



ヘルメスの翼に

- 小樽商科大学 F D 活動報告書 -

第 1 集

目 次

はじめに

第 1 章 F D 活動報告

第 2 章 F D 研究報告「キャップ制導入についての研究」

第 3 章 特別寄稿「高校の教育課程はいかに変わるか - 新学習指導要領がもたらす課題 - 」

第 4 章 平成 1 4 年度「授業改善のためのアンケート」の集計結果と分析
参考資料

おわりに

付録 1 小樽商科大学教育課程改善委員会答申「本学教育課程の改善について
- 商科系単科大学としての特長を生かしたカリキュラム - 」

付録 2 F D 専門委員会答申「本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメント」

教育課程改善委員会 F D 専門部会

(2 0 0 0 年度 ~ 2 0 0 3 年度)

まえがき

教育課程改善委員会は平成12年1月26日開催の教授会に「本学教育課程の改善について - 商科系単科大学としての特長を生かしたカリキュラム - 」(付録1)を報告しました。その報告書の中でファカルティ・ディベロップメント(FD)を「本格的に開始すべきである。」として実施することの必要性を指摘しました。同委員会ではFDの研究を開始するために平成12年6月26日開催の委員会で「FD専門部会」の設置を決定し、同年6月28日開催の教授会でFD専門部会の設置が報告されています。FD専門部会は以後10回の部会を開催して本学にふさわしいFDのあり方について検討し、平成13年3月12日開催の専門部会で「FD専門部会答申『本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメント』」(付録2)を作成し教育課程改善委員会へ報告しました。同答申では継続的なFD活動が必要であるとしてFD実施主体の設置を提案しています。FD専門部会は設置以来本学における実質的なFD活動の実施主体として活動してきており、平成14年度以降も引き続き実施主体として活動してきました。平成15年度からは「授業改善のためのアンケート」の実施主体としても活動することになりました。

本報告書「ヘルメスの翼に - 小樽商科大学FD活動報告書 - 第1集」は、FD専門部会が平成12年度に活動を開始してから平成14年度までの活動をまとめたもので、また平成14年度に実施した「授業改善のためのアンケート」の分析結果の報告書も兼ねています。当初本学教員の派遣先としていた「大学教員懇談会」や「大学教員研修プログラム」が終了する、といった事態もありましたが、FD専門部会では15年度以降も引き続きFD活動の実施主体として活動を行い、FD活動報告書の第2集、第3集、・・・、と発行していく予定です。FD活動を通じてより質の高い教育を実現するために、本学教職員、学生、関係者の忌憚のないご意見を本報告書やFD専門部会にいただければ幸いです。

本報告書の表題「ヘルメスの翼に」は、本学の学章(シンボルマーク)「ヘルメスの翼に一星」から取ったものです。本学ホームページによると、学章について次のように説明されています。

この学章「ヘルメスの翼に一星」は、商業神ヘルメスの翼の上にある一星が、北の大地から英知の光を放つ様子をあらわしたものです。下のリボンには、1910年の創立とOtaru University of Commerceの頭文字が示されています。

ヘルメス(Hermes)は、ギリシャ神話の神の一人で伝令の神、また商業、学術などの神とされています。ローマではマーキュリー(Mercury)と呼ばれています。ヘルメスは2匹の蛇がからみついた翼の杖をもち、伝令の神として世界を飛翔しています。一星は、本学の前身である小樽高等商業学校以来、本学のシンボルとして用いられてきました。「北に一星あり。小なれどその輝光強し。」と謳われた本学の伝統を象徴しています。

FD活動を通じてより質の高い教育が実現でき、それによってヘルメスの翼に輝く一星がより強く光り輝くことを願って、本報告書の表題を「ヘルメスの翼に」としました。

本報告書を作成するにあたってご協力いただきました本学総務課企画室,教務課をはじめとする関係教職員の方々に謝意を表します。

平成15年7月

F D 専門部会

教育課程改善委員会委員長	和田健夫(副学長(教育担当),企業法学科)
教育課程改善委員会副委員長	奥田和重(F D 専門部会長,社会情報学科)
委員	中村竜哉(商学科)
委員	大沼 宏(商学科)
委員	杉山 成(一般教育系)
委員	岡部善平(一般教育系)
委員	君羅久則(言語センター長)
事務担当	教務課

目 次

まえがき

はじめに

第1章 FD活動報告

- 1.1 平成12・13・14年度活動状況
 - 1.1.1 セミナー・ワークショップ等派遣状況
 - 1.1.2 SCS利用FD研修
 - 1.1.3 授業参観
 - 1.1.4 FD講習会
- 1.2 FDコラム
- 1.3 FD講演会

第2章 FD研究報告「キャップ制導入についての研究」

- 2.1 キャップ制の意義
 - 2.1.1 単位制の主旨
 - 2.1.2 キャップ制の目的
- 2.2 本学におけるキャップ制
 - 2.2.1 キャップ制の導入
 - 2.2.2 キャップ制の効果
- 2.3 本学におけるキャップ制の問題点
 - 2.3.1 学生に対するアンケート分析
 - 2.3.2 単位制の実質化に向けて
- 2.4 キャップ制を導入した他大学の事例
 - 2.4.1 キャップ制導入調査の質問内容
 - 2.4.2 福島大学
 - 2.4.3 横浜国立大学
 - 2.4.4 富山大学
- 2.5 本学キャップ制についての提案

第3章 特別寄稿「高校の教育課程はいかに変わるか - 新学習指導要領がもたらす課題 - 」

- 3.1 はじめに
- 3.2 新しい学習指導要領の概要
- 3.3 新学習指導要領が大学教育にもたらす課題
- 3.4 大学と高校との新たなる関係の模索

第4章 平成14年度「授業改善のためのアンケート」集計結果と分析

- 4.1 「授業改善のためのアンケート」の概要
- 4.2 アンケートの分析
 - 4.2.1 授業満足度と他質問項目との相関

4.2.2 平均評価値の上位20科目と下位20科目の質問項目1～7に関する比較

4.2.3 授業満足度と推薦度との関連

4.2.4 クラスサイズと授業への満足度との関連

4.2.5 平均評価値の上位20科目と下位20科目における自由記述欄の分析

4.2.6 自由記述欄の分析

4.3 考察 - 授業改善の視点

参考資料1 基本統計量

参考資料2 サンプルAとBの分散分析

参考資料3 サンプルAとCの分散分析

参考資料4 サンプルAとDの分散分析

参考資料5 レーダーチャート

参考資料6 評価点キーワード

参考資料7 改善点キーワード

おわりに

付録1 小樽商科大学教育課程改善委員会答申「本学教育課程の改善について - 商科系単科大学としての特長を生かしたカリキュラム - 」

付録2 FD専門部会答申「本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメント」

はじめに

学長 秋山義昭

大学に、教授団の資質開発、大学の教育力の充実にに関する組織的取組みを意味するFD（ファカルティ・ディベロップメント）が導入されて10数年が経ちました。FDの用語も当初はフロッピーディスクと間違えそうで、何となく違和感を覚えていたのですが、最近はすっかり定着したようです。

従来の大学では、研究重視・教育軽視の風潮が根強く、一部の熱心な教官を除き、教員の教授能力、資質開発、教授技能などに理解を示す雰囲気はあまりありませんでした。むしろ、それについてあれこれ問題にすること自体、タブー視されていたとすら言えます。しかし、今日、ほとんどの大学に何らかのFD活動のための委員会が置かれ、また多くの国立大学に次々と大学教育研究センターが設置されているように、FDには大きな関心が向けられてきています。そして、近年これほどFDの活動が急速に展開されるに至った背景には、一方には、近年の学生の学力低下、学習意欲の喪失等の教室環境の変化に対して、大学全体が真剣に取り組まざるを得なくなってきたこと、他方には、社会の大学に対する教育能力への期待と批判が高まってきたことがあると思われます。いずれにせよ、これからは各大学とも、教員の教育能力や実践的能力の重視が強く求められ、授業の内容や方法の改善を通して教育の質の向上を目指して、FDのための体制整備と様々な活動の推進に向けた努力が払われるであろうことは明らかでしょう。

本学においても、教育課程改善委員会のもとに置かれたFD専門部会を中心に、この報告書にあるような活発な活動を展開してきました。なかでも、若手教官の間で試みられた授業担当者の相互参観は社会的にも大変注目されたようで、新聞やテレビでも紹介されました。

本学のFD活動は、今後も一層積極的に進められることと思いますが、問題は、それがこれからどのような成果を挙げ得るかであります。

この報告書の公刊を機に、学内においても各教官がFDの重要性とFD活動に対する理解をますます深め、大学全体の教育研究レベルの向上につなげていくことを期待しております。

第1章 F D活動報告

1.1 平成12・13・14年度活動状況

1.1.1 セミナー・ワークショップ等派遣状況

F D専門部会は、2001年3月に教育課程改善委員会委員長和田副学長から諮問されていた「本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメントのあり方」に関する答申「本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメントのあり方について」(以後、答申)を教育課程改善委員会へ提出し承認された。この答申では先行事例を調査・検討した結果、本学におけるF D活動の一つとして「研修会への参加」をあげている。「研修会への参加」は「F Dに関する知見を得る機会であり、他大学のF D実施状況などの情報収集、他大学教員との意見交換など教員の意識改革に有用である。」としてメディア教育開発センターと大学セミナーハウスが主催する研修会等へ本学若手教員を中心に年6名派遣するとしている。また北海道大学教育ワークショップは、広義のF Dを修得する機会であることから年2名派遣することを提案している。これは2000年度にF D専門部会委員をこれらの研修会等へ派遣し、その報告に基づいて提案したものである。平成12年度～平成14年度の間でこれらの研修会等へ本学教員を派遣した状況を表1.1に示す。なお、平成14年度では、大学セミナーハウスが主催していた「大学教員懇談会」と「大学教員研修プログラム」は、参加者の減少などの理由から開催を中止している。またメディア教育開発センターが主催する研修会等は本学教員を派遣するにふさわしい内容のものが開催されなかったため、平成14年度については派遣を見送っている。

1.1.2 SCS利用F D研修

答申では「メディア教育開発センターが主催するSCS利用のF D研修は費用の面から見ても有用である。」として、F Dに関するテーマがある場合は参加することにした。平成12年度ではSCS研修「自分の授業をどう捉えるか - 授業評価の諸手法」に参加することにし、受信している。この研修の概要は以下のようである。

主催：メディア教育開発センター

開催日時：第1回 平成12年9月 4日(月) 17:00～19:00

第2回 平成12年9月11日(月) 17:00～19:00

場所：本学2号館マルチメディアホール1

研修内容

第1回(9月4日)「自らの授業を振り返るための授業情報の蓄積と活用 - 毎回

表 1.1 研修会等への派遣状況

開催月日	テーマ	主催者	派遣教員
平成12年度			
7月8・9日	第37回大学教員懇談会 「目標見えぬ大学教育 - 少子化・大衆化時代の中で」	大学セミナーハウス	和田, 奥田
9月16・17日	第20回大学教員研修プログラム 「授業が変われば が変わる」	大学セミナーハウス	中村(竜)
9月15日	シンポジウム 「かわる学生・かわる大学～FDと授業改善～」	メディア教育開発センター	中村(竜)
11月17・18日	第3回北海道大学教育ワークショップ 「インタラクティブな授業の開発」	北海道大学	杉山
3月24日	第7回大学教育改革フォーラム 「大学教員の教育能力をどう開発するか」	京都大学	和田, 奥田, 中村(竜), 杉山
平成13年度			
7月7・8日	第38回大学教員懇談会 「大学の新世紀」	大学セミナーハウス	西山, 中
9月22・23日	第22回大学教員研修プログラム 「授業を分析し, 創造する」	大学セミナーハウス	稲葉
11月16・17日	第4回北海道大学教育ワークショップ 「一般教育演習科目の開発・設計」	北海道大学	加藤, 鈴木
11月16～19日	「大学の英語」研修	メディア教育開発センター	佐山
1月26・27日	第23回大学教員研修プログラム 「学生を活かすカリキュラム」	大学セミナーハウス	石崎, 寺坂
3月23日	第8回大学教育改革フォーラム 「大学教育評価をどうするのか - 評価からFDへ - 」	京都大学	和田, 中村(竜)
平成14年度			
3月14日	第9回大学教育改革フォーラム 「高等教育における教育改革と経営改善」	京都大学	和田, 奥田, 中村(竜), 岡部, 道野

の授業評価調査の実施とティーチング・ポートフェリオ - 」

講師：大塚雄作（メディア教育開発センター・教授）、三尾忠男（同・助教授）

毎回の授業について実施した学生による授業評価調査情報による授業を振り返る事例とそれを応用したティーチング・ポートフェリオ開発の試みを紹介し、授業者にとって有益な授業情報とは何かを考えたい。

第2回（9月11日）「学生からのフィードバック情報による授業改善 - 「大福帳」効果について」

講師：織田揮準（三重大学・教授）

「大福帳」と呼ばれる1枚のシートに、学生が毎回の授業の感想を書き込み、講師がそれに簡単なコメントを付して返却する授業評価手法が、多くの講師によって取り入れられてきている。ここでは、その開発者である講師から「大福帳」の発想と、その効果的活用方法について紹介していただき、授業者・学習者の双方向の交流の場を構成していくことの意義について考えてみたい。

平成13年度では「SCS活用講座：SCS活用の事例紹介」を受信している。概要は以下のようである。

開催日時：平成14年1月30日（水） 12：50～14：20

場 所：本学2号館マルチメディアホール1

内 容：SCSの基本操作の実習、SCS活用の事例紹介等

1.1.3 授業参観

授業参観は、授業を同僚教員に公開し互いに批評することを目的としたもので、本学若手教員有志によって発案・実施されたものである。実施され授業参観はトップダウンによって行うFD活動ではなくまさに下からわき上がるFD活動の実践例であった。平成12年度の授業参観は以下のように行われた。

平成13年2月2日（金）

「財務会計論」（3・4年次配当科目、中村竜哉助教授担当）

「税務会計論」（3・4年次配当科目、大沼宏助教授担当）

平成13年2月5日（月）

「経営管理論」（夜間主コース2年次配当科目、前田東岐助教授担当）

授業参観は授業担当者の相互参観であるが、担当者以外に本学教員2名が参加し、HTB取材陣、北海道新聞社記者が取材に訪れた。この授業参観の実施は、新聞報道（北海道新聞平成13年1月31日記事、同2月2日記事）や地元テレビ局の夕方のニュースで報道されるなど学内外に大きな反響を呼び関心を集めた。授業参観後の検討会では忌憚のない意見交換が行われ、教員自身では見いだせなかった改善点を明らかにすることができた。また、教育経験の少ない教員には授業や成績評価などに持っている不安感を払拭できる効果もあった。

1.1.4 FD講習会

FD専門部会では平成12年度中に「講義室設備利用マニュアル」を整備しており、平成13年度にはこのマニュアルを用いて新任教員を中心に「教室設備利用講習会」を開催している。講習会の概要は以下のようである。

開催日時：平成13年4月3日（火）13：00～

講習内容：教室にどのような設備があり、どのようにすれば利用できるのか、講義にどのように役立たせることができるのか、を修得することを目的とする。

対象教室：104番，210番，303番，160番，171番の各教室

平成14年度では、本学教員の要望によりPowerPointの講習会を開催している。この講習会では高度情報化委員会第二次情報処理基礎教育部会が作成したテキスト「PowerPointの活用」の改訂版をFD専門部会が作成しテキストとして用いている。

講習会名：「初級PowerPoint講習会 - 授業，会議，学会での効果的なプレゼンテーションのために - 」

開催日時：平成14年4月8日（月）10：00～16：30

場 所：情報処理センター第3実習室および104番教室

講習内容：スライドの作成方法，スライドの編集，アニメーション機能，スライドショーと順番の確認・入れ替え，配付資料とノート，印刷，実習，その他

1.2 FDコラム

FD専門委員会では、本学にふさわしいFDのあり方について検討を行い、その検討結果を付録2の「FD専門部会答申『本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメントのあり方』」にまとめた。その中でFD広報のあり方として本学学報に「FDコラム」を掲載するのが望ましいとした。そこで平成13年4月発行の学報第265号より掲載を開始し平成14年1月発行の学報第273号まで連載した。各号におけるFDコラムの内容は以下のようなものである。

第1回

- FD（ファカルティ・ディベロップメント）とは？ -

4月13日開催の教授会で和田教育課程改善委員会委員長より報告がありましたように、FDに関する認識を深め理解を得るためのFD広報を「FDコラム」として学報に掲載することになりました。本コラムはその第1回目で、「FD（ファカルティ・ディベロップメント）」という用語を取り上げます。

FDは"Faculty Development"の略で、SD(Staff Development)と呼ばれる場合もあります。

"Faculty"は「教授団」のことで、大学教授職である大学教員の集団・組織を意味しており、FDを「教授団の資質開発」や「教授能力開発」、「教授団の教授能力開発」

などと訳されています。ここでいう「資質」や「能力」は「研究能力」と「教育能力」のことをいい、この意味でFDは大学教員である研究者としての研究能力向上の支援と教師としてよりよくなるための教育能力向上の支援をするための措置、ということになります。しかしFDには「大学の理念・教育目標やそれに基づく教育課程の在り方を研究する」ということも含まれています。このようにFDを広義に定義すると先の訳語は適切でないといえるでしょう。それでは広義に定義したFDを適切に表現できる訳語があるのかといえますと、いまのところありません。そこで略字である"FD"やカタカナ用語である「ファカルティ・ディベロップメント」を用いることになり、それが現在定着しているようです。

第2回

- FD (ファカルティ・ディベロップメント) の定義 -

前回は用語"FD(Faculty Development)"の適切な訳語について狭義の定義と広義の定義からみてきましたが、今回は"FD"の定義を詳しく行います。

FDに関する資料を調べていますとFDの定義はおおよそ次の4項目に集約できます。

- (1) 教員の研究能力向上のための活動(Professional Development)：研究能力の向上、サバティカル・リープの保証、学会出席のための経済的補助、研究のための授業負担の軽減など
 - (2) 教員の教育能力向上のための活動(Instruction Development)：教授技術の開発と向上、授業計画の立案、学習に関する理論の研修、評価方法習得のための活動など
 - (3) 教育課程の開発・向上のための活動(Curricular Development)：系統的・体系的カリキュラムの開発と改革のための活動など
 - (4) 教育目的を達成するための組織改善活動(Organization Development)：教員組織、学年制、単位制、クラス編成、施設設備などの改善・向上のための活動
- 一般的には、FDは(2)を主として(3)、(4)を含めたものを意味しており、教授方法の改善(開発)、カリキュラムの改革などを通して教育の質の向上を目指すものです。

第3回

- FD (ファカルティ・ディベロップメント) の活動 -

大学セミナーハウスが編集した「FDハンドブック」によれば、FDには次のような活動があります。

- (1) 大学の理念・目標を紹介するワークショップ
- (2) ベテラン教員による新任教員への指導
- (3) 教員の教育技法(学習理論、授業法、講義法、討論法、学業評価法、教育機器利用法、メディアリテラシー習熟度)を改善するための支援プログラム
- (4) カリキュラム改善プロジェクトへの助成

- (5) 教育制度の理解（学校教育法，大学設置基準，学制，学習規則，単位制度，学習指導制度）
- (6) アセスメント（学生による授業評価，同僚教員による教授法評価，教員の諸活動の定期的評価）
- (7) 教育優秀教員の表彰
- (8) 教員の研究支援
- (9) 大学の管理運営と教授会権限の関係についての理解
- (10) 研究と教育の調和を図る学内組織の構築の研究
- (11) 大学教員の倫理規定と社会的責任の周知
- (12) 自己点検・評価活動とその利用

大学セミナーハウスが(9),(10),(11)の活動をFDの範疇に入れているのは，FDを「大学教員が所属大学における種々の義務を達成するため」の活動と定義していることによります。従来FDは(2),(3),(6)を中心にとらえられ，とくに(2)が強調されてきたことから誤解や不支持が生じたと考えられます。

第4回

- 私語研究 -

講義中の私語に悩まされている教員も多いことかと思えます。学生はどのような状況のときに私語が発生すると考えているのかをとりまとめますと，そのキーワードは「大教室」「出席調査をする」「一般教育科目」ということとなります。他方，私語が少ない講義のキーワードは「小教室」「出席調査をしない」「専門科目」となります。（「学問原論」小レポートの集計結果より）。「大教室」で私語が発生しやすいということは，多数の学生が教室に集まるので，教室に行けば友達に会える，会えればおしゃべりに花が咲くということです。「出席調査をする科目」は「講義がおもしろくない」「講義に関心がない」「アルバイトがある」「クラブ活動がある」「面倒だ」などの理由から出席調査をするので不本意ながら出席したものの，もともと講義に関心がないので私語をはじめるとのことです。「一般教育科目」で私語が発生し易いということは，大学に専門を学びに来ているのに，卒業所要単位をそろえるためにこれも不本意ながら履修しなければならない，履修はしたもののこれももともと関心がないので，ということのようです。これらはあくまで一般像であって，すべての科目にあてはまるわけではありませんが，「学生の履修態度」や「教員の講義法」に問題があることも確かです。しかし，学生が「大学の教育目的」や「カリキュラムの意味」について十分理解していないことにも問題があるようです。

第5回

- 私語研究（その2） -

今回は講義中の私語が発生する原因と学生が考える一般像について取り上げまし

た。私語に対する対応について学生がどのように考えているのかを取り上げます。
(「学問原論」小レポートの集計結果より)

「学生の履修態度」については「自ら学ぶという姿勢が大事」や「講義の目的を考える」という意見がありますが、「学生の自覚」につきるようです。「教員の講義法」については私語が発生しやすい「大人数・大教室での講義」に対して「少人数・小教室での講義」があげられます。また「興味の持てる講義」「一工夫した講義」「討論形式・参加型の講義」など講義法に対する意見もあります。友人同士が隣り合って座ることから私語が発生するので「座席を指定する」「学生を離して座らせる」という意見もあります。しかし「黒板に書きまくる」や「コンスタントにノートを取らせる」は私語の暇がないほどノートを取らせるということでしょうが、ノートを取るのに忙しくて教員の話の聞けなかった、ということになり、これはこれで不満が残ることになります。教員の毅然とした態度を求める意見もあります。「教員がガツンと怒る」「教室から出ていく」「追い出す」「教官の気合い一つ」などです。「教養が豊で、ひねくれていなくて、おもしろい話をする」「教官に意識の持ち方について話をしてもらおう」などの意見もありますが、私語の IT 化が進む中なかで有効な方法はあるのでしょうか。

第 6 回

- 授業評価 -

10 月 24 日に開催された本年度の F D 講演会は、大塚雄作大学評価・学位授与機構教授を講演者にお招きして「授業評価のあり方について」と題して行われました。講演では、大学人の 3A - Autonomy・Academic Freedom・Accountability のなかで Accountability が最近重みを増してきており、そのために plan do check act のサイクルで「check act」の部分を意識して、次の活動の改善に資するような評価を行う必要がある、と指摘されました。本学では「授業改善のためのアンケート調査」を数年実施してきましたが、この「check act」の部分が十分機能してこなかったために、「アンケートに回答しても目に見える形で授業の改善がなされていない」という認識が学生に生じ、これがアンケートの回収率の低下につながっていると考えられます。大塚教授は、「授業評価」を授業改善に結びつけるためには、授業の改革を学部・学科・カリキュラムなどのより広い視点から捉える必要があり、「授業評価」を教員同士の、また教員と学生とのコミュニケーションの道具として活用する必要性を指摘されています。そして、コミュニケーションの場として F D 共同体としてのコミュニティを形成して授業評価・授業改善などの地道な活動を積み重ねることが重要であると指摘され、問題意識を持つ人が自然発生的に集まってこのコミュニティを作ることが必要であると指摘されて講演を終えられました。本学では、教官有志による授業参観が徐々に広がりを見せてきており、このようなコミュニティを形成する素地が出来つつあると思われる。

第7回

- 学習者参加型の授業 -

先日のFD講演会において、大学評価・学位授与機構の大塚雄作教授は、授業の手法とその学習効果のモデルについて解説なさいました。それによれば、同じ内容の学習でも、ただ受動的に講義を受けた場合では5%程度しか学習者の記憶に残らないのに対し、学習者参加型の授業を経験した場合にはずっと高い学習効果が得られ、議論をさせた場合では50%、実習では75%、**合評会**の発表など学習者自身に講義を実施させた場合では90%の内容が記憶に残るということです。

伝統的な講義形式は、専門家が概念・知識を整理して伝達するのに適した方法であり、教育能力に優れた教官が用いた場合は効率的な知識の構築を可能にしますが、一方的伝授となりやすく、教官と学生の双方向コミュニケーションが成立しにくいという短所があります。

それに対して、学習者参加型の講義は、授業への参加意識を高め、自己形成的に学習内容に取り組ませるといった長所を持っており、それが上述のような学習効果の違いを生み出すものと考えられます。この形式の授業は、特に問題解決型の講義に適しており、最近では大人数での講義においても、学生を10人程度のグループに分け、KJ法やロールプレイの手法を用いて課題解決をさせるという小グループ学習法が行われています。

第8回

- 授業参観について(1) -

小中高の教員になるためには教育方法論や心理学等の教職科目の履修は必須です。しかし、大学の教員になるためには、これらの科目を履修する必要はありません。その代わりに、大学の教員には生涯のうち最低3回のFD研修が用意されていると考えられています。

第1に、助手やTA、大学院生であるときに、指導教員等の下で講義や演習の一部を担当し、学生や指導教員による授業方法の評価を受けることです。FDに積極的なある大学の大学院では、大学院生に原書講読等の講義を担当させ、それを学生に授業評価してもらい、その評価結果を公式な書類として作成して大学院生に手渡し、教員採用の公募書類提出の折りに同封するように指導しているとのこと。

第2に、本学でも今年度から始められた新任教員研修です。ここでは、赴任先の大学の理念や目的・目標、学生の実態、カリキュラム等の教務関係の情報が与えられ、また講義室等に設置されている教材機器の使用法を知ることができます。

第3に、授業参観とその反省会(=授業方法についての研究会)の開催です。授業参観とは言っても、小中学校のように父母が講義を参観するわけではなく、同僚の教員が講義を参観するのです。

授業参観とよく似た言葉に公開授業がありますが、これらは区別して使われていません。授業参観は同僚教員が相互に講義を参観して授業方法に関する長・短所を議論する意味で利用されますが、公開授業は教育方法論を専攻する教員が参加者を募って模範的な授業方法を提示する意味で用いられています。

エージェント制が導入された英国の大学は厳しくランク付けされ、それによって存続や廃止の決定、政府からの予算補助の額が決定されているとのことです。そのランク付けの際には、学生数の推移、図書館・コンピュータ施設・カフェテリア・学生寮等の充実度、教員の業績や学生による授業評価が資料として提出され、さらに外部評価委員が来学して大教室に専任教員全員を集め、その中の1人を抜き打ちで指名し、その場で模擬授業を行い、総合評価をするとききます。

我が国の大学評価・学位授与機構による大学評価でも、将来、そのような模擬授業が導入されるのではないかとこの噂もまことしやかにささやかれています。

1.3 FD講演会

答申では、他大学等のFD専門家やFD実施者の講演はFDの概念や理念、具体的な技法を知ることができ、教員の意識改革や授業改善のためのヒントを得るうえで有用であるとして、年1回の開催を提案している。これを受けてFD専門部会では平成12年度よりFD講演会を開催している。FD講演会の概要は以下のようである。

第1回FD講演会

講演題目：「学生からのフィードバック情報を取り入れた授業改善 - 「大福帳」効果について - 」

開催日時：平成12年11月15日（水） 14：30～16：10

講師：織田揮準 三重大学教育学部教授

概要：学期末に実施している「学生による授業評価」の分析結果から、授業毎に継続的に受講生からのフィードバック情報が得られれば、より細やかな授業改善が可能になるであろう、といった理由から、授業毎に学生の授業に関する意見や要望を求める受講カード（「大福帳」）を導入している。教師と学習者との間の自由な相互批判を活性化し、授業・学習活動の充実をはかるという共通目標に向かって協力し合うための手段として「大福帳」は有効であると考えられる。「大福帳」を使った授業の流れは、まず前回の授業終了時に提出された「大福帳」に教師がコメントを朱書きして授業開始時に返却する。授業終了直前に「大福帳」への記入を指示し、終了時に提出を求める。これを1学期間継続して実施する。

「大福帳」導入による効果は、 授業出席促進効果、または欠席防止効果、 積極的な受講態度の形成効果、 教師と学生との信頼関係の形成効果、 授業内容の理解と学習の定着促進効果、 自己努力・自己変容の過程の確認

効果， 授業内容の充実促進効果，が得られていることが「大福帳」の分析から明らかになった。これらのことから，学期末に行う「学生による授業評価」と授業毎に行う「大福帳」は，学生からのフィードバック情報ではなく授業担当者の授業改善や授業評価をする学生自身に及ぼす様々な利点や効果がある，ことが判明した。

第2回FD講演会

講演題目：「授業評価のあり方について」

開催日時：平成13年10月24日（水） 14：30～17：00

講師：大塚雄作 大学評価・学位授与機構教授

概要：大学人の3A - Autonomy・Academic Freedom・Accountability のなかでAccountability が最近重みを増してきており，そのために plan do check act のサイクルで「check act」の部分を意識して，次の活動の改善に資するような評価を行う必要がある。「授業評価」を授業改善に結びつけるためには，授業の改革を学部・学科・カリキュラムなどのより広い視点から捉える必要があり，「授業評価」を教員同士の，また教員と学生とのコミュニケーションの道具として活用する必要性がある。そして，コミュニケーションの場としてFD共同体としてのコミュニティを形成して授業評価・授業改善などの地道な活動を積み重ねることが重要であり，問題意識を持つ人が自然発生的に集まってこのコミュニティを作ることが必要であると指摘している。

第3回FD講演会

講演題目：「大学における教授法の問題点とその改善策」についての講演とミニワークショップ

開催日時：平成15年1月22日（水） 14：30～17：00

講師：浅野 誠 中京大学教授

概要：講演で浅野氏は，大学授業の改善は，常識を越えることにあると前置きしたうえで，授業中の私語を「静かに！」と押さえ込むのではなく，そのエネルギーを生かして授業へ注ぐエネルギーに変え，これを「ノリ」と表現し，「ノリ」を作り出せば学生に色々な要求を出しても相当水準まで勉強するようになる。さらに，授業を学生中心のワークショップ型にすると，学生がモチベーションを持ってテキストを読み，ディスカッションし，はるかに知的な授業になると述べている。

講演の間には，数例のワークショップが取り入れられていた。授業を始める前のウォーミングアップとして，また新入生の場合，知り合うきっかけ作りとして有効なものとして，設定したテーマの意見の違いに分類して列を作り，向かい合った者同士で討論させる「列討論」と称したワークショップや遊び心を取り入れたユニークな討論として，設定されたテーマについて，自

分の考えや意見を紙に記入し、紙飛行機を作って飛ばしそれを拾った人が次々と意見を記入していき、最後の人がそれに対する意見や感想を述べる「紙飛行機討論」などが紹介された。

これらをさらに発展させ、ポスターを作成し全体討論に結びつけることもできる。このメリットは、発言による討論に慣れていない人でも自分の意志を表現することができること、数分間で多くの人と討論ができること、全体討論においてもそれに結びつく導入がなされていることから発言しやすくなるなどがあげられる。これら以外にも「肩たたき討論」「ポスター討論」「トランプ討論方式」等が紹介された。

第2章 FD研究報告「キャップ制導入についての研究」¹

平成14年7月、本学の学生に対して、大学評価委員会・外部評価専門部会による「修学面における学生支援に関する調査」が実施され、「学生の科目履修に関する支援」「学生の自習環境の整備」「学習の修学に関する支援」「学生支援のあり方についてのフィードバック・システム」という4つのテーマについて学生の意見や不満が調査された²。このうち、授業の履修登録の項目について最も多くの不満が寄せられたのが「キャップ制」に関するものであり、履修を制限するという制度自体に関する不満、また、就職活動への影響や留年への心配等、種々な意見・苦情があげられていた。

本学におけるキャップ制は平成13年度からの新カリキュラムにおいて導入された。現在、導入から2年度が経過し、その制度も定着したように見られるが、上述の学生の意見を読むと、その趣旨や目的については、教官側と学生側に共通理解が得られていないというのが現状である。そこで本稿においては、小樽商科大学におけるキャップ制の現状と問題点について検討する。2.1節から2.3節まではキャップ制の目的と本学における問題点を検討する。2.4節では他大学におけるキャップ制の実態について検討し、2.5節ではそれらを踏まえて、本学でのキャップ制をより適切に運用していく方法についての提案を行う³。

2.1 キャップ制の意義

2.1.1 単位制の趣旨

キャップ制(履修上限制)は、1年間または1学期の単位習得申請に上限を設ける制度である。大学生の学力低下に対する対策として、平成10年10月の大学審議会の答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学 - 」で述べられ、それに基づいて全国の大学に導入された。

こうした制度が必要になった背景には、単位取得の現状と単位制度の本来の趣旨との間の乖離という問題があった。前述の答申を作成した大学審議会の議事録(平成10年3月18日に行われた第93回部会)には次のような意見が述べられている。

「例えば、現在は授業に出席していなくても、試験に合格すれば単位を修得できる大学があることが問題である。また、標準45時間の学習をもって1単位とする単位制の趣旨が

¹ 本章は杉山成(一般教育系助教授・心理学, 2.1節, 2.2節, 2.3節担当), 大沼宏(商学科助教授・税務会計, 2.4節, 2.5節担当)が執筆した。

² 標本の大きさは800、層別抽出法による。

³ 文中における意見等はあくまで個人の私見であり、FD専門部会としての統一した見解ではないことを明記しておきます。

らすれば、3年間で124単位を修得することは無理なはずである。また、教室外における学習については、小テスト、レポート等でチェックしたり、そのような学習ができるような、図書館等の施設・設備の充実を図ることが必要ではないか。」(大学審議会大学教育部会 第92回議事録)」

本来、大学設置基準に定められた「1単位」は、教員が教室等で授業を行う時間、および学生が事前・事後に教室外において準備学習・復習を行う時間、の合計で標準45時間の学修を要する教育内容をもって構成される(大学設置基準第21条)。1週間1コマの授業は半期で2単位(外国語科目と健康スポーツ等では1単位)であるから、2単位を修得するには $45 \times 2 = 90$ 時間の学習が必要となる。他方、(本学の場合)1コマは2時間(実時間は90分)を単位として編成されている⁴。1コマ2単位の授業は半期で標準15回の授業回数であるから、15回の授業は時間でいえば30時間となる。しかし、これは2単位認定に必要な学習時間(90時間)の3分の1でしかない。よって、授業時間と同じだけの予習時間・復習時間が必要であるように1単位 = 15時間の予習 + 15時間の授業 + 15時間の復習、と設計されていることになる。

しかし、答申に指摘されたように、現実には学生が過剰な履修科目登録をして安易に単位を修得するという現象が生じており、その結果、十分な学習を行わないまま、3年間で卒業所要単位のほとんどを修得してしまうという事態が指摘されるようになった。前出の答申には、平成7年の文部省調査「学生の学習と生活に関する調査」の結果が引用されているが、これによると学部学生の1学期間の平均履修登録授業科目は14.5科目であった。これを1年間の履修登録単位数に換算するとおよそ58単位に相当することとなり、この調査結果は個々の授業の求める学習量が先述の1単位当たり45時間という基準に満たないことを示している。実際、同調査における社会科学系学生の平均勉強時間は週22時間であり、内訳は「授業への出席」が16時間で、自宅学習などの「その他の勉強」は6時間に満たなかった。

答申では、こうした単位制の趣旨からの逸脱の原因として、学生側の履修計画における安易さの他に、「授業における準備学習が要求されない」「授業への出席状況が確認されず、学期末の試験結果のみで単位認定が行われる」というような授業運営上の問題、さらにもまた、単位制度の趣旨からは実行不可能な学習量に相当する科目数の登録を認めてきた大学側の指導の問題を指摘している。

2.1.2 キャップ制の目的

履修登録に関するキャップ制は、こうした単位制度の趣旨の逸脱を改め、「単位の実質化」を行うために導入された。すなわち、下に示されているように、履修科目登録できる単位

⁴ 旧制大学以来、わが国においては本来2時間の1コマを90分または100分で行うという「慣行」がある。

数に上限を設けることによって少数の科目に専念させ、同時に個々の授業においては1単位45時間という単位制度の本来の趣旨に沿った十分な学習量を確保し、それによって、単位制度の実質化を図るというのがキャップ制の本来の目的であった。

「学生の履修科目の過剰登録を防ぐことを通じて、教室における授業と学生の教室外学習を合わせた充実した授業展開を可能とし、少数の授業科目を実質的に学習できるようにすることにより、単位制度の実質化を図る必要がある。このため学生が1年間あるいは1学期間に履修科目登録できる単位数の上限を各大学が定めるものとする旨を大学設置基準において明確にする必要がある。」(大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学 - 」平成10年10月)

また、履修上限の設定については、前述の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」の中間まとめ(平成10年6月)において「年間36単位」という数字が示されており、在学3年間ですべての単位をとらないようにこの制度が設計されていることが確認される。

「卒業要件単位数が124単位の場合には、1年間当たりの単位数は4単位科目9科目分に当たる36単位が標準となることを踏まえ、各大学がそれぞれの卒業要件単位数を考慮して履修科目登録できる単位数の上限を定めることとするのが適当である。例えば、卒業要件単位数を124単位とし、各科目を4単位科目に単純化して考えると、i) 8科目分32単位を上限とすると、卒業するためには、4年次にも7科目分28単位の修得が必要であり、3年次までの間に1科目しか落とせないということになり、厳しすぎること、ii) 10科目分40単位とすると、3年で120単位を修得できることとなり、単位の実質化にならないこと、から9科目分36単位を上限の標準とすることが考えられる。」(大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について - 中間まとめ - 」平成10年6月)

ただし、10月に出された答申の最終報告には具体的な数字の記述は削除され、単位数の上限をどのように定めるかなどの取扱いの詳細については、各大学がそれぞれの状況を踏まえて自主的に判断することとするのが適当として変更がなされている。しかし、その一方で、3年間で卒業に必要な単位数を修得できるような上限設定では単位制度の実質化につながらないとする点については同様に強調している。現在の各大学の現状については2.4節で詳しく述べるが、上限は40単位から60単位までの範囲に散らばっており、中間まとめの36単位を若干超える単位数を設定しているケースが多い。

2.2 本学におけるキャップ制

2.2.1 キャップ制の導入

本学においては、平成13年度に学則改正が行われ、大学審議会やその他の社会情勢を踏まえた新カリキュラムが開始された。新カリキュラムの枠組みの作成は、平成10年1月に教育課程改善委員会が発足し、委員会に対して当時の山田家正学長から「教育課程等見直しにかかる諮問について」が出されたことによって開始された。なお、その後、同年6月に大学審議会答申の中間まとめが公表されたことから、学長から教育課程改善委員会に対して答申の内容をカリキュラムに反映させるべく、追加の諮問が9月になされている。

具体的な検討は、委員会の元に置かれた枠組み専門部会において中心的に行われ、9月に専門部会原案が報告された。その後、教育課程改善委員会、各学科系での検討が行われた結果、カリキュラムの内容に各学科系の意見を反映させるために、各学科系から選出された拡大枠組み専門部会が組織され、そこで調整された結果が、教育課程改善委員会から最終的に答申「本学教育課程の改善について - 商科系単科大学としての特徴を生かしたカリキュラム - 」(平成12年1月)として報告された。

新カリキュラムの大きな変更点は(1)卒業所要単位の変更、(2)学科科目区分(知の基礎系科目・基幹科目・発展科目)の変更、(3)学科科目区分の単位配分の変更、(4)夜間主コースの総合コース化、(5)教職科目の卒業所要単位の変更、(6)キャップ制の導入という点である。キャップ制導入に関する議論の経過について、最終答申の原型となった拡大枠組み専門部会による答申では次のように述べられている。

「キャップ制に関する各学科系からの意見では、制度の導入に反対する意見は聞かれなかった。この制度に対する意見としては、履修できる単位上限値に関するものと、3年次卒業との関連に関するものであった。前者についてはキャップ制の意義および単位制の趣旨を考慮すると1年間で履修できる単位数の上限を40単位とすることが妥当であるとの結論を得た。(中略) 卒業所要単位を124単位と定めると、4年目には4単位が残ることになり、4年次の就職活動に大きな障害にはなり得ないと思われる。後者については、3年次卒業の対象となり得る成績優秀な学生に対してはキャップ制の枠組みをはずすことにした。」(拡大枠組み専門部会「新カリキュラムの枠組みについて」に関する答申、平成11年2月)

この記述からは、キャップ制の導入にあたって、各学科系で制度の導入自体に特に異論がなかったこと、および40単位という上限が、大学審議会の答申に基づきながらも、4年次の就職活動を視野にいれた上で設定されたものであることがわかる。

その後、新カリキュラムの開始とともに、卒業所要単位が昼間・夜間主を通して124単位に統一され、同時にキャップ制も導入された。その後、再履修時の扱いや早期卒業における上限の取外しに関する整備を加え、現在の規定は次のようになっている。

小樽商科大学履修方法等に関する規則（履修の上限及び再履修等）

- 第3条の2 1年間に履修できる単位数の上限は、40単位とする。ただし、3年次に履修する研究指導は、第8条第5項に規定する早期卒業に該当する場合を除き、当該単位の内
に含めないものとする。
- 2 4年次の研究指導は、昼間コースの学生は12単位を、夜間主コースの学生にあっては8単位をそれぞれ前項に規定する40単位の内に含め履修するものとする。
 - 3 過去に成績が不可となった授業科目(成績が0点となった授業科目を除く。)は、8単位を限度として第1項の単位数とは別に再度履修することができる。
 - 4 教職共通科目にあっては、卒業所要単位として算定される授業科目のほかは第1項に規定する単位を超えて履修できるものとする。
 - 5 第1項の本文の規定にかかわらず、本学の3年次に編入学した者については、初年度に限り1年間に履修できる単位数の上限を48単位とする。

平成13年から現在までは新旧カリキュラムの年次移行が進められており、キャップ制を含めた新カリキュラムが適用されるのは平成13年度以降の入学者（現1・2・3年次生）となっている。

2.2.2 キャップ制の効果

キャップ制の導入から2年が経過した。現在はカリキュラムの学年進行中であり、3年次以降についてはまだ資料が得られていないが、入手できた1、2年次の学生の履修状況に関する資料からキャップ制の効果について検討してみたい⁵。

表2.1は、履修登録数が200名を超える科目数をまとめたものである。これによれば、履修者が400名を超える科目⁶の数は、キャップ制導入以前の19科目（平成12年度）から、12科目（平成13年度）、7科目（平成14年度）と減少する傾向を示しており、この傾向はキャップ制の学年進行と連動していると考えられる。この資料から見ると、安易な履修登録を防ぐことによって適正なクラスサイズを維持する、というキャップ制の目的の一つについては、徐々に達成されつつあるといえるであろう⁷。

次に、学生の単位修得についての変化を検討するために、平成12年度から平成14年度までの入学生における単位修得状況のデータ（昼間・夜間主別の履修学生数、総履修単位

⁵ 資料の入手にあたっては、本学教務課のご協力をいただきました。記して感謝申し上げます。

⁶ 本学の教室の最大収容人数は160教室の338人であるので、それ以上の人数が授業に参加した場合、学生は授業中に着席することができないことになる。

⁷ ただし、この傾向については、キャップ制と同時に導入された共通科目の複数クラス化の効果も関連していることも考えられるので、その点には留意する必要がある。

表 2.1 履修登録者数が 200 を超える科目数一覧（夜間主コースを含む）

区 分	履修登録者数	平成 1 4 年度	平成 1 3 年度	平成 1 2 年度
共通科目	600名以上	1科目	1科目	3科目
	500名以上	1科目	2科目	2科目
	400名以上	4科目	4科目	4科目
	300名以上	7科目	4科目	5科目
	200名以上	10科目	12科目	6科目
	計	21科目	23科目	19科目
学科科目	600名以上	0科目	0科目	2科目
	500名以上	0科目	1科目	2科目
	400名以上	1科目	4科目	6科目
	300名以上	7科目	9科目	17科目
	200名以上	27科目	27科目	25科目
	計	35科目	41科目	51科目

表 2.2 新入生の入学年度における単位修得状況

入学年度	コース	総履修単位数	履修学生数	1人当たり履修単位数	総修得単位数	1人当たり修得単位数	合格率	不合格率
平成 12 年度	昼間コース	29,254	494	52.9	21,535	43.6	73.8	26.3
	夜間主コース	5,287	110	48.1	3,692	33.6	69.6	30.4
平成 13 年度	昼間コース	18,814	472	39.8	15,555	33.0	82.7	17.3
	夜間主コース	3,994	102	39.2	3,110	30.5	77.9	22.1
平成 14 年度	昼間コース	19,597	490	40.0	16,249	33.2	84.6	15.4
	夜間主コース	3,893	99	39.3	3,318	33.5	86.5	13.5

数、一人あたりの履修単位数、および一人あたりの修得単位数、合格/不合格率）を算出した（表 2.2）。入学直後の 1 年生が履修する平均履修単位を比較してみると、キャップ制導入以前の平成 1 2 年度では昼間コースで 52.9、夜間主コースで 48.1 と、特に昼間コースでは非現実的な履修登録が行われていたことが確認できる。キャップ制導入後は、昼間・夜間主ともにほとんどの学生が上限の 40 単位を履修登録しており、合格率（総履修単位数 / 総修得単位数）は、平成 1 2 年度の 73.8%（昼間） 69.6%（夜間主）から、平成 1 3 年度では、82.7%（昼間） 77.9%（夜間主）、そして平成 1 4 年度の 84.6%（昼間） 86.5%（夜間主）と徐々に上昇傾向にある。

現在の約 85%という合格率をどのようにみるべきかについては様々な判断があると思われるが⁸、キャップ制導入後の平成 1 3 年度から平成 1 4 年度にかけて合格率がわずかなが

⁸ 平成 1 3 年度の合格率に基づく試算（平均履修可能単位数 × 合格率で計算）によれば、4

ら上昇しているということについては、この制度に対する学生の側の対応、すなわち授業に対する意識の改善としてとらえることができるのかもしれない。この点については、学生側の意見と教員の側の意見をアンケート調査するなどして、さらに詳細に検討する必要があると思われる。

2.3 本学におけるキャップ制の問題点

2.3.1 学生に対するアンケートの回答

キャップ制は学生にはどのように受け取られているのであろうか。先述の「修学面における学生支援に関する調査」において、キャップ制に関する意見は全部で51件提出されていた。その主な意見は次のように大きく4つにまとめることができる。

キャップ制自体に不満を持つ意見：自由に授業を履修したいという希望や、他年度生との不公平感等とともに、キャップ制の導入自体に対する不満を示すもの。

履修の困難化に関する意見：キャップ制によって履修科目の選択が難しくなった、履修したい授業を受講できなくなったという苦情を示すもの。

就職活動・留学への影響に関する意見：4年次の就職活動と修学との両立や、海外への留学への影響を懸念するもの。

留年に関する懸念：キャップ制による履修可能科目数の減少のため、留年の可能性が高くなり、単位を落とすことの重圧が大きくなるというもの。

それぞれの意見の分析とそれに対する本学の状況を検討してみたい。まず、キャップ制自体に不満を持つ意見としては、「キャップ制が不満な点です」「キャップ制なんていい加減やめてほしい」「キャップ制は意味がない」「2001年度からのキャップ制はその意図がよくわからない」「平成13年度から始まったキャップ制の意義がわかりません。どうして、学びたいという意欲を制限する必要があるんですか？」などの意見がある。

