はじめに

大学教育センター
センター長　　進藤 浩一

大学教育センターは、平成 16 年 4 月の法人化と共に産声を上げました。当初、専任教員の準備もできずにいましたが、兼務教員の頑張りで少しずつ運営体制も整いつつあります。中期計画で述べられている様々な課題にも取組んでおります。なお、平成 17 年 4 月より待望の専任教員が赴任いたします。

大学教育センターは、地域社会から愛される人材を養成するために大学の全ての教職員が教育に力を注ぎ、その努力が学生からも受け入れられやすく、また、発展性のあるものとして評価されるために中心的役割を担っています。どのような教育体制がベターか、どのような教育内容がベターか、等に対する様々な提言を行うとともに全学共通教育を中心に専門教育との一貫制の整備を進めるべく努力をしています。

本センターは 3 部門から構成されています。中でも教育内容・教育方法に関するレベルアップを図るための「教育評価・改善部門」は専任教員を含めて最大の組織規模となっており、教育内容・方法に関する調査・研究・開発も担当することになっています。この部門が大学教育センター成功の鍵を握っているといっても過言ではありません。しかし、講義 (現場) の担当者である個々の教員の意識改革がない限りはどのような提案であっても形にならないと思います。現在、教育改革が叫ばれているのは、何が問題で、何故、今このような問題が取り上げられているのか、当然の義務である教育について細かく中期計画に記述され、その計画を達成するための中心的役割を担うため大学教育センターが設置されたかについて全教員が共通の理解を深めることにより、現場に活気が溢れ、学生共々よりよい大学作りができるのではないかと思います。

中期計画で述べられている様々な問題点は一朝一夕に解決しない部分もありますが、実現に向けての教職員の努力に大学教育センターとして手助けができればと思っています。

本誌は兼務教員組織で出発した大学教育センターの一年間の活動報告です。

大学教育センター設置の趣旨にふれて

大学教育センター
副センター長　山﨑 達彦

1．はじめに

大学教育センターが発足してからのこの 1 年間は、月並みの表現ながら、実にあっという間であったが、この間、所期の「センターならでは」の取り組みが本学においても漸く着手され、新たな教育改善に向けた展開が試みられるに至ったことは、ひとえに全学の構成員のご理解とご協力の賜物にほかならない。

2 年目以降の大学教育センターの歩みも、本センター設置の趣旨に沿って、引き続き全学の構成員の皆さんのご理解とご協力をいただいて、さらに着実に進められることが願われる次第である。

そのためにも、私は、大学教育センター活動の原点ともいうべき、同センター設置の趣旨について全学の構成員の皆さんに広く一層ご理解していただくことを期待するところから、ここで改めてその趣旨を再確認しておきたい。

2．全学実施体制による全学共通教育の実質化・本格的な発展のための設置

岩手大学大学教育センターの設置は、第 44 回評議会 (平成 15 年 11 月 20 日) において承認されたが、その設置趣旨は、同評議会に教育協議会 (当時) から提案された文書 (「大学教育センター (仮称) 設置検討結果について [報告]」) によって窺うことができる。

大学教育センターの設置の趣旨は、同提案文書の冒頭に記載されていたとおり、平成 12 年度からの全学実施体制による本学の全学共通教育が、全学共通教育運営委員会を中心とした運営 (いわゆる「委員会方式」) により、ようやく軌道に乗り始めたことを踏まえて、それがさらに実質化し、本格的に発展するためには、いわゆる「センター方式」による運営を必須とする段階に立ち至ったという認識に基づくものであった。というのは、本学の全学共通教育も、平成 12 年度改革に伴う過渡期的な諸課題の解決については一応の見通しが立ち、いよいよ次のような本来的な諸課題にも真正面から取組む時機を得たと判断されたからである。

- 全学共通教育の担当科目登録制に基づく全教員担当組織の求心的な活動
- 全学共通教育の組織的な企画力の向上
- 全学共通教育の改善のための各種の取組みの統合化
- 全学共通教育の改善のための取組みの継続性の確保

・ 全学共通教育の広報活動の強化
・ 教育改善に直結する FD 活動の展開
・ カリキュラム・教育内容・教育方法等の改善のための調査・研究・開発の課題化
・ 他大学における教育改善の取組み状況の把握とその有効活用

もとより、これらの課題の一部は、いわゆる「委員会方式」による運営のもとでも精力的に取組まれていたわけであるが、やはりこの取組みの限界は明白でした。大学教育センター設置の趣旨は、要するに、この限界突破をめざすことにあったわけである。ちなみに、他大学の場合も、改革当初の過渡的段階においては「委員会方式」が採用され、その「実質化・本格的な発展」の段階においては「センター方式」が採用されるというケースが一般的であった。

3．大学教育センター設置の意義とその必要性

ところで、上記提案文書は、大学教育センターの設置の意義と必要性について、以下のように、各課題ごとに従前の限界・問題点との関連で説明したものになっている。(ちなみに、◆印の部分は従前の限界・問題点を指摘したものであり、◇印の部分はセンター方式による運営に期待される意義やセンター設置の必要性を指摘したものである。)

□ 全学共通教育の担当科目登録制に基づく全教員担当組織の求心的な活動

◆本学の全学共通教育の場合も、全学教員の共通の関心・責任・協力のもとに実施されるためには、担当科目登録制に基づく全教員担当組織を基盤とした分科会活動が必要不可欠である。しかし、平成 12 年度改革において発足した分科会は、幾つかの理由により、そのような基盤を欠いたまま見切り発車した形になっていた。このため、例えば、分科会としての組織的な取組と各授業科目の担当者による個々の授業改善の取組とが、必ずしも相互に結びつき難かった。

◇ したがって、大学教育センター (仮称) 長 (副学長) の統括責任のもとでの担当科目登録制に基づく全教員担当組織が実現し、分科会活動の基盤となることは、全学実施体制の実質化という点において、大きな意義をもつ。しかも、担当科目登録制に基づく全教員担当組織が、有名無実化したり形骸化したりしないためにも、いわば求心的に活動できるようにセンター (の第 1 部門) に位置づけられることの意義はきわめて大きい。

□ 全学共通教育の組織的な企画力の向上

◆全学共通教育の企画の役割は、授業計画をはじめとして各分科会に期待されているが、それは、一部の分科会を除いて、必ずしも十分組織的に取り組まれたとは言い難い。けれども、科目区分ごとの組織的な企画は、全学共通教育の実質化のために欠かせない課題である。

◇ センター長の統括責任のもと、全教員担当組織を基盤とした分科会が、センターの第 1 部門に位置づけられ、センター専任教員の支援も受けて全学共通教育の企画・実施の役割を担うことにより、各年度における開講科目とその担当者の決定や、科目区分ごとの授業のための組織的な企画が容易になる。しかも、この企画がセンターの第 2 部門の教育評価・改善活動と連動して取り組まれることは、いわばフィードバック的な企画になりうるという点で、大きな意義が認められる。

□ 全学共通教育の改善のための各種取組の統合化

◆本学は、平成 12 年度後も、全学共通教育の理念と教育目標の一層の達成のために、教育課程 (カリキュラム) の改善や授業科目の新設に取り組んだ結果、幾つか実も結んでいるが、これらの成果は、全学共通教育の改善のための各種の取組 – 例えば、学生による授業評価、分科会による課題摘出、対応・解決策の検討、他大学の取組状況の調査、教育改善のための提言、FD 活動等 – との連携によるものであったとは必ずしも言い難い。じつは、各大学が現段階で共通に直面するに至っている最大の課題の一つも、学生による授業評価や教員の自己点検評価や FD 活動など、各種の取組結果を連動させて、実際に教養教育の改善に反映させる仕組みの構築である。

◇ したがって、センターの第 2 部門が、教育評価・改善上の任務として、センター専任教員の支援も受けて、教育評価活動、FD 活動、カリキュラム・教育内容・教育方法等の調査・研究・開発、教育改善のための提言・提案を担当することは、全学共通教育に関しては、企画力の向上という点においてだけではなく、その改善のための各種の取組の統合化という点においても大きな意義をもつ。

□ 全学共通教育の改善のための取組の継続性の確保

◆本学の全学共通教育の改善のための取組は、平成 13 年度までは教養教育改善充実特別事業検討ワーキンググループ (メンバーは 5 名) において、平成 14 年度からは教養教育改善専門部会 (メンバーは、平成 14 年度が 5 名、平成 15 年度が 9 名) において、学生による授業評価のためのアンケート調査の企画・実施・分析・報告、他大学の取組状況の実地調査、講演会の開催、及び報告書の作成等を通じて年度ごとに進められてきた。これらの取組は、課題に応じて複数年度にわたって進められてこそ意義のあるものも少なくなく、年度間の継続性が重要である。

◇ この意味において、センターの第 2 部門における教育評価・改善上の支援任務が、上記のとおりセンター専任教員の支援も受けて、全学共通教育の改善に資する課題との関連においても遂行されるということの意義は、きわめて大きい。

□ 全学共通教育の広報活動の強化

◆全学共通教育の理念や教育目標の周知徹底のための学内外に向けた広報活動は、本学の場合、学生のアンケート調査結果に照らしても、広報誌の発行や HP の作成など、いっそうの強化が必要である。

◇ センターの第 1 部門にセンター専任教員を中心とした「広報誌編集兼 HP 作成室」(仮称) の設置が可能となれば、広報活動の強化が容易になる。また、全学共通教育に関する学生・教員間の双方向的な共通理解を図るための活動も大いに期待される。

□ 教育改善に直結する FD 活動の展開

◆本学における全学規模の FD 活動は、平成 12 年度から設置された全学 FD 委員会のもとに開始され、4 ～ 5 年単位で全教員が参加することをめざす合宿研修の実施をはじめ、各種講演会の開催、ナンバーワン授業の公開など、年々その内容の厚みが増してきていることは確かである。けれども、(上記の「全学共通教育の改善のための各種の取組の統合化」において述べたこととも関係するが) それらの折角の FD 活動も、けっしてその他の教育改善活動と密接な関連のもとに進められたとは言い難い。

◇ センターの第 2 部門が、支援任務として、FD 活動とともに、教育評価活動、カリキュラム・教育方法等の調査・研究・開発、及び教育改善のための提言・提案を総合的に担当することによって、教育改善に直結する FD 活動が容易になるものと大いに期待される。

□ カリキュラム・教育内容・教育方法等の改善のための調査・研究・開発の課題化

◆本学が平成 12 年度の全学共通教育の改革において積み残したまま見切り発車したもう一つの大きな課題は、カリキュラム関係のもので、高 (学) 年次教養教育の実現であった。この課題は、その後、上記の教養教育改善充実特別事業検討ワーキンググループや教養教育改善専門部会においても、他大学の実施例なども参考にしながら検討されてきた。その結果、高 (学) 年次教養教育は、オムニバス方式による新規の「総合科目」を活用して実施することも無理がない対応ではないかという見方も出されている。仮に、高 (学) 年次教養教育のための「総合科目」が必要であるとすれば、そのような授業科目の開発が本格的に取り組まれなければならないが、そのような仕組みがこれまでは用意されていなかった。

◇ じつは、オムニバス方式による新規の「総合科目」の開発は、担当科目登録制に基づく全教員担当組織が実現した場合にも直ちに要請される課題であると考えられる。それだけに、センターの第 2 部門が「カリキュラム・教育内容・教育方法等の調査・研究・開発」をその支援任務の一つとしていることは、高 (学) 年次教養教育のための授業科目の開発とも関連して、ことさら大きな意義をもつ。

□ 他大学における教育改善の取組状況の把握とその有効活用

◆他大学における教育改善の取組状況は、本学の教育改善にとって参考になるものがきわめて多い。しかも、教育改善の取組状況についての有益な情報を掲載した各大学の報告書が、本学にも数多く送付されてきている。けれども、これまでのところ、それらの報告書の内容を検討・吟味するための十分な体制が組めなかった。

◇ センターの第２部門が、その任務の一つとして、カリキュラム・教育方法等の調査・研究・開発を担当するに当たって、各大学の報告書などもその重要な資料として分析の対象とすることにより、他大学における教育改善の取組状況の把握に基づく有効活用が容易になると考えられるので、この点における意義もきわめて大きい。

以上のいずれの項目も、平成 12 年度に改革された全学共通教育の「実質化・本格的な発展」のためには不可欠の取組み課題ばかりであるだけに、大学教育センターの設置が実現したということによる責務はきわめて大きいわけである。私が、先に「実にあっという間でした」という感懐を申し上げたことも、けっしてこのことと無関係ではない。

4.　おわりに

昭和 24(1949) 年の新制大学発足以来の大改革といわれる、大学設置基準の大綱化 (いわゆる「大綱化」) は、入学から卒業までの一貫教育 (いわゆる「一貫教育」) の理念を前提とするものであった。この一貫教育という考え方は、例えば教養教育が低年次向けで、専門教育が高年次向けであるというような、旧来の通念に対する反省に立って、教養教育と専門教育を２本柱として大学教育に位置づけたものである。しかも、これはすでに大きく様変わりしてきた学生たちの現実に焦点を合わせて導き出された考え方であるという点が、けっして見落とされてはならないであろう。

いわゆる「大綱化」が始まったのは平成 3(1991) 年であるので、当時生まれた子供たちがあと数年もすれば大学に入学して来るが、一貫教育に対する理解は、上記のような様変わりした学生たちの現実にそくして、各大学においてどれほど深められてきたであろうか。上記の意味における一貫教育に対する理解の深化は、本学にとっても依然として大きな宿題である。

目　次

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

大学教育センター設置の趣旨にふれて　・・・・・・・・・・・・・・・・・・2

１．全学共通教育の改革　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9

２．ＮＨＫ大学セミナー　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・45

３．ＦＤ合宿研修・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・61

４．授業改善アンケート　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・79

５．ワンポイント学習会　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・81

６．出張報告・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・87

資料１：全学共通教育授業改善アンケート関連資料・・・・・・・・・・96

資料２：全学共通教育改革骨子案関連資料・・・・・・・・・・・・・・171

大学教育センター　スタッフ

1

全学共通教育の改革

全学共通教育の改革について報告

全学共通教育企画・実施部門
後藤 尚人

平成 16 年 4 月に大学教育センターが発足して以来、全学共通教育企画・実施部門での最大の懸案は、全学共通教育の改革骨子案の策定と全学での合意形成です。これまでの経緯は、平成 16 年 6 月から年末にかけて、部門の兼務教員と共に骨子案を練り上げた段階と、平成 17 年以降の全学レベルでの合意形成を目指した骨子案の手直しの段階とに分けられます。

以下にこれまでの経緯の概略をまとめます。

【改革案の作成】

平成 16 年 6 月 28 日 : 全学共通教育企画・実施部門会議 (以下、第 1 部門会議)

* 「全学共通教育改革の必要性について 改革実行のための共通認識 (v.1)」(12p)

← 大学をとりまく社会状況や教育改革の現状等についてのまとめ (2p)+ 大学審議会答申や採用時に企業が重視する項目などの資料 (10p)

* 「全学共通教育改革のポイント 基本的考え方のエッセンス (v.1)」(9p)

← 教養教育の理念や教養教育と専門教育の位置づけ、自己啓発プログラム、外国語の強化、教養科目の補強等について (2p)+ 教養の概念等について文献からの引用資料 (7p)

7 月 30 日 : 第 1 部門会議

* 「岩手大学全学共通教育の現状について」(1p)

← 現状について、理念・教育目標、実施体制、教養科目の内容について問題点の整理

* 「『全学共通教育改革のポイント』についての補足」

← 7 項目 (理念、位置づけ、自己啓発、外国語、教養科目、全学共通教育の分類、教養科目解説の指針) に関する補足説明 (2p)

8 月 11 日 : 拡大スタッフ会議 (第 1 部門兼務教員 + センター教員)

* 問題点の整理・検討

8 月 24 日 : 拡大スタッフ会議

* 問題点の検討、とりわけ自己啓発プログラムについて議論

9 月 21 日 : 拡大スタッフ会議

* 「全学共通教育改革のポイント 基本的考え方のエッセンス (v.2)」

← ポイントの文章化案について審議

9 月 27 日 : 第 1 部門会議

* 「全学共通教育改革のポイント (改革骨子案) 基本的考え方のエッセンス (v.2)」(10p)

← 13 項目 (教養、教養教育の理念、専門教育との位置づけ、全学共通教育と教養教育、岩手大学の特色、実施体制、自己啓発、自由単位、外国語強化、教養科目の純化、教養科目の補強、時間割、開講年次) の文章化

10 月 22 日 : 拡大スタッフ会議

* 上記改革骨子案について、各分科会からの意見の集約と検討

12 月 27 日 : 拡大スタッフ会議

* 「全学共通教育改革のポイント (改革骨子案) 基本的考え方のエッセンス (v.3)」(13p)

← v.2 の教養と教養教育の理念部分をまとめて、12 項目とし、各項目に現行の問題点を明記

平成 17 年 1 月 7 日 : 拡大スタッフ会議

* 「全学共通教育改革のポイント (改革骨子案) 基本的考え方のエッセンス (v.4)」(16p)

← 改革の前提部分として、四つの観点 (平成 12 年度改革の観点から見た問題点、外部評価に基づく課題、グローバル化・ユニバーサル化時代に向けた対応、中期目標・中期計画との関係) を付加

1 月 24 日 : 第 1 部門会議

* 「全学共通教育の更なる発展へ向けて : 改革骨子案」(16p)

← 上記「全学共通教育改革のポイント (改革骨子案) 基本的考え方のエッセンス (v.4)」をもとに改名、教養の理念等の部分を削除して 11 項目とし、各項目の対応策の部分に 1 行のまとめを付加

2 月 18 日 : 第 1 部門会議

* 全学共通教育の全教員担当体制へ向けての事前アンケート予告

← 3 月 4 日まで、大学教育センターのホームページの入力フォームに記入・送信方式

2 月 24 日 : 拡大スタッフ会議

* 上記改革骨子案の検討

【改革案の合意形成】

3 月 1 日 : 大学教育センター運営委員会 (以下、運営委員会)

* 「全学共通教育の更なる発展へ向けて : 改革骨子案」

← 1 月 24 日付第 1 部門会議案を一部 (時間割等) 修正の上、報告 & 検討

3 月 7 日 : 第 1 部門会議

* 「全学共通教育の更なる発展へ向けて : 改革骨子案 (v.2)」(20p)

← 内容の修正等を含みつつ 16 項目 (全学共通教育の問題点、全学共通教育の区分、全学共通教育の特色、実施体制、自己啓発プログラム、自由単位、外国語強化、健康・スポーツ、情報科目、環境教育科目、オムニバス、教養教育と専門教育、教養教育の純化、教養教育の補強、全学共通教育の開講年次、課題) に展開

3 月 14&15 日

* 全学共通教育改革の取組に関する説明会 : 全学部

* 「全学共通教育改革の取組 Q&A」(10p)

← 説明会用資料として、それまでに寄せられた疑問点等への回答集として作成

3 月 18 日 : 拡大スタッフ会議

* 学部説明会等の意見をふまえ、改革骨子案 (v.2) の検討

3 月 22 日 : 運営委員会

* 「全学共通教育の更なる発展へ向けて : 改革骨子案 (v.3)」(21p)

→ 新しい分科会の構成等の説明、教養科目の高年次開講のための専門科目との単位調整、時間割等を付加

→ 各学部へおろし、意見を求める

【全文掲載】

「全学共通教育の更なる発展へ向けて : 改革骨子案 (v.3)」(21p)

「全学共通教育改革の取組 Q&A(v.2)」(11p)

※巻末に大学改革等の関連資料から重要箇所引用・抜粋資料 (全学共通教育改革骨子案関連資料) がありますので、ご一読下さい。

全学共通教育の更なる発展へ向けて：改革骨子案（v.3）

本学では、どの学部の学生にも、岩手大学の学生として共通に必要な学識と教養を養うために、全学共通教育を設けています。

この全学共通教育の実施に当たっては、これまでも担当教員の不断の努力により、堅実なる成果が挙げられてきたことは言うまでありません。しかしながら、現行の教育体制・プログラムには少なからず問題点が見受けられるのも事実です。例えば、平成12年度の全学共通教育改革の趣旨からみた問題点として、また大学評価・学位授与機構による『「教養教育」評価報告書』に基づく課題として、教養教育の理念と目標への認知不足や、科目別授業担当登録教員による組織の編成、教養教育の高年次履修の強化などがあげられています。さらに、来るべき全入時代への対応等を視野に入れれば、キャリアアップ関連科目の補充なども重要な課題となるでしょう。

それらの問題点の解消と、中期計画に定められた目標を達成するための措置を実行するため、大学教育センターでは、平成18年度から新たな体制での全学共通教育の運営をめざし、全学共通教育企画・実施部門を中心に（センタースタッフ＆兼務教員で）対応策を検討してきました。

このたび、以下のような改革骨子案をまとめましたので、各学部においてご検討いただき、ご意見を承りたく存じます。

全学共通教育をより充実させるため、教員各位のご理解とご協力をお願いいたします。

改革骨子案

【問題点と課題】

A　平成12年度全学共通教育改革の趣旨からみた問題点
B　大学評価・学位授与機構『「教養教育」評価報告書』に基づく課題
C　グローバル化・ユニバーサル化時代に向けた対応
D　中期計画における全学共通教育

【改革のポイント】

0　全学共通教育とその問題点
1　岩手大学全学共通教育の区分
2　岩手大学全学共通教育の意義と特色
3　全学共通教育の実施体制
4　分科会の構成および役割の変更
5　自己啓発プログラム（仮称）の新設
6　学士課程を貫く自由単位
7　外国語教育の強化
8　健康・スポーツ科目の授業内容と教育目標
9　情報科目における単位の早期認定
10　環境教育科目の区分変更
11　オムニバス方式を採用する科目の留意点
12　教養教育と専門教育の位置づけ
13　教養科目の純化と指針
14　教養科目の補強と拡充
15　全学共通教育科目の開講年次
16　時間割

【問題点と課題】

A　平成 12 年度全学共通教育改革の趣旨からみた問題点

◇平成 12 年度の全学共通教育改革の趣旨は、「全学の関心と責任・協力のもとに［全学］共通教育が展開されるような体制を作り上げていくこと」にあった。そして、「全学の関心と責任・協力」のために、「教養教育の理念と教育目標に基づくカリキュラム改編」と「全学出動体制の確立」が要請され、改革はこの両面において行なわれた。

＊しかしながら、以下のような問題が生じている。

［教養教育の理念と目標の明示化に基づくカリキュラム再編に関する問題点］

＊教養教育の理念と目標が明示されたにもかかわらず、その認知状況が学生のみならず教員においても芳しくない。

＊授業目標がカリキュラム再編の趣旨を踏まえずに設定されているケースが極めて多い。

＊教養教育に対する軽視の風潮の払拭の一助として期待される、高年次履修用の教養教育の授業科目が開設されていない。

［全学出動体制の確立の面における問題点］

＊全学共通教育の全学実施体制としてスタートした「責任 / 補完 / 協力部局制」が、「全学の関心と責任・協力」の観点に照らして見る限り、必ずしも所期の目標を達成していない。

＊教養教育に対する軽視の風潮が依然として払拭されておらず、教養教育に対する「全学の関心」が教員および学生の双方において低調である。

B　大学評価・学位授与機構『「教養教育」評価報告書』に基づく課題

◇平成 15 年 3 月の大学評価・授与機構による『「教養教育」評価報告書』（平成 12 年度着手継続分 全学テーマ別評価）に基づく今後の主な（全学共通教育企画・実施部門に関する）課題として、以下の項目が挙げられる。

［実施体制等に関する課題］

＊教養教育の実施組織に関しては、大学教育センターの新設を契機に、「全学の共通の関心・責任・協力」に基づく教養教育にふさわしい全学実施体制の発展をめざして、科目別授業担当登録教員による組織を編成し、その実質化を図る。

＊また、「全学の共通の関心・責任・協力」に基づく教養教育の実施のための方途の一つとして、本学の教員の採用時の調書に「教養教育担当科目」を記載する。

＊さらに、教養教育の目的および目標の周知・公表に関しては、入学時における教養教育の全体的説明に加え、各授業ごとに教養教育の目的・目標とそれぞれの授業科目の目標等の関係を十分に説明すると共に、大学教育センターの全学共通教育企画・実施部門の専任教員を中心とした「広報編集兼ＨＰ作成室」が積極的に教養教育の目的および目標の周知・公表に取り組む。

［教育課程の編成に関する課題］

＊教育課程の編成に関しては、本学における教養教育の高年次履修の意義を再確認した上で、その意義にふさわしい授業科目を開設し、高年次履修のための開講コマ数の増強を図る。

［教育方法に関する課題］

＊授業形態および学習指導方等に関しては、オムニバス方式による授業科目（総合科目、環境教育科目）における授業担当教員間の一層密接な連携を図る。

［教養教育に対する考えに関する課題］

＊大学の教養教育に対する軽視の風潮そのものが衰退しない限り、教養教育の意義や理念がいかに制度的に明確になっても、大学における教養教育のための各種改革の取組みは成果が上がらないだけに、そのような風潮への対処はなによりも重要な課題である。

C　グローバル化・ユニバーサル化時代に向けた対応

◇大学審議会ならびに中央教育審議会における近年の各答申［「21 世紀の大学像と今後の改革方策について（答申）－競争的環境の中で個性が輝く大学－」(1998：H10.10.26)、「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）」(2000：H12.11.22)、「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」(2002：H14.2.21)］や、社会から求められている大学での人材育成の在り方等を勘案すれば、以下の対応が不可欠である。

［課題探究能力の育成と大学教育の個性化への対応］

＊課題探究能力（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）の育成を重視したカリキュラムの工夫・改善を行なう必要がある。

＊教養教育と専門教育との有機的連携を図りつつ、全学共通教育の編成を通して岩手大学の特色を打ち出す必要がある。

［グローバル化時代への対応］

＊国際的視野に立ち、グローバル・スタンダードの環境下で活躍する人材育成の観点から、外国語によるコミュニケーション能力（外国語を聞く力や話す力の一層の向上を図るとともに、外国語で討論したりプレゼンテーションを行ったりできる能力）の強化が求められている。

［現代的諸問題への対応］

＊新しい時代に求めらる教養という観点から、個人と社会との関わり、情報化や環境問題への対応、自己アイデンティティの確立などを重視する。

＊現代社会の「激しい変化にも対応し得る統合された知の基盤」を与える教育、「専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養」といった現代的教養教育を実施するため、教養教育に携わる教員には高い力量が求められているという認識を共有する必要がある。

［社会から求められる人材像への対応］

＊社会から求められているのは、概ね、自己責任の下に主体的に行動し、豊かな人間性と創造力を備え、リーダーシップが発揮できる、コミュニケーション能力に優れた人材であり、全学共通教育においては、そうした人材の育成に対応する必要がある。

＊また、職業に対する意識、プロ意識（「しっかりとした職業観、自己責任の観念、アカウンタビリティ、高い倫理観」）を養うため、キャリアアップに関する対応も、ユニバーサル化時代に向けた取組として、今後はさらに重要になる。

D　中期計画における全学共通教育（全学共通教育企画・実施部門関連のみ転記）

Ⅰ　中期計画の期間および教育研究上の基本組織（...）

Ⅱ　大学の教育研究等の質の向上に関する目標を達成するためにとるべき措置

1　教育に関する目標を達成するための措置

幅広く深い教養と基礎学力を有し高い専門性を備えた人材育成が本学の最大の責務であることを構成員に周知徹底する。

（1）教育の成果に関する目標を達成するための措置

［学士課程］

1）教養教育と基礎教育の成果に関する具体的目標の設定

①全学共通教育（教養教育及び共通基礎教育）の理念・目標を周知徹底する。
②広範な学問諸分野の授業科目及び学際的・総合的な授業科目を開設するとともに、放送大学を積極的に活用することにより、多様な授業の選択肢を提供する。
③基礎ゼミ等の転換教育を全学的に実施する。
④「国際的コミュニケーション能力」充実のためTOEFL等の外部評価テストを利用する。
⑤高年次教養教育にも配慮しながら授業科目の履修年次を適切に配当する。
⑥新学習指導要領による教育を受けた学生に合う情報リテラシー教育の体制を検討し整備する。
⑦（...）
⑧上記の計画を効率よく進め継続的に教養教育の質を維持するための中心的役割を大学教育センターが担う。

2）～ 3）（...）

［大学院課程］（...）

（2）教育内容等に関する目標を達成するための措置

［学士課程］

1）（...）
2）教育理念等に応じた教育課程を編成するための具体的方策

①教育目標に見合った教育課程と授業科目の内容的な一貫性の実現に努める。
②転換教育、教養教育、基礎教育及び専門教育の特質を踏まえて教育課程を有機的に編成する。

③セメスター制を導入する。
④（...）

3）授業形態、学習指導法等に関する具体的方策

①～③（...）
④オムニバス方式の学際的な授業科目における講義間の密接な連携を図る。
⑤適正規模の講義クラスを実現するとともに、双方向的な授業を工夫する。
⑥実験・実習・演習等でＴＡを積極的に活用する。

4）適切な成績評価等の実施に関する具体的方策

①～③（...）
④ボランティア等課外活動の単位化を検討する。
⑤（...）

［大学院課程］（...）

（3）教育の実施体制等に関する目標を達成するための措置

①教養教育と共通基礎教育は全学共通教育として全教員担当体制の下に実施し、専門基礎教育と専門教育は各学部開設科目で実施する。
②大学教育センターに教職員を配置し、全学共通教育企画・実施部門、教育評価・改善部門及び専門教育関係連絡調整部門を設ける。

1）～ 6）（...）

（4）(...)

2　研究に関する目標を達成するための措置（...）

3　その他の目標を達成するための措置

（1）社会との連携、国際交流等に関する目標を達成するための措置

1）地域社会等との連携・協力、社会サービス等に係る具体的方策

①～③（...）
④高大連携事業の一環として高校生を受け入れるための授業科目を開設する。
⑤～⑦（...）

2）～ 7）（...）

（2）(...)

Ⅲ～XI（...）

【改革のポイント】

0　全学共通教育とその問題点

［主な問題点：上掲ＡＢＣＤから］
＊教養教育の理念と目標の認知と周知
＊教養教育の高年次開講
＊教養教育軽視の風潮
＊科目別授業担当教員による組織作り
＊課題探究能力の育成
＊個性が輝く大学教育
＊外国語能力の強化
＊現代的教養のあり方
＊人間力、社会力の養成
＊転換教育、教養教育、基礎教育及び専門教育の有機的編成
＊オムニバス方式による授業科目担当者間の連携
＊講義クラスの適正規模の実現
＊全教員体制の確立

［対応］

❖ **上記の問題点を全教員が認識・理解し、共通の関心・責任・協力のもとに全学共通教育を実施する必要がある。**

＊大学設置基準の大綱化（平成３年）以降、その趣旨に則した一貫教育という観点や、全学的に共通の関心と責任・協力のもとで教養教育を実施するという観点から見れば、平成 12 年度の本学全学共通教育の改革は全国的には出遅れた「後発」ケースであった。

＊それゆえ、平成 12 年度の改組によって、全学共通教育が整備され、教育内容の充実、教養教育の理念や教育目標の明文化、全学担当体制が形成されたことは大きな成果であったものの、上述のような問題が残されているのも事実であり、それらの問題を解消すべく、今後とも改革を続けて行く必要がある。

＊とりわけ平成 12 年度の改組以降にクローズアップされてきた諸課題（参照：p. 3「C グローバル化・ユニバーサル化時代に向けた対応」）に対応するには、学士課程教育における全学共通教育の比重がさらに重みを増すことになり、こうした状況を認識した上で、全学レベルでの合意形成がなされる必要がある。

＊全学の合意により平成 16 年４月に発足した大学教育センターは、非力ながらも全学的観点から、全学共通教育の充実と発展を担う責任母体として、全学に向けて改革案を提示し、改革を実行して行く任務を負っている。

＊その際、大学教育センターからの提案は、トップダウン的性格を有するものではなく、様々な意見の調整と合意形成をなしつつ、岩手大学の教育力の向上と人材育成に寄与し得るものであらねばならない。

＊平成３年の大学審議会の答申は、「一般教育の理念・目標はきわめて重要であるとの認識に立ち、それぞれの大学において、（...）、この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待すると共に、この点について大学人の見識を信ずるものである」と述べ、大学設置基準の大綱化を提案した。

＊われわれの提案も、大学人の見識に基づいた議論を経て、合意が形成されてゆくものと信じている。

1　岩手大学全学共通教育の区分

［現行の問題点］

＊中期計画には教育目的別観点から見た学士課程における教育区分がカテゴライズされているが、それらを実施体制という観点から見るとどのようになるのか、また、全学共通教育との関係はどのようになるのか、授業担当者においても、教育区分が共通に理解されているとは限らない。

＊また、「全学共通教育」と「教養教育」は、一般的に同義語として用いられる場合もあるが、本学における「教養教育」は、全学共通教育の一部分であり、全学共通教育の他の教育区分とは明確に区別されねばならないにも関わらず、それらの使い分けには混乱も生じている。

［対応］

❖ 岩手大学における教育科目の区分、名称や概念を整理する必要がある。

＊もとより本学の全学共通教育は、大学教育においては不可欠であるという全学合意によって設置され、岩手大学の学生であれば、どの学部に所属していても、必ず修得しておかねばならない学識と教養を養うために、「全学共通の関心、責任、協力のもとに、全学部の教員による全学担当体制を組織して」、実施されている。

＊その内訳は、

→ 教育目的別観点から、「基礎教育」と「教養教育」とに大別され、

→ 実施体制別観点からは、「共通基礎科目」と「教養科目」と呼ばれている。

＊したがって、狭義における「教養教育」とは全学共通教育の一部分を示す用法であり、「全学共通教育」と同等の意味で用いられる広義の用法とは区別される。

＊また、「共通基礎科目」とは、それが専門教育にも教養教育にも資する基礎科目であることを示している。

＊それらを岩手大学の教育全体の枠内に位置づければ、以下のように区分される。

【岩手大学教育科目区分表：太字枠内が全学共通教育】

教育目的別 / 実施体制別		転換教育	基礎教育	教養教育	専門教育
全学共通教育科目		∅	共通基礎科目	教養科目	∅
各学部開設科目	人文社会科学部	基礎ゼミ	コース基礎科目	∅	【省略】
	教育学部	初期ゼミ	専門基礎科目	∅	【省略】
	工学部	（H 18 年度から開設予定）	専門基礎科目	∅	【省略】
	農学部	（H 18 年度から開設予定）	専門基礎科目	∅	【省略】

＊上の表の黒枠太線で囲まれた部分が全学共通教育科目であり、具体的には、全学共通で行われている共通基礎科目（外国語科目、健康・スポーツ科目、情報科目）と教養科目（「人間と文化」「人間と社会」「人間と自然」「総合科目」「環境教育科目」）を示す。
＊共通基礎科目と教養科目以外の科目、例えば、転換教育として行われる「基礎ゼミ」または「初期ゼミ」や、基礎教育として学部別に行われる「専門基礎科目」（← 平成 12 年度の改組以降、学部専門科目として位置づけられている）、および専門教育の各種科目等は、全学共通教育科目ではない。
＊ところで、全学共通教育における「共通」という概念は、
→ 教育上の用法として、岩手大学の全学部の学生に「共通」に必要な学識と教養を養うという意味で用いられ、
また同時に
→ 実施体制上の用法として、全学の「共通」の関心、責任、協力のもとに実施するという意味でも用いられいる。
＊後述するように、平成 18 年度から、実施体制上の用法に関しては一部修正し、
→ 全教員の「共通」の関心、責任、協力のもとに実施する
という意味で理解したい。

2　岩手大学全学共通教育の意義と特色

［現行の問題点］
＊本学においては、教養教育の理念、教養科目の教育目標、共通基礎科目の教育目標は整備されているものの、全学共通教育レベルに関しては明文化されたものがない。
＊そのため、教養教育の理念が、時に全学共通教育の理念として代用されるなど、教養教育と全学共通教育との混同が少なからず生じている。
＊全学共通教育をどのように実施しているかによって、その大学の個性や見識が浮き彫りにされると言われているが、本学においては、全方位的な教養教育の理念が前面に出ているため、岩手大学としての全学共通教育の特色や意義が意識されないままになっている。

［対応］
❖ 岩手大学全学共通教育の特色と意義を明確にする必要がある。
＊岩手大学の教養教育の理念は、平成 12 年度の大学改組の折りに、「大学設置基準第 19 条第 2 項」（1991）を引用して、
→ 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
こと、と定められている。
＊この定義は、日本の大学すべての教養教育に関する共通理念であるため、どの分野にも隔たりのない全方位的性格を持っている。
＊この理念自体に問題があるわけではないが、その教養教育の理念が、岩手大学の全学共通教育の理念と混同されると、全学共通教育を実施するに際しても、全方位的性格が強調され、結果として、岩手大学らしさは現れない。
＊そこで、教養教育の理念とは別に、本学における全学共通教育の意義を明確にし、岩手大学らしさを強調することが、平成 10 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について（答申）― 競争的環境の中で個性が輝く大学 ― 」でも強く求められ

ているように、大学の個性・特色を示す上で重要になる。

＊ここで全学共通教育の「理念」ではなく「意義」としたのは、全学共通教育とは、あくまで全学部の学生への共通教育という実施体制からみた概念であり、教育内容そのものを規定する概念ではないため、理念という用語はなじまないと判断したことによる。

＊ところで総合大学の個性は全学共通教育の取り組みにおいて浮き彫りにされる。学部ごとの専門教育に見られる特色ではなく、全学を貫く教育への姿勢・見識が問われるからである。

＊例えば、北海道大学における《開拓精神》や、広島大学での《平和教育》は、それぞれの大学にとっていわば理想に関わる要素として不可欠となっている。

＊そうした要素を岩手大学に見出すとすれば、キーワードになるのは《イーハトーブ》であり、そこからは「人間と自然が共生する豊かな世界」というイメージが浮かんでくる。

＊こうした《理想郷》が描かれるのは、厳しい東北の自然に人々が苦しめられてきたという背景のもと、農業改革等の技術的側面と、文学という心的側面から、現実を乗り越え、より豊かな来るべき未来の構築を宮沢賢治が目指していたからであろう。

＊これらの要素を岩手大学の全学共通教育に取り入れるとするなら、現行の教養教育で強調されている人間と文化、社会、自然に加えて、われわれをとりまく自然環境、テクノロジー、人間性と知的活動という概念が重要になリ、それらを勘案しつつ岩手大学における全学共通教育の方向性を定めていくことが妥当だと思われる。

＊その際、特色とされる部分を全学共通教育のどの教育科目が担うかについては、個別の教育・教育科目分野に限定されるということではなく、科目内容や、科目の実施形態をはじめ、育成すべき人材のイメージ等において、全体として岩手大学らしさが浮き彫りにされれば十分であろう。

＊つまり、全学共通教育のプログラムレベル全体で岩手大学における全学共通教育の特色が示されればよく、個々の授業科目ごとに岩手大学らしさを要求するわけではない。

＊そのような考えに立脚し、本学の全学共通教育を「来るべき未来の住人となる健全な人間の育成（イーハトーブ教育）」として捉え、

- ⁂ 人類の知的遺産の継承
- ⁂ 豊かな自然と共生するテクノロジーへの理解
- ⁂ 批判的精神と健全な心身に根ざした主体的自己の確立
- ⁂ 社会に参画し貢献するための諸能力の修得
- ⁂ 現実を直視しつつ理想を追求する知的柔軟性の確保

などを重視されるべき項目と考える。

＊これらを項目を教育の主要な特色として岩手大学の全学共通教育を構成してゆくことが、岩手大学の学生として共通に必要な学識と教養を養う上でも意義あるものと思われる。

3　全学共通教育の実施体制

［現行の問題点］

＊平成 12 年度改組によって全学共通教育の運営は全学担当体制に移行しているが、現時点で全く全学共通教育に携わらない教員もおり、それらの教員を中心に全学共通教育への軽視・無関心が見受けられる。

［対応］

❖ **全学共通教育は、全学担当体制から全教員担当体制へと移行する必要がある。**

＊全学的関心を高め、全学担当体制をより実質化するためにも、中期計画に記されているように、「教養教育と共通基礎教育は全学共通教育として全教員担当体制の下に実施」しなければならない。

◆ 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（答申）― 競争的環境の中で個性が輝く大学 ― 」（平成 10 年）では、以下のように指摘されている。

「教養教育の実施に当たっては、教養教育は従来の専門教育の教員を含め全教員が責任を持って担うべきものであるという認識のもと、その実施・運営の責任を持つ組織を明確にすると共に、一部の教員に過度の負担が集中したり、全学的な視点からの調整や学部・学科間の連絡が希薄なために教養教育の実施に支障を来したりすることのないように全学的な実施・運営体制を整備する必要がある。」

＊もっとも、岩手大学の全教員がすぐさま同じ数の全学共通教育科目を担当するという考えは、各学部の教員配置や専門性などを勘案すれば現実的ではない。

＊また、実際に、全教員が同等の負担率で全学共通教育を担当しなければならないという必然性もない。仮に、全教員が教養教育の授業を 1 年間で半期 1 コマ担当したとすると、半期の開講数は 200 科目を超えるが、現在開講している教養科目数（共通基礎科目を除く）は半期で約 70 科目なので、約 3 倍の開講数となり、授業科目が余ってしまう…

＊とはいえ、各教員が学部や研究科のみに所属するのではなく、岩手大学に所属する教員であるとの自覚を持ち、専門教育のみならず、全学共通教育においても岩手大学の学生に対する責任を果たしてゆくことが重要である。

＊それゆえ、これまで全学共通教育を担当してこなかった教員も、今後は全学共通教育に何らかの形で関わる事が要請される。

＊例えば、これまで全学共通教育を担当してこなかった教員が新たに全学共通教育を担当するというのが最も歓迎される形態であり、その場合、既存の科目を受け持つという可能性のみならず、担当し得る（共通基礎教育または教養教育の範囲内の）科目を新設して全学共通教育に携わるということも、受講生の視野を広げ、新たな選択の幅を広げるという観点から奨励されるべきであろう。

＊また、全学共通教育のいずれかの科目を担当するという関わり方のみならず、それらの科目の授業計画の立案や FD 活動等に携わることで、全学共通教育への責任を果たすという方法も考えられる。

＊いずれにせよ、全教員がどのような科目を担当し得るのか、また、どのような科目にどのように関わることができるのかを把握し、それをもとに全教員登録制による分野ごとの教育ユニット、すなわち授業担当可能者による実質的分科会を構成することが喫緊の課題である。

＊ただし、助手や採用任期が定められている教員においては、本人の希望により、分科会への登録免除も考慮すべきであろう。

＊さらに、ユニバーサル化（全入）時代にむけて、今後、全学共通教育の充実に加え、各学部においては専門基礎科目やキャリアアップ関連科目等の充実が不可避となると予想されることからも、それらの科目の担当をもって全学共通教育の担当に代えるという措置も必要になろう。（これは全学共通教育への関わり方の変更ではなく、各教員の負担を配慮した措置であり、全教員はいずれかの分科会へ登録し、全学共通教育への責任を果たすという全教員担当体制の原則を変更するものではない。）

4　分科会の構成および役割の変更

［現行の問題点］

＊現在の分科会は各学部から１名と、担当責任部局（いずれかの学部）から１名の計５名によって構成されており、（５名で構成される）分科会と、その分科会ごとの領域で実際に授業を担当している教員との関係は明確ではなく、大学教育センターと授業担当者とは直接結びついていない。

＊また、現行の分科会は、全学部の委員が関わるという面において、また、責任部局を明示しているという面において、チェック機能等の役割は果たしてきた。

＊しかしながら、各分科会の委員の中には、その分科会の授業のみならず全学共通教育のどの科目も担当していない教員もいるため、授業内容に関わる分科会での審議が、授業担当者の見解から遊離することもあり、分科会として十分機能していない。

［対応］

❖ 授業担当者から構成され、FD 活動をも担う実質的分科会を組織する必要がある。

＊分科会の構成を、授業担当可能者（潜在的担当者も含む）で構成される組織に改編する。

＊改編された新たな分科会の構成員は、これまでのような学部選出の委員ではなく、全学共通教育の担当者として、全学組織に《所属》するという考え方で授業を担当する。

＊各教員は専門教育を担当するという意味においては学部や研究科に所属しているが、全学共通教育を担当するという意味においては分科会に《所属》するということになる。

＊各教員が学部や研究科の区分によらずに分科会に入るため、これまでのように、分科会ごとに担当責任部局を指定するという考え方はなくなり、新たな分科会そのものが《責任部局》となって、全学共通教育において重要な役割（FD 活動のユニットなど）と責任を負うことになる。

＊一方、これまでの分科会に与えられていたチェック機能等の役割は、大学教育センターの全学共通教育企画・実施部門会議が負い、学部からの要望等に対応することになる。

5　自己啓発プログラム（仮称）の新設

［現行の問題点］

＊教養教育と専門教育は、しばしば学士課程教育における車の両輪として位置づけられる。

＊とはいえ、それらは排他的関係にあるのではなく、《くさび形》とも言われるように、重なり合い、入れ子状にもなり、それゆえ学士課程教育は教養教育と専門教育との《一貫教育》とも表現されている。

＊しかしながら、一貫教育とは言えども、具体的に、どの部分が重なり合い、入れ子になっている科目なのかは明確ではなく、曖昧なままである。

＊また、入口から出口までの一貫教育という観点、すなわち転換教育からキャリアアップ教育までの一貫性も、同様に曖昧なままである。

［対応］

❖ 学士課程の一貫教育を具現化したプログラムを構想する必要がある。

＊学士課程における一貫教育を実質化し、「教養ある専門人」の育成から、「専門性に立つ新しい教養人」の育成へ（寺崎昌男『大学教育の創造 ― 歴史・システム・カリキュラム』1999、他）という観点も視野に入れ、社会との接点を重視した教育プログラムと

して「自己啓発プログラム」（仮称）を新設する。

＊このプログラムは専門教育と教養教育とを繋ぎ、学士課程教育をより一体化させる機能を持つ科目群からなる総称である。

＊換言すれば、「自己啓発プログラム」は、大学生として自覚を持ち、研鑽を積みながら自らを磨き、社会へ参画し貢献するための諸能力を獲得するために、転換教育からキャリアップ教育（含：ボランティア活動等）までを連続的に捉えた科目群で構成されるプログラムである。

＊具体的には、次の科目群から成る。

※ *基礎ゼミ・初期ゼミ*［転換教育：学部開設科目：１年次前期：必修］

→ 高校教育から大学教育への移行

：課題を学ぶだけでなく、自ら問題点を見出し調査・分析・考察する

→ 大学生として学ぶための基本スキルの修得

：図書館の利用（文献検索、相互貸借など）、各種調査、実験

：レポートの書き方（問題設定、仮説立案、調査・分析、証明、結論）

※ *自己探索科目（仮称）*［基礎教育：共通基礎科目：１年前期～１年次後期：選択］

→ 自分探しの知的探索（ゼミ形式）

：自己を深く掘り下げることで、思考能力、分析能力、問題発見能力等を養う

→ 岩手大学アイデンティティの探索

：「岩手大学ミュージアム学」(★) を通して、岩手大学の学内施設を積極的に活用し、岩手大学への認識を深める。（講義）

：「岩手大学論」(★) を通して、自らの居場所・所属意識を明確にする。（講義）

※ *社会力育成科目（仮称）*［教養教育：教養科目：２～３年次：選択］

→ コミュニケーション能力、健全な批判精神の開発（ゼミ形式）

：ディスカッション、ディベートなど

→ プレゼンテーション技術の修得と認知能力の学習（ゼミ形式）

：PowerPoint 等を用いた提示・発表とその効果の検証

※ *キャリアアップ科目*［専門教育：学部開設科目：３年次開講：選択］

→ 職業意識の確立、職業人としてのマナーの修得（講義）

→ インターンシップ

：企業等の現場で研修を受けることにより、職業への認識を深め、社会人としての自覚を養う

→ ボランティア活動等

：社会奉仕活動等を通して社会人としての意識を高める

(★)「岩手大学ミュージアム学」および「岩手大学論」については別紙参照。

＊このように「自己啓発プログラム」は、その教育区分や実施体制が全学共通教育の枠を越えていく（転換教育、基礎教育、教養教育、専門教育に関わり、それゆえ科目開設形態も全学共通教育科目と各学部開設科目とに関係する）が、それがこのプログラムの特色であって、専門教育と《教養教育》（広義）を繋ぐ所以である。

＊なお、上記新設科目の全学共通教育に関わる科目担当者としては、全教員担当体制への移行に際し、これまで全学共通教育に携わってこなかった教員の新たな参入が（下記の教養科目への補強と共に）期待される。

6　学士課程を貫く自由単位

［現行の問題点］

＊上記「自己啓発 プログラム」を新設するに際しては、新たに必要となる単位をどのように処理するかが問題である。

［対応］

❖ **「自己啓発プログラム」に必要な単位は、一貫教育の観点から確保される必要がある。**

＊自己啓発プログラムを実施するには、担当者のみならず、新たな単位枠の確保が必要となる。

＊その際、現行の卒業単位数を増やすのではなく、現在の総単位の枠内で自己啓発プログラム分の単位を確保するのが現実的である。

＊もっとも、転換教育や専門教育（キャリアアップ）に関する科目は、すでに各学部における専門教育の履修制度で単位が保証されているため、全学共通教育においては、自己啓発プログラムの「自己探索科目」（共通基礎科目）と「社会力育成科目」（教養科目）の単位枠が新たに必要となる。

＊ただし、新たな単位枠が必要とはいえ、「自己探索科目」も「社会力育成科目」も、必修科目ではなく、選択科目として開講するため、問題となるのは、それらの科目を選択履修した学生が、修得した単位をどの枠内で処理するのかということであり、全学共通教育の必要単位の総数を増やすということではない。

＊例えば、「自己探索科目」として、「岩手大学ミュージアム学」と「岩手大学論」を履修修得した場合、計４単位の認定は、現行の共通基礎科目では、外国語科目、健康・スポーツ科目、情報科目の枠しかないため、そこに自己探索科目としての枠を新設する必要が生じる。

＊専門教育におけるキャリアアップ科目においても同様で、職業関連の科目やインターンシップを共に履修する学生が増えれば、それに見合う単位枠の確保が必要（すでに単位化を行なっている学部もある）になる。

＊これらの点を勘案しつつ、卒業単位の総数を増やすことなく現実的に対応すれば、学生の関心に応じて、全学共通教育としても専門教育としても自由に扱うことのできる柔軟なカテゴリーの単位枠を設けることが、一貫教育の観点からも望ましい。

＊そのためには、現行の全学共通教育の枠内での自由選択単位と、専門教育内での自由選択単位（または、選択科目の枠内での特例措置）を統合し、学士課程全体での自由単位枠を設けるのが妥当である。

＊自己啓発プログラムの各科目を学生が多く履修した場合、それらの修得単位を学士課程を貫く自由単位枠内に吸収すれば、現行の全学共通教育ならびに専門教育の単位構成に支障は生じない。

＊また逆に、学士課程を貫く自由単位という考え方は、その枠を全学共通教育科目で埋めるかわりに、専門科目の修得単位で埋めることも可能となる。

＊とはいえ、このような自由単位枠を設置するにあたっては、学務管理システムの変更等にも関係することから、全学共通教育科目としては自己啓発プログラムに関わる科目に、また専門科目としては転換教育科目や専門基礎科目を除いた選択科目に限定して、一定

の範囲内で自由単位枠の移動を工夫する必要があろう。

7　外国語教育の強化

［現行の問題点］

＊現在の岩手大学全学共通教育における外国語教育は、２カ国語必修という点では多言語教育を実践しているものの、それぞれの外国語教育が、どれほどの成果を挙げているかという点においては楽観視できるものではない。

＊外国語教育は全学共通基礎科目であり、教養教育にも専門教育にも役立つ語学力の修得が求められているが、現在の「英語以外の外国語教育」においては、担当教員が違えば授業内容や到達目標も一律ではないため、学生間にかなりの学力差が生じていると思われる。

＊また、「英語」においては、すでに習熟度別クラス編成を行い、各レベルごとの到達目標の大筋は定めてあるが、到達度の検証、学習効果、成績評価の点で曖昧さが残っており、また、一部のクラスサイズが標準サイズを越えていることも問題である。

［対応］

❖ **国際化、グローバル化時代に対応し得る外国語教育がなされなければならない。**

＊多様な言語と価値観が混在し、国際化がますます現実味を帯びてくるグローバル化した現代社会において、外国語の習得は極めて重要であり、修得した外国語の数と、価値観や視点の多様性とは学習者個人のうちで連動していると言っても過言ではない。

＊それゆえ、身につく外国語教育、多言語教育が必要である。

＊とはいえ、現在の外国語教育は上述のような問題点を孕んでおり、この状況を改善するには、スタッフの増員と、授業科目の質・量における充実が必要になる。

＊しかしながら、岩手大学がおかれている厳しい現実からすれば、スタッフや授業科目の増員増設は、極めて困難といえる。

＊したがって、現状の教育環境のもとで、よりよい外国語教育を実施できる可能性を見出す道を選ばねばならない。

＊現在、外国語科目は共通基礎教育として位置づけられており、教養教育にも専門教育にも役立つ語学力の修得が求められている。

＊これまでも外国語教育は、クラスサイズの縮小化や集中方式を取り入れるなど、そのつど可能な限りさまざまな状況に対応してきたが、現行の履修方法では、これ以上望ましい学習効果を上げることが困難でもあるため、この際、１言語を集中的に学習するという考え方も取り入れたい。

＊もっとも、２カ国語（英語と英語以外の外国語）を学びたいという学生の希望をも考慮し、以下のようなプログラムを提案する。

a）「英語」を８単位履修する
b）「英語以外の外国語」を８単位履修する
c）「英語」４単位、「英語以外の外国語」を４単位履修する

＊上記　a）を選択した学生には、結果として中学校以来英語以外の外国語に触れる機会がないため、多言語教育の観点から、「教養外国語」（英語以外の外国語：半期２単位：教養科目）として新規開設される科目の履修を要望する。

＊学習効果を高め、外国語の運用能力（口頭＆文書によるコミュニケーション能力）を強化するために、１年次にインテンシブ（短期集中）方式を採用し、週４回の履修とする。

＊なお、「英語」と「英語以外の外国語」の受講者数が過度にアンバランスになる場合は、学生の希望に基づき、上記 a）～ c）の中で調整する。
＊担当教員のチーム化をはかるなど、共通基礎科目として効果的かつ均一な授業内容を確保するための措置を講ずる。
＊英語教育では、習熟度別クラス編成として、入学時の語学力をさらに高めるため各レベルごとに適した教育方法・手段を用い、週４回行われる授業を効率化するため各レベルごとのシラバスに統一性を持たせたり、授業間の連動性に工夫を凝らす。
＊各レベルごとの到達目標はさらに明確化し、客観的な学習達成度に応じた評価を行なうために、例えば TOEFL の点数を成績に加味するなどの措置を講じる。
＊また、授業の一部にコールシステムや e-learning を取り入れ、教育効果の向上を図ると共に、クラスサイズの縮小にも役立てる。
＊英語以外の外国語教育においては、達成目標（例えば、各種検定試験の級数など）を統一し、統一試験を実施することなどで、教育内容の質の維持に努め、担当者ごとに教育目標や評価が異なるといった問題を解消する必要がある。
＊英語であれ、英語以外の外国語であれ、共通基礎教育として学ぶ時間は限られており、さらに語学力を伸ばすには、専門教育においても外国語教育が引き継がれる必要がある。
→ 専門教育では、外国語を用いた授業（英語による授業や、外書講読など）を増やすなど、外国語教育のジョイントが必要である。

8　健康・スポーツ科目の授業内容と教育目標

［現行の問題点］
＊学生アンケートによれば、「健康・スポーツ科目」の満足度は高い。しかし、学生の満足度（運動不足の解消、仲間と接する機会、etc.）は、必ずしもこの科目の教育目標に合致したものとは言えない。

［対応］
❖ 教育目標が達成できるような授業内容にする必要がある。
＊「健康・スポーツ科目」で学生が満足している項目と、この科目の教育目標との関連が必ずしも合致していないことは、従来から問題となっており、今後とも授業内容を改善してゆく努力が必要であろう。
＊また、本学の専任教員が顧問を務めている体育会系運動部所属の学生達には、何らかの受講免除の方策が導入できないかも検討する余地がある。

9　情報科目における単位の早期認定

［現行の問題点］
＊平成 18 年度からの新入生は原則的には高校で情報教育を受けた学生になる。そうした学生に、共通基礎科目としてどのような教育を行なうべきなのか、またその必要があるのかどうかが課題となる。

［対応］
❖ 「情報基礎」レベルをすでに満たしていると判断される学生については、単位の早期認

定等の方策が必要となる。

＊情報科目分科会の調査によれば、平成 18 年の入学生となる高校生に対し、必ずしもすべての高校で十分な情報教育がなされているわけではないため、当面は情報基礎科目をこれまでどおり全学必修体制で行なう必要があるとされている。

＊しかしながら、高校で十分な情報教育を受けてくる学生や、すでに十分なレベルに達している学生が、そうでない学生と一緒に基礎的な授業を受けた場合、習熟している学生が不満を持つなどの問題が生じることも予想される。

＊したがって、十分能力のある学生については、担当教員が数週間後には検定を行ない、その結果次第で、早期の単位認定を行なうなどの制度を確立する必要があろう。

10　環境教育科目の区分変更

［現行の問題点］

＊現在の環境教育科目の実施状況等にとりわけ問題があるわけではないが、環境教育科目は教養科目に位置づけられているものの、その教育目標には、「本学における環境教育の出発点として位置づけられる」とされている。

＊また、岩手大学は環境教育を重視しており、それゆえ、工学部の５学科を除き、必修科目に指定されている。

＊それらを勘案すれば、必ずしも教養科目としての位置づけでよいのかどうか、疑問が残る。

［対応］

❖ **環境教育科目は、教養科目としての区分から、共通基礎科目へ区分を変更することが望ましい。**

＊環境教育科目は 1 年次後期向けにほぼ必修科目として、本学における環境教育の出発点として開講されており、教養科目としての位置づけよりも、共通基礎科目としての位置づけの方が望ましい。

＊また、全学的に必修科目として開講する方が、岩手大学の環境重視の方針がより明確になるため、可能であるなら、すでに岩手大学の 9 割程度の学部生がこの科目を履修しているという現実に鑑み、全学必修化も検討されたい。

11　オムニバス方式を採用する科目の留意点

［現行の問題点］

＊オムニバス方式（ある授業を当該学期中に複数の教員が交代で担当する）による授業は、複数の教員が担当することで、複数の視点や専門領域をカバーできるといったメリットがある反面、時に教員間の連絡や連携不足から、授業の統一性に欠けていたり、質の不均衡が生じるなどの問題点を孕んでいる。

［対応］

❖ **オムニバス方式を採用する際の指針を明示する必要がある。**

＊総合科目や環境教育科目を中心に、オムニバス方式が採用されており、今後ともこの方式を採用する授業数は増大するものと思われる。

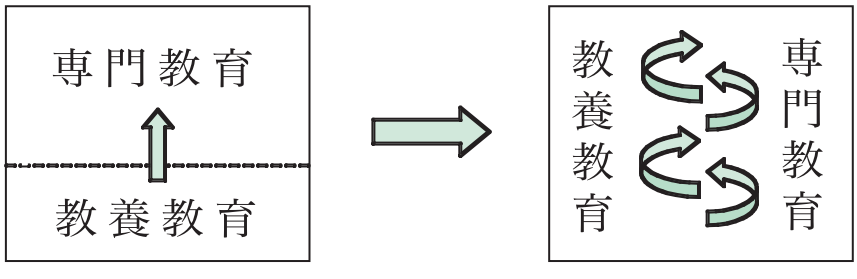
＊オムニバス方式は、通常の科目よりも教員の負担減となるように思われているが、授業

担当者間での入念な準備（研究会方式によるものが多い）が必要であり、簡単ではない。
＊オムニバス方式による授業科目の担当教員間の密接な連携を図るためには、どのような点に注意しなければならないかを、早急にまとめて行く必要がある。

12　教養教育と専門教育の位置づけ

［現行の問題点］
＊大学が教育・研究機関であるにもかかわらず、教員の意識はややもすれば教育よりも研究重視となり、その結果、教育を論じるに際しても、各自の研究に直結するする専門教育が重視され、教養教育は軽視される傾向がある。
＊そのため、教養教育は専門教育への準備段階と見なされ、専門基礎的な教育と位置づけられたりしている。
＊教養科目が、《～論概論》であったり、《～論入門》とされたりするのはこのためであろう。

［対応］
❖ 教養教育との専門教育と位置づけ、研究と教育との関係を再認識する必要がある。
＊教養教育は、専門教育と並ぶ大学教育の大きな柱とされつつも、学部教育においては、大学設置基準の大綱化以降も、専門教育への《準備段階》と見なされてきた嫌いがある。
＊とりわけ履修年次の観点からみれば、専門教育より低年次に位置づけられることから、教養教育は専門教育より低次レベルの教育であるというイメージが蔓延している。
＊教養教育の高年次化が求められるのもこうした状況を改善するためでもある。
＊今後は、学士課程における車の両輪としての教養教育と専門教育との位置づけを再確認し、両者が密接に関連しつつ４年間の一貫教育を形成するという大綱化以降謳われてきた関係を取り戻して、以下のイメージを実現する必要がある。



＊その際、性格の異なる教養教育と専門教育とを繋ぎ、両者の車軸となる教育プログラム（自己啓発プログラム）を考案することは、一貫教育という観点からも重要である。
＊また、大学運営においては今後ますます教育の重要性が増すことから、教員の意識において研究重視への傾向が強いとすれば、それが教育軽視へと直結しないような意識改革や、制度面で対応（教育業績への正当な評価など）が必要になると思われる。

13　教養科目の純化と指針

［現行の問題点］
＊教養科目は専門科目からは独立した教育プログラムであるにもかかわらず、往々にして専門への入門的科目や専門基礎的な科目として、また概論的科目として扱われている場合がある。

［対応］

❖ **教養科目の内容に関する指針を明示し、混乱を生じさせないようにする必要がある。**

＊教養教育と専門教育とでは教育理念（教養教育の理念 →「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」）も異なることから、教養科目はそれ自体で自立した《純化された》科目でなければならない。

＊それゆえ、

→ 教養科目は専門基礎ではないし、

→ 教養科目と専門科目の関係は、概論と各論や、入門と発展というものでもない

ということを再確認することが重要である。

＊その上で、教養科目担当に際しては、以下の項目を《教養科目担当の指針》として留意する必要がある。

→ 教養科目では、当該科目が人間にどのように関わり、どのような影響力を持っているのか（意義と役割、重要性）などを明らかにする。

→ 教養科目では、根源的問題の問い直し、掘り下げを行うことで、当該事象の理解を深める。

→ 教養科目では、「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）の育成が重要であるという観点に立つ。

→ 教養科目では、学問内容を学生に教授するというよりは、学生が自ら学び・考えることを支援するという立場を重視する。

→ 教養科目では、多様な関心を持った学生が受講者であるので、専門的概念を既知のものとして扱うことは避ける。

→ 教養科目では、多様な関心を持った学生が受講者であるので、受講者の関心を引きつける教育力が強く求められる。

＊なお、専門分野への入門的科目や概論的科目が必要であるなら、そうした科目は専門基礎科目として位置づけ直さなければならない。

14　教養科目の補強と拡充

［現行の問題点］

＊受講者数が 300 名を超える（すなわち教室での収容が不可能な）クラスが複数あり、教育環境が劣悪である。

＊上記の現象が生じるのは、当該科目が人気科目であったり、時間割上の科目配置が偏っているなど、複合的な要因があるとはいえ、教養科目の開講数不足がそもそもの原因であろうと思われる。

＊また、教養科目の純化に伴い、専門基礎へ移動する科目が生じれば、教養科目数が減少することも予想される。

＊さらに、教養科目の固定化も問題であり、既存の人文、社会、自然分野の学問領域に依拠したものだけ（いわゆる従来のリベラルアーツのみ）が教養科目だというわけではなく、人類的課題を扱う現代的な教養にフィットした科目や、人間力・社会力を養うための科目の新設もなされるべきであろう。

［対応］

❖ **教養科目を補強し、現代的観点から拡充させる必要がある。**

＊全学共通教育の全教員担当体制に向けて、教養教育への新たな参入者（共通基礎科目への参入も可）が見込まれることから、どのような科目が開講され得るのかが問題となる。
＊新規参入者が現行の開設科目の担い手として既存のグループに合流すれば、現行科目の増設となり、その際には、受講者の関心や素養に応じて同一科目に複数クラス開講の可能性が生まれる。
＊また各教員の研究専門分野が現行の開設科目の領域に収斂しない場合、人間をとりまく普遍的問題を扱った従来の主題別科目枠（「人間と文化」「人間と社会」「人間と自然」）以外に、上述の教養科目担当の指針をふまえた上で、現代における人類的課題を扱う新たな（主題別）科目（例えば、環境、人権、生命、宇宙、情報などか中心となる科目）を新設することも可能である。
＊専門教育と教養教育と分けているのは、対象とする学問領域の違いというよりは、教育方針の違いによるものが大きい。
＊とするなら、各専門教育で行われている学術領域を、出張講義等で培われている経験をふまえ、視点や方法論を変えて（教養科目担当の指針に準拠して）教養教育に持ち込むむことは困難ではないし、むしろ好ましいことである。
＊特に、全学共通教育の意義と特色で示した「豊かな自然環境と共生するテクノロジーと知的創造」に関しては、総合科目の「環境教育科目」のみならず、知的財産関連科目の新設等も視野に入れ、地域から知域への貢献に資する取り組みが望まれる。

15　全学共通教育科目の開講年次

［現行の問題点］
＊教養科目が低学年次にのみ開講されていることから、教養教育が専門教育の前段階の教育と見なされており、教養教育の高年次履修が実現していない。

［対応］
❖ **全学共通教育科目（含：自己啓発プログラム）の開講年次は、教養科目の高年次開講を実現し、以下のように開講する。**

専門科目（自己啓発プロ：キャリアアップ科目：学部開設）	：３年前・後期
教養科目（総合科目）	：３～４年前・後期
教養科目（自己啓発プロ：社会力育成科目）	：２～３年前・後期
教養科目（主題・分野別科目：現代的教養分野）	：３年前・後期
教養科目（主題・分野別科目：文化・社会・自然）	：２年前・後期
教養科目（高大連携指定科目）	：１年前・後期
共通基礎科目（環境教育科目）	：１年後期
共通基礎科目（自己啓発プロ：自己探索科目：：岩手大学論）	：１年後期
共通基礎科目（自己啓発プロ：自己探索科目：ミュージアム）	：１年前期
共通基礎科目（外国語、健康・スポーツ、情報科目）	：１年前・後期
転換教育科目（自己啓発プロ：基礎ゼミ・初期ゼミ：学部開設）	：１年前期

＊教養科目の高年次開講に伴い、専門教育における研究室配属の要件として、全学共通教育科目の履修単位数を指定している場合は、一貫教育の観点から見直す必要がある。

【全学共通教育科目等開講年次一覧：太字枠内が全学共通教育】

専門科目	（自己啓発プログラム） キャリアアップ科目			←→	
教養科目	総合科目			←→	→|
	（自己啓発プログラム） 社会力育成科目 「プレゼンテーション」など		←→	→	
	［主題・分野別］ 現代的教養分野		←-	→	
	［主題・分野別］ 文化、社会、自然		←→	-→	
	［主題・分野別］の （高大連携指定科目）	←→			
共通基礎科目	環境教育科目	←→			
	（自己啓発プログラム） 自己探索科目 「ミュージアム」など	←→ ←→			
	情報科目	←→ ←→			
	健康・スポーツ科目	←→			
	外国語科目	←→			
転換教育科目	（自己啓発プログラム） 基礎ゼミ・初期ゼミ	←→			
		1 年次	2 年次	3 年次	4 年次

＊1 年次に全学共通教育で履修できる単位は、概ね

・環境：2 単位（工一部 0 ～2）
・岩手大学論 or 高大連携科目［後期］：2（工）～ 4 単位
・岩手ミュージアム学 or 高大連携科目［前期］：2（工）～ 4 単位
・情報基礎：2 単位
・健康・スポーツ：2（工 1）単位
・外国語：8 単位

計 22～17 単位となり、

キャップ制半期 22 単位× 2 ＝44－22（17）＝ 22（27）単位 ＝ 11（14）科目相当分が一年次に専門科目として必要になる。（成績優秀者用にはさらに後期 6 単位追加）

16　時間割

［現行の問題点］

＊現行の時間割は、長年にわたる微調整等の積み重ねにより、それなりに機能しているが、その反面、非常に入り組んでおり、どの時間帯がどの学部のどの科目に影響するかという点では、まさに迷路と化している。

＊現在、教養科目は総枠で10時間枠を使い、それらを各学部の1年生向けと2年生向けなどに配分しており、例えば、人社では1年向けが6時間枠と2年生向けが5時間枠あり、そのうち共通枠が2時間枠であるが、工学部用には1年向けが4枠、2年向けが2枠で、共通枠が1枠である。

＊こうした枠数の違いは、各学部が教養科目に課している修得単位（人社 26、教育 18、工 10、農 16）に連動していると考えられ、この点では、現行の時間割はそれなりに合理的である。

＊しかしながら、各学部の教養科目修得単位ごとに学生が選択できる科目数（枠時間内での開講科目の総計÷単位数）は、単位数が少ない学部ほど多くなり、アンバランスになっている。

［対応］

❖ **開講科目の変動に伴う調整が必要である。**

＊外国語の集中開講や教養科目の高年次開講に伴い、現行の時間割枠ならびに年次指定等を変更する必要がある。

＊さらに、長期的展望としては、全学共通教育枠と専門教育枠との明示的な区分等の検討が望まれる。

＊＊＊＊＊＊＊　　＊＊＊＊＊＊＊　　＊＊＊＊＊＊＊

【改革のまとめ】

今回の改革をあえて手短に言えば、

実施体制を整え、
（全教員登録分科会）

学士課程における一貫教育を具現化し、
（イーハトーブ教育＆自己啓発プログラム）

全学共通教育の充実を図る
（外国語の強化＆現代的教養科目等の新設）

改革となります。

全学共通教育改革の取組　Q＆A（v.2）

1　全般的事項

Q 1. 0　全学共通教育は必要なのか？
Q 1. 1　なぜ全学共通教育の改革が必要なのか？
Q 1. 2　なぜ平成 18 年度から改革せねばならないのか？
Q 1. 3　現在どのような問題があるのか？
Q 1. 4　改革案では、全学共通教育が肥大して、専門教育が減少するのか？
Q 1. 5　全学共通教育の必修単位が学部によって違うのはなぜか？
Q 1. 6　なぜ全教員が全学共通教育を担当しなければならないのか？
Q 1. 7　なぜこの改革骨子案では教員配置について言及されていないのか？

2　「改革骨子案」に則して

Q 2. 0. 1　改革案は大学教育センターが決めるのか？
Q 2. 0. 2　改革案は大学教育センターの要請によるものか？
Q 2. 1. 1　全学共通教育と教養教育は違うのか？
Q 2. 1. 2　専門基礎科目と共通基礎科目はどこが違うのか？
Q 2. 1. 3　転換教育は全学共通教育と見なされないのか？
Q 2. 2. 1　全学共通教育には特色が必要なのか？
Q 2. 2. 2　教養教育をなぜイーハトーブに関係させなければならないのか？
Q 2. 3. 1　全学担当体制と全教員担当体制はどこが違うのか？
Q 2. 3. 2　教員の負担をどのように考えているのか？
Q 2. 4. 1　現在の分科会は今後どのようになるのか？
Q 2. 5. 1　なぜ自己啓発プログラムが必要なのか？
Q 2. 5. 2　自己啓発プログラムができると全学共通教育の単位が増えるのか？
Q 2. 5. 3　転換教育の基礎ゼミ（初期ゼミ）と自己探索科目（自己探索科目から変更）とは差異化できるのか？
Q 2. 6. 1　自己啓発プログラムの新設で専門の単位が侵食されるのか？
Q 2. 6. 2　学士課程を貫く自由単位にはどんな科目でも認定されるのか？
Q 2. 7. 1　国際化社会ではまず英語が必要なのではないか？
Q 2. 7. 2　教養外国語とはどんな授業か？
Q 2. 7. 3　英語に履修者が偏ると実施体制は大丈夫か？
Q 2. 8. 1　健康・スポーツ科目は必要なのか？
Q 2. 9. 1　情報基礎科目の単位の早期認定は検定試験で代用できないのか？
Q 2. 10. 1　環境教育科目を共通基礎科目に変更するのはなぜか？

Q 2. 11. 1　オムニバス方式の授業とはどのような授業なのか？
Q 2. 12. 1　教養教育は専門教育の基礎ではないのか？
Q 2. 13. 1　他学部の専門教育科目を自学部の教養科目として活用できないのか？
Q 2. 13. 2　課題探究能力と教養教育がなぜ関係するのか？
Q 2. 14. 1　教養科目はなぜ増やさなければならないのか？
Q 2. 14. 2　教養科目はどれくらい増やさなければならないのか？
Q 2. 14. 3　現代的な教養科目とは何か？
Q 2. 15. 1　教養科目を高年次開講しなければならない理由は何か？
Q 2. 15. 2　教養科目を高年次開講にすると専門科目の配置に支障が出ないか？
Q 2. 16. 1　全学共通教育科目が午前、専門科目は午後という時間割になるのか？

3　その他

Q 3. 1. 1　半期 22 単位のキャップ制ははずせないのか？

＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊　　＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊　　＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊

1　全般的事項

Q 1. 0　　全学共通教育は必要なのか？

A　平成３年の大学設置基準の大綱化に伴い、「大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」（大学設置基準第 19 条２）とされ、「幅広く～」以下が、広義における《教養教育》を明文化したものとされています。

本学においては、広義における《教養教育》を「共通基礎科目」と「教養科目」とにわけて実施し、それらを「全学共通教育」と呼んでいます。

全学共通教育は、したがって、大学設置基準にも明文化されているように、大学が単なる専門学校ではなく、大学であるためにも、専門教育と並ぶ車の両輪として極めて重要な位置を占めており、必要であることは言うまでもありません。

Q 1. 1　　なぜ全学共通教育の改革が必要なのか？

A　本学では平成 12 年度に全学共通教育の大掛かりな改革を行ないましたが、全国的には出遅れた「後発」の改革でした。教養教育の理念や教育目標、全学担当体制等が整備されたものの、残された課題も多く、またそれ以降の社会状況の変化等へ対応するには更なる改革が必

要です。

Q 1. 2　なぜ平成 18 年度から改革せねばならないのか？

A　改革は可能な限り早い方が望ましく、平成 18 年度からは新学習指導要領（いわゆる 3 割減のカリキュラム）で学んだ世代が入学（2006 年問題）してきます。また、当初 2009 年に到来すると見込まれていた大学全入時代も 2007 年に前倒しとなり、そのような状況に対処するには平成 18 年度からの改革は遅らせることができません。

Q 1. 3　現在どのような問題があるのか？

A　「改革骨子案」の 6 ページ【改革のポイント】「0　全学共通教育とその問題点」に主な問題点を列挙しています。また、改革骨子案はそれらの問題に対応するために作られています。

Q 1. 4　改革案では、全学共通教育が肥大して、専門教育が減少するのか？

A　そのようなことはありません。全学共通教育の科目数や種類は増えますが、全学共通教育科目の卒業要件としての履修単位数増を提案しているわけではありませんので、専門教育科目の履修単位総数が減ったりすることもありません。

ただし、自己啓発プログラム関連科目（転換教育、共通基礎科目、教養科目、専門科目を含みます）などについては、学士課程全体の自由単位枠を設け、その枠内で単位を処理する方法を提案しています。

なお、大学全入時代の到来に備え、今後、従来の専門教育は修士課程において完結すると考え、学士課程教育においては教養教育を中心に全学共通教育の比重を増やしてゆく方策が必要になってきます。

Q 1. 5　全学共通教育の必修単位が学部によって違うのはなぜか？

A　平成 3 年の大学設置基準の大綱化以前は、大学教育における一般教育（現在の全学共通教育）の種類や必要単位が細かく定められており、一般教育はすべての学部に共通なものとされていました。しかし、大綱化以後は、一般教育と専門教育の学士課程における一貫教育という観点から、各学部ごとの単位の設定が可能になりました。一般教育にどれくらいの比重をかけるかについては、学部の特性や教育目標によっても異なりますが、その判断は大学人の見識にゆだねられています。

Q 1. 6　なぜ全教員が全学共通教育を担当しなければならないのか？

A　「全教員担当体制」は岩手大学の中期計画で定められていますので、大学教育センターは、それを忠実に実行してゆく立場にあります。またこのような方向性は、平成 10 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策（答申）— 競争的環境の中で個性が輝く大学 —」ですでに打ち出されており（cf.「改革骨子案」p.10）、岩手大学だけが全教員担当体制を目指しているわけではありません。

ただし、全教員担当体制といっても、岩手大学の全教員が同等の負担率で全学共通教育科

目を受け持つというわけではありません。
　各教員が、学部や研究科のみの所属ではなく、岩手大学に所属する教員であると自覚し、専門教育のみならず、全学共通教育においても岩手大学の学生に対する責任を果たすという認識を共有しつつ、何らかの形（授業担当、授業計画の企画立案、授業のコーディネートなど）で全学共通教育に関わることが要請されています。

Q 1. 7　なぜこの改革骨子案では教員配置について言及されていないのか？

A　今回の改革案の主眼は全学共通教育の授業改善であり、学部や大学院の教育組織の変更を目指したものではありません。そもそも大学教育センターには教員配置の問題を扱う権限がないことをご理解下さい。
　大学教育センターとしては、学士課程教育において、今後さらに全学共通教育の充実が必要になるという現実をふまえ、岩手大学として教育重視の姿勢を実現するためにも、各教員が全学共通教育へ何らかの形で関わることお願いする所存です。

＊＊＊＊＊＊＊＊＊　＊＊＊＊＊＊＊＊＊　＊＊＊＊＊＊＊＊＊

2　「改革骨子案」に則して

Q 2. 0. 1　改革案は大学教育センターが決めるのか？

A　大学教育センターは、全学共通教育の充実と発展を担う責任母体として、全学に向けて改革案を提示し、改革を実現する任務を負っています。したがって、全学共通教育の改革案は大学教育センターから提案いたしますが、そのことは、大学教育センターが独断で改革を進めるということを意味するのではありません。
　今回の改革案は、昨年（平成 16 年）6 月 28 日に大学教育センターの全学共通教育企画・実施部門会議に「全学共通教育改革のポイント」として改革の素材を提案した後、各分科会での議論や授業担当者のご意見をお伺いしつつ、各分科会の代表（全学共通教育企画・実施部門兼務教員）と大学教育センターのスタッフとを交えた《拡大スタッフ会議》を中心に取りまとめを行い、全学共通教育企画・実施部門会議での議論も重ねて、ようやく現在の「改革骨子案」になったものです。
　今後は大学教育センター運営委員会で、各学部からのご意見をいただきながら、6 月頃までには最終案を取りまとめたいと考えています。

Q 2. 0. 2　改革案は大学教育センターの要請によるものか？

A　上述のように全学共通教育の改革案は大学教育センターが責任を持って提案いたしますが、改革そのものは、大学教育センターが独断で発案しているのではなく、「改革骨子案」の【問題点と課題】に記しているように、平成 12 年度改革との関連や、外部評価、社会状況、中期計画などをふまえて提案しているものです。

Q 2. 1. 1　全学共通教育と教養教育は違うのか？

A　一般には同義で用いられる場合もありますが、「改革骨子案」では「教養教育」を「全学共通通教育」の一分野として用いています。詳しくは「改革骨子案」の 7 ページ「1 岩手大学全学共通教育の区分」をご覧下さい。

Q 2. 1. 2　専門基礎科目と共通基礎科目はどこが違うのか？

A　「専門基礎科目」はもっぱら当該学部の専門教育の基礎となる科目であるのに対し、「共通基礎科目」は、学生が岩手大学在学中に教養科目や専門科目を学ぶ上で、また卒業後の社会生活を進める上で、共通に必要な基本的技能や知識を習得させるために設定されている科目です。

Q 2. 1. 3　転換教育は全学共通教育と見なされないのか？

A　「改革骨子案」の 7 ページ「1 岩手大学全学共通教育の区分」にあるように、転換教育科目は、これまでの経緯（平成 12 年度改革では全学的導入が見送られ、学部の専門科目とされた）から、全学共通教育としては位置づけられていません。

Q 2. 2. 1　全学共通教育には特色が必要なのか？

A　平成 10 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策（答申）— 競争的環境の中で個性が輝く大学 —」以来、各大学は、それまでにも増して、それぞれに特色や個性を打ち出すことを求められています。

　複数の学部を有する総合大学の教育面での個性は、全学を貫く教育への姿勢が顕著に表れる全学共通教育の取組において浮き彫りにされます。「改革骨子案」では、本学の全学共通教育を「来るべき未来の住人となる健全な人間性の育成」（イーハトーブ教育）として捉え、アピールしてゆきたいと考えています。

Q 2. 2. 2　教養教育をなぜイーハトーブに関係させなければならないのか？

A　教養教育の個々の科目をイーハトーブと関連づけているわけではありません。イーハトーブ教育と見なしているのは、自己啓発プログラムなどを含む全学共通教育のプログラムレベルでの特色です。

Q 2. 3. 1　全学担当体制と全教員担当体制はどこが違うのか？

A　現在全学共通教育は 8 分科会によって組織され、それぞれの分科会には責任部局が定められています。分科会の責任部局は、「人間と文化」「人間と社会」「人間と自然」「総合科目」「外国語科目」が人文社会科学部、「環境教育科目」が農学部、「健康・スポーツ科目」が教育学部、「情報科目」が工学部、とすべての学部に渡っているので、全学担当体制になっています。

しかしながら、全学担当体制といえども、全学共通教育に全く携わらない教員も多く、全学共通教育への関心や理解も十分ではありません。一方、学士課程教育においては今後ますます全学共通教育への比重が強まることが予想され、全学担当体制をさらに強化し、すべての教員が何らかの形で全学共通教育に携わる全教員担当体制への移行が急務になります。

Q 2. 3. 2　教員の負担をどのように考えているのか？

A　むやみに教員の負担が増えることを奨励するわけではありませんが、独法化以後の大学をとりまく厳しい状況下において、各教員には更なる努力が期待されています。

大学人は、教育、研究、大学運営、社会貢献と、多方面に渡る分野での活動が求められ、その活動によって評価されることになります。もちろん一教員がすべての分野において秀でることは容易ではなく、例えば、教育分野での評価が高い教員は他の分野での評価が低くとも総合評価ではプラス部分とマイナス部分が相殺されるというトータルな評価方法が必要でしょう。

全学共通教育への関わり方は、各教員が最終的に判断するものとなるでしょうが、全教員担当体制が中期計画において求められている以上、全学共通教育へ全く関わらないということは想定されていません。

Q 2. 4. 1　現在の分科会は今後どのようになるのか？

A　現在の分科会は、各学部から 1 名と、担当責任部局（いずれかの学部）から 1 名の計 5 名によって構成されています。そして各分科会の授業担当者はその分科会の下に《所属》するという形式になっています。

こうした分科会の構成は、それぞれの分科会に全学部の委員が関わるという面において、また、責任部局を明示しているという面において、それなりに役割を果たしてきたといえるでしょう。

しかし、各分科会の委員の中には、その分科会の授業のみならず、全学共通教育のどの科目も担当していない教員もいるため、分科会が授業担当者から遊離し、分科会として十分機能してこなかったという側面があります。

今後は、現在の分科会の構成（各学部 1 名＋責任部局 1 名）を変更し、授業担当者（潜在的担当者も含む）からなる組織を（数十名規模になる）新たな分科会として構成します。その際、その分科会の構成員は、学部の選出委員ではなく、全学共通教育の担当者として、学部というよりは全学組織に所属するという考え方に立脚します。それゆえいずれかの学部が分科会の担当責任部局になるという考えはなくなり、分科会そのものがいわば《責任部局》であり、全学共通教育において重要な役割と責任を負うことになります。

Q 2. 5. 1　なぜ自己啓発プログラムが必要なのか？

A　平成 14 年の中央教育審議会による「新しい時代における教養教育のあり方について（答申）」では、

「各大学は，理系・文系，人文科学，社会科学，自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や，専門教育への単なる入門教育ではなく，専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や，人間としての在り方や生き方に関する深い洞察，現実を正しく理解する力の涵養など，新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある。」（第３章、第２節、３（１））

と指摘されています。

自己啓発プログラムは中央教育審議会が指摘している要素を取り込んだプログラムでもあり、同時に平成３年の大学設置基準の大綱化以来言われ続けてきた教養教育（広義）と専門教育の「一貫教育」を具現化するものとして構想されています。

Q 2. 5. 2　自己啓発プログラムができると全学共通教育の単位が増えるのか？

A　Q 1. 4 でもお答えしているように、今回の改革案では全学共通教育の単位増を考えているわけではありません。自己啓発プログラムは、転換教育、基礎教育、教養教育、専門教育に関わりますが、全学共通教育（共通基礎科目、教養科目）に関わる新設科目はすべて選択科目として配置しますので、卒業要件として必要な単位が増えるわけではありません。

ただし、全学共通教育に関わる自己啓発プログラムの科目を学生が履修した場合、その修得単位を処理する単位枠を新たに設ける必要があります。また、その修得単位は、概ね自由選択単位の枠内に収まりそうですが、自由選択単位数が少ない学部もあり、改革骨子案では、全学共通教育と専門教育のいずれの科目でも埋めることのできる「学士課程を貫く自由単位」枠の確保を提案しています。

Q 2. 5. 3　転換教育の基礎ゼミ（初期ゼミ）と自己探索科目（自己啓発科目から変更）とは差異化できるのか？

A　転換教育の「基礎ゼミ」では、高校教育から大学教育への移行に際し、大学生として必要なレポートの書き方や調査・資料の分析方法などを学習し、合わせて自ら学ぶということの修得に力点が置かれるのに対し、「自己探索科目」では、自己を掘り下げながら、自分はどのような人間なのかを理解し、同時に岩手大学生としてのアイデンティティの確立を目指すことになりますので、両科目の教育目標は異なっています。

Q 2. 6. 1　自己啓発プログラムで専門の単位が侵食されるのか？

A　上述のように、自己啓発プログラムは、転換教育、基礎教育、教養教育、専門教育に関わります。そのうち、全学共通教育に関わる科目の単位に関しては上記のとおりですが、転換教育と専門教育に関わる科目については、全学共通教育に対置する意味で用いられる「専門教育」の枠内で、単位の処理が必要です。

とはいえ、転換教育（基礎ゼミや初期ゼミ）は、まだ実施していない学部も平成 18 年度から実施することが決まっています。また専門教育に関わる「キャリアアップ科目」（インターンシップなど）もすでに単位化がなされている学部もあり、単位化されていない学部においても、自己啓発プログラムの新設に関わりなく、専門科目としての単位化が検討されてきたものです。

Q 2. 6. 2　学士課程を貫く自由単位にはどんな科目でも認定されるのか？

A　原則的には自由単位ですので、制限を設けないのがいいでしょう。ただし、自己啓発プログラム指定科目に限り全学共通教育から専門科目への乗り入れを可能にするといった制限をつけることも考えられます。

Q 2. 7. 1　国際化社会ではまず英語が必要なのではないか？

A　国際社会における英語の重要性は十分認識しております。それゆえ外国語教育の改革ではこれまで４～６単位だった英語の履修単位を、最大８単位まで履修できるようにしています。
　しかしながら、国際社会は英語化社会のことではありませんので、国際化に対応するには多言語の学習が重要です。

Q 2. 7. 2　教養外国語とはどんな授業か？

A　共通基礎科目における外国語教育科目では主にスキルとしての外国語の習得を目指しますが、教養科目としての「教養外国語」では、スキルの習得というよりは、当該外国語の理解に重きが置かれます。
　具体的な授業方法が確立しているわけではないので、試行錯誤が続くでしょうが、単なる講義ではなく、当該外国語を実感してもらうために、ある程度の実習的要素も取り入れることになるでしょう。

Q 2. 7. 3　英語に履修者が偏ると実施体制は大丈夫か？

A　現在の英語担当教員数からすれば、１学年の全学生の 50パーセントが英語のみ（８単位）を選択した（残りは英語以外の外国語を８単位履修）としても何とかやって行けますが、それ以上の学生が英語を希望すると、英語が話せる留学生を TA として活用するとか、e-ラーニングを授業に取り入れるなどの工夫をしなければ対応できなくなります。
　学生へのアンケート結果では、約 70 パーセントの学生が英語を希望しており、全学生の希望をかなえるのは難しいかもしれません。やむを得ない場合は、第二希望への調整等の措置が必要になります。

Q 2. 8. 1　健康・スポーツ科目は必要なのか？

A　「健康・スポーツ科目」は、全学共通教育科目の中でもとりわけ学生の満足度の高い科目で、健全な心身に根ざした主体的自己を確立する上でも重要な科目であると考えています。
　現在、教育目標と実践とのズレが問題にもなっていますが、今後とも授業内容を教育目標へさらに近づけるための取組がなされる必要があります。

Q 2. 9. 1　情報基礎科目の単位の早期認定は検定試験で代用できないのか？

A　情報基礎科目については、細分化された各種技能の検定試験は数多くありますが、外国語の検定試験のように公的機関による標準的な検定試験はなさそうです。また、大学のネットワークを利用するための必要な知識やセキュリィティに関わる事項、情報倫理の徹底が必要なため、検定試験による代用はできません。

Q 2. 10. 1　環境教育科目を共通基礎科目に変更するのはなぜか？

A　環境教育科目は現在 1 年次後期に開講され、岩手大学の環境教育の出発点として位置づけられています。今後ともこの開講時期を維持し、岩手大学における環境教育重視の立場を明確にするにためも、むしろ共通基礎科目に組み入れる方が適切です。
　また、可能ならば、この際、全学必修科目に指定されることが望ましいと考えます。

Q 2. 11. 1　オムニバス方式の授業とはどのような授業なのか？

A　複数の教員が交代で担当するような授業がオムニバス方式による授業だとお考え下さい。
　この方式には、複数の教員が授業を担当することで、多元的視点の導入や広い専門分野をカバーできるというメリットがある反面、担当教員間の連絡や連携不足から、授業の統一性が確保しにくいなどの落し穴もあります。

Q 2. 12. 1　教養教育は専門教育の基礎ではないのか？

A　そのようにイメージされてきたことも否定しませんが、平成 3 年の大学設置基準の大綱化に伴い、教養教育の位置づけが明記され、教養教育は、専門教育と共に、学士課程教育における車の両輪として重要な位置を占めています。

Q 2. 13. 1　他学部の専門教育科目を自学部の教養科目として活用できないのか？

A　専門科目と教養科目では、当然のことながら、教育目標が異なりますので、専門教育科目として開講している授業をそのまま同時に教養科目として活用することはできません。
　とはいえ、専門教育科目で扱われている学問領域が教養科目として否定されているわけではありません。教養科目で扱われる学問領域に制限があるのではなく、どのような領域に関わるものでも、人類的課題として捉え直すというように工夫することで、教養科目として活用することが可能になります。詳しくは「改革骨子案」の 17 ページ「12　教養科目の純化と指針（課題探究能力の育成）」をご参照下さい。

Q 2. 13. 2　課題探究能力と教養教育がなぜ関係するのか？

A　平成 10 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策（答申）— 競争的環境の中で個性が輝く大学 —」において、高等教育における課題探究能力（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）重視の方向性が打ち出されました。
　教養教育が専門教育と並んで学士課程における車の両輪と位置づけられることから、教養教育においても課題探究能力の育成を目指すことが必要不可欠となります。

Q 2. 14. 1　教養科目はなぜ増やさなければならないのか？

A　現在の教養科目には、受講者数が 300 名を越えるクラスがいくつもあります。その理由としては、当該科目が人気科目であることや、時間割上の科目配置の問題など、複合的要因が考えられますが、教養科目の開講数不足が最大の理由でもあります。
　また、教養科目は半期で約 70 科目が開講されているものの、それらが 10 時間割枠に配置

され、学部別学年別での制約があるため、実際に学生が選択できる科目数（時間割枠内での開講科目の総計÷学部ごとの必要総単位数）は全学部平均で3.9科目程度に過ぎません。つまり学生は、各時間枠ごとに配置された４科目の中からどれかを選択することを強いられているのです。

こうした状況を改善するため、教養科目は開講科目及び開講クラス数を増やす必要があります。

Q 2. 14. 2　教養科目はどれくらい増やさなければならないのか？

A　どれだけ増やさなければならないかと数値で答えるのは困難なことです。とはいえ、現在の教養科目の状況を改善するには、数科目増えたくらいでは焼け石に水でしょう。

となると、希望的観測では増える数が多いに超したことはありませんが、現状が半期で約70科目の開講なので、教養科目においては100科目以上が開講できる状況を作りたいものです。

Q 2. 14. 3　現代的な教養科目とは何か？

A　平成14年の中央教育審議会による「新しい時代における教養教育のあり方について（答申)」では、社会との関わり、外国語力、科学技術、国語力、修養的要素などをあげた後、

「新しい時代に求められる教養の全体像は，変化の激しい社会にあって，地球規模の視野，歴史的な視点，多元的な視点で物事を考え，未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」

と総括しています。

そのうち、社会との関わりにおける自己の位置づけや、修養的要素などは「自己啓発プログラム」に取り入れており、外国語力に関しても強化する方向で提案しています。

残りは現代の科学技術との関連における教養についてで、それらは「改革骨子案」の19ページに、環境、人権、生命、宇宙、情報、知的財産などの分野として例示しています。

Q 2. 15. 1　教養科目を高年次開講しなければならない理由は何か？

A　平成３年の大学設置基準の大綱化に伴い、広義の《教養教育》は専門教育と並んで学士課程教育における車の両輪と位置づけられました。そのことは同時に、教養教育も、専門教育と同じように、学士課程における４年間の年次進行に伴うプログラムとして配置される必要性があるということです。

Q 1. 0 でもお答えしたように、岩手大学では、広義の《教養教育》を「共通基礎科目」と「教養科目」とにわけ、「全学共通教育」として実施しており、「全学共通教育」が年次進行に伴うプログラムの対象になります。

「共通基礎科目」は、その教育目標からも、初年度から受講することが望ましい科目として位置づけられているため、「教養科目」を高年次に配置する必要があります。

平成15年に岩手大学が大学評価・学位授与機構による外部評価を受けた際には、

「高年次履修のための時間割が１コマ分しか開講されていない点は、改善を要する点である。」

との指摘を受けています。

Q 2. 15. 2　教養科目を高年次開講にすると専門科目の配置に支障が出ないか？

A　これまで開講されていない時間割枠に教養科目が開講されることになりますので、専門科目の開講時間枠との関係においては影響が出ます。

必要な措置として、時間割の変更と、専門科目をいくらか低年次に下ろすことなどが考えられます。

具体的には、1年次に全学共通教育では22単位分が開講されますので、早期履修者用への開講科目をも含めると、1年次用には28単位分の専門科目を開講する必要があります。

Q 2. 16. 1　全学共通教育科目が午前、専門科目は午後という時間割になるのか？

A　当初、大学教育センターの全学共通教育企画・実施部門会議に提案した「改革骨子案」には時間割に関する提案がありましたが、外国語科目と教養科目との同一時間枠での開講に関して、現状を越える教養教育科目を想定すると、教室不足という物理的要因が障害になるため、「改革骨子案」では中・長期的な今後の課題として位置づけました。

ということで、18年度の改革では時間割の微調整は必要ですが、大掛かりな変更は行ないません。

＊＊＊＊＊＊＊＊＊　　＊＊＊＊＊＊＊＊＊　　＊＊＊＊＊＊＊＊＊

3　その他

Q 3. 1. 1　半期22単位のキャップ制ははずせないのか？

A　キャップ制そのものは大学設置基準第27条の2（履修科目の登録の上限）で定められていますので、この制度をなくすことはできません。ただし、22単位という数値に関しては、絶対的と言えないことも確かです。

