

学生像と授業改革

—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(3)—

高等教育研究叢書

44 1997年3月

有本 章 編



広島大学

大学教育研究センター

学生像と授業改革

—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(3)—

広島大学 大学教育研究センター編

広島大学 大学教育研究センター

はしがき

高等教育の大衆化が進行し、「第2次大衆化」の時代を迎えた現在、学生の多様化に一段と拍車がかけられている。このような情勢の中で、今日の大学改革の中核に教育改革が位置づけられることは明確であり、学部教育の見直しは極めて重要な課題になっている。

大学教育研究センターでは数年来、教育研究学内特別経費（学内科研）の支援を得て、IS (Institutional Study) の一環として、「広島大学の学部教育に関する基礎的研究」に継続的に取り組んで来ている。その目的は、本学の学部教育に関して、①その理念と実態、②在学生及び卒業生へのインパクト、③教官の意識、等の観点から分析し、基礎的かつ体系的に学部教育改革の方向を明らかにすることにある。これまでの具体的な研究内容は、①学部教育の理論的検討、②学生調査、③教員調査、等を実施し、「卒業生から見た広島大学の教育—1993年卒業生調査から」（平成6年）、「学部教育とカリキュラムの改革」（平成7年）、「学部教育の改革と学生生活」（平成8年）として逐次公表した。

これらの中で、昨年度は広大生を対象とした意識調査に基づいて上記の報告書を公表したが、この調査を通して、学生から見た大学や教官の側に多くの改善すべき問題点があることが判明することになった。予期した以上に学生の置かれている生活や教育の現状に対する不満あるいは期待が増大している事実をリアルに把握することができた。現在の大学改革では、1960年代に学生が声高に改革を求めたのとは対照的に、一見沈黙しているように見えるが、必ずしも学生は現状に満足しているのではない実態が十分に察知できたと云わざるを得ない。と同時に、学生側にも基礎学力、学習意欲、勉強時間、読書量など、これ以上放置できない問題が種々山積していることが浮かびあがったことも否定できない。こうした学生の現実を考慮し、本学の学部教育、とりわけ授業の効果的な実践に資するための情報を整理することによって授業改革のあり方にかかわる問題を真剣に問わなければならないと考えられる。

したがって、これらの研究成果を踏まえて、学生を見た教官と教官を見た学生との間にある虚像と実像を明確にする作業をしながら、その間の距離、葛藤、乖離を前提にした改革を模索する必要性が生じていることは明白である。少なくとも、両者の距離に関して見て見ぬふりをするのではなく、客観的に凝視する視点を持ち、分析し、データを介して、改革なり改善なりに着手しなければ、現実は一向に改まらないはずである。その意味で、今回は「教官から見た学生の現状と授業改革」を主題とした公開研究会を開催し、学生像と授業改革に焦点を合わせた全学レベルでの問題の掘り下げを行うことを企画した。すなわち、昨年調査結果を基にした学生の現状を学部毎に再検討すると同時に、それを踏まえて具体的に授業改革の推進を考えることにした。学部毎に現状や診断が異なり、特色があることを予め配慮し、文系と理系がほぼ半々になるように意図して、さしあたって6学

部（総合科学部、教育学部、経済学部、理学部、工学部、生物生産学部）から研究協力を仰ぐことになった。

このような観点から、大学教育研究センターの公開研究会と提携して、「教官から見た学生の現状と授業改革」と題した研究会を2回開催した。第1回研究会（平成8年10月11日（金）14:00～17:30）では、有本章（広島大学大学教育研究センター教授）、佐藤広志（同センター助手）、黒川正流（総合科学部教授）、山崎博敏（教育学部助教授）、田村達堂（生物生産学部教授）、第2回公開研究会（10月18日（金）14:00～17:00）は同じく、松田正彦（経済学部助教授）、奥田勉（理学部教授）、藤久保昌彦（工学部助教授）の各氏からの報告がそれぞれ行われた。

各学部からの報告に際しては「教官から見た学生の現状と授業改革—〇〇学部の場合」を主題にし、留意点として以下の3点を要望した。

① 広大生の現状分析に関する意見

- ・ 勉強時間、読書量、基礎学力、学習意欲、授業批判、等に関する調査結果（上記の平成8年度報告書）をどのように見るか
- ・ 現状を生じている原因や背景（全学と学部レベルの比較を含む）

② 各学部における学生の特徴

- ・ 全学の特徴と比較して各学部の特徴にはどのような異同があるか
- ・ そのような異同の生じる原因と背景

③ 授業改革への展望

- ・ 学生の現状を踏まえた授業改革の取り組み
- ・ 授業改革を困難にしている問題点と課題

今回の報告書は、このように企画者側から要望した留意点を踏まえて報告された内容を基に、さらに関連の議論を考慮しながら、各報告者によって後日執筆された原稿を主として収録したものである。全体の内容調整は、その範囲内で緩やかに行われているために、報告書全体を通じてみた各報告の形態、内容、スタイル等にやや統一性が乏しいかもしれないと考えられる半面、各報告者の個性が十分発揮されているものと考えられる。

本プロジェクトの研究組織は次のとおりである（*印は執筆者を示す）。

《研究組織》

研究代表者	有本 章	広島大学大学教育研究センター教授・センター長*
研究分担者	小笠原道雄	広島大学教育学部教授・学部長
	松浦 博厚	広島大学理学部教授
	江口 正晃	広島大学総合科学部教授*
	片岡 勝子	広島大学医学部教授

	辻 秀典	広島大学法学部教授・学部長
	茂里 一紘	広島大学工学部教授
	栗本 一男	広島大学大学教育研究センター教授
	山野井敦徳	広島大学大学教育研究センター教授
	荒井 克弘	大学入試センター教授
	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
研究協力者	黒川 正流	広島大学総合科学部教授*
	山崎 博敏	広島大学教育学部助教授*
	田村 達堂	広島大学生物生産学部教授*
	松田 正彦	広島大学経済学部助教授*
	奥田 勉	広島大学理学部教授*
	藤久保昌彦	広島大学工学部助教授*

所期の目的を十分達成していない点は反省しなければならないが、各学部の研究協力者の熱心なご協力を得て、授業改革を意図する視点から学生像とかかわる現状分析を行い、様々な問題が横たわることを改めて明確にできた点は、研究意図に照らしてみても貴重な研究成果といえるであろう。また、授業改革を模索している他学部の実情、あるいは全国の大学の実情などとの同様の視点からの比較研究が必要な段階に来ているが、教授＝学習過程の中心を構成する肝心の学生に関する研究はいまだ極めて乏しい現実がある中で、今回の事例報告はそのような研究への多少の手がかりを提供しているものと期待したい。本報告に収録された各学部の実状や問題点が学部教育改革を考える個々の具体的な過程に活用され、全学的に学生と教官の現実を再考する視点から授業改革を一層推進する機運が高まることになれば幸いである。

最後に、終始ご協力いただいた各研究分担者・研究協力者の方々にこの場を拝借して感謝の意を表する次第である。

平成9年3月

プロジェクト代表者 有本 章

目 次

はしがき	有本 章	
序 章 学生像の中の授業改革 — 手記の分析 —	有本 章	1
第1章 教官から見た学生の現状と授業改革 — 総合科学部の場合 —	黒川 正流	25
第2章 教官から見た学生の現状と授業改革 — 教育学部の場合 —	山崎 博敏	33
第3章 教官から見た学生の現状と授業改革 — 経済学部の場合 —	松田 正彦	48
第4章 教官から見た学生の現状と授業改革 — 理学部の場合 —	奥田 勉	53
第5章 教官から見た学生の現状と授業改革 — 工学部の場合 —	藤久保昌彦	63
第6章 教官から見た学生の現状と授業改革 — 生物生産学部の場合 —	田村 達堂	72
第7章 広島大学における学部教育の現状 — 各種調査からのケーススタディ —	佐藤 広志	79
第8章 基礎科目の改革・学生の現状・文部行政	江口 正晃	94
結 章 学生の現状を踏まえた授業改革	有本 章	100

序章 学生像の中の授業改革

—手記の分析—

有本 章

1. 研究の意図と方法

本研究は、「教官から見た学生」を主題に設定し、この主題の下に実施した研究会や各種調査を踏まえて、学生像を媒介にした授業、教授＝学習過程、教育過程に横たわる現状、問題点、課題を追求している。特に、昨年度の報告書『学部教育の改革と学生生活』（有本章・山崎博敏編、1996年）は、学部学生を対象にした実態調査によって「学生から見た教官」を分析したので、それとの関係を意識して、今度は逆方向から問題点や課題を探るものである。

(1) 昨年度報告した全体調査では、学部学生のキャンパス・ライフの実態がつぶさに検討された結果、種々の問題点が発見されたが、そのデータの考察は後続の各章の中でも行われている通りである。全体的な特徴として言えるのは学生の授業への満足度は概して低調、学部教育への学生の参加は消極的でありながら教員への不満は強い、というものであり、これらの点は改めて注目に値する。特に授業に関しては、学生から教員へ期待する教師像と現実の教師像の間には大きなズレが存在する事実が浮き彫りにされるのであり、その早急な改善が求められている。

(2) こうした全学調査を踏まえながら、現状を肯定するにせよ、否定するにせよ、学部間で異なる現実を一層深く分析する必要があり、そのためには各学部の実状に精通している教員の協力が欠かせない。今回は共同研究者以外に各学部の教官に研究協力を仰ぎ、全体調査のデータや結果の分析を踏まえて、それとの共通性や相違点を見極めると同時に、それとは異なる問題や実情に関して個別に掘り下げる作業を課題として設定した。

学部間の差異は基本的には専門分野の差異を反映しているが、巨視的には文系と理系の専門分野の相違に起因すると考えられる。したがって、11学部の中から文・理が半分ずつになるように6学部を対象に設定した。すなわち、総合科学部、教育学部、経済学部、理学部、工学部、生物生産学部である。微視的には各学部内部の学科等での相違もまたかなり大きいと想定されるが、その点は各学部毎の分析に一任し、全体的には詮索しない方針とした。大枠として「教官から見た学生」を主題とした以外は、昨年報告書と、それに基づく分析結果を資料として提供し、それらを活用して自由に個人的見解を披瀝してもらう手法をとった。その意味では、研究者個人の個性が大きく反映され、学部や学科の客観的素顔を十分反映されない危惧があるが、研究者の日常的な観察に重点を置いた参与観察、面接、あるいは授業での経験などに基づく分析が行われるならば、事例的な考察の特色が

発揮されるものと考えられる。他方、各学部で独自に実施された大規模調査を基に分析されている場合も見られ、客観性を追求するよう配慮されていることが察知されよう。これらの定性的および定量的な手法に基づいた個性的報告は、学生像を種々の角度から事例的に把握するための重要なアプローチを提供しているものと期待できるであろう。その結果は、以下の各章に展開されている通りである。

(3) 全体的な数量調査を通じてみた学生像、あるいは個別学部の教官側から見た学生像の追求という研究方法による調査結果とは別に、学生自身の描く自己像を調査することも、二つのアプローチを補完する意味で重要であると考えられる。現在の学生が何を考えているかは、質問項目を予め特定し選択肢を中心に回答を要請するアンケート調査では充分把握できない限界があるからである。学生のホンネの部分に直截に聞くには、アンケートよりも参与観察、面接調査、手記などの方法が適切であろう。

序章の後半部分は、これらの中、学生自身が書いた手記に依拠して、教官（＝教員）から見られていると学生達が思っている自己のプロフィールを分析することを試みた。アンケート調査、教官から見た学生象、教官から見られていると思われる学生の自己像には共通点もあり、相違点もあるが、教育理念であれ、その具体的実現であれ、授業改革はこれらの現実のフィルターを通過せずには実現できないことは確かである。個々の学生の社会化や人間形成とかかわる教育過程の改革は、抽象的な画一的な理念・目的・目標を確定しても、授業の現実を通じての成果が上がらない限り、無意味というほかない。授業を構成する現実場面の量的・質的分析を深め、それに基づく改革の模索は不可欠な過程であろう。

2. 問題の所在——教員像と学生像の乖離——

(1) 大学の役割期待

もとより大学は学問の府である以上、学問の発展に貢献し、それをもって社会発展に寄与することが期待される組織である。学問は知識を素材にその発見、伝達、応用、統制などの機能とかかわるため、大学組織の役割期待としては、それらの機能に即して研究、教育、社会的サービス、管理運営などが生じる。もちろん、その大前提には知識を理解する学習が存在することも忘れてならない。

大学を構成する主要構成員は学生、教員、職員である。教員がいなければ学問の研究や教育やその他の活動が成り立たないから、まず教員は重要である。事務職員もアカデミックな活動以外に経営や運営にかかわる極めて多くの業務があるのが今日の大学であるから、職員を欠如してはいかなる大学も存在できないだろう。しかしそれ以上に学生が不可欠であるのは、いくら教員や職員が存在してもそれのみでは大学は成り立たないことを考えれば明らかである。学生が最も重要な構成員であることは想像に難くない。こう考えると、これらの構成員は全員重要なのであるが、ここでは授業を中心にした教育の側面に焦点を合わせた考察をするのであるから、特に学生と教員を対象に設定する必要がある。その際

の研究の要点は、両者は大学に不可欠の構成員であるにもかかわらず、しかも協力して学問発展ひいては社会発展に寄与すべきであるにもかかわらず、必ずしもその目的が達成できる状態や関係になっていない点を直視することに置かれる。

上で述べた知識を媒介にした大学の役割期待は、学習を含めて、研究、教育、社会的サービス、管理運営などである。これを学生と教育の役割期待に当てはめると、両者に共通するのは学習であり、ともに知識を理解する活動の上では区別ができない。大学では、教員も学生も共に学習をするという基盤を平等に共有している。しかし両者の区別は他の要因において見られるのであり、特に研究は教員に固有であり、教員が学者、研究者、科学者の役割を果たしている事実と符合する。学生もまた研究者の卵であり、大学院生では研究者としての比重は高まる。しかし、学部学生ではその度合いは一般に低いし、ここで問題にする入学間もない低学年のレベルではさらに低くなる。ただ、学習と研究は密接に関連があり、学習の延長上に研究がある以上、若い学生においても研究は始められている。その他の活動は、学生も行っている場合があるが、主として教員の活動であるから、その点では学生と教員の間にはかなりの相違が認められるであろう。

このように見ると、学生と教師の共通基盤である学習が共通に生じる場所は、主として授業の場面である。教授＝学習過程は教育主体としての教員と学習主体としての学生が共通の学問あるいは専門分野をめぐる活動を展開するのである。

(2) 教員文化と学生文化の距離

学問の府である大学では、専門分野を媒介に成り立つ教員の学者文化が一方で支配し、その文化に参入する過程において学生は次第に社会化（学問的社会化あるいは科学的社会化）され、学問のしつけを受ける。専門分野としつけが同じ *discipline* という言葉を共有しているのは、まさしくそのような専門分野的なしつけを受けるメカニズムの作用する事実を示唆するはずである。その意味では、学生は仮に学生文化の傘下にあるとしても、専門分野のしつけを濾過する時に教員文化へと組み入れられ、同じ文化を共有することになるはずである。その過程は学問ギルドの形成過程でもあり、それは中世大学以来今日まで連綿と存在する大学教授職の淵源をなすものであるし、その点から見れば、学生は徒弟の前段階の見習い、大学院生は師匠候補、教員は師匠となる。しかし現代ではもはや学問共同体は簡単には成り立たず、学生は学生文化から教員文化へと次第に移行する同調過程を十分に付与されていないばかりか、両者の関係は分離し、相互に独立志向の傾向を備えているように見えるのである。学生は大人である教員の文化と類似するよりも、生徒文化に類似する傾向を強め、次第に子供化しつつあるとも読めるのではなかろうか。その証拠に、自分達のことを学生と称さずに「生徒」と称する学生が増大している（下記の手記参照）。これは大学の学校化が進行していることにほかならない。大学が本来の学問共同体を形成するには、学生が学問の意義を理解し、専門分野の文化、価値、行動様式、役割期待を十

分に内面化する過程を教員と共有する以外にないが、大学の学校化は学生の側からそれを拒絶する動きが進行していると観察できるに違いないだろう。

中世大学には「タウンとガウン」の闘争があったが、これは学問の素人と玄人の乖離を示しているものの、教員と学生との間の亀裂ではない(J. R. Thelin, 1992, pp.1709-1719)。しかし現代は、教員と学生が同じ文化を共有する度合いは減少している。教員の文化は学問を媒介とした研究の文化であり、発明発見や創造的な生産的な活動を恒常的な営みとするのに対して、学生は研究に対して次第に関心を示さなくなっている半面、遊びや消費的な活動に興味を増大させている。教室や授業では建前として、こうした遊びや消費活動を奨励しないし、勉強という禁欲で真面目な規範が働くはずであるから、教員はそれを当然視するのに対して、少数の学生を除けば大半の学生はそれへの適応が困難である。

もちろん、大学では一律に同じ強度の規範が作用するのではなく、大学類型によって異なると考えられ、研究大学では研究志向が強く、教育やサービスを主体に置く大学では研究志向は弱まるに違いない。同じ大学の中でも、学部や学科の相違によって、規範の相違が生じることも十分予想される。学問の積み上げを強く要求する理系の学部では、教員と学生の間には研究課題の連続性が見られ、共同研究が一般化している事実が見られるなど、研究室の形成様式が集団主義型になっており、文系の個人主義型とは異なる傾向が読みとれるだろう。そこでは、教員文化と学生文化は比較的連続性を保持する可能性が生じるし、学生が教員の期待と離反すれば、教員側からの批判は顕在化すると予想される。

そのような差異はあるとしても、高等教育の大衆化が進行し、学問以外の世俗的価値が大学に侵入し、教員文化と学生文化の連続性を保持した学問型よりも、次第に距離を置いた遊び型や消費型や就職型が増加する時代には、文・理の境界を超えて離反や乖離は進行することは否めない。

(3)大学像・教育像・学生像・教員像の確立

大学を学問の府であると見る視点からすれば、研究を土台にした教育の制度としての制度的使命と役割を再考し、高等教育の大衆化によって進行している実状を踏まえた上で、改革すべき課題を措定する必要がある。高等教育機関としての大学の課題を整理し、今日求められる的確な大学像、教育像、学生像、教員像を措定しなければなるまい。大学の規範、価値、機能を見なおさなければ、ますます現状は加速され、大学の学校化は進行せざるを得ない。こうした現状の中で、少なくとも高等教育機関としての大学は大学像とともに教育像を措定し、教育理念・目的を明確にし、大学の4年間で達成すべき教育目標を設定し、それに照らして、教授＝学習を軸にした適切な教育過程を展開することが課題となる。

具体的に広島大学の場合を考えると、大学像としては5原則が措定され、そのコロラリーとしての教育像としては、やはり遂行すべき原理が確定された。当然、そこから達成す

べき学生像も導かれ、それを育成する任に当たることが期待される教員像も措定される段階に到達した。さらに、教養的教育（教養教育の広島大学的呼称）の具体的目標も吟味され、明確にされるとともに、学部教育における教養的教育と専門的教育の有機的統合が模索されている。総合科学部が単独に一般教育を実施した段階を克服して、全学教員が相互乗り入れによって共通に教養的教育を担当する段階に到達した。卒業必要単位124単位（医学部・歯学部は188単位）のうち50単位程度が教養的教育に割かれることもガイドラインとして全学での共通理解とされるに至り、その線に沿った実際のカリキュラムが編成され、実施されることになった（広島大学、1996年）。

教養的教育の理念・目的としては、「広島大学の教養的教育は、各学部の専門的教育との一貫性・調和性に配慮し、専門に対しての前専門性と非専門性、および学際性・総合性を柱として、①普遍的・基礎的な学問的素養を培うとともに、真理を希求する精神をもって考え、判断し、表現する能力を養う、②専門と異なる様々な学問に振れることにより、多様な文化や価値観を理解し、幅広い視野と教養を培い、③学際的・総合的な学問分野について学ぶことにより、多面的・全体的に事象を把握する幅広いものの見方を身につけ、これにより、国際化、情報化、生涯学習化の著しい今日的諸課題に、新たな知の展開をもって柔軟に対応し得る能力と態度を養うことを目的とする。」この理念・目的を実現するための具体的な目標も明確にしている（広島大学、1995年、1996年、参照）。

こうした新しい試みの成果がいかなるものかは、多少の時間が経過しなければ測定できないが、現状の打開を図るためにも大きな期待が寄せられるはずである。

現状の打開とは、教員文化と学生文化の乖離が進行している事実である。理念や目的を現実の授業の中に下ろし、それを具現するのに適した教授＝学習過程を展開し、所期の成果を上げる試みは漸く開始されようとしている。実際の教授＝学習過程が成立する授業場面は個々の科目、教員、学生、施設・設備、教育環境、その他の要因によって規定されるから千差万別であると予想され、すぐれた効果を発揮するものも、効果の上がないものも生じるに違いない。そのような展開を考える前に、現在の授業を中心にみた学生像がいかなるものかを事実即して把握することは不可欠である。学生の実態を無視していかに理想的な授業を展開しようと試みても空転する危険性があるからである。

3. 学生像の実像と虚像——学生は教官からどのように見られているか——

筆者は1997（平成9）年1月23日に総合科目「大学論」において授業開始後20分間を使って受講生106名に手記を所望した。手記は「学生は教官からどのように見られているか」を主題とし、下位主題としては「①学生は教官からどのように見られているか、②現在の問題点は何か、③改善策は何か」とした。A4横書き用紙1枚以内に書かれた手記を資料に、学生自身が描く教員から見た学生像を事例的に考察してみることが本稿の主眼である。具体的には各主題に関する自由記述結果の分析を行う。なお、手記は短時間に書かれたた

め、十分な推敲がなされる余裕が与えられていないという制約があり、文体、誤字、脱字等々に不十分な部分が多々認められるかもしれない。その分、素顔の学生像を率直に写しだしているとも解されるだろう。

さて、手記は多少は肯定的な面も指摘しているものの、概して教官の見た学生像は否定的であると指摘している。教員側から描く学生像が概して消極的であることは、昨年度報告したりポートからも充分察知できる場所であったし、今回の各学部からの報告にも窺える点であるが、学生自身が予想以上に消極的な自己像を描き、自分自身の誇りや自負が乏しい事実が語られている事実には、少なからず衝撃を受けざるを得ない。良く言えば素直にも見えるが、シニカルというか、白けていると言うか、はすに構えていると言うか、あるいは努力や向上心が欠如していると言うか、概して消極的な印象を与えることは否めない。以下に具体的に紹介するように、①目的意識の喪失、②勉強不足、③授業態度の悪化、④教養的教育の軽視、などの問題が授業と関わって指摘されていることが分かる。

(1)目的意識を喪失している学生

まず、学生の無気力ややる気のなさを指摘している学生が多い。総じて大きな目的や目標を見失い、夢を持たず、画一的で個性が見られず、勉強をしたいと思っていない、などの点を指摘していることが共通点として認められる。なお、手記の中の①②③の番号は、上記の主題の区分と符合している。現在問題にしている視点は①を指しているが、②③も以下の分析と関連しているので、添付したものもある。

事例1＝目的を持っていない

「①大学に目的があって入学したようには見えない。真面目に一生懸命勉強している学生は一握りしかいない。高い思想をもっているようにも見えない。

②自分の目的にそって学校を決められず、自分の点数にあった学校を選択してしまう。また、それなりにやる気を持って入って来ても、高校までの受け身的な勉強の仕方では、大学の授業の仕方が満足に値せず(マ)、講師の意図が理解し難く、不親切に感じ失望する。あるいは単に、遊びの方にのめり込んでしまう。

③高校までの学校教育の改革。あるいは、大学入学時での、学生に対する大学での生活に関する説明、教育を充実させる。来年から小クラスでの授業が増えると聞いた。学生と教師の関係が近くなり、ある程度親しく、相手の顔が認識できるようになれば、学生の勉強に対する疑問が解決しやすく、やる気を促進させることができる。もちろん、学生にやる気がなければ、どうしようもない。」(学校教育学部1年女子)

事例2＝学生は将来の夢を持っていない

「①最近の大学生は、非常にたるんでいる。授業中にマンガを読んだり、ゲームをしたり、お菓子を食ったり…。自分が勉強したくて入ったことを忘れている。自覚が足りないのだ。もちろん全部が全部とというわけではないのだが、やはり大多数の学

生は、大学に遊びに来ているようだ。彼らがこうになってしまう原因の1つに、将来の夢が非常にとぼしいということが挙げられる。将来の夢（将来の目標）がはっきりしている学生はそれなりに目的意識を持って授業にのぞんでいるが、就職や将来のことは大学に行きながら探すという連中に限って、自分を見失っている。かく言う私もその一人です。」（学校教育学部1年男子）

事例3 = 画一化志向——個性がないとの見方——

「①個性が見られない。服装や女子学生に関しては化粧の仕方といった外的なものから、授業中の発言の際、独創的な答えが返ってこないというものまで。例えば英語であれば直訳しかできない、なるべく目立たない意見を言うなど。誰かが『わかりません』と答えると、そのあとの学生はみんな『わかりません』としか言わないということもよく授業中に見られる。逆にいいと見られていると予想されるのは、各人が非常に自由に行動をおこす点だと思う。

②大学生なのだから、みんなそれぞれ意見を持っているはずだが、それを表そうとしない点。大多数と同様にしていればなんとかなるといった風潮が広まっている点。」

③若い人にあるエネルギー（現在奥に秘めている）をうまく活用し、協力すると、とても大きな意義のある行動が起こせるはずである。また自分のしたい事をまわりに左右されずに追究していく姿勢を持つべきであり、これは私が大学に入る際の最大の目的である。」（学校教育学部1年女子）

事例4 = 本当に勉強したくて入学したとは思えない学生

「①前に授業を受けていた教授が『自分たちが生徒として通っていた頃の学生とはまるで違う』と言われていた。それは見た目の違いを言われているようだったが、見た目だけではなく、授業の受け方とかも昔とはちがうのではないかと思う。まじめであるとかまじめでないとかそういう問題ではなくて、本当に自分の勉強したいものがあるって入学した人ばかりとは限らないと思う。教官から見れば、本当に自分の専門とするとところの勉強がしたくて入ってきたのかと思われるような授業に対する姿勢があるのではないかと思う。」（医学部1年女子）

事例5 = 結論は「情けない」

「①結論は、先生方皆さん『情けない』のでは？実際、受験戦争が終わって社会に出るまでの四年間大学生は羽根をのぼしているのですから。授業に遅れる、サボる、寝るで、やる気がないなら勝手にしたら？と思われていると思います。『うちの大学の学生』ではなくて、『若者』と見られていると思います。」（文学部1年女子）

(2)勉強しない学生

第2に、目的意識が明確でないのに加え、勉強もしないとの指摘も少なくない。「休講だと喜ぶ」とか「遊ぶ時にはパワーが溢れている」のは、昔の学生にも見られたかもしれないが、大学に入学した以上、勉強する意欲はそれなりにあったのではあるまいか。貧困

の時代では、大学進学は相当の目的意識を要請したが、豊かな時代で、しかも親の期待が強い現在は、進学から目的意識を奪う力学が作用するかもしれない。目的意識がないから、勉強をしないという論調は上記の手記にもみられるが、同時に勉強をしないから目的が見えてこないこともあるはずである。昨年の報告では、授業以外に自宅や下宿等で勉強する学生が1時間未満とする割合が実に65%を記録したが、手記の内容の数々はそのような量的な実態の内実を学生側から赤裸々に描写している。教員が描く自分たちの学生像は次のようになると予想している。

事例6 = 豊かな時代になっても、学生の本分は勉強

「①自分達が学生の頃は、貧乏な生活をしながら遊びもほどほどにして、勉強に対していっしょうけんめいに取り組んでいたが、最近の学生はぜいたくな暮らしをして、勉強もせずにお金を浪費して遊んでばかりいる。夜遊びしすぎたのか、肝心の授業のときに居眠りをしてしまうような学生がほとんどのような気がする。中には真剣に勉強にとりくんでいる学生がいるので、少しだけ安心する面もある。時代も変わり、学生も変わるのは当然だが、本来の目的である勉強をおろそかにしてほしくない。

②先生、生徒の互いの信頼がない。

③学生が本当にやりたい勉強をはやく見つける努力が必要であるし、学生に魅せる授業をすることが学生と先生とのいい関係をうむと思う。」（経済学部1年男子）

(3)授業中の受講態度が極めて遺憾な状態

第3に、授業中に真剣に聴講する学生が少数だと指摘する学生が少なくない。

事例7 = 私語・無語・死語

「①過去の学生と比べると良いところは目につかないのではないだろうか。よっぽど厳しい教官でない限り私語はつきず、教室が広くなるほどその割合は高く、うるさい。その割に、質問されると黙りこくる。積極性がみられない。一部の学生を除き、熱意が感じられない。般教は得にそうだろう。良い点は以上に書いた以外のごく少数の学生にあてはまるしかない。

②教官と学生の間にあるみぞが深い。

③出席をとるのみの授業では、出席するだけであって、少しも意味をなさないで、必要なのは授業内容である。教える立場として、“ききやすい声”、“話し方”などもう一度見なおすべきである。教科書通りでは授業もおもしろくないはずである。しかし学生にもかなり問題があるので、それなりの努力は必要である。やる気ができるかどうか心配である。」（学校教育学部1年女子）

事例8 = 税金の無駄遣い——もう少し自主的に積極的に勉強してほしい——

「せっかく苦勞して入学し、国民からの莫大な税金を使って学ばせようとしているのだから、もっと自主的に積極的に学んでほしいと思っていると思う。」（学校教育

学部1年女子)

もちろん、全員が勉強しない学生ではなく、中にはまじめに勉強しに大学に来ている学生がいることを指摘した手記もあるにはある。つぎのように、二つのタイプに分化しているという指摘もある。

事例9 = 勉強しない学生と勉強する学生の分化

「①教官からは、学生を大まかに分けて、2つのタイプに見られていると思う。すなわち、良く見られている学生と悪く見られている学生である。一般的に良く見られている学生は、授業開始前から席に着いている。それも前の方の真ん中の席であるほどよい。そして、授業中は私語もせず、教官の話にじっと耳をかたむけ、ノートにメモをとったりしている。講義の内容に納得したようにうなづいたり、驚いたりする学生も、真面目に講義を聞いているのだなあと見て、良く見られる学生と言えるだろう。逆に、悪く見られる学生は、講義の途中に教室に入ってきて、講義も聞かずに居眠りをする学生。なお悪いのは、講義中に物を食べたり飲んだり、私語をする学生だろう。そういう学生は、教室から出て行ってほしいと思うのは教官だけでなく、真面目に講義を聞いている学生も同じだろう。試験前になると学生の出席数が増えるのを見て、教官は学生のことを、したたかだとか、調子がいい、または社会にでると、きっと苦労するだろうとか思っているかもしれない。服装のハデな学生などは、何のために大学に来てるのかと、あきれて見ているかもしれない。

②一般的な見方をしたら以上ようになるだろうが、この一般的な見方にかたよりすぎて、良く見られる学生だけを相手に講義をすると、ますます、この二つのタイプの溝が深まってしまう。」(学校教育学部1年女子)

(4) 教養的教育の授業

第4に、授業一般に聴講態度に問題があるが、とりわけ一般教養関係の授業においては単位をとることのみを考え、肝心の授業には学生の反応が芳しくないとみなす。

事例10 = 単位取得のみが関心

「①特に一般教養の授業の場において、学生は眠ったり、しゃべったり、遅れて入ってきたり、勝手に退出したり、他の授業の予習をしたり、と全然熱心に勉強する気がないと思われているのではないだろうか。でもそれは、単位をとるために出席しているのであって、興味があって出席している人は過半数もないであろうから仕方がない。真面目にやっている人も、ほとんどが単位をとるためにやっているのだと思う。」(文学部1年女子)

事例11 = 一般教養は単位とり

「①教官から見ると学生は、まず勉強を必要最小限におさえようとしているように

見えているだろう。日本の大学は『入るのは難しく、出るは易い』ものである。大学に入ってしまうとこっちのものと、学問よりその他のことに多くの意識を向けている人のなんと多いことか。テストはカンニングし、授業はざぼって、友達ノートを見る…。教官の話に必死に耳をかたむける学生は、特に一般教養においてはとても少ないだろう。私や私のまわりを見ても専門は必死に一般教養は『単位とり』に、という感じがする。」（学校教育学部1年女子）

4. 現在の問題点は何か

(1)勉強しない学生の増大と教官のやる気喪失の悪循環

上記のような状態は、大学の大衆化の影響を受けて、学生の多様化が進展した事実をある程度明らかにしているが、それは放置できる問題かと言えば、そうではない。むしろ、今後、大衆化は一層進行するし、高等学校のカリキュラム改革の進展に伴い、多様な科目を履修した学生が増加する。基礎学力、知識、学習意欲、目的意識は一段と多様性を帯びるであろうし、授業の中の学生像は一段と放置できない状態に至ると予想されるだろう。

事例12＝教官がやる気を喪失する

「②教官から見て、学生は大まかに言って2通りにわかれると思う。その講義に興味があってその授業をとっている人たちと、とりあえず単位が必要だからその授業をとっている人たちにわかれる。けれどその2つのタイプの学生を1つの教室に集めて同じ時間に同じ講義をして、同じように扱わなければならないのは、大変だと思う。私語をしている学生の前の席には真けんに聴講している学生がいて、そういうところが問題点だと思う。また、ただずっと座って聴いているだけで、教官がしゃべっているのに何も反応もない学生も教官にとってはつらいところだと思います。そんな学生が増えてくれば、教官も授業をするぞ！という意気込みもなくなるだろうし、手応えもなくなるのは問題だと思います。」（学校教育学部1年女子）

現在の状態がさらに深刻化するとなれば、二つのタイプの分極化が進行すると同時に、教員がなんらかの対応をしない限り、授業の成立は困難になるばかりか、もはや成立さえおぼつかなくなる恐れがある。現実には、すでに深刻な事態になっているにもかかわらず、教員が十分な関心を払っていないという指摘が少なくない。