これらの意見から推測されるのは、キャップ制の目的が学生側には理解されていないということであり、この制度の導入にあたって大学側に「勝手に」決められたとの印象を学生側が持っているということである。オリエンテーション時にキャップ制の目的・取扱いを説明し、「学園生活の手引き」やシラバスにも掲載しているにも関わらず、こうした苦情が多く出てくるということは、大学側の説明の仕方に改善の余地があることを示唆している。特に現在の状況は、12年度以前入学者は自由に科目を履修できるのに、13年度以降入学者はキャップ制が課せられているという状態である。こうした違いによって不公平感や選択権が剥奪されたような感覚が生まれ、その心理的反発がさらにキャップ制の印象をネ

年間、履修上限までの単位を履修したとすると、昼間コースでは184単位、夜間主コースでは141単位が修得できる計算になる。

ガティブなものにしている可能性がある。その意味で、学生にキャップ制導入の目的を再度、詳細に説明することは、この制度を有効に運営する上で必要不可欠であると考えられる。

次に、履修の困難化に関する意見については、「キャップ制の導入で授業の決め方が難しくなった」「キャップ制のせいで、取りたい科目を取れなかったりして、非常に困っています」「キャップ制のせいで単位がたくさん取れないし、受講したい科目が重なっていることが多かった」という意見が出されている。

キャップ制の下での履修は、これまでのようにたくさんの科目を登録し、その中から実際に出席する科目を選択していくというような方法をとることは不可能である。従来、新入生の授業選択に関しては、サークル等の上級生の意見を重視する傾向があったが⁹、キャップ制の導入によって、こうした情報経路が有効に機能しなくなり、授業を選択するための情報に不足している状態にあることがこうした混乱の背景にあると推測される。

キャップ制によって履修が難しくなるという指摘は、大学審議会の答申においても指摘されており、その対策として「科目相互の履修順序を明確にし、モデル的なコースを示すなどの工夫に努めるとともに、個々の学生に対して履修指導を行う指導教員等を置くこと」が提案されている。本学においても、新カリキュラムの開始と同時に「履修指導教官」という学生の履修相談を担当する教員を各学科系より配置しており、新入生にはガイダンスや掲示を通して担当の履修指導教官の氏名、連絡先、オフィスアワーが知らされている。しかし、実際に履修指導教官制度が有効に機能しているかどうかについては問題が指摘されており¹⁰、これらの点を踏まえて、現在、教務委員会において履修指導教官の改善が図られている。これは基本的に各学科の学生はその学科の履修指導教官が担当し、共通科目、外国語科目に関しては一般教育系および言語センターの履修指導教官が担当するというものである（夜間主コース1年次は学科が決まっていないので、学生番号順に履修指導教官に割り振られる）。こうした変更は学生の相談によりきめ細かく対応することを目指したものであり、学生側の混乱に対応した措置と評価できるが、履修指導教官となる教員側における回答内容の標準化や相談技術の開発¹¹などまだ改善すべき点が残されている。

⁹ 平成14年度に実施された「修学面における学生支援」の調査によれば、平成14年度入学生の場合、調査対象者123名中、28名が「学生からの情報」を一番重視していると回答している。

¹⁰ 上の調査によれば、履修指導教官の氏名をアンケートの回答用紙に記入できた学生は、2年次以下の調査対象者240名中、10名にすぎなく、制度としての認知度が極めて低いことを示している。

¹¹ 学生の生活上の悩みや心理的問題に関しては、なんでも相談室や保健管理センターが担当することになっているが、実際には履修相談という形を借りて、こうした悩みを相談に来るケースも十分に考えられる。この点を考慮すれば、履修指導教官も基本的な相談技術やメンタルヘルスの知識を身につける必要があるといえるであろう。

就職活動・留学への影響に関する意見については「将来、道外に就職する予定なので、4年生になっても多く単位を取らなければならない状況だと、就職活動と勉学の両立が大変になってしまうと思う」「私は留学したいと思い、本学を選びました。しかし、私の代からキャップ制が導入され1年間の履修可能単位数が40単位までとなり、1年次・2年次・3年次それぞれ40単位までしか履修することができません。例えば3年次に留学すると、出発は9月頃なので、1年後帰ってきててもまだ40単位ほど残っているわけですし、自学科科目は通年ばかりなので、4年次の後半から半期で単位を取得しようと思っても無理です。つまり、最低1年間の留年は避けられないばかりです。これでは留学したくても、学費が莫大になり、経済的な問題でできません」などがある。

まず、就職への影響についてであるが、履修上限ほとんどを履修し、順調に単位修得したとしたら3年間で120単位近く修得できることになる。原則必修となっている研究指導の単位(2年間で12単位)は4年次の成績となるため、3年次までに着実に修学していれば、4年次に残される単位は就職活動を妨げるほどのものとはならない。学生の心情として、スケジュールが不透明な4年次に単位を残すことへの不安があることは理解できるが、この点と4年間にわたる学修を重視する(3年次までに修学を終わらせない)というキャップ制の目的とは相容れないものである。この点については、履修指導を通して、学生の意識を変革していくしかないであろう。留学の件に関しても、留学を早期に決定していたら、3年次の前期まででかなりの単位を履修できることになり、それまでの修学を順調に進めていけば留年せずに留学できることになる。さらに単位互換制度もあり、例年、留学先で取得した数多くの単位が本学の卒業所要単位として認定されている。これらのことを学生に周知する必要がある。

ただし、注意が必要なのは、このような試算を成立させるためには、新カリキュラムにおいて通年科目をできるだけ半期科目に移行させることが不可欠であるという点である。現在は通年科目の半期科目への変更が順次進められている状態であるが、上の学生の指摘にもあるように、科目の半期制に関する考え方には学科間に違いがあり、学科によっては通年科目が現在でも多数設定されている¹²。完全セメスター制への移行については本学の中期目標にも明記されており、今後、整備が進められる可能性は高いと思われるが、キャップ制の運用上からも緊急に対応の必要な課題であると思われる¹³。

¹² 平成15年度時間割案(2月28日現在)によれば、昼間コースの学科科目における通年科目は、経済学科で3科目(夜間主は0科目)、商学科で8科目(夜間主は7科目)、企業法学科で13科目(夜間主は8科目)、社会情報学科では3科目(夜間主は0科目)、専門共通科目では17科目(夜間主は4科目)、商業教員養成課程科目では5科目(夜間主は0科目)であった。

¹³ また、この問題に関連して、平成14年の「修学面における学生支援」アンケートでは後期に履修登録できないことに対する苦情が全部で78件寄せられていた。現在はシステム上の問題で不可能ということであるが、今後システムが変更される際には、優先的事項としてとらえていくことを強く期待したい。

最後の 留年に関する懸念に関する意見は次のようなものであった。「キャップ制にはとても困っている。少し油断するとそく留年というのはやりすぎだ。全国二位の留年率というのはどうかと思う」「キャップ制による取得単位の制限。留年者を増やすのでは?」「年間40単位しか履修できないのは変。授業の時間割がスカスカになるし、一教科ずつが落とせないと重圧になる」。

これらの意見を読んでも、キャップ制の本来の目的が学生に伝わっていないことがうかがえる。前節で述べたように、キャップ制に求められているのは、履修制限をすること自体ではなく、少数の科目に集中させることによって、より充実した修学を目指すというところにある。受動的な学修から(授業外の時間を含めた)自発的な学修へと、「大学での勉強」のあり方自体の変革を意味するのである。この点についての学生側の認識を高めていく必要があるといえるであろう。

その一方で、教員の側もまた、学習指導法の変革ということが強く求められていることを自覚しなくてはいけないだろう。本学の新カリキュラムにおいては、小さい授業規模の中で小レポートや小テストの提出等をきめ細かく行うために、履修者が多数予測される科目を中心に複数クラス(A・Bクラス)制度を取り入れ、また、少人数でのゼミナールを原則必修化した。これらの変更は上述のようなよりきめ細かい指導を行うために設定されたものである。こうしたなかで個々の教員は、学生が各々の学習目標に沿って適切に修学できるよう導く責任を持っているのである。

2.3.2 単位の実質化に向けて

日本の単位制度の原型はアメリカのものであるが、アメリカで単位制度が導入された際の当初の動機は科目の選択制の導入であったという¹⁴。小学校のように学生全員が決められた授業を同じように受けるのではなく、各学生の興味・関心・必要に応じて科目を選択できるようにすることで、学生の主体的な学習が促進される。自分の得意分野を伸ばしたり、教養を広げたり、また欲しい資格を取ったりと、各学生のニーズは多様なはずである。科目選択制はそうした多様なニーズに応えることのできる柔軟なカリキュラムを提供することができる。単位制は本来そうした自発的な学修を目指したものであった。

しかし、それが日本に導入される際に制度のみが一人歩きする形で取り入れられ、その目的とするところは十分には取り入れられなかったように考えられる。日本の大学における単位制度は戦後新制大学の発足とともに始まったが、それは日本の自発的な選択によるものではなく、連合軍最高司令官総司令部(GHQ)の指導のもとに行われたものであった。そのため、日本の教育関係者の間には単位制の趣旨が十分に理解されないまま導入された可能性があるという。大学審議会では指摘されたように、日本の単位制が本来とは違う形で行われたのにはそのような歴史的な背景も関連しているであろう。清水は日本の大学

¹⁴ 清水一彦 1999「大学設置基準の変遷と単位制度」(財団法人大学セミナー・ハウス編『大学力を創る：FDハンドブック』東信堂)

における単位制の問題点として次のような点を指摘している。

- (1) 1 単位数の問題：講義・演習・実験といった授業形態別計算方法や単位時間の不明瞭さ
- (2) 総単位数の配分の問題：一般教育と専門教育の配分、教職科目や他の資格取得科目の扱い
- (3) 選択履修条件に関わる問題：年次最低もしくは標準履修単位数の欠如

キャップ制導入はこうした単位問題の修正のために導入されたものと考えられるが、日本とアメリカの学生における学習習慣の違いや授業形態の違いという問題があるため、その目的を達成するためにはキャップ制という手法だけでは難しいように筆者には思われる。むしろ、制度の使用のあり方によっては、かえって学生の学習時間を減少させることになったり、単位制度の本来の目的であった科目選択の自由を学生から奪うことになったりする危険性も孕んでいるのではないだろうか。そのようななかで単位の実質化を本当に目指そうとするのであれば、キャップ制のみに頼るのではなく、授業外の学修を導き、促進することの必要性を各教員が認識し、そのために自らの教育手法を改善する努力を継続していくことが重要である。

具体的には、学生の履修支援の強化、そして学生の自発的な学習を促進するような授業の開発という2つの方向性が考えられる。前者については履修指導教官やシラバスの改善をあげることができるだろう。履修指導教官の改善の現状については既に記したが、シラバスについてはどうだろうか。この点に関して、日本でいうシラバスは本来のシラバスとは異なり、単なる授業計画であるという指摘がある¹⁵。それによれば、本来のシラバスとは(現在のようない「履修要項」ではなく)授業および授業外の学習に関する学生のためのガイドとなるべく、授業の理念・目的、学習目標、到達目標(その授業を受けることによって何をすることができるか)、授業外の予習・復習の仕方、およびそのための資料等について詳しく記述されているべきものである¹⁶。そして、学生はそれを読み、これから参加する授業から得られる「便益」とその授業で自分が負担せねばならぬ「費用」の両方をにらみながら、履修登録すべきかどうか検討する。その意味でシラバスは学生と教員との間の契約書の意味を持つ¹⁷とされる。

¹⁵ 井上理「シラバスの意味と機能」(財団法人大学セミナー・ハウス編『大学力を創る：FDハンドブック』東信堂)。

¹⁶ 大学審議会答申にも「授業設計における教員の務め」として「大学当局はもとより各教員は、教室外の学習は学生の自主性のみならず、例えばシラバスに明記する等の方法により学生が事前に行う準備学習や事後の復習、レポートの提出などについても十分な指示を与えることが教員の務めであることを十分に認識し、自覚して授業の設計を行うことが必要である」と記述されている。

¹⁷ 井上理「シラバスの意味と機能」(財団法人大学セミナー・ハウス編『大学力を創る：F

そうした観点から見てみると、本学のシラバスは授業一つあたりに用意された説明スペースも小さく、シラバス上で上述のような要件を満たしているものはまだ少ないようである。今後の改善の余地があるといえるであろう¹⁸。たとえば(すでに実行されている教員は多いのかもしれないが) 大学全体で作成するシラバスの他に、個々の教員がその授業科目を履修する学生を対象として詳細な「シラバス」を作成するという方法もその一つである。そちらの「シラバス」に授業前に読んでおくべき文献の提示など準備学習の指示や成績評価基準などのより詳しい内容を呈示し、授業の1回目に配布するという方法は、比較的少ないコストで実行可能ではないだろうか。

後者に関連した授業形態の問題については、アメリカと日本の授業形態の大きな違いとしてこれもまた古くから指摘されているものである。アメリカの大学における授業が、学生が予習してきていることを前提に、教師と学生の対話によって進められるものが多いのに対し、日本では伝統的な講義形式の授業が多く、これが予習・復習の習慣を根付かせなかった理由であるとされる。講義形式の授業はそれ自体否定されるべきものではなく、知識伝達にはきわめて効率的な方法である。しかし、講義形式の授業は教員から学生への一方通行のものになりやすく、また、(特に大人数の授業では) 講義が理解されているかどうかのフィードバックも困難であることが多いため、教員側が教えたつもりになるという「教授錯覚」に陥りやすいことが指摘されている¹⁹。

その点、双方向的な学生参加型授業においては、学生の理解に基づいて自己形成的に授業が展開していくために、そのようなことは少ない。また、既存の知識に受動的に接するだけではなく、能動的・批判的に社会の諸問題に関与することを促進するため、特に「問題解決型」の講義に適しているとされる。最近では大人数での講義においても、学生を10人程度のグループに分け、KJ法やロールプレイの手法を用いて討論させるといった小グループ学習法を取り入れる試みが増えてきている²⁰。大学の大量化あるいはユニバーサル化を迎え、学力や意欲の面でさまざまなレベルの学生が入学してくることが予想される今後の大学教育においては、こうした双方向的な授業形態を取り入れることによって、学生

Dハンドブック』東信堂)。

¹⁸ 平成14年の「修学面における学生支援」アンケートによれば、シラバスに関する意見として「情報が不足している」「見やすくしてほしい」「大きすぎる・重い」「授業内容と実際の授業内容が違う」「授業内容の記述があいまいだ」「シラバスと異なる授業内容」といったものがあげられている。

¹⁹ 阿部和厚・西森敏之・小笠原正明・細川敏幸・大滝純司「北海道大学FDマニュアル」北海道大学高等教育機能開発総合センター(2000年)

²⁰ これまでFD専門部会では、双方向的な授業を展開している講師を招いて「FD講演会」を開催し、本学教員に紹介してきた。特に、平成12年度に行われた三重大学・織田揮準教授による講演「学生からのフィードバック情報による授業改善 - 大福帳効果について - 」および平成14年度に行われた中京大学・浅野誠教授による講演およびミニワークショップ「大学における教授法の問題点とその改善策」は双方向的な授業についての具体的手法に関する内容であった。

の内発的な動機づけを育成していくことは、大学の教育目標を達成していくための有効な方法の一つであろうと考えられる。

2.4 キャップ制を導入した他大学の事例

キャップ制を導入済みの国立大学は少なくない。キャップ制導入済みの経済学系大学として代表的とされるのは、平成14年11月21日配布FD専門部会資料によると福島大学、埼玉大学、横浜国立大学、富山大学、信州大学、滋賀大学、和歌山大学、山口大学、香川大学、長崎大学、大分大学の11大学である。単位の条件設定としてもっとも緩いのが福島大学の経済学部であり、年間60単位である。これに対して厳しいと思われるのは、横浜国立大学経済学部の年間40単位である。

キャップ制導入についての議論は以前よりもあったが、その上限設定の根拠は一般教員にとってあまり明確ではない。ちなみに平成10年4月23日開催の文部科学省（当時は文部省）大学審議会大学教育部会（第95回）議事要旨²¹によると、現行の設置基準の単位の趣旨からすれば、1年間の単位数の上限の基準は9科目36単位が適当との指摘がなされていた。

この議事録によると次のような発言がある。

「・・・答申の中で、キャップ制の導入を促すような提言は必要だが、1年間の単位数の上限の設定は、あくまでも各大学の判断に委ねるべきことである。・・・日本では通常の学部教育の中に、専門教育の資格取得に係る教育も含まれている。そういう中で、制度として1年間の単位数の上限を規定することは、実態からしても、大綱化の流れからしても賛成できない。」

「基本的には規制緩和とか、大学の主体性に任せるといった方向だとは思いますが、質の確保・向上を図るために、一定の制約が入ることは大学にとって規制緩和に相当するようないい効果をもたらすのではないかと。確かに、各大学の判断に任せるといった規制緩和もあるが、そうした場合、質の低下を招くおそれもある。規制緩和と質の確保、両者の兼ね合いをどこに置くかという点についての検討が必要ではないか。」

この議事録に基づいて考える限り、上限の設定はあくまで各大学の自由に任せて行われ

²¹ URL は次の通りである。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/gijiroku/004/980402.htm

この会議の出席者は次の通りであった。委員は、青山佳世、天野郁夫、櫻井 修、佐野文一郎、戸田修三、脇田直枝の各委員。特別委員は示村悦二郎、部会長代理は大谷啓治、館昭、森正夫の各特別委員であった。文部省（当時）からの出席者は佐々木高等教育局長、矢野私学部長、遠藤高等教育局審議官、長谷川企画課長、井上學術課長、清水大学課長、上杉私学行政課長、太田和学校法人調査課長、村田私学助成課長、常盤大学改革推進室長、渡辺リフレッシュ教育企画官、芝田学術政策室長、戸渡大学審議会室長であった。

るべきであるが、あまり自由にしてしまうと、キャップ制の理念を無視しかねない上限枠の設定をする大学もでてくるおそれがある。それ故、基本的に自由としつつも、ある程度の枠内で設定するというのが文部科学省の意向と考えられる。この点から考える限り、1年間の単位数の上限の基準は「9科目36単位」が適当としつつも、各大学ともその数値を若干上回る程度に設定しているのは、文部科学省の意向を踏まえてのものと考えられる。

ではなぜ9科目36単位が適当となるのか。これは過剰履修の制限という目的を満たしつつ、正課の講義を予習・復習・学習するのに必要とされる最低限の枠と考えるからである。これについては上記の議事録の中において、一種の社会的規制になぞらえて次のように説明する。

「・・・競争が成立するように何らかのルール(規制)を設けるということは当然である。その際、どの部分を規制したら自由な競争が起こるのか。その点をしっかり議論しなければ、例えば、単位をたくさん出す大学に学生が集まるといった競争が生じかねない。単位制は、標準的な学生が1日8時間程度勉強するようにできている。それに沿って授業を展開する大学が報われるような制度にするためには、設置基準に規定して示すしかないのではないか。大学もその規定に従ったほうが、大学間の競争はしやすくなるのではないか。」

「・・・単位制度は、ただ単に数だけの問題ではない。標準的な学生を対象に授業を展開していった場合、1日8時間の勉強を課していくと1週間で45時間になる。標準的な学生を想定してカリキュラムを編成すると、1年間に30単位程度を修得することができる仕組みになっている。現在は、世界的にも授業ごとの学習の修得が重要になってきている。つまり、1単位の学習量が異なっていたのでは国際的に通用しないということである。」

単位制は一定のモデルに準拠して設定される。そのモデルとは、標準的な学生は1日8時間、週で45時間勉強するようになっている。すなわち月曜日から金曜日までで40時間、土曜日に5時間勉強を行うというものである(実際の学生がそうであるというのではなく)。

我が校においても学則23条をもとに、「大学では、1年間に授業を行う期間を、定期試験等の期間を含め35週にわたることを原則としています。また授業科目の単位数は1単位分の授業を45時間の学修を必要とする内容を持って構成することを標準としており、本学では授業の方法に応じ、次の基準により単位数を計算しています。」²²としているのは、この考えが根底にある。また講義に関する限り、15時間の授業をもって1単位と計算する。

つまりこの計算に従うと、半期15週で学習にあてることが出来る時間は15週×45時間=675時間、1単位あたりの学習時間45時間でこれを割ると、半期で履修可能な単位数は15単位となり、1年間で30単位となる。これを積み上げると、4年間で120単位履修できることになり、これに健康科学4単位を加えて卒業所要単位124単位が履修できる。現

²² 『平成14年度 学園生活の手びき』47頁参照。

在の大学では、ほぼ年間 30 週授業が開設されており、1 年間でおよそ 36 単位修得できるようになっているのはこうした想定があるからといえる²³。

すなわち 4 単位の講義を修得するためには、学生は 1 時間の講義以外に 3 時間の予習復習を行う。そして毎週標準 45 時間は学習しなければならないことになる。ところが、教員も含めてほとんどの学生はこうした想定は知らないのではないか。それに対して次のような指摘がなされる。

「問題は、教員が未だに単位の計算方法を理解していないところにあるのではないか。せっかくカリキュラム改革をしても、平気で 1 年間に履修する単位を 40 単位組んでしまう。これは、学生に寝ずに勉強させようとしているのか、夏休みも返上で勉強させようとしているのか、おそらくそうではないだろう。単位を一体どのような基準で計算したらよいのか分からないのだと思う。大学審議会の答申ではずっと提言されてきている。平成 3 年の答申にも、念を押して書いてある。しかし、誰も認識していない。そうであれば、設置基準に規定し、合理的な制度だということを認識させるしかないのではないか。」

「そもそも、日本の大学の伝統の中で、現在の単位制のような考え方は一度もなかった。大学というものは教室に行って授業を聞けばよかった。予習・復習が必要であるというアメリカ的な考え方は戦後輸入された。そのことは教員も知ってはいたが、実感として理解ができなかった。それを実感させ、理解させるためには、勉強しても授業に出てこなければわからないような授業をしなければならないということである。しかし、現在はそのような授業は行われていない。・・・(後略)」²⁴

もちろんこうした想定が妥当であるかどうかは議論の余地はある。個人的には違和感を覚えないわけではない。しかし現実に単位制をとる限りこうした想定に沿った講義を行う義務を教員は負っている。当然大学もこれに合わせた制度を整える必要がある。この理念にたつと、我が校の 40 単位のみならず福島大学の 60 単位上限設定などは、文部科学省が想定している単位制の理念からすると少々はずれているといえなくもない。このモデルが現実的かどうかの議論はひとまず置いて、各大学のキャップ制の状況を検証したい²⁵。

²³ これについては大学設置基準 21 条と 27 条が法的な根拠となる。

²⁴ これも先と同じ大学審議会大学教育部会(第 9 5 回)議事要旨からである。URL は次の通りである。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/gijiroku/004/980402.htm

²⁵ 1998 年 6 月 5 日の大学審議会大学教育部会第 99 回議事録にこの数値の根拠について以下のような記述が見られる。

調査結果をみると、社会科学系については 1 単位当たり 4 5 時間の標準の学習時間の半分ほどしか学習していない。年間の履修単位の上限を設けることになった場合、1 週間に 1 体学生は何単位履修しているのかということが問題になってくる。この部分は慎重に記述したほうがよいのではないか。全日制の学生については、1 週間に標準 4 5 時間の学習をするという考え方が 1 単位の考え方の基礎となっており、1 学期 1 6 単位、1 年間で 3 2 単位、4 年間で 1 2 4 単位という積み上げになっている。この調査結果は、何単位履修しているのではなく、「授業の出席時間」と「その他の勉

2.4.1 キャップ制導入調査の質問内容

今回のキャップ制導入調査に当たり、前記のキャップ制導入大学の中から福島大学経済学部と横浜国立大学経済学部、富山大学経済学部に次の質問票を送付し、回答を依頼した²⁶。

1. キャップ制導入はなにが契機となったか。
 - いつからキャップ制は導入されたのか。
 - 以前から学内において導入についての議論があったか。
 - リーダーシップを取ったのは誰か。
2. キャップ制導入に障害はなかったか。
 - 学生の反応はどうだったか。
 - 教員側の反応はどうだったか。
3. キャップ制による変化はあったか。
 - 学生の変化は見られたか。
 - 教員に変化は見られたか。
 - FD活動にどう結びついていったか。
4. キャップ制の仕組み自体は学内で広く理解してもらえていたか。
5. キャップ制の上限単位の根拠はどこにあったか。
 - 厳しすぎるあるいは緩すぎるといった反応は見られなかったか。
 - 標準的な履修単位数はどのように決定されるのか。
 - 再履修者に対して特別の配慮を行っていないのは、何か理由があるのか。
6. セメスター制とキャップ制に齟齬は生じないか。

強時間」の比率を示したものだと思う。

この調査結果から分かることは、「授業の出席時間」に対して、「自宅での学習時間」が少ないという実態を示したものだと思う。しかし、もっと問題なのは、履修登録している授業への出席時間が少ないのにもかかわらず、単位を修得しているという現状である。1単位45時間という数字は、あくまでも想定であり、実際は異なる。1時間の授業に対し、2時間の準備学習・復習が望ましいという認識を教員も、学生も持っていないのが実態である。したがって、学生は教室外で勉強するより授業に出席して勉強する。つまり、授業に出席して講義を聞くことが学習であって、教室外での準備学習等はたいして重要ではないと考えているということである。この調査結果の数字は、1単位45時間という単位制の趣旨とのギャップがあまりにも大きい。履修単位のキャップ制の問題を考えると、あまり数字を強調しないほうがよいと思う。

この発言は文部科学省において行われた単位制の実態調査についてのレポートが基になっている。この議事録のURLは http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shingi/index.htm を参照。

²⁶ 送付先としてこの三大学を選択した理由としては次の通りである。福島大学を選択した理由としては、キャップ制の上限がもっとも緩いからである。反対に横浜国立大学を選択した理由はキャップ制の上限が本学以外でもっとも厳しいからである。富山大学はちょうど中間に位置していることが理由である。

1の質問内容は、キャップ制が学内におけるどういった議論から導入に至ったかを調査することが目的である。もちろん、その際導入に当たりリーダーシップの所在が明確であったか知ることが目的である。2の質問内容はキャップ制導入に学内で反対等があったかを知ることが目的である。3の質問内容はキャップ制導入によって学生と教員に変化が見られたかどうかを見ることを目的としている。特に履修単位の上限がきつい大学と緩い大学とでは学内の反応に相違があると予想される。これについても検証したい。4の質問内容は、キャップ制自体の学内周知の状況について知ることが目的としている。本学においてもキャップ制の名前自体は知っていてもその詳細については知らない教員は多いのではないだろうか。これについても調査目的となる。5がもっとも知りたいところであるが、上限単位の設定は学内の諸条件を前提にして決定されると予想される。この諸条件が何であるかを具体的に明らかにすることが目的である。特に本学ではこの上限についての不満が高い。文部科学省の単位についての理念を参考にする限り、問題のないところのはずである。6は Semester制を導入すると単位の履修が容易になるため、上限設定に不満がでる可能性がでてくる点を検証したいからである。

2.4.2 福島大学

以下が福島大学教務課教務第三係長高橋氏から得られた回答である。これに基づいて福島大学におけるキャップ制の現状を説明する。

1. キャップ制導入はなにが契機となったか。

・いつからキャップ制は導入されたのか。

平成8年度(学科制から課程制への改組)から導入

・以前から学内において導入についての議論があったか。

導入については直接的な議論はなかったが、従来、無制限の登録で「濫登録」があまりにも目立ち授業や試験に支障を来たしていたことも導入の契機になったと思われる。

・リーダーシップを取ったのは誰か。

経済学部将来計画検討委員会で改組案を作成した。

福島大学はキャップ制導入自体が7年前と大変早い。導入のきっかけは本学と同様、やはり一つの科目に履修者が大量に集中するという過剰履修が原因にあったようである。リーダーシップを将来計画検討委員会がとって導入したという状況も、我が校においてもキャップ制導入を教育課程改善委員会が率先したという点は共通している。

2. キャップ制導入に障害はなかったか。

・学生の反応はどうだったか。

新入生から適用したため特に反応はなかった。若干、他学部ではキャップ制を導入していないことで、その比較から不満の声はあったようである。

- ・ 教官側の反応はどうだったか。

特段なし。もう少しきつくすべきとの意見もあったと聞いている。

履修制限の上限が緩いためか、学生からの不満は少ないようである。教員側がもう少しきつくすべきとの意見があったのは、当然かと思われる。

3. キャップ制による変化はあったか。

- ・ 学生の変化は見られたか。

「濫登録」の抑制にはつながったように思われる。

- ・ 教官に変化は見られたか。

試験監督の回数が減った分負担が軽くなったことはあるが、特段変化はみられなかった。

- ・ FD 活動にどう結びついていったか。

特になし。本学ではこれからFDについて本格的に検討する状況。

キャップ制導入以降に学生と教員にどのような変化があったかを知りたいが、特段指摘はない。逆にいえばキャップ制導入によって教育内容を改善するとか、学生の単位履修条件を整えるといった動きができていないのは、断言は出来ないが、キャップ制そのものが実効していないからではないか。

4. キャップ制の仕組み自体は学内で広く理解してもらっていたか。

徐々に浸透していったように思われる。

5. キャップ制の上限単位の根拠はどこにあったか。

- ・ 1年次生の卒業要件修得可能単位数の上限が59単位であることが考慮されたと聞いている。

- ・ 2年次から3年次への進級に際し、最低限の単位数で進級した学生がストレートに卒業できる単位数を考慮したと思われる。

- ・ 厳しすぎるあるいは緩すぎるといった反応は見られなかったか。

当初はそのような意識はなかったと思われる。近年、他大学等の事例や昨年度の視学委員による実地調査での指摘事項等により、本学部の制限はかなり緩いという意見が多数になっている。

- ・ 再履修者に対して特別の配慮を行っていないのは、何か理由があるのか。

キャップが「年間60単位」という非常に緩やかな制度であるため再履修者への配慮は必要ないと判断した。

本学において履修上限を 40 単位としているのは、「単位の実質化」を進めているからである。これに対して 1 単位につき週 3 時間は予復習が必要と考え、福島大学経済学部の上限 60 単位を遂行するためには、学生は週およそ 90 時間（半期 30 単位履修と考える）を学習に当てなければならないことになる。これによって本当に単位の実質化は図れるのであろうか。上限設定の根拠も従来の制度を前提として決定されたものであるため、特段の事情はなさそうである。それ故、「・・・本学部の制限はかなり緩いという意見が多数になっている。」という説明は、自然な反応と考えられる。

6. セメスター制とキャップ制に齟齬は生じないか。

特に生じていない。

福島大学経済学部ではキャップ制導入による FD 活動などについて前向きな姿勢をもつものの、これをどう生かしていくかはまだこれからのようである。

2.4.3 横浜国立大学

横浜国立大学経済学部は学務課の中島氏を通じて経済学部の秋山氏から回答を得た。

1. キャップ制導入はなにが契機となったか。

かなり以前から経済学部では専門教育科目に上限キャップを設定しているが、その上限が緩やかであるため、あまり実効的な規制となっていなかった。（各学部の自主的な判断で、専門教育に対してキャップを設けることに対しては全学的に問題とされていない。）

学生が過大な単位登録をし、授業に出席しない傾向があることが指摘されていたので、平成 14 年度から専門科目について履修上限をより厳しくしようということになった。平成 15 年度からの導入が予定されている GPA 制度との併用により、学生の過大な履修登録を抑制することを狙う。

キャップ制自体は以前から導入していたようであるが、やはり学生の過剰履修を抑制するために導入したとのことである。事情は我が校とやはり相違ない。

2. キャップ制導入に障害はなかったか。

キャップ制度がすでに導入されていたため、上限設定そのものの是非についての議論は学部内でなかった。ただ、どの程度厳しくするのかについては、就職活動のため学生があまり授業に出席できず、単位の取得が困難である 4 年次との関係で議論があった。

3. キャップ制による変化はあったか。

4. キャップ制の仕組み自体は学内で広く理解してもらえていたか。

全学的にキャップが来年度から導入されるが、これは GPA の導入と平行して行われた。他の学部では反対論もあったようであるが、詳細は知らない。ただし、適切な形でキャップをかけることは、学則上各学部の努力すべき事項となっている。

学則上キャップ制導入が各学部の努力目標となっているため、まず導入ありきという印象を受ける。これに合わせて制度設計をどうしていくかは今後の課題のようである。

5. キャップ制の上限単位の根拠はどこにあったか。

・教養科目について

教養科目については昨年度まで履修単位の上限はなく、学生が過大な単位登録し、授業に出席しない傾向があることが指摘されていた。また、そのためクラスサイズが過大となってしまうことが指摘されていた。そのため、平成 14 年度から、キャップ制を導入して、各学部の専門教育とは独立に GPA 制度学生の過大な履修登録を抑制することにしている。

・学生の反応

厳しくなったのは、本年度入学生からなので反発があるかどうかは不明である。

教養科目については導入して 1 年経過していないことから、一年次生の反発は表立っていないようである。もし反発がないのだとしたら、余程学生の物わかりがいいか、単位取得が容易なのだろうか。いずれにしても、導入による効果はこれからのようである。

2.4.4 富山大学

富山大学経済学部は現教務委員長である角森氏からの回答を得た。以下がその内容である。

本学部の履修制限の概要は、以下のとおりです。

昼間主コース学生 各学期 24 単位を越えて履修することができない。

夜間主コースの開講授業科目は各学期 4 単位まで履修することができるが、この場合においても、全体で 24 単位を超えて履修することができない。ただし、以下の授業科目は 24 単位に含まれない。

あ 専門基礎演習、専門演習、卒業論文および外書購読

い 集中講義として開講される専門科目

う 教養科目、共通基礎科目及び他学部授業科目（教職関係を含む）（なお、教養科目も学期毎の履修制限あり）

え その他指定する科目（各学期毎に指示する）

夜間主コース学生 各学期毎の履修可能単位数による制限は設けない。

1. キャップ制導入はなにが契機となったか。

・いつからキャップ制は導入されたのか。

回答 平成2年度より履修制限単位を36単位として導入され、その後、単位数の変更を経て、現在、24単位となっています。

・以前から学内において導入についての議論があったか。

回答 不明

・リーダーシップを取ったのは誰か。

回答 不明、おそらく、当時の教務委員(6名)が推進したものと推測します。カリキュラムについては、教務委員は当然のごとく関心を持っていますが、委員以外の教員はあまり関心を持っていないことは過去も現在も変わらないといえるでしょう。

2. キャップ制導入に障害はなかったか。

・学生の反応はどうだったか。

・教員側の反応はどうだったか。

回答 以上2点については不明。

3. キャップ制による変化はあったか。

・学生の変化は見られたか。

・教員に変化は見られたか。

回答 以上2点については不明

・FD活動にどう結びついていったか。

回答 FD活動との結びつきはありません。

FD活動との関連性がないというのは、おそらく取り組みがまだこれからという状況を意味していると思われる。

4. キャップ制の仕組み自体は学内で広く理解してもらっていたか。

回答 学内という意味が何を指すのか判りかねますが、5学部全教員による全学出勤方式をとっている本学教養教育のカリキュラムでも履修制限を設けていることから、広く理解されているものと推測します。

5. キャップ制の上限単位数の根拠はどこにあったか。

・厳しすぎるあるいは緩すぎるといった反応は見られなかったか

回答 不明。履修制限についての不満の声は上がっていません。履修に熱心な学生の多くは、3年の前期終了時点でゼミ、卒業論文以外の単位を修得しているのが

現状ですので、客観的に厳しすぎるとはいえないでしょう。4年で卒業できない留年の多くは、3年次からの専門ゼミ演習の履修要件（専門科目選択必修12単位）を満たさなかったこと、および、アルバイト等で大学に来ないことによるものです。履修制限制度とは関わりありません。

- ・ 再履修者に対して特別の配慮を行っていないのは、何か理由があるのか。

上記のように、現在の履修制限制度は一般学生には緩やかなものといえます。このことが特別の配慮を行うべきとの意見、要望が教員や学生から出てこない理由でしょう。

6. セメスター制とキャップ制に齟齬は生じないか。
生じていません。

以上

富山大学経済学部の上限は基本的に半期 24 単位、年間 48 単位とそれほど緩いとはいえないのだが、学生から不満の声は上がっていないのは、興味深い。上記回答にもあるように、確かにしっかりと勉強していけば 3 年の前期終了時点でゼミ関連以外の単位はほとんど取り終えているはずである。もちろん学生すべてが満足している訳ではないと思われるが、上記の回答を読む限り、キャップ制導入はつつがなく遂行されたという印象を持つ。もっとも FD 活動に結びつける動きはないとのことであるが、今後の課題といったところであろうか。

一方我が校のアンケートに見られる反論はこうした状況と際だった相違を示す。

2.5 本学キャップ制についての提案

以上、キャップ制を導入した三大学についての実態を見てきた。どの大学についてもほぼ共通しているのが、過剰履修問題に対する解決策として導入したという点である。これは結局「単位の実質化」を目指すという点が根底にある。単位を取得するために必要な学修を各学生に求めるという側面を抜きにして、キャップ制を導入することは出来ないはずである。そうであるなら、大学側もキャップ制導入にあわせて変えるべきところは大きく変えていかなければならない。

そこで最後にキャップ制導入に合わせて何を变えていくべきか、筆者なりの提案をしたいと思う。学生に対するものとしては既に述べてあるので、ここでの提案は教員に対するものと大学に対するものである。

講義法の改善による単位の実質化～教育内容の改善

キャップ制導入は学生に履修単位の実質的な学修を求めるものである。そうである以上、教員は学生が求める教育内容の充実を図らねばならない。学生は基本的に 1 年間に 40 単位しか履修できない。しかも単位修得のために、その科目について 1 日 4 時間は勉強することが求められるわけである。かなり厳選して単位を履修しているのである。これは別の見

方をすれば、講義に対する期待度が以前よりも増してかなり高まっていると理解できる。であるにもかかわらず、教育内容が従来とほぼ変わらないものであったとすれば、その教員のみならず、学科、最終的に大学全体への不信感となって返ってくる。結果として大学に対する悪評が高まり、偏差値の低下、質の低い学生しか受験せず、最終的に定員割れにつながりうる。キャップ制導入はこうしたスパイラルを早めるおそれを持つ。こうしたスパイラルを避けるためには、各教員の講義内容の充実と改善が必要不可欠である。

教員側は講義内容の改善は不可欠であるが、同時に大学は次のような改善を行うべきと思われる。具体的には教務の改善点として以下が指摘できる。

履修モデルの周知を徹底させる。

時間割の融通を向上させ、効率的に時間割が組めるよう工夫する。

キャップ制導入によって履修できる単位数は減少した以上、旧カリ学生までのような時間割が1講目から5講目までびっしりと埋まることはなくなった。これによって単位制が従来想定していた、講義の前後に図書館等で予習・復習を行うという時間的な環境は整ったわけである。空き時間をいかに作るかというのが単位制のねらいでもある。しかし高校までの授業時間割や旧カリ学生の時間割などから、空き時間が多いと効率が悪いという印象を学生は抱きがちである。これはひとえに単位制の趣旨の説明不足が原因といえる。履修モデルの周知を徹底させるのと同時に、空き時間を有効に活用した予習・復習を励行すべきであろう。

その一方で、あまりに空き時間が増えすぎるような時間割設定はいたずらに学生の不満をかき立てるだけである。これを避けるためには各学科で履修モデルをきちんと組み、これに沿った形での単位の履修を推奨し、当該履修モデルを念頭に置いた時間割の設定が必要となる。もちろん、単位の選択は自由であるから、学生が満足できる時間割は容易には組めないであろう。これについては今後検討が必要であろう。

履修登録期間を年二回にし、後期科目については後期に履修できるようにする。

科目ごとのオリエンテーションを充実化し、前もって科目の性格や内容、履修条件等を周知させる。

キャップ制導入によって学生側は自分に必要とされる科目を厳選して、単位履修することになった。その一方で、セメスター制の広がりとともに、前期開講・後期開講科目が増えてきた。ところが単位の履修登録期間は従前と変わらず春先4~5月のままである。これでは学生が単位取得にどれだけ慎重であろうとも、後期科目についてはどのような科目か確認することもできずに履修しなければならない。このままでは自分に必要か、興味があるか、自分の将来に役立ちそうか、わからないままの単位履修となりかねない。これはある意味不本意履修者の増大にもつながる。

これを避けるためには二つ方策がある。一つは履修登録期間を後期にも設けて、後期科目のオリエンテーションを受けて、履修するかどうか決定してもらうことである。そうすれば不本意履修者はある程度は減らすことは可能である。すくなくとも、誰が講義しているかを知ってから履修できるという利点はある。もう一つは、科目についてのオリエンテ

ーションを充実させるのと合わせ、科目についての情報提供を促すことである。通常最初の講義はオリエンテーションとなっているが、自分も含めてそうであるが、講義の概要を伝えるだけになっている。学生が単位履修するかどうかの判断材料を提供しているかやや不安である。あるいは別の機会（たとえばオープン・ユニバーシティ²⁷など）を通じて、科目内容を発信していく必要もあるだろう。

そうはいつでも上記提案を実行するためにはそれなりのコストが必要である。後期に履修登録期間を設定するためには、たとえば教務課職員の増員、システムの改革、全学職員の協力体制が必要であろう。科目オリエンテーションの充実化のためには、教員各人への指導と大学全体での支援が必要となる。

キャップ制自体は比較的容易に導入されたが、その中身を考えると極めて意義は大きい。教員も職員もその重みをもう少し考える必要がある。

最後にアンケートにご協力いただいた福島大学の高橋氏、横浜国立大学の秋山氏と中島氏、富山大学の角森氏と竹内氏に深く感謝いたします。なお、文中における意見等はあくまで筆者個人の私見であり、FD 専門部会の統一した見解ではないことを明記しておきます。

²⁷ これは 2002 年度から開始した大学全体を紹介するイベントである。大学説明会と異なり、各科目・ゼミについてどのような内容の講義を行うかを紹介するものである。本年は札幌市内のホテルにおいて実施され、百名弱の来訪者があった。このイベントは本来本学に志望するかどうかを決めかねている高校生やその両親、進路指導担当教諭への広告宣伝をねらったものだったが、実際には本学の学生が多く訪れ、ゼミ選択の材料としたとの声があった。案外学生自身講義内容を知らないのである。ここではシラバスではわからない情報が得られるという利点があった。

第3章 特別寄稿 高校の教育課程はいかに変わるか²⁸

- 新学習指導要領がもたらす課題 -

3.1 はじめに

本稿の目的は、2003年4月より実施される高等学校の新しい学習指導要領の諸特徴を概観し、高校の教育課程の変化が大学教育と高校教育との関係にいかなる課題をもたらすか展望することにある。

1998年7月の教育課程審議会答申を受けて、1999年3月、高等学校の学習指導要領が告示された。これにより、2003年度から高校の新しい教育課程が学年進行の形でスタートすることとなった。

今回の学習指導要領は、ここ数年報道等でとり上げられている一連の「学力低下」論争にも見られるように、その実施以前から異例ともいえる高い社会的関心、とりわけ大学関係者の関心を集めている。こうした関心の高まりは、これまで入試の一点において高校教育とつながってきた大学教育が、大学入学希望者全入時代の到来を控え、もはや高校教育の内容に無関心ではいられなくなってきたことを示唆している。

それだけに、高校の教育課程の変化をその基準たる学習指導要領の内容に即して概観しておくことには意味があるだろう。ここでは、新学習指導要領の特徴をその目的および基本方針と照らし合わせて整理してみたい。そしてその整理に基づいて、大学教育が今後直面するであろう課題の一側面まとめていければと考えている。

3.2 新しい学習指導要領の概要

(1) 教育課程編成の基本方針

今回の学習指導要領のもととなった1998年の教育課程審議会答申では、「教育課程の基準の改善のねらい」として次の4点を列挙している。

豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること

自ら学び、自ら考える力を育成すること

ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること

各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色のある学校づくりを進めること

この答申を受けて、新学習指導要領ではその冒頭で教育課程編成の「一般方針」を次のように示している。

「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒の生きる力をはぐくむこ

²⁸ 本章は岡部善平（一般教育系助教授・教育学）が執筆した。

とを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」

これら二つの基本方針において共通に使用されている言葉を教育課程編成のキーワードとして抜き出してみると、それは「特色ある教育活動」、「自ら学び自ら考える力の育成」、「基礎的・基本的な内容の確実な定着」、そして「個性を生かす教育」となる。以下では、これらのキーワードが実際の教育課程においてどのように具現化されることになるかについて、大づかみにまとめてみよう。

なお参考資料として、今回の学習指導要領に掲載された教育課程の基準の概要、および比較対照として先の学習指導要領（1989年告示、1994年実施）に示された教育課程の基準の概要を別表1および2にまとめた。いずれも必修教科・科目を中心に図表化したものである。

（2）修得総単位数の縮減

新しい学習指導要領では、高校の卒業に必要な修得総単位数が縮減されている。具体的には、これまでの80単位以上であった卒業単位数が74単位以上に縮減され、週あたりの標準時間数も32単位時間から30単位時間となった。また、卒業単位数の74単位以上の中には、後に述べる「総合的な学習の時間」の単位数が含まれていなければならないことになっている。

修得総単位数の縮減は、2002年度から実施されている完全学校週5日制に伴う改訂であるが、同時に従来の詰め込み教育を是正し、基礎的・基本的な教育内容の確実な定着といった意図も込められている。

（3）学校設定教科・科目の導入

各学校の教育課程を実際に見てみると、別表1および2にある教科・科目以外の教科・科目が設けられていることがある。こうした教科・科目はこれまで「その他の科目」「その他とくに必要な教科」と呼ばれ、その名称、目標、内容、単位数等については、学校設置者たる国（国立学校の場合）、地方公共団体（公立学校の場合）、学校法人（私立学校の場合）が定めることとなっていた。

新しい学習指導要領において、これらの教科・科目は「学校設定教科・科目」と呼び方を改め、その名称、目標、内容、単位数等についても「高等学校教育の目標および水準の維持等に十分配慮し、各学校の定めるところによる」としている。普通科においては、この学校設定教科・科目を卒業単位数74単位のうち20単位まで含むことができる。これにより、各学校は独自の判断で地域の特色や生徒の実態に即した教科・科目を設定することが可能になった。

新学習指導要領の実施を前に、特色ある教科・科目を「その他の科目」として設定しようとする動きが、各学校レベルで活発化してきている。文部科学省が毎年刊行している報

告書『高等学校教育の改革に関する推進状況』によると、特色ある教科・科目の例として「郷土文化」、「珊瑚礁の化学」、「地域研究」など地域の特性を生かした科目、英語以外の外国語科目、「世界文化史」、「解析学入門」、「探求化学」など各教科・科目の特定領域に焦点を当てた発展科目、「TOEFL講座」、「簿記検定講座上級」など資格取得のための科目など、多様な内容の教科・科目が見受けられる。こうした先導的な試みは、現在のところ総合学科や単位制高校など生徒による大幅な科目選択制を取り入れた高校を中心に展開されているが、学校設定教科・科目の導入によって今後はその裾野を広げるかもしれない。

(4) 必履修教科・科目の単位数縮減、選択必修の原則

今回の学習指導要領において、「全ての生徒に履修させる各教科・科目」は「必履修教科・科目」と呼ばれている。いわゆる必修教科、必修科目のことであるが、学習指導要領ではこれらの教科・科目の履修、すなわち各学校が定める時数の出席を卒業要件として課しているものの、修得は課していない。これまでの学習指導要領においても必修教科・科目は「履修させる」教科・科目を意味してきたが、今回の学習指導要領では「必履修」と明記することで履修と修得の区別をより明確に示している。

では、具体的な必履修教科・科目の構成はどのようになっているであろうか。詳細な教科・科目構成については別表1を参照いただくとして、ここでは新学習指導要領に特徴的な点を3点示しておこう。

まず第一に特徴的なのは、国語と数学に選択必修制が導入されたことである。これまでの学習指導要領では、国語については「国語」を、数学については「数学」をそれぞれ全生徒必履修の科目としていた。それに対して今回の学習指導要領では、国語は「国語表現」および「国語総合」のうちから1科目を、数学については「数学基礎」および「数学」のうちから1科目を、それぞれ選択することとしている。これにより、保健体育を除く全ての必履修科目が「選択必修」の形をとることとなった。