現在のキャップ制の22単位は平成13年度の評議会を経て定められたものですが、そこに至る過程には、平成10年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策（答申）―競争的環境の中で個性が輝く大学 ―」で打ち出された「成績評価の基準の明示化と厳格な成績評価の実施」や「履修科目登録の上限設定」という考え方が根底にあります。

現在、岩手大学での講義は1時間の授業につき2時間の教室外学習が15週行われて1単位と定められており、その基準を適用すれば、週あたりに学生が受けることのできる授業数が概ね定まってきます。学生は、授業以外にサークル活動もすれば、余暇に充てる時間もあるでしょうし、寝食の時間も当然必要になります。

現行の22単位で計算すると、1（授業）＋2（教室外学週）＝3（1単位あたりの学習時間）×22（単位数）で、毎週66時間（を15週続ける）が単位をとるのに必要な時間となります。

これを授業が行なわれている週5日で計算すると、24時間×5日＝120時間ですから、そこから66時間を引き、残りの54時間を5日で割ると、学生には毎日10.8時間しか自由時間がないことになります。

授業の開講日に拘わらず、週7日で計算しても、学生には毎日14.6時間しか残されていません。

こうした計算に基づいて現在の22単位制限が定められていますので、その制限を変えるのは、なかなか困難なことだといえそうです。

2

ＮＨＫ大学セミナー

【立花隆に学ぶ「人間の能力とその可能性」】

特別セミナー報告

企画・担当
後藤 尚人

NHK 盛岡放送局と岩手大学は、2004(平成 16) 年度、以下のとおり「NHK 大学セミナー」【立花隆に学ぶ「人間の能力とその可能性」】を開催しました。

スペシャリストとしては、卓越した取材力と論理構築能力を発揮するジャーナリスト。また一方で、広範な知のフロンティアを渡り歩くゼネラリスト。この両者を兼ね備えた立花隆氏を講師に迎え、立花氏のレクチャーを中心に、岩手大学の教員や NHK のディレクターとのパネルトーク、平山健一岩手大学長との対談などを織り交ぜ、人間の持つ能力と、社会を担う人たちのあり得るべき姿について４回に渡り考える機会を持ちました。

４回のセミナーには、学生、教員、一般参加者と、延べ 1200 名ほどの受講者が参加し、盛会のうちに無事終了することが出来ました。

セミナーの企画は、人文社会科学部の五味壮平先生の全面的協力を得て、大学教育センターの後藤が担当し、準備 & 実施に際しては岩手大学学務課の力強いバックアップに支えられました。

なお、セミナーの収録ビデオを、http://uec.iwate-u.ac.jp/nhk/ からストリーミング配信しています。ぜひ一度ご覧下さい。

11 月６日：第１回　立花隆レクチャー
「私はこんなことに興味をもってきた」

11 月 6 日：第 1 回　パネルトーク
「立花隆さんをもっと知りたい！」

11 月 7 日：第 2 回
立花隆氏出演テレビ番組タネあかし

11 月 7 日：第 2 回　パネルトーク
「活字メディアと映像メディアによる表現」

12 月 4 日：第 3 回　パネルディスカッション
「ゼネラリストの条件」

12 月 5 日：第 4 回　パネルディスカッション
「来るべき大学」

12 月 5 日：第 4 回　立花隆レクチャー
「私の考える理想の大学」

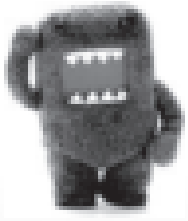
名称	NHK 大学セミナー
主催	NHK 盛岡放送局 & 国立大学法人岩手大学
企画	岩手大学大学教育センター
実施回数	4 回 (各 2 時間)
実施日	第 1 期 : 第 1 回 : 平成 16 年 11 月 6 日 (土) ・第 2 回 :11 月 7 日 (日)
	第 2 期 : 第 3 回 : 平成 16 年 12 月 4 日 (土) ・第 3 回 :12 月 5 日 (日)
時間	14:00 ～ 16:00
実施形態	立花隆氏のレクチャーをもとに、パネラーとの質疑応答 & 討論
実施会場	岩手大学人文社会科学部 5 号館 51 大教室
受講対象	岩手大学学生 & 一般市民
受講者数	250 ～ 500 名 (各回)
受講料	無料
放送	岩手大学大学教育センターホームーページにて全セミナーをストリーミング配信

立花隆 に学ぶ

「人間の能力とその可能性」

NHK 大学セミナー 2004

～ スペシャリストとゼネラリストをめぐって ～



【全４回】

第１期［第１回 & 第２回］
受講者募集中！（無料）

このセミナーでは、人間のもつ能力、そしてこれからの社会を担う人たちのあるべき姿を、「スペシャリスト」と「ゼネラリスト」という観点から考察します。

スペシャリストとしてはきわめて高度な取材力・論理構築能力を武器とするジャーナリスト、また一方で広範な知のフロンティアを柔軟にわたり歩くゼネラリスト、この両面を兼ね備えている立花隆氏をお迎えし、岩手大学の教員や NHK のジャーナリストとの対談も交えながら、４回にわたりお話を伺う予定です。

日時：第１回 11月6日（土）14:00 ～ 16:00
第２回 11月7日（日）14:00 ～ 16:00
場所：岩手大学人文社会科学部 51 & 52 大教室

第１回 立花隆を学ぶ
― 飽くなき好奇心の源流とは？

❖ 立花隆 レクチャー：
「私はこんなことに興味を持ってきた」

❖ パネルトーク：
「立花隆さんをもっと知りたい！」

第２回 スペシャリストとしての立花隆
― ジャーナリズムの使命、活字メディアと映像メディアによる表現

❖ 立花隆 レクチャー：「ジャーナリストとは？」

❖ 立花隆氏出演テレビ番組タネあかし：
ＮＨＫスペシャル（1995 年 6 月 4 日放映）
「立花隆のシベリア鎮魂歌　抑留画家・香月泰男」(★)

❖ パネルトーク：「活字メディアと映像メディアによる表現」

【立花隆（たちばなたかし）氏紹介】

1940 年長崎生まれ。64 年東京大学仏文学科卒業。文藝春秋社に勤務した後、66 年に退社。 東京大学に再入学し、在学中から評論活動に入る。

74 年の「田中角栄研究 ― その金脈と人脈」（「文芸春秋」11 月号）は首相の犯罪を暴いて社会に大きな衝撃を与えた。

社会問題のほか科学技術など、その活動領域は広い。

著書に『宇宙からの帰還』『サル学の現在』『巨悪 VS 言論』『臨死体験』『21 世紀　知の挑戦』『東大生はバカになったか』『「田中真紀子」研究』『「言論の自由」vs.「●●●」』『イラク戦争　日本の運命　小泉の運命』『シベリア鎮魂歌 ― 香月泰男の世界』『思索紀行 ― ぼくはこんな旅をしてきた』など、単著だけでも約 70 冊、他、共著・翻訳など多数。

(★) 同番組を 11 月 7 日 11:00 より 51 大教室で上映します。セミナーの前にぜひご覧下さい。（入場自由）

主 催：ＮＨＫ盛岡放送局 & 国立大学法人岩手大学
企 画：岩手大学大学教育センター

ＮＨＫ大学セミナー

立花隆に学ぶ「人間の能力とその可能性」

～ スペシャリストとゼネラリストをめぐって ～

第１期［第１回 & 第２回］

第１回　11月６日（土曜日）

立花隆を学ぶ

― 飽くなき好奇心の源流とは？

14:00　ＮＨＫ大学セミナー開講挨拶
　　安部道（ＮＨＫ盛岡放送局局長）
　　平山健一（岩手大学学長）
14:10　セミナーの趣旨説明と今後の予定
　　後藤尚人（岩手大学大学教育センター）
14:15　立花隆 レクチャー
　　「私はこんなことに興味を持ってきた」
15:05　　休　憩
15:15　パネルトーク「立花隆さんをもっと知りたい！」
　　パネルトーク参加予定者：立花隆、
　　後藤尚人、五味壮平（人文社会科学部：情報科学）
15:45　フロアからのＱ＆Ａ　［～16:00 終了］

第２回　11月７日（日曜日）

スペシャリストとしての立花隆

― ジャーナリズムの使命、
　活字メディアと映像メディアによる表現

14:00　テーマの趣旨説明
　　後藤尚人
14:05　立花隆 レクチャー
　　「ジャーナリストとは？」
14:45　　休　憩
14:55　立花隆氏出演テレビ番組タネあかし
　　ＮＨＫスペシャル「立花隆のシベリア鎮魂歌　抑留画家・香月泰男」（1995 年６月４日放送）をめぐって
15:15　パネルトーク「活字メディアと映像メディアによる表現」
　　パネルトーク参加予定者：
　　立花隆、倉迫啓司（ＮＨＫディレクター）、後藤尚人
15:45　フロアからのＱ＆Ａ　［～16:00 終了］

※ 上記進行時間は、およその目安です。セミナー終了時間が延びることもありますので、ご了承下さい。

【受講者募集（無料：要入場整理券）要領】

◆ 募集人数

一般受講者（岩手大学卒業者等も含む）　125～250 名
岩手大学学内受講者（学生および教職員）125～250 名

※ 応募者総数が 250 名を越えた場合、一部がテレビ会議システムによる映像での受講になります。

※ 応募者総数が 500 名を越えた場合は抽選を行ないます。受講できない場合はご容赦願います。

◆ 応募締め切り

平成 16 年 10 月 15 日（金）17 時必着

◆ 申し込み方法

〈一般（岩手大学卒業者等も含む）の方〉

往復ハガキのみにて申し込みを受け付けます。
往信ハガキ裏に、ご住所、お名前、お電話番号、
受講希望日を明記し、また、
返信ハガキ表に、返信先を明記の上、
以下の宛先にお申し込みください。

〒020-8550　盛岡市上田 3-18-34
岩手大学大学教育センター
「NHK 大学セミナー」係

※ 入場整理券は 10 月 19 日頃に発送します。

〈岩手大学在学生および現教職員の方〉

電子メールのみにて申し込みを受け付けます。メールのタイトルを「ＮＨＫ大学セミナー受講希望」とし、メール本文に、学籍番号もしくは所属、お名前、**受講希望日**を明記の上、以下のアドレスにお送りください。

t.semi@iwate-u.ac.jp

※ 入場整理券は 10 月 19 日以降、大学教育センターにて受講許可者に配付します。

⁂ 受講希望日については、６日か７日のいずれかのみでも、両日セットでも、いずれでも受け付けます。

【セミナー会場へのアクセス】

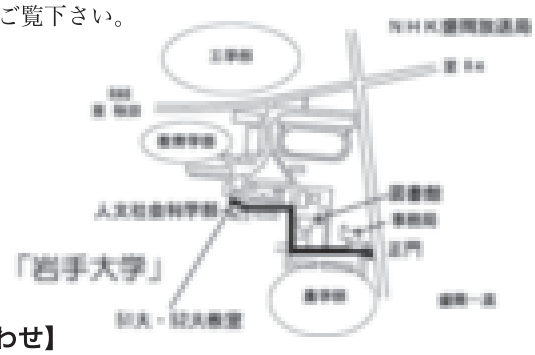
◆ 盛岡駅から岩手大学へのアクセス

バス利用：盛岡駅から岩手県交通バス（バスターミナル 11 番乗り場）の上田線「松園バスターミナル行き」または桜台団地線「桜台団地行き」に乗車し、「岩手大学前」で下車
タクシー利用：盛岡駅から約 10 分
徒歩：盛岡駅から約 30 分

⁂ 駐車スペースの関係上、お車でのご来場はご遠慮ください。

◆ 岩手大学人文社会科学部 51 大＆52 大教室へのアクセス

地図をご覧下さい。



【問い合わせ】

◆ 岩手大学学務課　TEL　019-621-6053

ＮＨＫ大学セミナー　第２期［第３回 & 第４回］のお知らせ

第３回　ゼネラリストとしての立花隆［12 月４日（土）］
― ゼネラリストの系譜、ゼネラリストの条件とは？
❖ 立花隆 レクチャー：「今昔ゼネラリスト談義」
❖ パネルディスカッション：「ゼネラリストの条件」
第４回　教育者としての立花隆［12 月５日（日）］
― 大学における《ひとづくり》と現代社会に求められる人間像
❖ 立花隆 レクチャー：「私の考える理想の大学」
❖ パネルディスカッション：「来るべき大学」

※ 第２期の受講申し込みは 11 月に別途受け付けます。

立花隆に学ぶ

「人間の能力とその可能性」

～ スペシャリストとゼネラリストをめぐって ～

NHK 大学セミナー 2004

【全４回】

第２期［第３回 & 第４回］受講者募集中！（無料）

このセミナーでは、人間のもつ能力、そしてこれからの社会を担う人たちのあるべき姿を、「スペシャリスト」と「ゼネラリスト」という観点から考察します。

スペシャリストとしてはきわめて高度な取材力・論理構築能力を武器とするジャーナリスト、また一方で広範な知のフロンティアを柔軟にわたり歩くゼネラリスト、この両面を兼ね備えている立花隆氏をお迎えし、セミナーを行ないます。

日 時：第３回 12月４日（土）14:00 ～ 16:00
第４回 12月５日（日）14:00 ～ 16:00
場 所：岩手大学人文社会科学部 51 & 52 大教室

第３回 ゼネラリストとしての立花隆

― ゼネラリストの系譜、
ゼネラリストの条件とは何か？

❖ 立花隆 レクチャー：
「今昔ゼネラリスト談義」

❖ パネルディスカッション：
「ゼネラリストの条件」

第４回 教育者としての立花隆

― 大学における《ひとづくり》と
現代社会に求められる人間像

❖ 立花隆 レクチャー：
「私の考える理想の大学」

❖ パネルディスカッション：
「来るべき大学」

【立花隆（たちばなたかし）氏紹介】

1940年長崎生まれ。64年東京大学仏文学科卒業。文藝春秋社に勤務した後、66年に退社。 東京大学に再入学し、在学中から評論活動に入る。

74年の「田中角栄研究 ― その金脈と人脈」（「文芸春秋」11月号）は首相の犯罪を暴いて社会に大きな衝撃を与えた。

社会問題のほか科学技術など、その活動領域は広い。

著書に『宇宙からの帰還』『サル学の現在』『巨悪 VS 言論』『臨死体験』『21世紀 知の挑戦』『東大生はバカになったか』『「田中真紀子」研究』『「言論の自由」vs.「●●●」』『イラク戦争 日本の運命 小泉の運命』『シベリア鎮魂歌 ― 香月泰男の世界』『思索紀行 ― ぼくはこんな旅をしてきた』など、単著だけでも約70冊、他、共著・翻訳など多数。

主 催：ＮＨＫ盛岡放送局 & 国立大学法人岩手大学
企 画：岩手大学大学教育センター

ＮＨＫ大学セミナー

立花隆に学ぶ「人間の能力とその可能性」

～ スペシャリストとゼネラリストをめぐって ～

第２期［第３回 & 第４回］

第３回　12 月４日（土曜日）

ゼネラリストとしての立花隆
― ゼネラリストの系譜、
ゼネラリストの条件とは何か？

14：00　テーマの趣旨説明
五味壮平（人文社会科学部：情報科学）
14：05　立花隆 レクチャー
「今昔ゼネラリスト談義」
14：55　休　憩
15：05　パネルディスカッション
「ゼネラリストの条件」
パネルディスカッション参加予定者：立花隆、
五味壮平、小林睦（人文社会科学部：応用倫理学）
15：45　フロアからのＱ＆Ａ　［～16：00 終了］

第４回　12 月５日（日曜日）

教育者としての立花隆
― 大学における《ひとづくり》と
現代社会に求められる人間像

14：00　テーマの趣旨説明
後藤尚人（大学教育センター）
14：05　立花隆 レクチャー
「私の考える理想の大学」
14：55　休　憩
15：05　パネルディスカッション
「来るべき大学」
パネルディスカッション参加予定者：立花隆、
平山健一（岩手大学学長）、後藤尚人［司会］
15：45　フロアからのＱ＆Ａ　［～16：00 終了］

※ 上記進行時間は、おおよその目安です。セミナー終了時間が延びることもありますので、ご了承下さい。

【受講者募集（無料：要入場整理券）要領】

◆ 募集人数

一般受講者（岩手大学卒業者等も含む）　125～250 名
岩手大学学内受講者（学生および教職員）125～250 名

※ 応募者総数が 250 名を越えた場合、一部がテレビ会議システムによる映像での受講になります。

※ 応募者総数が 500 名を越えた場合は抽選を行ないます。受講できない場合はご容赦願います。

◆ 応募締め切り

平成 16 年 11 月 19 日（金）17 時必着

◆ 申し込み方法

〈一般（岩手大学卒業者等も含む）の方〉

往復ハガキのみにて申し込みを受け付けます。
往信ハガキ裏に、住所、氏名、電話番号、**受講希望日**を明記し、また、
返信ハガキ表に、返信先を明記の上、
以下の宛先にお申し込みください。

〒020-8550　盛岡市上田 3-18-34
岩手大学大学教育センター
「NHK 大学セミナー第２期」係

※ 入場整理券は 11 月 22 日頃に発送します。

〈岩手大学在学生および現教職員の方〉

電子メールのみにて申し込みを受け付けます。メールのタイトルを「立花セミナー受講希望」とし、本文に、学籍番号（学生）、所属（教職員）、氏名、**受講希望日**を明記の上、以下のアドレスにお送りください。

t.semi@iwate-u.ac.jp

※ 入場整理券は 11 月 22 日以降、大学教育センターにて受講許可者に配付します。

⁂ 受講希望日については、４日か５日のいずれかのみでも、両日セットでも、いずれでも受け付けます。

【セミナー会場へのアクセス】

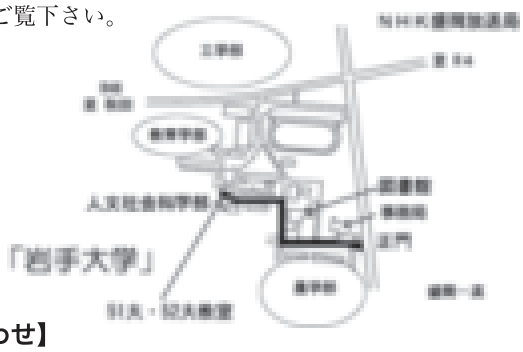
◆ 盛岡駅から岩手大学へのアクセス

バス利用：盛岡駅から岩手県交通バス（バスターミナル 11 番乗り場）の上田線「松園バスターミナル行き」または桜台団地線「桜台団地行き」に乗車し、「岩手大学前」で下車
タクシー利用：盛岡駅から約 10 分
徒歩：盛岡駅から約 30 分

⁂ 駐車スペースの関係上、お車でのご来場はご遠慮ください。

◆ 岩手大学人文社会科学部 51 大＆52 大教室へのアクセス

地図をご覧下さい。



【問い合わせ】

◆ 岩手大学学務課　TEL　019-621-6053

《参考》 ＮＨＫ大学セミナー　第１期［第１回 & 第２回］

第１回　立花隆を学ぶ［11 月６日（土）］
― 飽くなき好奇心の源流とは？
❖ 立花隆 レクチャー：「私はこんなことに興味を持ってきた」
❖ パネルトーク「立花隆さんをもっと知りたい！」

第２回　スペシャリストとしての立花隆［11 月７日（日）］
― ジャーナリズムの使命、活字メディアと映像メディアによる表現
❖ 立花隆 レクチャー：「ジャーナリストとは？」
❖ 立花隆氏出演テレビ番組タネあかし
❖ パネルトーク：「活字メディアと映像メディアによる表現」

■セミナー当日の配布資料の一部

平成 16 年度　NHK大学セミナー

立花隆に学ぶ「人間の能力とその可能性」
ー スペシャリストとゼネラリストをめぐって ー

（全４回）

このセミナーでは、人間のもつ能力、そしてこれからの社会を担う人たちのあり得るべき姿を、「スペシャリスト」と「ゼネラリスト」という観点から考察します。スペシャリストとしてはきわめて高度な取材力・論理構築能力を武器とするジャーナリスト、また一方で広範な知のフロンティアを柔軟にわたり歩くゼネラリスト、この両面を兼ね備えている立花隆氏をお迎えし、岩手大学の教員やNHKディレクターとの対談も交えながら、４回にわたりお話を伺います。
一連のセミナーを通じて、社会ではどのような能力が必要とされているのか？われわれはどうすればそういった能力を発揮することができるのか？また人材養成機関としての大学はどうあるべきなのか？などの問題について、参加者のみなさまと一緒に考える機会を持ちたいと思っております。

主　　催　：　ＮＨＫ盛岡放送局 ＆ 国立大学法人岩手大学
企　　画　：　岩手大学大学教育センター
実施日時　：　第１期　平成 16 年 11 月６日（土）＆７日（日）午後２時～４時
　　第２期　平成 16 年 12 月４日（土）＆５日（日）午後２時～４時
会　　場　：　岩手大学 人文社会科学部 ５号館 51 大 ＆ 52 大教室

【立花隆（たちばなたかし）氏紹介】

1940 年長崎生まれ。64 年東京大学仏文学科卒業。文藝春秋社に勤務した後、66年に退社。 東京大学に再入学し、在学中から評論活動に入る。74 年の「田中角栄研究　その金脈と人脈」（「文芸春秋」11 月号）は首相の犯罪を暴いて社会に大きな衝撃を与えた。社会問題のほか科学技術など、その活動領域は広い。

著書に『日本共産党の研究』,『農協』,『宇宙からの帰還』,『「知」のソフトウェア』,『脳死』,『サル学の現在』,『巨悪 VS 言論』,『臨死体験』,『21 世紀 知の挑戦』,『東大生はバカになったか』,『「田中真紀子」研究』,『「言論の自由」vs.「●●●」』,『イラク戦争 日本の運命 小泉の運命』,『シベリア鎮魂歌　香月泰男の世界』,『思索紀行　ぼくはこんな旅をしてきた』など、単著だけでも約70冊、他、共著・翻訳など多数。

【プログラム】

第１期

11 月 6 日（土曜日）

第１回：立花隆を学ぶ
　　― 飽くなき好奇心の源流とは？

14:00　ＮＨＫ大学セミナー開講挨拶
　　（安部道：ＮＨＫ盛岡放送局局長、進藤浩一：岩手大学理事・副学長）

14:10　セミナーの趣旨説明と今後の予定（後藤尚人：岩手大学大学教育センター）

14:15　立花隆 レクチャー：「わたしはこんなことに興味をもってきた」

【このレクチャーでは立花氏自身にこれまでの生活・仕事を振り返っていただき、
・これまでの興味の対象は、どのようにカテゴライズできるか？
・各カテゴリーに属する代表的な仕事の概略
・上記のカテゴリー（あるいはそのなかでの代表的な仕事）ごとに、興味をもったきっかけは、あるいは理由は何か？
・時系列的に考えた場合、さまざまなテーマ（あるいはカテゴリー）はどのような関係性を有していたか？
などを語っていただければと考えています。このことを通じて、さまざまなテーマが多次元的な関係性や文脈（個人的文脈もしくは社会的文脈）のもとに位置づけられるのではないかと考えております。】

15:05　　休　憩

15:15　パネルトーク「立花隆さんをもっと知りたい！」

【このパネルトークでは、前半でのレクチャーの内容を踏まえた上で、膨大な業績の背後に隠れているメタ的な領域に属すること（方法論や信念、自己評価など）や、通常あまりふれられることのない側面について質問することを通して、立花氏に接近することを目指したいと思っています。】

パネルトーク参加者：
　立花隆、聞き手：後藤尚人＋五味壮平（岩手大学人文社会科学部：情報科学）

15:45　フロアからのＱ＆Ａ

関連する立花氏の著作:
『田中角栄研究全記録（上下）』,『宇宙からの帰還』,『「知」のソフトウェア』,『脳死』,『サル学の現在』,
『立花隆のすべて』,『ぼくはこんな本を読んできた　立花式読書論、読書術、書斎論』,『脳を鍛える』,
『ぼくが読んだ面白い本・ダメな本　そしてぼくの大量読書術・驚異の速度術』, 他

11 月 7 日（日曜日）

第２回：スペシャリストとしての立花隆
－　ジャーナリズムの使命、活字メディアと映像メディアによる表現

14:00　テーマの趣旨説明（後藤尚人）

14:05　立花隆レクチャー「ジャーナリストとは？」

【ここでは立花氏が理想とするジャーナリスト像について語っていただく予定です。またジャーナリズムのスペシャリストとして、スペシャリスト像についても論じていただければと考えております。】

14:45　　休　憩

14:55　立花隆氏出演のＮＨＫテレビ番組タネあかし
ＮＨＫスペシャル「立花隆のシベリア鎮魂歌　抑留画家・香月泰男」
（ＮＨＫ総合テレビ　1995 年６月４日放送）をめぐって

【立花隆氏出演番組担当ディレクターによるドキュメンタリー番組制作現場の紹介を交え、一般視聴者向けにテレビ番組がどのように作られるかを再現的に解説します。】

15:15　パネルトーク「活字メディアと映像メディアによる表現」

【ここでは、メディアの違いによってジャーナリストの主張が影響を受けるのかどうか、また、映像メディアによる表現がジャーナリズムに何をもたらしたのか、立花氏の活字メディアへのこだわりなどについて、お尋ねしたいと考えています。】

パネルトーク参加予定者：
立花隆、倉迫啓司ＮＨＫディレクター、聞き手：後藤尚人

15:45　フロアからのＱ＆Ａ

関連する立花氏の著作:
『ジャーナリズムを考える旅』(文庫版『アメリカジャーナリズム報告』)，『言論の自由 vs.〇〇〇』,『シベリア鎮魂歌－香月泰男の世界』他

---

11 月 7 日午前 11 時より 51 大教室にて、NHKスペシャル「立花隆のシベリア鎮魂歌、抑留画家・香月泰男」(1995 年 6 月 14 日)を上映いたします。香月泰男さんは、戦後を代表する画家の一人であり、第2次世界大戦後にシベリアに抑留され、きわめて過酷な生活を体験された方です。そして、そのときの体験を帰国後「シベリア・シリーズ」と呼ばれる一連の作品に表現されています。

立花さんは、若い頃(1970 年)、香月さんのゴーストライターとして『私のシベリヤ』という本を書いておられます。この本は、立花さんが香月さんの家を連日訪問し、多くの話を聞く中から生まれてきたものです。今年、香月さんの没後 30 年の年に、立花さんは『シベリア鎮魂歌　－香月泰男の世界』を出版されました。

上記NHKの番組は、10 年ほど前に、立花さん本人が香月さんの追体験をすべくシベリアに赴き、当時の香月さんの足跡をたどるというものであり、今回のセミナーのもう一人のゲスト、倉迫啓司さんが企画を担当されたものです。

当日の午後のセミナーの内容とも関係しますし、立花さんも多くの方に見てほしいといわれております。入場は自由ですので、是非ご覧ください。

第 2 期

12 月 4 日（土曜日）

第３回：ゼネラリストとしての立花隆
— ゼネラリストの系譜、ゼネラリストの条件とは何か？

14:00　テーマの趣旨説明（五味壮平）

14:05　立花隆レクチャー「今昔ゼネラリスト談義」

【ここでは、立花氏の経験をもとに、「ゼネラリスト」について広く伺いたいと思います。たとえば、
・立花氏が実際に出会った人の中で「この人はすごい」と感じたゼネラリストの人間像。
・　偉大なゼネラリストの系譜
・立花氏のゼネラリストとしての自己評価
などについてお話いただく予定です。】

14:55　　休　憩

15:05　パネルディスカッション「ゼネラリストの条件」

【ここでは、ゼネラリストであるための条件について、岩手大学のスタッフと議論していただく予定です。特にとり上げたいと思っているのは以下の諸点です。
・ゼネラリストとはなにか？（ゼネラリストとしての必要条件）
・知のマップの可能性について（果たして作成可能か？）
・ゼネラリストはなぜ必要か？（ゼネラリストの果たすべき役割）
・ゼネラリストの強みと弱み
・ゼネラリストとスペシャリストの関係について】

パネルディスカッション参加予定者：
立花隆、小林睦（岩手大学人文社会科学部：応用倫理学)、五味壮平（司会）

15:45　フロアからのＱ＆Ａ

関連する立花氏の著作:
『立花隆のすべて』,『新世紀デジタル講義』,『21 世紀　知の挑戦』『脳を鍛える』『東大生はバカになったか』他

12 月 5 日（日曜日）

第４回：教育者としての立花隆
― 大学における《ひとづくり》と現代社会に求められる人間像

14:00　テーマの趣旨説明（後藤尚人）

14:05　立花隆レクチャー「私の考える理想の大学」

【少なくとも大学の使命の一つは、社会を担うゼネラリスト、スペシャリストを養成することにあると考えられます。
ゼネラリスト養成機関として、あるいはスペシャリスト養成機関として、本来行われるべき教育のあり方について、立花氏のお考えをお話いただきたいと思っています。】

14:55　　休　憩

15:05　パネルディスカッション「来るべき大学」

【レクチャーで語られた立花氏の大学論をふまえ、現在の大学のおかれている現状から、いかに将来を展望していけるか、また展望していかなくてはいけないかについて議論できればと思っています。この中で、たとえば、以下の諸点について話題として取り上げたいと考えています。

- 大学の現状
- 地方大学の役割はなにか？
- 教養教育の可能性
- 4 年間（学部）という時間、２＋３年間という時間（大学院）という時間の是非について
- 大学関係者が改めるべきところはどこか？】

パネルディスカッション参加予定者：
立花隆、平山健一（岩手大学学長）、後藤尚人［司会］

15:45　フロアからのＱ＆Ａ

16:00　閉会のあいさつ（進藤浩一：岩手大学理事・副学長、大学教育センター長）

関連する立花氏の主要著作:
『二十歳のころ』,『環境ホルモン入門』,『新世紀デジタル講義』,『21 世紀　知の挑戦』『脳を鍛える』『東大生はバカになったか』他

このセミナーの様子は新聞記事等 (朝日、読売、日報、盛岡タイムズなど) に紹介されました。

◇ 新聞

【セミナー案内】

マ・シェリ No.513 2004 年 10 月 14 日

マ・シェリ No.515 2004 年 10 月 28 日

マ・シェリ No.516 2004 年 11 月 4 日

岩手日報 2004 年 11 月 18 日

朝日新聞 2004 年 12 月 2 日

【セミナー記事】

朝日新聞 2004 年 10 月 29 日岩手版

「人材育成巡りセミナー スペシャリスト？ゼネラリスト？両方か」

読売新聞 2004 年 11 月 8 日岩手版

「立花隆さんが講演 受講生 300 人超満員 岩手大」

盛岡タイムス 2004 年 11 月 8 日「知の先駆者が激しく触発」

盛岡タイムス 2004 年 11 月 10 日

「距離感が非常に大事 立花隆氏 日本の報道に注文」

岩手日報 2004 年 11 月 10 日「人間の能力とは 立花隆さん盛岡で講義」

岩手日報 2004 年 12 月 6 日「立花さん招き将来像を討論 岩手大でセミナー」

◇ テレビ & ラジオ放送

【セミナー案内】

NHK 盛岡放送局 テレビ & ラジオで案内を放送 (ママスタ Goo!、他、複数回)

【テレビニュース】

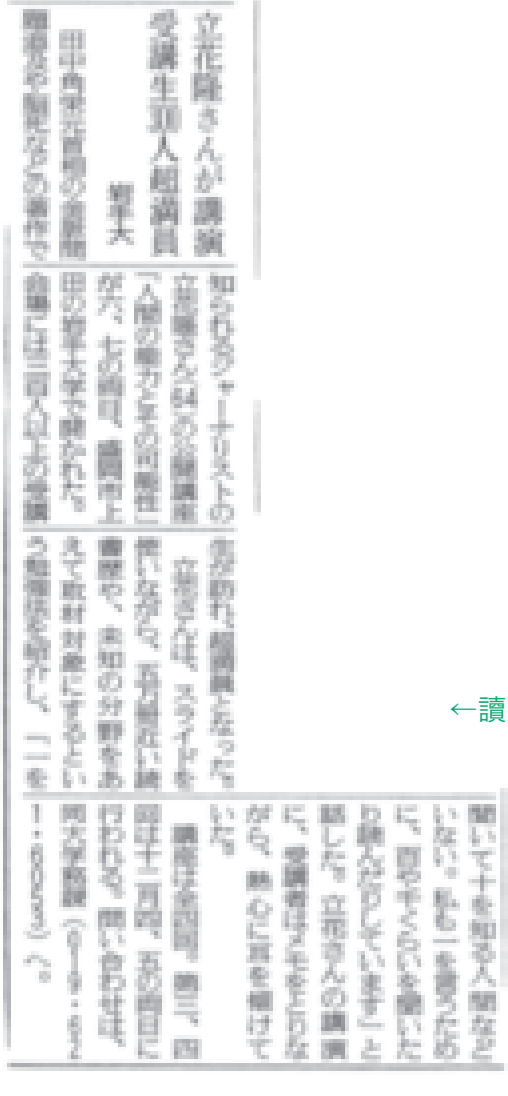
NHK 盛岡放送局 2004 年 11 月 6 日ニュース (おばんですいわて)

人材育成巡りセミナー

スペシャリスト？ゼネラリスト？両方か

岩手大が来月から4回 評論家・立花隆氏迎えて探る

↑朝日新聞　2004 年 10 月 29 日　岩手版



立花隆さんが講演
受講生延人超満員
岩手大

←讀売新聞　2004 年 11 月 8 日　岩手版

岩手大学で講演する立花隆さん

知の先駆者が激しく触発

「人生は自分探しの旅」

NHK大学セミナー 立花隆氏が岩手大で講義

←盛岡タイムス
2004年11月8日

3

ＦＤ合宿研修

教育評価・改善部門

平成 16 年度　岩手大学 FD 合宿研修会　報告

教育評価・改善部門

中村 一基

平成 16 年 6 月 29 日付で、センター長と教育評価・改善部門部門長名で各学部学部長に、FD 合宿研修実施に向けて「FD 合宿研修参加者の推薦について」という依頼状を送付しました。依頼状の内容としては、研修の日時・場所とともに、これまでの「講演会＋分科会」方式の研修会を改め、シラバス作成をメインにしたワークショップ方式の研修会であること、そのため、参加人数も昨年までの半分として、各学部 10 名の参加としたこと、などをあげておきました。

8 月、FD 合宿研修会の実施要綱として、「平成 16 年度岩手大学 FD 合宿研修会〜シラバスを基軸とした授業改善・成績評価の基盤づくり〜」を作成しました。研修会の目的として、「大学 2006 年問題」や＜大学全入時代＞の幕開けを前にして、教員に大学の教育を充実していくことの必要性を体験的に理解してもらう点をあげました。とりわけ、教育評価・改善部門ではシラバス作成を授業改善活動の基盤として捉え、「シラバスを基軸とした授業改善・成績評価の基盤づくり」を、平成 16 年度の課題としましたので、その課題に沿った研修会を企画しました。

平成 16 年 9 月 1 日 (水)・2 日 (木) の両日、大学教育センター主催、教育評価・改善部門企画で、独立行政法人国立青年の家国立岩手山青年の家において「シラバスを基軸とした授業改善・成績評価の基盤づくり」というテーマで「平成 16 年度岩手大学 FD 合宿研修会」を行いました。

参加者は平山学長ほか、講師の小田隆治山形大学高等教育研究企画センター教授、4 学部から教員各 8 名、兼務教員、センター教員、学務部職員併せて 50 名でした。研修では 5 名構成の学部混成の班を作り、班別のテーマに基づいた授業を考えて、シラバスを作成していただきました。なお、各班には兼務教員にチーフとして入っていただきました。

班別のテーマとしては、部門の方で、「教育目標」(岩手大学中期目標) 等に則した (1) 岩手大学の個性を輝かせる授業、(2)「地域社会に開かれた大学」のあり方について考える授業、(3) 情報化社会における教養と人間性を考える授業、(4)21 世紀の人類的諸課題に対応する授業、という 4 つのテーマを用意しました。

参加者には「科目設計 1: 授業名と目標の設定」「科目設計 2: 授業内容の作成」「科目設計 3: シラバスの完成」という 3 つのプログラムを作業していただきまし

平山健一学長による挨拶

た。シラバス作成の留意点としては、授業は教養科目として設計すること、岩手大学の教育目標を意識すること、学生による学習を中心に考えること、また、授業目標の記述に関しては、授業の目的と到達目標を区別して考えること、成績評価の方法と基準が到達目標の観点と照応することなどをあげさせてもらいました。

各班からは、各プログラム作業の終わりに、OHP を使って報告発表をしていただき、その内容は「班作業報告記録」として提出してもらいました。各班が割り当てられたテーマに、どのような科目設計をしたのか報告します。

(1) 岩手大学の個性を輝かせる授業、を割り振られた班は「多様性と共通性」「銀河系環境科学」という科目の設計を考えました。
(2)「地域社会に開かれた大学」のあり方について考える授業、を割り振られた班は「大学と地域社会」「地域と大学」という科目を考えました。
(3) 情報化社会における教養と人間性を考える授業、を割り振られた班は「情報化社会を生きる」「携帯とケータイ」という科目を考えました。
(4) 21 世紀の人類的諸課題に対応する授業、を割り振られた班は「21 世紀の人類的諸課題を考えるー環境と人間—」「21 世紀の人類」という科目を考えました。

各プログラム終了後、参加者による相互評価を行ってもらいました。その結果、8 班の中で「21 世紀の人類」という科目を設定した北上川班 (班名) が最も高い評価を得ました。8 班を代表して、そのシラバスを紹介します。

ワークショップの様子

■シラバス作成例

◇科目設計 1: 授業名と目標の設定

【授業名】21 世紀の人類
【テーマ】人口問題を中心に、地球的諸問題を考察し、21 世紀の人類の姿を展望する。
【ねらい】人口問題を手がかりにして、資源・経済・環境・文化・食料などに関わる諸問題を分析、考察する。
【到達目標】

- 統計データなどの資料を収集できる。
- これを分析できる。
- これをもとに将来を予測できる。
- 人類としてどのように問題解決すればよいか考察できる。

【キーワード】人口、環境、資源、食料、南北問題、QOL、グローバル化と民族文化。

◇科目設計 2: 授業内容の作成

【概要】人口論のこれまでの概論と、環境・経済などとの関連についての講義を行った後、具体的な諸問題と人口問題との関連についてグループ討議を行う。各グループの発表を行った後、各自レポートを提出する。

【計画】

1 ～ 3 回　人口問題と人口論
4・5 回　人口問題と関連する諸問題の概要
6 回　グルーピング・課題提示 (8 ～ 9 グループ、1 グループ 5 ～ 6 人)
7 回　資料提示 1(資料についてのコメント)
8 回　資料提示 2・グループ討議 (ワークショップ方式)
(7 ～ 8 回　助言者教員 4 ～ 5 名)
9 回　グループ討議
10 ～ 11 回　報告・意見交換
12 ～ 13 回　現状の取り組みの紹介
14 回　学生による問題解決の考察 (グループ別)
15 回　総括

◇科目設計 3: シラバスの完成

【評価基準】

○収集した統計データの妥当性･質、統計データの正しい把握、統計データに基づいた合理的な予測、グループ発表⇒ 30%。
○ワークショップへの寄与度 (学生の相互評価) ⇒ 20%。
○各学生のレポート⇒ 50%。

＜学生の相互評価＞という観点は、全体討議の論点として参加者の関心を引きました。これからの、＜評価基準＞を考える場面において、重要な視点になる可能性があると思いました。

研修会の日程および進行に関しましては、教育評価・改善部門の方で「FD 合宿研修会日程表および進行メモ」を作成しました。基本的には、その進行メモに沿って研修会は進行しましたが、一番のハプニングは講師としてお呼びしていた小田隆治山形大学高等教育研究企画センター教授が、初日は都合が悪くなり、到着が初日の夜になってしまったことです。急遽、講師から話してもらう予定だった「シラバスとは何か？」を部門長の中村が代行しました。小田講師には二日目のプログラム「科目設計 3: シラバスの完成」、全体会議において適切な助言をいただきました。

合宿研修の方法に関しては、過去 3 年の全学 FD 委員会主催の FD 合宿研修会は「講演 + 分科会」方式でしたが、その総括として「直接授業改善に結びつくワークショップ方式」をという声があがりましたので、センター設立後、第一回の FD 合宿研修会では、そのような声を受けて、参加教員に授業設計・成績評価法について、テーマごとに 8 班に分かれて実践的なグループ作業を行ってもらいました。その作業のなかで、学部を越えた教員相互の交流も深めていただきました。

反省点としては、実践的なワークショップ方式の研修会は初めての試みだったこともありましたが、準備不足のため参加者にとまどいを与えた点があげられます。具体的には、シラバスのありかたについて、もっと討議する場面を設定して、部門としても明確なシラバス観をもってワークショップに臨むべきだったというのが反省点であげられます。

参加者には、研修会の最後に、「ポストアンケート回答用紙」を提出してもらいました。その結果については、総体的には参加してよかったという回答が多かったが、研修会で良かった点、また改善すべき点に関しての自由記述には多くの聞くべき意見が寄せられました。

研修会後、「今回の合宿研修会の反省と今後の研修会のあり方」という議題で、教育評価・改善部門会議を開きました。その際に、今後の研修会の企画・運営に関して、部門長私案というかたちで提出した「合宿研修会の反省に基づく今後の研修会のあり方の提案」をたたき台にして討議しました。合宿形式のワークショップ方式の研修会の関しては、大筋賛成を得ましたが、その内容にかんしては結論を得ることはなく、平成 17 年度の合宿研修会に関しては検討中です。ただ、FD 研修会の別の形としての、定期的な「授業改善のためのワンポイント」研修会の提案は了承されました。

教育評価・改善部門では、平成 17 年度の合宿研修会に関しては、部門会議の意向を受け、平成 16 年度と同じく 9 月 1 日 (木)・2 日 (金)、国立岩手山青年の家で行うことにしました。年度内の 1 月 12 日付で、センター長名で「平成 17 年度 FD 合宿研修会に関わる参加教員の募集」という依頼状を各学部学部長・教務委員長に送付しました。その際、研修参加者に関しては、5 年未満の新任教員及び研修未参加者ということを考慮してほしい旨を付記しました。

平成 16 年度　岩手大学ＦＤ合宿研修会テキスト

～シラバスを基軸とした授業改善・成績評価の基盤づくり～

FD合宿研修会に当たって

18歳人口の減少による「大学全入時代」の幕開けが、中央教育審議会によって、2009年から2007年に修正されたことは、みなさんよく御存知のことだと思います。そして、このことによって、定員割れや経営難に拍車がかかるなどの、大学の淘汰の時代が早まったことも、みなさんはよく御理解しているところだと思います。また、さらに、その事態に輪をかけるように、「大学2006年問題」として懸念されていた事態が、目の前に来ていることも事実です。2006年には高校で「ゆとり教育」を重視した新学習指導要領のもとで学んだ学生が入学してきます。基礎学力の低下は否みようがないと思われます。岩手大学もこれらの時代の波をかぶることは必至だと思います。

大学教育センターでは、これらの事態に対処して大学の教育を充実していくために、いろんなことを考えなければならないと思っています。全学共通教育企画・実施部門（第１部門）では、教養教育の更なる充実と発展へ向けて、「全学共通教育科目と実施体制の見直し」を、平成16年度の課題として取り組んでいます。また、教育評価・改善部門（第2部門）では《シラバス》作成をFD（授業改善）活動の基盤としてとらえ、「《シラバス》を基軸とした授業改善・成績評価の基盤つ゛くり」を、平成16年度の課題としました。そして、今回のFD合宿研修会はその課題に沿って企画されています。

過去3年の全学FD委員会主催のFD合宿研修会は「講演＋分科会」方式で行われてきました。まさに、その3年間は岩手大におけるFDの啓蒙の時代でした。そして、その3年間の総括として「直接授業改善に結び付くワークショップが必要だ。」「教育方法・授業改善のための講師を招聘したワークショップが必要だ。」という声があがりました。今回の実践的な「ワークショップ」方式のFD合宿研修会は、そのような声を受けて企画されてもいます。みなさんには授業設計・成績評価法について、実践的なグループ作業を行うなかで、学部を越えた教員相互の交流も深めていただきたいと思います。

FDとは何か

FDとは、FacultyのDevelopment、すなわちFacultyの開発・成長・発達・強化を意味します。さらに、Facultyとは教授能力、教授団、教授者集団、教授組織を意味することから、FDとは、「教授団能力の開発」と訳すことが出来ます。FDの定義としては「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取り組みの総称」とまとめることが出来ます。（慶應義塾大学総合政策学部　井下　理　教授　講演「FDの必要性と課題」平成13年9月、岩手大学FD合宿研修会）

～～　オリエンテーション　～～

1、シラバスとは何か

① **説明資料**～科目選択や履修計画のための情報を提供するもの～
「講義要項」（全学生対象）ではなく「授業実施計画表」（履修検討中の学生対象）である。

② **契約書**～教員が学生に示す公的な契約としての授業全体の設計書。～
「授業の目標」や「成績評価の方法」は授業の最も基本的な契約事項として、授業開始後に変更することはできない。また、シラバスは、教員が履修検討中の学生に対して「履修する以上、これだけは約束してください」という伝達事項の解説書でもある。

③ **ロードマップ**～学生が教室内外で行う学習の指針となるもの～
「教案」と違って、教えられる側、学生にとっての利用を主眼にして作られている。学生が授業の準備や予習・復習に利用するためのもの。

2、シラバスにおける「成績評価基準の明示」と「厳格な成績評価」の実施をめぐって

平成10年（1998）10月26日の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方針について―競争的環境の中で個性が輝く大学―」（抜粋）

第2章　大学の個性化を目指す改革方策
1．課題探求能力の育成―教育研究の質の向上―
（1）学部教育の再構築
2）教育方法等の改善―責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施―
ⅰ）授業の設計と教員の教育責任
（ウ）授業設計における教員の務め
大学進学率の上昇に伴い大学に入学してくる学生の多様化が進む中で、現在の大学教員にはこれまで以上に個々の学生に学習への動機付けを与え、学生が学習及び研究目標を確立するための指導を行うことが求められている。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に任せるのではなく、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。
ⅱ）成績評価基準の明示と厳格な成績評価の実施

大学の社会的責任として、学生の卒業時における質の確保を図るため、教員は学生に対してあらかじめ各授業における学習目標や目標達成のための授業の方法及び計画とともに、成績評価基準を明示した上で、厳格な成績評価を実施すべきである。

（ア） 卒業時における質の確保

（イ） 成績評価基準の明示等

a. 学生の卒業時における質の確保を図るため、教員は学生に対してあらかじめ各授業における学習目標や目標達成のための授業の方法及び計画とともに、成績評価基準をシラバスなどに明示した上で、厳格な成績評価を実施すべきである。成績評価基準は各授業科目を担当する教員が授業の目的等に沿って適切に定めるべきものであり、学期末の試験のみでなく学生の授業への出席状況、宿題への対応状況、レポート等の提出状況等、日常の学生の授業への取組と成果を考慮して多元的な基準を設定することが望ましい。

（ウ） 厳格な成績評価

厳格な成績評価については、例えばGPAと呼ばれる制度を活用した取組を行っている大学もある。各大学においては、このような例も参考としつつ各大学の状況に応じた厳格な成績評価の仕組みを整備していくことが必要である。なお、厳格な成績評価の実施により最低限の質の確保を行うと同時に、優秀な成績を修めた学生には表彰を行うなど、学生の学習意欲を刺激するような仕組みを導入することも重要である。

《注—GPA制度》

米国において一般的に行われている学生の成績評価方法の一種

① 学生の評価方法として、授業科目ごとの成績評価を5段階（A，B，C，D，F）で評価し、それぞれに対して4・3・2・1・0のグレード・ポイントを付与し、この単位あたりの平均を出す。

② 単位取得はDでも可能であるが、卒業のためには通算のGPAが2．0以上であることが必要とされる。

③ 3セメスター（1年半）連続してGPAが2．0未満の学生に対しては、退学勧告がなされる。

《注—従来の日本の大学の成績評価とGPA制度》

（1）

日本⇒優（A）、良（B）、可（C）、不可（D）などで成績を評価してきた。しかし、成績証明書には、不可（D）となった科目は記載されないのが普通である。

GPA制度⇒単位を取得できなかったGPAも成績に加算される。しかも、履修

申請した科目の総単位数でGPAが計算されるため、Fの科目が多いとそれだけGPAも低くなる。学生への勉強への取り組み方がはっきりと把握できる。

（2）

日本⇒卒業要件は取得単位数だけで、成績は関係なく卒業に必要な124単位を取得すれば卒業できた。

GPA制度⇒卒業に必要な単位数を満たしても、4年間トータルのGPAが、例えば「2．0以上でないと卒業できない」などの条件がつく。最低ラインの成績さえとっていればいいという学生は卒業できない。

ⅳ）教員の教育内容・授業方法の改善

（ウ） シラバスの活用

個々の授業の質の向上を図るに当たっては、効果的なシラバスの活用が重要である。現在、各大学で作成されているシラバスの多くは、全学的にあるいは学部・学科ごとに履修科目選択のための一覧として作成されていることが多い。しかしながら、個々の授業の質の向上のためには、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、毎回の授業を迎えるに当たってあらかじめ読んでおく文献の提示等準備学習の指示や成績評価基準などを示したシラバスを作成することが重要である。

ⅴ） 教育活動の評価の実施

（ア） 評価者、評価の視点、評価項目等

a. これまでに述べた授業の設計と教員の教育責任、成績評価基準の明示と厳格な成績評価の実施、履修科目登録の上限設定と指導などを通じた教育方法の改善を推進するに当たっては、FDと同時に、教育活動について自己評価を行うあるいは学生の評価や外部の意見を求めていくことによってその実効性を担保し、更なる改善のための材料とすることが重要である。

3、認証評価（達成度評価）と、問われる「教育の目標と成果」

平成14年（2002）8月5日の中央教育審議会答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」（抜粋）

第3章　第三者評価制度の導入

2、機関別第三者評価

大学全体を組織体として評価する、いわゆる機関別第三者評価については、大学の質の維持向上のために各大学が自ら定期的に受け、その結果を大学の改

善に役立てていくことが重要であることから、各大学は認証評価機関による評価を受けるものとする。

3、専門分野別第三者評価

大学の専門性を様々な分野ごとに評価する、いわゆる専門分野別第三者評価についても、例えば日本技術者教育認定機構（JABEE）が行っているように、将来的には多様な分野で行われることが必要である。

平成14年（2002）12月改正の「学校教育法」第69条（抜粋）

第六十九条の三

1、大学は、その教育研究水準の向上に資するため、文部科学大臣の定めるとことにより、当該大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備（次項において「教育研究等」という。）の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。

2、大学は、前項の措置に加え、当該大学の教育研究等の総合的な状況について、政令で定める期間ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者（以下「認証評価機関」という。）による評価（以下「認証評価」という。）を受けるものとする。

第六十九条の四

4　認証評価機関は、認証評価を行ったときは、遅滞なく、その結果を大学に通知するとともに、文部科学大臣の定めるところにより、これを公表し、かつ、文部科学大臣に報告しなければならない。

《認証評価とシラバス》

- 授業の目標は、大学・学部の教育目標にどのように貢献しているか？
- 成績評価基準は授業の目的・目標に対応しているか？
- 実際に成績評価基準に従った成績評価がなされているか？

4、「教育目標」とシラバスの役割

岩手大学は、教養教育と専門教育の調和を基本として、次のような資質を兼ね備えた人材の育成を目指す。

（1）幅広く深い教養と総合的な判断力を合わせ持つ豊かな人間性
（2）基礎的な学問的素養に裏打ちされた専門的能力
（3）環境問題をはじめとする複合的な人類的諸課題に対する基礎的な理解力
（4）地域に対する理解とグローバル化に見合う国際理解力
（5）柔軟な課題探求能力と高い倫理性

☆教育に関する目標を達成するための措置（「中期計画」）

○ **教育の成果・効果の検証に関する具体的方策**

● ユニバーサル化に対応して学力を保証するため、全ての授業科目について、成績評価基準（レベル）を明示するとともに、厳正な成績評価に基づくレベル制（4年一貫教育の下での学習到達度）を実施し、授業の進行に応じた学生の学習到達度を把握できるシステムを導入する。

○ **教育理念等に応じた教育課程を編成するための具体的方策**

● 教育目標に見合った教育課程と授業科目の内容的な一貫性の実現に努める。

○ **授業形態、学習指導法等に関する具体的方策**

● 履修目的・目標に見合ったシラバスを作成する。

● 教室外の学習をも重視した学習指導を実施する。

○ **適切な成績評価等の実施に関する具体的方策**

● 大学教育センターを中心に厳格な成績評価のための方法及び教室外学習の評価方法を構築する。

● 教育目標の徹底とそれに基づいた履修目標による成績評価基準を作成し、成績評価の一貫性を実現する。

● 授業科目区分毎の成績評価結果のバランスに配慮した成績評価基準を作成し、適切かつ有効な成績評価を実施する。

5、研修の形態

（1）各プログラムの総合司会者と記録係はセンターから出す。

（2）全体会議に総合司会者と記録係と講師・助言者を置く。総合司会者と記録係はセンターから出す。助言者はセンター・学務から出す。

（3）各プログラムごとに、各班で司会者と記録係、発表者を置く（持ち回り）。

（4）各班の記録係は、各プログラムの終了後に記録（A4版1枚程度）を総合司会者に提出する。学務課で、記録をコピーした後、速やかに各班一部ずつ配付する。

（5）各プログラムの終了後、参加者による相互評価を行う。参加者は各班の発表と質疑応答に対し、5段階評価を行い、「評価記入表」に記入して学務課に提出する。学務課で「評価記入表」を整理した後、点数・順位を掲示する。参加者一人の持ち点（評価合計点）は24点。合計が25点以上の評価表は無効とします。23点以下の評価表は有効。最終順位は各プログラムの点数を2・3・5の割合で加算した点数で決定します。

6、プログラムの形態

（1）プログラムの総合司会者による作業内容の指示　　10分

（2）移動　5分
（3）班ごとの作業　50分
（4）移動　5分
（5）発表　（各班の発表時間　4分、質疑　1分　）　40分
（6）全体討議　20分

7、班・課題・チーフ

＊　岩手大学「教育目標」（中期目標）等に沿った課題
＊　4テーマ。8班。
A班　岩手大学の個性を輝かせる授業　上濱（教）
B班　｛地域社会に開かれた大学｝のあり方について考える授業　高橋（農）
C班　情報化社会における教養と人間性を考える授業　塚本（農）
D班　21世紀の人類的諸課題に対応する授業　小林（人）
E班　岩手大学の個性を輝かせる授業　西谷（工）
F班　｛地域社会に開かれた大学｝のあり方について考える授業　菊池（人）
G班　情報化社会における教養と人間性を考える授業　野村（工）
H班　21世紀の人類的諸課題に対応する授業　宇佐美（教）

～～～　各プログラムに関して　～～～

8、各プログラムの課題と作業内容

プログラム　I

科目設計1：授業名と目標の設定
課題：班ごとの課題に対応した授業科目を作り、その科目名と授業の目標を明らかにする。
作業内容：授業名の決定と授業の目標の設定
＊シラバスの「授業科目名」と《授業の目標》に対応する。
【留意点】
1、踏まえてほしいこと
（1）　教員中心ではなく、学生による学習を中心に考えてください。
（教員の果たすべき役割の再検討）
（2）　岩手大学の教育目標（人材育成の目標）を意識してください。
（3）　授業科目を全学共通教育科目の＜教養科目＞として設計してください。
註：（1）について
大学の役割

講義の提供　　→　学習方法と教育方法のデザイナー
学力差を明確にする　→　すべての学生の能力と才能を引き出す使命
知識の提供・伝授　　→　学習を生み出し、知識の発見と形成へ
多様な学生への対応　→　多様な学生を卒業させる教育
教員中心・知識伝授　→　学生中心・知識発見
指導者としての教員　→　学生の才能・能力を引き出す助言者
成功に向けて
伝授する資源の重視　→　学習と学生の成功の産物を重視
入学生の質の重視　　→　卒業生の質の重視

2、授業目標の記述
（1）　学習者を中心（主語）として記述する。
（2）「ねらい」⇒学習の結果、いかなることができるようになるかを明示する。
＜記述例＞　〇〇を知る。〇〇を理解する。〇〇を考察する。
（3）「到達目標」⇒授業の目的を達成するために、どのようなことができるとよいかを具体的に明示する。
＜記述例＞　〇〇を説明できる。〇〇を比較できる。（知識・理解の観点）
〇〇を類別できる。〇〇を指摘できる。（思考・判断の観点）
〇〇が使用できる。〇〇を表現できる。（技能・表現の観点）
〇〇に参加できる。〇〇と協調できる。（態度・習慣の観点）

プログラム　Ⅱ

科目設計2：授業内容の作成
課題：「科目設計1」で作った科目の授業内容と授業の方法を明らかにする。
作業内容：週に1回90分の授業を、15回実施するものとして、授業の内容を考える。到達目標に達するための授業の方法についても考える。内容によっては、「授業科目名」「授業の目標」の内容に変更が必要になるかもしれない。
＊シラバスの《概要と計画》《授業の形式》《教室外の学習》に対応する。
【留意点】
1、授業方法の種類
（1）　講義
（2）　グループ討議（演習、ディベーティングなど）
（3）　実験・実習
（4）　自習
2、授業のための資源

（1） 人的
（2） 物的（場所、媒体など）
（3） 予算

プログラム Ⅲ

科目設計3：シラバスの完成
課題：「科目設計2」で設計した授業内容を、シラバスとして完成させる。
作業内容：授業内容を手直しし、成績評価の方法と基準を明確にして、シラバスとして完成させる。
＊ シラバスの《成績評価の方法と基準》に対応する。
【留意点】
1、授業の到達目標の観点と照応すること。
（1） 知識・理解の観点
（2） 思考・判断の観点
（3） 技能・表現の観点
（4） 態度・習慣の観点
2、評価の時期
（1） 学習前（プレテスト）
（2） 学習中（中間テスト）
（3） 学習終了後（ポストテスト）
（4） フォローアップ・テスト
3、評価の目的
（1） 形成的評価⇒学生が理解している点、理解が不足している点を発見し、学習法、教授法へのフィードバックが目的。最終評価の参考にしない。
（2） 総合評価⇒到達目標に対する学生の到達度を計測する。
4、評価の方法
（1） 定期試験
（2） 小テスト
（3） レポート
（4） 発表の内容
（5） 授業への参加度
（6） 出席
5、評価の割合⇒複数の評価項目の比重（%）。

9、シラバスの凡例

《基本情報》

（1）「授業科目名」
（2）「授業英語名」
（3）「担当教員名」
（4）「所属」
（5）「科目の種別」
（6）「単位数」
（7）「対象学生」
（8）「開講学期」
（9）「曜日」「時限」「教室」

《授業の目標》

（10）「テーマ」⇒その授業で取り上げる内容の*テーマ*。
（11）「ねらい」⇒その授業の*目的*。*一般目標*。
（12）「目標」⇒その授業の*到達目標*。
（13）「キーワード」⇒その授業内容の主要キーワード。

《概要と計画》

（14）「概要」⇒授業全体の*趣旨*。
（15）「計画」⇒授業計画（授業単位）⇒1回90分の授業を15回実施。

《教室外の学習》

（16）「予習のあり方」⇒「計画」と対応しての、授業の予習の方法。
（17）「復習のあり方」⇒「計画」と対応しての、授業の復習の方法。＊授業内容の展開・応用。

《授業の形式》

（18）「授業の形式」⇒「講義」「演習」「実験」「実習」「実技」のいずれか、またはこれらを併用した具体的な学習方法。

《成績評価の方法と基準》

（19）「成績評価基準」⇒具体的な成績評価基準。
（20）「成績評価方法」⇒具体的な成績評価の方法（複数機会による評価）。

《テキスト、教材、参考書》

《その他》

（21）「履修に当たっての留意点」
（22）「研究室」「オフィスアワー」

～～～　　～～～～～メ　モ　欄　～～～～～

平成 16 年度岩手大学 FD 合宿研修会アンケート

自由記述部分抜粋

5、この研修会において良かったと思う点を書いて下さい。

《岩手大学に対する参画意識》

●岩大教員であるとの意識が高まった。

《シラバスの考え方・書き方》

●シラバスの考え方や書き方が解った。大学の目標と授業内容がリンクすべきであることが解った。

●シラバス作成作業を手順として例示した点。願わくば、もっと細かい手順 (チェック項目なども入れた) を完成させてほしい。

●到達目標に応じた成績評価という考え方が学べたこと (この視点そのものについては疑問もあるが・・)。

●シラバスの構成要素についてきちんと文節化できた点が勉強になった。

《参加者の相互交流》

●様々な環境の方と講義に対する考え方や評価方法等に関して有意義な意見交換ができたと思う。

●多学部教官との交流。

●シラバス作成という具体的な作業を通じて他学部の人たちと交流できて良かった。

●各学部の教育に対する考え方の偏りが大きいことが分かった。

●他学部の教育方針や方法の違いを知ったこと。

《ワークショップ方式研究会の教育効果》

●1 グループ 5 人のワークショップ方式 (実質的な討議ができた)。

●今までの授業運営において、あまり考えてこなかったことに対する意見が聞けたことが良かった (例、学生による相互評価、レスポンスカードの活用)。

●昨年までと異なり、ワークショップ形式になったため、より能動的に参加できた。

●ワークショップ形式の準備が整っていて良かった。

●普段から学内外でワークショップを行っているが、ハードなもの (量、要求される質) が経験できて良かった。

《プログラムの内容》

●講師の先生の話は興味深かった。

6、この研修会において改善すべき点を書いて下さい。

《シラバスの考え方・書き方》

●新しい科目を作る体験は出来たが、シラバスのあり方や効果的な運用法等も各学部の現状等を提示しあう事等で討論してもよかったと思う。

●理想のシラバスではなく、理想の科目を考える方が重点となった気がして少し残念でした。

●各班のシラバスの書き方について、もっと具体的に講評してほしかった。これにより、より良い書き方を理解できるように思う。

●シラバスに関する説明 (講義) と質疑を最初に時間をとってやった方が効果的だったように思う。

●今回、シラバス作成の前提条件の設定が曖昧で (現状の岩大のカリキュラムにどの程度しばられるのかなど)、これらも自由に設定できる点とそうでない点は明確にすべきと思う。

《プログラムの内容》

●相互評価の考え方の議論がもっとあれば良かった。

●内容はもっと建設的な方が良いのではないか。例えば、「シラバスのフォーマットはいかにあるべきか。」「評価に学生の参加はいかにすべきか。」等の議論。

●「専門教育」という設定でシラバスの作成を行う部会を作っても良いのではないか。

●教養科目と専門で必ずしもシラバス作成のプロセスが同じとは限らない。

●作業を 3 分割ではなく、2 分割程度にする。

●アイスブレーキングのところをもう少し工夫すればと思います。皆さんが緊張しているため、雰囲

気を和ませる活動又はディスカッションをすれば良かったと思います。

●教える人たちが、何で困っているか、その本質的な問題点などを整理し、その解決策の具体例を紹介してほしい。

●取り上げられたテーマに関して、もう少し多様性があってもいいのではないか。

●全学教育とは何かを知っていない教員が多いため、「シラバスとはなにか」ではなく「新しい全学共通教育科目を作る」ということを最初に言うべきである。

●シラバスをつくるという点で、初めから評価まで考え考えながら進められるような時間配分になるともっと良いのではないか。例えば、プログラム (I) では、テーマ設定に関するキーワード出しと、その整理というようにして、(II) で一気にテーマから授業計画まで落とすなど。

●発表は１～２回で良いと思う。たいへん慌しかった。

《研修会の企画運営》

●宿泊しなくても良いのではないか。

●実施時期の検討 (今回の場合は、夏休み中であったので参加できた)。

●宿泊の必要性についての再検討が必要では？

●一部屋に大人８人というのは詰め込みすぎである。

●班分けですが、各学部の人たちが分散するようにした方が良いのでは。具体的には、各学部別にくじ引き袋を作り、そこからくじ引きをするようにすれば良いと思う。

●グループの作り方について、全体的に各学部からの先生が入るようにした方がもっと良いと思う。

●青年の家ではなく、学内で開催すべき。

●大学でやるべき。

●モデルのシラバスづくりではなく、次年度担当者の実際のシラバスづくりをやった方が良いのでは ?(合宿してシラバスを作る)

《時間配分》

●ワークショップの時間が短く、課題に関する討議が充分につくせなかった。時間配分を再考願いたい。

●各プログラムの討議時間はあと 10 分長いといいのですが。

●時間の配分をもう少しゆとりをもてるようにしてほしい。

●シラバスの重要性を説くにも関わらず、何故、短時間でシラバスを作成する必要があるのか。

●討論時間にかなり制限があり、討論を深めるには少し時間が不足していた。もう少しフレキシブルに進行を行っていただければと思いました。

《参加者の相互交流》

●一つのシラバスを作りあげるので、ずっと同じグループ内にいるが、これでは参加者の相互交流が不十分。ただし、交流密度は濃いので満足度はある。

●個人的には楽しいが、飲み会に重点が置かれすぎていないか？

《ワークショップ方式の教育効果》

●最終的にほとんどみんな似た感じのシラバスになったような気がする。色々な授業形式を設定した上で課題を与えた方が良かったと思う。

●ワークショップ方式の実を上げるためには、事前の下準備にもう少し時間を割いて良かったか。

●プログラムが与えられて、それをこなすという形式では議論が深まりにくいと感じた。

●あらかじめ資料を渡しておいてほしかった。

7、自由な感想を書いて下さい。

●コンペ形式であったこともあり、参加者が意外なほど精力的にまたまじめに取り組んでおり教育に対して前向きであることが分かった。

●シラバス作成のプロセスを学べたことは有意義であったが、合宿・研修して行うほどのことではないように感じる。今回の研修が今後のシラバス作成に役立つとは思えない。

●評価の方法と基準についての原則を講義・実験・実習・演習ごとに全学的に統一する必要があるのではないかと感じた。それほど重要な課題であろう。

●本質論ではなく実務的な研修になってしまっていると思う。もっと本質的な部分も含めないと形式論が先行する危険性を感じます。

●二日間思った以上にハードに感じたが、合宿で行う必要性と合理性があるかを考えさせられた。
●今後、教員のプレゼンテーション能力を向上させるワークショップ的な FD も必要ではないかと感じました。
●自然科学の場合には、シラバスについていえば全国的に統一した一定の形式があり、それほど深く考えてはいなかったが、今回の FD に参加して到達目標と評価については大変に参考になりました。

平成 16 年 12 月 24 日

【平成 16 年度岩手大学 FD 合宿研修会総括】
合宿研修会の反省に基づく今後の研修会のあり方の提案

教育評価・改善部門
中村一基

1 研修会の企画・運営

* 合宿形態を取ることの必然性が、＜相互交流＞の面を除けば見出し難い。
* 学生センター内で研修会を行う。年 2 回。
* ＜授業の設計 (シラバス作成)＞を中心としたワークショップ方式の研修。
  ⇒午前 { ミニレクチャー・質疑 }《昼食》午後 { ワークショップ }《夕食》夜 { 全体会議 }《懇親会 (希望者)》。1 日研修会
* ＜相互交流＞は《昼食》《夕食》《懇親会 (希望者)》で行う。
* ＜授業改善の困難点＞について討議するシンポジウム方式の研修。
  ⇒午後 { 連続シンポジウム }《懇親会 (希望者)》。半日研修会
* 議論が深まるかたちの＜時間配分＞を考える。

2 ワークショップ方式の研修会

* ＜授業の設計 (シラバス作成)＞をテーマにしたワークショップ方式の研修会。
* 8 名編成の班を 5 班作る。　⇒班編成の学部の偏りをなくす。各学部の参加者が分散するように、学部別のクジ引き袋をつくり、クジ引きをする。
* 研修対象者　⇒各学部から研修未参加者 8 名 + 兼務教員 2 名、計 10 名。40 名。
* 実施時期　⇒ 9 月 (1 日)。
* コンペ方式はとらない。
* 議論が深まるかたちのプログラムをつくる。
* 参加者にはあらかじめ資料を渡す。
* 班の課題　⇒テーマの多様性。条件設定の明確さ (よりリアルなシラバスづくりのために)。
  「教養科目 (全学共通教育科目) の授業を意識した課題設定」「いろいろな授業形式を設定したうえでの課題設定」
  例《北大の場合・科目の類型 / 方針》
  A 一般教育演習 / コミュニケーション能力を高める科目
  B 一般教育演習 / 異文化理解を深める科目
  C 科学・技術の世界 / 市民の倫理に関する科目
  D 科学・技術の世界 / 文系学生のための科学・技術に関する科目
  E 複合科目 / 文理融合を目指す科目

3 ワークショップ方式の進行表

* 午前 { 班編成・アイスブレーキング } ⇒「班名命名」他。
* 午前 { オリエンテーション }
　　⇒「授業設計プログラムの形態」
(1) ミニレクチャー「教育目標・授業目標・到達目標」(プログラム (1))。
　　「厳格な成績評価と評価の多様性」(プログラム (2))。20 分。
(2) 作業内容の指示・移動　10 分。
(3) 班ごとの作業　60 分。
(4) 移動。　5 分。
(5) 発表。 5 分× 5 班。25 分。
(6) 全体討議 (講評・質疑応答)。　25 分。
　　⇒「研修の形態」
* 午前 { ミニレクチャー・質疑⇒シラバス作成の前提条件「教養科目 (全学共通教育科目) の授業について」「シラバスのあり方と果的な運用について」ワークショップの方法「ブレーンストーミング法と KJ 法について」
*《昼食》12:00 ～ 13:00
* 午後 { プログラム (1)・科目名と目標 } 13:00 ～ 15:25
　　{ プログラム (2)・授業内容と成績評価 }。15:35 ～ 18:00
*《夕食》18:00 ～ 19:00
* 夜 { 全体会議 }　⇒「理想のシラバスとは何か」「到達目標に応じた成績評価は、全ての科目において可能か」「成績評価における学生の相互評価をめぐって」「教室外学習 (予習・復習) に対する確認・評価とキャップ制」「教養科目のシラバスと専門科目のシラバスの違い」他、シラバスをめぐる諸問題を論じ合う。
　19:00 ～ 20:30
*《懇親会 (希望者)》20:30 ～　場所「どこか」

4 シンポジウム方式の研修会

* < 授業改善のためのワンポイント > について討議するシンポ方式の研修会。
* < 授業改善のためのワンポイント > の項目については、センター・兼務教員の意見を聴き、教育評価・改善部門が提案する。4 項目。
*　4 シンポを連続して行う。各シンポ会場では学部選出兼務教員 2 名が司会・記録 (報告) を担当。話題提供者兼パネラーとして、各学部から 1 名出てもらう。同一人物でも可。話題提供 (5 分)。
* 教員自由参加。学生傍聴可。フロアーからも意見をもらう。
* 実施時期⇒ 2 月。(今年度は FD 講演会に代わるものとして考える。)

5 シンポジウム方式の進行表

* 午後 { 連続シンポジウム }。各 1 時間。休憩 10 分。
　　(1)13:00 ～ 14:00　　(2)14:10 ～ 15:10　　(3)15:20 ～ 16:20　　(4)16:30 ～ 17:30
* 課題例⇒「板書」「授業での話し方」「レスポンスカードの活用」「遅刻・私語への対応」など。
*《懇親会 (希望者)》18:00 ～　場所「どこか」

4

授業改善アンケート

教育評価・改善部門

平成 16 年度　前期　全学共通教育授業改善アンケート　報告

教育評価・改善部門

石川 明彦

1．全学共通教育授業改善アンケート調査実施に向けて

平成 12 年度から平成 15 年度まで実施してきた学生アンケート調査の目的は、主に委員会方式として組織運営してきた全学共通教育の教育体制や教育科目構成に対する学生の声を聞くことでした。平成 16 年に「大学教育センター」が発足し、これに伴って学生アンケートの目的も「全学共通教育授業改善」に向け、個々の授業に踏み込んだ内容に衣替えしてみました。従って今回のアンケート実施では、アンケートの集計結果をいかに有効に「授業改善」に役立たせるかを重要視しました。質問項目の設定では、個々の授業の実態を把握することを目的に、先行している多くの大学から情報を集めそれを土台に全学共通教育企画・実施部門兼務委員 (各分科会代表者) 並びに教育評価・改善部門兼務委員 (各学部選出) の皆さんの意見を集約し、質問項目を設定しました。その結果、「共通科目アンケート用紙」とは別に、授業の特性を考慮し、「健康・スポーツ科目アンケート用紙」並びに「外国語科目アンケート用紙」の 3 種類のアンケート用紙を設定することになりました。

【資料編参照】

・きみたちの声を授業に反映させませんか？
(アンケート用紙 3 種)

2．アンケート調査実施

授業改善アンケート調査の趣旨を、多くの学生並びに教員に理解して頂き、90% に近い達成率でした。参加されなかった教員へは、後日「今回アンケート調査に参加されなか事情」を尋ねております。

一方こちら側の不手際で、外国語科目の 20 クラスに、該当しないアンケート用紙を配布してしまい迷惑を掛けてしまいました。改めて不手際をお詫びいたします。

【資料編参照】

・参加教員一覧表
・達成率、回答者数集計表

3．アンケート調査入力作業と集計・統計作業

将来は外部委託を考えなければならないだろうが、その際にも学内の担当者が一度体験して見ることが、委託内容の充実のためも大事なことと判断し、担当者が頑張って分担作業することを選択しました。9,000 枚に近いデーターの手入力作業は担当事務員の分担、その先の集計・統計作業及び自由記述部分の入力整理はセンター教員の分担としました。今回は 8 月、9 月なんとか時間を工面して済ませましたが、やはり 9,000 枚のデーター入力作業と集計・統計作業を現在のスタッ

フ体制でこなすことは無理なことと判断せざるを得ません。

【資料編参照】

・アンケート集計表

4．アンケート調査結果の活用

授業科目担当教員には、「アンケート調査協力者に集計を報告する義務」以上に、早めに学生の声を「授業改善」に活用して頂くため、授業科目個々にその集計表と学生の声を報告書として届けました。その集計表にはアンケートの一部を評価対象に、教育評価・改善部門会議で相談した相対評価も添えました。その際、担当教員には学生アンケート調査結果への感想並びにアンケート全体に対する感想を回答して戴きました。また、今回アンケート調査に参加されなかった教員には不参加の具体的な事情を回答して戴いております。

「授業改善」の活性化推進のため、教育評価・改善部門会議ではこれらのアンケート調査資料を基に優秀授業科目の選定基準を検討し、別紙のように優秀授業科目を決定致しました。授業科目の多い外国語科目については、「英語科目」と「英語以外の科目」に分けて選定しました。これを受け 12 月 10 日、優秀授業科目の担当教員をお招きし表彰式を行いました。更にこの優秀授業科目の中から各分科会 1 科目を選定し、公開授業の実施とビデオの収録をお願い致しました。当初は年度を跨がず、平成 16 年度中の実施を目指しましたが、当該科目の開講時期のずれ (前期開講科目と後期開講科目の問題) もあり、平成 17 年度前期 (5 月中旬) 実施に変更致しました。

【資料編参照】

・教員用アンケート

・教員からの要望・意見・感想

・優秀授業科目の選出

5

ワンポイント学習会

教育評価・改善部門

平成 16 年度ＦＤ研修会　授業改善ワンポイント学習会　報告

教育評価・改善部門

中村 一基

教育評価・改善部門では、FD 合宿研修会の反省に立ち、授業改善を進めるために、授業実践に基づいた授業改善のポイントをアドバイスし合う学習会の必要性を感じ、「授業改善ワンポイント学習会」を計画実施しました。

第一回目の学習会のテーマとしては、アンケート調査において学生からの苦情の多かった＜板書＞に焦点を当てて行いました。＜板書＞に対する認識を深め、改善すべき点を明確にし、教員相互の授業観・教育観にまで思いを馳せることを目的としました。

参加人数は教員のみなさんの多忙な時期に当たったこともありましたが、それでも 16 名の参加があり、2 時間半の学習会には教員相互から実体験を踏まえた多くの意見が出されました。

学習会の参考資料として、教養科目「人間と文化」「人間と社会」「人間と自然」に限定した範囲ではあったが、「平成 16 年度前期授業改善アンケート調査」から＜板書＞に関する学生の自由記述と、討議の参考として、教育評価・改善部門で作成した「板書のポイント 4 ヶ条」を提案した「第 1 回授業改善ワンポイント学習会＜板書を巡って＞」という資料を準備しました。

参考として、学習会においての参加者発言メモを掲載します。

平成１７年２月２３日

平成１６年度　ＦＤ研修会

第1回授業改善ワンポイント学習会＜板書を巡って＞

大学教育センター
教育評価・改善部門

★学習会の目的⇒板書に対する認識を深め、改善すべき点を明確にし、教員相互の授業観・教育観にまで思いを馳せることを目的とする。

進行表

１、《学生の声》紹介～教養科目「人間と文化」「人間と社会」「人間と自然」受講生の「平成１６年度前期授業改善アンケート調査」自由記述より～

２、《板書のポイント４ヶ条～板書するとしたら～》紹介

＊板書の技術（テクニック）・マナーと「授業実施上の基本」「授業を効果的に行う工夫」。

３、《板書のポイント４ヶ条》作成のための参考資料紹介

【参考資料】①授業改善ハンドブック編集委員会編『あっとおどろく授業改善―山形大学実践編―』［山形大学教養教育改善充実特別事業］（山形大学教育方法等改善委員会発行、２００３年）

②池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹著『成長するティップス先生―授業デザインのための秘訣集―』（玉川大学出版部、２００１年初版、２００３年初版第５刷）。

＊プレゼンテーションのツールとしてのメディア機器と板書との比較

４、《板書とは何か？～授業観・教育観への広がりを持つ問い～》

＊「多くの学生は教師が板書したことしかノートしていません」（山形大『あっとおどろく授業改善』）という事態をどう思うか？あなたはその事態にどう対処しますか？

＊「話を聞いて重要だと思ったことをノートにメモするように」とアドバイスしてもメモできない学生に対して、あなたはどう対処しますか？

《板書のポイント４ヶ条〜板書するとしたら〜》

大学教育センター
教育評価・改善部門

第１条

学生は板書したことしかノートを取らない、という前提で授業に臨まれるといいと思います。それは、高校までの板書の習慣のなせるわざだと思います。また、学生が書き写す前に、黒板の字を消さないほうがいいでしょう。すぐ消してしまうと、学生は授業を聞くよりも、黒板を写すことだけに必死になるからです。さらに、板書を写させるだけの授業ではなく、ハンドアウトを配布し、ポイントを黒板にまとめるなどの授業を行うことで、学生に授業の工夫を意識させ、わかりやすく思われます。

《学生の声》教養科目「人間と文化」

・OHP シートを生徒が書き終えるのを待って、交換していたのが、良かった。
・板書の量が多かったので、プリント等を有効に活用するとよいと思った。
・ひたすら板書を写すだけの授業だった気がした。

《学生の声》教養科目「人間と社会」

・話し方もゆっくりで、板書も少なく (プリントにまとめてあったので) 聞くことに集中できた。
・プリント等を配布し、ポイントを黒板にまとめてくれたので分かりやすかった。
・板書と話ばかりで、あまり興味を持てなかった。
・レジュメがほしい。板書をあまりしないから。

《学生の声》教養科目「人間と自然」

・内容は面白いが、黒板を消すのが早くて大変だった。
・板書が多かったので、プリントなどを渡してほしかった。

第２条

板書の内容ですが、重要でないこと、意味のないことを成り行きで板書するのは、授業を受けている学生に混乱を引き起こすことがあります。板書する場合は、重要な概念、ポイントとなる事項を板書したほうがいいでしょう。また、教室外学習のために、学生が後からノートを見て理解可能なように、単語だけを羅列的に板書するのではなく、それぞれの関係がわかるように整理して書いたほうが親切です。

《学生の声》教養科目「人間と文化」

・板書が見やすかった。
・板書が見やすく、分かり易い。
・板書も見やすいし、全体的にわかりやすい。
・板書の際に、もう少しまとまりのあるものを書いてほしい。
・板書はほとんど自己満足で書いているようなもので、全く意味がわからない程まとまっていないし字も読みづらい。

・板書が汚いし、内容がわからない。
・無駄な板書が多過ぎる。
・もう少し板書を工夫してほしい。
・板書が見にくい。まとまりがない。授業の後で見直してもさっぱりわけが分からない。
・板書が重要な単語のみだったので、もう少しまとめやすく書いてほしかったです。
・改善してほしい点は、口頭ではなく板書してもらいたい (大切な点を)。

《学生の声》教養科目「人間と社会」
・板書が分かりやすく、後からノートを見ても理解しやすかった。
・黒板の書き方など、学生にとって他の授業よりもわかりやすい授業だった。
だから、ノートもまとめやすく理解しやすかった。
・板書は見やすかったし、話も聞き取りやすかった。板書がまとまっていてわかりやすい。
・板書が見づらい。説明がまとまっていない。
・黒板を分かりやすく書いてほしかった。内容もまとめてほしかった。
・もう少し板書してほしい。
・もうちょっと黒板を整理して書いてほしかった。
・板書が非常に見にくく、書いてある内容もわかりにくかった。
・口頭での説明が多過ぎる。もっと、板書の量を増やしてほしかった。
・要点をもう少し板書してほしかった。
・板書はキーワードが書いてあるだけで、見ただけでは何について話しているかわかりにくい。
・板書をノートに取ったが、それを見て復習することが容易ではなかった。
・板書も少なく、教科書も指定されなかったので、復習できなかった。
・板書をあまりせずに、重要なところを繰り返して言うので、それをノートするように言われたが、繰り返し言ったことがあまりなかった。

《学生の声》教養科目「人間と自然」
・板書がとても分かりやすく書かれていた。授業の構成がきっちりとまとまっていて、板書も見やすかったし、教員の姿勢が良かった。
・教科書に沿った授業内容で、板書も見やすく説明もわかりやすかった。ノートも取り易かった。
・教科書がないし、板書も少ないためわかりづらい。
・教科書のない授業は、板書や先生の説明が大切になってくるのに、板書に図しか書かなかったり、その図の説明を書き取ろうとしても、先生の声が小さすぎて聞こえないことが多々あった。
・改善してほしい点 : 黒板に書くとき、もう少し秩序立ててほしい。せめて、左側からつめて書いてほしかった。
・板書をもっと見やすくまとめてもらいたかった。

第 3 条

板書する場合は、板書の色、濃さ、大きさに気を配り、はっきりと強く書いたほうが分かり易いようです。それから、チョークの色を意味なく変えないほうがいいと思います。教室の広さを考えて、大教室では字の大きさも大きくし、後ろの席でも見えるようにお願いします。ときどき、後部座席の学生にも「読めますか」と確認することを忘れないでください。

《学生の声》教養科目「人間と文化」

・字が読みにくい。
・少し黒板の字をきれいに書いてほしかった。
・教室が広いのに、黒板の板書が汚すぎる。
・板書汚すぎ。

《学生の声》教養科目「人間と社会」

・板書が見づらかった。板書をきれいに書いてほしい。
・板書が見にくかった。
・板書の文字が見にくい。
・内容は面白かったが、板書が見にくく苦労しました。
・字が汚くて何て書いているのかわからないことが多かった。
・字が汚いために、黒板の字が読めない。もう少しきれいに書いてほしい。

《学生の声》教養科目「人間と自然」

・板書は大きくて見やすかった。
・黒板がそこそこきれいだった。説明が聞き取りやすく、板書が見やすかった。
・先生の声が聞き取りやすい。板書も Good!
・黒板の字や、声が小さくて何を言いたいかわからなかった。
・板書が見にくかった。
・黒板の字が小さい。
・板書をもっときれいに書いてほしかった。
・黒板の字が見にくく、速度が少し速すぎる。
・板書、もう少し見やすければ他に言うことはありません。
・板書が読みやすくなれば、先生の授業は完璧です。

第 4 条

板書と説明を同時に行われると、板書している学生には説明が聞こえないことがあります。出来るかぎり、黒板を向いたままの説明を避けてください。また、書いている文字が教員の身体で隠れないように注意しましょう。

《学生の声》教養科目「人間と文化」

・OHP を出して板書している時に、説明を入れられても聞けない。
・黒板に字を書きながら説明をしないでほしい。

■学習会中に寄せられた意見等

平成 17 年 2 月 23 日　　参加者 16 名

・パワーポイント⇒映写用とは別に印刷物として配布している。
・大教室⇒ OHP からプロジェクターへ転換した。パワーポイントで短文の表示をおこなっている。板書の代わりにプロジェクター。
・大教室⇒ハンドアウトを配布するが、ポイントを除いておきハンドアウトだけではわからないようにしておく。板書は少なく、ポイントだけを書いている。メデイア機器は平等に見えないので。
・パワーポイント⇒座る位置によって見づらいので、確認のため座ってみる。＜色覚異常＞の学生に気を使っている。レザーポインターを赤ではなく緑にした。
・学生にとって＜板書＞とは、授業への参加意識が持てる行為ではないだろうか。
・専門科目と教養科目とで板書の意味が違うのではないか。専門では＜知識＞重視なので、板書はきっちりととらせている。
・15 回分の冊子を作って配布している。《板書はやりすぎると学生は考えない。適度に書かせると考える。》パワーポイントを動画中心で使っている。
・パワーポイントだと進むのが早くなる。学生には授業中はパワーポイントを見せるだけ、後でその内容を配布する。
・小・中学校での板書と大学での板書とでは役割が違うのではないか。小・中学校では 1 時間に黒板を 1 枚使い消さない。生徒と板書を作り上げていく。
・板書は学生の発言を書いていく。
・板書の意義に対する認識が、教員と学生とでズレているのではないか。学生は試験ということを一番に考えている。
・「宿題を出してくれなかったから。どの本を読めばわかりますか。」という学生の声。効率性に立つ学生。
・「答えは目安。やろうという意欲」が湧く。
・語学。ノートを一切取らせない。頭の中に書け！訳・カタカナを教科書に一切書かせない。最終的に＜語学力＞が付けばいい。教科書あり。宿題は学生同士で交換して採点する。署名させる。まちがった場合は平常点を引く。
・どのような機器を使おうと、学生たちがじっくり考える時間が必要。
・学生が重要な点―教員が重要な点が違っている。
・教養科目。学生にじっくり考えさせる。パワーポイント見ながら、説明。後で配布。ダウンロード。ハンドアウトを渡しておく。
・学生の小グループの発表。課題として配布物をさせない。チョーク & トークだけでやらせる。先生になるんだから。スライドを制限する。
・ポイントだけのレジュメ。中抜きしている。
・手で書くスピード、ノートに書くスピードは思考力の働きに添う。だから、ノートを取らせる。

6

出張報告

■ 2004 年 2 月 29 日～3 月 2 日
山口大学大学教育センター視察

平成 16 年 3 月 1 日 (月) 午前 9 時から 12 時まで、山口大学大学教育センターにおいて、中村一基・後藤尚人・高村純悦の 3 名は、センター長の渡邉正教授、教育企画・実施部主事の植村高久教授、教務課 (教務・企画担当) 専門員の末永保夫氏から、センターの組織･業務･成果について話を伺った。

■ 2004 年 5 月 19 日～5 月 21 日
第 41 回国立大学教養教育実施組織会議
岡山大学

20 日は第 1 分科会に参加し、「授業アンケートを授業改善に結びつける方策と体制について」をテーマとした、静岡大学三浦真琴氏の報告を聞きました。質疑討論では他大学もアンケートの取り方、活用の仕方で苦労されているようすが伺われました。出席できませんでしたがその他、第 2 分科会では「理系基礎教育について」、第 3 分科会では「法人化後の教養教育の充実について」、第 4 分科会では「教養教育における産・学・官連携について」がテーマでした。

21 日の全体会では、開催大学の学長挨拶、来賓の文部科学省高等教育局からの挨拶、4 分科会からのそれぞれのまとめ等が報告されました。

その後全体会議事題として、(1) 教養教育の質の保証について、(2) 教育の拠点となるための方策について、の提案報告がありました。

尚、事務協議会には大内学務課長補佐が出席しました。次年度当番大学は名古屋大学。(石川)

■ 2004 年 6 月 11 日～6 月 14 日
大学教育学会　第 26 回大会　北海道大学

大学教育に関する重要な学会 (旧一般教育学会) で、ラウンドテーブル (7)、講演 (2)、シンポジウム (2)、研究発表 (44) を 2 日間でこなすハードかつ充実したプログラムであった。

この種の学会は初参加で、知人も皆無ということもあり、2 日間とにかくプログラムの隅々までまじめに参加。教養教育の理念をはじめ、FD や自己評価、初年時教育、e ラーニングなどについて、発表者のさまざまな見解を肌で感じ、得るものが多かった。

また懇親会では、できたての岩手大学大学教育センターをアピールすべく、学会の重鎮方にすすんで話をするように心がけ、それなりに成果はあったと思うが、いささか疲れた ...（後藤）

■ 2004 年 7 月 9 日

文部科学省主催
「現代教育ニーズ取組支援プログラム」説明会
学術総合センター (東京)

平成 16 年度に新設されたいわゆる《現代 GP》等の説明会で、文科省の担当官よりプログラムの趣旨や申請書の注意事項等について説明があり、その後、会場をうめた大学関係者からの質疑応答があった。事前に申請書要項などは読んでいたが、こうした説明会に出席するとそれなりにポイントは把握できたと思う。大内正学務課長補佐共々参加。(後藤)

■ 2004 年 8 月 2 日～ 8 月 3 日

平成 16 年度教養教育改善充実特別事業
第 4 回山形大学教養教育 FD 合宿セミナー
「相互研鑽による教養教育の飛躍をめざして」

ワークショップ方式による FD 合宿研修会を体験するために参加させてもらった。体験型のセミナーは初めての体験だったこともあるが、各テーマに沿ったシラバス作成は初対面同士の短い時間内での作業ということもあって、結構ハードな体験であった。学長自ら二日間の合宿に付き合っていたことに、山形大の FD 活動に向けた熱意を感じた。(中村)

■ 2004 年 9 月 4 日～ 9 月 5 日

大学教員セミナー「e ラーニングと大学教育」
八王子

八王子にある大学セミナーハウスでのいわゆる《合宿》。e ラーニングについて、主催者側の講師の問題提起 & 発表を全体で聞き、その後のセッションでは個別のテーマに分かれてディスカッション形式で理解を深めてゆくスタイルだった。

講師は大学人だけでなく、NTT 関係者やメディア教育開発センター、文部科学省からの参加もあり、多角的に e ラーニングについて知見を深めることができた。

テーマが e ラーニングだっただけに大学セミナーハウスにインターネットの設備がなかったのはちょっと残念。(後藤)

■ 2004 年 9 月 10 日

NHK 大学セミナー打ち合せ
立花隆事務所 (東京)

立花隆氏と打ち合せをするのは容易ではない。遠路盛岡まで来ていただくには、こちらも本気でぶつかっていく必要がある。一人ではとうてい力不足。セミナーの企画から手伝ってもらった人文社会科学部の五味先生にも同行願った。

立花事務所をストレートに訪ねるのではなく、立花隆氏が 2004 年精力的に講演を行なった《シベリア抑留画家》香月泰男のシベリア・シリーズを観なければということで、まずは水戸にある茨城県近代美術館に赴き、展示画をじっくり観た後、立花氏の講演について担当された美術館の企画課長に立花氏講演についてのノウハウを伝授していただいた。

その後、東京文京区小石川の《ネコビル》に向かったわけだけれど、体制を整え (軽く夕食を済ませて) て、アポイントメントの時間 22 時 (立花氏は夜なら何時でもいいということで) ちょうどに事務所にはいり、こちらからセミナーの趣旨やプログラム内容の説明を中心にいろいろお話をして、事務所を出たのは日付変更線あたりだった。

セミナー実現の確認も得て、上野のホテルに戻り、ホテル近くで五味先生とめでたく祝杯・酒盛りとなりました。(後藤)

■ 2004 年 9 月 15 日～ 9 月 17 日

第 54 回東北・北海道地区大学一般教育研究会

小樽商科大学

本年の大テーマは「新しい教養教育の展開と課題」でした。全体会での講演は北海道開拓記念館、山田家正館長による「教養教育の過去・現在・未来」が行われました。小樽商科大学の学長職を務めた体験から、教養教育について熱く語って戴きました。その後の第 1 分科会「新しい教養教育の展開–接続・導入教育、高大連携」には石川が、第 2 分科会「新しい教養教育の展開– FD、キャップ制」には中村が、そして第 3 分科会「新しい教養教育の展開–国際交流、インターシップ、地域連携」には後藤が出席しました。それぞれ質疑討論にも参加し、他大学の意気込みを吸収してきました。

(石川)

■ 2004 年 11 月 4 日～ 11 月 7 日

第 7 回北海道大学教育ワークショップ

「Web を利用した授業の設計」

奈井江町農業構造改良センター

他大学の方々と一緒に授業設計に関わるワークショップを体験してきました。他大学からの参加は、私と弘前大 2 名、熊本大 1 名の 4 名でした。初対面の他大学の教員にどのように話しかけるべきか、大きなとまどいでした。ワークショップもその前後の解説も大変有効でしたが、やはり一番印象的だったのは副学長が終始我々参加者と行動を共にしていたことです。(石川)

■ 2004 年 11 月 14 日

大学基準協会主催

「特色ある大学教育支援プログラム」フォーラム

東京国際交流館

平成 16 年度に採択された 58 件の特色 GP のポスターセッションと、事例報告を兼ねたシンポジウム。17 年度に特色 GP を申請する人文社会科学部から五味先生も参加。

シンポジウムが午後 1 時から 5 時までで、ポスターセッションは 10 時 30 分から行われていたので、11 時前には会場入りして、ポスターセッションでいくつかの大学の担当者からじかに情報を収集。これがなかなか有益。

午後の事例報告は採択校からの報告だけでなく、審査員の報告もあり、参加者はみな熱心に聞いていた。質疑応答はわれわれがいた 2 階にはマイクが回ってこなかったので、シンポジウム終了後に審査員に申請分野に関して助言を得ることができた。(後藤)

■ 2005 年 3 月 5 日～ 3 月 6 日

第 10 回 FD フォーラム

「評価される大学教育」

現段階における FD 活動の到達点、そしてこれからの FD 活動の行方を把握するために参加した。各分科会のテーマには、「授業評価」「授業改善」など、これまで FD 活動でテーマとされたものもあったが、「FD 活動の組織的取り組み」というテーマもあり、国立大学法人化以後、多くの大学で大学教育センターが設立されたことを反映してか、センター関係の多くの参加者が目立った。FD 活動の本格的な組織化の時代が来たことを実感した。(中村)

■ 2005 年 3 月 10 日

文部科学省主催
「現代的教育ニーズ取組支援プログラム
(現代 GP)」
横浜港大さん橋ホール

平成 16 年度に採択された現代 GP のポスターセッションと、平成 17 年度の特色 GP および現代 GP に関する説明会。人文社会科学部の五味先生と、大内正学務課長補佐と 3 名で出席。

17 年度は現代 GP の申請時期が早まるので、特色 GP の 1 ヶ月後に現代 GP の申請となり、慌ただしい。現代 GP は昨年度と応募領域は同じだけれど、申請書類の書き方等は少々変更があり気が抜けない。気になったことがあったので、質疑応答では質問に立った。(後藤)

■ 2005 年 3 月 21 日～ 3 月 23 日

第 11 回大学教育研究フォーラム
京都大学高等教育研究開発推進センター

他研究部会発表は 4 会場同時進行でどれを聞きに行くべきか迷いました。どの会場を覗いても満員で、多くの大学から参加があったようです。2 日間で、13 会場 36 件の興味深い発表があり、10 件ほど報告を聞くことができ、多くの資料を収集してきました。大会企画フォーラムは「大学教育評価–評価する側の理論」をテーマに学位授与機構、大学基準協会、文部科学省評価委員室の各要人がパネラーとして参加され、興味深い話が聞けました。(石川)

山口大学大学教育センター調査報告書

中村 一基・後藤 尚人・高村 純悦

平成 16 年 3 月 1 日 (月) 午前 9 時から 12 時まで、山口大学大学教育センターにおいて、中村一基・後藤尚人・高村純悦の 3 名は、センター長の渡邉正教授、教育企画・実施部主事の植村高久教授、教務課 (教務・企画担当) 専門員の末永保夫氏から、センターの組織・業務・成果について話を伺った。

《共通教育と専門教育システム》について

* 大学教育センターが各学部の専門科目の構成や内容にまで立ち入ることはないが、システムとして専門教育が効率的に運営されているかどうか、授業は適切に行われているかどうか等については、共通科目と同じように学生による授業評価システムを導入し、教育面での評価を行う。
* 目標のない授業をなくすことを目的にする。そのメソッドは何でもよい。「教員は学生の何を評価するのか !」を明確にする。優・良・可の成績評価を慎重に行う。例えば、「出席点」と「参加点」との違い。
* 始め各学部作成のシラバスを集め検討し、シラバスの内容と統一したフォーマットをセンターが提示した。
* どんな授業目標が出ていてもよい。内容と到達度を明確にしてもらう。目標・内容の妥当性は、学生の授業評価によって明らかになる。
* 「2006 年問題」(新学習指導要領で学んだ生徒入学)、さらに、「2009 年全入時代」到来が迫っている以上、シラバスの見直し、カリキュラムと個々の授業計画の見直しは緊急課題である。
* web シラバスに入力していないと、{ ポイント制 } に基付くインセンテイブの対象から外れる。

《コースカリキュラム》について

* コースカリキュラムのコース原案は、センターがガイドラインを提示して、各学部から提出させた。現在、学生の系統的・段階的学習を促し、バランスのとれた履修を可能にする有力な方法としてあるが、まだ使いきっていない。
* 学部指定のコースカリキュラムと専門科目との関連が未だ考慮されてない。コースカリキュラムを一旦落すと再履修がきつい。
* コースカリキュラムは新しいものが優先、マトリックスの変更もあるが、原則的には入学年度のマトリックスでいく。
* コースカリキュラムの、これからの課題としては「授業科目の整理」と「理念の問題」が残っている。「授業科目の整理」に関しては、ワーキンググループを立ち上げ、センターがリードしながら、内容を精選していく予定である。比喩的に言えば、{ 定食メニュー } と { アラカルトメニュー } をどう組み合わせていくか、が課題である。
* 「2006 年問題」に対応して「ジャビーコース」・「ノンジャビーコース」を設定する必要が出てくる。

《電算化システム》について

* コース (主題別コースなど) が新設されたり、コースマトリックス表に修正が加えられても、電算化システムは柔軟に対応できる。
* 科目類型における基礎科目が不合格であった学生が、展開科目の履修を申請しても申告時に撥ねることが出来る。(学生による自己申告以外のチェックが機能する。)

《授業科目別部会》について

* ピアグループ (同じ言葉が通用するグループ) が必要だった。そのことで、部会ごとのシラバスのガイドラインの提出が可能となった。
* 部会名はオーソドックスな名前の方が分かり易く、ピアグループが形成しやすいと判断した。また、その方が捉え方の違いがはっきり出て、その論議が FD に結びついた。
* 部会の運営は { ワークショップ方式 } で行われている。
* 部会のアンバランス (例えば医学部の臨床の先生は大半「社会と医療部会」に入るといったような) は起きているが、原則は { 自己申告制 } なので認めている。ただ、周りの意見で他の部会に行ってもらったこともある。
* 学生のニーズの問題もあるので、{ 大きな部会 }(コア部会) ・{ 小さな部会 } とがあるが、部会構成メンバーを最低 10 名は確保している。
* 共通教育を年 1 人 1 コマ以上担当を原則 (現状としては精神論の様相もあるが) としていて、過重担当者にはインセンテイブを与える。不平等な負担をフォロウするためである。そのことを、明確にするためにも、《web シラバス》で共通・専門・院を含めての担当コマ数を明確にしてもらう。各学部の平均のコマ数を割り出した上で、インセンテイブに相当するかを判断材料にする。
* 部会長には授業計画の原案を提出する権限と責任がある。部会の仕事の継続性を考えたとき、「何をどう教えるのか」ということを意識した上で、部会長を出す責任部局という点も今後考えられる。

《ポイント制》について

* 共通科目は年に 1 コマ持つことを原則としており、それを基準として、さらに共通科目を担当している教員にポイントを加算している。
* 共通科目持ちコマ数のアンバランスに関しては、厳密に均すことは出来ないが、上記の原則を拠り所にしている。
* ポイント制は、各教官の研究業績や大学運営上の業績、地域貢献や専門課程の教育評価など、多面的に行われており、それらの総合判断は、大学教育センターより上の機関でなされる。

《大学教育センターと各種委員会》について

* 「教育研究委員会」が{基本方針}を出す。そのもとに、センターは仕掛けていく。《中期目標・中期計画》も { 錦の御旗 } である。
* 「大学教育機構運営委員会」は六センター間の連携を行う委員会である。「大学教育センター」は六センター間の連携のもとになっている。
* 「教務専門委員会」はこれまで学部間の調整が中心だったが、これからはセンターの考えを学部に浸透させる協力委員会にしていきたい。

《FD 活動》について

* FD 研修会は北大のワークショップ方式を取り入れている。1 年目 2 年目は「授業の企画」、3 年目では「観点別シラバスの書き方」をテーマに行った。FD 研修会で行ったことを『シラバスの書き方』という形にマニュアル化した。
* 各学部から「FD 年次計画」を出させている。
* 「部会」(ピアグループ) 単位で学生の授業評価に対して FD を行っている。変な授業を行えば、部会の恥、部会長の責任である、という意識の共有！
* 要請があれば、センターから「授業改善アドバイザー」が、部会・学科・講座に出向く。授業評価に対して、悩まれている先生に対してのアフターケア、フォロウを行う。
* 学生の意向を踏まえ、センターと部会長で「ベストティーチャー」を選ぶ。
* 新任教員に対する「初期研修」のような取り組みは、まだ実施できていない。

《大学教育センターに必要な人材》について

* センターの位置づけが大事である。これまでは、大半、「大学の教育を研究」するセンター」という位置づけであった。先行した北大においても「大学の教育を開発するセンター」という位置づけに止まった。明確に「大学の教育改革をするセンター」として位置づけることが大事である。センターに関わる者に最も求められる意識は、大学で「教育改革」をするという意識である。とにかく、存在意義を常に打ち出していく < 戦闘力 > が必要である。西日本は総合大学が多い、ライバルが多いのでなおさらである。
* 【センター等連絡協議会】に入ると、全国の大教センターの動きが見える。現在、一番動いているのは、「大学教育センター」と「共通教育センター」の二つのセンターを持つ信州大学である。
* 首脳陣 (学長・副学長 = センター長) との連携が必須である。首脳陣に方針を出してもらう。センターはそれを実行していく。そのためには、「有能でリーダーシップのある副学長」の存在が欠かせない。
* 事務の仕事も激務になってくるので、それに耐え得る人材が要請される。
* 専任教員に求められるのは、大学で教育改革をするという意識である。教育熱心と教育改革の意識は違う。また、人材としては、意識とともに、そのことを経験してきた者である。現在、専任教員の専門が「教育工学」の者がいるが、それは偶然であった。専任には空いた時間で研究してもらう。
* 専任教員として必要な人材は、「コンピューターのプログラムが出来る人」である。
* 大学の教育改革に対して見識を持って行動するために、「大学の高等教育に通暁している人」が必要である。
* センターの実際の仕事 (年間計画等) は部門に関わらず一緒にやる。
* 専任教員が出来ることと出来ないことがある。他の大学との交渉は主事 (= 部門長) が行う。植村兼任教授 (教育企画・実施部主事) のセンターとの関わりの割合は 4 割という。
* 専任が長くいると難しい問題が出てくる可能性もある。専任の動きとしては { 学部→センター→学部 } よりは、{ 外部→センター→学部 } がいいかもしれない。

《学生の授業評価と教員の自己評価》について

* 学生の授業評価は個人と部会長に公表する。
* 学生の授業評価に対する教員の自己評価は公開する。
* 「プレ学生授業評価」は自主的にやってもらう。

《語学センター構想》について

* 大学教育センターの下部組織として平成 16 年 4 月から発足する。
* 各学部にいる外国人教師を専任教員とする。
* 語学センターで開講する科目は、これまで各学部で個別に行われていた上級向けの授業である。(初心者用の科目は従来どおり共通科目として開講する。)
* いろいろ問題を抱えているが、とりあえず外国語センターとして動き出す。

山口大の調査を踏まえた《岩手大学大学教育センターで取り組むべき課題》の提案

* 全学体制を現実化する科目別授業担当教員組織の創設
* 全学共通 web シラバスの内容の検討と統一フォーマットの提示
* インセンテイブに関わるポイント制の明確な基準の設定

資料編

資料１：平成 16 年度前期全学共通教育授業改善アンケート関連資料

資料２：全学共通教育改革骨子案関連資料

資料１

平成 16 年度前期
全学共通教育授業改善アンケート関連資料

・アンケート用紙（３種類）
・参加教員一覧表
・アンケート達成率、回答者数集計表
・アンケート集計データ一覧
・担当教員への報告
・アンケート全般に関する要望・意見・感想
・優秀授業科目の選出

きみたちの声を授業に反映させませんか!?

