

資 料

# 授業に関する学生の意識

——2006年調査の結果概要——

中京大学法学部学生意識調査委員会

## 目次

### I はじめに

### II 調査結果の概要

#### 1. 大学に関する意識

(1) 学術・勉学に関する意識

(2) 目的・目標の意識

(3) 努力の意識

#### 2. 大学の授業に関する意識

(1) 予習・復習に関する意識

(2) 予習・復習の現実

(3) 授業の理解度に関する意識

(4) 授業の満足度に関する意識

(5) 努力と理解度の関係, 成績評価, 履修単位数の制限に関する意識

(6) 授業中の私語の許否に関する意識

(7) 授業中の私語に対する注意・叱責に関する意識

#### 3. 大学のカリキュラムに関する意識

- (1) 必修科目・選択科目に関する意識
- (2) 授業形式に関する意識
- (3) 授業の履修選択の基準に関する意識

4. 授業評価に関する意識

- (1) 授業の印象
- (2) 教員の印象
- (3) 教員の理想像に関する意識
- (4) 授業について「よくない」と感じる要因
- (5) 授業について「よい」と感じる要因
- (6) 学生による適正な授業評価の可能性に関する意識

5. まとめにかえて、

Ⅲ おわりに

I はじめに

中京大学法学部では、教育改善に向けて資料を得るべく、授業に関する学生の意識を調査している。2006年も、10月中旬から下旬にかけて、法学部1～4年の学生に対してアンケートを実施した。本稿は、その結果について概要を公表するものである。<sup>(1)</sup>

今回の公表にあたっては、内容を精選し、「読みやすさ」に配慮した。教育活動の前提となる学生の姿が、少しでも確認しやすくなれば幸いである。この公表が、各教員・職員の教育活動や教育支援活動における創意・工夫の契機となり、また学生の自己分析・陶冶につながって、教育と勉学の改善・促進に役立つことを念じている。

なお、この公表は調査委員会の責任において行うものである。所見・

意見などにわたる部分が、法学部としての見解を表明するものでないことを、あらかじめお断りしておきたい。また、回答を寄せた学生諸氏をはじめ、実施にご尽力いただいた関係各位には、この場を借りて感謝申し上げます。

## II 調査結果の概要

今回の調査における回答者数およびその属性の概要は、次のとおりである。

アンケートに参加した学生は、総数593人(2006年5月1日現在の法学部在籍者数1,452人、参加率40.8%<sup>(2)</sup>)であり、1年生53人、2年生186人、3年生203人、4年生143人、学年不詳8人であった。調査方法は従来どおりであったが、1年生の参加者がかなり少なかった。性別でみると、男子67.2%、女子32.8%<sup>(3)</sup>で、男女比がほぼ2対1の割合となっている。

また、いわゆる現浪別では、高校からの現役入学86.9%、その他(浪人、大検など)13.1%であった。入学にあたり合格した試験は何かという、いわゆる入試区分別では、指定校推薦入試29.9%、その他の推薦入試20.5%、一般入試49.7%であった。

なお、「大学の学費を払うのに苦労があると感じて」いるかどうか、という家計の状況に関する意識(家計に対する学費の負担感)については、「楽に払えている」3.4%、「まあ楽に払えている」6.0%、「どちらとも言えない」20.4%、「多少苦労がある」39.8%、「ずいぶん苦労がある」30.4%という回答結果であった。

以下、アンケートの質問順に従い、調査結果の概要を紹介する。なお、各質問項目の詳細および回答状況については、本稿末尾の資料「質問項目・回答一覧」も参照されたい。

## 1. 大学に関する意識

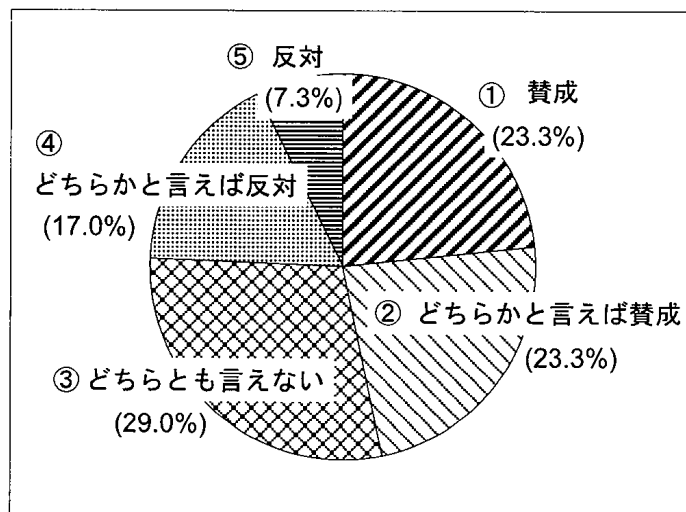
アンケートは、大学ないし大学教育に関する学生の意識を明らかにする項目から始まっている。

### (1) 学術・勉学に関する意識

(a) 冒頭は、「卒業や就職・進学などができるなら、勉強よりも、できるだけ楽しく、たくさん遊べた方がよい」と考えるかどうかを問う質問である。大学に対する功利的な考え方を基盤としつつ「遊興的な願望」を持つかどうかを尋ねている。

〔図1〕は、その回答状況を表したものである。「遊興性」に肯定的な回答(「①賛成」と「②どちらかと言えば賛成」。以下同じ)が、合わせて46.6%と半数近くに上り、否定的な回答(「④どちらかと言えば反対」と「⑤反対」。以下同じ)を圧倒している。

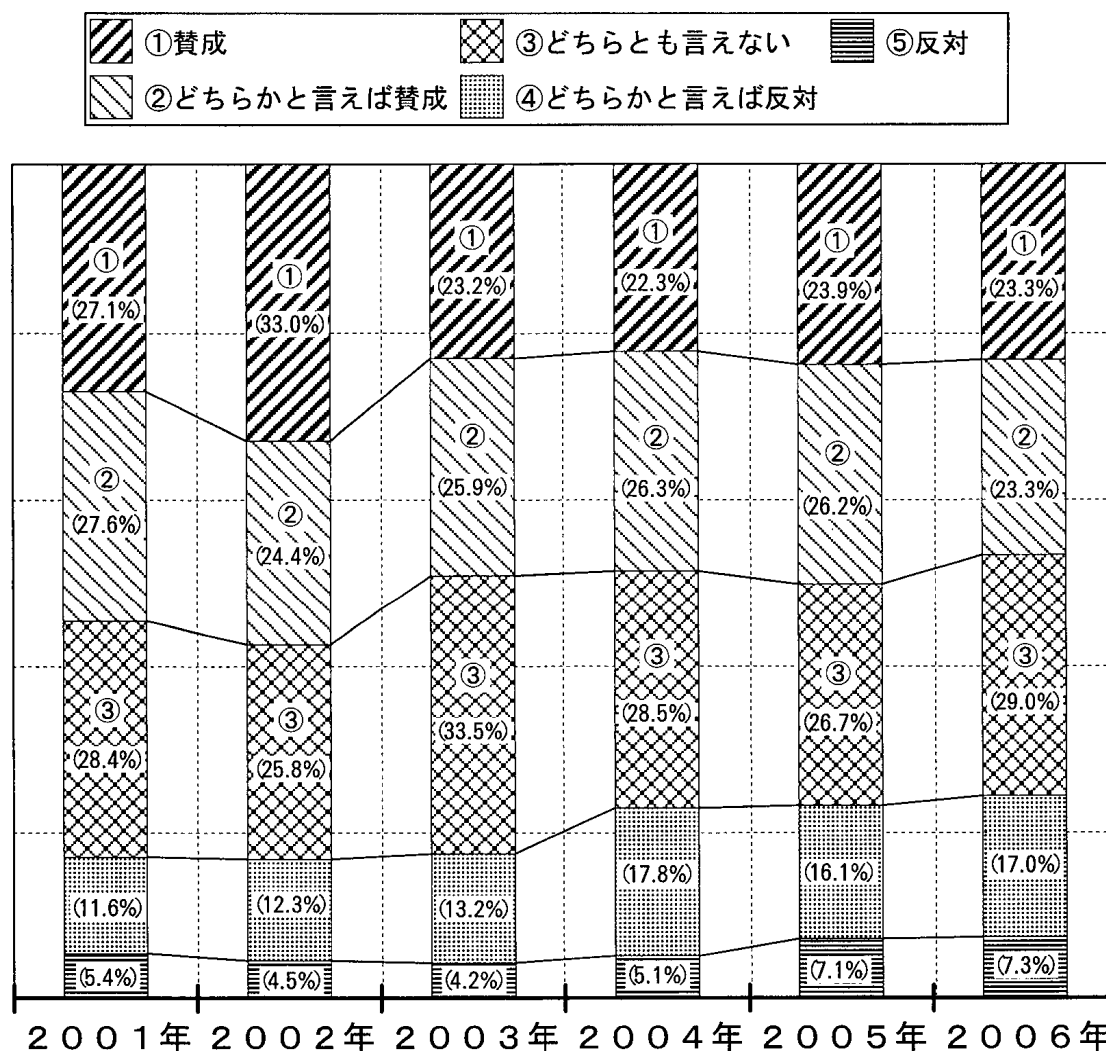
〔図1〕 遊興性に関する意識



また〔図2〕は、本調査を始めた2001年以後について、本問に対する回答状況の推移をみたものである。年を追って「遊興性」肯定の度合いが弱まる傾向にあるが、大きな変化はない。多くの学生が、依然として「安楽」な大学生活を願っていることを示している。

もっとも、この場合の「遊興性」肯定は、「本当にそうだったら、いいのになあ!」という願望の表れにすぎない。功利的な考え方を前提とすれば、ある意味で、人間にとって自然な感情でもある。純粋な「内からの向学心」には乏しいが、「現実は違うので、遊んでばかりはいられない」という考えを排斥するものではない。必要があれば「しかたなく

〔図2〕遊興性に関する意識の推移

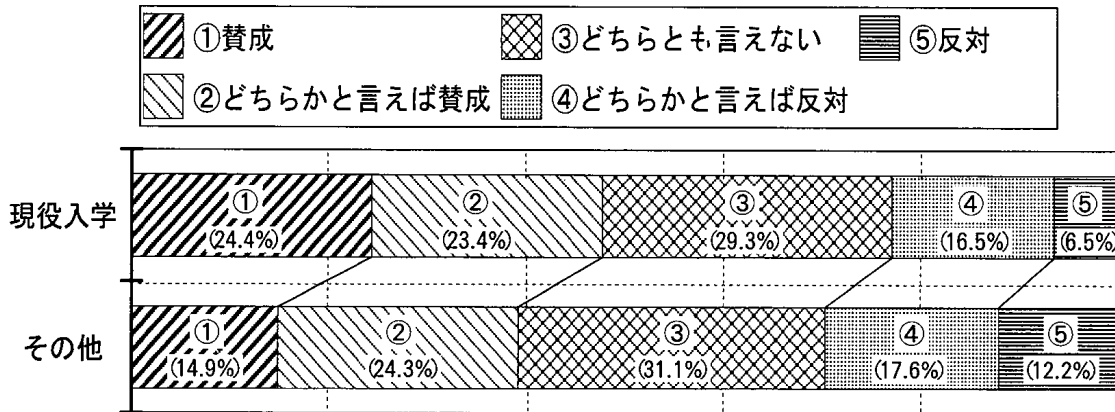


学習に取り組む」意識も含まれる。

「遊興性」を肯定する意識は、「できるだけ安楽を求める」志向を有するので、学生の勤勉な学習作用を妨げる大きな要因になりうる。だが、「学習しない」ことに直結はしない。この意識にどのように対応するかは、大学の質に大きく影響する。

今回の調査結果を現浪別でみたのが、〔図3〕である。現役群に「遊興性」肯定の傾向が強いことが分かる。素朴な心情がそのまま表れており、「すんなり進学できた」ことが背景にあると思われる。「さまざまな可能性を考慮して用心する」姿勢や、大学生活を送るうえで「真摯な」態度が重要なことに理解を促すような働きかけが、さまざまな場面でな

〔図3〕 現浪別にみた遊興性に関する意識

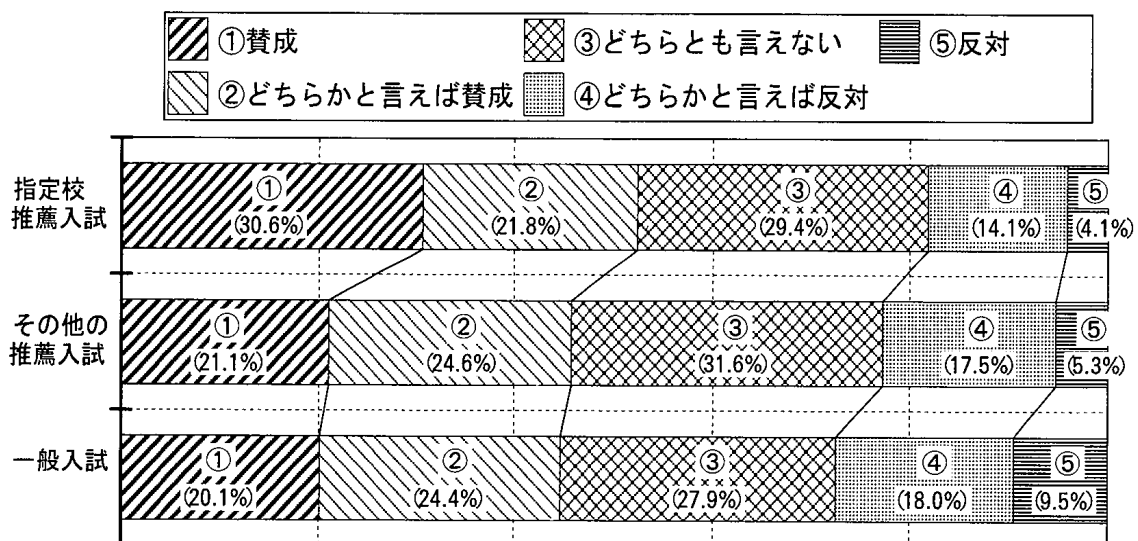


されることが大切であろう。

また、入試区分別に結果をみたのが、〔図4〕である。とくに指定校推薦入試群では、「遊興性」を重視する傾向がかなり強いことが窺える。「できれば安楽に」という発想において、大学進学に当たって「一発勝負」的な入試の危険を避ける姿勢と通ずるものがあるのだろうか。「日常的な努力が肝要だ」という意識を、さらに育む対応が求められていると言えよう。

(b)「せっかく大学に通っているのだから、高度なことをたくさん学びたい」と思うかどうかを尋ねたのが、次の問である。「遊興性」とは逆に、いわば「学習性」をどれくらい重視しているか、問うものである。

〔図4〕 入試区分別にみた遊興性に関する意識

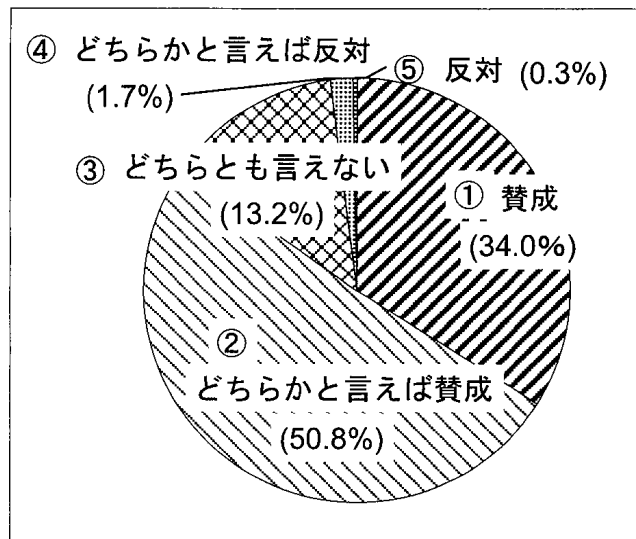


〔図5〕は、この問に対する回答状況を示したものである。「学習性」に肯定的な回答が85%近くに上り、否定的回答はきわめてわずかである。

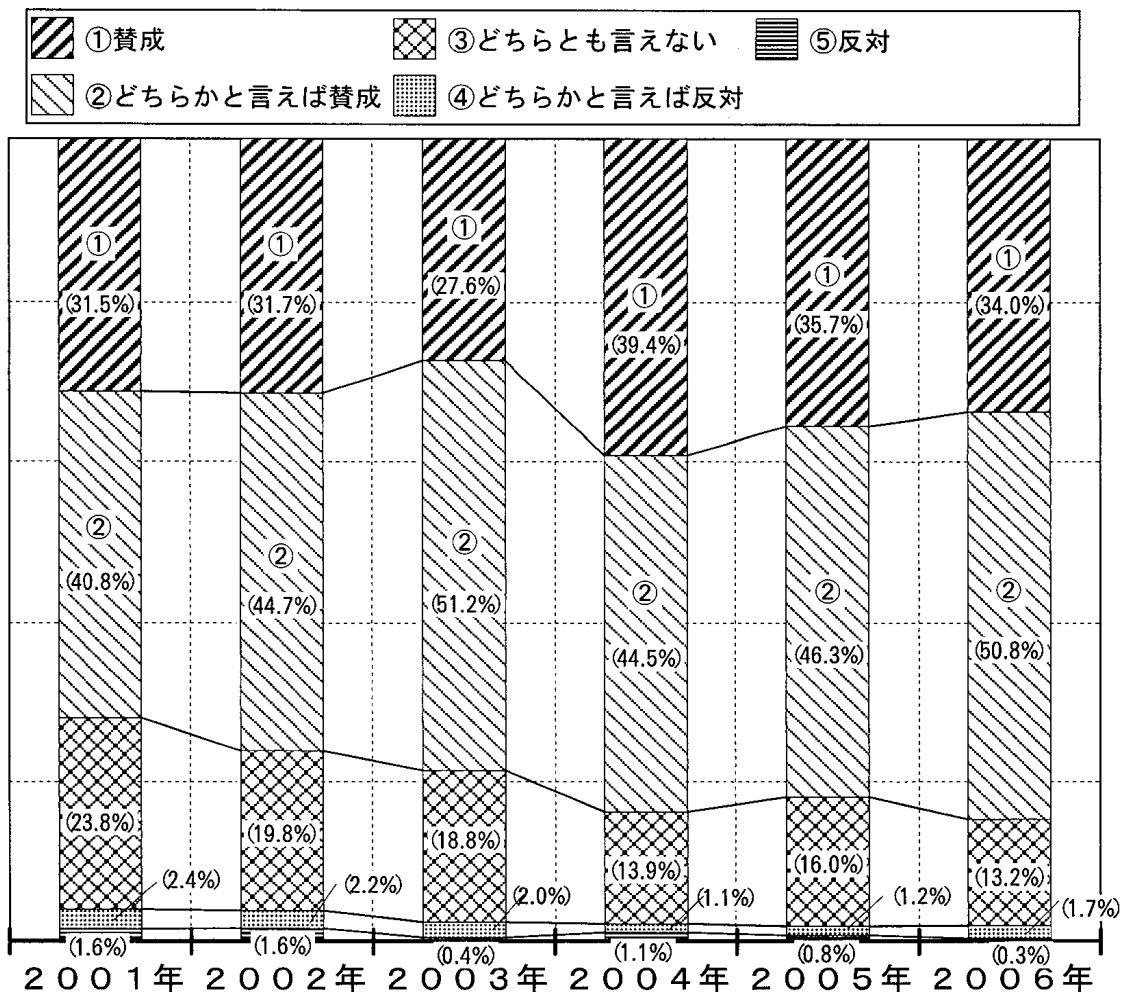
〔図6〕は、本問に対する回答結果を過去6年間の調査についてみたものである。おおむね年を追っていく

くぶん肯定的傾向が強くなっている。「学習性」を重視する意識は、前

〔図5〕 学習性に関する意識



〔図6〕 学習性に関する意識の推移



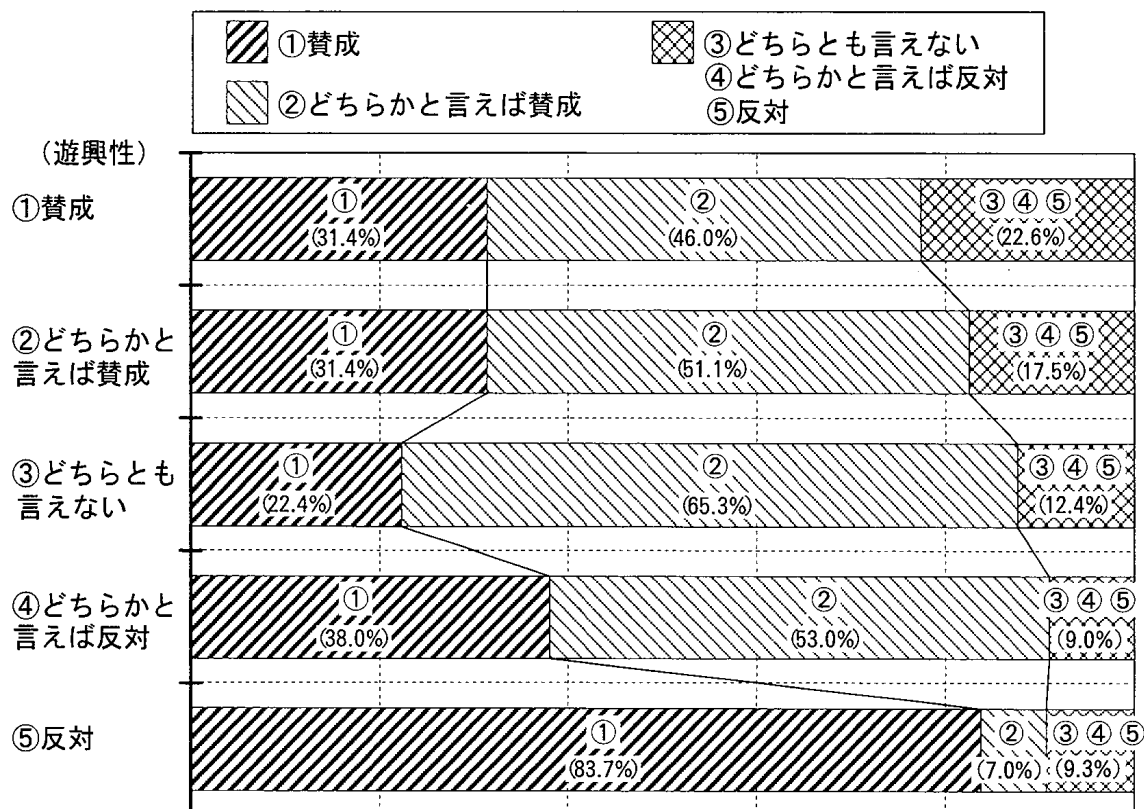
問における「遊興性」肯定よりも顕著であり、さらに強まる趨勢にあることが分かる。

本問は、「勉強よりも遊興性」という前問とは、ある意味で対極的な質問である。それなのに、回答結果をみると、前問でも本問でも肯定的傾向が強く、対照的な結果を示していない。この点は、留意を要する。

〔図7〕は、今回の調査について、前問に対する各回答者群別に、本問に対する回答結果をみたものである。これをみると、前問に対して肯定的(①②)に回答した群では、本問に対して肯定的(①②)に回答したものの割合が相対的に少ない。そこには、たしかに負の相関性が認められる。しかし、前問に対して肯定的に回答した群でも、本問に対して否定的(④⑤)に回答した者は、その内わずかに2.5%であった。実に全体の37.2%の者が、双方の質問に対して肯定的に回答している。

「遊興性」について否定的に回答しながら、「学習性」に肯定的に回答した者(全体の22.1%)については、「内からの向学心」を基礎とす

〔図7〕 遊興性に関する意識別にみた学習性に関する意識



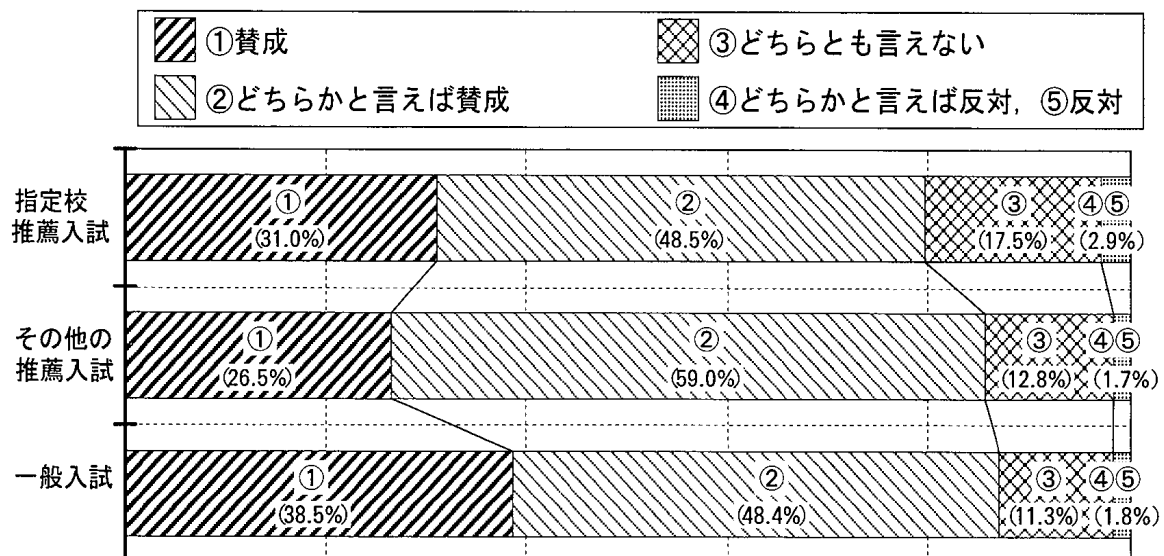


るものと考えてよからう。他方、双方に肯定的に回答した者については、大別して、①現実には、遊んでいてはダメと考え、勉学に向かうタイプと、②実際にも、できるだけ勉強しないで、楽しく遊びながら、高度なことを身につけようとするタイプとが、想定される。前者のタイプでも、学習が「苦痛」となりやすいため、事情によっては、勉学に仕向ける働きかけが、反発や嫌忌を招く可能性があることに留意する必要がある。さらに後者のタイプでは、「苦労・努力を避け、楽して成果を得る」という「安易な意識・姿勢」への対応が重要となる。

なお、〔図8〕は、今回の回答結果を入試区分別にみたものである。指定校推薦入試群で、「学習性」を肯定する意識が相対的に弱くなっている。この群には、入学後の学習意欲に対する期待が寄せられている。だが、高度な学習については、むしろ反対に「学習意欲の低さ」を示していることに注意を要する。

(c) 大学が、「就職してから役立つ専門知識や技術を身につけるところ」と思うかどうかを問うのが、次の質問である。近年は、学生の意識が、実学的な知識や資格試験的な知識の学習に傾斜していると指摘されている。そこで、実学的なものへの傾斜の程度について確認するとともに、実際に知識などを修得することに対する意識を、実学に引きつけな

〔図8〕入試区分別にみた学習性に関する意識



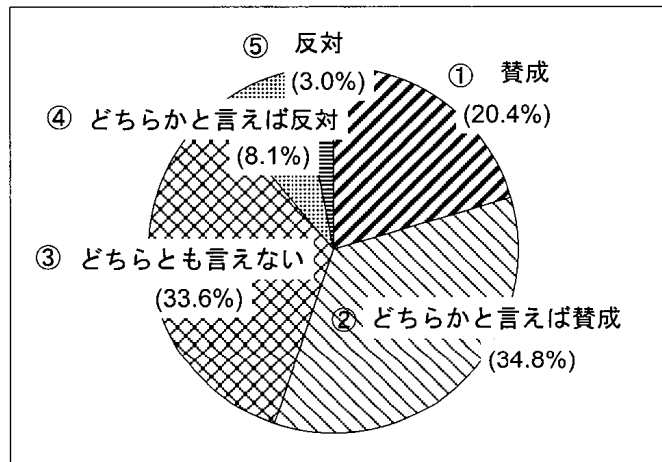
がら明らかにしようとするものである。

〔図9〕は、質問に対する回答結果を表したものである。肯定的回答が5割を超え、否定的回答は1割強にすぎない。実学への傾斜は確認できよう。

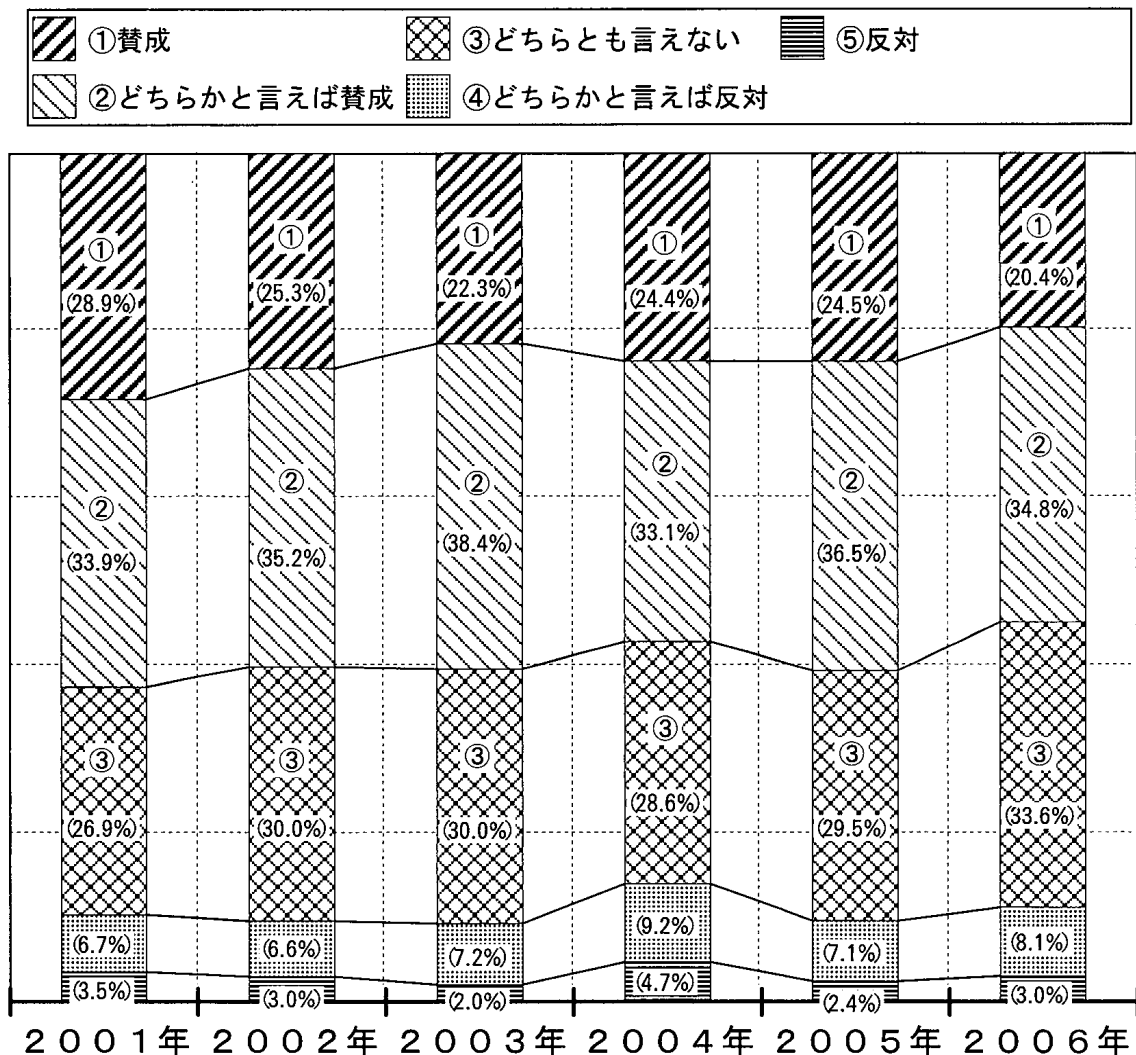
これまでの調査について回答結果の推移をみたのが、

〔図10〕である。傾斜の度合いがいくぶん弱まる傾向がみられるが、大

〔図9〕 実学性に関する意識



〔図10〕 実学性に関する意識の推移



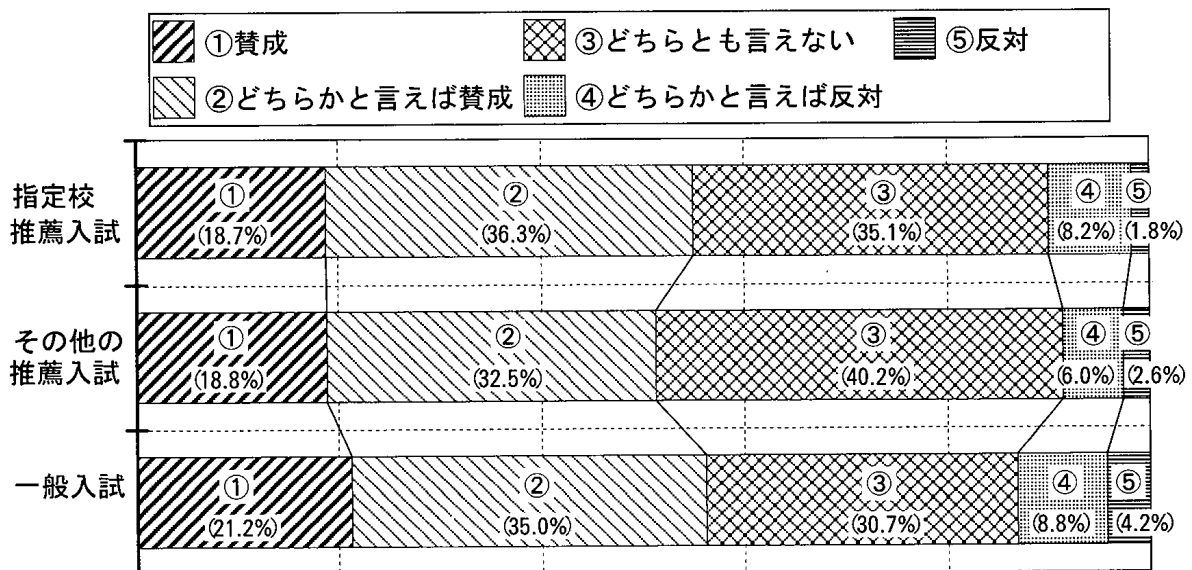
きな変動はない。いわば「大学における付加価値」として、「実学的な知識・技術の修得」を想定する姿勢は、かなり広範にみられると言える。

なお、〔図10〕を〔図6〕と比べると、「実学的な知識・技術の修得」に賛同する姿勢が、前問(b)の「学習性」を肯定する姿勢と比較して、全体的にやや弱くなっていることが分かる。この点は、その差を埋めるような「実学的な知識・技術の修得」以外の高度な学習に価値をおく意識の存在を示していると思われる。現に今回の調査において、本問で、「実学性」に対して否定的に回答した群でも、「④どちらかと言えば反対」と回答した群では81.3%、「⑤反対」と回答した群では83.3%の者が、前問においては「学習性」に肯定的回答をしている。

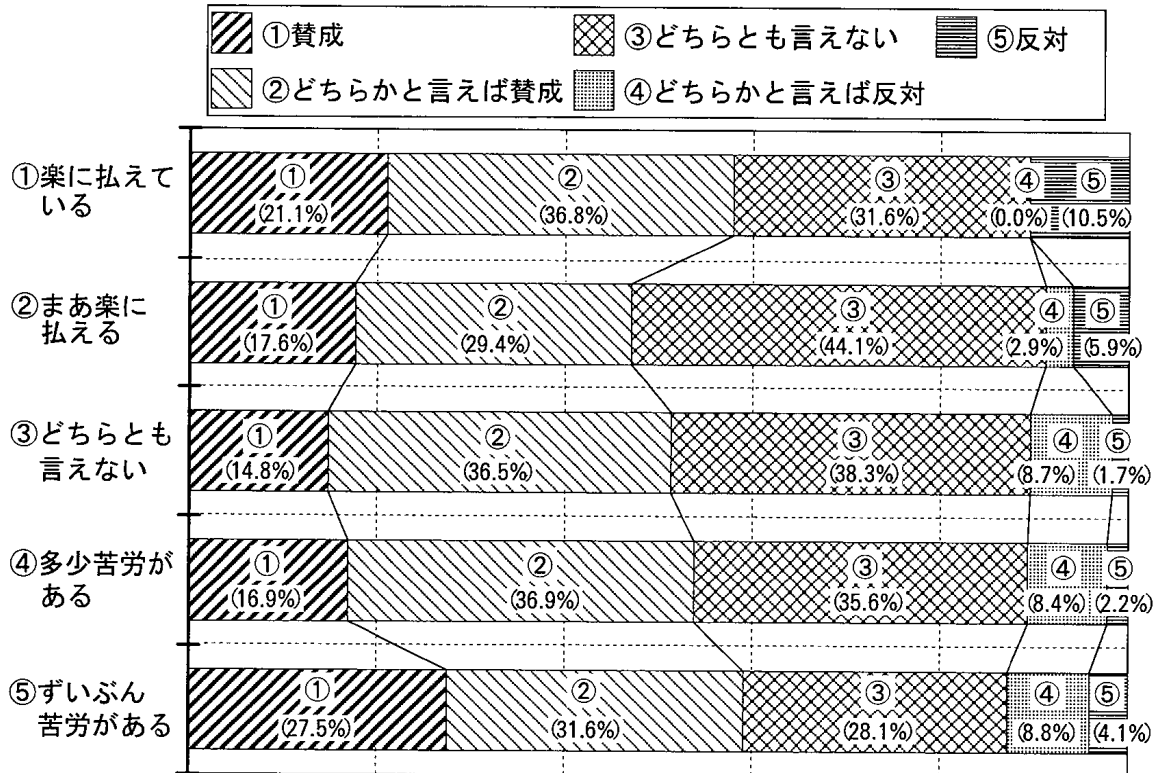
〔図11〕は、入試区分別に今回の調査結果をみたものである。入試区分別に「学習性」についてみた〔図8〕と比較すると、相対的に指定校推薦入試群で、「実学性」と「学習性」に対する肯定の度合いの差が少なくなっている。指定校推薦入試群では、大学における学習について、「実学性」志向が強いという結果と言えよう。

なお、〔図12〕は、家計に対する学費の負担感と「実学性」に関する意識との関連についてみたものである。おおむね「実学性」について肯

〔図11〕 入試区分別にみた実学性に関する意識



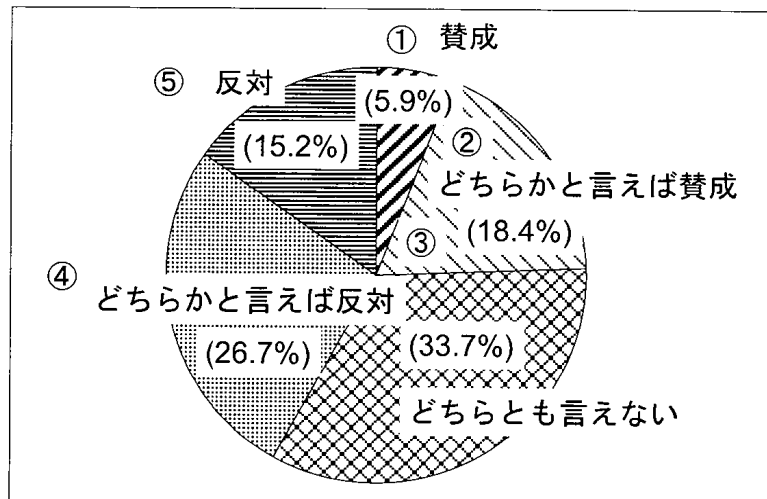
〔図12〕 学費の家計負担感別にみた実学性に関する意識



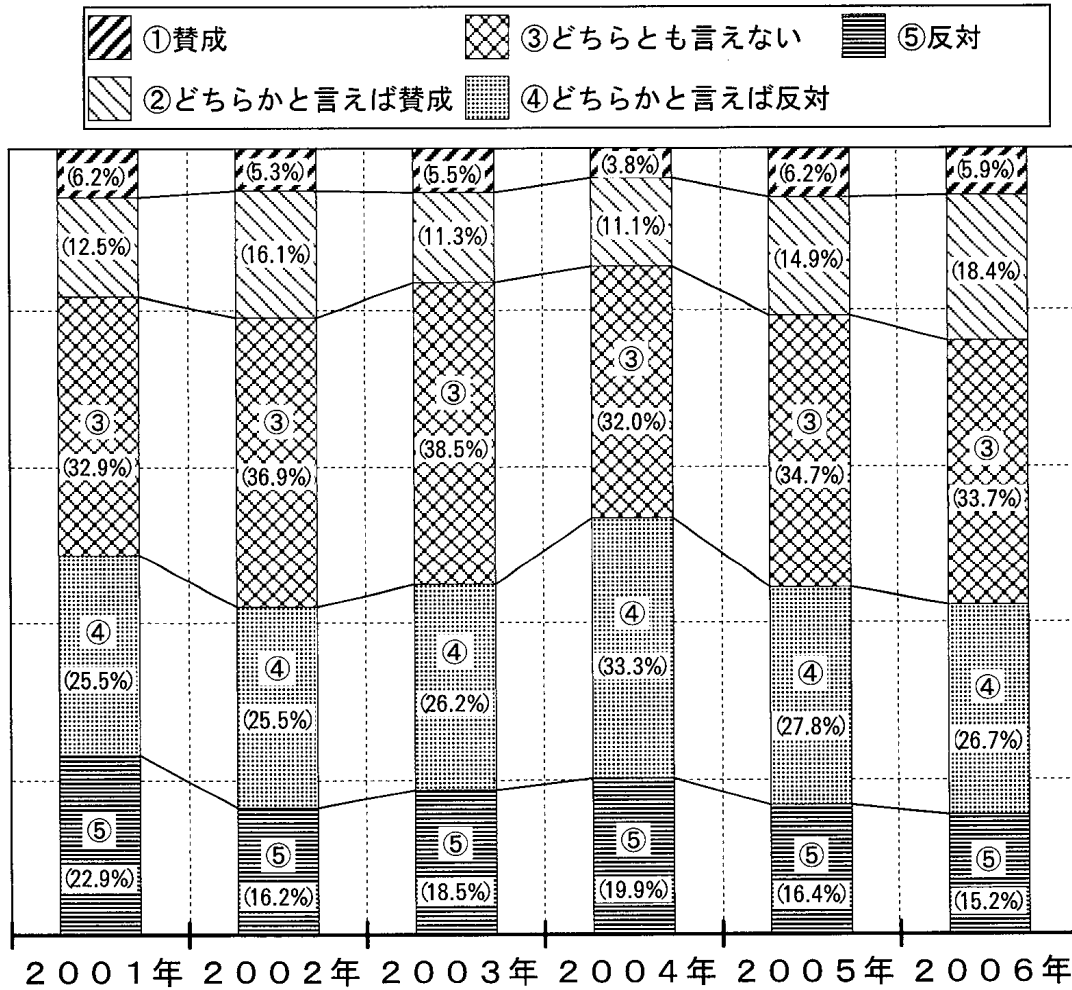
定的な意識も否定的な意識も、家計に対する負担感が中間的な層においてやや弱くなる傾向がみられる。

(d) 次の質問は、大学について、「単に学歴をつけて、有利な就職をするための通り道」と考えるかどうかを問うものである。「大学における付加価値」として、いわば「実質的な学習」ではなく「形式的な学歴」に比重をおいている。〔図13〕 就職に向けた学歴付与機関性に関する意識かどうかを明らかにしようとしている。

〔図13〕は、今回の調査における回答状況を示したものである。肯定的回答が4分の1弱にとどまるのに対して、否定



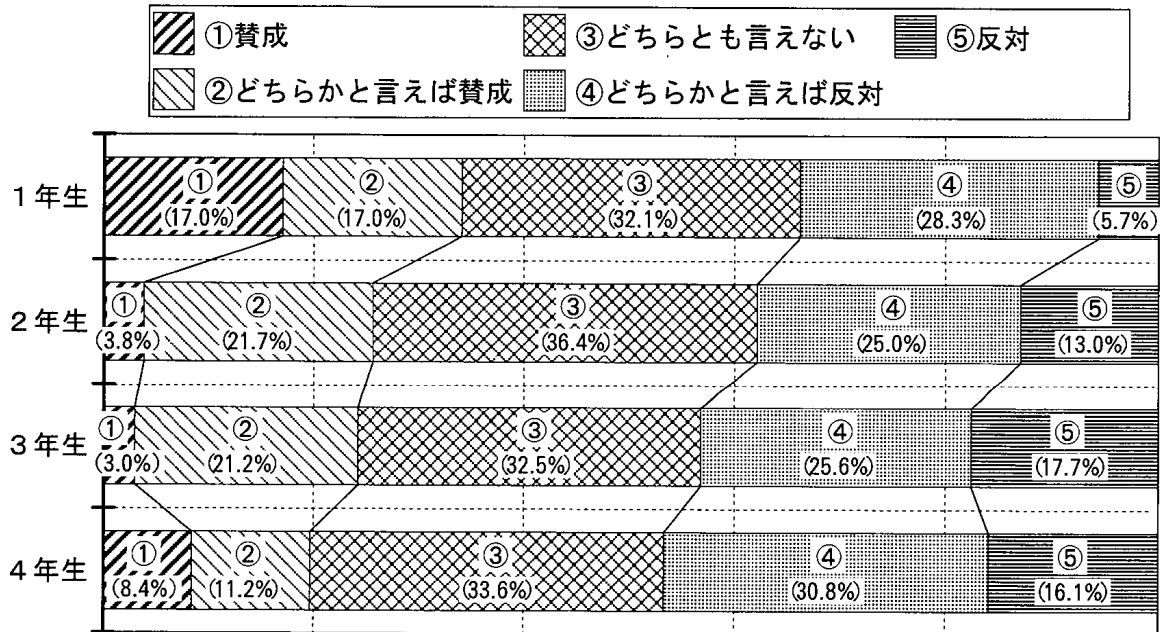
〔図14〕 就職に向けた学歴付与機関性に関する意識の推移



的回答が4割を超えている。大学が「就職のためのトンネル」＝「学歴付与機関」という発想は、学生一般に支持されておらず、「学歴」そのものに対する評価は高くないと言える。現実には、「四大卒」という「形式的な学歴」だけでは「有利な就職」が難しい状況が続く事情と、その影響を受けた近年の社会的風潮の反映かと推測される。

〔図14〕は、従来の調査における回答結果の推移をみたものである。おおむね近似した回答の状態が続いているが、「学歴付与機関性」を肯定する意識がやや強まる動向が看取される。子どもの大学進学を考慮する家庭の最近の意識動向の影響があるものと考えられる。〔図15〕は、今回の調査について、学年別にみたものである。低学年ほど肯定的色彩が強くなっているが、ここにも、そうした最近の動向が反映している可

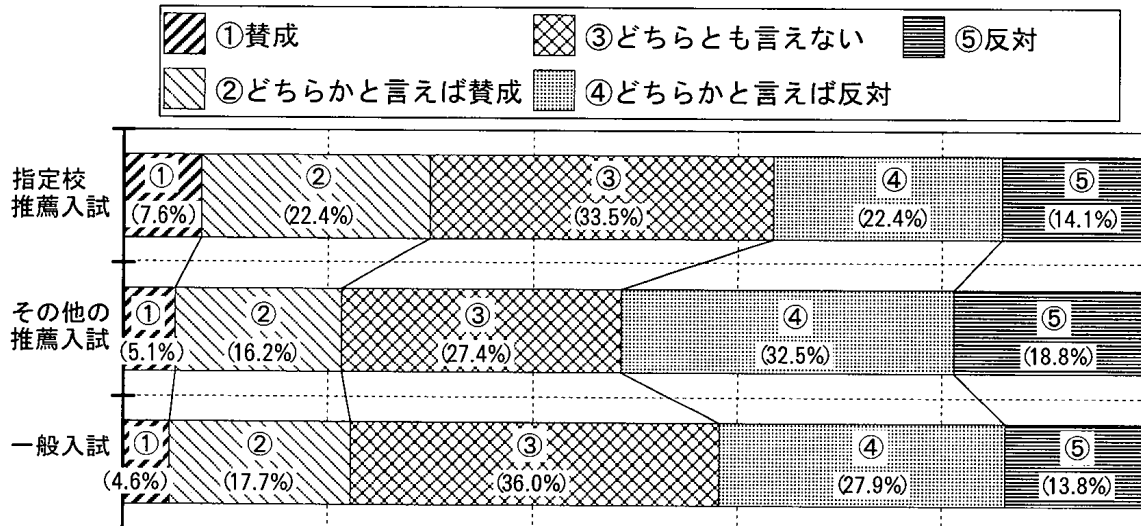
〔図15〕 学年別にみた学歴付与機関性に関する意識



能性がある。

なお〔図16〕は、今回の調査結果を入試区分別にみたものである。指定校推薦入試群における「学歴付与機関性」を肯定する回答の多さが注目される。指定校推薦入試群に、「大学は学歴による就職のため」という発想が、相対的に強いことが表れている。「学力をつけて、入試を突破」というより、「しかるべき大学に、安全に進学」という選択の背景に、そうした「学歴志向」が潜んでいるのかもしれない。

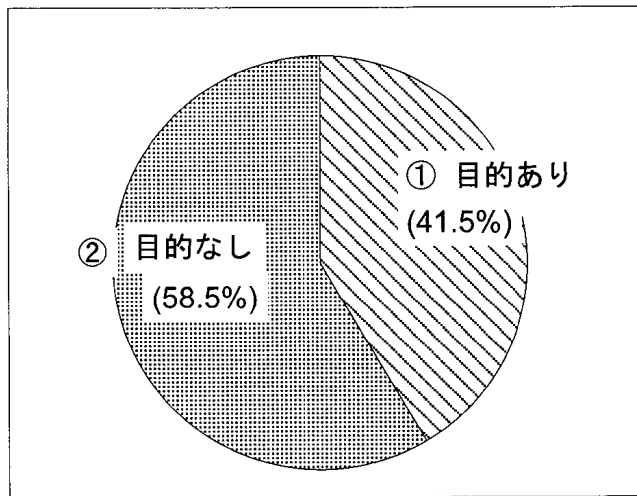
〔図16〕 入試区分別にみた学歴付与機関性に関する意識



(2) 目的・目標の意識

「中京大学に、何か明確な目的や目標を持って入学し」たかどうかを問う質問について、回答状況をみたものが〔図17〕である。「①はい」(目的あり)との回答が4割程度という結果である。

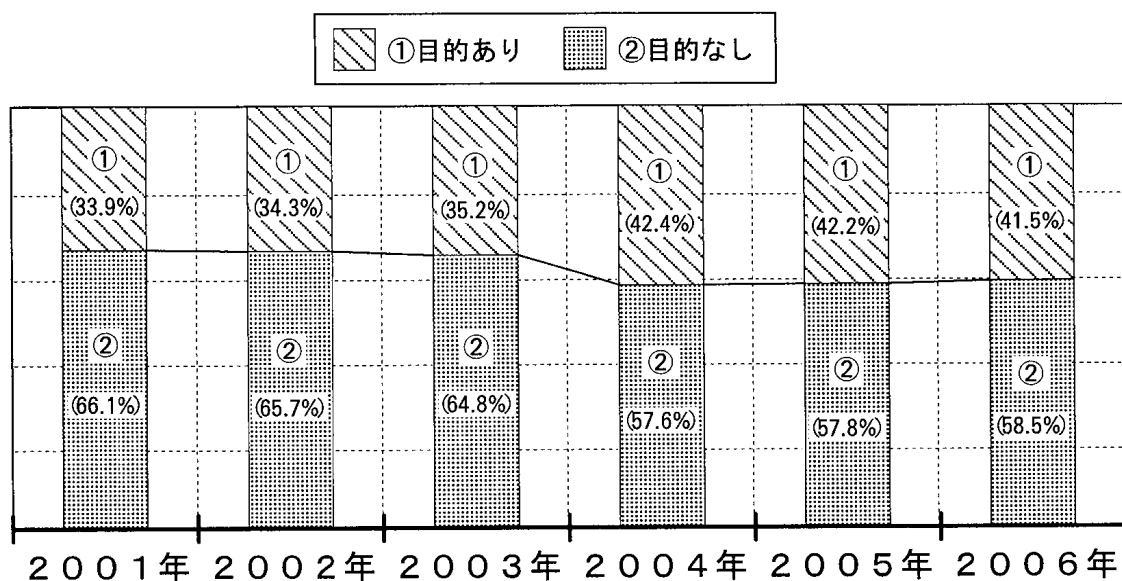
〔図17〕 目的・目標の意識



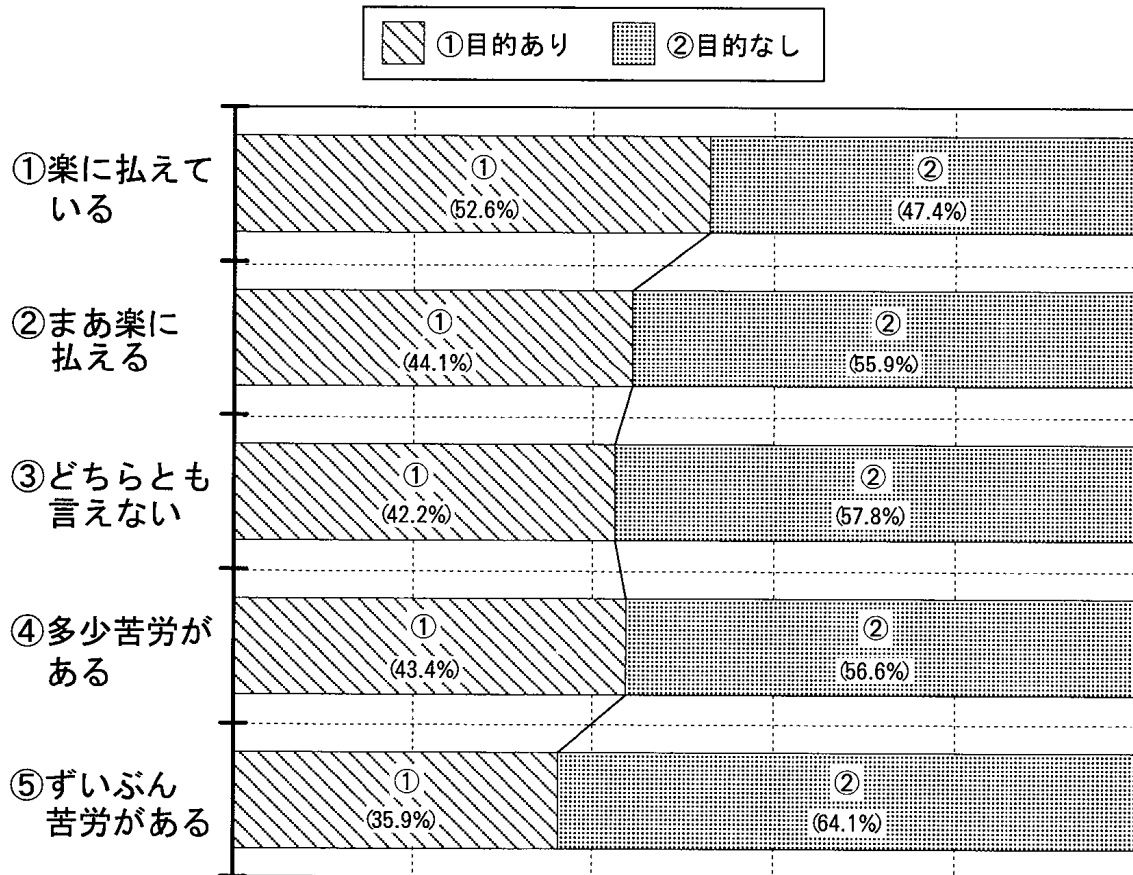
〔図18〕は、これまでの調査における回答結果の動向をみたものである。「目的や目標を持って入学した」と回答する者が、2004年調査を境に、4割強の水準になっていることが分かる。一般に、専門分野に関わる目的や目標を意識している方が、勉学に勤しみやすいと推測される。今後の動向を注視する必要がある。

