995年５月号(No. 366)、12-13頁。

2)弾力化については、本稿では考察の対象にしない。

3)専門分野と入試教科の関連に着目した研究である肥田野直「大学教育の専門分化と高校教育課程」(『高等教育研究紀要』第５号、1985年 所収)は、現在の問題状況の分析をするには粗雑にすぎる。

4)梅埜国夫、島村直己、猿田祐嗣、有本良彦「高等学校での履修科目と大学入試の受験科目 ── 共通編・質問Ｂの結果 ── 」『大学生がとらえた中等教育と大学一般教養教育との連関性 ── 受講者へのアンケートの結果 ── 』(科学研究費総合研究(A)中等後教育への接続関係研究会(研究代表者 手塚武彦))、国立教育研究所、1990年、85-94頁。

5)78年に改正された高等学校学習指導要領には、次のような附則が定められている。

「第１章第３款の１のすべての生徒に履修させる各教科・科目のうち、『現代社会』の履修については、当分の間、特別の事情がある場合には、『倫理』及び『政治・経済』の２科目の履修をもって替えることができる。なお、この場合にあっては、『現代社会』の目標及び内容を考慮して指導するものとする。」

第３章　リメディアル教育需要の実際
－高校教育と大学教育との接続－

佐藤広志

１．分析枠組

学生に大学での授業を理解させるにあたって、その前提条件として、彼らの大学入学以前の学習到達度状況が問題視されるのは、ある意味で当然である。高校での特定科目の履修状況、理解度、得手不得手意識等々、ならびに入試に課される科目として受験勉強したか否かなどの諸点は、準備学力の形成状況を観察する際には有効な指標足りうる。本研究では、学生に対するアンケート調査のなかで、高校で履修する教科科目のひとつひとつについて、高校で履修したか否か、履修したとしたら、得意だったか不得意だったか、その科目について受験勉強したか否かを尋ねている。具体的には、各科目に対して、ａ「高校での学業はいかがでしたか」と問い、「1. 得意、2. 普通、3. 不得意、4. 履修していない」の４つの選択肢から１つを回答させている。同様に、全ての科目について、ｂ「受験勉強をしましたか」と問い、「1. した、2. 少し、3. しない」の３つの選択肢から１つを回答させている。

これにより、高校での教科科目のそれぞれについて、大学入学前の学習状況に関する様態が、４×３（或いは各系列無回答を含めると５×４）のクロス表として表現される（図１）。各セルをr_{ij}と表現するなら、例えばr_{13}は、その科目について高校では「得意」であったが、受験勉強は「しなかった」グループとなるし、r_{41}ならば、その科目について高校では「履修しなかった」が、受験勉強「した」グループとなる。

本章では、このクロス表に現れた各セルを一定の基準に沿ってグループ化し、このグルーピングをひとつの分析視角として考察を進める。そこで言う「基準」とは、個々の学生の高校での学習状況および入試対策の実状によって表現される「リメディアル教育需要」の程度である。

第一に、最もリメディアル教育需要の高いグループとして、その科目について「高校で履修しなかった者、または高校で履修したが不得意であったと答え、かつ受験勉強しなかった者」を一括する（r_{4*}, r_{33}）。すなわち、当該科目についての未履修者と不得手であったがゆえにその科目を入試の際に「切り捨てた」入学者との混合体である。このグループにおいて、リメディアル教育のニーズが最も強くあらわれると想定する。言い換えれば、補習的なカリキュラムの第一義の顧客になると考えられる。これを「未学習群」と呼称する。

第二に、特定科目についての高校での学習が不十分であったために、リメディアル教育の対象となりうるグループを取り出す。ここには、その科目について「受験勉強はしたものの高校で不得意だった者、および高校での出来は普通と考えているが、受験勉強はしなかった、もしくは少ししかしなかった者」を一括する（r_{31}, r_{32}, r_{22}, r_{23}）。これを「下位学習群」と呼称する。

第三に、リメディアル教育需要が最も低いと考えられるグループを一括する。即ち、その科目について「高校での出来は普通と考えているが、受験勉強はしたと言っている者、または高校では得意だったと答えている者」から成る（r_{11}, r_{12}, r_{13}, r_{21}）。高校で得意であったと回答しておれば、それが主観的評価であるとはいえ、大学入学前の準備学習は十分なされているものと想定する。また、高校での出来が普通だったと答えた者も、入試対策の段階で明快に「受験勉強した」と答えておれば、そのことによって、一通りの準備学習はなされたものと解釈する。これを「上位学習群」と呼称する。

最後に、前述した2つの質問のいずれかに無回答であるために、上記の3つの範疇に含み得ないグループを除外する（r_{0*}, r_{10}, r_{20}, r_{30}）。これを「無回答群」と呼称する。但し、r_{40}は上記の「未学習群」に含める。これは、最初の質問（「高校での学業はいかがでしたか」）に「履修していない」と答えた回答者は、続く質問（「受験勉強をしましたか」）をスキップするのが通例だからである。すなわち、r_{40}はr_{43}とほぼ同義である。

図1．リメディアル需要群の分類方法

受験勉強 j

高校での学習状況 i ＼ ある特定科目について	無回答 0	した 1	少ししした 2	しない 3
無回答 0				
得意 1				
普通 2				
不得意 3				
非履修 4				

無回答群
上位学習群
下位学習群
未学習群

2．分析対象

本章では、前節で定義づけたリメディアル需要群の抽出を理科系の基礎的な科目に限定して行う。すなわち高校で履修する教科科目としては、物理・化学・微分積分の3科目に特に注目して、調査対象大学のなかで理科系の各学部（理・工・農・医等）から得られた

学生データを分析の対象とする。

ここで理科系の学生データに分析を限定するのは、文系の学生に比べてリメディアル教育の必要性が相対的に高いと考えられるからである（cf. 第４章)。高校までの学習内容が大学の授業理解のための必須の基礎として要求される度合いという点で、問題の緊要さは理科系においてより強いものと推察する。生物・地学ではなく、物理・化学を分析対象に選定したことも同じ理屈による。また数学に関して微分積分を代表的にとりあげたのは、基礎解析や代数幾何等が理科系学生にとっては事実上必修科目として学習されていると見られるのに対して、微分積分や確率統計の方は、理科系学生であっても履修していなかったり、入試で課されていなかったりする事例が少なくないからである。つまり微積や確統の場合は、同じ理科系学生の中でも対応の多様性が観察でき、リメディアル教育需要を抽出しやすいと考えたことによる。その上で特に微分積分に特化したのは、それが物理学を理解する上での数学的基礎として位置づけられることが理由の一つになっている。

今回の調査で調査対象となった16大学のなかで、理科系の学部からデータを得られたのは、以下に挙げる12大学である。それぞれの大学の大まかな学部構成を表１に示す。

表１　調査サンプルの所属学部構成
（本章で扱う12大学のみ）

	理工系（%）	農学系（%）	医歯系（%）	総計（実数）
国立B	62.6	31.7	5.7	1582
国立C	35.1	43.0	22.0	405
国立E	66.8	22.1	11.1	1236
国立A	49.8	37.5	12.7	920
国立I	69.3	23.3	7.4	430
国立D	100.0	0.0	0.0	74
国立F	100.0	0.0	0.0	165
国立H	100.0	0.0	0.0	552
私立O	100.0	0.0	0.0	899
私立J	100.0	0.0	0.0	760
私立L	100.0	0.0	0.0	576
私立N	100.0	0.0	0.0	570

３．リメディアル教育需要の測定

１節で定義したようなリメディアル教育需要は、各大学の入学難易度と学部構成によってそれぞれ異なるパターンを示す。図２は工学部生について、図３は農学系（薬学、保健学等、４年制の医療系学部を含む）について、それぞれリメディアル教育需要を示したものである。図２では入試難易度の点でほぼ同レベルにあるD, F, Hの３つの国立大学工学部、O, J, L, Nの４つの私立大学工学部については、それぞれ傾向がほとんど全く同じであるため、冗長さを避けるため合算表記している。また国立総合大学であるB, C, E, A, Iについて

は、他の７大学と直接比較可能なように、理学部のサンプルを除外し、工学部生のデータのみから集計している。かくして図２も図３も、左から右へ、入試難易度の高い順に並ぶことになる。

図2　リメディアル教育需要（工学部）

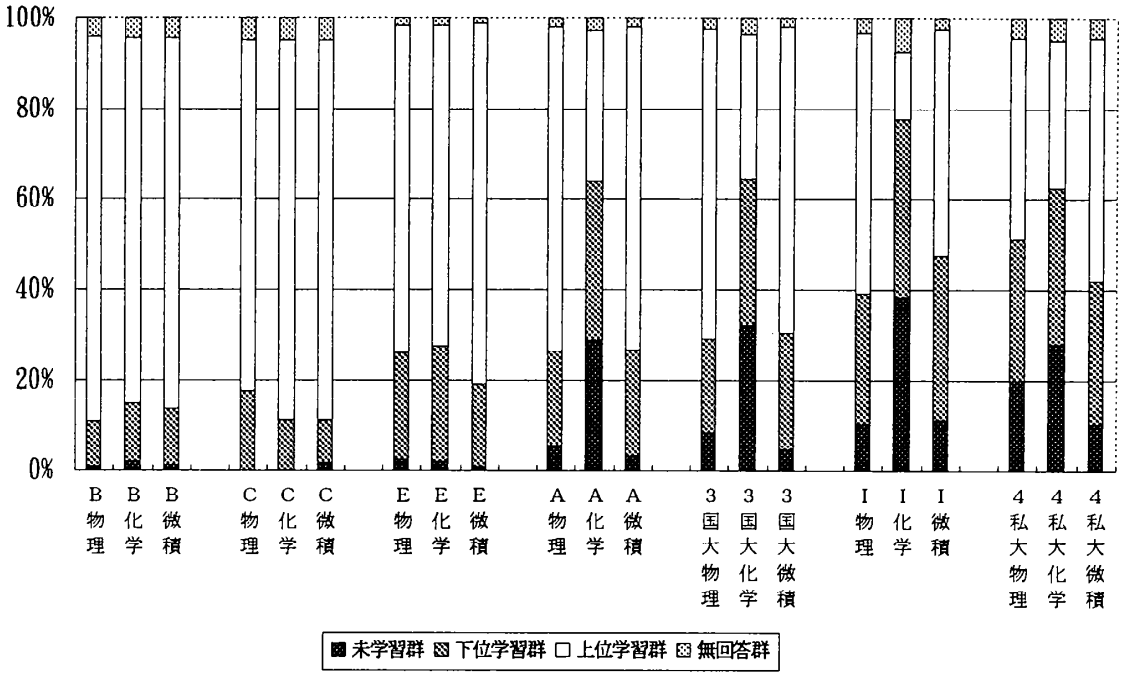


図３　リメディアル教育需要（農学系）

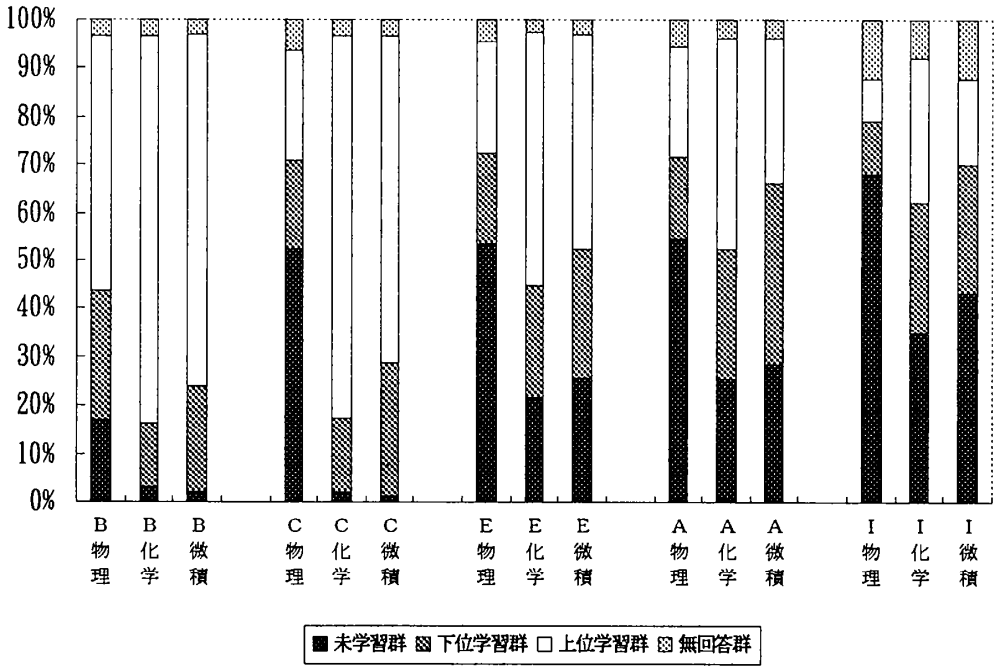


図２を一見してわかるように、入試難易度の高い大学では物理・化学についての未学習群はほとんど皆無に近い（実際C大学ではゼロであった）。下位学習群を併せて比較してみると、各大学の入試難易度とその大学でのリメディアル教育の必要性との間には、通常予想しうる対応関係が存在すると考えてよいと思われる。一般に、入試難易度の高いいわゆる「高偏差値大学」よりも、そうでない大学の方が、学生の学習準備不足の問題が噴出する可能性を高くもっている。図２に表されたものは、世間一般に認知されているであろう、入学者の質の相違を表現するものとして見れば、きわめて陳腐な結論を裏付けるものにすぎないとも言えるが、教える側に立てば、ここには憂慮すべき事態が示されているとも言える。

しかし同時にもうひとつ興味深い事実がある。すなわち、図２で観察できる偏差値上位３大学では、物理と化学に関するリメディアル教育需要群の出現率はほぼ同程度であるのに対して、A大学以下のサンプルでは、化学の未学習群が非常に多くなっている。物理や微分積分についても、入試難易度が下がるにつれて未学習群の出現率は高くなっているが、化学に関するその変位はきわめてドラスティックである。A大学以下のサンプルでは、物理の未学習群は１割前後（私学ではやや多く２割）なのに対して化学の方では３割前後である（I大学では４割近くに達している）。下位学習群も合算して比較するとこの傾向がさらに強調される。物理の基礎学力について不安を感じさせるものは、３～５割の範囲で存在しているが、化学の場合は６割を優に超え、I大学に至っては８割に届こうかという勢いである。

この理由は、ある意味では単純である。すなわち図２に示したうちの上位３大学では、通常、理科の入試科目を２科目必修にしているが、その他の大学では理科は１科目選択、もしくは物理指定であるケースが多い。つまり前者の大学受験者は、物理と化学の双方が入試対策の対象になっているが、後者については多くの場合、物理のみ（一部受験者が化学のみ）に絞って受験していると推察される。リメディアル教育需要の様態も当然これに対応してくるであろう。すなわち、この段階で指摘できることは、リメディアル教育需要を生み出す第一の条件は、入試科目の設定の仕方にあるということである。

ここで「未学習群」と定義づけたグループには、次の２種類のタイプの学生を含めていることを改めて確認しておきたい。一つのタイプは、該当科目を「高校で履修していない」者、もう一つのタイプは「高校で履修したが苦手であり、かつ受験勉強しなかった者」である。ところで、工学部生の高校化学の学習状況を詳しく見ると、この「未学習群」の内訳は実は後者のグループに偏している。つまり、高校で化学を履修しなかったのではなく、苦手だったので、受験の時には物理１科目で受験してきた、というのが工学部における高校化学の「未学習群」のプロフィールなのである（cf.第２章）。彼らの大部分は必ずしも高校化学に全くふれていないわけではなく、その修得がきわめて不十分なまま入学してきた者たちということである。したがって、ここでリメディアル教育として要求されるも

のは、未習者に対するゼロからの入門講義というよりは、拒否反応を示しているグループに対するリハビリと考えた方が実状に近い。ここでもし、高校側に責任が帰せられるとすれば、かくも多く化学の苦手な理工系進学予定者を生み出す高校教育の実態に対して、ということになる。

一方、図3からはどんな傾向が読みとれるのか。まず、工学部データに比べて全体にリメディアル需要群の出現率が高いという印象を与える。工学部のパターンと全く逆になっている点としては、化学のリメディアル需要群が微分積分のそれを下回って3科目中では最も低いことである。しかるに逆に物理に関しては、B大学以外は「未学習群」だけで過半数を占めている。このことは端的に言って、農学系学部の入学者は、物理をほとんど省みていないことを意味する。入試においても物理を選択するよりは、化学、さらに生物を選択しているものと思われる。ただ、このことが直ちに大学での授業理解の面で深刻な事態を引き起こすことになるのか否かは、物理や微積に関する基礎知識がこれら農学系の学部でどの程度のウエイトを占めているかによって変位するであろう。

ひとまず、本節の要点を列挙すると以下のようになる。(1)リメディアル教育需要の出現率は、おおかた予想されるように大学の入試難易度に応じている。(2)理工系とりわけ工学部の場合には、一般に物理よりむしろ化学について「準備」不十分の者が多い。但し、入学難易度の上で一定レベル以上になると、この傾向は現れない。これらは入試科目数の設定が影響していると思われる。(3)農学系では、化学より物理の方が入学前準備学習の点で問題を抱える者が多い。

さて、ここで考えなければならないのは、現在いくつかの大学で実施されている「補習的な授業」が、どちらかと言えば化学よりも物理に重点を置いているという「事実」である(『IDE 現代の高等教育』No.366、1995年5月号、参照)。日本語表現や外国語(英語)に関する補習的意味合いの授業開講例も勿論多いが、理科系の科目に限定した場合、多くは物理ないし数学に関するものであり、化学の「補習」開講例は少ない。これはどう解釈できるか。第一に、物理や数学の補習は、理工系の学生のためのものではなく、農学系の学生のためのものだという解釈である。総合大学では実際そういう面もあるようである。しかし、この解釈は工学系単科大学には通用しない。ということは、これらの大学では、化学にではなく物理や数学に重点を置くリメディアル・カリキュラムは、本節で示したリメディアル・ニーズとは不整合を来しているということになるのだろうか。少なくとも、本調査のサンプルとなった工学部生の状況を見る限り、より深刻な状況は物理よりも化学に見られる。しかし、学生が大学の授業を実際に受講する過程で発生する問題は、果たして本節で示し得た結果に対応したものがすべてだと言えるのだろうか。次の節でこの点を考えてみることにする。

4．困難科目の実際

(1)基礎科目の分類

本研究で使用した調査票では学生に対して、「１年次に受講した科目の中でいちばん難しかった科目」を教養科目、基礎科目、専門科目、外国語のそれぞれについて答えさせている。この回答欄への記述は４系列ごとに実に多様である。また回答者の所属学部によっても傾向が異なってくる。教養科目については、開講されている科目の種類も非常に多様であるから、回答される実際の科目名も同様に多様である。しかし実際の受講者が多いであろう「主要な」教養科目はやはり集中的に登場している。そのような科目としては哲学、心理学、日本国憲法、経済学等々が挙げられる。専門科目については、カリキュラムの構成上１年次に降ろしていない大学もあり、回答率そのものにばらつきが見られるが、実際に回答される科目名も学部ごとに、さらには学科単位でさえ違っており、統一的に取り扱うことができなくなっている。

これに対して基礎科目については、集計作業上は比較的取り扱いやすい素材を提供してくれる。まず、文系について言えば、そもそも「基礎科目」という設定自体がない、或いはなじまない大学・学部が多く、回答者の側にも混乱が少々見られた。一方、理科系学部ではほとんどがこの枠組みを採用しており、しかもこれら基礎科目では、専門教育に着手する前の学生に必要な基礎知識を提供するものとして、高校教育との連続性を相当程度考慮しているから、高校の教科・科目名によって授業科目名をカテゴライズすることが比較的容易である。したがって本章の狙いからすれば、この「基礎科目」の回答欄に回答された科目を高校の科目名に沿ってカテゴライズし、そうした諸カテゴリーのいずれに回答が集中しているかを見ることがひとつの分析視角となる。

実際に設定したカテゴリーとそこに含まれる主な授業科目名は以下の通りである。

①数学：線形代数学、微分積分学、解析学、数学演習等々。他に「数学」と名のつくものは一括した。前節までに扱った分析単位に合わせるとすれば、微分積分学のみを取り出すのが筋であるが、大学の授業科目名として単に「数学」と表記される例も少なくないので、敢えて分けることはしなかった。また「統計学」やこれに類する科目もここに含めた。高校の「確率統計」との関連づけが想定できるからである。

②物理：物理学、力学、電磁気学、量子論、相対論、電気回路論等々。他に「物理学」「力学」と名のつくものは一括してここに含めた。

③化学：化学、有機化学、無機化学等々。「化学」と名のつくものは一括した。物理化学や生物化学もここに含めた。

④生物：生物学、細胞科学、進化学、生態学等々。

⑤地学：地学、天文学、地球科学、宇宙科学等々。

⑥情報学：情報処理関係の科目、プログラミングなどをここに含めた。また、図学もここに含めた。

⑦理科複合：単に「実験」と記されたような場合、及び専門科目を回答している事例で、高校教科目の分類とはなじまないようなものを一括した。

⑧その他：いずれの大学サンプルでも、なぜか語学や人文・社会系科目を回答するケースが数%ずつは存在する。その他分類不能な科目名を回答しているものを一括した。

⑨無回答：無回答例も決して少なくない。難しいと思った科目がなかったのか、思いつかなかったのかもしれない。

以上のような９カテゴリーで、理科系の基礎科目は網羅されたと想定する。理工系の学生から見れば、これら９カテゴリーのうち、本来的な意味で基礎科目足りうるのは上から３つまでであるかもしれない。理学部の生物学科や農学部では(4)の生物も基礎科目にはなるであろうが、いずれにしても、このようなカテゴライズを試みた場合、主なものはせいぜい３ないし４つのカテゴリーに収まる。したがって、ここから実際の回答分布に関する期待値としては、例えば工学部の学生については、数学、物理、化学、その他（生物や地学等々も含めて）がそれぞれ25%ずつを占めると想定できる。その際の条件は、各科目の難易度が一定で、学生側の能力もそれら４カテゴリーに対して総体としては同程度である、というものである。勿論実際はそうならないのであって、こうした「中立状態」からどの程度かけ離れているかを観察することで、学生にとって何が問題なのかを抽出することができると考える。

(2)困難科目の実際

図４～６は、学生用の調査票において、基礎科目の欄に最も難しかったものとして回答された科目の様態である。図４は、調査サンプル中の総合大学５大学から理工系の学生データのみを抽出した場合（工学部が主だが理学部も含む）、図５は、工学部のみからなる７大学分のサンプル、図６が総合大学５大学から農学系の学部を抽出した場合である。

まず図４から見れば、このグループにおける基礎科目は数学、物理、化学の３科目に集約できることがわかる。いずれの大学でもこの３科目で有効回答の８～９割を占める。この３科目の中でどれが最も票を集めているかは、大学によって異なる。これはサンプルの学部・学科構成の違いによる部分もあるし、設定されているカリキュラムの違いも考慮に入れなければならない。

図５に目を転じる。基本的には、数学、物理、化学の３科目が主要なものには違いないが、若干傾向を異にする大学もある。H大学では「情報学」がやや大きな部分を占めているが、その大半は実は「図学」である。ちなみに図学がこれほどの比率で回答されている

図4　総合大学5大学の理工系学部について
基礎科目中もっとも理解困難だった科目

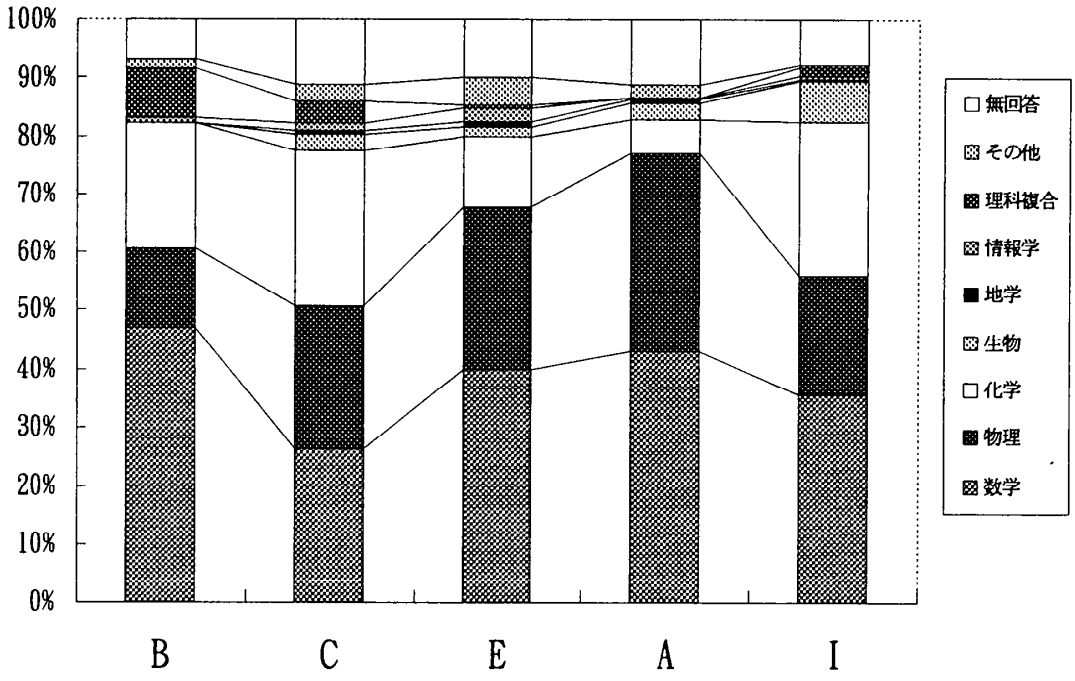
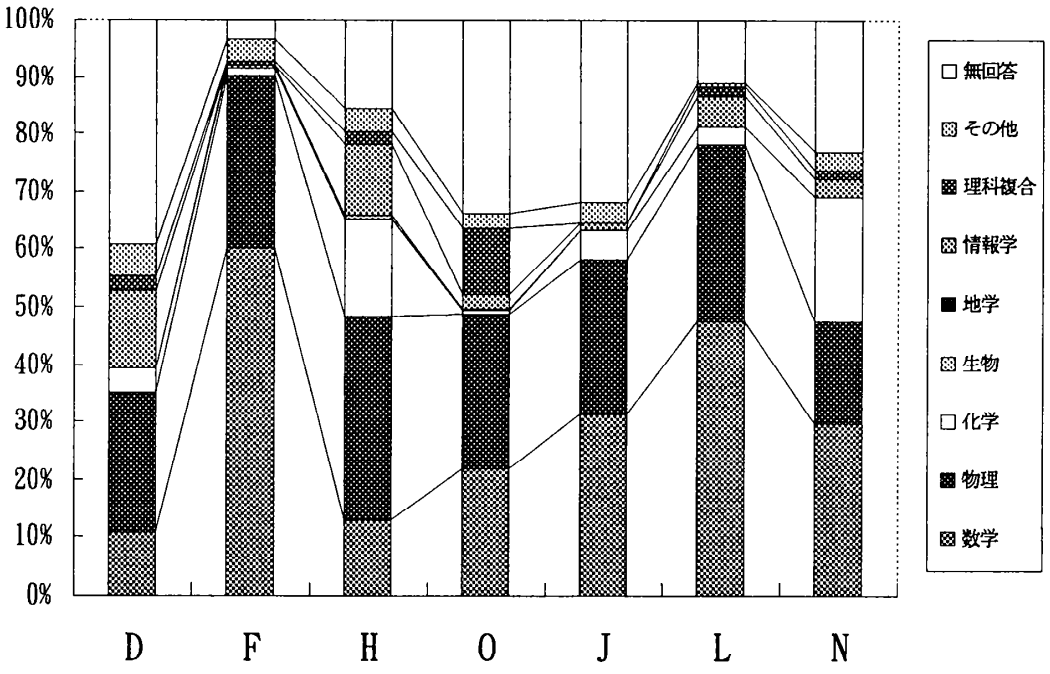


図5　工学部のみ集計の7大学について
基礎科目中もっとも理解困難だった科目



のは、H大学のみである。もう一つ、O大学で「理科複合」が多くなっているが、これは当初用意していた科目コード表には含まれない専門科目が予想以上に多く回答されたことに

よる。

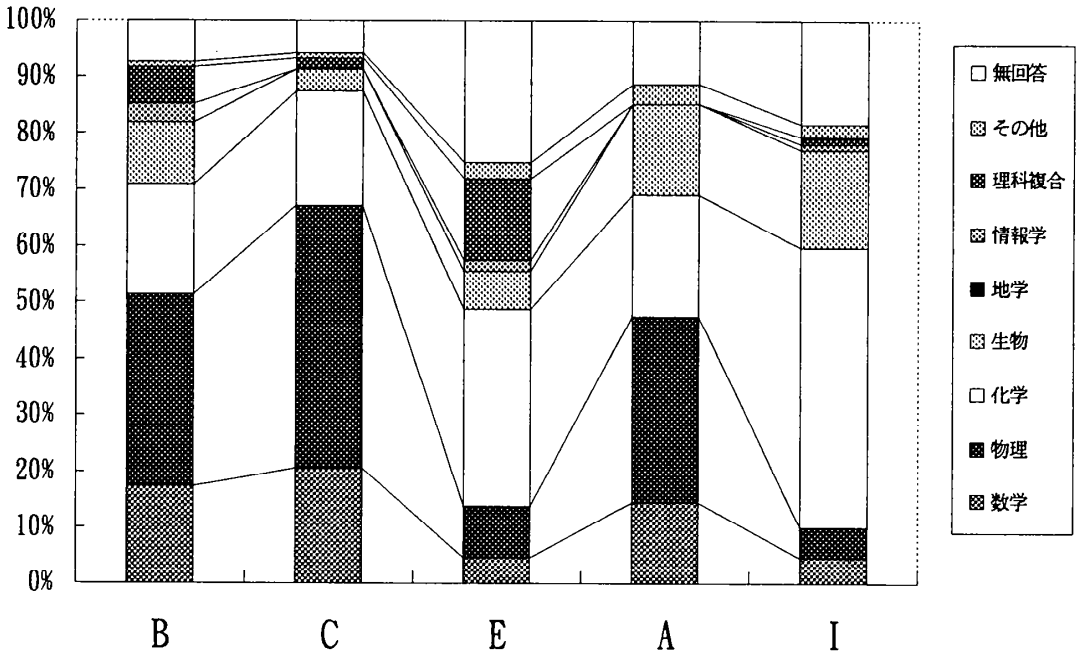
工学部生にとっての基礎科目がどのように設定されているのかは、やはり大学・学部・学科によって異なっているが、先に図４で見た総合大学理工系学部との明らかな相違のひとつは、化学の回答率が全体的に見て低いことである。図５の中で、化学の回答率が比較的高いのは、私立ではN大学、国立ではH大学であるが、それ以外の大学では、化学回答者はもはやマイノリティである。つまり、大まかな傾向としては、工学系の基礎科目の中で学生が手こずっているのは、化学ではなく、物理や数学だということである。

この点は前節で抽出したリメディアル教育の需要予測とは必ずしも整合しない。つまり、工学部生の入試準備状況を中心に観察すると、彼らのリメディアル教育需要は物理より化学で強く出ると予想された。本研究の調査対象大学中、入試難易度の上位３大学では入試の際に物理・化学等の２科目を指定しているが、それ以外の大学では理科について１科目指定であるところが多い。結果的に受験生は物理１科目に絞って受験対策を講じているケースが多く、かようなグループの中から「化学回避組」を初めとして化学の準備学習に問題のある学生が多く抽出できた。このことが大学での授業理解を困難ならしめている直接因とするなら、困難科目の中に化学の占める割合がもっと高くなってもいいはずである。しかしそうはなっていない。なぜか。

ひとつには、設定された基礎科目群（１年次開講）に化学系の科目が含まれていない場合が考えられる。現にそういう大学はサンプル中にもある。そうした場合なら、「いちばん難しかった科目」としてもあがってくるはずがない。しかしそういう大学では、化学が基礎的位置を占めないと判断されているわけであるから（少なくとも１年次に開講されていないということは、早い段階で履修すべき科目とはみなされていないということである）、高校までの学習状況に問題があっても一向に構わないことになる。さらに入試で課す必要もないということになり、前節で問題にしたような、入試科目の設定に由来するリメディアル教育需要というものは、そもそも存在しないということになる。

図６からも同様の不整合を観察することができる。ここでは、数学、物理、化学にやはり生物を加えたものが、基礎科目の主要な部分を構成している。理工系に比べて、数学の回答者が少なくなっている。また、数学や物理の比率が著しく低い大学(E, I)では、その分化学の比率が高くなっている。この点も含めて５大学全体としてみると、化学の回答比率は決して小さくなく、物理のそれとは結果的に拮抗している。前の節で見たように、農学系のリメディアル教育需要が、化学で最も低かったこととは一見つじつまが合わない。言い換えれば、先に見たリメディアル教育の需要予想から言えば、農学系のグループでは物理に関する準備学力について最も深刻な状況が抽出できたが、そうかといって困難科目に物理があがる割合が特に高いというわけではない。物理をあげる者も少なくないが、化学をあげる者も同じくらい多い。つまり、大学入学前の学習準備状況と、大学での授業理解困難の状況とは、このデータを見る限り必ずしも直結しないのである。

図6　総合大学５大学の農学系学部について
基礎科目中もっとも理解困難だった科目



前節で抽出したものを仮にリメディアル教育の形式需要と表現すると、学生たちが回答する理解困難科目のリストは、リメディアル教育の実質需要を部分的に表現している。理解困難だからといって、直ちに当該科目の補習を望んでいるわけではないから、実質需要そのものではない。しかし、大学の授業全体の中で、どの科目系列に問題が多いかを示していることにはなり、それがリメディアル教育の形式需要と結びつかないということは、大学での授業理解困難の理由を入学前の学習状況にいっさい還元してしまうことはできない、ということである。では、理解困難の主な原因は何なのか。

５．理解困難の理由

(1)一般的な傾向

本調査では、回答者があげた「いちばん難しかった科目」について、それが難しかった理由を７つの選択肢から２つ選ばせる形で集計した。用意した選択肢は次の７つである。

１．高校で基礎的な科目を履修しなかった
２．高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった
３．大学の授業内容が難しすぎる
４．教え方の工夫が足りない
５．大学での学び方がわかっていない

6．自分にやる気がなかった

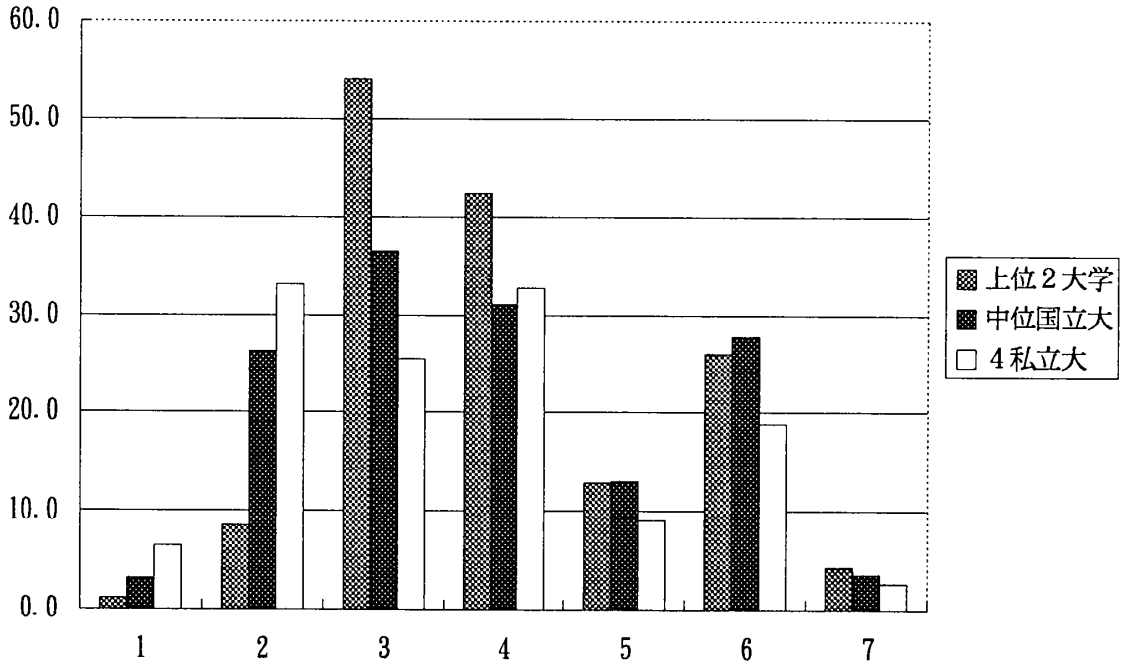
7．その他（自由記述）

大雑把に要約すれば、文系の学生の回答、および理系の学生が教養科目について選んだ回答のパターンは共に同じである。曰く、自分にやる気がなかったことと、教員の教え方に問題があるという２つの回答が主流を占め、次いで、大学の授業そのものが難しかったと答えてくる。その他の選択肢はあまり選ばれていない。

また、外国語（英語）の理解困難理由でも「やる気」と「教え方」の回答率が高いが、同時に、入学難易度と高校英語の修得状況との関連をにおわせる集計結果も観察できる。すなわち、２の「高校での理解不十分」を英語に関して回答する者は、入学難易度の低い大学ほど多くなる傾向にある。

理科系学生が、基礎科目と専門科目についてあげてくる理解困難の理由は、上記の２パターンとはまた異なっている。典型的なケースとして、理工系の学生のうち、数学の授業がいちばん難しかったと答えたケースについて集計すると、図７のような結果を得る。大学の入学難易度にしたがって、サンプル12大学を３つのカテゴリーに集約すると、入試の偏差値等が間接的に示す「学生の数学力」に応じて、同じ数学系科目をあげた場合でも、それが理解困難な理由は決して同じでないことがわかる。

図７　困難科目に数学を回答したケースの理解困難理由（理工系）



象徴的なのは、上に箇条書きした７つの理由のうち、１～３までの回答パターンである。１「高校で非履修」は、理科系学生ではきわめて少数である。たしかに高校での「微分積分」や「確率統計」に限ってみれば、高校で履修していないと答えたケースもないわけではないので、理由の１がわずかに回答されることも十分予想されることではある。なおかつ、このごく少数のケースであっても、これを理由に挙げる者は「上位２大学」で最も少なく、「４私大」で最も多くなっている。同じように理由の２「高校で理解不十分」の回答率も「上位２大学」で最小、「４私大」で最大となっている。

これに対して、理由の３「大学の授業が難しすぎる」は、「上位２大学」で最大、「４私大」で最小となる。特に「上位２大学」では、具体的な科目名として数学を回答した回答者の半数以上が、これを理由としている。「中位国立大」でも、「上位２大学」ほど激しい差ではないにせよ、高校数学の理解不十分ということよりも、大学の授業の難解さを理由に挙げる者の方が多くなっている。ところが「４私学」の場合は、「大学の授業レベル」の問題は、「高校数学の理解不十分」「教員の教え方」についで第３位の理由になってしまう。

こうした集計結果は何を意味するのか。実際に、上位２大学やその他の国立大学で講じられている数学の授業は、入学してくる学生の基礎学力以上に高度なものとなっているのか。そうだとすると、大学で数学を教えている教員は、入学してくる学生の能力を過大評価しているということになるのだろうか。逆に「４私学」の場合は、教授している数学の難易度は適切であるにもかかわらず、入学してくる学生の基礎学力が伴っていないということなのか、そしてそのことを学生自身も十分自覚しているということなのか。

確かに、国立B大学の自由記述を見ると、数学の授業のスタート地点が高校数学の着地点より遥かに高いところから始まっており、平行して受講している別の数学講義の知識を前提にしている授業があると言っている者もある。或いは、大学の教員が、高校数学の到達点を知らないのではないかという観察をしている者もある。いずれにしても、入学難易度の点で国内トップレベルにある大学をパスした学生たちの間では、総体として、数学に苦手意識を持つ者は少なく、それゆえ、高校数学の修得にはそれなりに自信をもっている者が多いと思われる。こうした層の学生が大学の数学の授業に「つまづいた」とすれば、その原因が自身の基礎能力にではなく、大学側の設定する「レベル」の側にあると判定するのも自然な傾向であろう。

反対に、入学難易度が下がるにつれて、そういった意味で数学に自信のある学生は相対的に少なくなっている。また入試の際に要求される数学に関する基礎学力も、先の上位大学ほどシビアに要求されないとすれば、ややもすれば数学に不安を抱える学生が多く入学してくるであろう。こうした学生たちは、自分の数学的基礎がこれで十分なものという認識がないため、大学の授業のレベルを判定する際の基準も曖昧かもしれない。もしそうなら、実際には大学で講じられる数学の授業のレベルは大学ごとに大した差はないのに（少

なくとも教える側の論理からすれば大学ごとに差があるような性質のものではないかもしれない）学ぶ側に体勢ができていないために、その際の「つまづき」の原因は大学入学前に求められる傾向が強くなるのではないかと仮定することができる。

(2)リメディアル教育需要と困難科目の対応関係

このことをより直接的に観察するためには、1節で定義したようなリメディアル教育需要群の3パターンごとに、授業理解困難の理由を記述してみる必要がある。そもそも、大学の授業理解が困難になる原因が、専ら高校での学習状況によるものならば、該当する科目を「いちばん難しかった」として回答してくる学生は「未学習」群や「下位学習」群に偏るはずである。ところが実際はそうなっていない。表2は、理工系、農学系の学生それぞれについて、「いちばん難しかった科目」に物理、化学、微分積分を回答したケースをそれぞれ集計し、それぞれのグループごとに、物理、化学、微分積分のリメディアル需要群3類型がそれぞれどの程度ずつ出現したかを示している。

表2　実際に該当する科目名を回答したケースについて
それぞれの科目ごとのリメディアル教育需要群の分布

大学の授業で一番難しかった科目	理工系	N (%)	農学系	N (%)
物理学を回答した者	高校物理の上位学習群	731(54.1)	高校物理の上位学習群	98(27.9)
	〃 下位学習群	392(29.0)	〃 下位学習群	92(26.2)
	〃 未学習群	227(16.8)	〃 未学習群	161(45.9)
化学を回答した者	高校化学の上位学習群	354(54.6)	高校化学の上位学習群	184(58.6)
	〃 下位学習群	163(25.2)	〃 下位学習群	75(23.9)
	〃 未学習群	131(20.2)	〃 未学習群	55(17.5)
微分積分学を回答した者	高校微積の上位学習群	405(59.8)	高校微積の上位学習群	51(55.4)
	〃 下位学習群	214(31.6)	〃 下位学習群	26(28.3)
	〃 未学習群	58(8.6)	〃 未学習群	15(16.3)

これらリメディアル教育需要群の比率構成は、サンプル全体のそれと比べても大きく偏っているわけではない。例えば、農学系の学生で物理を「いちばん難しかった科目」としてあげたもののうち、45.9%が高校物理の「未学習群」となっているが、実際、農学系の学生全体で見ても、物理の「未学習群」はこのぐらいいたわけである。また、理工系の化学に関する「未学習群」は、サンプル全体ではもっといたわけである。農学系物理のケースを除けば、それぞれの科目をもっとも難しかった科目として回答したグループの中では、その半数以上は、高校時代に該当する科目を得意にしていた者たちである。

しかし、今回の質問の仕方では、「もっとも難しかった科目」をともかく答えさせるわ

けであるから、ここで各群が同じ科目名を回答していても、その理解困難さの程度が違っているかもしれない。今回の調査票では、科目名を答えてもらった直後に、その授業のどの程度を理解できたか（どの程度しか理解できなかったか）を百分率で記入してもらった。その数値自体に過度の信憑性を期待するわけにいかないのは当然であるが、上記のグループごとに平均値を算出してみると、確かに上位学習群がまだしも数値は高く、下位学習群もしくは未学習群でさらに低い数値が観測できる。しかし、上位学習群の平均値とて30%前後を記録すれば高い方であって、回答者の主観的な観察として、理解がおぼつかなかったという点では、上位学習群も下位学習群も未学習群もほとんど差はないというべきである。

つまり、いちばん難しかった科目として、物理や化学に関する授業を回答してきた場合でも、それが高校での物理や化学の学習状況に問題のあった学生たちばかりには偏らないというのが、ここで強調しておかねばならない事実である。勿論、高校での学習状況に不安のありそうな層も多く含まれている。これも一方の真実である。しかし同時に、高校ではその科目を得意だった者が、大学で関連する科目に「つまづいて」いるのである。このことは、単純に高校教育の焼き直しだけが、対応策ではないことを示している。

(3)理解困難理由のパターン

先に、数学の理解困難理由のあらましを見た。そこには理科系の基礎科目が理解困難になる諸条件がもっとも典型的に表現されているが、今度は、先ほど見たリメディアル教育需要群の３パターンごとに、理解困難理由の様態を記述してみよう。次に示す図は順に、理工系の物理（図８）、理工系の化学（図９）、農学系の物理（図10）、農学系の化学（図11）である。

大学の基礎科目中、「物理学」の授業がいちばん難しかったと回答した理工系学生のうち、高校物理の「未学習群」は16.8%を占めるにすぎない（表２）。彼らにとって、物理学が理解困難となる理由は、「高校で非履修」が最も多く40%弱、次いで「高校での理解不十分」が35%程度となっている（図８）。一方、「大学の授業が難しすぎる」「教員の教え方に問題がある」「自分にやる気がなかった」の３つが共に20%程度票を集めており、これら３理由がいわば「第二の理由群」を構成しているとすれば、「第一の理由群」はやはり「高校での学習状況」にあることになる。ここで「未学習群」と呼んでいるものが、文字通り高校で当該科目を履修しなかった学生だけでなく、高校で苦手だったので入試で避けて通ってきた者たちを含んでいることを想起すれば、前者のグループが理由の１「高校で非履修」を挙げ、後者のグループが理由の２「高校で理解不十分」を答えたと推測するのが自然である。そして２つ目の理由が「大学の授業レベル」「教え方」「自身のやる気」の３つに分散して回答されたと考えられる。

同様に、高校物理の「下位学習群」では、「高校での理解不十分」が45%以上の票を集

図８　困難科目に物理を回答したケースの理解困難理由（理工系）

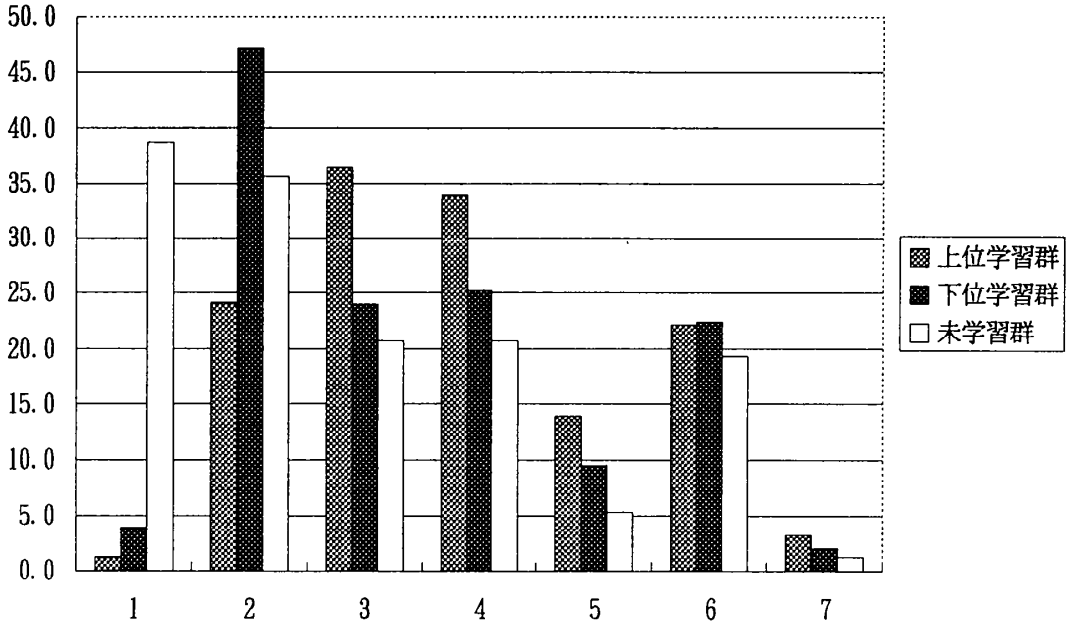
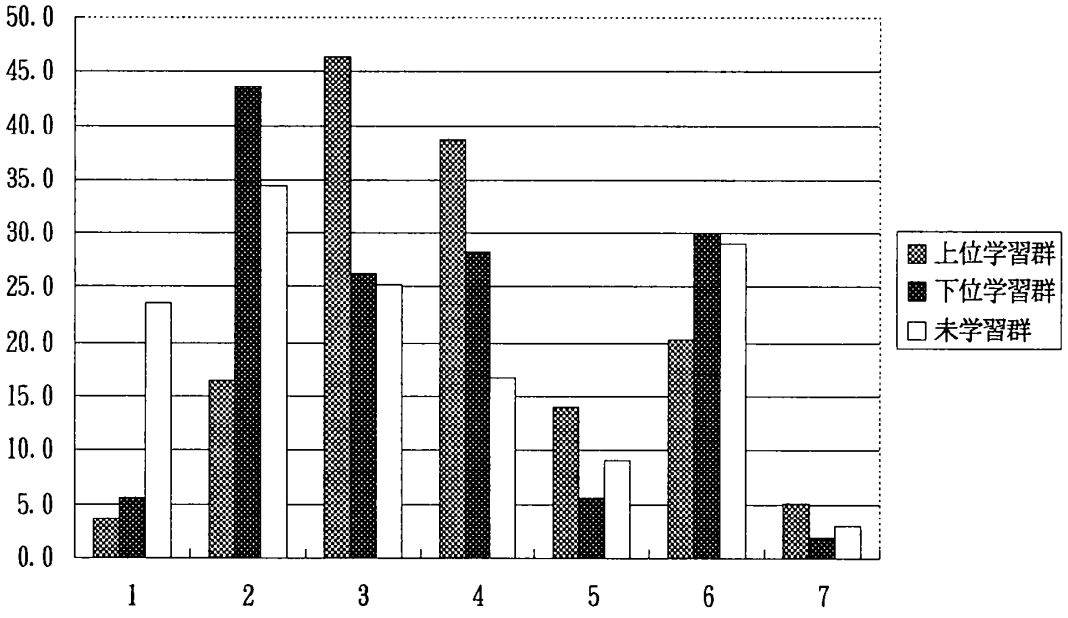


図９　困難科目に化学を回答したケースの理解困難理由（理工系）



1　高校で基礎的な科目を履修しなかった
2　高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった
3　大学の授業内容が難しすぎる
4　教え方の工夫が足りない
5　大学での学び方がわかっていない
6　自分にやる気がなかった
7　その他

図10　困難科目に物理を回答したケースの理解困難理由（農学系）

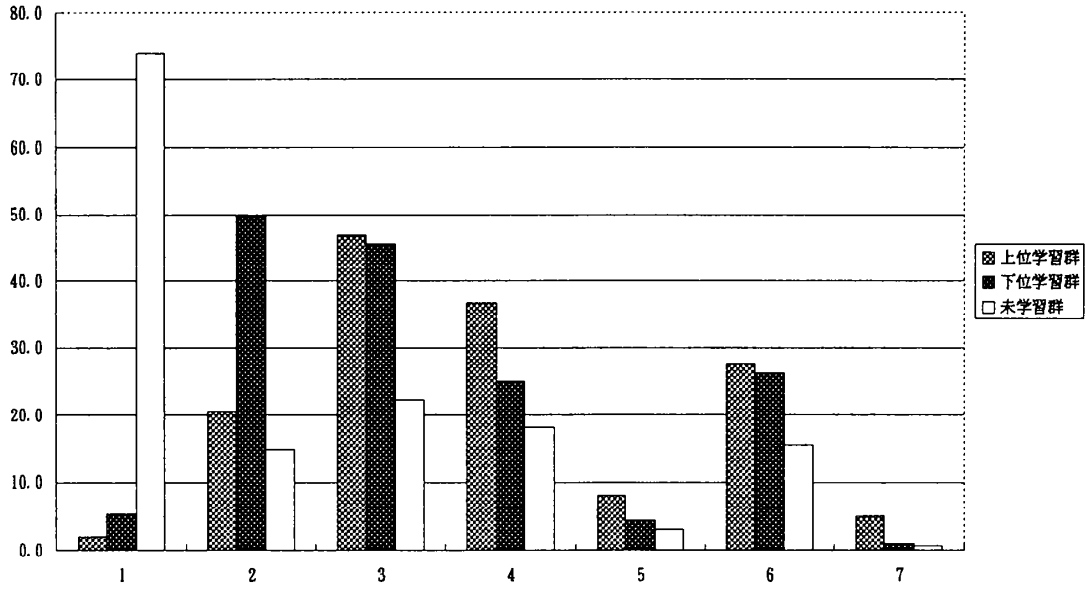
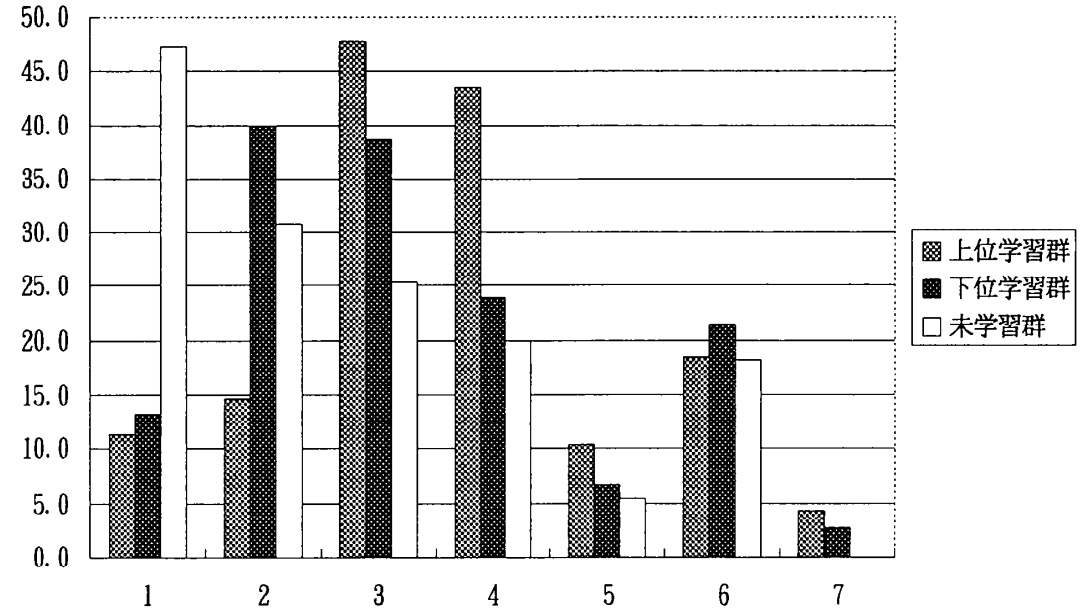


図11　困難科目に化学を回答したケースの理解困難理由（農学系）



1　高校で基礎的な科目を履修しなかった
2　高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった
3　大学の授業内容が難しすぎる
4　教え方の工夫が足りない
5　大学での学び方がわかっていない
6　自分にやる気がなかった
7　その他

めて「第一の理由」となっており、次いで「大学の授業レベル」「教え方」「自身のやる気」の３つが20～25％とやはり「第二の理由群」を構成する。ここまでの観察では、高校物理をやってこなかった、あるいは苦手としていたグループでは、大学での物理の理解困難の原因として、自分の高校までの物理学習状況に問題があることをかなりの数の学生が自覚していると見ることができる。

高校物理の「上位学習群」を見ると、「大学の授業レベル」と「教え方」が35％前後で「第一の理由群」を構成し、「高校での理解不十分」と「自身のやる気」が20～25％で「第二の理由群」を構成する。先に、困難科目に数学を回答したケースについて見たときと同じように、高校物理を得意としてきた者たちは、大学の物理の授業で「つまづいた」としても、それは大学の授業のレベル設定自体に問題があるか、教員の教え方が悪いかのいずれかを第一の理由と考える。しかし、高校での理解が不十分だったと考える者も決して少なくはなく、自分にやる気がなかったと考える者と同じぐらいの割合で存在している。

要するに、大学の授業理解がおぼつかなくなる理由の自己診断は、リメディアル教育需要群の３パターンごとに違った展開をしており、図８に示した理工系物理のそれが、やはりひとつの典型例を提供している。「未学習群」は確かに、高校で習わなかったこと、習ったとしても十分でなかったことが主要因と考え、「下位学習群」も高校での学習状況を反省的にふりかえっており、「上位学習群」では、大学の入学前に理由を求めるよりは、大学側の設定する条件に原因を帰せしめようとする。「高校で習っていないから」と考えるのは専ら「未学習群」であり、「下位学習群」や「上位学習群」では滅多にいない。逆に言えば「下位学習群」や「上位学習群」の中に「高校で非履修」を理由に挙げる者が存在することの方が不思議である。しかしこれらは、単に信頼に値しない「いいかげんな回答」や「誤答」ばかりではない。ここで回答された科目「物理学」には、回答者が基礎科目だと判断している限り、特論的な物理学も含んでいるので、そうした科目を回答した回答者にとっては、それらが高校物理とはかけ離れた世界に属するものという認識をもったとしても不思議ではないと考える。しかしこうしたケースを含めて、実際問題として、大学で教授する物理学と高校で習ってくる物理との間に、字面から想像されるほどの親近性がないのだとしたら、彼らの回答がもたらす意味は決して軽視できないものであると考えられる。

次に図９を見よう。大学の基礎科目中、「化学」の授業がいちばん難しかったと回答した理工系学生のうち、「未学習群」が挙げている第一の理由は「高校での理解不十分」で35％近くに上っている。次いで「やる気の問題」が30％弱、「大学授業のレベル」が25％程度で、「高校で非履修」は第４位の理由にしかならない。これは３節でも説明したように、高校化学の「未学習群」の中身は実際には非履修なのではなく「入試でとらなかった化学苦手組」が大半を占めることに対応している。「下位学習群」の傾向は物理の場合とほぼ同様である。「高校での理解不十分」が45％近くを占めて理由の第一位となり、以下

「大学の授業レベル」「教え方」「自身のやる気」の３つが「第二の理由群」を構成している。「上位学習群」の場合も同様で第一の理由は「大学の授業レベルが高すぎる」で45％以上、次いで教員の教え方に理由を求める者が40％弱となっている。

農学系の学生の場合も基本的なパターンは理工系の場合と変わらないが、物理がいちばん難しかったと答えたグループのうち高校物理の「未学習群」の回答が極端な傾向を示しているのが、特筆すべき事柄として指摘できる（図10)。すなわち、彼らが大学で受けた物理の授業が理解困難だった理由の第一位は「高校で非履修」である。そのこと自体は理工系の物理「未学習群」とかわらないが、その比率が75％近くにまで達してダントツである。反対に同じ「未学習群」において「高校で理解不十分」という理由は15％程度しか上がらない。このことからは、農学系における物理「未学習群」が、文字通り高校で物理を習ってこなかった者たちで占められていることを示す。

農学系学生のうち化学がいちばん難しかったと答えたケースを示した図11も、リメディアル教育需要群ごとの理解困難理由の出現パターンは、これまで見た３つの図の場合とほぼ同じである。気になるのは「上位学習群」や「下位学習群」において「高校で非履修」を挙げる者が12～13％ほどおり「誤答」と解釈するにはやや多すぎることである（実際「学び方がわからない」という回答よりも多い）。この結果を積極的に解釈するなら、高校で習ってきた化学と大学で初めて習う化学とが内容的に相当かけ離れているのではないかと考えることはできる。その違いを厳密に解釈した回答者は、高校で習っていないと認識しているし、そうでない回答者は科目名の対応のみにしたがって「高校での理解不十分」ないし「大学の授業レベルに問題あり」という諸理由に流れたと考えられる。

大学の授業が理解困難になる理由を理科系の基礎科目に限定して分析することで、高校での理科系科目の学習準備状況に照合して考察することができた。ここでは物理と化学の２科目に限って考えてきたが、高校での学習状況と大学の授業を受ける際に困難を感じる原因との間には、学生のタイプごとに明確な対応関係があるようである。高校で該当する科目をこなしてこなかったと思っている者は、大学で同種の授業に「つまづいた」時に、直ちに「高校での学習が不十分だった」と判定している。勿論同時に、大学の授業が不当にハイレベルであると感じたり、教師の教え方に不満を感じたり、自身の学習意欲の低さを反省したりもしているが、相対的に、入学前の状況に原因を求める傾向が強い。反対に、該当科目を高校で得意としてきた者は、そのこと自体が判断基準になっている。大学入学までの基礎の形成は十分であると考える傾向が相対的に強いから、その科目で大学入学後につまづいたとしても、原因は総じて教える側にあると解釈する。すなわち、大学の授業のレベルそのものが高すぎると感じるか、教員の教え方に問題があると考えるのが一般的である。

ただ実際問題として、大学で教えている物理や化学のレベルが、高校までの学習到達度の標準から見て不当に高いといえるのかどうかはここまでの分析からはわからない。が少

なくとも、学生の準備学力の点から見ると、大学で同じ授業を困難と感じる場合の原因のもってゆきかたは明らかに違っている。となると、リメディアル教育需要群のタイプによって、大学側がとるべき授業改善策の要求も当然異なるものとなるのであろうか。

6．要求する改善策

(1)基本的な傾向

図12～15までは、先に見た図８～11に対応している。すなわち、図12は、大学で最も難しかった基礎科目として物理を回答した理工系学生が、大学の授業の改善策に何を求めているかをリメディアル教育需要群の３類型別に集計した結果である。以下同様に、図13は理工系にとっての化学、図14が農学系にとっての物理、図15が農学系にとっての化学の授業改善策である。

このように細分する前の基本的な傾向を簡単に述べておこう。理科系基礎科目に限らず、学生が求める改善策として常にトップに来るのは「教員による授業改善」であり、次いで「少人数化や演習の増加」である。これらを２大理由とすると、もはやその他の選択肢の回答率は顕著なものではなくなる。ただ、本研究の趣旨に沿って注目しておくべきこととして、文系の学生からはほとんど聞くことのできなかった「高校内容の補習クラス開講」が、理科系の基礎科目や専門科目では少なからず選ばれていたことが指摘できる。この点を先のリメディアル教育需要群の類型とクロスさせれば、「未学習群」に補習開講を望む声が集中するのではないかという予想は自然に立つものである。果たして実際の結果はどうか。

図12から見よう。大学の基礎科目「物理学」がいちばん難しかったと言っている理工系学生のうち、高校物理の「未学習群」が考える事態打開策のトップは、「教員自身による授業改善（改善策の２）」である。回答者の３割がこれをあげている。次いで、やはり３割近くがあげているのが５の「高校内容の補習開講」である。この「補習開講」をのぞむ声は「下位学習群」で15%、「上位学習群」で10%以下であるから、明らかに「未学習群」においてリメディアル教育の実質需要が高いといえる。改善策の４「学力別クラス分け」も「未学習群」でやや多くなっている。そのほか「未学習群」で多い回答は３「少人数化ないし演習の増加」（25%以上）、６「授業の水準を下げる」と９「卒業要件単位数を減らす」（共に20%前後）などであるが、これら３つは「下位学習群」でも「上位学習群」でも多い。

次に図13で理工系学生にとっての化学の授業改善策を見る。２「教員の授業改善」がやはりトップである。また３「少人数化ないし演習の増加」の回答率が、先に物理について見た場合に比べるとやや低くなっている。その分６「授業の水準を下げる」の方が多く票を集めている。また４「学力別クラス分け」や５「高校内容の補習開講」の回答率は、やはり「未学習群」で最も高くなっているが、物理の場合ほど顕著な差は生じていない。

図12　困難科目に物理を回答したケースについて、期待する改善策（理工系）

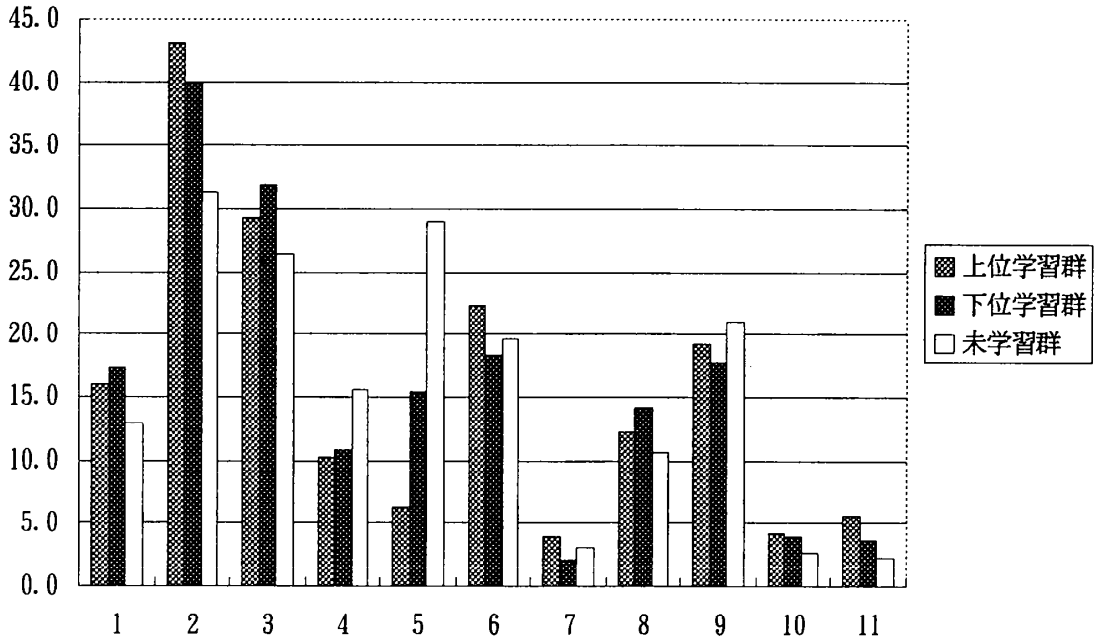
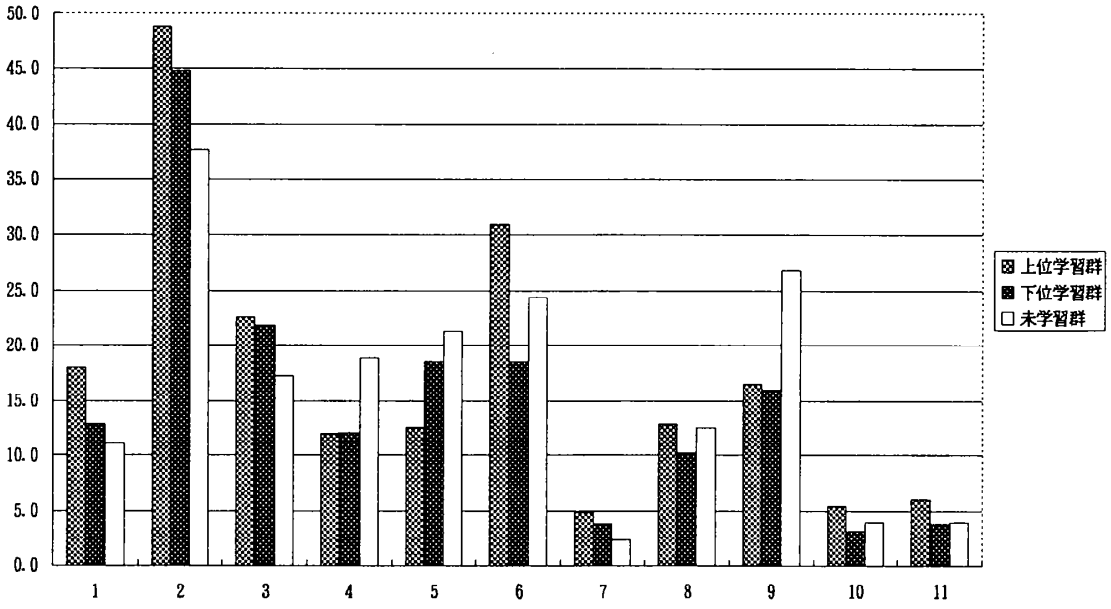


図13　困難科目に化学を回答したケースについて、期待する改善策（理工系）



1　学生に大学での学び方を教える	7　必修科目を増やして科目の系統化を図る
2　大学教員が授業の仕方を改善する	8　選択科目を増やす
3　少人数の授業や演習を増やす	9　卒業に必要な単位数を減らす
4　学力別にクラスを分ける	10　大学教育についていける学生だけを入学させる
5　高校教育の補習クラスを設ける	11　その他
6　授業内容の水準を下げる	

図14　困難科目に物理を回答したケースについて、期待する改善策（農学系）

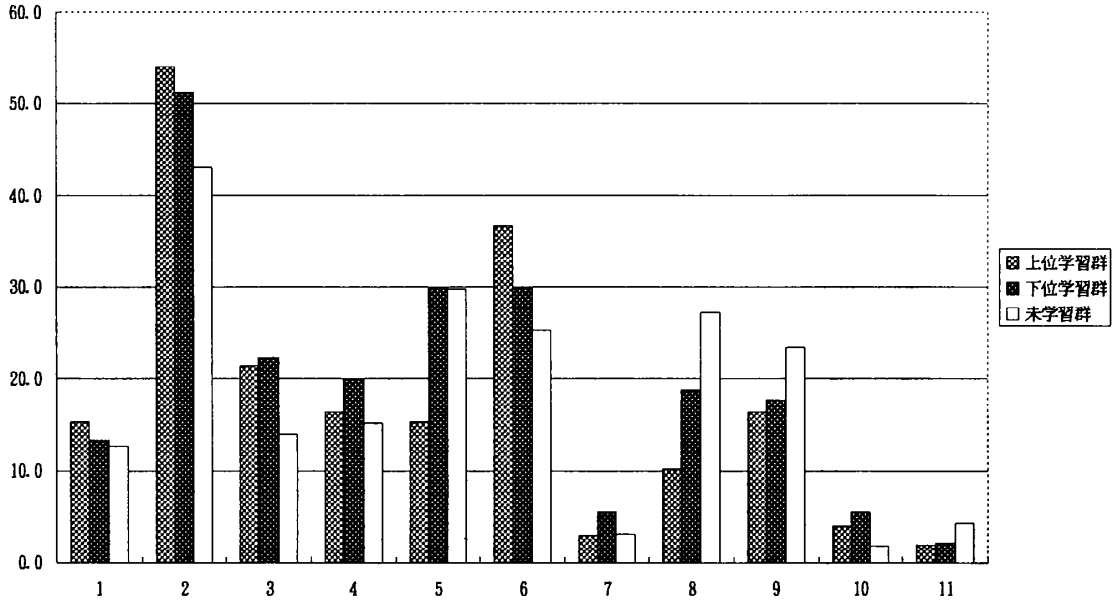
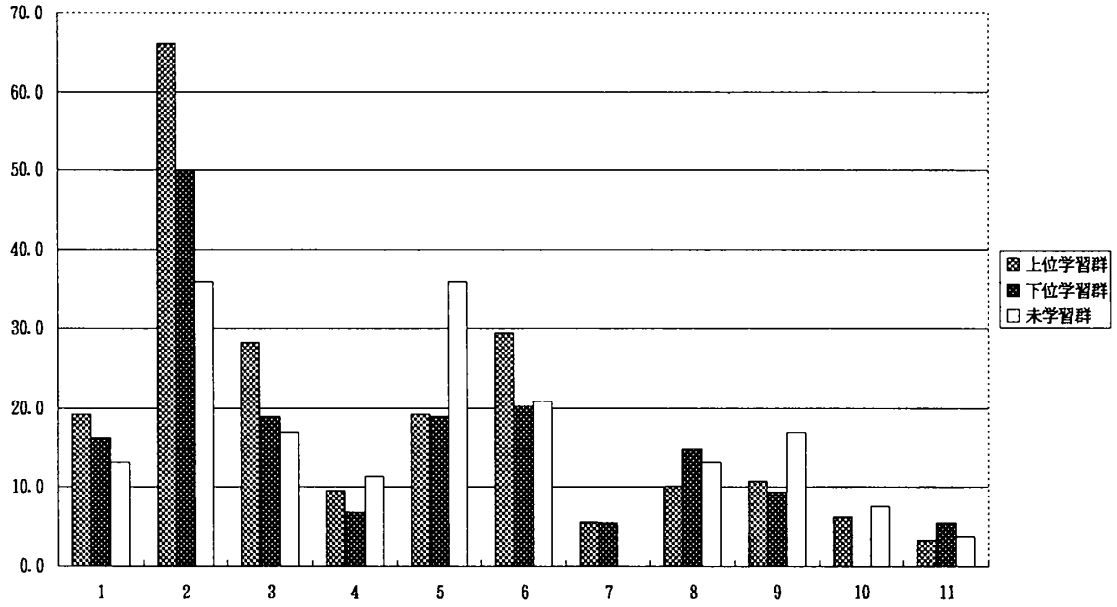


図15　困難科目に化学を回答したケースについて、期待する改善策（農学系）



1　学生に大学での学び方を教える	7　必修科目を増やして科目の系統化を図る
2　大学教員が授業の仕方を改善する	8　選択科目を増やす
3　少人数の授業や演習を増やす	9　卒業に必要な単位数を減らす
4　学力別にクラスを分ける	10　大学教育についていける学生だけを入学させる
5　高校教育の補習クラスを設ける	11　その他
6　授業内容の水準を下げる	

農学系の物理の場合はどうか（図14）。やはり2「教員の授業改善」が最も票を集めている。また6「授業の水準を下げる」も多い。5「高校内容の補習開講」の回答率は「下位学習群」と「未学習群」とがほぼ同程度で30％を示し、「上位学習群」の場合の倍の数値になっている。農学系では、高校物理の未学習群は文字通り物理にノータッチで大学まで来ている学生が多く、少なくとも高校物理を体験した上で困難を感じているであろう「下位学習群」とは明らかに異質な層をなしているが、ここで現れたリメディアル教育の直接需要の度合いとしては結果的に同程度である。この傾向は、理工系の場合とは明らかに違う。理工系における高校物理の「未学習群」は、実際には「入試でとらなかった苦手意識をもつ者」たちが多く含まれており、その意味では「下位学習群」に近い層をも含み込んでいるが、先に見たように、「補習開講」要求は「未学習群」が突出して多かった。

最後に農学系学生にとっての化学はどうか（図15）。2「教員の授業改善」が最も票を集めている点は前3件と同じだが、リメディアル教育需要群のパターンごとに数値に大きな開きがある。「上位学習群」では65％以上があげているが、「下位学習群」では50％、「未学習群」では35％程度まで下がる。「未学習群」では、その分5「高校内容の補習開講」が極めて多く、やはり35％以上が答えている。この「高校内容の補習開講」は「上位学習群」と「下位学習群」で同程度の数値を示し20%弱になっている。つまり、物理について見たときとはまた違う傾向が現れている。物理でつまづいたケースでは「下位学習群」と「上位学習群」が同程度の割合でリメディアル教育の直接需要を訴えているが、化学では「上位学習群」と「下位学習群」が同程度で、「未学習群」において補習開講ニーズがずっと高くなっている。

(2)学生のタイプと改善要求の関係

4つの集計パターンの観察から、理科系学生が想定する大学の授業の改善策がどんなものかがわかる。4つのパターンに共通するのは、大学教員自身に授業方法の改善を求める声が多いということである。このことから直ちに、理科系の大学教員の授業実態が不適当なのだと結論を短絡するわけにはいかない。学生側の学習態度そのものに果たして問題がないのか、ということも同時に問われねばならない。中等教育あるいは予備校教育などで、「サービス」の行き届いた教育を受け続けてきた学生たちが「受け身」の学習態度に過度に慣れてしまっているために、大学での学び方についての「姿勢の転換」が出来ないでいるという評定もまた成立する（拙稿「広大の学習環境に対する学生の評価」有本章・山崎博敏編『学部教育の改革と学生生活（高等教育研究叢書 第40号）』参照）。ただし、事実として、学生が教員に授業改善を要求していることは確かであるし、それを大学教員自身がどう受け止め、対処していくかは個々の実践レベルの問題である。学生の資質の変化に応じて、教員自身があらためて授業方法を改善する必要があるであろうことも一面の真実であると思われるが、ここでの論点からすれば間接的な命題にすぎない。

この「教員自身の授業改善」を求める声は「上位学習群」で最も多く、次いで「下位学習群」が多く「未学習群」で最も少なくなるというのも、4つのパターンに共通している。ここでの質問の形式では11の選択肢からいくつ選んでもいいので、「下位学習群」や「未学習群」の回答者が他の選択肢に流れたと考える必然性はないのであるが、結果的にはやはり「流れて」いるように観察できる。オルターナティブとして選ばれている選択肢は多様であるが、そのなかでも「補習開講（改善策の5）」の回答率に注目すると、本章で定義づけたリメディアル教育需要群ごとに、ほぼ期待した通りの補習開講ニーズを抽出することができた。すなわち「高校教育の補習開講」を改善策としてあげる者は「上位学習群」で最も少なく「未学習群」で最も多い。しかも「未学習群」に限って見ればこれが「教員の授業改善」についで第2位の支持を受けている。

但し、この「補習開講ニーズ」をもう少し細かく見てみると、4つのパターン相互に若干の違いも見られる。理工系にとっての物理と農学系にとっての化学では、「高校内容の補習開講」は「教員の授業改善」とほとんど同じ程度の回答率を示している。つまり、改善策の第1位になっていると言っても過言ではない。一方、理工系の化学の場合は、「未学習群」といえども「補習開講ニーズ」が理由のトップを争うというほどではない。また農学系の物理の場合は「未学習群」で補習開講を望む声は30%とかなり高率であるが（やはり「教員の授業改善」に次いで第2位である）、「下位学習群」でも同じぐらいの率でこの選択肢を選んでおり、その限りでは「下位学習群」と「未学習群」とに違いがない。

理工系の物理と農学系の化学において、最も補習を必要としそうな層において、実際に補習開講ニーズが高くなる、言い換えれば、リメディアル教育の見込み需要と実質需要のパラレルな関係が上記2科目でよりクリアに観察できるという点が意味深長である。ひとつの推測は、理工系のサンプル学生にとって、化学よりも物理の方が必要性が高い基礎科目になっており、一方農学系の学生たちにとっては、逆に物理よりも化学の方が、在学中の学習体系上より重要度が高いことを反映しているのではないか、ということである。

また、「授業内容の水準を下げる」という選択肢も比較的多く選ばれているが、これについては「上位学習群」が最も支持している。この点は、前節で理解困難理由の集計結果を考察したときにも述べたように、「上位学習群」において入学前の学習準備に対する自負が相対的に強く、高校教育の到達点と大学教育の開始点との乖離を感じているとすれば、ここで「水準を下げる」という意味は両者の距離を縮めよという要求に読めることである。

7．まとめ――リメディアル教育需要とは何か

本章では、まず高校での科目履修状況と入試対策の程度から、リメディアル教育需要の程度に応じて3つの学生群を抽出した。そこから物理や化学ないし微分積分といった、理科系の学生にとって基礎となる科目の準備状況が、現在いかなる状態にあるかを記述した。それは大学の入試難易度にある程度対応しつつ、かつ大学の入試科目の設定によって変位

することを示した。

しかし、学生たちが大学の授業で実際に難しさを感じる状況は、こうした大学入学以前の学習状況をストレートに反映したものではない。例えば工学系の大学の入試では比較的受験者が少なくなる化学については、その結果として、本章で定義づけたようなリメディアル教育需要の見込みは物理や数学より高くなるが、彼らが入学直後に実際に困っているのはむしろ物理や数学に対してである。結局のところ、大学の履修課程でより重要度の高い科目が基礎科目として設定され、入試でも最優先で課されていると考えれば、化学の学習準備が十分でなくてもそれが大学での学習状況を直ちに困難ならしめるケースはそう多くはないとも言える。

問題は、大学でのある特定の授業科目を学生が「わからない」と感じたときに、その理由が何であるのか、そしてそのためのとるべき改善策がどんなものであるかといった点を学生自身がどう考えているかである。本章では、実際に該当科目を高校で習わなかった者や不得意だった者がどの程度原因を大学入学前に遡及させているかに着目して分析を進めてきた。この層に対しては、文字通り高校内容の補習を開くというのも大学側がとりうるひとつの手段であろう。しかし彼らはマジョリティを構成しない。ならば問題は小さなものかというとそうではない。関連する科目を高校で得意としてきた者も、やはり同じように大学の授業が「わからない」と言っている。彼らに対する対策は、単純に高校レベルの知識の焼き直しをすれば足りるというものにはならない。

同一の現象ないし状況に対する評価が、手持ちの能力や知識如何によって左右されるとすれば、ここで「上位学習群」に属する学生たちの反応と「下位学習群」や「未学習群」に含まれる学生たちの回答との違いには一定の説明が可能である。本章の分析から想定できることは、高校教育と大学教育の乖離という現実は、とくに理工系の場合には事実としてあるのではないか、ということである。高校で習う物理や化学やあるいは数学の到達点は、実際問題として、大学の専門的な授業にスムーズに移行するには尚足りないのではないか。高校時代にこれらの科目に格別苦手意識をもっていなかった学生たちは、高校教育の到達点をそれなりに正確に把捉しているから、大学教育のスタート地点がそれより高いところから始まっていることを「理解」できる。しかしこの溝を埋めるための努力を独学によって補おうとするよりは、教師の努力不足を指摘して授業方法の改善を期待してみたり、大学側の設定するレベル自体に疑義を投げかけ、その適正化（水準の引き下げ）を要求する。一方、高校までの学習に何らか不安を抱えているグループは（該当科目の未履修者も含めて）大学の授業のレベル設定の妥当性を計る基準をもちあわせていないので、同じ「わからない」にしても、自分の基礎学力不足を理由の第一に考えようとする。したがって、そうした学力不足を補うための方策として補習開講がのぞめるならそれを期待する程度も大きくなる。しかし、補習開講のような具体的な方策としてよりもむしろ、教員自身が学生の学力不足を正しく認識して、それゆえにそうした学生にも対応した形で授業を

進められるよう、「改善」を要求する。以上が、大学教育における補習的措置をめぐる現状の全体像であると結論づけることができる。

だとすると、真に必要な対応策とは何であるのか。ひとつは、実際に教鞭をとる大学教員自身が、学生の入学時点での学習到達度状況を正確に把握することである。単に入試で該当科目を課しておれば安心というものでもない。また、高校教育の「現実の」到達状況を大学教員自身が何らかの方法によって知るべきである。そのことによって、学生が初期状態でもっている能力を過大評価することなく、同時に、学生たちが「高校の焼き直し」だと感じるような無駄をできるだけ省くことで、学生と教員との間の認識のずれを埋めていく努力をすることが肝要なのではないか。それが学生側から見れば個々の教員の努力・工夫と見えるであろうし、教える側から言えば、必要に応じて不足分を補うという行為として認識されるものであろう。単に補習的授業を行うというのではなく、こうした問題が生じる原因がどこにあるかをケースバイケースで突き止めること、このことによって同じ補習的授業でもより効果的な運用が可能になると思われる。

第４章　学習困難の理由とその改善策

服部憲児

はじめに

本章では、大学でのリメディアル教育をめぐる現状を、主として学生調査の問８～問12を分析することにより明らかにする。これらの設問から知ることができるのは、大学教育あるいは大学での学習に対する学生の自己認識、要望などである。具体的には、ある授業科目の理解が困難であった理由を学生がどう考えているか、その改善のためにどのような策を講じたらよいと考えているか、どのような知識や技能が大学で必要だと考えているか、などである。以下、これらの点に関して検討を行う。

分析の際に、大学設置者別、すなわち国立か私立かという軸と、学部系統、すなわち文系か理系か教員養成系かという軸を用いて、サンプルおよび調査対象大学をグループ別に分析を行っている。ただし、私立の教員養成系に該当するのは１大学しかなく、サンプル数が比較的少ないこと、また私立の文系と比較的同じような傾向を示すことから、これを「私立文系」に含めている。したがって「国立文系」「国立理系」「私立文系」「私立理系」「国立教員養成」（以下「国立教育」と略す）の５カテゴリーに分類される。

ここで「文系」には文学系の学部、法学系の学部、経済学系の学部などが該当する。また、非教員養成系の教育学部はここに含めることにした。「理系」には理工系の学部、農学系の学部、医歯薬学系の学部などが該当する。「国立教育」には教員養成系の学部が該当する。教員養成系学部には、教科教育学の履修内容に応じて、国語教育学や社会科教育学など（いわゆる文科系）の学生と、数学教育学や理科教育学など（いわゆる理科系）の学生が含まれている。

さて、本調査では「国立文系」は６大学、「国立理系」は８大学、「私立文系」は４大学、「私立理系」は４大学、「国立教育」は５大学が調査対象となっているが、特に私立大学の場合は地域性、威信、入学難易度、学部構成などに照らして、必ずしも全国の当該カテゴリーの大学を代表するものとは言い難いので、以下の記述はあくまでも本調査の対象校の範囲内でのものであることを予め断っておく。

１．全体の概要

まず最初に、大学教育・大学での学習に関する学生の認識等について、その概略をみることにする。具体的には、理解が困難だった科目、その出席率や理解度、理解困難の理由、授業がよりよく理解されるための改善策、大学教育を受ける上で不足している能力・知識

について、問８～10、問12に基づいて考察を行う。

(1)理解困難科目（問８）

問８の「あなたが１年次に履修した科目の中で、いちばん難しいと感じたものについて、以下の４つの科目分類ごとに記入してください」では、「教養科目または共通科目等」（以下「教養科目」と略す）、「基礎教育科目または専門基礎科目等」（以下「基礎科目」と略す）、「専門科目」、「高校で履修経験のある外国語科目」（以下「外国語科目」と略す）の４種類の授業科目ごとに、回答者が最も難しかったと感じた科目名を挙げてもらい、その出席率および理解度を記入してもらっている。

①最も難しかった科目

まず、最も難しいと感じた授業科目であるが、当然のことながら、その名称は極めて多様であり、同じ学問分野でも授業科目の名称は大学によってかなり異なる。また、これも当然のことながら、「専門科目」については学部ごとの指定科目があり、学部ごとで挙げられる科目が全く異なっている。このように、この質問項目についての回答は、大学ごと学部ごとに多様であるが、比較的共通性の高い「教養科目」で多くみられたのは「哲学」「心理学」「憲法」「経済学」「統計学」といった授業科目であった。この点に関しては個別大学報告を参照していただきたい。

②出席率

ここで示される出席率は学生が質問紙に回答した数値である[1)]。各大学の出席率の平均を示したものが表１である。それぞれの授業科目分類内においては、大学カテゴリー間のパターンに極端な違いはないが、若干の傾向を指摘すれば以下のようになる。

1)国立と私立では国立の出席率の方が低い傾向にある。
2)大学カテゴリーでは「国立教育」の最低値が全体的に他と比べて高くなっている。
3)授業科目分類どうしを比較してみると、「教養科目」の出席率が最も低く、「外国語科目」のそれが高くなっている。特に英語については、最低値についても８割前後であり、最高値との開きが少ない。何れの大学においても、学部を問わず「外国語科目」の授業には比較的まじめに出席していることがわかる。

③理解度

理解度についても出席率と同じく、あくまで回答者の主観的判断によるものである。むしろ出席率よりも理解度の方が、回答者の認識の仕方や性格により、大きく異なると考えられる。したがって、ここでは算出された数値の概要を示すに留める。各大学の理解度の平均を示したものが表２である。全体的に、各大学カテゴリー間の差はあまり大きくない

が、「私立理系」の数値が若干低くなっている。また、出席率よりも最高値と最低値の開きが少ない。授業科目分類間の違いは、出席率の場合と同様に、「教養科目」で低く「外国語科目」で高くなっている。

表１：出席率の平均

		教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
国立文系	A大学	80.0	86.0	67.9	92.8
	B大学	52.9	54.6	56.8	78.4
	C大学	70.4	82.0	71.2	90.8
	E大学	67.6	73.4	77.9	86.0
	G大学	58.9	61.0	60.7	86.9
	I大学	80.1	85.6	81.3	89.4
国立理系	A大学	74.9	79.8	87.1	89.2
	B大学	50.6	53.2	55.6	77.5
	C大学	59.9	71.4	83.3	89.8
	D大学	80.7	85.7	88.9	95.9
	E大学	70.2	74.7	73.4	90.8
	F大学	73.0	78.2	87.7	91.0
	H大学	58.2	79.2	78.3	91.1
	I大学	80.9	84.0	86.7	88.0
私立文系	K大学	51.5	70.9	65.3	93.1
	L大学	56.0	61.2	70.4	86.8
	M大学	90.9	91.2	92.7	88.8
	P大学	54.5	69.9	65.6	85.5
私立理系	J大学	70.6	71.7	83.8	79.9
	L大学	63.2	68.9	81.1	85.8
	N大学	61.0	69.3	77.5	83.7
	O大学	80.2	83.3	86.3	90.2
国立教育	A大学	81.4	85.6	80.5	89.1
	E大学	70.1	90.2	92.7	92.8
	F大学	79.3	85.9	87.9	89.5
	G大学	65.6	87.1	87.9	85.8
	I大学	78.1	75.2	89.9	89.2

表２：理解度の平均値

		教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
国立文系	A大学	35.0	50.9	33.3	60.0
	B大学	27.8	34.5	33.6	59.3
	C大学	30.2	36.7	37.6	52.8
	E大学	28.7	37.2	44.0	58.7
	G大学	27.5	37.3	40.3	59.4
	I大学	31.7	46.2	45.5	61.3
国立理系	A大学	31.4	28.4	34.4	57.3
	B大学	28.8	28.6	28.3	57.3
	C大学	31.6	28.8	39.6	60.4
	D大学	37.8	45.4	42.1	65.5
	E大学	25.9	34.8	35.5	60.6
	F大学	30.1	35.6	39.2	52.2
	H大学	24.6	28.9	24.3	49.9
	I大学	31.4	33.6	41.8	52.3
私立文系	K大学	29.3	39.7	35.8	67.5
	L大学	22.1	31.9	37.3	54.5
	M大学	34.2	40.2	49.5	63.8
	P大学	28.5	43.9	46.8	62.1
私立理系	J大学	28.8	28.7	38.6	41.7
	L大学	23.9	29.6	34.4	51.1
	N大学	33.1	29.7	30.5	44.5
	O大学	29.0	33.5	32.1	45.7
国立教育	A大学	33.4	36.3	40.9	54.7
	E大学	24.8	40.4	45.1	61.3
	F大学	32.7	36.4	36.9	57.5
	G大学	26.0	50.5	47.4	57.8
	I大学	30.3	34.4	49.9	60.1

(2)理解困難理由（問９）

問９は「科目が難しかった理由」に関する設問である。そこでは、４つの授業科目分類ごとに「問８で記入した科目」についての理解困難理由を２つまで回答してもらっている。したがって、問８の当該授業科目分類において科目名を記入していないものについては、この設問の分析対象から除外している。以下、授業科目分類ごとの理解困難理由を考察するが、その際問９の選択肢を以下のように略すこととする。

「高校で基礎的な科目を履修しなかった」……「高校で履修せず」
「高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」…「高校で理解不十分」

「大学の授業内容が難しすぎる」……「授業内容が難しい」
「教え方の工夫が足りない」……「教え方が悪い」
「大学での学び方がわかっていない」……「学び方を知らない」
「自分にやる気がなかった」……「やる気がない」

問９の回答状況は表３－１～表３－４に示されている。まず「教養科目」についてであるが、最も多くの大学で１位を取ったのは「やる気がない」で、大学ごとに多少の差はあるが概ね30～40％の者がこの選択肢を選んでおり、「教養科目」に対する熱意の低さを示している。ただし「国立教育」では「やる気がない」が最も多かったのは１大学のみであった。これに続くのは「教え方が悪い」と「授業内容が難しい」でいずれも多くの大学で20～30％の者が、「高校で履修せず」は約15～25％の者が選んでいる。これら３つの選択肢は中位に位置することが多い。「高校で理解不十分」「学び方を知らない」を挙げた者は５～10％程度で、ほとんどの大学で５位または６位と少なかった。

次に「基礎科目」では「国立文系」を除き「教養科目」よりも「やる気がない」を選ぶ割合が20～30％程度に減り、順位も下がっている。逆に理系と「国立教育」を中心に「授業内容が難しい」が多くなる（概ね20～40％）。「教え方が悪い」は上位から中位にかけて分散している（25～35％）。ここでは「高校で理解不十分」の位置が理系と文系で大きく異なる。つまり文系では「教養科目」と同様「高校で理解不十分」は、ほとんどの大学で６位（５～15％）となっているが、「理系」の相対的に入学難易度の低い大学では、これが上位に位置し、20～30％ほどの者がこの選択肢を選んでいる。「基礎科目」においては「国立教育」は比較的文系に近くなっている。

「専門科目」では「授業内容が難しい」が最も多くの大学で１位になっている（25～35％）。また「やる気がない」は、「教養科目」に比べると「国立文系」を除いて順位を下げているが、それでも多くの大学で中位に位置している。「国立文系」では30％前後、それ以外では概ね15～25％の者がこれを挙げている。「教え方が悪い」は多くの大学で２位または３位に位置している（20～30％）。これらの特徴は比較的「基礎科目」に近いが、すべての大学カテゴリーで「高校で理解不十分」が下位に位置する（５～15％）点が異なっている。

最後に「外国語科目」は、入学難易度が非常に高いＢ大学の文系・理系を除くすべての大学で、「高校で理解不十分」「教え方が悪い」「やる気がない」が上位に（20～45％）、「高校で履修せず」「授業内容が難しい」「学び方を知らない」が下位に位置している（０～15％）。ここでは「高校で理解不十分」が文理を問わず多いことが一番の特徴である。ここで「外国語科目」に該当するのは、ほとんどが英語であるから、このことは高校での英語教育あるいは英語の学習の仕方に改善の余地があることを示唆しているのかもしれない。

表３－１：理解困難理由（教養科目）

		理由１	理由２	理由３	理由４	理由５	理由６
国立文系	A大学	17.8	12.4	23.7	27.4	14.1	34.4
	B大学	14.7	7.1	32.6	24.5	12.2	40.6
	C大学	22.8	10.0	32.8	32.8	12.8	34.4
	E大学	23.3	7.9	24.6	32.1	12.9	35.6
	G大学	27.2	15.7	22.5	27.4	11.1	39.2
	I大学	23.6	12.0	32.2	29.5	11.6	30.2
国立理系	A大学	21.6	11.0	24.3	23.2	15.1	36.0
	B大学	15.0	4.1	32.5	26.1	13.4	41.5
	C大学	16.7	3.0	16.1	30.4	11.3	49.3
	D大学	25.0	25.0	20.0	25.0	16.7	25.0
	E大学	22.6	6.9	26.3	25.5	14.4	39.3
	F大学	16.6	7.9	27.8	31.8	15.9	35.1
	H大学	20.3	15.2	16.1	22.1	7.7	42.8
	I大学	22.4	10.5	26.9	29.8	13.0	30.7
私立文系	K大学	15.0	7.7	25.8	26.1	8.7	42.9
	L大学	17.3	15.0	33.2	34.5	10.5	28.2
	M大学	19.5	11.6	35.8	28.4	21.4	24.2
	P大学	15.9	5.4	26.9	37.5	9.6	39.1
私立理系	J大学	22.4	9.3	14.8	23.4	11.7	31.0
	L大学	18.5	8.0	15.1	25.9	12.3	44.4
	N大学	19.9	11.6	12.0	24.5	13.4	35.2
	O大学	20.0	17.7	22.7	27.4	9.1	31.3
国立教育	A大学	27.2	11.3	26.1	27.2	17.5	30.0
	E大学	24.1	8.6	34.1	25.6	14.6	33.8
	F大学	26.4	16.4	32.7	18.2	7.3	31.8
	G大学	35.8	12.3	35.2	26.2	9.9	34.0
	I大学	30.0	3.3	26.7	35.0	15.0	31.7

表３－２：理解困難理由（基礎科目）

		理由１	理由２	理由３	理由４	理由５	理由６
国立文系	A大学	11.8	14.1	23.5	21.2	22.4	20.0
	B大学	12.5	1.8	27.5	33.5	17.2	40.1
	C大学	13.3	20.0	13.3	20.0	20.0	53.3
	E大学	21.1	5.3	25.4	27.9	19.5	29.4
	G大学	20.6	2.8	27.0	23.0	35.8	33.7
	I大学	13.7	8.4	13.7	26.3	27.4	31.6
国立理系	A大学	21.6	24.4	37.6	29.3	7.4	22.5
	B大学	8.2	12.8	47.6	38.3	10.6	28.3
	C大学	21.8	18.6	32.9	32.6	11.1	18.3
	D大学	20.5	27.3	22.7	22.7	20.5	20.5
	E大学	11.1	20.5	34.6	29.8	13.9	25.9
	F大学	2.5	37.7	35.2	26.4	14.5	24.5
	H大学	11.8	29.4	26.4	32.7	10.7	22.0
	I大学	16.9	33.1	32.5	23.0	10.3	20.1
私立文系	K大学	6.3	1.6	29.6	26.1	30.4	22.9
	L大学	16.7	8.3	33.3	27.8	19.4	22.2
	M大学	20.3	11.9	17.5	25.2	19.6	27.3
	P大学	10.7	5.3	19.4	35.0	14.6	33.0
私立理系	J大学	8.3	29.3	22.8	33.3	8.3	17.5
	L大学	7.1	38.1	26.7	25.5	6.7	24.1
	N大学	13.1	32.4	18.4	28.7	11.9	21.4
	O大学	10.8	26.0	28.0	34.5	11.1	14.9
国立教育	A大学	19.2	11.5	28.8	26.9	21.2	26.9
	E大学	27.2	13.0	39.8	25.7	13.0	13.0
	F大学	17.9	16.7	30.8	20.5	12.8	23.1
	G大学	24.7	7.2	25.8	20.6	27.8	20.1
	I大学	28.1	18.8	40.6	31.3	12.5	18.8

表３－３：理解困難理由（専門科目）

		理由１	理由２	理由３	理由４	理由５	理由６
国立文系	A大学	9.5	8.2	35.5	24.1	28.6	30.9
	B大学	－－	－－	－－	－－	－－	－－
	C大学	10.5	7.9	36.8	28.9	26.3	28.9
	E大学	17.3	3.1	29.5	23.2	24.4	30.7
	G大学	21.8	2.8	22.3	21.2	26.2	32.9
	I大学	21.5	14.1	26.0	22.6	21.5	22.0
国立理系	A大学	13.8	13.5	43.8	23.3	14.2	21.3
	B大学	－－	－－	－－	－－	－－	－－
	C大学	16.2	8.6	38.5	43.3	12.0	14.1
	D大学	23.1	12.3	38.5	30.8	13.8	18.5
	E大学	9.5	14.6	39.8	30.6	15.0	23.9
	F大学	14.8	14.8	45.6	27.5	18.8	16.8
	H大学	11.5	8.3	47.0	33.9	12.5	18.5
	I大学	10.6	20.5	36.3	22.4	19.6	19.6
私立文系	K大学	5.9	2.3	41.8	22.0	29.6	24.7
	L大学	14.1	10.6	24.7	38.2	30.6	18.8
	M大学	16.0	4.9	33.3	25.9	24.7	16.0
	P大学	12.5	8.2	20.1	29.7	16.5	31.5
私立理系	J大学	8.8	22.5	28.0	25.3	14.2	15.2
	L大学	14.9	14.5	34.9	25.9	16.9	18.7
	N大学	15.3	11.1	36.3	24.1	15.5	19.0
	O大学	15.3	12.8	33.0	33.3	12.8	18.0
国立教育	A大学	20.1	7.9	32.8	18.5	25.4	20.1
	E大学	26.3	14.5	34.9	23.1	14.7	13.6
	F大学	28.0	13.1	35.5	19.6	12.1	14.0
	G大学	19.4	15.4	33.2	19.8	25.9	14.6
	I大学	11.6	18.6	30.2	23.3	37.2	14.0

表３－４：理解困難理由（外国語科目）

	国立文系	理由１	理由２	理由３	理由４	理由５	理由６
国立文系	A大学	4.0	26.4	12.8	28.8	16.0	28.8
	B大学	0.3	16.0	16.9	26.7	9.2	44.2
	C大学	0.6	27.8	21.6	25.9	16.0	32.1
	E大学	2.8	30.4	12.2	25.1	10.6	39.2
	G大学	1.0	33.5	14.7	19.1	9.0	34.5
	I大学	1.6	40.7	9.3	18.1	16.5	29.7
国立理系	A大学	3.5	38.7	6.4	20.0	9.8	35.2
	B大学	0.7	18.6	19.4	27.2	11.2	40.7
	C大学	0.3	22.0	13.3	26.2	16.4	33.6
	D大学	4.2	56.3	4.2	10.4	27.1	12.5
	E大学	1.4	33.2	9.1	19.5	13.8	35.8
	F大学	1.5	47.8	10.3	23.5	8.1	31.6
	H大学	1.4	44.4	9.6	20.0	9.3	28.7
	I大学	2.5	50.0	12.3	14.6	10.8	34.8
私立文系	K大学	0.4	27.9	9.0	22.3	6.4	30.9
	L大学	3.8	41.2	9.9	34.1	9.9	23.6
	M大学	0.6	37.4	10.4	23.3	10.4	25.8
	P大学	2.6	26.0	9.7	23.7	11.7	36.4
私立理系	J大学	2.6	44.5	7.7	17.8	6.1	32.2
	L大学	1.5	42.3	5.7	22.0	8.2	27.5
	N大学	4.2	49.1	4.5	19.2	7.0	31.7
	O大学	5.2	48.3	8.3	18.9	10.1	25.6
国立教育	A大学	2.4	50.9	8.5	17.5	9.9	30.7
	E大学	1.1	44.8	12.6	17.8	9.5	28.2
	F大学	4.7	45.3	11.3	12.3	11.3	28.3
	G大学	2.3	50.6	7.2	16.3	9.9	38.4
	I大学	0.0	56.4	5.1	17.9	12.8	30.8

理由１＝「高校で履修せず」　理由２＝「高校で理解不十分」　理由３＝「授業内容が難しい」　理由４＝「教え方が悪い」　理由５＝「学び方を知らない」
理由６＝「やる気がない」

(3)改善策（問10）

問10では「授業がよりよく理解されるために、大学はどのような方策をとるべき」かを問うている。４つの授業科目分類ごと回答する点は問９と同じであるが、いくつでも選択肢を選べることと、問８の「いちばん難しいと感じた」科目に限定していないこととが異なっている。したがって、ここではすべての回答を分析の対象としている。以下、授業科目分類ごとの改善策を考察するが、その際問10の選択肢を以下のように略すこととする。

「学生に大学での学び方を教える」……「学び方を教える」
「大学教員が授業の仕方を工夫する」……「教え方を工夫する」
「少人数の授業や演習を増やす」……「少人数授業」
「学力別にクラスを分ける」……「学力別クラス」
「高校教育の補習クラスを設ける」……「補習クラス」
「授業内容の水準を下げる」……「授業水準を下げる」
「必修科目を増やして科目の系統化をはかる」……「必修を増やす」
「選択科目を増やす」……「選択を増やす」
「卒業に必要な単位数を減らす」……「単位を減らす」
「大学教育についていける学生だけを入学させる」…「入学を厳しく」

問10の回答状況は表４－１～表４－４に示されている。まず「教養科目」についての回答パターンを最大公約数的に示すと以下のようになる。

１位	「教え方を工夫する」（40～55%）
２位～６位	「単位を減らす」（20～35%）
	「選択を増やす」（20～30%）
	「学び方を教える」（15～25%）
	「少人数授業」（15～25%）
	「授業水準を下げる」（10～20%）
７位～10位	「学力別クラス」（０～10%）
	「補習クラス」（０～10%）
	「必修を増やす」（０～５%）
	「入学を厳しく」（０～５%）

この回答パターンは「教養科目」に限らず多くみられるので、ここでこれを「標準型」としておく。上位グループ（２位～６位）および下位グループ（７位～10位）それぞれの内部での順位は大学ごとで異なるが、このパターンはサンプル数の少ないＤ大学を除くすべての大学に当てはまる。リメディアル教育と直接結び付く「補習クラス」と回答した者は、Ｄ大学で唯一４位となっている他は、いずれの大学でも下位に位置付いている。

表４－１：改善策（教養科目）

		改善策1	改善策2	改善策3	改善策4	改善策5	改善策6	改善策7	改善策8	改善策9	改善10
国立文系	A大学	21.2	44.8	16.4	1.2	2.0	13.6	3.6	25.2	19.6	3.6
	B大学	17.2	52.5	32.9	2.7	3.8	10.0	4.2	15.8	23.3	7.8
	C大学	19.3	53.6	17.2	2.6	5.7	16.7	5.7	20.8	23.4	3.6
	E大学	22.8	50.3	22.7	3.2	4.6	11.2	5.8	25.7	22.5	3.9
	G大学	18.0	44.2	13.7	4.2	8.1	16.8	4.6	33.0	35.7	4.6
	I大学	23.2	54.0	15.1	4.2	6.3	18.2	3.9	23.5	27.7	4.6
国立理系	A大学	16.9	49.0	16.3	6.5	9.5	15.8	5.5	23.3	32.5	3.5
	B大学	18.6	49.7	24.3	4.4	3.4	20.8	2.0	18.7	22.1	4.0
	C大学	12.7	47.9	11.1	2.8	2.8	11.6	1.7	33.0	17.7	1.1
	D大学	22.2	41.3	30.2	17.5	22.2	12.7	6.3	19.0	20.6	4.8
	E大学	21.6	47.7	14.0	4.3	5.6	18.0	3.2	21.4	25.9	3.1
	F大学	12.5	46.3	12.5	2.5	0.6	20.6	3.1	18.8	25.0	3.8
	H大学	16.0	37.2	21.8	4.8	5.1	19.6	3.2	18.4	31.3	4.0
	I大学	19.3	49.0	16.3	6.5	9.5	15.8	5.5	23.3	32.5	3.5
私立文系	K大学	15.7	43.3	14.7	1.7	4.0	11.3	3.0	13.7	30.3	5.3
	L大学	24.9	48.9	15.7	7.0	7.9	17.9	5.2	24.5	23.6	7.4
	M大学	19.6	45.7	32.9	5.5	4.6	14.6	5.0	38.4	20.5	3.2
	P大学	15.6	59.5	19.1	1.8	2.5	14.0	5.7	27.6	26.2	6.2
私立理系	J大学	17.9	30.3	15.3	7.1	3.9	11.0	2.5	16.8	22.6	5.2
	L大学	20.5	39.1	14.5	4.9	2.0	15.9	3.3	17.2	37.0	4.0
	N大学	18.8	39.4	14.2	12.2	7.0	12.6	1.6	19.4	22.2	4.2
	O大学	15.6	40.2	24.2	9.7	6.3	16.8	3.8	15.3	24.8	3.7
国立教育	A大学	21.4	43.1	20.0	2.4	3.1	17.9	5.2	31.4	25.9	3.1
	E大学	23.2	51.1	15.6	3.8	2.7	19.2	4.0	24.8	17.0	2.2
	F大学	22.6	36.8	18.8	2.3	3.0	9.8	4.5	21.8	22.6	5.3
	G大学	18.2	54.4	13.7	4.9	7.9	24.0	5.5	41.3	28.9	3.0
	I大学	19.0	55.6	19.0	1.6	11.1	25.4	4.8	22.2	20.6	4.8

改善策１＝「学び方を教える」　改善策２＝「教え方を工夫する」
改善策５＝「補習クラス」　改善策６＝「授業水準を下げる」
改善策９＝「単位を減らす」　改善１０＝「入学を厳しく」

表４－２：改善策（基礎科目）

		改善策1	改善策2	改善策3	改善策4	改善策5	改善策6	改善策7	改善策8	改善策9	改善10
国立文系	A大学	25.8	29.6	22.0	3.1	2.5	9.4	5.0	16.4	15.7	2.5
	B大学	21.1	50.1	36.5	5.1	2.7	11.8	3.5	16.2	18.5	7.0
	C大学	28.9	35.6	17.8	5.6	11.1	5.6	11.1	18.9	18.9	6.7
	E大学	21.5	40.6	28.9	4.8	2.8	16.5	5.6	17.4	16.3	4.3
	G大学	29.2	43.0	24.1	4.1	2.2	12.4	7.8	20.5	26.2	6.8
	I大学	24.9	36.8	20.0	4.3	9.2	13.5	8.1	18.9	13.0	5.9
国立理系	A大学	12.0	41.1	21.4	6.8	11.6	22.2	4.2	17.9	25.4	3.0
	B大学	19.0	56.3	27.7	16.0	14.4	35.0	3.2	12.5	19.9	5.3
	C大学	10.3	47.1	23.3	10.6	21.7	19.0	2.9	23.3	17.2	2.6
	D大学	24.1	29.6	38.9	14.8	16.7	18.5	3.7	13.0	13.0	3.7
	E大学	19.1	45.0	25.5	6.6	13.1	18.7	5.7	13.8	17.3	4.7
	F大学	17.2	46.5	24.8	9.6	11.5	21.0	1.9	8.3	18.5	5.7
	H大学	13.1	40.8	21.3	5.8	10.3	20.5	3.6	13.3	25.4	3.4
	I大学	15.4	42.8	23.2	13.6	25.9	20.0	4.8	9.6	15.1	4.8
私立文系	K大学	29.7	34.4	34.4	4.4	1.5	14.3	4.8	6.6	13.6	5.1
	L大学	26.1	38.6	13.6	11.4	9.1	10.2	3.4	17.0	25.0	10.2
	M大学	15.5	41.7	36.3	6.0	4.2	13.1	7.7	27.4	14.3	3.0
	P大学	15.9	48.1	28.7	2.2	2.9	7.6	5.7	21.3	15.0	8.3
私立理系	J大学	14.2	33.0	19.3	14.2	10.5	14.3	2.5	10.8	18.2	4.7
	L大学	14.4	32.6	26.3	11.4	10.4	20.0	3.4	11.2	25.4	4.5
	N大学	13.7	38.6	17.5	21.5	16.1	14.5	3.0	11.5	22.5	4.0
	O大学	14.0	41.5	31.1	9.3	9.2	15.4	3.6	12.3	21.8	3.3
国立教育	A大学	18.9	33.1	23.6	0.7	6.8	12.2	6.8	23.6	20.9	6.8
	E大学	15.8	39.8	28.1	8.0	8.0	16.8	5.9	13.6	10.4	3.5
	F大学	16.8	34.5	16.8	4.4	7.1	9.7	5.3	9.7	18.6	7.1
	G大学	24.0	36.4	26.4	3.7	5.0	16.5	3.7	21.1	16.9	4.1
	I大学	24.4	42.2	26.7	11.1	17.8	31.1	6.7	17.8	6.7	6.7

改善策３＝「少人数授業」　改善策４＝「学力別クラス」
改善策７＝「必修を増やす」　改善策８＝「選択を増やす」

表４－３：改善策（専門科目）

		改善策1	改善策2	改善策3	改善策4	改善策5	改善策6	改善策7	改善策8	改善策9	改善10
国立文系	A大学	28.3	40.5	31.6	2.8	1.2	11.7	3.2	18.6	16.6	4.0
	B大学	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－
	C大学	31.9	44.0	32.8	0.9	3.4	8.6	12.1	20.7	25.0	10.3
	E大学	22.4	41.0	38.2	5.2	2.9	12.7	4.8	17.2	19.2	6.1
	G大学	22.4	45.5	27.7	5.0	2.3	11.1	6.9	25.4	26.2	6.5
	I大学	26.0	37.8	39.4	3.3	10.2	10.6	12.6	17.5	14.2	6.9
国立理系	A大学	16.9	33.4	29.8	5.9	7.4	17.4	3.6	15.7	28.3	4.0
	B大学	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－	－－
	C大学	13.3	56.2	26.6	5.6	10.1	16.9	5.0	16.9	13.0	4.1
	D大学	19.7	52.1	33.8	12.7	11.3	14.1	9.9	16.9	15.5	7.0
	E大学	21.1	40.6	30.4	7.0	8.7	18.9	8.2	12.7	18.5	5.5
	F大学	18.6	44.2	31.4	6.4	8.3	20.5	5.8	7.1	23.7	8.3
	H大学	15.7	45.7	26.5	5.0	6.5	29.0	6.3	13.2	26.9	4.0
	I大学	23.1	36.6	28.9	8.5	12.5	12.7	9.5	19.1	17.2	5.8
私立文系	K大学	22.1	40.7	39.7	4.5	1.6	11.9	6.1	10.3	17.0	7.1
	L大学	30.3	46.8	25.4	8.5	5.5	12.4	7.0	16.9	19.9	10.0
	M大学	20.0	39.2	43.1	4.6	1.5	7.7	6.2	32.3	11.5	4.6
	P大学	15.4	42.6	43.6	5.0	1.3	8.1	12.3	24.5	13.1	8.1
私立理系	J大学	15.6	28.4	26.5	15.3	8.7	11.1	4.8	10.1	17.8	5.3
	L大学	17.2	32.2	33.0	11.2	5.8	18.7	6.0	11.6	25.5	5.6
	N大学	17.9	37.2	27.2	17.9	8.4	18.9	5.1	12.8	21.2	4.1
	O大学	16.2	40.7	33.2	8.5	6.7	16.6	4.6	11.2	22.7	3.6
国立教育	A大学	24.0	33.7	33.3	3.5	3.9	15.5	8.5	25.2	22.5	3.9
	E大学	19.6	40.7	33.1	5.8	10.0	17.0	6.4	12.8	10.2	3.2
	F大学	16.9	26.9	23.8	5.4	7.7	14.6	13.1	19.2	16.9	9.2
	G大学	22.3	32.4	30.2	6.5	10.1	15.1	3.6	20.9	13.7	5.6
	I大学	25.0	41.1	32.1	8.9	8.9	17.9	10.7	14.3	14.3	7.1

改善策１＝「学び方を教える」　改善策２＝「教え方を工夫する」
改善策５＝「補習クラス」　改善策６＝「授業水準を下げる」
改善策９＝「単位を減らす」　改善１０＝「入学を厳しく」

表４－４：改善策（外国語科目）

		改善策1	改善策2	改善策3	改善策4	改善策5	改善策6	改善策7	改善策8	改善策9	改善10
国立文系	A大学	8.6	39.6	26.2	12.3	4.3	8.0	2.1	10.2	27.3	4.3
	B大学	10.3	42.9	37.2	24.7	2.9	9.2	2.0	13.3	17.1	8.2
	C大学	14.8	46.6	33.0	16.5	6.3	8.5	2.8	18.2	19.9	8.0
	E大学	12.6	36.8	37.5	25.9	5.4	11.0	1.7	12.2	18.0	5.4
	G大学	11.6	36.9	23.9	21.8	6.0	14.4	1.9	11.9	26.3	8.2
	I大学	15.6	35.1	32.0	21.1	9.1	13.4	0.9	9.1	17.7	4.3
国立理系	A大学	12.5	33.1	21.4	13.6	6.2	12.5	1.5	9.8	33.9	4.1
	B大学	12.8	39.6	33.3	22.9	4.8	15.5	1.5	10.6	17.4	5.2
	C大学	11.3	37.3	31.0	11.3	4.5	11.3	2.1	21.5	14.9	3.0
	D大学	20.3	33.9	33.9	27.1	13.6	11.9	1.7	11.9	13.6	3.4
	E大学	14.2	30.2	29.5	22.7	6.4	11.0	1.9	10.7	18.5	4.4
	F大学	13.6	37.9	16.4	13.6	9.3	17.9	1.4	7.1	23.6	6.4
	H大学	12.0	32.5	29.1	11.3	7.3	16.0	1.7	10.5	27.1	4.1
	I大学	12.3	32.6	26.0	23.3	14.2	15.1	3.3	9.0	21.1	3.8
私立文系	K大学	11.7	31.7	24.9	16.6	4.2	10.2	1.5	3.0	21.9	7.9
	L大学	15.6	37.7	22.6	25.5	10.8	13.2	2.8	12.3	19.8	7.5
	M大学	8.7	35.7	38.8	34.2	12.2	11.2	3.1	15.8	12.2	3.6
	P大学	8.8	41.5	23.9	14.9	7.2	9.0	4.0	11.4	22.3	9.0
私立理系	J大学	13.2	21.7	18.0	17.0	12.9	13.5	2.8	10.4	18.5	5.3
	L大学	12.0	29.4	22.2	20.4	10.4	14.5	1.6	9.4	26.1	5.5
	N大学	12.8	32.7	21.2	27.5	11.8	14.2	2.2	11.2	19.8	4.4
	O大学	15.6	32.8	28.7	14.0	7.3	16.7	2.9	11.4	21.5	3.4
国立教育	A大学	15.7	33.1	28.7	11.4	6.7	13.4	1.6	12.6	33.9	5.1
	E大学	10.8	34.7	31.1	26.7	6.4	12.6	0.6	7.6	11.0	2.4
	F大学	18.9	23.8	18.9	13.9	6.6	13.9	2.5	9.0	16.4	8.2
	G大学	17.1	39.2	16.1	21.7	6.3	20.6	0.3	10.5	16.8	4.2
	I大学	19.2	30.8	34.6	21.2	21.2	13.5	1.9	9.6	5.8	3.8

改善策３＝「少人数授業」　改善策４＝「学力別クラス」
改善策７＝「必修を増やす」　改善策８＝「選択を増やす」

次に「基礎科目」については、「標準型」の回答パターンに該当する大学が比較的多い。「国立文系」はC大学を除いて「標準型」であるが、「学び方を教える」が何れの大学でも2位または3位（25～30%）と比較的高い位置にある。「国立教育」もI大学を除いて「標準型」であり、「私立文系」も多少くずれ気味ではあるが「標準型」に近くなっている。これに対して、「国立理系」は「標準型」から外れ、「選択を増やす」が減り（10～20%）、「補習クラス」が増えている（10～20%）。また、「私立理系」では「選択を増やす」が減る点では「国立理系」と同じであるが、これに代わって増加するのは「補習クラス」ではなく「学力別クラス」である（10～20%）。このことは、「基礎科目」については、理系で自らの状況に合わせた教育が相対的に多く望まれていることを示唆している。

「専門科目」については、だいたい「標準型」に沿っているが、「少人数授業」を挙げる者が多くなっており（25～40%）、H大学とL大学の理系を除くすべての大学で1位または2位となっている。この他には、国立で「授業水準を下げる」が比較的多くなる（10～20%）こと、「国立理系」で「補習クラス」が若干多くなっている（5～15%）ことが、この授業科目分類における特徴である。

「外国語科目」は上記3授業科目分類とは異なった回答パターンになっている。ここでの最大の特徴は「学力別クラス」が増える（15～25%）ことである。他の授業科目分類ではあまり支持されなかった「学力別クラス」が、「外国語科目」に関しては学生の間で比較的許容されており、望まれていることがわかる。また、「選択を増やす」が「私立理系」を除いて増えている（15～25%）ことと、「必修を増やす」が軒並み最下位である（0～5%）ことからすると、現行の外国語教育の形態の改善が望まれているのかもしれない。「外国語科目」に関しては上記の「標準型」は当てはまらない。各大学間で上記の3分類ほどの強い一貫性は見られないが、最大公約数的なパターンを挙げるとすれば、トップはやはり「教え方を工夫する」（30～40%）、続く上位グループ（2位～5位）に「少人数授業」（25～35%）、「学力別クラス」（15～25%）、「単位を減らす」（15～25%）、「学び方を教える」（10～20%）、下位グループ（6位～9位）に「選択を増やす」（10～20%）、「補習クラス」（5～15%）、「授業水準を下げる」（5～15%）、「入学を厳しく」（0～10%）、そしてすべての大学に共通して「必修を増やす」が最下位（0～5%）となる。

最後に、全体的な傾向として最も顕著なものは教員が「教え方を工夫する」ことを挙げる者の多さである。これはすべての授業科目分類、すべての大学カテゴリーにおいて、例外なく1位または上位にランクされている。学生が教員の教え方に対して、非常に強い不満を持っていることがわかる。その一方で、「補習クラス」や「学力別クラス」といった、リメディアル教育に直接結び付くと思われる選択肢は全体的に見れば少なく、支持されていない。ただし理系の「基礎科目」や「専門科目」、「外国語科目」（全体）の場合は、リメディアル教育への要望が比較的強くなっていると言えよう。

(4)不足している能力・知識（問12）

問12では、「大学教育を受ける上で不足している能力・知識」が質問されている。この設問では４つの授業科目分類の区別なく、いくつでも選択肢を選べることになっている。ここで問12を分析する際に、選択肢を以下のように略すこととする。

「高校レベルの知識・技能」……「高校知識」
「中学校レベルの知識・技能」…「中学知識」
「知的好奇心」……「知的好奇心」
「討議する技術・能力」……「討議技能」
「講義ノートをとる能力」……「講義ノート」
「計画的に物事を遂行する力」…「計画力」
「自分の意見をもつ力」……「自分の意見」
「論文・レポート作成の技術」…「論文作成力」
「外国語の能力」……「外国語能力」
「パソコンの使い方」……「パソコン」

問12の回答状況は表５に示されている。ほとんどの大学に共通して多いのは「論文作成力」と「外国語能力」（いずれも45～60％程度）であり、これに続いて「パソコン」が多くなっている（40～50％）。どちらかといえば実用的な能力・知識が上位を占めている。逆に最も少ないのは「中学知識」である（０～５％）。中学校で学ぶことは大学まで影響しないと考えられているのであろうか、それとも、大学進学者は少なくとも中学校段階までは成績上位者であったことを示しているのであろうか。また「講義ノート」（20～30％）、「知的好奇心」（25～35％）、「計画力」（25～35％）は、「中学知識」ほどではないが、相対的には回答率は少なかった。

「文系」と「理系」で違いが出たのは「高校知識」と「討議技能」である。すなわち「文系」と「国立教育」では「討議技能」が「高校知識」を上回っており、前者が上位に後者が下位にランクされる（前者は概ね45～55％、後者は10～20％。ただし教員養成系と一部私立はこれよりもやや多い）。「理系」はこの逆で、３大学を除いて「討議技能」を「高校知識」が上回っており、前者が下位に後者が上位にランクされる（前者は概ね25～35％、後者は35～50％）。「討議技能」が「高校知識」を上回った３大学は、いずれも調査対象大学中、「理系」では相対的に入学難易度の高い大学であり、大規模総合大学である。この他にも「自分の意見」は「文系」および「国立教育」では中位にランクされるが（35～45％）、理系ではこれよりも低く下位にランクされている（25～35％）。例外はD大学のみである。

以上より、不足している能力・知識については、実用的な技能を挙げる者が文系・理系ともに多かったこと、高校までの技能と、討論する技能や意見を持つ力とでは文系と理系

で差が出ていることが大きな特徴として挙げられよう。

表５：不足している能力・知識

		技能１	技能２	技能３	技能４	技能５	技能６	技能７	技能８	技能９	技能10
国立文系	A大学	11.4	1.5	33.3	47.0	23.5	28.8	38.3	60.2	40.2	44.7
	B大学	10.3	3.8	28.9	48.1	26.8	29.8	37.7	46.8	45.6	47.4
	C大学	15.5	3.1	29.5	58.0	33.7	32.1	45.6	61.7	56.5	46.1
	E大学	21.1	3.3	30.1	52.3	25.4	30.3	42.2	57.5	54.2	49.8
	G大学	26.1	3.4	34.1	52.3	31.6	33.3	44.4	59.4	49.6	47.3
	I大学	21.4	3.4	27.6	50.0	18.6	37.9	42.8	63.8	53.8	50.3
国立理系	A大学	33.3	3.7	35.3	30.7	20.3	32.5	27.8	49.5	47.8	42.3
	B大学	18.1	3.4	30.1	41.3	27.1	28.7	27.9	49.4	43.3	48.6
	C大学	29.5	3.4	33.7	40.7	22.0	34.7	30.6	47.7	52.6	46.1
	D大学	39.7	5.9	20.6	35.3	23.5	27.9	50.0	52.9	60.3	42.6
	E大学	27.7	2.3	35.8	39.1	23.5	33.3	34.6	52.1	51.1	48.4
	F大学	37.4	3.1	39.9	32.5	21.5	36.2	25.2	50.3	52.8	46.0
	H大学	47.3	6.4	33.9	34.4	23.2	33.7	29.2	48.1	51.2	38.5
	I大学	51.3	10.2	28.5	34.3	20.4	32.4	30.9	59.1	62.5	43.8
私立文系	K大学	11.3	1.7	23.3	43.9	32.9	26.2	37.2	57.8	39.9	39.9
	L大学	37.9	10.1	29.5	45.8	33.9	28.2	41.4	55.5	54.2	42.7
	M大学	35.9	5.6	27.7	48.1	25.5	28.6	44.6	64.1	50.6	46.3
	P大学	18.1	4.3	30.2	47.9	24.2	26.3	37.7	53.3	47.0	38.8
私立理系	J大学	50.2	12.4	26.4	24.0	24.7	29.4	23.7	46.1	52.3	39.1
	L大学	47.7	9.2	29.5	25.9	26.5	36.6	22.5	49.7	52.1	37.1
	N大学	53.1	11.1	30.1	24.6	26.0	30.9	21.1	49.4	49.4	42.0
	O大学	41.7	7.6	30.9	31.1	22.4	27.4	28.5	52.4	51.4	49.4
国立教育	A大学	22.8	4.7	32.6	35.9	29.2	24.2	38.6	64.4	56.4	43.6
	E大学	25.3	2.6	37.6	46.9	19.3	24.1	41.3	59.8	52.0	51.1
	F大学	26.2	2.1	25.5	46.8	13.5	29.8	46.8	53.9	36.2	37.6
	G大学	42.7	4.3	36.0	52.4	19.8	29.6	45.7	65.9	57.0	46.3
	I大学	31.3	3.0	32.8	50.7	19.4	31.3	46.3	64.2	49.3	40.3

技能１＝「高校知識」　技能２＝「中学知識」　技能３＝「知的好奇心」
技能４＝「討議技能」　技能５＝「講義ノート」　技能６＝「計画力」
技能７＝「自分の意見」　技能８＝「論文作成力」　技能９＝「外国語能力」
技能10＝「パソコン」

２．補習教育の評価

本節では前節で触れられなかった補習的な授業の評価についての分析を行う。学生調査の問11－１では補習的な授業が開講されているかどうか、問11－２では補習的な授業が役に立ったかどうか、を質問している。補習的な授業が実施されているかどうかは大学により異なっているし、実施している場合でもその科目は必ずしも一様ではない。また、補習的な授業として明示的に行われている場合もあれば、特定の授業が実質的に補習的内容で

構成されている場合もある。さらにその対象者も多様で、学生全体である場合もあれば、特定科目を履修していない学生あるいは不得意とする学生や、特定の入試形態により入学した者のみを対象としている場合などがある。

したがって、すべての大学について分析することは必ずしも有効ではないので、ここでは補習的な授業を明確に実施している、あるいは、カリキュラム上明示されてはいないが実質的に補習的な授業を行っている３大学に限定して、事例的に分析を行う。具体的にはＩ大学（国立）の理系、Ｎ大学（私立）、Ｊ大学（私立）であり、前２者については物理、化学、数学の３科目、Ｊ大学は物理と数学の補習的教育が実施されている。

(1)補習的な授業の受講状況

まず、問11－１で補習的な授業が「開講されている」と回答した者の割合は、Ｉ大学理系でほぼ６割、Ｊ大学でほぼ７割となっており、補習的な授業の開講が比較的よく認識されている。これに対してＮ大学では２割弱と少ないが、これは当該授業がカリキュラム上で補習的な授業であると明示されていないことが影響していると思われる。

次にどのくらいの割合の者が補習的な授業を受講したかについて、問11－２の回答状況から受講者数・受講率を算出したものが表６である。受講率は10%台後半から20%代後半となっており、受講した者、より厳密には受講したと思っている者は少数派である。

表６：補習的な授業の受講者数と受講率

	Ｉ大学（理系）			Ｎ大学			Ｊ大学	
	物理	化学	数学	物理	化学	数学	物理	数学
受講者数(名)	116	114	83	97	95	106	145	210
受講率（%）	27.0	26.5	19.3	17.0	16.7	18.6	19.1	27.6

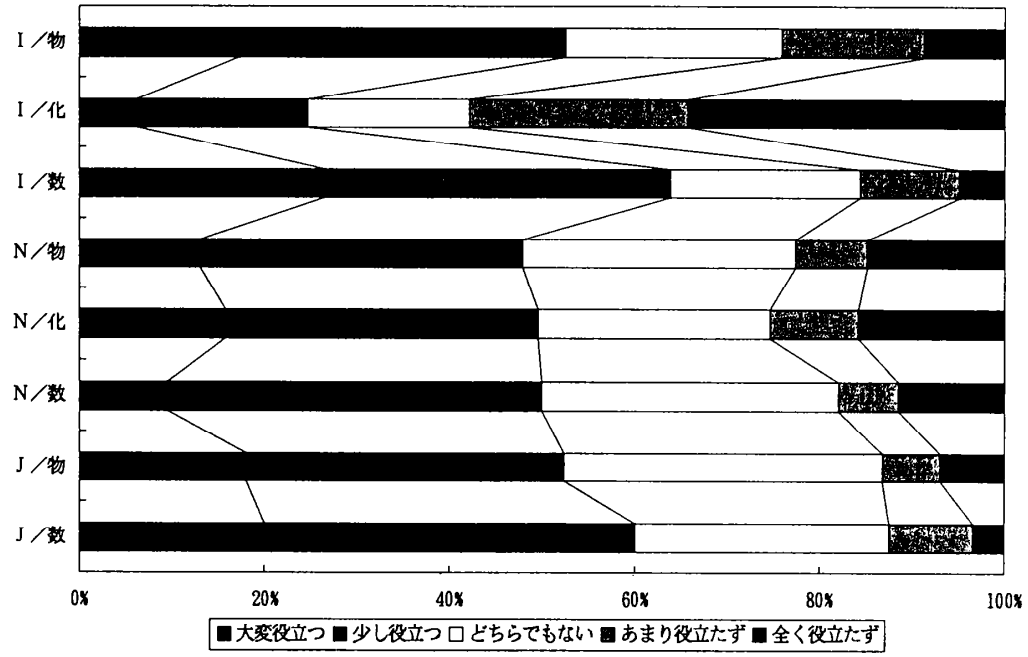
(2)補習的な授業の評価

問11－２に対する回答をもとに、補習的な授業の評価を示したものが図１である。この図１においては、無回答者と「受講していない」と回答した者を除いた者、すなわち補習的授業を受講した者の選択肢１～５の回答状況が示されている。前項で示したように、それぞれの授業科目の受講者は、Ｊ大学の数学を除いて100人前後であり、必ずしも多いとは言えないが、評価の概要は把握できよう。

まず、最も評価が高いのはＩ大学の数学で、「大変に役に立った」と「少しは役に立った」を合わせた肯定的評価が６割を越えており、「あまり役に立たなかった」と「まったく役に立たなかった」を合わせた否定的評価は15%程度であった。逆に最も評価が低いのはＩ大学の化学で、肯定的評価は４分の１弱なのに対して、否定的評価が半数を越えている。これら以外については、概ね半数程度が肯定的評価となっており、否定的評価は15～

25%程度である。この点では全体的に補習的な授業に対する評価は悪くないと言えよう。

図1：補習的な授業の評価



次に、補習的な授業とそれに対応する高校の授業科目の履修状況（問7）との関係をみてみると、高校時代に「得意」あるいは「普通」と回答した者や、受験勉強を「した」者も高い割合で含まれている。このような回答状況からすれば、ここで取り上げた3大学については、当該授業科目が「得意」な者や受験勉強を「した」者を対象外とはしていないことがうかがわれる。サンプル数が少ないので断定的なことは言えないが、参考として若干の傾向を述べると以下のようになる。

1)成績については「得意」「普通」と回答した者よりも「不得意」「履修していない」と回答した者の方が否定的評価をする傾向がある。すなわち、より得意なものが肯定的評価をしている。

2)受験勉強については「した」と回答した者よりも「しない」と回答した者の方が否定的評価をする傾向が強い。すなわち、より受験勉強をしたものが肯定的な評価をしている。なお「少し」は回答者自体が少ない。

3)上記の差は必ずしも大きなものではない。サンプル数の比較的多い場合でも、その差は大きくて15～20%程度である。

先に述べたように、補習的な授業に対する評価は全体的には悪くはない。しかし、リメディアル教育がより必要と思われる層、すなわち、ここでは「不得意」「履修していない」

あるいは受験勉強を「しない」と回答した者の評価が相対的に低くなる傾向にある。もし補習的な授業が、高校時代に当該科目を履修していない者や不得意であった者、あるいは受験勉強をしなかった者を主たる対象として実施されているのであれば、現行では必ずしも有効に機能していない可能性がある。ただし、繰り返しになるが、上記の差は必ずしも大きいものではなく、教員の教え方などに左右されている可能性もあるので、この点についてはより詳細な調査が必要であろう。

3．理解困難理由と改善策

一般に、リメディアル教育の目的は「大学へ入学したにもかかわらず、そのままでは正規の学習についていけない学生たちの学力向上にある」[2)]とされている。高等学校で当該科目を履修していない、あるいは履修しても十分に理解できなかったために、大学での学習が困難な学生に対して、必要な補習的授業が大学において実施されているのである。このような補習的授業は、すべての大学で行われているわけではない。しかしながら、少なくとも大学入学以前の学習状況に不備があるために教育や学習が困難となるという状況にある大学においては、このような対処法が実施ないしは検討されることになろう。

本節ではこの点に関して、学生がどの程度リメディアル教育を、補習的な授業を望んでいるのかを検討する。その際、大学での理解困難の理由が高校時代の履修状況に問題がない者や、実際には問題があっても自覚のない者が補習的な授業を求めるとは考えにくいので、高校時代の履修状況に問題があると感じている者、すなわち問９において「高校で履修せず」または「高校で理解不十分」を選んだ者を分析対象とする。リメディアル教育への要求については、問10で「補習クラス」または「学力別クラス」を選択した場合に、その要求があるとみなすことにする。また、必ずしもすべての大学のサンプル数が多いわけではないこと、前々節の結果から同一大学カテゴリー内の回答パターンは大きく異ならないことから、以下本節の分析においては大学カテゴリーごとに分析を行う。

(1)高校時代の履修状況に問題を感じる者の割合

まず最初に、全体として高校時代の履修状況に問題を感じる者が、どれくらいの割合でいるかをみておくことにする。表７は、問９において「高校で履修せず」または「高校で理解不十分」を選んだ者の割合を、大学カテゴリーごと授業科目分類ごとに表している。

全体としては、３割前後の者が大学での理解困難の理由として、高校時代の履修状況を挙げている。前々節で示したように、問９で「高校で履修せず」や「高校で理解不十分」を選んだ者の割合はそれぞれについては高いものではなかった。しかし、このように両者を合計すると「やる気がない」「教え方が悪い」「授業内容が難しい」といった上位を占めた選択肢に匹敵する、あるいは凌ぐくらいの多さになることがわかる。

表７：高校時代の履修状況に問題を感じる者の割合（%）

	国立文系	国立理系	私立文系	私立理系	国立教育	全　体
教養科目	30.4	26.9	25.6	32.0	38.3	29.7
基礎科目	18.9	**34.0**	16.1	**39.5**	34.6	31.4
専門科目	21.9	22.6	16.8	28.6	35.5	24.8
外国語科目	27.2	33.5	33.3	47.9	49.0	**36.9**

少し細かくみると、大学カテゴリーでは「国立教育」で、授業科目分類では「外国語科目」で割合が高くなっている。これ以外で目立つのは理系の「基礎科目」で、「国立理系」で34.0%、「私立理系」で39.5%と比較的高くなっている。大学カテゴリー別で「国立教育」の割合が高いのを別とすれば、この結果は「リメディアル教育としてもっとも多く実施されている科目は、高校レベルの物理、数学、化学、それに基礎英語である」[3)]という指摘と符合しているように思われる。したがって以下、「基礎科目」（理系）および「外国語科目」（全体）で、高校時代の履修状況に現在の理解困難の原因があると考えている者が、どのような改善策を求めているのか、どの程度リメディアル教育を求めているのか、について分析を行う。