--- 全学共通教育授業改善アンケート調査 ---

岩手大学大学教育センター

この調査は全学共通教育の授業改善のために、みなさんの受講している授業に対する評価を問うものです。みなさんのアンケート調査結果が、全学共通教育の授業改善を推し進め、みなさんの満足できる多くの授業を生み出してゆく原動力となっていきます。みなさんの協力を切に要請する次第です。なお、回答内容はあなたの成績評価にまったく影響しませんので、率直にお答え下さい。

A　1)　この科目のコード番号を記入して下さい。　（黒板参照）

申告コード番号　→　□□□□

2)　入学年度、所属学部について該当する番号に○印を付けて下さい。

11. 平成16年度入学　12. 平成15年度入学　13. 平成14年度以前入学　14. その他
21. 人文社会科学部　22. 教育学部　23. 農学部　24. 工学部

B　この授業を履修した理由を動機の強い順に３つ選択して下記の(　)の中にその番号を記入して下さい。（必修科目の場合は回答せず、次の　　へ進んで下さい。）

1. ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから
2. ガイダンスで薦められたから
3. 先輩に薦められたから
4. 友達が多く履修しているから
5. 自分の専門に関係が深そうだから
6. 自分の専門にない分野だから
7. 教養を広げるために
8. 単位が取りやすそうだったから
9. 時間が空いていたから
10. 他の授業で人数制限を受けたから
11. 他に選択できるものがなかったから
12. その他

第１理由（　　）　第２理由（　　）　第３理由（　　）

C　下の各事項について、選択肢の中の該当する番号に○印を付けて下さい。

a. この授業のあなたの出席回数	1. 9 回以下	2. 10 回～12 回	3. 13 回以上
b. この授業の休講回数	1. 1 回以下	2. 2 回～4 回	3. 5 回以上
c. 宿題や小ﾃｽﾄの実施回数	1. ほとんどない	2. ときどき	3. ほとんど毎回
d. あなたの宿題提出回数	1. ほとんどない	2. ときどき	3. ほとんど毎回
e. 宿題や小ﾃｽﾄの返却回数	1. ほとんどない	2. ときどき	3. ほとんど毎回

D　下の各事項について、選択肢の中の該当する番号に○印を付けて下さい。

a. 履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	1. はい	2. いいえ
b. シラバスを基にした説明があった	1. はい	2. いいえ
c. シラバスに予習・復習の指示があった	1. はい	2. いいえ
d. オフィスアワーの説明があった	1. はい	2. いいえ
e. 教科書が指定されていた	1. はい	2. いいえ
f. 出欠を取った	1. はい	2. いいえ
g. 受講生の数は適切だった	1. はい	2. いいえ

裏面に続く

E　下記の事項の回答として、右の４段階の選択肢の中で最も近い番号を選び○印を付けて下さい。
（ 設問自体が成立していない場合には、該当なしになります。例えば設問 r. で、「宿題や小テスト」がなかった授業では、回答が「 5. 該当なし」になります。）

		1 そうである	2 まあそうである	3 あまりそうとはいえない	4 全くそうでない	(5) （該当なし）
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	1	2	3	4	
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	1	2	3	4	
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	1	2	3	4	
d.	予習・復習の指示が適切であった	1	2	3	4	
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	1	2	3	4	
f.	授業開始時刻は守られていた	1	2	3	4	
g.	授業終了時刻は守られていた	1	2	3	4	
h.	話し方は聞き取りやすかった	1	2	3	4	
i.	板書は見やすかった	1	2	3	4	5
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	1	2	3	4	
k.	資料等教材は有効に活用されていた	1	2	3	4	5
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1	2	3	4	5
m.	各回の授業の要点（ﾎﾟｲﾝﾄ）が明確に示されていた	1	2	3	4	
n.	授業全体の構成はまとまっていた	1	2	3	4	
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	1	2	3	4	
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	1	2	3	4	5
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	1	2	3	4	
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	1	2	3	4	5
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	2	3	4	5
t.	授業中に私語がなく集中できた	1	2	3	4	
u.	他の人にも薦めたい授業だった	1	2	3	4	
v.	将来役に立つ授業だと思った	1	2	3	4	
w.	課題探求能力の向上に役立った	1	2	3	4	
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	1	2	3	4	
y.	知的関心を喚起させられた	1	2	3	4	

F　あなたにとってこの授業は「総合的に見て満足できる」授業でしたか。

1)　次の４段階の中で最も近い番号に○印を付けて下さい。

1.　満足　　2.　まあ満足　　3.　やや不満　　4.　全く不満

2)　上の 1) の回答で、あなたが最も重視した事は何ですか。良かった点、是非改善して欲しい点等、具体的にお書き下さい。

ご協力ありがとうございました　m(_ _)m

きみたちの声を授業に反映させませんか!?

--- 全学共通教育授業改善アンケート調査 ---

岩手大学大学教育センター

この調査は全学共通教育の授業改善のために、みなさんの受講している授業に対する評価を問うものです。みなさんのアンケート調査結果が、全学共通教育の授業改善を推し進め、みなさんの満足できる多くの授業を生み出してゆく原動力となっていきます。みなさんの協力を切に要請する次第です。なお、回答内容はあなたの成績評価にまったく影響しませんので、率直にお答え下さい。

A　1)　この科目のコード番号を記入して下さい。　（黒板参照）

申告コード番号　→　□□□□

2)　入学年度、所属学部について該当する番号に○印を付けて下さい。

11. 平成16年度入学　12. 平成15年度入学　13. 平成14年度以前入学　14. その他

21. 人文社会科学部　22. 教育学部　23. 農学部　24. 工学部

B　外国語の必修科目が一ヶ国語だったとしたら、あなたはどの言語を選びますか。

1)　下記の該当する番号(JIS 配列)に○印を付けて下さい。

1. ドイツ 語　2. フランス語　3. ロシア語

4. 英　語　5. 韓 国 語　6. 中国語

2)　その理由をお書き下さい。

C　下の各事項について、選択肢の中の該当する番号に○印を付けて下さい。

a. この授業のあなたの出席回数	1. 9 回以下	2. 10 回～12 回	3. 13 回以上
b. この授業の休講回数	1. 1 回以下	2. 2 回～4 回	3. 5 回以上
c. 宿題や小ﾃｽﾄの実施回数	1. ほとんどない	2. ときどき	3. ほとんど毎回
d. あなたの宿題提出回数	1. ほとんどない	2. ときどき	3. ほとんど毎回
e. 宿題や小ﾃｽﾄの返却回数	1. ほとんどない	2. ときどき	3. ほとんど毎回

D　下の各事項について、選択肢の中の該当する番号に○印を付けて下さい。

a. 履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	1. はい	2. いいえ
b. シラバスを基にした説明があった	1. はい	2. いいえ
c. シラバスに予習・復習の指示があった	1. はい	2. いいえ
d. オフィスアワーの説明があった	1. はい	2. いいえ
e. 教科書が指定されていた	1. はい	2. いいえ
f. 出欠を取った	1. はい	2. いいえ
g. 受講生の数は適切だった	1. はい	2. いいえ

裏面に続く

E　下記の事項の回答として、右の４段階の選択肢の中で最も近い番号を選び○印を付けて下さい。（設問自体が成立していない場合には、該当なしになります。例えば設問 r. で、「宿題や小テスト」がなかった授業では、回答が「 5. 該当なし」になります。）

		1 そうである	2 まあそうである	3 あまりそうとはいえない	4 全くそうでない	(5) （該当なし）
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	1	2	3	4	
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	1	2	3	4	
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	1	2	3	4	
d.	予習・復習の指示が適切であった	1	2	3	4	
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	1	2	3	4	
f.	授業開始時刻は守られていた	1	2	3	4	
g.	授業終了時刻は守られていた	1	2	3	4	
h.	話し方は聞き取りやすかった	1	2	3	4	
i.	板書は見やすかった	1	2	3	4	5
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	1	2	3	4	
k.	資料等教材は有効に活用されていた	1	2	3	4	5
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1	2	3	4	5
m.	各回の授業の要点（ﾎﾟｲﾝﾄ）が明確に示されていた	1	2	3	4	
n.	授業全体の構成はまとまっていた	1	2	3	4	
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	1	2	3	4	
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	1	2	3	4	5
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	1	2	3	4	
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	1	2	3	4	5
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	2	3	4	5
t.	授業中に私語がなく集中できた	1	2	3	4	
u.	他の人にも薦めたい授業だった	1	2	3	4	
v.	将来役に立つ授業だと思った	1	2	3	4	
w.	国際的な視野が持てるようになった	1	2	3	4	
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	1	2	3	4	
y.	知的関心を喚起させられた	1	2	3	4	

F　あなたにとってこの授業は「総合的に見て満足できる」授業でしたか。

1)　次の４段階の中で最も近い番号に○印を付けて下さい。

1.　満足　　2.　まあ満足　　3.　やや不満　　4.　全く不満

2)　上の 1) の回答で、あなたが最も重視した事は何ですか。良かった点、是非改善して欲しい点等、具体的にお書き下さい。

ご協力ありがとうございました　m(_ _)m

きみたちの声を授業に反映させませんか!?

--- 全学共通教育授業改善アンケート調査 ---

岩手大学大学教育センター

この調査は全学共通教育の授業改善のために、みなさんの受講している授業に対する評価を問うものです。みなさんのアンケート調査結果が、全学共通教育の授業改善を推し進め、みなさんの満足できる多くの授業を生み出してゆく原動力となっていきます。みなさんの協力を切に要請する次第です。なお、回答内容はあなたの成績評価にまったく影響しませんので、率直にお答え下さい。

A　1)　この科目の実施曜日、時間、種目名、担当教員名を記入して下さい。

曜 日	時 間	種 目 名	担 当 教 員 名

2)　入学年度、所属学部について該当する番号に○を付けて下さい。

11. 平成16年度入学　12. 平成15年度入学　13. 平成14年度以前入学　14. その他
21. 人文社会科学部　22. 教育学部　23. 農学部　24. 工学部

B　この種目を履修した理由を動機の強い順に３つ選択して下記にその番号を記入して下さい。

1. 経験のある種目だったから
2. ガイダンスで薦められたから
3. 先輩に薦められたから
4. 友達が多く履修しているから
5. 経験のない未知の種目だったから
6. 楽しめそうな種目だったから
7. 激しくない種目のようだったから
8. 他の種目で断られて仕方なく
9. 他に選択できる種目がなかったから
10. その他

第１理由（　　）　第２理由（　　）　第３理由（　　）

C　下の各事項について、選択肢の中の該当する番号に○印を付けて下さい。

a. この授業のあなたの出席回数　1. 9 回以下　2. 10 回～12 回　3. 13 回以上
b. この授業の休講回数　1. 1 回以下　2. 2 回～4 回　3. 5 回以上

D　下の各事項について、選択肢の中の該当する番号に○印を付けて下さい。

a. 履修に際しこの科目のシラバスを読んだ　1. はい　2. いいえ
b. シラバスを基にした説明があった　1. はい　2. いいえ
c. オフィスアワーの説明があった　1. はい　2. いいえ
d. 使用する用具が整っていた　1. はい　2. いいえ
e. 使用する用具を自前で整えた　1. はい　2. いいえ
f. 出欠を取った　1. はい　2. いいえ
g. 受講生の数は適切だった　1. はい　2. いいえ

裏面に続く

E

下記の事項の回答として、右の４段階の選択肢の中で最も近い番号に○印を付けて下さい。

		1 そうである	2 まあそうである	3 あまりそうとはいえない	4 全くそうでない
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	1	2	3	4
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	1	2	3	4
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	1	2	3	4
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	1	2	3	4
e.	健康管理に関する指導が適切であった	1	2	3	4
f.	授業開始時刻は守られていた	1	2	3	4
g.	授業終了時刻は守られていた	1	2	3	4
h.	話し方は聞き取りやすかった	1	2	3	4
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	1	2	3	4
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	1	2	3	4
k.	技術指導が適切だった	1	2	3	4
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	1	2	3	4
m.	各回の授業の要点（ﾎﾟｲﾝﾄ）が明確に示されていた	1	2	3	4
n.	授業全体の構成はまとまっていた	1	2	3	4
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	1	2	3	4
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	1	2	3	4
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	1	2	3	4
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	1	2	3	4
s.	参加者の技能に留意した授業だった	1	2	3	4
t.	学生からの要望が活かされていた	1	2	3	4
u.	他の人にも薦めたい授業だった	1	2	3	4
v.	将来役に立つ授業だと思った	1	2	3	4
w.	生活習慣を見直す機会になった	1	2	3	4
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	1	2	3	4
y.	知的関心を喚起させられた	1	2	3	4

F　あなたにとってこの授業は「総合的に見て満足できる」授業でしたか。

1)　次の４段階の中で最も近い番号に○印を付けて下さい。

1. 満足　　2. まあ満足　　3. やや不満　　4. 全く不満

2)　上の a. の回答で、あなたが最も重視した事は何ですか。良かった点、是非改善して欲しい点等、具体的にお書き下さい。

ご協力ありがとうございました　m(_ _)m

平成 16 年度前期　全学共通教育授業改善アンケート

調査協力教員一覧 / アンケート実施率

■調査協力教員一覧 （分科会別アイウエオ順・敬称略）

人間と文化

家井 美千子
池田　成一
小笠原 洋光
織田　信男
菊田　紀郎
木村　直弘
小林　　睦
佐藤　正恵
佐藤　芳彦
砂山　　稔
田中　　惠
長野　俊一
中村　文郎
中村　安宏
箱石　匡行
早坂　浩志
樋口　知志
開　　龍美
深澤　秀男
松岡　和生
山口　　浩

21 名
22 科目

人間と社会

内田　　浩
遠藤　匡俊
岡部　純一
小野　善康
菊池　孝美
杭田　俊之
齋藤　俊明
笹尾　俊明
杉浦　　直
杉山　幸子
砂山　克彦
高橋　宏一
高橋　秀行
田口　典男
竹村　祥子
塚本　善弘
福島　　治
藤原　千沙
古川　　務
堀毛　一也
丸山　　仁
山崎　達彦
横井　修一

23 名
27 科目

人間と自然

飯田　雅人
石川　明彦
井上　隆義
大西　良博
押切　源一
尾台　喜孝
北爪　英一
重松　公司
竹原　明秀
西崎　　滋
花見　仁史
牧　陽之助
吉田　勝一
吉澤　正人

14 名
17 科目

英語

AHDAR ELVIS
AKASAKA KATHRYN
BLAIR BENJAMIN REED
ISHIKAWA PEGGY MARRI
SHORT KEVIN ANTHONY
秋田　淳子
今井　　實
岡田　　仁
寒河江 正行
加藤　和男
工藤　裕子
桑原　俊明
佐藤　敏男
齋藤　伸治
齋藤　博次
高橋　幸雄
筑後　勝彦
長野 とも子
中里　義博
中野　　好
中村　順良
成田　　浩
橋本　　学
星野　勝利
松林　城弘
三浦　勲夫
山本 勢津子

27 名
（32 名）

外国語（英語以外）

海老澤 君夫
大沢　久人
大友　展也
加藤　　隆
加藤　宏幸
加藤　祐子
金子　琢磨
亀田　金花
菊地　良夫
菊地　　悟
北村　一親
熊本　哲也
姜　　奉植
笹尾　道子
住大　恭康
席　　時宜
高橋　直美
鷹觜　洋子
長野 とも子
中安 美恵子
能登　惠一
松岡　洋子
村田　耕司
山口　春樹
山本　昭彦
楊　　政亜
横井　郁子
横井　雅明
吉野　寧恵
劉　　文静

３０名
（37 名）

情報

遠藤　教昭
小栗栖 太郎
小野　伴忠
五味　壮平
白倉　孝行
関野　　登
大坊　真洋
平山　貴司

8 名
１７科目

健康・スポーツ

浅沼 道成
石井 旨冏
伊藤 斎訓
大久保 香織
小笠原 儀文
鎌田 安久
上濱 達也
栗林　　徹
黒川 國児
佐々木 優次
佐々木 博之
澤村 省逸
清水 茂幸
関根 尚子
高城 靖尚
武田 正司
八橋 徹英
山下 芳男
山本 秀一
吉田　実

20 名
39 科目

■アンケート実施率

分科会	対象		参加		不参加		実施率		回答者数
	科目数	教員数	科目数	教員数	科目数	教員数	科目	教員	
人間と文化	22	22	21	21	1	1	0.95	0.95	1881
人間と社会	27	26	23	23	4	3	0.85	0.88	1806
人間と自然	17	16	15	14	2	2	0.88	0.88	1089
情報教育科目	17	14	11	8	6	6	0.65	0.57	617
健康・スポーツ科目	39	20	39	20	0	0	1.00	1.00	1125
外国語科目	166	69	75	57	91	12	0.45	0.83	2389
英語科目	68	32	37	27	41	5	0.54	0.84	1367
英語以外の科目	98	37	38	30	60	7	0.39	0.81	1022
合　　計	288	167	184	143	104	23	0.64	0.86	8907

注 : 配布ミスに該当する分は、参加には含めていますが、回答者数には含めていません

平成 16 年度前期　全学共通教育授業改善アンケート

アンケート集計結果一覧

■分科会「人間と文化」

開講科目一覧

- 哲学の世界
- 倫理学の世界
- 日本の思想と文化
- 欧米の思想と文化
- 心の科学
- 適応の理解
- 日本の文学
- 中国の文学
- 言葉の世界
- 欧米の文学
- 芸術の世界
- 日本の歴史と文化
- アジアの歴史と文化
- 欧米の歴史と文化
- 日本事情 A

注：アンケート用紙は（平成 16 年度前期　共通）の用紙を使用しました.

A

科目コード		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	合計
登録数		116	60	46	191	66	133	434	140	307	92	254	55	46	350	38	139	27	85	37	98	3	2717
回答数		43	57	36	134	49	90	231	121	212	81	182	40	29	282	27	90	16	69	27	64	1	1881
入学年度	平成 16 年	15	22	20	89	22	80	75	100	149	65	95	26	21		23	17	12	47	24	24	1	927
	平成 15 年	16	27	6	18	16		118		16	9	43		3	172		57				29		530
	平成 14 年	7	4	4	21	6	9	12	10	25	7	18	11	4	65	3	9	4	11	2	5		237
	平成 13 年以前		1		1	1		6	3	6		1	1		6	1	1		4		1		33
	小計	38	54	30	129	45	89	211	113	196	81	157	38	28	243	27	84	16	62	26	59	1	1727
	無回答	5	3	6	5	4	1	20	8	16		25	2	1	39		6		7	1	5		154
所属学部	人文社会科学部	6	11	1	58	3	76	33	17	55	34	3	12	11	37	11	26	5	19	22	13		453
	教育学部	10		2	50	9			36	77	34	30	12	11	26	4		3	15				319
	工学部		31	6	3	17	1	99	7	9		41	5		95	3	39	4	9	1	35	1	406
	農学部	18	4	18	1	11	2	52	42	22		80	4	2	65	5	12	1	12		4		355
	小計	34	46	27	112	40	79	184	102	163	68	154	33	24	223	23	77	13	55	23	52	1	1533
	無回答	9	11	9	22	9	11	47	19	49	13	28	7	5	59	4	13	3	14	4	12		348

B

科目コード		01			02			03			04			05		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	14	2	3	25	11	3	25	4	2	89	30	5	32	3	3
2	ガイダンスで薦められたから			1							1					
3	先輩に薦められたから	5	1	1							12	8	1	2	1	
4	友達が多く履修しているから	1		4	2	1	2				3	2	15	1	3	
5	自分の専門に関係が深そうだから	1	4	1		1	3	2	1	1	6	13	10	1	3	2
6	自分の専門にない分野だから	1	4	3	1	5	4		2	5	1	6	13		4	10
7	教養を広げるために	3	12	8	11	17	7	7	19	5	6	56	34	6	21	9
8	単位が取りやすそうだったから	1	3	3	2	5	6		2	4	1	5	18	1	4	5
9	時間が空いていたから	4	4	3	3	4	7		4	3		7	9	2	5	6
10	他の授業で人数制限を受けたから				3					1	12	2	4			
11	他に選択できるものがなかったから	6	4	3	3	2	2	1					4	2	2	5
12	その他			4	1	1	9		2	7	3		10	1	1	3

科目コード		06			07			08			09			10		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	23	8	11	119	28	20	68	24	11	121	22	16	55	14	4
2	ガイダンスで薦められたから		1	1	1	1	3			1	1	6	1			
3	先輩に薦められたから	7	4		30	23	8	18	9	2	39	23	15			
4	友達が多く履修しているから	3	4	5	16	25	24	4	10	10	6	19	26	1	2	2
5	自分の専門に関係が深そうだから	11	15	3	6	4	4	7	15	6	10	26	5	6	16	3
6	自分の専門にない分野だから		7	6	1	17	31	1	4	11	1	4	11	2	4	12
7	教養を広げるために	8	22	21	17	70	38	10	33	32	12	60	51	4	29	25
8	単位が取りやすそうだったから	4	1	6	15	26	42	3	7	5	6	16	21		2	9
9	時間が空いていたから	16	16	12	7	12	18	9	11	19	5	13	26	5	4	9
10	他の授業で人数制限を受けたから	1				1	4		1				1	4		2
11	他に選択できるものがなかったから	16	7	11	1	8	10		1	8	2	4	6	1	7	5
12	その他	1	3	9	4	1	7	1	1	7	2	1	8	1		5

科目コード		11			12			13			14			15		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	72	33	14	20	9	1	10	4	2	90	30	24	16	2	1
2	ガイダンスで薦められたから	2	4									1	3			
3	先輩に薦められたから	61	14	13	1		1	7	3		19	19	7			
4	友達が多く履修しているから	5	18	19			1		1	1	24	32	31		1	1
5	自分の専門に関係が深そうだから		1		6	4	4	2	1	2	1	6	3	2	1	
6	自分の専門にない分野だから	1	9	19		5	5	1	3	3	7	10	22		2	6
7	教養を広げるために	6	40	36	7	11	12	4	9	11	32	81	40	3	14	5
8	単位が取りやすそうだったから	17	37	32		3	4		3	3	37	32	42	1	3	1
9	時間が空いていたから	4	9	7	5	3	3	1	2	3	18	18	23	3		6
10	他の授業で人数制限を受けたから			1				1	1	1						
11	他に選択できるものがなかったから	3	2	5	1	2	2	2	1	1	18	14	22	2	2	2
12	その他	3		18			2	1	1	2	2	1	16		1	1

科目コード		16			17			18			19			20		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	70	6	2	10	1		35	6	6	9	4	1	30	10	3
2	ガイダンスで薦められたから		1												1	
3	先輩に薦められたから	2	2	2	1			4	6	3	4	2		2		3
4	友達が多く履修しているから	5	5	7				2	1	1		3	1	3	3	8
5	自分の専門に関係が深そうだから	2	3			2		8	6	3	4	3	1	1	3	
6	自分の専門にない分野だから	2	9	16	1	1	5	2	4	10	1	1	2	2	4	12
7	教養を広げるために	3	41	10	1	6	2	5	25	8	2	6	3	7	24	8
8	単位が取りやすそうだったから		4	12		4		2	8	11		3	1	2	6	5
9	時間が空いていたから	3	7	12	1		1	8	8	8	2	3	5	5	3	5
10	他の授業で人数制限を受けたから											1		1		
11	他に選択できるものがなかったから	1	5	2			1	2	1	7	3		7	4	1	4
12	その他		1	14			4		2	8	2	1	2	2	1	6

科目コード		22			順位別合計		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから		1		933	252	132
2	ガイダンスで薦められたから			1	5	15	11
3	先輩に薦められたから				214	115	56
4	友達が多く履修しているから				76	130	158
5	自分の専門に関係が深そうだから				76	128	51
6	自分の専門にない分野だから				25	105	206
7	教養を広げるために				154	596	365
8	単位が取りやすそうだったから				92	174	230
9	時間が空いていたから				101	133	185
10	他の授業で人数制限を受けたから				22	6	14
11	他に選択できるものがなかったから				68	63	107
12	その他	1			25	18	142

C・D

科目コード		1			2			3			4			5			6		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	12	6	25	3	8	45	6	6	24	13	42	79	2	13	33	12	29	49
b.	この授業の休講回数	36	1	3	51	5		32	3		121	9		46	1		78	8	2
c.	宿題や小ﾃｽﾄの実施回数	41			2	54		13	22		130			46			87	2	
d.	あなたの宿題提出回数	36			1	9	45	8	2	25	116			41			77	1	2
e.	宿題や小ﾃｽﾄの返却回数	35			54	2		34			117			40			78	1	1
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	37	5		47	10		32	4		126	7		44	5		84	6	
b.	シラバスを基にした説明があった	19	21		43	11		31	5		117	14		40	7		50	38	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	3	38		14	39		7	27		8	121		6	37		24	61	
d.	オフィスアワーの説明があった	2	35		13	40		23	12		29	94		16	30		22	61	
e.	教科書が指定されていた	1	41		54	1			36		1	131			47		73	16	
f.	出欠を取った	1	41		56	1		12	24			132		49			1	88	
g.	受講生の数は適切だった	39	3		56	1		35	1		123	11		48	1		83	5	

科目コード		7			8			9			10			11			12		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	19	39	173	4	19	96	20	56	134	5	19	57	16	28	135		12	27
b.	この授業の休講回数	206	19		115	6		181	18	4	66	10		158	14	4	36	3	
c.	宿題や小ﾃｽﾄの実施回数	226	1		118	1	1	198	2	1	9	65	3	64	56	53	37		2
d.	あなたの宿題提出回数	208	2	5	110	2	2	180	1	4	37	11	21	59	13	100	24		6
e.	宿題や小ﾃｽﾄの返却回数	212	1	1	111	1	1	183	1	2	66	3	6	160	5	7	25	4	2
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	200	31		117	4		191	21		79	2		158	23		38	2	
b.	シラバスを基にした説明があった	164	61		82	37		150	55		68	10		157	23		30	9	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	25	197		32	88		53	149		12	65		41	138		14	24	
d.	オフィスアワーの説明があった	31	194		45	71		65	133		22	54		101	78		7	30	
e.	教科書が指定されていた	8	222		120	1		12	195		1	79		12	168		6	32	
f.	出欠を取った	3	228		67	52		7	203		74	7		159	21		31	9	
g.	受講生の数は適切だった	15	215		103	18		158	52		80	1		147	34		39	1	

科目コード		13			14			15			16			17			18		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	11	16	22	94	157	2	3	22	10	20	60	1	5	9	4	11	53
b.	この授業の休講回数	27	2		71	202	1	25	1	1	77	11		15	1		60	8	1
c.	宿題や小テストの実施回数	29			11	109	151	25	1	1	79	5	4	16			68		
d.	あなたの宿題提出回数	25		1	66	25	167	21	1	3	69	2	7	13			57	1	1
e.	宿題や小テストの返却回数	25		1	232	16	19	24		1	73	1	3	14			59		1
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	27	2		219	61		26	1		82	8		14	2		62	7	
b.	シラバスを基にした説明があった	17	10		152	118		24	3		67	22		12	4		56	10	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	8	21		47	221		9	18		8	79		2	13		19	49	
d.	オフィスアワーの説明があった	17	12		20	250		14	13		7	78		3	9		20	49	
e.	教科書が指定されていた	2	27		8	267		1	26		2	86			14		2	67	
f.	出欠を取った	29			159	118		21	6		82	8		16			59	9	
g.	受講生の数は適切だった	28	1		63	217		26			40	49		16			55	13	

科目コード		19			20			22			累　計		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	5	21	1	18	43		1		154	445	1258
b.	この授業の休講回数	23	4		50	9	1	1			1475	335	17
c.	宿題や小テストの実施回数	22	5		61			1			1283	323	216
d.	あなたの宿題提出回数	16	5	4	56		1			1	1220	75	395
e.	宿題や小テストの返却回数	22	3		56		1	1			1621	38	46
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	24	3		57	7		1			1665	211	
b.	シラバスを基にした説明があった	25	2		35	26		1			1340	486	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	11	16		14	45			1		357	1447	
d.	オフィスアワーの説明があった	11	14		17	43		1			486	1300	
e.	教科書が指定されていた	26	1		3	61			1		332	1519	
f.	出欠を取った	27				64		1			854	1011	
g.	受講生の数は適切だった	27			57	5			1		1238	629	

E・F

科目コード		1						2						3					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	3	19	16	3		41	17	33	6			56	17	16	1	1		35
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	11	23	7	1		42	26	25	4	1		56	26	10				36
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	2	14	18	8		42	18	30	8	1		57	17	18				35
d.	予習・復習の指示が適切であった		4	16	21		41	7	17	26	6		56	6	16	11	2		35
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	3	10	16	14		43	15	29	13			57	19	16	1			36
f.	授業開始時刻は守られていた	14	15	13	1		43	42	14	1			57	27	9				36
g.	授業終了時刻は守られていた	21	19	3			43	40	16	1			57	28	8				36
h.	話し方は聞き取りやすかった		6	19	18		43	16	25	15	1		57	24	11	1			36
i.	板書は見やすかった	2	10	19	9	2	42	6	21	17	5	7	56	14	14	8			36
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	9	14	15	5		43	14	37	6			57	20	15	1			36
k.	資料等教材は有効に活用されていた	1		11	6	25	43	28	21	2	1	4	56	19	13	2		2	36
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ			9	4	30	43	26	22			8	56	19	12	1		4	36
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	2	9	23	7		41	10	30	15	2		57	19	15	2			36
n.	授業全体の構成はまとまっていた	4	23	11	5		43	16	31	10			57	22	13	1			36
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた		1	21	21		43	1	18	34	4		57	3	14	16	2		35
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた		5	10	4	24	43	14	17	16	1	9	57	1	12	9	1	12	35
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった		4	23	16		43	4	19	27	7		57	3	6	25	2		36
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた		1	8	3	31	43	4	16	21	5	10	56	2	7	8	2	17	36
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた		2	4	3	34	43	13	22	18	3	1	57		3	13	7	12	35
t.	授業中に私語がなく集中できた	17	13	11	1		42	26	27	4			57	29	7				36
u.	他の人にも薦めたい授業だった	3	11	18	11		43	7	29	19	2		57	14	18	4			36
v.	将来役に立つ授業だと思った	1	8	22	12		43	21	24	9	3		57	19	11	6			36
w.	課題探求能力の向上に役立った	5	12	18	8		43	13	30	12	2		57	18	14	4			36
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	5	14	19	5		43	17	27	10	3		57	24	10	2			36
y.	知的関心を喚起させられた	7	13	19	4		43	12	35	8	2		57	20	13	3			36
F	授業全体に対する評価	5	13	20	5			7	41	8				19	16	1			

	科目コード	4						5						6					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	78	53	3			134	17	27	4			48	14	43	22	8		87
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	117	15	1			133	23	24	1			48	26	45	13	4		88
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	94	35	5			134	15	23	10			48	6	30	40	11		87
d.	予習・復習の指示が適切であった	19	30	40	29		118	6	14	15	7		42	4	22	41	18		85
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	109	24	1			134	22	25	2			49	17	33	25	13		88
f.	授業開始時刻は守られていた	61	60	13			134	18	20	11			49	14	41	26	7		88
g.	授業終了時刻は守られていた	85	46	3			134	33	15	1			49	31	46	11	1		89
h.	話し方は聞き取りやすかった	108	26				134	31	14	4			49	10	25	37	17		89
i.	板書は見やすかった	98	27	9			134	26	18	4	1		49		8	36	44	1	89
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	105	25	3	1		134	25	22	2			49	11	33	32	14		90
k.	資料等教材は有効に活用されていた	89	34	5		6	134	20	21	3		5	49	16	36	17	4	16	89
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ	1	2	9	2	117	131	3	3	3	1	39	49		1	6	4	76	87
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	113	19	2			134	16	26	4	1		47	3	17	38	29		87
n.	授業全体の構成はまとまっていた	114	19	1			134	23	23	3			49	5	22	37	25		89
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	49	57	26	1		133	15	23	11			49	1	9	39	40		89
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	52	39	10		32	133	9	21	4	1	14	49	2	6	14	8	57	87
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	60	51	21	1		133	8	18	19	3		48	1	11	41	34		87
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	5	4	7	1	115	132	2	2	4		41	49	1	4	3	4	75	87
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	1	7	3	117	131	2	1	5		40	48		2	5	6	75	88
t.	授業中に私語がなく集中できた	43	64	21	3		131	28	17	3			48	10	33	29	16		88
u.	他の人にも薦めたい授業だった	94	36	4			134	13	28	7	1		49	7	18	40	23		88
v.	将来役に立つ授業だと思った	93	36	5			134	10	21	17			48	5	21	39	25		90
w.	課題探求能力の向上に役立った	96	35	3			134	12	23	13			48	11	24	39	15		89
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	100	29	5			134	11	22	13	1		47	8	36	31	13		88
y.	知的関心を喚起させられた	99	30	5			134	15	24	9	1		49	16	25	34	14		89
F	授業全体に対する評価	103	31					22	26	1				5	28	36	20		

	科目コード	7						8						9					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	57	143	25	1		226	40	76	5			121	81	111	16	2		210
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	81	131	14	1		227	58	58	4	1		121	98	103	8			209
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	62	130	34	4		230	40	60	19	1		120	87	92	29	2		210
d.	予習・復習の指示が適切であった	16	60	80	62		218	18	46	39	15		118	35	65	58	43	1	202
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	96	115	14	5		230	40	60	15	6		121	107	91	13			211
f.	授業開始時刻は守られていた	118	102	7	2		229	74	44	2	1		121	41	106	50	14		211
g.	授業終了時刻は守られていた	117	90	19	3		229	78	41	1	1		121	109	93	8	1		211
h.	話し方は聞き取りやすかった	80	104	37	9		230	50	44	24	3		121	111	87	12	1		211
i.	板書は見やすかった	36	69	59	12	51	227	32	42	38	9		121	101	86	20	3	1	211
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	93	105	23	8		229	41	66	11	3		121	111	87	10	2		210
k.	資料等教材は有効に活用されていた	132	87	6	1	4	230	68	50	2	1		121	77	56	17	4	54	208
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ	130	74	22	3	1	230	75	40	6			121	11	28	18	6	144	207
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	78	111	37	4		230	29	64	24	3		120	64	102	40	4		210
n.	授業全体の構成はまとまっていた	84	120	24	1		229	45	65	7	4		121	80	102	22	5		209
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	35	90	86	18		229	15	43	53	10		121	44	83	75	7		209
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	14	56	47	9	101	227	23	48	19	3	27	120	32	48	34	5	89	208
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	48	94	71	15		228	26	46	41	7	1	121	40	80	72	15		207
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	8	13	18	8	180	227	4	10	15	7	84	120	11	21	26	3	148	209
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	6	12	16	9	186	229	5	6	13	7	89	120	13	16	26	4	150	209
t.	授業中に私語がなく集中できた	25	91	96	17		229	26	58	31	5		120	45	89	62	9		205
u.	他の人にも薦めたい授業だった	100	105	20	4		229	38	54	23	5		120	83	102	21	2		208
v.	将来役に立つ授業だと思った	58	112	53	7		230	42	57	20	1		120	79	100	28	4		211
w.	課題探求能力の向上に役立った	56	117	50	7		230	27	53	36	4		120	72	93	45	1		211
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	54	113	54	8		229	25	56	33	6		120	56	97	53	4		210
y.	知的関心を喚起させられた	91	111	21	7		230	38	62	18	2		120	73	97	35	5		210
F	授業全体に対する評価	90	130	10				35	72	12	2			70	122	14			

科目コード		10						11						12					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	35	38	6			79	97	71	10			178	10	26	4			40
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	58	21	1			80	111	61	6	1		179	23	15	2			40
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	40	31	7	2		80	91	79	9	1		180	12	18	10			40
d.	予習・復習の指示が適切であった	18	22	30	7		77	42	52	44	29		167	7	19	10	2		38
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	46	31	3	1		81	95	65	18	1		179	15	19	6			40
f.	授業開始時刻は守られていた	48	31	2			81	130	47	3			180	29	10	1			40
g.	授業終了時刻は守られていた	52	28	1			81	129	45	5	1		180	29	8	3			40
h.	話し方は聞き取りやすかった	58	20	2	1		81	114	54	11	1		180	14	16	10			40
i.	板書は見やすかった	30	23	6		21	80	59	61	47	5	8	180	10	16	13	1		40
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	48	26	6	1		81	95	69	15			179	15	21	4			40
k.	資料等教材は有効に活用されていた	59	17	4		1	81	116	50	6	1	6	179	30	10				40
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ	50	18	13			81	111	56	8		5	180	32	7	1			40
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	30	33	17	1		81	90	70	17	2		179	9	20	10	1		40
n.	授業全体の構成はまとまっていた	41	31	8			80	97	69	13			179	13	24	2	1		40
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	22	26	32	1		81	48	68	58	5		179	6	17	14	3		40
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	50	19	7		4	80	53	58	22		47	180	22	11	3		4	40
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	34	25	20	2		81	64	88	23	5		180	11	17	9	2		39
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	19	21	29	2	9	80	59	43	23	1	53	179	9	3	4		23	39
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	68	11	1	1		81	126	25	7	1	19	178	38	2				40
t.	授業中に私語がなく集中できた	49	26	6			81	48	58	49	23		178	27	12	1			40
u.	他の人にも薦めたい授業だった	39	32	9	1		81	104	59	16	1		180	15	15	10			40
v.	将来役に立つ授業だと思った	48	23	9	1		81	69	82	25	4		180	9	15	13	3		40
w.	課題探求能力の向上に役立った	29	32	18	1		80	56	75	43	6		180	8	19	9	4		40
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	30	33	17	1		81	58	83	34	4		179	6	11	19	4		40
y.	知的関心を喚起させられた	37	32	11	1		81	68	87	23	2		180	15	17	8			40
F	授業全体に対する評価	33	42	5	1			88	78	11				13	26	1			

科目コード		13						14						15					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	8	14	6	1		29	80	139	38	18		275	13	10	4			27
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	17	11	1			29	75	158	31	9		273	21	5	1			27
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	4	13	9	3		29	104	108	45	19		276	12	11	4			27
d.	予習・復習の指示が適切であった	3	8	8	8		27	33	93	91	56		273	14	7	5			26
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	11	10	6	2		29	26	87	84	78		275	22	1	3			26
f.	授業開始時刻は守られていた	13	11	4	1		29	78	96	61	41		276	16	9	2			27
g.	授業終了時刻は守られていた	22	7				29	88	91	61	36		276	13	8	6			27
h.	話し方は聞き取りやすかった	12	4	10	3		29	52	98	75	51		276	23	4				27
i.	板書は見やすかった	3	2	12	12		29	28	64	108	66	10	276	14	12	1			27
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	7	14	5	3		29	18	60	91	106		275	21	3	3			27
k.	資料等教材は有効に活用されていた	16	9			4	29	72	107	45	27	24	275	21	3			3	27
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ	21	7	1			29	5	22	42	37	168	274	2	1	2		20	25
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	3	8	11	7		29	76	118	58	23		275	11	12	4			27
n.	授業全体の構成はまとまっていた	6	8	12	3		29	71	134	47	22		274	15	8	3	1		27
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	1	5	13	10		29	41	84	95	52		272	6	14	6	1		27
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	4	2	5	1	17	29	41	106	66	26	36	275	11	10			6	27
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	2	6	16	5		29	53	115	74	33		275	11	9	6	1		27
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	2			1	26	29	47	102	72	34	17	272	2	2			22	26
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	1		2	24	29	9	27	45	35	157	273	14	12			1	27
t.	授業中に私語がなく集中できた	8	8	10	3		29	53	104	86	30		273	19	6	1			26
u.	他の人にも薦めたい授業だった	6	9	8	6		29	51	103	72	47		273	17	7	2	1		27
v.	将来役に立つ授業だと思った	5	7	11	6		29	123	104	30	18		275	8	10	9			27
w.	課題探求能力の向上に役立った	7	11	7	4		29	37	83	103	51		274	10	11	6			27
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	4	9	11	4		28	85	104	49	36		274	9	8	8	2		27
y.	知的関心を喚起させられた	10	7	6	6		29	70	105	55	43		273	13	11	3			27
F	(1)授業全体に対する評価	6	8	12	3			42	157	45	31			18	8	1			

	科目コード	16						17						18					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	22	55	13			90	8	5	3			16	22	38	4	3		67
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	31	47	10	1		89	7	8		1		16	33	32	1	2		68
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	22	50	18			90	3	7	6			16	22	23	18	2		65
d.	予習・復習の指示が適切であった	12	18	31	25		86	3	1	4	2		10	6	14	25	18		63
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	34	43	11	2		90	6	5	4	1		16	25	30	11	2		68
f.	授業開始時刻は守られていた	63	26	1			90	9	4	3			16	38	25	5	1		69
g.	授業終了時刻は守られていた	63	27				90	8	5	3			16	49	18	1	1		69
h.	話し方は聞き取りやすかった	54	31	5			90	6	8	2			16	25	34	8	1		68
i.	板書は見やすかった	24	30	27	9		90	4	3	2		6	15	25	21	21	2		69
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	29	37	20	3		89	5	9	1			15	25	34	9	1		69
k.	資料等教材は有効に活用されていた	55	25	3		7	90	9	2	2		3	16	40	23	3	2	1	69
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ	66	20	3	1		90	11	4		1		16	23	32	5	5	4	69
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	26	40	21	3		90	6	4	5	1		16	13	38	14	4		69
n.	授業全体の構成はまとまっていた	33	46	8	3		90	6	4	4	1		15	23	33	12	1		69
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	15	27	42	6		90	3	5	7	1		16	8	18	33	9		68
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	11	20	25	3	30	89	3	4	2		7	16	5	13	13	1	37	69
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	12	37	34	6		89	6	6	2	2		16	8	24	30	7		69
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	8	16	12	2	52	90			3	1	11	15	2	7	7		53	69
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	9	19	25	9	28	90	1	1	2	1	10	15	1	5	12	4	47	69
t.	授業中に私語がなく集中できた	39	40	9	1		89	10	6				16	33	26	7	1		67
u.	他の人にも薦めたい授業だった	29	43	15	3		90	6	5	5			16	18	28	20	3		69
v.	将来役に立つ授業だと思った	18	37	31	4		90	5	4	5	2		16	9	30	23	7		69
w.	課題探求能力の向上に役立った	32	37	17	3		89	6	3	5	2		16	16	28	18	7		69
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	24	38	22	5		89	9	2	4	1		16	17	25	20	7		69
y.	知的関心を喚起させられた	32	42	12	4		90	8	6	2			16	29	21	14	5		69
F	授業全体に対する評価	26	52	7	4			5	10	1				20	36	12	1		

	科目コード	19						20						22					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	9	13	4	1		27	27	31	6			64		1				1
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	10	8	8	1		27	27	31	5			63	1					1
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	8	9	8	2		27	25	26	10	2		63		1				1
d.	予習・復習の指示が適切であった	3	11	6	6		26	8	12	27	11		58		1				1
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	9	14	3	1		27	32	23	6	2		63		1				1
f.	授業開始時刻は守られていた	13	13		1		27	47	15	2			64	1					1
g.	授業終了時刻は守られていた	13	13		1		27	43	16	5			64		1				1
h.	話し方は聞き取りやすかった	6	12	8	1		27	31	25	7	1		64		1				1
i.	板書は見やすかった	3	5	10	4	5	27	10	8	30	16		64		1				1
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	9	13	4	1		27	27	26	7	4		64		1				1
k.	資料等教材は有効に活用されていた	9	11	6			26	8	21	7	5	23	64					1	1
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ	8	13	6			27		6	3	6	48	63					1	1
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	4	12	9	2		27	33	28	2	1		64		1				1
n.	授業全体の構成はまとまっていた	7	12	6	2		27	30	30	2	1		63		1				1
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	2	10	10	4		26	15	27	15	7		64		1				1
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	13	12	2			27	20	26	7		10	63	1					1
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	13	10	4			27	12	22	27	3		64		1				1
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	2	3	3	1	18	27	3	2	2	6	50	63					1	1
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた		4	3	1	19	27	1	3	2	6	52	64					1	1
t.	授業中に私語がなく集中できた	2	16	7	2		27	34	25	4	1		64		1				1
u.	他の人にも薦めたい授業だった	3	12	9	3		27	22	25	12	5		64		1				1
v.	将来役に立つ授業だと思った	5	10	8	4		27	17	31	11	5		64		1				1
w.	課題探求能力の向上に役立った	10	11	3	3		27	19	27	13	5		64		1				1
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	5	14	4	4		27	22	25	11	6		64			1			1
y.	知的関心を喚起させられた	7	13	5	2		27	22	30	9	3		64		1				1
F	授業全体に対する評価	3	17	6	1			24	32	7	1			1					

科目コード		累　計					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	655	962	196	38		1851
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	880	831	118	23		1852
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	684	808	307	58		1857
d.	予習・復習の指示が適切であった	260	532	607	367	1	1767
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	749	732	255	128		1864
f.	授業開始時刻は守られていた	894	698	207	69		1868
g.	授業終了時刻は守られていた	1051	641	132	45		1869
h.	話し方は聞き取りやすかった	825	649	287	108		1869
i.	板書は見やすかった	525	541	487	198	112	1863
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	728	717	268	152		1865
k.	資料等教材は有効に活用されていた	885	596	141	52	189	1863
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だっ	594	368	158	70	665	1855
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されてい	635	777	353	95		1860
n.	授業全体の構成はまとまっていた	735	818	233	75		1861
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	330	640	686	202		1858
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	381	533	315	63	563	1855
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	416	689	585	166	1	1857
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	190	277	265	81	1036	1849
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	311	175	204	102	1062	1854
t.	授業中に私語がなく集中できた	571	727	437	112		1847
u.	他の人にも薦めたい授業だった	669	740	334	118		1861
v.	将来役に立つ授業だと思った	644	744	374	106		1868
w.	課題探求能力の向上に役立った	540	739	462	123		1864
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	569	756	420	114		1859
y.	知的関心を喚起させられた	682	782	300	101		1865
F	授業全体に対する評価	635	945	210	69		

■分科会「人間と社会」

開講科目一覧

- 憲法
- 倫経済のしくみ
- 現代社会と経済
- 市民と政治
- 現代政治を見る眼
- 社会的人間論
- 現代社会の社会学
- 地域と生活
- 社会統計学
- 対人関係の心理学

注：アンケート用紙は（平成 16 年度前期　共通）の用紙を使用しました.

A

	科目コード	25	26	27	28	29	30	31	33	34	35	36	37
	登録数	70	191	59	60	76	99	173	42	21	18	191	60
	回答数	59	151	47	49	71	71	144	35	16	8	111	44
入学年度	平成 16 年	30	135	12	1	8	1	78	21	9			9
	平成 15 年	16	2	20	35	40	50	35	7		4	53	12
	平成 14 年	7	4	7	9	12	12	22	5	3	2	48	13
	平成 13 年以前	2	1	2	1	2	2		1	2	1	1	1
	小計	55	142	41	46	62	65	135	34	14	7	102	35
	無回答	4	9	6	3	9	6	9	1	2	1	9	9
所属学部	人文社会科学部	8		21	14	17	8	41	15	5	2	18	3
	教育学部		132			1	2	40	10	3		12	
	工学部	36		1	21	24	34	2	1	4	4	20	20
	農学部	7	1	13	5	8	17	49	1	1	1	42	14
	小計	51	133	35	40	50	61	132	27	13	7	92	37
	無回答	8	18	12	9	21	10	12	8	3	1	19	7

	科目コード	38	39	40	41	42	43	44	45	47	48	49	合計
	登録数	59	68	290	130	111	100	133	332	127	135	83	2628
	回答数	46	48	237	103	48	70	88	112	67	120	61	1806
入学年度	平成 16 年	26	13	3	46	39	31	56	37	8	70	34	667
	平成 15 年	5	27	184	40		28	19	54	45	24	6	706
	平成 14 年	12	4	32	5	5	6	7	7	5	13	12	252
	平成 13 年以前		3	4	2		1	2	1	1	5		35
	小計	43	47	223	93	44	66	84	99	59	112	52	1660
	無回答	3	1	14	10	4	4	4	13	8	8	9	146
所属学部	人文社会科学部	19	8	65	36	10	25	16	9	18	20	3	381
	教育学部	7	1	32		13	1	2			76		332
	工学部	15	3	14	52	4	32	57	9	16	3	18	390
	農学部	1	31	76		10			68	17	3	27	392
	小計	42	43	187	88	37	58	75	86	51	102	48	1495
	無回答	4	5	50	15	11	12	13	26	16	18	13	311

B

この授業を履修した動機の強い順の回答です。

科目コード		25			26			27			28			29		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	5	3	3	3	2	3	18	7	9	5	6	8	21	19	8
2	ガイダンスで薦められたから			1	1	3	2	1					1			1
3	先輩に薦められたから				2		1	1	1		1			4	1	2
4	友達が多く履修しているから	1	5	1	1	1					1	1	1	4	2	1
5	自分の専門に関係が深そうだから	2	3		1	10	4	6	5	1	9	2	1	7	3	4
6	自分の専門にない分野だから		11	4		2	2	3	7	5	4	4	5	3	11	10
7	教養を広げるために	14	12	7	3	11	14	5	17	8	7	13	3	19	19	15
8	単位が取りやすそうだったから	1	1	3	1	1		2	1	4			3	3	4	8
9	時間が空いていたから	3	3	10	1	1	4		2	2	2	4	3	3	3	8
10	他の授業で人数制限を受けたから										1	1		3		
11	他に選択できるものがなかったから		4	5	15	10	5	1	1	4	1	2	3	1	3	4
12	その他	25	2	4	30	4	4	10	2	6	12	3	5		1	5

科目コード		30			31			33			34			35		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	22	20	10	79	22	9	20	6	6	4	1	1	5	1	
2	ガイダンスで薦められたから			1		2	2								1	
3	先輩に薦められたから	1	2	1	6	5	4							1	1	
4	友達が多く履修しているから	4	2	5	2	6	12									
5	自分の専門に関係が深そうだから	5	2	2	1	9	4	2	5	2	1	1		1		
6	自分の専門にない分野だから	3	5	14	2	10	23		2	10	1	6				1
7	教養を広げるために	18	17	9	18	57	29	5	17	6	5	4	1		2	2
8	単位が取りやすそうだったから	3	7	11	8	7	8		2			1	3		1	2
9	時間が空いていたから	5	9	4	9	6	13	1		4	4	1	6			
10	他の授業で人数制限を受けたから							5	1	1						
11	他に選択できるものがなかったから	5	1	4	6	6	9	1	1	1			1			
12	その他			2	3		10	1		3						1

科目コード		36			37			38			39			40		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	25	12	9	18	8	5	21	5	3	19	8	5	138	21	14
2	ガイダンスで薦められたから		1	1		1						1			3	
3	先輩に薦められたから	22	10	3	1	2	1				3	2	1	4	3	3
4	友達が多く履修しているから	13	11	16	6	3		1	1		3	6	3	11	14	17
5	自分の専門に関係が深そうだから	3	4	3				1	4	4	2	1	2	3	6	6
6	自分の専門にない分野だから	2	5	7		3	1		2	3	1	3	4	1	13	40
7	教養を広げるために	16	15	14	5	12	10	11	14	8	10	15	7	20	91	39
8	単位が取りやすそうだったから	19	27	26	9	4	12	1	2	4	2	6	8	9	19	19
9	時間が空いていたから	2	12	10	2	3	5	5	7	4	2	4	6	15	24	29
10	他の授業で人数制限を受けたから										2	1		4		
11	他に選択できるものがなかったから	2	3	5		4	4	2	6	6	3	1	5	18	24	24
12	その他			2	1	1	1	2	1	6	1		4	3	3	14

科目コード		41			42			43			44			45		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	42	17	8	27	10	1	27	11	9	46	10	5	18	5	10
2	ガイダンスで薦められたから							1							5	
3	先輩に薦められたから	23	8	2	1		1	4	1	1	28	7	4	33	11	8
4	友達が多く履修しているから	5	6	7				2	2	3	2	8	4	13	26	11
5	自分の専門に関係が深そうだから	4	4	1		5	2	2	4	3		2	2	1	1	1
6	自分の専門にない分野だから		3	7	2	3	7		2	4		12	12	2	3	5
7	教養を広げるために	5	30	15	4	16	13	5	22	11	3	26	23	6	9	21
8	単位が取りやすそうだったから	8	14	23		1	2	10	6	11	4	15	12	24	30	23
9	時間が空いていたから	10	5	12	8	4	8	9	8	9	1	2	11	3	6	6
10	他の授業で人数制限を受けたから							1								
11	他に選択できるものがなかったから	1	7	8	3	3	2	5	5	3	2	3	2	5	3	2
12	その他	1	1	6	1	3	5	1	1	4	1	1	7			6

科目コード		47			48			49			順位別合計		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	37	5	3	66	18	11	39	5	4	705	222	144
2	ガイダンスで薦められたから					4	1				3	21	10
3	先輩に薦められたから	1	3	1	17	8	10	5	3	3	158	68	46
4	友達が多く履修しているから	1	4	5	4	11	7	1			75	109	93
5	自分の専門に関係が深そうだから		1		5	8	8	2	2	1	58	82	51
6	自分の専門にない分野だから	3	5	11	2	5	15		4	8	29	121	198
7	教養を広げるために	6	22	13	12	46	20	3	30	11	200	517	299
8	単位が取りやすそうだったから		8	6	4	3	14	4	4	13	112	164	215
9	時間が空いていたから	8	8	12	4	10	13	3	4	9	100	126	188
10	他の授業で人数制限を受けたから	1		1			1			2	17	3	5
11	他に選択できるものがなかったから	5	4	6			2	1	5	3	77	96	108
12	その他	1		2	4	2	5	2	1	2	99	26	104

C・D

科目コード		25			26			27			28			29			30		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	3	7	49	11	31	107	3	18	26	4	13	31	14	22	34	3	17	49
b.	この授業の休講回数	52	5		142	7		17	28		44	1		57	8	3	66	3	1
c.	宿題や小テストの実施回数	40	16		141	3	2	47			45			61	9	1	4	64	2
d.	あなたの宿題提出回数	17	3	35	131	1	6	42			41			43	4	20	4	13	53
e.	宿題や小テストの返却回数	51	2	3	135	1	3	42			41			61	3	3	6	24	40
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	48	11		98	51		44	3		41	7		58	12		61	10	
b.	シラバスを基にした説明があった	32	24		77	70		41	5		43	5		56	13		61	9	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	10	46		35	111		12	32		12	33		24	43		27	42	
d.	オフィスアワーの説明があった	7	49		39	104		11	35		4	41		12	55		33	36	
e.	教科書が指定されていた	58	1		143	7		13	33		46	1		8	60		3	67	
f.	出欠を取った	58	1		122	27		46	1		2	45		4	66		32	38	
g.	受講生の数は適切だった	58	1		119	31		46	1		46	1		69	2		67	4	

科目コード		31			33			34			35			36			37		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	17	45	82	3	11	21	2	5	9	3	2	3	25	35	51	4	17	20
b.	この授業の休講回数	22	118	1	30	5		14	1		5	3		98	9	2	40	3	1
c.	宿題や小テストの実施回数	129	11		21	14		15			1	7		98	10	1	22	22	
d.	あなたの宿題提出回数	114	7	6	15	6	13	14	1			2	6	76	4	21	24	4	16
e.	宿題や小テストの返却回数	124	3		16	6	12	15			6	1		100	1		41	2	1
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	138	6		33	2		13	3		7	1		91	19		42	2	
b.	シラバスを基にした説明があった	137	6		26	8		12	3		4	3		86	20		40	4	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	33	108		7	27		3	11		1	6		9	98		14	30	
d.	オフィスアワーの説明があった	52	87		10	23		6	9			7		5	100		17	26	
e.	教科書が指定されていた	11	132		1	33			15			7		111			44		
f.	出欠を取った	139	5		26	9		16				7		1	110		43	1	
g.	受講生の数は適切だった	132	12		34	1		12	4		2	5		94	17		41	3	

科目コード		38			39			40			41			42			43		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	9	16	20	4	13	31	16	71	148	10	30	62	4	3	41	6	18	45
b.	この授業の休講回数	37	6		41	4	2	201	27	1	97	6		44	3		19	46	2
c.	宿題や小テストの実施回数	5	35	1	2	20	25	225	1	1	17	84	2	5	29	12	66	1	
d.	あなたの宿題提出回数	6	8	27	2	12	33	211	1	4	11	17	74	32	2	10	58	1	1
e.	宿題や小テストの返却回数	8	22	10	33	13	1	216		1	94	4	3	38	2	5	58	1	1
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	42	4		44	4		215	22		93	10		45	3		64	6	
b.	シラバスを基にした説明があった	40	5		30	17		198	37		91	10		41	7		59	9	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	14	31		11	35		17	214		39	60		12	35		20	48	
d.	オフィスアワーの説明があった	7	35		6	39		15	214		35	63		8	37		12	52	
e.	教科書が指定されていた	1	44			47		3	232		4	97		43	4		3	67	
f.	出欠を取った	43	3		12	36		180	56		102	1		2	45		69	1	
g.	受講生の数は適切だった	42	2		46	2		84	152		93	9		40	7		69	1	

科目コード		44			45			47			48			49			累 計		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	10	20	58	20	24	67	5	13	49	7	30	82	8	21	32	191	482	1117
b.	この授業の休講回数	80	6	1	87	19	2	56	5	1	97	19	3	54	6		1400	338	20
c.	宿題や小テストの実施回数	87			104	3	1	59	3		110	4	1	52	8		1356	344	49
d.	あなたの宿題提出回数	82			97	3	3	43	4	10	90	3	4	45	5	6	1198	101	348
e.	宿題や小テストの返却回数	82			100	2	1	56	1		94	1	1	50	5	1	1467	94	86
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	86	2		84	27		58	8		100	18		51	10		1556	241	
b.	シラバスを基にした説明があった	74	14		71	37		40	25		88	26		56	3		1403	360	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	25	61		16	89		5	59		33	78		23	36		402	1333	
d.	オフィスアワーの説明があった	67	18		20	87		5	58		25	83		17	42		413	1300	
e.	教科書が指定されていた	1	87		87	24		2	64		118			59	1		759	1023	
f.	出欠を取った		88		8	103			67		118			61			1084	710	
g.	受講生の数は適切だった	58	30		58	52		63	4		115	3		58	3		1446	347	

E・F

科目コード		25						26						27					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	11	38	9	1		59	37	84	23	7		151	21	23	2			46
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	10	41	5	1		57	35	88	19	7		149	26	20				46
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	12	26	18	2		58	30	75	36	9		150	26	21				47
d.	予習・復習の指示が適切であった	5	11	24	15		55	8	52	51	32		143	7	16	15	5		43
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	7	19	26	7		59	20	66	44	20		150	28	19				47
f.	授業開始時刻は守られていた	29	21	9			59	72	65	12	1		150	34	13				47
g.	授業終了時刻は守られていた	37	18	4			59	73	66	9	1		149	39	8				47
h.	話し方は聞き取りやすかった	10	21	21	7		59	32	58	44	16		150	38	8	1			47
i.	板書は見やすかった	4	14	27	13	1	59	35	58	44	14		151	35	9	3			47
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	6	35	11	7		59	16	54	61	18		149	37	9	1			47
k.	資料等教材は有効に活用されていた	16	22	10	4	5	57	27	32	23	5	63	150	23	16	1		7	47
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	3	15	5	7	28	58	2	10	10	11	116	149	1	1	1	1	42	46
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	5	21	27	6		59	21	61	57	11		150	26	17	4			47
n.	授業全体の構成はまとまっていた	10	22	24	2		58	23	73	45	10		151	25	22				47
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	1	9	31	18		59	11	40	68	32		151	14	26	6	1		47
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた		34	13	5	7	59	17	44	32	8	50	151	22	18			7	47
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	2	12	32	13		59	12	34	79	26		151	9	26	11	1		47
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	2	19	13	6	18	58	5	10	16	6	114	151	5				42	47
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた		21	21	12	5	59	4	17	24	10	96	151	20	14	3		10	47
t.	授業中に私語がなく集中できた	9	27	19	4		59	7	32	70	41		150	36	9	2			47
u.	他の人にも薦めたい授業だった	1	14	26	18		59	12	37	72	30		151	28	17	2			47
v.	将来役に立つ授業だと思った	12	25	15	7		59	36	72	30	13		151	29	15	3			47
w.	課題探求能力の向上に役立った	1	27	22	9		59	20	49	62	20		151	18	22	7			47
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	4	32	17	6		59	25	59	47	20		151	23	17	6			46
y.	知的関心を喚起させられた	2	28	18	11		59	20	55	56	20		151	21	18	7			46
F	授業全体に対する評価		30	23	6			14	64	57	16			30	17				

科目コード		28						29						30					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	12	35	1	1		49	22	38	9	1		70	29	34	6			69
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	21	23	5			49	31	34	4	1		70	47	21	2			70
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	18	25	5	1		49	25	34	8	1		68	28	37	5	1		71
d.	予習・復習の指示が適切であった	5	18	18	8		49	6	28	27	8		69	16	23	23	6		68
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	30	13	6			49	48	20	1	1		70	31	30	8	2		71
f.	授業開始時刻は守られていた	31	13	5			49	41	24	3	1		69	37	30	4			71
g.	授業終了時刻は守られていた	34	14				48	48	18	3	1		70	42	28	1			71
h.	話し方は聞き取りやすかった	31	12	5	1		49	50	13	6	1		70	44	20	7			71
i.	板書は見やすかった	15	13	18	3		49	35	21	12	2		70	23	21	22	5		71
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	24	18	6	1		49	44	20	5	1		70	30	31	9	1		71
k.	資料等教材は有効に活用されていた	24	14	5		5	48	23	24	10	2	11	70	48	17	3	1	2	71
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	2		7	1	38	48	2	6	6	3	53	70	26	27	6	1	10	70
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	16	30	2	1		49	25	34	7	3		69	24	34	12			70
n.	授業全体の構成はまとまっていた	16	27	5	1		49	22	38	7	3		70	37	27	5	1		70
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	4	18	24	3		49	10	36	18	5		69	16	27	22	5		70
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	6	6	17	2	17	48	38	23	3	2	4	70	40	27	2		2	71
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	4	12	25	7		48	9	38	16	7		70	16	36	17	1		70
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	2		5		41	48	4	11	11	7	36	69	14	31	17	2	5	69
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2		4	1	41	48	24	23	9	3	10	69	49	18	2	1	1	71
t.	授業中に私語がなく集中できた	27	20	1	1		49	41	25	1	2		69	38	25	6	2		71
u.	他の人にも薦めたい授業だった	12	19	14	4		49	14	41	9	6		70	17	33	16	4		70
v.	将来役に立つ授業だと思った	20	17	10	2		49	24	38	5	3		70	32	26	11	1		70
w.	課題探求能力の向上に役立った	12	21	13	3		49	16	29	16	9		70	14	27	26	3		70
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	16	23	7	2		48	12	36	12	9		69	15	31	19	5		70
y.	知的関心を喚起させられた	13	24	7	4		48	16	33	15	6		70	20	30	18	3		71
F	授業全体に対する評価	15	28	5				27	30	10	3			20	42	7	2		

科目コード		31						33						34					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	81	59	2			142	19	14	1			34	6	6	3			15
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	107	35				142	19	16				35	8	5	2			15
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	77	60	5			142	30	5				35	5	7	3	1		16
d.	予習・復習の指示が適切であった	25	55	39	16		135	8	13	7	7		35	3	1	5	5		14
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	77	55	8	3		143	24	9	1	1		35	4	9	2	1		16
f.	授業開始時刻は守られていた	95	46	2			143	28	6				34	12	4				16
g.	授業終了時刻は守られていた	83	46	14			143	27	7	1			35	12	4				16
h.	話し方は聞き取りやすかった	87	43	11	2		143	27	7	1			35	9	2	3	2		16
i.	板書は見やすかった	52	45	42	3	1	143	11	16	7	1		35	5	5	4	2		16
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	70	66	6	1		143	20	13	1			34	6	8	2			16
k.	資料等教材は有効に活用されていた	70	52	8		13	143	27	5	2		1	35	5	5			6	16
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	8	9	9	3	113	142	13	12	4		6	35	1		2		13	16
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	73	52	17			142	16	15	4			35	7	6	1	2		16
n.	授業全体の構成はまとまっていた	70	59	13	1		143	20	14	1			35	10	3	1	2		16
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	56	61	21	4		142	14	15	5	1		35	10	2	3	1		16
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	99	38	3		2	142	22	10	2		1	35	11	4			1	16
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	42	59	38	4		143	21	10	4			35	5	7	3	1		16
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	10	10	14	2	104	140	5	12	11		7	35	1	1	1	1	12	16
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	112	29			2	143	12	15	5	2	1	35	7	6		1	2	16
t.	授業中に私語がなく集中できた	55	68	15	4		142	25	9		1		35	14	2				16
u.	他の人にも薦めたい授業だった	62	60	20	1		143	19	14	2			35	6	5	4	1		16
v.	将来役に立つ授業だと思った	99	38	5	1		143	31	4				35	9	2	3	2		16
w.	課題探求能力の向上に役立った	53	60	25	5		143	23	8	4			35	6	7	1	2		16
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	54	60	27	2		143	22	11	1			34	6	7	2	1		16
y.	知的関心を喚起させられた	56	66	18	3		143	24	11				35	7	7	1	1		16
F	授業全体に対する評価	67	68	7				22	13					4	10	2			

科目コード		35						36						37					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた		6	2			8	40	62	8			110	9	30	4	1		44
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	4	4				8	55	50	3			108	20	23		1		44
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	3	5				8	44	58	7			109	24	16	4			44
d.	予習・復習の指示が適切であった	1	1	3	3		8	13	33	37	21		104	10	16	10	7		43
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	4	3	1			8	44	51	15			110	24	17	1	2		44
f.	授業開始時刻は守られていた	5	3				8	46	42	21	2		111	29	10	2	3		44
g.	授業終了時刻は守られていた	6	2				8	58	38	12	3		111	31	11	1	1		44
h.	話し方は聞き取りやすかった	5	3				8	55	41	14	1		111	33	9	2			44
i.	板書は見やすかった	3	2	1	1	1	8	20	35	39	9	8	111	21	12	10	1		44
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	4	4				8	46	51	11	2		110	27	13	3	1		44
k.	資料等教材は有効に活用されていた	5	1			2	8	55	36	9	1	9	110	11	21	4	3	5	44
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった					8	8	4	10	14	1	82	111	4	3	4	3	30	44
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	2	3	3			8	34	53	21	3		111	17	20	5	2		44
n.	授業全体の構成はまとまっていた	3	5				8	42	56	13			111	22	19	3			44
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	1	1	4	2		8	19	34	50	8		111	8	14	19	2	1	44
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた		1	1	2	3	7	10	28	23	2	48	111	8	11	4	2	19	44
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった		2	3	2		7	18	34	46	11		109	9	16	17	1	1	44
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた		1	2	2	1	6	8	9	15	5	72	109	10	7	8	2	17	44
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた			1	2	4	7	7	5	12	7	79	110	17	19	5		3	44
t.	授業中に私語がなく集中できた	5	2	1			8	26	46	32	6		110	28	12	4			44
u.	他の人にも薦めたい授業だった	3	3	2			8	38	54	16	3		111	15	19	7	3		44
v.	将来役に立つ授業だと思った	4	3	1			8	39	56	14	2		111	29	11	4			44
w.	課題探求能力の向上に役立った	2	3	3			8	29	46	34	2		111	13	18	10	3		44
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	2	5	1			8	31	48	30	2		111	19	11	13	1		44
y.	知的関心を喚起させられた	4	3	1			8	29	58	23	1		111	15	17	11	1		44
F	授業全体に対する評価	2	6					47	57	5				19	23	1	1		

科目コード		38						39						40					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	25	18	1	1		45	14	27	5	1		47	62	140	24	10		236
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	19	20	7			46	19	22	6			47	104	115	12	4		235
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	24	13	5	3		45	16	22	9	1		48	64	116	44	12		236
d.	予習・復習の指示が適切であった	11	16	14	3		44	6	19	16	6		47	14	57	85	67		223
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	13	23	5	4		45	11	25	11	1		48	66	99	50	19		234
f.	授業開始時刻は守られていた	25	20				45	37	10	1			48	31	99	87	20		237
g.	授業終了時刻は守られていた	29	17				46	33	10	4	1		48	110	105	19	3		237
h.	話し方は聞き取りやすかった	12	20	11	2		45	19	20	8	1		48	95	86	40	16		237
i.	板書は見やすかった	11	16	15	3		45	7	6	14	3	17	47	31	67	93	45	1	237
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	11	23	8	3		45	12	19	14	3		48	48	109	60	19		236
k.	資料等教材は有効に活用されていた	12	15	8	2	7	44	21	21	2		4	48	16	59	62	20	80	237
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1	4	5	1	34	45	1	1	3	1	41	47	8	17	31	14	167	237
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	10	17	14	3		44	6	21	16	3		46	39	86	84	28		237
n.	授業全体の構成はまとまっていた	9	21	11	4		45	8	29	8	3		48	41	111	67	18		237
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	22	16	5	2		45	2	8	26	11	1	48	55	94	60	28		237
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	19	18	3		5	45	4	13	6	3	21	47	78	93	37	3	25	236
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	9	23	12	2		46	3	12	25	8		48	25	95	92	25		237
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	12	16	8		8	44	13	21	7	1	6	48	12	23	22	19	160	236
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	28	13	3		1	45	36	8	2	1	1	48	143	79	11	3		236
t.	授業中に私語がなく集中できた	29	12	3	1		45	25	20	2			47	59	122	45	10		236
u.	他の人にも薦めたい授業だった	9	18	11	8		46	7	15	20	6		48	26	78	88	44		236
v.	将来役に立つ授業だと思った	13	13	15	4		45	11	24	9	4		48	46	100	64	26		236
w.	課題探求能力の向上に役立った	12	14	13	6		45	11	16	17	4		48	27	86	87	36		236
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	22	13	8	2		45	19	19	8	2		48	81	84	47	24		236
y.	知的関心を喚起させられた	14	14	11	6		45	9	23	12	4		48	48	103	62	23		236
F	授業全体に対する評価	13	20	10	3			9	25	12	2			29	118	62	25		

科目コード		41						42						43					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	47	50	3	1		101	13	26	5	4		48	21	43	5			69
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	56	43		1		100	19	24	3	2		48	38	32				70
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	47	44	8	2		101	9	22	15	2		48	22	41	6	1		70
d.	予習・復習の指示が適切であった	21	37	31	11		100	4	12	23	7		46	7	21	27	12		67
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	58	33	10	2		103	6	22	11	9		48	28	33	9			70
f.	授業開始時刻は守られていた	71	30	1	1		103	18	25	4	1		48	34	29	6	1		70
g.	授業終了時刻は守られていた	72	26	4	1		103	13	20	11	4		48	45	23	2			70
h.	話し方は聞き取りやすかった	57	37	6	3		103	15	24	8	1		48	35	27	8			70
i.	板書は見やすかった	44	26	28	5		103	6	19	17	2	4	48	15	32	18	2	3	70
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	52	39	10	2		103	8	26	9	5		48	31	32	7			70
k.	資料等教材は有効に活用されていた	35	39	7	2	19	102	23	19	3	1	1	47	40	23	3		4	70
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1	8	6	4	83	102	23	16	4	1	3	47	31	29	4	1	5	70
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	48	40	9	3	1	101	11	23	11	2		47	25	33	10	2		70
n.	授業全体の構成はまとまっていた	53	42	6	2		103	13	25	6	3		47	27	35	7	1		70
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	19	37	40	6		102	5	8	24	10		47	20	25	19	6		70
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	15	31	14	2	41	103	2	15	11	5	15	48	46	20	2	1	1	70
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	15	36	43	6	1	101	5	14	21	8		48	16	37	15	2		70
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	23	42	15	3	19	102	5	17	16	3	7	48	7	6	2	1	52	68
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	9	9	11	5	67	101		4	4	2	37	47	45	20	1	1	3	70
t.	授業中に私語がなく集中できた	35	50	12	3		100	19	22	5	2		48	33	30	5	2		70
u.	他の人にも薦めたい授業だった	41	42	15	3		101	5	9	22	12		48	11	37	18	4		70
v.	将来役に立つ授業だと思った	25	56	16	4		101	9	20	15	4		48	12	39	14	5		70
w.	課題探求能力の向上に役立った	20	52	24	5		101	7	19	18	4		48	13	23	27	7		70
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	22	51	24	4		101	7	21	17	3		48	12	37	16	5		70
y.	知的関心を喚起させられた	22	56	17	6		101	11	20	15	2		48	15	30	19	6		70
F	授業全体に対する評価	40	48	11	2			5	23	14	6			13	43	12	1		

科目コード		44						45						47					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	41	43	3			87	30	61	17	2		110	15	33	16	1		65
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	72	16				88	36	60	9	2		107	23	34	4	2		63
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	40	39	8			87	30	58	19	4		111	11	31	19	2		63
d.	予習・復習の指示が適切であった	22	29	22	13		86	15	26	31	32		104	3	10	30	18		61
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	72	15		1		88	30	53	23	4		110	7	35	21	3		66
f.	授業開始時刻は守られていた	57	28	3			88	18	32	45	16		111	33	32	2			67
g.	授業終了時刻は守られていた	63	22	3			88	43	55	12	1		111	35	29	3			67
h.	話し方は聞き取りやすかった	62	21	4	1		88	24	55	25	5		109	20	31	14	2		67
i.	板書は見やすかった	56	18	11	3		88	28	44	35	4		111	22	30	11	3	1	67
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	72	15	1			88	37	50	21			108	14	36	15	2		67
k.	資料等教材は有効に活用されていた	59	27	2			88	37	43	24	2	4	110	4	14	13	2	34	67
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	48	26			14	88	26	44	17	5	18	110	6	19	13	3	26	67
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	59	25	4			88	21	42	39	8		110	11	34	18	3		66
n.	授業全体の構成はまとまっていた	61	24	2	1		88	22	53	32	3		110	13	42	11	1		67
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	40	31	16	1		88	16	30	50	13		109	5	12	35	15		67
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	47	33	4		4	88	13	33	19	5	40	110	4	11	17	3	32	67
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	28	37	22	1		88	14	29	52	14		109	3	14	35	13		65
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	1	3	8	3	72	87	9	8	16	5	73	111	1	4	14	3	45	67
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	2	6	2	76	87	10	8	12	7	73	110	2	2	10	2	51	67
t.	授業中に私語がなく集中できた	38	34	15			87	16	37	34	24		111	16	41	8	1		66
u.	他の人にも薦めたい授業だった	55	28	4	1		88	34	48	25	3		110	4	29	22	11		66
v.	将来役に立つ授業だと思った	15	49	21	3		88	26	39	39	7		111	11	32	15	9		67
w.	課題探求能力の向上に役立った	24	44	18	2		88	25	44	31	10		110	6	31	23	7		67
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	19	42	22	5		88	20	46	37	7		110	7	35	18	7		67
y.	知的関心を喚起させられた	38	37	12	1		88	23	44	37	6		110	12	31	17	7		67
F	授業全体に対する評価	49	35	2	1			25	68	17	1			6	39	15	4		

科目コード		48						49						累　積					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	51	61	5			117	29	31	1			61	635	962	155	31		1783
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	68	47	2			117	29	31	1			61	866	804	84	21		1775
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	55	53	10			118	26	31	4			61	666	839	238	42		1785
d.	予習・復習の指示が適切であった	23	30	35	18	1	118	14	31	11	4		60	247	555	584	324	1	1722
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	73	43	3			119	30	28	3			61	735	720	259	80		1794
f.	授業開始時刻は守られていた	72	42	5			119	21	23	11	6		61	876	647	223	52		1798
g.	授業終了時刻は守られていた	87	31			1	119	31	24	5	1		61	1051	622	108	17	1	1799
h.	話し方は聞き取りやすかった	86	33				119	37	21	3			61	883	612	242	61		1798
i.	板書は見やすかった	77	26	16			119	20	17	5	1	18	61	576	552	492	125	55	1800
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	81	34	4			119	38	22	1			61	734	727	266	66		1793
k.	資料等教材は有効に活用されていた	32	28	7		52	119	39	20	2			61	652	553	208	45	334	1792
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	6	8	8		94	116	42	17	2			61	259	282	161	61	1024	1787
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	49	52	16			117	25	28	7	1		61	570	747	388	81	1	1787
n.	授業全体の構成はまとまっていた	58	54	6			118	28	27	6			61	633	828	279	56		1796
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	25	45	42	3		115	7	19	30	4		60	380	608	618	181	2	1789
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	16	20	11		70	117	8	11	11	1	30	61	525	542	235	46	445	1793
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	22	41	47	8		118	10	24	24	2		60	297	648	679	163	2	1789
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	5	5	14		92	116	3	6	7	2	43	61	157	262	242	73	1046	1780
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	12	8	16	6	75	117	7	12	14	14	12	59	547	332	176	82	650	1787
t.	授業中に私語がなく集中できた	64	46	5	2		117	27	31	3			61	672	722	288	106		1788
u.	他の人にも薦めたい授業だった	66	48	5			119	19	35	6	1		61	504	703	426	163		1796
v.	将来役に立つ授業だと思った	58	53	7	1		119	23	32	6			61	613	764	322	98		1797
w.	課題探求能力の向上に役立った	49	47	21	2		119	8	37	12	4		61	409	730	514	143		1796
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	47	45	23	4		119	17	38	6			61	502	771	408	111		1792
y.	知的関心を喚起させられた	62	45	12			119	21	33	7			61	502	786	396	111		1795
F	授業全体に対する評価	68	49	2				20	39	2				544	895	276	73		

■分科会「人間と自然」

開講科目一覧

・科学と技術の歴史
・自然のしくみ
・自然と数理
・数理のひろがり
・生命のしくみ
・宇宙のしくみ
・物質の世界

注：アンケート用紙は（平成 16 年度前期　共通）の用紙を使用しました.