事例13＝やる気を出させる教官がいない

「②生徒をやる気にさせるような講義をする教官がそんなにいないという問題もあるのではないのでしょうか。つけっぱなしのテレビのように、ただひたすらと説明を続けて、生徒と対話の取れた授業を心がけようとする者はそんなにいないことも問題であろう。

③生徒にやる気を出させることができる授業、又はそれができる教官を増やしていけばまだまだ望みはあるのではないだろうか。」（学校教育学部1年男子）

(2) 教官の努力不足

教官が努力していないと学生には映るようであるが、個々の教官が全然努力を欠如しているとはいえない。努力しながらも、無力さを感じ始めていることは、教員側のレポートからも充分窺うことができるからである。しかし、そのまま静観するだけでは、事態の改善が一向に生じないのも当然の帰結であり、学生が指摘するように教員と学生の距離は埋まらない。例えば、教官は学生の顔を名前を覚えているか、あるいは覚える努力をしているかと学生は質している。

事例14＝学生の名前を覚えていない教官——マスプロ授業の弊害——

「②教官は学生を無気力に思っているだろうが、何百人もの前で淡々と授業をすすめ、学生の名を1人も知らない教官がいる事実がある以上、教官と学生の歩みよりは困難ではないか。」（学校教育学部1年女子）

それでは、実際に何を解決すればよいか。学生は、例えば多くの学生が教室に詰め込まれており、教官は学生一人ひとりの顔や名前を覚えてくれないという不満を持っているながらも、むしろ、それをよいことに匿名化を享受し、無責任さを横溢しているとの観察をしている。

事例15＝100人の学生を理解するのは困難

「②研究室の教官（チューター）なら、よく会うし、話し合いをすることもあるので名前と顔はもちろん、個性も理解しやすいと思う。しかし、週に1度くらいしかない授業の教官の場合、100人くらいの学生を1人1人理解するのは困難であると思う。しかも講義中に質問や討論もないので、ますます理解しにくいのではと思う。教官から見ると、何100人も学生は『～さん』ではなく『学生』としてしか見られないのでは、と考える。

③よく理解するには、話し合いや討論などが多く行われるとよいのではと思う。また、多人数すぎて困るのならば、半分くらいにしたりして、じっくり授業を行うのもよい。スポーツ実習などの場合は、けっこう覚えやすいかもしれない。このように何か『楽しい』要素も取り入れられると、教官も学生も知ることができるのではと思う。」（学校教育学部1年女子）

事例16＝学生は象だ——その言語と気持ちを理解してほしい——

「①教官から見ると、我々学生は象なのだろうか。だが、象を見る目にもいろいろある。大人に限っていえば、2種類の見方があるだろう。1つは、『自分は働いている。動物園で飼われていれば何の苦勞もなく、食うに困らない生活ができる。養っている人がいるからだ。今はうらやましい限りだが、いずれ野生に戻る時がくればすぐに餓死するだろう。』いま一つは『飼い殺し』だ、よくも飼育係をぶちなげて飛び出さないのかというものだ。

②問題は、人間に象の言語が理解できず、また象にも気持ちがあるということだ。

③それも長い間それを飼育してきた者であればわかるはずである。おなかですいているとか、おこっているとかがうらひはすぐわかるだろう。だが、多く人は1つめの見方をしていることだろう。なぜなら、この人々の考えは『自分はオリの外、相手は中にいる』という、頭から別の存在であると決めつけてかかっているのだ。今後の課題は、人は象の生活を考え、思い出し、我々は将来教える立場にたった時のことを考えることだろう。難しいとは思いますが。」（工学部1年不詳）

教員に学習者としての自覚が不足している点を指摘する声もある。これまでの大学教育は、学者・研究者・科学者としての教員が自己の学問と関わる見識、信念・価値観を学問内容を通して教授し、その観点から学生を評価する傾向にあったが、当然ながら教育の視点から学生を捉え、学習者としての学生の立場を捉え、学習支援を行う側面は弱かったのではあるまいか。学習が学生はもとより、教員にとっても大学教育を構築する場合に共通の基盤になる点は充分注意を喚起する必要があるだろう。

事例17＝教員も学生も学習者

「②教官がどのように学生を見ているかということは、難しい問題であるが、一学生である私の意見を述べさせてもらえば、理想的には教官は学生を単なる学問を教える相手と見るのではなく、一緒に何か一つのことについて学びとろうとする見方が望ましいのではないだろうかと思う。最近はこの事を軽視している教官が多い傾向があるように感じられる。そのために、教官がただ前で講義をし、学生は後ろでぼーとそれを見ているだけという授業が増えているのではないだろうか。確かに、この事を一概に教官の責任とすることはできない。学生の授業態度も悪くなっているものがある。しかし、だからこそ今、教官が学生と同じ立場に立ち、一つの学問に向かって進もうとする意識が必要なのである。つまり、教官が学生を単なる講義を受けるだけの相手と見るのではなく、同じ立場に立つ一学問者（注：学習者？）として見る意識が今以上に重視されなければいけない。」（学校教育学部1年男子）

(3)高校との連携の不足

大学内部に生じている問題は、学生が誕生して社会化の過程で身に付け、持参した問題を大いにはらんでいる以上、そのような外的側面に目を向けることもまた重要である。高校教育と大学教育の接続は、重要な視点の一つである。高校のカリキュラムが大学とは無関係に改訂されたり、その改訂を無視した大学教育が行われるならば、学生の多様化とも関連して、大学の授業はますます困難の状態になることは否めないだろう。大学と高校との連携は、大衆段階の高等教育を考える場合には、不可欠の課題となる。

事例18＝高校との接続

「②問題点は、大学とそれ以外の教育機関の連携がほとんどないということだろう

う。高校生の時に先生が『受験の問題においても大学の先生は高校の教育事情を理解していないことがわかる』とおっしゃっていたことがある。今いろいろと試されつつある新しい教育課程においてルールがなくても自立できる人物を育てることで大学の勉強をもっと意義のあるものにできるであろう。」（学校教育学部1年男子）

5. 改善の展望

現状や問題点を観察すると、今後、教員が積極的に解決すべき課題が山積している。教員から見られていると学生自身が考えている学生像がゆゆしき状態であることを学生自身が自認している点の一つの特徴である以上、それを無視して理想のみを追求しても現状の打開には繋がらない。少なくとも現在の実態をありのままに観察し、客観的な分析を行い、診断し、それに基づいて的確な処方箋を書く以外に有効な手だては見つからない。

(1) 学生の現実を直視すること

すでに現状の部分で観察したように、学生自身が目的・目標を喪失していると自認しているのであるから、学生自身が大学入学後の目的を明確にする方途を探る必要がある。学生自身が主体的に目的を自覚し、意欲を持つことが原点である。と同時に、教員側から授業を通じて、あるいは広く教育指導を通じて、個々の学生に即した目的を発見できる水路づけを試みるのが具体的な改善策になろう。単なる旅人として、大学を通過すればよいと考え、単位さえとって、就職を実現できればよいと考え、授業に出ても使命感も責任感も見られない状態である学生を教授＝学習過程の本来の目的に即して人間教育を全うするのは容易ではない。まず、学生自身の自覚を期待し、それを促す必要がある。

事例19＝学生は目的を明確にすること

「授業中の態度が悪い。講義室がゴミで汚れるなど、あまり人のことを考えていない。授業中にジュースやおかしを食べる、おしゃべりをする。自己中心的であり、不まじめだが、テストの時などは要領がよい。単位をとることは一生懸命。教官の話あまりきかない。教官をあまり尊敬しない。目的意識がない。

まずは、学生一人一人がどうして大学に入りたいと思ったか、又は入ったのかをもう一度考えるべきだと思う。そうして、何のためだったかのかを思いだし、目的を持ち、その目的に一生懸命むかっていけば、結果的に授業態度やマナーなどが改善されるのではないかと思う。」（学校教育学部1年不詳）

事例20＝学生自身の問題

「最近の大学生は決して勤勉だとはいえない。なぜなら自分がそう感じるからである。昔と違い大学生における使命感、責任感が明らかに欠如している。又「卒業さえすればよい」などという考えが生じていることも先に述べたものの欠如からだとう考えられる。これらは明らかに学生自身の問題であり、決して大学側の問題ではありえ

ない。「自分の考えていた学部と違う」や「大学の授業がつまらない」などということは”逃げ”である。やる気さえあればどんな状況でも頑張れるはずである。しかし、大学という自由な立場でしかできないこともあり、例えば人生について考えたり、交友関係を深めるにはもってこいの場所である。これらのことから考えると、大学とは専門的な知識を深め、人間的に大きくなる場所である。最近の学生は、前者の方が明らかに欠けている。」（学校教育学部1年男子）

こうした学生の中にも良い部分が多々ある点を学生も注意してほしいと訴えているし、そのような学生はもとより多数派に転じている困難な学生に対しても十分な配慮をすることは、教員が研究者であると同時に教育の専門職である限り、放棄することはできない。

事例21＝学生は自分勝手な集団だが良いところもある

「僕が思うに、教官から見た学生はなんとも自分勝手な集団であることだろう。出席をとらないと学生の数は激減し、出席をとりだすとだんだん授業に来るようになる。しかしその出席のとり方があまいと代返などでごまかしたりする。その上授業中には私語をし、おかしなどを食べながら話を聞いている。いや、聞いてなどはないだろう。こんな学生達を教官はバカな奴らだと思っているかもしれない。学校では集団でワイワイ騒ぎ、夜は酒を飲んだりして暴れている。こんな姿を見たら誰でも非常識な集団だと思うだろう。学生の立場からでもそう思うことがあるのだから。だからもっと学生は自分の行動を慎むべきではないか。授業に出たら私語はしない。途中でぬけたりしない。おかしなど食べない。だいたいこんなことはマナーとして当たり前のことである。もう大学生なのだからもっとそれを自覚して行動するべきだ。夜酒を飲んで酔っぱらうのは結構だが、人様に迷惑をかけてはいけない。これも当たり前のことだ。

でもこんな学生にも良い所はある。毎日部活などをして充実した日々を送っている人も多勢いるのだ。彼らはフラフラ遊んだりせず、しっかりとした生活をしている。そういう人達が流す汗は美しい。それが学生にあって教官にないものだろう。教官ももっとそういう点を見て学生に対する考え方を少しでも改めてほしい。彼らも彼らなりに結構考えているものですよ。」（学校教育学部1年男子）

(2)教官のできることは何か

このような現実の中で、教員が次第に意気消沈している事実はある。学生もそれを憂慮している。

事例22＝学生は子供だが、単に子供ではない

「子供だがあなどれない所もある」（経済学部1年男子）

事例23＝教官の意欲喪失

「ひかえめにいっても、あまり態度がよくない。特に教室が大きい場合、生徒はう

しろの方に座る、寝る人、私語をする人などが増える。また欠席率も増える。テストが近づいてくると急激に人数が増えるので教官にとってはそれが気に障る反面、『単位が欲しい』という気持ちがあまりにもはっきりわかるため、あきれとあきらめといじらしく思うような気持ちも持つかも知れない。

問題点として、そこまで学生が話を聞こうとしないのなら、教官も真剣に話をしてはくれないだろうということがあると思う。学生が全員真面目になる、ということはまず無理な話だ。テストやレポートがきつくなつたとしも、楽に通過する技をあみだすためには、どんな努力も労力もおしまないからだ。」（医学部1年女子）

このことは、戦前戦中のくらい飢餓と欠乏の時代を経験してきた世代がいくら飽食の世代に体験を語っても理解されない事実の裏書きである。両者が真に相手を理解することは簡単ではなく、永久に無理なのかもしれない。しかし、学問を媒介に真理を探究する学問的社会的過程には、個々の専門分野に参画するためのしつけや文化の共有という共通体験が横たわっているに相違ない。両者が共通の課題や研究対象を学習し研究し発明発見の創造的活動に組み込まれる度合いは、大学では基本的に成立するはずである。もし、そのような過程や活動が成立しないのであれば、それは大学ではない。

事例24＝教官と学生の生きる時代は所詮異なる

「とてもいい印象をもっているとは思えない。生活ひとつとっても一人暮らしの部屋を見ても教官の多くの学生の頃とは全く異なり物が豊富にあるだろう。風呂、トイレがあるのが当たり前だといった具合だ。講義の際の態度等にしても、私は現在しか知らない訳だからなんとも言えないが、決していいものではないと思う。

私達はいつまでも学生ではなく、数年すれば社会に出て働くこととなる。働いている上で教官達にはない私達の特徴というのがどういう影響を与えるのかはわからないが、私達と教官とでは、生まれた時代も育った時代も環境もそして大きく言えば生きていく時代が違っているのである。教官達の学生時代の方が相対的に良かったと思われたとしても、卒業後に生きていく時代がちがうのだから、様々な問題はあるとしても、今は今でいいのではないだろうか。学生と教官の間にある価値観の相違は決して悪い面だけではなく、異なる時代を生きていく際の異なる土台を持っていてもいいと思うのである。

これから先は、学生と教官の間の相違が将来生きていく上でいい方向にむけばいいと思う。いつでも教える者と教えられる者との間に相違があることには違いないのだから、その違いを生かしていけばいいと思う。」（医学部1年女子）

以上のように、教員が現実に対してあきらめ、意欲を喪失し、改革を放棄する条件も無いのではない。しかし、すでに大学が大学らしさを喪失しつつあるとするならば、それは学生に責任があるとしても、そのような学生を入学させた以上、教員の側の責任を免れる訳には行かない。上記でも指摘したが、やはり教員が授業の改善に注意を払うことから再

出発せざるを得ないであろう。

事例25＝学生に注意を払わない教官に問題がある——授業の改善——

「①高校では、大学よりも1クラスが少なく、教師とも顔見知りであるが大学では、教師はきっと学生の顔と名前が一致してはいないと思う。だから、教師はしっかり学生1人1人を見てはいないと思う。学生がしゃべっていてもあの辺うるさいとしか思っていないと思う。だから学生の側も自分だとわかるはずがないと思って、うるさくしていたり、ジュースを飲みながら授業をうけていたりしている人が多い。それで教官は、学生たちは、授業をあまり大切にしていなくて、あきらめが入っている人もいるような気がする。どんなにざわめいていて、教官の声が聞こえない状況でも、淡々としゃべり続けている教官が多い。だから、また学生も調子にのって、授業はどうでもよく、寝たりしゃべったりしている。というように悪循環になっていると思う。

②問題点としては、学生の側にもたくさんあるが、教官についていうと、もっと学生1人1人を見るべきだと思う。ひたすら黒板やホワイトボードに向かってしゃべりかけていては、学生の方も聞く気にはなれない。もっと学生1人1人に語りかけるように授業をするべきであると思う。そうすれば、学生も聞くようになると思う。また、学生の興味をひきつけるように話していくといいと思う。興味をひきつけられるような授業では、しーんとして、みんなきちんと聞いている。このように教官も授業のやり方をもう少し考えれば、いい授業になると思う。」（学校教育学部1年女子）

このような現実を直視するならば、学生と教員の間に来た溝を埋め、距離を短縮するためには、現実を放置しては一向に事態の改善は進まない。

事例26＝意志疎通の欠如を改善することが第1歩

「生活そのものが豊であると思われるだろう。そして、そのことをいいことに、努力することを嫌うというか。面倒くさいことをさける（逆に、手を抜くことに関しては、いろいろな知恵を働かす）者として、みられているだろうと思う。これらのことは、時代の流れとしても、腹立たしいことだろうと思われる。なぜなら教官が生きてこられた時代は、戦前、戦後から始まり日本が高度経済成長のまっただ中にいた時代であろうからだ。これらの時代は、今ほど豊かでもなく、大学紛争など、自らのこと社会のことを熱く考え、行動した時代であっただろうからだ。自らが創り出す時代と創られた時代に生きるのでは、異なるだろうと思う。また、創られた時代だからこそ、自らの個性を大事にしようとする学生をも見られているのではないだろうかと思う。情報のあふれる社会の中で、例えば学生の服装や髪型が個性的かどうか、わからないが、何かをしようともがく学生の姿として見られているのではないだろうかと思う。

いつの時代にも、世代ごとの価値感の相違がみられる訳だが、今の世の中では、ほんとうに短い時間で流行が変わり価値感がかわっていると思われる。そのため、教官

と学生の価値感というものも、昔以上に大きいのではないかと思われる。教官と学生の間で意志のそ通がなくなったから、それは大きな問題であると思える。

講義で1対何百人という関係を、小さくしていくことが大事であろうと思われる。」
(医学部1年女子)

教師との溝が深まり、教師を尊敬せず、教師の話を見聞かず、勝手放題をしている学生ではあるが、それでも教員との関係を求め、その一言一句が彼らの人生を動かすことを信じている学生もいる以上、そこには一縷の望みが残されている。教員が教師や教育者へと変身することが依然として期待されているのである。

事例27＝先生の話のもっていきかたが重要

「①最近の学生は勉強しない。本を読まない。社会問題に関心があるのだろうか。もっと自分たちの国やあり方について考えないのか。こんな若者が大学に来て価値があるのか。もちろん、そういうのではない学生もいるにはいるが、全体に少ない。困ったことだ。と見られているでしょう。

②学生がよく居眠りをしたりするせいでやる気を失い、こんな奴らに言っても本気で聞いてくれはしないだろうと気になって、おもしろくない授業をするようになる。でもそれは困る。本当はやりたくて来ている学生もいるが、先生があまり学生の興味をひくようなことにふれてくれず、自分の専門の説明をして(おもしろくない授業)いるだけみたいになり、ついていけず眠くなってしまふ者も本当にいるのである。

③教官は、自分のやっていることを、ただ講義するだけでは、ちょっといけないと思う。学生は、そのことについて、ほとんど無知でやっているのだから、導入してやらなければならない。『学問はもともとおもしろいものではないのだ。』と思って、念仏のように、しゃべるだけで当然だと思っている先生もいるだろうが、こっちは先生の話のもっていき方によって、その道に目を開かされて、将来につながる者もいるのである。ぜひ、学生に期待をして、おもしろさを伝えてやろうという気持ちを持って、私たちに話をしてほしい。私も本当はもっともの知りになりたい。講義の中で、おもしろいなーと思って心に残ることがもうちょっと増えたらいいと思う。」(文学部1年女子)

(3)現代社会の課題として考える視点

今見たように、直接的には大学の中の教室、授業、教育指導の場面での状況を改善することが急務である。学生の自覚が改善の原点になるし、教員が教師としての自覚を高める努力も欠かせない。しかし、それとともに現実を招来している教育環境に注目すると、より広い文脈へ注意を喚起することも欠かせないのであり、学生が目的を喪失するのは、個人の責任と同時に社会に原因のあることも否定できない。学生が大学に入学時点で目的を喪失し、意欲、好奇心、自主性を見失う事態がなぜ生じているかを考えると、誕生からの社会化過程を抜きには説明できないからである。

事例28＝学生が目標をもてる社会を構築

「①学生も一人一人個人であるから、教官の見方も一人一人に対して違うと思う。例えば真剣に講義を聴く学生^マのことは良い学生だと見ているであろうし、私語や居眠りばかりしている学生^マのことは悪く思っているであろう。広島大学については、全体的に平均してみると、講義中は私語もなく、静かであるが、居眠りは多く、質問、意見などは出ない。おそらく教官から見ると本当に聴いているのか、わかっているのかかわからないのでは、と思う。静かで真面目であるが、積極性がなくどことなく無気力だと、見られていると思う。

②学生がおとなしく積極性がないのは、高校教育までの一方的な受験教育のせいだと思う。教師の言うこと、板書することをノートに書き留めるだけの授業を受けてきた学生は、自分の意見を言うということが得意ではない。また、極端に人とはずれたものは悪いものという考え方のもとで教育をうけてきたため、人からすこしでもとび出すことに恐れを感じる傾向がある。以上が今の学生または教育制度の問題点である。

③学生の問題点は、学生だけのものではない。現代の社会すべての問題である。だから、今すぐに急に改善するものではない。改善するには、学生の1人1人がその問題に気づき、次の世代の学生を自分たちのようにならないために、社会を変えていく必要がある。また、そのように目標を持った学生には、積極性もおのずと生まれてくると思う。学生が目標を持てる社会にすることが課題だと思う。」（学校教育学部1年男子）

しかし、そのように考えるならば、大半の学生が目的を喪失し、いわゆるやる気を欠如しているとの指摘は傾聴せざるを得まいし、改めて事態の重さに注視せざるを得まい。こうした現状を教員ではなく学生自身が自己点検によって確認している事実がある以上、その大半の学生を放置することは大学教育の放棄であり、ある意味では自殺行為と言われても仕方ない。日本の大学では、受験勉強によって「受験学力」や「偏差値学力」を持った学生が入学するが、受験勉強の次の目的を欠如し、学習意欲を失っている現実がある。これをいかに大学水準の知の体系に誘い、新しい学力を形成できるかが課題となる。刈谷は日米比較の中で、「そのような『偏差値学力』を、応用力のきく、洞察力と、思考力、批判力を備えた学力に変えていくことが、日本の大学の教育課題であると私たちは考える。」と指摘している（刈谷剛彦、1992年、200頁）。

こうなると、学生の学力問題として広がりを持ったイシューとなり、小さな問題ではないことが分かる。授業中での教員一人ひとりの対応が欠かせないばかりではなく、それだけでは限界があることは明白である。FD（ファカルティ・ディベロップメント）を含めた組織レベルでの体系的な取り組みと個々の教育の個別的な取り組みとが同時並行的に行われなければ、現実を動かすには至らないと見込まれる。

事例29 = 7割の学生にやる気がない点を直視——システムの改善——

「7割ぐらいの学生にやる気が感じられないと考えているのではないかと思う。私語をしたり、ただ寝るだけのために授業にでていたり、授業とは別のこと、いわゆる内職をしたりなどの学生を見たらそうかんじるであろう。将来をこいつらが背負っていくのかと考えたら不安であろうし、私自身も自身がない。残りの3割は、このような怠惰な生徒の中にもまじめな人達がいてよかったと思っているのではないだろうか。ちゃんと前の席に座り、ノートを取っている生徒もいるからである。

②問題点は7割の生徒である。勉強をすることが大学の一番の役割なのにそれを実行していない。けれど生徒だけが悪いとは思えない。大講義室で100人以上いる生徒に1人の先生が話をするという大学のシステムも悪いと思う。1対1でコミュニケーションをとることさえもままならない時代なのに1対100を試みるほうがおかしいのである。

③まずは大学のシステムを変えなければならない。ゼミのような少人数の授業をもっと増やす。授業の内容を生徒と教授が興味深くしていく。大学受験の制度も変革する必要があると思う。今はレベルの高い大学に入ることだけを考えて勉強する人が多く、本当に自分のやりたいことをするために大学に入ろうとしていない。現状の制度をいろいろ変えていくべきである。」（学校教育学部1年不詳）

学生自身に怠惰の気持ちがあり、自分では統制できないのならば、システムを統制型にして外部から管理する方法も考えるべきかもしれない。実際、厳しいカリキュラムや単位制度を経験している学生は、それが緩やかな学生に対して批判的な論評を加え、環境を厳しくすることを提案しているのである。

事例30 = 進級の過程を厳しくすること

「現在、私の出席している授業において、教官から私たち学生を見たとき、大半の授業で学生の印象は良くないのではないかと思う。平気な顔をして遅刻し、しかも、騒々しい音を立てながら教室へ入ってくる。そうして席についたかと思えば私語をして、ポケットベルを鳴らし、そして平気で退出してゆく。時にはあまりの私語の多さに、教授の話される声さえも聞こえなくなることがある。しかし、これらの多くの問題は、先生方だけが憂えているものではなく、一部の真面目な生徒たちも憂えている、ということ先生方はご存知なのだろうか。しかし、悪い部分だけではない。語学や専門科目など、その学生にとって重用である講義の最中はみな静かに授業を受け、時には発言もするのである。それにしても、目につくのは、その授業による学生の態度の差である。私たち医学部の学生は、今年1年間のうちに、一般教養の単位を取り終えなくてはならないので、みな必至である。しかし他学部の生徒の態度には、どうも関心できない。『来年もう一度取り直すことができるから』という甘い考えがあるからだろう。いっそ、骨のぬけたようなこれらの学生の態度をただすためにも、大学での進級の過程をもっときびしくした方がよいのではないだろうか。また、先生方にしても、私語をするものは受講させない！と宣言するくらいの強気でいた方がよいので

はないだろうか。

中学の時は高校受験、高校の時は大学受験、それらをのりこえたら、遊べる4年間がくる、と思っている学生たちに、もっときびしい大学システムをもって、対抗するべきではないのだろうか？また、教官は、大学での目的をはっきり教えることを、学生は目的をしっかりとって大学で学ぶことをしていかなければならないと思う。来年度から、新課程で学んだ学生が多く入学してくるが、これから学生の態度はもっとひどくなってゆくのではないかと思う。それをまっすぐにするためにも、他国のように、しっかり学ばなければ進級・卒業できないような場に、真剣に学ぶ場に、大学を変えて行くべきである。」（医学部1年女子）

外部から統制する方式も、大衆化が進展した現在では、必要になるのであるが、それだけでは限界がある。やはり、学問の府は、強制ではなく内発的な学習意欲に支えられてこそ発展の可能性が開かれるのであり、他律的に束縛された気持ちの中で学問をするのでは興味も沸かないに違いない。その点を考慮した観点からの社会的な展望が不可欠である。

事例31＝学問や社会勉強をしたい学生を増やすこと

「③根本的な問題は、本当に学問や社会勉強をしたい学生を増やすべきである。そのためには、各大学がそれぞれの特徴を出し、学生が自分に合った学校を選んだらよいと思う」（経済学部1年男子）

必修科目でがんじがらめにするよりも、自由やゆとりが必要であり、細切れの知識を詰め込むよりもじっくりと学問をする風土を醸成することが最高学府には必要であろう。教養教育の観点からカリキュラムのコアの部分を十分確保し、学力の基礎・基本を保証し、学習意欲を醸成する条件を整備するとともに、学生が自主性を発揮し、意欲、好奇心、興味を持って選択できる科目の幅を広げることは重要な試みの一つである。

事例32＝学生が興味をもてる選択科目の配置

「必修科目の再見^マ当^マをして欲しい。何で必修なのかよくわからない科目がある。あと、聴講受付期間を伸ばすか、または学期の途中でも聴きたい講義^マをとれるようにして欲しい。その場合、単位は不要でもよい。学生が興味をもったことに、とりあえず手をつけてみられるようにして欲しい。」（学校教育学部1年女子）

ただ、考察して来たように、学生の自主性、意欲、興味は概して後退している現状を踏まえると、それを直視せずに学生に恣意的な自由を与えることが、学問の水準の向上に繋がるか否かは十分検討するべきであり、安易に学生の要求に迎合し、いたずらに知的水準の低下を惹起する危険性には十分歯止め装置を働かせなければならぬだろう。

6. おわりに

以上の手記の事例は、限られた数量の中から抽出した事例に過ぎないから、必ずしも学生全体の現実を忠実に映し出しているとはいえない。統計的な処理をするには、極めて限られた資料である。しかも、大学に入学してわずかに1年間を経過した時点での学生の印象は、上級生とは異なるかもしれないし、また回答した学生の所属学部の幅が狭いことも学部間の相違を十分反映していない点で結果的に限定された反応を事例にしたことを意味する。このような限界はあるが、他の一般的な調査で指摘されている量的傾向を質的角度から分析するには、この種のいわゆる「状況の定義」を踏まえた事例のほうが、予め限定された質問紙調査の回答とは異なるホンネの部分率直に吐露している点で、有効性を発揮しているに相違ない。

「教官からみた学生」という視点から、教員側の見方を直接調査する方法は、正統的なアプローチであるが、今回の手記のように、学生がどのように思われているかを学生側の見解を基礎に分析する方法も自らが描く学生像とのズレを読む場合には有効であろう。その意味で、手記には教員の描く学生像と学生自身が描く学生像にはいかなる特徴が反映されていたかは、興味のある問題である。全体に次の結果が得られたと考えられる。

(1) 学生は教員からネガティブな学生像とポジティブな学生像の両方で捉えられていると観察している。前者は目的意識を喪失している、授業中の受講態度が悪い、教員を尊敬・信頼していない、学問への意欲が見られない、教養的教育への関心が低い、といった点に見出される。概して、授業や勉強に集中しているいわゆる真面目な学生が少ない点に集約できる特徴になっている。後者は自由な生活をしている、勉強以外のスポーツやサークル活動では元気をだしている、交友関係を楽しんでいる、服装のセンスがよい、といった点に見出される。これらのタイプの中では、教員の期待に見合わない学生自身が考えている前者のタイプが大半を占めていると指摘している。

多数の学生にとって大学進学が所与のこととなり、大学進学自体が目的と化し、受験勉強はしても大学での学習や知への探求には興味を持たない状態がふつうになっている現状が、そこには観察できるだろう。これは決して広大特有の現象ではなく、全国的に一般化できるだろう。東京大学の白書も同様の点を指摘している。「現代の若者のかなりの部分にとって、進学はあらかじめ定められた進路にすぎない。・・・大学での勉学が、自分自身にとってどのような意味をもつかが明らかでないままに大学に入学するのは当然といえよう。また受験体制で試されるような、一定の正解を探し出すという意味でのゲームに成功する能力と、回答の必ずしも存在しない問題にむかって探求のプロセス自体を重視する、大学における知のあり方との間には重要なギャップがあることはいうまでもない。その間の飛躍はむしろ困難となっているのかもしれない。」(東京大学、1996年、45頁)

(2) 授業に関しては、大半の学生が不熱心であり、単位合わせのためにのみ授業に出席しており、予習、復習はあまりせず、試験の前に誰かのノートをコピーして回し読みして、

一夜漬け勉強する傾向がある。学生自身が熱心に勉強している学生は少ないと嘆き、自分達の自覚が必要であると指摘するものもかなり見られる。そこには、大学での学習意欲を喪失し、大学が用意する知の体系のどこに自分の人生を位置づけて学習するかを見失ったままの状態になっている学生像が得られる。

しかし同時に、学生よりも教員の側に問題があり、授業をわかりやすく、興味深く、学生の立場になって熱心に行う教員が極めて少ないことを指摘する声が多い点もまた注目に値する。学生の名前を覚えようとしなないのはもとより、教師として当然注意を払うべき基本的・初歩的な技術にも無頓着な教員が少なくないと非難する事例は大半を占めている。

学生と教員の双方に原因があるとしても、結果的には授業の効果は不十分な状態にある事実は否定できそうにないとするれば、学生ならずとも少し角度を変えて、高い授業料や生活費を支払い大学教育を受ける価値があるのかと疑問を抱いてみる必要があるかもしれない。ちなみに「平成6年度学生生活調査」（平成6年11月実施）によれば、国公立平均で年額184万6000円にのぼり、設置者別では、国立146万2000円、公立139万6000円、私立197万円となる（文部省、1997、36頁）。学歴社会が進行し、しかも右肩上がりの経済に支えられて量的発展を遂げた高等教育は、肩書き、レッテル、銘柄を問題にしても、質的效果を吟味することを等閑に付すきらいがあったが、経済が厳しさを増し、教育の中身が詮索される今後の時代には、大学生一人の家計費に占める割合は極めて高いにもかかわらず授業や教育が不十分となれば、消費者主義の観点からもアカウントビリティの観点からも当然問題にされるに違いない。

(3) いずれにせよ、学生にも教員にも原因があって、授業は理想とはほど遠い状態に低迷している事実は否めない。授業によって、大学教育、学部教育、あるいは教養的教育の理念や目的が遂行され、所期の目的や水準が質的に達成され、期待通りの人間教育が成立し、教育的生産性が上がることが望ましいにもかかわらず、少なくとも学生像から見た教育の現実には、こうした期待とは裏腹に大きな距離があるとの観察をせざるを得ないであろうし、学生が満足している授業は極めて少ないと推察される結果を読みとることができるのである。この打開には、学生が要求しているコミュニケーション回路を開くことは重要な方法の一つである。確かに、入学直後の学生は、高校時代とは異なり、従来から存在する大学特有の「予定調和」型の学習方法を身に付けておらず、自主的・主体的に学習する習慣が形成されていないために、不満のみ肥大している側面があるかもしれないし、上級生になるにつれ大学型の伝統的な勉強方法に習熟し満足度は徐々に向上するかもしれない。各種の実験、実習、フィールドワーク、ゼミなど教員との小集団授業形態での接触が増加するにつれ、そのような不満は解消される可能性は高い。しかし、そのような放任方式では、特に低学年学生には通用しない現実が生じている以上、引用事例に述べられているように、教養ゼミのような形態を活用して学生と教員のコミュニケーション頻度や内容を増加させるための方策が欠かせない。それはマスプロ教育から手作り教育への転換と言

ってもよからう。

(4) 改善の方向は、学生のやる気を引き起こすための条件を整備することが最も肝要である。学生自身の自覚は第一に欠かせないが、それを誘発するには、教員や大学側に組織的な取り組みが必要になっていることを改めて認識する必要がある。教員が自己を研究者・学者・科学者であると同時に教師・教育者として自覚することは、おそらくその第1歩である。さらに授業の中では、教育の理念や規範を問い直し、少人数クラス、教養ゼミ、ティーチングアシスタント（教育助手）、視聴覚機器などの形態、施設・設備・小道具類の改善が欠かせない。これらは、教養教育改革の実際の取り組みのなかで漸次推進されているので、徐々に成果が生じてくるものと期待できるだろう。これらの改革や改善を含めて、重要な課題は、現在進行中のFD（教授団資質開発）の制度化と実践を組織レベルと教員レベルで一層推進することである（有本、1997年）。今回の学生の手記の分析は、授業、教授＝学習過程、あるいは広く教育過程において、学生と教員の意思疎通が不十分な状態になり、せっかくの教育の成果が上がらないままに、学生を社会に送り出すという悪循環が生じていると読める以上、それを断ち切り、本来の教育目的に見合う教育効果を上げるためには、FDを充分機能させる必要性の高まっている事実を示唆するといえるだろう。