なお、今回の調査では、現浪別に回答状況をみた場合、「目的あり」との回答が、現役群40.1%に対して、その他群では50.7%と、現役群で10ポイントあまり低かった。

〔図18〕 目的・目標の意識の推移



〔図19〕 学費の家計負担感別にみた目的・目標の意識



また、今回の調査における回答について、学費の家計に対する負担感との関係を見たものが、〔図19〕である。おおむね学費の負担感が少ない群ほど、目的・目標を持って入学した学生の割合が高くなっている。ただ、前回の調査では、格別の相関はみられなかった。引き続き、学生の意識の動向に注意を払う必要がある。

### (3) 努力の意識

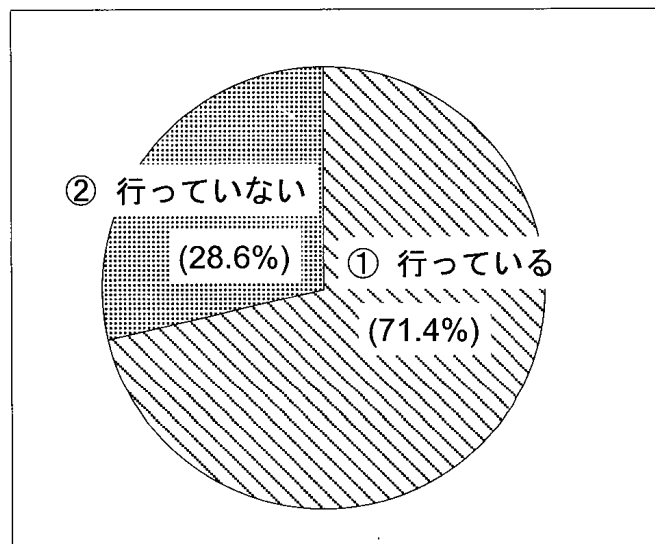
前問で、「目的や目標を持って入学し」と回答した学生が、その目的や目標を達成するために、入学後、「通常の授業を受ける以外に、何か具体的に行っている」かどうかを問うのが、次の質問である。具体的に行っている内容については尋ねていないが、通常の授業に関する予習・復習のほか、各種の特別講座などの受講、いわゆる自主ゼミなどが考えられる。ただ、のちに述べるように、今回の調査でみるかぎり、資格試



験対策の特別講座などの受講が、その中心になっていると推測される(後出〔図40〕参照)。通常の授業に関する予習・復習などは、「通常の授業を受ける内」との理解で、回答がなされた可能性もあろう。

ともあれ〔図20〕は、本問に対する回答結果を表したものである。「①行っている」との回答が7割を超えている。<sup>(4)</sup> むろん、通常の授業を疎かにして、表層の小手先の実学や資格試験対策のために特別講座などに走ることは、望ましいこととは思われない。ここでの「努力」には、その懸念

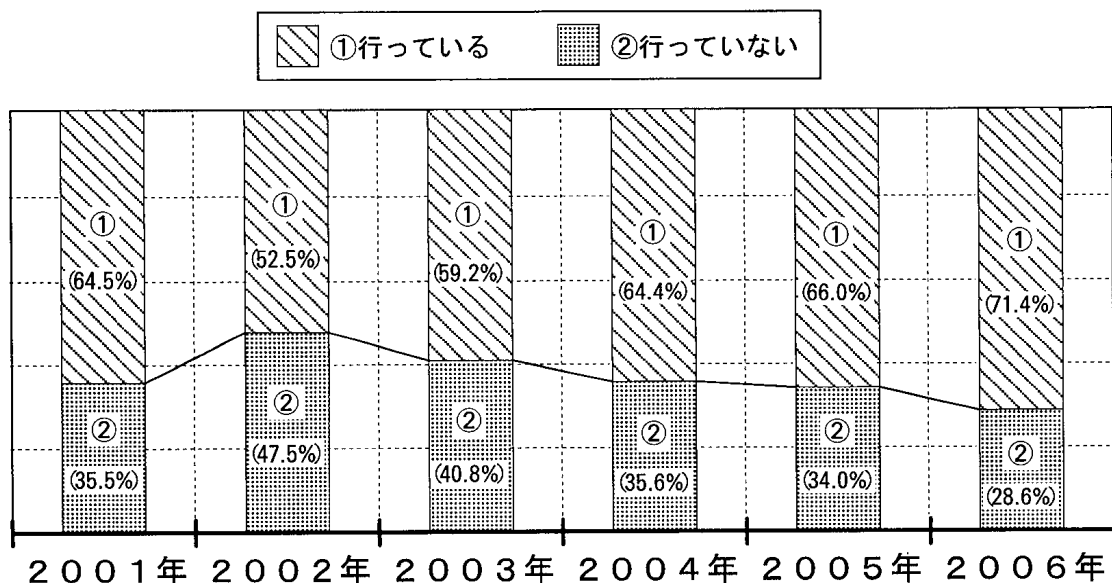
〔図20〕 通常受講以外の努力の状況



が潜む。留保なしに歓迎できるものではない。だが、通常の授業科目の受講を基盤にしつつ、目標達成に向けてさらに付加的に何か努力することは、一般に望ましいことと言えよう。回答結果の数値とともに、その内容にも注意を払う必要がある。

〔図21〕は、これまでの調査における回答結果の数値の推移をみたも

〔図21〕 通常受講以外の努力の状況の推移



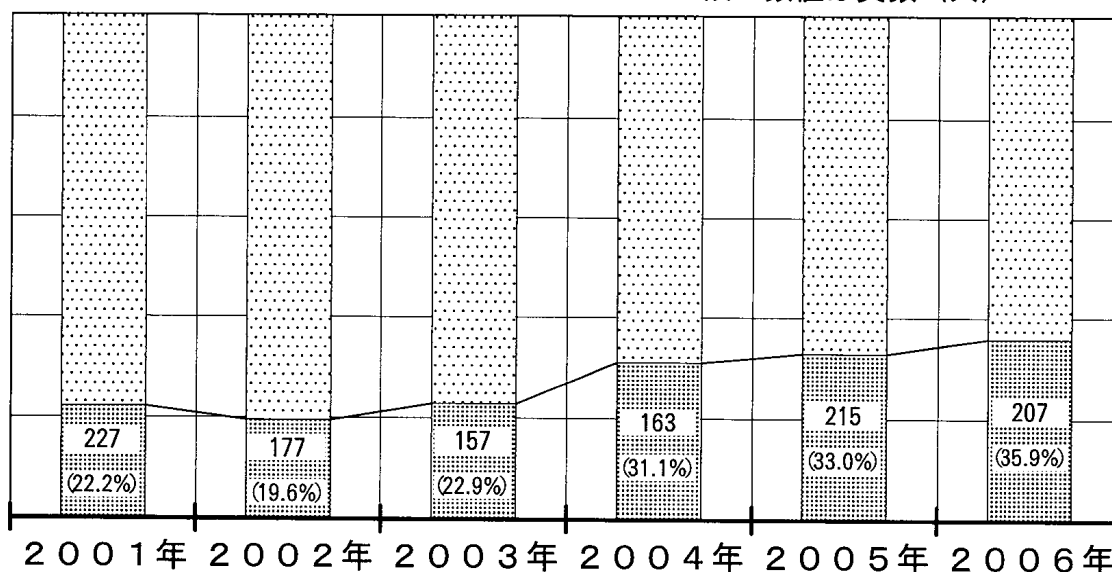
のである。2002年の調査では、「①行っている」との回答が前年に比べて大きく減少したが、その後は少しずつ増加し、今回の調査で初めて7割を超えるに至ったことが分かる。

法学部では、これまでも、目標を意識させ、また目標設定を実体化させるような働きかけに配慮し、さまざまな形で実施してきた。①通常の授業科目に加えて、資格試験等に向けた学習を支援する法職課程教室等を設置しているほか、通例の授業カリキュラムの面でも、②目的に合わせた科目履修に導くコース制(目標と関連させた入学後のコース選択制)の実施、③深い学習を支援する特別演習科目の開設などを行っている。目的に合わせた多様な学習機会を保障するとともに、「自主的かつ体系的な科目選択」を促そうとするものである。学生が「目的・目標を持って大学に進学してきたか」という点とともに、「努力」の動向に引き続き留意していく必要がある。

なお、参考までに、調査に参加した(前問に回答した)学生中に占める「①行っている」と回答した者の比率をみたのが、[図22]である。やはり2002年にやや下がっているが、基本的に上昇傾向にあり、今回の調査では3分の1を超えている。かなりの率の学生が、通常の授業を受

〔図22〕 調査参加学生中の努力学生の比率の推移

\*上段の数値は実数(人)

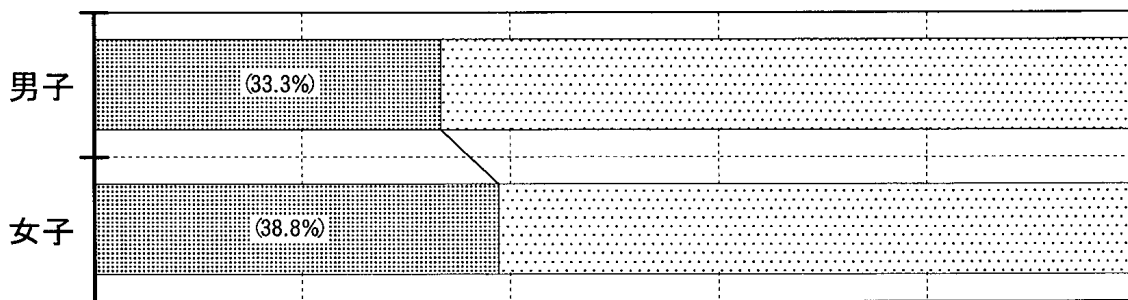


けるのとは違う場面で、特別な努力をするようになってきている状況は、やはり注目に値しよう。

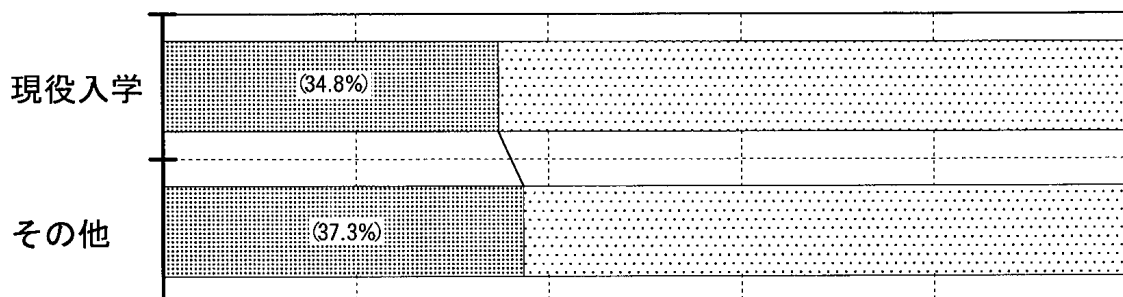
〔図23〕は、同じく調査参加学生中に占める「①行っている」と回答した者の比率を、今回の調査について男女別にみたものである。女子学生の方が、努力をする者の割合がやや高くなっている。前年の調査では、男子34.4%、女子30.7%と、逆に男子学生でいくぶん高率になっていたもので、違いが注目される。あるいは、一定の傾向はみられないということであろうか。

また、同じく調査参加学生中に占める努力をする者の割合を、今回の調査について現浪別にみたものが、〔図24〕である。現役群で、努力をする者の割合がやや低くなっているが、大きな違いはないことが分かる。すでにみたように、現役群では、相対的に「遊興性」に対する親和性がかなり強いと思われる（前出〔図3〕参照）。だが、ここでの努力の状況については、大きな差異はないのである。この点は、その努力の向け

〔図23〕 男女別にみた調査参加学生中の努力学生の比率



〔図24〕 現浪別にみた調査参加学生中の努力学生の比率



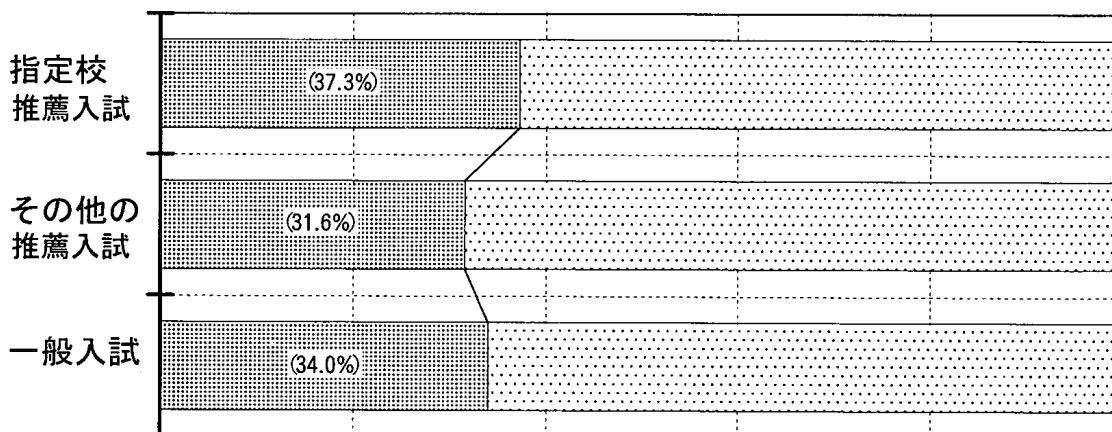
られる対象と学習意欲との関係など、その努力の内容に関わる可能性があり、留意する必要がある。

また、これを入試区分別にみたのが、〔図25〕である。指定校推薦入試群で、努力している者の割合がやや高くなっている。指定校推薦入試群は、すでにみたように、「遊興性」を肯定する意識が相対的に強く(〔図4〕参照)、また高度な学習については、「学習性」を肯定する意識が相対的に弱い(〔図8〕参照)。それにもかかわらず、今回の調査では、学習をしない割合が高いわけではない、という結果である。すでに指摘したように、指定校推薦入試群では、「実学性」を肯定する意識が相対的に強いと推測されるので(〔図11〕参照)、「高度ではない実学」に傾斜した努力をしている者の比率が高いものと推測される。

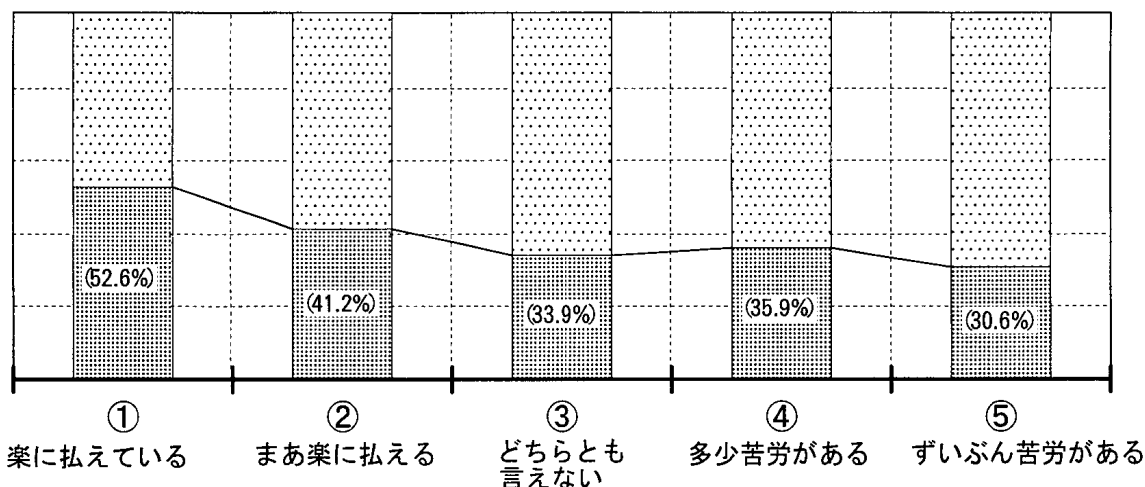
なお、今回のこうした調査結果は、前年の調査では、指定校推薦入試群で努力している者の割合が相対的に低かっただけに、いっそう注目に値する。今後の推移に注意する必要がある。

また〔図26〕は、今回の調査について、学費の家計に対する負担感との関係で、調査参加学生中に占める努力者の割合を示したものである。前問で、「目的・目標を持って入学した」と回答した学生の様相と近似し(〔図19〕参照)、おおむね学費の負担感が少ないほど、通常の授業を受ける以外に何かを行い努力している者の割合が高くなっている。特別

〔図25〕 入試区分別にみた調査参加学生中の努力学生の比率



〔図26〕学費の家計負担感別にみた調査参加学生中の努力学生の比率



講座などの受講に伴う経済的負担と関係があるのであろうか。これについても、引き続き、動向に注意していく必要がある。

## 2. 大学の授業に関する意識

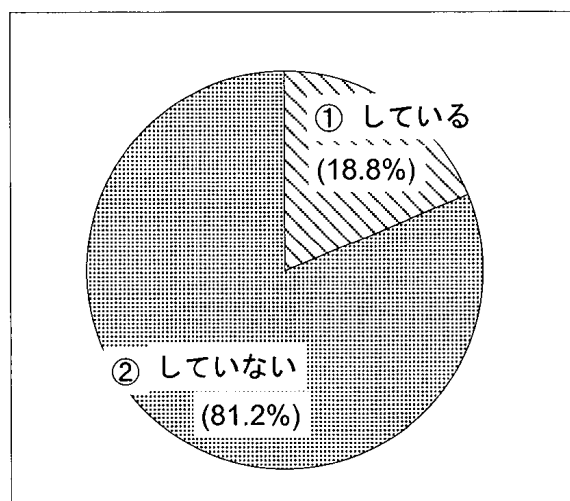
大学の授業に対する学生の姿勢や意識をさまざまな角度から明らかにしようとするのが、以下の質問項目である。これまでの問と同じく、授業展開などの前提となる学生の姿・実状を明確にし、適切な教育活動が行われるためのヒントを得ようとするものである。

### (1) 予習・復習に関する意識

まず、講義を受講するにあたり、通例、自分で予習や復習をしているかどうかを問う質問である。あらかじめ質問中で、「大学の授業は、本来、自分で予習・復習することが前提」との情報を与えたいと尋ねている。

回答結果を示したものが、〔図27〕である。受講中の多くの科目

〔図27〕予習・復習の状況



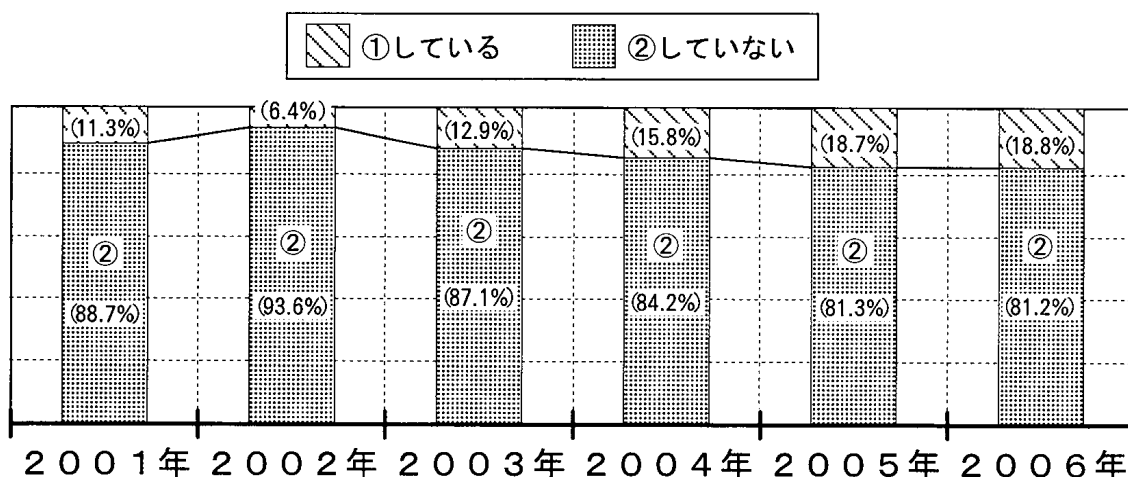
について、「予習・復習している」と意識している学生が、2割近くいるという結果である。なお、後出〔図35〕をみると、実は、1時間を超える予習・復習を行っている者が、合計で2割を超えている。この点を考慮に入れると、本問では、それなりの時間を予習・復習に費やしている者のみが、「①している」との自覚を持ち回答しているものと思われる。

本問について、これまでの調査における回答結果の推移を示したのが、〔図28〕である。2002年調査では、予習・復習をしている学生の割合が前回と比べて下がったが、その後はわずかながら漸増してきている。大学での学習における予習・復習の重要性を考えれば、歓迎すべき動向だと言えよう。もっとも、増加率は鈍化しているようにもみえる。引き続き、慎重に推移を観察する必要があるだろう。

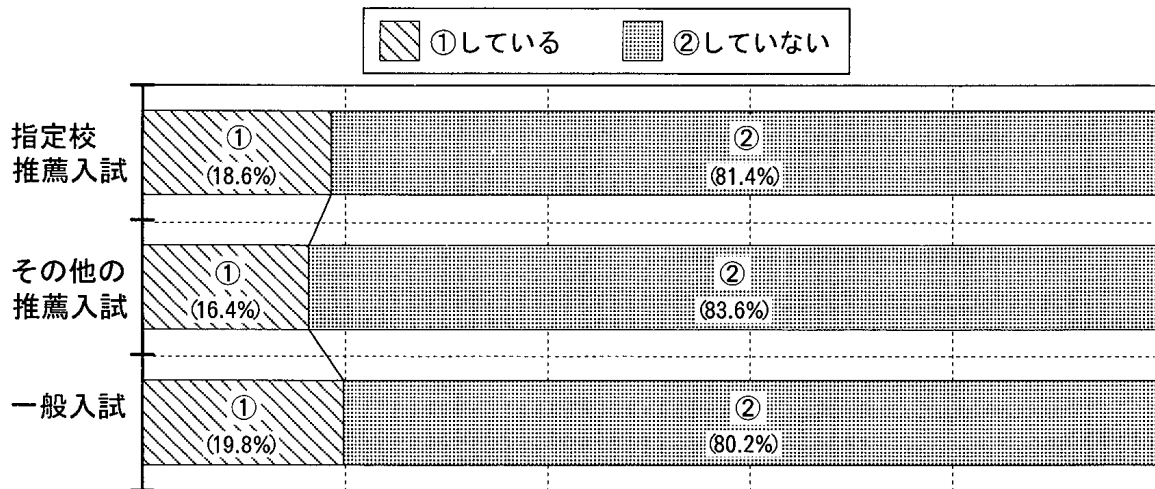
今回の調査結果を入試区分別にみたものが、〔図29〕である。「①している」と回答した者の比率が、その他の推薦入試群でやや低くなっている。前回の調査では、これといわば対蹠的に、その他の推薦入試群で自習している者の割合が少し高くなっていて注目されたが、今回の調査では、平年の調査結果と同じ状況に復した。

〔図30〕は、学費の家計に対する負担感との関係についてみたものである。負担感が中間的な群で、予習・復習者の割合が相対的に高くなっ

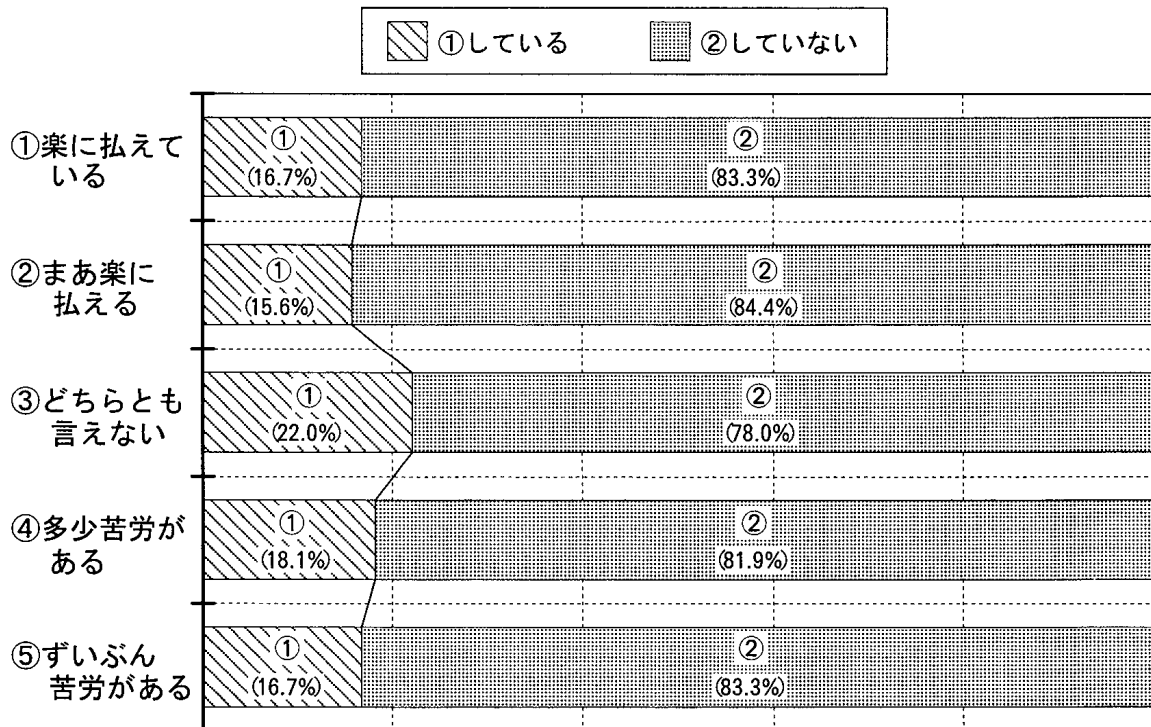
〔図28〕 予習・復習の状況の推移



〔図29〕 入試区分別にみた予習・復習の状況



〔図30〕 学費の家計負担感別にみた予習・復習の状況



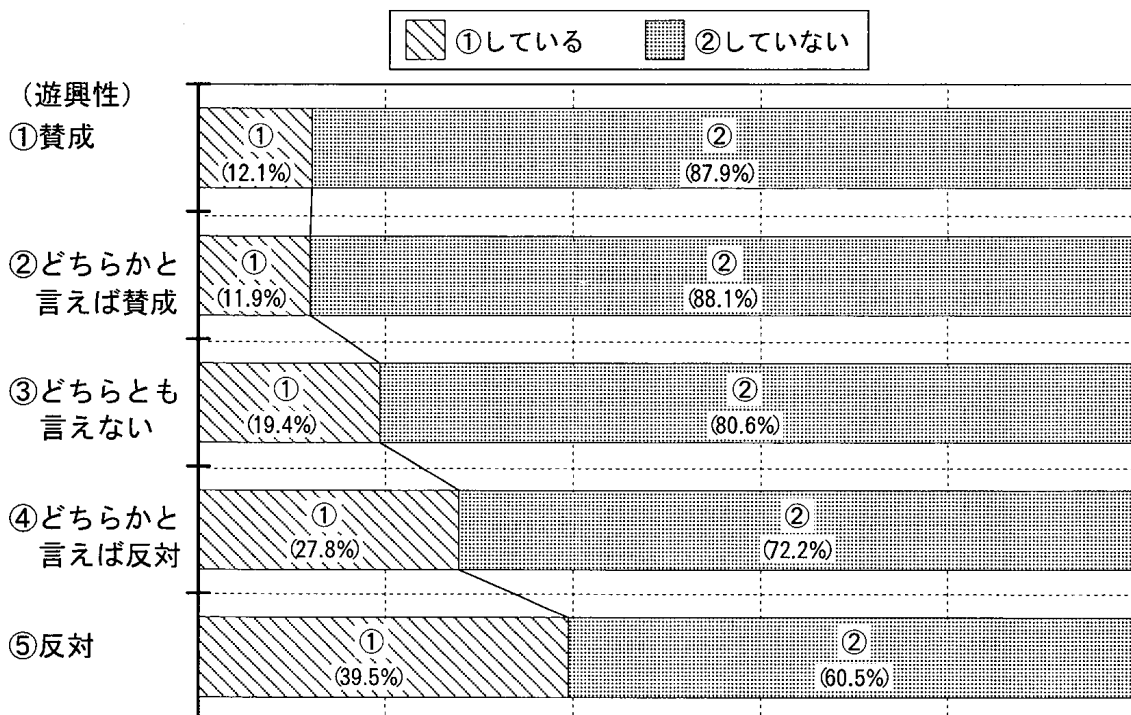
ている。前年の調査では、家計に対する負担感が少なくなるほど、よく予習・復習するという結果であったことと比較すると、負担感が少ない群で、相対的に予習・復習者の割合が下がった点が注目される。前出〔図26〕でみたように、この群は、通常の授業を受ける以外に何か努力している者の割合が相対的に高い。すでに触れたように、そうした努力は、間違うと通常の授業の方を疎かにすることにつながりかねない。そ

のことを考え合わせると、この群を中心に、特別講座などの学習に時間をとられて、通常の授業 (の予習・復習) が疎かになっている者がいるのではないかと、そのような傾向が出始めているのではないかと懸念される。今後の動向に注意を要する。

なお、前記1. (1) (a) の大学における「遊興性」に関する意識別に、本問に対する回答状況をみたものが、〔図31〕である。「遊興性」に肯定的な群でも、1割以上の者が予習・復習しているが、「遊興性」に肯定的な意識が、予習・復習の妨げになりやすいことが示されている。予習・復習を促進するためには、学生の「遊興性」に対する意識への適切な対応が重要であることを推測させる結果である。

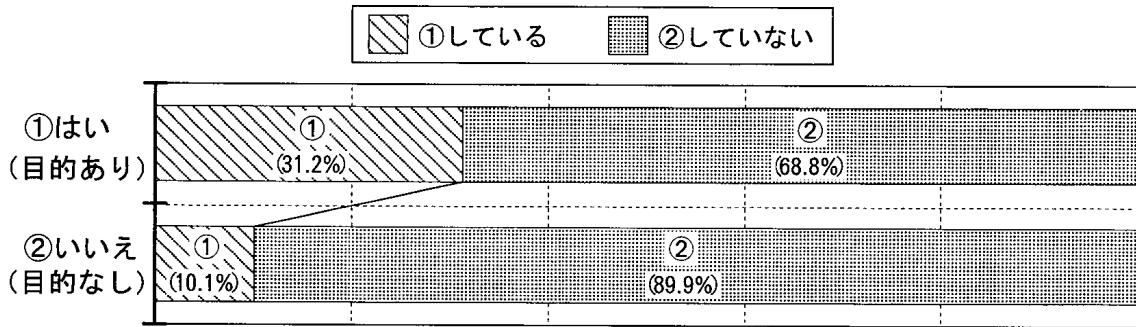
また〔図32〕は、前記1. (2) の「明確な目的や目標を持って入学し」たかどうかを問う質問に対する回答別に、本問に対する回答状況をみたものである。「①はい」(目的あり) と回答した群で、予習・復習している者がかなり高率になっている。予習・復習によって通常の授業を大切にすることにより、入学時の目標を達成しようとする学生の存在を

〔図31〕 遊興性に関する意識別にみた予習・復習の状況





〔図32〕 目的・目標の有無と予習・復習の状況



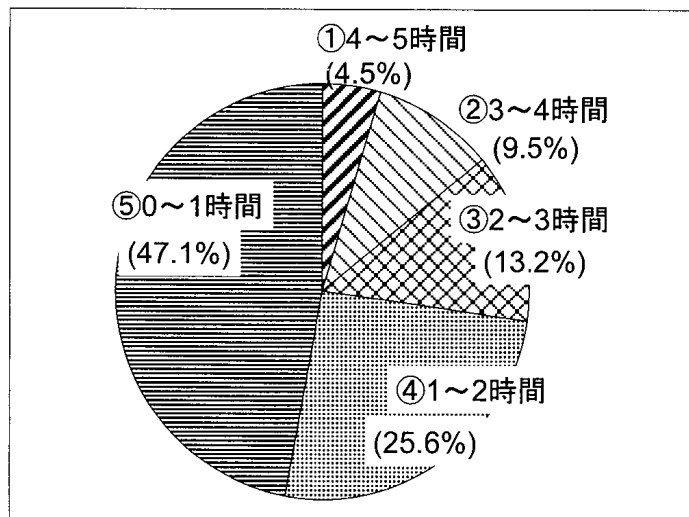
示していると考えられる。

(2) 予習・復習の現実

予習・復習している者が、1科目あたり、どれくらいの時間を費やしているかを問うのが、次の質問である。これについても、あらかじめ質問中で、「大学の講義科目は、1科目・1回の授業あたり4時間（たとえば1日に2科目受けると8時間）予習・復習する決まり」であるとの情報を与えたうえで尋ねている。

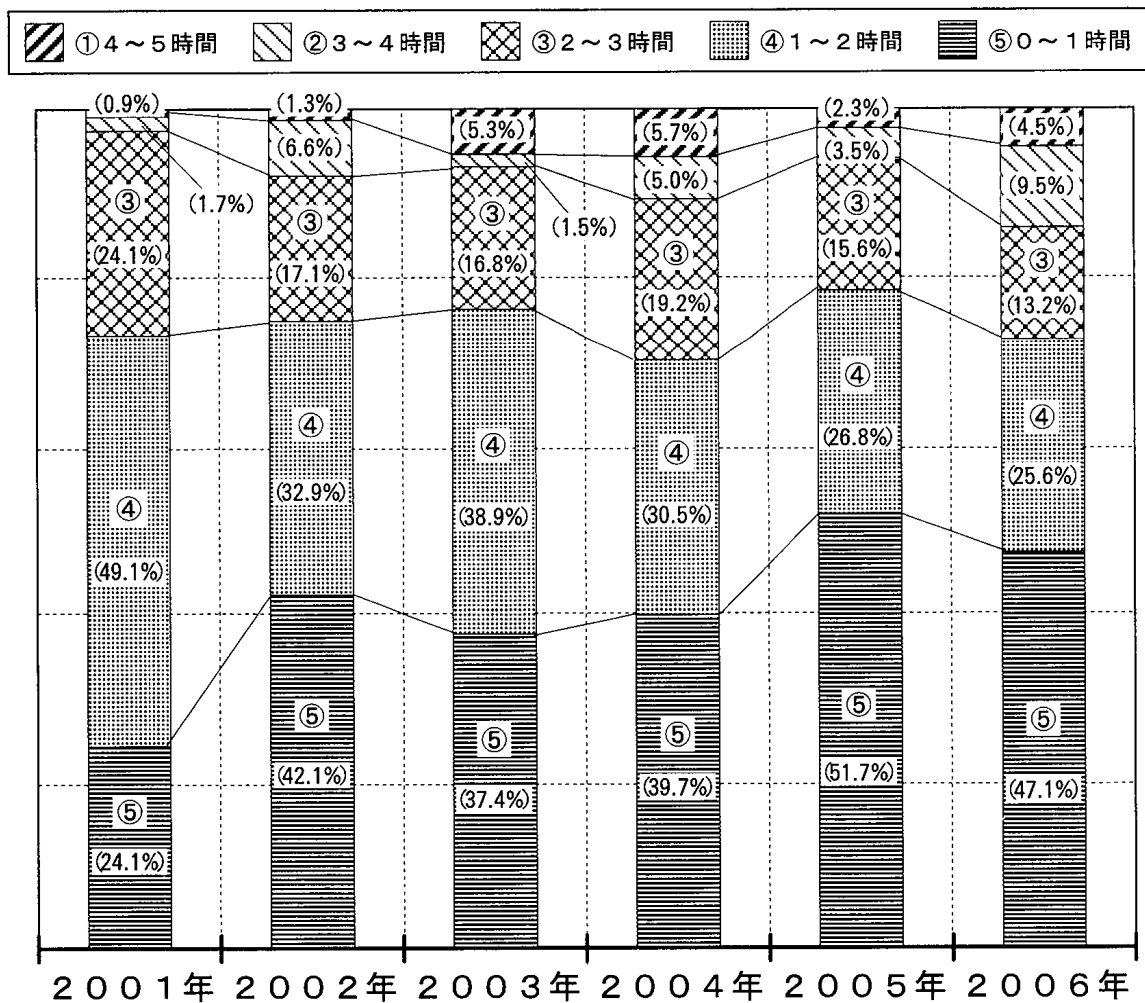
〔図33〕は、その回答結果を表したものである。<sup>(5)</sup> 予習・復習していても、1時間を超える者は、その半数ほどにとどまり、あまり多くないことが分かる。

〔図33〕 1科目あたりで予復習に費やす時間



むろん、予習・復習も、ただ「時間をたくさんかければよい」というものではない。質が大切だろう。また、たとえ少しの時間でも、予習・復習しないよりはした方がよかろう。だが、1時間にも満たないような量では、大学で学ぶ内容との関係で、どれだけ学習効果の増進につながるのか、心許ないと言わなければならない。

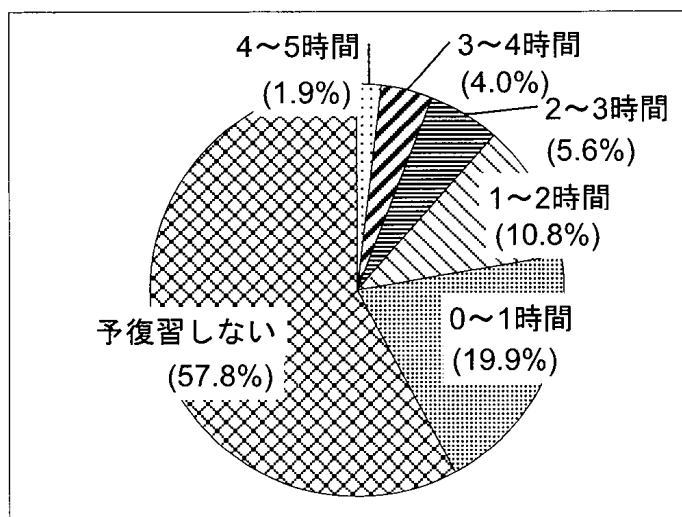
〔図34〕 1科目あたりで予習・復習に費やす時間の推移



これまでの調査における回答結果の推移を示したのが、〔図34〕である。やや両極に分化する様相が窺えよう。

なお、参考のため、前問で「予習・復習をしていない」と回答した者を含め、アンケートに参加した学生全体の中で、どれくらいの時間を費やして予習・復習している者が、どれくらいの割合を占めているかを概観したものが、〔図35〕で

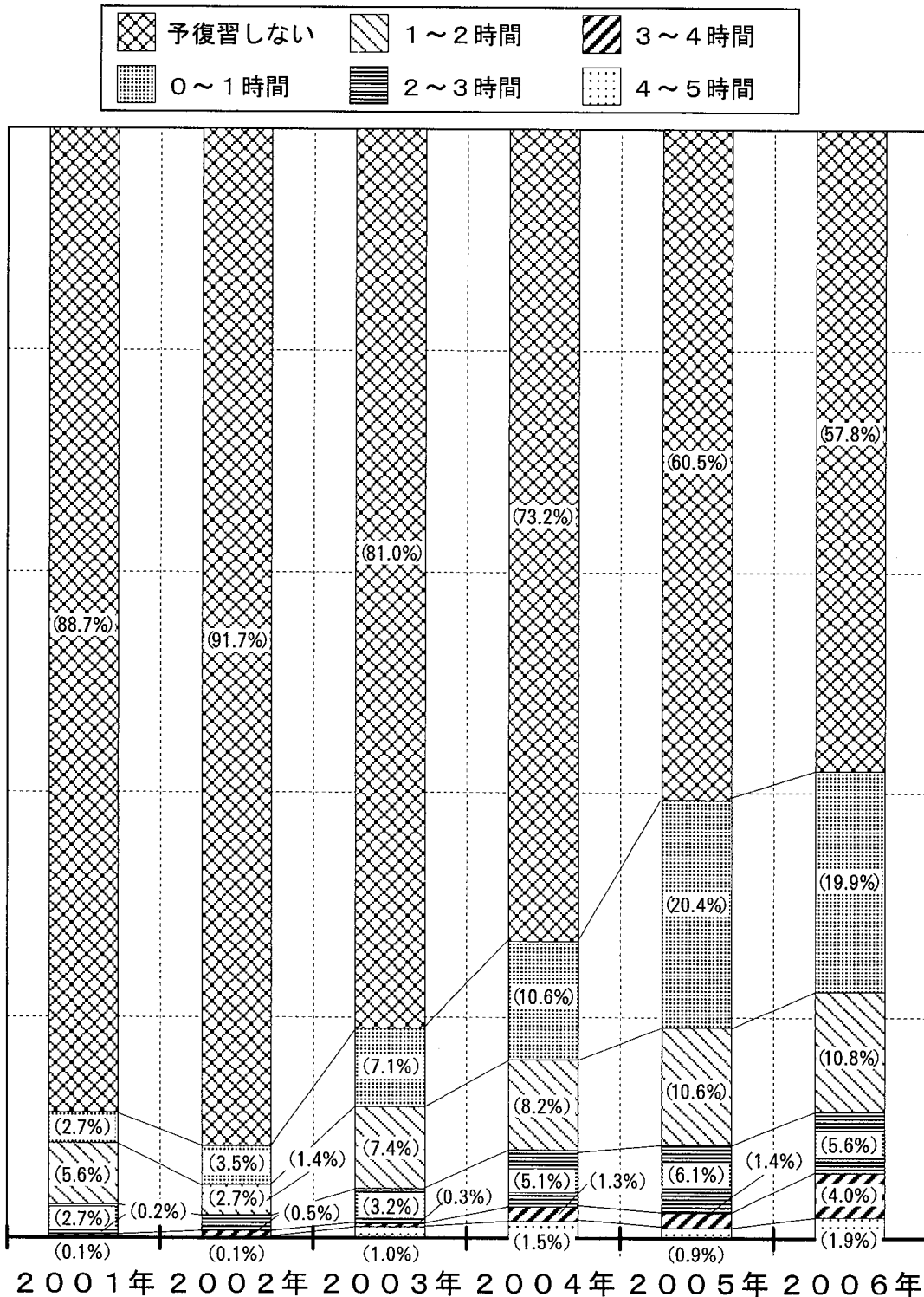
〔図35〕 1科目あたりの予復習時間 (全体)



ある。1時間を超えて予習・復習している者は、全体の2割強にとどまることが分かる。

〔図36〕は、この点の状況をこれまでの調査についてみたものである。2002年以降は、予習・復習する者が全体として増加するとともに、おお

〔図36〕 1科目あたりの予復習時間（全体）の推移



むねいずれの時間群もおのおの比率が上昇していて、時間的にも増加する傾向がみられる。学生の予習・復習に取り組む姿勢は、大きく改善されつつあると言える。

ただ、まだ多くの学生があまり授業の予習・復習をしていない状況でもある。予習・復習が授業内容の理解度に対してもつ意味を考えると、依然として、事態はかなり憂慮すべきものがある。

学生が予習・復習に向かわない原因は定かでない。①「生活維持のために、やむなく予習・復習の時間をとることができない」ということも想定できる。ただ、前出〔図30〕を〔図19〕などと重ね合わせてみると、家計面だけでみれば、事態はそこまで深刻ではなさそうである。②「授業が理解できなくてよい」という考え方もありうる。小手先の資格試験対策を優先しているかもしれない。しかし、あとでみるように、調査結果からは、「授業理解」に対する願望はむしろ強烈だと言える。③予習・復習の意義を軽視している（「授業の理解に役立たない」、「しなくても分かる授業である」、もしくは「しなくても分かる授業であるべきだ」、などと考えている）かもしれない。この点は、続く質問項目の回答結果も素材にして、もう少し分析してみる必要がある。だが、結論を先取りすれば、どうやらかなりの学生が、明瞭に意識していないにしても、「予習・復習しなくても分かる授業がよい」と考えているようである。

こうした事情を踏まえ、学生の姿勢の改善がさらに促進される制度や働きかけについて、引き続き工夫のなされることが大切であろう。

### (3) 授業の理解度に関する意識

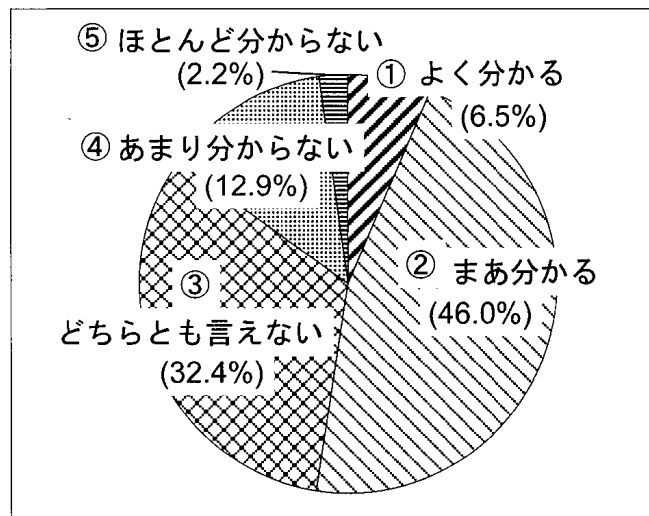
大学で受講している「授業はよく理解でき」るかどうかを尋ねたのが、<sup>(7)</sup>次の質問である。〔図37〕は、その回答結果を表したものである。半数以上のものが、「分かる」(①②)と回答しており、「分からない」(④⑤)との回答は15%ほどにとどまる。学生の意識レベルでみるかぎり、授業は、かなりよく理解されていると言える。

これまでの調査における回答結果の推移をみたのが、  
 [図38] である。おおむね年を追って、授業の理解度が急速に改善されてきたことが分かる。多くの教員が実感しているところでもある。

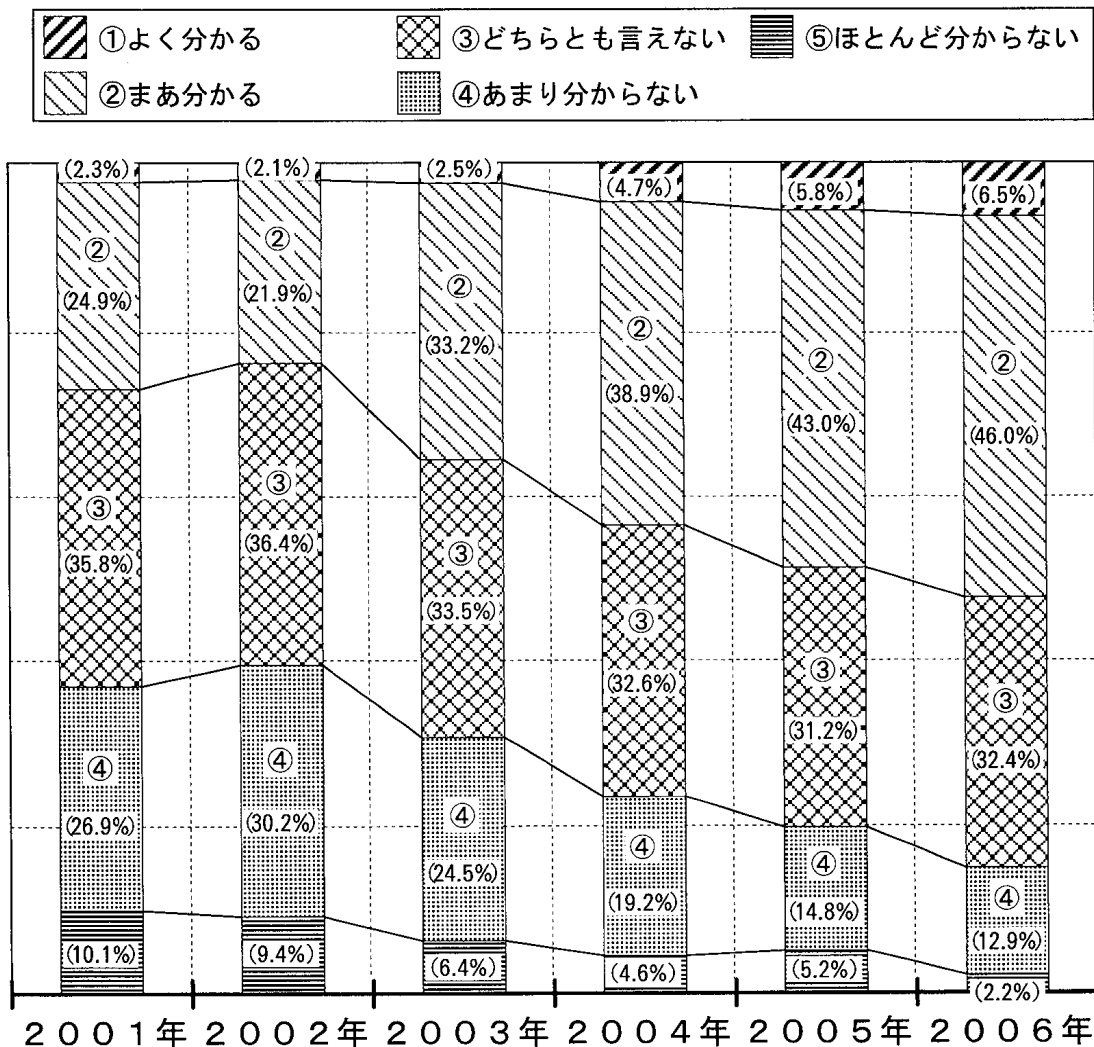
授業の理解度と予習・復習の励行とが関わることは、経験的に顕著な事実である。今

回の調査でも、それは確認できる。前記(1)の予習・復習に関する質

[図37] 現実の授業理解度に関する意識



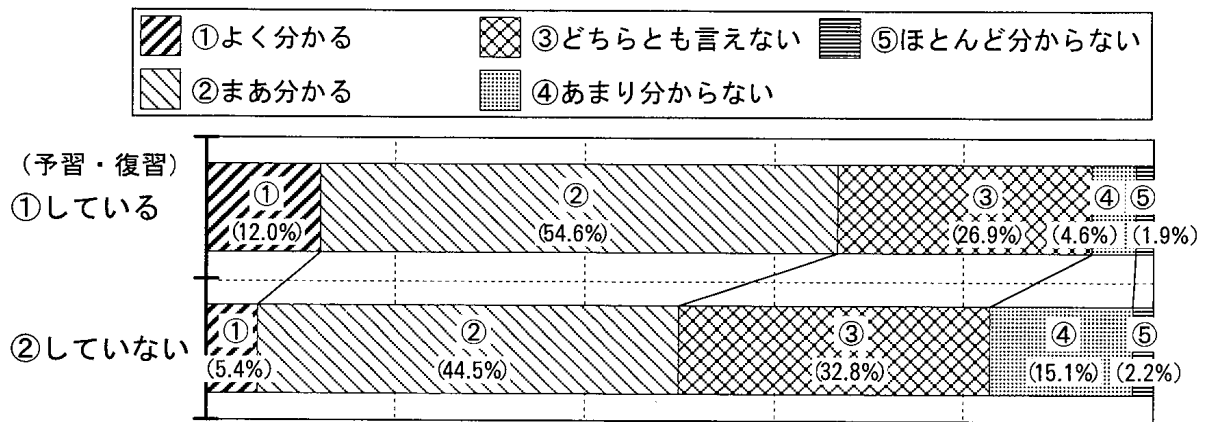
[図38] 現実の授業理解度に関する意識の推移



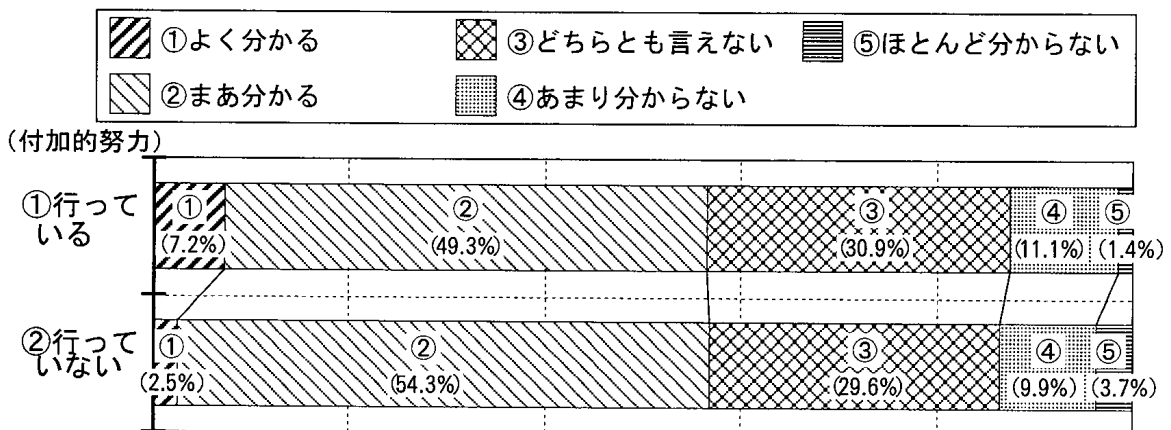
問において、「している」と回答した群と「していない」と回答した群とで、授業の理解度を比較したものが、[図39]である。予習・復習をしている群で、授業理解度はかなり高くなっている。さきに述べたように、近年、学生の予習・復習の状況が改善されつつある(前出[図36]参照)。授業理解度の改善は、ほかにも原因はあろうが、予習・復習の増加の反映という側面もあると考えられる。

なお、[図40]は、前記1.(3)の「通常の授業を受ける以外の努力」をしているかどうかに関する質問への回答と授業理解度との関係を見たものである。この点の付加的努力は、授業の理解度にほとんど影響していないことが分かる。「学習」について特別な努力をしているにもかかわらず、格別な効果がみられないことについては、この付加的努力が、おもに小手先の資格試験対策など、通常の授業内容とはやや異なるもの