A

	科目コード	50	51	52	53	54	56	57	58	59	61	62	63	64	65	66	合計
	登録数	85	115	75	74	85	271	302	179	52	132	110	50	66	48	19	1663
	回答数	49	75	53	48	72	128	188	129	38	95	80	39	42	42	11	1089
入学年度	平成 16 年	21	43	15	42	47	95	134	2	20	62	56	33	10	28	2	610
	平成 15 年	13	17	27			9	27	71	8	16	6	2	12	4	4	216
	平成 14 年	9	10	9	1	19	12	8	44	3	10	12	1	10	4	4	156
	平成 13 年以前	3				2	1	4	7	2	3	1		3	2		28
	小計	46	70	51	43	68	117	173	124	33	91	75	36	35	38	10	1010
	無回答	3	5	2	5	4	11	15	5	5	4	5	3	7	4	1	79
所属学部	人文社会科学部	6	7	30	8	16	5	80	21	1	44	32	21	20	1	7	299
	教育学部	2	6	6	1	17	6	74	3	8	26	30	11	6	2		198
	工学部	6	34	8	19	14	79	2	87	4	2			2	26	1	284
	農学部	23	17	1	8	9	18	3	6	16	1	2		4	4		112
	小計	37	64	45	36	56	108	159	117	29	73	64	32	32	33	8	893
	無回答	12	11	8	12	16	20	29	12	9	22	16	7	10	9	3	196

B

この授業を履修した動機の強い順の回答です。

科目コード		50			51			52			53			54		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	17	5	2	60	4	3	15	12	3	21	5	4	38	12	4
2	ガイダンスで薦められたから	3	5	1		1									1	2
3	先輩に薦められたから	2		1	1			1		1	5	3	2	8	8	2
4	友達が多く履修しているから	1	1		1	3	4	2	2	1	1	4		2	2	4
5	自分の専門に関係が深そうだから	7	6	2	3	9	5	2	6	3	3	1	3	2	4	4
6	自分の専門にない分野だから	1	3	5		4	10		4	6		2	2		3	4
7	教養を広げるために	3	7	7	4	32	18	10	7	7	3	12	7	5	16	11
8	単位が取りやすそうだったから	2	2	2		9	4	4	7	5	4	8	8	6	9	5
9	時間が空いていたから	2	2	7	2	5	10	5	10	6	7	9	4	4	5	15
10	他の授業で人数制限を受けたから												1			1
11	他に選択できるものがなかったから	5	3	2	4	2	5	8	3	8	2	2	9	3	3	5
12	その他	1	2	5		2	9	4		5	1	1	4		2	5

科目コード		56			57			58			59			61		
1	ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから	50	21	11	96	27	12	50	15	15	26	4		58	8	7
2	ガイダンスで薦められたから	1	2	3	1	3	3	1	2	1					2	1
3	先輩に薦められたから	36	18	6	24	12	8	4	2	3		1	3	11	7	1
4	友達が多く履修しているから	9	11	16	8	20	11	6	14	10	2	1	1	1	4	7
5	自分の専門に関係が深そうだから		7	5	1	5	6		9	4	1	10	3		4	2
6	自分の専門にない分野だから		1	1	3	5	13	1	1	6	1	4	2		6	9
7	教養を広げるために	10	20	18	15	54	27	11	23	13	2	10	9	8	32	20
8	単位が取りやすそうだったから	11	28	28	16	22	31	13	23	29	1	1	6	5	5	9
9	時間が空いていたから	1	7	11	11	12	29	14	14	11	2	4	4	3	13	12
10	他の授業で人数制限を受けたから									3						1
11	他に選択できるものがなかったから	1	2	5	8	16	16	18	12	9	1	1	2	5	6	4
12	その他	1		8	1		15	4	3	13			4	2	1	11

C・D

科目コード		50			51			52			53			54		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	2	9	38	1	19	53	7	15	31	2	17	27	5	19	47
b.	この授業の休講回数	45	3		66	6		25	26	1	44	4		62	9	1
c.	宿題や小ﾃｽﾄの実施回数	45	3		66	7		31	21		1	2	45	6	59	6
d.	あなたの宿題提出回数	38	2	4	43	2	26	14	5	29	1	9	38	4	10	57
e.	宿題や小ﾃｽﾄの返却回数	43	1		71		1	49				3	45	61	3	5
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	42	7		73	2		49	4		38	10		60	11	
b.	シラバスを基にした説明があった	29	16		40	31		33	18		32	14		57	14	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	10	33		9	62		5	46		23	23		21	48	
d.	オフィスアワーの説明があった	6	37		11	60		20	28		15	30		32	34	
e.	教科書が指定されていた	1	47		3	71		2	51		48			2	69	
f.	出欠を取った	29	18		42	33		51	2		6	42		53	18	
g.	受講生の数は適切だった	37	11		74	1		47	6		46	2		68	3	

科目コード		56			57			58			59			61		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	15	34	73	24	35	128	13	31	85	3	11	24	5	28	62
b.	この授業の休講回数	106	11	4	146	31	6	115	11		33	4		80	5	2
c.	宿題や小ﾃｽﾄの実施回数	9	19	95	11	172	2	5	115	7	29	9		65	25	
d.	あなたの宿題提出回数	32	64	27	12	20	151	4	12	111	23		15	47	7	34
e.	宿題や小ﾃｽﾄの返却回数	9	14	100	180	1	2	121	3	2	38			86	1	1
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	112	16		179	9		109	20		37	1		86	9	
b.	シラバスを基にした説明があった	70	58		147	37		67	58		25	13		56	32	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	62	64		130	53		14	108		11	27		14	72	
d.	オフィスアワーの説明があった	108	19		93	92		5	118		9	29		22	65	
e.	教科書が指定されていた	127	1		181	5		2	123		1	37		3	90	
f.	出欠を取った	5	122		3	183		3	124		38			93	1	
g.	受講生の数は適切だった	105	23		130	54		88	39		38			92	3	

科目コード		62			63			64			65			66		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	6	33	41	2	15	21	7	9	26	3	11	28		4	7
b.	この授業の休講回数	68	10		7	29	1	36	4	1	25	14	1	9	2	
c.	宿題や小テストの実施回数	26	27	25	29	6		9	32	1	40	1	1	11		
d.	あなたの宿題提出回数	20	6	48	19	3	11	8	11	22	36		1	10		
e.	宿題や小テストの返却回数	69	2	3	31	1	1	7	14	21	35	1	1	10		
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	72	7		38	1		37	5		37	5		10	1	
b.	シラバスを基にした説明があった	67	10		26	11		33	9		30	12		7	4	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	25	49		9	28		20	21		4	38		1	10	
d.	オフィスアワーの説明があった	45	29		8	29		20	21		16	23		3	8	
e.	教科書が指定されていた	3	76		39			1	40		12	29			11	
f.	出欠を取った	79	1		39			40	1		42				11	
g.	受講生の数は適切だった	76	4		38	1		41	1		41			10	1	

科目コード		累 計		
C	選択肢	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	95	290	691
b.	この授業の休講回数	867	169	17
c.	宿題や小テストの実施回数	383	498	182
d.	あなたの宿題提出回数	311	151	574
e.	宿題や小テストの返却回数	810	44	182
D	選択肢	1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	979	108	
b.	シラバスを基にした説明があった	719	337	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	358	682	
d.	オフィスアワーの説明があった	413	622	
e.	教科書が指定されていた	425	650	
f.	出欠を取った	523	556	
g.	受講生の数は適切だった	931	149	

E・F

科目コード		50						51						52					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	13	31	4			48	14	43	13	5		75	13	30	10			53
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	14	28	5	1		48	17	32	21	5		75	21	26	6			53
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	7	28	12	1		48	9	31	29	5		74	10	20	21	2		53
d.	予習・復習の指示が適切であった	3	13	25	8		49	8	17	33	14		72	6	9	22	11		48
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	10	27	11	1		49	10	19	31	15		75	14	28	9	1		52
f.	授業開始時刻は守られていた	18	22	7	2		49	26	31	15	3		75	31	16	4	2		53
g.	授業終了時刻は守られていた	11	18	16	4		49	47	27	1			75	35	14	3	1		53
h.	話し方は聞き取りやすかった	15	20	13	1		49	7	10	34	24		75	19	17	17			53
i.	板書は見やすかった	20	18	9	2		49	11	24	30	10		75	12	22	19			53
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	15	25	8	1		49	8	29	25	12		74	19	29	5			53
k.	資料等教材は有効に活用されていた	11	14	12	2	9	48	22	28	14	2	9	75	19	23	9	1	1	53
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった		6	8	4	29	47	28	36	8		3	75	20	19	7	2	5	53
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	5	17	22	3		47	12	33	23	7		75	10	14	27	1		52
n.	授業全体の構成はまとまっていた	10	24	13	1		48	10	36	22	7		75	8	25	20			53
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	5	7	32	4		48	20	23	23	9		75	2	8	32	11		53
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた		17	16	2	14	49	24	35	10	3	3	75	3	10	10	3	27	53
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	2	8	32	6		48	2	20	40	13		75	6	11	32	3		52
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた		6	17	2	23	48	1	8	13	6	46	74	4	6	21	4	18	53
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	9	18	5	15	48	26	33	10	3	3	75	2	2	8	3	38	53
t.	授業中に私語がなく集中できた	22	23	2	2		49	38	31	5	1		75	19	28	5			52
u.	他の人にも薦めたい授業だった	6	21	18	4		49	4	32	22	17		75	6	19	24	4		53
v.	将来役に立つ授業だと思った	4	16	26	3		49	6	35	21	13		75	8	16	23	6		53
w.	課題探求能力の向上に役立った	5	22	20	2		49	11	32	24	8		75	11	16	21	5		53
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	21	18	2		48	8	30	26	10		74	9	12	28	3		52
y.	知的関心を喚起させられた	8	21	16	3		48	15	36	17	7		75	14	20	16	3		53
F	授業全体に対する評価	3	30	14	1			7	37	22	9			6	36	7	4		

科目コード		53						54						56					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	10	27	10	1		48	29	36	5	2		72	33	79	15			127
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	17	24	4	2		47	42	24	3	2		71	66	55	6			127
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	8	23	16	1		48	23	37	10	2		72	31	66	26	3		126
d.	予習・復習の指示が適切であった	13	19	13	3		48	19	30	18	3		70	41	61	24			126
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	15	17	12	4		48	41	25	6			72	42	62	19	5		128
f.	授業開始時刻は守られていた	17	21	10			48	37	27	6	2		72	94	29	5			128
g.	授業終了時刻は守られていた	12	21	13	2		48	34	24	11	3		72	67	36	20	5		128
h.	話し方は聞き取りやすかった	16	15	10	7		48	31	32	8	1		72	38	54	30	5		127
i.	板書は見やすかった	6	12	15	14	1	48	36	25	10	1		72	34	64	25	4		127
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	18	14	13	2		47	35	28	7	1		71	35	69	22	2		128
k.	資料等教材は有効に活用されていた	6	18	15	5	4	48	35	25	3	2	7	72	28	64	16	4	13	125
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	2	4	2		40	48	35	30	4	1	2	72	1	3	5	1	117	127
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	13	20	14	1		48	37	25	9			71	46	66	15	1		128
n.	授業全体の構成はまとまっていた	12	25	10	1		48	31	37	3	1		72	46	70	9	2		127
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	2	14	17	15		48	25	31	14	2		72	38	66	20	4		128
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	5	16	7	2	17	47	27	30	7	2	6	72	42	62	9	1	13	127
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	3	16	21	8		48	21	27	23	1		72	15	54	51	6		126
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	20	18	8	2		48	28	27	8	1	8	72	40	65	15		7	127
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	3	5	1	38	48	42	20	5	1	4	72	33	46	11	1	37	128
t.	授業中に私語がなく集中できた	18	14	13	2		47	33	31	6	2		72	54	56	16	1		127
u.	他の人にも薦めたい授業だった	5	23	12	8		48	26	31	12	3		72	36	67	15	7		125
v.	将来役に立つ授業だと思った	4	15	17	12		48	16	28	24	4		72	9	47	50	22		128
w.	課題探求能力の向上に役立った	6	21	15	6		48	27	29	14	2		72	24	61	34	9		128
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	17	15	8		47	20	30	17	5		72	16	47	53	12		128
y.	知的関心を喚起させられた	6	18	17	7		48	26	32	11	3		72	36	57	30	5		128
F	授業全体に対する評価	3	30	10	5			26	35	9	1			29	83	14			

科目コード		57						58						59					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	56	121	8	2		187	24	88	14	1		127	16	21	1			38
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	88	87	9	3		187	53	71	2	1		127	14	23	1			38
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	38	107	34	7		186	19	62	39	6		126	10	18	10			38
d.	予習・復習の指示が適切であった	64	87	31	4		186	9	43	57	16		125	4	12	19	2		37
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	50	96	37	4		187	42	63	18	6		129	12	16	9	1		38
f.	授業開始時刻は守られていた	118	61	7	1		187	68	51	10			129	20	15	3			38
g.	授業終了時刻は守られていた	88	78	13	8		187	83	42	4			129	23	14	1			38
h.	話し方は聞き取りやすかった	67	66	47	7		187	54	52	18	5		129	14	14	7	3		38
i.	板書は見やすかった	107	67	11	2		187	50	53	22	4		129	2		20	16		38
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	63	84	34	4	1	186	69	54	4	2		129	9	19	7	3		38
k.	資料等教材は有効に活用されていた	25	34	28	3	94	184	38	58	7	7	18	128	15	12	4	1	6	38
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	4	10	18	4	148	184	7	9	14	5	93	128	2	1	5	2	28	38
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	67	92	22	4		185	32	69	26	2		129	8	16	12	2		38
n.	授業全体の構成はまとまっていた	70	92	22	1		185	35	74	17	3		129	9	16	11	2		38
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	24	74	73	10	1	182	11	35	66	16		128	2	7	22	7		38
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	27	48	19	3	88	185	12	35	25	6	50	128	10	11	2	2	13	38
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	12	76	78	16	3	185	14	35	61	19		129	4	8	21	5		38
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	10	44	65	12	54	185	13	50	37	16	12	128	2	3	9	2	22	38
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	11	23	7	141	185	5	8	19	18	76	126	1	1	7	3	26	38
t.	授業中に私語がなく集中できた	27	81	61	14		183	35	67	19	7		128	24	12	2			38
u.	他の人にも薦めたい授業だった	45	93	37	8		183	37	56	29	7		129	7	20	9	2		38
v.	将来役に立つ授業だと思った	28	74	71	13		186	21	46	44	18		129	8	11	16	3		38
w.	課題探求能力の向上に役立った	39	90	44	12		185	22	53	40	14		129	10	20	7	1		38
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	19	80	67	18		184	12	58	44	14		128	11	12	13	2		38
y.	知的関心を喚起させられた	35	95	41	14		185	31	56	31	10		128	11	17	8	2		38
F	授業全体に対する評価	26	131	27	1			34	74	17	2			6	23	8	1		

	科目コード	61						62						63					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	38	45	11			94	38	36	3			77	15	20	2			37
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	46	45	3			94	52	26	1			79	18	17	3			38
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	24	45	22	3		94	28	42	7	1		78	6	25	7			38
d.	予習・復習の指示が適切であった	11	22	37	21		91	11	35	21	8		75	4	14	19			37
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	43	31	15	6		95	50	27	2			79	8	25	5	1		39
f.	授業開始時刻は守られていた	53	36	6			95	54	23	3			80	21	16	2			39
g.	授業終了時刻は守られていた	68	26	1			95	51	25	4			80	21	18				39
h.	話し方は聞き取りやすかった	38	27	22	8		95	53	22	5			80	11	16	11	1		39
i.	板書は見やすかった	6	9	32	48		95	40	23	14	3		80	13	13	10	2	1	39
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	33	33	24	5		95	47	28	3	1		79	11	25	3			39
k.	資料等教材は有効に活用されていた	41	26	8		18	93	31	29	4	1	15	80	4	12	6		17	39
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	7	7	4	2	74	94	4	6	10	1	57	78	2	2	5	2	27	38
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	24	32	32	6		94	31	34	14	1		80	5	22	12			39
n.	授業全体の構成はまとまっていた	28	46	19	2		95	31	39	8	1		79	6	25	7	1		39
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	14	12	50	18		94	10	27	37	5		79	3	6	25	4		38
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	15	15	13	3	49	95	21	37	8	2	11	79	1	5	9		23	38
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	15	22	44	13		94	13	26	36	3		78	1	8	24	6		39
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	6	6	23	1	57	93	9	19	26	2	23	79	1	2	12	3	21	39
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	7	3	10	2	72	94	11	18	24	9	18	80	1	2	7	3	26	39
t.	授業中に私語がなく集中できた	35	31	18	10		94	35	32	11	2		80	20	16	1			37
u.	他の人にも薦めたい授業だった	28	35	24	7		94	25	34	20	1		80	5	20	14			39
v.	将来役に立つ授業だと思った	21	38	28	7		94	9	36	31	3		79	4	20	14	1		39
w.	課題探求能力の向上に役立った	27	39	20	9		95	15	35	29	1		80	4	17	17	1		39
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	25	31	31	7		94	12	34	30	4		80	2	16	19	2		39
y.	知的関心を喚起させられた	35	36	15	9		95	18	36	22	4		80	4	23	11	1		39
F	授業全体に対する評価	23	45	20	4			23	46	11				6	23	10			

	科目コード	64						65						66					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	17	18	4			39	18	22	1			41	5	5	1			11
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	20	19				39	31	11				42	8	3				11
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	13	19	8			40	21	18	2			41	7	2	2			11
d.	予習・復習の指示が適切であった	10	12	15	2		39	8	8	13	6		35			4	6		10
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	22	16	2			40	27	14	1			42	2	4	4	1		11
f.	授業開始時刻は守られていた	32	8				40	29	13				42	10	1				11
g.	授業終了時刻は守られていた	27	13				40	35	7				42	7	4				11
h.	話し方は聞き取りやすかった	26	13	1			40	23	17	2			42	9	2				11
i.	板書は見やすかった	22	13	4	1		40	13	16	10		3	42	6	3	2			11
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	21	14	4	1		40	30	12				42		6	4	1		11
k.	資料等教材は有効に活用されていた	27	11			2	40	27	12	2			41	2	5	2		2	11
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	23	13	2		1	39	26	10	2	1	2	41					11	11
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	17	14	9			40	20	15	6			41	1	6	3			10
n.	授業全体の構成はまとまっていた	20	14	6			40	23	13	4			40	8	3				11
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	8	14	13	5		40	9	18	11	3		41	3	4	4			11
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	12	16	6		6	40	18	14	2		7	41	2	6	1		2	11
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	9	17	12	2		40	11	17	10	3		41	2	3	4	2		11
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	14	15	11			40	5	2	2	3	29	41				1	10	11
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	13	11	7	4	5	40	12	15	2	2	10	41				1	10	11
t.	授業中に私語がなく集中できた	25	14	1			40	20	20	1	1		42	11					11
u.	他の人にも薦めたい授業だった	9	16	10	5		40	19	20	3			42	3	2	3	3		11
v.	将来役に立つ授業だと思った	10	13	12	5		40	21	17	4			42	4	3	3	1		11
w.	課題探求能力の向上に役立った	11	17	6	5		39	18	18	4	1		41	1	4	3	3		11
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	11	17	7	5		40	15	16	10			41	6	2	3			11
y.	知的関心を喚起させられた	14	17	6	3		40	22	17	3			42	5	2	4			11
F	授業全体に対する評価	10	20	9	2			21	19	1				3	5	2			

科目コード		累　計					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	339	622	102	11		1074
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	507	491	64	14		1076
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	254	543	245	31		1073
d.	予習・復習の指示が適切であった	211	382	351	104		1048
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	388	470	181	45		1084
f.	授業開始時刻は守られていた	628	370	78	10		1086
g.	授業終了時刻は守られていた	609	367	87	23		1086
h.	話し方は聞き取りやすかった	421	377	225	62		1085
i.	板書は見やすかった	378	362	233	107	5	1085
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	413	469	163	35	1	1081
k.	資料等教材は有効に活用されていた	331	371	130	28	215	1075
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	161	156	94	25	637	1073
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	328	475	246	28		1077
n.	授業全体の構成はまとまっていた	347	539	171	22		1079
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	176	346	439	113	1	1075
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	219	357	144	29	329	1078
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	130	348	489	106	3	1076
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	153	271	267	55	330	1076
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	158	182	156	63	519	1078
t.	授業中に私語がなく集中できた	416	456	161	42		1075
u.	他の人にも薦めたい授業だった	261	489	252	76		1078
v.	将来役に立つ授業だと思った	173	415	384	111		1083
w.	課題探求能力の向上に役立った	231	474	298	79		1082
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	180	423	381	92		1076
y.	知的関心を喚起させられた	280	483	248	71		1082
F	授業全体に対する評価	226	637	181	30		

■分科会「外国語科目」（英語）

開講科目一覧

- 英語 A
- 英語 B
- 中級英語

注：アンケート用紙は（平成 16 年度前期　語学）の用紙を使用しました.

A

	科目コード	102	107	109	111	114	117	119	123	125	126	127	131	132	134	135	136	137	139	141
	登録数	45	28	30	60	48	45	47	28	30	30	47	41	40	40	41	38	28	30	51
	回答数	43	27	28	60	48	45	39	28	30	30	38	38	32	36	38	37	25	28	38
入学年度	平成 16 年	41	25	27	56	46	41	35	28	25	25	35					1			
	平成 15 年												38	30	36	34	34	25	28	37
	平成 14 年																1			
	平成 13 年以前																			
	小計	41	25	27	56	46	41	35	28	25	25	35	38	30	36	34	36	25	28	37
	無回答	2	2	1	4	2	4	4		5	5	3		2		4	1			1
所属学部	人文社会科学部	24	16	11	20								25	14	17	8	5	9	12	12
	教育学部	11	8	16	28								5	12	13	23	19	12	10	25
	工学部					8	23	20	15	22	18	31					1			
	農学部					35	16	14	10	5	6	5								
	小計	35	24	27	48	43	39	34	25	27	24	36	30	26	30	31	25	21	22	37
	無回答	8	3	1	12	5	6	5	3	3	6	2	8	6	6	7	12	4	6	1

	科目コード	142	143	144	146	148	149	151	152	153	155	157	158	159	160	161	162	164	166	167	合計
	登録数	48	7	45	40	41	41	41		28	30	49	47	53	53	14	24	43	48	25	1424
	回答数	41	17	45	37	39	38	36	17	26	29	40	35	50	46	70	21	34	38	20	1367
入学年度	平成 16 年		1				1								1	1					389
	平成 15 年	37	5	39	31	34	35	35	1	23	25	37	29	44	39	6	16	32	34	18	782
	平成 14 年		8						16							51	1	1		2	80
	平成 13 年以前		2													1					3
	小計	37	16	39	31	34	36	35	17	23	25	37	29	44	40	59	17	33	34	20	1254
	無回答	4	1	6	6	5	2	1		3	4	3	6	6	6	11	4	1	4		113
所属学部	人文社会科学部	5	5						1							6				9	199
	教育学部	24	7						1							4				4	222
	工学部		1	11	26	24	16	23	11	14	18	23	18	34	30	33	5	19	26		470
	農学部		1	23	6	8	18	8	2	10	7	8	3	3	6	3	12	7	3		219
	小計	29	14	34	32	32	34	31	15	24	25	31	21	37	36	46	17	26	29	13	1110
	無回答	12	3	11	5	7	4	5	2	2	4	9	14	13	10	24	4	8	9	7	257

B

B	科目コード	102	107	109	111	114	117	119	123	125	126	127	131	132
	ドイツ 語	2	1	3	4	4	6	3	1	3	3	3	2	1
	フランス語	2	1	1	9	1	5	2	1		2	1	1	2
	ロシア語	1	1		1		1	1				1	1	
	英 語	32	20	19	33	41	32	30	22	27	23	30	31	27
	韓 国 語	3	1	2	6			3			1		1	1
	中国語	3	3	3	7	2	1		4		1	3	2	1

B	科目コード	134	135	136	137	139	141	142	143	144	146	148	149	151
	ドイツ 語		1	3	2	4	3	6	4	1	2	2	1	4
	フランス語	4	5	5	1	3	6	9		1	2	3	3	3
	ロシア語	2		1				1			1			1
	英 語	28	26	20	20	13	19	14	8	42	28	29	31	27
	韓 国 語		4	2	1	4	6	3	1			2		
	中国語	2	1	6	1	4	4	7	4	1	3	2	3	1

B	科目コード	152	153	155	157	158	159	160	161	162	164	166	167	合計
	ドイツ 語			1	6	1	3	5	7	2				92
	フランス語	3	1	1	1	2	2	6	8	1	3	2		101
	ロシア語		1		1	2		1				1		18
	英 語	10	24	22	27	29	40	28	47	16	29	31	19	962
	韓 国 語	3		2	2		1	2	5	1	2			56
	中国語	1		3	2	1	3	3	3	1		4	1	88

C・D

	科目コード	102			107			109			111			114			117		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	1	38	1	1	25		1	26	2	4	54		5	43	3	3	39
b.	この授業の休講回数	39	4		27			28			59	1		45	3		44	1	
c.	宿題や小テストの実施回数	40	2	1	12	15				28	1	1	58	1		47		7	38
d.	あなたの宿題提出回数	38		3	13	2	12		3	25	24	3	28	26		19	2	3	40
e.	宿題や小テストの返却回数	39		1	11	10	6			28	1	44	15	41	6	1	1	37	6
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	37	6		24	3		23	5		40	19		31	17		29	14	
b.	シラバスを基にした説明があった	41	2		21	6		15	13		43	12		26	20		28	15	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	22	20		6	21		9	17		34	19		28	17		31	10	
d.	オフィスアワーの説明があった	11	32		3	24		3	22		16	37		7	38		6	36	
e.	教科書が指定されていた	43			1	26		28			60			48			45		
f.	出欠を取った	43			27			28			58	1		43	5		41	4	
g.	受講生の数は適切だった	41	2		27			28			42	18		47	1		35	9	

	科目コード	119			123			125			126			127			131		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	2	36	1	1	26		1	29		4	26	1	4	33			37
b.	この授業の休講回数	37	1		26	1		30			29	1		13	25		36		1
c.	宿題や小テストの実施回数	19	3	16	4	22	1			30	1	4	25	7	30		31	4	
d.	あなたの宿題提出回数	24	1	10	13	2	10		1	29	2	1	27	16	5	14	31	1	2
e.	宿題や小テストの返却回数	33	2		4	9	13			30	6	6	17	5	13	18	34		
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	27	12		20	8		24	6		17	13		29	9		30	8	
b.	シラバスを基にした説明があった	25	13		17	10		21	9		13	14		29	8		38		
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	33	5		5	23		10	20		16	12		24	13		21	16	
d.	オフィスアワーの説明があった	11	24		2	25		4	26		5	21		11	25		2	31	
e.	教科書が指定されていた	36	2		1	27		29	1		30			38			37	1	
f.	出欠を取った	38	1		26	2		30			30			38			38		
g.	受講生の数は適切だった	37	1		27	1		30			30			37	1		36	2	

科目コード		132			134			135			136			137			139		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	2	11	19	1	4	31	3	5	30	1	11	25	1	2	22	1	8	18
b.	この授業の休講回数	27	4		32	3		38			32	5		24	1		27	1	
c.	宿題や小テストの実施回数	29		2	3	28	4	32	3	3	9	26	1	7	18		28		
d.	あなたの宿題提出回数	30		1	1	2	32	33	1	3	8	10	17	13	9	3	27		
e.	宿題や小テストの返却回数	30			1	1	33	35	1	1	31	1	3	6	7	12	27		
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	20	11		25	11		18	20		17	20		14	11		20	8	
b.	シラバスを基にした説明があった	16	15		29	6		20	17		16	19		11	14		13	15	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	17	13		25	9		17	17		14	19		9	16		2	26	
d.	オフィスアワーの説明があった	3	27		6	30		2	36		4	31		2	22		1	27	
e.	教科書が指定されていた	32			36			37	1		35	2		1	24			28	
f.	出欠を取った	32			36			38			37			20	5		28		
g.	受講生の数は適切だった	32			33	2		36	2		34	3		25			27	1	

科目コード		141			142			143			144			146			148		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	12	24	1	16	23	5	5	5	2	3	40	3	9	25		8	31
b.	この授業の休講回数	37	1		36	5		13	3		40	3		31	4		36	2	
c.	宿題や小テストの実施回数	2	27	8		8	33	1	15		3		41	34	1		27	6	5
d.	あなたの宿題提出回数	1	7	29	2	7	32	3	4	8	23		18	32	1		28	4	5
e.	宿題や小テストの返却回数	7	15	16		18	23	3	3	9	40		3	32	1		34	1	1
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	17	20		18	23		8	8		22	23		20	17		20	19	
b.	シラバスを基にした説明があった	15	22		21	18		9	5		22	22		17	18		21	17	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	20	15		22	17		9	5		22	20		19	14		24	12	
d.	オフィスアワーの説明があった	2	35		9	30		5	8		4	41		3	32		6	31	
e.	教科書が指定されていた	38			40			16			45			37			37	1	
f.	出欠を取った	38			37	3		16			41	4		36	1		36	2	
g.	受講生の数は適切だった	36	2		37	3		15	1		42	3		35	2		37	1	

科目コード		149			151			152			153			155			157		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	7	30	3	11	21	3	11	3		9	16	1	7	21		11	29
b.	この授業の休講回数	33	3		32	3		15	2		24	2		29			39	1	
c.	宿題や小テストの実施回数	20	9	6			35	8		7	5	21		29			5	30	5
d.	あなたの宿題提出回数	25		9	17	1	13	8	1	5	5	17	4	27		1	2	7	31
e.	宿題や小テストの返却回数	31		2		2	33	14		1	8	11	7	28			3	20	17
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	24	14		18	17		1	16		14	11		17	12		19	20	
b.	シラバスを基にした説明があった	28	8		22	12		9	3		10	15		9	19		13	24	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	25	8		19	13		6	5		7	17		2	26		23	10	
d.	オフィスアワーの説明があった	5	31		5	28		1	9		2	24		2	27		8	28	
e.	教科書が指定されていた	38			35			17			1	25			29		40		
f.	出欠を取った	36	2		35			17			18	7		29			40		
g.	受講生の数は適切だった	35	2		34	1		17			20	5		29			38	2	

科目コード		158			159			160			161			162			164		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	4	11	19	3	9	37	2	9	35	19	29	20	2	5	14	2	8	24
b.	この授業の休講回数	13	21		40	5		43	3		32	33	3	17	2		32	2	
c.	宿題や小テストの実施回数	9	25		1	40	6	1	16	29	15	50	1		2	17	34		
d.	あなたの宿題提出回数	22	4	7	1	9	37	3	11	32	34	7	15		3	16	33		
e.	宿題や小テストの返却回数	4	19	10	5	19	23	1	9	36	13	26	24		1	18	33		
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	28	7		21	29		22	23		28	39		14	6		23	11	
b.	シラバスを基にした説明があった	32	3		25	23		25	19		38	23		12	7		20	14	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	16	18		19	26		29	14		37	23		10	6		11	22	
d.	オフィスアワーの説明があった	6	28		7	39		5	40		19	41		5	13		1	32	
e.	教科書が指定されていた	34			46	3		46			64	3		20			34		
f.	出欠を取った	35			47	2		37	9		64	3		18	2		34		
g.	受講生の数は適切だった	35			44	5		34	12		11	55		20			34		

科目コード		166			167			累 計		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	8	29		7	13	72	263	1016
b.	この授業の休講回数	35	2		15	5		1185	153	4
c.	宿題や小ﾃｽﾄの実施回数		14	23	20			438	427	470
d.	あなたの宿題提出回数	1	9	27	19			587	136	564
e.	宿題や小ﾃｽﾄの返却回数		8	29	19			580	290	436
D	選択肢	1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	23	14		16	4		818	534	
b.	シラバスを基にした説明があった	22	14		15	5		807	499	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	25	11		4	15		672	590	
d.	オフィスアワーの説明があった	5	31		7	12		206	1074	
e.	教科書が指定されていた	37	1		20			1182	174	
f.	出欠を取った	31	7		20			1296	60	
g.	受講生の数は適切だった	38			20			1215	137	

E・F

科目コード		102						107						109					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	16	21	6			43	20	5	1	1		27	12	13	3			28
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	35	8				43	22	4		1		27	17	11				28
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	27	15	1			43	19	5	2	1		27	17	10	1			28
d.	予習・復習の指示が適切であった	16	20	4	2		42	17	7		2		26	12	12	2	2		28
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	28	12	2	1		43	23	3				26	24	4				28
f.	授業開始時刻は守られていた	20	22	1			43	25	2				27	25	3				28
g.	授業終了時刻は守られていた	27	16				43	23	4				27	22	6				28
h.	話し方は聞き取りやすかった	37	4	1			42	20	5	1	1		27	20	7	1			28
i.	板書は見やすかった	4				38	42	17	7	2		1	27	12	14	1		1	28
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	18	20	3	1		42	23	4				27	24	4				28
k.	資料等教材は有効に活用されていた	29	6			8	43	18	1			8	27	8	12	4		4	28
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1	1			40	42	15	2			10	27	6	17	2		3	28
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	10	18	12	3		43	17	9	1			27	7	17	4			28
n.	授業全体の構成はまとまっていた	26	13	4			43	19	8				27	15	13				28
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	5	13	16	9		43	20	7				27	10	14	4			28
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	20	8			15	43	20	5			2	27	13	11	2		2	28
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	8	15	14	6		43	25	2				27	19	9				28
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた		2	2		38	42	12	5	1		9	27	11	7	10			28
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1		3		38	42	3	5	1		18	27			1	2	25	28
t.	授業中に私語がなく集中できた	39	4				43	12	11	1	3		27	6	14	5	2		27
u.	他の人にも薦めたい授業だった	11	17	9	6		43	23	4				27	17	11				28
v.	将来役に立つ授業だと思った	23	10	6	4		43	20	6	1			27	17	9	1	1		28
w.	国際的な視野が持てるようになった	22	16	4	1		43	20	5	1	1		27	11	14	2	1		28
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	27	9	7			43	15	6	3	3		27	6	13	9			28
y.	知的関心を喚起させられた	18	23	2			43	21	4	2			27	8	13	7			28
F	授業全体に対する評価	10	22	9	2			24	3					20	8				

科目コード		111						114						117					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	22	29	4	1		56	14	25	7	1		47	14	27	2			43
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	26	31	1	1		59	12	24	5	3	1	45	12	28	2	1		43
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	25	28	5	2		60	18	27	2			47	21	19	4			44
d.	予習・復習の指示が適切であった	18	27	13	2		60	14	27	4	2		47	21	21	1	2		45
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	26	28	4	2		60	19	22	5	1		47	29	14	2			45
f.	授業開始時刻は守られていた	31	28	1			60	35	12				47	36	7	2			45
g.	授業終了時刻は守られていた	38	16	6			60	34	13				47	34	11				45
h.	話し方は聞き取りやすかった	19	26	10	5		60	15	18	10	4		47	24	18	1	2		45
i.	板書は見やすかった	12	22	15	2	9	60	20	18	8	1		47	9	20	8	3	5	45
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	23	25	11	1		60	15	26	2	4		47	20	22	3			45
k.	資料等教材は有効に活用されていた	23	17	7	2	11	60	8	13	3	1	22	47	13	15	2		15	45
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	24	22	4	1	9	60		10	5	3	29	47	14	8	2		21	45
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	19	23	17	1		60	8	27	11	1		47	19	18	7	1		45
n.	授業全体の構成はまとまっていた	22	26	11	1		60	10	27	8	2		47	18	22	3	2		45
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	11	17	27	5		60	8	19	18	2		47	12	24	7	2		45
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	9	16	4	4	27	60	15	19	6	4	3	47	8	13	1		22	44
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	16	25	14	5		60	8	28	11			47	13	18	13	1		45
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	12	18	20	5	5	60	6	20	15	3	3	47	14	17	10	1	3	45
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	2	5	7	42	59	4	16	9	3	15	47	2	2	3		38	45
t.	授業中に私語がなく集中できた	24	31	4	1		60	23	19	5			47	25	19				44
u.	他の人にも薦めたい授業だった	14	26	12	8		60	6	27	10	4		47	21	19	3	2		45
v.	将来役に立つ授業だと思った	16	24	15	5		60	10	29	7	1		47	19	23	3			45
w.	国際的な視野が持てるようになった	16	24	13	7		60	9	21	13	4		47	12	20	12	1		45
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	24	24	5		59	5	24	14	4		47	5	18	15	7		45
y.	知的関心を喚起させられた	11	20	24	5		60	5	27	10	5		47	9	21	12	3		45
F	授業全体に対する評価	10	37	11	2			9	25	14				20	21	4			

科目コード		119						123						125					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	19	17	2			38	18	10				28	22	6	1	1		30
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	18	18	1			37	15	13				28	21	9				30
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	18	17	3			38	12	13	2			27	17	10	2			29
d.	予習・復習の指示が適切であった	18	17	3			38	7	13	5	2		27	10	8	8	1		27
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	23	12	2	1		38	24	4				28	27	2				29
f.	授業開始時刻は守られていた	22	15	1	1		39	24	3	1			28	25	5				30
g.	授業終了時刻は守られていた	11	22	5	1		39	22	5	1			28	25	4	1			30
h.	話し方は聞き取りやすかった	22	14	2	1		39	18	10				28	20	8	2			30
i.	板書は見やすかった	18	15	6			39	14	10	1		2	27	14	11	4		1	30
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	20	16	2	1		39	23	4				27	26	4				30
k.	資料等教材は有効に活用されていた	18	15	1		3	37	15	5	3		4	27	17	6	1		6	30
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	21	14	1		1	37	19	5	1		3	28	10	8			12	30
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	19	15	4			38	13	9	4	1		27	14	14	2			30
n.	授業全体の構成はまとまっていた	20	17	1			38	19	7	1			27	18	9	3			30
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	12	21	5	1		39	14	9	3			26	7	18	5			30
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	21	17	1			39	19	5	1		2	27	11	9	3		7	30
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	12	20	4	1		37	23	5				28	22	8				30
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	7	15	6	1	9	38	10	10	3		4	27	9	16	4		1	30
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	13	17	1	1	7	39	10	1	2	1	13	27			7		23	30
t.	授業中に私語がなく集中できた	17	21		1		39	13	10	4			27	14	13	3			30
u.	他の人にも薦めたい授業だった	11	21	6			38	20	6	1	1		28	17	12	1			30
v.	将来役に立つ授業だと思った	15	18	5	1		39	16	10	2			28	23	7				30
w.	国際的な視野が持てるようになった	13	22	2	1		38	17	7	4			28	18	9	3			30
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	11	23	4	1		39	16	9	3			28	10	14	5	1		30
y.	知的関心を喚起させられた	14	20	4	1		39	18	9	1			28	12	10	8			30
F	授業全体に対する評価	14	21	2				23	5					17	13				

科目コード		126						127						131					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	11	17	1			29	19	15	2	1		37	15	20	1	1		37
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	15	10	1			26	20	16	1			37	33	4				37
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	11	13	4	1		29	26	10	1			37	22	10	5	1		38
d.	予習・復習の指示が適切であった	23	5	2			30	17	15	4			36	19	9	8	1		37
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	25	5				30	24	12	1			37	26	6	5	1		38
f.	授業開始時刻は守られていた	27	3				30	13	19	4	1		37	27	10	1			38
g.	授業終了時刻は守られていた	26	3	1			30	21	15		1		37	31	6	1			38
h.	話し方は聞き取りやすかった	20	9	1			30	27	9	1			37	35	3				38
i.	板書は見やすかった	15	15				30	18	14	4		1	37	5				32	37
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	23	6	1			30	25	11	2			38	20	9	8	1		38
k.	資料等教材は有効に活用されていた	19	10			1	30	29	7			2	38	17	10	1		10	38
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	23	7				30	31	7				38		1			36	37
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	18	11				29	30	7	1			38	9	19	7	2		37
n.	授業全体の構成はまとまっていた	18	12				30	26	12				38	16	20	2			38
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	15	8	6			29	19	16	3			38	11	11	14	2		38
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	19	9	1		1	30	15	15	3		5	38	19	14	2		3	38
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	22	7	1			30	20	17	1			38	10	9	13	6		38
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	16	13			1	30	10	22	2		3	37	2	7	1		26	36
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	5	5		17	29	5	6	6		21	38			2		35	37
t.	授業中に私語がなく集中できた	7	15	6			28	26	11				37	23	12	2			37
u.	他の人にも薦めたい授業だった	20	9		1		30	28	10				38	12	12	10	4		38
v.	将来役に立つ授業だと思った	15	13	1	1		30	30	8				38	20	11	5	2		38
w.	国際的な視野が持てるようになった	14	14	1	1		30	22	13	3			38	18	16	4			38
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	9	16	4	1		30	11	22	3	1		37	12	18	7	1		38
y.	知的関心を喚起させられた	10	15	4	1		30	15	21	1			37	17	12	7	2		38
F	授業全体に対する評価	16	13	1				25	13					12	19	6	1		

科目コード		132						134						135					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	6	21	4			31	14	14	7			35	9	18	9			36
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	9	21	1			31	18	13	3			34	13	18	3			34
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	5	10	16			31	14	13	6	2		35	8	14	11	2		35
d.	予習・復習の指示が適切であった	10	13	8			31	21	12	2	1		36	23	11	1	1		36
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	5	20	6			31	18	16	1	1		36	15	18	3			36
f.	授業開始時刻は守られていた	9	13	10			32	27	8	1			36	24	10	2			36
g.	授業終了時刻は守られていた	20	12				32	25	10		1		36	26	9	1			36
h.	話し方は聞き取りやすかった	12	11	8	1		32	26	9		1		36	16	13	7			36
i.	板書は見やすかった	3	10	11	2	6	32	21	11	3		1	36	14	10	3		9	36
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	10	19	3			32	20	15		1		36	19	13	3			35
k.	資料等教材は有効に活用されていた	3	6	4	1	18	32	28	7			1	36	12	13	5	1	5	36
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1		3	2	26	32	31	4			1	36	10	12	6		8	36
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	2	10	15	5		32	15	19	1	1		36	6	14	12	4		36
n.	授業全体の構成はまとまっていた	8	20	3	1		32	20	14	1	1		36	9	18	7	1		35
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	5	15	11	1		32	16	16	4			36	8	12	13	3		36
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	6	15	2	1	8	32	17	13	4	1	1	36	8	11	6	1	10	36
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	8	12	11	1		32	20	11	5			36	13	9	12	2		36
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	1		5	1	25	32	19	9	6		2	36	5	4	4	2	20	35
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1		5		26	32	16	13	1	1	5	36	2	2	5	1	25	35
t.	授業中に私語がなく集中できた	22	8	2			32	18	14	3	1		36	19	15	2			36
u.	他の人にも薦めたい授業だった	4	12	15	1		32	15	13	6	2		36	10	19	4	2		35
v.	将来役に立つ授業だと思った	8	13	10	1		32	10	15	10	1		36	11	12	11	2		36
w.	国際的な視野が持てるようになった	10	19	3			32	15	16	3	2		36	9	14	10	2		35
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	14	10	1		32	11	12	11	2		36	9	10	14	3		36
y.	知的関心を喚起させられた	6	14	12			32	15	13	6	2		36	13	16	6	1		36
F	授業全体に対する評価	4	21	6	1			17	16	3				12	22	1	1		

科目コード		136						137						139					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	6	26	4			36	2	22		1		25	5	18	5			28
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	9	23	2			34	8	15				23	11	14	3			28
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	5	23	7	1		36	10	14	1			25	8	13	5	2		28
d.	予習・復習の指示が適切であった	11	21	3	1		36	6	12	5	2		25	3	6	10	5		24
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	13	20	3			36	15	7	1	2		25	18	9	1			28
f.	授業開始時刻は守られていた	33	4				37	22	3				25	25	3				28
g.	授業終了時刻は守られていた	26	8	2		1	37	17	7	1			25	21	7				28
h.	話し方は聞き取りやすかった	26	11				37	9	10	6			25	11	14	3			28
i.	板書は見やすかった	19	12	4		1	36	2	10	10	3		25	11	14	2		1	28
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	21	15	1			37	12	8	4	1		25	18	8	2			28
k.	資料等教材は有効に活用されていた	7	7	5	1	16	36	8	13	3		1	25	15	8	1		4	28
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	9	8	4		15	36	5	11			9	25	3	3	2		20	28
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	6	18	11	1		36	12	11	2			25	11	10	7			28
n.	授業全体の構成はまとまっていた	11	23	3			37	11	12	2			25	13	13	2			28
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	8	19	9			36	7	12	6			25	6	19	3			28
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	9	12	8		8	37	13	7	1		4	25	15	11			1	27
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	12	15	9	1		37	17	7	1			25	19	7	2			28
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	8	14	6		9	37	1	8	7	1	8	25	2	2	3		21	28
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	5	3	10		19	37		1	3		21	25	1		3		24	28
t.	授業中に私語がなく集中できた	16	19	2			37	6	13	4	1		24	3	13	11			27
u.	他の人にも薦めたい授業だった	7	22	6	2		37	13	9	1	2		25	10	15	3			28
v.	将来役に立つ授業だと思った	4	16	15	2		37	14	9	1	1		25	9	10	8	1		28
w.	国際的な視野が持てるようになった	3	14	17	3		37	12	10	1	2		25	6	14	7	1		28
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	3	19	10	5		37	5	13	4	3		25	2	10	12	4		28
y.	知的関心を喚起させられた	3	17	12	5		37	7	12	4	2		25	4	16	7	1		28
F	授業全体に対する評価	7	28	2				12	11	1	1			11	17				

科目コード		141						142						143					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	4	28	2	2		36	6	22	10	3		41	6	5	2			13
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	15	16	3			34	9	20	10			39	9	4				13
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	4	21	9	1		35	7	18	14	2		41	8	4	3			15
d.	予習・復習の指示が適切であった	19	13	3			35	11	21	8	1		41	7	8				15
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	22	10	3	1		36	4	16	10	11		41	8	5	1	1		15
f.	授業開始時刻は守られていた	30	5	1			36	5	9	18	9		41	9	6				15
g.	授業終了時刻は守られていた	30	6				36	19	20	1	1		41	10	5				15
h.	話し方は聞き取りやすかった	24	10	2			36	7	16	8	10		41	9	6				15
i.	板書は見やすかった	22	11	2	1		36	4	7	18	11	1	41	9	4	2			15
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	22	11	2	1		36	4	13	11	13		41	9	4	2			15
k.	資料等教材は有効に活用されていた	21	13	1		1	36	5	20	11	4	1	41	6	7	1		1	15
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	23	11	1		1	36	4	17	15	4	1	41	3	5	3		4	15
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	9	14	11	2		36	6	15	12	8		41	4	9	2			15
n.	授業全体の構成はまとまっていた	11	22	2	1		36	6	14	13	8		41	6	7	1			14
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	11	19	5	1		36	5	18	10	8		41	7	7				14
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	14	18	2		2	36	7	22	7	3	2	41	8	6			1	15
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	17	16	1	2		36	6	15	14	6		41	6	6	3			15
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	10	12	10	1	2	35	7	17	9	7	1	41	7	7	1			15
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた		3	5	3	24	35	4	2	9	7	18	40	3	2	2	1	7	15
t.	授業中に私語がなく集中できた	3	19	8	5		35	2	13	17	8		40	10	4	1			15
u.	他の人にも薦めたい授業だった	7	15	10	3		35	3	8	14	16		41	7	5	2	1		15
v.	将来役に立つ授業だと思った	3	18	12	2		35	2	11	13	15		41	4	7	4			15
w.	国際的な視野が持てるようになった	2	18	11	5		36	2	5	19	15		41	5	5	5			15
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った		14	18	3		35	2	3	19	17		41	6	5	4			15
y.	知的関心を喚起させられた	3	18	10	4		35	3	9	13	16		41	6	6	3			15
F	授業全体に対する評価	7	26	2	1			3	19	11	8			8	6	1			

科目コード		144						146						148					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	11	25	8			44	4	19	11	1		35	12	23	4			39
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	5	31	6			42	3	22	6	3		34	16	19	3			38
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	15	17	11	2		45	4	16	13	4		37	12	24	2	1		39
d.	予習・復習の指示が適切であった	12	18	13	2		45	5	18	11	3		37	17	18	3	1		39
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	14	20	10	1		45	4	16	13	4		37	14	19	5			38
f.	授業開始時刻は守られていた	33	12				45	8	21	5	3		37	9	19	9	2		39
g.	授業終了時刻は守られていた	35	8	2			45	13	21	2	1		37	19	18	2			39
h.	話し方は聞き取りやすかった	18	12	12	3		45	4	13	15	5		37	15	14	10			39
i.	板書は見やすかった	15	18	11	1		45	3	6	20	5	3	37	13	15	7		4	39
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	15	21	7	2		45	3	13	17	3		36	14	24	1			39
k.	資料等教材は有効に活用されていた	7	20	1	1	16	45	3	10	7	1	16	37	25	12	1			38
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	2	11	5	2	25	45	1	1	6	2	27	37	25	10	3		1	39
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	9	22	14			45	2	15	15	4		36	8	18	13			39
n.	授業全体の構成はまとまっていた	10	30	5			45	2	15	13	6		36	13	24	2			39
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	8	22	12	3		45	4	15	13	5		37	10	14	14	1		39
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	10	15	9	2	8	44	8	20	6	2	1	37	9	16	8		5	38
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	6	23	11	5		45	4	6	25	2		37	9	21	9			39
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	3	18	17	4	3	45	2	3	8	1	23	37	5	15	6		12	38
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	4	8	6	2	25	45	1	1	8	3	24	37	3	12	8		16	39
t.	授業中に私語がなく集中できた	16	23	4	2		45	9	20	8			37	16	22	1			39
u.	他の人にも薦めたい授業だった	7	17	16	5		45	1	12	15	9		37	8	26	4			38
v.	将来役に立つ授業だと思った	14	19	9	3		45	1	13	18	5		37	8	28	3			39
w.	国際的な視野が持てるようになった	10	20	12	3		45	3	10	17	7		37	12	21	6			39
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	2	22	15	6		45	3	9	19	6		37	8	18	13			39
y.	知的関心を喚起させられた	6	25	9	5		45	5	12	14	6		37	10	18	11			39
F	授業全体に対する評価	13	22	8	2			2	20	13	2			15	22	2			

科目コード		149						151						152					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	12	23	3			38	13	17	5	1		36	8	6	1			15
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	13	20	1		1	35	14	19	2			35	10	5				15
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	13	20	5			38	11	14	9	2		36	9	5	2			16
d.	予習・復習の指示が適切であった	15	20	3			38	10	11	13	2		36	11	4		2		17
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	18	19	1			38	16	14	3	3		36	11	4	1	1		17
f.	授業開始時刻は守られていた	28	9		1		38	12	17	6	1		36	12	5				17
g.	授業終了時刻は守られていた	23	13	1	1		38	24	12				36	12	3	2			17
h.	話し方は聞き取りやすかった	26	12				38	19	13	3	1		36	12	4	1			17
i.	板書は見やすかった	23	11	4			38	7	10	14	5		36	9	6	2			17
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	18	19	1			38	12	17	5	2		36	11	3	3			17
k.	資料等教材は有効に活用されていた	24	10	2	1	1	38	14	10	2	2	8	36	6	7	1		3	17
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	28	9		1		38	9	15	3	1	7	35	5	5	1	1	4	16
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	14	18	6			38	12	10	12	2		36	4	10	3			17
n.	授業全体の構成はまとまっていた	16	20	2			38	15	16	3	2		36	10	5	2			17
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	12	18	8			38	10	15	8	3		36	7	6	4			17
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	15	14	5		4	38	8	16	2	3	7	36	8	5	1		3	17
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	10	20	8			38	9	13	11	3		36	8	7	2			17
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	9	10	6	3	10	38	16	15	2	3		36	5	3	1	1	7	17
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	14	12	5	2	5	38	3	6	3	5	19	36	2	2		1	12	17
t.	授業中に私語がなく集中できた	19	19				38	20	16				36	9	3	4	1		17
u.	他の人にも薦めたい授業だった	8	21	8	1		38	11	15	7	2		35	10	4	2	1		17
v.	将来役に立つ授業だと思った	11	20	7			38	6	14	11	5		36	6	7	3	1		17
w.	国際的な視野が持てるようになった	9	16	11	2		38	5	10	16	5		36	5	6	4	2		17
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	8	15	14	1		38	4	12	13	7		36	3	4	8	2		17
y.	知的関心を喚起させられた	10	14	12	1		37	6	14	8	8		36	3	6	7	1		17
F	授業全体に対する評価	14	23	1				10	20	3	2			7	7	3			

科目コード		153						155						157					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	7	17	2			26	4	18	5			27	7	29	4			40
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	6	16	3			25	9	15	3			27	10	27	2			39
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	12	12	2			26	7	11	9	1		28	5	26	9			40
d.	予習・復習の指示が適切であった	8	14	4			26	4	8	6	8		26	20	16	4			40
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	7	13	4	2		26	14	14	1			29	17	19	4			40
f.	授業開始時刻は守られていた	23	2	1			26	17	9	3			29	34	6				40
g.	授業終了時刻は守られていた	18	5	3			26	24	5				29	29	10	1			40
h.	話し方は聞き取りやすかった	12	12	1	1		26	11	13	3	1		28	19	19	2			40
i.	板書は見やすかった	8	11	4	3		26	10	12	7			29	14	20	6			40
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	5	12	9			26	18	10	1			29	15	23	2			40
k.	資料等教材は有効に活用されていた	9	10	2		5	26	16	10			3	29	21	13	4		2	40
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	3	8	2		13	26	1		1	3	24	29	17	19	3		1	40
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	13	9	2			24	3	10	14	2		29	6	17	16	1		40
n.	授業全体の構成はまとまっていた	13	10	3			26	5	20	4			29	10	22	8			40
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	7	17	2			26	5	18	4	2		29	12	15	12	1		40
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	7	13	2		4	26	12	12	3		2	29	7	20	3	1	9	40
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	12	14				26	16	11	2			29	12	16	11	1		40
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	3	6	9	2	6	26	1		1	1	26	29	8	12	13	2	5	40
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1		5	2	18	26			1	2	26	29	1	2	7	4	26	40
t.	授業中に私語がなく集中できた	8	14	3	1		26	2	17	9	1		29	16	18	5			39
u.	他の人にも薦めたい授業だった	6	10	7	2		25	11	14	3	1		29	8	20	10	2		40
v.	将来役に立つ授業だと思った	15	10	1			26	10	15	3	1		29	4	15	18	3		40
w.	国際的な視野が持てるようになった	11	10	4	1		26	11	11	6	1		29	4	11	20	5		40
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	10	7	2		26	5	10	9	5		29	5	11	18	6		40
y.	知的関心を喚起させられた	7	12	5	2		26	6	12	5	6		29	4	17	15	4		40
F	授業全体に対する評価	9	12	4	1			11	15	3				5	31	2	2		

科目コード		158						159						160					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	15	16	3			34	8	33	7			48	3	26	13	3		45
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	21	11	2			34	10	28	7			45	3	27	11	1		42
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	16	13	4	1		34	9	32	5	1		47	2	24	17	2		45
d.	予習・復習の指示が適切であった	9	14	8	4		35	16	24	6			46	10	19	12	3		44
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	11	19	4	1		35	13	21	9	4		47	8	13	13	10		44
f.	授業開始時刻は守られていた	2	15	16	2		35	24	20	3	1		48	3	9	18	15		45
g.	授業終了時刻は守られていた	7	15	11	2		35	28	18	2			48	14	23	6	2		45
h.	話し方は聞き取りやすかった	17	15	3			35	21	18	7	1		47	9	13	19	4		45
i.	板書は見やすかった	4	12	14	1	4	35	13	19	13	3		48	5	16	16	7	1	45
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	14	16	5			35	14	21	10	2		47	7	15	16	7		45
k.	資料等教材は有効に活用されていた	23	9	2			34	15	16	3	2	10	46	11	15	13	4	2	45
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	25	9	1			35	11	14	5	2	15	47	10	22	9	2	2	45
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	23	11	1			35	9	26	12			47	1	13	24	7		45
n.	授業全体の構成はまとまっていた	17	17	1			35	14	27	5			46	2	19	19	5		45
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	10	16	9			35	12	22	12			46	2	13	20	10		45
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	6	16	5		8	35	12	24	10		2	48	4	22	9	2	8	45
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	14	19	1	1		35	12	25	9	2		48	3	24	12	6		45
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	7	20	3	4	1	35	13	23	10		2	48	6	14	16	7	2	45
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	5	4	3	21	35	3	8	9	2	26	48	1	1	13	7	23	45
t.	授業中に私語がなく集中できた	18	13	4			35	8	31	6	2		47	3	22	16	4		45
u.	他の人にも薦めたい授業だった	10	17	7	1		35	10	20	14	3		47	2	7	17	19		45
v.	将来役に立つ授業だと思った	12	18	5			35	9	28	10	1		48	2	11	15	17		45
w.	国際的な視野が持てるようになった	8	15	12			35	3	24	18	2		47	2	9	20	14		45
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	17	8	4		35	3	21	21	3		48	1	7	22	15		45
y.	知的関心を喚起させられた	10	15	7	3		35	5	23	18	2		48	1	5	22	17		45
F	授業全体に対する評価	10	21	3	1			14	31	4					20	15	10		

科目コード		161						162						164					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	18	32	11	1		62	8	9	2			19	1	19	12	1		33
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	16	33	12	1		62	6	11	1			18	4	19	9	1		33
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	16	33	12	3		64	5	11	4			20	3	13	15	2		33
d.	予習・復習の指示が適切であった	21	34	6	1		62	10	8	2			20	4	13	10	6		33
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	23	28	9	5		65	10	7	4			21	3	15	13	2		33
f.	授業開始時刻は守られていた	23	33	7	3		66	8	6	6	1		21	14	14	4	1		33
g.	授業終了時刻は守られていた	28	34		4		66	17	2	2			21	17	13	3			33
h.	話し方は聞き取りやすかった	28	29	5	2		64	9	9	2			20	6	14	10	3		33
i.	板書は見やすかった	24	26	11	4		65	4	8	6	2		20	1	14	14	2	2	33
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	23	28	9	5		65	11	8	1	1		21	4	15	11	3		33
k.	資料等教材は有効に活用されていた	16	26	9	4	9	64	14	4	3			21	3	7	10	2	11	33
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	7	12	10	9	23	61	14	5	2			21	3	7	9	3	11	33
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	17	28	16	2		63	5	8	8			21	1	10	14	8		33
n.	授業全体の構成はまとまっていた	19	30	14	1		64	10	8	2	1		21	2	12	14	5		33
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	16	28	15	6		65	5	9	6	1		21	2	10	17	4		33
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	28	28	6	1	1	64	7	9	4		1	21	5	16	6		6	33
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	19	22	20	4		65	9	7	4	1		21	2	11	16	4		33
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	17	26	15	2	2	62	12	4	4	1		21	1	1	7	3	21	33
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	11	10	15	5	22	63	1	2	3	5	10	21	1	2	5	3	22	33
t.	授業中に私語がなく集中できた	20	20	18	5		63	15	5	1			21	11	15	4	2		32
u.	他の人にも薦めたい授業だった	20	29	12	4		65	6	8	6	1		21	4	10	12	6		32
v.	将来役に立つ授業だと思った	15	27	18	4		64	8	10	2	1		21	2	7	19	5		33
w.	国際的な視野が持てるようになった	16	22	21	5		64	11	7	2	1		21	1	8	16	8		33
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	14	22	23	5		64	5	7	7	2		21	2	11	10	10		33
y.	知的関心を喚起させられた	13	26	19	6		64	10	9	2			21	2	10	11	10		33
F	授業全体に対する評価	20	38	9	1			8	11	1	1			2	18	11	2		

科目コード		166						167						累　計					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	5	22	10			37	8	10	2			20	404	723	176	19		1322
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	7	21	8			36	9	7	3	1		20	509	651	115	13	2	1290
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	5	18	13	2		38	12	6	2			20	458	602	238	36		1334
d.	予習・復習の指示が適切であった	10	20	6	2		38	2	6	10	2		20	487	563	211	63		1324
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	4	21	10	3		38	11	8	1			20	614	515	155	58		1342
f.	授業開始時刻は守られていた	6	13	17	2		38	10	10				20	760	410	138	43		1351
g.	授業終了時刻は守られていた	16	19	3			38	17	2	1			20	849	426	61	14	1	1351
h.	話し方は聞き取りやすかった	7	23	7	1		38	15	5				20	665	469	164	47		1345
i.	板書は見やすかった	5	15	14	1	3	38	5	3	1		11	20	426	457	268	57	137	1345
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	2	25	8	2		37	14	5	1			20	595	532	167	51		1345
k.	資料等教材は有効に活用されていた	4	14	5	2	12	37	12	4	2		2	20	542	408	120	29	242	1341
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった		11	4	3	20	38	10	5	5			20	424	336	118	39	422	1339
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	2	16	15	4		37	5	8	7			20	388	556	335	60		1339
n.	授業全体の構成はまとまっていた	5	25	5	2		37	11	8	1			20	496	637	170	39		1342
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	2	20	12	3		37	9	10	1			20	350	582	338	73		1343
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	3	22	6	2	5	38	15	3	1		1	20	450	527	140	27	201	1345
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	4	19	12	3		38	17	2	1			20	482	521	283	63		1349
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	2	20	11	3	1	37	1	1	3		15	20	280	416	257	59	326	1338
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた		5	6	4	23	38	2	2	2		14	20	125	158	188	77	793	1341
t.	授業中に私語がなく集中できた	8	26	4			38	11	9				20	537	591	167	40		1335
u.	他の人にも薦めたい授業だった	3	14	14	7		38	9	7	4			20	410	543	271	119		1343
v.	将来役に立つ授業だと思った	2	17	12	7		38	10	8	2			20	424	546	286	93		1349
w.	国際的な視野が持てるようになった	3	11	17	7		38	14	6				20	384	513	340	110		1347
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	1	10	21	6		38	8	7	4	1		20	263	509	432	143		1347
y.	知的関心を喚起させられた	1	12	19	6		38	11	7	2			20	328	553	341	125		1347
F	授業全体に対する評価	4	22	11	1			9	9	2				434	708	169	42		

■分科会「外国語科目」（英語以外の外国語）

開講科目一覧

- 初級ドイツ語 (入門)
- 初級ドイツ語 (発展)
- 中級ドイツ語
- 初級フランス語 (入門)
- 初級フランス語 (発展)
- 中級フランス語
- 初級ロシア語 (入門)
- 初級ロシア語 (発展)
- 中級ロシア語
- 初級中国語 (入門)
- 初級中国語 (発展)
- 中級中国語
- 初級韓国語 (入門)
- 中級韓国語
- 上級日本語 A
- 上級日本語 B
- 上級日本語 C

注：アンケート用紙は（平成 16 年度前期　語学）の用紙を使用しました.

A

	科目コード	203	209	213	218	221	224	225	228	230	233	237	246	248	251	252	253	254	257
	登録数	28	35	39	37	34	37	41	37	44	47	33	34	34	35	33	33	37	38
	回答数	25	34	27	34	32	31	33	29	39	31	29	31	32	30	32	30	36	31
入学年度	平成 16 年	24	34	22	32	25	26	31	26	30	26	28	30	32	28	31	26	35	27
	平成 15 年										1								
	平成 14 年			2	1					2	2								
	平成 13 年以前									3									
	小計	24	34	24	33	25	26	31	26	35	29	28	30	32	28	31	26	35	27
	無回答	1		3	1	7	5	2	3	4	2	1	1		2	1	4	1	4
所属学部	人文社会科学部	18	28								1	25	28	1					
	教育学部	4	3	22										20	27	23	23		
	工学部			2	31	23	30	26	27		1							10	12
	農学部									32	26							19	15
	小計	22	31	24	31	23	30	26	27	32	28	25	28	21	27	23	23	29	27
	無回答	3	3	3	3	9	1	7	2	7	3	4	3	11	3	9	7	7	4

	科目コード	258	260	262	264	265	266	267	268	272	274	275	284	285	287	291	295	296	298	合計
	登録数	38	34	40	39	39	5	23	32	47	3	45	40	35	37	16	10	13	5	1157
	回答数	36	30	39	37	38	2	22	32	40	3	41	38	33	34	4	10	13	4	1022
入学年度	平成 16 年	33	26	38	32	31			32	33		34	30	27	33			7	2	871
	平成 15 年				1	1	2	14		3	2	3				4	10	3		44
	平成 14 年			1				7		1	1		7					1		25
	平成 13 年以前	1																	1	5
	小計	34	26	39	33	32	2	21	32	37	3	37	37	27	33	4	10	11	3	945
	無回答	2	4		4	6		1		3		4	1	6	1			2	1	77
所属学部	人文社会科学部				1	1	2	14	13	1		17	1				5	6	4	166
	教育学部							3	16		1	18	29				3	2		194
	工学部	20	22	32	30	33		1		17					26			3		346
	農学部	10	1							15	2		6	25		3				154
	小計	30	23	32	31	34	2	18	29	33	3	35	36	25	26	3	8	11	4	860
	無回答	6	7	7	6	4		4	3	7		6	2	8	8	1	2	2		162

B

B	科目コード	203	209	213	218	221	224	225	228	230	233	237	246
	ドイツ 語	13	16	6	9	4	7	12	11	11	10		
	フランス語				1			1			1	8	9
	ロシア語		1							1			
	英 語	12	15	18	24	27	24	20	16	25	20	19	20
	韓 国 語		2	3					2	2			2
	中国語											2	

B	科目コード	248	251	252	253	254	257	258	260	262	264	265	266
	ドイツ 語					1							
	フランス語	7	3	17	16	9	9	7	9	16	11	10	1
	ロシア語												
	英 語	17	26	13	13	26	20	28	20	20	25	26	
	韓 国 語	4	1	2			1		1	3	1	2	1
	中国語	4					1						

B	科目コード	267	268	272	274	275	284	285	287	291	295	296	298	合計
	ドイツ 語		3	5										108
	フランス語	7	1										1	144
	ロシア語		16	15								2		35
	英 語	11	10	16	3	16	14	21	23	2	2	4	3	599
	韓 国 語	2	2	1		4	3				8	3		50
	中国語	2		3		21	19	12	10	2		2		78

C・D

	科目コード	203			209			213			218			221			224		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数		3	21		3	31	1	4	19	1	2	31	2	4	26	2	7	21
b.	この授業の休講回数	21	3	1	10	24		6	20	1	26	8		27	4		4	18	9
c.	宿題や小テストの実施回数		25			33	1	12	15		2	31		25	7		4	27	
d.	あなたの宿題提出回数	1	7	15		10	24	8		16	22	4	6	25	2	1	3	11	17
e.	宿題や小テストの返却回数		7	18		13	21	18	1	3	7	16	11	16	8	3		9	21
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	19	6		26	8		19	8		23	11		21	11		14	17	
b.	シラバスを基にした説明があった	18	7		24	10		11	16		18	15		15	16		14	17	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	10	15		22	12		13	14		9	24		12	16		7	24	
d.	オフィスアワーの説明があった	9	13		14	19		10	17		4	28		6	23		10	21	
e.	教科書が指定されていた	25			34			27			3	31		32			31		
f.	出欠を取った	3	22		27	7		1	26		1	33		23	8		31		
g.	受講生の数は適切だった	25			33	1		25	1		32	1		29	3		30	1	

	科目コード	225			228			230			233			237			246		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	4	28	2	3	23	2	4	33		4	27	1	6	21		4	27
b.	この授業の休講回数	30	3		24	2	2	35	4		12	19		28	1		3	22	5
c.	宿題や小テストの実施回数	3	23	7	8	9	11	36	3		26	5		20	8		2	22	6
d.	あなたの宿題提出回数	2	6	25	10	13	3	30	1		21	2	5	12	1	15		13	17
e.	宿題や小テストの返却回数	2	6	25	18	5	2	32			25	1	2	15	4	8		15	15
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	23	10		17	12		31	8		23	7		20	9		24	7	
b.	シラバスを基にした説明があった	18	13		12	13		22	16		18	10		21	6		17	14	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	15	15		15	10		23	13		15	11		16	9		14	16	
d.	オフィスアワーの説明があった	8	24		4	21		10	28		13	14		15	12		9	20	
e.	教科書が指定されていた	33			27			39			31			29			31		
f.	出欠を取った	33			27	2		39			2	29		29			31		
g.	受講生の数は適切だった	33			28	1		38	1		29	2		29			30	1	

科目コード		248			251			252			253			254			257		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	1	30		5	25			31	1	2	26	2	1	33	2	5	23
b.	この授業の休講回数	31			30			32			30			33	2		9	21	1
c.	宿題や小テストの実施回数	26	4	2	4	26		1	30	1	5	24	1	24	10	2	10	21	
d.	あなたの宿題提出回数	26		2	16	1	11	15	4	6	2	7	18	26	2	7	10	5	14
e.	宿題や小テストの返却回数	28			30			1	12	19	2	6	20	32		3	25	1	3
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	20	9		13	17		21	11		17	13		19	17		23	8	
b.	シラバスを基にした説明があった	18	12		9	21		23	8		16	13		24	11		22	8	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	9	20		8	22		18	10		14	11		9	22		7	22	
d.	オフィスアワーの説明があった	18	12		4	26		6	25		5	19		12	21		4	26	
e.	教科書が指定されていた	13	17		29	1		31	1		29	1		5	30		29	2	
f.	出欠を取った	32			30			32			29	1		35			31		
g.	受講生の数は適切だった	32			28	2		31	1		29	1		33	2		31		

科目コード		258			260			262			264			265			266		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	7	28	1	6	23		3	35	3	2	32	1	6	31		1	1
b.	この授業の休講回数	32	3		1	19	10	35	4		36	1		37	1		2		
c.	宿題や小テストの実施回数	13	21			11	19	3	35		6	31		1	37		2		
d.	あなたの宿題提出回数	18	4	10		2	28	3	6	29	18	8	8	2	9	27	2		
e.	宿題や小テストの返却回数	31	1	2		3	27	5	18	15	6	19	12	1	17	20	2		
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	25	11		14	16		24	15		16	20		17	21		2		
b.	シラバスを基にした説明があった	11	21		16	14		26	12		16	19		8	29		1	1	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	6	28		8	20		28	9		16	18		10	25			2	
d.	オフィスアワーの説明があった	5	27		6	24		17	19		4	32		5	32			2	
e.	教科書が指定されていた	35	1		30			39			37			38				2	
f.	出欠を取った	36			13	17		38	1		36			38			2		
g.	受講生の数は適切だった	35	1		30			37	2		37			38				2	

科目コード		267			268			272			274			275			284		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数		9	13		6	26		11	29		1	2	1	4	36		6	32
b.	この授業の休講回数	18	3		26	4	2	34	5	1	3			37	1	2	34	4	
c.	宿題や小テストの実施回数	21				25	7	39	1			3			3	38	19	19	
d.	あなたの宿題提出回数	19			4	13	15	31	1	2			2	17		21	21		10
e.	宿題や小テストの返却回数	19			1	6	25	35					3		2	39	19	5	7
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	18	3		25	7		29	11		1	2		30	10		27	11	
b.	シラバスを基にした説明があった	10	11		15	15		20	19		3			24	14		13	23	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	8	13		15	16		22	17		3			25	13		23	13	
d.	オフィスアワーの説明があった	3	18		20	11		13	26			3		7	29		5	29	
e.	教科書が指定されていた	2	19		32			39	1			3		39	1		38		
f.	出欠を取った	22			26	6		40			1	2		35	4		38		
g.	受講生の数は適切だった	22			31	1		38	2		2	1		40			38		

科目コード		285			287			291			295			296			298		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数		15	18		5	29	1	1	2			10		4	9	1	1	1
b.	この授業の休講回数	10	23		30	4		4			10			11	2		1	3	
c.	宿題や小テストの実施回数	4	29		32		1	2		2		3	6	2	10	1			2
d.	あなたの宿題提出回数	1	4	28	28		3	2	1	1			9	3	2	6		1	2
e.	宿題や小テストの返却回数	3	7	23	30		1	4				3	5	2	6	4	1		2
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	23	9		23	11		3	1		7	2		11	1		4		
b.	シラバスを基にした説明があった	20	11		18	14		2	2		9	1		11	1		3	1	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	16	12		13	18		3	1		4	5		10	1		2	2	
d.	オフィスアワーの説明があった	6	24		3	28			4			9		9	3		1	2	
e.	教科書が指定されていた	32			34			4			1	9		6	6		3		
f.	出欠を取った	33			34				4		8	2		10	1		4		
g.	受講生の数は適切だった	32	1		33	1		4			10			11	1		3	1	

科目コード		累　計		
C	選択肢	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	27	150	833
b.	この授業の休講回数	752	228	34
c.	宿題や小ﾃｽﾄの実施回数	352	551	107
d.	あなたの宿題提出回数	398	140	403
e.	宿題や小ﾃｽﾄの返却回数	410	191	359
D	選択肢	1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	672	340	
b.	シラバスを基にした説明があった	546	434	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	448	499	
d.	オフィスアワーの説明があった	265	691	
e.	教科書が指定されていた	887	125	
f.	出欠を取った	850	165	
g.	受講生の数は適切だった	986	31	

E・F

科目コード		203						209						213					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	11	13	1			25	8	24	2			34	6	20				26
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	12	12				24	8	24	2			34	7	17	2			26
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	11	11	3			25	11	20	2	1		34	8	13	5			26
d.	予習・復習の指示が適切であった	12	11	1			24	12	20	1	1		34	8	11	7			26
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	21	4				25	11	19	4			34	8	17	1			26
f.	授業開始時刻は守られていた	20	5				25	14	20				34	2	18	6			26
g.	授業終了時刻は守られていた	19	6				25	13	21				34	12	12	2			26
h.	話し方は聞き取りやすかった	19	4				23	8	12	14			34	7	14	5			26
i.	板書は見やすかった	13	7			4	24	6	17	9	2		34	5	12	9			26
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	19	5				24	10	18	6			34	7	16	3			26
k.	資料等教材は有効に活用されていた	16	4			5	25	6	18	4		6	34	3	10	6		7	26
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった		2	2		19	23	8	18	2		6	34		2	5		19	26
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	18	6	1			25	5	22	7			34	6	12	8			26
n.	授業全体の構成はまとまっていた	17	7				24	6	25	3			34	4	16	6			26
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	18	6	1			25	14	17	2	1		34	3	9	13	1		26
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	22	3				25	16	13	3		1	33	11	13		1	1	26
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	18	7				25	16	14	3		1	34	8	14	4			26
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	8	15			1	24	9	18	6		1	34	3	4	4		15	26
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	1	1		21	24		3	5		26	34	1	2	3		20	26
t.	授業中に私語がなく集中できた	4	10	7	3		24	2	24	5	2		33	8	16	1			25
u.	他の人にも薦めたい授業だった	16	8				24	7	17	9	1		34	5	15	6			26
v.	将来役に立つ授業だと思った	11	12	2			25	10	18	4	2		34	5	16	5			26
w.	国際的な視野が持てるようになった	10	11	3			24	14	17	3			34	3	19	4			26
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	9	6	8	2		25	4	20	10			34	3	11	12			26
y.	知的関心を喚起させられた	8	13	3			24	9	17	8			34	6	15	5			26
F	授業全体に対する評価	18	7					12	16	6				6	17	3			

科目コード		218						221						224					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	12	21	1			34	10	16	4	1		31	8	20	3			31
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	14	18	1			33	10	14	6			30	9	19	2	1		31
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	14	17	2	1		34	12	13	5	1		31	9	20	2			31
d.	予習・復習の指示が適切であった	9	11	11	2		33	4	14	11	1		30	5	14	11	1		31
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	25	9				34	10	10	8	4		32	15	12	4			31
f.	授業開始時刻は守られていた	16	13	5			34	11	12	5	4		32	3	18	6	4		31
g.	授業終了時刻は守られていた	22	10	2			34	16	13	2	1		32	19	12				31
h.	話し方は聞き取りやすかった	25	8	1			34	7	12	9	4		32	19	11				30
i.	板書は見やすかった	11	7	5	1	10	34	6	8	12	5	1	32	21	9	1			31
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	21	11	2			34	4	13	9	6		32	17	14				31
k.	資料等教材は有効に活用されていた	15	9			10	34	8	13	4	1	5	31	20	7	1		3	31
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	2	2			30	34	11	11	5	2	2	31	18	13				31
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	19	15				34	7	12	10	3		32	14	14	3			31
n.	授業全体の構成はまとまっていた	19	13	2			34	6	14	8	3		31	13	16	2			31
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	19	12	2	1		34	7	11	10	3		31	16	14	1			31
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	24	8			2	34	11	17	3	1		32	15	10	3		3	31
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	20	10	4			34	7	16	7	2		32	19	11	1			31
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	15	15	1	1	2	34	3	8	6	1	14	32	13	12	3		3	31
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	3	3		26	34	2	2	5	1	22	32	3	5	4	2	17	31
t.	授業中に私語がなく集中できた	3	13	13	5		34	7	18	7			32	3	22	5	1		31
u.	他の人にも薦めたい授業だった	18	13	2	1		34	3	11	13	5		32	17	11	3			31
v.	将来役に立つ授業だと思った	13	17	3	1		34	8	9	10	5		32	12	17	2			31
w.	国際的な視野が持てるようになった	9	19	5	1		34	8	17	4	3		32	15	13	3			31
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	16	10	2		34	6	14	9	3		32	10	17	4			31
y.	知的関心を喚起させられた	11	14	7	2		34	8	14	7	3		32	11	14	6			31
F	授業全体に対する評価	18	14	1	1			6	16	7	3			14	15	2			

科目コード		225						228						230					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	7	20	4	1		32	14	13	2			29	18	17	3	1		39
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	9	16	5	1		31	10	17				27	20	14	3			37
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	5	19	5	4		33	14	11	3	1		29	14	16	8			38
d.	予習・復習の指示が適切であった	7	12	9	5		33	14	11	4			29	13	14	11			38
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	6	20	2	5		33	13	8	6	2		29	12	17	9	1		39
f.	授業開始時刻は守られていた	24	9				33	13	14	2			29	11	15	11	2		39
g.	授業終了時刻は守られていた	20	12	1			33	19	9	1			29	33	6				39
h.	話し方は聞き取りやすかった	1	8	13	11		33	16	10	3			29	10	14	11	4		39
i.	板書は見やすかった	4	11	11	6	1	33	13	12	4			29	7	17	11	3	1	39
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	6	15	9	3		33	11	12	3	3		29	11	19	7	2		39
k.	資料等教材は有効に活用されていた	7	12	4	1	9	33	7	5		1	16	29	15	10	1		13	39
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	4	14	4		11	33	1	3			25	29	7	10	1		21	39
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	1	17	12	3		33	13	13	3			29	11	18	9	1		39
n.	授業全体の構成はまとまっていた	2	16	13	2		33	12	17				29	13	20	5	1		39
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	5	12	11	5		33	14	11	3	1		29	6	14	18	1		39
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	6	10	9	1	6	32	16	13				29	7	13	8		11	39
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	3	15	10	4	1	33	13	11	4	1		29	10	16	8	4		38
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	3	17	9	2	2	33	7	10	2		10	29	3	3	3		30	39
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	10	5	4	12	33	3	2	1		23	29		2	2	1	34	39
t.	授業中に私語がなく集中できた	9	14	9			32	11	14	4			29	24	14	1			39
u.	他の人にも薦めたい授業だった	3	15	7	8		33	10	11	5	3		29	13	16	7	3		39
v.	将来役に立つ授業だと思った	2	18	8	5		33	10	14	5			29	11	17	11			39
w.	国際的な視野が持てるようになった	1	18	8	5		32	9	11	7	2		29	8	20	10	1		39
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った		17	9	6		32	9	9	8	3		29	5	17	14	3		39
y.	知的関心を喚起させられた	2	16	9	5		32	10	7	9	3		29	8	22	9			39
F	授業全体に対する評価	2	21	7	3			11	10	8				9	24	6			

科目コード		233						237						246					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	15	14	1			30	12	11	3	1		27	10	19	2			31
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	12	17				29	18	7		1		26	8	21	1			30
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	13	14	2			29	11	13	2	2		28	9	12	10			31
d.	予習・復習の指示が適切であった	11	17	2			30	18	6	5			29	11	19	1			31
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	16	11	4			31	17	8	3	1		29	13	15	3			31
f.	授業開始時刻は守られていた	4	13	10	4		31	2	4	13	10		29	9	19	3			31
g.	授業終了時刻は守られていた	11	13	6	1		31	18	10	1			29	19	11	1			31
h.	話し方は聞き取りやすかった	18	13				31	9	10	9			28	15	13	2			30
i.	板書は見やすかった	10	12	9			31	15	13	1			29	7	11	10	3		31
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	16	12	3			31	20	7	2			29	12	15	4			31
k.	資料等教材は有効に活用されていた	4	4	5		17	30	19	7	2		1	29	12	12	3		4	31
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1	2	3		24	30	16	8	4	1		29	13	11	3		4	31
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	13	11	3			27	18	10	1			29	7	18	6			31
n.	授業全体の構成はまとまっていた	11	14	4			29	17	10	2			29	6	22	3			31
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	13	10	6			29	12	15	2			29	8	13	9	1		31
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	20	10			1	31	17	10	1		1	29	14	13	3		1	31
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	16	12	3			31	12	13	4			29	15	12	4			31
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	3	3	4		20	30	5	9	5		10	29	8	12	9		2	31
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	2	1		24	30	8	10	6	1	4	29	2	3	5	2	19	31
t.	授業中に私語がなく集中できた	14	14	2			30	13	15	1			29	4	17	9	1		31
u.	他の人にも薦めたい授業だった	15	11	5			31	15	13		1		29	8	19	4			31
v.	将来役に立つ授業だと思った	13	11	7			31	12	13	2	2		29	11	16	4			31
w.	国際的な視野が持てるようになった	11	14	5	1		31	14	12	2	1		29	11	18	1	1		31
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	8	14	8	1		31	5	11	10	3		29	8	13	9	1		31
y.	知的関心を喚起させられた	13	13	5			31	11	11	5	2		29	8	15	8			31
F	授業全体に対する評価	13	16	1				17	11	1				9	21	1			

科目コード		248						251						252					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	19	12	1			32	7	16	3	3		29	14	12	4			30
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	20	11				31	11	13	2	2		28	11	14	6			31
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	18	12	1			31	6	17	5	2		30	10	14	5	2		31
d.	予習・復習の指示が適切であった	16	9	5			30	6	11	10	2		29	10	10	9	3		32
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	27	5				32	13	13	2	2		30	10	11	7	4		32
f.	授業開始時刻は守られていた	15	14	3			32	13	7	9	1		30	16	13	3			32
g.	授業終了時刻は守られていた	21	10	1			32	21	8		1		30	20	10	2			32
h.	話し方は聞き取りやすかった	26	4	1			31	11	13	4	2		30	19	10	2	1		32
i.	板書は見やすかった	18	9	4	1		32	16	9	3		2	30	15	12	5			32
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	28	2	2			32	15	12	1	2		30	6	12	7	7		32
k.	資料等教材は有効に活用されていた	17	3	2		10	32	21	5	2		2	30	12	9	5	1	5	32
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	1	1	4		26	32	20	7	2	1		30	11	14	5		2	32
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	21	8	3			32	11	16	2	1		30	12	12	7	1		32
n.	授業全体の構成はまとまっていた	24	6	2			32	12	13	3	2		30	9	10	11	2		32
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	16	12	2	2		32	9	13	5	3		30	9	13	6	4		32
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	27	2	2		1	32	19	8	2			29	14	10	8			32
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	24	6	1		1	32	13	13	1	3		30	7	15	6	4		32
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	2	4	3		23	32	8	9	7	4	2	30	19	5	8			32
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1		1		30	32	9	4	5	3	9	30	2	4	5		20	31
t.	授業中に私語がなく集中できた	10	16	6			32	8	11	7	3		29	14	12	6			32
u.	他の人にも薦めたい授業だった	23	7	2			32	12	10	6	2		30	4	14	8	6		32
v.	将来役に立つ授業だと思った	17	11	4			32	8	13	7	2		30	9	11	9	3		32
w.	国際的な視野が持てるようになった	22	9	1			32	11	13	3	3		30	10	10	10	2		32
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	14	13	5			32	6	10	13	1		30	7	10	13	2		32
y.	知的関心を喚起させられた	14	16	2			32	10	13	6	1		30	7	12	11	2		32
F	授業全体に対する評価	23	7	1				8	18	1	2			8	9	11	3		

科目コード		253						254						257					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	13	14	1			28	17	15	4			36	10	18	3			31
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	15	14				29	21	12	2			35	16	14	1			31
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	19	9	1			29	22	12	2			36	12	15	4			31
d.	予習・復習の指示が適切であった	19	11				30	20	13	2			35	3	13	12	3		31
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	26	3	1			30	27	7	2			36	12	18	1			31
f.	授業開始時刻は守られていた	23	7				30	17	16	3			36	10	17	4			31
g.	授業終了時刻は守られていた	28	2				30	19	15	2			36	19	8	4			31
h.	話し方は聞き取りやすかった	27	2	1			30	27	7	1			35	19	11	1			31
i.	板書は見やすかった	7	14	7	2		30	19	11	6			36	10	12	9			31
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	26	4				30	26	10				36	15	15	1			31
k.	資料等教材は有効に活用されていた	14	13			3	30	15	11			10	36	17	13	1			31
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	2	4	2		20	28	1		3	1	30	35	19	12				31
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	17	11	2			30	20	14	2			36	11	17	3			31
n.	授業全体の構成はまとまっていた	17	12	1			30	22	13	1			36	10	13	8			31
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	23	6	1			30	18	16	2			36	7	14	10			31
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	26	4				30	28	7	1			36	15	16				31
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	27	3				30	24	12				36	18	11	2			31
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	18	9	2		1	30	6	6	3		21	36	4	7	9	1	10	31
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	3	2		21	28	1		6	1	28	36	1	4	6		20	31
t.	授業中に私語がなく集中できた	9	16	4	1		30	11	15	9	1		36	6	18	7			31
u.	他の人にも薦めたい授業だった	22	6	2			30	19	15	2			36	13	15	3			31
v.	将来役に立つ授業だと思った	18	10	2			30	16	14	4	2		36	11	14	5	1		31
w.	国際的な視野が持てるようになった	13	16	1			30	20	14	2			36	11	16	4			31
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	16	6	1		30	12	14	10			36	5	14	10	2		31
y.	知的関心を喚起させられた	15	13	2			30	16	12	7	1		36	9	12	9	1		31
F	授業全体に対する評価	25	5					21	14	1				13	17		1		

科目コード		258						260						262					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	3	28	4			35	8	22				30	13	21	5			39
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	7	29				36	8	20				28	8	25	6			39
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	6	23	7			36	10	18	2			30	19	17	3			39
d.	予習・復習の指示が適切であった	3	17	12	4		36	11	14	5			30	14	19	6			39
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	8	24	3			35	23	7				30	18	14	5	2		39
f.	授業開始時刻は守られていた	1	12	17	6		36	5	15	8	2		30	2	5	9	23		39
g.	授業終了時刻は守られていた	19	14	2	1		36	15	14	1			30	18	13	6	2		39
h.	話し方は聞き取りやすかった	6	16	12	2		36	19	10	1			30	19	18	2			39
i.	板書は見やすかった	12	19	3		2	36	14	10	6			30	5	18	15	1		39
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	15	17	4			36	22	8				30	10	24	5			39
k.	資料等教材は有効に活用されていた	15	16	4		1	36	16	11	1		2	30	18	18	3			39
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	19	14	3			36	19	11				30	19	19	1			39
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	6	22	8			36	6	17	7			30	8	21	9	1		39
n.	授業全体の構成はまとまっていた	9	24	3			36	9	18	3			30	9	19	10	1		39
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	6	17	12	1		36	12	12	5			29	10	21	6	2		39
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	6	19	7		4	36	17	8	3		2	30	19	18	2			39
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	5	22	8			35	11	16	3			30	12	20	5	2		39
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	1	6	20	2	7	36	10	15	4		1	30	14	17	8			39
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	5	9	2	18	36	1	1	4	3	21	30	5	8	5	1	19	38
t.	授業中に私語がなく集中できた	5	15	13	2		35	4	13	10	2		29	16	21	2			39
u.	他の人にも薦めたい授業だった	9	16	11			36	15	12	1	1		29	14	15	8	2		39
v.	将来役に立つ授業だと思った	5	19	9	3		36	10	12	6	2		30	12	23	3	1		39
w.	国際的な視野が持てるようになった	7	16	12	1		36	12	10	6	2		30	16	18	4	1		39
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	5	13	13	4		35	6	15	7	2		30	11	22	6			39
y.	知的関心を喚起させられた	7	14	13	2		36	9	12	8	1		30	15	19	5			39
F	授業全体に対する評価	3	27	6				18	11	1				11	22	4	1		

科目コード		264						265						266					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	12	18	5			35	6	28	2			36		2				2
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	8	20	7			35	6	25	4			35		2				2
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	11	18	7			36	4	27	6			37		1	1			2
d.	予習・復習の指示が適切であった	10	19	8			37	9	20	7	1		37			2			2
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	12	17	7	1		37	11	25	1			37		2				2
f.	授業開始時刻は守られていた	18	17	2			37	10	21	5	1		37		2				2
g.	授業終了時刻は守られていた	18	17	2			37	12	25				37		2				2
h.	話し方は聞き取りやすかった	17	18	2			37	15	19	3			37		2				2
i.	板書は見やすかった	13	15	8	1		37	3	13	15	6		37		1	1			2
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	13	17	5	2		37	11	25	1			37		2				2
k.	資料等教材は有効に活用されていた	10	15	5	1	6	37	5	13	5		14	37	1				1	2
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	9	13	5		10	37	1	5	4	1	26	37	1	1				2
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	11	18	6	2		37	6	21	9	1		37		1	1			2
n.	授業全体の構成はまとまっていた	13	17	5	2		37	9	20	8			37		2				2
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	12	18	7			37	9	22	5	1		37		1	1			2
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	17	16	1		3	37	12	21	2		2	37		1			1	2
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	16	15	6			37	13	22	1			36	1		1			2
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	15	15	4	1	2	37	6	22	7	1	1	37					2	2
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	7	2		24	36	2	7	5		23	37					2	2
t.	授業中に私語がなく集中できた	12	20	5			37	5	20	11	1		37		2				2
u.	他の人にも薦めたい授業だった	13	14	10			37	7	22	7	1		37		1	1			2
v.	将来役に立つ授業だと思った	12	15	9	1		37	9	12	13	3		37		1	1			2
w.	国際的な視野が持てるようになった	10	18	7	2		37	8	17	10	2		37		2				2
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	8	15	12	1		36	5	12	18	2		37		1	1			2
y.	知的関心を喚起させられた	8	16	10	2		36	6	15	15	1		37		1	1			2
F	授業全体に対する評価	14	19	4				8	29	1					1	1			

科目コード		267						268						272					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	4	18				22	15	12	1	3		31	14	22	3	1		40
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	11	11				22	18	11	2	1		32	19	21				40
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	3	15	4			22	12	12	5	2		31	7	25	6	2		40
d.	予習・復習の指示が適切であった		11	8	2		21	18	12	1	1		32	4	23	11	1		39
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	7	14	1			22	20	8	4			32	18	17	5			40
f.	授業開始時刻は守られていた	18	4				22	23	9				32	14	20	6			40
g.	授業終了時刻は守られていた	17	3	2			22	28	4				32	31	9				40
h.	話し方は聞き取りやすかった	6	12	4			22	22	5	3	2		32	18	18	3			39
i.	板書は見やすかった	6	11	5			22	13	8	9	2		32	12	10	16	2		40
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	13	9				22	15	10	6	1		32	15	23	2			40
k.	資料等教材は有効に活用されていた	19	3				22	21	10	1			32	13	21	5		1	40
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	19	3				22	24	7			1	32	11	17	5	1	6	40
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	3	11	8			22	8	14	8	2		32	8	22	8	2		40
n.	授業全体の構成はまとまっていた	9	11	2			22	10	20	1	1		32	11	22	7			40
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	3	9	10			22	10	13	5	4		32	7	16	14	2		39
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	2	5	4		11	22	20	11	1			32	10	19	3		8	40
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	3	12	6	1		22	18	12	2			32	5	20	14	1		40
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	1	4	1		16	22	15	11	5	1		32		2	3		35	40
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	2	2	1	16	22	2	2	7	1	20	32		2	2		36	40
t.	授業中に私語がなく集中できた	16	6				22	10	14	5	3		32	17	22				39
u.	他の人にも薦めたい授業だった	8	10	4			22	13	13	3	3		32	7	25	8			40
v.	将来役に立つ授業だと思った	4	11	7			22	4	17	9	2		32	8	14	16	2		40
w.	国際的な視野が持てるようになった	4	10	7	1		22	12	13	5	2		32	12	14	12	2		40
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	1	10	10	1		22	7	14	9	2		32	5	17	14	3		39
y.	知的関心を喚起させられた	5	11	5	1		22	17	10	5			32	10	21	8	1		40
F	授業全体に対する評価	5	17					15	14	3				10	25	5			

科目コード		274						275						284					
B	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	3					3	19	15	5			39	11	23	2			36
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	2	1				3	21	15	2			38	13	21	1			35
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	2	1				3	22	14	4	1		41	13	20	3			36
d.	予習・復習の指示が適切であった	2	1				3	24	14	3			41	15	13	8			36
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	3					3	30	10	1			41	30	8				38
f.	授業開始時刻は守られていた	2	1				3	13	15	12	1		41	15	18	5			38
g.	授業終了時刻は守られていた	3					3	27	13	1			41	27	11				38
h.	話し方は聞き取りやすかった	3					3	22	15	4			41	20	17		1		38
i.	板書は見やすかった	2	1				3	24	11	6			41	16	17	5			38
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	2	1				3	27	13	1			41	20	16	2			38
k.	資料等教材は有効に活用されていた	3					3	31	9			1	41	16	12	4		6	38
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	3					3	32	7	1		1	41		1		3	33	37
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	3					3	28	13				41	18	18	2			38
n.	授業全体の構成はまとまっていた	3					3	29	11	1			41	18	14	5			37
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	2	1				3	25	8	7	1		41	19	16	2	1		38
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	3					3	33	5	1		2	41	15	20	1		2	38
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	3					3	27	12	2			41	21	16	1			38
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	1	1				2	32	6	3			41	8	12	5	1	12	38
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた					2	2	21	3			17	41		2	1	1	32	36
t.	授業中に私語がなく集中できた	3					3	22	18	1			41	11	23	4			38
u.	他の人にも薦めたい授業だった		3				3	23	16	2			41	20	18				38
v.	将来役に立つ授業だと思った	1	1	1			3	25	11	3	2		41	17	19	2			38
w.	国際的な視野が持てるようになった		3				3	25	11	4	1		41	14	19	5			38
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った		1	2			3	18	8	9	6		41	8	14	13	1		36
y.	知的関心を喚起させられた	2	1				3	23	15	3			41	14	20	3			37
F	授業全体に対する評価	2	1					28	11	2				21	17				

科目コード		285						287						291					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	6	22	5			33	15	19				34		3	1			4
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	7	24	1			32	16	15				31		4				4
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	8	23		1		32	12	19	3			34		4				4
d.	予習・復習の指示が適切であった	9	20	2			31	8	15	10	1		34	2	1	1			4
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	16	16	1			33	22	10	2			34	2		2			4
f.	授業開始時刻は守られていた	16	17				33	3	8	17	6		34	3	1				4
g.	授業終了時刻は守られていた	18	14	1			33	20	12	1	1		34	3	1				4
h.	話し方は聞き取りやすかった	19	13	1			33	19	15				34	2	2				4
i.	板書は見やすかった	14	15	4			33	11	14	8	1		34		3	1			4
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	14	18	1			33	23	8	2	1		34	2	1	1			4
k.	資料等教材は有効に活用されていた	15	15	1		2	33	9	4	3		18	34		2			2	4
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	13	16	1		3	33			2		32	34	1	3				4
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	11	19	3			33	13	19	2			34		4				4
n.	授業全体の構成はまとまっていた	13	19	1			33	16	15	3			34	1	1	2			4
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	10	15	8			33	16	15	3			34		2	1	1		4
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	11	16	2		3	32	25	9				34		3	1			4
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	9	18	6			33	12	17	4	1		34		3	1			4
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	2	16	10		5	33		2	2		30	34					4	4
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた		4	1	2	25	32			1		33	34					4	4
t.	授業中に私語がなく集中できた	15	13	5			33	22	12				34	1	2	1			4
u.	他の人にも薦めたい授業だった	6	22	5			33	14	18	2			34		3		1		4
v.	将来役に立つ授業だと思った	6	20	7			33	17	14	3			34		3	1			4
w.	国際的な視野が持てるようになった	8	17	8			33	9	14	11			34	2	1	1			4
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	2	13	14	4		33	5	15	11	3		34		3	1			4
y.	知的関心を喚起させられた	7	18	8			33	9	18	7			34	1	2	1			4
F	授業全体に対する評価	8	23	1				18	16					1	2	1			

科目コード		295						296						298					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	6	4				10	7	4	1			12	3	1				4
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	6	4				10	8	3				11	3	1				4
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	8	2				10	8	3	1			12	3	1				4
d.	予習・復習の指示が適切であった	8	2				10	8	3	1			12	1	1	2			4
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	8	2				10	10	1	1			12	1	3				4
f.	授業開始時刻は守られていた	9	1				10	8	4				12	1	1	1			3
g.	授業終了時刻は守られていた	9	1				10	8	3	1			12	3	1				4
h.	話し方は聞き取りやすかった	9	1				10	10	2				12	3	1				4
i.	板書は見やすかった	8	2				10	7	4			1	12	3	1				4
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	9	1				10	9	3				12	2	2				4
k.	資料等教材は有効に活用されていた	9	1				10	9	3				12	2	1			1	4
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	8	2				10	11	1				12		1			3	4
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	7	3				10	9	3				12	2	2				4
n.	授業全体の構成はまとまっていた	8	2				10	8	4				12	3	1				4
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	9		1			10	9	3				12	2	2				4
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	9	1				10	10	1			1	12	3	1				4
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	10					10	11	1				12	2	2				4
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	7	3				10	5	5	2			12		1	1	1	1	4
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	2	1			6	9	5	4	1		2	12		2			2	4
t.	授業中に私語がなく集中できた	7	3				10	5	7				12		3				3
u.	他の人にも薦めたい授業だった	9		1			10	8	3	1			12	1	2				3
v.	将来役に立つ授業だと思った	10					10	9	3				12	3	1				4
w.	国際的な視野が持てるようになった	10					10	7	4	1			12	2	1		1		4
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	2	1	1		10	7	4				11	3	1				4
y.	知的関心を喚起させられた	9		1			10	7	3	1			11	3	1				4
F	授業全体に対する評価	8	2					5	8					1	3				

科目コード		累　計					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	356	557	76	11		1000
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	392	526	56	6		980
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	366	501	119	20		1006
d.	予習・復習の指示が適切であった	344	432	199	28		1003
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	521	385	90	22		1018
f.	授業開始時刻は守られていた	384	405	165	64		1018
g.	授業終了時刻は守られていた	625	345	42	7		1019
h.	話し方は聞き取りやすかった	512	360	112	27		1011
i.	板書は見やすかった	366	376	218	36	22	1018
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	492	410	89	27		1018
k.	資料等教材は有効に活用されていた	440	319	72	5	181	1017
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	325	255	67	10	354	1011
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	371	474	153	17		1015
n.	授業全体の構成はまとまっていた	398	477	125	14		1014
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	378	409	191	36		1014
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	520	354	71	3	67	1015
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	449	419	122	23	3	1016
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	254	304	159	16	283	1016
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	87	110	106	26	678	1007
t.	授業中に私語がなく集中できた	331	493	160	25		1009
u.	他の人にも薦めたい授業だった	390	440	148	38		1016
v.	将来役に立つ授業だと思った	349	447	184	39		1019
w.	国際的な視野が持てるようになった	358	455	169	35		1017
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	221	422	309	60		1012
y.	知的関心を喚起させられた	328	446	212	28		1014
F	授業全体に対する評価	409	506	86	14		

■分科会「健康・スポーツ科目」

開講科目一覧

・健康・スポーツ A

注：アンケート用紙は（平成 16 年度前期　健康・スポーツ）の用紙を使用しました.