(2)理系の「基礎科目」

理系の「基礎科目」について、理解困難の理由が高校時代の履修状況にあると考えている者の割合を示したのが表８である。同じく表８に示した全体の割合と比べてみると、「学力別クラス」「補習クラス」いずれについても、高校時代の履修状況に問題があると考えている者の方が、これら選択肢を選ぶ割合が高いことがわかる。「国立理系」の場合は「補習クラス」の支持の方が圧倒的に多く、全体平均の２倍近い値となっており、全選択肢中２番目に多い回答となっている。「私立理系」の場合は「学力別クラス」と「補習クラス」の割合が比較的接近しており、いずれも全体平均より５%程度高くなっている。

表８：理系の「基礎科目」で高校時代の履修状況に問題があると考えている者の問10の回答状況

	国立理系	私立理系	全　体
学力別クラス	13.0(8)	17.2(5)	11.7(8)
補習クラス	27.1(2)	18.9(4)	14.0(6)
教え方を工夫する	40.7(1)	30.2(1)	44.9(1)

※(　)内は順位。「全体」は問9で1または2を選択しなかった者を含む。

このように、高校時代の履修状況に問題を感じている者が「学力別クラス」や「補習クラス」の選択肢を選ぶ割合は、相対的に高くはなっているが、これらの回答が最も多いわけではない。全体平均よりは少ないとは言え、最も多かったのは「教え方を工夫する」で、「国立理系」では40.7%と「補習クラス」のほぼ1.5倍、「私立理系」でも30.2%で「学

力別クラス」や「補習クラス」よりも1.5倍以上高くなっている。

(3)「外国語科目」

「外国語科目」について、問９で「高校で理解不十分」を選んだ者の割合を示したのが表９である。ここでは「高校で履修せず」と回答した者は除いて計算している。なぜなら、「高校で履修経験のある外国語科目」について尋ねているにも関わらず、「高校で履修せず」と回答するのは矛盾しているからである。おそらく「外国語科目」について「高校で履修せず」を選んだ者の多くは「高校で履修経験のある」という記述を見落としたのではないかと考えられる[4)]。

さて、前項と同じように、いずれの大学カテゴリーにおいても「学力別クラス」「補習クラス」とも、全体平均と比べて選択される割合が高くなっている。「学力別クラス」については、全体と比べて、最も割合の高い「国立文系」で8.9%、最も低い「私立文系」で2.6%高くなっており、いずれの大学カテゴリーにおいても全選択肢中で２番目もしくは３番目となっている。「補習クラス」については、最も割合の高い「私立理系」で8.0%、最も低い「国立教育」で1.5%高くなっている。全体との差は両者ともほぼ同じくらいであるが、絶対数でみると、「補習クラス」よりも「学力別クラス」の方が概ね２～３倍多くなっている。

しかしながら、ここでも最も多かったのは「教え方を工夫する」であり、すべての大学カテゴリーで共通している。全体平均と比べるとその割合は若干低いものの、およそ３割の者がこれを選んでいる。

表９：「外国語科目」について「高校で理解不十分」を選んだ者の問10の回答状況

	国立文系	国立理系	私立文系	私立理系	国立教育	全　体
学力別クラス	29.5(3)	24.6(3)	23.2(3)	24.4(3)	25.7(2)	20.6(4)
補習クラス	10.6(7)	12.0(7)	13.7(5)	15.3(5)	8.8(7)	7.3(8)
教え方を工夫する	33.1(1)	29.5(1)	29.5(1)	27.4(1)	30.4(1)	34.9(1)

※（　）内は順位。「全体」は問９で１または２を選択しなかった者を含む。

(4)小括

以上を要約すると、問９で「高校で履修せず」または「高校で理解不十分」を選んだ者、すなわち大学での授業理解困難の理由を高校時代の履修状況に求めている者は、全体平均と比べて「補習クラス」や「学力別クラス」を支持する割合が高くなっている。この点に限定すれば、理由と改善策との対応関係から考えれば、妥当な結果であると言えよう。しかしながら、高校時代の履修状況に問題を感じる者であっても、理解困難の改善策として最も支持されているのは「教え方を工夫する」であった。このような傾向は、「基礎科目」

（理系）と「外国語科目」（全体）の双方について共通であった。

おわりに

本調査で、高校までの学力不足を補うための直接的なリメディアル教育に該当するものは、問10の「補習クラス」や「学力別クラス」である。上述の分析結果から、これら選択肢を選ぶ者は全体として少数派であり、実際にその必要があるかどうかは別として、これらに対する要望は総じて低いといわざるを得ない。

しかしながら、対象を限定すると若干異なる傾向もみられた。すなわち、リメディアル教育として比較的多く実施されている科目と関連が大きい理系の「基礎科目」、「外国語科目」（全体）についてみると、高校時代の履修状況に問題を感じる者（問９で「高校で履修せず」「高校で理解不十分」を選んだ者）は、「学力別クラス」や高校の「補習クラス」を比較的支持する傾向にあることが示された。

しかし、このような者達についても、改善策として最も支持が高いのは教員が「教え方を工夫する」ことであった。問９は複数回答であるから、回答者が「高校で履修せず」や「高校で理解不十分」以外に「教え方が悪い」を合わせて選んでいることは、十分に考えられる。また同様に、問10も複数回答であるから、「学力別クラス」や「補習クラス」以外に「教え方を工夫する」を合わせて選んでいる可能性は十分にある。しかしそれ故に上述の結果は、大学教員の教え方が悪いのだと思っている学生、教員の授業の仕方が下手なのだと考えている学生が多いことを示唆しているのではないだろうか。

先に示したように、実際に行われている補習的な授業については、全体的な評価は悪くないが、それをより必要としていると思われる層の評価の方が低い傾向があった。リメディアル教育、補習的な授業が必要とされる学生は当該科目の理解度が十分でない者であるから、仮にそれを実施するにしても、教え方に難があれば効果が薄れてしまう可能性があるし、そのような学生を対象とするのであれば、よりいっそう教え方に工夫が必要であろう。リメディアル教育を考えるときに、教授法の問題も合わせて検討する必要があることが指摘できよう。

最後に、本章「はじめに」の部分でも述べたように、ここでの分析はアンケート調査への回答として現れた学生の認識、要望についてのものである。大学教育を改善する上で、教員と学生の双方が、互いに何を考えているのか、どのような思考様式であるのかを知っておくことは極めて重要である。もちろん、このことは相手の要望をすべて取り上げることを意味するものではない。しかし、当事者達がお互いのことをよく知らないまま改革を行っても、効果が弱まると思われるし、教員と学生の世代間ギャップがしばしば障壁となっているように思われる。したがって、本章での作業は、リメディアル教育や補習的な授業に関する学生の意識面について、その一端が示されたという点で意義があったと言えよう。

しかし、ここで明らかにされたことが必ずしもリメディアル教育をめぐる問題状況の実像であるとは限らない。例えば、問９で「高校で理解不十分」を選ばなかった者は、本当に高校時代の学習を十分にしているのか、あるいは「授業内容が難しい」を選んだ者が受けた授業は本当に難かったのか、といった問題について本調査で答えることは困難である。さらに、教員と学生が同じ捉え方をしていない部分も多く（第５章参照）、いずれが正しいか、あるいはいずれも正しくないのか判断することは極めて難しいと言える。今後このような点について、ここでの分析結果をふまえた上で、意識・認識の分析にとどまることなく、大学での学習困難状況を生み出す諸要素およびその関係を分析し、対策を講じていくことが重要な課題となろう。

註

1)出席率については、回答者が「出席授業数÷全授業数」を計算して正確な数字をはじき出して記入しているとは考えにくい。しかしながら、ほとんど出席している者が出席率を「50%」と記入することもまた考えにくい。つまり、厳密とは言えないが、あまり大きくは懸け離れてはいない数値が出ているものと思われる。ただし、授業において質問紙を配布・回収するという方法でアンケート調査を実施したので、その日の欠席者は回答していないことになる。したがって欠席常習者が回答していない可能性が高いので、実際の出席率は出てきた数字よりも低いものになるかもしれない。

2)荒井克弘・羽田貴史「大学におけるリメディアル教育」民主教育協会編『IDE 現代の高等教育』№366（1995年５月）12頁。

3)荒井克弘・羽田貴史、前掲書、16頁。

4)「外国語科目」について「高校で理解不十分」を選んだ者は、3,505名（35.7%）であるのに対し、「高校で履修せず」は196名（2.0%）と比較的少数であった。

第５章　教員の目からみたリメディアル教育
－教員調査データの概要－

佐藤広志

本研究では、学生調査と併せて教員に対する意識調査も行っている。調査対象サンプルとなったのは15大学で、いずれも学生調査にご協力いただいた大学である。本章では、この教員調査のアンケート票の集計結果について概要を紹介する。

１．集計データの概要

本調査でサンプルとなった15大学と大学ごとの回収票数は表１の通りである。およそ８割が国立大学、２割が私立大学の教員である。

表１　大学別サンプル数

大学名	N	%
国立H	51	5.4
国立C	73	7.7
国立G	79	8.4
国立B	131	13.9
国立F	73	7.7
国立D	45	4.8
国立E	217	23.0
国立A	42	4.4
国立I	26	2.8
私立N	37	3.9
私立P	8	.8
私立J	49	5.2
私立L	33	3.5
私立K	19	2.0
私立O	61	6.5
合計	944	100.0

表２　所属学部

学部の種類	N	%
教養・総合・教育系	439	46.5
人文・社会系	103	10.9
自然科学系	327	34.6
その他	65	6.9
無回答	10	1.1
合計	944	100.0

サンプルの所属学部についてみると表２のようになる。本調査は大学１年生の授業を担当した教員を対象にしていることもあり、「教養・総合・教育系」（＝その多くはいわゆる教養教育ないし一般教育科目の担当教員である。但しここには教員養成系の学部教官を含む）が最も多く全体の46.5%を占める。次に多いのが「自然科学系」の34.6%であるが、このうちの85%が工学部の所属である。これは、今回調査対象となった大学のなかに、工

学系の単科大学が多いからである。翻って理学部や医学部、農学系の学部等のサンプルはごくわずかである。「人文・社会系」の内訳は、文学部（社会学系を含む）、法学部、経済学部がそれぞれおおよそ３分の１ずつである。「その他」には全国共同利用施設や学内共同教育研究施設の所属教官を含むが、多くは調査時点での退職者ないし他大学転出者で、集計時に準備していた学部カテゴリーのいずれにも当てはまらなかった事例が主である。

サンプルの年齢構成、教育経験年数、職階構成については表３、表４及び表５の通りである。質問票の中では、回答者の生年を西暦年で答えさせているので、表３では本調査が行われた1995年時点での年齢に換算している。サンプル中、最年長は71歳（1924年生まれ）、最年少は28歳（1967年生まれ）であった。また、勤続年数については、本調査票の中では「大学・短大等で授業を担当されて何年になりますか」と尋ねており、高等教育機関で実際に教壇に立つようになってからの年数を回答してもらう形になっている。サンプル中最長の値は「47年」というものであった。

表３　年齢構成
（調査時点の年齢）

	N	%
60-	140	14.9
50-59	334	35.6
40-49	306	32.6
-39	158	16.8
合計	938	100.0
Missing:	6	

表４　教育経験年数
（於高等教育機関）

	N	%
30-	109	11.6
20-29	289	30.7
10-19	289	30.7
- 9	254	27.0
合計	941	100.0
Missing:	3	

表５　職階構成
（括弧内は非常勤で内数）

	N	%
教授	446(5)	54.5
助教授	307(3)	37.5
講師	59(15)	7.2
助手	6(1)	0.7
合計	818(24)	100.0
Missing:	126	

２．教員データの分類基準

今回の調査で収集した教員データの分析にあたって採用した基準は、担当授業のディシプリン構成＝教員の専門分野である。

本調査では回答者の所属学部以外に、回答者自身の現在の専門分野について尋ねている。所属学部自体が、回答者の専門分野を示すものでないことは明白である。例えば、今回の調査サンプルには工学系の単科大学が多いが、そこで教養科目（＝人文・社会系科目）を担当している教員の所属学部は当然「工学部」になる。また、教養部ないし一般教育科目担当部局の教員については、当該部局内に専門分野を異にする者が混在している。

本調査票において、回答者の専門分野を確定するのに利用した「専門分野コード表」は、科学研究費補助金の系・部・分科・細目表からの援用であり、そこでいう「部および分科」を基準に回答させ、集計した。

表6　専門分野

	N	%
【文系】	342	100.0
哲学	36	10.5
心理学・社会学・教育学・文化人類学	83	24.3
史学	24	7.0
文学	121	35.4
法学（含政治学）	42	12.3
経済学	25	7.3
科学技術史（含科学社会学等）	4	1.2
地理学	7	2.0
【理系】	489	100.0
理学／数学	56	11.5
／天文学	5	1.0
／物理学	54	11.0
／地球科学	19	3.9
／化学	37	7.6
／生物学	35	7.2
工学／応用物理学・工学基礎	22	4.5
／機械工学	27	5.5
／電気電子工学	35	7.2
／土木工学	16	3.3
／建築学	32	6.5
／材料工学	21	4.3
／プロセス工学	4	0.8
／工業化学	23	4.7
／総合工学	8	1.6
農学	9	1.8
医学	15	3.1
複合領域／情報科学	30	6.1
／その他	41	8.4
【その他】	110	100.0
複合領域／家政学	6	5.5
／体育学	55	50.0
／科学教育、教科教育学	28	25.5
その他	21	19.1
Total	941	

Missing:　3

表7　分野別の性別構成（括弧内は男女比の百分率）

	文系	理系	その他	全体
男性	308(90.6)	480(98.6)	93(84.5)	881(94.0)
女性	32(9.4)	7(1.4)	17(15.5)	56(6.0)

Missing:　7

この集計データをさらに「文系」「理系」「その他」の３カテゴリーに再構成した。その際「複合領域」に属するデータ分について、その所属部局と担当授業科目名（回答者のみ）を参照しつつ、上記の３カテゴリーのいずれかに配分した。３カテゴリーの構成は次のとおりである。

「文系」＝文学、法学、経済学および複合領域中の科学技術史（含科学社会学・科学技術基礎論）、地理学
「理系」＝理学、工学、農学、医学および複合領域中の統計学、情報科学、社会システム工学、自然災害科学、プラズマ理工学、エネルギー学、環境科学、生物化学、基礎生物科学、神経科学、実験動物学、医用生体工学・生体材料学
「その他」＝複合領域中の家政学、体育学、科学教育・教科教育学、その他

表６で、サンプルの専門分野構成を一覧する。サンプル全体では、文系36.3%、理系52%、その他11.7%となる。文系の中では「文学」がやや大きなシェアを占めている（文系全体の35.4%）。次いで「心理学・社会学・教育学・文化人類学」が文系全体の約４分の１を占めている。つまり文系グループは、社会科学系ではなく人文科学系のサンプルが大半を占める構成になっている。理系グループの中では、農学や医学が少数派で、「理学」（理系全体の42.1%）、「工学」（38.4%）で大半を占める。その他のグループでは「体育学」がちょうど半分を占めている。また参考までに、表７として、専門分野別の性別構成も示しておく。

３．教員側が考える理解度

本調査票では、回答者に対して、「１年次向けの授業のうちで理解度の低かった科目」を３つまで答えてもらい、そのそれぞれについて、「Ａ：科目を履修したとみなせる最低限の理解度」と「Ｂ：その理解度に到達した学生の割合」を答えさせている。この設問の趣旨は回答者に十分理解されたとは言い難く、実際、設問自体に些か難があったことは否めないが、回答率はあまり芳しくない。また科目を複数答える例は希有であるので、１つ目の科目回答欄に記載された数値について集計を試みた。

これを先に定義した教員の専門分野別に集計したのが表8-A及び表8-Bである。実際の回答例はいずれの場合も60%とか70%といった「きりのいい数字」が並んでいる。そして平均値として表現されたときには、合格基準として設定している理解度も、そこに到達した学生の割合も共に６割前後の数値を示すことになる。ただ気づかれることは、どちらの数字の場合も自然科学系で若干小さくなっている。つまり合格基準については、文系（および教養系・教育系）の教員よりも理科系の教員の方が低く設定していることになる。その上で、その水準に到達している学生の比率は自然科学系で最も低い。ここに現れた差異を誇張して解釈すると、教員の目から見た学生の授業理解度という観点からすると、理科系

の場合の方が、それ以外の分野に比べて問題が深刻であるということになる。

表8-A　科目を履修したとみなせる最低限の理解度

分野	平均値（%）	標準偏差	有効数	有効回答率（%）
文系	60.51	11.67	203	59.4
理系	58.80	13.18	324	66.3
その他	62.67	16.44	55	50.0
全体	59.76	13.06	582	61.7

表8-B　その理解度に到達した学生の割合

分野	平均値（%）	標準偏差	有効数	有効回答率（%）
文系	59.97	21.06	204	59.6
理系	55.53	21.36	327	66.9
その他	67.84	24.56	56	50.9
全体	58.24	21.86	587	62.2

この点については学生調査の集計を今一度ふりかえってみよう。学生に対する質問紙では、１年次に受講した科目の中で最も難しいと感じた科目名を教養科目、基礎科目、専門科目、外国語のそれぞれについて挙げてもらい、その授業に対する回答者自身の出席率と理解度を答えてもらった。ここでは出席率云々はともかくとして、学生が最も難しいと考えている科目についての理解度は平均すると30%程度であった。教員側が合格基準とみなしている理解度が授業内容全体の60%だとすると、学生の目から見て理解困難な科目とは、教員の許容範囲の半分程度の理解度にしか到達できなかった科目ということになる。もちろんここで語られる数値は厳密な測定を経たものではないし、事柄の性質からして測定可能なものとも思われないが、大まかな傾向を知る上では一定の意味をもつと思われる。

外国語に関する学生の回答傾向を想起すると、ここで理解度を表現する数値がそれほど妥当性のないものではないことがわかる。学生調査では、最も難しかった外国語科目を答えさせているが、「高校で履修経験のあるもの」に限定しているので、ほとんどの場合必然的に英語を答えることになる。すると、英語を難しかったと思わなかった回答者は、この部分の回答をしないか、大して難しかったと思わなくても、律儀に英語の科目名を答えてくるかのいずれかになる。そして後者の場合、理解度として回答される数値は他の教養科目や基礎・専門科目等の回答欄に比べて割合高くなると予想したし、結果も大体その通りであったが、そこで学生が答えている理解度はやはり平均すれば６割前後になっているのである。これを教員側の回答と比較すると、教員側が考えている合格基準と学生側の通常の理解の程度とはそれほどかけはなれていないと推測することができる。つまり、教員

側も学生側も、ある授業について、まずまず理解できたと考えられるのは、内容の６割程度を理解できたときだということになる。勿論これは平均値のみを観察した場合の解釈であるので、科目の種類によっては当てはまらないケースも多いであろう。しかし、単位認定の際の成績判定基準もおそらく大抵は60％以上の出来を合格と考えるのが普通である。そうだとすると、ここで平均値として現れてきた数値は、大学でのごく一般的な到達目標を結果的に示していることになる。つまり、大学の教員が開示する知の全体像のうち、６割程度を学生が身につけることができればよいのである。そしてその点で教員と学生の意見はほぼ一致している。学生も教員も全てをマスターしなければならないとは端から思っていないのである。

教員が考える理解水準に到達している学生の比率も、教員の目から見れば６割前後だという。すると残りの４割前後の学生の中から、当該科目を「いちばん難しかった科目」として挙げる者が出てきていると推定できる。勿論、学生の理解度に関する教員側の観察と学生側の実体にずれがないとも限らない。また学生側からすれば、「いちばん難しかった科目」を回答する際の選択肢は非常に多様である。複数の科目について同じように、教員側の考える水準をクリアできなかった回答者が、その中からどれを「いちばん難しい科目」として答えるかは、単に理解度云々だけで決まってこない性質のものであろう。すなわち「なぜその科目が難しかったのか」が次に検討されなければならない。

４．教員側が考える理解困難理由

先の質問で、実際に担当科目名を記入した回答者に対して、学生の理解度が低かった理由を選んでもらった結果が表９である。学生調査でもこれと同じステップを踏んでいる。１年次に受講した科目の中で最も難しいと感じた科目名を教養科目、基礎科目、専門科目、外国語のそれぞれについて挙げてもらい、その４系列のそれぞれについて理解困難の理由を答えさせている。選択肢の中から２つを回答する点も同じであり、学生側の選択肢と同じ内容のものを教員側にも含ませている。但し教員側には「一般的な学力不足」と「選別した教材に問題があった」の２つが加わっている。

文系、理系、その他のいずれにも共通しているのは、どの分野でも３割以上が「学生にやる気がないこと」と「学び方をわかっていない」ことを挙げている。「一般的な学力不足」も文系・理系共に３割の回答者が答えている。反対に最も票が集まっていないのは「教材に問題があった」というものであった。そしてまた、やはり少ない部類に入るものとして「授業の内容が高度すぎた」が10％前後である。この選択肢を選んだ者は文系でやや多い。

以上の点からすると、学生の理解困難理由に対する教員の意見は、ほぼ共通して「まずは学生に非あり」というものになるようである。この点は学生調査の集計結果と対比させると大変興味深い。学生自身も「自分にやる気がなかった」ことを理由に挙げる者が多か

表9　学生の理解度が低い理由（2つ回答）

	文系	理系	その他	全体
1一般的な学力が不足している	75 35.5	104 31.1	12 22.2	191 31.9
2高校で基礎的な科目を履修していない	30 14.2	80 24.0	9 16.7	119 19.9
3高校で基礎的な科目を履修したが、理解が不十分である	40 19.0	103 30.8	11 20.4	154 25.7
4授業の内容が高度すぎた	31 14.7	30 9.0	5 9.3	66 11.0
5選別した教材に問題があった	14 6.6	4 1.2	4 7.4	22 3.7
6自分の教え方に工夫が足りなかった	36 17.1	42 12.6	10 18.5	88 14.7
7学生が大学での学び方をわかっていない	69 32.7	124 37.1	20 37.0	213 35.6
8学生にやる気がなかった	81 38.4	112 33.5	19 35.2	212 35.4
9その他	16 7.6	33 9.9	7 13.0	56 9.3
有効回答率	61.7	68.3	49.1	63.5

った。とりわけ教養科目と外国語の場合にその傾向が顕著であったので、この点では学生の自省と教員の観察は一致する。これに対して「学び方がわかっていない」とは学生は思っていない。特定の大学の文系クラスにおいて、この回答がやや多い傾向が観察できたが、全体としてみれば「学び方」がわからないから授業理解が困難だったと考えている学生は少数である。この点では、教員の見方と学生の考え方とは食い違っていることになる。

「授業の内容が高度すぎた」という意見も、学生の方では比較的回答率の高い選択肢であった。とりわけ理科系の基礎科目や専門科目では、むしろ最大の理由になっている大学が少なくなかった。ところが教員側の集計では、理科系の教員でこれを理由に挙げるものは1割未満とごく少数である。この認識のずれは大変興味深い。殊に理科系の場合に、教員が提供する知識内容は、教員自身にとっては妥当なものと判断されているが、学生にとっては手に負えない要素を多分に含んでいることになる。学生の授業理解を改善する具体的な方策が、実はこの辺りの認識のずれを見直すことにあるのかもしれないという感を強くする。

同じように学生と教員とで傾向が異なるのは「教員の教え方に工夫がみられない」という点である。学生側でこれを理由に挙げる者は結構多い。少なくとも用意した選択肢の中

ではほとんど常に主流派として登場してきている。ところが教員側でこれを理由に挙げる者はどの分野でも２割以下であり、少なくとも「主な理由」の側には入ってこない。ここにも認識のずれがあるのだろうか。但し、このことからして、教員自身が自分の教え方を改善する必要がないと考えているかというと、どうもそうはならないようである。ここの設問では回答を２つまでしか選ばせていないことを考えると、理由の上位２つに挙がらなかっただけのようである。というのは、後で見る改善策に関する意見では、教員データの集計でも「授業の改善」を挙げる声が多いのである。つまり、教員自身が授業方法の改善をする余地はあるが、学生の理解困難理由としては他にもっと挙げるべき理由があると解釈すべきなのである。

高校での科目履修状況を問題視する程度はやはり理系において高くなっている。「高校で基礎的な科目を履修していない」は理系で24％が挙げているが文系では14％しか挙がらず、他の選択肢と比べても少ないほうである。「基礎的な科目の理解不十分」も同様に理系では３割が挙げているが文系では２割以下である。

５．授業理解を高めるための改善策

それでは、大学の授業がよりよく理解されるために、大学はどのような方策をとるべきなのか。この点に関する質問も、学生調査と教員調査では同じ選択肢を設けている。学生の方は、自分が受講した教養、基礎、専門、外国語科目のそれぞれの系列ごとに、教員の方は人文社会系科目、自然系科目、外国語科目のそれぞれについて、選択肢に挙げたものから妥当するものをいくつでも選んでもらうようにしている。

教員調査の集計で大変興味深かったのは、自分の専門分野でない科目系列についても答えている回答者が少なくないことであった。つまり、文系の教員が自然系科目の改善策を答えているし、反対に理系の教員が人文社会系の科目についても答えているのである。外国語科目については、勿論どちらの教員も回答している。

図1-A, 1-B, 1-Cは、順に、文系の教員が考える改善策、理系の教員が考える改善策、その他の教員が考える改善策である。どのタイプの教員についても共通するのは次の点である。第一に、改善策の上位３位までに挙がるものは、人文社会系科目も自然系科目も外国語科目もほぼ共通している。「大学教員が授業の仕方を改善する」「少人数の授業や演習を増やす」「学生に大学での学び方を教える」がベスト３である。このなかでは「少人数化や演習の増加」を外国語科目の改善策として挙げるものが文系その他の教員で８割を超えているのが特に目立つ。理系の教員でも６割がこれを挙げているが、語学教育の現場により近いところにいる（もしくは正に語学教育を担当している）文系その他の教員において、これだけの頻度で得票されるということは、語学教育に関しては適正規模の問題が第一の問題であると認識されていると考えられる。

「学生に学び方を教える」という回答が多いのは、先に学生の理解困難理由として「学

図1-A 文系教員が考える改善策

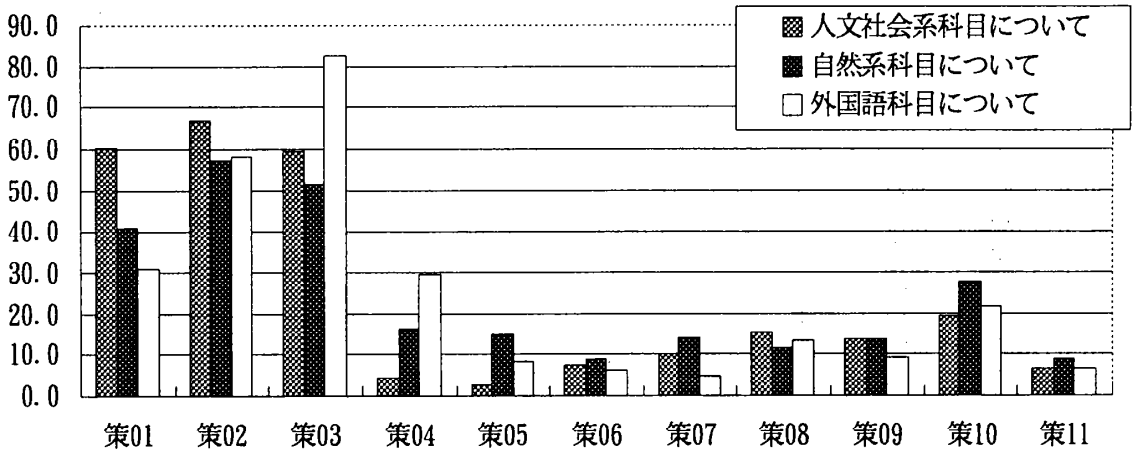
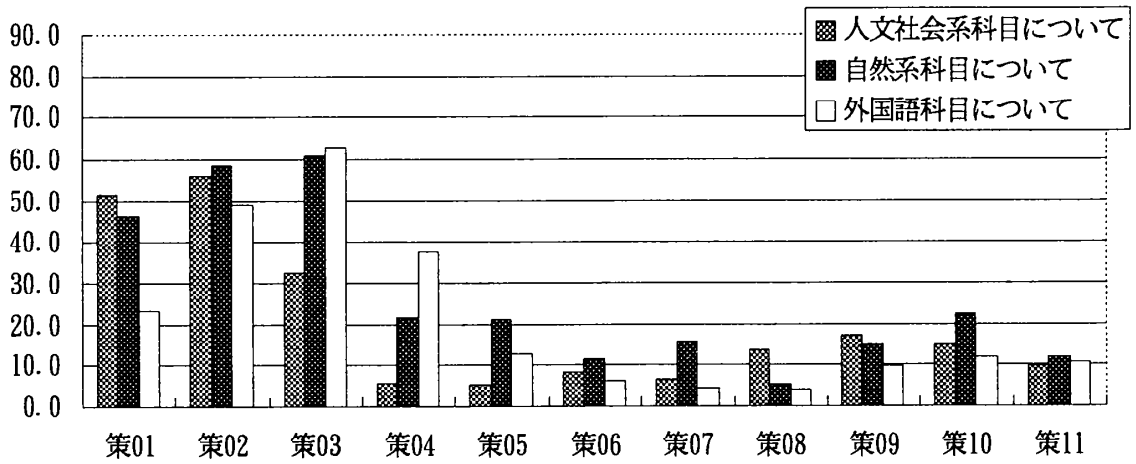


図1-B 理系教員が考える改善策

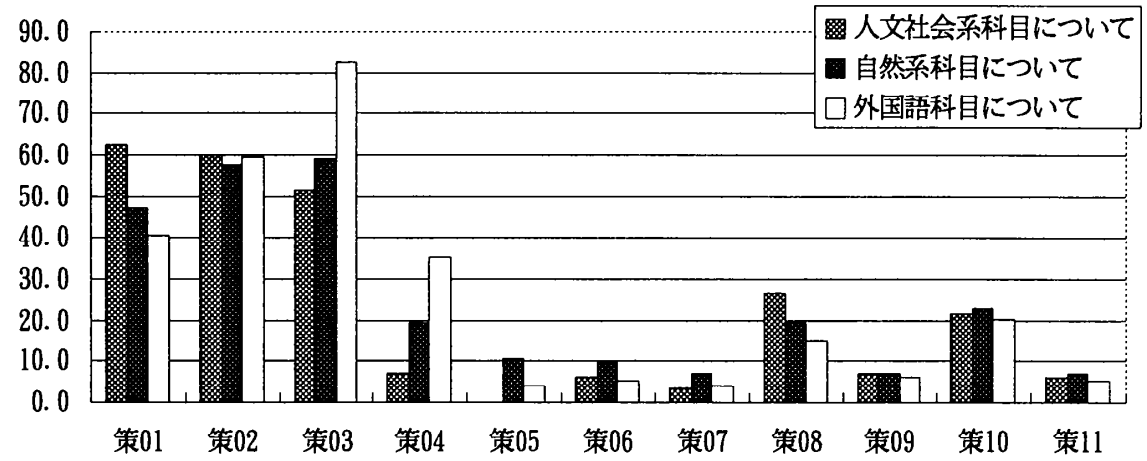


生が学び方をわかっていない」という回答が多かったのと対応している。そして学生側の反応では、この選択肢を選ぶ者は少数派であったことも付記しておく。すなわち、学生側は、困難理由として「学び方がわかっていない」を挙げる者は少なかったし、改善策として「学び方を教える」を答える者もそれほど多くならない。

「教員側の授業改善」は図1に見る通り、教員の6割近くが策として挙げているが、学生側でもこれが第1位の得票率を示した。この点では学生と教員の考え方は一致していると言える。つまり学生も教員も、その多くは、教員の授業改善によって学生の理解度が上がると考えている。

教員側の考える改善策の第4位は科目によって異なるが、外国語科目については「学力別のクラス編成」が挙がっている。そしてこの選択肢の得票率は、どの分野の教員でも外

図1-C その他の教員が考える改善策



策01 学生に大学での学び方を教える	策07 必修科目を増やして科目の系統化をはかる
策02 大学教員が授業の仕方を改善する	策08 選択科目を増やす
策03 少人数の授業や演習を増やす	策09 卒業に必要な単位を減らす
策04 学力別にクラスを分ける	策10 大学教育についていける学生だけを入学させる
策05 高校教育の補習クラスを設ける	策11 その他
策06 授業内容の水準を下げる	

国語で最大、自然系科目でその約半分、人文社会系科目でさらにまたその半分となっている。教員の専門分野を問わず、同じパターンが出現している。学生側でも、教養科目や基礎・専門科目で「学力別クラス編成」を望む声はごく少数派だが、語学については少なからず回答を集めていた。この点でも教員と学生の発想には共通性があるように思われる。つまり、学力別・能力別クラス分けは、通常の科目ではあまり望まれないが、語学に関しては必要を認める者が教員・学生双方に一定数存在するということである。したがって、語学に関する学力判定を実施し、その成績に基づいて語学のクラス分けをするという方策は、比較的抵抗なく受け入れられる余地があるとも言える。

「学力別クラス編成」と同程度に回答を集めているのが「大学教育についていける学生だけを入学させる」で、文系その他の教員ではどの科目系列でも2割以上が挙げている。理系の教員では、自然系科目についてのみ2割を超えている。この項目についても、いずれの分野の教員も自然系科目での得票率が他の科目系列よりも高くなっている。理系の教員においては、自分の専門に関わる科目であるということで得票率が高くなるのはある面納得できるが、理系以外の教員でも同じ傾向を示す点は興味深い。また、「ついていける者だけを入学させる」という対応は、学生の方ではまず賛成する者はいなかった。これも学生側の立場に立てば当然の反応であろうが、教員側で2割の者が挙げているということ

を考えると、ここには教員側の漠たる不満が一部現れているように見える。

残る改善策については、その得票率という点では少数意見に属すると言わざるを得ないが、ひとつだけ「高校教育の補習クラスを設ける」については傾向を見ておこう。勿論、これが本研究のテーマに直接関わるものだからである。

この点に関する学生側の反応はやはり冷淡であった。この選択肢に丸をつけるケースはほとんどない。但しその中でも、理系の学生の場合は、基礎科目もしくは専門科目についてこれを挙げる者が1～2割はおり、文系の学生や理系の学生でも教養科目に対する傾向とは明らかに違っていた。つまり学生の側にも、理系の基礎ないし専門科目に限ると、補習開講のニーズを聞くことができたのである。

翻って教員の場合はというと、やはり理系の教員が自然系科目について答えているケースが最も得票率が高く2割超である。この選択肢についても「学力別クラス編成」に対する得票パターンと似た傾向が認められる。つまり、どの分野の教員でも、「補習クラス開講」を挙げるのは自然系科目に対する場合が最も高く、次いで外国語科目、人文社会系科目の順になる。というより、人文社会系科目で「補習開講」を考える教員はどの分野でもほぼ皆無に近い。

理系の教員が自然系科目について「補習開講」を考えるのはある意味で自然である。自分が担当する領域内の科目であるから、問題の受け止め方はストレートである。同時に、おそらく自分が担当することのない人文社会系科目や外国語科目で、それを考えないのも当然かもしれない。一方、文系その他の教員が「補習開講」を考えるときに、それが自然系科目について最も回答率が高くなるということはどういうことであろうか。ひとつには、文系その他の教員も、自然科学系の大学教育において、リメディアル教育のニーズがあるという認識をもっているということである。自分の教える領域とは直接関係ないとしても、大学教育全体を見渡したときに、補習の必要のある学生が入ってきている、そういう問題意識を文系の教員も少なからず共有しているということではなかろうか。

6．学生に不足する能力・知識

大学教育を受ける上で最近の学生に不足している能力・知識を尋ねた結果が表10である。この質問も学生調査と共通である。学生には「自分に不足している能力・知識」として尋ねており、「外国語の能力」や「パソコンの使い方」等、道具的能力に関しては、分野を問わず回答率が高かった。また「高校レベルの知識・技能」の回答率は、概ね各大学の受験偏差値と対応していた。つまり、受験難易度の高いいわゆる「高偏差値大学」ほど回答率が低く、反対に難易度の低い大学ほど、高校レベルの知識・技能が欠けていると考える者が多い。学生データの方で顕著な点は以上のようなところであった。

翻って教員データの方はというと（表10）、第一に、学生が多く挙げていた「パソコンの使い方」を挙げる教員はごくわずかである。同様に、学生が多く挙げていた「外国語の

能力」についても、それほど高い回答率を示さない。文系の教員では35％程度が挙げているが、理系の教員では２割に満たない。第二に、教員の専門分野の如何を問わず、共通して高い得票率を示したのが「知的好奇心」であり、平均すると４分の３の教員がこれを挙げている。特に理系の教員では８割近くが挙げている。これは、自由記述欄などを参考にすると、「学習意欲」に読み替えて解釈しているのではないかと推察される。実際、「その他」で特筆されているものの中では、意欲ないしモラルの欠如を挙げる教員が少なくなかった。

表10　学生に不足する能力・資質

	文系	理系	その他	全体
高校レベルの知識・技能	90 27.7	172 36.8	19 18.4	281 31.4
中学校レベルの知識・技能	18 5.5	33 7.1	6 5.8	57 6.4
知的好奇心	230 70.8	365 78.2	71 68.9	666 74.4
討議する技術・能力	162 49.8	170 36.4	61 59.2	393 43.9
講義ノートをとる能力	104 32.0	140 30.0	32 31.1	276 30.8
計画的に物事を遂行する力	86 26.5	162 34.7	40 38.8	288 32.2
自分の意見をもつ力	201 61.8	223 47.8	68 66.0	492 55.0
論文・レポート作成の技術	124 38.2	131 28.1	47 45.6	302 33.7
外国語の能力	115 35.4	85 18.2	24 23.3	224 25.0
パソコンの使い方	12 3.7	19 4.1	3 2.9	34 3.8
その他	25 7.7	55 11.8	4 3.9	84 9.4

49 missing cases

次に、分野ごとに傾向が異なる項目を抜き出してみると、「高校レベルの知識・技能」は理系の教員で最も高く、その他の教員で低い。「中学校レベルの知識・技能」を挙げる回答者はさすがに少ないが、それでも理系の比率が最も高くなっている。先ほど述べたように「知的好奇心」についても同様である。

逆に、文系その他の教員の方が回答率の高い項目は「討議する技術・能力」「自分の意見をもつ力」「論文・レポート作成の技術」「外国語の能力」などである。こうして列挙してみると、高度なコミュニケーション能力を培うための基礎的能力が並んでいる。そう考えれば、理系よりも文系教員がそれらを重視するという集計結果にも頷けるものがあると言える。

7．その他の分析項目

その他の分析項目について、集計結果を順に示す。まず、受講生の基礎学力をどのように把握しているかであるが、表11に示すとおり、「授業中の対話や雰囲気から何となくわかる」という回答がどの分野でも最も多い。この質問では複数回答を認めているので、この選択肢が多くを集めるのは自然な傾向であろう。より積極的な行動を示す回答をしているのは、やはり理系の教員である。例えば、「自作の試験を実施している」という回答は文系その他の教員でも35%前後と多いが、理系の教員では半数を超えている。最もこれは授業のスタイルとも関連があろう。「特に把握していない」の回答率も理系の教員で最も低い。

表11　受講生の基礎学力把握（複数回答）

	文系	理系	その他	全体
入試成績等を利用	12 3.6	25 5.2	3 2.9	40 4.3
ﾌﾚｯｼｭﾏﾝﾃｽﾄ等、大学側が実施する試験を利用	6 1.8	15 3.1	4 3.8	25 2.7
自作の試験を実施	120 35.6	249 51.3	36 34.3	405 43.7
授業中の対話や雰囲気から経験的にわかる	245 72.7	325 67.0	69 65.7	639 68.9
特に把握していない	65 19.3	61 12.6	18 17.1	144 15.5

17 missing cases

次に、学生の学力準備不足に対する現在の対応を尋ねている（表12）。「学生に学力準備不足はない」という回答は文系その他で15%超であるのに対して理系の教員は７%未満である。学生の学力準備不足は理系の教員の方がより深刻に受け止めている。そこで「自分の授業の中で計画的に補っている」あるいは「補習的授業科目を大学で開設している」といった能動的な行動は、やはり理系の教員が多くしている。しかし最も多い回答は、いずれの分野でも「計画的ではないが、自分の授業の中で必要に応じて補っている」という

ものであるが、多くの大学がおかれている実状を示すものとしては概ね妥当な結果ではなかろうか。

表12 学力準備不足への対応（複数回答）

	文系	理系	その他	全体
学生に学力準備不足はない	57 17.3	32 6.7	16 15.7	105 11.5
学力の準備不足を補う必要は あるけれども何もしていない	25 7.6	47 9.8	11 10.8	83 9.1
計画的ではないが、自分の授業の 中で必要に応じて補っている	206 62.4	307 63.8	63 61.8	576 63.1
自分の授業の中で 計画的に補っている	43 13.0	98 20.4	16 15.7	157 17.2
補習的授業科目を 大学で開設している	9 2.7	48 10.0	4 3.9	61 6.7
その他	15 4.5	34 7.1	4 3.9	53 5.8

31 missing cases

表13 補習開講の是非

	文系	理系	その他	全体
積極的に開講すべき	31 9.5	77 16.3	11 11.1	119 13.3
望ましくないが、 やむを得ない	104 32.0	192 40.6	32 32.3	328 36.6
入試で解決すべき 問題である	64 19.7	66 14.0	17 17.2	147 16.4
高校が対応すべき 問題である	43 13.2	34 7.2	12 12.1	89 9.9
その他の方法	23 7.1	58 12.3	11 11.1	92 10.3
問題は生じていない 補習は必要ない	60 18.5	44 9.3	16 16.2	120 13.4

Missing: 47

補習授業の制度的開講に関する是非を尋ねてみると（表13）、ここでもやはり理系の教員がもっとも積極的な態度を表明している。「問題は生じていないから補習を開講する必要はない」という回答の比率は、先の質問で「学生に学力の準備不足はない」との回答結

果と対応して、理系で最も少ない。同時に、問題の所在がどこにあるにせよ、大学側が学生受け入れ後に対応すべきであるという点では、分野を問わず共通認識があるといえる。すなわち、「高校が対応すべき問題である」とか「入試で解決すべき問題である」という回答が少ない。

補習的な授業を設けるとすれば、誰が担当するのが望ましいか。この点については、分野間の違いはあまり見られない。分野間の違いよりも所属部局の相違が意見を分けるものと推察される（表14）。

表14　誰が補習を担当すべきか

	文系	理系	その他	全体
現有定員、教養担当の専任	82 29.5	127 29.8	18 20.5	227 28.7
現有定員、専門教育の専任	46 16.5	76 17.8	20 22.7	142 17.9
補習専門教員の定員化	66 23.7	99 23.2	22 25.0	187 23.6
非常勤の教員	40 14.4	55 12.9	10 11.4	105 13.3
その他	44 15.8	69 16.2	18 20.5	131 16.5

Missing:　152

8．まとめ

教員調査の集計結果は概略以上の通りである。最後に、学生データと照合したときに見えてくる共通点と相違点をふたたび列挙してまとめにかえよう。まず共通点と言えるのは、以下の諸点である。

・大学の授業が概ね理解できたと言えるのは、その授業の６割を理解できたときである。
・学生の授業理解が困難な理由の主なものとして、学生のやる気のなさがまず挙げられる。
・高校までの基礎学力不足が原因で大学の授業が理解できないと考える傾向は、文系より理系において強い。
・教員が授業の方法を改善することは授業理解度を高めるための有効な方策である。
・外国語の学習についてのみ、能力別クラス分けを望む声が比較的多い。
・高校内容の補習クラス設置は、あまり望まれていないが、理系の場合にはこれを策として考える者は少なからず存在する。

次に相違点は、以下の如くである。

・教員は、学生が授業を理解できない理由のひとつとして、学び方がわかっていないことを挙げる者が多いが、学生の方はそう思っている者は少ない。
・特に理系の学生は、基礎科目や専門科目については、授業の内容が高度すぎることを理解困難理由に挙げる者が多いが、理系の教員でそう思っているのはごく少数である。
・大学教育についていける学生だけを入学させるという方策は、学生の方では受け入れられないが、教員の方では対策として挙げる者が少なからずいる。
・学生は、自分に不足する知識・能力として、語学力やコンピューターリテラシーに言及する者がかなりいるが、教員の方はそうは思っていない。

結局のところ、教員と学生の双方の意見を聴取すれば、両者に共通する意見もあるし、感覚がずれている部分も当然ある。問題は、現実の対策に焦点が移った時に、コンセンサスが比較的とりやすい改革案は何なのか、双方の意識のずれを認知し、そこにどのような形で折り合いをつけていくのかを考えることであろう。今回の調査も、そのための情報提供という点では一定の役割を果たしうるものと思われる。同種の調査は各大学ですでに多々実施されているし、こうした調査の蓄積を的確に読み込んでいけば、大学教育改革に資する知見は十分に取り出しうるはずである。

第6章　まとめ

荒井克弘

本調査は最近の学生が直面している「学習困難」の解明とその改善を目的としたものである。序章で述べたように、学習困難が新しい大学問題として登場してきた背景には、幾つかの理由があり、主なものとして、学習指導要領の改訂による高校教育の多様化、入試の多様化による試験科目数の削減、18歳人口の減少を契機とする進学率の上昇等が挙げられる。しかし、リメディアル教育が議論の俎上にのぼったのは今回がはじめてではない。昭和53年、つまり前回の学習指導要領が告示され、昭和57年度から実施に移された頃にも、リメディアル教育の問題が急浮上したことがある。「ゆとりある教育」のキャッチフレーズのもとに高校教育に選択科目が大幅に導入され、大学関係者に危機意識が高まったのである。しかしその後、大学短大進学率が停滞傾向に入り、議論はしだいに下火となった。

1．訪問調査による知見

平成６年の12月から翌７年の６月にかけて、13大学・学部の訪問調査を実施した。北から北海道大学、室蘭工業大学、福島大学、東京大学、豊橋技術科学大学、福井大学、広島大学、鹿児島大学、琉球大学（国立９大学）、それに東京工芸大学、神奈川工科大学、中部大学、広島工業大学（私立３大学）である。勿論、すべての大学がリメディアル教育を実施しているというわけではない。事前に収集した学生便覧、授業科目要覧等の検討から、立地、文系理系学部の構成、入学難易度等を考慮して大学を選びだし、大学設置基準大綱化以降の学部教育の改革、とくに教養的教育と基礎教育の問題点、及び改善点について、関係者への聞き取り調査を行った。

訪問したいずれの大学においても、学生の学習困難は目下の懸案事項であり、制度化はしていないまでも、フレッシュマン・テストや補習授業など、具体的な努力を始めているところが多かった。国立でも私立でも早いところでは10年以上のリメディアル教育の経験をもつところもあった。

各大学の学習困難への対応はおよそ３つに大別できる。第１は、従来の授業の枠のなかでの工夫、改善である。第２は高校科目の補習授業の実施、これは理工系、農学系などの自然科学系の学部で多くみられた。第３は総合科目、少人数ゼミによる導入教育の実施である。これは文系の学部で多くみられた。総合科目、少人数ゼミとも科目の内容はバラエティに富んでいるが、日本語表現、文献・資料の調査法などの学習技法をとりいれているところも少なくなかった。

この３つの方法のなかで、実施大学が多く、取り組みの経験も長いのが高校科目の補習である。誰がいつ、どのように教えるのか、我々の関心も当初はその実施形態の把握にあった。しかし、実際に聞き取り調査をしてみると、意外にも問題は補習の実施よりも、補習の効果そのものにあった。第１に挙げられたのは、補習授業を受ける学生たちの学習意欲である。学習意欲の低さは学力の不足する学生に目立っており、単位化されていない補習授業の場合はなおのこと深刻だという。逆にリメディアル科目を単位化している大学では、安易な単位稼ぎが横行し、一般の受講者が殺到するために該当者が受講しにくくなるという事実も耳にした。習熟度別のクラス編成も同様の理由から、大学での学習には向かないという指摘もあった。第２に挙げられたのは、高校科目と大学科目は本来的に違うという内容のものであった。高校科目は体系的な知識をまるごと習得するのが目的であり、それに対して、大学の科目は知識を絶対視せず、新たにつくりだすための準備だ、というものである。したがって、高校科目は大学科目の補習にはならないし、大学教員が高校科目の補習をやろうとしても自己矛盾に陥るという発言であった。学生もまた、補習の授業では受験学習に回帰し、演習問題の解法に走りたがるという傾向も指摘された。

２．学生調査の実施とその分析結果

訪問調査から得た示唆を整理すると、高校科目の補習は必ずしも大学のリメディアル教育として充分ではないというものであった。いつ、誰が、どのように、という補習教育の実施上の課題はむしろ二の次であった。しかし、補習教育がリメディアル教育の決め手にならないとすれば、「学習困難」の解決はどのように考えたらよいのか。「学習困難」そのものに一層立ち入った調査が必要になった。そのため、学生調査と教員調査を企画し、学生調査票の中心には、高校での科目別の学習状況（履修と受験勉強）と、学生が大学へ入って学習困難に陥る当の授業科目の具体的な把握を据えた。つまり「高校での学習と大学での学習困難とがいかなる関連にあるか」を調査の基本枠組みとした。

(1)高校科目と大学科目の連続性

第３章では、理工系の場合を事例にして２つの分析が展開されている。第１の分析は、高校での学習状況から大学での学習困難性を推定するという試みである。分析する高校科目名を定めて、その履修と非履修の別、履修組についてはその科目の得意と不得意、さらに入試に関しての受験勉強の有無のデータをクロス集計して、その結果から回答者を未修得群、上位修得群、下位修得群の３群にわけ、大学科目の学習困難性を予測した。

自然科学系への進学に必須といわれる数学、物理、化学の３科目について上記の分析をおこなうと、理工系学部の進学者では、化学に未修得群、下位修得群が多いことが明らかとなった。他方、物理は未修得群が少なく、数学も微分積分、確率統計を除けば未修得群は少なかった。化学の未修得群が多かったのは入試の多様化によって試験科目の削減が進

んだ結果である。しかし、だからといって彼らが大学の「化学」で学習困難をきたしているかというと、必ずしもそうではない。困難科目の回答は物理、数学が圧倒的に多いのである。つまり、高校での未修得科目だからといって、機械的にその科目が補習の対象になるということにはなっていない。

第２の分析は、大学の側から逆に高校の学習状況を推定してみたものである。例えば、物理を困難科目と答えた学生は高校ではどのように物理を履修していた（いなかった）のか、である。集計の結果をみると、困難科目に物理を回答した学生の中にも、相当数（２～３割）の「得意群」が含まれていた。大学によってバラツキはあるものの、ある大学では得意群が半数をしめる規模に達していた。

理由として考えられるのは、まず、大学の授業が難しすぎるということであろう。高度な理論や微分方程式がつぎつぎとでてくるような授業では、いかに高校物理が得意だったとしても授業についていくのはむずかしい。また、物理という科目名が冠されていたとしても、授業が専門教育の各論的な内容になっている場合がある。高校物理を履修していながら、困難理由の回答に「高校で履修していない」と答えた学生はこのようなケースが考えられる。以上の場合は、大学のカリキュラム、授業改善に一層の努力を払っていくほかないが、より深刻なのは、高校物理（受験物理）と大学物理が基本的に違う場合である。試験問題を解くのがおおかたの目標である受験物理に対して、自然界の法則的な理解に重点をおく大学物理は勝手が違いすぎることになる。

上記の２つの分析結果は、同じ学問分野だからといって、高校科目と大学科目とが無前提に接続するわけではないことを示唆している。単純に難易度だけの次元で片づく話ではない。学生が当該分野の必須科目を未修得だからといって、機械的にその科目を補習科目に含めれば済むというものではないのである。

(2)学生に不足している能力

高校科目と大学科目の接続が容易でないとすれば、より広い概念規定のなかで高校教育と大学教育の接続を考える必要が生じてくる。では、学生たちは大学入学後にどんな能力の不足を自覚するのか。第４章ではその調査結果を分析した。学生たちが回答する「不足能力」はかなり分散しているが、専攻の学部、学習困難の程度、学習意欲などによって層化すると、回答はかなり集約される。学生たちが不足を感じているのは、高校レベルの知識・技能、外国語、コンピュータなどであり、理工系の場合にはこれらに「計画性」、文系の場合には「自分の意見をもつ」などの項目が加わる。

他方、第５章の教員からみた調査の結果でみると、教員の見方は学生と対照的である。回答傾向は著しく共通性が高く、とくに「知的好奇心の不足」に回答があつまっていた。しかし、数学や物理の科目と違って、「知的好奇心」の不足をリメディエイト（補正、治療）するにはどうしたらよいのか。

第２章の「大学入学までの学習の状況」の分析には、これに多少参考となるような結果がでている。第１は高校生の履修科目数の少なさである。例えば、表２－１の理科と社会の科目履修率をみると、平均の履修科目数は理科、社会でともにせいぜい３科目にすぎない。中には２～３科目はまったく手つかずで卒業してしまう者もいる。入学偏差値の高い国立大学の学生も私立大学の学生も履修科目数には大きな差はみられない。出身高校別の分析でも公立、私立で程度の差はあれ、基本的には進学校の受験シフトは共通している。

履修科目だけでなく、これを受験勉強した科目に限ると、この傾向はさらに顕著になる。表２－３の「受験勉強の有無」にみられるように、国立の理工系学生で社会が1.0科目、理科で1.5～2.0科目、国立の文系で社会が1.0～1.5科目、理科は1.0科目である。私立ではさらに限定された傾向が表れる。受験シフトによる学習の幅の狭さは学生の「知的好奇心」に関係していないだろうか。昭和53年に告示された指導要領は高校進学率の上昇による学力の多様化に対応するためのものであった。ところが、今回の調査結果をみると、高校教育の多様化は明らかに受験シフトに影響している。

(3)リメディアル教育の責任分担

学習困難は直接には大学教育の問題である。しかし、原因は高校教育、大学の入学者選抜、さらには進学率の上昇等にも関係しており、学生の学習意欲も無視できない。すべてを大学教育が抱え込むことが良策とは思えないが、消極的な回答を含め、大学教員の半数（49.9%）が「大学教育で対応するべき」と答えていた。「高校で対応すべき」は13.2%、入試で解決は19.7%であった。

また、第３章、第４章で分析されているように、補習クラスの開講は学習困難の解決策として決して支持の高いものではなかった。しかし、理工系の、しかも、数学や物理などの科目に限定すれば未修得群の学生にはそれなりの支持があることが確認されている。実際に受講した学生たちの評価も必ずしも低いものではない（第４章）。対象と目的を誤らなければ補習クラスを生かす方法はないわけではない。良い例は外国語科目（英語）の場合であり、外国語に限っては習熟度別のクラス編制も要望が高い。補習教育はその限界と特色をよく承知しておく必要がある。

３．新しい接続関係の構築

18歳人口の減少にともなって進学率の上昇が続いている。平成７年度の大学短大進学率は46.2%を記録したと報告されている。半数以上が大学短大進学を希望する現在、高校教育と大学教育の接続関係が改めて問いなおされる必要がある。高校も大学もいま教育改革の時代と呼ばれている。しかしながら、現状ではこの２つの教育段階の間に緊密なコミュニケーションはない。

平成６年度から実施された学習指導要領は、一層の高校教育の多様化をスローガンに掲

げているが、今回の調査結果を振り返ってみると、多様化に無条件に賛成というわけにはいかない。高校の進学教育は受験合格だけをめざすだけの教育ではなく、大学短大へ入学してから、そこで学習する為の準備教育でなければならない。進学者が高校生の多数派をしめるに到った現在、大学教育の為の進学準備とは何か、改めて問いなおす必要がある。大学の側も入試を含めて改善すべき点が多々あり、高校と大学の接点を求める努力が必要とされている。

第II部

リメディアル教育問題の諸相

第１章　大衆高等教育と大学教育改革
—リメディアル教育の背景－

有本　章

はじめに

大学教育は学部教育（学士課程教育）と大学院教育（大学院課程教育）に分かれるので包括的な概念であるが、その中で主として学部教育を中心に考えると、すでに「エリート高等教育」の時代は去り、「大衆高等教育」の時代を迎えていることは周知のとおりである。戦後の大学改革は大学の大衆化に見合う制度・組織の整備、教育内容・方法の革新をねらいとする高等教育システムの構築によって発展してきたところに特徴が見出せるはずであるからである。いわゆるトロウ・モデルの「大衆化段階」に入るのが1960年代の半ば以降であるが、その後、大学は制度的に終始一貫して右肩上がりの量的拡大を遂げてきた。

「エリート段階」の末期に当たる1960（昭和35）年時には大学数525校（４年制245校、短期280校)、学生数709,000人（４年制626,000人、短期83,000人)、教員数50,000人（４年制44,000人、短期6,000人）であったものが、1995（平成７）年現在では大学数1,161校（４年制565校、短期596校）、学生数3,044,000人（４年制2,546,000人、短期498,000人）、教員数157,000人（４年制137,000人、短期20,000人）を数えるまでに達した（文部省、1996年）。これは30年間に校数2.2倍、学生数4.3倍、教員数3.1倍に、それぞれ増加をしたことを意味するし、特に学生数の増加が著しいことが分かる。

現在の大学教育は、こうした量的発展を刻印した大衆高等教育体制を形式的にではなく実質的に整備しない限り、さまざまな内的矛盾を深めざるを得ないだろう。エリート型の大学教育の伝統に執着するあまり、現実に進行している大衆化を無視して特権的な少数学生を対象とした旧式カリキュラム、一斉講義方式、大人数教育方法、勘とコツに頼る個人芸の教授法、シラバスの未整備、単位授与の閉鎖性、学生による授業評価の忌避、といった現象が依然として支配するならば、時代錯誤に陥らざるを得ないはずである。

事実、戦後の大衆高等教育制度への移行に見合う内容的改革を先送りしてきたツケが蓄積され、その克服のための整備を遅ればせながら着手しはじめた現在は、旧体制から新体制への展開が漸く開始されたと言っても過言ではなく、それらは巨視的に見れば大学教育の質的見直しを通じての新しい大学像構築の追求にほかならない。大学教育の具体的な見直しは、例えば①学部教育全体における教養教育の取り組み、②多様化した学生へのリメディアル教育を含めた対応、③空洞化した教育過程の再考、④大学教員の意識改革とFDの必要性、といった側面に見られるはずである。小論では、これらの側面での大学教育改

革の必要性と現実の動きを若干論じてみることにしたいと考える。

1．社会環境の変化と大学教育の革新

大学教育の中で学部教育（＝学士課程教育 undergraduate education）と言われる部分は、最高学府の一翼を担い、高等教育の重要な部分を占めるとともに、今や18歳人口の40％以上の進学率を数える段階まで膨張した学生の大半がそこに在籍する点で、社会的にますます比重を高めていることを誰しも否定できないだろう。したがって、学部教育の在り方や実質が大学教育の価値を左右するのはもとより、日本の大学教育の評価を占う場合の中心に位置するはずであるし、ひいては社会発展へ少なからぬ影響を与えることも明白である。そもそも大学がれっきとした社会制度である以上、社会に存在する政治、経済、宗教、教育などの社会制度の間に相互作用が成立しているように、これらの諸制度と大学制度の間にも相互作用が成立し、それを媒介にして社会が大学へ影響を及ぼし、大学が社会へ影響を及ぼす関係が存在することは今更言うまでもなく明白なことである。前者は大学の社会的条件、後者は大学の社会的機能として、それぞれ区別できる。現在は、大学の比重が高まり、その政治的、経済的、教育的意味が肥大している時代であるから、社会と大学の関係が極めて密接になっているのは当然であり、大学や大学教育の現実を理解せんとすれば、これらの相互作用の実態から目を反らすことはできない（有本、1994年：1995年、参照）。

まず、前者の社会的条件の側面に注目すると、社会から大学への影響によって大学教育とりわけ学部教育が影響を受けて変わらざるを得なくなっていることが注目されるだろう。なぜならば、現在の社会変化にはさまざまな諸相が見られるのであり、それらの各側面が大学教育とりわけ学部教育の革新を求めているのである。

第１に情報化は、情報や知識の高度化を伴い、知識社会の到来を告げているが、本来そのメッカを自認する大学の存在価値を高める傍ら、それに見合う教育革新の必要性を招くのは自然である。つまり大学は学術研究を基盤にして、情報や知識を素材にした生産、伝達、消費活動を展開する点で、社会が情報化を遂げれば遂げるほど、その中枢的機能を果たすのは必至であり、大学の存在価値には社会的関心が払われるはずであり、必然的に社会は大学の活動を無視できなくなる。一般に科学主義が組み込まれ、科学技術の発展を制度的に内在化した産業社会では、その一翼を担う大学が注目されるようになると予想されるが、実際にも19世紀初頭にドイツにおいて大学が研究拠点として制度化されたのを皮切りに、国際的に大学が学術研究の拠点となり、世界各地に研究機関としての大学が制度化され現代を迎えたのである（Clark, 1995）。以後、研究と教育の有機的関係が問われはじめ、大学は科学技術発展の拠点として科学知識の生産を活発に展開し、その発展が研究を支えると同時に、研究成果を教材化して学生に教授しやすい素材に加工し、さらに研究によって創造される知識を批判的に検討する学力が大学教育に要請されるようになった。その観点は学部教育のカリキュラムに影響を及ぼさざるを得ないし、具体的な教育過程や授

業へと影響を与えることになる。

このように大学は社会変化によって影響を受けるが、大学は本来が知識社会であり、知識を軸にして発見、伝達、消費を行い、研究、教育、学習、サービス、管理を行う組織体であるから、企業や官庁の研究所に典型的に見られるように、社会が大学に代わる代替機関や疑似大学機関を創出する時には、大学の存在は脅かされることになる。大学はそのような社会と競争しながらも、大学独自の役割を果たすことが期待される。特に、研究と教育と社会的サービスを同時に遂行できる組織体は、大学以外に存在しない以上、大学の独自性は依然として保持される可能性を十分秘めている。

現実には、研究、教育、社会的サービスが同時に遂行されると言っても、これらの有機的統一は困難であり、時代的に個別の役割が強調される度合が高いことに起因して、現実には種々の問題が露呈するのを回避できない。概括的に言えば、中世の大学では教育、近代から現代では研究、現代では研究支配の中で教育やサービスが重要性を指摘されている、といった具合に変遷が見られる。このような経緯をひもとくと、現代の大学では総じて研究パラダイムが支配的であり、他の二つは十分に尊重されない傾向が指摘されるのであるが、上記したような大衆高等教育に見合った教育革命が不可欠な時代には、教育の看過と大学への社会的期待との間に乖離を来すことになる。

研究にくらべて教育の機能は無力化している現在、教育が無視されている間に、学生の資質の多様化、低学力化、無気力化、マニュアル人間化、幼稚化といった現象が進展して、エリート高等教育の時代とは一変した学生層が舞台に登場している。中等教育の大衆化に接続させて高等教育の大衆化が着実に進展するに伴い、この現象に拍車がかけられるのは当然ともいえるのであり、こうして一段と多様化を遂げる学生への門戸開放を果たし、同時に大学の名に値するだけ十分な学力をつけて卒業させようとすれば、エリート段階のレッセフェールや予定調和ではなく、初等・中等教育並みのきめ細かな教育が必要となるのは必至であり、「大学の学校化」現象は一層進展するものと考えられる。

第２に成熟化であり、余暇時間ができ、生活が豊かになれば、「マズローの法則」を持ち出すまでもなく、個人的次元でも社会的次元でも低次から高次の欲求充足が追求され、学習や自己実現への活動が活発になると予想される。実際、高まる学習ニーズに社会が応え、学習者の学習を支援する体制が整備される必要があるが、これは生涯学習化の時代の到来に他ならない。高等教育が学校延長型の構造から、実際に生涯学習型の場とし要請されるようになるにつれ、当然ながら、大学教育開放は必至となり、リカレント教育、リフレッシュ教育を含め、成人学生に門戸開放がなされなければ大学の社会的存在理由は喪失することになる。学部教育が18歳人口へ接続するだけでなく、ユニバーサル・アクセスからユニバーサル・アテンダンスへと先駆しているアメリカに見られるように、広く社会人に開放され、パートタイム学生、マイノリティ学生等へ開放されると同時に、一般学生、不本意就学学生、資質・学力・モラールを欠如した新しい学生層を含む多様な非伝統的学

生を受け入れるようになる（江原、1994年）。このような変化へ対応するには、大学教育は伝統的な構造や機能を見直し、リメディアル教育を含めた教育革命や授業革命を達成しながら水準の維持に留意しなければなるまい。

第３に国際化の進行は、留学生10万人計画に見られるように、多量の留学生の受け入れを実現する課題と直面せざるを得ないが、これは大学教育が同質的な日本人学生のみを対象にするのではなく、文化や言語や風習の異なる外国人を受け入れることを物語るのであり、必然的に大学教育の革新を要請する。学部教育の水準を高めるとともに、そのためには国際的な通用性、共通性、互換性が問われる。

第４に学生人口減少の問題は、現在の大学改革のホンネの部分と密接に関係している点として見逃せないだろう。今後18年間に約80万人近い18歳人口が減少すると見込まれ、大学淘汰、合併、再編成が起きる可能性が増すし、少なくとも学生の入学しない大学は閉鎖に追い込まれるしかない以上、それを阻止するには経営刷新と個性ある大学の構築以外ないだろう。もとより奇想天外な方法があるのではなく、良質の教育によって学力、技能、資質を高め付加価値を付与して、いわば品質保証によって、社会発展に貢献する以外に適切な打開策や方法はないだろう。

現在の45%程度が大学・短期大学へ進学する時代でもすでに多様化が進行し、「不本意就学」「一般学生」「学力不足」の学生層や「授業を理解不可能」「授業以外の学習時間１時間未満」の学生層が急増しているのに、伝統的学生人口の長期逓減を補完するべく進学率の60％程度への嵩上げを断行するならば、学生の多様化は一段と拍車をかけられるのは必至であり、その分だけ大学の学校化は深まり、大学教育は従来の中等教育に接近せざるを得ない（有本・山崎編、1996年）。当然ながら授業と関わる学生の「逃避」「脱落」「不登校」「落ちこぼし」などの大学版の「教育病理」問題を真剣に考えなければならなくなろう。

大衆高等教育に対応して戦後制度化された新制大学を「新大学」と称するならば、新たな大衆高等教育段階に突入する今後は「新新大学」ともいうべき大学へと脱皮しなければ、この変化に対応できそうにないことは容易に想像できるのである。新大学の改革が不十分である間に、次段階の新新大学への改革が問われる時代に突入し始めているのである。こうして大学の水準をどこに設定するかは、真剣に議論されるべき問題であり、すでに進学率が大学の水準を維持するための期待値を超過しているとの見方は、大学教員自身の中にも歴然と存在することは否定できない（有本・江原編著、1996年）。その意味で、選択の方向性は議論すべきであるとしても、過去と未来の両方からの挑戦に対峙しながら葛藤を深めている大学教育の現状を見直すことが、もはや一刻も猶予できない時点に来ていることだけは明白である。

第５に、財政赤字や緊縮の問題は各国とも大なり小なり悩まされている現代病であり、国家社会の存立基盤とかかわる経済問題と密接に関係しているのであるが、それは日本に

おいても例外ではないと同時に、大学教育を巻き込んでいる点で重要である。文部省令（1991年）のいわゆる規制緩和政策は巨視的には経済的合理化政策と呼応しながら推進されているのであり、そのことは従来の設置基準の統制を緩和したのと引き替えに大学間の競争を奨励し、いわば「弱肉強食」を辞さないという市場原理の論理を大幅に導入したことに裏書きされている。各大学は自己点検・評価によって組織体の活動状態をチェックするとともに、限定された資源・財源をめぐって、他機関との競合激化を視野に入れながら経営合理化に腐心し始めている。経済発展が低成長時代に突入し、高等教育予算や資源が収縮し、伸び悩む中では、少ないパイの争奪戦が繰り広げられると同時に、各組織体のUIの達成と個性化の追求が問われ、その実績を基にした資源の傾斜配分が行われる。このサバイバルレースの過程において、「学問的生産性」（教育生産性や研究生産性など）の上がらない組織体は他者評価によって厳しく査定され淘汰されることにならざるを得ないから、いやがうえにも学問的生産性とりわけ大衆高等教育に見合う教育生産性を高める努力が重要性を帯びることになる。

2．大学教育の社会的機能

このような社会環境の変化に伴って、大学教育の見直しと革新が課題になっている今日、大学教育が果たす社会的機能や役割に注目するならば、すぐれた人材養成によって社会発展に貢献することが重要であり、社会的評価や存在理由を鮮明に説明する義務が一段と高まっていることは自明であり、そのためには高等教育機関としての本質的な役割を担う部分である教育過程の充実こそが最も期待されると言わなければならないだろう。

まず第1に大学教育において目的とすべき人間像や学生像を明確にする必要がある。人材養成の主眼は社会的に有用な人物の輩出であるから、大学教育の目的を明確にし、達成すべき人間像を明確にした教育の展開が必要である。それは個々の専門分野によって異なるので、専門分野に即した専門教育によって遂行されるが、実際に専門職業教育への需要は高まっている。文系と理系の学部、学科、講座では当然異なる専門分野の文化、学問的社会化、職業的社会化のプロセスが作用するので、人文、社会、自然等の学問領域、文学、教育、法学、経済、理学、医学、工学、農学といった学部の目指す人間像や学生像は自ずから異なるに相違ない。

しかし、専門化への傾斜を深めている現代社会では他面では一般教養の重要性を高めているのでもあり、専門分野に即した専門教育が比重を増していると同時に、それらの分野を越えて共通の人間像や学生像を追求する必要性も一段と増しているといえる。上述した情報化社会を深め、価値葛藤を深めている現代社会では、非専門、前専門など専門分野に囚われない共通学力としての創造性、想像性、基礎的技能、批判的思考力を含んだ総合的な学力が不可欠であり、それが現代社会の市民生活にとって不可欠な基礎学力であり教養であると考えれば、このような教養を培養する一般教育や教養教育こそが大学教育の中で

欠如することは許されないであろう。今日の大衆高等教育の段階では、一芸に秀でたり、専門分野を深めたスペシャリストが職業社会から強く要請される半面、市民としての常識、社会性、技術を共有するためには幅広い教養が欠かせないし、そのための教養教育の重要性が再認識されなければならないだろう。大学教育の中のとりわけ学部教育は、この種の教育に大きな期待が寄せられているはずである。

第2に教育過程の充実が必要である。大学教育の実質的成果を上げるには、教育の個々の場面の積み重ねである教育過程（educational process = input =入口・throughput =中間・output =出口を通じての有機的に統合された教育の過程を意味する）の充実によって、教育の中身の「品質保証」もしくは「品質管理」が十分達成されるべきであり、具体的には学生の入学時と卒業時にどれだけの学力や付加価値が付与されたかをブラックボックスにして隠蔽するのではなく、そのプロセスを社会へ公表して成果を説明し、社会的評価を得なければならないだろう。いわゆる社会的レリバンスやアカウンタビリティの問題は、大学教育の需要が社会的に高まり、納税者、スポンサー、消費者の関心が寄せられるにつれて高まるのは当然であり、それを無視することは大学教育自体の存在理由を見失うことに他ならない。したがって、大学教育のインプット（入口＝入試）、スループット（狭義の教育過程を意味し、4年間の授業を中心とした教育－学習過程であり、その中心には授業が位置する）、アウトプット（出口＝卒業と就職）を十分説明できるように整備する作業が各大学に課せられる（有本編、1996年）。

インプットの部分は大学の入口であり、大学教育のプロローグとしての役割を果たす。従来の大学教育はこの部分のとりわけ入学試験を重視したが、それは必ずしも教育との連関性を問うものではなく、単なる選抜機能に陥いるときには、入学試験によって学生を選抜し、学力を偏差値化し、資質を量的に測定することに注意を集中してしまう危険性を秘めている。入口社会型の学歴社会と称されることの多い日本では、大学の入口は「立身出世」の出発点であり、「庇護移動」のメカニズムによって肩書き、銘柄、レッテルなどのラベリング効果が発揮される関係上、結局は終点にもなってきたといえなくはない。共通一次、入試センター試験、アラカルト方式、入試科目の削減、推薦の重視、一芸に秀でた学生の優遇、帰国子女への門戸開放、といったさまざまな入試形態や方法が導入されてきた点では、入口への関心が強かったことを如実に例証している。しかしながら、その反面で大学教育の理念を明確にし、達成目的を具体化し、卒業時に到達する人間像や学生像を明確にする作業を徹底し、それらとの関係と入学試験との関係を十分吟味することには十分注意が向けられないままに放置されたきらいがある。入口と出口とスループットとの三位一体の有機的関係や連関性が不問に付されてきたと言わざるを得ないのである。

特にスループットの部分は入学から卒業までの全過程を指すため、大学教育の血肉の部分であり、心臓であり、生命線であるにもかかわらず、大学内外であまり重視されてこなかったのは、大学教育そのものの本質に関わる問題である。その原因には、社会、大学制

度、大学内部の各々に責任の一端があるに違いない。社会では、入学と卒業に注意を注ぎ、教育の中身よりも、学歴に代表される肩書、レッテル、銘柄を重視し、とりわけ企業は高度経済成長期を中心に大学教育による人材養成に期待せず、大学教育の中身には十分な関心を示さず、OJT、社内教育など企業独自の教育方式を優先した。要するに日本の大学制度は伝統的に選抜制度として機能してきた結果、教育-学習過程は内容を詮索されることを免れ、形骸化し、授業の充実や教員の「教師」の側面という重要な問題が真剣に問われないまま現在を迎えたのである。こうした経緯を踏まえると、大学教育の改革こそが現在の大学改革の最大の焦点になることを帰結しているのであり、戦後一貫して解決を先送りしてきたツケが大きいだけに、一挙に大学教育のスループット部分にメスを入れ成果を上げようとする時、その実現は容易でなくなるのは自明である。

さらに、アウトプットは卒業や就職の部分から構成され、インプットと連動しながら人材の選抜と配分の機能を果たしてきたから、入試と遜色のないほど卒業生の就職先に多大な関心が寄せられてきた。中央官庁や上場企業等への卒業生輩出率が大学の格付けを決め、ランキングを決める傾向のある学歴社会では、戦前以来形成された大学序列、それを基礎にした指定校制が重要な働きをしてきた半面、大学教育の中身自体は等閑に付された結果、入学試験での受験学力、偏差値、受験競争を勝ち抜いた忍耐力などがそのまま大学教育の所産として読み替えられてきたと言っても誇張ではない。大学教育が培養するはずの創造力、想像力、批判力、語学力などの基礎学力、コンピューター・リテラシー、その他の付加価値、あるいは養成すべき学生像や人間像、さらには大学教育の理念や目的すら十分に追求されることなく放置されてきたのである。

こうして進行したのは、入口での人材選抜と出口での人材配置の肥大した学歴社会型の大学教育の機能であり、実際には大学教育は機能不全に陥ったまま、学歴給付所になり、学力や付加価値を自己点検・評価によって確認し、社会へ公表して批判を仰ぎ、さらにフィードバックして教育過程の刷新を達成するという計画・実施・点検・行動 P-D-C-A（Plan-Do-Check-Act）の循環プロセス（Lewis and Smith, 1994, P.11）の欠落を招いた。大学は受験学力を基盤に成り立つ「輪切り」や「偏差値」に依存して学歴付与機能を遂行しても、教育に関する独自の理念や目的を旗幟鮮明にし、独自の哲学に裏打ちされた学生像や人間像を明確にし、それらとの関係で教育過程を整備し、学生を輩出することは実現できなかったのである。

その間、上で述べたようにスループット部分の看過、軽視、手抜きによる教育-学習過程の形骸化が進んだが、それでも大学は量的には空前の繁栄を誇ることができ、終始売り手市場を形成することができた。学習者のニーズを的確に掘り起こし、学習を支援し、教育-学習過程の実績を上げるために、それを学部教育の理念・目的と照合させ、自己点検・評価あるいは他者評価によって、その到達度を吟味し、アウトプットとしての「教育生産性」の実態を明確にする作業は、ほとんど手つかずの状態に置かれたのである。大学に

おける大衆化段階が着実に進行しているにもかかわらず、このような現実が放置され、学生の学習支援への関心が等閑に付されることによって、事態が年々悪化の一途を辿るのは回避できないことになった。当然ながら、これまでの人材の選抜・配置を志向した旧来型の大学教育を見直し、多様化した学生層を対象にした学習者支援を志向した生涯学習型の大学教育への転換を実現する必要性を考える視点から、学習者である学生の学習ニーズの所在や現実の学力、資質、意欲、志気等を直視することによって、学生と教育の間の予定調和説を脱皮し、学習者放任や教員独善主義を是正して、学習者支援の体制を整備することが要請される。

3．大学教育の改革――アメリカのリメディアル教育との関係

大学を取り巻く環境変化に対応して、大学教育の重要性が高まり、それに見合う機能の刷新が要請されていることを見ると、今日の課題は早急に学部教育を大衆化段階の高等教育にかなう内容に整備しなければ、社会と大学の乖離は一段と深まるものと見込まれる。特に、新大学が制度的に大衆高等教育への移行によって誕生したにもかかわらず、実際には伝統型教育から脱皮できないまま、社会変化とりわけ学生層の一層の大衆化・多様化によって「新新大学」への変容を迫られている事実を指摘せざるを得ない状況が観察できるのである。

このような事態を如何に打開するかは今後不断に検討を要する課題であり、大学のみにとどまらず高等教育システム全体に共通した問題であるといえ、打開の方法は大学類型（例えば、研究大学とその他の大学、国立・公立・私立の大学、４年制大学と短期大学など）によっても異なるし、同一大学内部の部局等によっても異なるに相違ないから、一律に論じるのは難しい。その意味で各論的な論考を必要とするが、それは他日を期し、ここでは総論的な視点から日本の大学教育が直面する大衆化段階の学部教育を考える場合に論点を合わせ、多少の議論を深めることにしたい。つまり、教育過程の中枢を占める授業の構成要素が学生、教員、カリキュラムである点を考慮して、特に学生と教員に焦点を合わせ、現代的な状況としての学生層の変容とそれに対する教員の意識変革の達成が不可欠であるとの視点から、同様の問題をいち早く経験したアメリカの高等教育の場合を参考にしながら論じてみよう。

(1)学生の多様化とリメディアル教育

現代の学生は専門分野とそれを基本に成立する集団に所属したり、準拠したりしている点に注目してみる必要がある。まず、学生は教員と同様に専門分野を媒介に配列されており、垂直的には学部と大学院において教育過程に参画する。現在問題にしている学士課程学生の場合、学年制によって入学し、進級し、卒業するため、「旅人」同然に数年間大学に在籍するのみであり、教員のように長年同じ大学に勤務しない点では付与される権限や

経験における両者の落差が少なくないといえる。学生は専門分野の水平的分化に従って、学部、学科、講座に配置されることから当然生じるように、学部や学科等の所属によってキャンパス・ライフが異なり、学問的社会化の過程が異なり、専門分野の文化、学問スタイルが異なることになるのは不思議ではなく、入学時にはほとんど差異がない学生も上級生になるにつれて、独自の意識、行動を持ったサブカルチャー（下位文化）を形成する傾向がある。

このような、学問的性格に規定されていると同時に、現代の学生は種々の集団に所属したり準拠したりしているので、決して同質ではない。学問に専念する学問型、何よりも就職第一主義の就職型、大学を息抜きの場と考える遊び型、といった類型が見られるだろう。学問型が少数派に転化している事実は世界的傾向である面も否めないから、現在の大半の学生に学問型を期待するのは無理なのかもしれない。しかし繰り返しになるが、学生人口が減少すると見込まれる時代には、学問型以外の学生を大量に入学させなければ淘汰される大学も続出する以上、淘汰の恐れのある大学はもちろん、それ以外の大学も大なり小なり資質や意欲や学力の多少乏しい学生をも大幅に受け入れるとの決断をすることになると見込まれるのであり、そうであるならば現在変貌しつつある学生の実態に注意を向けざるを得ない。

日本の場合、18歳人口は205万人をピークに今後18年間に80万人近く減少すると見込まれているし、大学が現在の規模を維持するためには、こうして減少する伝統的学生人口を補填するために門戸開放に踏み切るならば、学生の資質や学力の多様化は回避できなくなる。18歳人口の進学率が40％から60％程度に引き上げられる可能性が出てきたが、これは一種のオープンドア・アドミッション政策の断行であり、少なくとも生涯学習社会の進行を考慮に入れれば、ユニヴァーサル・アテンダンスの時代への移行を意味するはずである。そうなれば、アメリカが1960年代から1970年代に教養教育（liberal education）の一環として導入し、その後今日まで種々の実験を試みながら、多様化した学生層に対する教育実験を試みてきた事実は、そのまま日本の実状を考える場合に示唆を与えるのであり、この先行的動向を無視できない。すなわち、アメリカのコミュニティ・カレッジを皮切りに開始された門戸開放政策の先例は決して他人事ではなく、むしろその経験と日本の現状とを合わせ鏡として考慮しなければならなくなるのは明白である。

アメリカでは今日、中等後教育機関に約20～30％の学生が「矯正」や「補償」なしには卒業不可能な学力、心理、身体的ハンディキャップを伴って入学すると言われているが、こうした状況に直面し、特に学力補正を行う必要が世界的にいち早く生じている。その取り組みは現在も進行中の課題であり、初期の段階の取り組みの内容とは次第に異なる様相を呈しながら、今後２１世紀にかけても依然として重要な課題として持続するものと予想されている。その点、単にアメリカ特有の問題であるのではなく、日本側から学ぶべき共通課題や普遍的問題をはらんでいるのである。

まず第１に、歴史的な経緯を瞥見すると、19世紀末から取り組みが開始され、20世紀に発達したことが分かる。1874年にハーヴァード大学において新入生のための英語課程が設置されたのが嚆矢ともいるが、厳密には1894年にウェレズリー・カレッジにおいてアメリカで最初の補正課程が導入されている事実がある（Cross, 1976, p.24）。さらに20世紀に入って間もない1915年に出されたアメリカ教育審議会の報告では全米350カレッジで補習学科が存在したという（Spann, 1992, p.1092）。このことは、この時点ではすでに補正のための課程や学科が一般化していると読める事実である。1920年以降はコミュニティ・カレッジが普及し、高等教育におけるオープン・ドア政策が導入され始めたが、そこに進学した学生は学力不足のため卒業できないため、ハイ-リスク・ステューデント（“high risk” students）と呼ばれ、remedial education 補正教育が開始されることになった。remedial は補正とも治療とも翻訳できる用語であるが、この用語は学生の学力の不備を補い、正規の課程に入り、学位が取れるように配慮するという意味で使用されている。

1960年代になると、これらの学生が中産階級の経済的文化的環境条件から阻害された階層の出身であるために、文化的剥奪が生じているとの理由で、教育によってそれを補償する必要があると考えられるようになり、compensatory education 補償教育が使用されるようになった。学生の学力不足は個人的要因を超えて環境的要因に帰因すると考えられる点で、前者の remedial の用語とは明確に区別されて使用されている。クロスの解説によれば、1970年代に、ルーチ＝フィーラー(Roueche and Wheeler)が remedial education から compensatory education や developmental education を明確に区別したことが指摘されている。前者は、最初は不適とみなされたプログラムへの移籍準備のために学生の欠陥を補正（矯正、治療）するものであるが、後者は他プログラムへの移籍との関係で学生を見るのではなく、学生の技能や態度の発達自体を問題にし、学生のペースによって課程を終了できるようにカリキュラムや授業の配慮を行うものであるとされる(Cross, P.30)。後者の場合、最初はコミュニティ・カレッジのオープン・アクセスと関係して使用されていたが、その後1980年頃までには次第に流布されるようになった。この用語はロッキー山脈を境にしてその東域では好んで使用されており、これに対して西域、特にカリフォルニアでは、learning assistance 学習支援が頻用されており、このように高等教育界では用語や概念が変化したものの、立法機関では依然として remedial が使用されているという。

こうした経緯の中で1965年まで遡ると、当時、高等教育法の議会通過によって、マイノリティやハンディキャップを持つ学生への積極支援が行われるようになった。また、18歳人口の減少によって最初はコミュニティ・カレッジのみであった門戸開放政策は、それにとどまらず４年制大学に導入されることになったのに伴い基本的にはそこでも学生の多様化が進行し、伝統的学生とは異なる新しい学生に対する対応が必至となった。クロスは1970年代には、「授業革命」の始まりが目撃されつつあるのだと指摘している(Cross, p.11)。授業革命を必要とするのはこの時期に門戸開放を推進した一般の大学ではもとより、むし

ろそれを制限した「エリート大学」でも同様であり、徐々に同様の問題が生じたのである。例えば、1978年の報告では、カリフォルニア大学のバークレー校の新入生の半数近くの学生がコミュニケーションの基本的能力を欠如しているとしており、ハーヴァード、イェール、コーネル、ブラウン、スタンフォード等のアメリカで最も威信の高い大学でも同様の問題が生じているとされている(Spann, p.1092)。

こうした事実が語るところから、アメリカでは今日、学生の学力や能力の低下の問題は一部の大学の問題ではなく、大多数の大学の問題になっていることが理解できるのである。そうなれば、補正教育や補償教育の範囲を越える高等教育自身に関わる問題を孕むと観察できないことはないかもしれない(Sadovnik, 1994, p.35)。

第2に、1960代からの補償教育の動向の特徴を見ると次の点が指摘できる。つまり補償教育は、①統合的視点に立つプログラムと、②全体論的視点に立つプログラムに区別される。①の統合モデル(ientegrative model)は準備の不十分な学生に対して、カウンセリング、チューターによる指導、などとともに補正や発達的な課程を用意するが、第1学年から学生を正規の学生として扱うものであり、②の全体論モデル（holistic model）は正規の学生とは別の予備カリキュラムを用意するもので、州立カレッジの教育機会推進部(Educational Opportunity Division)が該当する(Sadovnik, p.29)。

ところで、1980年代以降は、これらの大学改革の動きが大学の権威や水準を低下させたとの反省から、平等よりも卓越を選択する方向の動きが生じ、誰でも大学入学を許可するが卒業できる者に限るところの「民主的エリート主義」(democratic elitism)が導入されることになった（Sadovnik, p.40）。さらに1990年代は財政危機の煽りを受けて、こうした保守主義の色彩は強まる傾向を示しており、また最近までの用語の変遷にも若干察知できるように、必ずしも直線的な軌跡を辿って1960年代以降の補正教育の流れが重視され定着してきたと言えないように見えるが、それでも変貌する学生層に対応して大学教育の改革を追求していることが十分汲み取れるはずである。

その間、変貌する学生はhigh risk, disadvantaged, low-achieving, nontraditional, new studentなどの呼び方をされて来たことが分かる。

第3に、リメディアルの範囲は、当初の概念からの変容過程を辿る中で、教育をめぐる卓越と平等の追求が問題になりながら発展を遂げたことが理解できるのである。アメリカの大学改革の歴史には、「補正」と「補償」に端的に具現しているように、大学教育が平等と卓越の葛藤を内包し、その両立を摸索する姿が如実に観察できる。それは換言するならば、大学の階層構造の中で柔軟性、移動性、マトリックス性を導入して、平等と卓越の実現を追求しているとの観察ができるに相違ないと考えられるだろう。

第4に、過去の歴史は、高等教育が21世紀に一層発展を目指す場合に、それを遺産として踏まえ、その成果を実現する方向で作用すると見込まれることである。その点、卓越と平等の問題が十分に解決されていないにせよ、また現在卓越の側からのまき直しが顕在化

しているとしても、高等教育における平等の追求は依然として大きな課題であるし、巨視的には高等教育の大衆化が持続し、ユニヴァーサル・アクセスからユニヴァーサル・アテンダンスを摸索する段階に到達していることは否定できないだろう（喜多村、1995年）。

21世紀には、人間の学習、成長、発達が今日以上に重視され、さまざまな議論や研究が盛んにされるようになると予想されるから、大学教育が高等教育のひとつの拠点である限り、現在以上にこの問題は避けて通れない重要な問題になることは間違いあるまい。そうなればそうなるほど変貌する学生はもとより、それら新しい学生の学習と発達に大学教員が無関心でいられなくなるのは当然であり、大学教育のあり方を見直すと同時に大学教員の教育に対する伝統的考え方を変革する必要に迫られることはますます自明となろう。例えばアーネスト・ボイヤーの指摘しているように、大学教育のスカラーシップ＝学識の在り方自体を基本的に考え直す必要に一層迫られるに違いないだろう（ボイヤー、1996年）。

こうしたアメリカの経験を瞥見した視点から翻って日本の状態を見ると、そこでは18歳人口の長期逓減、大学淘汰の可能性の増大、大学の経営危機、大学の門戸開放政策、学生の多様化、高等教育レベルの生涯学習と成人学生の受入の拡大、大学教育の水準の維持、卓越と平等の葛藤の深まりなどが今日次第にクローズアップされている事実が注目されるであろう。そのことを勘案すると、これまでアメリカに生じた問題は一足遅れて現在から将来にかけての日本の大学教育の現場で生じるものと予想されるのであり、その意味では、状況が異なるのは当然であるとしても、高等教育の大衆化を先取りしたアメリカの経験に学ぶ必要がありそうである。

(2)大学教員とFD

このような変化に対応して、日本の大学教員が意識の上では、大学教育改革に取り組むことの必要性を次第に自覚していることは、調査結果にも具現している（有本、1993年）。しかし、総論賛成各論反対の空気は依然として強いことも否定できないだろうし、これまで研究面に比して熱心に取り組んで来なかった教育面を急速に重視するには、制度、風土、文化、意識などを転換することを迫られるし、表面的な転換ではなく真に転換するのは決して容易なことではないはずである。制度的な看板の塗り替えやジェスチャーの域を超えて、改革が実現されるには各種の課題がクリアされなければならないからである。

第一に、管理運営組織の改革が必要である。大学教員は教育、研究、社会的サービスに携わると同時に、専門分野の管理である大学組織の管理運営に携わるが、その場合、専門分野の発明発見に関する活動の拠点は大学組織のトップよりもボトムに位置し、具体的には講座、学科、その上の学部である。この部分を基盤に学部自治の伝統が形成されてきた以上、専門分野の論理を外圧から保護し、学問の発展を推進するために「学問の自由」や「学部自治」の論理が標榜されるのは不思議ではないし、そのことは大学の誕生とともに「ガウンとタウンの抗争」の歴史を経緯して現在の大学が発達したことに裏書きされてい

る。それは、大学の伝統であり、今後も基本的には維持されるものと考えられる。

と同時に、時代の要請に対応して改革を迫られることも事実であろう。ボトムアップの大学組織管理や運営は専門分野の論理を基盤に成立する大学組織の特徴ではあるが、大学が制度であり、組織である以上、近代産業社会に共通する合理主義を貫徹し、外部社会の環境へ適応して、生存を追求しなければならない。学部自治が強調され、他の学部との調整や共存を無視して、タコツボ主義や専門主義の独善が支配すれば、早晩、大学は分解し、全学的な統合を喪失してしまわざるを得ないし、特に市場原理が導入され、機関相互の競争や個性化が追求される時代には、機関内部が個々ばらばらに分解し、足並みが揃わない状態は機関全体の生存を危うくする危険性が少なくない。

実際、市場原理型の構造をいち早く導入しているアメリカの大学社会では、トップに権限を持たせ、学部を越えた全学レベルに権力の比重を移さざるを得ない傾向が認められるが、そのことは学部自治よりも大学自治を重視し、個々の学部の自治を尊重しながらも、それらの連合体としての大学組織体のUI＝アイデンティティを高めることが追求されることを意味するだろう。これは、専門分野を基盤にした運営組織の連立・連合形態であるコングロマリットを生かしながらも、新しい時代の大学組織体の再生を模索する動きである。

その点で、産業社会の経営論理を最初に摂取したアメリカの大学は理事会制を採用し、理事や学長に強力な権限を付与しており、社会変化への対応が迅速に行われる特徴を備えている。これに対して、中世大学以来、学部自治を発達させ、アカデミック・ギルドの権限が強い欧州大陸型の大学の伝統を移植した日本の国立大学では、理事会制を導入していないし、学長の権限も弱い傾向を示すといえる。日本の大学では、私立大学はアメリカの大学の理事会制を採用しているので、システム全体では、アメリカ型と欧州大陸型の二本建てになっており、世界的に見れば、特色のある管理運営構造を呈していることは注目されて良かろう。しかし特に学部教育の理念、内容、方法と組織体の個性化やUIの確立と関連させた管理運営のあり方に関する改革は、従来十分に遂行されてきたとはいえず、今後積極的に取り組む課題となっているように見える。

第2に、学部教育の改革は、教養教育の充実と密接に関係していることを勘案すると、教養教育と専門教育の構造的な分離と有機的な統合とが同時に実現される必要がある。

これまで専門主義が支配的であり、教養教育が不振であったのは、システムレベルでは、アメリカに比較して規制緩和が十分ではなく、大学の独自なカリキュラム編成が抑制されてきた結果であるが、その点では不十分であるとしても、大綱化によって教養教育の自由裁量と全学実施が許容されるに至り、学部での教養教育の取り組みとさらには学部の垣根を越えた全学での取り組みの必要性が問われる時点を迎えたのであるから、上で述べた伝統的な管理運営方式の見直しと同時に、教養教育を十分推進する観点からの学部教育の改革が実現されなければならないことになる（有本編、1995：1996）。

そのためには、第１に、学部と大学院の区別を明確にし、学部教育と大学院教育の役割分担をすることによって、学部教育は専門教育よりも教養教育に比重を移行させる必要があるだろう。現在の学部教育で両者を統合する方式は、結局、専門教育へ比重がかかり、教養教育の形骸化を帰結する可能性が高いと考えられる。

第２に、従来の教養部を解消して全学で教養教育に取り組む方式が支配的になっているが、現実には教養教育の実施責任が曖昧になる危険性があるので、学部を越えた全学組織での権限を強化する必要がある。

第３には、教養教育を学部教育の中で確立し、質的な向上を維持するために、計画、実施、点検・評価のサイクルを徹底する組織の整備が欠かせない。特に、全学レベルの自己点検・評価を自己評価委員会が担当し、他の大学との連携による教養教育の相互評価を試みるとともに、他者評価によっても質の向上を模索する必要があろう。

第４に、教員の意識改革が必要である。専門教育を重視してきた教員が教養教育を重視する方向への転換を行う必要性があるので、その成功には今述べた組織改革と同時に教員自身の意識改革が決め手になる公算が高い。長年培養された意識や行動を転換するのは困難であり、教養部や教養学部以外の専門学部の教員の間では教養教育導入への抵抗が大きいはずであり、特に研究志向の強い日本の大学教員の場合には、専門教育への配慮はまだしも、教養教育への配慮には相当の努力を要するはずである。

４．結びに代えて――ＦＤの活性化

本稿では、大学教育を学部教育の段階で充実することが、大学内外の要請によって高まっている現在、制度、組織、意識の改革は欠かせないことを、アメリカのリメディアル教育の動向や教育改革にも触れながら、多少論じてみた。そのような考察を踏まえて整理してみると、大学教育改革が始動している中で、特に教員の意識改革は最も立ち遅れた部分であり、積極的な打開策が講じられなければならないことが重要である。

第１に、大衆高等教育への転換が制度的に模索されているのにもかかわらず、大学教員は従来の研究主義を中心にした伝統的意識を墨守し、大学教育の刷新には必ずしも十分な取り組みを開始しているとはいえない。各種委員会や一部の教員には積極性がみられるものの、大半の教員には大学教育が直面している現状に対しての理解が乏しく、危機感が希薄であるように見える。従来の学部組織を保守することによって、自己の専門主義、研究主義を保守する傾向が強い以上、教育、授業、教育＝学習への興味と実際の実践は遅滞せざるを得ないのであるが、しかし、その間に学生の多様化は着実に進行しており、リメディアル教育の必要性論議の台頭はまさしくその象徴的存在として把握されるべきである。学生と教員の乖離は刻々と拡大しているのであり、その現実の無視や放置は大学教育とりわけ学部教育の放棄を意味することに他ならず、大学が高等教育機関を自認するならば、その存在理由やひいては存亡に関わる問題へと深化すると危惧されるのである。

第２に、大衆高等教育にいち早く踏み切ったアメリカの例は、多様性、柔軟性、競争性などのシステム的な特色と相俟って、日本の大衆高等教育段階の大学改革を考える上で合わせ鏡の役割を担うことを指摘できるだろう。とりわけ、リメディアル教育は最近では「補償教育」や「発達教育」として深化発展の過程を辿っているが、そのような経緯や経験から真摯に学ぶならば、現在ようやくリメディアルを問題にし始めた日本の高等教育は、アメリカの大衆化段階の初期の水準にあることを意味し、ネーミング的にも、概念的にも、内容的にも立ち遅れた状態にあることは否めない。高等教育の成熟した大衆化段階に直面する生涯学習体系の一環に位置づけた大学教育を摸索する場合、アメリカの経緯は先例として学ぶべき示唆を多く含むように見える。そこには、教育の機会均等、卓越と平等、中等教育と大学教育の接続の在り方、といった論争的な問題を多く含むが、それらを止揚して、新たなユニヴァーサル・アテンダンスを高等教育において実現せんとする実験が読みとれるのではあるまいか。

第３に、学部教育の実質的な改革は、制度面と意識・行動面の両方をスパンに入れたFDの活性化が不可欠な課題となるといえるだろう。大綱化以降、各大学では、大学改革委員会、計画委員会、自己点検評価委員会、大学教育研究センター、といった各種委員会等を設置して、大学教育の質的見直しに着手しており、このことは、現在の大学教育改革が制度的かつ組織的なレベルでは相当の成果を上げていることを意味する現象であり、それはとりも直さず改革先送りをしてきた保守的風土に風穴が開けられている現象として読めるのであるから、率直に評価されるべきである。しかし肝心の大学教員が学部教育改革に熱心であるかと言えば、総論賛成であっても各論反対であったり、各種委員会は活発であっても個々人では不活発であったりして、表面的に見えるほど実質的な改革が進行しているとはいえないと観察できるのではあるまいか。その意味で、現在必要なのは教員の意識変革と行動の持続以外ないであろう。

それを可能にするには、FDの大学全体での遂行を日程に載せること以外にないであろう。FDはもともとイギリスやアメリカで「大学教員の資質改善」を目的として開始された大学改革運動であり、これら欧米での取り組みを経由して、日本には1980年代から紹介されはじめ、大学教育改革が本格的に論議されはじめた1990年代に入って、日本の大学でも漸く取り組みが吟味される段階に到達している（有本編、1991：大学セミナーハウス編、1995）。研究、教育、社会的サービス、管理運営などの諸活動をすべて質的に高めることがＦＤの目的であるが、特に、教育活動を重点的に高めることがFDの起点であり、それが大衆化段階の高等教育の改革と密接に関係している点で、大学の教育革命が今後一層重要性を帯びる時代においては、そのようなＦＤの具現化が急がれるのである。

参考文献

有本章編『諸外国のFD/SD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。

有本章・山崎博敏編『学部教育の改革と学生生活』（高等教育研究叢書40）1996年。

有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、1996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』第24集、1996年。

有本章「大学改革の現在―社会学的考察」『教育社会学研究』第55集、1994年。

有本章「大学改革の中の生涯学習」『日本生涯教育学会年報』第16号、1995年。

江原武一『現代アメリカの大学―ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部、1994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。

大学セミナー・ハウス編『続 大学は変わる―大学教員懇談会10年の軌跡』国際書院、1995年。

文部省大臣官房調査統計課『文部統計要覧』平成8年版、1996年。

E・ボイヤー（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, B.R., *Places of Inquiry*, University of California Press, 1995.

Lewis, Ralph G. and Smith, Douglas H., *Total Quality in Higher Education*, St. Lucie Press, 1994.

Sadovnik, Alan R. *Equity And Excellence in Higher Education: The Decline of a Liberal Educational Reform*, Peter Lang Publishing, 1994.

Spann, M.G., "Developmental Education," Burton R. Clark and Guy Neave, eds., *The Encyclopedia of Higher Education, Pergamon Press*, Vol.2, pp.1091–1097.

Roueche, John E. and Kirk, R. Wade, *Catching Up: Remedial Education,* Jossey–Bass Publishers, 1973.

Cross, K. Patricia, *Accent on Learning*, Jossey–Bass Publishers, 1976.

第２章 高校教育の多様化から見た リメディアル教育の背景

山野井敦徳

１．リメディアル教育の概念規定と学校教育改革

高等教育（以下、大学教育と略称する）の大衆化現象に伴って、大学進学者の学力問題がクローズアップされてきている。本報告書のテーマとして採用しているリメディアル教育は、わが国ではまだ学問的認知をそれほど十分には受けていない。米国においては、remedial program、すなわち治療的意味で使用され、その他の関連概念としてはcompensatory education、またはdevelopmental educationなど、補償教育、開発教育といった意味合いをもった用語として使用されているようである[1)]。前者は、治療という医学的言葉からも理解されるように、学習の結果、当然、既有の知識として身につけておかねばならない知識を再教育によって矯正されることを意味している。日本の教育用語で言えば、補習授業という言葉がある。教育社会学辞典によれば、補習授業とは「正規の授業外に主として教科の学力を向上させる目的で行われる授業」と定義されている[2)]。授業とか教科の用語で理解されるように、この規定は中等教育までを対象としたものであって、授業を講義に、教科を講義科目に代えれば、大学の補習講義の定義としてそのまま代用できるかもしれない。これに対して後者の補償教育等は、教育に関する発想の基盤自体が相違する。それは「主として貧困を原因として起こる文化的剥奪と、それに伴う『貧困の悪循環』を解消するために行われる教育」と定義されるように[3)]、そこには教育の機会均等や教育の結果の平等と深くかかわった概念であることが理解される。したがって、リメディアル教育の定義は、その社会的背景を何に求めるかによって、大学教育への意味づけは大きく相違すると解釈すべきだろう。

いずれにしても本小論においては、リメディアル教育の定義もさることながら、これらの課題の社会的背景を構造的に整理しつつ、高校教育の多様化と大学との接続関係からみたリメディアル教育の社会的背景に焦点を置いて論究してみたい。ここで大事な点は、高校と大学の双方の改革において、臨教審の答申の経過に認められるように、自由化から始まった論議が個性化でもって収束し、それと並行して多様化が志向された点にあるだろう。ここで権力関係から言えば、自由化とは従来の統制からの解放であり、de-contorolやde-regulationを意味する[4)]。高校の個性化とか多様化とは、同時に差異化を意味している。それは、わが国の従来の行政形態であった上からの統制が弱くなることによってはじめて可能である。反面それは高校の画一化や同一性が失われることを意味する。従来の高校と

大学との伝統的な連接関係（アーティキュレーション）は、共通第一次試験時代に認められるように（例えば、学習指導要領、高校教育課程、大学入試科目等の斉一性）、いわば、こうした論理で成立していた。ちなみに平成３年４月の第14期中央教育審議会の諮問テーマが「後期中等教育の改革とこれに関連する高等教育の課題」であったことは、わが国の新たなる両者の接続が求められている。このように改革による統制からの解放は必然的に両者の接続関係を解体の方向に向かわしめることになる。それに代わって、自己規制の論理が優先され、個人にせよ、組織にせよ、自由化・個性化・多様化の結果によるリスクは自らが負うという自己責任が生じる。リメディアル教育は自己評価と同様、本来はこうした改革の必然的結果として本質的には生じることになる。しかし、現実には高校にせよ、大学にせよ、こうした危機認識は多少あっても、それに対応するための改革の気運はそれほど高まってない。もちろん、リメディアル教育を要請する社会的背景はそればかりではない。ともあれ、この課題の社会構造的背景を広く学校教育全体の視点から考察しておきたい。それをふまえたうえで次項において高校教育からみたリメディアル教育について詳述したい。

まず、リメディアル教育の要請される第一の社会的背景は、高等教育の水準にかかわる問題である。わが国の大学入試は一般に選抜入学試験と命名されるように、大学サイドとしてはある一定の学力水準の期待を前提として行われるが、実際にはそれは、わが国の高等教育の学生市場問題と関係してくる。高等教育の水準は、一方では行政当局の高等教育政策に影響される供給と、他方では国民の高等教育への需要との調整によって規定される関数関係にあるだろう。具体的には、供給サイドの高等教育の学生定員と、需給サイドの高等教育への志望率によって規定されることになる。一般に各年齢層の能力的水源地は、ピラミッド構造を構成しているのが一般的である。一定以上の能力を有する人びとの数が限定的であるとすれば、供給サイドの学生数が増大すればするほど、入学してくる学生の学力水準は低下せざるを得ない。しかも、現実には95％を越える中等教育への進学率上昇によって中等教育自体が普遍的段階に達している。後期中等教育の内容に関する理解度は、「いやいやながらの在学」、「みんなが行くから私も行く」あるいは「親が期待するから行く」という現象に象徴されるように、いわゆる不本意就学の結果は七・五・三教育、つまり３割程度が高校教育の内容を理解しているに過ぎないとも言われる。学習指導要領の規定する教育基準を維持すること自体が不可能となってきた。こうした傾向が大なり少なりあるとすれば、高等教育への進学率が上昇すればするほど、高校課程修了後の学力水準と大学が期待する学力水準について、両者のギャップはますます大きくなることになる。こうした構造的問題を解決するためには、高等教育はもとより学校教育全体の大衆化段階の時代にあっては、大学における教育とは何かばかりでなく学校教育総体の在り方がが問われることになるだろう。このような発想からすれば、大学教育におけるリメディアル教育は、相当広範囲の問題を抱えているばかりでなく、その質的レベルにおいても根深い問

題を抱えていることになると解釈される。その意味では、大学におけるリメディアル教育を高等教育問題として限定的に論議することには限界のあることが理解されよう。しかし、こうした限界を認識したうえで、高校教育と大学教育の双方からリメディアル教育の関係について考察することは重要であろう。ここでは、リメディアル教育と大学教育の関係は、いろいろな変数の関数関係にあることをまず理解しておきたい。

第二には、大学と高校とのアーティキュレーション（接続関係）の問題である。一般に両者のアーティキュレーションとは教育内容に関する高校と大学双方のカリキュラム（教育課程）を取り巻く課題として認識されている。それらの課題には、カリキュラムの教育内容について履修者がどの程度まで理解しているかという認知的問題と、教育内容に関するカリキュラム自体の制度的問題とがある。前者についてはすでに上述したので、ここでは後者の教育課程の制度的な問題について述べておこう。一般に教育課程を構成する各教科・科目はスコープとシークエンスの両概念によって編成されるのが原則である。大学においてリメディアル教育が要請されるのは、大学教員の要求水準の期待からみて、高校教育の段階において、これだけは修得していなければ大学教育に接続不可能であるという状況から生じる。しかし、こうした高校教育の教育課程における水準は、現実には、一方における高校の多様化政策（ここでは、学科による教育課程の相違）と、他方における大学入試の多様化によって現実的には大きく規定されることになる。大学入試の多様化に象徴されるように、大学と高校のアーティキュレーションは、高校ばかりでなく大学サイドにおいても大きく関係している。それは同時に、リメディアル教育の責任は高校サイドばかりでなく、大学サイドにおいても問われていることを示唆しているのである。

こうしたリメディアル教育は、第三に、大学教育の機会均等やその多様化とも深く関連している。例えば、大学教育の生涯教育化や国際化は抗しがたい時代の趨勢となっている。留学生や従来のように正規の学齢層出身の学生とは異なるいわゆる非伝統的な成人学生は、M．S．ノールズの主張するように、成熟するにつれて社会経験や問題意識に支えられたいわゆる自己指導性(self-directness)は増大するものの、アカデミックな学力には大きなハンディキャップをもっていることは明らかである[5)]。リメディアル教育は従来マイナス的価値観から見られがちだが、こうした観点から非伝統的学生のためのリメディアル教育を考えると、そこには積極的意味のあることが理解されるだろう。その意味で、米国の高等教育において認められるように、マイノリティ（少数民族）と性差別問題解決のためのアファーマティブ・アクションは、大学のリメディアル教育から考察すると興味深い。たとえば、前者のマイノリティ問題では、各大学の入試において特別枠の入学定員制度が導入されているのが一般的である。いわゆる名門大学や銘柄大学においてもこの制度は導入されている。少数民族出身の学生は、一般論として教育条件は劣るから、当然、学力水準においてハンディキャップを持つことになる。その結果、彼らの入学後、必然的にリメディアル教育を要請することになり、実際にそのための多くのクラスが設けられているのも

事実である。その背景にはマイノリティ出身のリーダーを養成することによって、最終的には彼らが社会に大きく貢献することになるという解釈があるからに他ならない。最近では、こうした少数民族優遇政策は、自由競争に基づく市場原理から教育の機会均等に反しているという反発が出てきているが、大事なことは、リメディアル教育を社会の理念から見て、大学教育においてプラス的に不可欠なものとして位置づける精神にあろう(6)。わが国の社会階層は中間層の肥大化で、該当しないと考えられがちだが、中等教育の学歴格差による大学への機会均等は重要だろう。後述するように、大学入試における職業科の特別枠はその一例に過ぎない。同様に、生涯学習化、国際化などの教育の機会均等の価値から見ても、リメディアル教育の役割について発想の転換が要請されるだろう。

最後に、ヒドンカリキュラムとしての大学教育の問題がある。わが国の受験体制は、過度に知識の記憶中心主義に傾斜している。学生は入学後の学習目標や大学生活に関する主体的意味を容易に見いだせない学生も少なくないと言われる。主体的な学習の方法、問題意識の発掘や提起、さらには研究の方法や卒業後の進路など、以前の大学生はある意味では放任されていてもそれなりに解決の道を主体的に模索しようと試みた。しかし現在の学生は、こうした知への基本的態度に関するリメディアル教育を不可欠のものとしているようである。東京大学の一般教育の基礎演習の副読本として出版された『知の技法』から『知のモラル』までの三部作はまさにその実践的取り組みであったと解釈できる。授業方法の改善の取り組みも大学教員の研究中心主義や教育への無関心から批判されてくることが多かったが、授業改善の背景には学生層の変化がある。学生補導の見直しやオフィスアワーの導入の試みもこうした一環と解釈できる。これらは講義に関するリメディアル教育と相違した広義のリメディアル教育と称することができるかも知れない。

以下では、高校教育の組織的多様化政策、高校教育課程の大綱化、大学入試と機会の多様化などの視点からリメディアル教育を要請する背景についてさらに具体的に言及してみたいと思う。

2．高校の接続関係から見たリメディアル教育への要請

(1)高校の組織的多様化政策

戦後の学制改革に伴って、新制高校は昭和23年に発足した。それからまもない昭和25年の高校進学率は、50％を切っていた。昭和30年代の専門家の予測でも、将来は70％台程度でプラトー状態に達するであろうと考えられていたが、現実は予想をはるかに越えた。昭和50年には91.9％に達し、平成７年度の『学校基本調査』によれば、96.7％と準義務化した普遍的段階にある。

このような高校教育の現状は、高校教育の基準自体を喪失してしまったという意見もある(7)。いずれにしても、この間、高校の組織的多様化政策は、大きく分類すると２回にわたって実施されてきたと言ってよい。第１期の多様化政策は、わが国の高度経済成長を背

景として、高校進学率が急上昇する時期とも重なる。これは工業化政策の中堅技術者養成の一環として実施されると同時に大学レベルにあっては、工学部を中心とした拡充計画が対応した。この段階の多様化政策は都道府県レベルでみれば、富山県の７・３体制（普通科３割・職業科７割）に象徴される。高校進学率が80％を越え、同時に団塊の世代が通過したあとの昭和45年を境に大きな転換を迫られることになった。ここが高校教育の分水嶺だったという見方もある[8)]。昭和46年の中央教育審議会において、後期中等教育とりわけ高校教育の抜本的制度改革が審議されたことは象徴的であった。

今回の第２期の高校多様化政策は、第１期後の国民の社会的ニーズとして普通科の割合が75％を越える画一化の状況と同時に、他方では高校生の不登校、ドロップアウト問題、伝統的社会・職業構造に基づいた職業科の不人気、労働市場の流動化等や情報化、国際化、生涯学習化、高学歴化などの社会変動を背景として、臨教審を契機として、大幅な見直しが着手された。それに前後していわゆる「新しいタイプ」の高校像について模索されてきたが、臨教審における高校教育については、①６年制中等学校の導入、②単位制高校の設置、③高校の修業年限の弾力化などを提言して、高校の多様化・個性化政策を求めた。これを受けて第１４期中央教育審議会では生涯学習の基盤整備と並んで、後期中等教育の改革を中心的検討課題とした[9)]。その答申は高校改革の視点として、①量的拡大から質的充実へ、②形式的平等から実質的平等へ、③偏差値偏重から個性尊重・人間性重視へ、の３点を掲げて、それに高校入試をセットにした改革構想を提言した。

この結果、高校改革はいよいよ本格的にスタートしたが、その後の高校の制度改革について具体的に見て見よう。単位制高校の設置は高校の生涯学習化や中退者に対応する要請もあって、平成７年度現在、国公私立、全日制・定時制・通信制を含め、42都道府県１指定都市の89校(うち国立２校、私立14校)に導入された。平成８年度は新たに23都道府県の40校(うち私立２校)で実施される。併せて45都道府県126校。平成９年度以降の設置に準備しているのは、山形、新潟、福岡の３県で、全都道府県で導入されることになる[10)]。

また、最近の高校教育改革の傾向を特徴づける改革の目玉として、普通科、職業科につづく第三としての総合学科の設置は、平成７年度まで18県に23校（うち国立２校、私立１校）あったが、平成８年度は17都道府県に22校が設けられ、併せて29都道府県・45校。平成９年度以降、予定しているのは山形、福島、千葉、東京、岐阜、滋賀、高知、福岡、大分、長崎の10都県となっている[11)]。

さらに、総合学科や単位制を除く新しいタイプの高校は1995年度までに21都道府県・３指定都市の45校が設置された。これらの中には、国際関係、情報関係、福祉関係環境関係などに関する高校が含まれる。文部省の『高等学校の普通科における特色ある取り組みの状況及び事例』（平成７年７月）調査によれば、職業科ばかりでなく普通科においても多彩なコースや類型等が導入されている[12)]。ちなみに平成７年度における全日制課程の高校は、全国で5,293校で、このうち普通科をおく学校は4,140校、この普通科にコース又は

類型等をおく学校は3,162校に達している。福祉、情報処理、園芸、観光、英語、音楽、国際教養、スポーツ科学、ビジネス、工芸など普通科でも特色ある高校づくりが進んでいる。

いずれにせよ、現在の高校教育の改革は公立高校中心で、威信の低い普通科、さらには職業科を主体にした改革であることはいなめない。この背景には、後期中等教育制度が以前にあっては社会教育や専門教育、各種学校など多様な機関を包摂していたが、高校進学率96.7%という現状にも一因があろう。戦後の高校改革の中で、中等教育の４年制、５年制、６年制など学制改革が論議されているが、世界の趨勢からみれば、普遍的段階の高校教育の多様化をどの時点でどのような割合で改革するかは、先進国の後期中等教育の共通の課題であるといっても言い過ぎではない。わが国の場合は、高校の普遍化と大学の大衆化の時代を迎えて、両者の接続の在り方がさけて通ることのできない解決されるべき必然的な課題となっている。従来、大学が顧客としなかった非伝統的学生層が高校の多様化政策によって大学進学が生じたことは、入学後の大学教育をどう行うか、リメディアル教育に多かれ少なかれ関係することになる。

(2)高校教育課程の大綱化

最近の高校教育の改革は制度的レベルばかりでなく、教育課程の視点から見ても大学との接続関係において問題を提起しており、大学におけるリメディアル教育を要請する背景ともなっている。上述したように、一方では第１４期中央審議会答申によって高校の制度的・組織的改革が推進されると同時に、他方では教育課程審議会が臨教審と並行して開催され、学習指導要領の改訂について審議された。その答申では高校教育の生涯教育化や急激な社会変動を背景に、これに基づいて文部省は平成元年３月に新しい学習指導要領が告示され、平成６年度から学年進行で実施された。改訂の基本方針は、生涯基盤を養うという観点にたって、21世紀を目指し社会の変化に主体的に対応できる心豊かな人間の育成を図ることをねらいとして、①心豊かな人間を育成する、②基礎・基本を重視し、個性教育を推進する、③自己教育力を育成する、④文化と伝統を尊重し、国際理解の推進を図る、ことを目指している。答申は、学校五日制を打ち出したほか、高校教育については個性化・多様化路線の一層の徹底を提示している。

今回の高校教育における新指導要領の改訂は、大学設置基準の大綱化に並行する高校教育課程の大綱化と称しても良い。新指導要領では、教育課程をより弾力化するため教科・科目をできるだけ多様に設ける方針をとり、普通課程教科・科目は８教科・45科目から９教科・62科目に、また職業課程教科・科目は６教科・157科目から６教科・184科目に、それぞれ増加した。とくに設置者の判断によって指導要領以外の教科・科目を開設できることは、部分的にせよ教育課程の自由化への道を開いた[13)]。1995年度の全国普通科高等学校長会の研究協議会において、「社会の進展に即した教育課程編成・実施上の諸課題に関

する調査」が報告されている[14]。全国の公立普通科300校を抽出し、回答は275校であった。そのアンケート結果によると、全体の４８％が卒業単位数を減じているが、90単位以上がなお５割を上回っている。学校五日制の実施に伴い、学校行事等が削減される一方、教科・科目の削減は単位数の多い国語、数学、英語の教科・科目において回答校のそれぞれ20％以上が、何らかの削減をしている。大学入試と教育課程編成との関係についての回答をみると、大学進学を中心とした普通科高校においてやはり大きな影響を受けていることが理解される。例えば、「大学入試の科目指定等を強く意識して編成している」33％、「選択科目を組み合わせて履修することにより、大学入試に対応している」61％、「大学入試を意識することなく編成している」１％、「どちらかと言うと、大学入試より基礎学力の養成を重視して編成している」５％、となっている。同様に、大学進学と就職を半々とする高校においても「選択科目を組み合わせて履修することにより、大学入試に対応している」割合が61％とまったく同一の値を示し第１位である。一方、就職を主とする普通科においては、基礎学力を重視するという回答が75％と圧倒して多い。こうした回答に認められるように、これからは大学進学の中核を形成する普通科出身の学生が、大学入学後において学習レディネスとして期待される特定の科目を履修しない可能性は、大学入試選抜の多様化とも相まって、一層、大きくなると予想される。具体的には、平成６年度から高等学校学習指導要領の改訂に伴って学年進行で学習してきた新卒者が、平成９年度から大学入試センター試験を受けることになる。ここに高校教育課程から見た大学のリメディアル教育が、ますます要請される構造的背景がある。高校サイドとしても、高校教育課程の大綱化によって、「新しい教育課程を考慮した入試の実施」「受験科目の選択幅の拡大」「高校の実態をよく理解し、高校の立場に配慮した入試の実施」等に根強い要望がだされており、大学側としては、その要請に応ずれば応ずるほど、大学教育とのアーティキュレーションにおいて自己矛盾を生じるというメカニズムが機能することになる。他方で、大学教育改革が高校教育課程の多様化に安易に迎合すれば、期待されるべき大学教育の内容と水準とは何かという、自己撞着の状況に陥る。この意味で、現在は中等教育と高等教育の連続性と非連続性という本質的に困難な課題を抱えていることになる。

(3)大学入試と機会の多様化

高校教育と大学教育とを、個人的レベルにせよ、組織的レベルにせよ、具体的に連携するのは大学入試制度である。その意味で、大学入試は両者をメディエイトするメディアであるといってもよい。大学が大衆化するにつれて、入学者の層は従来の伝統的な学生はもとより、それまで進学しなかった非伝統的学生も増大してきた。大学の大衆化によって多様な層の学生が高等教育にアクセスするようになったのである。その背景はつぎのグループに分けることができるかも知れない。その第一には、上述したように、高校教育の多様化自体から派生する。職業科、総合学科の導入ばかりでなく、普通科の多様化によって学

生層の多様化が生じた。第二には、国際化に伴う入学生の多様化である。このグループには帰国子女や留学生が主として含まれる。第三には、生涯学習化に伴う、いわゆる２５歳以上の成人学生の増大である。そして第四には、大学検定試験制度に伴う学生層である。その他では大学教育改革に伴う編入学生やこれからの飛び級制度の導入による学生層の多様化が指摘されよう。

こうした大学の大衆化に伴う学生層の多様化は、他方では大学教育への機会を多様化するための入試政策を要請することになる。上述の高校教育や制度の個性化・多様化によって、第一には平成９年度より新学習指導要領に基づく新卒者の対応として大学入試センターの受験教科・科目等が大幅に改訂された。その改訂内容は文部省「高等学校学習指導要領の改訂に伴う平成９年度以後の学力検査について（通知）」（文部省高等教育局大学課150号）によって関係機関に報告されている。その詳細は省略するが、「学力検査は、高等学校学習指導要領（平成元年文部省告示第26号）に準拠し、…実施するものとする。」とされている。他方、個別学力試験についても最近の高校の改革に連動して多様化してきている。例えば、平成５年度の大学・学部レベルの特別選抜の傾向をみると、推薦入学は502大学（国立80、公立32、私立390）・1,196学部（228、57、911）において導入されている。同様に、帰国子女特別選抜は298大学（75、21、202）・721学部（174、46、501）において実施。さらに社会人特別選抜は207大学（28、15、164）・366学部（46、23、297）において試みられている。また、中国引揚者等子女特別選抜としてマイノリティに対しても配慮がなされ、207大学（28、15、164）・366学部（46、23、297）において実施されている[15)]。一方、大学入試センターレベルにおける受験者の出願資格からみると、平成５年度において現役の卒業見込み者324,281人（63.2%）、卒業者185,005人（36.1%）で、残りの0.7%は、大学入学資格検定合格者2,990人、高等専門学校第３学年修了者182人、外国の学校修了者66人、在外教育施設（高校課程）修了者114人、国際バカロレア合格者７人、文部大臣の指定した者67人、計3,426人である。昭和60年当時は1,441人(全体の0.4%）であったから、実数からみても２倍余り増加していることになる[16)]。

最近の大学・学部レベルにおける特別選抜には、「職業教育の活性化方策に関する最終報告」（座長：有馬朗人、平成８年３月）の答申で提言された高校職業科に対する「専門高校卒業生選抜」の特別選抜は（この答申によって「職業高校」から「専門高校」に呼称改変が提言）、平成９年度より導入されることとなったが、現在のところ検討している大学は一部に留まっている[17)]。われわれの調査によれば、高校職業科からの大学進学は共通一次試験導入前後の追跡調査をしてみると、共通試験導入前と後とでは一般選抜による国立大学合格者は急減しており、とくに威信の高い大学への機会が閉ざされていることが理解された[18)]。それに代わって職業科からの大学進学者の多くは推薦入学者の比率が高まることになる。職業科からの大学進学は度重なる入試制度改革や高校カリキュラムの変化（普通科と異なる複線化）等によって普通科の大学進学者以上に困難となる。この背景

には職業高校における大学進学への文化的剥奪効果が機能していることは明瞭である。同様に、最近の高校改革による総合学科の導入の受け皿として、平成９年度より文部省は総合学科卒業生の大学入学を支援し、各大学が特別枠を設けることができるよう大学入試実施要項を改正することに決めている。これらの最近の大学入試改革は、多様な階層の高校生が大学教育を受けれるように機会を拡大してきたが、一方では大学におけるリメディアル教育の一層の必要性を要請することになる。

天野郁夫氏は、日米の大学入試方法を比較して興味ある視点を提示している[19]。すなわち、日米の高等教育の威信構造と大学入試の方法を比較してみると、一般に米国では威信の高い大学ほど大学入試の選抜法を多様化しているのに対して、日本では威信の高い大学ほど単純な選抜法を採用していると指摘している。氏は、何故そうなるのか、その背景についてそれ以上言及していない。恐らく、この背景には日米の中等教育段階までの選抜方法の違い、あるいは大学観や教育観の相違が横たわっているに相違ない。わが国にあっては、後期中等教育までででアカデミックな、記憶主義的な業績を学力ないしは能力として、その序列が完璧とも言えるほど序列化されている。威信の高い大学は、その尺度を基準とすれば、負担が多く、信頼性の必ずしも高くない多様な選抜尺度を採用する必要はまったくない。他方の威信の低い大学にしてみれば、一元的な尺度による底辺層の学力の学生を選抜するよりは、異なった物差しによって学生を選抜した方が、入学後、よりのびる可能性のある学生を入学させることができる。他方、米国においては、中等教育までの選抜システムは、わが国ほど画一的に完成していない。しかも人間の能力観も多様であって、個性をきわめて重視する。大学入学後においても異質な能力をもつ学生が、相互に切磋琢磨して人格形成が可能となるという大学観がある。米国の威信の高い私立大学ほど、大学入試に莫大な予算と汗を流すと言うのも、両者の、こうした発想、教育システム、教育観の相違があるからであろう[20]。いずれにしても、こうした論理を組み立てることができるとすれば、一般論として、わが国のリメディアル教育は大学の威信構造の相違によっていろいろな影響を受けるに違いない。威信の高い大学においては、上述したように、知自体への関心、接近法、組立て方など実践的なリメディアル教育が要請されることになる。これに対して、威信の低い大学ほど絶対的な学力不足が心配される可能性は高いと言えるかも知れない。今後の18歳人口の急減期とも重なって、大学進学率が上昇すればするほど、大学教育のレベルとは一体何かという本質的課題がより一層、問われることになるだろう。

註

1)喜多村和之「大学教育における『補習』」IDE『現代の高等教育』No.366（民主教育協会、1995年５月号）６頁。

2)日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』（東洋館出版社、1986年）。

3)同上書。

4)天野郁夫「教育改革と進路指導」全国高等学校進路指導協議会・大学進学指導研究会『研究紀要』Vol.１（1995年）14～16頁。

5)池田秀男・他著『成人教育の理解』（実務教育出版、1987年）を参照されたい。

6)『朝日新聞』平成７年６月２日号（『米国はどこへ－移民新世紀』、船橋洋一「特別な国の神話揺らぐ－政治や社会に不協和音」）。

7)市川昭午『臨教審以後の教育政策』（教育開発研究所、1995年）101～104頁。

8)徳武靖「高校改革を展望する」大学進学研究会『大学進学研究』No.95（1995年11月号）５頁。

9)市川昭午、同上書、141～183頁。

10)文部省『高校教育改革推進状況調査』（1996年１月）159頁。

11)同上書。

12)文部省高等学校課『高等学校の普通科における特色ある取り組みの状況及び事例』（1995年7月）191頁。

13)文部省『高等学校 学習指導要領』（平成元年３月）。

14)徳武靖「全国普通科高等学校長会総会・研究協議会④－教育課程」『内外教育』（1995年12月15日号）５～７頁。

15)大学入試センター『'95：大学入試フォーラム』No.18（1995年）203～204頁。

16)大学入試センター「国公立大学入学者選抜実施状況等」（1995年）参照。

17)『日本経済新聞』1996年６月15日号。

18)山野井敦徳・他「職業高校出身者の国立大学進学」国立大学入学者選抜研究連絡協議会『大学入試研究の動向－特集 教育制度における大学入試－』第３号（1985年）９～12頁。

19)天野郁夫「21世紀に向けての大学入試」大学入試センター『国際シンポジュウム報告書』（1995年７月）。

20)H.ロソフスキー／佐藤隆三訳『大学の未来へ』（TBSブリタニカ、1992年）、高等教育研究会『多様化する大学入試』（つむぎ出版、1994年）などを参照されたい。

第３章　歴史における大学予備教育
－戦後教育改革期の論議から－

羽田貴史

１．問題の性格

大学における補習教育が、論議でなく実施の段階に入ったことは、少なからぬ大学関係者の共通認識であろう。文部省調査では、何らかの形で高等学校での科目履修に配慮して対策を講じている大学は292校にのぼり、補習授業を実施している大学は45校に達するという[1)]。

しかし、大学でのリメディアル教育の推進は、大学教員側から見ると忸怩たる思いを拭えないのも事実である。大学に入学する以上は、大学での教育を受けるに足る能力を備えているのが前提ではないのか、それを保障するのが入試ではなかったのか、と。

特に、現在のリメディアル教育の必要性は、職業科高等学校からの大学入学者に対して必要性が喧伝されているが、普通科高等学校の大学進学カリキュラムで学習しながら、大学での学習に必要な科目を履修してこない学生の増加も一因となっている[2)]。背景にあるのは、高等学校カリキュラムの多様化と大学入試での科目指定の縮小である。大学進学を脱却し、青年の個性に対応した多様な中等教育カリキュラムの創出は、高等学校にとって大きな課題であるとはいえ、現在の高等学校カリキュラムの動きは、大学予備教育機能を衰退させるものである。

アメリカのリメディアル教育が、多様な資質を持つ学生の高等教育へのアクセスと、大学の水準を確保することとの接点に立ち、多様な水準と教育内容を持つ中等教育機関と大学との接続を図るものであったとすれば[3)]日本のそれは、進学準備教育を主要な機能として持つ中等教育機関の「くずれ」に依って生じてもいるのであり、単純に同一視できない。

確かに法制上、大学と高等学校との教育上の接続性は、中学と高校のそれに比べると明確ではない。学校教育法は、「中学校は、小学校における教育の基礎の上に」（第35条）、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に」（第41条）それぞれ立って、教育を行うことを規定し、小－中－高の教育的一貫性は、法制上の原理となっている。

これに対し、大学の目的は、「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」（第52条）するものであり、高等学校以下の教育内容とどうリンクするのか、明らかではない。第56条は、大学への入学資格を定めるが、内容上の関連を特定するものではないのである。

希望者全員入学が原則でない以上、毎年度の「大学入学者選抜方法の改善に関する会議」

の結論に基づく「大学入学者選抜要項」が、行政指導レベルではあれ、大学教育の側から学生・高等学校に対する学力内容の指定を行っていることになる。高等学校研究・大学入試制度の研究を進めてきた佐々木享氏は、完成教育としての新制高等学校の理念に立ち、「高校は大学進学準備機関としては位置づけられていない」[4]と述べ、入試においても大学進学を希望する高校生に対して履修すべき科目を指定することも否定的に捉え、科目指定を行わず選択に委ねる大学の方が、「「実施要項」よりも高校－大学の学校制度上の接続関係の特質を深く理解していることになる」[5]と評価する。

しかし、新制高校教育論からの接近だけでは、現行の制度が、高校－大学の接続関係において入学者に必要な学力を形成するメカニズムをどのように想定しているのか、或いは想定していないのか、明らかにならない。受験科目指定制についての佐々木氏の評価は、入試制度そのものの評価としては切れ味が鈍い[6]。大学教育の側から見て、必要な資質・能力を備えた入学者がどう確保できるのか、といった論点が欠如しているからである。リメディアル教育が余儀なくされる事態は、現行制度のもとで必然的なものであるのか、あるいは制度的欠陥なのかどうか、新制大学の創出過程にあって教育上の接続関係がどのように想定されていたか、検討される必要があろう。

以上の論点を念頭に置きつつ、近代日本の大学予備教育の歴史的考察の上に立って、現行制度の骨格を形成した戦後改革において、大学教育への準備教育が、どのように制度化されたかを検討するのが、本稿の趣旨である。

2．創生期の大学と予科・予備教育

明治維新による近代学校制度の扶植期には、同時並行的に高等教育・中等教育・初等教育の各学校階梯が出発したから、高等教育諸機関は、正規の中等教育卒業者を入学者として確保することは困難であった。そこで各学校は、独自に予備教育機関を設置して高等教育レベルの学力を備えた学生を確保することが通例であった。

学制二編にもとづく専門学校である開成学校は、専門学科の本科と予科をおき、同じく東京医学校は２年の予科と５年の医学本科とをおき、明治10年の東京大学名称変更後もそれぞれ東京大学予備門、医学部予科をおいて教育にあたった。両者が統一したのちの規程によると、入学者は14歳以上であり、特に資格は示されず、釈解（訳読、反訳）、文法、算術、代数などの試験に合格することが条件であった[1]。工学教育機関である工部大学校は、発足時に15歳から18歳までを入学資格とし、予科２年、専門科２年、実地科２年の６年課程であり、なお一時期小学校をもおいて予科への準備教育も行った[2]。また、同時期に学位授与権を持つ高等教育機関として発足した札幌農学校も12歳以上を入学資格として修業年限３ヶ年の予科をおき、４ヶ年の本科を設置した。もっとも予科は十分に機能せず、東京大学予備門、工部大学校予科からも募集を行って生徒を確保した[3]。これらの場合、いずれも予科入学者の資格は学校歴を規定しておらず、入学者は多様な学力を持っていた

が、制度化された予備教育によって高等教育の水準を確保していた。

ところで、明治10年代は、西洋化、文明開化が地方に到達した時代であり、青年の教育機会が様々な形で噴出した時代でもあった。雑多な教育課程と水準とを持つ中等教育機関がつくり出され、次の段階である高等教育機関とのリンケージが問題となり、その予備教育との関係が問題とならざるを得ない。東京大学の場合、地方中学校卒業者の増加に伴い、予備門の修業年限を短縮（明治14年７月）し、また、予備門に英語学専修課を設けて中学校卒業者が法理文三学部に入学する場合の受け皿とした（明治16年１月）。更に進んでは、予備門そのものを東京中学校・東京普通学校と改称し、東京大学に限定せず、他の官立専門学校の予備教育機関として独立化することになった（明治18年９月８日太政官達第51号）。

つまり、近代教育制度が整うにつれ、予備教育は個別高等教育機関に属する段階から、制度として独立・分化しすることになる。この分化の帰結として、専門教育と大学進学予備教育を行う高等中学校の設置（明治19年４月、勅令第15号、中学校令）、高等学校への改組（明治27年６月、勅令第75号、高等学校令）が行われ、大正７年には大学予備教育に純化した高等学校となる（大正７年12月、勅令第389号、高等学校令）。高等学校（高等科）入学者は、中学校第４学年修了者を資格とし、修業年限３カ年であったから、学生はほぼ今日でいう後期中等教育から高等教育の第１学年までに相当し、実際の入学者の平均年齢は19歳を越えていた。高等教育レベルにおいて大学予備教育が行われていたことは、記憶にとどめておいて良いであろう[4)]。

明治27年に発足した高等学校は、専門学科を教授する以外に大学予科を置き、第１部（法科文科志望者）第２部（工科理科農科）第３部（医科）に分かれ、倫理、国語及漢文、外国語などの普通教育を行った。とりわけ外国語に比重を置き（法文の場合、週30時間中第１外国語、第２外国語を合計し14時間、ほぼ半数を占める）、原書による外国理論の摂取が学問の修得であった大学専門教育の前提を形作っていた（明治27年７月、大学予科規程、文部省令第18号）。

大学令公布以前の段階では、個別大学の規定でしかない帝国大学令のみが大学に関する法令として存在し、大学入学資格など大学として共通化すべき規定を欠いていた。高等学校に関する規程である大学予科規程（明治33年８月文部省令第13号で高等学校大学予科学科規程と改正）が、法科文科などの進学希望者に対する教育組織を規定し、帝国大学文科大学通則において入学資格を規定していた。包括的に大学入学資格を規定するのではなく、大学予備教育機関としての高等学校（大学予科）の存在が前提となり、帝国大学は高等学校卒業者を入学させることを規範化され、高等学校への入学は、選り好みしなければ帝国大学への入学が保障された。そのことで、「予備教育の性格も選別から培養へと変容」[5)]し、これを土台に旧制高校の学生文化が花開いた。この仕組みは、第２次大戦後の教育改革に至るまで保持され、改革時にも改革の基本構想を担った教育刷新委員会の一部メンバーからは、高い評価を与えられた。

3．私立高等教育機関と予備教育

ところで以上の予備教育は、主として官立高等教育機関へのリンケージの機能を果たすもので、官立高等教育機関が有する種々の特権を持たない私学の場合は、学生確保に困難を来たし、単独で予備教育機関を持たざるを得なかった。