(5) 最後に、学生像を中心に学部教育とりわけ教養教育の改革の問題を論じたが、少なくとも学生像に見る限りでは現在の学部教育は少なからず形骸化し空洞化していると認めざるを得ないのであり、その見直し、再生、革新が改めて問われている。こうした教育改革・授業改革に集約されている問題は、大学内部の問題であると同時に大学以外の社会の問題の所産でもある。学歴社会といわれる社会全体の教育に対する考え方、就職の問題を軸にした産業社会や企業社会の雇用制度や大学教育に対する効率的な考え方なども、今日の学部教育や教養的教育を軽視する風土を醸成している。

言うまでもないが、カリキュラムを教養的教育と専門的教育に分けると、前者は一般教育、基礎教育、コアカリキュラムなどと呼ばれ、後者は主専攻、選択分野などと呼ばれる。教養的教育は、後に専門分野や技術的専門分野での専門分化した領域の勉強に必要な基礎を提供する社会科学、自然科学、人文科学の知識に沿って、口頭、筆記、数量などによるコミュニケーションの基本的技能を学生に育成することを意図している。こうした視点から見れば、教養的教育と専門的教育の有機的作用を通じての人間教育が不可欠になっている現代社会では、教養的教育の重要性は減じるのではなく、むしろますます増大している。

社会との関係ばかりではなく、中等教育の関係も無視できない。中等教育、とりわけ高校での学制改革が基礎基本を中心にした学力を培養するよりも多様なニーズや興味に拍車をかける方向での改革を一層進めるならば、進学率の増加と相俟って、大学ではその影響をもろに受けて、今以上に教養的教育に力点を移行させなければならなくなる。そうなれば高等教育レベルでのいわば落ち穂拾いが必至となり、リメディアル教育を強化し、教養

ゼミや共通教育をますます多数用意せざるを得ない段階に突入するのは明白である。その意味では、中等教育と高等教育の接続の在り方は果たしてこれで良いのか、文教行政は両者の管轄を含め有機的な統一の観点から再構築される必要があるのではないか、など大学を超えた大きな問題を再考する必要があるだろうことを指摘せざるを得ない。

参考文献

- (1)有本章「FDの構造と機能に関する専門分野の視点」『大学論集』第26集、1997年。
- (2)有本章・山崎博敏編『学部教育の改革と学生生活——広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)』（高等教育研究叢書40）広島大学大学教育研究センター、1996年。
- (3)刈谷剛彦『アメリカの大学・日本の大学——TA・シラバス・授業評価』玉川大学出版部、1992年。
- (4)東京大学『東京大学 現状と課題2』1996年。
- (5)広島大学『学部教育の改革について——基本方針』1995年。
- (6)広島大学『広島大学教養的教育改革実施要綱』1996年。
- (7)文部省『文部時報』No. 1443、1997年。
- (8)J. R. Thelin, "Student Culture", B. R. Clark and G. Neave, eds., *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Press, 1992, pp.1709–1719

第1章 教官から見た学生の現状と授業改革

－総合科学部の場合－

黒川正流

この報告には含めるべき1から3までの柱が指定されているのであるが、1974年の学部発足以来今日まで23年の間、自学部の専門教育とは別に全学のいわゆる教養教育を担当してきた総合科学部所属の教官としては、その3本の柱で総合科学部生だけを選別して囲う前に、0号の柱を追加して広島大学生全般の現状に触れておきたい。ただし、報告者が担当する「心理学」の事例に主に準拠した、きわめて主観的で限られた範囲の感想であるが、専ら自学部の上級生だけと接しておられる総科以外の教官方の一瞥を頂ければ幸いである。

0. 教養的科目の授業を通して見た広大生の現状

(1) 学部間学力差の平準化

多数の学部の学生との同時接触の機会を重ねると、たぶんにステレオタイプではあろうが、学部別に学生たちの行動パターンの特徴が見えてくる。報告者の担当科目の一つ「心理学」には、学内すべての学部から聴講者が集まる。主に1年次生で、100～200名程度のクラスになる。期末試験の答案を学生番号順に重ねて綴じた束を上から採点していく作業は、来し方の回顧反省の旅のようである。医学部医進から生物生産学部に通じる採点道路は、いつでも決まったところで上下する。評価Aが連続する部分、CやDが頻繁に現れる部分、そしてAとCがランダムに混在する部分である。文系・理系という学部特性を調整してみても評価の高度は解答者の所属学部に対応しているから、答案の学部学科欄を見なくても、やっと〇〇学部が済んで××学部にかかった、という感覚は正確である。因みに、答案束の真ん中付近に綴じられた総合科学部部分は上下動の激しいデコボコ道であった。しかしこの数年、採点道路の標高差が縮まってきた感が強い。「この学部の学生でも心理学をここまで理解してくれた」という印象よりも、「やがて人に接する職業に就く者がこれほど人間に無理解だとは」という印象を受ける頻度かはるかに多いから、成績は低い方に平準化しているものと思われる。報告者は毎学期同程度の内容と方法の講義を行っていて、主観的には教育技能が低下したとは思えない。学生の成績の低水準平準化現象が「心理学」に限定されているのかどうかを知りたいところである。

(2) 「学生」にならない自称「生徒」の授業への要請

広島大学にいつの頃からか自称「生徒」が増えてきた。「先生は生徒のことを考えて…」
「私たち生徒は…」の発言や記述に「君たちが携帯するのは学生証であって生徒手帳では

ない」と言っても意味が通じない。(学校教育法および各学校の設置基準等によって、高等専門学校、短期大学、大学および大学院などの高等教育機関で学ぶ者を学生と称する。高等学校以下の学校や専修学校などの生徒、児童、幼児の呼称と区別される…[学生]ニッポニカ)。高校や予備校の生徒気分で、受験授業そのままのサービスを要求する。報告者は毎時間、出席カードを兼ねた B6 版の用紙を受講生に配布してその日の授業へのコメントを求めているが、圧倒的に多い注文は「板書しろ」「要点をまとめてくれ」「教科書に下線を引くところを指摘してほしい」「板書を丁寧に書き、重要なところは色を変えて書くとかしてほしかった」といった類である。板書するとその通りに写すから、走り書きの略字や誤字はそのまま答案やレポートに現れる。教科書や印刷資料を補足する板書は喜ばれるが、そのとき書かずに言葉だけで強調した事項はまずもって復習されない。中にはこちらが唖然とするコメントもある。たとえば「先生が生徒にもてる、人気のある先生になりたいのであれば、授業前にその時間の講義についてポイントをしばってガイダンスする、あるいはつぎの講義についての予告をすればよい。私は別に期待していないが」と書いた1年生に、つぎの授業前に真意を質すと、「総科の多くの先生は生徒の人気をとりたがっていると思った」という。受講学生による授業評価の意義が多くの学生に曲解されているとは思えないが、実施に際しての留意は必要であろう。

(3)入学定員増と授業水準・単位評価の基準

1986年から始まった入学定員の改訂(臨時増募)によって1991年から総合科学部でも充足時の50%増の新入生を受け入れるようになった。全国的・全学的な学生数の増は18歳人口の変動に対応する措置であるから、理屈の上では入学者の学力偏差値下限に直接関係はないはずであるが、増えたのは学習意欲や能力の優れた者ではなく優れない人々が多い、という実感は免れ得ない。そこで一期で修得させるべき授業内容を年々一定水準に維持することが困難になってくる。数年前と最近とで、講義内容・クラス規模・受講生の学部別構成などがほぼ対応する授業を行い、同一問題の期末試験を実施すると、前述のように成績が低下する傾向が見える。

授業出席と成績の関係についての具体例として1995年前期「心理学A」の事例を示す。

*** 授業実施の概要：**この時の受講生は経済学部を除く10学部の186名中180名が1年生。専門性や受講動機が多様であることを考慮して、日常生活で遭遇する人的諸事象を科学的・心理学的に理解する資質や態度の涵養と、人間を理解する多様な視点を提示することを目標とした。教科書を用い、科学としての心理学・心理学史・生涯発達・知覚・知能・パーソナリティ・無意識の世界・不安とは何か、の8講を講義した。VTR教材や性格検査実習を取り入れ、各講ごとに気軽に読める文献や関連主題の小説等を随時紹介した。出席率は93から82%で推移し6月中旬までは着席できずに教室最後部にしゃがみこむ者もいた

が、着席して居眠りしている者と席を交代させるなどした。

***試験内容と成績：**教科書の講義済み部分から基本的記述文を7文章とりだし、各文章に2個の述語を記入させる穴埋め問題（5点×14項＝70点）と、発達の特質3項目に関する記述問題（10点×3項＝30点）であり、出題部分は授業中に強調しておいた。この配点を素点とした総平均点は49.6、標準偏差は16.6であった。成績評価区分ごとの人数はA5名、B15名、C44名、D112名であり、最終的にはこの素点に9回提出させた出席カード（前述）1枚につき3点を加算してこの学期の成績とした。結果的にA79名、B36名、C23名、D38名、棄権10名となったが、成績A群で素点だけなら60点に達しない者が20.3%いる。

***出席状況と試験成績の関係：**提出させた出席カードから、9回群114名、8回群32名、7回以下群30名に分類して素点の平均値を比較した。その結果、9回群（平均53.5点）>8回群（46.9点）>7回以下群（37.8点）となり、各群間に5%水準で統計的有意差が認められた。出席率の高い者は概して試験成績も良好とは言えるが、試験の素点が60点未満の者は7回以下群の83%、9回群でも57%であり、毎回出席して何をしてきたのか不思議な学生もいるものである。

学生の成績の悪さの原因が教育方法に帰属されることをまったく危惧しないわけでもないが、不合格が多すぎると次学期の他教官の授業に再履修者が増え、楽勝科目の評判がたつと次学期に受講希望者が殺到する。適正な？評価と授業の生産性基準が欲しいと思う。

1. 広大生の現状分析についての意見

(1)家での勉強時間・読書量

大学教育研究センターを中心とするプロジェクト・チームが1995年に実施した学生調査（高等教育研究叢書40）によれば、家での勉強時間の平均が1時間未満の者が64.9%を占めるのに対して、1～2時間24.8%、2時間以上は10.3%である。これが長いかわいかわい基準をどこに置くかの問題である。報告者らが1973年に行った広大生調査（大学研究ノート24号）によると、授業以外の予復習時間の平均は、火曜日1時間55分、土曜日1時間22分、日曜日1時間59分であり、1週間合計では当時の教養部生12時間03分、学部生13時間51分と推定されている。直観的に、勉強時間は22年前の広大生の方が西条キャンパスの広大生より長いと言えそうである。しかし前回の調査では火・土・日曜の生活行動時間を12のカテゴリーで尋ねたうちの「予復習などの課外の勉強」時間であり、今回の調査は「家での勉強時間の平均」を1時間きざみの4カテゴリーから選択させた結果であるから、正確な比較はできない。図書館や研究室などの「家」以外の場所での勉強時間が含まれていないこともあり得よう。いずれにしても「1時間の講義について2時間の予習復習をもって1単位」という基準が順守されていないことは自明である。

専攻に関する読書量の調査では、3年生の約6割が月1冊以上のペースで「専門書」を読んでいることになっている。額面通りに素直に受け取れば極めて喜ばしい結果であるが、自分の周囲の本を買わず読まずの学生から受ける感覚とはかなり異質である。「専攻分野に関する本」の定義（教科書を含むのか等々）が明確になされるべきである。

(2)学習意欲

今回(1995)調査の内容はきわめて多岐にわたり、学部教育と学生生活の多様な側面についての詳細な情報をもたらしてくれるという点で、調査票設計者の労を多とするものである。学生の現状を分析する軸として「学習意欲」を用いることによって、学習行動や学部の特性が整然と見えてくる。総合科学部には「今の学部学科で勉学に励みたい」という標準型の学生の割合が他学部よりも少なく、「可能ならば転学部・転学科したい」転身派の割合が他学部よりも多い(1年生)。3年生では「今の学部・学科でほどほどに勉強したい」消極型の割合が全学の割合より多く、転身派はゼロである。学習意欲のタイプは学習行動や家での勉学時間・読書量・教員に対する評価と対応している。しかし、分析を深める上で残念な点を敢えて述べるならば、全体の63.6%を占める「標準型」が学習意欲最高のカテゴリーとして纏められていることである。ここではやはり、大学院進学希望とクロスしたり、動機づけの測度を加えるなどして、スクール・モラルを「標準型」からもっと旺盛な学習意欲をもつ「積極型」を分離できるような測定を望みたい。総合科学部には標準型多数というよりも、「積極型」と「消極型」が混在しているのではないかと思われるからである。さらに、この調査は時系列調査ではなく学年横断調査であるから、1年生と3年生の意欲類型の比率を増減として捉えることは誤解を生じる。学部教育ではないが、報告者が1982年に広大1年生を対象に行った「一般教育に対する新入生の態度と変化」調査(大学論集13集)は4月と7月の繰り返し調査である。理系学部の学生は人文社会分野科目について、文系学部の学生は自然分野科目について、「必要単位さえ揃えば成績はどようでもよい」「勉強する意味はあまりない」という態度を4月から3ヶ月の間に大幅に増加させた。学習意欲の学年変動を時系列的に測定できれば有用であろう。

2. 総合科学部における学生の特徴

(1)学生の出身地

学部の創設まもなく学生たちが創作した「安芸の国」なる学部音頭の「ひろだいそうかはせかいにひとつ」という一節が誇らしげに歌いつがれている。1977年に大阪府立大が同名の学部を設置するまでの4年間、総合科学部は日本唯一の名称であった。後述するユニークな学部理念とこの名称が受験生にアピールしたせいか、学生の出身校高校所在地は北海道から沖縄まで文字通り全国に広がっている。1974年度から1996年度までの23年間の入学者総数 3,533名と、そのうち1996年度入学者 185名の出身地区分布は表の通りである。

表. 総合科学部入学者の出身地区の分布

	広島県	中国(除広島)	四国	九州	近畿以遠	人数
1974～1996年計	27.8%	17.4	11.2	22.7	20.6	(3,347名)
うち1996年度	21.6	15.1	7.6	35.1	19.5	(185)

(2)コース制と専攻分野の選択

総合科学部は1学部1学科4コース制(地域文化・社会文化・情報行動科学・環境科学の各コース)で発足し、現在は8コース制(人間文化・地域文化・社会科学・外国語・数理情報科学・物質生命科学・自然環境研究・生体行動科学)をとっている。志望者は文科系科目・理科系科目のいずれでも受験でき、文系科目受験者と理系科目受験者から入学定員の約半数ずつを合格させている。入学後一年間は教養的教育・外国語・総合科目を履修し、2年次からコースに分かれて各自が組んだ弾力的なカリキュラムにそって、自コースの授業だけでなく他のコースの授業や他コース教官の指導も受けることになる。専門教育のコースは受験科目が文系であったか理系であったかにかかわらず自由に選択できる。理系受験者が文系の専攻に進むことはどこでも比較的容易であるが、文系科目で受験して理系の専攻に進めることが本学部の特徴的な制度の一つである。学生たちはこれを「理転」と称している。このように、いろいろな専攻分野に文系と理系の素質が混在していることは、本学部の学生の特徴であると言える。

(3)学部選択の理由

総合科学部の現役学生がなぜ本学部を進路として選択したのかを知る実証データはない。1978年6月に行われた「大学と地域社会」に関する意識調査(大学研究ノート44号)は、総合科学部生185名を含む広大生3,811名を対象にしている。15項目の記述について広島大学受験理由に該当する程度を問う設問のうち、学部間の魅力特性を推定できる項目として、⑤学部学科や講座の魅力、⑦他大学より卒業後の就職に有利だから、⑮就職先やアルバイト先の都合がよい、の3項目の該当度を吟味してみる。「あてはまる」と回答した者の率は全学でそれぞれ⑤45.6%、⑦24.5%、⑮8.8%であったが、総合科学部生では⑤85.9%で15の学部学科単位中第一位であるのに対して、⑦7.0%と⑮1.1%で13位と最下位であった。当時の総合科学部には、将来の就職はともかく、ユニークな講座に魅力を感じた学生たちが全国から集まっていたと言えよう。最近のデータとして、総合科学部自己点検・評価委員会が1997年1月に学部卒業生全員を対象に実施した調査(未刊・1997年公表予定)の一部を示す。前述の傾向は継続しているものと思われる。

問. あなたが入学先に総合科学部を選んだのはどのような理由からですか。あてはまる項目すべての番号を○で囲んでください。(%)

入学年度	1974-80	1981-86	1987-92	計
1. 「総合科学」というものに興味をひかれた	32.5%	30.1%	18.7%	26.6%
2. 従来の専門の枠にとらわれずさまざまな学問領域を学べると思った	66.8	69.5	67.3	67.8
3. 総合科学部の方針や目的に共感した	16.3	16.7	15.9	16.2
4. 専門の進路を選ぶまでの時間的余裕がある	36.3	44.7	44.2	41.7
5. なんとなく面白そうだった	21.5	20.7	19.0	20.3
6. 他の志望校に行けなかったのでしかたなく	7.6	3.7	4.4	5.3
7. その他	13.1	9.8	23.7	9.0

その他の記述には「理転」が可能であることを述べたものが目についた。

(4) 学部の理念と理解

創設時に掲げられた学部の5つの理念、①一般教育と専門教育の一体化、②総合的知見と思考力の涵養、③新しい境界領域の重視、④国際社会の理解、⑤新しいリベラル・エデュケーション、に20年の時の流れを勘案して、1993年に当時の戸田吉信学部長は①専門教育と一般教育の新たな統合、②学際領域、新領域の創出（同時に、文科系、理科系による協力の積極的推進）、③幅広い視野、総合的思考力に重点を置いた一貫教育、④真のリベラル・エデュケーションの確立、⑤国際社会を舞台にする人材の育成、に修正することを提案した。学部案内「無限への挑戦」には、総合科学部における学部教育の理念には、学際性、創造性、総合性の三つの柱があることが明記されている。これらの理念はどのように学生に伝わっているであろうか。上述の卒業生アンケートの設問「総合科学部に在籍していた頃、学部当局の理念としてどのようなことを実際に重視していると感じましたか。つきの中からあなたが＜学部の教育方針だ＞と感じた項目を3つまで選んでください」に対して、上位5位までの項目は、①幅広い知識を身につけようとする(75.7%)、②いろいろな学問領域の立場を認める(56.3)、③多様な視点が共存する(54.2)、④個々の学問領域が協力しあう(48.5)、⑤独創性を重視する(31.8)、であり、学生たちはおおむねこれらの理念に共感し、学部アイデンティティの要因にしているようである。

本報告の主題『教官からみた』からは外れるかも知れないが、卒業生アンケートに同封されてきた1985年度入学生の一葉の手紙が総合科学部生の実情の一端を示していると「一

教官が見た」ので抄録する。

拝啓 アンケートをいただき、久しぶりに自分の大学生生活をじっくり振り返ることができました。アンケートでは書き切れなかったことを、少し書いてみようと思います。

今思えば、総合科学部は、自由で理想主義的な学部ではなかったかと思います。学部誌「飛翔」の編集に、学生側委員として参加させてもらっていたのですが、教官側委員からしばしば聞かされたのは'60年代の学生紛争のことでした。この紛争は、一面としてそれまでのタテ割り式学部教育に対する異議の面もあったようで、それに対する回答として誕生したのが総科なのだ、ということでした。(中略)「これからは『学際教育』を行うべきだ。」という理念があったのが、その理念故に総科が生まれたということでした。

その割に、学生も教官も「総科とは何か」という問いに確たる答えが持てず、しばしば議論をしていたものでした。「入社試験の面接で『総科とは何か』を説明できたら確実にうかる」という冗談が、学生の間ではかなり真面目に受けとられていました。

しかし、学部構成員の間ですら定かでないものを、大学外の人間に理解できるように説明できるわけがありません。十人十色の学部観を持たざるをえませんでした。「総合科学部らしい」と思えるものは、当時では総合科目、電算機概論(FORTRANプログラミング)の全員履修、環境地理学や技術論といった「学際的」な分野が少々くらいでした。

総科にあることを最も喜んでいたのは「学際的分野」を研究している教官ではなかったかと思います。(中略)担当教官は時折、独立の学問分野として扱われることのうれしさを口にしていました(中略)。「学際的」の内容は様々ですが、既成の分野から見れば「えたいの知れない」研究を大事に育てようとの思いは共通だったと思います。

「活気があったか」と問われると、やや首をかしげます。僕の在籍時は学部創立から既に10年以上、大学紛争の熱気は遠く、理念を議論することに疲れはじめていたという印象がありました。入学年次が下がるにつれ、議論することが少なくなっていたようです。

各領域の研究協力については、学生時の限られた知見ではなんとも言えません。我が担当教官は産業論の教官としばしば議論していたようですが、元々同じマルクス経済学の一分野であり、領域の重複も多かったようです。共同研究については僕の目に入ることはありませんでした。学生同士のつながりは特にコース内では強かったようです。一年の間はともかく、コースが分かれてくるとコース内で固まる傾向にありました(以下略)。

3. 授業改革への展望

1997年度からいよいよ教養的教育の実施主体が総合科学部から全学へ移行することになったが、総科教員が全学の主に低学年生の授業を担当する責務量には実質的に変化はないであろう。ただ、教養的教育の改革に関しては、パッケージ科目と教養ゼミの諸方針を広

島大学教養的教育委員会が所掌することになったので、ここで論じることは控えたい。

学部教育については、教養的教育の制度改革に伴う組織的・人的変化をも視野に入れながら、現行のコースのあり方の検討が学部内で進行中であることのみを報告に現時点では止めざるを得ない。

参考

- 有本章・山崎博敏 編 1996 学部教育の改革と学生生活 — 広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2) — 高等教育研究叢書40 広島大学大学教育研究センター
- 黒川正流・上里一郎・岩村聡 1976 広島大学学生の宿所と生活 — アンケート調査から — 大学研究ノート24号 広島大学大学教育研究センター
- 黒川正流 1984 一般教育と学生の意識 大学論集13集 123-141 広島大学大学教育研究センター
- 黒川正流 1980 大学と地域社会の相互連関に関する調査研究(Ⅲ) — 広島大学生と地域社会 — 大学研究ノート24号 広島大学大学教育研究センター
- 総合科学部自己点検・評価委員会 1993 広島大学総合科学部自己点検・評価報告書1993
- 総合科学部自己点検・評価委員会 1996 広島大学総合科学部自己点検・評価報告書1996
- 広島大学教養的教育委員会 パッケージ別科目ガイドブック 1997
- 広島大学教養的教育委員会 大学を使いこなす 1997
- 広島大学総合科学部広報委員会 1996 広島大学総合科学部学部案内「無限への挑戦」

第2章 教官から見た学生の現状と授業改革

－教育学部の場合－

山崎博敏

1. 教育学部の沿革と性格の変化

平成8年現在、教育学部の学部課程は4学科編成で、入学定員は、教育学科(38名)、心理学科(36名)、教科教育学科(247名)、日本語教育学科(40名)のあわせて361名である。各学科の歴史的沿革をたどれば、教育学科と心理学科は、広島文理科大学の教育学科(教育学専攻・心理学専攻)、教科教育学科は、広島高等師範学校および広島女子高等師範学校を前身とし、日本語教育学科は1986年に新設された。なお、1978年までは、教育学部は、旧広島師範学校を母体とする東雲分校をも含んでいたが、学部改組に伴い、同分校は学校教育学部として独立した。

教科教育学科は、1949年5月以来、広島市千田町(国語科教育、社会科教育、英語科教育、数学科教育、理科教育)と福山分校(音楽科教育、体育科教育、家政科教育)に高等学校教育科としておかれていたが、1964年4月に高等学校教員養成課程へと名称を変更した。その後、1978年の教育学部改組によって、高等学校教員養成課程は教科教育学科となり、課程制から学科制へと移行した。

これにより、従来、学科制と課程制の双方を有していた教育学部は学科制に一本化され、それまで一部有していた、教育系学部の区分範疇における「教員養成学部」の性格を払拭し、教員養成を目的としない「一般学部」へと変化した。

2. 学生のプロフィール

教育学部の学生は他の学部比べてどのような特性をもっているのだろうか。1994年秋に広島大学自己点検・評価委員会によって行われた「教育と学習環境に関する調査(学部1年次生対象)」を含む『資料で見る広島大学』と1995年春に大学教育研究センターのプロジェクトして筆者らが行った「広島大学の学部教育と学生生活に関する調査」の結果を収録した有本章・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3月)によるものである。

教育学部の学部学生数は、1993年5月現在1560人であるが、男女比率は、男659人(42.2%)、女901人(57.8%)で、おおよそ女6対男4となっている。広島大学自己点検・評価委員会の調査によれば(表1)、現役・浪人別には現役が86.2%と圧倒的に多く、出身高校の所在地は、広島県をはじめ中国地方、四国、九州を中心とする西日本から広く集まっており、特に四国出身者が多いのが特徴である。また出身高校の88.9%は公立で、ほとん

どが共学校の普通科系の出身者であるのも教育学部の特徴である。

表1 教育学部新生の現浪別・出身高校別の特性

	現役	浪人	その他	広島県	中国	四国	九州	近畿	中部以東	外国
教育学部	86.2	13.1	0.7	24.2	16.6	20.0	22.8	6.9	9.0	0.7
広島大学全体	75.9	22.7	1.4	26.1	19.4	11.3	23.8	10.0	8.9	0.4

	国立	公立	私立	共学	男子	女子	普通科系	職業科系	その他
教育学部	4.9	88.9	6.3	93.8	0.7	5.5	100.0	0.0	0.0
広島大学全体	4.6	81.1	14.3	88.0	6.1	5.8	96.8	0.6	2.5

(注：広島大学自己点検・評価委員会『平成6年度「教育・研究」に関する自己点検・評価のための実態調査：集計結果』1994年3月、250-251頁より作成)

次に、教育学部学生のパーソナリティ上の特徴を見てみよう。「学部教育の改革と学生生活」の第5章「広大生の学生文化」には、価値観、自己概念、知識・技能、行動様式など5つの側面から学生の心理と行動を学部系統別に集計している。ここでは教育学部と学校教育学部の学生をまとめて「教育系」として集計しているが、教育学部学生の姿は教育系の集計結果とほぼ同様のものとみなしても大きな違いはないであろう。

教育学部生の価値観が、全体の傾向と大きく異なっているのは、「困っている人の援助」を重視し、「事業で成功すること」はあまり重視しないことである。実業界の弱肉強食の競争社会で生きることよりも、むしろ困っている人に暖かい目を向ける。ひとことでいって、愛他的精神が強いのが大きな特徴である。

教育学部生は健全な自己概念をもっている。広大生全体の傾向よりも「とても当てはまる」「あてはまる」を多数の者が選択した項目は、「文筆の能力がある」「芸術的な能力がある」「オリジナリティがある」といった表現上の事項から、「人前で堂々と話ができる」「リーダーシップの能力がある」「他人の気持ちを考える」「社会性がある」「同性に人気がある」「異性に人気がある」「陽気である」といった人間関係上の事項まで、多岐にわたっている。

「よくできる」または「まあまあできる」知識・技能も幅広い。「クラシック曲を聴けば、曲名がわかる」「有名な古典の一節を口ずさむことができる」「ピアノの独演ができる」「楽譜が読める」といった文芸的な知識・技能に優れている者が多だけでなく、「自炊ができる」「人前に出せる料理をつくることができる」「衣服の補修ができる」といった日常生活の技能や、「会合の司会進行が上手にできる」「外国人と日常会話ができる」といった人間関係上の技能においても優れている。さらに「ワープロができる」と答えた者の比率も高く法経二部に次ぎ2位であった。

行動様式に関する事項で、「よくする」「ときどきする」と回答した者が多かった項目は、以下の通りである。「授業を休んだり遅刻する」者は多いが、「授業で教員と議論」し、「専攻分野以外の本を読む」「図書館で勉強する」という主体的な学習意欲が旺盛である。その一方、「映画を観に行く」「博物館や美術館に行く」「コンサートに行く」「楽器を演奏する」といった芸術的教養的活動に熱心で、よく「酒を飲む」が「コンパに参加」し「デートをする」といった社交もこなし「自動車の運転をする」ことができる。このように学生生活を有意義に過ごしながらも、将来の自分の進路設計には怠りがなく、「厚生補導係の就職関連資料に目を通す」といった冷静な面も備えている。

このように、教育学部の学生は、女性が多く芸術系の音楽教育学専修を抱えているということもあるが、人間性豊かで幅広い教養をもち、将来良識ある社会人となる可能性を秘めた学生が多いことが明らかである。

3. 学生の就職状況

学部課程の教育の議論の前提として、最近の教育学部卒業生の卒業後の就職状況を調べておこう。学部学生の就職決定先は、半分以上が教職となっているが、近年、卒業後の進路の変化が著しい。表2は、1994(平成5)年3月の就職決定者の産業別就職状況を示しているが、これより、就職決定者のうち、55.1%が教員(臨時採用も含む)になっている。次いで多いのは、教員以外のサービス業(14.4%=69.5%-55.1%)、公務員(10.3%)、製造業(9.9%)などとなっている。

表2 平成4年度教育学部就職決定者の産業別就職状況(1993.5.1現在)

	男子(人)	女子(人)	計(人)	男(%)	女(%)	計(%)
農・林・漁業・鉱業	0	0	0	0.0	0.0	0.0
建設業	0	1	1	0.0	0.6	0.4
製造業	10	17	27	10.2	9.7	9.9
電気・ガス・水道業	0	0	0	0.0	0.0	0.0
運輸通信業	3	4	7	3.1	2.3	2.6
卸・小売業	3	8	11	3.1	4.6	4.0
金融・保険業	3	5	8	3.1	2.9	2.9
不動産業	0	1	1	0.0	0.6	0.4
サービス業	71	118	189	72.4	67.8	69.5
(うち教育)	(62)	(88)	(150)	(63.3)	(50.6)	(55.1)
公務	8	20	28	8.2	11.5	10.3
計	98	174	272	100.0	100.0	100.0

(注:『資料で見る広島大学』広島大学自己点検・評価委員会、1994年、136頁より作成)

さらに、表3で学部全体および学科・専修別の進路状況を調べると、時期による変化が著しく、学科専修別にも多様であることが明らかとなる。なお、この表は、表2と異なり

進学者や非就職者も含んだ表であり、その他には、研究生や就職未定者(公務員試験浪人などが多い)も含んでいる。

全体では、1987年度より1989年度までの3年間、教職就職者は46%であったが、1990年度より1994年度までの5年間には35%に減少している。学科別には教科教育学科で54%から43%に減少しているのをはじめ、教育学科と心理学科でも教職就職者が減少している。これは、出生数の減少に伴う中学校および高校の生徒数の減少傾向を主要な原因とする全国的な教員採用者数の減少の結果である。2000年を過ぎれば小学校、2005年頃には中学校の教員需要は急激に上昇すると見込まれているが、今しばらくは、教員就職の不振は続くであろう。

それに代わって増大しているのが、民間企業への就職者(5%増)と大学院進学者(6%増)である。学科別には、教育学科、心理学科、教科教育学科では大学院進学者が、日本語教育学科では民間企業就職者が激増している。教科教育学科を専修別にみると、英語科教育では民間企業、体育科教育では民間企業と大学院進学者、社会科教育と数学科教育では公務員と大学院進学、理科教育、音楽科教育および家政科教育では大学院進学が増加している。大学院入学者が増加しているのは、学校教員への就職難のための待機場所として大学院入学を考える者もいるかもしれないが、教員専修免許状を取得するために大学院へ入学することを考える者が増加したこと、さらには大学院重点化をめざした政策を受けて従来よりも多くの入学者を受け入れるようになったことなどが原因であろう。

表3 教育学部の学科・専修別卒業後の進路状況(%) : 1988-1995年3月

	教育	心理	教科	日本語	全体	(教科教育学科各専修別内訳)							
						国	英	社	数	理	音	体	家
1987-1989年度													
教職	34	8	54	24	46	69	60	58	80	50	33	47	51
民間	28	44	22	36	25	8	18	12	9	14	40	28	31
公務員	12	20	3	6	6	2	4	4	0	0	1	6	5
進学	17	3	12	18	12	16	11	20	7	18	7	13	7
その他	9	25	9	15	11	4	7	6	4	18	19	6	6
1990-1994年度													
教職	21	2	43	24	35	64	41	32	67	48	34	32	43
民間	31	37	26	50	30	10	37	12	9	18	30	40	33
公務員	14	20	4	4	7	1	4	12	5	1	2	4	5
進学	22	19	18	11	18	14	13	28	15	27	20	17	14
その他	11	23	8	11	10	10	5	16	4	6	14	8	4
計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

(注：『教育学部要覧』平成2年度および平成7年度、各20頁より計算。)

3. 平成6年度および平成9年度のカリキュラム改革

教育学部のカリキュラムは、長期的に見れば、概して、平成3年の一般教育の大綱化に伴って平成6年度から実施された全学的カリキュラム改革と、昭和63年暮れに成立し平成元年度から実施された現行の教員免許法という2つの要因によって変化してきたと言える。

まず、一般教育の改革について復習しておこう。昭和31年に法令化された大学設置基準では、大学の科目区分は一般教育、外国語科目、保健体育科目、専門教育科目の4種類に基礎教育科目を加えても良いことになっていた。このうち、一般教育科目については人文・社会・自然の3分野いずれも3科目12単位以上、合計36単位以上を履修することになっていた。昭和45年には、人文・社会・自然の3分野いずれも2科目8単位以上と改正され、総合科目も設置できるようになり、一般教育単位数についても弾力化された。

平成6年度の大綱化政策によって、一般教育と専門教育という科目区分が廃止され、従って、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目といった科目の区分もなくなった。広島大学では、全学的にカリキュラム改革を行い、平成6年度から各学部一斉に実施した。