A

	種目コード	11	12	13	14	21	22	23	24	25	26	27	31	32	33	34	35	41	42	43	44
	登録数																				
	回答数	39	21	25	14	23	6	27	48	24	43	32	36	21	33	50	21	37	29	6	40
入学年度	平成 16 年	38	20	23	13	18	6	26	46	24	41	32	34	19	31	50	21	33	26	5	39
	平成 15 年																				
	平成 14 年																				
	平成 13 年以前																				
	小計	38	20	23	13	18	6	26	46	24	41	32	34	19	31	50	21	33	26	5	39
	無回答	1	1	2	1	5		1	2		2		2	2	2			4	3	1	1
所属学部	人文社会科学部																				
	教育学部	27	16	19	12								32	19	30	46	17				
	工学部																	29	25	5	32
	農学部					19	5	19	41	19	39	28				1					
	小計	27	16	19	12	19	5	19	41	19	39	28	32	19	30	47	17	29	25	5	32
	無回答	12	5	6	2	4	1	8	7	5	4	4	4	2	3	3	4	8	4	1	8

	種目コード	45	46	47	48	51	52	53	54	55	56	57	58	61	62	63	64	65	66	67	合計
	登録数																				
	回答数	28	39	20	35	37	18	30	29	17	34	14	20	61	25	18	40	26	35	24	1125
入学年度	平成 16 年	25	35	18	32	36	16	28	24	14	30	13	17	57	24	17	39	25	34	24	1053
	平成 15 年																				
	平成 14 年		1					1						1		1					4
	平成 13 年以前																				
	小計	25	36	18	32	36	16	29	24	14	30	13	17	58	24	18	39	25	34	24	1057
	無回答	3	3	2	3	1	2	1	5	3	4	1	3	3	1		1	1	1		68
所属学部	人文社会科学部													53	22	14	35	22	33	23	202
	教育学部																				218
	工学部	23	35	13	30	30	16	25	24	11	27	9	18								352
	農学部		1																		172
	小計	23	36	13	30	30	16	25	24	11	27	9	18	53	22	14	35	22	33	23	944
	無回答	5	3	7	5	7	2	5	5	6	7	5	2	8	3	4	5	4	2	1	181

B

この種目を履修した動機の強い順の回答です。

種目コード		11			12			13			14			21		
1	経験のある種目だったから	9	9	3		2		4	3	1	2			10	2	5
2	ガイダンスで薦められたから															
3	先輩に薦められたから		2	1			2			4			2			
4	友達が多く履修しているから	4	5	13		4	3	4	5	2	1	2			3	3
5	経験のない未知の種目だったから		2		9	3	1	1		1	2	1	2			
6	楽しめそうな種目だったから	18	11	3	7	4	3	10	8	2	6	2	2	11	9	
7	激しくない種目のようだったから	1	2	4		1	1	4	1	2		5	3			
8	他の種目で断られて仕方なく				1	3	1				1	2	1		1	
9	他に選択できる種目がなかったから	2	4	1	1	1	2	1	3	4			1	1	3	1
10	その他	4		7	3		3		2	4			1		3	7

種目コード		22			23			24			25			26		
1	経験のある種目だったから	1	1		6	6		12	7	3	1		1	14	4	2
2	ガイダンスで薦められたから		1	2		2			1			2	2			
3	先輩に薦められたから			1			1			1	1	1				
4	友達が多く履修しているから					4	4		5	4		1		1	3	1
5	経験のない未知の種目だったから					1	1	2	1	5	15	3	2	1	4	1
6	楽しめそうな種目だったから	1		1	19	4	4	15	17	3	5	13	2	17	14	4
7	激しくない種目のようだったから					2	3				1	2	4	6	12	6
8	他の種目で断られて仕方なく	4						11	4	1				1		1
9	他に選択できる種目がなかったから		4	1	1	5	1	4	7	5			2	1	2	9
10	その他			1	1		5	3	1	13	1	1	6			7

種目コード		27			31			32			33			34		
1	経験のある種目だったから	13	4	2	10	4	5	8	4	1	12	6	3	17	9	7
2	ガイダンスで薦められたから							1	1						1	1
3	先輩に薦められたから	1								2						1
4	友達が多く履修しているから	1		6	4	11	4	2	1	2	2	4	4	1	11	5
5	経験のない未知の種目だったから	4	2	1	1	1	2			1		2		1	2	1
6	楽しめそうな種目だったから	10	17	1	15	10	5	5	8		15	13	1	25	15	3
7	激しくない種目のようだったから			4	3	3	7				1	1	3	3	1	5
8	他の種目で断られて仕方なく		1	1		1		2	2							2
9	他に選択できる種目がなかったから	1	3	3		2	5	1	2	4		1	5	1	4	7
10	その他	2	2	6	2	1	4	1		4		2	4	1	3	7

種目コード		35			41			42			43			44		
1	経験のある種目だったから	6	2		14	3	4	14	2			1		15	10	
2	ガイダンスで薦められたから		1							1						
3	先輩に薦められたから		1	2					1			1		2	1	2
4	友達が多く履修しているから	2	3	1	7	3	11	1	2	5					5	14
5	経験のない未知の種目だったから	2	1	3		2	2	4	5		1	2	1	2	1	1
6	楽しめそうな種目だったから	6	6	2	11	18	3	6	12	4	4	1		12	12	5
7	激しくない種目のようだったから							1	3	3	1		1	3	2	5
8	他の種目で断られて仕方なく	4		1		1	1	1	1	1			1			1
9	他に選択できる種目がなかったから		5	6	1	2	2		1	6				1	7	1
10	その他			4	3	1	5	1		6		1	2	5	1	8

種目コード		45			46			47			48			51		
1	経験のある種目だったから	5	7	4	16	5	2	15	2	1	16	4	3	9	8	
2	ガイダンスで薦められたから						1		1	3		1			1	3
3	先輩に薦められたから											1	2		1	1
4	友達が多く履修しているから	1	1	2	1	4	4			1	2	5	5		7	3
5	経験のない未知の種目だったから			1		2	1							1	3	1
6	楽しめそうな種目だったから	15	10		7	14	5	5	13		14	14	2	22	6	3
7	激しくない種目のようだったから	1		2	5	9	9		1				1			
8	他の種目で断られて仕方なく	4	1	1	7											
9	他に選択できる種目がなかったから		1	1	1	1	3		1	1	1	1	3			6
10	その他	2	1	4			7		2	8	1	4	7	2	2	7

種目コード		52			53			54			55			56		
1	経験のある種目だったから	7	1	1	11	6	4	5	3		7	3	1	11	4	5
2	ガイダンスで薦められたから			2					1			1	1			2
3	先輩に薦められたから		1	1						2						
4	友達が多く履修しているから		3	1	1	8	5		2	1		2	3	1	6	7
5	経験のない未知の種目だったから	2	1		1		1	2	5	1	1	2			4	1
6	楽しめそうな種目だったから	9	4	2	12	11	3	12	9	4	8	6	2	18	10	2
7	激しくない種目のようだったから		1	1	1	3	1	1		2	1	1	2	1	2	3
8	他の種目で断られて仕方なく		1	1				1								
9	他に選択できる種目がなかったから		3	3	3		2	5	5	2			1	1	3	4
10	その他		1	4	1	2	9	3		9			4	2	3	7

種目コード		57			58			61			62			63		
1	経験のある種目だったから				7	3	1	2	2	2	7	3	2	7	4	
2	ガイダンスで薦められたから			1				1	1	1		2				
3	先輩に薦められたから									5			1			
4	友達が多く履修しているから			1		5	1	2	4	6	1	4	1		2	4
5	経験のない未知の種目だったから	9	3		1	2		13	14	10	1	3	1	2		1
6	楽しめそうな種目だったから	5	7		8	5	4	22	22	9	15	5	2	7	8	1
7	激しくない種目のようだったから		1	5	2	3	4	9	11	10						
8	他の種目で断られて仕方なく			1				1	1			2				1
9	他に選択できる種目がなかったから		2			1	2	2		2		1	2			1
10	その他			4	2		4	8	1	8		1	9	2		4

種目コード		64			65			66			67			順位別合計		
1	経験のある種目だったから	13	4	5	7	6	2	6	12	5	4	4	2	323	160	77
2	ガイダンスで薦められたから								2	2			1	2	19	23
3	先輩に薦められたから			1						1				4	10	33
4	友達が多く履修しているから	2	1	2	1	4	3	1	7	8		3	4	43	140	144
5	経験のない未知の種目だったから	1	3			1					5	3		84	79	43
6	楽しめそうな種目だったから	12	15	3	17	6	3	24	6		10	7	4	460	372	97
7	激しくない種目のようだったから	4	10	9		1	6	1	3	3		2	2	50	83	111
8	他の種目で断られて仕方なく	5	1	3	1	1	1				2			46	23	20
9	他に選択できる種目がなかったから	1	2	5		1	1	1	1	6	1		1	32	79	112
10	その他			5		3	2	2	1	5	2	1	3	54	40	214

C・D

種目コード		44			45			46			47			48		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	0	3	37	1	0	27	0	0	39	0	2	18	1	1	32
b.	この授業の休講回数	38	0	0	27	0	0	33	0	0	16	1	1	30	0	0
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	21	19		12	15		23	16		11	9		13	21	
b.	シラバスを基にした説明があった	23	16		11	15		21	18		12	8		16	16	
c.	オフィスアワーの説明があった	11	27		5	21		6	32		3	17		4	28	
d.	使用する用具が整っていた	37	3		26	1		38	1		19	1		33	1	
e.	使用する用具を自前で整えた	14	25		10	17		10	29		4	16		10	23	
f.	出欠を取った	39	1		25	2		37	2		20	0		33	1	
g.	受講生の数は適切だった	30	10		24	3		39	0		20	0		27	7	

種目コード		51			52			53			54			55		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	1	2	33	1	3	14	2	0	28	1	1	27	0	3	14
b.	この授業の休講回数	33	1	0	16	1	0	30	0	0	25	0	0	12	2	0
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	12	24		8	10		10	20		15	14		5	12	
b.	シラバスを基にした説明があった	17	20		8	10		9	20		14	14		5	11	
c.	オフィスアワーの説明があった	5	32		4	14		0	29		4	23		2	14	
d.	使用する用具が整っていた	35	2		16	2		28	2		29	0		17	0	
e.	使用する用具を自前で整えた	20	17		6	12		14	16		4	25		8	9	
f.	出欠を取った	36	1		18	0		30	0		29	0		17	0	
g.	受講生の数は適切だった	36	1		18	0		28	2		29	0		17	0	

種目コード		56			57			58			61			62		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	2	1	31	0	0	14	2	0	18	1	15	45	1	1	22
b.	この授業の休講回数	30	1	0	14	0	0	20	0	0	25	31	0	20	0	0
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	14	19		5	9		9	11		37	24		16	8	
b.	シラバスを基にした説明があった	14	19		3	9		10	9		31	29		13	11	
c.	オフィスアワーの説明があった	4	29		0	13		1	18		10	51		4	20	
d.	使用する用具が整っていた	31	2		14	0		20	0		59	2		23	1	
e.	使用する用具を自前で整えた	9	24		1	13		6	14		10	51		15	9	
f.	出欠を取った	33	0		14	0		20	0		59	2		23	1	
g.	受講生の数は適切だった	31	2		14	0		20	0		59	2		20	4	

種目コード		63			64			65			66			67		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	0	5	13	0	2	38	0	4	22	3	4	28	0	2	22
b.	この授業の休講回数	14	0	0	34	2	0	21	0	0	32	0	0	17	4	0
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	7	11		25	15		9	16		17	18		12	11	
b.	シラバスを基にした説明があった	9	9		24	14		9	16		13	19		10	12	
c.	オフィスアワーの説明があった	4	14		4	34		4	21		5	29		3	19	
d.	使用する用具が整っていた	18	0		40	0		26	0		34	1		22	1	
e.	使用する用具を自前で整えた	11	7		9	31		10	15		5	30		11	13	
f.	出欠を取った	18	0		39	1		26	0		35	0		23	1	
g.	受講生の数は適切だった	15	3		38	2		26	0		34	1		22	2	

種目コード		累計		
C	選択肢	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数	29	85	1004
b.	この授業の休講回数	956	55	1
D	選択肢	1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	553	562	
b.	シラバスを基にした説明があった	502	582	
c.	オフィスアワーの説明があった	151	933	
d.	使用する用具が整っていた	1074	41	
e.	使用する用具を自前で整えた	366	745	
f.	出欠を取った	1103	17	
g.	受講生の数は適切だった	1043	76	

E・F

科目コード		11						12						13					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	28	11				39	12	7	1	1		21	18	6	1			25
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	19	19	1			39	5	12	2	1		20	11	11	2			24
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	16	19	1			36	8	8	3	1		20	11	8	4			23
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	14	21	4			39	8	10	1	1		20	9	10	4			23
e.	健康管理に関する指導が適切であった	24	11	3	1		39	9	12				21	12	8	3			23
f.	授業開始時刻は守られていた	22	16	1			39	12	9				21	13	10	2			25
g.	授業終了時刻は守られていた	29	8	1			38	11	10				21	19	6				25
h.	話し方は聞き取りやすかった	28	10	1			39	12	9				21	20	5				25
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	26	11	2			39	12	7	2			21	16	8	1			25
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	29	9	1			39	10	8	1	2		21	22	2	1			25
k.	技術指導が適切だった	26	12	1			39	11	9		1		21	19	6				25
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	25	13	1			39	12	8	1			21	15	10				25
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	25	11	3			39	9	10	1	1		21	13	10	1	1		25
n.	授業全体の構成はまとまっていた	25	11	3			39	8	12		1		21	13	11	1			25
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	22	15	2			39	7	13	1			21	12	11	2			25
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	25	14				39	9	8	3	1		21	15	6	3	1		25
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	17	19	3			39	8	10	1	2		21	12	9	3			24
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	26	12	1			39	11	7	1	2		21	15	7	1	1		24
s.	参加者の技能に留意した授業だった	17	17	5			39	9	10	1	1		21	14	9		1		24
t.	学生からの要望が活かされていた	15	19	4	1		39	6	12	1	2		21	11	10	3			24
u.	他の人にも薦めたい授業だった	25	14				39	10	9	1	1		21	16	8		1		25
v.	将来役に立つ授業だと思った	12	15	10	2		39	7	10	3	1		21	9	9	6	1		25
w.	生活習慣を見直す機会になった	13	14	8	4		39	5	11	4	1		21	11	10	4			25
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	13	14	8	3		38	3	13	3	1		20	9	8	7			24
y.	知的関心を喚起させられた	14	13	7	4		38	6	10	2	2		20	10	7	7			24
F	授業全体に対する評価	25	13	1				13	6	1	1			17	7	1			

科目コード		14						21						22					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	11	2	1			14	10	4	5	4		23	5	1				6
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	7	5	1			13	7	10	4	2		23	5	1				6
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	5	6	1			12	5	13	4			22	4	2				6
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	5	9				14	4	11	5	3		23	5	1				6
e.	健康管理に関する指導が適切であった	8	6				14	4	11	5	3		23	6					6
f.	授業開始時刻は守られていた	11	3				14	16	7				23	6					6
g.	授業終了時刻は守られていた	8	6				14	14	9				23	5	1				6
h.	話し方は聞き取りやすかった	12	2				14	13	7	3			23	6					6
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	10	3				13	7	10	5	1		23	6					6
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	10	4				14	9	10	3	1		23	6					6
k.	技術指導が適切だった	12	2				14	5	10	6	2		23	6					6
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	7	5	1			13	6	9	6	2		23	6					6
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	8	5				13	4	7	10	2		23	5	1				6
n.	授業全体の構成はまとまっていた	10	4				14	11	8	4			23	5	1				6
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	9	5				14	5	10	6	1		22	6					6
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	11	3				14	11	10	2			23	6					6
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	11	3				14	5	5	10	2		22	6					6
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	11	3				14	14	8	1			23	6					6
s.	参加者の技能に留意した授業だった	11	3				14	5	10	7	1		23	5	1				6
t.	学生からの要望が活かされていた	11	3				14	5	11	5	1		22	6					6
u.	他の人にも薦めたい授業だった	10	4				14	7	11	4			22	5	1				6
v.	将来役に立つ授業だと思った	3	7	3			13	6	11	3	1		21	4	1	1			6
w.	生活習慣を見直す機会になった	4	7	3			14	4	10	3	4		21	4	2				6
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	4	8	2			14	3	13	2	3		21	4	1	1			6
y.	知的関心を喚起させられた	8	4	1			13	3	10	6	2		21	4	1		1		6
F	授業全体に対する評価	9	5					10	9	3				5	1				

科目コード		23						24						25					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	19	7	1			27	10	25	11	2		48	14	8	1	1		24
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	12	12	1	1		26	6	28	11	2		47	7	15	1	1		24
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	10	14	1	1		26	6	27	12	1		46	8	14	1	1		24
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	15	11				26	4	26	14	3		47	6	14	3	1		24
e.	健康管理に関する指導が適切であった	12	14				26	10	22	13	2		47	6	12	4	2		24
f.	授業開始時刻は守られていた	17	9	1			27	27	21				48	14	7	3			24
g.	授業終了時刻は守られていた	22	5				27	23	21	2	2		48	19	5				24
h.	話し方は聞き取りやすかった	21	5	1			27	21	20	7			48	19	5				24
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	14	11	2			27	15	25	8			48	19	4	1			24
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	21	6				27	15	22	9	2		48	15	8		1		24
k.	技術指導が適切だった	12	11	2	2		27	13	21	12	1		47	20	2	1	1		24
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	15	10	2			27	14	32	2			48	17	6	1			24
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	15	10	2			27	12	21	12	2		47	16	8				24
n.	授業全体の構成はまとまっていた	13	12				25	11	29	6	1		47	17	5	1	1		24
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	10	14	2			26	9	22	15	1		47	11	11	2			24
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	19	8				27	18	19	10			47	11	10	2	1		24
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	10	16	1			27	6	28	10	2		46	12	11	1			24
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	17	9	1			27	21	19	7			47	15	8		1		24
s.	参加者の技能に留意した授業だった	13	13	1			27	16	21	10			47	13	9	1	1		24
t.	学生からの要望が活かされていた	8	13	5			26	10	26	10	1		47	5	11	7	1		24
u.	他の人にも薦めたい授業だった	16	11				27	9	25	11	2		47	12	7	4	1		24
v.	将来役に立つ授業だと思った	7	13	6	1		27	7	22	16	3		48	9	9	3	3		24
w.	生活習慣を見直す機会になった	6	12	7	2		27	5	16	23	4		48	3	6	9	6		24
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	11	5	5		27	4	15	19	9		47	3	6	8	7		24
y.	知的関心を喚起させられた	4	12	4	6		26	6	11	21	10		48	6	8	5	5		24
F	授業全体に対する評価	16	11					8	27	9	4			12	9	2	1		

科目コード		26						27						31					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	26	17				43	26	5	1			32	19	14		3		36
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	15	25	1	1		42	19	12	1			32	7	23	5	1		36
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	12	26	4			42	18	12	2			32	7	21	7			35
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	11	29	3			43	19	9	4			32	8	18	8	1		35
e.	健康管理に関する指導が適切であった	14	22	6	1		43	21	7	4			32	7	19	7	3		36
f.	授業開始時刻は守られていた	31	12				43	30	2				32	31	4	1			36
g.	授業終了時刻は守られていた	31	9	3			43	25	2	5			32	28	8				36
h.	話し方は聞き取りやすかった	27	13	3			43	25	7				32	19	9	8			36
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	20	20	3			43	25	6	1			32	15	20		1		36
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	22	19	2			43	25	7				32	16	15	3	2		36
k.	技術指導が適切だった	15	16	9	3		43	29	2	1			32	15	18	1	2		36
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	19	18	5	1		43	28	4				32	16	19		1		36
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	12	19	12			43	27	5				32	9	17	9	1		36
n.	授業全体の構成はまとまっていた	21	21	1			43	24	6	2			32	11	23	2			36
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	10	21	11	1		43	27	5				32	6	16	12	1		35
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	18	19	6			43	22	7	3			32	15	16	4	1		36
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	13	24	5	1		43	22	9	1			32	11	19	4	1		35
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	20	21	2			43	26	4	2			32	19	14	1	2		36
s.	参加者の技能に留意した授業だった	15	21	7			43	27	5				32	12	17	5	1		35
t.	学生からの要望が活かされていた	10	21	11	1		43	21	9	2			32	7	14	10	5		36
u.	他の人にも薦めたい授業だった	16	24	3			43	24	6	2			32	12	18	4	2		36
v.	将来役に立つ授業だと思った	7	21	11	4		43	15	12	4	1		32	6	11	12	7		36
w.	生活習慣を見直す機会になった	6	19	13	5		43	11	9	9	3		32	3	15	14	4		36
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	5	12	18	8		43	9	11	9	3		32	4	12	15	5		36
y.	知的関心を喚起させられた	4	14	18	7		43	12	8	9	3		32	5	12	12	7		36
F	授業全体に対する評価	16	24	2				19	10	3				17	14	3	1		

科目コード		32						33						34					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	9	11		1		21	30	3				33	45	4		1		50
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	7	9	4	1		21	22	9	1			32	33	14	3			50
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	9	10	2			21	19	12				31	34	13	3			50
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	9	5	6	1		21	22	9	1			32	36	11	1	1		49
e.	健康管理に関する指導が適切であった	7	6	4	4		21	25	7	1			33	40	10				50
f.	授業開始時刻は守られていた	16	5				21	28	4		1		33	41	7	2			50
g.	授業終了時刻は守られていた	17	4				21	28	3	1	1		33	44	6				50
h.	話し方は聞き取りやすかった	15	6				21	28	5				33	44	6				50
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	6	10	5			21	23	9				32	44	6				50
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	13	7	1			21	29	2	2			33	44	5		1		50
k.	技術指導が適切だった	6	9	5	1		21	28	4	1			33	44	5	1			50
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	8	9	4			21	25	8				33	41	8		1		50
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	8	7	4	2		21	24	9				33	35	14	1			50
n.	授業全体の構成はまとまっていた	11	9	1			21	26	7				33	39	10	1			50
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	7	7	5	2		21	23	9	1			33	36	11	2			49
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	11	6	4			21	27	5	1			33	44	6				50
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	9	8	2	2		21	24	5	3	1		33	37	10	1	2		50
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	12	6	3			21	27	6				33	45	5				50
s.	参加者の技能に留意した授業だった	9	8	3	1		21	26	7				33	44	5	1			50
t.	学生からの要望が活かされていた	10	9	1	1		21	22	10	1			33	34	14	2			50
u.	他の人にも薦めたい授業だった	13	7		1		21	28	5				33	41	8		1		50
v.	将来役に立つ授業だと思った	10	6	2	3		21	22	8	3			33	26	16	7	1		50
w.	生活習慣を見直す機会になった	7	5	5	4		21	14	15	3	1		33	23	14	9	4		50
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	6	6	3		21	17	8	6	2		33	20	15	10	5		50
y.	知的関心を喚起させられた	6	7	4	4		21	15	11	4	3		33	21	16	8	5		50
F	授業全体に対する評価	12	7	1				28	5					41	8	1			

科目コード		35						41						42					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	17	4				21	17	18	1			36	15	11	1	1		28
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	7	13	1			21	15	20	2			37	10	15	3			28
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	9	10	1	1		21	10	24	2	1		37	10	13	5			28
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	9	9	3			21	13	19	5			37	10	14	3	1		28
e.	健康管理に関する指導が適切であった	11	9	1			21	16	18	2	1		37	15	12		1		28
f.	授業開始時刻は守られていた	13	7	1			21	28	8				36	20	7	1			28
g.	授業終了時刻は守られていた	16	5				21	27	8	2			37	17	9	2			28
h.	話し方は聞き取りやすかった	14	7				21	23	13	1			37	19	8		1		28
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	13	8				21	19	16	2			37	20	8				28
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	13	7	1			21	16	17	4			37	15	11	1	1		28
k.	技術指導が適切だった	10	6	5			21	14	15	8			37	21	6	1			28
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	13	7	1			21	16	18	3			37	21	7				28
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	10	3	8			21	9	21	6	1		37	16	11	1			28
n.	授業全体の構成はまとまっていた	10	9	2			21	15	18	3	1		37	15	12	1			28
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	10	7	4			21	11	17	6	3		37	11	15	1	1		28
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	14	6	1			21	14	22		1		37	13	14	1			28
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	12	8	1			21	12	19	5	1		37	12	15	1			28
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	15	6				21	19	18				37	13	13	2			28
s.	参加者の技能に留意した授業だった	12	7	2			21	15	20	1			36	13	11	3	1		28
t.	学生からの要望が活かされていた	13	8				21	12	16	8			36	10	15	2			27
u.	他の人にも薦めたい授業だった	13	8				21	17	17	3			37	12	14	1	1		28
v.	将来役に立つ授業だと思った	9	10	2			21	14	14	8	1		37	10	9	6	3		28
w.	生活習慣を見直す機会になった	9	5	5	2		21	11	16	9	1		37	7	14	5	2		28
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	5	7	2		21	12	14	10	1		37	7	11	7	3		28
y.	知的関心を喚起させられた	10	3	5	3		21	13	10	12	2		37	8	11	7	2		28
F	授業全体に対する評価	12	8					18	16	1				9	17	3			

科目コード		43						44						45					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	6					6	18	18	4			40	13	12	1	1		27
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	3	3				6	14	22	4			40	10	13	3	1		27
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	2	4				6	12	19	7			38	9	13	3	1		26
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	3	2	1			6	11	21	8			40	10	10	7			27
e.	健康管理に関する指導が適切であった	5	1				6	17	18	5			40	12	11	4			27
f.	授業開始時刻は守られていた	4	2				6	23	16	1			40	13	12	3			28
g.	授業終了時刻は守られていた	6					6	20	19	1			40	19	8	1			28
h.	話し方は聞き取りやすかった	6					6	16	20	4			40	19	7	2			28
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	5	1				6	16	18	6			40	18	5	5			28
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	3	2				5	19	17	3	1		40	15	8	2	2		27
k.	技術指導が適切だった	6					6	16	12	9	3		40	12	13	2			27
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	6					6	16	17	6	1		40	15	8	3	1		27
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	6					6	15	16	8	1		40	14	7	5	1		27
n.	授業全体の構成はまとまっていた	5	1				6	19	17	4			40	17	7	3			27
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	4	2				6	14	16	10			40	11	12	3	1		27
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	6					6	16	16	8			40	16	7	4			27
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	6					6	15	14	11			40	15	6	4	2		27
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	6					6	19	17	4			40	17	5	5			27
s.	参加者の技能に留意した授業だった	5	1				6	16	12	10	2		40	14	9	4			27
t.	学生からの要望が活かされていた	3	3				6	15	14	10	1		40	12	11	3	1		27
u.	他の人にも薦めたい授業だった	6					6	17	19	3	1		40	16	9	1	1		27
v.	将来役に立つ授業だと思った	4	1	1			6	12	15	11	2		40	7	13	6	1		27
w.	生活習慣を見直す機会になった	1	2	3			6	13	17	8	2		40	7	12	6	2		27
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	1	4	1			6	14	12	13	1		40	8	11	6	2		27
y.	知的関心を喚起させられた	3	3				6	13	13	12	2		40	6	13	5	3		27
F	授業全体に対する評価	5	1					16	21	3				18	5	4			

科目コード		46						47						48					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	21	15	3			39	13	4	2	1		20	12	16	4	2		34
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	12	24	1			37	12	7		1		20	11	18	3	2		34
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	16	18	3			37	10	8	1	1		20	10	18	2	2		32
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	9	22	6			37	9	7	3	1		20	11	14	7	2		34
e.	健康管理に関する指導が適切であった	11	16	11			38	11	8	1			20	13	15	4	2		34
f.	授業開始時刻は守られていた	17	12	7	3		39	12	7	1			20	20	11	2	1		34
g.	授業終了時刻は守られていた	23	13	3			39	15	4		1		20	20	8	5	1		34
h.	話し方は聞き取りやすかった	20	15	4			39	15	5				20	18	12	3			33
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	11	18	8	2		39	10	9		1		20	13	14	6	1		34
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	15	23		1		39	13	6		1		20	21	8	2	2		33
k.	技術指導が適切だった	9	16	12	2		39	10	9		1		20	6	10	14	4		34
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	14	15	10			39	11	5	2	1		19	16	11	5	2		34
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	7	22	10			39	6	10	2	1		19	9	13	7	4		33
n.	授業全体の構成はまとまっていた	10	21	6	1		38	9	10				19	20	11	1	1		33
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	9	18	10	1		38	6	9	3	1		19	8	14	5	6		33
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	11	20	5	3		39	14	5				19	18	12	3	1		34
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	9	18	10	1		38	6	10	2	1		19	9	12	4	7		32
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	14	22	1	1		38	13	5	1			19	18	13	1	2		34
s.	参加者の技能に留意した授業だった	12	21	6			39	7	11		1		19	16	12	4	2		34
t.	学生からの要望が活かされていた	9	19	10	1		39	6	8	4	1		19	15	10	5	3		33
u.	他の人にも薦めたい授業だった	12	22	5			39	10	7	1	1		19	21	11	1	1		34
v.	将来役に立つ授業だと思った	9	11	17	2		39	7	9	2	1		19	10	13	9	2		34
w.	生活習慣を見直す機会になった	9	14	12	3		38	7	7	4	1		19	13	8	9	4		34
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	11	17	4		38	5	8	5	1		19	9	11	10	4		34
y.	知的関心を喚起させられた	6	12	16	4		38	6	7	5	1		19	9	9	10	6		34
F	授業全体に対する評価	15	20	2	1			12	7	1				21	11	1	1		

科目コード		51						52						53					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	23	14				37	10	6	2			18	17	11	2			30
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	16	18	3			37	8	9				17	11	11	8			30
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	13	22	1			36	6	10	2			18	7	15	7			29
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	15	20	2			37	6	9	3			18	4	17	8	1		30
e.	健康管理に関する指導が適切であった	15	19	2	1		37	7	9	1			17	7	15	6	2		30
f.	授業開始時刻は守られていた	24	11	2			37	6	8	4			18	19	7	4			30
g.	授業終了時刻は守られていた	22	13	2			37	10	8				18	19	9	2			30
h.	話し方は聞き取りやすかった	24	13				37	6	7	2	3		18	19	9	2			30
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	21	13	3			37	8	8	2			18	8	12	10			30
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	23	14				37	10	6	2			18	16	10	4			30
k.	技術指導が適切だった	19	15	3			37	12	5	1			18	7	10	10	3		30
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	20	16	1			37	7	7	2			16	11	14	5			30
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	15	16	5	1		37	6	9	3			18	7	9	12	2		30
n.	授業全体の構成はまとまっていた	23	13	1			37	9	8		1		18	8	18	4			30
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	13	16	7			36	6	10	1	1		18	5	14	9	2		30
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	23	13	1			37	9	7	1	1		18	11	13	6			30
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	17	12	7	1		37	6	8	2	1		17	6	16	7	1		30
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	25	9	3			37	8	8	2			18	11	16	3			30
s.	参加者の技能に留意した授業だった	21	10	4	2		37	10	8				18	8	15	7			30
t.	学生からの要望が活かされていた	15	15	5	1		36	6	10	2			18	7	13	8	2		30
u.	他の人にも薦めたい授業だった	22	13	2			37	8	7	2	1		18	15	11	3	1		30
v.	将来役に立つ授業だと思った	14	15	6	2		37	6	10	1	1		18	4	13	10	3		30
w.	生活習慣を見直す機会になった	16	15	5	1		37	6	7	4			17	6	11	8	5		30
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	12	19	4	1		36	3	10	4	1		18	4	12	10	4		30
y.	知的関心を喚起させられた	14	15	5	3		37	5	10	2	1		18	4	13	9	4		30
F	授業全体に対する評価	26	10	1				11	6	1				18	8	3			

科目コード		54						55						56					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	21	7	1			29	10	7				17	18	15	1			34
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	13	14	2			29	7	7	3			17	10	21	3			34
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	11	16	1			28	3	10	3	1		17	10	21	3			34
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	15	12	1			28	7	7	2	1		17	12	15	7			34
e.	健康管理に関する指導が適切であった	21	6	1			28	10	6	1			17	12	20	2			34
f.	授業開始時刻は守られていた	24	4	1			29	12	5				17	23	8	3			34
g.	授業終了時刻は守られていた	24	5				29	10	4	3			17	24	10				34
h.	話し方は聞き取りやすかった	21	7	1			29	11	5	1			17	23	8	3			34
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	21	8				29	12	4	1			17	7	18	9			34
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	20	9				29	10	7				17	23	10	1			34
k.	技術指導が適切だった	20	8	1			29	5	9	2	1		17	11	13	10			34
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	24	5				29	5	12				17	11	17	6			34
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	21	6	2			29	6	8	2	1		17	13	17	4			34
n.	授業全体の構成はまとまっていた	18	11				29	7	9		1		17	16	16	2			34
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	14	13	2			29	7	6	3	1		17	7	19	7	1		34
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	13	15	1			29	10	6		1		17	15	16	3			34
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	20	7	2			29	6	6	2	2		16	6	23	5			34
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	17	12				29	10	6	1			17	14	16	4			34
s.	参加者の技能に留意した授業だった	16	12	1			29	11	6				17	9	21	4			34
t.	学生からの要望が活かされていた	15	13	1			29	7	8	1	1		17	9	16	8	1		34
u.	他の人にも薦めたい授業だった	18	10	1			29	10	4	2	1		17	16	15	3			34
v.	将来役に立つ授業だと思った	14	13	2			29	5	8	4			17	7	18	9			34
w.	生活習慣を見直す機会になった	14	13	2			29	6	6	4	1		17	8	14	10	2		34
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	9	10	10			29	6	5	3	3		17	7	12	12	3		34
y.	知的関心を喚起させられた	9	11	9			29	5	4	6	2		17	8	12	11	3		34
F	授業全体に対する評価	22	7					11	5	1				16	16	2			

科目コード		57						58						61					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	10	4				14	8	11	1			20	44	16	1			61
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	3	9	2			14	6	13	1			20	26	31	3			60
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	2	9	2			13	3	12	4			19	26	30	4			60
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	4	8	2			14	3	11	4	1		19	28	25	7			60
e.	健康管理に関する指導が適切であった	5	9				14	6	9	4	1		20	28	25	7			60
f.	授業開始時刻は守られていた	11	3				14	6	5	9			20	42	19				61
g.	授業終了時刻は守られていた	11	2				13	10	8	2			20	43	18				61
h.	話し方は聞き取りやすかった	11	3				14	8	12				20	50	11				61
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	12	2				14	9	8	3			20	46	10	4	1		61
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	12	2				14	10	9	1			20	47	13	1			61
k.	技術指導が適切だった	12	2				14	7	5	8			20	46	10	4			60
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	12	2				14	8	4	8			20	52	7		1		60
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	10	4				14	6	7	7			20	42	16	1	1		60
n.	授業全体の構成はまとまっていた	9	5				14	8	10	1	1		20	40	19	1			60
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	7	7				14	6	7	5	1		19	35	19	6			60
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	11	3				14	9	6	3	1		19	38	22				60
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	9	3	2			14	5	8	6			19	37	17	4	1		59
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	9	4	1			14	8	10	2			20	50	9	1			60
s.	参加者の技能に留意した授業だった	9	5				14	14	5	1			20	42	14	4			60
t.	学生からの要望が活かされていた	4	7	3			14	6	8	4	1		19	31	23	5	1		60
u.	他の人にも薦めたい授業だった	9	5				14	9	9	1	1		20	42	17	1			60
v.	将来役に立つ授業だと思った	10	3	1			14	8	3	7	2		20	27	24	8	1		60
w.	生活習慣を見直す機会になった	2	8	4			14	7	4	8	1		20	22	21	15	2		60
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	4	7	3			14	6	4	8	1		19	18	16	21	5		60
y.	知的関心を喚起させられた	4	7	3			14	6	4	8	1		19	17	20	20	3		60
F	授業全体に対する評価	10	4					7	10		2			39	20				

科目コード		62						63						64					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	12	11	1			24	10	6	2			18	21	16	3			40
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	8	12	3	1		24	7	9	1	1		18	14	22	4			40
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	8	13	1	1		23	5	9	2	1		17	12	27	1			40
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	7	12	4	1		24	5	7	3	2		17	11	21	6	2		40
e.	健康管理に関する指導が適切であった	9	12	3			24	6	8	1	2		17	9	17	11	2		39
f.	授業開始時刻は守られていた	16	8				24	10	7	1			18	21	18	1			40
g.	授業終了時刻は守られていた	16	8				24	14	2	1	1		18	22	17	1			40
h.	話し方は聞き取りやすかった	15	9				24	10	7	1			18	19	17	3	1		40
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	13	8	3			24	11	6	1			18	11	17	11	1		40
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	13	10	1			24	10	6	2			18	22	15	2			39
k.	技術指導が適切だった	10	12	2			24	9	6	3			18	7	18	13	2		40
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	12	12				24	6	12				18	11	25	4			40
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	6	13	4	1		24	7	7	3	1		18	10	19	8	3		40
n.	授業全体の構成はまとまっていた	8	13	2	1		24	8	8	2			18	19	18	3			40
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	8	12	4			24	7	7	2	1		17	9	17	11	2		39
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	9	15				24	9	7	2			18	16	20	3			39
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	8	14	2			24	9	6	3			18	10	19	9	1		39
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	14	9	1			24	9	9				18	19	20	1			40
s.	参加者の技能に留意した授業だった	9	13	2			24	9	5	4			18	12	24	4			40
t.	学生からの要望が活かされていた	7	14	3			24	7	8	2	1		18	7	19	12	2		40
u.	他の人にも薦めたい授業だった	14	8	2			24	13	2	3			18	15	21	3	1		40
v.	将来役に立つ授業だと思った	6	14	2	1		23	7	9	2			18	5	17	14	4		40
w.	生活習慣を見直す機会になった	7	13	2	2		24	10	4	2	2		18	5	13	20	2		40
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	6	14	3	1		24	9	6	1	2		18	5	15	14	6		40
y.	知的関心を喚起させられた	7	13	3	1		24	9	4	2	2		17	4	14	18	4		40
F	授業全体に対する評価	13	8	2				13	4	1				19	18	1			

科目コード		65						66						67					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	17	9				26	27	7	1			35	16	8				24
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	10	14	1	1		26	18	15	1	1		35	6	14	2			22
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	9	11	4	1		25	14	15	2	1		32	7	12	3			22
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	11	12	2	1		26	15	14	5	1		35	8	10	4			22
e.	健康管理に関する指導が適切であった	14	9	2	1		26	22	10	3			35	9	14				23
f.	授業開始時刻は守られていた	16	9	1			26	28	6	1			35	14	10				24
g.	授業終了時刻は守られていた	16	10				26	31	4				35	10	13				23
h.	話し方は聞き取りやすかった	15	8	3			26	30	5				35	15	7	1			23
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	13	11	1			25	25	10				35	16	7				23
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	20	6				26	30	5				35	14	8	1			23
k.	技術指導が適切だった	18	8				26	26	5	4			35	15	7	1			23
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	16	10				26	23	10	2			35	13	9	1			23
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	14	11	1			26	19	12	3	1		35	12	10	1			23
n.	授業全体の構成はまとまっていた	15	11				26	24	10	1			35	11	10	1	1		23
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	14	11	1			26	19	13	3			35	11	10	2			23
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	15	11				26	23	12				35	14	7	2			23
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	13	13				26	19	14	1			34	14	7	2			23
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	17	9				26	23	10	2			35	16	6	1			23
s.	参加者の技能に留意した授業だった	14	9	3			26	19	14	2			35	16	6	1			23
t.	学生からの要望が活かされていた	13	10	1	1		25	13	18	2	1		34	7	13	2	1		23
u.	他の人にも薦めたい授業だった	17	9				26	26	9				35	11	11	1			23
v.	将来役に立つ授業だと思った	11	12	3			26	16	16	2	1		35	6	11	4	2		23
w.	生活習慣を見直す機会になった	12	11	3			26	13	16	5	1		35	8	10	4	1		23
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	12	10	3	1		26	10	11	11	3		35	9	7	5	2		23
y.	知的関心を喚起させられた	12	10	3	1		26	11	11	8	5		35	9	6	5	3		23
F	授業全体に対する評価	18	8					29	5	1				13	10		1		

科目コード		累　計					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	計
a.	教員の授業姿勢に好感を持った	678	371	53	18		1120
b.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	439	559	92	18		1108
c.	シラバスの記述に沿った授業だった	396	564	109	15		1084
d.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	411	512	157	25		1105
e.	健康管理に関する指導が適切であった	496	463	122	29		1110
f.	授業開始時刻は守られていた	737	326	53	5		1121
g.	授業終了時刻は守られていた	768	308	37	6		1119
h.	話し方は聞き取りやすかった	737	324	54	5		1120
i.	準備運動等怪我防止の適切な指導があった	616	389	105	8		1118
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	696	353	51	17		1117
k.	技術指導が適切だった	589	347	153	29		1118
l.	設備や用具等の取り扱い指導が適切だった	613	409	82	11		1115
m.	各回の授業の要点(ポイント)が明確に示されていた	508	421	158	28		1115
n.	授業全体の構成はまとまっていた	588	454	60	11		1113
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	452	461	166	28		1107
p.	参加者全体が集中して取り込める授業だった	609	412	82	12		1115
q.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	484	451	137	32		1104
r.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	669	381	56	9		1115
s.	参加者の技能に留意した授業だった	565	427	108	14		1114
t.	学生からの要望が活かされていた	430	481	163	33		1107
u.	他の人にも薦めたい授業だった	613	416	68	19		1116
v.	将来役に立つ授業だと思った	378	452	227	57		1114
w.	生活習慣を見直す機会になった	338	426	271	79		1114
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	299	398	307	105		1109
y.	知的関心を喚起させられた	322	379	292	115		1108
F	授業全体に対する評価	639	401	55	12		1107

■分科会「情報科目」

開講科目一覧

・情報基礎

注：アンケート用紙は（平成 16 年度前期　共通）の用紙を使用しました。

A

	科目コード	403	44	405	408	409	410	411	412	414	415	416	合計
	登録数	38	43	72	83	54	38	43	112	106	39	45	673
	回答数	34	41	70	74	51	34	43	96	100	30	44	617
入学年度	平成 16 年	32	38	61	73	47	32	42	72	81	29	42	549
	平成 15 年						2						2
	平成 14 年	1							3	7	1		12
	平成 13 年以前			1	1				2				4
	小計	33	38	62	74	47	34	42	77	88	30	42	567
	無回答	1	3	8		4		1	19	12		2	50
所属学部	人文社会科学部	30	32				29	40			27	38	196
	教育学部												
	工学部	1		58	73	39							171
	農学部								83	79			162
	小計	31	32	58	73	39	29	40	83	79	27	38	529
	無回答	3	9	12	1	12	5	3	13	21	3	6	88

必修科目のため **B** は割愛します。

C・D

科目コード		403			404			405			408			409			410		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数		10	24	1	1	39	2	3	65	2	3	69		1	50		7	25
b.	この授業の休講回数	7	27		32	9		67	1		69	2	1	48	2	1	13	20	
c.	宿題や小テストの実施回数	9	25		7	13	21	9	34	26	3	69	1	6	45		19	3	9
d.	あなたの宿題提出回数	5	8	20	6	11	21	2	4	64	1	7	65	1	5	45	17	1	12
e.	宿題や小テストの返却回数	25	5	3	31	5	2	38	4	23	54	9	6	5	9	37	23		5
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	25	9		24	17		35	35		44	29		19	32		16	17	
b.	シラバスを基にした説明があった	22	10		20	21		41	26		43	27		17	33		10	18	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	9	23		13	26		13	53		20	46		11	39		2	28	
d.	オフィスアワーの説明があった	18	14		9	30		20	46		29	39		10	40		5	25	
e.	教科書が指定されていた	12	22		12	28		2	67		70	3		51			7	24	
f.	出欠を取った	34			39	1		70			73	1		51			29	3	
g.	受講生の数は適切だった	32	2		37	3		65	5		72	1		48	3		27	5	

科目コード		411			412			414			415			416			累　計		
C	選択肢	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a.	この授業のあなたの出席回数		6	37	6	9	80	2	27	66	1	3	26	1	8	35	15	78	516
b.	この授業の休講回数	41	2		90	3	1	95	2		24	5		8	34	1	494	107	4
c.	宿題や小テストの実施回数	9	14	20	18	73	3	15	66	16	15	4	10	13	30	1	123	376	107
d.	あなたの宿題提出回数	6	12	25	10	11	73	2	8	85	10	2	16	7	11	25	67	80	451
e.	宿題や小テストの返却回数	33	2	2	86	1	4	93	2		18	4	1	36	5	2	442	46	85
D	選択肢	1	2		1	2		1	2		1	2		1	2		1	2	
a.	履修に際しこの科目のシラバスを読んだ	25	18		44	49		60	39		18	11		23	20		333	276	
b.	シラバスを基にした説明があった	23	20		45	43		50	46		13	16		19	21		303	281	
c.	シラバスに予習・復習の指示があった	16	24		15	67		15	81		5	25		6	33		125	445	
d.	オフィスアワーの説明があった	10	31		15	77		22	74		8	20		11	30		157	426	
e.	教科書が指定されていた	7	35		94	1		97	2		4	26		7	36		363	244	
f.	出欠を取った	42	1		94	1		92	6		28	2		44			596	15	
g.	受講生の数は適切だった	41	2		69	26		92	7		26	4		41	3		550	61	

E・F

科目コード		403						404						405					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	16	16	2			34	9	26	3	1		39	29	38	2			69
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	14	18	1			33	6	22	10	1		39	25	37	5			67
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	16	16	2			34	9	26	4	1		40	40	26	3			69
d.	予習・復習の指示が適切であった	5	21	5	3		34	7	18	12	2		39	24	31	10	2		67
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	15	16	3			34		16	18	5		39	29	35	3	3		70
f.	授業開始時刻は守られていた	17	15	1			33	15	22	1	2		40	42	26	2			70
g.	授業終了時刻は守られていた	18	16				34	8	19	11	2		40	29	27	12	2		70
h.	話し方は聞き取りやすかった	16	13	4	1		34	6	14	16	4		40	25	28	15	2		70
i.	板書は見やすかった	10	14	5	2	3	34	4	12	9	2	12	39	7	15	19	8	20	69
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	16	15	3			34	2	12	19	7		40	20	36	10	3		69
k.	資料等教材は有効に活用されていた	15	11	1		7	34	11	20	5	2	2	40	25	25	2	1	16	69
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	14	11	1	1	7	34	7	20	1	1	11	40	22	22	4		21	69
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	12	17	5			34	5	16	13	4		38	33	31	4	2		70
n.	授業全体の構成はまとまっていた	13	17	3			33	4	24	8	3		39	22	42	3	3		70
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	13	16	3	2		34	5	14	15	6		40	29	24	13	3		69
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	13	16	2		2	33	6	22	7	2	3	40	41	23	4	1	1	70
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	14	14	5			33	5	19	14	1		39	26	30	8	4		68
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	4	17	5		8	34	3	20	9	2	6	40	12	24	14	2	18	70
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	7	2	1	20	33		2	6	2	30	40	2	11	7	4	40	64
t.	授業中に私語がなく集中できた	8	20	5	1		34	8	27	4	1		40	26	34	8	1		69
u.	他の人にも薦めたい授業だった	12	18	4			34	3	15	13	9		40	21	41	4	3		69
v.	将来役に立つ授業だと思った	19	12	2	1		34	13	20	5	2		40	41	25	3	1		70
w.	課題探求能力の向上に役立った	9	15	9	1		34	4	21	9	6		40	22	33	10	4		69
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	8	12	12	2		34	6	10	15	9		40	18	30	16	4		68
y.	知的関心を喚起させられた	8	18	5	3		34	7	13	14	6		40	28	28	10	3		69
F	授業全体に対する評価	12	19	1	2			2	18	16	5			26	40	3	1		

科目コード		408						409						410					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	25	41	4			70	8	27	11	5		51	11	16	3	1		31
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	33	33	2	1		69	8	27	15	1		51	9	15	3	2		29
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	42	28	2			72	6	25	13	6		50	10	13	7			30
d.	予習・復習の指示が適切であった	22	34	12	3		71	6	13	25	7		51	5	12	10	2		29
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	39	31	2	1		73	4	12	16	17		49	8	9	11	2		30
f.	授業開始時刻は守られていた	61	12		1		74	33	16	2			51	20	12				32
g.	授業終了時刻は守られていた	60	12	1	1		74	21	21	4	5		51	15	12	4			31
h.	話し方は聞き取りやすかった	44	24	5	1		74	4	17	22	6		49	4	7	14	6		31
i.	板書は見やすかった	24	16	4		30	74	3	13	22	11	2	51	2	4	8	1	16	31
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	40	29	5			74	5	12	19	15		51	4	8	15	4		31
k.	資料等教材は有効に活用されていた	50	20	3		1	74	11	22	11	2	5	51	14	3	6		8	31
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	40	22	1	1	9	73	9	11	10	5	16	51	14	2	4	1	10	31
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	47	23	4			74	7	23	18	3		51	14	11	5			30
n.	授業全体の構成はまとまっていた	46	27		1		74	5	27	14	5		51	14	14	2			30
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	26	32	13	1		72	4	14	19	14		51	4	6	14	8		32
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	45	22	2	2	2	73	6	16	20	6	3	51	9	15	6	1	1	32
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	36	31	5	1		73	5	15	21	9		50	10	17	3	1		31
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	17	23	16	4	11	71	5	18	16	8	3	50	3	5	4		19	31
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	31	22	6		13	72	4	4	4	7	32	51	4	4	1		22	31
t.	授業中に私語がなく集中できた	19	36	14	3		72	5	21	19	5		50	2	13	10	6		31
u.	他の人にも薦めたい授業だった	27	35	8	2		72	6	10	21	14		51	7	9	12	2		30
v.	将来役に立つ授業だと思った	49	22	2			73	16	29	4	2		51	25	7				32
w.	課題探求能力の向上に役立った	35	30	8			73	8	19	16	8		51	10	9	10	1		30
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	19	37	13	2		71	7	20	14	9		50	6	14	9	3		32
y.	知的関心を喚起させられた	34	33	4	1		72	7	24	12	8		51	10	10	10	2		32
F	授業全体に対する評価	39	33	1				4	20	19	7			10	14	10			

科目コード		411						412						414					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	15	22	5			42	31	52	6	3		92	41	51	3	3		98
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	14	25	4			43	33	49	7	2		91	43	48	2	3		96
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	13	22	7	1		43	41	47	5	1		94	56	36	4	3		99
d.	予習・復習の指示が適切であった	10	19	8	5		42	15	36	34	7		92	22	43	25	7		97
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	9	10	19	5		43	13	46	31	5		95	27	56	15	2		100
f.	授業開始時刻は守られていた	25	17	1			43	49	37	9			95	55	33	10	2		100
g.	授業終了時刻は守られていた	21	16	6			43	20	45	23	7		95	51	36	10	3		100
h.	話し方は聞き取りやすかった	11	17	14	1		43	15	46	28	6		95	39	44	14	3		100
i.	板書は見やすかった	5	10	6	2	19	42	10	22	18	4	40	94	27	30	6	2	35	100
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	8	11	19	5		43	18	43	31	3		95	37	51	8	4		100
k.	資料等教材は有効に活用されていた	19	14	3	1	6	43	32	46	10	3	3	94	43	37	14	6		100
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	18	11	2	1	11	43	39	40	7	2	7	95	44	37	4	2	13	100
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	10	22	10	1		43	24	48	16	7		95	43	44	10	2		99
n.	授業全体の構成はまとまっていた	11	19	11	2		43	22	48	21	4		95	40	49	7	4		100
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	13	14	14	2		43	16	35	32	12		95	34	44	18	3		99
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	10	18	5	3	7	43	25	44	12	3	11	95	37	42	9	3	9	100
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	9	23	10	1		43	18	43	24	10		95	35	43	18	3		99
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	8	13	7	1	14	43	6	25	19	12	30	92	14	25	23	6	32	100
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	4	2	2	31	42	3	12	10	8	60	93	6	6	11	7	70	100
t.	授業中に私語がなく集中できた	14	26	3			43	10	29	39	16		94	11	42	39	7		99
u.	他の人にも薦めたい授業だった	7	18	11	7		43	8	41	34	10		93	26	56	11	4		97
v.	将来役に立つ授業だと思った	19	21	2	1		43	45	40	6	5		96	65	30	3	2		100
w.	課題探求能力の向上に役立った	12	12	16	3		43	18	45	25	7		95	30	53	12	4		99
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	8	11	18	6		43	12	37	24	21		94	24	44	22	9		99
y.	知的関心を喚起させられた	10	13	15	5		43	13	40	26	17		96	35	50	8	6		99
F	授業全体に対する評価	7	15	17	4			13	59	18	4			31	63	2	2		

科目コード		415						416						累 計					
E	選択肢	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	小計	1	2	3	4	(5)	計
a.	全学共通教育の理念・目標が留意されていた	10	17	3			30	15	22	2	3		42	210	328	44	16		598
b.	シラバスの記述に沿った授業だった	11	16	2	1		30	13	18	5	3		39	209	308	56	14		587
c.	この科目の役割や必要性の話が適切であった	13	15	2			30	23	16	1	1		41	269	270	50	13		602
d.	予習・復習の指示が適切であった	5	8	14	2		29	6	16	10	10		42	127	251	165	50		593
e.	教員の授業姿勢に好感を持った	16	13		1		30	18	21	3	2		44	178	265	121	43		607
f.	授業開始時刻は守られていた	19	8	3			30	20	24				44	356	222	29	5		612
g.	授業終了時刻は守られていた	14	11	5			30	20	19	5			44	277	234	81	20		612
h.	話し方は聞き取りやすかった	20	9	1			30	25	15	3	1		44	209	234	136	31		610
i.	板書は見やすかった	8	5	2		15	30	11	14	11	3	5	44	111	155	110	35	197	608
j.	学生に不快感をもたせない授業だった	14	15		1		30	17	23	2	2		44	181	255	131	44		611
k.	資料等教材は有効に活用されていた	22	6			2	30	26	15		1	2	44	268	219	55	16	52	610
l.	OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	22	3	1		4	30	22	13	2		7	44	251	192	37	14	116	610
m.	各回の授業の要点(ﾎﾟｲﾝﾄ)が明確に示されていた	19	11				30	20	17	7			44	234	263	92	19		608
n.	授業全体の構成はまとまっていた	16	11	3			30	18	20	5	1		44	211	298	77	23		609
o.	学生の理解度を確かめながら進められていた	18	10	2			30	17	18	5	4		44	179	227	148	55		609
p.	学生からの質問・発言に適切に応じていた	22	7			1	30	17	19	5	1	1	43	231	244	72	22	41	610
q.	授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	19	10	1			30	22	13	8	1		44	199	258	117	31		605
r.	宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	7	4	1		18	30	2	11	15	2	14	44	81	185	129	37	173	605
s.	ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	3	5	1		21	30	3	5	5	2	29	44	62	82	55	33	368	600
t.	授業中に私語がなく集中できた	9	14	7			30	8	23	9	4		44	120	285	157	44		606
u.	他の人にも薦めたい授業だった	14	11	4			29	12	24	6	2		44	143	278	128	53		602
v.	将来役に立つ授業だと思った	23	6	1			30	28	12	3	1		44	343	224	31	15		613
w.	課題探求能力の向上に役立った	12	11	5	1		29	15	18	10	1		44	175	266	130	36		607
x.	常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	7	12	3		29	9	19	11	4		43	124	241	166	72		603
y.	知的関心を喚起させられた	13	8	7	2		30	13	17	12	2		44	178	254	123	55		610
F	授業全体に対する評価	17	11	1				13	24	5	1			174	316	93	26		

平成16年度前期　全学共通教育授業改善アンケート調査報告

岩手大学大学教育センター

アンケート実施に御協力ありがとうございました

この報告は、7月末に実施を協力していただいた「全学共通教育授業改善アンケート調査」の科目担当者向けの集計結果及び評価報告です。この報告を御覧いただき、学生の声を授業改善に生かしていただきたいと思います。

なお、この報告の内容は次のようになっております。

1. 表紙。【このページです。】
2. 質問用紙縮少版。
   【参考のために質問用紙縮少版をつけました。】
3. 個人集計・評価（1）
   【設問A　B　C　Dに対する集計結果です。】
4. 個人集計・評価（2）
   【設問E　Fに対する集計結果です。】
5. 個人集計・評価（3）
   【設問Eの集計結果に関して、改善点を明確にするために、各項目を５本の評価軸に分類し、数値化を行いました。また、設問Fの集計結果に関しても、満足度を明確にするために、数値化を行い、さらに、設問Eの数値化と合わせて、分科会全員の中での位置を示しました。個人別評価の図表化によって、教員のみなさんには授業改善すべき点を視覚的にも認識していただけることと存じます。】
6. 自由記述
   【設問Fの、回答で重視したこと、良かった点、改善して欲しい点等に関する自由記述を抜書きしました。できるだけ、いろんな記述を抜書きしましたが、同じ傾向の記述がある場合は、代表的な記述を抜書きしました。また、少しでも、改善点に触れている自由記述は載せています。なお、自由記述の前の数字は、１）で学生が選んだ番号です。】
7. 教員用アンケート用紙
   【学生による授業改善アンケート内容に対して、科目担当者からの感想・意見をいただきたいと思います。大学教育センターとしては、両調査（学生によるアンケート調査・教員によるアンケート調査）の総合的判断に立った上で、「ベスト授業」を選ばせていただき、改善すべき点に関しては善処を求めていきたいと思います。】

個人集計・評価

科目コード	0053		担当者名	
科目名				

登録者数	74
回答者数	48

A　入学年度及び所属学部の回答で、
表の中の数値は選択した人数です。
（これ以降も同様）

入学年度	
平成16年	42
平成15年	0
平成14年	1
平成13年以前	0
小計	43
無回答	5

所属学部	
人文社会科学部	8
教育学部	1
工学部	19
農学部	8
小計	36
無回答	12

B　この授業を履修した動機の強い順を下記選択肢のなかから選んだ回答です。

	第1理由	第2理由	第3理由	単純合計
1.	21	5	4	30
2.	0	0	0	0
3.	5	3	2	10
4.	1	4	0	5
5.	3	1	3	7
6.	0	2	2	4
7.	3	12	7	22
8.	4	8	8	20
9.	7	9	4	20
10.	0	0	1	1
11.	2	2	9	13
12.	1	1	4	6
計	47	47	44	

1. ｼﾗﾊﾞｽを読んで関心を持ったから
2. ガイダンスで薦められたから
3. 先輩に薦められたから
4. 友達が多く履修しているから
5. 自分の専門に関係が深そうだから
6. 自分の専門にない分野だから
7. 教養を広げるために
8. 単位が取りやすそうだったから
9. 時間が空いていたから
10. 他の授業で人数制限を受けたから
11. 他に選択できるものがなかったから
12. その他

C　回数に関わる設問に対する回答です。
（選択肢の内訳は個々に異なっています、詳しくはアンケート用紙参照）

	1.	2.	3.
a.	2	17	27
b.	44	4	0
c.	1	2	45
d.	1	9	38
e.	0	3	45

a. この授業のあなたの出席回数
b. この授業の休講回数
c. 宿題や小ﾃｽﾄの実施回数
d. あなたの宿題提出回数
e. 宿題や小ﾃｽﾄの返却回数

D　主に授業の客観的側面に関する設問の回答です。

１．はい　　２．いいえ

	1.	2.
a.	38	10
b.	32	14
c.	23	23
d.	15	30
e.	48	0
f.	6	42
g.	46	2

a. 履修に際しこの科目のシラバスを読んだ
b. シラバスを基にした説明があった
c. シラバスに予習・復習の指示があった
d. オフィスアワーの説明があった
e. 教科書が指定されていた
f. 出欠を取った
g. 受講生の数は適切だった

E　主に授業の内容に該当する設問の回答です。

選択肢　1. そうである　2. まあ　3. あまり　4. そうでない　(5) 該当なし

	1.	2.	3.	4.	(5)	小計
a. 全学共通教育の理念・目標が留意されていた	10	27	10	1	0	48
b. シラバスの記述に沿った授業だった	17	24	4	2	0	47
c. この科目の役割や必要性の話が適切であった	8	23	16	1	0	48
d. 予習・復習の指示が適切であった	13	19	13	3	0	48
e. 教員の授業姿勢に好感を持った	15	17	12	4	0	48
f. 授業開始時刻は守られていた	17	21	10	0	0	48
g. 授業終了時刻は守られていた	12	21	13	2	0	48
h. 話し方は聞き取りやすかった	16	15	10	7	0	48
i. 板書は見やすかった	6	12	15	14	1	48
j. 学生に不快感をもたせない授業だった	18	14	13	2	0	47
k. 資料等教材は有効に活用されていた	6	18	15	5	4	48
l. OHP、ﾋﾞﾃﾞｵ、ｶｾｯﾄ等OA機器の使用が適切だった	2	4	2	0	40	48
m. 各回の授業の要点（ﾎﾟｲﾝﾄ）が明確に示されていた	13	20	14	1	0	48
n. 授業全体の構成はまとまっていた	12	25	10	1	0	48
o. 学生の理解度を確かめながら進められていた	2	14	17	15	0	48
p. 学生からの質問・発言に適切に応じていた	5	16	7	2	17	47
q. 授業参加が実感できるよう工夫された授業だった	3	16	21	8	0	48
r. 宿題や小テストの結果が授業に活かされていた	20	18	8	2	0	48
s. ﾚｽﾎﾟﾝｽｶｰﾄﾞの意見を紹介し授業に活用していた	1	3	5	1	38	48
t. 授業中に私語がなく集中できた	18	14	13	2	0	47
u. 他の人にも薦めたい授業だった	5	23	12	8	0	48
v. 将来役に立つ授業だと思った	4	15	17	12	0	48
w. 課題探求能力の向上に役立った	6	21	15	6	0	48
x. 常識・通念を問い直すことの重要性を知った	7	17	15	8	0	47
y. 知的関心を喚起させられた	6	18	17	7	0	48

F

1)　「総合的に見て満足できる」授業だったかどうかの回答です。

	選択者数
1．満　足	3
2．まあ満足	30
3．やや不満	10
4．全く不満	5

2)　学生からの意見（自由記述）は別紙に記載してあります。

--- 以上が該当授業におけるアンケート集計結果です。 ---

設問Ｅと 設問Ｆの評価と図表化

設問 E 及び F の 1）について次のような数値的評価を試みました。
これは授業改善を推進し、アンケート結果をわかり易く図表化するために数値化したものです。

設問 E

各選択肢に表 E-1 のように評点を定めました。 更に a. 〜 y. の25項目を表 E-2 に示したような「授業を構成する5本の基本軸」に分類しました。

表 E-1

	選択肢	評点
1.	そうである	5点
2.	まあそうである	4点
3.	あまりそうでない	2点
4.	全くそうでない	1点
(5)	該当なし	3点
無 回 答		0点

表 E-2

軸	項目分類	授業を構成する基本軸
J1	a. b. c. d. e.	科目担当者としての認識
J2	f. g. h. i. j.	授業実施上の基本
J3	k. l. m. n. o.	授業を効果的に行う工夫
J4	p. q. r. s. t.	学生を授業に参加させる工夫
J5	u. v. w. x. y.	学生が受けた教育効果

これに基づいて個人別評価を計算した結果が表 E-3 です。（ 満点は 5 ）

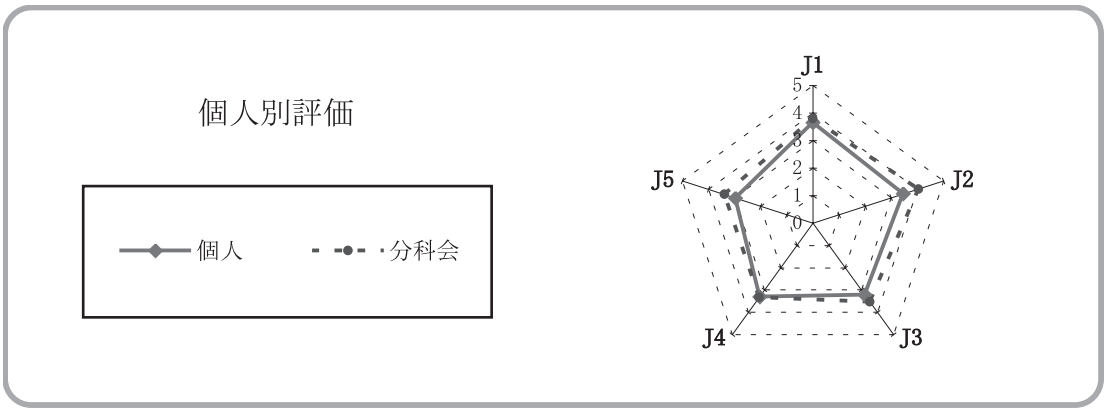
軸総点：各選択肢毎の人数×評点を総和したもの
個　人：軸総点÷(5項目×回答者数)
分科会：対応する軸の分科会全員の平均

表 E-3

軸	1.	2.	3.	4.	(5)	軸総点	個人	分科会	差
J1	63	110	55	11	0	876	3.65	3.78	-0.13
J2	69	83	61	25	1	827	3.45	4.01	-0.57
J3	35	81	58	22	44	769	3.20	3.52	-0.32
J4	47	67	54	15	55	791	3.30	3.32	-0.03
J5	28	94	76	41	0	709	2.95	3.36	-0.41

個人の平均（E 評価）、分科会の平均 及びその差：

3.31	3.60	-0.29



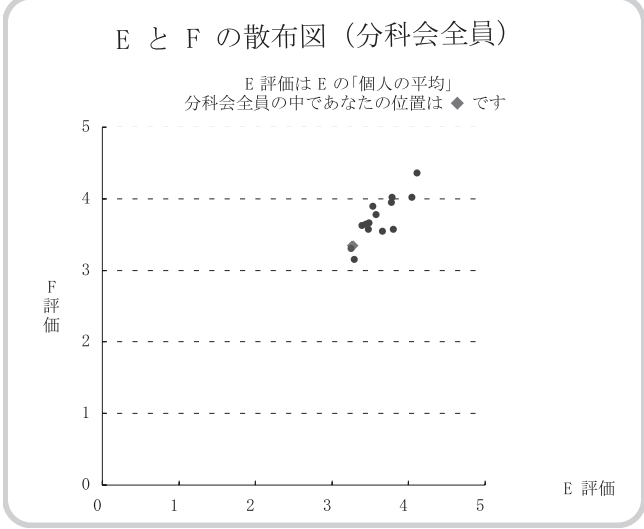
設問 F の 1)

設問Ｅと同様に下表のように評点を定め計算しました。

	選択肢	評点	人数
1.	満足	5点	3
2.	まあ満足	4点	30
3.	やや不満	2点	10
4.	全く不満	1点	5
総　和			160

（ F の評価は 総和÷回答者数、満点は 5 ）

あなたの授業の F 評価は　3.33
分科会の F 評価平均は　3.74
差は　-0.40



学生の声を授業に反映させませんか!?

--- 全学共通教育授業改善アンケート調査・教員用 ---

岩手大学大学教育センター

アンケート集計結果を読まれた率直な、意見・感想をお願い致します。対象は下記授業に限定して下さい。（スペース不足のときは裏面を活用して下さい）

科目コード □□□□　　授業科目名 ＿＿＿＿＿＿＿＿　　担当者名 ＿＿＿＿＿＿＿＿

提出先：全学共通教育係　　提出期限： 11月 5日(金) 15時　　必ず提出して下さい。

1． アンケート結果を総合的に見て学生の回答は妥当でしたか。最も近い選択肢に○を付けて下さい。

a．妥当　　b．ほぼ妥当　　c．あまり妥当でない　　d．妥当でない

2． 上の質問でその選択肢を回答された主な理由(根拠)を教えて下さい。

3． 設問Ｅ の中で学生から「低い評価」を受けたと思われた「項目」に○を付けて下さい。

a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m.
n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y.

4． 学生から「低い評価」を受けたと思われた「項目」について、各項目毎に改善策(改善方法)を出来るだけ具体的にお書き下さい。

5． アンケート全般（意義、設問文、選択肢、実施時期、集計結果、評点設定等）について自由に要望・意見・感想をお書き下さい。

平成 16 年度前期　全学共通教育授業改善アンケート調査・教員用より

アンケート全般に関する要望・意見・感想

■分科会「人間と文化」

* 休講がないにも関わらず「休講２～４回」と解答した学生がいるとした場合、このような解答を大学教育センターはどのようにお考えになるのでしょうか。そもそも、この設問は何を意図しているのでしょうか。これもお知らせください。
* 教室の形、施設、設備も改善して下さい。教室の奥行が長い、そのような教室は困ります。板書しても、後部の学生は見にくいのは当たり前です (大きな字で書くようにはしていますが)。アンプの調整、マイクの調子なども、定期的に点検しておいていただきたい。「マイクを適切に使ってほしい」との学生の要望もあります。わたしも調子の悪いマイクの時には、本当に困っています。
* 学生委員会でも問題として取り上げられている「最初から授業を投げてしまっている学生」(→不登校へとつながってゆく傾向にあり、学習意欲が最初からない学生) に対して、授業アンケートをとって、それを「客観的な数値･データ」として通用させ､逆に教員に「出口なし」「方策なし」へと追い込むとすれば、アンケート自体、教育を妨げるものとなるという認識を実施側はもつべきだと思います。
* 該当なしが多い項目の評価が低くなっているのですが、これは関係ありますか？例えば、全学共通科目ではあえてビデオを用いないことを自分に課しているのですが、評価に反映するとなると用いざるを得なくなるのかもしれません。
* 教員用のアンケートの意義が不明。
* アンケートの項目、評価方法はかなり考えられたものであり、納得できるものに進化を遂げてきていると感じています。２次元の客観指標はかなり「いける」のではないでしょうか。学生からの視点で、自分の講義を見つめ直し、修正していくことが可能になるので、こうしたアンケートは不可欠であるし、その意義も大きいと思っております。
* 授業の時間帯、学生の枠によってもアンケート結果に影響を与えることがあるのでは？
* 毎年、継続でお願いできれば励みになります。集計される方はさぞや大変だとは思います。本当にご苦労さまです。
* 授業の中盤くらいの時期に実施していただくと、以降の授業に生かせると考えられる。終盤に実施するとそれまで出てきていなかった学生が、授業もろくに受けていないにもかかわらず、適当な評価をする可能性がある。
* 丁寧なまとめをいただき、大変ありがたく思いました。
* 個々の授業のやり方は様々ですから、アンケートで捉えきれないところがあるのは当然です。メールで回答できるようにしてください。
* 自由記述が参考になった。学生の質が時代と共に変化し、我々はサービス業に徹した方がいいのかもしれぬと考えた。
* 本アンケートの企画・立案・実施等に関係された各位の努力は十分認識しているが、この種のアンケートそれ自体の意義は残念乍ら、あるとは思わない。授業の形式と内容に合致しない設問が散見されるからである。(更に言えば、全ての授業に過不足なく対応する設問など土台不可能だろう)。個人的には、本アンケート結果より、毎回行っているレスポンスカードに見られる学生の意見や評価の方が数段役立っている。また、それらを授業運営に生かしてゆく工夫は弛まずやっているつもり。
* 休講回数の回答にばらつきがあるのが不思議。
* アンケート回答そのものの分析から、今の若者像をもっと明確に浮かびあがらせてほしい！例えば、小生への回答で「板書が汚すぎる」「板書も見やすい」、「内容が全然面白くなかった」「とても面白かった」、「やる気が全く感じられなかった」「歴史の裏側にも考察の及んだ充実した授業」と相矛盾しており、全く同一の授業に対する感想とはとても思えない。５～ 10 年前にはこうした現象はほとんどなかったのではなかろうか？
* 教育センターの活動に敬意を表しますが、当然のことながら、学生達のアンケートには限界もあると思います。また、設問肢も改善して行くことが望まれる。分科会の中での教員の位置づけについては一考されたい。当然であるが、教員の評価は、学生のアンケートだけにはよらないと考える。
* 更に、１～２年継続しては！
* 留学生を対象とした科目で、時間帯もあり、人数が限られている。また、それ故に、教授資料の選択も当初予定していたものを変更せざるを得ない状況であった。上の２の欄にも記したように、教育に関する基本姿勢が、このアンケートと私の考えでは大変異なり、私にはこの資料で何も云う事は出来ません。

■分科会「人間と社会」

* 意義を否定するつもりはありませんが、設問等に対する疑問点はすでに書きました。また､「全く不満」の中に「先生が気に食わない」「声が通らない、やる気なし」の意見には私も全く不満です。他の分科会員が高い評価を得ているので、その人たちの授業を取るようにすすめたいです。
* 私の授業は例外的な必修の授業であるのに、「必修か選択か」の選択肢がないのは不適切。(必修ではいやいやながら、やむを得ず受講している学生が何人かはいるので。)
* 補足。11 月 9 日の火曜日 1･2 校時 (憲法、教育学部 1 年、必修) の時間に学生に挙手の方法で尋ねてみました。出席者 120 名程の教室で、「必修だから履修した。必修でなかったらおそらく履修しなかったであろう」という人、「必修でなくとも多分履修したであろう」という人がいるであろうと言ったうえで、それぞれについて挙手してもらいました。前者ではおよそ８割くらいの人が手を挙げました。後者の問いに手を挙げたの人は４人でした。「必修か否か」という質問は、不可欠です。
* 学生の声を授業に反映させることは勿論、大切なことであるが、他方、学生自身のやる気が不可欠なことはいうまでもない。とくに、関連する書物だけでなく、新聞にすら目を通さないように感じられる学生が多いと思われることが遺憾である。従って、学生本人に対する設問事項 (例、予習・復習の有無、新聞購読の有無など) も設けるべきではなかろうか。
* 自由記述が参考になる。もっといろいろ聞いてみたい。単に自由に、ではなくて、何か岩大共通教育のテーマ的

なポイントに関連させて聞いてみたい。
* E の k,l(q,r) などは、授業形態を特定の方向に誘導、規制することになりかねない。もう少し、構成員の議論了解をとったうえで何らかの聞き方をすべき (このままでは露骨すぎる)。
* 個別の評価が分かりましたが、全体の評価が分からないので、どこをどう改善していくかが、明確ではなかった。全学共通教育全体、人間と社会の全体の改善案を知りたい。
* F の 2) の自由記述欄での意見が参考になった。
* 評価項目がやや細かすぎる。また、講義の特性や多様性にもう少し配慮してほしい。画一化を招くのでは？
* 有意義な調査であると思う。緊張感 (よい意味での) が生まれ、授業改善に役立つと思う。シラバスの中身そのものについての評価、希望も調査してはどうか？
* 私自身が、評価を受けてみて、教養科目の授業担当者の視点から今更のようにあらためて気づいたことを一点だけ申し上げます。それは、選択肢の括り方 (= 軸の設定の仕方) についてですが、今後のアンケート調査の設計に当たっては、J1 軸 (認識)、J2 軸 (基本)、J3 軸および J4 軸 (いずれも教育方法に関連)、J5 軸 (教育効果) のほかに、カリキュラム編成に関連する軸が何らかの形で設定されることによって、学生の授業評価結果は、全学共通教育担当教員の意識改革につながる教育改善に資することになるのではないでしょうか。
* 2 つの点に関して、個人的には納得できない回答傾向がありましたが、全体としては、よく設計された評価調査であると感じました。フィードバックと、このような担当者の回答をきくのも効果的で FD にも大いに役立つことと思います。
*「該当なし」という選択肢が、それぞれ具体的にどういうことを意味しているのか、がよく分からない、という声を学生から聞きましたが・・・。「該当なし」の「評点」の設定の仕方が、かなり難しいように感じます。
* 2、で書いた休講についての質問設定は工夫してほしい。
* なお、アンケート用紙を学生に教務まで運ばせるのはやりすぎではないか。学生もその理由が分からずとまどっていた。「センターが教官を信用していない」というメッセージを学生に伝えてしまったのではないか。もっと、教官を信頼してほしい。
* 講義を行う側としては、このような結果が知らされたのは始めてのことであり、とても参考になった。
* 設問文は具体的であるほど役に立つと思います。その点で昨年より改善されていると思います。自由記述は大変参考になります。
* 細かい点までよく検討されていると思います。お疲れさまでした。

■分科会「人間と自然」
* 科学史、技術史に関心があってというより、数・物・化・生に関係する科目を避けて受講する学生が多く、関心を喚起し、問題意識を育てるのに苦労しているが、アンケート結果を参考に、具体的な改善策を考えていきたい。なかなか名案がないのが現状である。
* 自分の授業の様子がほぼ正確にわかるので、授業の改善に役立つと思います。
* 欠席者を少なくする工夫はないか？
* アンケート集計結果が格段に速く返ってきて助かります。集計の労、大変だと思いますが、今後もできる限り迅速な集計を望みます (・・集計担当者のオーバー・ワークにならない限りは。)
* アンケートだけでなく、授業方法の改善を同種系科目担当者と相談し合える機会 (「研修」にまでしなくてもよいが。) が欲しい。・・自主的に相談するしかないのでしょうか？
* ていねいな集計をしていただいたことに心より感謝申し上げます。
*「受講生の数」については、学生の回答はそんなに悪くなかったが、この点については、担当者である教員の声を重視してほしい。
* アンケートの集計は大変と思うが、自分以外の視点から授業について知ることは授業改善には必要なことなので今後も続けて欲しい。
* B の選択肢は細かすぎるのでは？
*「該当なし」を 3 点にするのは、ちょっと変ではないか？
* 授業でのレスポンスカードは一度も使用しなかったので、全員「該当なし」のはずと思うが、1 ～ 4 に記入があるということは、アンケートにおいて「該当なし」の意味がはっきりしなかった学生も結構いるということと思う。このことは、内容をきちんと見ないで「適当」に丸をつけた学生も少なからずいるということを意味していると思われるので、評点を小数点二桁まで出す意味があるのかどうか検討していただきたい。少数点以下一桁「3.5」などで十分ではないかと思う。
* アンケートは有用であると思うが、このような反省文の提出については疑義があります。
* 該当なしが多くなったこと、上記のように授業スタイルの良し悪しのセンターで議論してください。(プリント或いは教科書)。プリントスタイルの方がよいのであれば、その方法をとりますが。
* 学生の声を授業に反映させることには異存はないが、アンケートに現れた学生の意見を全て取り入れるのは困難である。
* 大学教育センターは「総合的判断」に立って「改善すべき点に関しては善処を求める」とはどういうことか？どういう基準で教員に改善を命じるのか？

■分科会「外国語科目」(英語)
* 私の授業は、学生に学ぶ事の楽しさと自己自信につながる事を目的としている。授業内容・目的について学生が理解しているか否かは別とし、私の授業内容・教え方・教育理念が喚起する事によって、学生たちにも良い影響を与えられるよう努めたい。
* 素直な回答に接して、一層身の引き締まる思いである。
* 到達目標をしっかり設定し、学生を引き上げていきたい。
* F の項目について「やや不満」の回答が 14 名いたことを厳しく受け止め、後期の授業に留意したいと思います。< 弁明 >(1)「耳が遠くて授業が滞る」の指摘については、左耳が軽度の難聴ですので、最後列の学生の発話が低いと聴き取れない程度で「授業が滞る」ほどの支障はありません。但し、指摘は重く受け止めています。(2)「テストでカンニングが多すぎ」との指摘は誇張と思われます。机間巡視・教卓からの監視を今後、より強化したいと思います。
* 一時限中に欲張った到達目標を設定しがちだったと反省している。
* 全体計画を再度吟味したいと考えている。
*「給料どろぼう」という自覚が強くなった。申し訳なく思う。お客様に対して、サービスをしなければならない。

申し訳ない。まじめにやろうと思った。
* 私の授業は、学生に学ぶ事の楽しさと自己自信につながる事を目的としている。授業内容・目的について学生が理解しているか否かは別とし、私の授業内容・教え方・教育理念が喚起する事によって、学生たちにも良い影響を与えられるよう努めたい。
* 英語では、読み書き中心と聴く、話す中心の授業に分けているので､(授業によっては､OA 機器の使用は不要だったりするので) 統一的な質問にはあまり意味がないのではないかと思った。
* (1) 学生の意見をこのような形で還元していただけるのはたいへんありがたく思います。自分に足りないものが何かがわかり、とても参考になりました。(2)7 月は暑くて回答するのがたいへんそうでした。(3) 学生にアンケートを持たせて提出というのは、いかがなものでしょう。もう少し教員を信用してほしいのですが・・。
* 学生の回答は極めて妥当であり、よりよい授業をつくっていくために、教員は謙虚に耳を傾ける必要がある。
* X の常識・通念を問い直すことの重要性につきましては、中には必要のない科目もあるのではないかという気がしました。
* F の 1)「授業の総合的評価」について「やや不満」8 名、「全く不満」2 名という実態を重く受け止め、学生の自由記述などを参考にしながら授業改善に邁進したいと思います。
* 意外な結果であり、当惑している。いずれにせよ、今後の検討の視点としたい。
* より良い授業をつくっていくことを目標とする限り、このようなアンケートは必要であるし、教員も謙虚にならざるを得ない。
* 学生の知的関心を喚起し、物事に疑問を抱かせる、ということに心をくだいているつもりだが、もっと工夫の必要ありと実感、教材と授業方法を検討したい。
* 英語の場合、習熟度に応じて 3 レベルにクラス編成されている。また、最履修者だけを対象としたクラスもある。このため、各クラスによってかなり違いが生じており、アンケートもその違いに応じたものが求められているような気がする。
* X の常識・通念を問い直すことの重要性につきましては、中には必要のない科目もあるのではないかという気がしました。
* 今後、テキストのレベルのアップを検討したい。
* s,x,y の質問は語学の授業の質問として適切かどうか？とても良い試みなので、今後も継続してほしい。
* せっかくのアンケートでしたが､英語 A と英語 B とが｢健康・スポーツ」のアンケート用紙と間違えられたことは残念でした。設問 F の自由記述の紹介は教師にとって貴重です。

■分科会「外国語科目」（英語以外）
* 常識・通念を問い直す重要性については、外国語の授業を通して得させることは難しいように思われる。
* (1) 学生の評価もほぼ妥当だと思われるし、自分でも満足しているのだが、結果的には分科会の平均より低い。そうなるといかにして全受講生を同じように満足させているのか疑問に思ってしまう。これを教養の成績が異常に良い (優良学生の多さ !) と関係ずけて見るのも興味あることではないだろうか。(2) 設問等には異存がない。(3) この点数で教師を等級化するのはくれぐれもやめていただきたい。
* 評価主義的なアンケートは、学生との信頼関係を損なうような気がします。
* (1) 設問にはみなそれなりの意味があるので異存はない。(2) 分科会平均が 4.0 前後というのはあまり良すぎないだろうか、あまり良すぎると学生評価の意味がない (賛美の声だけになろうから)(3) 学生の評価が悪いからといって即「ダメ教師」の烙印を押さないでいただきたい。
* 感想 : 教員の意図が学生に理解されていない (教員と学生の間に｢隔たり」がある) ようにも感ずる。その一例 :[選択肢 r]。宿題・小テストを添削、コメント付で返しても、読み返しても確認していない。また欠席や遅刻して受け取らない者が少数いた (このため、フィードバックが機能していない)。
* アンケートは答える方も、それを評価する方も難しいものだと思います。遅刻などせず熱心に参加した学生さんが、F の「やや不満」にあまり入っていないと思いたいところです (学生さんがやった宿題に関しては答えあわせをしたはずですが・・) そうでない学生さんに興味をもたせて熱心に取り組ませることも大切とは思いますが、・・。
* (1) アンケートの結果は教員本人だけがわかるようにした方がいいのではないか。(2) もう少し外国語教育の満足度に関する質問項目があった方がよい (文法・会話等の修得度を問うなど)。(3)C の c・d・e は「宿題や小テストを増やすべき」、D の e は「教科書を (プリントではなく) 使うべき」と教員を誘導しているように思われる。(4)D の d、オフィスアワーの説明をするよう指示された記憶がない。
* 唯一、欠席もし、努力はしない、クラスにも授業にもはぐれてしまった学生の意趣返し的評価をどうとらえるのかを教えてほしい。又､そういう学生たちを授業内でフォローすべきなのかどうかも教えてほしい。学生諸君が出来るだけ客観的にかつ誠実に評価する信頼がないと (例えば、実名･具体的説明、とりわけ否定的な評価に対して、評価をもとに学生諸君と討論など) 私が学生諸君に不信感を持ち、嫌いになってしまう。
* 教師の個性を尊重してほしい。学生におもねる感じがして、このアンケートはいやな思いになる。
* (1) 本アンケート調査が貴センターによって実施されたことは承知していますが、アンケート調査の実施および結果報告についての問い合わせ先やお名前などが全く明記されておらず、非常勤講師 (学外の者) にとっては顔の見えない調査でした。
* (2) 受講生のかなり異なるそれぞれのクラスの評価を数値化し、分科会内での平均値を算出して相対評価を行うのは意味のないことだと思います。
* (3)「オフィスアワーの説明があった」は非常勤講師が担当する科目に関する質問項目として適切なのでしょうか。
* (4) 集計の際、どのような基準、根拠で「自由記述を抜書き」されたのでしょうか。たとえば、「同じ傾向の記述がある場合は、代表的な記述を抜書きしました」とありますが、「同じ傾向の記述」をした受講生の人数が何名なのか示されていないのは問題だと思います。その意見が多数なのか、43 人中一人だけの意見なのか知ることができなければ、改善すべきかどうかの判断ができません。もちろんたった一人の意見でも改善策として取り入れることは可能ですが、その結果が必ずしも他の 42 名の受講生を満足させるものかどうか分からないと思います。しかも、全く反対の評価が一つずつ「抜書き」されているものもかなりあるので、あまり参考になりませ

ん。
* どうして満足しなかったか、具体的な理由を知りたい。また、どんなことに興味があるのか、何を学びたいか等も。
* 高校での教育の実績、数々の教育関連の賞歴などから来る自惚れを見事に砕く結果となり、反省しきりである。やはり、対象が違えば同じやり方を押し付けてはならぬと戒めた。また、一から初心に戻ってカリキュラムを作ろうとおもっている。
* E のｂやｃが授業内容に関する問いなのかもしれないが、授業の要求水準の適・不適、自身の達成度等を問う項目がないように思う。授業は不快感さえ与えなければよいのか？
* (1) いくつか、学生自身の態度を思い出すと、疑問 (?) を抱くような答えもあり、できれば低い評価についても具体的な説明が欲しい。(また、こういったことを学びたい、といった具体的、積極的な意見も)
* (2) 魅力ある授業になる様努めていこうと思っているが、あまりにもやる気にない学生に対して (ひたすら寝ているなど) どこまでフォローすべきか。(今までは時々起こしていましたが、小・中学生でもあるまいし、説教するわけにもいかない。→他の学生のための授業ができなくなるので。授業に参加しないで、「つまらない」という様な意見が出てくるのは困る。
* このようなアンケート調査をした意義は大きいと思う。学生からの意見 (自由記述) を重要視したいと思っていますが、意見が少ないのが残念です。
* 外国語の授業の評価には、講義科目とは違う設問が必要であろう。選択肢「該当なし」の意味が学生によく伝わっていないのと、この評価点が 3 点というのも意味がよくわからない。
* 初めてのアンケートでしたので、アンケート内容については意見はありませんが、結果をこのように公開していただいて、非常に参考になりました。特に、改善点が具体的に分かり有難いです。非常勤で週一回 90 分授業が 15 回だけでは、学生の生の考えがつかみにくいのでアンケート結果を参考にしたいと思っています。
* 受講者 40 名中半数以上がロシア語をやむをえず選択しているという設問 B の回答は、どのような事情によるのかは別として、今後の授業を進める上で参考にしたい。
* 設問 E の q「授業参加云々」は授業を漠然と感覚で捉える設問で分かりにくい。
* どのような配慮からわかりませんが、アンケートを実施し、学生から回収、係へ提出するまでの手順 (教員が一切タッチしない) にはいささか行き過ぎたところはないでしょうか。
* 学生たちの具体的意見は大変参考になりました。しかし、他の部分は、いかにも＜目先＞の評価という気がして、次回からもうやらなくては良いのではないかと思いました。大学の授業というものは、受験が目的の中高の授業と違って＜一生もの＞ではないのですか？レディネスの育っていない学生にとっては苦痛の苦行のような授業も、10 年、20 年経って内面が成長した時＜良かったな＞と思えるような授業をするのが大学ではないのですか？こういうアンケートを繰り返していると、目先のことでしか評価できない人間を育ててしまいませんか？授業はギブ・アンド・テイクです。こういう評価ばかり目をむけると「教えるー教わる」人間同士としての信頼が育ちません。学生が「期末試験をクリアすればよい」と思うのと同様「アンケートをクリアすればよい」という感覚が生じて来ました。アンケート内容が分かったからには、どのようにすればアンケートで悪い評価をもらわずにすむか、ということは容易に考えつきます。しかし、全てのことにおいて大切なのは<心>ではないのですか？教師として必要なのは「学生を裏切らない」ことではないでしょうか？こういうアンケートではそのようなことが全く見えてきません。ましてや点数化などしたら良いも悪いも一緒くたになってしまいます。学生たちに訊いてみてください。どういう授業が良い授業と言えるのか。「国際的」か「役に立つ」か「楽しい」か「心がこもっている」か・・。世の中は常に変化するもので、その変化を嫌っていては取り残されますが、＜踊らされる＞のは、また別の事です。足元をしっかり見て、地に足を着けるようにしないと進む道を見失ってしまいます。
* 特に述べることはありません。
* アンケート全般の内容としてはとてもよかったです。設問に工夫されたような気がする。
* E の最後の設問、例えば x、y などやや抽象的だと感じます。特に外国語、しかも二外の授業に対して、もうちょっと具体的な聞き方が望ましいではないでしょうか。例えば、授業を通してこの科目の勉強方法を知った、授業を通してシラバスに掲げた目標に達した、この科目に対する学習意欲或いは関心が高まったなどは愚見です。
* 評価してとても良い事です。でもこれはすべてじゃないと思っています。先生の理念と一緒に評価したら良いと思います。
* 留学生に対してこのような日本語によるアンケートは、結果に対する信頼度が低いのではないか。アンケート中、質問が多くなされ、公平な回答が得にくい。

■分科会「健康・スポーツ科目」
* 特にスポーツ種目の評価に際しては、学生個々人の技術・技能評価よりチームとしての協調性・積極性・企画性等、コミュニケーション機能を含めた評価も役立つと思います。
* E の内容があまりにも現実的なものすぎるのではないか？スポーツとは本来それ自身を楽しむことに価値があり、あまりにも効果ばかりを求めるのはいかがなものかと考える。長い目で見てスポーツを習慣づけるにはまず運動の楽しさを味わわなくてはならない。授業ではそれを念頭に置き、行っているつもりである。短期的な効果を問う質問内容にはいささか抵抗を覚える。しかし、今後も学生の評価を受け続ける必要性は痛感している。
* 小生にとっては初回のアンケート調査なので、今回は意見・要望まではありません。ただし、学生からの声を大事にしながら今後の授業内容の向上に努力しようとするキッカケづくりには良い方法と考えます。
* このような調査は重要で教える立場としては参考になる。しかし、実技系の授業での評価方法としてはもう少し工夫が必要である。
* 授業に来る学生の中には、希望通りの種目ではなく履修している者もいるので、その学生でも楽しめる授業ができるようにしていきたい。
*「教育効果」の項目で、スポーツの独自性に足りない面がある。追加→・健康な体力作り・判断力・学生同士の交流 (精神の健康) ストレスの改善・主体性。

■分科会「情報科目」
* 遅刻する学生にたまに注意すると、逆恨みのようなことを書かれる。アンケートは必ず記名で行ってほしい。(結果では取り除けばよい)。

* 次のカッコ内の表現をアンケートに入れて欲しい。i. 板書 (ホームページなど) は見やすかった。s. レスポンスカード (電子メール) の意見・・。
* 設問の中にはナンセンスなものがある。例えば、「C – e 宿題や小テストの返却回数」は多いほど良いと大学教育センター側は考えているのだろうか。JABEE に従えば、期末試験を始め、宿題や小テストも保管が義務づけられているので、返却はありえないはず。
*「E – x 常識・通念を問い直すことの重要性を知った」⇒修正案としては、「新しい概念や常識を学び感銘を受けた」や「新しい概念や常識を学ぶことの重要性を知った」などはいかがだろうか。
* アンケート結果はたいへん役に立つので意義があると思う。実施時期については、授業の妨げになるので、試験終了後にしてほしい。レスポンスカードは使用しないので、設問に入れないでほしい。具体的に授業のどこを改善してほしいか学生に記述してほしい。
* 授業改善に有意義なアンケートです。続けてください。
* (1)E の各項目ごとに、5 段階評定値を計算していただければと思います。今回は、結局、その計算は自分で行うことにしました。(2) 非常に参考になるアンケートでした。来年はたぶんもう少し内容を良くできそうです。

平成 16 年度前期全学共通教育授業改善アンケート調査
優秀授業表彰

優秀授業表彰

各授業毎に集計された授業改善アンケートの結果を受け、大学教育センター教育評価・改善部門会議において「優秀授業」の選出作業を行いました。選出作業も選出基準の策定も初めての試みであり、戸惑いもありましたが、この選出作業の主眼は、授業評価ではなく授業改善を推進する目的にあることを確認しながら作業を進めていきました。その結果、下記の授業科目を「優秀授業」として選出し、12月10日学生センター棟３階で表彰式を行いました。

選出基準並びに表彰された優秀科目は次の通りです。

平成16年度前期優秀授業科目選出基準

１．分科会ごとに、アンケート実施授業科目を対象に優秀授業科目を選出することとし、選出授業科目の数は対象科目数の２割を目処とする。

２．授業構成基本軸評価（Ｅ評価）、総合的満足度評価（Ｆ評価）別に上位２割を候補とし、双方に該当する授業科目を選出候補とする。

３．この選出候補の科目の中で、アンケート回答者数が分科会の授業科目の平均回答者数の３割未満の科目がある場合には、その科目を選出候補から外す。ただし、その科目が候補科目であったことを記録に残す。

４．回答者数が３割未満で選出候補から外した科目がある場合には、外した科目の数に相当する科目数を順に繰り上げて、「２」に戻る。

５．上記の手続きを経た選出候補の授業科目について、さらに自由記述の内容等で精査し確定する。

優秀授業科目一覧

［分科会］（科目数）

授 業 科 目	*担 当 者*	*コード番号*
［人間と文化分科会］（21科目）		
哲学の世界	開　龍美	0003
倫理学の世界	小林　睦	0004
欧米の文学	長野俊一	0015
［人間と社会分科会］（23科目）		
憲法	内田　浩	0027
現代社会と経済	田口典男	0033
地域と生活	遠藤匡俊	0044
［人間と自然分科会］（15科目）		
自然と数理	飯田雅人	0054
物質の世界	吉澤正人	0065
［外国語科目分科会］（英語：37科目）		
英語Ｂ	アーダー・エルビス	0107
英語Ｂ	ブレア・ベンジャミン	0109
英語Ｂ	アーダー・エルビス	0123
英語Ｂ	イシカワ・ペギー	0125
英語Ｂ	ブレア・ベンジャミン	0126
英語Ｂ	橋本　学	0127
［外国語科目分科会］（英語以外：36科目）		
ドイツ語	能登恵一	0203
フランス語	加藤　隆	0248
フランス語	加藤祐子	0253
中国語	中安美恵子	0275
韓国語	楊　政亜	0295
［情報科目分科会］（11科目）		
情報基礎	平山貴司	0408
情報基礎	中西貴裕	0415
［健康・スポーツ科目分科会］（39種目）		
ダンス	関根尚子	0301-4
バレーボール	小笠原義文	0303-3
バトミントン	武田正司	0303-4
体力トレーニング	佐々木優次	0305-4
ゴルフ	石井旨岡	0305-7
バレーボール	伊藤　斎	0306-5
バトミントン	大久保香織	0306-6

資料２

全学共通教育改革骨子案関連資料

【審議会答申：教養教育関連】

大学設置基準
第六章　教育課程

（教育課程の編成方針）
第十九条
　大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育止の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。
　２　教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。

大学審議会
1998（平成 10）/10/26 答申
21 世紀の大学像と今後の改革方策について（答申）
–競争的環境の中で個性が輝く大学–

第１章　21 世紀初頭の社会状況と大学像
３　21 世紀初頭の大学像
（１）高等教育機関の多様な展開
　１）各高等教育機関の多様化・個性化
　① 大学（学部（学士課程），修士課程，博士課程）
　（イ）学部（学士課程）教育
　学部（学士課程）教育については，21 世紀における社会状況等を踏まえ，各大学の理念・目標，専門分野によって違いはあるものの，今後，自ら主体的に学び，考え，柔軟かつ総合的に判断できる能力等の育成が重要であるという観点に立ち，幅広く深い教養，高い倫理観，実践的な語学能力・情報活用能力の育成とともに，専門教育の基礎・基本等を重視するなどの方向で学部の教育機能を組織的・体系的に強化していくことが必要である。さらに，学生の多様な能力・適性や学習意欲に柔軟にこたえていくため，学部･学科を越えた共通授業の開設や転学･転部などについての柔軟な対応など，学生の選択の幅や流動性を拡大する工夫も重要である。
（…）

（２）高等教育規模の展望
　１）大学（学部），短期大学の規模
　（ア）大学等の規模の試算
（c）我が国の 18 歳人口は平成４年度の約 205 万人を頂点として減少期に入っており，平成 10 年度は約 162 万人となっている。この傾向は今後も続き，平成 12 年度には約 151 万人，さらに平成 21 年度には約 120 万人となり，その後 20 年程度は 120 万人規模で推移するものと予測される。平成９年１月の本審議会答申「平成 12 年度以降の高等教育の将来構想について」（以下「将来構想」という。）で示した試算によると，大学及び短期大学の臨時的定員を最低半数解消する場合，今後 18 歳人口が平成 21 年に約 120 万人規模まで減少していく中で，大学及び短期大学への入学者数も平成８年度から約 10 万人減少し約 70 万人（社会人，留学生約 4.5 万人を含む）となるが，進学率については 18 歳人口の減少が入学者の減少よりも急激であるため，８年度の 46.2％（平成 10 年度実績 48.2％）から 58.8％（社会人・留学生を除く高卒進学率は 55.1％）に上昇すると予測されている。また，この場合，全志願者に対する入学者の割合である収容力は 100％になると試算されている。
（…）
（３）大学改革の基本理念　―個性が輝く大学―
　「知」の再構築が求められる 21 世紀初頭において，我が国の高等教育が世界的水準の教育研究を展開し，その求められる役割を十分に果たしていくためには，① 課題探求能力の育成を目指した教育研究の質の向上，② 教育研究システムの柔構造化による大学の自律性の確保，及びそれを支える ③ 責任ある意思決定と実行を目指した組織運営体制の整備，さらにこうした取組についての ④ 多元的な評価システムの確立による大学の個性化と教育研究の不断の改善，の四つの基本理念に沿って現行制度を大胆に見直し，各大学が更なる向上を目指して切磋琢磨し発展していくことのできる新しい高等教育システムへ転換していかなければならない。その際，同時に，国際的通用性・共通性を確保しつつ大学等の自律性に基づく多様化・個性化を推進するとともに，公共的機関である大学等が社会的責任を果たしていくことが重要である。
（…）

① 課題探求能力の育成 —教育研究の質の向上—

21 世紀初頭の社会状況の展望等を踏まえると，今後，高等教育においては，「自ら学び，自ら考える力」の育成を目指している初等中等段階の教育を基礎とし，「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）の育成を重視することが求められる。また，学部教育では，教養教育及び専門分野の基礎・基本を重視し専門的素養のある人材として活躍できる基礎的能力等を培うこと，専門性の一層の向上は大学院で行うことを基本として考えていくことが重要となる。さらに，高等教育の普及等に伴う学生の一層の多様化等が進行していくことを踏まえ，卒業時における質の確保，国際的通用性の向上等を重視しつつ，教育研究の質の向上と高度化に一層努めることが必要である。