たとえば、法律系私学は、特別認可学校規則（明治21年５月５日、文部省令第３号）第３条によって、年令17歳以上、尋常中学校卒業という入学資格を定められていたが、入学希望者に中学卒業者は少なく、入学試験による合格者が大半を占めた。そこで、入学試験のための予備校を必要とした。明治21年11月には、特別認可学校への進学希望者を対象とした法学予備校が、神田区北神保町に発足していたが、その水準には認可学校の方が不満であったらしく、専修学校は翌22年、みずから予備校設置に乗り出し、高等小学校卒業者で年令14才を入学資格にした２カ年の予備校を発足させ、明治23年３月には東京普通学校と改称し、専修学校のみならず、官立学校への進学をも含む予備教育を行った[1)]。

明治法律学校も、同様に法学予備校を開始したのち明治法律学校予備科に組み込み、明治22年にはそれを明治普通学校として独立させた[2)]。東京仏学校は特別認可学校となると、普通科・法律科を置き、普通科では尋常中学程度の教育を行った。やがて、東京仏学校は和仏法律学校と改称し、東京仏語学校として分離独立した[3)]。

ただし、独立したこれらの学校は学生を確保できず、まもなく廃止になるか消失した。東京仏語学校は、明治30年以降自然廃校となり、明治普通学校、東京普通学校も早くから同様の道を辿った。本校内の予備科は存続した。結局、公立中学校が次第に成長する段階であり、上級学校への一階梯としての普遍的な中学校にはなり得なかったのである。これは、官立の予備教育機関とは対照的な道であった。

明治19年、特権的大学としての帝国大学が出現したが、この時点で大学が唯一帝国大学だけであるとの政策が確立していたわけではなかった。このことは、森文政下において、小学校・中学校・師範学校など諸学校令の全面的改革を構想した学校改革案が、明治23年段階で作成され、大学に準ずる専門学校も想定され、かつ、それは私立学校も対象となっていたことから知られる[4)]。当時の私学のいくつかは、この時期、大学もしくはそれに近い高等教育レベルへの学校へ発展しようとしていた。

東京英和学校（青山学院大学の前身）の場合、明治19年６月開校時の名称は、Tokyo Anglo-Japanese Collegeであり、大学レベルを意識していた。生徒は満13歳以上で予科５年、本科４年であるから、本科進学年齢は18歳、十分に大学レベルの水準足りうる制度である[5)]。明治25年には、アルビニオン大学のバチェラー・オブ・アーツの称号が与えられることになったという[6)]。

慶應義塾の場合、明治19年頃より福沢諭吉によって大学校への発展が主張され、22年１月には大学資金の趣意書を発表し、財源作りに乗り出した。このときの趣意書は、「従来の学科には多少の修正を施して其の予備」とすることがうたわれ、22年11月に大学部を設

置したときは、義塾の正科・別科を普通部と呼称し、その卒業者は無試験入学させた。したがって、義塾そのものが大学部の予科であった。その後、大学部の不振もあって、普通部の組織は変動するが、大学化と予備教育組織の設置は、一体のものであった[7]。

英吉利法律学校も、大学の創設を具体的に進めた私学のひとつである。明治22年10月、東京医学院、東京文学院と合併して総合私立大学創設を計画し、明治35年３月には大学組織とする改組案を作成、翌年７月には東京法学院大学と名称を変更したが、当然、一年半の予科を伴っていた[8]。

法制的には、専門学校令（明治36年）によって高等教育機関としての私立学校が認められたが、実態はそれ以前に熟成していたのであり、その場合、予備教育の存在が、高等教育としての水準の保障であったのである。周知のように専門学校令下でも、早稲田大学のように、大学の呼称も認められる例があったが、その条件は予科の設置であった。岡田良平の回顧録は次のように語る。

> ・・・・専門学校令が公布になると、間もなく先づ早稲田がやって来て、専門学校令によって組織を変更するから、大学と称する事を許可しろと言ふのであった。菊池文相は内心不賛成であったが、遂に之を許す事とし、其の代り本科三年だけでは困る、其れに予科一年半をつけなければいけないと言ふので、早稲田では中学校卒業者を入学せしむる処の予科一年半を置いて早稲田大学と称する事となった。（岡田良平「中学校令並に専門学校令」国民教育奨励会『教育五十年史』大正11年、pp. 213～214）

大学令（大正７年12月勅令第388号）で私立大学が正式に認められる。この場合でも、大学レベルの高等教育機関であるとの認知は、専門学校水準を超える予備教育の設置が条件であった。大学令は、大学入学資格をトータルに規定し、第９条は、「学部ニ入学スルコトヲ得ル者ハ当該大学予科ヲ修了シタル者、高等学校高等科ヲ卒リタル者又ハ文部大臣ノ定ムル所ニ拠リ之ト同等以上ノ学力アリト認メラレタル者トス」と規定し、「大学ニハ特別ノ必要アル場合ニ於テ予科ヲ置クコトヲ得」（第12条前段）、「高等学校高等科ノ程度ニ依リ高等普通教育」（同条後段）を行うこととした。大学予科の年限は、「三年又ハ二年」であり、３年の場合は中学校第４学年修了者から、２年の場合は中学校卒業者を入学させることになっていた（第13条）。すでに専門学校であり、大学を呼称していた私学にすれば、１年半の予科を２年に拡充しての昇格に他ならなかった。

４．戦前におけるリメディアル教育

高等学校による大学予備教育の存在によって、大学は入学直後から専門教育を開始することができ、大学教育水準の確保が可能であった。このような関係からみれば、リメディアル教育の必要性は、一切なかったように思われるが、それは帝国大学－高等学校での接続関係であって、帝国大学以外の大学では入学者の確保に苦慮した。公立・私立大学はす

べて大学予科を設置しており、官立でも東京商科大学、神戸商業大学、神宮皇學館大学でも予科を設置して必要な教育を行った。後発の医科大学では、高等学校理科出身者を確保できず、文科出身者を入学させてリメディアル教育を行った。

また、中等教育機関から直接進学者を受け入れた専門学校レベルでは、専門学校の教育と中等教育機関の教育との不連続に対応し、リメディアル教育の必要性が少なからず生じたと思われる。

佐々木享は、実業専門学校が中等教育の多元的組織化に照応し、中学校卒業者、実業学校卒業者、専検合格者を入学資格にするという多様な仕組みをとっており、その結果、高等商業学校では、第１年次のカリキュラムを、実業学校出身者と中学校出身者とで区分していたこと、官立医科大学もカリキュラム上の配慮を行っていたことを指摘している[1)]。

〈高等商業学校の場合〉

各高等商業学校で、中学出身者と実業学校出身者との１年次カリキュラムで、違いのあるものを整理したのが表である。この表にない名古屋高等商業学校、高松高等商業学校も同様なカリキュラムをとっていた。違いの程度は必ずしも同じではなく、英語についても時間を差異化しているもの（横浜高等商業学校）、珠算、代数のみのもの（大分高等商業学校）など多様である。実業学校出身者に対するリメディアルだけではなく、商業数学、簿記などが示すように、中学校出身者に対する補正という性格ももっていた。

各高等商業学校の規程は、昭和19年４月５日、官立専門学校規程（文部省令第18号）によって統一化され、経済科、東亜科ごとに学科目と時数が規定された。そこでも「商業学校出身者ニ対シテハ簿記及会計ノ時数ヲ減ジテ国語理数ノ時数ヲ増加スルコトヲ得」と備考で注記されており、出身者に対応したカリキュラム構成を可能にしていた。

〈官立医科大学の場合〉

官立医科大学の入学資格者は、「高等学校高等科ニ於ケル理科卒業者」であり、収容予定数を超過するときは、選抜試験を行うことになっていた（大正11年４月１日文部大臣許可、岡山医科大学規則第６条、新潟医科大学規程第６条）。同時に、欠員があるときは、「高等学校高等科文科卒業者」「医学専門学校医学科卒業者ニシテ相当ノ学力アルト認メタル者」「本学ニ於テ試験ヲ行ヒ高等学校高等科ヲ卒ヘタル者ト同等以上ノ学力アリト認メタル者」にも入学を許可することとなっていた（同第７条）。

しかし、高等学校理科卒業者で入学定員を満たせたわけではなく、文科卒業者も入学させていたし、その場合、学則上は明記されていないが、高等学校文科出身者に対しては特別な配慮をする例があった。岡山医科大学では、「文科系よりの入学者が半数以上あり、九月より三月までは理科系のものは午後の授業がほとんどなく、午後は文科系のものへの補習授業であった」[2)]と思い出に語られている。

表　官立高等商業学校1年次教育課程中学・実業学校出身別

	横浜高等商業学校	
	中学	実業
国語作文書法	3	6
英語	16	20
商業簿記	6	0
銀行簿記	2	0

	彦根高等商業学校	
	中学	実業
国語漢文	2	4
商業作文	1	0
自然科学	0	6
世界最近世史	0	2
商業概論	2	0
簿記	8	0
商業数学	2	0
珠算	1	0

	高岡高等商業学校	
	中学	実業
国語漢文	0	5
書法	2	0
代数幾何	0	5
商業数学	4	0
物理化学	0	6
歴史	0	4
商業通論	3	0
商業簿記	9	0
珠算	2	0

	福島高等商業学校	
	中学	実業
国語漢文	0	4
代数及幾何	0	2
自然科学	1	5
商業通論	2	0
商業簿記	5	0
珠算	2	0

	和歌山高等商業学校	
	中学	実業
商業通論	3	0
商業数学	2	0
簿記	8	0
珠算	2	0
自然科学	0	6
数学	0	5
地理及歴史	0	4

	小樽高等商業学校	
	中学	実業
国語漢文作文	2	4
英語	16	20
代数幾何	0	5
自然科学一般	0	4
商業通論	6	2
歴史	0	4
商業簿記	6	0

	長崎高等商業学校	
	中学	実業
国語及漢文	0	3
数学	0	5
自然科学	0	4
近世史	0	3
商事概説	3	0
商業簿記	6	0
商業数学	4	0
珠算	2	0

	山口高等商業学校	
	中学	実業
珠算	2	0
代数	0	2

	大分高等商業学校	
	中学	実業
国語漢文	0	3
代数幾何	0	4
世界近世史	0	4
商業概論	3	2
商業数学	4	0
珠算	2	0
商業簿記	6	2

注）昭和12～14年頃の各高等商業学校規程中改正より。『近代日本教育制度史料』第5巻。

他の医科大学の年史には同種の事例が記録されていないが、新潟医科大学の創生期には第二次募集で高等学校文科卒業生を無試験入学させても定員に満たず、補欠入学さえ行い、

昭和２年度入学から高等学校理科卒業者で充足できるようになったという[3]。従って、その間には同様な措置がとられていた可能性がある。

〈外国人留学生に対する事例〉

また、東京工業大学が、昭和７年10月に附属予備学部を設置し、３年間、外国人留学生に対して日本語、英語を中心とする予備教育を行っていたのも、稀ではあるが、多元的な学生入学とリンクし、大学教育の枠内でリメディアル教育を行っていた事例にあげられよう[4]。東京工業大学は、高等工業学校時代より朝鮮・中国からの留学生を受け入れ、その嚆矢は明治29年に始まる。外国人を本科学生として入学させたのは、大正10年５月９日の文部次官通達によるが、大正15年には特別予科規程を設け、１年間を日本語の教育にあてることになった。附属予備学部はその発展型である。

このように戦前において中等教育－大学予備教育－大学教育の接続関係が確立はしていたが、それゆえにこのルートからはずれた場合には、専門教育と入学以前の学習歴とのギャップをうめる教育が行われていたケースも存在していたのである。

５．新制高等学校と大学教育

戦後の改革は、雑多な高等教育機関を統合・昇格して大学に一元化し、高等学校－帝国大学の接続関係を変革した。また、多様な中等教育諸機関を新制中学・新制高等学校に統一した。この改革の過程で、大学予備教育がどのような変化を受けたのだろうか。その制度形態から見て、今日の状況をどのように把握できるのだろうか。

結論的にいえば、最近刊行され、その全貌が明らかになりつつある教育刷新委員会の審議と教育改革の過程をみると、大学予備教育の問題は、新制高等学校の性格と水準の問題、医学教育の修業年限問題、大学院の問題の３つの課題を貫くテーマとして存在していた。

従来、この３つについては、論じられる時期も契機も異なり、第１は、もっぱら大衆的後期中等教育機関としての新制高校像の成立、第２は、医学教育固有の問題として、第３は、アメリカ型大学院制度導入過程の問題として、別個に論じられてきた。しかし、教育刷新委員会の議論を精査すれば、いずれも第５特別委員会の活動と深く係わっており、新制大学の学力水準をどのように確保するか、そのための予備教育がどこで行われるべきか、行えないとしたら従来の大学水準をどう維持するか、という問題意識を基底にもって展開したのであった。

まず新制高等学校の性格についての問題がある。学校教育法による複線型の学校制度から単線型の採用は、教育刷新委員会および占領軍民間情報局（以下 CIE ）、米国対日教育使節団にとって共通の認識であったとはいえ、それぞれの学校階梯の水準および教育内容・性格は、学校教育法制定の時点でも明確なものではなかったし、新制高等学校の性格そのものが対立する２つのイメージを持っており、学校教育法制定の時点では決着がつい

ていなかった。使節団報告書－教育刷新委員会建議－学校教育法を連続的に捉えるような理解は不十分である[1]。

このとき存在していた新制高等学校像の一つは、大衆的後期中等教育機関であり、米国対日教育使節団報告書における〃 upper secondary school〃（上級中等学校）である。

もう一つは、高等教育の一部を含み大学予備教育を主たる任務とする高等学校像である。この両者は、改革のあらゆる段階において様々な論者によって語られ、統一した新制高等学校像となるのは、昭和22年の夏以降である。教育刷新委員会が、昭和21年12月27日に行った学校制度に関する建議は、「３年制の高等学校（仮称）を設ける。但し、４年制５年制のものを設けても差支えないこと」とするものであり、「普通教育並びに専門教育を行うものとする」教育機関であった。この高等学校に続いて大学が置かれ、「４年の大学を原則とすること。但し、大学は３年又は５年としてもよい」とされた。

この建議に至る最初は、教育刷新委員会第11回総会（昭和21年11月15日）で、第２特別委員会から中学校に続く教育機関として、「青年学校、中等学校の上級、専門学校の下の程度の処、それから高等学校の最高迄は行きませんが、半ば以下の処」[2]の学校を想定し、これをすべて一本にまとめた新制高等学校を設け、３年から５年の年限を設け、医科大学の予備教育を５年制の高等学校で行う場合も可能とする中間報告をしたところに始まる。その趣旨は、「高等学校に於て今日の中等実業学校並に高等専門学校みたいなものが要請されて」[3]（佐野利器）いることに応えようというもので、名称的には高等学校ではあるが、戦前の多層化した中等実業教育および高等専門教育を再編して制度化する発想をも含んでいた。

また、この中間報告が、「男女十八才未満の者は一年間一定時間の普通教育を受けるものとすること」という項目を含んでいたように、新制高等学校は、義務制の青年学校を改組したものでもあった。第２特別委員会は、「高等学校の普通教育の部分は義務とすることが出来るような、そういう解釈を加える」[4]（戸田貞三）ことを考え、憲法の義務教育規定を超える年限を盛り込もうとしていたので、これには異論や懸念が続出し、第５特別委員会も加わって検討することになった。

第14回総会（昭和21年12月６日）での第５特別委員会中間報告は、高等学校の年限については第２特別委員会の報告と同じで、大学は３年から５年の幅で年限を定めるものであった[5]。この報告は第17回総会（昭和21年12月27日）で採択されるが、その間の議論の中心は義務制の問題であり、大学教育との関連についてはほとんど言及がなかった。

だが、全般的に学制改革を議論した第10回総会（11月８日）では、「高級の中等学校、或は高等学校と名づけても宜しいが、それは又大学へ行くに付いての本来のコースであって、丁度これは今の高等学校みたいな、少し年が低くなるかもしれませんが、そういうものに当たって、そこで大学教育を受ける十分な予備的なものをやる」（大島正徳）[6]と意見が出され、特に反論がなかったように、新制高等学校が大学予備教育をも機能とするこ

とに暗黙の合意が存在していたとみられる。

こうした高等学校の予備教育機関的性格自体は、学校教育法成立時点で否定されていない。具体的な高等学校カリキュラムに関し、剣木享弘政府委員は、「高等学校の課程の中で、一般的な高等普通教育を主として居りますのものは一面大学に進学しまする準備にもなりますような形の高等学校と、それから在来の高等工業とか、高等農林とか申しますやうな実業専門学校と、二つの高等学校が存在しうると思ひます」[7]と述べている。中学校と高等学校にまたがる大学予備教育である高等普通教育の概念は、連綿として生き続けていたのである。

しかし、同時に新制高校は、「若し事情が許すならば義務教育にしたいという云ふような希望を持たない訳ぢゃないのでありますから、相当に数は多くなる積りで居ります」[8]とも説明されているのだから、かなり性格付けは混雑している。それは、性格の異なる旧制中等教育機関及び高等教育機関を新制高校の母体として想定した結果、必然的にもたらされたものである。第92回帝国議会教育基本法案委員会における学校教育法案の審議で、日高第四郎学校教育局長は、「結局従来の専門学校を高等学校の中に、専門学校的の教育を高等学校の中でも教授し得るような余地を施そうという意味を持って、これを４年もしくは５年になり得るように決定いたしたのであります。･･･たとえば従来の農業専門学校、前の高等農林といったようなものが、新しい制度の高等学校においては、まだ名前は決定いたしておりませんけれども、農業高等学校というふうに転換できるものにする」[9]と説明している。

政府委員の説明を総合すると、文部省は、旧制中学、実業学校、高等女学校及び専門学校を併合し、専門学校レベルのものは４年ないし５年制として設置することが考えられていたといってよい。こうした高等学校概念は、昭和18年の中等学校令に繋がるものがある。中学校・実業学校・高等女学校という中等教育諸機関を、すべて同一名称の学校に括り込んで平準化する手法である。雑多なカリキュラムと機能は継続するから、改革は曖昧なものとなる。

国会の審議は、こうした曖昧さを克服するものではなかった。学校教育法第41条の英文が“The high school shall aim at giving the students higher general education and technical education according to the development of their given at the secondary school”[10]とあるように、中等教育の上にあって、higher general educationを教授する学校としてのイメージも読み取れる。もっともはやい解説書である内藤誉三郎『学校教育法解説』（1947年、ひかり出版）は、専門教育を施すことの意味を、「従来の高等学校のように大学予科的な性格を持ち高等普通教育のみを施してきた特権的な高等学校を排除するということ」（傍点筆者）としているが、特権性の排除はともかく、大学予備教育そのものが否定されているわけではなかった。

6．医学教育の水準と大学予備教育問題

このように高等学校のイメージが曖昧な時期、大学教育の前提としての予備教育をどこで行うかが直接論議されたのは、医学教育の水準問題に関してであった。

医学教育に関しては、CI&E －文部省－教育刷新委員会のルートとは別個に、PHW －厚生省－医学教育審議会が、医学教育の改革方向を検討していた。PHWの中心はクロフォード・F・サムス大佐であり、昭和21年の２月から医学教育審議会を発足させ、改革を迫った。その基本線は、低度な医学教育の改善にあり、医学専門学校の廃止や医学部への入学資格を新制大学３年修了とすることなどであり、学校教育法の４年制大学本体論を修正するものであった[1)]。この動きは、昭和21年11月１日の教育刷新委員会第９回総会に報告され、教育刷新委員会の学制改革との関連が論議となった[2)]。

その後、年が明けて昭和22年１月10日、第18回総会で日高学校教育局長は、前年12月23、30日にサムス大佐との協議があり、医学専門学校の経過措置とあわせ、６３３の上に３年の予備教育と４年の専門教育をおくことが強く示唆されたことを報告した[3)]。PHWは、高等教育レベルで医学教育の予備教育を行うことを要求したのであり、この基本線は一貫して変わらなかった。このとき安倍委員長は、高等学校を５年にして予備教育を行う見解を示した。先に述べたように、教育刷新委員会は３ないし５年制の高等学校を建議しており、そこには旧制高等学校水準の存続という意味が込められていた。南原副委員長も、「一般の人文教育のようなものを身につけるという意味から言えば大学の方で包摂するよりはその方がよい」[4)]と述べている。

しかし、翌週、１月17日の第19回総会で、医学教育審議会委員でもある柿沼昊作（東京帝国大学医学部教授）が[5)]、PHWは予備教育を高等学校に置かず大学のうちで行う意向であることを改めて報告した。この柿沼の説明は、高等学校の予備教育機能を否定するものであったから、高等学校の大学予備教育機能を前提としていた教育刷新委員会内では大きな論議となった。大学予備教育をどのように行うかが、医学教育という限定された分野ではあれ、論じられる場面が生まれたのである。

特に旧制高等学校の存続に意欲的であった安倍との間で主に質疑が交わされた。

医学教育の予備教育として、「アッパースリーは認めないのです」[6)]と説明する柿沼に、安倍は、「３年の予備教育の全学制の上で占める位置はどうなんですか、その３年の予備教育というものは、メジカルエジュケーション専門で受けるものばかりでない。その他のものも入れることを望むというのですか」と普遍的な予備教育としての高等学校の性格を強調し、「そういうもの（注：予備教育）として高等学校があるのでしょう。今公衆衛生の方のものが要求する、そういうものとして高等学校があるので、そうでなければ高等学校の意味が蹂躙される」と主張する。安倍の憤懣やる方ない雰囲気が伝わってくる。

しかし、柿沼は、「とにかく４年の医科の教育を受ける前に、６３３の上の３の予備教育を望むというのです」と述べ、PHWが大学レベルで専門教育の予備教育を行う立場に

立つことを強く示した。

また、医学部以外の学部からのアーテキュレーションも議論された。小宮豊隆委員は、「この六三三三四ということが実行しなければならないような制度になったとして、そのあとの三番目の三というものを、例えば文科大学を修業させるとか、理科大学を修業させるとかいう風にして、そうして医科大学に入るということにはできないのですか」と質問し、柿沼は、「それを希望しておるようです。おそらく私はそう思います」[7]と答えている。これは後に、医学進学課程として具体化されている。

問題は新制高等学校の内容に係わるものであり、教育刷新委員会内に暗黙の合意として成立していた大学予備教育機関としての高等学校像を変更するものであったので、その夜、安倍、南原と文部省関係者は、CIE及びPHWと意見交換の機会をもって事情の聴取に努め、翌第20回総会（1月24日）に、その報告を行った。

この時点では、南原はGHQの要請と、旧制高校及び専門学校との連続性を含み込んだ新制高等学校との調整が可能であると考えていたようである。「われわれの方では、六三三の上のというものは三乃至五ということにしておりますし、また大学は四ということを五までのばせることになっておりますので……その方式につきましては、いろいろあると思うのであります」[8]と見解を述べている。

これを承けて柿沼は、「問題になりますのは今申しました大学程度のリベラル・アーツ及び医学教育を受けるのに必要なベイシック・サイエンスの三年間というものの問題であろうかと思います」と説明した上で、3つの選択肢があることを指摘する。

第1は、医学部以外の学部で3年間のリベラル・アーツを履修して4年の医科に入学する方法、第2は、5年制高等学校と5年制大学を組み合わせる方法、そして第3は、「六三三と行きました上に、医科だけに特別の三年のプレメディカル・コースをおきました大学、つまり七年制の大学を作る」ことである。しかし第2案は、「向うの人は大学程度のリベラル・アーツということを特に強調しておりますので、アッパー・スリーの中での二年間の教育を大学程度のリベラル・アーツの教育と諒解ができるかどうか」という根本問題があった。

ここでの議論の中心は、教育刷新委員会がすでに建議した5年制高等学校が、GHQに支持されていないということであった。柿沼は、「どうしても四年の纏まった医学教育をする為には、最小限度矢張りリベラル・エデュケーションの外に少なくともう二年位、まあ全部五年に亘ってリベラル・エデュケーションの外に数学統計の外に物理、科学、生物というようなことで、その位の年限は必要ではないかと思います。是はアッパー・スリーの教科内容の点から検討しなければ、六・三・三で宜いか、五で宜いか、具体的なことは考えられないのであります」[9]と新制高校の教育内容との関係で検討する必要を指摘した。

新制高等学校の性格から疑問を提示したのは城戸幡太郎であった。彼は、6334を前

提に医学教育を組み込むことを主張し、「実際に医者になるなら大学院を卒業しなければならないというような規定を置けば、或は妥協がつくという感じがするのであります」[10]と大学院まで視野に入れるべきとした。そしてシニアハイスクールが大衆化の結果であることから、高等学校を延長して５年制とすることに異議を示した。大島正徳も「何だか一種の予科みたいなものが出来て、どういう学校になるのだろうかということが私の疑問であるのであります」[11]と述べて懸念を表明していた。そこで、会議は第５特別委員会に検討を委ねて終了した。

第５特別委員会は、第10回（１月28日）会合でこの問題を論議した[12]。議事録での発言から、小宮豊隆主査、佐野利器、倉橋惣三、星野あい、務台理作、天野貞佑、柿沼昊作の出席が確認できる。また、山崎文部次官が出席したほか、医学教育審議会から草間良男（慶応義塾大学医学部）、高木喜寛（東京慈恵会医科大学）、西野忠次郎（慶応義塾大学医学部）、小池敬事（千葉大学）、草間弘、東龍太郎（東大）が出席している。特別委員会は、草間良男から医学教育審議会の経緯について詳細に説明を受けたが、医学教育の学制は、PHW と CIE との間で協議して指令になれば従わざるを得ないとする草間と、教育刷新委員会の学制改革案との調整を計ろうとする教育刷新委員会委員との議論はかみ合わない。加えて草間は、審議会として意見は纏めていないとしつつ、サムス提案の６３３３５制を「私は非常に良いと思います」と支持し、PHW の主張に寄せて、医学教育の特化に共鳴するので論議は大変にぎくしゃくした。

１月31日の特別委員会（第11回）は、教育刷新委員会メンバーだけで論議を行い、柿沼の意見で２年間よけいに医学教育を行うことにし、どう６３３４制と整合させるかを意見交換した。例外としても「その二年を何処にやるか」（天野貞佑）が問題であった。

議論の過程では、大学を前期後期に区分し、前期修了者を横滑りさせる多数意見と、５年の高等学校の中で予備教育を行う天野意見とが浮上するなどしたが、６３３４制となるべくすりあわせるところに傾斜し、２年延長だが、インターンの１年間を年限外として「大学教育は五年、カリキュラムの具合に依って若し何でしたらせいぜい六年という所」（柿沼）に落ちついた。

午後１時に特別委員会が終わると、すぐ第21回総会が開かれ、小宮主査は委員会の報告を行った。主に柿沼が報告したが、特別委員会の要約に止まらず、自分の意見も展開され、２年間は大学教育に加えるべきとの見解が示されている。「常識から考えまして、従来の中学校のうえに一年ふえたぐらいの年限で、それですぐ特殊な医学教育の四年という大学に入るには不十分であろうということは大ざっぱに考えられます。・・・・おそらく六三三のアッパースリーを終った外に、物理、化学、数学とかいうような、おそらく工科方面ではより以上の高いものを希望いたしましょうが、そういうような医学の教育を受けるに必要な基礎的なものを修練し、同時にまた大学程度のリベラル・エデュケーション ── 或は人文科学と申しますか、その物理化学もこの中に入ると思いますが ── の教育を受ける。そ

のために私は一年では不十分であろう。三年やる必要はなかろうというので、二年ぐらいでいいのではないかということを大ざっぱに考えたのが私の意見であります」[13]というのが、柿沼の意見であった。

ただ、医学教育の基礎部分が、中等教育の範囲か大学教育に入るかは明確ではなく、揺れていた。「その取り扱いは、学校システムの中で、大学の中に入りましょうと、高等学校の中に入りましょうと、私は実質的におなじであればどちらでもいいとおもいます。ただしかし学校体系のアッパー・スリーの六三三まではなるべく動かしたくないというおきめであれば、その上に、即ち大学の部門に入るべきものと思うのであります」[14]と固定的ではない。

この議論は、新学制、とりわけ新制高校の教育水準に大いにかかわる。新制高校の学力低下が想定されるから、大学教育の中に組み込もうと言う意見でもあり、当然他の専門教育に波及する。関口鯉吉委員は、「その点につきましては理学系統、工学系統の方面でも全く同感でありまして、実は先般来私も六三三四では到底私共の専門の方の学術も、有用な人材を育成するということはむずかしいと考えておりました。••••やはり今医学部の方で六三三四を五にするということが許し得るというように論議されておるような、そういう意味であいう決議［注；六三三四ないし六三三五の決議］ができておるのだとすれば、医学のみならず法科（ママ－筆者注「工科」の筆記ミスと推定）の方でも六三三四を五にしてもいいのだという含みをもって、私は新たに御審議を願いたいとおもいます。••••もっと具体的に申しますというと私は今度の六三三で、今までのと同等に行くであろう。或はそれ以上に行くであろうというような只今の副委員長の御言葉に対しても私は然りとはいえないのであります」[15]と発言している。

これを契機に第５特別委員会では、新学制下での大学教育の水準を、医学、理学、工学、文科系等の専門委員が集まって検討することになり、大学教育全体の問題となった。ただ、水準確保の方策は、大学基準協会の役割との関係もあってほとんど検討されず、新制高等学校の水準問題を中心とした。

７．新制高等学校をめぐる教育刷新委員会内の対立 ── 教育刷新委員会「新制高等学校の程度に関すること」（第24回総会決定）──

引き続き第５特別委員会は検討を行った。２月７日の特別委員会（第12回）は、６３３４制のもとで予測される学力低下に対し、大学教育の水準をどう確保するかという関口鯉吉の発言から始まり、新制高校の性格をめぐって多様な質疑が交わされたが、高等学校についての二つの像の対立が顕在化した。

単純化すれば、大学の水準確保の要請から大学に接続する高等学校を構想する委員と、新制高等学校を義務教育体系の上に接続するものと考え、大学予備教育機関とすることに反対する委員との対立である。前者の代表として関口鯉吉は、５年制高等学校を設け、さ

らに２年を加えて大学での専門教育にリンクする仕組みを作ることを提案した。佐野も同様な意見を表明している。関口は「今度の高等学校というものは結局今までの高等学校で宜しいので、性格的には大した間違いはない」とまで言い切っている。

他方、前者に属するのは、第２特別委員会にも属する委員であり、倉橋惣三は、「私第二委員会からこちらに来たのでありますが、六・三・三の上の三所謂高等学校の所は第五委員会は上から続くことを考え、第二委員会では下から考えて来たのであります。その結果何だか高等学校の本質というものがきちんと決ってないような気がする」と端的に指摘している。この対立は容易におさまるものではないが、大学進学教育を行う高等学校と職業教育を行う高等学校と２種類を要するということ、「一般教養が基本になって居るということは皆一致する考えではないか」（務台）というところまでは落ちついた。

第22回総会（２月７日）、第23回総会（14日）で特に議論の進捗はなかったが、大島委員と安倍委員長からのステアリング・コミッティ及び医学教育審議会委員との協議の報告を読むと、２月８日から14日での間に安倍・小宮－医学教育審議会－ PHW の意見交換が急速に行われたことがうかがえる。この過程で、５年制高等学校論は、プレメジカルエデュケエーションには大学が適切という意見で CIE 、PHW 双方から否定されたことが分かる。サムス大佐は、高等学校年限延長には強く反対し、大学程度の３年を基礎教育として置くことを求めたのである。

だが、高等学校の大学予備教育機能を期待する意見も根強く、第23回総会（２月14日）でも安倍委員長は、高等学校で基礎教育を行うことにこだわり、「こちらの例えば六・三・五・五、或は四・五ならば四・五ということに医学教育というものの目的が、現在の日本の状態においては充たし得るという具体的の案を作って、それは専門委員を主としてそうしてその外の人も参加して至急これをＣ・Ｉ・Ｅに出す、同時にＣ・Ｉ・ＥとＰ・Ｈ・Ｗとの関係をはっきりして貰う」[1)] と提案し、再度、第５特別委員会に専門委員を加えて研究することになった。

第５特別委員会内では、大学に接続する機関としての高等学校を支持する意見が強かった。２月21日の第５特別委員会（第14回）での議論は、質を落とさないためにも、旧制中学・高等学校がそれぞれ昇格して新制高校・新制大学の一部になるのではなく、「今の高等学校専門学校師範学校が新制高校の基本になる」（関口泰）べきとする意見が強く出された。第２特別委員会サイドからの、「今の高校の教授のような考えでやられた日には、学力は高くなるのかも知れませぬが、新高等学校の意味がなくなってしまうと思います」（倉橋惣三）という意見は、少数派であり、「六・三は義務教育でその次は義務教育でないから、そこではっきり一線を画して宜しい訳でしょう」（小宮豊隆）との理解のもとに、学校の昇格運動を抑制し、新制高校の水準を確保する決議を総会で行うことになったのである。

その結果、直ちに午後の第24回総会で、「新制高等学校の程度は現在の高等専門学校

の程度を基準とすること」「新制高等学校の教員は現在の高等専門学校の教員資格を有するものを原則とすること」との中間報告が行われることになった[2)]

ところが、総会になると異論が続出し、新制高校の性格理解に関する教育刷新委員会内の対立が露呈する。この日の総会は、学制改革案全体について文部省から報告があり、日高学校教育局長から６３３４制を原則的に推進するCIEの姿勢が説明されたことも影響したであろう。教育刷新委員会全体として議論してみると、矢野貫城が、「今までアッパー・スリーとか、ハイ・スクールとか言いまして、そうして高等学校も中学校も大体中等教育のカテゴリーに入って居ったものとして論じて居ったのじゃないかと思うのであります」[3)]と指摘し、他方、関口泰委員は、「これは、確か第２特別委員会に於て、上級中学、下級中学という名前を採用しないで、高等学校、中学校という仮称にせよ、そういう風な名前を取った時に、これは中等学校の種類じゃないのだと言うことを何かはっきり言ったような気もするのであります」[4)]と反論する。関口委員は、「少く共四年の中学位のことは初めの三年で出来、そうしてその上の三年で今迄の高等学校位のことをやらなければ、私医学教育のような場合を考えても新制高等学校が今の中学がその侭昇格したようなものであったのでは、大学教育を受けるだけの準備教育としても不十分じゃないか」と述べ、高等学校の大学予備教育的機能を強調するが、矢野は旧来の高等学校の内容を新制高等学校でやらねばならないとしても無理があり、「足らないところは大学の年限が延びることによって、その中に一般の教養のものを加えるということに依って、これが補われるというようなことにはなりはせんかと思うのであります」[5)]と、大学教育の中に取り込まれていくことを主張した。

同様の立場に立つのは城戸幡太郎であり、「今までの国民学校、中等学校、高等学校のカリキュラムとは全く違うのでありますからして、現在の高等学校を下に引き下げる、或は中等学校を上に上げるというような考え方を既に精算して頂かなければならんのじゃないかと思うのであります」「現在の中学校が余りにアカデミックな教育をして居る為に、国民の大多数の者がそれによって教育されないで、多くの者はオミットされてしまうというところに却て問題があるのでありまして……国民全体の教養水準を高める為に、高等学校の教育はどうしなければならんということを考える。そうして同時に優秀な、将来大学の教育を受けるまでの素質にあるものを如何に教育して行くかということを同時に考えなければならんのでありまして」[6)]と述べ、高等専門学校程度を基準とすることに反対した。倉橋も「新制の高等専門学校の単なる学力の程度というばかりでは、これからは行かなくなると思います」[7)]と反対の意を表明した。南原繁も、「国民全体の教養水準を高める」学校としての新制高等学校の性格から、「ここにありますような高等専門学校の程度を基準にするといったような考え方には私は賛成できないのであります」[8)]と述べた。

日高局長からは「寧ろ中学校の方に近いように思います」[9)]と発言があり、戦前水準の維持は、学校制度上の位置からして困難であることが明確になってきた。

ただ、安倍委員長は、「国民的の見識としては今までの高等学校に劣らないような理想、これを広く教育する、こういう点に趣旨が置かれているのでありますから、そういう意味で高等学校若くは専門学校程度と言うことにここで言って置いても大して弊害がないのじゃないかと思いますが」[10]と目標としての意義を強調し、結局、安倍のまとめで表現に工夫する留保をつけながら、教育刷新委員会としての決定となった。

8．学校教育法の成立と新制高等学校問題

このように大学教育の水準問題は、予備教育をどのレベルで行うかに深く係わり、高等学校の水準維持として当初は処理されようとしたことは記憶にとどめておきたい。教育刷新委員会総会の決定は、妥協の産物であり、翌週２月28日に、第５特別委員会（第15回）が開かれ、医学教育の修業年限に関する論議が交わされると、また再燃した。

この日の会議で注目すべきは、大学教育に必要な基礎教育は大学教育の中で行われるべきで、高等学校を大学予備教育から解放する意見が次第に有力になっていったことである。

高等学校を大学での専門教育の前提として位置づけ、専門教育の講師を高等学校に配置するなどの手段を提案する関口鯉吉発言に対し、菊池龍道は、完成教育としての６３３制の意義を強調し、「それぞれの学校は大学の予備的教育といったようなそういう匂いを持つべきではない••••今の高等学校の三年を五年にしてでもプレメジカルといったような性格を与えようとすることは今迄考えてきたことを又逆転してしもうことになると思います。•••プレメジカルのエデュケーションは医科大学が引取った後において行われるべきで、高等学校教育の領域内においてそれを考えることは避けなければならぬものである」と反対した。全体のトーンは、ほぼこの線に近く、高等学校の年限を延長してプレメジカルを行う意見は、ほとんど出されなかった。しかし、福田臨時委員の医学教育６年制論にも一致せず、午後の第25回総会（２月28日）に議論は持ち越された。

総会での意見交換でも結論には至らなかったが、新制高校の性格が大学の予備教育から中学校と連続性を持つ中等教育の一環であることが、次第に共通理解となるに及んで、議論は、大学教育の内部連関で専門教育への準備を行うことに進み始めた。

南原は、新制高校が一般教育の完成と大学の入学準備段階であることを前提に、大学の４年間の年限の中に「やはり専門の一歩手前の準備というものを入れて、そうして専門のものの基礎的なもの、一般的なものに一年位はどうしてもいるのじゃないかと考えますので、新制高等学校で一まず完成するけれども、大学、専門に入る為に、大学の中で専門の前階梯としまして、それを入れてやるということをやはり考えまする」[11]といい、その場合、「工学についても同じであるということがいえるのじゃないか」「その点がちょっと解けずに残っていると思う」と発言している。ここで述べられているのは大学教育における基礎教育科目の必要性である。従来基礎科目については、産業界からの専門教育重視要望を背景に、大学設置基準省令化によって導入されたために、一般教育の編成原理の修正

として把握されているが、初発の時点から意識はあったのである[2]。総会は、さらに議論を継続し、特別委員会に検討を委ねた。

第５特別委員会第16回（３月３日）は、医学教育を大学教育として６年間とすることにほぼ一致し、決議案を作成し、７日の第26回総会に報告した。総会では、修業年限については認められたが、基礎科学と一般教養の２年間を「大学につけて行くことを本則とする」（南原）意見と、「第五で決めたようなことが許されれば、やはり一年を高等学校に持って行って、それから一年は大学に置けば、外の大学は四年で、医科は五年だということでおさまりはつくと思う」（小宮）意見とで決着せず、CIE に案を提示して承認を求めることになった。

しかし、この時点では、教育基本法及び学校教育法が内閣での準備作業を経て国会の審議にかかる段階になっており、CIE との協議の中で、４ないし５年制高等学校が否定されていった。当初「高等学校の修業年限は三年とする。但し、四年又は五年とすることができる」[3]とあった法案は、「高等学校の修業年限は三年とする。但し、特別の技能教育を施す学校においては四年又は五年とすることができる」[4]と修正され、さらに「枢密院下付案」では、「高等学校の修業年限は三年とする。但し、特別の技能教育を施す場合、及び第四十四条第一項の課程を置く場合は、その修業年限は、三年を超えるものとすることができる」（注－定時制の場合）[5]と例外的性格を強めた。

従って、２月末の時点では、リジッドな３年制高等学校を前提に、大学予備教育をどこのレベルで行うかが議論されねばならなくなっており、小宮の意見は、もはや実現不可能であった。そして年限の問題は、高等教育の一部も含んでいた高等学校のイメージの変更を必然的に迫るものであった。

同時期、教育刷新委員会と並行して医学教育改革を審議していた医学教育審議会は、４月10日から12日の間の審議で結論を出した。第32回総会（４月18日）に文部省松井課長は、医学教育審議会の審議結果について詳細な報告をした[6]。それによると、結論は、旧制高校理科３年修了後６年間の医学専門教育を受けることを望ましい水準と考えており、新学制のもとでは、新制高等学校卒業者は旧制高校１学年修了よりやや低い程度と推定し、最低３年の一般教養と基礎科目の学習を大学レベルで行い、その上に４年間の医学専門教育を行うことを決定した。７年制医学教育というわけである。この審議結果は、教育刷新委員会にも送られ、その内容は第33回総会（４月25日）に安倍委員長から報告された。

教育刷新委員会としては、６年制を決議しているので、「これからあとの問題は CIE の問題」[7]という判断で特に意見を述べず、CIE の調整に委ねた。これ以降の医学教育年限に係わる折衝は、主に CIE 及び文部省と PHW 及び医学教育審議会の間で行われたらしい。

結果は、第46回総会（11月28日）で、PHW と医学教育審議会の結論が、プレメジカルコースを２年以上とするという柔軟な方向に変わったことで決着を見たことが、日高局長

から報告されている[8]。

9．「新制高等学校の程度に関すること」の修正

第26回総会で医学教育６年制の結論を出した後、第５特別委員会は、高等学校の問題について審議を開始した。このとき登場してくるのが２年制大学論である。天野は、高等学校が大学に昇格できない場合、２年間の大学とする意見を出し、それは次第に有力になっていった。５年制の高等学校が否定されたので、３年制の高等学校と２年制の大学に形を変えて存続させようとする試みであるといえる。この議論は必然的に「大学の四年というものが前期、後期に分れるということを予想して行かなければ」（小宮）ならないものであった。

第19回（３月14日）の第５特別委員会では、 文部省中等教育課長から高校のカリキュラムについて説明がされ、最大の問題であったカリキュラムの程度は、「現在の専門学校と中等学校の中間程度而も中等学校の方に近い程度という風に考えまして学習指導要綱なり教科書なりを現在編さんしつつあるのであります」ことが示され、大学予備教育機能は弱まることが明らかにされた。

第20回（３月17日）は、臨時措置として高等学校及び専門学校が２年制の大学を併置する方向が固まった。この日、高等学校のカリキュラムに関しても論議があったが、福田委員が医学教育に関して新制高等学校のカリキュラムの検討を行っている。医学教育に関する検討は、新制高等学校の教育水準の変化を視野に入れたものであり、この時期の議論としては際だって先行していた。

また、小宮主査は、「新制高等学校の程度に関すること」の見直しを提案し、菊池は「アッパースリーで大体決めてよいと思う･･･高等専門学校卒業者程度とするという表現を少し訂正して、まあアッパースリーだけれども、現在のものよりは程度は高くなって、大体現在の高等学校二年位なところまでは到達をする、こういう目標で教育をするのだというようなことで行けば、大学教育の方も影響がなく、一般の文化水準から言ってもそれだけ上ってくるということで落着くのじゃないかと思います」といい、福田も「現在の高等学校より程度は下っておりますが現在の中等学校よりは上っておる」とのべ、それを前提に医学教育を組み立てていることを示した。この日の会議では、訂正までしなかったが、新制高等学校の性格についてはほぼ一致が見られた。

第21回（３月24日）の特別委員会は、以上の議論をふまえた中間報告を検討した。その議論は、６３３４制度の枠の中で、高校の上に２年制の大学を併置することで、下から大学教育の水準を確保する試みであった。しかし、GHQが、「その高等学校を卒業した者がその大学へ特権階級みたいなものとして入ると、高等学校が予科的な存在になる虞が十分ある」と懸念していることが小宮主査から紹介されたように、６３制の形態からはかなり危うい要素もあった。天野は、「両方独立のものを併置するというならばシステムの問

題にならない」「将来問題が起こったら佐野先生、倉橋先生に証人になって戴きたい」と述べており、危うさを自覚している。

しかし、２年制大学を作ることが恒久的なものになって、新たに専門学校のような学校を作ることにならないか、臨時的措置かで議論がもめ、結局臨時措置として報告することになった。

第29回総会（３月28日）に、その中間報告が出された。高橋隆道委員は、専門学校の大学昇格を妨げるものとして懸念を表明し、直ちに賛成は得られなかった[1)]。日高学校教育局長からは２年制の大学は学校教育法上困難であることも指摘された[2)]。

こうした議論をふまえ第５特別委員会は、２年制の大学ではなく、課程として前期・後期の区分を設けることにし、第31回総会（４月11日）には、「一、大学の課程は前期、後期に分ち、前期終了者は原則として他大学の後期へ転学することが出来る。二、現在の高等学校及専門学校は臨時措置として大学前期に相当する専攻科を併置することが出来る」と修正した中間報告が行われ、採択された。

10. 高等学校の水準の決着

この第31回総会で第５特別委員会は、「一、大学院は総合学術研究所として独立に設置することが出来る。二、現在の帝国大学はこの大学院を以て主体とすること。三、大学院については別に設立基準委員会を設けて研究すること」（第８回中間報告）も同時に行っている。

この報告全体は、学部の上に教育組織として構想されていた大学基準協会の大学院構想と根本的に対立するため、長い論争を経て結局実現しない[1)]。この日の議論でも、城戸委員から学校教育法上の大学院規定と異なることが指摘されるなど、種々の混乱を引き起こした。しかし、天野の発言にも見られる通り、その趣旨は、新学制により大学の質が低下する懸念から、「それでそのもう一つ大学の上の大学というような意味のものをあれして学問の水準を高めることが必要だ」[2)]と考えたところによるもので、高等学校ー大学の接続関係で大学教育の質確保が問題となっている時期に、大学ー大学院の関係で質を確保する試みであったといえる。

大学院の問題は、第34回総会（５月９日）でも議論されたが、学校教育法上の教育機関としての大学院と、帝国大学を大学院に改組する第５特別委員会提案では、性格が異なりすぎて総会では支持されず、再検討を要することになった。その検討結果は、第35回総会（5月23日）に小宮主査から問題を整理して再提案された。

すなわち、第１に新学制によって教育は普及するが、第一線の学問的水準はどうしても下がってしまうだろうこと、そこで、「高等学校の程度をうんと引き締めるとか、或は大学の程度を断じて低下させないようにするとか」[3)]提案しているが、現在の高等学校程度を維持する中間報告は、GHQから高等学校入学者が少なくなるから反対されており、新

学制で学問的水準が下がらざるを得ないことへどう対応するかが問題であるとする。そこで第２に、「学問的な優秀な素質を持っておる人、而も学問に愛情を持っておる人」を「出来るだけ磨を掛けさせるような設備をする必要がどうしてもあるのではないか」という。第３に、「その問題に対する私どもの回答が、詰まり現在の大学院を総合学術研究所として活用する、同時に現在の帝国大学は、そういう大学院を主体として、そうして講義だとか何とかいう方面、そういう方面の仕事はしない」[4]研究所化だとするのである。

しかし、帝国大学を学制上特殊な位置におくことには、「官公私立平等の原則を破りはしないか」[5]（落合太郎）、「全案を変えて御諮りになった方が宜しいのではないかと思います」[6]（田島道治）、「学術の水準を上げる為には、あらゆる努力をしなければなりませんが、それは運用で如何様にも出来るのであります。」「特に或種類の大学だけを大学院専門にするというようなことは、これは極めて乱暴なことだと思うのであります」[7]（鳥養利三郎）と反対論が続出し、安倍のまとめで大学院の整備強化の決議としてのみ決定された。

この日の総会は、新制高等学校の水準に関しての教育刷新委員会の建議について、GHQの意向としても賛成しかねることが伝えられ、日高局長は、「もう一度皆様のご検討を願いたい」[8]と求めた。南原は、「御承知の通り学校令の趣旨からいいましても、決して大学の予備教育じゃない。矢張り普通教育ということは、御承知の通り謳ってあるのであります」[9]と述べ、稗方弘毅のように「ジュニア・ハイスクールにしか過ぎない新制高等学校の程度を専門学校の程度にしようということは、無理な標準であって、そんな無理な標準を樹てなければならん必要がどうしてあるのか」[10]といった意見が相次ぎ、建議は、「理想的な標準というふうに考えさして戴いて、別に我慢の出来るミニマムのスタンダードを作って、そして沢山のものの中からは理想的な標準に到達するようなものを作るという幅のある解釈」（日高）[11]に落ちついたのである。

その後、新制高等学校の水準は、８月20日に、文部省から「新制高等学校の実施について」が発表され、「全日制高等学校については、暫定設置基準を定め、概ね従来の中等学校を無理なく新制高等学校に移行し得るように措置する」ことを明確にした。第40回総会（９月19日）で、日高は、中等学校が新制高等学校への昇格運動を激しく行っており、「若しこれを相当の基準を以てふるい分けをするというようなことを申しますと、いよいよその昇格運動を刺激するというような虞れがありますので、止むなく一応は新制高等学校というものを従来の中等学校をここにとりまして概ねそれをとり上げて行くように図らざるを得なかったのであります」[12]と説明している。

また、菊池龍道委員から委員長となっている高等学校設置基準設定委員会の報告があり、当初は、中等学校と高等専門学校の中間で高等学校の二年程度を目標に内容を検討したが、中等学校レベルに程度を下げた暫定基準を定めることにしたと報告された[13]これについては、特に異論もなく、新制高等学校の水準はほぼ共通理解になり、医学教育の予備教育

は、大学レベルで行わざるを得ないことが、はっきりしたのである。

11. むすび

このように新制高等学校の性格が確定したことで、大学予備教育の問題は、新制高等学校普通教育の教育課程編成と大学教育との接続、そして大学教育水準は大学院との関係で処理される問題へと多極化した。

だが、新制高等学校の大学進学準備機能への配慮は、昭和22年４月７日の発学156号「新制高等学校の教科課程に関する件」での「大学進学準備課程」の標準カリキュラムの提示にみられる程度であり、新制高等学校の中心課題は、新制中学校に接続する学校としてその意義を強調されるところにあった。その目標として「社会的公民的資質を向上させ」「職業的能力を発達させ」「青年を個人として素質の許す限り発達させること」[1)]を掲げ、「専ら大学入学準備を目的とするような新制高等学校はあるべきでない」[2)]とされたのも、旧制高等学校との断絶を明確にするためには必要なことであった。

こうして高等学校が予備教育機能を果たし得ないのなら、大学教育がその課題を背負うことになる。しかし、高等学校の変化に対応して従前の高等学校レベルで行っていた予備教育機能を大学教育に取り込んで水準を確立する仕組みを作り得たのは、るる検討してきたように医学教育と歯学教育のみであった。

大学教育の内容に大きな力を発揮していた大学基準協会の活動の中心は、一般教育の導入とその定着であり、新制大学の学力確保の問題は、後景にあった。

だが、特に理工系にとって専門教育の水準確保が関心としてなかったわけではない。新制大学発足間もない昭和25年６月13日の大学基準協会第５回総会で大学基準の改訂が論議されとき、名古屋大学からは、「教養課程もさることながら、矢張り専門の方の履修がこれによって、広く障害されては困るという根本の考えをもっておりました」[3)]という発言があり、一般教養の社会科学、人文科学各12単位という基準の厳しさが指摘された。一般教養が３科目12単位合計36単位では、「理科系統の学部では非常な困難を感ずると思いますので、この点御考慮願いたいと思います」と反対意見が出ている。また、大阪市立大学からは、新制大学と新制高校との間での数学教育の調整の必要性も指摘されている。

新制大学の学力問題として出ていたこれらの問題について和田小六議長は、「蓄積した知識が学力であるか、先に広く伸びようとするバイタリテイーが学力であるか、大きな問題であります」[4)]と、従来の学力観自体の見直しを説き、専門教育の観点からのみ大学教育を論じることへの警鐘を発していた。ある意味では、小学校・中学校教育での学力問題と同様なジレンマを大学教育はかかえていたわけであるが、大学レベルで専門教育を系統的に修得させること自体が変化しなかった以上、大学教育の中に専門教育を系統的に積み上げる仕組みが必要になっていったのも必然的なことであった。

昭和25年の大学基準改正は、それまでの文系一般教養科目40単位、専門科目80単位、理

系一般教養科目36単位、専門科目は84単位という基準を改訂し、文理の区別なく、一般教養36単位、専攻科目、それに関連する科目及び自由選択科目を合わせて84単位とした。

ここで設けられた「専攻に関連する科目」とは新しい類型であり、「大学基準の解説」は、「学生が一定の専攻を定め、専攻科目を履修するに当って、その準備をなし、理解を深め、その裏付けとなるような科目がいろいろある。例えば、物理学専攻にとっては化学の如き、史学専攻の場合の民族学、書誌学、人類学、考古学地理学等のような補助的役割を果たす科目が関連科目」であり、「かの外国語の如きもまた補助的、準備的意味の科目としてこの部類に属するものと見なして差し支えなかろう」[5]と説明している。

しかし、この様な試みで大学と高校教育との接続関係が確立するものではなかったことは、占領の末期にアメリカ大学を見聞した山本敏夫氏が、「わが国においては、六三三と四との間に、一種の断層とでも称すべきものがあると云えよう」[6]と指摘し、カリキュラムにおける高等学校と大学の選択制の幅のズレ、初等・中等教育の「普通教育」と大学の「一般教育」の連関が検討されていないことを指摘している事からも了解される。

大学教育に高校との接続関係を作り出す試みは、以後も続く。昭和31年の省令化された大学設置基準では、「基礎教育科目」が設けられ、「専門教育に入る前に専門教育を受けるためその基礎的科目の学習を与え、その専攻分野における大学教育を充実し、社会の要望にも応える」[7]目的で、従来、「応用科学の分野では自然科学の一般教育科目がとかく準備的な自然科学と混同されがちであったので両者の区別を明らかにする意味で専門学術学修の基礎となる自然科学の科目を基礎教育科目」と呼ぶことになり、大学教育の構造として「基礎教育－専門教育」という関係を設けた。やや形は異なるが、医学教育が、大学教育の中で医学教育の準備教育としてプレメジカルをおいたのと、同じやり方を取り出したのである。

やがて新制大学院の定着が進むにつれ、理工系では、修士課程が旧制大学学部卒水準であるとの理解が定着し[8]、水準問題は、解消していった。ただ、高等学校の大学予備教育機能が高等学校の機能の一つとして位置づけられているにもかかわらず、教育内容上の連関性が制度的に確保されないという問題は、残っていたのである。

その問題が発現しなかったのは、進学率の相対的な低さ、高等学校普通科カリキュラムが全教科学習型で構成されており、その履修者を前提に、大学入試科目の指定が可能であったからだと思われる。大学入試によって高等学校のカリキュラムがゆがんでいるとはいわれたが、ともかくも、高等学校－大学の教育上の連関性は確保されていた。

しかし、高等学校の多様化と入試の多様化は、このような連関性を崩壊させ、大学予備教育のメカニズムを構想しなかった大学教育は苦渋にあえぐことになる。もはや、大学予備教育機関としての高等学校に後戻り出来ない以上、開かれた大学教育の体系を自前で持つことは、戦後50年にして大学が直面している課題なのである。

注－1

1)村田直樹「大学における補習教育の実施状況」『IDE 現代の高等教育』No. 366, 1995年５月号。

2)本報告書、第Ｉ部第２章、参照。

3)E.L. ボイヤー『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版、1988年。川口仁志「アメリカ高等教育における補習教育の歴史」『IDE 現代の高等教育』No.366、1995年5月号。

4)日本教育学会大学入試制度研究委員会『大学入試制度の教育学的研究』東京大学出版会、1983年、P. 37。

5)前掲書、p. 47。

6)佐々木享『大学入試制度』大月書店、1984年、p. 92以下。

注－2

1)『東京帝国大学五十年史』上冊、873頁。

2)『東京大学百年史』通史一、p. 662。

3)『北大百年史』通史、1982年。

4)戦前における高等教育概念が今日と同様なものかどうか、若干の検討を要する。特に、「高等普通教育」が男女によって異なる学校階梯にあったことは、検討を複雑なものにしている。行政上の所管からみると、明治30年10月の文部省官制改正（勅令第342号）では、帝国大学、高等学校、専門学校、中学校がすべて高等学務局の所管とされ（第6条）、高等教育と中等教育との区分は、行政組織上明確になっていない。翌31年の改正（勅令第279号）でも、高等学務局は専門学務局となったが、学校所管は変化していない。しかし、明治33年3月文部省官制中改正（勅令第106号）で、中学校を専門学務局の所管から普通学務局に移管しており（第5条、第6条改正）、文部省専門学務局が発刊していた『高等諸学校一覧』には、高等学校も含まれていたから、大学予備教育は、高等教育レベルで行われていたのである。

5)『東京大学百年史』通史２、p. 118。

注－3

1)『専修大学百年史』上巻、昭和56年。

2)『明治大学百年史』第３巻、1992年。

3)『法政大学八十年史』昭和36年、『法政大学百年史』昭和55年、p. 122。

4)佐藤秀夫「明治23年における諸学校令改正案」『日本の教育史学』第23集、1978年。

5)明治18年12月改正「東京英和学校規則」、『青山学院九十年史』昭和40年。

6)前掲書、p. 176。
7)「慶應義塾資本金募集の趣旨」『慶應義塾百年史』中巻（前）、昭和35年。
8)『中央大学七十年史』昭和30年、p. 76。

注－4

1)『昭和62年度科学研究費補助金研究成果報告書　わが国入学試験制度史の総合的調査研究（アーテキュレーション問題を中心に）』昭和63年３月、p. 6。
2)昭和18年９月岡山医科大学入学田辺剛造談、『岡山大学医学部百年史』昭和47年、p. 650。
3)『新潟大学医学部五十年史』昭和37年、p. 342、p. 353。
4)『東京工業大学百年史』通史、。

注－5

1)たとえば『日本近代教育百年史』第6巻、1974年、p. 235以下。
2)日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会教育刷新審議会　会議録』第1巻、岩波書店、1995年10月、p. 234。
3)前掲書、p. 239。 4)前掲書、p. 241。 5)前掲書、p. 316。 6)前掲書、p. 22。
7)衆議院教育基本法案委員会会議録、第４回、昭和22年3月18日、p. 39。
8)貴族院教育基本法案特別委員会議事速記録、第６号、昭和22年3月25日、p. 2。
9)日高第四郎発言、貴族院教育基本法案特別委員会議事速記録、前出、p. 4。
10)1947. 3. 31　OFFICIAL GAZETTE, 名古屋大学教育学部教育行政及び制度研究室技術教育学研究室『学校教育法成立史関係資料』より引用。

注－6

1)藤井博之「医学教育の改革」『通史日本の科学技術１［占領期］』学陽書房、1995年。
2)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第1巻、pp. 201以下。
3)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第2巻、p. 5～7。
4)前掲書、p. 8。
5)藤井・前掲論文では、委員名にあがっていないが、柿沼は「最近実は私はその中にやはり入れられておりますが」（p. 31）と述べている。
6)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第2巻、p. 34。
7)前掲書、p. 37。 8)前掲書、p. 40以下。 9)前掲書、p. 49。 10)前掲書、p. 52。
11)前掲書、p. 48。
12)『教育刷新委員会第５特別委員会議事録』第10回（文部省蔵）。以下特別委員会に

ついては特に出典、頁数を記さない。

13)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第２巻、p. 64。

14)前掲書、p. 64。　15)前掲書、p. 69。　16)前掲書、p. 75。

注－７

1)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第２巻、p. 113。

2)前掲書、p. 140。　3)前掲書、p. 141。　4)前掲書、p. 142。

5)前掲書、pp. 143～144。　6)前掲書、pp. 145～146。　7)前掲書、p. 147。

8)前掲書、p. 146。　9)前掲書、p. 143。　10)前掲書、p. 147。

注－８

1)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第２巻、p. 161。

2)全般的に戦後教育改革研究では、占領期、1950年以前の改革を完結的なものと捉え、1950年以後の再改革を「逆コース」と一括して理解する傾向がある。しかし、賠償政策など、非軍事化以後に戦後日本社会の全体構造のありようを規定する諸政策は、1948年頃まで未確定であり、戦後経済の再建自体が1955年前後までずれ込む以上、1950年以前に、戦後日本国家に照応した教育制度を形成することは不可能であった。1950年代の教育改革は、占領下の教育改革に対する「修正」ではあるが、同時にそれを補完して完結せしめる性格も持っていたと考えられる。したがって、占領下教育改革の課題は、改革の不十分さを析出することに重点を置くべき段階に至っている。この点、寺崎昌男氏が、戦後の一般教育受容を、旧制高等学校をモデルにした全人育成を念頭に「教養ある専門人」の形成をめざしたが、今は「門性ある新しい教養人」が課題であって、「それを発見するのに約40年ぐらいかかってしまった」と述べているのは示唆的である（「大学教員任期制を考える」『大学創造』第4号、1996年6月号）。過剰なまでの一般教育導入論議は、反面、専門教育の改革の不十分さを物語るもので、戦後大学教育史研究の課題は、専門教育体系の再構築なしに一般教育を大学教育の中に埋め込んだことの意味を問うべきと思われる。

3)「秘 学校教育法案」昭和22年１月15日、『学校教育法成立史関係資料』1983年３月。

4)「秘 学校教育法案」昭和22年２月18日、前掲書。

5)　前掲書。

6)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第２巻、岩波書店、1996年１月、p. 328。

7)前掲書、P. 375。

8)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第３巻、岩波書店、1996年1月、pp. 169～170。

注－9

1)『教育刷新委員会教育刷新審議会 会議録』第２巻、岩波書店、1996年1月、p. 248。

2)前掲書、p. 253。

注－10

1)羽田貴史「戦後改革と新制大学院」『通史日本の科学技術２［自立期］』学陽書房、1995年。

2)『教育刷新委員会教育刷新審議会　会議録』第２巻、p. 296。

3)前掲書、p. 406。　4)前掲書、p. 407。　5)前掲書、p. 408。　6)前掲書、p. 409。

7)前掲書、p. 411。　8)前掲書、p. 414。　9)前掲書、P. 418。　10)前掲書、p. 418。

11)前掲書、p. 421。　12)前掲書、p. 73。　13)前掲書、p. 77。

注－１１

1)文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』昭和24年４月、p. 4。

2)同『新制中学校新制高等学校望ましい運営の指針』昭和24年４月、p. 6

3)大学基準協会『会報』第６号、昭和25年10月、p. 14。

4)前掲書、p. 18。

5)大学基準協会『「大学基準」及びその解説』昭和25年７月（改訂版）、p. 24。

6)「日米の大学教育の比較」大学基準協会『会報』第11号、昭和27年１月。

7)文部省大学学術局『大学設置基準及びその解説』昭和31年。

8)日本学術会議長期計画調査委員会『基礎科学研究の実態と要望―研究白書のために』1957年３月。

第４章　中国における少数民族学生の高等教育機会と民族予科

大塚　豊

はじめに

主要民族である漢民族（全人口の92%）の他に55の少数民族（全人口の８%）を擁する多民族国家の中国では、民族政策の一環として少数民族のための教育を発展させることが重要な課題である。中華人民共和国の建国後、1950年代の初期には幾つかの地区に少数民族幹部の養成、とりわけ緊急に必要とされた各種専門における少数民族出身の人材養成を主目的とした民族学院が設置された。こうした民族学院は現在全国で13校を数えるに至っている。これら各地の民族学院ならびに普通の高等教育機関に設けられた民族班では、入学および在学中の生活面での「優遇」措置が採られてきた[1)]。とくに入学に際して、少数民族学生は通常の合格点数よりかなり低い得点でも入学許可される実態がある。というのも、少数民族居住地区の文化・教育は立ち遅れ、少数民族出身学生は一般に基礎学力も低かったからであり、他方、少数民族居住地区では後進性を克服するためにもより多くの各種の人材や幹部を必要としていたという事情によるからである。そこで、こうした矛盾を解決する手段が、いわゆる本科への入学前に補習教育を施す民族予科である。小論では、中国の少数民族出身学生に対して高等教育の機会を拡げる上で重要な役割を果たしていると考えられる民族予科の教育、とりわけその教育内容の実際を中心に考察してみたい。大学入学者の学力不足を補うという点では、この民族予科の教育は、まさにリメディアル教育の理念を具現化した典型例ということができよう。

ちなみに、中国教育史の中で民族予科が設けられたのは、もちろん中華人民共和国の建国以後が初めてではない。その歴史は古く清末に遡ることができ、1907年に清国政府が北京に開設した満蒙高等学堂の予科がその嚆矢とされる[2)]。また、1941年には中国共産党が少数民族の幹部を養成するため延安民族学院という高等教育機関を創設したが、ここにも民族予科に相当するものが認められるという[3)]。これらの民族予科の歴史も予科教育あるいは補習教育の在り方を検討する上で興味深い分析素材を数多く包含している。しかし、紙幅の関係上、ここでは主として少数民族予科教育が大々的に実施されるようなった80年代以降の、いわば現状に限定して考察していく。

１．民族予科の本格的発展の経緯

中華人民共和国の大学において、民族予科という形式はまず民族学院で創設された。す

なわち、1955年に貴州民族学院で初級中学予科クラスが試験的に開設され、次いで翌56年には高級中学予科クラスが設けられた。1960年になると、チベット民族学院では予備クラスが開設され、中央民族学院、中南民族学院、広西民族学院、雲南民族学院、青海民族学院に相次いで大学予備クラス、大学先修クラス、大学予科クラスなどが設けられた。この時期の民族予科は3つの特色をもっていた。すなわち、第一に、民族予科は民族学院が設置するもので、規模や範囲が限られ、安定した運営スタイルを確立していなかった。そのため、開設後間もなく取り消されたり、運営停止に陥るところもあった。第二に、大学の予科以外にも、高級中学予科クラス、初級中学予科クラスなど、中等以下のさまざまなレベルと形式の予科が開設されていた。第三に、予科を卒業した後、相当数の学生は直接職場に配置され、一部の者だけが全国大学統一入試を受験し、合格して初めて各高等教育機関に進学していた。このように50年代から60年代にかけての民族予科は、未だ一つのシステムとして十分に確立していたとは言い難いが、それでも種々のレベルと形式において、少数民族出身者の間に普通教育を浸透させ、各種専門分野の幹部を養い、大学に少数民族出身の人材を送り込むなど、多面的な機能を果たしていたという[4]。しかし、民族予科が大々的な発展を遂げるのは1980年代以降、中国が文革によって生じた遅れを取り戻すために可能な限りの措置を講じた時期であった。

文革の正式終結宣言が出された1977年の8月からわずか4か月しか経っていない同年12月という破格の時期に文革後最初の大学統一入試が再開された。これに際して、少数民族出身者については、党の民族教育政策に基づき、合格点数を適度に下げても一定数の者を大学に入学許可することが決まった。しかし、合格点数を下げるといっても、少数民族居住地区の基礎教育の遅れは甚だしく、この措置の限界は明らかであった。少数民族受験者と漢族受験者との学力差は大きく、しかも教育界が文革の混乱から脱して、少数民族居住区以外の地区の初等・中等教育の質が相対的に急速に向上する中で、その差はますます拡がっていった。結果として、少数民族受験者が入学許可される比率は下降し、1978年に高等教育機関在籍者総数の 4.2%を占めていた少数民族学生は、翌79年には 3.7%に下がり、80年にも 3.8%にとどまった。これとともに入学許可された少数民族出身学生の質が下がったことはゆゆしい問題であった。例えば、新疆ウイグル自治区、青海省、チベット自治区などでは、入試の総得点が 100点余り（1980年の場合、満点は文科・理科ともに 600点）で、個別の科目は零点の受験生が入学許可されたこともあった。これでは大学入学後の学習に深刻な影響が生じることは明白である。また少数民族出身者の得点が低いために、彼らのうちで重点大学や理工・医学などの分野に進む者は少なかった。例えば、内モンゴル自治区で1979年に入学許可された新入生のうち、重点大学に入学した漢族学生は 87.71%であったのに対して、少数民族学生は12.29%であり、そのうち理工科系の漢族学生は89.9%、少数民族学生はわずか10.09%%であった[5]。

こうした情況を重視した政府は、1979年に教育部から調査グループを新疆ウイグル自治

区、甘粛省、青海省、寧夏回族自治区、内モンゴル自治区に派遣し、各地の高等教育機関での少数民族学生受け入れ情況を調査させた。次いで同年10月には、新疆、甘粛、青海、寧夏、内モンゴル、雲南、貴州、四川、広西、チベットの各省・自治区から学生募集委員会の責任者を招いて会議を開き、こうした少数民族出身学生の大学進学難という現象を改善するための対策を討議し、「全国の重点大学は少数民族地区の需要に基づいて民族班ないし民族予科を設置することができる」との建議を行った。この１か月後、少数民族問題を専門に扱う中央省庁である国家民族事務委員会は1980年の全国大学統一入試に関して、「いくつかの重点大学と一般大学（非重点大学）に大学予科を開設し、一部のすでに入学許可された成績の悪い少数民族学生のために基礎教科の補習を行い、１年間の補習の後に本科に進学して学習させるものとする」との具体的意見を提示した。教育部はさらに各方面の意見を聴取し、客観的条件を考慮するなどして、高等教育機関が民族予科を設置する際の新入生募集、教育、管理などに関する実施方法を制定し、国務院の認可を得て、「1980年に全国の重点大学に少数民族班を試験的に設置することに関する通知」を公布し、まず大連工学院、清華大学、北京師範大学、陝西師範大学の４大学で民族予科を開設することを決めた。同時に、北京大学には予科ではなく少数民族学生を直接本科に入学させる本科民族班が設けられた。1982年から83年にかけて、上記５校の他に華東師範大学、華中師範学院、中山大学、西南師範学院、東北師範大学にも少数民族班が開設された[6]。

84年以降も、これら10校では引き続き民族班が運営され、モンゴル、ウイグル、チベット、カザフ、回、シボ、ユーグ、トンシャン、朝鮮、チワン、サラール、オロス、ウズベク、キルギス、タタール、マオナン、ムーラオ、プイ、ミャオ、トゥチャ、ナシ、リー、ペー、イ、タイの各民族の出身学生が受け入れられた。入学者数は84年580人、85年560人、86年560人であった[7]。1990年の時点では、北京大学と中山大学で少数民族学生を直接本科課程に受け入れる方法が採られた他は、残り８校では少数民族学生は本科課程入学前にまず予科クラスで学ぶものとし、そのうち清華大学と北京師範大学の２校が中央民族学院に予科クラスの設置を委託した他は、全て自前の予科をそれぞれ運営している[8]。

これらの国家教育委員会直轄校の他、国家民族事務委員会ならびに各省・自治区所管の民族学院で文革中に運営停止になっていたものが前後して復活するとともに、民族予科を新設するようになった。1982年～83年の統計資料では、文化部、国家民族委員会、衛生部、農牧漁業部、軽工業部、紡績鉱業部、司法部、水電部、中央気象局が所管する北京電影学院、上海戯劇学院、中央民族学院、西南民族学院、西北民族学院、西北政法学院、華東水利学院、南京気象学院、蘭州気象学院の14校で少数民族班を設置している[9]。省・自治区が所管する大学の事例としては、内モンゴルの場合、内蒙古大学、内蒙古工学院、内蒙古医学院、内蒙古林学院では85／86年に民族予科クラスを設け、毎年160～200人を受け入れて、１年間の補習を行った上で各校の本科課程に進学させている[10]。また広西チワン族自治区の場合、1984年に広西民族学院に設けられた民族予科は、翌年以降、広西民族学院

の他にも、広西大学、広西農学院、広西農学院の林学分院、広西医学院、広西中医学院、右江民族医学院、広西師範大学、広西師範学院、河池師範専科学校、右江民族師範専科学校の各校を加えた11校に拡大され、1984～86年には毎年600～630人が受け入れられ、１年間の学習の後に当該校の本科課程・専科課程に進学している[11]。さらに、四川省では少し早く1983年に西南民族学院、西昌農業専科学校、西昌師範専科学校、阿 覇師範専科学校、康定師範専科学校の５校で前後して民族予科クラスが開設され、同年の統一大学入試に不合格であったものの一定の点数に達していた者を受け入れ、１年間かけて高級中学の補習を実施し、予科での成績に応じて大学本科ないし専科学校に進学させている[12]。ちなみに、少数民族が多数居住する自治区では、当該省所在に高等教育機関に入学する者のうちに相当な比率が少数民族出身者で占められており、例えば、広西チワン族自治区所在の高等教育機関が1984年に受け入れた新入生の36.4%は少数民族学生であった[13]。また、チベット自治区にある３校の高等教育機関には1986年に1900人の少数民族学生が学んでおり、これは全在籍者の66.4%に相当する人数である[14]。

表１　普通高等教育機関の民族予科学生数　（単位；人）

人数／年度	入学生数	修了生数	在校生数
1980	1003	442	1149
1981	1177	1396	2078
1982	1899	1106	2824
1983	2491	1755	2836
1984	2945	2087	3744
1985	3572	2312	3895
1986	3869	3494	4958
1987	4323	3392	5349
1988	5284	3554	6211

（出典）朴勝一編『中国少数民族教育発展與展望』、155頁

２．当局の民族予科支援体制

1983年12月に教育部と国家民族委員会は貴陽市で高等教育機関の少数民族班に関する経験交流会を開催し、会議後に「高等教育機関の少数民族班の指導を強化し、よりいっそう立派に運営することに関する意見」を公表した。この中では「高等教育機関の民族班を予科あるいは基礎部、専科、本科の３種類に分ける」とし、民族予科の主要な目的や教育管理などに関して、次のような明確な要求と規定が盛り込まれている。すなわち、目的については、「予科班の段階では、少数民族学生の特徴に基づき、特殊な措置を講じて、教養・基礎知識を向上させ、技能訓練を強化し、学生が徳、知、体の諸方面で全て発達し向上するようにする。高等教育機関の本科・専科に進学して専門の学習を行うために良好な基

礎を打ち固める」と述べられ、予科の修業年限については、学生の基礎学力の情況に応じて「１年ないし２年」とされた。さらに、民族予科の教育の質を向上させるために、「十分な数の教員を配備しなければならないし、教育活動の特殊性を考慮して、専任教員の定員を適度に拡大しなければならない」、「民族予科の授業計画を次第に制定し、開設科目を確定し、系統性・科学性をもった教学大綱や主要な教材および教育参考資料を編纂しなければならない」、「予科（民族学院の予科を含む）の学生募集の指標は当該校を主管する行政部門（省・市）が提出し、教育部・国家計画委員会に報告して認可を受ける」、「次第に専門的機構を設立し、あるいは民族予科を調整し管理する専門スタッフを指定するとともに、高等教育機関の民族予科を全国の普通高等教育機関の学生募集計画に正式に組み込まなければならない[15)]」などと定められた。

この他、1984年に公布された「中華人民共和国民族区域自治法」には、第65条に「国家は民族学院を設置し、高等教育機関には民族班、民族予科を設置して、専ら少数民族学生を受け入れ、あわせて指向性をもった学生募集と職場配置の方法を採ることができる高等教育機関と中等専門学校は新入生を受け入れるとき、少数民族の受験生については合格のための喜寿や条件を適度に緩めるものとする[16)]」と規定された。

1989年10月に北京で国家教育委員会と国家民族事務委員会が主催した「内地と新疆ウイグル自治区の高等教育支援協力計画」に関する会議が開かれた。これは中国共産党の第13期大会第４回会議において江沢民主席の演説の中で言及された西北部開発に関する戦略的ニーズを満たす手段の一環として新疆ウイグル自治区の教育事業の発展を促進する目的をもったものであった。会議では各地の大学が新疆民族クラスをいったものを特別に設け、同自治区出身の少数民族学生を受け入れて人材養成を援助することが決まった[17)]。この計画を実現する上では、予科教育が重要な役割を果たすため、1992年11月30日に公布された「内地の高等教育機関による新疆の少数民族学生の受け入れおよび管理工作に関する暫定規定」にも、予科教育に関する条項が盛り込まれている。それを見ると、各地の高等教育機関が受け入れる新疆の少数民族学生は「１ないし２年間の予科教育（漢語で受験した学生は１年、民族言語で受験した学生は２年）」を受けなければならないとされ、「予科の期間中は、漢語、数学、外国言などの科目の教育を突出させ、それらの授業時数が全授業時数の80％以上を占める」ようにするものとされている。また、大学予科では「淘汰制」を実施し、学習期間が終了したなら、各高等教育機関は所定の規定に基づいて全面的な審査を行い、大学の本科課程ないし専科課程に進学するに足る力をそなえた者だけを進学させ、「２科目に不合格の者や１科目が不合格で追試を受けても合格しなかった者については修了とせず」、新疆ウイグル自治区の教育委員会の規定に基づいて適当な配置を行うものとされている。一方、成績優秀な者については「飛び級」を認め、予科の第２年次に直接入学させたり、１年次の終了時に直接大学の本科課程や専科課程に進学させることができると規定された[18)]。

同じく1989年の11月には、国家教育委員会の民族地区教育司が主催した民族予科教育とその改革に関する座談会が四川省の成都市で開かれ、中央民族学院、西南民族学院、中南民族学院、大連理工大学、陝西師範大学、広西民族学院、東北師範大学、雲南民族学院、華中師範大学、西北民族学員、西北第二民族学院、西南師範大学、青海民族学院、チベット民族学院、広東民族学院、貴州民族学院、湖北民族学院の予科部（班）ないし教務処の責任者の他、四川省教育委員会、国家民族委員会教育司の責任者など30数人が出席した。同会議では、予科の政治思想教育や教育改革、機材の充実などについて話し合われるとともに、国家教育委員会が提出した「普通高等教育機関の少数民族予科の管理に関する規則」が討議された[19)]。

1991年５月、国家教育委員会民族地区教育司は華中師範大学、中央民族学院、西北民族学院などに人を派遣して各校の民族予科の教育改革や教材充実の実情に関する調査を行った。同時に、北京大学、清華大学、北京農業大学の民族予科出身学生が本科課程に進学した後の学習状況に関する追跡調査を実施し、学生が予科教育に対して抱いている意見や提案が集められた[20)]。こうした諸調査の結果を踏まえて、「授業計画」および各開設科目の「教学大綱」、つまり学習指導要領に相当する文書が作成され、教育の中身の充実が図られたのである。

３．民族予科のカリキュラム

民族予科の教育の中身に関しては、1992年に国家教育委員会が組織した専門家による検討を通じて、普通高等教育機関の民族予科のための文科系と理科系の２種類の授業計画が策定された。この授業計画に基づいて、開設科目ごとに教学大綱が作成され、あわせて当該科目の教科書の編纂も行われ、翌93年に同計画や教学大綱、教科書の検定を専門家が行った後、93年６月に公布された。これらの計画や大綱は３年間各地の大学民族予科で活用された後、更なる改善を目指して、1995年11月および11月に国家教育委員会民族教育司と国家民族事務委員会教育司とが２度の専門家会議を開催して改訂され、96年１月に再公布されるに至っている[21)]。ここでは、93年公布の授業計画に沿って、民族予科でのカリキュラムを概観しておくこととする。

まず文科系の授業計画では、教育の目的として、「大学での専門的学習のために身につけていなければならない基礎教養の知識と相応の基本的能力を基本的に修得する。民族言語が教授用語である学生は漢語を修得し、熟達した漢語を用いた口頭および文章表現能力を備えるようにしなければならない。高級中学卒業生の水準と比べて、文科系の基礎知識はいくぶん広範且つ高度になるように、また基本的能力はいくぶん強化されなければならない。同時に、次第に大学本（専）科の教育方法や学習方法に慣れ、学生の自学能力、思考力、表現力を養い高めなければならない」と記されている。一方の理科系の授業計画に盛り込まれた教育の目的も、「少数民族学生が本（専）科に進んで専門の学習を行うため

に良好な漢語および基礎教養を打ち固め、既修の知識を強固なものにし、高等教育機関の理工系の教育任務をよりよく完成」できるように、「基礎を強化し、自学能力、思考力、表現力を養い高める」という点で文科系とほぼ同様であるが、理科系の授業計画には「民族予科の学生は辺境の民族地区から来ており、中学段階の教育要求は内地（辺境地や奥地を意味する「外地」の反対語 ── 筆者註）の多くの学校と異なり、とくに漢語、外国語、数学の水準や修得した知識は一般に内地の学生よりも低い」と明記されている点が異なっている。

修業年限は文科系、理科系ともに学生の基礎学力の程度に応じて、高い場合には１年、劣る場合には２年と定められている。

教育上の原則や要求に関して、文科系の授業計画では民族予科の特殊性を考慮して「高等教育機関の教育上の原則に従うばかりでなく、特徴を備えた具体的な教育上の要求を具現化しなければならない」とされ、「授業改革をしっかりと行い、啓発式（詰め込み式の対概念 ── 筆者註）、因材施教（その人に合わせて教え方を変える教育方法 ── 筆者註）、理論と実際の連携、陶冶のみならず訓育も行うといった原則を貫徹し、強化と向上、教育と訓練、知識の学習と能力の育成の各関係に注意して処理し、大いに教育の質を向上させなければならない」と述べられている。一方の理科系の計画には、こうした教育上の原則や要求に言及した部分は見られない。

履修科目は、文科系、理科系ともに、基礎漢語、講読、作文、数学、外国語（英語）、体育であり、この他に必要に応じて特定テーマの講座を開設することになっている。

各科目の内容について、理科系の授業計画では「各科目の内容は各科目の教学大綱に詳述」とだけ記されているが、文科系の計画には、次のように各科目の内容に関する若干の説明が加えられている。すなわち、

漢語では「基礎漢語、講読、作文の授業を通じて学生が比較的良好な現代漢語の読む力、一定の書く力、鑑賞力の水準、初歩的な古代作品を読む力を身につけるようにし、漢語文の基礎知識を修得し、漢語を運用する能力を高める」ことが求められている。

数学では「代数、微積分の部分を含む。授業を通じて数学の基本理論と演算方法をを修得させ、学生の演算能力、論理的な思考力や自学能力を養い、さらに数学的知識を運用して実際の問題を分析し解決する能力を形成する」ことが要求となっている。

外国語（英語）では「教材の本文の精読を中心とし、発音、単語、基本文法をいっそう学習する。学生が標準的発音になり、基本文法に精通し、1500の単語を身につけ、初歩的な読む力を身につけることを要求し、聞き、書き、話す力を高めるためにしっかりと準備を行い、大学の本（専）科に進むためにしっかりと英語の基礎を固める」ことが求められている。

さらに、特定テーマの講座については、「政治と部分的な基礎教養の二つの部分を含み、各校がさまざまな専攻の教育上の要求に的確に対応するように開設することができる。政

治には情勢教育、愛国主義・社会主義の教育、民族政策、思想道徳などの内容を含み、基礎教養には歴史などの内容を含むものとする」と定められている。なお、理科系の授業計画には、上述したように、各科目の内容説明が欠けているが、唯この特定テーマの講座のうち基礎教養に関するものについてのみは文科系と異なり、「物理、化学、生物の各科目の内容を含むものとする」と述べられている。

これらの科目の授業に際しては、教授法ならびに成績評価上の注意点も定められている。それによれば、授業は講義形式を主としつつ、教室での実践的練習も重視することになっている。また、成績の評価は中国語で「考試」と「考査」と呼ばれる２種類の方法によって行われる。前者は定期の筆記試験などによるいわゆる試験であり、基礎漢語、講読、作文、数学、外国語の各科目に適用される。後者は授業中の質疑応答の状況、小テスト、宿題などを通じての評価であり、特定テーマの講座に適用される。さらに、とくに学習成績な者については、本人が申請し、評価を行い、管理者の承認を得た上で特定科目の履修免除や飛び級、繰り上げ卒業の措置をとってもよいことになっている。

文科系および理科系の各科目の授業時数は次表のとおりである。

表２－１．１年制少数民族予科（文科系）の時間配分

週数 ＼ 項目 ／ 学期	授業	試験	入学教育	修了判定	自由裁量時間	冬期夏期休業	総計
第１学期	１７	2	1		1	4	２５
第２学期	１８	2		1		6	２７
総　　計	３５	4	1	1	1	１０	５２

表２－２．１年制少数民族予科（文科系）のカリキュラム

科目名	授業時数	週当たり授業時数（講義－実験－自習）	
		第１学期	第２学期
		１７	１８
講読と作文	280	8	8
外国語（英語）	140	4	4
数学	210	6	6
講座	140	4	4
体育	70	2	2
週当たり時数		２４	２４
総授業時数	840		

表３－１．２年制少数民族予科（文科系）の時間配分

週数 ＼ 項目 ／ 学期	授業	試験	入学教育	修了判定	自由裁量時間	冬期夏期休業	総計
第１学期	１７	2	1		1	4	２５
第２学期	１９	2				6	２７
第３学期	１９	2				4	２５
第４学期	１８	2		1		6	２７
総　　計	７３	8	1	1	1	１０	１０４

表３－２．２年制少数民族予科（文科系）のカリキュラム

科目名	授業時数	学期当たり授業時数			
		第１学期	第２学期	第３学期	第４学期
		１７	１９	１９	１８
基礎漢語	７８８	２４	２０		
講読と作文	３７０			１０	１０
外国語（英語）	１４８			4	4
数学	２９８		4	6	6
講座	１４６	2	2	2	2
体育	１４６	2	2	2	2
週当たり時数		２８	２８	２４	２４
総授業時数	１８９６				

表４．１年制少数民族予科（理科系）のカリキュラム

科目名	授業時数	週当たり授業時数（講義－実験－自習）	
		第１学期	第２学期
講読と作文	２００	6－0－6	6－0－6
外国語（英語）	２００	6－0－6	6－0－6
数学	２００	6－0－12	6－0－12
講座	１３６	4－0－4	4－0－4
体育	６０	0－2－0	0－2－0

表５．２年制少数民族予科（理科系）のカリキュラム

科目名	授業時数	週当たり授業時数（講義－実験－自習）			
		第１学年		第２学年	
		第１学期	第２学期	第３学期	第４学期
基礎漢語	３５０	10-0-10	10-0-10		
講読と作文	２４０			6-0-6	6-0-6
外国語（英語）	３６０	4-0-4	4-0-4	4-0-4	6-0-6
数学	３５０	4-0-4	4-0-4	6-0-6	6-0-6
講座	２７２	4-0-4	4-0-4	4-0-4	4-0-4
体育	１２０	0-2-0	0-2-0	0-2-0	0-2-0

改訂された教学大綱には、「基礎漢語」と「講読と作文」の内容が詳述されているが、前者に関しては、民族予科の学生が入学前に約1500字の漢字と約2000の単語を修得しており、発音、文法などについても比較的系統的な知識を身につけているとした上で、①１年間に約3000字の常用漢字と約6000の常用語句を修得し、常用する辞典を使用しうる、②漢語文法の基本知識を修得し、学んだ知識を運用して正しく言語実践を指導できる、③漢語の音声知識を復習し、発音、声調をしっかりと修得し、標準語をよく学ぶ、④漢字の書き方を復習し、書き方のきまりや技能を修得し、美しく書く、⑤現代漢語文を運用して、口頭でのコミュニケーション能力と文書での表現能力の基本を身につける、といった全体目標や聞く、話す、書く、訳すの各能力別にさらに具体的な要求が示されている。

「講読と作文」については、「１年間の学習を通じて、各種の文体の文章をしっかりと読むことができ、作文のテクニックとその成功経験を会得し、一定の分析・鑑賞テクニックを備えること。一般的な記述文、説明文、批評文の基本的要領を修得し、他人の経験を借用し、観点が正しく、中心が明確で、構成が整い、筋道の通った上記数種類の文体の文章を書くことができること」という要求が示されている。また、この「講読と作文」の授業では、単純に読み、書く技術を身につけるというだけでなく、この授業を通じて、「思想政治教育を強化し、とくに史的唯物論の観点を用いて民族関係を見るように学生を教育し、民族の団結と強化し、愛国主義精神を打ち立てなければならない。中華民族の長期の発展において祖国の絢爛たる歴史・文科は漢民族と兄弟たる少数民族とが共同で創り上げたものであり、書く民族の間には密接な交流と友好的関係が存在するを学生に正しく認識させ、作品の中に反映している歴史上の民族間の矛盾を正しく見つめ、正確な民族観を確立するようにしなければならない」とされていることは注目に値する。

次に数学の教学大綱に盛り込まれた予科で履修すべき内容は全部で12の章からなる。各章はさらに節や項目に細分化されているが、章の題目を中心に履修内容を挙げれば、①整

式（集合、実数、整式の加法・減法・乗法、因数分解、恒等式、数学的帰納法、二項式などを含む）、②分数式と無理式、③方程式と不等式（１元２次方程式、２元２次方程式、分数方程式、無理方程式などを含む）、④基本初等関数（べき関数、指数関数、対数関数、三角関数などを含む）、⑤１元高次方程式、⑥順列、組合せ、確率、⑦行列式、⑧平面解析幾何、⑨立体幾何、⑩極限と連続、⑪導関数とその応用、⑫積分とその応用、となる。なお、教学大綱に盛り込まれた内容のうち、１元１次不等式、整式の乗除、因数分解のように『全日制中学数学教学大綱』の中で、初級中学での履修内容になっているものもある一方、極限、導関数とその応用、定積分とその応用のように高級中学の履修内容を終えた上で、「一部の余力のある学生が・・・選択することのできる[22]」内容となっているものも含まれるなど、低いレベルからかなり高度な内容まで広範な履修内容になっていることが分かる。

改訂された英語の教学大綱で要求されているのは、①国際的発音記号を理解し、基本的発音のきまりを修得して正確に単語を発音し、教材の本文をスムーズに朗読し、アクセント、イントネーションが基本的に正確であること、②1800の英単語を習得し、そのうちの70％は正しく書け、意味が分かり、基本的用法を知っていること、③既修の文法知識を強固なものにし、運用能力を高める、④教科書本文と同程度の難易度の文章で、新出単語が全体の３％以下のものを毎分25～30単語の速度で読み、内容を70％以上正しく理解すること、⑤新出単語がない場合、毎分90単語を越えない速度で読まれる材料を３回聞いて、内容を70％以上正しく理解すること、⑥既修の単語や文法を用いて簡単な漢語の文を英語に翻訳できること、⑦教室で教師が授業内容に関係ある簡単な事柄について行う発問に英語で流暢に答えることができる、といったことである。

４．民族予科での教育の特色

民族予科の特徴は、３つの独特な問題に対処するための教育や管理制度を実行している点である。すなわち、第一に、予科の学生の教養や基礎学力は低く、各人のレベルも不揃いで、言語・生活習慣・心理などの面でもかなり大きな差があることである。第二に、民族予科の教育のレベルは一般の高級中学のレベルではなく、大学１年次の専門教育のレベルでもなく、それらの過渡的な段階であるということである。第三に、予科修了後に学ぶべき専攻は多種多様であるので、各専攻のニーズや履修科目の内容に適合した予科での教育が行われてはじめて、所期の目的が達成されるということである。

(1)学生募集・学籍管理等の特殊性

上記の特徴を考慮に入れて、まず学生募集に際しては、少数民族居住地区における漢語と民族言語とのバイリンガル教育および民族言語教育の実施状況を勘案し、少数民族出身学生は省・自治区が単独で出題する民族言語による試験を受験することができ、少数民族

語で受験した学生が予科で学べば漢語を教授用語とする各種の高等教育機関や専攻に進学できると規定された。また、民族予科では全て指向性をもった学生募集を実施し、主な募集対象は農村、山村、僻地で農業・牧畜を生業とする家庭出身の少数民族に絞られた。さらに、合否の判定に際して、当該地の一般学生の合格最低点を80点以上下回らない範囲内で、少数民族受験生については適度に合格最低点を引き下げることが認められた[23]。この他、辺境地区、農山村で２以上働いた在職の少数民族青年については、応募や合否判定の際の条件を適度に緩めてもよいことになった。学籍管理に関しては、予科での課程を履修しおわって、それぞれの科目での試験に合格すれば、改めて入学試験を課すことなしに予め定めた本科、専科の専攻に直接進むことができるのである。民族予科の学生の学習に対する積極性を促すために、例えば西南民族学院、四阿覇師範専科学校、西昌師範専科学校などでは、本科課程への進学を目指す民族予科の在籍者のうち、成績が下位10%の者は専科課程に回し、逆に専科課程への進学を目指す民族予科の在籍者のうち、成績が上位10%の者は本科へ回して学習させることを定めるなど、競争原理を導入しているのである。予科での学習にきわめて問題があった者については、修了時に重点大学や重点的な専攻から非重点の高等教育機関ならびに専攻に移って学習することを申請できるとされている。現実にどの程度の落伍者が出るかに関して、内蒙古大学では、毎年40人前後の者が予科クラスに入学するが、そのうち２～３人は１年後に本科進学の水準に達しないという[24]。

(2)教育形式の多様化

一部の大学では、学生の教養程度や基礎学力に応じてクラス編成を行ったり、将来進学を予定している専攻や大学の種類に合わせてクラス編成を行ったり、あるいは学生の出身地区や本来の使用言語に基づいてクラス編成を行うといった方法が採られている。例えば東北師範大学では、学生の学力レベルに基づいて、向上クラス、中等クラス、補導クラスの３種類に分け、通常は中等クラスで一斉授業を行うが、課外に向上クラスでより高度な内容の補講を行ったり、補導クラスでは国語と数学の２科目の指導を重点的に強化する方法が採られている。また、履修科目も大学課程、向上課程、基礎課程に分けている。大学課程では本科生と一緒に学習し、試験に合格した者については以後の履修を免除し、向上課程では高級中学の科目の重要な内容を教え、適度に大学１年次の一部の科目を加えており、基礎課程では高級中学で履修した基礎知識の復習に重点を置き、学生が学習方法を身につけるように指導しているのである。また、単独で民族予科を開設するところがある一方、民族学院や一般の大学が集まって民族予科を開設する場合もある。文科系クラスと理科系クラスといった大分類を行うところもある反面、より具体的に医科クラス、外国語クラス、体育クラス、清華大学進学クラス、新疆出身者クラス、チベット出身者クラスといった分け方をするところもあるといった具合である。各校はそれぞれ実情に合わせてさらに豊富な内容や方法をとっているといえよう。

(3)管理運営体制の多様化

民族予科の管理運営は大学により異なっている。

第一に、民族予科部として、他の学系と同格の独立した管理運営機構をもつところがある。この民族予科部には履修する専門科目ごとに教学研究室が設けられ、各クラスにはクラス担任教員や指導員を配置し、各教科担当の専任教員が置かれ、基本的な教育設備や実験室、教室棟や学生宿舎など固有の施設・設備をもつものであり、民族学院の多くはこの管理運営方式を採っている。この場合には、自校の予科生教育を行うのみならず、他校の予科生も受け入れて予科教育を代替することがある。例えば、1990年に中央民族学院は清華大学および北京師範大学が受け入れた民族予科の学生各40名の教育を委託されたのである[25)]。

第二の管理運営の方式は、民族予科の管理運営組織として予科指導グループとか少数民族学生事務室といったものが設けられ、２～３名の専任管理スタッフが配置されてはいるが独立したものではなく、校長、党書記といった大学全体としての管理者層の管轄下に置かれ、大学の教務処や学生処が教務や学生指導を掌握するものである。この場合、授業を担当する教員も専任者はごくわずかであり、多くは各学系・学科の教員が非常勤で授業を担当している。

第三の方式は、当該校の基礎教育課程担当部門や特定の学系、附属学校の中に民族予科クラスを設けるものである。この場合にも、大学は予科管理グループといったものを設け、大学全体としての教務処と共同で管理運営に当たることになるが、授業負担は予科が設置される附属学校や学系の各科目担当教員が受け持つことになる。

おわりに

民族予科の所期の目的は、より多くの有資格の少数民族出身学生を普通高等教育機関に進学させ、高等教育機関在籍者全体に占める少数民族出身学生の比率を上げることであったが、この点に関して、民族予科はどのような成果を挙げたといえるであろうか。

民族予科では適度に合格最低点を引き下げるものの、その範囲内で優秀な者を選んで入学させる原則と方法がとられてきた。一般に、当該校の通常の入学者の合格最低点を下回ること80点以内の者を民族予科に入学させてきたが、こうした方法によって、従来であれば点数が低いために不合格になっていた少数民族出身学生を吸収し、彼らにより多くの進学機会を得させることができるようになった。前掲の表１は民族予科の学生数を示しているが、少数民族予科の学生数は同表に示した期間の後も増加しており、1995／96年度には1万1000人余りにのぼっている[26)]。

次に掲げる図１は文革以降暦年の高等教育機関に在籍する少数民族出身学生の人数ならびに全学生数に占める比率の変化を示したものである。ここに見られるように、少数民族

学生の比率は年々上昇し、1981年には４％に達し、85年には５％代に、さらに87年には６％代にのぼった。高等教育在籍者中の少数民族学生の増加のかなりの部分は小論で考察してきた民族予科の設置によって生じてきたものであると考えられ、この右肩上がりのグラフがほぼそのまま民族予科教育の効果を象徴しているといっても過言ではないのである。

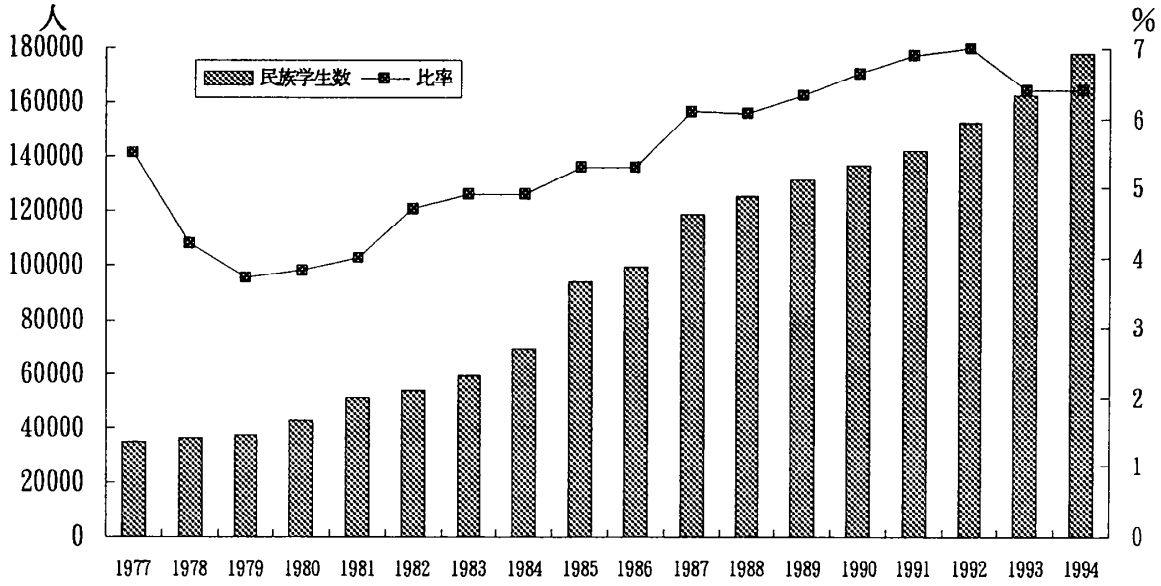


図１．文革後の少数民族大学生数の変化

（出典）国家教育委員会『中国教育事業統計年鑑』各年版より作成

加えて、雲南省などでは1993年に全国的な教学大綱や教科書が作られて後、全省で予科修了生を対象として統一試験を実施し、良好な効果をあげていたとされる。この雲南省をはじめ、少数民族予科の学生数が比較的多い広西、新疆、青海、四川、内蒙古、寧夏、貴州の各省・自治区では、今後予科の修了試験を省・自治区の教育行政部門が統一的に出題、実施、採点する予定であり、中央各省庁が管轄する高等教育機関の少数民族予科学生は当該教育機関所在地でそうした統一修了試験を受けなければならなくなる[27)]。こうした方法により、少数民族予科の教育水準の維持、向上がいっそう図られるものと思われるのである。

註

1)小川佳万「中国の少数民族高等教育－民族学院と普通大学民族班を中心に」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第40巻第２号、1993年、169～178頁。

2)同学堂には予科、正科、別科の３科が設置され、修業年限２年の予科を卒業した後に

正科に進学するきまりであった。同予科は満蒙文予科と蔵文（チベット語）予科の２種類に分かれており、開設されていた科目を見ると、満蒙文予科では、第一学年に、人倫道徳、満蒙語文、漢文、法学通論、歴史、地理、算術、幾何、理化（物理・化学）、博物、図画、体操が開設され、第二学年では、人倫道徳、満蒙語文、漢文、理財原論、歴史、地理、代数、三角関数、博物、図画、体操であり、この他に随意科目、すなわち選択科目として馬術が加えられていた。一方の蔵文予科の開設科目は、チベット語以外は満蒙文予科と同じであった。なお、満蒙高等学堂の予科にはごく少数の八旗官家およびその他の富豪の子弟が受け入れられたのみであり、一般の少数民族の子弟はまったく入学することができなかった（朴勝一編、『中国少数民族教育発展與展望』、内蒙古教育出版社、1990年、151頁および顧明遠編『教育大辞典』第４巻、上海教育出版社、1992年、217頁）。

3)同学院には研究班、普通班、文化班の３種類のクラスが設けられ、普通班はさらに高学年と低学年の２段階に分かれ、前者は大学本科に相当し、後者が大学予科に相当するものであったとされる（朴勝一編『中国少数民族教育発展與展望』、内蒙古教育出版社、1990年、151頁)。但し、延安民族学院に言及した他の文献、すなわち①張騰霄他編『中国共産党的幹部教育（抗日戦争時期）』、中国人民大学出版社、1988年、②曲士培『抗日戦争時期解放区高等教育』、北京大学出版社、1985年、③陝西師範大学教育研究所編『陝甘寧辺区教育資料・高等教育和幹部教育部分（下）』、教育科学出版社、1981年などには、予科的組織に関する明確な記述はなく、同学院が修業年限各２年の初級班、中級班、高級班の計６年の課程をもち、漢語文、中国問題、政治常識、自然科学常識、歴史、地理、算術の各科目が開設されていたと述べている。

4)朴勝一編、前掲書、151～152頁。

5)同上書、152頁。

6)中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑1982－1984』、湖南教育出版社、1986年、188頁。

7)同上書、189頁。

8)中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑1991』、人民教育出版社、1992年、296頁。

9)前掲『中国教育年鑑1982－1984』、189頁。

10)中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑1985－1986』、湖南教育出版社、1988年、936頁。

11)同上書、950頁。

12)同上書、954頁。

13)同上書、948頁。

14)同上書、965頁。

15)前掲、『中国教育年鑑1982－1984』、188頁。

16)国家民族事務委員会・中共中央文献研究室編『新時期民族工作文献選編』、中央文献出版社、1990年、250頁。

17)中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑1990』、人民教育出版社、1991年、240頁。
18)国家教育委員会高校学生司編『高等教育学籍学歴管理規定選編』、北京師範大学出版社、1994年、246頁。
19)中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑1990』、人民教育出版社、1991年、242頁。
20)中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑1992』、人民教育出版社、1993年、185頁。
21)国家教育委員会・国家民族事務委員会「関於重新印発普通高等学校少数民族予科『基礎漢語』、『閲読與写作』、『英語』教学大綱的通知」（教民［1996］1号）、2頁。
22)中華人民共和国国家教育委員会『全日制中学数学教学大綱（修訂本）』、人民教育出版社、1990年、41頁。
23)現実には大連工学院の例のように、一般合格者より200点も低くとも入学させるケースがあった（大連工学院「為培養更多的少数民族科技人才做貢献」『高教戦線』1984年第4期、35頁。
24)1996年8月9日、筆者が内蒙古大学で行った聞き取り調査による。なお、同大学では中等教育までモンゴル語で授業を受けてきた学生にとっては、1年間の漢語学習を行っても本科課程で学習するに足る語学力を身につけることが容易でない現実を考慮して、生物、経済、法律、化学の各系で本科課程の4年間をモンゴル語で授業する「蒙授班」を特別設置している。同班の学生は4年間あれば少しずつ漢語にも慣れ、卒業時には漢語による会話や読書もできるようになるという。
25)中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑1991』、人民教育出版社、1991年、296頁。
26)『中国教育報』1996年5月18日。
27)前掲、「関於重新印発普通高等学校少数民族予科『基礎漢語』、『閲読與写作』、『英語』教学大綱的通知」、2頁。

本稿は平成8年度文部省科学研究費補助金（基盤研究C）の交付を受けて実施した「市場経済体制下の中国における高等教育の機会に関する研究」の研究成果の一部である。

第III部

個別大学調査報告

1．室蘭工業大学

室蘭工業大学（以下、本学と略称する）は、国立学校設置法（昭和24年）の公布により、北海道大学付属土木専門部及び室蘭工業専門学校を包括し、昭和24年５月31日に設置された新制大学である。

現在、本学には、昼間の建設システム工学科、機械システム工学科、情報工学科、電気電子工学科、材料物性工学科、応用化学科の６学科と夜間コース並びに建設システム工学専攻、情報工学専攻、電気電子工学専攻、材料物性工学専攻、応用化学専攻、の博士前期課程６専攻及び建設工学専攻、生産情報システム工学専攻、物性工学専攻、の博士後期課程３専攻から構成される大学院工学研究科が設置されている。また本学の構成員は、教職員約350名、非常勤講師約70名、学生約3,400名を擁している。本学の大学教育改革並びに授業に関する状況は以下の通りである。

１．学部教育実施体制

(1)学部教育の改革経緯

本学における一般教育課程の改革は、昭和58年度「長期計画委員会」の下部組織である「一般教育委員会」で検討されてきたが、平成３年の「一般教育改革について」（１月）「一般教育課程改革の具体策について」（９月）を受けて、平成４年に「一般教育課程の改革について」が答申された。他方では、「多様化、高度化しつつある現代社会に対応し、かつ地域社会や国際社会への洞察力を備えた工業技術者の育成」を目標として、平成２年度に学部と大学院課程を改組再編し、併せて博士課程を新設した。同時に専門科目に広範な検討を加え、リカレント教育の促進などを実施したが、旧来の大学設置基準の拘束によって一般教育課程の改革はできなかった。平成６年の改正では、上記の答申を受けて前回の学部改組再編をさらに押し進め、「専門分野に偏らぬ深い見識と総合的判断力備えさせる」教育を目標に、従来の一般教育課程の発展的解消を図り、つぎのように四年一貫制教育を再編成した。

(2)学部教育の体制

従来、工学部内で一般教育と専門教育を担当する教員との間でさまざまな差異があり、学部教育の一体化の運営を妨げていた。また一般教育課程は、概して多人数教育に傾斜し、新入生の自主的な勉学意欲に十分応えられず、学習意欲の低下を招きがちであったことは必ずしも否めなかった。今回は学部・修士課程の非専門教育課程に関わる教育課程と教員組織を抜本的に見直し改革した。新しい四年一貫制教育は、主専門教育課程と副専門教育

課程から構成した。前者は工業基礎科目を含む専門教育科目群、後者は広範囲の教養科目や非専門科目群から構成されている。

他方、教官組織は、基本的には従来の学科目制から大講座制にし、旧教養教育担当教員は、既成の６学科（建設システム工学科、機械システム工学科、情報工学科、電気電子工学科、材料物性工学科、応用化学科）に分属する教員と、３つの共通大講座制（数理科学講座・人間・社会科学講座・言語科学講座）を導入し、そこに分属することとした（その他、国際交流室、保健管理センター）。彼らによって副専門教育課程の科目に関する講義が実施されている。教養教育の責任部局は、副専門教育課程の下記５コースであり（「教養教育の特色」を参照されたい）、その連絡調整機関は教務委員会が受け皿となっている。

２．カリキュラムの特色

本学の四年一貫制教育は、専門教育としての主専門教育課程（88単位）と教養教育としての副専門教育課程（36単位）から構成され、卒業要件としては124単位である。以下、それぞれの特色について説明する。

(1)教養教育

教養教育としての副専門教育課程は、共通科目と５つのコース別科目で構成される。前者は、Ａ．語学等（10単位）、Ｂ．選択科目群（16単位、４単位までは主専門教育科目で充当可）から構成されている。後者は数理科学、生命環境科学、社会科学、言語科学、人間科学の５コースから構成。学生は１年次後期から１つのコースに所属し、そこから10単位以上履修。計36単位。各コースにはゼミナール、演習等を開設し、少人数教育を実施。さらに、これらの副専門課程の授業は、共通科目にせよ、コース別科目にせよ、科目の特徴や学生の状況に応じて１年次から４年次にわたって配列されている。また主専門教育課程の科目のうち各学科ではいくつかの科目をくさび形に１年次において履修させている。これらは主専門教育課程の科目であるが、他大学では（専門）基礎科目に概ね該当する。

他方、夜間主コース（６学科のうち、機械システム学科、情報工学科、電気電子工学科）では、学生の学習目的が明確であることから、コース制を採らず総合選択制とし、基本的な授業科目（任意選択）を「副専門科目群」として夜間開講。副専門科目Ａ（10単位）とＢ（26単位）があり、計36単位。前者は昼間コースの共通科目に相当する。後者は昼間コースと同様、４単位まで主専門科目で充当可。それ以外の科目を受講したい学生は昼間コースの授業科目を受講可能にした。

(2)専門教育

専門教育としての主専門課程は、共通科目と学科別科目から構成されている（昼・夜間主ごとに設定）。前者は６学科に対応した12授業科目が設定されているが、６学科ごとに

必修科目と選択科目が特定されている。他方、後者の学科別科目は６学科に対応した教育課程が編成されている。他学科の履修は、学科によって相違するが、４から16単位以内で、自分の所属学科の選択単位として充当できるよう、相互乗り入れしている。また専門教育を従来の１年次及び２年次前期までに旧教養教育期に、受講できるよう配慮されている。なお、教職課程は２年次から４年次にかけて履修し、その他各種の免許が取得できるよう配慮されている。また学部３年次修了者の大学院入学資格、いわゆる飛び級制度も導入されている。

３．調査の手続きと回答者の属性

(1)調査対象と回収状況

本学は、工学部で上記の６学科から編成される単科大学である。対象は２年次の６学科に所属する学生である。本調査の回答者は552名であった。そのうち無回答は６名（内訳は、建設システム工学科２名、機械システム工学科１名、材料物性工学科１名、応用化学科１名、不明１名）であった。

(2)回答者の属性

回答者の所属学科は、建設システム工学科75名、機械システム工学科116名、情報工学科97名、電気電子工学科98名、材料物性工学科102名、応用化学科63名、不明１名である。女性比率は全体の8.5%で工学系のために低い。入試センター試験の受験率は95.4%と高い。普通科高校出身率は98.7%、私立高校出身者は4.6%と低い。

(3)入試方法

前期日程は入試センター試験のみで、指定教科及び科目は英語、数学（数学Ⅰ・数学Ⅱ）、物理（ただし、建設システム工学科、情報工学科、応用化学科の昼間コースは、物理の他に化学・生物も可）である。前期日程による入学者は本調査の回答者中推定で244名。後期日程の入試センター試験の指定教科及び科目は英語、国語、数学Ⅰ、社会（１科目選択）、物理（ただし、上記の３学科昼間コースは、上記の代替科目で受験可）である。回答者中後期日程においては二次試験として数学（代数幾何、基礎解析、微分積分）が課せられている。後期日程による推定入学者は278名。その他、入試センター試験や学科試験を受験しない面接ないしは推薦入学者が回答者中若干名いる。

４．調査の分析と結果

(1)高校での履修科目

大学入学後の学習状況を把握するためには、高校段階における履修科目や関心度（得意・不得意など）、さらには受験勉強をどの程度行ったかといったことと関数関係にあると

思われる。本学は理工系単科大学という性格もあって、入学学生の単位履修科目には、ある一定の傾向が認められる。たとえば、「現代社会」、「倫理・政経」、「日本史」など、いわゆる一般に文科系受験科目と目されるものは、いずれも50%以上の未履修となっている（それぞれ未履修者の割合は、順に50.7%、53.8%、51.1%であった）。これらの科目の履修者について、「得意」であったと回答したものは「現代代社会」43%、「倫理・政経」5.3%、「日本史」6.7%と履修はしたものの、これら文系科目は得意でなかったことが理解される。文科系の道具的教科の代表とされる「国語」は、必修であるが全体の44.4%は不得意と回答している。

これに対して、自然科学系の道具的教科の代表である数学系については、対照的である。すなわち「数学Ⅰ」では必修でほとんどの学生が履修しており、その科目を「不得意」と回答しているものは6.5%であるのに対して、「得意」だったとする学生は53.4%と過半数を超えている。こうした範疇にはいる科目は、「数学Ⅱ」、「代数・幾何」、「基礎解析」、「微分積分」、「物理」などが該当する（ただし「確率統計」は「得意」とする者は18.1%に留まる）。しかし、「化学」、「生物」、「地学」については、多様な履修傾向と関心を示している。「化学」は履修者は90数%に上るが、その科目を不得手とする学生は40.6%を占める。これに対して「生物」の未履修者は57.1%で「得意」、「不得意」は分散的である。また「地学」は82.8%の学生が未履修である。これらは当然、本学のそれぞれの学科の選択や志望に反映しているものと推測される。なお外国語としての「英語」は全員履修しているが、国語と同様に「不得意」とする者が47.8%に上る。

こうした高校時代の履修科目に対する受験準備行動は、志望大学や課程・学科の入試科目に規定されるが、上記のように科目の関心傾向と概ね比例関係にあることが推測される。事実、「受験勉強をした」と回答した科目をみると、「数学Ⅰ」81.9%、「基礎解析」78.3%、「代数・幾何」77.9%、「物理」74.3%、「微分積分」73.7%、「数学Ⅱ」63.0%であるのに対して、上述の文科系科目については、0.7%から21.9%の範囲に留まる。以上のような、高校時代の学習動向は、入学後の学習過程に微妙に影響を及ぼすと推測される。

(2)大学教育の理解度

①教養科目

本学における教養科目としての副専門教育課程は、共通科目と５つのコース別科目から構成されることは、すでに上述した。ここでは、まず副専門教育課程について考察しておきたい。アンケート回答者552名のうち、教養科目として「いちばん難しい」と回答した科目を回答した学生は、479名で回答者の86.8%であった。指摘した科目としては、およそ30科目を回答している。残りの73名は該当する科目を回答していない。

教養科目として「いちばん難しい」と回答した科目は、上位から「基礎生物学」（552名のうち60名、全体の10.9%、以下、同様）、「文学」（59名、10.7%）、「日本近現代

史」（52名、9.4%）、「憲法」（47名、8.5%）、「近世・現代思想」、「ドイツ語」（各46名、8.3%）があげられる。もっとも回答数の多かった「基礎生物学」について、さらに学生の所属学科を分析してみると、建設システム工学科10名（75名のうち13.3%の学生が、この科目をあげている。以下、同様）、機械システム工学科18名（116名、15.5%）、情報工学科６名（97名、6.2%）、電気電子工学科10名（98名、10.2%）、材料物性工学科７名（102名、6.9%）、応用化学科７名（63名、11.1%）であった（３学科の夜間主コースを含む、以下、同様）。すでに高校段階の履修傾向で述べたように、未履修者が過半数以上に達しており、得意・不得意も分散的であった。他方、少人数教育の一環として採用された５コース（人間科学、言語科学、社会科学、数理科学、生命環境科学）のプレゼミナールは、各学科の総計でみても10名が該当するだけで、建設システム、情報工学科、電気電子工学科においては皆無であったことからすれば、この方式は学生の理解度が高いと推測される。平成３年度より毎年、学部卒業予定者の授業に関するアンケートが実施されてきた。その報告書によれば、過去３年間（平成３・４・５年度）の卒業生の一般教育科目の理解度は、「よくわかる」平成３年度３%、同４年度１%、同５年度４%（以下、同様）、「だいたいわかる」34%、36%、47%、「わかりにくい」52%、49%、38%、「全然わからない」12%、14%、11%であった。質問形式が相違するので、比較は困難だが、旧教育課程における学生の自己評価の過半数が否定的反応を示していることから判断して、上記の新教育課程のプレゼミナールの評価は概ね良好と推測される。

②基礎科目

つぎに主専門教育課程についての回答について考察する。上記のように主専門教育課程は、共通科目と各学科の１年次履修科目が該当する（以下、これらを基礎科目と略称する）。これらの基礎科目について、およそ30科目を学生は「いちばん難しい」科目として指摘している。代表的な科目としては「物理」（科目をあげた552名のうち174名、全体の31.5%、以下、同様）、「基礎化学」（77名、13.9%）、「工業基礎数学」（71名、12.9%）それに「図学」（67名、12.1%）が典型例としてあげられる。特に「物理」は回答者全体の三分の一近くが困難な科目として認識している。所属学科別に学生の回答傾向を述べるならば、建設システム工学科30名（75名のうち40%の学生が、この科目をあげている。以下、同様）、機械システム工学科41名（116名、35.3%）、情報工学科34名（97名、35.1%）、電気電子工学科19名（98名、19.4%）、材料物性工学科25名（102名、24.5%）、応用化学科25名（63名、39.7%）であった。学科によっては、40%前後の学生がこの科目に難渋していることが理解される。この大学での「物理」の理解について、高校時代の得意・不得意の視点から比較してみると、高校時代に得意・不得意にかかわらず、いずれも30%前後の理解度に留まっている。また、受験準備の度合いの相違からみても、受験準備を「した」、「しない」にかかわらず、いずれも30%前後の理解度で分散はきわめて小さい。こ

れらは大学入学以前の「物理」のレディネスでは説明できないことになる。これらは「物理」についての以前と相違する能力を要請していることになる。それと同時に理解度を少なくとも過半数を超える授業の工夫が必要であることを示唆している。この科目の理解度と出席率の相関が0.415と比較的高い値が求められたことは、学生の講義への出席が理解度を高める一つの解決策であることを示している。

学生に、この「物理」の理解が困難であった理由を回答してもらった結果をつぎの表に示しておきたい。これによれば、教える側の授業改善（「難しすぎる」18.1%、「工夫がたりない」22.4%、計40.5%）、学習者側の努力（「理解が不十分であった」283%、「学び方が分かってない」6.8%、「やる気がなかった」15.2%、計50.3%）の双方で努力すれば、かなり解決するだろう。

表－1　「物理」の難しかった理由

理　　由	人　数	%
高校で基礎的な科目を履修しなかった	１５人	６．３%
高校で履修したが、理解が不十分であった	６７	２８．３
大学での授業が難しすぎる	４３	１８．１
教え方の工夫がたりない	５３	２２．４
大学での学び方が分かってない	１６	６．８
自分にやる気がなかった	３６	１５．２
そ　の　他	７	３．０
合　　計	２３７	１００．０

いずれにしても、上記の難しいとされる科目群は教養教育科目と比較しても限定的であり、回答はかなり集中的である。これらの背景には、各学科単位で専門基礎科目が導入されており、かつ専門の基礎という内容的に興味があり理解されやすいことに一因があるかもしれない。これらについてはさらに専門科目について検討する必要があろう。

③専門科目

さて、本学の専門科目は各学科において主専門教育課程として位置づけられているが、ここでの専門科目は１年次においてくさび形に学生が履修する科目を専門科目と定義する。したがって、各学科によって学生の「いちばん難しい」と判断される科目は相違する。たとえば、建設システム工学科においては「土の力学」54名（75名のうち72%の学生が、この科目をあげている。以下、同様）、機械システム工学科においては「熱力学」43名（116名、37.1%、ただしこの科目はⅠ・Ⅱ・Ⅲに分かれているので、履修形態によって%は異

なる）、「流体力学」34名（29.3%）、「材料工学」30名（25.9%）、情報工学科においては「システムと回路」45名（97名、46.4%）、電気電子工学科においては「量子力学」57名（98名、58.2%）、材料物性工学科においては「材料科学」43名（102名、42.2%）、「物理化学」30名（29.4%）、さらに応用化学科においては「量子化学」24名（63名、38.1%）、「量子論」21名（33.3%）が代表としてあげられる。

(3)授業の理解と授業改善の方策

最後に、本学における学生が「いちばん難しい」と特定した科目の理解度と出席率、さらにはそれらの科目を含めた大学教育に関する授業改善の方策について検討しておきたい。

まず、本学の学生がそれぞれの教育課程においてもっとも理解の困難な科目として特定した科目の平均理解度並びに平均出席率を示したのが、表－２である。これによれば、教養科目、基礎科目、専門科目の平均理解度は、大体、四分の一の理解度に留まっていることが分かる。出席率は教養科目で６割、とくに基礎及び専門科目では８割の出席率であるにもかかわらず、理解度はこのレベルに留まっている。外国語は９割方出席して半分の理解である。これらは理解の困難な科目について何らかの方策が要請されていると思われる。

表－２　教育課程別にみた困難科目の理解度と出席率

教育課程	理解度	出席率
教養科目	２４．６%	５８．２%
基礎科目	２８．９	７９．２
専門科目	２４．３	７８．３
外国語	４９．９	９１．１

表－３　旧教育課程における理解度と出席率

教育課程	よく分かる 大体、分かる	全部出席 ほとんど出席
一般教育科目	５１%	５７%
専門教育科目	５４	７９
外国語	６６	８３
実験・演習	６４	９８

他方、本学の平成５年度の調査によれば、表－３に示す通りである。理解度、出席率とも、５段階評価で数字は上位２段階を総計した値である。これによれば一般教育科目の平

均は出席率６割、理解度は半分といったところである。専門科目のそれは出席率８割、理解度は半分で、伸び悩んでいる。外国語や、とくに実験・実習は出席率はきわめて高いが、理解度は専門性の高度化もあるためか、両者は比例していない。これらは、新教育課程の困難科目の関係と同様な結果を示している。

その意味で、授業を理解する上での自らの能力を学生たちがどう認識しているか、その上で学生は大学に求める解決方策をどう考えているか、把握しておく必要があろう。前者については、大学教育を受ける上で不足している能力・知識について回答を求めた。それによれば、学生は上位から外国語の能力、論文・レポートの作成技術、高校レベルの学力不足、パソコンの使用法、討議する技術・能力、知的好奇心、計画性などをあげている。認識力や学力的な能力不足の原因を高校段階の学力不足に求めている点は大学改革を推進する上で示唆的である。学生たちはこうした自己認識に立って、授業や教育課程について、どのような対策を大学に求めているのであろうか。

表－４　教育課程別に授業改善の方策

授業改善の方策	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
学習法の教育	９．５％	８．０	８．５	７．５
教員の授業法改善	２２．１	２４．８	２４．６	２０．３
少人数授業の導入	１３．０	１３．０	１４．３	１８．２
学力別授業編成	２．９	３．５	２．７	７．１
高校教育の補習	３．０	６．２	３．５	４．３
授業内容のレベルダウン	１１．６	１２．５	１５．６	１０．０
必修科目の増設と系統化	１．９	２．２	３．４	１．１
選択科目の導入	１０．９	８．１	７．１	６．５
卒業単位数の軽減	１８．６	１５．４	１４．５	１７．０
入試レベルの向上	２．４	２．１	２．２	２．５
そ　の　他	４．１	４．２	３．５	５．３

表－４によると、いずれの教育課程においても10％以上の学生がが対策を望んでいる授業改善方策は、教員の授業法改善、少人数授業の導入、授業内容のレベルダウン、卒業単位数の軽減等である。その他では、一般教育科目における選択制の導入が、２桁の回答であった。いずれにしても、これらの中で学生はとくに教員自身による授業法の創意工夫を求めている点は留意しておきたい。

5．教員からみたリメディアル教育

教員の目からみたリメディアル教育調査の回答者は51名であった。まず最初に本学の教員属性についてまとめてみたい。その年齢構成は、30代14名、40代24名、50代11名、60代１名（不明１名）であった。性別では男性教員50名、女性教員１名で、勤務年数は10年未満11名、11-20年未満20名、21-30年未満16名、31年以上３名（不明１名）である。そして職階別では講師8.9%、助教授33.3%、教授57.8%（不明６名を除く）であった。

母集団51名という数字からみてクロス集計の考察は、統計上、大きな意味をもたないので、ここではリメディアル教育の回答に関する大まかな傾向について報告することにする。

まず、「あなたが昨年度ご担当になった１年次向けの授業のうちで、理解度の低かった科目を３つまでお答えください」という質問についての回答はつぎの通りであった。科目指定をしなかった教員は20名で、31名は合計で37科目を理解度の低い科目として上げている。そのうち17科目は基礎教育科目、専門基礎科目、専門科目で、外国語科目、教養科目、共通科目は併せて５科目に過ぎなかった。また講義形態は講義25科目、演習６科目、その他で講義形態が多いことが理解され、実験、実技、実習は少なかった。この点は学生と教員いずれも意見は一致しており、少人数教育と多様な授業形態の必要性が再認識される。教員として「科目を履修したとみなせる最低限の理解度」の割合は60%と回答している割合が最も多く、全国的な動向からみても首肯できる。

これらのうち、もっとも学生の理解度が低いと回答した授業について、本学の教員は表－５のような理解度の低い理由を選択している。教員自身「自分の教え方に問題があった」という回答がもっとも多い。しかし全体的には、原因の多くは学生側にあると教員はみている。「選択した教材に問題がある」や「授業内容が高度」をあわせても教員の側に原因のある割合は三分の一である。「高校での基礎科目の未履修」は少なく、この点からのリメディアル教育はあまり要請されていない。

表－５　理解度の低い原因（複数回答）

選　択　肢	実数（人）	%
１．一般的な学力が不足	１２	18.5
２．高校での基礎的科目の未履修	4	6.2
３．高校で履修したが理解不足	１１	16.9
４．授業内容が高度	2	3.1
５．選択した教材に問題	6	9.2
６．自分の教え方に問題があった	１３	20.0
７．学生の学び方に問題	１１	16.9
８．学生にやる気がない	6	9.2
計	６５	100.0

他方、「授業がよりよく理解されるための方策」についてたずねると、「学生に大学での学び方を教える」、「大学教員が授業の仕方を改善する」、「少人数の授業や演習を増やす」が全体の６割以上を占めており、今後の大学教育改善の参考となるかもしれない。受講生の基礎学力の把

握については、自作の試験や経験から実態をほとんど把握しており、本校の７割以上の教員は、理解不足と思われる学生には講義のなかで補っている、と回答している。補習の必要性については、「積極的に開講すべきだ」とする教員はほとんどいない。「望ましくはないが、やむをえない」が40%前後、「入試で解決すべきである」や「高校レベルで解決すべきである」が併わせて34%、と意見が分かれている。　自由記述欄には、参考となる意見が多くあったが、ここでは二三の紹介にとどめることにする。「授業の姿勢として、ハウツーを教えるのではなく、つねに”何故”をとう必要がある」、「学生の経験から論理を組み立てる習慣をつねに身につけさせる」、「適性にあわない学生にはコンサルティングを充実させ、やる気を起こさせる必要があるように思う」、「教員の授業負担が多い、補習はあくまでも対症療法に過ぎず、ゆとりのある授業による指導が必要である」、「単位制や学生の授業に対する基本的態度にも問題があるので、落第を多く出しても良いのではないか」などなど……本来の大学教育のあり方と現実問題のはざまにあって、他大学と同様に教員の悩みが多く聞かれた。　（山野井敦徳）

2．東北大学

1．大学の概要と改革動向

東北大学は現在、学士課程として文学部、教育学部、法学部、経済学部、理学部、工学部、農学部、医学部、歯学部、薬学部の10学部を擁し、大学院として文学、教育学、法学、経済学、理学、医学、歯学、薬学、工学、農学、国際文化、情報科学の各研究科が設けられ、いずれの研究科にも修士・博士の両課程が置かれている。学部入学定員の総数は2539人である。

東北大学は、1949年の新制大学発足時に修業年限４年の前期２年間に一般教育を担当するために置かれた４校の分校を1957年に２校に整理統合し、さらに64年には、このうちの１分校を中心として教養部の制度化を実現した。しかし、この教養部については発足当初から問題が少なからず存在し、その改善をめぐって種々の議論が繰り広げられてきた。とくに1970年頃からは、教養部の組織そのものの改変を含む改革構想が練られるようになり、評議会の中に各種の委員会を設けて専門的な検討が重ねられた。そうした改革構想の中心は教養部の「広域科学部」への改組であったが、実現は容易ではなかった。

その後、大学設置基準の大綱化という新たな情況を迎え、一般教育を担当する部局の存続を前提として従来の改革構想から離れた新しい改革案が創り上げられることになった。この新しい改革案は教養部の廃止を中核とするものであるが、学士課程教育の改革にとどまらず、大学院改革なども含んだ全面的なものであり、具体的には、以下の８点を柱とするものであった。すなわち、①４年ないし６年一貫教育のための新カリキュラムの設定、②大学教育研究センターの設置、③大学院情報科学研究科の設置、④大学院国際文化研究科の設置、⑤各学部及び大学院研究科等の整備、⑥言語文化部の設置、⑦留学生センターの設置、⑧教養部教官の配置換えと教養部の廃止、である。

これらの改革の柱のうちカリキュラム改革のねらいは、これまで教養部が担当してきた授業科目である「一般教育科目、外国語科目、保健体育科目」に代わって、全学の教官が協力して担当する「全学教育科目」を設定し、これと各学部が担当する「専門科目」とを有機的に再編成することである。新しく設けられた「全学教育科目」はさらに「転換教育科目」「教養教育科目」「基礎教育科目」「外国語教育科目」「保健体育教育科目」に区分されている。

2．調査回答者の属性

東北大学では改革の一環として、「全学教育」の円滑な実施をねらって大学教育研究センターが設置されたが、今回のアンケート調査の実施に当たっては、同センターの全面的

な支援を受け、受講者数の多い外国語教育の授業などを利用して調査票への回答記入が行われた。その結果、第２年次の学生603人からの回答を得ることができ、これは１学年の入学定員の約４分の１に相当する。学部別の回答者および入学定員を示せば、次のようになる。文学部（97人／210人。前掲の数字が調査回答者数であり、後掲の数字が入学定員。以下、同様）、教育学部（54人／80人）、法学部（23人／250人）、経済学部（24人／260人）、理学部（79人／344人）、工学部（63人／985人）、農学部（171人／180人）、医学部（89人／100人）、薬学部（３人／80人）。歯学部生の回答者は皆無であり、農学部、医学部、教育学部の学生に偏重しているきらいはあるが、回答者はほぼ全学部にわたっている。回答者のうち文科系学部の学生は32.8%、理科系学部の学生は67.2%であり、男女比を見ると、男子が72.0%、女子が28.0%を占める。また、公立高校出身者が81.1%、私立高校出身者が14.6%、国立高校出身者が4.0%である。

国立大学であるから当然のことながら、回答者が受験した入試の形態は、大学入試センター試験および大学が行う学力試験によるものが、それぞれ98.5%、90.0%の圧倒的多数を占めているが、その他に、大学が行う小論文3.0%、面接1.3%、留学生・帰国子女のための特別入試0.2%も含まれている。ちなみに、東北大学では文学部と教育学部の入試の後期日程で小論文が、歯学部の後期日程で面接が課されている。

表２－１　文科系学生の高校での科目履修情況　　（人／%）

科目名	未履修者	不得意者	受験勉強をしなかった者
国語	0(0.0)	27(13.6)	13(0.5)
現代社会	69(34.8)	24(12.1)	169(85.4)
倫理・政経	89(44.9)	20(10.1)	161(81.3)
世界史	41(20.7)	42(21.2)	90(45.5)
日本史	41(20.7)	24(12.1)	88(44.4)
地理	102(51.5)	23(11.6)	143(72.2)
数学Ⅰ	0(0.0)	40(20.2)	2(1.0)
数学Ⅱ	60(30.3)	27(13.6)	41(20.7)
代数・幾何	2(1.0)	50(25.3)	3(1.5)
基礎解析	2(1.0)	58(29.3)	4(2.0)
微分積分	134(67.7)	20(10.1)	130(65.7)
確率統計	54(27.3)	62(31.3)	116(58.6)
理科Ⅰ	46(23.2)	31(15.7)	159(80.3)
物理	104(52.5)	54(27.3)	154(77.8)
化学	48(24.2)	67(33.8)	111(56.1)
生物	51(25.8)	29(14.6)	94(47.5)
地学	116(58.6)	13(6.6)	127(64.1)
英語	0(0.0)	30(15.2)	1(0.5)
独・仏語等	180(90.9)	0(0.6)	159(80.3)

表２－２　理科系学生の高校での科目履修情況　　（人／%）

科目名	未履修者	不得意者	受験勉強をしなかった者
国語	1(0.2)	132(32.6)	71(17.5)
現代社会	175(43.2)	66(16.3)	306(75.6)
倫理・政経	202(49.9)	48(11.9)	286(70.6)
世界史	132(32.6)	103(25.4)	226(55.8)
日本史	194(47.9)	58(14.3)	232(57.3)
地理	139(34.3)	51(12.6)	206(50.9)
数学Ⅰ	3(0.7)	44(10.9)	16(4.0)
数学Ⅱ	110(27.2)	19(4.7)	81(20.0)
代数・幾何	3(0.7)	47(11.6)	13(3.2)
基礎解析	2(0.5)	35(8.6)	12(3.0)
微分積分	3(0.7)	63(15.6)	11(2.7)
確率統計	6(1.5)	131(32.3)	27(6.7)
理科Ⅰ	101(24.9)	26(6.4)	250(61.7)
物理	59(14.6)	106(26.2)	122(30.1)
化学	3(0.7)	36(8.9)	12(3.0)
生物	143(35.3)	40(9.9)	204(50.4)
地学	281(69.4)	31(7.7)	318(78.5)
英語	0(0.0)	87(21.5)	7(1.7)
独・仏語等	353(87.2)	5(1.2)	306(75.6)

３．高校での履修科目等

高校での履修科目に関して、「得意」「不得意」のばらつきはあるが、国公立高校出身者が大半であり、国立大学であることから、満遍なく履修してきたことが看て取れ、いずれの科目も全般的に「履修していない」とする者は少ない。ただ、文科系学部の学生で４割以上の者が高校時代に履修しなかった科目として、倫理・政経44.9%、地理51.5%、微分積分67.7%、物理52.5%、地学58.6%があり、理科系学部の学生で４割以上の者が履修しなかった科目には、現代社会43.2%、倫理・政経49.9%、日本史47.9%、地学69.4%がある。また、かなり多くの者が受験勉強をしなかった科目として、文科系学生については、現代社会85.4%、倫理・政経81.3%、地理72.2%、微分積分65.7%、理科Ⅰ80.3%、物理77.8%、地学64.1%があり、理科系学生については、現代社会75.6%、倫理・政経70.6%、地学78.5%がある。

４．理解困難な科目

１年次に履修した科目のうち、「いちばん難しい」と感じた科目として挙げられたものを見ると、まず転換教育科目に関して、教育学部生の37.0%に当たる20人が挙げている「教育総合セミナー」、文学部生の19.6%に当たる19人が挙げている「考古学入門」が、

文科系学生の回答で比較的集中した科目であるが、際立った偏りはない。一方、理科系学生については、医学部生の回答者の74.2%が挙げた「肉眼解剖学及び実習」、工学部生の63.5%が挙げた「工学概論」、農学部生の46.8%が挙げた「農学概論」が「いちばん難しい」科目と考えられている。

また、理科系学生（54人）によって「いちばん難しい」科目とされ、文科系学生（3人）にはそれほど挙げられなかった科目として「地球と環境（A、B）」がある。同じく、「日本国憲法」は理科系学生（46人）が挙げているのに、文科系学生で挙げる者は13人と多くない。逆に「情報処理概論」は、文科系学生15人が挙げているのに対して、理科系学生で挙げている者はいない。

基礎教育科目に関しては、文科系と理科系とで明確な差が見られる。すなわち、文科系学生では全体の92.4%がとくに難しいとして挙げた科目がないのに対して、理科系学生については、「物理学（Ⅰ～Ⅲ）」を161人、「化学（Ⅰ～Ⅲ）」を93人があげるなど、特定科目への回答の集中が見られるのである。

専門科目では、農学部生の回答者の70.2%に当たる120人が「物理化学」を「いちばん難しい」科目として挙げ、医学部生の回答者の39.3%に当たる35人が「発生学」を、38.2%に当たる34人が「組織学（総論・各論）」を挙げているのが回答の集中した数少ない科目である。