[図39] 予習・復習の状況と現実の授業理解度



[図40] 通常受講以外の努力の状況と現実の授業理解度

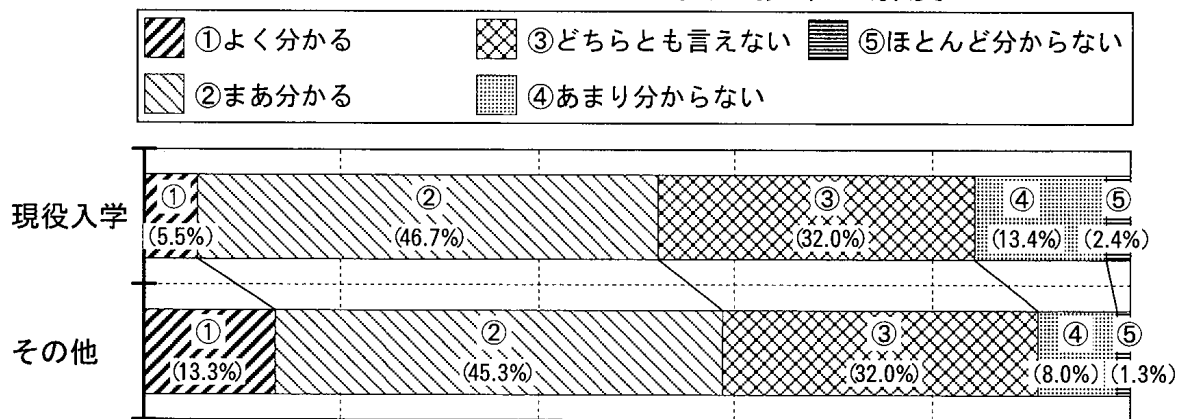


に向けられている可能性を示していると思われる。もっとも、すでに触れたように、こうした付加的努力が、通常の授業(の予習・復習)を疎かにすることにつながりかねない懸念があるが、今回の調査では、授業理解度を押し下げるには至っていないという結果だとも言えよう。

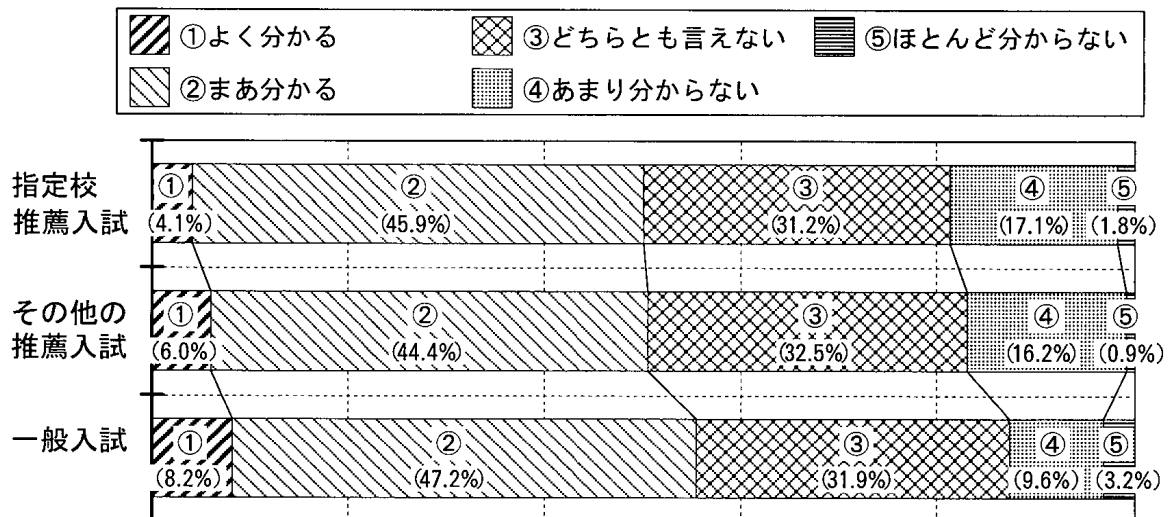
また、今回の調査について回答結果を現浪別にみたものが〔図41〕である。その他群では、現役群より理解度が高いという結果になっている。この状況は、本調査を始めてから一貫して変わっていない。

〔図42〕は、これを入試区別にみたものである。あまり大きな違いはないが、推薦入試群で相対的に理解度が低く、とくに指定校推薦入試群で低くなっていることが分かる。

〔図41〕 現浪別にみた現実の授業理解度



〔図42〕 入試区別にみた現実の授業理解度

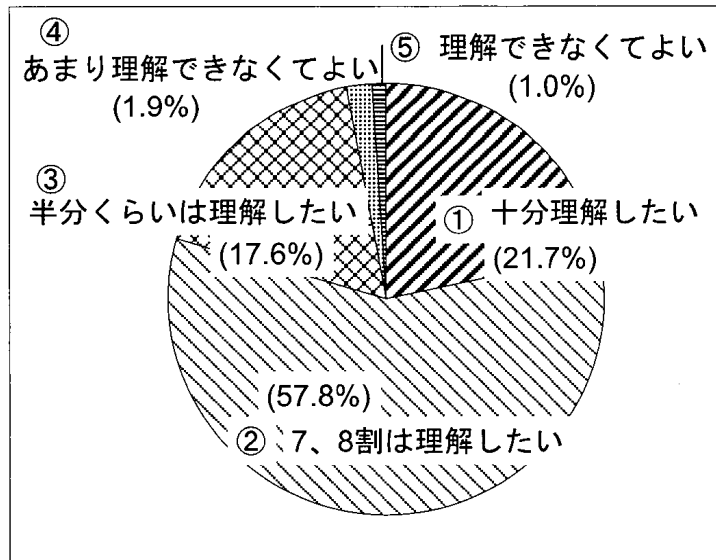


## (4) 授業の満足度に関する意識

「授業は、どの程度まで理解できたら自分としては満足できるかを問うのが、次の質問である。授業に対する満足度を探るひとつの指標として、学生の望む授業の理解度について明かにしようとするものである。

〔図43〕は、その回答の状況を示したものである。全体として、かなり高い理解度を望んでいることが表れている。前出〔図39〕をも対照すると、予習・復習をしておらず、授業がよく理解できない者も、「理解できなくてよい」と考えているわけではない様子が窺える。

〔図43〕 望む授業理解度に関する意識

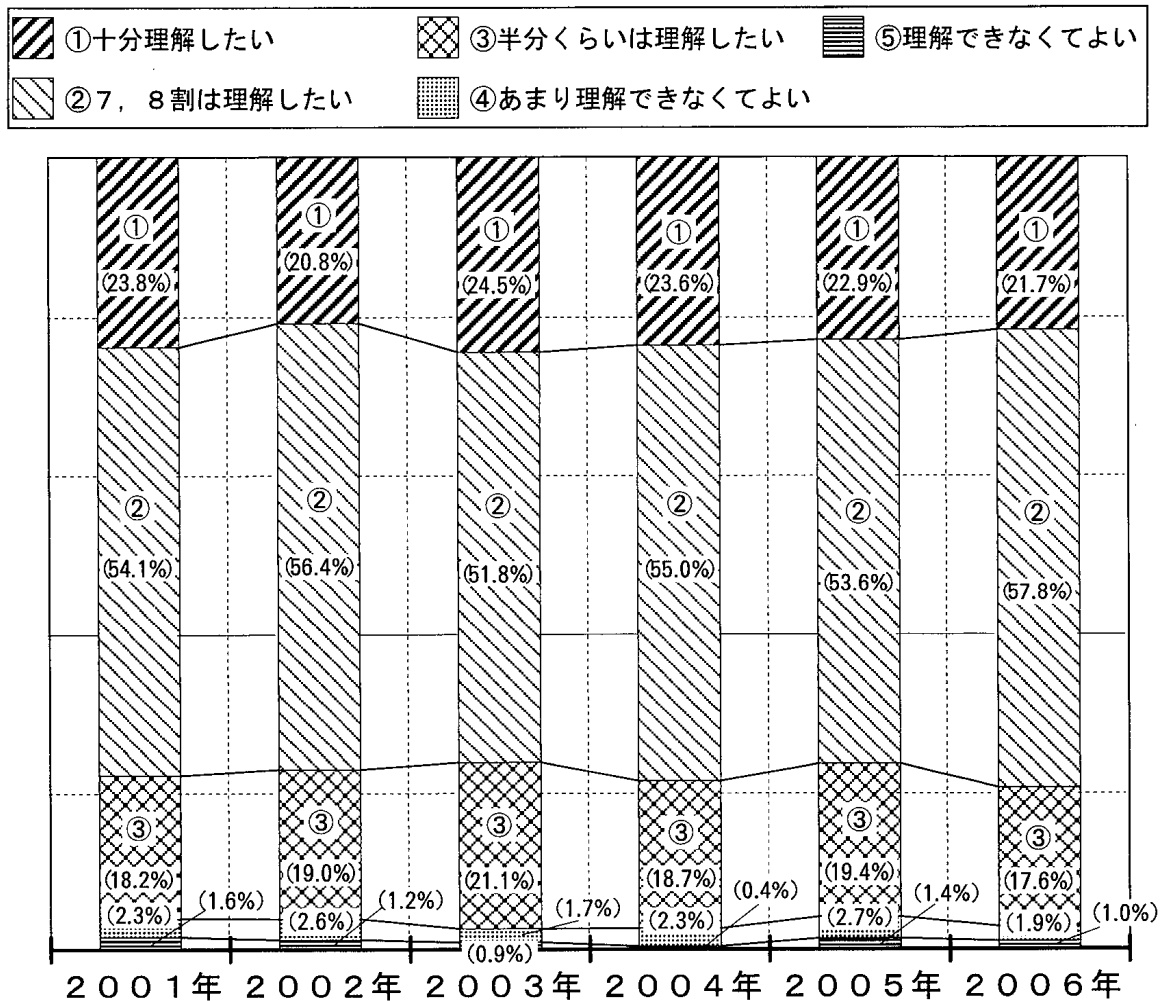


これまでの調査における回答結果の推移をみたのが、〔図44〕である。本調査を始めた2001年以来、ほとんど変化がないことが看取される。すでにみたように、大学における「学習性」に関しては、肯定的意識が強まる趨勢にあり、目的・目標を持って入学する学生も増えている。予習・復習の状況についても、いくらか改善がみられ、また授業の実際の理解度についても、かなりの改善をみている。だが、そうした事情の変化は、授業の理解に関する願望とはほとんど関係がないのである。

ところで、のちにみるように、「授業が理解しづらい」ということが授業に対する不満の重要なポイントとなっており、逆に「授業が理解しやすい、理解できる」ということは大きな満足感の源泉になっている。そこから、望む理解度と現実の理解度との均衡いかんが、授業に対する満足度を推測するひとつの指標になるものと考えられる。そこで、今回の調査において、前問で、現実の理解度について、どのように回答した



〔図44〕 望む授業理解度に関する意識の推移



者が、本問で、望む理解度について、どう回答しているかを示したものが、〔表1〕である。

望む理解度と現実の理解度が同じ（本問と前問で回答した番号が同じ）か、あるいは、望む理解度より現実の理解度が高ければ（本問で回答した番号より、前問で回答した番号の方が小さい）、授業については、満足しやすいと想像される（〔表1〕のA部分）。逆に、望む理解度より、現実の理解度が低ければ（本問で回答した番号より、前問で回答した番号の方が大きい）、満足はできないであろう。だが、現実の理解度より少し高い理解度を望むのは、向上心の表れともいえ、両者の理解度の差が大きくないとき（たとえば、本問で回答した番号と、前問で回答した番号の数の差が1）は、制度や他者に対して不満を持つことはさほど多

(8)

〔表1〕 現実の授業理解度別にみた望む授業理解度に関する回答状況  
 [太線枠内…A部分, 網掛け枠内…B部分, 波線枠内…C部分]

(上段は実数, 中段( )内は現実の理解度別の構成百分比, 下段( )内は総数中の構成百分比)

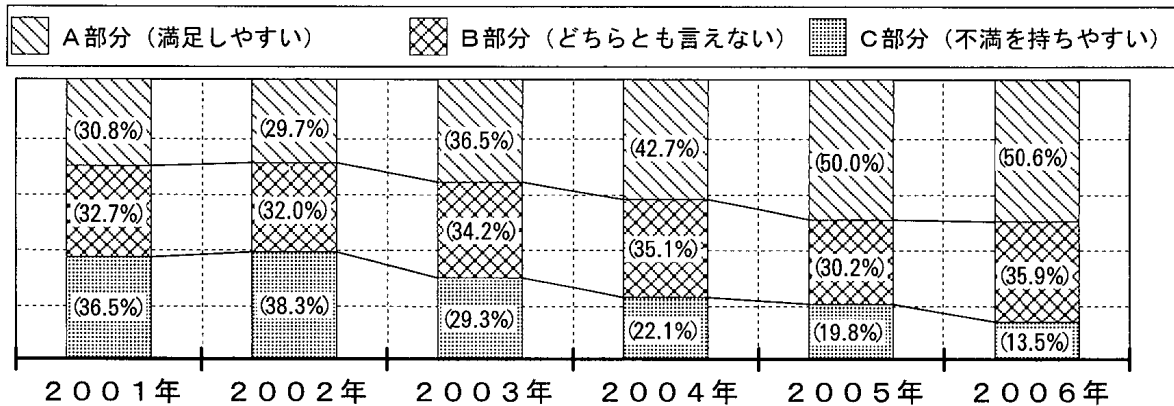
現実の理解度 望む理解度	①よく分かる	②まあ分かる	③どちらとも言えない	④あまり分からない	⑤ほとんど分からない	計
① 十分理解したい	17 (44.7) (2.9)	74 (27.3) (12.6)	20 (10.5) (3.4)	13 (17.3) (2.2)	4 (30.8) (0.7)	128 (21.8)
② 7, 8割は理解したい	18 (47.4) (3.1)	165 (60.9) (28.1)	117 (61.6) (19.9)	36 (48.0) (6.1)	3 (23.1) (0.5)	339 (57.8)
③ 半分くらいは理解したい	3 (7.9) (0.5)	30 (11.1) (5.1)	49 (25.8) (8.3)	18 (24.0) (3.1)	3 (23.1) (0.5)	103 (17.5)
④ あまり理解できなくてよい	0 (0.0) (0.0)	0 (0.0) (0.0)	3 (1.6) (0.5)	6 (8.0) (1.0)	2 (15.4) (0.3)	11 (1.9)
⑤ 理解できなくてもよい	0 (0.0) (0.0)	2 (0.7) (0.3)	1 (0.5) (0.2)	2 (2.7) (0.3)	1 (7.7) (0.2)	6 (1.0)
計	38 (100.0) (6.5)	271 (100.0) (46.1)	190 (100.0) (32.3)	75 (100.0) (12.7)	13 (100.1) (2.2)	587 (100.0)

くないと想像される (〔表1〕のB部分)。他方, この差が大きくなると, 対外的な不満を感じる事が多くなると想像される (たとえば〔表1〕のC部分)。かりに, こうした視点から〔表1〕における回答の分布を見ると, 対外的に不満を感じる要因をもつ学生は, 全体の13.5% (なかでも強い不満を持つ要因がある者が3.4%) であり, 逆に満足感をもつ要素があるのは50.6%であり, 必ずしも不満を感じるとまでは言えない者が35.9%である。

なお, この観点から, これまでの調査における学生の満足度の推移をみたものが, [図45] である。2002年以降, 満足度が上昇する傾向にあると言える。すでにみたように, 望む理解度はほとんど変化がないのに, 現実の理解度にかかなりの改善があったことの反映である。なお, B部分に属する学生が, 毎年ほぼ3分の1程度は存在している点も注目される。

今回の調査において, 現実の理解度について, どう回答した者が, 望む理解度について, どう回答しているかをグラフにしたものが, [図46]

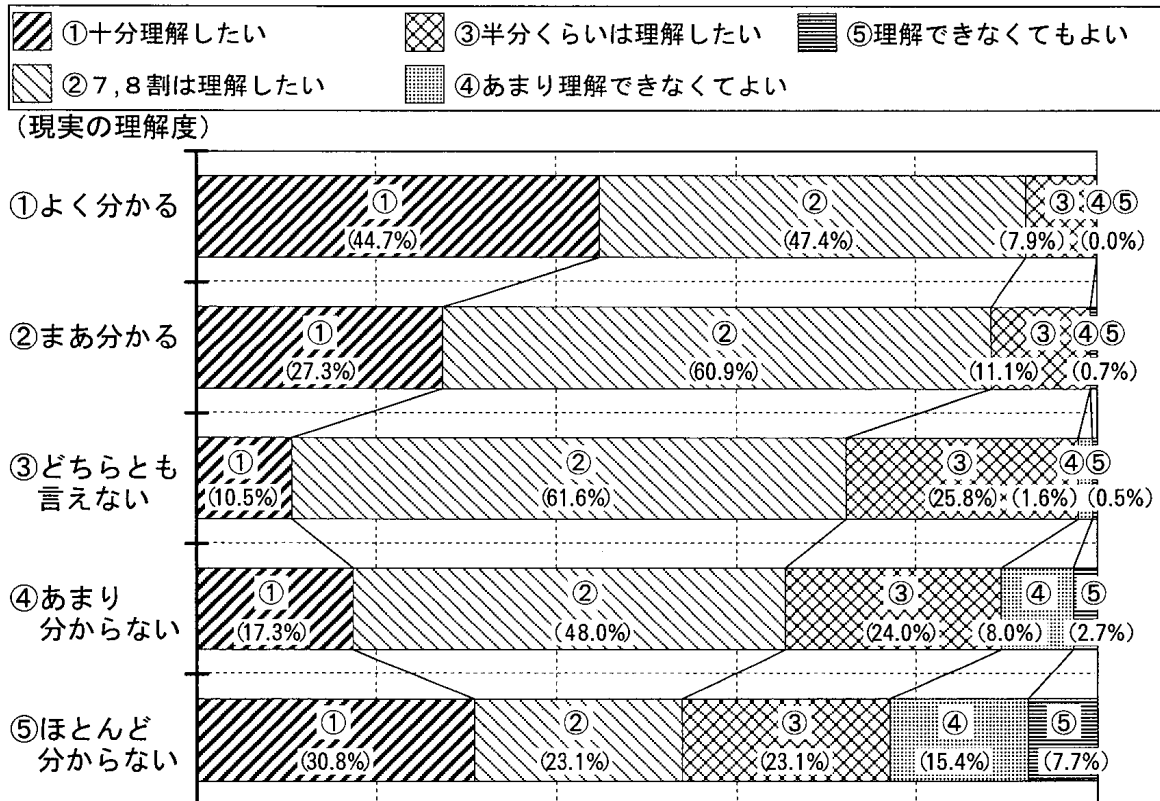
〔図45〕 学生の授業満足度の推移



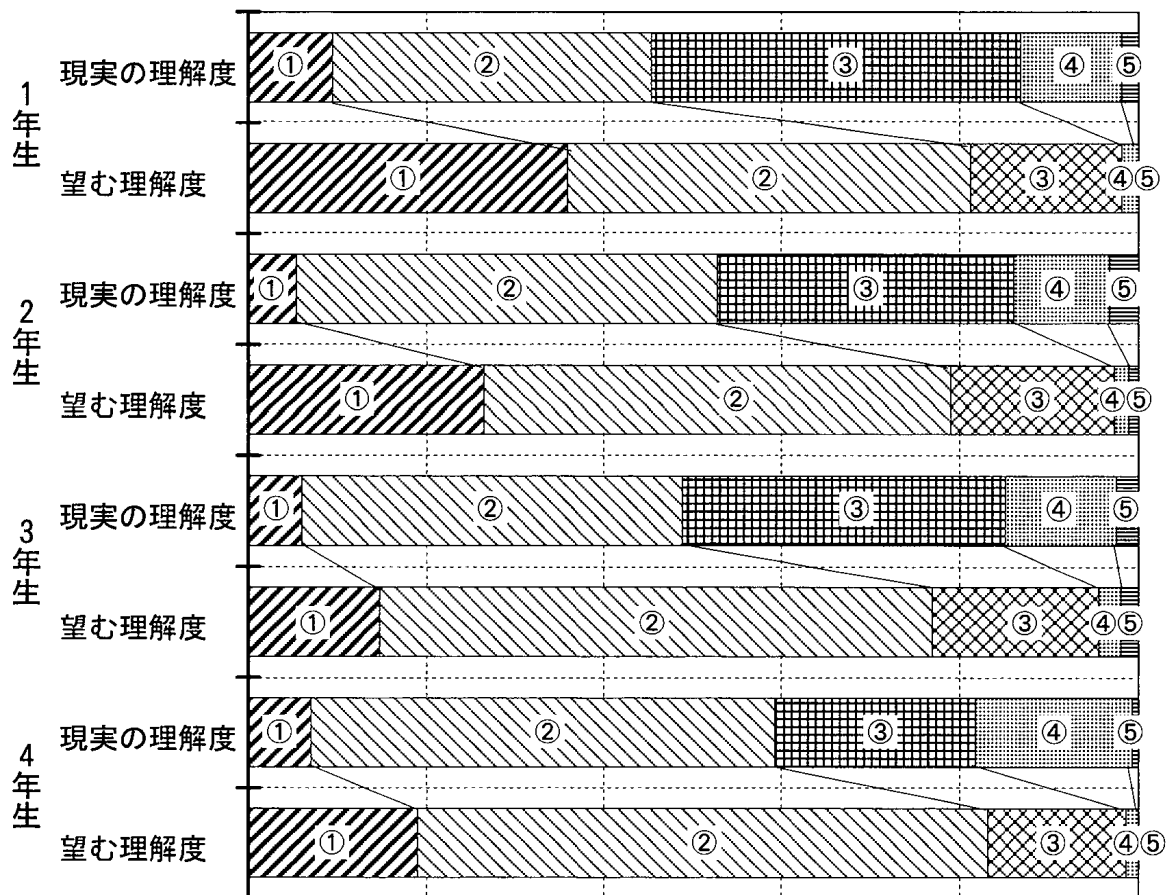
である。現実の理解度と望む理解度には、基本的に正の相関関係が認められる。ただ、現実の理解度が低い群で、「①十分理解したい」との回答の比率が逆に高くなっている点が注目される。望む理解度がやや過度に「高望み」になる傾向がみられる。これが強い不満の「巢」の実態だと言えよう。

さらに学年別に、現実の理解度と望む理解度とを比較したものが、

〔図46〕 現実の授業理解度別にみた望む授業理解度



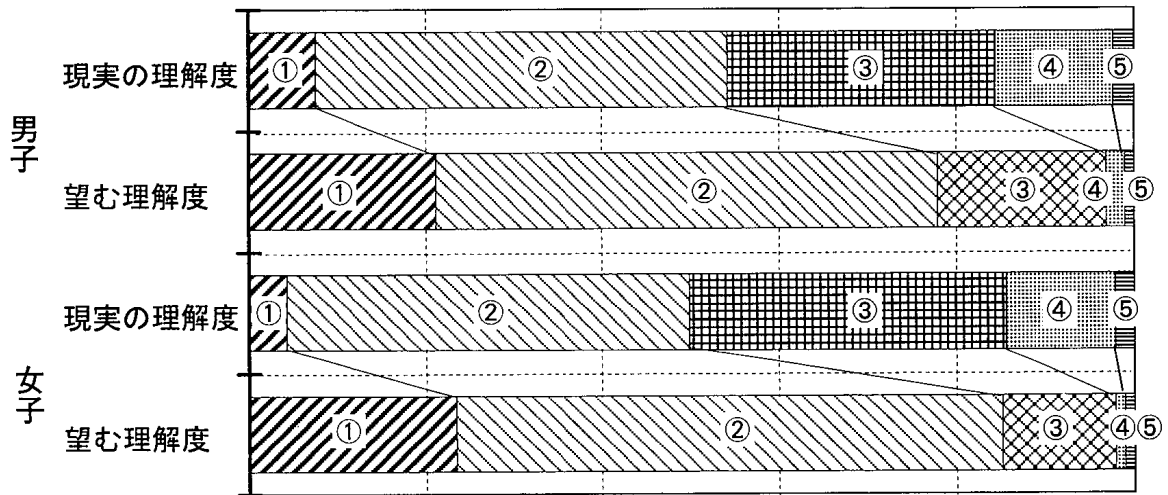
〔図47〕 学年別にみた現実の授業理解度と望む授業理解度



〔図47〕である。1年生の「高い理解度」(①②)の辺りと、4年生の「低い理解度」(④⑤)の辺りで、ギャップが大きくなっていることが分かる。現実の理解度は、おおむね学年が上がるにつれて2極分化する傾向があるためである。なお、望む理解度は、学年が上がるにつれて、全体として低くなる傾向を示すことが多いが、今回の調査では、4年生で少し高くなっている。4年生の「低い理解度」の辺りで、ギャップが大きくなったのは、そのためもある。

また、同じように現実の理解度と望む理解度とを、男女別で比較したものが、〔図48〕である。女子学生の方が、「高い理解度」(①②)の辺りで、ギャップが大きくなっている。女子学生の方が、相対的に不満を持ちやすい要素があることになろう。もちろん、潜在的に不満を持ちやすい要素があるということと、現実に不満を懐くということとは、ほかの要因も絡むために同じでないことは、あらためて言うまでもない。だ

〔図48〕 男女別にみた現実の授業理解度と望む授業理解度

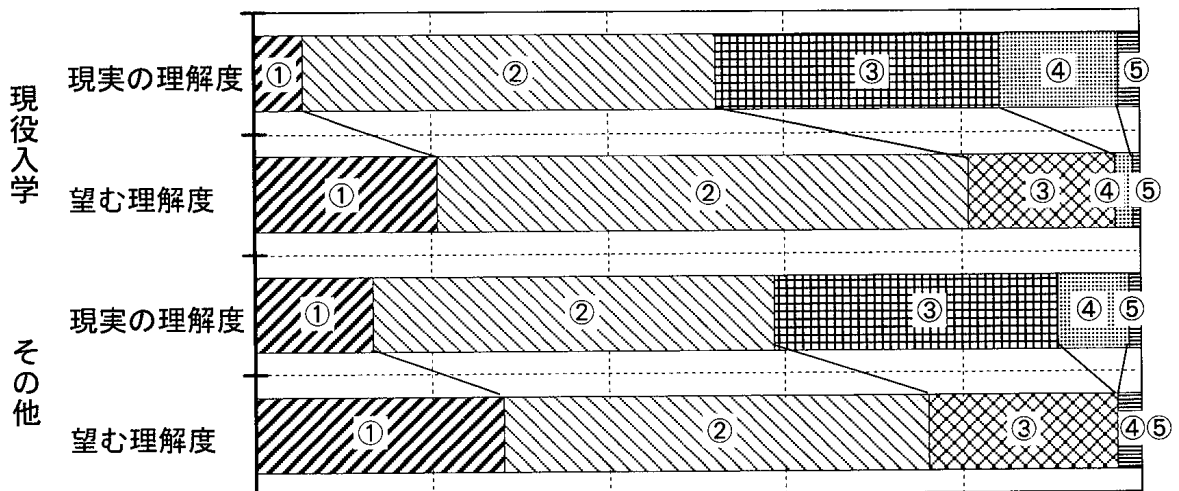


が、ギャップの大きさには留意する必要がある。

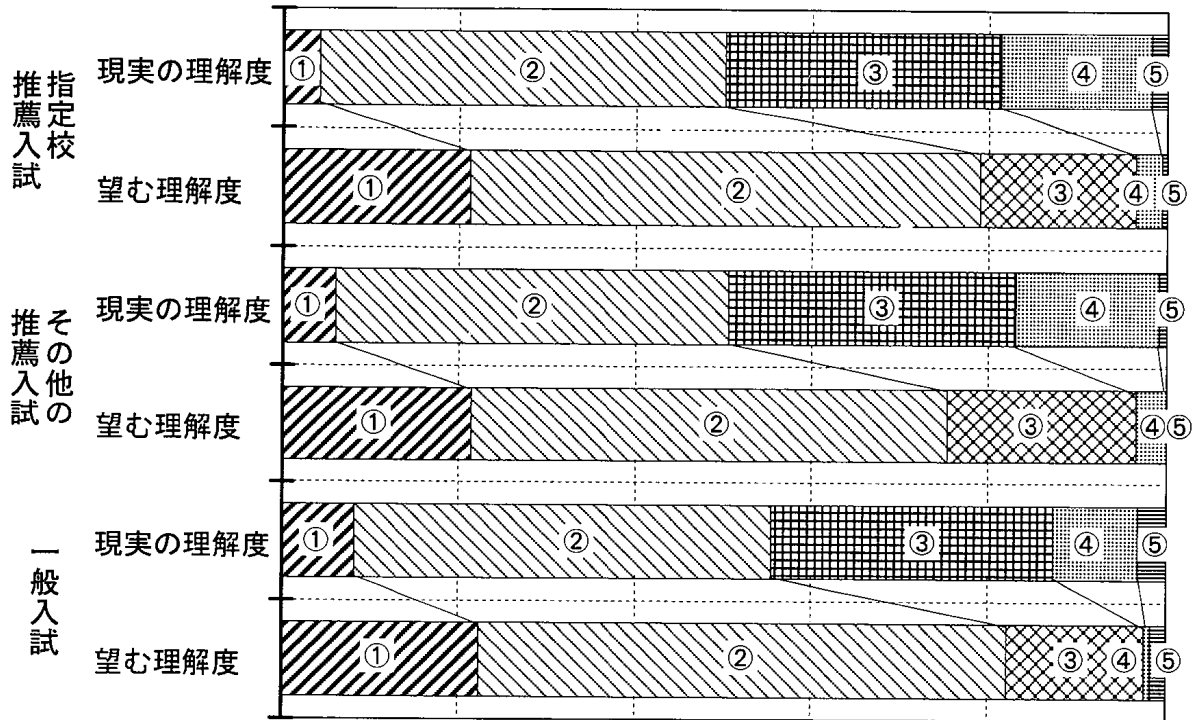
〔図49〕は、これを現浪別にみたものである。明らかに現役群で、現実の理解度と望む理解度のギャップが大きくなっている。すんなり進学したかどうかという事情が背景にあると思われるが、現役群で、不満を持ちやすい要因が大きいことになる。

これを入試区分別でみたのが、〔図50〕である。著しい違いはないが、指定校推薦入試群、その他の推薦入試群、一般入試群の順で、現実の理解度と望む理解度の差が少しずつ少なくなっていると言えよう。この観点からは、相対的には、指定校推薦入試群において、不満が生まれやすい要素があると推測される。ただ、すなおに物事を受け入れる学生が多い

〔図49〕 現浪別にみた現実の授業理解度と望む授業理解度

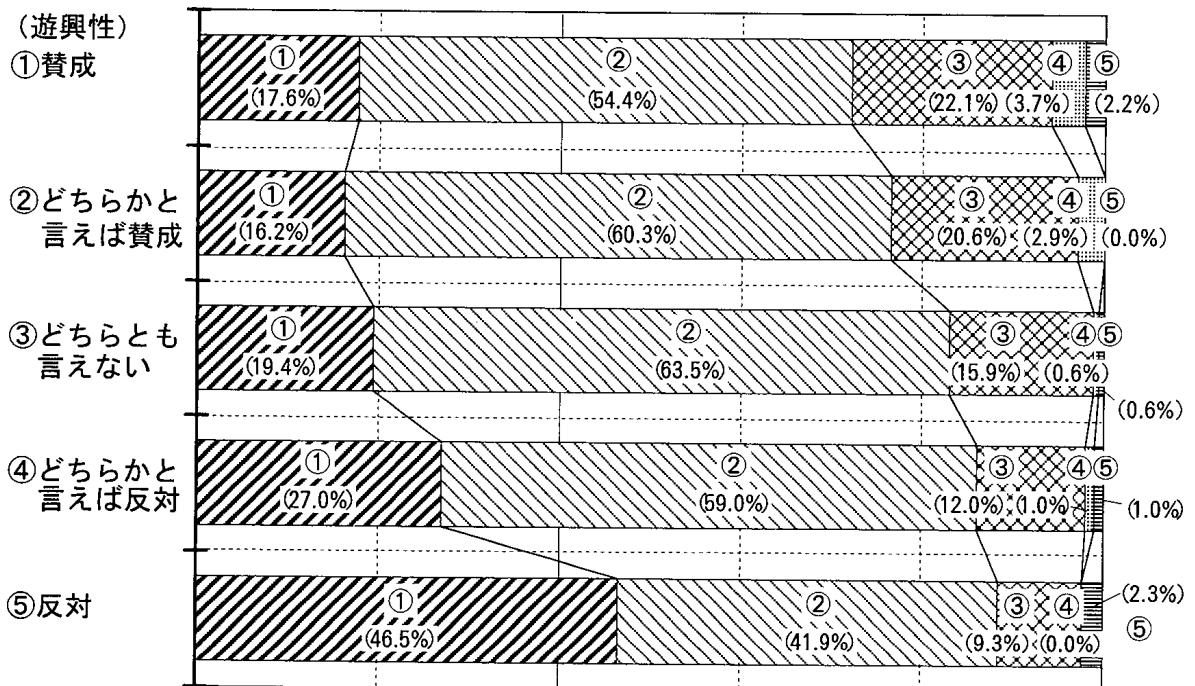
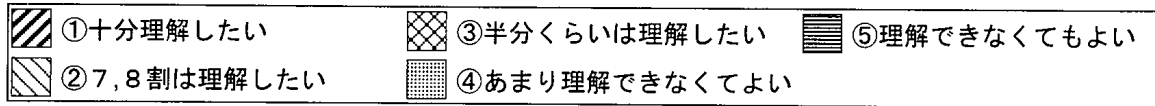


〔図50〕 入試区分別にみた現実の授業理解度と望む授業理解度



くなった昨今でも、指定校推薦入試群は、さらに相対的に従順さが見ら

〔図51〕 遊興性に関する意識別にみた望む授業理解度



れるようにも思われ、実際に不満が生じやすいかどうかは即断できないであろう。

なお、上記1.(1)(a)の大学の「遊興性」に関する質問に対してどのように回答した者が、授業の望む理解度についてどう回答しているかをみたものが、**[図51]**である。おおむね「遊興性」を肯定する意識が強いほど、低い理解度で満足するという相関関係がみられるのは、ある意味で自然である。だが、「できるだけ遊びたい」という「遊興性」に「①賛成」と回答した群においても、7割を超える者が、授業を「7, 8割以上は理解したい」(①②)と回答している点は、注意する必要がある。すでに触れたように、このような「安易性」、それに基づく学生の期待や要望にどのように対応するかも、大学の質に関わる重要な問題であろう。

(5) 努力と理解度の関係、成績評価、履修単位数の制限に関する意識

(a) 学生自身が努力(いわば「自力型」学習)しなければ、大学での学問・授業内容はやはり理解が難しいのか。それとも、さして学生が努力しなくても、教員が授業の内容・仕方を工夫する(学生の代わりに努力すること、飛躍的に理解度を高めること(いわば「他力型」学習)ができるのか。大学法学部における教育が、いずれを基本的に前提とすべきかはさておき、学生がこの点をどう意識しているかは、学業に対する学生の姿勢・行動や満足感に影響する。この点の意識を正面から端的に尋ねたのが、次の質問である。

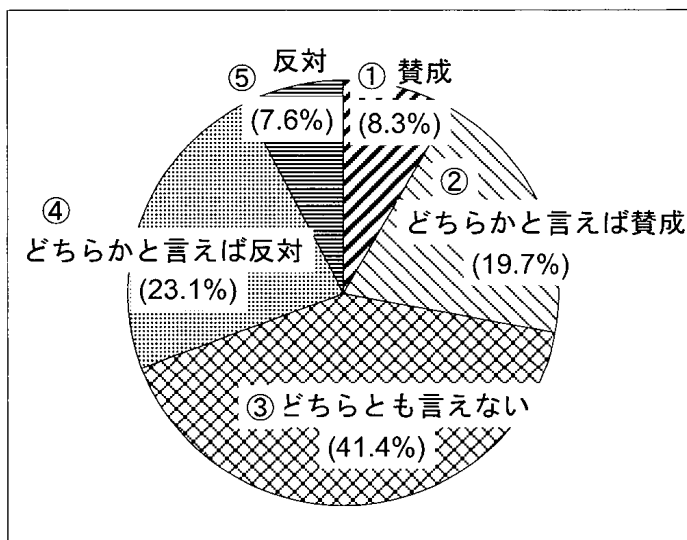
「学問は、学生が自分で努力して会得するものというよりは、授業を通して教授が理解させてくれるものである」という考えに賛成かどうかを尋ねた結果は、**[図52]**に示したとおりである。「自力型」の学習より、教員による指導・世話を重視する「他力性」に肯定的な回答は、これに否定的な回答よりやや下回っている。だが、「③どちらとも言えない」という回答が4割を超えている。「自力型」意識がいくらか優っている

が、あいまいな意識の者も多いと言えよう。

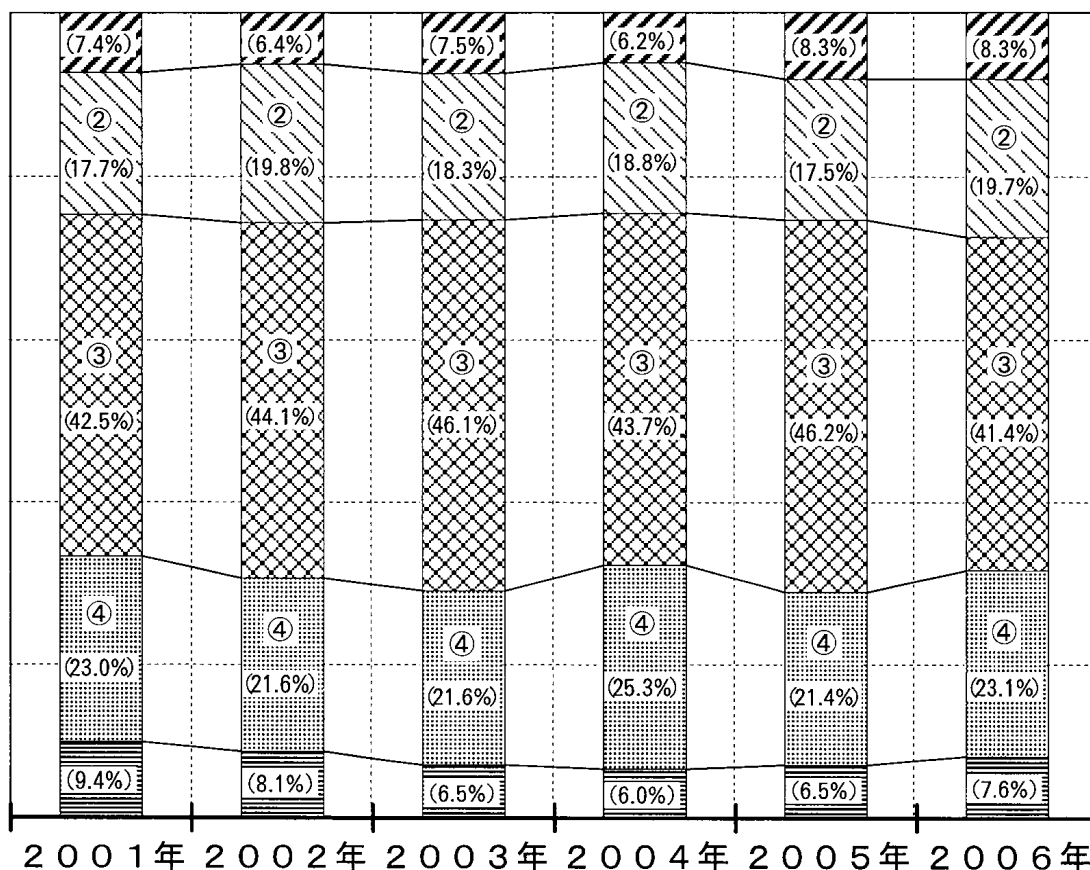
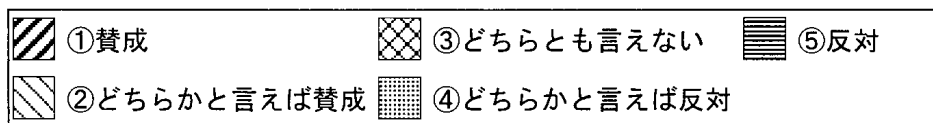
〔図53〕は、これまでの調査における回答結果の推移を示したものである。大きな変化はないが、わずかに「他力型」意識が強まり、「自力型」意識が弱まる傾向にあることが窺える。「自力型」意識は、「自立性」

に通ずる。少しずつではあるが、「教員による指導・世話」に対する依

〔図52〕 学問の他力性に関する意識



〔図53〕 学問の他力性に関する意識の推移



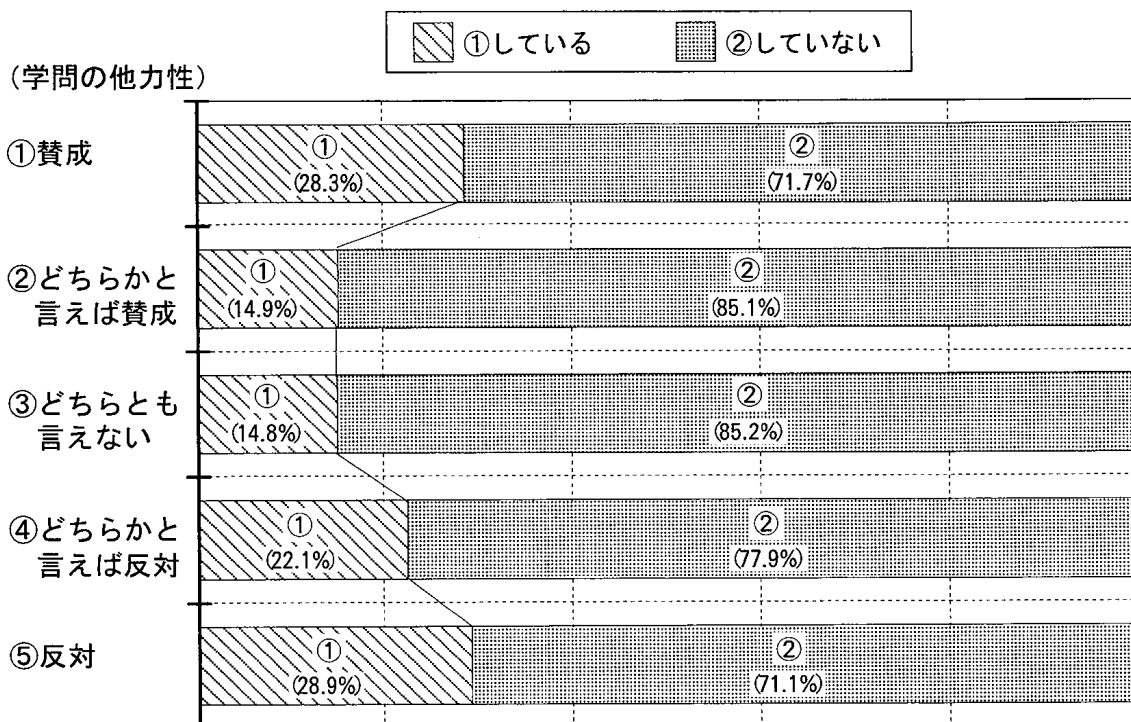


存意識が強まっている(「自立性の後退」傾向)と考えられる。

なお、すでにみたように、予習・復習を行う姿勢については、改善が進む趨勢にある(前出〔図28〕〔図36〕参照)。だが、その背景として独学や自学を促す「自力型」意識が強まっているわけではないのである。本問における「他力型」「自力型」意識と、予習・復習の実態とは、単純に直結はしていないことが推測される。

〔図54〕は、本問における「他力型」「自力型」意識と、前出(1)の質問における予習・復習の有無に関する回答状況との関係を見たものである。やはり、基本的に「自力型」意識群において予習・復習する者が高率になる傾向はみられる。だが、「他力性」に「⑤反対」の群でも、予習・復習率は3割程度にとどまり、逆に「他力性」に「①賛成」の群でも、同程度に高率になっていることが注目される。ここでも、「他力型」「自力型」意識と、予習・復習の実態とは、ある程度の相関性は認められるが、直結はしていないことが確認できる。「教員による指導・世話」に対する依存性は、「教員の指導に対する従順さ」にもつながり、

〔図54〕 学問の他力性に関する意識別にみた予習・復習の状況



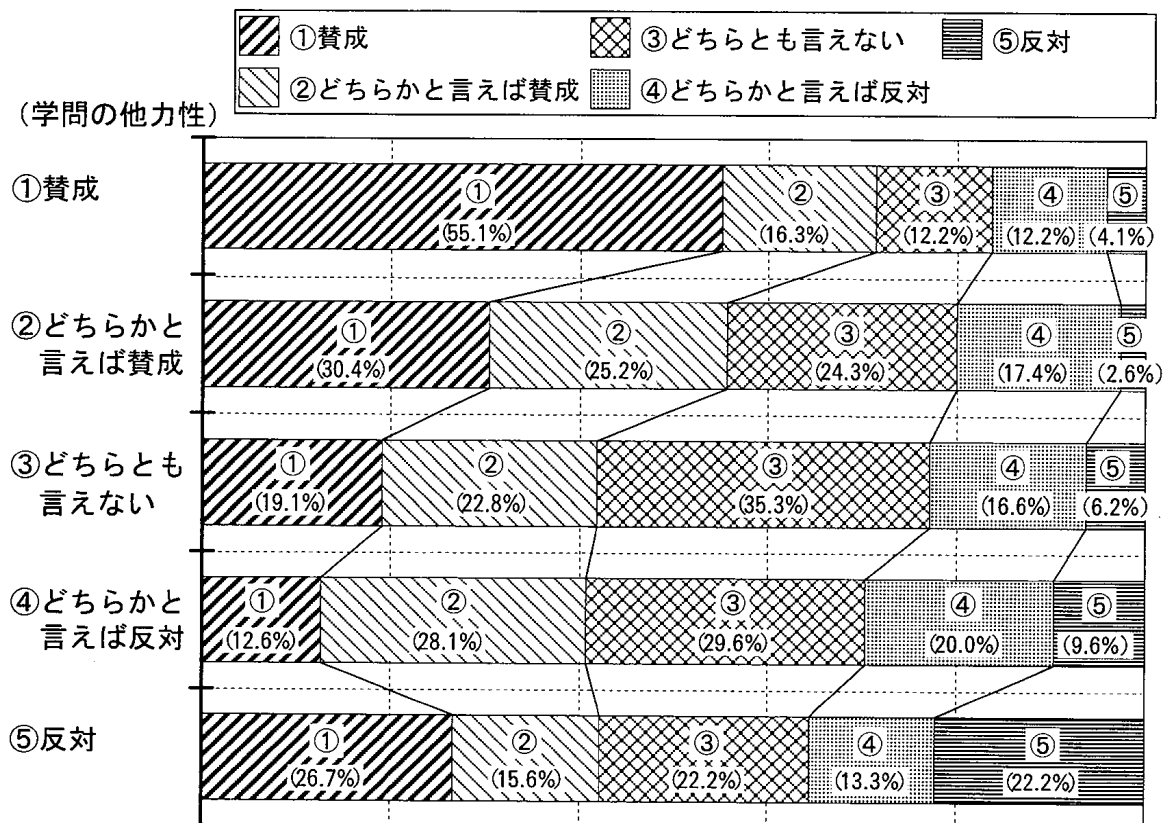
「予習・復習への誘導」にもすなおに従う、というようなことが影響しているのであろうか。

ともあれ、「他力型」意識の群では、基本的に、「できれば楽しんで、成果を得たい」という意識が潜在している可能性が高いと推測される。

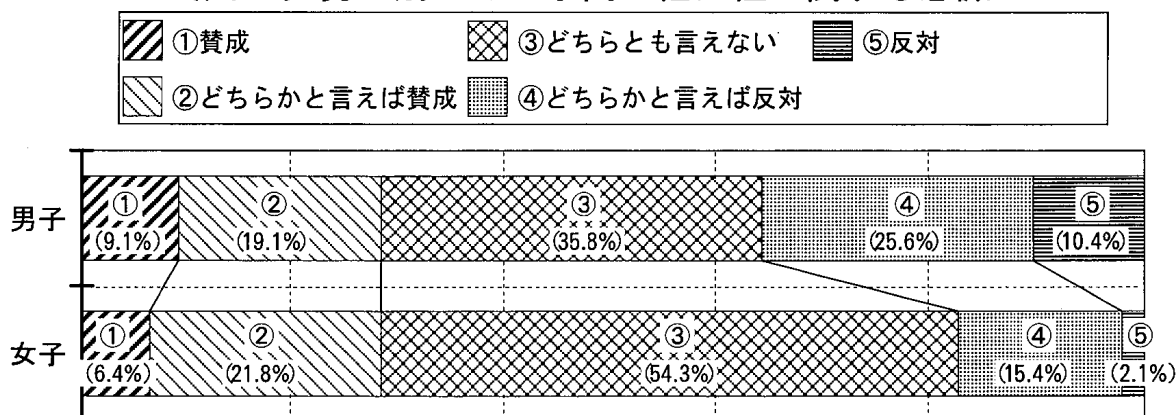
〔図55〕は、本問における「他力型」「自力型」意識と、前出1.(1)(a)の「遊興性」に関する質問に対する回答状況との関係をみたものである。「他力型」意識と「遊興性」に肯定的な意識とは、かなり強い親和性があることが確認できる。予習・復習率が上向きとはいえ、単純に楽観はできず、引き続ききめ細かな対応が必要であろう。

〔図56〕は、本問における「他力型」「自力型」意識に関する回答状況を男女別にみたものである。女子学生では、前年の調査で初めて「他力型」意識の者が「自力型」意識の者を上回ったが、今回の調査では、さらに「自力型」意識が弱まって、10ポイントほど差が開いた。女子学生で、教員に対する依存意識が高まっていると思われる。

〔図55〕 学問の他力性に関する意識別にみた遊興性に関する意識

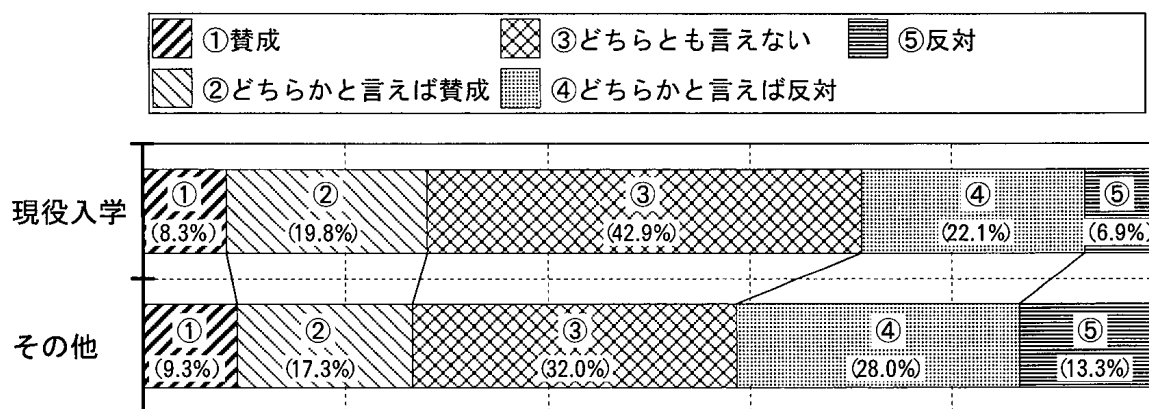


〔図56〕 男女別にみた学問の他力性に関する意識



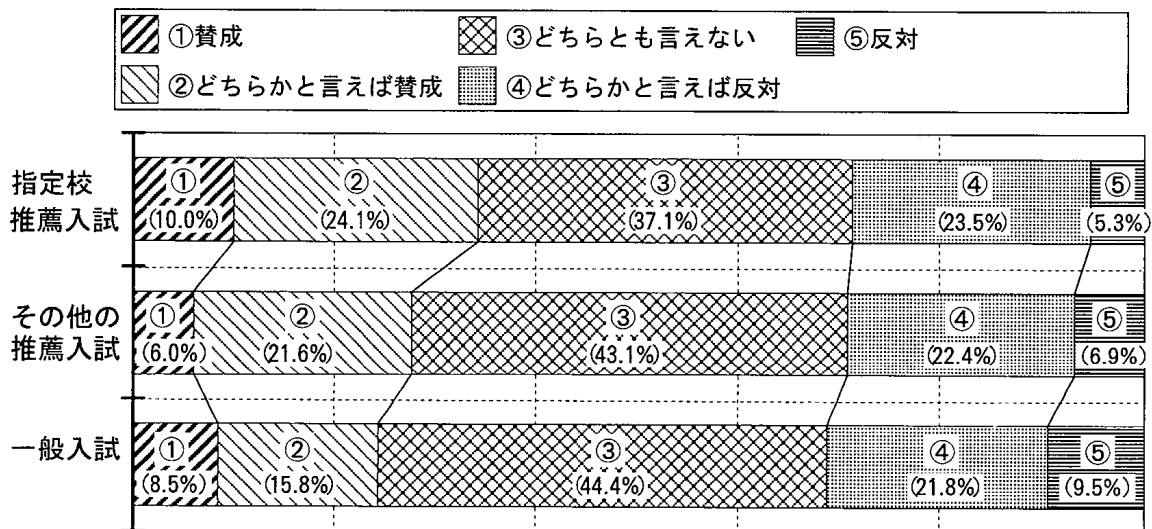
〔図57〕は、これを現浪別にみたものである。現役群で、「自力型」意識が相対的に弱くなっている。前回の調査では、各群で回答分布にあまり差がなく、前記の女子学生の状況とならんで、その他群における「自力型」意識の後退が注目された。だが、今回の調査では、その他群においては、ふたたび「自力型」意識がやや回復している。

〔図57〕 現浪別にみた学問の他力性に関する意識



入試区分別に、回答状況をみたものが〔図58〕である。推薦入試群とりわけ指定校推薦入試群において、「他力型」意識が強くなっている。指定校推薦入試群では、「他力型」の者の方が「自力型」の者よりも多数を占めている。「できれば楽しんで、成果を得よう」という意識が、この群においては、それなりにあるのであろう。現在、指定校推薦入試群の全学生中に占める割合は決して小さなものではなくっており、留意が必要だと思われる。なお、一般入試群において相対的に「自力型」指