(…)

（ア）求められる人材

(a) 今後，我が国のシステムはあらゆる面において従来の追い付き型のシステムから，世界の先駆者として自ら先頭に立って次代を切り拓いていくことのできるシステムへと大きく転換していかなければならない。このような我が国の状況や将来の社会状況の展望等を踏まえると，今後，高等教育においては，「自ら学び，自ら考える力」の育成を目指している初等中等段階の教育を基礎とし，変化が激しく不透明な時代において「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）の育成を重視することが求められる。さらに，自主性と自己責任意識，国際化・情報化社会で活躍できる外国語能力・情報処理能力や深い異文化理解，さらには高い倫理観，自己を理性的に制御する力，他人を思いやる心や社会貢献の精神，豊かな人間性などの能力・態度のかん養が一層求められる。

(…)

第２章　大学の個性化を目指す改革方策

１　課題探求能力の育成—教育研究の質の向上—

今後，高等教育の普及が一層進むことを踏まえると，卒業時における質の確保を重視したシステムへの転換が必要である。このため，学部段階においては，初等中等教育における自ら学び，自ら考える力の育成を基礎に「課題探求能力の育成」を重視するとともに，専門的素養のある人材として活躍できる基礎的能力等を培うことを基本として，教育内容の再検討を行い，あわせて教員の意識改革，責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施などを推進するための具体的仕組みを整備する必要がある。

(…)

（１）学部教育の再構築

１）教育内容の在り方 —課題探求能力の育成—

① 教養教育の重視，教養教育と専門教育の有機的連携の確保

社会の高度化・複雑化等が進む中で，「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）の育成が重要であるという観点に立ち，「学問のすそ野を広げ，様々な角度から物事を見ることができる能力や，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。

この際，専門教育においても教養教育の理念・目標を踏まえた教育を展開することにより，教養教育と専門教育の有機的連携の確保を図っていくことが重要であることを十分に認識しなければならない。

（ア）教養教育の重視

学術研究や技術革新の進展，国際化・情報化の進展等社会の急速な変化が進む中で，これからの社会はより複雑化し社会の様々な要素の関連が強くなり相互の波及効果が大きくなる傾向にあり，一つの角度から物事を見ていたのでは的確な判断はできなくなってきている。このため，「学問のすそ野を広げ，様々な角度から物事を見ることができる能力や，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，各大学において教養教育の在り方を真剣に考えていくことが必要である。

（イ）教養教育の工夫・改善のための取組

(a) 各大学においては，教養教育の理念・目標の実現のため，かつての一般教育のように独立の科目を設ける，あるいは，専門教育科目の中で学際的な科目を開設するなど，各大学の工夫により教養教育を実施することが必要である。また，教養教育は専門教育と対置されるものではなく，専門教育においても教養教育の理念・目標を踏まえた教育が展開されることが専門教育の充実・強化の上でも一層重要となることを十分に認識しなければならない。

この際，教養教育の内容については，例えば，① 社会生活を送る上で身に付けておくべき基本的な知識と技能を習得させる（注１），② 社会的・学問的に重要な特定の主題や現代社会が直面する基本的な諸課題について授業（テーマ講義やゼミナールなど）を行い，多面的な理解と総合的な洞察力や現代社会の諸課題を総合的に判

断し対処する能力を養成する（注２），③ 体系化された学問を幅広く経験することにより，専攻する学問分野の理解を助けるとともに，専攻する学問分野の違いを越えて共通に必要な複合的視点や豊かな人間性をかん養する，④ 専門教育において，関連する分野に関する幅広い視野に立って学際的に取り組むことのできる力を培うなどが考えられる。各大学においては，それぞれの理念・目標に沿って，教養教育の重要性を踏まえた体系的なカリキュラムを工夫していく必要がある。

(b) 教養教育の実施に当たっては，教養教育は従来の専門教育の教員を含め全教員が責任を持って担うべきものであるという認識の下，その実施・運営の責任を持つ組織を明確にするとともに，一部の教員に過度の負担が集中したり，全学的な視点からの調整や学部・学科間の連絡が希薄なために教養教育の実施に支障を来したりすることのないように全学的な実施・運営体制を整備する必要がある。

(c) 教養教育の実施方法等については，学際的・総合的視野に立って，自ら課題を探求し，柔軟かつ総合的な思考，判断によって解決する能力を育成することが重要であることを踏まえ，例えば，環境問題などのような複合的視点から検討が必要な課題を探求，設定して考えるという課題探求型学習の推進が重要である。また，米国の大学における主専攻・副専攻のように，複数の学部・学科の専門科目を同時に履修できるようなカリキュラム上の工夫を行うことも有効である。

さらに，社会でのボランティア活動や大学と企業が協力して学生に自らの専攻や将来の職業に関連した就業体験を与えるインターンシップ等，学外の体験を取り入れた授業科目の開設などにより社会の実践的な教育力を大学教育に活用するという視点も重要である。

(…)

④ 国際舞台で活躍できる能力の育成等

外国語教育の充実や海外留学の推進等を進めると同時に，我が国の歴史や文化への理解，国際社会の直面する重要課題への認識を深めたり，討論，口頭による意見発表や報告，プレゼンテーション等の訓練を通じて自らの主張を明確に表現する能力を育成するなど，国際舞台で活躍できる人材の養成を図ることが重要である。

（注１）例えば，日本語及び外国語による文章作成，討論，口頭による意見発表や報告，プレゼンテーション等の訓練，コンピュータの取扱いなどの情報活用能力の育成，数量的・科学的思考法，専門科目や関連専門科目などの理解の基礎となる専門基礎教育，心身の健康に関する教育など。

（注２）例えば，「環境問題と社会」，「現代社会と法」，「人間生活と現代分子生物学」，「地球環境と生物の多様性」など。

大学審議会

2000（平成 12）/11/22 答申等

グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）

Ⅲ　我が国の高等教育の国際的な通用性・共通性の向上と国際競争力の強化を図るための改革方策

１　グローバル化時代を担う人材の質の向上に向けた教育の充実

（１）グローバル化時代に求められる教養を重視した教育の改善充実

グローバル化時代において，ますます価値観が多様化する中で，世界中の様々な人々と共生し，地球社会の一員として活躍する人材には，その時代と活躍の舞台にふさわしい教養と専門的知識が必要である。社会全体としても教養の重要性が改めて指摘される中で，我が国の高等教育においては，新たな教養教育の在り方を考慮した教育の推進が求められる。

（高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成）

グローバル化時代に生きる新しい世代には，地球社会を担う責任ある個人としての自覚の下に，学際的・複合的視点に立って自ら課題を探求し，論理的に物事をとらえ，自らの主張を的確に表現しつつ行動していくことができる能力が必要とされる。さらに，その根底には，深く広い生命観や人生観の形成，自らの行為及びその結果に対する深い倫理的判断と高い責任感を持って行動する成熟度が求められる。

(…)

（外国語によるコミュニケーション能力の育成）

グローバル化が進展する状況においては，外国語を駆使する能力が不可欠である。とりわけ英語は，現状において国際共通語として最も中心的な役割を果たしており，英語力は後述の情報リテラシーと併せてグローバルな知識や情報を吸収，発信し，対話，討論するための基本的な能力である。

各大学においては，英語をはじめとする外国語によるコミュニケーション能力を重視して，外国語を聞く力や話す力の一層の向上を図るとともに，外国語で討論したりプレゼンテーションを行ったりできる能力を育成するための教育内容・方法の工夫改善が必要である。

また，TOEFL，TOEIC 等国際的通用性の高い試験の成績に応じて単位の認定を行ったり，これらの試験の成績を各大学の教育目標に応じて入学者選抜に利用することなども考えられる。

今後は，特に国際共通語としての重要度等が高まる言語あるいは近隣のアジア諸国の言語の教育について積極的に改善に取り組むことが必要である。

(…)

（2）広い視野を持った人材の育成を目指す柔軟な教育システム

(広い視野を持った人材の育成を目指す教育プログラムの提供)

(…)

今後，各大学において，特定の分野に偏らない広い視野を持った学際的な人材を育成するためには，学部や学科の枠を越えた横断的な教育課程を編成して提供したり，学生が所属している学部や学科の枠を越えて授業を選択し履修できる仕組みを整備，充実したりする必要がある。米国の大学における主専攻・副専攻のように，複数の異なる分野の学部や学科の専門科目を同時に履修できるような教育課程上の工夫を行うことも必要である。

また，各大学の理念・目標に基づく主体的判断により，米国におけるリベラルアーツ・カレッジのような教養教育を中心とした幅広い教育プログラムを持つ学部への改組転換を促進し，これらの学部等から様々な分野の大学院に進学する機会を与えることについても検討する必要がある。

中央教育審議会

2002/02/21

新しい時代における教養教育の在り方について（答申）

第２章　新しい時代に求められる教養とは何か

教養とは，個人が社会とかかわり，経験を積み，体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける，ものの見方，考え方，価値観の総体ということができる。教養は，人類の歴史の中で，それぞれの文化的な背景を色濃く反映させながら積み重ねられ，後世へと伝えられてきた。人には，その成長段階ごとに身に付けなければならない教養がある。それらを，社会での様々な経験，自己との対話等を通じて一つ一つ身に付け，それぞれの内面に自分の生きる座標軸，すなわち行動の基準とそれを支える価値観を構築していかなければならない。教養は，知的な側面のみならず，規範意識と倫理性，感性と美意識，主体的に行動する力，バランス感覚，体力や精神力などを含めた総体的な概念としてとらえるべきものである。

21 世紀を迎え，変化の激しい流動的な社会に生きる我々にとって必要な資質や能力は何か，これを培うための教育はどうあるべきか，こうした観点から，本審議会は，新しい時代に求められる教養について検討を行い，その要素として次の５つの点を重視した。

(…)

これらのことを総合的にとらえれば，新しい時代に求められる教養の全体像は，変化の激しい社会にあって，地球規模の視野，歴史的な視点，多元的な視点で物事を考え，未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力として総括することができる。こうした教養を獲得する過程やその結果として，品性や品格といった言葉で表現される徳性も身に付いていくものと考える。

(…)

第３章　どのように教養を培っていくのか

第２節　青年期における教養教育

３　大学における教養教育

（1）大学における教養教育の課題

(…)

専門性の向上は大学院を主体にして行うのが今後の高等教育の基本的な方向となりつつある。その先駆けとして，法科大学院等の高度専門職業人養成型大学院（プロフェッショナル・スクール）の整備等も進められている。このことを踏まえれば，今後の学部教育は，教養教育と専門基礎教育とを中心に行うことが基本となり，各大学には教養教育の在り方を総合的に見直し，再構築することが強く求められる。

新たに構築される教養教育は，学生に，グローバル化や科学技術の進展など社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない。各大学は，理系・文系，人文科学，社会科学，自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や，専門教育への単なる入門教育ではなく，専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や，人間としての在り方や生き方に関する深い洞察，現実を正しく理解する力の涵養など，新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある。

また，このことは，すべての教員の教養教育に対する意識改革なしには実現できない。教養教育に携わる教員には，高い力量が求められる。加えて，教員は，教育のプロとしての自覚を持ち，絶えず授業内容や教育方法の改善に努める必要がある。入門段階の学生にも専門知識を分かりやすく興味深い形で提供したり，自らの学問を追究する姿勢や生き方を語るなど，学生の学ぶ意欲や目的意識を刺激していくことも求められる。

各大学においては，「大学教育には教養教育の抜本的充実が不可避であり，質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない」という覚悟で，教養教育の再構築に取り組む必要がある。

（2）具体的な方策

① カリキュラム改革や指導方法の改善により「感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業」を生み

出す

◇ 新しい体系による教養教育のカリキュラムづくり

各大学は，それぞれの教育理念・目的に基づき，新しい時代を担う学生が身に付けるべき広さと深さとを持った教養教育のカリキュラムづくりに取り組む必要がある。その際，外国語によるコミュニケーション能力や，コンピュータによる情報処理能力などの新しい時代に不可欠な知的な技能の育成についても重視する必要がある。さらに，各大学には，自らの教養教育の理念を教職員や学生に簡潔かつ明確に示す努力が求められる。教養教育のカリキュラムのねらいを学生に十分に理解させた上で，授業科目について履修すべき順序を示したり，領域ごとに一定の履修要件を課したり，副専攻のような形で一定のまとまりを履修させるなどの仕組みも必要である。

(…)

② 大学や教員の積極的な取組を促す仕組みを整備する

◇「教養教育重点大学（仮称）」の支援

教養教育の改善充実に先導的に取り組み，他の大学の模範となる国公私立大学に対し，「教養教育重点大学（仮称）」として思い切った重点的支援を行う仕組みの導入が求められる。

◇教養教育の改善に積極的に取り組む教員の支援

教養教育の改善に積極的に取り組む教員を支援する必要がある。例えば，授業内容や指導方法等の改善のための調査研究を行う教員や教員グループに対する支援の充実や，学内において各教員の教養教育に対する取組を促すための「重点配分経費」を創設することなどが考えられる。教育能力に特に優れた教員の表彰の実施や，教育面での実績評価を学内経費の配分や人事に反映させることについても積極的に取り組むべきである。また，教員の採用に当たって教育に関する考え方や能力を問うたり，教授能力に優れた外部人材の参加を得て，新任教員等に対する研修（ファカルティ・ディベロップメント）を必ず行うなど，教員の教育への積極的な取組を促すことが求められる。

文部科学省委託研究（2002/3/31）
教養教育グランド・デザイン　ー新たな知の創造ー
（教養教育研究会報告書）

3　大学における教養の問題点

（…）専門教育指向の強い日本の大学は、いわゆる大綱化以来､専門教育の開始時期を早めることにエネルギーを注いできた。ところが、すでに述べたように高校での学習内容が全体的に減ったことに加えて、入試形態が多様化した影響もあり、基礎学力が不足している上に学習分野の著しく異なった学生が増えている。すなわち、十分な教養教育、基礎学力を身につけていない学生が、大学に入ったとたんに高度な専門教育に突入する事態が起こっているのである。さらに高度専門職を養成する専門大学院においても同様な問題の発生が懸念される。

高等教育に関する各種の国際的な調査が日本に対して必ずしも高い評価を下さない理由は、まさにこうした中等教育と高等教育のミスマッチ現象にあると言わねばならない。こうしたミスマッチ現象を解消しない限り、日本の大学教育の再生はありえないだろう。(p.6)

4　大学に望まれる教養教育

(…)

大学における教養教育とはどうあるべきものなのであろうか。いつの時代にあっても大学は社会のリーダーを輩出すべき役割を担ってきたが、現在の大学は必ずしもこの役割を十分に果たしているとは言えない。本来リーダーを基盤において支えるものは、人類が築いてきたさまざまな知の体系に対する深い造形とこれを現実に適応するための明確な自己の座標軸であろう。大学における教養教育とは、そもそも学生にこのような基盤を与えることにほかならない。すなわち、古典から現代に至る有機的な知の連鎖を理解し、これを自らの経験と符合させ、自己内在化させることで確固たる世界観・価値観を確立することである。

このような知的基盤が保証されるとき、世界が直面する問題を解決し、人類・世界・地球の未来を担うことができる幅広い視野、総合的な判断力と応用力、健康な心身、地球市民意識を持った人間を社会に送り出すことが大学にははじめて可能となるだろう。

(…)

5　新たな教養教育モデルの目的　ー新たな「知」の体系化ー

本研究会は新たな教養教育モデルの目的を以下のように設定した。

① 洞察力に満ちたジェネラリスト（学際的・超域的人間）を育成する。
② 適性に応じてあらゆる分野・領域を広く・深く学ぶ環境を整備する。
③ 旧来の「一般（教養）教育」「専門教育」の枠をはずし、学士課程全体を「教養教育」の場として統合する。
④ すべての学生に共有の教養基盤を提供することができ、かつあらゆる分野・領域と水準に応じたフレキシブルな学習の可能性を保証するモデルを構築する。
⑤ 学生および教員の能力とモラル、関心を空回りさせないシステムを整備する。
⑥ 大学間・大学と社会・大学と世界との連携・協働態勢を強化する。

⑦ 社会人教育・生涯学習・一貫教育・専門家育成にも配慮する。

(…)

9　社会人教育

iii「知的基盤能力」モデル

豊かな知識に裏づけられた「教養」とオフタイムが見識を生む

教養とは単なる文化芸術等に関する知識を指すものではない。教養とは知識そのものではなく、豊かな知識を通じて培われる的確な世界観と歴史観によって適切な見識を育むことである。歴史的時間軸と世界的空間軸の中で事象を吟味したり構想を形成するため、「豊かな知識」に裏づけられた「モノの見方」を持ち、明確な理念や指針を提示できること、また適切な世界観や歴史観を持ちつつ、異なる世界観や歴史観に敬意を表せたり、極端な世界観や歴史観を堂々と批判できることが、企業、社会、政治等のあらゆるリーダーに求められている。

『21 世紀の教育を考える ― 社会全体の教育力の向上に向けて ― 』
日本経済調査協議会、2002 年 12 月

はしがき

本報告書は、21 世紀の日本を支えるにふさわしい人材を育成するための教育のあり方を考えるために、2001 年３月に組織された調査専門委員会（諸井委員会）における議論の成果をま取りまとめたものである。

(…)

まず、当委員会では、議論の結果、我が国の教育システムは、それぞれの時代の社会の要請に応えて発展し、それなりに機能してきたが、時代の進展とともに、「ゆきすぎた平等」と「ゆきすぎた自由」という２つの面が大きな欠点として目立つようになったという基本認識を持つに至った。

(…)

これらの認識に立ち、教育問題に対するいくつかの提言を行なったが、その根幹に据えたのが「社会力」である。「社会力」とは、「他者とのつながりを持ち、社会の運営に積極的に関わることによって社会を良いものに変えていこうとする力」と定義される。

提　言

1．焦点を絞った教育の改善

（1）「社会力」の育成

教育の根本は社会の中で生きる力を育てることにあるから、「社会力」を育成することの必然性を、まず強調しておきたい、ただ単に社会に受け身で順応するだけでなく他者と自分、社会と個人について自らの考えを持ち、主体的に社会と関わって変えていく能力を、子供の頃から身につけ伸ばしていくことを目指さなければならない。言葉を換えれば、健全な、かつ成熟した市民社会を構成するにふさわしい資質を持った国民の要請である。(p.10)

(…)

（2）学力充実のための学習指導の工夫

(…) 学習指導にあたっては、子どもたちに、学ぶ内容の社会的な「意味」「位置づけ」を会得させるような学習体系、指導方法を確立すべきである。これによって、他者や様々な事物への関心から生まれる好奇心を育て、子どもたちの学力、ひいては「社会力」を伸ばすことにもつながるであろう。

たとえば数学で三角関数を教える場合、現実の社会でそれがどのように使われるかを理解させることで、教育の効果を高めることができる。すなわち、単に抽象的に教えるのではなく、三角関数とラジオ・テレビの電波の結びつき、三角級数とミニディスクの結びつきなど、目的との関係をはっきりわかるように教えれば、子どもたちの関心、好奇心を高めることができる。こうした学習指導の工夫が、「なぜこの勉強が必要なのか」を理解させ、より「実践に結びつく教育」に繋がる。(pp.11-12)

『これからの大学を考える ― 21 世紀知識社会・グローバル化の中で ― 』
日本経済調査協議会、2004 年６月

はしがき

本報告書は、21 世紀の日本を支えるにふさわしい人材を育成するための教育のあり方を考えるために、2001 年３月に組織された調査専門委員会（諸井委員会）における議論の成果を取りまとめたものである。

(…)

まず、大学の大きな機能である教育では、① 高度専門職人材（国際的に通用する能力を持つ人材の育成）、② 新しいエリート人材（国や社会をリードしていく使命感のある人材の育成）、③ 教養教育の見直し（新たな教養教育の必要性）を人材育成の特に重要な三本柱であると考えた。

(…)

Ⅱ　提　言

１．国際的に通用する能力を持つ人材の育成（高度専門職人材）

・重要となる高度専門職人材
・専門的職業におけるモラルと誇り
・厳格な評価に基づく教育

(…) これからの大学は、社会の要請に応じて、創造性と豊かな教養を兼ね備え、自分の頭で考えられるような質の高いさまざまな専門職人材を養成する必要がある。

(...) 優れた専門職人材には、当該専門分野の高いレベルの知識・技術に加えて、幅広い教養やそれに支えられた倫理観が必要である。(p.5)

(…)

３．新たな教養教育の必要性（教養教育の見直し）

・教養教育の混乱を超えて
・創造性、倫理観を培う教養
・教養教育の内容充実と方法の工夫

(...) 教養教育には、専門教育だけでは果たしえない重要な役割がある。教養は人間の本質にかかわるもので、文化、創造性、時代の価値観を生み出すバックグランドであり、また、健全な市民社会の形成者として必要な資質を養うものでもある。(p.7)

【大学】

『大学の使命』
オルテガ・イ・ガセット (1930)、井上正 訳、玉川大学出版部、1996

高等教育の編成、大学の構成においては学生を起点としなければならない（...）。知識財や教師から出発してはならない（...）。制度としての大学は学生の投影でなければならない。(p.40)

『大学の理念』
カール・ヤスパース (1945)、福井一光 訳、理想社、1999

大学は、次にような三つのことを要求します。個々の職業への授業、教養（教育)、研究であります。大学は、専門の学校であり、教養の世界であり、研究の施設なのです。(p.67)

『大学の理念と自治』
福島要一 編著、双書・大学の自治１、明治図書新書、1969

今しきりに、研究と教育ということが言われ、新しい大学では、その二つが分離されなければならないという声をよく聞く。俗説もはなはだしい。しかしそのような俗説が生まれるのも、ほんとうに、大学において何を教えるかという体系、方法論なしに、論議が行なわれているからである。

ここではいくつかの問題がある。その一つは、科学の知識が、広くかつ深くなったという面から見て、当然教授時間が増加しなければならないという発想である。誤りである。大学において、ただ知識を教えることはほとんど意味のないことで、精選された材料で、学問の論理を教えれば、いかに、領域が広がろうと、個々の知識は、その一つの材料として用いればよいのだから、一定時間内でりっぱに教えられる。
(...)
次に重要なことは、個々の知識が、全科学の体系の中で占める位置を明らかにしなければならない。それによってのみ、広くかつ深い全知識が関連をもって理解される(...)。(p.23)

一般に大学（University, Universität, Université）の語源が、ウニヴェルシタス（universitas）というラテン語にあり、それがウニヴェルシタス・リテラルム（univ. litterarum）つまり全学問を普遍的に取り扱う高級学校という意味とは全く無関係であることは、よく知られている。それは職人は商人の同業組合、ギルドと同義であり、たまたまこれが学問に関係しているものに用いられたため、「学生の団体（universitas scholarium)」、「教師の団体（univ. magistrorum)」、あるいは「教師と学生の団体（univ, magistrorum et scholarium)」と名づけられ、しかもこれらのウニヴェルシタスが、その学校組織の最も本質的な部分に関係していたため、やがてこれが大学そのものを意味するようになった。(pp.58-59、平野一郎「大学自治の理念（世界の大学)」)

（...）大学の自治とは何か。憲法第二十三条は「学問の自由はこれを保証する」と規定して、言論、思想、集会、結社などの自由と並んで学問の自由が国民に対して保証されている。この学問の自由とは、国民が真理を探究する自由であり、学問的な研究活動の自由であって、学問的見解の自由、それの発表・表現の自由、学問的見解を教育することの自由がその中に含まれている。とくに真理探究の府としての大学には、この学問の自由を保証するための制度的慣行としての大学の自治がある。(p.146、伊ヶ崎暁生「大学自治の理念（日本の大学)」)

『大学で何を学ぶか』
隅谷三喜男、岩波ジュニア新書、岩波書店、1981

（...）大学紛争の原因は、何だったのだろう。
(...)
第一は、前に書いたエリートの大学からマスの大学への転換をしたはずの大学が、この転換に気づかず、それへの対応策をとることをしなかった、ことである。(pp.62-63)

『大学経営と社会環境　大学の効用（増補第３版)』
クラーク・カー (1963)、箕輪成男・鈴木一郎 訳、玉川大学出版部、1994

私の苦心の作であるマルチバーシティという用語は、我々が全く新種の大学の到来に当面していることを明らかにするためのものであった。ユニバーシティという伝統的な用語は、単一の精神あるいは目的をもった、教師と学生の統合された共同体という古いイメージをぬぐえない。(...）かつての共同体は、今では環境以上のものではなくなり、むしろ都市、それも無限に多様性をもった都市に近い存在になったという事実に注意を惹くためにである。こうしてマルチバーシティという用語が生まれた。
(...)
（...）私がマルチバーシティということばで意味した

かったのは、現代の大学は色々な意味で多元的な研究教育機関であるということである。すなわち目的がいくつもあってひとつではない。権力の中心がいくつもあってひとつではない。サービスの対象がいくつもあってひとつではないのである。(pp.126-127)

『大学の理念』
H .-G. ガダマー 他 (1988)、赤刎弘也 訳、玉川大学出版部、1993

(...) 1810 年のウィルヘルム・フォン・フンボルトによるベルリン大学の創設 (...)。
フンボルトによって特徴づけられた理念は次の三つの柱から成っている。
1　研究と教授の自由
2　研究と教授の統一
3　職業教育に対する人間形成の優先　(pp.88-89、マンルレート・アイゲン「ドイツの大学　—— 形式の多様性と改革の単一性)

『大学 — 変革の時代』
天野郁夫、UP 選書、東京大学出版会、1994

(...) 大学の間で次第に、研究中心の大学と教育中心の大学への分化が進行しつつあります。(p.10)

(...) 大学は生涯学習の面で教育産業と競争しているだけではなくて、大学に在学している学生自身がダブルスクール化する現象も起っています。東京大学などでも (...) 三割くらいの学生は専修学校等で勉強していることがわかります。英会話を習うのはごく普通のことで、パソコンを習うとかエアロビクスをする学生もいる。(...) 国家試験の受験準備のために、予備校に同時在籍する法学部の学生も増えています。(p.15)

(...) 大学の設置認可、質の維持には、二つの方式がある。一つはチャータリングとよばれていますが、国家が認可状を大学に与える。それによって社会に対して一定の質を保証するというやり方です。もう一つは大学をつくることは自由ですが、そうしてできた大学を、大学が互いに評価し合って水準、質を高め、社会的に評価を確立してゆくアクレディテーション方式、この二つの方式が併存していることになります。(pp.39-40)

(...) 筑波のような方式をとると、管理運営の機能をプロフェッショナルな人たちに渡すのでない限り、組織の運営が複雑になるのは確かだろうと思います。(p.106)

(...) 標準化された共通試験として、一番よく知られているのは、アメリカの SAT (スコラスティック・アプティチュード・テスト、進学適性検査) と呼ばれている試験です。これは数学、国語、理科といった科目別でなく、言語能力、数理能力の二つを測る目的で行なわれる試験です。(p.111)

(...) 十数年前 OECD (経済協力開発機構) が行なった加盟国の調査によりますと、大学独自の入学試験を行なっている国は日本のほかはトルコ、ギリシャ、スペイン、ユーゴといった中進国で、先進国の中にはそういう国は他にはありませんでした。(...) 日本同様、大学受験競争の激しいお隣の韓国でも、大学入試は共通テストだけです。いかに日本が特殊な入学者の選び方をしているかが分かります。(p.112)

日本の大学は国内だけでなく、国際的にも評価が低い。現代社会の大学は、基本的に教育・研究・社会サービスの三つの機能をもつが、そのどれについても点数は高いとはいえない。学生は遊んでばかりいる、日本の大学には「教育」がない、10 年間 1 本も論文を書かない教授がたくさんいる、国際的に通用する研究業績をあげている教授は数えるほどしかいない、生涯学習の時代だというのに、日本の大学は社会に対して門を閉じている、等々。(p.215)

(...) 総括的にいえば、高等教育機関の間には機能の違いを基軸にした分化、類型化が進展するものとみていい。研究機能重視の、大学院主体の「研究大学」、学部段階の教育を中心とする「教育大学」、そのなかでも実用的な専門職業教育に重点をおく「専門大学」と、人間形成重視の「教養大学」、地域との結びつきに特色を求める「地域大学」、成人学習者への門戸開放に力点をおく「社会人大学」、留学生を入学者の主体にする「国際化大学」など、多様なタイプの大学の出現が予想される。(p.235)

『大学を学ぶ』
高等教育研究会 編、青木書店、1996

今日の大学の理念は次の三点である。
第一は学術中心主義であり、第二は学問の自由であり、第三は「主権者国民」の「教育を受ける権利」を保証する機関だという点である。(p.38)

(...) 大学を出た者の多くは、労働を通じて社会を支え、社会に貢献しているのであり「受益者」は社会そのものである。「受益者」が社会 (国) であれば、社会が学費を負担するのは当然だろう。(p.175)

『大学改革 — 文系基礎学の運命や如何に — 』
中野三敏、岩波ブックレット、岩波書店、1998

文系の学問にも基礎と応用とがあります。まずは基礎学といえば古典学を基本とした哲学・史学・文学といった所でしょう。それに対して応用学には文学部系では社会学・心理学等、更に学部を違えれば教育学・経済学・法学などを考えることが出来ます。(...) つまり文系基礎学というのは、具体的にはおおむね文学部の学問のことに単純化して考えて下さって結構かと思います。(...) しかもこのような学問は、更には理系の学問の基礎でもあることはヨミカキ能力の著しい低下や医の倫理や工業倫理の重要性が叫ばれている今日、一層明らかな事ではないでしょうか。それを忘れた時、どうなるかを最も端的に示したのがオウム真理教事件であったことを忘れるべきではないように思います。(p.17)

『大学の自己変革とオートノミー — 点検から創造へ』
寺崎昌男、東信堂、1998

(...) 今回の設置基準の大綱化は、一般教育・専門教育・体育その他の教育等々の「科目区分」を文字通り「しなくてもよい」と決めただけであって、一般教育を廃止してもよいとしているわけではないということです。

(...) 文部省すら「一般教育が大学から消えてもよい」とは考えていませんし、教養部の解体を決定しているわけではないのです。

たとえば、文部省高等教育局元審議官・玉井日出夫氏は、日本私立大学協会主催の講演の中で、大学審議会の方針は「一般教育の理念、方針が実際の4年間のカリキュラムのなかでどう具体的に実現するか、そちらのほうが大切であるという考え方です」と述べ、「したがって、専門教育だけのカリキュラムを組む大学が仮に出たといたしましたら、これは明らかに設置基準違反ということになります」と確言しています。(p.8)

『大学教育の創造 — 歴史・システム・カリキュラム』
寺崎昌男、東信堂、1999

21 世紀の大学を考える時に、大学は 18 歳から 22 歳上下プラスアルファまでの青年だけが来るところだという常識を破っていく必要があると思います。(...) アメリカの統計では、社会人のパーセンテージは、学部で 30 数%です。大学院のマスターコースになると、70%、80%です。(...)

(...) 18 歳から 22 歳までをパイだと考えて、それが小さくなることだけを心配する今の大学の心配の仕方そのものが、実は間違っているということになってくると考えます。(p.215)

『大学への招待状 — 講義「社会科学入門」での大学論』
山本栄一、K.G. りぶれっと、関西学院大学出版会、2000

人間が社会に参画し、その中で自己を充実させ、さらに社会に貢献するには、そのために必要なものを「身につける」ことが必要である。このかなりの部分を学校教育が分担し、大学はその最後の機関といえる。
(...)
人は「生きる」ために、絶えず生きるのに必要なものを身に付けようとしているし、そうした願望に意識的にも、無意識的にも突き動かされている。社会に出ようとしている若者に対して、このことに助力し支援する機関として、大学は社会的存在意義を持っているはずである。この原点に立った大学教育がリベラルアーツであり、市民社会を目指す現代社会における大学の意味づけでもある。(p.47)

(...)「専門学校」というのは、資格を採ったり、専門的な具体的な目標をもった技術教育を授けるところである。これが有効なのは、その狭い目標を達成することであって、社会で広く適応できる総合能力を授けようとしている大学とは、その設けられている根拠が違っている。(p.91)

『独断的大学論』
山口昌男、ジーオー企画出版、2000

(...) 大学に最後に残るものは何か。それが私の言う『出会い』を用意するということです。現代の知というものは、デジタル情報、つまり整序された情報からはみ出していく方法を見つける手助けをするということにあります。(...) 若い人の知を刺激し、活力を与える。もちろん、そのためには大学内にさまざまな " 仕掛け " を作ることが必要ですし、大学そのものの概念も変える必要があります。

では、大学はこれからどういう空間になっていったらいいのか。私が考えているのは、大学を遊園地、テーマパークにしてしまうことです。(p.50)

私は大学はとにかく要らないという立場なんですよ。大学なんてなくったってちゃんと立派にやっていけます。そのいい例がデンマークであって、デンマークには大学が一つしかなく、学問は全部高等学校でやっています。その高校には日本の大学教授クラス以上の人がずら

りとそろっていて、そこでは日本の大学よりもはるかに素晴らしい教育が行われているんですよ。(p.198)

『大学の社会的責任』
大学の研究教育を考える会 編、丸善、2001

(...) どうすれば質の高い小規模の教養教育大学を実現することができるか。ひとつの方法としては、この際、東京大学などの旧帝大が学部を廃止し、大学院大学に転換することである。すでに教員の方は大学院重点化と称して学部から大学院に籍を移しているのだから、思いきって学部教育の義務を免除して大学院教育に専念してもらう方が理に叶っている。旧帝大の学部が廃止されれば、全国各地に小規模の質の高い教養教育大学が誕生し得る余地が生まれてくるはずである。(pp.16-17、草原克豪)

(...)「学問が役に立つ」というのは、一番の根底は「人間に知的刺激を与える」というプロセスだと思うのです。
(...)
学問が経済的に役に立つということだけだったら、存在が否定される時期が当然あったと思うのです。ですから、大学が「役に立つ」ということを考えるときに、もう少し大学側からどういう意味で社会に「役に立つ」かを考え、発信していくべきではないか。
一般の人が「役に立つ」というときに、必ずしも経済的なことを言っていないのです。(pp.152-153、生駒俊明)

『立教大学〈全カリ〉のすべて ― リベラル・アーツの再構築』
全カリの記録編集委員会、東信堂、2001

大学というのは意思決定に手間のかかる機関であるかもしれないが、重要な課題を忘却する機関ではない。(p.3)

『大衆モダニズムの夢の跡　彷徨する「教養と」大学』
竹内洋、新曜社、2001

大学院教育をひろげようとするなら、(...) アンダーグラデュエイト (学部) 教育は教養教育でよいし、そうならなければならない、とわたしはおもう。もちろん教養大学といっても、文科系や理科系、総合系のようなコース分けは必要であろう。(...) 戦前型専門学部を廃止し、年限3年の教養大学への改組を提案したい。
(...)
年限3年生の教養大学の制度化が、大学院進学の構造的インセンティブになる。(p.271)

『大予測　10 年後の大学』
大学未来問題研究会 編、東洋経済新報社、2001

最近、大学は研究機関か、教育機関か、という議論が盛んになっている。教員という個人における価値観の問題ではなく、大学という組織における機能の問題として提起されている。
その背景には学生の学力低下がある。初等中等教育におけるゆとりある教育がその原因とされているが、戦後のマスプロ教育の弊害が根底にある。
なんといっても少子化と大学の受入れ人数の増大から、大学入学が容易になってきたことが大きい。また、大量の学生を入学させれば、きちんと卒業してもらわないと、次の受入に支障をきたす。そのため卒業もやさしくしなければならなかった。かつて日本の大学は、入るのはむずかしいが、出るのはやさしいといわれた。今はどちらもやさしくなってしまった。
こうしたことから、一部の有名・伝統校しか教育と研究の両立ができなくなった。(...)
ノーベル賞を受賞した白川英樹筑波大学名誉教授は語っている。「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。」(pp.126-127、岡本勲)

『東大生はバカになったか　知的亡国論＋現代教養論』
立花隆、文芸春秋、2001

大学には、基本的に二つの流れがあります。実学と理学です。理学はピュアサイエンス (純粋知識学) で、真理を何かのためではなくそれ自体を目的として探求します。おおむね、理学部と文学部の諸学科がそれにあたります。実学は、知識を社会に役立てることを目的とする応用の学です。実学は、単なる真理探求＝知識獲得を持って終わりとせず、その知識を使って何ができるかを追究します。そしてその知識の用い方を伝授します。医学部、工学部、法学部などがそれにあたるといってよいでしょう。知識の伝授という観点からいえば、これらの学部は高等職業訓練学校 (プロフェッショナル・スクール) といってもいい性格を持っているわけです。(p.83)

先端研は事務的決定過程を徹底的に合理化することで、議論の時間を残すのはもとより、教授会セミナーといって、毎回教授の一人が自分と自分の研究領域の研究の現状と展望を発表して質疑応答するという勉強会のようなことまでやっている。(p.117)

（...）私が教養学部ではじめた授業の最初の時間に強くいったことは、「大学というのは、先生が何かを教えて、生徒はそれを覚えるというところではない、大学生が何より身につけなければならないのは、自分で学ぶ能力だ。先生が教えるという形で学生に伝えることができる知識の量はきわめて限られたものでしかない。その何層倍もの知識を、学生はこれから自分で学んでいかなければならない。その能力さえ身につけたら、先生のやる授業なんかいちいち出る必要はない」ということだった。

後で学生に授業の感想を書かせたときに、この言葉にショックを受けたと書いた学生が何人かいたので、逆に私はショックを受けた。そんなことは当たり前ではないかと思っていたのだが、平均的東大生には当たり前ではないのである。（p.127）

大学というのは、知的刺激に満ちたところである。授業からも多くの刺激を受けたが、いま思い返すと、なんといっても友人、先輩から受けた刺激が大きい。「お前、あれを読んだか」「これを読んだか」「あれを知っているか」「これを知っているか」、友人先輩のそういう一言一言が刺激になって、本を読みまくった。（pp.192-193）

（...）まず、「教養とは何か」を抽象的に論ずるならば、それは「人類社会の遺産相続」の問題であるということができます。そして、大学の使命というのは、そのような遺産相続人を時間をかけて育てることであり、学生の側からすれば、その遺産を相続するに足りる資格を大学の教育を通じて得るということです。

大学のもう一つの使命は、遺産相続人を育てるとともに、遺産をさらに豊かなものにしていくことにあります。つまり、教養教育と、専門教育・研究活動の二つが大学の基本的な使命だということです。（p.238）

『大学はどこへ行く』
石弘光、講談社現代新書、講談社、2002

（...）護送船団方式の下での大学の現状が、もはや存続することは不可能であろう。この点は、次の三つの理由から明らかである。

まず第一に、将来 18 歳人口が激減する。（...）第二に、高度成長期とは異なり雇用難は持続し、新卒者の雇用状況も好転は望めない。（...）

そして第三に、国の財政危機の深刻さである。（p.13）

スイスにあるシンクタンク IMD（国際経営研究所）は、毎年世界の主要な約 50 カ国の競争力を調査して公表している。バブル崩壊前には、日本は総合力で第一位を確保し日の出の勢いであった。ところが 1998 年の調査によると、なんと総合力で 47 カ国中 18 位と後退し、さらに 1999・2000 年には 24 位と後退し 2001 年には 26 位と凋落いかんともしがたい有り様である。ここで特に強調したいのは、各個別の項目で「高等教育の水準」で、日本は 1998 年に 45 位とほぼ最下位にランクされ、2001 年に至ってはなんと最下位の 49 位であるという事実である。これはまさに、今日われわれが問題にしている日本の大学の非効率、非生産、非情報公開などを念頭に、世界的に見て他国の大学と到底競争できないと判定されていることに他ならない。（p.15）

大学改革とは、教育一つを取り上げてもこのように入試方法を変更するといった小手先の改革でなく、大学での教育内容全体を抜本的に改め、良質な教育サービスを提供するという姿勢がなければならない。このためには、今日、大学内部からの自己改革がまず不可避である。（p.21）

大学間の競争・選別は、これまでどおり研究も重要だが、いかに良質な教育サービスを学生に提供しうるかを、大学教師に求めることになろう。かくして大学教師は研究一辺倒よりも、教育にも従来以上に時間とエネルギーをかけることが要求されてくる。（...）大学教師の間でもその特性に応じ、（...）次第に職能を分割させてくることも予想される。つまり研究に特化しその大学の学問水準を高める教授、研究より教育に生き甲斐を求め立派な教師として大学の教育レベルを充実させる教授、そして大学の行政面で才能を発揮し行政職で処遇を受ける教授、の三通りの種別化である。（p.31）

基礎研究・教育は、その重要性を認め大学全体で守ればよいと思う。それを軽視する大学はそれ自体、将来発展を望めないであろう。（p.99）

『大学は生まれ変われるか』
喜多村和之、中公新書、中央公論新社、2002

アメリカの大学のランキングについては、とくに研究の機能に関しては膨大な調査が蓄積されていて、大学の地位、評判、実力、魅力などを科学的に評価する理論や方法も開発されつつある。これを前述のジャーナリズムによるランキングに対してアカデミック・ランキングと呼ぶとすれば、すでにこの分野の学術研究の発展は無視できない実力をもつ（...）。（pp.16-17）

（...）大学の何を評価するのか？　それは一言でいって、大学の「質」とでもいうべきものである。欧米で発達してきた大学評価が、「質の保証」（quality

assurance）とか「質の評価」（quality assessment）などとよばれているのは（...）、すでにふれたように、評価の対象が量や規模、施設といったハード面のみならず、大学が日常営んでいる機能である教育や内容の適否や水準の高低などのソフトの面をも対象としていることを意味している。

それでは「質」とは何か？　これまた限りない議論となる厄介な対象である。前出のオランダの大学評価の専門家は、質とは何かについてのおびただしい議論や論争を整理したうえで、結局質の定義をもとめるのは時間の無駄だという結論に達した。彼によれば、quality とは love のようなもので、誰でもがそれについて語り、その存在を感じたり認識したりすることはできるが、いざそれを定義しようとするとむなしく立ち往生するしかない代物だという（...）。

この「質」の概念は、ヨーロッパでは従来「卓越性」（excellence）や「飛び抜けた実績」（oustanding performance）を意味したが、今日では、「目的への適合性」（fitness for purpose）ととらえられるようになっている（...）。つまり「質」はそれ自体の絶対的な価値基準で示せるものではなく、大学の学部・学科の教育目的ないし研究目的にいかに合致するように達成しているかを証明したものが「質」というわけだ（...）。（pp.36-37）

大学の基準認定の真の目的は大学を格付けしたり序列化したりすることではなくて、評価というプロセスを通じて（...）大学の質を維持し、さらに向上・改善させることにある。（p.54）

『潰れる大学、潰れない大学』
読売新聞大阪本社 編、中公新書ラクレ、中央公論新社、2002

2001 年春に学生を募集した 4 年制私立大学 493 校について日本私立学校振興・共済事業団が調査した入学者数を見ると、入学定員充足率が 100％未満の大学は 149 校で、全体の 3 割に達していた。前年より 18 校多く、3 年前の約 4 倍という急増ぶりだ。（...）
（...）
同事業団の数字では、2001 年度の私立短大の入学定員充足率は 91.6％で、3 年連続 100％を切った。定員割れは 246 校と、全体の 55％に及んでいる。（pp.47-49）

教授の所属を学部から大学院に移して研究機能を高める国立大の「大学院重点化」は、91 年の東京大をトップに 12 大学で打ち切られた。（...）
（...）
（...）「旧帝（旧帝国大）」は、北海道、東北、東京、名古屋、京都、大阪、九州の 7 大学で、「旧 6」と「新 8」は医学部から見た格だ。「旧 6」は戦前からある医科大をもつ千葉、新潟、金沢、岡山、長崎、熊本、の 6 大学、「新 8」は戦前の医学専門学校が母体の弘前、群馬、東京医科歯科、信州、鳥取、徳島、鹿児島、広島の 8 大学を指している。

ほかに、「旧 6」に戦前から官立大学だった東京工業、一橋、神戸、筑波、広島を加えた「旧官立 11 大」という格付けもあり、大学院重点化された 12 大学は、旧帝大すべてと旧官立の東京工業、一橋、神戸、広島の 4 大学、「新 8」の東京医科歯科大だった。（pp.90-91）

（...）早大は創立 125 周年の 2007 年を「第二の建学」と位置づけている。建学の理念である「学問の独立」「学問の活用」「模範国民の造就」を、現代ふうに「独創的な先端研究への挑戦」「全学の生涯学習機関化」「地球市民の育成」と読み替え、「グローカル・ユニバーシティ」をスローガンに掲げている。

「グローカル」は奥島孝康・第 14 代総長の造語だ「グローバルな視野と高い志を持ち、ローカルでたくましい魂と行動力を兼ね備え、世のため人のため、自ら汗と涙を流す人間を育成する」―― 。早稲田大学理事会が 2001 年 5 月に策定した「21 世紀の教育研究グランドデザイン」の中で示した改革の方向性にも、それは示されている。（p.112）

大学改革の急先鋒として、全国から最も注目されているのが、大分県別府市にある立命館アジア太平洋大学（APU：Ritumeikan Asia Pacific University）だ。立命館が将来をにらんで一から作り上げた新大学である。この大学の特徴を一言で表わすならば「これまでの大学と、すべて違う」ということになる。
（...）
新大学の構想が一般に明らかにされたのは、1995 年の 9 月 25 日。（...）当時の大南正瑛総長（現、京都橘女子大学長）は、「世界に期待される『地球市民のためのベストユニバーシティ』を目指す」と宣言した。

その概要を聞けば、気宇壮大に過ぎるようにも思えるこの言葉にも、納得がいくに違いない。学部構成は「アジア太平洋学部」と「国際マネジメント学部」（その後「アジア太平洋マネジメント学部」に変更）の二つ。さらに、これらの聞いたこともないような名称を持つ 2 学部の定員（一学年各約 400 人）のうち、50％を留学生とする、という「先例のない国際的な大学」（大南総長）だった。（pp.159-160）

学生の数を確保するだけでも大変な苦労があったが、ハードルは実はもっと高かった。「入学定員の 50％が留

学生」というのは、学生募集に先立って打ち立てられた大学運営「七つの骨太基本方針」のうちの一つに過ぎない。

この他にも「50 カ国・地域以上からの受入」「国外からの直接入学者が 80%以上」「中国、勧告、台湾からの学生総数は留学生全体の 50%以下」—— など、「マルチカルチュラル（多文化）・キャンパス」を実現するために、自らに課した条件は、かなり厳格なものだった。開校にこぎつけるまでに訪問した国、機関は、約 50 カ国、延べ 1200 を超えたという。(p.164)

危機の解決のためには真剣に危機を論じて主体的に考えていくことだ。例えば、学園の財政が厳しい。では、教職員を削減しよう、手当てを減らそう。こんな発想では改革はできない。学費を改定してでも教学を充実するという具合に前向きに考えないと、教職員はだんだん保守的になり、大学の改革は進まない。(p.222、川本八郎)

『異議あり　新しい「国立大学法人」像』
日本科学者会議 編、青木書店、2002

歴史的には、大学は人類の知的財産を継承し発展させることが目的であった。「知の共同体」として優れた教養人を養成する、いわばフンボルト・モデルとしての大学像である。しかし、20 世紀に入って、大学における研究・教育の社会的効用性が認識されるにつれ、国家や社会に貢献するという役割が強調されるようになった。大学を「知の企業体」とするアメリカン・モデルが台頭してきたのだ。実際、教育機会が拡大して大学が大衆化するとともに、国家からの財政援助が増大し、大学は国家や社会と無縁では過ごせなくなった。

現代において、大学は、「人類の思想的・文化的遺産を批判的に継承・発展させるとともに、新しい時代や社会に適応する学問や教育をすること」を目的とする公共的機関とするのが妥当だろう。つまり、大学は、時代を超えて保存すべき思考的・文化的側面と、時代とともに変化する社会の要請に応える側面、という二つの側面を持っており、それを調和させながら人類の発展に貢献する公共財なのだ。(p.11)

（...）いわゆる「遠山プラン」では、臆面もなく「大学を起点とする日本経済活性化のための構造改革プラン」というキャッチフレーズが踊っている有様である。ありていに言えば、文化性を振り捨てて経済論理一辺倒の「国立大学改革」を国家によって国民に押しつけようとしているのだ。(p.12)

『大学教育の可能性 — 教養教育・評価・実践 —』
寺﨑昌男、東信堂、2002

私の周りの大学問題に詳しい人達は、「大学の先生方は 2009 年問題とおしゃっていますね。大学全入時代が 2009 年だからでしょう。でもそんな時期は問題じゃない。勝負がつくのは、2004 年から 5 年の間です」と言うのです。「勝負がつくというのはどういうことですか」と聞きましたら、「勝ち組と負け組がそのころまでに決まる、後は、潰れる大学が続出するのです」と申します。一番厳しい予測では、669 校ある 4 年制大学のうち 200 校は潰れることを文部科学省は覚悟しているという憶測さえ囁かれています。短大は 560 ぐらいあるけれど、うち 300 は潰れる、それも全部織り込み済みだというのが、一部の人達が信じている噂であります。(pp.8-9)

さて、教養教育のカリキュラムを作り、かつ保たせていくために何が必要か。組織です。

どんな組織にするかが、結局、致命的に大事なのだということが分かりました。私は、教養教育をやっていく組織を作るときに大事な原則を「SPS の原則」と名付けています。立教の経験から分かったことです。

最初の S、これは stability の S です。組織は堅固でなければいけない。委員会などというものは、一番いけない。たまたま選出されて、何をしようかと集まってくる。もう次の年にはいない。(...)
(...)

2 番目の P は prestige です。組織は、威信を持っていなくてはいけません。

全カリ部長は、大変、威信を与えられていました。全学の最高意思決定機関である。「部長会」のメンバーでした。しかも一学部を代表しているのではなく、全学部の意向がセンターに集まってくるのを代表するのですから、非常にやりやすかったのです。(...)
(...)

最後の S は、support の S です。全学のサポート体制が保証されないといけません。(pp.29-32)

（...）重要なのは、教員の帰属意識をどのように変革するかという課題である。歴史が語るように、学部（教授会）はたしかに大学教員の身分保障の砦であった。(...) 個々の教員は、学部等の組織にだけ帰属意識を持つということになりやすい。しかしこれでは今後大学を運営できない。教養教育や言語教育を教養部や教養学部にだけ任せてきたのが、戦後一般教育を空洞化させてきた一因であった。これを克服するためには、教員の間に、学部への帰属意識に加えて、カリキュラムに責任を持つ組織への帰属意識を自覚し、育てていくことが不可欠である。

ファカルティーへの帰属意識と、カリキュラム運営に当たる組織（...）への帰属意識とを併せ持つこと、すなわち「帰属意識の多重化」という課題が、教員にとって今後ますます重要となろう。(p.102)

（...）立教大学で高校の進路指導の先生に「外から見た大学改革」というお話を伺ったときのことです。大学が作って高校へ送る「大学案内」に話が及びました。

「大学の先生方はご存じかどうか、生徒達は今、どの大学もそれほど難しくなく行けると分かっています。ですから、今度は、学部、学科、コースの果てまで、実際に何をやるところか、そこの先生達はどういうことを教えてくれるのか、卒業後の行き先はどうかと、学部学科コースの果てまで、きちんと読みます。ところが大学の先生方は、こういうものをお書きになる時に、学者仲間に見せようと思って書いておられるのではないですか。学問論を書いては駄目です。あえて申しますが、大学案内を高校何年生向けに書いておられるのか、疑問です。私どもに言わせれば、高一の子が読めるように書いてもらわなくては困る。高一の子、これが読んで分かるように書かなければいけない。進路はその頃に決まることが多いのです」。(p.126)

大学がこれから生き残ろうとする場合に、いわゆる実学を教えることは大事だと思います。その実学の代表が資格に結びつく学習・学問です。しかし、資格への教育だけでやっていけるかというと、そうは思わない。これと並べて、リベラル・アーツ、教養教育、これが、今実は実学的意味を持っていることを強調したいと思います。（...）

50年前に、我々の先輩は、大学教育は「教養ある専門人を作ることだ」と思っていました。教養のある専門人を作る、だから一般教育は大事だと。新制大学は４年間に一般教育２年と専門教育２年間を融合して、最後は専門人を送り出す。大学の先生が思っていただけでなく、世間もそう思っていました。たとえば日本経営者団体連盟は、戦後ずっと大学にいろいろな文句を付けてきましたけれども、その文句の第一は、新制大学の学生は専門の学識が低いということでした。（...）わずか４年間の間に無駄なことをやっている、一般教養はつぶせ。これがずっと続いた要求だったのです。

ところが、今彼らは全然逆のことを言い始めています。大学を卒業した若者にリーダーシップを持たせてくれ、広い視野を与えてくれ、異文化理解への能力を与えろといろいろなことを言い始めています。これはつまり、教養教育です。教養教育をやれということを、彼らの方から言い出しているわけです。(pp.134-135)

いろいろな機会に、「生涯学習にとって一番大切な能力は、何だと思われますか」と聞かれることがあります。私はいつでも次のように答えることにしています。

一番目は健康。これは基本的に必要なことです。だから大学の保健体育をやめては駄目です。２番目は（...）外国語の力。発信力を含めて、これは卒業の時までに少なくとも一カ国語を十分身につけておく必要がある。（...）三番目は何かというと、自分と他者を理解できる力です。もっと積極的に言えば、人間関係を創造していく力、これは人生の最後まで大事なことであります。（...）大学の専門教育の中で付く力は、その次くらいに来るだろうと考えています。(p.139)

大学審議会答申（...）のような文書は、しばしば大学論として読まれる。しかし著者は、政策文書として読む。そのように読むべきだと考えている。（...）提言による学校教育改正や省令改正等を通じて、やがて我々の前に、ある種の現実が、行政権を背景として現れてくる。それについて我々はどう考えるかを判断しつつ読むべき文書だと考えるのである。(p.172)

新聞等がほとんどふれなかったものに、答申［1998年10月大学審議会答申］本文の173ページから174ページの表「高等教育費への公財政支出の各国比較」がある。とくに「対国民総生産（ＧＤＰ）比及び一般政府総支出比」の語ることは深刻である。

アメリカを初めとする14カ国中、日本の高等教育費支出はＧＤＰ比でわずか0.5%である。それはカナダ(1.6%)の四分の一強にすぎず、14カ国中の最低である。日本の上に来るのはイギリス、イタリアの２国だか、それでも両国とも0.7%をになっている。(p.178)

あらゆる組織は、それが今後生きのびていくためには、絶えずその姿を改めていき、自己革新していくことを必然的に求められている。そのためには、ぜひとも何らかの手がかりが必要だ。その最良の手がかりが、すぐれた沿革史なのである。

すぐれた沿革史は、その組織（...）が、過去の歩みの中でどのように自己を変え、どこで変えることに失敗し、また成功してきたか、そうした成功や失敗の原因はどこにあったかを、正確・正直に語ってくれる。(p.237)

『大学　知の工場』
日経産業新聞 編、日本経済新聞社、2002

日本私立学校振興・共済事業団の調べでは、2002年度入試で私立大学の28.3%、私立短大の48.4%が入学定員割れを起こした。(p.12)

欧州有数のビジネススクールであるスイスの IMD（経営開発国際研究所）が毎年発表している世界競争力ランキング。2002 年版の「経済ニーズに合う大学教育」という項目で、日本は分析対象になった 49 カ国・地域の中で最下位になった。(p.12)

大学は産学との共同研究などを意味あるものにするだけでなく、学生の教育についても改革する必要がある。なかでも焦眉の急になっているのは、幅広い人間性や見識を養う教養教育の建て直しだ。専門分野の知識をどんどん深めても、それを経済社会のためにどう有意義に使うかという見識がなければ、せっかくの研究も生かされない。(p.15)

政府が 2002 年 7 月に正式決定した「知的財産戦略大綱」は、日本がモノ作り立国から「知的財産立国」へと生まれ変わる道筋を示し、そのなかで大学の知的財産の創造や保護も大きな柱に据えている。(p.18)

金沢工業大学（...）1 年の三好貴之君は、キャンパス内の「工業基礎教育センター」でほぼ毎日、数学を中心にした " 個人教授 " を受けている。

同センターは 2000 年 4 月に開設。数学・物理・化学関連の講義でのわからない点に関する質問から、因数分解や分数式の計算など、中学・高校レベルの基礎知識の確認・補習にまで対応する。専従の先生が 9 人、兼任が 22 人在籍し、常時誰かが待機し、事前の予約や申込なしで、学生に対応している。

利用者は 1 日平均 100 – 150 人。同大の学部学生数役 7500 人に対し、2001 年度で延べ利用者数は 1 万 2274 人に達した。

「入学時の偏差値ではなく、入ってからの伸びで勝負する」(石川憲一学長) という金沢工業大学。「同センターがあることがこの大学を選んだ理由の一つ」(三好君) と、学生確保に一役買っている。2002 年 4 月には、英語学習版の基礎英語教育センターも開設した。(p.25)

鳥取大学（鳥取市）は 2002 年 3 月 6 日、教員養成課程を島根大学へ統合することで合意した。同課程の再編問題で国立大学同士が合意に達したのは初めてだ。獣医学科では山口大学との統合を検討している。(p.29)

「現在の大学再編劇は、第一幕にすぎない」というのが国立大学関係者の一致した見方だ。2004 年度の法人化後が第二幕。実力のない大学には少子化の進行に加え、補助金の減額が追い討ちをかけ、容赦ない淘汰の波が押し寄せる。国立大学の数は現在 99 だが、「三分の一はなくなる」とも言われている。(p.32)

大量の中国人留学生の受け入れをめぐる混乱が問題になった酒田短期大学の地元、山形県酒田市。同じ市内に全国の大学や地方自治体の見学者が引きも切らない大学がある。「公益学」という耳慣れない学問に特化し、2001 年 4 月に開学した東北公益文科大学(小松隆二学長) だ。

人口 10 万人の阪田市で、2002 年 3 月までに 1 万 4000 人を超える見学者が来た。約 20 人の職員は対応に大忙しだ。小松学長は「公益学という新しい学問への集中に加え、大学運営でのさまざまな挑戦が関心を集めている」と語る。

公益学とは個人や企業ごとを越えた地域や人類全体の利益を「公益」ととらえ、それを経済学や環境倫理などさまざまな知識を活用して研究する学問という。公務員、民間非営利組織（NPO）のほか、企業で社会貢献を担当する部門が卒業生の活躍の舞台になると見る。(pp.32-33)

京都大学を含む京都の大学 50 校で構成する「大学コンソーシアム京都」の森島朋三事務局長は、大学連携の調整役として奔走している。

同コンソーシアムは 98 年、設立。2000 年に策定した将来構想の一つに「大学の共同経営戦略の構築」を掲げた。法大・共立のような事務部門だけでなく、教育部門のアウトソーシングまで踏み込んでいる。(...)

2001 年度、加盟大学から 353 科目の提供を受け、他大学の科目の受講を所属大学の単位に認定する単位互換制度を実施している。これをベースに大学共通の一般教養科目の講義を受託運営する構想だ。(p.52)

2001 年 12 月、名古屋大学に「教養教育院」という耳慣れない組織が産声を上げた。教養教育院は 1、2 年生を中心に、全学の教養教育や基礎教育を集中的に手がける。名大は 93 年にそれまで全学の教養教育を担当してきた教養部を廃止し、情報文化学部という新学部を設置した。情報文化学部の教官は自らの学部生を抱える一方、全学の教養教育も担当する形になった。

教養教育院の特徴は、全学の専任講師以上すべてが登録し、教養教育などに参画すること。かつての教養部は、3 年生以降の専門に進む学生を通過させるだけに終わりかねなかった。「すべての教官がかかわることで、責任ある教養教育に取り組める」と平井勝利教養教育院長はみる。(pp.70-71)

国立大学を法人化するという方向には僕は賛成で、文科省の束縛を緩めるにはそれしかないです。文科省の完全管理下にあると、例えば公共事業のように年度末に予

算を消化するために、あちこちで道路工事が始まるようなばかげたことが山のようにある。(客員教授を務めた)東大先端科学技術研究センターの教授会でも独立法人化を主張してきました。

ただ大学の先生はみんな一匹狼で、大学や高等教育が全体としてどっちに向くべきかなんて、そんなに考えない人たちですよ。むしろ研究のグレードが低い人や、夢中になれるテーマを持っていない先生がそういうことを考える暇がある。外部の人材を含めて米国の大学のディーン(学部長)のような運営管理者を採用し、大学に経営の視点を取り入れるのも一つのアイデア。(立花隆、p.272)

現在の大学生に最も欠けているのは、試験勉強には出てこない深い教養を自分で身につける姿勢ではないでしょうか。英語ができない、分数ができないとかいうことがクローズアップされますが、そんなことは表面的なことです。

たとえば自分で勉強するのに不可欠な本さえ読まない学生が増えています。この現象は開成の中でも進んでいます。こうした学生が関心を持って本を読む方向に、いかにして持っていくか。それが教育の最大の課題です。(加藤丈夫、p.281)

『大学の倫理』
蓮實重彦、アンドレアス・ヘルドリヒ、広渡清吾 編、東京大学出版会、2003

私たちが追い込まれていく思考の袋小路には大きくいって、三つのパターンがあるのではないかと思う。それらは、いずれも、ある抽象的な概念に対する無邪気な信仰の形態をとってマスメディアに流通している。その三つの概念を、とりあえず、「変化」のそれ、「多様性」のそれ、「併置」のそれとして議論を進めてみたい。

まず、「変化」についてみてみるとどうなるか。多くの場合、「変化」に対する無邪気な信仰は、「時代が変わったのだから、『大学』もまた変わるべきだ」という言葉となってマスメディアに流通している。この種の断言は、きわめて分かりやすい言葉として響くので、それが消費される過程で、きまって一定の支持を獲得してしまう。しかし、何が、如何なる理由によって、具体的にどう変わったのかの分析をおこたり、もっぱら時代の趨勢を絶対視しているという意味で、そこには歴史意識が欠落しているといわねばなるまい。(...)

たとえば、「社会のグローバリゼーションが避けがたい現在、大学にもいちはやく『市場原理』を導入すべきだ」といったたぐいの言葉がそれである。(...)しかし、どれほどグローバリゼーションが進もうと、資本主義的システムが社会のあらゆる事態を「市場原理」だけで処理しているのではないことは、誰もが知っている。(...)

にもかかわらず。その種の断言がたやすく現実味をおびてしまうところに、私たちの直面すべき難題が横たわっているのだといえる。おろらく、大学に「市場原理」を導入すべきだと口にする人たちは、その発言で何か別のことを指摘したいのであり、大学は、本来であれば、社会の潜在的な欲望が導き出すその種の曖昧な発言の真意を聞きとどけ、それに対する有効な対応策を提起すべきなのかもしれない。(...)

二つめの「多様性」の概念についてみると、どうなるか。これに対する無邪気な信仰は、「社会の価値が多様化しつつある以上、『大学』もまた多様化し、社会のニーズに広く応えるべきだ」という言葉となって、社会のいたるところに流通している。(...)

たしかに、私たちは、「真」や「善」や「美」を、もはや超越的な価値として信じてはいない。イデオロギーという思考と行動の組織原理も大きな価値下落を蒙っている。しかし、そのことは、現在、あらゆるものが等しい価値を持つにいたったということをいささかも意味してはいないはずだ。事実、大学の知性は、近代にふさわしい普遍的な価値の創造に向けて思考を傾け、行動を組織しようと試みている。しかし、すべては相対的なのだから、それはむなしい試みだとするシニシズムが、いたるところで事態を曖昧にしてしまう。(...)

(...)すべてが相対的な価値しかないとみなされる社会においては、何が「美」と呼ばれるにふさわしいかを思考することは軽視され、しかるべき対象がどれほど多くの人によって美しいと認められるかとうい点に、人々の興味が集中してしまう。つまり、「美」をめぐる思考の深まり、いわばそのイメージの大量な消費形態をめぐる「市場調査」に、人々の関心が集中しがちなのだ。そこに形成されるのは、数の論理が、あらゆる事態から「多様性」を奪ってしまうという矛盾にほかならない。(...)
(...)

(...)今日では、「数多く引用されるのが優れた論文だ」という評価の基準が、国際的にも一般化されているのだが、これは、明らかに原因と結果とを逆転させた、非論理的な発想というほかはない。いうまでもなく、論文が質的に優れているから引用される頻度が高くなるのであり、数多く引用されることが論文の質を高めるわけではいささかもない。にもかかわらず、非引用数の相対的な比較がそれぞれの論文の質を保証するかのように、事態は進行している。本来であるなら、科学における「真」には普遍的な価値がそなわっているはずであり、多くの賛同者をうることで形成されるコンセンサスのような相対的な価値でなはないはずである。(...)

三つめの「併置」の概念については、若干の補足的な説明が必要かもしれない。「併置」とは、ある事態に対処

する場合に、その本質には触れずにおくことからくる論点の不備を、ひたすら補足的な要素を付け加えることで補強する態度をいう。したがって、「付加」の概念といいかえてもよいのだが、「真」や「善」が超越的な価値ではなくなったことに対応して、「併置」や「付加」への無邪気な信仰が、私たちの思考と行動とを規定し始めていることに注意が向けられねばならない。(...)

サミュエル・ハンチントン教授の提起した「文明の衝突」において検討されている諸文明は、その選択に構造的かつ分析的な視点が欠けているという意味で、「併置」への無意識の信仰に支えられているといえる。また、ブッシュ大統領が口にした「悪の枢軸」を構成する三つの国の選択もまた、「併置」への信仰に支えられているように人々の目に映る。いずれも、原理を欠いたままアトランダムに「併置」された要素からなっているからだ。(...)

たとえば、「社会的な通念と大きな齟齬をきたさないために、『大学』においてもその構成員の行動の規範を再検討すべきだ」といった言葉がマスメディアに流通している。それが要請しているものは、まさしくその種の「現実的な有効性」にほかならない。したがって、しばしば「倫理」という語彙が居心地悪くそえられているそれらの規律は、「社会通念」の変化に応じてアトランダムに「付加」される細部の集積によって示されことになる。事実、大学における「生命科学」の研究における「生命倫理」の確立や、「産学協同」を推進するにあたっての行動の指針のほとんどは、「してよいこと」と「してはならないこと」の雑然とした羅列に終始しており、そこに普遍的な価値が想定されていることはない。(...)

日本の国立大学の教職員が、国家公務員として、利害を異にする組織の人々と交渉をもつ場合の規律も、例外ではない。たとえば、食事は5千円を超えてはならず、立食形式はよいが、同じテーブルにつくべきではないといった具合に、およそ知的なパースペクティブを欠いたかたちで行動の規範が決められているのである。そこには、なぜ5900円ではいけないのかを納得させるにたる確固とした規範は存在せず。この程度なら「社会通念」として許容されるだろうというおよその限界が提示されているにすぎない。(蓮實重彦、pp.20-26)

「変化」に対する無邪気な信仰、「多様性」に対する無邪気な信仰、「併置」することへの無邪気な信仰、この三つの信仰は、私たちの思考と行動から、間違いなく一つの権利を奪っている。それは、普遍的に思考し、普遍的に行動しようとする権利にほかならない。その権利が奪われているにもかかわらず、その現状があまり深刻に受けとめられていないのは、人々が、「普遍性」の概念を普遍的ではない何かと混同しながら、そうとは意識していないからにほかならない。では、「普遍性」と無意識に混同されている概念は、何なのか。それは、「一般性」の概念である。(...)

(...)

「グローバリゼーション」という概念が一つの脅迫概念として人々の思考と行動を律しているのは、それが「時代の趨勢」に基づく「一般的な通念」だからであり、質に基づく「普遍的な価値」だからではいささかもない。しかし、人間が真の意味で畏怖の情をいだくべきは、「普遍性」であり、「一般性」ではないはずだ。だから、「倫理」的だと自称しているさまざまな規律が「一般性」の秩序に属するものである限り、「普遍」的な「善」とは無縁だといわねばならない。

いうまでもなく、「真」もまた、「併置」される「個別」の要素のアトランダムな集積がかたちづくる「一般的な通念」の中には見出しえないものである。「善」や「美」がそうであるように、それは「特異」な体験を介して質にめぐりあうときに初めて開示される「普遍的」な価値であるはずだ。(蓮實重彦、pp.29-30)

『高等教育研究　第6集　高等教育　改革の10年』
日本高等教育学会 編、玉川大学出版部、2003

2000年代に入っても、短期大学改組などによる大学新設が依然として続いており、2003年の大学数は700を超える。今後は、国立大学の統合が進むが、一方で私立大学の新設も多少は続くものとみられるから、2010年の大学数はおよそ700と見込まれる。(大江淳良、p.141)

学力検査だけによる入学者の選抜も依然として継続する。国立大学は5教科7科目の入学試験に回帰し、それは18歳人口120万人時代でも継続されていることと思う。前期日程の入学試験以外に、各国立大学法人は、さまざまな日程や方式の入学試験を打ち出さざるをえないであろう。(大江淳良、p.142)

数多くの大学が入学者を選抜することができなくなる時を迎えたとき、現在の入学検定料はきわめて小額になるか、なくなるはずである。(...) 入学検定料を設定できる大学群と設定できない大学群とに、くっきり二分され、それが大学の社会的評価の一つになるものと思われる。しかしそれは一時的なもので、最終的には、入学検定料はなくなるかごく低額になるはずである。(大江淳良、pp.143-144)

『現代思想　2003年4月号　教育改革』
青土社、2003

(...) 2001年に小泉内閣が発足して、発足直後に国

立大学民営化を小泉が発言する。それを受ける形で6月に文部科学省から「遠山プラン」が出された。「遠山プラン」とは、経済財政諮問会議に提出されたことから明らかなように、大学を従来の高等教育の政策、あるいは文教政策という枠組みから見るのではなく、明確に経済政策に移すということでした。(小沢弘明、p.35)

『国立大学はどうなる ―― 国立大学法人法を徹底批判する』
東京大学職員組合 独立行政法人反対首都圏ネットワーク 編、共栄書房、2003

この本は、現在の国立大学を擁護するために書かれたものではなく、国立大学法人法案がいかに悪法であるかということと、この悪法に対し大学と大学人が無関心で際限のない譲歩を繰り返している限り、教育基本法も憲法も次第に歪められ、有事立法、個人情報保護法など、国家統制を強める体制が着々と整えられて行くことに対する危惧の念を示したものである。(小林正彦、p.4)

国立大学の予算規模は、たとえば首位の東大でおよそ2000億円、千葉大で300数十億円、高知大で80億円程度と言われている。こうした予算は、設置年度順に文部科学省が定めた格付けに規定されている。これは「旧帝大」(東大ほか7大学、以下数字は統合前の国立大学数を基礎としている)、「旧官立大」(広島大ほか9大学)、「新7大」(鹿児島大ほか6大学)、「部制大」(山口大ほか41大学)、「その他大」(島根大ほか30大学)という順序にしたがい、厳格な位階制にもとづいている。従来、この前近代的な(封建的な)格付けにより、学長の給与さえ格差が付けられていた。学生定員数や職員数からみても、予算規模の違いは顕著である。
(...)
現在予定されている法人化は、こうした格差を固定・拡大する結果をもたらすと考えられる。まず、封建的な格差は、大学の種別化によって拡大される。すでに中教審や大学審議会では、研究重点大学、高度職業人養成大学、教養教育重視大学などの種別化が前提とされており、たとえば地方大学が研究重点大学を志向したり、旧帝大が教養教育重視大学となる、といった事態は想定されていない。競争条件の違いがあるなかでは、真の個性化は進まず、かえって国立大学の階層化を促進するだけであろう。(小沢弘明、pp.31-32)

『大淘汰時代の大学自立・活性化戦略』
清成忠男、東洋経済新報社、2003

21世紀を展望したヴィジョンとして、私は「開かれた法政21」を提起した。新たな社会的要請に積極的に応えて、教育・研究活動を広く学外に開くのである。
さて、こうしたヴィジョンを実現するためのコンセプトとして、次の三つを指摘しておく。
第一は、グローバル化への対応である。高度情報化の進展によって、国境を越えた遠隔教育の時代が到来しつつある。外国の大学との競走がはじまっているのである。
第二は、社会との交流である。(...)
第三は、生涯教育の推進である。(...)
それでは、大学本来の目的である教育の重点は、どこに置くべきか。
第一は、学生の思考力、判断力の醸成である。知識の詰め込みではなく、学生が教養を深め、自ら考える力を強めることを支援するのである。
第二は、学生の社会認識を助け、自己確認を促進することである。個人の社会的関係性について理解を深め、自己確認を助ける教育を進める必要がある。
第三は、自立型人材の形成である。明確な勤労観や職業観をもち、自らキャリアプランを構想し、主体的にキャリア形成を進める人材の自己形成を支援するのである。(p.114)

『大学改革の現在(講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第1巻)』
有本章&山本眞一 編著、東信堂、2003

中世大学ではもっぱら教育が重視されたのに対して、近代大学では研究やサービスが注目されるに至り、知識をめぐる役割や機能の分化が進行し、研究、教育、サービス、経営、管理運営の専門化が生じた。これらの機能は時として対立し緊張をもたらすのは回避できない。(...)中世大学は教育、近代大学は研究へ重点を置き、未来大学は学習を重視すると予測される。少なくとも現代は研究と教育の両立が困難となっている。(有本章、p.11)

現在の日本では教養教育と専門教育が追求されており、具体的には大学審議会が提唱した「課題探求能力の育成」が重視されている(大学審議会、1998年)。さらに中教審の答申では教養教育の重視が提唱されている(中央教育審議会、2002年)。こうした規範のかかわる教育制度の価値・ルールの内面化が大学教育に携わる大学教師養成に取り込まれているはずであるから、そこには単なる研究者の養成とは異なる側面がある。研究が知識の最先端を掘り下げるのに対して、教育はその種の知識を束ね、伝播し、有為な人材を養成せんとする。
研究と教育の機能は大学の活動の両輪である以上、統合されなければならないはずであるにもかかわらず、実際には研究偏重になる傾向が認められるし、それどこ

ろか教員の意識や行動において研究志向があまりにも強いために、教育の形骸化が生じ、研究と教育の分離、さらには教育の解体を導く傾向が認められるのも事実であり、その見直しが大学改革の中心的課題になっているのである。(有本章、pp.11-12)

日本の大学は、戦前にドイツ・モデルを学士課程に移植し、戦後はアメリカ・モデルを教養教育は学士課程前半に教養部として移植し、同時に研究は大学院に博士課程として移植した。大学院は現在アメリカ・モデルの強化の最中である。学士課程も先に指摘した中教審答申(2002 年)による「教養大学」の提唱は、ドイツ型からアメリカ型への転換を示唆している。現在の日本の大学組織は近代大学の大学像であるドイツとアメリカのモデルを制度化したがゆえに角逐を内包しており、それを克服するにはアメリカ型へ完全に移行するか新たな改革型モデルを模索するかが問われているのである。現在の「ひび割れた大学」は大学の本質や使命を制度や組織の改革によって実現することを要請しており、そのためには、大学の理念と組織の関係を再考する必要がある。(...)全体に学習者を支援する学習組織を前提に整備し、学士課程は教養教育、大学院は専門教育と研究に分化させることが現実的な改革となろう。(有本章、p.19)

ニスベットが指摘したように、知識は中立であり、本来何かに役立つものでも権利の僕になるものでもなく「知識そのものである」(...)。真理の探究、伝達、応用によって学問の発展に貢献し、それを通じて社会発展に寄与するところに大学の本質があるとすれば、こうした知識本来の性質に見合う組織を構築することこそが学問の発展を推進する基盤となるだろう。(...)

(...)大学組織は他の社会制度の組織に比較して異なる特異性を持ち、あくまで学問の発展に適した組織を構成することに留意する。組織社会学が証明してきたように、大学組織は自由、曖昧、重複、組織的アナーキーを特徴としているのであるから、企業組織のような効率、能率、(...)合理化のみを求めるならば、短期的には成功を収めても、長期的には組織本来の特性を損なうのは必至であるといわざるを得ない(有本章、pp.26-27)

大学が大衆化し、進学率がほぼ 50%に達している現在、大学入試は、合格者の高い学力や意欲を保証できなくなっている。にもかかわらず、文部科学省の定める学生定員の制度によって、入学者は全員が 4 年後に卒業することが原則になっているために、大学で何をどう学んだかと関係なしに卒業している。学生定員があれば、人気校に入学できる学生は限られているから、どんな不人気校にも入学する学生が回ってくる。こうして大学の、よい教育をする努力と競争が阻まれている。

総じていうなら、大学入試は、大学間のあるべき競争を、学生間の受験競争に置き換えるシステムであるといえる。

大学入試をなくすべきである。(...)むしろ大学において、専門での適性をめぐる厳しい競争があるべきだ。大学入試システムは、あるべきでないところで競争を強い、あるべき場所から競争を奪う結果となっている。(橋爪大三郎、p.88)

大学は、学生に対してこれだけの教育をほどこし、学力をつけたと保証しないために、大学の卒業証書が社会的に意味を持たない。社会が気にするのは、どこの学部を出たかではなく、どこの大学に入学し卒業したか、すなわち入試偏差値である。入学試験の時点での学力証明よりも信頼できる、大学の学力証明が存在しないこと、すなわち大学の教育に対する社会的信頼がないことを、この事実は裏づけている。学生もこのことを知っているので、卒業できるなら強いて努力して学ぶ必要がないと思っている。大学の空洞化、レジャーランド化は、こうした大学の教育評価の崩壊に基づくものである。(橋爪大三郎、p.89)

近年、わが国の大学で大学院の拡充が急速に進んだ。国立大学においては大学院重点化と称し、教員は「大学院教授」と称することが多くなった。「大学教授」では格下と思う風潮が大学の中に存在するのかどうかは知らないが、とにかく「大学院教授」という肩書きが流通していることが目立つ。

(...)「大学院教授」がこの勢いで増えていくと、学部で学士課程教育を行なうことが、さらにおろそかになるのではないかと恐れる。現実に、「今日の大学院修士課程の学生は、30 年前の学部の学生だと思えばよい」という発言も聞く。(...)「30 年前の学部学生と同じ水準」と考える前に、学士課程教育をいかに実りあるものにするかという発想が、各大学の学部の教育組織に欠けているという認識がないことは、きわめて残念である。

拡張された大学院で、一定水準以上の教育成果を上げようとすれば、学士課程教育をどのように充実させなければならないかという課題解決に到達せざるを得ないのは自明である。しかし、「大学院教授」は、大学院における教育が大切とばかり、学士課程のカリキュラムの再構築や日々の教育の充実には、力が入らないでいる、あるいは力を入れないようにしているという場面を、数多くみてきた。(大江淳良、pp.105-106)

企業や産業社会の期待や要望をまったく無視して、それぞれの大学教育が成り立つわけではないが、「企業が求める人材像」を知ろうとする前に、わが大学では、わ

が学部では、わが学科では、このような学生を育てるという独自のコンセプトが必要である。(大江淳良、p109)

社会を知る。何のために仕事をするか考える、産業・企業・職業を知る、企業へのアクセスの方法を知る、などのために「キャリア開発支援」の授業をカリキュラムに取り入れる大学がわずかずつではあるが、出現している。恐らく最も早かったのが法政大学経営学部の講義「ビジネスキャリア論」で、1995 年にはじめられた。武蔵野女子大学現代社会学部では、7 人の非常勤キャリアカウンセラーに依嘱し、2000 年から週間 14 コマの「キャリア開発セミナー」を、3 年生対象に展開している。半期の演習であり、300 人の 3 年生のうち 280 人が履修登録できるキャパシティを持っている。しかも、2 年生を対象とした半期講義「キャリアインフォメーション」を受講させてからの「キャリア開発セミナー」に臨ませるという念の入れようである。(大江淳良、p116)

(...) 将来的には、18 歳人口が減りつづけることもあって、大学教育の改革はますます必要になる。というのも、入学者選考では競争倍率が 3 倍を切ると、どのような基準を使うにせよ、自分の大学にふさわしい学生を選べなくなるといわれている。(江原武一、p.154)

(...) 大学教育研究センター等協議会の調査に従えば、学士課程教育のカリキュラム改革は行われているにもかかわらず、編成原理、理念構築、教員間の理念共有、カリキュラムに基づく学生への教育などにおいて、十分な成果や効果が上がっていない現実が実証的に明らかにされている (...)。カリキュラム編成は、教養教育と専門教育を有機的に統一するという美名のもとに、実際にはその角逐が次第に深まると同時に専門教育が教養教育を飲み込み、駆逐するなど「一人勝ち現象」が進行している。(有本章、p.215)

『大学のカリキュラム改革』
有本章 編、玉川大学出版部、2003

平成 7 年 10 月、東広島キャンパスへの統合移転の完了に伴い、装いも新たに出発する広島大学の理念が定められた。広島大学の理念とは、5 つの原則を根底にしつつ、真の統合大学を実現することにある。5 原則として提示されたのは、① 平和を希求する精神、② 新たなる知の創造、③ 豊かな人間性を培う教育、④ 地域社会・国際社会との共存、⑤ 絶えざる自己改革の 5 つである。そして、「亭々と繁るフェニックスの樹のもと、この理念が構成員に語り継がれ、広島大学が発展し続けることを願う」で結ばれている。平成 9 年に定められた「教養的教育改革実施要項」では、「国際平和文化都市広島の地域性と国際性を重んずる建学の精神に則り、またわが国有数の規模をもつ総合大学としての社会の要請に応えるため、幅広く深い教養と総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養することを目指す教養的教育を行ない、専門的知識・技術の修得とあいまって、人間の尊厳と人類愛に基づく国際理解と世界平和への寄与を通して、国際社会に貢献する人材を育成する」ことを、広島大学の教養的教育の目的として掲げている。(生和秀敏、p.160)

広島大学では、現在、従来の学部・学科制に変わる新しい教育システムとしての教育プログラム制の導入を目指し準備を開始している。教育プログラム制とは、「教育目標・カリキュラム・教員定員・学生定員」を一括管理する学部・学科制度とは異なり、入念に用意された教育プログラムによって学士課程教育を実施しようとする制度で、次の 4 つの特徴をもっている。第一は、教育プログラム制による教育は、基本的には教員の所属組織とは分離して実施されるという点である。第二は、「与える教育」ではなく、「学ぶ教育」を目指す学習者を尊重した教育システムであるという点である。第三は、学習者の選択を尊重し、学生が自らの関心と志望に従ってプログラムを選ぶことが可能であるという点である。さらに、第四は、主専攻プログラムの他に、副専攻プログラムの履修を可能にし、興味と関心によって幅広い知識や技術を学ぶ機会を制度的に保証しようという点である。(生和秀敏、p.169)

『学士課程教育の改革(講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第3巻)』
絹川正吉&館昭 編著、東信堂、2004

19 世紀初頭、ウィルヘルム・フォン・フンボルトの理念に基づくベルリン大学の創設 (1810) は、19 世紀と 20 世紀の大学のモデルになったといわれている。それまでの大学は、伝統的に過去の知的遺産継承を中心としていた。それに対して、フンボルトは研究が大学の使命であるとした。すなわち、「学問を常にいまだ完全に解決されていない『問題』として、絶えず研究されつつあるものとして扱う」ことに大学は移行することを主張した。この大学理念がドイツの大学を世界一流の研究大学に変貌させた、といわれている。大学は最先端の研究をするところで、学生は研究に熱中する教授の背中を見て教育される、と信じられた。ところが、大学が使命とする研究は、フンボルトによると、「職業のための準備ではなく、『教養 (Bildung)・学識』を意味している」という (ガダマー、1993 年)。しかし、研究中心の大学の実態は、当

初からこの創始者の言葉から乖離していた。(絹川正吉、pp.31-32)

一般教育とは、大学教育とは何か、という問いに答えるカリキュラム空間である。この考えには、専門教育だけが大学教育ではない、という前提がある。したがって、大学教育についての考えに応じてその内容は異なる。日本の大学問題とは、大学教育とは何かという問がないことである。教員の専門志向だけが、大学の原理になっている。大学教育を問うことは社会を問うことである。これが欠落していることが、日本の大学問題である。(絹川正吉、p.48)

『大学は学生に何ができるか』
増田晶文、プレジデント社、2003

(...)日本の大学は二極化の傾向を強めていくのです。
まず一つは「教育」と「研究」の二つとも重視する「教育・研究大学」であり。もう一つは「研究」よりも数段「教育」を重視する「教育大学」です。個人的には日本の大学の8割が後者の大学になることを目指して大学教育を行なうべきだと思っています。(pp.14-15)

金沢工大では「行動する技術者」の卵である学生たちを孵化させるため、いくつかの大学改革を実施してきました。
たとえば2000年4月には「工業基礎教育センター」を開設しました。ここは授業についていけない学生のためのいわば“学内塾”です。工業大学に入学したものの物理や数学の知識に欠ける学生を、教養科目を担当する教師たちが学生の学習習熟度に合わせて直々に指導します。(...)
工学基礎教育センターのモットーは《できたら褒める！できなければ励ます！》です。学生の評判も上々で、初年度の利用者は延べ6320人、2001年度には1万人を突破しました。なかには入学直後の基礎科目分けテストで数学と物理が零点だったのに、工学基礎教育センターへ通って半年後に学長奨賞をもらうまで成績が伸びた学生もいるほどです。(...)
さらに全国の大学や中高校の教師たちから注目されているのが「夢考房」です。夢考房は1993年7月にオープンしました。夢考房の理念は「夢を考えて形にする場」「知的な感性工作空間」というものです。2002年には「工学設計教育と夢考房活動の構築・推進に貢献した」という理由で、金沢工大の服部陽一教授と久保猛志教授が工学教育賞と文部科学大臣賞を受けています。夢考房を見学した大学はすでに70校を越えました。4年制大学のほぼ10校に1校が訪れたことになります。(pp.16-17)

工業高校出身の金沢工大生は工業高校特別選抜や推薦試験で入学してきた学生が多いのですが、ここで見落としてはいけないのは、どんな入試科目で入学させるかよりも、「入学後にどう教育していくか」「どう充実したキャンパスライフの仕掛けを作るか」がいかに大切かということです。夢考房はその意味で、工業高校出身の学生を「元気」にさせ、その「元気」を普通高校出身者にも伝播させる「教育装置」といえるはずです。(p.81)

2004年4月から独立行政法人として個々の大学の経営責任が問われることになる国立大学も、教育改革は急務です。いきおい、成績の良い学生だけを受け入れることはできなくなります。集まってきた学力の低い学生に付加価値を与えるには、考え抜かれた教育環境と教師の授業力を要するはずです。それなのに日本の大学には、教育熱心な人物があまりにも少ないのです。(p.179)

【学士課程】

『大学カリキュラムの再編成
— これからの学士教育 — 』
清水畏三＆井門富二夫 編、玉川大学出版部、1997

履修形態の変更でよく言われるのは、定食方式から中華料理方式へ、中華料理方式からカフェテリア方式へといったことである。定食方式とは最初から全部お膳立てができていて、学生側にほとんど選択権がない方式である。学生の成長度合を相対的に計るにはよい方法かもしれない。中華料理方式では、少しだけ選択幅が増える。そして、カフェテリア方式では、自分で好きなものを取ってくるために、すべてが選択となる。(p.32-33、田中義郎「1章：カリキュラム改革」)

『大学の自己変革とオートノミー — 点検から創造へ』
寺﨑昌男、東信堂、1998

(...) 今後の一般教育は、とくにその内容の点において、人文的教養とは質を異にする現代性を基礎にして構築されていかねばならないと考えられます。

たとえば、コンピュータ操作やシステム思考の訓練を含む新しい共通教養、ハイ・テクノロジー理解やその人間への影響の考察、宇宙論を含む世界認識、さらに環境・資源・民族等を含む世界理解の方法の教育、(...) 人権や平和の問題に対する諸課題の理解など、1950 年代のアメリカ社会でつくられてきたジェネラル・エデュケーションの理念や中世以来のヨーロッパ社会の伝統のもとでつくられたリベラル・アーツ教育論とは異なる、巨大で現代的な科学論・文明論的ひろがりのもとに構築されていかねばならないでしょう。(p.16)

(...) 50 年前に日本の大学に一般教育が入ってきたとき、人々はめざすべき人間像を「ホール・マンの育成」という言葉で受け取りました。つまり「全人」の教育という言葉で受け取ったのです。

(...) ホール・マンというのは何か。これを表わしたのが当時のカリキュラムだと見て、そのカリキュラムの側から人間像というものを帰納してみると、「教養ある専門人」を作るということで当時の日本の大学は落ち着いたと思います。(...) ところが、今これが非常に変革を迫られている。今必要なのは、「専門性ある新しい教養人」の育成のためのカリキュラムはどうあるべきか、これがこれからのアンダー・グラジュエードの教育目標になっていかざるを得ないだろうと思うのです。(p.252)

『大学教育の創造 — 歴史・システム・カリキュラム』
寺﨑昌男、東信堂、1999

一般教育の目的は大学における「市民」の養成であり、その目標とする人間像は whole man（全人）であり、かつ、一般教育はリベラル・エデュケーションがめざした貴族主義的な自由学芸教育ではなく、現代の課題を正面に据えたジェネラル・エデュケーションである。こういう理解のもとに、三分野各科目のシラバス案やコース・プランが作られた。(p.34)

(...) 一般教育と専門教育を段階的に積み上げていた大学カリキュラムの構造は、暗々裏に「教養ある専門人」を育成するという目標を設定していたと言ってよい。

しかし、これが今変わりつつあるというのが著者の見解である。

すなわち 4 年間を通じて専門教育と教養教育を有機的に行なうというカリキュラムの将来構想がめざしている人間像は、新しい大学教育目標を示唆している。「教養ある専門人」の教育は大学院にゆだねられ、アンダーグラデュエート段階では、「専門性に立つ新しい教養人」の育成を図る。これこそが共有されるべき大学教育目標への合意でなければならないのではないだろうか。(p.48)

(...)「新しい教養人」を育てるための新しい教養の中身は何だろうか。端的に言えば、それは「環境論」「人権論」「生命論」「宇宙論」という四つの分野の知見を科目の中に盛り込むことではあるまいか。(p.83)

『東京大学は変わる — 教養教育のチャレンジ』
浅野攝郎、大森彌、川口昭彦、山内昌之 編、東京大学出版会、2000

(...) われわれが強調している「リベラル・アーツ」は、日常生活においてわれわれの思考と行動を導くもの、一個の人間として備えているべき人生と世間に対する基本的な態度にかかわるものでもある (...)。(p.14、大森彌)

東京大学が考えている教養教育の内容は、① 社会的・学問的に重要なテーマや現代社会が直面する諸課題についての授業を行ない、多面的な理解、総合的な洞察力および諸課題を総合的に判断し対処する能力を養成する、② 体系化された学問を幅広く経験し、専攻する学問分野の理解を助けると同時に、専攻する学問分野の違いを超えて共通に必要な複眼的視点や豊かな人間性を涵養する、③ 関連する分野に関する幅広い視野に立って学際的に取り組むことのできる能力を育む、などである。(p.47)

『大学崩壊！』
川成洋、宝島社新書、宝島社、2000

とりあえず受験生諸君は、大学の入試要項をよく見て、教養課程の充実していない大学は避けるべきであろう。試験問題の不適切さだけではなく、入学後の教養教育の不十分さは将来の人間形成に支障をきたすからだ。ちなみに四年制大学では、そのうち二年間は教養課程であり、たとえ理科系の単科大学とはいっても、相当数の教養課程担当の専任教員を擁していない大学は、入試問題もまともに作問できないオソマツ大学と断定しても差しつかえなかろう。こうした大学は、そのうち「定員割れ」をおこし、偏差値の急降下に続く全員入学など、「負の連鎖反応」を続け、「大学倒産」となるであろう。(p.25)

『大学の社会的責任』
大学の研究教育を考える会 編、丸善、2001

教養教育と専門教育は（...）横軸と縦軸の関係にあるといえる。横軸と縦軸をどのように組み合わせるか、そこに各大学の個性が発揮される。決して教養教育が専門教育よりレベルが低いわけではなく、教養教育が専門教育の基礎でもない。このことを明確に了解しておく必要がある。したがって同一の教員が教養科目と専門教育科目の両方を担当することがあってもいいし、むしろその方が望ましい。(p.12、草原克豪)

そこで問題になってくるのは、専門教育と教養教育との関わりである。(...) 大学４年間の学士課程教育ではむしろ幅広い教養教育を重視することにして、専門教育については中核となる学問領域のみにとどめ、高度なものは大学院で学ぶようにすべきであろう。(...) 思いきって教養教育を充実させ、その中であわせて法学や経済学など専門分野の学問の中核部分にも触れさせるようなカリキュラムを組むようにすべきではないか。(...)
(...)
理工系の学部ならばある程度専門の知識を生かせるかもしれないが、それでも学部卒だけでは一人前の専門家というわけにはいかない。そのような学生にとって必要なのは、決して狭い分野の専門教育ではない。むしろ幅の広い教養と常識が求められている。(...)
(...)
いずれにしても、将来の仕事に必要となる実際的な知識や技術のすべてをあらかじめ大学で身につけるなどということは到底無理である。それよりも、どんな変化にも対応できるような柔軟な思考と幅広い知識と学ぶ意欲を身につけることが、大学の学部教育のねらいでなければならない。(pp.14-15、草原克豪)

『立教大学〈全カリ〉のすべて ― リベラル・アーツの再構築』
全カリの記録編集委員会、東信堂、2001

全カリ［全学共通カリキュラム］科目は専門教育科目と同じく、学部が責任をもって展開している科目である。ただし、各学部はそれを他学部と共有している。このような両面性をもった全カリ理解が、今ようやく全学の教員の間に広がろうとしている。
（...）他学部の教員と協力して全カリ科目を担い、自分の専門を専門外の学生に伝えようとする努力する中で、教育者としての力量は向上するからである。(p.32)

『未来形の大学』
市川昭午、玉川大学出版部、2001

外国におけるこれまでの例をみても、研究と教育の統合が成功したのは、主としていわゆる研究大学においてである。(...)
（...）一流大学においても研究と教授の一体化はますます現実に即応しないものになってきている。にもかかわらず、教師の学生が手を携えて知識を追求していく世界が、アメリカの博士課程大学院の一部ににはまれに残っているという。(...)
また、大学のもう一つの独自性は、研究・教育が総合的に行われているところにあると考えられる。(...)
しかし、広範囲の専門分野にわたって研究と教育に従事する機関は、大学のほかにはない。(...)
(...)
また、新しい研究課題がしばしば境界領域にみいだされることから、専攻領域の違う人々が身近におり、日常的に交流しあっている総合大学（Universitas Literarum）は、創造的な研究にきわめて有利な環境といえる。よくいわれるように、フロイトは医学雑誌ではなくギリシャ文学を読むことによってエディプス・コンプレックスについて学んだのである。(pp.36-37)

『東大生はバカになったか　知的亡国論＋現代教養論』
立花隆、文芸春秋、2001

中村：僕らが入学した頃に教養学部改革は始まっていたんですが。ふり返ってみても、リベラルアーツ教育が本来の目的のように機能していたとは思えない。僕自身、「教養」は間違いなく必要だし、教養教育も行なわれた方が望ましいと思います。けれども、歴史的に、リベラルアーツ教育がうまくいった例は日本のどこにもないと主張する本郷の先生もいます。教養課程なんか無くしてしまって、大学１年から専門教育が始められれば、もっと学問

の何たるかを教えられるのにと。

立花：そういうことをいう先生は、文部省以上に不遜きわまりない先生です。本郷にはそういうタイプの先生が多いんだけど、「学問はオレさまのことだ」と思い込んでいる。えてして教養がない人ほどそういうことをいう。そういう先生は、大学という場を先生が講義をする場としてか考えていない。先生の講義だけが学問伝達の方法だと思っている。

大学の教育というのは、一見、講壇講義しかないようだけれども、実は同世代の人間が集まって学ぶことで、学生同士が刺激し合う効果のほうがはるかに大きい。学生一人ひとりが、いろんな刺激を受けて自分で学という部分がものすごく大きい。(pp.217-218)

しかし今の大学のトレンドは、教養教育をすっ飛ばして専門教育を早く始めるほうに向いている。この方向の一番の危うさは、今、専門教育を担っている先生たちの教養レベルが相当下がっているということにあります。学力低下は学生だけの問題ではないんです。早く専門教育をと叫んでいる専門課程の先生たちはほとんど専門バカで、自分の専門以外見えてない人たちなんです。

人間、教養がないとどうなるかというと、幅が狭い近視眼的人間になる。教養というのは、幅広く全体を見る巨視的能力を身につけることだからね。教養がない人間の一つの大きなグループとしてあるのは「専門バカ」です。もう一つは「ただのバカ」です（笑）。この二大カテゴリーがまずあるんですよ。それ以外に、ただのバカの集団を率いて得意になってる、「バカのボス」がいる。いまの政治家、官僚の相当部分はこれです。今の日本社会では、この三大バカカテゴリーがいろんな分野で大いばりしているんだ（笑）。(pp.221-222)

教養課程では、ますサイエンス系と文科系を偏らずに学ぶ必要があります。それが第一の基本です。だいたい教養学部というのは、英語ではアーツ・アンド・サイエンシーズというんです。(...)