5．出席率と理解度

教養教育科目、基礎教育科目、専門教育科目、外国語教育科目のそれぞれで「いちばん難しい」と感じた科目について、その授業への出席率と授業の理解度を学生が自己判定した結果は、次表のとおりであった。

表２－３　授業出席率と理解度　（単位：%）

	出席率平均値(%)		授業理解度平均値(%)	
	文科系	理科系	文科系	理科系
転換教育科目	78.3	88.7	45.6	46.9
教養教育科目	70.4	59.9	30.2	31.6
基礎教育科目	82.0	71.4	36.7	28.8
専門教育科目	71.2	83.3	37.6	39.6
外国語教育科目	90.8	89.8	52.8	60.4

ここに見られるように、教養教育科目への出席率が最も低いが、とくに理科系学生の出席率は6割を下回っており、関心の低さを示している。一方、外国語は文科系、理科系ともに約9割の出席率を示している。文科系では専門教育科目への出席率が低く、理科系では高いというのも目立つ点であり、後者の学生のほうが専門教育科目に取り組もうとする姿勢は強い。

また、理解度については、外国語を除いて、いずれの分類の科目でも理科系、文科系ともに5割を下回っている。改革の目玉である転換教育科目を見れば、出席率はかなり高く、理解度も教養、基礎、専門教育科目に比べて高い比率になっていることは、改革の実が上がっていると見るべきであろう。

6．授業理解の困難な理由

転換教育科目に関して、文科系の学生が挙げた授業理解が困難な理由を比率の高い順に並べると、①「大学での学び方がわかっていない」（21.1%）、①「教え方の工夫が足りない」（21.1%）に次いで、③「高校で基礎的な科目を履修しなかった」（16.8%）、④「自分にやる気がなかった（15.5%）、⑤「大学での授業内容が難しすぎる」（14.3%）の順になる。一方、理科系学生の回答では、転換教育科目の授業理解が困難な理由の第一位は「自分にやる気がなかった」（23.5%）であり、「教え方の工夫が足りない」（18.5%）、「大学での学び方がわかっていない」（17.9%）と続く。東北大学の教育改革のセールス・ポイントである転換教育科目であり、それまで身についてきた高校までの学習の在り方を脱して、「これからの大学生活に向けての意識変革を促す教育を志向する」授業であるが、導入後間もないこともあって、この結果に見る限り、十分に所期の目的が達成されているとは言い切れない。文科系では、授業内容が高度すぎるという理由がかなり高い比率で選択され、高校と大学をつなぐ上での適切なレベルの教育内容をよりいっそう探る必要があるようにも思える。

教養教育科目に関して、文科系学生が挙げた授業理解が困難な理由は、①「自分にやる気がなかった」（22.9%）、②「教え方の工夫が足りない」（21.8%）、②「大学での授業内容が難しすぎる」（21.8%）の順であり、理科系学生もやはり第一位は「自分にやる気がなかった」であり、しかも37.5%という高い比率を示した。以下、②「教え方の工夫が足りない」（23.2%）、③「高校で基礎的な科目を履修しなかった」（12.7%）、④「大学での授業内容が難しすぎる（12.3%）の順である。

基礎教育科目、専門教育科目、外国語教育科目について、それぞれ文科系、理科系に分けて第一位の理由を見てみると、次のようになる。基礎教育科目の場合、文科系では「自分にやる気がなかった」（36.4%）であるの対して、理科系では、「大学での授業内容が難しすぎる」（23.6%）、と異なる。専門教育科目の場合、文科系では「大学での授業内容が難しすぎる」（25.0%）、理科系では「教え方の工夫が足りない」（31.3%）と、こ

れまた異なっている。しかし、外国語教育科目については、文科系、理科系ともに「自分にやる気がなかった」（22.2%および27.6%%）と一致している。

表２－４　文科系学生の授業理解困難な理由　（単位：%）

理　由	転換科目	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
高校で未履修	23.9	22.8	13.3	10.5	0.6
高校での理解不十分	6.2	10.0	20.0	7.9	27.8
大学の授業内容が高度	20.4	32.8	13.3	36.8	21.6
教え方の工夫不足	30.1	32.8	20.0	28.9	25.9
学び方が分からない	30.1	12.8	20.0	26.3	16.0
自分にやる気がない	22.1	34.4	53.3	28.9	32.1
その他	9.7	5.0	6.7	7.9	20.4

表２－５　理科系学生の授業理解困難な理由　（単位：%）

理　由	転換科目	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
高校で未履修	14.7	16.7	21.8	16.2	0.3
高校での理解不十分	2.3	3.0	18.6	8.6	22.0
大学の授業内容が高度	15.1	16.1	32.9	38.5	13.3
教え方の工夫不足	22.8	30.4	32.6	43.3	26.2
学び方が分からない	22.0	11.3	11.1	12.0	16.4
自分にやる気がない	29.0	49.3	18.3	14.1	33.6
その他	17.4	4.5	4.3	5.8	9.8

７．理解度増進のための方策

次に授業理解度を増すために大学がとるべき方策として回答者が選択肢の中から複数回答したものを見ると、転換、教養、基礎、専門、外国語のいずれの領域でも、また文科系、理科系ともに「大学教員が授業の仕方を改善する」を求める者が最も多い。ただ領域により若干の差が見られ、比率の高い順に並べると、文科系の場合、①教養30.6%、②外国語25.3%、③転換24.8%、④専門21.7%、⑤基礎19.9%となる。理科系の場合、①専門31.8%、②教養31.8%、③転換30.9%、④基礎25.5%、⑤外国語23.4%となる。

各領域で改善策の第二位に位置付くのは、文科系の場合、転換教育、基礎教育、専門教育に関しては、「学生に大学での学び方を教える」であり、教養教育に関しては「卒業要件単位の削減」、外国語教育に関しては「少人数化や演習の増加」である。一方、理科系の場合、「学生に大学での学び方を教える」が第二位に位置付くのは転換教育だけであり、

教養教育に関しては「選択科目の増加」、基礎教育に関しては「選択科目の増加」と「少人数化や演習の増加」が同じ比率で第二位となり、専門教育と外国語教育に関しては「少人数化や演習の増加」が第二位となっている。

表２－6　文科系での授業理解度増進のための方策　（単位：%）

方　策	転換科目	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
学び方を教える	38.0	19.3	28.9	31.9	14.8
教員による授業方法改善	42.4	53.6	35.6	44.0	46.6
少人数化・演習の増加	25.3	17.2	17.8	32.8	33.3
学力別クラス編成	0.6	2.6	5.6	0.9	16.5
高校教育の補習開講	3.8	5.7	11.1	3.4	6.3
授業内容水準の引き下げ	12.0	16.7	5.6	8.6	8.5
必修増加・科目の系統化	4.4	5.7	11.1	12.1	2.8
選択科目の増加	15.2	20.8	18.9	20.7	18.2
卒業必須単位数の削減	15.2	23.4	18.9	25.0	19.9
入学者選抜の厳密化	3.8	3.6	6.7	10.3	8.0
その他	10.1	6.8	18.9	12.9	9.7

表２－７　理科系での授業理解度増進のための方策　（単位：%）

方　策	転換科目	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
学び方を教える	25.0	12.7	10.3	13.3	11.3
教員による授業方法改善	42.9	47.9	47.1	56.2	37.3
少人数化・演習の増加	15.6	11.1	23.3	26.6	31.0
学力別クラス編成	1.0	2.8	10.6	5.6	11.3
高校教育の補習開講	2.3	2.8	21.7	10.1	4.5
授業内容水準の引き下げ	7.5	11.6	19.0	16.9	11.3
必修増加・科目の系統化	1.6	1.7	2.9	5.0	2.1
選択科目の増加	13.6	33.0	23.3	16.9	21.5
卒業必須単位数の削減	11.0	17.7	17.2	13.0	14.9
入学者選抜の厳密化	1.6	1.1	2.6	4.1	3.0
その他	16.6	8.6	6.9	8.9	11.3

８．補習的な授業

東北大学では、これまでのところ補習的な授業は開講されていない。少なくとも学生便

覧ないし履修の手引きなどに、他の大学に見られるような明示的表現で補習的授業に言及した箇所はない。しかしながら、文科系学生の回答者全体の14.1%に当たる28人、理科系学生の回答者全体の11.9%に当たる48人が、補習的授業が「開講されている」と回答している。これは恐らく当該授業の中で高校での履修内容に似通った内容、あるいは似通っていると学生が主観的に感じた内容が講じられたことをもって、補習的な授業が「開講されている」と認識したものであろう。いずれにせよ、文科系と理科系を合わせてもごく少数者ではあるが、これらの補習的な授業が開講されていると回答した者について、その効果に対する感想を見てみると、次のようになる。「大変役に立った」と「少しは役に立った」を加えた積極的評価を下した者と「あまり役に立たなかった」と「まったく役に立たなかった」を加えた消極的評価を下した者の人数比が、英語に関しては30対12と、かなり積極的といえるが、物理学では15対22、化学では18対15、数学では26対18であり、数学についてはいくぶん積極的評価が行われているが、物理学はむしろ消極的評価となっているのである。ちなみに、大学教育を受ける上で不足している能力・知識が何かを尋ねた質問で、「高校レベルの知識・技能」を選んだ者は回答者全体の4.0%に過ぎず、東北大学では補習的授業の必要性を感じている学生はごく少ないと言える。

9．教員調査の結果から

ところで、今回の調査研究では、以上その結果を述べてきた学生調査と同時に、教員に対するアンケート調査も実施した。東北大学での教員調査では73人からの回答が寄せられた。数はそれほど多いとはいえないが、教員の目から見た学生の授業理解の状況および補習教育の在り方についての考えの一端を以下に述べておくこととする。

まず、学生の授業理解度の低さの原因として、「その他」を含む９つの選択肢の中から２つを選ぶことを求めたところ、延べ29の理由が挙げられたが、そのうち最も多い13人の教員に選ばれたのは「学生にやる気がなかった」であり、「学生が大学での学び方を分かっていない」がこれに次いで11人によって選ばれた。

それでは授業理解度を上げるためにどうすれば良いかについて、「その他」も含めて11の選択肢の中から複数選択を認めて方策を尋ねたところ、外国語教育科目に関して、延べ選択数38のうちの34（89.5%）が「少人数化」に集まった。人文・社会科目および自然科学科目の場合、これほど集中した項目はないが、「学生に大学での学び方を教える」、「大学教員が授業の仕方を改善する」、「少人数の授業や演習を増やす」という３つの方策の選択頻度が比較的高い。これらの方策の選択頻度は、それぞれ人文・社会科学科目に関して選ばれた選択肢の延べ数34の５割強から６割強に相当し、自然科学科目に関して選ばれた選択肢の延べ数47の４割強から５割強に相当する。「高校教育の補習クラスを設ける」という方法は、人文・社会、外国語教育科目で１人、自然科学科目で２人が選択したに過ぎない。

次に、受講学生の基礎学力を把握する方法として５つの選択肢から選ばれた方法を見ると、複数選択を認めた上で延べ72の回答があったが、最多の46人に選択されたのは「授業中の対話や雰囲気から経験的にわかる」であり、32人に選ばれた「自作の試験を実施している」がこれに次いでいる。そして、学生の学力面での準備不足を補う方法を尋ねるために設けた、やはり複数回答を認めた選択肢による質問に対しては、「計画的ではないが、自分の授業の中で必要に応じて補っている」が最多の41人によって挙げられ、これは延べ回答数の57.7%に相当する。そして、その具体的方法として、「高校の教科書を読むことをすすめている」と付言した回答も見られた。

さらに、補習的授業の開講に関する必要性や賛否を尋ねたところ、回答者のうちの24.6%が「この問題は、入学試験で解決すべきことである」という見方を示し、「大学での補修的授業は望ましくないが、やむを得ない」という補習的授業への消極的賛成の意思を表明したのは21.7%にとどまっている。上述したように、東北大学では学生についてもそうであったが、教員の間でも補習教育の意義は余り認知されていない。

この補習的授業に関しては、自由記述意見の中にも関連の叙述が見られる。すなわち、「問題の本質は、高校で開講され大学で必要になる科目が、受験生の負担軽減を理由に、受験科目からはずれる傾向が助長されたことにあります。このことが原因となって、高校での履修状況の偏りや大学での補習問題が生じ、教育界全体に著しい歪みがもたらされつつあります。したがって、大学での補修授業の拡大は、高校での学習を益々一部の受験科目に限定させ、さらにこれらの歪みを拡大するものであり、断じて行うべきではありません。名門とよばれる受験高校はもとより、一般に受験界では、受験に必要最小限の科目だけにしぼって勉強するように指導しているところが増えています。このように受験一本槍で入学した学生に大学が補習授業をする義務はありません。ただし、大学での教育に必要な科目を、受験科目に課さないで入学させたことの責任は、大学にあります」と、補習的教育の意義を見いだすどころか、それを大学で行うことが問題をさらに悪化させることにつながるという懸念を表明するとともに、こうした状況を作り出した責任が大学にもあることを指摘したものがある。同意見はさらに、「安直に対症療法的な補習授業の拡大や受験生獲得のための受験科目の削減をすすめるならば、結果として大学・高校教育の歪みが拡大し我が国の将来に重大な禍根を残すことになります。このような危険な道は、今すぐ勇気を持って引き返さなければなりません」を結ばれている。しかし、その一方で、自らのアメリカ留学中の体験を通じて、日本の高校レベルの数学や理科の授業が州立大学で行われていた事実を挙げるとともに、特定科目を未履修のまま大学に入学する学生のいる現実に立って、「大学で『補習的な授業』と位置づけるより、積極的な意味で『基礎的授業』を科目に取り入れる必要があると思います」との意見も述べられているのである。

（大塚豊）

3．福島大学

1．福島大学及び回収状況

福島大学は、旧制師範学校及び旧制経済専門学校を母体に発足した新制大学であり、1987年に行政社会学部が設置され３学部となった。現在、教育学部、行政社会学部、経済学部の３学部からなる学生入学定員990名の地方国立大学である。回収数その他の属性は、第１表に示すとおりである。

表１　アンケート回収状況

回収数(内訳/2年次在学者比)	高校出身学科		出身高校設置形		
	普通科	職業科	国　立	公　立	私　立
教育　333(38.5/90.8)　369	331 (99.4)		16 (4.8)	289 (86.8)	19 (5.7)
行社　237(27.4/75.7)昼242夜71	236 (99.6)		17 (7.2)	202 (85.2)	16 (6.8)
経済　295(34.1/61.6)昼392夜87	260 (88.1)	31 (10.5)	21 (7.1)	243 (82.4)	26 (8.8)
865(100.0/74.5) 1161	827 (95.6)	31 (3.6)	54 (6.2)	734 (84.9)	61 (7.1)

＊不明は除いてある。

2．学生の入学前学力

次に学生の入学前学力の様態について述べておく。入試形態は、教育学部の場合、課程・教科・コース別であり、センター試験に課程・教科別の２次試験を課している。小学校課程は、センター試験と小論文である。推薦は、幼稚園・小学校・養護学校・特別教科（体育）課程合計50名以内であり、書類審査と面接をセンター試験に加えて判定する。経済学部・行政社会学部は、センター試験と２次試験によるが、経済学部には昼間主に商業科推薦30名、普通科推薦30名の枠がある。また、社会人特別選別枠が行政社会学部夜間主に30名、経済学部夜間主に30名ある。学生の入試設問（問4）への回答状況を見ると、正確に自分の通過した入試を把握しておらず、入試形態別で学生集団を特定し、分析することはできなかった。ただ、他の設問への回答を勘案すると、経済学部の職業科出身学生31名は、おそらくは商業科推薦であり、普通科推薦及び社会人特別選抜を含めてセンター試験を受けていない学生が、回答者中60名いると思われる。

3．理解困難科目について

次に、学生が理解困難科目としてあげた各科目を分析してみよう。まず、回答数、出席率、理解度を各科目分類毎に示す（表２）。見られるように95%を越すほとんどの学生が教養科目で理解困難科目をあげ、次いで外国語（86.4%）、専門科目（43.1%）、基礎科目（42.8%）の順になる。教養科目は理解度も30%を切っている。これに対し外国語科目は、60%近い理解度を示し、高等学校までの積み上げが見られ、理解度は際だって低いとはいえないが、基礎・専門科目より困難科目をあげる回答する学生は多い。

表２　科目分類別出席率・理解困難度（学部別）

	教養科目		基礎科目		専門科目		外国語科目	
	回答数=出席率	理解度	回答数=出席率	理解度	回答数=出席率	理解度	回答数=出席率	理解度
教育*	325=65.6 97.0	26.0	208=87.1 62.1	50.5	253=87.9 75.5	47.4	281=85.8 83.9	57.8
行社*	230=61.6 97.0	28.1	77=62.1 32.5	39.8	200=59.5 84.4	31.3	186=90.0 78.5	56.2
経済*	269=56.6 91.2	27.0	210=60.6 71.2	36.3	197=61.8 66.8	49.5	228=84.3 77.3	62.1
全学*	824=61.6 95.3%	29.1	495=72.0 57.2%	42.8	650=71.3 75.1%	43.1	695=86.4 80.3%	58.8

＊は、回答学生数（教育学部335＋行政社会学部237＋経済学部295＝865）に対する回答率

(1)教養科目

教養科目について具体的に見てみよう。福島大学一般教育係の協力によって各科目別の受講者数が得られたので、これによって受講者数の20%近くが回答した科目を述べると、①「物理学」（回答数/受講者数＝回答率：以下同じ；139/352＝39.5）②「論理学」（25/67=37.3）③「数学」（54/154=35.1）④「宗教学」（42/128＝32.8）⑤「地域科学」(23/74＝31.1）⑥「化学」（93/455=20.4）⑦「生物学」（70/373＝18.8）⑧「地理学」（26/146=17.8）⑨「法学」（122/696＝17.5）⑩「情報科学」（29/174=16.7）が並ぶ。近年理科離れが顕著にいわれるように自然科学及び数学が目立つ。

人文・社会系列では、「論理学」「宗教学」があがっているが、これは、高校までの教育と断絶が予想され、１年生には手強いのは当然で、やむを得ない面もあるが、教育学部学生の32%があげている「法学」は注目すべきである（表３－１）。「法学」は、日本国憲法を含むものとして開講され、教師にとっての基礎教養とされているのに、他学部と際だった対比をなしている。しかも、理解度は27.3%と低い。「法学」を理解困難とした教

育学部生107人は、「現代社会」は、未履修者34.6%＋不得意21.5%＝56.1%、「倫理社会」は未履修者45.8%＋不得意12.1%＝57.9%と過半が高校での学習の不十分さを抱えている。また、高校までの学習状況でいえば（表３－２）、「現代社会」は、「未履修」と「不得意」の合計では３学部とも大差がないが、教育学部は「不得意」が多く、「倫理社会」は、「未履修」と「不得意」の合計が、高い(59.7%＞経済51.5＞行政社会学部46.0）。

表３－１　教養科目中理解困難度上位科目の理由・改善方策（学部別）

	法学			物理学			化学		
	教育	行社	経済	教育	行社	経済	教育	行社	経済
回答数	107	5	10	76	24	39	36	28	29
出席率	65.3	68.5	77.2	71.5	75.6	60.5	59.6	51.4	39.8
理解度	27.3	39.0	51.0	20.0	30.0	22.6	27.0	23.3	13.3
（理解困難理由）									
高校で未履修	28.0	80.0	10.0	**71.1**	**54.2**	**59.0**	25.0	14.3	31.0
高校理解不十分	5.6		10.0	14.5	25.0	17.9	**41.7**	**64.3**	17.2
大学が高度すぎ	25.2	20.0	10.0	**40.8**	20.8	15.4	**36.1**	14.3	17.2
教え方が悪い	**32.7**	20.0	40.0	18.4	25.0	25.6	27.8	35.7	**34.5**
学び方知らない	15.0	20.0	40.0	3.9	4.2	2.6	8.3	3.6	6.9
やる気がない	**47.7**		40.0	15.8	**29.2**	**35.9**	30.6	**39.3**	**51.7**
その他	2.8		10.0	0.0	0.0	0.0	2.8	0.0	3.4
（改善方策）									
学び方教える	18.7	40.0	**55.6**	11.8	25.0	17.9	13.9	10.7	17.2
授業改善	**32.3**	20.0	33.3	**56.6**	**54.2**	**56.4**	**66.7**	**53.6**	**58.6**
少人数教育	18.7	40.0	11.1	9.2	12.5	7.7	5.6	10.7	13.8
学力別クラス	3.7			3.9	4.2	0.0	5.6	7.1	10.3
補習クラス	7.5			11.8	0.0	10.3	13.9	17.9	13.8
水準下げる	15.9	40.0		31.6	**29.2**	33.3	27.8	10.7	41.4
科目の系統化	1.9			6.6	12.5	5.1	8.3	7.1	3.4
選択科目増加	**42.1**	40.0	**55.6**	**38.2**	20.8	41.0	33.3	**42.9**	44.8
要卒単位減	26.2	20.0	33.3	26.3	12.5	**43.6**	**36.1**	39.3	**55.2**
入試強化	3.7	20.0		1.3	0.0	2.6	0.0	3.6	0.0
その他				1.3	4.2	12.8	2.8	3.6	3.4

このような状況から見て、「法学」の理解困難の背景には、高校までの学習が関わっており、リメディアル教育の必要性の現れともいえそうである。しかし教育学部生で理解困

難な理由を高等学校の学習との関連で回答しているものは、「未履修」（28.0%）と「理解不十分」（5.6%）を合計して33.6%であり、教養科目全体での教育学部生回答で高校までの学習不足を理解困難とする者が48%であるのに比べ、むしろ低い。「自分のやる気のなさ」（47.7%）「教員の教え方が悪い」（32.7%）とするものが高いのである。改善方策も「教員による授業改善」が過半を占め、次いで「選択幅拡大」があがっている。「補習クラス」の設置は7.5%に過ぎない。これは福井大学・鹿児島大学でも見られる現象であり、人文・社会科学科目の場合、高校までの履修状況に理解困難な要因があると推定されるのに、学生の側ではそう自覚されず、学習意欲の欠如や教員の教授法の欠陥として受け止めがちな傾向がある。また、教育学部でこうした傾向が強いことから、推測をたくましくすれば、教師志向の学生の持つメンタリテと法学という学問との間に、あるいは伝統的な法学の授業形式との間にズレがあるのかも知れない。

表３－２ 「現代社会」「倫理社会」履修状況

		教育	行政社会	経済	全学
得意	現代社会	17 (5.1)	37(15.6)	27 (9.2)	81 (9.4)
	倫理社会	11 (3.3)	25(10.5)	25 (8.5)	61 (7.1)
普通	現代社会	109(32.7)	78(32.9)	103(34.9)	290(33.5)
	倫理社会	103(30.9)	94(39.7)	99(33.6)	296(34.2)
不得意	現代社会	55(16.5)	11 (4.6)	23 (7.8)	89(10.3)
	倫理社会	53(15.9)	27(11.4)	36(12.2)	116(13.4)
未履修	現代社会	133(39.9)	102(43.0)	121(41.0)	356(41.2)
	倫理社会	146(43.8)	82(34.6)	116(39.3)	344(39.8)
		19 (5.7)	9 (3.8)	21 (7.1)	49 (5.7)
		20 (6.0)	9 (3.8)	19 (6.4)	48 (5.5)
		333(38.5)	237(27.4)	295(34.1)	865(100.0)

次に自然系において困難度が高く、回答数も多い「物理学」「化学」「数学」について検討してみよう。いずれの科目も出席率は過半を超えながら、理解度は30%を切っており、学生にとっては、理解困難を感ぜしめた科目である。

理由については科目によって差異があり、「物理学」の場合は圧倒的に「高校で未履修」「理解不十分」が高く、各学部とも合計80%前後になる。高校までの学習とのズレが主要因になっているといえる。「化学」の場合は、「未履修」よりむしろ「理解の不十分さ」が、そして「やる気のなさ」があげられている。「数学」の場合は、高校での学習不足より、「大学が高度すぎ」と、「教え方が悪い」に集中している。

高等学校での履修状況では、「物理」を履修しない学生が多く（教育＝56.8%、行政社会＝59.9、経済＝50.8）、不得意を含めると各学部とも80%を超える。他方、「化学」は、履修しない学生は全体で23%（教育＝15.6%、行政社会＝26.6、経済＝23.0）であり、不得意を合計して全体で60.9%である。

従って、「物理」が理解困難な理由は、主として高等学校での履修の不十分さに起因しているが、「化学」「数学」の場合、高校の学習水準と大学の授業内容との断絶性によるといえる。福島大学での調査（福島大学一般教育運営委員会『一般教育の履修状況に関する調査報告書』平成４年９月）によると、「化学」「数学」の選択理由第１位は「高校で勉強したこととつながりがあるのでわかりやすいと思った」（化学＝55.3%、数学＝43.6%）であり、授業の感想は、「授業内容が高度・詳細すぎて理解できなかった」（化学＝4.7%、数学＝67.8%）となっており、高校の既習知識で理解可能と受講してみたら歯が立たなかった、という状況は、本調査と同じ結果である。

表３－３　教養科目中理解困難度上位科目の理由・改善方策（学部別）

	数　学			教養科目			
	教育	行社	経済	教育	行社	経済	全学
回答数	12	13	29	325	230	269	824
出席率	72.1	67.5	52.7	65.6	61.6	56.6	61.6
理解度	27.9	29.7	27.6	26.0	28.1	27.0	26.9
（理解困難理由）							
高校で未履修	16.7	7.7	10.3	**35.8**	**27.1**	27.2	**30.6**
高校理解不十分	8.3	15.4	10.3	12.3	17.9	13.8	14.4
大学が高度すぎ	**75.0**	**61.5**	**51.7**	**35.2**	24.5	20.9	27.5
教え方が悪い	**58.3**	23.1	**44.8**	26.2	25.8	**28.7**	26.9
学び方知らない	0.0	0.0	13.8	9.9	10.0	11.9	10.6
やる気がない	8.3	**30.8**	34.5	34.0	**36.2**	**41.8**	**37.1**
その他	0.0	0.0	0.0	4.6	3.9	5.2	4.6
（改善方策）							
学び方教える	**33.3**	7.7	13.8	18.2	19.6	16.7	18.1
授業改善	**41.7**	**53.8**	**34.5**	**54.4**	**46.5**	**42.4**	**48.2**
少人数教育	16.7	15.4	10.3	13.7	15.7	12.2	13.2
学力別クラス	0.0	7.7	3.4	4.9	3.0	5.2	4.5
補習クラス	8.3	15.4	13.8	7.9	6.1	9.7	8.0
水準下げる	16.7	15.4	27.6	24.0	14.3	18.8	19.6
科目の系統化	8.3	15.4	3.4	5.5	6.1	3.5	5.0
選択科目増加	**33.3**	**53.8**	**34.5**	**41.3**	**31.7**	34.0	**36.2**
要卒単位減	16.7	23.1	**37.9**	28.9	27.8	**42.0**	33.1
入試強化	0.0	0.0	3.4	3.0	3.5	5.6	4.0
その他	8.3	7.7	6.9	3.9	4.3	8.0	5.3

ところで教養科目の問題は、そもそも教養としてどのような科目を準備すべきかという論点が前提にあり、学生にとって理解困難な科目があることは、選択科目の増大や履修基準の変更によっても問題は解消しうる場合が多い。解決に必要なのは、まず教養科目としての水準・内容論であろう。高校の「化学」は得意で受験勉強もしたが、「化学」の出席率5%、理解度0%と回答した学生は、「専門科目は専門らしく、共通科目は共通科目らしい授業内容にするべきだ。高校レベルの知識しか備えていないのに、共通科目の授業で専門レベルの内容を講義されても、学生のためにはならないだろう。半強制的にその共通科目を受けさせられているようなものなのだからなおさらだ」と述べている。教養科目の目標設定が重要な課題である。

(2)基礎教育科目

教育学部は、学部全体の共通科目である「教育基礎論」をあげるものが極めて多い。「教育基礎論」Ⅰ・Ⅱ合計で、回答者208人中150人（72%）があげ、受講者の41%に及ぶ。但し、理解度は53%であり、基礎科目が少ないことから結果的に集中したのかも知れない。困難理由及び改善方策も分散しており、「高校で未履修」が約28%あるが、もともと高校までの教育内容と連続しないものであって、それが理解困難の理由とは思われない。「学び方を知らない」が30%弱あるように、大学での学習スタイルが未定着なためとも思われる。

行政社会学部で理解困難科目をあげた学生は77人であり、基礎科目全体の出席率は62.1%、理解度は39.8%である。個別の科目では、「社会科学概論」を、基礎科目として47人が、専門科目として19人が回答し、計66人（66/319＝20.7%）が困難科目としてあげている。基礎科目全体の困難理由では、「高校で未履修」（17.1%）「理解不十分」（5.3%）は比較的低位であり、「学び方知らない」（42.1%）「やる気がない」（28.9%）が高い。

経済学部の場合は、「経済学概論」が圧倒的に回答されている。基礎科目・専門科目で回答したものなどすべて合算すると受講者数の67.6%にのぼる。回答者数内訳は、基礎科目で答えたものが173人（Ⅰ＝65、Ⅱ＝69、明記せず＝39）、専門科目で答えたものが56人（Ⅰ＝12、Ⅱ＝28、明記せず＝16）で、総計229人で受講者数339人の67.6%にのぼるのである。科目の出席率は57.4%、理解度も35.2%で低い。

困難理由は、「やる気がない」（34.9%）「大学が高度すぎ」（31.4%）「学び方知らない」（28.4%）が多く、高校で未履修を理由とするものは20%を切る。改善方策としては、経済学部で基礎教育科目で理解困難とした者の回答を表４－２右列に示したが、「教員による改善」と「卒業単位数の削減」に集中しており、科目そのものの見直しを求める声になっていると思われる。

表４－１　　基礎科目理解困難科目（教育基礎論）

教育基礎論		理解困難理由		改善方策	
回答数	150	**高校で未履修**	**27.9**	**学び方教える**	**28.7**
受講者数	369	理解不十分	4.3	**教員による授業改善**	**32.9**
総回答数	208	大学高度すぎ	18.6	少人数化・演習増加	27.3
出席率	88.6	教え方悪い	20.7	学力別クラス	2.8
理解度	53.3	**学び方知らない**	**28.6**	高校内容の補習	4.2
		やる気がない	20.7	授業の水準下げる	13.3
		その他	10.0	必修増加・系統化	4.9
				選択科目増加	18.9
		合計	130.7	卒業要件単位削減	12.6
				入試の強化	4.9
				その他	4.2
				合　計	154.5

表４－２　　基礎科目理解困難科目（経済学概論）

経済学概論		理解困難理由		改善方策（基礎教育科目）	
回答数	229	高校で未履修	19.2	**学び方教える**	27.3
受講者数	339	理解不十分	2.2	**教員による授業改善**	41.8
総回答数	338	**大学高度すぎ**	**31.4**	少人数化・演習増加	22.9
		教え方悪い	22.3	学力別クラス	4.0
出席率	57.4	学び方知らない	28.4	高校内容の補習	2.0
理解度	35.2	**やる気がない**	**34.9**	授業の水準下げる	14.9
		その他	4.8	必修増加・系統化	5.6
				選択科目増加	19.7
				卒業要件単位削減	30.5
				入試の強化	6.4
				その他	5.2
		合 計	229	合 計	249

(3)専門科目

教育学部は、253人が回答しているが、学部の特質を反映して、多様に分散している。受講者数との対比で理解困難科目とされた比率の高いものは、「比較文学演習」（回答者13/受講者39）「英文法演習」（10/26）「社会科教育学入門」（16/28）「幾何学概論」（10/29）「自然科学概論」（12/28）「ソルフェージュ」（受講者数が8人だが14人が回答しており、３年生以上が答えている可能性がある）「被服材料学」（受講者数が14人だが15人が回答しており、３年生以上が答えている可能性がある）「生理解剖学」（22/47）などである。

各科目毎の回答数が少ないため、一括して困難理由を検討してみると、大学の講義水準が高いことをあげており、専門科目で理解困難とする傾向があらわれている。

これに対して行政社会学部・経済学部は異なる。

行政社会学部は、「政治学原論」が基礎教育としてあげた17人を含めて103人が回答（103/239＝43.1%）、「私法原理」が基礎教育で回答した4人を含めて48人（44/130＝33.8%）と、この二つの科目で大半を占めている。理解度は31であり、相当理解困難な集団が存在していると思われる。困難理由は、専門科目全体だが、高校での学習とのアーテキュレーションよりも、「学習意欲不足」32.5→「学び方知らず」31.5→「高度すぎ」27.4→「教え方が悪い」22となっている。

経済学部の場合は、「簿記原理」が、基礎科目としてあげた19を含め149人が（149/395=37.7%）回答、半数の学生が理解困難としている。理解度は49%である。困難理由は、「学習意欲不足」と「高校で未履修」が多数を占めている。全国的に学生の経済学離れが進行しており、授業方法のみならず、教育内容及びその配列（カリキュラム）が課題となっている。人文・社会系の専門教育ではあるが、「高校で未履修」を理解困難理由とする学生が高く、高校教育との接続が問題であることを示している。

表５　基礎科目・専門科目・外国語科目困難理由及び改善方策（学部別）

	基礎科目理解困難理由			専門科目理解困難理由			外国語科目理解困難理由		
	教育	行社	経済	教育	行社	経済	教育	行社	経済
出席率	87.1	62.1	60.6	87.9	59.5	61.8	85.8	90.0	84.3
理解度	50.5	39.8	36.3	47.4	31.3	49.5	57.8	56.2	62.1
（理解困難理由）									
高校で未履修	24.7	17.1	21.8	19.4	11.7	**32.3**	2.3	1.1	0.9
理解不十分	7.2	5.3	1.9	15.4	3.6	2.1	**50.6**	**33.0**	**34.0**
大学高度すぎ	**25.8**	21.1	29.1	**33.2**	27.4	16.9	7.2	10.8	17.9
教え方悪い	20.6	26.3	21.8	19.8	21.8	20.6	16.3	25.0	14.2
学び方知らない	**27.8**	**42.1**	**33.5**	**25.9**	**31.5**	20.6	9.9	8.5	9.4
やる気がない	20.1	**28.9**	**35.4**	14.6	**32.5**	**33.3**	**38.4**	**33.5**	**35.4**
その他	9.8	5.3	4.4	9.7	7.1	11.1	9.1	13.6	14.2
回答数	194	76	206	247	197	189	263	176	212
学び方教える	24.0	**33.1**	27.3	22.3	25.1	20,2	17.1	11.9	11.4
授業改善	**36.4**	**45.5**	**41.8**	**32.4**	**53.0**	**39.1**	**39.2**	**37.8**	**36.1**
少人数教育	**26.4**	26.4	22.9	**30.2**	**30.6**	25.2	16.1	**33.3**	16.7
学力別クラス	3.7	4.1	4.0	6.5	1.8	7.8	**21.7**	21.9	21.7
補習クラス	5.0	2.5	2.0	10.1	2.3	2.3	6.3	5.5	6.5
水準下げる	16.5	7.4	14.9	15.1	8.2	13.6	20.6	11.4	16.7
科目の系統化	3.7	12.4	5.6	3.6	8.2	5.8	0.3	3.0	1.1
選択科目増加	21.1	22.3	19.7	20.9	26.5	24.4	10.5	11.4	12.2
要卒単位減	16.9	17.4	**30.5**	13.7	16.4	**34.5**	16.8	18.9	**31.9**
入試強化	4.1	7.4	6.4	5.6	5.0	7.8	4.2	4.5	11.0
その他	5.4	9.1	5.2	7.6	5.9	7.0	8.4	8.0	7.6
合　計	242	121	249	278	219	258	286	201	263

(4)外国語科目

いずれの学部も英語をあげ、681人と78.7%が回答している(教育＝82.6%、行政社会学部＝76.8、経済＝75.9%)。ドイツ語・フランス語など大学で初修の外国語をあげる学生は、すべて合計しても36人である。他方、英語の理解度は56～62%であり、それなりには到達している。困難理由は、「高校での理解不十分」(40.4%)「学習意欲不足」(36.1%)にほぼ帰着し、学部間にいくらか差はあるが共通する。高校までの学習で、英語を得意とするものは、教育＝15.9%、行政社会学部＝21.5%、経済＝33.2%であり、理解困難と逆相関を示すが、経済学部の場合は、高校まで得意と回答したものも、理解困難と回答するものが相当いることを示す。また、改善の方向も興味深い差異がある。「教員による授業改善」はすべての学部で最も多いが、行政社会学部は、「少人数化」を、経済学部は、「要卒単位数の削減」をあげている。

4．不足している能力

「討議する能力」「論文作成能力」「外国語」などの必要性は、学部を超えてほぼ共通の認識であり、大学での学習に必要なものとして自覚されている。学部間で際だっている差は、高校レベルの知識であり(教育42.7＞経済28.0＞行政社会学部23.6)と講義ノートを取る能力(教育19.8＜経済30.8＜行政社会学部32.6)である。高校レベルの知識・技能の必要性が教育学部で高いのは、幅広い専門的知識が要求される教員養成カリキュラムの特質であろう。

表6 大学教育を受ける上で不足している能力

	教育	行政社会	経済	全学
高校ﾚﾍﾞﾙの知識・技能	140(42.7)	55(23.6)	81(28.0)	276(32.5)
中学ﾚﾍﾞﾙの知識・技能	14 (4.3)	8 (3.4)	10 (3.5)	32 (3.8)
知的好奇心	118(36.0)	91(39.1)	87(30.1)	296(34.8)
討議する技術・知能	**172(52.4)**	**132(56.7)**	**141(48.8)**	**445(52.4)**
講義ノートをとる能力	65(19.8)	76(32.6)	89(30.8)	230(27.2)
計画的に遂行する能力	97(29.6)	77(33.0)	97(33.6)	271(31.9)
自分の意見を持つ力	150(45.7)	109(46.8)	123(42.6)	382(44.9)
論文•ﾚﾎﾟｰﾄ作成の技術	**216(65.9)**	**135(57.9)**	**175(60.6)**	**526(61.9)**
外国語の能力	**187(57.0)**	**128(54.9)**	131(45.3)	**446(52.5)**
パソコンの使い方	152(46.3)	**117(50.2)**	130(45.0)	399(46.9)
その他	16 (4.9)	15 (6.4)	20 (6.9)	51 (6.0)
回答数	328(38.6)	233(27.4)	289(34.0)	850(100.0)

(羽田貴史)

4．東京大学

【学生調査】

(1)基本属性項目：回答者のプロフィール（問１～５）

集計したサンプルは全部で2512件。その科・類別内訳は以下に示す通りである。

文科一類	363(14.5)
文科二類	212(8.4)
文科三類	351(14.0)
理科一類	992(39.5)
理科二類	501(19.9)
理科三類	90(3.6)
理科（類無回答）	3(0.1)
合計	2512(100.0)

サンプルの男女比については、それぞれの女子学生の比率として見ると、文科一類と文科二類でおよそ14%、文科三類が約35%、以下理科一類６%、理科二類28%、理科三類９%である。また、本調査では平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している可能性がある。本調査票では入学年度を尋ねる質問項目を設けており、これを集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学生は全体の96.9%である。したがってわずかではあるが、調査対象外の学生、対象学生より学年が上の者が含まれている。但し、以後の分析ではそれらを含めて2512件全部を有効データとして取り扱っている。

(2)出身高校（問６）

普通科出身者が99%以上を占め、私立高校出身者が文科で53%、理科では48%であった。

(3)入試パターン（問４）

全体の92.8%が通常のパターン、即ち、大学入試センター試験と二次試験を受けたと答えている。センター試験と小論文の２種類のみで受験したと答えた者が49名いたが、いずれも文科生であり、後期日程の受験者にあたると考えられる。また、センター試験のみと答えた者が89名（全体の3.5%）いたほか、学科試験を受けていない者が若干名（全体の

２％未満）存在するが、このようなケースはあり得ないはずなので、これらは誤答の範疇に含まれると解釈する。

(4)高校での成績、入試準備（問７）

前期日程の受験者は、大学入試センター試験で５教科、二次試験で４教科を課されるので、程度の差はあれ、すべての教科をフォローしている。一方、後期日程で受験した場合は、文科の場合、センター試験が英語、国語、社会の３科目、二次試験が論文試験のみとなり、数学と理科にノータッチでも入学しうる。同様に理科生の場合も、後期日程の受験者の場合には、国語と社会に全くかかわらない可能性がある。

以下、教科毎に高校での成績と入試準備状況を見る。

国語。前述の通り、理科生後期日程の場合は入試の対象科目にならない。理科生の15％程度が受験勉強していないと答えている。文科生でも６～10％程度はそう答えている。また高校での学習状況を見ると、文科生では得意だったと答えた者の方が、不得意と答えた者より遥かに多いが、理科生では反対に苦手意識の方がやや優勢である。

現代社会。文科生理科生とも、４割前後が高校で履修していない。受験勉強したと答えている者は、「少ししした」も含めて３％程度ないしそれ以下で、殆ど受験対策の対象になっていない。現代社会は文科生前期日程の二次試験でも入試科目に含まれていないので当然の結果かもしれない。

倫理・政経。文科生理科生とも、５割前後が高校で履修していない。受験勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）、理科では15％程度いるが、文科では３％程度である。理科生はセンター試験の社会に倫理・政経を選ぶことがあるが、文科生の場合はそのような選択はほとんどないと観察できる。因みに、現代社会の場合と同じく、文科生前期日程の二次試験では入試科目に含まれていない。

現代社会と倫理・政経は、特に前期日程で受験する文科生にとっては、受験戦略上切り捨てられる科目であると想定できる。二次試験の社会が、日本史・世界史・地理からの２科目選択だからである。センター試験と二次試験で同じ科目を選択する方が、わざわざ違う科目で受験するよりも断然効率的なのだから当然かもしれない。

世界史。理科生では２～３割が高校で非履修であるが、文科ではその比率は１割以下である。受験勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）、理科では20％台後半から４割弱、文科では７～８割である。

日本史。理科生では４割前後が高校で非履修。文科ではその比率は２割前後である。受験勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）、理科では20～25％程度、文科では６割前後である。世界史より非履修組がやや多く、受験勉強した者も世界史より少ない。

地理。理科生では３～４割が高校で非履修。文科でも３割前後が非履修である。受験勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）、理科では３割前後、文科では45～50％程度である。

高校で得意だったか不得意だったかという点では、社会科全科目に共通する傾向が指摘できる。即ち文科では、どの科目も得意だったと答えた者の方が不得意と答えた者より多くなっているが、理科では全く逆に、苦手意識の方が目立つ。

数学Ⅰ。文科理科ともに、前期日程ならセンター試験・二次試験の双方で必須の科目である。後期日程の場合、理科生はセンター試験で課され、さらに理科一類のみ二次試験で数学ないし理科の選択として受験科目になる（代数・幾何、基礎解析、微分積分、確率統計も同様）。文科理科とも９割方は受験勉強してきている。また文科理科とも、高校時代には「得意」だった者の方が多く、苦手意識は希薄である。

数学Ⅱはセンター試験においてのみ出題範囲に含まれる。受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は多いところで理科一類の67.3％、少ないところで理科三類の46.7％。高校での非履修者は、多いところで理科三類の48.9％、少ないところで理科一類の25.9％。数学Ⅰと同じく、文科理科とも、高校時代には「得意」だった者の方が多い。

代数・幾何と基礎解析は、前期日程なら文科理科ともに、二次試験における必須の科目である。文科三類でやや少ないが、９割以上が受験勉強「した」と答えている（「少ししした」を加えている）。高校での非履修者は数えるほどであり、文科三類を除いて「得意」だったと答えた者の方が多い。

微分積分は、前期日程の理科生の場合には必須科目になる。理科生の95％は受験勉強「した」と答えている（「少ししした」者も合算）が、文科生の場合は15～25％ぐらいになる。文科の中では文科二類でやや多い。高校での非履修者は理科では数人しかいないが、文科では５～６割以上が高校で習っていない。理科生では「得意」と答えた者が断然多いが、文科生では苦手意識の方がやや強い。

確率統計も前期日程の理科生の場合には必須科目になる。但し受験勉強「した」と答えている（「少ししした」者も合算）者の比率は９割を少し割り込む。文科生の場合は25～30％ぐらいになる。高校での非履修者は理科では２％に満たないが、文科では約３割である。理科生では「得意」と答えた者が断然多いが、文科生では苦手意識の方がずっと強い。

数学教科については次のようにまとめることができる。理科生は、数学Ⅱ以外の全科目を高校で履修済みでしかも苦手意識はほとんどない。受験勉強もほとんど全員がやっている。一方、文科生は、数学Ⅰと代数・幾何、基礎解析までは高校で履修済みで、受験勉強もしており大して苦手意識はないが、微分積分になるとまず高校でやっていないし、やっていても苦手意識が支配的である。確率統計でもほぼ同じ傾向が観察できる。

理科。文科生にとっては、前期課程で受ける場合はセンター試験でいずれか１科目をとらねばならない。後期日程で受ける限りは全く関係がない。理科生の場合は事情がやや複雑である。まずセンター試験では前期日程であろうが後期日程であろうが１科目をとらねばならない。二次試験では、前期日程の場合は物理・化学・生物・地学の中から２科目選択、後期日程の場合は、数学と理科（物理・化学・地学）からの１科目選択（理科一類）、もしくは化学と生物の２科目必修（理科二類および三類）となる。

理科Ｉは本サンプルになった学生たちにとっては、まず受験と関係ない科目である。受験勉強「した」者は「少ししした」者も合算すると、理科の場合で20％台、文科では10％足らずである。尚、高校で履修していない者が３～４割。履修した者の中では、理科生では「得意」だったとする者が断然多いが、文科では苦手意識の方がやや強い。

物理。文科では受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は10％程度である。理科では、この数字が理科一類で94.1％、理科二類で74.9％、理科三類で84.5％という具合に、類間でわずかに違う。また、高校での非履修者は、文科ではおよそ４割なのに対し、理科一類0.5％、理科二類10％、理科三類6.7％。理科二類でやや多い。また、理科一類と理科三類では高校で「得意」だったとする者が断然多いが、理科二類では辛うじて「得意」の方が多いという程度。文科では「不得意」だった者が断然多い。

化学。文科では受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は25～35％。理科生では、大体どこも92％前後。高校での非履修者は、文科では20～25％、理科生ではほとんどいない。また、理科生では高校で「得意」だったとする者が圧倒的に多いが、文科では「不得意」だった者の方が多い。

生物。文科では受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は35～45％。理科生では、この数字が理科一類で5.4％、理科二類で29.2％、理科三類で26.7％となっており、先に説明した後期日程の二次試験の科目設定に対応しているかのように見える。高校での非履修者は、文科では20％前後、理科では３～４割。また、理科二類と理科三類では「高校で得意」が「不得意」より多いが、理科一類ではこれが逆転する。文科では「得意」だった者の方が若干多い。物理や化学とは傾向がずいぶん違う。

地学。文科では受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）が25～30％いるが、理科では５％未満。高校での非履修者は、文科ではおよそ５割、理科では６～７割。

理科の各教科に対する得意／苦手意識および受験科目としての選好度については、文科と理科の間で明らかに違っている。文科では生物が好まれ、物理を忌避している。理科生の場合は、化学については三類ともにあまり問題を感じさせないが、物理になると、理科二類の中に苦手意識をもつ者ないし高校での非履修者が若干多くなる。翻って生物や地学はあまり重視されていない。

英語。センター試験でも二次試験でも課されている。高校では得意だったとする者が、

不得意と答えた者よりも断然多い。

(5)理解困難科目の様態（問８～９）

＜東京大学の科目分類と質問票との対応＞

東京大学の１年生は基本的に教養学部前期課程の授業を受けるのみなので、他大学の調査票で設定した「専門科目群」は回答できない。そこで、平成５年度以降に適用された新カリキュラムの科目分類に沿って、以下に示すような４分類（４系列）を採択した。

まず、東京大学教養学部前期課程の科目は、大まかに次の３系統に分類できる。

基礎科目：前期課程において最小限身につけておくべき基本的な知識・技能・考え方などを習得するためのもので、いずれも必修科目とする。

総合科目：現代において共有すべき知の基本的枠組みを多様な角度・観点から習得するためのもので、Ａ～Ｆの６系列からなる。科類ごとに一定の範囲で選択必修を課し、あとは自由選択とする。

主題科目：特定のテーマを設定して随時開講されるもので、多数の講師により組織されるオムニバス形式の「テーマ講義」と「全学自由研究ゼミナール」から成り、すべて自由選択科目とする。

汎用の調査票では、「１年次受講科目の中でいちばん難しいと思った科目」の回答欄として、1. 教養的な科目、2. 専門基礎的な科目、3. 専門科目、4. 高校で履修した外国語という４系列を設定しているので、比較の観点からも、可能な限りこの汎用の形式にあわせることを考えた。

そこで、上記「総合科目」のうち、文科生理科生の区別なく自由な選択が可能で、３年次以降の専門的な学習との関連よりも一般教養的なニュアンスをもつ科目を「総合科目（教養的な科目）」として系列１に答えてもらうようにした。上記「主題科目」も強いて言えばここに含まれる想定をしていたが、カリキュラム構成上、総合科目と主題科目は全く別物と位置づけられているためか、滅多に出現しなかった。

次に、特に理科生を念頭においていたが、同じ総合科目の範疇にあっても、科類ごとに必修指定されている科目群を「総合科目（専門基礎的な科目）」として系列２に答えてもらうようにした。ここに含まれる代表的な科目は「熱統計物理学」や「平衡・反応論」等であるが、自由選択科目であっても回答者本人が専門基礎的な科目と判断しているであろうものはこの系列に回答されている。

系列３として、上記「基礎科目」に含まれる科目群を答えてもらうために「基礎講義・方法論基礎・基礎実験・基礎演習」を設定した。概ね誤解無く回答されたが、情報処理関係の科目の範疇に曖昧さが残ったという問題点がある。

系列４は「高校で履修経験のある外国語科目」で汎用の調査票と同じく、大抵は英語を答えるはずである。東京大学の科目分類では、既修外国語（基礎科目）の英語Ⅰと英語Ⅱ、および国際コミュニケーション英語（総合科目）が対象になる。

以上の４系列のカテゴリー設定は、概ね正しく理解されたと評定している。こちらの意図に合致しない回答例も若干は存在するが、無視できるほどのわずかな数であった。

また、他大学の集計結果と比較する場合の注意点として、２段目（系列２）と３段目（系列３）が共に専門基礎的な科目の回答欄であり、専門科目の回答欄が設定されていないことを再度強調しておく必要がある。即ち、他大学の場合に現れる「専門科目」に該当する集計部分は、東京大学の場合には比較対象がない。同時に、専門基礎的な科目という限りにおいては、２段目と３段目は同じものとして扱うことになる。ところが実際の集計結果を見ると、この２段目と３段目との間にはかなり傾向を異にしている部分もあり、この違いを解釈しようとする分には、さらに別な視点が必要になる。

＜４系列の理解度平均値、出席状況＞

上記４系列について、それぞれ最も難しいと思った科目を回答してもらったわけであるが、回答者が難しいと思った科目を思いつかなければ回答欄を埋めてくれることはない。この意味で具体的に科目名を挙げてくれたものの比率を「有効回答率」とすると、教養的な科目（系列１）と外国語（系列４）は、文科理科ともに75～80％で差がなかったが、総合科目中の専門基礎的な科目（系列２）と本来の基礎科目群（系列３）では、文科と理科とで傾向が違った。即ち、系列２の有効回答率は、文科で45.7％、理科で73.5％であった。これは先にも記した通り、系列２に関しては、そもそも文科生にとっては答えるべき科目が理科生ほど明確でない（＝文科生の場合は、ある科目が教養科目に属するか専門基礎科目に属するかは回答者本人の学習計画や受講態度に依存する部分が大きいが、理科生の場合は逆に、カリキュラム構成上、特定の科目群は専門基礎的な科目として明示されている）ことが大きな理由であろうと思われる。反対に系列３は答えるべき科目がはっきりしているので有効回答率がきわめて高い。文科で88.3％、理科では93％に達した。

出席率の平均値は、外国語以外では50％台、外国語で70％台後半の値を示した。

理解度の平均値は、教養科目では文科理科共に28％前後、外国語が文科理科共に50％台後半になった。外国語については、質問文の構成上、英語以外に答えるものがないので、英語を難しかったと思わなければこの回答欄をスキップするか、敢えて「英語」と書いた場合には、大して難しいと思わなくても回答欄を埋めていることになるので、理解度として記入される数字はその他の３系列よりも割合高くなる傾向がある。

各系列で非常に多く回答された科目を挙げてみると、教養的な科目の中では「記号論理学（Ⅰ・Ⅱ）」が最頻値をとる。全体で331件（13.2％）がこの科目を挙げているがこの

うち３分の２が理科一類である。

系列２（総合科目中の専門基礎的科目）は文科では特定科目に集中する傾向は見られないが、理科では当然とはいえ「平衡・反応論」「熱統計物理学」に集中する。それぞれ理科生全体の23.2%、12.9%が挙げている。その他には「基礎統計」「相対論」「基礎現代化学」等がそれぞれ50～70名が挙げており比較的集中度の高い科目として挙げられる。

系列３（基礎科目）については、文科では大体において各自の進学予定と関連すると思われる科目を答えている。因みに「基礎演習」をいちばん難しかった科目として76名が挙げている。理科生の場合は、理科一類では「数学Ⅱ（線形代数学）」を挙げる者が最も多く（30%）、以下「構造化学」（20.8%）、「物理学(A,B)」（10.2%）が続く。理科二類では「物理学(A,B)」（30.9%）が最大で、「構造化学」（18.2%）がこれに次ぐ。理科三類は特に偏りはなく、いずれかの科目に集中する傾向は見られない。

＜理解困難理由＞

４系列ごとに理解困難理由を検討する。選択肢は７つ（７番目に「その他」として自由記述欄を設ける）用意し、２つを選ばせる仕組みである。先の質問で「最も困難を感じた科目」として挙げたものに対応させているので、そこで具体的に科目名を挙げていないケースを無効票として除外している。さらに、７つの理由から１つも回答を選んでいないケースも無効票扱いになっている。以下の記述で出現するパーセンテージは、こうした手続きをふまえた上での有効数を母数とする。

まず教養系科目群については、文科と理科で傾向はほぼ同じである。最も多い回答は「6.自分にやる気がなかった」で文科理科共に４割以上が挙げている。次いで「3.大学の授業内容が難しすぎる」が32～33%でこれも文科と理科でほぼ同じ水準である。３番目に「4.教え方の工夫が足りない」が25%前後、以下、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」と「5.大学での学び方がわかっていない」が10～15%、「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」が４～７%と続く。

要約すれば、教養科目については、まず「学生自身にやる気がない」のが問題で、「授業がハイレベルすぎた」ことと「教師の教え方に問題があった」のが主な意見ということになる。

基礎科目群（系列２と系列３）については、文科と理科で傾向が異なる。まず文科から見ると、系列２で最も多い回答は「6.自分にやる気がなかった」で教養科目の場合と同じく４割前後が挙げている。次いで「3.大学の授業内容が難しすぎる」と「4.教え方の工夫が足りない」が25%前後、以下「5.大学での学び方がわかっていない」と「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」が14%、「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十

分であった」が９％と続く。要するに、教養科目に対する回答とほぼ同じ傾向を示している。

系列３でも最も多い回答は「6. 自分にやる気がなかった」でやはり４割が挙げている。第２位が「4. 教え方の工夫が足りない」で３分の１が挙げ、第３位の「3. 大学の授業内容が難しすぎる」は27.5%が挙げている。以下、「5. 大学での学び方がわかっていない」が17%、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」が12.5%、「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」は1.8%しかいない。結局のところ、文科生の反応パターンは教養科目も基礎科目もほとんど大差ない。

理科生の場合、基礎科目群（系列２と系列３）の理解困難理由のパターンは教養科目に対するそれとは若干異なっている。最も多い回答は「3. 大学の授業内容が難しすぎる」で46～48%が挙げている。「6. 自分にやる気がなかった」も多く挙がるが30%前後である。「4. 教え方の工夫が足りない」も高く、30～40%近くに達する。「5. 大学での学び方がわかっていない」と「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」が10%強、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」が８％挙がっている。つまり理科系の基礎科目が理解困難なのは、学生の意欲不足もさることながら、それ以上に「レベルが高すぎる」ことの方が大きな理由になっている。

外国語（英語）についても「6. 自分にやる気がなかった」が最も多く４割以上が挙げている。第２位は「4. 教え方の工夫が足りない」で27%が挙げている。「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」と「3. 大学の授業内容が難しすぎる」が16～20%、「5. 大学での学び方がわかっていない」が10%前後で、こうした傾向は文科理科共通である。要するに「学習意欲」と「教え方」の問題に帰着するというのが大方の意見である。

４系列に共通して指摘する声が比較的多いのが「やる気」の問題である。つまるところ、学生の理解困難の一因はまず自分自身にある、と学生は思っている。次いで「レベルが高すぎる」ことと「教え方に問題がある」ことが挙がっている。

これに対して「高校内容の理解不十分」や「高校で関連する知識を全く学んでいない」ことは大した理由にならない。実際、東京大学は、入試難易度から見れば最高峰に位置する大学のひとつであるし、高校までの学習や受験対策を通じて入学準備学習は大体において万全であろう。事実としてそうである面もあろうし、学生自身にもそういう自負があろうことは想像に難くない。

それでも理解困難な科目を挙げさせれば回答してくるし、そこで答えている理解度も惨憺たるものである。そのなかでも特に理科生の基礎科目群で最大の理由に挙がってくるの

が「レベルの高すぎる」ことであったのが象徴的である。ここから、東京大学におけるリメディアル的対策の方向性として最も重視されるべきものが何かが自ずと明らかになる。

問題は高校までの学習状況ではない。それは相対的に重要度の低い問題である。より重要なのは、大学で講じる内容ではレベルが高すぎるということから、当該科目について高校内容との接続関係が「切れている」あるいは「飛躍している」という意識を学生にもたせていることである。

即ち、大学の授業についていけない学生たちの「救済策」として必要なのは、少なくとも東京大学理科生の場合には、単に高校内容そのままの入門コースや再履修・復習のための補習コースであるよりも、「切れている」部分の「橋渡し」「つなぎ」のための「導入コース」ではないか、ということである。最も、入門コースや補習コースが全く不要であるとは言えない。先に見たように、理科二類の中には高校物理の学習到達度に不安を覚えそうな一群が存在する。

(6)求められる改善策（問10）

11の選択肢を用意し、４系列ごとにいくつでも選べる形式の質問である。ここでの集計では「いずれの選択肢も選ばなかった者」を無効票としている。以下、パーセンテージに関する部分はそれぞれの系列ごとの有効回答数を母数とする。

ここでは11項目を以下の４つのグループに分けて整理してみた。

①教員批判。「2.大学教員が授業の仕方を改善する」の回答率は、文科理科とも系列の如何に関わらずトップであった。最も低い「理科の外国語（英語）」で39.6%、最も高いのが「理科の基礎科目群（系列３）」で56.3%の回答者が挙げている。

②カリキュラム改善要求。「1.学生に大学での学び方を教える」「3.少人数の授業や演習を増やす」「8.選択科目を増やす」の３項目をここに含めた。

「1.学生に大学での学び方を教える」は、殊に東京大学教養学部のカリキュラムにおいては、基礎科目群の中に学習法や研究法の教授を狙いとするゼミ形式の授業が導入されていることを勘案してここに含めた。外国語以外は科類および系列ごとに概ね15～20%の範囲で回答を集めているが、最も高いのは文科の基礎科目（系列３）で21.1%であった。外国語（系列４）はやや低くて10%台前半である。

「3.少人数の授業や演習を増やす」を挙げる者はかなり多く、教員批判に次いで高い得票率を表している。文科では４系列のすべてが30%台にのぼっているが、理科では外国語以外は25～30%ぐらいである。この改善要求は文科生の方が多く挙げていることになる。

「8.選択科目を増やす」は、どの系列でも10%台になっている。

③省力志向。卒業に要する労力を最小化しようとする傾向をこのように呼んでみると、該当する項目は「9.卒業に必要な単位数を減らす」「6.授業内容の水準を下げる」と「7.必修科目を増やして科目の系統化をはかる」の３項目である。このうち前２項目で回答頻度が高くなれば、グループ全体として省力志向が強いことを表していると解釈する。反対に３つ目の項目は、省力志向が強ければ、これを答えることはまず考えられない。また「授業内容の水準引き下げ」の要求が省力志向を表現することになるかという点にはなお検討の余地があるが、暫定的にこの中に含めた。

「9.卒業に必要な単位数を減らす」は文科理科ともに「教養科目群」でこの比率が高く、22～23%が挙げている。その他の系列では15～20%ぐらいである。

「6.授業内容の水準を下げる」は、文科ではどの系列も10%前後が挙げているに過ぎないが、理科では、文科の倍以上の数値が現れている。特に高いのは基礎科目群（系列３）の35%である。先に見たように、理科生は、特に基礎科目についてレベルの高すぎることを理解困難の理由に挙げていたから、そのことと符号している。

「7.必修科目を増やして科目の系統化をはかる」を挙げる者は滅多にいない。これは東京大学に限らず一般的な傾向である。

④差別化志向。ある種の差別的な扱われ方を敢えてのぞむ傾向をこのように呼んでみると、該当する項目は「4.学力別にクラスを分ける」「5.高校教育の補習クラスを設ける」「10.大学教育についていける学生だけを入学させる」の３項目である。

前者２項目については注目すべき結果が現れている。前者２項目、すなわち「学力によるクラス分け」と「高校内容の補習クラス開講」は、まず第一に、教養科目群では滅多に出現しない（５%未満）。第二に、外国語については、前者は20%以上が挙げているが、後者は５%も挙がらない。第三に、文科の基礎科目群（系列２と系列３）については教養科目群（系列１）と同じく、この２つを選ぶ者は滅多にいないが、理科の基礎科目群（系列２と系列３）では、この２つを挙げる者がやや多くなる。特に系列３では15%近くがこの２つを挙げており、最早少数意見として切り捨てることのできない程度に存在している。

つまり、基礎科目群について、能力別クラス編成と高校内容の補習クラスは、理科ではある程度ニーズがあるが、文科ではそうでもない。外国語（英語）については、高校内容の補習は望まれないが、何らかの能力別クラス分けを求める声がある。

「10.大学教育についていける学生だけを入学させる」は、文科ではどの系列でも８%ぐらいが挙げている。理科では多くても５%である。いずれにしても少数意見には違いないが、文科の方が若干多い。

(7)補習教育の効果（問11）

調査対象年度である平成６年度の東京大学教養学部のカリキュラムにおいて補習と言えそうな科目としては、基礎科目群（系列３）中の「物質科学基礎　物理学」のＢコースが挙げられる。これは入試で物理学を選択しなかった学生で希望する学生を対象とするものである。これ（物理学Ｂ）を系列３の回答欄に「最も難しかった科目」として回答した者が10名いたが、末尾のアルファベットを省略している回答が圧倒的に多いので、Ｂコースに限定できる者が少なくとも10名ということである。因みに、ＡコースやＢコースの限定なしに、単に「物理学」と回答したケースが238件、「物理学Ａ」と回答したケースが24件である。

東京大学教養学部のカリキュラム上では「補習授業」は正式には存在しないが、個々の教官がその都度対応するという形で、高校内容の知識をフォローすることはあるようである。先に挙げた物理学Ｂコースのケースも含まれていると推測されるが、物理学の補習を受けたと回答し、その効果について何らかの評価をしている者は124名（このうち理科二類が72名）であった。評価自体は概ね肯定的である。「役に立った」と答えている者の方が多い。

その他の科目（化学、数学、英語、日本語表現）についても、それについての補習授業を受けて何らかの評価をしている者が少なからず存在するが、先にも述べたとおり、通常の授業の枠内で高校内容に触れている場合のことを指して答えていると考えられる。また英語については、非英語圏からの留学生・帰国子女で、かつ英語を受験科目にしていなかった学生のための特別クラス（＝自由研究ゼミナール）が設けられており、そのことを指しているケースも含まれている可能性はある。

(8)不足する能力・資質について（問12）

「大学教育を受ける上で不足している能力・知識は何ですか」（複数回答可）

ここでの集計では「いずれの選択肢も選ばなかった者」を無効票としている。以下、パーセンテージに関する部分はそれぞれの系列ごとの有効回答数を母数とする。

40％以上の回答を集めたものを拾って見ると、「討議する技術・能力」（文科48.1％、理科41.3％）、「パソコンの使い方」（文科47.4％、理科48.6％）、「論文・レポート作成の技術」（文科46.8％、理科49.4％）、「外国語の能力」（文科45.6％、理科43.3％）などがある。

「高校レベルの知識・技能」を挙げる者が文科で10.3％、理科で18.1％いたが、他大学と比べると最も低い部類である。「中学校レベルの知識・技能」を挙げる者も３％程度は存在する。

それ以外の項目、「知的好奇心」「講義ノートをとる能力」「計画的に物事を遂行する力」「自分の意見をもつ力」等はいずれも25～30％程度である。この中では、文科で「自

分の意見をもつ力」を挙げる者が37.7%いるのがやや突出している。

【教員調査】

学生調査に引き続いて実施された教員調査については、教養学部の教官131名（男性124名、女性７名）から調査票を回収した。調査当時の年齢で32歳から60歳までの年齢幅があるが、中心になるのは40代および50代である。教員の専門分野を見ると、人文・社会系の教員（語学も含む）が60名、自然科学系57名、その他（体育等）14名で、文理ほぼ半数ずつの構成となった。以下、教員調査で得られた知見の要点のみ記す。

１年次向けの授業の中で理解度の低かった科目の回答欄に、少なくとも１つ以上、具体的な科目名を答えてくれたケースが65件、ほぼ半数である。「その科目を履修したとみなせる最低限の理解度」の平均値は63.9%であった。サンプル全体の平均値は59.8%であったので、そのまま単純に考えると、合格基準の設定は全国平均より辛目である。一方「上記の理解度に到達した学生の割合」は、54.6%が平均値となった。こちらもサンプル全体では58.2%なので、全国平均より小さい値となっている。やや乱暴に推量すると、東京大学の教員が設定する授業のレベルは、それを実際に受講する学生のレベルに比してやや高すぎるということになろうか。

この命題を裏付けるデータは学生調査の集計の中にも現れている。というのは、特に理科生の回答で顕著であったが、授業理解困難の理由の主なものとして「授業の水準が高すぎる」を挙げる者が非常に多いということがある。この点、教員側はどう考えているかというと、水準の問題を理由に挙げるのは多数派ではない。つまり、教員に対する質問票のなかで、学生の理解困難理由をきいてみると、「授業の内容が高度すぎた」ことを理由のひとつに挙げるものは16.9%にすぎない。教員の回答で多い理由は、第一に「学生が大学での学び方をわかっていない」というもので、回答者の４割以上が挙げている。これを理由に挙げる学生はむしろ少なかったことを想起する必要がある。教員が挙げる理由の第二は「学生のやる気」である。こちらは学生の回答でも非常に多かったものである。そのほか「一般的な学力不足」や「高校までの学習が不十分」と答える教員も多い。しかし、多くの学生が挙げていた「教員の教え方」の問題は、教員自身の回答ではあまり理由として挙がっていない。こうした傾向は東京大学に限らず一般的な傾向であるが、学生が自分のやる気と教師の技量ないし努力不足とを同程度に指摘するのに対し、教員の側の多数意見は専ら学生側の非を強調する結果になっている。

もっともこれは、理解困難の理由を２つまでしか答えさせない質問形式の制約からくるものでもある。後続する質問では、授業理解を増進する改善策を複数回答で尋ねているが、こちらの問いでは、教員側も回答者の６割が「教員自身の授業改善」を挙げている。

教員が考える改善策のなかで多数意見を構成するのは、このほかに「学生に学び方を教える」というものと「少人数化ないし演習の増加」であり、この点は一般的な傾向として

指摘できる。前者は東京大学教養学部で正に行われているところでもあろう。これに反して、東京大学独自の傾向として指摘できるのは、とくに理科系授業の改善策についてであるが、「高校内容の補習開講」を挙げる者がきわめて少ないことと、「大学教育についていける学生だけを入学させる」を挙げる者が比較的多い（回答者の３割以上）ことである。この辺からは、現状の入試システムにおいて入学者が十分厳選されている大学とそうでもない大学との受け入れ側の姿勢の違いを垣間見ることができる。

高校までの学習状況に起因する学力不足の問題は、東京大学でも全く免れているわけではない。この点は学生調査の結果からも伺うことができるが、この点東京大学の教員自身はどう見ているか。まず、「学生に学力の準備不足はない」と答えている回答者が４分の１（ちなみにサンプル全体では11.5%）に達していることに尽きるであろうと思われる。実際には、「計画的ではないが、自分の授業の枠内で必要に応じて対処する」という「無難な」回答が最も多いのであるが（56.8%）、それはどの大学にも言えることである。補習の必要を認めない教員比率の高さという点で、東京大学はサンプルになった15大学のなかでも明らかに異質である。

では、東京大学で補習的な授業を開講する必要はないのか。やはり、「問題はないから、補習を開講する必要はない」という回答が最も多く、26.6%である。ちなみにサンプル全体の平均値は13.4%であったから、ちょうど倍の数値である。また「この種の問題は入試で解決すべきである」という回答も多い（24.2%。サンプル全体では16.4%）。「補習を積極的に開講すべき」と答えたのは8.1%（サンプル全体13.3%）、「（開講も）やむを得ない」が16.1%（サンプル全体36.6%）であり、この設問では明らかに、他大学の傾向とは異なる姿が観察できる。

最後の設問では、最近の学生に不足する能力・資質を尋ねている。これは学生調査でも同趣旨の質問をしている。最も多い回答は「知的好奇心」で、回答者の７割近くが挙げている。もっともこれは東京大学に限らず、一般的な傾向である。「外国語の能力」が不足すると回答したのは１人だけだった。学生側では４割以上が挙げていた項目であることを想起されたい。学生側では足りないと思っているのに、教員側で必ずしもそう思われていないものには、他に「パソコンの使い方」がある。これも一般的傾向である。そのほか、教員側の回答で目立つのは「自分の意見をもつ力」（60.2%）、「討議する技術・能力」（47.5%）、「論文・レポート作成の技術」（30.5%）などである。何か『知の技法』で主張されていた要素が並んでいるように感じられるが、それだけ「基礎演習」等で養おうとしている素養ないし技法の重要性を認識している教員が多いというふうに解釈できる。

（佐藤広志）

5．福井大学

1．福井大学の沿革

福井大学は、旧制高等工業学校と旧制師範学校・青年師範学校を母体に発足し、工学部及び教育学部の２学部からなる小規模国立大学である。工学部は７学科（入学定員590名）、教育学部は４課程（入学定員200名）からそれぞれ構成されている。平成５年４月より一般教育カリキュラム改革を実施し、従前の一般教育科目、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目を再編し、一般教育科目、基礎教育科目、専門教育科目とした。単位数の変化などは下記の表の通りである。教育学部は従来の一般教育科目等の単位削減をそのまま要卒単位数の削減にあてたのに対し、工学部では、専門教育科目内部の構成が学科毎に違うので概括するのが難しいが、全体としては基礎教育ないし専門教育の拡充にあてている。

表１　福井大学カリキュラム基準表

（改正前）　　（改正後）

科目区分	教育	工学	科目区分			教育	工学
一般教育科目 人文	最低6	最低6	一般教育科目	教養・総合	人文科学の科目	最低4	最低4
社会	最低6	最低6			社会科学の科目	最低4	最低4
自然	最低6	最低6			自然科学の科目	最低4	最低4
					学際的な科目	上記と読替え	
小　計	36	36			小　計	12	12
外国語科目	8 (12)	8		外国語科目		12	16
保健体育科目	4	4		保健体育科目 自由選択科目		3 10	3 4
合　計	48 (52)	52	合　計			37	35
専門教育科目	86 (76)	82	専門教育科目 基礎教育科目			87	95
総　計	134 (128)	134	総　計			124	130

注１（）は情報社会文化課程（昭和63年設置）

２　改正前の工学部応用物理学科は７８単位

調査での全体の回収数は、在籍者に対して38.7%であり、教育学部は、約75%の回答を得たが、工学部は、30%を切り、ほとんど回答のない学科もある。この結果、理解困難科目をあげた学生を当該講義の受講者数を母数とする比率で見ても、理解困難度の高い科目の程度が浮かび上がってこないので、分析は実数で比較的高い科目を検討することにする。

2．理解困難科目の状況

全体状況は、表３に示すとおりである。工学部は教育学部に比べ、困難科目をあげる学生の比率が高く、特に基礎教育科目では、教育学部生が52.3%なのに工学部生は96.4%が困難科目をあげている。以下、各科目毎に概略を述べる。

表２　調査票回収状況

学部・学科	回収	在籍	回収率
教育学部	155	207	74.9
小学校	72	88	81.8
中学校	39	55	70.9
養護学校	16	21	76.2
情報社会文化	28	43	65.1
工学部	165	620	26.6
機械工学科	30	104	28.8
電子工学科	44	96	45.8
環境設計学科	25	88	28.4
応用物理学科	15	60	25.0
材料化学科	15	101	14.9
情報工学科	32	100	32.0
生物化学工学科	4	71	5.6
	320	827	38.7

表３　科目分類別出席率・理解困難度（学部別）

科目区分		教育学部	工学部
教養・総合科目	回答数	112	154
	回答率	72.3	93.3
	出席率	79.3	73.0
	理解度	32.7	30.1
基礎教育科目	回答数	81	159
	回答率	52.3	96.4
	出席率	85.9	78.2
	理解度	36.4	35.6
専門教育科目	回答数	110	150
	回答率	71.0	71.6
	出席率	87.9	89.5
	理解度	36.8	57.5
外国語科目	回答数	111	141
	回答率	71.6	85.5
	出席率	89.5	91.0
	理解度	57.5	52.2

＊回答率は、回答学生教育学部155、工学部165）に対する。

(1)教養科目

回答率の低さから、受講者数に対しての回答率で理解困難科目をあげることは出来ないが、実数で多いものは①「憲法」（教育15＋工学20＝35名）②「微分積分」（注：Ⅰ・Ⅱを合計し教育2＋工学30＝32名）③「線形代数」（注：Ⅰ・Ⅱを合計し教育12＋工学14＝26名）④「哲学」（教育8＋工学6＝32名）⑤「ドイツ文化論」（教育2＋工学11＝13名）である。分散し、特定の科目をとりあげての分析は難しかった。市民教育としての観点から見た時に、中心的科目である「憲法」が理解困難科目として比較的多く回答されているこ

とが注目される。参考までに「憲法」学習に関すると思われる「現代社会」「倫理社会」についての高校までの履修状況を掲げる（表４）。

表４　高校時代の学習状況学部別

		教育学部		工学部	
		人数	%	人数	%
現代社会	無回答	6	3.9	11	6.7
	得意	13	8.4	16	9.7
	普通	78	50.3	70	42.4
	不得意	31	20.0	27	16.4
	未履修	27	17.4	41	24.8
	合計	155	100.0	165	100.0
		人数	%	人数	%
倫理・社会	無回答	6	3.9	15	9.1
	得意	5	3.2	8	4.8
	普通	21	13.5	12	7.3
	不得意	7	4.5	5	3.0
	未履修	116	74.8	125	75.8
	合計	155	100.0	165	100.0

	教育学部		工学部	
	人数	%	人数	%
微分積分	8	5.2	0	0.0
	6	3.9	41	24.8
	25	16.1	89	53.9
	28	18.1	35	21.2
	88	56.8	0	0.0
	155	100.0	165	100.0
	人数	%	人数	%
物理	0	0.0	0	0.0
	7	4.5	66	40.0
	11	7.1	70	42.4
	23	14.8	29	17.6
	107	69.0	0	0.0
	155	100.0	165	100.0
	人数	%	人数	%
化学	6	3.9	3	1.8
	13	8.4	31	18.8
	41	26.5	53	32.1
	40	25.8	68	41.2
	55	35.5	10	6.1
	155	100.0	165	100.0

個別科目ごとの分析が難しいので、一般教育科目全体の理解困難理由からみると、教育学部の場合、「大学が高度すぎる」ことを一番の理由としており（教育32.7%＞工学27.8%）、高校での「未履修」ないし「理解不十分」（教育16.4%＞工学7.9%）をあげる学生が工学部より多い。これに対して工学部の場合、「やる気がない」（35.1%）「教え方が悪い」（工学31.8%＞教育18.2%）をあげるものが多い。

この理由から見ると改善方策は、教育学部にリメディアルの要望が出て良さそうだが、「補習クラス」をあげる者は、わずか3%であり、「授業改善」（36.8%）と「学び方を教える」（22.6%）という主体的な取り組みをあげており、理解困難な理由と対策とが一

致していない。

工学部の場合も、半数近くが「授業改善」（46.3%）をあげ、「要卒単位減」（25.0%）「水準を下げること」（20.6%）を選択している。特に工学部生にとって一般教育科目がかなりの負担感をもたらし、補習を受けたりしてまで学習する科目とは認知していないことがうかがえる。

表5　科目分類別困難理由及 改善方策（学部別）

	一般教育科目		基礎教育科目		専門教育科目		外国語科目	
	教育	工学	教育	工学	教育	工学	教育	工学
（理解困難理由）								
高校で未履修	26.4	16.6	17.9	2.5	**28.0**	14.8	4.7	1.5
理解不十分	16.4	7.9	16.7	**37.7**	13.1	14.8	**45.3**	**47.8**
大学高度すぎ	**32.7**	27.8	**30.8**	**35.2**	**35.5**	**45.6**	11.3	10.8
教え方悪い	18.2	**31.8**	20.5	26.4	19.6	**27.5**	12.3	23.5
学び方知らない	7.3	15.9	12.8	14.5	12.1	18.8	11.3	8.1
やる気がない	**31.8**	**35.1**	**23.1**	24.5	14.0	16.8	**28.3**	**31.6**
その他	0.0	6.6	3.8	2.5	7.5	4.0	4.7	5.9
回答数	146	214	98	228	139	212	125	175
（改善方策）								
学び方教える	**22.6**	12.5	16.8	17.2	16.9	18.6	**18.9**	13.6
授業改善	**36.8**	**46.3**	**34.5**	**46.5**	**26.9**	**44.2**	**23.8**	**37.9**
少人数教育	18.8	12.5	16.8	**24.8**	**23.8**	**31.4**	**18.9**	16.4
学力別クラス	2.3	2.5	4.4	9.6	5.4	6.4	13.9	13.6
補習クラス	3.0	0.6	7.1	11.5	7.7	8.3	6.6	9.3
水準下げる	9.8	20.6	9.7	21.0	14.6	20.5	13.9	17.9
科目の系統化	4.5	3.1	5.3	1.9	13.1	5.8	2.5	1.4
選択科目増加	21.8	18.8	9.7	8.3	19.2	7.1	9.0	7.1
要卒単位減	**22.6**	**25.0**	**18.6**	18.5	16.9	23.7	16.4	**23.6**
入試強化	5.3	3.8	7.1	5.7	9.2	8.3	8.2	6.4
その他	3.8	10.6	4.4	7.6	3.8	9.6	3.3	7.9
合　計	201	250	152	271	205	287	165	217

(2)基礎教育科目

基礎教育科目で理解困難科目をあげる学生は、教育学部においては明確に基礎教育科目が分化していないこともあって、工学部に多い。基礎教育科目全体を通じての困難理由は、高校で必要な科目は履修していながら、「理解が不十分」（37.7%）であるのと、「大学が高度すぎ」（35.2%）るところに理由を求めている。科目上は高校で一応科目を履修しているが、到達点の不十分さが自覚されている。高校時代の学習状況でも、微分積分、物

理、化学とも未履修率は化学に10人いる程度で（表４）、ほとんど履修はしている。得意不得意では、物理で29人（17.6%）、微積分で35人(21.2%)「不得意」と回答しており、工学部回答者の20%前後のリメディアル需要者が存在することになる。

併し、リメディアル的対応への支持はなく、半数近くが、「授業改善」に期待し、20%強が、「水準を下げる」としている。

個別科目で多いのは「数学」（Ⅰ・Ⅱを合計し、52名）「物理学」（Ⅰ・Ⅱを合計し、42名）である。受講者数比では、それぞれ4.2%（数学総受講者1229名－１．２年を合計）、3.7%（物理学総受講者1123名）であり、在籍者数比でも10%以下だが、回答学生比では、30%前後に達し、この２科目に苦しんでいる学生層が顕在化している。

教育学部の場合、小学校教員養成課程の小学校専門科目（一般教科科目）に集中しており、受講者数に比してかなりの高率となる。主なものをあげると①「社会科の基礎科目」（回答数27/受講者数102＝26.5%）②「家庭科の概論」（15/58＝26%）③「数学科の基礎科目」（13/67＝18%）である。

基礎科目全体の理解困難理由から推測すると、「高校で未履修」「理解不十分」を合計して35%に近く、又、「大学が高度すぎ」とするもの35%がおり、高校教育との連続を欠くところに一因がありそうである。但し、改善方策としては、工学部ほどではないが、「授業改善」が高く、「学力別クラス」や「補習クラス」への支持は少ない。

(3)専門教育科目

専門教育科目については、教育学部の71%、工学部の91%近くが理解困難科目をあげているが、具体的科目では分散している。教育学部では、①「解剖学関係科目」（回答数9／受講者数21＝42.9%）②「漢文学関係科目」（5／16＝31.3%）があげられている。

工学部では、①「構造力学第一」（20／87=23%）②「ベクトル解析」（27/155=17%）③「情報工学概論」（17/100＝17%）④「材料試験」（17/102=17%）などがあがっている。

専門教育科目全体の理解困難理由では、教育・工学ともに「大学が高度すぎ」（教育35.5%、工学45.6%）をあげ、特に工学部で高い。基礎教育科目と同様、大学の水準設定と学生の既習得科目の知識・技能との連続性の問題がうかがえる。基礎教育科目と比べて、専門科目では、「理解不十分」14.8%と減少しており、自分の理解レベルを超えた水準がされていると判断したことが、「高度すぎ」に回答することになっていると思われる。

教育学部の場合は、それに次ぐ困難理由は、「高校で未履修」（28.0%）「理解不十分」（13.1%）を回答している。工学部の場合は、「高校で未履修」「理解不十分」の合計と「教え方悪い」とがほぼ同数である。

しかし、ここでも改善方策としては、「学力別クラス」や「補習クラス」への支持は少ない。反面、「授業改善」へ期待する傾向は、一般教育や基礎教育科目よりは減少し、

「少人数教育」「選択科目増加」「要卒単位減」などの制度的・カリキュラム上の改善をあげる傾向がある。

工学部では、改善方策で「水準を下げる」は約20%であり、教育学部と同様、「少人数教育」「要卒単位減」などをあげる傾向にある。リメディアル的対応への支持は、一般教育科目・基礎教育科目同様、低い。高校までの学習とのギャップはあるものの、大学教育として修得しなければならない水準をほぼ承認しているとみてよいだろう。

(4)外国語科目

外国語科目の出席率は90%を前後し、理解度も50%を超えているが、苦手意識がうかがえる。初修の外国語ではなく、「英語」に集中し、246名、約30%が回答している（在籍者827名）。理由は、両学部とも高校での「理解不十分」と「やる気がない」と他大学と同様の傾向を示す。改善方策では、やや差があり、工学部は、「授業改善」と「要卒単位減」が多いが、教育学部は、授業改善は4分の1以下で、「学び方教える」「少人数教育」などもあがっている。

なお、リメディアル的対応への支持は、漸くここで10%を超える。併し、補習クラスの設定は、工学部でも10%以下である。

表6 大学教育を受ける上で不足してる能力

	教育学部	工学部
高校ﾚﾍﾞﾙの知識・技能	37 (26.2)	61 (37.4)
中学ﾚﾍﾞﾙの知識・技能	3 (2.1)	5 (3.1)
知的好奇心	36 (25.5)	65 (39.9)
討議する技術・能力	**66 (46.8)**	53 (32.5)
講義ノートをとる能力	19 (13.5)	35 (21.5)
計画的に遂行する能力	42 (29.8)	59 (36.2)
自分の意見を持つ力	**66 (46.8)**	41 (25.2)
論文•ﾚﾎﾟｰﾄ作成の技術	**76 (53.9)**	**82 (50.3)**
外国語の能力	51 (36.2)	**86 (52.8)**
パソコンの使い方	53 (37.6)	75 (46.0)
その他	6 (4.3)	11 (6.7)
	455 (323)	573 (352)

3．大学教育を受けるために不足している能力（問12）

最後に、大学教育を受けるために不足している能力としては、学部によって差が見られる。両学部とも「論文・レポート作成の技術」が過半を超えるが、工学部は、これを上まわって「外国語の能力」をあげている。また、「高校レベルの知識・技能」をあげる学生が約37%に達する。科目分類別に理解困難科目をあげ、その理由を聞く設問（問8）では、

工学部生は教育学部生よりも未履修者は少ないが、総論的な設問では多く回答しており、基礎科目・専門科目で「理解不十分」と回答しているように、理解水準が問題ということであろう。又、工学部生の平均回答数は3.47であり、教育学部生の2.93を上回る。全体として大学教育への不安感が大きいのであろう。

又、教育学部生が、「討議する技術・能力」「自分の意見を持つ力」に半数近い回答を寄せていることも、興味深い。（羽田貴史）

6．豊橋技術科学大学

1．大学の概要

国立大学設置法の一部改正により豊橋技術科学大学の新設が昭和51年５月25日に公布され、同年10月１日に同大学が開学した。本学は高専卒業生の受け入れを目的につくられた新しいタイプの理工系大学である。その為、編入学枠にあたる第３年次の入学定員は第１年次定員の４倍の枠がとられ、第１、２学年よりも第３年次の定員が大きいという珍しい定員編成の大学がつくられた。

大学の教育組織は現在、学部が８課程、大学院修士課程は８専攻（うち１専攻については設置申請中）からなるが、課程と専攻は共通の枠組みの下にできており、学部後期課程と大学院修士課程をつなぐ４年間一貫教育は本学の最大のセールスポイントでもある。８つの課程・専攻の名称はそれぞれエネルギー工学（平成８年度から機械システム工学に名称変更）、生産システム工学、電気・電子工学、情報工学、物質工学、建設工学、知識情報工学、エコロジー工学であり、学部４年の学生定員は410名、大学院修士課程の入学定員は354名と、ほとんどの学部卒業生が大学院へ進学することが前提とされている。なお、大学院博士後期課程は現在４専攻、入学定員は28名である（以上、平成８年現在）。

2．カリキュラムの特色

平成５年度から新カリキュラムに代わり、一般教育科目、専門教育科目等の区分がなくなった。新しく一般基礎科目（一般基礎Ⅰ～Ⅳ）と専門科目（専門Ⅰ～Ⅱ）の区分が登場し、科目区分は合わせて６分類になった。

一般基礎Ⅰは数学、物理、化学等の自然科学の基礎科目群をさすカテゴリであり、第１年次には選択科目を含めて一般基礎Ⅰの半分の科目を履修するよう配当されている。一般基礎Ⅱは一般教育科目のうち人文・社会系列の科目と保健体育を含むカテゴリであり、一般基礎Ⅲは外国語科目のカテゴリである。最後の一般基礎Ⅳは各種の総合科目のほか、大学教育に必要な知識・技能のオリエンテーション、リメディアル教育科目などを含むカテゴリになっている。本学を卒業するためには一般基礎科目から50単位、専門科目から80単位、合計130単位を取得しなければならず、通常の大学の124単位よりも６単位ほど多い。なお、入学して第１年次に受講できるのは一般基礎Ⅰ～Ⅳと専門Ⅰの授業科目である。

3．調査の目的と実施

第１年次の授業に対する学生の理解度を調べ、大学のリメディアル教育の必要性を検討することが本調査の目的である。そのため、調査対象には第１年次の教育課程を終えた直

後の第２年次の学生を選んだ。

調査項目は①大学への入学方法、②高校での学修状況、③第１年次の困難科目、④困難科目にあげた理由、⑤困難科目克服の方策、⑥補習教育の効果、⑦大学教育に必要な能力等からなる。調査は1995年４月に進級した第２年次の学生を対象に1995年５月に行った。調査の実施は第２年時の授業科目から受講者の多い共通科目を選び、その授業時間を利用して行ったため、留年生が若干（２名）含まれるなど、悉皆調査を目標としながら、ある程度の制約は避けられなかった。有効回収票数は74票。当該年度学生数実数143名の67.3％にあたる。

表１．回答者の所属課程

課程	学生数	回答者
エネルギー工学	22	11
生産システム工学	18	9
電気・電子工学	15	6
情報工学	17	9
物質工学	25	9
建設工学	18	12
知識情報工学	13	11
エコロジー工学	15	7
計	143	74

表２．回答者の出身高校・学科

設置者	普通科	職業科	計
国立	1	0	1
公立	45	24	69
私立	2	0	2
その他	1	1	2
計	49	25	74

４．調査の分析と結果

(1)回答者の属性

①出身高校及び男女比率

本学の第１年次には高校の卒業生が一般入試を受けて入学してくるほか、工業に関する学科を有する高校から40名（入学定員110名）ほどが推薦入学で入ってくる。表２の集計で職業高校（職業科）卒の入学者が多いのはそのためである。出身高校は圧倒的に公立が多く（９割）、国立、私立からの入学者はわずかである。また学生の男女別構成比は、本学が工学系の単科大学であることもあって、大多数が男子でしめられ（85.1％）女子は少ない。それでも情報工学課程や物質工学など、新しい分野に入学する女子学生はしだいに増加の傾向にあり、今回の回答者にも11名（14.9％）の女子が含まれていた。

①入学者の選抜

本学の第１年次の入学者選抜では110名の定員のうち一般選抜で70名が選抜され、特別

選抜では工業に関する学科を有する高校から各課程５名づつ計40名が推薦で入学する。そのほか、帰国子女特別選抜（私費外国人留学生特別選抜）でも若干名を募集している。平成９年度の一般選抜の前期日程では大学入試センター試験６教科６科目を課し、個別学力検査では数学を課す。なお、後期日程では大学入試センター試験４教科５科目を課し、個別学力試験では面接を課している。因みに、本学の入学者選抜は平成８年度まではＡ日程で実施され、平成９年度から分離分割方式へ合流した。

本調査の対象となった第２年次学生が平成６年度の入学者選抜試験で受験した科目はつぎのとおりである。大学入試センター試験の試験科目は、国語は国語Ⅰ・Ⅱ、社会は倫理・政経、日本史、世界史、地理、現代社会から１科目選択、数学は数Ⅰ、数Ⅱ、工業数学、簿記から１科目選択、理科は物理、化学、生物、地学、理科Ⅰから１科目選択、外国語は英語、ドイツ語、フランス語から１科目選択の５教科５科目である。個別学力検査では数学が唯一の試験科目であるが、その出題範囲は代数・幾何、基礎解析、微分・積分、確率・統計（確率のみ）である。したがって、本学の場合は理科は物理、化学のうち１科目の受験でも入学することは可能である。回答者74名のうち一般入試を受けた者は66名（89.2％）、残り８名は推薦入学であった。

(2)高校での学修状況

大学の授業理解度を分析するため、高校での学修状況をいくつかの側面に分けて尋ね、集計した結果を表３に示した。表では、高校の各教科科目別にその履修の有無、得意・不得意、受験勉強をしたか否かに分けて回答を整理している。得意・不得意は学生の学力レベルを推測する為のものである。

①国語

国語を「得意」と答えたのは学生の1/4（24.3％）、「普通」は半分（45.9％）、残りの1/4が不得意（27.0％）であった。「受験勉強をした」と答えたのは「少し」を含め、約半数（55.4％）である。「しない」は44.8％であった。格別、苦手な教科ではないようだが、大学進学の受験準備としては必ずしも充分な比率とはいえない。

①社会

現代社会、倫理・政経、世界史、日本史、地理の５科目について学修の状況を尋ねた。履修者が最も多いのは必修科目の現代社会であるが、それでも８割（77.0％）に及ばない。必修の意味が問われるところであろう。履修している者の割合は地理で６割（59.5％）、世界史は５割（48.6％）、倫理・政経で２割（21.6％）、日本史で３割（33.8％）である。半数以上が歴史と名のつく教科を勉強していないことになる。各科目をさらに詮索してみると、得意と答えた者が最も多い科目は地理であり、履修した者の４割（18/44名）

が得意と答えている。本学の入学者にとっては社会科の受験勉強はもっぱらセンター試験向けということになろうが、「受験勉強」をしたと答えたのは地理で最も多く（43.3%）、世界史は13.5%、現代社会は10.8%、日本史は8.1%、倫理・政経は2.7%であった。恐らく地理を得意と答えたのはほとんどが受験科目として地理を選んだものと推察される。総じて、社会を受験勉強した者は78.4%に達し、一般入試の受験者を母数にもってくれば、その割合は９割近くになる。

表3.　高校での学修状況

	科目の学習				(%)	受験の準備			(%)
	得意	普通	不得意	未履修	N.A	した	少し	しない	N.A
国語	24.3	45.9	27.0	2.7	0.0	24.3	31.1	44.6	0.0
現代社会	12.2	48.6	16.2	21.6	1.4	0.0	10.8	82.4	6.8
倫理政経	1.4	8.1	6.8	78.4	5.4	0.0	2.7	79.7	17.6
世界史	13.5	13.5	20.3	48.6	4.1	8.1	5.4	74.3	12.2
日本史	5.4	9.5	13.5	66.2	5.4	5.4	2.7	77.0	14.9
地理	24.3	17.6	17.6	39.2	1.4	31.1	12.2	47.3	9.5
数学Ⅰ	43.2	54.1	2.7	0.0	0.0	78.4	16.2	5.4	0.0
数学Ⅱ	32.4	32.4	2.7	29.7	2.7	47.3	16.2	33.8	2.7
代数幾何	31.1	43.2	10.8	14.9	0.0	67.6	14.9	16.2	1.4
基礎解析	36.5	47.3	9.5	6.8	0.0	75.7	13.5	9.5	1.4
微分積分	27.0	51.4	10.8	10.8	0.0	71.6	12.2	14.9	1.4
確率統計	13.5	36.5	17.6	32.4	0.0	39.2	20.3	37.8	2.7
理科Ⅰ	25.7	58.1	4.1	10.8	0.0	13.5	13.5	67.6	5.4
物理	18.9	48.6	24.3	8.1	0.0	51.4	20.3	28.4	0.0
化学	18.9	36.5	12.2	32.4	0.0	33.8	13.5	48.6	4.1
生物	4.1	6.8	5.4	79.4	0.0	1.4	0.0	79.7	18.9
地学	1.4	1.4	1.4	90.5	0.0	0.0	0.0	77.0	23.0
英語	18.9	36.5	43.2	0.0	1.4	70.3	23.0	5.4	1.4
独仏等	0.0	0.0	0.0	89.2	10.8	0.0	0.0	74.3	25.7

③数学

数学Ⅰ、数学Ⅱ、代数・幾何、基礎解析、微分・積分、確率・統計の６科目に分けて学修の状況を尋ねた。各科目の履修状況は多少異なり、未履修は確率・統計で最も多く、32.4%が当該科目を履修していなかった。数学Ⅱ、代数・幾何は未履修が前者で３割、後者

で１割強ほどいた。本学の場合、その専門分野からいって数学を不得意と答える者が多い筈はないが、予想通り、数学Ｉの場合でも「不得意」は2.7%にすぎなかった。代数・幾何、基礎解析では１割足らずの不得意者がでているが、微分・積分、確率・統計になると、さすがに不得意者が１割をこえる。その割合は前者で10.8%後者で17.6%であった。

「受験勉強」をしたという回答は数学Ｉで最も多く（94.6%）、代数・幾何、基礎解析、微分・積分は８割強に達する。数学Ⅱと確率・統計が６割台と低かったのは高校の教育課程の違い、個別試験の入試範囲によるものと考えられる。

④理科

理科Ｉ、物理、化学、生物、地学の５科目にわけて学修の状況を尋ねた。各科目の履修状況は科目により違いが大きく、未履修の割合は生物（79.7%）、地学（90.5%）で多く、化学でも未履修が32.4%に達した。１科目受験の影響であろう。しかし、物理と理科Ｉはほぼ全員が履修していた。これらの理科の科目のうち、当該科目を得意だと答えた割合は理科Ｉで最も多く（25.7%）、続いて物理、化学（共に18.9%）の順であった。一方、不得意科目では物理がトップ（24.3%）をしめ、化学の12.2%がこれに次いでいた。工学部学生にとっても物理は難しい苦手な科目であるらしい。受験勉強を「した」と答えたのは物理の71.7%をはじめに、化学が47.3%、理科Ｉが27.0%であった。合計すると146.0%になる。

⑤外国語

外国語は英語と独・仏等の２カテゴリに分けて尋ねた。独・仏等は無回答と未履修を合わせて100.0%、つまり、履修者はゼロである。全員が英語を履修していた。しかし、英語の不得意率は43.2%に及び、得意の18.9%を大きく上回っており、英語は本学入学者の最も弱点の科目のようである。それでも、英語が受験科目として重要な科目であることは確かで、受験準備をした者の割合は数学Ｉについで多い（93.3%）。

上記の調査結果をまとめてみると、本学学生の得意科目は数学と理科、不得意科目は社会を除いては英語、国語の順になる。受験勉強は数学、英語、物理を熱心にやっているが、国語や社会には多少手抜きの印象が残る。意外なのは専門に関わりの深い、微分・積分や物理に未履修者がいることだが、これは職業高校からの推薦入学が実施されていることと係わりがあろう。これらの科目の不得意者と未履修者を合わせると、入学後に学修上の困難にであうことが予想される入学者は１.５～３割に達する。

(3)リメディアル教育の需要

大学に入ってからリメディアル教育を必要とする学生群は入学前の高校の学修歴からあ

る程度推測することができる。つまり、理工系分野に進学してその基礎科目にあたる高校科目を履修していないか、不得意な者が該当者ということになるが、第1は当該科目を未履修でかつ受験科目にも選ばなかった者（受験勉強しなかった者）、第2に当該科目が不得意でかつ受験準備が充分でなかった者である。これらのグループを図式的に整理すると、表4のようになる（ここで上記の2つのグループは第1需要群（顕在需要群）、第2需要群（潜在需要群）と呼ぶことにする。）。

表4. リメディアル教育需要

学修状況	受験勉強 した	少し	しない
得意	δ_1	δ_2	δ_3
普通	γ_1	γ_2	γ_3
不得意	β_1	β_2	β_3
未履修	α_1	α_2	α_3

第1需要群＝$\alpha_3 + \beta_3$

第2需要群＝$\alpha_2 + \beta_2 + \gamma_3$

高校の学修状況から微分積分、物理、化学、英語、国語の科目に注目して、リメディアル教育の第1需要群と第2需要群を集計してみると、結果は表4-1のようになる。しかし、この表では集計の都合上から近似的に「受験勉強しない」を第1需要群、「不得意」を第2需要群とした場合の結果である。したがって表4のβ_3がどちらにも含まれてしまうという不備が生じるが、参考までに結果を示してみよう。

微分積分は「受験勉強しない」が14.9%「不得意」が10.8%である。物理の場合はそれぞれ28.4%、24.3%、化学は48.6%、12.2%、英語の場合は5.4%、43.2%である。仮に第1需要（「受験勉強しない」）のほうだけに注目して、それをリメディアル教育の需要群と考えれば、微分積分は1～2割、物理は3割、化学は5割、英語は1割弱ということになる。なお、国語は「受験準備しない」が44.6%にのぼるが、これは少なくとも直接的な影響は少ないと考えることができる。しかし、もともと国語が不得意な者が多いことを考えれば、リメディアル教育といわないまでも日本語表現等について入学後に何らかの教育的な努力を要するレベルということになろう。

表4-1. リメディアル需要

リメディアル教育予備群	微積	物理	化学	英語	国語
顕在需要（受験勉強しない）	14.9	28.4	48.6	5.4	44.6 %
潜在需要（不得意）	10.8	24.3	12.2	43.2	27.0 %

表4-2. リメディアル教育の需要（参考）

教科	科目	科目の学習 不得意（%）	科目の学習 未履修（%）	受験の準備 少し(%)	受験の準備 しない（%）
高校英語	英語	43.2	0.0	23.0	5.4
高校数学	代数幾何	10.8	14.8	14.9	16.2
	基礎解析	9.5	6.8	13.5	9.5
	微分積分	10.8	10.8	12,2	14,9
	確率統計	17.6	32.4	20.3	37.6
高校理科	物理	24.3	8.1	20.3	28.4
	化学	12.2	32.4	13.3	38.6
高校英語	英語	43.2	0.0	23.0	5.4

(4)大学教育の授業理解度

①困難科目

第１年次の学生にとって何が難しい科目であるのか。教養、基礎、専門、外国語の４カテゴリに分けて具体的にその講義名を尋ねた結果が表５である。本来であれば、受講登録者数に対する困難科目回答者の比率をもって指標としなくてはならないが、ここでは単純に回答にあがってきた科目の度数で代表させた。また授業科目名は類似のものはできるだけ統合して「科目」として示すことにした。

まず、教養科目のカテゴリに困難科目を記入したのは74名中61名（82.6%）である。大半の学生が教養科目の中に何らかの困難科目を抱えていると見てよい。科目名を上位から４つあげてみると、数学（28件）、物理学（10件）、国語・国文学（６件）、保健体育理論（６件）となる。次に、基礎科目のカテゴリに困難科目を記入したのは45名（60.8%）である。同じく上位から４つの科目名をあげると、数学（８件）、物理学（９件）、電気回路論（７件）、一般情報処理（５件）となる。本学の場合は工学基礎、自然基礎を除いて「基礎科目」に該当する科目がないため、基礎科目のカテゴリは学生にとって回答しにくい設問だった筈であり、回答者個人の判断で教養科目や専門科目の講義名をそのままこの欄に記入したと考えられる。表５の結果はカリキュラム上の帰属よりも調査記入の結果をそのまま尊重して集計を行ない、結果を示したものである。第３の専門科目のカテゴリに困難科目を記入したのは65名（87.8%）である。上位から４つまでの科目名をあげると、電気回路論（31件）、構造力学（８件）、物理化学（７件）、一般情報処理（６件）となる。電気回路論への集中は著しく、回答者の半数近くがこの科目を記入していた。専門科目の場合は新しい概念や理論、あるいは微分積分の計算力を要する科目を困難科目にあげる傾向が強い。

外国語のカテゴリで困難科目に英語をあげた者が56名、回答者の75.7%にのぼった。比較する語学科目がほとんどないため、機械的に英語の記入になったことが推察されるが、英語が弱点という本学の学生の特徴を考えると、それなりに妥当な結果であるといえよう。

表5．困難科目の回答頻度（上位4科目）

教養科目		基礎科目		専門科目		外国語科目	
数学	28	物理学	9	電気回路論	31	英語	56
物理学	10	数学	8	構造力学	8		
国文学	6	電気回路論	7	物理化学	7		
保健体育理論	6	一般情報処理	5	一般情報処理	6		

(5)授業理解度とその理由

①授業理解度

科目カテゴリ別の困難科目の回答率、出席率平均値、理解度平均値を示したものが表6である。困難科目の回答率は専門科目、教養科目で高く、基礎科目で低かった。すでに述べた通り、カリキュラム上基礎科目を冠した科目がないために回答率が低かったことも考慮しなくてはならない。授業の出席率はいずれの科目でも高く、8割をこえた。この出席率は他大学に比べても最も高い部類に属しており、出席率が低いために授業理解度が低いということは少なくとも本学ではない。表6からも分かるように、困難科目の理解度を平均した結果では教養科目が最も低く、専門、基礎、外国語科目の順に少しづつ高くなる。しかしこの教養、専門、基礎の3つの科目群では、もっとも高いものでも50%に達しない。しかし、外国語だけは理解度の水準が他より20%ほど高く、60%をこえた。

表6．授業理解度と出席率

科目カテゴリ	困難科目回答率	出席率平均値	理解度平均値
教養科目	82.4	80.7	37.8
基礎科目	60.8	85.7	45.4
専門科目	87.8	88.9	42.1
外国語科目	75.7	95.9	65.5

②理解困難な理由

困難科目の記入に続いて、その授業科目をあげた理由が何であったか、その回答を集計した結果が表7である。困難性の理由には11の選択肢を用意し、科目カテゴリ別に結果を整理した。教養科目の場合は「高校科目を未履修」、「高校科目を理解不足」、「大学の

授業の教え方」、「自分のやる気の無さ」などを理由にあげる者が多い。教養科目の内容が多岐にわたっているために、理由もまた多様である。基礎科目になると、高校科目との連続性がはっきりしているせいか、該当科目が認識でき、「高校科目を未履修」に回答が集中する傾向があり、少し間隔をおいて「授業が高度すぎる」、「大学の授業の教え方」など大学での授業の不満を理由にあげている。専門科目では、基礎科目のときとは違って高校科目から離れているためか、高校での学修状況を理由にあげる者は減り、「授業が高度すぎる」、「大学の授業の教え方」など、もっぱら大学教育の不満を理由にあげる者が増える。他方、外国語科目は基礎科目の場合に似て、「高校での理解不十分」をあげる者が多く、少し間をおいて「学び方がわからない」を理由にあげる者がいる。

表７．理解困難の理由

	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
高校で基礎的な科目を履修しなかった。	25.0%	20.5%	23.1%	4.2%
高校で基礎的な科目を履修したが、理解が不十分であった。	25.0	27.3	12.3	56.3
大学の授業内容が難しすぎる。	20.0	22.7	38.5	4.2
教え方の工夫が足りない。	25.0	22.7	30.8	10.4
大学での学び方がわかっていない。	16.7	20.5	13.8	27.1
自分にやる気がなかった。	25.0	20.5	18.5	12.5
その他	5.0	9.1	6.2	8.3

これらの結果によれば、専門科目の困難性はまず大学の授業への不満をあげる者が多く、基礎科目、外国語の場合は高校での学生自身の学修に原因が求める傾向がみられる。教養科目は科目のバラエティが大きいせいか、各種の特徴が重なり相殺されて特色に乏しい。

(6)授業改善の方策

授業改善の方策として学生たちが要望するのは何か。科目カテゴリ別に集計した結果が表８である。教養科目の改善には大学教員による「授業の工夫」、「少人数の授業や演習」の導入などが選択されている。高校教育の補習などを求める回答は多くない。

基礎科目の場合は「少人数の授業や演習」を望む者が多く、これに「授業の工夫」、「学び方を教える」が続く。高校からの関係科目が多く、科目内容が把握できているだけに、的確でかつ懇切な指導を受けたいという希望が多いと理解できる。専門科目の場合は「授業改善の工夫」がトップにきて、他を引き離している。専門に馴れない学生と専門科目との距離感を埋めてやることが最初の課題かもしれない。理由の２番手は「少人数の授

業や演習」や「学び方を教える」がくるが、「授業改善の工夫」との開きはかなり大きい。最後に外国語の場合だが、「授業の工夫」、「少人数の授業や演習」に続いて「学力別クラス編成」が3番手にあげられているのは注目される。「学力別クラス」が上位にくるのは外国語だけである。学生たちは概してきめ細かな指導を望んでいるが、だからといって学力別のクラス編成や補習クラスの開設など、学修へのプレッシャがきつくなる方策はあまり歓迎していない。その点で外国語は例外的であった。

表8．授業改善の方策

	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
学生に大学での学び方を教える。	22.2	24.1	19.7	20.3
大学教員が授業の仕方を改善する。	41.3	29.6	52.1	33.9
少人数の授業や演習を増やす。	30.2	38.9	33.8	33.9
学力別にクラスを分ける。	17.5	14.8	12.7	27.1
高校教育の補習クラスを設ける。	22.2	16.7	11.3	13.6
授業内容の水準を下げる。	12.7	18.5	14.1	11.9
必修科目を増やして科目の系統化を図る。	6.3	3.7	9.9	1.7
選択科目を増やす。	19.0	13.0	16.9	11.9
卒業に必要な単位数を減らす。	20.6	13.0	15.5	13.6
大学教育についていける学生だけを入学さ	4.8	3.7	7.0	3.4
その他　　せる。	9.5	9.3	8.5	8.5

(7)大学教育に必要な能力

大学に入ってから学生自身が不足を痛感している能力は何か、自己申告させた結果が表9である。上位からみてゆくと、「外国語能力」、「論文、レポートの作成技術」、「自分の意見をもつ」、「パソコンの使い方」などの順になる。また「高校レベルの知識・技能」に4割が回答しているのも注意を要する。高校の学習を十分にマスターしていないという自覚がかなり強い。

学生たちが痛感しているのは、外国語能力を含めて学修するための技能、思考力、表現力など、実践的な基礎学力の不足である。これらは特定の教科を未履修しているかいないかに係わらず、初中等教育から高等教育を通して全体の学習過程で培われなければならない能力である。しかも、この結果は今回、調査対象としたほとんどの大学で共通してみられた傾向であり、学生の基礎学力を強化するには、大学教育のあり方だけでなく、中学・高校から大学までの教育システム全体を通して見直しをする必要があろう。

表９．大学教育に必要な能力

高校レベルの知識・技能	39.7 %
中学校レベルの知識・技能	5.9
知的好奇心	20.6
討議する技術・能力	35.3
講義ノートをとる能力	23.5
計画的に物事を遂行する能力	27.9
自分の意見をもつ力	50.0
論文．レポート作成の技術	52.9
外国語の能力	60.3
パソコンの使い方	42.6
その他	5.9

参考：教員調査の結果

以上に述べた学生調査との比較検討のため、同時に教員に対しても調査を行った。平成６年度に第１年次の授業を担当した教員が対象である。調査票には①教員の属性、②授業負担、③担当科目の学生の理解度に関する期待値とその達成割合、④学生の授業理解度の低い理由、⑤学生の授業理解度を向上させる方策、⑥補習教育関連、⑦学生に不足している能力等の項目を含めた。該当者が限定されているため、回収票は45票と少なかったが、回答傾向にはそれなりの特徴が表れているので、以下にその概略を紹介しておきたい。

①回答者属性

回答者の年齢は40歳前後と60歳前後に２つの山があり、平均年齢は丁度分布の谷にあたる50歳になる。教員経験年数も30年前後のベテランと15年前後の中堅組に分かれ、平均では16.7年。専門分野別では、文科系教員が 5名、理科系教員が40名であった。

②授業負担

回答者属性の重要な項目として授業負担を尋ねているが、設問に用いたコマ数という表現がうまく伝わらず、１年間のコマ数と学期のコマ数の回答が混在して集計することができなかった。

③学生の授業理解度

担当授業に対する学生の理解度（期待値）は、通常回答のバラツキの大きいものだが、本学の場合は６割という線に収斂していた。学内的な目標が明示されているのかもしれな

い。一方、達成度のほうは多少見解がわかれ、７割を中心にややブロードな分布になった。学生自身の自己評価（学生調査）に比べると、やや甘い評定のようにみえるが、実際に単位を取得させ進級させることを考えれば妥当な線といえよう。

④授業理解が低い理由

学生の授業理解度が低い場合、その理由は何か。教員が考える理由は表iのようになった。「一般的な学力の不足」と「基礎科目の理解不十分」がトップである。やや間隔を置いて「基礎科目の未履修」と「学びかたを知らない」が次にきた。学生調査の結果とは一応対応しているが、学生の「やる気の無さ」が少ないのは本学の特色である。学生は出席率も高いし、真面目である。

表ｉ　授業理解が困難な理由

一般的な学力不足	24.1
基礎的な科目の未履修	18.5
基礎的な科目の理解不十分	24.1
授業内容が高度すぎる	0.0
教材に問題	3.7
教え方の工夫不足	7.4
学びかたを知らない	18.5
学生のやる気	3.7
その他	0.0
計	100.0(54)

⑤授業理解度を向上させる方策

学生の授業理解度が低い場合に、どのような改善をすすめたら良いのか。人文社会系科目、自然科学系科目、外国語科目の３カテゴリにわけて理解度向上の為の方策を尋ねた。調査設計の段階では回答者の担当科目のカテゴリだけに回答することを想定していたが、回収票では、それ以外の科目群にも回答したケースが多かったことから、これらも合わせて集計することにした。表iiがその結果である。

科目カテゴリの違いによらず、「授業の仕方を工夫する」や「少人数クラスや演習」が上位をしめており、教員の多数の共通認識になっていることがわかる。外国語科目ではこれらに加えて「習熟度別クラス」がそれに並ぶ。念のために述べておくと、「習熟度別クラス」は外国語以外では支持が少ない。また「補習クラス」はいずれの科目群でも少なく、このあたりは学生調査の回答とも一致していた。

人文社会系科目の２番手の選択としては、「学びかたを教える」、「選択科目の増加」が多く集まり、とくに後者の「選択科目」は人文社会系科目にだけに見られる特徴でもあった。自然科学系科目では「学びかた」と「入試を厳しく」に集まる傾向があり、最近の入試科目削減の風潮、高校教育への批判のようにも受け取れる。総じて、「少人数クラスや演習」によるインテンシブな教育方法が改善策として重視されていた。

表ii　困難科目への対応（多重択一式）

	人文社会系科目	自然系科目	外国語科目
学びかたを教える	17.2%	13.0%	2.0%
授業の改善	27.6	25.2	21.6
少人数クラスや演習	20.7	20.9	29.4
習熟度別クラス	5.2	6.1	21.6
補習クラス	0.0	7.0	7.8
授業の水準を下げる	1.7	2.6	3.9
必修科目を増やす	0.0	5.2	0.0
選択科目を増やす	12.1	1.7	3.9
卒業単位数を減らす	5.2	3.5	2.0
大学入試を厳しく	8.6	10.4	5.9
その他	1.7	4.3	2.0
	100.0(58)	100.0(115)	100.0(51)

⑥補習教育について

回答者の２割は自作の試験等によって受講学生の学力を把握しており、そのほか入試成績利用などを含めると、何らかのテスト結果によって学生の学力把握を行っている教員は回答者の３割に及ぶ。では、実際に補習教育を必要とするようなケースが生じた場合にその責任をどこで負うかということになると、「高校で本来対応すべき」だと考えている教員は５％と少なく、「大学入試で対応すべき」が13.3%、「大学で積極的に対応すべき」が15.6%、「望ましくないが大学で」が44.4%となっている。積極的、消極的を合わせれば、大学で対応すべき問題だと考えている教員は６割に近い。他大学に比べて高率である。

⑦学生に不足している能力

多重回答の形式でいまの学生に不足している能力は何かを教員に尋ねた。選択肢は学生調査の際に用いたものと同じである。11の選択肢にチェックした数はのべ54。他大学の回答に比べてチェック数は少ない。トップは「知的好奇心の不足」である。ついで「自分の

意見をもつ」、「外国語の能力」、「高校レベルの知識・技能」に回答が集まった。回答傾向は他大学の教員と類似しているが、本学に特徴的なところは、例えば「高校レベルの知識・技能」にある程度回答が集まったところであろうか。学生調査の結果でも共通の傾向が見られた。また、本学だけの傾向ではないが、学生の回答が「外国語能力」、「自分の意見」、「論文作成能力」などに集中しているのに対し、教員の回答は「知的好奇心」に集中しているところである。かなりはっきりしたギャップが存在する。

表iii 学生に不足する能力

高校レベルの知識・技能	12.0 %
中学校レベルの知識・技能	0.7
知的好奇心	22.7
討議する技術・能力	9.3
講義ノートをとる能力	6.7
計画的に物事を遂行する力	8.7
自分の意見をもつ力	15.3
論文・レポート作成の技術	9.3
外国語の能力	12.7
パソコンの使い方	0.7
その他	2.0
計	100.0 (54)

〔教員調査のまとめ〕

データ数が少ないので、統計的にものがいえるレベルではないが、本学の場合、技術系の単科大学であること、学生に高校職業科の出身者が多いことなどの教育上の特色があり、教員調査にも他大学と多少違った側面がみられた。例えば、学生の不足能力で「高校レベルの知識・技能」をあげた回答が多かったことなどはそのひとつである。補習教育の実施についても、「高校で対応すべき」が少なく、「大学で対応するべき」と答えた割合は他大学よりも高かった。実際、本学は早い時期から補習教育に正面から取り組んできており、英語教育の補習などの経験は広く知られている。今後はそれらの経験がどのような成果をあげたのか、またどんな問題点を残しているか、その貴重な情報の公開を期待したい。教員調査の結果は他大学と共通する部分も多いので、第1部の「教員調査の分析」を併せて参照されたい。

（荒井克弘）

7．広島大学

1．**基本属性項目**：回答者のプロフィール（問１～５）

集計したサンプルは全部で2429件。その学部別内訳は以下に示す通りである。なお、法学部・経済学部にはそれぞれの夜間主コースの学生も含んでいる。

総合科学部	153(6.3)
文学部	87(3.6)
教育学部	312(12.8)
学校教育学部	332(13.7)
法学部	180(7.4)
経済学部	199(8.2)
理学部	268(11.0)
医学部	175(7.2)
歯学部	49(2.0)
工学部	558(23.0)
生物生産学部	116(4.8)
合計	2429(100.0)

本報告では、上記11学部を文系、理系、教員養成系の３カテゴリーに再編成して記述する。これは、他大学との比較を試みる場合の最大公約数的なカテゴリー設定に合わせるためである。カテゴライズの規則は次の通りである。

文系：総合科学部の人間文化コース、地域文化コース、社会科学コース、外国語コースの４コース、文学部、教育学部の教育学科と心理学科、法学部、経済学部。

理系：総合科学部の数理情報科学コース、物質生命科学コース、自然環境研究コース、生体行動科学コースの４コース、理学部、医学部、歯学部、工学部、生物生産学部。

教員養成系：教育学部の教科教育学科、日本語教育学科と学校教育学部。

以上のような分類法により、総合科学部のサンプルでコース名が記述されなかった11ケ

ースが欠損データとなった。同様に教育学部で学科を無回答にしていた１ケースも欠損データとして除外した。かくしてカテゴリー毎のケース数は、文系603、理系1,236、教員養成系578である。

サンプルの男女比については、それぞれの女子学生の比率として見ると、文系40.1%、理系25.7%、教員養成系64.7%である。また、本調査では平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している可能性がある。本調査票では入学年度を尋ねる質問項目を設けており、これを集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学生は全体のおよそ94%である。したがってわずかではあるが、調査対象外の学生、対象学生より学年が上の者が含まれている。

２．出身高校（問６）

文系・理系・教員養成系のいずれも普通科出身者が99%を占める。私立高校出身者が文系と教員養成系では10%前後、理系では18.2%であった。

３．入試パターン（問４）

入試の方式は学部はおろか学科やコース毎に極めて多様なので、その詳細を報告することは紙幅の都合上不可能である。広島大学全体の傾向として見ると、全体の９割は大学入試センター試験を受けているが、逆に言えばセンター試験を回答に選んでいないケースが１割いることになる。最も主要なパターンと思われる「大学入試センター試験と二次試験」を答えている者が73.8%を占めているが、「小論文と面接のみ」と答えた者が139名（5.7%）いたほか、センター試験も二次の学力試験のどちらも回答として選択していない者が全体の８%程度いた。後期入試では二次試験でいわゆる学力試験を課さないで、面接または小論文のみ、或いは科目別試験でなく総合問題を課す学部学科も多く、こうし後期入試を経て入学した受験者の中から「学力試験を受けていない」と答える者が出てくることは想定しておいてよいであろう。

４．高校での成績、入試準備（問７）

国語。受験勉強していない者が文系と教員養成系では約１割、理系では約２割いる。因みに理学部と工学部の一部で、後期入試の受験科目から外れている（センター試験でも課されていない）。高校での学習状況を見ると、文系と教員養成系では得意だったと答えている者の方が多いが、理系では反対に不得意だったと答えている者の方が多い。

現代社会。文系で２割、教員養成系で25%、理系で３割以上が高校で履修していない。受験勉強したと答えている者は、「少しした」も含めて４～８%で、殆ど受験対策の対象

になっていない。高校で履修した者の中では全体として苦手意識のほうがやや強い。

倫理・政経。文系理系等に関わりなく過半数以上が高校で履修していない。受験対策については現代社会と同様で、勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）４～８％程度である。センター試験の選択科目ではあるものの受験対策の対象にはほとんどなっていない。

世界史。文系で２割、教員養成系で３分の１、理系で半数近くが高校で履修していない。受験勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）、文系で４割、教員養成系で３割、理系で約25％。教員養成系と理系では苦手意識が優勢。文系ではわずかに「得意」と答えた者の方が多い。

日本史。文系と教員養成系で25～30％、理系では過半数が高校で非履修。受験勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）、文系と教員養成系で約半数、理系で約３割。文系と教員養成系では得意だった者の方が多いが、理系ではわずかに苦手だった者の方が多い。

地理。文系と教員養成系で過半数、理系で40数％が高校で非履修。受験勉強したと答えている者は（「少ししした」も含めて）、文系で15％、教員養成系で２割、理系で約４割。得意不得意の比率は拮抗しているが、理系では得意と答えた者の方が若干多い。

社会科はセンター試験で１科目課されるだけであるから（理系の一部は後期入試の場合には課されない）受験対策としてはいずれか１科目に絞ることができる。文系と教員養成系では、日本史、世界史、地理の順、理系では地理、日本史、世界史の順に科目選好度の順位づけができそうである。

数学Ⅰ。文系理系等に関わりなく、センター試験で必須もしくは事実上必須の科目であり、９割方は受験勉強してきている。理系と教員養成系では、高校で得意だったと答えた者がかなり多いが、文系では若干苦手意識の方が強い。

数学Ⅱも文系理系等を問わず、センター試験においてのみ関わってくる。受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は大体８割前後である。高校での非履修者は、15～20％。高校時代の得意不得意云々については数学Ⅰと同じ傾向が見られる。即ち、文系のみ苦手意識の方がわずかに優勢。

代数・幾何と基礎解析を二次試験で課すところは、文系では教育学科・心理学科の一部と経済学部、教員養成系では数学ないし理科のコース、理系ではほぼ全学部である。受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は文系で約７割、教員養成系で約75％、理系で95％超となる。文系と教員養成系の比率は意外に高い。この２科目を二次試験で受験したであろう学生はこの比率が示すほどにはいないはずなので、二次試験の出題範囲とは関係なく受験対策していた者がいることになる。センター試験における該当範囲の対策として勉強していたのか、併願校の出題パターンとの関係であろう。高校での非履修者は文系と

教員養成系では約５％いる。また文系では苦手意識が優勢、教員養成系ではわずかに「得意」組の方が多く、理系では「得意」組が断然多い。

微分積分を二次試験で課すところは、文系では教育学科・心理学科の一部、教員養成系では数学ないし理科のコース、理系ではほぼ全学部である。受験勉強「した」者（「少しした」者も合算）は文系と教員養成系で約３割、理系で約９割。高校での非履修者は文系と教員養成系では約半数、理系で４％いる。また、文系と教員養成系では苦手意識が優勢、理系では「得意」組の方がまだ多い。

確率統計を二次試験で課すところは、文系では教育学科・心理学科の一部、教員養成系では数学ないし理科のコース、理系ではほぼ全学部である。受験勉強「した」者（「少しした」者も合算）は文系と教員養成系で４割弱、理系で約８割。高校での非履修者は文系と教員養成系では25％前後、理系で約４％。文系と教員養成系ではやはり苦手意識が優勢。さらに理系でも「不得意」組の方が多くなっている。

数学教科については次のようにまとめることができる。理系は大体において数学についての苦手意識を持つ者は少ないが、確率統計でやや不安な者が多く出てくる。文系は大体において数学にたいしては苦手意識の方が優勢である。教員養成系は両者の中間的な性質を示している。

理科。センター試験では文系も理系も教員養成系もいずれか１科目はとる。文系にとってはセンター試験対策のみが問題となる。教員養成系と理系の場合は二次試験の仕組みが複雑でかつ多様である。学科によっていずれかが必修指定されていたり、特定科目が選択から外れていたりする。

理科Ｉは他の４科目と関わる範囲で出題される。受験勉強「した」者は「少ししした」者も合算すると２～３割で、高校で履修していない者が１～２割である。履修した者の中では、理系と教員養成系では「得意」だったとする者が多いが、文系では苦手意識の方がやや強い。

物理。文系と教員養成系では高校で非履修が過半数を超える。履修した者の中でも苦手意識を持つ者の方が多い。受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は10～15％である。一方理系では、高校で非履修が13.2％、「得意」と答えた者の方が多い。受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は４分の３以上。

化学。文系と教員養成系では高校で非履修が35％前後。履修した者の中でも苦手意識を持つ者の方が多い。受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は文系で23.7％、教員養成系で35％。一方理系では、高校で非履修は2.5％、物理と同じく「得意」と答えた者の方が多い。受験勉強「した」者（「少ししした」者も合算）は87％。

生物。文系と教員養成系では高校で非履修が25％前後。履修した者の中では「得意」と答えた者の方が多い。物理や化学とは傾向が逆転している。受験勉強「した」者（「少し

した」者も合算）は約57%。一方理系では、高校で非履修が６割近く、「得意」と答えた者の方が多い。受験勉強「した」者（「少しした」者も合算）は２割未満。

地学。文系も理系も関係なく高校で非履修が断然多い。受験勉強「した」者（「少しした」者も合算）は文系で13.5%、教員養成系で9.5%、理系では2.3%。

理科の各教科については、特に理系の各学部において大学での課程との関連が問題になると思われるが、学科毎に物理を必修にしていたり（理学部物理学科等）、化学を必修にしていたり（理学部化学科）と入試対策の範囲が絞り込めるところでは、それなりの準備ができている学生を受け入れているとも考えられる。理系では概ね物理又は化学に重点が置かれ、生物や地学がないがしろにされているように見受けられるので、後者の２科目が大学の専門課程ともかかわるところでは或いは問題が発生するのだろうか。

英語。センター試験で確実に受験する。二次試験でも課す学部が多い。文系では、高校で得意だったとする者が不得意と答えた者よりも多いが、教員養成系と理系では逆に「不得意」組の方が多くなっている。

５．理解困難科目の様態（問８～９）

(1)広島大学の科目分類と質問票との対応

広島大学の１年生は、総合科学部開講科目を中心に、それぞれの学部が１年次に開講している専門基礎科目ないし専門科目をも受講する。汎用の調査票では、「１年次受講科目の中でいちばん難しいと思った科目」の回答欄として、1.教養的な科目、2.専門基礎的な科目、3.専門科目、4.高校で履修した外国語という４系列を設定しているが、この書式と広島大学のカリキュラムとの関連は次のように想定している。

系列１：総合・教養科目として、総合科学部が開講している教養的な科目（１年生が受講するものとしてはＧ１Ｓ１科目）。大学で初めて習う第二外国語も一応ここに含まれる。

系列２：総合科学部が開講する科目の中で、各学部での専門的な学習に関連した科目（１年生が受講しうる科目としてはＳ１科目の一部で、特に「専門関連科目」と呼ばれる）ものと、各学部が１年生対象に開講する科目で、後続する専門的な学習に先だって学んでおくべき科目（「専門基礎科目」と呼ばれている）とがここに含まれる。但し、回答者本人が専門基礎的な科目と判断しているであろうものは、上記のカテゴリーに含まれないものでも回答されている。

系列３：各学部が１年生対象に開講している専門科目。系列２に含まれる専門基礎科目にも言えることだが、これらの科目を１年次にどれだけ振り分けているかは学部によって大きく異なる。

系列４：高校で履修経験のある外国語科目。総合科学部が開講している英語の各授業がここに含まれる。文学部の専門科目としての英語を答えてくる可能性も予想したが、このケースはなかった。但し、英語以外の外国語を答えるケースは少なくなかった。

広島大学のカリキュラムは平成６年度に大幅な改定が実施されており、その最大の特徴として、上記の「専門関連科目」「専門基礎科目」の設定が挙げられる。調査対象学生は、この新カリキュラムの第一期生にあたる。但し、専門関連、専門基礎および（旧来からの）専門科目相互の関係が、制度的に説明されているほど明確に理解されているかは疑問である。開講部局の違いとしては容易に認識されようが、科目の内容から見た場合の曖昧さは払拭できない。本調査に関係する範囲では、系列ごとのニュアンスの違いが調査者の意図するとおりに理解されたか否かという点で混乱があったかもしれないという問題が残っている。例えば、専門関連科目は系列２以外に、系列１にも系列３にも答えうる。

(2) 4系列の理解度平均値、出席状況

ともあれ上記４系列について、それぞれ最も難しいと思った科目を回答してもらったわけであるが、回答者が難しいと思った科目を思いつかなければ回答欄を埋めてくれることはないし、その系列に該当する科目が実際存在しなければやはり回答率は高くならない。この意味で具体的に科目名を挙げてくれたものの比率を「有効回答率」とすると、教養的な科目（系列１）は大方９割に達したが、専門基礎的な科目（系列２）については、文系54.9%、教員養成系45.7%、理系84.6%とかなりの差が出た。これは、専門基礎という設定自体がたぶんに理系的な発想であって、文系や教員養成系の各学部ではそもそも専門基礎科目を設定していないところが多いという事情による。専門科目（系列３）についても同様で、有効回答率は文系43.6%、教員養成系78.4%、理系62.9%となっている。１年次に下ろしている専門科目が最も多いのは教員養成系の２学部であった。理系の各学部では、１年次に専門基礎科目の設定をするところは多いが、専門科目はあまり下ろしていない。特に医歯２学部でそうであった。回答率の相違はこうしたカリキュラム設定の学部毎の違いを反映している。また、外国語（系列４）については、英語以外に答えるものがないので、英語を難しかったと思わなければこの回答欄はスキップされる。有効回答率はおよそ８割で、スキップした者は予想より少なかった。

出席率の平均値。教養科目群では、文系67.6%、教員養成系70.1%、理系70.2%で文系がやや低い。基礎科目群では、文系73.4%、教員養成系90.2%、理系74.7%で教員養成系が際だって高い。専門科目群では、文系77.9%、教員養成系92.7%、理系73.4%でやはり教員養成系の高さが目立つ。外国語については文系86.0%、教員養成系92.8%、理系90.8

%で、４系列の中では最も高い。英語の出席率が高いのはどの大学にも共通する事柄であるが、それにしても出席率は全体的に相当高い。

理解度の平均値。教養科目群は25～30%、基礎科目群では35～40%、専門科目群では、35～45%、外国語については60%前後である。外国語については、質問文の構成上、英語以外に答えるものがないので、英語を難しかったと思わなければこの回答欄をスキップするか、敢えて「英語」と書いた場合には、大して難しいと思わなくても回答欄を埋めていることになるので、理解度として記入される数字はその他の３系列よりも割合高くなる傾向がある。

教養科目として挙げられた科目の中で出現頻度の高かったものを列挙すると、「哲学」(290件、11.9%)、「心理学」(192件、7.9%)、「日本国憲法」(151件、6.2%)、「倫理学」(115件、4.7%)、「ドイツ語」(92件、3.8%)等がある。

基礎科目と専門科目は、当然のことながら、学部によって回答される科目が違っている。このうち、総合科学部が「専門関連科目」として開講しているものに注目してみると、系列２（基礎科目群）において出現頻度の高いものとして「微分学または積分学」(158件)、「線形代数学」(146件)、「基礎物理学」(73件)、「一般化学」(113件)等がある。

(3)理解困難理由

４系列ごとに理解困難理由を検討する。選択肢は７つ（７番目に「その他」として自由記述欄を設ける）用意し、２つを選ばせる仕組みである。先の質問で「最も困難を感じた科目」として挙げたものに対応させているので、そこで具体的に科目名を挙げていないケースを無効票として除外している。さらに、７つの理由から１つも回答を選んでいないケースも無効票扱いになっている。以下の記述で出現するパーセンテージは、こうした手続きをふまえた上での有効数を母数とする。

まず教養系科目群については、文系・理系・教員養成系のいずれでもまず目に付くのは「6. 自分にやる気がなかった」の回答率が高いことである。文系と理系では４割前後、教員養成系では34%が挙げている。逆にどの分野でも最も少ないのは「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」で７～９%程度である。「5. 大学での学び方がわかっていない」を挙げる者が13～15%ぐらいで、これも分野間に大きな差はない。

これ以外の３つの選択肢「3. 大学の授業内容が難しすぎる」「4. 教え方の工夫が足りない」「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」が理解困難理由の２位から４位を構成するが、この３理由間の優劣は分野ごとに微妙に異なる。文系では２番目に多いのが「4. 教え方の工夫が足りない」(32.6%)、次いで「3. 大学の授業内容が難しすぎる」(24.5%)、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」(14.7%)と続く。教員養成系では、

実はトップは「3. 大学の授業内容が難しすぎる」の34.1%で、「やる気のなさ」より若干多い。「4. 教え方の工夫が足りない」と「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」がやはり同程度でそれぞれ25.6%、24.1%である。理系では、「やる気のなさ」に続いて「3. 大学の授業内容が難しすぎる」と「4. 教え方の工夫が足りない」が25～26%、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」が22.6%で2位から4位まではほとんど差がない。

教養科目の選択の幅が分野ごとに異なる訳ではない。しかるに理解困難理由の選ばれ方が以上のように異なるということは、教養科目として選んでいる科目が分野ごとに実は異なっているのか、同じ科目を選んでいても感じ方が違うのか、といった推測が可能である。但し、いずれの解釈がより妥当なものであるかは、より詳細な分析を経る他はない。

基礎科目群（系列2）についても分野毎に反応パターンが異なる。まず文系では、回答率の高い順に「6. 自分にやる気がなかった」「4. 教え方の工夫が足りない」「3. 大学の授業内容が難しすぎる」と並ぶ点は教養科目に対する反応と同じであるが、この3つの回答率が25～30%の間に収まっており振幅が小さくなっている。つまり教養科目の際に見られたように「やる気のなさ」が突出して多いということはない。単純に推量すれば、基礎科目は教養科目に対するよりは「やる気がある」ということになる。また「5. 大学での学び方がわかっていない」を19.5%が挙げており、回答率4位の「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」の21.1%に迫るほどになっているのが特徴と言えば特徴である。

教員養成系では「3. 大学の授業内容が難しすぎる」が39.8%と抜きんでている。2位が「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」で27.2%となっている。教育系の基礎科目となれば、中等教育段階までで学んでいないという反応は自然かもしれない。3位は「4. 教え方の工夫が足りない」で25.7%、4位から6位までは同率で13%であった。つまり、「やる気のなさ」は最早少数意見に属している。

理系では1位が「3. 大学の授業内容が難しすぎる」（34.6%）、2位が「4. 教え方の工夫が足りない」（29.8%）、3位が「6. 自分にやる気がなかった」（25.9%）である。文系や教員養成系と違うのは、この後第4位に「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」が来ている点である（20.5%）。以下、「5. 大学での学び方がわかっていない」（13.9%）、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」（11.1%）と続く。つまり理系の基礎科目については、高校までの学習状況、高校教育との連続性を問題視する声が結構多いということである。これは文系では見られなかったパターンである。もっとも、最大の問題点が「大学授業のレベルの高さ」である点を忘れるわけにはいかない。高校までの学習の不十分さと大学で講じるもののレベル設定と、どちらがより根本的な原因なのか、或いは両者のウェイトをどのように勘案するかは、対策を講じる側にとっては重要な判断基準となるはずである。

専門科目群（系列３）に対する反応は、基礎科目に対するそれとよく似ている。文系で多いのは「6.自分にやる気がなかった」と「3.大学の授業内容が難しすぎる」が約３割、「4.教え方の工夫が足りない」と「5.大学での学び方がわかっていない」が23～25%、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」が17.3%と続き、「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」に至っては３%程度である。基礎科目についても見られた「学び方」の問題がより強く出てきている。高校までの学習状況にはさして問題を感じていないが、それでは大学でどうやって勉強したらいいかということに自信がもてない者が結構いることになる。このへんの事情は理系とは大分異なる。後で見るように、理系でも「学び方」の問題を挙げる声はないわけではないが、文系ほどの比率では出現しない。緊急の課題がどこにあるかという点で、文系と理系の間に大きな違いがあるということになる。文系にとって必要なのは、学習方法のガイダンスなのか、より心理的・精神的な意味での学ぶ姿勢の獲得なのか、未だ判断に困る部分はあるが、少なくとも、高校までの焼き直しをする必要はないようである。