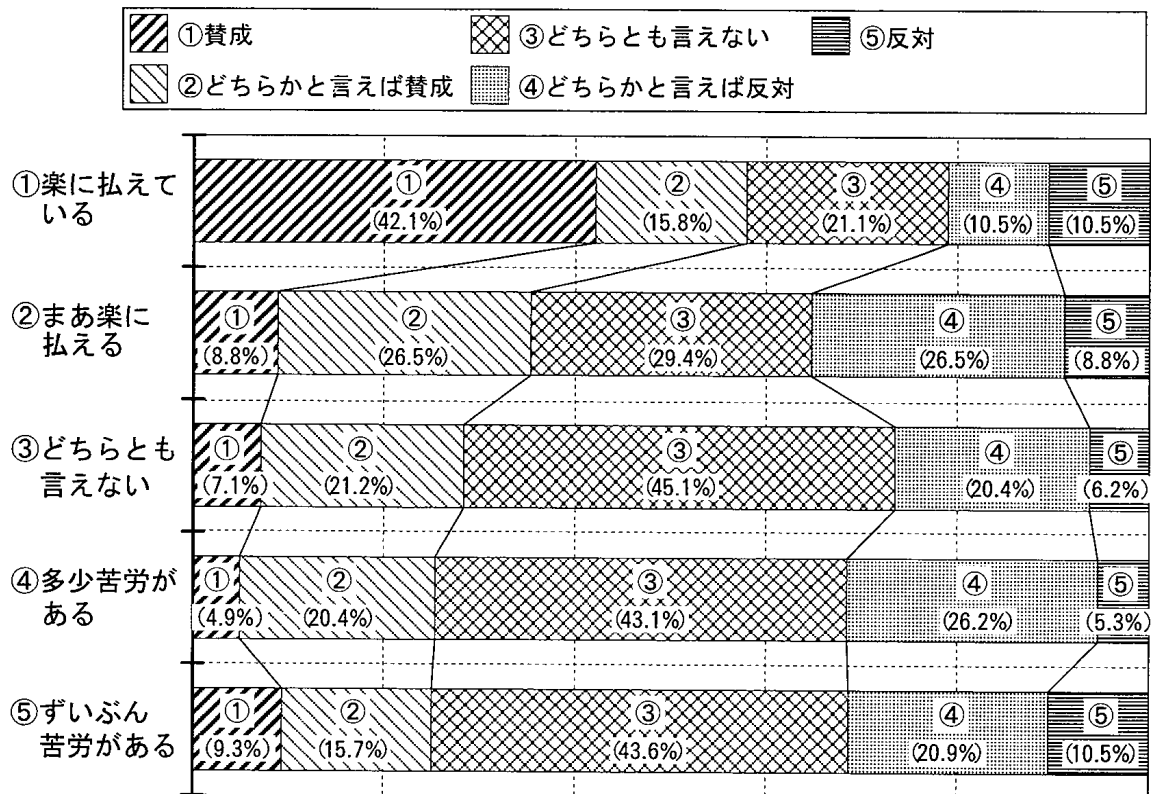
〔図58〕 入試区別にみた学問の他力性に関する意識



向が強い傾向は、今回も変わらなかった。

〔図59〕は、学費の家計に対する負担感との関係で回答状況をみたものである。負担感が少ない富裕な群で「他力型」意識の者が多くなる傾向が看取される。これは、豊かさのために心理的に「ひ弱」で、教員に

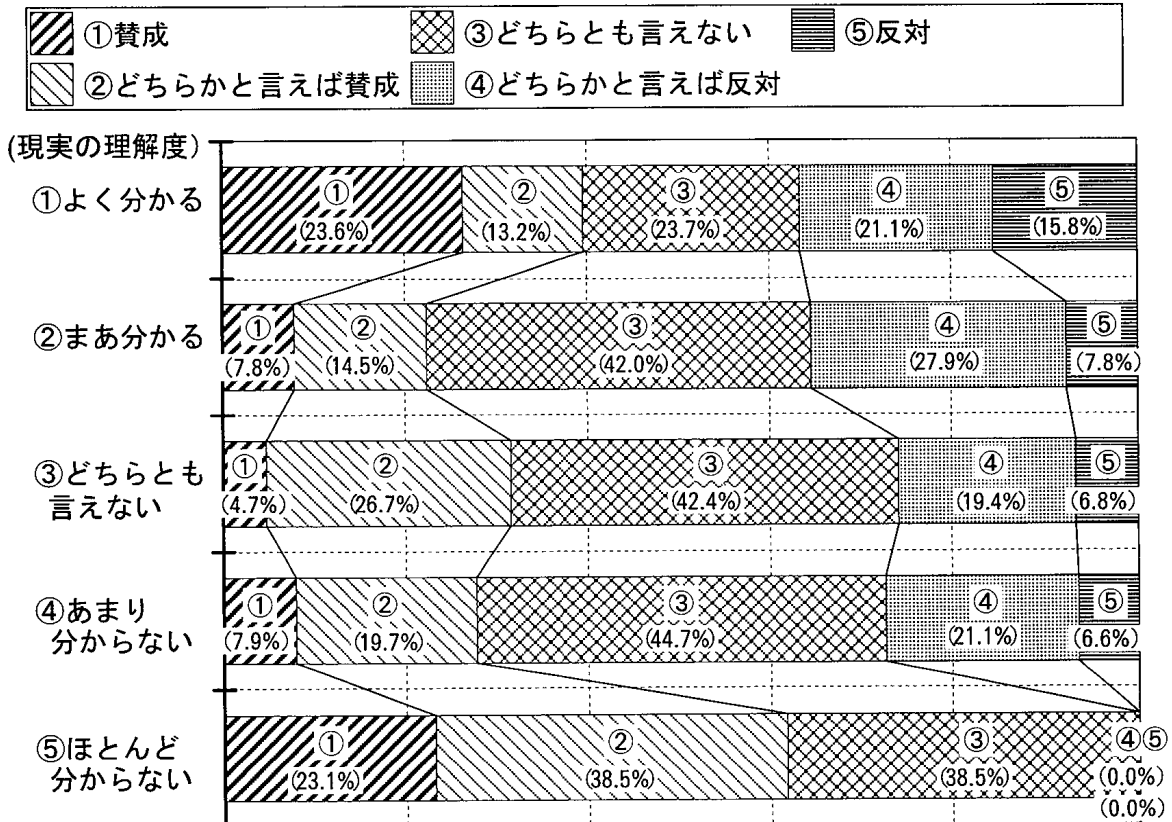
〔図59〕 学費の家計負担感別にみた学問の他力性に関する意識



対する依頼心が強いからだとも考えられる。だが、むしろ、金銭的な負担と引き替えに、他人の力による効率的な教育サービスを受けるという感覚（「便宜を金で買う」商業感覚）が、経済的にゆとりのある層では強くなるのであろう。ただ、こうした感覚は、間違うと、「金を払っているのだから、遊んでいても学習成果があがるように熱心に教えてほしい」という意識につながり、さらには、それが不可能だと分かると、「大学には、学費に見合うような価値はない」との意識につながる懸念がある。注意を要すると思われる。

前記(3)の質問において、授業の「現実の理解度」についてどのように回答した者が、本問についてどう回答しているかをみたものが【図60】である。現実の理解度と「他力型」意識との間には、おおむね負の相関性があると言える。授業の理解度が低い者に、「理解させてくれない」という「他力的」不満が生まれやすいと思われる。

【図60】現実の授業理解度別にみた学問の他力性に関する意識



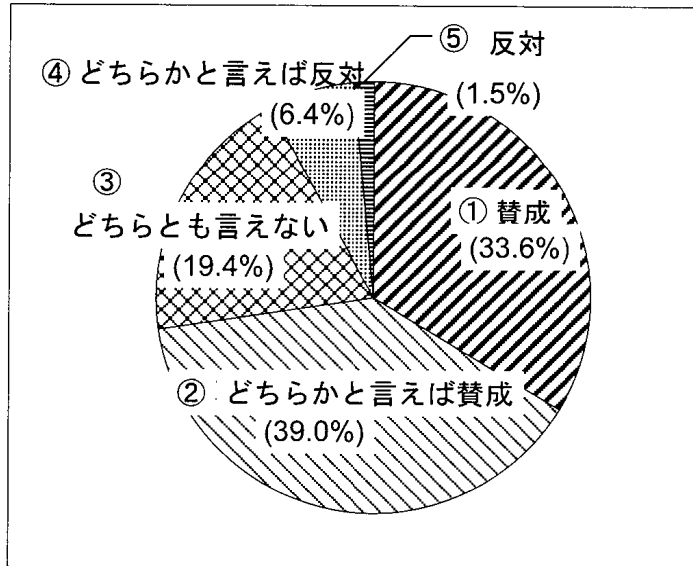
もっとも、実は、「①よく分かる」と回答した群でも、「他力型」がかなり高率になっている。ただ、こちらは、結果的に「よく分かる」ようになっており、「他力型」のいわば「成果が出ている」わけだから、不満ではなく、教員に対する

感謝を基盤にした意識につながる可能性が高いと思われる。

(b) 「試験や成績の基準・評価は厳密でなく、多少融通があった方がよい」かどうかについて尋ねたのが、次の質問である。

〔図61〕は、その回答状

〔図61〕成績評価の融通性に関する意識

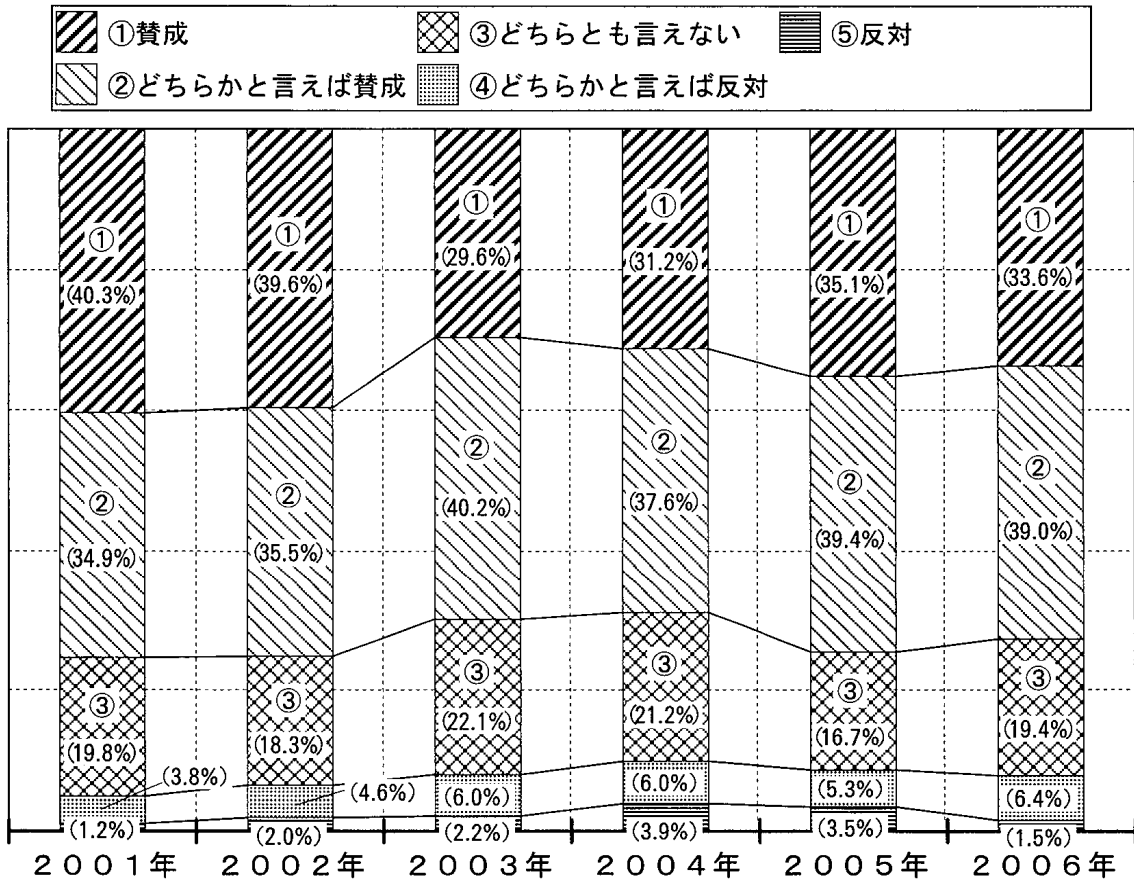


況を表したものである。4分の3近くの者が肯定的な回答をしており、全体として、融通性のある成績評価に対してかなり好意的であると言える。逆に、厳格な評価は強く疎まれていると考えてよかろう。疎まれるポイントは、「厳しさ」という点にあらうか。

〔図62〕は、これまでの調査における回答の推移を表したものである。2003年と2004年の調査結果では、融通性に否定的な回答が微増する兆しがあるかにみえ、肯定的回答もやや減じた。だが、前回と今回の調査では、見方によっては元に復するかのようになっている。2003年と2004年の調査では、本調査に対する学生の参加率がかなり低かったので、そのことが影響している可能性もある。その点も考慮すれば、学生の意識状況には、実際には、ほとんど変化がないのかもしれないと思われる。

なお、今回の調査における回答状況を入試区分別にみたのが、〔図63〕である。推薦入試群とりわけ指定校推薦入試群で、成績評価の融通性を肯定する意識が相対的に強くなっている。それらの群で、「厳しさ」を避けたい気持ちがいくぶん強いということになるろうか。最近、いわゆる

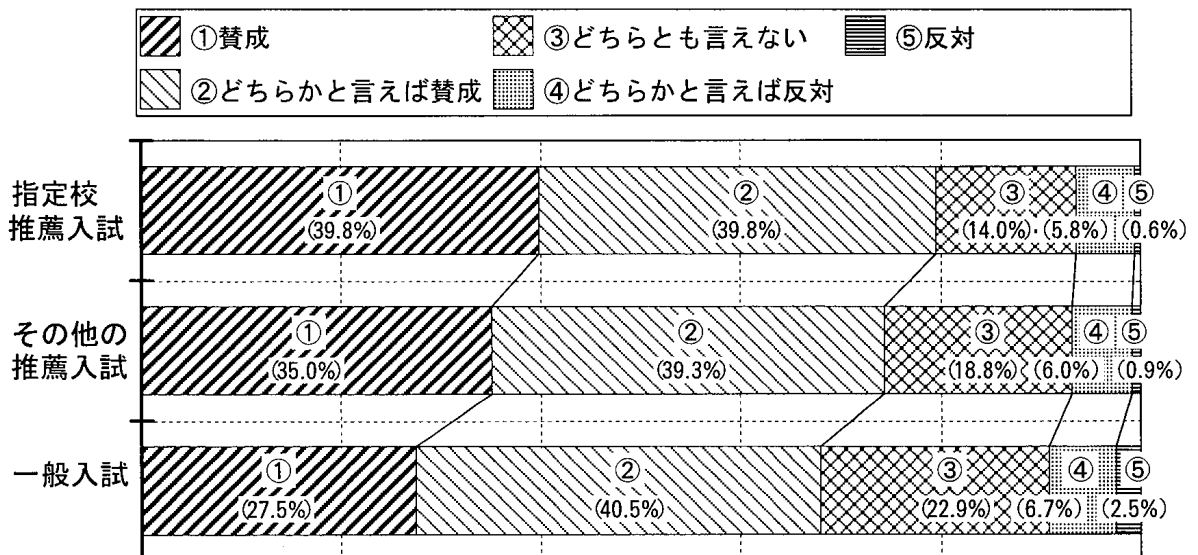
〔図62〕成績評価の融通性に関する意識の推移



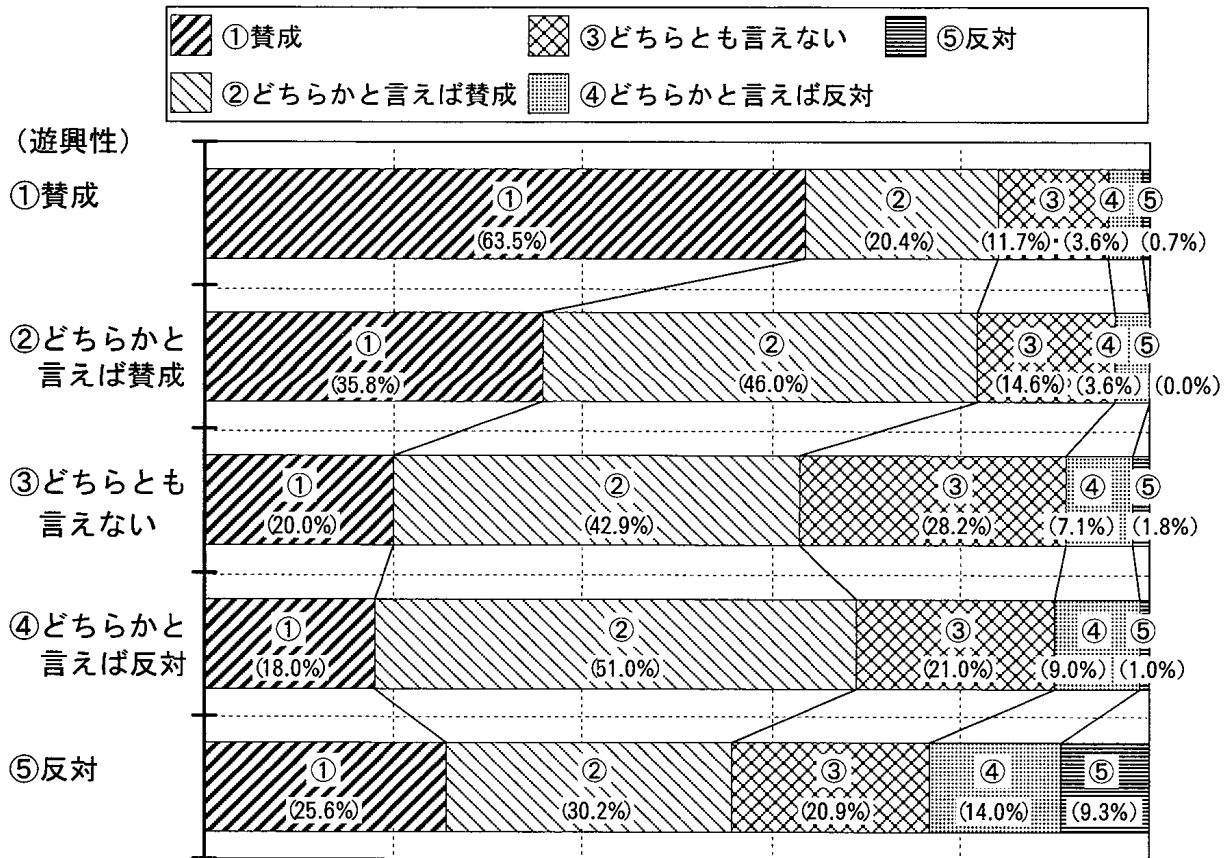
「成績評価の厳格化」がしばしば提唱される。だが、この政策は、推薦入試群からは反発を招く可能性が大きいことになる。

また、上記1. (1) (a) の大学の「遊興性」に関する質問に対して

〔図63〕入試区別にみた成績評価の融通性に関する意識



〔図64〕 遊興性に関する意識別にみた成績評価の融通性に関する意識



どのように回答した者が、本問に対してどのように回答しているかをみたものが、〔図64〕である。「遊興性」に対して肯定的な意識と「成績評価の融通性」に対して肯定的な意識とは、おおむね正の相関性があると言えよう。「楽しく、たくさん遊」んでいても、無事に卒業できるためには、単位の認定に関わる成績評価には、いづらか融通があった方が具合がよい、ということであろうか。

(c) 「一時期に履修できる総単位数の制限は、緩やかな方がよい」かどうかを尋ねるのが、次の質問である。近年では、この制限を厳しくせよという意見が、学生の大学に対する「満足度」を高めるよう高唱する人々から強く主張されている。こうした意見に対して、当の学生たちはどのような意識を持っているかを探ろうとしている。

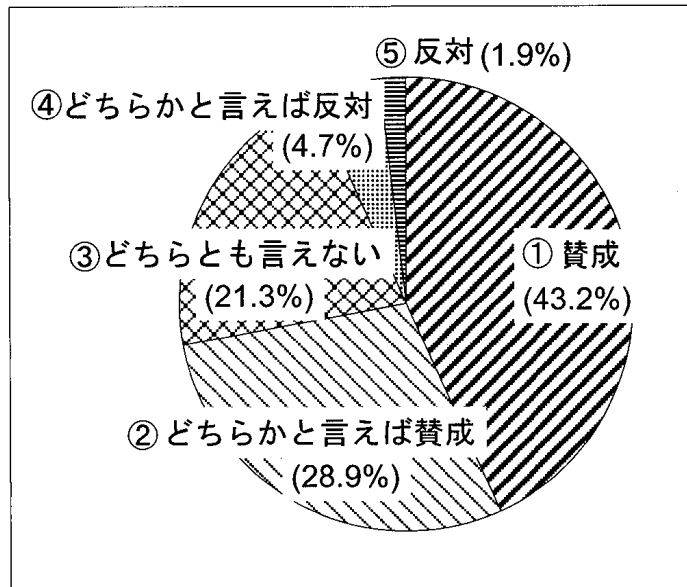
〔図65〕は、この質問に対する回答状況を示したものである。「緩やかさ」を肯定する意見 (①②) が7割に上り、「緩やかさ」に否定的な



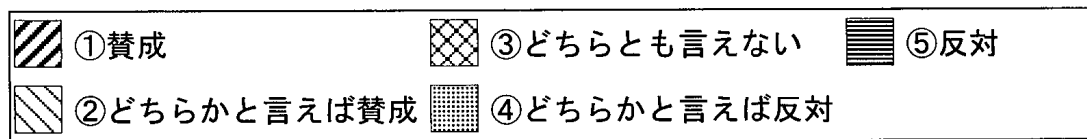
意見(④⑤)は7%にも満たなかった。学生は、前問の成績評価についてと同じく、この点でも、「厳格さ」を拒否する意識が強いと言える。

〔図66〕は、この質問項目が追加された2002年調査以降における回答状況の推移を表したものである。ほとんど変動がないことが読

〔図65〕履修単位制限の緩和に関する意識



〔図66〕履修単位制限の緩和に関する意識の推移



み取れる。

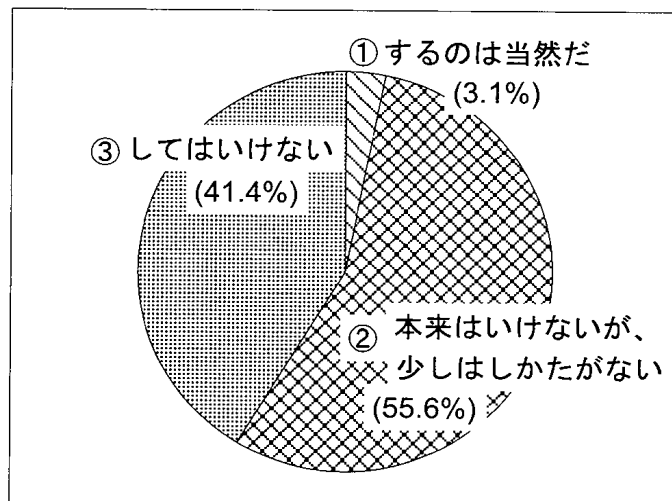
このように、学生には、履修できる単位数を制限することに対しては、いわば拒絶反応を起こす素地が広範に存在している。この制限を厳しくすることは、よほど他の条件が具合よく揃わないかぎり、学生の「満足度」を高めるどころか、かえって不満を高める方向に強く作用する可能性が大きいと考えられる。履修単位制限を厳しくすることの実際の効果をよく確認し、慎重な対応が必要であろう。

#### (6) 授業中の私語の許否に関する意識

授業中の学生の私語について、その許否・当否はどう思うかを尋ねたのが、次の質問である。

回答の結果は、**〔図67〕**のようであった。「①私語をするのは当然である」との回答はきわめてわずかで、「私語はいけない」という「自覚」を基礎とした意見

**〔図67〕 授業中の私語の許否に関する意識**

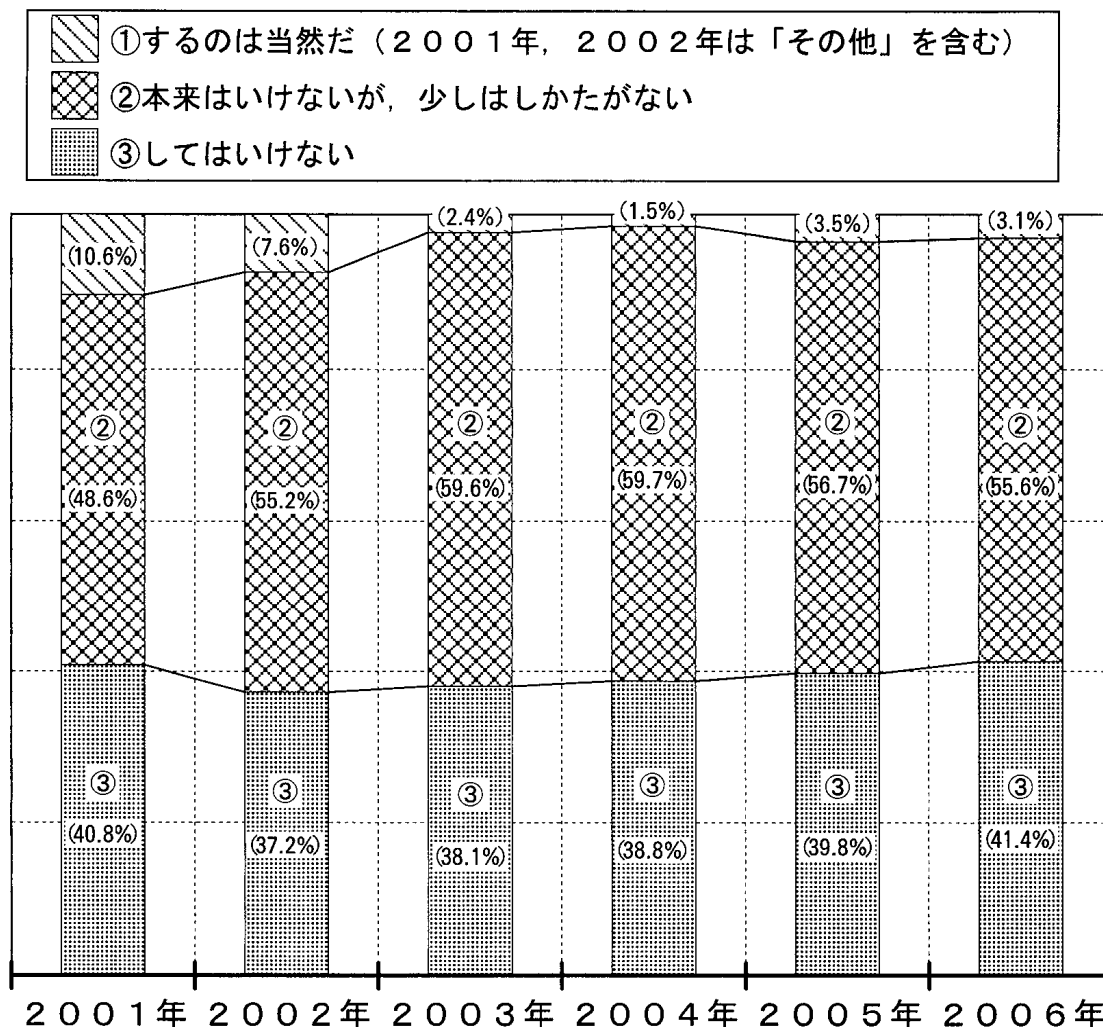


という「自覚」を基礎とした意見（「②私語は本来はいけないが、私語をしたいときもあるので、少しはしかたがない」、「③私語は授業の妨げになるので、してはいけない」）が、合わせると95%を超えている。

なお、本問について、これまでの調査における回答結果の推移を表したものが、**〔図68〕**である。ただし、今回と同じ選択肢になったのは2003年調査からである。2001年、2002年については、参考までに、その前後で変更がなかった②③の選択肢はそのままとし、それ以外の選択肢を①にまとめて表示してある。これをみると、この間、私語に関する意識については、ほとんど変化がないことが分かる。

近年の学生の私語の多さは、多くの大学において、しばしば指摘され

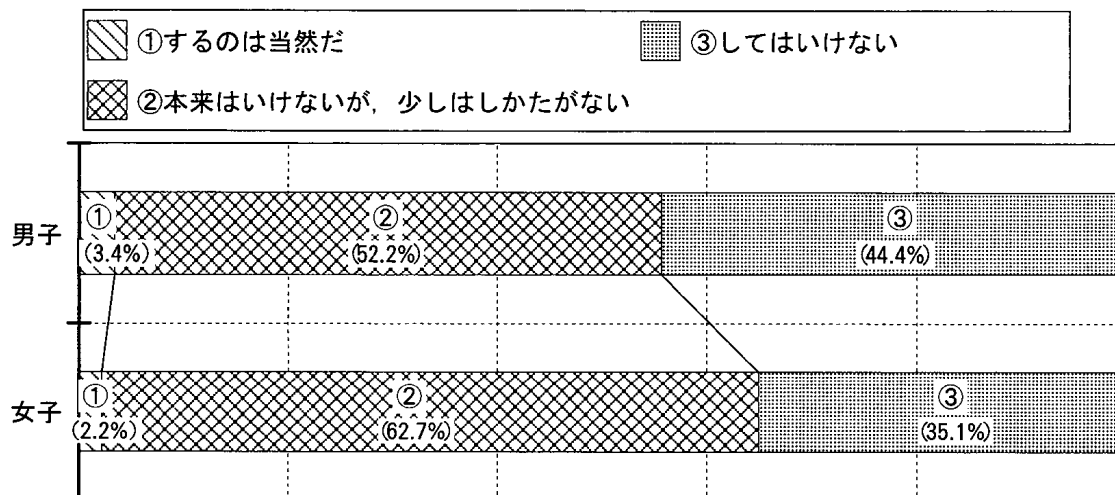
〔図68〕授業中の私語の許否に関する意識の推移



るところである。本学部では、「②少しはしかたがない」と回答した学生などが、その占める比率からして、そうした私語の背景をなしていると思われる。だが、そのいわば「消極的な一部肯定」の回答自体がとくに異常とも思われない。表現の面だけからすれば、おおむね常識的な意識の範囲内のようにも思われる。経験的な昨今の私語の多さは、そこにいう「少し」の理解に、許容基準・判断の「安易さ・甘さ」という点で、程度の差があるのかと予想される。

今回の回答結果を男女別にみたのが、〔図69〕である。女子学生で「②少しはしかたがない」との回答が62.7%に達した。男子学生では52.2%にとどまり、ほぼその分、「③してはいけない」との回答が多くなっている。女子学生には、男子学生と比べて、私語に対して肯定的な意識

〔図69〕 男女別にみた授業中の私語の許否に関する意識

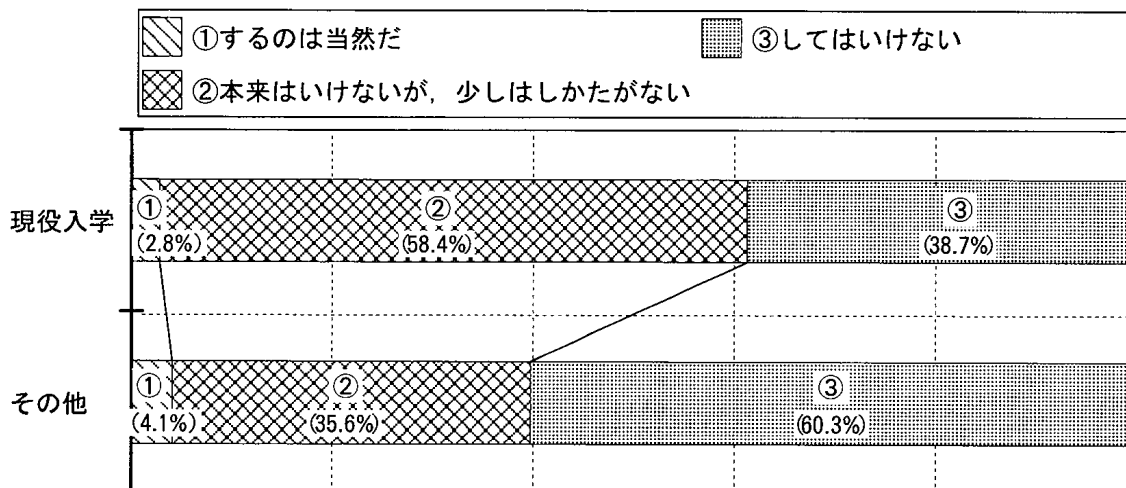


がやや強いと推測される。「授業が私語でやかましい」との不満は、男子学生の方が相対的に懐きやすいと言えよう。

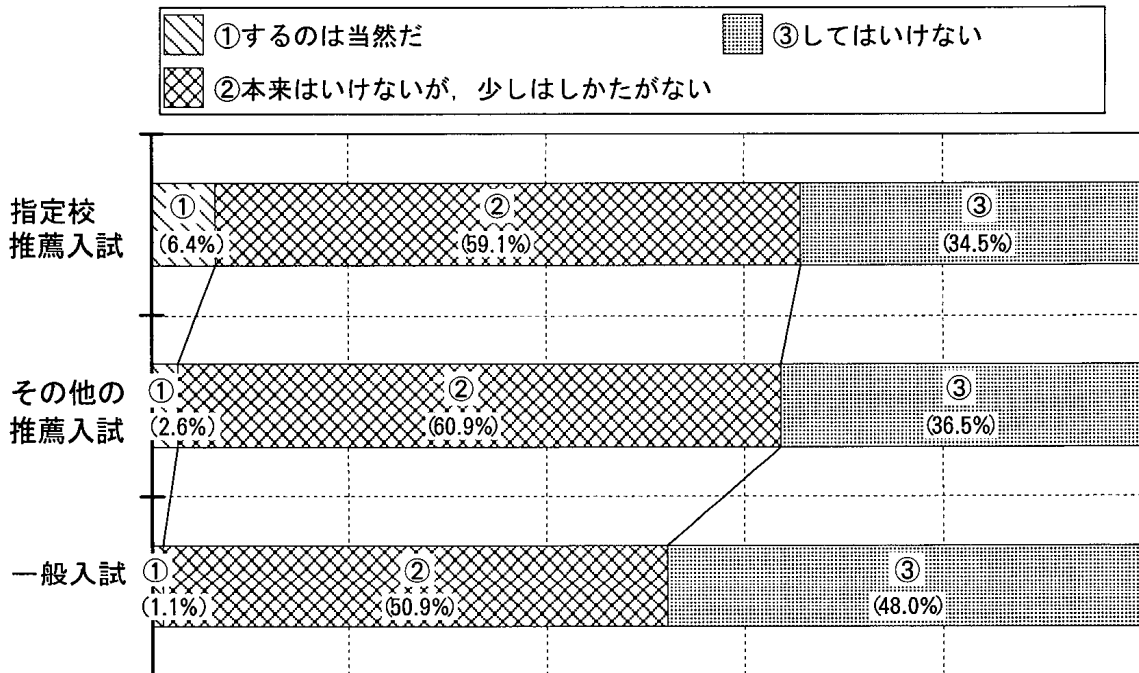
〔図70〕は、これを現浪別にみたものである。現役群と比べて、その他群で、私語を「悪」とする意識が強いという回答結果である。「授業が私語でやかましい」との不満の素地が、その他群にはかなりあると考えられる。

入試区分別で回答状況をみたのが、〔図71〕である。推薦入試群とりわけ指定校推薦入試群で、私語を肯定する意識が相対的に強いことを窺わせる結果となっている。入試において「推薦制度」を利用する意識は、「甘さ」というような面で、私語を受容する意識と何か通ずるところが

〔図70〕 現浪別にみた授業中の私語の許否に関する意識



〔図71〕 入試区分別にみた授業中の私語の許否に関する意識



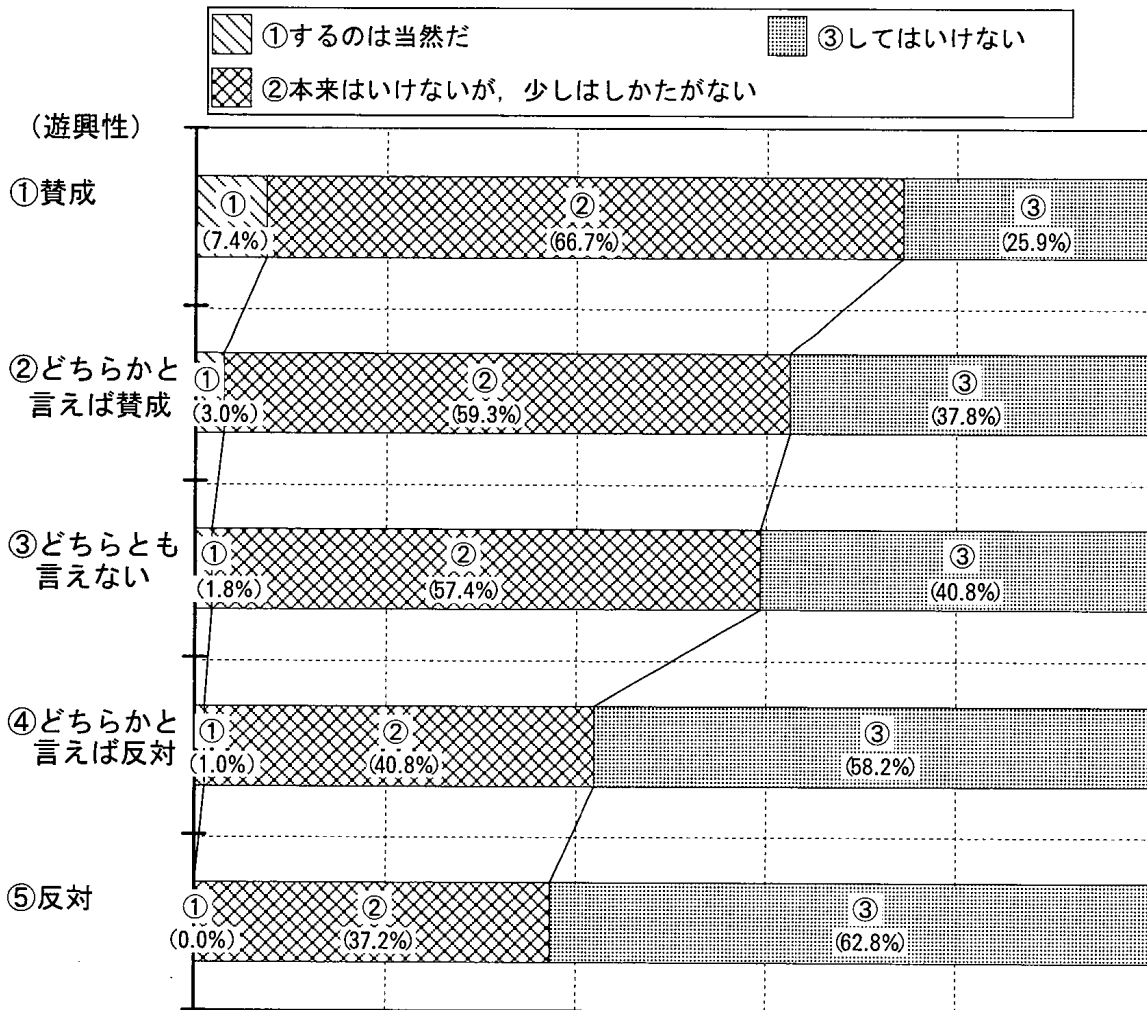
あるのであろうか。

なお〔図72〕は、上記1.(1)(a)の大学の「遊興性」に関する質問に対してどのように回答した者が、本問についてどう回答しているかを示したものである。「遊興性」肯定と私語肯定が正の相関関係にあることを明瞭に示している。この現象は、私語が多くなるのは、「少しはしかたがない」というときの判断のしかたが「安易・甘い」のだということと、「安易さ」を背景に持つという点でどこかつながりがあるかもしれない。

(7) 授業中の私語に対する注意・叱責に関する意識

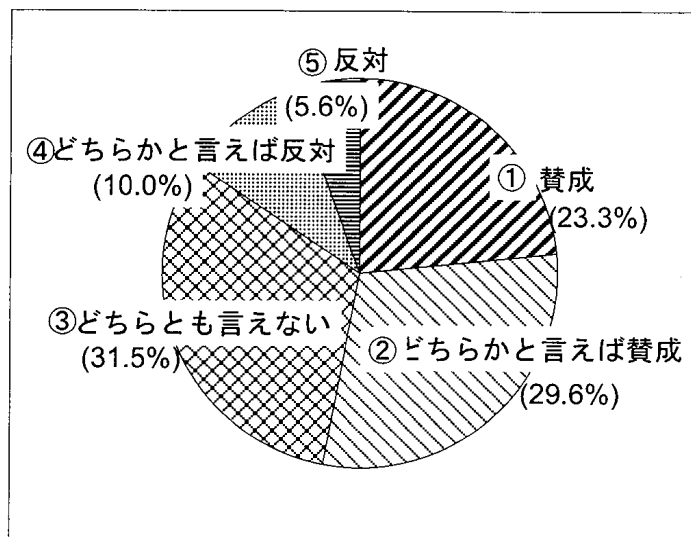
次も、授業中の私語に関連する質問で、「学生は私語を止めないものなので、教授が厳しく叱って止めさせるべきである」かどうかを問うものである。私語対策として、教員が強圧的に対応することに対する意識を知ろうとするものである。他律性に関する意識のほか、前記(5)(a)の学問の他力性に関する質問とあわせて、教員に対する依頼心・依存心について探る面もある。

〔図72〕 遊興性に関する意識別にみた授業中の私語の許否に関する意識



〔図73〕は、本質問に対する回答状況を表したものである。あいまいな意識の者が3割近くあるものの、肯定的回答が5割を超えており、肯定的な意識に大きく傾斜していることが分かる。「厳しく叱責される」ことに対する抵抗感は比較的弱く、他律的傾向がみら

〔図73〕 私語の叱責に関する意識



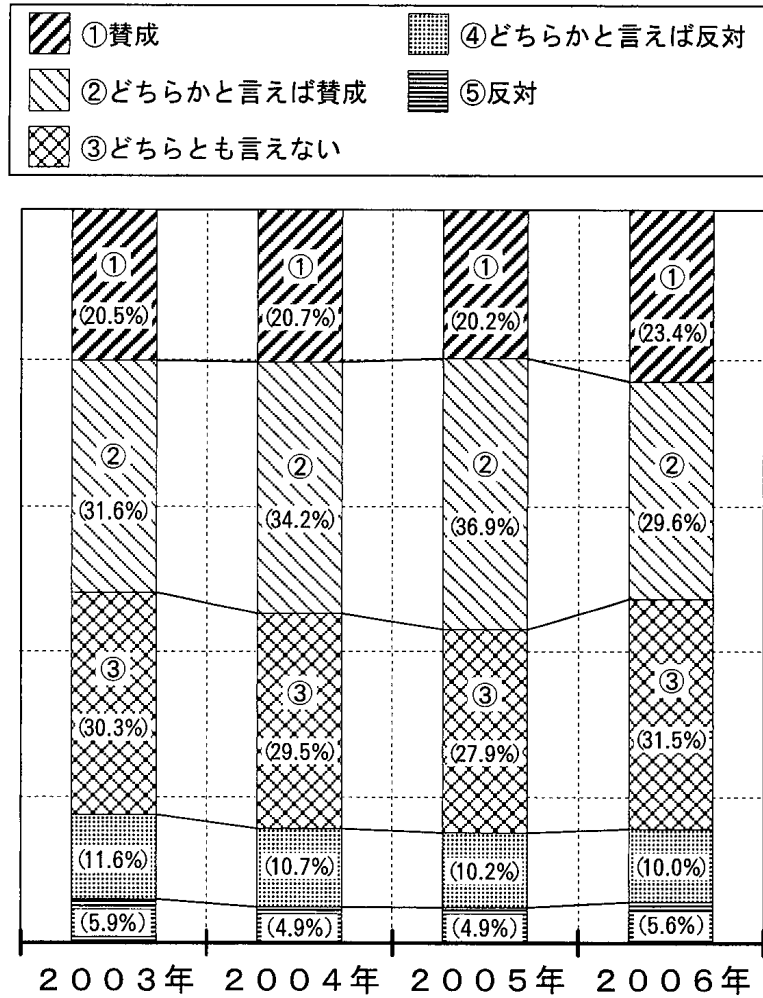
れるとともに、教員に対する依存心もかなりあると推測される。

〔図74〕は、私語に関する質問のあり方を見直し、本質問を調査に含めた2003年調査以降の回答状況の変化をみたものである。大きな変動はないと言えよう。

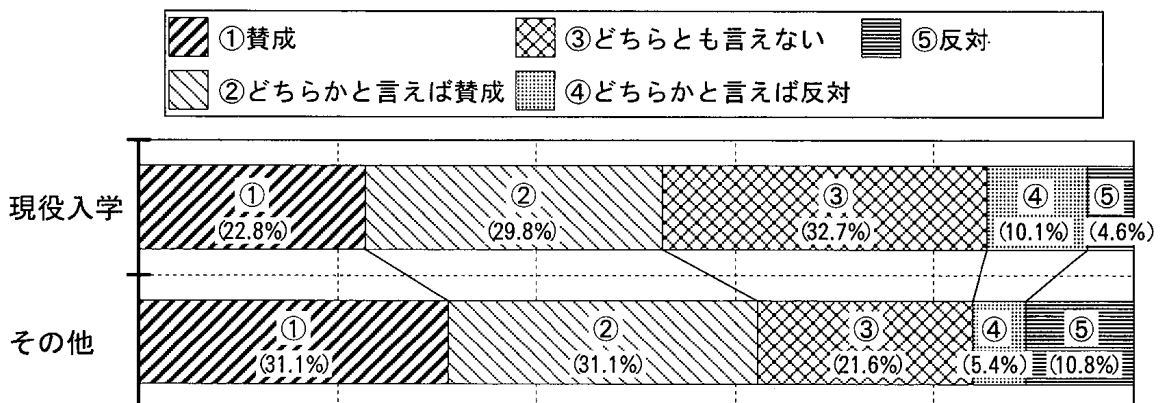
なお、今回の調査について、回答状況を現浪別にみたものが、〔図75〕である。その他群で、肯定的

色彩が強くなっていると言える。「授業が私語でやかましい」との不満が、その他群にかなりあることを裏付けているとも解されよう。ただ、その他群では、肯定的回答のみならず、否定的回答も、わずかながら現

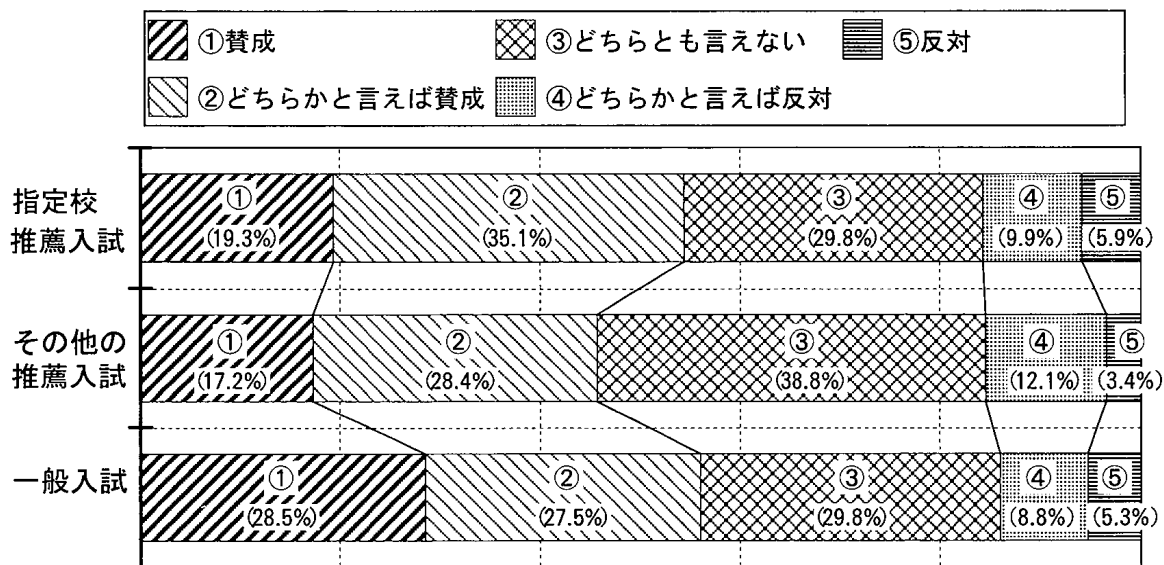
〔図74〕 私語の叱責に関する意識の推移



〔図75〕 現浪別にみた私語の叱責に関する意識



〔図76〕 入試区分別にみた私語の叱責に関する意識



役群より比率が大きくなっている。前回の調査でもみられた現象であるが、その他群では、大学生としての自覚や自律的意識に基づいた「叱責に対する反発」も相対的に強くなっているということであろうか。

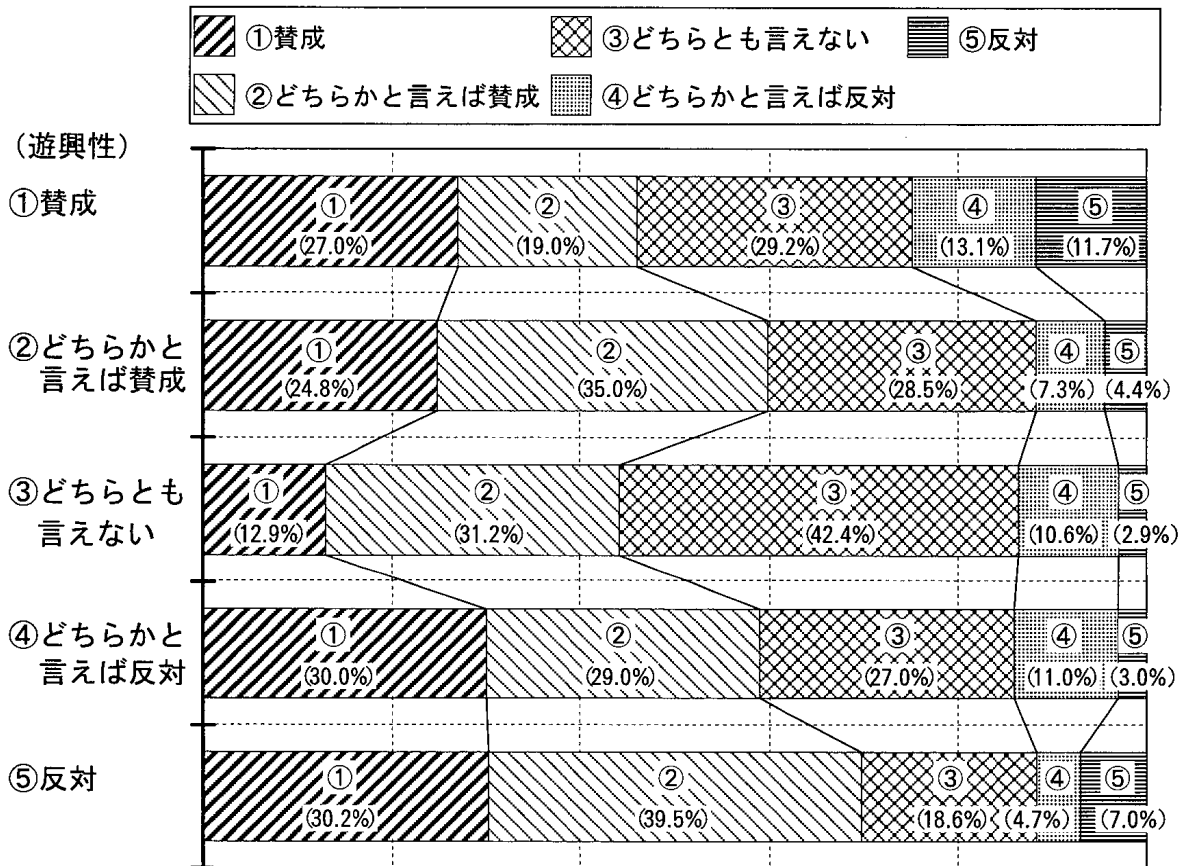
また、これを入試区分別にみたものが〔図76〕である。一般入試群と指定校推薦入試群とで教員による叱責を肯定する比率が高くなる傾向があるという結果である。すぐ後でみるように、私語に肯定的なほど、私語の叱責に対して反対する傾向が強い（後出〔図78〕参照）。ところが、さきに触れたように、指定校推薦入試群では、私語を肯定する意識が相対的に強いのに、それにもかかわらず、叱責についても受容的なのである。指定校推薦入試群の他律的傾向を示しているのであろうか。

〔図77〕は、上記1.(1)(a)の大学の「遊興性」に関する質問に対する回答との関係を表したものである。「遊興性」に否定的な群で、叱責を肯定し期待する意識が相対的に高くなる状況がみられる。すでにみたように、「遊興性」に否定的な群では、私語をすること自体に否定的傾向が強いので（前出〔図72〕参照）、その反映と考えられる。

こうした推測の当否を確認するために、前問の私語の許否に関する意識と叱責に関する意識との関係を見たのが、〔図78〕である。やはり、私語をすることに対して肯定的なほど、私語の叱責に対して反対する傾

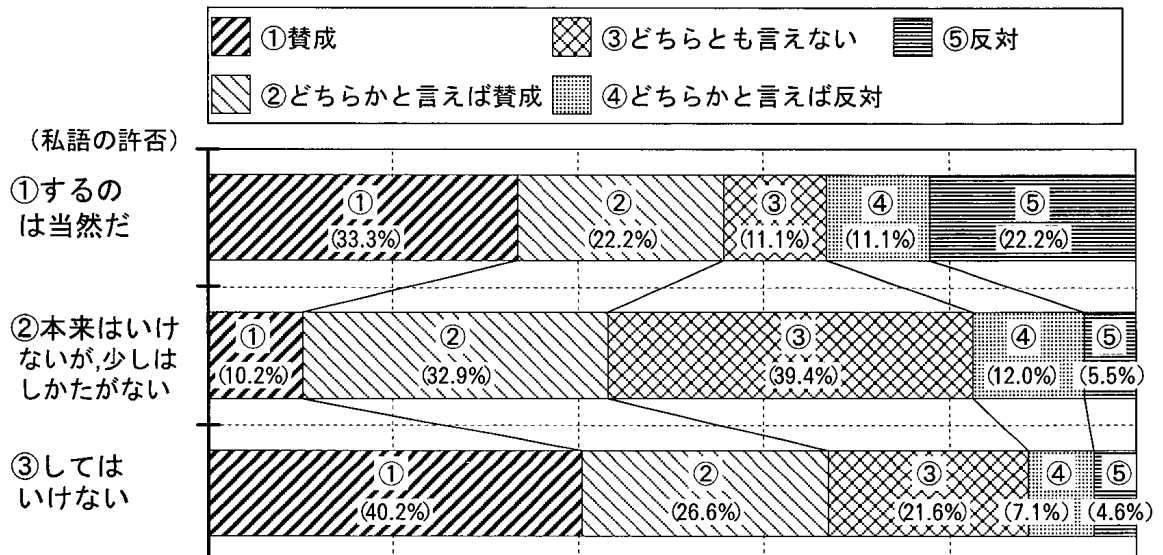


〔図77〕遊興性に関する意識別にみた私語の叱責に関する意識



向が強いことが表れている。ただ、「①私語をするのは当然である」とする群では、叱責に肯定的な回答の比率も高くなっていることが注目される。「私語をするのは当然だ」といっても、実は、「学生は私語を止め