サイエンスにしてもアーツにしても、大枠を教えればいいんです。様々な分野の大枠を学ぶことによって、知的世界の見取り図を作れるようにしてやるんです。

たとえば、線形代数や微分積分の難解な練習問題の解答方法を教える前に、線形、非線形とは何なのかとか、そもそも微分積分が何を意味するかとか、このリアルワールドと線形性、微分積分がどういう関係に立っているのか、といったことをきちんと教えるのです。ニュートン力学以後のサイエンスは、基本的に微積分がベースになっているということを知っているかいないかで、世界の見え方が全然違ってくるはずです。(pp.222-223)

教養教育こそが大学教育の本体なのです。それがハーバードをはじめ、欧米の一流大学の教育の基本になっているんです。ところが、日本の大学では、ゆがんだ大学教育の歴史の中で、その本筋が忘れ去られ、なぜか、専門学部教育が上位の大学教育で、一般教養教育などというものは下位の教育でしかないという、大学本来の教育のあり方に対する根本的誤解がまかり通り、いまや教養教育は大学教育の主流から傍流に押しやられてしまったどころか、事実上、崩壊の危機にさらされている。(p.244)

(...) 日本では、ゼネラルが「一般」と訳されたとたん、「一般大衆」「一般職」などのイメージから程度が低いものと受け取られてしまったという不幸な誤解があります。ゼネラルは「大将」「将軍」でもあります。下位の指揮官は自分の指揮する部隊だけを見ていればいいが、将軍ともなれば、軍全体を見なければならないから、ゼネラルなんです。将軍は軍事知識がゼネラルに必要です。それと同じような意味で、高等職業人としてこの社会の次世代の担い手となろうとしている若者には、この世界、この社会についてのゼネラルな知識を与えなければならない。そのためにほどこされるのがゼネラル・エデュケーションなんです。それは特殊な専門分野の知識より、当然に上位に立つものなんです。(p.245)

『潰れる大学、潰れない大学』
読売新聞大阪本社 編、中公新書ラクレ、中央公論新社、2002

学力低下の大合唱をよそに、キャンパスには「実学」の風が吹きわたっている。「学内ダブルスクール」だ。日本私立大学連盟の 1999 年の学生生活実態調査（８千人対象）では、４人に１人がダブルスクールに通っていた。しかも学内で受ける単位認定しない講座が学外を上回っていた。
(...)
2001 年度に創立 125 周年を迎えた京都府京田辺市の同志社女子大は、約 20 の資格取得支援講座を設けている。2000 年からの英語に加え、翌年からは司法試験、行政書士、簿記、秘書検定、カラーコーディネーターなどの講座を開いた。講師はすべて学外から迎えている。学生が負担するのは登録料の５千円とテキスト代だけだ。単位にはならないが、受講生や約千人に上った。前年の３倍以上という人気だ。
(...)
大阪府吹田市の関西大学は学内資格講座を、「学部教育の補完」「学生の自己実現を支援するサービス」と位置づけている。エクステンション・リードセンターと名づけた部局が担当している。リードは校章に描かれている葦（reed）と将来、広い分野で社会をリード（lead）する両

方を表わしている。同センターの吉原健二事務長は「大学の大衆化で、大学教育は社会人になるための教養の意味しか持たなくなっている。例えば、情報処理は日進月歩している。毎年、学部教育の内容を見直すわけにもいかず、資格講座で技術的な部分をフォローする。すみ分けです」と語る。(pp.42-43)

ダブルスクールは国立大でも急速に増えている。岡山大は2001年9月に、「公務員試験対策講座」を開設した。平日の夜間や土曜に外部講師を招き、「民法」「経済原論」などを半年間で205時間教える。定員の2百人はたちまちに埋まった。この2年間で中四国の総合9大学がこぞって採り入れ、地方国立大の有力な生き残り策の一つという様相さえ示している。(p.44)

(...) 早大は創立125周年の2007年を「第二の建学」と位置づけている。建学の理念である「学問の独立」「学問の活用」「模範国民の造就」を、現代ふうに「独創的な先端研究への挑戦」「全学の生涯学習機関化」「地球市民の育成」と読み替え、「グローカル・ユニバーシティ」をスローガンに掲げている。

「グローカル」は奥島孝康・第14代総長の造語だ「グローバルな視野と高い志を持ち、ローカルでたくましい魂と行動力を兼ね備え、世のため人のため、自ら汗と涙を流す人間を育成する」――。早稲田大学理事会が2001年5月に策定した「21世紀の教育研究グランドデザイン」の中で示した改革の方向性にも、それは示されている。(p.112)

「グローカル化」の中心を担うのが、2000年12月に設置された「オープン教育センター」だ。他大学との単位互換や社会人教育など、学外への教育開放を図る一方、2001年度開設の「テーマカレッジ」は、「日本で初の試み。教養教育の起爆剤と成りうる」と同センター所長の小山慶太・社会科学部教授が胸を張る取り組みだ。

テーマカレッジは、学部の垣根を越えて学際的な授業を推進するのが狙い。いくつかのゼミの集合体という形態で、主に1年生を対象にした授業だ。担当教員1人当たりの学生の上限は20人。一方的な講義ではなくディスカッションを採り入れ、時には合宿をし、講師陣やゼミ生が共通のテーマのもとで議論を戦わせる。

例えば、今年新たにできた「ヒューマノイド」というテーマカレッジは、近未来ロボットと人間との共生について考えるというテーマのもと、理工学部と文学部、人間科学部の教授らが担当教員となって、生命とは何かを追究する。(...)

昨年度は、16のテーマカレッジに約1200人が希望し、抽選で705人が履修した。今年度は、23のテーマカレッジに3000人以上が申し込む人気ぶりで、小山教授は「自分の専門分野を違った角度から研究してみたいという教員同士が手を組んで新しいテーマを作り、その内容に興味を持った学生が集う、というパターンが広がりを見せている。それぞれが研究すること、学ぶことの奥深さを楽しみ、追求しようとしている」と分析する。(pp.116-117)

『大学教育の可能性 ― 教養教育・評価・実践 ―』
寺﨑昌男、東信堂、2002

他方、「総合的な科目」という課程も作りました。「思想・文化」「歴史・社会」「芸術・文学」「環境・人間」「生命・物質・宇宙」「数理」という6分野、6カテゴリーを作りました。人文、自然、社会の3分野にくくられていたものを、内容に即して、六つに分けました。(...)

私がとくにうれしいのは、Rとか、Tとかという印のついた科目があることです。これは、先生方が毎年、改善して作っておられる新分類なのです。Rというのは、立教科目だというのだそうです。立教にふさわしい科目、たとえば「思想・文化」のR科目には、「人権思想の根源」「日本文化の周縁」というのがあると同時に「大学とミッション」「日本の大学・世界の大学」といった科目が2単位で置いてあります。(...)

RとかTというのは、「自由な科目」と称されていて、何でも置いてよい、一発、半年間、講義してみようかと思う先生が申し出たり頼まれたりするそうですが、「どうぞやってください」と決まると、直ぐカリキュラムに組み込まれる。「紛争地の人権」「市民による自治」、などは政治学の先生がやっておられるのでしょう。(...) 英語でやる先生は、英語で科目を出しておられます。(pp.25-26)

学生諸君が一番関心を持ったのは、総合B群という科目群でした。いわば、カリキュラムの「売り」の部分でした。数人に先生で担当される科目です。(...)

カリキュラムを作っている頃、実は先生方が果たしてこうした複数教員担当の総合科目を展開してくださるだろうか、それが一番心配でした。(...)

隘路を打開するために、いろいろな手だてを講じました。(...) 要するに、総長に動いてもらい、金をもらいました。カリキュラム改革が、タダでできるなどと思ったら、大間違いで、怠けている先生達に持たせればいいだろう、といったものではありません。「カリキュラム改革には金が要る」と叫びたいのです。センターの私どもが獲得したのは非常勤講師のコマでした。「学部でこの総合科目のどれかを担当してくださるのでしたら、この年度半年間、非常勤講師のコマ最大限3コマをお使いください」。こう言えるようにしてもらったのです。「これまで実は非常勤講師のコマこそ欲しかった」と言って、多くの学部がす

ぐ協力を申し出てくださいました。(pp.27-28)

戦後新制大学のカリキュラムは、1947 年前後の大学改革の時期に作られた。占領軍の強い内面指導のもとに結成された大学基準協会（現在の財団法人大学基準協会）が、大学学長達の努力によって「大学基準」を制定した（1947 年)。これに従って「一般教育課程」がすべての新制大学の中に作られた。大学は学部専門教育のほかに一般教育を必ず実施しなければならない、それは大学の前期教育課程に相当する、保健体育科目も必修とし、外国語科目も設けなければならない、という制度であった。こうしたカリキュラムが暗々裡に予想していていた目標は「教養ある専門人」を作るということではなかったろうか。(...)

だが半世紀後の今日、この教育目標は修正を迫られている。高校修了後の青年達を迎える大学の４年間の教育の目標は「専門性に立つ新しい教養人」を作る、と反転させつつ組み替えなければならない。「専門人」を作るというには４年間はあまりに短すぎ、また半世紀前の日本ではほとんどカウントされなかった大学院の比重がきわめて大きくなってきたからである。この目標は大学院に任せてよい。むしろ大学は、生涯をかけてみずから学ぶ能力を身につけ、その基礎となる専門学識を獲得しつつも、しかし卒業までに新しい現代的教養にふれた新しい時代の「教養人」の育成こそ目指すべきではあるまいか。(pp.92-93)

いろいろな機会に、「生涯学習にとって一番大切な能力は、何だと思われますか」と聞かれることがあります。私はいつでも次のように答えることにしています。

一番目は健康。これは基本的に必要なことです。だから大学の保健体育をやめては駄目です。２番目は（...）外国語の力。発信力を含めて、これは卒業の時までに少なくとも一カ国語を十分身につけておく必要がある。(...)三番目は何かというと、自分と他者を理解できる力です。もっと積極的に言えば、人間関係を創造していく力、これは人生の最後まで大事なことであります。(...）大学の専門教育の中で付く力は、その次くらいに来るだろうと考えています。(p.139)

『ICU〈リベラル・アーツ〉のすべて』
絹川正吉 編著、シリーズ教養教育改革ドキュメント、東信堂、2002

（...）批判的思考を働かせることが高等学校教育と大学教育の根本的違いであることを学ぶ。他者が書いたもの、話したことを権威あるものとして鵜呑みにしがちであったこれまでの教育と異なって、批判的態度を持って吟味し、評価し、分析し、論旨の妥当性、議論の正統性などを考え、疑問があるときは質問をなげかけてみる態度が大学での学問を始める際の基本的態度であることを学ぶのである。(吉岡元子、p.34)

ドイツ型の大学理念の影響によって、アメリカの大学は伝統的リベラル・アーツに加えて、専門学習課程（specialization）または集中学習課程（concentration）を加えることが大勢になってきた。特に、ドイツの大学から移入された主専攻（major)・副専攻（minor）制度が多くの大学で採用された。「主専攻」とは、ある特定の専門分野の２年間分の学習を課すことである。それに加えて「副専攻」として他の専門分野の１年間分を修めさせるのがこの制度である。(絹川正吉、p.58)

リベラル・アーツ教育における具体的教育内容は時代と共に変化することは当然である。しかし、その根本の理念は一貫している。それはあくまでも人間の普遍的知の営みの全体をふまえた知識人であるための導入教育である。現代においておよそ知識人といえるほどの人ならば、かならず具備すべき知識と知の営みの基本を、学習させることがリベラル・アーツ教育である。したがって、それは専門分科を無視することではない。専門分科をリベラル・アーツの文脈に取り込むことが、現代におけるリベラル・アーツ教育の課題になる。(絹川正吉、p.59)

ICU 教養学部の学生は、人文科学科、社会科学科、理学科、教育学科、語学科、国際関係学科のいずれかの学科に所属するが、学科に所属することの意味が、日本の大学の通常の専門学部学科に所属することと異なっている。すなわち、学科の意味が通常の学科と異なり、「リベラル・アーツの構造」を実現している。(...)
(...)

（...）ICU 教養学部の学科は単一の専門領域の学科ではなく、それぞれの学群ともいうべき領域に属する複数の専門分野（...）から構成されている。例えば、社会科学科は「経済学・経営学」、「政治学」、「社会学・人類学」、「歴史学」の４つの専修分野で構成されているが、それを過度に強調しないようにし、履修単位指定などは緩やかに定めている。それぞれの専修分野は、教員組織として見れば、いわゆる専門領域に近いものであるが、学生に対するカリキュラム構造として考えるならば、それらの専修分野は１つ１つ独立しているものではなく、相互に関連を持ちながら、あたかも cluster（葡萄のふさ）のように存在し、意味づけられている。(...)

この学科内の cluster 構造はさらに学部全体に拡張されている。すなわち、それぞれの学科は完全には独立させず、相互浸透型である。そのことを制度的に表現すれ

ば、学科を超えた専攻制度（学科間専攻制度）や、学科の枠を超えて履修する専門選択科目制度になる。さらに、学生の所属学科の変更を認める制度にもなる。学科の内部構造が cluster ならば、教養学部全体の構造も cluster である。（絹川正吉、pp.66-67）

「一般教育を推進することが教養学部の目的である」と断言することにおいて、ICU は 1953 年に、学部としては教養学部のみを持つ大学として発足した。この断言からもわかるように、一般教育の理念は ICU の理念と不可分の関係にあって、いわばその教育像であった。したがって、一般教育とは、専門教育と対置されるようなものではなく、一般教育それ自体が全体であり、総合であり、大学であった。すなわち、一般教育は、単に大学における一部の講義に限定されるものではなく、学生の大学生活全体にその場を設定すべきものとして認識されていた。教授住宅をキャンパス内に置いて日常的に教授と学生との交流が行われるように配慮し、全寮制を意図して寮生活を民主主義の訓練場と考え、英語力を強化して学内において国際交流を体験させ、内外の文化的学術的著名人を招いて時事問題や学術的問題等について講演会（convocation）を毎週行い、学内に教会を設立して宗教体験を配慮し、あるいは、課外活動を積極的に助成し、学内にアルバイトの場を与えて勤労の経験を得させ、体育施設を充実し、課外活動を奨励する、などはすべて一般教育の発想に基づくものであった。（絹川正吉、pp.98-99）

（...）ICU における一般教育は社会性に傾斜を持つ教育であるということができる。これは、いわゆる古典的教養主義を排除するものではないが、それと同義ではない。古典的教養主義に基づく Liberal Education
においても、全人的教育 —— 総合 —— が目標とされ、また、ICU における一般教育においても同様の目標を設定するが、両者を同一視することはできない。（...）Liberal Education は個の内的充実を目指すがそれは、日本的精神風土においては、自己閉鎖的傾向を強く助長することになる。（...）一般教育は個の充実を否定するものではなく、むしろ、それを必要条件とする。ただ、教養が個の充足にとどまろうとするところに異議を提唱し、それが隣人との関わりへと解放されるべきことを主張するところに、一般教育の思想性がある。（絹川正吉、p.100）

リベラル・アーツ教育にとって必要な科目をどのように選ぶか、従来の人文、社会、自然といった分類はそれなりの意味があるが、それにあてはまらない、例えば、国際理解、平和、人権とか、古典解釈など、1 ないし 2 グループをつけ加えることなどが考えられる。それぞれのグループにどのような内容の科目を用意するかによってリベラル・アーツの真価が問われるわけで、ここで大学の特色を出すべきである。同時に、全学生が同じような科目を履修することによって、大学で学んだというアイデンティティを共有することができる。（岡野昌雄、pp.121-122）

教養教育は学生にとって重要な意味を持っている。
しかも、それを入学後 1、2 年次に限定して、総花的にただ多様な科目を履修させ、いわば専門選択の準備とするのではなく、専門教育とへ平行させながら大学 4 年間を通じて学べるように設定し、学生が絶えず自己検証をしながら、自ら選択した分野を学ぶことの意味を問い、場合によっては進路変更をする機会をつねに保証する必要がある。（岡野昌雄、p.124）

『高等教育研究　第 6 集　高等教育　改革の 10 年』
高等教育学会 編、玉川大学出版部、2003

（...）従来の一般教育科目の根幹をなしていた「人文科学」「社会科学」「自然科学」の 3 分野は、教養科目の「主題科目」として内容の整理が行われている。（...）このような主題科目を比較的自由に選択させる方向と、さまざまな「しばり」をかけてコアカリキュラム化しようとする方向の二つがある。
著者が直接関係した北海道大学のカリキュラム改革においては、1995 年の改革において、「純化した教養科目」という考え方が採用された。従来の一般教育への反省として、専門教育科目ないし専門基礎科目と混同ないしは代替えされていたという点が指摘され、専門教育とは明確に区別される幅広く深い教養と総合的判断力を養うための体系的な教育課程として新たな「教養科目」が導入された。2001 年の改革では、教養科目の「コアカリキュラム化」の方針が採用された。全学的な教育のカリキュラムはより単純な構造となり、全体が「教養科目」と「基礎科目」に 2 分された。前者が「必須の教養」としてのコアカリキュラムであり、後者が理系の専門科目の基礎としての「専門基礎科目」である（...）。
このコアカリキュラムは、必ずしも一般化できるとは限らないが、日本の実情に即した教養教育の一つのモデルとみなすことができる。その特徴は、以下の 4 点に要約できる。
(1) 全体として、細分化された学問分野に一定の共通課題を与え、カリキュラムとしての整合性と統一性を保つために、シンプルな構造と高い普遍性を備えた科目群によって構成する。
(2) コアカリキュラムは、分野別科目、複合科目、共通科目、一般教育演習、外国語科目の 5 科目に分類される。分野別科目は、「思索と言語」「歴史の視座」「芸術と文学」

「社会の認識」および「科学・技術の世界」の５つのサブグループからなる。複合科目も、総合化をめざした学際的な３つのサブグループ「環境と人間」「健康と社会」「人間と文化」からなる。

(3) 少人数教育を実現するために、大学教育へのイニシエーションの役割を果たすべき科目として、初年次の学生を対象とした「一般教育演習」を用意し、全学生が受講できるようにする。

(4) あらゆる学習の基礎であるリテラシーの向上を図るために、講義および演習科目の一部に「論文指導」という枠を特別に設ける。

この改革に際して、大学設置基準に書かれてある「幅広く深い教養及び総合的判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」という漠然とした教養教育の理念から一歩前に進んだ具体的な教育目標が示されている。たとえば一般教育演習は、もともと大学に入学したばかりの学生に対し、新しい環境に慣れさせ、高校生活から大学生活への切り替えを助けるためにすでに 60 年代から一部導入されていたものである。これがコアカリキュラムに組み込まれる時に、新たに、

(1) コミュニケーション能力を高め、
(2) 学問や社会の多様性を理解し、
(3) 研究の一端に触れ、
(4) 批判的な考え方を身につけ、
(5) 社会的な責任と倫理を理解する

という５つの教育目標がつけ加えられた（...）これはコアカリキュラムの教育目標そのものを示していると言える。この５つの教育目標をキーワードとして一般化すると、「市民としての自覚と社会参加」という理念が浮かび上がってくる。分野別科目の大部分もこの考え方で整理できる。一人の人間を教養豊かな市民として社会に参加させるために、大学におけるさまざまな学問を組織化し、再編成して、学士課程の教育にあたるべきという考えがこの理念の背後にはある。（小笠原正明、pp.32-34）

教養教育は学士課程カリキュラムの中でも、大学の個性が最もよく反映される部分である。とくに一般教育演習のような少人数授業には、その大学の教育的雰囲気が直接反映される傾向があると思う。北海道大学においても、札幌農学校以来の伝統を色濃く残した大学付属の演習林、牧場、練習船、火山観測所などを利用した合宿形式の集中講義が特別編として行われている。（小笠原正明、p.35）

『大学改革の現在（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第１巻)』
有本章＆山本眞一 編著、東信堂、2003

日本の大学は、戦前にドイツ・モデルを学士課程に移植し、戦後はアメリカ・モデルを教養教育は学士課程前半に教養部として移植し、同時に研究は大学院に博士課程として移植した。大学院は現在アメリカ・モデルの強化の最中である。学士課程も先に指摘した中教審答申(2002 年）による「教養大学」の提唱は、ドイツ型からアメリカ型への転換を示唆している。現在の日本の大学組織は近代大学の大学像であるドイツとアメリカのモデルを制度化したがゆえに角逐を内包しており、それを克服するにはアメリカ型へ完全に移行するか新たな改革型モデルを模索するかが問われているのである。現在の「ひび割れた大学」は大学の本質や使命を制度や組織の改革によって実現することを要請しており、そのためには、大学の理念と組織の関係を再考する必要がある。（...）全体に学習者を支援する学習組織を前提に整備し、学士課程は教養教育、大学院は専門教育と研究に分化させることが現実的な改革となろう。（有本章、p.19）

近年、わが国の大学で大学院の拡充が急速に進んだ。国立大学においては大学院重点化と称し、教員は「大学院教授」と称することが多くなった。「大学教授」では格下と思う風潮が大学の中に存在するのかどうかは知らないが、とにかく「大学院教授」という肩書きが流通していることが目立つ。

（...）「大学院教授」がこの勢いで増えていくと、学部で学士課程教育を行なうことが、さらにおろそかになるのではないかと恐れる。現実に、「今日の大学院修士課程の学生は、30 年前の学部の学生だと思えばよい」という発言も聞く。（...）「30 年前の学部学生と同じ水準」と考える前に、学士課程教育をいかに実りあるものにするかという発想が、各大学の学部の教育組織に欠けているという認識がないことは、きわめて残念である。

拡張された大学院で、一定水準以上の教育成果を上げようとすれば、学士課程教育をどのように充実させなければならないかという課題解決に到達せざるを得ないのは自明である。しかし、「大学院教授」は、大学院における教育が大切とばかり、学士課程のカリキュラムの再構築や日々の教育の充実には、力が入らないでいる、あるいは力を入れないようにしているという場面を、数多くみてきた。（大江淳良、pp.105-106）

大学教育研究センター等協議会の調査に従えば、学士課程教育のカリキュラム改革は行われているにもかかわらず、編成原理、理念構築、教員間の理念共有、カリキュ

ラムに基づく学生への教育などにおいて、十分な成果や効果が上がっていない現実が実証的に明らかにされている（...）。カリキュラム編成は、教養教育と専門教育を有機的に統一するという美名のもとに、実際にはその角逐が次第に深まると同時に専門教育が教養教育を飲み込み、駆逐するなど「一人勝ち現象」が進行している。（有本章、p.215）

『大学のカリキュラム改革』
有本章 編、玉川大学出版部、2003

戦前の大学では研究をそのまま教室の授業に持ち込んでも、学生の学力が高く、授業を理解することができたのであり、教員と学生との間には同じ文化が成立するとする「予定調和」が作用した。これに対して現在は、予定調和は崩壊し、授業が理解できない学生が増え、教員の側に相当な努力が不可欠となっている。学生の場合は、教授―学習課程の受け身的存在から学習の主体として尊重されることによって、発達段階に見合うカリキュラムや教育の展開が追求されなければならない。学力の多様化・低下現象を克服し、学力の水準向上を達成すると同時に、教員と同様にカリキュラムの理念・目的・目標の共有化の達成が課題となる。学生は学習者であるから、主体的に教育の場に参画し、学力の到達目標を実現できるように配慮が必要である。しかし、現在の伝統的学生は「学習力」が欠如し、何を学習するかという肝心の意欲やモラールが乏しくなっているため、教員の側には、そのような「学習力」そのものをいかにして開発するかがまず問われる。転換教育、導入養育、リメディアル教育などの工夫は今日的な課題となっている。（有本章、pp.22-23）

リベラル・アーツ教育の目標は、専門職業教育が目標とする直接的な知識、技能の修得とは異なり、思考力と判断力のための一般的知的能力を発展させることを目標にする教育である。その目標を達成するために、基本的アカデミック能力（方法、方策、技術なども含む）を体得させることが、リベラル・アーツ教育の具体的内容でなければならない。ここで「基本的アカデミック能力」とは、次のような言葉で表現される能力である。

「客観的思考能力」「批判的分析思考能力」(Critical Thinking)、「主体的問題設定、問題提起へ向けての思考能力」、「問題解決への思考能力」、「論理構築のための思考力と自己表現へ向けての思考能力」

しかしながら、これらの基本的アカデミック能力を育成するためには、教員と学生、学生と学生が向かい合い、共同で物を考え、論理的な思考プロセスを体験する空間が必要である。その際、結果よりも結果に至る過程を重視し、学生の考えるプロセスを段階的に訓練をしなければならない。（...）そのような訓練を ICU では、英語教育を通して行なっている。（絹川正吉、pp.123-124）

従来の「一般教養」への反省として、専門教育科目ないし専門基礎教育科目と混同されてきたという点が強く指摘され、専門知識の伝授であるところの専門教育とは明確に区別される一般教育として「純化された教養科目」という概念が提案された。すなわち、幅広い教養と総合的な判断力の涵養をもっぱら教育目標とする科目という意味において「教養科目」という区分を定義づけた。授業科目名も、「日本文学」とか「経済学」という授業科目はなくなり、「思想と心理」あるいは「歴史と教育」あるいは「社会関係と社会行動学」のような科目に統合された。これには、多様な教育内容を許容しうるような大きなテーマを設定し、その名称のもとに全学から幅広い教員層に協力を得て講義を展開するという意図もあった。

このようにして、北海道大学の全学教育科目は、(1) 保健体育科目、(2) 教養科目、(3) 基礎科目、(4) 外国語科目の四つの科目群に分類された。教養科目群はさらに (1) 人文科学分野、(2) 社会科学分野、(3) 総合講義、(4) 一般教育演習、(5) 共通分野の五つに分類され、それぞれの科目群から学部の指定に従って必要な単位を修得することになった。（小笠原正明、p.146）

2001 年度からの全学教育カリキュラムはより単純な構造となり、全体が「教養科目」と「基礎科目」に二分された。前者が「必須の教養」としてのコアカリキュラムであり、後者が理系の専門基礎科目である。このカリキュラムで最も重要な点は、「必須の教養とは何か」が示されていることである。その考え方は、毎年新入生全員に配布される「コアカリキュラムとは何か？」というパンフレットに次のように説明されている。

「ここで言う「教養」とは。…… いかなる専門教育にとっても必須の、人間の生とそれをとりまく社会や自然に対する広い視野と高い視点、そして深い洞察とを統合する力を指します。この教養科目は、すべての専門教育にとって不可欠であるという意味で、「コアカリキュラム」とも呼ばれています。（...）」

このような理念に基づいて、コアカリキュラムを構成する科目の内容は、普遍性の高いものであると同時に、「現代社会が直面する問題と何らかの形で結びつくもの」と規定された。（...）このことから、次のような北海道大学の教養教育を特徴づける考え方が導かれる。

「主として初年次の非専門の学生に対してこのような授業を展開できるのは、それぞれの分野で最も優れた見識を持つ専門家だけです。さいわい、北海道大学は総合大学として、それぞれの分野において多くのすぐれた専門家を擁しています。そうした「最良の専門家による最

良の非専門教育」が、北海道大学における教養教育の特徴です。(小笠原正明、p.150)」

(...) 社会に開かれた大学を実現するためには、これからの教養的教育は、リベラル・アーツの伝統に加え、人類の未来や社会の動きや自然の営みに対して意図的・直接的な関心を寄せ、人類や自然・社会との共生を推し進めるための教育、学術と社会との開かれた関係を構築する教育を目標に掲げ、新しい価値の創造に向けた努力を開始しなければならない。広島大学のパッケージ別科目は、そのためのひとつの試みであり、今後、専門的教育との融合を図ることで、学士課程教育全体の中で、その意味と教育的価値を高めるための継続的な努力が求められている。(生和秀敏、p.159)

広島大学で考えているパッケージ別科目とは、世界と人類が直面している普遍的な課題を実感をもって理解し、多角的な視座から、事象を学際的・総合的に判断できるようにするため、それぞれの教育目標にそって複数の授業科目を有機的に関連づけた授業科目群のことである。最初に用意した5つのパッケージとは、① 知の根源、② 人間の自画像、③ 制度と生活世界、④ 国際化と異文化交流、⑤ 科学技術と環境であり、3つの視角とは、① 人間・価値の視角、② 社会・世界の視角、③ 自然の視角である。各パッケージには、それぞれの教育目標が掲げられており、視角は、当該パッケージの教育目標にアプローチする道筋のことを意味している。(生和秀敏、p.164)

一連の授業科目群を共通の教育目標に基づいて統合したセットメニューであるパッケージ別科目は、一つのパッケージの単位数が 12 単位であり、どのパッケージを選ぶかは学生の自由であるが、選んだパッケージの中に含まれている授業科目の履修には一定の制約を設けている。(生和秀敏、p.164)

第一期の反省と問題点

パッケージの数が少なく、選択の自由度が少ない上に、各視角ごとに4単位履修を義務付けるなど、授業科目の履修用件が厳しく規定されており、自由聴講を原則とする教養的教育科目の理念との不整合もあり、当初の想像以上に学生の不満が多かった。とりわけ、パッケージの理念とパッケージを構成する各授業科目との関連が不明確である、(...) 各パッケージの理念・教育目標を説明する用語や概念が不統一で分かりにくい、などの問題点が指摘された。(生和秀敏、p.166)

平成 12 年、学生の自由選択の幅を広げるため、5つから9つにパッケージの数を増やし、パッケージと内包されている授業科目との内的整合性を高めるため、授業科目を組替え、パッケージの単位数を減らし、視角ごとの履修要件も緩和させて、新たなスタートを切った。(生和秀敏、p.166)

第二期の反省と問題点

パッケージ数は増え、パッケージの選択可能性は増加したものの、パッケージに含まれる授業科目数が増えたわけではない。率直に言って、今までの5つを9つに分化させたという印象はぬぐえない。また、各パッケージに「人間」という用語が多く用いられていることからもわかるように、教育目標に重複がみられ、教育内容についても似通ったものが多くなり、各パッケージの教育目標の違いが不鮮明になった。(生和秀敏、p.168)

これからのパッケージ別科目は、教養的教育のコアとしての意味を持つだけでなはなく、それが学士課程全体の教育目標と十分な整合性を保つ必要がある。具体的には、学士課程教育プログラム全体の中のサブ・プログラムとして有機的に内包できる内容を保証するものでなければならない。高度専門教育が大学院に移りつつある中で、学士課程教育の充実は、専門的基礎教育と教養的教育との真の融合によってのみ可能となると言っても過言ではない。

(...) 教養的教育と専門的教育を対峙的に捉える時代は、すでに終わったと考えてよい。(生和秀敏、p.170)

従来の伝統的な「教養教育」(Liberal Education) の思想を受け継いだ「一般教育」は、いわゆる西洋の古典作品を中心とした人文学を「コア」として設定し、全員に必修として課している大学が多い。特にコロンビア大学の「現代文明」(Contemporary Civilization) やシカゴ大学の「西洋文明」(Western Civilization) が著名である。(川嶋太津夫、p.223)

(...) 専攻分野にかかわらず全ての学生が共通に学習する一般教育のカリキュラムは、アメリカの学士課程教育において、中核をなす教育となっている。実際、ラトクリフらの調査によっても、64%の大学が一般教育を大学の最重要事項であると回答している。(川嶋太津夫、p.229)

ハーバード大学は 1869 年に「選択制」を導入し、旧来の「暗唱」中心の強制的カリキュラムを学生が好きな科目を受講できる当時としては先駆的方式に改革したが、100 年後の 1976 年になって、これは間違いだと気づき、コアカリキュラムを導入した、このことは、大衆化段階

の学士課程教育では、学生の自主性を尊重するのは基本だとしても、それのみでは明らかに限界のあることを示す事例である。学生に迎合するのではなく、学問や社会の要請を的確にカリキュラムに反映すること、卒業後に不可欠な「生きた学力」を着実に醸成するにはコア科目を必修にすること、その重要性が認識されるに至った事実を示唆している。(有本章、p.328)

『学士課程教育の改革（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第３巻)』
絹川正吉＆館昭 編著、東信堂、2004

(...) 18 歳人口の減少は、ただちに学生人口の減少を意味しないし、ましてや教育の質の低下を必然とするものでもない。それは、本来、進学率の上昇や社会人学生の受け入れの拡大が可能となったという、対象の拡大のチャンスを意味する。そして、これによって多様化する学生に有効な学習を提供できることが、教育の質の高さの証明となるはずの事柄なのである。

したがって、今日のわが国の学部段階教育の衰退傾向は、18 歳人口の減少に起因するものではない。そもそも日本の高等教育は、さらに奥深い内因というべき問題を抱えてきた。それが、厳しい環境の下で、今まで以上に露呈してきただけなのである。(館昭、pp.5-6)

日本では、しばしば、自由学芸、すなわちリベラルアーツは専門でないと誤解される。この誤解はリベラルアーツを「教養」と誤訳することから来ている。(...) リベラル・エデュケ–ションは教養教育に近い語感の言葉であったとしても、リベラルアーツは「職業人の技芸」に対する「自由人の技芸」であり、arts が複数形であることからも明らかなように、一群の専門科目から構成される。(館昭、p.18)

中世においてリベラルアーツは、具体的には言語系３科（trivium）として文法、論理学（弁証法)、修辞学で、数学系４科（quadrivium）として算術、幾何学、天文学、音楽である。すなわち「自由学芸７科」となる。通常これらの科目は当時の専門、すなわち神学、医学、法学を学ぶための基礎教育であった、と説明されているが、それは必ずしも正しくない。例えば、修辞学は弁論術、公文書作法、歴史、法律を内容としていて、きわめて実用的であり、(...) 音楽はいうまでもなく聖歌の作法に必要であった。これらの教科は神職のためのアーツであって、日本語でいう教養ではない、むしろ、神職の職業訓練に近い。(絹川正吉、p.27)

教養部改組等において、ダブルメジャー的な主専攻・副専攻の履修システムを導入し注目されたのが京都大学であった。同大学では、教養部改組によって新たに第 10 番目の学部として総合人間学部が誕生した。その改革の最大の特色は、「高度一般教育の理念」と「４年一貫教育」にあったといってよい。

まず、「高度一般教育の理念」は、専門と有機的関係を持ち、専門を支える周辺科学の一般教育を指し、それは主専攻・副専攻制度によって実施されるものと捉えられた。専門を「主専攻」とし、その山の頂を支える裾野の一般教育を「副専攻」としている。(...)
(...)

他方、「４年一貫教育」は、新たな科目群を構造化するために考え出されたものである。新学部の発足に伴い全学的に教養課程と専門課程との大区分を解消し、従来の科目区分も廃止された。そして総合人間学部では、新授業科目群を次の三つのカテゴリーに分類することになった。すなわち、カテゴリー１は、原則として専門科目の中で新学部の学生を対象とする科目群である。カテゴリー２は、その他の専門科目で全学の学生に開放されている科目群で、副専攻として履修したり、全学共通科目にも読み替えることができる。カテゴリー３は、従来の一般教育等科目として開講されていた科目にほぼ相当するもので、新たに４年一貫教育の基礎となる「全学共通科目」と呼ばれる科目群である。(...)

この「４年一貫教育」は先の「高度一般教育の理念」と密接に結びつき、その最大の目標は“高度一般教育”の実施に求められていた。その中核的な実施母体が総合人間学部であり。その実施は、前記カテゴリー３に限らずカテゴリー２も全学に開放し、高度な一般教養を提供して全学の４年一貫教育に寄与することになっている。とくに副専攻生の導入は、“高度一般教育”の実現を容易にするものであった。副専攻科目を履修する場合は、全学で開講されている指定科目（講義、演習、基礎ゼミナールがセット）の中から 12 単位以上を修得し、その証として、副専攻を修得した場合には、学士の学位記とは別に副専攻名を記した認定書が発行されることになっている。(清水一彦、pp.225-226)

アメリカの学士課程の多くは、一般教育（general education）と専攻と自由選択とで構成されている。日本では、この一般教育は、教養教育とも呼ばれ両者は混同されているが、アメリカでは、一般教育は、学士課程の一部であり、専攻に至る前段階でさまざまな学問領域から幅広く学習する部分を指すのに対し、教養教育は liberal education と呼ばれ、職業専門教育（professional education）に相対する用語であり、特定の専門的職業に直結する教育ではない学問領域を指し、学士課程全体のプログラムを指す。(吉田文、pp.249-250)

【大学院関連】

『社会人大学院で何を学ぶか』
山田礼子、岩波アクティブ新書、岩波書店、2002

桜美林大学大学院の大学アドミニストレーション専攻修士課程は、2001 年より発足した私立大学で初めての現職事務職員を対象とし、大学経営の専門家を育成するプログラムである。専門大学院として認可されているわけではないが、その目的は明確である。こうした大学職員を対象にした大学院は、桜美林大学大学院以外では広島大学高等教育研究開発センターにもある。(p.52)

修士課程終了後の企業や諸組織の人事、処遇の反映について見ると、人事制度上は特に考慮しないという企業や諸組織が大勢を占めている。例えば、神戸大学大学院経営学研究科が 2000 年に一部上場企業 1365 社を対象に実施した「大学・大学院における経営教育システムに関する調査」結果（有効回答社 136 社）からは、大学院終了後の社員の研究成果、研修内容が活かせる配置について、「復職時の昇進、昇格」を配慮している企業はゼロであり、「将来の昇進に配慮する」と答えた企業は、「その通り」(3.4%)、「どちらかといえばその通り」(6.9%) と合計しても 10%程度と低い数値となっている。(p.75)

工学系、理学系を除けばほとんどの企業は、社会人大学院生に将来研究者になって欲しいと願っているわけではない。むしろ大学院で学んだ専門知識や問題解決能力を、現場に活かして欲しいと願っているのであろう。
そうなると特化したカリキュラムで構成された「専門大学院」や「高度職業人養成型大学院」の方が望ましいと考えられる。このあたりにも企業の要請に応じたカリキュラムの見直しをしないまま社会人特別選抜制度を実施することのみで、社会人大学院生を抱え込もうとする大学院側のミスマッチがあらわれているようである。
(p.77)

良心的なビジネススクールでは、すべての科目をレポートにせず、きちんと試験を行なっている。これは、限られた時間内に解答を出すという訓練を課していることにもなるからである。こうした試験においては、たとえ時間が足りず、十分な分析ができなかったとしても、考える筋道があっていれば、良い成績が与えられる場合もある。もともと経営には「正解」はないのであり、意思決定のロジックこそが、試験で評価されるべきものだからである。ビジネスの現場での意思決定は、「無制限一本勝負」ではなく、「制限時間内一本勝負」であり、それに似た訓練をビジネススクールで数多くさせていることが重要である。(p.122)

『大学改革の現在（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第 1 巻)』
有本章＆山本眞一 編著、東信堂、2003

近年、わが国の大学で大学院の拡充が急速に進んだ。国立大学においては大学院重点化と称し、教員は「大学院教授」と称することが多くなった。「大学教授」では格下と思う風潮が大学の中に存在するのかどうかは知らないが、とにかく「大学院教授」という肩書きが流通していることが目立つ。

(...)「大学院教授」がこの勢いで増えていくと、学部で学士課程教育を行なうことが、さらにおろそかになるのではないかと恐れる。現実に、「今日の大学院修士課程の学生は、30 年前の学部の学生だと思えばよい」という発言も聞く。(...)「30 年前の学部学生と同じ水準」と考える前に、学士課程教育をいかに実りあるものにするかという発想が、各大学の学部の教育組織に欠けているという認識がないことは、きわめて残念である。

拡張された大学院で、一定水準以上の教育成果を上げようとすれば、学士課程教育をどのように充実させなければならないかという課題解決に到達せざるを得ないのは自明である。しかし、「大学院教授」は、大学院における教育が大切とばかり、学士課程のカリキュラムの再構築や日々の教育の充実には、力が入らないでいる、あるいは力を入れないようにしているという場面を、数多くみてきた。(大江淳良、pp.105-106)

【教養 & 教養教育】

『教養と無秩序』
マシュー・アーノルド (1869)、多田英次 訳、岩波文庫、1946

教養とは、われわれの総体的な完全を追求することであり、それにはまず、われわれに最もかかわりの深いすべての問題について、世界でこれまでに考えられ語られた最善のものを知り、さらにこの知識を通じて、われわれのおきまりの思想と習慣とに、新鮮な自由な思想の流れをそそぎかけるようにする。(p.11)

(...) 教養は読書と観察と思索とによって道理と神の意志とに到達する努力であった (p.111)

教養は国家に対して大きな希望と計画とを抱けとわれわれに教えるがゆえに、それは無秩序の最も断固とした反対者である。(p.256)

『大学の使命』
オルテガ・イ・ガセット (1930)、井上正 訳、玉川大学出版部、1996

人間は、物理学や数学において教養ある者となるのではない、そこでは、それらの専門について博識になるのである。(p.22)

生は渾沌であり、密林であり、紛糾である。人間はその中で迷う。しかし人間の精神は、この難破、喪失の思いに対抗して、密林の中に「通路」を、「道」を見出そうと努力する。すなわち、宇宙に関する明瞭にして確固たる理念を、事物と世界の本質に関する積極的な確信を見出そうと努力する。その諸理念の総体、ないし体系こそが、言葉の真の意味における教養〔文化〕(la cultura) である。だからそれは装飾品とは全く反対のものである。教養とは、生の難破を防ぐもの、無意味な悲劇に陥ることなく、過度に品格を落とすことなく、生きていくようにさせるところのものである。(p.23)

教養とは、各時代における諸理念の生きた体系である。この理念もしくは確信が、部分的にあるいは全体的に科学的性格を欠いているとしても、それは大して問題ではない。教養と科学とは同じものではないのである。(p.24)

現代ヨーロッパの破局的徴候は、平均的イギリス人、平均的フランス人、平均的ドイツ人が、無教養であるという事実、つまり、世界と人間に関し、われわれの時代に応じた諸理念の生きた体系を所有していないという事態に起因している。かかる平均人は、彼らの諸問題の厳しい現実に対比すれば、その時代から遅滞して、古風であり、未開である新しい野蛮人であるといわねばならない。この新しい野蛮人は、とりわけ専門家である。以前よりもいっそう博識であるが、同時にいっそう無教養の技師、医師、弁護士、科学者等の専門家である。(p.24)

教養 (文化) とは、それぞれの時代が所有するところの生きた諸理念の体系である。(p.52)

科学の中にあるのは教養ではなくして、純粋に科学技術に属する科学上の多くの断片である。反対に教養は、欲すると否とにかかわらず、どうしても、世界と人間についての一つの完全な理念を必要とする。(p.55)

(...) 科学は限りなく専門化し分岐する。だからして科学には完了ということがないのである。これに反し、文化は生命そのものによって統御される。したがってそのつどそのつど、完全に統一され、明瞭に組織づけられた体系でなければならない。文化 (教養) は生のプランであり、生存の密林における道標である。(p.56)

私は、大学および全高等教育の中核を、教養「学部」(una "Facultad" de Cultura) にしたいと思う。(p.58)

la humanitas はもと、人間における真実の振る舞い方の一定の様式をいうのであったのに、les Humanidades〔the humanities〕は単に知識や教授の科目系列のみを指すことになった。(p.92)

『大学の理念』
カール・ヤスパース (1945)、福井一光 訳、理想社、1999

教養は、修得された立場です。一定の歴史的理想に適った形で陶冶された人間が教養あるもとのいわれるのです。こうした人間にとっては、考え方、活動の仕方、価値評価の仕方、話し方、才能といったものの全体が第二の本性となるのです。(p.55)

『大学で何を学ぶか』
隅谷三喜男、岩波ジュニア新書、岩波書店、1981

(...) 教養とは人間としての自分を形成することだ (...)。(p.171)

『教養の復権』
沼田裕之、増渕幸男、安西和博、加藤守通、東進堂、1996

（...）ヨーロッパの理解では、（...）人間生活のあらゆる次元での統一性・創造性・理想性が見出される人を「教養人」というのである。（p.6、沼田裕之「序」）

（...）「教養」を非常に広い意味に取れば、人間として生きるに必要な「知識」、というよりは「知性」、こそ「教養」の基本をなすものである。「知識」というと沢山のでき上がった、頭に詰め込まれた、固定された知の内容が思い浮かぶけれども、本来の「教養」は、人間たるものが、人間である以上は「社会」を作って生きるから、その社会の中で、他人と交流しつつ、生きて行くに必要な一切のものを含んでいたのである。（p.9、沼田裕之「序」）

（...）「教養人」というのは、ヨーロッパの伝統に照らしてみると、世捨て人ではなく、この世の中、自分が所属する社会の中で、文化の粋、人間の精神が生み出した最高のものを身につけ、その身につけたものを元に、日々の判断、行動を創造的、統一的に行える人の謂である。したがって、ヨーロッパの理解では、古典作品を頭の知識としては知っているけれども、実際の生活では、他人とうまく話もできず社会生活もできない、というのは「教養人」ではない。（p.10、沼田裕之「序」）

（...）文化の生成消滅と同じく、いかなる教養もまたその形態と性質が変化せざるを得ない運命にある。（p.18、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

（...）初めは「対象としてある」教養が自らの生の構成要素の一部としての教養となり、「教養が滲み出る」という比喩にも窺われるように、自己と教養とが同一化され、教養を我がものとした主体としての自己が「教養ある人」へと生成してゆくのである。この意味で教養とは人間の生とともに生きている現存在であり、生と共にのみ発展する生命体である。それゆえ、われわれの自己形成の過程とは、「対象としてある」教養を、主体としての教養に高めること、それを再び自己の内から外化することによって、自己形成に働きかけると同時に、自己形成の内に実現されていく運動に他ならないのである。（pp.19-20、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

（...）新人文主義では、教養は市民的文化と同一視され、一種のエチケットとして誰もが知るべき知識を指示するようになり、現実社会への適応手段となるのである。（p.24、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

（...）特殊な領域にのみ精通している人を、教養人とみなしがちな誤りは是正されねばならない。教養人とは本来、教養の対象にはさまざまな側面があって、それらのいずれの側面に対しても公正かつ秩序だった態度で臨むことを自覚しており、反省的思考が基礎になってそれらの諸側面を貫通している普遍性の形式に最大の注意を払う人である。（p.25、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

一般に教養を「身につける」ともいわれるように、教養は身体の一部として同化され、それが知性と同様に人格の構成要素となるに及んで修得したと解されるのである。（...）教養とは自己形成を促進して、豊かな人格を育成する要因であると知られる。こうした要因を身につけた人が「教養のある人」と呼ばれるが、教養人は知性の錬磨だけでなく、精神的姿勢にもその成果が現れて、日常的な個々の言動に自ずと反映されてくるのでなければならない。（p.29、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

要するに教養とは、人間精神を理想的状態へと方向づけ、豊かな人格生を身につけて、それが現実生活の中で実践されるようになるための教育的対象および課題なのである。（p.30、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

教養を最も必要としているのは、まさに個人的教養と社会的教養の狭間に会って、バランスのとれた人格性を形成する時期にいる青年である。（p.61、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

個人的教養と社会的教養との間に架橋する大切な役割をもつのが、高等教育における一般教養である。（p.62、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

本来、一般教育は学問の専門化と細分化が進めば進むほど、ますますその必要性を高める。（...）一般教養と専門教育とは分かちがたく結合していなければならないのである。（p.71、増渕幸男「1：教養の形而上学」）

欧米の伝統のもとでは「教養」は人間の品位である。教養は人間が人間として地上に生を持って生きる証である。（p.168、沼田裕之「4：大学の理念と教養教育」）

教養に完成はない。絶えずより高いものを求め続ける点に教養の基本的特徴がある。物知りとの違いはそこにある。多くのことを知っていると得意がっている人は教養人ではない。教養のある人は絶えず自分の自らの不自由さを知り謙虚になる人である。（p.168、沼田裕之「4：大学の理念と教養教育」）

（...）４年制大学最初の２年間の一般教養という紋切り型は止めた方がよいと思う。だが、新たな「理念」に基づく、人間にかかわる一切について全体的視野を得るための「一般教養」の教育はますます必要になっている。その要請に応えるには、たとえば、一、二年生にではなく、卒業間近の学生に、一応専門の教育を終わりつつある学生に一般教育を行なう方がよいのではないだろうか。

そのための一つの方法としては、それぞれの学問の領域でかなりの業績を上げて、自分の専門領域をも客観的に見ることができるようになっているような、一般的にいえば停年間近の教授たちによる概説的な講義演習などを組織的に高学年で教えるのはいかがなものであろうか。あるいは、専門領域での卒業論文と同時に、学際的な主題に関する研究を課すのも（...）一方法であろうと思う。(p.176、沼田裕之「４：大学の理念と教養教育」)

『大学カリキュラムの再編成
— これからの学士教育 — 』
清水畏三＆井門富二夫 編、玉川大学出版部、1997

日本の大学における教養は、「幅の広い」という形容詞がつけられるように、「狭い」専門と対立するものとしてとらえられている。しかし、アメリカに限らずヨーロッパにおけるリベラルアーツとは、職業的な分野や技術的な分野に対立する概念であるが、専門と対立する概念ではない。(...) 特定の教科を深く専門的に教育研究することを排斥するわけではない。むしろ、リベラルアーツ教育の目標である自由な思考を得るには、特定の分野を深く修めることも必要とされている。アメリカの大学の学士教育を担うリベラルアーツ・カレッジ（...）とは、いわゆる幅広い一般教養だけを４年間行なうのではなく、基礎学術分野を中心に（...)、幅広い一般教育と深い専門教育の両方を行う機関である。(p.172、出光直樹「７章：大学設置基準大綱化と学士教育」)

ベン＝デービットが示したように、高等教育の大衆化は、将来の職業目的がはっきりしてそれに必要な専門教育を受けにくる伝統的な「専門学生」に対して、将来の進路が確定せず、人間的な成長と自己発見を求めてやってくる「一般学生」の増加をともなって進行する。これらの一般学生にとっては専門教育といえども一般的な教養、つまりリベラルアーツの一部でしかない。そうした点で、わが国の多くの分野の専門教育は、専門職教育としての機能はない。(...) 1980 年代に一気に増えた､人間･国際・情報・環境など、伝統的な領域と無縁な名称をもつ学部の新設は、そうした新しい領域の開拓という意味もあろうが、自覚的であれ無自覚的であれ、専門教育の総合教育化、一般教育化への対応と、見てとることが出来るだろう。(p.175、出光直樹「７章：大学設置基準大綱化と学士教育」)

『教養とは何か』
阿部謹也、講談社現代新書、講談社、1997

私たちは「世間」の中で生きている。そのことは大人の日本人なら誰でも知っている。しかしその「世間」がどのようなものなのかを客観的に説明してくれた人はいないのである。私たちは自分の人生のある段階で「世間」の中にいる自分を発見し、その中で生きて行く知恵を周囲の人々の行動を見よう見まねで学びとりながら自分で考え出して行くしかない。学校教育の中で教師たちが私たちに教えてくれたことは皆建前だけであった。個性的に生きなければならないこと、(...) 正しいと思ったことは勇気を持って発言してゆくこと、正義は必ず最後には勝利を収めるのだから、確信をもって行動すること、(...) これらの教えは皆正しいものであったが、このような行動をするために必要な知恵は教えられなかったのである。(...) 我が国の教育は一番大切なことは抜かして建前だけを教えてきたのである。その一番大切なことは自分が「世間」に出たときに解るものとされている。そのことを解っている人を大人というのである。(p.10)

大切なことは当時も今も「世間」は隠されていたことである。人々は自分が「世間」に私的生活の足場をもっていることを隠してあたかも建前の世界だけで生きているかに振る舞ったのである。「世間」はこうして隠されたのである。(p.16)

教養についてはこれまで様々な定義がなされてきた。しかしそのほとんどは西欧社会の特定の時代に成立した個人の生活態度を教養とするものであり、きわめて狭いものであった。

これまでの教養概念の中心には、文字があり書物がおかれていた。「教養がある」人とは多くの書物を読み、古今の文献に通じている人を指すことが多かった。当然読書の結果その人は世の中をよく知り、様々な事柄について的確な判断ができるとされていた。ときには「教養がある」人とは人格者でもあるとされた。しかし歴史的に辿ってみると、それらは個人の教養に過ぎず、教養概念の一部分でしかないことが解る。「いかに生きるか」という問いを自ら立てる必要がなく、人生を大過なく渡っていた人々は数多くいたのである。それらの人々のことを考慮に入れ、「教養」の定義をするとすれば、次のようになるであろう。

「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のためになにができるかを知っている状態。あるいはそ

れを知ろうと努力している状況」を「教養」があるというのである。そうだとするとそのような態度は人類の成立以来の伝統的な生活態度であったことが解るだろう。(pp.55-56)

『大学改革 — 文系基礎学の運命や如何に — 』
中野三敏、岩波ブックレット、1998

(...) まず理系学生は、これは言うまでもなく目出度く、一層無教養になりましょう。無教養で技術一辺倒の人間がますます量産される図式をご想像下さい。無教養というより、教養の何たるかを知らないと言い換えるべきかと思います。(p.42)

『大学教育の創造 — 歴史・システム・カリキュラム』
寺崎昌男、東信堂、1999

(...)「新しい教養人」を育てるための新しい教養の中身は何だろうか。端的に言えば、それは「環境論」「人権論」「生命論」「宇宙論」という四つの分野の知見を科目の中に盛り込むことではあるまいか。(p.83)

『大学で何を学ぶか』
浅羽通明 (1996)、幻冬舎文庫、幻冬舎、1999

「教養」は、それを共有する者たちのあいだに、「話が通じるもの同士」という連帯感を育て上げるのだ。こうして育った連帯感は、既成の「世間」を強化もするし、また、「世間」を越えた新しい人間関係をもたらしもする。(p.180)

ある「教養」が少数者によってしか共有されていないとする。しかし、「教養」とは本来、多数者からその価値を認められる常識であるはずだ。(p.194)

『大学論』
阿部謹也、日本エディタースクール出版部、1999

(...) 私の定義は簡単明快で「教養とはいかに生きるかということを考える姿勢から生まれるものだ」と考えたわけです。(p.19)

(...) 教養というのは社会の中で自分の位置を知ろうとする努力、あるいは知っている状態、あるいは知ろうとする努力の総体を言う。つまり、社会の中で自分はどう生きているのか。どういう状況にあるのか。何ができるのかということを知ろうとしたり、知っている状態を教養と言うのだと、私はとらえたわけです。(p.86)

『新しい教養を拓く — 文明の違いを超えて — 』
筒井清忠 編、岩波ブックレット、岩波書店、1999

一般に考えられる「教養主義」とは、専門に限定されず、人格を陶冶するために、広い知識を重視する考え方で、そのためには哲学や文学、歴史などの古典的知識をそなえることが必要だと考えられてきた。(pp.46-47、柏倉康夫)

(...) 科学アカデミー会員でもあるマルク・ジュリアン氏から、こんな言葉を聞いたことがある。「かつてこの学校［＝エコールノルマル］の卒業生の一人は、「教養とは、人がすべてを忘れ去ったときに残るものだ」といいました。つまり教養は知識ではなく、そのはるか彼方にあるものです。それは存在の領域に属すものです」(p.48、柏倉康夫)

『東京大学は変わる — 教養教育のチャレンジ』
浅野攝郎、大森彌、川口昭彦、山内昌之 編、東京大学出版会、2000

(...) インターネットやメディアによる情報洪水の中でも、教養の存在感は決して意味を失ったわけではない。なぜなら、人間が成長するうえで知識は不可欠であるが、体系性をもたない断片的な知識や情報は人間としての品格や存在感を強めることにはならないからだ。そして、全体的な視野の広がりをもつ者は、いつの時代にも必要とされ、その見識が尊重さ荒れるからである。まさに、当人の血となり肉とならず身につかない知識は教養ではない。個別の知識の集積や記憶をどれほど重ねても、教養と呼ぶことはできないのだ。他方、知識に支えられた人格の陶冶でなければ、それを修養や修行と呼ぶことはできても教養と名付けることはできないだろう。(p.27、山内昌之)

東京大学が考えている教養教育の内容は、① 社会的・学問的に重要なテーマや現代社会が直面する諸課題についての授業を行ない、多面的な理解、総合的な洞察力および諸課題を総合的に判断し対処する能力を養成する、② 体系化された学問を幅広く経験し、専攻する学問分野の理解を助けると同時に、専攻する学問分野の違いを超えて共通に必要な複眼的視点や豊かな人間性を涵養する、③ 関連する分野に関する幅広い視野に立って学際的に取り組むことのできる能力を育む、などである。(p.47)

『工学は何をめざすのか　東京大学工学部は考える』
中島尚正 編、東京大学出版会、2000

日本の大学では、一般的に１～２年のときから実学を教えないと学生たちが満足しないという傾向がありますけれども、(...) 将来のビジョンを自分たちの力で考えていかなくてはならないというとき、教養教育が絶対に必要となるような気がいたします。(p.289、江崎玲於奈)

教養というとわれわれは途端にギリシア古典などに走りがちなんですが、それでは通用しない。そうではなく、資格社会にもつながる今日的な意味での教養学をどうやってデザインしていくかが問われていると考えるべきです。(p.290、吉川弘之)

私は、必ずしも教養が先にあって専門が後ということではないのではないかと思っています。先ほど科学と技術はらせん状だというお話がありましたが、教養も同じで、ある程度専門を身につけた人が教養を広く身につけていくというプロセスの方がむしろ効果的かもしれない。実際今回のビジョンをめぐる議論で興味深かったのは、若い先生方のほうが専門的なことを重視し、ある年齢以上になると教養的なことを言い出すということでした。これはある程度仕方のないことかもしれませんね。最初に専門も全然知らないで一般教養的なことをいっても根づかないような気もします。(p.292、原島博)

『新しい教養を求めて』
筒井清忠、中公叢書、中央公論新社、2000

日本では「教養」を尊重する立場と、「理想主義的進歩主義」の立場とが、同じグループだったということである。だから両者は同じ時期に衰退期に入ったのである。(...)
多くの西欧の国々では、「教養」を尊重することを力説するのはどちらかというと保守主義の陣営に色分けされる人々である。(p.7)

(...) 教養主義の中にあった人格至上主義は、古い日本の社会での「軍国主義」や「封建遺制」の中では革新的機能を果たすものだったからである。(p.8)

(...) 70 年前後の状況を回顧する中から古い教養主義の問題点を挙げてみた。それらを列挙すれば次のようになるだろう。
1．西欧型教養の偏重。
2．書物以外のメディアの軽視。
3．「身体」や実践的活動・実体験の軽視。
4．大衆化した時代に対応できなくなっていた「古典」。
5．理想主義的教養主義知識人における功利性の問題。
(pp.13-14)

教養という言葉は、今日、「基礎」という意味や「幅広い知識」という意味で使われることも多いが、「基礎」も「幅広い知識」も何のためのそれかと考えると、「人間性を高めるため」ということに収斂しうるので、結局はいわゆる人文的教養＝「文化を身につけることによって人間性を高めてゆくこと」をもってここでは教養の観念の定義としよう。(p.35)

教養主義というのは修養主義のエリート的形態である。修養主義が成立したときにはその内部に含まられていたのだが、「人格の向上」を「文化の獲得・享受を通して行なう」とする部分が、そこから分化、離脱して自立していったのが教養主義なのである。(pp.79-80)

『大学の社会的責任』
大学の研究教育を考える会 編、丸善、2001

教養教育の目的は、大学審議会答申によれば、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、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」こととされている。言いかえれば「幅広い視野に立った思考力、判断力、価値観、コミュニケーション能力などを身につけ、人格形成に資すること」ということになろう。日本語や外国語による自己表現能力、あるいはコンピュータの操作技術などは当然その中に含まれなければならない。
そのような教養教育は専門教育と対立するものではない。専門職業人を育てる上でも必要である。その意味で教養教育は大学教育の重要な部分を構成するものであり、大学教育にとって不可欠の要素であるとも言える。(...) (pp.10-11、草原克豪)

教養教育と専門教育は (...) 横軸と縦軸の関係にあるといえる。横軸と縦軸をどのように組み合わせるか、そこに各大学の個性が発揮される。決して教養教育が専門教育よりレベルが低いわけではなく、教養教育が専門教育の基礎でもない。このことを明確に了解しておく必要がある。したがって同一の教員が教養科目と専門教育科目の両方を担当することがあってもいいし、むしろその方が望ましい。(p.12、草原克豪)

『大衆モダニズムの夢の跡　彷徨する「教養と」大学』
竹内洋、新曜社、2001

たしかに、今日、教養ある人といえば、高級な文化の持ち主とか、そうした蘊蓄をひけらかすような人を連想しがちである。こうした観点からすれば、教養主義は大衆と世間を外部化した、鼻持ちならぬエリート学生文化である。だからいまの学生が教養をきらう気持ちをわからないではない。

しかし、旧制高校的教養主義は単に難しい本を読んで知識を得たというだけではない。そうした読書を通しての人生への懐疑であり、人格形成だったということを忘れてはならない。教養とは、未知の世界を知ることによって、さらに大きな世界があることを知ることである。(p.57)

教養は、あれこれの知識をすべて蒸留してなお残るものだ（...）。(p.59)

旧制高校は民衆をおきざりにしたエリート教育であり、旧制高校の教養は戦争をくいとめられなかった教養である。戦後日本に要求されているのは、エリート教育ではなく国民教育であり、特権的教養ではなく国民的教養である。(p.69)

パブリック・スクールは現在も続いているが、ヴィクトリア朝時代、日本でいうと明治時代のパブリック・スクールについていえば、ほとんどスポーツをしていたと考えた方がよいと思う。「私立なのにパブリックとは、これ、いかに。スポーツばかりしているのにスクールとは、これ、いかに」という冗談があるくらいだった。これはアスレティシズムつまり運動競技主義といわれている。身体を鍛えることが健全な人格につながるという教育理念である。(...)
(...)
（...）イギリスのパブリック・スクールには伝統的に目指すべき人間像というものが確固として確立されており、それは「ジェントルマンたれ」ということなのだ（...）。(pp.88-89)

（...）「教養」は学歴貴族の文化だった。(...) 学歴貴族だった旧制高校生は同年齢人口の 0.5%前後だった。現在の東大生と京大生を合わせると同年齢〔18 歳人口〕の 0.3%前後である。したがって、同年齢にしめる割合からしても東大生や京大生を中心にした今日の学歴エリートを学歴貴族の末裔たちとみることができよう。(p.113)

読書をつうじての人格形成である戦前の学歴貴族たちの教養主義は、真・善・美への無償の憧憬だけによっていたわけではないことに注意すべきである。かつての学歴貴族にとって教養は文化資本だった。学歴貴族は官界はいうまでもなく、企業にはいっても他の学歴のものとちがったコースを歩んだ。(p.119)

学歴貴族末裔たちと学歴貴族文化の軋みがでてきたのが、1960 年代後半からである。1960 年代後半は、すでにみたように、大学進学率が急上昇し、日本の高等教育がエリート段階からマス段階になったときである。

この結果、学歴別新規就職者に占める大卒者の割合も急上昇していく。学歴別新規就職者で中卒者より大卒者が上回るのが 1971 年である。ピラミッド的な学歴別労働市場が崩壊しはじめる。学歴貴族末裔を含めた大卒者のただのサラリーマン化が進行し、誰の目にもわかるようになった。(...)
(...)
大学紛争後、学歴貴族末裔たちはこう悟った。学歴貴族文化である特権的教養主義は知識人と大学教授の自己維持や自己拡張にのせられるだけのこと、大衆サラリーマンが未来であるわれわれの文化資本ではない、と。こうして大学紛争の終末と共に、学生文化における教養主義という学歴貴族文化が衰退しはじめた。(pp.122-123)

『学問と「世間」』
阿部謹也、岩波新書、岩波書店、2001

1991（平成３）年の大綱化（...）以来、少なくとも大学においては戦後の一般教育は解体され、大学改革の一環として新しい教養教育の編成が進められている。しかしどこの大学においても教養教育の改革は成功したとはいえない。その理由は明らかであり、教養とは何かという点について共通の理解がないためである。私はすでにこの問題について世に問うたことがあるが、そこでは教養は人の生き方であり、一人一人が自分の生き方を社会との接点を求めて考えていくことだとした。そしてこれまでの教養の理解では個人が主体とされているが、それは偏った理解であり、農民や漁民や手工業者たちが集団として生きていくときに集団として考えてきたその考え方も教養の一つであり、農民や漁民や手工業者たちが集団として生きていくときに集団として考えてきたその考え方も教養の一つであり、教養には個人の教養と集団の教養との二つの形があると述べてきた。(pp.ii-iii)

『学力を問い直す ― 学びのカリキュラムへ ― 』
佐藤学、岩波ブックレット、2001

大学人のなすべきこともたくさんあります。学生の「学力低下」を嘆いて文部科学省の責任を追及する前に、「学

力低下」の犠牲となっている学生の立場に立って教養教育を充実させる必要があります。(p.61)

『東大生はバカになったか　知的亡国論＋現代教養論』
立花隆、文芸春秋、2001

（...）私の教養論は、読んでいただくとわかるが、世にあるあれこれの教養論とは一味ちがっている。私は、教養をあくまでその本質に立って論じようとしている。あくまで、「**現代における**教養とは何か」という立場から論じようとしている。ことばを換えていえば、現代社会を生き抜いていくために必要とされる知力はどのようなものであり、それをどのように獲得すればいいのかという視点から論じている。私は世のいわゆる「教養論」のほとんどは、昔をなつかしむジイサンたちの繰り言にすぎないと思っている。論者のほとんどは「現代的な教養」(...)という観点からすると、彼ら自身はほとんど教養ゼロ（...）としかいいようがない連中で、「現代的な教養」を論ずる資格がない人々だと思っている。(p.26)

リベラル・アーツとは何かというと、いわゆる一般教養です。日本では専門教育のほうが格が上の本当の学問で、一般教養などというものは格下の学問以前のものと考えられがちですが、大学の歴史においては、リベラル・アーツこそが大学の本流で、専門教育は一種の職業教育にすぎないと考えられています。(p.40)

一時、いまやスペシャリストの時代などといわれて、ネコもシャクシもスペシャリストにあこがれ、ゼネラリストなどというものは、つぶしがきいて何にでも使えるが、どの分野でも大して使いものにならない大衆的知的労働者のことだというような見方が流行していましたが、それは低いレベルのゼネラリストのことです。スペシャリストの上に立つハイレベルのゼネラリストもいて、社会のあらゆるシステムは、結局、ゼネラリストが動かしているのです。

あらゆる大きな組織のマネジメントにあたる人、ポリシーメーキングをする人、デシジョンメ−キングをする人、執行部門の上層部のエグゼクティブたち、みんなゼネラリストです。技術部門出身の大企業の社長とか、官庁のトップになる技術官僚などもいますが、それはみなスペシャリストとしてトップに座るわけではありません。たまたま出身が技術部門だというだけで、みなゼネラリストです。(p.45)

高等教育の現場では知の細分化がどんどん進んでいますが、社会のあらゆる現場は、ゼネラルなのです。ゼネラルな知が求められるのです。

たとえば環境問題を解決しようと思ったら、工学、医学、生理学、化学、気象学、法律学、経済学、社会教育学などなど、あらゆる関連学問を動員する必要があります。社会のあらゆる部門の現場で同じような要求があります。(...)どういう問題でも、その問題の全体像をとらえ、いま何が必要で、それは誰がどう役割分担すればいいかを考えるマネジメントが的確にできるゼネラリストが必要なんです。(p.52)

官僚でも民間人でも、日本のエリートには、東大法学部卒が多いんですが、おしなべて彼らは教養がないことで知られています。最近、官民ともに日本のエリートたちが海外に出て、向こうのエリートたちといろんな場面で交渉をすることが多くなっています。そういうビジネスライクな交渉の場では、日本のエリートたちもそれなりに活躍できるのですが、困るのは交渉が終わってからだといいます。どういう交渉でも、交渉が終わってからビジネスを離れて談笑し合い、人間的理解を深める場面が会食やパーティなどの形式で必ずあるのですが、そういうとき、日本のエリートたちは困ってしまうわけです。話すことが何もないからです。何を話しても教養の無さがすぐに露呈してしまうからです。話をすればするほど、あいつはバカじゃないかと思われてしまう。バカと思うかどうかのいちばんの判断基準は、世界のどこでも文化的教養の有無にあるのですが、日本のエリートにいちばん欠けているのがそれなんですね。

法学部の場合、専門課程に入ったら、教養を身につけるために用意されたコースなんて何もありませんから、唯一のチャンスは教養学部時代なんですね。ところが、教養学部のリベラル・アーツ教育が全体的に崩壊しているという状況に加えて、法学部進学者志望者は特に、教養を身につけるなんてことに関心がないんです。(pp.103-105)

ミシェル・フーコーは、哲学教師のときに、まずこういったという。

「私は君達に何も教えないだろう。哲学は知識ではない。哲学は、すべてを問題とする反省の方法だ」

哲学は知識ではないのである。そして、教養もまた知識ではない。教養は、哲学することを可能にする能力の側にある。

P・フルキエはこう書いている。

「《知》（サボワール）は《教養》（キュルチュール）とは同じではない。教養は学殖によっては測られない。つまり、教養は、それとわからずに役立つように、きわめてよく組織だてられ、自然と見まちがうほどに完全にわがものにされた知、を前提としている。おそらく、知識の役割は、文学的な教養、数学的な教養……などの特殊

な教養のなかでは大きいにちがいない。しかし、その語が一般的な意味で言われるとき、—『彼は偉大な教養人だ』というように — 知は姿を消して、そのかわりに、知を獲得するための長い苦労が形づくった知的、道徳的な人格があらわれる」

教養は知そのものではないが、知を軽視して除けるわけでもない。知を獲得することも大事だが、本当に大事なのは獲得された知識ではなく、知の獲得過程で醸成された知的、道徳的な人格なのである。そういう人格の持ち主が「教養人」といわれるのである。(p.148)

本物のパーティは全員参加型の生のドラマであり、洗練された会話や毒を隠しての会話に託して繰り広げられる知的格闘技戦でもあり、そこにおける振る舞い方ひとつで、その人の社会的評価が、あっという間に上がったり下がったりして、その後相手の社会に受け入れられるか、拒否されるかが決まる、社会的人間関係形成の真剣勝負の場でもある。(p.154)

しかし今の大学のトレンドは、教養教育をすっ飛ばして専門教育を早く始めるほうに向いている。この方向の一番の危うさは、今、専門教育を担っている先生たちの教養レベルが相当下がっているということにあります。学力低下は学生だけの問題ではないんです。早く専門教育をと叫んでいる専門課程の先生たちはほとんど専門バカで、自分の専門以外見えてない人たちなんです。

人間、教養がないとどうなるかというと、幅が狭い近視眼的人間になる。教養というのは、幅広く全体を見る巨視的能力を身につけることだからね。教養がない人間の一つの大きなグループとしてあるのは「専門バカ」です。もう一つは「ただのバカ」です（笑)。この二大カテゴリーがまずあるんですよ。それ以外に、ただのバカの集団を率いて得意になってる、「バカのボス」がいる。いまの政治家、官僚の相当部分はこれです。今の日本社会では、この三大バカカテゴリーがいろんな分野で大いばりしているんだ（笑)。(pp.221-222)

教養のアンチテーゼは偏狭な精神です。人間は多様性を学び多様な価値観を知ることによってのみ、偏狭な精神から逃れることができる。(pp.224-225)

（...）現代の教養に属すべきものが知識面でも能力面でも沢山ある。個別具体的な英語の力とかも大事だけど、最後に、もっと大事な現代の能力面での教養が何かをゼネラルに定義しようか。

まず第一に、「論を立てる能力」ですね。それからその系列として「誤った議論を見抜く能力」、そして「人を説得する能力」。(...)

二番目に重要なのは、「計画を立てる能力」、「計画を遂行する能力」、「計画遂行のために他人をオーガナイズする能力」。今の社会というのは、どの分野でも、個人の力だけではやっていけません。目的を達成するためには、ある人数が集まってチームを作らないとやっていけないから、「チームを作る能力」、「チームを動かす能力」が大事です。

三番目としては「情報を収集する能力」、「情報を評価する能力」、「情報を利用・応用する能力」の三つです。

広い意味の理論能力と、二番目の計画能力、三番目の情報能力が、社会に出る前に基本的に身につけるべき三つの知的技能ということになります。(pp.230-231)

（...）まず、「教養とは何か」を抽象的に論ずるならば、それは「人類社会の遺産相続」の問題であるということができます。(p.238)

教養教育こそが大学教育の本体なのです。それがハーバードをはじめ、欧米の一流大学の教育の基本になっているんです。ところが、日本の大学では、ゆがんだ大学教育の歴史の中で、その本筋が忘れ去られ、なぜか、専門学部教育が上位の大学教育で、一般教養教育などというものは下位の教育でしかないという、大学本来の教育のあり方に対する根本的誤解がまかり通り、いまや教養教育は大学教育の主流から傍流に押しやられてしまったどころか、事実上、崩壊の危機にさらされている。(p.244)

これから、知の世界、経済界、その他もろもろの世界で、グローバリゼーションはいっそう進んでいくこと必定ですから、現代のあるべき教養を考える上でも、そのような未来にふさわしい国際感覚を持った人材を育てるにはどうすればよいかという視点が必要だろうと思います。ということになると、語学力、なかんずくいまや標準（デファクト・スタンダード）国際語になってしまったといっていい英語を使いこなす能力、英語でコミュニケーションをはかることができる能力 — 読み、書き、だけでなく、聞く、話す能力、電子メールを気軽にポンポンやりとりして情報交換をする能力（...）が、これから国際社会で生きていこうとする人の必須の教養になっていくだろうと思います。(p.240)

現代の教養としての４つの知的能力

1，論を立てる能力
2，計画を立てる能力
3．情報能力
4．発想力　(p.278)

（...）コミュニケーター能力は、すでに現代的教養の

一部になっていると考えられるべきだということです。

コミュニケーター能力とはそもそも何かというと、ある組織を代表して、組織外の一般大衆にその組織の立場を代弁し、大衆の心を組織に有利な方向に導くスポークスマンとでもいったらいいでしょうか。(pp.283-284)

現代のリテラシーとして身につけるべき実践的能力

1．実践的言の能力（調べて書く能力、人を説得する能力、論争して勝てる能力、コミュニケーター能力）

2．実践的情報能力（情報を収集、評価、利用・応用する能力）

3．実践的プロジェクト遂行能力（発想力、構想力、チームを組み、それを動かす能力など）(p.286)

(...) 大学の教養教育は、「同時代の知に関する広い見識を与える」という大目的を果たすことに失敗しています。たしかに、提供するメニューという点からは、そのような広い見識を与えるにふさわしい講義題目が沢山ならんでいます。しかし、メニューをならべただけで大学教育を終りにしてはならないはずです。メニューをならべて、「あとのことはオレは知らん。食べたければ勝手に食べろ」と突き放すのではなく、学生が本当にそれを食べるかどうか見守り、食べられないならその原因をさぐって改善を試みるくらいのところまで面倒を見るべきでしょう。(...)

(...) ただ単品メニューをならべ、お客の勝手な選択を待つという定食屋方式を改め、同時代の知の全体像をもう一度教育目的でとらえ直して、そのうちどのようなアイテムを拾い、それをどうならべ、どう教えるのがよいか、内容を抜本的に考え直して、しっかりしたコースメニューを作ることだと思います。学生に一コマ単位で単品料理を選ばせるのではなく(...)、用意されたさまざまのコースメニューのどれかを選ぶことによって、ある方向性をもった一定量の知と技をセットで手に入れさせてやるという工夫をこらしてやるのがよいと思います。(pp.294-295)

『大学教育の可能性 — 教養教育・評価・実践 —』
寺﨑昌男、東信堂、2002

(...) 教養教育のポイントの一つは、学生諸君が自分を発見することを授けることにあると思います。自己発見の援助をする。それにどれくらいのことができるかが一つの勝負だ、と思っているのです。それが分かったのは、立教大学の学生諸君に立教大学のことを教えた時でした。

「大学論を読む」という総合科目を持ったとき、「立教大学を考える」という講義を2時間続きでやったのです。(...)

私は大学史が専攻ですから、明治7年にできてからの正史はもちろん、現在の問題、その間に起きたスキャンダル、セクハラ事件も全部話しました。すると、学生の喜びようは並みではありませんでした。(...) そういう学生諸君のすごい反響を読んでいるうちに、私は分かりました。この学生諸君は、知識欲を満たされて喜んでいるのではないということです。彼らが感じたのは「自分の居場所が分かった」という安堵感なのです。(pp.38-39)

大学がこれから生き残ろうとする場合に、いわゆる実学を教えることは大事だと思います。その実学の代表が資格に結びつく学習・学問です。しかし、資格への教育だけでやっていけるかというと、そうは思わない。これと並べて、リベラル・アーツ、教養教育、これが、今実は実学的意味を持っていることを強調したいと思います。(...)

50年前に、我々の先輩は、大学教育は「教養ある専門人を作ることだ」と思っていました。教養のある専門人を作る、だから一般教育は大事だと。新制大学は4年間に一般教育2年と専門教育2年間を融合して、最後は専門人を送り出す。大学の先生が思っていただけでなく、世間もそう思っていました。たとえば日本経営者団体連盟は、戦後ずっと大学にいろいろな文句を付けてきましたけれども、その文句の第一は、新制大学の学生は専門の学識が低いということでした。(...) わずか4年間の間に無駄なことをやっている、一般教養はつぶせ。これがずっと続いた要求だったのです。

ところが、今彼らは全然逆のことを言い始めています。大学を卒業した若者にリーダーシップを持たせてくれ、広い視野を与えてくれ、異文化理解への能力を与えろといろいろなことを言い始めています。これはつまり、教養教育です。教養教育をやれということを、彼らの方から言い出しているわけです。(pp.134-135)

(...) 現代の実学教育というのは、実は真の意味での教養教育のことなのです。非常に広い視野でいろいろなことを自立して考えられるような人間を育てること、これ以外にないと思います。(p.137)

『ICU〈リベラル・アーツ〉のすべて』
絹川正吉 編著、シリーズ教養教育改革ドキュメント、東信堂、2002

「リベラル・アーツ」はそもそもヨーロッパにおける発想である。よく引用される『ウェブスター辞典』を見ると、「リベラル・アーツ」の語源的意味は、「自由人のアーツ（学芸）」である、と説明している。「自由人」とは社会の支

配層を意味するから、それぞれの時代において、社会を担い、指導する人間として修得していなければならない知的基礎となるものが、「リベラル・アーツ」である、というように普遍化されて、「リベラル・アーツ」という一般名詞が形成されてきたと考えられる。したがって、「リベラル・アーツ」教育はもともとエリートの教育を目指したものであった。しかし、第二次世界大戦後のアメリカで、大学教育が大衆化することに伴って、「リベラル・アーツ」にはエリートの教育だけでなく、市民の教育という要素が加わるようになった。その市民的教育を表現するコンセプトが、「一般教育」と日本語に訳されたものである。すなわち、この激動する社会を、世界を、責任を持って担う人間のための教育として、伝統的「リベラル・アーツ」は十分であるか、という問に対する応答として、「一般教育」が登場するのである。(絹川正吉、p.4)

「リベラル・アーツ」教育は、専門職業教育が目標とする直接的な知識・技術の修得とは異なり、思考力と判断力のための一般的・知的能力を発展させることを目標にする教育である。そして、「リベラル・アーツ」の具体的内容は、いわゆる専門学術（専門科目、学科目、disciplines、例えば、数学、物理学、哲学、経済学、等すべての伝統的学問分野）である。専門職業教育でも、その基礎は専門学術であるから、「リベラル・アーツ」は専門職業教育と対立するものではない。ただ、専門学術分野を学ぶときの位置づけが違うのである。(絹川正吉、p.5)

リベラル・アーツ教育における具体的教育内容は時代と共に変化することは当然である。しかし、その根本の理念は一貫している。それはあくまでも人間の普遍的知の営みの全体をふまえた知識人であるための導入教育である。現代においておよそ知識人といえるほどの人ならば、かならず具備すべき知識と知の営みの基本を、学習させることがリベラル・アーツ教育である。したがって、それは専門分科を無視することではない。専門分科をリベラル・アーツの文脈に取り込むことが、現代におけるリベラル・アーツ教育の課題になる。(絹川正吉、p.59)

リベラル・アーツ教育にとって必要な科目をどのように選ぶか、従来の人文、社会、自然といった分類はそれなりの意味があるが、それにあてはまらない、例えば、国際理解、平和、人権とか、古典解釈など、1ないし2グループをつけ加えることなどが考えられる。それぞれのグループにどのような内容の科目を用意するかによってリベラル・アーツの真価が問われるわけで、ここで大学の特色を出すべきである。同時に、全学生が同じような科目を履修することによって、大学で学んだというアイデンティティを共有することができる。(岡野昌雄、pp.121-122)

教養教育は学生にとって重要な意味を持っている。

しかも、それを入学後1、2年次に限定して、総花的にただ多様な科目を履修させ、いわば専門選択の準備とするのではなく、専門教育とへ平行させながら大学4年間を通じて学べるように設定し、学生が絶えず自己検証をしながら、自ら選択した分野を学ぶことの意味を問い、場合によっては進路変更をする機会をつねに保証する必要がある。(岡野昌雄、p.124)

私が理解するリベラル・アーツを一言で言えば、文字通り「自由の術」すなわち「自由を獲得するための術」である。では、「自由」とは何からの自由であるかと言えば、prejudice（先入観）からの自由である。そうだとすると、先入観に縛られないためには、自分の頭で考え、体で実物に触れることが重要な要件となる。このように考えると、リベラル・アーツとしての「一般教育物理学」は、通常考えられているような、将来物理学を専門とはしない学生のための授業である、ということにはならないのである。どのような分野に将来進むとしても、物理学の関わる事柄に関して、先入観から自由になって対処しうるための素養を学生に与えるということが教育目標となる。(北原和夫、p.170)

『大学　知の工場』
日経産業新聞 編、日本経済新聞社、2002

大学は産学との共同研究などを意味あるものにするだけでなく、学生の教育についても改革する必要がある。なかでも焦眉の急になっているのは、幅広い人間性や見識を養う教養教育の建て直しだ。専門分野の知識をどんどん深めても、それを経済社会のためにどう有意義に使うかという見識がなければ、せっかくの研究も生かされない。(p.15)

2001 年 12 月、名古屋大学に「教養教育院」という耳慣れない組織が産声を上げた。教養教育院は1、2年生を中心に、全学の教養教育や基礎教育を集中的に手がける。名大は 93 年にそれまで全学の教養教育を担当してきた教養部を廃止し、情報文化学部という新学部を設置した。情報文化学部の教官は自らの学部生を抱える一方、全学の教養教育も担当する形になった。

教養教育院の特徴は、全学の専任講師以上すべてが登録し、教養教育などに参画すること。かつての教養部は、3年生以降の専門に進む学生を通過させるだけに終わりかねなかった。「すべての教官がかかわることで、責任ある教養教育に取り組める」と平井勝利教養教育院長はみ

る。(pp.70-71)

現在の大学生に最も欠けているのは、試験勉強には出てこない深い教養を自分で身につける姿勢ではないでしょうか。英語ができない、分数ができないとかいうことがクローズアップされますが、そんなことは表面的なことです。

たとえば自分で勉強するのに不可欠な本さえ読まない学生が増えています。この現象は開成の中でも進んでいます。こうした学生が関心を持って本を読む方向に、いかにして持っていくか。それが教育の最大の課題です。(加藤丈夫、p.281)

「高等教育研究　第６集　高等教育　改革の 10 年』
高等教育学会 編、玉川大学出版部、2003

教養教育は学士課程カリキュラムの中でも、大学の個性が最もよく反映される部分である。とくに一般教育演習のような少人数授業には、その大学の教育的雰囲気が直接反映される傾向があると思う。北海道大学においても、札幌農学校以来の伝統を色濃く残した大学付属の演習林、牧場、練習船、火山観測所などを利用した合宿形式の集中講義が特別編として行われている。(小笠原正明、p.35)

『大淘汰時代の大学自立・活性化戦略』
清成忠男、東洋経済新報社、2003

それでは、社会とのつながりを確保するためには、どうすればよいか。まず、意識して社会に目を向けることだ。それも、社会のなかにおける自己の位置付けを明確にすることが重要だ。その際、これまでの自分の生きざまを評価してみる必要がある。そうした作業を通じて問題意識が生まれる。自己の役割を模索し、目標設定のために努力することが必要だ。

結論を先取りすると、そうした過程を通じて自らの社会的位置を確認し、自分自身の人生の枠組みを形成するとともに、社会の構築に寄与するために必要な素養が身につく。そうした素養が教養である。

つまり、個人が自分の社会的役割を模索し、個性の自発的な発展と完成のために努力する。生涯を通じての人格形成を進める、こうした点に教養の意義がある。(p.49)

『教養主義の没落』
竹内洋、中公新書、中央公論新社、2003

(...) 教養主義といわれた学生文化は文学・哲学・歴史関係の古典の読書だけでなく、総合雑誌の購読をつうじて存立していた面が大きい。

教養主義が学生規範文化になった大正時代や昭和戦前期は、『中央公論』『改造』『経済往来』(1935 年から『日本評論』に誌名変更) などの総合雑誌の時代だった。総合雑誌の知的クオリティは高かった。講座派と労農派の論争なども、しばしばこれらの雑誌に掲載された。(p.13)

教養知は友人に差をつけるファッションだった。なんといっても学のあるほうが、女子大生にもてた。また女子学生も教養があるほうが魅力的だった。また教養崇拝は、学歴エリートという「成り上がり」(マックス・ウェーバー) が「教養」というメッキによって、「インテリ」や「知識人」という身分文化を獲得する手段であったことも否めない。

こういう不純な動機を意識させなかったことは、教養主義がキャンパスの規範文化だったからであろう。しかし、不純な動機だけだったというわけではない。教養を積むことによって人格の完成を望んだり、知識によって社会から悲惨や不幸をなくしたいと思ったことも間違いのないところなのである。(p.25)

ここで教養主義というのは哲学・歴史・文学など人文学の読書を中心にした人格の完成を目指す態度である。東京帝大講師ラファエル・ケーベル (...) の影響を受けた漱石門下の阿部次郎 (...) や和辻哲郎 (...) などが教養主義文化の伝達者となった。『三太郎の日記』や『善の研究』が刊行されることによって、旧制高等学校を主な舞台に、教養主義は大正教養主義として定着する。(p.40)

教養主義とは、歴史、哲学、文学などの人文系の書籍の読書を中心とした人学主義である。(...) 旧制高校は教養主義の本堂だった。しかし、教養主義にも奥の院がある。史・哲・文 (...) から構成される (帝大) 文学部こそ、教養の奥義である古典・正典を定義し、解釈し、伝達する、聖なる、正当なる学部だった。教養主義の本堂を旧制高校とすれば、帝大文学部は、その奥の院ともいうべき場だったのである。(p.86)

文学部は教養の奥義である古典・正典を定義し、解釈する制度だったが、出版社は、そうした教養を普及し、社会的に伝達する制度である。教養主義の文化エージェントは、なんといっても岩波文庫をはじめとする学術・教養書出版をおこなった岩波書店である。

教養主義の別名は岩波文庫でもあった。わたしのようなプチ教養主義者は、大学生のとき岩波文庫を何冊読むかで、自分の教養の目安にしたものである。(p.132)

近代日本の教養主義は、西欧文化の取得である。日本

人にとって西欧文化は伝統的身分文化ではないから、階層や地域文化と切断した学校的教養そのものだった。どのような階級からも遠い文化である。どのような階級からも遠いということは、障壁は階級間で平等だったということになる。(p.187)

全共闘運動は、教養主義（マルクス主義的教養主義、教養主義的マルクス主義）への愛憎併存からくる一種絶望的な求愛運動だった。しかし、ポスト全共闘世代の大学生にとっては、教養主義に代表される知識人文化は、もはや執着の対象ではなくったのである（...）。(p.223)

『大学のカリキュラム改革』
有本章 編、玉川大学出版部、2003

従来の「一般教養」への反省として、専門教育科目ないし専門基礎教育科目と混同されてきたという点が強く指摘され、専門知識の伝授であるところの専門教育とは明確に区別される一般教育として「純化された教養科目」という概念が提案された。すなわち、幅広い教養と総合的な判断力の涵養をもっぱら教育目標とする科目という意味において「教養科目」という区分を定義づけた。授業科目名も、「日本文学」とか「経済学」という授業科目はなくなり、「思想と心理」あるいは「歴史と教育」あるいは「社会関係と社会行動学」のような科目に統合された。これには、多様な教育内容を許容しうるような大きなテーマを設定し、その名称のもとに全学から幅広い教員層に協力を得て講義を展開するという意図もあった。(小笠原正明、p.146)

2001 年度からの全学教育カリキュラムはより単純な構造となり、全体が「教養科目」と「基礎科目」に二分された。前者が「必須の教養」としてのコアカリキュラムであり、後者が理系の専門基礎科目である。このカリキュラムで最も重要な点は、「必須の教養とは何か」が示されていることである。その考え方は、毎年新入生全員に配布される「コアカリキュラムとは何か？」というパンフレットに次のように説明されている。

ここで言う「教養」とは。…… いかなる専門教育にとっても必須の、人間の生とそれをとりまく社会や自然に対する広い視野と高い視点、そして深い洞察とを統合する力を指します。この教養科目は、すべての専門教育にとって不可欠であるという意味で、「コアカリキュラム」とも呼ばれています。(...)