教員養成系の場合は、数値は若干異なるが基礎科目に対する反応パターンとほぼ同じである。教育系の専門科目では「教え方」とそのための基礎知識を教えるわけで、高校までの学校生活で生徒の視点からは通常見えないもの、教師の視点から見るものを教えている。この種の知識・技術の伝達という点において、「高校で学んでいない」というレスポンスが出現するのは十分予想される。

理系の場合も、数値は若干異なるが基礎科目に対する反応パターンと基本的には同じである。異なる点はトップの理由である「3.大学の授業内容が難しすぎる」の回答率が４割近くにまで上昇するとともに、「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」は14.6%まで下がることである。つまり基礎科目よりは、高校との接続関係が希薄になってくると解釈できる。

外国語（英語）に対しては、主な理由は「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」と「6.自分にやる気がなかった」である。文系では前者が30.4%、後者が39.2%、教員養成系では前者が44.8%、後者が28.2%、理系では前者が33.2%、後者が35.8%である。第３位が「4.教え方の工夫が足りない」で、文系25.1%、教員養成系17.8%、理系19.5%が挙げている。「3.大学の授業内容が難しすぎる」は９～13%、「5.大学での学び方がわかっていない」が10～15%で、要するに「学習意欲」と「（高校までに身についているはずの）基礎学力」の問題に帰着するというのが大方の意見である。

６．求められる改善策（問10）

11の選択肢を用意し、４系列ごとにいくつでも選べる形式の質問である。ここでの集計では「いずれの選択肢も選ばなかった者」を無効票としている。以下、パーセンテージに

関する部分はそれぞれの系列ごとの有効回答数を母数とする。

ここでは11項目を以下の４つのグループに分けて整理してみた。

①教員批判。「2.大学教員が授業の仕方を改善する」は、11ある理由の中で大体いつもトップに挙がってくる。最も高い教養科目群では47.7～51.1%が挙げている。基礎科目群では文系と教員養成系が40%前後、理系がやや高く45%、専門科目群では文系と理系41%前後、教員養成系がやや低く33.7%、外国語では文系36.8%、理系30.2%、教員養成系33.1%がこれを挙げている。

②カリキュラム改善要求。「1.学生に大学での学び方を教える」「3.少人数の授業や演習を増やす」「8.選択科目を増やす」の３項目をここに含めた。

「1.学生に大学での学び方を教える」は、純然たる意味でカリキュラム改善要求ではないが、とりあえずここに含めた。外国語以外は概ね20%前後が回答しているが、教員養成系の基礎科目についてのみ15.8%とやや低い。外国語（系列４）はやや低くて10%台前半である。

「3.少人数の授業や演習を増やす」を挙げる者は教養科目についてはあまり多くない（14～23%）が、基礎・専門・外国語では教員批判に次いで高い得票率を表している。最も低い理系の基礎科目でも25.5%が挙げており、最も高い文系の専門科目で38.2%が挙げている。総じてこの改善要求は文系で最も多く聞かれる。

「8.選択科目を増やす」は、教養科目で目立つ（21.4～25.7%）が、基礎・専門・外国語では、大体10%台になっている。

③省力志向。卒業に要する労力を最小化しようとする傾向をこのように呼んでみると、該当する項目は「9.卒業に必要な単位数を減らす」「6.授業内容の水準を下げる」と「7.必修科目を増やして科目の系統化をはかる」の３項目である。このうち前２項目で回答頻度が高くなれば、グループ全体として省力志向が強いことを表していると解釈する。反対に３つ目の項目は、省力志向が強ければ、これを答えることはまず考えられない。また「授業内容の水準引き下げ」の要求が省力志向を表現することになるかという点にはなお検討の余地があるが、暫定的にこの中に含めた。

「9.卒業に必要な単位数を減らす」は教員養成系で最も低く、教養科目群で最も高い。教養科目については、文系22.5%、理系25.9%、教員養成系17%、基礎科目・専門科目・外国語については、文系および理系が15～20%、教員養成系では10%前後である。

「6.授業内容の水準を下げる」は10～20%が挙げているが、大体において文系では低く（10%に近い）、理系と教員養成系で高い（20%に近い）。また外国語で低い（10%に近

い）。

「7.必修科目を増やして科目の系統化をはかる」を挙げる者は滅多にいない。そのなかでも比較的高いケースとしては、理系と教員養成系の専門科目で８％程度が答えている。

④差別化志向。ある種の差別的な扱われ方を敢えてのぞむ傾向をこのように呼んでみると、該当する項目は「4.学力別にクラスを分ける」「5.高校教育の補習クラスを設ける」「10.大学教育についていける学生だけを入学させる」の３項目である。

前者２項目については注目すべき結果が現れている。前者２項目、すなわち「学力によるクラス分け」と「高校内容の補習クラス開講」は、まず第一に、教養科目群では滅多に出現しない（５％未満）。第二に、外国語については、前者はかなり挙げる者がいるが（文系25.9%、理系22.7%、教員養成系のみやや下がって11.4%）、後者は５～７％程度しか挙げる者がいない。第三に、文系および教員養成系の基礎科目と専門科目については教養科目群と同じく、この２つを選ぶ者は滅多にいないが、理系の基礎および専門科目群では、この２つを挙げる者が心持ち多くなる。特に基礎科目で13.1%が「5.高校教育の補習クラスを設ける」を挙げており、このぐらいの比率になってくると最早少数意見として切り捨てることは憚られる。つまり、理系の基礎科目群で高校内容の補習クラスに関するニーズが少なからず現れ、外国語（英語）については、高校内容の補習は望まれないが、何らかの能力別クラス分けを求める声が、選考する分野を問わず結構出てくるということである。

「10.大学教育についていける学生だけを入学させる」を挙げるのは少数派である。

７．補習教育の効果（問11）

広島大学のカリキュラムにおいては、補習的な科目を制度的に開いているわけではないのであるが、補習授業の効果について尋ねた一連の質問群を振り返ると、その補習授業を受けて何らかの評価をしている者が少なからず存在する。通常の授業の枠内で高校内容に触れている場合のことを指して答えていると考えられる。

８．不足する能力・資質について（問12）

「大学教育を受ける上で不足している能力・知識は何ですか」（複数回答可）

ここでの集計では「いずれの選択肢も選ばなかった者」を無効票としている。以下、パーセンテージに関する部分はそれぞれの系列ごとの有効回答数を母数とする。

詳細を語るスペースがないので、得票率の高いものを中心にピックアップする。文系・理系・教員養成系のいずれでも過半数の回答を集めたのは、「論文・レポート作成の技術」「外国語の能力」の２つである。教員養成系のみ過半数を超えた「パソコンの使い方」は文系および理系でも48～50%が答えており、以上３つが全分野共通に頻出する項目である。

文系のみ過半数を超えた「討議する技術・能力」は教員養成系で46.9%、理系で39.1%が挙げている。「自分の意見をもつ力」も文系42.2%、理系34.6%、教員養成系41.3%で得票率の比較的高い項目である。

「高校レベルの知識・技能」を挙げる者が文系で21.1%、理系で27.7%、教員養成系で25.3%いた。これを多いと見るか少ないと見るかは、他大学との比較の上で論じるべき事柄であろう。「中学校レベルの知識・技能」を挙げる者も３～５%程度は存在する。

（佐藤広志）

8．鹿児島大学

1．鹿児島大学の沿革・カリキュラムの概況及び回収状況

鹿児島大学は、旧制高等学校、旧制農林専門学校、水産専門学校、旧制師範学校・青年師範学校を母体に発足し、その後県立大学から医学部及び工学部を移管増設するなどし、現在では、８学部からなる九州地方の基幹的な地方国立大学である。

昭和40年に教養部が設置され、平成８年４月現在に至るまで一般教育を担当している。平成６年４月から教養カリキュラムは改正された。それまでの科目区分を廃止し、共通教育科目、基礎教育科目、専門教育科目とし、教養部は共通教育科目及び基礎教育科目の大部分を担当することになった。また、従前学生は、第２学年の前期まで教養部に属し、後期から学部に移籍したが、工学部では２年前期から移籍するなど専門教育への移行を早めた。

単位数は、学部によってことなり複雑になった。一般的には、共通教育科目としては教養科目18単位（個別科目12単位及び主題科目６単位－ただし教育学部が20単位、歯学部が24単位）、外国語科目８単位、体育・健康科目４単位（法文学部及び工学部は２単位）であり、これに共通自由単位を加え、32単位から44単位までの範囲に多様化している。これに基礎教育科目が、法文学部・教育学部で０単位から、歯学部の19単位までの範囲で加わり、合計63単位（歯学部）から36単位（法文学部）まで散らばっている。また、理学部内でも学科によって32単位から36単位の違いがある。

従前は、ほぼ一般教育48単位（医・歯学部は67単位、理学部化学科は49単位、工学部は50～54単位、農学部は45～48単位）であった。

回収率は、下記の通りで、農学部・水産学部を初め、高い結果を得た。なお、学部の専門性にある程度の類似性があると想定し、理学部・工学部、農学部・水産学部、医学部・歯学部を合算して処理した。

表１　　回収状況（学部別）

	回収数	定員	回収率
教育	305(20.3)	360	84.7
法文	274(18.3)	440	62.3
理・工	458(30.6)	理182＋工470	70.2
農・水	345(23.0)	農243＋水150	87.8
医・歯	117 (7.8)	医100＋歯600	73.1
合　計	1,499 (100.0)	2,005	74.8

2．理解困難状況

(1)教養科目

教養科目全体の出席率・理解度は表２の通り。どの学部も80％以上の学生が理解困難科目をあげ、理解度は、30％半ばにとどまる。特に、理学部・工学部で30％を切っているのが目に付く。表３に具体的な困難科目を掲げた。受講者数のデータを得ていないため、受講者との比率は得られていない。

表２　教養科目理解困難科目出席率・理解度（学部別）

	教育	法文	理・工	農・水	医・歯	合計
出席率	81.4	80.0	73.4	79.5	67.3	77.2
理解度	33.4	35.0	29.1	34.6	31.3	32.5
回答数	266	245	394	290	99	1,295
回答率	87.2	89.4	86.0	84.1	84.6	86.4

表３ 教養科目理解困難科目回答者数（学部別）

	教育	法・文	理・工	農水	医・歯	合計
日本国憲法	60	41	66	21	2	190
ドイツ語	27	17	9	24	19	97
社会思想史	5	22	33	22	4	86
政治学			36	20	7	63
社会学	10	18	10	17	4	59
心理学	12	7	21	11	5	56
数学	17	19	14	6		56
経済学		2	23	27	1	53
哲学	7	12	11	12	2	44
化学	12	14	6	4	8	44
日本史学			32	10	1	43
宇宙科学	12	7	3	18	2	42
物理学		1	31	7	1	40
教育学	25	9	5			39
一般科学	8	6	2	13	5	34
一般数学	15	13				28
法学	2	21		3		26
地理学	5	3	11	1		20
地球科学	8	5		1	1	15

注）複数開講されている科目はすべて合計した。

また、基礎教育科目など他の分類に誤って回答しているものも合算した。

これらの中で特徴的と思われるのは、第１に、ほぼ学生の専門領域と理解困難科目との逆相関性が見られることである。「日本史学」、「政治学」、「経済学」などの社会科学

科目に対する理学部・工学部、農学部・水産学部、医学部・歯学部などの理系学部生の回答、「一般数学」、「数学」、「一般物理学」に対する教育、法文学部の回答傾向にあらわれている。「教育学」が理系的反応を示しているのは、仮説実験授業を取り入れた自然科学的色彩の現れであろう。

具体的な科目を１、２検討する。例えば、「日本史学」を理解困難とした学生42名はいずれも理系で、高等学校の日本史成績は、「履修せず」24名、「不得意」4名、「普通」11名で、「得意」は１名で、68%近くがリメディアルを要する学生である。又、受験勉強は、18名が「しない」と回答している。ここから見ると、高等学校での履修状況が理解困難を規定しているといえそうだが、理解困難理由としては、「未履修」「理解不十分」合計14名（35%）があげているにとどまる。「教え方の工夫が足りない」16人（40%）の方が多い。改善策も「授業の改善」が20名と半数が回答しており、リメディアル教育は1名のみである。高校での学習の欠如によると考えている学生でもリメディアルは支持していない。

表４－１　　教養科目理解困難科目（日本史）

		理解困難理由		改善方策	
回答数	42	高校で未履修	30.0	学び方教える	5.0
出席率	73.9	理解不十分	5.0	教員による授業改善	50.0
理解度	30.2	大学高度すぎ	15.0	少人数化・演習増加	10.0
高校時代の日本史		教え方悪い	40.0	学力別クラス	10.0
		学び方知らない	10.0	高校内容の補習	2.5
		やる気がない	20.0	授業の水準下げる	17.5
無回答	2 4.8	その他	17.5	必修増加・系統化	2.5
得意	1 2.4			選択科目増加	27.5
普通	11 26.2			卒業要件単位削減	37.5
不得意	4 9.5			入試の強化	5.0
未履修	24 57.1			その他	2.5
合計	42 100.0	回答者数 40	100	合 計 40	100

また「政治学」を理解困難とした63名はいずれも理系であり、高等学校で「倫理・政経」を41名が履修していない。履修者中「不得意」が８名おり、「得意」は１名しかいない。出席率は73%で理解度が29.4%なのでかなり低い。しかし、理由として「未履修」をあげるものは19人（30.2%）であり、「やる気がない」ことを25人が理由にあげている。改善策も「授業改善」と「単位数削減」が36.7%である。

表４－２　　教養科目理解困難科目（政治学）

			理解困難理由		改善方策	
回答数	63		高校で未履修	30.2	学び方教える	20.0
出席率	72.9		理解不十分	4.8	教員による授業改善	36.7
理解度	29.4		大学高度すぎ	23.8	少人数化・演習増加	13.3
高校の倫理政経			教え方悪い	12.7	学力別クラス	1.7
			学び方知らない	23.8	高校内容の補習	0.0
			やる気がない	39.7	授業の水準下げる	10.0
無回答	8	12.7	その他	3.2	必修増加・系統化	6.7
得意	1	1.6			選択科目増加	30.0
普通	5	7.9			卒業要件単位削減	36.7
不得意	8	12.7			入試の強化	3.3
未履修	41	65.1			その他	3.3
合計	63	100.0	回答者数　63	100	合 計	161.7

表４－３　　教養科目理解困難科目（物理学）

			理解困難理由		改善方策	
回答数	40		高校で未履修	25.6	学び方教える	17.9
出席率	84.6		理解不十分	41.0	教員による授業改善	35.9
理解度	36.0		大学高度すぎ	17.9	少人数化・演習	17.9
高校の物理			教え方悪い	15.4	学力別クラス	10.3
			学び方知らない	20.5	高校内容の補習	10.3
			やる気がない	28.2	授業の水準下げる	12.8
無回答			その他	2.6	必修増加・系統化	5.1
得意	7	17.5			選択科目増加	28.2
普通	16	40.0			卒業要件単位削減	33.3
不得意	7	17.5			入試の強化	0.0
未履修	10	25.0			その他	0.0
合計	63	100.0	回答者数　63	151.3	合 計	171.8

以上のことは、理系学生には、文系科目が理解困難科目となっており、その理由には高等学校での未履修がかかわっていると推測されながら、学生の意識としては、そう把握されず、自覚されていないことを示すと思われる。

また、「日本国憲法」が教育学部で大量の理解困難科目にあげる回答があることは、他大学と共通するところである。

これに対して、理系科目で理解困難と回答されている「物理学」は対照的である（鹿児島大学は文系には「一般物理学」を設けており、「一般物理学」を理解困難とした学生が16名であるように、成功している）。あげた学生はほぼ理系学生であり、40名中高等学校

で「物理」を履修しなかったものは10名、「得意」が７名、「普通」が16名、「不得意」が７名であり、未履修の10名以外は受験勉強もしている。理学部学生のうちに10名の高校物理未履修者がいることを多いと見るかどうか、分かれるだろうが、多数が履修しているとはいえる。理解困難理理由では、「理解不十分」をあげるもの16名と「未履修」をあげるもの10名と合計26名（65％）が高等学校での学習不足が理解困難の理由としており、高校での学習不足が原因との認知は成立している。

このケースだけから即断できないが、両者を比べると、大学における文系科目の学習レディネスとして一定の知識体系の存在が理系学生には自覚されていない可能性がある。

また、改善方策で「単位削減」をあげる傾向が強いことから、専門に直接かかわらない科目を履修する動機付けに欠けており、そのことも反省的に履修困難の要因を洞察する契機を弱めているかも知れない。

第２にこれらの傾向が余り強くなく、理系・文系の区別なく均等に理解困難があらわれている科目として、哲学、心理学、社会学、社会思想史、ドイツ語、フランス語などがある（鹿児島のカリキュラムでは、教養科目中の主題科目にドイツ語、英語が開講されている）。リベラル・アーツの理念に基づくヒューマニティ重視の教養カリキュラムでは、これらの科目は中核的存在であり、教養教育の危機といわねばなるまい。

次に、教養科目全体の理解困難理由と改善方策を掲げておく。

表５　教養科目理解困難理由・改善方策（学部別）

	教育	法文	理工	農水	医歯
高校で未履修	**70(27.2)**	43(17.8)	78(20.1)	73(25.6)	15(15.6)
高校で理解不十分	29(11.3)	30(12.4)	39(10.0)	37(13.0)	9 (9.4)
大学が高度すぎ	67(26.1)	57(23.7)	**104(26.7)**	59(20.7)	**24(25.0)**
教え方が悪い	**70(27.2)**	**66(27.4)**	83(21.3)	**75(26.3)**	21(21.9)
学び方を知らない	45(17.5)	34(14.1)	61(15.7)	48(16.8)	7 (7.3)
学習意欲不足	**77(30.0)**	**83(34.4)**	**135(34.7)**	**93(32.6)**	**49(51.0)**
その他	12 (4.7)	18 (7.5)	22 (5.7)	14 (4.9)	6 (6.3)
	257(20.3)	241(19.0)	389(30.7)	285(22.5)	96 (7.6)
学び方を教える	62(21.4)	53(21.2)	73(17.4)	56(17.8)	13(12.1)
教員による授業改善	**125(43.1)**	**112(44.8)**	**151(36.0)**	**137(43.6)**	**55(51.4)**
少人数化・演習の増加	58(20.0)	41(16.4)	61(14.5)	58(18.5)	8 (7.5)
学力によるクラス分け	7 (2.4)	3 (1.2)	16 (3.8)	9 (2.9)	5 (4.7)
高校内容の補習開講	9 (3.1)	5 (2.0)	13 (3.1)	22 (7.0)	5 (4.7)
授業内容水準の引き下げ	52(17.9)	34(13.6)	77(18.3)	52(16.6)	22(20.6)
必修増加・科目系統化	15 (5.2)	9 (3.6)	18 (4.3)	13 (4.1)	4 (3.7)
選択科目の増加	**91(31.4)**	**63(25.2)**	93(22.1)	87(27.7)	28(26.2)
卒業要件単位の削減	75(25.9)	49(19.6)	**147(35.0)**	**93(29.6)**	**45(42.1)**
入学時選抜の強化	9 (3.1)	9 (3.6)	8 (1.9)	10 (3.2)	5 (4.7)
その他	13 (4.5)	16 (6.4)	19 (4.5)	21 (6.7)	9 (8.4)
	290(21.0)	250(18.1)	420(30.4)	314(22.7)	107 (7.7)

全体としては、「学習意欲の不足」が、全学部を通じて第１位であり、医学部・歯学部では過半に達している。次に「教え方が悪い」と「大学が高度すぎる」が学部によって多少異なるがあげられている。

なお、「高等学校で未履修」と「理解不十分」を合計すると、全学で34％に達していることも、注目すべきであろう。ただし、上記の分析からして、自然系科目の理由としてあげられていると思われる。

又、改善方策はどの学部でも「教員による授業改善」が高く、医学部・歯学部では過半に達する。しかし、理解困難な理由として「教え方が悪い」とするものは、医学部・歯学部でも21.9％、全学で24.8％であり、両者は直結するものではない。むしろ「学習意欲不足」の高い学部で教員の授業改善への期待が高いように、依存的な姿勢の反映も多分にあると考えられる。

(2)基礎教育科目

基礎教育科目の出席率、理解度、回答率は、表６の通りである。基礎教育が明確に立てられていない教育学部・法文学部では、教養科目を回答するケースがほとんどだが、理系学部では、多数の回答がある。主な科目を表７に示す。

基礎教育科目においては、次のような特徴が見られる。

第１に文系では、法文学部の「基礎演習」があがっているほかは、自然科学関係に集中していることであり、理系学部の90％近い学生が理解困難科目をあげている。

法文学部の「基礎演習」は、出席率86％、理解度51％であり、大学でのゼミ形式に不慣れな結果と推察される。法文学部生の基礎科目理解困難理由は分散傾向だが、「大学が高度すぎ」と並び「学び方を知らないことが多く、改善方策も「学び方を教えること」が方策として比較的高いことから、このことを裏付ける（表９）。

理工の場合は深刻である。理工の「線形代数学」「波動・弾性」「微分積分学」「統計学」「電磁気学基礎」「熱力学基礎」、 農水の「物理学基礎」「熱力学基礎」、医歯の「基礎生物学英文講読」「分子生物学基礎」「熱力学基礎」「物理学基礎」は理解困難とされている。

第２に理解困難な理由を見ると、全学では、「高度すぎ」（35.8％）「教え方悪い」（28.4％）「高等学校で理解不十分」（22.7％）「学習意欲不足」（22.5％）の順となるが、理学部・工学部の場合、「高度すぎ」（45.8％）「教え方悪い」（29.0％）「意欲不足」（22.8％）「高等学校で理解不十分」（22.5％）で、大学教育の水準の高さが理由とされる。また「未履修」は、7.5％にすぎず、一応必要な科目は履修しながら、大学教育とのギャップに悩んでいる姿が浮かび上がる。

他方、農学部・水産学部の場合には、「高等学校で未履修」が35.4％と第１位であり、

「理解不十分」27.8%を加えると、63%にのぼり、高等学校で必要な科目を履修していないことが最大の理由となっており、リメディアル需要は高いと考えられる。同様の傾向は、医学部・歯学部にも見られる。 農学部・水産学部の場合、「物理学基礎」「熱力学基礎」をあげる学生が極めて多く、「物理学基礎」をあげた学生の80%、「熱力学基礎」をあげた学生の60%を両学部の学生で占める。理系といっても高校までの学習は多様化しており、表8に見るように、農・水産学部生の高校物理履修状況は、40%程度でむしろ文系に近い。

表6　基礎教育科目理解困難科目出席率・理解度（学部別）

	教育	法文	理工	農水	医歯	合計
出席率	85.6	86.0	76.8	84.6	77.6	80.7
理解度	36.3	50.9	27.7	30.2	26.0	30.9
回答数	54	88	407	306	106	963
回答率	17.7	32.1	88.9	88.7	91.5	64.2

表7　基礎教育理解困難主要科目（学部別）

	教育	法文	理工	農水	医歯	合計
物理学基礎			4	94	20	118
統計学	1		58	28	20	107
線形代数学			80			80
微分積分学			48	22		70
有機化学基礎			10	39	9	58
波動・弾性・流体基礎			57			57
電磁気学基礎			41			41
基礎演習		39				39
分子生物学基礎			9	27		36
無機化学基礎			2	30	1	33
熱力学基礎			27			27
生態学基礎				18	9	27
生命科学基礎			1		25	26
力学基礎			14			14

＊統計学、微分積分学、線形代数学、物理学基礎、力学基礎は、Ⅰ・Ⅱなどの個々の授業を合計してある。

表8　高校時代の物理学習状況（学部別）

	教育	法文	理・工	農・水	医・歯	合　計
不　明	17　5.6	21　7.7	5　1.1	15　4.3	6　5.1	64　4.3
得　意	14　4.6	0　0.0	152　33.2	36　10.4	26　22.2	228　15.2
普　通	32　10.5	14　5.1	169　36.9	64　18.6	37　31.6	316　21.1
不得意	48　15.7	45　16.4	79　17.2	85　24.6	29　24.8	286　19.1
未履修	194　63.6	194　70.8	53　11.6	145　42.0	19　16.2	605　40.4
合　計	305　100	274　100	458　100	345　100	117　100	1,499　100

具体的な科目を検討してみる。

「物理学基礎」を理解困難とした学生のうち53名（44.5%）は高等学校で物理を履修しておらず、34名（28.6%）が「不得意」と回答し、合計70%を越える学生が高校での学習が十分でないことを認めている。また、59名（49.6%）が受験勉強もしていない。「物理学基礎」の理解困難理由も、「未履修」（52名；43.7%）と「理解不十分」（32名；26.9%）が70%になり、リメディアルの必要性は認知されている。

しかし、「高校内容の補習」と「学力別クラス」を合計しても、回答者は4分の1にみたず、「教員による授業改善」が半数近く、ついで「単位削減」「選択科目増加」「水準下げる」が選択されている。

表9　　基礎科目理解困難科目（物理学基礎）

			理解困難理由		改善方策	
回答数	119		高校で未履修	43.7	学び方教える	9.6
出席率	87.1		理解不十分	26.9	教員による授業改善	47.0
理解度	24.7		大学高度すぎ	26.9	少人数化・演習	14.8
高校の物理			教え方悪い	32.8	学力別クラス	10.4
			学び方知らない	4.2	高校内容の補習	12.2
			やる気がない	17.6	授業の水準下げる	24.3
無回答	7	5.9	その他	0.8	必修増加・系統化	3.5
得意	8	6.7			選択科目増加	26.1
普通	17	14.3			卒業要件単位削減	31.3
不得意	34	28.6			入試の強化	4.3
未履修	53	44.5			その他	5.2
合計	119	100.0	回答数 182	152.9	合 計 217	188.7

このように、明らかに高校教育との不連続の結果、理解困難が生じていると思われるが、改善方策とはリンクしていない。基礎教育科目全体の理解困難への改善方策（表10）でも「補習クラス」は、医学部・歯学部で20%の支持がある程度である。その理由までは、調査から把握できないが、問11において補習的授業の評価を問う設問で、「物理学」の場合、「大変役に立った」と「少しは役に立った」を合計し、40%に止まるように、必ずしもリメディアル教育は有効に機能していない。このことは、具体的方策の策定にあたって、重視すべきであろう。

表10　基礎教育科目理解困難理由・改善方策（学部別）

	教育	法文	理工	農水	医歯
高校で未履修	10(19.2)	10(11.8)	30 (7.5)	**107(35.4)**	**38(35.5)**
高校で理解不十分	6(11.5)	12(14.1)	90(22.5)	84(27.8)	23(21.5)
大学が高度すぎ	**15(28.8)**	**20(23.5)**	**183(45.8)**	**88(29.1)**	33(30.8)
教え方が悪い	**14(26.9)**	18(21.2)	**116(29.0)**	84(27.8)	**37(34.6)**
学び方を知らない	11(21.2)	**19(22.4)**	35 (8.8)	22 (7.3)	3 (2.8)
学習意欲不足	**14(26.9)**	17(20.0)	91(22.8)	59(19.5)	32(29.9)
その他	2 (3.8)	6 (7.1)	11 (2.8)	4 (1.3)	2 (1.9)
	52 (5.5)	85 (9.0)	400(42.3)	302(31.9)	107(11.3)
学び方を教える	28(18.9)	**41(25.8)**	53(12.3)	40(12.7)	10 (9.1)
教員による授業改善	**49(33.1)**	**47(29.6)**	**162(37.5)**	**138(43.9)**	**52(47.3)**
少人数化・演習の増加	**35(23.6)**	35(22.0)	**109(25.2)**	61(19.4)	13(11.8)
学力によるクラス分け	1 (0.7)	5 (3.1)	28 (6.5)	23 (7.3)	7 (6.4)
高校内容の補習講義	10 (6.8)	4 (2.5)	34 (7.9)	42(13.4)	**23(20.9)**
授業内容水準の引き下げ	18(12.2)	15 (9.4)	**109(25.2)**	58(18.5)	**23(20.9)**
必修増加・科目系統化	10 (6.8)	8 (5.0)	14 (3.2)	17 (5.4)	5 (4.5)
選択科目の増加	**35(23.6)**	26(16.4)	66(15.3)	**75(23.9)**	12(10.9)
卒業要件単位の削減	31(20.9)	25(15.7)	107(24.8)	66(21.0)	44(40.0)
入学時選抜の強化	10 (6.8)	4 (2.5)	7 (1.6)	13 (4.1)	6 (5.5)
その他	6 (4.1)	20(12.6)	24 (5.6)	19 (6.1)	8 (7.3)
	148(12.7)	159(13.7)	432(37.1)	314(27.0)	110 (9.5)

(3)専門教育科目

専門教育科目の出席率、理解度、回答率は表11の通りである。法文学部、工学部を除いては、学部移籍は２年生の後期からであり、農学部・水産学部・医学部・歯学部では専門教育科目は１年生向けに開講されておらず、基礎教育科目を回答しているケースを含め、回答数は少ない。学部毎に概略紹介しよう。

表11　専門教育科目理解困難科目出席率・理解度（学部別）

	教育	法文	理・工	農・水	医・歯	合計
出席率	80.5	68.0	87.1	77.8	92.8	81.0
理解度	40.9	33.3	34.8	31.4	32.7	35.5
回答数	202	224	402	32	55	915
回答率	66.2	81.8	87.8	9.3	47.0	61.0

法文学部においては224人が理解困難科目を回答し、出席率は68.0%、理解度は33.3%で

ある。特に、「経済数学」（53名）、「民法」（61名；開講科目をすべて合計）をあげる学生が多い。「経済数学」を理解困難とした学生の理由としては、「未履修」15.4%と「理解不十分」25.0%で40%を占めるが、「大学が高度すぎる」が、46.2%に達する。補習は全く支持されていない。「民法」の場合は、「倫理社会」を未履修の学生は、53.3%であるが、理解困難の理由としては「学び方を知らない」（41.3%）が最大で、「未履修」（4.0%）「理解不十分」（1.3%）はごく少数であり、改善も「授業改善」（40.3%）「学び方教える」（38.9%）「少人数」（36.1%）に集中している。大学での学習に戸惑っていることがうかがえる。

表12　　専門教育科目理解困難科目（経済数学）

			理解困難理由		改善方策	
回答数	53		高校で未履修	15.4	学び方教える	11.5
出席率	44.5		理解不十分	25.0	教員による授業改善	34.6
理解度	24.4		大学高度すぎ	46.2	少人数化・演習	23.1
高校の微分積分			教え方悪い	19.2	学力別クラス	3.8
			学び方知らない	3.8	高校内容の補習	0.0
			やる気がない	40.4	授業の水準下げる	28.8
無回答	7	5.9	その他	3.8	必修増加・系統化	3.8
得意	8	6.7			選択科目増加	17.3
普通	17	14.3			卒業要件単位削減	19.2
不得意	34	28.6			入試の強化	7.7
未履修	53	44.5			その他	5.8
合計	119	100.0	回答数 80	153.8	合 計 81	155.8

教育学部の専門教育科目理解困難状況は、表13の通り。

これらの科目は、いずれも課程・専攻の専門科目であるから、実数は少ないが、理解困難とした学生の比率は受講者数に比して相当高いことが推測される。専門教育科目全体では、 出席率が80%で高いが、理解度は41%にとどまっている。教育学部生全体の専門教育科目での理解困難理由は、「大学が高度すぎ」（32.8%）「学び方を知らない」（25.4%）と専門科目的傾向も現れているが、「高等学校で未履修」（20.1%）と連続性の問題もありそうである。

理学部・工学部の専門科目理解困難科目は、表13の通りである。

両学部の出席率は87%で理解度は35%である。 理解困難理由では、「大学が高度すぎ」（45.3%）が圧倒的である。「高等学校で未履修」は（9.6%）、「理解不十分」（15.2%）でそう高くはない。大学教育とのギャップがあらわれている。

専門科目でリメディアル的需要があり、学生もある程度認めているのは、医学部の「医学生物学」 である。学生の64.7%は、「生物学」を履修しておらず、補習について28%

の支持がある。

専門教育科目全体の理解困難理由と、改善方策は、表15に掲げる。

表13　専門教育科目主要理解困難科目（学部別）

科目名	法文
人文科学論Ⅱ	10
憲法一部	10
民法	61
経済数学	53

科目名	教育
国語学概論	21
自然科学概論Ⅰ	21
解剖学	10
解析学入門	18
ピアノ	16
美術教育学概論	12
芸術学概論	14
体育史	17
家庭科基礎研究	10

科目名	理工
一般力学	30
応用数学Ⅰ	12
電気回路学	89
生化学基礎	8
流体力学基礎	14
機構学	16
工業熱力学	27
材料物性基礎	11
建設材料学基	7
材料力学基礎	9
数学概論	27
生命科学	22

表14　　専門教育科目理解困難科目（医学生物学）

			理解困難理由		改善方策	
回答数	51		高校で未履修	35.3	学び方教える	16.0
出席率	93.2		理解不十分	2.0	教員による授業改善	46.0
理解度	33.0		大学高度すぎ	41.0	少人数化・演習	10.0
高校の生物学			教え方悪い	23.5	学力別クラス	2.0
			学び方知らない	11.8	高校内容の補習	28.0
			やる気がない	25.5	授業の水準下げる	10.0
無回答	3	5.9	その他	5.9	必修増加・系統化	8.0
得意	6	11.8			選択科目増加	8.0
普通	9	17.6			卒業要件単位削減	16.0
不得意	0	0.0			入試の強化	8.0
未履修	33	64.7			その他	10.0
合計	51	100.0	回答数 74	145.1	合 計 81	162.0

表15　専門教育科目理解困難理由・改善方策（学部別）

	教育	法文	理工	農水	医歯
高校で未履修	38(20.1)	21 (9.5)	38 (9.6)	7(22.6)	**21(38.9)**
高校で理解不十分	15 (7.9)	18 (8.2)	60(15.2)	4(12.9)	1 (1.9)
大学が高度すぎ	**62(32.8)**	**78(35.5)**	**179(45.3)**	8(25.8)	**23(42.6)**
教え方が悪い	35(18.5)	53(24.1)	**90(22.8)**	**9(29.0)**	13(24.1)
学び方を知らない	**48(25.4)**	63(28.6)	60(15.2)	2 (6.5)	6(11.1)
学習意欲不足	38(20.1)	**68(30.9)**	80(20.3)	**9(29.0)**	13(24.1)
その他	15 (7.9)	10 (4.5)	11 (2.8)	1 (3.2)	3 (5.6)
	189(21.3)	220(24.7)	395(44.4)	31 (3.5)	54 (6.1)
学び方を教える	62(24.0)	70(28.3)	75(17.6)	28(16.8)	11(13.8)
教員による授業改善	**87(33.7)**	**100(40.5)**	**143(33.5)**	**50(29.9)**	**32(40.0)**
少人数化・演習の増加	**86(33.3)**	**78(31.6)**	**139(32.6)**	**50(29.9)**	12(15.0)
学力によるクラス分け	9 (3.5)	7 (2.8)	30 (7.0)	9 (5.4)	1 (1.3)
高校内容の補習講義	10 (3.9)	3 (1.2)	21 (4.9)	13 (7.8)	16(20.0)
授業内容水準の引き下げ	40(15.5)	29(11.7)	89(20.8)	17(10.2)	11(13.8)
必修増加・科目系統化	22 (8.5)	8 (3.2)	12 (2.8)	7 (4.2)	5 (6.3)
選択科目の増加	65(25.2)	46(18.6)	70(16.4)	31(18.6)	5 (6.3)
卒業要件単位の削減	58(22.5)	41(16.6)	125(29.3)	45(26.9)	**21(26.3)**
入学時選抜の強化	10 (3.9)	10 (4.0)	9 (2.1)	9 (5.4)	9(11.3)
その他	11 (4.3)	19 (7.7)	22 (5.2)	23(13.8)	10(12.5)
	258(21.9)	247(20.9)	427(36.2)	167(14.2)	80 (6.8)

(4)外国語科目

最後に外国語科目について。出席率、理解度、回答率を、表16に掲げる。法文学部は、人文学科があり、語学を理解困難とする回答は少ない。

表16　外国語科目理解困難科目出席率・理解度（学部別）

	教育	法文	理・工	農・水	医・歯	合計
出席率	89.1	92.8	89.0	90.7	85.8	89.7
理解度	54.7	60.0	55.0	58.4	63.8	57.1
回答数	220	134	350	230	79	1,013
回答率	72.1	48.9	76.4	76.4	67.5	67.6

具体的な科目は英語に集中しており、全学で983名、外国語で理解困難科目の97%になる。苦手意識は拭えられていない。

理解困難な理由は、「理解の不十分」が40%弱になり、次いで「学習意欲不足」が33.3%である。学部によって理由には、差があり、医学部では「学習意欲不足」が44.7%にな

る（表17）。改善方策は分散しているが、「授業改善」と「単位の削減」に収斂する傾向がある。ここでも「高校の補習クラス」は、ほとんど支持されず、「学力別クラス分け」に、10%台の支持がある程度である。「高等学校での理解不十分」が半数を超す教育学部でも、11%にすぎないのである。

表17　外国語科目理解困難理由及び改善方策（学部別）

	教育	法文	理工	農水	医歯
高校で未履修	5（2.4）	5（4.0）	13（4.0）	8（4.0）	0（0.0）
高校で理解不十分	**108(50.9)**	33(26.4)	**126(38.4)**	**96(47.8)**	12(15.8)
大学が高度すぎ	18（8.5）	16(12.8)	25（7.6）	10（5.0）	4（5.3）
教え方が悪い	37(17.5)	**36(28.8)**	58(17.7)	41(20.4)	22(28.9)
学び方を知らない	21（9.9）	20(16.0)	32（9.8）	20(10.0)	7（9.2）
学習意欲不足	65(30.7)	**36(28.8)**	**114(34.8)**	**65(32.3)**	**34(44.7)**
その他	13（6.1）	13(10.4)	29（8.8）	19（9.5）	13(17.1)
	212(22.5)	125(13.3)	328(34.8)	201(21.3)	76（8.1）
学び方を教える	40(15.7)	16（8.6）	44(11.5)	38(14.8)	10(10.3)
教員による授業改善	**84(33.1)**	**74(39.6)**	**122(31.8)**	**85(33.2)**	**37(38.1)**
少人数化・演習の増加	73(28.7)	49(26.2)	75(19.5)	61(23.8)	22(22.7)
学力によるクラス分け	29(11.4)	23(12.3)	49(12.8)	43(16.8)	8（8.2）
高校内容の補習開講	17（6.7）	8（4.3）	19（4.9）	21（8.2）	6（6.2）
授業内容水準の引き下げ	34(13.4)	15（8.0）	55(14.3)	27(10.5)	10(10.3)
必修増加・科目系統化	4（1.6）	4（2.1）	6（1.6）	3（1.2）	2（2.1）
選択科目の増加	32(12.6)	19(10.2)	37（9.6）	27(10.5)	8（8.2）
卒業要件単位の削減	**86(33.9)**	**51(27.3)**	**144(37.5)**	**72(28.1)**	**34(35.1)**
入学時選抜の強化	13（5.1）	8（4.3）	10（2.6）	15（5.9）	5（5.2）
その他	13（5.1）	18（9.6）	23（6.0）	24（9.4）	13(13.4)
	254(21.6)	187(15.9)	384(32.6)	256(21.7)	97（8.2）

3．不足している能力・知識

不足している能力・知識の面から見てみると、「論文・レポート作成の技術」は、医学部・歯学部を除いて、50%から60%を超える回答があり、大学教育の基本的技能として必要が自覚されている（表18）。「討議する技術」を法文学部の47%があげているのは、学部の性質をよく反映している。

表18 不足している能力・知識（学部別）

	教育	法文	理工	農水	医歯
高校ﾚﾍﾞﾙの知識・技能	68(22.8)	30(11.4)	153(36.0)	107(32.4)	29(25.9)
中学ﾚﾍﾞﾙの知識・技能	14 (4.7)	4 (1.5)	17 (4.0)	14 (4.2)	1 (0.9)
知的好奇心	97(32.6)	88(33.3)	165(38.8)	104(31.5)	37(33.0)
討議する技術・知能	107(35.9)	**124(47.0)**	116(27.3)	116(35.2)	34(30.4)
講義ﾉｰﾄをとる能力	87(29.2)	62(23.5)	92(21.6)	60(18.2)	24(21.4)
計画的に遂行する能力	72(24.2)	76(28.8)	151(35.5)	100(30.3)	31(27.7)
自分の意見を持つ力	115(38.6)	101(38.3)	111(26.1)	94(28.5)	36(32.1)
論文ﾚﾎﾟｰﾄ作成の技術	**192(64.4)**	**159(60.2)**	**202(47.5)**	**184(55.8)**	43(38.4)
外国語の能力	**168(56.4)**	106(40.2)	**200(47.1)**	**168(50.9)**	**46(41.1)**
ﾊﾟｿｺﾝの使い方	130(43.6)	118(44.7)	169(39.8)	152(46.1)	**46(41.1)**
その他	9 (3.0)	10 (3.8)	27 (6.4)	12 (3.6)	11 (9.8)
	298(20.9)	264(18.5)	425(29.7)	330(23.1)	112 (7.8)

次に、教育・理学部・工学部・農学部・水産学部・医学部・歯学部で「外国語の能力」の必要があげられている。医学部・歯学部は、外国語科目の理解困難理由としては、15%の学生しか「理解不十分」をあげておらず、この設問回答とのズレがある。又、「高等学校レベルの知識・技能」も、理学部・工学部で36%が回答している。このように、高等学校レベルの学習が完全に修得・定着していない自覚が、３人にひとりが持つ結果がありながら、すでに見てきたように、補習教育に対するニーズは極めて低い。また、現実に開講されている補習教育に対する評価も、決して高いものではない（表19）。比較的成功しているのは「英語」であり、半数近い学生が「役だった」としている。学力別クラス分けに最も支持があったのが、外国語科目であったことからも、リメディアル教育の成立する条件が示唆されているのかも知れない。

表19　補習的な授業の評価

	物理学	化学	数学	英語	日本語表現
大変役に立った	21 (9.7)	13 (7.4)	32 (12.7)	27 (10.6)	12 (15.4)
少しは役に立った	67 (31.0)	47 (25.8)	60 (23.8)	96 (37.6)	24 (30.8)
どちらともいえない	53 (24.5)	56 (30.8)	71 (28.2)	90 (35.3)	40 (51.3)
余り役立たなかった	40 (18.5)	35 (19.2)	51 (20.2)	25 (9.8)	10 (12.8)
全く役立たなかった	35 (16.2)	31 (17.0)	38 (15.1)	17 (6.7)	10 (12.8)
合　　計	216 (100.0)	182(100.0)	252 (100.0)	255 (100.0)	78 (100.0)

（羽田貴史）

9．琉球大学

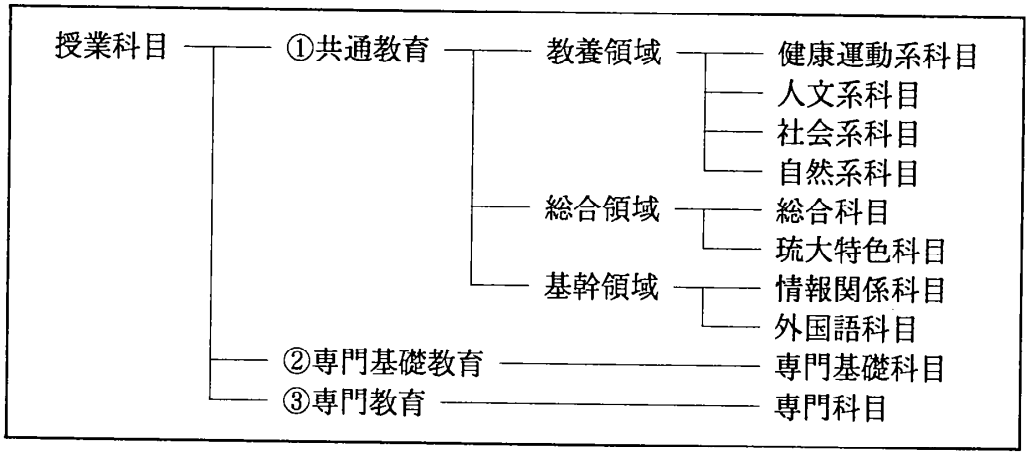
1．調査の実施概要

琉球大学は法文・教育・理・医・工・農の６学部で構成される総合大学である。本調査では全６学部の平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している可能性がある。本調査票では入学年度を尋ねる質問項目を設けており、これを集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学生は94.4%である。したがってわずかではあるが、調査対象外の学生、対象学生より学年が上の者が含まれている。但し、以後の分析ではそれらを含めて797件全部を有効データとして取り扱っている。

2．琉球大学のカリキュラム

琉球大学では、平成６年度から新カリキュラムを実施している。新カリキュラムでは、下の表１にあるように、授業科目を「共通教育」「専門基礎教育」「専門教育」の３つの科目群に分け、①今までの「教養」－「専門」の区別をなくし、②「専門基礎科目」「外国語科目」を除き、４年（又は６年）間を通して単位を取得させ、③「共通教育等」と「専門教育」の有機的連携を図っている。

表１： 琉球大学の新カリキュラム



「共通教育」においては、学生の興味や関心に応じた内容を授業に盛り込むとともに、授業内容にふさわしい科目名を採用し、健康運動系科目では、学生の興味・関心のみならず、運動能力の程度に応じた種目や科目を設けている。外国語科目でも、こういう方向での検討が進行中である。また、総合的・学際的科目の増設に努力し、新たに琉大特色科目

を設けている。さらに、科目履修に際しての学生の自由度を高めるために、学部・学科・選考での指定や必修科目を可能な限り少なくしている。

「専門基礎教育」においては、理科系の学生のために、高校教育の補完として数学入門、物理入門等を新たに設けてある。専門基礎科目は、①理科系の専門教育を履修するための基礎になる科目、②理科系の専門科目を履修する前に、必要条件として履修する科目（先修科目）、③先修科目や専門科目を履修するための基礎学力が不足している学生のために開設される科目（転換科目：平成６年度開設は「化学入門」、「数学入門Ⅰ・Ⅱ」、「物理学入門Ⅰ・Ⅱ」）で構成されている。

「専門教育」においては、学生の自由時間を増やすために、できるだけ必修の単位数を減らし、選択・自由の領域を増やしたり、実験・実習・実技・演習の１単位あたりの授業時間を減らしたり、卒業研究の単位数を実態に合わせて増やしたりしている。

卒業に必要な最低修得単位数を、128単位から124単位（４年間）に減らし、「共通教育」における最低修得単位数も、従来の52単位から大幅に減らしている（28単位）。

３．回答者のプロフィール

今回集計したサンプルは全部で797件で、その学部別・性別の内訳は表２に示すとおりである。なお（　）内は%で、法文学部の男女比は性別不明者２名を除いた割合である。医学部の女子の比率が大きいが、同学部の回答者32人中28人は保健学科の学生である。

表２：学部別・性別内訳

	全体	男	女
法文学部	295(37.0)	137(46.8)	156(53.2)
教育学部	72 (9.0)	23(31.9)	49(68.1)
理 学 部	173(21.7)	113(65.3)	60(34.7)
医 学 部	32 (4.0)	6(18.8)	26(81.3)
工 学 部	125(15.7)	118(94.4)	7 (5.6)
農 学 部	100(12.5)	67(67.0)	33(33.0)
全 学 部	797(100.0)	464(58.2)	331(41.5)

出身高校については普通科出身者が９割を越えている。農学部で職業科出身者の割合が最も高くなっており（11.0%）、同学部のみ普通科出身者の割合がわずかに９割を切っているが、他の学部はすべて９割を越えている。設置者別では、多い方から公立（73.2%）、私立（17.1%）、国立（5.8%）の順になっている。

４．入学試験

琉球大学の入試方法は学科・コース等でそれぞれ異なっており、紙面の関係上すべてを掲載することはできないので、平成６年度入学生の入試方法について概略的に紹介する。

まず、センター試験については、５教科６科目を課している学科・コース等が最も多く、全体の７割を越えている。これ以外には５教科５科目、４教科４科目、３教科４科目を課すパターンがある。次に、２次試験については、法文学部の法政学科と経済学科（いずれ

も昼間主コース）、医学部、工学部、農学部が分離分割方式で、これら以外はＡ日程で入試を行っている。２次試験のパターンはセンター試験よりも多様であるが、およそ半数が学力試験を課しており最も多く、理系学部（理・医・工・農）では後期日程を除くとすべて学力試験を課している。これに続いて、小論文と面接あるいは両者のいずれか一方のみ、２次試験なしのところが多く、いずれも５分の１程度である。これら以外には、実技試験等を課すところや学力試験と小論文・面接を併用するところがある。

上記の通常の入学試験以外にも、人文学科夜間主コースを除く法文学部、教育学部の小学校教員養成課程と中学校教員養成課程（理科、家庭科、英語科のみ）、理学部の生物学科と海洋学科、医学部保健学科、工学部全学科、農学部全学科で推薦入学制度が導入されている。さらに、社会人入学、定員一部保留２次募集、帰国子女特別選抜、中国引揚者等特別選抜が実施されている学科・コース等がある。

５．入試パターン

問４から回答者の入試パターンを見てみることにする。紙面の関係上、各学部ごとに詳述することができないので、文系（法文学部）、理系（理・医・工・農）、教育系（教育学部）の３類型で分析を行う（特にことわりのない限り次節以降の分析についても同じ）。

法文学部で最も多かったパターンは「センター試験＋学力試験」で約４分の１(24.2%)を占める。次いで「センター試験のみ」(21.0%)、「センター試験＋学力試験＋小論文＋面接」(19.0%)、「センター試験＋小論文」(15.6%)の順になっている。

理系学部でも「センター試験＋学力試験」(65.8%)、「センター試験のみ」(18.6%)の順で多くなっており、この両者で８割を越える。**教育学部**も「センター試験＋学力試験」(36.1%)が最も多いが、ことほぼ同じくらい「センター試験＋小論文」(31.9%)と回答した者がいる。「センター試験のみ」は6.9%と少なくなっている。

６．高校での成績・入試準備

国語。ほぼ100%の者が履修している。法文学部、理系学部、教育学部とも「普通」と回答した者が最も多い。「得意」と回答した者の割合は法文学部で、「不得意」と回答した者は理系学部で多くなっている。受験勉強については、「した」と「少し」を合わせた少なくとも少しは受験勉強をした者の割合は、センター試験で国語が課されているためか、法文学部と教育学部で９割を越え、理系学部でも８割を越えている。

現代社会。成績については国語と同様の傾向にあるが、履修していない者が３割近くにのぼっている。受験勉強をしていない者の割合も、法文学部で６割弱、理系学部と教育学部で７割弱となっている。

倫理政経。成績については、やはり国語や現代社会と同様の傾向にある。ただし、理系学部では「履修していない」者が半数近くを占めている。受験勉強については、「しない」

と回答した者は法文学部44.4%、理系学部63.3%、教育学部58.3%となっている。

世界史。成績については、教育学部で「不得意」と答えた者が「得意」と「普通」の合計を上回っているのが特徴的である。法文学部と教育学部では4割前後が、理系学部では半数以上が履修していない。受験勉強を「しない」者も3類型すべてにおいて半数を越えている。理系学部においてはほぼ3分の2が受験勉強をしていない。

日本史。成績については、「得意」と回答する者がやや少ないものの、「普通」あるいは「不得意」と答えた者との差が比較的少なく、答えが分散している。「履修していない」者は法文学部で45.1%、理系学部と教育学部はともに54.2%となっている。受験勉強については、いずれも「しない」が半数を越え、6割前後となっている。

地理。成績については、理系で「普通」の割合がやや高いのを除けば日本史と似たような傾向にある。「履修していない」者は法文学部と教育学部では5割弱であるが、理系学部では36.0%である。受験勉強を「しない」と答えた者は、法文学部と教育学部でともに58.3%、理系学部では44.2%であった。

数学Ⅰ。法文学部と教育学部では「普通」の回答が最も多いが、理系学部では「得意」が最も多く、「不得意」は14.4%と最も低い。「履修していない」者は2名のみである。受験勉強は「した」と答えた者がいずれも8割を越えている。

数学Ⅱ。数学Ⅰと比べると「得意」「普通」「不得意」間の差は小さくなるが、同様の傾向にあるが、「履修していない」ものが20%前後にまで増える。受験勉強を「しない」と答えた者も、法文学部28.8%、理系学部20.2%、教育学部13.9%に増えている。

代数幾何。いずれの類型においても「普通」と答えた者が最も多いが、法文学部と教育学部では「得意」、理系学部では「不得意」と答えた者の割合が比較的小さい。また「履修しなかった」者はいずれも1割に満たない。受験勉強をしなかった者は、前2者がそれぞれ26.4%、18.1%であるのに対して、理系学部は7.7%と少なくなっている。

基礎解析。代数幾何と同じような傾向にあるが、法文学部では「不得意」が最も多く、「履修していない」者がわずかに1割を越える。受験勉強については、法文・教育両学部では「しない」と答えた者が4割を越えるが、理系学部では15.1%となっている。

微分積分。法文・教育両学部では「得意」と答えた者は5%弱で、「履修していない」者が5割前後であるが、理系学部では8割近くが履修しており、「普通」と答えた者が最も多い（36.0%）。ただし「不得意」と答えた者も3割に達している。受験勉強は法文・教育両学部では「しない」者が6割を越えるのに対して、理系学部では7割以上が受験勉強を行っている。

確率統計。いずれの類型においても「普通」「不得意」「得意」の順になっている。「履修していない」者は法文・教育両学部では微分積分に次いで多く、理系学部では最も多い。受験勉強をしていない者も、法文学部40.3%、理系学部41.4%、教育学部34.7%と、理系学部においても「しない」者が多くなっている。

理科Ⅰ。いずれも「普通」と答えた者が最も多く、他は1割前後である（ただし理系学部の「得意」は2割弱）。「履修していない」者は法文学部と理系学部で2割強、教育学部で1割強である。受験勉強を「しない」者はいずれも3分の2程度となっている。

物理。「得意」と答えた者は法文・教育両学部では3％前後で理系学部の3分の1程度の割合である。理系学部で「不得意」と答えた者が3割弱おり、「履修していない」者も2割強いる。法文・教育両学部ではその約2倍の者が「履修していない」。受験勉強をしていない者は、法文・教育両学部で7割程度、理系学部でも4割を越えている。

化学。物理とほぼ同じ傾向にあるが、「履修していない者」の割合は半分程度に減少している。受験勉強を「しない」者は法文・教育両学部で6割弱、理系でも4割を越えている。

生物。物理・化学と比べると、法文・教育両学部の「得意」の割合が大きく上昇し、2割を越える。また理系学部でも「得意」の回答が最も多くなっている。受験勉強を「しない」者は法文・教育両学部では大きく下がり3分の1強となるが、理系学部はちょうど5割で、物理や化学と大きくは変わらない。

地学。いずれも「履修していない」が最も多く、法文・教育両学部が5割前後、理系学部は6割を越える。この次に多いのはいずれの類型においても「普通」で、「得意」と「不得意」は1割に満たない。少しでも受験勉強をした者はいずれの類型も2割に満たず、中でも理系学部においては1割にも満たない。

英語。「履修していない」者はわずか1名である。法文学部では「普通」が2分の1弱、「得意」と「不得意」が4分の1強、理系学部では「不得意」が5割弱、「普通」が4割弱、「得意」がちょうど1割、教育学部では「得意」「普通」「不得意」がおよそ3分の1ずつになっている。いずれの類型においても、少なくとも受験勉強をした者は9割を越えている。

7．理解困難科目

本調査票の問8における理解困難科目の4系列と琉球大学のカリキュラムについては、系列1が外国語科目を除く共通教育科目に、系列2が専門基礎教育科目に、系列3が専門教育科目に、系列4が外国語科目に対応している。系列1に外国語科目を挙げたり、系列2に専門教育科目を挙げたりするケースはいくつかあった。ここでは各学部で特に多かった科目を中心に分析する。

共通教育科目。**法文学部**では「生命の科学」（23名）、「思考の論理入門」（16名）、「憲法概論」（10名）の順であった。ただし「哲学」「倫理学」等、正式な講義名ではないが哲学・倫理学系と思われる科目を挙げた者が23名おり、この種の授業科目の理解が困難であったことが伺われる。このうち「憲法概論」について現代社会および倫理政経の学習状況・受験勉強との関連を見てみたが、履修したか否か、受験勉強したか否かはあまり

関係がなさそうである。**教育学部**は「憲法概論」が最も多かったが、サンプル数が少ないこともあってその数は６名である。参考までに示しておく。**理学部**では「憲法概論」（16名）、「心の科学」（12名）の順に多い。**医学部**もサンプル数が少ないため、特に多かった授業科目はない。**工学部**はかなり分散しているが「日本語表現法入門」（11名）を挙げた者が最も多かった。**農学部**もサンプル数があまり多くないため、「憲法概論」（11名）以外は目立った授業か目はなかった。

専門基礎教育科目。この科目群については理系学部のみについて述べる。**理学部**では「化学Ⅰ」（32名）、「化学Ⅱ」、「生物学Ⅰ」（12名）での順位多いが、化学系の科目を挙げた者を合計すると58名に、生物学系は20名になる。**医学部**では「化学実験」と「生物学実験」を挙げた者が７名ずついた。**工学部**では化学系の科目を挙げた者が多く、合計で20名になる。**農学部**では化学系の科目を挙げる者が多く、「化学Ⅱ」（23名）、「化学Ⅰ」（７名）、「化学入門」（７名）となっている。さらに正式な科目名ではないが「化学」と答えた者が12名いた。これらに「化学実験」と答えた５名を加えると全体の半数を越える。以上のように全体として化学系の科目を挙げる者が多かったので、化学系の専門基礎教育科目を挙げた者の高校での化学の学習状況・受験勉強について分析してみたが、全体と比べて、特に際だった違いはなかった。

専門教育科目。**法学部**では「私法入門」（23名）、「ミクロ経済学」（22名）、「憲法」（14名）の順に多くなっている。**教育学部**は特に集中した科目はなかった。**理学部**で多かったのは「物理数学Ａ」（22名）、「物理化学Ⅰ」（17名）、「地学概論ⅡＡ」（16名）である。**医学部**は「保健生化学」が17名と最も多く、全体の半数を越えている。**工学部**は「工業数学Ⅰ」（25名）、「電磁気学Ⅰ」（23名）、「工業力学」（18名）を挙げる者が多かった。**農学部**は「農業科学概論」が40名と群を抜いて多くなっている。

外国語科目。外国語では高校でほとんどが英語を履修しているため、挙げられた科目は各学部とも英語が圧倒的に多かった。

８．理解困難理由

問９に基づいて４系列ごとに理解困難理由を検討する。選択肢は７つ（７番目に「その他」として自由記述欄を設ける）用意し、２つを選ばせる仕組みである。先の質問で「最も困難を感じた科目」として挙げたものに対応させているので、そこで具体的に科目名を挙げていないケースを無効票として除外している。さらに、７つの理由から１つも回答を選んでいないケースも無効票扱いになっている。理解困難理由については図１－１～４に示されている。縦軸はパーセントを表しているが、これについてはそれぞれの系列ごとの有効回答数を母数としている。

まず**共通教育科目**は、３類型ともほぼ同じような傾向である。すなわち、「大学の授業内容が難しすぎる」（理由３）、「教え方の工夫が足りない」（理由４）、「自分にやる

図１－１：理解困難理由（共通教育科目）

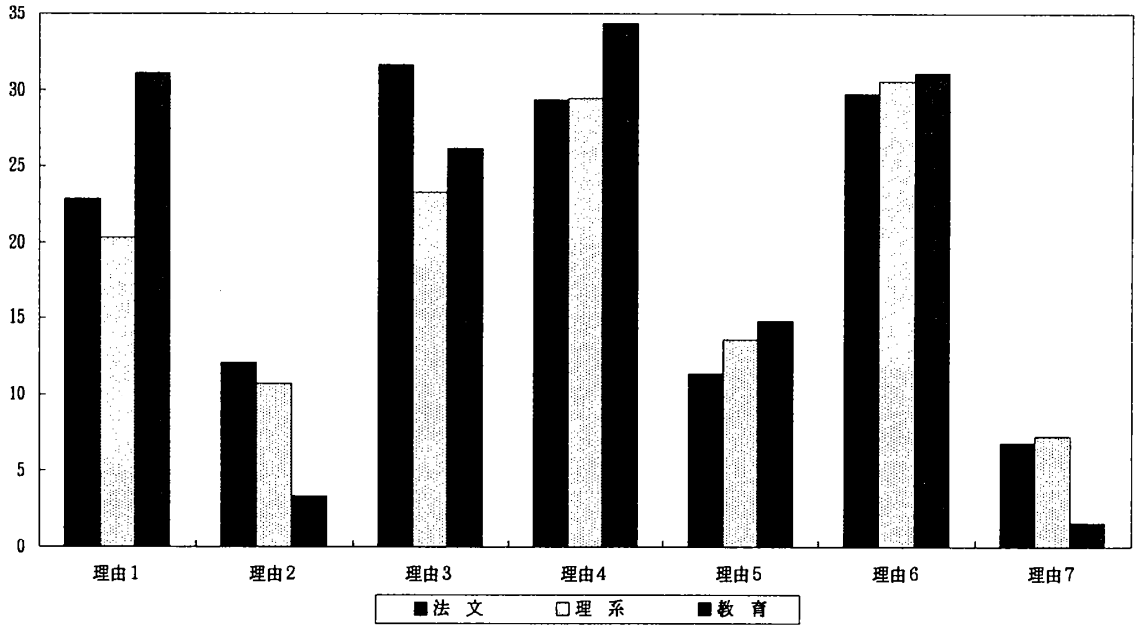
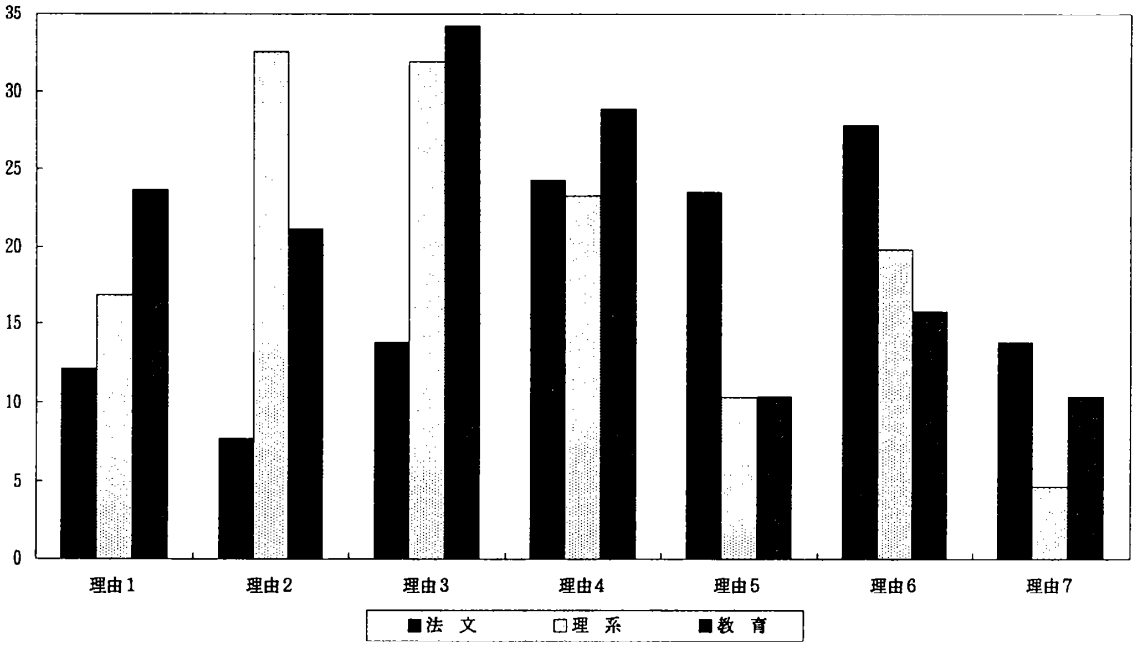


図１－２：理解困難理由（専門基礎教育科目）



理由１＝高校で基礎的な科目を履修しなかった
理由２＝高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった
理由３＝大学の授業内容が難しすぎる
理由４＝教え方の工夫が足りない
理由５＝大学での学び方がわかっていない
理由６＝自分にやる気がなかった
理由７＝その他

図１－３：理解困難理由（専門教育科目）

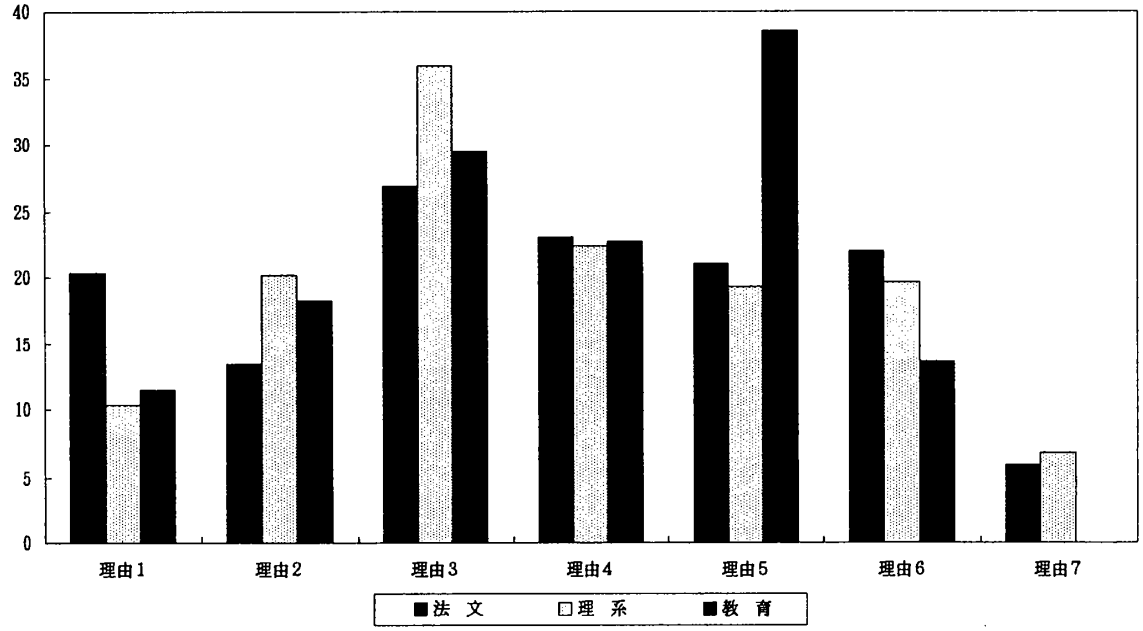
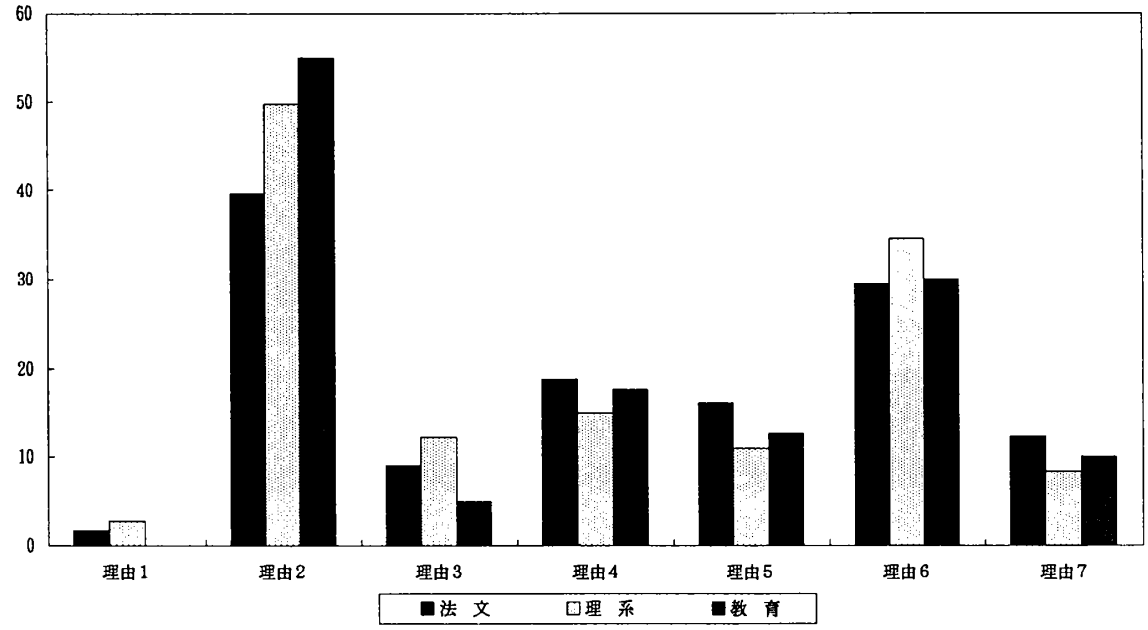


図１－４：理解困難理由（外国語科目）



理由１＝高校で基礎的な科目を履修しなかった
理由２＝高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった
理由３＝大学の授業内容が難しすぎる
理由４＝教え方の工夫が足りない
理由５＝大学での学び方がわかっていない
理由６＝自分にやる気がなかった
理由７＝その他

気がなかった」（理由６）が最も多いグループを形成している。これに続くのは「高校で基礎的な科目を履修しなかった」（理由１）であるが、これについては教育学部の割合が他と比べて高くなっている。自分に問題があると同時に自分以外にも問題があると考えているようである。

専門基礎教育科目については類型間の差異が比較的大きいが、理由４は共通して多い。「高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」（理由２）と理由３は理系学部と教育学部が多く法文学部で多く、逆に「大学での学び方がわかっていない」（理由５）と理由６は法文学部に多く他の２理系では比較的少なくなっている。

次に**専門教育科目**になると各選択肢間の差が縮まっている。教育学部で理由５を挙げた者が目立つほかは、理由３が比較的多くなっている。特に専門教育に関しては、高校での学習と大学での学習とのギャップを感じているようである。

最後に**外国語科目**については、理由２が最も多くなっており、他を圧倒している。これに次いで比較的多いのは理由６であり、外国語に関しては自分の理解不十分とやる気のなさを挙げる者が多く、自らに責任を感じていることが伺われる。

９．求められる改善策

問10では大学に求められる改善策が尋ねられている。11の選択肢を用意し、４系列ごとにいくつでも選べる形式の質問である。ここでの集計では、いずれの選択肢も選ばなかった者を無効票としている。集計結果については、図２－１～４に示されている。縦軸はパーセントを表しているが、これについてはそれぞれの系列ごとの有効回答数を母数としている。

共通教育科目では全体的に類型ごとの差異はあまりなく、「大学教員が授業の仕方を工夫する」（改善策２）が圧倒的に多くなっている。逆に少ないのは「学力別クラスを設ける」（改善策４）、「高校教育の補習クラスを設ける」（改善策５）、「必修科目を増やして科目の系統化をはかる」（改善策７）、「大学教育についていける学生だけを入学させる」（改善策10）である。

専門基礎教育科目では類型間の違いが比較的大きいが、最も多いのはやはり改善策２であり、いずれの類型でも最大である。これに続くのは「学生に大学での学び方を教える」（改善策１）、「少人数の授業を増やす」（改善策３）、改善策５、「授業内容の水準を下げる」（改善策６）である。改善策１については理系学部が、改善策５については法文学部がやや少なくなっており、改善策６については教育学部で多くなっている。

専門教育科目でも最も多いのは改善策２である。これに次いで改善策３、改善策１の順で多くなっており、他はこれら３者に比べると少ない。また、法文学部では改善策３が改善策２を上回っている。**外国語科目**についても改善策２が最も多いが、改善策３も同じくらい多く、教育学部では改善策２を上回っている。この系列では、特に改善策７と改善策

図２－１：改善策（共通教育科目）

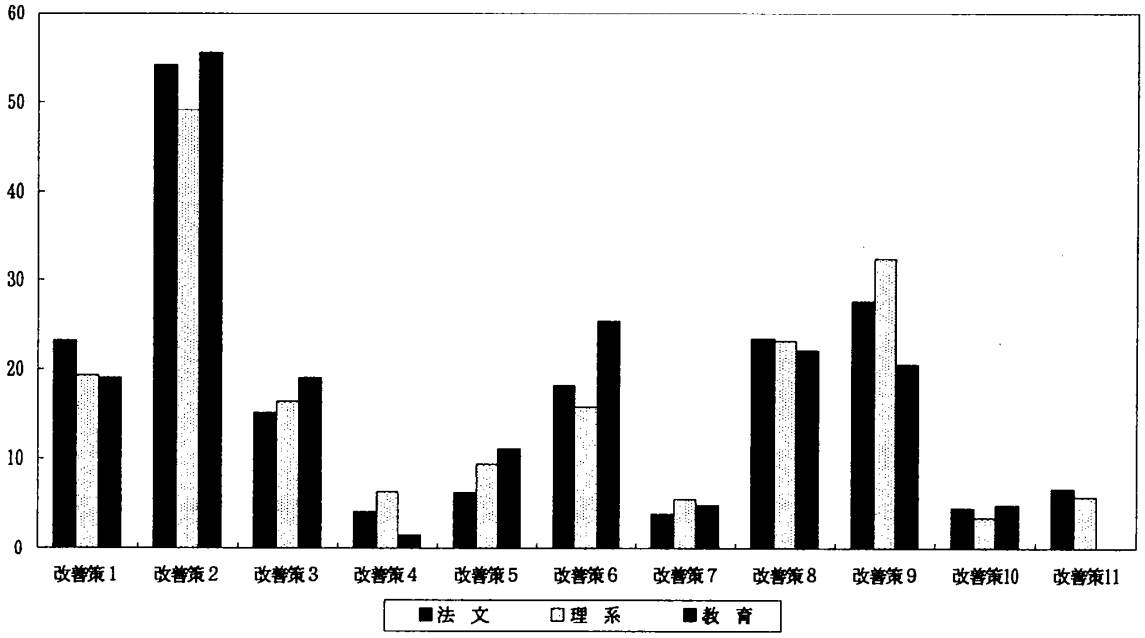
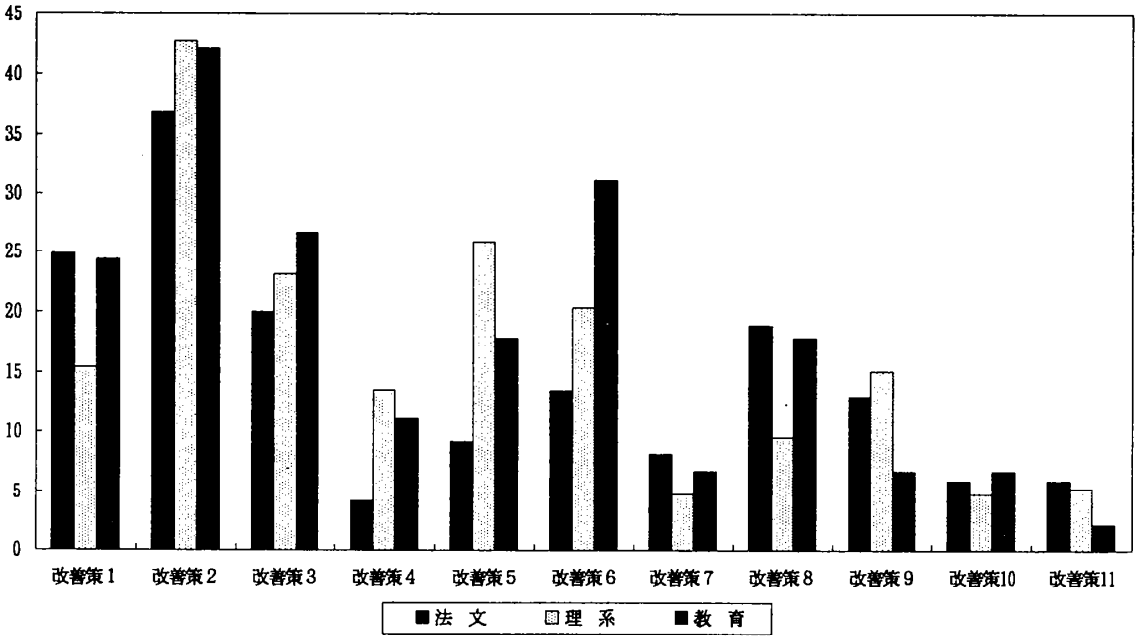


図２－２：改善策（専門基礎教育科目）



改善策１＝学生に大学での学び方を教える
改善策２＝大学教員が授業の仕方を工夫する
改善策３＝少人数の授業や演習を増やす
改善策４＝学力別にクラスを分ける
改善策５＝高校教育の補習クラスを設ける
改善策６＝授業内容の水準を下げる
改善策７＝必修科目を増やして科目の系統化をはかる
改善策８＝選択科目を増やす
改善策９＝卒業に必要な単位数を減らす
改善策10＝大学教育についていける学生だけを入学させる
改善策11＝その他

図２－３：改善策（専門教育科目）

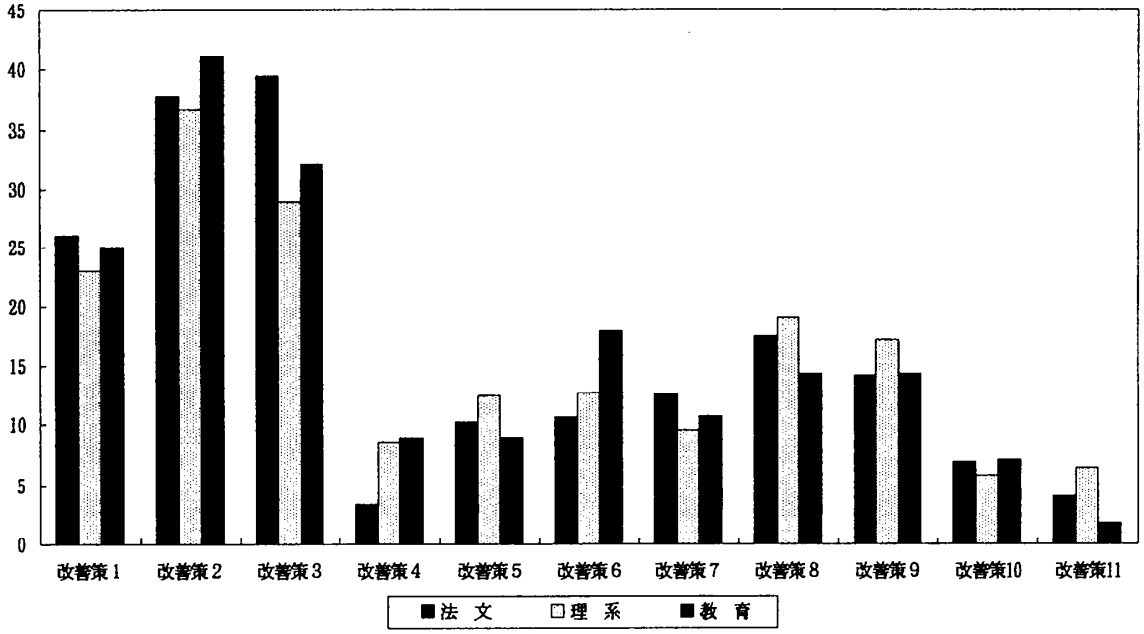
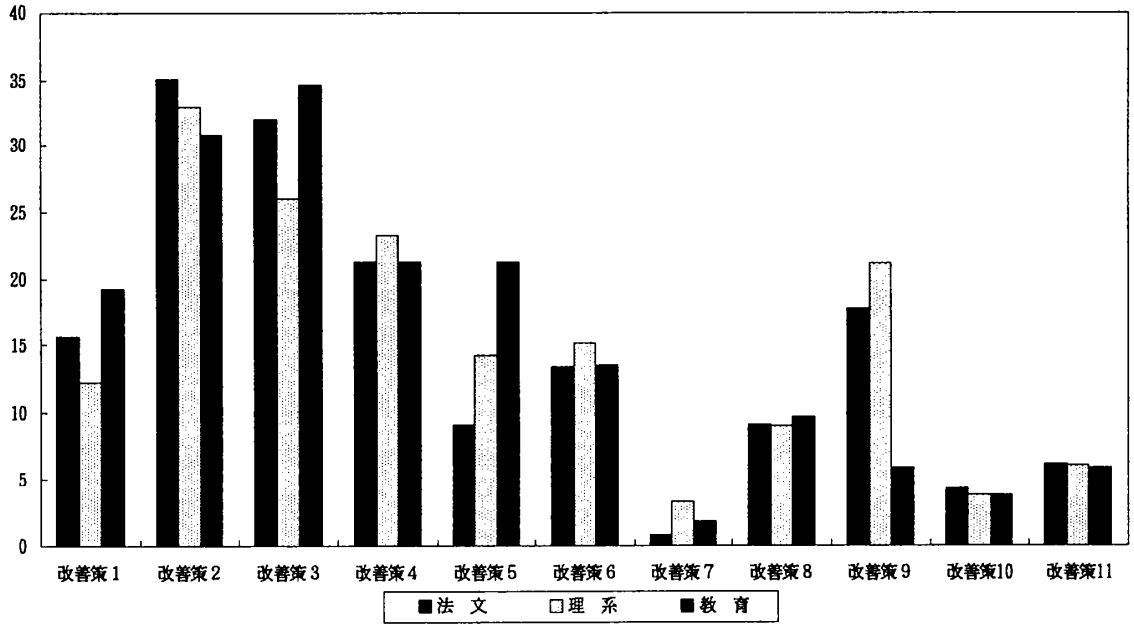


図２－４：改善策（外国語科目）



改善策１＝学生に大学での学び方を教える
改善策２＝大学教員が授業の仕方を工夫する
改善策３＝少人数の授業や演習を増やす
改善策４＝学力別にクラスを分ける
改善策５＝高校教育の補習クラスを設ける
改善策６＝授業内容の水準を下げる
改善策７＝必修科目を増やして科目の系統化をはかる
改善策８＝選択科目を増やす
改善策９＝卒業に必要な単位数を減らす
改善策10＝大学教育についていける学生だけを入学させる
改善策11＝その他

10の割合が低くなっている。全体的に改善策２が最も多いこと、これに次いで改善策３が多いことを考えると、教員も含めた学習環境の改善をさらに望んでいる学生が多いものと思われる。

10. 補習教育

問11－１では「補習的な授業」の開講について尋ねている。法文学部と教育学部では「されている」と回答したものは４分の１程度であるが、理系学部では６割を越えており、理系学部の方でよく理解されていることが分かる。

先に転換科目について説明したが、平成６年度に開設された「化学入門」、「数学入門Ⅰ・Ⅱ」、「物理学入門Ⅰ・Ⅱ」に合わせて、問12の物理、化学、数学に対する理系学部の回答を出してみた。いずれも「受講していない」とする者が半数を越えており最も多くなっている。次に受講したと考えられる者（無回答者と「受講していない」者を除いた者）について集計し直してみると、「大変役に立った」または「少しは役に立った」と回答した者の割合、すなわち肯定的な回答をした者の割合は、物理で52.6%、数学で63.9%となっており半数を越えている。しかし、化学については24.6%で、「まったく役に立たなかった」の34.2%をも下回っている。このことは専門基礎教育科目の理解困難科目として化学系の科目を挙げる者が多かったことと、符合しているように思われる。

11. 不足する能力・資質

問12は「大学教育を受ける上で不足している能力・知識」について尋ねている。いずれの選択肢も選ばなかった者は無効票としている。図３は問12の回答を表しており、縦軸はパーセントで有効回答数768を母数としている。そこに示されるように、各類型とも共通して多いのは「論文・レポート作成の技術」、「外国語の能力」、「パソコンの使い方」であり、これら実用的な能力・知識が最も多いグループを形成している。この他に、法文学部と教育学部では「討議する技術・能力」と「自分の意見を持つ力」が、理系学部では「高校レベルの知識・技能」がそれぞれ多くなっている。「中学校レベルの知識・技能」は、いずれの類型においても非常に少なくなっている。

12. 教員調査

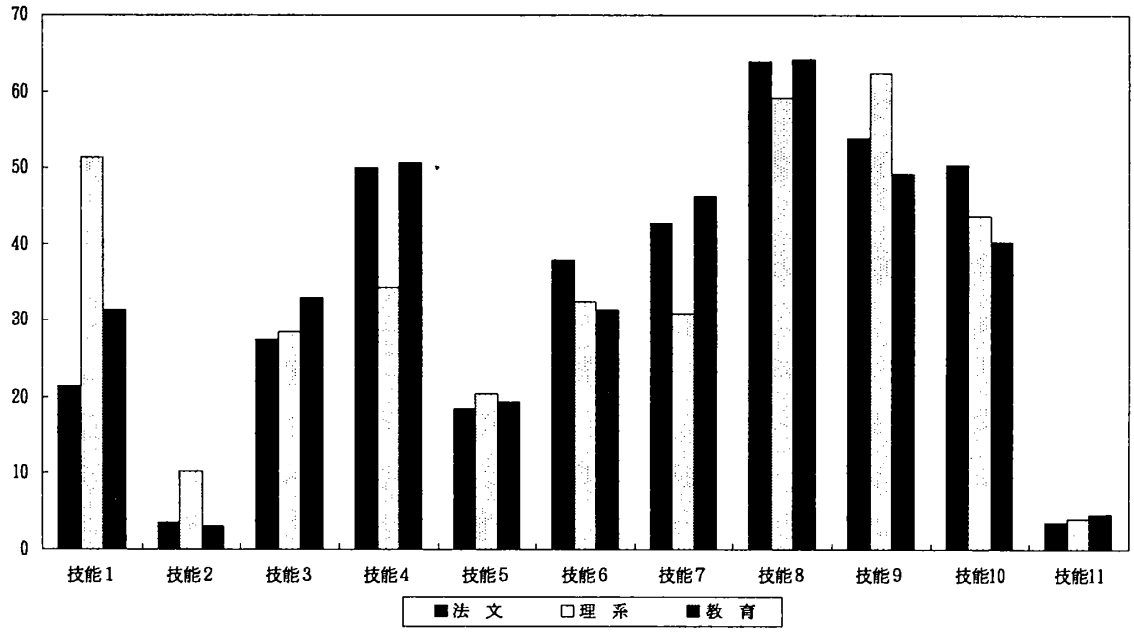
琉球大学の教員調査の回答者数は26名であり、統計的に処理することは難しいので、ここでは自由記述欄に書かれたことについて、いくつか紹介したいと思う。

先に述べたように、琉球大学では実際に高校教育の補完を行う授業科目が開講されている。このリメディアル教育に関して「入学前に高校側で修得させて欲しい最小限の知識について小冊子にまとめ、高校側に発送しようと計画している。大学・学生・高校現場が努力して補完教育は成功する」との記述があった。この問題について積極的に高校に働きか

けようという点、大学だけでは解決が難しく、関係者の強力が必要であると指摘している点は注目に値しよう。

しかしながら、「補習的な授業は賛成だが、どこまでする必要があるかを議論すべきと思う」という慎重な意見もあり、さらには「大学は学生が自ら進んで学ぶ姿勢が大切であり、教育はその知的好奇心を引き出し、探究行動を支援すべきである。従って、学生に学力不足があることを前提とした補習的な授業は不必要と考えます」というリメディアル教育に反対する意見もみられた。

図3：不足している能力・知識



技能１：高校レベルの知識・技能
技能２：中学校レベルの知識・技能
技能３：知的好奇心
技能４：討議する技術・能力
技能５：講義ノートをとる能力
技能６：計画的に物事を遂行する力
技能７：自分の意見をもつ力
技能８：論文レポート作成の技術
技能９：外国語の能力
技能10：パソコンの使い方
技能11：その他

（服部憲児）

参考資料

1)琉球大学『琉球大学の教育課程の改革』（平成６年）
2)「琉球大学 学生便覧 平成６年度版」
3)「琉球大学 入学者選抜要項 平成６年度」

10. 関東学院大学

1．大学の沿革

本学は明治17年に横浜パブティスト神学校として創立され、その後、東京中学院の創立、航空工業専門学校（のちに関東学院工業専門学校に改称）、関東学院経済専門学校の設置等を経て、戦後の学制改革により昭和24年２月に工学部と経済学部の２学部を擁する関東学院大学となった。その後、昭和25年に短期大学部(関東学院女子短期大学)を設置し、昭和34年には神学部（昭和48年に廃止）、さらに平成２年に法学部を新設して現在に至っている。平成６年度時点の学部構成は文学部、法学部、経済学部（第一部、第二部）、工学部（第一学部、第二学部）の４学部であり、大学院は経済学研究科と工学研究科、文学研究科の３研究科を置いている。学部学生の入学定員は文学部360名、経済学部第一部700名、同第二部260名、法学部350名、工学部第一部600名、同第二部260名の計2,530名である。

2．平成６年度（1994）のカリキュラム

今回の調査では法学部と工学部（第一部）を調査の対象とした。

法学部は法律学科の一学科からなり、学科はさらに司法行政、産業、国際の３コースに分かれる。調査の対象となった平成６年度(1994)は法学部の設置からまだ完成年度を迎える前に段階にあり、従来の一般教育科目、専門教育科目の区分を残したカリキュラムを実施していた。法学部の学生便覧によれば、(1)一般教育科目（人文・社会・自然・共通)32単位以上、(2)外国語科目12単位以上、(3)保健体育科目 4単位、(4)専門教育科目88単位以上の合わせて136単位以上が卒業要件である。第１年次のカリキュラムは一般教育科目と外国語科目、保健体育科目でほぼしめられ、専門科目は憲法、民法Ⅰ、基礎ゼミナールの３科目が第１年次に開講されているだけである。

工学部は工学部第一部が機械工学科、電気・電子工学科、建築学科、建設設備工学科、土木工学科、工業化学科の６学科からなり、はじめの３学科は学生定員が110名、あとの３学科が90名である。第二部は夜間コースで機械工学科、電気工学科、建設工学科、工業化学科の４学科からなり、学生定員は建設工学科の110名除き、後はすべて50名の規模である。工学部は平成６年度（1994）から新カリキュラムにきり替えられ、履修規定も新しくなった。授業科目は共通科目と専門科目に２分され、共通科目は教養科目、外国語科目、それに保健体育科目からなる。専門科目は工学基礎科目、工学共通専門科目及び学科専門科目からなる。

教養科目の内容は人文、社会、複合（科学史・方法論、総合講座等）の授業科目からなり、工学基礎科目は区分上は専門科目に入るが、そのほとんどは第１、２年次に配当され

ている。例えば、数学、物理、化学、情報処理等の基礎は工学基礎科目で学ぶことになる。工学基礎科目は高校から大学への橋わたし、工学共通専門科目は教養科目から専門科目への導入と同時に広い視野を醸成する役割を負っている。したがって、工学共通専門科目は工学数学を除いてそのほとんどが第２年次以上に配当されている。しかし、学科専門科目と呼ばれる、各学科固有の専門科目のうち、「基礎」、「共通」、「実験・実習」、「設計・製図」などは相当数が第１年次の科目に降ろされている。

３．調査の目的と実施

今回の調査は第１年次の授業に対する学生の理解度を調べ、大学におけるリメディアル教育の必要性を検討するものである。調査には1994年度に第１年次を過ごした学生、すなわち1995年４月に第２年次に進級した学生を対象とし、対象学部は工学部第一部と法学部に調査を依頼した。なお、調査は悉皆調査を目標としたが、共通科目等の授業を利用して行ったため、回収調査票には学科学生数等に多少の偏りが出た。

調査項目は、高校での学修、大学教育、補習教育関連の３つに分かれているが、詳しくは①大学への入学方法、②高校での学修状況、③第１年次の困難科目、④困難科目にあげた理由、⑤困難科目克服の方策、⑥補習教育関連、⑦大学教育に必要な能力等である。調査は1995年６月から７月のはじめに実施され、有効回収票数は法学部が241票（66.9%）、工学部が576票（84.5%）であった。

表１．回答者の所属学部・学科

学部・学科	定員	実数	回答者
法学部	350	360	241
工学部	600	682	576
機械工学科	110	140	125
電気・電子工学科	110	111	105
建築学科	110	120	60
土木工学科	90	93	98
工業工学科	90	113	97
建築設備工学科	90	105	90
N.A.	0	0	1
合計	950	1,042	817

４．調査の分析と結果

(1)回答者の属性

①出身高校及び男女比率

回答者の出身高校は法学部、工学部ともに公立が７割、私立が３割をしめ、数は多くな

いが、帰国子女なども若干含まれている。男女比率は法学部が男子66.0%、女子34.0%であるのに対し、工学部は男子が91.1%女子8.9%と、男子が圧倒的なシェアをしめている。

表２－１．法学部学生の出身高校・学科

設置者	普通科	職業科	その他	計
国立	1	0	0	1
公立	168	4	1	173
私立	61	1	0	62
その他	3	0	2	5
計	233	5	3	241

注．その他には無回答を含む。

表２－２．工学部学生の出身高校・学科

設置者	普通科	職業科	その他	計
国立	5	1	0	6
公立	394	2	4	400
私立	161	0	1	162
その他	5	0	3	8
計	565	3	8	576

注．その他には無回答を含む。

②入学者の選抜

［法学部］

法学部では通常の学科試験による一般入試のほか推薦入学（附属推薦を含む）、社会人入試を実施している。また海外帰国子女の為の特別選抜も用意されている。一般入試の場合は、国語と英語の他、社会・数学から１教科を選び、３教科で行われる。国語の出題範囲は国語Ⅰ・Ⅱ、社会は「政経、日本史、世界史、地理」から１科目選択か、数学の、数学Ⅰと「数Ⅱ（電子計算機と流れ図を除く）、代数・幾何、基礎解析」から１つを選択するかのどちらかである。そして外国語は英語Ⅰ・Ⅱ・ⅡＢ・ⅡＣが出題の範囲である。

これらの情報をもとに回答者が経験してきた入学者選抜の方式を分けてみると、学科試験を受けてきた者が58.9%、面接・小論文で選抜された者が41.1%をしめる。つまり、４割は特別選抜（ほとんどが推薦入学）と考えられる。学科試験を受けた者のなかには、国公立大学を併願し大学入試センター試験を受験した者も5.0%ほど含まれる。

［工学部］

工学部も一般入試のほか推薦入学を実施している。帰国子女入試も実施は法学部と同様である。一般入試では数学、理科、英語の３教科（３科目）で試験が行われ、数学は数Ⅰ、代数・幾何、基礎解析、微分・積分の範囲、理科は「物理（理科Ⅰの力とエネルギーの分野を含む）、化学（理科Ⅰの物質の構成と変化の分野を含む）」から1 科目選択、外国語は英語Ⅰ・Ⅱ・ⅡＢ・ⅡＣとなっている。

工学部の回答者では、学科試験を受けて入学した者は91.1%、面接・小論文だけで入学した者は8.9%である。法学部に比べると推薦入学の割合は工学部では少なく、また、大学入試センター試験を受験していた者は12.2% に達した。

(2)高校での学修状況

高校での学修状況を尋ねた結果をまとめたのが表３－１、表３－２である。高校の各教科科目別にその履修の有無と、得意・不得意の別、また当該科目の受験準備の程度を尋ねている。得意・不得意は学生の学力レベルを把握するための設問である。高校での成績順位等を尋ねるよりもこの設問形式のほうが妥当性が高いと考えた。

〔法学部〕

①国語

国語は全員が履修している。「得意」と答えたのは全体の1/3（33.6%）、「普通」を含めれば８割以上（84.2%）になる。「不得意」は少数（14.9%）であった。「受験勉強をした」と答えたのは回答者の半数46.5%で「少し」を含めても７割にすぎない。推薦入学が多いためであろうが、少なくとも学科試験受験者の割合よりは高い。なお、「受験勉強しない」は23.7%であった。

②社会

社会５科目のなかでは日本史、世界史等の歴史科目を履修している者が多く、日本史は205名（85.0%）、世界史は199名（82.6%）にのぼった。現代社会と地理がこれらに次いで多く、履修率はともに65.2%である。最も少なかった科目は倫理・政経で60.7%しか履修していなかった。社会の科目で「得意」と答えた者は歴史科目に多く、日本史が33.6%、世界史が27.0%であった。現代社会と地理は得意な者が少なく、ともに日本史の半分程度である（18.7%）。「受験勉強をした」という回答は歴史に多く、日本史で42.3%、世界史で27.0%に及び、地理はあまり選択されていなかった（7.9%）。

③数学

必修科目の数学Ⅰは全員が履修している。しかし、数学Ⅰを「得意」と答えた者は２割(18.7%)にすぎず、「不得意」は４割（40.2%）をしめる。「受験勉強」した者も11.6%と少ない。数学のその他の科目も、文科系への進学者であるため、履修率にはバラツキがみられる。微分・積分と確率・統計に関しては未履修の者が多く、履修率はそれぞれ56.0%、63.5%、数学Ⅱ、代数・幾何の科目履修率は60～70%であった。

④理科

法学部の試験科目にはないため、物理や地学に未履修の者が少なくない。各科目の履修率は理科Ⅰが73.8%、物理が64.7%、化学が81.5%、生物が82.2%である。地学の履修率は極端に低く34.0%であった。理科の科目を得意とする者は生物(21.2%)と理科Ⅰ(13.7%）に多く、「不得意」は物理(38.6%)と化学(36.5%)に集中していた。文科系の学生の

典型的なパターンであり、それでも理科の受験勉強を「した」と答えた者も３～７％含まれていた。

⑤外国語

外国語は英語を履修したものがほとんどをしめ（96.7％）、独語・仏語等の英語以外の外国語を履修した者は3.7％と少ない。英語を「得意」と答えた学生は21.6％で、国語の得意な者（33.6％）と比べるとやや少ないが、数学や理科の科目に比べれば回答者の得意科目に入る。受験科目として重視されている度合いは強く、「受験勉強」をした者は83.8％（「少し」を含む）に及び、この比率「国語」を受験勉強した割合73.5％よりも高い。

〔工学部〕

①国語

国語を「得意」と答えた者は全体の約１割(12.7％)、法学部に比べるとその1/3にとどまる。「普通」を含めてようやく半数(54.7％)をこえるが、「不得意」は42.9％と多く、工学部学生にとっては国語は苦手科目のひとつである。一般入試では受験科目に国語が課されていないこともあって、「受験勉強をした」と答えたのは8.5％、「少し」を含めても２割にすぎない。受験勉強した２割は大半が国公立大学を併願した者たちと考えられる。

②社会

工学部の学生が最も多く履修しているのは必修科目の現代社会(73.8％)である。他の科目の履修は世界史(67.1％)、地理(62.5％)、日本史(59.8％)、そして倫理政経(43.7％)の順に少なくなる。社会科目で「得意」と回答した割合は地理(13.0％)で最も多く、日本史(11.6％)がこの次にくる。地理は法学部の学生にはあまり好まれていなかったようだが、工学部の学生はなぜか地理が「得意」な者が多い。社会科は工学部の受験科目にはないため、国公立大学を併願した者だけがその対象になるが、その割合はやはり地理で最も多く12.6％である。

③数学

工学部学生で数学科目の未履修が多いのは数学Ⅱ(38.2％)と確率統計(11.1％)である。数学Ⅱは比較的未履修が多い傾向があるが、工学部の学生で確率・統計の未履修が１割というのは多いかもしれない。回答者のほとんどが履修しているのは数学Ⅰ、代数・幾何、基礎解析、微分・積分の４つであり、このいずれも本学の一般入試の出題範囲に含まれている。確率・統計に未履修者が多いのは出題範囲の影響と考えられる。「不得意」が多く見られるのは代数・幾何(35.7％)、確率・統計(40.1％)だが、微分・積分(18.4％)はそれほどではない。数学は工学部受験生にとって基本的な受験科目であり、数学Ⅰ、代数・幾

何、基礎解析、微分・積分の４科目では「少し」を含め80～90％が「受験勉強をした」と答えている。

④理科

各科目の履修率は法学部と同様、地学で最も低い（24.3％）が、生物の履修も少ない（50.8％）。大多数が履修しているのは、物理(93.5％)、化学(88.9％)、理科Ⅰ(82.5％)である。「得意」は理科Ⅰ(26.9％)、化学(24.3％)、物理（23.3％）の順になるが、受験勉強をした者の割合は（「少し」を含め）物理の67.2％が格段に高く、化学の43.9％、理科Ⅰの44.8％となっている。本学の試験は理科１科目選択だから、受験では物理を選んだ者が化学よりも３割ほど多い勘定になる。

⑤外国語

英語の履修は法学部の学生と同様ほぼ全員（97.5％）が回答している。独・仏等の外国語を履修した者はわずか(1.4％)である。受験勉強は「少し」を含めて85.6％が「受験勉強した」と答えており、工学部の受験生にとっても外国語は重要な試験科目のひとつであ

表３－１．高校での学修状況；法学部

	科目の学習				(％)	受験の準備			(％)
	得意	普通	不得意	未履修	N.A	した	少し	しない	N.A
国語	33.6	50.6	14.3	0.0	0.8	46.5	27.0	23.7	2.9
現代社会	18.7	39.0	7.5	28.6	6.2	3.7	6.6	75.1	14.5
倫理政経	23.7	29.5	7.5	33.2	6.2	9.5	6.2	68.0	16.2
世界史	27.0	33.6	22.0	14.1	3.3	18.7	8.3	63.5	9.5
日本史	33.6	34.4	17.0	12.4	2.5	34.4	7.9	49.0	8.7
地理	18.7	32.8	13.7	28.6	6.2	14.9	5.0	2.9	77.2
数学Ⅰ	18.7	37.8	40.7	2.1	0.8	11.6	5.0	72.6	10.8
数学Ⅱ	7.9	23.7	26.1	38.2	4.1	7.5	2.9	76.3	13.3
代数幾何	8.3	22.8	35.7	29.9	3.3	5.8	4.6	78.0	11.6
基礎解析	11.6	30.3	40.2	15.8	2.1	7.1	5.0	78.0	10.0
微分積分	4.6	14.9	19.1	56.0	5.4	2.5	2.1	78.4	17.0
確率統計	5.8	12.0	12.9	63.5	5.8	3.7	3.7	75.5	17.0
理科Ⅰ	13.7	36.9	22.8	21.2	5.4	1.7	4.1	80.1	14.1
物理	4.1	22.0	38.6	31.5	3.7	1.2	1.7	82.6	14.5
化学	12.0	33.2	36.5	15.8	2.5	2.9	2.5	82.2	12.4
生物	21.2	41.9	19.1	15.4	2.5	2.1	4.6	81.7	11.6
地学	5.8	18.7	9.5	61.4	4.6	2.9	1.2	78.8	17.0
英語	21.6	46.1	29.0	0.4	2.9	71.4	12.4	13.3	2.9
独仏等	0.8	1.2	1.7	85.1	11.2	0.8	0.4	75.5	23.2

表３－２．高校での学修状況；工学部

	科目の学習 (%)					受験の準備 (%)			
	得意	普通	不得意	未履修	N.A	した	少し	しない	N.A
国語	12.7	42.0	42.9	1.2	1.2	8.5	13.9	74.0	3.6
現代社会	7.5	42.9	23.4	22.9	3.3	1.0	4.5	84.2	10.2
倫理政経	4.7	22.2	16.8	50.9	5.4	1.4	3.1	81.8	13.7
世界史	10.1	29.0	28.0	29.2	3.8	3.6	4.7	81.8	9.9
日本史	11.6	26.2	22.0	36.3	3.8	2.6	5.4	79.3	12.7
地理	13.0	28.8	20.7	34.0	3.5	6.3	6.3	75.3	12.2
数学Ⅰ	41.3	48.6	8.3	0.2	1.6	71.9	13.7	8.9	5.6
数学Ⅱ	18.6	33.9	6.3	38.2	3.1	44.6	15.5	30.7	9.2
代数幾何	30.7	22.8	35.7	29.9	3.3	5.8	4.6	78.0	11.6
基礎解析	33.7	52.8	10.2	1.0	2.3	75.5	14.1	6.1	4.3
微分積分	24.1	53.3	18.4	2.4	1.7	72.6	16.5	6.9	4.0
確率統計	3.0	15.3	40.1	30.6	11.1	33.2	30.2	30.6	6.1
理科Ⅰ	26.9	50.7	4.9	14.4	3.1	26.0	18.8	47.0	8.2
物理	23.3	40.3	29.9	4.7	1.9	51.4	15.8	27.4	5.4
化学	24.3	37.7	26.9	7.6	3.5	5.9	33.5	10.4	50.2
生物	8.5	29.5	12.8	44.4	4.7	2.4	3.6	79.0	14.9
地学	3.8	14.2	6.3	70.3	5.4	18.8	1.0	1.4	78.8
英語	14.2	36.5	46.5	0.3	2.4	67.7	17.9	9.9	4.5
独仏等	0.2	0.7	0.5	90.3	8.3	0.5	0.3	75.3	23.8

る。この受験準備率の高さは数学Ⅰの比率に匹敵しているが、英語を「得意」とする者は14.2%にとどまり、工学部の学生にとっては不得意な科目にあたる。

上記の調査結果をまとめてみると、法学部の学生は国語、社会、英語に強く、工学部の学生は数学、理科に強い。適性の表れか受験勉強の結果なのかは分からないが、従来から普遍的にみられるパターンである。理科の科目のなかでは、文科系学生は一般に生物、化学を、理科系学生は物理、化学を得意とする傾向がみられ、今回はこれに加えて、理科系が社会では地理を得意とし、文科系は歴史を得意とする傾向も抽出された。当然のことながら、受験準備への取り組みは当該大学の入試科目を反映したものとなるが、法学部の場合のように推薦入学が多くなると、回答傾向の読み取りは難しい。

(3)リメディアル教育の需要

大学入試の入試の多様化・多元化、入試科目の削減等が浸透したことによって、多くの大学でリメディアル教育の実施が検討されるようになった。基礎となる必須科目を高校で履修してこなかったり、履修はしたが、その修得が不十分な者をその対象とすることが多いが、推薦入学の多い大学では入学後にプレイスメント・テストを実施して、その結果で

受講者を決めるところもある。前項に示した「高校での学修状況」の調査結果を参考にすれば、形式的ではあるが、一定の基準のもとにその教育需要を推定することができる。まず第１の需要群は当該科目を未履修、あるいは不得意でかつ受験勉強の対象にもしなかった学生群である。対象を広めにとった場合の第２の需要群は当該科目を未履修か、あるいは不得意だった者で、受験勉強を「少し」しかしなかった学生群、さらに科目の習熟度に「普通」と答えた者の学生のうち受験勉強をしなかった者を対象と考えることができる。表４—１の分類を用いると、第１の需要（顕在需要）群は$\alpha_3+\beta_3$、第２の需要（潜在需要）群は$\alpha_2+\beta_2+\gamma_3$と定義できる。

表４－１．リメディアル教育需要

学修状況	受験勉強 した	少し	しない
得意	δ_1	δ_2	δ_3
普通	γ_1	γ_2	γ_3
不得意	β_1	β_2	β_3
未履修	α_1	α_2	α_3

第１需要群＝$\alpha_3+\beta_3$
第２需要群＝$\alpha_2+\beta_2+\gamma_3$

表４－２．リメディアル教育の需要

需要の類型	微積	物理	化学	英語	国語
法学部					
顕在需要	−	−	−	13.3	23.7 %
潜在需要	−	−	−	29.4	14.9 %
工学部					
顕在需要	6.9	27.4	50.2	9.9	(74.0)%
潜在需要	20.8	34.6	34.5	46.8	(44.1)%

大学教育の為の基礎科目として、法学部では高校英語を、工学部は高校の微分積分、物理、化学、英語をとりあげてリメディアル教育の需要を推計してみると、結果は表４—２のようになる。なお、ここでは集計の都合上、第１需要群の近似値を「受験勉強しない」と答えた学生群（$\alpha_1+\alpha_2+\alpha_3+\delta_3$）とし、第２需要群は「未履修」、「不得意」と答えた学生群（$\Sigma\alpha_i+\Sigma\beta_j$）とした。本学の場合、法学部には学科試験を受験してこなかった者（推薦入学）が41.1% いるため、「受験勉強しなかった」の意味が多少曖昧になるが、工学部の場合は比較的現実に近い値が推定されていると考えてよいだろう。

表４—２に示したように、工学部の場合、高校の微分積分、物理、化学、英語のそれぞれが入学した学科にとって必須の基礎科目であるとすれば、リメディアル教育の第１需要はそれぞれ6.9%、27.4%、50.4%、英語は9.9%となる。しかし、建築工学科や建設設備

工学科などの場合は化学は必ずしも必須科目ではなく、選択でという条件で考えれば、化学のリメディアル需要はもっと低いものになる。また、ここでは、国語は受験科目に指定されていないために考慮していないが、仮に国語の第１需要を算定すれば44.1%になり、日本語表現等についても何らかの教育努力が必要なことが示唆される。

(4)大学教育の授業理解度

①困難科目

第１年次の学生にとって難しい授業科目は何であるのか。教養、基礎、専門、外国語の４カテゴリに分けて具体的にその講義名を尋ねて結果を集計したものが表５である。授業科目は類似のものは統合し、回答にあがってきた科目の頻度をそのまま合計して示した。本来ならば、受講登録者に対する回答頻度の割合で困難度を示すべきであるが、ここでは単純集計の結果のみで傾向を示した。

〔法学部〕

教養科目のカテゴリに困難科目を記入したのは224名(92.9%)である。整理した科目から上位４つの科目をあげると、哲学(54件)、自然科学概論(42件)、数学(28件)、政治学（26件）となり、これだけで全体の７割をしめる。つぎの基礎科目のカテゴリでは、困難科目を記入したのは38名(15.8%)すぎなかった。カリキュラムの解説で述べたように、法学部の場合にはカリキュラム上に基礎科目の区分はない。法学部の調査ではこの箇所を削除すべきであったが、記入された内容を尊重しそのまま結果を示した。それによると上位２つは憲法(12件)、法学(８件)となる。憲法は本学のカリキュラムでは専門科目に、法学は一般教育科目に入っている。さて、専門科目のカテゴリでは173名(71.8%)が困難科目を記入した。第１年次に降りてきている専門科目は３科目しかないので、いずれにしても特定の科目に集中することになるが、回答は憲法に集中し(153件)に、あと２科目の記入は少なかった。最後の外国語のカテゴリでは回答者の79.4%(186)が「英語」を記入した。

〔工学部〕

教養科目のカテゴリに困難科目を回答したのは543名(94.3%)である。回答の集中した科目を上位から４つあげると、キリスト教学(147件)、心理学(78件)、哲学(62件)、歴史学(59件)の順になる。法学部の学生が自然科学概論や物理、数学などをあげていたのとは対照的である。必修、選択の違いはあるにしてもキリスト教学、心理学は法学部ではほとんど記入のなかった科目である。つぎに基礎科目のカテゴリでは513名(89.1%)が困難科目を答えた。法学部の場合と違って、工学部のカリキュラムには基礎科目の区分があり、回答に支障はなかった。多いものから３つをあげると、微分積分学(172件)、物理学(154件)、線形数学(79件)となる。困難科目は数学と物理に集約されている。３番目の専門科

目のカテゴリでは507名(88.0%)が困難科目を答えた。専門の困難科目は所属学科によって科目名がはっきりと分かれており、機械工学科は機構学(83件)、電気・電子工学科は回路理論(51件)、建築学科は建築製図(30件)、建築設備工学科は電気設備工学(39件)、土木工学科は土木構造力学(76件)、工業化学科は物理化学及び演習(46件)と有機化学及び演習(29件)などにそれぞれ集中した。最後の外国語のカテゴリでは84.7%(480件)が英語を記入した。

表5．困難科目の回答頻度

学部	教養科目		基礎科目		専門科目		外国語科目	
法学部	記入（計）	224	記入（計）	38	記入（計）	173	記入（計）	188
242 名	哲学	54	（憲法	12）	憲法	153	英語	186
	自然科学概	42	（法学	8）	民法 I	13	ドイツ語	1
	物理学	28	他	18	基礎ゼミナ	2	フランス語	1
	数学	26			ール			
	他	92			他	5	他	0
工学	記入（計）	543	記入（計）	513	記入（計）	507	記入（計）	488
576 名	ｷﾘｽﾄ教学	147	微分積分学	172	機構学	83	英語	480
	心理学	78	物理学科目	154	土木構造力学	76	ドイツ語	3
	哲学	62	線形数学	79	回路理論	51		
	歴史学	59	情報処理	30	物理化学＆演習	46		
	経済学	47			電気設備工学	39		
	他	150	他	78	他	212	他	5

②困難科目と高校の学修状況の相関

工学部の学生に限定して、記入された困難科目と高校での学修状況との関連をみたのが表6である。困難科目は微分積分学、物理学に限定している。微分積分学を困難科目にあげた者は全部で158名(27.6%)にのぼるが、彼らの高校での学修状況をみると、高校の微分積分を「得意」と答えた者は13.9%、「普通」は51.3%であった。さらに「受験勉強をした」と回答している者も困難科目記入者の67.7% をしめていた。つまり、困難科目に微分積分学をあげた者の6割は本来、その該当者であってはならないのである。

一方、物理学に関していえば、物理を困難科目にあげたのは171名(29.7%)である。そのうち、高校物理を「得意」と答えていた者は22.2%、「普通」は38.6%、また「受験勉強をした」と回答した者も30.1%含まれていた。微分積分のときと同様、該当者になるべきでない者が3割程度含まれている。不得意の者、あるいは受験科目に物理を選ばなかった者だけが物理を困難科目にあげているのであれば、授業改善の対応を高校教育の補習にしぼることも可能だが、本来、該当者でない筈の者も多数含まれているとすれば、高校教育はもちろん、入試、大学授業の全体の見直しが要請されることになろう。

表６．困難科目と高校の学修状況

		微分積分学	物理学
高校微分積分/	高校物理		
学修状況	得意	13.9%	22.2%
	普通	51.3	38.6
	不得意	29.1	29.8
	非履修	3.2	7.0
	無回答	2.5	2.3
受験勉強	した	67.7	44.4
	少し	19.6	18.7
	しない	10.1	29.8
	無回答	2.5	7.0
計		(158)	(171)

表5.は困難科目の教養・基礎科目カテゴリに微分積分関連の授業科目を記入した158名と、物理学関連の授業科目を記入した171名を母数としている。

(5)授業理解度と困難理由

①授業理解度

表７には困難科目にあげた科目の回答率、出席率平均値、理解度平均値を示した。困難科目の回答率は法学部の場合、工学部の場合ともすでに述べたとおりである。

表７．授業理解度と出席率

科目カテゴリ	困難科目回答率	出席率平均値	理解度平均値
法学部		平均 S.D.	平均 S.D.
教養科目	93.4%	56.0% (31.7%)	22.1% (19.3%)
基礎科目	15.8	61.2 (32.5)	31.9 (25.2)
専門科目	71.8	70.4 (25.7)	37.3 (20.2)
外国語科目	78.4	86.8 (15.4)	54.5 (25.5)
工学部			
教養科目	94.8%	63.2% (31.0%)	23.9% (20.8%)
基礎科目	89.5	68.9 (28.3)	29.6 (21.3)
専門科目	88.5	81.1 (23.7)	34.4 (21.4)
外国語科目	85.2	85.8 (16.5)	51.1 (24.1)

授業への出席率は教養、基礎、専門、外国語の順に高く、専門科目の出席率は法学部で７割、工学部では８割をこえた。科目カテゴリのレベルでは出席率は理解度に相関し、出席率の高さに比例して、教養、基礎、専門、外国語の順に理解度も高くなる。困難科目の

傾向をまとめれば、両学部とも外国語科目の理解度は50％を少しこえるレベルであるのに対し、教養科目は20％台、基礎・専門科目は30％台に平均値があり、理解度の平均値は基礎科目と専門科目で近いが、教養科目、外国語科目との間の差は意外に大きい。

参考までに、工学部の学生が受講している基礎科目のうちで、困難科目に微分積分学、物理学を回答した者だけを別集計してみると、微分積分学を回答した158名の出席率平均値は70.8％、理解度平均値は32.8％、一方、物理学のほうは該当者171名の出席率平均値は65.8％、理解度平均値は26.6％であった。他の科目と比べて格段違った傾向はないが、物理学の敷居の高さ、難しさが多少推察できる。

また、困難科目に微分積分学や物理学を同じように記入した者でも、高校での学修事情によって多少理解度にも影響することが予想できる。表８に示したのは両科目の理解度である。高校で物理を得意とした者は「不得意」だった者の理解度を上回り、受験勉強を「した」者は「しない」者よりも高い理解度を示した（表８）。しかし、中には「非履修」者が「不得意」者の理解度を上回ったり、受験勉強を「しない」者が「少し」した者よりも高い理解度を示すこともあって、高校の学修と大学の授業理解度との関係は単純ではない。

表８．困難科目の授業理解度

高校の微積、物理受講者の学修状況		微分積分学の理解度	物理学の理解度
学修状況	得意	43.5%	32.2%
	普通	36.1	27.7
	不得意	21.2	22.7
	非履修	30.2	16.3
	無回答	42.8	35.0
受験勉強	した	36.8	30.1
	少し	25.5	22.8
	しない	17.8	23.5
	無回答	41.3	27.9
計		(158)	(171)

表8.は困難科目の基礎科目カテゴリに微分積分関連の授業科目を記入した158名と、物理学関連の授業科目を記入した171名を母数としている。

②理解困難な理由

学生が回答した困難科目の理由は何か、なぜその科目を難しいと感じたのか、表９にその結果を示した。困難理由は大きく３つにわけて選択肢がつくられている。第１は高校教育の学修不足、第２は大学教育の内容・方法の不備、第３は本人のやる気あるいは学びか

たの問題である。調査ではこれらの３つの要因をさらに２つの具体的な選択肢に分割した。

表９に示したように、教養科目の場合は「高校で未履修」、「高校での学修不足」、「大学での授業の教えかた」、「自分のやる気の無さ」などをその理由に回答した者が多い。つぎに基礎科目になると、「高校での学修不足」よりも「高校で未履修」をあげる者が多くなり、高校教育と大学教育の接続関係が具体的に考慮されていることがわかる。「授業が高度すぎる」、「大学の授業の教えかた」などの回答が増えているのも、大学教育の独自の内容が意識されているためであろう。これが、専門科目になると、高校教育を理由にあげる者は減り、もっぱら「授業が高度すぎる」、「大学の授業の教えかた」などを理由にあげるようになる。しかし、外国語科目になると、再び高校教育とのつながりが強く意識されることになり、「高校での学修不足」に理由が集中する。「やる気がない」という回答の多いことにも注意が必要であろう。

表９．理解困難の理由

	教養科目		基礎科目		専門科目		外国語	
	法	工	法	工	法	工	法	工
高校で未履修	12.1	18.9	12.8	7.1	10.0	14.9	2.9	1.3
高校で理解不十分	10.5	8.0	6.4	38.1	7.5	14.5	31.1	35.8
大学の授業内容が高度	23.2	15.1	25.5	26.7	17.5	34.9	7.5	4.8
大学での授業方法	24.1	25.9	21.3	25.5	27.1	25.9	25.7	18.6
学びかたがわからない	7.3	12.3	14.9	6.7	21.7	16.9	7.5	7.0
自分のやる気がない	19.7	44.4	17.0	24.1	13.3	18.7	17.8	23.3
その他	3.2	4.3	2.1	2.4	2.9	3.0	7.5	9.3

注．調査では２つまで複数回答

科目別に困難理由を比較してみると、専門科目は格別理由が分散せず、大学の授業の内容・方法に回答が集中するが、基礎科目、外国語などは高校とのつながりが深い分だけ理由も分散する。これらの科目の場合、高校と大学の分担関係をどのようにつくるのか、高校での学修不足を克服するために大学教育で何ができるのか、そこから考えを進める必要があろう。困難性の克服という点では教養科目がもっとも見通しを立てにくい科目でもある。

③微分積分学・物理学の困難理由

表10に示したのは教養・基礎科目カテゴリに微分積分学、物理学を記入した工学部学生の結果である。困難理由の傾向は両科目ともに酷似しており、「高校で未履修」を理由にあげる割合は物理で多少多いものの、「高校での学修不足」を合わせると両者とも回答者の半数がこの２つの選択肢に反応している。他方、「大学の授業が高度すぎる」は物理よ

りも微分積分で多く、「大学の授業の教えかた」に問題があると答えたのは物理学に多かった。しかし、「学びかたがわからない」の回答が少ないところをみると、科目の中身にそれほど戸惑っているわけではなく、その点で他の教養科目や専門科目と違っている。

表10. 理解困難の理由（工学部）

困難性の理由	教養・基礎科目	
	微積	物理
高校で未履修	3.8	10.9
高校で理解不十分	51.9	40.0
大学の授業が高度	25.9	22.4
大学での授業方法	17.7	22.4
学びかたがわからない	5.1	5.5
自分のやる気がない	18.4	27.3
その他	3.2	1.2
計	(158)	(171)

注. 調査では２つまで複数回答
母数は困難科目に微分積分学、物理学の関連科目を回答した者。

(6)困難科目を解消する方策

〔法学部〕

科目カテゴリによらず、回答が集中しているのは「学びかたを教える」、「授業の教えかた」、そして「卒業単位数の軽減」である。教養科目と基礎科目の場合はこれらに加えて「選択科目を増やす」にも回答が集まり、専門科目の場合はこれらの他に「少人数の授業や演習」、外国語科目の場合はさらに「学力別のクラス編成」が加わっている。他方、学生の支持の少なかった方策は、「必修科目を増やす」、「入学試験を厳しくする」、「授業水準を引き下げる」である。「高校教育の補習」は外国語科目、基礎科目で多少支持があったものの概して低い支持率にとどまった。学生たちは学修圧力がきつくなるような方策は基本的に避けている。その結果、現状を大きく変えないで、きめ細かな配慮が行き届く方策に回答が集中した。

〔工学部〕

工学部の場合は法学部に比べて改善策の選択に多少変化がみられた。教養科目では「授業の教えかた」、「卒業単位数の削減」に支持が集まり、基礎科目では「授業の教えかた」、「卒業単位数の軽減」のほかに「少人数の授業・演習」が加わり、「授業水準を引き下げる」にも支持が集まった。さらに専門科目になると、上位の選択に目立った変化はないが、方策の順位が入れ替わり「小人数の授業・演習」がトップにきた。外国語科目では「授業

の教えかた」、「卒業単位数の削減」、「小人数の授業・演習」が上位をしめ、ついで「学力別のクラス編成」が選ばれている。「少人数教育」に支持が集まり、「大学入試を厳しく」、「必修科目を増やす」、「高校教育の補習」などに支持は集まらないのは法学部と共通しており、学生の反応が学部をこえて共通していることがわかる。学力別のクラス編成や補習クラスなどにもやはり支持は少ない。

基礎科目、選択科目などにみられる法学部と工学部の違いは「学びかたを教える」、「授業の教えかた」、「選択科目を増やす」には法学部に支持が多く、「少人数の授業や演習」、「授業水準の引き下げる」には工学部の支持が多いことである。法学部の学生は新しい科目それ自体に一種の戸惑いを感じているようにみえるが、工学部の学生の場合は、学ぶべき内容ははっきりしているが、それにどう接近すればよいのか、逡巡しているようすが感じられる。少人数教育はそうした状況の打開策として期待されているのであろう。

表１１．授業改善の方策

改善の方策	教養科目		基礎科目		専門科目		外国語科目	
	法	工	法	工	法	工	法	工
学びかたを教える	13.3%	12.4%	15.5%	8.7%	16.4%	10.0%	9.0%	7.6%
授業の教えかた	26.0	23.8	23.0	19.9	25.2	18.7	21.9	18.6
少人数の授業や演習	8.4	8.8	8.1	16.0	13.7	19.2	13.1	14.0
学力別のクラス編成	3.7	3.0	6.8	6.9	4.6	6.5	14.8	12.9
高校教育の補習	4.2	1.2	5.4	6.4	2.9	3.4	6.3	6.6
授業水準の引き下げる	9.5	9.7	6.1	12.1	6.7	10.9	7.7	9.2
必修科目を増やす	2.8	2.0	2.0	2.0	3.8	3.5	1.6	1.0
選択科目を増やす	13.0	10.5	10.1	6.8	9.1	6.7	7.1	6.0
卒業単位数の軽減	12.6	22.4	14.9	15.4	10.7	14.8	11.5	16.5
大学入試を厳しく	4.0	2.4	6.1	2.7	5.4	3.3	4.4	3.5
その他	2.6	3.9	2.0	3.0	1.6	3.0	2.7	4.2

(7)大学教育に必要な能力（不足している能力）

入学後に学生たちはどんな能力の不足を感じながら大学生活を送っているのか、それを自己申告させた結果が表12である。上位からみてゆくと、「外国語能力」、「論文、レポートの作成技術」、「パソコンの使い方」が上位をしめ、大学で学修を続けていくうえでの技術的な能力に回答が集まっている。実際、これらの傾向は法学部、工学部ともに共通していた。

両学部の回答に違いが生じるのは、「高校レベルの知識・技能」、「計画的に物事を遂行する能力」、「討議する技術・能力」、「自分の意見をもつ力」といった能力である。工学部の学生は前２者に集中し、法学部の学生は後２者に回答が集まった。工学部では段階的に学修を積み上げていくことを重視し、それに必要な知識・技能、計画性の涵養を望

んでいる。これに対し、法学部では自分の価値感や判断力を鍛えあげていくことが中心になっている。どちらにしてもこれらの能力をどのように養成していくのかが問題である。いま多くの大学で授業の改善、カリキュラム改革を進められているが、今回の調査で得られた知見をもとにすれば、中学・高校、大学を含めたもっと長い教育期間のなかで、教育を見直す必要を痛感する。

表12. 大学教育に必要な能力

大学の学修に不足している能力	法学部	工学部
高校レベルの知識・技能	9.9 %	14.0 %
中学校レベルの知識・技能	2.7	2.7
知的好奇心	7.7	8.6
討議する技術・能力	12.0	7.6
講義ノートをとる能力	8.9	7.7
計画的に物事を遂行する能力	7.4	10.7
自分の意見をもつ力	10.9	6.6
論文. レポート作成の技術	14.6	14.5
外国語の能力	14.2	15.2
パソコンの使い方	11.2	10.8
その他	0.5	1.5

参考：教員調査の結果

学生の調査との比較等を考え、平成６年度に１年次学生の授業を担当した教員に対しても調査を行った。調査内容は①属性、②授業負担、③担当授業の理解度（期待値）と達成割合（受講学生の中の割合）、④学生の授業理解度が低い理由、⑤授業理解度を向上させる方策、⑥補習教育関連、⑦学生に不足している能力等の項目である。該当者が限定されていることもあって、回収票も33票と少なかったが、回答傾向はそれなりの特徴があり、興味深いので集計結果をここに紹介しておきたい。

①回答者属性

回答者は50歳台の教員が多く、平均年齢は54歳。専門分野は文科系が12名、理科系21名である。

②授業負担

教員経験と並ぶ属性項目として講義、演習等の授業コマ数を尋ね、授業負担のデータを採取しようと試みたが、設問に使った「コマ数」の表現が適切でなかった為か、学期分のコマ数と１年間のコマ数とを混同した回答が混在し、残念ながらそのままでは集計できなかった。

③学生の授業理解度

授業内容のどの程度を学生が理解するように期待しているのか、またそのレベルに達した学生の割合はどの程度であったのか、それを尋ねた。期待する授業理解度はだいぶバラツキがあるが、再頻値は6割。その期待値に達した「学生の割合」は3割と7割の2つグループに分かれた。後者は現実の単位認定を意識した答えと推察されるが、学生調査による自己評価に比べるとやや評定が甘いような気もしないではない。

④授業理解が低い理由

学生の授業理解度が低い場合に、その原因は何であるか。9つの選択肢を用意して尋ねた。回答傾向は表iのとおりである。「基礎科目の理解不十分」がトップにきて、少し間をおいて「学びかたを知らない」、「学生のやる気」、「一般的な学力の不足」に回答が集まった。「基礎科目の未履修」は意外に少なく、むしろ履修した科目を充分理解しているかどうか、に教員の目は向いている。「学びかた」、「一般的学力」は知的な成熟度ともいうべき内容で、具体的な知識よりも知的なものとの取り組みかた、姿勢というものが原因として指摘された。なお、教え方の工夫、授業が高度すぎる、教材の問題など、教育する側の問題点の指摘は少なかった。

表i　授業理解が困難な理由

一般的な学力不足	16.3
基礎的な科目の未履修	6.1
基礎的な科目の理解不十分	28.6
授業内容が高度すぎる	2.0
教材に問題	2.0
教え方の工夫不足	8.2
学びかたを知らない	18.4
学生のやる気	16.3
その他	2.0
計	100.0(49)

⑤授業理解度を向上させる方策

人文社会系科目、自然科学系科目、外国語科目の3種類にわけて、学生の授業理解度を向上させる方策を尋ねた。想定したのは回答者の担当科目のカテゴリだけであったが、その他の科目カテゴリにも回答したケースがかなりあり、合わせて集計することにした。表iiの集計はその結果である。

科目カテゴリによらず、授業改善は教員の重視する方策になっている。このほかでは「少人数クラス」や「学びかたを教える」、「習熟度別クラス」が多く選ばれている。しかし、2番手以下の項目は科目カテゴリによって多少の異同があり、人文社会系科目では「学びかたを教える」と「授業改善」がほとんど肩を並べているが、自然科学系科目では「授業改善」と「学び方」、「少人数クラス」の間にはかなり差がある。外国語科目は、中学以来の教科だということもあって「学びかた」よりも「少人数クラス」、「習熟度別

クラス」などの教育方法の改善に回答が集まった。全体に「補習クラス」を方策にあげる者は少なく、これは学生の回答結果とも共通していた。

回答数は多くはないが、「必修科目数を増やす」、「卒業単位数を減らす」は自然科学系科目で選ばれており、多少教育改訂の幅は狭くなっても学習すべき内容は徹底して修得して欲しいとの教員の姿勢が窺える。また、同じく自然科学系科目で「入試を厳しく」という回答が6～8%あったことも注目しておく必要があろう。

表ii　困難科目への対応

	人文社会系科目	自然系科目	外国語科目
学びかたを教える	25.0%	18.8%	9.6%
授業の改善	26.6	20.0	23.3
少人数クラスや演習	15.6	18.8	19.2
習熟度別クラス	6.3	6.3	16.4
補習クラス	1.6	2.5	5.5
授業の水準を下げる	1.6	0.0	1.4
必修科目を増やす	3.1	10.0	2.7
選択科目を増やす	3.1	2.5	1.4
卒業単位数を減らす	7.8	10.0	6.8
大学入試を厳しく	6.3	7.5	8.2
その他	3.1	3.8	5.5
	100.0(64)	100.0(80)	100.0(73)

⑥補習教育関連

回答者の教員の3割は自作の試験などによって受講学生の学力を把握している。入試成績やフレッシュマン・テストの利用を含めると、何らかの方法で学生の学力把握に努力している教員は5割に及ぶ。そうした学力把握にもとづいて、必要に応じて自分の授業のなかで調整を図っているのが、一般的のようである。高校教育の補習を大学で行うという対応策については、その責任主体をめぐって多少意見が分かれている。高校で本来対応すべきが1割、大学で対応すべきが2割、望ましくないが大学で4割、大学入試で対応すべき1割となっている。不本意も含めれば大学で対応するしかないと考えている教員の割合は半数に達している。

⑦学生に不足している能力

11の選択肢からいくつでも多重回答できる形式の設問で学生に不足している能力を尋ねた結果である。33名の回答者による回答チェック数はのべ171にのぼり、1人につきチェックス数5個相当となった。それだけ教員が学生の不足能力を日々痛感していることが多いのかもしれない。集計結果は表iii の通りである。「知的好奇心」、「討議する力」、

「自分の意見」など、知的な活動における主体性の不足を指摘する回答が多く、ついで「計画性」、「講義ノート」、「論文作成力」など学習上の一般的なスキルの欠如に回答が集まった。学生調査の際には「知的好奇心」の不足を答えた学生は少なく、「パソコン操作」、「外国語能力」などに回答が集中した。学生と教員の認識ギャップが克明にでている。

表iii 学生に不足する能力

高校レベルの知識・技能	8.8 %
中学校レベルの知識・技能	2.9
知的好奇心	15.8
討議する技術・能力	12.9
講義ノートをとる能力	10.5
計画的に物事を遂行する力	11.7
自分の意見をもつ力	12.3
論文・レポート作成の技術	10.5
外国語の能力	9.9
パソコンの使い方	3.5
その他	1.2
計	100.0 (171)

［教員調査のまとめ］

本学だけの特徴というわけではないが、教員が学生の授業理解度に関して感じているのは、高校で基礎科目を履修している、いないということよりも、基礎科目の理解が不十分なこと、さらには「一般的な学力の不足」という印象で受けとめられている。「学生の不足能力」の箇所では、「知的好奇心」の不足という回答への集中となって表れている。大学での学修困難をもたらす要因は特定の科目よりももう少し学力、生活能力の本質に係わる部分の不足として生じてきているところがある。今後、18歳人口の減少にともなって、進学率がさらに増えていくことを考えると、大学は大学教育だけにとどまらず、高校以下の教育に対して、もっとも強い関心を払っていく必要があろう。

なお、本報告書の第1部に収録されている「教員調査の分析」も参照して戴きたい。とくに教員の専門分野、所属学部別の集計結果は参考になるはずである。　　（荒井克弘）

11. 玉川大学

1．基本属性項目：回答者のプロフィール（問１～５）

玉川大学は文学部・工学部・農学部の３学部からなる複合大学である。今回集計したサンプルは文学部(入学定員840人)教育学科(入学定員210人)の学生235件で、そのコース別は下表に示す通りである。なお、男女別内訳はそれぞれ25.1%と74.9%であった。

表　母集団の構成

コース	計
初等教育コース	104人(44.3%)
社会・国際教育コース	51人(21.7%)
児童教育コース	44人(18.7%)
健康教育コース	33人(14.0%)
不　明	2人(0.9%)
計	235人(100.0%)

また、本調査は平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している。入学年度を尋ねる質問項目を集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学者は94.0%である。ただし以後の分析ではそれらを含めて235件全部を有効データとして取り扱っている。

なお、５～６では、該当する回答がないものも有効回答数から除外した。

2．出身高校（問６）

高校の学科については、すべての回答者が普通科出身者であった。設置者別に見ると、公立高校出身者が48.1%、私立高校出身者が51.9%であった。

3．入試パターン（問４）

入学試験については通常の方法のほか、玉川学園高等部からの内部進学制度、帰国子女特別入試制度のほか、英語能力に基づく指定校推薦制度がある。なお、本調査では、学科試験を受けたと回答しなかった者が6.8%あった。

4．高校での成績、入試準備（問７）

玉川大学の入試科目は、国語と英語の２教科からなる。国語の出題範囲は国語Ⅰ、国語Ⅱの２科目必修で、漢文は含まれていない。また、英語については英語Ⅰ・英語Ⅱ・英語ⅡB・英語ⅡCが必修である。なお、各コースとも面接を受けるほか、健康教育コースの場合には、他に実技を課している。

(1)入試科目

まず、高校で国語が得意だったと答えた者(38.7%)は、反対に苦手だったと答えた者（13.6%）より多い。一方、受験勉強の状況については、受験勉強を「した」(61.7%)または「少し」した(29.8%)との回答が多く、「しない」との回答は少なかった(8.5%)。

高校での英語について得意だったと答えている者(23.8%)も、「不得意」と答えている者(18.3%)より多いが、国語の場合より差は小さい。しかも英語について受験勉強を「した」(81.7%)または「少し」した(12.8%)との回答は断然多く、合わせて94.5%になる。