〔図78〕私語の許否に関する意識別にみた私語の叱責に関する意識



ないもの」との認識の表明にすぎない回答が含まれているのではないかと疑われる。つまり、私語は、「本来はしてはいけない」が、「学生は私語を止めないもの」なので、「教授が厳しく叱って止めさせるべきだ」という意識からの回答ではないかとも考えられるのである。

### 3. 大学のカリキュラムに関する意識

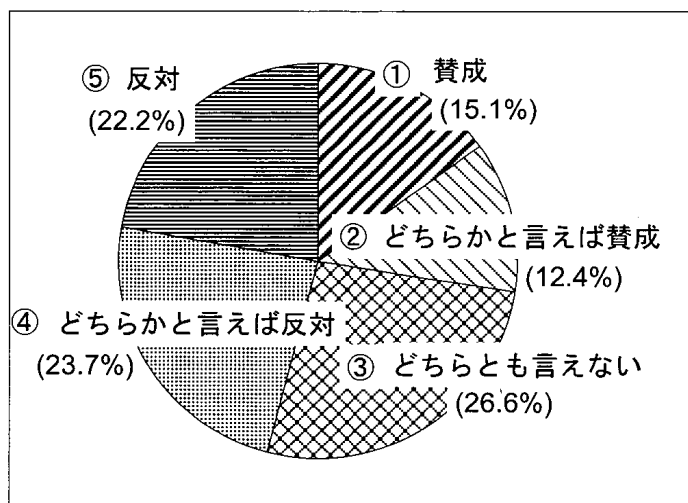
授業の展開は、カリキュラムや授業時間割などとも密接な関連を有する。以下の調査・質問項目は、適切な教育活動を推進するため、カリキュラムなどに関する学生の意識や評価を探ろうとするものである。

#### (1) 必修科目・選択科目に関する意識

(a) 最初は、外国語必修制に関する意識を尋ねる質問である。

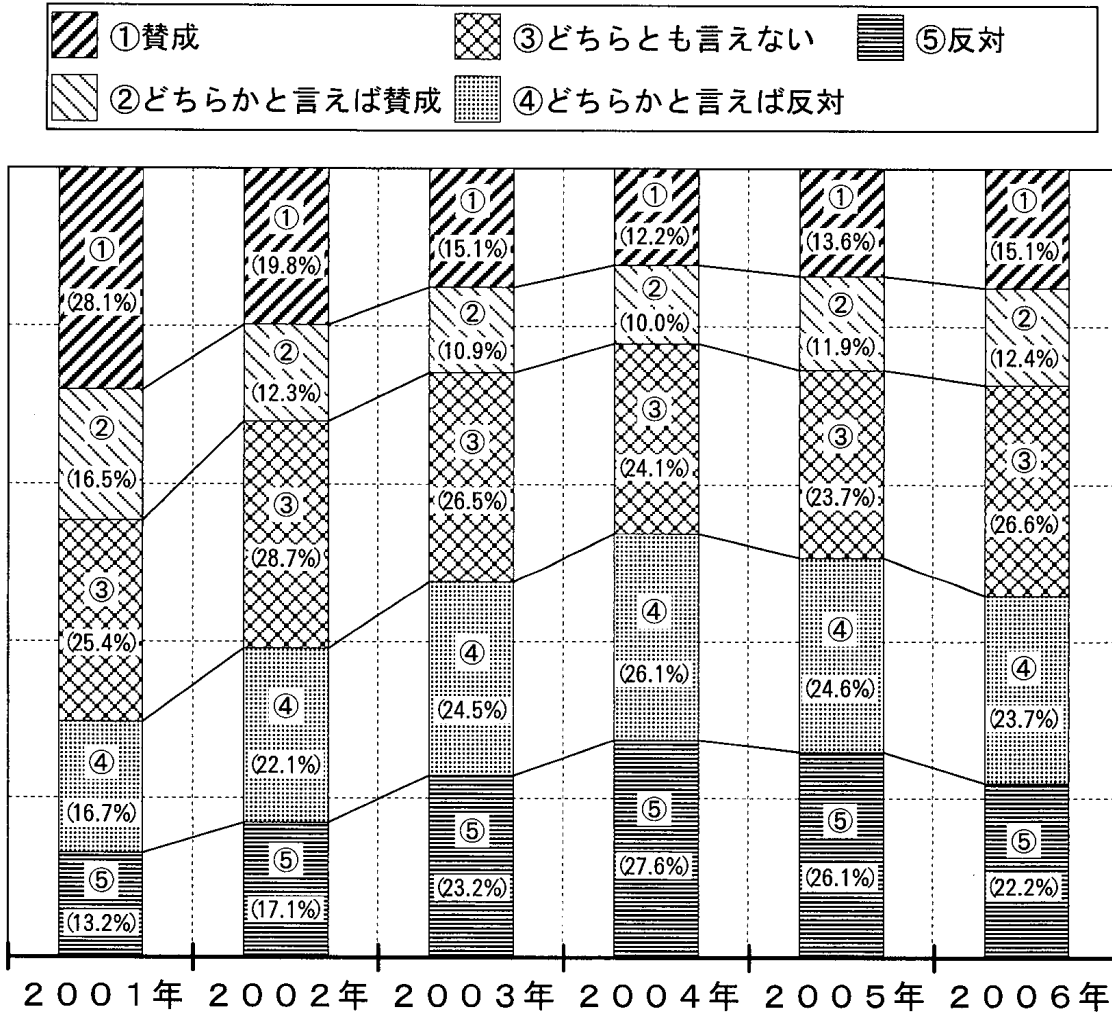
「外国語を必修にするのは止めた方がよい」かどうかについて、回答の状況を表したものが〔図79〕である。必修制に消極的な回答が27.5%、積極的な回答が45.9%となっている。外国語科目については、必修制を支持する意見が強いと言える。

〔図79〕 外国語必修制の廃止に関する意識



もっとも、この点に関する意識は、変動しやすいようである。これまでの調査における回答状況の推移を示したのが、〔図80〕である。2004年まで、必修制に消極的な回答 (①②) が急速に減少するとともに、積極的な回答 (④⑤) が急速に増加したようすが明瞭に表れている。必修制を支持する意識が急速に強まったことを示している。ただ、その傾向は、2004年がピークになっており、その後は、緩やかながら逆の方向に

〔図80〕 外国語必修制の廃止に関する意識の推移

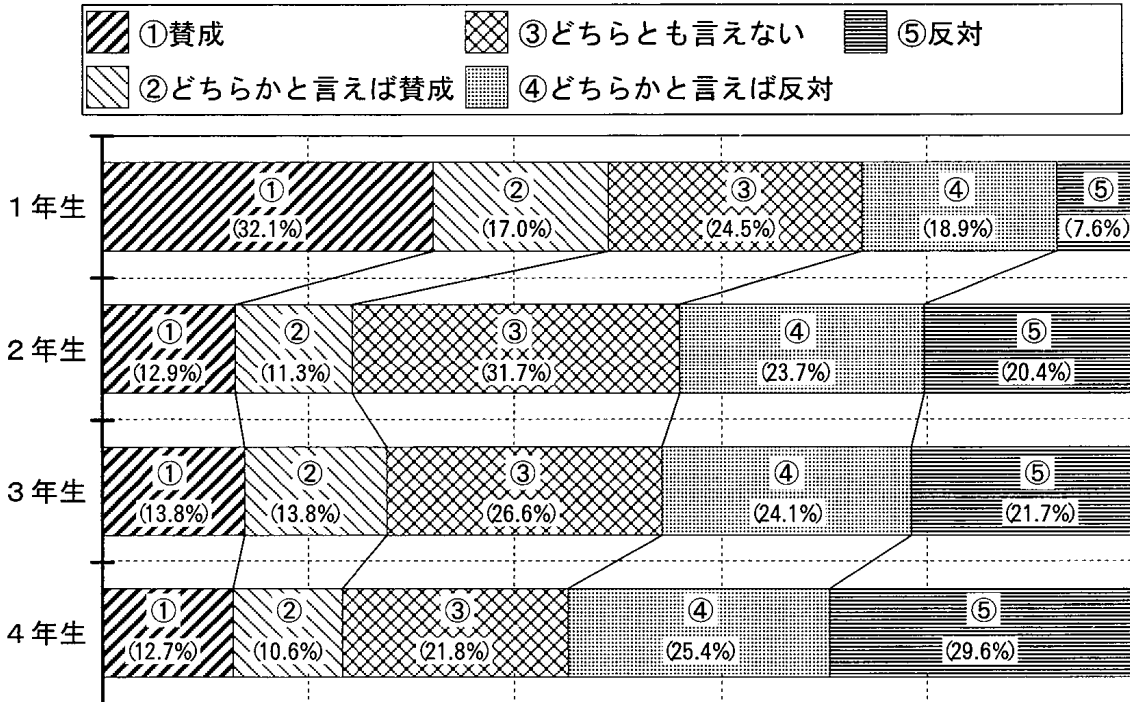


変動を始めたように見える。

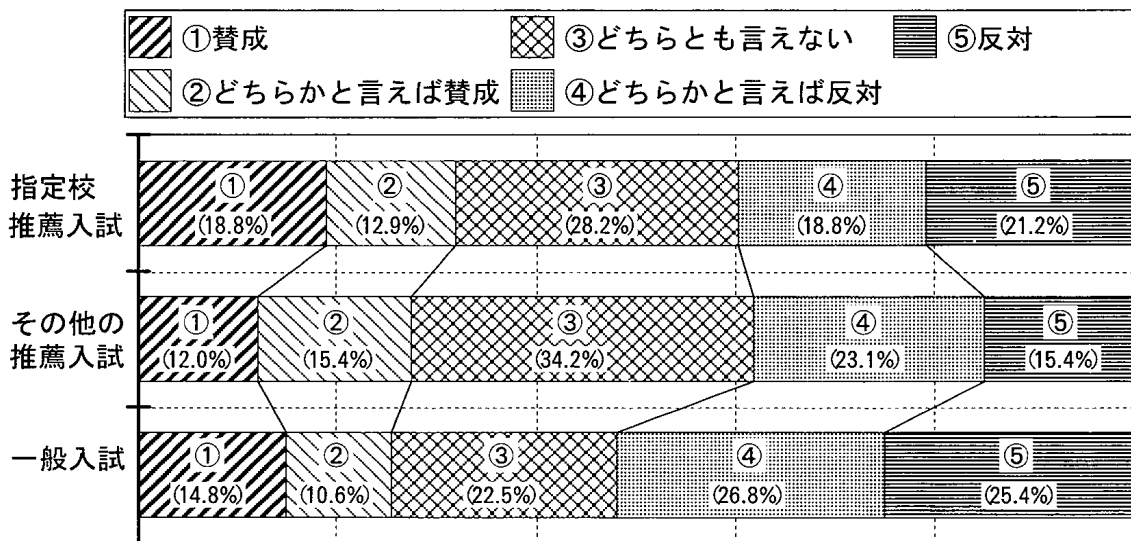
この意識の変わりやすさは、この質問について、学年による意識の違いがみられることにも表れている。〔図81〕は、今回の調査について、回答状況を学年別にみたものである。1年生では、相対的に、必修制に消極的な回答が多く、積極的な回答が少なめだが、上級学年では、消極的な回答が減り、積極的な回答が増える傾向があることが分かる。外国語を実際に必修科目として受講しているときは、負担感から必修制に抵抗があるが、「のど元」を過ぎれば、そして、とくに就職活動を経て、外国語科目が必修であることの有用性に気づく、ということなのであろう。

なお、〔図82〕は、入試区分別に回答状況をみたものである。指定校

〔図81〕 学年別にみた外国語必修制の廃止に関する意識



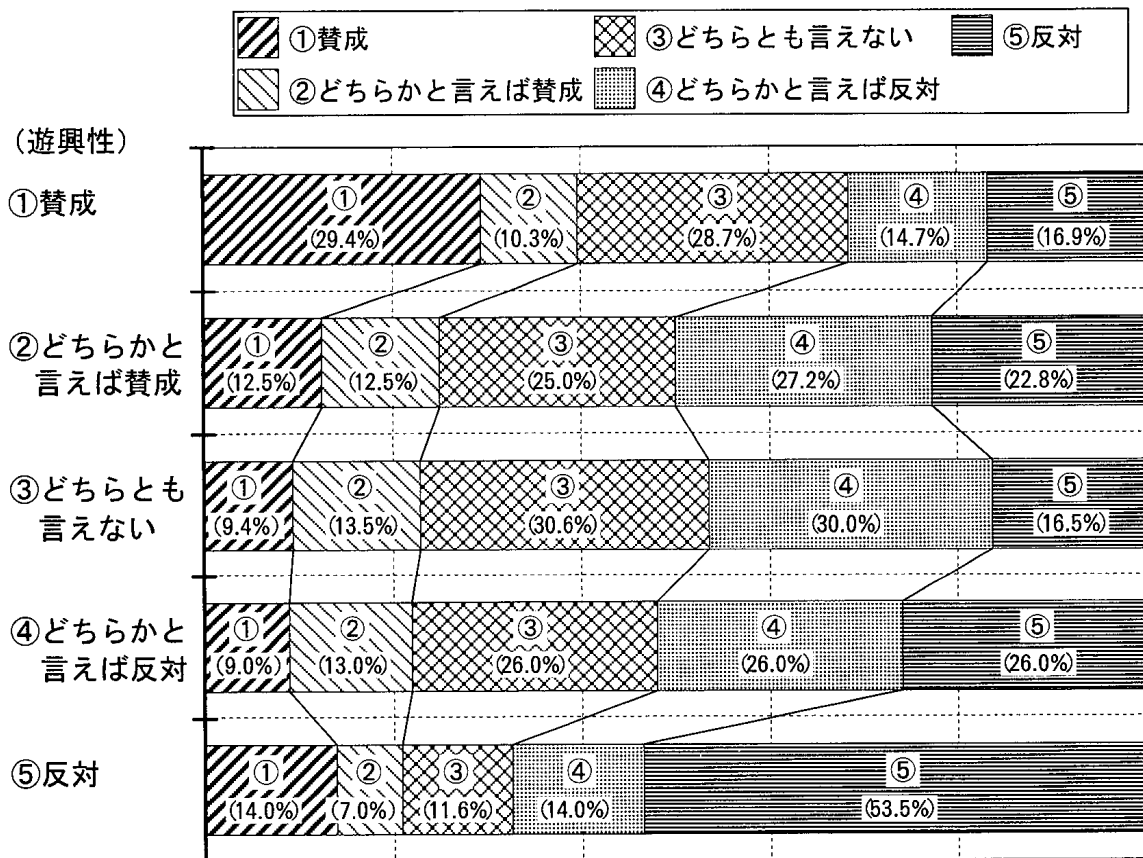
〔図82〕 入試区分別にみた外国語必修制の廃止に関する意識



推薦入試群で、必修制に消極的な傾向がみられ、一般入試群で、積極的となる傾向がみられる。外国語という具体的科目については、必修制に伴う「厳しさ」が、「安楽さ」に親和性があると思われる指定校推薦入試群で、相対的に疎まれやすいのであろうか。

〔図83〕は、上記1.(1)(a)の大学の「遊興性」に関する質問に対してどのように回答した者が、本問についてどう回答しているかを示

〔図83〕遊興性に関する意識別にみた外国語必修制の廃止に関する意識



したものである。「遊興性」に対して肯定的な意識と、外国語必修制に対して消極的な意識とが、おおむね正の相関性を有することが表れている。ここからも、「安易」な姿勢が、必修制に消極的な意識につながりやすいことが窺える。ただ、自律意識からも、必修制に消極的な意識が生まれやすいことには、とくに留意を要しよう。

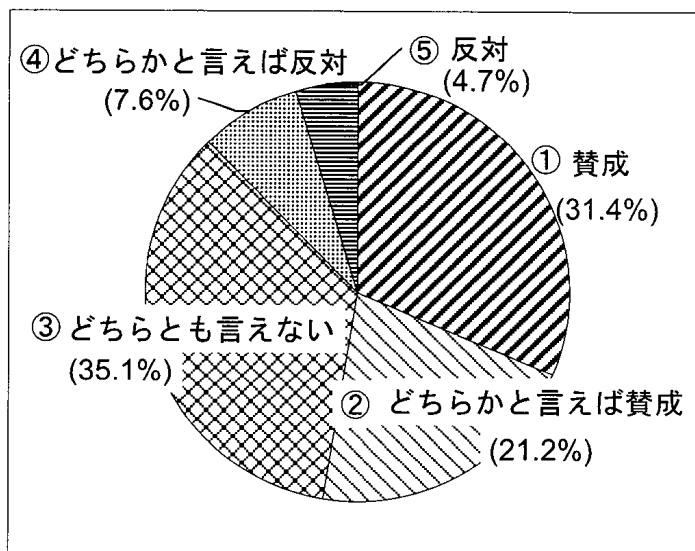
(b) 卒業論文必修制に関する意識を尋ねるのが、次の質問項目である。

「卒業論文を必修にするのは止めた方がよい」かどうかについて、回答状況を示したものが、〔図84〕である。必修制に消極的な回答が52.6%、積極的な回答が12.3%という状況である。卒業論文については、圧倒的に消極的な意識が強いと言え、同じく必修制の問題ではあるが、外国語の場合と賛否の比率が逆になっている点が注目される。実用性に直結しやすい外国語については必修でよいが、高度な内容につながる卒業

論文については、選択制でよいということであるか。

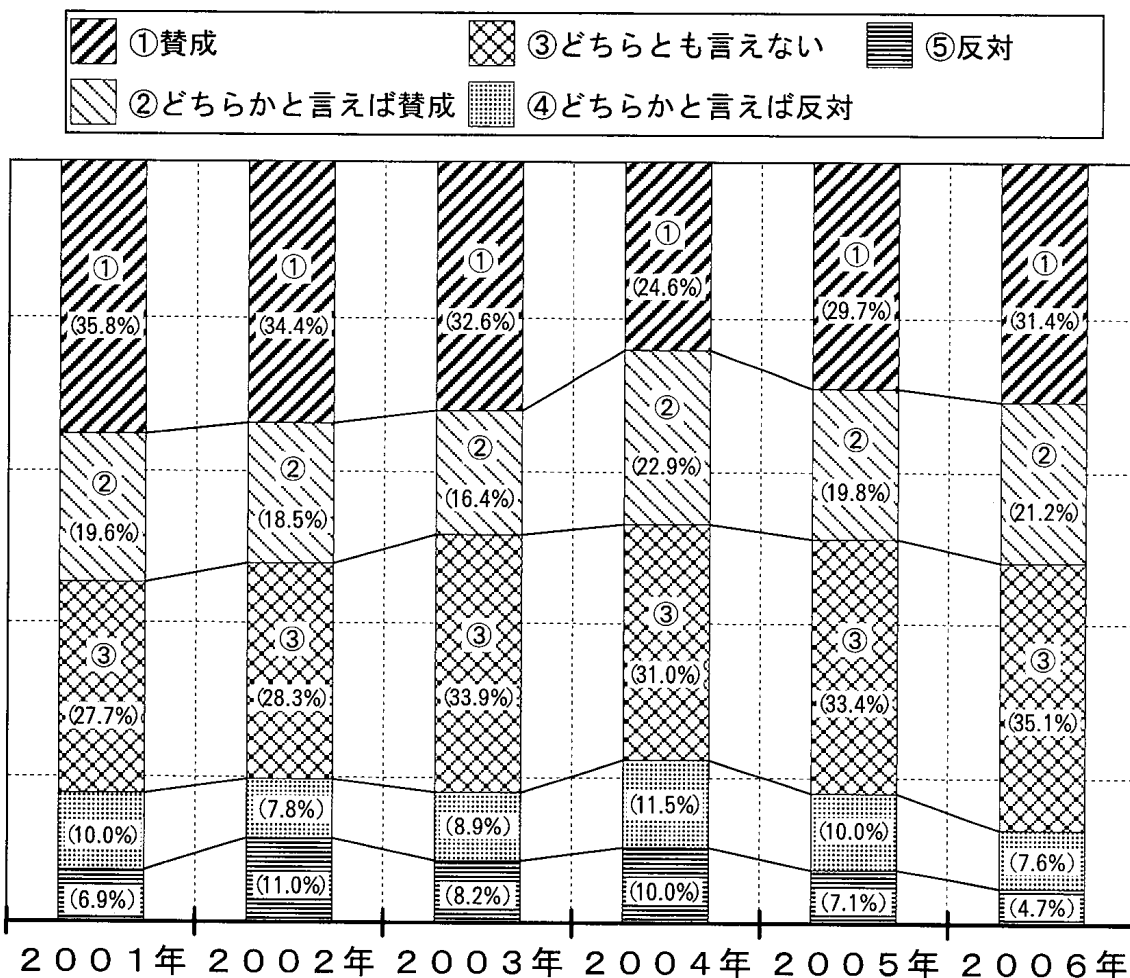
ともあれ、法学部では、2002年度決定のカリキュラム改革で、卒業論文の必修制を廃止して選択制に移行したが、それは、学生には支持されていることになる。

〔図84〕卒業論文必修制の廃止に関する意識

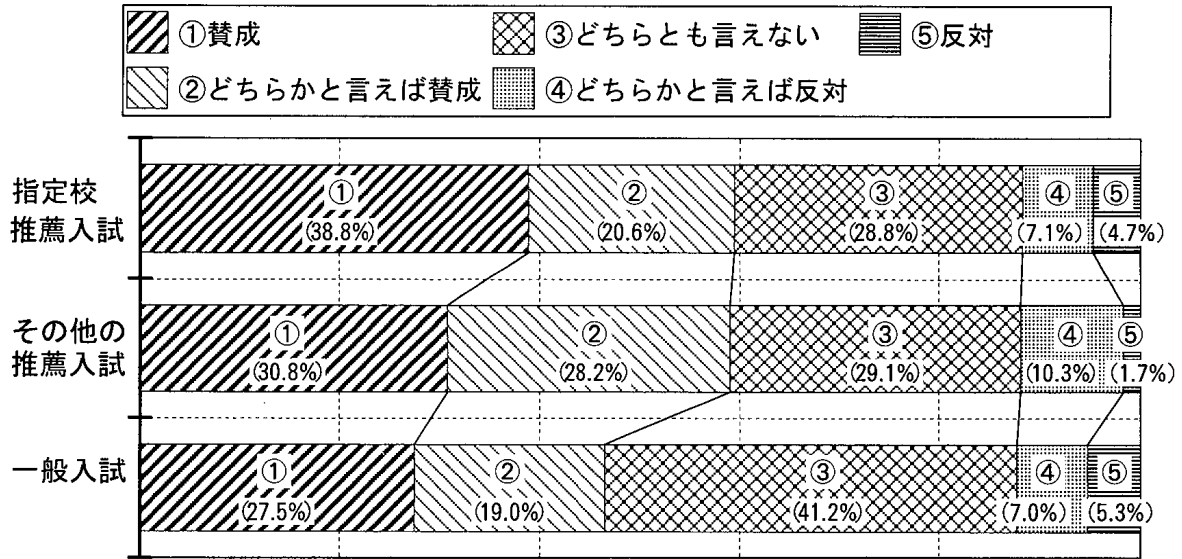


〔図85〕は、これまでの調査における回答状況の推移をみたものである。大きな変化はみられないが、外国語必修制に関する意識と同じく、

〔図85〕卒業論文必修制の廃止に関する意識の推移



〔図86〕 入試区分別にみた卒業論文必修制の廃止に関する意識



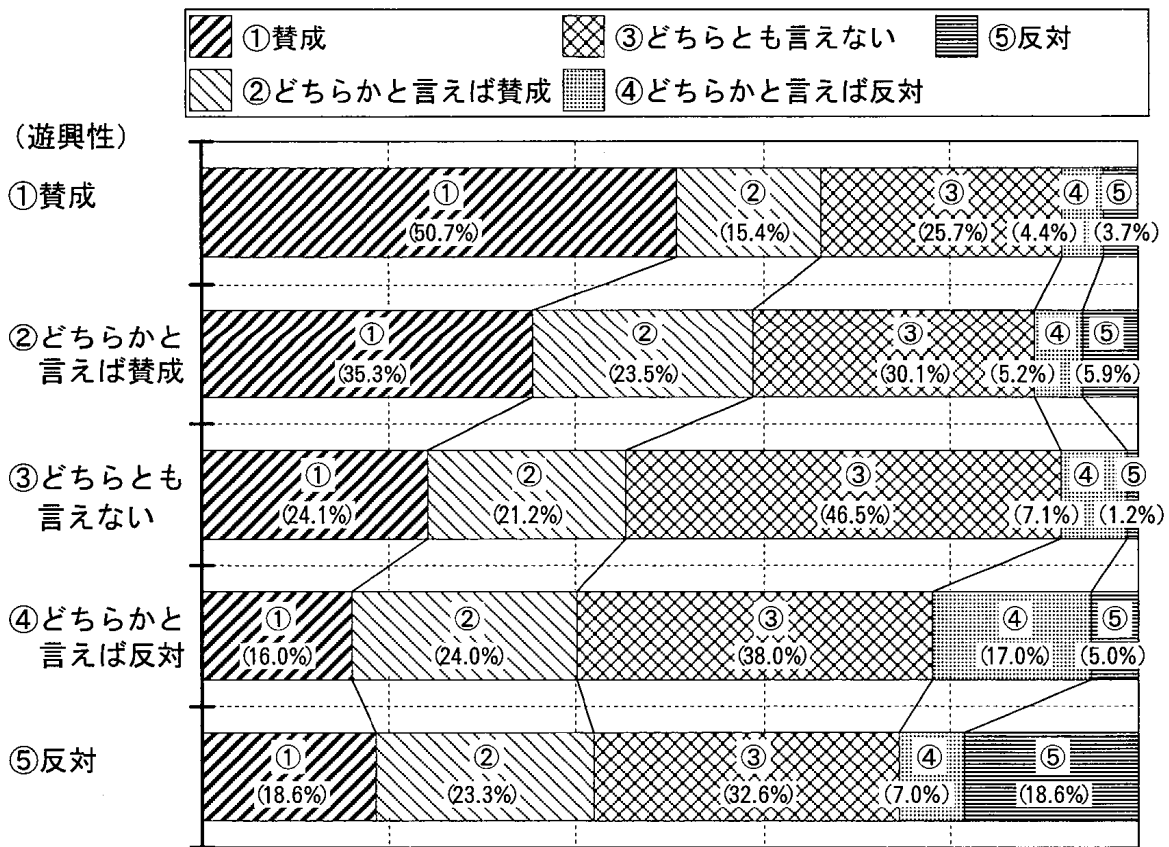
2004年をピークに、必修に消極的な姿勢が強まる方向に転じたようにもみえる。科目の性質の違いからか、賛否の割合は逆になっているが、必修制として共通した性格も有すると言える。

今回の調査について入試区分別に回答状況をみたのが、〔図86〕である。やはり指定校推薦入試群で、卒業論文必修制に消極的な姿勢が目立っている。

また〔図87〕は、上記1.(1)(a)の大学の「遊興性」に関する質問に対してどのように回答した者が、本問についてどう回答しているかを示したものである。「遊興性」に対して肯定的な者に、卒業論文の必修制に対して消極的な意識が強く、反対に、「遊興性」に対して否定的な意識の者では、卒業論文の必修制に対して積極的な姿勢が強くなる傾向が顕著である。「遊興性」を肯定する意識と卒業論文必修制に消極的な意識とは、やはり正の相関関係がみられるのである。必修制に関する意識は、その「厳しさ」の側面のために、「安易さ」につながる意識と対立する関連性があると思われる。

(c) 全面的な選択科目化(全面的選択制)がよいか、部分的に必修科目を残した方(部分的必修制)がよいか。この点に関する意識を探るのが、次の質問である。「ある程度必修科目がある方が、履修選択に困ら

〔図87〕 遊興性に関する意識別にみた卒業論文必修制の廃止に関する意識

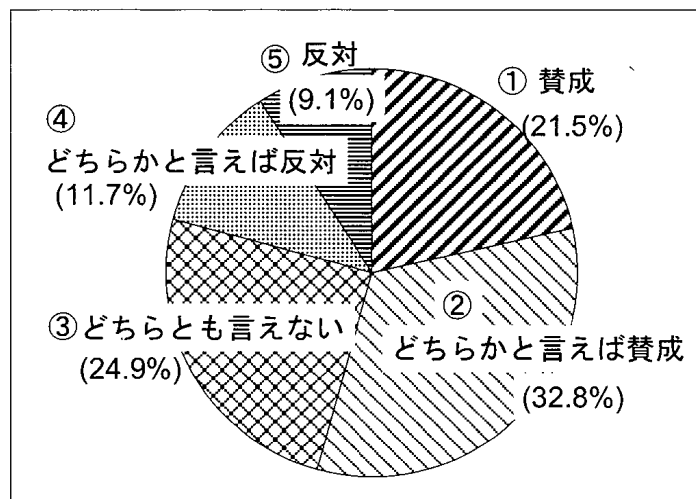


なくてよい」と思うかどうかを尋ねている。肯定的な回答が、部分的な必修科目の残存を支持し、全面的な選択科目化には消極的ということになる。

この質問について、今回の調査における回答状況を表したのが、〔図

88〕である。全面的な選択科目化に対して消極的な意見(①②)が半数を超え、積極的な意見(④⑤)が2割強にとどまる。消極的な立場が圧倒的に支持されており、その数値は外国語必修制に関する数値を超えている。

〔図88〕 必修科目の残存に関する意識



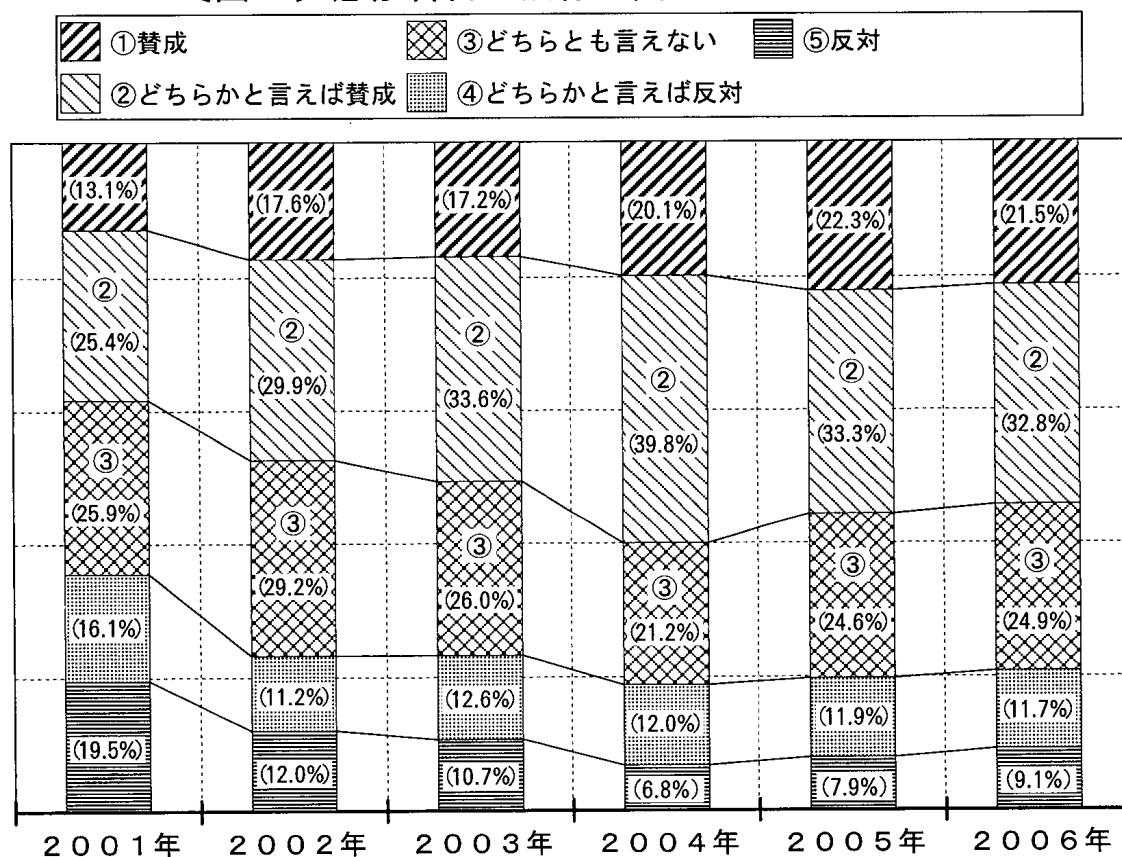


必修制は、一面で「規制」や「厳しさ」につながるが、「何を履修するのが重要か」を指導するという「世話をしている」面もある。ここでは、「厳しさ」の面が表に出やすい、「必修制で、履修のしかたを拘束・強制される方がよいか」というような聞き方をしないで、上記のような聞き方をしている。特定の具体的科目について必修の是非を尋ねたわけではないという面のほか、その「世話」の面が評価された結果になっているように思われる。

これまでの調査における回答状況の推移を示したのが〔図89〕である。全面的な選択制に対する支持が少なくなり、必修科目の部分的残存を肯定する意識が強くなってきた動向が表れている。もっとも、個別的な科目の必修制に関する前2問と同じく、2004年を境に、その動向は反対に転じたかにもみえるが、もう少し様子を観察する必要がある。

履修に関する規制を緩和して必修科目をなくし、全面的に選択科目化することは、かつての学生の強い願望であった。主体的な「おとな」と

〔図89〕 必修科目の残存に関する意識の推移



しての自主・自律・自学の自覚に基づくものであった。だが、今日の学生には、そうした方向は必ずしも支持されていないと言える。教員の理想像について、「⑤学生を大人として扱う」という姿勢を選択する学生は、後出〔図112〕に表れているように、その比率が4%程しかないという状況にあることも、こうした事情と符合しているように思われる。「冷淡な規制緩和・自由・放置より、優しさ・親しさのある世話・管理を望む」方向へと、学生の意識が移ったということかもしれない。国政レベルにおける政策選択とも通ずる問題である。その意味でも、2004年を境に、学生の意識が反転しつつあるのかどうかは、関心が持たれるところである。

法学部はかつて、学生の意見や大学を取り巻く風潮などを踏まえて、できるだけ学生が主体的に希望に合わせて履修科目を選択できるように(多様な学習機会の保障)、全面的選択科目化の方向を目指した。1992年以降、学部専門科目の必修科目原則全廃(履修科目選択のガイドラインの性格を持つコース制と組み合わせた選択必修科目制に移行)に踏み切っている。2003年度からは、学部専門科目については、例外なく必修科目を廃止した(コース制による主体的な体系的科目選択の促進)。だが、皮肉なことに、近年の学生は総じて、必修科目の部分的な残存を求める方向に傾いている。

むろん、教育作用は、できるだけ「強制」ではなく、教育を受ける者の「自主的・主体的な選択」によるのが望ましい。だが、学生を完全に「放置」して、「学問のジャングル」の中で道に迷わせることも、必ずしも良策とは言えない。全般的な調査結果の動きを見ても、かつてのような固い必修制の単純な復活には、慎重さが必要であろうが、現行のコース制と組み合わせた選択必修科目制を維持しつつ、①学生の主体性を高めるような働きかけを強化するか、②さらに具体的で明確な履修モデルなどを示すことにより、履修科目の選択に関するガイダンスを強化するか、あらためて検討する余地があるような事態である。

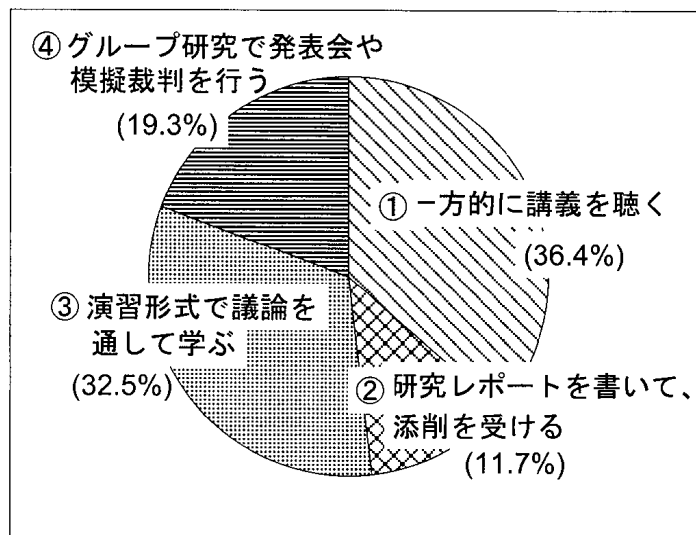
(2) 授業形式に関する意識

法学部では、講義形式と演習形式、場合により、さらに個別指導を組み合わせて、カリキュラムを展開するのが標準的かと思われる。その配置のバランスをどうするかは、1つの重要課題である。また、具体的な授業の展開のしかたには、それぞれの形式に標準的な方法のほか、さまざまなバリエーションが考えられ、各教員の工夫で展開されている。それらの考慮・検討の基礎資料として、現に受講している学生たちが好む授業形式に関する動向を探るため、どのような形式の授業を受けたいと思うかを尋ねている。

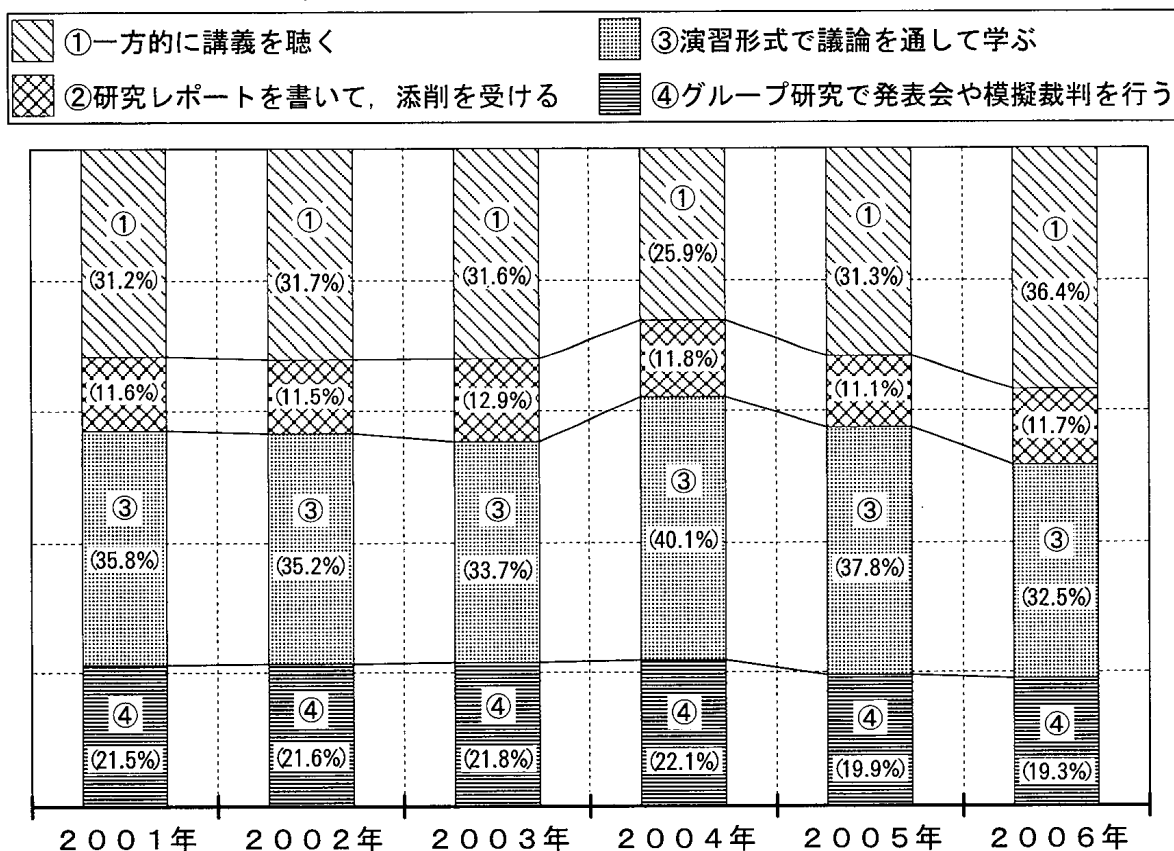
この質問に対する回答状況をみたのが、[図90]である。「①講義室で、黙って座ったまま、一方的に講義を聴く」36.4%、「②自分で研究してレポートを書き、教授から添削を受ける」11.7%、「③演習の形式で、学生同士や教授との間で議論をしながら学ぶ」32.5%、「④グループで研究して、発表会や模擬裁判などを行う」19.3%、という回答結果になっている。一方向的な講義形式の授業(①)が、もっとも好まれているが、双方向的な演習形式の授業(③)も、3割を越える支持がある。いわば標準的な講義と演習が、基本的には支持されていると言える。

この質問に対する回答状況の推移を、これまでの調査についてみたのが、[図91]である。見方によっては、大きな変動はない。ただ、今回の調査において、初めて「一方向的な講義」形式(①)の比率がトップになり、「双方向的な演習」形式

[図90] 好む授業形式の状況



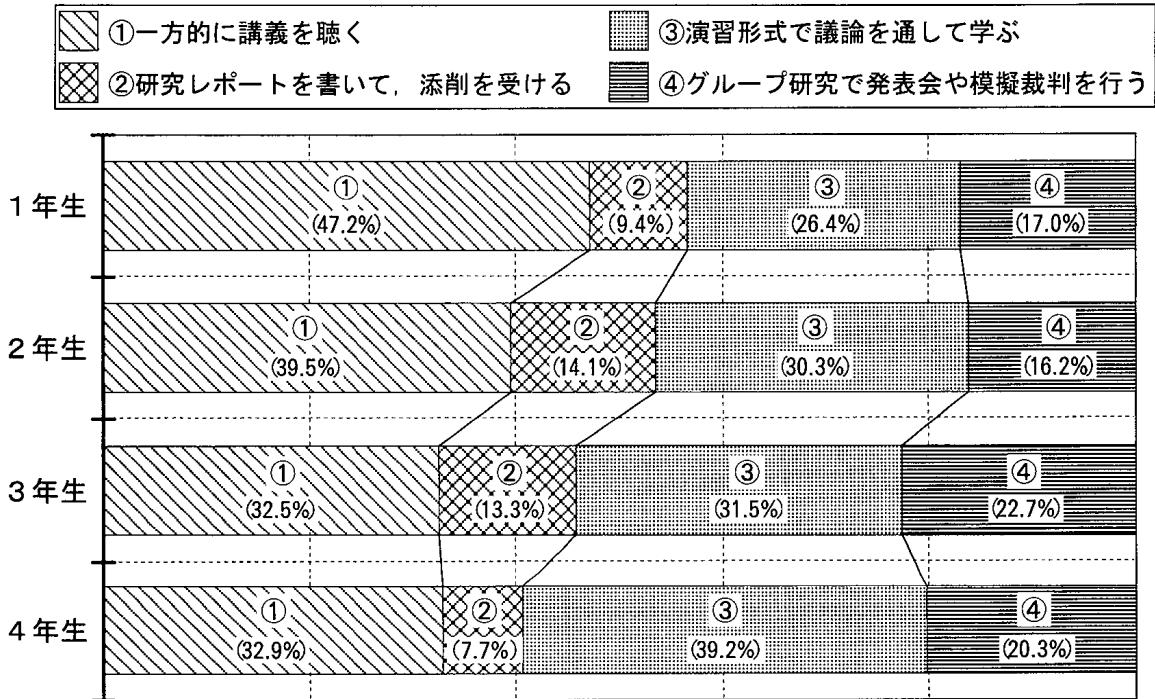
〔図91〕 好む授業形式の状況の推移



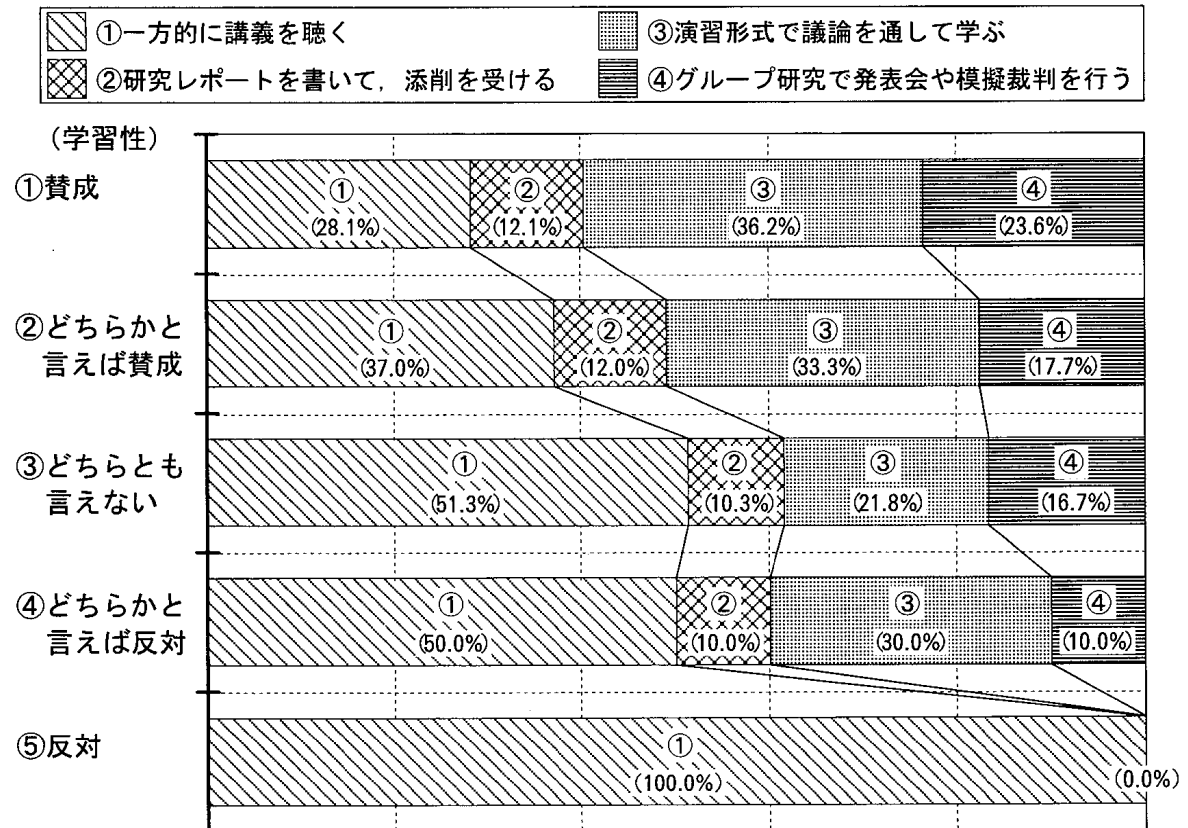
(③) と好まれる順位が逆転した。また、学生同士の交流が乏しい形式 (①②) の比率も、半数には届かないものの過去最高になり、反対に、学生同士の交流が基本となる形式 (③④) の比率は、いずれも過去最低となっている。勉学活動において、学生同士の交流が希薄になり、あるいは避けられる傾向が、大学において現れ始めたものかどうかは、もう少し様子を見ないと判断できないが、注意を要しよう。

今回の調査結果について、学年別にみたものが、〔図92〕である。おおむね学年が上がるにつれて、「一方向的な講義」形式 (①) を好む者の比率が下がり、反対に、「双方向的な演習」形式 (③) を好む者の比率が上昇している。前回の調査と比較して、1年生において、「一方向的な講義」形式を好む割合が大幅に増え、その分、「双方向的な演習」形式を好む割合が減少している。今回のような回答の分布は、これまでも、ときおり現れている<sup>(9)</sup>。1年生向けの演習を量的にどれほど開講するかは、近年の課題になっているだけに、注目される。大学における双

〔図92〕 学年別にみた好む授業形式の状況



〔図93〕 学習性に関する意識別にみた好む授業形式の状況



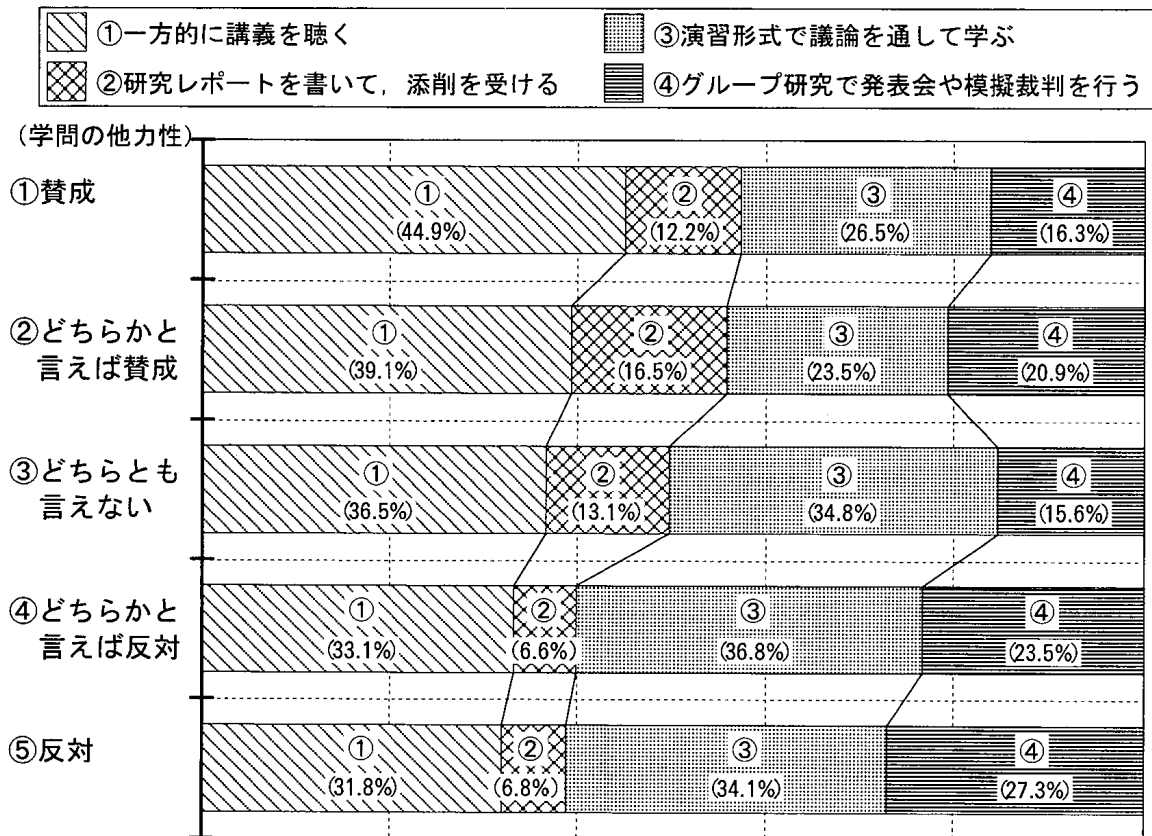
方向的な授業形式がうまく進行するためには、それに見合った参加者の準備・態勢が整っていることが前提条件となる。1年生向けの演習につ

いては、内容面での問題も含めて、引き続き慎重な検討と対応が必要であろう。

なお、上記1. (1) (b) の大学における「学習性」に関する質問への回答との関係を見たものが、〔図93〕である。学習性を重視する群(①②)では、相対的に、学生同士の交流が基本となる、演習やグループ研究・発表会といった形式の授業(③④)を好む傾向が表れている。逆に、総じて学習性を重視しなくなるほど、他学生との交渉が少ない、講義形式の授業(①)を好む傾向がみられた。「高度な学問」は、学生同士の相互作用が大きな比重を占める授業形式を通して実現されるという理解が、一般的に受容されていることを窺わせる。

〔図94〕は、上記2. (5) (a) の学問の「他力性」に関する質問との関係を見たものである。「他力型」意識が強くなるほど、一方向的な講義形式の授業(①)を好む傾向があると言える。もし、その背景に、

〔図94〕 学問の他力性に関する意識別にみた好む授業形式の状況



自学や自助努力を怠り、教員側の「一方的な知識の注入努力」によって、学習成果を手に入れる気持ちがあるとすると、それは容易でないだけに、講義科目は、授業に対する学生の不満の温床になりやすいことになる。他方、「自力型」意識と親和性がある可能性が高いのは、グループ研究・発表会形式の授業(④)であった。なお、演習形式(③)も、「自力型」意識と多少の親和性があると言えようか。

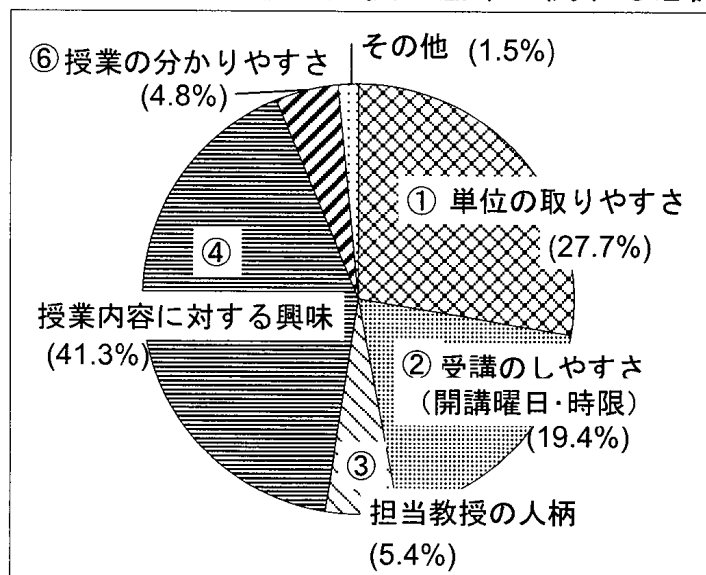
### (3) 授業の履修選択の基準に関する意識

「授業の履修選択のとき、もっとも重点をおいて考える」ものについても尋ねた。科目配置などについて考察する基礎資料として、履修選択の基準に関する意識を確認しようとする質問である。

〔図95〕は、その回答結果を、主要な回答区分を中心に示したものである。オーソドックスな「④授業内容に対する興味」という回答が41.3%でトップであった。だが、そのほかでは、「①単位の取り易さ」27.7%、「②受講のしやすさ(開講曜日・時限)」19.4%、などの「安易・安楽(イージー)さ」を基本とした回答が上位を占めた。その他の回答は、あわせて11.7%にとどまった。

なお、「⑤体系的学習の必要」という回答はわずかに0.2%(実数1名)で、体系的学習は軽視されていると言える。すでに触れたように、法学部としては、体系的学習に配慮している。だが、学生の方は、世相の影響もあり、必ずしも安易な姿勢ではない者も小手先の資格試験対策に走る傾向などがあって、体系的志