第二に、国際化への対応として「外国語」が必履修教科として復活したことがあげられる。「外国語」については、1963～73年まで実施されていた学習指導要領を除いて、常に選択教科とされてきた（実態としては各学校が生徒に選択の余地を与えることなく履修を課す「学校選択」の形をとることがほとんどで、生徒に選択が委ねられることはごく稀であったが）。今回の学習指導要領では「オーラルコミュニケーション」、「英語」および各学校が設定する英語以外の外国語のうちから1科目を選択することとなり、30年ぶりに必履修教科として復活した。

第三に特徴的なのは、情報化への対応として職業学科に設けられている専門科目「情報」とは別に普通科目「情報」が新設されたことである。学習指導要領ではこの新教科の目的を「情報及び情報技術を活用するための知識と技能の習得を通して、情報に関する科学的な見方や考え方を養うとともに、社会の中で情報及び情報技術が果たしている役割や影響を理解させ、情報化の進展に主体的に対応できる能力と態度を育てる」こととしている。

ここでも選択必修制がとり入れられ、生徒は「情報A」（コンピュータや情報通信ネットワークの使用など、情報の収集・発信と情報機器の活用に関する基礎的な知識と技能を修得させる科目）、「情報B」（コンピュータの仕組みに関する学習やデータベースの活用などを取り扱う情報処理的内容の科目）および「情報C」（情報社会の特色や課題を取り扱う科目）のうちから1科目を選択することとなっている。

「外国語」の必修修化、「情報」の新設により、必修修教科数は現行の8教科から10教科に増えることになる。しかしその単位数を見てみると、従来普通科で38単位以上、専門学科および総合学科で35単位以上であった必修修教科・科目の単位数は、共通で31単位に縮減された。その結果、生徒による教育内容の選択の幅は従来より拡大することとなった。

（５）「総合的な学習の時間」の創設

今回の学習指導要領の目玉の一つが、「総合的な学習の時間」の創設であろう。学習指導要領では、「総合的な学習の時間」のねらいを「（１）自ら課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。（２）学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること」とし、この目的を達成するため次のような学習活動を例示している。

- ・国際理解、情報、環境、福祉・健康など、複数の教科・科目の内容を含んだ横断的・総合的な学習
- ・進路や興味・関心に応じて生徒が自ら研究テーマを設定し、特定の領域の知識や技能の深化を図る発展的な学習
- ・職場体験や大学訪問、進路に関する調査・実習などを通して自己の適性や将来について考える進路学習

これらの活動はいずれも例に過ぎず、学習内容を一律に規定するものではない。具体的な内容の編成や教育課程上の位置づけなどは、各学校の独自の判断に委ねられている。また、配当時間についても卒業までに105～210単位時間を標準とし（仮に3年間均等に開設するとしたら、週あたり1～2単位時間）、幅を持たせている。それだけに、各学校が生徒の実態をどのように把握し、また生徒の学習要求をどのように掘り起こしていくかが「総合的な学習の時間」の成否の鍵となる。

3.3 新学習指導要領が大学教育にもたらす課題

以上、高等学校の新しい学習指導要領の特徴を概観してきた。新学習指導要領のもつこれらの特徴は、高校の教育課程編成の在り様をどのように変えていくであろうか。

まず第一に考えられることは、各学校における「特色ある教育課程」編成の進展である。今回改訂の学習指導要領は、各学校が創意工夫をし、特色のある教育課程を編成するよう促すものとなっている。必修科目の単位数縮減にしても、学校設定教科・科目の導入にしても、また一律の学習内容が定められていない「総合的な学習の時間」の創設にしても、

各学校が教育課程を編成する上で手にしうる自由裁量の度合いはきわめて大きい。

第二に、生徒による選択幅の拡大をあげることができる。今回の学習指導要領では、「教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項」の筆頭に「教育課程の編成に当たっては、生徒の特性、進路等に応じた適切な各教科・科目の履修ができるようにし、このため、多様な各教科・科目を設け生徒が自由に選択履修することのできるよう配慮するものとする」という項目をあげ、選択中心の教育課程を編成するよう促している。生徒による選択を重視する方向性は、1984～87年の臨時教育審議会以降進展してきた教育の「多様化・個性化」路線、すなわち国による教育内容の統制を極力少なくし、各生徒にできる限り選択の余地を与えようという方針を継承するものである。新学習指導要領は、この方向性を一層促進する可能性を有している。

以上に述べてきたような「特色ある教育課程の編成」や「選択中心の教育課程」によって、高校は多様な履修経験をもった生徒を社会あるいは大学に送り出すこととなる。とくに大学にとって、この事態は重大な意味をもつだろう。なぜならば、大学はこれまでのように必修化されたアカデミックな教科を一通り履修した進学者のみを前提とすることができなくなるからである。一連の教育課程改革が、かえって生徒の学習経験の偏りや学力低下を招いたといわれる所以である（注）。

周知の通り、大学審議会は1997年1月に行った答申「平成12年度以降の高等教育の将来構想について」において、18歳人口の減少により2009年には選り好みさえしなければ大学進学希望者がいずれかの大学に入学できる時代、すなわち「大学入学希望者全入時代」が到来すると試算した。人口変動に伴う受験競争率の低下は、一部の大学を除いてこれまでのような入学者の選抜を困難にするだろう。その結果、多くの大学は多様化した高校の多様な履修経験をもつ高卒者を受け入れることになる。

ここにきて、高校教育課程の改訂は、単に高校のみを取り巻く問題ではなくなったといえよう。

（注）高校教育における選択制の拡大とその影響については、すでに現行の学習指導要領においても問題点が指摘されてきた。たとえば、国立大学協会は2000年11月、国立大学の入試改革に関する提言をまとめたが、この提言の中で「ゆとり教育の理念は尊重すべきだが、試験科目が削減されれば高校生はその分だけ狭い学習に閉じこもり、細分化された受験シフトに埋没する」と述べ、選択中心の教育課程がかえって入試科目の学習に特化した「受験シフト」の教育課程を生み出すことを指摘した。そしてその対応策として、現在のアラカルト方式のセンター試験を改め、原則として5教科7科目の受験を課す方針を打ち出している。

また文部科学省も、学習指導要領を教育課程の「最低基準」と位置づけ、これを超えた高度な内容の学習を容認する見解を示した。その後、文部科学省は、2002年1月にアピール「学びのすすめ」を発表し「確かな学力の向上のための具体的方策」を示すなど、「学力向上」路線を強めている。

こうした動向が、教育課程の多様化に一定の規制をかけるものになるかどうかは、今後

検討していく必要がある。

3.4 大学と高校との新たな関係の模索

入学試験のもつ選抜性が低下すればするほど、また、入学者の高校での履修経験が多様化すればするほど、高校で生徒が何を学んでいるのかについて知ることは、大学教育において重要な事項となる。現在広がりつつある高大連携の試みは、その点で興味深い。というのも、この試みによって大学関係者が高校生あるいは高校の教育現場に直に触れる機会をもつことができるからである。先に触れた文部科学省の報告書『高等学校教育の改革に関する推進状況』の中から「高等学校と大学の接続の改善」に関する項目を見てみると、2002年度に大学の科目等履修生、聴講生または公開講座などの制度を教育活動の一環として活用している高校は28都道府県2市177校、大学教員による学校紹介や講義等を実施している高校は45都道府県10市1291校に及んでいる。この報告書に「高等学校と大学の接続の改善」の項目が加わったのは2000年度であるが、このときは前者に関しては8都道府県15校、後者に関しては40都道府県266校であった。両年を比較してみると、高大連携の動きが全国で着実に広がり続けていることがわかる。

大学の側から高大連携のもつメリットを考えたとき、そこには主に次の3つの側面を見出すことができるだろう。すなわち、大学でいかなる教育が行われているかを高校生あるいは高校の教員に伝える「広報的側面」、高校で何が学ばれているのか、また高校生がいかなる領域に関心を示すのかについて大学の教員が知る「実態把握的側面」、そして

大学教員の授業に対して高校生が授業評価を行い、その結果を大学の授業改善および教育課程改善の資料とする「授業改善的側面」の3側面である。これら3つの側面は相互に関連してはいるが、現在のところ「広報的側面」が強調され、「実態把握的側面」および「授業改善的側面」は意識的に行われていない嫌いがある。この原因は、より「優秀な」入学者を獲得しようという大学側の思惑が先行し、入学者の高校での学習経験が大学教育への適応をいかに規定するかについてあまり関心を払ってこなかったためと考える。

新学習指導要領により、高校の教育課程の多様化、高校生の学習経験の多様化が予想される中、今後は高校がどのような教育課程を編成し、実際に生徒が何を学んでいるのかに関する調査、資料収集が必要となるだろう。高大連携の試みは、このような調査、資料収集の機会として「利用する」価値がある。その調査結果は、入学者の多様化に対応するための授業改善、教育課程改善の基礎的資料になるのではないだろうか。

それと同時に、大学の側からも入学後の学習に必要な科目を提示し、高校での履修を求めていく必要がある。これは、高校生が現在の学習をより長期的な観点から意味づけしていくきっかけを与えるという点で、単に入学試験を課すということ以上の意義をもつだろう。

新しい学習指導要領のもとで教育を受けた高校生が大学に入学するのは2006年である。このとき、より多くの入学者が自分なりの展望をもちつつ大学教育に足を踏み入れること

ができるようにするためにも、大学と高校はいまから新しい連携の枠組みを模索していかなければならない。

別表1 2003年度 高等学校教育課程の基準

教科	科目	標準単位数	必修	教科	科目	標準単位数	必修	
国語	国語表現	2	うち1科目	芸術	音楽	2	うち1科目	
	国語表現	2			音楽	2		
	国語総合	4			音楽	2		
	現代文	4			美術	2		
	古典	4			美術	2		
	古典講読	2			美術	2		
地理 歴史	世界史A	2	うち1科目		工芸	2		うち1科目
	世界史B	4			工芸	2		
	日本史A	2			工芸	2		
	日本史B	4			書道	2		
	地理A	2		書道	2			
	地理B	4		書道	2			
公民	現代社会	2	「現代社会」 又は「倫理」・ 「政治・経済」	外国語	オーラルコミュニケーション	2	うち1科目	
	倫理	2			オーラルコミュニケーション	4		
	政治・経済	2			英語	3		
数学	数学基礎	2	うち1科目		英語	4		うち1科目
	数学	3			リーディング	4		
	数学	4			ライティング	4		
	数学	3						
	数学A	2						
	数学B	2						
	数学C	2						
理科	理科基礎	2	うち2科目「理科基礎」 「理科総合A」 「理科総合B」のうち1科目を含む	家庭	家庭基礎	2	うち1科目	
	理科総合A	2			家庭総合	4		
	理科総合B	2			生活技術	4		
	物理	3		情報	情報A	2	うち1科目	
	物理	3			情報B	2		
	化学	3			情報C	2		
	化学	3			必修 11～12科目(31単位)			
	生物	3			卒業単位数74単位以上			
	生物	3			参照：文部科学省告示『高等学校学習指導』			
	地学	3			1999年			
地学	3							
保健 体育	体育	7～8						
	保健	2						

別表2 1994年度 高等学校教育課程の基準

教科	科目	標準単位数	必修	教科	科目	標準単位数	必修	
国語	国語	4		芸術	音楽	2	うち 1科目	
	国語	4			音楽	2		
	国語表現	2			音楽	2		
	現代文	4			美術	2		
	現代語	2			美術	2		
	古典	3			美術	2		
	古典	3			工芸	2		
	古典講読	2			工芸	2		
地理 歴史	世界史A	2	うち 1科目		工芸	2		
	世界史B	4			書道	2		
	日本史A	2		書道	2			
	日本史B	4		書道	2			
	地理A	2						
	地理B	4						
公民	現代社会	4	「現代社会」 又は「倫理」・ 「政治・経済」	外国語	英語	4		
	倫理	2			英語	4		
	政治・経済	2			オーラルコミュニケーションA	2		
数学	数学	4			オーラルコミュニケーションB	2		
	数学	3			オーラルコミュニケーションC	2		
	数学	3			リーディング	4		
	数学A	2			ライティング	4		
	数学B	2						
	数学C	2						
理科	総合理科	4	5区分 から 2区分 にわた って 2科目		家庭	家庭基礎		2
	物理 A	2		家庭総合		4		
	物理 B	4		生活技術		4		
	物理	2			必修 11～12科目(38単位)			
	化学 A	2			専門科必修 11～12科目(35単位)			
	化学 B	4			卒業単位数80単位以上			
	化学	2			参照：文部科学省告示『高等学校学習指導要領』			
	生物 A	2			1989年			
	生物 B	4						
	生物	2						
	地学 A	2						
	地学 B	4						
	地学	2						
保健 体育	体育	7～8	49					
	保健	2						

第4章 平成14年度「授業改善のためのアンケート」の 集計結果と分析

4.1 「授業改善のためのアンケート」の概要

本章では平成14年度に実施された「授業改善のためのアンケート」(以後「アンケート」)の集計とその分析を行うもので、これによって授業改善に結びつくヒントを探ろうとするものである。アンケートは、「教師の教授法について」「あなたの出席状況や考えについて」「自由記述欄」「オプション質問」で構成されており、それぞれの質問項目は以下のようなものである。

教師の教授法について

- 1 授業は十分に準備されたものでしたか？
- 2 教師の話し方(マイクの使い方を含む)は聞き取りやすかったですか？
- 3 黒板などの字は見やすかったですか？
- 4 教師は、教材(テキスト、プリントなど)を効果的に使用していましたか？
- 5 教師は、視聴覚機器(OHP、ビデオ、オーディオ、コンピュータなど)を効果的に使用していましたか？
- 6 教師は、授業内容を理解しやすいように配慮していましたか？
- 7 教師は、授業内容への関心を高めるように工夫していましたか？

あなたの出席状況や考えについて

- 8 あなたは、この授業にどのくらい出席しましたか？
- 9 あなたは、この授業に満足しましたか？
- 10 あなたは、友人や後輩にこの授業の履修をすすめたいと思いますか？

自由記述欄

この授業で良かった点をあげてください。

この授業で改善すべき点をあげてください。

オプション質問

最後の「オプション質問」は教員独自の質問が可能ないように設定したもので5項目のオプション質問が可能である。各質問項目は5段階で評価しており、質問1～7及び質問9、10についての評価は次のようである。

- 5 強くそう思う(かなり良い)
- 4 そう思う(やや良い)
- 3 どちらともいえない
- 2 そう思わない(やや悪い)
- 1 全くそう思わない(かなり悪い)

質問 8 (出席状況) については次のようである。

- 5 90%以上
- 4 70～89%
- 3 50～69%
- 2 30～49%
- 1 30%未満

なお、当該授業に該当しない質問については「n/a: 不使用」を選択するようになっている。
 以後の分析において表記を簡潔にするために各質問項目を以下の以下のように表記することにする。

質問 1 : 準備 質問 2 : 話し方 質問 3 : 黒板 質問 4 : 教材 質問 5 : 視聴覚機器
 質問 6 : 理解 質問 7 : 関心 質問 8 : 出席状況 質問 9 : 満足度 質問 10 : 推薦度

アンケートの集計で「n/a: 不使用」の回答率が30%以上の質問項目は集計から除外している。また回答者数が10名以下の科目については分析の対象から外している。

平成14年度の前期及び後期開講科目並びに通年開講科目は413科目で、アンケート実施科目数は352科目、実施率は85.2%であった。一方、413科目を履修した学生数はのべ37024名でアンケート回答者数は13571名、回収率36.7%であった。アンケートの実施状況を表4.1に示す。

表 4.1 アンケート実施状況

学 科		対象科目数	実施科目数	実施率	履修者数	回収数	回収率
昼間 コース	経済学科	29	26	89.7%	4,416	1,075	24.3%
	商学科	27	21	77.8%	5,285	1,585	30.0%
	企業法学科	20	18	90.0%	3,507	1,117	31.9%
	社会情報学科	27	18	66.7%	4,200	993	23.6%
	一般教育系	77	71	92.2%	3,920	3,920	39.2%
	言語センター	136	118	86.8%	2,814	2,814	58.8%
夜間主コース		97	80	82.5%	2,067	2,067	42.8%
合 計		413	352	85.2%	37,024	13,571	36.7%

各質問項目について5段階評価を行っており、その大学全体の平均評価値は3.97であった。また90%点、75%点、50%点、25%点、10%点²⁹の平均値はそれぞれ4.52、4.26、3.93、3.52、3.17であった。これらの平均値は担当科目の評価値と共に科目担当教員に知らされており、教員は担当科目の評価について大学全体の評価の平均値からの差異を知ることができる。各質問項目の平均評価値を表4.2に、科目群毎の評価値の最高値、平均値、最低値を表4.3に示す。

アンケートの分析は、次の事項について分析し、授業改善のヒントを抽出する。

²⁹ 例えば、「50%点」とは平均値の大きい順に各科目を並べて、ちょうど真ん中に位置する科目の平均値である。

表 4.2 質問項目の平均評価値

質問項目	平均	90%点	75%点	50%点	25%点	10%点
1 準備	4.3	4.7	4.5	4.3	4.0	3.7
2 話し方	4.1	4.7	4.4	4.1	3.7	3.4
3 黒板	3.6	4.3	3.9	3.7	3.3	2.9
4 教材	4.0	4.6	4.3	3.9	3.6	3.3
5 視聴覚機器	3.6	4.7	4.3	3.6	2.8	2.3
6 理解	4.0	4.5	4.2	3.9	3.5	3.2
7 関心	3.9	4.4	4.1	3.8	3.4	3.0
8 出席状況	4.4	4.7	4.5	4.3	4.1	3.9
9 満足度	3.9	4.3	4.2	3.9	3.5	3.0
10 推薦度	3.9	4.3	4.2	3.8	3.3	3.0
平均値	3.97	4.52	4.26	3.93	3.52	3.17

表 4.3 科目群の最高値，平均値，最低値

	最高値	平均値	最低値
基礎科目	4.9	4.0	2.9
外国語科目	4.8	4.0	2.8
基幹科目	4.7	3.8	2.9
発展科目	4.7	3.9	3.1
専門共通科目	4.3	3.9	3.7

質問項目 9 の授業に対する「満足度」と質問項目 1 ～ 7 の評価値の相関関係³⁰を調べる。

これによってどの教授法が満足度に寄与しているかを明確にする。

授業科目の平均評価値の高い科目から順に並べ、上位 20 の科目と下位 20 科目の科目を質問項目 1 ～ 7 について比較する。これによって評価値の高い科目と低い科目の差異を明確にする。

質問項目 9 「満足度」と質問項目 10 「推薦度」の評価値を縦軸と横軸に取り、座標平面上に座標点（満足度の評価値，推薦度の評価値）をプロットする。これによって授業に対する自己の満足度と他の人への推薦の関係を見る。

質問項目 9 「満足度」とクラスサイズ（履修者数ないし回収者数）との相関を調べる。

³⁰ 相関関係は「相関係数」を用いて調べる。相関係数は 2 つのデータの間を係数の値で示したもので、係数が「+」の値をとるときは「正の相関がある」といい、あるデータが他方のデータの大きい値と関係がある場合で、「-」の値をとる場合は「負の相関がある」といい、あるデータが他方のデータの小さい値と関係がある場合である。相関係数は一般的には - 1 と + 1 の間の値を取り、値が 0.2 以下（0.2 以上）の場合は「ほとんど相関がない」、0.2 以上 0.4 以下（0.2 以下 0.4 以上）の場合は「やや相関がある」、0.4 以上 0.7 以下（0.4 以下 0.7 以上）の場合は「かなりの相関がある」、0.7 以上 1 以下（- 0.7 以下 - 1 以上）の場合は「強い相関がある」という。

これによってクラスサイズが授業への満足度に及ぼす影響を調べる。

評価順位の上位20の科目と下位20の科目の自由記述欄を調べ、評価順位の高い科目の「良かった点」「改善すべき点」と評価順位の低い科目の「良かった点」「改善すべき点」を比較する。これによって評価順位の低い科目の改善点を抽出する。

自由記述欄からキーワードを抽出し、問題点の抽出を行う。

4.2 アンケートの分析

4.2.1 授業満足と他質問項目との相関

本節では、質問項目9の満足度と他の質問項目との相関関係を調べることによって授業への満足度に影響を与えている教授法を検討する。質問9「満足度」と他の質問との相関係数を表4.4に示す。

表4.4 質問9「満足度」と他の質問に関する相関係数

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	推薦度
全体	0.556	0.554	0.533	0.544	0.457	0.714	0.721	0.201	0.751

注)「全体」は大学全体の相関係数を意味する。

全体で見ると、「準備」「話し方」「黒板」「教材」「視聴覚機器」については「かなりの相関がある」と言えるが、「理解」「関心」については「強い相関がある」と言える。特に「理解」と「関心」については相関係数が0.7を超えているところから考えても、この要素が授業満足度に決定的な影響を及ぼしていると言うことは疑う余地はない。一方、「出席状況」との相関係数は0.201で「ほとんど相関がない」と言え、授業の満足度と出席状況はほとんど関係がないと言える。

また授業満足度と「推薦度」との関係は、想定していたとおり、その相関関係は極めて高い。満足度の高い授業は他の誰かに推薦したいと考えるものである。

4.2.2 平均評価値の上位20科目と下位20科目の質問項目1~7に関する比較

a はじめに

本項のテーマは科目の平均評価値の高い上位20科目と低い下位20科目を質問項目1~7について比較することである。これによって評価の低い授業科目の問題点を浮き彫りにし、改善への道筋を導くことにある。

この分析を行うのは評価値の低い授業科目は授業方法の何が原因かを探索することにある。ただし、上位20科目と下位20科目を比較すると、すべての項目で下位20科目は下回っている。単純にいえば、質問項目すべてについて改善しなければならないとなる。それは授業改善に向けたサジェスションとして適切といえるだろうか。そこで単純に上位20科目と下位20科目を比較するだけではなく、下位20科目はどのポイントに絞って授業改善を進めていくべきかをターゲットに分析を進めていく。

b サンプル

平均評価値が低い下位20科目(Aサンプル)と高い上位20科目(Bサンプル)とのサンプルを作成する。アンケート項目の評価結果をレーダーチャートにしたものを資料として添付する³¹。これによると、Aサンプルについては質問項目8「授業にどの程度出席したか」を除くとすべて平均2~3点台(5点スケール)にとどまっている。特に質問項目2「話し方は聞き取りやすかったか」、質問項目3「黒板は見やすかったか」、質問項目5「視聴覚機器を効果的に使用していたか」、質問項目6「授業内容を理解しやすいよう配慮していたか」、質問項目7「授業内容への関心を高めようとしていたか」は平均2点台である。一方Bサンプルについて平均値が4.5を下回ったのは質問項目3「黒板は見やすかったか」だけである。

ただしBサンプルには健康スポーツ科目が多く入っている。健康スポーツ科目は科目の特性上質問項目のうち3~5はアンケートから除外している。このためAサンプルとBサンプルを厳密には比較しにくい結果となっている。そこで健康スポーツ科目を除外した新たなサンプルとしてCサンプルを作成した。これによりAとB、AとCの比較を行うことができる。一方でB/Cには語学科目が多く入るので語学科目を更に除外したDサンプルを作成した³²。これらA~Dサンプルをレーダーチャートに載せて視覚的に比較する。サンプルA~DのレーダーチャートとAとB、AとC、AとDを比較したレーダーチャートを示す³³。サンプルA~Dの基本統計については次の表の通りである³⁴。

³¹ サンプルAの分布については参考資料5 Graph1を、サンプルBについてはGraph2を参照。

³² サンプルCについては参考資料5 Graph3、サンプルDについてはGraph7を参照。

³³ サンプルAとBをレーダーチャートで比較したものが参考資料5 Graph4、AとCを比較したものがGraph5、AとDを比較したものがGraph6である。

³⁴ なお、各サンプルの詳細な基本統計量については参考資料1を参照。

表 4.5 基本統計量

サンプルA (下位20科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	3.413507	2.861525	2.665286	3.143277	2.735999	2.86569	2.813552	4.269495	2.898156	2.900857
標準偏差	0.20695	0.444545	0.39207	0.417723	0.616375	0.166798	0.242001	0.289664	0.232999	0.333066

サンプルB (上位20科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	4.744735	4.724534	4.21396	4.737881	4.754479	4.712366	4.696584	4.743634	4.643601	4.517803
標準偏差	0.185539	0.186176	0.29767	0.117537	0.152537	0.13553	0.142637	0.13276	0.128376	0.279657

サンプルC (修正上位20科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	4.721052	4.760051	4.187161	4.698475	4.729744	4.632473	4.630391	4.650159	4.599754	4.403915
標準偏差	0.201729	0.14822	0.296463	0.158371	0.207665	0.188728	0.178978	0.251676	0.169329	0.325671

サンプルD (再修正上位20科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	4.658047	4.625932	4.067018	4.613763	4.489391	4.510557	4.446954	4.555458	4.427092	4.225513
標準偏差	0.387311	0.592513	0.43763	0.409145	0.576113	0.443416	0.516298	0.308612	0.471892	0.48692

c 分析とその結果

(1) サンプル比較分析

サンプル同士の比較を行う場合、視覚的な分析が最も有用である。そこでサンプルAとサンプルBを同一のレーダーチャートに記載したGraph4を見てみる。すべての項目にわたり分布は明確に分かれる。分布を図示した結果、見事に二つの固まりができており、両方の上位20科目をサンプルとして選び比較したのはかなり有意義であったといえよう。明確に質問項目間で違いがある。質問項目8「出席状況」だけは若干重なっているものの、それ以外は完全に分かれている。

そこで二つのサンプルは統計的に有意に独立であるか一元配置の分散分析を行った³⁵。全質問項目にわたり、t値を見る限りサンプルAとBは有意に独立していることが分かった。続いて分散分析を実施した結果、質問項目3「黒板は見やすかったか」についてのF値は155.20、質問項目4「教材を効果的に使用したか」は191.73、質問項目5「視聴覚機器を効果的に使用していたか」については142.76と100点台になっている。つまり質問項目3、

³⁵ 分散分析の結果については参考資料2を参照。

4、5 以外の質問項目について、両サンプルは明確に異なっている。この結果から下位 20 科目は全ての要素について改善していくべきであるが、特に質問項目 1「授業の準備」、質問項目 2「話し方（マイクの使用法）に注意しているか」、質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにしているか」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」といった点を重視して授業法を改善すべきとなる。

しかしサンプル B には健康スポーツ科目が多く含まれ、上記のインプリケーションは適当とはいえない。健康スポーツ科目は黒板も視聴覚機器も使用せず、テキスト等の教材もそれほど使用しない。そこでサンプル B から健康スポーツ科目を除いたサンプル C を作成した。サンプル A とサンプル C を同一のレーダーチャートに記載した Graph5 を見ていく。

やはり先の分析と同様分布は全く分かれている。次にサンプル A と C は統計的に有意に独立であるか一元配置の分散分析を行った³⁶。全質問項目にわたり、t 値を見る限りサンプル A と C は有意に独立していることが分かった。続いて同様に分散分析を行った結果興味深い結果が得られた。質問項目 3「黒板は見やすかったか」についての F 値は 191.72、質問項目 5「視聴覚機器を効果的に使用していたか」については 187.93 であり、この二つだけが 100 点台であった。それ以外についてはかなり明確な相違が見られた。つまり全ての要素を改善すべきであるものの、3 と 5 以外の要素、質問項目 1「授業の準備」、質問項目 2「話し方（マイクの使用法）」、質問項目 4「教材を効果的に使用し」、質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」といった点が特に改善すべき授業法となる。

サンプル B と C には語学科目が含まれている。語学科目は講義科目と比較すると受講者数を絞り込みやすいであるとか学生との距離が近く満足度が上がりやすい（いずれも可能性であり、筆者の思いこみでもある）と考えられる。一方下位 20 科目は大半が講義科目であることから、サンプル C から更に語学科目を除いた再修正上位 20 科目であるサンプル D を作成した。両サンプルを同一のレーダーチャートに記載した Graph6 を見てもやはりこれまでの分析と同様分布は分かれている。

次にサンプル A と D は統計的に有意に独立であるか一元配置の分散分析を行った³⁷。全質問項目にわたり、t 値³⁸を見る限りサンプル A と D は有意に独立していることが分かった。

³⁶ この分散分析の結果についても参考資料 3 を参照。

³⁷ この分散分析の結果についても参考資料 4 を参照。

³⁸ 本稿では t 値をサンプルが相互に独立かを見る指標として利用した。当該数値の発生確率については、本節の調査ではいずれも 1%水準で有意という結果であった。つまりサンプルが独立なのはまず間違いないということである。一方 F 値はサンプルの分散比を表したものである。この数値が小さければ小さいほど、サンプルの分散は近似しているということである。よって F 値の小さい質問項目は（この節の分析では 200 以下を目安として利用した）回答者の反応は比較的似通っているということである。このため F 値が一定数値を上回る質問項目に着目して授業改善を行うほうが、授業満足度へのインパクトは高いとの知見が得られるのである。

続いて同様に分散分析を行った。ここでも興味深い結果が得られた。サンプル A と C の比較と同様質問項目 3「黒板は見やすかったか」についての F 値は 172.68、質問項目 5「視聴覚機器を効果的に使用していたか」については 144.23 であり、この二つだけが 100 点台であった。ここでもサンプル A と C との比較と同様、3 と 5 を除く質問項目 1「授業の準備」、質問項目 2「話し方（マイクの使用方法）」、質問項目 4「教材を効果的に使用し」、質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」といった点が特に改善すべき授業法となる。

(2) 相関分析

以上から下位 20 科目に含まれる科目は、とりわけ質問項目 1「授業の準備」質問項目 2「話し方（マイクの使用方法）」質問項目 4「教材を効果的に使用し」、質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」といった点が問題であるということが分かった。ただしこれは上位 20 科目と比較した結果であって、どの要素に重きを置くべきかというウェイトに関しては何も語ったことにならない。むしろ授業満足度との相関を通して検証することも重要であると考えられる。

そこで各サンプルについて授業満足度（質問項目 9）との相関係数を調査した。

サンプル A・B・C・D の相関係数は次の通りである。

表 4.6 相関係数

サンプルA(下位20科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度
準備	1								
話し方	0.584243	1							
黒板	0.17858	-0.08572	1						
教材	-0.04556	-0.2198	0.670303	1					
視聴覚機器	-0.36703	-0.34453	0.397924	0.450586	1				
理解	0.33828	0.306432	0.11934	-0.08175	-0.26459	1			
関心	0.145355	0.3403	-0.183	-0.29651	-0.42945	0.572892	1		
出席状況	0.077239	0.133137	-0.19873	-0.37132	0.1229	-0.02448	-0.16235	1	
満足度	-0.08353	0.01536	0.005642	-0.1667	-0.13654	0.638444	0.663521	-0.13798	1

サンプルB(上位20科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度
準備	1								
話し方	0.329477	1							
黒板	0.257574	-0.27646	1						
教材	0.697031	0.555198	0.052651	1					
視聴覚機器	0.132732	0.595136	-0.4472	0.397141	1				
理解	0.709094	0.399826	0.1834	0.404756	-0.00298	1			
関心	0.403921	0.433428	0.188115	0.607636	0.158108	0.291534	1		
出席状況	0.351987	-0.11211	0.008119	0.528708	0.216736	0.197044	0.335318	1	
満足度	0.452465	0.746632	-0.06694	0.645287	0.582497	0.480137	0.62125	0.258753	1

表 4.6 相関係数 (続き)

サンプル C (修正上位 20 科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度
準備	1								
話し方	0.270486	1							
黒板	0.264133	0.049178	1						
教材	0.776054	0.404539	0.147514	1					
視聴覚機器	0.423642	0.310241	-0.25097	0.608286	1				
理解	0.708949	0.461862	0.261625	0.611327	0.179759	1			
関心	0.18187	0.292865	0.004807	0.139713	-0.15072	0.245167	1		
出席状況	0.092628	0.26968	-0.02275	-0.09497	-0.1994	0.135883	0.843015	1	
満足度	0.12031	0.447759	-0.08183	0.05116	-0.16721	0.428749	0.814876	0.686239	1

サンプル D (再修正上位 20 科目)

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度
準備	1								
話し方	0.280079	1							
黒板	0.239437	-0.00961	1						
教材	0.650398	0.307941	0.218384	1					
視聴覚機器	0.321424	0.441766	0.09563	0.473528	1				
理解	0.806199	0.534861	0.255675	0.566173	0.432478	1			
関心	0.337934	0.295481	0.195934	0.265738	0.119761	0.509556	1		
出席状況	0.000253	0.080337	0.189158	-0.02291	0.055599	0.17462	0.633302	1	
満足度	0.377574	0.37293	0.144885	0.323714	0.151774	0.517151	0.819873	0.704275	1

上記の通り相関分析を行い、授業満足度と特に相関の高い質問項目について網掛けを行った。サンプル A では質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」と授業満足度との相関が高かった。サンプル B では質問項目 1「授業の準備」、質問項目 2「話し方(マイクの使用法)」、質問項目 4「教材を効果的に使用し」、質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」と授業満足度との相関が高かった。サンプル C では質問項目 2「話し方(マイクの使用法)」、質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」と授業満足度との相関が高かった。最後にサンプル D では質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」と授業満足度との相関が高かった。いずれのサンプルについても質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」と質問項目 7「授業内容への関心を高める」と授業満足度との相関が高いのである。

つまり、下位 20 科目に含まれる科目は授業方法を全体として見直すだけでなく、特に質問項目 6「授業内容を理解しやすいようにする」、質問項目 7「授業内容への関心を高める」に留意した授業内容の改善を試みると満足度向上につながると推測されるのである。

d 知見

結論から言えば、評価値の低い授業科目は質問項目に対応する授業手法について全て改善しなければならない。とはいえ全ての項目を改善すべきとしても、指摘された側としては授業改善をどういった順序で進めていけばいいか困るだろう。最終的に受講者の授業満足度を上げるにはどうすべきか。下位 20 科目のポイントは次の 5 項目が上位 20 科目よりも明らかに劣っていた。

授業は十分に準備されたものでしたか？

教師の話し方(マイクの使い方を含む)は聞き取りやすかったですか？

教師は、教材(テキスト、プリントなど)を効果的に使用していましたか？

教師は授業内容を理解しやすいよう配慮していましたか？

教師は、授業内容への関心を高めるよう工夫していましたか？

ただ授業満足度をどう上げていくかという戦略的な視点に立つと、その中でも特に 授業内容を理解しやすいようにする、 授業内容への関心を高める、という点に留意すべきという知見が得られる。

具体的にどうすべきかという点までは正直なところ分からないが、以下の点は試す価値はあると思う。第一に高校生でも理解できるくらいに授業内容をかみ砕いてわかりやすく説明するというものである。どの程度かみ砕くべきかという点についてまではいえないものの、わかりやすい説明は満足度に直結しているという点は相関分析からも明らかである。第二に授業内容を理解しやすくするためにマイクを常に使用してはっきりと話すというものである。サンプル B における質問項目 2「話し方(マイクの使用法)」と満足度との相関係数の高さからの推測であるが、理解しやすいように配慮するという点から非常に重要な

ポイントと考えられる。第三に、授業内容への関心を高めるような工夫、たとえばクイズをやってみる、学生を講義に参加させる、学生の関心の高い問題に焦点を絞るなどを試みる。これらについては各教員の力量に係っている部分である。自分も含め考えていかなければならない。

4.2.3 授業の満足度と推薦度との関連

授業の「満足度」と他の学生に推薦する度合い「推薦度」との相関について調べてみた。この二つの項目が相互に密接に関連していることは予め予想されることであるが、実際、図 4.1 をみても相関の高いことがわかるし、また表 4.4 に見られるように、他の 7 つのアンケート項目に比べても、一番高い相関係数が示されている。全体的にみても 0.751、上位 20 科目においても 0.602、下位 20 科目においても 0.739 の相関係数を示し、いずれも「強い相関関係にある」といえる。

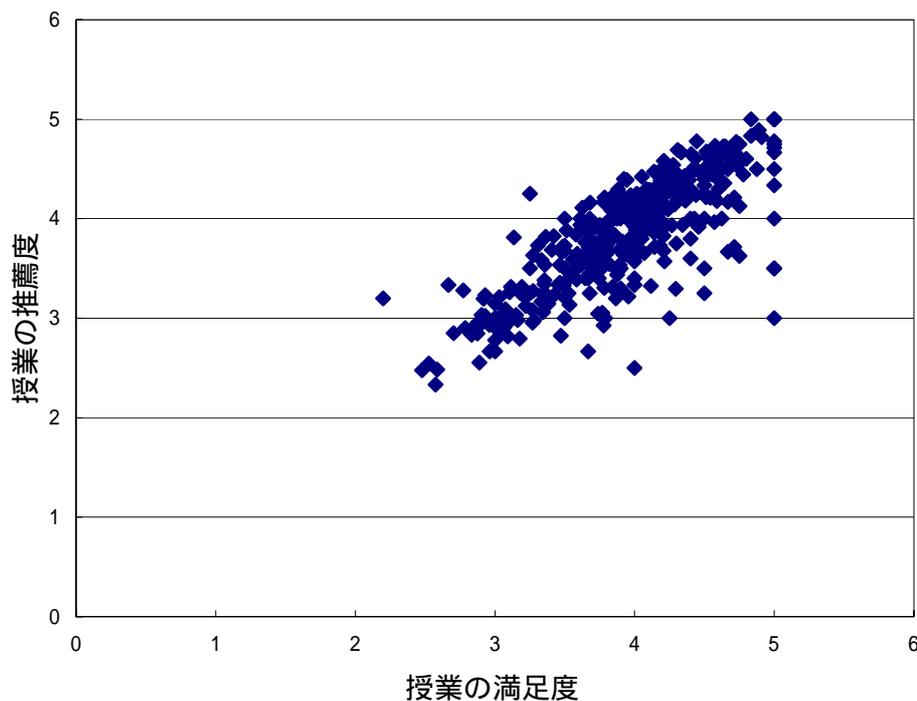


図 4.1 授業満足度と推薦度

しかしながら、個別のデータを見ると、満足度は 1 でありながら、推薦度は 5 といった極端な例も含めて、満足度と推薦度に関きがある例が散見される。そこで、個別のデータから両者の差を「満足度 - 推薦度」の形でとり、集計してみた。結果は表 4.7 の通りである。この表の百分率に基づいてグラフにしたのが、図 4.2 である。表と図において差が 2 とあ

るのは、2 を含み 2 以上 5 までの値をまとめた数を表し、- 2 とあるのは-2 を含み-2 以下 -5 までの値をまとめた数を示している。

表 4.7 授業満足度と推薦度の差 ()内は%

差	上位 20	下位 20	全科目
-2	4 (0.79)	56 (4.05)	365 (2.69)
-1	40 (7.87)	193 (13.96)	1,915 (14.11)
0	396 (77.95)	897 (64.86)	8,887 (65.49)
1	47 (9.25)	199 (14.39)	1,980 (14.59)
2	21 (4.13)	43 (3.11)	424 (3.12)
	508 (100)	1,383 (100)	13,571 (100)

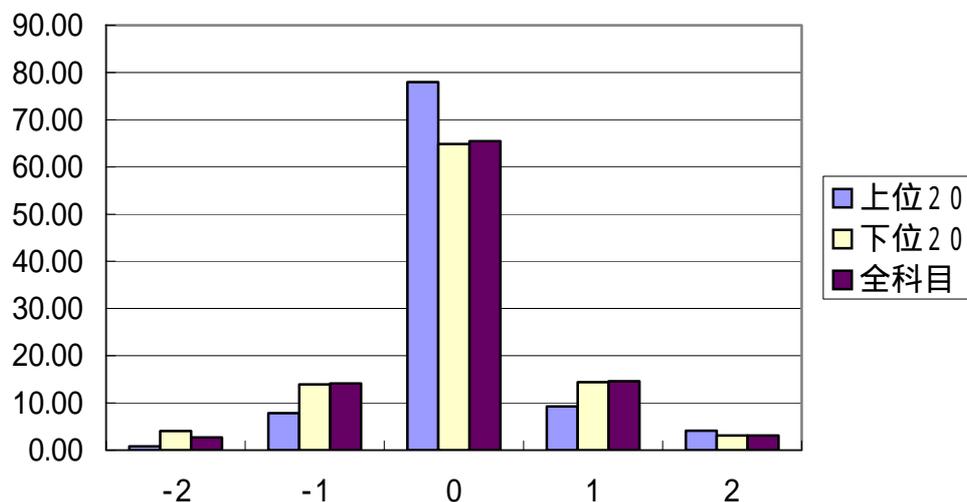


図 4.2 授業満足度と推薦度の差

上位 20 科目では 8 割近くが、差が 0、すなわち満足度と推薦度が一致しており、密接な関係にあることがわかる。上位 20 科目では、マイナスの値を示す、すなわち満足度よりも高い度合いで他の人に推薦している例が少ない（特に 2 以上開いているのは 1 パーセント未満）のに対して、下位 20 科目では多くなっている（同約 4 パーセント）。一方、上位 20 科目では、満足度より推薦度の方が 2 以上高い値を示している例が、下位 20 科目よりも比較的多くなっている。しかし、満足度と推薦度が大きく開いている例は、例外的といえるほど特殊であり、上下 1 以内の差しかない例が、上位 20 科目、下位 20 科目、全科目、いずれにおいても、90 パーセントを超えていることから、この二つの評価項目はほとんど同じ意味合いを持つものと考えることが出来るほど密接に関連しているということができる。

4.2.4 クラスサイズと授業への満足度との関連

次に、クラスサイズと授業への満足との関連性について検討した。クラスサイズとしての授業に関わる学生の数については、履修登録をしている学生の数と、実際に授業に出席している学生の数という2つの指標があり、これらは授業満足との関連が異なってくる可能性がある。ここでは履修登録をしている学生の数（履修者数）を前者、アンケートに回答した学生の数（回答者数）を後者としてとらえ、この2つと授業満足との関連を見ることとした。

授業への満足（質問項目9の平均値）と履修者数の関係は図4.3、授業満足と回答者数の関係は図4.4のようになった。相関係数を算出したところ、授業満足と履修者数との相関係数は $r = -0.35$ 、授業満足と回答者数との相関係数は $r = -0.36$ で、どちらも0.1%水準で有意であった。この相関係数の結果は、クラスサイズが大きくなるほど授業への満足度が低くなる、という負の関係にあることを示している。ただし、相関係数の値や散布図で見る限り、その傾向はそれほど強いものというわけではない。

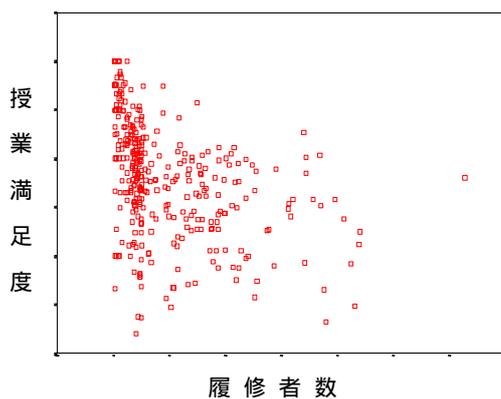


図4.3 履修者数と授業満足感

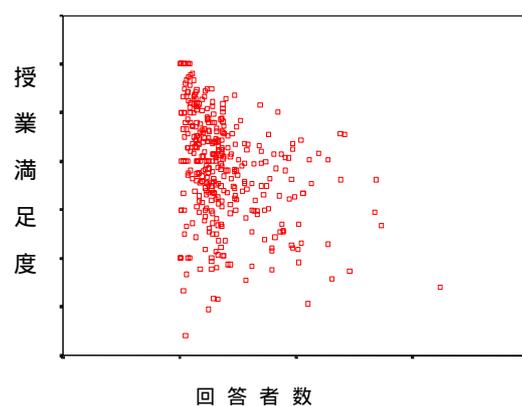


図4.4 回答者数と授業満足感

そこで、この関連を詳細に検討するために、クラスサイズを4つのカテゴリー（50人未満、50～99人、100人～199人、200人以上）に分類し、表4.8、表4.9のように、このカテゴリーと授業満足の表を作成した。

この表において注目されるのは、50人未満のクラスにおいては高満足の割合が高い（履修者で62.8%、回答者で55.5%）、200人以上のクラスにおいては、逆に低満足の割合がやや高い（履修者で12.8%）という傾向である。また、50～200人のクラスサイズでは、質問項目9の平均で3点台に位置する中程度の満足の割合が比較的高かった。

表 4.8 履修者数と授業満足度

履修者数	満足度低 (項目 9 の平均が 3 未満)	満足度中 (項目 9 の平均が 3 以上 4 未満)	満足度高 (項目 9 平均が 4 以 上)
50 人未満	5 (3.2)	53 (34.0)	98 (62.8)
50~99 人	3 (6.0)	30 (60.0)	17 (34.0)
100~199 人	6 (9.0)	43 (64.2)	18 (26.9)
200 人以上	6 (12.8)	27 (57.4)	14 (29.8)

括弧内は履修者数のカテゴリーごとの割合 (%)

表 4.9 回答者数と授業満足度

回答者数	満足度低 (項目 9 の平均が 3 未満)	満足度中 (項目 9 の平均が 3 以上 4 未満)	満足度高 (項目 9 平均が 4 以 上)
50 人未満	12 (4.4)	110 (40.1)	152 (55.5)
50~99 人	3 (5.1)	40 (67.8)	16 (27.1)
100~199 人	4 (19.0)	11 (52.4)	6 (28.6)
200 人以上	1 (100.0)	0 (0.00)	0 (0.00)

括弧内は履修者数のカテゴリーごとの割合 (%)

また、図 4.5 は授業への満足(質問項目 9 の平均値)の全体の順位とクラスサイズ(履修者数、回答者数)の関係を表したものである(実技科目を含む)。これをみると、履修者数が 200 人を超えるような大人数授業は、若干の例外はあるものの、満足度の順位においても下位に多くみられ、300 人を超える授業については、さらにその傾向は顕著であった。満足度の 5 段階評定において「平均 3.5 以上」という基準を一つの目安として考えると、順位としては 250 位程度までとなるが、クラスサイズからこの目安を見た場合には、常時出席する学生の数において 100 人前後までという一つの条件が浮かび上がってくるように思われる。

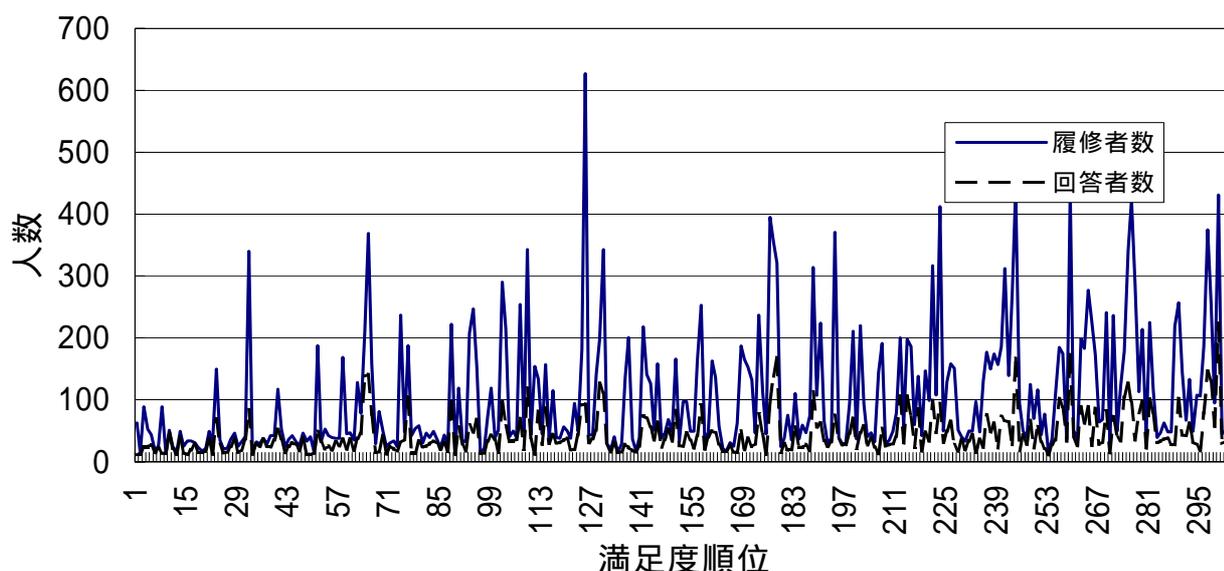


図4.5 クラスサイズと満足度順位

このように、アンケート調査の結果からは、クラスサイズの小ささが授業に対する満足感を高める一方で、逆にクラスサイズの大きさが満足感を低める、という全体的な傾向が確認された。この理由としては、大教室利用の弊害、すなわち、クラスサイズが大きい場合には大教室を使用することになるために、私語や遅刻をする学生によって授業の雰囲気が悪化してしまうことや、教員と学生の「距離」が遠いために、授業が一方向的な講義形式のものになってしまい、学生にとって授業へのコミットメントが低くなりやすいこと等が考えられる。