図１　玉川大学　高校履修状況

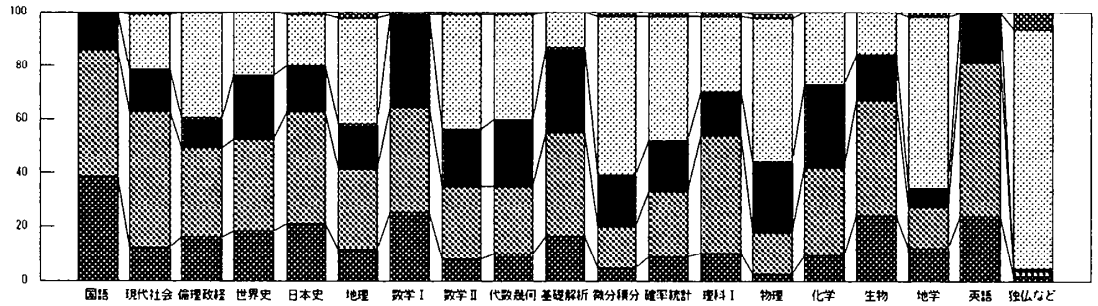
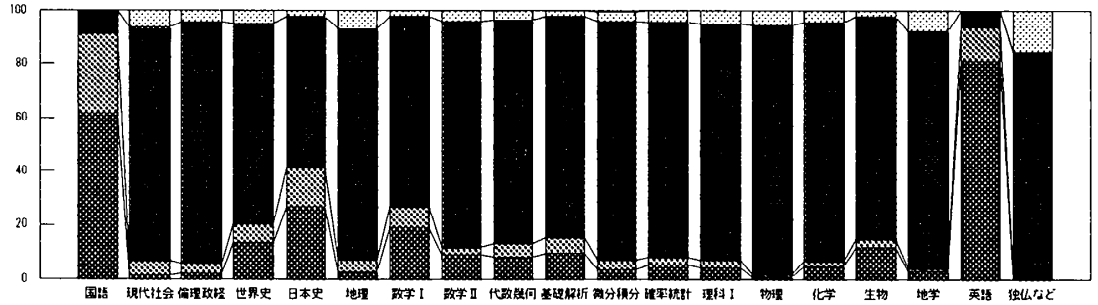


図2　玉川大学　受験勉強



受験教科が国語と英語のみなので、ほとんどの学生はこれらの教科について受験勉強をしていたといえる。これらの教科では苦手意識をもっている者も20%に達しておらず、入

学以前の学習の欠落は全体として大きくない。

一方、国語と英語の受験勉強をしなかった者は、高校段階での学習が欠落しているかもしれない。しかし、国語の受験勉強をしなかったと回答し、かつ、高校での国語が苦手であった者は５人であり、また、英語の受験勉強をしなかったと回答し、かつ、高校での英語が苦手であった者は３人であったから、全体から見れば少数である。このことにより学生個人の問題から目をそらすことは許されないが、以下の分析では入試形態について区別していない。

(2)入試科目以外の科目

高校での社会の履修状況を見ると、倫理・政経と地理が「非履修」の割合がもっとも高い(39.1%)。現代社会・世界史・日本史はほぼ同程度で２割が非履修である。

受験勉強については、「した」と「少し」したをあわせてもあまり多くない。その中で、日本史が比較的受験勉強した者が多く(41.3%)、世界史がこれに次ぎ(20.4%)、倫理・政経が少ない(5.9%)。社会科のすべての科目について受験勉強をしなかった者はおよそ三分の一いる。この集団は教育学科の課程を学修する上で、何らかの困難を伴う可能性がある。一方、社会科は入試科目外であるから、少なくとも三分の二近くの学生が、他大学を受験したと推定できる。

５．理解困難科目の様態（問８～９）

(1)玉川大学の科目分類と質問票との対応

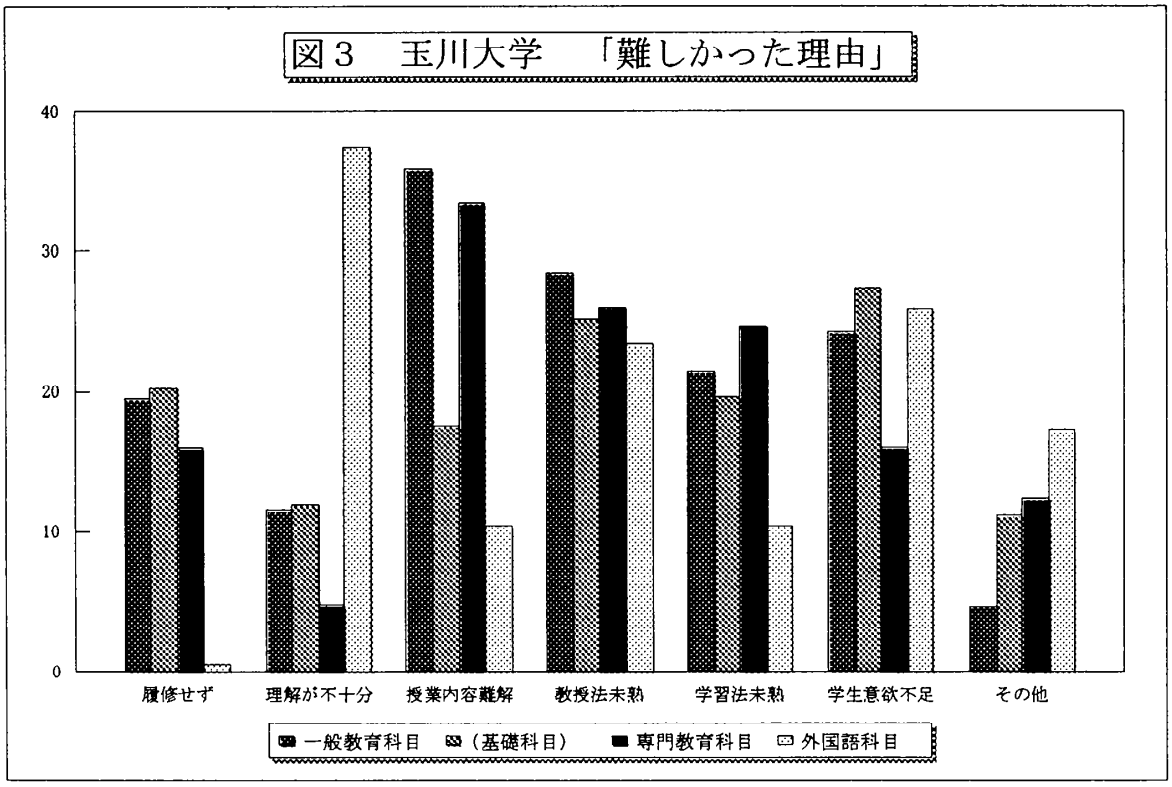
平成６年度における玉川大学の授業科目区分は、一般教育科目(総合・人文・社会・自然)、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目となっている。本調査票との対応については、一般教育科目が系列１に対応し、専門教育科目(教育学概論のみ)が系列３に、外国語科目(多くの場合は英語になる)が系列４に対応している。系列２に該当する分類はない。しかし、本来該当する科目群がないはずの系列２にかなり記入があったことから、問８～９での回答は、厳密な意味で「いちばん難しいと感じたもの」のみとは限らない。とはいえ、一般教育科目や専門教育科目の一部が系列２に回答されても、少なくとも二番手の科目は正しい系列に回答されているであろう。

ともかく、記入欄の誤りは後で考慮することとして、当面、正しい回答欄に記入されたものに限って傾向をみることとする。有効回答率は、系列１が93.2%、系列３が39.9%、系列４が78.7%であった(系列２は63.8%)。

(2)理解困難理由

まず一般教育科目(系列１)において最も多い回答は「3.大学の授業内容が高度すぎる」(35.8%)であり、次いで「4.教え方の工夫が足りない」(28.4%)、「6.自分にやる気がな

かった」(24.2%)、「5.大学での学び方がわかっていない」(21.4%)の順に多くなっている。「1.高校で基礎的な科目を履修しなかった」(19.5%)と「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」(11.6%)は全体としては多い方ではないが、合わせて30%に達する。

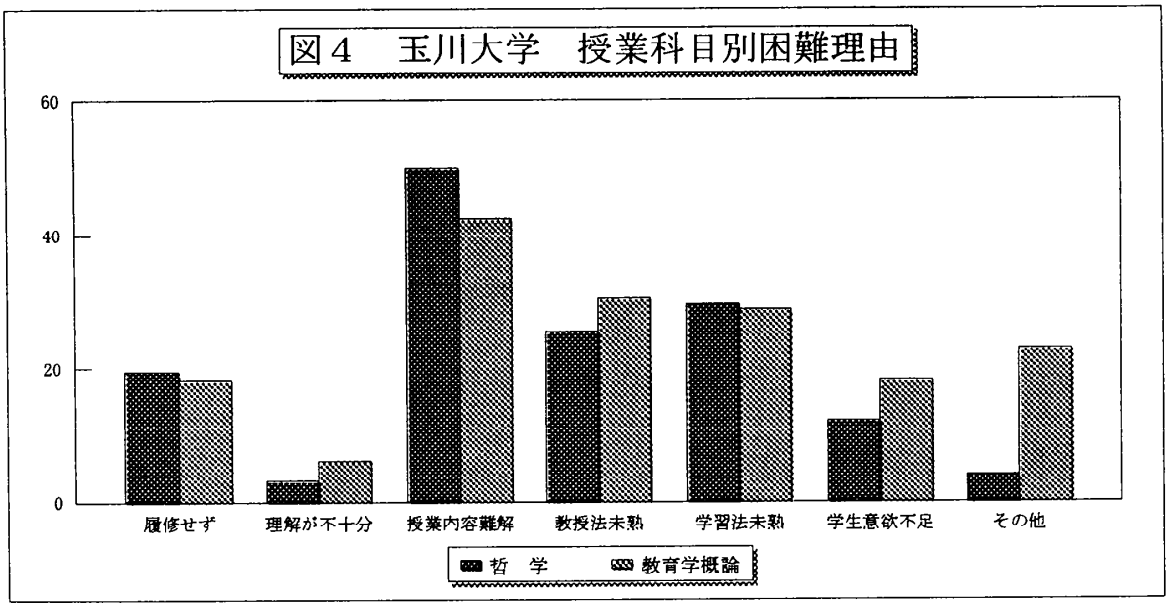


専門教育科目で最も多い回答は「3.大学の授業内容が難しすぎる」(33.3%)であり、次いで「4.教え方の工夫が足りない」(25.4%)、「5.大学での学び方がわかっていない」(24.7%)でほぼ同程度である。「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」(16.0%)と「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」(4.7%)は合わせて20%となっている。

高校で履修経験のある外国語科目(多くの場合は英語)では「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」(37.4%)が最大の理由となっている。さらに「6.自分にやる気がなかった」(25.8%)、「4.教え方の工夫が足りない」(23.3%)がこれに続いている。「3.大学の授業内容が難しすぎる」と「5.大学での学び方がわかっていない」は少ない(いずれも10.4%)。

ところで、3系列に共通して比較的多いのが「教え方の工夫が足りない」で、ほぼ四分の一がこれを選んでいる。一方、科目分類ごとの特徴を確認することもできる。一般教育科目では「6.自分にやる気がなかった」が比較的多いが、専門教育科目では少な目である。

また、高校教育との接続は、一般教育科目と専門教育科目ではあまり強く意識されていない。高校で基礎となる教科科目をしっかり履修しても到達できない水準の授業が大学で展開されていると意識されているらしい。これに対して、「高校で履修経験のある外国語科目」については、「高校で基礎的な科目を履修したが理解不十分であった」との回答が「大学の授業内容が難しすぎる」とする回答を大きく上回っている。このことは、外国語科目については大学以前の学習状況への不安を自覚していることを示している。英語に限っては理解困難の理由をほかに転嫁できない状況にあるのではないか。



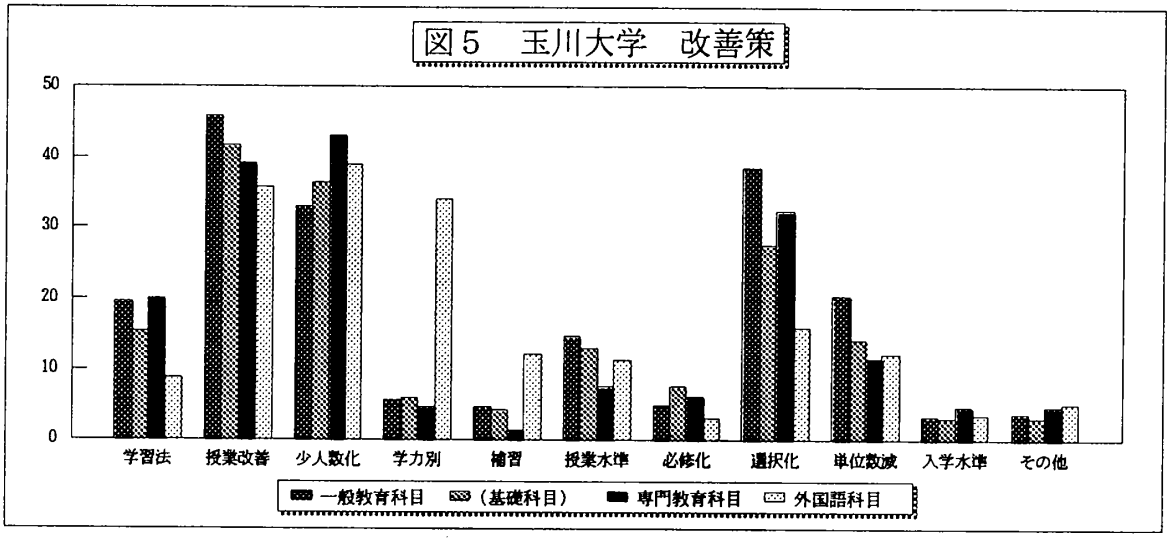
(3)特定科目群の分析

ここで、一般教育科目の中で最も出現頻度の高かった授業科目である哲学と、専門教育科目の中で最も出現頻度の高かった授業科目である教育学概論を取り上げてみる。哲学と教育学概論について、系列２に誤記入されたものを含めて、集計したものが図４であるが、それぞれの科目にみられる全体としての傾向は際立った特徴はない。しかし、一般教育科目の哲学よりも専門教育科目の教育学概論の方が「6.自分にやる気がなかった」との回答が多い点が全体の傾向と逆転している。

６．求められる改善策（問10）

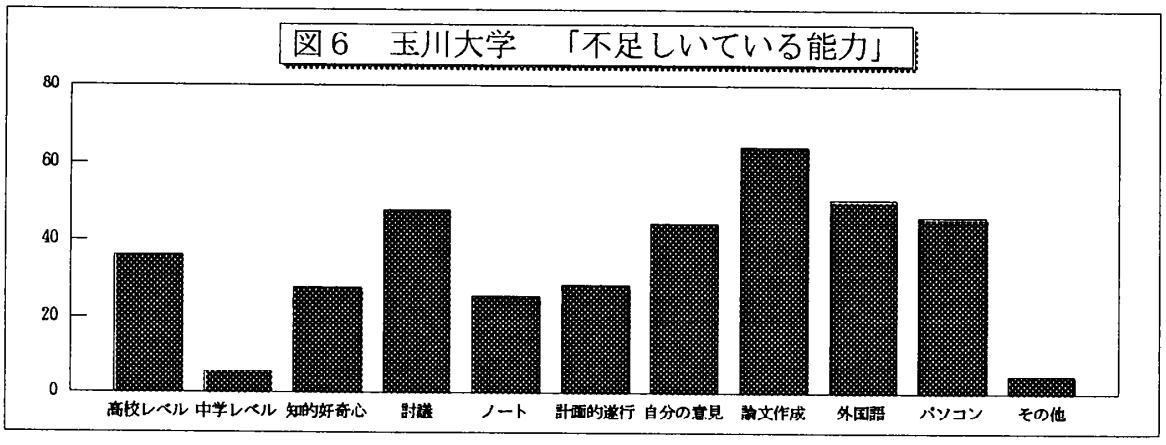
一般教育科目では、「2.大学教員が授業の仕方を改善する」(45.7%)、「8.選択科目を増やす」(38.4%)、「3.少人数の授業や演習を増やす」(32.9%)が多く、順序の違いこそあれ、専門教育科目でもこれらの方策を望む回答が多い(39.2%、32.3%、43.1%)。一方、高校で履修経験のある外国語で「4.学力別にクラスを分ける」が、これらと同等の地位を

占めている。これに対して、一般教育科目と専門教育科目では「4. 学力別にクラスを分ける」と「5. 高校教育の補習クラスを設ける」は５％前後で少ない。この結果は、一般教育科目と専門教育科目では高校との接続があまり意識されていないことの証左となろう。



７．不足する能力・資質について（問12）

過半数の回答を集めたのが「8. 論文・レポート作成の技術」(64. 1%)、「9. 外国語の能力」(50. 6%)であり、「4. 討議する技術能力」(48. 1%)、「10. パソコンの使い方」(46. 3%)、「7. 自分の意見を持つ力」(44. 6%)に次いで「1. 高校レベルの知識・技能」(35. 9%)が表れる。10の選択肢の中で６番目に多い程度であるが、その数値は無視し得ない。もっとも、「1. 高校レベルの知識・技能」と回答した者の中で、外国語科目について理解困難理由として「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」と「1. 高校で基礎的な



科目を履修しなかった」のいずれかを回答した者を単純に除外すると２割くらいになる。むしろ、「8. 論文・レポートの書き方」が多く回答されたことは、自主的学習能力が未熟であることの反映と見ることができるのではないか。そのことは、「4. 討議する技術能力」や「7. 自分の意見を持つ力」が比較的多くなっていることからも推測できる。とすれば、単に不足している教科書的な知識を補充するだけでは十分ではなく、自分で考える習慣の形成を支援することが不可欠といえよう。　（金子勉）

12. 東京工芸大学

１．大学の概要と改革動向

東京工芸大学は1923年に第７代目杉浦六右衛門により創設された小西写真専門学校を前身とし、東京写真専門学校、東京写真工業専門学校、東京写真短期大学を経て、1966年に東京写真大学として開学し、1977年に現在の校名に変更して今日に至っている。東京工芸大学には現在、光工学科、画像工学科、工業化学科、建築学科、電子工学科の５学科を擁する工学部および写真学科、映像学科、デザイン学科の３学科を擁し1994年度に増設された芸術学部からなる学士課程と大学院工学研究科が置かれている。２学部の入学定員は、工学部600人、芸術学部240人の計840人である。

東京工芸大学では1993年に大幅なカリキュラム改定を実施し、科目の廃止や新設、科目名ならびに単位数や卒業要件が改定され、従って今回の調査対象である第２年次の学生は、こうした新カリキュラムによる教育を受けている。現行カリキュラムの構造は、基礎・教養科目と専門教育科目の２つの部分に大別され、前者はさらに基礎科学、人間科学、外国語、保健体育に分けられている。基礎科学では、「自然科学一般を扱うのではなく、自然科学が工学にどのように応用されているかということに重点」が置かれ、人間科学では、「人文科学、社会科学、自然科学という従来の学問分類の枠組みにはとらわれず、それぞれの開講科目において多くの学問分野にまたがって、人間にとって科学の持つ意味を問うこと」が目標となっている。この他に、多様な学習ができるようにとの配慮から特別教育科目が設けられ、具体的には中国語、文章表現法の授業が開設されている。また、第１年次から専門教育科目が履修されるようになっている。

２．調査対象者の属性

今回、同大学教務課の全面的協力の下に実施されたアンケート調査に対しては、第２年次の学生570人から回答を得ることができた。入学定員の３分の２に相当する数である。学科別の回答者および入学定員を示せば、次のようになる。光工学科（125人／120人。前掲の数字が調査回答者数であり、後掲の数字が入学定員。以下、同様）、画像工学科（107人／80人）、工業化学科（115人／120人）、建築学科（112人／120人）、電子工学科（107人／120人）。ここに見られるように、芸術学部生の回答者はない。また、調査回答者には学科名を記入しなかった者４人が含まれるため、回答者総数は上述した570人となる。

回答者のうち男子が86.8%、女子が13.2%を占める。また、出身高校の情況を見ると、表１に示すように、公立高校出身者が約４分の３（73.5%）、私立高校出身者が約４分の１（25.3%）である。以下、調査結果について順次述べていくことにする。

表１　回答者の出身高校別情況　（単位：人）

	普通科	職業科	計
国立	4	2	6（1.1％）
公立	404	12	416（73.0％）
私立	142	1	143（25.1％）
その他	1	0	1（0.2％）
不明			4（0.6％）
合計	551	15	570（100.0％）

３．高校での履修科目等

高校での履修科目に関して、表２に示すように、数学Ⅰは全員が履修しているが、工学系の大学であるにもかかわらず、数学Ⅱの非履修者が36.3％もの高率にのぼっている。生物、地学もそれぞれ非履修者が44.9％、71.1％と高い。

表２　高校での科目履修情況　（人／％）

科目名	未履修者	不得意者	受験勉強をしなかった者
国語	9(1.6)	221(38.8)	444(77.9)
現代社会	111(19.5)	143(25.1)	485(85.1)
倫理・政経	264(46.3)	103(18.1)	475(83.3)
世界史	153(26.8)	178(31.2)	468(82.1)
日本史	181(31.8)	151(26.5)	470(82.5)
地理	167(29.3)	144(25.3)	447(78.4)
数学Ⅰ	0(0.0)	51(8.9)	29(5.1)
数学Ⅱ	207(36.3)	45(7.9)	189(33.2)
代数・幾何	10(1.8)	75(13.2)	48(8.4)
基礎解析	8(1.4)	72(12.6)	40(7.0)
微分積分	29(5.1)	130(22.8)	67(11.8)
確率統計	86(15.1)	169(29.6)	207(36.6)
理科Ⅰ	58(10.2)	35(6.1)	242(42.5)
物理	44(7.7)	164(28.8)	200(35.1)
化学	42(7.4)	154(27.0)	249(43.7)
生物	256(44.9)	77(13.5)	462(81.1)
地学	405(71.1)	36(6.3)	471(82.6)
英語	0(0.0)	284(49.8)	72(12.6)
独・仏語等	502(88.1)	9(1.6)	451(79.1)

高校での履修科目のうち、国語、世界史、日本史が不得意であったとする者がそれぞれ38.8%、31.2%、26.5%おり、工学系大学の学生らしい特徴が出ているが、その一方で、確率統計で29.6%、物理で28.8%、化学で27.0%の者が不得意であったと自己評価している。英語になると、約半数の49.8%の者が不得意であったと回答している。

科目ごとに「受験勉強をした」および「少しした」者を合わせた比率を見ると、数学関係では数学Ⅰ91.2%、代数幾何89.2%、基礎解析90.5%、微分積分85.1%などが比較的高く、理科では物理が61.6%で最も高く、次いで化学51.9%、理科Ⅰ51.8%である。さらに英語は83.7%にのぼっている。

4．理解困難な科目

1年次に履修した科目のうち、「いちばん難しい」と感じた科目として挙げられたものを見ると、まずアンケート用紙の「教養科目」の欄には、21科目が記入された。上述したように東京工芸大学では、「教養科目」という名称の科目はなく、「基礎・教養科目」として一括された科目群とそれを「人間科学」「基礎科学」に二分した科目群があるのみである。実際に記入された科目の中には、東京工芸大学便覧に掲載されておらず分類不可能な科目名を記入した7回答や、第1年次の開講科目ではあるが、「基礎・教養」ではなく「専門」のソフトウェア工学概論、電磁気学、物理科学入門の各科目、さらに英語、ドイツ語、フランス語が見られる。しかし、圧倒的多数が記入したのは、同大学で「人間科学」に分類された諸科目であり、学生にとってはこれらの科目が教養科目と理解されていると見ることができる。

これらの「教養科目」の回答欄に記入された「いちばん難しい」科目のうち、法学と回答した者が全体の14.6%で最も高く、教育学の10.9%がこれに次いでいる。回答者の比率が全体の1割を越えたのはこれらの2科目であるが、この他に宗教学7.9%、芸術学7.9%、生理学7.4%などを学生は「難しい」と感じたようである。生物学、生理学、微分積分学、線形代数、物理学、化学、ソフトウエア工学概論、電磁気学、物理化学入門という自然科学系の諸科目を挙げた者の人数は104人であり、他方、宗教学、文学、哲学、人文・社会科学分野の科目を挙げた者は313人である。両者を比べて相対的に後者の比率が高いのは、工学系大学の学生らしさが表れているといえる。

次に、アンケート用紙の「基礎教育科目」の欄には、24科目が記入された。ここでもやはり便覧に照らして分類不可能な1回答や、文学と記入した者1人、芸術学2人、法学4人、英語7人、ドイツ語3人が見られ、光工学概論、電磁気学など本来「専門教育科目」の属する13科目を記入した者はのべ66人を数える。アンケートの記述が「基礎教育科目または専門基礎科目等」の記入を求めるものであり、同大学での分類である「基礎・教養科目」「専門教育科目」との区別が容易でなかったことが原因と思われるが、学生にとって

大学が決める科目分類がそれほど明確に認識されていないのかもしれない。ともあれ、この欄に記入された諸科目のうち、「いちばん難しい」科目として微分積分を挙げた者が全体の17.7%で最も多く、これに次いで化学、物理学、線形代数などを挙げた者が多く、それぞれ17.4%、15.4%、10.9%となっている。

専門科目では、分類不可能な12回答を除いて、のべ25科目が挙げられた。ここではさすがに「基礎・教養科目」の混入は見られない。記入された諸科目のうち全体の11.9%と最も多くの学生が「いちばん難しい」科目として挙げたのは電磁気学であり、これに次ぐのはソフトウエア工学の10.5%であるが、回答者全体の1割を越える者が「いちばん難しい」としたのは、これら2科目のみである。

外国語に関しては、履修者が他の言語に比べて圧倒的に多いからでもあるが、英語を「いちばん難しい」とした者が76.0%にのぼった。ドイツ語やフランス語と回答したのは、わずか数名にすぎない。しかし、英語の内訳を見てみると、英語ＩＡを難しいと感じた者は11.4%で、英語ＩＢを選んだ4.7%を上回っている。便覧によれば、英語ＩＡは「標準的な現代英語で書かれたエッセーを通して、日本語と構造を異にする言語を読解する能力を養う」ものであり、英語ＩＢは「文法知識の習得・運用をめざす」もので「英文をつくる演習をおこなう」ことになっている。前者は英文読解であり、後者は英作文に力点が置かれていると理解すれば、学生にとって英作文の難しさが上記の評価につながったと考えることができる。また、これら英語ＩＡや英語ＩＢに比べて、実用英語を「いちばん難しい」科目に挙げた者はいずれも数名にすぎなかった。実用英語は便覧によれば聞き取りや日常会話での語彙や表現の学習が内容となっており、英文読解や英作文に比べて容易とは本来いえないのであるが、学生はこうした実用的側面により大きな関心を持ち、積極的に学習に取り組んでいることが推測される。

５．出席率と理解度

教養科目、基礎科目、専門科目、外国語科目のそれぞれで「いちばん難しい」と感じた科目について、その授業への出席率と授業の理解度を学生が自己判定した結果は、表3のとおりであった。

ここに見られるように、教養科目への出席率が最も低いことが目立っており、学生の関心の低さを物語っている。これに対して外国語は4分類の中では最も高い。授業での出欠の取り方は、いずれの分類の科目でもそれほど異なることはないとの前提で考えれば、強制を伴わなくても外国語科目の授業には平均で8割以上の出席がなされているということであり、学生の興味・関心の高さを示しているといえよう。専門科目への出席率もかなり高く、自らが専門とする領域に関する諸科目であるから当然といえば当然であるが、学生の専門科目に取り組もうとする姿勢はかなり見られる。基礎科目は教養科目ほど出席率は低くないにもかかわらず、理解度においては最も低く、この結果から見る限り、改善の余

地が最も大きいといえよう。４分類をまとめて見ると、学生の授業への出席率は72.9%であり、その結果として、授業内容の34.5%を理解できたことになる。

表３　授業出席率と理解度　　（単位：%）

科目種別	出席率平均値	授業理解度平均値
教養科目	61.0	33.1
基礎科目	69.3	29.7
専門科目	77.5	30.5
外国語	83.7	44.5

６．授業理解の困難な理由

教養科目に関して授業の理解が困難な理由として挙げられたものを比率の高い順に並べると、①自分にやる気がなかった（53.2%）、②教え方の工夫が足りない（24.5%）、③高校で基礎的な科目を履修しなかった（19.9%）、④大学での学び方がわかっていない（13.4%）、⑤大学での授業内容が難しすぎる（12.0%）、⑥高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった（11.6%）となる。教養科目については、やる気がなかったことが授業の理解を難しくした最大の理由であったことを学生は自覚しているのである。しかも、他の理由に比べて、自分にやる気がなかったというこの理由は、きわめて高い比率で選択されている。仮に学生が大学に入学したことで全く気が抜けてしまい、大学での学習全般に対して積極性を失っていたとしたなら、同じく１年次に開講された他の分類の科目、つまり基礎科目、専門科目、外国語科目についても同様の結果が出たであろう。しかし、後述するように、調査結果はそのようになっていない。やる気のなさは教養科目に関して顕著に見られる傾向なのである。やる気のなさにも、二つのケースが有りうると考えられる。前もってどこからか得た情報によって、教養科目の授業はおもしろくないもの、つまらないものといった先入観をもっていて、最初から積極的に授業に参加しなかった場合と、授業に出席した後にやる気を失った場合である。「授業内容が難しすぎる」というのは、それほど重要な理由と考えられておらず、反対に「教え方の工夫が足りない」が二番目に高い比率で選ばれていることなどを考えると、やはり授業に出席した後にやる気を失った側面が強いのではないかと思われる。

基礎科目に関する授業理解困難な理由は、①高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった（32.4%）、②教え方の工夫が足りない（28.7%）、③自分にやる気がなかった（21.4%）、④大学での授業内容が難しすぎる（18.4%）、⑤高校で基礎的な科目を

履修しなかった（13.1%）、⑥大学での学び方がわかっていない（11.9%）の順になる。

専門科目に関する授業理解困難な理由は、①大学での授業内容が難しすぎる（36.3%）、②教え方の工夫が足りない（24.1%）、③自分にやる気がなかった（19.0%）、④大学での学び方がわかっていない（15.5%）、⑤高校で基礎的な科目を履修しなかった（15.3%）、⑥高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった（11.1%）の順になる。

外国語に関する授業理解困難な理由は、①高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった（49.1%）、②自分にやる気がなかった（31.7%）、③教え方の工夫が足りない（19.2%）、④大学での学び方がわかっていない（7.0%）、⑤大学での授業内容が難しすぎる（36.3%）、⑥高校で基礎的な科目を履修しなかった（15.3%）の順になる。

表４　授業理解度が困難な理由　　（単位：%）

理　　由	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
高校で未履修	11．9	13．1	15．3	4．2
高校での理解不十分	11．6	32．4	11．1	49．1
大学の授業内容が高度	12．0	18．4	36．3	4．5
教え方の工夫不足	24．5	28．7	24．1	19．2
学び方が分からない	13．4	11．9	15．5	7．0
自分にやる気がない	35．2	21．4	19．0	31．7
その他	7．2	3．3	4．2	5．6

７．理解度増進のための方策

次に授業理解度を増すために大学がとるべき方策として回答者が選択肢の中から複数回答したものを見ると、教養、基礎、専門、外国語のいずれの領域でも「大学教員が授業の仕方を改善する」を求める者が３分の１を越えている。ただ領域により若干の差が見られ、教養教育に関して大学教員による授業改善努力を求める者が39.4%と最も高い比率になっており、以下、基礎（38.6%）、専門（37.2%）、外国語（32.7%）の順である。

各領域で改善策の第二位に位置付くのは、教養教育と基礎教育に関しては卒業要件単位の削減、専門教育に関しては少人数化や演習の増加、外国語教育に関しては学力別クラス編成である。続いて第三位に位置付くのは、教養教育に関しては選択科目の増加、基礎教育に関しては学力別クラス編成、専門教育に関しては卒業要件単位の削減、外国語教育に関しては少人数化や演習の増加である。

表５　授業理解度増進のための方策　　（単位：%）

方策	教養科目	基礎科目	専門科目	外国語
学び方を教える	１８．８	１３．７	１７．９	１２．８
教員による授業方法改善	３９．４	３８．６	３７．２	３２．７
少人数化・演習の増加	１４．２	１７．５	２７．２	２１．２
学力別クラス編成	１２．２	２１．５	１７．９	２７．５
高校教育の補習開講	７．０	１６．１	８．４	１１．８
授業内容水準の引き下げ	１２．６	１４．５	１８．９	１４．２
必修増加・科目の系統化	１．６	３．０	５．１	２．２
選択科目の増加	１９．４	１１．５	１２．８	１１．２
卒業必須単位数の削減	２２．２	２２．５	２１．２	１９．８
入学者選抜の厳密化	４．２	４．０	４．１	４．４
その他	６．０	４．２	４．５	５．８

この結果から考えられる解釈は次のようなものである。教養教育については、卒業に必要な単位数の削減（22.2%）を求める一方で、選択科目の増加（19.4%）をかなり多くの者が望んでいるということは、現状の教養教育科目の授業には満足できず、授業を減らして欲しいと思っているが、教養教育を大学の教育として不必要だと思っているのではなく、バラエティーに富んだ科目が開設されるとすれば、学生は興味関心をもちうることを示している。これに対して、基礎教育への取り組みは教養教育に比べてより積極的であるが、内容が難しく、現状のクラス編成では理解度に差があるため、学力程度にあった教育の実施（21.5%）が望まれているのではなかろうか。ちなみに、基礎教育に関しては、改善策の第四位には少人数化や演習の増加（17.5%）、第五位には高校教育の補習クラスを設ける（16.1%）がそれぞれ選ばれている。専門の授業改善策に関して、卒業単位数の削減（21.2%）という消極的改善策より、少人数化や演習の増加（27.2%）を多くの学生が選択していることも、専門教育への積極的姿勢を示すものといえる。外国語教育に関しては、大学教員による授業改善努力を求める者の比率が４つの教育領域では最も低いことは、外国語教育担当教員による相応の努力を反映しているのであろう。外国語教育に関するこの他の改善策としては、少人数化や演習の増加（27.5%）および学力別クラス編成（21.2%）が多数の者によって選択されている。

８．補習的な授業

東京工芸大学では学生の自然科学分野の基礎学力低下に対処するため、実際には「基礎工学演習Ⅰ～Ⅴ」の名称の授業を開講し、補習的教育を実施してきている。この事実を学生が把握しているかどうかを見てみると、「開講されている」ことを認知している者は回答者全体の18.1%にとどまり、40.4%は「開講されていない」と答えている。この他、無回答や「わからない」を加えると、学生の大半は補習的授業の実施実態を把握していないことになる。

これらの「開講されていない」および「わからない」と回答した455人にとっては、続いて物理学、化学、数学、英語、日本語表現のそれぞれの補習的授業の効果の有無を尋ねた質問は回答しにくいものであり、「受講していない」と回答するか、あるいは無回答となることが予想される。実際、物理学の補習的授業について、無回答の者268人と「受講していない」と回答した者187人を加えた人数は455人となり、化学については無回答274人、「受講していない」201人の計475人、数学については、無回答276人、「受講していない」188人の計464人である。そこで、これらの無回答および「受講していない」を除き、補習的授業の効果についての学生の捉え方を見てみると、次のようになる。「大変役に立った」と「少しは役に立った」を加えた積極的評価を下した者と「あまり役に立たなかった」と「まったく役に立たなかった」を加えた消極的評価を下した者の人数比は、物理学では55対26、化学では37対24、数学では53対19であり、いずれの科目でも補習的授業に対する積極的評価が上回っており、とくに数学の補習的授業の評価が高い。

なお、補習的授業の効用に関連して、大学教育を受ける上で不足している能力・知識が何かを尋ねた質問で、「高校レベルの知識・技能」を回答者全体の53.1%が選び、第二位の「論文・レポート作成の技術」（49.4%）「パソコンの使い方」（49.4%）をわずかながら上回っており、補習的授業の必要性を感じている学生は少なくないと言えそうである。

９．教員調査の結果から

ところで、今回の調査研究では、以上その結果を述べてきた学生調査の他に教員に対するアンケート調査も同時に実施した。東京工芸大学での教員調査では37人からの回答が寄せられた。数が限られていることから、教員全体の意見の反映と見なすことはできないが、教員の目から見た学生の授業理解の状況および補習教育の在り方の一端を以下に述べて、本報告のむすびに代えたい。

まず、学生の授業理解度の低さの原因として、「その他」を含む９つの選択肢の中から２つを選ぶことを求めたところ、延べ28の理由が挙げられたが、そのうち14人と最も多くの教員が選んだのは「学生が大学での学び方を分かっていない」であった。学生からの回答で最多であった学生の側のやる気のなさはこれに次ぎ９人に選ばれたにとどまっている。

それでは授業理解度を上げるためにどうすれば良いかについて、「その他」も含めて11

の選択肢の中から複数選択を認めて方策を尋ねたところ、自然科学および外国語の場合、延べ選択数のそれぞれ81.3%、75.0%が「少人数化」を求めるものであり、人文・社会、自然、外国語のいずれの科目についても、「学生に大学での学び方を教える」と「大学教員が授業の仕方を改善する」が5割から6割強の頻度で選択されている。「高校教育の補習クラスを設ける」という方法は、自然科学科目に関して選択された比率が比較的高く、延べ選択数の31.3%に相当するのに対して、人文・社会、外国語ではそれぞれ10.5%、20.0%と低く、補習授業の必要性は自然科学科目で強く感じられていることが分かる。

次に、受講学生の基礎学力を把握する方法として5つの選択肢から選ばれた方法を見ると、複数選択を認めた上で延べ36の回答があったが、最多の22人に選択されたのは「授業中の対話や雰囲気から経験的にわかる」であり、18人に選ばれた「自作の試験を実施している」がこれに次いでいる。そして、学生の学力面での準備不足を補う方法を尋ねるために、やはり複数回答を認めた選択肢による質問に対しては、「計画的ではないが、自分の授業の中で必要に応じて補っている」が最多の23人によって挙げられ、延べ回答数の63.9%に相当する。

さらに、補習的授業の開講に関する必要性や賛否を尋ねたところ、回答者のうちの63.9%が「大学での補修的授業は望ましくないが、やむを得ない」という消極的賛成の意思を表明した。上述したように、授業理解度向上の方策として幾つかの項目の中からの選択を求めた場合には、それほど多くの支持を集めなかった補習的授業であるが、この方法のみに限定した場合には、6割強の教員が消極的ながら必要性を認めているということになるのである。自由記述意見の中にも、「過渡的な」方法として「大学での補講やショートテストの繰り返し」により学生の学力向上を図るしかないといったことや、大学進学者の裾野が広がるにつれて、「一部のエリート大学は別として、多くの大学が水準以下の学生の面倒を見なければならなくなる」といったことが触れられている。また、高校教育への希望も表明され、記憶偏重の教育を「思考の教育」に改めていくことの重要性を指摘した意見も見られた。（大塚豊）

13. 明治大学

1．調査の実施概要

明治大学は法・商・政治経済・文・理工・農・経営の７学部からなる総合大学であり、法・商・政治経済・文の各学部には夜間部もある。本調査では文学部の平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している可能性がある。本調査票では入学年度を尋ねる質問項目を設けており、これを集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学生は98.9%である。したがってわずかではあるが、調査対象外の学生、対象学生より学年が上の者が含まれている。ただし、以後の分析ではそれらを含めて452件全部を有効データとして取り扱っている。

2．明治大学のカリキュラム

明治大学では平成７年度入学生より新カリキュラムを実施している。しかし本調査の対象者は平成６年度入学生であるから、本調査は旧カリキュラムに対する回答となる。旧カリキュラムにおいては、授業科目は「一般教育科目」、「外国語科目」、「保健体育科目」、「専門教育科目」の４種類に分類されている。専門教育科目は部分的に１年次から履修可能である。

3．回答者のプロフィール

今回集計したサンプルは全部で901件で、その学科別および男女別の内訳は以下に示すとおりである。

学　　科	性　別
文　学　科…278(61.5%)	男……250(55.3%)
史学地理学科…171(37.8%)	女……201(44.5%)
不　　明…　3（0.6%）	不明…　1（0.2%）

出身高校については、普通科出身者が96.7%を占め、職業科出身者はいない。設置者別では、多い方から公立（67.3%）、私立（31.2%）、国立（0.4%）の順になっている。

4．入学試験と入試パターン

明治大学の平成６年度入学生の入試は、両学部とも共通で国語、社会（日本史、世界史、地理の中から１科目）、外国語（英語、独語、仏語から１科目）の３科目である。この他

に特別奨学生入試、海外帰国子女特別入試、社会人入試（２部のみ）、推薦入試が実施されている。

問４から回答者の入試パターンを見てみると、最も多いのが「学力検査のみ」と回答した者で77.4%を占める。「センター試験＋学力試験」および「センター試験＋学力試験＋小論文」と回答した者がそれぞれ4.4%、3.8%いるが、これはセンター試験に参加している大学を併願した者と考えられる。これら以外には「その他のみ」と回答した者が4.4%、「面接のみ」が2.9%となっている。

５．入試科目の学習状況と受験勉強

問７から入試科目の学習状況と受験勉強について検討してみることにする。まず**国語**は「得意」と「普通」がそれぞれ４割を越えており、両者を合わせると９割近くになる。これに対して「不得意」は１割未満で、「履修していない」者は３名（0.7%）となっている。受験勉強については「した」61.5%と「少し」22.8%を合わせた少なくとも少しは受験勉強をした者が８割を越える。

次に社会であるが、**日本史**は「得意」と「普通」がともに３割強で合わせて６割を越えている。また「不得意」が１割強、「履修していない」者は２割弱である。受験勉強については大部分が「した」と「しない」に分かれ、前者が４割強、後者が５割弱となっている。**世界史**もほぼ同じような傾向で、「得意」と「普通」が３割前後で合わせて６割を越えている。また「不得意」がほぼ２割、「履修していない」者は１割強である。受験勉強については「した」が35.6%、「しない」が53.1%となっており、「しない」者が若干多くなっている。**地理**は「得意」と「普通」の合計が５割に満たないが、「履修していない」者が４割弱いることが影響していると思われる。受験勉強も「しない」者が７割を越え、「した」者は１割強である。

英語については、「得意」であった者が32.7%、「普通」であった者は44.9%で合わせて８割近くになる。これに対して「不得意」と回答した者はほぼ２割である。受験勉強を「した」者が８割を越え、「しない」と答えた者は１割を切っている。独語・仏語等については履修している者が極めて少ないことから省略する。

６．入試科目でない科目の学習状況と受験勉強

次に、入試科目に含まれていない科目を検討することにする。まず**社会科**で入試科目になっていないのは現代社会と倫理政経である。両者とも受験勉強を「しない」と答えた者は82.5%となっている。しかし、「不得意」と答えた者はいずれも１割強であり、決してこれらの科目を苦手にしていたのではない。

数学については社会よりも苦手としている者が多いようである。つまり「不得意」と「履修していない」を合わせると、すべての科目において半数を越える。また受験勉強を

「しない」と答えた者も数学Ⅰの66.8%を除いて全て7割を越えている。

理科のうち理科Ⅰと文系の者が比較的多く選択する生物は「得意」と「普通」の合計が「不得意」と「履修していない」の合計を上回っているが、物理、化学、地学は「不得意」と「履修していない」の合計が6割を越えている。受験勉強については、いずれも8割前後が「しない」と回答している。

7．理解困難科目の様態

本調査表の問8（「いちばん難しい」科目）と明治大学のカリキュラムについては、系列1（教養科目群）が一般教育科目に、系列3（専門科目群）が専門教育科目に、系列4（高校で履修経験のある外国語）が外国語科目に対応しており、系列2（基礎教育科目群）に対応するものはないことになる。系列2に全回答者の約半数の者が回答しているが、本来これに対応する授業科目は存在しないので分析の対象から除外する。系列1、3、4については、系列1と3の取り違え等がいくつかあった。以下においては、原則として当該系列に回答された授業科目について述べることにする。

一般教育科目において特に多かったのは、「法学」（85名）、「倫理学」（72名）、「人類学」（67名）、「社会学」（50名）である。このうち高校での科目との対応関係が比較的明確なのは法学と倫理学である。これらの科目を挙げた者の現代社会と倫理政経の学習状況・受験勉強を見てみると、法学では全体と比べて現代社会・倫理政経とも「不得意」と答えている者の割合が、倫理学では倫理政経を「履修していない」者と受験勉強を「しない」と答えた者の割合がやや高くなっているが、サンプル数が少ないことを考えると決定的な要因とは言えない。

専門教育科目で挙げられたのは、「英文学史」（59名）、「西洋演劇史Ⅰ」（31名）、「国語学」、「史学概論」（ともに23名）である。西洋演劇史を除く3科目について高校での対応科目との関係を見てみた。一般教育科目と同様、サンプル数が少ないので決定的な違いはないが、英文学史では全体と比べて英語を「得意」と回答した者が多く、「不得意」が少なく、また受験勉強を「した」が多く、「しない」が少なくなっている。国語学については全員国語を「得意」もしくは「普通」と回答しているが、受験勉強については「した」が少なく「しない」が多くなっている。史学概論では世界史・日本史ともに「得意」と答えた者がやや多くなっているが、他はあまり差がない。

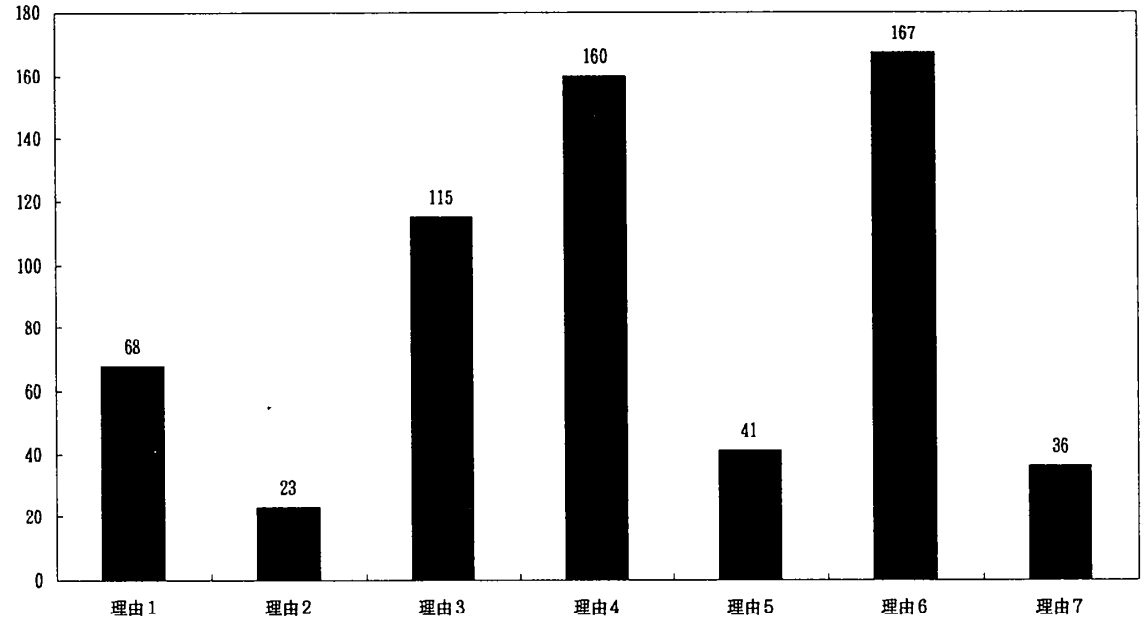
外国語科目については、「英語」を挙げた者が多く、全体の7割を越えている。高校での外国語の履修状況（独語・仏語履修者がほとんどいない）を考えれば当然といえる。参考までに系列2の基礎教育科目のところに挙げられていた科目で多かったものは「史学概論」（57名）、「保健理論」（18名）、「国語学」（15名）の順であった。

8．理解困難理由

問9に基づいて4系列ごとに理解困難理由を検討する。選択肢は7つ（7番目に「その他」として自由記述欄を設ける）用意し、2つを選ばせる仕組みである。先の質問で「最も困難を感じた科目」として挙げたものに対応させているので、そこで具体的に科目名を挙げていないケースを無効票として除外している。さらに、7つの理由から1つも回答を選んでいないケースも無効票扱いになっている。理解困難理由については図1－1～3に示されているが、ここでは系列2（基礎教育科目群）に対する回答は、カリキュラム上で該当するものがないので省略した。

まず**一般教育科目**では、「自分にやる気がなかった」（理由6）が最も多く、これとほぼ同じくらい「教え方の工夫が足りない」（理由4）が挙げられている。次いで「大学の授業内容が難しすぎる」（理由3）の順になっている。自分に問題があると同時に自分以外にも問題があると考えているようである。次に**専門教育科目**では一般教養科目よりも挙げられた理由の総数が少ないが、やはり理由6と理由4が多く、これに理由3が続いている。最後に**外国語科目**についても最も多いのは理由6であるが、ここで特徴的なことは「高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」（理由2）が大幅に増えてい

図1－1：理解困難理由（一般教育科目）



理由1＝高校で基礎的な科目を履修しなかった
理由2＝高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった
理由3＝大学の授業内容が難しすぎる
理由4＝教え方の工夫が足りない
理由5＝大学での学び方がわかっていない
理由6＝自分にやる気がなかった
理由7＝その他

図１－２：理解困難理由（専門教育科目）

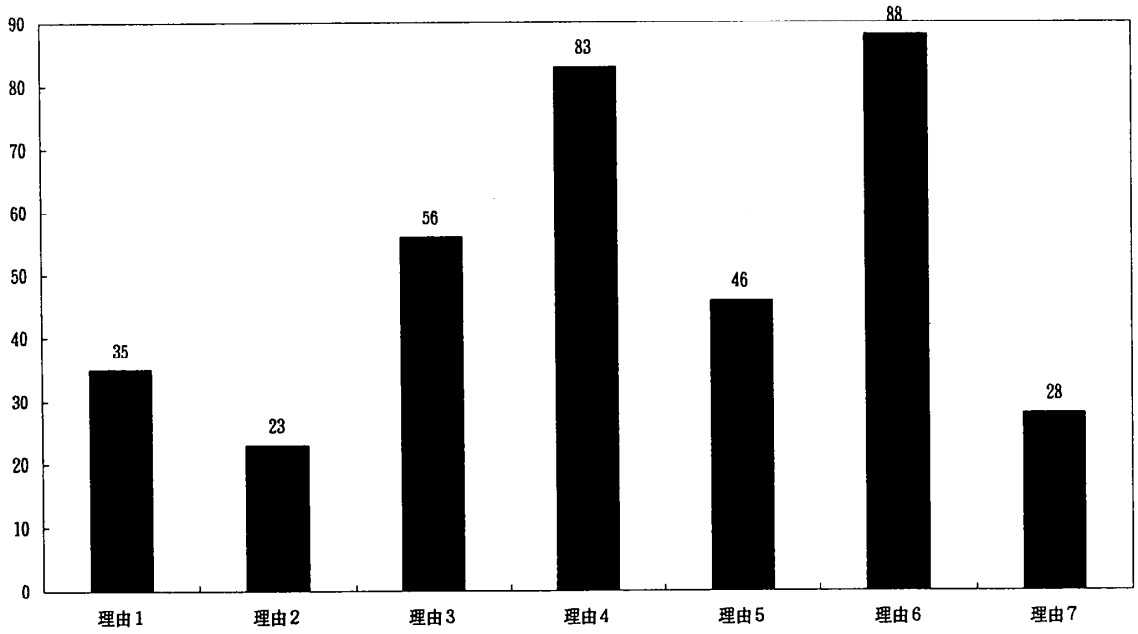
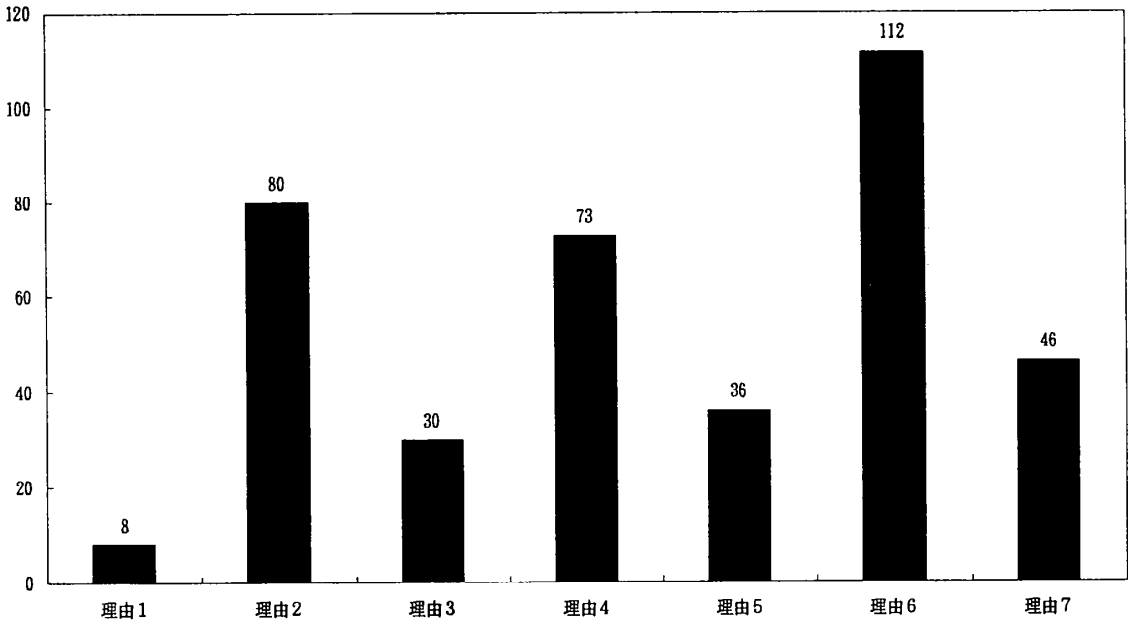


図１－３：理解困難理由（外国語科目）



理由１＝高校で基礎的な科目を履修しなかった
理由２＝高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった
理由３＝大学の授業内容が難しすぎる
理由４＝教え方の工夫が足りない
理由５＝大学での学び方がわかっていない
理由６＝自分にやる気がなかった
理由７＝その他

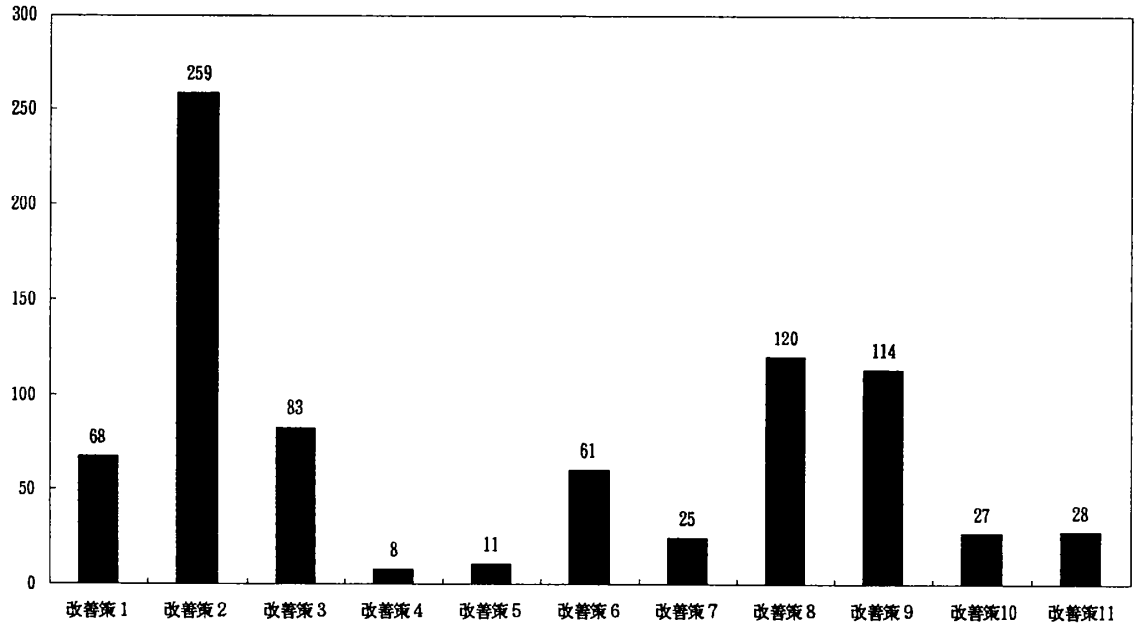
ることである。理由４もやはり多いが相対的には少なくなっている。しかしながら、全体としては自分のやる気のなさと教員の教え方に最も問題があると考えているようである。

９．求められる改善策

問10では大学に求められる改善策が尋ねられている。11の選択肢を用意し、４系列ごとにいくつでも選べる形式の質問である。ここでの集計では、いずれの選択肢も選ばなかった者を無効票としている。集計結果については、図２－１～３に示されているが、ここでは系列２（基礎教育科目群）に対する回答は、カリキュラム上で該当するものがないので省略した。

３系列すべてにおいて「大学教員が授業の仕方を工夫する」（改善策２）が多くなっている。特に一般教育科目と外国語科目では他を大きく引き離している。専門教育科目では「少人数の授業や演習を増やす」（改善策３）が改善策２をわずかに上回り、両者が他を大きく引き離している。これらに続いて、一般教育科目では「選択科目を増やす」（改善策８）と「卒業に必要な単位数を減らす」（改善策９）が、専門教育科目では改善策８が、

図２－１：改善策（一般教育科目）



改善策１＝学生に大学での学び方を教える
改善策２＝大学教員が授業の仕方を工夫する
改善策３＝少人数の授業や演習を増やす
改善策４＝学力別にクラスを分ける
改善策５＝高校教育の補習クラスを設ける
改善策６＝授業内容の水準を下げる
改善策７＝必修科目を増やして科目の系統化をはかる
改善策８＝選択科目を増やす
改善策９＝卒業に必要な単位数を減らす
改善策10＝大学教育についていける学生だけを入学させる
改善策11＝その他

図２－２：改善策（専門教育科目）

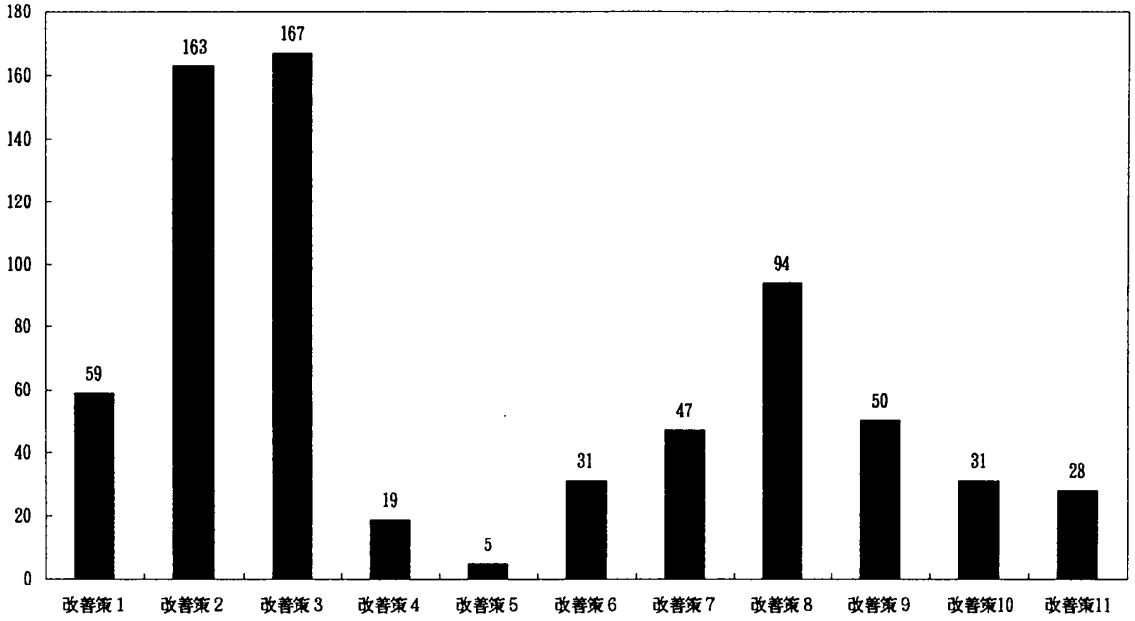
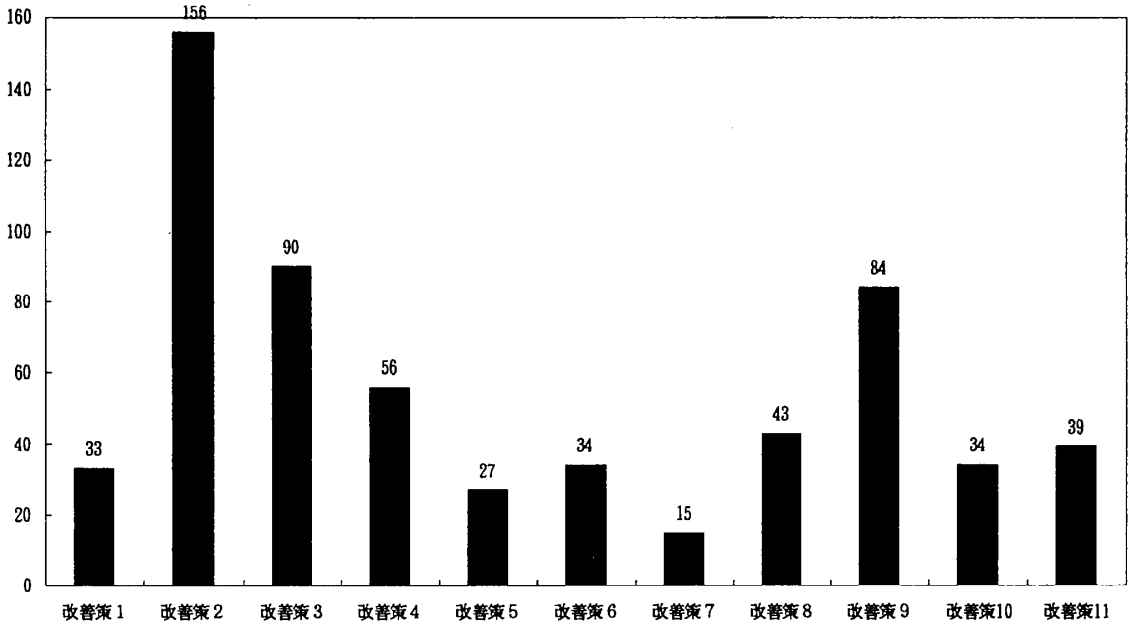


図２－３：改善策（外国語科目）



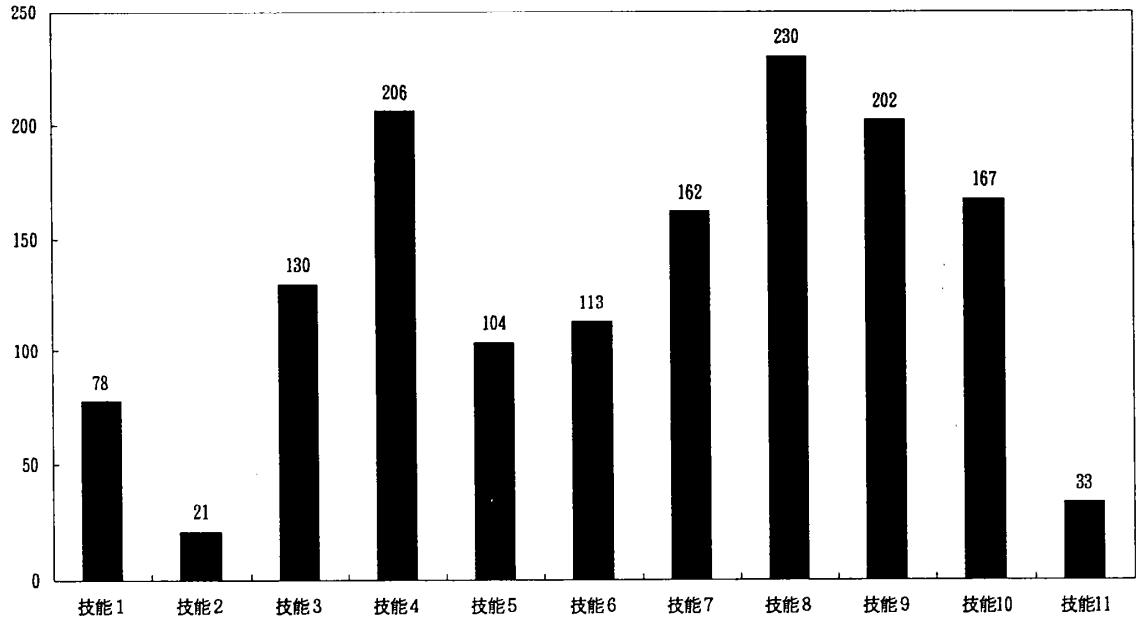
改善策１＝学生に大学での学び方を教える
改善策２＝大学教員が授業の仕方を工夫する
改善策３＝少人数の授業や演習を増やす
改善策４＝学力別にクラスを分ける
改善策５＝高校教育の補習クラスを設ける
改善策６＝授業内容の水準を下げる
改善策７＝必修科目を増やして科目の系統化をはかる
改善策８＝選択科目を増やす
改善策９＝卒業に必要な単位数を減らす
改善策10＝大学教育についていける学生だけを入学させる
改善策11＝その他

外国語科目では改善策２と改善策９が比較的多くなっている。なお、外国語科目については他と比べて「学力別にクラスを分ける」（改善策５）を挙げる者が多くなっているのが特徴的である。

10. 不足する能力・資質

問12では「大学教育を受ける上で不足している能力・知識」について尋ねている（図３参照）。「論文・レポート作成の技術」、「外国語の能力」、「パソコンの使い方」といった実用的な能力・知識が多く挙げられる一方で、「討議する技術・能力」や「自分の意見を持つ力」といった学問上必要とされる能力・知識を挙げる者も多かった。「高校レベルの知識・技能」と回答した者は少なく、「中学校レベルの知識・技能」はさらに少なくなっている。

図３：不足している能力・知識



技能１：高校レベルの知識・技能
技能２：中学校レベルの知識・技能
技能３：知的好奇心
技能４：討議する技術・能力
技能５：講義ノートをとる能力
技能６：計画的に物事を遂行する力
技能７：自分の意見をもつ力
技能８：論文レポート作成の技術
技能９：外国語の能力
技能10：パソコンの使い方
技能11：その他

11. 教員調査

明治大学の教員調査については、回答者数が８名と非常に少なく、統計的に処理することは難しい。また自由記述欄の記述も１件であったが、教員、学生の双方に問いかけるものであるので、これを掲載しておきたい。

大学に入り立ての新入生は大学の授業に知的好奇心を大いに抱いていると思うが、大学の授業がそうした期待にうまく応えているかどうか？　一方、学生の側にもそうした知的

好奇心を持続させる努力を怠っていないか？　小生は少数ながら例外的に強靱な意志をもって学ぼうとしている若い学生諸君に期待している。

（服部憲児）

参考資料

1)「明治大学 文学部便覧 1994年度」

2)「明治大学 文学部講義要項 1994年度」

14. 神奈川工科大学

【学生調査】

(1)基本属性項目：回答者のプロフィール（問１～５）

神奈川工科大学は工学部１学部からなる単科大学である。今回集計したサンプルは全部で760件で、その学科別内訳は以下に示す通りである。

機械工学科・・・・・・・	206(27.1)
電気工学科・・・・・・・	92(12.1)
工業化学工学科・・・・・	199(26.2)
機械システム工学科・・・	148(19.5)
情報工学科・・・・・・・	110(14.5)
学科名無回答・・・・・・	5(0.7)
合計	760(100.0)

このうち95%が男子学生である。また、本調査では平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している可能性がある。本調査票では入学年度を尋ねる質問項目を設けており、これを集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学生は95.9%である。したがってわずかではあるが、調査対象外の学生、対象学生より学年が上の者が含まれている。但し、以後の分析ではそれらを含めて760件全部を有効データとして取り扱っている。

(2)出身高校（問６）

出身高校について見ると、普通科出身者が97.4%を占め、職業科出身者は全体の３%にも満たない。設置者別に見ると、公立高校出身者が75.1%、私立高校出身者が22.4%である。

(3)入試パターン（問４）

全体の68.4%が学科試験のみで入学したと答えている。私立専願で一般入試を経て入学した者がマジョリティを構成していると考えることができる。また、学科試験と面接によって受験したと答えた者が18.6%いるが、これを含めて、面接を受けたと答えた者は全体の23%である。推薦による入学者がこの数値を下限として存在すると推定できる。因みに、神奈川工科大学の平成６年度学生募集要項によれば、推薦入試では、数学の小テスト（数

学Ⅰと基礎解析）、面接、書類審査を課し、各学科入学定員の35%を募集するとしている。また、大学入試センター試験を受けたと答えた者が7.8%おり、これは国立大学併願型の比率を示すものと解釈する。

(4)高校での成績、入試準備（問７）

神奈川工科大学の入試科目は、英語、数学、理科の３教科からなる。数学の場合、出題範囲となるのは数学Ⅰ、基礎解析、代数・幾何の３科目で、微分積分、確率統計および数学Ⅱは含まれていない。また、理科については物理・化学からの１科目選択で、いずれも理科Ⅰの当該分野を含むとしている。なお、後期入試の場合、学科によって違うが受験科目が３教科から２教科に減っている。工業化学工学科で、英語と化学（理科Ⅰの当該分野を含む）の２教科、それ以外の学科では英語と数学（数学Ⅰ、基礎解析、代数・幾何）の２教科になる。

高校での各教科目の学習状況と受験勉強の様態については、それが入試に必要な科目だったか否かという点と密接に連関すると思われる。

＜入試科目＞

英語。神奈川工科大学の入試科目の１つであるが、受験勉強を「した」と答えている者は53.7%、「少ししした」と答えている者が22.5%、合わせて76.2%にしかならない。一方、受験勉強「しない」と答えた者が18%おり、入試科目でありながら受験勉強しなかった者が２割近く存在する。先に見たように、一般入試を受けずに入学している者（＝推薦入学者）が一定程度存在するので辻褄が合わないわけではない。推薦入試では英語が課されていないからである。また、この問いに対する無回答者が5.8%存在するが、この無回答分と「受験勉強しなかった」を合算すると23.8%になり、推薦入試を経てきたと思われるグループの比率とほぼ一致する。

高校時代を振り返ってもらうと、英語が得意だったと答えている者は7.9%しかいない一方で、「不得意」と答えているのが49.7%と半数近くに達する。即ち、英語を苦手としているグループの方が数として断然優勢である。

数学。数学Ⅰは入試の出題範囲に含まれている。受験勉強「した」者73.6%、「少ししした」者も合算すると87.9%になる。反面、受験勉強しなかった者も5.8%存在する。高校時代には「得意」だった者43.2%、「不得意」だったとする者6.8%で、全体として見ると苦手意識は希薄である。

数学Ⅱは入試の出題範囲に含まれていない。受験勉強「した」者50.0%、「少ししした」者も合算すると64.6%である。数学Ⅰに比べれば少ないというものの、入試の出題範囲でないにしては受験勉強の対象にしている者が多い。受験勉強しなかったと答えた者も24.9

%にのぼるので、数学系科目相互の範囲重複という点を明らかにしないと解釈がしにくい。また、高校で「得意」だった者22.2%、「不得意」だった者5.9%で、やはり得意とする者の方が苦手意識をもつ者より多いが、同時に「履修していない」と答えている者も26.7%にのぼる。

代数・幾何は入試の出題範囲に含まれている。受験勉強「した」者66.4%、「少ししした」者を加えると83.9%である。入試対策という観点からすると、数学Ⅰより若干軽視されているように見えるが、推薦入試の数学小テストでは対象外であることによる結果だと思われる。受験勉強しなかった者も1割おり、数学Ⅰより若干多い。高校で「得意」だった者24.3%、「不得意」だった者15.9%で、やはり得意とする者の方が多いが、両者の差は数学Ⅰに比べて狭まっている。

基礎解析も入試の出題範囲に含まれている。受験勉強「した」者75.8%、「少ししした」者も合算すると90.9%になる。数学の出題範囲3科目の中では最も高い数値を示すが、数学Ⅰと同程度であるとも言える。受験勉強しなかったと答えているのは3.6%。一方、高校で「得意」だった者34.2%、「不得意」だった者9.1%で、やはり「得意」とする者の方が優勢。

微分積分は入試の出題範囲に含まれていない。しかし受験勉強「した」者58.8%、「少ししした」者も合算すると78.4%になる。数学Ⅱと同様、出題範囲外のわりには受験対策の対象とした者が多い。受験勉強しなかったと答えた者は15%いて、併願校の試験科目との関連を問題にする必要があるが、本調査の範囲内では明らかにならない。高校では「得意」だった者20.2%、「不得意」だった者22.8%で、苦手意識をもつ者の方が若干多くなっており、この点で数学Ⅰや代数・幾何、基礎解析等とは違ってきている。高校で履修していない者は約5%。

確率統計も入試の出題範囲に含まれていない。受験勉強「した」者30.9%、「少ししした」者も合算すると56.5%で、微分積分よりは少ないがそれでも過半数は受験対策の対象にしている。受験勉強しなかったと答えた者は36.3%で、数学6科目の中では最も高い数値を示す。確率統計が入試の出題範囲に含まれるケースは微分積分の場合よりも希であるので、こうした回答分布は併願パターンを考慮に入れれば格別奇異なものとも思われない。高校では「得意」だった者16.1%、「不得意」だった者29.6%で、微分積分の場合よりも苦手意識が優勢になる。なお、高校で履修していない者も15%をこえている。

数学教科については次のようにまとめることができる。一般入試にしろ推薦入試にしろ、入試科目に含まれている科目については、得意とする者の方が苦手とする者より多い。逆に、入試科目に含まれていない微分積分や確率統計については、苦手意識の方が優勢になる。後者2科目が苦手であった者が、それを入試の際に課さない大学を選んで受験したことが、このような集計結果に現れたと考えるべきかもしれないが、微分積分と確率統計の2科目で、不得意とする者が比較的多くなるのは、神奈川工科大学に限らず一般的傾向で

もある。いずれにしても、代数・幾何や基礎解析等については、苦手意識をもつ者も少なく、受験勉強によって入学準備学習がそれなりに成されているとも言える。一方、微分積分や確率統計は、併願パターンとの関連で受験勉強してきている者はかなりいるが、苦手意識が優勢になっている。したがって前者３科目よりも後者２科目に対応する科目で、リメディアル・ニーズが発生する可能性が高くなるのではないかと推測することはできる。

理科。理科Ⅰは物理・化学に関連する部分で出題範囲に入ってくる。受験勉強「した」者28.3%、「少ししした」者も合算すると49.9%でちょうど半分である。理科Ⅰという科目自体が受験勉強の対象科目になるか否かは回答者自身の見方に左右されるところも大きいと想像され、「ちょうど半分」というこの結果はその意味で妥当性を有するように思われる。高校で「得意」だった者24.9%、「不得意」だった者6.2%で、「得意」とする者の方が優勢。尚、高校で履修していない者が少なくとも１割存在する。

物理。受験勉強「した」者44.9%、「少ししした」者も合算すると62.9%、一方受験勉強しなかった者30.7%。また、高校で「得意」だった者22.8%、「不得意」だった者23.9%で、苦手意識の方が若干優勢。高校で履修していない者も５%程度は存在する。

一方、化学の場合は、受験勉強「した」者31.2%、「少ししした」者も合算すると47.3%、受験勉強しなかった者44.9%。神奈川工科大学の一般入試では物理・化学のいずれかを選択するようになっていたが、物理を選ぶ者の方がやや多かったようである。高校で「得意」だった者19.9%、「不得意」だった者25.7%で、物理の場合よりも苦手意識優勢の傾向が強い。非履修者が１割弱おり、物理より若干多い。

生物。神奈川工科大学の入試科目には含まれていない。受験勉強したと答えている者は、「少ししした」も含めて１割程度、43.8%が高校で履修していないと答えている。無回答もこれに準じるとすれば、約半数は高校で履修していない。

地学。生物同様、神奈川工科大学の入試科目には含まれていない。受験勉強したと答えている者は生物より少なく、「少ししした」も含めて５%程度、高校では65%以上が履修していない。

理科の各教科については、大学での課程との関連で重要度の低いと思われる生物・地学は敢えて問題視しなくてもよいであろう。問題になるのは、物理および化学であるが、高校での得手不得手意識、受験対策等の指標を比べると、物理よりも化学の方にリメディアルのウエイトがかかりそうな結果を示している。

＜入試科目以外の科目＞

国語。少なくともおよそ４分の３は受験勉強していない。高校で得意だったと答えた者１割強、反対に苦手だったと答えた者４割強。苦手意識が優勢。国語力（文章読解、表現力）の問題が顕在化する基盤は、「ある」と言ってよいかもしれない。

社会。各科目とも、１割前後は受験勉強したと答えている（「少しした」も含めて）。その中では、地理が比較的受験勉強した者が多く(15%)、倫理・政経が少ない（７%）。これらの数字が国立大学併願組としてセンター試験に備えた者の比率を表すとすれば、それなりに納得のいく数値とも言える。しかし、多くの場合、センター試験の社会は１科目あれば足りるはずで、５科目の延べ人数として単純加算すると解釈はそう単純にできない。センター試験受験組が、社会科対策をいずれか１科目に限定しているわけではない、と考えるのが妥当であろう。

高校での履修状況を見ると、倫理・政経が「非履修」の割合が最も高く、約半数が非履修と見られる。世界史・日本史・地理がほぼ同程度で３～４割が非履修、現代社会が「非履修」の割合が最も低く、15～20%程度が非履修であると観察できる。得手不得手という点に関しては、いずれの科目でも得意と答えた者より不得意と答えた者が多くなっている。

(5)理解困難科目の様態（問８～９）

＜神奈川工科大学の科目分類と質問票との対応＞

平成６年度履修要綱によれば、神奈川工科大学の授業科目区分は以下のようになっている。

分類Ⅰ：豊かな人間性と広い視野を養うとともに、総合的な判断力を養うための科目群
分類Ⅱ：科学技術者としての基盤を培うための基礎科目群
分類Ⅲ：それぞれの専門分野において有意な科学技術者を養成するための科目群

本調査票との対応はスムーズに理解されたと思われる。即ち、系列１（教養科目群）が分類Ⅰに、系列２（基礎科目群）が分類Ⅱに、系列３（専門科目群）が分類Ⅲに、系列４（高校で履修経験のある外国語）が英語（分類Ⅰに含まれる）に対応している。例に漏れず、第２外国語を挙げようとする回答者が系列１と系列４とを混同したりするのをはじめ、系列間の混同を引き起こしているケースはいくつかあった。

＜４系列の理解度平均値、出席状況＞

上記４系列について、それぞれ最も難しいと思った科目を回答してもらったわけであるが、回答者が難しいと思った科目を思いつかなければ回答欄を埋めてくれることはない。この意味で具体的に科目名を挙げてくれた「有効回答率」は、４系列いずれも大差なく、およそ７割前後であった。

出席率の平均値は、教養科目と基礎科目で約７割、専門科目と外国語で約８割になった。

理解度の平均値は、教養科目と基礎科目で約３割、専門科目と外国語で約４割になった。

外国語については、質問文の構成上、英語以外に答えるものがないので、英語を難しか

ったと思わなければこの回答欄をスキップするか、敢えて「英語」と書いた場合には、大して難しいと思わなくても回答欄を埋めていることになるので、理解度として記入される数字はその他の３系列よりも割合高くなると予想した。しかし意に反して、スキップした者はそれほど多くならなかったし、理解度の平均値は専門科目並みになった。他大学の集計結果を参照すると、この欄に記入された数値の平均値は、当初予想したように割合高いものになったが、それらと比較すると、神奈川工科大学のケースでは、理解困難科目としての英語の理解度平均値はかなり低い方である。この回答欄に実際に「英語」と回答したケースはサンプル全体の65％程度であるが、これら英語の学習に困難を感じている学生の間では、問題状況はかなり現実味を帯びたものになっていると推測される。

＜理解困難理由＞

４系列ごとに理解困難理由を検討する。選択肢は７つ（７番目に「その他」として自由記述欄を設ける）用意し、２つを選ばせる仕組みである。先の質問で「最も困難を感じた科目」として挙げたものに対応させているので、そこで具体的に科目名を挙げていないケースを無効票として除外している。さらに、７つの理由から１つも回答を選んでいないケースも無効票扱いになっている。以下の記述で出現するパーセンテージは、こうした手続きをふまえた上での有効数を母数とする。

まず教養系科目群については、最も多い回答は「6. 自分にやる気がなかった」で約３割が挙げている。次いで「4. 教え方の工夫が足りない」と「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」がそれぞれ22～23％程度を占める。以下「3. 大学の授業内容が難しすぎる」が約15％、「5. 大学での学び方がわかっていない」が約12％、「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」が約10％と続く。

要約すれば、教養科目については、まず「学生自身にやる気がない」のが問題で、「教師の教え方にも問題がある」し、「大学で初めて習うことなんだから難しくても仕方がない」というのが主な意見ということになる。

次に基礎系科目群については、最も多い回答は「4. 教え方の工夫が足りない」で３分の１が挙げ、次いで「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」が約３割、「3. 大学の授業内容が難しすぎる」が約23％を占める。以下、「6. 自分にやる気がなかった」約18％、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」と「5. 大学での学び方がわかっていない」が約８％と続く。

要約すれば、基礎科目については、「先生の教え方に問題がある」のと同時に、学生自身が「高校できちんと基礎を学んでこなかった」のも原因で、さらに「大学の授業のレベルがちょっと高すぎるんだから仕方がない」というのが主な意見ということになる。

専門科目群については、最も多い回答は「3.大学の授業内容が難しすぎる」で28%、次いで「4.教え方の工夫が足りない」がおよそ4分の1、「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」がほぼ同程度（約23%）、以下「5.大学での学び方がわかっていない」「6.自分にやる気がなかった」が15%前後、「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」が約9%である。

要約すれば、「そもそもレベルが高すぎる」と思っている上に「教え方にも問題があるし」「高校でちゃんとやっておくんだった」と思っている。これらに比べれば「自分のやる気のなさ」は大した理由ではない。

こうした傾向は基礎科目群の系列と大体同じものである。違いがあるとすれば、基礎系では3.より2.の方が比率が高いのに対して、専門科目では2.より3.の方が比率が高い。つまり専門科目よりも基礎科目の方が高校内容との連動を意識させているのと同時に、その裏返しの表現になるが、専門科目の方が基礎科目よりも高校内容からの「独立」を想定させているという推測が可能である。

外国語（英語）については「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」のが最大の理由で44.5%が挙げている。次いで「6.自分にやる気がなかった」を挙げているのが3割以上、「4.教え方の工夫が足りない」が17.8%となっている。「3.大学の授業内容が難しすぎる」を挙げているのは8%に満たず、「5.大学での学び方がわかっていない」も6%足らずである。

要約すれば、英語の学習に関しては、「高校での学習に問題があった」とするのが最大の理由で、これと同時に「学習意欲」と「教え方」の問題が絡んでいると考えられる。

4系列に共通して指摘する声が比較的多いのが「教え方」の問題である。つまるところ、学生の理解困難の一因はまず教師にある、と学生は思っている。

これに対して「学生自身の学習意欲」は、教養系科目群と外国語の場合には主要因に挙がってくるが、基礎科目や専門科目では相対的に弱い理由になってくる。自分の専攻に関わる部分では、もっと切実な問題があると認識されている。

そうした「切実な問題」として、高校までの学習状況との関連をどのように考えているかであるが、必要な科目について高校で全く学んでいない（＝一から学ぶ必要がある）と考える者は比較的少なく（8～9%）、高校内容の再確認（＝一度学んだことの復習）をする必要があると考えるであろう者が多い（2～3割）。それと同時に、そもそも大学で講じる内容ではレベルが高すぎるという意見も多く見られ（2～3割）、これを理由に挙げるグループの中では、当該科目について高校内容との接続関係が「切れている」あるいは「飛躍している」という意識があると推測される。

こう考えるとき、大学の授業についていけない学生たちの「救済策」として、単に高校内容そのままの入門コースが必要なのか、再履修・復習のための補習コースが必要なのか、「切れている」部分の「橋渡し」「つなぎ」のための「導入コース」が求められているのか、一概に決定できないという認識に到達せざるを得ない。処方箋の提示のためには、より個別的なレベルで対策を講じる必要がある。

(6)求められる改善策（問10）

11の選択肢を用意し、4系列ごとにいくつでも選べる形式の質問である。ここでの集計では「いずれの選択肢も選ばなかった者」を無効票としている。以下、パーセンテージに関する部分はそれぞれの系列ごとの有効回答数を母数とする。

ここでは11項目を以下の4つのグループに分けて整理してみた。

①教員批判。「2.大学教員が授業の仕方を改善する」の回答率は、系列の如何に関わらずトップであった。最も低い「外国語（英語）」で21.7%、最も高い「基礎科目群」で33%の回答者が挙げている。

②カリキュラム改善要求。「1.学生に大学での学び方を教える」「3.少人数の授業や演習を増やす」「8.選択科目を増やす」の3項目をここに含めた。最初のものはややニュアンスが異なるが、学習法や研究法の教授を狙いとするゼミ形式の授業が導入される動きがいくつかの大学で見られることなどを勘案してここに含めた。4系列のいずれにおいても、これら3項目はどれも大体10～20%の値を示す。その中では「専門科目」系列で「3.少人数の授業や演習を増やす」が26.5%と、やや突出した数値を示していることが指摘できる。

③省力志向。卒業に要する労力を最小化しようとする傾向をこのように呼んでみると、該当する項目は「9.卒業に必要な単位数を減らす」「6.授業内容の水準を下げる」と「7.必修科目を増やして科目の系統化をはかる」の3項目である。このうち前2項目で回答頻度が高くなれば、グループ全体として省力志向が強いことを表していると解釈する。反対に3つ目の項目は、省力志向が強ければ、これを答えることはまず考えられない。また、「授業内容の水準引き下げ」の要求が省力志向を表現することになるかという点にはなお検討の余地があるが、暫定的にこの中に含めた。

実際には、9.が20%前後、6.が10～15%、7.が2～5%で、特に「教養科目群」で9.が22.6%と比較的高い数値を示している。つまり卒業要件単位を減らして欲しいという声は、教養科目群に対して最も多く聞かれるということになる。また、7.を挙げる者が滅多にいないのは、神奈川工科大学に限らず一般的な傾向である。

④差別化志向。ある種の差別的な扱われ方を敢えてのぞむ傾向をこのように呼んでみると、該当する項目は「4. 学力別にクラスを分ける」「5. 高校教育の補習クラスを設ける」「10. 大学教育についていける学生だけを入学させる」の３項目である。最後の10. を挙げる者は４系列のいずれにおいても滅多にいない。これは神奈川工科大学に限らず一般的な傾向である。

前者２項目については注目すべき結果が現れている。前者２項目、すなわち「学力によるクラス分け」と「高校内容の補習クラス開講」は、教養科目群では滅多に出現しないが、それ以外の３系列、基礎、専門、外国語ではそれぞれ10～15%程度或いはそれ以上の回答を集めている。この傾向は程度の差こそあれ、神奈川工科大学に限らず一般的な傾向として認められるものである。しかしこれは当たり前の結果とも言える。ただ一方的に聴講しておれば済みそうな感のある「教養科目群」と、それでは済まされない科目群との間に、学生側の対応の違いが現れていると見ることができるからである。しかしながら当たり前の結果とはいえ、本調査の意図から見れば重要な所見が得られたには違いない。つまり、基礎科目、専門科目、外国語の学習には能力別ないし基礎学力別のクラス分けが必要だという認識が学生側にもあるということである。それも無視できるほどの少数意見ではなく、カリキュラム改善要求や省力志向と比べても決して遜色ない程度の割合で出現しているのである。

(7)補習教育の効果（問11）

神奈川工科大学のカリキュラムにおいて補習に該当する科目は、基礎科目群中の「基礎数学演習」と「基礎物理演習」である。前者は高校で微分積分を履修してこなかった学生に対して、後者は高校で物理を履修してこなかった学生に対して開講される「自由科目」で、卒業要件単位には算入されない。因みに、この２科目を「最も難しかった科目」として回答した者が、前者で３名、後者で１名いた。

補習授業の効果について尋ねた一連の質問群を振り返ると、物理学の補習を受けてその効果について何らかの評価をしている者は全体の約２割、数学については約３割であった。どちらの場合も、肯定的な評価が否定的な評価を上回っている。「役に立った」と答えている者の方が多い。

その他の科目（化学、英語、日本語表現）についても、その補習授業を受けて何らかの評価をしている者が少なからず存在するが、通常の授業の枠内で高校内容に触れている場合のことを指して答えているとも考えられる。

したがって、前述の物理と数学の補習授業に対する評価については、それぞれ「基礎物理演習」「基礎数学演習」に対する評価と同一視できない、という注意書きを要する。

(8)不足する能力・資質について（問12）

「大学教育を受ける上で不足している能力・知識は何ですか」（複数回答可）

この問いに対する有効回答は683件で全体のおよそ９割である。無効票とした残り１割とは「いずれの選択肢も選ばなかった者」である。以下、パーセンテージに関する部分は有効回答数683を母数とする。

過半数の回答を集めたのが「外国語の能力」（52.3%）、「高校レベルの知識・技能」（50.2%）で、次いで「論文・レポート作成の技術」（46.1%）、「パソコンの使い方」（39.1%）などで回答頻度が比較的高い。最も低い値を示したのは「中学校レベルの知識・技能」で、12.4%であった。しかしこの数値は今回調査した大学の中では相対的に高い。また「高校レベルの知識・技能」を挙げる者が過半数いるというのも特徴的である。それ以外の項目、「知的好奇心」「討議する技術・能力」「講義ノートをとる能力」「計画的に物事を遂行する能力」「自分の意見をもつ力」等はいずれも20%台であった。

【教員調査】

学生調査に引き続き実施された教員調査について、集計結果の概要を示す。教員用の調査票には、学生に対するのとほぼ同じ質問項目も設けているので、その辺りを比較しながらデータを見ていくと興味深い知見が得られるものと思われる。

神奈川工科大学からは49件の調査票が回収できた。全員男性であり、年齢的には30代から60代まで多岐に亘っている。非常勤講師11名を含む。自身の専門分野に関する回答から推察すると、人文・社会系の教員（語学の教員を含む）が14名、自然科学系が35名である。

１年生向けの授業科目を指定の回答欄に記述している35名の教員に、その科目で学生の理解度の低い理由を答えてもらった。学生調査でも、１年次に受講した科目の中で最も難しかった科目を具体的に挙げてもらい、難しかった理由を答えてもらっているが、ここで設けている選択肢は学生・教員共通である（但し、教員用には「一般的な学力不足」と「教材が不適当」の２項目を追加した）。

教員が考える理解困難理由の主なものは３つ、「一般的な学力不足」「高校での基礎科目の理解が不十分」「学生のやる気」で、それぞれ17人、16人、12人が挙げている。これは理科系の大学教員のレスポンスとしては典型的なものである。逆に少数意見になるのが「自分の教え方に問題があった」「授業の内容が高度すぎた」「教材の不適切」等である。これもサンプル全体の集計結果と同じ傾向を示している。後者、とりわけ「教師の教え方」と「授業のレベル」については、学生が挙げる理解困難理由としては主要なものであったので、この部分で学生の感じ方と教員の観察とは食い違っている。

翻って改善策に関する集計を見ると、教員自身も自分の教え方に改善の余地があることを認めている。授業理解をすすめる改善策については、学生にも教員にも全く同じ選択肢を設けているが、学生の方で多くの回答を集めた「教員の授業改善」は教員側でも高い得

票率を示しており、回答者の６～７割がこれを挙げている。しかし同程度に多い回答が「少人数化と演習の増加」であり、やはり回答者の６～７割が答えている。その他「学生に学び方を教える」、自然系科目と語学については「能力別クラス分け」を挙げる声も多く(37.5%)、さらに自然科学系についてのみ「高校内容の補習クラス設置」を挙げる者も少なくない(37.5%)。このあたりは、学生側の回答傾向と似ていると言える。

学生調査と同じ質問項目としては、他に「最近の学生に不足している知識・能力」に関するものがある。35名が「知的好奇心」を挙げており、教員側が挙げる者としてはトップである。これは神奈川工科大学だけの傾向ではなく、全サンプルに共通する傾向である。学生の方では半数近くが挙げていた「外国語能力」と「パソコンの使い方」は、教員側で挙げる者は少数である。これも一般的な傾向として指摘できる。

神奈川工科大学のサンプルに特徴的な傾向は、「高校レベルの知識・技能」を挙げる者がかなり多いことである。27名が挙げており、これは有効回答中の57.4%に相当する。ちなみに教員サンプル全体では31.4%であった。

教員調査独自の質問項目については以下の通りである。受講生の基礎学力を把握する方法（複数回答可）については８割が「雰囲気からなんとなく」としており、５割が「自作の試験」によっている。学生の学力準備不足については、その種の問題が「ない」と答えている者は、神奈川工科大学のサンプル中には皆無であった（教員サンプル全体では１割程度いる）。大学での補習的授業の開講については、「積極的にすべきである」35%、「やむを得ない」48%となり、教員サンプル全体と比べてもかなり積極的に対応しようとする空気を感じ取ることができる（教員サンプル全体では「積極的に」13%、「やむを得ない」37%であった）。また、現に補習を担当している教員がサンプル中で９名おり、全員がその効果を「あった」と判定している。

教員調査の集計結果を神奈川工科大学の分だけ取り出して、教員データサンプル全体と比較しても、全体的な特徴としてはそれほど変わるものではない。しかし、補習的な授業への取り組みであるとか、実際に相対している学生に対する観察眼などの面では、やはり大学独自の特徴が仄見えてくるように思われる。とりわけ神奈川工科大学の場合は、すでに補習的な授業を実際に開講しており、そのことを含めて学生の学力準備状況に対する問題意識がきわめて高い大学のひとつである。詳述するゆとりがないが、自由記述欄に表明されている教員の意見を相互に比較すると、この点について非常に強い印象を受けるのである。

（佐藤広志）

15. 関西大学

1．基本属性項目：回答者のプロフィール（問１～５）

関西大学は、文・社会・法・経済・商・工の６学部から成る総合大学である。調査の対象は法学部である。法学部(定員850人)は、法律学科一部(560人)・法律学科二部(80人)・政治学科(160人)・政治学科二部(50人)からなる。今回集計したサンプルは全て一部の学生760件で２部の学生は含まれていない。法律学科は３コースに、政治学科は２コースに分かれる。学科別内訳は以下に示す通りである。なお、男女別内訳はそれぞれ69.8%と30.2%である。

表　母集団の構成

学　科	コース	構　成		
法律学科	基本コース	88(26.9%)	279(85.3%)	327人(100%)
	現代コース	29(8.9%)		
	国際コース	7(2.1%)		
	不　明	155(47.4%)		
政治学科	基本コース	13(4.0%)	45(13.8%)	
	行政コース	11(3.4%)		
	不　明	21(6.4%)		
不　明		3(0.1%)	3(0.9%)	

また、本調査では平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している。入学年度を尋ねる質問項目を集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学者は98.8%である。ただし、以後の分析ではそれらを含めて327件全部を有効データとして取り扱っている。

なお、５～７では、該当する回答がないのも有効回答数から除外した。

2．出身高校（問６）

高校の学科については、普通科と回答した者が圧倒的に多かった(96.6%)。設置者別に見ると、公立(58.4%)、私立(39.8%)、国立(0.6%)の順であった。

3．入試パターン（問４）

全体の83.8%が「各大学が行う教科に関する学力検査」のみで入学したと答えている。

「大学入試センター試験」を含めて受験したとする回答が12.2%あり、これは併願校の受験について回答したと思われる。センター試験も学科試験の何れにも受験したと回答しなかった者は3.1%で少ない。

4．高校での成績、入試準備（問７）

入学試験の受験科目については、「国語Ⅰ・国語Ⅱ」(漢文を除く)、「数学Ⅰ・基礎解析」・政治経済・日本史・世界史・地理の中から１科目を選択、「英語Ⅰ・英語Ⅱ・英語ⅡＢ・英語ⅡＣ」の３教科になっている。

(1)入試科目(必修)

まず、高校で国語が得意だったと答えた者(38.2%)は、苦手だったと答えた者(17.1%)より多い。一方、受験勉強の状況については、受験勉強を「した」(63.3%)または「少し」した(17.1%)との回答が多く、「しない」との回答は少なかった(9.2%)。

高校での英語について得意だったと答えている者(37.3%)も、「不得意」と答えている者(13.1%)より多いが、国語の場合より差は小さい。しかし、英語について受験勉強を「した」(90.8%)との回答は圧倒的に多い。

図１　関西大学　高校履修状況

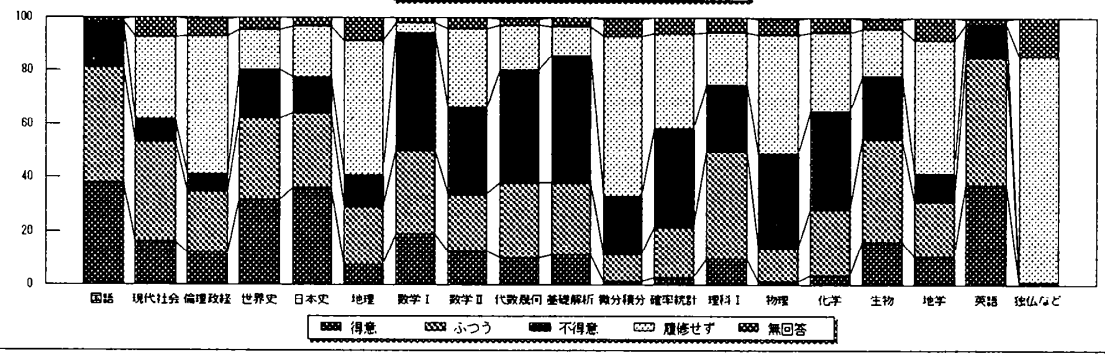
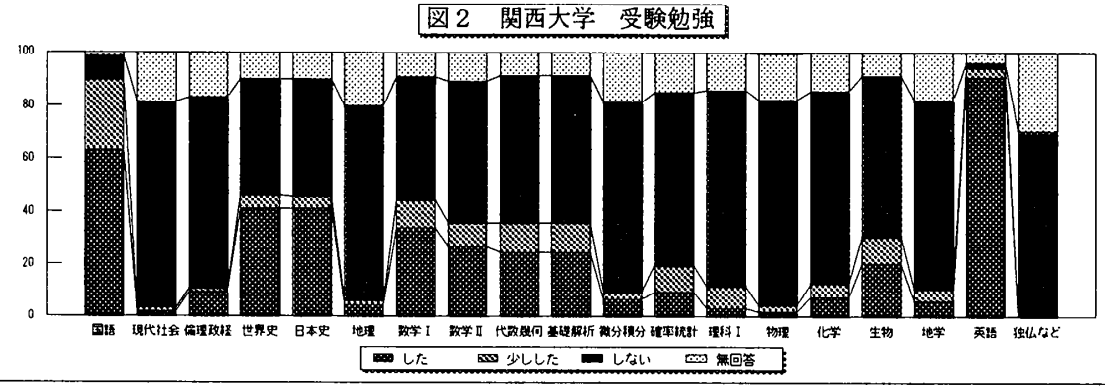


図２　関西大学　受験勉強



(2)入試科目(選択)

数学Ⅰは選択科目として入試の出題範囲に含まれている。高校時代に「得意」だった者は少なく(18.7%)、むしろ「不得意」だったとする者が多い(44.3%)。苦手意識を見ることができるが、受験勉強をした者(33.6%)と「少し」した者(10.7%)を合算すると44.3%になり、苦手であっても受験していることが分かる。

基礎解析も選択科目として入試の出題範囲に含まれている。受験勉強をした者(24.5%)と、「少し」した者を合算すると35.8%である。受験勉強しなかったと答えた者は55.7%にのぼる。また、高校で「得意」だった者(11.3%)は「不得意」だった者(48.0%)に比べて少なく、苦手意識をもつ者が多い。

数学と選択になっている社会の履修状況を見ると、倫理・政経と地理の「非履修」の割合がもっとも高い(52.0%、50.8%)。世界史・日本史はほぼ同程度で非履修は20%以下になっている。受験勉強については、科目によりかなり差があり、「した」とする回答は世界史(41.3%) と日本史(41.0%)が多いのに対して、現代社会が少ない(1.8%)。

5. 理解困難科目の様態 (問8～9)

(1)関西大学の科目分類と質問票との対応

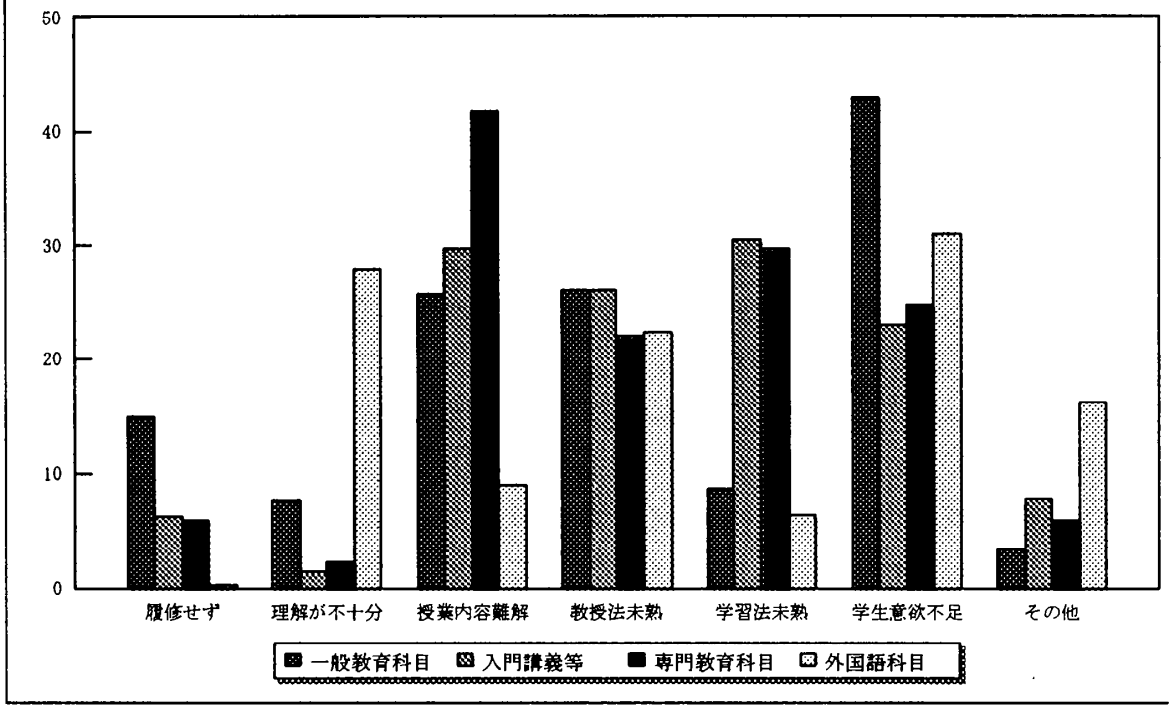
平成6年度における関西大学の授業科目区分は、一般教育科目(総合・人文・社会・自然)、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目となっている。本調査票との対応については、一般教育科目が系列1に対応し、専門教育科目の入門講義等が系列2に、その他の専門教育科目が系列3に、外国語科目(多くの場合は英語になる)が系列4に対応している。有効回答率は、系列1が89.5%、系列2が79.0%、系列3が93.8%、系列4が78.2%であった。

(2)理解困難理由

まず一般教育科目(系列1)において、最も多い回答は「6.自分にやる気がなかった」(42.9%)であり、「4.教え方の工夫が足りない」(26.1%)、「3.大学の授業内容が高度すぎる」(25.8%)がこれに続く。「1.高校で基礎的な科目を履修しなかった」(15.0%)と「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」(7.7%)は全体としては多い方ではない。

入門講義等(系列2)では「5.大学での学び方がわかっていない」(30.0%)と「3.大学の授業内容が難しすぎる」(29.6%)がほぼ同程度であり、次いで「4.教え方の工夫が足りない」(26.1%)、「6.自分にやる気がなかった」(22.9%)が多くなっている。「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」(6.3%)と「2.高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」(1.6%)は少ない。

図３　関西大学　「難しかった理由」



その他の専門教育科目（系列３）で最も多い回答は「3. 大学の授業内容が難しすぎる」(41. 8%)であり、次いで「5. 大学での学び方がわかっていない」(29. 6%)、「6. 自分にやる気がなかった」(24. 7%)、「4. 教え方の工夫が足りない」(22. 0%)が多い。「1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった」(5. 9%)と「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」(2. 3%)は合わせても多くない。

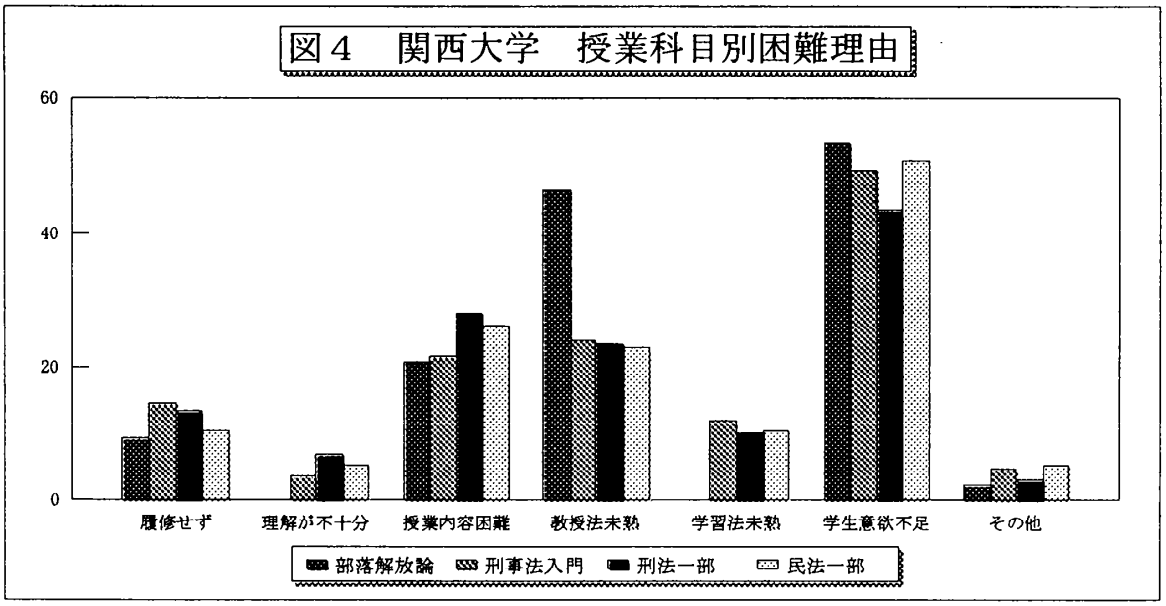
高校で履修経験のある外国語科目(多くの場合は英語)では「6. 自分にやる気がなかった」(30. 9%)、「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」(27. 9%)が主な理由となっている。さらに「4. 教え方の工夫が足りない」(22. 3%)がこれに続いている。一方、「3. 大学の授業内容が難しすぎる」(10. 4%)と「5. 大学での学び方がわかっていない」(6. 4%)は少ない。

ところで、３系列に共通して比較的多いのが「6. 自分にやる気がなかった」と「4. 教え方の工夫が足りない」である。一方、科目分類ごとの特徴を確認することもできる。一般教育科目では「6. 自分にやる気がなかった」が突出しているが、専門教育科目では「3. 大学の授業内容が難しすぎる」が、また、高校で履修経験のある外国語科目については、「2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解不十分であった」との回答が「3. 大学の授業内容が難しすぎる」とする回答を大きく上回っている。

このような結果は、高校教育との接続は、外国語科目については意識されているが、専門教育科目ではあまり強く意識されていないことを意味していると考えられる。

(3)特定科目群の分析

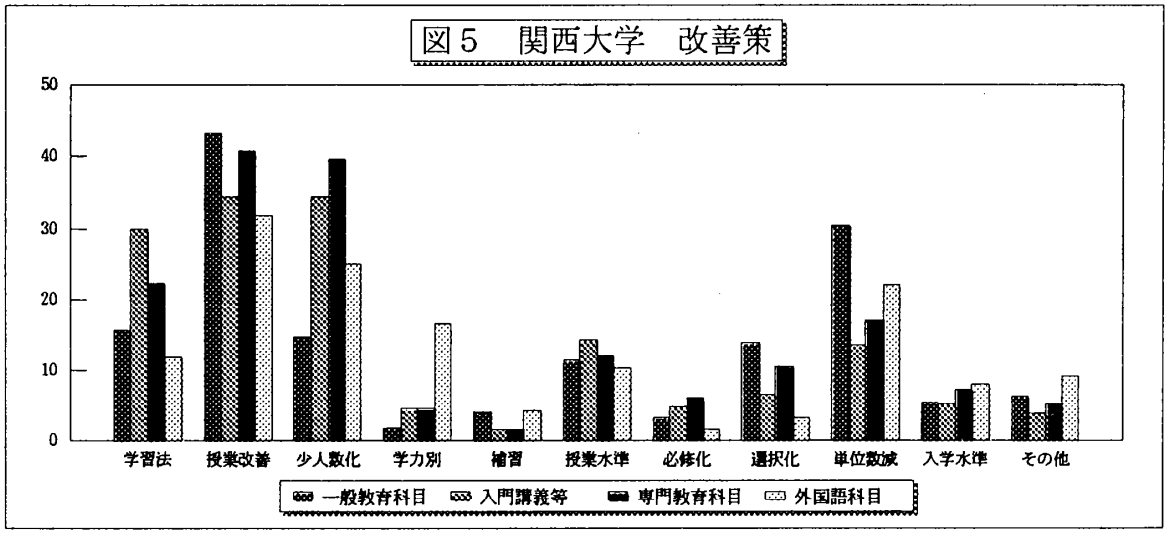
ここで、一般教育科目の中で最も出現頻度の高かった「部落解放論」と、入門講義の「刑事法入門」、専門教育科目の中で出現頻度の高かった「刑法一部」と「民法一部」を取り上げてみる。これについて集計したものが図４であるが、それぞれの科目にみられる全体としての傾向は「6.自分にやる気がなかった」との回答が多い点で共通しているが、「4.教え方の工夫が足りない」との回答を多く集めている科目もみられる。



６．求められる改善策（問10）

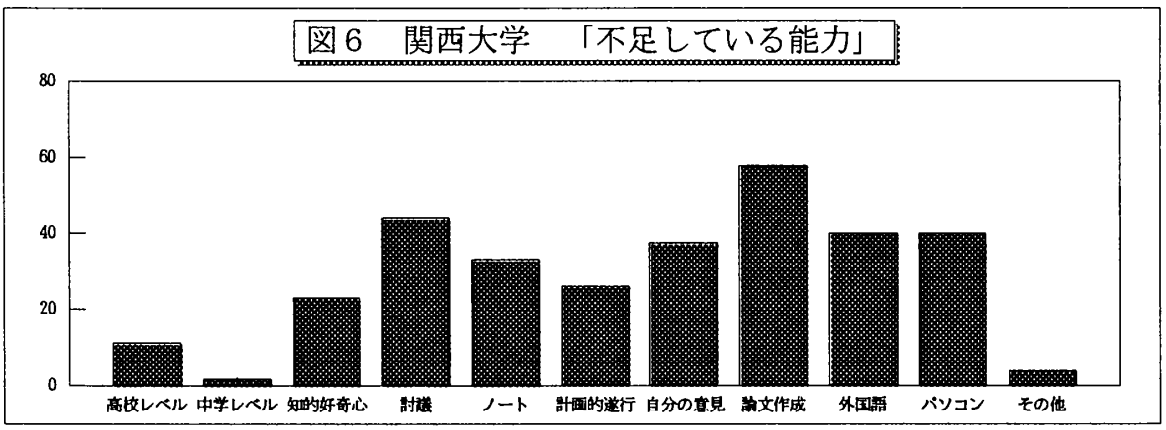
何れの系列でも多かったのが「2.大学教員が授業の仕方を改善する」であった(31.7%～43.3%)。しかし、系列ごとの差異も見られ、一般教育科目では「9.卒業に必要な単位数を減らす」(30.3%)が多く、入門講義等では「3.少人数の授業や演習を増やす」(34.4%)と「1.学生に大学での学び方を教える」(29.7%)が、外国語科目では「3.少人数の授業や演習を増やす」(24.9%)と「9.卒業に必要な単位数を減らす」(21.9%)が多くなっている。「5.高校教育の補習クラスを設ける」と「4.学力別にクラスを分ける」は、最も支持されていない改善策といえる。

この数値は、専門に関わる授業科目にもっと重点を置くことが期待され、一般教育科目や外国語科目の負担は極力軽減したいということを意味するであろう。



７．不足する能力・資質について（問12）

過半数の回答を集めたのが「8.論文・レポート作成の技術」(57.8%)であり、「4.討議する技術・能力」(43.9%)、「9.外国語の能力」(39.9%)、「10.パソコンの使い方」(39.9%)、「7.自分の意見を持つ力」(37.2%)がこれに続く。「1.高校レベルの知識・技能」は11.3%少ない。11の選択肢の中では、「2.中学校レベルの知識・技能」(1.7%)、「11.その他」(3.7%)の次に少ないことになる。むしろ、「8.論文・レポート作成の技術」が多く回答されたことは、自主的学習能力が未熟であることの反映と見ることができるのではないか。そのことは、「4.討議する技術能力」や「7.自分の意見を持つ力」が比較的多くなっていることからも推測できる。とすれば、「やるき」の向上とあわせて、学生が自ら考える契機を獲得できるように何らかの配慮をする必要があるのではないか。



8．教員調査

教員調査の回答数は19であり、統計的に処理することは難しいので、ここでは自由記述欄に書かれたことのなかから、関連する内容のものを紹介したい。

先に述べたように、学生から見ると、中学校や高校での知識不足は自覚されてなかったが、「学生はかなりの程度の入試を経てきており、決して能力がないわけではない」との記述から、教員と学生の基礎学力の認識がかけはなれてはいないことがうかがえる。そうであるならば、学生が不足を感じている「4. 討議する技術能力」や「7. 自分の意見を持つ力」の育成にどのように対処するかが重要な課題になろう。このことと関連して、教員調査の中に「授業内容と現実との乖離が大きな問題だと思う。文献で得た知識を学生に伝えるという授業では、もはや、学生に興味を与えることができなと思う。私自身を含め、大学の教員自身が、もっと好奇心を持ち、現実を直視する姿勢が必要だと思う」とある。この記述は、教員の教え方の問題は、教員自身の好奇心が、学生の好奇心を刺激することができるかにかかっていることを示唆しているのではないか。　　（金子勉）

16. 広島工業大学

1．調査の実施概要

広島工業大学は工学部と環境学部の２学部で構成されている。本調査では両学部の平成６年度入学生を調査対象にしているが、教室での集合調査によって調査票を回収する方法をとっているので、平成５年度以前入学生等、本来の調査対象者でない者が一部混入している可能性がある。本調査票では入学年度を尋ねる質問項目を設けており、これを集計した結果によると、本来の対象である1994年４月入学生は97.3%である。したがってわずかではあるが、調査対象外の学生、対象学生より学年が上の者が含まれている。ただし、以後の分析ではそれらを含めて901件全部を有効データとして取り扱っている。

2．広島工業大学のカリキュラム

広島工業大学では、その旧カリキュラムにおいては、授業科目は「一般教育科目」、「外国語科目」、「保健体育科目」、「専門教育科目」（および「教職教育科目」）に分類されていたが、新カリキュラムでは「教養教育科目」と「専門教育科目」に分類されており、外国語と保健体育は前者に含まれている。新カリキュラムは、調査時点（平成７年）においては、環境学部では全学年に、工学部土木工学科は３年から、工学部の他の学科は２年から適用されている。

3．回答者のプロフィール

今回集計したサンプルは全部で901件で、その学科別内訳は以下に示すとおりである。

工学部……749（83.1%）
　電子工学科…… 96（10.7%）
　電気工学科……146（16.2%）
　土木工学科……163（18.1%）
　経営工学科……114（12.7%）
　機械工学科……228（25.3%）
環境学部……152（16.9%）
　環境デザイン学科…152（16.9%）
記入なし…… 2（0.2%）

このうち工学部は96.7%が男子学生であるが、環境学部では工学部よりも女子の比率が高く、男子74.3%、女子25.7%となっている。

出身高校については、普通科出身者が約９割を占め（工学部…90.2%、環境学部…89.5%）、職業科出身者は１割に満たない（工…9.1%、環境…7.9%）。設置者別では、多い方から公立（工…72.3%、環境…67.1%）、私立（工…25.9%、環境…30.9%）、国立（工…0.8%、環境…0.7%）の順になっている。

４．入学試験と入試パターン

広島工業大学の平成６年度入学生の入試は、工学部・環境学部ともに、①入学試験入試（募集定員は工学部340名、環境学部75名）、②入試センター入学試験（工60名、環境15名）、③公募制推薦入学試験（工240名、環境55名）、④特別推薦・特別選抜入学試験（工130名程度、環境30名程度）の４種類であった。

①一般入学試験については、工学部は数学（数学Ⅰ・代数幾何・基礎解析）、英語、理科（物理または化学）、環境学部は数学（数学Ⅰ・代数幾何・基礎解析）、英語、選択科目（物理、化学、国語、実技の中から１科目）である。②入試センター入学試験については、工学部は数学（数学Ⅰ・数学Ⅱ）、英語、理科（物理または化学）、環境学部は英語と選択科目が２科目（数学Ⅰ、物理、化学、生物の中から１科目と国語、日本史、世界史、現代社会の中から１科目）である。③公募制推薦入学試験については、工学部は数学および英語の基礎的学力テストと調査書による選考、環境学部は英語および選択科目（数学、国語、実技の中から１科目）の基礎的学力テストと調査書、推薦書による選考が行われる。ただし両学部とも調査書のみで合格者を決定する特別枠がある。④特別推薦・特別選抜入学試験には、職業高校出身者（調査書、面接、小論文による選考、工42名、環境９名）、社会人、帰国子女（いずれも面接、小論文、提出書類による選考、両学部とも若干名）に対する入学選抜と、指定校制度（工84名、環境18名）がある。

問４から回答者の入試パターンを見てみると、最も多いのが学力検査のみと回答した者で75.0％（工…76.0％、環境…70.4）、次いで面接のみが8.7％（工…8.1％、環境…11.2％）となっている。以下、センター試験と学力検査4.6％、小論文と面接4.4％、その他のみ2.6％、センター試験と学力検査と面接が1.1％の順になっている。学力検査のみが全体の４分の３を占めているが、これについては「入学試験入試」で入学した者にだけでなく、「公募制推薦入学試験」で入学した者もこのような回答をしたためと思われる。

５．入試科目の学習状況と受験勉強

入試科目の内、両学部に共通の科目について検討してみることにする。まず数学Ⅰについては、受験勉強を「した」者が76.0％、「少し」した者が13.5％であり、少なくともすこしは受験勉強をした者は約９割となる。また、高校時代に「得意」であった者は42.7％、「普通」であった者は49.2％と、「不得意」であった者の6.3％を大きく上回っている。代数幾何については、受験勉強を「した」者が75.1％、「少し」した者が14.5％であり、同様に少なくともすこしは受験勉強をした者は約９割となる。高校時代に「得意」であった者は26.7％、「普通」であった者は56.0％と「得意」と回答した者の割合が数学Ⅰと比べて少ないが、それでも「不得意」であった者の10.9％を大きく上回っている。なお代数幾何を「履修していない」と回答した者が4.9％いた。基礎解析については、受験勉強を「した」者が77.6％、「少し」した者が12.8％であり、やはり少なくともすこしは受験勉

強をした者は約９割となる。また、高校時代に「得意」であった者は32.0%、「普通」であった者は53.6%と、「不得意」であった者の8.9%を大きく上回っている。基礎解析も「履修していない」者が4.0%いる。

英語については、受験勉強を「した」者が72.3%、「少し」した者が19.1%であり、同様に少なくともすこしは受験勉強をした者は９割を越えている。高校時代に「得意」であった者は12.3%、「普通」であった者は43.4%であるが、「不得意」と回答した者が42.5%となっており、数学３科目と比べて非常に多くなっている。

物理については、受験勉強を「した」者が48.3%、「少し」した者が18.8%、「しない」者が30.4%であり、**化学**については、受験勉強を「した」者が26.4%、「少し」した者が18.9%、「しない」者が50.9%である。数学や英語と比べると「しない」と回答した者が多いが、これには両科目が選択科目となっていることが影響していると考えられる。**物理**について高校時代に「得意」であった者は18.5%、「普通」であった者は45.6%、「不得意」であった者は29.4%となっており、**化学**については「得意」であった者は13.8%、「普通」であった者は40.6%、「不得意」であった者は35.7%となっている。相対的に数学よりも理科を苦手としている者が多いようである。

６．入試科目でない科目の学習状況と受験勉強

次に、入試科目に含まれていない科目を検討することにする。まず数学については、**確率統計**が「不得意」な者は26.7%、「履修していない」者が23.6%、受験勉強を「しない」と回答した者が54.5%となっている。**微分積分**が「不得意」な者は21.5%、「履修していない」者が10.5%、受験勉強を「しない」と回答した者が22.3%となっている。広島工業大学の入試科目に微分積分が含まれていないにもかかわらず「しない」と答えた者が少ないのは、他大学受験用に受験勉強をしたためと推測される。

理科については**地学**が入試科目に含まれていないが、「履修していない」者が69.3%と多く、したがって受験勉強を「しない」と答えた者も82.5%となっている。社会科については、**倫理政経**を「履修していない」者が55.6%、「不得意」が16.6%で、受験勉強を「しない」と回答した者が84.1%になっている。**地理**は「履修していない」者が37.0%と社会科の中では現代社会に次いで低く、「得意」であった者の割合が最も高い（12.3%）。また受験勉強を「しない」と回答した者の割合は71.0%であるが、社会科の中では最も低い。

７．理解困難科目の様態

先に述べたように、広島工業大学の新カリキュラムでは、授業科目は「教養教育科目」と「専門教育科目」に分類されている。本調査表の問８（「いちばん難しい」科目）との関係では、系列１（教養科目群）が教養教育科目（高校で履修経験のある外国語を除く）

に、系列３（専門科目群）が専門教育科目に、系列４（高校で履修経験のある外国語）が教養教育科目のうち高校で履修経験のある外国語科目に対応しており、系列２（基礎教育科目群）に対応するものはないことになる。この内、系列３と系列４については対応関係がほぼ理解されたように思われるが、系列１については他の系列に含まれるべき科目を挙げた者が少なからずおり、また、対応する授業科目がないはずの系列２に全回答者の内３分の２の者が回答している。以下においては、原則として当該系列に回答された授業科目について述べることにする。

教養教育科目において最も回答の多かったのは「教養ドイツ語」である（169名）。本調査ではこれは系列４に該当すると想定していたが、広島工業大学のカリキュラムの特性と問７で高校時代に独語・仏語などを履修したと回答した者が23名であること（多すぎるような気もするが）、さらには科目名に「教養」の２文字がついていることからすると、ここに挙げられたことも理解できないことはない。これに次いで多いのは「経済学」（49名）、「人権論」（28名）、「統計学」（23名）であるが、いずれも対応する高校の科目（倫理政経・確率統計）が入試科目となっておらず、「不得意」または「履修していない」、受験勉強を「しない」と回答した者が半数を越えている。

専門教育科目で挙げられたのは、多い方から「光学」（85名）、「構造力学Ⅰ」（70名）、「電磁気学Ⅰ」（64名）、「機構学」（61名）、「電気回路理論」（58名）、「工業基礎力学」（51名）の順になっている。いずれも物理系の科目であるが、専門教育科目自体に物理系の科目が多く含まれていることが影響していると考えられる。これら回答者が50名を越える科目を挙げた者の高校での物理の履修状況を見てみたが、全体の割合とほとんど変わりはなかった。

系列４の**外国語**については、当然ながら「英語」（「総合英語演習」「英会話」等を含む）を挙げた者が多く、全体の３分の２を越えている。参考までに系列２の基礎教育科目のところに挙げられていた科目で多かったものは「工業基礎力学」（149名）、「解析基礎」（80名：「解析基礎Ⅰ」および「解析基礎Ⅱ」を含む）、「線形代数」（64名）の順であった。

８．理解困難理由

問９をもとに４系列ごとに理解困難理由を検討する。選択肢は７つ（７番目に「その他」として自由記述欄を設ける）用意し、２つを選ばせる仕組みである。先の質問で「最も困難を感じた科目」として挙げたものに対応させているので、そこで具体的に科目名を挙げていないケースを無効票として除外している。さらに、７つの理由から１つも回答を選んでいないケースも無効票扱いになっている。理解困難理由については表１に示されているが、ここでは系列２（基礎教育科目群）に対する回答は、カリキュラム上で該当するものがないので省略した。

まず**教養教育科目**では、「自分にやる気がなかった」（理由６）が最も多く、次いで「教え方の工夫が足りない」（理由４）、「大学の授業内容が難しすぎる」（理由３）の順になっていた。これらよりは少し数は少ないが高校で履修していないこと（理由１）や、履修しても理解が不十分であったこと（理由２）を挙げる者も多く、自分に問題があると同時に自分以外にも問題があると考えているようである。次に**専門教育科目**になると、やはり教養教育科目より関心が高いのであろうか、「自分にやる気がなかった」は半分近くにまで減る。それに対して「教え方の工夫が足りない」と「大学での授業内容が難しすぎる」の２つが群を抜いて多くなっており、自分以外に理由を求める傾向が強くなっている。最後に**外国語科目**については「高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった」が突出している。これに続くものは「自分にやる気がなかった」と「教え方の工夫が足りない」であるが、いずれも理由２の半分程度となっている。

表１：履修した科目の中でもっとも理解が困難であった科目の理解困難な理由

	教養教育科目	専門教育科目	外国語科目
1. 高校で基礎的な科目を履修しなかった	131(20.0)	103(11.9)	32 (5.2)
2. 高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった	116(17.7)	86(12.8)	296(48.3)
3. 大学の授業内容が難しすぎる	149(22.7)	222(33.0)	51 (8.3)
4. 教え方の工夫が足りない	180(27.4)	224(33.3)	116(18.9)
5. 大学での学び方がわかっていない	60 (9.1)	86(12.8)	62(10.1)
6. 自分にやる気がなかった	205(31.3)	121(18.0)	157(25.6)
7. その他	14 (2.1)	26 (3.0)	32 (5.2)

※回答は複数回答。（　）内は、回答者数に対する割合（%）。

９．求められる改善策

問10では大学に求められる改善策が尋ねられている。11の選択肢を用意し、４系列ごとにいくつでも選べる形式の質問である。ここでの集計では、いずれの選択肢も選ばなかった者を無効票としている。集計結果については、表２に示されているが、ここでは系列２（基礎教育科目群）に対する回答は、カリキュラム上で該当するものがないので省略した。

３系列すべてにおいて「大学教員が授業の仕方を工夫する」（改善策２）、「少人数の授業や演習を増やす」（改善策３）、「卒業に必要な単位数を減らす」（改善策９）が上位３位を独占している。特に改善策２はすべてにおいて１位となっている。これに対して「必修科目を増やして科目の系統化をはかる」（改善策７）や「大学教育についていける学生だけを入学させる」（改善策10）は共通して少ない。外国語科目については他と比べて「学力別にクラスを分ける」（改善策５）を挙げる者が多くなっているのが特徴的である。

表２：授業がよりよく理解されるための改善策

	教養教育科目	専門教育科目	外国語科目
1. 学生に大学での学び方を教える	119(15.6)	126(16.2)	113(15.6)
2. 大学教員が授業の仕方を工夫する	307(40.2)	317(40.7)	238(32.8)
3. 少人数の授業や演習を増やす	185(24.2)	259(33.2)	208(28.7)
4. 学力別にクラスを分ける	74 (9.7)	66 (8.5)	102(14.0)
5. 高校教育の補習クラスを設ける	48 (6.3)	52 (6.7)	53 (7.3)
6. 授業内容の水準を下げる	128(16.8)	129(16.6)	121(10.6)
7. 必修科目を増やして科目の系統化をはかる	29 (3.8)	36 (4.6)	21 (2.9)
8. 選択科目を増やす	117(15.3)	87(11.2)	83(11.4)
9. 卒業に必要な単位数を減らす	189(24.8)	177(13.6)	156(21.5)
10. 大学教育についていける学生だけを入学させる	28 (3.7)	28 (3.6)	25 (3.4)
11. その他	27 (3.5)	25 (3.2)	26 (3.6)

※回答は複数回答。（　）内は、回答者数に対する割合（%）。

10. 不足する能力・資質

問12では「大学教育を受ける上で不足している能力・知識」について尋ねている（表３参照）。「論文・レポート作成の技術」、「外国語の能力」、「パソコンの使い方」の３つが400件を越えている。これら実用的な能力・知識が最も多いグループを形成している。これに続くのは「高校レベルの知識・技能」であり、「中学校レベルの知識・技能」は非常に少なくなっている。

表３：大学教育を受ける上で不足している能力・知識

1．高校レベルの知識・技能	347(41.7)
2．中学校レベルの知識・技能	63 (7.6)
3．知的好奇心	257(30.9)
4．討議する技術・能力	259(31.1)
5．講義ノートをとる能力	186(22.4)
6．計画的に物事を遂行する力	228(27.4)
7．自分の意見をもつ力	237(28.5)
8．論文レポート作成の技術	436(52.4)
9．外国語の能力	428(51.4)
10．パソコンの使い方	411(49.4)
11．その他	18 (2.2)

※回答は複数回答。
（　）内は、回答者数に対する割合（%）。

11. 教員調査

広島工業大学の教員調査の回答者数は61名であった。ここでは自由記述欄の中から、特にリメディアル教育と関係が強いと思われる記述について、いくつか紹介することとする。

まず、「学生の学力レベルが幅広く、レベルをどこにあわせればよいのか」、あるいは

「学生の実情に応じた授業を工夫せざるを得ない」といった、学生の増加や多様化に教育困難の原因を求める意見がいくつか見られた。さらに学生に関しては、その学力低下について、入学試験に原因を求めている記述が複数みられた。それらを要約すると以下のようになる。すなわち、大学進学該当年齢人口が減少している状況の中で、受験者や入学者を確保するために、入試科目を減らす大学が多い。しかしながら、そのために高校時代の学習量が減少し、学生の学力不足、さらには大学での教育困難という結果を招いている。

このような状況に対処するための補習的な授業や学力別クラス分けなどについては、教育効果を上げる手法ではあるが「現実には厳しい状況」である、あるいは、「基礎クラスの教え方が難しい」といった記述がみられた。有効と考えられる大学教育の改善策についても、実際の運用となると種々の問題をはらんでおり、必ずしも期待通りの効果が上がるとは限らないことを示唆しているように思われる。また、「ただ単に、時間と人手を使った補習的授業による効果には疑問がある。根本的にはやる気、興味と根気を各人にどの様に持たせるかが問われています」という、補習教育に対する疑念もみられた。

（服部憲児）

参考資料

1)「広島工業大学 学生便覧 平成６年度版」
2)「広島工業大学 入学試験要項 工学部 平成６年度」
3)「広島工業大学 入学試験要項 環境学部 平成６年度」
4)「広島工業大学 講義要項 平成６年度 電子工学科」
5)「広島工業大学 講義要項 平成６年度 電気工学科」
6)「広島工業大学 講義要項 平成６年度 機械工学科」
7)「広島工業大学 講義要項 平成６年度 土木工学科」
8)「広島工業大学 講義要項 平成６年度 経営工学科」
9)「広島工業大学 講義要項 平成６年度 環境デザイン学科」

第IV部

資　料　編

付録　学生・教員の自由回答抜粋

自由記述欄への回答のうちで，大学教育に関わる意見を抜粋した。

学生自由記述欄

室蘭工業大学

工学部
◆広すぎる教室に対して明らかに教える気の無い教官、座席の前の方に座っても聞き取るのがやっとの授業ならない方がましである。大学側が授業ごとに抜き打ち調査をして実態を知るべきである！
◆大学の教官は一般的に、かたよった人間が多く、人に物事を教えるという面では不向きな人間が多いと思う。つまり、相手の事を考えないやつが多い。
◆特にありませんが、大学での授業において高校での知識は基礎的な事以外不必要に思える。高校のレベルなどあまり関係なく、本人の努力しだいで授業をうける（単位を取得する）能力は上がると思う。
◆大学へ行くこと自体、時間の浪費のようなものだと思う。
◆教員の意識の改善が必要である。教えてやるというのではなくわかる様にていねいに教えないとダメだと思う。　・一人よがりの授業をする教員が多い。
◆生徒にやる気をおこさせるような授業をしてほしい。　・専門的な大学を減らして総合大学を増やしてほしい。
◆もう少し教え方を工夫してほしい。
◆学習意欲のない生徒はどんどん切り捨てる。代わりに入試を簡単にする。入口は広く、出口は狭くする。
◆流体は大キライだ。ついでに材料も。
◆自分と生理的に合わない先生の講義を受けても意欲がわかない。　・自分で先生を指名できるようにすべきだ。
◆大学の先生方の授業は（全てがそうではありませんが）ひどいと思います。塾でアルバイトをしている学生のほうが、まだうまく教えられるのでは…。
◆大学の授業が理解しやすく講義すべき。
◆教授はマイクをつけろ!!
◆出席のとり方が悪いのが気になる。
◆大学に勉強させる雰囲気づくりを求める。
◆授業の系統化がしづらい（・説明不足。・カリキュラムが強引。）。
◆教授の人間味が乏しい。
◆量子力学が難しすぎる。文系にすればよかった。
◆大学とは高等学校とは違って自分のしたい勉学をするところだと思う。出席の義務づけなど必要ないと思う。
◆外国語は外人教師にすべき。
◆大学と高校の授業レベルの差がありすぎる。
◆学科によって科目の履修に制限がある（共通科目）が、これは必要なのか？
◆どんなに大学をすばらしくしても、やる気のない人ならば、どうしようもない。
◆自分の勉強したいことの授業が少ない。知識がないのに、いきなりレベルの高い話をするのはやめてほしい。

東北大学

文学部
◆文系の教授はまだましだが、とくに理系の先生はどうも話がヘタ。スライドをばんばんつかい、プリントを配布せず、Textもつかわない、という授業を文系対象の授業でも平気でする。せめてスライドをかえるはやさをかんがえてほしいかも。
◆文系学部で理系科目の講義が義務づけられている場合（逆でもよいが）、基礎知識が不備であるのに応用的な内容の講義しかなく、授業内容の理解に苦しむことがあった。
◆大きい声で（マイクを使用して）わかりやすくしてほしい。黒板に書いたりする字も、読める字にしてほしい。プリント使用もほどほどにしてほしい。
◆大学の授業（特に教養教育科目）は、つまらない。ヤル気をなくす。その先生の専門分野を教えられても、細かすぎる。教養ならもっと一般社会で役に立つような、視野の広い内容を教えてほしい。
◆教養の授業では、もっと広く浅く教えて欲しい。
◆「英語」でなく、「英会話」にウエイトをおいてほしい。もっと実用的な語学力をつけたい。英語に限らず。
◆大学に来て勉強しているという実感が全くわかない。教養教育科目はもっと学生に興味を持たせるようなことを教えるべきだ。
◆文学部で理数系の教養科目単位をとらなくてはいけないということの意義がわからない。
◆さまざまな知識を手に入れるために、必修を減らして選択を多くしてほしい。
◆大学教育は受験教育の延長にあるというのが、現状の大学教育の有り方になっている。学生も講義に出席することはするが、受動的な勉強をしているし、当局も単位をふやして学生の自主的な勉強をさまたげている。私にとって学問とは友達との議論であったり、よい師との対話から得るものだと思っている。大学ではなく自ら本を読んで勉強している。
◆講義を減らして思索・討論の時間を設けるべきだ。単位制をなくして、自主的なテーマによる論文評価にすべきだ。
◆何だか、私の周りの人は大学教育にほとんど希望を持ってないようで、カンニングやらノートのコピーやらに大わらわです。勉強がやりたくて大学に入ったのではないのです。きっと(ババーン!!)。それが原因じゃあ。
◆教官の中には自分の専門分野の知識を自分が理解している程度で教えるので、基礎的な知識が十分でない人には理解するのに大変な労力を要する。
◆高校英語では　listening speaking の授業を全くといっていいほどやっていない。大学入試に、listeningのテストを加えれば、高校の授業でもそ