このような理念に基づいて、コアカリキュラムを構成する科目の内容は、普遍性の高いものであると同時に、「現代社会が直面する問題と何らかの形で結びつくもの」と規定された。(...) このことから、次のような北海道大学の教養教育を特徴づける考え方が導かれる。

主として初年次の非専門の学生に対してこのような授業を展開できるのは、それぞれの分野で最も優れた見識を持つ専門家だけです。さいわい、北海道大学は総合大学として、それぞれの分野において多くのすぐれた専門家を擁しています。そうした「最良の専門家による最良の非専門教育」が、北海道大学における教養教育の特徴です。(小笠原正明、p.150)

教養的教育と専門教育が、学士課程教育の両輪であるという認識の上で、広島大学では、教養的教育の性格を専門的教育に対する前専門性・非専門性・総合性についての教育活動として位置づけ、その相対的な役割の違いを明確にしようと考えた。これからの教養的教育は、専門以外の学問領域への関心を喚起するだけではなく、コモン・ベーシックとしての基礎的知識・技術の修得、事象を総合的・学際的に捉える柔軟で広がりのある知的枠組みの獲得、知的活動を自己の人間的な成長と人類の未来に生かそうとする意欲と態度の育成が求められると考える。専門的教育との対比において教養的教育を性格づければ、前者が専門的知識や技術の修得を目的としたものであるのに対して、後者には、学問の到達点から人間の営みを問い直す人間教育としての側面が強く期待されている。それだけに、教養教育にあっては、知識そのものの習得より、知識の意味を考えさせ、人間の生活の中でそれをどう生かすかを考えさせることに、教育の主眼が置かれなければならない。(生和秀敏、p.161)

『学士課程教育の改革（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第３巻)』
絹川正吉＆館昭 編著、東信堂、2004

コア・カリキュラムを作るためには、設置基準にある「幅広い教養」や「豊かな人間性」からもう一歩踏み込んだ具体的な目標を定める必要があった。それまでに全学教育の一部として定着していた「一般教育演習」をコア・カリキュラムの重要な要素として取り入れる際に、新たに、(1) コミュニケーション能力を高め、(2) 学問や社会の多様性を理解し、(3) 研究の一端に触れ、(4) 建設的な批判精神を養い、(5) 社会的な責任と倫理を身につける、という具体的な教育目標が設定された。このような教育目標は、コア・カリキュラムの他の科目群にも一般的に当てはまることである。教養教育では、このような教育目標を各分野の専門家が自分の専門に則した形でめざすことになるが、教育の対象はさまざまな分野を志望する学生であるから、結果的にこれは非専門教育になる。すなわち「最良の専門家による最良の非専門教育」が、コア・カリキュラムによる教育の特徴とされた。(小笠原正明、pp.83-84)

【外国語教育】

『慶応湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦 ― 新しい外国語教育をめざして』
関口一郎 編著、三修社、1993

（...）SFC の外国語教育で理想とするのも、流暢な〈無国籍で受け身の会話〉ではなく、日本人としての〈自己発信〉のできる総合的な言語運用能力である（...）。(p.9)

（...）現在大学での英語以外の外国語教育に求められているのは、いわゆる〈かじった〉程度の薄い外国語の知識を持った学生を数多く輩出することではなく、たとえ少人数でも、実際にそれを使いこなせる人材を育成することである（...）。
〈コミュニケーション手段としての外国語運用能力を目的とした少人数によるインテンシブ教育〉という基本的な合意のもとに具体的なインテンシブのプログラム作成に入ることとなった。(p.15)

大学における外国語教育は、当該言語の運用能力をつけさせるだけですむものではない。別にしっかりとした柱のような専門があり、それと総合的に結びつくことによって効果を発する。それがこれまでは文学であり、語学であって、ある時代においては十分に機能していたとも言える。しかし、21 世紀に向けて、外国語と有機的に結びつく柱はもはや文学・語学だけではないことは明白である。(p.19)

大学生を対象とした発信型の外国語教育とは、自分が本当に言いたいことを外国語で伝達するというごくあたりまえのことにすぎない（...）。(p.24)

英語教育は現在〈国際コミュニケーション手段〉としての英語と、ドイツ語や中国語と同列の〈異文化〉を背景としての本来の英語教育とに分割されることが求められている（...）。
（...）多国間のコミュニケーション手段としての英語には〈ツール〉としての役割を持たせるだけで十分であり、アメリカやイギリスの文化は当然そこから切り捨てられてよい。(p.26)

国際的コミュニケーション手段としての英語を他の言語から切り離すことによって、外国語教育全体が正常な形に戻ることができる。この場合のドイツ語やフランス語は〈異文化〉を背景とした言語であり、(...) ここにはツールとしての言語運用能力の養成と同時に、当該言語の背景にある社会や文化をより深く理解することも当然必要となる。(p.27)

SFC におけるインテンシブコースの基本は次の７点である。
(1)30 人を単位とした少人数教育
(2) 1 回 50 分を単位とした授業
(3) 授業時間数は週に８～ 10 時間
(4) ネーティブ教員の授業を３分の１程度導入する
(5) マルチメディアの活用
(6) コミュニケーション主体の授業
(7) チームティーチングと教材開発　(p.49)

SFC の外国語教育は〈○○先生が××クラスを担当し、テキストは…〉というシステムをまず放棄することから始まった。たとえば中国語、フランス語、ドイツ語は専任スタッフが日本人３人、ネーティブ１名の４名であるが、この４人を中心に、非常勤教員を含めた全スタッフで全クラスの学生を担当するという考え方を持つのである。むろんテキストは共通であり、クラスごとの進度も同一である。スタッフ全員でテキストの進度を学期ごとに決め、試験も共通テストを行なう。(p.56)

湘南藤沢キャンパスの外国語教育で導入したもうひとつの新しい試みは「教養外国語」である。
(...)
（...）こちらの方は中途半端な実用面は一切抜きにした〈教養〉中心の授業（...）。つまり、当該言語そのものについてはその大筋を教えることに止め、その分地域研究的に教養面を表に立てた授業（...）ということである。(p.120)

英語については「教養英語」のようなものは設置していない。そのかわりに、こちらは実践的な会話能力を養成するためのスポークン・イングリッシュのコースを設けている。(...) インテンシブで英語以外の言語を履修する際に学生達が抱く最大の不安は英語を忘れてしまうのではないかということだが、そうした学生のための授業である。(p.121)

『大学カリキュラムの再編成
― これからの学士教育 ― 』
清水畏三＆井門富二男 編、玉川大学出版部、1997

桜美林大学の英語カリキュラムの例示あり（pp.286 ～、佐藤東洋士「12 章：大学学部における語学教育」）

『東京大学は変わる ― 教養教育のチャレンジ』
浅野攝郎、大森彌、川口昭彦、山内昌之 編、東京大学出版会、2000

（...）専門課程でのアンケート調査で、「初修外国語は身についたか、役に立っているか」という設問をすれば、回答は一般にかなり否定的である。（...）しかし考えてみれば、この設問自体、日本語独特の曖昧構文で、回答者におもねっているのではないか。（...）要するにこの文章には、能動的な主語がない。本来なら、「あなたは外国語を身につけたか、あなたはそれを役立てているか」と聞くべきだったのだ。（p.66、工藤康子、大澤吉博）

『立教大学〈全カリ〉のすべて
― リベラル・アーツの再構築』
全カリの記録編集委員会、東信堂、2001

（...）全カリ［全学共通カリキュラム］は、学生が大学で新しい言語を学ぶことが、自分の学ぶ姿勢を新たに問い直し、結果として、新しい自己の発見と広い視野の獲得につながるとの判断を確認した上で、全学生が既習および初習の２言語を必ず学ぶという方針をとった。（p.25）

言語教育科目は、全カリが進めるカリキュラム改革の中でも、とりわけ先進的な部分であり、統一シラバス、統一テキスト。統一テストを基本とした統一カリキュラムがいくつかの言語教育科目で実施された。特に必修の言語教育科目については、どの学生も同じレベルと内容の教育が受けられるようなカリキュラムが生み出され、全学生の学力の底上げと平準化がめざされた。（p.29）

全学共通カリキュラムの言語教育（...）は「異文化の理解」、「文化･教養の深化」、「言語運用能力の修得」、「専門書を読みこなす基礎学力の鍛練と伸長」を理念としている。（p.35）

（...）日本が必要とするのは、もはや先進諸国に学ぶだけでなく、自らも発信しつつ、相互にコミュニケーションをはかり理解し合うことであり、それを可能にする言語能力である。（p.37）

『東大生はバカになったか　知的亡国論＋現代教養論』
立花隆、文芸春秋、2001

これから、知の世界、経済界、その他もろもろの世界で、グローバリゼーションはいっそう進んでいくこと必定ですから、現代のあるべき教養を考える上でも、そのような未来にふさわしい国際感覚を持った人材を育てるにはどうすればよいかという視点が必要だろうと思います。ということになると、語学力、なかんずくいまや標準（デファクト・スタンダード）国際語になってしまったといっていい英語を使いこなす能力、英語でコミュニケーションをはかることができる能力 ― 読み、書き、だけでなく、聞く、話す能力、電子メールを気軽にポンポンやりとりして情報交換をする能力（...）が、これから国際社会で生きていこうとする人の必須の教養になっていくだろうと思います。（p.240）

『大学はどこへ行く』
石弘光、講談社現代新書、講談社、2002

（...）国際的に活躍のできる多くの有益な人材が輩出してもらわなくては困る。このためには、いかなる努力をし、またどのような素養を身につける必要があるのだろうか。（...）
まず第一が、いわずと知れた語学力である。（...）
第二に、自己発言能力を十分身につけた個人的パーフォーマンスを養うことである。（...）
そして第三は、日本語であれ英語であれ。自分の意見を堂々と述べるためには、十分な学識、知の涵養が不可欠である。（pp.160-162）

『大学教育の可能性 ― 教養教育・評価・実践 ―』
寺﨑昌男、東信堂、2002

［立教大学の外国語改革に関して］英語に限って申しますと、30 人学級が実現しました。（...）二番目は、一年生の時に英語の授業を全部集中させる。ですから、学生から見ると、一週間のうち４時間英語がある。その他に、２時間ないしは３時間、第二外国語であるドイツ語やフランス語がある。それも全部一年次に集中するという方針をとりました。（...）
語学教育の体制は一変致しました。英語ですと４時間ある授業を一人の先生がやるのではなくて、二人の先生が持つ。すなわちペア・ティーチャー制度を採用しました。（...）しかしこの制度ですと多数の教員が必要です。既存教員では足りません。でも非常勤で週２回来てくれる方はほとんどいませんから、「嘱託講師」という制度を作りました。（...）
次に、学生達のクラス分けは、学部や学科に関係ないものにし、さらに、徹底した習熟度別にしました。習熟度調査は恐らく今も入学式の直後にやっていると思います。

学生は、コミュニカティブというコースと、それからリテラリー、今は言語文化というコースをとることができます。(...) 学生は、希望のコースに登録することができます。(pp.22-23)

最近うれしい数字があります。学生部が作った『立教大学 大学環境調査報告』という調査ですが、学生の意見を聞いています。30 年以上続いている長期の調査です。(...)

(...)「この大学の言語(英語)教育は、充実している」という文にイエスと答えた者の数は、全学年平均で実に57%です。さらに一年生だけを取ると、66%の者がイエスと答えています。全学共通カリキュラム実施前年の1996 年の調査では「イエス」はわずか 23%でした。ものすごく上がったのです。この大学の英語教育はよいということが、学生諸君には分かるのです。(pp.24-25)

(...)鈴木孝夫先生の『日本人はなぜ英語ができないか』(岩波新書)という本が出ていますが、もしチャンスがあったら読んでください。非常に面白いです。(...) たとえば、鈴木先生は、中国のある方とロシア語について話をして、びっくりしたことがあるというのです。ロシア語をやったことがあるというご婦人が教わったロシア語の教育というのは、いかにして中国のことをロシア語で表現するかということだったそうです。

これは、日本が 100 年間やってきた語学教育と全く違うというのが、鈴木先生の発想です。(...)

私達は英語を教わってきただけですが、それをもってイギリス、アメリカを理解するものだ、せいぜい格好よく言えば世界を理解するものだ、と思っていました。(...) そうではなくて、もっと自分のこと、日本のこと、さらにアジアのことを表現できるような英語教育をやっていかなくてはなりません。それこそコミュニカティブなランゲージ・エデュケーションの目標に据えてしかるべきものではないかと、立教にいたころつくづくそう思いまさした。英語の手紙一つ書けないというのは、なんて情けないことだろうと思いました。発信型の言語教育の実現、これこそ学士教育課程における外国語の目標であるべきです。(pp.63-64)

【授業 & FD】

『大学教育の目的』
Ｋ・Ｅ・エブル (1983)、高橋靖直 訳、玉川大学出版部、1987

本当によい授業とは、恋人が最愛の人のために尽くすように、夢中になって準備するような授業である。(p.73)

『大学を学ぶ』
高等教育研究会 編、青木書店、1996

大学の教育活動は、大学の教員自らの研究活動の成果と結びついて行われている（...)。そこには何らかの問題を発見し、解決するための苦闘のプロセスが存在し、その研究の成果（それは科学研究の最先端の問題意識・理論を含んでいるが）に依拠して教育活動が行なわれる。(p.30)

目標になっていかざるを得ないだろうと思うのです。(p.252)

『大学教育の創造 ― 歴史・システム・カリキュラム』
寺﨑昌男、東信堂、1999

(...)私の印象では､立教に関する知識(...)への興味(...)は､知的好奇心というよりは「自分の居場所を確かめたい」という欲求に根ざしているように思える。

ところがその居場所に着いて、彼らはいかほどのことを知っているわけではない。(...) 何らかの機会に、「立教を知る」、それも大学にふさわしく「批判的・学問的に知る」機会が設けられる必要がある。(pp.146-147)

『大学で何を学ぶか』(1996)
浅羽通明、幻冬舎文庫、1999

文京女子大は、経営学部のみの単科女子大であるが、就職部長は元超一流銀行の支店長。加えて一流企業の経営者から横すべりした教授たちが、就職部の顧問を務め、全員内定をめざして就職指導に力を入れている。唸らされるのは、単位にはならないものの、正規の授業時間に組み込んだ「就職講座」を二年次からセッティングしたことだ。最初の年はさまざまな職業や国家試験のあらましを教える講義、三年次は就職活動の具体的実践をあれこれ相談面接を交えつつ教授し、四年次には模試や模擬面接が徹底指導される（大島由起子「『氷河期』の就職難に大学が就職予備校化！？」「週間金曜日』94.7.1)

このカリキュラムは、６割から８割の学生が参加したという。出席をとらないで、けっして偏差値が高くない、４年間を遊んで過ごすどこにでもいる女子大生を、これだけ集める大学の講義が、これほど学生のためになる授業が、いま大学にどれほどあるだろうか。

全員内定に成功した文京女子大に瞠目して、こうした試みに追従する大学はきっと現れるだろう。(p.127)

『大学の社会的責任』
大学の研究教育を考える会 編、丸善、2001

授業内容の工夫としては、問題意識を持たない学生にいきなり学問体系を教えるのではなく、現実の問題から入ってまず問題意識を持たせ、それとの関わりで関連する学問領域について理解させることが重要である。課題探究型アプローチといってもよい。(p.9、草原克豪)

『大予測　10 年後の大学』
大学未来問題研究会 編、東洋経済新報社、2001

学生による授業評価に対する教員の強い反対を懸念する見方がある。(...) 大半の教員は、不愉快な思いをすることもあるが、冷静に受け止め、それを利用して自分の研究や教育のあり方の改善に努力する。
(...)
問題は人事評価に直結させることである。教員自身も最初から高いレベルにあるとは限らない。試行錯誤を重ねながら、技量と人格を磨いている。人事評価に直結させるよりも、教育機能の向上が重要である。それには評価結果を提供するだけでは効果を発揮しない。まして公表するだけでは、教員をおどすだけである。

教育向上に関して、大学は教員とコミュニケーションを維持していかなければならない。教員に対してもカウンセリング機能を持つ必要がある。(p.225、岡本勲)

『大学はどこへ行く』
石弘光、講談社現代新書、講談社、2002

出席しなくても、単位を容易にもらえるといったいわゆる＂楽勝＂講義の存在が問題である。この種の講義の一番悪い点は、やる気のない教師が手抜きの講義をし、その言い訳のために点数を甘くし学生に迎合することである。また学生もこれに便乗する。怠け学生に人気があるのはよく分かるが、これほど学問を冒涜しかかつ大学を荒廃に導くものはない。＂楽勝＂な講義こそ、学生の側から排斥するべきものである。(p.175)

『大学は生まれ変われるか』
喜多村和之、中公新書、中央公論新社、2002

大学評価のひとつの側面として、学生による授業評価がある。(...) その第一の目的は授業改善のためであって、学生が授業をどう受け止めているか、学生の反応や理解度を知るためであった。授業評価の結果は学生にも公開され、学生が授業科目を選択するときに、その授業が自分の学習要求や水準に合っているかどうかを判断するための情報提供という目的も兼ねている。

このような学生の授業評価は大学教育というサービスを購入する学生の消費者としての権利 —— 授業の内容をあらかじめ知り、授業（教師）を選択する権利、授業の内容・方法について改善意見を表明する権利 —— を保証するという、消費者保護の発想からはじまったとされている。同時に、教師は何をどう教えるかの自由と、学生の学力や成績を評価する権限を保持しているのだから、学生の方も教師（授業科目）を選び、その教え方のよしあしを評価するという「学ぶ側の権利」を認められてしかるべきだ、という考え方がある (...)。

学生による授業評価は、もうひとつの目的にも用いられる。それは教員の昇進や若手教員の雇用契約更新に際して、教師としての教育能力を評価するためである。(...) ただし、学生の授業評価の結果を教員の昇任の判定に利用するという方法は、いろいろ弊害や問題があり、どこの大学でも採用されているというわけではない。

学生による授業評価の是非については反対論も多い。(...)

こうした批判にもかかわらず、学生による授業評価はアメリカのほとんどの主要な大学で定着してきている。その理由としては、たしかに学生には教授の学問や専門研究のレベルは理解できないということはあっても、教え方のよしあしや授業の内容・方法の適否はわかる、という反論がある。(pp.57-59)

(...) 学生による「授業評価」の情報は、あくまでも相対的なもので、さまざまな教育評価情報の一部にすぎないという認識を持つ必要があると著者は考える。(...) 著者は、授業評価さえ実施すれば教育の質が高まるという主張には賛成しがたい。(p.60)

『潰れる大学、潰れない大学』
読売新聞大阪本社 編、中公新書ラクレ、中央公論新社、2002

授業改革に取り組むために設けた京都大学高等教育教授システム開発センターが、1999 年 3 月、教官へのアンケート結果をまとめた。それは学内に一種の衝撃をもって受け止められた。学生の学力が低下傾向にあると考える教官は、回答者の 48.2%に達していた。4 年前の調査と比べて、10 ポイント近く増えていたのだ。

危機感を感じた大学側は、2002 年 4 月に「大学における学びの探求」という新しい科目を設置した。いわば「学びを学」という前例のない科目だ。(p.22)

いっこうに改まらない無気力、無目標で、学力向上への努力をしない学生に対して、山梨大学は「雷おやじ」になった。
(...)
国立大で初めて採り入れた退学勧告制度だった。(...) 対象になる学生を放置せず。学習指導をしながら勧告する。学期ごとに二回連続して勧告を受けると、退学が待っている。日本の大学は入学さえすれば、(...) 留年はあっても卒業は難しくないと言われてきた。(...) その "定説" からの一大転換である。
(...)
(...) 一罰百戒の意味も込められている勧告を、勉強している学生は歓迎している。まじめな学生は授業中にいびきを聞かなくてすみ、うつらうつらしていた学生は目がさめた。
大学のショック療法は効果を上げているようだ。(pp.28-31)

日本語が駄目な学生のため、読み書きからコミュニケーションまでを、何らかの形で「表現方法」として教える大学は今や珍しくない。

高知大もその一つで、3 年前に一般教育課程を一新した。「日本語技法」のほか、大学で学ぶ内容を紹介する「大学学」、ネーティブ教員による「英会話」や、パソコン実習の「情報処理」などをセットで「基軸教育科目」と位置づけた。全学必修、全教員参加という思い切った導入だった。(...)

学外からは「高知大学幼稚園」とやゆされた。学内でも「そこまでやる必要があるのか」といった声も聞かれた。(...) しかし、吉倉紳一・理学部教授らの「これまで、そうした基礎科目を大学で学ぶものではないと放置してきたのは、大学側の怠慢だ」などという主張が反対の声を押し切った。

何をどう教えるか。吉倉教授らは試行錯誤を重ね、授業のベースとなるガイドブックを作った。それを開くと、「主部と述部の関係を明らかに」「修飾語の配列を工夫する」「助詞の『は』の使い方」などから始まって、「効果的な発表」「レジュメの作成」などが分かりやすくまとめられている。(pp.38-39)

学生不在、あるいは学生無視、時間の浪費、何の感動

も刺激もない。そんな授業を改善するためにも学生による授業評価を採り入れる大学が増えている。(...) 文部科学省の 2000 年 10 月時点での調査によると、国立 93 校、公立 36 校、私立 322 の計 451 大学が導入していた。これは全体の 69%にあたる。

評価の低い教員には奮起を促し、授業を改善する努力を求めるが、高い教員には一層の努力を要求して大学のけん引役を果たしてもらう。高い評価を得た教員に「ベストティーチャー」「最優秀教員」といった " 称号 " を与える大学も多い。

2000 年度から、「最優秀教員」制度を始めた福井大工学部の永井二郎・助教授は、その第 1 号だ。学生の投票で 8 学科かから各 1 人を選び、学科長らが得票率などを参考にして最優秀を決めた。永井助教授は " 称号 " のほかに特別昇給と 30 万円の旅費を手にすることが出来た。(p.72)

『ICU〈リベラル・アーツ〉のすべて』
絹川正吉 編著、シリーズ教養教育改革ドキュメント、東信堂、2002

専任教員は一般教養科目と専門科目の両方を担当し、しかも一般教育科目を担当できるのは十分な学識と経験を評価されたしるしとして、教員にとっては栄誉であった。(岡野昌雄、p.118)

専門分野での十分な実績のある教員が一般教育科目を担当し、また研究業績に加えて一般教育科目を担当できることが、教員の高い評価になるという認識が共有されることが望まれる。(岡野昌雄、p.121)

自己の業績に対する批判は、必ずしも専門家の間だけで有効であるとは限らない、異質な鏡を通してこそ実質が見えてくるということもある。その意味では、多様な関心と問題意識を持った学生との対決は、教員にとって自らの力量を問われるかけがえのない機会といえよう。自分と同じ専門分野にのみ関心を持つ学生だけではなく、多様な学生を相手にする教養教育は、じつは教員にとっても重要な意味を持っているのである。(岡野昌雄、p.125)

『大学改革の現在（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第 1 巻)』
有本章＆山本眞一 編著、東信堂、2003

大学は、学生に対してこれだけの教育をほどこし、学力をつけたと保証しないために、大学の卒業証書が社会的に意味を持たない。社会が気にするのは、どこの学部を出たかではなく、どこの大学に入学し卒業したか、すなわち入試偏差値である。入学試験の時点での学力証明よりも信頼できる、大学の学力証明が存在しないこと、すなわち大学の教育に対する社会的信頼がないことを、この事実は裏づけている。学生もこのことを知っているので、卒業できるなら強いて努力して学ぶ必要がないと思っている。大学の空洞化、レジャーランド化は、こうした大学の教育評価の崩壊に基づくものである。(橋爪大三郎、p.89)

大学別にみると、「先生が授業熱心である」と学生が評価する割合は、最高の 74.3%から、最低の 20.9%までさまざまである。総じて、4 年制大学より短期大学の方が、「先生が授業に熱心」としている。(...) また、社会人の多い大学、偏差値の高い大学、小規模大学、女子大で「先生が授業熱心」と評価する学生が多く、逆に、偏差値の中程度の国立大学、大規模な私立大学、男女共学大学で、授業に熱心な先生が少ない (...)。専攻別では、語学を含む「人文系」の教員が熱心で、法経商社の「社会学系」の教員が熱心でない、という結果が出ている。(竹内清、p.130)

『大学のカリキュラム改革』
有本章 編、玉川大学出版部、2003

アレキサンダー・アスティンはそれまで大学評価の指標とされてきた資源、評判、カリキュラム内容、卒業率、卒業生の平均給与などは、何ら学生の「学習」について述べていないと批判し、大学教育の質は、学生の学習にどれだけ価値が付与されたか (value added) によって示されなければならないと指摘した。(川嶋太津夫、p.225)

学生による授業評価の一斉導入に対して、開設当初、教員の全員が全面的に賛成していたわけではない。教員の合意に基づいて調査の実施にこぎつけることが必要であった。授業担当者のうち希望者のみが授業調査をすればよいという意見、そもそも学生に授業を評価する能力があるのかという意見。多様な意見が提出された。そのため 1990 年 4 月の最初の教授会では、議案として「学生による授業調査」の実施の是非について審議事項として協議されたのである。その過程で確立されてきたのが「SFC における学生による授業評価の〈二大原則〉」である。第一の原則とは、調査結果の公表についてである。個別具体的に個人名がわかるような形では公表しないという〈非公開の原則〉である。第二の原則とは、調査結果をすぐに人事考課に結びつけないという〈人事考課に利用しない原則〉である。(井下理、pp.191-192)

1990 年の SFC 開設以来一貫して続けてきた「学生に

よる授業評価」は 12 年の施行を経て、2002 年 3 月をもって終了した。その背景には二つの準備が整ったことが関係している。

第一は、コンセプトの変化である。時代の流れは、「評価」を軸に動いている。評価をすることや評価結果を公表すること、評価結果に基づき限られた予算を効果的に配分して成果を上げようという発想。(...)

それに対して、慶応義塾大学ＳＦＣでは、「評価」という視点ではない別の新しい視座からの変革のためのコンセプトを探求していた。それがようやく明確な形となって概念化され結実したのが、2001 年度秋学期のことである。コンセプトは「評価」ではなく、「コミュニケーション」へと生まれ変わった。新しいシステムの名称は Site(Web サイト) for Communication for Students, Faculty, and Stuff (略称:SFC - SFS) である。日本語にすると「学生・教職員の間のコミュニケーション促進のための Web サイト」である。(...)

第二の革新は、コンセプトを実現可能にしたメディア環境である。(...) ネットワークの日常化である。こうした事情を背景として「学生による授業評価」も従来の紙ベースでの質問紙調査票を教室で配付し、その場で出席者が記入し、授業中に回収して事務室まで運ぶという実施方法にも変化が出てきたとしても不思議ではない。つまり「学生による授業評価」の調査実施媒体を「紙」から「Web」に変革したのである。(井下理、pp.203-204)

『高等教育と IT ― 授業改善へのメディア活用と FD』
山地弘起＆佐賀啓男 編、玉川大学出版、2003

プレゼンテーションソフトの利用は、学生への教材提示方法が改良されるという一次的な効果もあるが、教員が授業の準備をより綿密に行なうようになり、その結果、授業の構成が体系的になるという二次的な効果も大きい。また、学生が書いた質問・要望には、必ず翌週の授業でプレゼンテーションソフトを利用して返答した。授業中に発言する学生はめったにいないが、紙への記入なら抵抗が少なくなるようである。いい質問もかなりあり、このような形のコミュニケーションも一つの方法であろう。(谷口るり子、p.34)

『学士課程教育の改革（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第３巻)』
絹川正吉＆館昭 編著、東信堂、2004

「日本の大学の国際水準を質的に高める」とは大学教育の視点からみれば、授業の内容を国際水準に高めることではなく、学生への付加価値を国際水準に高めることである。すなわち、日本の大学の教育力を国際水準に高めることこそ授業改革である。(安岡高志、p.270)

学生による授業評価は授業方法の改善や効果を知るためと教員評価やコース評価のために用いられる性質を持っている（...)。現在、日本ではおもに前者の授業改善や効果を知るために用いられており、教員評価やコース評価（...）に用いられている例はきわめて少ないが学生による授業評価は目的に応じて使い分ける必要がある。カリフォルニア大学バークレー校の検討結果を紹介する(...)。(1) 学生による授業評価の実施時期は目的が前者の場合、コースの途中において実施すべきであり、目的が後者の場合、コースの最後に実施すべきである。(2) アンケートの形式は、目的が前者の場合、担当者が作成すべきであり、目的が後者の場合、学部やキャンパスで統一したものを用いるべきである。(3) 学生による授業評価の収集、要約、解釈は、目的が前者の場合、担当者が行うべきであり、(...)。一方、目的が後者の場合、これらの手順はすべての教員に公平であり、信用できるものであるように注意しなければならない（アンケート用紙を事務職員が配布・回収を行なう、または教員がアンケートを配付し、回収を事務職員あるいは学生が行なう場合が一般的である。)

目的が教員評価やコース評価である場合、留意する点について、次のように述べられている。

① 評価アンケートの内容は学科、あるいは学部の効果的授業の基準に基づいて作成する。現在の学生は次のことについては優れた判断を下す。授業の下準備をどの程度しているか、どの位授業時間を有効に利用しているか、(...)。しかし、その専門において授業が優れているかについては判断できない。
② 各質問は答えやすいようにしなければならない。例えば、「教員は講義の輪郭がわかりやすいように配慮しているか」の問いに対し、学生は容易に答えることができるが、「教員は下準備をよくしており、面白い説明をしているか」のように二つの質問内容を含む問いに対しては回答しにくい。
③ 簡単に数値化できるような項目をいくつか加える。
④ 総合評価を表わす項目を少なくても 1 項目加える。
⑤ 授業において得られた知識、認識、技術等について学生に尋ねる項目を少なくとも一つ設ける。
⑥ 担当教員の授業法の長所と短所をはっきりさせるようにする。

以上を見ると日本で学生による評価といわれているものはアンケート用紙の配布・回収を除けば、限りなく教員評価やコース評価に近い形式である（...)。(安岡高志、pp.272-274)

教員評価やコース評価のためには評価項目は５項目もあれば十分であるが、授業改善を目的とするのであれば５項目ではとうてい足りず、バークレー校では 85 項目にのぼるアンケートを開発しているそうである。（安岡高志、p.274）

（...）学生による授業評価の性質に関する研究はきわめて日本においては少ないが、米国ではかなり以前からこの種の研究が行なわれている。

デイビス（...）は（...）、学生の年齢、成績、能力などの学生による授業評価への影響はほとんどないこと、非常に学生数が少ない場合やディスカッション・クラスが評価が高くなることを紹介している。また、理系よりも文系の教員が高く評価されることも報告している。（...）学部別の学生による授業評価の結果を比較すると理学部と工学部が低い傾向が出ており、理学部や工学部の授業は理学部や工学部の教員が多くの科目を担当していることから同じ傾向であるとみることができる。（安岡高志、p.278）

シラバスと講義要目を分けるのは、授業法の本質的差異である。講義要目が指し示す授業は、講義を主体とする。すなわち、知識を教員から学生に与えることが主である。これまでの大学教育の実態はそれであった。シラバスはそのような授業形態に対立して、双方向的授業をめざすために用意されるものである。したがって、それには、講義要目も含まれるが、それ以上に重要な内容は、受講する学生に期待される学習活動の内容である。学生が自発的に行なう学習活動を前提に、授業が行なわれることの予告、すなわち教室外学習課題の指定（アサインメント）が、シラバスの内容になる。そういう予備学習がなければ、授業に参加できないことを、学生に知らせることが、シラバスの内容になる。（絹川正吉、p.321）

『大学は学生に何ができるか』
増田晶文、プレジデント社、2003

工業高校出身の金沢工大生は工業高校特別選抜や推薦試験で入学してきた学生が多いのですが、ここで見落としてはいけないのは、どんな入試科目で入学させるかよりも、「入学後にどう教育していくか」「どう充実したキャンパスライフの仕掛けを作るか」がいかに大切かということです。夢考房はその意味で、工業高校出身の学生を「元気」にさせ、その「元気」を普通高校出身者にも伝播させる「教育装置」といえるはずです。（p.81）

東上君は先輩との確執について少し後悔しているそうです。

「夢考房とは同好の士の集まりだと理解しています。だから、単にソーラーカーの研究を積むんだったら、ゼミや大学院でやったほうが効率がいいかもしれない。でも、僕が夢考房で得たものの中で一番有意義だったのは、高い知識を得られたことではなく、ものづくりの難しさを痛感したことです。人間関係とものづくりの難しい関係を体験できたことです」（p.91）

（...）橋本君のような有能なリーダーが現れるのは、夢考房がまず第一に「学生の自主運営」に委ねられているからにほかなりません。だからこそメンバー一人ひとりに責任が生じ、真剣さが加わるのです。ものづくりへの情熱に加え、仲間との群れ合いを通じて「人間関係とは何たるか」の経験が積み重ねられていきます。夢考房が生まれたときから学生たちを見守ってきた服部陽一教授はこう語ります。

「大学が“学問の場”である以上、私は学生に“学力の向上”を求めます。しかし、それ以上に学生たちに培ってほしいのが、“人間力”なんです。夢考房というユニークな群れ合いの空間は“人間力”を磨くのに最適だと信じているんです」

服部教授は続けます。

「人間力という言葉は、東京工業大学や高知工科大学で学長を務め、現在は国立情報学研究所長の末松安晴先生が提唱されたものです。人間力とは自己啓発力、管理力、チームワーク力、リーダーシップ力などを総合した力です」

服部教授によると、末松理論では研究開発者に求められる「学力」と「人間力」の比率は「100 対 86」ですが、これが技術営業者になると「100 対 114」になるそうです。（p.131）

【学生&学力】

『大学で何を学ぶか』
隅谷三喜男、岩波ジュニア新書、岩波書店、1981

無気力、無責任、無関心の三無主義より、「読まない、書けない、考えない」の三無主義の方がより深刻だといわなければならない。

なぜこうなったのだろうか。(...) 大内教授は、入試地獄が深刻化する一方で、入試問題が○×式になり、受験生は教科書や参考書を丸暗記し、重箱の隅をつつくような細かい知識を頭につめこむことだけを勉強と思うようになり、自分で読んで、自分の頭で考える訓練を受けるとこなしに、大学生になったからではないだろうか、と書いている。(p.31)

(...) 1965 年ころ、大学進学率は 15 パーセントをこしているから、このころマス教育の段階に入った、といってよい (...)。(p.35)

(...) 日本リクルートセンターの調査によると、「専門的な勉強に打ちこみ、将来の職業に役立てたい」と考えている「専門志向」の学生はわずかに 10 パーセント程度で、一番多いのは、「専門的な勉強ばかりでなく、幅の広い知識や教養を身につけたい」と考えている「教養志向」の学生であり、これがだいたい全学生の三分の一を占める。二番目は、「勉強に力をそそぐよりも、いろいろな人とつきあったり、新しい経験をつんだりして、人間味や社会性を身につけ、将来にそなえたい」という、「社会志向」型で、三番目は、「大学を卒業したら仕事や生活に追われることになるだろうから、学生時代は、勉強は要領よくやり、クラブ活動などに力を入れ、できるだけ学生生活を楽しみたい」という「レジャー」型の学生で、この二つを合わせると、全体の過半数の 55 パーセントになった。(p.44)

『大学を学ぶ』
高等教育研究会 編、青木書店、1996

(...) 大学では、与えられる知識・情報を批判的に再吟味することが重要であり、この「批判的再吟味」は研究を含んでいると考える。(p.32)

『恐るべきお子さま大学生たち
— 崩壊するアメリカの大学』
ピーター・サックス (1996)、後藤将之 訳、草思社、2000

本書の最終章では、アメリカにおけるポストモダニズムと教育について考察する。(...) この世代のメンバーは、矛盾にみちた謎の人である。彼や彼女は信頼を切望しているが、しかし、権威や制度や知識や事実など、高等教育における正統性と価値の伝統的な根拠のすべてを否定している。ポストモダンな学生は、学習の価値を知ってはいる。しかし、エンターテイメントで面白がらせてもらうのを期待している。彼は、資格を得ることには抜け目なく敏感だが、自分で成功を手に入れようという動機づけはほとんどない。これこそがジェネレーションXの本質である。そして彼らはポストモダン時代の、ほんとうに最初の世代なのである。彼女は、過去の伝統や期待と、未来の深刻な不確定性のあいだで、引き裂かれてしまっている。(p.16)

彼らは椅子にふんぞりかえって、軽蔑と退屈の表情を浮かべて私をながめやり、まるでこう言っているかのようだった。「あんたがどこで働いていようが、どんな経験をしていようが、何を知っていようが、誰がそんなこと気にするもんかよ。なんか俺に面白いこといってみな」(p.29)

(...) 文章執筆のクラスがレポートを提出する日に、二、三人の学生が、あきらかに高校時代からの習慣で、つねに必ず私にこうたずねるのだ。「ホッチキス、ない?」(p.36)

「今学期は、これまでのところ」と、ある同僚がわれわれに言った。「自分の学生からこんな質問を受けとっていますね」

・テキストって、読まないといけないんですか?
何で一章がこんなに長いの?

(...)

この教師はまた、次のような、驚くべき光景について語ってくれた。「授業中に、大きなイビキをかいて眠っていた学生が、起こされて、『疲れたのか』と質問されました。すると、『僕のコーチは、毎日授業に出席しろとは言ったけど、ずっと起きていろとは言わなかったよ』と答えました」(pp.144-145)

高等教育がいまやはっきりと認めるべきことは、1990年代の高等教育の問題の多くが、文化のモダニズムからの分断に根差しているということである。高等教育が認識すべきことは、われわれが知っているような教育は、

ポストモダン時代にはもはや適切でなはないということである。(pp.190-191)

ポストモダニティにおいては、教室とはほとんど文化的な「テクスト」でしかなく、その内容と意味は、教師と学生の双方によって創造されるのである。ポストモダンな学生は、権威が世界の高みから意味を課すことをもはや許してはいない文化風土から、高等教育に入ってくる。(...)

(...) たとえば、ポストモダンな教室とは、教師からCDロムまで、あらゆるもので提供される学習素材を使って、何か新しいものを創造し、学生に知識を使わせるための、単なるスペースといったものになるだろう。それはある種の「ラボ」であるが、(...) この新しい種類の、相互作用と創造と応用知識のためのスペースは、これまで支配的だった講義の部屋に置き換わるのが望ましい。ポストモダンな環境で育った人びとは —— そして私は、これがとりわけジェネレーションXに妥当することを発見したが —— 抽象的理論的な知識や、知識のための知識には、しばしばあまり関心を示さない。(p.192)

(...) ポストモダンなアプローチでは、知識と権威についての基本的認識が、どうしようもなく変わってしまっていることを、はっきりと認めるであろう。教師が、教室の前で、店舗のフロアマネージャーのようにして、部屋いっぱいの受動的な聴衆に注目を要求するのではない、ポストモダンな教室は、学生が、個人的に、またはチームとして、自分自身のマルチメディア作品を創造するためのテクノロジーベースのモジュールへと、分割されることになるだろう。(p.194)

『大学教育の創造 — 歴史・システム・カリキュラム』
寺崎昌男、東信堂、1999

(...)「ことば」をわがものとし、それを主体との関わりで生き生きと使いこなす、その能力の根本において、学生たちの力が貧しくなっているのではないか(...)。(p.6)

『大学で何を学ぶか』(1996)
浅羽通明、幻冬舎文庫、幻冬舎、1999

多少もの書きやってると、たまにライター志望の学生から相談されたりする。そういう奴のほとんどが「私に才能あるでしょうか」とかなんとか、「供給」する能力ばっかりを心配している。

こういうのを世間知らずっていうんだよね。どんな天才でも、偉い批評家に定評ある新聞の書評でほめられても、金払って読んでくれる客がある程度以上の束をなさないと商売としては成り立たないの。てめえの才能なんかより「需要」の有無を検討しなさいって。

自分の才能を知るとは、己が供給できる情報や発想や表現の面白さがどんな層の何人くらいにウケるかが見えているということだ。これを見るためには、感覚的にであれ知的にであれ、世の中をトータルに掴もうとする努力が必須となる。(p.157)

『分数ができない大学生』
岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄 編、東洋経済新報社、1999

一部には、「文系の学生の数学が悪くてもいいじゃないか、理系の学生に頑張ってもらえば」という人もいます。しかし、数学を理系のものだけとすますわけにはいかないのです。(...) 文系大学生の落ち込みは、全体のレベルの低下を意味しているのです。(...)

(...) 原因は私立文系の学部が入試から理系科目を外していることにあります。(...) まったく分数の計算をしなければ、それを忘れていくのは当然のことです。主な欠陥は少数科目に限定された大学入試にあると思います。(p.ii)

数学を学ぶ最大の意味は、論理性を養う訓練がなされることにある。(...) 問題解決能力は、論理的思考によって可能となる。(...)
(...)
(...) 逆に数学を学ばずに、語学、社会などの学習から同程度の論理性を身につけるのは難しい。(pp.26-27、西村和雄)

(...) 少数科目入試で数学を捨てて入学してきた学生が将来に得るであろう所得の平均が低くなることも注意すべき点である。(p.29、西村和雄)

『教育課程・方法の改革
— 新学習指導要領の教育方法学的検討 — 』
日本教育方法学会 編、明治図書、1999

21 世紀の学校を準備する学習指導要領の改訂（小中学校 2002 年実施、高校 2003 年実施）の政治的社会的な意味を考察するのが本稿の課題である。まず、改訂の特徴を確認しておこう。今回の改定の要点は、①「総合的な学習時間」の新設、② 授業時間の弾力化、③ 小学校、中学校の教育内容の３割削減、④ 中学校における選択科目の拡大と高校における教科・科目の多様化と選択履修の拡大の４点にある。(p.28、佐藤学)

今回の改訂において「公教育のスリム化」への布石は次の諸点に具体化されている。まず第一は、教育内容の３割削減である。(...)

第二は、中学校における選択教科の拡大や高校における教科・科目の多様化と選択履修の拡大による共通教養の解体である。特に高校学習指導要領改訂における教養の解体は著しい。1960 年代には８割を占めていた必修教科の単位数が４割以下に削減され、しかも保健体育を除くすべての必修教科において選択履修が基本となった。(pp.29-30、佐藤学)

(...) 今回の学習指導要領の改訂における教育内容の３割削減は、マスメディアを通じて広がった二つの誤った俗論を基礎としている。一つは、「年々、教育内容が難しくなって授業についてゆけない子供が増えている」という俗論である。(...) 過去 30 年間、教科書の内容は難しくなるどころか、(...) 教科書の内容を平易にし削減してきたにもかかわらず、ますます授業がわからない子どもが増えてきたのが現実である。(...)
(...)

(...) もう一つの俗論は、「日本の子供は勉強に追われてゆとりを失っている」という常識である。しかし、この常識は 20 年以上も昔の現実であって、現在の子供の実態とはかけ離れている。(...) どの調査結果を見ても、わが国の子供の校外の学習時間は世界の最低レベルまで落ち込んでいる。(...) 塾の時間を含めても世界で最低レベルなのである。(p.33-34、佐藤学)

高校新学習指導要領（1999 年 3 月 29 日告示）は、「個性化」や「多様化」の名の下に、共通必修科目を極度に減少させている。すなわち、五日制完全実施に対応して卒業までの総単位数が従来の 80 単位（1989 年の改訂以前は 85 単位）からさらに減って 74 単位とされるなかで、必修教科・科目の総単位数は最低 31 単位までに削減（現行では普通科が 38 単位以上、専門学科・総合学科が 35 単位以上）となった。しかも、必修教科・科目内部の「多様化」もいっそう促進され、ある科目を全高校生に共通必修させる方式から、複数教科・科目のうちから選択必修早せる方式に変更された。(...) 結局、すべての高校生が共通に履修すべき必須科目は、体育７単位と保険２単位のみとなった。(p.95-96、水内宏)

『東京大学は変わる — 教養教育のチャレンジ』
浅野攝郎、大森彌、川口昭彦、山内昌之 編、東京大学出版会、2000

現行の入試方式は「何を知っているか」の知識量を測ることはできるが、「何ができるか」という実践的・応用力をみることはほとんどできない。そこでどうしても、(...) 新しいもの・ことを発見し構想できる能力、自分考えを上手に表現し外国人を含めて他人と適切にコミュニケーションができる能力、問題を発見しその解決方途を探る能力は、大学入学後に、集中的に訓練・開発せざるをえない。(p.5、大森彌)

(...) 大学の入試科目にしばしば「小論文」というものがあり、高校や予備校等でもそのための指導をしているようですが、大学でのレポートや発表、論文は、口頭のものも含めて、小論文とは決定的に違います。小論文というのは、その場で課題を与えられて何も調べないで自分の考えをまとめるものです。大学というところでは、自分がそのテーマについてどう思うか、ということではなく、なぜそう思うのか、こう思わなければどうして間違っているのかということを、証拠をあげ自分の前提を明らかにし自分の推論のプロセスを明示するという三つの手順を経て、主張しなければ相手にされないのです。(p.133、山本泰)

『大学は何を学ぶところか』
桜井邦朋、地人書館、2000

我が国では、小さい時から大学卒業まで、言葉によるコミュニケーションの方法や文章表現の技術などについて教えられることがほとんどない。こんな国は多分世界中探してもまずないであろう。(p.76)

『大学への招待状 — 講義「社会科学入門」での大学論』
山本栄一、K.G. りぶれっと、関西学院大学出版会、2000

(...) 大学は本来、ルールある社会で生きていく学校時代最後の訓練の場 (...)。(p.53)

大学は「理解」を少しでも深め社会に出る最後の門口である。「理解する」こととは何かを最も手短に知る道は、他者を知ることとは何かを考えることだと思われる。自分より他人の性格や欠点をいち早く見つける。それが自分の中にもあることを知るのにはよほどの時間がかかる。子供は全く自分を知らない。(p.69)

ある人が就職する場合、何が一番求められるだろうか。コンピュータ能力だとか、何かの資格を思い浮かべるかもしれないが、そんなことよりもっと大切なことがある。

上手下手はあるとしても、少なくともコミュニケーションがはかれることである。(p.73)

人は気晴らしに無駄話をする。これも大切である。無駄話もできないと言うことは、どこかに問題があるのだろう。しかし、あることをテーマに筋道を立てて話す能力は、勝手気儘に話すのではなく、論理的に事柄をまとめ、自己抑制を必要としており、社会生活で求められる不可欠な能力である。(p.74)

『大学講義　野望としての教養』
浅羽通明、時事通信社、2000

本というのは現代において不特定多数一般を相手にすべきものではないのです。そうではなくって、本というのは、本を読む人しか読まないんです。あえて言えば、本を読むような、そういうタイプの人しか読まないのです。(p.90)

『新しい教養を求めて』
筒井清忠、中公叢書、中央公論新社、2000

比較的少人数の演習のような授業でも、多くの教員が指摘するのは、学生たちがほとんど自分から発言しないということである。いろいろな原因が考えられるのだが、なによりも、正しい日本語できちんと自分の意見を言う訓練ができていないため発言することができないというのが実情なのである。

『学力低下と新指導要領』
西村和雄 編、岩波ブックレット、岩波書店、2001

インドでは、19 × 19 までの掛け算を小学生に暗記させるのですが、創造性が奪われるどころか、現在、インドは世界有数のソフト開発国になり、アメリカでもインド人の技術者は引っ張りだこなのです。
理論では詰め込み教育は創造性を奪うはずなのに、実践では逆の結果が出ているのです。(pp.28-29､和田秀雄)

小学校算数で円周率が登場する一番大切なところは、円の面積を学ぶ部分です。円の面積＝半径×半径×円周率は有名な公式ですが、円周率を 3.14 とすると新指導要領だけで学んできた生徒は、この計算が筆算ではできないことになってしまいます。小学校では（そして、中学校でも）少数のかけ算では小数点以下一桁の数のかけ算しか学ばないからです。新指導要領に基づく教科書だけを教えられた小学生にとっては 3.14 を使うかけ算はできません。本来であれば、円周率は 3.14 を使いたいから、小数点以下二桁のかけ算までは教えるように指導要領を組み立てるのが自然です。ところが、新指導要領は全く逆の道を歩みます。二桁×二桁、三桁×一桁の計算しか教えないことにしたので、それ以降の内容はすべてそれにあわせようとする。従って、小数点以下一桁の計算しか許しません。(p.36、上野健爾)

『学力を問い直す ― 学びのカリキュラムへ ― 』
佐藤学、岩波ブックレット、2001

習熟度別・能力別の指導についても、1970 年代に各国で精力的に取り組まれましたが、その大半が失敗に終わっています。したがって現在、習熟度別・能力別指導を教育改革で推進している国は、少なくとも欧米の先進国には存在しません。(p.12)

文部科学省は「新しい学力観」として「知識・技能」だけでなく「関心・意欲・態度」を含む「生きる力」として「学力」を再定義しようとしていますし、また、人によっては「学力」には「見える学力」と「見えない学力」が、あるいは「測定できる学力」と「測定できない学力」があるという人もいます。(...)
これだけ多様な意味で使われていると、「学力」の意味を一つに確定することは不可能です。実は、「学力」の意味がこれだけ拡張しているのは、日本の教育の特異な現象です。欧米諸国において、日本で言われる「学力」の意味は存在しません。
ここでは「学力」を英語の「achivement」として定義します。(p,15)

（...）日本は、小学生、中学生では世界のトップレベルの学力を保持していますが、一般市民の「科学的な教養」や「科学に対する関心」は、先進諸国（14 カ国）のなかで最下位に位置しています。小中学生の「学力低下」よりも大人の教養の衰退の方が、はるかに深刻です。(p24)
「学力」は基礎から上に積み上げて形成されるのではなく、逆に上から引き上げられて形成されていくのです。(...)「学力」を形成するためには､自分のわかる（できる）レベルにもどって積み上げてゆくのではなく、自分のわからない（できない）レベルの事柄を教師や仲間とのコミュニケーションをとおして模倣し､それを自分の中に「内化」知ることが必要です。
(...) 学びには〈背伸び〉と〈ジャンプ〉が必要なのです。(p.45)

大学人のなすべきこともたくさんあります。学生の「学力低下」を嘆いて文部科学省の責任を追及する前に、「学力低下」の犠牲となっている学生の立場に立って教養教育を充実させる必要があります。(p.61)

『東大生はバカになったか　知的亡国論＋現代教養論』
立花隆、文芸春秋、2001

（...）私が教養学部ではじめた授業の最初の時間に強くいったことは、「大学というのは、先生が何かを教えて、生徒はそれを覚えるというところではない、大学生が何より身につけなければならないのは、自分で学ぶ能力だ。先生が教えるという形で学生に伝えることができる知識の量はきわめて限られたものでしかない。その何層倍もの知識を、学生はこれから自分で学んでいかなければならない。その能力さえ身につけたら、先生のやる授業なんかいちいち出る必要はない」ということだった。

後で学生に授業の感想を書かせたときに、この言葉にショックを受けたと書いた学生が何人かいたので、逆に私はショックを受けた。そんなことは当たり前ではないかと思っていたのだが、平均的東大生には当たり前ではないのである。（p.127）

これから、知の世界、経済界、その他もろもろの世界で、グローバリゼーションはいっそう進んでいくこと必定ですから、現代のあるべき教養を考える上でも、そのような未来にふさわしい国際感覚を持った人材を育てるにはどうすればよいかという視点が必要だろうと思います。ということになると、語学力、なかんずくいまや標準（デファクト・スタンダード）国際語になってしまったといっていい英語を使いこなす能力、英語でコミュニケーションをはかることができる能力 — 読み、書き、だけでなく、聞く、話す能力、電子メールを気軽にポンポンやりとりして情報交換をする能力（...）が、これから国際社会で生きていこうとする人の必須の教養になっていくだろうと思います。（p.240）

（...）現代における最も大事な新しい読み、書き能力というのはコンピュータ・リテラシーであるといえます。コンピュータの使い方を教えることはもちろん教養教育の非常に重要な柱になると思いますが、それにとどまらず、そもそも情報とは何か、コンピュータとは何か、コンピュータは現代文明において、あるいは将来の文明の展開においてどういう意味を持っているのかといった、意味づけも含めたコンピュータ・リテラシーを大学で教えていかなければなりません。（p.273）

『大学はどこへ行く』
石弘光、講談社現代新書、講談社、2002

（...）日本の経済社会のあらゆる領域において、国際的な繋がりがますます蜜になってきている。現在、大学で学ぶあるいは学窓を出て間もない若い世代は、今後否応なしにこの国際化の流れの中で、国際社会の一員として生きていかねばならないのだ。このためには、いわゆるグローバル・リテラシー（国際社会との対応能力）を身につけることが不可欠となろう。（p.160）

（...）国際的に活躍のできる多くの有益な人材が輩出してもらわなくては困る。このためには、いかなる努力をし、またどのような素養を身につける必要があるのだろうか。（...）

まず第一が、いわずと知れた語学力である。（...）

第二に、自己発言能力を十分身につけた個人的パーフォーマンスを養うことである。（...）

そして第三は、日本語であれ英語であれ。自分の意見を堂々と述べるためには、十分な学識、知の涵養が不可欠である。（pp.160-162）

『現代思想　2002 年 4 月号　教育の現在』
青土社、2002

一般に、現在の大学生は言葉を知らない。多くの学生たちが、積極的にであれ消極的にであれ、言葉の使用を拒否している。言葉の使用を拒否する学生は、語意が極端に少ない。言葉を知っていたとして、その意味、含意するもの、その語のおかれた文脈が理解できない。当然、会話が成立しない。口にすることと言えば、「天声人語」に書いてあるような教条を忠実に反復するのが精一杯だ。

問題は「学力低下」ではない。学生たちがアルバイトに忙殺され授業に出席できないために言葉を覚えることができない、というのではない。言葉に疎い学生もまた、働きながらまじめに授業に出席している。だから、事態は「学力低下」以上に深刻だ。言葉に対する信頼が失われているのである。（p.248、矢部四郎「声明なき攻撃」）

『潰れる大学、潰れない大学』
読売新聞大阪本社 編、中公新書ラクレ、中央公論新社、2002

国内のトップクラスの大学に合格する力がありながら、アメリカの大学を選んだ井上君のような「若い頭脳流出」が増えている。海外留学のイメージは確実に変化している。一流大学のブランドさえも優秀な学生を引きつける力を失ってきている。学び、研究する場として日本の大学が見捨てられつつある。（p.9）

（...）河合塾も留学事情の変化を敏感に感じている。15 年前に海外への進学指導を担当する国際教育事業部を発足させた時は、日本の大学の入試で失敗したので、海外でやり直すという浪人生らのアフターサービスだった。

しかし、現在では日本ではダメだから海外の大学を選ぶという学生はほとんどいない。日本の大学に合格しても納得できなければ、海外の大学を選ぶケースが増えている。(pp.10-11)

政治学ではハーバード大と並んで有名なニューヨーク州シラキュー大の職員が、米国の大学が優秀な日本の若者を求める「リクルート事情」を解説してくれた。

「アメリカの大学には優秀な外国人を受入れたいという要望は非常に強いのです。多くの大学が教育方針として『diversity（多様性)』を揚げています。違った価値観、多様性を大切にするためには、いろいろな国からの留学生は大事な存在です』(p.12)

『大学教育の可能性 — 教養教育・評価・実践 —』
寺﨑昌男、東信堂、2002

私、実は去年珍しい論文を書いたのです。「『レポートの書き方』を学生諸君に教えて」というレポートです(...)。実践記録です。やってみて、分かりました。いかにこれが大事なことか。

彼らは、ほとんど物を書いた経験がないのです。一年生に至っては、最も不安にかられています。(...)

私どもが一番先に教えなくてはいけないのは「感想文とレポートは違う」ということです。これを教えておかねばならないということに気がついたのです。たとえば、レポートに要求されているのは、仮説と検証と結論であって、仮説と結論は違うものだ、論証・検証には調査が不可欠だ、たとえ文学の科目のレポートでも、レポートは感想文ではいけないんだよと言うと、「初めて聞いた」という顔をします。(pp.48-49)

新入生などを中心に学生達と接してみて最も痛感させられるのは、「ものを学」ために大切な能力が —— とくにその基礎をなす部分が —— 深いところでひどく立ち枯れてきているのではないか、ということである。

「立ち枯れるるある能力」は次の三つではないかと思う。

① 言語シンボルを介するコミュニケーションの能力。
② 概念やコトバと具体的な事物あるいは自己の経験・感情・情念などとを生き生きとつなぐ能力。
③ 他者と共感する能力。(pp.283-284)

『ICU〈リベラル・アーツ〉のすべて』
絹川正吉 編著、シリーズ教養教育改革ドキュメント、東信堂、2002

(...) 批判的思考を働かせることが高等学校教育と大学教育の根本的違いであることを学ぶ。他者が書いたもの、話したことを権威あるものとして鵜呑みにしがちであったこれまでの教育と異なって、批判的態度を持って吟味し、評価し、分析し、論旨の妥当性、議論の正統性などを考え、疑問があるときは質問をなげかけてみる態度が大学での学問を始める際の基本的態度であることを学ぶのである。(吉岡元子、p.34)

『ICT を活用した大学授業』
小原芳明 編、玉川大学出版、2002

(...) 授業担当者として教室内のディスカッションには大きな不満を抱いていた。ディスカッション技術が未熟な学生が多数を占めていたからである。ディスカッション技術を向上させるには、学生が意見を構築する過程に教員が関与することが必要である。対話し、議論する学生の発言を個々にチェックし、適宜、適切なアドバイスを行なうことが必要である。しかし、この作業は学生から見れば、他の学生が見ている前で答案の誤答を一つひとつ訂正されているようなもので、耐え難いことである。そこで、ディスカッションも含めて、こうしたことをネットワーク上で行なえないかと考えた。

結果的に、(...)「ロータスラーニングスペース」(Lotus LearningSpace) の採用に至った。(菊池重雄、p.29)

『国立大学はどうなる —— 国立大学法人法を徹底批判する』
東京大学職員組合 独立行政法人反対首都圏ネットワーク 編、共栄書房、2003

随分前から、学生や若手教員がおとなしくなり、世事に無関心になったといわれはじめた。勉学と研究に勤しむ余り世事に疎くなっているというのなら良いのだが、学習・研究、社会活動における積極性も相対的に低下してきた。自由の行使は自尊心を生じ、自尊心は自主性、自律性をはぐくむものである。もし、若者たちが積極性を失ってきた背景に、大学が自由な空間でなくなってきたことがあるとすると、これは、大学人の責任であることになる。(小林正彦、p.3)

『大淘汰時代の大学自立・活性化戦略』
清成忠男、東洋経済新報社、2003

いま、さまざまな情報が飛びかっているが、こうした情報を追うだけでは不十分である。深く考える力を鍛えることこそ重要である。その場合には、情報を理解し、分析しなければならない。そのためには、インテリジェンスが重要な武器になる。

インテリジェンスを高めるには、学習に依存するしかない。個人が積極的に学習を進め、自分の価値を高めていくというのが学習の時代の特徴になる。

そして、学習の時代においては、教育理念も大きく変化する。教える側の、いわば教育主体中心から、むしろ学習主体中心に教育の在り方が変わっていかざるをえない。のみならず、「学ぶ場」と「働く場」の間を相互に行き来せざるをえなくなる。これが生涯学習時代の特徴でもある。生涯にわたって学習し、自分を鍛える時代が到来しているのである。(pp.34-35)

法政大学では、毎年８月、オープンキャンパスという形で受験相談会を行なっている。この企画、準備から運営までを総勢 120 名の学生が担っている。もちろん、若手の職員が協力している。
(...)
受験相談会全体が学生スタッフの手作りであり、未来の後輩のために学生の視線で対応する。学生スタップは上級生になるにしたがい企画力や組織力が増していく。自己形成的に能力が向上するため、自身も強まる。職員スタッフにも刺激を与える。

学生スタッフのこうした経験は、就職試験の際に企業側から評価される。勉学意欲、積極性、企画力、リーダーシップ、等々、が総合的に評価されるのである。受験相談会の運営は本来は大学の業務である。それに学生が参加するわけであるから、いわばインターンシップである。また、ボランティアの一形態でもある。(pp.53-54)

『教養主義の没落』
竹内洋、中公新書、中央公論新社、2003

「レジャーランド大学」というネーミングは、朝日新聞記事見出しデータベースによると、1985 年 10 月２日(『レジャーランド大学』よして『腕に技術』も道)が最初である。『現代用語の基礎知識』においても 1986 年版が最初で、「レジャーランド」の項目の後に「① 娯楽や遊びの施設がある所。② 遊び学生が遊んで過ごす今日の大学」とでてくる。このように、1980 年代に世間で、レジャーランド大学がいわれたころ、京都大学経済学部について「パラ経」という呼称が京大内キャンパス用語として流行した。パラ経とはパラダイス経済学部の呼称で、経済学部が京都大学の中で最もレジャーランド化した学部であることを称したものである。(pp.111-112)

全共闘運動は、教養主義（マルクス主義的教養主義、教養主義的マルクス主義）への愛憎併存からくる一種絶望的な求愛運動だった。しかし、ポスト全共闘世代の大学生にとっては、教養主義に代表される知識人文化は、もはや執着の対象ではなくったのである（...)。(p.223)

全共闘学生は、丸山眞男に代表される教養主義エリートを壊滅させるために吉本隆明を必要としたが、レジャーランド大学生は、プチ教養主義を解体するためにビートたけしの知識人殺しを歓迎した。(p.230)

『大学改革の現在（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第１巻)』
有本章＆山本眞一 編著、東信堂、2003

大学は、学生に対してこれだけの教育をほどこし、学力をつけたと保証しないために、大学の卒業証書が社会的に意味を持たない。社会が気にするのは、どこの学部を出たかではなく、どこの大学に入学し卒業したか、すなわち入試偏差値である。入学試験の時点での学力証明よりも信頼できる、大学の学力証明が存在しないこと、すなわち大学の教育に対する社会的信頼がないことを、この事実は裏づけている。学生もこのことを知っているので、卒業できるなら強いて努力して学ぶ必要がないと思っている。大学の空洞化、レジャーランド化は、こうした大学の教育評価の崩壊に基づくものである。(橋爪大三郎、p.89)

『大学のカリキュラム改革』
有本章 編、玉川大学出版部、2003

戦前の大学では研究をそのまま教室の授業に持ち込んでも、学生の学力が高く、授業を理解することができたのであり、教員と学生との間には同じ文化が成立するとする「予定調和」が作用した。これに対して現在は、予定調和は崩壊し、授業が理解できない学生が増え、教員の側に相当な努力が不可欠となっている。学生の場合は、教授―学習課程の受け身的存在から学習の主体として尊重されることによって、発達段階に見合うカリキュラムや教育の展開が追求されなければならない。学力の多様化・低下現象を克服し、学力の水準向上を達成すると同時に、教員と同様にカリキュラムの理念・目的・目標の共有化の達成が課題となる。学生は学習者であるから、主体的に教育の場に参画し、学力の到達目標を実現できるように配慮が必要である。しかし、現在の伝統的学生は「学習力」が欠如し、何を学習するかという肝心の意欲やモラールが乏しくなっているため、教員の側には、そのような「学習力」そのものをいかにして開発するかがまず問われる。転換教育、導入養育、リメディアル教育などの工夫は今日的な課題となっている。(有本章、pp.22-23)

リベラル・アーツ教育の目標は、専門職業教育が目標

とする直接的な知識、技能の修得とは異なり、思考力と判断力のための一般的知的能力を発展させることを目標にする教育である。その目標を達成するために、基本的アカデミック能力（方法、方策、技術なども含む）を体得させることが、リベラル・アーツ教育の具体的内容でなければならない。ここで「基本的アカデミック能力」とは、次のような言葉で表現される能力である。

「客観的思考能力」「批判的分析思考能力」(Critical Thinking)、「主体的問題設定、問題提起へ向けての思考能力」、「問題解決への思考能力」、「論理構築のための思考力と自己表現へ向けての思考能力」

しかしながら、これらの基本的アカデミック能力を育成するためには、教員と学生、学生と学生が向かい合い、共同で物を考え、論理的な思考プロセスを体験する空間が必要である。その際、結果よりも結果に至る過程を重視し、学生の考えるプロセスを段階的に訓練をしなければならない。(...) そのような訓練を ICU では、英語教育を通して行なっている。(絹川正吉、pp.123-124)

『大学は学生に何ができるか』
増田晶文、プレジデント社、2003

進学校が生徒たちに伝授するのは、大学合格のノウハウや試験対応の勉強が大半です。ところが、視点を生徒たちのほうに向けると事情は大きく変わってきます。生徒たちは「学ぶ」ことを熱望しています。「自分が元気になる」勉強を望んでいるのです。でも残念なことに、受験至上主義や偏差値至上主義のおかげで、「学校」と「生徒」の思いが交差することなく齟齬をきたしたままなのです。(p.39)

「濃密な時間」を過ごすというのは、人間同士が深く付き合うことを意味します。そうなれば必ず「摩擦」が生じる。だけど多くの若者たちは傷つけ合うことを極度に恐れ、安易で表面的な人間関係に流されているように思えます。体育会系運動部の人気が衰退しているのもその流れといえるでしょう。

大学生の飲み会でも議論をふっかけたり、それを受けて立つという光景はめっきり減っているようです。(p.137)

【企業】

『教養の復権』
沼田裕之、増渕幸男、安西和博、加藤守通、東進堂、1996

この 20 年来、現実社会の側から学生の職能に対する評価を見ると、大学で学んできたものは何の役にも立たないといわれてきた。(...) 各企業でなされている初任者研修で異口同音に言われることは、「大学で学んできたことはすべて忘れなさい」という、大学に対する不信感を表わす辛辣な言葉である。(p.69、増渕幸男「1：教養の形而上学」)

『大学カリキュラムの再編成
— これからの学士教育 — 』
清水畏三＆井門富二夫 編、玉川大学出版部、1997

現在、社会と大学には相当なずれがあると指摘されている。それは、企業自体も学部の学士課程でさほどの専門性を期待していない。それより、人間として、社会人として、総合的判断力・問題処理能力（いわゆる思考力・批判能力・円熟した判断力）を備えた人材を求めているのではないか。(p.162、武村秀雄「6 章：新制大学の展開とそのカリキュラム」)

『大学の自己変革とオートノミー — 点検から創造へ』
寺﨑昌男、東信堂、1998

(...) 札幌大学が 1992 年から 93 年にかけてまとめた調査『企業、学生は大学に何を期待しているか、教職員はそれを認識しているか』によりますと、全国規模の企業は、大学での専門教育への期待のトップに「即戦力とはならなくても応用力の基礎になる専門的知識、理論」を 74％であげています。(...) 注目すべきことは、これと僅差をもってあげているのが「自主的・総合的判断力」の要請（66％）だという点です。(p.34)

『大学教育の創造 — 歴史・システム・カリキュラム』
寺﨑昌男、東信堂、1999

(...) 日経連教育特別委員会が出した『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』(1995 年 4 月発表）という報告書を見ると、その目次たるや瞠目すべきものがある。
すなわち、『新時代に求められる多様な人材像』の項目にあげられているのは、「人間性豊かな構想力のある人材」「独創性・創造性のある人材」「問題発見・解決能力を有する人材」「グローバリゼーションに対応できる人材」「リーダーシップを有する人材」の五つである。これほどのことを今さら言うぐらいなら、産業界は、なぜこれまであのように学歴主義的な人材採用を行い、能力至上主義的な教育を大学のみならず教育一般に強いてきたのか。(...)
思うに産業界は、今後の経済活動はすべて地球規模のものになるという事態に改めて焦慮し、そのために必要な人材は何かについて鋭敏に気づいたのである。その結果、戦後我々教育学者が日本の子供たちに育てるべきだと言い続けてきた諸能力、すなわち問題発見能力と問題解決能力、創造力、他者理解と想像力、決断力などの積極的な力量を、今になって求め始めてきたのである。(pp.44-45)

『大学で何を学ぶか』(1996)
浅羽通明、幻冬舎文庫、1999

就職先と入試偏差値。世間から見た客観的な大学の評価は、つまるところこの二点、いわば出口と入口のいかんに尽きる。(p.76)

世の中で必要とされるのは、能力のある人間ではなくて使いやすい人間である、という基本が変わることはまずないであろう。(p.83)

(...) 不動産業では、物件を売る見込み顧客リストを与えられると、高卒はそのまま突撃してゆくが、大卒はリストをよく検討して地域ボスと知り合うなど効率よい方法を考えようとするとか、メーカーでは高卒はとにかくまじめで融通がきかず、やってもやらなくてもよい仕事まで力んでやってしまうが、大卒は仕事全体をトータルに考えてムダは省こうとするとかの例が見える。これなど、塚崎氏が語る、「視野の広さ」と通じる、大卒ならではの知恵といえるかもしれない。(p.86)

ではなぜ、そうしたコストをかけてまで雇いたくなるほど、大卒はデキるのだろうか？
あるベンチャー経営者は、こう語っている。
サークルや飲み会などヨコの人脈が豊富であり、しかも彼らは、よく議論をする。学生同士、はたから見ればどうでもいいことを一生懸命議論しているのを、飲み屋などで目にするが、あれで鍛えられる。(pp.88-89)

(...) 高卒ですぐ働き始めると、職場という狭い世界に人間関係が限定されてしまう。余裕を持ってバカやりながらひとと接する機会がほとんどなくなってしまう。

ゆえにどうしても大卒のほうが幅のある人間が多くならざるをえない……。(p.89)

(...) 荒川氏の『良い大学　ダメ大学の研究』にも、こんなルポがある。
大企業が「使える」学生のどこを買うかといえば、それはむろん大学で勉強した知識などではなくて、「その知力、人間的幅と奥行きともいうべき潜在能力」だ。(p.90)

『分数ができない大学生』
岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄 編、東洋経済新報社、1999

社会に役立つ人材として、個性がある人や創造的な人が求められるのは理解できる。そのためには、企業の側が望ましい個性の人材を集めて、起用することが最も効果的である。(...)
(...) 日本の企業と社会は、個性重視をいいながら、自らの努力で個性を発掘することをしようとしない。大卒者の採用に関して、学歴偏重が変わらないのはそのためである。結果として、社会の要請の下に、大学入試が企業の入社試験の肩代わりをさせられているのである。(p.32、西村和雄)

『大学への招待状 — 講義「社会科学入門」での大学論』
山本栄一、K.G. りぶれっと、関西学院大学出版会、2000

ある人が就職する場合、何が一番求められるだろうか。コンピュータ能力だとか、何かの資格を思い浮かべるかもしれないが、そんなことよりもっと大切なことがある。
上手下手はあるとしても、少なくともコミュニケーションがはかれることである。(p.73)

『大学の社会的責任』
大学の研究教育を考える会 編、丸善、2001

大学の社会的責任には多様な側面があるが、最も重要かつ基本的なことは「学問を通じて社会に貢献すること」だと思う。この自明とも思われる大学の社会的責任は、その前提として「学問は人格の形成や社会問題の解決に役立つ」という暗黙の了解があって、その上に成り立っている。だが、日本の大学においては、いまその大前提が崩れているのではないか。(...)
(...)
(...) 大学の学問はすでに社会的信用性を失いつつあるのではないか。経団連の調査によると、企業が大学卒業生の採用にあたって重視するのは、熱意・意欲、人柄・協調性、創造性であり、大学の成績はほとんど問題にされていないという。このことは企業が大学の学問に多くを期待していないことの表れともいえるが、それ以上に、現在の大学の学問が現実社会のニーズからかけ離れていることの証左として受け止めるべきではないだろうか。(pp.3-5、草原克豪)

『大衆モダニズムの夢の跡　彷徨する「教養と」大学』
竹内洋、新曜社、2001

いまやよく知られるように、理系を除いて就職に卒業学部はほとんど関係がない。関係ないどころか、専門がなんだかわからない学部のほうが歓迎されるらしい。大阪大学人間科学部の大企業就職率は極めてよいが、企業の人にいわせると、人間科学とはなにかわからないが、学生が特定の専門に偏っていないらいいのがいいそうである。(p.137)

『大予測　10 年後の大学』
大学未来問題研究会 編、東洋経済新報社、2001

採用側のニーズも変わった。従来は、企業や行政団体が期待した人材は、暗記型秀才でジェネラリストであった。しかし、右肩上がり経済は終焉し、世界にキャッチアップの対象になる技術・アイディアが払底した現代においては、違った人材が求められている。
創造性、行動力、組織力にすぐれた人材が必要である。社会変化や国際化に柔軟に対応でき、新産業や新事業に積極的に取り組める人材を求めている。(p.79、岡本勲)

企業は中高年層の増大により、専門職化の方向性を強めている。それが職業型大学院への期待を高めている。しかしトップマネージメントはジェネラリストである。(p.80、岡本勲)

『大学はどこへ行く』
石弘光、講談社現代新書、講談社、2002

1997 年に就職協定が廃止された。それ以前は守られなかったとはいえ、それなりに一つの目安となった就職協定が存在していた。この協定が廃止されるとどうなるか、直接の当事者である会社も学生も不確かな情報の下で不安なまま採用・就職活動が始まった。予想されたことは、採用決定の早期化である。事実、いくつもの企業は年が明けると早々に学生に呼びかけ採用の活動を始めていた。(p.181)

『大学教育の可能性 — 教養教育・評価・実践 —』
寺﨑昌男、東信堂、2002

1994 年から 96 年にかけて経済同友会・日本経営者団体連盟（日経連）は、大学教育に対する注文を相次いで発表した。経済同友会は、偏差値重視の教育体制を批判し、大学組織の弾力化を強調した。とくに「決断力」の必要性を強調している。大学の教養教育との関わりで注目を引くのは日経連教育特別委員会の報告書『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』（1995 年 4 月）である。

この報告書は、現在の日本の「普遍的教育課題」は「文科系・理科系を問わず何と言っても『人間形成の教育』である」と言う。その上で、「新時代に求められる多様な人材像」として次の 5 種をあげる。

「人間性豊かな構想力のある人材」「独創性・創造性のある人材」「問題発見・解決能力を有する人材」「グローバリゼーションに対応できる人材」「リーダーシップを有する人材」。

このリストは私達を驚かせずにはいない。なぜならここに揚げられている理想の人材こそ、戦後の教育理論・運動の中で求められ続けてきたものばかりだからである。（p.110）

『大学　知の工場』
日経産業新聞 編、日本経済新聞社、2002

真剣勝負のインターンシップは、企業に採用方式の見直しを迫る。2001 年春。採用直結型のインターンシップを導入して話題を集めた松下電器産業。2002 年は百人の受入学生のうち 65 人に採用に直結する A 評定を出したが、15 人が松下をけった。

松下の人事グループ採用担当部長、国井義郎氏は「僕のやりたいマーケティングの仕事がない、と堂々と言ってウチを振った学生もいた」と複雑な表情を見せる。「職場ごとの朝の集い（朝会）に違和感を感じたのでは」との声もある。魅力的な職場や条件を提示できなければ、企業は目覚めた学生をつなぎ留め切れない。（pp.130-131）

従来の就職部が学部カリキュラムに分け入ってでも学生の就職意識を高めようという工夫は立教大学にもある。2000 年度からスタートした全学共通科目「仕事と人生」。旧就職部（現・キャリアセンター）が学生の就職意識を高めるために単位認定科目として提案した。

講師は学内教員のほか、キャリアセンターの職員自らも務める。2002 年度を含めた 3 年間に履修登録した学生数は 2500 人にのぼる。「普通は後半は学生が減る講義も少なくないが、仕事と人生の出席率はすごく高い」とキャリアセンター部長を務める理学部教授の檜枝光太郎氏は言う。（p.134）

専修大学も 2003 年度から、就職部の主催講座を単位化できないか検討し始めた。東洋大学のように就職部の職員が一部のゼミに乗り込んで、就職活動に関する説明をするところも出てきた。その背景には「学生をしっかり就職させなければブランドが低下し、少子化時代を生き残れない」（村山氏）という大学自身の問題もある。

このまま就職部の頑張りが独走すれば、学生は就職のテクニックや資格取得に学生生活の多くを費やしかねない。それをどう立て直すのか。本来の大学の中心である学部教育にかかわる教員が答えを出す必要性が高まっている。（pp.134-135）

『現代思想　2003 年 4 月号　教育改革』
青土社、2003

（...）『日経産業新聞』のアンケートでは、「入試で学生を選別するよりも卒業を難しくする」「社会人教育に力を入れる」を選択する企業が多く、専門的な人材育成を大学に求めていることがわかる。徹底した進級・卒業管理制度、たとえば「基準」以下の学生を退学させる「キックアウト制度」の導入が増加しているのも、こうした企業社会の意向を反映したものといえる。そして、大学は企業からの従業員研修のアウトソーシングを受ける存在とみなされることになる。（小沢弘明、p.103）

『国立大学はどうなる
—— 国立大学法人法を徹底批判する』
東京大学職員組合 独立行政法人反対首都圏ネットワーク 編、共栄書房、2003

（...）いま日本で進められている改革は、新自由主義改革と総称できるものである。この改革は、日本発のものではない。70 年代末に深刻な不況を克服するための改革としてアメリカのレーガン政権やサッチャー政権の手で行なわれたのがはじめてである。

この改革は従来の不況の克服策であった財政出動によては不況の克服ができないとして、企業の競争力を回復することにより不況の克服をはかろうとするものであった。競争力強化のためにとられた手段は、二つからなっていた。ひとつは、企業にかけられている負担を軽減すること、二つ目は企業に対する規制を緩和することである。こうして負担や規制を企業から取り払うことにより企業の自由と活力を回復させようとすることから、これら改革は、新自由主義改革と呼ぶことができる。
（...）

（...）日本も遅ればせながら、新自由主義改革の実行

を保守政治に迫るようになったのである。日本では、これら改革は、「構造改革」と呼ばれるようになった。(渡辺治、pp.74-75)

『大淘汰時代の大学自立・活性化戦略』
清成忠男、東洋経済新報社、2003

(...) 知識社会への移行によって、新しい知識の生産が一段と拡大し、しかも知識変化のスピードも速くなっている。ここでいう知識社会とは、知識が最重要の経済資源となる社会をいう。知識社会においては、大学は知的創造活動のコアになりうる。知識の変化が速いという傾向が、知識社会の特徴である。(pp13-14.)

(...) 日本的経営はもはや維持できなくなっている。工業化という点ではキャッチアップはすでに終わり、企業は知的創造活動を活発にし、リスクの大きい新規事業に挑戦しなければならなくなっている。したがって、個人が組織をリードするという時代が到来しているのである。(p.33)

『大学改革の現在(講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第 1 巻)』
有本章＆山本眞一 編著、東信堂、2003

社会を知る。何のために仕事をするか考える、産業・企業・職業を知る、企業へのアクセスの方法を知る、などのために「キャリア開発支援」の授業をカリキュラムに取り入れる大学がわずかずつではあるが、出現している。恐らく最も早かったのが法政大学経営学部の講義「ビジネスキャリア論」で、1995 年にはじめられた。武蔵野女子大学現代社会学部では、7 人の非常勤キャリアカウンセラーに依嘱し、2000 年から週間 14 コマの「キャリア開発セミナー」を、3 年生対象に展開している。半期の演習であり、300 人の 3 年生のうち 280 人が履修登録できるキャパシティを持っている。しかも、2 年生を対象とした半期講義「キャリアインフォメーション」を受講させてからの「キャリア開発セミナー」に臨ませるという念の入れようである。(大江淳良、p116)

『大学生の就職と採用』
永野仁 編著、中央経済社、2004

(...)新規大卒者についても即戦力を望む傾向が強まっているのは事実と見て良いようだ。しかし、企業の人材育成機能が低下してきたことを意味してはいない。(...)企業のいう新卒者についての「即戦力」の意味が通常とは異なっているように思えるからである。

つまり新卒者の「即戦力」とは、職業能力そのものではなく、その前提となる知識やマナーを身につけていることを意味していて、その前提を満たしている人に対し、採用後に本格的に教育訓練をするという意思の表明のように思えるからである。(永野仁、pp.28-29)

すなわち即戦力とは組織・職場の一員として価値観を共有し、他のメンバーと十分コミュニケーションがとれ、積極的に前向きに行動し、学ぶことができる力といえよう。つまり、向上・学習力(Advancement)、行動力(Behavior)そしてコミュニケーション＆コミットメント(Communication & Commitment)の ABC と要約できる。(根本孝、p.64)

【理系分野】

『知を創造する ― 新世紀の大学とは ― 』
佐藤文隆 編、岩波ブックレット、岩波書店、1998

（...）自然科学というものが、どんどん細分化して最先端まで行くと、期せずして人間とは何かという問題に行き当たらざるをえないのです。たとえば、第５世代のコンピューター開発をしていると、人間の認識とは何かということになります。先端医療における延命治療も、果たして集中治療室での管だらけの状態が人間の生命の尊厳だろうかという疑問が医師にも起ってくるわけでしょう。生命の質こそが重要なのではないかと。それは私たち哲学者の問題でもあるわけです。（p.39、藤澤令夫）

『分数ができない大学生』
岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄 編、東洋経済新報社、1999

理論変化のメカニズムに関する筆者の第一のポイントは、新しい理論は古い理論のただ中に生まれるということである。クーンのパラダイム論では、新しい理論は古い理論の外で生まれ、それと競合しそれに取って代わるということになっているが、そうではないということである。（p.45、唐木田健一）

（...）新しい理論は、古い理論から演繹することも、また古い理論へ還元することもできない。しかしながら、注意すべきは、新しい理論においては古い理論が理解できるということである。すなわち、新しい理論においてはじめて古い理論の限界が明らかにされ、それがいかにして矛盾を生じたかが理解できる。古い理論は、乗り越えられることによって、いわば理論的に完成するのである。（...）
筆者は、この新旧二つの理論の関係を、「半通約不可能性」と呼んでいる。（...）
クーンにおいては、（...）両者の間には、断絶しか読み取れなかったのである。（p.47、唐木田健一）

「数学は役立つ」と考える高校生の割合は、諸外国語平均は約七割であるのに対し、日本は約三割（『国立教育研究所紀要』119 集）。（p.92、芳沢光雄）

「最近の若者は感覚的な表現はできるものの、論理的な表現は苦手である」、とさまざまなところで指摘されているが、中学や高校で証明教育をほとんど受けていないことの当然の結果である。さらに、「最近の若者は試行錯誤をほとんどしないで、あきらめが早すぎる」、ということもよく指摘されているが、これにも同じ原因があるはずだ。なぜならば証明問題を考えるときは、与えられた条件の下で「何かよい手はないだろうか」、とさまざまな試行錯誤をねばり強く行なうのである。（...）
（...）
ここ数年「キレる」、「チョーむかつく」という若者言葉をよく聞く。ねばり強く試行錯誤することを学んだことがない若者は、すぐ「キレる」のが当然であり、筋道を立てて説明することができない若者が、「チョーむかつく」としか発言できないのも当然である。（pp.96-97、芳沢光雄）

「すべての学生はペンを持っている」の否定文を述べよ、という小テストを某大学経済学部の学生約 100 人に行なったことがある。正解は、「ある学生はペンを持っていない」であるが、正解者は一人もいなかった。「すべての学生はペンを持っていない」というものばかりであった。恐らく証明を含む論理的な文の訓練をまったく受けていなかったのだろう。学生同士のつまらない口ゲンカの原因を調べると、否定文を誤って解釈している場合がときどきある。（p.101、芳沢光雄）

『工学は何をめざすのか　東京大学工学部は考える』
中島尚正 編、東京大学出版会、2000

これからの大学における工学部（工学系）は、人間社会および地球環境との共生をめざした夢のある新しい工学像・技術像を社会へ向けて積極的に発信していかなくてはならない。（...）それはたんなる産学交流では実現されない。社会そのものとの直接的な対話を通じて共同創造（共創）することが望まれる。
そのためには、人文・社会系の研究者との間の密接な交流も必須である。考えてみれば、これまでの工学は「いかにつくるか」が中心であり、「何をつくるか」「なぜつくるか」さらには「何をつくってはいけないか」という視点は比較的希薄であったように見える。それは、技術の発展途上期には仕方のないことであった。（...）
（...）技術はもともと人間社会における生活の向上を目的として発展してきたものであり、その指導原理である工学も、人間や社会に対する深い理解なしにはありえない。その意味で、物理学や化学と並んで、工学の隣に心理学や社会学、芸術学などの人文・社会系の諸科学、さらには法律学や経済学などがあってもよい。（pp.31-32、原島博）

人・社会・文化とともに歩むことを第一義とする新しい工学体系とはどのようなものであるか。それは、現代

科学技術の矛盾の解決という課題を正面から担い、その責任を果たすことができる学術体系である。その学術体系がここに示す「人・社会・文化と共に歩む工学」である。その柱は次の３点である。「公共性を直接指向する工学」「高い社会的倫理性を有する工学」、「人の感性を重視した工学（ヒューマンウェア工学）」、である。(p.77)

20 世紀の工学は、間違えない機械を目標にしていた。21 世紀には、間違えることがあたり前という前提のモノづくりをせざるをえない。この前提の大きな違いは工学そのものを根本から変えていくという視点が不可欠である。つまり、間違えないことを表明する機械は大嘘つきであり、間違うことをあらかじめ折り込んだ構成をしないシステムは無責任だという視点である。

このような視点から生まれたのが自律分散システム論である。(p.162)

これからの工学教育は「未来」を見据えたものでなくてはならない。将来必要となる技術開発、産業創造を担う人材を養成するためには、全工学を見渡す広い視野と大局観を養うことが重要である。(...) これまでのように、専門化、細分化による効率性を追求するだけではなく、総合化という視野に立った工学教育のしくみを構築することが求められている。

総合化とは単なる寄せ集めではない。総合的工学教育を意味あるものとして機能させるためには、工業の総合化ならしめる学問体系の構築が不可欠である。(...) また、工学の総合化は、他の学問分野との融合、インターフェースの拡充を要請するものである。(p.259)

地球環境問題、エネルギー問題に象徴されるように、人類の抱える問題は根源的であり、その解決は容易ではない。問題は複雑であり、一つの技術、一つの手法で解決されることはありえず、さまざまなアプローチを総合することによって初めて解決の糸口が掴めるものと考えられる。問題解決に求められる人材は多様であり、一つの理念、一つの教育体系の下で養成された人材だけでは時代の要請に応えることはできない。異なる理念を許容する、柔軟性の高い教育システムの構築が求められる。(p.260)

『大学の社会的責任』
大学の研究教育を考える会 編、丸善、2001

今までは工学とは単なる " ものづくり " の学問であるという考え方であったけれども、これからは「価値づくり」「社会・人へのソリューションづくり」、さらにそれを反映した「新たなものづくり」というように、ターゲットが変化するという捉え方をする必要があるということである。(p.26、坂内正夫)

「高等教育研究　第６集　高等教育　改革の 10 年』
高等教育学会 編、玉川大学出版部、2003

アメリカにおけるエンジニアリング教育の認定団体である ABET（Accreditation Board for Enginieering）の定義によれば、エンジニアリングの教育とは専門職業の教育であり、技術業という専門職業に関わる教育全般を指している。そのため、大学においては数学や自然科学や設計学を教育するにとどまらず、技術者として必要な判断力と実行力を強化する教育を行なわなければならない。(...)

日本の「工学」教育と、欧米における「エンジニアリング」教育の違いは、後者において一般教育が重視されていることである。世界標準の技術者教育に対応するため、ABET の日本版である JABEE（日本技術者教育認定気候）は、2001 年に学習・教育目標の基準として次のような項目を決定した。(...)（小笠原正明、pp.44-45）

『国立大学はどうなる ―― 国立大学法人法を徹底批判する』
東京大学職員組合 独立行政法人反対首都圏ネットワーク 編、共栄書房、2003

教育についても、JABEE（日本技術者教育認定機構）のように、工学・農学・理学などの技術者認定を目的に、企業の人材戦略に合わせて、大学の教育課程や研究設備を評価することも行われている。これはカリキュラムや試験内容にも及んでおり、大学版の学習指導要領の機能を果たすのではないか、といわれている。(小沢弘明、pp.36-37)

『学士課程教育の改革（講座「21 世紀の大学・高等教育を考える」第３巻)』
絹川正吉＆館昭 編著、東信堂、2004

国立大学の工学部は、どこでも大学の中の大学といわれるほど規模が大きく、カバーする領域も広い。(...)
(...)

(...) このような日本の独特の工学教育システムは、戦後日本の急速な経済規模拡大とともに内部に大きな問題を抱えるようになった。すなわち、工学の各分野で専門分化が進み、その結果として際限のない拡散と自己増殖がはじまったからである。

(...) この日本に固有に教育機関は、次のような特徴

のある構造をしていた。

(1) 工学部の多くの学科は、対応する工業分野と密接に連携し、その技術者教育に必要とされている一セットの講座を置いていた。講座の構成は、おおむね理論、材料、加工、システム、設計、管理等の諸要素をカバーする。これらの工学教育体制は、(...)他の学部や学科とほとんど交流のない自己完結型の閉鎖系を形成していた。

(2) 学科内の各講座は、担当する要素領域の重複がないように配置されており、(...)共通性が希薄な場合が多かった。これが学科内における各講座の独立性を高め、その結果、講座は教育・研究の独自性の拠点となった。(...)講座は工学研究の単位としては小さすぎ、人事の硬直性を招きやすく、構成に不適合を生ずると組織機能が著しく劣化する危険性があった。

(3) 大学院の各専攻は、学科の上に積み上げられているので、各講座が担当する学問の先端部分における教育・研究指導に関して、同じ専攻内で他の講座と関与できることがいっそう少なくなり、(...)。結果的に、学生にとっては専攻への帰属感が稀薄となる一方、所属する講座に対しては強すぎる帰属意識が生まれ、きわめて限定された視野の中で与えられたテーマに没頭するということになりがちであった。

産業別に学科や講座を拡大する方法は、1980 年代に入ってはっきりと行詰まりを見せるようになった。基幹工学技術の先端部分では、領域の複合化、総合化が急速に進み、指導的な高度の工学専門家には、(...)高度の専門工学の知識と広い視野に基づく総合能力が求められるようになってきたからである。(小笠原正明、PP.90-93)

(...)工学教育には、「方法」と「機能」だけでは整理できないもう一つの基本的な要素がある。大学院重点化の過程において、例えば、土木や資源開発などを中心とする「社会工学系」は、旧講座を大講座に変換する際に分野内の整理を行ないはしたが、基本的には従来の枠組みを維持したところが多い。これらの分野は、理論、材料、加工、システム、設計、管理の一セットを有してはじめて成り立つのであって、学士課程においても大学院課程においてもこれらを身につけたジェネラリストの養成が不可欠であるという主張がなされた。このような分野は、欧米で理解されている「狭い意味」でのエンジニアリング分野に相当し、工学系分野のバックボーンをなすものである。この分野のカリキュラムの主要な目的は、技術者またはエンジニアの養成であって、いわゆる研究者の養成ではない。(小笠原正明、p.96)

大学院重点化の政策は、学士課程では基礎と教養を重視し、エンジニア教育は大学院修士課程で完結させるというこれまでの教育の在り方を追認する意味があった。しかし、アメリカの工学プログラムの認定機関である ABET (Accreditation Board for Enginieerinig and Technology) は、もっと具体的で実効性のある技術者教育を求めていた。この動きは、カナダやオーストラリアを巻き込んでアジア・日本に及び、1999 年 11 月には日本技術者教育認定機構 (JABEE : Japan Accreditation Board for Enginieering Education) が設立され、二年間の試行を経た後、本格的に技術者教育プログラムの認定作業を開始した。

ABET の認定基準を普及させようという運動には、三つの側面があった。一つは、専門教育と教養教育を融合させて新しい社会に適応できる技術者を育てようという側面である。(...)

二つは、ABET が学士課程の 4 年間で完結するエンジニアリングの専門職のためのカリキュラムを具体的に示したことである。これは、大学院修士課程を含めて 6 年間で一人前の技術者に育てようという方向に傾いていた日本の伝統的な大学の工学部関係者を少なからず慌てさせた。(...)

(...)

日本の大学向けに 2000 年に作られ、毎年改訂されている分野ごとの JABEE の基準には、専門のカリキュラムに関する限り、とりたてて難しい項目は見当たらない。それにもかかわらず、JABEE の審査は日本の工学関係者に少なからぬ衝撃を与えた。ABET の 2000 年基準は、それまでのインプット評価からアウトカム評価に完全に切り替えた後のものであり、その直後に発足した JABEE も同様の評価法を全面的に取り入れていたからである。これが、JABEE の三つ目の側面である。イギリス流のアウトカム評価は、プログラムの目的を明確にするだけではなく、学生の達成度を証拠とともに示すことを求めている。(...)

例えば、流体力学に合格した学生は、拡散方程式を理解して一定の環境条件でそれを解けるだけではなく、実際の問題に応用して解決できる能力を持つことが要求されている。外部評価員は、学生が実際にそういう能力を身につけているかどうか、機関に保存されている試験の解答紙の調査や、ランダム・サンプリングによる学生のインタビュー調査などでチェックすることになっている。このようなやり方は、手間ひまがかかるという欠点に目をつぶりさえすれば、決して悪いことではない、問題は学生に何を教えたかではなく、実際に何を学んだかを測定するべきだという ABET の 2000 年基準の主張は正しい、(小笠原正明、pp.96-99)

『大学は学生に何ができるか』
増田晶文、プレジデント社、2003

金沢工大では「行動する技術者」の卵である学生たちを孵化させるため、いくつかの大学改革を実施してきました。

たとえば2000年4月には「工業基礎教育センター」を開設しました。ここは授業についていけない学生のためのいわば“学内塾”です。工業大学に入学したものの物理や数学の知識に欠ける学生を、教養科目を担当する教師たちが学生の学習習熟度に合わせて直々に指導します。(...)

工学基礎教育センターのモット–は《できたら褒める！できなければ励ます！》です。学生の評判も上々で、初年度の利用者は延べ6320人、2001年度には1万人を突破しました。なかには入学直後の基礎科目分けテストで数学と物理が零点だったのに、工学基礎教育センターへ通って半年後に学長奨賞をもらうまで成績が伸びた学生もいるほどです。(...)

さらに全国の大学や中高校の教師たちから注目されているのが「夢考房」です。夢考房は1993年7月にオープンしました。夢考房の理念は「夢を考えて形にする場」「知的な感性工作空間」というものです。2002年には「工学設計教育と夢考房活動の構築・推進に貢献した」という理由で、金沢工大の服部陽一教授と久保猛志教授が工学教育賞と文部科学大臣賞を受けています。夢考房を見学した大学はすでに70校を越えました。4年制大学のほぼ10校に1校が訪れたことになります。(pp.16-17)

【IT & e ラーニング】

『IT 革命が日本の大学を変える』
バーチャル・ユニバーシティ研究フォーラム 監修、アルク、2001

情報通信技術の普及が日本よりも進んでいる北米の高等教育機関で最も多く使用されている WBT（Web-Based Training）システムが、カナダのブリティッシュ・コロンビア大学（UBC ; University of British Columbia）で開発された WebCT である。2001 年 3 月現在、世界 61 カ国 1752 の高等教育機関で使用され、WebCT を利用した約 30 万 3000 のコースが作成されており、約 14 万 8000 人の教官が WebCT を使用している。（pp.284-285、梶田将司）

欧米で開発されたソフトウェアにはよくあることだが、WebCT の場合も日本語環境下では 2 バイトコードに起因する問題が生じる。名古屋大学情報メディア教育センターでは、98 年に WebCT 1.3 の独占的日本語化権を取得し、非公開のソースコードを入手、WebCT ソフトウェア的なローカライゼーションを行なってきた。（p.299、梶田将司）

『デジタル・キャンパス』
松岡一郎、東洋経済新報社、2001

早稲田大学の情報化推進プログラムで、もうひとつ特徴的であることは、各学部が主体性を持って独自に情報化路線を進めたことである。（...）
とりわけ文系学部のなかで出色の速さと内容で先陣を切ったのは、不思議なことに文学部だった。文学部と情報化とは一見、相容れないもののようにも思えるが、その実、文学や史学、考古学、演劇、美術など人の五感に訴える学術資料が数多く蓄積されており、マルチメディア性にかけてはどの学部より情報化に適しているともいえる。（pp.181-182）

『ICT を活用した大学授業』
小原芳明 編、玉川大学出版、2002

（...）授業担当者として教室内のディスカッションには大きな不満を抱いていた。ディスカッション技術が未熟な学生が多数を占めていたからである。ディスカッション技術を向上させるには、学生が意見を構築する過程に教員が関与することが必要である。対話し、議論する学生の発言を個々にチェックし、適宜、適切なアドバイスを行なうことが必要である。しかし、この作業は学生から見れば、他の学生が見ている前で答案の誤答を一つひとつ訂正されているようなもので、耐え難いことである。そこで、ディスカッションも含めて、こうしたことをネットワーク上で行なえないかと考えた。
結果的に、（...）「ロータスラーニングスペース」（Lotus LearningSpace）の採用に至った。（...）
「ラーニングスペース」（以下 LS）はいわゆる教育用のネットワーク統合型のソフトウェアである。より具体的に言えば、「ロータス・ノーツ（Lotus Notes）/ ノーツ・ドミノ」上で稼働する、分散協調型の教育コース開発支援ツールである。（菊池重雄、p.29）

（...）e-Learning は単に Web Based Learning（WBL）といわれるような Web ブラウザを通じて自習するものではなく、提供されるコースが学習者の学力レベルあるいは学習したい項目に応じてパーソナライズされているという点において通常の授業とは一線を画するものである。
大学における e-Learning システムは企業内教育を目的とする e-Learning システムとは異なるものと思われる。
すなわち大学では教員そのものがコンテンツであり、教員が学習者である学生を目的レベルに達するようにナビゲーションしていくことが授業そのものである。（常盤裕司、p.51）

「教養・視野の拡大」については IT を利用することによって深い理解と広範な視野が期待できる。すなわちデジタル・デバイドといわれて久しいが、情報処理技術の有無で集められる情報量の差は歴然である。「英語」「情報リテラシー」は今後の企業活動において誰もが修得しておくべき項目である。（常盤裕司、p.63）

いわゆる教室で行われる対面授業と比べて、e-Learning による授業は何がすぐれているのだろうか。このことがすなわち e-Learning による授業の目的であり、採用する理由であるはずだ。一般に e-Learning による授業は、教員と学習者の時間と場所の制限を取り除き、いつでも、どこからでも自由に、自分のペースに合わせた学習ができるという効果がある。実際、相手の都合を束縛することがないことを教員と学生とも高く評価している。しかし、それだけではない。
e-Learning による授業においては、気軽にパソコンのキーボードから自分の意見や質問などを入力することができる。しかも、その内容は参加者全員に公開することも、教員だけに公開することも可能である。このことが、従来の対面授業ではなかなか発言できなかった学生であっても敷居を低くし、積極的に授業参加できるという効果

が生まれている。(橋本順一、p.117)

『高等教育と IT — 授業改善へのメディア活用と FD』
山地弘起＆佐賀啓男 編、玉川大学出版、2003

プレゼンテーションソフトの利用は、学生への教材提示方法が改良されるという一次的な効果もあるが、教員が授業の準備をより綿密に行なうようになり、その結果、授業の構成が体系的になるという二次的な効果も大きい。また、学生が書いた質問・要望には、必ず翌週の授業でプレゼンテーションソフトを利用して返答した。授業中に発言する学生はめったにいないが、紙への記入なら抵抗が少なくなるようである。いい質問もかなりあり、このような形のコミュニケーションも一つの方法であろう。(谷口るり子、p.34)

高等教育における基礎リテラシーとしての情報教育では、コンピュータの操作方法の習熟に重点を置くコンピュータリテラシー教育を行なうだけでは不十分である。例えば、American Library Association の報告書では、情報リテラシーとは、いつ情報が必要であるかを知り、必要な情報の所在を知り、その価値判断・組織化をすることができ、効率よく利用できる能力であるとしている。また、文部科学省が示した情報活用能力に関する記述によると、情報活用能力とは、情報活用の実践力・情報の科学的な理解・情報社会に参画する態度の三つの能力を指している。これらを踏まえると、基礎リテラシーとしての情報教育では、情報の収集、加工、蓄積、分析、表現、伝達、適切な利用ができる人材を育成するために、次のような内容［情報の基礎の科学的な理解、情報活用能力の修得、情報社会への対応］を扱う必要がある。(谷口るり子、p.35)

●執筆分担

はじめに
　進藤 浩一（岩手大学大学教育センター　センター長）
大学教育センター設置の趣旨にふれて
　山﨑 達彦（岩手大学大学教育センター　副センター長）
１．全学共通教育の改革、２．ＮＨＫ大学セミナー
　後藤 尚人 （全学共通教育企画・実施部門）
３．ＦＤ合宿研修、５．ワンポイント学習会
　中村 一基（教育評価・改善部門　部門長）
４．授業改善アンケート
　石川 明彦 （教育評価・改善部門）

岩手大学
大学教育センター

年次報告 2004

平成 17 年 3 月 31 日　発行

●編集・発行
岩手大学大学教育センター
岩手県盛岡市上田３丁目 18-34
全学共通教育企画・実施部門　TEL：019-621-6925
教育評価・改善部門　TEL：019-621-6924

●カバー・本文デザイン：工房 うさぎごや

●印刷・製本：山口北州印刷株式会社

©ASCAT

©2005 Iwate University : University Education Center　Printed in Japan