〔図95〕 授業の履修選択の基準に関する意識



向はなかなか浸透していないようすが窺える。

このことを考慮に入れると、実は「授業内容に対する興味」というのも、「時の話題に対する(ときとしてワイド・ショーに近似した)浅薄な興味」「体系的・一貫性の乏しい、思いつきの関心」「場当たりの表面的な(ときとして資格試験対策的な)関心」といったものにとどまる場合がかなり含まれていると推測される。学生の体系的志向を高めるような、いっそうの工夫が求められていると言えよう。履修モデルのいい提示など、体系的情報の提供を増やすことが、つぎの施策として考慮されようか。

また、「⑥授業の分かりやすさ」という回答も、4.8%と少なかった。「授業の分かりやすさ」は、のちに見るように、授業に対する学生の評価や満足度に大きく影響していると思われる要素である。それなのに、授業の履修選択の基準としては重視されていないことになる。現状は、「興味」に応じて講義を聴き、結果として、「授業が分かりにくい」といって不満を懐く素地がある、ということであろうか。

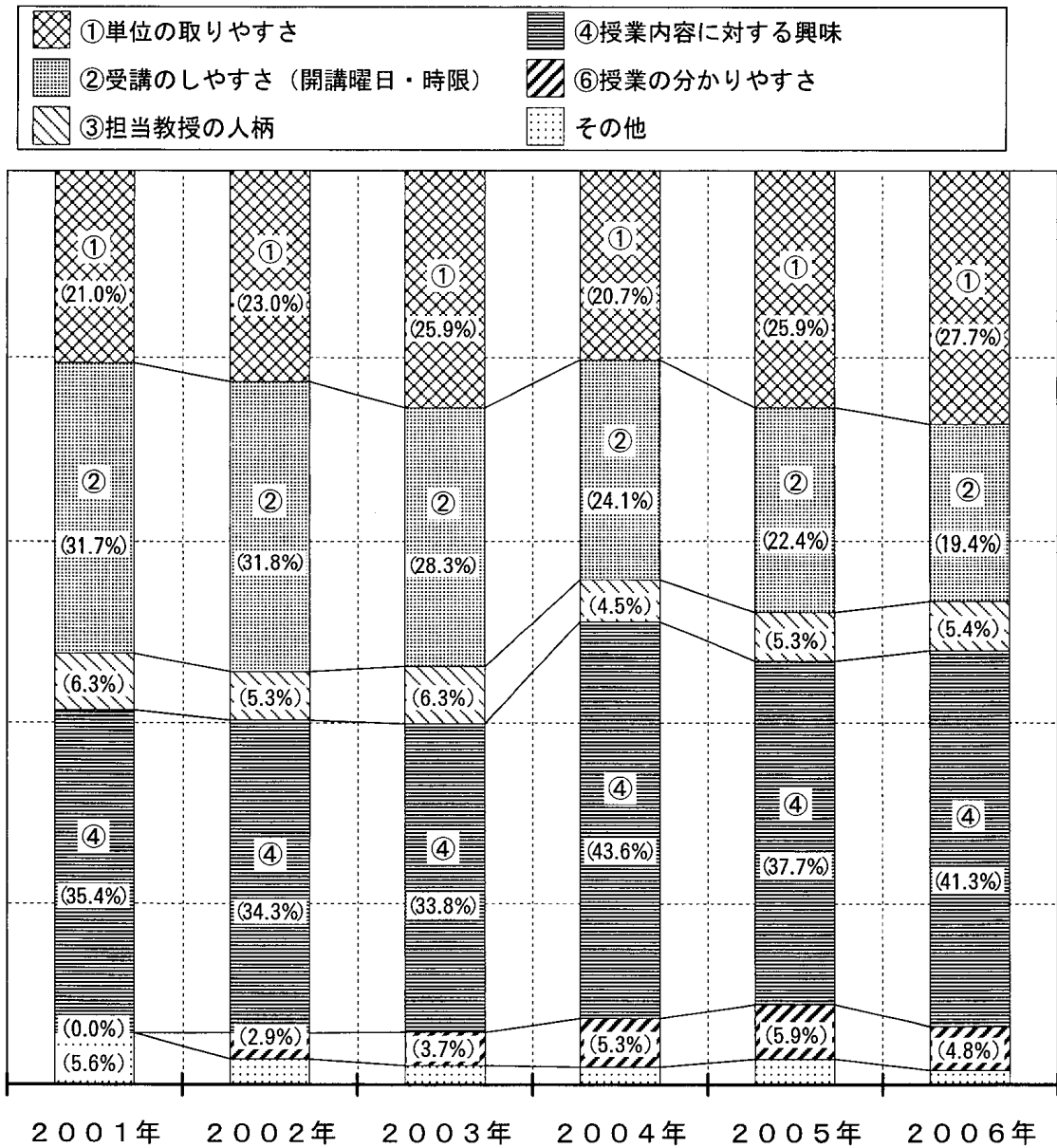
他方で、「単位の取り易さ」は、授業に対する評価にあまり影響していないと思われる要素である。それなのに、授業履修選択の基準としては、「①単位の取り易さ」を挙げる回答は27.7%に上った。同じく「～易さ」に注目していても、授業に対する評価と履修選択が必ずしも連動していないことが表れている。

〔図96〕は、この質問に対する回答状況の推移を、主要な回答区分について示したものである。「②受講のしやすさ(開講曜日・時限)」との回答が減少して、その分、「①単位の取り易さ」と「④授業内容に対する興味」との回答の比率が、やや上昇傾向にあると言えよう。授業内容と無関係な選択基準の比重が下がり気味と言えようか。

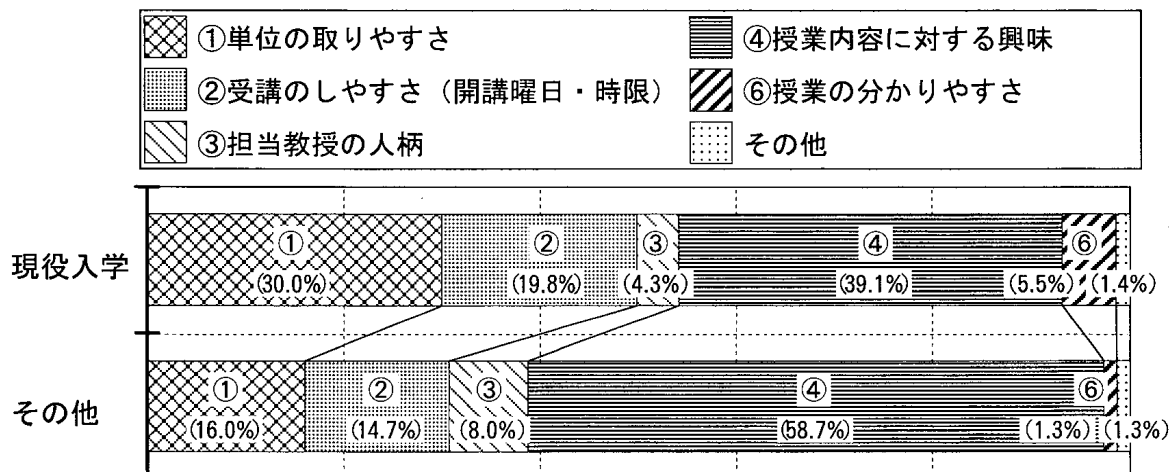
今回の調査における回答結果を、主要な回答区分について、現浪別に比較したものが、〔図97〕である。「①単位の取り易さ」という回答が、現役群で多くなっている。他方、「④授業内容に対する興味」という回



〔図96〕 授業の履修選択の基準に関する意識の推移



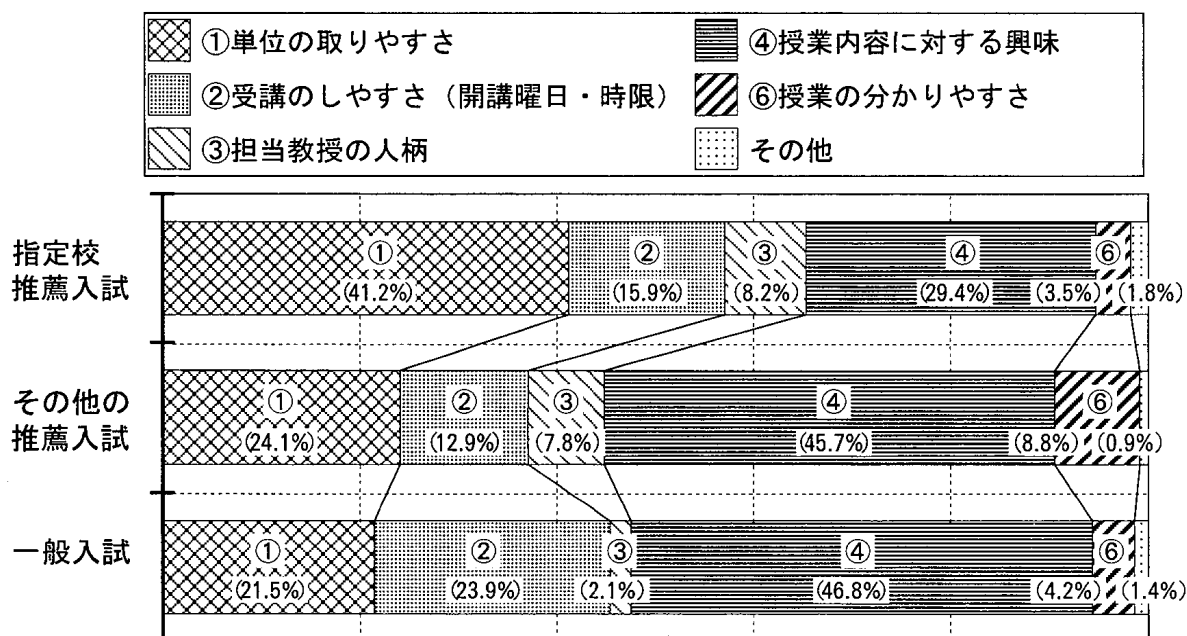
〔図97〕 現浪別にみた履修選択の基準に関する意識



答は、その他群で多くなっている。「①単位の取り易さ」と「④授業内容に対する興味」とが、履修選択の判断基準として、授業内容との関係では、対極的な性質を持つことが推測される。

同じように回答結果を入試区分別にみると、〔図98〕のようになる。「①単位の取り易さ」という回答が、指定校推薦入試群で多く、その分、やはり「④授業内容に対する興味」という回答の選択される率が下がっている。

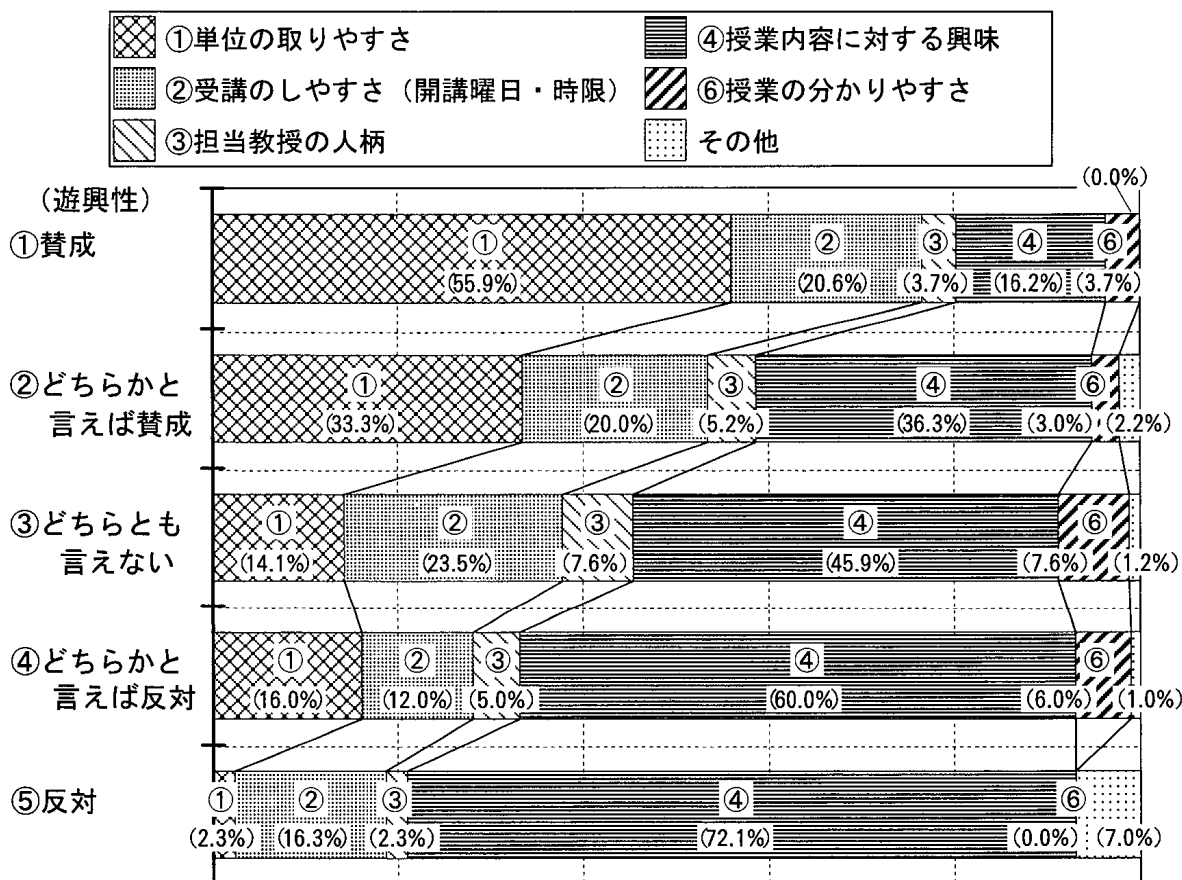
〔図98〕 入試区分別にみた履修選択の基準に関する意識



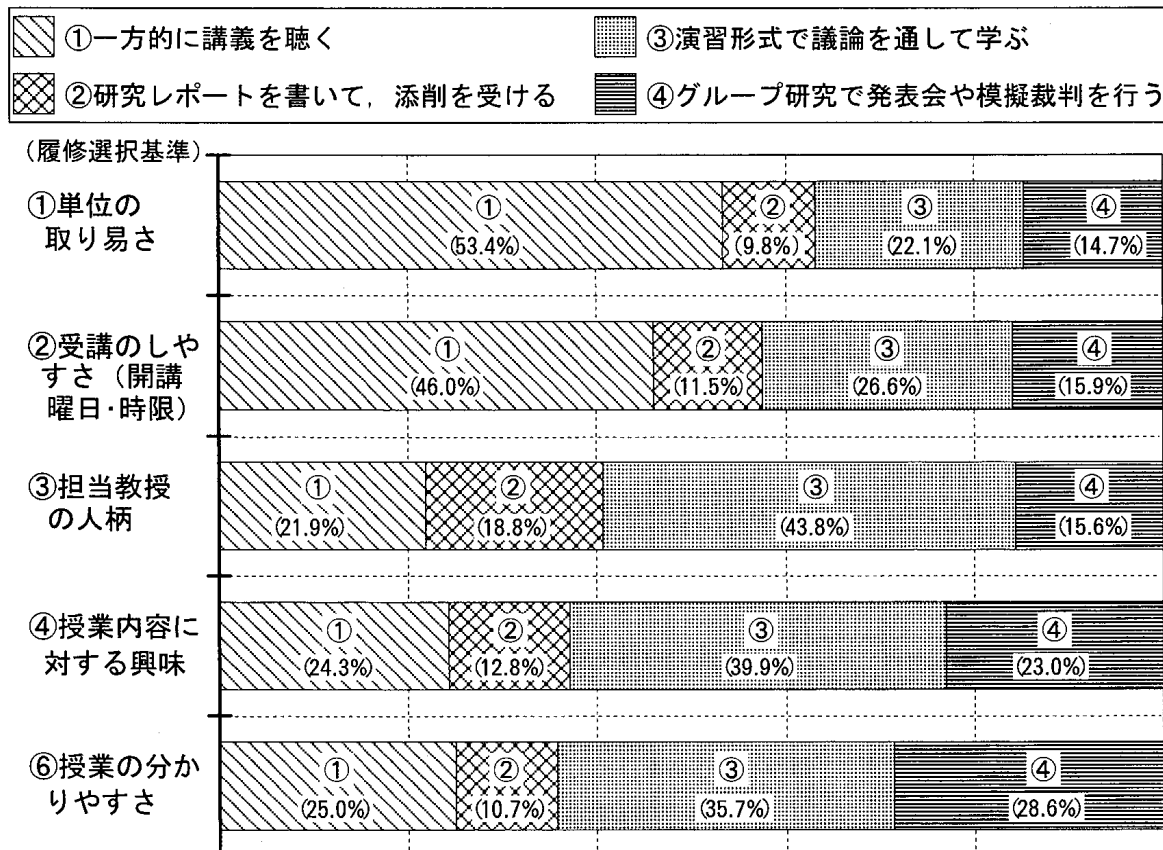
〔図99〕は、上記1. (1) (a) の大学の「遊興性」に関する質問に対してどのように回答した者が、本問についてどう回答しているかを、主要な回答区分について示したものである。「遊興性」に対して肯定的な意識は、「単位の取り易さ」を受講の選択基準とする意識と、正の親和性があり、「授業内容への興味」とは、負の親和性があることが明瞭に窺える。「単位の取り易さ」に重点をおく姿勢が、授業内容との関係では、「安易さ」の象徴的な姿ということになるだろうか。

ちなみに、本問における主要な回答群が、どのような形式の授業を好むか (前問参照) をみたものが、〔図100〕である。「①単位の取り易さ」

〔図99〕遊興性に関する意識別にみた履修選択の基準に関する意識



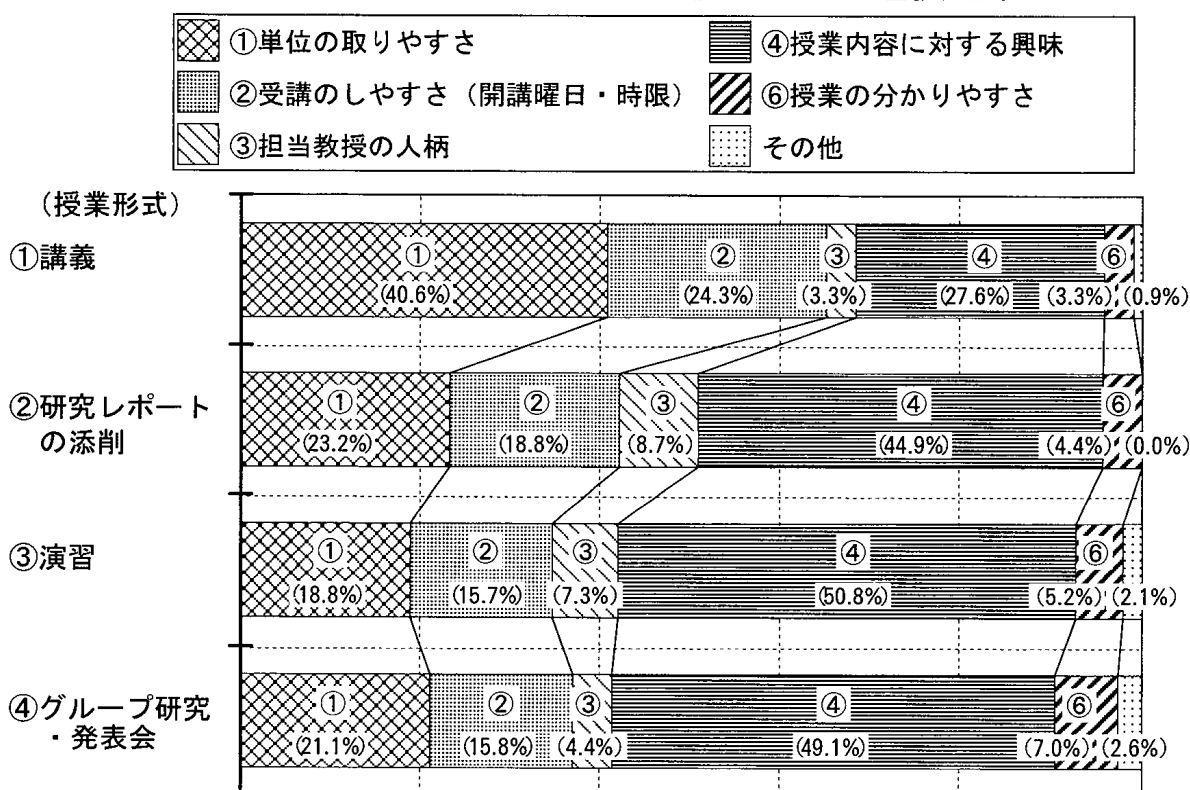
〔図100〕履修選択基準に関する意識別にみた好む授業形式



群と「②受講のしやすさ (開講曜日・時限)」群では、一方向的な講義形式が好まれている。他方、「③担当教授の人柄」群と「④授業内容に対する興味」群では、双方向的な演習形式が好まれている。「⑥授業の分かりやすさ」群では、他の群と比較して、相対的にグループ研究・発表会形式を好む割合が高くなっている。

なお、現実にはあり得ない想定であるが、参考までに、各学生が好む形式の授業を飽和的に履修したと仮定した場合に、各形式の授業には、どのような学生がいかなる割合で出席しているか、という観点からみたものが、[図101]である。動向の大枠は知ることができよう。それによると、一方向的な講義は、4割が「単位の取りやすさ」(①)で選択してきた学生で占められていることになる。そのうえ、4分の1は、「時間割上の受講のしやすさ」(②)で出席している学生である。「授業内容に注目」(④)して履修している学生は、3割にも満たない。こうした状況をみると、法学部の授業は、学生の履修する科目数から言えば、講

[図101] 授業形式別にみた履修学生の選択基準



義形式が中心であるが、これを充実したものにするには容易ではないであろう。また、「厳格な単位認定」は、学生の授業に対する不満の大きな原因になりうると推測される。

これに対して、演習では、学生の半数が「授業内容への興味」で選択してきた者で占められる。また、グループ研究・発表会のような授業の場合でも、「授業内容への興味」で選択してきた学生が、半数ほどいることになる。こうした授業では、比較的充実したものになりやすく、学生の満足度も高くなることが予測される。法学部の場合、教員の担当する平均的な授業数から言えば、演習科目が多くなっているが、この体制は、総合的な授業の充実には必要なことだと思われる。

#### 4. 授業評価に関する意識

##### (1) 授業の印象

教員が授業を誠実にやっている感じがするかどうか、教育に対する熱意が感じられるかどうかについても、質問が置かれている。

このような授業の印象は、もともと大学の授業や教員について、どのようなイメージを抱いているか（とくに高校や予備校との異同）、また、実際にどのような教員に出会い、あるいは接触が多いか、大きく左右されると思われる。その意味で、客観的な授業の姿を映すものではない。ほかの多くの関連するデータが足りないまま、これだけを調査しても、それを有効に活用することはほとんど不可能であり、さして意味がないとも言える。

しかし、それは、大学教育について学生に考えを聞き、あるいは授業の感想や評価を求めて、そこから何か役立つ情報を得ようとする場合に、多かれ少なかれ含まれている限界である。しかも、そうした授業の印象は、授業に対する学生の姿勢や満足度に影響すると思われる要素である。<sup>(10)</sup> 教育は、学生と教員との相互作用の上に成り立つが、学生の感覚は、そ

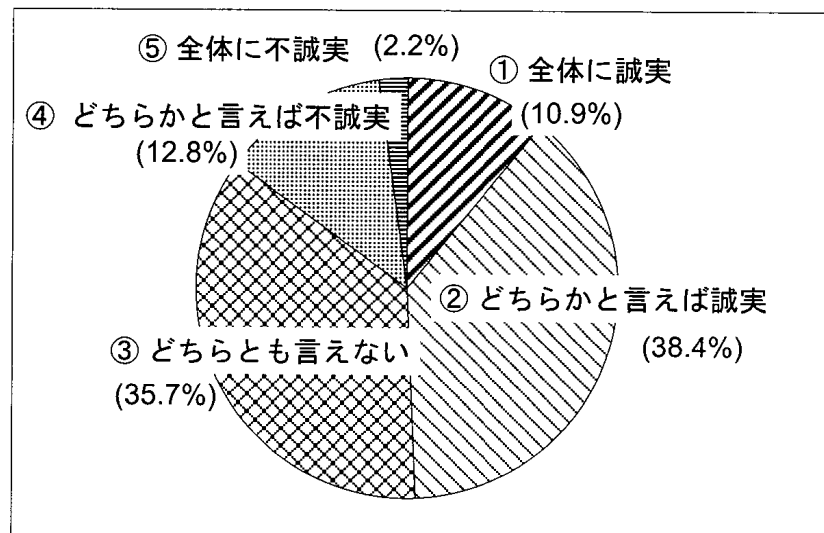
の相互作用の基盤として影響する。そのうえ、顧客の「ご機嫌とり」が商業主義経営の根幹の戦術であるとして、かりに大学教育が商業主義経営の方法によって担われる側面もあるものとすれば、顧客たる学生の満足度は経営上も重要なものとなる。むろん、大学に対する満足度は、授業に対する印象だけに依存するものではないが、それなりのウェイトを占めることも確かであろう。

今日の大学教育のあるべき姿については、いまだ不透明である。おそらく、半永久的に不透明、不確定であろう。無理に明確さを統一的に擬制することは、教育にとって有害無益であり、社会の将来のために、とても危険である。

ここでは、なにはともあれ教育の根底として、教員と学生との相互関係が重要であるとの理解に立って、学生の授業に対する印象の確認を目指している。そして、できるだけ他の情報と関連させて、その印象の実体を明らかにし、真に有意義な授業展開に益するよう、成果を得ようとするものである。

(a) 教員が授業を行うについて、「誠実」と感じられるかどうかを尋ねた結果を表したのが、**〔図102〕**である。「①全体に誠実」10.9%、「②どちらかと言えば誠実」38.4%、「③どちらとも言えない」35.7%、「④どちらかと言えば不誠実」12.8%、「⑤全体に不誠実」2.2%となっ

ている。「誠実」とする回答(①②)がほぼ半数あり、「③どちらとも言えない」とする曖昧な印象の回答も



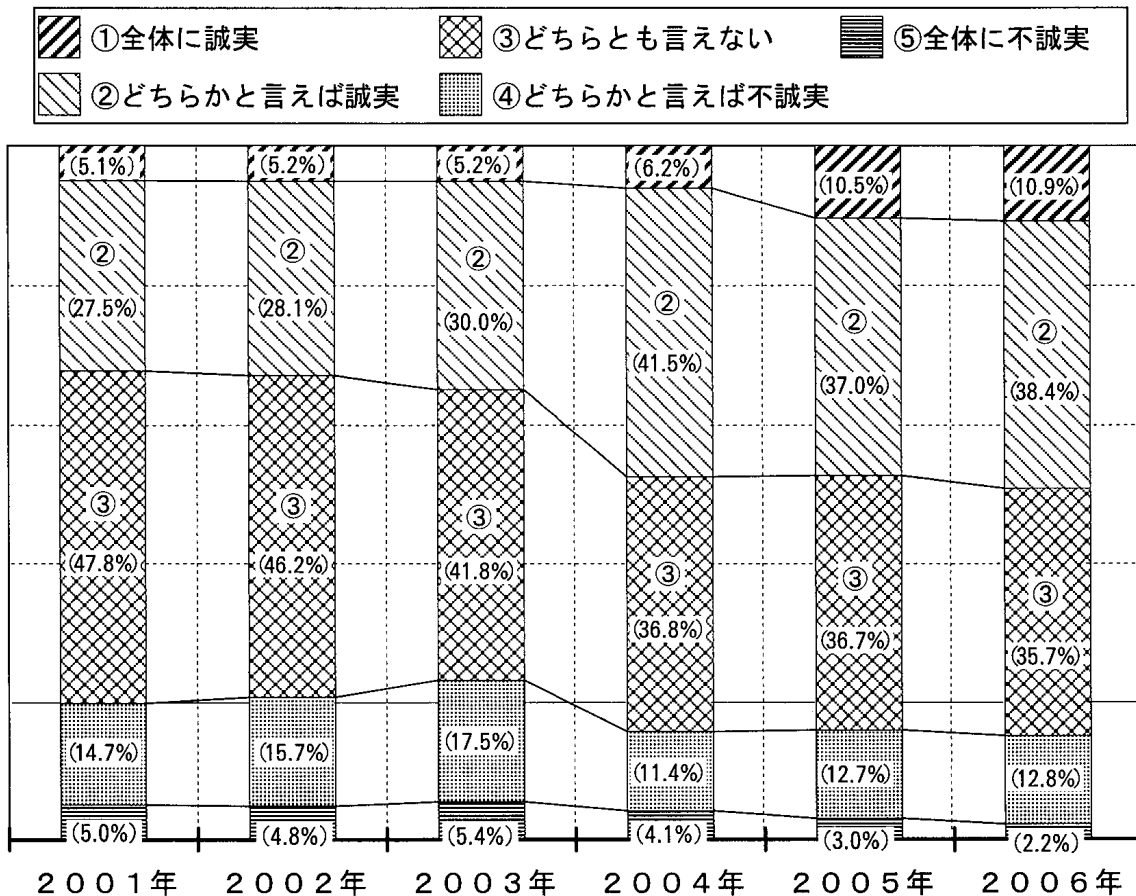
かなりあるが、「不誠実」とする回答(④⑤)は15.0%にとどまった。教員の誠実さについては、学生は、ある程度は信頼していることになろう。

これに関する回答結果の推移を、これまでの調査についてみたのが、**〔図103〕**である。

もともと調査を始めた2001年以降、「誠実」とする回答(①②)が、わずかに増加する傾向があった。だが、「不誠実」とする回答(④⑤)も、同じく、わずかずつ増加する傾向があったところである。ところが、2003年と2004年の間にやや「断層」がみられる。この時点を境に、学生の懐く教員の印象がかなり良くなったことになり、その後も、わずかながら印象は良くなる動向がみられる。

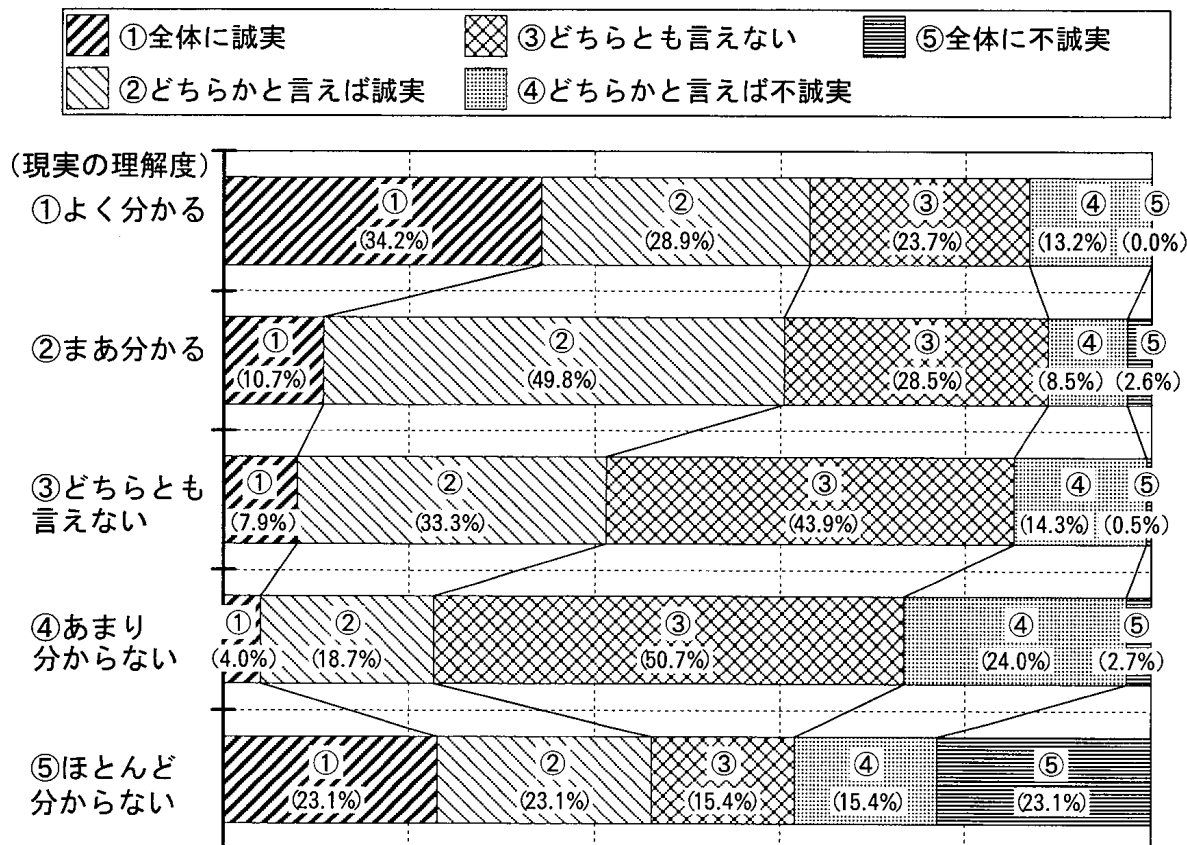
「断層」現象のような急激な変動の背景・要因については、慎重に考察する必要があるだろう。

**〔図103〕 授業に対する教員の誠実さに関する印象の推移**



〔図104〕は、今回の調査の結果を、上記2.(3)の授業の「現実の理解度」に関する回答との関係でみたものである。授業の理解度が高い群(①②)では、「誠実」との回答(①②)が6割に達しており、大きく「誠実」との評価に傾いている。授業の理解度の高さと「誠実」との印象との間には、明らかに正の相関関係があることが窺える。すでにみたように(前出〔図38〕参照)、授業の理解度に関する意識も、2003年頃から急速な改善の趨勢にある。両者の変動は、完全に連動しているわけではないが、関連はしていると推測される。もっとも、授業の理解度が上昇したために、「誠実」との印象に傾いたのか、授業や教員に対して「誠実」との印象を持って授業に臨んだために、受講姿勢に違いが出て、授業の理解度が上昇したのかは、明らかではない。相互に影響し合っていると考えるのが、素直な理解であろうか。

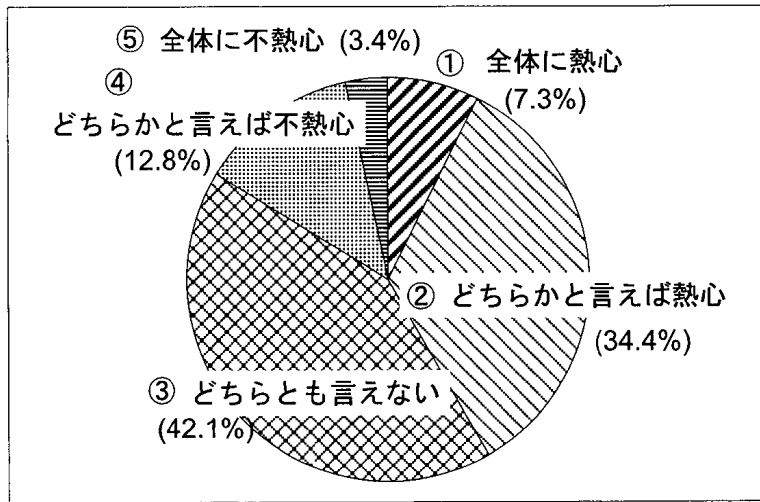
〔図104〕 現実の授業理解度別にみた教員の誠実さに関する印象





(b) 教員が授業を [図105] 授業に対する教員の熱意に関する印象  
 行うについて、「熱意」  
 を感じられるかどうか  
 を尋ねたのが、次の質  
 問である。

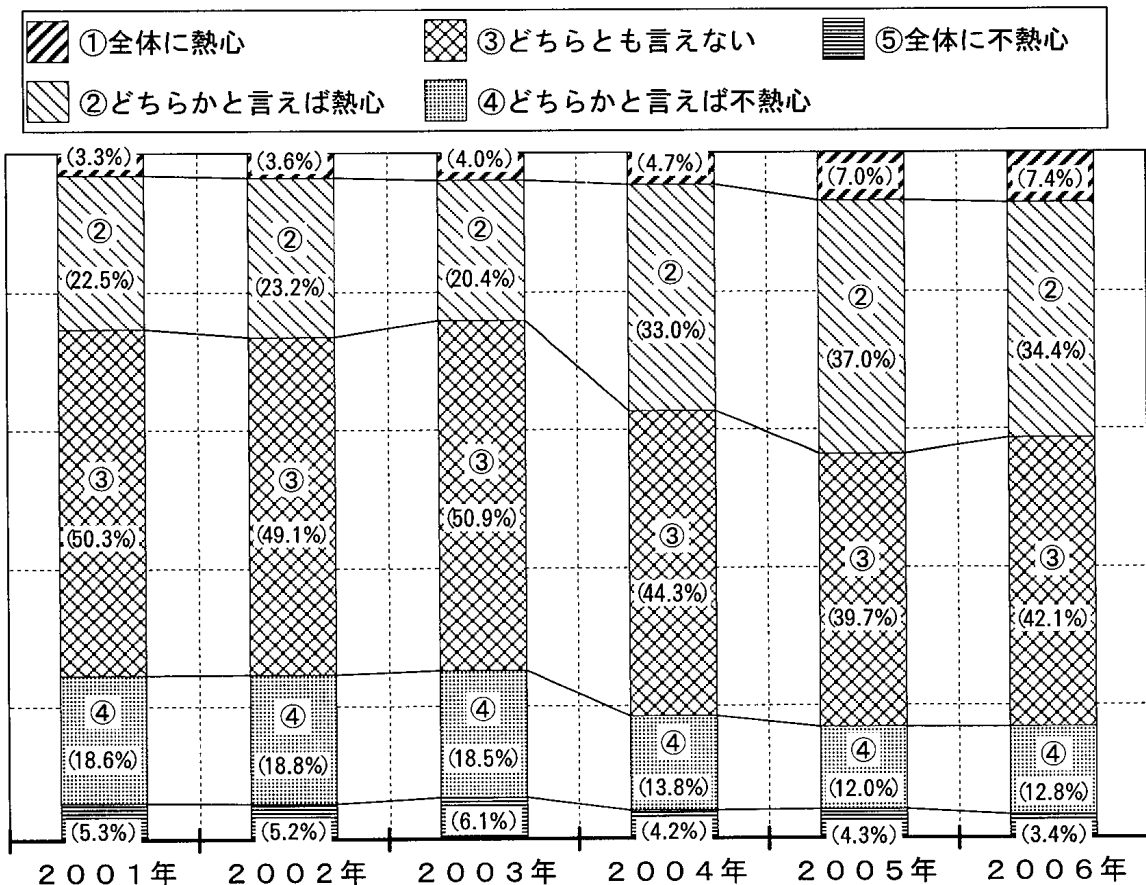
[図105] は、今回  
 の調査における回答結  
 果を表したものである。  
 「熱心」とする回答



(①②) があわせて41.7%, 「不熱心」とする回答 (④⑤) があわせて16.2%であった。「③どちらとも言えない」との曖昧な回答が4割ほどあるものの、総合的には「熱心」との印象の方向に大きく傾いていると言える。

[図106] は、これまでの調査における回答結果の推移を示したもの

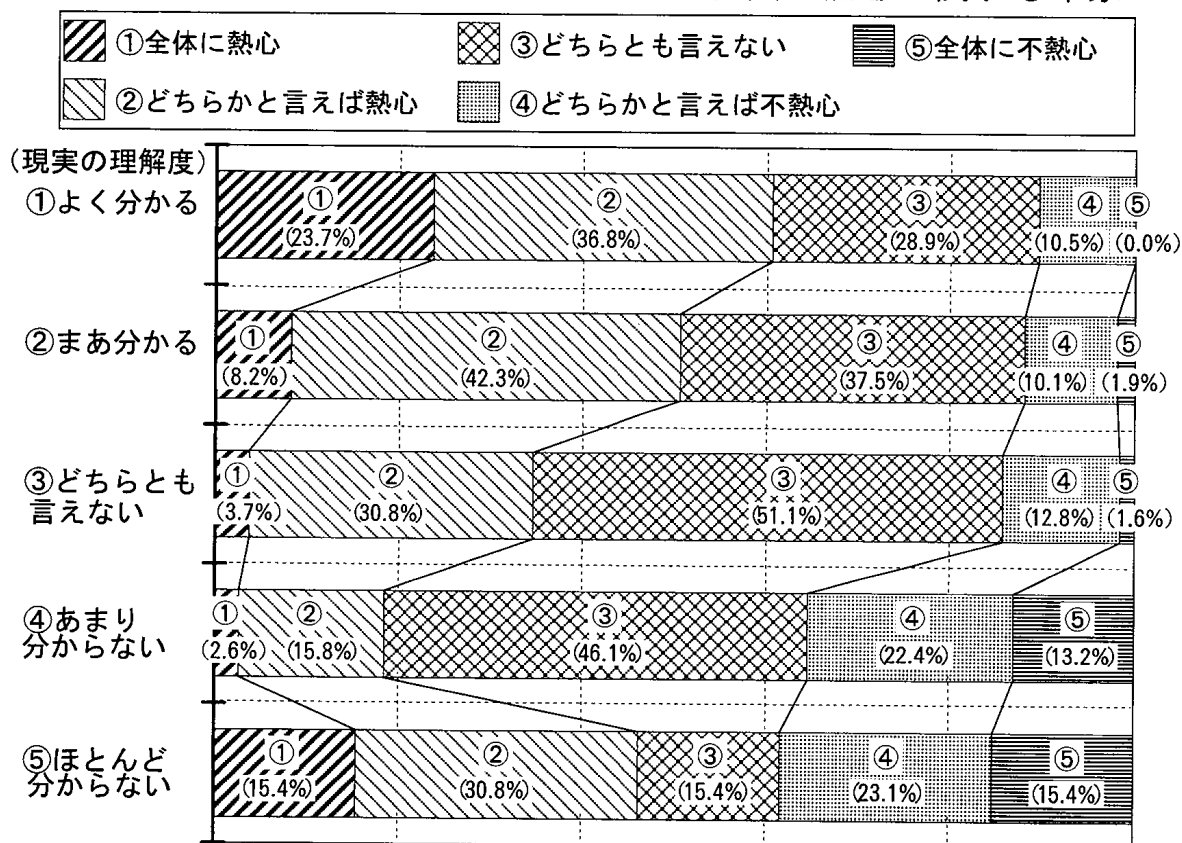
[図106] 授業に対する教員の熱意に関する印象の推移



である。前問の「誠意」に関する印象と、各回答区分の構成比にいくらか違いはあるものの、おおむね近似した動向がみられる。2003年と2004年の間に「断層」がみられ、急に教員の「熱意」を評価する方向へ変化していることも同じである。

〔図107〕は、上記2.(3)の授業の「現実の理解度」に関する質問に対してどのように回答した者が、本問についてどう回答しているかを、今回の調査結果について示したものである。授業の理解度が高いと感じている群では、「熱意」を感じる割合が高くなっている。逆に、理解度が低いと感じている群ほど、「不熱心」と感じる割合が高くなっている。授業の理解度の高さと「熱心」との印象との間に、正の相関関係がみられることも、「誠実さ」に関する印象の場合と同じである。<sup>(11)</sup> 教員の「熱意」を感じることに授業の理解度との因果関係についても、「誠実さ」の場合と同じように考えられよう。授業が理解できる群には、授業は全

〔図107〕 現実の授業理解度別にみた教員の熱意に関する印象



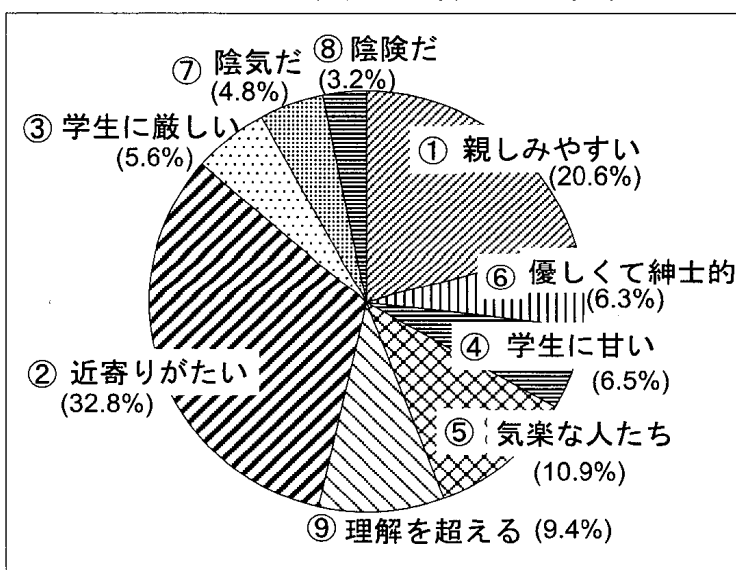
体としてそれなりに熱心に展開されていると映っているが、あまり理解できない群では、同じものが不熱心に感じられていることにも、留意を要しよう。

(2) 教員の印象

教員の全体的な印象を尋ねたのが、次の質問である。

今回の調査における回答状況を示したのが、**〔図108〕**である。この図では、グラフの前の方に「親しみやすさ」「親近感」につながるような項目(選択肢)が置いてあり、

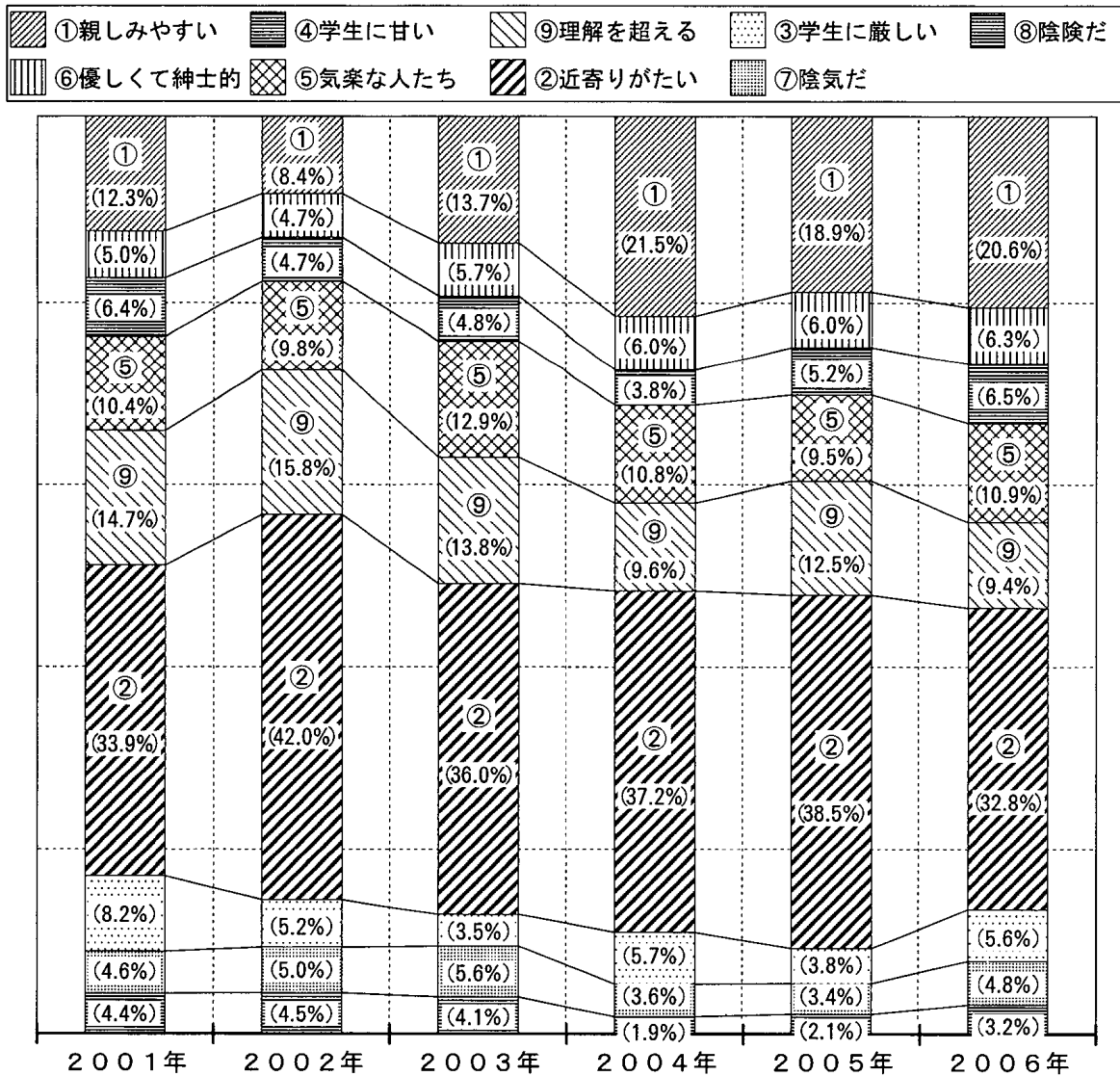
**〔図108〕 教員の全体的な印象**



後の方には「親しみにくさ」「疎外感」につながるような項目(選択肢)が置いてある。この点に着目すると、「①親しみやすい」との回答が20.6%あるものの、「②近寄りやすい」32.8%、「⑨理解を超える」9.4%といった回答も目立つ。「③学生に厳しい」、「⑦陰気だ」、「⑧陰険だ」との回答を加えて、55%ほどの学生が、教員に対して「親しみにくさ」、「疎外感」といったものを感じていることになる。全体として、教員に対して、さきにみたように、それなりに「誠実さ」や「熱意」は感じるものの、かなり「取りつきにくい」印象や「疎外感」を学生が抱いているという結果になっている。

**〔図109〕**は、これまでの調査における回答結果の推移をみたものである。2002年調査で、「親しみにくい」という印象に大きく動いたことが分かる。その後は、「①親しみやすい」との回答が増加する傾向にあり、「⑨理解を超える」との回答がやや減少傾向にあるように見える。

〔図109〕 教員の全体的な印象の推移

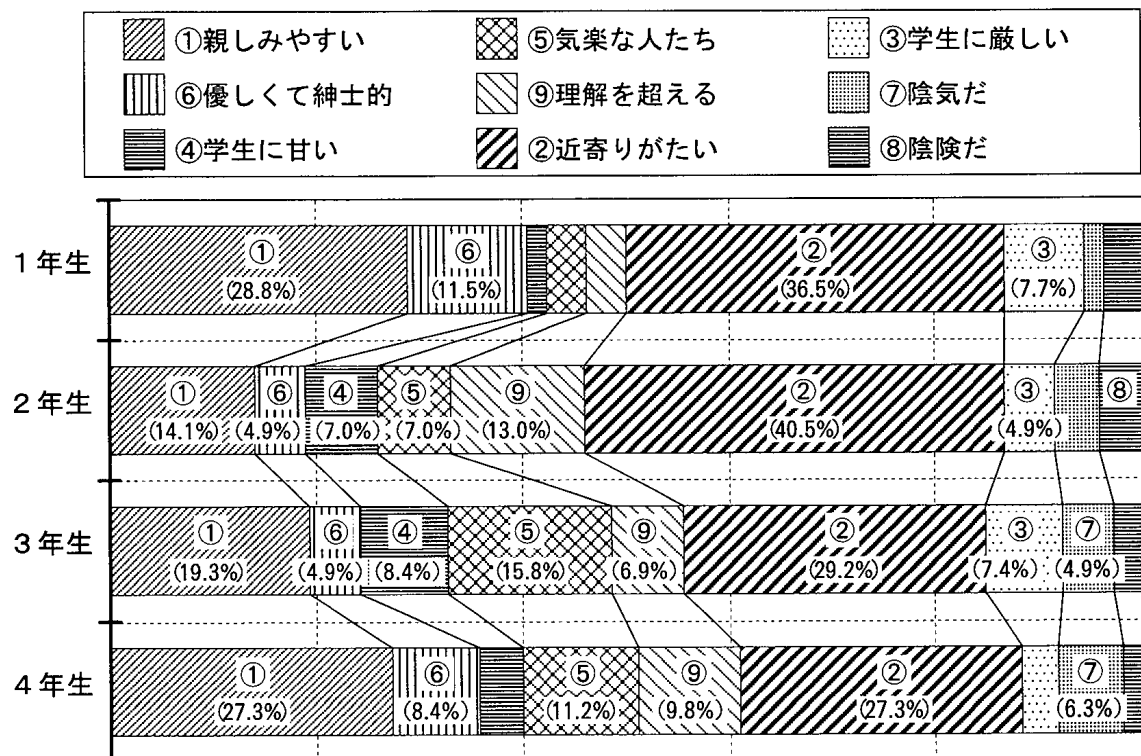


なお、この図では、グラフの上の方に「親しみやすさ」「親近感」につながるような項目（選択肢）が置いてあり、下の方には「親しみにくさ」「疎外感」につながるような項目（選択肢）が置いてある。この点に着目して、総合的にみると、わずかながら「親しみやすい」と感じる方向に変化していることが窺える。ただ、比較的強い疎外感につながりそうな「③学生に厳しい」「⑦陰気だ」「⑧陰険だ」といった回答が、今回の調査では、従来の流れとは反転気味に増加していることが注目される。学生の教員に対する印象が二極分化していく可能性も含めて、留意を要する。

〔図110〕は、今回の調査について、項目の配列に同様の配慮をしながら、主要な回答区分を中心に、教員の全体的な印象を学年別にみたものである。1年生を除くと、「②近寄りやすい」との回答が、高学年ほど割合が少なくなっており、逆に「①親しみやすい」との回答が、高学年ほど高率になっている。また、「⑥優しく紳士的だ」との回答と「④学生に甘い」との回答とを合わせたものの比率は、どの学年でもほぼ一定であった。その結果、1年生を除くと、学年をおって「親しみにくさ」につながる回答（⑨②③⑦⑧）を合わせた割合が減り、「親近感」につながる回答（①⑥④）を合わせた割合が増えている。4年生では、「親しみにくさ」につながる回答が5割を切り、「親近感」につながる回答が4割近くになっている。

1年生と2年生の間に存在する教員の印象の「落差」（「親近感」の後退）現象については、調査時期と、これらの学年では、接した教員が相対的に限定されていることを考慮すると、1年次の秋学期（第2セメスタ）および2年次の春学期（第3セメスタ）に接する教員の印象によ