の訓練をするようになり、英語の力がつくのではないか。
◆毎日、単位、単位で、これでは高校となんら変わらない。
◆語学の講師が強制的に決定されるのはおかしいと思う。

教育学部
◆最低取得単位数が少なすぎる。　・授業内容の一般的意義が欠如している（教官の自己満足にとどまっている）。
◆大学は研究機関であると同時に教育機関でもある。自分の研究内容だけひたすら述べるだけの教官は必要ない。
◆新書レヴェルの内容をやる教養科目の単位取得に時間をとられてしまうのはおしいと思った。
◆講義がマニアックである。
◆自分自身の責任が問われる場、それが大学ではないのだろうか。
◆大学とは自主性がまず問われるものであれば、授業内容が分からないなどということは通用しないと思われる。
◆今は大学に籍を置きながら、力を入れているのは学外の活動ばかりである。専門学校ほどでないにしろ、もっと実社会に役立つような講義をして欲しい。受験から解放されてもカリキュラムのきつさのため、忙しさはあまり変わらず、考えたり読書する時間が全くなく、課されたレポートも自分で意味もなくわからないまま書くことが多い。

法学部
◆時々、学生がノートをとることを拒否するかのようなスピードで講義をすすめる教官がいるが、それでは何のために講義を行っているかわからない。ゆとりをもって講義を進めてほしい。
◆カリキュラムがきつすぎる。　・情報処理教育への対応がおくれすぎている（いまだにBASICを教えている上に教官が現在の状況をよく認識していない）。
◆マスプロ授業はやめるべき！ 一方的に話されても困る。
◆専門科目について、もっと基礎的な授業を充実させてほしい。大学入学時に大学での勉強のしかたについて教えてほしかった。
◆今の学校内の試験制度は真面目に出席するものがバカをみるようになっている。一度も出席してない者がAだったり、一度も休まぬ者がDだったり。あと、語学は教員を増やし、少人数授業をしてほしい。
◆大学教育の期間を二年、研究の期間を三年にして教養的なことをもっと長く学べるようにして欲しい。

経済学部
◆高い入学料、授業料をぼったくって、こんなにくだらない授業ばかりするな！ 金がもったいないから全部でてるけど。自分の学問分野を視点を下げて、（学生の視点で）説明しようとする大学教員なんて20人に１人くらいだろうな。頭悪すぎるぞ。筒井の「文学部唯野教授」をバイブルにして象牙の塔で一生暮らしてな！
◆語学の授業について、時間を少なめにして、内容を充実してほしい。
◆少人数制の授業体系にして基礎力から個々の学生の能力をひき出す工夫が欲しい。
◆語学（特に英語）…おもしろ味も何もない。こんなものは時間の浪費以外の何物でもない。必修でなければ誰もとらないのではないか？ 少なくとも現状のようなものでは（だから単位のとりやすい教官に学生は集まるのだと思う）。
◆外国語の授業は、今のままでは絶対に向上しない。イーオンか、ジオスに行ったほうがましだ！
◆大学の教育では受け身がちになるのでもっと討議する技術・能力を高めるような積極的に発言できるような場をつくり、学生達の活発な意見交換ができるようにするとよいと思います。
◆大学の講義についてゆくのは、高校生だったころにはまったく中身が分からなかったためにかなり困りました。高校生のうちから、大学の中身が分かるような制度が欲しいと思います(本だけではなく、実際に大学に入って講義を体験するなど)。

理学部
◆数学というのはハードルが高い！ ４年になってようやっと１年でやった微分積分が自分の血肉になったような気がする（ややもすると３年から始めたものの方が理解が早いものもあった）。
◆教科書が古くさい。数学のやつは伝統的な教科書をつかってるが、これがよくない。定義は書いてあるが、その定義がどういうものかが書いてない。$\varepsilon-\delta$論法やコンパクト性などを定義だけ書いてる本なんか使わないでほしい。図書館もカビくさい。教室の机が小さい。ドイツ文字書けない。ギリシャ文字もイヤ。学校のまわりが山で息ヌキできない。事務がめんどくさい。
◆大学教員もカリキュラムにおわれて学生が理解しようがしてまいがただひたすらつっぱしるだけのようだ。大学の授業はこんなものだったのかという失望が大きい。
◆生徒にできるだけ分かりやすいように工夫してほしい。講義のとき前の人しかきこえないようなボソボソ声でしゃべる教官は頭にくる。
◆知的好奇心を抱かせるような授業がほとんどない。
◆入学当初から、カリキュラムについての案内が不充分（教職資格のとり方、他組履修が可能など…）講義をとる選択の幅が狭すぎる（一見沢山あるように見えるが、結局は必修科目などの関係で、限られたものしか選択できない）。
◆大学受験を目標にする高校教育はやめた方がいいと思う。大学に受かったけど、何も知らない。
◆理系にとって基礎科目は必要だが、あまりにも時間がとられるので、すこし授業数を減らしてもっと自由時間をふやすべきだ。
◆大学の授業でよく難解な問題にあたるが、生徒の身になって、わかりやすく教えてほしい。
◆大学での科目を履修する際に、高校でやってないこと（主に理科関係）を履修しようと思うと、

まず、その中身を、高校レベルまで高めなくてはついていけないので、非常に、きつい。よって、その辺をどうにかすべきだ。
◆理系の補習授業は必要だと思う。又、全てとはいわないが、授業を軽視しているともとれる先生もいらっしゃる。高校までは「教える」ことのプロフェッショナルだった先生と、大学での知識はあるが、「教える」ことに不得手な先生たちのギャップが大きい。

医学部
◆医学部の入学試験についての意見。　・生物を必修にすべき→大学の授業についていけない。・数学と物理のどちらかを選択させる方式にした方がよい→数、物は医学部であまり使わない。
◆教養部廃止だけで済むものではない。　・教師が授業を改善すること。・受験勉強のしすぎで何事にも興味をもたないような生徒が多くいるので、それらを減らすように学校・生徒とも工夫する。・授業に無理に出席させても、やる気がない限り無駄。時間の無駄にすぎない。
◆東北大学医学部では一年次から専門教育が入っていて自由に授業をとることが不可能となっている。また東北大は理数系の授業ばかりとらせて、語学とか全然履修のはばがなくつまらない。
◆興味のある授業以外に必要な単位が多い。あるいは、興味を持たなさすぎるのか。
◆専門教育科目を前倒ししすぎ。
◆現状では、授業に出るより、同じ時間自習した方がよっぽど勉強になると思います。もともと勉強はそういうものだとは思いますが、講義がずさんすぎです。
◆授業が大人数すぎる。教官にも教える気が感じられない。ボソボソ言っていて何言っているか分からないし暗すぎる。選択科目の幅が狭い。もっと自分の好奇心に従って講義を選びたい。今の状況では一つも自由に聴講できない。設備が大学によって違いすぎる。
◆はっきりいって講義のやり方が悪い。授業に出ても全く理解できない。というよりも、理解させるように講義していない。カリキュラムにも大きな問題、欠陥がある。
◆教える側にやる気がないのがわかったり、教科書棒読みの授業だったりすると、やる気をなくす。
◆教授の中には話し方を改善すれば格段に講義がよいものとなる方が多々いらっしゃるように思います。もっと大きな声でメリハリをつけて。
◆現行の入試制度で、大学生に勉強しろと言っても、それは無理というものだ。但し、ごくわずかな人々を除く。
◆東北大では、教養部廃止に伴い、専門教育の早期化が始まったが、教養的な科目と専門的な科目を同時並行で受講する期間が（医学部では）２年近くある。しかし、この方式では、肉眼解剖その他、強烈な医学部の専門課目が重視され、高校の延長、あるいはそれよりレベルの低い英語や化学などは軽視されがちになる。また、心理学や哲学といった科目さえ選択できない。こういった科目こそ自分の興味で選べるべきものだと思う。
◆先生がもぞもぞとしゃべるだけの講義は好きな科目でもやる気がなくなります。授業は先生と学生との対話であってほしい。
◆社会科はもっと選択できるようにしてほしかった。
◆教養部と専門との区切りをつけてもらいたい。もしくは教養部をなくす。
◆大学を出れば、しょせん社会経験がものをいう。アルバイトも単位にシンセイできるような余裕を大学はもってほしい。
◆全国的に教養部を廃止する向きがあるようだが、どうかと思う。確かに大学で学ぶべき主要点は、専門教育科目かもしれない。しかし、「学問は一生のものである」という生涯教育の観点にたてば、学生に教養科目にあるいわば専門外科目に対して興味を抱かせるような教育も大学側の役目ではないだろうか。
◆東北大では教養部廃止によって一般教養に対する考えが甘くなってる。

薬学部
◆制度を一方的にかえるな。　・１・２年のつめこみ授業はなくせ。　・教養教育科目の廃止。・卒業を３年でさせてくれ。・基礎科目の演習を強化してほしい（ベクトル解析など）。

工学部
◆とりたい授業が、とらなければならない授業の時間にあり、履修できないなど、科目の開講が不適切だと思う。特に教職に関する科目は、とれないものがあると困るので、そこのところを考えてほしい。専門科目とのかねあいがあるので、おねがいします。
◆教官がただ話しているだけ、という授業が多すぎる。こういう授業なら、ノートを取らずとも、録音さえすればよい。
◆パソコンをもっと自由につかわせて欲しい。
◆私は大学４年の学生ですが、私は今の大学の教育が個々の専門に偏りすぎ研究者の育成のためのものとしか受けとれません。大学教育は生徒が幅広く物事を考えれるように教育をする必要があると思います。生徒が自由に自分の好きな学問に打ち込める体系にする必要があるのではないでしょうか。
◆高校のときは大学に受かるためだけに勉強した。大学では単位をとるためだけに勉強している。どっちにしてもやりたくてやっているわけではない（自分のつきたい職につくためにしかたなくやっている）。
◆評価の基準がバラバラで不公平。
◆とにかく、授業をはしおらずに、特に数学は詳細にやってほしい。物理・化学など、理論畑で生活する上で、重要な表現手段である数学の知識が不足すると、後で、決定的なネックとなる。
◆もっと学生の気持ちになって教官が講義してほしい。例えば、レポートを出すにしても教官の立場で書きやすそうだとか面白そうだというものではなく、学生が興味をもって意欲をもてる課題を出すようにしてほしい。

農学部
◆授業内容以前に字が下手で読めなかったり、声が小さかったり、時間を守れなかったりする教官が多過ぎる。学生のやる気をそぐように授業しているとしか思えない教官すらいる。
◆講義をもっと興味をもてるものにした方がよい。
◆物理、生物などの授業は高校時代に履修した人とそうでない人がいるが、一緒にして授業をやっている。これはやめるべきだ。生物系、物理系とわけて授業をするようにしてほしい。せめて、補習的な授業はやるべきだと思う。
◆もっといろいろな講義を加えてもらいたい。今では偏りがありすぎる。
◆高校で物理学を履修していない人が大学の物理学の授業についていくのは至難のわざです。履修していない人としている人とをわけて、授業をすべきだと思います。そのような措置をしないのなら、理系学生には入学試験の科目を「物理必須」にすべきです。理科の入学試験科目を3つの中（物理・化学・生物）から2つ（化学・生物）選択して受験した生徒にとっては、大学での物理の授業に非常に苦労します。
◆学部に関係ない講義（例：農学部の物理や物理化学等々）は必修科目から外すべきだと思う。また他学部の講義が（専門科目）自由にとれるようにしてほしい。
◆やる気の起こる環境も必要だと思う。教科書高い。物件も高い。先生の個人差がありすぎる。先生の字汚い。
◆とにかく選択の幅が狭く、べつだん興味のないものをも強引に履修させる今の制度は速急に改善されたし。高校で物理受験をしなかった者にとって、物理学シリーズは苦痛でしかたない。初心者でもわかりやすく学べる物理学講座をつくるべきだ。転換単位をおとした者についてもっと単位をとりやすいカリキュラムをくんでほしい。
◆単位取得の難易が教員によって異なり、それによって系決定その他に不公平が生じている。
◆授業は少人数でやるとたいへん良いと思う。
◆単位を認定するテストに不合格になるのは個人の責任であるが、授業内容の不備が原因のこともあろう。出席にも。
◆授業の選択を広げてくれ。つまらん講義ばかりでやってられん。
◆大学の先生は自分の研究に第一の重点をおいていて、その研究をするために仕方なく、義務として生徒に（特に教養の）教えているような気がする。それは仕方のないことかもしれないがもう少し教官側にも考えてもらいたい。
◆大学の教授で人間的に劣っている人間はくびにするべきだ（たとえ学問ですぐれていても）。
◆教官の自己満足的な授業はやめて欲しい。
◆高校と大学で内容の格差がありすぎる（講義内容）。橋わたし的な授業を開講し、全員受講させたほうがよい。特に数学や物理、化学など。
◆理科の受験科目を統一すべきだと思う（農学部は生物と物理の選択である）。
◆基礎教には“いったいこの期間にこれだけ終わらせるのは可能なのか？”と首をかしげたくなるのものが多々あった。そして現実に過去において分散されていたものが集中して課せられたようである。まったく我々の脳容量がこの何年かで飛躍的に増大したとでも思っているのだろうか？
◆基礎教育科目でなんでこれが農学にかんけいあるのか教えてほしい。一般教養はもっとおもしろいのをやってほしい。
◆教養部廃止といっても実際はあまり前とかわっていないと思う。名前だけを変えるのなら大学にいこうとする人がまようだけだからしないほうがいいと思った。
◆自分のやりたいことがあって入学しても、1年生、2年生のうちではそれにかなった授業がなく、やる気が失われていってしまう。教養部の授業もいいけど、もっと減らしてもいいと思う。
◆自分自身がしっかりすれば良いのだろうがテストの前は本当に泣きそうだ。これは大学にもとめるより自分自身の問題なのだろうか。うまくいかないものだ。
◆ディスカッションのできる講義が理系だと少ないと思う。
◆教授は生徒に「わからせよう」としてない。予め決めた内容を一方的に展開するだけ。プリント等にも工夫の跡が見られない。魅力的な授業なら生徒も潜在する知的好奇心が刺激されてやる気を出すと思うのですが…。一般教養をもう少し減らして欲しい！ 頼む。
◆是非少人数のクラスでの授業を行って欲しい。（大教室でなく小教室で10人未満の）特に語学では教養的なものもいいが実践的なもの（会話意見発表など）を行ってほしい。また理系の学部に漢文、古文などの古典の授業を開講して欲しい。
◆教授の方々に授業に対する熱心さがみうけられない。
◆1、2年がらくで、3年以降がたいへんすぎる。だから3年以降の分を1、2年にまわすべき。農学部はいつもあとまわしで、工学部のぎせいになっている（実験について）。1年前期で実験がなく2年前期で3つもあるなんておかしい。あと、高校で物理をやってないのに物理や物理実験をやってもぜーんぜんわかんない。来年からなくなるらしいがもしそうならなんで私たちが実験台にされなければいけなかったのか？ 専門を1、2年のうちにもう少ししておきたい。
◆工学部中心のカリキュラムであるため農学部が不利になることが多いのが困る。ぜひ改善してほしい。
◆補足授業をすると良い。
◆大学での画一化教育はいけない。高校と大学の違いがはっきりみえてこない。大勢にほとんど全員がながされている。はっきりいってこのままでは将来この学生らがどうなっていくのか規定されてしまっているのでは？ という懸念をいだいてしまう。（自分もふくめて）。大学では“正しい”ことを教えるのでなく何が“正しい”のか考える場でありたい。そういう授業をうけたい。
◆進級するときの関門はいらないと思う。卒業時だけにしてもらいたい。
◆高校教育の時点において履修していなかった

（又は受験科目として選択しなかった、例えば物理学等）科目を、そうでない人と同様にある程度の高度な授業を行うのは無理があると思う。
◆教養に２年もかけるのはムダである。いっそ大学は３年制にした方がよい。
◆取得単位の難易に差がありすぎ（教官による）成績評価にかなりの不公平が生じている。このままではまた変な宗教団体にはまる人間を作り出してしまうぞ！
◆第２外国語のカリキュラムが、ドイツ語をとる人中心にくまれているので、仏語をとっているととても困る。
◆大学の授業内容、また、教官についてなどの情報をもっと開示してゆくべきである。他学部の授業の履修をもっとしやすく、例えば単位として認めてほしい。授業の選択肢が少なく単なる学部の人間として与えられる必修を履修してなんとなく卒業するのみの学生生活になるという危機感がある。
◆教師の中には研究者としていくらすぐれていても教える人としての能力に欠ける人も少しはいる。例えば最も基本的なところでは声が教室のすみまで聞こえないなど。しかし反面授業によっては生徒のやる気、態度などに問題があるものもある。

福島大学

教育学部
◆時間割編成を一考してほしい。
◆講義を受けていると、先生の話を聞いていて、面白く、興味のもてる先生と、全然面白くない先生がいる。必修科目に、面白くない先生が当たると、もうどうしようもない。だから、選択科目の数を増やし、必修科目数は減らし、もっと自由な単位修得制度を作ってほしい（単位数は減らす必要はない。130前後でいいと思う。）。
◆大学に入ってみて、知的好奇心や自分の意見をもつ力はけっこうあると思うが、討議する力はかなりおちているような気がする。
◆もっと多くの講義が開講されればよいと思う。
◆英語読解の授業は必要ない。英会話はいい。
◆授業が難しいというのは学生側の努力が足りないからだと思う。わからないなら図書館で調べれば良いのだ。ただ小、中、高と自分の意見を持ち討論をするという訓練を受けていないので、その点を大学まで来て学ぶというのは間違っていると思う。
◆学生の興味のないことを必修にしていたり、興味のあることや学びたいと思うことは講義でやっていない。学生主体の大学の授業というのをやってほしい。自分にとっていらない授業が多すぎる。
◆教育学部の授業（小学校課程が主である）がつまらなすぎる。学部をやめたい。選択を誤った。
◆共通教育科目と英語の廃止（または必修とせず、選択自由）とするべきだと思います。
◆先生がしゃべる側、生徒がきく側という授業はあまり良くないと思う。
◆第二外国語は、やらなくてもよいと思う。
◆教師になる為の基礎知識や専門知識など、大学に入って初めて学ぶことが多く、理解が不十分になるのは仕方がないと思うが、大学は講義が全てではなく、その後の自習が大切だと思っているので、今自分が講義できちんと理解できないからといって、あまりあせってはいない。
◆教養科目の目標としているものがわからない。その時間で「パソンコンの使い方」でも教えてほしかった。
◆大学の授業は、とりあえず単位がとれればいいと思って出席している。教員サイヨウ試験の勉強さえしっかりやればなんとかなるかなと思うから。
◆受講調整があるため自分の好きな講義が受けられないし、抽選でおとされるのは絶対イヤ！ 抽選でおとされたために、留年したりしたらどうなるの？
◆自分のとりたい授業を抽選でおとされたり、受講調整でとれなかったりするのはおかしいし、大学らしくないと思います。専門科目など。抽選でおとされたことによって留年になったらどうすればいいのかなって思います。
◆受講する上で、人数制限のために抽選して調整するのは、「大学の授業は自由に選択できる」ということに矛盾していると思う。抽選でもれた人は、しかたなくべつのあまりやりたくない講義をとることになるのだが、これは変だ。納得いかない。また、人気のない講義はむりやり人数をふやさずにかわりに人気のある講義のクラスを増やすといいと思う。
◆大学を選ぶ時、ある程度自分の興味分野を選択できても、教育か経済か、どうしてもセンターの点数などに影響される。だから不本意の入学は現実には多くある。そのため授業への意欲がかけているのは事実だ。だから、そういった人を救うためにも、他大学の教授の授業を受けいれる制度がほしい。単位にもまわせるようにもできたらいいと思う。どうしても大学内で興味分野をさがす。というようになる。学問ばなれをなくすには、もっと選択の幅を大学外にも広げる必要がある。
◆自由にコースをえらべずにつらい（不得意な）授業ばかりで大学はおかしいとおもいます。つらいです。
◆能力差に応じた授業をしてほしい。
◆専門科目を増やしてほしい。
◆大学の先生で自分１人で納得して問題をとく人がいます。教員としているわけなので、学生におしえているという気持ちをもってほしいです。
◆大学の授業を履修するときに、単位や専門の関係で自分の興味のないものも履修しなければならないのはおかしいと思う。もっと学生に任せた形で履修できるようにしてほしい（私の場合、カリキュラムの関係で、物理をとらなければならなかった。）。
◆黒板に書くばかりの授業はしてほしくない。授業時間が終わるまでやらなくてもその日にやろうと思っていた内容が終われば早く終わっても良いと思う。
◆自分がこれについて深く研究したいというもの

がはっきりしていない。だから追求しようという気がない。なんとなく、講義を聞いている。学んでない。
◆大学の先生は頭がよいので自分の中でのみ理解し、教え方が下手な先生がいる。自分で理解する努力も必要だが。興味のないものについて必修であるのはつまらないし、時間のムダであると思うし、先生もかわいそう。なぜならやる気のない学生に教えているので。その授業を決めるまでの見学する期間があるといいと思う。
◆大学の自然系の教員！ 質問にいって教えられてもわからんぞ、わからない所をとばして教えるんじゃネェ。
◆自分たちの時にカリキュラムが変わったのでいらだちを感じるとまではいかないまでもちょっと気に入らない。自分の運の悪さかな。
◆受講調整など、受けたくて受けているのではないような授業がたくさんあるのに、先生は、自分のペースでどんどん進んでしまうのでまったく理解できない。
◆入試の科目と大学の授業科目にズレがあると思う。高校で履修してきたことを前提として授業を進めることが多いので、基礎を学んでいない教科の授業は難しくてついていくことができない。
◆一般教育の科目（カリキュラム等）はもうちょっと何とかしてほしいと思います。興味がないのにムリやり勉強するのはつらいです。
◆大学で学んでいることすら社会に役に立たない気がする。
◆なにも大学に入ったからって絶対大学に通って学ばなきゃないということもないと思う。
◆やる気のない学生は入学させるな退学させろ。
◆福島大学教育学部の教授の教え方がへたすぎる。
◆分かりやすい講義をして下さる物理、微積の教授がいたらいいと思います。
◆おぼえてないものを思い出してかくのがつらい。
◆内にこもって研究する事で“えらく”なる、物理・化学（特に物理）の教授は自然に尊大になっていることが多い。
◆いつまでたっても英語が話せない。今まで発音（よみかた）など、問題にされなかったのに、先生がかわって、きびしくなると、とてもつらい。自分が一番わるいけど、今まで何年もどーでもいい教育をうけてきたのだから、そっちの方にも文句をつけてほしいのに。 ・大学に入ってから、ほんとうに自分自身のてきとうな人生の送り方にかなしくなってしまった。（問12がほとんどあてはまる）。努力しようと思うが、やる気のない自分がなさけない。でも今が楽しいからいいと思う。
◆出席重視の授業（きそ論）でレポートもかいてテストもまじめにでて100%程出席したのにおとされた。ふざけるな。
◆高校で学んでいない科目も専門科目の必修であるので基ソ知識のない者にとってはきついものもあります。全てやっているのが常識だと言われても入試科目の他にそんなことやっているヒマはありません。そのようなことを言うのなら全科目2次しけんをして下さい。
◆大学の教育内容が高校の時点で、情報提供されれば…。物理、化学、微積をやさしく教えて下さる教官がいるといい。あまりにも困難で、5年かかってもとれないような授業があるのはおかしい。
◆1年次の、一般教育科目は、単位を取るためだけだった気がする。特に興味のあったものもなく、又、期待していたものとも講義内容が違ったりしていたので、あまりおもしろいものではなかった。
◆具体的にどう表せばよいかわからないが、日本の大学の方針（制度）では要領がわるいのではないかと思う。外国のように入るのが楽で、出るのが大変な方が、大学生も勉強するようになるのでは？
◆単位をとるための勉強もしかり、勉強のための勉強をやれるようなカリキュラムや大学がわの配リョがほしい。
◆大学教授は、どのような授業に関しても、独自の授業スタイルを持ち、学生の意見というものを全くといっていい程受け入れるというケースが大変少ない。したがって、授業の水準レベルを下げろとは言わないが、もっと学生の意見というものを取り入れる努力をしてほしい。
◆自分の専門（進もうとしている道）に専門以外（特に必修科目において）の不必要な科目が多すぎる！やる気がなくなってしまう…。
◆専門科目は専門らしく、共通科目は共通科目らしい授業内容にするべきだ。高校レベルの知識しか備えていないのに、共通科目の授業で専門レベルの内容を講義されても、学生のためにはならないだろう。半強制的にその共通科目を受けさせられているようなものなのだからなおさらだ。
◆特に英語の講義についてだが、どんな先生も同じような授業しかやらない。外国の映画を先生に見せるなどもっと私たちが英語を好きになるなど、もっと私たちが英語を好きになるような授業の計画を立ててほしい。
◆先生の中には、やる気があって我々学生のために親身になってやってくれる先生もいる。しかしその一方で、単なるこしかけという態度のまま授業を行う先生がいる。特に若手で一流大学院出身の人はそういう態度が見え見えで言葉に心がこもっていない。望まぬ大学だとしても、いち応“先生”とよばれる身なのだから教師らしい態度をとってほしいと思う。

経済学部
◆うちの大学は英語や第2外国語の先生を勝手に決められてしまうので、選べた方がよいと思う。
◆他大学の開講授業の履修とか、編入の許可などの大学間の制度を自由に、充実したものにするべきだと思います。
◆この大学において、外国語（英語以外）は必ず初・中級と2年に渡って受けなければ卒業できない。これに関しては、興味もないのにやっている人達には苦痛で仕方ないし、この科目のために留年している人も知っている。卒業という点から考えれば、このように2年間しばり付けるのは教育の面から見ても良くないのではないかと考える。
◆このような調査を各大学で講義ごとに実施してほしい。そうすれば、少しは大学の講義が学生に

とってよいものになると思う。
◆受験科目が少ないと、大学へ入ってから苦労すると思う。　・心理学を教養科目の中でもっと増やして欲しい。
◆学生で金のない人間は本当に生活がきつい。地元ならよいが、他県からくると、ほとんど学生というよりでかせぎ労働者のようだ。大学教育の改善もいいが、学生の生活改善の方もお願いします。どうせこの苦しみはわからないだろうけど。
◆問12は現在の学生のほとんどにあてはまるのではないかと思います。
◆とにかくひどい授業をする先生が中にはいるので、なんとかしてほしい（全部ではないが）。①何を言ってるか分からない。もしくはきこえない。②外人教師はろくなのがいない。日本人の学生の身になっていない。もっと勉強してほしい。理解させる授業になっていないということ。
◆全ての授業を学生本人に選ばせるべき点。　・週休2日制になったにもかかわらず、修得単位数が今だに減っていない点。　・一部をのぞく教授の授業のやり方が学生のやる気をうせさせるような点。　・入学一年時に、すぐ専門をやらせるべきだという点。
◆楽で単位がくればそれでいいと思っている学生が大半だと思う。
◆パソコン・ワープロなどを使用する必修科目があれば、社会に出て即通用できるようになると思う。
◆外国語（英語）でクラス内の学力差がある。外国語は先生によって成せきが変わりすぎる。授業のおもしろい先生も多いが、自分本位で学生が内容をりかいしていないのに勝手にすすめる先生もいる。教える時はきちんと教えてほしい。
◆専門の授業で多いことだが、教員のやる気がなさそうでぼそぼそと説明されても理解できるわけがない。
◆小さいころからのつみかさねが大切ですね。せっかく広島から出てきてやる気になっていたところ鼻をへしおられた気分です。ぜんぜんついていけません。これまでに努力をおこたった者は人の何倍も、がんばらないといけないのに…。ちなみに、私は呉商業高校出身です。
◆一般教育（教養教育）をもっと簡素化して、専門教育を増やすべきだと思う。
◆福島大学の経済学部は進級要件、卒業要件の単位の質、量ともにかなり厳しいものであると思うが、教え方に工夫のない手抜きな授業、学生の知的好奇心を充足させることのできないカリキュラムでのこうしたやり方は、学生に要領よく単位をとる道をさぐらせるだけで全く無意味だと思う。もちろんカリキュラムにある程度の厳しさは必要である。だがそれは、講義の内容を伴うという前提があってこそのものである。
◆学生に教える気のない先生がいる。
◆昼と夜の授業を履修しなければならない点は改善してほしい。
◆教養科目はあまり必要がないと思う。専門を増やした方がよいように思える。
◆わが大学では、時間割りのせいで、実質的には必修のようになっている選択科目が多い。もっと自由に履修科目を選択したい。
◆学生の能力と先生の授業内容に差がある。もう少し、容易に単位をくれるようにしてほしい。
◆大学だけでなく、教育として、パソコン（情報教育）とディベートについてもっと時間を、一般校に対して、割かせるべきである。
◆カリキュラムを変更して、その変更によって前年度の生徒が害を受けるようなことはしないでほしい。単位至上主義をなくすようなカリキュラムを、教官はもっと教える技術を身につけるべきだ。
◆大学はもっと広く勉強するところだと思う。テストがなければ、もっとのびのびと学べる。
◆単位の取得の基準がいいかげん。前期末、後期末両方のしけんをうけなかった人に良がきたり、簡単に優がもらえたり、受講者のほとんど不可だったりと基準があいまいすぎる。
◆英語のクラスは、推薦組と一般組を分けてほしい。
◆もっと大学のカリキュラムを楽にしてほしい。
◆取得単位の制限をやめてほしい。
◆今の大学生は、大学は勉強する所だとは思っていない。いわゆる1つのブランドとしてとらえているにすぎない。また、就職する際に有利になるというだけで大学を手段としか考えていない。今の大学生にはまじめな人はそんなにいないだろう。
◆要卒単位が多すぎると、自分の興味を持った分野だけにうちこむのが困難である。あまり多くしない方が良いと思う。
◆福島大学のカリキュラムには疑問点がありすぎる（経済学部）。なぜ昼間主の学生が、夜主間主の授業をとらざるをえなくするのか。昼にもっと専門科目を開講すべきだ。昼より夜の方が開講科目が多いなんておかしい。
◆大学に入るためだけを目標に高校時代を過ごしてしまう高校生は大学に入ってだめになる。しかし、今の時世、大学卒業というのが一種の社会的義務と化している。だから、ある程度の学力や知識を持った人間は、大学に行かねばという妄想にかられてしまう。しかし、これはいけないと思う。大学は、本当に勉強したいと思う人が行くべきであると思う。
◆入試の時に数学を選択せずにすむこの大学の入試にもかかわらず高校程度の数学を求めるのは無駄で無謀だ。　・入試科目を減らして人数を集めてあとで学力が足りないというのは大学側が悪い。
◆大学までの教育は、比較的“教えられる教えてもらう”という感じであったのに、大学には行ってからは“自ら学び取る”というように変わらなくてはいけないのにその仕方を知らないとか、なかなかしようとしてもできない人がいると思う。
◆自分の履修したい科目が受けられない。そんな程度の大学しか日本にはないから、大学を偏差値で入るようになってしまう。
◆一般教養科目で高校の授業の延長的な授業をやらなくてはいけないのが納得いかない。
◆カリキュラムでしばりつけるのはやめた方がいいし、その体制をつづけたいのなら大学に入る前に、具体的な情報公開をしてほしかった。　・基

本的に、自分の好きな勉強はできていないと思う。
◆外国語の授業を受けやすくしてほしい。
◆いま、大学教育の専門家、専攻分野の固定化が問題となっている。もっと、広範囲の分野にわたって教育すべきだという案が出ているが、このころの年代になると、得意、不得意もはっきりしてくるし、専門化してしまうのも仕方がないような気がする。だから教養部を廃止してしまっている大学もあるが、それでもよいと思う。
◆授業を理解するのにおいて、大学では、高校と違ってある程度の知識を前提にやっているように思います。なぜなら私は商業高校出身だったので、授業は、就職試験や公務員試験に必要な所だけをほんのさわりだけしかやっていません。ですから、数学が授業でててくると、？ になってしまいます。逆に簿記や情報処理では、すごく楽でした。そこから考えると、高校において、ある程度自分の興味ある科目をとれるようになると、いいと思います。そうすれば、大学での授業の理解度もあると思います。何かよく分からなくなってしまいました。
◆大学の存在意義について個々人に差があるうえに、形式的に大学まで入る風潮があると思う。
◆福大のカリキュラムはおかしい。昼間主生なのに夜間主の講義もとらないと卒業できない…。
◆参考書による受験勉強をしたせいか、参考書（問題集）がないと勉強できなく、また勉強してもなかなか記憶に残らない。
◆資格取得のための特別講義（公認会計士、税理士、公務員など）をこの大学にも作って欲しい。
◆もっと意義のある講義をして欲しい。意味のない講義があると思う。
◆非英外国語は難しいので（みんな0からのスタートなので）必修としている大学は、教え方を工夫してほしいし、（わかりやすく）少々試験の点数がわるくても、真面目に出席した学生には単位をあげてほしい。
◆進級する条件が多すぎる（経済学部だけ）。出席点を全科目において加味して欲しい。他学部に比べ経済だけ浮いてる。
◆一般教育はそれほど苦労しないが、基礎専門科目や第2外国語のレベルを下げて欲しかった。私は経済学部生だが、大学入試では法学部を希望していたので、経済学にはいま一つなじめなかったので、基礎とは言っても専門科目をいきなりやられるとまいってくる。
◆大学教育はもう少し学生のことを考えて欲しい。自分を中心とした考え方を改めて欲しい。わかりやすい講義をして欲しい。もっと実用的な科目を増やして欲しい。
◆一般教育は必要ないと思う（とくに化学とか）。1年生のときからもっと専門科目を学びたい。
◆もっと自由に勉強できる大学にしてほしい。一般教育は役に立たないからいらない(高校で十分)。専門的な知識を深めたいから、一年からもっと多くの専門を取得できるようにしてほしい。そうでなければ、もっとわかりやすく中味のある一般教育の授業にしてほしい。
◆同じ講義でも教官によって興味をもちずらかったり、もてなかったり、自分が進みたい道にいけなかったりする。同じ講義に複数の教官を担当させて、学生に選べるようにしてほしい。
◆私は昼間主コースの学生ですが、夜間の授業をたくさん履修しないと要卒の単位数が満たせず、しかも非効率的な授業の組み方（午前中は授業で、午後は空きで夜に授業）になるカリキュラムを、どうにか改善してほしいと思っています。
◆新聞などをみると、都市部の大学（私がよんだのは、早稲田大だったと思うが…）では、ある教養科目では立ち見がでるほどだそうだ。私たちの大学では、立ち見といっても、年度はじめに、「試験がない」とか「単位が簡単にもらえる」とかいう理由で、大勢あつまっているだけで、ほとんどの人が、その科目に興味をもったからなどの理由ではないような気がする。今、大学では、一般教育がなくなりつつ（へりつつ）あるが、私はなくすべきではないと思う。なぜならば、大学は、例えば、経済学だけを学ぶのではなく、浅くでもいいので、広い知識を身につけることが必要だと思うからです。それゆえ、どこの大学でも、一般教育科目をもっと講ギの内容にしろ、方法にしろおもしろいものにしてほしいと思います。本当に興味のもてる講ギであれば私は試験があるとかないとかなどに左右されずにその講ギを聞くと思います。
◆この大学には、おもしろい先生が少なすぎる。だから授業がつまらない。

行政社会学部
◆あまりにも単位、単位にこだわりすぎて、何かにおわれているような状況で勉強しているように思う。もっとのびのびできれば好奇心も増え、学力がのびると思う。
◆大学に入って英語やその他の外国語の単位を落として苦しんでいます。自分は外国語を習いに来たわけではない。必修科目にするべきではないと思う。自分には必要ないものですから。
◆文系の大学なのに理数系の教養科目のレベルが高すぎる。
◆要卒が多いので自分の好きな研究ができない（単位にしばられる）。
◆大学に問題があるというより高校から引きずっている問題が多い。しかしそれは大学合格を困難にすればいいのではなくむしろ逆である。
◆大学の授業はつまらない。教授が学生に授業内容について質問するといいのではないか？ 出欠をとらない教授が多いのでついつい授業をさぼってしまう。
◆時間にかなりルーズな教官がいて、学生に大変失礼である。自分の世界に入りこんで、自分自身で納得することに終始している。
◆学生審査制度が欲しい。大学は三者自治で成立する機関であるのに、学生からのチェック機能が存在しないのはおかしい。人気のない講義、教官にはそれなりの理由があるし、罷免権はともかく教官への具体的圧力が欲しい。そうすることにより学生にも教官にも講義研究の意識が強まるはずだ。

◆大学はそれ以前の学校制度とは違って、学生の自由意思で学ぶ所であるが、学生側はそれにあまえて、さらに自分を過信しすぎて落ちぶれていく者が多い。そして教授側には、自分の授業を学生が本気で聞いてくれるような努力をもっとすべきである。
◆個人によって興味・関心のあることは、その数も、内容も異なっている。学部・学科という枠をはめてしまうことでその興味・関心の伸びを妨げてしまうように思われる。もっと他学部・学科の履修をしやすくすべきではないか。
◆講義の仕方を知らない教員が多過ぎる。大学で自分の好きな研究をやらせてもらっているのだからつまらない講義をするなといいたい。私語や出席数の減少、理解度の低さなどは、全てその教員に責任あると断言できる。
◆自分がやる気をもって講義にのぞんでも、先生のほうが教科書をよむだけの講義をするのでやる気がなくなったりする。声がちいさくてきこえない先生がいるのでむかついてくる。
◆大学の教員（教授）は研究者と教育者の立場についてもっと理解を深めるべきだと思う。自己満足のような授業をしてほしくない。もっと学生にわかりやすく、知的好奇心をそそらせるような授業をしてほしい。（声が聞こえない、字が読めない、出席をとる、などという授業は論外）
◆高校までの英語と大学での英語は異なっているので、基礎からの英語を聞く力、話す力を養成して欲しい。
◆大学入試を通過したとはいえ、高校レベルの知識では対応できなかった（特に英語）。　・レポートの書き方（書式、など）など技術的なことをオリエンテーションしてほしい。　・高校で履修しなかった科目（物理、化学世界史）を大学の一般教育ではじめて履修してとまどった人もいたようだ。
◆英語が難しすぎる（英語を将来使う人そうでない人を分けるとかして欲しい）
◆大学はつまらない。出席さえとれれば単位が来たり、毎年同じテストの内容でコピーがまわってくる。授業にでると、講師は研究中心で教える能力の持ってない人間だったりして眠くなってくる。真理と正義を追求するのは良い。ただ大学は研究機関だけでなく教育機関でもあるのに…、学生の自主にまかせられているのは確かだが、それでもここまでこうとは…。
◆大学教育云々というよりもその基礎となる中等教育を改善せねば真の大学教育改善ははかれないと思うし、自分も大学に入学した当初にそれを痛感した次第である。
◆朝と夜に講義がわかれていて間に講義が少ない。
◆現在の教育制度で大学まで出しても何の役にも立たないような気がする。高校以前にやったことなどほとんど忘れてしまうものばかりである。
◆学生側の態度にも問題はあるだろうが、もっと活気のある授業がほしい。
◆教養科目を学ぶのも大切だが、もっと一年生のうちから専門的な分野を勉強できるようになればいいと思う。
◆外国人講師が独語、英語を教える際、すべて英語では良くわからない。
◆第二外国語の自由選択（学問の自由の尊重）。
◆要卒単位132はやや少なくないか。そのラインギリギリに単位を取りに行くと、正にレジャーランドと化す。現に二年次で要卒をクリアしている人間を何人も知っている。
◆ヤル気のない教授がいる。
◆特に専門科目において、論理が先行していて、学生には何を言っているのかほとんど伝わっていない。具体的な話が何もない。また、わざわざ難しい専門用語で遠まわしな表現を用いて講義の話が進められていると私は個人的に感じている。
◆教養科目or共通科目においても、自分の興味・関心などで選択するが、その授業内容を見ると、高校での知識が必要とされることがあり、高校時に学ばなかった科目が大学の科目にあると興味よりも学習面で受講するかしないかを判断してしまう。私の場合、教養科目の歴史学を受講したが、前・後期で日本史・世界史の２つの内容だったが、別々にしてほしかった。
◆外国語は自由選択にして欲しい。

東京大学

文科１類
◆学生が大学に何らかのことをのぞむよりも学生が自ら足りないところを補うドリョクをすべきだ
◆研究と教育の分離なしに真の教育はありえない。
◆高校で身につけるものと、大学で使わなければならないものとの差が大きすぎる。このギャップは、大学側が要求する知識や技術を入試問題の上で反映させていくしか、今のところは手段はないと思う。
◆問８・９・10に違和感を感じた。このような形式で質問されても、質問者の望んでいるような答えを出せないような気がする。
◆大学の授業はもっとおもしろくあるべきだと思う。大人数講義（特に専門）はへらしてほしい。もっとInteractiveなものを
◆教養を廃止して下さい。
◆ノートをとらせず、講義のレジュメを配らず、教科書も指定しない奴はクビにすべきである。
◆いったい学部はどんな改革をしようとしているのか全然見えない。「知の～」三部作ていどではなかろう。ああ、見られなくて残念だ(改革を)。
◆個人的には、大学での勉強は自分で本を読み考えることが主で、授業はその手助けでしかないと思っている。しかし、本が高価すぎて、勉学の妨げになっていると思う。国が補助して大学生ならば、本が安く買えるといった制度ができればいいのに…。
◆やる気のない学生、やる気のない教授。遊びのワンダーランドの大学。ここ（大学）にはおもしろさ（funだけでなくinteresting thing）が見出せない。そういう私は　学外での活動（サークル等）に生活の重心が移行してしまわざるを得ない。

◆私の答はおそらく参考にはならないでしょう。私は大学教育に満足しています。先生方一人一人のパーソナリティが出ているので、好きな授業が選べるのはとても楽しいです。大学って、そんなに腐っているのかしら？
◆単位のためにではなく、もっと自分の興味あるものを受講したい(特に専門に行ってから。)。
◆大学講義は最新の研究成果に触れられる貴重な場であるが、一歩間違えれば教官の知的自慰行為に墜してしまう、と思う。
◆英Ⅱでの多読、ＬＳ、精読、writingの人数定員をなくしてほしい。
◆私は、旧カリキュラム生です。後期のみ受験の、私立文系型なので、旧カリキュラムの進学要件の、理系２科目は、何を選んでよいのか分かりませんでした。新カリに移行して、その要件が消えた事は良かったと思いますが、情報処理については不安を持っています。高校時に、勉強しなかった分は、不利になっても仕方がない、とは思いますが。
◆大学は学びたい者が学ぶ所であって大学側が学生に阿ねるような態度は取るべきではない。
◆総合科目の授業ではもう少し少人数授業を増やしてもいいと思う。
◆総合科目で文系のためだけの物理や化学や生物の実験をいれるべきだと思う。文系だからって理系ほどでなくてもそのような自然科学の理解が必要だと思う。
◆各自学びたいコトがあるはずだが、その意欲に沿い、学習意欲をさらに大きくするような教え方をすべき。あまりに教え方を研究しない人が多すぎると思う。もっと必修をふやさないと、だれも駒場ではべんきょうしなくなる。
◆教養科目で同じ先生の同じ授業をいくつも設けて、立ち見などをなくしてほしい。　・教授が学生に求める学力水準・理解水準が高すぎる。学生は専門分野については何も知らないも同然なのだから。
◆勉強は自分のやる気が基本だと思います。教養は、興味のない科目もとらなくてはならなく、やる気になりません。
◆大学で学生が勉強をしないと批判する風潮があります。たしかにそうだと思います。実際僕もあまり勉強していません。これを学生だけの責任にするのは違うと思います。先生のまわり１ｍぐらいしか聞こえないような声でボソボソしゃべったりとか、重要なことを板書しなかったりとか、こういう先生の態度にこそ問題があるのではないかと思います。
◆授業内容うんぬん以前に、学生が快適に授業を受けられる設備こそが必要である。夏の暑い日には、試験用紙が汗でふやけてしまうほどなので、冷房設備を入れてほしい。学習環境さえ良ければ、内容が高度であろうとも皆ついてゆけると思う。教える側も暑いとヤル気がなくなるのでは？
◆＜昨年導入された基礎演習について＞　ディベート・発表・レポート・論文の力を養成するこの授業の意義は大きいと思うが、教官によってはテーマがかなり限定されていたり、また学生の興味・関心に合わせて教官を選択できなかったり…といくつか方法論的問題がある。改善の余地あり。
◆社会に出て役立つものを目指して大学が変わる必要はないと思います。大学はあくまで学問の探究の場です。他の大学が、即物的に変革をしている中で、東京大学だけは変わってほしくない、と思います。（もちろん、変革すべき点はありますが）。大学が即物的・対応主義的存在になってしまった時、その使命は終わったのだと思います。大学は、あくまでモラトリアム的な存在でいるのだと。このような場でこそ真理が見つかるのだと。この世はカオスから生まれてきたのだから。
◆生徒に授業を聞かせてやるという態度が教官の基本にあるから、声が小さかったり、単調な授業になっている。予備校の先生のような考え方を少しでもいいからとり入れてほしい。
◆自分の専門と余り関係のない科目を履修しなければならないのは苦痛である。但し、教養は身につくと思う。
◆もっとゼミを充実させてほしい。立ち見授業を解消してほしい。
◆受験制度や大学のカリキュラムなどを全体的に見なおして、やる気のある学生をどんどん伸ばすような教育（あるいはやる気をださせる教育）をしないと大学の意味がなくなると思う。
◆問８と９について　今すぐには理解できない（「難しい」）科目があってもそれはそれでよいことでしょう。「難しい」のと「わかりにくい」のは次元のちがう問題だと思いますが…。

文科２類
◆定員が多すぎるのか講座数が少ないのか少人数の授業、活気のある授業がなさすぎる…。
◆板書を分かりやすくするなど、学生に分かる授業をしてくれなければ出席する気がなくなる。
◆日本において“戦略”を教える学校がほとんどないと思う。これだけ国際化社会になったと言われているのに、外交戦略などを教える授業がこの東大にすらないのは問題であると思う。世間で生きていくための一般常識の一部としても“戦略論”のようなものが必要ではないだろうか。
◆教授の黒板の書き方を工夫してほしい。
◆なぜ、出席率の良い講義と悪い講義の差がでるのかということについて、くわしく調査して欲しい。
◆あまり、東大は見本にすべきではない!!
◆質問をもう少し工夫された方がよろしいと思います。問８の質問が答えにくいと思います。
◆全体的なレベルの底上げを図るよりも、むしろついてくる人だけどうぞという感じのままでもいいと思う。
◆高校でまったく学んでいない科目なのに大学でいきなり難しいことを、さも「これくらい知ってますよね」的な態度をとる教官がいて腹立たしかった。
◆世間で言われている程、大学の授業は腐っていないと思う。海外で学んだ経験のある者として、問題は学生側の自主性・知的好奇心・将来的な目的意識の欠如であるように感じる。As myself, I enjoy my social & academic life here so much!!

◆１授業90分は集中力がもたない。
◆大学教員は、その教育の評価を受ける機会がない以上、なんらかの成果を上げられるわけがないし期待もしていない。結局経済的な点に意識がなかった国鉄が赤字を出し続けたように大学は教育は適当にやり研究も低予算の中、大したこともできないという状態が続くのだろう。
◆性格的に「ひっこみじあん」なため、もうダメだな、とあきらめてしまうところがある。
◆やりたい専門の学校に行けばやる気がでるんじゃない？

文科３類
◆東京大学の改革は一生懸命やっているとは思うがあとは学生の意気ごみというか、「考える力」をきたえるし講義の反復をテストで書くのではなく、習ったことから自分なりに考えて、結論づけることが大事だね。
◆基礎演習（人前で、発表する能力を養う授業）という必修科目が、１年の１学期に課せられるが、こういう、高校の授業内容とのギャップがはげしい科目は、１年の２学期や２年の１学期に必修として課すようにすれば学生にとってもなじみやすく効率が良いと思う。
◆とてもやる気になる授業などお目にかかったことがない。
◆授業を理解する以前に、大学教育とは何かという基本的な構えが欠如しているために多くの人が、道を失い、逆にただ教えられたことをなめらかに口にできるようになるだけという事態にあるのではないかと最近私は感じることが多い。
◆単位数と授業レベルの差がある。語学が１単位/１コマであるのに対し、般教は２/１コマ。だけど自宅学習（？）は語学の方が般教よりずっとやっている。変だ。
◆教養学部にいる間は、自分で勉強をすすめる技術を教えてほしい。テスト前に教科書をななめ読みして良い成績をとっても自分の為になっていないのではないか。
◆大学に入り、周囲の学生と話していくうちに、中学・高校等といった学校教育による知識・技術というよりも、家庭環境の良さやもしくは友人関係から得た様々な知識や常識、物事の捉え方の違い、大きさを痛感した。私の場合学校教育で家庭からの悪影響を辛うじて回避してきた（実は回避しきれていなかったことが結局判ってしまったのだが）ため、これらについての批判意見はあまり持っていない。
◆結局は本人のやる気次第であると思われる。
◆授業が面白くないので、やる気が出ず、授業も出なくなる、という悪循環に陥っている。
◆自分が難しいと思うような科目は（特に文系生の場合）とらないと思う。
◆どの程度基礎的なことがらを理解していればその授業をうけられるか、という基準をはっきりとガイダンスし、さらに、例えば統計学の場合なら、統計学の基礎を教える講義と、その応用的な講義が必ずセットで開講されれば、それだけでもかなりやりやすくなると思うのですが…。
◆授業の全体像、その科目を学ぶ意義が分からない、伝えられないままに授業が進んでいる。
◆大学は学びたい者がくるところであり、単位取得が課される必要はない。やる気があり困難を感じるという場合は仕方がない。人間には、向き、不向きがあるので。
◆大学側の云々よりも学生のやる気。
◆第二外国語が難かしい。
◆１年生のうちに人文社会の基そだけをやって、２年生になってもっと発展的なものをえらべばよかったと思う。
◆最近教養部を廃止する大学が増えているが、私の経験では、専門まっしぐらよりも、様々な考え方に少しでもふれた方が良いと思う。
◆大学は個人の意志で努力するところだと思っているから、それを助けるのが大学の授業であり、教官達であるとおもう。
◆１～３学期は進振りのために甘い教官を選んで履修することになる。その結果、自分のためになる科目をよく考えて履修することがない。平均点でのふりわけはやめて、好きなところに行けるようにしなければ、教養課程の意味がない。
◆早く専門の勉強をさせて欲しい。少人数の授業をふやして欲しい。
◆東大の英語Ｉはあまりよろしくないと思います。
◆このアンケートは調査の仕方に難があると思います。大半が自分の実感にそぐわない質問内容ばかりで非常に答えにくかった。改善の余地あり。
◆理系の方は大学の授業の多くがすごく難しいそうですが、文系に関しては少なくとも語学（英語）力だけがあるなしでだいぶ有利・不利を左右する要因かと思います。なお東大では情報処理というコンピュータ関係の必修授業が文理ともに導入されました。少なくとも文系の多くには人気がない科目です。
◆大学の勉強は、完全に学生の意欲の問題であって、それ以外の要素は副次的なものにすぎないと思う。
◆留年者から見れば、大学の授業では、毎年同じことをしていて、変化がないと思う。
◆「難しい」と感じる授業のレベルを下げろなどとは口が裂けても言わない。それはついていける人間が居ないのならまだしも自分が脱落者としてマイノリティであればそんな事を言う権利はない。
・大学教育は言われる程悪くなく、悪いという人間側の甘えが問題だと思う。
◆基礎演習や、情報処理は、教官によって内容にかなりの差がある。
◆授業理解度100％ってどういうことですか？授業を理解して何を考えるかってところが問題なのでは？　・難しいというよりも、つまらない。ハードよりもソフト（教員）の工夫がほしい。

理科１類
◆講義内容が難解すぎる（特に数学Ⅱ）。おしえ方が悪い。
◆授業で何を言っているか分からなくても試験前に必死でやればそれなりに満足できる成績がもらえてしまう。でも、そのままでいると２年になっ

てから1年次の知識があやふやなため困ってしまい、復習が必要と感じる。
◆大学側が高校でどのくらいまでのことを勉強してきたかを理解していないので自分の判断でどんどん進んで困る。
◆えーごのリスニングのくらすをもっとふやせ。
◆実験について。無意味というか、ムリヤリ課題を作ったようなものがある。回数をもう少しへらして、内容が似たものも統合した方がいい。
◆高校との違いがありすぎる。（あって当然だが。）高校側に大学が歩みよるか、大学的な授業を高校から導入すべき。
◆必修の教官ほど使えない教官が多い。
◆授業の受講者数が多すぎて、席にすわるのが大変なものがある。授業があまりにもむずかしすぎてわからないものがある。
◆東大では教官による点数のひらきが大きすぎる！
◆数学の補習的授業ってあったんですか？もっと自宅学習しないと、慣れないつまりわからない。（数・物・化について）問題集とかがあればよい。
◆学生の主体にまかせる大学教育はすばらしいが、逆にそれがやる気のない日本の大学生の質を低下させている。また必修は少ない方が、自主性があって、よいと思う。
◆自分らの学力レベルが現段階で他の大学と比べどのていどなのかしりたい。
◆学生の（残念ながら、乏しい）向学心を刺激してくれるような方法はないものですか。
◆自分で勉強しなければならないのはもっともだが、自分の興味のない科目については勉強する気にならないのもあたりまえ。文系の科目を理系・文系同時に受けさせるのではなく、理系用の文系科目を幅広く開講してほしい。
◆東大の授業は、教官の教え方がヘタすぎる…。もちろんうまい人もいるのにね。
◆教師は工夫して理解しやすいように計画的に講義をすべき。オレは放送大学を見てその分かりやすさにガクゼンとしたぞ!!
◆教官は高校でやることとやらないことをしっかりと把握すべき。教官は当然と思っていても我々は知らないことは沢山ある。
◆数学は（物理も）演習を中心にするべき。詳しい（略解が多すぎる）解答つきの問題集を使うべき。説明だけだから、退屈だしわからなくなる。
◆やる気が出るかどうかだろ。
◆教室のわりに人数が多すぎて混雑・先生の声がきこえないなど施設不十分。　・高校でやってない科目をいきなり必修として押しつけられてもできるはずがない。　・必修に選択科目や追試をぶつけられて困ったことがある。
◆数学と自然科学の教え方が独立なので、数学は無味乾燥に自然科学は数学がネックになっている。
◆補習的なものは物理だけあるらしい。
◆授業に入るとき、ある程度の知識が前提となっていて、最初うまく入れないとドロ沼と化す、授業が多すぎる。
◆私にも物理Bを履修させて下さい。
◆数学と物理学が異常に難しい気がする。おかげで、追試が…。
◆教官によって授業が全然ちがう。やる気のない教官が多いように思ふ。
◆大学はいざ入ってみると、自分のついていけるような学問の場ではなかった。それと同時に、学問以外のことの方がおもしろくてそちらの方にのめりこんだ。
◆進振りをもう少しなんとかしてほしい（もっと細分化する。）。
◆先生が教育者としての態度に欠けている点も多い。（特に実験教官）。我々が高校において、どんな勉強をしてきて、どーいうところがわかっていて、どこから授業をすればよいか研究しろ。
◆学生の真の理解度を学校が知るべき。
◆どの教官も講義中に質問しやすい雰囲気をつくって欲しい。　・大学に入ってまで試験の点数で進路を決められたくない。　・生徒にもっと理解させたいと思うなら、せめて試験の答案は返して欲しい。
◆講義が大人数の為一方的にきく形になる。ふと思ったことが何でもきけるような状態になれば、まだやる気がでてくるが…。
◆必修科目の授業の難易度が各教官ごとに違うと、学生は教官を選べないために単位の取得、内容の理解度などが運まかせということになってしまう。できるだけ統一した形での指導法を実施してほしい。
◆理系だからって実験を強要するなよ。文系科目をとんなきゃなんなかったり、平衡反応ろんをとんなきゃなんなかったり。僕は情報をやりたいから理系なんだけど、化学実けんなんていらないよ。だいいち、全ての学生を文系と理系にわけて、それぞれ理系なら理系全員に同じ要求を課するなんて、どう考えても変だ。まあ、それを承知で東大へ来たんだけどさ。後かいしてるよ。もっと、やりたいことをやらせろ！
◆大学の講義（物理・数学は特に）は難しくてついていけない。
◆数学をなくしてほしい。
◆化学など（ブツリも）の理系科目で、入学してからすぐから、まだ知らない数学的知識を使うことにもんだいがあると思う。化学などで講義に使う数学（偏微、解析力学、複素関数、微分方程式ナド）に、数学の授業が全然おいついていないから、分かるわけないだろ、という気分にさせられる。
◆第二外国語は不要。
◆必修科目について。高校レベルとの差がありすぎ。いきなりわけわからん記号を使わないで欲しい。教授は高校で何をやるか知っているのだろうか。　・総合科目について。時間がないのに無理に詳しくやろうとしすぎ。細部にこだわっていて全体がみえない。
◆分かる奴だけついてこいとか、私（教授）だけ分かっているのさ的な授業が多すぎる。一体何のためにその科目を学ぶのかを明確にしてほしい。理系は文系科目を、文系は理系科目をもっとりしゅうさせるべき。アメリカ式の教育制度にしてほしい。
◆大学には入って1年、希望通りだった点もあれ

ば、希望に程遠い点もあった。どちらかというと後者の方が多かった。それに失望して、東大理1に入学したものの1年間東大で仮面浪人して九州大学医学部に合格した者もいる（僕の友達）。しかし、それは決して大学のせいだけではなく、授業を受ける学生側、そしてその学生を生んできた小、中、高校の教育機関、また学歴重視の現代日本社会全体が考えるべき問題であると思う。
◆討議力の必要な授業はほぼないといってよい。
◆点数のための勉強はもう飽きた。
◆大学の授業だけでなく生徒側に問題があるのもの事実ですけどね。アメリカの大学のようであってほしいと思います。普段の講義から、TAをもっとつけて、生徒の課題チェックなどもしていただければ否が応でも生徒も勉強して理解も深まるのではないでしょうか。
◆カリキュラム改革は私にとっては選択の幅が増え有難かった。
◆外国語の授業はなくてもよい。語学なんて人に教えられてできる科目でないから。
◆知的好奇心と実力にみあう授業がない。
◆知的好奇心はあるが分野がかたよっており他の分野に対するやる気がわかない。
◆物理は非常に難しいので演習を設けて頂きたい。
◆大学教員はただ授業にやってきて話をするだけならばいらない。テープでもビデオでも一回録ればそれですむ。そうではなくて、学生に理解させるために、テープやビデオではそうはいかないような生きた授業を展開していただきたい。
◆第2外国語が必修となっていることの意味が不明。
◆進振りが厳しすぎる。
◆進振りの内容をもっとわかりやすくしてほしい。
◆難しくてもやりがいのある科目はあるのだから，自分の知識・態度／授業内容・方法に欠点を見い出す選択肢だけでは不十分だと思う。「やる気」の調査の出版物を読みました。頑張って下さい。
◆語学の負担を減らしてもらいたい。第2外国語は1年次のみにすべきで、専門科目を多く学ば。
◆大学に入ってもやりたい勉強が自由にできないのは進振り制度のため？それとも尊敬できる人以外物を教わる気がしない僕のせい？
◆教官に対して講義方式に関して研修をすべきだ。
◆理系学生の第2外国語を、選択制にすべきだと思う。語学を習得する能力は、だいたい10歳ぐらいまでと言われているはず。中学から始めるのでさえ遅いと思われているのに、大学に入ってから新しく語学を始めるというのは、無理があり、嫌いな人に教えても、すぐに忘れてしまい、全く意味がないと思う。好きな人だけ受講すればよいのではないかと思う。
◆教官の方がむしろ感じていることだろうが、現在の日本の大学は何にしてもそもそも予算が少ない。実験器具はボロイ。図書館に本がない。さらに教官・職員を減らしたために、マスプロ授業の乱発、挙げ句の果てには教室の中にさえ入れないような立ち見授業。教務課にはいつも長蛇の列。机は老朽化して、揺れてノートも取れない。こんな常態だから日本では「天下の東大」もただのお山の大将。海外に行けば、2流、3流並。なにが外国の大学と違うのか？ 根本は、どう見ても、文教予算の貧困にある。政府・大蔵省は教育基本法の前文を読み直せ！政府の対応が変わらなきゃ、もうすぐ日本は沈没するよ。マジで。
◆基礎講義は先生によって評価がちがいすぎる。
◆数学、化学は、いきなり難しくほどんどの人はついていけないようだ。
◆「その他」のらんには、1種類しか書けないの？だめねえ。広島大のあなたが、東大の総合科目の名前をきいて、内容がわかるのですか？
◆出席率と理解度にはあまり相関がないと思う。ドイツ語は、ほとんど出席しなかったが、自分で学べるので、理解度と成績はとてもよかった。一方、数学（Ⅱ）は、担当の先生が最悪で、何もわからなかった。結局、自分で学ぶしかない。あげくのはてにテストも、おもいっきり難しかった。
◆講義内容に（特に基礎講義に）高校からの大幅の飛躍がありすぎる。もっと親身になってわからせようとする態度の教師をふやしてほしい。
◆大学のテスト結果をガラスばりにしてほしい。
◆駒場ゆるすぎ本郷きつすぎでは4年間サークル活動ができない。
◆多分、ほかの大学行ったやつの方が頭いいと思う。
◆大学が砂漠にならないように小人数化して欲しい。
◆フランス語難しい。
◆実験の課題が難しいので、それの解説をしてほしい。　・基礎講義の演習を増やしてほしい。
・総合科目（理科）は、もう一歩踏み込んだ内容になれば良いのに…。（一、二年、文・理一緒だと、お話的な解説だけになってしまう。実態では理系の総合科目をとるのは殆んど理系で、しかも興味をもってその講義をとるからには、ある程度の予備知識はあるはず。遠慮なく数式でも何でも学生の反応をみつつ使って欲しい。
◆一部の大学の先生方の態度はごう慢だ。もっと謙虚になってほしい。
◆進振りがあるため、思いどおりにやりたい勉強ができない。
◆進振りがあり、教官によっても評価の厳しさがまちまちなので、全くの自由には授業選択ができない。時間割が結構重なっていて、とりたい授業があまりとれない。英語の外国人教官の授業をもっと増やしてほしい。
◆選択がとれなすぎ。
◆以前の大学では、基礎的な知識から教えてくれたのに、今の大学ではいきなり大学の範囲までふっとんでいるのはなぜだろう。
◆黒板にむかってぼそぼそしゃべるだけや、式変形だけで内容の説明がないんじゃ理解も何もできんし、やる気もうせる。あと講義名が同じなのに講師によって内容が違ったり、点数（難易度）が異なるのはどういうわけだろう。義務教育じゃないといってももうちょっとしゃんとしてほしい。
◆もう少し興味を持たせつつ授業を行うことができないのだろうか。
◆東大といえども、いきなり高校と関連のない授

業をするな。教養の物理などでは、厳密な定義よりもっと本質的な例題演習をすべき。
◆大学の教官について。自らの学問の研究だけでなく、教育者としての技術、情熱、意欲を持った者を教官にしていかなければ、現状の打開は不可能と考えられる。
◆大学教育とは“教育”とはいえるのか？　大学教員は、“教える人”たりえるのか？　そういう考えは“学生の甘え”でしかないのか？
◆物理については受験科目の制限があるからあってもとれない。数学が難しすぎる。もう１ステップおいてほしい。教官によって差がありすぎ、やる気がない。
◆学生にやる気をおこさせるものがない。
◆やはり理科系に必要とされる数学などの科目の教育方法があまりにも雑だと思う。授業があまりにも一方的なのでもっと相互に関係する授業をしてほしい。
◆後期で入学した学生に、化学をやらせるのはやめてほしい。（理Ｉ、数学選択）高校でやってない。東大はオールマイティな人しか、やっていけないんだから、後期を廃止してはどうか。京大にいきたかったんだぞ！
◆明らかに「学生に理解してもらいたい」という意欲に欠ける教官が多すぎる。
◆自分の能力に見合った科目があまりない。
◆勉強は自分の意志でやろうとせねば理解していくことができない、ていう当たり前のことを大学に入ってしみじみ感じている。
◆１、２年次の必修科目が多すぎる。60単位のうち50単位くらいは総合科目にしてほしい。

理科２類
◆同じ教科でも先生により教える内容が異なり、良い参考書がみつからない。
◆高校範囲のまとめから、徐々に大学レベルに入って難度の高いところまで導いてくれる授業が理想的だと思う。（特に理科系科目）必修の基礎講義の教官は特に、いきなり大学範囲から入る人が多いので、高校で習ったこととのつながりが分からない。高校範囲がどこまでかわからない教官もいる。必修だからこそ、ていねいに教えてほしい。
◆化学、生物の未習、既習クラスを分けるべきである。
◆立ち見講義、わかりづらい授業など、学生の意欲を失わせるものが多い。大学の先生は、高校までの教師のように教育実習をしているわけではないし、自分の研究の方も忙しいのはわかるが、教員を増やし、教員１人あたりの負担を減らすことが、学生・教員双方にとって、求められている。そのために、文教予算の抜本的増が不可欠だ。
◆なにしろ生徒の人数が多すぎてお話にならない。
◆理系にも方法論キソのように教官を選べたらいいのに。単位数も減らして欲しい。別に授業については特に何もありません。
◆何だかよく分からないのが大学の講義であって、やろうとする人だけついていけばいいのだという気がする。だから大学側は学生の出席の悪さなども憂う必要はないと思う。　・特に物理学・生物学は学生によって入学時点の実力の差が大きい。大学の授業は、その中でも高い実力の学生を対象に行われるケースが多い。実力別（履修の有無等）で分類するクラスを増やしてほしい。
◆生物未履修者のための授業を開講してほしい。
◆討論形式の授業があればいい。芸術系授業の実習もあればいいと思う。
◆先生が授業開始から30分すぎてもこないために自然休講となるのはやめてほしい。
◆専門的知識を駆使している教授とまったくの素人の学生とのギャップを少しずつ埋めていこうとする授業をしてほしい（じゃないとなんだかわからないままテストをうけてそれでその内容・科目とおさらば、ということになり人生の糧にすらならないから）。
◆大学に文句を言う前に自分で勉強すればよい。
◆高校と大学の授業のレベルの差があり、つなぎの講義がないのが不満。必修科目でも、教官により教える内容が異なるのはおかしい。「教える」職業意識の欠けている教官が大分いる。
◆高校と大学の授業のレベルがちがいすぎる。
◆大学の授業をできるかぎり少人数制にするべきだ。特に東大は人数が多すぎるので２つに分けよう。
◆日本人の英語教師は、たくさんはいらない。外人教師にかえてほしい。
◆大学の講義は教授の自己満足的なものが多い。このままでは日本の将来が危い。とくに科学分野。また入試の方法を変えるべき。物理必須にすれば私のように物理が未修のため苦労する人間は消える。→要するに大学側に全ての責任がある。
◆必修教官の差が不公平を生み出す事実が一番大学の嫌いなところだ。
◆大学の教官の授業は強引すぎる(教官が勝手に進める)。単調(ポイントがはっきりしない人が多い)。話術がヘタ。余計な語が多すぎる。(たとえば「えーと」「あのー」「うー」などの挿入語)
◆教養の名の下で、進振りのための単位数・点数を集めるために、きょうみのない科目を取らされるのはなっとくいかない。　・教養は、いやいや受ける授業ごときで身に付くものではないと思う。
◆総合科目では熱意の感じられる授業があるが基礎講義全般でそのようすは見られない。授業もつまらないしわかりにくい。点のつけ方もよくわからないし、どう対応していいのかわからない。
◆生物・化学受験で大学に入り、生物をやっていきたいのに物理的な必修が多すぎて困る。必要ないのでやめてほしい。
◆少人数講義がほしい。
◆私は現在の教育に疑問を持っている。とりあえず、大学教育よりも、中学、高校での教育の方が問題がある。最近の中学生を見ると、悲しくなる。
◆とにかく理科系の基礎科目が難しすぎる。また、第２外国語の負担（難しい、出欠取る）が大きすぎる。
◆東大の補習的な授業の欠点は生物未履修者用のそれが存在していないこと。
◆授業を受けているときはさっぱりわからないものも、試験勉強をすると分かるようになるところ

はすごい。
◆『飛び級』制度の導入はまだかいな。
◆教養の授業を、アメリカの大学と同様に行い、大学院で専門の重点化を行う。
◆アメリカの大学のように、門戸を広く出口は狭く、というふうにするのが学生にプレッシャーをかける意味で有効だと考える。
◆般教のレベルがあまりに低すぎるものがしばしばみられてやる気がおきない。自分で本をよむ方がましなこともある。出席率がわるいと無理がないと思う。
◆無関係かもしれないが、教養科目廃止論議では「反対」の意見である。
◆要するに、学生側の問題が多いというのが個人的な意見。そもそも、大学は“自分で”勉強するのが原則と考えているので、何も小～高校のように、大学側が手とり足とりする必要はなく、能力のみで評価しては如何？
◆大学での授業は、学生に教えているというよりも、単に教授が自分の知識を見せびらかしているだけのような気がする。自分の専門分野だからといって無秩序に多くのことをしゃべるのは、混乱を招くだけだ。
◆高校の内容とのギャップがありすぎ。受験用の勉強（高校ではやらないこと）が前提となってしまっている。
◆理系の基礎講義は難しく、先生の選択もできず、人数も多くて最低だった。　・外国語は人数が少なくていいが、取れるコマ数に制限がある。もっと予算をふやせ。
◆理系の講義で、物理の知識を前提としたもの（物理・化学）が必修に多いのは、生物・化学系の人にはつらい。
◆もっとやりたい勉強をやる時間がほしい。
◆知的好奇心をそそる授業ならレベルが高くてもよいと思います。なぜ大学の授業は単なるつぶやきにしかきこえないのでしょうか？面白いものもあるにはあるのですが…。
◆総合科目は中途半端に学習することになり易いので、存在自体に疑問を感じる。
◆教授のひとりよがりはやめて。
◆基礎講義などの必修科目はできる限り、少人数制にすべきだし、自分一人ではなかなか長続きしない。　・演習を授業の中で、たくさんやってほしい（講義時間より、むしろ演習時間の方が多くあるべきだと思う。）。
◆進振りのための教養学部になっていると思う。
◆大学ですべき事は、すべて個人にまかされているので、慣れるのに一年は必要だ。もう一年教養時代がほしい。
◆希望する授業がとれるようにしてほしい。　・教官によって評価方法がまちまちなのにそれを進振りに使うのは疑問。
◆教官の要求しているレベルが高すぎる。能力別の授業にしてほしい。
◆最初はやる気をもって、授業に望んでも、教官はやる気が見られずに、こちらもやる気を失うことがある。
◆大学教官は授業のやり方が下手くそ。自分の世界にだけ浸っている。大学の教官ともなると研究中心でそうなるのも当然かもしれないが、こっちも学費を払って学びに行ってるわけだから、興味のわくようなわかりやすい授業をおねがいしたいです。
◆大体教官も自分のできるレベルで生徒の力を判断しすぎではないか。自分はできるから、その専門家になったわけだから、苦手な人の方をもっとしっかりみるべきと思う。
◆教官は学生に理解してもらおうと努力してない。教官の評価を学生にさせるべきだ。
◆学問的興味のない人間に大学進学を余儀なくさせる社会体制に問題があると思います。
◆物理・数学の講義内容の高校とのギャップが大きすぎる。
◆でも最終的には本人のヤル気だと思う。
◆大学の基礎レベルの教育を高校でさせるべきだ（特に数学、物理）。
◆教え方に工夫の感じられない教官が多い。自分の知識を見せるのではなく、学生がどのような過程で理解するのかを知って、そこを助けるべき。
◆大学をどうこう言うより、よっぽど学生の方がたるんでいる。特に改革するとするなら、もっと難しくするとよい。
◆教員が他の教員の講義を受けてみれば、実態がわかるはず。

理科３類
◆私は本学の教育にほぼ満足しているが、“教養”としての科目があまりに専門的・技術的な内容となるのは問題だと思う（特に必修科目）。
◆理系は実験などがあってとても大変なのに文系は楽だ。これは格差があっておかしい。実験は選択にすべきだ。
◆文系に比べ理系は大変。実験の単位が少なすぎる。
◆大学とは自分でいろいろと考えて実行する所だと思います。
◆‘おもしろい少人数ゼミをとりたい。’とよく思う。大学の態度として教養教育は汎く浅くでよいと思うが、深くおもしろく、を願う学生のニーズにも応えるべきだ。東大に関してはその点よくやっていると思われるが。
◆大学の教養課程は全廃すべきだ。
◆演習を増やすなりした方が良い。　・はじめて習う概念など、もう少しゆっくり、（その概念が定着するように）教えて欲しい。
◆必修の教官どもはいばっているからきらい。学生の方にもわるいところがあるかもしれんが、教官も自分のたいどを見直すべきだ。
◆第二外国語は要らない。使いえない言葉を興味も無いのに強制的に受講させるのは迷惑な話だ。
◆ドイツ語の存在意義には疑問を感じる。
◆大学の講義は、「“教える”ために系統立ててあるもの」と「系統立ってはなくてもより実際の研究にそくしているもの」のどちらかをえらべるといいなあと思います。

福井大学

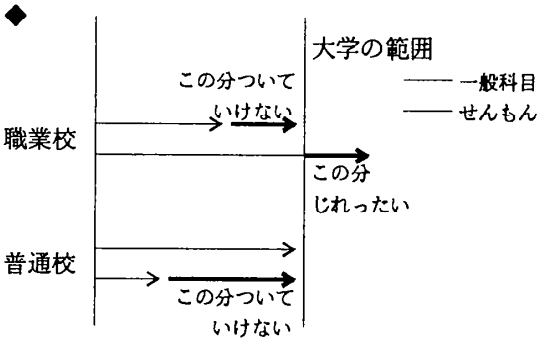
教育学部
◆受験勉強のみを強要する高校教育に問題がある。
◆これぞ教育学部というような授業が少ない。単位の修得ばかりが複雑で、大学という自由学問の場が何か管理・統制化されているような感がある。
◆一般教養の授業で、ただ出席していれば優をくれる授業があるが、数学の授業で、高校で履修しなかったことまで頭につめこまなければならず、それで全力をつくしても良しかもらえないというのは、ちょっと不公平なのではないかと思う。
◆試験をうけなくても単位をくれたり、まじめに出席していてもレポートが悪いという理由で単位がもらえないのは納得できない。
◆大学では、要領の良い人の方が得だと思いました。

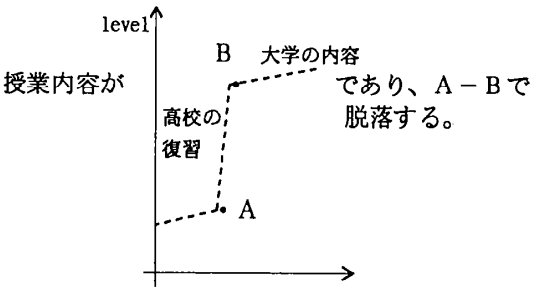
工学部
◆大学の教授は我々に講義をする気があるのか疑問に思う。給料をもらい、自分の研究にばかり力を入れ、一般の講義に対する態度がまるでなっていない。ひどいものでは、建築法が改善されているにもかかわらず、10年前と同じノートを黒板に写しているだけという教授もいる。学生が自然に集まってくるような講義をすべきだ。
◆一般教養などをもっとへらしてほしい。
◆やる気のない大学教員が多すぎる。
◆多くの学生にとっては（専門などは特に）初めて学ぶ内容ばかりだと思うので、もう少し講義の進め方（解説・進度等）を改善していただきたい。
◆教養科目について。すべて選択とし、必修単位数を0にすべきです。要するに、専門科目にしか興味のない人には専門だけを勉強させておけばよい。学生にとって、強制は（必修何単位といわれることも含め）時間のムダです。高校までの知識で十分でしょう。研究者になる人は、ほんのひとにぎりだし、かれらが研究で行き詰まったら、そこで別の分野に目を向ければよいのです。学部学生全員にあれもこれもと勉強させる必要はありません。はっきり言って、今のカリキュラムは、教官を失業させないためにあるとしか思えない。　・英語教育について。英文学専攻の人が、工学部の学生を相手にするのはムリです。私は、工業英語の授業があるとよいのにと思うけど、英語屋さんは工業のことなんてわからないからね。あるレベルの英語検定に合格してる人には、単位を無条件に出すべきです。高校の英語が十分できる人には訳読はムダです。専門に直結した授業、又は会話や作文の授業を用意すべきです。そして、各自に選ばせるべきです。高校程度の英語力もあやしい人には特別の授業をすべきです。今の大学の英語教官は、訳読でお茶をにごしているだけです。税金から給料をもらっている人だから、努力しろといいたい。こんな楽な仕事なら俺でもやるよ。
◆専門について。先生が教え方を工夫してくれる様にする前に、選ぶ教科書をもっと吟味しておいてほしい。教科が多い分、お金がかなりかかるし、先生が選んだ教科書を選ばないと授業を理解することは不可能（授業中、何ページをあけろと言うから）。
◆一般教育は半期で単位が出るわけですが、半期で十分な内容は受け入れられないし、何年もかかるものを半期で一度に説明されても、はっきりいって身にならず、教員一人がやっているという感じで、よくないと思う。
◆専門科目の中にも、将来その道で生きていくのに本当に必要なのかと思うような科目がいろいろあるように思う。　・国立大の場合、必要な単位数というのが決まっているために本当はどうでもいいことなのに、その数をあわせるために行われている授業があると思う。そのようなことをする位なら、本当に必要な内容をじっくりと奥深いところまでしてほしいと思う。
◆いくらこのようなデータが出ても、実際には、教官は授業を改善しないと思う。教官が学生に対して授業の仕方を改善し、それに学生も応えるようにしていかないと、大学の存在意義はない（特に一般教養科目）。
◆大学側の事だけ言えば、教官や職員の対応がいかにもお役所仕事で思い上がりが強すぎる。ひめん制度を作るなどして、思い上がりをしゅうせいするなど、なんらかの方法をとる必要があり、それが大学教育を良くする方法であると私は考える。
◆大学の授業は少し学生からみて遠いものであると思う。別に講義する机と学生との距離のことではないが、あまりにも学生へ向けて一方的に情報をたれ流しているだけという授業が多すぎる。一年のうちからあるていどのクラスわけ15～20人くらいに分けて授業をしていくべきと思う。高いレベルにあがろうとすればどうしても教員と学生との細微にわたるコンタクトが必要ではないか。100名ほどの人数が私の学科にいるが、これがみな必修の授業を同時にうけるのである。あまりにも多すぎるというのは当然ではないかと思われる。一般教養ならなおさら、10人で一クラスくらいにしないとはっきりいって授業にならないのではないかと思う。内容をとりあつかうのだからそれよりも一般教養や専門でもテストというものをもうすこし考えていただきたい。当然テストを軸として勉強してきた学生ばかりなのだからテストを軸として勉強をはかるものである。それが適当であると授業をはかるものである。それがてきとうであると、また授業をうけるのもてきとうにするのは、しごく当然であると思われる。テストの方法のかいぜんがなによりも一番の重要な問題であると思われる。
◆専門を学ぶにあたって重要だと思われる科目（微積分・代数・物理）などの時間数を増加し、別科目として演習の時間を設ける（数学の教科書一冊を一年間、90分×30時間程度でこなすのは、無理があると思います）。
◆全体的に大学の教授の授業は教授の自己満足に終わっていると思う。特に数学の授業はその傾向が強い。このことは数学セミナー4月号でも取り上げられていた。また、教授に質問しても、反対になぜそのことがわからないのかという顔をされる

ので質問にもいきづらい。
◆現代の日本の教育制度そのものに問題があり、その状態下での学習には限界が生じ、すべてを履修したとしても、身に付いている事は少ないと感じます。今の受験制度を見直すべきであり、その問題解決が重要だと思います。世界各国の大学のランキングでは、日本最高峰の東大・京大ですら100位に入っていないのですから、無理もありません。
◆大学の授業（とくに専門）はやっぱり難しい。
◆教官は、学生に分かってもらうような講義をしてほしい。自分の満足だけで講義をしないでほしい。

豊橋技術科学大学

工学部
◆英語教育の仕方がまちがっていると思う。まずは話すことから学ぶのが自然ではないのだろうか。日本人はやたら文法にこだわってしまい、うまく表現できない。それは教育方針に問題があるからだ。
◆もっと学生に選択の幅を与えてください。
◆討論しはじめると逃げる教授もおり、やりきれなさを感じることが多々あります。高校での勉強も今思えば大学受験のための勉強ばかりになってしまって、その反動が今ごろになって出てきてるような気がしてなりません。後輩たちにこんなおもいをさせないため、もっと教育システムを改善する必要があると思います。
◆





◆大学生のもつ意見が反映とまではいかなくとも意見が少しは通る程の大学生活が欲しい。例えば授業の取り方、選び方も選択できるとはいえ範囲はせまいし、選び方にも限りもある。　・英語の授業について　大学生になって文法や語いの学習をするのは馬鹿げている。辞書を引いて分かる単語よりも、実際の生活に密接な会話をより多く取り入れるべきだと思う。
◆「大学は自ら学ぶ所である」と言われるのは，わかるが，あまりにも適当な教え方をする先生がたまにいる。やってられない。
◆情報の基礎の基礎(情報処理etc)が知りたいのに、知ってるものとして授業が進むので、期待していたのにがっかりした。
◆自分は、公立工業高校の出身で、入試についても、推薦だったので、受験勉強も、一般の学生とは比程にならないほどやっていない。推薦入試は、工業高校生徒にとって大変有難いものであるが、やはり、大学の授業を理解するのは、きびしいものがある。

広島大学

総合科学部
◆大学教員の中には、自分の授業の質が悪いことを自覚していない者が多い。　・学生の理解度を無視して勝手に授業を進め、しかも、…（中略）…な教員を何とかしろ。　・でも教員の中にはいい人もいる。
◆社会，理科などは受験した科目にかたよって勉強しているので、その他のものについていけないものがある。
◆取りたい授業がみな重なってて とれんよバカ。聴講確認で聴講手続に不備がみつかったけど直してくれずに取れなかった。おれらにベンキョーすんなってゆーのかバカ。なんのための確認じゃい。
◆各週ごとに提出を要求されるレポートの量の差が激しい。
◆とりたい授業が重なっています。とてもくやしい！
◆教養的科目と専門科目との連続性が不明確なので、１年次の教養的科目を単位を取るためだけの勉強しかしていなかった。
◆教え方に工夫が足りないに○をしましたが、これは、ほんの一部の先生についてだけです。　・いろんな先生方がいらっしゃいますが、ほとんどの先生の授業に満足しています。
◆どういう授業がしたいのか、どうしたらわかるのか、どうしたらおもしろいか、を考えてほしい。
◆大学入試時の知識をずっともっていれば大学の授業ももっと分かるのかも…（特に外国語）。
◆学生が講義に興味をもつことが重要だが教官も学生をひきつけられる講義をすべきだと思う。
◆あまり自由に受講できないのが残念。
◆高校までの外国語教育が会話中心でなかったために、大学での会話授業が大変苦しいものとなっている。
◆自分の能力にあう授業を受けれるように選択幅を広げる。　・語学など、理解できずに授業内容を把握できないものは始めから入れない。
◆授業の進め方がうまい先生もいれば下手な先生もいる。　・下手な先生は少しでも分かりやすく

なるよう努力してほしい。ただ自分のプリントを速くだらだら読んでいるだけ、しかも生徒の方も見ずに。だから、全然ノートもとれないし、興味が持てるかなぁーと思って取った授業でも、やる気がなくなって、ずーっとその授業の間は寝てたりする。
◆大学教員が授業の仕方を改善してほしい。授業しているつもりだろうが、教科書を読んでいるだけだ（どう見ても、自分の研究さえできればよいと思っている人がいっぱいいると思う）　・生徒の理解度を上げるような授業をしてほしいです、とっても。
◆総合英語で、せっかく買った教科書を半分も使わなかったり、ひどい時は2、3回使うきり、ということがあったので、前・後で使える教科書等の採用を考えてほしい。
◆自分はできる範囲で広く深く学びたいと思っているので問10の「授業内容の水準を下げる」「必修科目を増やして科目の系統化をはかる」→限られた授業しか受けないということになっては困る。
◆どうしてもねてしまうし、退屈な授業がある。“どうすれば、きちんと聞けるんだろうねぇ…”と何人もの人が悩んでいる。先生どうにかして下さい。
◆もっと、理数系の補習的な授業・内容を増やしてほしい。理解できずに内容をつめこむだけの授業になってしまう。特に総合科学部は理転する人が多いので。
◆大学では自分が何をやりたいのか、何がしたいのか、何者なのかを教えるべき所であるはず。
・英語の時間を週均等に、火金でやるとか。
◆総合科学部なので文系から理系への変更が可能であるが、理系では高校での知識に負うところが大きいので、文系出身者ではついていけないときがある。補習的な授業もあまり充実されていなく、やる気があっても履修できないときがある。
◆教え方が悪い教授がいる。自分がしゃべりたいことだけしゃべって、自己満足におわらしている。学生の理解など気にもしていない。

文学部
◆マスコミ等でしきりに大学教養課程の改善がいわれているが、ほとんど改善されていないように思える。　広島大学の技能別英語はよい方向に進んでいる感じがする。
◆大学とは何かということがわかる手だてになる講座や実生活にやくだつ変な宗教・商法にひっかからない方法こーざみたいなんがほしい。
◆総科の授業はもう少し選択のわくを増やして欲しい。　・もう少し教員の教え方に工夫が欲しい。
◆演習をするようになって、討議・討論の経験が自分にないことに思いあたった。中・高の頃に何か機会があれば良かったのにと思った。自分の意見を表明するのは大切な事だと皆が知った方が良い。
◆総合英語は受講人数も多いので大変かもしれないが、自分の興味のある内容（素材文など）の授業をする教師を選べたらよいと思った。
◆高校生の段階では自分のやりたい事が漠然としか分かっていない人が多いと思うので、入学時から専攻などの幅を狭めるべきではないと思う。もっと大学に入ってからもいろいろな分野を学べるシステムにしてほしい。
◆パソコンなどは何をやる上でも必要になってくると思うので授業でもっと使うべきだ。日本人は議論をする場をもっと学校内で与えられるべきだと思うので授業でディスカッションをもっと行うようにすべきだ。あと学生はおもしろい授業はちゃんと聞くので、先生も授業に工夫してほしい。私たちはやる気がないわけではないのです。
◆大学での勉強は与えてもらうものではなく、自分で探求するものだと思うので、先生の講義と自分の興味のあることのズレはしかたがないと思う…。自分のやる気のなさに講義の理解度は反比例していると思う。

教育学部
◆授業内容を何度も途中で変更される先生がいらっしゃったが、結局教科書を使ったのはテストの時だけであった。だんだんと、そういう先生の場合はやる気がうせてしまい、授業に出る気もしなくなります。教科書の内容はとても興味のそそられるものだっただけに、中途半端な結果におわり残念です。
◆授業時間が長い。
◆教員の方の中にはプリントを配るだけで授業を終えられたり、雑談だけしたり、たまにする授業は支離滅裂で全く良くわからない授業をされる方がいらっしゃいます（試験のためだけに高いテキストを買わせる！）。これから改善していただきたいです。
◆どうしても卒業や教免に必要で取らなくてはならないので、取っている授業でも真面目に取り組んでいたのに、その講義の教授が受けたくない人は受けなくてもいいといったのでとてもイヤだった。受けたいと思う講義にする努力はできないのだろうか。
◆大学まで進学する程の者、自身でやる気を出せばどうとでもなる。大学（学部）のレベルの授業難易度は非常に低いことだし。
◆大学はこれ以上学生に媚びなくても良い。
◆もっと少人数で（語学クラス等）discussion形式でやる授業をとり入れたりするべきだ。事実、私大では当然らしい(もっとも全てではないが。)。柔軟に対応すべきではないか。
◆技能別英語は、技能別に分ける必要なし。学科・専修単位で分けた方がよい。
◆少人数で1人1人が必ず発言できるような授業をもっとたくさん取り入れ、よく考えるくせを身につけるようになればいいと思う。
◆入学当時は高校の延長上のものと考えて、高校時代のように、遅刻・欠席もほとんどない状態だったけど、慣れというものはとても恐ろしいものである。自分のやる気・出る気がないと大学は休みまくりになってしまう。
◆教える側にやる気が見られない講義には、やる気のない生徒が自然と集まってくるような気がする。

◆大学の専門の授業で、教授は私たちが理解していると思ってすすめているのだろうか。全然分からない公式をダーッと黒板にかかれて説明もなしじゃ分かるはずがない。とても分かりやすく高度な内容の話をして下さる先生方もいらっしゃるのだから、もっとがんばってほしい。私もがんばります。
◆単位数を減らして本当に興味のあることに時間をかけたい。
◆授業内容が身につかないのは、その学生自身の責任なので、単位取得の方法をもっと難しくすればいいと思う。
◆一般教養の試験や出席は必要ないと思う。本当に勉強したい人だけがするべきだと思う。後、くじ引きや早い者順で、授業をうける人やうけられない人がきめられるのはおかしい。同じだけお金を払っているのだから、きちんとしてほしい
◆（特に英語）語学の授業をもっと実践的なものにしてほしい。今のままでは単位の為だけの語学で、個人的に習いに行ったり高校の時の授業の方がよっぽど役に立っていたように思う。一般教科はもっと深くつっこんでもいいのではないかと思う。形だけ単位をそろえても全く意味がないのではないか。
◆カリキュラムについてもっと詳しく知りたかった。例えば国語教免をとるのに必要な単位やとり方など、先輩から聞くだけでよくわからない。
◆高校までもっていた外国語の力が大学で急激におちる。総合英語などは採点基準が甘く、外国語力減退の一因になっていると思われる。実用外国語の必修を増やすことが必要。
◆難しい授業は難しい授業としてあった方がいいと思う。わかりやすい授業ばかりだとつまらないと思う。
◆大学受験がこのような形を取るかぎり、大学教育が実りあるようなものになるには非常に時間がかかるのではないでしょうか。
◆難しい授業だからといって必ずしも改善されるべきものであるとは限らないと思います。難しい授業は授業の目的を高くおいているのだから、学生も覚悟して自分を高めるしかないし、反対に簡単な授業よりも得るものが多いことがあるので、むやみにレベルをおとしたりすることはないと思います。

学校教育学部
◆専門の授業にはとても興味があるが、一般教養にはあまり魅力がない。
◆大学の授業は、高校までのそれよりもおもしろくない。
◆専門の単位取得の難易に研究室によって差があるので同じ難易度にしてほしい。
◆はっきり言って、近頃の学生はうるさい。教授はもっと注意すべきだ。いら[2]しながら講義を受けても、たいして頭に入らない。自分の単位不足を人のせいにする気はないが、どうにかしてほしい。
◆一方的に先生が教える授業が多い
◆私がもともと英語が苦手だからより強くそう思うのかもしれないが、普通の高校英語をやってきた人にとって、英語で授業をされても全くわけがわからず、結局ついていけなくなってしまう。得意な人でなく苦手な人に水準をあわせてほしい。
◆大学の先生は大学生が嫌いな人が多いと思います。
◆大学に入って思ったのは、熱心な先生がおらず講義も全くおもしろくないし、下手すれば声が届かない先生もいるのである。興味あって入学したのに、どんどん初心を忘れ、自分の熱意もさめてきているように感じる。
◆大学の先生は教えられる身になって講義をしてほしい。
◆語学が30時間で1単位、実験が45時間で1単位というのは、理系の学生には非常に不利だと思われます。また語学も総合英語でも一単位、どんなレベルの高い授業でも1単位では、ヤル気をなくしてしまいます。レベル別に単位を増やしてもいいのでは…。
◆先生も生徒も単位、単位とそればかりのような気がする。もっと、単位ばかりに固執しない、させない授業をやってほしい。本来の学問の意味がちがっているのではないだろうか。生徒の方にも問題があるかもしれないが、授業にも問題があろう。大学の勉強の内容がそんな1年や半年ぐらいで理解できるような内容ではないと思う。もっと、じっくり勉強して、理解して卒業できるようなシステムをつくってほしい。
◆中学校の教員の免許をほしくないのにカリキュラム的に強引にとらせなければならないようなシステムに疑問がある。
◆もう少し教える側も生徒に接する態度や授業内容でこれからの生徒をやしなっていってほしい。
◆要望　教養科目にもっと幅をもたせてほしい。
◆必要単位数をへらせ。
◆授業で初めて習うことを知っててあたりまえと思っている教授がいる。私達は学ぶために大学に入ったので、ない知識はたたきこんでほしい
◆大学の英語は、もっとOpenで、英会話方式の使える英語を学ぶものだと思っていた。
◆大学にはいろんな講義があって面白いものも、よく分からないものもあるなと感じた。
◆私達の今やっている授業が本当に役に立つのか、ただ単位をとって卒業するためだけにやっているようでせっかく大学へきて勉強しようとしたのに不安である。また、かなしい。
◆1、2年で受ける教養科目、共通科目はほとんどの学生にとっては教養になってない気がする。勉強しない学生が一番悪いのだけど、大学側もカリキュラムを見直す時期がきているのではないかと思う。
◆高校時代での各教科について　1、習っていない　2、よくわからない　3、わかっている　という3レベル位にクラス分けして、高校レベルの知識はすべて大学生として習得できるようにすべきだと思う。僕ならばよく習わなかった地理など基礎から高校と同じように学べる授業が開講されれば、きっと受講すると思う。
◆英語は総合英語を1年でリーディング・ライティングなどを2年でするが、事前に内容をもっと

くわしく説明してほしかった。
◆僕らは般教も専門の先生に習っていたのがあったのに今年から変わった。でも僕らは専門の先生でよかったと思う。
◆教養的教育があまり充実してはいない　社会との密着する内容をたくさん取り入れ、興味のもてる内容にすべきだ。もっと、他大学のシラバスなどと比較してみては？
◆情報処理センターを使って、自分で本をかってでも、やってみようと思って行くと　日立の一機種しかなく、ここのメーカーのコンピュータはマイナーなので、これにあう本やフロッピーがなくてこまっている。授業でＧ１のコンピュータのクラスをとったが、初心者ではまったく分からない内容だった。せめてＮＥＣやAppleなどのメーカー数をふやすか、全くの初心者（ワープロなどでいいから）のクラスを開設してほしいです。
◆休むことがこわくて、体調が悪かったり、病院に行こうと思っても行けない（単位をおとすのではないか）。何度か体調が悪くて休んだ時など運の悪い時があった。
◆もっとみ力ある授業がききたい。
◆大学にまず合格することが大切という考え方で入学し、自分がほんとうに何がやりたいのかわからないまま大学に行っている私のような人が他にもいると思うのですが…。
◆もう少し楽しい授業もとり入れてほしい。実習とか体で体験して覚えていきたい科目もいっぱいある。
◆中国新聞で大学生レベルの低下記事をよく見かける。入試形態がこのようにさせたという主張が多いが、私もそう思う。高校で物理をしない人が大学で専門物理をやるetc…。このアンケートは、この傾向をうらづけることになるのでは…。

法学部
◆法学部で刑法系の科目が少ない。また、えらびたいのに、１コマに２つか３つしか科目がなく、ほぼえらべないようなものなので、何とかしてほしい。公ム員でいる科目は３年おわりまででとりおわれるように時間割を考えてほしい（行政法と行政学が重なっていたりすると困る）。
◆一般教養ははっきり言ってつまらない授業が非常に多く、教師もやる気がなさそうで、是非廃止して下さい。
◆もっとわかりやすく話してほしい。
◆大学の英語の授業レベルが低すぎて、やる気が出ない。
◆広大は期待はずれだ。教授陣がつまらない。意欲をかきたてる授業がない。
◆広大は学生のレベルも低いが、講義も今イチである。
◆同じ科目でも教官によって単位のとりやすさが全然違う。
◆１－２年次にもっと講義へ出席するべきだった。でも、自分にとってこの４年間で一番必要なことは大学の外で十分学べたと思う。もっと大学で自分の価値観で進む自分の将来について考える場所が必要と思う。また、先生が自主的に講義の評価を生徒にやらせてみるのも面白いと思う（国立大でもやっていけないことはないと思います）。
◆一般教養の、選択の幅がもっと広ければ、もっと良かったなと思います。
◆米国のように、討議形式の授業を増やし、自分の意見を発表できるような場を多く提供してほしいと思う。一方通行の授業が多すぎるようだ。
◆教養科目の多くはつまらなすぎる。高校の授業以下だ。なんとかして欲しい。
◆各種資格試験等の実績がなさすぎるし、そのこと及び学生の意欲・学力不足に対する危機感が感じられない。単位認定は全般的に甘すぎる。

法学部（第２部）
◆授業内容は対して大きな不満はありません。が、Ⅱ部生への対応や大学設備等が不充分だと思います。とてもないがしろにされている感じがします。この辺の問題に対処される用意はないのですか？
◆夜間の講義は昼間と比べて　自分の選択できる幅が狭すぎると思う。先生によっては夜間の学生の仕事面の事を考慮してくれず、昼間の時間的余裕のある学生と同視する先生がいた。もっと、何の為に夜間の学部が存在しているのかを考えてほしい。
◆私は第二部に長期にわたって在籍させていただいておりますが、何といっても仕事を持って、夕方、登校することが困難であるということが、学業の不振（予、復習が充分にできない。）の最大の原因であろうと思います。
◆総合科目の講義を減らし　その学部の専門を１年次に増やしてもらいたい。
◆夜学は選択科目が少ない。あっても必修科目の影響で履修できない。　・官公庁によっては定時退庁が不可能な所があるという事実を知らない教授が多すぎる。　・休学した人、定職についている人に対する対策が大学側には全くできてない。

経済学部（第１部）
◆大学教員は授業内容の改善をはかり、生徒の学習意欲がわくような講義をやってほしいと思う。
◆教養科目の単位があまり意味がないと思う。それならば、専門の授業を基礎的なものからたくさんとらせた方がよいと思う。
◆履修科目において明らかに不必要な科目がある。
◆パソコンを情報処理を使う授業で授業中にきちんとパソコンが使えなくては意味がない。必修授業（とりたい授業）と重なってとれない授業があるので考慮してほしい。
◆教養科目の授業は抽象的すぎる
◆おもしろくない授業が多い。　・第二外国語は全く意味がない。
◆「大学は遊んでいても卒業できる」と言われている。この認識をまず改善しなければならない。大学の教授は、専門家であって先生ではない。→教え方を工夫しないといけない。　・大学の存在意味は何なのだろうか。→半期１５回程度の講義で何が身につくのだろうか。
◆私が一年生の時は、受講できる科目数が少なくて、あまり興味のないものを受講するはめになっ

てしまった。もう少し科目数を増やしてほしかった。
◆ただ単に難しい講義をすればいいという考えの先生が中にはいるので、学生が理解することを第一目標にし、わかり易い講義をするようしてほしい。
◆初心者にパソコンの使い方を教える講義をやって欲しい。

経済学部（第2部）
◆高校でおおむね習った授業については、いらないと思う。大学1年は高校4年のような気もする。大学1年で専門科目に向けての準備段階をふむべき!!
◆本人のやる気次第だから、今のままでいいんじゃない。しいていえば、マイクを使ってはっきりとしゃべってほしい。
◆もっと一般教養の単位を多くして、総合的判断を養う方法を取ってほしい（一般教養分を専門の一部の単位と認めてほしい）。
◆やる気のない人や、レベルについてこれない人は入れるべきでない。
◆外国語など、もっと、身近な問題のリーディング、リスニングであれば興味深く出来ると思うので取り入れてほしい。
◆英語の単位が取得しにくい。　・英会話の講義を開講して欲しい。　・卒業するのに必要な単位が昼間と夜間一緒とゆうのはおかしい。昼間を増やすか夜間を減して欲しい。

理学部
◆理解度を高めることを目的とすること自体、意味がない。
◆教養科目で自分に役立つと思われるもの、興味が持てるものがなかったが、単位が必要なので取っていた。理系の人が興味を持てるものをふやしてほしい。
◆個人的に第2外国語は必要ないと思う（英語も満足にできないのに）。
◆化学でも物理とゆうごうさせて難しくするよりも身近なもの（例　洗剤、プラスチック、ガム等）の分野の開拓をしてもらいたい。一般化学ではそんなところのはいりょが足らない。
◆情報関係の授業単位を増やすべき！
◆大学の教授は教育者ではなく研究者なのだから、よりよく授業をする努力（他人に伝える能力）をしろと言ってもダメなのでしょうね(と言ってもいい先生(私の主観での)はいることはいるけど)。
◆何はともあれ、楽しい毎日を送っているわけです。単位もぜーんぜん落としとらんし。じゃけー、まあいいんじゃないん？ 出席率だけは100%じゃし、ノートはとっとらん時はないし(←二重否定)、けっこう真面目な大学生かもしれんよ。
◆学生と、先生との交流を、学部、学科を超えて、もっと活発に行う場や機会をもった方がいい。
◆専門分野での研究を進めて、大学院や研究職につく人と、ただ卒業してはたらくだけの人が同じ勉強をするのがおかしい。
◆分かり易い参考書がない、これが学習の上で一番の困難だと思います。
◆2年の技能別英語は、一年の総合英語となんのかわりもないと思う。
◆数学・物理系統で教科書を黒板に書く授業が多いと思う。教科書を使わない授業で黒板を板書するしかない授業もあるが板書のスピードがものすごく速くそれだけでうんざりする授業は受ける価値がないのではないか。
◆授業数が多く、十分な予習復習をする時間がない。
◆教員の方は分かっていて省くような事がある。（特に専門で）でもこっちとしては多少面倒でも軽く説明を入れて欲しい。
◆大学教員の学生に対する誠意が伝わってこないことはないが、高校と大学の間の学習にうめにくい溝があるような気がする。
◆教養科目で受講したい授業（スポーツ科学）があるのだが、必修科目の時間とぶつかって、3期にわたって受けられなかった。これは教育の自由に反すると思う。
◆高校と大学で学ぶ内容の差があまりにも大きいものは困る。
◆総合英語の1年前期では、授業内容が高校と同じだったので、大学で学ぶ意味がなかったように思う。　・高校で物理をとっていなかった人が、1年のとき前期・後期において1つの授業で、実験を行うことは難しいと思う。
◆物理化学は難かしすぎる。シュレーディンガーなんて理解できない。
◆大学入試が逆に入試科目以外の科目の学力を下げている面があると思う。
◆授業の開講している時間が悪い。他学部のうけやすい時間割にしてほしい。
◆高校範囲の地学・生物の授業をしてほしい。

医学部
◆いらないと感じさせる科目を必修にしない。
・“おもしろい”とか知的好奇心がわくような授業をしてほしい。　・科目の先生別に人気リサーチをしてダメな人は首を切るべき。
◆教えることに熱意のない教授が多い。
◆学生のやる気のなさは感じる。
◆再試験制度の導入を希望する。
◆教授に気楽に質問をできるような体制をとってほしい。
◆授業カリキュラムがきつすぎる。
◆一般教養の授業では興味をかきたてる科目が少なかった。また教授にも授業に熱意のある人が少なかった。一般教養の一年間は遊びの期間だ。二年からがきついので一年のときから、もう少し専門が入った方がよいと思う。
◆教官の採点も行ってほしい　・専門に入って重要となる関連科目は必須としてほしい。
◆高校と大学の間の学習内容のギャップが大きい。
◆大学教授にも教えるからには理解させようという気持ちと努力がほしい。　・一般に一般教養は名ばかりの興味の持てない内容が多く、単位をとりに大学に来た訳ではないのにそうなってしまう学生が多くなる大きな原因であると思う。一年次

に専門基礎科目をもっと多くすべきだ（特に医学部は）。
◆雑談が多すぎる教授、又はアメリカ式の授業をやると言って学生に調べさせるばかりで授業をしない教授がいる。学生側は授業料をきちんと納めているのでそれに見合った知識を伝授して欲しい。教授の個性によって授業内容が左右されたり学生の興味がそがれる場合が多すぎる。大学教授の指導もやってほしい。質の悪い教授が多い。
◆高校でやっていないものについては知らないのだから大学で分かるわけないと思う。
◆教える側と学生側とのコミニケーションが成立していないと思う。
◆理科を入試科目に入れて、専門に支障のないようにしてほしい。
◆大学の講師の多くは自分の立場、地位（教授、助教授、あるいは、公務員）にあぐらをかいている。自分の研究のみ行い、講義のあり方についての努力、もしくはmotivation意欲が少ないように思われる。なぜ学生がのびないかなど、もっと講義のあり方を考えるべきである。
◆先生によって思うことはいろいろです。専門科目に入って、一年生でやっただろと言うのなら指定とかにしてくれればよいのに…と思うこともあった。「○○で習っただろ」はよくないと思う。頭の悪いのをたらい回しにされている感じをうけた。
◆専門教育に必要な教科（生物、物理など）の補習的授業が1年時に必要と思った。
◆保健学科の授業は、専門科目を一度にやりすぎ。06生は、突然解剖学と他の専門をやるので、基礎がなくてきついです。
◆専門に入る前に教養の時にとっておいた方がよい授業をもっと教えてほしかった。例えば、保健学科だったら、生理学とか、生物学とか、基礎的知識になるもの。

歯学部
◆先生にはやる気、教える気があるのか？（やる気のある学生に対して）
◆高校で履修していない科目（物理・化学・微積等）が大学で必修科目があったりしたのでとてもつらかった。補習授業を開講してほしかった。
◆総合英語で、Speakingの講座が欲しいね。
◆基礎→高度にしてほしい。
◆この紙によって腐っている今の広大が少しでもよくなれば…と思う今日この頃。

工学部
◆基本的に教授陣は「教えよう、わかってもらおう」という意識がなさすぎる。レポート提出はけっこうだが、そのまえに授業をいしきしてください。
◆こういうアンケートをとって改善しようとせずに、もう大学生だからほっておいてダブるヤツはダブらせて気づかせればいいのではないかと思う。自由にさせて出席なんかとらなければよい！
◆教授の考え方を改善していただきたい
◆校内にある機械（たとえば、パソコン）などの使い方を一度も教えてくれなかったし、教える人もいないのが困る。
◆態度の悪い教授が非常に多い。
◆授業がとにかく難かしい。
◆補習的な授業を増やしてほしい。
◆大学は「開かれて」いるようだが、学部間には、何となく、高い垣根が感じられる。
◆マークシート世代の私達が、入試に必要なことだけを高校時代に学ぶ体系が、今の日本の「加工貿易」的商業を支えているに過ぎないと思う。特に工学系の学生は、自力で勉強する場を研究する場をもうけるべきだ。
◆教養科目はほとんど必要ない。1年次から専門科目をどんどんやってほしい。
◆コンピューターの使い方を勉強したいがどうすればそのような環境に身を置けるか分からない。
◆いろいろな資格をとっておきたい。
◆専門科目は教官が学生の立場に立って授業をやっていないのでわけがわからないことが多い。
◆授業に対して、もっと生徒にやる気を起こさすように、教科書にあることだけでなく、もっと広い意味でその教科を教えてほしい。
◆専門の授業は最悪だ！生徒の事を考えろ！
◆広島大学の体制自体はそれほど改善することないほどよくできてると思う。ただ、もう少しやる気にさせるような授業にしてほしい。
◆専門分野になればなるほど教え方が下手すぎて大切なところがどこかわからない。
◆ドイツのようにもっと専門に分ければよい（工学部は工学しかやらないとか…）。だいたいなんで教養なんてとらんといかんのだ（国憲とか）。英語・独語もいらんとはいわんがもっとやさしくしろ（←身勝手）。　・もっと工学部っぽいことすると高校のとき思ってたのに、高校とかわらんではないか←がっかり。
◆自習部屋を開放してほしい。特にテスト前は、図書館がいっぱいだから。
◆もっと授業をたのしくやってほしい。
◆専門初期の実験ではもっとよく指導すべき。少なくとも院生にまかせっきりで、知らんぷりなんかされると腹が立つし、さっぱりわからなかった実験もあった。
◆語学の単位を1単位から2単位に上げる。
◆自分にやる気があって一生懸命頑張ってやっていたのに、そのやる気をつぶされたことがあった。先生方の中には学問的、学術的にはすぐれているが、人間性を考える時に、非常識で信じられない方がいらっしゃるように思います。
◆希望する専攻に行けなかったので、全くやる気が出ない。“類”単位の入試ではなく、学科単位で入試を行うべきだ。
◆授業内容を理解し、自分なりにテストが出来たと感じても単位がとれなかったり、出席をせず、テストだけできたら単位がとれたり、おかしいと思う。
◆教授は、学生が理解していない所から話を進めるのをやめてほしい。特に専門科目。はじめから理解できないのはやる気をなくす。
◆勉強をしたい人はほっといてもするし、したく

ない人はどんどん悪くなるだけだけどみんな自分の行動に責任をもっていると思う。
◆単位を取るとかそういう小さい理由での勉強ではなく自分の目標とする試験に向けての講義が聞きたい。具体的に言うと国家試験に結びつくものがよい。
◆単位をとるためにとりたくもない講義をとらざるをえなかったりした。そのため授業のやる気もうせる。これはまったくなげかわしいことだ。

生物生産学部
◆教官はもっと学生をしかって下さい。うるさい学生を追い出して下さい。
◆職業科出身の学生は、進級、卒業に必要な単位数を少なくしてあげたほうが良いと思う。
◆もっともっと選択してうけれるようになってほしい。役に立たないのに必須になっているものがあって意味がない。
◆ノートをとりにくい授業が多い。授業の要点がわかりにくい。
◆教養的教育科目(専門関連以外)は、もっともっと実生活等に活用できる様な授業、専門すぎない内容にしてほしい。
◆単位認定の基準として、ただ単に1,2回のテストの点数だけを利用するのではなく、出席、発言、授業中の態度等を利用するべきだと思う。

鹿児島大学

教育学部
◆大学に入ってまで、高校と同じような授業ではつまらない。自分が本当に勉強したいものがわからない人のために教養科目を開講しているのならば、自分の進みたい道がはっきりわかっている人には興味のない授業もあるだろう。日本の大学生は、何を学びに大学に来ているのかわからないと、あるアメリカの学生が日本の大学生について書いた文章を読んだことがある。大学を出ればしかるべき地位をあたえられても十分仕事をこなしていけるような人材を大学は育てるべきだ。自分のやりたい勉強をする前にたちはだかる壁につかれていく学生もいるかもしれない。ことなかれ主義、指示待ち主義、最近の若い者は使えない、と言われてもそれを作り出しているのは今の教育制度ならしかたがないと思う。
◆やりたい事はもっともっとやりたいのにやりたくないのにやらねばならぬ事どもが足をひっぱる。ま、仕方のない事だが。
◆高校英語では文法の知識ばかりを覚えさせられたので、リスニングが全くついていなかった。大学のリスニングの授業についていけなくて非常に困った。
◆興味のあることには、新しい発見などがあり、自分のためになるが、他のものはただ単位をとるためだけに受講している気がする。みんながみんなそうとは限らないが。
◆大学になってからドイツ語をはじめたが、あまり役に立たないような気がする。大学において何か役に立つような講義が開講されればよいと思う。ただ独文を読んで文法・訳を勉強するだけでは、何にもならないと思う。
◆大学で学んでいること全体に言えるが、将来のやくに立つというよりも、ただ雑学が増えているだけのようなものが多いと思う(特に文系)。
◆やる気のある人にはどんどん力をいれて、やる気のない人には、必要最小限で卒業できるようにしてもらいたい。
◆1年から専門だけでいい!!
◆この大学の特に理数系の教授は、自分で勝手に授業を進めている教授が多い(学生の意見などを全く取り入れていない。)。
◆大学の教授は自分勝手な授業をする人がとても多い。とてもお金のむだだと思うことも多いが、そういう授業に限って必修科目であるのでどうしようもない。
◆教授の声がとにかく小さく、何を言っているのかわからない人が多い。特に英語の時は困る。
◆教養は廃止すべきだと思う。
◆声が小さい教授がいて困る。マイクを使用してもらいたい。
◆教養廃止。・第一外国語、第二外国語、共にもうたくさん(高校時代とまったくかわらない授業。予習して、訳して、発表して…。テストも高校と同じ形態。)。　・高校のときとまったく同じたいくつな授業・事務的な授業・くだらん授業。これじゃやる気はおこらん。大学だからできる素晴らしい、魅力のある外国語の授業をのぞむ。
◆大学の先生は“教えてやってるんだ”という態度の先生が多い。知識人としては立派かもしれないが、“先生・教員”としての工夫はとてもじゃないがたりないと思う。ドイツ語の問題が分からない友達が「よく生きていられますね」と言われた時は本気で腹が立った。
◆教養で学ぶ第二外国語(独・仏・中etc.)は、理解するのも難しい上に、学んでも学んだ人全員の役に立つわけではないから不必要だと思う。
◆授業の選択の幅が狭い。高校に毛のはえたようなものだ。
◆大学の勉強は単位をとるための勉強になりがちだと思う。
◆英語の授業の進め方が高校の受験英語の授業と全然かわらなくて、全然おもしろくないし、がっかりした。
◆授業時間をへらしてほしい。
◆自分自身が選べる講義数を増やしてほしい。また、講師を選べるのもおもしろいと思う。
◆当初やる気があって臨んだ講義だったが、あまりにもつまらない授業が多すぎるため、やる気がそがれ、出席をしなくなっている。受験一辺倒だった高校時代の授業の方がよほど面白く、興味深いものだった。大学の先生達も楽しく、興味深い授業にする工夫をしてほしい。給料も学生の人気によって歩合制にしていけば、先生達も工夫をするのではなかろうか。
◆学部、専門など転部などもっと自由になってほしい。

◆問12については、いま、勉強会を通じて、その力を養っているが（意見・討論・論文について）、一般的にはその能力をつけることなく終わっているのが現状だと思っている。　・授業をもっと少人数制にして、もっと討論を行えるような授業を作っていくべきだと思う。いまの大学の授業は、受け身の高校時代の授業形態の延長のような気がする。
◆外国語の必修科目で英語はわかるが、独語などの単位も入れないと進級できないのは、改善すべきだ（独語などは役に立たない）。
◆講義で、やる気の出ない雰囲気の講義が多いと思う。
◆もっと将来の職業を重視した上での専門的知識を多く取り入れた授業形態を取っていってほしい。
◆少人数制だとわかりやすい気がする。
◆専門の授業で理科の分野によって、高校である程度理解したものとして授業がすすめられるけれども、文系の人たちは1つしか選択してないので自分の選択した分野でないものがでてくるとさっぱりわからない。
◆授業の90分は長い。50分程度が一番よい。

工学部
◆工学部の専門科目は、大学には入ってから学ぶのでは遅すぎると思う。　・大学での講義は非常に重要なことを教えてくれるのだが、高校までほとんど強制的に勉強させられてきた我々に自主的に勉強しろといわれても勉強などしたくないというのが本音です。大学での自主学習と高校までの強制学習は、本来学習方式が逆なのではないだろうか。
◆今の入試制度は、ただ覚えるだけで、たくさん覚えた方がいい大学に入れるという傾向があります。もっとそれぞれの特徴、特技などをいかせるようにした方がよい。　・高校での大学入試のための詰め込み授業は、入るまでのためであって入った後では忘れてしまい、役に立っていない。そんな制度下では、今後大学にいく意味がなくなってしまう。
◆学生が教授を選べるようにしてほしい。ひどい授業があった。その科目はほとんど自分で勉強した。
◆高校と大学の授業の内容に差がありすぎると思う（特に理数系）。
◆もっと実践的なカリキュラムを。　・専門科目の比率、それにつながる科目の比率を大幅に上げて欲しい。　・英語はもっと使えるものにして欲しい。　・不必要な教養科目はいらない。
◆高校の授業は味気ないもので、面白さを感じなかったのであまり勉強しなかったが、大学の講義は目的がはっきりしていて、内容が充実しているのでいいと思う。ただたまに学生が理解できないのを全部学生のせいにする先生がいるので、自分自身をかえりみて、わるいところがあれば改善してほしい。
◆講師によってポリシー（主義・主張）がちがうので、ある程度統一してほしい。教え方の改善を求む。
◆使う教材の内容が難しすぎる。　・教科書を読むだけ（書き写すだけ）の教官がいて非常にこまる。
◆卒業に必要な単位数をもっと増やすべき。物足りない。
◆声の小さい先生や、わかりにくいおしえ方をする先生などのはなしをきいてもさっぱりわからない。特に数学・物理かんけいは先生にとってかんたんな問題かもしれないがはじめての私たちにとって、てきとうにせつめいされてもわからない。
◆2年次から全て専門科目に変わってしまったが、どうせするなら入学当初から専門科目にしてほしかった。
◆問8について、出席率は全体として多めになっていると思うので、数字に意味はない。理解度など数値に表しにくいものまで書かせる必要はないと思う。
◆大学の教養科目をうけてなんの役にたつのだろう。
◆教授は教科書通りの教え方をしないで欲しい（教科書をそのまま読んでいくやり方）。
◆教える側と教わる側の相互改善が必要だと思う。

農学部
◆先日の専門の授業で、先生が「最近の生徒はやる気がない」とか「私たちの頃はいろいろ作って遊んだものだ、それに比べて最近の学生は家に閉じ込もって…」などと言っておられましたが、もし先生が子供の頃コンピュータ・ゲームあったとしたら、絶対遊んでいたと思う。いや、そんなものでは遊ばないと言う人も、そういう考えは物のない時代によって培われたものだと思う。すべてを時代のせいにするのはよくないと思うが、こういう教員がいる限り見通しはあまり明るくないと思う。
◆大学の授業は自分が高校のときに期待していたものと違って断念だった。先生によって授業が大きくちがいすぎる（一生懸命な先生もいるということ）。
◆高校の時に履修しなかった・できなかったものが、大学で必修科目となり、不安におもっていた。さらに授業はすでに学習して基礎的なことがわかっているという前提ですすめられた。全くついていけなかった。自分に何の利益も残らなかった。また、おもしろくなかった。　・理系であるのに、文系の分野の授業をとらなければならないのはぎもんである。文系の学生は理系の分野のはほとんどとらなくても良いのに。
◆進学の為の必要単位を満たすための授業が多いため、専門へあがった時のために必要とはされないが、自分の興味をひく講義を取れないことがある。多面的な知的探求心を満足させてほしい。
◆高校で履修しなかった授業を大学で必修科目として受講させるのならば、補習的な授業もやるべきだと思う。
◆一年間授業を受けたけど、一つもおもしろいものがなかった。専門に入ってもこのようであったら、つまらないと思う。しかし自分からもっと進んで勉強していけば少しはちがってくると思う。
◆問12の11について…教える側の奴らは何だかん

だ言って中高の教師と同じ。「まじめにやんなきゃ単位あげない」みたいな高圧的態度で出てるような気がする。それにみんな頭かたいし。はっきり言やァ、完全に失望してますよ。そりゃ、そんな講義とっちまった自分も悪いし、入ってしまった以上やらなきゃなんないってのもわかる。でも、向こうだって、興味をそそるような内容にしなきゃ、だれも（少なくとも自分は）理解しようとしないし、覚えようともしない。テスト前の小手先だけの勉強で、一時的な知識にしかなんないと思う。だらだら自分の知識並べるだけの講義。切り札は全てにぎってんのに、完全な勝ち戦なのに、絶対逃げらんない相手に押しつけるだけ。これじゃ、小中高の管理教育と何ら変わらないのでは？（全部の講師の人に言ってんじゃない。けど、ほとんどの人はこれっだったよな…特に専門の先生方にね…。）
◆大学の教養授業はおもしろくない。
◆教養科目、第２外国語を失くしていくべきだと思う。何の役にもたちそうにない。
◆学生のレベルを考えない、一人よがりな教師がいる。例えば、まだ１年しかやっていない独語で、センター試験をとかせて、成績にいれたりとか。
◆広島大であれば総科、鹿大であれば教養といった、専門以外の授業の有り方に疑問を感じる。英語だけは必要だと思うが、その英語の授業にしても文法重視で、高校のときの延長にすぎないのではないか。また、独語やその他の教養科目に関して、ほんとに単位をとってよかったなと思うのは、１つか２つぐらいであとは取らないと卒業できないから、というわけで無駄な時間をすごした気がする。

水産学部
◆英語の担当をこちらから選べるようなシステムを作ってもらいたい。
◆はっきりいって大学生活がたるんだものになってきた。入学当時こんな状態になるとは考えもしなかった。周りの友達も授業に来なくなり、みんながなんとなくやる気がうせてきている。こういった状態になるのはいったい何が悪いのか？ すべて自分達学生がいけないのか？ 教授や家族の人達が自分達にあますぎるのもいけないのではないだろうか？
◆教養の授業が楽しくない。
◆授業は高いレベルで大いに結構だけれど、基礎から応用という感じで理科系科目を講義してもらうとたすかる。
◆大学教員は、その科目を教える時に、それを高校で履修していない人がいるかもしれないことを考えて、その人にこういう本や参考書を使うといいとかアドバイスをしたらいいと思う。
◆高校までの勉強をもとにして発展した授業がない。　・教養での必要のない授業がたくさんある。・研究者としては良い先生でも教え方がいまいちな先生が多い。
◆大学の教養部単位は減らして本当に興味のあるものだけをとらせるべきだ!!
◆今は教養学部で、文系科目もとれ、また専門にこだわらない、いろいろな講義をうけれるので、楽しいです。授業数よりもとるべき単位数が少ないので、ためしにうけてみて、おもしろかったら続けるということができるのでうれしいです。講義によっては出席をとらないので、人数が少なくなっていくのもあります。しかし、出席をとらないものでも人数が全然へらないのもあります。これは学生の正直な心があらわれていると思います。学校側もこういう面を気にして、講義のあり方を考えてもらいたい。
◆基礎教育科目の教官は、高校で学習していないことを、知らず、学習したと、かってに思いこみ講義をする。

理学部
◆大学に入学後、知的好奇心を失った。
◆大学とは本人が好んできているのだから、自分の知的好奇心によって勉強するのは当たり前であって、テストや再試のために勉強をするのではないと思う。∴テストonlyで成績判断は宜しくないと思う。
◆（問10について）大学のしせつを自由に使えないことが、授業を経験的にしゅうとくすることにとって大変不利である。具体的に言えば、実験室の自由使用などを大学はさせてほしい。大学は生徒が自主的に学べる環境をととのえてほしい。
◆たいていの大学の教養の授業は、わかってなくても単位がとれる（あそび人にあわせたつまらん授業が多い。）。単位にこだわらない教育方法をとれば、タチの悪い教員が受けもつ必修科目で留年することもないし、時間をかけて本当に身につけさせる教育もできるのでは。
◆どうしても「単位を満たす」ためだけの勉強になりがちで、高校のころと興味の対象も変わってしまっているので少しやりづらい。
◆入学してから、自分の好きな学科に行けるようにしてほしい。入学時に学科を決めるのは良くない。
◆自分自身、大学入試の第１志望は鹿大人文学科であった。鹿児島の歴史に関しては、自負できる程のものを知っていた筈だったが、不合格になった。現人文学科生中には、本当に何かがしたくて入ったのではないという人もいる。２次試験を小論にしてほしい。個性がでると思う。
◆外国人の英語教師や外国語教師のもとで外国語の授業をすることはとてもよい傾向だと思う。

医学部
◆医学部に対して、高校生物レベルの授業が開講されているが、内容がそのレベルを逸脱している上に、手法が洗練されていないので、自分で勝手に勉強しろと言わんばかりの講義に思えてならない。
◆大学教育をどれだけ変えても、学生の気質が変わらない限り、そこまで大学というのは変わらないだろう。学生に何をやりたいか見つけさせるような教育、机の上だけでなく、様々なこと、ものに触れさせるような教育を、大学に入る前にある程度する必要があるだろう。

◆教養は、実社会でも相当役立つような、また問12の項目が自然と身につくような講義をすべきだと思う。単位をとったら忘れてしまうのでは意味がない。
◆教養課程の存在自体が、あまり意味が無いと思う。１年半の期間、遊んでいるようなものなので、最初から専門課程に入ればいいと思う。
◆先生は授業のやり方について、学生の意見を聞く努力をしてほしい。先生は、講義にあまり大幅に遅れないでほしい（学生も努力すべきことではあるが…）。
◆教養課程の時の授業内容を、もう少し専門課程に入ってから役立つものに改善するべきだと思う。
◆時間を守らない教授が多い。学生の遅刻は認めないのに、自分は20分以上遅れてくる。　・やたら無駄話が多くて、どこが講義内容か、よくわからない教授がいる。
◆このアンケートは、何か、初めから授業を理解している人は少ないとして作られた気がしてたまりません。逆に、よく理解できた授業についての質問にして、何故よく理解できたのかを聞いた方がいいと思う。僕自身は、全体に理解できていると思うが、このような質問をされると、実は理解してなかったようなさっかくに落ちいってしまいます。
◆選択科目などに、本当に自分が興味をもてる内容の授業がない。
◆大学の講義がワン・パターンすぎる。講義する先生の専門ばかり話す人がいるがもっと広範囲な講義をしてほしい。　・大学の設備（パソコン、図書館の書庫など）が悪い。図書館に使える本があまりないし古すぎる。

歯学部
◆先生によって単位の出しおしみをする先生がいるということが残念です。
◆入試制度を改めて、高校でもっとじっくりとベンキョーできる様にしないと、高校生のときの受験戦争でみんなのびきってしまうと思う。
◆高い金を払っているのに、適当に授業したり、気に入った奴のみに単位をやったりする教官がいる。自分勝手にしすぎる。
◆とにかく無駄な教養は国全体で気合をいれてつぶす。
◆大学教育において不必要な授業が多いと思われます。教養部においても各学部に差がありすぎではないでしょうか（単位数等において）。
◆高校で物理を選択してなかった者にとって、大学で物理履修者と一緒に授業を受けさせることはやめてもらいたい。それはどの他大学の生物選択学生が強く望んでいることです。せめて履修者と、してない者とのクラスを分けることぐらいしてもらいたい。他の大学に行っている私の友人（生物選択者）も、口をそろえていってます。絶対にこれはなんとかしてもらいたい。

法文学部
◆科目（講義）内容だけでなく、できれば教師も選択できたらよいのではと時々思う。そうすれば、教師にとっても学生にとっても有益ではないかと。
◆教官方がもっと授業形態を改善してほしい。日本の学生は、期待に答えるような努力はできると思う。個性豊かな楽しい授業を望みたい。
◆一部に大学教員に授業の仕方の改善を望みます。
◆授業時間が長すぎる（90分）ので、60分授業にすれば、もっと集中できる。
◆外国語の多様化。ラテン語、ギリシャ語等多数の言語の開設。
◆教養科目の授業で大学の教員に“教え授ける”意欲が全く感じられず正直に言ってとても退屈だった。研究だけしていればよいものではないはず。
◆中・高校教育方法と大学教育方法とに違いがあり過ぎるのではないでしょうか？立派な目標をたてるのはけっこうですが、それに振り回されるのは子供たちです。
◆大学の教養科目は、高校の補習レベル以上の授業や、教員の好みによる授業が行われ、理解はむずかしい。
◆大学での英語の授業は、高校時の授業とレベルも内容も同じなので意味がない。
◆大学教員には、「あくまでも自分は、その分野の研究者だ」と思っていて教師もしくは教授としての才能および努力が足りない気がします（学生に知的好奇心を持たせるようにするetc.）。
◆中学、高校までは先生や親からこれをしなさい、あれをしなさいと指示されてやってきた人が多い。しかし、大学はあくまで自分で勉強する所なので、そこのギャップを学生は理解する必要がある。そして受け身の勉強ではなく、自分から好奇心を持って勉学に臨む態度が学生には必要である。
◆第二外国語が必修というのはやめるべき
◆自分が本当に勉強したいことを勉強できない。・一定のわくに入れられてしまってる。
◆大学に入ってからというもの、どうも目標が散漫になってしまう。授業をかなり自由に選べるだけに、ある程度、授業を系統づけて受けたほうが良さそうだ。
◆大学では自分が専門的に勉強したいものをするべきだ。だからつまらない教養部は絶対廃止すべきである。
◆教養はつまらない。自分の将来を決めている人間にとっては早く専門にあがってその知識、技術を高めたい。
◆日本の大学は、入るまでが大変で、入ってからは勉強する生徒としない生徒が完全にわかれているように思える。教授陣も、ただ、自分の考えをだらだらと述べているだけで、うるさかろうと注意もしない。何のための大学生活なのかよくわからないときがたまにある。もっと学問の意義を見直すべきではないか。
◆専門的なことに関してド素人の生徒に対し、用語とか何の説明もなくつかわれたりすると、その時点でわからなくなってしまうので、先生方はもっとわかりやすく説明してほしい。　・第二外国語が難しい上に、大変である。一週間がそれだけにふりまわされてしまう。
◆最近あまりやる気のない教授が多い。声が小さくてきこえなかったりもする。また逆に、いやに

細かいことにこだわって、いやな雰囲気にしてしまう教授もいる。もう少し教える側も考えてほしい。
◆外国語は全て選択にするべきだ。その他の科目も必修にする必要はない。学生のやりたいことをやらせろ。
◆進学、卒業単位数を減らしてほしい、多い。

琉球大学

法文学部
◆一方的に話を聞くだけの講義でははっきり言ってつまらない。
◆指導教官以外の講師は、自分の研究に熱心で生徒にはあまり関心がない。向こう側にやる気がないのにこちら側にやる気を出せ、といっても、それは、勝手だと思います。
◆教養の時間がもったいない。　・専門にまわせたらよい。
◆講義名・シラバスと内容がかけはなれている授業が多く、がっかりさせられることが多かった。
・顔も知らない数人の教授を（英語などで）選ばねばならず、くじ引きのようで嫌だった。
◆やる気は、当時あったが、しだいになくなり、出席したくなくなる講義ばかりだった。最近はちょっとずつ良くなってきていると感じている。
◆一般教養が面白くない。単位を取る為だけで授業をうけてるような気になる。
◆私は夜間の学生ですが、夜間は2コマしか授業がありません。個人的に、大学とは教養を身につけ、勉学に励む場所というのが理想なのですが、2コマでは、受講したい講義も、専門の授業が入っており受講できない状態にあります。そこで、本大学において、昼間主の講義に参加しようと思うのですが、夜間主は昼の講義を10単位までしか受講できません。もう少し単位をふやしてほしいのですが…。
◆教養科目はつまらないという声をよくきく（私もその一人だ）が、それは教養登録がうまくいかなく、とりたくない授業までとっていることもあるし、時々、教授にもやる気がみられないんじゃないかと感じることもある。
◆大学は基本的に何をすべき所なのかを学生に問いかけ、個々に考えさせるようにした方がよいと思う。
◆大学は思っていたより期待はずれである。ある分野を熱心に研究しているから、おもしろい授業が行われると思っていたが、塾の先生や高校の先生の話の方が自分のためになると思う。残念だ。「勉強したい」と思っていたことがだんだん失われている。
◆1年生から2年生に上がる時に必修科目を変更するなど、入学時とカリキュラムを変更しないでほしい（うちの学科のこと）。
◆大学で学ぶ英語は、センター試験と比べるととても簡単だ。おそらく受験英語ではない生きた英語を、というとりはからいかもしれないが、むしろ受験勉強で得た成果の方が実生活に役立っているような気がする。
◆情報科学演習のような、機械にふれることのできる授業等をもっと増やしてほしいです。パソコン演習など。
◆問8のことで1つ意見。だいたいの学生が、先輩からの情報で、難しい授業はさけて、楽にとれる授業を選択しています。よって、実態は、ちゃんと数字にでるでしょうか？
◆100名ぐらいの文系の教養科目では、テスト1つで成績を決めたりするので、それはやめてほしいと思う。
◆論理学の授業は何かおかしい。先生（教授）の評価の仕方に問題があるのでは？
◆授業案内表や授業時間割を見て、興味を持つ講義はほとんどなく、必修科目を仕方なく選択している感じがします。そして先生の講義内容も工夫がなく、生徒は常に受身の形で90分間をつまらない気持ちで過ごしてる気がします。このアンケートで少しでも私達の大学生活が楽しくなるように願っています。

教育学部
◆大学の教養科目は全然おもしろくない。
◆教養科目で、取りたいのが取れない。単位取得の為、おもしろくないのをとってしまう。

理学部
◆選択科目を増やす（教養）。
◆大学の授業は、おもしろいと思うのがほとんどなく、教養、共通科目が多くて、専門の勉強の害になっていると思う。
◆教養にしても専門にしても、好奇心をそぐような授業が目立つ。　・英語のlisteningをもっとふやす。
◆先生達は「この授業をやれば、こんな事も出来る様になるんだぞ」と言って欲しい。そうすれば、なんか、嬉しくなるんです。やる気も出ますし。
◆琉球大学は、単位履修の仕方など（中学校教員免許に必要な単位）の説明が極端に少ないと思う。私が入学したとしから制度が変わったので先輩に質問しても意味がない。何もわからないまま授業の登録をしている。もっと登録前の説明がほしい。
◆授業内容案内と、実際の授業のギャップがはげしい。　・好奇心がわくような授業が少ない。
・取りたい教養が必修と重なりすぎて、自分がやりたい教養がとれない。
◆同じ授業でもたまたまとった授業の先生の特性により、理解、興味も変わるもんです。
◆タイトルと内容が一致しない講義がいくつかあったので、そのあたりを改善してほしい。
◆大教室で、マイクも使用せず、ぼそぼそと小さな声で講義するのはかんべんしてほしい。　・つまらない授業をする講師の給料は下げてしまえ！
◆このようなアンケートの方法では、誤った統計になりやすい。質問項目、そして、解答方法をもっと改善すべきである。問8では難しいと感じるものが無かった場合、どう応えたらよいのでしょう。空ランにしました。

◆学生が講義を選んで受講するのは、自分の興味がそこにあるという理由の人もいるが、ほとんどの学生は単位が取り易い、友達が取っているから私も一緒にとるなどの理由だと思う。興味のない、必要性を感じない授業は苦痛でしかない。この科目を勉強する意義を自分で分かればよいが、分からない学生が多いので、教えてあげてはどうだろうか？必要性を。
◆学生が、それぞれの授業を評価できるようなシステムが大学にあればいいと思う。
◆教養の授業に興味をひくものがない。

医学部
◆なぜ生物の補習はしてくれないのでしょうか。
◆他学科と一緒に受ける授業では難かしい感じることはほとんどなかったです。医学科だけの授業となると、きょくたんに難かしいことをいう先生がいたりして、図書館で調べてもわからなかったりと、困ってしまいました。
◆もっと自由に幅広く（他の学部のものでも）好きなものを勉強したい。

工学部
◆一般教養科目の中には教養レベルを超えるものがあり、専門知識を必要とされるものがあるので全ったく役に立たない。
◆付記：こういうアンケートでもっとくわしいのを大学当局がやった。　・コンテストとかグループを自ら使って、自ら考えて、実験して、製作して競わせるようなのが多くあってもいい。今はいそがしすぎて、そんなしたいことに費せる時間がふだんない。工学部だからしかたないのかもしれない。学部間の交流がもっとあってもいい。
◆生徒側が教授を評価する制度をつくるべき。大学教授は、頭が固くて保守的で、生徒は困る。
◆教え方の下手な教授や、ごうまんな教授が多い（逆と言えば教え方が上手な教授が少ない。）。
◆クラスを少人数制にして、授業科目をもっと増やしてほしい。1クラスにたくさんの人数だと授業がうけづらい。