次に、教員免許法の改正である。中学校一種普通免許状を例にとれば、従来は、一般教育科目の最低修得単位数は36単位、専門科目のそれは、教科に関するもの40単位（甲教科）または32単位（乙教科）、教職に関するもの14単位となっていた（昭和29年改正以後）。昭和63年度の改正では、一般教育科目に関する単位数の規定はなくなり、専門教育科目の最低単位数は、教科に関するもの40単位、教職に関するもの19単位となった。専門教育科目については、従来の54単位から59単位に5単位増加したが、その増加分は教職に関するものであった。これに呼応して、教育学部のカリキュラムも平成元年度生より変更された。

さて、教育学部のカリキュラムの変化をたどってみよう。教育学部には4つの学科と8つの専修があり、それぞれのカリキュラムは多様であるので、ここでは教育学科（表4）と教科教育学科国語教育学専修（表5）を例にして考察してみよう。

2つの表から明らかなことは、まず、旧一般教育科目の部分が大きく変化していることである。昭和47年度入学生の場合、昭和45年の一般教育のカリキュラムは、弾力化によって人文・社会・自然の3分野いずれも2科目8単位以上となっていた。選択科目の中には、総合科目も含まれていた。平成6年度入学生の場合、一般教育科目と専門教育科目の区分が取り払われており、教育学科の場合、最低履修単位数は、教養科目で19単位、科目区分を問わない自由選択科目（教養科目あるいは専門選択科目の科目群いずれからも履修できるもの）18単位となっていた。国語教育学の場合、科目区分を問わない自由選択科目はなく、教養科目31単位となっていた。これに外国語と体育実技の科目を加えれば、42単位となり、昭和47年度入学生と比べれば10単位少なくなったことになる。平成9年度入学生の場合、どの学科・専修も一律に教養的教育科目は合計で46単位と従来よりも4単位程度増加した。さらに、それは全学的な決定により共通科目と一般科目に分けられ、その下位科

目区分が設定されている。今回のカリキュラムでは、教養的教育科目の部分における学科・専修間の多様性は小さい。教育課程と同時に定められている教養的教育科目履修基準を見ると、学科・専修間の違いは、外国語と個別科目の指定にしか認められない。なお、情報科目の要修得単位数は、どの学科・専修でもゼロとなっているが、情報活用概論または情報活用基礎から1科目の履修を要望することになっている。これは、現状において、全学的な情報科目の未整備であることが大きな原因である。

一方、専門教育科目の変化はそれほど大きなものではない。変化は、昭和47年度入学生のカリキュラムと比べた場合、教育学科では、心理学、心理学一般実験演習、哲学・倫理学が指定からはずされ、代わって専門選択科目が増加している点にある。国語教育学でも同様で、英独仏文学、文学概論、言語学がなくなり、専門選択科目が増加している。

この変化は、次のような2つの意味をもっていると思われる。まず一つは、それぞれの学科・専修のカリキュラムがタコソボ化の道を歩み始めたという点である。教育学や国語教育学では、その隣接分野あるいは「親学問」ないし「基礎ディシプリン」に相当する授業科目の履修が要求されていたが、異分野の学習が指定されなくなった。二つは、カリキュラムの自由化である。異分野の指定が撤廃され、自由選択科目の単位数が増加した。

表4 教育学科のカリキュラムの変化

昭和47年度入学生		平成6年度入学生		平成9年度入学生				
系列	必修	科目区分	最低	科目区分等			要修得単位	
人文科学	8	教養科目	1 9	教養的教育科目	共通科目	教養ゼミ		2
社会科学	8					外国語科目	英語	6
自然科学	8						英語以外	4
選択科目	1 2					情報科目		0
第一外国語	8	第1外国語 第2外国語 体育講義 体育実技科目	1	一般科目	総合科目		2	
第二外国語	4				パッケージ科目		1 2	
体育講義	2				個別科目		2 0	
体育実技	2				スポーツ実習科目		0	
一般教育科目計	5 2							
教育学	3 9	教育学科専門 専門選択科目 卒業論文	3 6 3 6 8	専門的教育科目	専門科目	教育学科専門科目		3 8
心理学	5					専門選択科目		3 6
心理学一般実験	1					卒業論文		8
哲学・倫理学	4					科目区分を問わない自由選択		1 8
選択科目	1 9							
卒業論文	8							
専門教育科目計	7 6							
合計	128	合計	128	合計			1 2 8	

(注：この表は各年度の学生便覧から作成したが、簡略化した部分がある。表5も同様。)

表5 国語教育学専修のカリキュラムの変化(高校教員養成課程時代及び教科教育学科時代)

昭和47年度入学生			平成6年度入学生		平成9年度入学生					
系列		必修	科目区分	最低	科目区分			要修得単位		
一般教育	人文科学	8	教養科目	31	教養的教育科目	共通科目	教養ゼミ		2	46
	社会科学	8					外国語科目	英語	6	
	自然科学	8						英語以外	4	
	選択科目	12					情報科目		0	
第一外国語	8	第1外国語	6	一般科目	総合科目	2		82		
第二外国語	4	第2外国語	4			パッケージ科目	12			
体育 講義	2	体育実技科目	1				個別科目		19	
体育 実技	2					スポーツ実習科目			1	
一般教育科目計		52								
教育原理	2	学科共通科目	2	専門的教育科目	専門科目	学科共通科目		2	82	
教授学	2	国語教育学専修科目	56			国語教育学専修科目	54			
教育心理学	2	専門選択科目	20				専門選択科目	18		
青年心理学	2	卒業論文	8			卒業論文		8		
教科教育法	3	(専修科目内訳)		(国語教育学専修科目内訳)						
教育実習	3	国語教育学Ⅰ	(4)	国語教育学Ⅰ		(4)				
選択科目	6	国語教育学Ⅱ	(2)	国語教育学Ⅱ		(2)				
国語学	10	国語学Ⅰ又はⅡ	(2)	国語学Ⅰ又はⅡ		(2)				
	24	国語学	(8)	国語学		(8)				
	4	国文学	(8)	国文学		(8)				
	2	漢文学	(8)	漢文学		(8)				
	2	書道	(4)	書道		(4)				
	2	専修選択科目	(20)	(専修選択科目内訳)						
	2	(専門選択科目内訳)		(専門選択科目内訳)						
	2	教育原論Ⅰ,Ⅱ又は	(4)	教育原論Ⅰ,Ⅱ又は道徳教育原論		(4)				
	8	道徳教育原論	(4)	青年期発達論,教授心理学又は		(4)				
	8	青年期発達論,教授心理学又は生徒指導論	(4)	生徒指導論		(4)				
専門教育課程計	76									
合計	128	合計	128	合計	128					

これを教育学科と国語教育学についてやや詳細に調べてみよう。教育学科に関しては、後者についてだけコメントしておく。カリキュラムの自由選択化は、教育学科の平成6年度以降のカリキュラムにおいて典型的に現れている。平成6年度生のカリキュラムでは、教育学科専門科目36単位に対して、専門選択科目が同数の36単位、科目区分を問わない自由選択18単位となっている。自由選択18単位は、教養科目、教育学科専門科目、教育学部の他学科の専門科目、他学部の専門科目いずれから取ってもよい。

教育学科がこのように選択の自由を増大させたのは、卒業生の進路の多様化への対応で

あった。「有朋名簿」ないし「尚志会名簿」を見れば誰も気づくように、大学紛争前までは、教育学科の卒業生の就職先のほとんどは、大学院進学か学校教員であった。民間への就職者もいたが、その多くは新聞社、放送局などマスコミが多かった。ところが、紛争後、教育学科の入学定員が従来の15名から30名になった頃から、2つの変化が起きた。一つは女子学生の増加であり、いま一つは、民間企業就職者の増大である。この傾向は最近一層強まっている。毎年の卒業生数は2倍以上に増加したのに、大学院進学者、学校教員就職者はそれほど増加せず、代わって民間企業就職者が顕著に増大し、公務員就職者も着実に増加している。20年以上のスパンで見れば、卒業生の就職先は大きく変化したのであり、もはや広島文理科大学教育学科だけでなく、1960年代以前の教育学部教育学科の時代とも大きく異なっているのである。

国語教育学専修は、キャンパスの統合、改組がカリキュラムに多く影響している。戦後、教育学部高等学校教育科の中の一つのユニットとして、戦前に同一の学園を形成していた文学部（他の教科の場合は理学部、それに戦後創設された政経学部・法学部・経済学部も含む）と東千田キャンパス内で、密接な教員・学生・カリキュラム上の連携を保ってきた。昭和53年の改組に伴い福山地区の教官を国語科教科内容学担当とし、平成元年の移転により名実ともに同一キャンパスへの統合を果たし、さらに教育学部内に日本語教育学科も新設されたため、国語教科に関する科目として課程認定を受けている授業科目中、学部内ないし専修内で開設されている授業科目の割合は大幅に増大した。昭和47年度入学生が受講する国語学から言語学までの授業はすべて文学部で開講されていた。しかし、平成6年度入学生の場合、国語教育学専修専門科目として履修すべき56単位中、国語教育学専修の専任教官が担当する授業だけで最大限36単位まで取得できるようになった。これに日本語教育学科の授業科目を履修すれば、計算上、国語の教科に関する科目の単位数はほぼすべて教育学部内で取得可能となる（なお、このような事情は5教科の内では国語科のみの事情である）。

昭和53年の改組で、高等学校教員養成課程から教科教育学科に改組された。課程制でなくなった後のカリキュラムを平成6年度入学生のカリキュラムを例にとりて調べてみよう。参考までに表6に教育職員免許状取得に必要な単位数を示している。

表5から明らかになるのは、教職に関する科目の最低履修単位数は教育原論Ⅰ、Ⅱ又は道徳教育原論から4単位と青年期発達論、教授心理学又は生徒指導論から4単位の合わせて8単位のみであり、教育実習も必修になっていない。教職に関する科目は合計19単位必要であるから、国語教育学専修のカリキュラムは、教員免許状の取得を卒業要件としない。ここに、高等学校教員養成課程でなくなり、教科教育学科になったことが如実に現れていると言えよう。一言でいって、教科教育学科になったことにより、教科に関する科目に重点を置くようになったのである。

ただし、多くの卒業生は高校教員を中心とする教職に就職している。教科の専門家の養

成をめざしたカリキュラムの元で養成される学生が、卒業後、果たして実際に有能な高校教師として活躍できるかどうか、検討する必要がある。これについては、次の節で考察することにしたい。

表6 中学校及び高校教員免許状（国語）取得に必要な最低履修単位数

専門教育科目の区分			中学	高校
旧 教 育 職 員 免 許 状	教 職 に 関 する 科 目	教育原理	3	3
		教育心理学、青年心理学	3	3
		教科教育法	3	3
		道徳教育の研究	2	0
		教育実習	2	2
		最低修得単位数	14	14
	教 科 に 関 する 科 目	国語学（音声言語及び文章表現に関するものを含む。）	6又は4	6又は4
		国文学（国文学史を含む。）	8又は6	8又は6
		漢文学	4又は2	6又は4
		書道（書写を中心とする。）	4又は2	
		最低履修単位数計	16	16
		所要単位数	32	32
新 教 育 職 員 免 許 状	教 職 に 関 する 科 目	教育の本質及び目標に関する科目	計8	計8
		幼児児童又は生徒の心身の発達及び学習の過程に関する科目		
		教育に係わる社会的制度的経営的事項に関する科目		
		教育の方法及び技術（備前及び教材の活用等）に関する科目		
		教科教育法に関する科目	計6	計4
		道徳教育に関する科目		
	特別活動に関する科目			
		生徒指導及び教育相談に関する科目	計2	計2
		生徒指導教育相談及び進路指導に関する科目		
		教育実習	3	3
		計	19	17
	教 科 に 関 する 科 目	国語学（音声言語及び文章表現に関するものを含む。）	8又は6	8又は6
		国文学（国文学史を含む。）	8又は6	8又は6
		漢文学	4又は2	6
		書道（書写を中心とする。）	4	
		最低履修単位数計	20	20
		所要単位数	40	40

（注：旧免許状では中学校1級、高校2級、新免許状では中学校一種、高校一種の場合）

4. 卒業生から見た教育学部の教育：教師教育を中心として

教育学部では学部間交流協定を結んでいるミネソタ大学教育学部と文部省科学研究補助金（国際学術研究）の助成を受けて「教員の資質向上を目指す教員養成カリキュラムに関する開発研究」を1990年度より1993年度までの3年間、共同研究を行った。その一環として、広島大学教育学部卒業生で教職についている者を対象として、教職能力とその形成要因に関する調査研究を行った。調査期間は1991年12月から1992年3月までで、995名から回答をいただいた。その分析結果は、『平成4年度ミネソタ大／広大共同研究プロジェクト事業報告書』（広島大学教育学部, 1993年）に収録されているが、ここではその結果の一部をもとに考察を行いたい。

教員としての資質能力を25項目列挙し、それぞれについて「非常に十分」から「非常に不十分」までの5カテゴリーを選択してもらった結果が表7である。高く評価している自己の能力としては、概して教師としての態度に関するものであった。「非常に十分」「十分」と答える者の比率が多かった項目は、「生徒が好き」「教師としての使命感」「社会・教育問題への関心」「先輩から学ぶ謙虚さ」などであった。

これに対して、「不足」「非常に不足」と答える者の比率が多かった項目は、比較的具体的であり、概して2種類のものがある。一つは、「機器・教具の知識・技術」を代表とする教育工学的なものである。いま一つは、生徒や保護者との人間関係に関するものである。項目としては「問題行動の指導」「生徒指導の研究方法」「保護者との連絡」などがある。

表7 教職能力の自己評価（あなた自身をどのように評価するか）

	人数（人）						比率（％）					
	非常に十分	十分	ふつう	不足	非常に不足	計	非常に十分	十分	ふつう	不足	非常に不足	計
1 教科内容の専門知識	50	257	508	161	16	992	5.0	25.9	51.2	16.2	1.6	100.0
2 学習指導案の作成	79	363	482	61	6	991	8.0	36.6	48.6	6.2	0.6	100.0
3 学習内容を話す	77	418	421	69	6	991	7.8	42.2	42.5	7.0	0.6	100.0
4 機器・教具の知識・技術	22	179	487	275	29	992	2.2	18.0	49.1	27.7	2.9	100.0
5 発問と質問への対処	59	398	462	57	3	979	6.0	40.7	47.2	5.8	0.3	100.0
6 学習活動の客観的評価	53	390	468	64	5	980	5.4	39.8	47.8	6.5	0.5	100.0
7 授業・教材研究の仕方	65	335	442	132	7	981	6.6	34.1	45.1	13.5	0.7	100.0
8 生徒の心理・興味の理解	41	319	491	120	8	979	4.2	32.6	50.2	12.3	0.8	100.0
9 生徒のよさの理解	46	357	470	104	3	980	4.7	36.4	48.0	10.6	0.3	100.0
10 担任としての把握	56	294	454	141	12	957	5.9	30.7	47.4	14.7	1.3	100.0
11 教師生徒の人間関係	59	338	478	95	9	979	6.0	34.5	48.8	9.7	0.9	100.0
12 問題行動の指導	40	283	433	195	26	977	4.1	29.0	44.3	20.0	2.7	100.0
13 クラブの指導	91	294	388	173	31	977	9.3	30.1	39.7	17.7	3.2	100.0
14 生徒指導の研究方法	27	158	443	303	46	977	2.8	16.2	45.3	31.0	4.7	100.0
15 社会・教育課題への関心	106	391	381	90	11	979	10.8	39.9	38.9	9.2	1.1	100.0
16 校務分掌の処理	84	409	422	51	9	975	8.6	41.9	43.3	5.2	0.9	100.0
17 教職員間の連絡	66	405	449	48	10	978	6.7	41.4	45.9	4.9	1.0	100.0
18 教職員との人間関係	68	439	420	47	5	979	6.9	44.8	42.9	4.8	0.5	100.0
19 会議・委員会への参加	80	375	425	78	13	971	8.2	38.6	43.8	8.0	1.3	100.0
20 保護者との連絡	41	226	478	199	28	972	4.2	23.3	49.2	20.5	2.9	100.0
21 実践上の問題解決の工夫	45	290	478	154	14	981	4.6	29.6	48.7	15.7	1.4	100.0
22 生徒が好き	164	424	346	42	3	979	16.8	43.3	35.3	4.3	0.3	100.0
23 教師としての使命感	130	411	382	52	5	980	13.3	41.9	39.0	5.3	0.5	100.0
24 先輩から学ぶ謙虚さ	101	486	349	39	3	978	10.3	49.7	35.7	4.0	0.3	100.0
25 一般市民としての常識	74	367	499	36	6	982	7.5	37.4	50.8	3.7	0.6	100.0

この結果は、現在中等教育の現場において教師が困難を感じている課題が何であるかをよく表していると思われる。まず、第一に、情報化社会への対応である。近年新しい情報機器が学校に導入されており、教室での教育方法や教育内容、学校・学級経営の仕事が徐々に変革の方向にある。かつて大学で学んだ教師教育だけでは、それに対応できない。現に学校で教鞭をとっている者は、何らかの方法で、それらの情報機器の運用能力を身につけることが必要となっている。もともと、教師は、子どもを未来の有能な社会人へと形成するという大きな役割を負っている。とすれば、大学における教師教育は、未来を先取った教育を行うことが必要である。情報社会が目前に迫った今、情報機器の運用能力の形成は、教師教育の改革は、緊急に考慮すべきポイントであろう。

第二に、卒業生の教師が、生徒や保護者との人間関係に困難を感じているという結果は、いじめ、登校拒否など多くの学校教育の諸問題を反映している。多くの学校では、授業の遂行以前に、児童生徒を学校に集わせ、教室を静粛にしておくこと自体が困難になっている。進学率が100%近くなった高等学校においても、小、中学校と同様、教師にとって生徒指導は最も重要な仕事になっている。もはや、高校においても、教師はある教科の授業だけを行う専門家であるという時代はとうに過ぎている。

さて、それでは卒業生たちは、教育学部在学中に受けた教員養成の教育をどのように評価しているのだろうか。現在の職業に役立っているさまざまな大学時代の経験を答えてもらった結果が表7である。最初の5項目がフォーマルな大学の授業である。このうち、「はい」（役立っている）と答えた割合が際立って高いのは、教科専門科目(90.1%)と教育実習(87.0%)であった。しかし一般教育、教職専門科目、卒業論文については、50%ないし60%程度とそれほど高くはなかった。つまり、卒業生は、教科専門科目と教育実習を高く評価するが、一般教育科目、教職専門科目や卒業論文を低く評価している。

このことはどのように解釈したらよいのであろうか。まず、教科専門科目が相対的に高く評価されている理由を考えてみよう。その理由は、大学における教科専門科目の知的構造と学校における教科内容の知的構造の類似性にあると思われる。

教科専門科目は、国語や英語など中学や高校で教える教科の内容に関する授業から成り立っている。それらは各教科の授業の遂行の前提となる知識である。教育学部学生は、それらに関する授業は教育学部の他に文学部、理学部、法学部および経済学部で学んでいる。教科専門科目が高く評価されたのは、大学で学ぶ教科専門科目と高校や中学校で教える教科の内容が、知的に関連しているからであると思われる。学校で教授すべき知識技能は、既存の知識の体系から高校や中学校で学習するにふさわしいと思われる基礎的な内容が取捨選択され、学習段階に応じて配列される。わが国ではそれは学習指導要領という形で定められている。それに沿って教科書が書かれている。つまり、教師が教授すべき知識は予めプログラム化されている。教師は、そのルールの上で、児童生徒の到達度を考慮しながら、毎週毎時間の単元内容を教授すればよいのである。教師にとっては、大学で学習した

教科内容の知識を基礎にして、中学校や高校で使用する教科書に書かれてある知識をマスターすることから仕事は始まる。教師としてのキャリアを始めたばかりの新任教師にとっては、まず1年間の担当教科・科目で教授すべき知識をインプットすることが最初の仕事となる。2、3年経過すれば、毎年1年間に授業すべき内容と授業のツボは習得してしまうであろう。このような、大学における教科専門科目の知的構造と学校における教科内容の知的構造の類似性が、回答者の卒業生の教科専門科目に対する高い評価になったと思われる。

教育実習に関する評価も高い。教育実習は、教育学部学生は全員、付属学校で受けることになっている。毎年600人を超える学生を付属学校は受け入れており、付属学校の教壇で実際に授業する時間は多くないなど問題は多いと思われるが、その他の講義系の授業に比べれば満足度は高いという結果になっている。現在の教育学部の教員養成教育では、この方面の教育は相対的には悪くないといつてよいであろう。

次に、大学における一般教育、教職専門科目、卒業論文が教師としての活動に役立たないと評価されている理由を考えてみたい。一般教育の目標は、幅広い教養を身につけ、将来の社会人として必要な判断力や思考力を形成することであるが、大学の一般教育の授業そのものが教師としての活動に十分貢献できるかどうかについては、このデータから見る限り、疑問である。

教職専門科目についても、教師として必要な教育の原理や教育の方法、青少年の発達や学習、さらには各科および一般的な教育方法・内容に関する知識などは、教師の職業上の活動にはあまりレバントではないと評価されている。もちろん、大学教育がどの程度職業に直結するような教育を行うべきかは議論すべき根本問題である。大学は職業専門学校ではない。しかし、教員免許状を取得させるに必要な資格を与える課程として認定されている以上、われわれは社会的責任を負っていることは間違いない。

教育学、心理学、各科教育学など教職専門科目が教師としての活動に役立たないと評価されていることは重要である。その理由の一つは、教職に関する専門科目の内容と教師としての活動の関連性が薄いことにあると思われる。教師としての活動には、マニュアル的な仕事ではないという特殊性がある。教壇に立った教師は、多様な児童生徒を目の前にしている。しかも生徒は一人ひとり、さまざまな構えをもって学校に出てきて授業に臨んでいる。授業が学級という集団的形態で、しかも多くの場合一斉教育という形態でなされる以上、そのような規律を乱すような生徒が一人もいない方が望ましい。内発的な動機づけが欠けている生徒が数人いれば、静粛な授業ができなくなる可能性が増大する。どの程度適切に教えるか、児童生徒にどのようにして勉強に対する意欲を持たせるか、学校に来ることの意味を教え、学校に通い勉強することの意味を植え付けるかが重要になってくる。さらに、授業以前に、学校に就学することそれ自体にさまざまな個人上の心理的問題や家族の問題を抱えている児童生徒も多い。これらは、一人の教師だけでは手に負えないよう

な問題であることも多い。

授業の外側での、このような教師の仕事は、状況依存的であり偶然的であり変異に富んでおり、その都度、生徒に臨機応変に対処しなければならないことが多い。教育現場の出来事は、教職専門科目で対処できる以上に複雑なものである。そのような性格をもった仕事に対して、教育に対する一般的、教科書的な知識だけでは十分には対処できない。学校で起きるこまごまとした事象すべてに適用できるような具体的ノウハウを、大学での教育に期待することは困難であると言わねばならない。

しかし、教職に関する授業が、教師としての仕事に全く役立たないというわけではない。教育学部で教職に関する科目を十分勉強してきた教育学科の卒業生と、教科に関する科目を十分勉強してきた教科教育学科の卒業生について、教職能力の自己評価を比較してみると、その内容はかなり異なっており、職業と大学教育との関連が看取されるのである。

表8から明らかのように、教育学科の卒業生は卒業生全体に比べて、教科内容についての専門知識が不足していると感じ、クラブ活動や部活動の指導に対して自信を持っていない。しかし、授業研究・教材研究のしかたを身につけており、生徒の心理、興味について理解しており、社会の状況や今日のさまざまな教育課題に関心を持ち、校務分掌が処理でき、自分から教育実践上の問題を見つけ解決しようと工夫していると答えている。教育学科の卒業生は、教科内容に関する知識やクラブや部活の指導能力は不足しているが、学校運営に熱心に取り組み、生徒を理解しようとし、学校、社会の諸問題の解決に積極的に関わろうとしている。ここに見られる視野の広さは、大学時代の学校や教育に対する広い学習の成果ではなからうか。

表8 教職能力の自己評価における教育学科生の特徴

項目（自己評価は、数字が小さいほど高いことを意味する）	教育学科	全体
7. 授業研究・教材研究のしかたを身につけている	2.55	2.67
8. 生徒の心理、興味について理解している	2.57	2.73
15. 社会の状況や今日のさまざまな教育課題に関心をもっている	2.23	2.50
16. 校務分掌が処理できる	2.33	2.48
21. 自分から教育実践上の問題を見つけ解決しようと工夫している	2.63	2.80
1. 教科内容についての専門知識をもっている	2.95	2.84
13. クラブ活動や部活動の指導ができる	3.01	2.75

5. おわりに

最後に、教職関連の諸科学の教育研究のあり方に言及して結びとしたい。

コンピュータをはじめとする情報機器に対する習熟と、生徒や保護者との人間関係をはじめとする生徒指導の側面が、卒業生の教師にとって不十分であると認識されていた。

前者については、情報化社会の進展に対応する教師教育の充実が必要であることを意味している。クリントン大統領は二期目の大統領当選の日のあいさつで、14歳までに全員をインターネットのリテラシーを身につけさせることを国家の目標にしていた。児童生徒にそのような技能を形成するには、学校の教師はそれ以前に十分な技能を形成しておく子とが必要である。大学の教員養成プログラムでは、それよりも数年以上も早く情報教育に取り組むべきである。大学教育の成果が学校教育の現場で生かされるようになるには、数年を要するのである。広島大学教育学部では、平成7年度から「コンピュータによる情報活用」をいう授業を特別科目として、希望者に開講している。平成8年度には200人程度の受講者があったが、全員が受講できるように拡張するとともに、移転直後に導入したDOSシステムからウィンドウ・インターフェースを使えるようなシステムに更新する必要がある。

生徒や保護者との人間関係をはじめとする生徒指導の側面は、大学のフォーマルな教育だけでは対処しにくい、生徒指導に関するケースメソッドによる授業が有効であると思われる。アメリカのMBAプログラムで実施されている教育方法を参考にして作れないものだろうか。

たしかに、教職専門科目の教授内容は、学校教育における様々な方面での実践に係わらざるをえない。この点で、教科専門科目が学校における教科の学習と知的なレベルでのみ係わることができるのと、大きく異なっている。学校教育に関する大学教育の内容は、どうしても教育や学校、児童生徒に関する一般的な理論や議論に成らざるをえないという宿命をもっていると思われる。

とは言え、それにもかかわらず、教育学や心理学は、学校教育の実践と係わらざるを得ない。これらの学問の教育や研究には、そのことを念頭に置くことが望まれる。特に研究面においては、学校における教師や生徒のさまざまな活動の側面そのものを分析し、解釈し、できれば具体的な教育問題に示唆を与えうるようなものであることが必要であろう。

そのためには、学校で起きていることを学問的に研究することが必要である。ただし、大学の研究室の中でのみ研究しても不十分である。また、かりに大学の研究者が一時的に学校のフィールドに出かけても、不十分な観察しかできないかもしれない。学校の現場で現実に実践に関わっている教師が、大学の研究者には簡単にはアプローチできないような具体的問題に、正面から学問の論理と方法でアプローチすることが最も有効であると思われる。大学院への社会人入学者が近年増加しているが、そのような人にこそアクセスしやすいテーマである。これらの人材を生かした、教育実践そのものをターゲットとした研究の仕方が必要であると思う。

参考文献

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）

広島大学・大学教育研究センター、1996年3月。

『学生便覧』広島大学教育学部、昭和49年度、平成8年度。

『教育学部要覧』平成2年度、平成7年度、広島大学教育学部。

『ミネソタ大／広大共同研究プロジェクト事業報告書』広島大学教育学部、1993年3月。

『平成6年度「教育・研究」に関する自己点検・評価のための実態調査』

広島大学自己点検・評価委員会、1995年3月。

『資料でみる広島大学(広島大学総覧1994)』広島大学自己点検・評価委員会、1994年6月。

第3章 教官から見た学生の現状と授業改革

—経済学部の場合—

松田正彦

大学は従来の姿とは変わってきたようである。いや、大学を取り巻く環境と大学に毎年入ってくる学生とが変わってきたのであって、そのいわば器である大学の制度・枠組み、あるいはそれを構成する教員の精神はそれほど変わっていないのかもしれない。その変わったモノと変わらないモノとのズレが問題となっているように思える。大学の教育内容を含めた制度とさらには教員の意識が、社会と学生の変化に対応していないというズレが問題なのかもしれないのである。

現在の大学は、いまなおかつての社会とそこにおける学生を前提としてつくられた機能と形態のままである、といってよい部分がかんりの程度存在する。かつての社会とは、一部のエリートが大学に行き、その少数者たちにとっては社会的権威を具現化するものとして大学が存在しており、また、そうした観念を生み出す根拠として良質な就業者を送り出すと同時に、幻想を含みながらも知的な精神の昂揚を生み出して行く機構と大学になっていた、そのような社会のことである。そうした社会と大学の間では、学生は少数であるがゆえに意識が高くその方向性がたとえ、立身出世であれ、あるいは学問の探究であれ、内発的な主体性を輝かしい理想の中で発揮することができたのである。そしてそれは、社会科学である経済学の場合には特に、社会への関心と社会への積極的な関わりを学生が自覚するという結果を当然のこととしてもたらした。したがってやや極端化して言えば、学生のそのような高い意識と主体的な意欲とを前提として、大学の教員はあえて教育そのものに深い関心をもったり細かな配慮をはらったりしなくてもすんだといえる。自発的に学習する動力を持った学生に対しては、知的好奇心を惹起する一定の知識や考え方を断片的に提示すればよかったからである。そうするだけで学生は自らの知的関心にしたがってほうっておいても勉強したのである。学生の主体的な意欲をあてにすることができた時代であった。

しかし、今やそのような条件はくずれたといわねばならない。大学に進学する人口が増え、大学の大衆化が実現したのである。多数の人間が大学教育を受ける事自体は、社会的な見地からいって望ましいことにちがいない。ところが皮肉なことにそれは、学生個人にとっては主体性を脆弱化させ、意識と意欲をしぼませるといった結果をもたらした。もはや一部の例外を除き、一般的には学生の主体性をあてにすることはできない事態が現実化した時代となったのである。

経済学部の学生でいえば、主体的意欲の喪失は次のような状況となって現れてきている。

すなわち、一般的に学生は社会の現状に関心をもつことが少なくなっており、自己と社会との関係に無自覚になっている場合が多い。したがって社会状況や社会科学に関する本を読まない学生が多くなっているのである。そのためか、ゼミなどで議論する際に必要な基礎知識が乏しく、活発な議論が生じにくい状況にある。そして学生は、社会や経済現象に興味をもつことが少ないため、経済学の授業を目的意識をもって受けるということがあまりなく、その結果、ぼんやり授業を聞いているというように精神的態度が受身である場合が多いのである。講義については従来からその形式上、一方通行になりがちなので止むを得ない面もあるが、最近は少人数で教師と学生との間や学生同士の間で議論が可能なゼミ形式の授業でも受動的な学生が多いのである。このような意欲や元気がない学生がかなりの程度見られるのであるが、勿論すべての学生がそうであるというのではない。なかには自らの頭で考え、積極的に発言する学生も一部にはいる。しかし、そのような学生は相対的には減少しつつあり、逆に上述のような空気が支配的となる傾向にあるため、当初は意欲のある学生も次第にこの憂鬱な空気のみこまれていくように思われるのである。

さらに、以上の傾向を経済学という学問分野の特性が増幅していると考えられる。それはまず第1に、学生にとって経済学を勉強する意義が自分自身にとって把握しにくいという事情に関係している。たとえば教育系の学部では、勉強の内容は将来教員になることを想定したものであろうから、その具体的な将来像に必要なことあるいは役立つことが多いといえるのではないだろうか。そうであれば、その勉強をすることが自己にとってどのような意義をもつかは、個々の学生にとって自覚しやすいものといえそうである。

ところが経済学部で行う勉強は、将来社会に出て直接すぐに役立つとはいえないものが多いのである。経済学部の学生の場合、就職先は金融保険、製造、流通販売、公務員等様々な職種に分かれているのであり、その就職先での仕事の内容と大学での勉強は直結しないのが普通である。つまり、将来の職場での勤務に直接必要であったり役立ったりすることを経済学部では授業内容としているわけではないということである。むしろ長い目で見て、社会の中での自らの位置づけを確認するのに役立つような、社会全体の経済的な仕組みや運動についての基礎的な洞察力を養っているといってもよいだろう。それは短期的、直接的に仕事に就いてすぐ役立つというものではないのである。そのため学生としてみれば、何のためにこうした勉強をするのか、その目的がはっきりしないということになりがちであろう。かつての大衆化する前の学生であれば、彼らは高い主体的な意識と意欲とによって、抽象的、観念的であれ、社会に対する関心を強くもっていた。そのためそれが、経済学の役立ち方についての認識のしにくさという面をカバーしたのであり、学生に勉強をするうえでの一定の目的意識をうえつけることにもなったのである。だがそのような条件は現在くずれたのであり、そのため現状では経済学を何のために学ぶのか分からないという学生が多いのも不思議ではない。

さらに、第2に経済学の対象は直接認識しにくいという事情がある。それは経済学の対

象が、目の前にある具体的なものではないということによる。たとえば、工学系の学問であれば、勉強の対象が具体的な物体であったり構造物であったりするであろうから、その学問に対して興味をもち易いということがその点からいえるのではないだろうか。だが、経済学の場合、対象が直接的な感覚として捉えにくいという事情がある。小中高校と学校生活を経て、そこから直ちに大学に入ってきた者に、経済社会について関心をもてと直接的に言っても無理があるであろう。間近に見たり体験したりすることによって、物事に対する興味が生まれるということが一般的にいえるのではないだろうか。したがって、実際の経済活動に触れたり体験したりすることなしに、それへの関心が生まれるということは困難だといってよい。

かつての学生は、それを主体的な意識と意欲とによって、そしてそれに起因する読書によって、それらを観念的に体験し抽象的に認識したであろう。だが現在の学生の状況には、このような意識と意欲、そしてそれによる読書という条件が欠落し喪失しているのである。