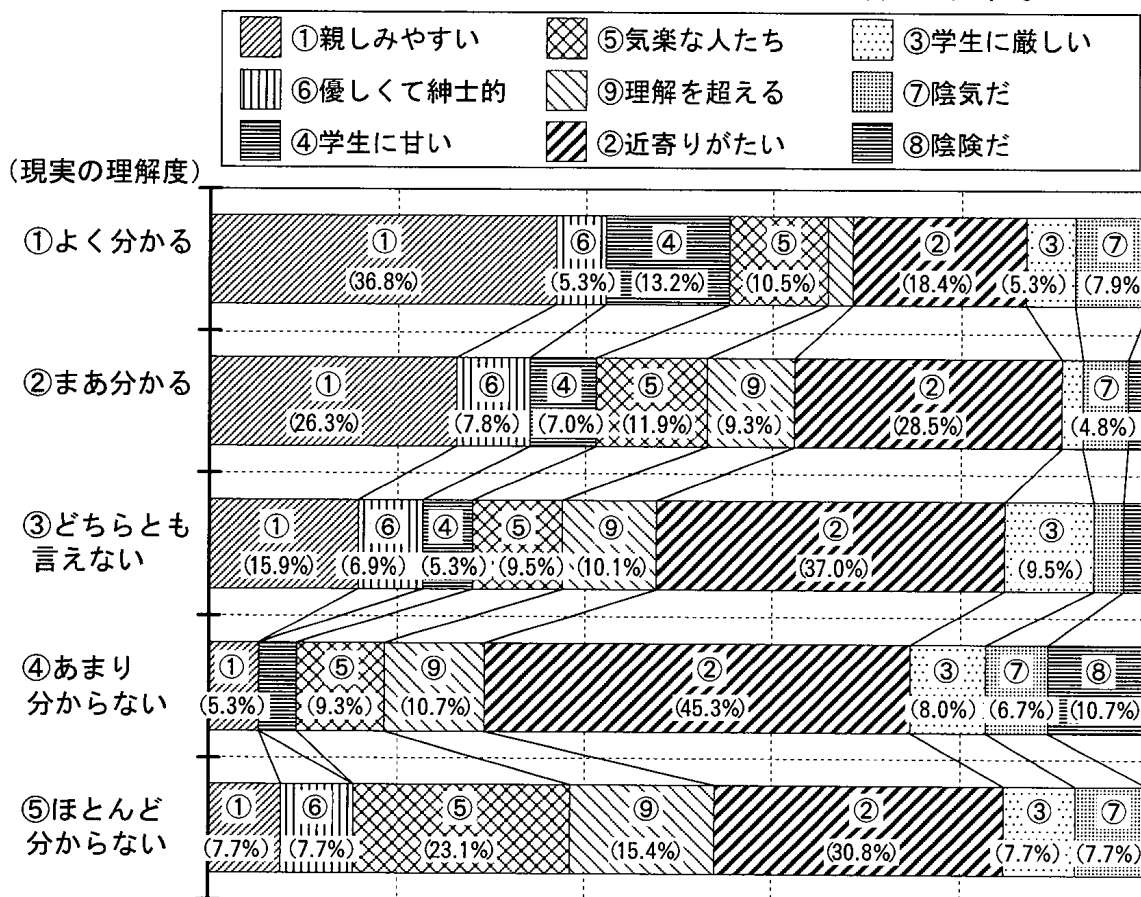
〔図110〕 学年別にみた教員の全体的な印象



るところが大きいと推測される。なお、前回の調査では、比較的強い疎外感につながりそうな「③学生に厳しい」「⑦陰気だ」「⑧陰険だ」といった回答を合わせた比率は、1年生では、他の学年に比べてかなり少なかった。だが、今回の調査では、同じ母集団の2年生は、その比率を上げて、他の学年と近い率になっている。このことも注目される。<sup>(12)</sup>

また、上記2.(3)の授業の「現実の理解度」との関係を見たものが、〔図111〕である。おおむね理解度が高い群になると「①親しみやすい」との回答が増え、教員に対する「親近感」が増している。「①よく分かる」群では、「親近感」につながる回答(①⑥④)が55%を超えている。逆に理解度が低い群になると、「②近寄りがたい」とか「⑨理解を超える」、「③学生に厳しい」、「⑦陰気だ」、「⑧陰険だ」との回答が増える傾向が見られる。教員の印象は、学生側の授業理解度・学業成績にも依存する面があることが窺える。

〔図111〕 現実の授業理解度別にみた教員の全体的な印象



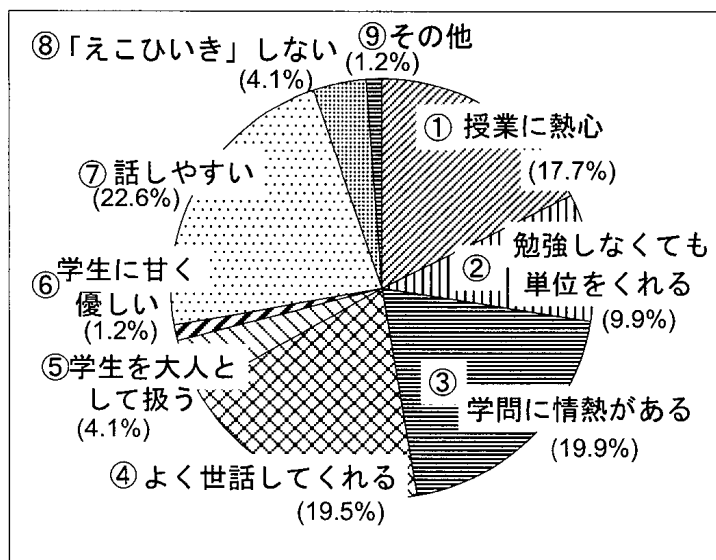
(3) 教員の理想像に関する意識

「学習・研究指導を受けるなら、どのような教授がよいか」も尋ねた。こうして、いわば「教員の理想像」ないし「好む教員像」に関する意識も調査することによって、前問の「教員の印象」との比較により、学生の教員に関する満足度や教員に対する評価をいくらか予測することができよう。また、「教員に対する期待」を通して、「大学に対する期待」を異なる角度から照射することもできる。もっとも、すでに上記3.(3)の質問に対する回答結果(前出〔図95〕参照)のところで見たように、教員の人柄は、授業の履修選択の基準としては比重が大きくないことについても、留意を要する。

本問に対する回答結果を表したものが、〔図112〕である。「⑦話しやすい」22.6%、「④よく世話してくれる」19.5%、「③学問に情熱がある」19.9%、「①授業に熱心」17.7%といった回答が比較的上位を占めている。全体としてみれば、「気安さ」「親近感」に包まれながら「勉学上の成果」につなげてくれるような、学生にとって「快適・安楽」でかつ「実益」もある、という教員像が優勢だということになるろうか。

なお、上位2者の「居心地のよさ」につながる回答が、合わせて4割を超える。割合は比較的少ないが、「②勉強しなくても単位をくれる」、「⑥学生に甘く優しい」といった「安逸・安直さ」につながる回答も、合わせると1割を超える。いわば「安楽さ」を期待する学生が、合わせると半数を超えている。この面からも、「安楽さ」に重きを置く現代の学生気質を知ることができる。

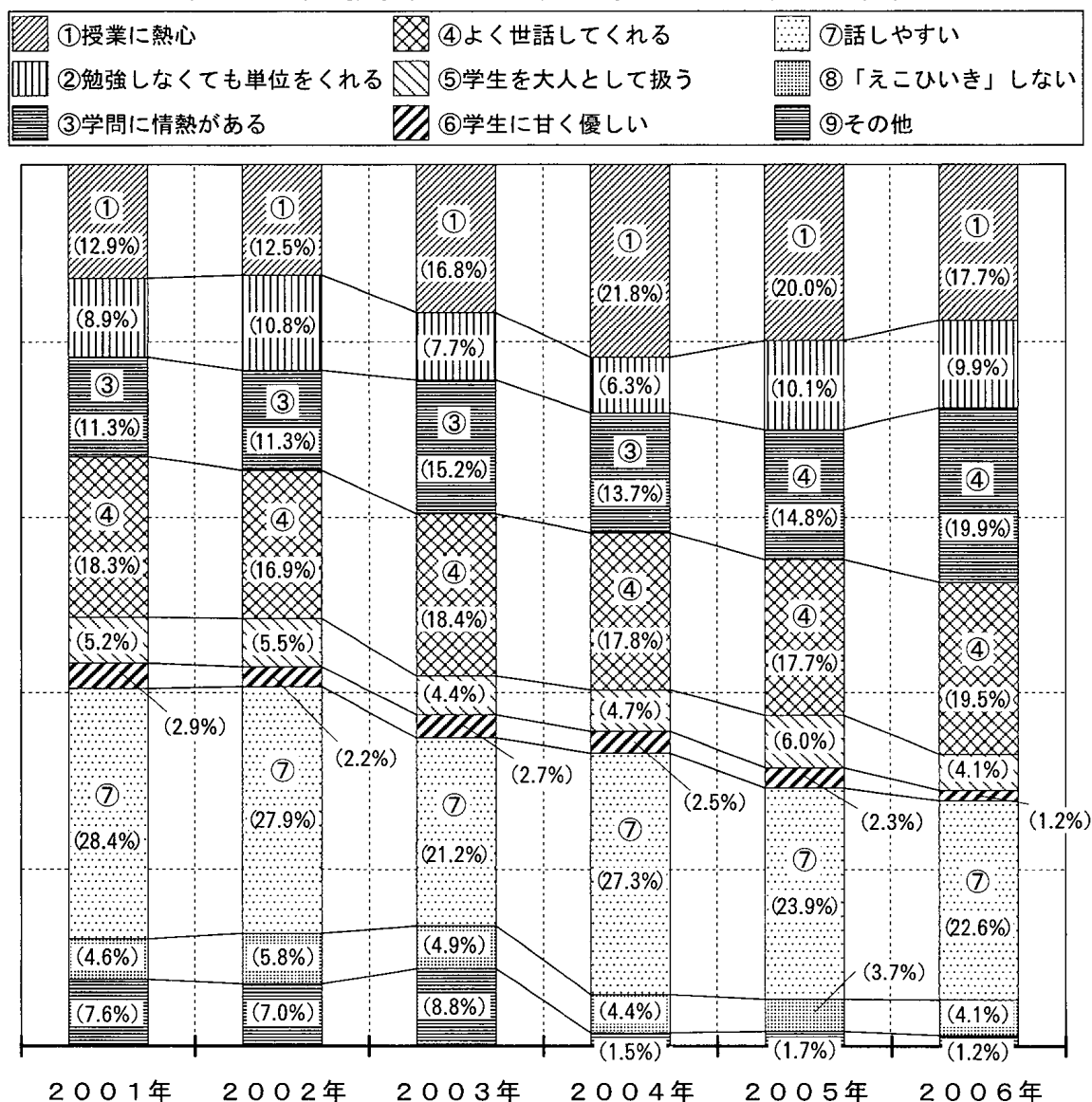
〔図112〕 教員の理想像に関する意識



〔図113〕は、これまでの調査における回答の推移をみたものである。今回の調査と同じ選択項目になったのは2004年調査からで、それまでの調査で回答がわずかであった選択項目3つを「その他」に統合した。この図では、比較の便宜から、2003年以前についても、統合後に合わせた形で表示してある。

これをみると、上位4者の回答では、「③学問に情熱がある」との回答が増加傾向にあり、「①授業に熱心」との回答は、2004年まで増加傾向にあったが、その後は減少気味である。もっとも、その減少分は、前者の「③学問に情熱がある」との回答の増加分が吸収した形になってい

〔図113〕 教員の理想像に関する意識の推移





る。勉学面での教員に対する期待に、分かりやすく教えて理解させてくれる「熱心な世話」から、指導内容の「学問的な質」へと、微妙な変化があることが窺える。

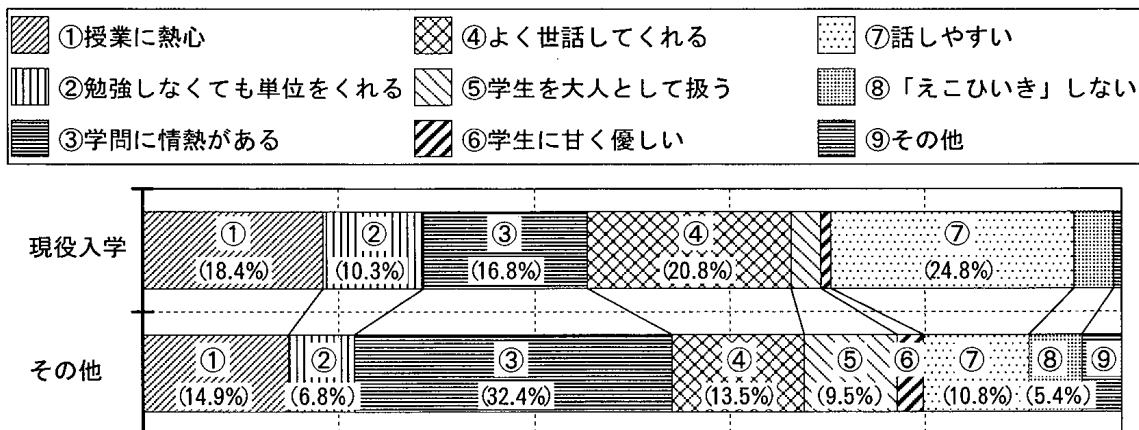
なお、「⑦話しやすい」との回答は、一貫してもっとも高率であるが、やや減少傾向にある。「④よく世話してくれる」との回答は、あまり変化がない。全体として、「快適・安楽」から「勉学」へと、学生の期待の比重がわずかながら移っていると推測される。これは、すでにみた予習・復習の実施、授業の理解度などにおける改善傾向とも軌を一にするものである。

このように、多少の変動はみられるが、依然として、学生にとって「快適・安楽」と考えられる教員像への期待が優勢である。「気楽な環境の中で、よく世話をしてもらい、成果が出る」ことが願望されている。

大学では、伝統的にこれに見合うような対応はしてこなかった。むろん、世相の流れをうけ、近年では、大学側にも変化が生じている。だが、教員に対する印象は、さきにみたように、「近寄りやすい」イメージが、まだ優勢である。学生の願望と教員の対応には、大きなズレが残っているのである。さきほどの学生側の意識の変化は、このズレを学生の方からも少しずつ埋めていこうという動きなのかもしれない。

〔図114〕は、主要な回答項目を中心に、今回の調査における回答結果について、現浪別にみたものである。「⑦話しやすい」、「④よく世話

〔図114〕 現浪別にみた教員の理想像に関する意識

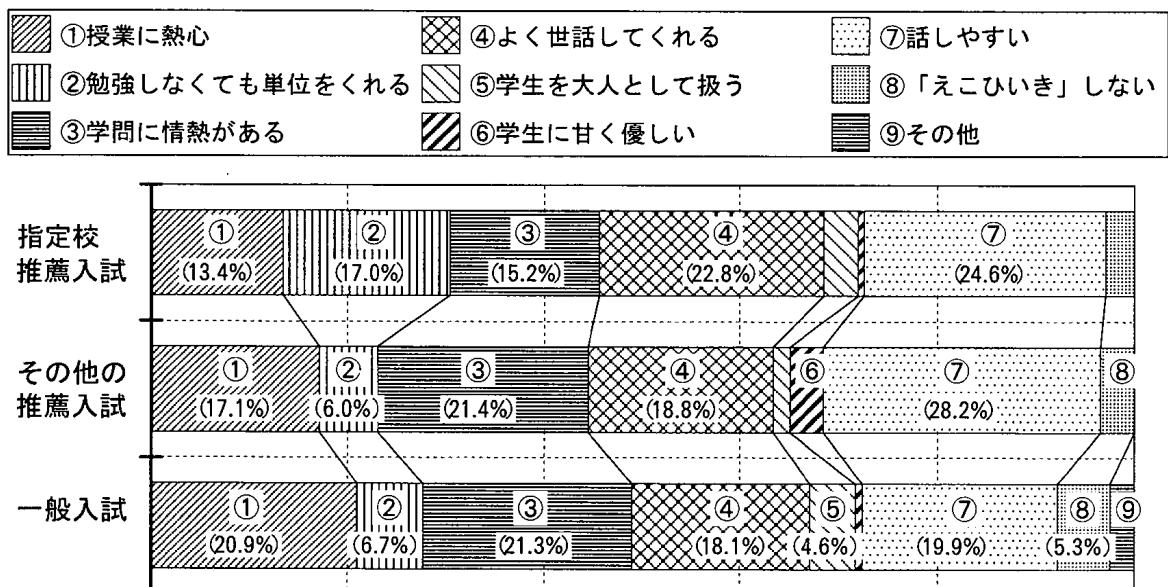


してくれる」, 「①授業に熱心」を挙げる割合が, 現役群で相対的に高率になっている。とくに「⑦話しやすい」との項目については, 比率に大きな差がある。他方, 「③学問に情熱がある」との回答は, その他群の方で著しく高率になっている。その他群が, いわば最近の変化を先取りしている形になっている。

また, 同じ要領で入試区分別にみたのが, [図115] である。「⑦話しやすい」と「④よく世話してくれる」との回答項目が, 推薦入試群で相対的に高率になっている。他方, 「①授業に熱心」と「③学問に情熱がある」との項目については, 一般入試群で相対的に高率になっている。一般入試群の状況が, 上記のその他群の状態に類似していると言えるが, 比率の差が少なくなっている点と, 「①授業に熱心」との回答の比率が逆になっている点が異なる。比喩的に言えば, 2004年調査までの動向に相応していると言えようか。

なお, 「②勉強しなくても単位をくれる」を挙げる者の割合が, 指定校推薦入試群で極端に高くなっていることが目を引く。「遊んでいても卒業できるように, よく世話してほしい」が, 「本格的な授業を熱心にやられては困る」ということであろう。安直な意識が相対的に強いこと

[図115] 入試区分別にみた教員の理想像に関する意識



が推測される。とりわけ素直な性格の学生が多いと想像されるだけに、指定校推薦入試群がボトムとなって二極化が進むようなことがないように、この群に関する施策を充実させていくことが求められよう。

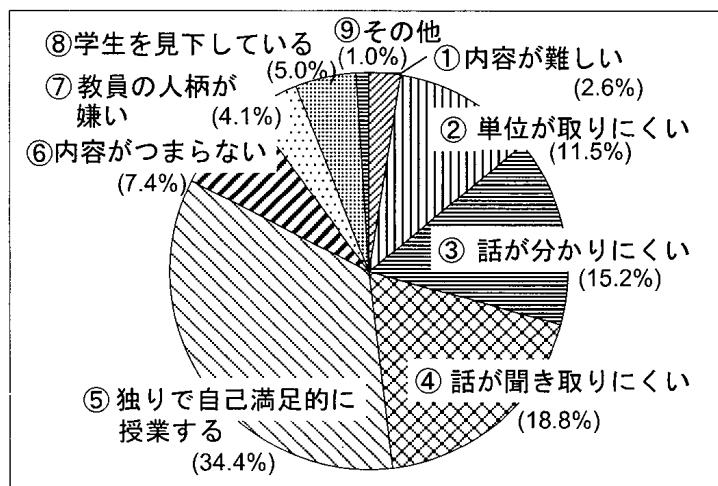
(4) 授業について「よくない」と感じる要因

受講した授業のうちで、総合的に見て一番よくないと感じたものについて、よくないと思う一番大きな理由を尋ねたのが、次の質問である。

〔図116〕は、その回答結果を示したものである。回答が比較的多かったものは、「⑤独りで自己満足的に授業する」34.4%、「④話が聞き取りにくい」18.8%、「③話が分かりにくい」15.2%、「②単位が取りにくい」11.5%などである。このうち上位3者は、授業の仕方が原因で、「授業が理解できない」、「授業が理解しづらい、分かりにくい」という結果となるものである。それらを理由として挙げた回答は、合わせると、実に68.4%に及んでいる。これに、授業の内容が原因で、同様の結果となる「①内容が難しい」との回答2.6%を加えると、「授業が理解できない」、「授業が理解しづらい、分かりにくい」ことを理由とする回答は、全体で7割を超えている。授業に対する不満のもっとも大きな理由の3分の2以上が、この点にあるのである。

なお、それらの回答には、「自分と合わない」ことが「よくない」理由の背景にあるものが含まれていることに注意を要する。「⑤独りで自己満足的に授業する」との理由は、要するに「自分に合わせて授業してくれない」ことへの不満であろう。<sup>(13)</sup>「④話が聞き取りにくい」というのも、学生

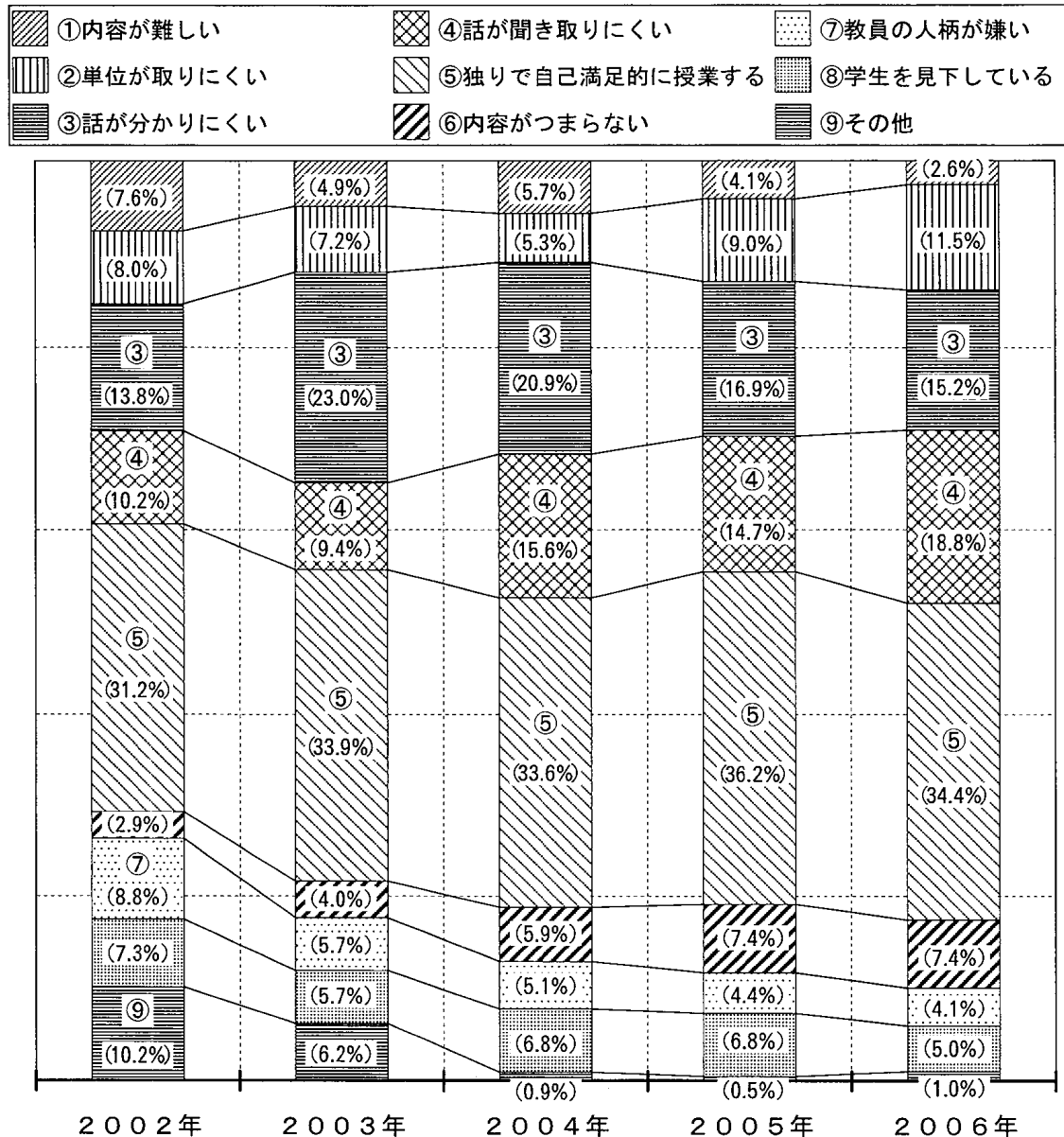
〔図116〕 授業が悪い理由に関する意識



の私語が原因のような場合、まず「自分の好きな」(後ろの方の)席に座ったうえで、「聞き取りにくい」と言っていることであろう。自己中心的な性格で、「周囲が自分に合わせて、うまく事を運んでくれる」ことが自然に感じられる者では、「自分と合わない」こと、そのために事態がうまく進まないことは、当然に「よくない」理由になるわけである。<sup>(14)</sup>

〔図117〕は、回答のしかたが自由記載方式であった2001年調査を除いて、2002年調査以降の回答結果の推移を示したものである。なお、今回の調査のような選択肢となったのは、2004年調査からである。それま

〔図117〕 授業が悪い理由に関する意識の推移



での調査で回答が少なかった選択肢を整理して、「その他」に統合したものである。2003年以前については、その統合後の選択肢に合わせた形で表示してある。

これをみると、比率が上位の項目では、「⑤独りで自己満足的に授業する」との回答はおおむね横ばいであるが、「④話が聞き取りにくい」との回答が増加傾向にある。逆に、「③話が分かりにくい」との回答の比率は、2003年以降は減少傾向にある。その結果、従来、「③話が分かりにくい」は2番目に比率が大きかったが、今回の調査では、「④話が聞き取りにくい」と順番が入れ替わっている。すでにみたように、授業の理解度が全般に上昇する傾向にある（前出〔図38〕参照）ことが反映しているかもしれない。

「②単位が取りにくい」との回答は、2004年が減少のピークであり、それ以降は増加する傾向にある。この回答は、最近、指定校推薦入試群において高率になる傾向が強まる趨勢なので、本調査におけるこの群の構成比が近年上昇していることが、この回答の増加傾向に影響しているものと推測される。

科目の内容に関わる理由では、「①内容が難しい」との回答の比率が減少傾向にあり、逆に、「⑥内容がつまらない」との回答が増加傾向にある。この点も、あるいは授業の理解度が全般に上昇する傾向にあることが反映しているかもしれない。

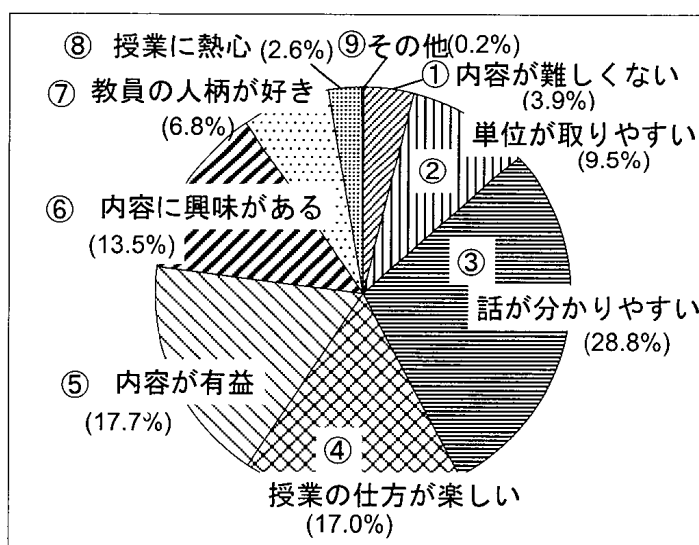
他方、教員の人格や学生に接する態度に関わる理由では、「⑦教員の人が嫌い」との回答が減少傾向にあり、「⑧学生を見下している」との回答も、やや減少気味のように見受けられる。これらを理由とすることには、成長の未熟さが窺える。その観点からは、そうした回答の比率が減少していることは、「おとなの学生」が増えたことを表していることになろう。

## (5) 授業について「よい」と感じる要因

受講した授業のうちで、総合的に見て一番よいと感じた授業について、よいと思う一番大きな理由を尋ねたのが、次の質問である。

〔図118〕は、その回答結果を表したものである。「③話が分かりやすい」を挙げた者が、28.8%で一番多い。ついで「⑤内容が有益」17.7%、「④授業の仕方が楽しい」17.0%、「⑥内容に興味がある」13.5%、「②単位が取りやすい」9.5%

〔図118〕 授業が良い理由に関する意識



などの理由が上位を占めた。総じて、「～易い」「楽しい」がキー・ワードかと思われる。

授業が分からなければ、通例、「⑤内容が有益」とか、「⑥内容に興味がある」という話にはならないであろう。授業の仕方も「楽しい」はずがない。要するに、上位4者は、「授業が理解できる」ことを前提にした理由を挙げていることになる。近縁の理由である「①内容が難しくない」3.9%を合わせると、実に8割を超す者が、「授業が理解できる」ことに結びついた理由を挙げている。

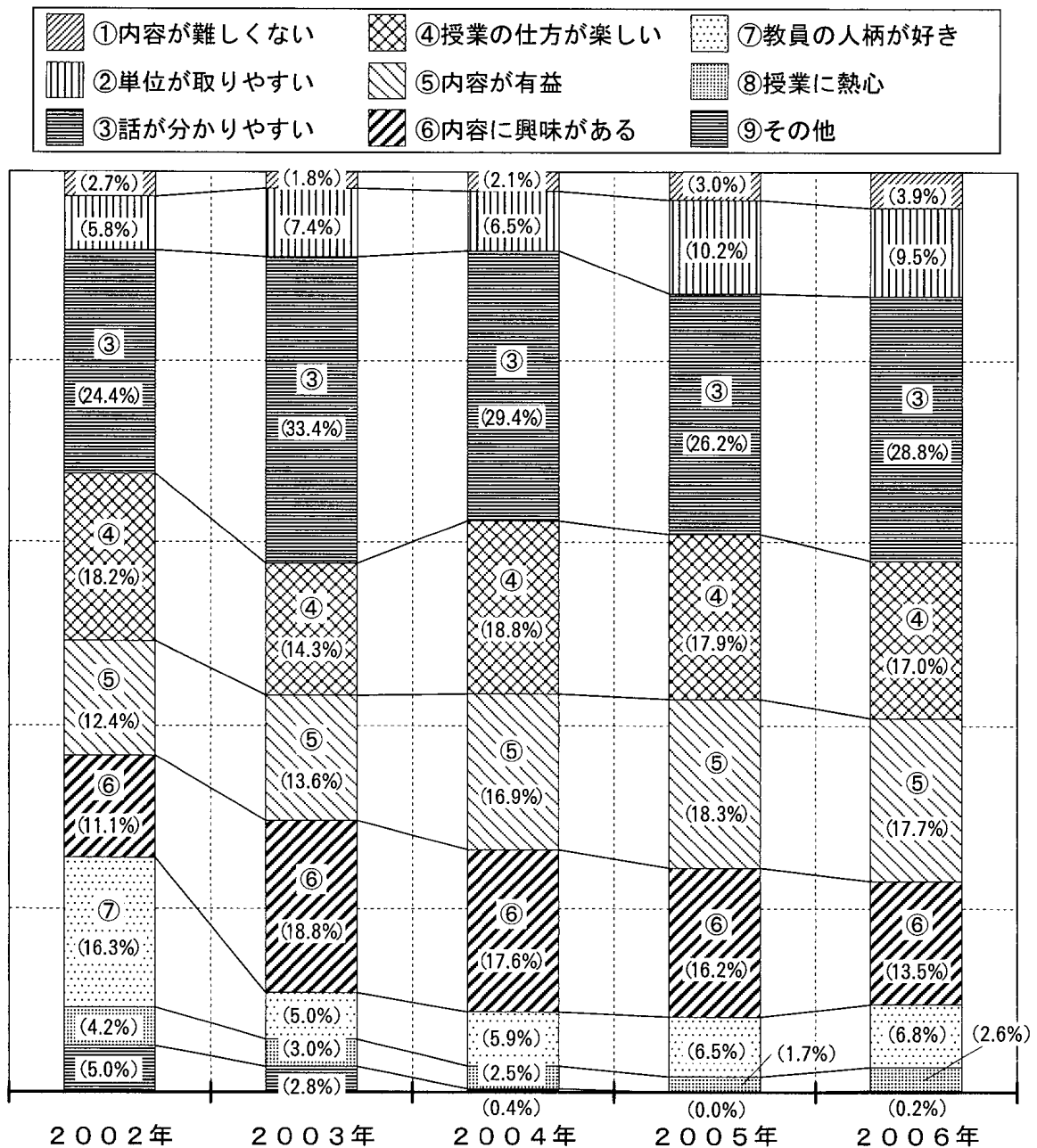
他方、「⑦教員の人柄が好き」との回答は6.8%にとどまり、「⑧授業に熱心」との理由を挙げた者は、わずかに2.6%であった。「学習・研究指導を受けたい教員」の属性（上記(3)の質問)として、それなりの支持がある「授業に熱心」というのも、おもに「授業の理解しやすさ」に向けられたものであるために、本問の回答では、その多くが「授業が理解できる」ことに結びついた理由に吸収されてしまっているのである。

こうした結果は、「授業を理解できる」ことが、いかに心地よく感じ

られているかを示していると言えよう。これは、「授業が理解できない」「授業が理解しづらい、分かりにくい」ことを、不満の理由に挙げる意識の裏返しでもあろう。

〔図119〕は、この質問に対する調査方法が自由記載方式であった2001年調査を除いて、2002年調査以降の回答結果の推移を示したものである。なお、2004年調査からは、それまでの調査で回答が少なかった選択肢を整理して「その他」に統合しており、本図では、2003年以前については、

〔図119〕 授業が良い理由に関する意識の推移



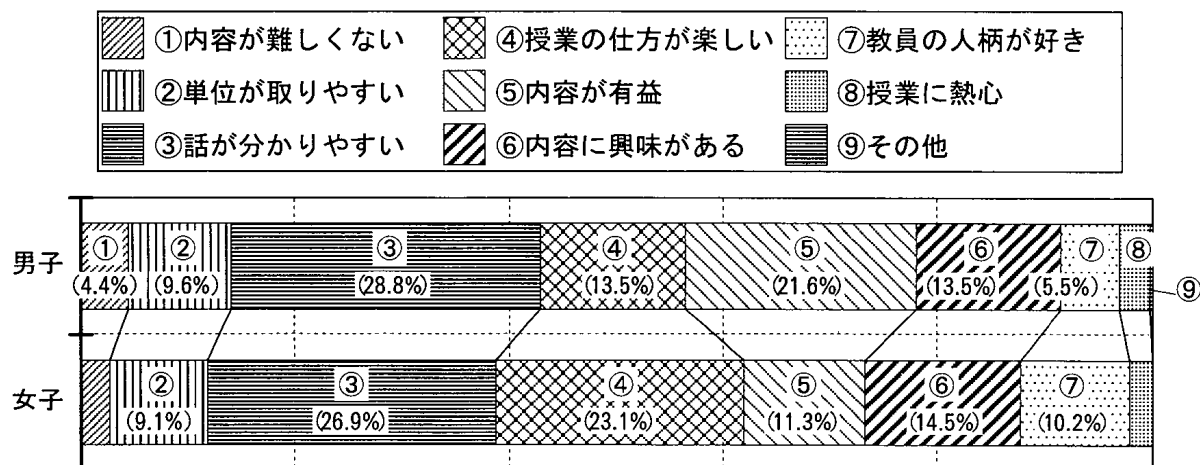
便宜的に統合後の項目に合わせた形で表示してある。

これをみると、比率が上位の項目では、授業の仕方に関わる「③話が分かりやすい」と「④授業の仕方が楽しい」との理由については、変動はあるものの横ばいに近く、まだ一定の動向を読み取れない。他方、授業内容に関わる理由では、「⑤内容が有益」との回答は増加傾向にあり、逆に、「⑥内容に興味がある」との回答は、2003年以降は減少傾向にある。「単なる興味」よりは「実益」の方に、学生の関心が移りつつあるのであろう。なお、比率は小さいが、科目の内容に関わるものとしては、「①内容が難しくない」との回答も増加の傾向にある。

「②単位が取りやすい」との回答も、基調としては増加気味と言える。また、「⑦教員の人柄が好き」との回答は、2003年には前年より大幅に減少したものの、それ以降は微増している。

〔図120〕は、今回の調査結果について、男女別にみたものである。「④授業の仕方が楽しい」と「⑦教員の人柄が好き」との回答については、女子学生で比率が高くなっている。他方、「⑤内容が有益」との回答については、逆に男子学生の方が高くなっている。女子学生の方が、「ゆとり」をもって学生生活を楽しむ雰囲気があるのに対して、男子学生の方は、「実益」にこだわる風潮があることが反映しているように思われる。

〔図120〕 男女別にみた授業が良い理由に関する意識

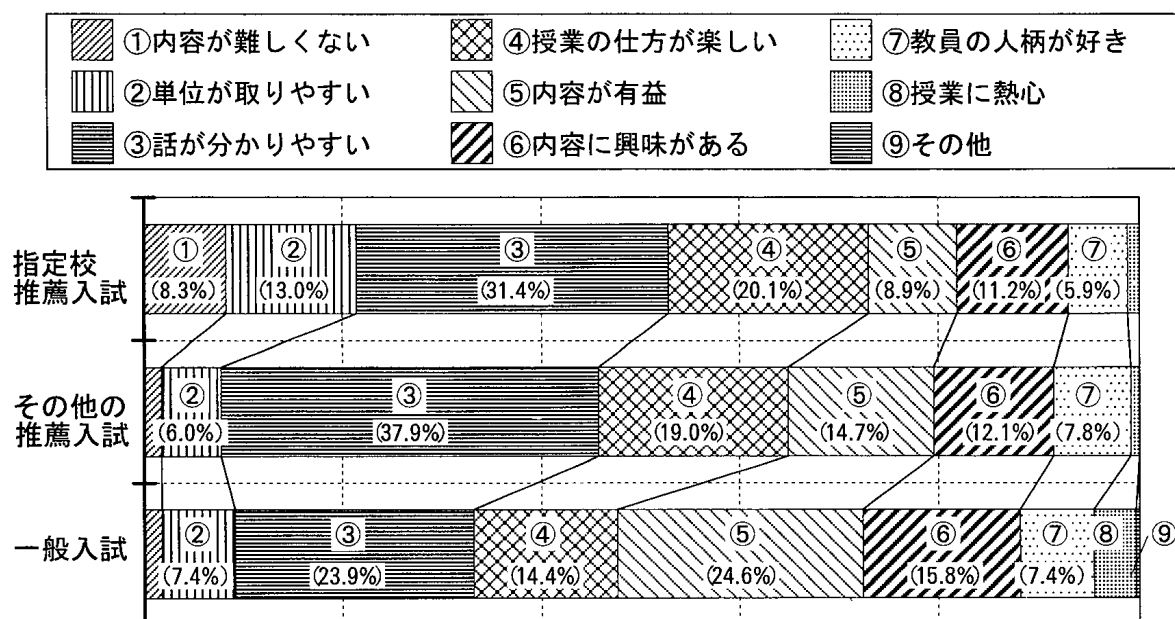




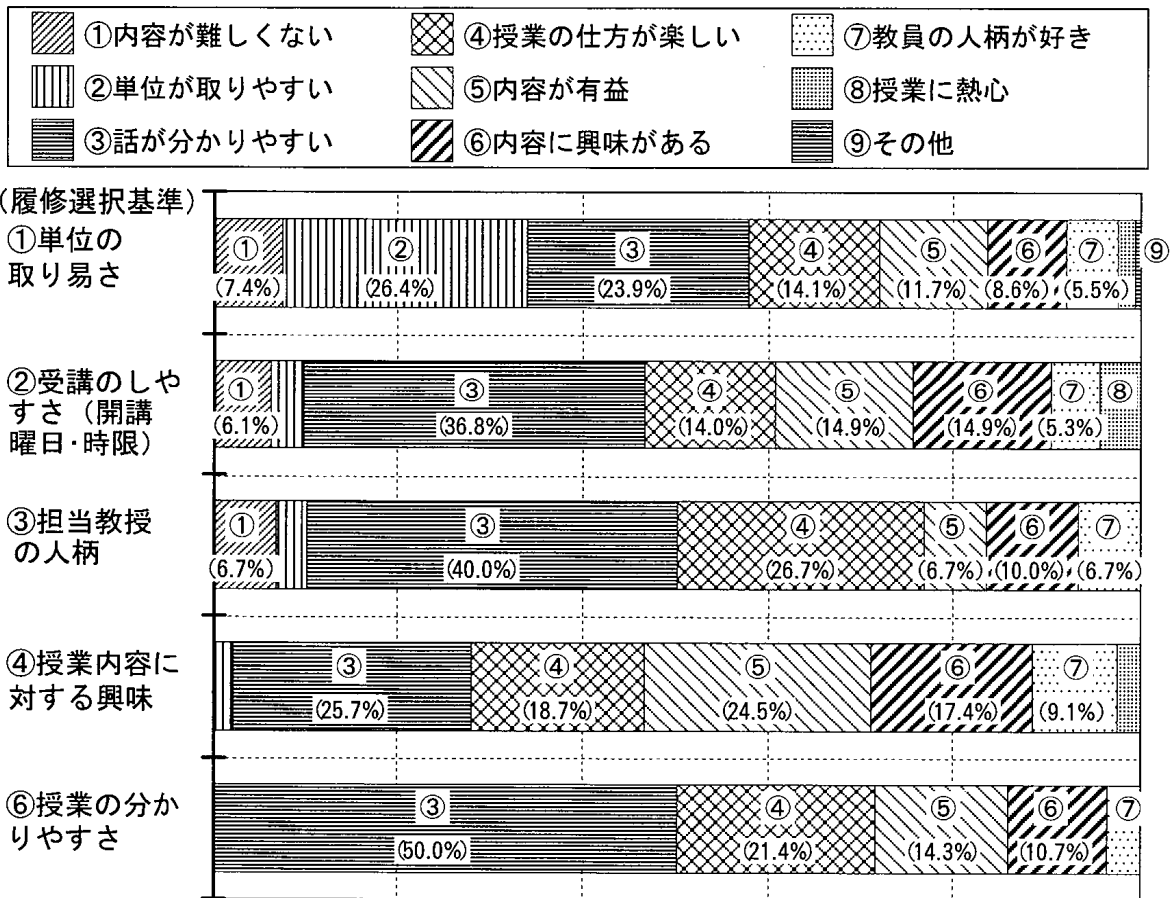
また〔図121〕は、入試区分別にみたものである。指定校推薦入試群では、「④授業の仕方が楽しい」との理由のほか、「②単位が取りやすい」、「①内容が難しくない」との理由を挙げる率が、相対的に高くなっている。他方、「⑤内容が有益」、「⑥内容に興味がある」との理由については、逆に、挙げる割合が相対的に小さくなっている。この群では、他の群と比べて、学習内容の充実には関心が薄いと推測される。

なお、上記3.(3)で尋ねた授業の履修選択の基準との関係を、選択基準に関する主要な回答区分についてみたのが、〔図122〕である。「④授業内容に対する興味」で履修選択する群では、授業の「③話が分かりやすい」、「⑤内容が有益」といった点を評価しているほか、少しウエイトは下がるが、「④授業の仕方が楽しい」、「⑥内容に興味がある」などの点も評価ポイントとなっている。この群には、さまざまな指向をもつ学生が含まれていると言える。「①単位の取り易さ」を履修選択基準とする群では、「②単位が取りやすい」点のほか、「③話が分かりやすい」、「④授業の仕方が楽しい」などの点が評価ポイントとされている。「②受講のしやすさ(開講曜日・時限)」を選択基準とする群では、「③話が分かりやすい」点がとくに好まれている。「③担当教授の人柄」に

〔図121〕 入試区分別にみた授業が良い理由に関する意識



〔図122〕履修選択基準に関する意識別にみた授業が良い理由に関する意識



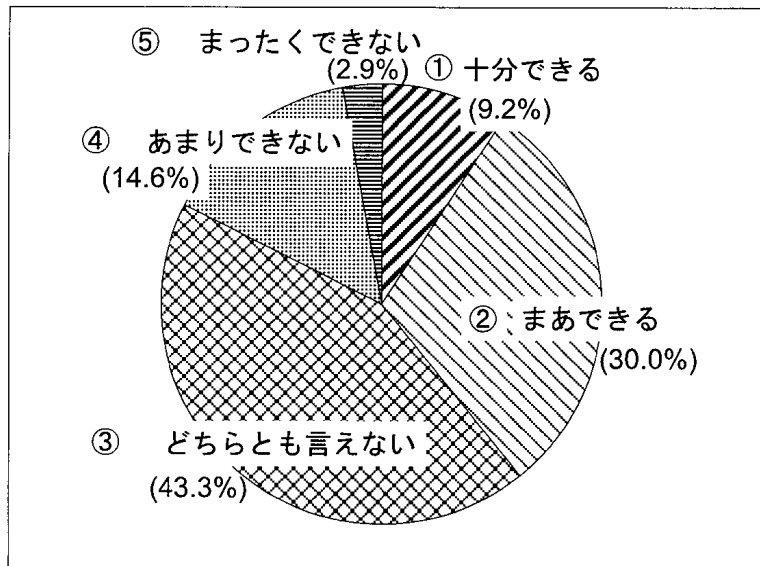
注目して履修選択を行う群では、「③話が分かりやすい」点のほか、「④授業の仕方が楽しい」点にも注目している。「⑦教員の人柄が好き」は、注目度が低い。「教員の人柄」は、履修選択基準ではあっても、授業の評価基準としては重視されていない。「⑥授業の分かりやすさ」を履修選択基準とする群でも、素直に「③話が分かりやすい」点をもっとも評価しているが、「④授業の仕方が楽しい」点にも注目している。全体として、単純な対応を示していないことは注意を要する。

(6) 学生による適正な授業評価の可能性に関する意識

授業評価に関する意識の1つとして、最後に、学生が、大学の「授業の良し悪しを正しく評価できる」と思うかどうかを、本人以外の学生と本人とに分けて尋ねた。制度としての学生による適正な授業評価の可能性に関する学生の意識は、基本的に前者の回答で知ることができる。

〔図123〕は、その本人以外の学生に関する回答の状況を示したものである。相対的には「できる」との方向に大きく傾いている。ただ、「③どちらとも言えない」という回答が4割を超えており、「①十分できる」、「②

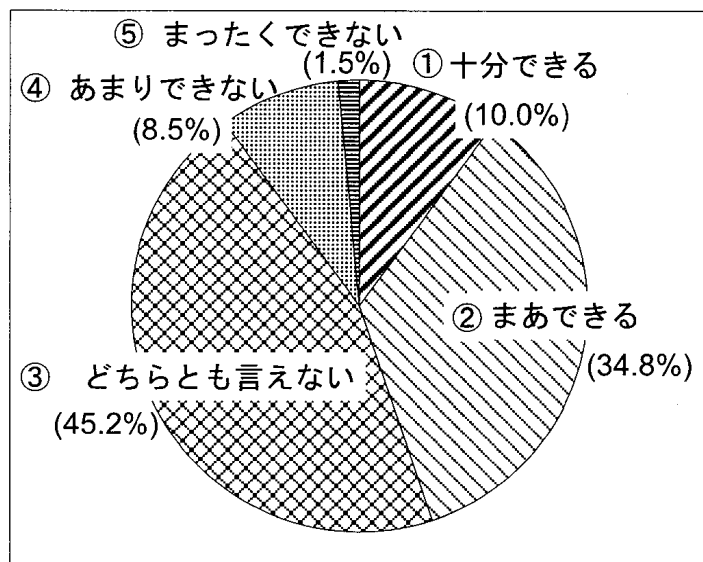
〔図123〕 本人以外の学生の授業評価能力に関する意識



まあできる」との回答を合わせて、「できる」(いちおう評価能力あり)とした者は39.2%にとどまる。同輩の学生の評価能力に対する信頼は、一応あるものの、さほど強くはない。学生による授業評価制度に否定的ではないが、あまり役立つものとは意識していないと言える。

他方、〔図124〕は、本人に関する回答の状況を示したものである。本人以外の場合と同じように、相対的には「できる」という方向に大きく傾いているが、「③どちらとも言えない」という回答が多く、「できる」(①②)との回答は、44.8%にとどまっている。

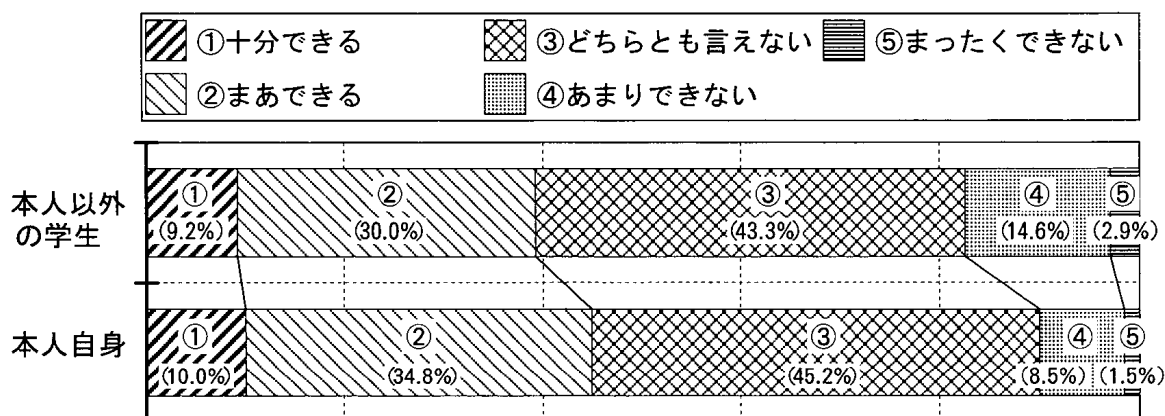
〔図124〕 本人の授業評価能力に関する意識



また、今回の調査について、本人以外の学生の

授業評価能力に対する印象と本人自身の授業評価能力に対する意識とを対比して表したものが、〔図125〕である。全体として、他人の評価能力に対するより、本人自身の評価能力に対して、いくらか高い評価を与え

〔図125〕 他人と本人の授業評価能力に関する意識 (比較)



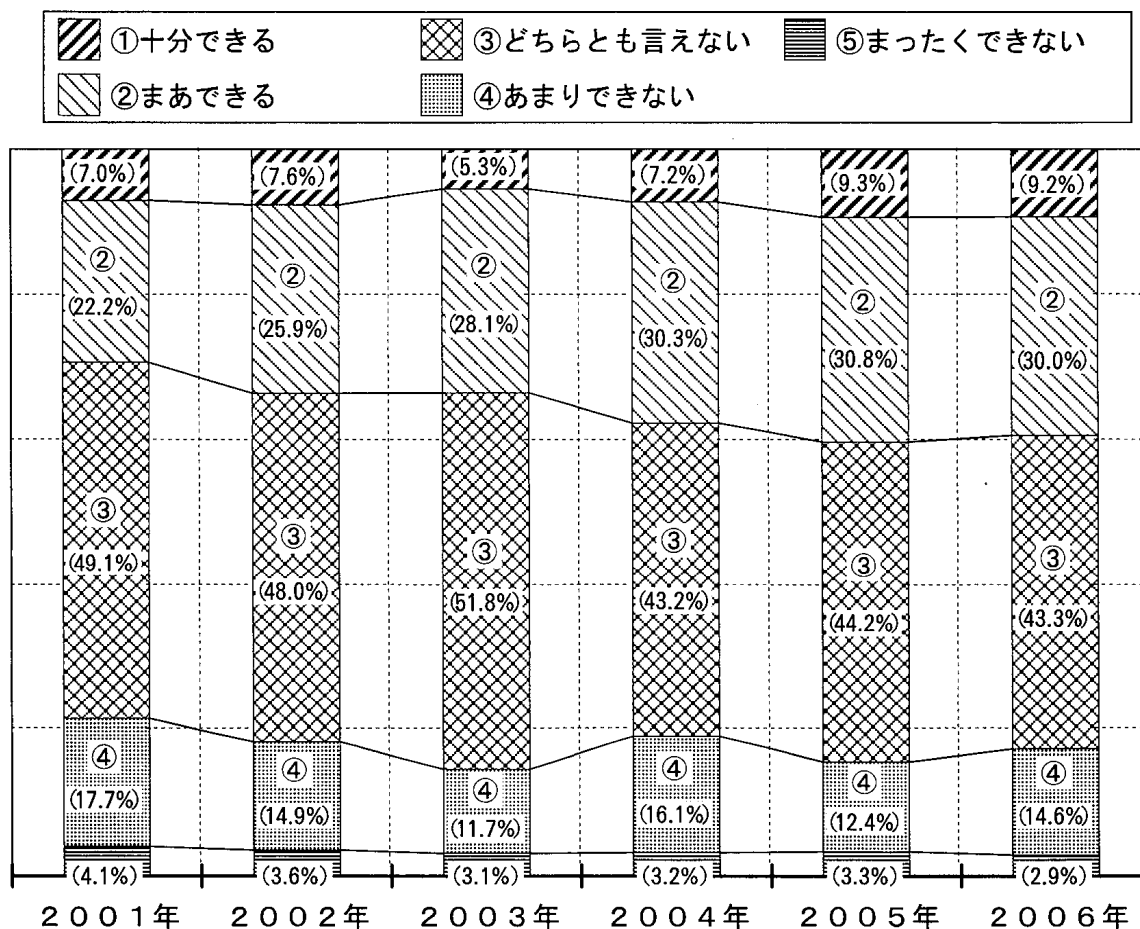
ていることが表れている。ただ、同輩の学生よりは自己を高く評価しているものの、自身についてみても、やはり学生による授業評価の妥当性には自信がなく、やや懐疑的な意識があると言える。

要するに、本人個人の評価能力には (他の学生と比べると) 多少は自信があるものの、制度として学生が授業評価をした場合、うまくいくかどうかについては、(自分でさえ怪しいのに、とりわけ本人以外の学生が関与するため) いくぶん不安を残している状況のようである。

なお、他人と本人の能力について、同等の評価をしている者は、全体の60.5%、他人の方が本人より1ランク上の能力があるとした者は12.4%、逆に、本人の方が他人より1ランク上の能力があるとした者は15.8%であった。合計で88.7%の学生が、自他で同等ないし近似の評価能力があると意識していることになる。全体として、自他の評価能力に大きな差があると意識されているとの回答結果になっていないのは、このためである。

〔図126〕は、本人以外の学生の評価能力について、これまでの調査における回答結果の推移を示したものである。「評価することが可能」(①②)との回答が少しずつ増加してきたことが分かる。調査を始めた2001年には、29.2%であったが、今回の調査では、39.2%に上っている。周囲の学生に対して、少し信用する度合いを高めたと言える。もっとも、「できない」(あまり評価能力なし。④⑤)との回答は、その割に減少し