ところで、表 4.8 に示されているように、履修者数が 200 人以上のクラスサイズにおいても満足度が高く（項目 9 の平均が 4 以上）評価されている授業が 14 科目あるが、これらの授業はクラスサイズの大きさと学生の満足を両立していると考えられる。そこで、授業の形態についてシラバス等によって確認したところ、これらの授業のいくつかにおいては、大教室での授業ながら、集団実験の実施や小テストの添削指導、学生の質問を授業に組み入れる等の、学生の参加を誘発するようなインタラクティブな手法が取り入れられていることが判明した。

このことは授業に対する学生のコミットメントのあり方が授業への満足と高い関連を持つことを示すものであり、同時に、大教室での授業においても、教員の側の工夫によって学生参加型の授業を運営し、学生の授業への参加意識を高めていくことが可能であることを示唆するものといえるであろう。

4.2.5 平均評価値の上位20科目と下位20科目における自由記述欄の分析

ここでは、平成14年度「授業改善のためのアンケート」の集計結果において平均評価値が上位20の科目と下位20の科目の自由記述欄を分析する。そしてその分析を通して、本学において求められている授業の在り様と改善点を検討していく。

周知のように、本学が実施している「授業改善のためのアンケート」には「この授業で良かった点についてあげてください」（以下、「評価点」）と「この授業で改善すべき点をあげてください」（以下、「改善点」）という2つの自由記述欄が設定されている。この記述内容は、既製の質問項目では十分に捉えきれない授業に対する学生の認識ないし見方を析出できる点で、授業改善のための有益な質的データを提供してくれるものとする。そこで以下では、学生が各授業のどのような側面に着目し、いかなる評価を下しているかについて検討してみたい。

a. 自由記述件数

平均値上位20科目と下位20科目それぞれの自由記述件数は以下の表4.10の通りである。ただし、記述の中には「評価点」において「全くなし」と書かれているもの、「改善点」において「とくにありません」と書かれているものがあった。本分析においては、前者を改善点の件数に入れ、後者については記述件数から除外した。

表4.10 上位20科目および下位20科目における自由記述件数

	評価点	改善点	合計
上位20科目	221件(74.4)	76件(25.6)	297件(100.0)
下位20科目	255件(34.1)	493件(65.9)	748件(100.0)

(注) 括弧内の数値は、上位20科目および下位20科目それぞれの全自由記述において「評価点」および「改善点」が占める割合を示したもの(%)

b. 上位20科目の記述傾向

まず上位20科目の「評価点」における記述内容を検討してみよう。提出された221件の記述内容を見てみると、学生は次の3つの観点から授業を肯定的に捉える傾向にある。すなわち、

学生参加型の授業

「わかりやすい」授業

教育内容と現実社会との関連性

の3点である。

学生参加型の授業

まず第一に、学生はディスカッション、実習、実技等による問題解決的な活動を取り入れた授業、すなわち「学生参加型の授業」を肯定的に受けとめる傾向にある。上位20科目中12科目において、参加型の授業に対する肯定的評価が述べられていた。以下はその一部である。

「discussion中心にやっていたので、授業に参加しているという気持ちにさせられたことが自分にとっては良かった」

「講義も問答式で飽きずに参加することができました」

「シミュレーションというのをやって、実際の対応や自分のことがわかったので満足している」

「先生から一方的に知識を与えられるだけの授業ではないので、こっちもヤル気が出る」

「ただ聞いているだけの授業ではなくて、参加型の授業で楽しかった」

学生参加型の授業が教員と学生の双方向のコミュニケーションを成立させやすくし、学生の授業への参加意識を促進する点については、従来より指摘されてきた。確かに教員と学生との双方向的なやりとりは、学生の授業に対する肯定的評価を支える重要な要素であろう。しかし、今回のアンケートの記述内容を見てみると、教員との相互関係と同様、むしろそれ以上に、授業に参加している学生同士の相互関係に対する言及が目立つ。

「学生同士で話し合う時間をもうけていたことは、とてもよかったです」

「小さなグループに分かれて、話し合ったりできたことは、自分の意見を考えることができるし、他人の意見も聞くことができるとてもよかったです」

「実習という形で、一緒に授業を受けている人たちと話し合う機会があったことが楽しかったですし、良かったと思います」

「周りともワイワイ仲良くやれたし、また取りたいなと思った」

上にあげた記述からもわかるように、学生にとって参加型の授業とは教員との相互コミュニケーションの成立のみを意味しているのではなく、同じ授業を受けている他の学生も含めた多方向のコミュニケーションの成立を意味している。学生参加型の授業への肯定的記述は、複数の授業成員とのコミュニケーションとその過程での自己表現に対する学生のニーズを表しているものといえる。

「わかりやすい」授業

第二に、学生は「わかりやすい」授業、「理解できる」授業に対して肯定的な評価を下す傾向にある。わかりやすさ、理解のしやすさに関する記述は、20科目中6科目に見出すことができた。たとえば、次の記述はその一部である。

「わかりやすかった。1つ1つ丁寧に細かく教えてくれた」

「すごくわかりやすい授業でした。後半は習っていない部分でしたが、ついていけるペースでゆっくり進んでもらえて良かったです」

「大変授業がわかりやすく配慮されていました」

授業が学生にとって「わかりやすい」「理解できる」構成になっていることの重要性は、ここで改めて指摘するまでもないかもしれない。では、「わかりやすさ」に関する記述が見られた授業において、いかなる要素がこうした「わかりやすさ」を支えているのだろうか。

まず第一に、小テスト、小レポート、課題提出等を通じて学生に授業内容の理解の程度を知らせ、次なる学習課題を明示していることがあげられる。次の記述は、こうした試みに対する学生の肯定的評価の一部である。

「初心者でも理解しやすいように問題や小テストを多くやってくれたこと」

「小テストやレポートが多かったので、自分の中で、まとめてから次の講義に進めた」

「その日に行った内容をすぐプリントで課題として行うのは良かったと思います」

「採点の基準や理由を明確に出してもらえたので、どこが良くてどこがダメだったのかを理解できた」

「とてもわかりやすく毎時間問題を解くことによって知識の定着にとっても役立った。知識の定着が促されたため、より一層興味をもつことができた」

「先生が1つ1つていねいに採点をしてくれて、点数を多くもらったときは、すごく達成感がありました」

「ただ厳しいだけではなく、やった分だけ正統(マ)に評価してくれるので、やる気がちがいます」

以上の記述が示すように、小テスト等を通じて学生が自らの理解度を把握できるようにすることは、自分に何が身についており、次に何に取り組まなければならないのかを知らせ、知識の定着を促進するだけでなく、学生に一定の達成感を与える効果をもつ。このことが、学生の授業への参加意識とモチベーションの向上につながっているものと考えられる。

また、「わかりやすさ」を支える第二の要素として、プリント、資料などの補助教材、パワーポイント、OHP、ビデオなど教育機器の効果的な使用をあげることができる。

「プリントがあらかじめ用意されていたので、ノートをうつしたりあせることなくうけた」

「主にパソコン画面を使用していたので、授業内容がきれいにまとめられていてわかりやすかった。それでもわかりづらい部分も板書を交えて解説してくれたので、よくわかった」

「難しいがわかりやすい。字もみやすい、資料もまとまっていてわかりやすい」

後に述べることになるが、補助教材と教育機器の効果的な使用は、学生参加型の授業とともに、下位20科目の授業形式と対照的な上位20科目の特徴となっている。

教育内容と現実社会との関連性

第三に、現実の社会の動向や社会現象を事例として教育内容に取り入れた授業に対して、学生は肯定的に評価する傾向がある。この点に関する記述は、20科目中5科目に見出すことができた。次の記述は、その傾向を表すものである。

「最近の事例を扱った授業内容だったので大変おもしろかったです」

「事例をもとにして理論を学ぶというやり方は、理論のみを学ぶよりもわかりやすかった」

「イラク、朝鮮、パレスチナetc・・・普段知らない、知ろうとしないことが聞けて、嬉しいです」

「通信白書を比較する小テストなど、実例を挙げて考えさせられたことで、より興味を持ちやすかったと思う」

「教員はビジネスの世界で相当な経験を積んできた人物であるようで、不況と言われても今ひとつピンとこなかった僕に専門的な、それでいて理解しやすい語りによって日本が抱える問題とは何であるかを教えてくれた」

上の記述に見られるように、現実社会の動向との関連性を意識した授業は、教育内容を学生にとって身近なものにし、学生の関心を喚起し、さらに授業内容に対する学生の理解を促進する効果がある。同時に、こうした教育内容の提示は、現在学んでいることの有用性、すなわち「今後役に立つ」という感覚を学生に与えるようである。

また「教育内容と現実世界との関連性」と類似の傾向として、音楽や映画など学生にとって身近な題材を取り入れた授業に対して、学生は肯定的に評価する。20科目中5科目において、「身近な題材」に対する肯定的記述が見られた。次の記述はこうした学生の傾向を表している。

「ビデオや洋楽を用いた学習は大変おもしろかったです」

「メールのやりとりや、ビデオを用いた授業などがあり、受講生の興味を引くようよく

考えられていた」

社会現象を題材として取り入れるにしろ、学生に身近な題材を取り入れるにしろ、現在学んでいる内容が授業という閉じた空間の中で完結するものでないことを何らかの形で提示することは、授業に対する学生のモチベーションを向上させる効果があると考えられることができる。

c . 下位 20 科目の記述傾向

次に、下位 20 科目の自由記述の内容を検討してみよう。以下では、まず上位 20 科目の「評価点」とは対照的な関係にある下位 20 科目の「改善点」を分析し、続いて下位 20 科目の「評価点」へと分析を進めていく。

(1) 下位 20 科目の「改善点」の記述傾向

提出された 493 件の記述内容を見てみると、学生は次の 3 つの観点から授業を否定的ないし批判的に捉える傾向にある。すなわち、

板書のわかりづらさ

テキスト、プリント、資料等の不使用

声の聞き取りにくさ

の 3 点である。

板書のわかりづらさ

下位 20 科目の「改善点」に関する記述内容のうちもっとも多いのが板書のわかりづらさに対する記述であり、493 件中 248 件、10 科目において見出すことができる。

板書に関する否定的批判的記述の内容は大きく分けて次の 3 種類がある。

・字が見づらいことに対する記述 (20 科目中 7 科目)

「黒板に字を書くときはもう少しきれいに書いてほしい」

「黒板の字が汚くて、小さくて、とても見づらいです。半分より後ろに座るとほとんど見えません」

「黒板の字が汚くて見にくかったです。誤字も多くいつも授業を受けるのが苦痛でした」

・板書がなされない、あるいは少ないことに対する記述 (20 科目中 2 科目)

「黒板等をもっと使ってほしい」

「黒板を使って説明するとき、バラバラに単語を書く点」

「黒板にもっと書いて欲しい。ずっと口での説明ばかりでわかりづらい」

・板書が多いことに対する記述（20科目中2科目）

「板書の量が多く、先生の書く速さも早い(マ)ので、すぐに消されてしまうことが多かったので、黒板が4面ある教室にした方が良いと思います」

「板書が多すぎる。あんなに書くならプリントにして欲しい」

「板書が多くて、何が大切なポイントがよくわからなかった」

ここで留意しなければならないのは、板書への批判が見られる授業の多くが70名以上の大人数の授業であり、かつ1年生の授業である点である。大人数のため、教員は板書と講義中心の授業にならざるを得ない側面がある。一方で学生においても、板書に対して意識を傾ける機会が少人数の授業より多くなる。板書に対する一種過剰とも思える反応は、こうした板書のみを媒介とした教員・学生間のコミュニケーションの形態に、原因の一端があるのではないだろうか。

また、教師が板書をし、それをノートにとるという授業スタイルに高校を卒業するまでの間慣れてきた学生にとって、あまり板書のなされない授業、独自にノート作成を工夫しなければならぬ授業に接したとき、戸惑いを感じる事が予想される。1年生においてはとくにその傾向が強くなるだろう。次の記述はそのことを端的に表している。

「もっとまとめられた黒板の板書があるとより理解が深められたはずなのではないだろうか。もっともここは大学であり、ある程度、自分の学習にゆだねられている点は、いじめない」

「ノートをとるづらひ黒板の使い方をしていふ。ノートのとり方は生徒の個々の問題ではあるがもう少し考慮すべき点だと思われる」

（下線は筆者）

これらの記述の下線部分は、大学の授業がより自主的な学習を前提としていると意識しながら、その前提に未だ適応できていない学生の当惑を表しているものと考えられる。

テキスト、プリント、資料等の不使用

上記と関連して、テキスト、プリント、資料等が使用されず板書のみによって進められる授業を、学生は否定的に受け止める傾向にある。下位20科目中5科目において、この点に関する記述が見られた。以下はその一部である。

「授業中に資料などを配ってほしかった」

「板書が少ないし、プリントも配らないので授業のポイントがわからなかった」

「授業中ただ話すだけでなく、参考資料を活用してもらった方がわかりやすいと思う」

「テキストがあるにもかかわらず、内容を詳しく説明していない。もっと詳しく行うべき」

「プリント等の活用でもっと効果的な授業展開ができるだろうに、ほぼ全て(図までも細かく)黒板に書いていて、わかりにくいし時間もかかるし、良くなかった」

上の記述に見られるように、学生は板書が整理されておらず、かつ手元の資料がない場合、授業のポイントがつかめないという。板書に対する批判的記述と同様、ここにも高校までの授業における学習スタイルと大学の授業におけるそれとの断絶が見られる。

声の聞き取りにくさ

第三に、教員の声が聞き取りにくいという記述が多く見られるのも、下位20科目の特徴である。20科目中9科目において、この記述を見出すことができた。

「授業での先生の声が聞き取りづらい」

「ごもごもしゃべるのはやめて欲しい。声が聞き取りにくい」

「声がききとりにくいため、授業をきいてわからうという気が起きなかった」

「声が小さくて、何を言っているか全くわからなかったので、ノートの取りようもなかった」

これまであげてきた「板書のわかりづらさ」「テキスト、プリント、資料等の不使用」「声の聞き取りにくさ」は、いずれも伝統的な講義形式の授業、一方向的な伝授への批判的評価ともいえる。次の記述が示すように、これまで一般的とされてきた講義形式の授業について、少なからぬ学生は、教員と学生とのやりとりを欠いた「教官の自己満足の授業」「学生を無視した授業」と解釈するようである。

「授業が生徒をおいてきぼりにしている感があった。結局、授業の目的がわからなかった」

「まるで教科書に向かって一人言を言っているようだ」

「教師の自己満足に終わっている部分があった。もっと学生を引き付けるように話してほしい」

「教え方がなっていない。話している時間は長いが一人言じみでいて何を言いたいかわからない」

「はっきり発音する。字を大きく書く。自己満足な部分が多々みられるきらいがある」

「ただの板書だけでなく、参加型、思考型の授業であれば良いと思った」

講義形式の授業を一概に否定することはできないが、学生参加型の授業に対するニーズが、たとえ大人数の授業においても学生の側に根強く存在する点には、注目しておく必要があるだろう。

(2) 下位20科目の「評価点」の記述傾向

留意しなければならないのは、下位20科目の自由記述総数748件のうち34.1%に当たる255件が、「この授業で良かった点」についての記述であることである。そのうち、半数近くの123件の記述において「授業内容への興味・関心」が述べられている点は興味深い。以下は、その記述の一部である。

「なかなか普通では語られないような、裏の話(?)が聞けてよかった」

「教官が話されたことが興味深く、また面白い」

「講義の内容と教師の体験談がバランスよく話されていたので、飽きてしまうことなく話を聞いていられた」

「板書が大変でしたが、内容が興味深くとても勉強になりました」

「非常に重要な知識ばかりで、いいものが身についたと思う」

「『宿題』は内容的にも面白かった」

下位20科目においても少なからぬ学生が授業内容に関心を示していることから、授業方法の在り様、とくに先程指摘した伝統的な講義形式が、学生の授業内容への関心の形成を阻害していると考えることができる。

このことから考えて、現在本学の授業改善において必要とされているのは、授業内容の改善以上に授業方法の改善、とりわけ大人数の授業における講義方式の改善であることがわかる。

d. 分析結果から導き出される授業改善のポイント

これまで上位20科目と下位20科目それぞれの自由記述内容を分析してきた。最後に、以上の分析結果から導き出される授業改善のポイントを若干整理してみたい。

まず第一に、大人数の授業における学生参加型の授業方法の開発をあげることができる。近年、大人数の授業においても小グループによる問題解決学習を取り入れるなどして学生の授業参加を促進する試みがなされているが、こうした試みを随時取り入れていくことが望まれる。留意しなければならないのは、本学の大人数の授業においても、学生に質問、感想等を書いてもらい、それに教員が答えていくという試みが、一部ではあるがなされていることである。こうした試みにもかかわらず、これらの授業に対する学生の評価は必ずしも高くない。これは、学生が教員との双方向のコミュニケーションだけでなく、他の学生をも巻き込んだ多方向のコミュニケーションを求めていることによるのではないだろうか。このことから、学生同士の意見交換など、多方向のコミュニケーションの機会を数回であれ授業に取り入れることが、学生の授業への参加意識を高める上で有効になるのでは

ないかと考える。

第二に、とくに1年次の授業においては、学生が高校まで受けてきた授業の形式を考慮し、プリント、資料など補助教材を用意すること、また授業のポイントを整理した板書を行うことが望ましいであろう。高校を卒業するまでの間学生が主に適応してきた授業は、整理された板書と教材およびプリントによって進められる形式のものであり、その中で学習者は板書に示された授業のポイントをノートにとることが求められてきたと考えられる。それに対して大学の講義では、基本的に自らが主体的に考え、知識を獲得していくことが前提となっており、それゆえ整理された板書やポイントをまとめたプリントが必ずしも学習者に提供されるわけではない。こうした学び方に関する前提の違いから、とくに1年生は授業への適応方法を更新する必要性に迫られることになる。とりわけ1年前期の授業は、学生にとって高校までの学びから大学の学びへの移行期に当たるといえよう。この移行をスムーズにするためにも、補助教材の使用や板書の工夫など、学生の高校までの授業経験への一定の配慮が必要になるものと考ええる。

第三に、学生に対して何らかの知識ないしスキルが身についたという実感ないし達成感を与える必要がある。そのための具体的な方策としては、定期的な小テストや小レポート、課題提出が考えられる。ただし、こうした小テスト、小レポート等が学生を一方向的に評価するためだけのものになってしまうとは、学生はそれを負担に感じ、かえって授業に対するモチベーションを失ってしまうことになりかねない。小テストや小レポートは、あくまでも学生に授業内容に関する理解の程度を通知し、次なる学習課題を明示するための資料として活用されることが望ましい。

教育評価研究では、評価をその役割に応じて次の三つに分類する考え方がある。すなわち、

- ・ 診断的評価：指導前に学習の前提となる学力の実態を把握するために行われる評価
- ・ 形成的評価：授業のプロセスにおいて実施される評価であり、教師にとっては指導の反省として、学習者にとっては学習の見通しを得るために行われる
- ・ 総括的評価：学習者の学習結果、および指導方法の妥当性等を把握するために、学期末、学年末に実施される評価

(日本カリキュラム学会編集『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、2001年、を参照)

先述してきた小テスト、小レポート、課題提出は、このうちの形成的評価に当たる。この形成的評価をどの時期にどれだけ実施するかについては、授業の目的や内容、受講者数等によって異なるものになるだろう。しかし、数回であれ上記の評価行為を実施することは、日常的な授業改善を活性化することにつながるであろうし、加えて教員と学生の情報交換やコミュニケーションの機会を増やし、学生の授業への参加意識を高める効果をもつ可能性があるものと考ええる。

4.2.6 自由記述欄の分析

a キーワードによる分析

平成14年度のアンケートで、のべ回答者数13,571名のうち自由記述欄「この授業で良かった点を上げて下さい」(評価点)を記述している学生数は、4,735名、一方「この授業で改善すべき点を上げて下さい」(改善点)を記述している学生数は、3,850名であった。この自由記述欄を分析して授業改善のために有用な知識・情報を抽出する。そのために自由記述欄の文章をキーワードに分解し、授業改善のために有用な知識・情報をキーワードの出現回数から抽出する。

キーワードの抽出には形態素解析を用いる。この方法は文章を文法的に意味づけが可能な最小単位に分析するもので、得られる最小単位(要素)は文法的な品詞情報を持っている。キーワードの抽出はこの品詞情報に基づいて行うのであるが、キーワードとして適切な品詞情報を表4.11のように定める³⁹。

表 4.11 キーワードとして採用する品詞⁴⁰

品詞区分	形容詞	動詞	副詞	名詞
詳細	自立, 接尾, 非自立	自立	助詞類接続	サ変接続, 一般, 形容動詞語幹, 固有名詞 - 組織

この表に基づいてキーワードを抽出した結果、評価点については3,121種類、36,793ワードを抽出し、改善点では2,928種類、30,055ワードを抽出した。この中で出現回数が100以上のキーワードについて図4.6, 図4.7のヒストグラムを作成した。出現回数が最も高いキーワードは評価点、改善点共に「する」であり、評価点では1,916回、改善点では1,839回であった。これは「～する」という動詞(自立)であるが、キーワードとして適切であるとは言えないであろう。同様に「なる」「やる」「ない」「とる」「ある」も評価点、改善点ともに高い頻度で出現しているが、これらもキーワードとして適切ではない。以下では、出現回数が400回以上のキーワードについて、どのような使われ方をしているのかを見ることにする。なお、抽出されたキーワードのリストの一部を参考資料5, 6に示す。

³⁹ 品詞の中で、助詞、助動詞、接頭詞および記号は、キーワードとして意味を持たないと思われる。

⁴⁰ キーワードの抽出には、奈良先端科学技術大学院大学情報科学研究科情報処理学専攻自然言語処理講座が開発し公開している形態素解析システム「茶筌」を用いている。品詞区分はこの「茶筌」に従っている。「自立」はそれだけで意味が分かる要素、「非自立」はそれだけで意味が分からない要素、「接尾」は形容詞や動詞の後について意味を添えたり、語を強調したり、他の品詞に変えたりする要素、「助詞類接続」は「の」「は」「な」「に」「する」「だ」などが後続することが可能な副詞、「サ変接続」は後ろに「する」「なさる」「できる」「下さる」などが接続できるもの、「形容動詞語幹」は「な」の前に現れる名詞である。

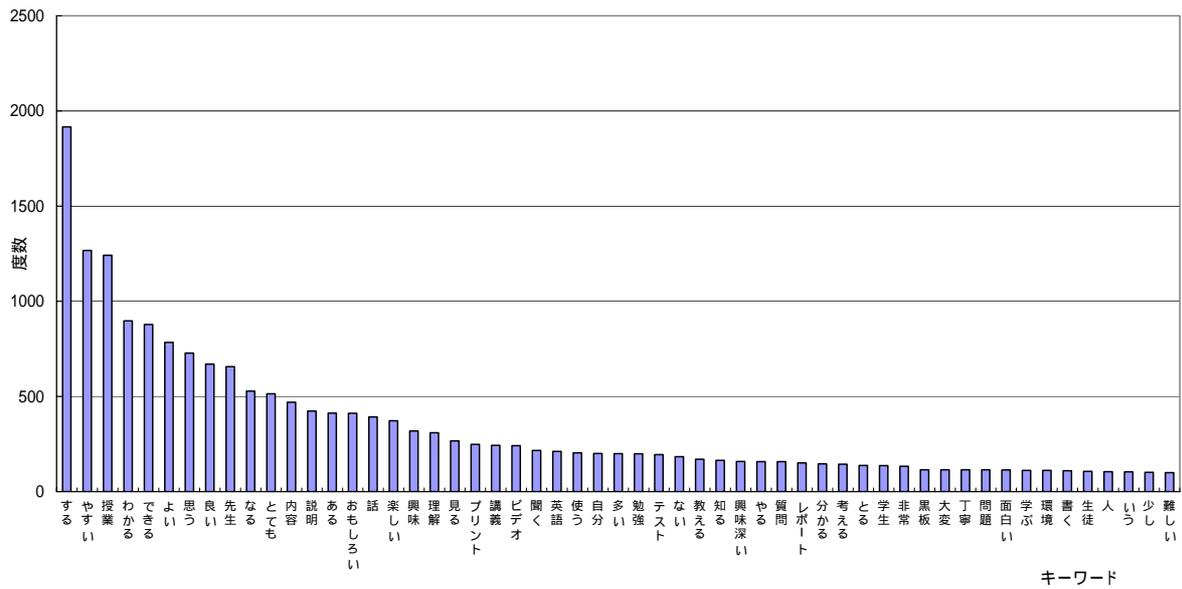


図 4.6 評価点キーワード

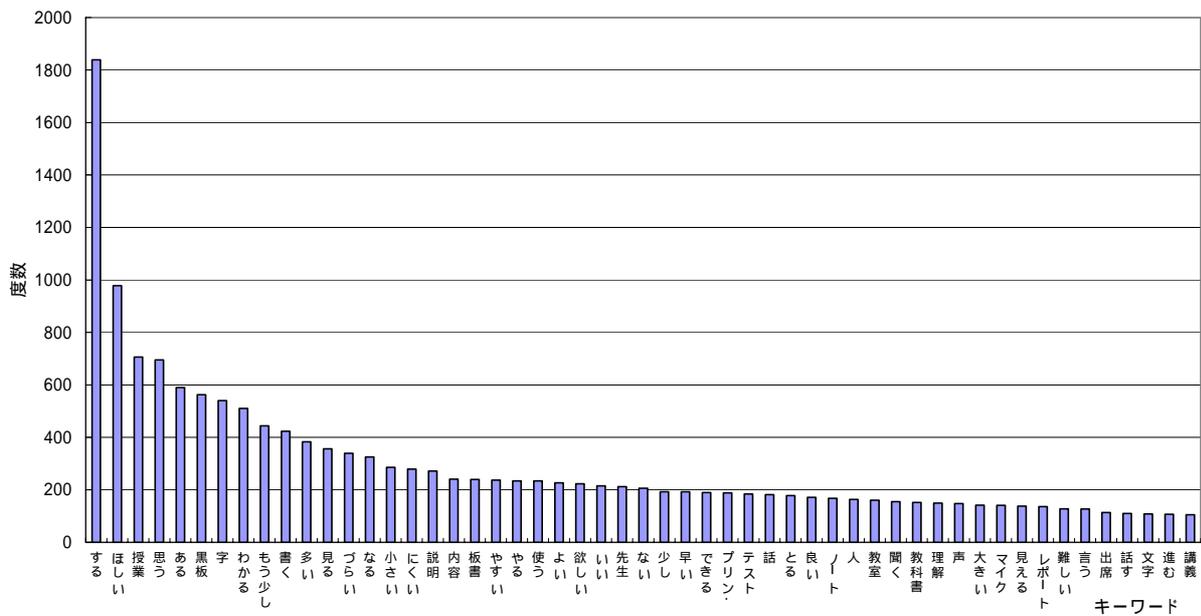


図 4.7 改善点キーワード

(1) 評価点

評価点で次に出現回数が多いのは「やすい」で1,267回出現している。「やすい」が出現する自由記述は例えば次のようなものがある。

黒板が読みやすい。

先生の教え方がとてもよくて、分かりやすいです。いろいろ教えてもらえて、本当にうれしかったです。

わかりやすい例、実演などをして、理解しやすいように工夫されていた。

基礎からみっちり、わかりやすい授業で大変満足している。しかも、経済理論だけでなく実際の世の中でその理論をいかに利用して、ある経済問題を考察するのかということまで授業であつかってくれた。練習問題やテストも、ただ暗記すれば良い形式ではなく実際に全体的に考えなければならない問題もあったので大変満足している。

わかりやすい。

講義、実習の二本立てなので理解しやすい。

この先生の話しがわかりやすいと思う。レポートの内容も自由に書かせるから、いいと思う。

OHPを使っていて非常にわかりやすい授業だったと思う。環境問題について取り上げていたのもよかった。

テキストが分かりやすい。先生がやさしい。

先生が丁寧に説明してくれるので、わかりやすい。たまに見るビデオもおもしろい。

先生はなるべくわかりやすいように説明していたと思います。

黒板が見やすいのと、授業進度はちょうどいいと思う。

是非ニュージーランドへ行ってみたいくなりました。やりやすい授業でもありました。

これらから「やすい」は「理解しやすい」「わかりやすい」「勉強しやすい」「見やすい」など評価する意味で用いられているが、中には「単位がとりやすい」という記述もあった。また「やすい」は「わかる・分かる」「理解」「聞く」「見る」などのキーワードと関連がある。

「授業」は1, 2, 4, 2回の出現回数であるが「講義」(出現回数2, 4, 3回)と同義であると判断できる。また「受業」と書かれているもの(出現回数1, 8回)もあるがこれも同義語とする。これらのキーワードが出現する自由記述には次のようなものがある。

最高におもしろかった。授業でシュールネタ放つ先生なんて他にいません。

喋っている学生がいたら、ちゃんと注意して静かな中で授業を受けられたこと。

授業中、ランダムに生徒にあてること。緊張感があっていいと思う。内容では、テレビや新聞報道では分かりづらいことも教えてくれた。

外国文学といっても、外国の文学の研究というよりは文学の表現の仕方についての授業だったので、私としては、とても興味深くて面白かった。これから、何かを表現する際に、非常に役立つと思う。とてもよかったです。

アイヌ文化についてわかりやすい講義でした。先生自身のアイヌ研究に対する姿勢がはっきりしていて、その研究体験など面白く分かりやすく話していただいたので、とても興味をもって聞きました。1年通してじっくりやりたかったです。

教師にユーモアがあり、興味がわく授業だった。独自の解釈が多く、自分自身でそれに

ついて考える機会が多くあたえられた。質問に答えているのも良かった。
丁寧な解説でとてもよかった。環境問題についての授業が、非常にためになった。
飽きのくる授業ではなかった。例えとして引用される話は理解のうえでわかりやすい
ものだった。
この講義を機会に現代の問題に興味をもつようになった。また毎回メモやレポートの提出
なので論文の練習にもなり、プラスの講義となった。
すごく珍しいスポーツができて良かった。多分この授業を取らなければ一生やんなかっ
たに違いありません。素晴らしい思い出をどうもありがとうございました。Thanks a
lot!
具体例が多くて(身近な)わかりやすかった。頭に残る授業でした。
予習や復習をしやすい、わかりやすい授業でした。
ノートも取りやすいし、授業も丁寧だったと思う。
テキストがあり、それに沿って講義がされたので理解しやすかった。
毎回、練習問題を行ったことで、授業の内容がより理解できたと思う。
講義だけでなく、それに関連したこと、最近の世界の出来事など、おもしろい話をよ
くしていたことが良かった。
有名な企業を取り上げてマーケティングの説明をしてくれるので興味をもちやすかつ
た。先生の授業のやり方(説明のしかたや取り上げる内容等)がおもしろかった。
授業内容と先生のお話が興味深かった点。
先生が授業を改善すべく努力していた点
物事の考え方や、理論構成を学ぶことができた。アンケート調査の善し悪しがわかった。
判断できるようになった。講義は先生の感情に左右されることなく、落ち着いて受講で
きた。頭を使うことが多く、充実していた。
とても整理されていて理解しやすい講義で楽しみながら学習できました。
テキストの内容に沿った講義内容で、予復習し易い、ビデオや話題の判決を取り上げる
事で、現実と関連した興味もてた。
授業中に聞いたコーラの話は今度ぜひためしてみたいと思います。

「授業・講義」のキーワードでは「面白い」「興味がある」「わかりやすい」「理解し
やすい」「雑談」「講義内容」「楽しい」「新鮮」など様々な形容詞がつく表現がされて
おり、学生は「学生に興味・関心を持たせる」授業が「面白い・楽しい」授業と感じてい
るようである。

キーワード「わかる」は897回の出現回数で、「分かる」は146回の出現回数であ
る。これらのキーワードが出現する自由記述には次のようなものがある。

高校の授業の発展というかんじで、わかる所はおもしろかった。

わからない所も何度もわかるまでくり返してくれてよかった。授業の内容がとりくみや
すくてよかった。

課題を出すことでパソコン操作が前よりわかるようになった。またそれぞれの問題につ
いても知識がついた。先生が試験とかに気をつけてくれて優しいと思いました。

説明がていねいでわかりやすかったことと、毎週実際に解いたので内容をしっかりつか
めたことが良かったです。

疑問点があったときに、自分がわかるまで真剣に教えてくれるところ。授業前の小テス
トは、やるだけで「テストがあるから単語を練習しないと！」と思わせる効果があるの
で良いと思う。けど毎回あると厳しい・・・。

「わかる・分かる」は、後出のキーワード「理解」とも関連し、学生自身が理解をして
「分かる」場合と学生の理解を（教員が）促して「分かる」場合、そして学生が自分の理
解の程度が「分かる」場合があるようである。学生の理解を促す「分かる」講義の特徴は、
「話し方が明快」「黒板を効果的に使っている」「初学者でも分かる」「聞きやすい」などが
あげられる。

キーワード「できる」は878回の出現回数であった。この自由記述には次のようなも
のがあった。

教授の熱意がすごく伝わってきた。また講義中のおしゃべりに対しても、しっかりと注
意してうるさくなくなるのがなく、講義に集中できる環境をつくらうとしていた。

ひかてき自由にするができる。

黒板にまとめて書いてくれるので、ノートを見直すと、授業の流れが理解できる点が良い。
親切に説明してくれる点も良いです。

毎回大事な点をおさえたプリントを配布してくれたので大変良かった。グループディス
カッションをひんばんにおこなったことは良かったと思う。なぜならそれをするこ
によって、意見の交換というのできるから。だから今後もおこなってほしい。

初めての私でも上達できる点。

ただ訳すだけではなく、考える力を養うことができた。英語の勉強だけではなく、新し
い知識を得ることもできる授業だった。

授業の資料をあらかじめダウンロードできること学生の質問に丁寧に答えていた。

少人数の授業だったので、とても分かりやすい授業をしてくださいました。分からない所
があった時は、すぐに質問できる雰囲気だったので、良かったと思います。

「できる」は「理解できる」「評価できる」「学ぶことができる」「勉強できる」など学生
自身が講義から何かを学び取ったことを「できる」と表現している場合と、「ダウンロード
できる」「コミュニケーションができる」「友達ができる」など講義を契機になにものかを

得ることが「できる」と表現している場合がある。

キーワード「よい・良い」の出現回数は「よい」が784回、「良い」が670回であった。このキーワードに関する自由記述は次のようであった。

分野を限定して授業を行っている点が、その分濃密な内容を消化できるので良い。

内容がおもしろい。一方的でなくて良い。

授業内容が丁寧でよいと思います。それに、内容が難しくないのがいいです。

全般的に関心をもってきくことができた。プリントや実験、進行具合もそれぞれ適切でした。先生も学生の意見をよく汲んでくれたので、良い雰囲気での講義だったと思う。

ビデオなどにより、歴史の内容がより理解できた。説明についても、興味をもてるような感じでよい。

欠席に対する対応がしっかりなされていてよいです。他の教員もみならって下さい。

先生がとても熱心で良いと思います。

途中で休み時間が入ったのが良い息抜きになりました。

私たちには余り身近ではない食糧問題について、特に海洋生物と食料生産について、豊富な資料と身近な題材について詳説していた、よい授業でした。

板書の字がきれいでよくまとめられていたので、後で見直す時にとても良い材料になりました。

「よい・良い」は、「実務的で非常によい」「わかりやすい授業」「授業の内容がとても良い」など講義内容を「良い」と表現している場合と、「図が豊富でよい」「練習問題をやれてよい」「出席重視がよい」「良い復習」「よいテキスト」など講義の方法が「良い」と表現している場合があった。「先生が明るく、気さくなので良い」「人柄も良い」など教員自身を「良い」とするものもあるものの、「テストがないところはすごくよい」「楽でよい」というのもあった。

キーワード「思う」の出現回数は728回であった。これに関する自由記述欄は次のようであった。

板書が分かりやすかった。また、それについての説明も丁寧だったと思う。

視聴覚の効果がいいと思う。

教授の声が聞きとり易く、集中し易かった。教科書に沿って授業をすすめていたこと。

小テストの形式が良かったと思う。

この授業で、レポートの書き方をしっかり学べることでよかった。レポート、メモ、資料の集め方を丁寧に、コンピューターを使って説明されていて、今後の大学における学習に役立つ授業だったと思う。

内容はおもしろくてよかった。説明もよいと思う。板所は多めだが、書けないことも無

いので問題ない。

わかりやすく教えている方だと思う。

プリントを使った授業は良かった。あと、前回の授業内容を少し復習してくれるのも良かったと思う。試験の時、プリントの持ち込み OK というのもすごく助かった。それと、周りの人が言うよりも授業がわかりやすかった。

法律を始めて学ぶ学生に対して、関心を高めるように配慮された授業だったと思う。生徒に質問することで、自ら考えるきっかけを与えていた。レポートを書くために自分で調べたことはいい勉強になった。

ビデオがとてもおもしろく、よく記憶に残っている。その内容も、ちゃんとつながりのあるもので、ためになったと思う。感謝、感謝・・・

法律を学ぶ上での基本が押えられていたと思う。話も興味が沸くようなものが多かった。私語する者にキチンと注意していた。

授業内容がおもしろい。じっくり聞いていると身になることが多いと思う。

レポートを何度も書くことによって、レポートが好きになった。非常に己の為になったと思う。

授業を受ける前は計算ばかりかと思っていたが、実践の総合的で計算をする前の知識について扱う点は良かったかと思う。

絶対発言しないといけないと思うと、すごく力が入った。

「いいと思う」「良かったと思う」「だったと思う」など「思う」は、講義内容や講義方法を対象にしているものの「考える」「判断する」「気持ちを抱く」などの意味で用いられているものが多く、講義内容や方法に対する評価を曖昧にしている。しかし、上記例示の最後の記述にあるように講義への参加を「思わせる」講義があることもわかる。

キーワード「先生」の出現回数は656回であるが同義のキーワードとして出現回数48回の「教官」と34回の「教師」、20回の「教授」がある。これらをひとまとめにした自由記述欄は以下のようなようであった。

先生がパソコンの画面やOHPではなく黒板を使用していたので、ノートをとりやすかった。

今までは「昔のほうがよかったのに・・・」と、思っていたが、実際今のほうがぜんぜんよかったということがわかった。先生が話していた内容については、結構自分でも思いあたる部分があったと思う。

毎回配布されるプリントがよくまとまっていたので教科書の要点が確認できて勉強する上で役に立った。身近に感じられる先生だった。

楽しい授業でした。先生の体験談がとても興味深かったです。

流れがはっきりしていて、興味をもてるものだったので、理解しやすかった。黒板の名

前だけでなく、OHPで写真や絵を見せてくれたのでイメージを結びつけやすかった。先生の熱意が伝わる講義だった。

先生が細かなことまで質問に毎回答えて下さったので、毎回配布されるプリントを読むのが楽しみでした。

先生がユーモアあふれる超人でした。おしえ方がうまかった。

先生が優しくかった。プリントで練習問題をたくさん出してくれた。真剣に集中して聞いていれば、わかりやすいと思う。

先生はいつも熱心に、生徒にもわかりやすいように説明してくれてよかったです。授業中にあてるのも関心がより高まると思います。

例を挙げ、皆が興味を持ちやすくする手法、学生の意見、考えを含んだ形で先生がそれを発展、継承する手法は効果的であった点であると思います。

先生の予習が完璧という感じがした。

話し方がおだやかで大変聞きやすい。個人的に好きな教官です。

先生が毎回生徒を指名して質問があたることがあるので授業中もただ聞き流すだけでなく、意識して考えることができ勉強になったと思います。

教授の講義の話し方はとても愉快でリアルであり、講義を聞いているうちに自分が体前に出しているくらい良い話し方だったと思います。

「先生・教官・教師」というキーワードに対しては、「熱心」「熱意」「一生懸命」など講義に対する姿勢、学生の私語に対する毅然とした態度などがたとえレポートや小テスト、宿題など課題が厳しくても評価されている。また明瞭な話し方、丁寧な板書は学生の理解を助けており、「おもしろい・楽しい話」「ユーモアのある会話」などが息抜きになっているようである。

キーワード「とても」の出現回数は514回であった。このキーワードに関する自由記述欄には以下のようなものがあつた。

板書がとても整理されていた。

授業の内容がとても良い。特に時代の教育問題の様々な流れが理解できた。教育に対する疑問は、むしろ増したかもしれないが。

教え方がとてもよく、興味が湧きやすい。話し方が聞き取れやすくわかりやすいです。とても細かく説明していたと思います。残りの30分でOHPを使って説明する環境問題のことについては、興味深く勉強になりました。

学生から出た質問に、どんな質問でもすべて答えるというのがすばらしいと思った。それをプリントにして配ってもらえたのもよかった。みんながどんなことを考えているのかわかったのが、非常に興味深かった。秋山学長の話は、とてもためになり、共感できたり学ぶところも多かった。

とても丁寧に説明していたところがよかったと思います。

非常にわかりやすい授業でした。私は今まで受けた経済の授業で、あまりにも理解できなかったのですが、この授業だけは、とても楽しくわかりやすかったです。何より生徒からの質問がこれほど積極的に出るのは素晴らしいです。

黒板が整理されて書かれていて、とても見やすいので良いと思います。

声がとても聴き易かった。

形式はとても好きです。うるさい生徒に対する対応も良かったです。ありがとうございました。

授業の最後の30分にやる環境の講義は、とてもためになった。

授業にでてる人は、皆、しんけんで、とても静かでいい授業でした。

「とても」は「良かった・良い」「わかりやすい」「難しかった」「興味深い」「おもしろい」などを修飾する副詞として評価する意味で使われている。

キーワード「内容」の出現回数は469回であった。自由記述欄には以下のようなものがあつた。

分野を限定して授業を行っている点が、その分濃密な内容を消化できるので良い。

板書内容(パワーポイント)がよくまとまっていて、授業がわかりやすい。

内容はおもしろくてよかった。説明もよいと思う。板所は多めだが、書けないことも無いので問題ない。

半期授業通じ、授業内容は全ての面で良かった。講義がとても理解し易く指導してくれた。黒板の字がとても見易かった。

専門ではじめて80点とれたので授業内容、教科書の内容と量がちょうどよかったのだと思います。

授業の内容、進め方ともに準備されていてよかったと思います。今年とってる教職関係の授業の中で一番興味を持って聞くことができた授業でした。

とても丁寧で、英語の知識が増えたと思います。内容は難しかったけれど、ためになりました。

取り上げる台材や、内容を新聞記事を混ぜて説明しているところがよかったと思います。

ビデオなどにより、歴史の内容がより理解できた。説明についても、興味をもてるような感じでよい。

説明がわかりやすく、内容も興味もてた。

細部に渡るまで指導があつたので、英文を理解するだけでなく、そこから波及する内容も学べた。

教科書だけにとどまらずに、発展的な内容の事柄も扱ってくれたこと。

難解な論点を、具体的事例を基に説明されたこと。説明の表現内容がわかりやすかったこと。

やる内容が楽しかった。小テストをやることで理解の確認できた。

先生はとてもわかりやすく、親切に教えてくれたのでとてもよかった。授業内容も実際のデータを使って実感できるものだったので楽しかった。先生の授業のために一週間あるようなものでした。

「内容」については、授業「内容」が「おもしろかった」「良かった」「興味が持てた」などの意味にほとんどが用いられていたが、中には「内容」が「難しかった」というのもあった。また「内容」を（学生が）「考える」というのもあり参加型の授業が評価されていることがわかる。

キーワード「説明」は423回の出現回数で、その自由記述欄には以下のようなものがあった。

詳しく説明してくれたこと

一番初めの授業で学术论文の書き方を説明したこと。

先生が生徒の質問に答えてくれる毎回のプリントがとても丁寧だったし、小レポートも早めに言ってくれるので、勉強の計画が立てやすかった。先生はとてもわかりやすい説明をしながら、適宜にOHPを使っていて授業がとてもうけやすく、理解しやすかった。図でわかりやすく説明されている点。

教科書の内容を噛み砕いた説明の仕方はとてもわかりやすかったです。プリントの新聞記事もわかりやすいものを選択してあり内容が興味深かったです。

説明が丁寧で、落ち着いて授業を受けることができた。教師の人柄が大好き。

具体例を挙げて説明してくれてわかりやすかった。

教官の声が聞き取りやすかった。また、クイズに関する説明文がわかりやすく、自学自習に取り組むことができた。

学習した内容の具体的な例を上げて説明していたので、わかりやすかった。

説明が丁寧。授業がよく管理されていて、自分が何をしたらよいかわかりました。ありがとうございました。

テキスト自体難しかったが、説明がわかりやすく内容を理解できた。テキスト以外の話がとてもおもしろかった。

声が大きく、聞きとりやすかった。説明を何回か繰り返して行っていただいたので、理解しやすかった。

難解に思えた金融の世界を、わかり易く説明してくれたおかげで、この世界に興味を持つことができた点。

漠然とした話にむいても実際に具体的な名前・例を挙げて説明するというのは分かりやすかった。それと、説明の際に絵を多用していたのも、良かったように思う。

説明が非常に丁寧で分かりやすいこと。話のリズムがすばらしかったです。プリントを適切に使用し、練習問題もあるので理解が深まる。基本的にパーフェクトな授業でした。授業準備がかなりちゃんとされていた。配布物も作りっぱなしくぱりっぱなしではなくていいに説明してくれた。めずらしく熱心な先生でした。

このキーワードは「丁寧に」「詳しく」「わかりやすく」「具体的に」など説明の「工夫」や「方法」に対する評価が多かった。

キーワード「おもしろい・面白い」は、「おもしろい」の出現回数が411回、「面白い」が114回であった。その自由記述欄には以下のような記述があった。

授業中に日本の物話、昔話だけでなく、インドや中国のも取り上げているので、とても面白いと思います。この授業を取ったことによって、中国と日本の文化の違いがちょっと分かってきました。

今まで履修したどの授業よりも面白かったです。実はこの授業はカラ単ですが、先生の授業は単位を超えて聞く価値あり、と思い履修しました。先生の語る社会事件等は非常に面白いと思いました。常に「自分はどう思うか」をキッパリと述べるところがすばらしいと思いました。

おもしろい教科書が授業の中で使われていて楽しく授業を受けることができました。説明が丁寧でわかりやすい、宿題が多くて大変だったが覚えられる、やる気のある人にはやりがいのある授業だった。時々脱線する話がおもしろい。

先生がけっこうおもしろい人で、何かと説明のあとに笑ってしまうような話をしてくれました。こんなユーモアのある先生がもっと増えればいいと思います

講義のだけでなく、それに関連したこと、最近の世界の出来事など、おもしろい話をよくしていたことが良かった。

学生は講義に関心を持って「面白い」と感じる場合と、講義内容とは直接関係のない「余談」や「雑談」が「面白い」と表現している場合がある。また教員のキャラクターをいい意味で「面白い」と感じているようである。