こうして、経済学部の方の授業の特性として、教育系のような目的意識や工学系のような対象認識の直接性を保持することには困難性があると考えられる。そのため経済学部では、ここでの大方の授業の特性という事情が、学生の大衆化に起因する作用を増幅させているようにも思えるのである。その結果、学生の側の心理としてみれば、勉強をする動力が特に内在的に生まれるということにはなりにくく、むしろ大学の4年間は就職のための準備期間と捉えているかのようにも見受けられるのである。

さて、以上が経済学部における学生の現状であるとすれば、教官あるいは学部の側としては、そのような状況に対してどのような対策をとるべきであろうか。私はその対策を、次のように2つに分けて考えている。1つは、教官が行う教育方法や教育内容の問題であり、もう1つは、学部もしくは大学の制度や方針の問題である。

前者から見て行こう。上述のように、現在の学生の側には一見すると積極的で主体的な意識や意欲が存在していないかのようなのである。だが、ゼミや講義である程度の期間を経ると彼らの中にも興味を示す様子が部分的に認められるようになるのである。つまり、楽観的かもしれないが、今の学生にも社会的現象やそれを解釈しようとする営みについての知的好奇心が、深い所に存在しているのではないだろうか。そうであれば、それを発掘する必要がありはしないか。そのためには大学の教育にもいっそうの工夫が必要となるだろう。ではどのような工夫がありうるだろうか。それはまず、授業の目的と意義を分かり易く説明することから始めるべきであろう。経済学の場合、これはすでに指摘したようにかなり困難な事といってよいが、目的意識に乏しい大多数の学生には長期的な有用性という意味であれ、その授業の有する意義を理解し易いように工夫して説明する必要があると考えられる。それは、身近な例や具体的な事例をひくような工夫をしながら経済社会への関心を引き起こすことによって行われる必要があるだろう。経済学の場合、この作業は容易ではないので、例えば講座ごとに教官たちが話し合い知恵を出し合うということも1つの方法

であるかもしれない。従来は、教官は完全に個人プレーであったが、今後は同一分野の教官は限られた範囲や程度であるにしても教育方法について議論をし、知恵を出し合うということが必要となるだろうし、そのような状況にせまられているように思えるのである。

また、一方通行の授業を改善することも必要だろう。かつて、私の授業について学生から、授業中に質問や意見を述べる機会が欲しかったという感想があった。このような意識をもった学生は稀なのだが、このような学生との相互交通の授業ができれば、学生全体に対しても良い影響を与えるだろう。だがこれは、技術的にはかなり難しいし、大教室であればきわめて困難だともいえる。このような個別教官のかかえる教育技術上の問題を語り合う場が、学部の中にあればと思うのである。その他、復習を促し、意欲を強制的にせよ引き起こすために小テストを時折授業の合間に実施したり、授業についての意見や感想を学生に書いてもらうなどの方法も、一定の効果があり、比較的実行しやすい方策だといえよう。

次に、学部の方針ないし制度上の問題に移ろう。すでに経済学部は、制度面からの授業改革を順次行ってきている。たとえば、1・2年生の段階から経済現象もしくは経済学に興味をもたせるため、1年生には複数の教官が総合的に講義を行う「現代経済入門」を、2年生には少人数教育としての「経済学基礎演習」をそれぞれ実施してきた。さらに、情報教育の充実を図り、西条と東千田の両キャンパス間で双方向授業を行うなど、設備面をも含めた改善策を実施してきた。また、夜間のコースについては、夜間だけでなく夕方や昼間の授業を受けることのできる昼夜開講制である夜間主コースに移行し、さらにここでは3年次編入の定員化によって多様な学生を受け入れるなど、柔軟な体制を目指す制度改革を行ってきたのである。

これらは徐々に効果をあげてきていると思えるのだが、私はさらに次のような制度改革を提唱したい。それを以下に示すことにしよう。

経済学部は法学部とともに上述のような夜間主コースをもっている。経済学部の教官は全員昼間の授業とともに夜間の授業を行うわけであるが、その昼間と夜間とでは次の様な相違があるように思える。昼間コースでは、どちらかといえば均質な学生による画一的な雰囲気支配的であるのに対して、夜間主コースでは異なるタイプの学生による雑多な雰囲気が存在しているように見受けられるのである。つまり、昼間コースでは、同じような受験勉強を経てきたばかりの学生たちだけがいるわけで、どちらかといえばけだるい空気がみちている。夜間主コースでも、そのような雰囲気はないとはいえないが、それを打ち消す以下のような状況が存在するといつてよい。夜間主コースでは、昼間仕事をしている学生が多い。その仕事も、アルバイト的なものから正規の社員や公務員としてのものまで様々である。なかには他大学を卒業して就職し、その仕事を続ける一方で夜間主コースに入学してきた者もいる。あるいは年配の退職者や中年の主婦もいる。これらの学生のように、一定の年数を実社会に出てそこで様々な体験を経てきた人達の中には、高校を終えた

ばかりの学生とは、勉学に向かう姿勢が一味も二味も違う者が少なくない。なかでも私の接した学生の中では、一度大学を出て就職し、その後仕事を続けながら夜間主コースに入ってきた学生たちは、その勉学意欲・経済社会に対する関心の持ち方、あるいは知識水準、といった点できわめて優れていたのである。講義の直後に質問にくる学生の多くは、こうした学生であった。また、年配の学生は、講義の最中にも積極的に質問するなど、その意欲と元気のよさには驚くほどであり、主婦や公務員の学生によるゼミにおける発言は、それぞれの立場や体験に即したユニークなものであった。これらの特性は、高校を出てすぐ大学に入ってくる夜間主コースの学生や昼間コースの学生には、あまり見られないものといえてよい。

夜間主コースでは、こうした社会的経験を有する意欲のある学生が、学生全体に対してよい影響を与えているように思える。なかでも、ゼミのような少人数教育の場では、彼らがゼミ全体の議論を活性化させ、討論でのリーダーシップを発揮するという場合が多いのである。

そこで、このような高い意識と主体的な意欲とを持つ社会的経験を有する学生を、昼間コースでも入学させることができないだろうかというのが私の考えであり、制度面における提案内容である。これは、そういった人たちに教育の場を提供するというだけでなく、高校を出てすぐ入学してくる一般の学生に対しても多くのよい刺激を与えることになるからである。それでは、そのための制度的工夫としては、どのようなものがあるであろうか。経済学部では、現在社会人入学の特別選抜を夜間主コースでのみ行っているが、それを昼間コースでも実施するということがまずあげられる。その際、その入学試験は社会人でも受け易いような試験内容に工夫する必要がある。また、これも夜間主コースのみで行われている3年次編入の定員化を、昼間コースでもかなりの規模で実施することが重要だと考えられる。これは、すでに大学を一度卒業している社会人を、再び迎え入れるのに効果的であろう。

こうした方向の制度改革で、均質化した学生たちの中に異質な空気を送り込み、多少の混乱をとめないながらも、緊張と活気のある場を大学の中に生み出すことが今後は追求されて行くべきだと私は考えている。勿論、均質な学生に対する授業の方が、教員の側から見れば教え易いという意見もあるであろう。特に年齢の高い学生であればあるほど、理解させるのに比較的困難性をともなうという見方も分野によってはあるだろう。だが、そのようなディメリットをはるかに超えて、異質性・多様性の導入による全体的なメリットが存在する、という事態に現状は立ち至っていると思えるのである。大学の中で目に力のある学生たちが数多く闊歩するという風景を生み出すためにも、こうした改革が必要であるように思われるのだが、どうであろう。

第4章 教官から見た学生の現状と授業改革

－理学部の場合－

奥田 勉

1. はじめに

今回、「教官から見た学生の現状と授業改革」という題目で公開研究会で講演するように理学部の大学教育研究センター研究員から依頼があったが、幸いにも研究会当日は丁度出張の予定で詰まっていたのでそれを理由にお断りしたつもりが、研究会の日程がずれたため引き受けざるを得なくなってしまう。理学部で私にお鉢が回ってきたのは、多分、平成6年度に学生を対象として、平成7年度に教官を対象としてアンケート調査を実施し、その報告書の作成に関わったためであろうが、理学部には適任者は他にもおられると思う。

理学部学生を対象としたアンケート調査は平成6年9月に実施し、平成7年2月に「学生から見た理学部の授業」という報告書⁽¹⁾が、また、理学部教官を対象としたアンケート調査は平成7年11月に実施し、平成8年5月に「教官から見た理学部の授業」という報告書⁽²⁾が理学部自己点検・評価委員会により発行されている。その他にも、平成6、7年度には理学部教務委員会が主催して学部教育シンポジウムを開催し、理学部における学部教育に関する種々の問題について討議し、それぞれについて「学部教育シンポジウム報告書」⁽³⁾、⁽⁴⁾が理学部教務委員会により発行されている。このように理学部では学部教育の改革には積極的に取り組んでいるが、今回の私の報告は、主として最近の大学教育研究センターのアンケート調査だけではなく、上述の理学部で行った学生や教官を対象としたアンケート調査に基づいている。これらの調査について理学部全体の視点から報告することは極めて難しいため、あくまでも私の個人的な見解を述べさせていただいて、課せられた責任を果たす我が儘をお許し頂きたい。

2. 理学部学生の現状分析

ここでは、理学部学生の勉強時間、出席率、学習意欲、授業批判等の現状を、大学教育研究センターと理学部の実施した各アンケート調査⁽¹⁾、⁽⁵⁾に基づいて分析した。

(1)勉強時間

大学教育研究センターの調査では、広大生の1日の勉強時間は1時間未満65%、1～2時間25%、2時間以上10%でした。理学部のアンケート調査では、1日の予習復習時間を688名の学生が記入しており、その結果を図1に示すように5段階に分けた。1日の予習復習時間が30分以下と回答した学生は65%にも達するが、31～60分の学生は約24%、61

～120分は9%に減少し、120分以上は僅か3%であった。これは、大学教育研究センターの調査と大体同じような傾向であるが、大学全体の方が2時間以上勉強する者がかなり多い。これは実験や実習のない文科系の学生が含まれているためであろう。

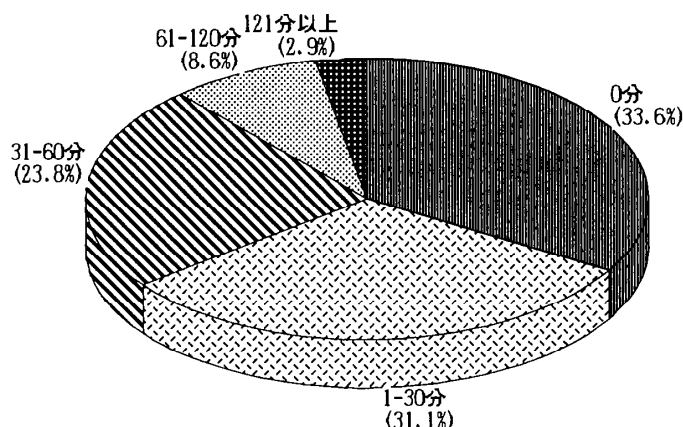


図1 理学部学生の1日の予習復習時間

意味があるかどうかはわからないが、2時間以上予習復習する学生の学年と学科を調べ、その結果を表1に示す。絶対数が少ないので信頼はできないが、学年別ではそれほど差は見られず、学科別ではかなり差があると思われる。非実験系学科の学生の方が多く、実験系学科では、卒業研究をしている4年次の学生でも少ない。これは、研究室での実験時間が長いためであろう。

意味があるかどうかはわからないが、2時間以上予習復習する学生の学年と学科を調べ、その結果を表1に示す。絶対数が少ないので信頼はできないが、学年別ではそれほど差は見られず、学科別ではかなり差があると思われる。非実験系学科の学生の方が多く、実験系学科では、卒業研究をしている4年次の学生でも少ない。これは、研究室での実験時間が長いためであろう。

表1 1日の予習復習時間が2時間以上の学生の内訳

	平成6 年度生	平成5 年度生	平成4 年度生	平成3 年度生	計
数学科	5(56)	2(50)	3(42)	9(35)	19(183)
物理学科	2(25)	2(20)	4(19)	2(24)	10(88)
物性学科	2(43)	2(17)	2(24)	2(27)	8(111)
化学科	2(64)	9(61)	3(46)	2(50)	16(221)
生物科学科	0(25)	0(21)	1(28)	0(16)	1(90)
地球惑星 システム学科	1(32)	1(18)	1(23)	0(5)	3(78)
計	12(245)	16(187)	14(182)	16(157)	57(771)

単位：人； ()内の数値はこの質問への回答者総数を示す

(2)授業への出席

理学部のアンケート調査では授業への出席率も記入してもらった。出席率を4段階に分けて集計した結果を図2に示す。出席率80%以下の学生は39%、81～99%が39%、100%が22%であった。真面目に授業には出席しているようであるが、100%出席者のうちで予習復習時間0分の学生が12%もいた。

(3) 授業批判

大学教育研究センターのアンケート調査では、基礎科目群について理系では「授業内容が難しすぎる」35%、「教え方の工夫が足りない」30%、「自分にやる気がなかった」26%であり、専門科目群に対しても同様な傾向が見られた。一方、理学部のアンケート調査では、図3に示すように、「難しい授業が多い」、「教官の一方的な授業が多い」が46%を超え、「難しいとは思わないが解りにくい。教え方を工夫して」43%、「退屈な授業が多い」29%、「全般に熱意がない」10%と批判的な意見が圧倒的に多いが、「中には熱意の感じられるものもある」41%、「中には易くてわかりやすいものもある」31%、「研究の雰囲気が伝わるようなすばらしい講義もある」9%といった好意的な評価もかなり多い。

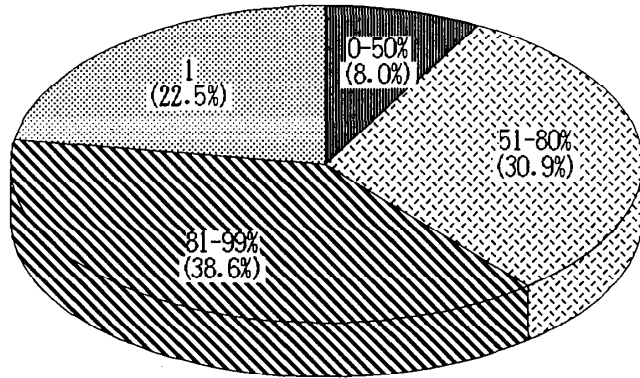


図2 理学部学生の授業への出席状況

「中には熱意の感じられるものもある」41%、「中には易くてわかりやすいものもある」31%、「研究の雰囲気が伝わるようなすばらしい講義もある」9%といった好意的な評価もかなり多い。

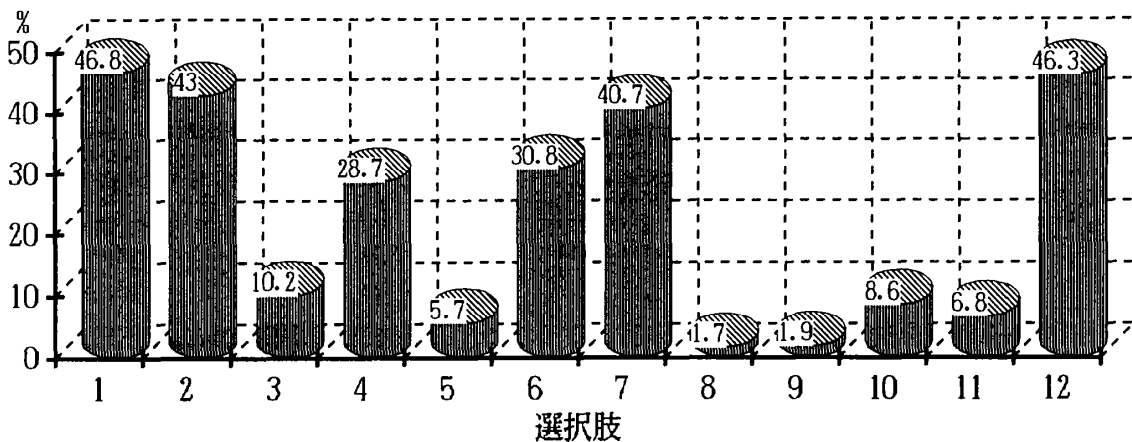


図3 理学部の授業の印象

選択肢1：難しい授業が多い 2：難しいとは思わないがわかりにくい、教え方を工夫してほしい 3：全般に熱意がない 4：退屈な授業が多い 5：おもしろくないので授業には出ていない 6：中にはやさしくてわかり易いものもある 7：中には熱意が感じられるものもある 8：全般にわかりやすく丁寧である 9：全般に熱意が感じられ感銘を受ける 10：研究の雰囲気が伝わるようなすばらしい講義もある 11：楽しくて授業時間が短く感じられるものもある 12：教官の一方的な授業が多い 13：その他

「難しい授業が多すぎるのでもう少しレベルを下げて易くして欲しい」という質問については、図4に示すとおり、「全くその通り」19%、「概ねその通り」37%で、これらの肯定的な意見は合わせると56%になり、「授業は難しくてもよいから、より高度な内容

を取り入れてほしい」という質問に対しては、図5のように肯定的な意見は18%に過ぎない。

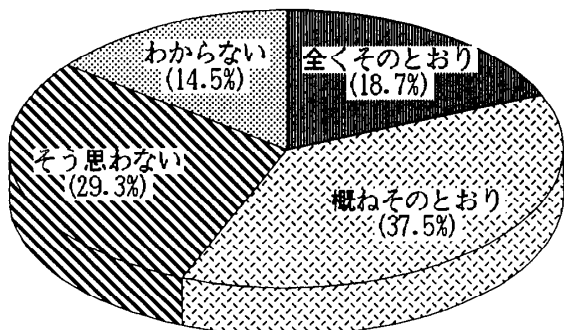


図4 「難しい授業が多すぎるので、もう少しレベルを下げてもいい」という質問に対する回答

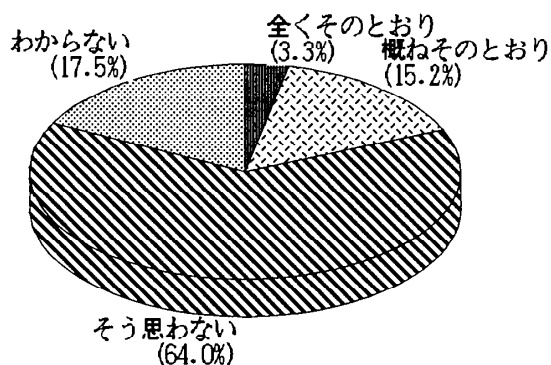


図5 「授業は難しくてもいいから、より高度な内容を取り入れて欲しい」という質問に対する回答

「大学における授業の特色は、『最前線の研究の成果や手法がその中に反映されているというところにある』という考え方があります。これについて教えてください」という質問に対しては、肯定的意見は54%もあるが(図6)、一方、「最前線の研究等という前にもっと基礎的な知識を組織的に易しく教えてくれるようなカリキュラムを整備することが先決である」という質問に対しては、肯定的な意見は83%にも達する(図7)。「もっと社会に出てすぐに役立つことを授業に盛り込んでほしい」の質問に対する肯定的意見は55%である。

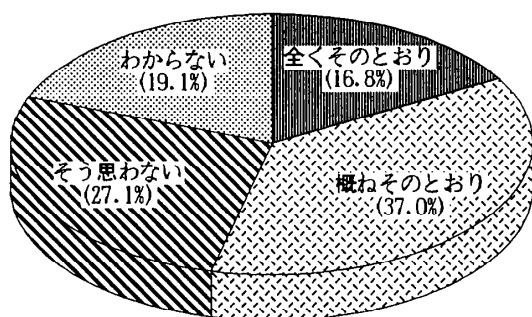


図6 「大学の授業の特色は「最前線の研究成果や手法がその中に反映されている」という考え」に対する意見

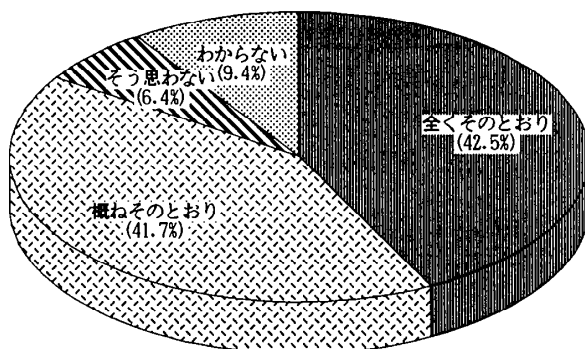


図7 「最前線の研究等という前に、もっと基礎的な知識を組織的に易しく教えるカリキュラムの整備が先決」に対する意見

出席率95%以上の学生について予習復習時間と授業の印象との関連を調べると、2時間以上予習復習する学生では「難しい授業が多い」は23%と極めて低くなり、「楽しくて授業時間が短く感じられるものもある」が17%とかなり高くなる。また、一方「教官の一方的授業が多い」も54%で他のグループより高くなる。予習復習時間が1時間のグループでは、「難しいとは思わないがわかりにくい、教え方を工夫して欲しい」が31%で他のものより際立って低かった。

(4)理学部の学生の平均像

理学部の授業に対する学生の印象や感想などは、同じ入学年度でも学科独自の授業科目数がかかなり異なるため、さらに学問分野の特殊性などのために学科毎に事情が異なるために、理学部全体について単純には議論できないと考えられる。しかし、実際の調査では、学科別や入学年度による大きな差は見られなかった。平均的な理学部学生の授業に対する印象は、「先生の熱意のあることは解るが、授業内容が難しすぎたり、内容自体はそれほど難しいとは思わないが、教え方が悪いので理解しにくく、どうしても先生の一方的な授業と感じてしまう。それでも中には結構易しくわかりやすいものもある。」であり、要望としては、「最前線の研究の成果や手法を授業の中に反映してもらいたいが、それよりも授業のレベルを下げて基礎的な知識を組織的（系統的）に易しく教えてくれるようなカリキュラム整備が必要である。理学部の授業科目は現状で十分であると思うが、社会に出たときに役に立つことを授業に盛り込んでほしい。」といったところである。また、「授業よりもサークル活動の方にもっと時間を割きたいので、教室を出れば予習復習などはしたくない。」というのが学生の偽らざる気持ちであろう。2時間以上を予習復習に割く学生が僅か9%程度いるが、30分以下の学生が65%もいる現状を考えると、大学での勉強に対する学生の間違った認識を改めさせ、学生に自主的・積極的に学習する意欲、習慣を早く植え付ける必要を感じる。多くの学生が要望するように、専門科目のレベルを下げて、授業科目数を減らしたとしても、予習復習を殆どしない学生に果たしてどんな教育効果が期待できるであろうか。

3. 理学部の授業改革への展望

(1)学部教育改革への取組み

平成5年度から実施の理学部新カリキュラムには、①少人数によるセミナーや野外演習の導入（化学科を除く5学科） ②週2回授業の導入（物理学科，物性学科） ③先行履修の容認（物理学科，その後，化学科） ④高校教育との橋渡しのための新しい科目の開設（生物科学科，地球惑星システム学科以外の4学科）等が盛り込まれている。しかし、アンケート調査に見られるように、学生にはあまり効果があったような結果はでていない。これは新カリキュラムを始めて間がないために、まだ馴染んでいないことが考えられる。

理学部では平成5年度に新カリキュラム実施後も、学部教育の改善を目指して、シンポジウムの開催や教官を対象としたアンケート調査など種々の取組みをしている。

(a)学部教育シンポジウム

学部教育の改革に関連して、平成6年度および7年度に学部教育シンポジウムを理学部教務委員会が主催して開催した。平成6年度のシンポジウムでは、「高校新教育カリキュラムについて」の特別講演、「広島大学理学部における学部教育はこれでよいのか」の問題提起の後、「理学部における学部教育を考える」という題でパネルディスカッションが行われた。パネルディスカッションでは、学生の授業に関する要望等の調査結果の紹介と説明の後、各学科から選ばれた6人のパネラーにより、要望等調査結果をみて、新カリキュラムの解説、新カリキュラムを実施して、教育改革の方向などに関する感想や意見の報告があり、理学部が抱える問題点が多数提起された。

平成7年度のシンポジウムでは、高等学校の新教育課程についてのアンケート調査の結果とその調査結果の分析について各学科の教務委員から報告があった。このアンケートの趣旨は、平成6年度からの高校の学習指導要領の改訂により、新教育課程での卒業者が平成9年度から入学してくるので、それに伴い大学教育課程の見直しを図るの必要があり、そこで高校の新教育課程について調査をするというものであった。理学部に4名以上在籍している全国の98高校に限定してアンケート調査を行った。これら2つのシンポジウムを通して、教官の間で学部教育の現状に対する共通の理解と問題意識が生まれた。学部教育シンポジウムの詳細についてはそれぞれの報告書⁽³⁾、⁽⁴⁾を参照されたい。

(b)新カリキュラムについてのアンケート調査

理学部全教官に対するアンケート調査⁽²⁾の実施は、新カリキュラムに対し教官側から点検評価を行い、更により良いものに改善することを目指したものである。新カリキュラムに対する教官の意見の分布は、図8と図9に示している。それ以前のカリキュラムに比べて良くなったと思われる点として挙げられた項目で回答の多かったものから順に挙げると、「高校と大学のレベル差を埋めるため専門基礎科目の新設」27%、「他学科の聴講が容易」と「幅広い学習の可能」がいずれも24%、「少人数教育が可能」が23%であり、「専門科目の系統的学習が可能」や「学生のレベルアップが可能」はいずれも15%であった。これを学科別にみると、数学科では「専門基礎科目の開設」と「少人数教育」、物理学科では「少人数教育」、物性学科では「他学科の講義聴講」と「幅広い学習」、化学科では「専門基礎科目の開設」と「専門科目の充実及び系統的学習」、生物学科では「幅広い学習」、地球惑星システム学科では「少人数教育」を挙げた教官が多く、それぞれの学科の特徴が現れている。

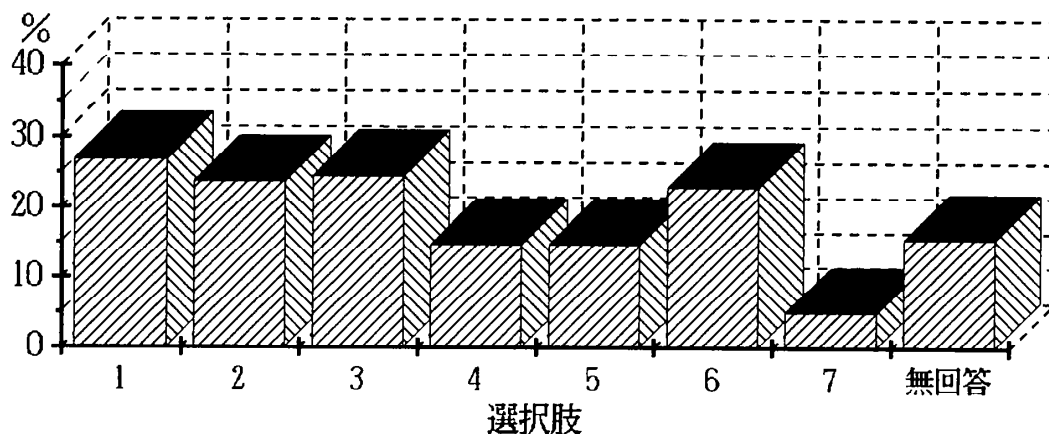


図8 新カリキュラムがそれ以前に比べて良くなった点

選択肢1：高校と大学のレベル差を埋めるために専門基礎科目を設けた 2：幅広い学習が可能になった 3：他学科の講義の聴講が容易になった 4：専門科目が充実し、学生のレベルアップが可能になった 5：専門科目の系統的な学習が可能になった 6：少人数教育が可能になった 7：その他

それ以前のカリキュラムと比べて悪くなったと思われる点としては、図9に示すように、「履修する講義数の増加」20%、「講義のレベルの低下」，「聴講学生の大幅な増加」，「系統的授業ができない」がいずれも15%であった。これを学科別にみるとかなり大きな差があり，数学科では「講義のレベルの低下」，物理学科では「系統的でない授業」，物性学科では「講義のレベルの高くなり過ぎ」，化学科と生物科学科では「講義数の増加」，

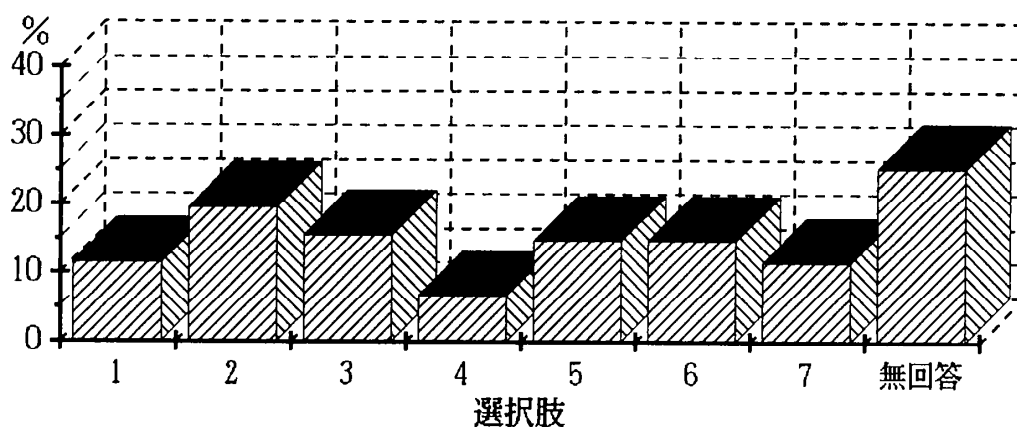


図9 新カリキュラムの悪くなった点

選択肢1：履修の自由度が結果的に減少したと思う 2：履修する講義数が結果的に増加したと思う 3：講義内容のレベルが低下した 4：講義のレベルが高くなり過ぎた 5：聴講する学生が大幅に増加した 6：系統的な授業ができにくくなった 7：その他

地球惑星システム学科では「聴講生の増加」と「講義のレベルの低下」が挙げられている主な点である。

講義に対する学生の反応の変化については、図10に示すように「変化無し」が27%、「わからない」が25%と多いが、「興味をもってくれる」19%、「質問が増えた」13%、「良く聞いてくれる」8%のような好ましい変化もかなりある。また、「私語が増えた」8%のような好ましくない変化も僅かにある。

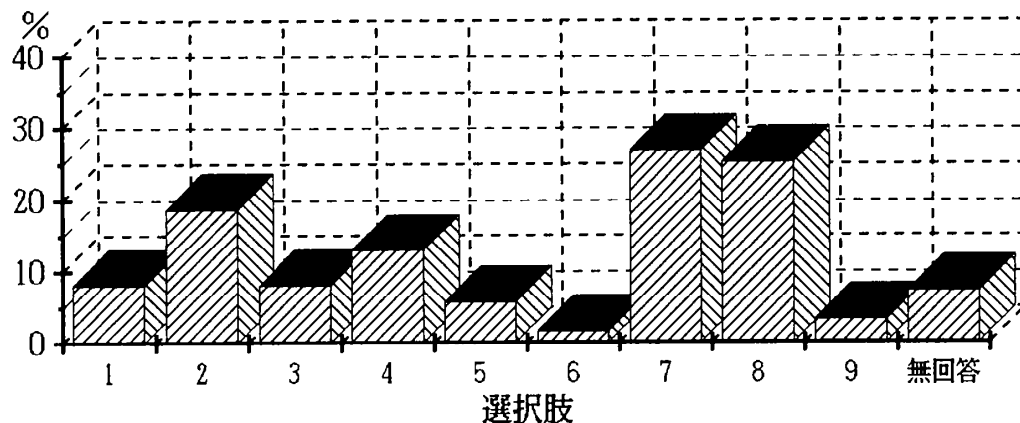


図10 講義に対する学生の反応の変化

選択肢1：よく聞いてくれる 2：興味をもってくれる 3：私語が増えた
 4：質問が増えた 5：欠席者が減った 6：居眠りする学生が増えた
 7：変化無し 8：わからない 9：その他

新カリキュラムは見直しがどの程度必要であるかの質問については、図11に示すように、「少し見直す」が最も多く、「抜本的に見直す」と「かなり見直す」という積極的な見直しの意見は合わせて31%である。程度の差こそあれ見直すべきだというのは66%であった。その理由としては、「学生のニーズ、学力、学習意欲などが十分考慮されていない」54%、「学部間や学科間の相互協力が考慮されていない」25%、「大学院教育との関係が十分考慮されていない」22%、「専門分野の進歩に十分対応していない」19%、「社会的な要請に十分対応していない」10%等が挙げられている（図12）。