〔図126〕 本人以外の学生の授業評価能力に関する意識の推移

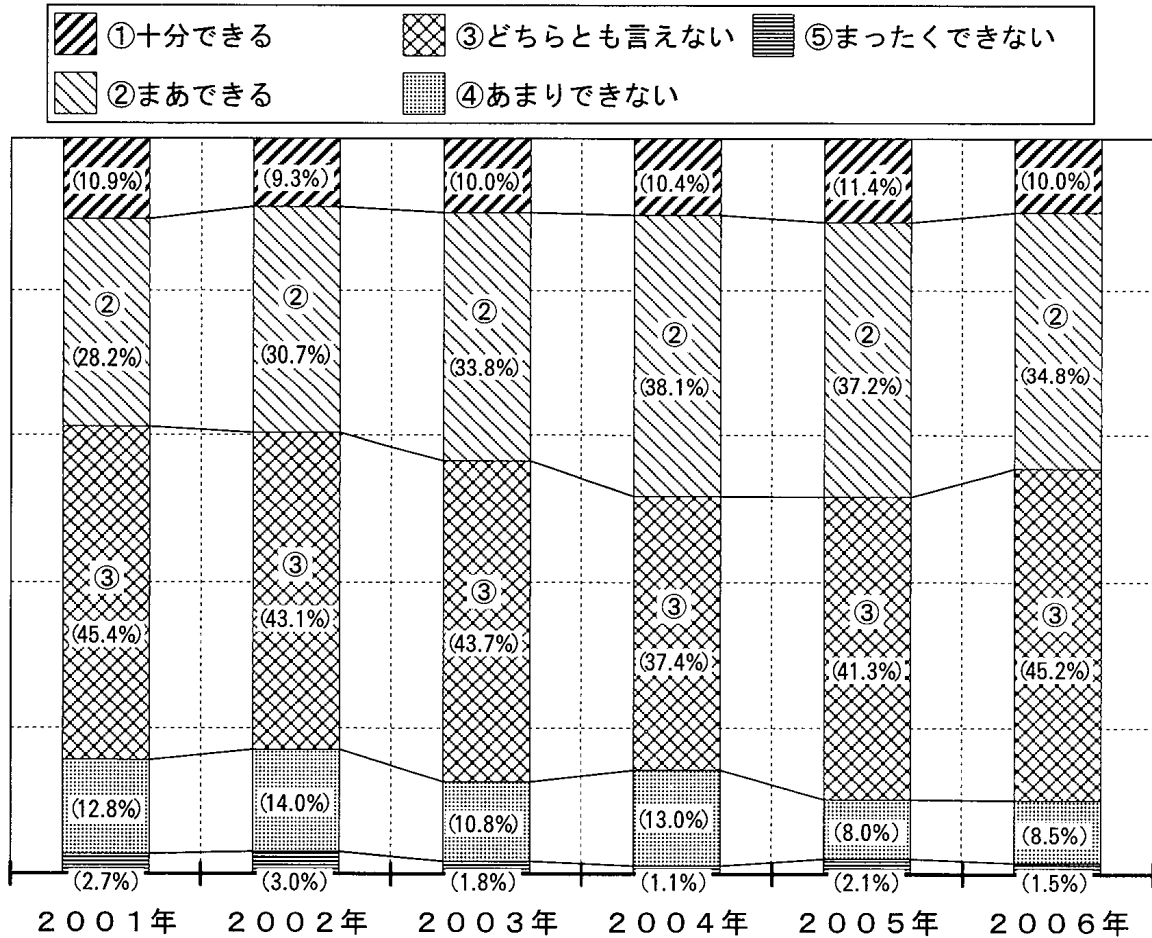


ていない。その分、「③どちらとも言えない」という回答が少なくなっている。また、今回の調査では、評価能力を肯定する度合いが、前回の調査に比べて少し減じたようにもみえる。今後の動向に注目する必要がある。

〔図127〕は、本人の評価能力について、これまでの調査における回答結果の推移をみたものである。こちらも、本人以外の学生についてと同じく、「評価することが可能」との意識が少しずつ強くなる傾向にあったことが分かる。ただ、こちらについても、今回の調査では、「揺り戻し」が始まったかともみられる現象が現れている。今後の動きに注意する必要がある。

なお、今回の調査結果を、本人以外の学生と本人について対比させながら、学年別にみたのが、〔図128〕である。どの学年においても、本人

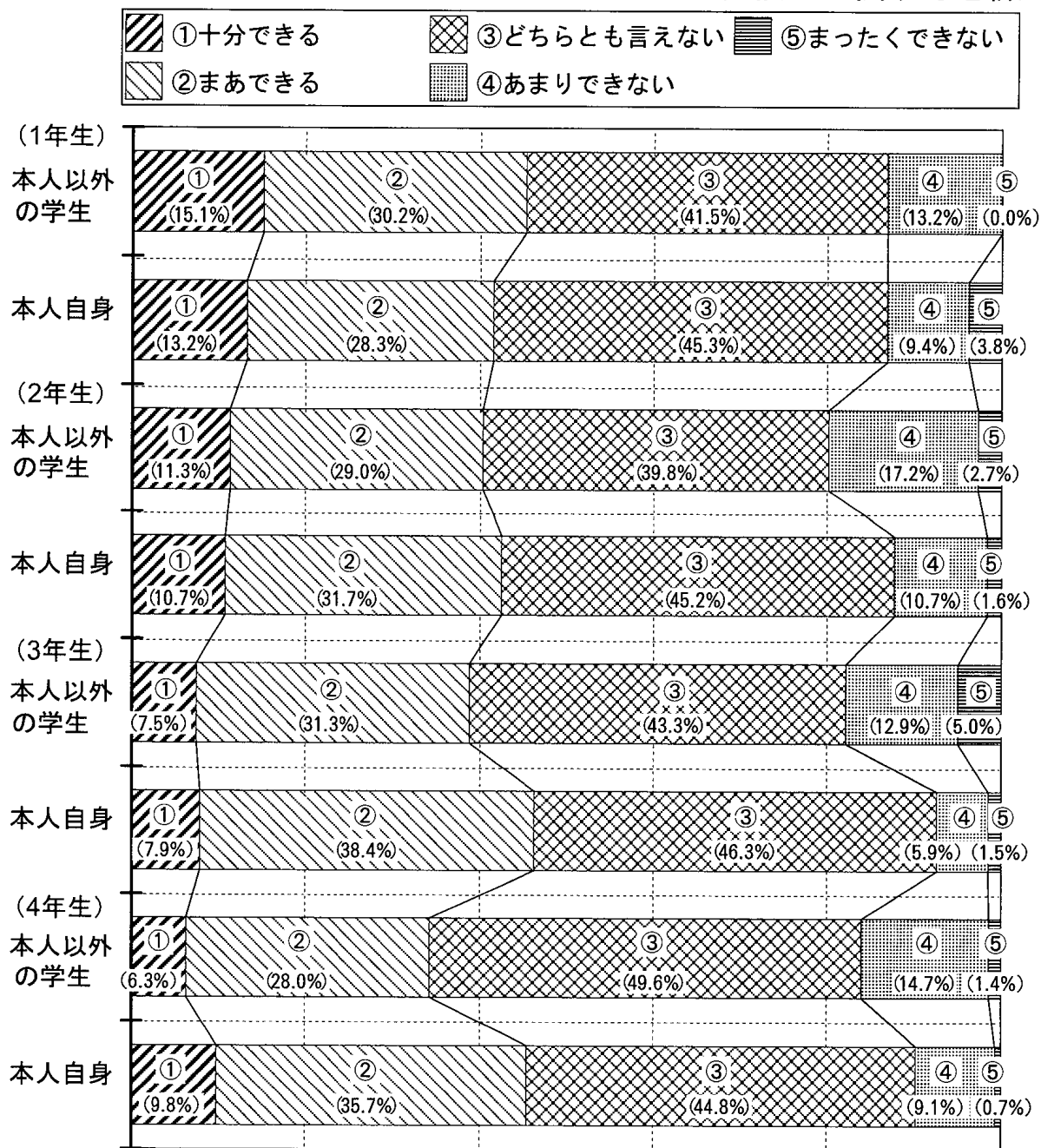
〔図127〕 本人の授業評価能力に関する意識の推移



以外についても本人についても、「できる」(①②)とする回答が、「できない」(④⑤)とする回答を、大きく上まわっている。また、他人に対するより本人に対して評価が高い学年が多く、とくに高学年でそれは顕著である。1年生だけは、その例外で、本人以外の学生について「できる」とした比率の方が、本人自身についての比率よりも高くなっている。1年生では、慣れない新生活の中で、自身に対して自信が持てず、半面、周りの学生が立派にみえているものと推測される。ただ、学年が上がるに伴う現象は、「様子が分かってくる」(認識の改善)という点では、学生の「成長の跡」として前向きにとらえられるが、「相互不信を強めている」ともみられ、留意を要する。

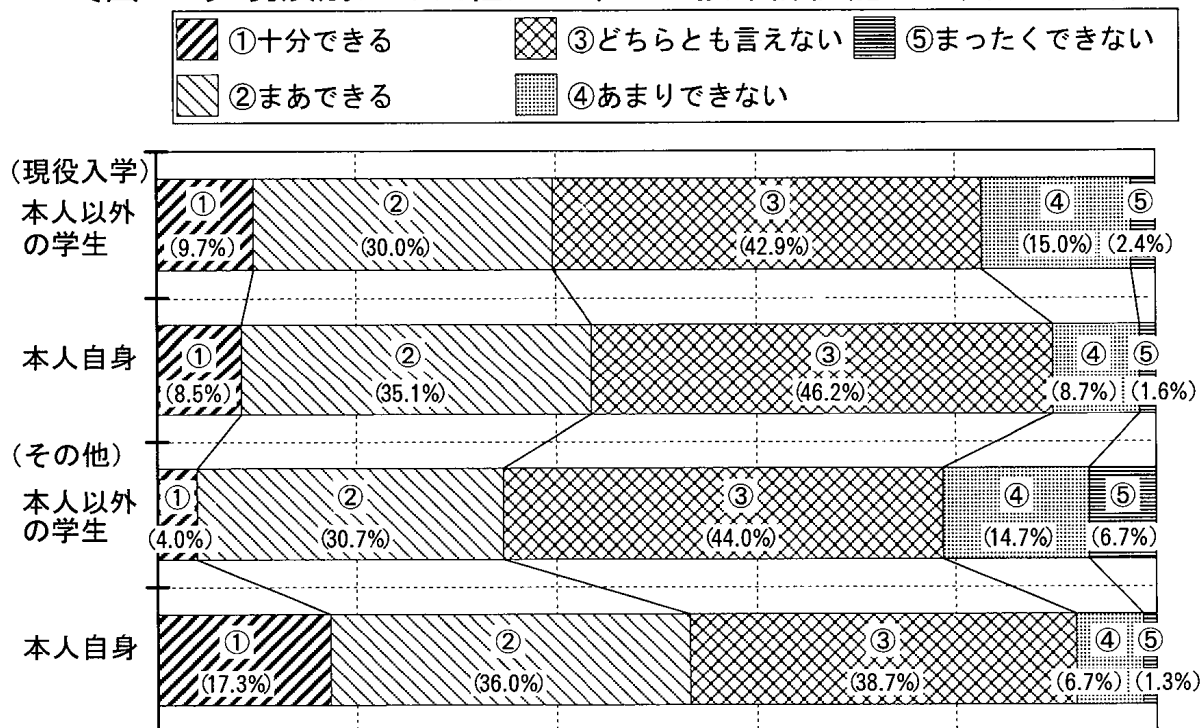
同じようにして、現浪別で回答結果をみたのが、〔図129〕である。その他群で、他人に対する評価がやや低くなっていることが分かる。自己

〔図128〕 学年別にみた他人と本人の授業評価能力に関する意識



評価は、逆に、その他群で、かなり高くなっている。そのため、現役群では、自他に対する評価の差が比較的小さいが、その他群では、その差が大きくなっている。すでにみたように、自他で近似した評価が普通だとすると、その他群では、本人以外の学生の能力に対して、かなり厳しい評価をしていると言える。自己の能力に対しては自信を持っているが、一般学生に対してはあまり信用していない姿が浮かぶ。

〔図129〕 現浪別にみた他人と本人の授業評価能力に関する意識

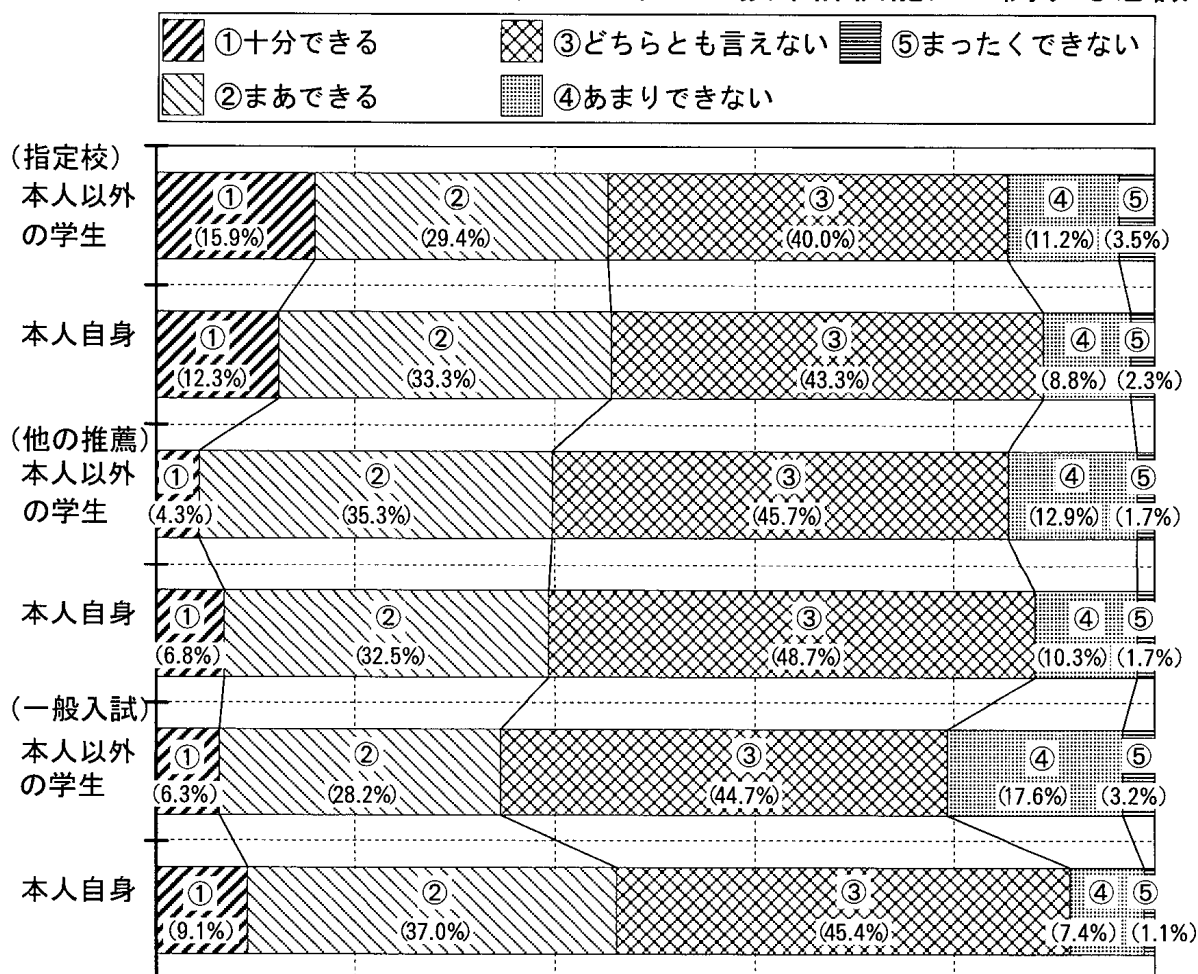


また、同じようにして、入試区分別に回答結果をみたものが、〔図130〕である。指定校推薦入試群の者は、ほかの群と比べて、他の学生の授業評価能力に対して、相対的に高い評価をおいている。また、指定校推薦入試群とその他の推薦入試群では、自他に対する評価の差が比較的小さい。他方、一般入試群では、その差が大きくなっている。なお、推薦入試群では、自他に対する評価の差が少ないので、〔図129〕とも見比べると、現役群のなかでも、一般入試群では、自他に対する評価の差がややあるものと推測される。学生による授業評価制度の実施という点では、指定校推薦入試群の相対的な肯定度の高さが注目される。学生の「認識の程度」や「相互不信」という観点からは、一般入試群の意識に留意する必要がある。

〔図131〕は、本人以外の学生の授業評価能力に関する意識と、本人の授業評価能力に関する意識とを対比させながら、上記1. (1) (a)の大学の「遊興性」に関する意識との関係を見たものである。他人に「授業評価能力あり」との意識と、「遊興性」肯定の意識との間には、緩

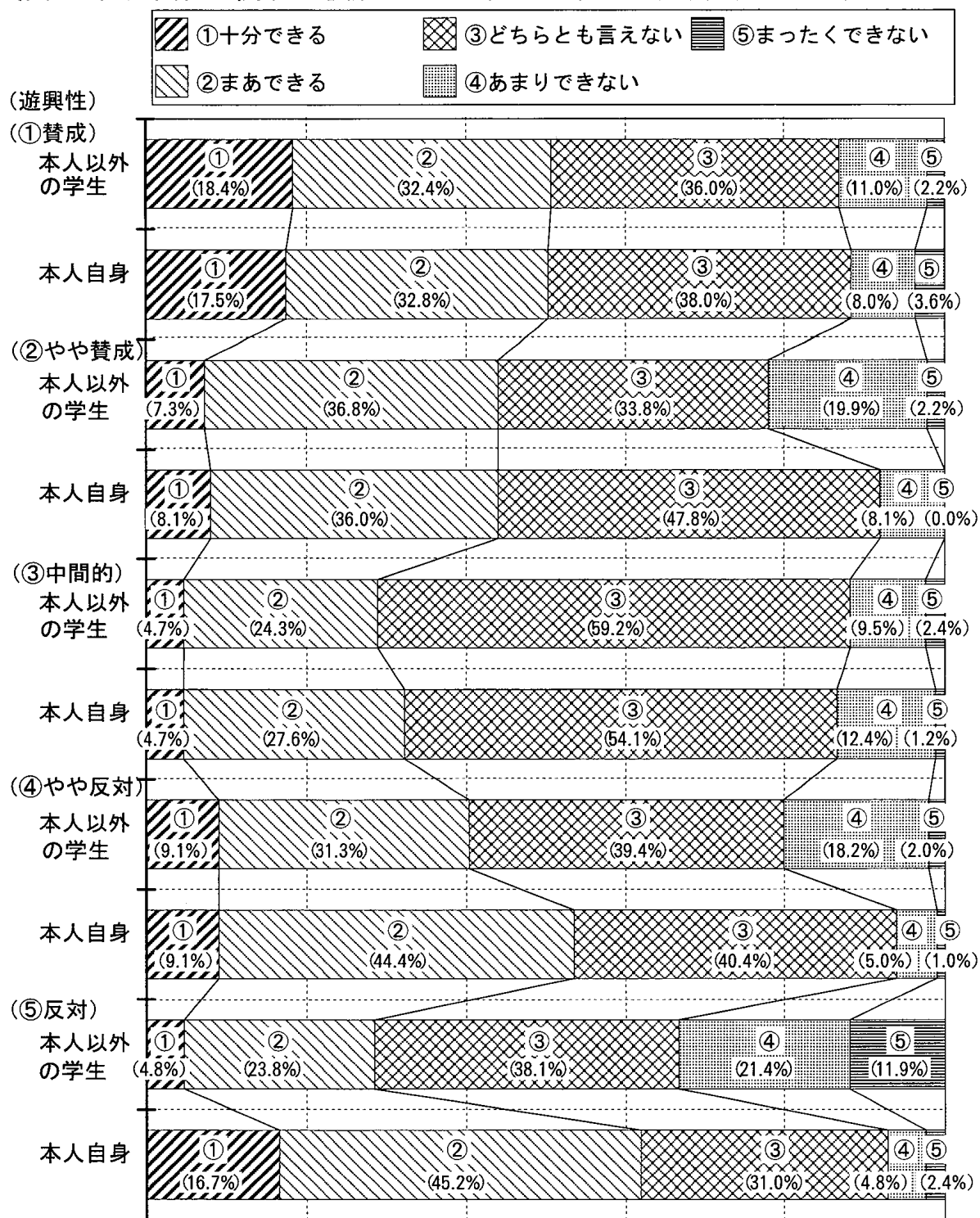


〔図130〕入試区分別にみた他人と本人の授業評価能力に関する意識



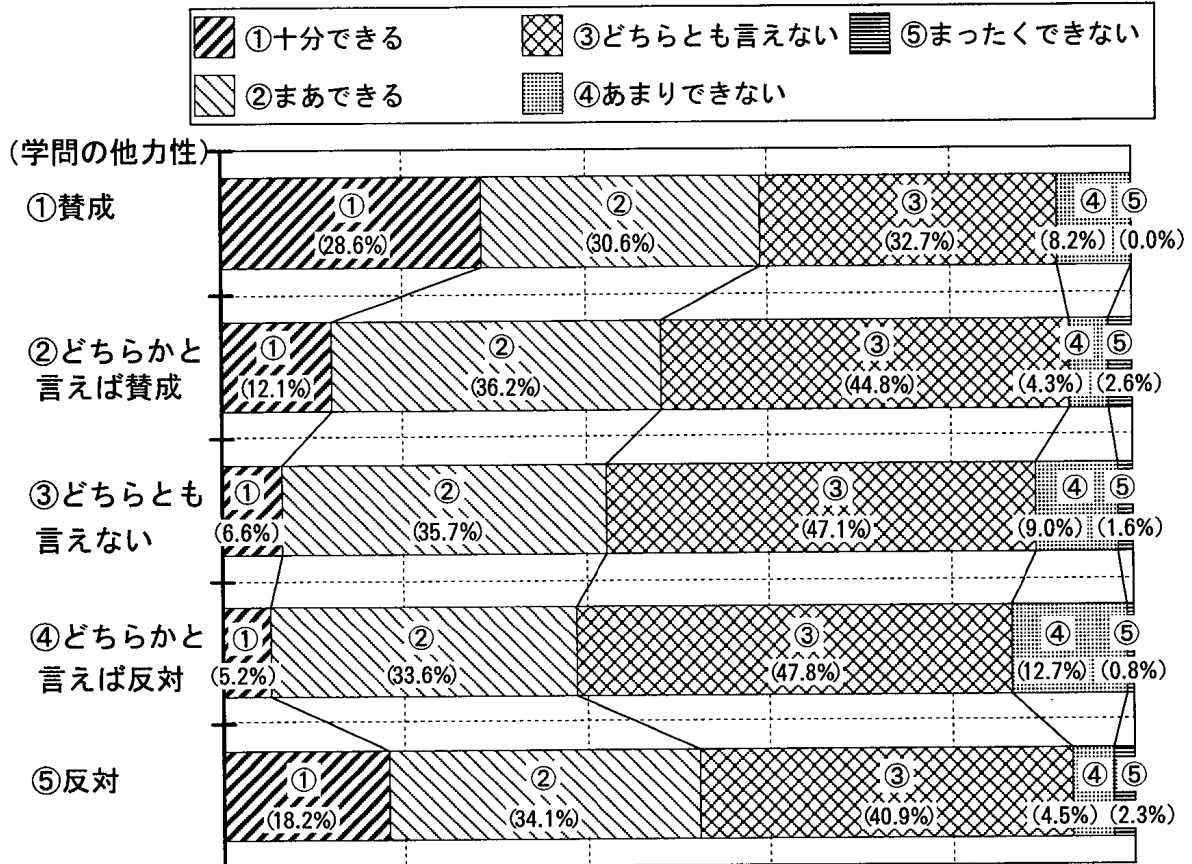
やかながら正の相関性がみられる。また、「遊興性」に否定的な群では、本人の授業評価能力には、かなり自信を覗かせるものの、他人の授業評価能力については、かなり疑問を懐いており、自他の評価が大きくずれる傾向がみられる。「遊興性」に肯定的な意識の者では、みずからの授業評価能力を肯定するとともに、他の者の評価能力も肯定しやすいが、「遊興性」に否定的な意識の者は、みずからの評価能力については肯定するものの、多数派である「遊興性」肯定派の授業評価能力に対しては懐疑的な傾向が強いということであろう。

〔図131〕 遊興性に関する意識別にみた他人と本人の授業評価能力に関する意識



〔図132〕は、本人の授業評価能力に関する意識と、上記2. (5) (a) の学問の「他力性」に関する意識との関係を見たものである。本人に「授業評価能力あり」との意識と、「他力型」の意識との間には、おおむね「他力性」に反対しない諸群において正の相関性が認められる。

[図132] 学問の他力性に関する意識別にみた本人の授業評価能力に関する意識



ただ、今回の調査では、他力性に「①反対」の群で、また「授業評価能力あり」との意識が強くなっている。「自助努力」をして、それなりの成果を得ている者の自信の反映と推測される。

部分的に正の相関性がみられる点については、自分の努力は棚に上げて、他人の努力や成果を評価することができる、ということになるろう。むしろ、この部分に限って言えば、<教員頼みの「怠け者」こそ、自分が努力しない分だけ、いっそう「教員が努力して分からせてくれたかどうか」で、より自信を持って授業の良し悪しを評価する>という構図が浮かび上がる。そう思うのは、いささか考えすぎであろうか。ただ、学生の授業評価能力に関する意識が、一筋縄ではいかない複雑な様相を呈していることは、どうやら確かなようである。

## 5. まとめにかえて

このような調査の結果から、どのような命題を導き出し、政策を構築して、教育の現場で活用していくかは、容易な課題ではない。本稿でも、多少の分析を試みてきたが、文字どおり「個別的な感想」の域を出ない。ここでは、その「感想」の主要な軸を再掲するにとどめるほかない。

その第1は、「努力」、「予習・復習」、「授業の理解度」、それらの対極としての「遊興性」、「他力性」、「安易さ」などが、学生の意識において、ひとつの側面のキー・ワードとなっていることである。学生の意識は動いており、教職員の多様な働きかけが功を奏しているとも言える。だが、「自分が努力して、能力を磨く必要があるのか」が、依然として、彼らが当面している疑問となっている。

第2は、大学で学ぶ「目的・目標」、「教員への期待」、具体的には「高度な学問」、「実学」、「授業」、「資格取得」、「就職」などに対する意識とその相互関係が、今のところ錯綜を極めてしていることである。これが、全体としてひとつのコンセプトに向かうべきか、多様性が確保されるべきか、大学・学部の姿勢が問われている。

第3に、「自律性」、「他律性」に関する意識、他者の事情に対する配慮、学生相互の評価などの動向も、気にかかるところである。学生の社会性を育て、「社会に出る覚悟」を涵養することも大切である。それらのことは、「感想」の全般にも関わるが、この点では指定校推薦入試群の意識が重要な鍵を握っている。指定校推薦制度の特質も考慮すれば、この群の学生に、「自分たちの行状が、母校(出身高校)の信用や大学との信頼関係に影響する」との自覚を促す働きかけが重要かと推測される。

最後に、学生たちの人権感覚のありようも気がかりなことを付言しておきたい。世間では、人々の権利意識の高揚が指摘されているが、自己の利害や感覚のみが重視され、他人の人権に対する尊重・配慮や公正な

客観的視点は不足気味のようである。結局は、「人権意識はまだ低い」状態だということであろう。本調査の結果にも、それは窺える。バランスのとれた公正な配慮は、法の根底である。法学部としては、その専門性からも、さらに人権意識やバランス感覚を培う教育の充実を図る必要がある。

### Ⅲ おわりに

教育の基盤は、「現場」にある。学生と交流し、その実態を目の当たりにしている教員の経験が重要である。現に日々教壇に立っていない人々が、印象的言説を振り回すのに乗って、教育の改革を云々することほど危なっかしい話はない。「発想の転換のための貴重な参考意見」というほどに考えておいた方が無難かもしれない。

ただ、日々接していても、真の姿は分からないこともある。教育活動には、学生の意見を聞き、また意識の在りかを探ることは欠かせない。しかも、そこで重要なのは全体像であって、一部の「声が大きくて、ときとして特異な考えを開陳する」学生のそれではない。本調査を実施し、結果に分析を加えているゆえんである。

もっとも、本調査の質問項目は、おおむね調査を始めた時期に教員が「知りたい」と感じていたことが、十分な吟味を経ることなく拾い上げられたままで、必ずしも体系的に整序されたものではない。調査方法の工夫などを含め、さらに充実した調査になるよう努力が必要であろう。

学生がどのような意識を持つかは、生活歴や社会の風潮の影響もある。社会のニーズとの脈絡もある。ところが、いまや社会は疲弊を強めつつ激動している。学生の意識にも、急激な変動が起こる可能性は低くない。移りゆく意識の動向を探り、教育活動に適切に生かすことは、容易なことではない。本調査が、どれほどの役に立つかは不明である。しかし、基礎データは、いつか日の目を見るときがあるというのが、科学的知見

の教えるところである。本調査が役立つことを期待したい。

- (1) 本調査は、質問項目の検討はもちろん、集めたデータについて、どのような集計・解析を行い情報を取り出すか、といった統計処理まで、すべて法学部教員みずからが構成する学生意識調査委員会によって、その作業がなされている。作業時間の捻出は困難であり、また統計に関する理解も十分ではないが、こうした作業は、現に学生と接し法学教育に携わる者によってなされることが重要だとの考えからである。ただ、これは、ことからの性質上、「ひと任せ」では質のよい作業はできない、との趣旨であり、緊密な連携を保つ集計補助スタッフによる支援の確保などは、さらなる教育改善に向けた調査の充実のためには必要であろう。今後の課題である。
- (2) 参加率によって、回答状況に微妙な影響が出るのではないかと推測される質問項目もある。本調査を始めた2001年以降について参加率をみると、2001年59.4% (男子56.4%, 女子67.5%), 2002年52.4% (男子50.5%, 女子56.5%), 2003年41.6% (男子37.9%, 女子49.6%), 2004年33.4% (男子29.5%, 女子41.4%), 2005年43.7% (男子38.7%, 女子52.1%), 2006年40.8% (男子36.8%, 女子46.3%)であった。とくに回答結果の推移をみる場合には、参加率の変動にも留意する必要があるだろう。とりわけ2004年調査では参加率が低かったことは、注目しておくべきだと思われる。
- (3) 性別に関する質問に対する有効回答中の割合である。以下、一般に、集計結果として記載する数値は、当該集計に関連する有効回答を基礎としたものである。クロス集計などにおいても同じであり、単純に集計した場合と数値に違いがありうることを、念のためお断りしておきたい。
- (4) 〔図20〕では、前問で「②いいえ」(目的なし)と答えたり、不回答のうえで、本問に回答した者なども含めて、本問への回答全体を単純に集計した数値を基礎にしている。ちなみに、前問で「①はい」(目的あり)と回答した者だけで集計した場合は、「①行っている」との回答は、77.2%になり、さらに比率は高い。
- (5) 前問に対する回答の別なく、本問に対する回答の全体を単純に集計した数値を基礎にしたものである。
- (6) 前問で「予習・復習をしていない」と回答しながら、本問で予習・復習している時間について回答した者がいるため、ここでは便宜的に、前問の回答者総数から本問の回答者数を除いたものを「予習・復習をしていない」人数として集計した。
- (7) この質問は、厳密にいうと、「理解できる」かどうかを問うものではない。

く、「理解できると感じている」かどうかを尋ねるものである。しかし、実際にも理解できて、試験などでよい成績を得たという実績がないと、「理解できると感じる」ことは難しいと思われる。その意味では、「理解できる」と「理解できると感じている」とは、回答者の実態としては、かなり近似的ではないかと予想される。

- (8) 攻撃的な性格の場合に、外部に向かう不満となるが、内向的・自責的な性格の場合は、内に向かう不安となる可能性もある。後者の場合は、直截的な満足度調査では「不満」として顕在化しないことがあるが、潜在的な実体は同質である。
- (9) 今回の調査と近似した結果を示したのは2001年調査であり、2003年調査の結果も似たものであった。他方、前回の2005年調査と近似していたのは2002年調査と2004年調査の結果である。
- (10) 教員が授業を行うについて「誠実」であり、「熱心」であると感じるほど、学生も真剣に取り組み、満足度が高いという関係になるかどうかは、学生の大学に対する意識などに影響されるので、単純ではなからう。集計結果に見られるように、「勉強よりも、できるだけ楽しく、たくさん遊べた方がよい」との意識が優勢であるとすると（〔図1〕参照）、授業に対する「誠実さ」や「熱心さ」は、全体的には満足度を引き下げる要因となりうる。経験的には、そのような印象をもつ教員も多い。だが、かなりの範囲の学生に、自分たちは「勉強よりも、遊べた方がよい」が、教員には、そんな学生でも「よく理解できる」ように「熱心に授業をやってほしい」という意識が潜んでいるように思われる。そこで教員に期待されていることは、教員が考えるような「誠実さ」や「熱心さ」ではない。だが、そうした学生の感覚で「誠実」「熱心」と感じられるような授業は、それなりに彼らの満足度を高めよう。なお、学生が、「誠実」「熱心」という語をどのように解して回答したかは定かでない。おそらく多様な理解が、場面による可変性・流動性を帯びながら混在しているものと思われる。
- (11) ちなみに、「誠実さ」と「熱心さ」についての回答には、顕著な相関関係が見られる。
- (12) もっとも、前回の調査において、その比率が1年生で著しく少なかったことの方が、これまでの調査の結果を通覧するかぎり、例外的な現象である。むしろ、前回の調査において、なぜそのような結果になったかに目を向けるべきかもしれない。
- (13) 対象学生・生徒の状況を無視した教育はあり得ないが、「現状肯定」だけでは、また教育は成り立たない。「自分に合っていないので理解できない」という声には、耳を傾けなければならないが、「自分に合わせてくれ」

という要望に単純に応えるわけにはいかない。勉学指導のあり方は、対象学生・生徒の年齢、勉学の段階・レベルなどに応じて異なりうるので、対応のしかたについて、簡単に一般論として結論は出せない。ここでは、不満の背景に関する客観的な指摘にとどめる。

- (14) 客観的には、「自分にとってよくない」だけで、「一般的によくない」ということではないはずであるが、自己本位の立場からは、その点の区別は重要でなく、「自分にとってどうか」が回答の基準となる。そうした主観的評価が、無意識的にほかの人にも共通の客観性のある判断として表現・表明される。なお、こうした傾向は、ひとり学生だけにとどまる理由は乏しいので、おそらく同様の環境のなかで成長した人々、世代には共通のものであろう。将来の社会に責任を持つ大学の使命として、さまざまな場面で適切な対応が要請されていると考えられる。



[資料]

質問項目・回答一覧

\* 上段は実数, 下段 ( ) 内は各質問内の百分比 [%]

質 問 項 目	全 体	男 子	女 子
<b>1. 大学に関する意識</b>			
(1) 大学に関する次のそれぞれの考えには、あなたは賛成ですか。あなたの気持ちにもっとも近いレベルを選んでください。			
(a) 卒業や就職・進学などができるなら、勉強よりも、できるだけ楽しく、たくさん遊べた方がよい。			
①賛成	137 (23.3)	97 (25.4)	36 (19.3)
②どちらかと言えば賛成	137 (23.3)	94 (24.6)	41 (21.9)
③どちらとも言えない	170 (29.0)	103 (27.0)	63 (33.7)
④どちらかと言えば反対	100 (17.0)	62 (16.2)	33 (17.6)
⑤反対	43 (7.3)	26 (6.8)	14 (7.5)
合計	587 (99.9)	382 (100.0)	187 (100.0)
(b) せっかく大学に通っているのだから、高度なことをたくさん学びたい。			
①賛成	201 (34.0)	146 (38.0)	48 (25.5)
②どちらかと言えば賛成	301 (50.8)	187 (48.7)	105 (55.9)
③どちらとも言えない	78 (13.2)	46 (12.0)	29 (15.4)
④どちらかと言えば反対	10	4	5

		(1.7)	(1.0)	(2.7)
⑤反対		2	1	1
		(0.3)	(0.3)	(0.5)
	合計	592	384	188
		(100.0)	(100.0)	(100.0)
(c) 就職してから役立つ専門知識や技術を身につけるところだ。				
①賛成		121	78	42
		(20.4)	(20.3)	(22.3)
②どちらかと言えば賛成		206	135	66
		(34.8)	(35.2)	(35.1)
③どちらとも言えない		199	131	57
		(33.6)	(34.1)	(30.3)
④どちらかと言えば反対		48	27	18
		(8.1)	(7.0)	(9.6)
⑤反対		18	13	5
		(3.0)	(3.4)	(2.7)
	合計	592	384	188
		(99.9)	(100.0)	(100.0)
(d) 単に学歴をつけて、有利な就職をするための通り道 (一種の就職予備校) だ。				
①賛成		35	25	10
		(5.9)	(6.5)	(5.3)
②どちらかと言えば賛成		109	69	38
		(18.4)	(18.0)	(20.2)
③どちらとも言えない		199	123	69
		(33.7)	(32.1)	(36.7)
④どちらかと言えば反対		158	101	50
		(26.7)	(26.4)	(26.6)
⑤反対		90	65	21
		(15.2)	(17.0)	(11.2)
	合計	591	383	188
		(99.9)	(100.0)	(100.0)

(2) あなたは、中京大学に、何か明確な目的や目標を持って入学しましたか。

①はい	239 (41.5)	146 (38.8)	85 (45.9)
②いいえ	337 (58.5)	230 (61.2)	100 (54.1)
合計	576 (100.0)	376 (100.0)	185 (100.0)

(3) (2) で「①はい」と答えた人に聞きます。

その目的や目標を達成するために、通常の授業を受ける以外に、何か具体的にを行っていますか。

①行っている	207 (71.4)	127 (69.8)	73 (74.5)
②行っていない。	83 (28.6)	55 (30.2)	25 (25.5)
合計	*290 (100.0)	182 (100.0)	98 (100.0)

## 2. 大学の授業に関する意識

(1) 大学の授業は、本来、自分で予習・復習することが前提ですが、あなたはしていますか。多くの科目について、どうしているかで教えてください。

①している	108 (18.8)	85 (22.7)	20 (10.9)
②していない。	466 (81.2)	289 (77.3)	164 (89.1)
合計	574 (100.0)	374 (100.0)	184 (100.0)

(2) (1) で、「①している」と回答した人に聞きます。

大学の講義科目は、1科目・1回の授業あたり4時間(たとえば1日に2科目

受けると 8 時間) 予習・復習する決まりですが、あなたは平均して 1 科目・1 回につき、どれくらいしていますか。もっとも近い位置の番号を選んでください。

① 4～5 時間	11 (4.5)	7 (4.3)	4 (6.1)
② 3～4 時間	23 (9.5)	17 (10.4)	4 (6.1)
③ 2～3 時間	32 (13.2)	16 (9.8)	10 (15.2)
④ 1～2 時間	62 (25.6)	48 (29.3)	12 (18.2)
⑤ 0～1 時間	114 (47.1)	76 (46.3)	36 (54.5)
合計	**242 (100.0)	164 (100.1)	66 (100.1)

(3) あなたにとって、中京大学の授業はよく理解できますか。平均的に見て、あなた自身の感想にもっとも近いものを選んでください。

① よく分かる	38 (6.5)	29 (7.6)	8 (4.3)
② まあ分かる	271 (46.0)	178 (46.5)	85 (45.5)
③ どちらとも言えない	191 (32.4)	116 (30.3)	67 (35.8)
④ あまり分からない	76 (12.9)	51 (13.3)	23 (12.3)
⑤ ほとんど分からない	13 (2.2)	9 (2.3)	4 (2.1)
合計	589 (100.0)	383 (100.0)	187 (100.0)

(4) 大学の授業は、どの程度まで理解できたら自分としては満足できますか。理解の程度にかかわらず、卒業はできるも

のと仮定して、満足できる理解度で答えてください。

①十分理解したい	128 (21.7)	81 (21.1)	44 (23.4)
②7, 8割は理解したい	341 (57.8)	217 (56.7)	116 (61.7)
③半分くらいは理解したい	104 (17.6)	73 (19.1)	24 (12.8)
④あまり理解できなくてよい	11 (1.9)	8 (2.1)	2 (1.1)
⑤理解できなくてもよい	6 (1.0)	4 (1.0)	2 (1.1)
合計	590 (100.0)	383 (100.0)	188 (100.1)

(5) 学問や大学の授業、試験・成績に関する次の考えには、あなたは賛成ですか。あなたの気持ちにもっとも近いレベルを選んでください。

(a) 学問は、学生が自分で努力して会得するものというよりは、授業を通して教授が理解させてくれるものである。

①賛成	49 (8.3)	35 (9.1)	12 (6.4)
②どちらかと言えば賛成	116 (19.7)	73 (19.1)	41 (21.8)
③どちらとも言えない	244 (41.4)	137 (35.8)	102 (54.3)
④どちらかと言えば反対	136 (23.1)	98 (25.6)	29 (15.4)
⑤反対	45 (7.6)	40 (10.4)	4 (2.1)
合計	590 (100.1)	383 (100.0)	188 (100.0)

(b) 試験や成績の基準・評価は厳密でなく、多少融通があった方がよい。			
①賛成	199 (33.6)	143 (37.1)	49 (26.1)
②どちらかと言えば賛成	231 (39.0)	155 (40.3)	71 (37.8)
③どちらとも言えない	115 (19.4)	56 (14.5)	55 (29.3)
④どちらかと言えば反対	38 (6.4)	24 (6.2)	11 (5.9)
⑤反対	9 (1.5)	7 (1.8)	2 (1.1)
合計	592 (99.9)	385 (99.9)	188 (100.2)
(c) 一時期に履修できる総単位数の制限は、緩やかな方がよい。			
①賛成	256 (43.2)	187 (48.6)	61 (32.4)
②どちらかと言えば賛成	171 (28.9)	107 (27.8)	60 (31.9)
③どちらとも言えない	126 (21.3)	73 (19.0)	49 (26.1)
④どちらかと言えば反対	28 (4.7)	15 (3.9)	11 (5.9)
⑤反対	11 (1.9)	3 (0.8)	7 (3.7)
合計	592 (100.0)	385 (100.1)	188 (100.0)
(6) 授業中の学生の私語について、あなたはどのように思いますか。もっとも近い意見を選んでください。			
①私語をするのは当然である。	18 (3.1)	13 (3.4)	4 (2.2)
②私語は本来はいけませんが、私語をしたいときもあるので、少しはし	325 (55.6)	200 (52.2)	116 (62.7)

かたがない。			
③私語は授業の妨げになるので、してはいけない。	242 (41.4)	170 (44.4)	65 (35.1)
合計	585 (100.1)	383 (100.0)	185 (100.0)
(7)「学生は私語を止めないものなので、教授が厳しく叱って止めさせるべきである」という考えに、あなたは賛成ですか。あなたの気持ちにもっとも近いレベルを選んでください。			
①賛成	138 (23.4)	101 (26.2)	35 (18.6)
②どちらかと言えば賛成	175 (29.6)	107 (27.8)	61 (32.4)
③どちらとも言えない	186 (31.5)	115 (29.9)	64 (34.0)
④どちらかと言えば反対	59 (10.0)	38 (9.9)	19 (10.1)
⑤反対	33 (5.6)	24 (6.2)	9 (4.8)
合計	591 (100.1)	385 (100.0)	188 (99.9)
<b>3. 大学のカリキュラムに関する意識</b>			
(1) 大学のカリキュラムに関する次の考えには、あなたは賛成ですか。あなたの気持ちにもっとも近いレベルを選んでください。			
(a) 外国語を必修にするのは止めた方がよい。			
①賛成	89 (15.1)	71 (18.5)	17 (9.0)
②どちらかと言えば賛成	73 (12.4)	47 (12.2)	20 (10.6)
③どちらとも言えない	157 (26.6)	94 (24.5)	57 (30.3)

④どちらかと言えば反対	140	89	50
	(23.7)	(23.2)	(26.6)
⑤反対	131	83	44
	(22.2)	(21.6)	(23.4)
合計	590	384	188
	(100.0)	(100.0)	(99.9)
(b) 卒業論文を必修にするのは止めた方がよい。			
①賛成	185	131	50
	(31.4)	(34.1)	(26.6)
②どちらかと言えば賛成	125	78	43
	(21.2)	(20.3)	(22.9)
③どちらとも言えない	207	128	72
	(35.1)	(33.3)	(38.3)
④どちらかと言えば反対	45	30	14
	(7.6)	(7.8)	(7.4)
⑤反対	28	17	9
	(4.7)	(4.4)	(4.8)
合計	590	384	188
	(100.0)	(99.9)	(100.0)
(c) ある程度必修科目がある方が、履修選択に迷わなくてよい。			
①賛成	127	86	38
	(21.5)	(22.3)	(20.2)
②どちらかと言えば賛成	194	119	71
	(32.8)	(30.9)	(37.8)
③どちらとも言えない	147	89	53
	(24.9)	(23.1)	(28.2)
④どちらかと言えば反対	69	51	13
	(11.7)	(13.2)	(6.9)
⑤反対	54	40	13
	(9.1)	(10.4)	(6.9)
合計	591	385	188
	(100.0)	(99.9)	(100.0)



(2) あなたは、次のうち、どの形式の授業をもっとも受けたいと思いますか。			
①講義室で、黙って座ったまま、一方的に講義を聴く。	215 (36.4)	133 (34.6)	77 (41.0)
②自分で研究してレポートを書き、教授から添削を受ける。	69 (11.7)	45 (11.7)	21 (11.2)
③演習の形式で、学生同士や教授との間で議論をしながら学ぶ。	192 (32.5)	132 (34.4)	52 (27.7)
④グループで研究して、発表会や模擬裁判などを行う。	114 (19.3)	74 (19.3)	38 (20.2)
合計	590 (99.9)	384 (100.0)	188 (100.1)
(3) あなたが、授業の履修選択のとき、もっとも重点を置いて考えるのは次のどの点ですか。			
①単位の取り易さ	163 (27.7)	110 (28.7)	52 (27.7)
②受講のしやすさ (開講曜日・時限)	114 (19.4)	74 (19.3)	35 (18.6)
③担当教授の人柄	32 (5.4)	17 (4.4)	8 (4.3)
④授業内容に対する興味	243 (41.3)	157 (41.0)	82 (43.6)
⑤体系的学習の必要	1 (0.2)	1 (0.3)	0 (0.0)
⑥授業の分かりやすさ	28 (4.8)	19 (5.0)	9 (4.8)
⑦出欠席のチェックの有無	2 (0.3)	2 (0.5)	0 (0.0)
⑧受講する友人の多さ	3 (0.5)	2 (0.5)	1 (0.5)
⑨その他	3 (0.5)	1 (0.3)	1 (0.5)
合計	589 (100.1)	383 (100.0)	188 (100.0)

## 4. 授業評価に関する意識

(1) 中京大学で授業を受けていて、教授たちが授業を行う姿勢について、どのような印象をもっていますか。次の中から、あなたの気持ちにもっとも近いものを選んでください。

①全体に誠実	64 (10.9)	45 (11.7)	16 (8.5)
②どちらかと言えば誠実	226 (38.4)	145 (37.9)	73 (38.8)
③どちらとも言えない	210 (35.7)	136 (35.5)	69 (36.7)
④どちらかと言えば不誠実	75 (12.8)	52 (13.6)	22 (11.7)
⑤全体に不誠実	13 (2.2)	5 (1.3)	8 (4.3)
合計	588 (100.0)	383 (100.0)	188 (100.0)

-----

①全体に教育熱心	43 (7.4)	28 (7.4)	12 (6.4)
②どちらかと言えば熱心	201 (34.4)	132 (34.7)	65 (34.6)
③どちらとも言えない	246 (42.1)	151 (39.7)	86 (45.7)
④どちらかと言えば熱意がない	75 (12.8)	56 (14.7)	18 (9.6)
⑤全体に熱意がない	20 (3.4)	13 (3.4)	7 (3.7)
合計	585 (100.1)	380 (99.9)	188 (100.0)

(2) 中京大学の教授たちの全体的な印象はどうですか。次の中から、あなたの気持ちにもっとも近いものを選んでください。

①親しみやすい	121 (20.6)	81 (21.1)	38 (20.3)
②近寄りがたい	193 (32.8)	120 (31.3)	69 (36.9)
③学生に厳しい	33 (5.6)	21 (5.5)	6 (3.2)
④学生に甘い	38 (6.5)	32 (8.4)	5 (2.7)
⑤気楽な人たちだ	64 (10.9)	34 (8.9)	26 (13.9)
⑥優しくて紳士的だ	37 (6.3)	28 (7.3)	9 (4.8)
⑦陰気だ	28 (4.8)	21 (5.5)	7 (3.7)
⑧陰険だ	19 (3.2)	14 (3.7)	5 (2.7)
⑨理解を超える	55 (9.4)	32 (8.4)	22 (11.8)
合計	588 (100.1)	383 (100.1)	187 (100.0)
<p>(3) あなたは、学習・研究指導を受けるなら、どのような教授がよいですか。もっとも注目する点を1つ選んでください。</p>			
①授業に熱心	104 (17.7)	63 (16.4)	39 (20.9)
②勉強しなくても単位をくれる	58 (9.8)	37 (9.6)	19 (10.2)
③学問に情熱がある	117 (19.9)	75 (19.5)	33 (17.6)
④よく世話してくれる	115 (19.5)	76 (19.8)	35 (18.7)
⑤学生を大人として扱う	24 (4.1)	21 (5.5)	2 (1.1)
⑥学生に甘く優しい	7 (1.2)	7 (1.8)	0 (0.0)
⑦話しやすい	133	83	50

	(22.6)	(21.6)	(26.7)
⑧「えこひいき」しない	24	19	5
	(4.1)	(4.9)	(2.7)
⑨その他	7	3	4
	(1.2)	(0.8)	(2.1)
合計	589	384	187
	(100.1)	(99.9)	(100.0)
(4) 今まで受けた授業のうちで、一番よ くないと感じた授業を具体的に思い浮か べたうえで、その授業がよくないと思う 一番大きな理由を1つ選んでください。			
①内容が難しい	15	11	4
	(2.6)	(2.9)	(2.1)
②単位が取りにくい	67	47	17
	(11.5)	(12.4)	(9.1)
③話が分かりにくい	89	61	23
	(15.2)	(16.1)	(12.3)
④話が聞き取りにくい	110	74	34
	(18.8)	(19.5)	(18.2)
⑤独りで自己満足的に授業する	201	128	70
	(34.4)	(33.7)	(37.4)
⑥内容がつまらない	43	27	15
	(7.4)	(7.1)	(8.0)
⑦教員の人柄が嫌い	24	11	12
	(4.1)	(2.9)	(6.4)
⑧学生を見下している	29	19	9
	(5.0)	(5.0)	(4.8)
⑨その他	6	2	3
	(1.0)	0.5	(1.6)
合計	584	380	187
	(100.0)	(100.1)	(99.9)
(5) 今まで受けた授業のうちで、一番よ いと感じた授業を具体的に思い浮かべた うえで、その授業がよいと思う一番大き な理由を1つ選んでください。			

①内容が難しくない	23 (3.9)	17 (4.4)	5 (2.7)
②単位が取りやすい	56 (9.5)	37 (9.6)	17 (9.1)
③話が分かりやすい	169 (28.8)	111 (28.8)	50 (26.9)
④授業の仕方が楽しい	100 (17.0)	52 (13.5)	43 (23.1)
⑤内容が有益	104 (17.7)	83 (21.6)	21 (11.3)
⑥内容に興味がある	79 (13.5)	52 (13.5)	27 (14.5)
⑦教員の人柄が好き	40 (6.8)	21 (5.5)	19 (10.2)
⑧授業に熱心	15 (2.6)	11 (2.9)	4 (2.2)
⑨その他	1 (0.2)	1 (0.3)	0 (0.0)
合計	587 (100.0)	385 (100.1)	186 (100.0)
<p>(6) あなた以外の多くの学生は、教授による授業の良し悪しを正しく評価できると思いますか。また、あなた自身は、正しく評価できると思いますか。あなたの気持ちにもっとも近いレベルを選んでください。</p> <p>(あなた以外の多くの学生)</p>			
①十分できる	54 (9.2)	36 (9.4)	15 (8.0)
②まあできる	176 (30.0)	109 (28.4)	64 (34.2)
③どちらとも言えない	254 (43.3)	154 (40.1)	93 (49.7)
④あまりできない	86 (14.7)	70 (18.2)	13 (7.0)
⑤まったくできない	17	15	2

		(2.9)	(3.9)	(1.1)
	合計	587	384	187
		(100.1)	(100.0)	(100.0)
(あなた自身)		59	39	16
①十分できる		(10.0)	(10.1)	(8.5)
		205	134	66
②まあできる		(34.8)	(34.8)	(35.1)
		266	174	88
③どちらとも言えない		(45.2)	(45.2)	(46.8)
		50	32	15
④あまりできない		(8.5)	(8.3)	(8.0)
		9	6	3
⑤まったくできない		(1.5)	(1.6)	(1.6)
		589	385	188
	合計	(100.0)	(100.0)	(100.1)
<b>5. その他</b>				
(1) あなたは、中京大学法学部の何年生ですか。				
	①1年生	53	40	13
		(9.1)	(10.4)	(6.9)
	②2年生	186	105	78
		(31.8)	(27.4)	(41.5)
	③3年生	203	145	51
		(34.7)	(37.9)	(27.1)
	④4年生	143	93	46
		(24.4)	(24.3)	(24.5)
	合計	585	383	188
		(100.0)	(100.0)	(100.1)
(2) あなたの性別は、どちらですか。				
	①男	385	385	0
		(67.2)	(100.0)	(0.0)
	②女	188	0	188
		(32.8)	(0.0)	(100.0)

	合計	573 (100.0)	385 (100.0)	188 (100.0)
(3) あなたは、高校からの現役入学ですか。				
	①現役入学	496 (86.9)	323 (85.7)	169 (91.4)
	②その他	75 (13.1)	54 (14.3)	16 (8.6)
	合計	571 (100.0)	377 (100.0)	185 (100.0)
(4) あなたが入学にあたり合格した試験は、推薦入試ですか、一般入試ですか。				
	①指定校推薦入試	171 (29.9)	108 (29.1)	58 (31.0)
	②その他の推薦入試	117 (20.5)	74 (19.9)	39 (20.9)
	③一般入試	284 (49.7)	189 (50.9)	90 (48.1)
	合計	572 (100.1)	371 (99.9)	187 (100.0)
(5) あなたの家庭では、大学の学費を払うのに苦労があると感じていますか。もっとも近いレベルを選んでください。				
	①楽に払えている	19 (3.4)	10 (2.7)	7 (3.8)
	②まあ楽に払える	34 (6.0)	18 (4.9)	13 (7.1)
	③どちらとも言えない	115 (20.4)	75 (20.4)	34 (18.5)
	④多少苦労がある	225 (39.8)	145 (39.5)	79 (42.9)
	⑤ずいぶん苦労がある	172 (30.4)	119 (32.4)	51 (27.7)

合計	565 (100.0)	367 (99.9)	184 (100.0)
----	----------------	---------------	----------------

〔性別について不回答またはマーク・ミスのあるため、全体の人数は男子  
と女子の合計と必ずしも一致していない。〕

\* (2) で、「②いいえ」と答えたり、不回答のうえで、本問に回答した者も含めてあるため、(2) で「①はい」と答えた人数と一致していない。

\*\* (1) で、「②していない」と答えたり、不回答のうえで、本問に回答した者も含めてあるため、(1) で「①している」と答えた人数と一致していない。