キーワード「興味・興味深い」では、「興味」の出現回数は318回、「興味深い」が159回であった。自由記述欄は以下のものであった。

プリントは非常に凝っていて興味がわく内容が多かった。ビデオも見ていて楽しく、わかりやすいものであった。

テーマがとてもおもしろかった。一つの授業ごとにテーマが決まっていて、レポートや感想などを書いて、次の授業の時にいろいろな人の意見や考えを聞けてとても興味深かった。

授業の方法に興味を持てた。自ら積極的に考えを持って授業に臨めた。
授業の話の内容がおもしろく、興味深いものであった。
内容がくらしに密接につながってる部分も多く興味をもって取り組むことができた。
興味深いトピックがとりあげられていた。説明がわかりやすかった。
もともと興味のある分野だったのでおもしろかった。
プリントやビデオをたくさん見て、わかりやすかった点。先生の話もとても興味深く、
充実した授業だったと思う。
興味はもったが、講義内容は正直理解しづらかった。この人数で教室でのGWもむずかしい。
興味深いテーマを扱い、丁寧に楽しく授業展開したこと。
最近話題になっているニュースについて興味をもってみることができるようになった。
一番自分にとって興味を持ったのは、調査の企画や調査票を実際に作成する分野でした。
大学4年間の中で一番苦労した講義だったが、この調査について学んだことが、一番将来役に立つように思えるからである。
現在や比較的近い過去の問題が取り上げられていて、国際経済について興味を持つようになった。新聞を見ても以前は気にとめなかった事に目がいくようになった
テーマは興味深いものばかりで、授業形態も他の授業と違い意見を言い易い雰囲気でもあった。

このキーワードに対しては、学生がもともと「興味」を持っていた場合、講義を受けてその内容に「興味」を持った場合、受講をきっかけに「興味」を広げた場合などがある。

(2) 改善点

キーワード「ほしい」の出現回数は978回、「欲しい」は223回であった。これらの自由記述欄には以下のようなものがあった。

黒板をもっと見やすく書いてほしい。
OHPを使うのは良いけれど、進むのが少し早かったように思う。もう少し機械に強くなってほしい。
小テストが予定より多かった気がする。きちんと言った事を守ってほしい。
ノートをとるのが精いっぱいなので理解をしながら授業ができるようにしてほしい。
黒板の字が小さくて見えない。OHPは使うけれども、拡大しないのでほとんど見えない。もう少し学生に対しての配慮を気にかけてほしい。
出席をとるようにしてほしい。授業開始時間がおくれること。授業終了時間がおくれること。シラバス通りに進んでいないこと。
授業の準備をしっかりとってほしい。

説明の難易度よりも、問題の難易度が高いので、時間はあるのだからもう少し説明がほしい。

余談を多過ぎる。もっと時間を有効に使って欲しい。

もう少し実践的にしてほしい。今までではなく、これからどうすべきかなど……。オプション質問があると面白いアンケートになりそうです。ゼミ生をこきつかうことを改善してほしい。

時計の自慢など、授業と関係ない話はやめてほしいです。また、企業法学科の生徒がいることを全く配慮せず法律を悪く言うなど、言動に問題があると思われます。授業進度も遅すぎるのではないのでしょうか。

途中退出者や欠席が多いのに単位をとりやすいなんて絶対におかしい。出席点制度を導入してほしい。

教官自身、授業の内容をよく理解しているようには思えません。いろんな分野のことをやりすぎなので、もっとせまくしぼってやればよいと思います。レポートや試験の内容説明をもっとしっかりしてほしい。黒板を上に入れてくれないので下に書いてる文章が見えないことが多々あった。

講義中、全体的にいつもざわついているのを、もうちょっと注意してほしい。

遅刻者・早退者にいちいち反応しないでほしい。プリントを列ごとにとりにいかせるのがじゃまくさい。

キーワード「ほしい・欲しい」では、黒板・板書に関しては「丁寧に書く」「字がきたない・読みにくい」「字が小さい・大きく書く」「わかりやすく書く」「順序よく書く」など板書の方法や黒板の活用方法などに対する意見がある一方で、「要点を書く」「まとめて書く」など板書の内容に関する意見もあった。時間に関しては、「板書を写す時間が足りない」「講義の時間配分」「終了間際にスピードアップする」「板書を写すだけで説明を聞いている時間がない」「遅く始まって遅く終わる」などがあった。これらは1回の講義時間(90分)と講義内容のアンバランス、90分間での不適切な時間配分、板書量などが問題として指摘されている。また「遅く始まって遅く終わる」は講義時間内で授業が収まっていないことであり、特に講義終了時間を過ぎてても授業が終わらないことに対する不満がある。これに対して教員側には「熱心に授業をしているから時間オーバーする」という意見もあるようであるが、後に続く授業にも影響を及ぼすので時間内に終わるようにすべきであろう。教員に関しては「声が小さい」「字が小さい・きたない」などがある一方で、教員が授業で伝えようとした内容と学生がその授業で求めている内容にすれ違いがある、意見を求めておいてまともに答えない、質問に答えられないなど教員に対する不信感につながる意見もあった。講義・授業に関しては「私語に対する態度」「興味や関心を持たせる」「教科書やプリント、レジュメの活用法」「授業の準備・構成」「授業内容のレベル」などに対する意見があった。話し方では「ゆっくり」「冷静に」「はっきり」「単調」など話し方そのもの

に対する意見と、「難しい」「分からない・理解できない」「まとまりがない」など話の内容に関する意見もあった。

キーワード「授業・講義」では、「授業」の出現回数が706回、「講義」が105回であった。これらの自由記述欄には以下のようなものがあった。

授業が始まるのが遅くて、終わるのが遅い。

授業の内容が重複している部分が少しあった。

暗かったので眠かったです。OHPでの授業はかんべんしてください。暗くて、ノートがとれなかった。

そんなに質問に答えようとしなくてもよい。時間がもったいない。そもそも、授業計画に計画性がない。いろいろなことを教えたいのはわかるが・・・。

マイクを口に近づけすぎて音がふいてた。内容はおもしろいが、授業のテンポが悪い。説明がくどすぎる所もあった。

購入した本を授業などで使用しなかった。

授業開始後の準備運動の時間が長すぎると思う。もう少し必要最小限にするべきだと思う。

板書事項の漢字の誤りを改善すべき。また、それを授業中に指摘できる雰囲気作りに取り組んでほしい。

教科書通りすぎて新しい発見を授業から見いだせない。授業に毎回出席し、大事だといわれたこと全てチェックしても、全くテストとの関連はなくて驚いた。

評価がややきびしいのではないか。加えて、初回の授業から2/3の生徒は単位を落とすだろうといったたぐいの話は、ひかえるべきだったのではないだろうか。授業に取り組む意欲をさげた。

授業を聴いていても、よくわからないくらい難しかった。ただ難しいの一言。

説明がわかりにくい。授業速度が速い。初心者にももっとわかるように説明してほしい。

将来には役に立つかもしれませんが、授業が単調で興味が湧かなかった。ただの板書だけでなく、参加型、思考型の授業であれば良いと思った。

先生1人で自己完結させるような授業はしないで欲しい。細かく言うと、何て言ってもよいが、何て良いかわからなくなるので、

授業に出ている人が激減したからと言って、適当に授業をやるようなことはして欲しくなかった。テストはやらないと言っておいて、テストをやるのはちょっと違うと思う。

キーワード「授業・講義」の自由記述欄から、学生は教員の授業に臨む態度（やる気、準備）を敏感に感じ取っているようである。「やる気が感じられない」「準備ができていな

い」など厳しい批判があった。また、授業の時間配分、スピード（早い、遅い）、私語に対する姿勢、成績評価法などに意見や疑問が出されていた。シラバスや授業計画に沿っていない授業、教科書を指定しておきながら教科書をほとんど使わない授業などにも批判があった。OHPやビデオを写すときに教室を暗くするので「眠くなる」や「ノートがとれない」と言った指摘もあった。

キーワード「思う」は695回の出現回数であった。その自由記述欄には以下のようなものがあつた。

基本的にわかりづらい、わかる人にはわかるかもしれないが、わからない人にはわからないと思う。

授業に対して、補助金を出して欲しい。そうすれば、もっと良い授業になると思う。私語はきちんと注意をした方が良いと思う。

マイクを使うならもっと近づけた方がよいと思う。

他の授業より抽象的で難しい授業だと思う。ある程度の説明はプリント形式にして配布した方がよいかもしれない。

OHPを使うのは後ろの席からだほとんど見えなかったの、やめた方がよいと思う。

1回の授業で扱う量が若干多いと感じた。もう少し減らして1つ1つの項目を丁寧にしてもよいと思う。

赤チョークで字を書かないほうがよいと思う。なぜなら、光との関係であんまり見えないからだ。

エッセーはおもしろいと思うので、もう少し時間をかけてもよかったですと思います。

教科書があまり使われていなかったと思う。

マイクを使って話した方がよいと思う。(教室が大きいので)

小テスト等の成績に関係するときとしない時があり、その点はいまいだったと思う。事前に報告してほしい。

基本的に学生の視点と合っていないと思う。もっと考え直すべきだ。

毎回多くの生徒にあてていたけど、その日の講義のテーマがわかりずらく、生徒もわからないままあてられていたと思うので、質問をする前に十分説明してからあてた方が考えやすいと思いました。結論もあいまいだったので消化できないことも多かったです。

たまに眠くなるから、少しはユーモアがあつたら良いと思う。(まあ、ムリかなあ・・・)

キーワード「思う」は、「悪いと思う」「おかしいと思う」「無意味だと思う」「どうかと思う」など評価点の「思う」と同様に講義内容や方法に対する評価を曖昧にする表現として用いられている。いっぽう、「あつたらいいと思う」「すべきだと思う」「すればいいと思

う」など提案も含まれている。

キーワード「黒板・板書」は、「黒板」の出現回数が563回、「板書」が239回であった。その自由記述欄は以下のものであった。

黒板が見にくい。話が前後する。先生が時々自分の世界に入ってしまう。

黒板の字が読めない。Tシャツについてつっこむのはやめて下さい。着るものに困ります。

黒板の使い方が悪い。

○まず一つに黒板の使い方が悪いと思います。せっかく準備しているのにもったいないと思いました。○話しにまとまりがなかった時もあり理解不能でした。

黒板字が小さかったので、もう少し大きく書いてほしかった。

教室が広いから仕方ないかもしれないけど、黒板の字はけっこう見るのに苦労した。黒板での字の誤りが目立った。また、授業のスピードが速いのももっとゆっくりしてほしい。

漢字勉強して下さい。間違い多いです。板書に、少し色を使って強調するようにした方がわかりやすいのでは？

もっと詳しく板書してほしい。

板書の順番が分かりずらかった。四枚の黒板と記号、数字をもう少しうまく活用した方が良かったと思う。

黒板に字がうすくて小さい。

途中で板書をつけ足すところ。

黒板を消す順番が悪い。書いてすぐ消されるのは困る。

最初は字を大きく書いているが段々と字が小さくなり最後にはよく読めない字となること。 ノートを取りづらい黒板の使い方をしている。ノートのとり方は生徒の個々の問題ではあるがもう少し考慮すべき点だと思われる。 に連動したことであるが、 のことにより授業が少し理解しづらいこと。理解しづらいということは学習意欲をなくしていくことにもつながっていくので、先生は来期の授業のやり方を考えていく必要があると思われます。

黒板の下のほうに板書すると、せっかく前の方に座っているのに教卓で見えません。

説明している時などは、ちゃんと黒板を動かしたりしてください。

レジュメより黒板に書いてくれていた方が、もっとわかりやすかったです。

「黒板・板書」に関しては、「字が小さく見づらい」「黒板・字が汚い」「読めない・見えない」「誤字」「書く順番・消す順番」など黒板の使用方法、板書の方法に関する意見がほとんどであった。特に「誤字」が多いと、学生は教員に対して不信感をだくようである。また「板書量が多い」のでノートに写している間に「説明を聞き逃した」「話が次に進んで

いた」といった意見もあり、「無秩序に板書する」という意見と共に学生のディクテーション能力を考慮した板書方法が必要であろう。

キーワード「字・文字」では、「字」の出現回数が540回、「文字」が108回であった。これらの自由記述欄には以下のような記述があった。

字をもう少し大きく書いて下さい。

OHP の字や図中の文字などが、近くでも(視力も関係するが)見にくい時があるので、なるべく、はっきりとした、もう少し大きめの字にして欲しい。

文字が見づらい。マイクに雑音が入りすぎ。文字が色合い的に見えない。

字が小さすぎて見えない。早口なので聞きとりづらい。

黒板、OHP の字がどんどん小さくなって見づらかった。結局何が大事かわからなかった。まちがえていると思われる漢字が多い。

用語が次々と省略された英語 2 文字や 3 文字で出てきて、それが何なのか調べるのに時間がかかってしまう点。

もっと実践問題をやりたかった。目があまりよくないので、たまに黄色の文字が見づらかった。

先生の字が汚くて、ずい分黒板の字を読むのに苦労した。

字をかきすぎ。(ちょっと毎回指いたかった。)

レポートの字数制限をもっと少なくしてほしい。

パソコンを使って授業していたが、切り替えるのが早く、ノートをとりにきれなかった。先生は「重要な部分だけノートをとるように」などと言っていましたが、色使いや文字の大きさなどに変化がなく、どこが重要なかが全くわかりませんでした。OHP も字が小さいので見づらい。前の席で受けても見づらいものは見づらいです。生徒の立場になって授業をしてほしいです。もう受けないけど。

黒板の字が、だんだん小さくなったり、黒板の隅の方にたくさん字を書くので見づらかった。

字の大きさと書き方

プリントの文字が全部同じで見づらい。

授業の時の画面は、パワーポイントなどでみやすいようになっていると良い。文字がびっしりの画面はみづらいし、効果的ではない。

「字・文字」に関してはほとんどが「小さくて読めない」という意見であった。教室の広さを考慮した字の大きさや、OHP や PowerPoint の 1 枚のシートやスライドに文字をたくさん詰め込みすぎない、などに注意を払う必要があるであろう。また黒板では赤や青のチョークで書かれた文字は結構見づらいことも確認しておく必要がある。

キーワード「わかる」の出現回数は510回であった。その自由記述欄には以下のよう

な記述があった。

大変なのはわかるけど、課題というか実践的に勉強したかった。テスト難しすぎ。説明がわかりにくい。授業速度が速い。初心者にももっとわかるように説明してほしい。沈黙が多い。小テストとかやればもっとわかると思う
とても満足できない講義だった。時間を守らない、自己中心的。争論として容観性に欠けていたと思う。法律とは土台がある上で解釈をを認めるべきであるのに、自論の押しつけが目に見えて思った。テストも自論以外認めないといったのも気になった。 は必要ないと思っている学生が多くいることを聞いたことがある。本当にそれでいいのか？もっと学生の立場にたった視点で講義をしてほしい。しっかりと学習したい学生もいることを忘れないでほしい。判例だって、テキストにない判例なら、用意してくれてもいいと思う。口で言ってわかるわけがない。
わかるような授業をしてください。
パワーポイントをもう少し見てわかるものにしてほしい。
わからない人にわかるまで教えてほしい。

「わかる」は基本的には「わかる授業」ということになるであろう。多くの学生は初学者であるということを念頭に授業を組み立てていく必要がある。

キーワード「もう少し、少し」では、「もう少し」の出現回数が444回で「少し」は193回であった。これらの自由記述欄には以下のようなものがあった。

文字、特に「の」、「て」が小さくて見づらかった。あと「°」、「^」の判別も少し遠くにすわるとむずかしかった。
先生の意見が少し押しつけられていた気がする。
OHPでの説明が早すぎる。もう少し詳しく説明して欲しかった。一つ一つのテーマに時間をかけて欲しかった。
履修している生徒の人数に対して教室が狭かった。もう少し広い教室でやってほしかった。
マイクの音量をもう少し上げた方が良いと思う。
もう少し、要点がまとまった本を出版して下さい。各講の要点ポイントだけだと、ちょっと自習するのに苦労しました。よろしくお願い致します。
内容があまり難しくないなので、もう少し難しく。教室の中がうるさい。
中間試験の配当が3割なのは少し低いと思う。
少しまとめの部分のお話がききとりづらかった。
全体的にテーマが少しむずかしかった。
講義中のアンケートで面白い意見があれば、講義中に少し紹介して欲しい。

もう少し専門用語の説明がほしかった。
一週間で準備するには少しつらい宿題だった。
もう少しプリントを用いてもよかったかもしれない。
板書もう少し、とりやすく書いてほしかったです。

「もう少し・少し」は「もう少し～して欲しかった」という要望と「少し～であった」という指摘に用いられている。「もう少し」では「書いて」「わかりやすく」「詳しく」「見やすく」「(教室を)小さく・大きく」などがあつたが、「もう少し寝かせて欲しかった」というのはいかながなものであるうか。「少し」は「早い」「難しい」「(字が)小さい」「多い」「大変」などがあつた。これらは板書・OHP・PowerPointなどの文字のサイズ、話し方、授業の進行速度など教授法に関するものが多く、「難しい」「やさしい」など内容に関するものもあつた。

キーワード「書く」は423回の出現回数であつた。その自由記述欄には以下のような記述があつた。

黒板の書き方が、後から後から足して書くのでノートに書きづらかつた。
ノートの書く量が非常に多く、先生の話が聞くことができない時がある。
黒板に書くことが少なすぎる。重要語句の説明は口で言うだけでなく黒板をつかつて書くか、プリントを配布してほしい。
授業になっていない。ただ話して、ただ書くだけ。こんな授業はありえない。
レジュメがあることによって今年は黒板に書くのが少なかつた気がするのですが、黒板にいろいろ書きながら説明してくれた方がわかりやすかつた気がします。
内容が難しかつた。黒板に書く速さと量が尋常じゃなかつた。
黒板に書く図が細かくなることがあり、板書が大変。
感想を書くのが多い。頻繁にされると書くことがなくなってしまう。
ノートに何を書くべきかわからなかつた。
OHPにうつされた文章をひたすら書くというような授業なので、平凡な作業の繰り返しで飽きる。

「書く」は黒板やノートに「書く」ことがほとんどで、板書の早さや量、ノートに書き写す量に対する意見が多かつた。先述したがノートを取っている間に話が次に進んでいたり、説明を聞き逃したりしている。また板書量が多い(ノートに書き写す量が多い)場合はプリントなどに印刷して配布する、といった工夫が必要であろう。一方、板書量が少ないと学生は「板書しながら説明する」といった「板書する」「黒板を使う」ことを望んでいる。ほとんど板書しないと不安になるのであろうか。いずれにせよ、教員の工夫も必要であるが学生のディクテーション能力にも問題があるようである。

(3) キーワードの比較

これまでに出現回数が400回以上のキーワードについて「評価点」「改善点」双方の自由記述欄の記述を検討してきたが、双方に同じキーワードが出現したり、一方にのみ出現したりしている。また抽出されたキーワードの出現回数は、ほとんどが400回以下であり、その中に授業改善のための重要なヒントが隠されているかもしれない。すべてのキーワードについて検討することはその取扱量が膨大となるので、ここでは評価点のキーワードが授業への「満足」を表しており、改善点のキーワードが授業への「不満」を表していると解釈して、その出現回数の比率（評価点/改善点）から授業改善のためのヒントを抽出する。すなわち比率（評価点/改善点）>1であれば、そのキーワードに関して学生は満足していると理解でき、比率（評価点/改善点）<1であれば、そのキーワードに関して学生は不満を持っていると理解できる。

キーワードを検討した際に「ある」「する」「なる」「やる」などの動詞はそれ自身では意味を持たないとして検討の対象とはしなかったが、自由記述文の意味を捉えるにはこれらの動詞が他のキーワードとどのようにつながっているのかを考慮する必要がある。そこで個々のキーワードを抽出するのではなくある種の意味を持ったキーワードの並び（カテゴリ）を抽出することにする。抽出する品詞⁴¹を表4.12に示す。

表4.12 カテゴリのキーワードとして採用する品詞

品詞区分	形容詞	動詞	名詞
詳細	自立	自立	代名詞, 数, 接尾, 非自立, 副詞可能を除く

これらの品詞に基づいてカテゴリを抽出した結果,8,573のカテゴリを抽出することができた。例えば,

「色々な人の考え方が知れて良かった。」

という自由記述文のカテゴリは

「色々(名詞形容動詞語幹)」「人(名詞一般)」「考え方(名詞一般)」「知れる(動詞自立)」

というキーワードの並びになる。抽出したカテゴリの一部を提示すると表4.13のようになる。

表4.13 カテゴリと出現回数

カテゴリ	改善点度数	評価点度数	総計	評価点/改善点
楽しい	0	19	19	
話 おもしろい	0	10	10	
先生 おもしろい	0	8	8	

⁴¹ この表に示した品詞以外に形態素解析システム「茶筌」の辞書に含まれていない用語を「未知語」として抽出している。

先生	0	7	7	
.....
わかる	2	45	47	22.5
説明 わかる	1	18	19	18
プリント 配る	1	9	10	9
テスト ない	1	4	5	4
楽しめる	1	3	4	3
.....
良い 思う	1	2	3	2
わかる 説明 する	3	5	8	1.666
パワー ポイント 見る	2	3	5	1.5
する	2	2	4	1
ビデオ 見せる	2	2	4	1
いい 授業	1	1	2	1
くわしい 説明 する	1	1	2	1
.....
ノート とる	4	1	5	0.25
マイク 使う	12	2	14	0.16666
字 見る	6	1	7	0.16666
板書 する	7	1	8	0.143
字 小さい	12	0	12	0
黒板 字 小さい	10	0	10	0

カテゴリ「楽しい」は評価点にのみ19回出現しており、評価点/改善点 = となる。このように評価点/改善点の値が無限となるカテゴリは、学生が授業をそのカテゴリに関して「満足」していることを表していると言える。カテゴリ「わかる」では改善点での出現回数が2回に対して評価点の出現回数は45回で、評価点/改善点 = 22.5 となる。このカテゴリでは「わかる」と言うことに対して若干の不満を持っていることがわかる。「する」「ビデオ|見せる」といったカテゴリは改善点、評価点共に出現回数は2回で、これらのカテゴリに対する満足・不満足は均衡していると言える。一方、「ノート|とる」のカテゴリでは改善点の出現回数が4回であるのに対して評価点の出現回数が1回で評価点/改善点 = 0.25 となり、このカテゴリに関しては不満足が満足を上回っている。カテゴリ「字|小さい」では、改善点での出現回数が12回であるのに対して評価点では一度も出現していないので評価点/改善点 = 0 となり、「字が小さい」という不満を持っていることがわかる。

このカテゴリの分析で、アンケートの質問項目1～9に関するキーワードを持つカテゴリを選択すると、以下のようになる。

質問項目1「授業は十分に準備されたものでしょうか？」に関して、「授業」「準備」というキーワードを持つカテゴリは、評価点では

内容|準備|する
プリント|良い|準備|する
やさしい|責任|持つ|人|準備|十分
やさしい|先生|授業|準備|十分|責任|持つ|先生
わかる|授業|準備|する
講義|準備|良い|できる|内容|興味深い
講義|内容|十分|準備|する
授業|よい|準備|する
授業|よい|準備|する|話し方|明快|身近|重要|問題|初心者|わかる|的確|講義|思う
授業|準備|十分|やさしい|先生|理解|する|言葉|使う
授業|内容|事前|準備|する|分かる
十分|準備|する|おもしろい
準備|する|わかる|テスト|単元|ポイント|わかる|定期|試験|役立つ
準備|する|工夫|する|授業|学生|意識|訴える|工夫|する
準備|する|授業
準備|する|授業|思う
準備|する|授業|思える|出席|とる|授業|そそる|話|する|宿題|出る
準備|する|丁寧
準備|する|内容|整理|する
準備|十分|説明|する
生徒|模擬|授業|行う|授業|準備|多い
先生|ノート|作る|元|授業|進める|授業|準備|する
先生|事前|準備|する|授業|スムーズ|進む
先生|授業|準備|する
先生|授業|準備|する|スムーズ|授業|進む|おかげ|内容|理解|容易
先生|優しい|授業|準備|十分|授業|内容|わかる

などがあり、改善点では

Power|Point|場|書く|かえる|写す|大変|準備|する|来る
ビデオ|調子|よい|機材|事前|準備|する
教師|自身|授業|内容|把握|する|いう|問題|思う|後ろ|いる|人|注意|する|ある|授業
|進める|終了|直前|板書|書く|やめる|授業|配分|準備|行う|思える|下調べ|行う|強
い|希望|する
誤字|多い|板書|体系|説明|不十分|要点|見える|講義|準備|する|疑問|黒板|ずらす|
タイミング|悪い|授業|カエる|セ|3|講義|時計|色|独創
授業|ページ|作る|ある|学生|半端|空き|できる|準備|完璧|する
授業|準備|する
授業|準備|する|板書|まとまる|内容|言う|わかる|メッセージ|ない|板書|書く|後|つ
けたす|書く|つけたす|最初|書く|A|授業|わかる|B|改善|する|思う
準備|する|つらい|宿題
準備|悪い|する

キーワード「授業」「準備」には、評価点では「する」「よい(良い)」「十分」などのキーワードが続き、改善点では「不十分」「悪い」などのキーワードが続く。当然のことながら十分に準備された授業は評価が高い。学生は授業が十分に準備されているかどうか敏感に感じていると言える。

質問項目2「教師の話し方(マイクの使い方を含む)は聞き取りやすかったですか?」は、「マイク」「話す」「聞く」「やすい」などがキーワードになる。これらのキーワード度を持つカテゴリは評価点では

1つ|1つ|分かる|説明|する|言葉|話|する|する|聞く|進む|ペース|よい
こる|け|いる|話|聞く|授業|非常|わかる
テスト|楽しい|話|聞く
パワー|ポイント|使用|話|聞く|興味|もてる
ビデオ|観る|先生|話|聞く|観る|理解|する
教科書|学べる|法律|盲点|教官|体験|基づく|思う|話|個人|面白い|話し方|聞く|かた
い
周り|静か|する|話|聞く|とる
新聞|記事|プリント|配布|する|ビデオ|みせる|する|おもしろい|話|聞く|読む|でき
る|あと|現場|先生|やる|人|授業|呼ぶ|する|すごい|良い
人数|教室|いる|私語|ない|聞く|とる|集中|する|環境|思う|カルト|ベーコン|話|具
体|やる|特徴|思う
声|聞く|とる|お話|おもしろい|笑い|ある
声|聞く|とる|話|おもしろい
先生|考え方|若い|話|聞く|楽しい|出席|する|科目
先生|声|大きい|マイク|使う|十分|聞こえる|思う|講義|内容|先生|体験|バランス|よ
い|話す|飽きる|ない|話|聞く
先生|話|聞く|易い|分かる|易い
先生|話し方|聞く|やすい
先生|話し方|聞く|やすい|良い|簡単|内容|授業|説明|する
話|聞く|とる|ノート|とる
話|聞く|プリント|解説|ある
話|聞く|わかる
話|聞く|わかる|授業
話|聞く|安い|先生|人柄|良い
話|聞く|自分|実験|参加|できる|自分|関心|持てる
マイク|使う|聞く
声|聞く|とる|マイク|用いる|状態|気遣う|学生|配慮|する|感謝|する

改善点では

マイク|音量|小さい|聞く|とる
マイク|声|聞く|とる
マイク|声|聞く|とる|ある|進む|ペース|最初|速い|わかる
マイク|声|聞く|とる|授業|ペース|速い
マイク|息|かかる|聞く|とる|あと|教室|せまい|アンケート|説明|長い

教室|小さい|まわり|うるさい|先生|声|聞く|とれる|ある|マイク|使う
 字|見える|マイク|使う|声|聞く|とる
 声|聞く|とる|マイク|音量|大きい
 私語|うるさい|先生|話|聞く
 先生|声|小さい|聞く|とる|話す
 先生|早口|聞く|とれる|できる|話す
 話|非常|聞く|とる|言う|わかる
 話|聞く|グループ|話し合う|する|意見|交換|行う|良い|思う
 話|聞く|する|ある|自分|話す
 話|聞く|とる|倫理|語る|資格|ある|思える
 話|聞く|とれる|ある
 話し方|聞く|とる|疲れる

などがある。評価点ではマイクを使った適度な早さの話し方（ノートを取りながら聞くことができる）がよい，ということになる。一方マイクを使っても音量が小さかったり，息がマイクにかかったりした場合には聞き取りにくく，逆に必要以上に音量を上げるのも不評である。また早口や学生の私語によって聞き取りにくいと言う指摘もある。

質問項目3「黒板などの字は見やすかったですか？」では、「黒板」「板書」「字」「見る」「書く」などがキーワードになる。これらのキーワードを持つカテゴリは，評価点では

黒板|見る|やすい|おもしろい
 黒板|見る|授業|ノート|とる|楽
 黒板|見る|授業|進度|いい|思う
 黒板|字|見る|やすい|気|とる|話し方|授業|わかる
 黒板|字|見る|やすい|番号|振る|わかる|プリント|多い|復習|テスト|役立てる|できる
 黒板|字|大きい|見る|声|聞く|とる|非常|ていねい|授業|進める
 黒板|整理|する|書く|見る|思う
 黒板|内容|的確|見る
 説明|ていねい|わかる|黒板|字|大きい|見る|試験|復習|する|大変|助かる
 難しい|内容|わかる|説明|する|黒板|字|大きい|見る
 板書|する|黒板|文字|見る|説明|わかる|やすい
 理論|わかる|丁寧|黒板|見る
 字|大きい|見る
 字|見る|パワー|ポイント
 字|見る|プリント|ダウン|ロード|できる|よい
 字|上手|かく|おもしろい|よ|とる|ね
 字|上手|みやすい|説明|ていねい|質問|解説|よい
 字|大きい|後ろ|良い|見える
 字|大きい|黒板|見る
 字|大きい|席|見る

改善点では

黒板|字|小さい|見る
 教室|広い|仕方|しれる|黒板|字|見る|苦労|する
 黒板|きたない|字|見る|なる|改善|する
 黒板|わかる|見る|書く|字|汚い
 黒板|見る|漢字|まちがい|多い
 黒板|使い方|見る|する|思う
 黒板|字|うすい|見る
 黒板|字|汚い|見る|誤字|多い|授業|受ける|苦痛
 黒板|字|小さい|汚い|見る|改善|希望
 黒板|字|小さい|見る|いる|黒板|字|消す|早い|黒板|集中|いう|先生|話|聞く|する
 板書|多い|黒板|見る
 黒板|字|見る|すぎる|書く|早い|量|多い|内容|理解|できる
 黒板|字|小さい|色|つく|チョーク|考える|使う
 黒板|字|小さい|前列|3|列|読める|程度
 黒板|字|大きい|書く|見える
 黒板|字|大きい|書く|良い|思う
 黒板|字|読める|ある|きれい|書く
 黒板|字|読める|言う|よい|わかる
 黒板|字|濃い|書く
 黒板|消し|あまい|字|見る
 黒板|端|字|書く|見る
 黒板|端っこ|字|書く|字|小さい|進む|早い|急|OHP|変える
 字|きたない|見える|話す|わかる|ずらかる|わかる|説明|する
 字|きたない|字|きたない|黒板|見る|みつ
 字|小さい|見える|書く|いう|大きい|字|書く|OHP|小さい|見える
 字|小さい|見える|早口|聞く|とる
 字|小さい|赤|書く|見る
 字|消す|はやい
 字|大きい
 先生|字|みる|よむ|大変
 先生|字|汚い|いる|黒板|字|読む|苦労|する
 板書|横長|ノート|とる|字|小さい|読む|ある
 板書|故意|理解|する|する|字|配置|大きい

などである。これらの記述から言えることは、「適度な大きさの字」で「丁寧」に「整理」して板書することが肝要である。教室の広さを考慮した字の大きさ、色、濃さ、書く順番、消す順番などに配慮する必要がある。

質問項目4「教師は、教材(テキスト、プリントなど)を効果的に使用していましたか？」に関しては、「テキスト」「教科書」「プリント」「レジュメ」などがキーワードになる。これらのキーワードを持つカテゴリについて、評価点では

テキスト|沿う|授業
 テキスト|ある|沿う|講義|する|理解|する
 テキスト|コンパクト|内容|まとめる
 テキスト|進度|一定|予|復|する|予測|立てる|内容|説明|科|まとまる|わかる
 テキスト|先生|指摘|きびしい|英語|本気|学べる|よい|授業|合う|合う|先生|話|興味

深い|よい

テキスト|読む|テキスト|授業|おこなう|復習|する

教科書|ある|プリント|用意|する|練習|問題|できる|文法|慣れる|できる|思う|まわる|あてる|よい

教科書|そう|授業|復習|する

教科書|そう|板書|詳しい|書く

教科書|でる|地域|ビデオ|みせる|地|様子|理解|する

教科書|わかる|先生|良心|先生

教科書|沿う|授業|進める|講師|積極|生徒|同士|コミュニケーション|とる

教科書|沿う|進む|わかる

教科書|多用|する

教科書|内容|おもしろい

教科書|内容|沿う|わかる

教科書|内容|沿う|授業|資料|配布|ある

授業|使用|する|SCOPE|テキスト|内容|面白い|英文|難易|高い|思う|学生|発表|

学生|発言|言う|授業|内容|生かす|思う

授業|内容|教科書|そう|自分|復習|等しい|やすい|良い

プリント|よい|まとまる|分かる|例文|おもしろい|先生|話|おもしろい

プリント|よい|まとまる|理解|する

プリント|よい|整理|する|わかる|思う

プリント|わかる|説明|わかる

プリント|わかる|選択|課題|ある|やさしい|思う

プリント|使う|授業|わかる|宿題|出る|大変|復習|なる|なる|思う

プリント|使う|授業|進める

プリント|使用|する|黒板|自分|うつす|話|集中|できる|ムダ|かかる|例題|入れる|わかる

プリント|配る|要点|押える|問題|復習|楽

プリント|配る|要点|理解|する|易い

レジュメ|ダウン|ロード|できる|良い

レジュメ|わかる|事例|書く|テーマ|説明|する|わかる

レジュメ|筋立て|する|講義|詳しい|説明|する|話|つく|やすい|ノート|とる

レジュメ|効果|使う|分かる|講義

レジュメ|資料|豊富|配布|する|先生|声|聞く|とる

がある。一方，改善点では

テキスト|高い|わかる|プリント|やる

テキスト|使う|かう|買う|プリント|中心|授業|お金|もったいない

テキスト|使う|感じる

テキスト|難しい|先生|説明|難しい|する|わかる

テキスト|難易|たかい|易しい|テキスト|する|予習|する|わかる|多い|予習|する|意欲|なくなる

教科書|そう|授業|する

教科書|そう|進める

教科書|沿う|授業|する

教科書|活用|する|授業|使う|ない|買う|わかる|OHP|見る|奥|席|十分|見える|配
 慮|する
 教科書|使う|教科書|活用|する|教室|うるさい|改善|する
 教科書|書く|内容|おしえる
 教科書|進む|授業|出る|テスト|点|取れる|授業|仕方|良い|思う
 教科書|読む|授業|思う|目新しい|ない
 教科書|内容|つまらない|話|聞く|言う|わかる
 教科書|内容|難解
 教科書|難|高い|思う
 教科書|難しい|する
 教科書|有効|使う
 前半|教科書|読み上げる|眠い|なる|出る|意味|ない|いう|する
 プリント|足りる|なる|人数|多い
 プリント|内容|違う|内容|する
 プリント|無駄|思う
 プリント|問題|授業|ずれる|感じる|ある|ノート|見る|やり方|習う
 プリント|両面|印刷|する|よい|プリント|量|多い|紙|節約
 プリント|量|多い|減らす
 レジュミ|ダウン|ロード|手間|かかる
 レジュメ|字|つまる|見る
 レジュメ|書く|こむ|できる|空白|増やす|レジュメ|多め|刷る
 レジュメ|詳しい|する
 レジュメ|配布|する|口頭|説明|する|学生|興味|持てる|講義|する

などがある。これらの記述から、「テキスト・教科書の内容に沿った授業」の評価が高いこ
 とがわかる。一方、「教科書に沿っていない授業」「教科書を指定しておきながら使用しな
 い授業」「教科書が高い・難しい」などが指摘されている。授業と直接関係のない本を教科
 書として指定したり、定期試験の直前に教科書を指定するなど、特に教科書が教員の自著
 の場合は批判が強い。「プリント」「レジュメ」ではよくまとまったプリントやレジュメを
 効果的に活用していることが評価されている。一方、「配布量が多い」「出席者数に対して
 枚数が足りない」といった量や枚数に対する不満がある。また1枚に文字を詰め込みすぎ
 て見にくくなったり、逆に詳しい説明を求めているものもある。

質問項目5「教師は、視聴覚機器（OHP、ビデオ、オーディオ、コンピュータなど）
 を効果的に使用していましたか？」では、「OHP」「PowerPoint・パワーポイント」「ビデ
 オ」などがキーワードになる。これらのキーワードを持つカテゴリには、評価点では

OHP|効果|つかう
 OHP|効果|使う|見る
 OHP|効果|使う|講義|深み|ある|する|努力|する|講義|受ける|聞く
 OHP|効果|使用|する|わかる
 OHP|使う|授業|出る|ある|やる|内容|わかる|よい
 OHP|使う|説明|よい
 OHP|使う|多い|わかる

OHP|使う|非常|わかる|授業|思う|環境|問題|取り上げる|よい
 OHP|使う|理解|する
 Power|Point|写し出す|配布|する|ノート|追う|ない|授業|聞く|できる
 Power|Point|授業|進め方|短縮|つながる|思う
 Power|Point|読む|心理|テスト|やる|楽しい
 Power|point|非常|丁寧|思う
 パワー|ポイント|見る|簡潔|書く|わかる
 パワー|ポイント|減らす|書く|増やす|する|考える|ほしい
 パワー|ポイント|効果|使う|わかる
 パワー|ポイント|使う|まとめる
 パワー|ポイント|使う|よい
 パワー|ポイント|使う|議|字|見る|やすい
 ビデオ|おもしろい|エッセイ|評価|する|おもしろい|思う
 ビデオ|おもしろい|記憶|残る|内容|つながり|ある|なる|思う|感謝|感謝
 ビデオ|プリント|活用|する|よい|思う
 ビデオ|プリント|使う|授業|教育|詳しい|学べる|思う
 ビデオ|プリント|授業|意図|する|よい|つたわる
 ビデオ|使う|授業|内容|関心|もてる
 ビデオ|使う|授業|内容|理解|する|する

などがあり，視聴覚機器を授業に効果的に活用していることに対して評価が高いと言える。

一方，改善点では

OHP|うつす|出す|やすい
 OHP|うつす|文字|小さい|見る
 OHP|きりかわる|スピード|早い|板書|理解|行う|困難
 OHP|くらい|眠い|なる|する
 OHP|見にくい|できる|教室|見る|大学|善処|する|必要|ある
 OHP|見にくい|小さい
 Power|Point|字|見る|字|色|薄い|する
 Power|Point|字|小さい|読む|OHP|教室|むく|思う
 パワー|ポイント|使う|進む|早い|ノート|取る|ヒマ|ない
 パワー|ポイント|字|やすい|ある
 パワー|ポイント|字|見る|ある|専門|用語|意味|記号|説明|する|ある
 パワー|ポイント|次|進める|早い
 パワー|ポイント|小さい|プリント|やる|電気|つける|目|悪い|なる
 パワー|ポイント|文字|書く|見る
 パワー|ポイント|文字|小さい|ある
 パワポ|画面|切り換え|早い
 パワポ|進める|速い|ある|ノート|とる
 ビデオ|先生|ラク|する
 ビデオ|操作|がんばる
 ビデオ|音|大きい|する|教室|スクリーン|場所|よい

ビデオ|音量|上げる

ビデオ|長い|する

などが指摘されている。字がうすい場合や小さい場合、切り替えが早い場合などがOHP、パワーポイントを利用する場合に指摘されており、ビデオの場合は音量や放映時間、機器の操作などが指摘されている。またOHPとビデオでは教室を暗くするので「ノートが取りにくい」や「眠くなる」といった意見もあった。

質問項目6「教師は、授業内容を理解しやすいように配慮していましたか?」、質問項目7「教師は、授業内容への関心を高めるように工夫していましたか?」では、「理解」「やすい」「関心」「熱心」「楽しい」「興味」などがある。

キーワード「理解」を持つカテゴリは、評価点では

かたい|教材|ビデオ|理解|する|TV|番組|使う
ニュース|取り上げる|経済|先生|お話|分かる|理解|できる
ニュース|新聞|経済|話|理解|できる|なる
ノート|とる|節約|できる|理解|する
パソコン|使う|理解|する|なる
ビデオ|観る|先生|話|聞く|観る|理解|する
やる|内容|楽しい|テスト|やる|理解|確認|できる
わかる|授業|思う|学生|理解|する|確認|する|進む|良い|思う
講義|実習|二本立て|理解|する
世界|環境|問題|理解|深まる
整理|する|理解|する|講義|楽しむ|学習|できる
分かる|やすい|理解|できる|賢い|なる|する
理解|する|事項|倫理|体系|説明|する|プリント|便利
理解|する|先生|板書|する|ノート|記入|楽|する|整理|する|すむ
練習|問題|やる|理解|できる|確認|できる|説明|ていねい
練習|問題|行う|授業|内容|よる|理解|できる|思う
話|わかる|かん|たん|理解|できる

などがあり、改善点では

内容|理解|できる
OHP|きりかわる|スピード|早い|板書|理解|行う|困難
教師|説明|する|難しい|理解|する
黒板|字|数|すくない|授業|理解|する|授業|話す|スピード|はやい|プリント|ない
最初|授業|オリエンテーション|進度|内容|知る|できる|授業|内容|理解|する|なる
授業|進む|ペース|早い|理解|できる
色々|考え方|示す|よい|複雑|わかる|学ぶ|人|難しい|理解|する|思う
進む|早い|する|初心者|理解|する|大変|問題|用いる|分かる|思う
声|きこえる|パソコン|使う|パワー|ポイント|作成|する|字|汚い|見る|いる|授業|内容|
説明|仕方|話し方|問題|ある|理解|しず|いる|改善|できる|授業|補足|する|プリント

|配布|する|する|自分|勉強|する|到達|わかる
専門|用語|解説|理解|する|受講|する|学習|できる|思う
専門|話|多い|理解|する|難しい|わかる|する|良い|思う
内容|難しい|理解|できる|部分|多い|練習|問題|理解|できる|する|解説|する|中間|
解説|する|解答|プリント|出す
理解|深める|テスト|やる
練習|問題|理解|する|する|プリント|多い
話|する|理解|する|思う
話|理解|できる|説明|不十分
話す|速い|頭|理解|する|考える|先|進む|困る

などがある。これらから、学生の理解を考慮しない難しい授業や進度の速い授業、話す速度、OHPなどの切り替えが早い授業などが理解「できない」授業ということになるであろう。このような授業の担当者は学生を見ていない、といえる。理解しやすい授業は、演習問題や練習問題を行う、小テストを実施する、わかりやすく解説あるいは説明する、などで、学生の反応を見ながら進める授業、教員の独善的でない授業、ということになるであろう。

キーワード「やすい」を含むカテゴリは、評価点では

OHP|みやすい
テキスト|自体|難しい|説明|わかる|やすい|内容|理解|できる|テキスト|話|おもしろい
パワー|ポイント|使う|議|字|見る|やすい
ビデオ|テキスト|活用|授業|進む|具合|わかる|やすい|興味|もてる
ビデオ|多用|する|環境|知識|わかる|やすい|身|つく
わかる|やすい|おもしろい
わかる|わかる|くる|返す|授業|内容|とりくむ|やすい
教える|うまい|黒板|身|やすい|キレイ|話す|聴く|他|先生|見習う
教科書|理解|する|やすい|興味|ひく
教官|字|くせ|ある|読む|する|見る|やすい
黒板|字|すごい|きれい|みやすい|話す|ペース|良い
黒板|字|見る|やすい|話|わかる|やすい
進度|速い|いう|ない|学習|する|やすい
声|大きい|聞こえる|教材|シンプル|内容|とる|やすい
説明|ていねい|わかる|やすい|解く|内容|つかめる|良い
説明|わかる|声|きく|やすい|よい
配布|する|プリント|分かる|やすい|話し方|丁寧|聞く
板書|する|黒板|見る|やすい|色々|参考|文献|紹介|する|良い|参考|文献|レポート|
テスト|参考|読み物|する|説明|わかる|やすい|ビデオ|おもしろい|思う
板書|する|黒板|文字|見る|説明|わかる|やすい
分かる|やすい|説明|する
分かる|やすい|理解|できる|賢い|なる|する
例|とりあげる|図|見せる|OHP|見る|やすい
例える|話|わかる|やすい

などがあり、改善点では

パワー|ポイント|使う|電気|つける|字|みやすい|思う
見る|やすい|黒板|書く
黒板|みやすい|書く
黒板|みやすい|良い|思う
黒板|字|みやすい|書く
黒板|字|見る|やすい|うれしい
黒板|身|やすい|書く
字|大きい|黒板|身|やすい|する
授業|する|ねむい|なる|やすい|つらい
説明|わかる|やすい|要点|しぼる|似る|法律|条文|多い|区別|する
退出|欠席|多い|単位|とる|やすい|おかしい|出席|制度|導入|する
板書|する|わかる|やすい|黒板|書く|しゃべる|はやい|理解|する|板書|する|大変

がある。「やすい」は「見る」「聞く」「わかる」などとともにより用いられており、黒板への板書やOHPなどの文字が大きくて見やすく、話し声が明瞭で聞きやすく、説明がわかりやすい授業が評価されている。また「単位がとりやすい」授業は改善点として指摘されている。

キーワード「関心」に関しては、評価点では

PC|有効|活用|する|よい|おもう|取り上げる|テーマ|関心|持てる|興味|持つ|とりくむ|できる
おもしろい|話|する|関心|高める|努力|する
ていねい|説明|詳しい|板書|良い|学生|関心|意欲|持つ|する
ビデオ|みる|なる|企業|関心|高める
プロジェクター|使う|講義|生徒|関心|高める|非常|工夫|する|感じる|楽しめる|退屈|する
関心|深い|テキスト|教官|興味|引く|話|英語|深い|読む|追求|する
興味|ある|話題|関心|ある
高い|教養|内容|わかる|おもしろい|知的|関心|高める|教える|政治|心理|いう|文化|学べる|すごい|おもしろい
時事|話題|取りあげる|学生|関心|高める|工夫|する
社会|知る|関心|持てる
新聞|記事|用いる|解説|する|関心|持つ|努力|する
深い|関心|持つ|知る|学べる
身近|問題|関心|持てる
先生|熱心|生徒|わかる|説明|する|授業|あてる|関心|よる|高まる|思う
非常|関心|高める|授業|する|思う|面白い
物事|見方|考え方|先生|話|改善|する|政治|関心|深まる|役立つ|情報|得る|ビデオ|ある|テーマ|官僚|目|見る|理解|できる|課題|自分|知識|高める|先生|話す|内容|なる|おもしろい
法律|始める|学ぶ|学生|関心|高める|配慮|する|授業|思う|生徒|質問|する|考える|きっかけ|与える|レポート|書く|自分|調べる|いい|勉強|なる
問題|取り上げる|関心|もてる

履修|少ない|授業|聞く|授業|全員|当てる|意見|言う|多い|他|人|意見|聞く|できる|先生|レジュメ|プリント|解説|教育|現場|抱える|問題|教育|システム|問題|話題|提供|する|点|科目|履修|興味|関心|持つ|できる|なる
話|聞く|自分|実験|参加|できる|自分|関心|持てる