関東学院大学

法学部
◆高校の時と比べて自主的に学習が出来て、有意義です。～知的好奇心の増進～
◆大学の先生は全てあたり前のように話すが私にとって法律にふれたのは本当に大学に入ってうまれてはじめてなのでとにかくもう少し基礎に重点をおいてほしかったです。
◆外国語の授業をもっと易しくしてほしい。
◆パソコンの授業をもっと実用的にとり入れて欲しい。
◆一般的に専門より大学の方が給料がいいので、専門に行きたくても敬遠されると思う。だから、学びたいものがなくても、とりあえず大学に行くので、結局卒業が目的となり勉強しなくなると思う。
◆やはり自分自身の発言能力を向上させられるような努力が必要だ。そのためにもまず予習をし講義を理解するようにすべきだ。
◆特に、憲法等の授業について。ほとんど基礎がない状態なのに教員側はわかっているものとして教えている為説明等についても少なくて大へんだったので、特に1～2年次については専門科目でも、もっと基礎的なことから教えてほしい。
◆私達の学校のレベルが低いことは、自他共に認めているが、だからといって、ここの教員は学生をバカにしているのだろうか。聞いても意味のない授業、うるさくても静かにさせない教員がどれほどいるか。大学は大幅な改善をはかるべきである。大学は中身のレベルまで下げるつもりなのか。
◆教授と学生の接点が少ない。　・法学部に入学するならそれなりの基礎知識（ex. 政経etc）が必要だが、現在の学生には余りにも無いように思われる（自分も含め）。入試の矛盾も感じる（ex. 数学受験）。
◆年々、大学の授業の質はおちていくと思う。特に、しゃべり方にくせがある教授や、ききとりにくい声の方には困ってしまう。改善してほしい。生徒が先生を選びたい。「貴方達には理解できない教科書ですが」といいながら自分の教科書を売りつけるのはやめてください。
◆履修前に、一度すべての授業を体験させてほしいです。履修してから後悔するものが多々あります。あと、もっと熱意のある授業をお願いいたします。高校より、先生のやる気が感じられないように思われます。
◆教科書を読むだけの授業なら、教科書を買っていればすむのでやめてほしい。
◆推薦入学の枠を減らしてほしい。実力で入試を突破し、いろいろな考え方の出きる人と勉強したい。高校の延長というような感覚で来ている人とでは、どこか画一的で影響しあえないところがある。
◆推薦入試の枠を減らしてほしい。実力で入学した人たちと一緒に勉強したい。
◆最近、大学というものの価値が下がっていると思う。そして、入試の際は全員に対して面接を行った方が良いと思う。

工学部
◆アメリカの大学では、大学教授にも2種類あり、教育専門の教授と研究専門の教授がいるときいたことがあります。自分も実際アメリカに行って授業をうけたわけではないので、本当なのかどうかは確かではありませんが、日本のように、大学教授が皆、研究もし、教育もする、どっちが本業なのかよく分からない、というのはやはりよくないのではないのでしょうか。修士レベル程度になれば、教授が学生に対して、そこまで「教育」をする必要はないかもしれませんが、学部レベルでは、まだまだ知識もなく、人間的にも未熟なわけですから、もっと「教育」ということに力を入れるべきだと思います。
◆授業内容に変化がなく、好奇心のわくような授

業方法をとらない。　・1時限の授業時間が長く、先生も生徒もだらけてしまう。2/3位の時間にし、集中して時間わくの中をきっちりやる。そして、あまった時間を有効に個人的に使うべきだと思う。
◆少人数での授業を望む。
◆大学教員に対する不満もありますけれども、大学は自主的に学ぶべき場所であるので、自分の努力で何とかなるのではないでしょうか。
◆選ぶ項目が少なすぎる気がする。もう少し具体的にしないと、良いデータが得られないと思う。その他の項に多くの事を書かせるような設問があまりないのも気にかかる。果たしてこのような漠然としたアンケートをとって何の役に立つのか疑問に思う。
◆大学で行っている授業がいつかは役に立つと思うが、単に卒業する為に授業に出ているようで、何を何のために学んでいるのか分からないし、そう考えれば、授業料は高すぎると思う。
◆いまの大学システムってなんかおかしい。文系と理系の差がおかしい。
◆補習、再試験など、勉強させる機会を多くつくるため、単位をとらすチャンスを与えてもよいのでは。
◆高校の時の様にまじめに出席してノートとってれば、大学のテストなんてけっこう楽で、単位もとれるのだろうが、自分の生活や授業に対しての態度が堕落してるからいけないのだと思う。全ては自分の行動次第である！
◆授業で教授がしゃべる専門的用語と黒板の字のきたなさ（略字、乱字）。
◆学生の授業たいどが悪いのは、先生の授業に対する不満であるというのを先生方がわかっていない。
◆情報処理の授業の難度があまりにも高すぎると思う。分からないのに勝手に進みすぎて話にならない！
◆大学受験科目を改善する。それは学科単位によるものにする（学部単位でなく）。
◆例をとれば工学部の場合、卒業研究時において分野に対する向学心のみが必要であり、あとはどうでもいいと思う。英語も下らない授業をやるくらいなら公園で英語のポルノ雑誌を読んだ方がためになる。
◆専門分野についての時間数を増やし、もう少し余裕のある授業内容にする。
◆英語受験で入学したためか、理系の科目についてゆくのは大変です。やっぱり受験科目を英語だけにするのは良くないと思います。わかりやすい数学でも良いから英語＋数学とすべきだと思います。
◆中学・高校で学んで理解したはずのものが、大学入学と同時に記憶からなくなる。
◆どの先生も字が小さくはやくかきすぎる。
◆英語の授業は、高校の頃学んだ文法、熟語ばかりやらないで、使える英語の授業をやって欲しい。

玉川大学

文学部教育学科
◆もっと大学側が、授業内容や学生の意識などを把握し、レベルの向上をはかるべき。
◆小・中のように義務教育ではないのに出欠席ばかり重視するのはなぜでしょう。また必修ばかりで、選択の幅が非常に狭いのも納得がいきません。
◆問8において、教養科目、基礎教育科目等が具体的にどのような科目をさしているのか、よくわからなかった。出欠が他校と比べて大変重視されていることが、私にとっては、よく理解できない。
◆単位数に上限を決めて欲しくない。興味がある講義があっても資格をとるために必要な科目をとるだけで日一杯でつまらない。
◆大学は学生の自主性にまかせるべきであって出席を厳しくとる必要はない。できない学生はその学生が悪いのだから。ゆとりある学生生活を送るために、大学側ももっと配慮するべき。特に教師の授業の仕方はもっと改善しなければならないはずだ。
◆自分の意見をすじを通して他人に伝える力が不足している、と最近思います。1年の時は、自分の意見を述べる授業は全くといっていいほどありませんでしたが、2年になってからそのような授業が増えたように思います。
◆問8、9、10は、よく意味がわからなかったので、書けませんでした。
◆私の大学はもっと、学生に自主性をもたせてもいいと思う。押しつけが多く、出席という枠にしばりすぎていると思う。
◆英語など、クラスによって先生がちがい、単位をすぐくれる先生や、すごく厳しい先生などすごく差がありすぎるため、英語は一人の先生が同じ基準でやってほしいのである。
◆学ぶ自由をもっと与えるべき。　・教師の一方的独裁色の強さを感じる。　・この勉強だけをしたいという人ができない。なぜ数Ⅰをやる。
◆一方的な授業はつまらない。
◆最初からねむくなるような授業はやめてほしい。興味をそそられるような話し方、授業の進め方を望む。
◆もっと授業の仕方に工夫をして欲しい。
◆眠くなる授業はやめてほしい。もっと学生が興味をひくような講義をしてほしい。
◆小学校に入る前までは好奇心おうせいで自分の感じたとおり話し考えていたが、学校に入ってから大人しくなるにつれて、集団の中の自分になっているように思う。社会が人間1人を評価する時も集団の中の1つの物として、あつかっている。個人で動き、考え、述べる能力が失われつつある教育の仕組だと痛切に感じる。
◆もう少し1年間にとれる単位数を増やしてほしい。　・生物では高校のときうけた授業の方がよっぽどよかった。簡単なことも難しく教えていた。
◆問8からの“教養科目または共通科目等”、“基礎教育科目または専門基礎科目等”の区別がつかない。

◆大学の先生がもっと、しっかりよく考えた授業を行ってほしい。
◆もっと選択専門科目を増やしてほしい。

東京工芸大学

工学部
◆パソコンをもっと理解しやすく説明してくれ。
◆テキストの内容が授業とちがうのに、買わせるのがイヤ。もう少しよい物があるハズ。本を見て読んでえらんでほしい。
◆理解不十分でも単位がとれるのでやる気が出ない事もある。
◆学力別のクラスがあっても、よくせつめいのわからない先生にあたることがある。
◆大学の授業をアメリカ風の教え方にしてほしい。
◆もう少し単位を容易に取得できるようにしてほしい限りです。
◆まじめに出席して普通どおり授業を受ければ全く問題ないはずなのにそれすらできにくい自分が情けない。
◆説明のうまい先生が少ない!!
◆生徒の大学に対する意識が、あまいと思います。
◆人数が多い。
◆自分の場合は、シカゴ生まれで高校はアテネのアメリカンスクールだったので日本の水準にはみたさないので調査の対象にはならないと思います。
◆東京工芸大学の建築学科は授業の順番に問題がある。木構造を1年次にあらかたやっておいた方が2年の製図もスムーズにできる筈だ。

明治大学

文学部
◆入学してから、学部や学科を変更しやすくしてほしい、ただ学校に居座っているだけという人が多過ぎる。
◆問8で特に難しいと感じたものはあまりありませんでした。かえって物足りないぐらいです。
◆選択科目がもっと欲しい。
◆問8に、”特になし”の選択肢があれば、より正確に書けたと思います。
◆もっと科目をふやして、生徒の細かい要望にあわせられるようにしておけば、やりたい勉強をできるようになるし、生徒に活気が出てくると思う。
◆本来、大学は学ぶ所なのだから、学びたい人のみが入学するべきだと思う。日本の社会システムは少しゆがんでいると思う。
◆単位はもっと厳しく与えるべきだと思う。体育会系の人は、他の人よりも甘いし。
◆大学は、外国語教育にのみ、力を入れているが、日本語教育を重視すべきである。
◆必修科目もコマ選択可能になることを望む。
◆自分に意欲が足りないことも、いけないことだが、大学側も、もっと蔵書を増やしたり、公開講座を開いたりして私たちに意欲を感じさせる努力をしてほしい。うちの大学は、名前に頼りすぎていると思う。
◆一方通行や誰に向かって話しているような自己満足的な講義はやめてほしい。　・教える方がやる気を出さないとやる方も気が抜けてやらなくなる。　・演習的なディスカッションがほしい。
◆先生と授業内容によってやる気、興味は相当変わる。まるで、遊びに来たような人はともかく、多少希望を持って大学に来た人間は、面白いと感じた授業には（たとえ出席をとらなくても）出席するのである。
◆もっと大学の数をへらして、公立の大学をふやして、びんぼう人だけ入れる大学とかを作ってほしい。
◆マスプロ的授業が多すぎる。また、教えるほうも改善すべきところがあるのではないか。
◆大学教育の問題は、大半は、学生の学業姿勢にある。
◆はっきりいって、スポーツ推薦で入学した生徒にとって語学などの授業は、理解できない。また、教授もそのへんのことをふまえて指導していただきたい。頭ごなしにおこられてもこっちは、やってもできないのだ。オレたちは勉強するために入ったのではない。大学の名前を売るために入ったのだから。
◆受験期に抱いていた大学の授業への期待が大きすぎたのだと思う。自主的に教科を選べるが内容が乏しいものがややある。せっかくの講義なのだからもっと教科書等と離れた授業があればいいと思う。
◆大学で、論文、レポートを作成する技術を身につける必修科目を作っていただきたい。大学の英語授業を訳すだけでなく、もっとしっかりしたものにしてほしい。
◆授業全体的に生徒を魅きつけるような工夫がほしい（特に一般教育科目）。　・必修科目で出席を取らないのはおかしい。平常点をもうすこし考慮してほしい。
◆一部の大学教員はやる気がなさそうに、ぼそぼそと話して授業をする。教科書をただ読みあげるだけの人もいる。そういう態度だと、こちらもつまらないし、やる気がおきないので、改善して欲しい。
◆授業にレポート作成の方法を教えるクラスをもうけるべきだと思う。　・自主的な参加による補習講義をもうける(少人数である人数以下の場合行わない)。　・選択科目をＩ年次から多くすべき。
・語学はspeaking能力、hearing能力を伸ばすべき。
・語学教師は外人にする。
◆本当に、純粋に何かを追求したい、学びたいという学生だけが大学に来るべきだ。要領だけよくて、自分の意志がはっきりしていない人は嫌だ。
◆高校までの授業でもっと教養科目を扱ったほうがいいと思う（基礎的な教養をつけておくことが大切だと思う）。
◆きびしい受験勉強を乗り越えてはきたものの、大学で学んでいることがどれくらい自分の身に入っているのか不安である。もっと自分を見つめ直して、価値ある大学生活にしたいと思います。

◆まだ2年生なのでゼミなどの授業がないから言えるのですが、もっと少人数で、かつ、一つの問題、定義、テーマについて討論する。とことん討論するような授業が欲しいと思います(本当は大学以前からそういう場を設けるほうがいいですが。)。
・大学に入ってしまって、もう、その学部学科しか専攻できないのは、受験勉強しかして来てなくて、まだ将来についてあまり考えてこない今の私たちにはかなりつらいと思います。もっと入学して一年ぐらいたってからの選択がほしいです。
◆毎年同じ事を黒板に書き、小さな声で講義するのはやめて欲しい。　・少人数形式の授業をしてほしい。　・自分が選択できる科目をできるだけ多くしてほしい。
◆確かに理解するのが困難な授業もありますが、すべての先生が手とり足とり教える必要はないと思います。勉強は自分でするものですし、本当に興味があるのなら、学生自身は努力して修得するべきでしょう。
◆受験が難しく、やりたい学問を選んでいない上教師も惰性で講義をするのでつまらないのでなくなり、知的好奇心がつづかないのでわからなくなる。
◆大学の教授は自己陶酔しすぎている。自分の考えをおしつけてるだけ。生徒の意見などハナからうけつけない（法学・哲学など）。
◆「昔の学生はよく学んだ…」と言われるが、何もそれは教えられる側のみに問題があるのではなく、教える側にも問題があると思う。例えば、文法的に悪文としか言いようのない、教える側の自己満足的な英文をテキストにするとか、自分のつくったノートの何十年ごしの使いまわしとか。
◆大検で高校へ行かなかったのでよく答えられない。
◆学問はおもしろい、つまらない関係なく、自分で行うものだと思っている。
◆明治は時代にとり残されるだろう。慶応のSFCのようなニーズに合った学生を育てる環境が欲しい。
◆教職の負担が大きい。もっと実践的であってほしい。
◆教養科目は、必要のないものが多くあるようにみうけられる。
◆教養科目はテストの次の日に忘れている。
◆大学の授業は、楽しいのとつまらんのがはっきりしすぎている。・狭く深くより、広く浅く教えてほしい（専門外）。　・年寄りばっか。　・雰囲気が堅い・暗い・汚い（3K）。　・教える側と教わる側が別次元にいる。
◆専門教科の幅が大ざっぱすぎ自分の好きな分野に集中できない。　・教授が少ない（自分の分野を押しつける）。
◆大学で勉強したいと思っている人間は、できるだけ入学させるべき。特に私立は、授業料などが高いのだから…。
◆問8の質問で、分野ごとに分けてあったが、1年次ではそんなに専門的なものはやれない。そのため、分野ごとに分けた際、その分野のものが1つしかとってなかったら、比較するものがないので、困ると思う。
◆人間的につまらない人が自己満足的授業をするから学校がつまらない。我々のやる気もそうだが、先生方にまったくやる気を感じない。問題だ。
◆やる気がないため、何をやっても上手くいかず、単位もほとんどとれず、高校時代が夢のようだ。どうしたらよいのでしょう？
◆最高学府にもかかわらず、まわりもやる気がなく、自分もやる気がないし、もっとやりたいことができると思っていたのに、したくもない科目も般教でたくさんとらされ、おもしろくないし、興味がないから、授業にも出なくなってしまう。卒業単位を取るためだけに受けている授業がとても多い。それから、般教のはばをもっと広くして、強制的にやりたくないものをやらなくてもいいようにしてもらいたい。
◆教授の方々もっと頑張りましょう。
◆必ずしも大学に来る必要のない人間までが、将来の為に大学へ来なければならない現状がある以上、このようなアンケートの意義はあるのか疑問である。
◆一般教養の科目が多すぎて専門の科目がほとんどできない。
◆先生を生徒が選択できるようになれば良いと思う（特に必修科目はそうすべきだ!!）。

神奈川工科大学

工学部
◆授業の進め方で、生徒の理解度をたしかめる必要がある（それも一つ一つのものにたいして）。あと、一部の教員にやる気がみられない。これでは、生徒がついてゆくわけがない。
◆確実に四年で卒業できるような制度にして欲しい。
◆一週間授業がすべてつまっていて、気の休まる所なし。つらいです。
◆根本的に教科書が悪いと思う。復習しようも読んでもわからない。　・講師に対して毎年講義の内容が同じでやる気がみられない。試験の内容だけを変えても良くない。　・講師も学生に理解されるよう努力すべきである。
◆テストをもっときびしくすべき。

関西大学

法学部
◆関心のあることは自分でどんどん調べていかないといけない。
◆役に立たない講義ばかりだ！
◆講義において、マイクを使用しない教授や、ノートがとりにくい講義があるので改善してほしい。
◆時間割りを考えてほしい（土曜日など、1限目と4限目に語学があるなど）。　・他の学校、学部などのように、平日に1日休みをほしい。
◆好きな講義を選べるのはとてもいいと思うけれども好きな教授を選べるともっと嬉しい。

◆すべての大学で卒業単位を大幅に減らし、学生の自由にまかせれば、社会に出る際、結局大学で何を学んだかが問われることとなり、学生も学習意欲がわくのではないかと思う。その際、いくつかの履修モデルパターン（大学院進学コース、司法試験受験コースなど）を示せばいいのではないだろうか？ しかし大学教員にも教育方法改善をお願いしたい。
◆授業内容を分かりやすく、楽しいものにしてほしい。
◆難しい専門科目に入門科目が設置されてあるが、どこが入門と思えるほど、あまり内容や講義のすすめ方が変わらなく、理解するのに苦労する。
◆大学というのは自分で自分の勉強をするところだと思うから、大学がすべき努力とは、その点を学生に気付かせることだと思う。
◆将来、役に立つ専門的知識を身につけさせて欲しい。
◆これからの大学教育はゼネラリストではなく、スペシャリストを養成する教育機関であるべきである。一般教養科目は廃止すべきだと思う。卒業時には即戦力となる人材を育てていかねば、日本は衰退していくだろう。若い力はより多く、より長く活用すべきだ。浅い海には大魚は住めないのだ。
◆学生の反応をムシして話し続ける先生や、語尾のききとれない先生がいる。授業の理解度の低さは学生の勉強不足もあるが、上のような先生のせいもあると思う。
◆特に語学教育をなんとかしてほしい。講師によって授業レベルに差があり、している内容は、入試レベル以下。そのくせ、出席だけはしっかりとり、単位は2単位。くだらん授業、全くもって時間のムダ。こんなくだらん事をするなら専門の勉強をしたほうがよい。
◆教授は自分のレベルで授業をするが、一回生で初めて専門科目をとった人はいきなり専門用語を連発されても理解できない。もっと易しい教科書ですすんでほしい。
◆英語の授業は、はっきり言って無駄である。高校における授業と何の変化もない。故に、訳だけをテスト前に覚えるという馬鹿げた状況が当たり前となっている。
◆高卒でも十分な給与が保障されるような社会環境こそ、大学の改善に必要である。又、社会人の休日を増すなどしていつでも教育を受けられる（今受けなくてもよい）という風にする事も必要である。そーすればやる気のない人間は来なくて済む。
◆第２外国語（ドイツ語）は苦痛、負担以外の何ものでもない！ ドイツ語をやりたくて法学部に入ったわけではない！ 私は単位を落とした！
◆実のところ、特に難しいと感じる講義はなかった。もう少し、レベルの高い講義をしてほしい。
◆法律学科の生徒にアメリカ政治学の外国書研究をさせないでほしい。
◆関西大学はいまだに週休２日制になっていない。
・1限や5限に語学、体育をしないでほしい。
◆大学の授業の出席率を上げるための処置をとるべきであると思う。そうでないと高校の時に学んだことを忘れて能力がこの大学4年間に低下する一方ではないのでしょうか？
◆講義を聞いていても難しすぎて理解できないので次第に授業に出なくなり、学問から離れてしまう。
◆何だかんだ言っても、問題は学生自身の大学に対するニーズと大学教員及び大学当局の求めるものとのくい違いにあると思う。
◆大学は、勉強する気のない学生を、大学へ入れないようなシステムにするべし。
◆私語が多く、聞き取りにくいため、先生の方で注意を促してほしい時があります。
◆高校で履修した外国語科目（英語）はべつにそんなに難しくなかったのに無理やり記入させるようになっていると思う。
◆大学での自由のあり方を、もう一度考え直すべきでは？
◆大教室のマス・プロ教育がやや多い。 ・パソコン、ワープロはただでは使えない。
◆教養外国語の講義は最悪（時間のムダ、学生も訳本買うだけ）、「読み」よりまず、「聞き」「話す」方が先。
◆教授の中には学生を1人の人間として扱わないものが、いまだに残っているのが問題だ。
◆もっと自分自身が学びたい学部に入れるようにすべきである。1回の試験で合否を決められては、我々学生の学習意欲をそぐものである。文部省のアホ!! ちなみに私は医学部志望だった!!!（なんで法学部やねん）。

広島工業大学

環境学部
◆問８，９，10のような教養科目とか専門科目とかいわれてもわからない。
◆先生や授業が機械的。
◆授業が楽しければもっと集中できると思う。

工学部
◆授業中のおしゃべりは大変めいわくである。
◆うちの大学はきびしい。授業がむずかしい。
◆先生方にはもう少し授業を仕切ってほしい。
◆一教室の人数を減らしてほしい。 ・教科書代を授業料に含めてくれ。
◆授業料をたくさん払っているので教科書代はそっから払ってもらってもいいんじゃない。
◆学生が教授一人一人に対し投票できるようにする。
◆多くの人が授業を受ける（150人以上）と騒がしくてしょうがない。もっと少人数化にして静かに授業を受けれる環境がほしい。
◆もう少しわかりやすく教えてほしい。わかりやすいテキストはないのか。
◆授業の時のすわる位置によって単位をあたえるかあたえないかを決める授業があるが、それはよくないと思う。

◆経営工学科の専門的な分野に入る授業は意味（理解）できない。
◆がんこな講師が多すぎると思う。
◆授業中、後ろの方がうるさい。　・学生のことをあまり考えない先生がいる。例えば、字が汚かったり、小さかったり、声が小さい等、又、タバコを教室内で吸う先生もいる。
◆実験のレポートなどの指導を丁寧にしてほしい。
◆けっきょくは、やはり自分自身のやる気の問題だ。やいのやいのいっても最後は自分の問題だ。授業についていけなくなるのも、家での勉強が足りないからだと思う。が、中には、レベルの低い先生が学生に自分の意見をおしつけている気もする。この歩みよりも大切だと思う。
◆自分の努力が基本、努力方法、利用（施設・教員）方法は教えても、それ以上至れり尽くせりにする必要はないと思う。興味がなければ来なくて良い「出席」の為だけの出席は騒音で迷惑。
◆単位をとった教科でももう一度受けられるようにしてほしい。
◆広島工業大学は単位や授業面できびしすぎる。
◆教員が自分が理解していることを、生徒全員が理解していると思い違いをして授業をすすめることが多く、少しでもわからないとあっという間にどつぼになる。特にそういった教員ほど自己中心派が多かった。
◆大学で学ぶことは当然なのですが、楽しく学ぶことが身につくと思います。だから、教授の方々も生活に基づいた例を取りあげて、どうなっているかなどを説明してくださると興味がわくと思います。
◆大学はもっとおもしろいところだと思って希望をもって入ってきたが、入ってみるとぜんぜんおもしろくなかった。
◆先生を選ばせろ！
◆外国語、スポーツに関する科目がこの大学には少なすぎる（全て１年で終わって、２年次以降ない）教養に関するものを充実させることが急務であり、将来に対して絶対に必要だと思う。
◆先生を選ばせてほしい。
◆黒板の字が小さい。
◆大学の先生は簡単なことを難しく話し、難しいことを難しく話すので恐い。
◆授業の進むのがはやすぎてついていけない。
・レポートが多すぎる。　・先生によって何を言っているかわからない。
◆卒業に必要な単位が多い。　・科目の選択範囲が少ない。

教員自由記述欄

室蘭工業大学

工学部

◆私は講義科目で次のような出席カードを利用している。キーワードと自由記入欄の内容で学生がどの程度利解しているか把握できるし、教育方法の改善や工夫にも役立っている。知人の短大の先生も私の話を聞いて導入した結果、学生がわからない箇所がつかめるようになったと話している。

◆昨今の学生は社会に対する問題意識をもたない者が多く、“何故だろう”と考えることをせずに、単に過去の試験問題の解き方に終始している。専攻した学科に興味をもたせる工夫が必要であり、常に“How to”スタイルから“Why”スタイルに授業内容を変え、単位の取得のみが目的とするような姿勢を改善すべきであろう。現今の大学は技術屋を養成してはいても真の技術者の育成に欠けているのではないかと思う。教官が自己の研究業績に執着するのみでなく、学生と“人生”や“幸福”などについて議論する時間をもって、将来に対する夢をもたせるような教育が必要である。

◆「考える授業」に工夫している。例えば、身近から問題に対して、様々な答えがあって良いことを、まず教え、自分の論理を構築させることの喜びを学ばせている。その上で、ディベィトなどで、相互の論理を生産的にたたかわせる技術を教えている。

◆落ちこぼれる学生とは、親身なコンサルティングを行い、本人の努力不足が原因なら、退学を進めたり、別の道を紹介したり、勉強したいが、どうしていいかわからない者にはその方法を教えるなり…の学生個人の能力と意識に合った指導をしてやるのが本当の教育と信じる。やる気のない学生にはやる気を出させるが、やる気の出る別の進路を進めるか、本人にとって最も適切な方向を本人納得の上で示してやること。

◆補習授業を制度化する方向ともとれるこの様な調査こそが異常である事に注意すべきである。入学と卒業は別であるという単位制の原則を社会に広める努力の方が先であろう。この様な調査が教育の改善につながると本当に考えているのか？

◆現在でも教官に割り当てられる講義は多過ぎる。また単位授業当りの学生数も多過ぎる。この上に補習まで担当したのではますます大学の教育の本質は低下する。補習はあくまで一時しのぎの対症療法で、問題の解決にはならないのではないか。

◆大学の先生は自分が学生時代に「知的訓練」をほとんど受けていないのではないかと思う。（欧米のような）先生自身「知的訓練」の効果も重要性も方法もほとんどの人が理解していないのではないかと思う。同じようなアンケートばかりとっていないでもっと本質にせまるようなことを考えて下さい。

◆とにかく、「ものを考えること」をしない。あくまでも受動的だ。　・単位制度を逆手にとって、とにかく最低の理解で単位のみを計算している。

・入学できたら、卒業は保証されていると考える学生が多い。私は、落第を多く出して良いと考える。

◆1. 週1回の授業はよくない。集中的に行なう方が良い。　2. 期末試験は、夏（冬）季休暇開始前に、実施するのが好ましい。

◆大学での教育は、小、中、高校と積みあげてきた基礎を背景にしなければ成立しない。小中学校での勉学を正常にするには大学受験の方法を変えるべき、現在のよりは、むしろ、20数年前の5教科8科目のように広く知識を問う方が良い。

◆学生自体にも勉学する目標が強く感じられない。とくに各自が選んだ学科に対し強い興味を持っている学生の数はそれ程多くないと思う。如何に学問が面白いものかを教える努力も必要と感じている。

◆「フレッシマンテスト」に興味がある。

◆授業や実験を興味あるものにするために、使うテキストや教材に工夫改善の余地がある。

◆1時間の講義に2時間の自宅学習が義務付けられているのであるから、これを実行するのが学生である。講義は年30週で土、日、は講義をしないから、これが学生に実行できない要求とは思わない。

◆補習的な授業を安易にカリキュラムに導入すべきでなく、大学教育の内容・方法をそれまでの学校段階における予備知識を前提にすることなく、高度な内容を大学生としてふさわしい形で学習できるように改善・工夫すべきである。補習的な授業では、解決できず、学生の学習意欲をそこねかねない。

◆入学してくる学生の数学の実力は、一般の高校卒業者の内では高い方だと思う。まれに学生から、「私は工業高校出身で、他の学生より学力が劣る」等の相談があるが、相談に来るだけに勉学意欲があって順調に単位を得てしまう。入学後に「私は文科系志望だったので、数学は苦手だ」と言って来る学生は、この何年にも渡っていない。

東北大学

文学部

◆私は、1年次の学生に日本語について考える考え方を教えようとしています。日本人の学生が現代日本語文法について興味をもっている学生が少ないことを承知していますから、学生に日本語文法についての意識化された知識があることを期待しておりません。学生に最初に聞くことは、現代日本語文法に興味をもっているものがいるかということです。ほとんどの場合50人に1人程度の学生が興味をもっているにすぎません。現在の学校教育で与えられる文法が酷すぎるので、これは当然の結果だと考えます。そこで自分の授業の目的は、学生に日本語文法に興味をもたせることだと宣言し、授業をはじめます。学生にわかってもらいたいことは、知識を大量に頭に詰め込むことではなく、当たり前のことを不思議がり、紹介された参

考書と自分の頭でへ理屈をこね、それを他の考えの学生と議論しながら、一応の結論に達する方法を身に付けることです。学生は、正解の無いことに立ち向かう恐ろしさとおもしろさを体験することで、大学とはこういうところかと思うようです。このアンケート調査を見ていると、学生の知識量が足りないから、授業が理解できないのだという暗黙の前提があるように思われますが、それが正しいかどうかご一考なさる必要があるのではないでしょうか。問題を発見し、その問題がほんとうにいい問題かどうかを検討し、いい問題であれば、それに答える方法を身に付けさせることが大学の1年次生に与えられるべき教育の重要な一部であると考えます。

◆ここで扱っているようなことがらは、さまざまな分野・能力の学生を相手にしているなかでの感想や意見であり、統計処理をして果たしてどれだけ実態が明らかになるのか、疑問である。

理学部

◆問13は1に丸をつけましたが、現在はそのような専任教員はおらず、全学教官が平等である建前にあり、単に1の教育と現在担当している…という意味です。このことは、1に近い教員が不在のため、相談を受ける者がいないなどが、学生にとって問題の様に思います。同様に教育に関しても親しくアドバイスする機会が少なくなっている現状がある様に思います。

◆若者の30%は大学に行く時代である。何んの目印もなく大学に行く、大学院大学になれば、修士課程くらい出なければ、と大学院に行く、大学院も定員を満すために入試のレベルを下げる。これを良しとするのも一つの考えである。しかし、別のことを考えれば、大学も大学院も多すぎる。専門学校方式を考えては？大学を卒業する試験もむづかしくする。遊んで卒業できそうにないだろうと思うものは初めから専門学校へ行くこと。

◆問題の本質は、高校で開講され大学で必要になる科目が、受験生の負担軽減を理由に、受験科目からはずれる傾向が助長されたことにあります。このことが原因となって、高校での履修状況の偏りや大学での補習問題が生じ、教育界全体に著しい歪みがもたらされつつあります。したがって、大学での補習授業の拡大は、高校での学習を益々一部の受験科目に限定させ、さらにこれらの歪みを拡大するものであり、断じて行うべきではありません。名門とよばれる受験高校はもとより、一般に受験界では、受験に必要最小限の科目だけにしぼって勉強するように指導しているところが増えています。このような受験一本槍で入学した学生に大学が補習授業をする義務はありません。ただし、大学での教育に必要な科目を、受験科目に課さないで入学させたことの責任は、大学にあります。大学で必要な科目は、必ず受験科目に含めて、偏った勉強や安易な受験をさせないようにすることこそ、大学がとるべき道だと思います。なお、現状では、受験科目を増やすと、その大学を受験する（受験できる）学生が激減する恐れが高いため、そうはしにくい構造的な欠陥があります。これを打開するためには、大学どうしが、上記のことをよくわきまえて、見識をもって協力し、歩調を合わせることが大切です。安直に対処療法的な補習授業の拡大や受験生獲得のための受験科目数の削減をすすめるならば、結果として大学・高校教育の歪みが拡大し我が国の将来に重大な禍根を残すことになります。そのような危険な道は、今すぐ勇気を持って引き返さなければなりません。

◆例えば今の授業に90人が履修カードを出しているが、その内31人が他の授業で単位をとれなかった学生である。出席をとってみると、これらの学生はほとんど出てきていない。幼稚園じゃあるまいし、授業にも出て来ない学生の補習等は全く意味ないと考える。

◆学生の基礎学力の低下、更には理科のある科目を高校で履修してこないことが現実に起っているので、大学で「補習的な授業」と位置づけるより、積極的な意味で「基礎的授業」を課目に取り入れる必要があると思います。今から15年前にアメリカのある州立大学に留学していたことを思いだします。そこでは、日本の高校レベルの数学や理科の授業が行なわれておりました。

工学部

◆入学試験問題に実施をしていなければ解けないような問題を出して、高校までの物理（又は他の理科の科目）教育に実験重視の方針を積極的にとり入れる。このことにより、授業時間の制約などのため教える内容が限定されると思われるが、科学的な見方、考え方が養なわれ、物理（又は理科）に対する興味や好奇心が喚起されれば、今よりはるかに教育的な効果が上がると思われる。

大学院情報科学研究科

◆大教室で講義し、学生にノートをとらせる、という授業のあり方がそもそも大学教育の今日の状況にあっているかどうか、問題と思う。講義という形式は、その歴史的役割を終えたのではないか。

◆このアンケートの設問は答えにくい。問6. は専門や大学院の科目についてもきいている。問7. 8は1年次向けの授業、と限定している。さて、問9. 以下はどうなのか、流れとしては、1年次向けのようでもあるがマイナスである。問13なども答えにくい、選択肢1、2は、教員の担当がそのようにはっきり区分されていることを前提にしているようだが、大学によっては、全学出動で共通教育を担当している場合もある。

◆大学入試を経験した学生達は、それなりに学力を持っているものと考えています。要は、本人のやる気だと思うのですが、「授業理解度」というテーマは、あまり賛成できない。制度の問題ではなく、どうすれば、学生達が勉強する気になるかの問題だと思います。

言語文化部

◆質問形式について問7の答え方はこの形でよいのか自信なし。そのクラスの合格・不合格のボーダーラインの設定に基いて記入した。問13. 答えにくい。学内における教官身分の扱い方、予算面の配

慮等もからむ。問14. 補習とは設問から見て高校との関係を意識したもののようである。東北大では理系学部で、高年次学生が低年次で履修しなかった科目の補習があるとも聞くし、また語学では（全学部対象という形で）再履修者（＝不合格者）向けの授業があるが、これらは「補習」ではない？
◆学生が一人一人ちがうので、教官のしどうを得なから自分でこの問題にとりくむべきである。そのため小人すうでの授業が一番だと思います。（外国人の日本語を許す下さい）。

大学教育研究センター
◆一年・二年の講義が、半期になった。これでは、大学で学ぶことの意味を語る時間が、非常に少なくなって、結局は、教科内容をつめ込むように授業することになる。しかも、そのつめ込むべき内容の関連を、スムーズにするための、つなぎの部分の時間も、制限されて、骨組みだけをつめ込むことになり、学生の興味をつなぐ工夫が、非常にむずかしくなっている。

（教養部）
◆ I think the system of English instruction is very wasteful— time and money spent. The students are all so varied in their ability that we need a class that is composed of the same level generally (—really) so a program can be designed to help every student grow from where they are. Some good students waste the class time, having already mastered language skills. I'm very sad to see such careelessness about how to increase the English skills that students have.

学部名無記入
◆日本の大学は「入学は難」、「卒業は易」という世界的な評価を受けている。又大学教員は安易に単位を与えたり休講しても補講しないなど教える側の手抜きがみられる。教員はプロとして「教える」ことの責任を果たし、教育技量の向上をはかるべきである。教員としての責任・義務が果たせない教員のリストラをやるべきである。

福島大学

教育学部
◆現在のような入試センターテストを続ける限り、受験産業の介在をゆるし偏差値教育はあらたまらない。センターテストに有利な暗記と受験技術の修得におわれ生徒は勉強の楽しさ、考えることの楽しさ、実験のおもしろさを理解する余裕はなく、人間の本来もっている考える能力、好奇心をまめつして行く。勉強は受身一方、考え方もそうなる。せめて、センターテストの配点、持点は各大学にまかせる。そうすれば、一定程度記述式の出題も可能になり、若干の改善は期待される。
◆補習という考え方に疑問を持っています。一定の水準に達していない領域の知識や技能を補うという意味でしょうが、各大学、学科ごとに独自性があり、教官の考え方もいろいろです。大学で必要な能力は大学で鍛えればよいと思います。達した者は更にレベルアップさせ、不足している者には努力していただくしかないでしょう。高校時代○○を履修しなかったからわからなくてつまらないと言い訳させるのでなく、知らないので新鮮でおもしろいと感じさせたいものです。私にとって深刻なのは、実技の授業で、技能面の著しい低下（専門、一般とも）と、知識と技能のギャップが大きいことです。
◆専門教育に対して一般教育と呼んでいるが、一般教育も一つ一つの科目は専門であり、その意識が教官にも学生にも欠けている。自分の専攻する学問分野以外の専門分野の勉強という見地に立つべきであろう。教官も授業にはりがでるし、学生も緊張して開くようになるであろう。
◆担当授業科目（一年生向けの）は「心理学」なので、高校での基礎的知識をもともと前提としていない科目である。したがってこのアンケートに大変答えにくい部分があり、実態をうまく反映できたか疑問である。むしろ福島大学の学生に欠けていると思うのは、論理的に議論をすすめる能力、自分の考えを表明する授業態度などである。
◆私の授業領域（音楽関係）は、高校レベルというよりも、さらに基本的な部分での理解ができていない。また、学校教育の範囲外の能力を要求することもある。補習教育というよりも、学生のレベルを現実的に設定して、工夫するしかない。このアンケートの意図が、不明確なため、自分の授業領域が、問にあてはまるか否か、回答しにくいと感じました。

行政社会学部
◆補習的授業導入への誘導質問という傾向がうかがえるが、考えすぎですか？ 問12、問13は選択肢も含めて適切な質問とはいいかねる。

経済学部
◆問7について、設問の仕方があいまいではないでしょうか？「最低限の理解度」を問われたら、可以上と答えざるをえず、したがって到達した学生の割合もそれに従った数字です。おそらく、大学が定める評価の基準と、教官個人が考える基準とは異なる場合が多いのではないでしょうか？そのあたりを明確にした方がよいと思われます。
◆「大学の大衆化」とは「大学教育のレベル・ダウン」かと、悩んでいます。「大学の大衆化」と「大学教育のレベル・アップ」とを同時に実現する方法はないものでしょうか?!
◆昨年の基礎演習は、初めてマクロの経済学に接する一年生に、マクロの経済学の体系と、どのような問題にどのように現在アプローチしているのかを知らせ、4年の卒研に向けての、専門科目のとり方と、ゼミの選択の指針を与えることを目的にしているので、このような結果になっている。すべての授業科目を全部理解させようとすると、どうしても程度を下げることになるおそれがあるため、色んな授業の仕方があった方が、良いと考え

る。
◆基礎教育、補習的教育、教養教育といった、それぞれに目的と性質の異なる問題を区別して考えた方がよいアンケートになるのではないでしょうか。　・今日の大学教育をめぐる諸問題は、学生・大学（および高校）の努力だけでは解決できないように思うのですが。その点は問わないのでしょうか。　・いずれにせよ、黙って手を拱いている状況ではないとは思います。手間のかかるアンケート集計・分析をされる方々、ご苦労さまです。
◆(1)高校までの教育と大学とが異なるので、なぜこの問題をとりあげるか今日の講義は何をするかという問題意識、予備的な教育が必要です　(2)研究や教育の方法について教官自らが意識をもち、方法や順序づけが必要です。内容だけでなく方法が大切です。　(3)わかりやすい講義のための努力が必要だと思います。　(4)学生はセンスもよいし、育ちもよいので、学ぶ雰囲気づくりが必要です。講義も楽しい雰囲気の中で学べるようにすべきでしょう。　(5)大学の大衆化の中で教育内容、方法も工夫する必要があります。
◆今年から本学では、補習的な授業を積極的に行っている。

東京大学

教養学部
◆図書館開館時間の延長。　・図書検索はカードとパソコンと双方より可能とする。　・書庫の狭さのため、司書の人員の少なさの故に、未整理が多いため、学生にこういう本をよめといっても、有りながら読めない。
◆ねばり強く考えて、自分なりに理解しようとする学生が極端に少ない。要領よく覚えて、試験で良い点をとろうとする学生が大部分になっている。20年位前の東大生の中には、たとえ学校の成績には結びつかなくとも、興味のある分野への知的好奇心を持った学生が何人かはいたが、最近ではそのような学生が少ないように見える。受験技術の大衆化は、入試難度の上昇と入学学生の知的水準の低下とを、同時にもたらしたようである。
◆「補習的な授業」を施す程度で改善される程事態は甘くない、と見ています。日本の大学教育を解体寸前で救うためには、①入試全廃、②教育予算の倍増、3倍増というような抜本的な施策が必要です。（受験勉強のみのため、最近の学生は、①勉強以外の能力未発達、②高校で生徒会活動などをやっていない、③グループ学習をしていない、④人前で意見発表をしたことがない。このような学生達に大学が「基礎演習」で技法を教えようとするなどは、中華航空の墜落事故と同じです。）
◆興味ある事には熱心に聞くししらべてくる。いかに motivation を高めるか個別に目標を設定するのが Best だが不可能であるからいろいろな話をして選ばせることを試みている。話す技術話術のTrainingが教官に必要。
◆1. 基本的には点取り主義の傾向が余りにも強すぎる。　2. 人間（個人・社会人）として、学習すべきことは何かについて考えることを余りしていないようにみえる。　3. 国際化の傾向をもっとはっきりと意識して、バイリンガルいける位に語学力に意識的に努力して欲しい。　・4. 大学のカリキュラムの構成において、学問分野の再構成（等）を考慮して、作成することが期待される。又、指導法においてマルティメディアへの対応が検討されるべきである。　5. スポーツ・文化を問わず、自由に主体的なサークル（クラブ）活動が出来る機会（施設と時間）を、最大限に設定（用意）することが期待される。
◆「アンケートをとって集計すると何かが分かる」という安易な考え方こそ問題。この問題に本気に取組むつもりなら、問題をキチンと整理しながら、討議する必要がある。
◆受験体制が学生の思考や統合化の能力・地力をいちぢるしく損なっている。それゆえ人生に対する主体的問いの深化がない。
◆問に曖昧性がありすぎ、集計しても意味がないのではないか。
◆この調査が何のための誰による調査か不明です。・前書きをもっと詳しくして下さい。　・「科研費」でしょうか「委託研究」でしょうか。　・大学教育の改善にどのように反影されるのでしょうか。
◆1人あたりの教官がやる仕事：事ムから会議から、コーギから…そして研究があまりにも多すぎて、授業だけに集中できないのが問題だろう。教官ポストをふやすか、サバチカル制度を導入して、研究の時間を確保してもらえれば、授業にも対処できるよゆうが生まれると思う。
◆他の学生との比較による、自己の相対的評価は不要である。大学入試対策の勉学と大学での勉学とは全く異なる面があることを知らせる。質問、回答の相互作用を教師　学生の両方向で行う。マニュアル化を除く。
◆高等学校に於ての科目選択制のために大学で最低限必要とされる物理の知識等を身につけないで入学してくるものの割合が多くなって来ている。自然化学の基礎の基礎を講義していく上でこれが大きな障害になっていることは間違いないことで、この対策は大学でより高校でなされるべきである。
◆大学の基本的に間違っている点は、入学は難しく卒業があまりにも簡単な点ではなかろうか。より良き人材育成の為には、ある程度、入学してからの競争があって当然のように思えるし、補修を必要とする学生に、お尻をタタいてまでして、マイナスではなかろうか？ 但し、全体的な単位数を減らし、興味を持つ分野にのみ集中できる余裕を学生に与えるのは、賛成である。
◆大学の授業についてこれない学生はどんどん単位を落とし、必要に応じて退学させるべきであると考える。大学が高校のレベルに合わせる必要はない。それでは高校の延長になってしまい大学の学問の意義はない。高校は大学のこのような状況を理解し、大学で落ちこぼれる学生が出ないよう基礎教育をすべきである。文部省は高校にこのような指導を行うべきである。

◆アメリカの大学教員のteaching dutyと比べ日本は大学教育までを入れると過剰労働です。秘書、技官なども無く、部屋の掃除まで教官がやらなくてはならず、ほとんどSuperman的人間しか出来ません。それが大学院教育、独創的研究の推進等のさまたげになっています。まずは技官増をはかるべきです。
◆問9の「少人数の授業や演習を増やす。」と、その分の教員の労力はどこから補なわれるのでしょうか？ 他が全て同じで、この点だけ見れば、その方が望ましい事はほとんど自明ですが、他に影響を与えると、トータルとしては授業の質が低下するかもしれません。残念ながら設問のしかたがあまり良くないようです。
◆大学教官（特に国立大学？）は研究でもって評価され、かつ、研究を行いたい人があつまっているので授業はどうしても手抜になってしまう。
・各大学で教養部がはいしされていったので、この傾向はますます強まるであろう。 ・個人的意見は“旧制高校復活”である。学部（1～4年次）をきちんとカレッジしてもらうことにより、“大学院主体化”とつじつまがあう。現状ではすべて「専門学校」化しつつあるようだ（それはそれでつじつまがあっているが）。
◆技術的な設問が多かった様に思われますが、授業に出ていれば、自動的に単位がとれ、卒業できるという風潮が、学生を勉強しない方向に走らせているといえる。そもそも大学で全てを手とり足とり教えてもらえると思うのがまちがいで、講義でわからないことがあったら、参考書なりで、調べるのが当然で、それでもわからなければ、聞けばよいことで、それさえもしない学生に、無理やりやらせることはできない。むしろわからせることよりも、おもしろいことを興味をもって話すこと、それによって学生をひきつけることが教員のつとめと思っている。

教養学部
◆“補習的”授業という発想がよくない。授業の内容は学生の程度によってかわるのが当然。それが授業である。到達目標点が高く、出発点が低ければ時間をふやすべき、でなければ到達目標を下げる他ない。
◆何より、大学だけを切りはなして考えるのは不自然だと思います。行政レベルでいえば、教育には金がかかるということがもっと認識されていいと思います。とりわけ、子供の減少にともなって小中学校の教員を削減することは健全な社会人の育成を妨げることにもなりかねません。マルチメディアとやらで産業界にyenを分配するよりは、初・中等教育の人材強化に力を注いでほしいものです。大学レベルは、基本的に現状は肯定的に見ています。但し、学内行政の簡素化・効率化（教育・研究以外の時間が多すぎる）、予算や研修の運用の弾力化（本一冊買うのに半年も待つ、海外の研究機関から直接買えない、etc.）は絶対不可欠と思います。
◆大学教育全体の問題を、〈補習等〉の個別の問題だけで解決しようという〈プログラム〉の視点の狭さにはあきれる。
◆大学で、高校までの教育の補修をするという発想は、全く理解できない。
◆「授業理解度」という問題の切り方はすでに問題がある。ここしばらく学生の勉学意欲の低さは目を見はるものがある。 大学入試が目的化され、そのための受験勉強が技術化していることが大きな原因と思われる。この辺の改善に手がつかなければコテ先の修正はこれまで同様無意味と思われる。
◆現在の大学教育を困難にしているのは小中における教育・生活態度の問題であって大学のカリキュラムを多少かえたり、教官が多少努力しても成果は期待できないだろう。
◆大学によって大きく異なると思います。問9、問15については一般論として書きました。私の所属大学〔の学生〕には必ずしも当てはまりません。

福井大学

教育学部
◆理解度とか基礎学力とか補習とかの問題は主に理系の分野のことがらかと思います。私のように文学の分野では基礎学力（知識としての）はあればそれにこしたことはありませんが、別にどうということもありません。読書、映画、演劇etc.さまざまなことにアンテナをはって自分で感じ、考えようとしている学生であればどうでもよいのです（一般的に工学部学生には少ない）。従って、このような調査は無意味です。
◆小学校から大学までの教育的一貫性がない。現在、大学の受験科目を減少させる傾向が強いですが、それでは大学教育のための基礎学力がなくなるのは当然である。今後生徒数の減少によって益々できの悪い学生が入学することが予想される。大学入試センター試験を資格試験とし、あるレベル以上の学生だけに大学入学資格を認めるなどの方策を考えるべきだ。またその一方で知識の暗記的学力でなく、思考力、表現力、討論する能力などを付ける教育に力を注ぐべきだ。コンピュータにたとえれば学生の頭にはデータファイルがあっても処理プログラムがないという状態である。
◆留学生の理解度が低い場合、内容がわかっていないのか、日本語能力が低いのか、区別がつかない。
◆大学教育で最も大切なのはセミナーだと考えます。それ以前の大人数での講義はオリエンテーションにすぎず、実質的な教育はセミナーでおこなわれているといって過言でないと考えます。講義の効果があがらないことを問題にするのではなく、それは1つの手段なのですから、それと補い合うもの（セミナー）と合わせて効果があればよいのではないでしょうか。基本的に教育とはコミュニケーションなのですから、もっと表現の機会をつくって一方通行にならないようにすることが、基本的なのではないかと思います。知識のみの伝達にそんなに意味があるとは考えません（コンピュー

タの能力テストではないのですから）。
◆基礎教育科目を含む一般教育で、50～100（150）人もの学生を対象としていて、授業という形態で、学生の知的好奇心や勉学の気力を起こせるかは非常に疑問である。このアンケートは、補習的授業の形態をどうするか（必要という方向性）についての提言を考えられているのではと思いますが、現在の学生に、今の状態（多人数で）レベルを低（下）げたものをしても、効果があるのか疑問です。大学に入る前に何をするのか、どの分野に進むのかを考えた上で、又は、入学後からも、変更できる（大学を変える）システムを考えていく方が先ではないでしょうか。もし、授業（演習、ゼミ）形態で、行なうのなら、20人ぐらいで、そのためには教員をふやす必要が大幅にあるでしょう。
◆学生たちの一般的傾向として、「これをやると結果はどうなるのか」「だから何なんだ」「何の役に立つんだ」というふうに、問題にすぐに結論を求めたり、社会的ユーティリティーに直結させたがる風潮があります。あれこれ議論するプロセスにこそ意味があり、その中で何かを発見していく、という考え方はなかなか受け入れられず、もどかしくなります。何にでも解答を出すことがすべてだった高校までの教育の名残りなのでしょうか。
◆小生が担当する講義の科目は、大学から興味を持ち始めるという内容なもので特に学力が劣るということはないが、実技に関しては、体力テスト等を行ってみると非常に低いレベルの集団という状況である。
◆大学が多すぎるので、補習的授業などというおろかなことを考えなければならない。　・大学教官の中にも、実力のない者が多い。　・大学をうんと少なくして、みんな専門学校のようにしてしまえばよい。むだなお金をつかいすぎている。
◆学校教育より、マスコミによる教育の影響が多きい。科学的に考えたり、自分の立場から述べず、一般論、他人ごととして考える。メディアから流される情報を客観的に読みとる力の育成が必要だ。
◆大学入試におけるマーク・シート方式（センター試験）が高校での学習内容を浅薄なものにしている。それを補う筈の個別学力試験が不充分なものに終っている。

工学部
◆問7、問8には答えなかった。本学機械工学科では1年次専門科目は比較的少ない。専門科目に関しては各担当教官がレベルに合わせ工夫して講義を行っている。私は「機械工学総論」を担当している。この科目は1年生に「機械工学」とはどのような科目か、4年間でどのような科目を履修し、どのような態度で講義を受けたら良いかを理解させるのが目的である。「機械工学」の中の4つの専門分野（材料工学、熱流体工学、システム制御工学、設計生産工学）について、その分野の担当教官がビデオ、簡単な実験等によりその内容を説明している。講義後学生にアンケートをとったところでは非常に好評で留年対策にも役立っていると感じている。とも角1年生の間に、専門分野に関する興味と関心を持たせることが重要であると考えている。
◆学生各自の意欲のなさが一番の問題と思います。そこで、①何のために学ぶのか、目的を明確に示す（授業毎に）。②授業毎に授業料を払うシステムの導入（アメリカのように）③特に国立大学は徹底した少人数教育にするというのはいかがでしょうか？
◆1. 当学科でも、カリキュラム改革を検討中で、高校までの数学・物理の知識が極端に不足している学生が多く見られるようで、そのような学生のための入門的な授業を開講することを検討中である。　2. 当学科の分野（建築・土木）に興味がない、又は、適していないと思われる学生が毎年数%いるように感じられる。このような学生には、いくら補習を行っても無駄と思われる。これは、偏差値のみを重視する高校の進路指導にも問題があると思われる。偏差値よりも、学生が自分に適した分野、興味のある分野に進学するような指導が行なわれるべきである。
◆授業が理解できない理由として基礎学力の不足があることは間違いないところだが、もう一つ大きい理由は、勉強するいよくが少ないことである。とにかく安易に単位をとり、卒業さえすればよしとする風潮。最近では何年かかっても卒業さえすればよいと云う学生が増している。何回も再受講・再試験を申請するため多人数教育となりますます授業の効率が悪くなり、悪循環となっている。意欲のない学生はどんどん退学させる一方一旦社会に出て勉学意欲に目覚め再び勉強しようとする社会人の入学が容易になるシステムが望まれる。
◆①学生から見た講義評価を系統的に行い、結果を公開して、教官と学生が共に反省した後、共に“学ぶ場”を作ろうという意欲がわくような制度があると良い。　②講義が教官一人の責任（時には興味や趣味に左右される）で運営される現制度から、客観的な運営形態へ移行した方が良い。
◆工学部学生としての数学的思考能力がない、文系的学生に脳んでいる。
◆大学のレベル低下は当然のことである。それは、単に大学を卒業すればよいという考えで入学してくるからである。目的意識がないことに原因すると思われる。したがって、やる気がない学生が多くの地方大学に進学している。レベル低下は必然的結果である。全学生の50%もの高校生が入学してくれば当然起こることである。しかし、その結果、教育を受ける機会が増え、国民全体の教育の資質はあがるであろう。
◆問13について、大学の教員が高校の授業をするのは賛成できない。専任教員や非常勤の教員をやとえるのか？大学で学ぶ能力のない者を大学に行かせる必要があるのか？大学の教員に研究と教育の責を課すのは重すぎる。教育のみの責を課す大学を新設すべきだ。
◆補習的授業を行う前に大学での講義に興味をもち、積極的に学ぶ姿勢を回復させる努力が必要。
◆1. 外国語の他に、理科系志望者は数学と物理学、文科系志望者は世界史と古典国語は高校で必修であると考えている。　2. 大学で補習授業はやるべ

きではない。物理学で例をとると、補習的なものを物理学Ⅰとし、従来の物理学を物理学Ⅱ、Ⅲ、Ⅳとして、一般学生は、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳを受講し、出来ないものは、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、を受講させる。

豊橋技術科学大学

工学部

◆いまや、大学教育はエリート教育ではなく、大衆教育となっている。その点を大学教官が自覚し、教育法、教育心理学を勉強する必要がある。偏差値教育の弊害が指摘されて久しいが、大学入試にあっては、むしろ偏差値を逆手にとる利用法を提案したい。入学許可は±σの範囲に与え、優秀すぎてもできが悪すぎても入学できないようにする。優秀すぎる学生は学位授与機構の認定を受ければ年令にかかわらず学士の学位を与え大学院への進学を勧める。このようにすれば高校教育にゆとりが生れ、大学教育でも教える対象が比較的均質になるので、教えやすくなると思われる。

◆理解度を高めるための機器が必要である。図学は立体を平面で表現する学問であるため、コンピュータを利用しての講義が有効である。しかし、そのようなキキは設備されていないのが現状である。

◆大学を高校の延長として考えている学生が多く、自らが求めて学ぶ大学での学び方を知らない。知的好奇心の低下によるものと思われる。

◆全ての悪の根源は、大学入試制度のあります。小手先だけの大学授業のつくろいは意味がないと判断されます。大学入試制度の改善等に関するアンケートが無いのが理解出来ません。以上

◆Prerequistでcaliculum編成。　・Courseの導入

◆就職試験に際して、面接以前に常識試験で落ちて来る学生が多い。これらのテストを大学毎に集計して相互に比較、公表して大学相互間の比較を行なうのもひとつと思われる。

◆教育制度を根本から見直すための社会の受け皿を変えていく必要を感じる。

◆工夫する能力とやり遂げる努力が不足している。

◆授業は教官の人格で教えるものである。高校・中学の先生方の中にはこの点を理解していない人が多すぎテクニックに走りすぎる。数学及び理科についての教員免許が理学部で与えられるため、高校の教官の工学部に対する理解度が低く、適切な人材が送られてこない。

◆自分の意見をもつ力だけでなく、それを表現する能力も不足しているように思います。特に社会や環境の問題について記述させた場合の文章はとてもひどいです。実感のともなわない環境倫理やそれをふりかざす環境教育の弊害が学生の文章にもろにうつし出されています。

◆この質問表は一般の大学を対象としており、項目には本学のような大学に合わないものもある。もっと下調べをして質問項目を考えていただきたかった。

◆高校のカリキュラム、センター入試を始めとする入試も猫の目のように毎年変化している。学生気質も変化する。その中で講義内容を工夫するのはあたり前であって、「補習的授業」などという別扱いの項目を問う、このアンケートの主旨、設問設定は全く理解できない。このような意図が十分に伝わらないアンケート自体を教育方法改善資料にすること自体、見識を疑う。

広島大学

文学部

◆大学は義務教育ではない。やる気があり、能力があるものだけが入学すべきだ。入学してもついていけないものは中途退学すべきだ（欧米のように）。

教育学部

◆1. この調査は非常に重要と考えますが、もう少しきめ細かな設問が出来ないでしょうか。特に問7～問9は1コマしか担当しておりませんので答え難い。　2. 調査時期としては、高等学校の旧学習指導要領で学習した学生を対象としての調査となりますので、タイムリーだと考えます。しかし、2、3年後の新学習指導要領で学習した学生との比較が欲しいと思います。特に、自然科学系の大学における講義等は、高等学校の現科が選択となった事に伴ない、2、3年後からは根本的に考え直す必要があるかも知れません。この事に関して大学内でのギ論があまりに少ない様に思います。結果について非常に興味を持っております。是非お知らせ下さい。

学校教育学部

◆実技の個人指導がほとんどなので、ほとんど解答できませんでした。講義も特に問題になることはありません。

◆最近は自分自身で学部のめざす専門的学力を高めようとする学生が少なくなった。そのため平素から休み及び放課後の時間等を利用し、対話的雰囲気の中で学生の知的好奇心を高める努力が教官自らに求められるケースが多くなった。これらを補習的な授業というきめられた枠の中で解決しようとしても無理があろうが、のべつまなしに研究室を訪れられ、対話的教育を求められても、教官自身の研究時間がなくなり、大きな問題が生じる。そのための解決策としての教養的教育担当の教官増員も一考に値しよう。

◆別に能力・知識が不足しているとは思えない。学生にきょうみ、関心を持たせ、知的好奇心を生じさせて、やる気にさせるのは教員の仕事であると思う。教員の方が昔のままの認識で自分の狭い範囲のやりたい研究のみしている傾向があり、他のことに興味を示さない人も多い。学生もやりたいことやっていることをとやかく言うことはできない。教員と同じことをやっているだけのこと!!

・小中学校の学力観が20年来変わりつつあるのに、大学の方はその辺を殆ど何も考えてもいない。ギ

ャップがあるのはあたりまえのこと
◆問7で理解度が特に低いとも思えなかったので以下の問いもうひとつピンとこなかった。　・全体的に担当授業数が多く負担が大変である。　・講義の中でほぼ毎時間出欠調査をかねた小テストをして理解度を知り、次時の導入に使うようにしている。それによって少しは一方通行の講義ではなくなる。　・30名程度だと課題を決めて研究発表・討議といった演習方式を加味した講義も可能になる。
◆専門科目の授業をしていても、学生は教官とは教室で会うだけで、授業以外に研究に取り組んでいる教官の姿を知りたいと思わないようである。学生は教官の日常に興味をもつと大学生活も変わると思う。
◆1. 現在、広島大学における教養的教育の改革では、単位認定を安易にする方向に進んでいるが、大学教育の質を落とさないためにも、単位認定を現在以上に厳しくする方がよい。入学した学生を安易に卒業させることには反対である。　2. 高校教育の最近の改革（総合科、国際化、体育科、理数科等の設置）に呼応して、入学者選抜方法の抜本的改革が必要である。
◆回答に困難な設問が多い。私は教育学研究法という授業の担当だったが、学生の基礎知識のうち、世界史の知識不足を痛感したがどこでどうサポートといっても何々アイディアがないし、回答にもその辺りの事情がかきこめない。

法学部
◆教育には時間がかかります。手塩にかけることが大切です。学者も行政的事務に引きずりまわされていることが昨今の状態ですが、これでは学者も育ちません。憂べき状態です。

経済学部
◆授業の理解度に関する調査でありながら、問7のように、理解度が低いことを前提として質問することに納得できません。また、問10以降の設問の流れから考えれば、高校で不十分な科目について補習的授業を専任教員が行うべきだとする意見が出てくるのは自然でしょう。しかしながら、高校までの教育がこれまで通り変化しないものであるとすれば、高校までで学んでこなかった事柄、たとえば社会生活の仕方であるとか、論理的思考法のようなもの、を教えてあげるべきでしょう。理解度だけを問題にするより、教える内容とそれについての理解力を総合的に考えるべきだと思います。

理学部
◆問7で書いた数学基礎研究は、通常の講義とちがって、少人数の学生を相手に、学生1人1人の理解度に応じて進めるものです。従って、問7や問8には答えにくいところがあります（「できるとこまでやる」が目標だから。）。　・大学教官の評価が研究論文数のみで行われている現状では、大学教育の改善は難しいと思います。学生による授業評価や学生による教官評価、あるいは、教官の教育へのとりくみ等を、教官の評価にとり入れるべきでしょう。
◆問7について：私の担当した1年次向けの授業は、講義1、演習1で、試験を受けた97％の学生に単位を認定した。この数字をB欄に入るべき数字と解釈すると「理解度の低かった科目」には入らないことのなり、問7に記入するのを止めた。理解度というのは％であらわせるものではないが、強いて数字にしろ、と言われたらA欄は10％とでも答えることになり、その意味では「理解度の低かった科目」に入るかもしれない。理解度の低い理由（問8）は［数学という学問の特性］。
◆この調査で一体何が分るのか理解しがたい面もありますが一応書きました。　①我が国の大学は国立、私立をとわず教育を中心とするものと研究を中心とするものとの2つに分類されていくべき。－教育中心大学と研究中心大学－　②我が国の国力を増進・維持するために、研究中心大学に重点的に教育・研究費を配分。　③欧・米列強の上に立てるよう教授陣の重点的配置。具体的には給与体系を別枠とする超小講座を採用し、助教授2、助手4、技官2、事務職員1～2を配属。　④教授職にはセバチカル年を5～7年に1回、講義義務は2年に1回、に軽減。　⑤一方において教授職は10年～7年に1回厳密な専門審査を行う。強制配置換。　⑥研究中心大学は大学院生を中心として教育・研究。少数の優秀な学部生を毎学年教育中心大学から選抜して転入学させる。修士→博士の一貫教育を行う。　⑦文部省に大学教育を行わせない。新しく（仮称）「高等学術研究省」を設置し科学・技術（基礎）・国際学術交流の推進を行う。　⑧研究中心大学においては徹底したエリート教育・研究を指導する。以上が資源小国日本の生きのびる唯一の道だと思います。
◆大学は本来高等教育をうける資質のある学生を受入れ、教育を行なうところである。資質のない学生を入れ、補習をしなければならないとしたら、それは本来の大学とは異質のものとなると思う。
◆学生のやる気のなさは嘆いても仕方がないので、今年は方針を変えて宿題・レポート・試験を1年生の必修の専門基礎科目について、たくさん出すようにしてみた。毎週・毎週、やらなくてはいけないようにした。もちろん他人のをコピーするだけの学生も多いが、少数ではあるが、まじめにやって学力がのびている学生もいる。「与えられたものしかやらない」、「教室にだけはまじめに出てくる」という今の学生には、このように（アメリカの大学もこれに近いが）課題をたくさん出して、たくさん「義務」として勉強しなくてはいけないようにしむけるのが、ひとつの解決作ではないかと、今年の試行で感じている。もちろんそれでは「自由に学問する」という態度がないと、反発されるかもしれないが。
◆私は、広島大学の学生は、かなり高い学問的知識と能力を有していると思っている。しかしながら、最近私の気付いた興味深い事実は、広大の学生が結局は、大学院にあまり進学せず（特に博士課程へは）、研究段階に入ると中途半ぱな仕事しか出来ないという事実である。逆に、広大より本

来低いレベルの大学より大学院に進学して来た学生が、広大の学生を研究面で追い抜いている。この様に、考えていくと、私は、能力・知識が生かされるためには、自然科学の場合は自然に対する素直な感激、何かしてやろうという冒険心などが重要であって、広大生の様に優等生的生き方（レールにのった生き方）を目指していると、結局所研究者は育たないと考えている。従って、私としては現在の教育問題は、やる側の教育改善の問題でなく、学生の精神（気質）の問題であると考えているのである。

医学部
◆このような調査に答えるのはそれなりに時間を割かねばならない。にもかかわらず、調査の動機説明がきわめて感覚的で不十分だと思う。又結果についての報告が通達なされないのは礼を欠くのではないか？
◆このアンケートが補習の必要性を考えているのならバカバカしい限りだ。このような発想で大学教育を考えているとは。

工学部
◆問7や問12、問13に違和感を持つ。もう少し設問を練ってほしい。

鹿児島大学

教養部
◆私の居るところは比較的ましな学生が来るとおもうのですが、学業に無関心なものだけでなく、関心をもっている学生にとっても入学初年度には、高校での管理教育による思考の硬直化からのがれることがなかなかできず、苦しんでいます。自らの意見を持ち、表明することが、「悪」であるかのように「教育」されている学生には、大学教育以前の欠陥が感じられます。
◆大学に入学してくる割合が多くなれば比較的学力の低い学生も入学してくるのは自然と思う。そういう意味で最近の学生の学力が特に低下しているとは思いません。また自分の大学生のころの学力、理解度と比べてもそう思います。自分の経験からして学び片、先への見通し、学問的センスを身につけられれば学力は伸びていくと思う。
◆(1)問7の意味が良く理解できない。　(2)留学生への対応に苦労する。
◆大学教員は自分の身をまもることばかり考えている。でも、元気にやっている人も少数だが存在している。そのくらいいれば日本は大丈夫、大部分の人には身をまもってもらっていればいい、なんて思っています。
◆高校は、ただ単に大学に学生をを入学させることのみを最終目標とするのではなく、高校生本人の希望、適性、学習した科目なども考慮に入れて受験する大学、学部、学科を決定すべきである。本当に人生において大切なことは、大学入学後の人生であるということをよく考えて、高校も受験指導をすべきである。
◆私は、補習的授業はある必要はないと考えています。それより、入試方法を基本的に見直す必要があると考えています。
◆「生物学」の授業に物理学、化学、数学の知識を応用するという柔軟な考え方ができない。総合的な力が不足しているように思う　・「外国語」を大体日本語に置換する技術はもっているように思うが、それがどういうことを言わんとしているのかが分らない。つまり本質がわかっていない。自分の言葉にすることができない。
◆初習の外国語を学習する姿勢ができていない学生が多く、きちんと学習する学生とのひらきが出て、同じクラスで学習するのが困難な状況ができてしまう

琉球大学

教養部
◆学力別授業・少人数授業の2点が一番重要と思う。
◆問7のA、B欄の意味がよくわからない。　・琉大では高校教育の補完を兼ねた授業、科目を開設して2年目に入る。数学入門、物理学入門、化学入門。英語についても、そのような内容の授業がある。高校レベルの知識が不足して教師が困っている。いま数学、物理、化学、英語について入学前に高校側で修得させて欲しい最小限の知識について小冊子にまとめ、高校側に発送しようと計画している。大学・学生・高校現場が努力して補完教育は成功する。
◆①補習的な授業は賛成だが、どこまでする必要があるかを議論すべきと思う。　②補習は、小学校まで用意し、ついてこれなければ退学にすることも議論した方が良い。　③大学での大衆化教育を成功させるためには、現在の研究業績中心の採用・人事から、教育評価を十分に行い、研究・教育の両方を十分に行える人を採用しなくてはならない。
◆大学は学生が自から進んで学ぶ姿勢が大切であり、教育はその知的好奇心を引き出し、探求行動を支援すべきである。従って、学生に学力不足があることを前提とした補習的な授業は不必要と考えます。学生は本人の資質に応じた勉学の方法を工夫すべきです。また、大学入学以前の中・高校教育では、自然現象、社会事象、科学的思考の蓄積などに対する感性を育てることが重要であり、その延長に大学教育での問題意識の高まりがあると思います。
◆外国語のクラスの場合、学力別のクラスにすれば効果的に授業ができることは明白だが、どのような方法でそれを実施するかが問題であろう。レベルの異なる学生に同じ教材で、しかも同じ方法で授業するには無理がともなう。
◆大学を学生中心の組織にかえて、運営する必要がある。教官、職員だけの大学になり過ぎている。図書館の整備、　学部図書館の整備（分館システムができるように職員を充実させる）、寮、サー

クル室等の整備。

関東学院大学

法学部

◆大学レベルにおける授業理解度に関する調査は必要と思われるので、協力したいし、自分の計画でも外国語の場合にとくに調査し、研究してゆきたい。

◆一見無関係の様にみえるが大学入学試験を改革する必要がある。入試問題と大学で勉強をするために必要な能力のチェックとが合っていない。少くとも択一式試験や偏差値による指導はやめるべきである。語学などに関して云えば、もっと大学の語学の科目数を増やし、ステップのきめをこまかくする。例えば英語4科目必修をやめて易しい英語から難しい英語までステップを10に分け、ステップ6以上は合格するなど。英語、国語、数学などに関してこの方法を導入する。話し方や弁論述(Pablic Speech)についても何等かの補習授業が必要と思われる。

◆1. 知識としては、或る程度もっているが、企画力、判断力、創造力が欠除している。　2. 高校の授業の中で、話し合いとか自分の意見を発表するとかの機会をもっていない。そのために、小集団学習等を取り入れながら、討議の方法、発表のしかた等指導している。

工学部

◆就職を目的とした学生が多すぎる。大学は学問をする所で大企業へ就職する資格をとる所ではない事を社会全体で認識すること。それには学歴社会のシステムを変える事が本質的な問題解決法と考える。全体として英語・数学・国語の基ソ学力不足（高校時代重要）。理・社（高校では不要）は大学で勉強した方が良い。

◆①入学試験を経て入学し、偏差値で輪切りにされているので、学生の学力レベルはそんなに開きはないと思う。単位の取れない学生は学力よりも勉学する意欲に欠けるためである。　②勉学する意欲に欠けるのは、日本全体として「大学は遊ぶところ」、「大学は簡単に卒業できる」、「実社会では勉強は不要で、大学のネームバリューのみでやって行ける」と学生が思っていることにある。

③したがって、国全体として「実社会では厳しく卒業後も厳しく努力する者のみが勝ち残れる」風潮を造ることが必要である。就職に際しては「大学名」ではなく「人物」と「学力」で入れる社会を企業を中心にして作ってほしい。

◆この調査は、一般教育担当者向けのもののように思われます。私のような専門科目担当者には、該当しない設問も多いように思われますが、お役に立てば、幸いです。

◆無目的就学生に、目的意識を持たせることが一番大変である。卒業研究遂行（4年半ば）時になって、やっとエンジンがかかる。むしろ、低学年時に自分の専門（広義で良いが）に関連する体験学習が必要であると考える（実現させるための手立てが難しい）。

◆学生に知的好奇心を呼び起す為には教員側の教育技術の研究が大切である。学生の実態を認識した対応が必要である。

◆全般的に学生の知的好奇心は低下傾向にある。
・教員がいかに魅力的な講義をするか工夫を要する

◆小生、所属している応用物理学会での分科会の1つ応用物理教育分科会では、大学の物理教育について問題提起を長年続けています。応用物理学会ですから、工学部の初年次教育、3～4年次教育、大学と企業からの若手技術者の学力問題などを問題提起しております。分科会誌「応用物理教育」にすべて掲載されております。そこで、広島大学・大学教育研究センターでも法人会員になっていただいて、ご購入下さい。

◆問7は御質問の意味がよくわかりません。このようなことがパーセントで表わせるものでしょうか。スポーツ推薦や今後予想される工業高校からの推薦の学生の学力を考えると科目によっては補習のための授業が必要になると考えます。ただ私立大学の教員の持ちコマ数は非常に多いので、問13の答は理想としては2ですが、その余裕は無いものと考えます。

◆大学入学者の英語能力・知識は、年ごとに低下している。とくに英文法の理解力・英作文の能力・英語読解力の基礎知識が年ごとに低下している。その分英語の運用能力（コミュニケーション能力－つまり話す力・聞く力）は向上しているかというと、全く中途半ぱだ。中・高校の英語教育は2兎を追って1兎も得ていないのではないだろうか。ブロークン・イングリッシュでも、ともかくしゃべるという教育はそれなりに正しいと思うが、英文が書けない読めないというのは甚だ困るのだ。

東京工芸大学

工学部

◆中学・高校で何でも記憶力のみに頼ろうとする習性が、抽象的思考能力の開発に大へん妨げになっている。

◆非常にやさしいことでも理解できない又は理解しようとしない。そのため、授業中私語をする。

◆問9. 「大学教育」というものが、種々の対策、方策を講じることも含むなら、それに「ついていける」学生を入学させるのは当然。　問13. 設問に対する解答の場合分けが、選択可能な場合を連続的に包含していないので答えにくい。また、望ましいという用語は理想的には…という様に解釈される筈で、答は際限がなく1、2、3、4のような回答例に納まるような具合にはならないと思われる。　問15. 学生にもピンからキリがあり、大学にもピンからキリがある。「最近の学生」というだけでは、1～10のいずれも○をつけるべき人もいれば、すべてに○がつかない人もいる。　＊設問の仕方などにもう少し工夫が必要。

◆講義中の私語((講義に出席することなく、試験を受けて単位の取得を目ざす。)。
◆講義に小テスト（演習）を取入れ、学力不足を補うよう心懸けているが、若干の効果があるようである。
◆1.学生自身の自己点検・評価をサポートする助言。　2.実験・演習の個別指導。　3.父母との連携（父母の授業・実験の参観）。　4.大学院生のチューター制度（実験レポート添削）。
◆高校教育をより基本的なことの理解、思考力に力を入れるべきで、覚える教育から思考の教育に変えるべきである。　・過渡的には大学で補講、ショーテストの繰り返しにより徐々に学力を上げてゆく。　・将来は学生自身が自主的に思考する力をつける事に興味をもつようにしていくべきである。
◆授業理解度の問題は今後、多くの大学でカリキュラムの一端を担うであろう。その要因は十八才人口の減少が進むにも拘らず、大学進学率は逆に上がることが予想される。その場合、一部のエリート大学は別として、多くの大学が水準以下の学生の面倒を見なければならなくなる。従って、彼らの中高時代の補習が必要となり、大学に入学しても、かかるアフター・ケアが一般化することになろう。
◆大学卒業後の進路、就職後のコースが決まってしまっている気がしている点で、卒業すればよいあるいはしなくてもよいという他者の意志での大学での学習勉学態度である。卒業後も独自の力で必要な本あるいは知識を経続して修得していく能力を付ける必要がある。社会での大学の実質的必要性と大量の知識のギャップは、知的欲求で埋められるであろう。例えば、衣服は、必要を超えてファショナブルであるが求める若者は多い。
◆本年度より勤務のため、記入事項が少なく、ご迷惑をおかけ致します。
◆担当科目が、変転のはげしい社会そのものを対象としているので、中学・高校での学習がきわめて不満足であることは承知しているが、あまりこだわらずに一から始めるという気持ちで取組んでもらいたいと思っている。

明治大学

文学部
◆大学に入りたての新入生は大学の授業に知的好奇心を大いに抱いていると思うが、大学の授業がそうした期待にうまく応えているかどうか？一方、学生の側にもそうした知的好奇心を持続させる努力を怠っていないか？小生は少数ながら例外的に強じんな意志をもって学ぼうとしている若い学生諸君に期待をつないでいる。

神奈川工業大学

工学部
◆補習的な授業にどういう単位（卒業に必要な単位に認められるかなど）を与えるかが難しい。そういう意味で制度化するのに問題がある。また必要なスタッフをどのように確保するか（定員、財源がからむ）。現状では補習的授業は止むを得ないと思うが、なしくずし的な対応では、やはり行き詰まると思う。
◆現在の高校生の学力が一般的に落ちているので思い切って容易なものを教えるべきである。大学で学ばせていたものを一部大学院に移す方がよいと思う。
◆学力の高い学生にはキチントした、又は定量的な話もよいが、学力の低い学生には定性的な話などして内容の水準を下げることなく全体像伝える必要がある。（ていねいに基礎バカリたたき込むのはやめよ）、自分のやる目的、今やっていることなどが分かった方が努力出来る。
◆高校段階で、工学系に必要な科目を履修しておくと同時に、大学教育に必要と思われる科目を入試に課した方が良い。
◆①補習授業は学生がいやがり、できれば補習を授業内容にかなり含めた授業を理解度別に実施した方が良いと考えている。人数は1クラス30名以内が可能ならば…。　②教科書やプリントの内容を読み取れない、注意深く人の話を聞けない（講義をラジオのDJのような気分で聞く）状況をどう解決すべきか悩んでいる。日本語の表現力等は、卒論の時指導でき効果は出るが、それでは遅すぎる。③学生の理解度のupを計るため、あるいは自宅等での勉強を習慣づける為、宿題を出したり、復習を指示しても、宿題はコピーが多く、復習を指示しても実際にやったと回答する学生は1割以下の現状で、どれだけの実力upができるのか自信が無い。
④計算力が遅く、不正確の状況は4年間で修正できず、社会に出てからの仕事で事故等に結び付くことにならなければ良いがと心配している。また指示されなければ何もしないという体質を、4年間の体験型教育で修正できるのだろうか。
◆「基礎数学演習」は高校レベルの微分積分の力が不足している学生を対象に1年前期に開講される科目である。機械工学科ではオリエンテーション時に数学の試験を行って、(A)受講の必要がない学生、(B)演習を行なう学生(C)積分の講義と演習を行なう学生、(D)微分積分の講義と演習を行なう学生の4段階に分類して、3クラス編成で補正授業を行なっている。教員構成は機械工学科2名、教養専任教員1名である。高校の新カリキュラムに対応してその必要性がより高まると思われ、教養専任教員が主体となって正規授業に組み込んだ形で実施するようになることが望ましいと考えている。
◆1.目的の欠如…中・高等学校では、受験という明確な目的があるが大学にはない。また、学業の成果が受験という単一の基準で評価されてきたが、当面の目的であろう就職試験では、近視眼的な意味で、大学のそれが評価されない。つまり、学生

にとっては、入学を許可された大学の位置付けが評価されるのであって、そこで何を得、何ができ、どのように考えられるかについては（前者との相関性は認めざるを得ない面はあるものの）あまり評価されない現実を彼らなりに感じ取っているのではないか。　・2.大学生が遊べるという社会認識…マスコミによる学生の取り上げかたなど最たるもの。ただし、大学以前における、および社会に出てからの極めて拘束された生活を学生が良く認識しているから、（学業を疎かにしても）大学生活を楽しもうとすること、あながち否定できない矛盾を感じる。　・その是非は別として、受験競争がよりし烈なものとなり、さらに低年齢化している現状を、常識的に判断すれば、学力は増えてこそ当然と思われます。しかしながら、実際はそうではないのでしょうから、補正教育などに関してこうした調査が行われておるものと考えます。実状は全く分からないのですが、一部の進学校を除けば、（大学におる者の独善でしょうが）学校制度の各段階において、そこでのつけを、より後の機関に回しており、とどのつまりである大学において、そのつけを払っているような気がしてなりません。大学はかくあるべし、などと言った議論がもはや意味をなさないこと、現状を肯定する限り補正教育の必要性が迫られていること重々理解しておるつもりですし、それ自体を否定するつもりはありませんが、こうした対処療法もいずれ限界が訪れることと存じます。本当に、教育制度全般に渡る抜本的な改革を考えなくてはならないと思います。正直申して、将来に対する重大なる危機感を抱いております。

◆電気数学は今後電気電子工学を学ぶために必要な基礎数学という位置づけで、補習的な授業と専門に関する応用問題を入れた演習から成っている。ただ数学の補習授業を行っても学生は興味を示さないのではないだろうか。

◆大学入試の段階で、できれば特定科目を設定して受験させれば、化学or物理等をある程度理解している学生を入学させることができますが、受験者数確保から考えると、それができません。したがって、高校で化学をやってこない学生が化学科に入学してくるケースがあり、授業がスムーズに進みません。　・本大学の授業（1年生）では、最初に学力試験を行って、能力別に3クラスに分け、各クラスごとに授業を実施しております。理解不足のクラスでは、やはり高校教育の補習が必要と強く感じております。

◆現人数の講義であれば、努力しても空ぶりであると思う。50～60人授業であれば、より個人の学生の意見も吸い上げられる。

◆補習的な授業は必要と思うが、単位を与えると必要のない学生まで単位取得の目的で履修してしまう。また、高校の授業の延長だと、またかという感じで意欲をなくしてしまうなど問題点も多く、教材の選定・授業形態等を工夫し、授業を受ける目的を自覚させることが必要と考える。

◆問7の理解度はどのように計算するのか理解できないので一応このような数字を書いておきました。

◆履修届を出した科目は落すと本人（学生）にとって大変であるようなカリキュラムとし、クラスの人数が増えないように工夫することが望まれる。

◆学生のレベルも低いが、教える教員のレベルがまだ低い。学生の勉強意欲の何千乗も教える意欲がないのが現状である。教員の無気力が学生に伝わってお互にやる気をなくしていくように思われる（入学当初は学習意欲がみられるが、後期に入って急に落ちる。）。

一般科学部

◆“回答に要する時間は15分程度”という言葉に人をだまそうとする意図を感じる。

◆カリキュラム改訂で、教養科目がはずされたが、現在の学生こそ（問15参照）教養科目が必要。

・語学の場合は、1大学ごとに（第2語学）独・仏・中・スペイン語等の講座を設けるのでなく、ブリッジ方式で、近接の大学と相互間で履修出来る方式をとれば、学生間に活気も出、現在よりも勉強するようになる。成功した場合には第一語学の英語の学習にも拡大させられる。なお、大学の経営とからもメリットがあり、将来的には各専門分野においてもブリッジ方式が導入されれば、現在より学習意欲も湧き、希望の教師を求めていく学生が出るはず…そのためのカリキュラム改訂の努力は大学側の責任である。

◆入試の受験科目を減少せしめない。理系では最小限度、物理、化学、数学、外国語、国語は必要。中学、高校の教員の質の向上。

◆本来ならば remedial な教育は望ましいものでなく、高校の教育もそれ自体まがりなりにも一つのまとまったものとして生徒に与えられている筈であるが、大学教育の内容とのギャップがあるため「補正教育」の必要性が生じてきたものと思われるが、このような傾向がただ単に制度的な整備とか、方法の改善などというような方法論のみに終始して、大学の教員の側に自己の授業方法の改善、講義内容の充実と制度的な面での整流化と、個々の教員の意識の向上とが一体化して事が進められていく必要がある。とくに大学生になった時のintroductory stageに於ける教育であるのでその後大学生としての生活に大きな影響を持つことは必至である。その点への配慮もぜひ必要と思う。

関西大学

法学部

◆問7、問8の箇所に註記致しましたが、私がアンケート対象教員として適当であったかどうか疑問です。念のため、申し添えさせて頂きます。以上

◆法学部に入学する学生にもかかわらず、社会における様々な問題や矛盾等に対する意識が、年々希薄化している。このことは大学で補習授業をするとか高校教育への批判などといったレベルでは解決しえないのではなかろうか…。多様な価値観を有する親や教育者と共にはじめてさまざまな問題意識を有する若者が生まれてくるように思う。解決策の一つとして次の世紀に向けて、教師（小

・中・高・大学を含む）に色んなバラエティーに富む人を採用すべきであろう。
◆1. 高校レベルの知識を「補習」するという論理が成り立つとすれば、やがて大学で中学レベルの補習もやろう、ということになろう。　2. 大学は高度な「学問」を保持しており、それを教えることが第1義である。　3. よい研究がなければ、よい授業はできない。（基本として）　4. 学生はかなりの程度の入試を経てきており、決して能力がないわけではない。勉強を真面目に考える「構え」の問題である。　5. たやすい学問などある訳はない。むつかしい問題をやさしく教えるのは限界がある。学生は自分でとり組まねばならない。教師は自分でとり組んでいるとわかる学生には惜みなく援助すべき。

経済学部
◆授業内容と現実との乖離が大きな問題だと思う。文献で得た知識を学生に伝えるという授業では、もはや、学生に興味を与えることができないと思う。私自身を含め、大学の教員自身が、もっと好奇心を持ち、現実を直視する姿勢が必要だと強く思う。

広島工業大学

工学部
◆子供を見れば親が分かるというように、若者の現状は現代の厳しい統制化先鋭化した実利的経済社会の歪が反映していると思われる。日本の将来像、生活観と合せた総合的考察の中から教育のあり方を見なければ自己矛盾が増々顕在化してくると思われる。若者は現代社会のつけを背負わなければならないのは大人として責任の回避ではないだろうか、社会分析と合せて充分検討して欲しい。
◆設置基準改定により、雑な教育を生じさせる結果となりつつある。即ち、大学での学び方を教えるべき、1、2年次生への教育が組織的に出来なくなっていること、特に、私大では少人数教育への指向がむしろ弱まっている等である。一方、いわゆるくさび型教育にたずさわる教師の現状認識不足などにより、結果的に学生は考えることより記憶せざるを得ない教育を受けるようになる。改善策が早急に望まれる。
◆専門科目を担当しておりますが、単位を取らせるための教育に疑問を持っております。興味をまず持たせることが必要であると強く感じております。何が良い方法は有りませんか。
◆学力別クラス分けを英語の一年次の授業では過去数年間やってきたが、今年からこれを止めて良かったと思った。それは、特に基礎クラスの教え方が難しいからである。何か暗いムードのような…。　・公募制推薦制度etcで、特に工業高校出身者は基礎学力が劣る者が多く入学するようになった。そういう意味では学校側は積極的にリメーディアル教育を行わなければならないと思うけれど、単位を、0とすると、あまり受講しないのが現状のようです。
◆①学生の学習方法において次のことが目につく。例題とその解答を、あたかも写真を撮るごとく、記憶の中に写しとる。従って、例題と同じ問題を試験に出題されれば回答できるが、（条件を少し変える等の）応用問題は解けない。　②入試成績順位と大学における成績順位との相関関係があまりない。但し、入試の上位10%以内の場合はほぼ入学後も上位にくる。
◆私は電気工学科で教えているが、ほとんどの学生は電気、電子に関心がない。高校での進路指導にも問題があるのではないかと思う。
◆広大の「教養ゼミ」（未実施）や本学工大の「総合ゼミ」は、ある意味で補習授業なのでは？ただし、現在は、補習授業と銘打っていないのでこれについては書かないことにする。
◆定年後ですが将来職場での社会的関係の中で必要な人権意識とそれに対する社会的責任を認識するための人権論を担当しております。従って特任という形で勤務しております。社会学とも心理学ともいえない社会意識の科学的認識論を授業の中で考えてやっています。特には学内で部落差別事件が起きたことにより設置された講義です。
◆1. アンケートを集計して結論を出すprocessについて工夫をして下さい（単なる統計的処理だけでよいのでしょうか）。　2. 大学教育の改善には何が必要なのでしょうか。アンケートをとられることも勿論その一助ではあると思いますが…。
◆今年度、はじめて、補習授業を実施したが、あくまで学生の自由参加であるため、参加数も少なく効果のほどは把握できません。
◆問12～14は「補習的な授業」に関係しているが、本学では必修科目に限らず選択科目でも再履修することが出来る、すなわち「再履修」＝「補習的な授業」と言える。
◆1. 高校生の人口が減少するにつれ、大学に入学しやすくなる様に多くの大学が入試の科目数を減らす傾向にある。この傾向が高校生の学力レベルを確実に劣化させている。　2. 問15と関連するが、多くの高校生は知的好奇心があるから大学に入るのではない。従って、授業で学んでも、吸収力が弱く、授業は単位を取るだけの、目的に終る学生が多い。　3. 男子大学生に比べ、女子学生の能力が高い様に思う。優秀な男子学生は、東京・大阪に出る可能性が高く、女子学生は地元に残るせいだろうか？
◆学生の意欲・能力は幅が広いし、学科にもよることなので問によっては平均像をとらえるのに考えこまされました。　・補習授業は今年から始めたところで、受講者のようすをみながら試行錯誤中です。人数が減ってゆきますが、残った者には効果がある　・学生が問題意識を持って講義を聞くように、毎回の授業内容を問題の形にして配布し、次回にレポート提出させています。負担大ですが、効果はあります。
◆①大学が学生を集めるために入試制度を検討している。高校生は大学入学の為の勉強しかせず、入試科目を減らすことによって、その結果入学後の授業についていけない学生が増えている。大学

にとって入試制度を「受けやすい」大学のためのものであっては結局の所自滅への道につながる危険性をもつものと思われる。　②学生が大学に対して何を期待しているのか？ 大学へ何のために入学したのか？ 今の学生は受身の状態で、何となく毎日を送っている。入試で、意欲的な学生を受け入れるように対策をとるべきであるし、また、教員は、その意欲を充足させる授業の工夫をしていくことが必要と思う。

◆学生の学力レベルが幅広く、レベルをどこにあわせればよいのか、よく悩みます。少人数、理解度クラス分割、補習授業など、教育効果を上げる手法は数ありますが、現実には厳しい状況です(電車内記入のため乱筆お許し下さい)。

◆“リメディアル教育”とは？ アンケートの質問の主旨をはかりかねるものがあります。これによって、何が明かになるのかはなはだ疑問ですが、…理論的な結論が何か得られましたら、是非お報せ下さい。

◆最近、受験制度の変革により、多種多様な学生が入学してきております。この対策の一つとして、当大学では、基礎科目（数学、物理等）について、補習制度を受け、工科系応用科目への対応をはかっております。しかし、私学は、多人数教育（1クラス100～140名）を行わざるを得ないという宿命的なものがあります。教育効果を高めるには、小分割授業（1クラス；30～50名）を実施することが良策と考えられますが、私学経営の観点からは困難であると思われます。今後も、この種の調査を行なっていただき、教育効果のレベルアップに寄与していただければ幸いです。宜くお願いいたします。追伸：大学の教材のあり方も考えなければならない項目の一つと考えております(例：写真、図、表を多くして、創造性を向上させるような)。

◆ただ単に、時間と人手を使った補習的授業による効果には疑問がある。根本的にはやる気、興味と根気を各人にどの様に持たせるかが問われています。それは生涯学習上からも必要な様に思われます。生涯補習授業を行う事は無意味と思います。決して、学習速度が遅いからと、落ちこぼれとするのには疑問がある。

◆大学進学率が40%にもなっている現在の状況でこれまでの大学教育を存続させようとするのは至難の技である。学生の実状に応じた授業を工夫せざるを得ないと思われる。

◆戦後の教育制度から50年余りが経過した。進学率の上昇は結構であるが、学生、生徒の能力を考慮すれば、制度そのものを見直すべきであろう。

◆約20年前から、やがて大学において高校程度の課目を教えざるを得ない時代の到来を予言してきた。それは公教育の希薄化と、対応する指導要領改訂の当然の帰結だからである。現在進行中の改訂は、個性の尊重を旗印に選択科目の拡大を図っているが、教育の拡散であって充実にはならないであろう。すでに、ある国立大学で医学部生に対してさえ数学・物理・化学の補習授業が行われ、それが予算化されていると聞く。予算化とは高校教員退職者の非常勤講師採用であって、これが果たして学生にとっても大学教育にとっても有効であるかどうか疑問である。生徒数の減少期にも拘らず、大学の増設とくに公立大学のそれが目立つのも不可思議である。私学は存亡を掛けて受験者と入学者の確保に懸命になっている。学生はそれを見抜いていて、お客様であることを知っており、必要最小限の勉学しかしない。今年は超氷河期といわれる就職事情を反映してか、若干真面目には見受けられるが、学力はもはや絶望的状態にある。学生数の増加よりは、内部の充実を考えるべきである。教員数の増加、教えるという教育の充実、必要ならば授業料とばらまきでない育英金の増額等。

◆問15について　3～8は指導によってかなり向上することを見出した。高校の生活では欠落している部分を意識して行う教員側の努力が大切と思う。その場合タイミングとしては一年次の前期がよいが、一クラスの人数の多すぎるのはよくない。

・問8～11に関連して　生徒のなかに教員の授業法に対してかなり不満がある。まず一人前の大人として礼儀正しく扱うことで生徒もやる気をもつ。また正直に自分の知識の欠けている点を尋ねてくる。小手先の手段を議論する前に、教員の側の反省と資質向上を図る機会を設けることが求められると思う。

◆勉学の或る段階で持ってる知識が不十分であっても、知的好奇心が強けれど教師の話す補習的な本を読み独学で知識は身につくものだと思う。要は授業科目の目標に向って、如何にしてmotivationを与えることが出来るか、が問題である。広大フォーラムNO.322p.105に植木先生が書いておられるように「読んで訳す授業」ですばらしく工夫しておられる、どんな授業でも立派な先生は色々な工夫をしていてmotivationを引き出しておられると思う、補習授業も大切だが要は学生からmotivationを引き出す工夫が大切だと思う。

◆専門領域の講義の早期実施、基礎教養科目の削減、重点化。　・産業界等、学外講師を拡大し、より具体的教育の実施。　・学外講師拡大の為の制度充実。　☆専門領域の研究充実は、大学院で、そのための大学院の充実化。

◆昨今の大学の教育問題では、私の所属する大学でもそうですが、カリキュラムいじりや、組織・機構の変更など、ソフト的な面での大騒ぎがめだちます。私はむしろハード面の改善に力を入れた方が効果があがると思ってます。たとえば、居心地のよい教室、視聴覚設備の充実、図書館の改善と充実、防音、など。

◆単位の認定を、もっとドライに行うべき（特に女子大は甘い）。　・一種の契約に基づくようなシステマチックに処理できる教育システムを基礎教育に持ち込んでも良いのではないかと思う。

リメディアル教育関係文献目録

注１；調査の過程で収集した各大学刊行物の内、学生の学力調査などリメディアル教育にかかわると思われるものを採録した。

注２；調査対象となった大学の内部報告書類も採録した。

《大学関連団体》

・大学基準協会『一般教育研究委員会緊急報告　新制度の入学者を迎える大学－昭和57年　度高校学習指導要領改訂と大学の一般教育－』（J.U.A.A 内外大学関係情報資料８）1984年３月.

・国立大学協会教養教育に関する特別委員会『教養課程の改革』1988年11月.

・国立大学協会教養教育に関する特別委員会『教養教育の改善に関する調査報告書－アンケート調査のまとめ及び資料－』1995年３月.

《大学のカリキュラム改革関係》

・北海道大学高等教育機能開発総合センター『高等教育ジャーナル第１号　新しい学部教育の展開を目指して－学部一貫教育研究会報告－』1996年３月.

・秋田大学総合基礎教育実施委員会『秋田大学基礎教育関係資料集』1993年10月.

・琉球大学『琉球大学の教育課程の改革』1993年５月.

・琉球大学自己評価委員会『琉球大学発展への道ー現状と課題』1994年.

・琉球大学大学改革検討委員会『新しい琉球大学を目指して－大学改革検討委員会答申－』1993年10月.

《大学入試と補習教育》

・「特集　大学入試」（谷藤克也「事例紹介　新潟大学工学部の入試改善－専門高校卒業生の受け入れと補習教育－」高等教育局大学課「大学入試の多様化と新教育課程入試」大学入試センター「大学入試センター試験と新教育課程対応について」）『大学と学生』　第368号,1996年２月号.

《学生・教官対象調査（各大学実施）》

〈国立大学〉

・北海道教育大学：北海道教育大学教養教育検討プロジェクト『一般教育の検証』1994年.

・室蘭工業大学教務課『平成５年度学部卒業予定者アンケート調査結果』

・弘前大学教養部『教養部の現状と課題　特に、教育・研究・国際交流及び社会との連携等についての自己点検・評価』1994年３月.

・岡村益外「教員養成課程改善方策に関する研究－新入生・在学生・教官・現職教員に対するアンケート結果ー」『福島大学教育実践研究紀要』第３号別冊その１,1983年３月.

・永山昭三外「教員養成学部における学生の「学びの構造」の実証的研究－福島大学教育学部の場合－」『福島大学教育実践研究紀要』第19号別冊,1991年３月.

・福島大学一般教育運営委員会『昭和60年度新入生の高校教科履修状況調査報告書』1986年３月.

・福島大学一般教育運営委員会『昭和61年度新入生の高校教科履修状況および昭和60年度入学生の一般教育履修状況調査報告書』1987年３月.

・福島大学一般教育運営委員会『一般教育の履修状況に関する調査報告書』1992年9月。
・福島大学経済学部・経済学研究科『カリキュラムと授業内容改善に向けて　平成３年度』　1992年３月.
・福島大学経済学部学部教育問題検討委員会『昭和61年度カリキュラム改革の中間総括　平成２年度』1993年３月.
・福島大学経済学部・経済学研究科『授業内容の改善に向けての基礎調査　平成４年度』1993年３月.
・福島大学経済学部・経済学研究科『一般教育改革に伴う専門教育課程の改革に向けて(1)　平成５年度』1994年３月.
・福島大学行政社会学部『新設学部における教育課程の実践と改善の方向（その１）1990年度』,1991年３月.
・福島大学行政社会学部『行政社会学部における教育課程の実践と改善の方向　1992年度』,1993年３月.
・千葉大学・新潟大学・金沢大学・岡山大学・長崎大学・熊本大学『一般教育に関連したRemedial Courseに関する報告書』1985年３月.
・お茶の水大学『平成５年度学生意識調査（調査票Ｂ）カリキュラム関係等基礎集計結果－学部集計－』1994年３月.
・岐阜大学教養部大学問題研究会『岐阜大学教養部学生の意識と意見　第６回教養部学生の生活実態調査』1994年２月.
・静岡大学教養部未修外国語教室アンケート調査委員会『1992年度教育方法等改善経費による静岡大学卒業生を対象とする未修外国語アンケート集計報告書』1993年３月.
・山内啓介・村松由起子『平成５年度文部省大学教育方法等改善経費によるプロジェクト研究　一般教育科目における工学部学生及び編入学生の日本語学力向上と充実に関する調査研究　工学部留学生の基礎語彙』豊橋技術科学大学, 1994年３月.
・山内啓介村松由起子「プロジェクト研究報告　一般基礎科目における工学部学生及び編入学生の日本語学力向上と充実に関する調査研究」豊橋技術科学大学〔発行年不明〕.
・名古屋大学教養部・言語文化部・総合保健体育科学センター『教養部生の学修と生活の実態・意識に関する最終調査　自己評価報告書（教育活動編）』1993年９月.
・名古屋工業大学：井ノ川清外「名古屋工業大学　未履修外国語アンケート調査　集計と分析（　）（Ⅱ）」『名古屋工業大学紀要』第43巻,1991年.
・愛知教育大学：教育学教室『教員養成大学における教職科目に関する調査報告書』1986年3月.
・三重大学一般教育自己点検・評価委員会『三重大学における「一般教育」－理念・現状・今後の課題－1993年度』1994年７月.
・〔三重大学〕『三重大学工学部入学者の意識調査』〔発行年不明〕.
・和歌山大学基礎教育調査研究専門委員会『和歌山大学における基礎教育の現状』1994年３月31日.
・徳島大学工学部『徳島大学における工学教育：第２編－自己点検・評価－工学教育に関する意識調査』1994年１月.
・鹿児島大学『鹿児島大学の現状と課題』1994年３月.
・九州大学教育研究センター『九州大学全学共通教育　学生アンケート調査結果と自己点検・評価』1995年７月.
・琉球大学教養部『初修外国語アンケート　初修外国語の教育方法改善のための調査』1994年３月.

〈公立大学〉
・長崎県立国際経済大学学生部『第１回学生生活実態調査報告書』1981年9月.

〈私立大学〉
・上智大学学内共同研究「入試時成績と在学時学業との関連について」研究会『入試時成績と在学時学業との関連について』1994年.
・東京工芸大学工学部教育・研究点検・評価委員会『1993年度教育に関する自己点検・自己評価報告書』1994年３月.
・亜細亜大学・亜細亜大学短期大学部学生部『第９回学生生活アンケート調査報告書』1994年５月.
・駿河台大学一般教育協議会「勉学意識についてのアンケート集計結果」1993年10月.
・神奈川工科大学教務委員会『基礎学力テスト結果検討小委員会報告（要約）』1982年12月13日.
・神奈川工科大学教務委員会『昭和63年度基礎学力試験結果報告』〔発行年不明〕.
・神奈川工科大学一般科（物理・化学）『高校における数学・理科の理解状況についてのアンケート調査』（1992年度調査,1993年度調査, 1994年度調査）
・大阪国際大学：『自己点検・評価に関する委員会報告』自己点検（教育活動）実施委員会、1994年６月.
・神戸学院大学学生部『学生生活状況調査報告書　第２回（昭和56年度）』1981年11月.
・大阪歯科大学『「高校履修状況に関するアンケート調査」集計結果』1991年４月20日.
・大阪工業大学一般教育科工大の教育を考える会『工大教育研究』No. 1, 1994年２月.
・大阪工業大学Ｇ科将来構想検討委員会『大阪工業大学の教育改革の基本構想について（第１次案）－一般教育の改革を中心として－』1994年４月.
・大阪経済大学推薦入学追跡調査委員会『第１回推薦入学者学生生活実態調査報告書　昭和60年度』1986年３月.

《研究論文》
・高等教育研究所『高等教育研究紀要第５号　高校教育と大学教育の関連性』1985年11月.
・国立教育研究所内中等後教育への接続関係研究会『文部省科学研究費総合Ａ報告書　中等後教育への接続関係提言集』1989年７月.
・国立教育研究所内中等後教育への接続関係研究会『文部省科学研究費総合Ａ報告書　大学生がとらえた中等教育と大学一般教育との関連性－受講者へのアンケートの結果－』1990年３月.
・『国立教育研究所紀要第117集　中等後教育への接続関係の実態と動向－日本と諸外国における入学者決定方式、カリキュラム、進路指導－』1990年３月.
・平直樹「大学入学者の学力の保持と変化について－共通第１次試験、大学入試センター試験のモニター調査データを基にして－」『大学入試センター研究紀要』No.23,1994年.
・早稲田大学教育総合研究室（岡山隆外）「第２回目の「経済学理解力テスト」の実施とその結果について」『早稲田教育評論』９－１, 1995年3月.

《一般教育学会》
・扇谷尚「課題研究の提案及び史料　高等学校学習指導要領改訂にかかわる大学教育の問題」『一般教育学会誌』３－１, 1981年５月.
・松永三婦緒「本学における一般教育"化学"の現状と小・中・高校理科教育の問題点」『一般教育学会誌』

3－2，1981年11月.
・佐々木享「改訂学習指導要領と高校－大学の接続関係－大学入試に関連して－」『一般教育学会誌』3－2，1981年11月.
・松田恵三外「大学理工系新入生を通してみた高校理科教育（Ⅰ）」『一般教育学会誌』3－2，1981年11月.
・竹村松男「補正教育について」『一般教育学会誌』4－2，1982年12月.
・扇谷尚「第1課題研究　高等学校教育課程とのアーティキュレイションの視点にたつ大学第1学年プログラム報告　一般教育の本質面からみた大学第1学年プログラムの課題」『一般教育学会誌』4－2，1982年12月.
・島田紘外「大学理工系新入生を通してみた高校理科教育（Ⅱ）」『一般教育学会誌』4－2，1982年12月.
・後藤邦夫「第1課題研究　高等学校教育課程とのアーティキュレイションの視点にたつ大学第1学年プログラム報告　大学新入生に対するカリキュラム上の考慮について－とくに入試の実態と学生像の変化に関連して－」『一般教育学会誌』4－2，1982年12月.
・鶴岡靖彦「第1課題研究「高校教育学習指導要領改訂にかかわる大学教育の問題」報告　大学教育の高等学校教育との連続関係樹立について－物理学実験と教員養成の立場から－」『一般教育学会誌』5－1，1983年5月.
・徳広龍男・宮脇澤美・青木宏明「高校教育との接続関係の視点に立った大学フレッシュマン・テスト－特に物理学について－」『一般教育学会誌』5－2，1983年12月.
・野口薫外「千葉大学におけるセミナーの開講状況と問題点」『一般教育学会誌』5－2，1983年12月.
・栗原博之外「大学理工系新入生を通してみた高校理科教育（Ⅲ）」『一般教育学会誌』6－1，1984年5月.
・藤田一美外「大学理工系新入生を通してみた高校理科教育（Ⅳ）」『一般教育学会誌』6－2，1984年12月.
・観月祐憲「数学における補正教育の試み」『一般教育学会誌』6－2，1984年12月.
・井上英治「「大学教育と高校教育の連係」に想う」『一般教育学会誌』6－2，1984年12月.
・後藤邦夫「第1・第2課題研究報告　フレッシュマン・プログラムとしての桃山学院大学のカリキュラムについて」『一般教育学会誌』7－1，1985年5月.
・早田武四郎「大学英語教育と中・高英語教育のアーテキュレイション及び連携に関する一考察」『一般教育学会誌』8－1，1986年5月.
・栗原博之外「大学理工系新入生を通してみた高校理科教育（Ⅴ）」『一般教育学会誌』8－2，1986年11月.
・武岡淑子・坂下潔・藤本悦子「家政系・文系の女子学生と自然科学（Ⅰ）－高校の理科についての調査－」『一般教育学会誌』9－1，1987年5月.
・武岡淑子「家政系・文系の女子学生と自然科学（Ⅱ）－科学技術についての調査－」『一般教育学会誌』9－1，1987年5月.
・柿内賢信「高等学校の教育と大学の一般教育には無用の重複があるか－一般教育擁護のために答える－」『一般教育学会誌』13－2，1991年11月.
・島田紘外「東海大学における付属高等学校との化学教育の連続性」『一般教育学会誌』13－2，1991年11月.

《工学教育》
・北村正直「北海道大学における高専編入学生の教育」『工業教育』38－６，1990年11月.
・青山吉隆・広瀬義伸・河野清「意識調査に基づく工学教育の現状と課題－徳島大学の場合－」『工学教育』43－４，1995年７月.
・安岡高志「東海大学における学生による授業評価」『工学教育』43－４，1995年７月.

《物理教育》
・安倍寛「理科共通必修物理学の期末試験と予備調査に見る大学生の学力の問題点」『福島大学教育実践研究紀要』第5号,1984年.
・安倍寛「高校における理数科目の履修状況と講義における２，３の試み」『福島大学教育実践研究紀要』第18号,1990年.
・鶴岡森昭「北海道の高校生と大学生を対象とした物理教育の実態」『物理教育研究』第21号、1993年。
・原康夫（研究代表者）「大学における物理の基礎教育」「『大学研究』第12号,1993年10月.
・鶴岡森昭「教科書需要数からみた高校物理履修の経年変化」『物理教育研究』第23号、1995年。
・柏村昌平「全学担当形式による物理基礎教育－名古屋大学の場合－」『大学の物理教育』95-３号，1995年11月.
・「特集　新教育課程における高校物理」『大学の物理教育』96-１号，1996年３月.
・「特別報告　高校物理教育に関するアンケート調査－現状と課題－」『大学の物理教育』96-１号，1996年３月.
・「教育に関する一言－大綱化のもたらしたもの－」『大学の物理教育』96-２号，1996年７月.
・鶴岡森昭・永田敏夫・細川敏幸・小野寺彰「大学・高校理科教育の危機－高校における理科離れの実状－」北海道大学高等教育機能開発総合センター『高等教育ジャーナル』　第１号、1996年。

《その他》
・扇谷尚「大学第１学年プログラムの課題」『大学研究ノート　第14回研究員集会の記録　大学入試と教育改革』第67号，1986年８月.
・山岸駿介「がっこう解体新書　大学生が多様化し補習教育求める声」『朝日新聞』1994年７月18日.
・「特集　大学の補習教育」『IDE現代の高等教育』Ｎｏ．366，1995年５月号.

授業理解度に関する調査

1995年

お願い

この調査は皆さんの学習状況を調べ、大学教育を改善するためのものです。回答は統計的に処理しますので、みなさんにご迷惑をおかけすることはありません。率直にお答えください。

回答の記入法

1　回答欄に記入するか、あてはまる選択肢の番号を○で囲んでください。
2　回答で「その他」を選んだとき、〔　　〕欄があれば具体的に記入してください。

問1　あなたの生年と、性別をお答えください。

生年　19 [　][　] 年　　性別　[1　男　　2　女]

問2　あなたが所属する大学、学部、学科等について記入してください。コード欄には下の表から学部コード番号を記入してください。また、昼夜別はあてはまる番号を1つ選んでください。

大　学	学部の名称	コード	学科・課程	コース・教科等	昼夜別
大学	学部		学科 課程	コース 教科	1　昼間 2　夜間

学部コード表(問2回答用)

01　総合科学部	06　行政社会学部	11　経営情報学部	16　農学部	21　薬学部
02　教育学部	07　国際関係学部	12　経営学部	17　水産学部	22　その他
03　学校教育学部	08　法文学部	13　理学部	18　生物生産学部	〔　　〕
04　文学部	09　法学部	14　理工学部	19　医学部	
05　社会学部	10　経済学部	15　工学部	20　歯学部	

問3　あなたの専門は次のどれですか。あてはまる番号を1つ選んでください。

1　人文・社会系（哲学・心理学・教育学・歴史学・社会学・文学・法学・経済学など）
2　自然系（理学・工学・農学・水産学・医学・歯学・薬学など）
3　その他（体育・芸術・家政学・生活科学など）

問4　どのような入学試験を受けて入学しましたか。あてはまる番号をいくつでも選んでください。

1　大学入試センター試験
2　各大学が行う教科に関する学力検査
3　各大学が行う小論文
4　各大学が行う面接
5　留学生や帰国子女のための特別入試
6　その他〔　　〕

問5　あなたの入学はいつですか。

1　1994年4月　　2　1993年4月　　3　1992年4月　　4　その他

問6　あなたの出身高校について、あてはまる番号をそれぞれ選んでください。

設置形態	1　国立　　2　公立　　3　私立　　4　その他
出身学科	1　普通科(理数科を含む)　　2　職業科　　3　その他(芸術科など)

問7　高校での学業と、大学入試の受験勉強についておたずねします。あてはまる選択肢をそれぞれ○で囲んでください。

教科	科目	高校での学業はいかがでしたか	受験勉強をしましたか
国語	現代国語	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
社会	現代社会	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	倫理・政経	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	世界史	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	日本史	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	地理	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
数学	数学Ⅰ	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	数学Ⅱ	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	代数・幾何	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	基礎解析	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	微分積分	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	確率統計	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
理科	理科Ⅰ	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	物理	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	化学	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	生物	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	地学	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
外国語	英語	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない
	独・仏など	1 得意 2 普通 3 不得意 4 履修していない	1 した 2 少し 3 しない

以下の質問では、あなたが1年次に受講した授業を振り返ってお答えください。

問8　あなたが1年次に履修した科目の中で、**いちばん難しい**と感じたものについて、以下の4つの科目分類ごとに記入してください。

		出席率	理解度
〔記入例〕 教養科目 または 共通科目等	① 授業科目〔 哲学 〕 2 この分類の科目は履修していない	75%	25%
教養科目 または 共通科目等	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%
基礎教育科目 または 専門基礎科目等	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%
専門科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%
高校で履修経験のある外国語科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%

問9　問8で記入された科目についておたずねします。その科目が難しかった理由は何ですか。4つの科目分類ごとに、あてはまる番号を**2つまで**選んでください。

	高校で基礎的な科目を履修しなかった	高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった	大学の授業内容が難しすぎる	教え方の工夫が足りない	大学での学び方がわかっていない	自分にやる気がなかった	その他（　　）
教養科目 または 共通科目等	1	2	3	4	5	6	7
基礎教育科目 または 専門基礎科目等	1	2	3	4	5	6	7
専門科目	1	2	3	4	5	6	7
高校で履修経験のある外国語科目	1	2	3	4	5	6	7

問10　授業がよりよく理解されるために、大学はどのような方策をとるべきだと思いますか。4つの科目分類ごとに、あてはまる番号を**いくつでも**選んでください。

	学生に大学での学び方を教える	大学教員が授業の仕方を改善する	少人数の授業や演習を増やす	学力別にクラスを分ける	高校教育の補習クラスを設ける	授業内容の水準を下げる	必修科目を増やして科目の系統化をはかる	選択科目を増やす	卒業に必要な単位数を減らす	大学教育についていける学生だけを入学させる	その他（　　）
教養科目 または 共通科目等	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
基礎教育科目 または 専門基礎科目等	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
専門科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
高校で履修経験のある外国語科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

問11-1　あなたの大学では、**補習的な授業**（高校で履修しなかった科目、または理解が不十分な科目を補う授業）が開講されていますか。あてはまる番号を**1つ**選んでください。

1　開講されている　　2　開講されていない　　3　わからない

問11-2　**補習的な授業**はあなたにとって役に立ちましたか。以下の科目について、あてはまる番号を**1つずつ**選んでください。

	大変に役に立った	少しは役に立った	どちらともいえない	あまり役に立たなかった	まったく役に立たなかった	受講していない
物理学の補習授業	1	2	3	4	5	6
化学の補習授業	1	2	3	4	5	6
数学の補習授業	1	2	3	4	5	6
英語の補習授業	1	2	3	4	5	6
日本語表現の授業	1	2	3	4	5	6

問12　あなた自身にとって、大学教育を受ける上で不足している能力・知識は何ですか。あてはまる番号を**いくつでも**選んでください。

1　高校レベルの知識・技能
2　中学校レベルの知識・技能
3　知的好奇心
4　討議する技術・能力
5　講義ノートをとる能力
6　計画的に物事を遂行する力
7　自分の意見をもつ力
8　論文・レポート作成の技術
9　外国語の能力
10　パソコンの使い方
11　その他〔　　〕

【自由記述：お気づきの点があればなんでもご記入ください】

これで質問項目は終わりです。ご協力ありがとうございました。

授業理解度に関する調査
研究代表　荒井　克弘

〒739　東広島市鏡山1-2-2
広島大学・大学教育研究センター
☎　0824-24-6241（担当　金子）

授業理解度に関する調査

1995年

お 願 い

この調査は皆さんの学習状況を調べ、大学教育を改善するためのものです。回答は統計的に処理しますので、みなさんにご迷惑をおかけすることはありません。率直にお答えください。

回答の記入法

1　回答欄に記入するか、あてはまる選択肢の番号を○で囲んでください。
2　回答で「その他」を選んだとき、〔　　〕欄があれば具体的に記入してください。

問1　あなたの生年と、性別をお答えください。

生年　19□□年　　性別　1　男　　2　女

問2　あなたが所属する学部、学科等について記入してください。コード欄には下の表から学部コード番号を記入してください。

大　学	学部の名称	コード	学　科
東 北 大 学	学部		学科

学部コード表(問2回答用)

1　文学部	2　教育学部	3　法学部	4　経済学部	5　理学部
6　医学部	7　歯学部	8　薬学部	9　工学部	10　農学部

問3　あなたの専門は次のどれですか。あてはまる番号を1つ選んでください。

1　人文・社会系（哲学・心理学・教育学・歴史学・社会学・文学・法学・経済学など）
2　自然系（理学・工学・農学・水産学・医学・歯学・薬学など）
3　その他（体育・芸術・家政学・生活科学など）

問4　どのような入学試験を受けて入学しましたか。あてはまる番号をいくつでも選んでください。

1　大学入試センター試験
2　各大学が行う教科に関する学力検査
3　各大学が行う小論文
4　各大学が行う面接
5　留学生や帰国子女のための特別入試
6　その他〔　　〕

問5　あなたの入学はいつですか。

1　1994年4月　　2　1993年4月　　3　1992年4月　　4　その他

問6　あなたの出身高校について、あてはまる番号をそれぞれ選んでください。

設置形態	1　国立　　2　公立　　3　私立　　4　その他
出身学科	1　普通科(理数科を含む)　　2　職業科　　3　その他(芸術科など)

問7　高校での学業と、大学入試の受験勉強についておたずねします。あてはまる選択肢をそれぞれ○で囲んでください。

教科	科目	高校での学業はいかがでしたか	受験勉強をしましたか
国語	現代国語	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
社会	現代社会	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	倫理・政経	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	世界史	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	日本史	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	地・理	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
数学	数学 I	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	数学 II	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	代数・幾何	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	基礎解析	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	微分積分	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	確率統計	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
理科	理科 I	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	物理	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	化学	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	生物	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	地学	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
外国語	英語	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	独・仏など	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない

以下の質問では、あなたが1年次に受講した授業を振り返ってお答えください。

問8　あなたが1年次に履修した科目の中で、**いちばん難しい**と感じたものについて、以下の5つの科目分類ごとに記入してください。

〔記入例〕 教養教育科目	① 授業科目〔 哲学 〕 2 この分類の科目は履修していない	出席率 75%	理解度 25%
転換教育科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	出席率 %	理解度 %
教養教育科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	出席率 %	理解度 %
基礎教育科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	出席率 %	理解度 %
専門教育科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	出席率 %	理解度 %
高校で履修経験のある外国語科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	出席率 %	理解度 %

問9　**問8で記入された科目**についておたずねします。その科目が難しかった理由は何ですか。5つの科目分類ごとに、あてはまる番号を**2つまで**選んでください。

	高校で基礎的な科目を履修しなかった	高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった	大学の授業内容が難しすぎる	教え方の工夫が足りない	大学での学び方がわかっていない	自分にやる気がなかった	その他（　　）
転換教育科目	1	2	3	4	5	6	7
教養教育科目	1	2	3	4	5	6	7
基礎教育科目	1	2	3	4	5	6	7
専門教育科目	1	2	3	4	5	6	7
高校で履修経験のある外国語科目	1	2	3	4	5	6	7

問10　授業がよりよく理解されるために、大学はどのような方策をとるべきだと思いますか。5つの科目分類ごとに、あてはまる番号を**いくつでも**選んでください。

	学生に大学での学び方を教える	大学教員が授業の仕方を改善する	少人数の授業や演習を増やす	学力別にクラスを分ける	高校教育の補習クラスを設ける	授業内容の水準を下げる	必修科目を増やして科目の系統化をはかる	選択科目を増やす	卒業に必要な単位数を減らす	大学教育についていける学生だけを入学させる	その他（　　）
転換教育科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
教養教育科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
基礎教育科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
専門教育科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
高校で履修経験のある外国語科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

問11-1　あなたの大学では、**補習的な授業**（高校で履修しなかった科目、または理解が不十分な科目を補う授業）が開講されていますか。あてはまる番号を１つ選んでください。

1　開講されている　　2　開講されていない　　3　わからない

問11-2　**補習的な授業**はあなたにとって役に立ちましたか。以下の科目について、あてはまる番号を１つずつ選んでください。

	大変に役に立った	少しは役に立った	どちらともいえない	あまり役に立たなかった	まったく役に立たなかった	受講していない
物理学の補習授業	1	2	3	4	5	6
化学の補習授業	1	2	3	4	5	6
数学の補習授業	1	2	3	4	5	6
英語の補習授業	1	2	3	4	5	6
日本語表現の授業	1	2	3	4	5	6

問12　あなた自身にとって、大学教育を受ける上で不足している能力・知識は何ですか。あてはまる番号をいくつでも選んでください。

1　高校レベルの知識・技能
2　中学校レベルの知識・技能
3　知的好奇心
4　討議する技術・能力
5　講義ノートをとる能力
6　計画的に物事を遂行する力
7　自分の意見をもつ力
8　論文・レポート作成の技術
9　外国語の能力
10　パソコンの使い方
11　その他〔　　〕

【自由記述：お気づきの点があればなんでもご記入ください】

これで質問項目は終わりです。ご協力ありがとうございました。

授業理解度に関する調査
研究代表　荒井　克弘

〒739　東広島市鏡山１-２-２
広島大学・大学教育研究センター
☎　0824-24-6241（担当　金子）

授業理解度に関する調査

1995年

お願い

この調査は皆さんの学習状況を調べ、大学教育を改善するためのものです。回答は統計的に処理しますので、みなさんにご迷惑をおかけすることはありません。率直にお答えください。

回答の記入法

1　回答欄に記入するか、あてはまる選択肢の番号を○で囲んでください。
2　回答で「その他」を選んだとき、〔　　〕欄があれば具体的に記入してください。

問1　あなたの生年と、性別をお答えください。

生年　19 [ ][ ] 年　　性別　1　男　　2　女

問2　あなたが所属する科類を1つ選んでください。

大　学	科　類
東京大学	1　文科1類　　4　理科1類 2　文科2類　　5　理科2類 3　文科3類　　6　理科3類

問3　あなたの専門は次のどれですか。あてはまる番号を1つ選んでください。

1　人文・社会系（哲学・心理学・教育学・歴史学・社会学・文学・法学・経済学など）
2　自然系（理学・工学・農学・水産学・医学・歯学・薬学など）
3　その他（体育・芸術・家政学・生活科学など）

問4　どのような入学試験を受けて入学しましたか。あてはまる番号をいくつでも選んでください。

1　大学入試センター試験
2　各大学が行う教科に関する学力検査
3　各大学が行う小論文
4　各大学が行う面接
5　留学生や帰国子女のための特別入試
6　その他〔　　〕

問5　あなたの入学はいつですか。

1　1994年4月　　2　1993年4月　　3　1992年4月　　4　その他

問6　あなたの出身高校について、あてはまる番号をそれぞれ選んでください。

設置形態	1　国立　　2　公立　　3　私立　　4　その他
出身学科	1　普通科(理数科を含む)　　2　職業科　　3　その他(芸術科など)

問7　高校での学業と、大学入試の受験勉強についておたずねします。あてはまる選択肢をそれぞれ○で囲んでください。

教科	科目	高校での学業はいかがでしたか	受験勉強をしましたか
国語	現代国語	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
社会	現代社会	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	倫理・政経	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	世界史	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	日本史	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	地理	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
数学	数学Ⅰ	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	数学Ⅱ	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	代数・幾何	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	基礎解析	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	微分積分	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	確率統計	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
理科	理科Ⅰ	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	物理	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	化学	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	生物	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	地学	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
外国語	英語	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない
	独・仏など	1 得意　2 普通　3 不得意　4 履修していない	1 した　2 少し　3 しない

以下の質問では、あなたが1年次に受講した授業を振り返ってお答えください。

問8　あなたが1年次に履修した科目の中で、**いちばん難しい**と感じたものについて、以下の**4つの科目分類ごと**に記入してください。

		出席率	理解度
〔記入例〕 総合科目 （教養的な科目）	① 授業科目〔 推学 〕 2 この分類の科目は履修していない	75 %	25 %
総合科目 （教養的な科目）	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%
総合科目 （専門基礎的な科目）	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%
基礎講義・方法論基礎・基礎実験・基礎演習	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%
高校で履修経験のある外国語科目	1 授業科目〔 〕 2 この分類の科目は履修していない	%	%

問9　問8で記入された科目についておたずねします。その科目が難しかった理由は何ですか。4つの科目分類ごとに、あてはまる番号を**2つまで**選んでください。

	高校で基礎的な科目を履修しなかった	高校で基礎的な科目を履修したが理解が不十分であった	大学の授業内容が難しすぎる	教え方の工夫が足りない	大学での学び方がわかっていない	自分にやる気がなかった	その他（　　）
総合科目（教養的な科目）	1	2	3	4	5	6	7
総合科目（専門基礎的な科目）	1	2	3	4	5	6	7
基礎講義・方法論基礎・基礎実験・基礎演習	1	2	3	4	5	6	7
高校で履修経験のある外国語科目	1	2	3	4	5	6	7

問10　授業がよりよく理解されるために、大学はどのような方策をとるべきだと思いますか。4つの科目分類ごとに、あてはまる番号を**いくつでも**選んでください。

	学生に大学での学び方を教える	大学教員が授業の仕方を改善する	少人数の授業や演習を増やす	学力別にクラスを分ける	高校教育の補習クラスを設ける	授業内容の水準を下げる	必修科目を増やして科目の系統化をはかる	選択科目を増やす	卒業に必要な単位数を減らす	大学教育についていける学生だけを入学させる	その他（　　）
総合科目（教養的な科目）	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
総合科目（専門基礎的な科目）	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
基礎講義・方法論基礎・基礎実験・基礎演習	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
高校で履修経験のある外国語科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

問11-1　あなたの大学では、**補習的な授業**（高校で履修しなかった科目、または理解が不十分な科目を補う授業）が開講されていますか。あてはまる番号を**1つ選んで**ください。

1　開講されている　　2　開講されていない　　3　わからない

問11-2　**補習的な授業**はあなたにとって役に立ちましたか。以下の科目について、あてはまる番号を**1つずつ選んで**ください。

	大変に役に立った	少しは役に立った	どちらともいえない	あまり役に立たなかった	まったく役に立たなかった	受講していない
物理学の補習授業	1	2	3	4	5	6
化学の補習授業	1	2	3	4	5	6
数学の補習授業	1	2	3	4	5	6
英語の補習授業	1	2	3	4	5	6
日本語表現の授業	1	2	3	4	5	6

問12　あなた自身にとって、大学教育を受ける上で不足している能力・知識は何ですか。あてはまる番号を**いくつでも選んで**ください。

1　高校レベルの知識・技能
2　中学校レベルの知識・技能
3　知的好奇心
4　討議する技術・能力
5　講義ノートをとる能力
6　計画的に物事を遂行する力
7　自分の意見をもつ力
8　論文・レポート作成の技術
9　外国語の能力
10　パソコンの使い方
11　その他〔　　〕

【自由記述：お気づきの点があればなんでもご記入ください】

これで質問項目は終わりです。ご協力ありがとうございました。

授業理解度に関する調査
研究代表　荒井　克弘

〒739　東広島市鏡山1-2-2
広島大学・大学教育研究センター
☎　0824-24-6241（担当　金子）

授業理解度に関する調査

1995年

この調査は大学で授業を担当されている先生方から学生の学習状況などについてご意見をお伺いし、大学教育の改善のための参考にするものです。回答は統計的に処理し、先生方にご迷惑をおかけすることはありません。率直にお答えください。

回答の記入法

1　回答欄に記入するか、あてはまる選択肢の番号を○印で囲んでください。
2　回答で「その他」を選んだとき、〔　　〕欄があれば具体的に記入してください。

問1　あなたの生年と、性別をお答えください。

生年　19 □□ 年　　性別　1　男　　2　女

問2　あなたが所属する大学、学部、学科等について記入してください。コード欄には下の表から学部コード番号を記入してください。

大　学	学部等の名称	コード	学　科　等
大学			

学部コード表(問2回答用)

01 教養部	06 文学部	11 法学部	16 理工学部	21 医学部	26 学内共同教育研究施設等
02 教養学部	07 社会学部	12 経済学部	17 工学部	22 歯学部	27 その他
03 総合科学部	08 行政社会学部	13 経営情報学部	18 農学部	23 薬学部	〔　　〕
04 教育学部	09 国際関係学部	14 経営学部	19 水産学部	24 附置研究所	
05 学校教育学部	10 法文学部	15 理学部	20 生物生産学部	25 全国共同利用施設	

問3　大学・短大等で授業を担当されて何年になりますか。

□□ 年

問4　あなたの職階と勤務形態を選んでください。

職　階	1　助　手　　2　講　師　　3　助教授　　4　教　授　　5　その他
勤務形態	1　常　勤　　2　非常勤

問5　あなたの現在の専門分野に最も近いコード番号を、添付の【専門分野コード表】を参照して記入してください。

□□

問6　あなたが昨年度ご担当になった授業のコマ数をご記入ください。なお、半年の授業（週1回、100分程度）を1コマとして数えてください。

	講　義	演　習	実　験	実　技	実　習
共通の外国語科目					
教養科目 または 共通科目等					
基礎教育科目 または 専門基礎科目等					
専 門 科 目					
大 学 院 の 科 目					

注）共同で担当された場合には実負担を計算し、必要な場合には小数点以下第1位までお答えください。

問7　あなたが**昨年度ご担当になった1年次向けの授業**のうちで、理解度の低かった科目を3つまでお答えください。また、**科目を履修したとみなせる最低限の理解度**（A欄）と、その**理解度に到達した学生の割合**（B欄）を記入してください。

理解度の低かった科目の名称（科目名を記入）	科　目　分　類（1つ選択）	授業形態（1つ選択）	A欄	B欄
			科目を履修したとみなせる最低限の理解度	**A欄の理解度に到達した学生の割合**
	1　共通の外国語科目 2　教養科目または共通科目等 3　基礎教育科目または専門基礎科目等 4　専門科目	1　講義 2　演習 3　実験 4　実技 5　実習	%	%
	1　共通の外国語科目 2　教養科目または共通科目等 3　基礎教育科目または専門基礎科目等 4　専門科目	1　講義 2　演習 3　実験 4　実技 5　実習	%	%
	1　共通の外国語科目 2　教養科目または共通科目等 3　基礎教育科目または専門基礎科目等 4　専門科目	1　講義 2　演習 3　実験 4　実技 5　実習	%	%

問8　問7のB欄で、もっとも学生の理解度が低いとお答えになった授業について、その理由として、あてはまる番号を**2つ**選んでください。

1　一般的な学力が不足している
2　高校で基礎的な科目を履修していない
3　高校で基礎的な科目を履修したが、理解が不十分である
4　授業の内容が高度すぎた
5　選別した教材に問題があった
6　自分の教え方に工夫が足りなかった
7　学生が大学での学び方をわかっていない
8　学生にやる気がなかった
9　その他〔　　〕

問9　授業がよりよく理解されるために、大学はどのような方策をとるべきだと思いますか。3つの科目分類ごとに、あてはまる番号を**いくつでも**選んでください。

	学生に大学での学び方を教える	大学教員が授業の仕方を改善する	少人数の授業や演習を増やす	学力別にクラスを分ける	高校教育の補習クラスを設ける	授業内容の水準を下げる	必修科目を増やして科目の系統化をはかる	選択科目を増やす	卒業に必要な単位数を減らす	大学教育についていける学生だけを入学させる	その他〔　　〕
人文・社会系科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
自然系科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
外国語科目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

問10　あなたは、授業を進める上で、受講学生の基礎学力をどのように把握していますか。あてはまる番号を**いくつでも**選んでください。

1　入試成績等を利用している
2　基礎学力を調べるために大学が実施する試験(フレッシュマン・テスト等)を利用している
3　自作の試験を実施している
4　授業中の対話や雰囲気から経験的にわかる
5　特に把握していない

問11　あなたの授業を理解する上で必要な科目を高校で履修してこなかったり、履修したが理解が不十分である学生のために、学力の準備不足を補うための対応をしていますか。あてはまる番号を**いくつでも**選んでください。

1　学生に学力の準備不足はない
2　学力の準備不足を補う必要はあるけれども、何もしていない
3　計画的ではないが、自分の授業の中で必要に応じて補っている
4　自分の授業の中で計画的に補っている
5　補習的授業科目を大学で開設している
6　3～5以外の方法〔具体的に　　〕で対応している

問12　あなたは、特定の科目について高校で履修してこなかった学生や、履修したが理解が不十分な学生のための補習的授業を、**あなたの所属する大学**で制度的に開講することをどう思われますか。あてはまる番号を**1つ**選んでください。

1　大学は、補習のための授業を積極的に開講すべきだ
2　大学での補習的授業は望ましくないが、やむを得ない
3　この問題は、入学試験で解決すべきことである
4　この問題は、高校が対応すべきことである
5　その他の方法〔　　〕で解決すべきことである
6　問題は生じていないから、補習的授業を開講する必要はない

問13　大学で補習的な授業を設けるとすれば、誰が担当するのが望ましいと考えますか。あてはまる番号1つを選んでください。

1　現有定員の中で共通・教養的教育担当の専任教員
2　現有定員の中で専門教育担当の専任教員
3　補習的な授業を専ら担当する専任教員の定員を設ける
4　非常勤の教員
5　その他〔　　〕

問14　あなたは補習的な授業を担当されたことがありますか。ご担当になったことがある場合には、授業科目名を記入し、以下の質問にお答え下さい。担当していない場合は、問15に進んで下さい。

問14－1

科目名

問14－2　補習的な授業は効果がありましたか。

1　あった → 問15へ　　2　なかった → 問14－3へ

問14－3　効果がなかったのはなぜですか。

1　授業内容の水準が高すぎた　　2　授業で教える分量が多すぎた
3　学生の努力が不足していた　　4　その他〔　　〕

問15　大学教育を受ける上で最近の学生に不足している能力・知識は何ですか。あてはまる番号をいくつでも選んでください。

1　高校レベルの知識・技能　　2　中学校レベルの知識・技能
3　知的好奇心　　4　討議する技術・能力
5　講義ノートをとる能力　　6　計画的に物事を遂行する力
7　自分の意見をもつ力　　8　論文・レポート作成の技術
9　外国語の能力　　10　パソコンの使い方
11　その他〔　　〕

【自由記述：お気づきの点があればなんでもご記入ください】

これで質問項目は終わりです。ご協力ありがとうございました。

授業理解度に関する調査
研究代表　荒井　克弘

〒739　東広島市鏡山1－2－2
広島大学・大学教育研究センター
☎　0824-24-6241（担当　金子）

専門分野コード表

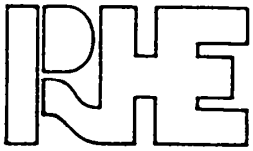
専門分野		コード
文学	哲学	01
	心理学 社会学 教育学 文化人類学	02
	史学	03
	文学	04
法学	基礎法学	05
	公法学	06
	国際法学	07
	民事法学	08
	社会法学	09
	刑事法学	10
	政治学	11
経済学	経済理論	12
	経済統計学	13
	経済政策 (含経済事情)	14
	経済史	15
	財政学 金融論	16
	商学	17
	経営学	18
	会計学	19
理学	数学	20
	天文学	21
	物理学	22
	地球科学	23

専門分野		コード
理学	化学	24
	生物学	25
	人類学 (含生理人類学)	26
工学	応用物理学 工学基礎	27
	機械工学	28
	電気電子工学	29
	土木工学	30
	建築学	31
	材料工学	32
	プロセス工学	33
	工業化学	34
	総合工学	35
農学	農学	36
	農芸化学	37
	林学	38
	水産学	39
	農業経済学	40
	農業工学	41
	畜産学 獣医学	42
	境界農学	43
医学	生理	44
	病理	45
	社会医学	46

専門分野		コード
医学	内科	47
	外科	48
	歯科	49
	薬学	50
	医学一般	51
複合領域	家政学	52
	科学技術史 (含科学社会学・ 科学技術基礎論)	53
	体育学	54
	地理学	55
	科学教育 教科教育学	56
	統計科学	57
	情報科学	58
	社会システム工学	59
	自然災害科学	60
	プラズマ理工学	61
	エネルギー学	62
	環境科学	63
	生物化学	64
	基礎生物科学	65
	神経科学 (含脳科学)	66
	実験動物学	67
	医用生体工学 生体材料学	68
その他		99

執筆者紹介（執筆順、※は編者）

※荒井　克弘　　広島大学大学教育研究センター教授
羽田　貴史　　広島大学大学教育研究センター助教授
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
有本　　章　　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
大塚　　豊　　広島大学大学教育研究センター教授



大学のリメディアル教育
（高等教育研究叢書42）

1996（平成８）年９月30日　発行

編　者　荒井克弘
発行所　広島大学大学教育研究センター
〒739 東広島市鏡山１丁目２－２
電話(0824)24-6240
印刷所　有限会社 清弘社
〒730 広島市中区本川町２丁目３－８
電話(082)232-3251

ISBN 4-938664-42-9

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.42 (September 1996)

A Study of the Remedial Education in the Universities

RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY

ISBN4-938664-42-9