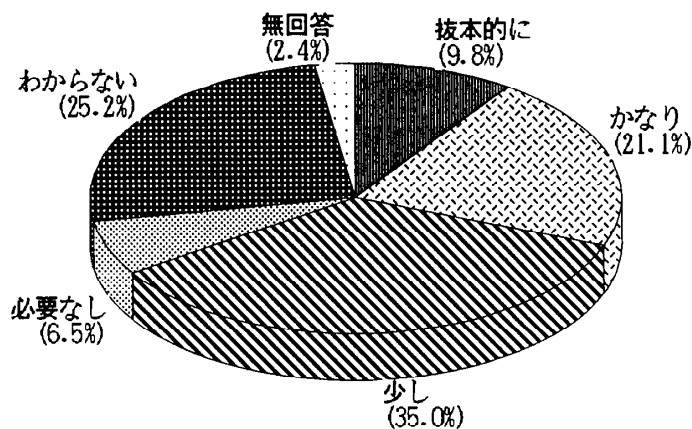


図11 新カリキュラムの見直しの程度

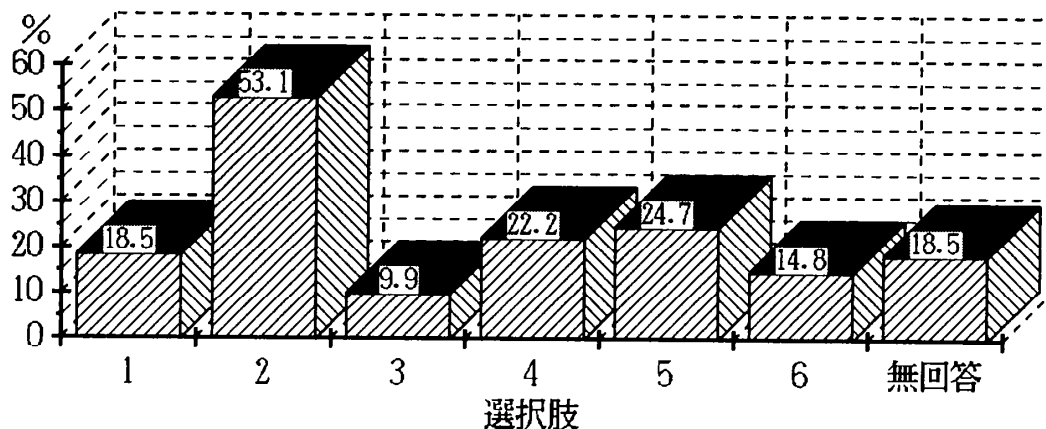


図12 カリキュラムの見直しの理由

選択肢1：専門分野の進歩への対応不足 2：学生のニーズ，学力，学習意欲などの考慮不足 3：社会的な要請への対応不足 4：学部教育と大学院教育との関係の考慮不足 5：学科間や学部間の相互協力の考慮不足 6：その他

(c)新カリキュラムに対する教官の平均的な評価

アンケート調査から理学部教官の新カリキュラムに対する評価を要約すると、学部全体として新カリキュラムは以前に比べてかなり良くなったということになる。主な改良点は、①専門基礎科目を設けた ②他学科の聴講が容易になった ③少人数教育が可能になったであり、欠点としては、①講義数の増加 ②講義レベルの低下 ③系統的授業がしにくい ④受講生の増加 ⑤教官の負担増などが挙げられる。

新カリキュラムの問題点やその対処の仕方は学科によってかなり異なっている。各学科の新カリキュラムに対する点検評価の詳細は参考文献(2)に記載されているので、それを参照されたい。

(d)授業の仕方に対する教官の改善努力

アンケート調査には教官の授業の仕方に対する改善の試みが多く記載されているが、それらをまとめると次のようになる。

授業内容の工夫としては、学生の学習意欲をそそるために、①歴史的背景やその有効性と最新情報および将来への展開、②興味ある事象や身近な事象の具体例との関連性の説明、③ビデオやOHPの活用などの記載が多かった。授業のテクニックの工夫としては、①小テストや中間テストの実施、②宿題の提示やレポートの提出、③プリント配布やOHPの利用、④板書の工夫、⑤音声への気配り、⑥学生との対話、⑦E-mailの活用、⑧授業の進め方などが挙げられていた。その他授業態度や環境の工夫として、①私語の抑制、②office hoursの導入、③授業に関する学生の意見調査等があった。

(2)理学部の教育改革の現実

平成9年度からは更に新しいカリキュラムに移行しますが、理学部ではカリキュラム改訂に上述のアンケート調査結果が十分に活かされてはならず、教養的教育改革による専門科目の授業枠の減少をいかに処置するかに腐心し、結局、専門授業科目数を減らさざるをえなかったというような消極的な改革に終わった。しかし、これは、新カリキュラムに移行したのが平成5年度であり、まだそれほど年月が経過していないため、もう少し先でこの新カリキュラムの功罪を十分議論してからでも遅くはないと判断されたためなのかもしれない。しかし、早い時期にもう一度調査し、より良いものに改善していく必要がある。

参考文献

- (1)広島大学理学部「学生からみた理学部の授業——授業に関する要望等調査から——」平成7年2月。
- (2)広島大学理学部「教官からみた理学部の教育改革——新カリキュラムについてのアンケート調査から——」平成8年5月。
- (3)広島大学理学部「学部教育シンポジウム報告書」平成7年3月。
- (4)広島大学理学部「学部教育シンポジウム報告書」平成8年3月。
- (5)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3月。

第5章 教官からみた学生の現状と授業改革

－工学部の場合－

藤久保昌彦

1. はじめに

科学技術は、あらゆる分野において急速に深化・拡大を続けており、それとともに、工学部教育でカバーすべき学問範囲もますます高度化し、拡大する傾向にある。一方で、大学の大衆化は今や既定の事実であり、18才人口の減少と相まって、学生の資質と勉学に対する目的意識は明らかに低下してきている。このような状況において、学部教育としての十分な教育効果を上げるためには、教官本位の教育体系を一方向的に学生に押しつけるのではなく、学生の実態を踏まえた教育内容と教育方法の検討が必要であると言える。

平成8年3月に大学教育センターより発行された『学部教育の改革と学生生活』[1]では、広島大学の全学部を対象として、学習および生活状況に関する調査結果とその分析結果が示されている（以下、全学調査と呼称）。一方、工学部においても、平成5年度以来、自己点検・評価の一貫として学生による授業評価を独自に実施している。ここでは、これらの全学調査および学部調査の結果をもとに、工学部生の現状と授業改革のあり方について考察する。

以下では、はじめに工学部の教育システムと教育改善に向けた取り組みの現状を紹介する。つぎに、工学部学生の現状と特徴を分析する。最後に、授業改革に向けた方策と問題点について私見を述べる。

2. 工学部教育の現状

(1)類・課程制

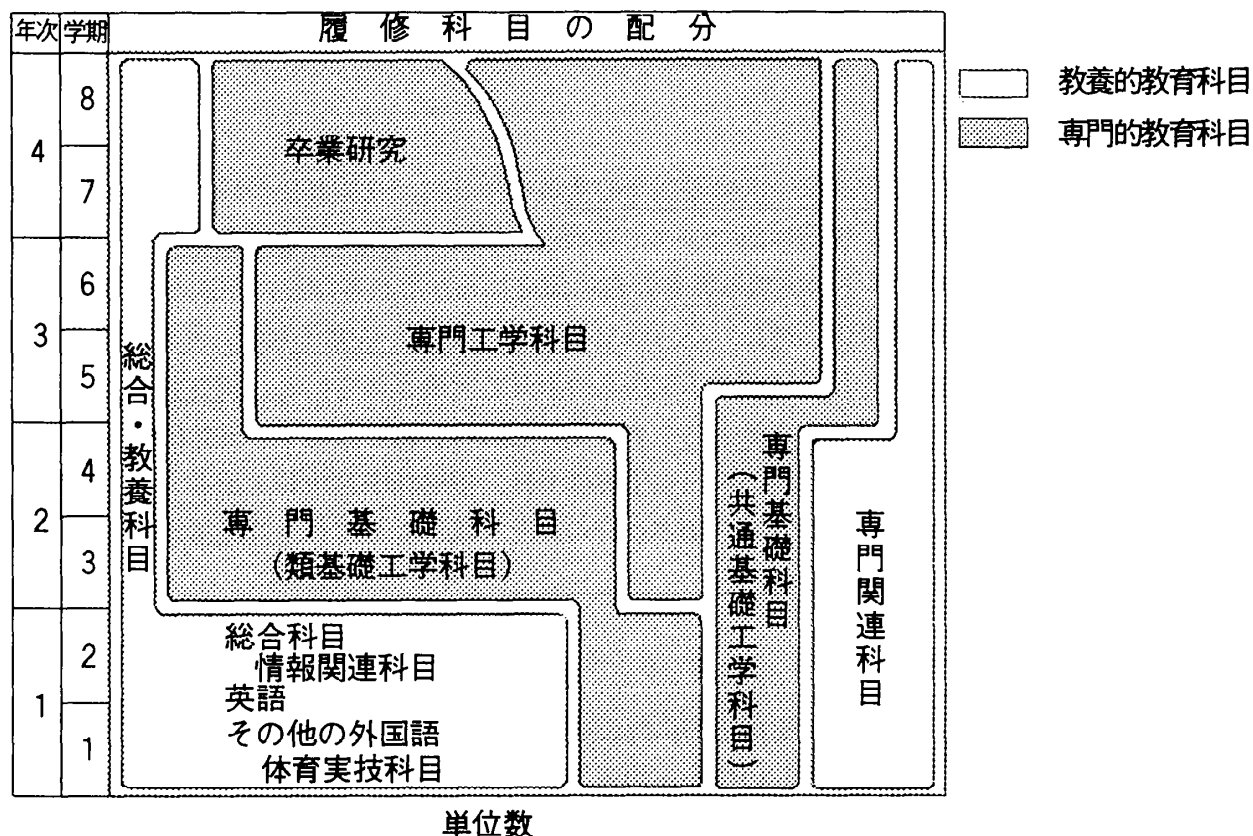
広島大学工学部では、進歩、発展の著しい工学の諸問題に対応できる幅広い視野と基礎学力を育成する目的で、従来の学科制を統合・再編した「類・課程制」を1976年に導入した。すなわち、学部は第一類（機械系）、第二類（電気系）、第三類（化学系）、第四類（建設系）の四つの類と共通講座から成り、各類は表1に示すような課程で構成されている。学生は、入学後しばらくは類という大きなまとまりの中に属し、2年次の前期あるいは後期の開始時点で課程を選択して以降の専門教育を学ぶことになる。配属課程の決定は、本人の希望と成績に基づいて行われる。専門科目は、図1のように専門基礎科目と専門工学科目に分けられる。この内、専門工学科目は、ややもすれば細分化、断片化に陥り易いため、図1のように専門科目をいくつかの専門細目分野に分けて、これらを2つ以上履修するように標準課程が組まれている。

表1 複合履修標準課程表

工学部 (入学定員596人)																														
類(入学定員)	第一類(131人)				第二類(155人)				第三類(145人)				第四類(165人)																	
標準課程	生	動	設	生	生	電	電	情	シ	応	工	工	発	生	生	化	工	工	工	エ	輸	海	建	環	都	建	建	居		
各類で 担当する 専門細目分野	産	力	計	産	産	子	気	報	ステム・	用	学	業	酵	物	物	学	業	業	業	ンジ	送	洋	設	境	市	築	築	住		
	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	工	ニ	機	シ	シ	工	工	工	工	工	工	
第一類	○	○	○	○	○															○										
第二類						○	○	○	○																					
第三類				○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○											
第四類																				○	○	○	○							

以上のような類・課程制の中で、学生は、基礎を同じくする広い工学分野を学ぶことができる。しかし、類内の課程間の色分けの程度は類によって異なっている。例えば、第一類（機械系）では、類内一体教育を基本理念としており、第二類との複合課程を除けば、専門科目の内容に課程間の差はほとんどない。就職の窓口も一つである。これに対し第四類（建設系）では、建築、土木、エンジニアリングシステム（輸送機器・海洋）という3つの産業分野と課程とが比較的色彩濃く結びついており、専門工学の内容や就職分野も課程によってかなり異なってくる。そのため、入学当初希望していた課程に入れなかった場合、一時的であれ勉学意欲を喪失する学生が生じる場合がある。一方、上述の第一類の場合は、このような問題は少ないが、類内一体教育ゆえに多人数教育を余儀なくされるという別の問題がある。類・課程制は、基本的に当初の意義を果たしているが、以上のように教育実施上の問題点を含んでいることもまた事実である。

図1 工学部における履修科目のおおよその配分



(2)教育理念

平成6年度に、工学部将来構想検討委員会が組織され、その答申[2]をもとに、平成7年度より、以下の5つを、技術・社会の動向に基づく工学部の新しい教育理念とすることが決められた。

- ・ 知的自由そして知的自立へ
- ・ 人・社会・自然と工学の関わりの重視
- ・ 確実な基礎に立つ総合力の育成
- ・ 情報化コミュニティーの形成
- ・ 国際化への英語力の育成

第一の目標である「知的自由そして知的自立へ」は、思考の喜びを重視した自由な知的環境の中で、創造力豊かな人材を育成し、知的自立への基礎体力を与えることをねらいとしている。この言葉は、現在、学生便覧や講義要目を始め様々な場所に記載されており、学生と教官の双方が教育理念を認知し、目標を共有できるよう配慮されている。

(3)教育改善に向けた活動

学部教育の改善に向けて、学生による授業評価，工学部教育顕彰の授与，ファカルティ・ディベロップメントに関する講演討論会の開催等が実施されている。ここでは，前2者について現状を述べる。

①学生による授業評価

平成5年度後期に，自己点検・評価委員会の委員を中心に，授業評価の試行が行われ[3]，次いで平成6年度後期に，開講されたすべての講義・演習・実験科目を対象として本調査が行われた[4]。アンケートの実施は教官の自由意志にまかされており，平成6年度の回答率は，対象授業科目数216に対し，72.7%であった。また，卒業予定者（平成5年度）および大学院生（平成6年度）に関する調査も合わせて実施されている。調査結果については後述する。その後は，学部全体としての授業評価は行われておらず，実施は個々の教官にまかされている。平成7年度の自己点検評価では，授業評価の意義，調査方法，結果の評価法に関する教官へのアンケート調査が行われた。総じて教官からは授業評価の実施について意義を評価する声が多い。

②工学部教育顕彰

教官の教育に対する改善努力を積極的に評価する目的で，工学部教育顕彰制度が平成7年度に創設された。これは，新しい試みと創意工夫によってテキストや教育内容および方法を改善し，学部教育の教育効果を高めるため尽力した教官に，研究費の助成を行うもので，平成7年度，8年度は，各3名ずつに授与されている。

3. 工学部学生の現状

(1)学部授業評価結果と分析

平成6年度後期に行われた授業評価結果[4]の内，講義科目に関する質問事項と全講義に対する集計結果を表2に示す。各質問に対する評点の選択は，

強い否定 [1] 弱い否定 [2] 普通 [3] 弱い肯定 [4] 強い肯定 [5]
の5段階とし，評点が高いほど良い評価になるような質問文となっている。N/Aは無回答を意味し，平均値の計算からは除外される。なお，評価の中に『普通』を設けた点については，意見分布を曖昧にするとの指摘が，後になされている。

まず表2で，学生自身に関する回答を見ると，工学部生は，遅刻をせず，授業に良く出席しているが，授業中質問をせず，また家で授業の予習・復習もほとんどしていないことが分かる。これらは，全学調査の結果と全く一致しており，消極的な学習姿勢が改めて示されている。

表2 全講義科目に対する授業評価の集計結果（平成6年度後期[4]）

	強い肯定	弱い肯定	普通	弱い否定	強い否定	N/A	計	平均	標準偏差
授業に関する質問									
1. 授業に必要な予備知識は既に学んでいましたか。	247	1218	2136	1840	1328	73	6842	2.59	1.102
2. 授業の内容には興味を持ってましたか。	766	2074	2265	1176	509	52	6842	3.21	1.089
3. 授業で学んだことは将来役に立ちそうですか。	1043	2394	1976	905	296	228	6842	3.45	1.051
4. 使用された教科書類は授業内容を理解するのに役立ちましたか。	682	1866	2089	1096	528	581	6842	3.17	1.103
5. 授業の理解を深めるような宿題は十分ありましたか。	582	985	2095	1522	1247	411	6842	2.71	1.201
6. 十分理解できる内容だと思いますか。	646	1741	2433	1320	591	111	6842	3.08	1.088
小計	3966	10278	12994	7859	4499	1456	41052	3.03	1.145
担当教官に関する質問									
7. 教官の説明は分かりやすいと思えましたか。	831	1900	2282	1195	546	88	6842	3.19	1.113
8. 教官は授業を熱心に行っていたと思えますか。	1560	2338	2152	507	200	85	6842	3.67	1.005
9. 教官の授業に対する準備は十分であったと思えますか。	1337	2146	2471	533	209	146	6842	3.58	0.995
10. 教官は学生の理解度を把握して授業を行っていましたか。	410	1276	2600	1619	757	180	6842	2.84	1.054
11. 休講は少なかったですか。	2148	1284	2374	546	302	188	6842	3.67	1.142
小計	6286	8944	11879	4400	2014	687	34210	3.39	1.112
学生自身に関する質問									
12. 授業にはよく出席しましたか。	3336	1517	1118	584	223	64	6842	4.06	1.138
13. 遅刻はしなかつたですか。	3043	1312	1168	914	322	83	6842	3.86	1.255
14. 授業内容を理解できましたか。	378	1376	2597	1699	722	70	6842	2.85	1.040
15. 授業中によく質問しましたか。	155	182	611	1308	4410	176	6842	1.55	0.935
16. 授業の子習・復習をしましたか。	181	394	1383	1950	2790	144	6842	1.99	1.050
小計	7093	4781	6877	6455	8467	537	34210	2.87	1.471
合計	17345	24003	31750	18714	14980	2680	109472	3.09	1.266

授業内容に関しては、『2. 授業内容に対する興味』と『3. 授業内容の将来の有用性』について肯定的意見が多いことから、内容には興味を示している。また、『6. 十分理解できる内容か』に関しても、やや評点は下がるものの、肯定的意見が否定的意見を上回っており、難易度についても平均的に見ればほぼ妥当と認識しているようである。しかし、では『14. 授業内容を理解できたか』となると、今度は否定的意見の方が多くなる。勉強すれば分かる内容だが十分勉強しなかったことを学生自身がある程度自覚しているとも見ることが出来る。

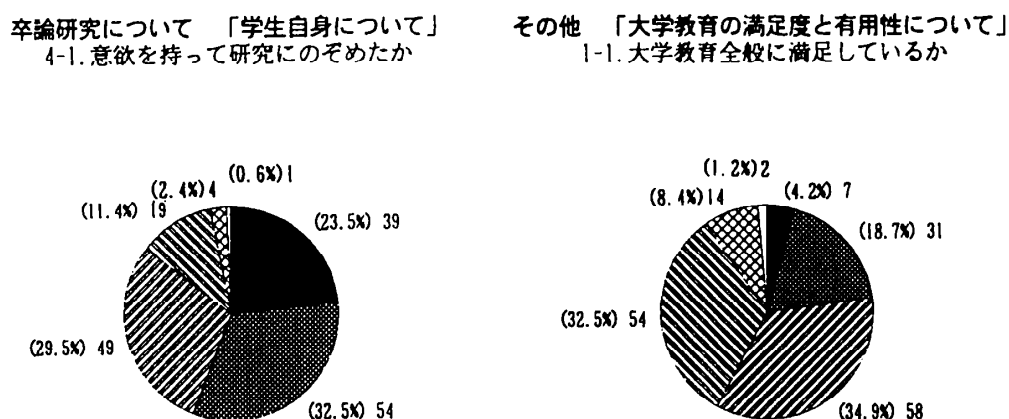
『1. 授業に必要な予備知識』と『10. 学生の理解度の把握』については評点が非常に低い。これは、教官として留意すべき結果である。前者に関しては、自分が勉強していないために知らないのを、学んでいないと答えている学生が相当数含まれているとも考えら

れるが、この点を割り引いたとしても、講義間の内容的連携が十分でないと考えられる。また、一部に、学生の理解度や水準を無視した一方的講義がなされていることも事実である。

平成6年度の授業評価では、演習および実験科目についても授業評価が行われている。（演習には講義に付随するもの以外に、計算機演習、設計演習等も含まれる。）質問項目は講義科目に対するものと同じではないが、全質問項目の評点の平均値のみを比較した場合、表2の講義科目総計の3.09に対して、演習科目総計では3.39、実験科目総計では3.38となり、いずれも講義科目を上回っている。これらの結果は、演習や実験が学生の理解度の向上に効果的であり、また学生自身の関心も高いことを示している。

つぎに、図2に、平成5年度後期の授業評価の試行において、卒業間近の4年生について行われた調査結果[3]の一部を示す。卒業研究で忙しい時期であったためか回答人数は166人（回収率29.8%）と少なかったが、ほぼ全体意志を反映していると思われる。「4-1. 卒論に意欲を持ってのぞめたか」は肯定的意見が否定的意見を大きく上回り、学生は、講義は消極的であったが、卒業研究には意欲を持ってのぞんでいる。一方、「1-1. 大学教育全般についての満足度」は非常に低い。これについては、感想・意見が記入されており、そのほとんどが理由として一般教養科目のつまらなさ、不要さを強く挙げている。工学部生が専門志向であり、専門教育にはある程度の満足を感じているが、一般教育、特に教養科目をほとんど重視していない実態を示している。

図2 4年次生を対象とした授業評価結果（平成5年度後期[3]）



(2)全学調査の現状分析について — 工学部学生の特徴とその背景 —

ここでは、全学調査結果[1]の内、特に学生の学習意欲に関する部分（第3章）について、工学部の視点から若干の意見を述べる。

まず上記の調査報告では、広大学生を学習意欲の点から標準型、消極型、転身派の3類型に分類し、さらに1年生と3年生の間で、各類型の分布がどのように変化するかを学部ごとに調べている。それによると、工学部は他学部に比べて学年の上昇と共に消極型が大幅に増えている。このことは、工学部に所属する者としては無視できない。考える理由として、まず、教養的科目の内容が専門工学と遊離しており学習意欲が喚起されない、もともと理論志向というより職業志向が強く、その分学問に対してやや妥協的な面がある、等が挙げられる。また既述のように、類・課程制の中で、入学時に希望していた課程に入れなかった場合に、一時的に勉学意欲を喪失する学生がいることも影響しているかもしれない。しかしながら、実習や卒業研究が始まると、ほとんどの学生が一気に積極型に転じることも明らかな事実である。したがって、上記の結果は、工学部生が特に学習意欲が低いというよりも、卒業研究のように、創造性や自主性を刺激する演習や実習を早い時期から導入し意欲を喚起する工夫が、工学部の場合、特に求められていることを示していると解釈すべきであろう。なお、全学調査は、1年生と3年生を対象に行われたが、3年生初頭は一般に学習意欲が最も低下している時期と考えられ、正確な状況を知るためには、4年生を含めて全年次について調査が必要である。

つぎに、調査報告によると、3年生には、教養的科目と専門的科目の連携がうまくいっていないとする評価が圧倒的に多い。学生は専門基礎教育としての教養的教育の充実を願っている。報告では、これが学生の受動的姿勢からの要望であることを指摘した上で、やはりこうした学生に対してステップアップ装置としての専門基礎教育の充実が必要であるとしている。この問題に対し、筆者は、教養的科目と専門的科目の連携がうまくいっていないのは、基本的に教養的科目の内容が専門と遊離しているためであると考えている。すなわち例えば、工学部生が専門関連科目の数学を学ぶ場合を考えてみる。学生たちは、難しい数式や解法を数学の専門教官から教えられるが、一体それが自分たちが専門で学ぼうとしている機械、電気、化学、建設などの工学のどこで必要になるのか、またどのように使われるのかが全く見えてこない。にもかかわらずひとえに難解である。物理についても同様で、工学とのつながりが見えないのでつまらない。大学に入ったのだから、早く専門に直結した勉強をしたい。このような専門との内容の遊離を解消しない限り、専門関連科目の数をいくら増やしたところで、教養的科目と専門的科目の連携はうまく行かないであろう。この問題を解消する方策の一つとして、例えば数学の講義は数学の専門教官が担当するが、平行して行う演習は工学部の教官が担当して、実際の例題を通じて数学を理解させる、といった共同講義体制が考えられる。また、始めに専門工学から学んで数学の必要性を理解してから、基礎に戻って教養的教育の数学を学ぶという「専門→基礎」の流れの導入も有効であろう。実施は必ずしも容易ではないが、不可能ではない。工学部生にとって教養的教育と専門的教育を真に調和のとれた一体的なものにするには、このようなシステムの導入が必要と思われる。

なお、今回の報告では、学生による学習環境の評価結果がすべて全学総計で与えられているために学部ごとの分析が不可能である。学部ごとの集計結果についても報告を希望する。

4. 授業改革の展望 ― 方策と問題点 ―

最後に、以上の学生の現状を踏まえた授業改革の方策と問題点を考える。

(1) 教養的教育と専門教育の有機的関係の構築

大学設置基準の大綱化以来、教養的教育と専門的教育の調和的一体化が検討され、具体的にカリキュラム改革が進められている。しかし、教養的教育と専門的教育の現実的意味の接点では、3-(2)で述べたように依然隔たりがある。また、工学部の教官の専門重視の姿勢や、教養的教育に対する学生の興味の無さも基本的には何も変わっていない。教養的教育と専門的教育の間に有機的関係を構築するには、3-(2)で述べたように、指導体制やカリキュラムのさらなる改革が必要と思われる。

(2) 教育範囲の見直しの必要性

全学調査と学部調査のいずれにおいても、現在の広大生が学部に関わらず学習に対して受動的であることが示された。このことは、何も今に始まったことではないが、少なくとも大学の大衆化と18才人口の減少と共に、学生の資質と勉学意欲は一昔前より低下してきていることは事実である。

このような学生に対する講義の難易度は、工学部の授業評価における学生の授業理解度を見る限り、平均値的にはほぼ妥当なようである。すなわち、大多数の教官は、学生の理解度に応じた講義内容を心がけている。しかし、一部では教官本位の高度な内容設定がなされている。「学生の指摘ももっともであるが、現在、当該講義の分野の進展は目覚ましく、情報量も指数関数的に増えている。専門知識として最低限知っておく内容を限られた時間内に説明するには、相当な速度で進まざるを得ない。余り几帳面にやりすぎないように工夫するつもりである。ただ「簡単に分かりやすく講義する」という幼稚な要望には応えられない。」授業評価に対する教官アンケートの一文である。急速に高度化・複雑化する工学研究の中で、学部教育でどこまでの達成度を求めるか。大学院教育との連携を含めて、この点に関する検討が今最も重要と言える。

(3) 授業への創造的作業の導入

工学部の学生は、基本的に物作り（設計、製作、ソフト開発など）に興味がある。そこで、単に問題を解くだけの演習ではなく、創造的作業の中から関連する工学の必要性を知ってその理解と関心を高めさせるような演習を早い時期から取り入れていくことが、学習

意欲と講義の理解度を高める上で重要と考えられる。

(4)教育改善に向けた活動の継続

現在行われている学生による授業評価，工学部教育顕彰の授与，ファカルティ・ディベロップメントに関する講演討論会を継続的に実施することが必要である。この内，工学部教育顕彰は，これまでのところ，設計製図授業等で目立った教育効果を上げた教官が対象になっている。しかし，例えば授業評価の評点がトップの教官に顕彰を授与するなど，地道な教育努力が報われる工夫も必要と思われる。ファカルティ・ディベロップメントでは，これまで授業評価の集計結果などが議論されてきたが，例えば，高等学校の履修内容，企業・社会の大学生に対する認識，など大学教育の上流および下流の情報を提供する場としても活用すべきであろう。また，このような情報を大学あるいは学部のホームページに入れておき，構成員が容易に情報を入手できるようなネットワーク作りも重要である。

5. おわりに

本稿では，広大生の学習および生活状況に関する全学調査と工学部における授業評価の結果に基づいて，教官から見た工学部学生の現状と，それを踏まえた授業改革のあり方について，私見を述べさせていただいた。授業改革は，大学における教官と学生の新しい人間関係の構築に他ならない。それだけに双方の意志を十分に尊重して具体的方策を考える必要がある。大綱化以来，制度的には改革されたが，中身の改革はまさにこれからであると考えている。

【参考文献】

- [1] 有本 章，山崎博敏編：学部教育の改革と学生生活 ― 広島大学の学部教育に関する基礎研究(2) ―，高等教育研究叢書，広島大学大学教育研究センター，1996年3月。
- [2] 知的自由への回帰と新たな知の創造 ― 21世紀に向けての広島大学工学部の将来構想 ―，広島大学工学部将来構想検討委員会，1995。
- [3] 広島大学工学部自己点検・評価報告書（1993年度版），広島大学工学部自己点検・評価委員会，1993。
- [4] 「教育および研究の充実をめざして」 ― 研究の外部評価システムの導入と実施 ―，1994年度広島大学工学部自己点検・評価報告書，広島大学工学部自己点検・評価委員会，1994。

第6章 教官から見た学生の現状と授業改革

－生物生産学部の場合－

田村達堂

1. はじめに

大学改革の中心的課題が、学部教育、すなわち学生として受け入れ、4年間または6年間でどのように育て、学部の外に送り出すかが現在の焦点であることは確かであろう。

本学の学生の「実態」については、広島大学教育研究センターが積極的に取り組み、既に「学部教育の改革と学生生活」と題した叢書を公表し、その中でリアルに示されている。

本稿は、その延長線に学部を据えたものを課題として取り組むという背景があると考え、筆者が展開できるものとして、①所属する学部の学部教育体系はどうなっているか、②筆者の提供している授業科目についての学生による評価、の2点である。①については、コースを編成換えしたが、未だ出口に至っていない段階であり、②についてはあくまでも個人的な対応であり、そのため、「授業改革」という核心には距離がある。それらのお許しを頂いたことにして記述することにする。

2. 学部専門教育システム

(1)現状

①専門的教育組織

本学部の学部・学科編成は生物生産学部－生物生産学科（1学科）であり、内部的に教育コースを設置している。コースは昭和54年度（同年水畜産学部から生物生産学部へ改組）から平成5年度までは、水産系、畜産系、食品系の3コースであったが、平成6年（1994）度から、海洋生物生産学、生物圏機能学、畜産科学、食糧情報管理学、分子細胞機能学、食資源機能学の新6コース制となっている。この編成換えの主な理由は、農学系分野の教育・研究領域が新分化の方向にあること、社会的要請が多様化していること、専門教育単位の学生数を小さくして、少人数教育を図ることであった。学生定員は110名であるが、現在は臨時定員増により、130名となっている。

新6コースは、当然ながら学部の新たな理念・目標を掲げ、また、履修上では選択の幅を広げるなどの柔軟性を標榜している。平成10年に最初の卒業生を送り出すのであるが、本学における学部（学士課程）教育の改革方針が提案されていることから、本学部の学部教育の再度の点検・見直しが必要となっている。

②コース分属

新コース制実施に伴い、平成6年度入学生から第4セメスターからコースに分属することにした。これは、統合移転により、教養的教育と専門的教育の縦割りカリキュラム編成が可能になったためである。

コース分属に必要な原則的な要件は、表1に示しているように、教養的教育科目44単位および専門基礎科目24単位の修得である。分属は、本人の志望（第5志望まで）および履修科目の成績（平均点・総合点）により決定される。

表1 アンケート調査対象授業科目の開設期等

入学年度\セメスター	4	5	6
平成5年度入学生 旧3コースに分属 要件：教養教育科目44単位 専門基礎科目24単位		コース分属 授業科目A(必修)	授業科目C(選択) アンケート調査 (受講者45、回答者41)
平成6年度入学生 新コースに分属 要件：旧コース制と同じ	コース分属 授業科目A(必修) アンケート調査 (受講者24、回答者19)	授業科目B(選択) (平成8年度新開設) アンケート調査 (受講者27、回答者19)	授業科目C(選択)

教養的教育科目の履修状況については(図1)、学生の半数が24科目を修得していること、かつ、Aランク成績の学生はここに集中していることを示している。

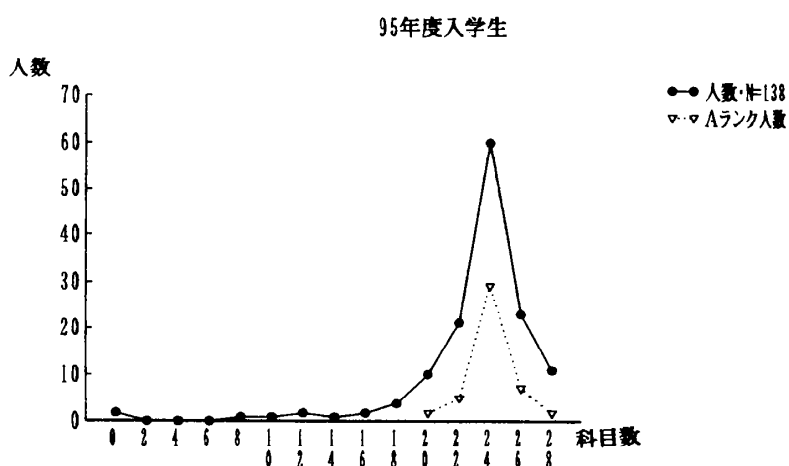


図1 教養的科目修得状況(1~3セメスター)

コース分属学生数は、図2に示すように、基準人数（内部的な定員）はDコースは事情により少なくしているが、他のコースは均等にしている。図では、予備調査結果の公表を経た本調査の第1志望状況を示しているが、基準人数を超えているコースでは、第2志望以降の志望により分属が決定される。

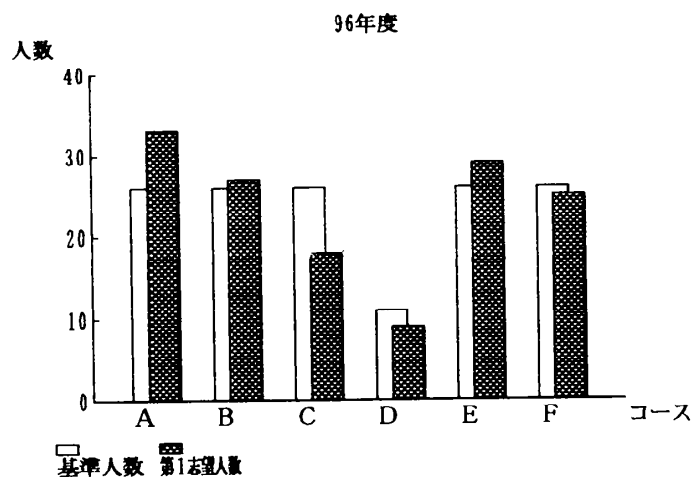


図2 コース分属人数

(2)課題

①教養的教育科目の履修

教養的教育と専門的教育の有機的・一貫的編成により学部教育が組み立てられることになるが、現在は、修得したすべての教養的教育科目の成績が、コース分属決定の要件となっている。いわば「進学基準の遺残」であるが、これをどのように改めるべきか。