などがあり，改善点では

ＯＨＰ|非常|見る|避ける|声|小さい|聞く|ある|声|学生|関心|ひく|授業|する
リサイクル|大切|伝わる|関心|持てる|部分|ある|ビデオ|不法|投棄|さる|状況|見せる
学生|関心|ひく|授業|する|人|授業|出る|出る|人|本|読む|寝る
教育|仕事|関心|持つ|学生|多い|問題|クラス|ディスカッション|する
最初|2|3|回|声|後ろ|とどく|授業|関心|落ちる|マイク|つかう|よい
授業|内容|関心|もてる|興味深い|映像|利用|する|面白み|欠ける|しれる
授業|内容|関心|高まる|努力|する|思う|ＯＨＰ|説明|取る|ビデオ|見る|よる|わかる
|かける|優先|する|良い|思う
内容|深い|関心|わく|魅|きつける|授業|する|良い|思う

がある。キーワード「関心」では，受講することによって授業の対象に関心を持つ場合と，授業そのものに関心を持つ場合があるようである。授業の対象に関心を持つ場合は，具体的な事例の紹介や討論などを行う参加型の授業であることが多く，ＯＨＰやPowerPointの活用やプリント・レジュメの配布など授業の工夫によって，授業そのものへの関心を高め，それが授業の対象への関心に移行していくようである。

キーワード「熱心」を持つカテゴリは

先生|熱心
教官|自身|授業|熱心|取り組む|やる気|わく|政治|興味|持てる
教官|熱心|熱意|伝わる
授業|準備|する|配布|作る|くばる|ていねい|説明|する|めずらしい|熱心|先生
先生|尊敬|できる|熱心|授業|取り組む|満足|する|授業|内容
先生|熱心|やる気|ある
先生|熱心|教える|思う|プリント|配る
先生|熱心|教える|大学|講義|いい|意味|よい
先生|熱心|質問|丁寧|答える
先生|熱心|生徒|わかる|説明|する|授業|あてる|関心|よる|高まる|思う
先生|熱心|話す|学生|様子|見る|話|すすめる
先生|良い|意味|大学|教授|なく|教育|熱心
熱心|教える|下|さる
熱心|教える|学者|興味|持てる|内容
熱心|教える|前回|復習|ある|良い
熱心|話す|割|理解|する|おもしろい|話|思う
履修|する|科目|おもしろい|難しい|言葉|身近|事例|上げる|楽しい|解説|する|興味|話|聞ける|私語|する|人|注意|する|いい|熱心|話す|見る|気持ちいい

などが評価点としてあげられているが、改善点では

|先生|熱心|やる|思う|気|なる|上げる|する|整える|授業|熱心|参加|する|する|
自分|情けない
熱心|故|授業|内容|濃い|つく|大変
熱心|進む|ぐ|あい|おそい

のみである。教員が熱心に授業を行っておれば、学生は自然とそれを感じ取っているようである。

キーワード「楽しい」「たのしい」を持つカテゴリは

楽しい|できる
楽しい|学べる
わかる|やすい|楽しい|できる
わかる|楽しい
わかる|楽しい|授業
わかる|興味|持つ|考える|内容|多い|楽しい
わかる|実用|授業|厳しい|楽しい|取り入れる|すごい|興味|持つ|取り組む|できる
楽しい|授業|いろいろ|意味|内容|終わる|いさぎよい|授業|終わる|よい|つぶし|する
楽しい|授業|すすめる|わかる|教える
楽しい|授業|授業|先生|雑談|好き|授業|わかる
楽しい|授業|進む
楽しい|授業|先生|体験|興味深い
授業|わかる|話|楽しい|朝|早い|苦|なる
授業|楽しい
授業|楽しい|なる|楽しむ
授業|興味|引きつける|授業|真剣|楽しい|受ける|できる
授業|自体|楽しい
授業|自体|自分|興味|ある|テスト|抜く|する|楽しい|思う
授業|自分|問題|とく|よる|解答|導く|行う|楽しい|できる
授業|受ける|受ける|楽しい
授業|内容|リスニング|話す|中心|楽しい
授業|内容|楽しい
授業|内容|難しい|先生|堅苦しい|話し方|おかげ|楽しい|勉強|できる

などがあり、「楽しい・たのしい」に対しては「わかる」「授業」「内容」などのキーワードが同時に使われている。これらから「授業内容が理解できて(わかって)楽しい」、「授業内容そのもの」あるいは「授業自体」が「楽しい」と評価している。

キーワード「興味」には以下のような評価点のカテゴリがある。

興味|ある|内容
興味|ある|内容|積極|受講|する|できる|OHP|わかる|説明|する

興味|ある|内容|話|聞ける
興味|もつ|議|内容|正直|理解|する|ずらかる|人数|教室|GW|むずかしい
興味|もてる|いろいろ|工夫|する
興味|もてる|おもしろい
興味|持てる|必要|要素|含む|思う
興味|持てる|話|ある
興味深い
興味深い|こう|ぎ
興味深い|テーマ|扱う|丁寧|楽しい|授業|展開|する
興味深い|トピック|とりあげる|説明|わかる
興味深い|ビデオ|見せる|一般|言う|実見|証|する|違う|いう|分かる
興味深い|内容|学習|できる
興味深い|内容|取り上げる
興味深い|内容|充実|する|いろいろ|問題|提起|する
興味深い|内容|面白い
興味深い|話|多い|教官|説明|丁寧|知的|欲求|増す|できる

キーワード「興味」には「ある」「持つ」「深い」などのキーワードが続き、「興味ある授業」「興味を持てる授業」「興味深い授業」を期待していることがわかる。一方、

生徒|授業|興味|持つ|おもしろい|授業|心がける
ない|興味|持つ|講義|出席|する|思う
レジュメ|配布|する|口頭|説明|する|学生|興味|持てる|講義|する
レポート|テーマ|液晶|表示|装置|テーマ|する|レポート|課題|あんまり|思う|意図|する
興味|でる|授業|展開|する
興味|わく|題材|とり上げる|難しい|内容
興味|出る|内容|する|思う
授業|テーマ|細かい|興味|もてる|流れ|つかめる|授業|求む
授業|私語|うるさい|受講|多い|ある|休講|多い|内容|理解|できる|貿易|理解|興味|深める|できる|残念
授業|中国語|身|付ける|する|中国|興味|もつ|進む|中国語|学ぶ|思う|しむける
授業|内容|関心|もてる|興味深い|映像|利用|する|面白み|欠ける|しれる
授業|内容|面白い|興味深い|思う|統一|ある|講義|する|良い|授業|なる|思う
生徒|興味|持てる|授業|工夫|する|しゃべる

など改善点で指摘されており、授業に興味を持つことができるような工夫を求めていることがわかる。

質問項目全体に関わるキーワードのいくつかを以下に取り上げる。

キーワード「先生」「教授」を持つカテゴリは

先生|おもしろい
先生|熱心
先生|やさしい
授業|準備|する|配布|作る|くばる|ていねい|説明|する|めずらしい|熱心|先生

授業|内容|難しい|先生|堅苦しい|話し方|おかげ|楽しい|勉強|できる
 授業|内容|難しい|先生|説明|板書|分かる|授業|受ける
 先生|教える|わかる|進める|ペース|良い
 先生|教える|本人|能力|予定|迷惑|かける|楽しい
 先生|質問|する|生徒|答える|形式|ゼミ|おもしろい
 先生|質問|ていねい|答える|考える|分かる|おもしろい
 先生|質問|次週|答え|用意|する|良い
 先生|授業|しんし|態度|ハンド|アウト|豊富
 先生|授業|緊張|ある|ユーモア|あふれる|バランス|いえる|素晴らしい|学生|心|ひき
 つける|思う|学生|先生|授業|受ける|自分|生き方|勉強|考え方|改める
 先生|声|大きい|マイク|使う|十分|聞こえる|思う|講義|内容|先生|体験|バランス|よ
 い|話す|飽きる|ない|話|聞く
 先生|説明|わかる|解明|する|複雑|わかる
 先生|熱い|語る|印象|授業|内容|興味|持つ
 先生|熱意|伝わる|学ぶ|おく
 先生|優しい|ていねい|教える|良い|音楽|映画|数多い|聞く|観る|できる|面白い
 先生|優しい|ビデオ|おもしろい
 先生|優しい|プリント|練習|問題|出す|真剣|集中|する|聞く|わかる|思う
 先生|話|きく|事例|あげる|わかる
 先生|話し方|親しむ|もてる
 先生|話し方|聞く|やすい
 先生|話し方|聞く|やすい|良い|簡単|内容|授業|説明|する

キーワード「先生・教授」には「授業」「話・話し方」「熱心」「説明」などが同時に使われ
 ており、「授業に熱心」で「話や説明がわかりやすく」「話し方が丁寧」な教員が評価され
 ている。

キーワード「学生」「生徒」では、

学生|だす|質問|一つ一つ|丁寧|答える
 学生|レベル|あわせる|すすめる|他|先生|違う|配慮|する
 学生|学習|意欲|高める|工夫|する
 学生|質問|丁寧|答える|講義|メリハリ|ある
 学生|質問|丁寧|答える|授業|わかる|興味深い|行く
 学生|質問|丁寧|答える|勉強|なる|授業|うるさい
 学生|質問|答える|姿勢
 学生|質問|答える|姿勢|好感|持てる
 生徒|あてる|良い|思う|授業|参加|する|いる|かんじる|する
 生徒|主体|講義|わかる|難しい|ある
 生徒|授業|する|質問|応答|する|ない|授業|スタイル|画期的
 学生|私語|する|集中|できる|退席|する|する|静か|する
 学生|私語|少ない|する|努力|する
 生徒|興味|持てる|授業|工夫|する|しゃべる
 生徒|緊張|持|せる|する|いい|思う
 生徒|質問|する
 生徒|質問|する|答える|前列|やる気|満ちる|学生|限定|する
 プロジェクター|使う|講義|生徒|関心|高める|非常|工夫|する|感じる|楽しめる|退屈
 |する

メリハリ|ある|授業|退く|つる|する|良い|授業|思う|自分|自身|生徒|自身|考える|質|高い|思う
わかる|言葉|話す|生徒|意見|公表|する
わかる|資料|絵|グラフ|もる|ビジュアル|良い|身近|問題|提起|生徒|気|配る|先生|うるさい|注意|する
わかる|授業|思う|学生|理解|する|確認|する|進む|良い|思う
一人暮らし|学生|よい|情報|提供|する|思う

などがあり、学生からの「質問に(丁寧に)答える」「私語に対して毅然とした態度」をとる教員を学生は評価している。

成績評価に係る「テスト・試験」「レポート」では、評価点では

テスト|ない|レポート|自分|興味|ある|重点的|勉強|する|できる
テスト|ない|レポート|自由
テスト|解答|ある|むずかしい
テスト|楽
テスト|楽|保険|学べる
テスト|範囲|教える
テスト|範囲|言う|大変|助かる
テスト|無い
テスト|無い|レポート|提出
テスト|問題|いう
テスト|問題|教える|黒板|見る
テスト|問題|言う|うれしい
試験|持ち込み|テスト|救済|要素|多い|良い|システム
レポート|書き方|細かい|わかる|ビデオ|見る|授業|多い
レポート|書き方|習得|できる
レポート|書き方|身|つく
レポート|提出|回数|よい
レポート|提出|多い|書き方|学べる|役立つ
レポート|添削|する|レポート|書き方|教える|脚注|つける|EXCEL|使い方|分|展開
レポート|評価|なす|テスト|ある|環境|社会|身近|題材
レポート|返却|する|よい

などがあるが、テストを実施しなかったり問題を教えたりすることが評価されているが、これはいかがなものであろうか。また救済措置も評価されている。レポートでは「書き方」の指導が評価を得ている。テストもレポートも返却し解答・解説をすることが必要であろう。改善点では

テスト|2|問|ない|用語|問題|多い|する|よる|正確|出る|思う
 テスト|ない|いう|テスト|やる|いう|よい|思う
 テスト|むずかしい|持ち込み|可|する
 テスト|レポート|1つ|する
 テスト|解答|掲示|配布|する|する|教科書|ある|よる|理解|できる|思う
 テスト|採点|基準|履修|する|科目|厳しい
 テスト|質問|内容|抽象|わかる|ある
 テスト|書く|多い|大変|配分|見直す
 テスト|成績|関係|する|する|ある|あいまい|思う|事前|報告|する
 テスト|点数|公表|する
 テスト|答え|配布|する|写す|思う|はがす|しまう|わかる
 テスト|答案|作成|プリント|早い|だす|ひねくれる|性格|する
 テスト|難しい|かん|たん|する
 テスト|範囲|広い|黒板|書く|意味|ない|出席|ふやす|出席|とる
 テスト|問題|簡単|する|黒板|書く|OHP|発動|速い|十分|うつす|きれる|赤|チョーク|使う|見る|使う
 レポート|2|回|+|中間|期末|テスト|負担|かかる
 レポート|指定|枚数|多い
 レポート|字数|制限|少ない|する
 レポート|書き方|説明|ある|レポート|書き方|よい|わかる|話|要約|する|述べる
 レポート|書く|思う|他|講義|かね合い|考える
 レポート|書く|資料|集め|大変
 レポート|数|減らす
 レポート|早め|課す|最後|他|レポート|来る|レポート|レポート|2つ|つらい
 レポート|多い|1|回|10|A4|4|5|書く|おかしい|思う
 レポート|提出|1|週間|満足|文章|書ける|レポート|書く|2|週間|書く|ほしい
 レポート|提出|回数|多い|思う
 レポート|提出|辛い|かかる|なる|他|専門|科目|やる|なくなる|困る
 レポート|提出|多い|他|教科|レポート|提出|ある|忙しい|つらい
 レポート|内容|不親切|具体|する
 レポート|内容|例|だす|わかる|授業
 レポート|量|多い

などがある。テストとレポートを課している授業は負担が大きいと感じているようで、特に学期末は多くの科目のレポートが重なるのでどちらか一方にすることを望んでいる。テストの内容が難しかったり、テスト時間に比べて書く量が多かったり、またレポートの指定枚数が多い場合にも不満がある。

授業への出席状況に関しては、評価点では

出席|する|人|考える
 出席|つく|部|活動|やむをえない|考慮|する|いう|非常|助かる|文法|読む|総合|よい
 出席|できる|問題|解く|評価|する|いただける|就職|活動|非常|ありがたい|EOS
 出席|割合|高い
 出席|含む
 出席|高い
 出席|取る|テンポ|よい|進む

出席|取る|宿題|ある|授業|進め方|よい|問題|あてる|つまらない|授業|なる
出席|重視|する|よい|質問|疑問|適切|対応|する|よい|国際|理解|できる|国際|政治|
関心|持てる
出席|重視|努力|する|報う|システム|他|講義|モチベーション|高い
出席|重視|良い
出席|宿題|多い|評価|する
出席|状況|わかる
出席|成績|考慮|入れる
出席|多い|真面目|自分|うれしい
出席|多い|単位|とる|OHP|使う|見る

一方，改善点では

出席|とる|休む|取れる|出席|する|1|出席|取る|印象|悪い|なる|不安
出席|とる|最後|来る|人|いる
出席|とる|授業|出入り|する|人|注意|する|気|なる|仕方|出席|A|B|分ける|自分|
とる
出席|とる|遅刻|する|人|出席|とる
出席|加点|する
出席|加味|する
出席|高い|教室|せまい|改善
出席|最後|来る|プリント|もらう|人|いる|最初|でる|人|出席|評価|同じ|なる|よい
出席|最初|とる
出席|取る|よい|思う|うるさい|なる
出席|取る|出席|人数|明らか|名前|多い|対処|する
出席|評価|項目|入れる|ほる|良い|初心者|わかる|配慮|する
出席|返る|可能
出席|返事|先生|聞く|欠席|なる|ひどい|仕打ち|基本|やさしい|人
真面目|出る|出席|点|ある|やる気|出る
真面目|出席|する|生徒|出席|与える|よい|思う|返る|出席

などがある。これらの記述を眺めてみると，まじめに出席している学生とそうでない学生（出席だけ取って退室する，代筆・代返など）を区別すること，出席を成績に反映させることなどを望んでいることがわかる。しかし，出席を取ることによって出席者数が増え，それによって私語が増え，教室が騒がしくなる，と指摘している記述もある。

「私語」については，評価点では，

私語|ない|よい
私語|ない|授業
私語|ない|静か|うける|私語|ある|注意|する|静か|する
私語|やめる|注意|する
私語|注意|する|授業|聞く
私語|配慮|ある
質問|投げかける|私語|注意|する|新聞|記事|使う|語る|わかる
取っ付き|辛い|法律|わかる|教える|関心|高まる|私語|する|人|徹底的|注意|する|良

い|緊張|勉強|できる
受ける|学生|私語|少ない|詳しい|説明|する|わかる
授業|最初|集中|する|進める|私語|ない|授業|興味|持つ
授業|私語|対応|する

改善点では

学生|私語|少ない|する|努力|する
学生|私語|多い|先生|話|集中|できる|放置|する|注意|する
教室|後方|私語|うるさい
私語|うるさい|授業|集中|できる|注意|する|する|改善|する
私語|うるさい|先生|話|聞く
私語|うるさい|注意|する
私語|なくす|注意|する|する|配慮|する
私語|多い|学生|注意|する|よい
私語|多い|学生|注意|する|減る|大変|話|早い|聞く|とれる|ある
私語|多い|授業|入室|多い
私語|多い|人|対処
私語|多い|先生|注意|お願い|する|学生|する
私語|多い|態度|悪い|学生|多い|注意|仕方|良い
私語|対策|考える|よい|思う|高校|化学|履修|配慮|する|思える
授業|学生|私語|うるさい|先生|注意|する|聞く|ない|人|退る|よい|思う
授業|私語|うるさい|受講|多い|ある|休講|多い|内容|理解|できる|貿易|理解|興味|
深める|できる|残念

当然のことながら私語のない静かな授業の評価が高く、私語に対する教員の毅然とした態度を求めている。

第2章で取り上げた「キャップ制」そのものに関する記述は評価点、改善点のいずれにもなかった。

4.3 考察 - 授業改善の視点

前節での分析から授業改善の視点をまとめると以下ようになる。

「満足度」と他の質問項目との相関関係を調べたところ「準備」「話し方」「黒板」「教材」「視聴覚機器」「理解」「関心」とは相関関係が認められ、とくに「理解」「関心」は強い相関があることがわかった。これは質問項目を上位20科目と下位20科目について比較した結果とも差異はなかった。したがって、授業への満足度を高めるためには「授業内容を理解しやすいように配慮し、関心を高めるように工夫する」ことが肝要である。そのためには、一方的な講義ではなく双方向ないし多方向のコミュニケーションを取り入れることによって授業への学生の参加意識を高める講義形式を採用することであろう。学生参加型の講義としては、討論形式の講義が考えられるが、大人数・大教室での討論形式の授業は

困難でありまた不可能であると認識されているのが一般的であろう。しかし、第3回FD講演会(平成15年1月22日開催)において講師の浅野誠中京大学教授が紹介された様々な討論法を用いれば大人数・大教室での討論形式の授業も不可能ではないであろう。

一方、討論形式の授業だけが学生参加型の講義形式ではないことはアンケートの分析結果からも明らかである。小テスト・クイズ、小レポート、課題提出といった形成的評価は教授者と学習者双方にとっても有用であり、双方向のコミュニケーションを成り立たせることが可能である。また、学生からの質問に対して授業時に回答することを契機に、質問をした学生だけでなく他の学生をも巻き込んだ多方向のコミュニケーションを可能にする工夫も有用である。

1年次生は高校までの「生徒としての学び」から大学での「学生としての学び」に移行する重要な時期である。この時期に大学生は「自らが主体的に考え、知識を獲得するもの」として突き放すのではなく、移行時期にあることを十分認識して授業を工夫することが重要である。具体的には、整理された板書や要点をまとめたプリントなどの補助教材の活用、マイクの適切な使用などである。相関係数からは「満足度」と「黒板」「視聴覚機器」との間には強い相関が認められなかったが、自由記述欄の分析からは「黒板」「板書」「字」「OHP」「パワーポイント」といったキーワードの出現回数が多いことが明らかになっており、数値には表れない潜在的な要求が視聴覚関連にあると思われる。「見やすい」「聞きやすい」授業は1年次生にだけに限らずいずれの学年においても有効であろう。

クラスサイズと「満足度」との関連を調べた結果、クラスサイズが小さいほど満足度は高くなっていることがデータから明らかになった。クラスサイズが大きいと、教員と学生との「距離」が大きくなり一方的な講義形式になり、学生が受け身になってしまい不満を持つようである。クラスサイズが小さいと教員と学生の距離が小さくなるのでコミュニケーションを取りやすくなり、授業への参加意識も高くなる。授業への満足度を高める適切なクラスサイズは200人以下が望ましいようである。クラスサイズが200人を超える授業でも学生の参加を誘発する双方向の手法が取り入れられている授業は満足度が高い。このことは、クラスサイズは200人以下が望ましいけれども授業の工夫次第では200人以上でも満足度を高めることができる、ということである。

授業への「満足度」とその授業を他の人に薦める「推薦度」は強い相関関係にあり、自分が満足した授業は他の人にも受講を薦めたい、と考えている。しかしながら「満足度」と「出席率」との間には相関関係はなく、たとえ授業に満足し他の人に受講を薦めるとしてもその授業に出席するかどうかは別問題のようである。本学の「履修方法等に関する規則11条の2」では単位修得の要件として3分の2以上の出席を要求しているが、周知されていないようである。

質の高い授業を行うためには授業の入念な準備と綿密な授業計画が必要であることはいうまでもないが、それに加えて以下のことも考慮する必要がある。

学生参加型の授業：必ずしも討論形式である必要はない。小テスト・小レポートの

実施，質問への回答などの工夫によっても可能である。

見やすい・聞きやすい授業：黒板，OHP，パソコン・プロジェクター，マイク等の適切な使用が「見やすい・聞きやすい授業」を実現でき，これによって授業内容の理解を深め，関心を高めることが可能になる。

学生の学習歴を考慮した授業：学生は履修した科目に関しては初学者であり，教員はプロである，ということ認識しておく必要がある。プロにとって一般常識であっても初学者にとっては一般常識ではない，ということに留意しなければならない。

学生に授業や授業内容を批判する能力はない，としてアンケート結果を無視するむきもあるようであるが，それは批判能力を培うことのできる教育がなされていないということであり，教員の教授力に問題がある，ということでもある。アンケートを詳細に分析していると，学生は教員をこと細かく観察していることがわかる。話し方，字の書き順・誤字，身振り・手振り，ちょっとした癖などにも学生の注意は向けられている。

最後に本アンケートに関する記述が自由記述欄にあったので紹介する。

毎年思うのですが、このアンケートは無意味だと思う。こんなアンケートで授業が改善されると思わないし、だいたい誰が改善したかどうか判断するのだろう。単位を取ってしまえばその授業に出ることはないのだから。

このようなアンケートが本当に反映されるのか謎だ（毎回思うのだが・・・）。学生の中には、要望があっても書いただけムダだといって書かない人が多数いると思う。黒板見づらい。字小さ過ぎ。書きすぎ。

自由記述欄に書いたのは2名であったが，本アンケートに対してこのような感想を持っている学生は多数いるのではないだろうか。もしそうであれば，教員はアンケート結果を授業改善に反映させるよう努力する必要があるだろう。一方，学生も「何も変わらないのだから」といった態度ではなく真摯な態度でアンケートに回答する必要がある。質の高い授業は，教員，学生のいずれか一方の努力でつくられるものではなく，双方の努力でつくられるものである。

参考資料 1 基本統計量

サンプル A の基本統計量

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	3.413507	2.861525	2.665286	3.143277	2.735999	2.86569	2.813552	4.269495	2.898156	2.900857
標準誤差	0.046275	0.099403	0.08767	0.093406	0.137826	0.037297	0.054113	0.064771	0.0521	0.074476
中央値 (メジアン)	3.447546	2.893162	2.695469	3.268532	2.769231	2.868687	2.847801	4.338542	2.896057	2.913345
標準偏差	0.20695	0.444545	0.39207	0.417723	0.616375	0.166798	0.242001	0.289664	0.232999	0.333066
分散	0.042828	0.19762	0.153719	0.174493	0.379918	0.027822	0.058565	0.083905	0.054289	0.110933
尖度	-0.38952	-0.64534	-0.85628	-0.7568	-1.42547	-0.51712	-0.50843	1.532209	-0.77903	-0.24966
歪度	0.071922	-0.22538	-0.13171	-0.68589	-0.0297	-0.19992	0.23521	-1.25344	-0.29762	0.25671
範囲	0.787648	1.62963	1.285123	1.308201	1.840686	0.611145	0.862069	1.12963	0.794466	1.298851
最小	3.03125	2	2.069307	2.321429	1.784314	2.538462	2.413793	3.481481	2.478261	2.333333
最大	3.818898	3.62963	3.35443	3.62963	3.625	3.149606	3.275862	4.611111	3.272727	3.632184
信頼区間(95.0%)	0.096856	0.208054	0.183494	0.195501	0.288472	0.078064	0.11326	0.135567	0.109047	0.15588

サンプルBの基本統計量

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	4.744735	4.724534	4.21396	4.737881	4.754479	4.712366	4.696584	4.743634	4.643601	4.517803
標準誤差	0.040488	0.040627	0.079556	0.031413	0.040767	0.029575	0.031126	0.028971	0.028014	0.061026
中央値 (メジアン)	4.666667	4.761905	4.248864	4.75	4.775	4.692308	4.694444	4.75	4.65	4.611111
標準偏差	0.185539	0.186176	0.29767	0.117537	0.152537	0.13553	0.142637	0.13276	0.128376	0.279657
分散	0.034425	0.034661	0.088607	0.013815	0.023267	0.018368	0.020345	0.017625	0.01648	0.078208
尖度	-1.52992	-0.08858	-0.54684	-1.24417	3.953628	-0.15198	0.13676	-0.22732	0.33251	4.200853
歪度	-0.01211	-0.85401	-0.44533	-0.09776	-1.60125	0.57608	-0.21732	-0.19692	-0.19003	-1.76811
範囲	0.575	0.625	1.02381	0.345238	0.624113	0.5	0.594203	0.513514	0.520202	1.208333
最小	4.425	4.333333	3.642857	4.571429	4.333333	4.5	4.405797	4.486486	4.388889	3.625
最大	5	4.958333	4.666667	4.916667	4.957447	5	5	5	4.909091	4.833333
信頼区間(95.0%)	0.084456	0.084746	0.171869	0.067864	0.088072	0.061692	0.064928	0.060432	0.058436	0.127298

サンプル C の基本統計量

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	4.721052	4.760051	4.187161	4.698475	4.729744	4.632473	4.630391	4.650159	4.599754	4.403915
標準誤差	0.045108	0.033143	0.066291	0.035413	0.046435	0.042201	0.040021	0.056276	0.037863	0.072822
中央値 (メジアン)	4.666667	4.795833	4.223611	4.733202	4.75	4.652482	4.666667	4.741667	4.658333	4.516667
標準偏差	0.201729	0.14822	0.296463	0.158371	0.207665	0.188728	0.178978	0.251676	0.169329	0.325671
分散	0.040695	0.021969	0.08789	0.025081	0.043125	0.035618	0.032033	0.063341	0.028672	0.106062
尖度	-1.55628	-1.01879	-0.77072	-0.39827	4.290848	-0.52425	2.162229	7.848086	1.016517	0.592746
歪度	-0.10384	-0.56807	-0.40987	-0.41417	-1.83659	-0.20248	-1.26944	-2.47381	-1.19032	-1.05012
範囲	0.6	0.458333	1.02381	0.556548	0.909091	0.666667	0.739496	1.151961	0.656863	1.208333
最小	4.4	4.5	3.642857	4.380952	4.090909	4.25	4.117647	3.764706	4.176471	3.625
最大	5	4.958333	4.666667	4.9375	5	4.916667	4.857143	4.916667	4.833333	4.833333
信頼区間(95.0%)	0.094412	0.069369	0.138749	0.07412	0.09719	0.088327	0.083764	0.117788	0.079248	0.152419

サンプル D の基本統計量

	準備	話し方	黒板	教材	視聴覚機器	理解	関心	出席状況	満足度	推薦度
平均	4.658047	4.625932	4.067018	4.613763	4.489391	4.510557	4.446954	4.555458	4.427092	4.225513
標準誤差	0.084518	0.129297	0.095499	0.089283	0.125718	0.096761	0.112665	0.067345	0.102975	0.106255
中央値 (メジアン)	4.708333	4.769231	4.153846	4.727273	4.722222	4.55102	4.526316	4.632353	4.541667	4.263158
標準偏差	0.387311	0.592513	0.43763	0.409145	0.576113	0.443416	0.516298	0.308612	0.471892	0.48692
分散	0.15001	0.351071	0.19152	0.1674	0.331906	0.196618	0.266563	0.095241	0.222683	0.237091
尖度	10.01483	17.52601	3.767913	14.60937	9.251745	11.88179	12.85801	1.385363	12.26384	8.066871
歪度	-2.79871	-4.03572	-1.46472	-3.58054	-2.7548	-3.05907	-3.27616	-1.38167	-3.16965	-2.394
範囲	1.793103	2.862069	1.977011	1.9775	2.636364	2.123563	2.44335	1.151961	2.247126	2.350575
最小	3.206897	2.137931	2.689655	2.96	2.363636	2.793103	2.413793	3.764706	2.586207	2.482759
最大	5	5	4.666667	4.9375	5	4.916667	4.857143	4.916667	4.833333	4.833333
信頼区間(95.0%)	0.176302	0.269708	0.199207	0.186241	0.262243	0.201841	0.235016	0.140478	0.214803	0.221643

参考資料2 サンプルAとBの分散分析

質問項目1について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.3312	-21.709	39	<.0001
標準誤差	0.0613			
下側95%	-1.4553			
上側95%	-1.2072			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	18.15392	18.1539	471.301	<.0001

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
誤差	39	1.502231	0.0385		
全体(修正済み)	40	19.65615			

質問項目2について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.8630	-17.656	39	<.0001
標準誤差	0.1055			
下側95%	-2.0764			
上側95%	-1.6496			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値 (Prob>F)
分類	1	35.55454	35.5545	311.740	<.0001
		4		6	
誤差	39	4.448016	0.1141		
全体(修正済み)	40	40.00256			
		0			

質問項目 3 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.5487	-12.458	32	<.0001
標準誤差	0.1243			
下側95%	-1.8019			
上側95%	-1.2955			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	19.75144	19.7514	155.196	<.0001
		6		5	
誤差	32	4.072554	0.1273		
全体(修正済み)	33	23.82399			
		9			

質問項目 4 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.5946	-13.847	32	<.0001
標準誤差	0.1152			
下側95%	-1.8292			

差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
上側95%	-1.3600		

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	20.94039	20.9404	191.731	<.0001
		0		4	
誤差	32	3.494955	0.1092		
全体(修正済み)	33	24.43534			
		5			

質問項目 5 について

t検定

等分散を仮定

差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)	
推定値	-2.0185	-11.948	32	<.0001
標準誤	0.1689			

差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
差			
下側95%	-2.3626		
上側95%	-1.6744		

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	33.55276	33.5528	142.760	<.0001
		2		3	
誤差	32	7.520915	0.2350		
全体(修正済み)	33	41.07367			
		7			

質問項目 6 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.8467	-38.995	39	<.0001
標準誤差	0.0474			
差				
下側95%	-1.9425			
上側95%	-1.7509			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	34.93390	34.9339	1520.6	<.0001
誤差	39	0.895977	0.0230		
全体(修正済み)	40	35.82988			

質問項目 7 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.8830	-30.532	39	<.0001
標準誤差	0.0617			
差				
下側95%	-2.0078			
上側95%	-1.7583			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	36.32290	36.3229	932.192	<.0001
誤差	39	1.519635	0.0390		
全体(修正済み)	40	37.84253			

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
み)		7			

参考資料3 サンプルAとCの分散分析

質問項目1について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.3075	-20.233	38	<.0001
標準誤差	0.0646			
下側95%	-1.4384			
上側95%	-1.1767			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	17.09676	17.0968	409.390	<.0001
誤差	38	1.586937	0.0418		
		0		4	

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
全体(修正済み)	39	18.68369			
			7		

質問項目2について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.8985	-18.119	38	<.0001
標準誤差	0.1048			
下側95%	-2.1106			
上側95%	-1.6864			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	36.04400	36.0440	328.285	<.0001
		8		3	
誤差	38	4.172201	0.1098		
全体(修正済み)	39	40.21620			
		9			

質問項目 3 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.5219	-13.846	38	<.0001
標準誤差	0.1099			
下側95%	-1.7444			
上側95%	-1.2994			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	23.16102	23.1610	191.723	<.0001
		7		1	
誤差	38	4.590575	0.1208		
全体(修正済み)	39	27.75160			
		1			

質問項目 4 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.5552	-15.569	38	<.0001
標準誤差	0.0999			
下側95%	-1.7574			
上側95%	-1.3530			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	24.18640	24.1864	242.380	<.0001
		1		2	
誤差	38	3.791908	0.0998		
全体(修正済み)	39	27.97830			
		9			

質問項目 5 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.9937	-13.709	38	<.0001
標準誤差	0.1454			
下側95%	-2.2882			

差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
上側95%	-1.6993		

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	39.75022	39.7502	187.925	<.0001
		2		3	
誤差	38	8.037812	0.2115		
全体(修正済み)	39	47.78803			
		4			

質問項目 6 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.7668	-31.370	38	<.0001
標準誤差	0.0563			

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
差				
下側95%	-1.8808			
上側95%	-1.6528			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	31.21523	31.2152	984.090	<.0001
		1		9	
誤差	38	1.205355	0.0317		
全体(修正済み)	39	32.42058			
		6			

質問項目 7 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
--	----	-----	-----	----------------

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.8168	-26.994	38	<.0001
標準誤差	0.0673			
差				
下側95%	-1.9531			
上側95%	-1.6806			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	33.00904	33.0090	728.694	<.0001
		6		1	
誤差	38	1.721359	0.0453		
全体(修正済み)	39	34.73040			
		4			

参考資料4 サンプルAとDの分散分析

質問項目1について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.3171	-20.280	38	<.0001
標準誤差	0.0649			
差				
下側95%	-1.4486			
上側95%	-1.1856			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	17.34745	17.3475	411.279	<.0001
		9		0	
誤差	38	1.602813	0.0422		

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
全体(修正済み)	39	18.95027			
		2			

質問項目2について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.8888	-17.805	38	<.0001
標準誤差	0.1061			
差				
下側95%	-2.1036			
上側95%	-1.6740			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	35.67590	35.6759	317.003	<.0001
		1		3	
誤差	38	4.276562	0.1125		
全体(修正済み)	39	39.95246			
		3			

質問項目 3 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.4706	-13.141	38	<.0001
標準誤差	0.1119			
下側95%	-1.6971			
上側95%	-1.2440			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	21.62663	21.6266	172.682	<.0001
		0		9	
誤差	38	4.759082	0.1252		
全体(修正済み)	39	26.38571			
		2			

質問項目 4 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.5532	-15.549	38	<.0001
標準誤差	0.0999			
下側95%	-1.7554			
上側95%	-1.3510			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	24.12351	24.1235	241.764	<.0001
		3		8	
誤差	38	3.791674	0.0998		
全体(修正済み)	39	27.91518			
		7			

質問項目 5 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.8597	-12.010	38	<.0001
標準誤差	0.1548			
差				
下側95%	-2.1732			

差分 t検定 自由度 p値(Prob > |t|)

上側95% -1.5462

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	34.58408	34.5841	144.230	<.0001
		8		2	
誤差	38	9.111790	0.2398		
全体(修正済み)	39	43.69587			
		8			

質問項目 6 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.7307	-28.890	38	<.0001
標準誤差	0.0599			

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
差				
下側95%	-1.8520			
上側95%	-1.6095			

分散分析

要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	29.95461	29.9546	834.610	<.0001
		6		4	
誤差	38	1.363840	0.0359		
全体(修正済み)	39	31.31845			
		7			

質問項目 7 について

t検定

等分散を仮定

	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
--	----	-----	-----	----------------

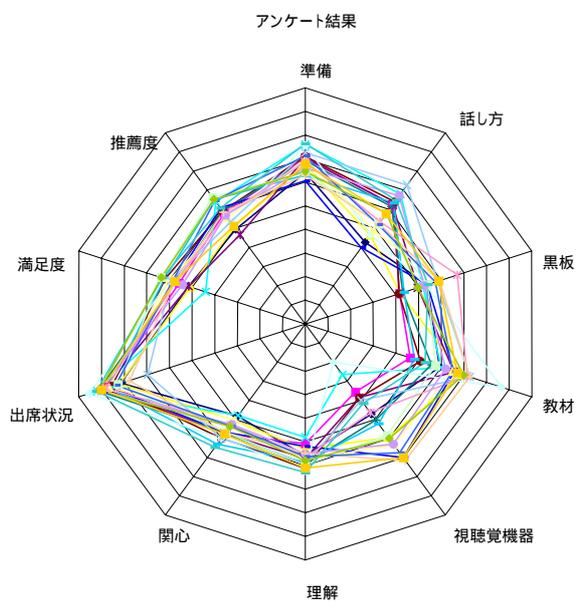
	差分	t検定	自由度	p値(Prob > t)
推定値	-1.7351	-23.320	38	<.0001
標準誤差	0.0744			
差				
下側95%	-1.8857			
上側95%	-1.5844			

分散分析

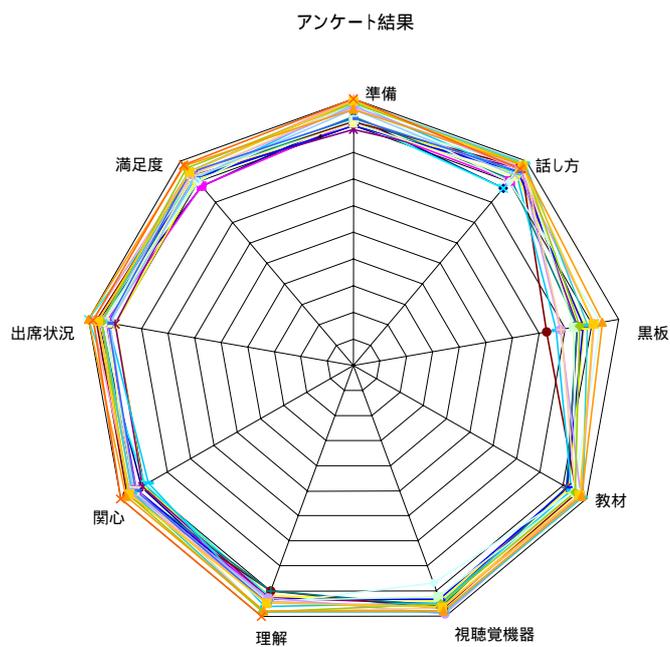
要因	自由度	平方和	平均平方	F値	p値(Prob>F)
分類	1	30.10434	30.1043	543.823	<.0001
		0		2	
誤差	38	2.103560	0.0554		
全体(修正済み)	39	32.20790			
		0			

参考資料5 レーダーチャート

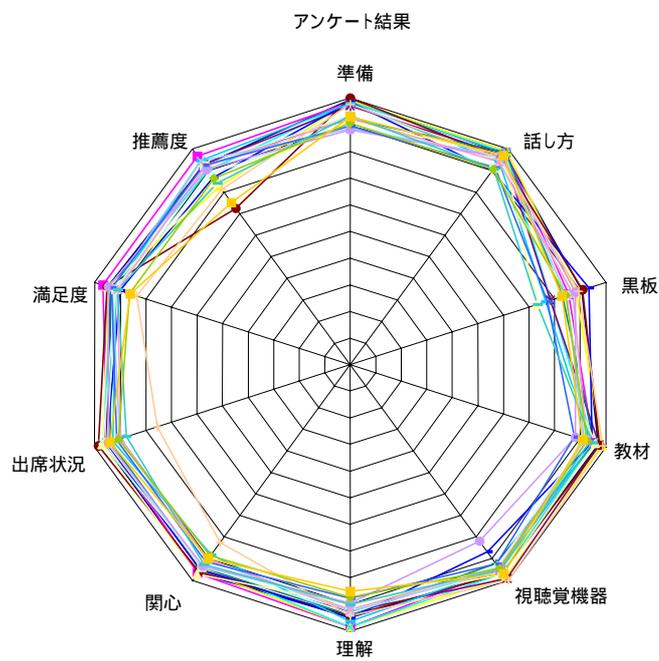
Graph1



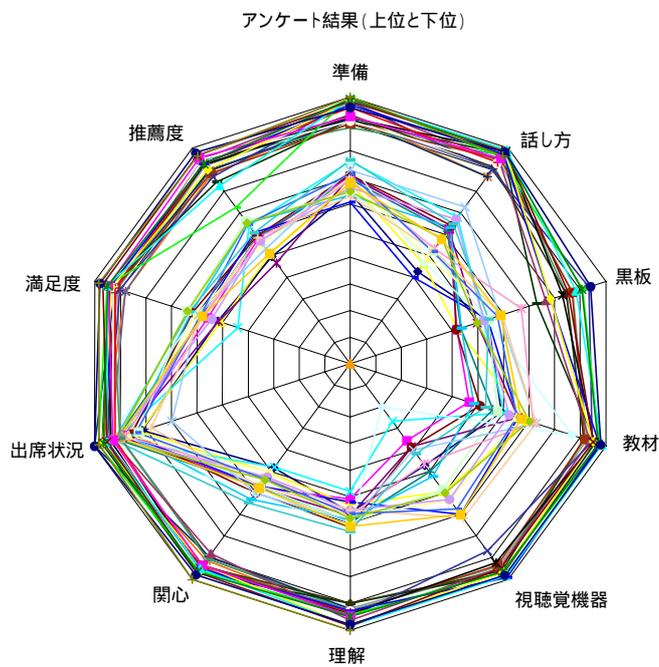
Graph2



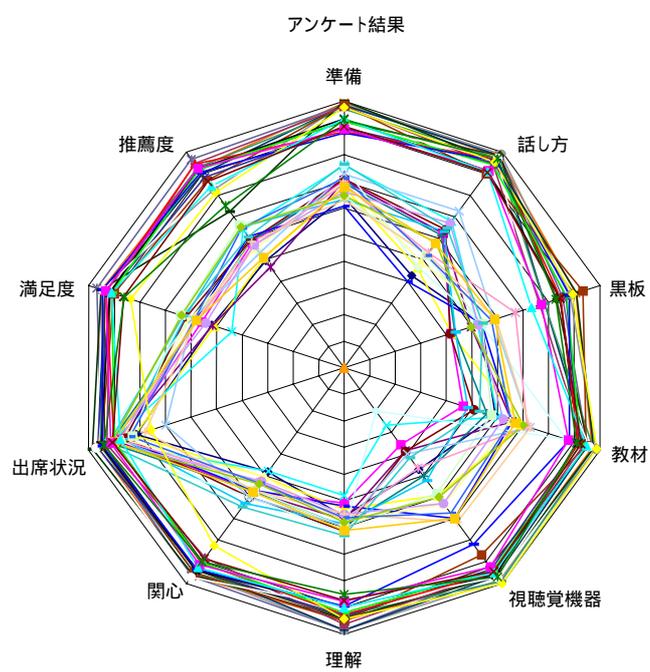
Graph3



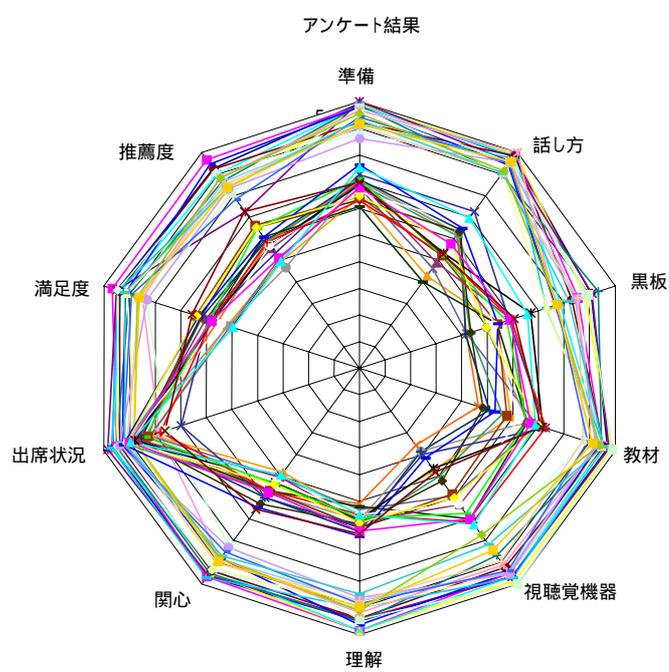
Graph4



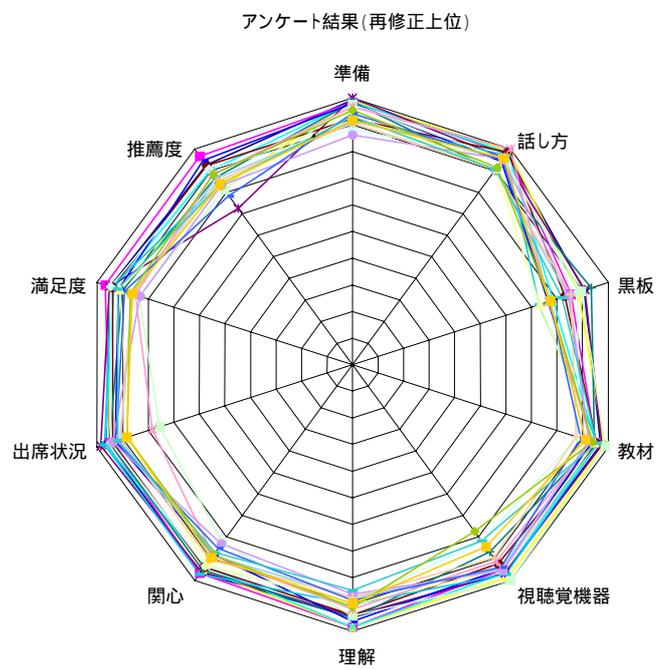
Graph5



Graph6



Graph7



参考資料6 評価点キーワード

キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計
する	1916	持つ	98	法律	48	履修	32	配慮	25	はっきり	20
やすい	1267	知識	97	歴史	48	話題	32	あげる	24	ロード	20
授業	1242	他	96	少ない	47	かなり	31	くわしい	24	わかり易い	20
わかる	897	いい	95	取り上げる	46	たのしい	31	基礎	24	扱う	20
できる	878	出席	94	生活	46	パソコン	31	経験	24	映像	20
よい	784	声	94	話し方	46	関係	31	作る	24	学問	20
思う	728	学べる	93	学習	45	挙げる	31	重要	24	次	20
良い	670	受ける	93	出来る	45	最後	31	静か	24	人数	20
先生	656	聞ける	93	役立つ	45	助かる	31	注意	24	量	20
なる	528	例	92	見せる	44	教材	30	得る	24	しれる	19
とても	514	答える	90	あまり	44	終わる	30	利用	24	すばらしい	19
内容	469	経済	88	好き	43	中国語	30	1つ	23	なれる	19
説明	423	身近	86	裁判官	43	評価	30	おかげ	23	にくい	19
ある	412	いろいろ	85	心理	43	うれしい	29	印象	23	リサイクル	19
おもしろい	411	持てる	84	フランス語	42	見れる	29	考え	23	覚える	19
話	392	色々	84	映画	42	参加	29	高い	23	研究	19
楽しい	373	関心	83	力	42	前期	29	雑談	23	視える	19
興味	318	つく	82	まとめる	41	早い	29	自体	23	視点	19
理解	310	実際	81	科目	41	中心	29	単語	23	試合	19
見る	266	読む	81	進む	41	伝わる	29	哲学	23	重視	19
プリント	248	話す	79	リスニング	40	必要	29	熱意	23	発言	19
講義	243	すごい	77	身	40	会話	28	本	23	聞き取る	19
ビデオ	241	感じる	77	テーマ	39	情報	28	満足	23	ゲーム	18
聞く	216	社会	76	意見	39	生物	28	ニュース	22	ダウン	18
英語	211	テキスト	74	取る	39	大学	28	ゆっくり	22	ペース	18
使う	203	練習	73	配布	39	友達	28	確認	22	意識	18
自分	200	ノート	72	様々	39	さく	27	楽しむ	22	強い	18
多い	199	機会	72	教育	38	そう	27	基本	22	現状	18
勉強	198	板書	72	触れる	38	みる	27	教授	22	実感	18
テスト	195	復習	71	進める	38	工夫	27	国際	22	実験	18
ない	184	字	69	熱心	38	高める	27	事例	22	少人数	18
教える	170	効果	68	発音	38	残る	27	時事	22	紹介	18
知る	165	ていねい	65	役に立つ	38	自身	27	宿題	22	真剣	18
興味深い	159	もてる	64	レジュメ	37	受講	27	新しい	22	進め方	18
やる	158	文法	63	違う	37	深まる	27	知れる	22	調査	18
質問	158	使用	62	体験	37	全く	27	日常	22	きれい	17
レポート	151	書き方	62	配る	37	うまい	26	入る	22	コミュニケ	17
分かる	146	大きい	62	予習	36	テニス	26	理論	22	システム	17
考える	144	出る	61	パワー	35	なかなか	26	うける	21	どう	17
とる	137	解説	59	課題	35	やさしい	26	よる	21	とれる	17
学生	136	文化	57	企業	35	わく	26	一つ一つ	21	マイク	17
非常	134	易い	56	細かい	35	外国	26	運動	21	もう少し	17
黒板	115	詳しい	56	図	35	後期	26	沿う	21	気	17
大変	115	しっかり	54	方法	35	最初	26	楽	21	高まる	17
丁寧	115	準備	54	教師	34	私語	26	現代	21	使い方	17
問題	115	具体	52	教室	34	単位	26	言葉	21	親切	17
面白い	114	スポーツ	51	深い	34	雰囲気	26	試験	21	聴く	17
学ぶ	111	いる	50	世界	34	文章	26	受業	21	流れ	17
環境	111	行う	50	増える	34	用いる	26	新聞	21	うるさい	16
書く	109	高校	50	分野	34	まとまる	25	整理	21	きける	16
生徒	106	もつ	49	これから	33	意味	25	日本語	21	クラス	16
人	105	ポイント	48	自由	33	楽しめる	25	発表	21	とりあげる	16
いう	104	教官	48	出す	33	感じ	25	文	21	悪い	16
少し	102	言う	48	お話	32	金融	25	豊富	21	意欲	16
難しい	100	資料	48	ほしい	32	形式	25	いつも	20	活用	16
教科書	99	資料	48	学科	32	考え方	25	つける	20	厳しい	16
		部分	48	参考	32	人柄	25	でる	20	広い	16

参考資 7 改善点キーワード

キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計	キーワード	計
する	1839	いう	91	配る	38	狭い	25	せっかく	17	受講	14
ほしい	978	ちょっと	91	必要	38	多少	25	せまい	17	全然	14
授業	706	ビデオ	90	最初	37	工夫	24	どんだん	17	早口	14
思う	695	読む	89	詳しい	37	増やす	24	演習	17	入れる	14
ある	590	問題	88	前期	37	範囲	24	関係	17	文化	14
黒板	563	あまり	84	足りる	37	くわしい	23	教師	17	満足	14
字	540	うるさい	82	遅い	37	ずらかる	23	高校	17	無い	14
わかる	510	テキスト	71	解説	36	学ぶ	23	仕方	17	いただける	13
もう少し	444	ゆっくり	70	気	36	行う	23	数	17	いろいろ	13
書く	423	終わる	70	見にくい	36	読める	23	単調	17	うつす	13
多い	383	悪い	67	後る	36	配慮	23	遅れる	17	スクリーン	13
見る	356	改善	65	履修	36	眠い	23	配分	17	まだ	13
づらい	339	自分	63	はやい	35	つまらない	22	変わる	17	音量	13
なる	325	速い	63	残念	35	レジュメ	22	方法	17	活用	13
小さい	286	量	63	単位	35	暗い	22	あと	16	急	13
にくい	279	注意	61	しれる	34	計算	22	うすい	16	形式	13
説明	272	全く	60	最後	34	進度	22	まとまる	16	誤字	13
内容	241	長い	60	図	34	日本語	22	リスニング	16	効率	13
板書	239	とても	59	ついていけ	33	復習	22	学習	16	周り	13
やすい	237	教える	59	重要	33	変える	22	厳しい	16	上げる	13
やる	234	分かる	59	きれい	32	かける	21	試験	16	態度	13
使う	234	英語	57	つく	32	でる	21	場所	16	中心	13
よい	227	私語	56	つける	32	パソコン	21	色	16	答える	13
欲しい	223	やめる	55	テーマ	32	化学	21	進行	16	買う	13
いい	215	考える	55	まとめる	32	見せる	21	中間	16	発音	13
先生	212	ポイント	53	メモ	32	言葉	21	調子	16	面白い	13
ない	206	部分	53	広い	32	資料	21	通年	16	流れ	13
少し	193	しゃべる	51	準備	32	大事	21	忘れる	16	おそい	12
早い	193	どう	51	提出	32	単語	21	アイヌ	15	お願い	12
できる	190	ベース	51	つらい	31	文章	21	おかしい	15	きく	12
プリント	188	とれる	49	他	31	訳	21	すぐ	15	きつい	12
テスト	184	感じる	49	非常	31	音	20	スライド	15	しぼる	12
話	182	取る	49	休講	30	科目	20	やる気	15	チョーク	12
とる	178	少ない	48	写す	30	感じ	20	苦労	15	なくなる	12
良い	171	次	47	おもしろい	29	減らす	20	個人	15	よる	12
ノート	168	出る	46	かなり	29	思える	20	社会	15	運動	12
人	163	はっきり	45	解答	29	持つ	20	出来る	15	会話	12
教室	160	配布	45	試合	29	実習	20	薄い	15	漢字	12
聞く	155	困る	44	文法	29	受ける	20	普通	15	事前	12
教科書	152	使い方	44	聞こえる	29	専門	20	予習	15	自体	12
理解	149	聞き取る	44	勉強	29	話し方	20	用いる	15	終了	12
声	148	質問	42	しっかり	28	かかる	19	要点	15	週	12
大きい	142	席	42	むずかしい	28	レベル	19	例	15	短い	12
マイク	141	意味	41	宿題	28	基礎	19	いきなり	14	点数	12
見える	138	課題	41	かく	27	座る	19	ききとる	14	日本	12
レポート	136	興味	41	意見	27	暑い	19	きたない	14	聞き取れる	12
難しい	128	後期	41	画面	27	書き方	19	くる	14	簿記	12
言う	127	使用	41	来る	27	辛い	19	すぎる	14	明確	12
出席	114	出す	41	そう	26	丁寧	19	すこし	14	あいまい	11
話す	110	消す	41	教官	26	評価	19	ただ	14	いく	11
文字	108	練習	40	教材	26	用語	19	覚える	14	かえる	11
進む	107	スピード	39	高い	26	違う	18	環境	14	きこえる	11
講義	105	パワー	38	知る	26	違い	18	簡単	14	さらに	11
いる	98	汚い	38	答え	26	実際	18	強い	14	すすめる	11
大変	96	集中	38	入る	26	あげる	17	具体	14	わるい	11
生徒	93	進める	38	いつも	25	あまりに	17	効果	14	開講	11
学生	92	人数	38	みる	25	クラス	17	細かい	14	機会	11

おわりに

教育課程改善委員会委員長 和田健夫（教育担当副学長）

ファカルティー・ディベロップメント専門部会（FD専門部会）は、平成12年6月に、教育課程改善委員会の下部組織として設置されました。FD専門部会の主たる役割は、本学におけるFDの方向を検討することにあります。奥田和重専門部会長のもとで集中的に審議し、平成13年3月に答申「本学にふさわしいファカルティー・ディベロップメント」を公表しました。巻末の付録2がそれです。この答申が、本学のFD活動の基本方針となっています。FD専門部会は、この答申を出した時点で解散する予定でしたが、引き続きFDを実施する組織として存続することになり、現在に至っています。

FD専門部会は、教員が自らの問題意識と努力によってFDに取り組むことを促進する、いわゆる「下からのFD」を目指し活動してきました。発足当初は、学内での知名度は低く、各委員にも経験が欠けていました。しかし、手探り状態に悩まされながらも、本報告書に記録されているように地道に活動を続け、その甲斐あってか、学内のFDに関する意識も徐々に高まってきたように思います。

FD専門の組織やスタッフを抱え、財政的基盤も十分な大規模総合大学と比べ、本学のFDは、委員会の一専門部会のなかで、何人かの教員が教育研究・学内業務のかたわら活動するという不利な状況にあります。しかし、逆に、本学のような小規模の大学では、教職員間での密接なコミュニケーションによる問題点の把握や対応、学生との直接対話等が可能であり、教職員全体でFDに取り組むとすることができるという利点があります。本学は、今後も、この利点を生かしつつ、FD活動を行っていきたいと考えています。

これからのFDに影響を及ぼしそうなのが高大連携です。高校生に大学入学後の修学へのインセンティブを与えるべく、様々な働きかけをするなかで、大学入学後の彼らにいかに関与するかが決定的に重要であることを認識するようになってきました（本報告書第3章）。今後のFD活動は、高校との連携をも取り込んで展開されることになると思われます。

FD専門部会の発足以来変わることなく仕事に携わってこられた奥田和重部会長はじめ委員の先生方及び事務局の方々にあらためてお礼申し上げます。委員の方々はほとんどが若手の教員です。彼らの意欲と献身的な努力がなければ本学のFD活動は存続しえませんでした。これからも、学内の教職員の方々の一層のご理解とご協力を得て本学のFDを推進していきたいと思います。また、この報告書を契機に、学内に活発な議論が喚起されることを期待しております。

付録 1 . 小樽商科大学教育課程改善委員会答申

本学教育課程の改善について

- 商科系単科大学としての特長を生かしたカリキュラム -

平成 1 2 年 1 月 2 6 日

目 次

はじめに	3
審議の経緯	3
本学の教育理念と新カリキュラムの考え方	5
1. 問題の所在	5
2. 商科系単科大学としての特徴を生かしたカリキュラム	5
3. 学生の多様化と教養教育の重視	6
4. 新たな教養教育観	7
教育課程の体系	7
1. 昼間コース	7
基礎科目と「知の基礎系」の導入	8
外国語科目	10
学科科目	10
研究指導	11
2. 夜間主総合コース	12
夜間主総合コースの理念	12
学科所属	13
基礎科目と「商学部基礎系」	13
外国語科目	14
学科科目	14
研究指導	15
昼間コース科目の履修	15
3. 教職に関する科目	16
4. インターンシップの単位化	17
責任ある教育と授業運営	17
1. 卒業所要単位の削減	18
2. 履修登録上制限（キャップ制）	18
3. 3年以上4年未満の在学での卒業	18
4. 進級要件	18
5. 履修指導教官制	19
6. 非常勤講師依存型から非常勤講師の効果的採用による授業計画へ	20
7. 全学協力体制	20
8. ファカルティ・ディベロップメント	20
セメスター制の導入	21
1. セメスター制の意義	21
2. 土曜閉庁	22

3 . 夜間夏学期制	22
本学以外での学修に対する単位認定	23
1 . 他大学との単位互換	23
2 . 検定試験等の単位認定	23
新カリキュラムへの移行（学年進行）	24

資料1 「知の基礎系」の設置科目案

資料2 履修登録上限制（キャップ制）の取り扱い

資料3 成績優秀者の3年以上4年未満の在学での卒業について

資料4 授業等担当の計算法と公平化

資料5 夜間夏学期制（1999年の例）

資料6 教職共通科目の履修について

資料7 開設科目数と単位数

資料8 授業科目新旧表

資料9 教育課程改善委員会名簿

はじめに

現在、大学をとりまく環境は、きわめて厳しいものがある。18歳人口が減少し、大学全入時代を目前にし、魅力ある大学づくりに向けた大学間の競争は熾烈さを増している。そして、大学の統廃合は避けることのできない現実となっている。

また、わが国の大学の教育機能についても多くの批判にさらされている。これらの批判の中には必ずしも的を射ていないものもあるが、真剣に受け止め改革の指針とすべきものも多い。いずれにしても、今、大学が改革の努力を怠れば存続すら危うくなるのが現実である。

昨年秋（平成10年10月26日）、大学審議会より答申された「21世紀の大学像とその改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学 - 」は、劇的な改革を各大学に促している。

教育課程改善委員会は、教育という大学の基本的機能を担うカリキュラムを再検討する目的で昨年（平成10年1月21日教授会承認）発足し、審議を開始した。審議の過程で、大学審議会より上記答申の「中間まとめ」が公表され、それがカリキュラムにきわめて大きな改革を要求しているものであることが明らかとなった。教育課程改善委員会では、検討課題を基本的に見直し、ほぼ1年半をかけて、本答申の成案を得るに至った。

審議の過程で明らかになったことは、カリキュラム改革とは授業科目の配置や単位数の再検討ではなく、教育を担う教官それぞれの、本学の教育に対する意識改革こそが決定的要因であるということである。

審議の経緯

本教育課程検討委員会は、平成10年1月21日の教授会で設置が承認され、2月、学長から本学教育課程の改革に関する具体的方策について検討することを依頼された⁴²。

本委員会では「梓組専門部会」および、教職免許法の改正が予定されていることから「教職課程専門部会」を設置し、検討のたたき台の作成を依頼した。

同年5月27日、将来構想委員会「本学の理念に基づく教育方針」⁴³が教授会で承認された。ここで提案され承認された理念は、従来の理念を大きく転換するものであり、梓組専門部会での検討の方向を定めた。

すなわち、一学部ながら各学科系の専門性を重視した社会科学系総合大学を目指すという方向から、本学を商科系単科大学として再認識し商科系単科大学の長所を徹底的に追及するという方向への転換である。ここで商科系単科大学という言葉は、総合大学の商学部とは異なり、一般教育、語学教育も含めて大学全体として商科系の特徴と個性を生かすこ

⁴²学長「教育課程等見直しにかかる諮問について」（平成10年2月20日）

⁴³将来構想委員会「本学の理念に基づく教育方針」（平成10年5月20日）

とを意味する。

同年6月、大学審議会から答申の「中間まとめ」が公表された。この内容はカリキュラムにきわめて大きな改革を要求する内容であり、9月に学長から教育課程改善委員会に「中間まとめ」をふまえた追加の諮問がなされた。

枠組専門部会は検討結果をとりまとめた「新カリキュラムの枠組について」⁴⁴を9月24日付けで教育課程改善委員会に報告した。教育課程改善委員会は、この新カリキュラムの枠組について各学科系へ検討を依頼し、12月、各学科系から検討の報告がなされた。また11月、教職課程専門部会から、平成12年度を含めた「教員養成にかかる制度改正関係事項の検討」の結果が報告された⁴⁵。

教育課程改善委員会は、「新カリキュラムの枠組について」に対する各学科系の意見を反映させるために、各学科系から選出された委員から構成される「拡大枠組専門部会」を新たに設置し再検討を依頼した。

平成11年2月23日、拡大枠組専門部会から「『新カリキュラムの枠組について』に関する答申」⁴⁶が報告され、本委員会で審議を重ね修正を加えた。また、この修正案および各学科系の具体的設置科目等について、各学科系の意見を聴取することとした⁴⁷。7月に、各学科系の意見が提出され、本委員会はこれら意見について集中審議をし、本答申の原案を得るにいった。

審議の経緯⁴⁸

平成10年 1月教授会教育課程改善委員会設置（枠組専門部会、教職課程専門部会を設置）

2月学長「教育課程見直しにかかる諮問について」

5月教授会将来構想委員会「本学の理念に基づく教育方針」承認

6月大学審議会「21世紀の大学像（中間まとめ）」公表

9月学長「教育課程見直しにかかる諮問について（追加）」

9月枠組専門部会「新カリキュラムの枠組について」報告

各学科系で検討

10月大学審議会「21世紀の大学像とその改革方策について」公表

11月教職課程専門部会「教員養成にかかる制度改正関係事項を検討する件について」報告

12月各学科系の検討結果報告拡大枠組専門部会を設置

⁴⁴枠組部会部会長「新カリキュラムの枠組について」平成10年9月24日

⁴⁵教職課程専門部会部会長「教員養成にかかる制度改正関係事項を検討する件について」平成10年11月17日

⁴⁶拡大枠組部会部会長「『新カリキュラムの枠組について』に関する答申」（平成11年2月23日）

⁴⁷教育課程改善委員会委員長「新カリキュラム（平成13年度より施行予定）に関する検討依頼について」（平成11年6月11日）

⁴⁸ は本委員会外部の機関から公表され、本委員会の審議に影響を与えた文書

7月各学科系の検討結果報告

9月本答申案検討

本学の教育理念と新カリキュラムの考え方

1. 問題の所在

現行カリキュラムは平成9年度から施行された。このカリキュラムは、社会科学系総合大学を目指すという理念の下に、学科別入試を導入し、各学科の専門性を重視したものである。各学科はそれぞれ学部並のカリキュラムを用意している。その結果、大学院生や留学生の急激な増加とあいまって、教官の授業負担が増加し、研究時間の確保、大学改革に向けた新規事業の展開を困難にしている。

また、各学科の専門性を重視しているため、学科の理念はあっても、小樽商科大学としての教育理念が必ずしも明確ではないことも指摘されている。

さらに、豊富なメニューとともに各科目が本学の人的資源を無視した理想的教学を目指した結果、国立大学としては全国的にも類をみないほど非常勤講師に依存したカリキュラムとなった。現在、鋭意非常勤依存率の削減を進めているが、現行カリキュラムが非常勤依存型カリキュラムであるため限界に達している。

本来、カリキュラムの見直しは一定の評価期間を経た後に行うべきであるが、改めるべきは、できるだけ速やかに改めることも必要である。とりわけ、大学をめぐる環境が急激に変化している現状を踏まえれば、現行カリキュラムの見直しは緊急の課題である。

2. 商科系単科大学としての特徴を生かしたカリキュラム

新カリキュラムは現行カリキュラムが抱える諸問題を解決する方向を模索しなければならない。誤解を恐れず、端的に表現するとすれば商科系単科大学として「分かりやすく、シンプルでスリムなカリキュラム」の策定である。

商科系単科大学のカリキュラムは、総合大学に設置される「商学部」のカリキュラムとは異なる。総合大学の場合「商学部」のカリキュラムは、一般教育や語学教育と切り離され、また「経済学部」や「法学部」と異なる「商学」という領域に専門化したカリキュラムとならざるをえない。

しかし「商学」という領域は、経済学や法学、また情報科学やさらに幅広い領域に関する理論を基礎に人間の行動や社会の制度を分析し、そして実践的課題に対する解決を探る応用的・実践的総合社会科学といえる。したがって「商学」に専門化したカリキュラムというものは本来ありえないし、あったとしても商学の一部を教授しているにすぎない。し

たがって、応用的・実践的総合社会科学としての商学教育は、一般教育や語学教育、また商科系の各学科科目を一体的に運用できる商科系単科大学でこそ可能である。

また、「商」という概念は、シルクロードの隊商を想像すれば容易に理解されるように、その起源から、国際的な性格を併せ持っている。「商」は、地域間、異文化間の経済や制度や情報、文化などあらゆる面での差異を認識し、その差異から利鞘をぬくことを起源としているからである。国際的視野を欠いた商学という領域は成立しえないのである。

以上から、本委員会は「総合性」、「実践性」そして「国際性」をキーワードとして商科系単科大学のカリキュラムを特徴づけ、また各学科系の特色を生かしながら単科大学として一体感のあるカリキュラムを策定することを目標とした。

3. 学生の多様化と教養教育の重視

わが国では、平成2年の大学設置基準の大綱化以来、従来の大学設置基準に従った人文科学、社会科学そして自然科学の一定単位数の修得を全ての学生に義務づけるという画一的な一般教育の見直しが行われ、一部の大学では一般教育を解体し専門教育に振り分けた。大学における教養人の育成という意義が薄められ、その結果、専門知識は豊富であるが、社会に順応できない学生までも産み出すことになった。

わが国の大学進学率（短大を含む）は現在48%程度であり大学のユニバーサル化⁴⁹は現実のものとなっている。そして大学全入時代は目前に迫っている。

こうした状況では、従来のような一部の選ばれた学生を対象に、完成した専門教育を学部段階で行うことは次第に困難な状況が生まれつつある。その一方で、学生の多様化とともに学力低下などの問題が明らかとなり、改めて学部教育の中での教養教育の意義が再認識され始めている。その結果、旧来の専門教育は大学院に移行させ、学部はその基礎教育あるいは市民教育としての教養教育の場とすることが求められている。

本学においては、前身の小樽高等商業学校以来、単なる実務教育のみならず、建学の理念「広い視野を持つ実務に長けた品格ある実業人の育成」を目指している。戦後の大学昇格以後、本学が「個性豊かな北の名門校」として広く知られる大学にまで成長してきた理由には、かかる高商以来の教育理念に裏付けられた長年の実績とその精神を受け継いできたことが背景にあると思われる。

しかしながら、本学における高商以来の高邁な理想も、確かに一定の成果を挙げてきたものの、時代の目まぐるしい変化の前に様々な問題を生むに至った。大きく変転しつつある現代社会の中で、今や大学自体も新たな社会の要請に適切に対応しうよう自己変革を余儀なくされている点に関しては本学も例外ではない。

⁴⁹進学率15%以下の段階で、大学はエリート教育機関としての役割が期待されるが、30%を越えるとマス化し、50%を越えるとユニバーサル化するといわれる。ユニバーサル化した大学の学部教育は一般教育、市民教育の機関へと転換が迫れるという。

4. 新たな教養教育観

旧来の一般教育解体の反省として現れてきた新たな教養教育とは、大学設置基準にうたわれる「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する人材を育てる」ことを実践することであり、それには社会の高度化・複雑化が進む中で「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力（課題探求能力）」の育成が重要であり（大学審議会答申）、

そのためには「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることが出来る能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」という教養教育の理念・目標の実現のため、授業方法やカリキュラム等の一層の工夫・改善、全教員の意識改革と全学的な実施・運営体制を整備する必要がある（同答申）ことはいうまでもない。

こうした人材の育成は、当然のことながら、講義による知識伝達の方法のみでは限界がある。現行カリキュラムでの基礎ゼミナールはこうした教養教育を意図しているが、新カリキュラムでは基礎ゼミナールを飛躍的に充実させるとともに、一般教育と専門といった科目区分や教員組織の枠にとらわれず、カリキュラム全体として新たな教養教育を重視した。

本質的には、本学の全ての教官が新たな教養教育の趣旨を踏まえて、専門知識伝達の場としてばかりでなく、学生の学問に対する主体的活動を啓発する授業運営をすることが新たな教養教育の実現になることを認識すべきである。

教育課程の体系

1. 昼間コース

下記の図は、昼間コースの新カリキュラムの構造を示している。新カリキュラムは、夜間主総合コースも同様であるが、新たな教養教育の理念の実現を目指すとともに、現行カリキュラムを複雑化している各学科における自学科科目の卒業所要単位数、研究指導の履修方法、進級要件などの相違を統一し、シンプルなカリキュラムにすることを目指した。

共通科目

基礎科目30 単位以上

知の基礎系.....10 単位以上

人間・社会系..... 4 単位以上

言語・文化系..... 4 単位以上

環境・自然系..... 4 単位以上

健康科学..... 2 単位以上

外国語科目14 単位以上

(自由選択) 8 単位

52 単位

学科科目

学科基幹科目.....12 単位

学科発展科目

自学科科目.....28 単位

自他学科科目

専門共通科目.....20 単位

教職共通科目

研究指導.....12 単位

72 単位合計124 単位

基礎科目と「知の基礎系」の導入

新カリキュラムは、カリキュラムを共通科目と学科科目とに大別し、共通科目を基礎科目と外国語科目とに区別した。基礎科目のうち人間・社会系、言語・文化系および環境・自然系は、現行カリキュラムの個別科目6 系列を3 系列に整理したものである。また、健康科学は現行カリキュラムの健康科学・健康スポーツを基礎科目の1 系列としたものである。人間・社会系、言語・文化系、環境・自然系から各4 単位以上、健康科学から2 単位以上、合計では20 単位以上修得しなければならない。

新カリキュラムでは新たな教養教育を積極的に保証する科目群として「知の基礎系」を設置し、基礎科目に位置づけるとともに10 単位以上の修得を義務づけた。この「知の基礎系」は、課題探求能力の育成を柱とする新カリキュラムの中核となる科目群であり、早期に学生に「学問をする」ことの意味を考えさせ、実行させ、本学の学問への円滑な導入を意図している。本委員会では以下のような科目の開設を想定している。

ただし、下記の「情報処理入門」が想定している情報処理基礎教育については、平成11 年度「総合科目」として実験的に開講し、実施可能性を探っている。次年度以降の実施可能性については本年中に結論が出される予定である。

教職免許法では、同様の主旨の「情報機器の操作」は必修とされているため、実施不可能との結論が下された場合、「情報機器の操作」について別途開講の措置を講ずる必要がある。

知の基礎系⁵⁰

学問原論(2 単位)

⁵⁰それぞれの科目の内容については資料1を参照。

現代社会の諸問題 (2 単位)
現代社会の諸問題 (2 単位)
総合科目 (2 単位)
総合科目 (2 単位)
情報処理入門(2 単位)⁵¹
数字でみる社会(2 単位)
基礎数学(2 単位)
基礎ゼミナール(2 単位)

「知の基礎系」は、新たな教養教育観にもとづき全学が協力して取り組むべき科目である。それぞれの専門領域の中で教育を行ってきた教官にとって未知の領域に踏み出すカリキュラムであるだけに、新カリキュラムに対する各学科系からの意見や批判の多くはここに集中した。しかし、学部教育が、専門教育への入門と同時に「知的市民」のための教育へと変質しなければならない現状を認識すれば、この「知の基礎系」の必要性、重要性が理解されなければならない。

また、「知の基礎系」設置の目的である、学生自らの主体的活動をつうじて課題探求能力を育成するためには、大人数講義形式によるよりもゼミナール形式のほうが、はるかに有効である。したがって、新入生全員がいずれかの基礎ゼミナールに所属しうる程度の基礎ゼミナールのクラスを開設する必要がある。

共通科目52 単位中、基礎科目30 単位および外国語科目14 単位を除く残り8 単位は、共通科目からの自由選択とし、学生の関心に応じた履修を可能にした。

外国語科目

現行カリキュラムは外国語科目20 単位を必修としており⁵²、本学の外国語重視の姿勢をアピールし、本学学生の外国語能力の向上に寄与するものとして機能している。しかし、他方では外国語科目の非常勤講師依存をきわめて高いものにし、また一部の学生にとって20 単位の負担は相当重いとの指摘がある。同時に夜間主コースとの均衡を著しく欠き（夜間主コースは12 単位）、昼間、夜間主コース双方の学生からの批判もある。

そこで、本委員会は外国語科目の最低修得単位数を14 単位とした。ただし本学の外国語重視の伝統を堅持することは必要であり、14 単位を超えて外国語科目を履修した場合には、共通科目中の自由選択単位に含めることができる。さらに専門共通科目に設置される外国

⁵¹ 日本経済が新たなフェーズに移行するためにはIT (Information Technology) が決定的役割を果たすことは明らかであり、商科系大学の科目として不可欠であると考え。しかし、8 ページに示したように開講は未定である。

⁵² 大学設置基準上は8 単位で可。

語系の科目を履修すれば、相当数の外国語関連の単位を修得することができる。

学科科目

学科科目は最低修得単位を72 単位とし、自学科科目を40 単位とする。研究指導を除く20 単位は自学科科目、他学科科目、専門共通科目、教職共通科目のいずれからも修得できる。したがって、基本構造は現行カリキュラムと同じであるが、下記の諸点を新たな仕組みとして取り入れた。

1. 自学科科目を学科基幹科目と学科発展科目とに区分し、学科基幹科目を比較的縛りのきつい選択必修とした。現行カリキュラムは、自学科科目中から科目を指定し、選択必修としているが、これを学科基幹科目として示し、12 単位以上修得とする方が単純化され、分かりやすくなる。学科基幹科目は当該学科所属学生のほぼ全員が履修することを前提とした科目なので、毎年開講することが原則である。授業担当の公平性確保のため、複数の教官がローテーションで担当するなどの工夫が必要である。学科基幹科目を12 単位以上修得した場合、オーバーした単位は学科発展科目に算入する。
2. 学科発展科目は、各学科に所属する学生が自らの関心に応じて選択できる自学科科目である。教官の授業担当の公平性という観点から、隔年開講もやむをえないが、開講可能な科目は出来るだけ開講し、学生の履修機会の確保に充分留意することが必要である。
3. 教職免許法が改正され、商業教員養成課程以外の学生も教職共通科目を卒業所要単位に算入することが可能となったので、自他学科、共通専門科目と同様に最大20 単位まで学科科目72 単位の一部として認める。

すでに指摘したように、現在の大学では、完成した専門教育を学部で行うことは困難である。むしろ基礎を徹底するカリキュラムを策定し、専門を発展させる「能力」の育成を目指すべきである。いたずらに数多くの科目を設置するのではなく、カリキュラムをスリム化し、基礎を徹底させるための厳選された科目を学科基幹科目と学科発展科目とに適正に配置することが要請される。また、学科科目といえど、新たな教養教育の意義を踏まえた授業運営が必要なことはいうまでもない。

研究指導

従来から、研究指導（ゼミナール）は本学学部教育において重要な役割を果たし、その必要性については全学が共有する認識である。さらに、新たな教養教育の基本理念である課題探求能力や自己表現能力の育成は、学生の主体的活動によって運営されるゼミナールがもっともふさわしい。したがって、ゼミナールは専門教育と教養教育の性格を併せ持つ総合教育の場として認識し、本学カリキュラムの中核とすべきである。

梓組専門部会ではゼミナールの教育上の重要性、また近年ゼミの履修率の低下がみられ

ることから、これを必修とすべきことを提案した。しかし、一部の学科系から必修とした場合の様々な弊害が指摘され⁵³、必修とすることへの危惧が表明された。拡大枠組専門部会は、

- (1) 原則として必修とし、例外的に学科会議等の承認を得てノンゼミを認める。
 - (2) 現行どおりノンゼミを認め、履修指導によって履修率の向上をはかる。
- という2案を示し、本委員会に議論が委ねられた。

本委員会では、ゼミナールを本学教育の中核として位置づける以上、必修とし、本学の教育に関する姿勢を明確にすべきこと、また指摘された必修化にともなう弊害は、学科会議等の承認という例外措置で充分対処可能であることから、原則的に12単位必修とすることにした。

2年間12単位の認定は、(半期1学期として)4学期の学習を必要とする。したがって、途中休学等をはさんだ場合、休学の前後4学期の学習があれば12単位の認定を行う。卒業論文は第4学期での最終的評価の対象として提出される。

ただし、3年以上4年未満の在学での卒業の場合は3年次のゼミ学習の成果を認め、6単位を学科発展科目として認定できることとした。この6単位の評価は、レポート提出を求めるなど、指導教官の裁量による。

2. 夜間主総合コース

夜間主総合コースの理念

本学の夜間主コースは、勤労学生や社会人学生を対象にした生涯学習、リフレッシュ・リカレント教育を目的とするコースである⁵⁴。主として夜間の授業を受講することにより、4年間で学士(商学)の学位を取得できる。現行カリキュラムは昼間コースと同様に、各学科系の専門性を重視したカリキュラムを提供することを建前としている。

しかし、1学年定員100名を専門4学科に区分しながら、他方では1日2講義(昼間コースは1日5講義)のなかで昼間コース並の専門を重視したカリキュラムを展開することには限界があり、昼間コースに比べて授業科目が相当数間引きされて運用されている。そのため、学生は、とにかく開講されている講義は自学科科目、他学科科目にかかわらず可能な限り履修しなければ4年間で卒業所要単位を修得できないのが現状である。

また、卒業所要単位数や外国語科目の単位数なども昼間コースとは異なり、昼間コースと同じカリキュラムを提供するという建前とかけ離れている。学生もこれらの諸点につい

⁵³ ゼミナールへの不本意所属、学習態度の悪い学生の履修、教官との相性、学生のノンゼミとなる自由の侵害などが弊害として挙げられた。

⁵⁴ もちろん一般学生の入学を制限するものではないが、設置目的を明確にする必要はある。

て不満をもっている。

本委員会では、夜間主コースについては1 学年定員100 名に対して、各学科がそれぞれ独自のカリキュラムを提供するのではなく、商科系大学として一体感のあるカリキュラムを策定するという新カリキュラムの理念を一層押し進めた総合的、統一カリキュラムを提供することを検討した。

幅広い関心を持つ社会人のための生涯学習など、夜間主コースの設置目的を考えれば、特定の専門にとらわれない、商科系の幅広い学習ができるカリキュラムが目的にかなうと考えられる。他方、特定の専門を修め、専門を生かしたキャリア・アップを目指す社会人にとっては、大学院での社会人教育と連携した教育課程のほうがふさわしいであろう。今後、社会人の多くが大卒者となることを考えると、学部での社会人教育と大学院での社会人教育とを区別し、相互の連携を視野に入れた教育課程を考えることが必要である。

本委員会は、総合的なカリキュラムが提供されることを志願者に明確にするため名称を夜間主総合コースとし、入試も学科別入試から統一入試へ変更する必要があると考えた。入試の変更については変更2 年前には広く予告する必要があることから、入学者選抜委員会に検討を依頼し、平成11 年7 月14 日の教授会で承認を得た。

学科所属

夜間主総合コースの学生は、総合カリキュラムのもとで学習するとはいえ、学科別の定員があり学科所属をする必要がある。本委員会では、平成9 年度以前（学科別入試導入前）の仕組みを参考にして、2 年次進級時に本人の希望と1 年次の成績によって学科所属を決定することとした。

成績基準は、外国語8 単位および基礎科目12 単位（12 単位上修得している場合には成績上位の12 単位）の素点合計とする。

こうした仕組みは平成9 年度以前のカリキュラムで指摘された不本意所属の問題を生じさせる。しかし、夜間主総合コースでは所属学科科目の必要修得単位数が低く（20 単位）、学科のしびりが緩いため、不本意所属による弊害は少ないと考えられる。

基礎科目と「商学部基礎系」

下記の図は、夜間主総合コースのカリキュラムの構造を示している。

共通科目

基礎科目30 単位以上

商学部基礎系.....10 単位以上

人間・社会系..... 4 単位以上
言語・文化系..... 4 単位以上
環境・自然系..... 4 単位以上
健康科学..... 2 単位以上
外国語科目12 単位以上
(自由選択) 10 単位
52 単位
学科科目
コース基幹科目24 単位
コース発展科目(卒業論文を含む)
専門共通科目40 単位
教職共通科目
研究指導8 単位
72 単位合計124 単位

ただし、コース基幹科目、コース発展科目および研究指導から所属学科科目を20単位以上修得しなければならない。なお、専門共通科目の研究指導は自学科の研究指導とみなす。

共通科目の基本構造は昼間コースと同じである。ただし、「知の基礎系」に代わる科目群として「商学部基礎系」を設置している。「商学部基礎系」設置の理念は「知の基礎系」と同様であるが、夜間主総合コースでは学科所属が2年次以降になるため各学科の案内導入科目として各学科の概論科目を設けた。本委員会では以下のような科目の開設を想定している。

商学部基礎系

学問原論(2 単位)
現代社会の諸問題(2 単位)
経済学概論(2 単位)
商学概論(2 単位)
法学概論(2 単位)
社会情報学概論(2 単位)
総合科目(2 単位)
情報処理入門(2 単位)
基礎ゼミ(2 単位)

共通科目52 単位中、基礎科目30 単位および外国語科目12 単位を除く残り10 単位は、共通科目からの自由選択とし、学生の関心に応じた履修を可能にした。

外国語科目

夜間主総合コースの外国語科目は12 単位を必修とした。昼間コース14 単位に対して夜間主総合コース12 単位としたのは、外国語科目は演習科目（週1 講義1 年間で2 単位）のため、特に1 年次の時間割編成上の制限による⁵⁵。ただし、昼間コースと同じく、選択科目としての外国語科目を提供し、学習意欲のある学生の期待にこたえるものとする。

学科科目

夜間主総合コースは、特定の専門にとらわれない、商科系の幅広い学習を可能にすることを目的としている。したがって、学科科目も基本的には学科の垣根をなくし、コース基幹科目とコース発展科目とに区分した。

しかし、学生は2 年次より各学科に所属するので一定の専門性は要求される。そのため、学科科目のコース基幹科目、コース発展科目および研究指導から自学科科目を最低20 単位以上修得することとした。

研究指導

研究指導が本学のカリキュラムの中核であることは、夜間主総合コースも同様である。研究指導を専門教育と教養教育の双方の性格を併せ持つ総合教育の場として位置づけるならば、夜間主総合コースこそ必須であるといえる。

したがって夜間主総合コースでも、研究指導を基本的に必修とし、例外的に学科会議等の承認を得てノンゼミを認めることとした。

現行カリキュラムでは、研究指導の単位認定は各学科で異なっている。しかし、学生からの、履修方法の統一、昼間コース並の2 年間一貫指導への要求は強い。したがって、研究指導は、各学科とも2 年間8 単位一貫指導とする。

卒業論文については、専門性の強い卒業論文を必修とすることは、夜間主総合コースの主旨からみて、必ずしも必要でないと考えられることから、現行カリキュラムと同じく、研究指導の単位と切り放し、4 単位をコース発展科目とする。

昼間コース科目の履修

現行カリキュラムでは、外国語科目をのぞき、昼間コース科目を44 単位まで履修でき、

⁵⁵ 1 年次 8 単位として、週開講 10 講義のうち 4 講義が必要となる。

36 単位まで卒業所要単位に算入できる。この算入可能単位数は、いわゆる単位互換により他大学で修得した単位の算入限度が30 単位とされていたことを根拠にした数字と思われる⁵⁶。

現在、大学設置基準の改正にあわせて、入学前の既修得単位と単位互換による修得単位とを合わせて60 単位まで算入可能とする学則改正が予定されている。同一大学同一学部である昼間コース科目の算入限度を、60 単位以下にする積極的な理由はない。したがって、算入限度を60 単位とする。

また、制度を単純化するために、履修可能単位と算入可能単位とを区別せず、60 単位まで夜間主総合コースの卒業所要単位に算入することとした。ただし、現行カリキュラムと同じく、下記の昼間コースの科目は、履修できないものとする。

- 1) 研究指導
- 2) 昼夜同時開講科目

3 . 教職に関する科目

昨年（平成10 年）、教職免許法が改正され、本学では平成12 年度より適用することとした。したがって、教職免許法改正に係る学則改正分については、本答申が予定している平成13 年度からではなく、基本部分は平成12 年度から適用となる。

教職免許法の改正点は多岐にわたるが、本学との関連では、「教職に関する科目」の単位数が増加したこと、商業教員養成課程以外の学科に属する学生が当該科目を修得したときには卒業所要単位に算入可能となったことである。

ただし、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」とを合わせて考えた場合、もっとも単位数の多い中学英語免許を取得する場合、昼間コースで191 単位以上取得しなければならないことは旧教職免許法と変わらず、高校商業免許を取得する場合には「教職に関する科目」を旧法より4 単位多く修得しなければならない。

昨年11 月に教職専門部会から本委員会に示された答申では、教職に関する科目が卒業所要単位に算入可能となったことから、平成13 年度以降の昼間コースでは、学科科目72 単位のうちいわゆる自他学科科目20 単位を限度に卒業所要単位に算入できるものとした。ただし、教職に関する科目は教職免許を取得するのに必要な一定の専門性を要求される科目であり、教職免許を取得する強い希望のない学生の安易な履修を避ける目的で、16 単位以上修得した場合に限り単位認定し、20 単位まで卒業所要単位に算入できるとする案が提出された（以下、セット履修という）。

この教職専門部会から提案されたセット履修については、いくつかの学科系から疑問が提示された。教職に関する科目を卒業所要単位に算入可能としながら、16 単位修得するま

⁵⁶平成 8 年度以前の入学者に対しては、30 単位とされていた。

では仮認定するという方策は下記のような諸問題を抱えることとなる。

1) 卒業判定において、仮認定単位を除外することが妥当か(たとえば、12 単位修得し、卒業所要単位を満たさない者が、これを算入すれば卒業可能と成る場合)。

2) 進級判定においても同様の問題が生じる。

3) 3 年以上4 年未満の在学で卒業を認める際の単位認定や、その後の履修登録上限を算定するさいにも同様の問題が生ずる。

4) 奨学金や授業料免除の判定や指導の際、単位が確定せず、判定基準や指導基準に算入されないため、教職に関する科目の履修者は不利となる。

5) 履修登録上制限を採用した場合、教職に関する科目を卒業所要単位として登録上限に算入するか、否か。算入するとしながら、16 単位を修得できず単位認定されない場合はどうするのか。算入しなければ、学生は16 単位が確定するまで追加分として履修しなければならず、卒業所要単位算入による負担軽減というメリットが無意味となる。

6) 本質的に、卒業所要単位とは学生が毎年修得した単位を確認し、受講計画を立てるための目標である。数年間仮認定という状態は、卒業所要単位の考え方と矛盾する。

以上から、本委員会ではセット履修の条件をはずし、単純に卒業所要単位に算入することが妥当との結論を得た⁵⁷。ただし、教職に関する科目の性質上、安易な履修を排除すべきことも必要である。本委員会は教職共通科目のうち卒業所要単位に算入される科目を指定するとともに、十分な履修指導を行うこととした。⁵⁸

4. インターンシップの単位化

インターンシップについては、実社会との関わりを体験することが、学問への動機付けとして有効であること、また職業観を育成できることなどから今後多くの大学が正規科目として位置づけると予想される。とりわけ、実学としての商学を標榜する本学にとって、インターンシップを導入することは、遅きに失した感さえある。

ただし、平成11 年春および夏には通産省のインターンシップ・モデル事業に本学も参加し、一定の経験と成果を上げている。平成11 年夏のインターンシップは研究指導の一部として扱った。

これらの経験から、インターンシップの実施にあたっては研修先企業とのマッチング⁵⁹、事前事後指導、研修期間中の巡回指導等、教官が責任をもって関与することが必要である

⁵⁷平成12 年度から教職に関する科目を卒業所要単位に算入することについては、現行教務システムの変更を必要とし、さらに平成13 年度より新教務システムに移行することから、数年間複雑なシステム運用、監視をしなければならず、実行上種々問題が発生するおそれがあることから強い異論があり、本委員会では平成13 年度より適用することとした。

⁵⁸資料6 を参照

⁵⁹学生の希望と研修先企業との条件を考慮し、研修先企業を決定する作業。

ことが明らかとなった。したがって、下記の方針でインターンシップを導入することとした。

- 1) 履修年次は3年次とし、4年次の履修は認めない⁶⁰。
- 2) 履修者は研究指導履修者とし、履修にあたっては指導教官と相談する。
- 3) インターンシップを修了した者には、研究指導12単位のほかに学科発展科目（夜間主総合コースではコース発展科目）の「インターンシップ」として2単位を認定する。

責任ある教育と授業運営

新カリキュラムは、教養教育の重視および専門教育にあっては基本・基礎の徹底を基本的考え方としている。学生の無計画な履修を回避するために、履修登録上限制や履修指導教官制を導入する。

また、個々の授業を一層充実させ責任ある授業運営を行うために、ファカルティ・デベロップメントに関する研究を推進すべきことを提言する。

1. 卒業所要単位の削減

現行カリキュラムは卒業所要単位を132単位としている。新カリキュラムは、これを124単位に削減する。ただし、責任ある教育を行うために履修登録上限制および履修指導教官制を設け、各授業を一層充実させることが、単位削減の前提であることは言うまでもない。

2. 履修登録上限制（キャップ制）

大学審議会答申「21世紀の大学像」では、単位制の主旨から履修登録上限制（いわゆるキャップ制）が提言され、大学設置基準に盛り込まれた。本委員会でも、制度について検討し、新カリキュラムに履修登録上限制を導入することとした。

大学審議会答申の「中間まとめ」では、登録上限単位数について36単位と具体的な数値が示されていたが、答申および改正大学設置基準では具体的な数値には言及されなかった。本委員会では、新カリキュラムにおける登録上限単位数を40単位とするのが妥当との結論を得た。

しかし、履修登録上限制については、再履修科目の取り扱いや3年以上4年未満の在学での卒業の取り扱い、さらに編入学の場合や教職免許取得のための教科に関する科目（特に英語）等の取り扱いなど具体的に細目を詰める必要があり、本委員会で検討した結果、

⁶⁰ インターンシップは教育の一環であり、就職活動の一部との誤解を与えないため。

資料2に示す取り扱いをすることで合意した。

3.3 年以上4年未満の在学での卒業

大学審議会答申では3年以上4年未満の在学での卒業制度の導入が提言され、改正大学設置基準でも3年以上4年未満の在学での卒業が認められることとなった。本委員会でも、本学で3年以上4年未満の在学での卒業制度を導入することに合意した。

ただし、3年以上4年未満の在学での卒業制度は、極めて優秀な学生を対象とする制度であることを前提とし、資料3に示す取り扱いをすることとした。また、3年以上4年未満の在学での卒業制度は履修登録上制限と矛盾する状況が生じるため、3年以上4年未満の在学での卒業の対象者に対する履修登録の条件を検討した。

4. 進級要件

現行カリキュラムでは、進級要件は各学科によって全く異なっている。進級要件を全く設けていない学科もある。しかし、責任ある教育のためには学業の進捗管理も必要である。大学審議会答申ではキャップ制とともにGPA制度⁶¹にまで言及し、学業の進捗管理の必要性を強調している。

本委員会では、学業の進捗管理のために進級要件を設けることが必要なこと、また全学統一すべきであることが合意され、2年次から3年次に進級するためには、卒業所要単位のうち46単位以上修得することとした。

ただし、現行カリキュラムと同じく46単位は進級要件であり、最長8年の在学年数に影響するものではない。したがって、成業の可能性はなくとも、たとえば実質2年次で7年間在学という状況もありうる。

5. 履修指導教官制

大学審議会答申では、責任ある教育体制のために履修登録上制限とともに履修指導教官制が記述されている。本学では、3・4年生についてはゼミ所属が原則であり、指導教官による履修相談や履修指導が可能である。しかし、1・2年生についてはクラス担任制もなく、教官との授業を離れた接点がない。多くはサークル等の先輩などに相談し、必ずしも正確でない情報や指導に頼って履修計画をたてているのが現状である。教務課などの事務では、卒業所要単位の算定法など形式的な指導に限定される。

⁶¹ Grade Point Average の略。優何点、良何点、可何点と規定し、学生が当該年度に平均何点以上採らなければ指導や退学勧告をする制度。

履修登録上制限の下では、学生は現在よりも一層綿密な履修計画を立てなければならない。そこで、学生の履修計画立案の相談にのったり、アドバイスを受けられる制度が必要となる。本委員会は、過去にクラス制の導入を図ったが形骸化した経緯を踏まえ、下記のような比較的緩やかな履修指導体制を提案することとした。

- 1) 各学科系（一般教育、言語センターを含む）より数名⁶²、履修指導教官を指名してもらい、学生に周知する。
- 2) 履修指導教官は、特に履修登録期間に特定の履修指導の機会を設けて、学生の履修計画の相談にのる。
- 3) シラバス等にオフィス・アワーを明示し、日常的な履修相談にも応ずる。
- 4) 専門学科の履修指導教官は、当該学科の成績不振者への指導も行う。
- 5) また、専門学科の履修指導教官は夜間主コースの学科所属等の相談にも応ずる。

6. 非常勤講師依存型から非常勤講師の効果的採用による授業計画へ

周知のように、現行カリキュラム見直しのきっかけの一つは、現行カリキュラムが極めて非常勤講師に依存したカリキュラムであることによる。新カリキュラムが実施される平成13年度には、非常勤講師依存率を全国平均並に、具体的には10%以下に引き下げることが要求されている。