②専門的教育

新コース制は、少人数群を対象とした密度の濃い専門的教育の実施を意図しているが、一方では、他コース学生への教育提供の機会も増加している。従って、当初の少人数教育になっていない科目があり、また、他のコース教育体系の学生を視点に容れた授業内容の考慮も必要になっている。教官がこれらについてどのようなベースを持つべきか。

③教官組織

旧3コースが6コースに再編され、教官組織の規模はそれだけ縮小した。研究分野・領域の分化が進む状況の中で、特に教育には、広い観点に立った専門領域の位置づけが益々求められている。教官団の認識の範疇として、これをどのように相互に形成するか。

3. 学生による授業評価

(1) 本学部における学生による授業評価

本学部においては、学生による授業評価が体系的には行われていない。平成7年度後期から、学部教務委員会がアンケート調査票を作成し、教官が任意に行っている。

(2) 事例についての紹介報告

筆者は、平成7年度後期、8年度前期で合計3担当科目について、上記の調査票により、表1に示すようにアンケート調査を試みた。

① アンケートの質問項目

調査票をここには掲載しないが、質問項目は、a. 授業に関する質問、b. 担当教官に関する質問、c. 学生自身に関する質問、d. 総合評価、e. 自由記述から構成されている。

a～cには、5段階評価（強い否定、弱い否定、普通、弱い肯定、強い肯定）回答項目、「はい」または「いいえ」回答項目、回数項目がある。

表2 5段階評価項目についての肯定的3段階回答の比率

項 目	肯定的回答の比率(%)		
	科目A	科目B	科目C
I 授業のしかた			
(1) 内容は難しくなかったか。	89	53*	83
(2) 進度は速くはなかったか。	84	58*	85
(3) 説明はわかりやすかったか。	84	79	68*
(4) 板書はわかりやすかったか。	79	58*	61*
(5) 教官の話しは聞き取りやすかったか。	68*	95	66*
(6) 授業に対する熱意は感じられたか。	79	79	73
(7) 学生の反応に応じて授業をしたか。	79	95	83
II 講義の内容			
(1) 授業は創意工夫されていたか。	79	53*	85
(2) 教官は授業をよく準備したか。	74	100	80
(3) 配布資料は役立ったか。	63*	84	78
(4) テスト内容は妥当だったか。	79	21*	76
III 講義の目標・関心度			
(1) 授業の目標は明確だったか。	68*	68*	71
(2) 授業の意義を認めたか。	84	61*	71
(3) 受講前に関心があったか。	68*	68*	76
(4) 受講中に関心があったか。	68*	53*	78
(5) 目標を理解したか。	58*	63*	71

(*印については本文参照)

a～cの5段階評価項目と回答結果は表2に示すとおりである。なお、レポート課題が適切かどうかについての回答については、課さなかった科目があるので対象外とした。

5段階評価以外の項目についての回答結果は省略するが、シラバスを参照したか、予習はしたか、復習はしたか、遅刻回数、欠席回数、質問回数、質問の意図の有無、印象的キーワード、授業の総合評価、授業および教官の授業に対する姿勢についての自由意見の各項目である。

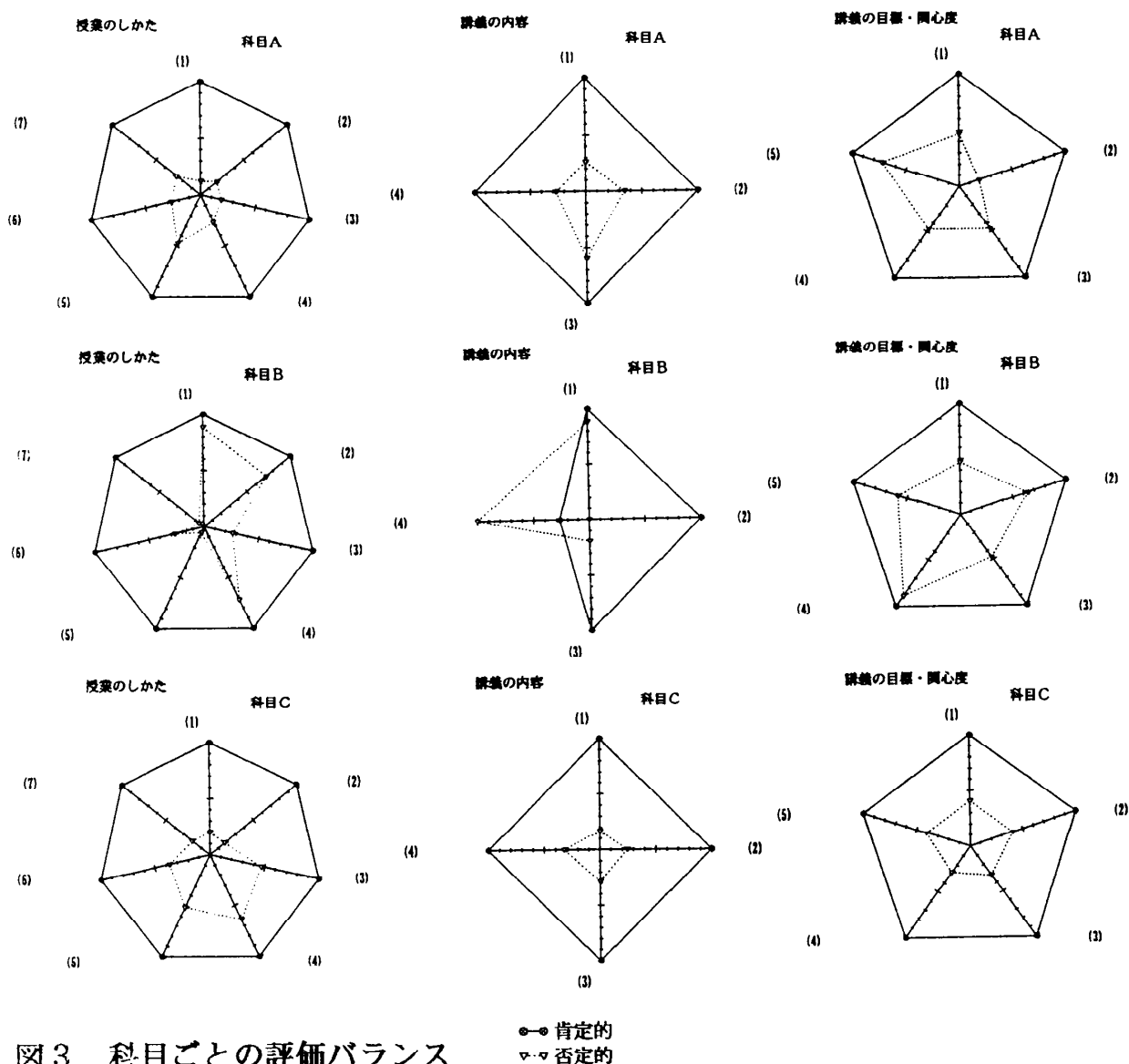


図3 科目ごとの評価バランス

② 5段階評価の結果

5段階評価の結果を表2に一括して示す。この表では、質問項目・回答をⅠ授業のしかた、Ⅱ講義の内容、Ⅲ講義の目標・関心度に区分している。

学生による授業評価において、「肯定的回答の妥当な比率」の基準値を筆者自らが設定することはできないが、「常識的に70%」とし、これ以下の数値の項目については*印を付した。*数は科目Aで6、科目Bで10、科目Cで3を示し、科目間に大きい差がある。また、Ⅰ～Ⅲの視点群ごとの*数の比率は、Ⅰが33%、Ⅱが25%、Ⅲが60%である。

各科目について、評価のバランスという視点から見て、かつ、一括すると、図3のようになる。これは後述のように、筆者という授業提供者についての「診断書」となっている。

(2)課題

①組織としての授業評価体制

教育は、提供側と受講側の相互関係で成立し、何れにも期待感と責任がある。学部・学科の教育は、その理念・目標を基盤として企画され、実施されるものであり、組織の責任によってなされるべきものである。いろいろな学部での学生による授業評価の様態は種々のようであるが、本学部では、組織化されていないのが実態である。

②筆者自身についての評価例

筆者は相当な長年月に亘って、ほぼ固定的分野の教育に従事してきた。従って、反射的に「わかるだろう」、「わかるはずだ」という感覚の下に授業を構築しているきらいがある。私的なことに頁を使ってはいけないから転換する。

科目Aは、専門的科目の中で基礎的なものである。この種の科目の目標が明示されないときには、積み上げ式カリキュラムの効果にマイナス要因として作用するであろう。これは、科目Bに歴然と表れている。科目Bは新規開設科目であり、科目Aに連続するものであり、意図する内容が学生に受け止められずに終わったと判断するべきであろう。

科目Cは専門教育が進行する中での開講であり、他の科目を含めた専門領域の理解の形成が進行しているためか、評価の点数とバランスが良い。

学生の目的意識の欠如等が論じられるが、具体的な専門性志向は大学入学後に培われるのが実態であろう。このことから、専門教育の最初の段階が、「出口」に至るまでの重要な要因であることが痛感される。

4. おわりに

本学部の教育体制、授業評価の事例について触れたが、「広大生は…」、「学部生は…」と教育を受ける、求める学生を切り離して、「教官から見て学生は…」という流れに沿ってまとめることはできなかった。メニューを用意し、教育を実践する側として、テーブル

の上の献立表と実際のデッシュの評価とがかけ離れていては、学生を評価することができないためである。授業にリアルタイムで反応を示す学生が増え、一方では、教官側の「生きた教育の実践」が、「教育生産」の必須の2大キャピトルと思われる。

第7章 広島大学における学部教育の現状

－各種調査からのケーススタディー－

佐藤広志

1. はじめに

本報告書は、広島大学における学部教育の現状と問題点が、各学部教官レベルでどのように認識され、そこでいかなる形の対応策が講じられつつあるかを紹介するものである。平成8年度中に実施された大学教育研究センターの公開研究会では、前回まとめた報告書[1]やその他の調査結果を手がかりにしつつ、同時に各学部でも独自に実施されているアンケート調査等の紹介を通じて、学部教育の現状について、教官自身が日頃感じている事柄等を率直に語り合うなどして、学部間相互の情報交換を活発に行った。

その公開研究会の席上で、特に筆者が分析を試みた学部生による学習環境評価の部分について、いくつかの重要な指摘ないし注文をいただいた。折角複数学年を調査対象にしていながら、学年別の比較分析がなお不十分なこと、学部間の事情の相違等をあまり顧みず、全学レベルでの分析を記述するにとどまっており、むしろ学部単位での分析が必要であること等である。後者については、回収できたサンプル数が学部ごとに極端に異なるため、統計的有意性の見地から学部間の一律の比較は思いとどまったという事情がある。したがって全学部を対象にした学部間比較はやはり成しえないが、サンプル数が十分な学部を代表的に取り上げて、学部の独自性によって生じる傾向を記述する余地はある。また、別に行われた「授業理解度に関する調査」[2]では、学生に理解困難だった授業科目名を実際に書かせるなどして、かなりミクロなレベルのデータを収集できており、このデータも補足的に示すことで、前回の報告に別の形で肉付けする事も可能である。

したがって本章は、前回の報告書で不十分であった部分の補足を目的とする。一旦公表した報告書に対してこうした形で注文がつけられ、それに応えていくことは、きわめて有益であるし、報告者自身にとってはある程度義務であるとも考える。本来、この種の調査の意義は、一定のスタンスから懐疑的に結果を吟味し、フィードバックすることにこそあると考える。こうした情報のキャッチボールが、現場レベルでの教育改革に役立つ情報提供に結びつくのであれば、それこそなされるべき作業であろう。

以下、筆者が携わった各種の調査の中から、あらためて俎上にのせるべきと思われる分析結果を些か断片的にはあるが紹介する。研究会の席で指摘のあった項目の全てを消化できているわけではないし、再分析の過程で新たに惹起してきた疑問点などもあり、未だ十分なものにはなっていないことをあらかじめお断りしておく。それらのデータは、出来る限り個別具体例に接近することを目的として抽出されており、そうしたデータの背後

にある真実が垣間見えるものになっていれば幸いである。

2. 学年間の相違に関する補足データ

「広島大学の学部教育に関する基礎的研究」の一環として企画された学生調査は、平成7年度の前半に、1年生と3年生（一部2年生）を対象に行われた。本報告書が読まれるであろう平成9年度には、一方は3年生になり、他方は既に学部を卒業していることになる。筆者は、これら対象学生を「学習意欲」に関する質問項目によってグループ分けし、学習態度という面で「標準型」の学生、「消極型」の学生、および転学・転部を模索している「転身派」の学生という3類型を取り出した。とりわけ前2者の「標準型」と「消極型」との違いに着目して、大抵の学部において、1年生よりも3年生において「消極型」が多くなることを示した。ここから単純な類推を経て、学年進行によって学習意欲が減退している傾向が読みとれると記述したのは確かである。この点について、分析結果は時系列データを扱ったものではないので、学年進行によって生じる現象を説明するものではないとの指摘を受けたが、当然であろう。そのことは筆者も念頭になかったわけではないが、ある種の経験則から結論を短絡するような表現をした点は反省さるべきであった。ところで、この点については、本調査の調査時点がもたらす効果についても指摘があった。すなわち、大学生活4年間の中でもっとも学生の学習意欲が減退するのが3年前期であって、本調査はよりによって学習意欲の最も低い時点で行われている（かもしれない）という指摘である。この議論の流れの中で、例えば卒業論文ないし卒業研究に没頭している4年生などは、逆に学習意欲が増大するのであって、もし4年生も調査対象としていたら、各種の学習行動スコアは好転するはずだとの指摘もあった。

ここから、「学習行動スコア（後述）」を学年別に出すべきだとの指摘を受けた。前回の報告書では、表1に示すように、学習意欲類型の妥当性を示す根拠として用いたものであるが、これらは学年による相違が大きいはずであり、その点は確認するべきである、という指摘である。そこで同じ質問項目について、同様の手続きによって学年別の学習行動スコアを算出したのが表2である。

ここで「学習行動スコア」とは、表に示した各行動パターンについて、「よくする」「ときどきする」「あまりしない」「全くしない」という4つの回答選択肢を与え、これを等間隔尺度化し、グループごとの平均値として示したものである。理論上の最高点が4、最低点1、中央値2.5となる、極めて単純な指標である。

「授業で教員と議論する」「授業後、教員に質問する」といった教員との積極的なコミュニケーションを求める態度は両学年ともあまり一般的とは言えないが、それでも1年生より3年生の方が若干高得点を示している。但し、3年次に増加するであろう専門のゼミや実験授業等では、一方的に聞き流す講義よりも、教員と議論したり、教員に質問をぶつける機会は必然的に多いであろうから、そういう機会に相対的に恵まれているはずの3年

表1 学習行動スコア（学習意欲類型毎の平均値）

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

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）、44頁より再掲。

表2 学習行動スコア（学年別の平均値）

	1年	3年
授業で教員と議論する	1.324	1.522
授業後、教員に質問する	1.653	1.898
授業を欠席・遅刻しない	2.822	2.456
図書館で勉強する	2.053	2.572
予習・復習をする	2.363	2.215
レポートの期限を守る	3.423	3.475
専攻分野以外の本を読む	2.331	2.586

注：「3年」は、厳密には若干名の4年生以上を含む。

生の方が1年生よりも高いスコアを示すのは当然でもある。むしろ、3年以上の数値としても低すぎるのではないかと思える。教養的な授業に比して、専門の授業の方により力を注ぐのが自然な姿だという考えを認めるとして、その専門の授業でもなお教員との積極的な議論を求めないとしたら、彼らが専門の授業に望んでいるのは一体何なのか、と問いたくもなる。

「授業を欠席・遅刻しない」という項目では1年生の方が点が高い。全体的に見れば、入学したばかりで要領を得ない状況では、何はともあれ授業への参加という点では抜かりなく対処しておこうと考えるグループが、学生生活に慣れるに従って次第に「要領よく」なっていく様が目に浮かぶ。勿論その一方で、終始一貫して「まじめに」授業に望んでいる学生も多いであろうことは否定しない。

とはいえ、この要領よいグループが、勉強不熱心な不真面目な学生だと決めつけるつもりはない。彼らの中に、授業への過度の依存から脱却し、自らの興味・関心と意欲にしたがって独自に学習しているグループが存在するとするなら、彼らについては、少々授業をさぼったからといってそれが教育効果を減退させるものだとは思えないのだ。「図書館で勉強する」のスコアは3年生の方が高い。とはいえこれはもっと単純な理由も考えられる。入学したばかりの1年生には、図書館を学習の場として利用する習慣がついていないだけだと解釈する方が無理がないかもしれない。

「予習・復習をする」は3年生の方が若干低くなっている。しかしその差は前2項目と

比べれば大きなものではなく、とりたててその差に頓着する必要はないようにも見える。「レポートの期限を守る」の方は3年生の方が高くなっているが、これも大きな差ではない。

翻って「専門分野以外の本を読む」では、3年生の方が高いスコアを示している。これは興味深い事実である。彼らが履修している時期のカリキュラムでも、教養的教育の比重は3年次より1年次の方が高いのが通常の姿で、そうしたカリキュラム設定と読書傾向が符号するとしたら、このスコアの大小関係は逆になっていてもよさそうであるが、実際はそうっていない。他の諸条件に目をつむるならば、彼らは正規の授業で満たされない部分を読書活動の中で補っているのではないかと解釈することも可能だ。読書と授業の関係は相乗的というよりも補完的なのではなかろうか。というより、専門分野の学習活動は「本を読む」という行為によって達成されるものではなく、逆に専門以外の知識を身につけるのは読書が最善の手段となっている、という解釈の方が妥当であろうか。だとすれば、専門に関わる読書量が非常に少ないという集計結果も首肯できる（[1]の46-47頁）。ひょっとしたら、専門分野の学習にとって読書という行為は必要と考えられていないのではないか。本など読まなくても、「教材」は完備しているのかもしれない。

3. 学部単位の分析に関する補足データ

ここでは、調査サンプル中の3年生（順調にいけば平成9年3月に学部を卒業）が、広島大学のカリキュラム設計、教養的教育、授業内容・方法等々の諸点についてどんな評価を下していたかを学部ごとに集計して相互に比較することを試みよう。サンプル数の都合上、取り扱う学部は教育学部（264件）、学校教育学部（150件）、理学部（81件）、工学部（215件）の4学部である。

(1) 授業選択基準

表3は授業の選択基準を尋ねたものである。参考のために教育学部と工学部については1年生の集計も併記した。ここに取り上げた4学部のいずれにおいても「内容に興味のある授業」がとりたい授業の第1位となっているなど、概して言えば全体集計と同じ傾向である。但しその比率にはかなりの差が出ている。教育学部と理学部では9割以上がこれを挙げているが、学校教育学部と工学部（3年生）とは共に68%前後となっており、これらの学部では3割以上の学生が「内容についての興味」を授業選択基準とは考えていないことになる。これは勿論カリキュラム構成上の相違も考慮に入れなければならない。特に3年生で専門課程の授業について選択の余地が狭まってくれば、興味云々は問題にならないケースも出てくるであろう。

では、そうした場合には興味・関心よりも必要性に比重が置かれるのであろうか。「多少難しくても将来の学習に必要な授業」の回答比率は、教育学部（の3年生）で最も高く

(46.6%)、次いで理学部、学校教育学部の順に下がっているが、これらの学部ではそれでも4割がこの選択肢を選んでいる。一方工学部ではその比率が3割以下に下がり、1年生に至っては2割を割り込んでいる。だからこうした数値を見る限り、必ずしも必要性重視の観点によって興味・関心を犠牲にしているというわけでもない。

表3 あなたはどんな授業をとりますか(2つ選択、上段:実数、下段:%)

	教育1年	教育3年	学教3年	理3年	工1年	工3年
1.	115 92.7	238 90.2	102 68.0	74 92.5	239 84.2	145 68.4
2.	51 41.1	123 46.6	64 42.7	33 41.3	54 19.0	60 28.3
3.	16 12.9	16 6.1	15 10.0	5 6.3	14 4.9	13 6.1
4.	61 49.2	116 43.9	83 55.3	28 35.0	202 71.1	121 57.1
5.	2 1.6	4 1.5	9 6.0	1 1.3	14 4.9	12 5.7
6.	0 0.0	6 2.3	9 6.0	6 6.3	1 0.4	23 10.8

1. 内容に興味のある授業、2. 多少難しくても将来の学習に必要な授業、3. 先生の個性があらわれる授業、4. 単位がとりやすい授業、5. 出欠をとらない授業、6. その他

工学部の場合に多い回答は「単位のとりやすい授業」となっている。3年生でも57%、1年生では7割以上がこれを挙げている。学校教育学部も55%がこれを挙げていて、教育学部や理学部と比べれば大きな数値になっている。

これらの数値がそれぞれの学部学生の気質を表しているものなのか、各学部のカリキュラム・履修課程上の諸条件に対する反応の違いを表しているものなのかは、一概には言えないところであろう。解釈の余地は多分に残っているが、各学部独自の事情についてより多くの情報を集める必要があるようである。

1年生と3年生の比較をするには、ここでは教育学部と工学部のデータをそれぞれ検証してみればよいが、傾向は似通っている。すなわち、興味・関心や単位のとりやすさを選ぶ者が減り、必要性を訴える者が多くなる。学年進行を専門の学習に特化していく過程として見れば、これらは自然な傾向でもあろう。知識の習得(あるいは単に単位の修得かもしれない)が、目的合理的な側面を強くしていく過程で、単なるおもしろさや楽な選択ばかりを追求してもいられない、という感じになるのであろう。だとすれば、これらはある意味で健全な反応であるとも言える。

(2) 教養的教育／専門的教育の効用

3年生が自分の受けてきた教養的教育や現に受けている専門的教育が、どのような面で

役立つと思っているかを集計したのが次の表4と表5である。教養的教育に対する評価は、ここで取り上げた4学部の間にとりわけ大きな相違があるというわけではない。しかし細かく見ていくと、それぞれの学部にも所属する学生の気質のようなものが窺えて興味深い。

例えば「社会に出たときに役立つ一般常識の習得」と「社会や人生に対する視野の拡大」といった選択肢は、4つの学部のいずれでも比較的多くの票を集めているが、とりわけ教育学部と学校教育学部でその比率が高い。単純に考えれば、これら教育系の2学部の方が社会に対する関心を強くもっており、教養の授業はそのニーズを満たしていると考えているようである。卒業後の進路を想定すれば、どちらかといえばモノを相手にする機会が多いであろう自然科学系の学生よりも、子ども相手の商売になるであろう教育系の学生において、かように教養的教育を評価する傾向が強いのは喜ばしいことかもしれない。しかし、同じ内容の授業に対する反応であると考えるなら、自然科学系の学生の方が、実社会との連携や社会観・人生観の深化という点で教養的教育に対する評点が辛いというふうにも観察できる。

表4 3年生による評価：教養的教育の効用（2つ選択。上段：実数、下段：%）

	教育	学教	理	工
その領域に関する必要最低限の知識の学習	157	82	51	112
	60.9	55.2	64.6	56.0
ある特定の問題に関する、狭く深い学習	23	9	5	17
	8.9	6.2	6.3	8.5
学問の本質や研究方法の習得	21	6	7	12
	8.1	4.1	8.9	6.0
専門的教育の理解	24	9	8	32
	9.3	6.2	10.1	16.0
社会に出たときに役立つ一般常識の習得	87	58	22	60
	33.7	39.7	27.8	30.0
高校で学んだ学習内容のさらに深い学習	36	19	13	34
	14.0	13.0	16.5	17.0
社会や人生に対する視野の拡大	132	74	33	73
	51.2	50.7	41.8	36.5

翻って専門的教育に対する見方はどうか。こちらは教養的教育に対する評価以上に、学部ごとの特質が鮮明に現れている。大雑把にまとめて言えば、理論と実践の二分法にしたがっている。つまり、この4学部の中で、おそらくもっとも理論志向的でありそうな理学部では、「理論的な勉強」（83.5%）、「論理的・体系的な考え方の習得」（49.4%）の2つに回答が集中しているが、理学部よりは相対的に実学志向でありそうな工学部では、「理論的な勉強」が依然トップながら56.2%まで減少し、かわって「社会での実務」「社会人としての基礎知識の習得」「職業に就く心構えの形成」なども15～25%程度の支持を得ている。教育系2学部ではさらに「実践的」な評価になっており、教育学部では「理論

的な勉強」がなお最も多くの支持を集めているが「職業に就く心構えの形成」も同程度の数値を示すほか、「社会での実務」を挙げる者も3割を超えるまでになる。学校教育学部では実に6割以上が「職業に就く心構えの形成」を挙げ、逆に「論理的・体系的な考え方の習得」を挙げる者は23.8%にまで減少する。同じ教育系といえども、教育学部の方がより理論志向的、学校教育学部の方が実践派、という感じを与える。

ただ、ここに現れた数値の意味については一考を要する。調査時点が3年前期であったことを考えると、これらの数値が示すのは「今まさにこれから受けようとする専門的教育が、こうであってほしい」ということであり、必ずしも「自分の受けてきた専門的教育の総体がこうであったと評価できる」といった性質のものではないだろうということである。この質問の文面は「あなたの受けている専門的教育は、どのように役立つと思いますか」である。つまりこの質問は、「〇〇という学部において、専門的教育はこうあってしかるべきだ」という、一般的な了解事項についての認知度を確認するものであり、「広島大学〇〇学部における専門的教育とはこういうものであった」という事後的評価を測定するものとは必ずしも同じではないのである。4学部ごとの傾向の違いがあまりに鮮明であるために、表面的に観察される事柄がある種のステレオタイプの思考様式の表現されたものと写るのは、筆者ばかりではないのではないか。同じ内容の質問を卒業間近の時点で投げかけてみたらどうなるか、という点にあらためて興味がそそられる。

同じ理屈は、先に見た教養的教育に対する評価にも当てはまる。表4の集計が示すものは、実は「教養教育かくあるべし」という理念型に対する問いかけのニュアンスを含み込んでいる可能性もある。その程度は、専門的教育に対する質問ほどではないかもしれないが。

表5 3年生による評価：専門的教育の効用（2つ選択。上段：実数、下段：%）

	教育	学教	理	工
理論的な勉強	127 48.7	54 36.7	66 83.5	114 56.2
社会での実務	83 31.8	46 31.3	13 16.5	52 25.6
社会人としての基礎知識の習得	43 16.5	25 17.0	5 6.3	30 14.8
論理的・体系的な考え方の習得	93 35.6	35 23.8	39 49.4	90 44.3
職業に就く心構えの形成	120 46.0	93 63.3	7 8.9	41 20.2

(3) 専門的教育に対する評価

そういうわけで、現に受けつつある専門的教育に対する評価をより純粹に取り出すためには、次に見るような一連の質問群に着目する必要がある。質問票では全部で18問の評価

項目が並び、その各々についてイエスまたはノーで答えさせている。ここではそれら18の質問項目のうち、先の4学部を比較したときに統計的な有意性が確認できたものを順次紹介する。

表6-1 開講されている授業は満足できるものが多い

	教育	学教	理	工
はい	107(40.7)	63(42.6)	45(55.6)	73(34.9)
いいえ	156(59.3)	85(57.4)	36(44.4)	136(65.1)

理学部のみ「はい」の方が多い。工学部では3分の2近くが「いいえ」と答えている。

表6-2 専門的科目は教養的科目との関連がとれている

	教育	学教	理	工
はい	29(11.1)	27(18.2)	18(22.2)	55(26.3)
いいえ	233(88.9)	121(81.8)	63(77.8)	154(73.7)

総じて好評価とは言い難いが、理学部、工学部の方がまだしも肯定的である。これは明らかにカリキュラム構成の違いを反映していると思われる。教育学部、学校教育学部では専門関連科目、専門基礎科目という範疇がなく、事実上教養科目と専門科目の二分法が支配している。「移行過程」を準備しているという点で理工系の方がこの質問に対する反応がよくなっている。

表6-3 時間割上重複していたため、聴講できない授業があった

	教育	学教	理	工
はい	193(73.4)	120(81.1)	41(50.6)	131(63.0)
いいえ	70(26.6)	28(18.9)	40(49.4)	77(37.0)

カリキュラムの設計上、授業の重複は生じて当たり前であるが、教職免許取得の必要上、他学部の授業を受講しなければならないとき等には、授業重複の問題が深刻になる可能性がある。この数値は、時間割上の重複が生じてどの程度困った経験があったかを物語っている。

表6-4 学部チューターと話したことがある

	教育	学教	理	工
はい	203(77.2)	81(54.4)	37(45.7)	25(12.0)
いいえ	60(22.8)	68(45.6)	44(54.3)	184(88.0)

学部チューターの制度が各学部でどのように運用されているのかについては、残念ながら、筆者は十分な情報をもちえていない。この部分は各学部の読者に解釈を委ねる他はない。

表6-5 内容の豊富な授業が多い

	教育	学教	理	工
はい	111(42.5)	57(39.3)	40(49.4)	68(32.9)
いいえ	150(57.5)	88(60.7)	41(50.6)	139(67.1)

授業内容自体の評価も門外漢になしうるものではないが、理学部と工学部の反応の差は決して小さいものではない、ということだけは言える。

表6-6 わかりやすい授業が多い

	教育	学教	理	工
はい	109(39.5)	65(43.9)	19(23.5)	20(9.6)
いいえ	158(60.5)	83(56.1)	62(76.5)	188(90.4)

わかりやすければよい、という類の問題でないことは確かであるが、これも当該学部にとっては或いは深刻な数値であろうか。

表6-7 ワンパターンでなく、教材がよく研究されている授業が多い

	教育	学教	理	工
はい	50(19.1)	42(28.6)	14(18.2)	26(12.5)
いいえ	212(80.9)	105(71.4)	63(81.8)	182(87.5)

先の集計よりも問題の所在がはっきりしている分、対応も考えやすいと言えるが、そもそも毎回手を変え品を変えて教えてやる必要があるのか、という別種の疑問も生じてくる。

表6-8 しっかり勉強しないと単位の取得が難しい授業が多い

	教育	学教	理	工
はい	138(52.5)	87(59.2)	66(81.5)	176(84.6)
いいえ	125(47.5)	60(40.8)	15(18.5)	32(15.4)

前2つの質問と引き比べて数字を読むと、問題の所在がどこにあるのか、あらためて考えさせられる。果たして悪いのは教え方なのか、それとも学び方なのか。

表6-9 進んで受けたい授業が多い

	教育	学教	理	工
はい	87(33.1)	39(26.5)	37(46.3)	37(17.8)
いいえ	176(66.9)	108(73.5)	43(53.8)	171(82.2)

表6-8と並べて見ると、自発性の喚起ということと難しさの除去ということとは必ずしも同じではない、ということが見えてくる。

表6-10 他の学部・学科や専攻の授業が受けられる

	教育	学教	理	工
はい	199(75.7)	34(23.1)	43(54.4)	54(26.0)
いいえ	64(24.3)	113(76.9)	36(45.6)	154(74.0)

当然のことながら、各学部のカリキュラム構造、履修課程のあり方などが反映しているはずである。

表6-11 授業や研究で、教員と一体感がもてる

	教育	学教	理	工
はい	75(28.6)	41(27.7)	20(25.3)	20(9.6)
いいえ	187(71.4)	107(72.3)	59(74.7)	188(90.4)

この4学部の中では、工学部の数値が特徴的である。

表6-12 授業中、私語が多い

	教育	学教	理	工
はい	84(32.2)	87(58.8)	35(43.8)	121(58.2)
いいえ	177(67.8)	61(41.2)	45(56.3)	87(41.8)

これも学部によって随分傾向が違う。

4. 「理解困難科目」の傾向と対策

最後に、同時期並行して実施された「授業理解度に関する全国調査」の内、広島大学分の集計結果[2]から若干のデータを引用しよう。この調査は大学における補習的授業のあり方をさぐることを主目的に設計されており、学生調査については、その中で「1年次に受講した科目の中でいちばん難しかった科目」を具体的に回答させ、それについていくつかの質問をしている。また教員調査の方では、自身の担当したいくつかの授業の中で、学生の理解度に問題のあった授業を中心に回答してもらっている。学生調査は平成7年度に学部2年生を対象に実施された。即ち、平成6年度に1年生が受講した授業が対象になっている。広島大学のカリキュラム改革と照合すると、この時点での新カリキュラムが正にスタートした年度ということになる。本報告書が読まれるであろう平成9年度には既に4年生になっている学生がターゲットである。

先にも記したように、この調査では「1年次受講科目の中でいちばん難しいと思った科目」を答えてもらっている。そしてその科目が難しかった理由について、以下に示すような7つの選択肢を用意して2つを選ぶ形式で回答してもらった。即ち、

- (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
- の7つである。

(1)教養科目

まず、総合科学部が提供する教養科目のなかで、票数の多かったベスト3を取り上げ、理解困難理由の傾向を見てみよう。表7に示すように、第1位は哲学（前期の「哲学A」と後期の「哲学B」を合算、というより、A、Bの区別のつかない回答の方が多い、以下同様）、第2位が心理学、第3位が日本国憲法となる。ところでこれらの科目がベスト3を構成するのは、これらの科目が格別難解であるとか、授業方法に格別問題があるということではなく、むしろ単に、これらが受講生のきわめて多い、最も一般的な教養科目であるからに他ならない。総合科学部提供資料によると、平成6年度前期の哲学の受講者数は7コマ992名、後期が7コマ1,008名である（1年生のみ、二部生は含まず）。同様に、心理学は前期が16コマ2,124名、後期が16コマ1,239名、日本国憲法は前期が9コマ1,337名、後期が8コマ1,252名となっている。つまりこれら3科目についての理解困難理由は、教養科目の理解度が低い場合の代表的な意見を表していると思なう。

3科目に共通するのは、理由の第1位が「自分にやる気のなかった」ことでいずれも4割を超えていることである。第2位以下は科目ごとの特徴を表している。哲学では「難しすぎる」が37%、心理学では「教師の教え方の問題」「自分が学び方をわかっていない」が25%前後、憲法は「教え方の問題」が38%程度となっている。他大学の教養科目に関する集計を見ても大体共通していることは、学生自身のやる気と先生の教え方の2つが主な理由となっていることである。

一方、教員の方はそうした学生たちの理解困難の理由をどう見ているのだろうか。広島大学の教員調査からは、心理学担当教官の意見として以下のような記述を拾うことができた。

「一般的な学力が不足している」

「視野が狭く、必要最小努力で単位をとろうとする。したがって、やる気はあるが当方の要求水準とは異なっている。留年生や上級学年者（未済者）に多い」

「時間を守り、規則正しい予習・復習を含めた生活習慣（が最近の学生には欠けている）。

遅刻が多いのは礼儀と作法がない—受講態度以前。学力とは別物だが、やはり社会的スキル不足で不適應をおこす」

「1年次で『学ぶ心』の基本が出来ていないのは、学力ではなく、社会性の発達が関与しており、心の発達を考慮してゆかないと物事の本質が失われると思う。古典的な形にこだわった管理教育が高校生の社会的発育を妨げていると思う」

表7 総合科学部が提供する教養科目のうち、1年次に受講した中で最も難しかった科目とその理解困難理由

第1位 哲学(A, B) (n=289)			第2位 心理学(A, B) (n=192)			第3位 日本国憲法(A, B) (n=149)		
理由	実数	比率	理由	実数	比率	理由	実数	比率
1	53	18.3	1	37	19.3	1	18	12.1
2	5	1.7	2	0	0.0	2	14	9.4
3	107	37.0	3	31	16.1	3	18	12.1
4	69	23.9	4	48	25.0	4	57	38.3
5	37	12.8	5	47	24.5	5	29	19.5
6	127	43.9	6	81	42.2	6	60	40.3
7	19	6.6	7	9	4.7	7	7	4.7

理由：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。

表8 各学部の専門科目、専門基礎科目で1年次に受講した中で最も難しかった科目の例とその理解困難理由

初等理科 (学校教育学部) (n=204)			応用数学 (工学部) (n=199)			力学演習 (工学部) (n=101)		
理由	実数	比率	理由	実数	比率	理由	実数	比率
1	82	40.2	1	4	2.0	1	0	0.0
2	47	23.0	2	21	10.6	2	24	23.8
3	82	40.2	3	61	30.7	3	39	38.6
4	64	31.4	4	83	41.7	4	30	29.7
5	11	5.4	5	29	14.6	5	13	12.9
6	11	5.4	6	59	29.6	6	32	31.7
7	8	4.0	7	3	1.6	7	4	4.0

理由：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。

(2) 専門科目／専門基礎科目

次に、各学部の専門科目もしくは専門基礎科目の例を2、3見てみよう（表8）。ここ

で回答者数の多い科目として拾うことができたのは、やはり、該当学科等で必修指定しており、単純に受講者数の多い科目である。

工学部の2つの事例では、理由の1「高校で履修していない」を挙げる者がきわめて少ない。力学演習ではゼロである。高校で対応する科目としては物理であろうが、確かに物理を高校で習わずに工学部に入ってくるケースはきわめて希であろう。しかし、その力学演習について、理由の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」を挙げる者は決して少なくない。高校での物理習得が不十分であることが、大学での授業理解にとって妨げになっている可能性については、教員の側でも指摘しているケースが多い。しかしそれ以上に、理由の3「大学の授業内容が難しすぎる」や4「教え方の工夫が足りない」が多く、6「やる気」の問題と同程度に際だっている。教員調査の集計を見ると、この「学生のやる気」を指摘する例は極めて多く、逆に「自分の教え方」に帰させるケースの方が希である。この辺は教師と学生の認識のずれとして指摘できる。

先の公開研究会の席上、或いは別の工学系大学での同種の報告会などでは、理工系において、特に数学や物理、或いは化学の学習に関しては、高校までの学習方法と大学でのそれとのギャップないし質的な相違が、新入生にとっては認識論的な障壁になっているという趣旨の発言が聞かれた。断片的な知識の詰め込みに汲々とする高校までの受験学習と、諸科学の体系的統合を念頭に置いた論理の組立型学習とでは、方法論的に全く違う、というわけである。この種の知的転換をうまくなしえていないグループは、たとえ高校までの学習に自信があっても、大学での授業についていけなくなり、我々が行ったようなアンケート調査では、理由の3「大学の授業内容が難しすぎる」に丸を付けることになるらしい。

一方、初等理科について特徴的なのは、理由の1「高校で履修していない」を挙げる者が非常に多いことである。この点は、教員調査でも指摘されており、初等理科担当教官（2名）もこの選択肢を理由として選んでいる。理由の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」も決して少なくないが、理由の3「大学の授業内容が難しすぎる」や4「教え方の工夫が足りない」も多い。というより、理由の6「自分にやる気がなかった」が著しく少なく、他の事例とりわけ教養科目群と好対照をなしている。ところが先の教官2名は2つ目の理由として、この「やる気」を挙げており、ここでも教師と学生の感覚の違いが観察できる。

初等理科は小学校教員養成課程の学生にとっては必修科目であり、高校までの教科科目名に対応して、物理、化学、生物、地学の各クラスに分かれて受講する。このうち、生物や地学のクラスに属した学生の中に、「高校で非履修」だったことが、大学での授業理解に妨げとなったケースが多く含まれているであろう。また、学校教育学部の報告書[3]によれば、クラス単位で反省的なアンケート調査が多々実施されており、そこから浮かび上がった改善点、反省点なども逐次報告されている。

また、先に参照した、教員調査における初等理科担当教官は、自由記述欄に次のように

書いて現状を分析している。

「最近自分自身で学部を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、のべつまく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教官増員も一考に値しよう」

「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、国際科、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」

5. おわりに

以上、本章では各調査のデータの一部を断片的に紹介することで、前回報告書に対して提出された諸点について一応の回答を試みた。今回の課題は追加的なデータの呈示が主であったため、十分な考察を成しえていない。むしろ今回のような一連のデータ見直し作業を通じて、今後の課題というものが鮮明になってきた。以下、それを列挙することで本章のまとめとしたい。

- (1) 学生の学習意欲の様態如何が教育改革の正否を決する重要な要因だとするなら、その意欲の如何を可能な限り精密に測定するための枠組みが必要である。
- (2) 同時に、そうした学習意欲なるものが、学年進行の過程で変化するとすれば、その変化のパターンを追跡できるような時系列データの蓄積が必須である。
- (3) それらを含めて、教養的教育のあり方等大学全体の課題を検討するためには、学部間比較の視点が不可欠である。各学部では独自のアンケート調査等が日々実施されその結果が蓄積されているが、学部横断的な知見を得るためには、各学部独自の事情を踏まえた上で、共通フォーマットに基づいたデータを十分に集めなければならない。
- (4) そうした各種調査の結果を大学教員自身にフィードバックし、分析結果の考察が分析者自身にとどまらず個々の教員レベルに広がっていくことが望まれる。分析担当者は個々の教育実践の生の姿を十分に知らない。一方、一般の大学教員も、自分の経験の範囲内で知り得るものだけでは、制度的な改革に対する発言力を十分に形成しえない。やはり、学部や学科あるいは専門領域の枠を越えた情報交換の機会が定期的に必要である。実効性を伴った制度改革を導くために、多種多様な個別具体例について、

教員自身が広く知っておくということが有益なのではなかろうか。

参考資料

- [1]有本章・山崎博敏編『学部教育の改革と学生生活－広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)－』（高等教育研究叢書40、大学教育研究センター、1996年3月）
- [2]荒井克弘編『大学のリメディアル教育』（高等教育研究叢書42、大学教育研究センター、1996年9月）
- [3]広島大学学校教育学部／学校教育研究科編『授業に関する自己点検・評価』（平成6年度後期および平成7年度前期）

第8章 基礎科目の改革・学生の現状・文部行政

江口正晃

この論では、この論集の主題に沿うかどうかは疑問であるが次の3点について述べている。①1995年の秋から始まり平成9年度から実施に移される教養的教育に関する改革において、基礎科目についてどのような議論が底流にあり、補充教育の点からどのような措置をし、どのような課題を残しているか—教育を行う側の努力。②基礎科目（数学）の担当者として受講学生に感じていること—学生の状況。③平成9年3月10-11日に開催された教養的教育改革の全学研修会における合田隆史氏（文部省高等教育局企画官兼企画課大学審議会室長）の講演「大学審議会の審議概要」および西阪昇氏（文部省初等中等教育局企画官）の講演「高等学校改革の現状」を聴いての感想—日本の教育行政に望む。

1. 基礎科目の改革

(1) 基礎科目の位置づけ

基礎科目の問題をここで取り上げたいと考えたのは、広島大学教養的教育改革要項（以下要項という）には基礎教育のことについての記載は極めて少なく、なぜこのような扱いになったのかが読みとれないからである。

まず問題となったのは、教養的教育の中に専門教育の前段階として学ぶべきものを含めて考えるかどうかであったが、本学では「文明の継承と創造に必要な知識・技術を修得させる」ことを教養的教育の目標の一つとすることを確認した。

これまで教養的教育として位置づけられてきた授業科目のうち、理系学部では専門的教育にとって基礎と考えられる内容の授業科目は20単位程度を限度として必修指定をすることで、実質的に当該学部の基礎科目としての位置づけを与えてきた。しかし他方では、数では多かったわけではないが、他学部の学生（特に文系の学生）で、内容的には概説的内容ではないにもかかわらずそれらの授業科目を教養的教育としての位置づけで勉強したいとする例があったのも事実である。また一つの授業科目に注目した場合でも、同じ理系学部の中で、ある学部はそれを必修と位置づけて学ばせる必要があるが別の学部では専門領域のすそ野を広げる、あるいは基礎的知識を広めるという意味合いで教養的教育としての位置づけを与えていた授業科目も少なくない。このような現状をふまえると、基礎科目としての位置づけをするかどうかは専門領域によって異なり、全学的な立場でその授業科目が基礎科目であると決定するには無理があると判断した。

上で述べた理由によって今回の教養的教育改革では、教養的教育科目の中に「基礎科目」という新たな分類を置かず、個別科目の中に配置している授業科目を各学部・学科等が必

修または選択必修に指定することによって基礎科目としての性格を与えることになった。

(2) クラス別編成と補充教育

入学試験の多様化を行った学部が、その入学試験によって入学してくる学生にどのような補充教育を行う必要があると考えるか、また補充教育をどのようにして実行するかについて、これまで十分な協議検討を担当学部との間で行ってきたとはいいがたい状況があった。基本的には担当学部にかかされた形で多様な学生を受け入れてきたといっても過言ではない。さらに高等学校でのカリキュラムの多様化が進んできた現在、補充教育の問題は避けて通れないものとなった。

入学直後の教育に関して責任を持つ担当学部とちがって、これまで入学者を決定する専門学部ではこの問題はさほど深刻には受け取られていなかったようであり、補充教育の必要性については、入学者本人と担当学部の授業担当教官の大きな個人的努力で解決せざるを得ないのが実状であった。入学はしたものの、本人の相当な努力にも関わらず、学部が指定する必修単位が取れるところまでは到達できずに留年するという事態も現実には起きていた。

また、それならば補習教育をすればよいと考えるのも自然であるが、しかしそう簡単ではない。なぜなら、そのような学生に対するカリキュラムが、通常の入学試験を受けて入学してきた大部分の学生の教育と並行して組めるかどうかの問題があるからである。入学後すぐから、入学前に学んできたはずのある種の知識を前提として積み上げ方式で授業が進められるから、同時並行的な補習教育では間に合わないことは自明のことである。

このような検討を経た結果、今回の改革ではクラス編成の仕方において、高等学校で履修してこなかった学生や受験科目として選択しなかった学生を対象とするクラス（初修科目）を設けることで補充教育を含めた教育を行うこととした（受験科目として選択しなかった学生をも対象としたのは、これまでの教育経験からこれらの学生の理解度が十分でないとの判断による）。ただこの場合には同じ一定の授業時間数内に、専門教育を学ぶために必要と判断される項目を選択して授業を行うので、到達度においては高等学校でかなりの時間をかけて履修した受験勉強で理解度を高めてきた学生を対象として開かれる通常のクラスで学んだ学生とはある程度の履修内容でのこぼが生じることは避けられない。大部分の学生が学ぶ内容を100としたら、その70%（比喩的に）は学んでいるといった到達度を目指すものとして対応することにした。このことについては、高等学校で履修しなかった学生あるいは入学試験として選択をしなかった学生には、必修指定はせず別の科目（初修科目）の履修を薦めるなど、専門学部の十分な理解とその後の専門教育におけるカリキュラムを組む際に考慮しておかなければならない。

(3)今後の課題

①全学的にみると、今回の教養的教育の改革と連動させて専門的教育を見直す時間は十分にはなかったのではないかと危惧される。幾つかの入試形態を採っている専門学部では、基礎科目として開講される授業科目の内容を十分に把握し、入学してくる学生の知識を前提にして当該科目の必修指定が適当であるかどうか、また対応する専門的教育のカリキュラムがうまく接続しているかどうかについて再度確認をする必要があると思われる。専門的教育カリキュラムの検討をする際に、多様な入試を受けて入学してきた学生は専門的教育を受ける場合にも知識の度合いにおいてはある程度のばらつきを持っているということの認識を明確に持つことが必要である。

②入学試験の多様化はいろいろの可能性を持った学生を入学させたいとする主旨からは結構なことであるが、その学生をどのようなカリキュラムを組んでどのような卒業生像をもって教育していくのかについては十分な検討と教育態勢とが取られなければならないことは言うまでもない。これまで入学試験の形態を議論する場では必ずしも入学後の教育カリキュラムをどのように対応させてこれらの学生を迎えるかは検討されていないのではなかろうか。ここで指摘した問題点をふまえた上で如何なる入学試験を実施するかを再検討すべきであろう。

2. 基礎科目（数学）担当教官からみた受講学生

微分学、積分学、線形代数学、数学演習などを担当。学問の性格上、講義を聴いていると何となく理解でき知識が身につくということはまず難しい分野である。自分自身が苦勞しながら具体的な問題の計算をやることでしか主題の概念の理解やアイデアが把握し難いという特殊性がある。このため、学生一人一人の努力なしに講義を聴いただけでは力が付かないという点で他の分野と異なるだろう。長年これらの（理系の学部にとっては基礎科目という位置づけの）授業科目の教育を担当してきたものとして最近の受講学生にたいして感じられる幾つかの点について述べる。

①まず、平成8年度後期の終わりに行った『学生による授業評価』の「以下の問に対して率直な感想を書いてほしい。」という項目の一つ「設問：受講して特に印象（良い、悪いも含めて）に残ったこと。改善してほしい点。」にたいする回答から幾つか代表的なものを載録してみよう。それなりに努力をして受講している学生と、予習も復習も殆どしない学生で評価が分かれる。

A：理屈を説明しても分からないからとにかく問題をやらせよ。

B：あまり理論的なものは望まない。

C：短い授業時間の間にも何とか例題を解かせて分からせようとしている。このままわかりやすい授業を続けて。

D：定理や定義や例などをとても時間をかけて説明してもらった。教科書をもても分からないときには助かるが、分かるときにはもったいない。

E：丁寧に説明してくれた。もう少し問題解説を増やしてほしい。

F：演習をもっと増やして。

G：講義時間が少ない。

②全体としてこの10年間に基礎学力がかなり低下していると感じられる。そう感じる理由の第一は入学試験の採点をしての感想、第二は10年前に使っていた教科書の内容が最近の学生には難しすぎて教科書として使えない状況になってきた。学生の成績（理解度）の分布が正規分布に近いことを考えると、18才人口が2/3に減れば広島大学に入学してくる学生の質もいままでよりさらに正規分布の山に近い方へとずれることは予測できるが、予測以上の低下があるのではないかという心配される。理系離れを反映した結果であろうか。

③より勉強しなくなった。レポートの問題も例題をわずかに変えたものだけしか解答しないで、もう少し考えさせる問題は白紙のまま提出する学生が増えたように感じられる。同じ積分の計算であるように見えても、大学で学ぶ知識を使わないと解答できない問題に高等学校で学んだ（受験で学んだ）知識だけで臨もうとする。なかなか自分で考えてみよう、工夫してみようとしなない。

③大学では1から10まですべて授業で教えてくれるという誤解。出席するのものとびとび、しかも集中力なしに聞き流したりしていて力はつかないが、分からないのは先生の教え方が悪いせいだと主張する。微分積分など高等学校で学んだ内容と似ているようで実は大きな違いがある。すなわち高等学校では計算が主体であるのに比べて、大学の数学では概念の構築と意味の一般化が重要である。上で例示したように学生の中には計算の仕方さえ教えてくれればよいという考え方が強い。しかしコンピュータの発達した現在では、大学で学ぶ殆どの数学は文字式のままであってもコンピュータが答えを出してくれるようになった。このため、計算公式さえ分かればよいというのは、殆ど意味をなさない。計算ができることも理解する上では意味がないとは言わないが、コンピュータが出す解答がどのような意味を持つかということを理解することこそが以前にも増して重要となっている。

現象を数式化できることがそれぞれの分野では最も客観性のある方法として重要視されている。

④それでもきめ細かい対応をするとついてくる。8年度は前期・後期とも中間試験と期末試験とに分け、それぞれにあるレベルに達しなかった学生には再試験を行うことを試みにやってみると、落伍者は極めて少数に減らすことができた。しかし再試験は通常の授業時間にはできないし、授業時間でないと受験できない学生が出てくる、それにもなんとか対応しようとするとは相当な時間と労力が必要である。採点を頼める助手やTAがいないのもつらい。論文以外何の評価もされない現状では全くのボランティアでやるしかない。

3. 文部行政の一貫性を望む

基礎科目ワーキンググループの委員としてリメディアル教育を考える立場から、平成9年3月10-11日に開催された教養的教育改革の全学研修会における合田隆史氏（文部省高等教育局企画官兼企画課大学審議会室長）の講演「大学審議会の審議概要」および 西阪昇氏（文部省初等中等教育局企画官）の講演「高等学校改革の現状」を聴いて感じること（同研修会のセッション3でも出てきた意見）を述べておきたい。

高等学校の教育改革に対応した「リメディアル教育」が必要だから行ってほしい、そのためには補習教育のための予算も付けます、とを文部省は仰る。一体大学は初等中等教育改革の後始末をつけるところなのかと言いたい。なぜこのようなことが起こるのだろうか。

文部省が初等中等教育局・高等教育局等に分かれ、それぞれが独立して「審議会」を設置するなどして独立に改革の方向を打ち出しているように私どもには思われる。その結果、一貫性を要求される基礎的科目にまで多様性が持ち込まれ、初等中等教育での多様化の後始末がそのまま大学に押しつけられるという支離滅裂な構図が生じているのではないか。また、文部官僚の殆どが文系出身者であるために、積み重ねでしか理解力をつけていくことのできない分野（例えば、理工系の学問分野に欠くことのできない数学や物理や化学など）の事情がよくわからないで立案・企画が行われ、こんなおかしなことが次々と進められるのではないか。審議会の委員にしても然りである。こういう見方は私だけの僻見ではなさそうで、実際研修会に参加した多くのメンバーが同じ見方であった。教育内容全体から見たら積み重ねの必要なものはそう多くはないが、分野によってはあるまとまった知識を得るまでに相当の時間と労力を必要とするから、これらの分野の教育改革はよほど慎重にやらないと、国全体として大きな無駄や損失を来してしまうことになりかねない。理系科目の中でも地学や生物学は初学者に対していろいろの方面から始めることができるから、問題はそれほど切実ではない。

そもそも、現在の制度では文部省が国の文教政策を決定していくことになっているわけだから、少なくとも文部省は局（あるいは他の局も含め）の枠を越えて、国民全体の教育政策について一貫性と継続性をもった案を作成していかなければならない立場にあるはずである。中等教育の多様化もその中で検討し、高等教育とどうつなげていくのかという検討が果たしてなされた上での改革なのか、大いに疑問がある。そのような全体像を作り上げた上で、必要な対応を大学に求められるのであれば、大学人として当然のこととして理解できるしやらなければならない。いま教育にとって最も必要なことは文部省自身の自己点検・評価と自己改革ではないかと思われる。お二人の話を聞いてまず感じたことは、国の教育行政の要である文部省の中の統一性がなく、てんでばらばらだということであった。

西阪氏の話のように、初等教育の成果について国際比較で日本は上位にあると喜んでいられるわけには行かない。鉱物資源の少ない日本は消費文化では生きていけない、そのためには教育立国しかないのではないかと信じている私は、現在のように国としての一貫性・継

続性のないやり方ではもうどうしようもなくなるという危機感でいっぱいである。また、自己点検・評価、矢継ぎ早にくる文書作成、改革・改革と莫大な時間と労力をとられている多くの教員達の思いは、これ以上無方針な政策に振り回されるのは勘弁してほしいということである。

結章 学生の現状を踏まえた授業改革

有本 章

本報告の主題は、「教官から見た学生の現状と授業改革」を各学部の実態に即して分析することであった。学生の現状は、外部からと内部からの見方によって変化するに相違ない。大学内部では教官や職員、大学外部では社会の様々な人々の見方がある。これらの種々の角度から見れば種々の学生像が浮かび上がるに相違ない。学生自身は真面目な自己像を描いても、外側からは別の不真面目な像として描かれているかもしれない。主観的な見方をすれば、観察者の数だけ学生像は存在することになって不思議ではない。また、十把一絡げに学生と表現しても、個々の学生を観察すれば決して一様ではなく千差万別であり、画一的な捉え方はできそうにない。そのような様々な限界がある中で、本報告は学生の現状を教官側から観察することにし、しかも定量分析よりも定性分析的なアプローチによって主観的な観察をお願いした点で、やはり限界があることは拭えないであろう。

その点は、最初にも断ったように、昨年の調査に基づく報告書を基礎に、全学の学生の調査に具現した実態を踏まえ、それを各学部の実情とを比較しながら忌憚のない意見を吐露してもらうところに主眼が置かれた。事例研究であるから、元々偏りや極論が提出されるのは仕方のないことであり、むしろその方が通り一遍の意見よりもユニークであり、特色が発揮されるものと期待される。しかし実際の報告内容は、全体に主観的な記述よりも、各種の客観的なデータを駆使したものが少なくなく、できるだけ個性を控える傾向になったのは、かえって期待はずれであったかもしれない。学部代表でお願いした面もあり、その点、できるだけ客観的な記述を心懸けてもらったという印象を強く持ったしだいである。

さて、前置きはさておき、学生像と授業改革にはどのような関係が見られるかという主題に焦点を合わせて、報告の内容を若干整理してみることにしよう。

第1に、現在の学生像は調査においても、各学部からの報告においても、概ね大きなズレはなく、大同小異の実態にあると把握される。昔の学生に比較して学力や学習意欲がかなり低下していることは縷々指摘されている。競争試験であり、一定の偏差値学力を身につけていなければ、入試センター試験や2次試験をパスできない仕組みを考えれば、一応の水準にあるはずであるにもかかわらず、授業への興味、関心、参加は低調であるとの報告が支配的である。

総合科学部の黒川教授の分析にあるように、授業では、「高校や予備校の生徒気分で、受験授業そのままのサービスを要求する。」という事態を招いている、という事実がこの当たりの事情を典型的に説明しているように見える。また、授業態度が十分でない点と因果関係があるものと容易に想像できるが、授業終了後の学力の点でも、伸び悩みがあると

観察されている。数年前と最近では「同一問題の期末試験を実施すると、前述のように成績が低下する傾向が見える。」と問題の深刻さを分析している。目的意識の欠如、授業への関心の低さ、学習意欲の停滞、学習成果の不振といった悪循環が生じる度合いは少なくないとみてさしつかえあるまい。教員の方が、従来のやり方で処したのでは、この現実是不変ならないことも同時に言えそうであり、学生と教員間の授業観には次第にズレが拡大する構造が成立する。

その他の学部の事例も大差のない状態に置かれていることが分かる。経済学部の場合でも、学生の主体性が見られないと指摘されており、松田助教授は今の学生は「社会や経済現象に興味をもちにくいため、経済学の授業を目的意識をもって受けることが少なく、その結果、ぼんやり授業を聞くだけで、精神的態度が受け身であるような学生が少なくないようである。」と分析している。受験学力と大学教育の要請する学力の乖離が厳然と存在するから、いくら授業を積み重ねても空回りする結果になりかねない。学生自身の学問に対するレディネスを変えるには、入試、受験、学歴社会、幼少時からの社会化などをまるごと問題にしなければならないことになり、授業の範囲を超える問題と化す。その範囲まで考慮した授業改革を問わなければ、根本的な解決にはならないとすれば、一種の文明病を問題にすることである。授業改革の問題は、決して個々の教員の授業の範囲に限定されえない、大きな広がりを持っていることを認識する必要があることになる。

そこまで拡大しないで、授業の範囲に限定して考えるとすれば、授業に責任を持っている教員が、少なくとも授業とその周辺の必要不可欠な課題を学生に期待するのは当然であるに違いない。理学部の奥田教授は予習復習が「30分以下の学生が65%もいる現状を考えると、大学での勉強に対する学生の間違った認識を改めさせ、学生に自主的・積極的に学習する意欲、習慣を早く植え付ける必要を感じる。」と直截に述べている。生物生産学部の田村教授は、専門的科目の基礎科目の重要性を指摘しているが、学生が学習をする意欲や習慣を欠如した場合には、基礎科目での学力がつかず、さらに上位科目での学力停滞を帰結する原因になるおそれが多分にあると推察される場所である。学問コードが明確であり、それ故に積み上げを必要とする理工系の学問領域では、予習・復習は授業時間の2倍は欠かせないと言われるが、それが理学部調査に具現しているように2分の1にも満たない現実となれば、学力が伸びないのは当然至極と言わなければならない。工学部の場合も同様であり、藤久保助教授は「工学部生は、遅刻をせず、授業に良く出席しているが、授業中質問をせず、また家で授業の予習・復習もほとんどしないことが分かる。これらは、全学調査の結果と全く一致しており、消極的な学習姿勢が改めて示されている。」と指摘している。教員の側からすれば、このような状態では、授業に対して責任が持てないと言っても不思議ではないということになる。

こうして、文系・理系を問わず、いずれの学部でも学習意欲の欠如や学力の低下が進行していることは否めないという実情が報告されているのであり、このような実情は、教官

側からみた学生像であると同時に、序章において学生の手記を事例的に分析した場合に見られた学生自身の描く自己像とも符合する。教官から見ても、教官から見られていると学生自身が考えている学生像にしても、いずれも現在の学生像は名実ともに目的、学習意欲、態度、学力を喪失したり低下させている事実があると考えられるのであり、この実態を放置しては、いかなる授業も成立し難い。学生の実態を踏まえた授業改革が具体的に構想され、実践されなければならない段階を迎えていることを、学部教育に携わるすべての教員は改めて認識せざるを得ない。

第2に、具体的に授業改革を推進することが重要であるが、各報告者の事例では、個人単位での実践は意識的に行われていることが窺われるものの、学部レベルでの取り組みに関しては、それをすでに部分的に開始しているところも散見されるが、概して不十分な状態にあることが察知できる。

理学部では、学部教育シンポジウムや新カリキュラムについてのアンケート調査が行われたことが報告されており、積極性が見られる例である。工学部では、学生による授業評価が行われ、研究者としての教員よりも教師・教育者としての教員を評価するために工学部教育顕彰の試みが開始されている、と報告されている。現在の教育改革は、教員個人のレベルでの取り組みもさることながら、学生の実態や期待を十分見聞き、現実の見なおしを図る必然性を認めるならば、学部や大学を挙げての意図的、体系的、組織的な取り組みを欠如しては進展がないし、むしろ一刻も先送りのできえない段階に達している。経済学部の松田助教は、教官の個人プレーを解消し、同一分野の教官が教育方法の議論をし、知恵を出し合うことの必要性を述べ、制度的には夜間主コースに見られる主体的な学生を昼間コースにも入学させる制度改革が必要であると述べている。伝統的な学生に特有な同質性に積極的な意味での風穴を開ける努力は不可欠になっているのである。

問題は、学生の大衆化の進行に伴い生じる多様化は、今以上に自主性、主体性を欠如した一般学生や無目的学生を増加させる側面を含むことが予想されることである。その点を考慮に入れば、現実の対応としては、個人を超えた学部や大学レベルの授業改革への目的、計画的、組織的な取り組みが必要であることは一段と明確になることは自明である。学生の現実に近づけて、大衆段階に適した授業を構築する試みが必要であると同時に、すでに、工学部の事例に報告されているように、『「簡単に分かりやすく講義をする」という幼稚な要望には応えられない』という教官の反応もまた真実であり、迫り来る大衆化が極限に至れば、この種の問題が否応なしに増大すると見込まれる。事態の悪化を招くまえに、予想される予兆を判断材料に適切な対応策を全学レベルで知恵を出し合って検討することが、遠回りでも最善の方法であるとみてさしつかえあるまい。学生像の変貌を無視することなく、さりとて大学の大学たる所以を再考して、21世紀という新時代にふさわしい大学像を問い直すことを余儀なくされているというほかない。

これからの時代は、これまで以上に社会と大学の関係が緊密になると見込まれる。社会

発展が大学発展に影響を及ぼし、情報化、国際化、成熟化などの要因は直接間接に大学の存亡を規定する度合いが高まる。その半面、大学のあり方が社会発展に影響を及ぼす度合いも高まらざるをえない。特に、資源小国の日本の将来は、優秀な人材の養成によって社会発展に貢献する以外に、有効な方法が見出せないとすれば、大学の存亡がそのまま社会の存亡の鍵を握っているとみても、あながち誇張とは言えないであろう。少なくとも、現在のように、形骸化し空洞化している学部教育では、21世紀という未知の時代に送り込む人材の卵を十分に孵化することは困難であると言えるのではあるまいか。各学部ともに、専門分野に即した人材を輩出する責任がある。この問題に関しては、特に報告がある訳ではないが、大学教育研究センターの調査では、卒業生を見た学部教育は概して不十分であったという評価がなされていた。比較的評価が高かった教育学部の場合も、教職就職の低下によって、困難な状態に直面しつつあるし、山崎助教授の最近の調査に関する分析によれば、大学の授業は教師には役立っていないと卒業生によって指摘されていることが注目に値する。他の学部の状態は分からないが、上記したような学部教育、授業の現実からは、大学の教育理念に謳っているような理想的状態からはかけ離れた状態になるか、あるいは今後もなる可能性は少なくないと考えられるのであり、全学的に十分な注意を喚起する必要があると考えられる。

第3に、日本型の学歴社会を前提に議論すれば、それを学習社会へ変換することの必要性が、授業改革との関わりの中で検討される必要がある。学歴社会型の受験学力や偏差値学力を教養的教育の求める前専門性、非専門性、学際性、総合性を柱とした、洞察力、思考力、批判力、表現力、幅広いものの見方のできる学力、へと転換する。このことが、少なくとも現在の学歴社会型の受験態勢が変わらない限り持続する課題である。すでに、序章でも述べたように、その弊害はおそらく偏差値学力の極にあるとみなされる東京大学においても、その白書において抜き差しならぬ段階に到達していると指摘されている。大学と社会がワンセットとなり、システム化している現実の中で、局部的に大学、学部教育、授業を転換することは至難の業であるため、論理的な課題を実現するには時間がかかるはずである。

今回のプロジェクトを通じ学生像に照らして現実を観察した結果、受験学力を学部教育の理念が求める学力へ転換することに成功しているとはいえない。佐藤助手が分析するように、学習意欲や授業の理解度は、低学年と高学年、あるいは学部間に差異があり、それは引きつづき詳細な分析を要する課題であるが、同時にその背後に共通しているのは学生自身がやる気を持っていない点や、さらには「学ぶ心」の基本ができていないという本質的な問題が横たわることである。このような実態が存在する以上、それを放置することは、大学教育のめざす水準からすれば不十分な意欲や学力を持った学生を輩出する結果を招くしかない。大学教育の如何が社会の将来を規定するとすれば、それは論理的には社会の衰退を帰結せざるを得ないことになる。その意味で、受験型学力と大学型学力、学歴社

会型学力と学習社会型学力の関連性等があらためて検討されてしかるべき課題となる。その点を考えると、数年来、広大の学部教育改革に積極的に関与してきた総合科学部の江口教授の考察に見られるように、大学内部からの改革推進がなお一層重要であるのに加え、大局的に改革の行方を左右する国の文教政策のあり方が問われているのであり、今後の展開が注目されるといえる。

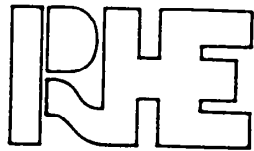
各報告には、多くの問題が提起されているが、その検討は読者に委ねることとし、以上にまとめた学生像の現実とそれを踏まえた授業改革の推進の必要性を指摘して、本報告書の一応の結論とすることにした。

参考文献

- [1] 金子元久・山内乾史・小方直幸『卒業生からみた広島大学の教育——1993年卒業生調査から』広島大学大学教育研究センター、1994年。
- [2] 広島大学『教養的教育改革実施要項』1996年。

執筆者紹介（執筆順、※は編者）

※有本 章	広島大学 大学教育研究センター長
黒川 正流	広島大学 総合科学部 教授
山崎 博敏	広島大学 教育学部 助教授
松田 正彦	広島大学 経済学部 助教授
奥田 勉	広島大学 理学部 教授
藤久保昌彦	広島大学 工学部 助教授
田村 達堂	広島大学 生物生産学部 教授
佐藤 広志	広島大学 大学教育研究センター 助手
江口 正晃	広島大学 総合科学部 教授



教官から見た学生の現状と授業改革
—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(3)—
(高等教育研究叢書44)

1997(平成9)年3月31日 発行

編者 広島大学大学教育研究センター
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 中本総合印刷株式会社
〒732 広島市南区大州5丁目1-1
電話(082)281-4221

ISBN 4-938664-44-5

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.44 (March 1997)

Student Identity and Teaching Reform

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-44-5