したがって、新カリキュラムでは非常勤講師による授業を前提とした科目設置は、基本的に、認めていない。本学カリキュラムの基本的部分は本学専任教官が担うのが原則である。ただし、非常勤講師の採用を原則的に禁止するものではない。非常勤講師は、その本来の目的からみて、本学専任教官では不可能なユニークな授業や新たな試みの展開のために、制限はあるものの、積極的に採用されるべきである。

非常勤講師の削減により、教官によっては、授業の担当数が増加する場合もある。しかし他方では、従来から数多くの授業を担当している教官もあり、授業担当の公平化を図ることがこそ重要である。

授業担当の公平化については、従来から指摘されていたところである⁶³。しかし、理念的にその必要性は指摘されても、實際上、有効な手だてがなかったのが現状である。本委員会では資料4に示すような具体的数値目標を定めることが、公平化の実現に有効と判断した。次節の全学協力体制実現のためにも、数値目標を基準に授業担当の公平化を実現することが要求される。

⁶² 履修指導教官はカリキュラムにある程度精通していることが必要である。1案として、現教務委員および前教務委員の2名を履修指導教官として指名することが考えられる。

⁶³ たとえば『北に一星あり（第3集）』平成9年3月、19-26ページ参照。

7. 全学協力体制

新カリキュラムは、新たな教養教育観にもとづき「知の基礎系」を設置した。「知の基礎系」は、特定の専門にとらわれず全学が一致してその教育にあたるべき科目群である。内容的にも、本学の教官であればいずれかの科目を担当できる、あるいはできなければならない科目群である。

したがって、ここで全学協力方式とは、各学科系で平等に分担することを意味しているのではなく、本学全ての教官が自らの意識と資料4 に示された担当の範囲内で教育にあたるべきことを意味している。各学科系で次年度授業計画を策定する際には、負担の公平性とともにより科目の担当についても考慮することが必要となる。

8. ファカルティ・デベロップメント

ファカルティ・デベロップメント(Faculty Development: FD)については、大学審議会答申でその必要性が示され、各大学の努力義務とすることが提案された。改正大学設置基準でも努力義務とされている。その内容については拡大枠組専門部会答申の付録2 に詳細に解説されており、本答申では内容についての言及を省略する。

従来、大学における授業運営は各教官に任せられ、他者がその内容について言及することはタブー視されていた。しかし、厳格な成績評価と責任ある授業運営とは表裏の関係にある。不適切な授業運営下で厳格な成績評価をされる学生は、どこに救いを求めるのであろうか。

わが国の大学の教育機能に関する批判の多くは、教官の授業運営に向けられている。また、新たな教養教育観にもとづくカリキュラムの目的を達成しようとするれば、各教官の専門の殻をうち破り、学生の現実の姿に真っ向から対峙することが必要になる。教官の工夫も必要であるが、大学として組織的に授業運営を考え、実行することが要請されている。

本学でも、既に学生による「授業改善のためのアンケート」が組織的に実施されている。しかし、その結果を授業等にフィードバックする組織的な仕組みはなく、個々の教官の判断にまかされている。

FD については、本学ではこれからの課題であるが、責任ある教育と授業運営にとって、不可欠であることを認識し、本格的に研究を開始すべきである。

セメスター制の導入

1. セメスター制の意義

セメスター制は、1 年を2 (または3) 学期に区切り各学期毎に単位認定をする制度で

る。 Semester制のメリットとして、各学期で少数の科目を集中して学ぶことにより教育効果が期待できること、学生が段階的な履修計画を立てやすいこと、またきめ細かな学業の進捗管理が出来ることなどが挙げられている。さらに、諸外国の大学の多くが Semester制を採用しており、大学の国際化に対応できることなども指摘されている。

しかし、 Semester制の本来のねらいは、各学期で少数の科目を集中して学習させることであり、段階的な履修計画を誘導することである。したがって、単に4 単位科目を前後期の2 単位科目に分割したのでは Semester制の真のねらいは損なわれることに留意すべきである。

本学では、本年度（平成11 年度）より行事日程を変更し、夏休み前に前期定期試験を終了し、10 月1 日より後期を開始することとした。また、9 月卒業制度を導入した。したがって日程的には2 学期制による Semester制を導入することは可能となっている。

しかし、現在のところ前期・後期それぞれで履修登録と成績発表ができる体制が整備されていない。また外国語などの通年科目をどう取り扱うかなどの問題が残っており、完全な Semester制の導入は今後の課題である。

しかし、当面、履修登録は前期に限られるとしても、後期開始前に全学生に前期科目の成績を発表することができれば、後期科目の履修計画を再検討することができ、 Semester制のメリットを生かすことができる。将来的には後期履修登録も可能とし、完全な Semester制を実施すべきである。

2．土曜閉庁

現在、昼間コースは土曜閉庁であるが、夜間主コースは勤労学生や社会人学生の便を考え、土曜4 講義を開講している。夜間主コースの土曜開講については、夜間主コースの学生の間でも賛否が拮抗している。

他方、小中高校では現在隔週で週休2 日制であるが、平成14 年度より全面的に週休2 日制に移行することになっている。また、たしかに一部の勤労学生や社会人学生は土曜開講を歓迎しているが、教官にとって土曜夜の講義を年間で担当することに相当の負担感があるのも事実である。

したがって、梓組委員会は平成13 年度の新カリキュラムの実施にあわせて夜間主総合コースも含めて土曜閉庁とすることを提案した。しかし、この提案に対して一部の学科系より履修幅が相当削減されることになるので、代替案なしに賛成できない、特に、教員免許取得を目指しながら昼間コースの科目をほとんど履修できない勤労学生、社会人学生について考慮すべきとの意見が出された。

そこで、本委員会は次にのべる夜間夏学期制を、代替案として示し、平成13 年度から土曜閉庁とすることとした。

3. 夜間夏学期制

夜間夏学期制は、土曜閉庁にともなう夜間主総合コースの履修枠の減少に対する代替措置である。すなわち、夏季休業中（8月初旬より9月末日）のうち6週間、月曜日から金曜日まで6講目・7講目を開講する⁶⁴。

夜間夏学期を開講すれば、下記のようなメリットが考えられる。

- 1) 6週×5日×2講義=60講義となり、年間8単位（4年間32単位）の余裕が夜間主総合コースの時間割に確保される。
 - 2) 社会人や勤労学生にとって2か月近くの長期休業よりも、完全週休2日制の下で、夏季休業期間の一部を利用した単位取得のほうがメリットが高いと考えられる。ちなみに、札幌地区の小中高校では8月20日前後より2学期が開始されるのが通常である。
 - 3) 教官は4単位科目を3週間で、2単位科目を1.5週間で消化できる。
 - 4) 社会人、勤労学生向けのカリキュラムをアピールできる。
- 以上から、本委員会は夜間夏学期制の導入を提案する。

本学以外での学修に対する単位認定

1. 他大学との単位互換

現在、本学では、国内大学の学部レベルでは北海道大学経済学部との間で単位互換協定を結んでいる。この協定は、毎年各大学が教育上有効と思われる互換科目を指定して単位互換対象科目としている。しかし、近年、単位互換を希望する学生は、双方の大学とも極めて希である。

また、教務委員会の承認を得て学生部長が北海道教育大学札幌分校および岩見沢分校との間で平成13年度を目標に単位互換協定の準備を進めている。この協定は、包括的な協定とし、特に互換科目を指定せず、学生が受入大学で受講承認され修得した単位を本学科目に読み替える、またはそのままの科目名で適切な科目区分に算入する、場合によっては課外科目とするなどの認定を念頭に置いている。

今後、さらにSCSなどを利用して単位互換の制度を充実させることが必要と考えている。また、外国大学との学生交換協定にもとづく単位互換については、すでに一定のルールのもとで国際交流委員会および教務委員会で単位認定をしている。

本年度中に入学前の既修得単位と互換単位とを合わせて60単位まで修得可能とする学則改正なされるので、今後とも、他大学との交流を一層押し進める体制を整えるべきである。

⁶⁴本年（平成11年）のカレンダーによる夜間夏学期の開講日は、資料5のとおりである。

2. 検定試験等の単位認定

枠組専門部会では、検定試験等の成果を単位認定対象とすべきことを提案し、一部学科系から慎重に検討すべきとの意見があったが、積極的な反対はなかった。したがって、本委員会は検定試験等の成果を単位認定すべきことを提案する。

具体的には、語学、簿記、情報処理、スポーツなどの検定試験の成果が考えられるが、他大学との単位互換とは異なり、本学科目の読み替えのみの認定となろう。学則上に認定のための規定を置き、各専門の教官に検定試験の種類、成績評価の方法（原簿上点数化する必要がある）などを検討してもらい、それを教務委員会での運用指針として認定することになろう。

なお、検定試験等の成果による単位は、履修登録上制限の対象とはしない。既に履修登録した科目の単位認定を願い出た場合は、願い出を優先し、本学の当該科目の成績と認定された成績との選択をさせない。また、既に修得済みの科目についても2重履修となることから認定対象としない。

新カリキュラムへの移行（学年進行）

本答申で提案する新カリキュラムは、平成13年度より実施するものとする。平成12年度以前入学の学生は、現行カリキュラムによるものとし、13年度以降、順次、学年進行に従って新カリキュラムを適用する。

資料 1

「知の基礎系」の設置科目案

学問原論（2 単位）

大学とは何か、大学で学ぶとはどういうことかを考えさせる。大学の歴史、本学の歴史、本学のカリキュラムを解説する。学問とは、受験勉強のように既成の知識を詰め込むことではなく、自ら課題を設定し、その解決を模索することであることを自覚させる。そのためには、一部に担当者の専門領域に係る学説史的要素を盛り込むことも可能であろう。

同時に商大生としての自覚を促し、将来の職業観や大学院への進路についても考えさせる。学長特別講義や学科長による講義を含めるのも有効かもしれない。

現代社会の諸問題 ・ （2 単位×2）

本学の学問が対象とする企業や組織、経済などについて、できるだけ身近な例を用いて分かりやすく紹介し、それぞれ現代的な課題を提示し学生に考えさせる。学生の主体的取り組みを重視し、出来るだけ数多くのレポート提出を求める。

図書館の利用、レポートの書き方、さらにプレゼンテーションの仕方などスキルの要素を取り入れることも必要である。

総合科目 （2 単位）

統一的テーマや課題を設定し、本学教官の様々な専門領域から多角的にアプローチし、解説する。基本的には現行の総合科目 を踏襲する。

総合科目 （2 単位）

本学卒業生を中心とする実務家、職業人による実社会からの講義。現行の「エバーグリーン講座」を踏襲する。

情報処理入門（2 単位）

ワープロ、表計算、電子メールやインターネットの利用など、パソコンの基礎的技能の修得を目的とする。

数字でみる社会（2 単位）

本学の学問が実社会と密接に関連していることを自覚させ、実社会の動きをどのようにデータとして収集し、解析するかを講義する。出来るだけ生のデータを用いて学生の興味を惹く工夫をする。企業財務データを用いた簡単な財務分析なども有効であろう。

データのグラフ化、平均値、標準偏差程度の統計初歩の講義も有効であろう。

基礎数学（2 単位）

本学の学問上必要な、数学基礎や論理的思考について講義する。

基礎ゼミナール（2 単位）

学生自らの主体的活動を通じて課題探求能力を育成するためには、大人数講義形式よりも少人数ゼミナール形式によるほうが、はるかに有効である。新教養教育観で求められている課題発見能力や課題解決能力、自己の考えを論理的に表現する能力や説得力などはゼミを通じて総合的に教育できる。

ただし、基礎ゼミナールは専門ゼミとは異なり、学生の上記能力の育成が基本目的であることを明確にしながら運営されなければならない。

資料2

履修登録上限制（キャップ制）の取り扱い

1. 1年間に履修できる単位数の上限は40単位までとする。
2. 前年度の修得単位が40単位に満たなかった場合、前年度（隔年開講の科目は前々年度）履修科目に限り、8単位を限度として履修を認める。
3. いったん履修した科目は、受講しなくとも放棄を認めない。0点以上の評価を記入することとし、再履修の対象とする。
4. 教職共通科目については卒業所要単位に算入する単位以外は、枠外とする。
5. 検定試験等の資格取得による認定単位は、枠外とする。
6. 3年次への編入生については、初年度の履修上限単位を48単位とする。

資料3

成績優秀者の3年以上4年未満の在学での卒業について

1. 3年以上4年未満の在学での卒業制度は、極めて優秀な学生を3年間で卒業を認めるという制度である。
2. 成績が極めて優秀と認める基準は、3年次終了時に124単位以上修得し、全修得科目(計算方法は別途作成)のうち優が85%を超えているものとする。
3. キャップを外す基準は、2年次終了時に、優が全修得科目のうち85%以上の者を対象とし、3年次に48単位まで履修を認める。
4. 3年以上4年未満の在学での卒業制度は、極めて優秀な学生の例外措置であるという観点から、該当者に対する審査も行う。
5. 基準は、昼間コース、夜間主総合コースともに適用する。
6. 2年次終了時に、3年以上4年未満の在学での卒業の希望のある者を対象にする。
7. 2年次終了時に、成績優秀者が海外研修、病気等で休学した場合は、復学後キャップを外して履修させる。
8. 成績優秀者が過去に処分歴がある場合、学生委員会の判断を仰ぐ事とする。

資料4

授業等担当の計算法と公平化

各教官は、下記の計算にもとづき、年平均5 ｺﾞ(最低4 ｺﾞ最大6 ｺﾞ)の授業等を担当する。

1. 通常講義1 ｺﾞは、通年の場合は1 ｺﾞ、半期は0.5 ｺﾞとして計算する。
2. ゼミは、実質時間は1.5 ｺﾞであるが、年1 ｺﾞとする。
3. 大学院演習は、担当院生数により負担が異なるので、担当院生数が2 名までは年1 ｺﾞとし、2 名増える毎に年0.5 ｺﾞを加算する。
4. 同一講義を札幌サテライトと本学で2 重に行っている場合は、開講の実態にあわせて年2 ｺﾞとする。
5. 研究生を指導している場合は、通年で0.5 ｺﾞとし、半期は0.25 ｺﾞとする。

その他、多人数授業の場合、公平性の観点から別計算すべきではないのか、という意見があったが、多人数授業の場合はクラスを分割することが本来のあり方なので、分割クラス数に応じた計算をすることが妥当とされた。

資料5

夜間夏学期制（1999年の例）

下記カレンダーの枠で囲んだ日が開講日である。

1999年の例

8月夏季休業開始お盆

日月火水木金土日月火水木金土日月火水木金土

1 2 3 4 5 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

9月

日月火水木金土日月火水木金土日月火水木金土

22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

日月火水木金土日月火水木金土日月火水木

12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

資料 6

平成 13 年度以降教職カリキュラム履修方式 (案)

1. 基本的な方針

- ・いわゆる「ばら売り」をする。
- ・成績の電算機処理を可能な限り容易な形にする。
- ・単位数あわせの安易な履修を認めない。

2. 具体的な履修方式

・教職に関する科目のうち 10 科目 (教職の歴史、教育方法、商業科教育法、「商業科教育法」、英語科教育法、「英語科教育法」、英語科教育法、道徳教育、教育相談、総合演習、以上各 2 単位、3 年次配当科目) を 20 単位を上限として、卒業所要単位への算入を認める。したがって、結果として 1 科目 2 単位のみ取得という「ばら売り」もありえる。以上の科目はキャップ制に該当する科目とする。

- ・上記以外の「教職に関する科目」はキャップ制外とする。

以上

昼間コースで「商業」および中学・高校「英語」履修

キャップ制キャップ制外

1 年生共通科目 40 単位

2 年生共通科目 12 単位教職に関する科目 10 単位

学科科目 24 単位教職論

(「商業」に関する科目) 教育心理「

憲法 4 単位教育制度

教育課程論

生徒指導

教科 (英語) に関する科目 28 単位

3 年生学科科目 14 単位

(「商業」に関する科目) 職業指導 2 単位「

教職に関する科目 20 単位

教育の歴史

教育方法

道徳教育

英語科教育法

英語科教育法

英語科教育法

商業科教育法

商業科教育法

教育相談

総合演習

研究指導 6 単位

4 年生研究指導 6 単位 実習事前・事後指導 1 単位

教育実習 2 単位

教育実習 2 単位

計最少 124 単位 45 単位

平成12年度は、同様の資格を取得するには、197単位を取得する必要がある。差の28単位は「教職に関する科目(20単位) + 8単位(卒業所要、」

総単位数の減)

商業教員養成課程で中学・高校「英語」履修

キャップ制キャップ制外

1 年生共通科目 40 単位

2 年生共通科目 12 単位 教科に関する科目 28 単位

学科科目 18 単位

教職に関する科目 10 単位 教職に関する科目 8 単位

教職論 道徳教育

教育心理 英語科教育法

教育制度 英語科教育法

教育課程論 英語科教育法

生徒指導

3 年生 学科科目 28 単位

(学科科目は実質 36 単位、

職業指導 2 単位含む)

教職に関する科目 12 単位

教育の歴史

教育方法

商業科教育法

商業科教育法

教育相談

総合演習

4 年生 実習事前・事後指導 1 単位

教育実習 2 単位 教育実習 2 単位

計 124 (+ 1) 単位 38 単位

夜間主コースのみで「商業」履修

キャップ制キャップ制外

1 年生 共通科目 38 単位

(時間割の関係上最大38)

2年生共通科目14単位職業指導2単位

学科科目18単位

教職に関する科目10単位

教職論

教育心理

教育制度

教育課程論

生徒指導

3年生学科科目28単位

教職に関する科目12単位

教育の歴史

教育方法

商業科教育法

商業科教育法

教育相談

総合演習

4年生実習事前・事後指導1単位

教育実習 2単位

計124単位15単位

資料7

開設科目数と単位数

昼間コース)

共通科目

基礎科目30単位以上開設科目単位数

知の基礎系・・・10単位以上9 18

人間と文化・・・4単位以上17 34

社会と人間・・・4単位以上(20単位以上) 11 22 87単位

自然と環境・・・4単位以上10 20

健康科学・・・2単位以上9 11

外国語科目14単位以上

(自由選択) 8単位

52単位

学科科目

学科基幹科目・・・・・・・・・・・・12単位

学科発展科目

自学科科目 2 8 単位
 自他学科科目
 専門共通科目 2 0 単位
 教職共通科目
 研究指導 1 2 単位
 7 2 単位
 学科基幹科目開設科目単位数 数学科発展科目開設科目単位数
 経済 7 2 0 経済 2 1 8 0
 商学 6 2 0 商学 2 7 9 8
 企業法 5 2 0 企業法 2 5 9 2
 社会情報 9 1 8 社会情報 2 2 5 8
 専門共通 2 3 9 2

付録 2 . F D 専門部会答申「本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメント」

本答申は、平成 12 年 6 月に教育課程改善委員会に設置された「F D 専門部会」における「本学にふさわしいファカルティ・ディベロップメントのあり方について」に関する検討結果を示すもので、主な内容は下記の通りである。

- 1 . はじめに
- 2 . これまでの経緯
- 3 . 検討事項
 - 3.1 本学にふさわしい F D のあり方
 - 3.2 「授業改善のためのアンケート調査」について
 - 3.3 授業改善のためにできること
 - 3.4 その他の事項
- 4 . 検討事項の総括
- 5 . まとめ
 - 資料 1 審議日程
 - 資料 2 部会構成

1 . はじめに

教育課程改善委員会（以後、改善委員会）は平成 12 年 1 月 26 日開催の教授会に「本学教育課程の改善について - 商科系単科大学としての特徴を生かしたカリキュラム -」（以後、報告書）を報告した。同報告書では「V. 責任ある教育と授業運営」で「8. ファカルティ・ディベロップメント」を取り上げ、本学においてファカルティ・ディベロップメント（以後、F D）を実施することの必要性を指摘し、F D を「本格的に研究を開始すべきである」としている。改善委員会では F D の研究を開始するために 6 月 26 日開催の委員会で「F D 専門部会（以後、F D 部会）」も設置を決定し、6 月 28 日開催の教授会に F D 部会の設置が報告された。F D 部会では月 1 回のペースで審議を行い、その結果本答申を得るに至った。

2 . これまでの経緯

平成 11 年 10 月に大学審議会が「21 世紀の大学像と今後の改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学 -」を答申し、その中で「ファカルティ・ディベロップメン

トの努力義務化」が述べられており、これに関して改善委員会の元に設置された「拡大枠組み専門部会」で検討したところ、本学でもFDを実施すべきではないかという意見が出された。しかしながら、FDに関する知識が十分でなく誤解もあることから、報告書では「FDの研究」の必要性を指摘した。報告書のこのような指摘に基づき、「FDの研究」を実施するためのFD部会の設置が6月14日開催の改善委員会に提案され承認された。FD部会は、6月21日開催の教授会においてその設置が報告された後に第1回部会を6月29日に開催し、FD部会での検討事項を以下のように決定した。

- (1) 他大学の事例を通じて、本学にふさわしいFDのあり方を検討
- (2) 「授業改善のためのアンケート調査」の扱いを検討
- (3) 授業改善のためにできることを検討

(1)に関しては国内外の先行事例を研究し、本学にふさわしいFDのあり方を検討して、その結果を改善委員会へ報告しあわせてFDの実施体制を作ることを含んでいる。(2)は現在、本学で実施している「授業改善のためのアンケート」の調査結果をFDにどのように生かせるのかを検討する。(3)に関しては「FD講習会の実施」、「FD関連の研修会への参加」、「FDマニュアルの作成」などについて検討する。

FD部会では、授業改善のために今すぐできることを実施するとして、各種研修会に部会メンバーを派遣するとともに、講義室の設備利用マニュアルを整備するために夏休み期間中に講義室の設備の点検とマニュアルの整理を行った。一方、他大学の先行事例を調べるために各大学が出している「FD報告書」を取り寄せ、他大学のFD実施状況を調べた。また、全学的に実施する事業として「SCS利用FD研修」、「FD講演会」、「FDマニュアル作成のためのホームページの開設」を行った。以下は、これらの活動を通じて行った検討結果である。

3. 検討事項

3.1 本学にふさわしいFDのあり方

3.1.1 FD活動事例

FD部会では「本学にふさわしいFDのあり方」を検討するためにFDの実施状況を調べ、FDをすでに実施している大学の報告書を取りよせて具体的な実施状況を検討した。

国立大学94大学におけるFDの実施状況の概要は資料1⁶⁵のようである。また、報告書による他大学のFD実施状況は次のようである。報告書を取りよせた大学は、東京商船大学、愛知教育大学、和歌山大学、山口大学、北陸先端科学技術大学、筑波大学である。これらの報告書を検討すると、多くの大学でFDの実施主体となる委員会（例えば、FD推進委員会など、以後、FD委員会）を設置しており、このFD委員会の主導で「FD講演会」の実施や「FD研修会」への参加、「授業改善のためのアンケート調査」の分析などを

⁶⁵ 横浜国立大学学務部：ファカルティディベロップメント（FD）の実施状況の調査結果について、（2000）

行っている。「FD講演会」はFD実施先行大学の実施責任者やFDの専門家を講演者として招き、FDの理念や考え方を講演するものと、具体的な授業方法の改善を、実施例を交えて行うものに分けられる。これらはいずれもFDに対する教員の意識改革を目指しており、FDの啓蒙活動⁶⁶であるといえる。後者の講演会は身近な話題が取り上げられているため評価は高いようであるが、講演の成果が個人レベルに留まる傾向がある。「FD研修会」は教養部を廃止した総合大学に設置された高等教育研究センター⁶⁷やメディア教育開発センター、大学セミナーハウスなどが実施する研修会の教員を派遣するもので、参加者に研修の成果が明らかに現れている、としているが、参加者はFD委員会の委員、あるいは関係者であることが多く、もともとFDに対する意識が高い参加者であったといえる。「授業改善のためのアンケート調査」あるいは「学生による授業評価」では、学生にアンケート調査を行いその結果を集計・分析し、公表しているが、その分析結果が個々の教員に伝達され授業改善に利用されているかは不明である。他方、愛知教育大学のように教員に対するアンケート調査を実施している事例もある。

次に総合大学に設置された高等教育研究センターによるFDの実施状況を検討する。高等教育研究センターは旧教養学部が担当してきた一般教育科目の実施主体としての役割と、高等教育の在り方を研究する組織としての役割を担っており、学内共同利用施設として専任教員をおいている。FDはもとより後者の役割の属するもので、FDの研究、教授法の研究・開発、講演会・シンポジウム・研修会の開催、他大学の講演会への講師の派遣などを行っている。以下に北海道大学、名古屋大学、京都大学の高等教育研究センターのFD実施状況を検討する。

北海道大学の高等教育機能開発総合センターは、平成7年4月に設置され、(1)全学教育の企画と調整、(2)高等教育の在り方に関する研究、(3)生涯学習計画に関する研究、をセンターの目的としている。FDは(2)の目的を遂行するために実施されており、平成10年度では、(a)ティーチング・アシスタント研修会、(b)新任教員研修会、(c)高等教育に関する国際ワークショップ、(d)全学教育シンポジウム、(e)北海道大学教育ワークショップ、(f)研究的授業を実施している。(e)の北海道大学教育ワークショップは教員の教育研修を行うFD事業で平成12年度のワークショップには本学教員を1名派遣している。

名古屋大学の高等教育研究センターは、(1)高等教育改革の比較研究プロジェクト、(2)学士課程のカリキュラム・教授法・授業評価研究プロジェクト、(3)高等教育情報ネットワークの開発研究プロジェクト、をセンターの活動事業としている。名古屋大学のFD活動の特徴は、(2)のプロジェクトに関して名古屋大学版ティーチングティップス「成長するティップス先生」をまとめ、センター・ホームページ上で公開したことである。このティーチ

⁶⁶ 「FD」がフロッピー・ディスク(Floppy Disk)の略ではなくファカルティ・ディベロップメント(Faculty Development)の略であることを習知させることから始めた、とする報告書がある。

⁶⁷ 資料2 参照

ングティップスは、教員が日頃の教育活動の中で出会う困ったこと、悩みを解決するためのヒント・助言集で、欧米の有力大学が開発しているティーチングティップスに倣ったものである。

京都大学の高等教育教授システム開発センターは、平成6年6月に学内共同利用施設として設置され、7名の専任スタッフが活動している。センターの活動事業は、(1)高等教育における教授法と評価システム、(2)大学教育課程の研究開発、(3)一般教育の在り方の検討、(4)現代学生気質の把握とその未来像の予測、(5)学生生活の問題点把握とその解決方策の提示、などである。京都大学のFD活動の特色の一つに「公開実験授業による授業研究、相互研修」がある。これは全学共通科目の一つを公開実験授業として広く公開し、講義終了後に授業検討会を開いている。検討結果は、教授法や評価システム開発に活用されており、大学授業のあり方、高等教育の在り方、教育の相互研修のあり方の研究に資されている。

3.1.2 本学での取り組み

前項で先行事例を調査・検討した結果、FD活動として「研修会への参加」、「FD講演会の実施」、「授業参観の実施」、「FDマニュアルの作成」、「FDワークショップの開催」などを行っていることがわかった。そこでFD部会では、すぐにでも実施できるFD活動として以下の活動を試みに行った。

- a) 研修会への参加
- b) FD講演会の開催
- c) 授業参観の実施
- d) 講義室設備利用マニュアルの整備
- e) FDハンドブックの作成

具体的な取り組みについては3.3節で詳述する。

3.2 「授業改善のためのアンケート調査」について

「授業改善のためのアンケート調査」は平成9年度より始められ、その調査結果は「北に一星あり」の第4集（平成9年度）と第5集（平成10年度）で公表されている。また平成11年度には平成10年度の調査結果を分析した報告書⁶⁸が公表されている。これらの報告書はアンケート調査結果を詳細に分析しており、その分析結果あるいはアンケートに記入された学生の意見は、本学のFD活動の基礎資料になりうるものである。しかしながら、調査結果に基づいた授業改善は個々の教員の努力によるところであって、組織的に行われているとは言えず、どの程度授業改善に反映されているのかは不明である。その結果、学生は「アンケートが授業改善にどの程度役立っているのかわからないので、真剣に回答する気にならない」ということになる。アンケートが目に見える形で授業改善に役立たせ

⁶⁸ 「学生による「授業改善のためのアンケート」調査結果（平成10年度）の分析報告」、自己評価委員会、平成12年3月

るようにするためには、FDの実施主体がFD活動に基づいて調査結果を分析し授業改善のための方策を立案する必要がある。アンケート調査の実施主体は自己評価委員会であるが、同委員会は審議事項の「教育活動に関すること」を点検・評価するものであって、授業改善のための活動は審議事項になっていない。改善委員会の審議事項は規程の第2条に、(1)教育課程の基本方針に関する事項、(2)教育内容及び方法の改善に関する事項、(3)教員養成の在り方に関する事項、(4)その他教育課程棟の改善に関する事項、と定められている。このことから、授業改善に関わるFD活動は改善委員会で立案・実施すべきであると考えられ、改善委員会がアンケート調査の実施と調査結果の分析を行い、その分析結果に基づいた授業改善を組織的に行う必要がある。自己評価委員会は、このような改善委員会の活動の点検・評価をおこなう。以上のことから、「授業改善のためのアンケート調査」は改善委員会で実施することが妥当であると結論付けることができるので、本答申では自己評価委員会に「授業改善のためのアンケート調査」の実施主体について検討を依頼するものである。

3.3 授業改善のためにできること

FD部会では、第1回部会で「具体的な取り組みをできるところから始める」ことを確認し、3.1.2項で取り上げた以下の活動を行った。

a) 研修会への参加

- (1) 第37回大学教員懇談会（主催：大学セミナーハウス，7月8，9日）
- (2) 「大学授業の自己改善法2000」SCS利用研修（主催：メディア教育開発センター，9月4日）
- (3) 「大学授業の自己改善法2000」シンポジウム（主催：メディア教育開発センター，9月15日）
- (4) FD講習会（主催：大学セミナーハウス，9月16，17日）
- (5) 第3回北海道大学教育ワークショップ（主催：北海道大学，11月17，18日）
- (6) 第7回大学教育改革フォーラム（主催：京都大学高等教育教授システム開発センター，平成13年3月24日）

b) FD講演会の開催（11月15日）

演題：学生からのフィードバック情報を取り入れた授業改善 - 「大福帳」効果について
講演者：織田揮準氏（三重大学教育学部教授）

c) 授業参観の実施

- 2月2日 「財務管理論」（中村竜也教官），「税務会計論」（大沼宏教官）
2月5日 「経営管理論（夜間主）」（前田東岐教官）
終了後，検討会を開催

d) 講義室設備利用マニュアルの整備

各講義室の設備を点検し，マニュアルを一定様式にまとめた。3月末に全教官に配布し，4月3日午後に新任教員を中心に講義室設備利用講習会を開催する予定である。

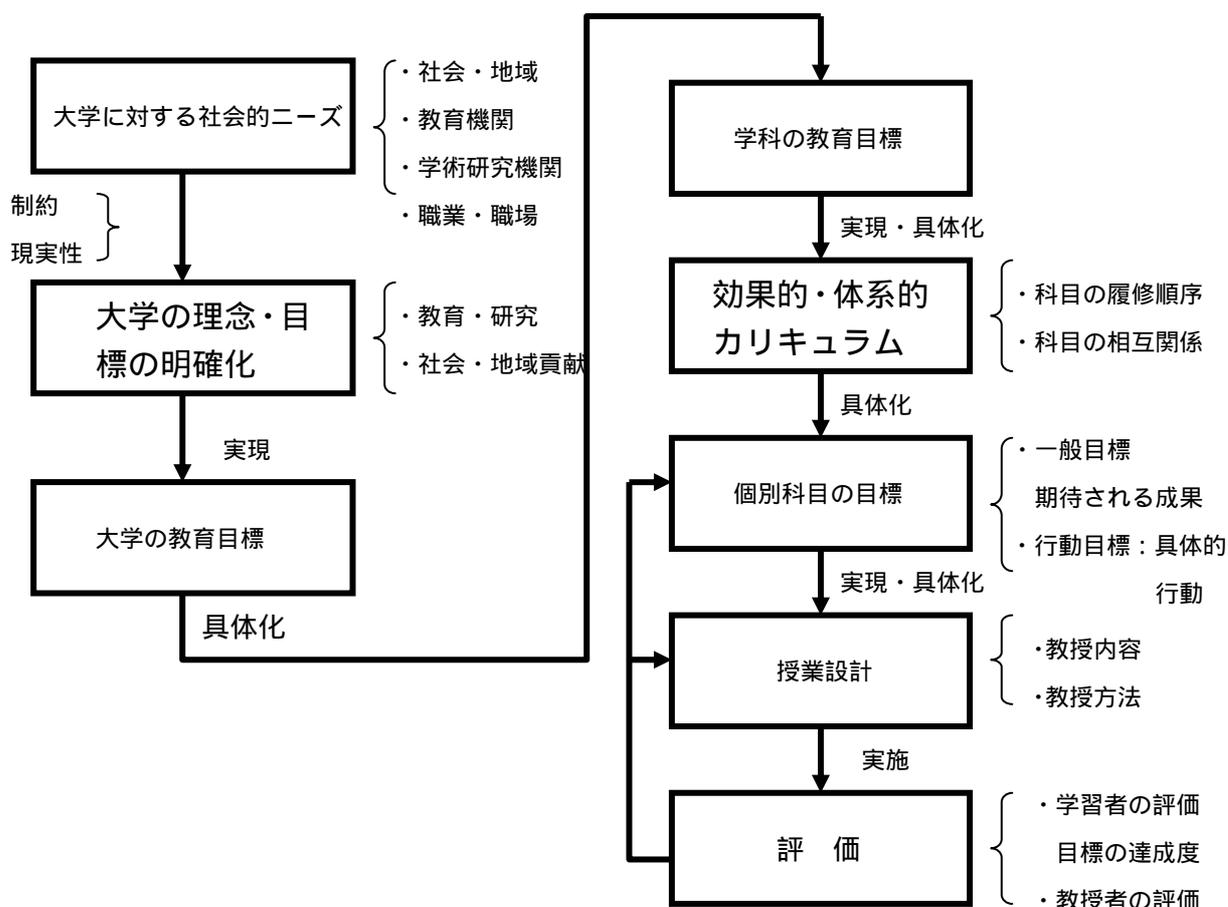
e) F Dハンドブックの作成

小樽商科大学版ティーチングティップス（F Dハンドブック）を作成するために，個々の教員が持っている授業に関するノウハウを集約し，分類・整理することにした。そのためにF D部会のホームページを開設して教員からの投稿を待つことにした。

3.4 その他の事項

第1回部会で前節までの事項を検討事項としたが，上記以外にも次の事項について検討を行った。

- (1) 大学に対する社会のニーズや大学の理念・目標に基づいたカリキュラムの作成。それに基づいた授業設計と評価
- (2) 教員の意識改革
- (3) F Dの実施主体になる組織
- (4) F Dの広報



これらの事項の検討結果を以下に述べる。

(1) 大学に対する社会のニーズや大学の理念・目標に基づいたカリキュラムの作成。それに基づいた授業設計と評価

北海道大学のFDマニュアル⁶⁹によれば、大学の社会的ニーズ、理念・目標、カリキュラム、授業設計の関係は前項の図のようである。FDは今まで「個別科目の目標」から「評価」とそこからのフィードバックのことを指していたが、これは狭義のFDで、広義には「大学の社会的ニーズ」から「評価」までの一連の活動がFDの範囲に入る。この広義のFDをもとに本学におけるFDを検討したところ、「大学の教育目標」「学科の教育目標」「効果的・体系的カリキュラム」の関係が十分でないといえる。これは「大学の理念・目標」や「大学の教育目標」が「カリキュラム」や「個別科目の目標」に反映されていないことを意味している。そのため、本学においても「大学の理念・目標」等を題材にしたワークショップを開催し、それらがカリキュラムや個々の科目の授業設計に反映できるようにする必要がある。

(2) 教員の意識改革

国際基督教大学の実施例⁷⁰では、FDに対する教員の不支持や反発の原因として以下の項目をあげている。

- (i) 大学教員の自尊心：他人から自分の教授法について意見を言われると、自己の資質に疑いをかけられたと受け取り自尊心に傷がついたと考える傾向にある。
- (ii) 研究者としてのアイデンティティ：大学教員は研究者としてのアイデンティティが殊更に強く、教授法を云々するのは初等・中等教育の教諭あるいは塾講師の仕事であって、大学で教鞭をとる者の主要関心事ではあってはならない、といった考え方が根深い。
- (iii) 外来語に対する反発：横文字ないしカナ文字の概念であるFDという外来思想に対して、無意識的抵抗が働いている可能性がある。

本学教員についても同様であるようであり、教員がFDを正確に認識して主体的に実施できるようにするためには、FDに関する意識改革を行う必要がある。そのためには研修会への教員の派遣、FDに有用な講習会・講演会の開催、ワークショップの実施、広報などを行う必要がある。

(3) FDの実施主体になる組織

平成10年10月に出された大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策につ

⁶⁹ 「北海道大学FDマニュアル」、北海道大学高等教育機能開発総合センター、2000年3月

⁷⁰ 原一雄：FD活動の現状と課題、高等教育研究叢書、2巻、(1990)、pp.39-44

いて」ではFD活動は大学の努力義務であるとしているが、このような指摘を待つまでもなく「社会ニーズに見合ったカリキュラム体系になっているか」、「大学の理念・目標、教育目的を反映したカリキュラム体系になっているか」、「学生が知識を深めていくために適切なカリキュラム体系であるか」、「学生の勉学意欲をかき立てるような授業を提供しているか」、「適切な方法で学生の知識を深めているか」を常に点検し、必要であれば改善・改革を行う必要がある。これには継続的なFD活動が必要であり、そのための実施主体を設ける必要がある。

(4) FDの広報

(2)の「教員の意識改革」に関連して、教員が持つ様々なFDに関する誤解をとき、FDについての正しい認識を持たせ、主体的にかつ積極的にFD活動に参加するようにするためには、日常的な広報が必要であろう。広報活動には「FDの考え方」、「FD用語解説」、「トピックス」、「実施事例」などが有用であろう。

4. 検討事項の総括

日本の大学教員は研究志向が強く教育への関心は世界的に弱い⁷¹といわれ、教育への関心を自主的に高めることにはできるだけ関わりたくない、あるいは回避したいという心情がある。これが日本の大学のFDを個人の熱意や善意に依存したレベルに留めている要因の一つである。「授業改善のためのアンケート」の結果を無視し授業改善へのヒントを見いだそうとしない教員、「負担（ノルマ）をこなす」という意識で授業を行う教員、独善的で一方的な授業を行う自己陶醉型の教員、これらの教員が行う授業に学生が知的刺激を受けるであろうか。「教育者自身に教育における創造性がなければ、若い人に創造性を育む教育環境を提供することは困難なのではないか」という指摘は、教員自身の教育に関する創造性が問われていることを明確にしている⁷²。これは教員の意識改革を必要とする根拠の一つである。このような教員の意識改革の必要性は明らかであるが、高等教育は大衆化の段階からユニバーサル化の段階に直面しており、多様な学生が大学に入学してくる現今では大学の教育を個人の熱意だけに委ねることはもはや不可能である。FDはFaculty Developmentの略であり「教授団の教授能力開発」、「教授団資質開発」、「教授能力開発」などと訳されており、Facultyは「教授団」のことで集団、組織を意味している。このことからFDは個人の熱意や善意に依存したシステムではなく、また個人技の寄せ集めでもないことは明らかである。「組織的なFD」、「FDの組織的な取り組み」はトップダウンの強制を意味するのではなく、「集団としての教育力の向上」⁷³を意味する。「組織的な取り組み」は個人の努力を集積したものとは異なる教育力向上を達成できる、いわゆるシステムのシ

⁷¹ 有本章，江原武一編：「大学教授職の国際比較」，玉川大学出版部，1996

⁷² 井下理：ファカルティ・ディベロップメントの課題，IDE，1999年10月号，pp.12-27.

⁷³ 井下理：脚注71

ナジィ（創発）効果を生み出すものである。

F Dを教授技法の小手先だけの改善，パソコンなどの小道具の使い方，形式的な研修や講演レベルに矮小化して捉えると，F D自体を技術論レベルの問題に押さえ込んでしまう危険性がある。このようなF Dは長期間継続して行うことは困難で，短期間で挫折し，挫折感，虚脱感，無力感だけが残ることになる。技術論レベルのF Dや教員個人の意識改革だけでは長期間持続可能なF Dを定着させることは不可能であろう。F Dを「大学の教育力の向上」としてとらえ長期間持続可能な組織的なF D活動を定着させる必要がある。そのためには，「授業改善のためのアンケート調査」を分析して授業改善のためのヒントを抽出し，その改善策を策定しなければならない。さらに策定した改善策を研修会や講習会を通じて教員に周知させ，授業改善に資する必要がある。一方，学外で開かれている研修会や講演会への参加は，たとえ公務出張として義務的に参加しているとしても他大学教員との意見交換を通じて新たな知見を必ず得ることができるであろう。

5．まとめ

前節までの検討結果から「本学にふさわしいF Dの在り方」は「長期間持続可能な組織的なF D活動」であって，具体的には以下の活動を継続して行うものである。

(1) メディア教育センター，大学セミナーハウス主催の研修会への参加

F Dに関する知見を得る機会であり，他大学のF D実施状況などの情報収集，他大学教員との意見交換など教員の意識改革に有用である。若手教員を中心に年6名派遣する。またSCS利用のF D研修は費用の面から見ても有用であるのでF Dに関するテーマがある場合は参加する。

(2) 北海道大学教育ワークショップへの参加

北海道大学のためのワークショップであるが，広義のF Dを修得することができる。年2名派遣する。

(3) 小樽商科大学ワークショップの開催

北海道大学のワークショップは開くまでも北海道大学のためのものであるので，本学のためのワークショップを開催する。ただし，ワークショップを実施するスタッフの能力・経験が乏しいので，他大学のワークショップに教員を派遣してスタッフを育成すべきである。また，北海道大学ワークショップと同程度のワークショップを開催することはスタッフの人数・能力を考慮すると困難であるので，「大学に対する社会のニーズ」や「大学の理念・目標」等にテーマを絞ったワークショップとする。

(4) F D講演会の開催

他大学等のF D専門家やF D実施者の講演はF Dの概念や理念，具体的な技法などを知ることができ，教員の意識改革や授業改善のためのヒントを得る上で有用であり，年1回程度開催することが望ましい。

(5) 授業改善のためのアンケート調査の実施と分析

授業改善のためのアンケート調査を実施し、調査結果を分析することによって授業改善のためのヒントを抽出し、授業改善のための方策を策定する。この方策を実施することによってアンケート調査が学生に目に見える形でフィードバックされるようにする。また、アンケート調査によって得られるデータは教育課程全般の見直しの基礎データにもなり得る。

(6) 授業参観の実施

本年度は教員有志で試みに行ったが、学内外に大きな反響を呼び関心を集めた。授業参観後の検討会で忌憚のない意見交換をすることによって教員自身では見いだせなかった改善点を明らかにすることができる。また、教育経験の少ない教員には授業や成績評価などに持っている不安感を払拭できる効用もある。今後、授業参観の参加者を増やし継続的に続けていくことが望ましいが、トップダウンによって行うのは望ましくない。

(7) 講義室設備利用講習会の実施

「講義室設備利用マニュアル」を整備したので、新任教員を中心に講習会を実施する。この講習会は、講義室にどのような設備があり、どのようにすれば利用できるのか、講義にどのように役立たせることができるのか、を修得することを目的とする。

(8) F D 広報

F D に対する誤解を解き、認識を深めるために広報を行うことが望ましい。しかし F D ニュースレターのような形式にすると、文書量も多くなり読まない場合も考えられるので、学報等に「F D コラム」の形式で掲載するのが望ましい。

改善委員会は以上の F D 活動を実施するための実施主体を設置するよう検討願いたい。現在の F D 部会は「F D ハンドブック」が未整理であること、平成 13 年度 F D 関連予算の要求を行っていること、講義室設備利用講習会を実施すること、から平成 13 年度中は F D 実施主体として現在の部会構成で存続させる。改善委員会で F D 実施主体の設置が決定し発足した段階で F D 部会は解散する。

F D は大学の教育力を向上させるものであり、研究中心の大学から教育中心の大学にするための方法であると捉える場合もある。しかし、これは研究を軽視し教育に重点をおく大学にする、という意味ではない。研究と教育のバランスを取るということで、「研究をしない教育者」と「教育をしない研究者」をなくすことである。学問の仕事になう専門家としての責任を自覚し、自らの意識、力量、資質を高める主体的な取り組みのことである⁷⁴。ノーベル賞化学賞を受賞した白川英樹筑波大学名誉教授は、その受賞インタビューで大学教育について「いい研究者こそ、いい教育者という人がいるが、私はそうは思わない。大学は教育が第一で、大学は学生があって初めて成り立つ。次世代を育てることが大切で、研究重視の現在の風潮はいきすぎ」と指摘している⁷⁵。これは大学における教育の重要性を

⁷⁴ 井上理：脚注 71

⁷⁵ 毎日新聞 2000 年 11 月 10 日朝刊

示唆した言葉で上記のことに通じるものである。

「FDの努力義務化」を大学改革の一連の流れの中の一つとして捉えると、教員の業績評価など教員管理・統制の意図を感じざるを得ない。これは外圧がなければ行動を起こそうとしない日本の大学の特性に起因したものと見える。行政による押しつけ的なFDは自己変革の主体としての大学の主体性をさらに弱体化させるであろう。大学・教授会の自治、学問・教育の自由を守るためにも、教員全体がFDの必要性についての認識を共有することから始めなければならない。

資料1 FDの実施状況

1. 研究会、研修会、講演会、シンポジウム等の実施状況

実施している大学 72大学（実施予定を含む）

実施していない大学 14大学

検討中の大学 8大学

2. 授業参観を実施している大学

実施している大学 16大学（教官が自主的に実施している場合も含む）

実施していない大学 65大学

検討中の大学 13大学

3. 新任教官を対象としたFDの実施状況

実施している大学 29大学

実施していない大学 53大学

検討中の大学 12大学

4. FDに関するマニュアル、報告書の作成状況

実施している大学 48大学（実施予定を含む）

実施していない大学 37大学

検討中の大学 9大学

5. FDに関する学内組織の設置状況

実施している大学 47大学

実施していない大学 33大学

検討中の大学 14大学

資料2 高等教育研究センター

1. 北海道大学高等教育機能開発総合センター
2. 東北大学大学教育研究センター
3. （茨城大学大学教育研究開発センター）
4. 筑波大学大学研究センター

5. 東京大学大学総合教育研究センター
6. 新潟大学大学教育開発研究センター
7. 信州大学教育システム研究開発センター
8. 名古屋大学高等教育研究センター
9. 京都大学高等教育教授システム開発センター
10. 神戸大学大学教育研究センター
11. 鳥取大学大学教育センター
12. 広島大学高等教育研究開発センター
13. 山口大学共通教育センター
14. 愛媛大学大学教育研究実践センター
15. 九州大学大学教育研究センター
16. 熊本大学大学教育研究センター
17. 琉球大学大学教育センター

資料3 審議日程

平成12年	6月29日(木)	第1回部会
	7月14日(金)	第2回部会
	8月4日(金)	第3回部会
	9月19日(火)	第4回部会
	10月20日(火)	第5回部会
	11月24日(金)	第6回部会
	12月15日(金)	第7回部会
平成13年	1月19日(金)	第8回部会
	2月16日(金)	第9回部会
	3月12日(月)	第10回部会

資料4 部会構成

部会委員

教育課程改善委員会委員長	和田健夫(学生部長, 企業法学科)
教育課程改善委員会副委員長	奥田和重(FD専門部会チーフ, 社会情報学科)
委員	中村竜也(商学科)
委員	杉山 成(一般教育系)
委員	君羅久則(言語センター)

事務担当 企画室