

全学共通科目アンケート調査報告書

2012

鳥 取 大 学

全学共通科目アンケート調査報告

1) 実施目的

平成 21 年度カリキュラム改革の効果の検証、問題点の把握とその改善

2) 実施時期

平成 23 年 12 月

3) 実施対象

・学生

地域・工・農の平成 20 年度以前入学（調査時 4 年生）＝旧カリキュラム履修者

全学部の平成 23-21 年度入学（調査時 1-3 年生）＝新カリキュラム履修者

（医学科・医学科については例年の一貫教育調査と併せて実施した関係から 1-3 年生のみ対象とした）

・教員：全部局

4) 有効回答

・学生 2584 名

・教員 141 名

表 1. 回答者数

	学生有効回答者数					合計	回収率(50%以上赤字)			
	23 年度	22 年度	21 年度	20 年度	無回答		23 年度	22 年度	21 年度	20 年度
地域政策	27	8	14	17	2	325	51.9	13.6	26.4	25.8
地域教育	33	8	8	14	0		57.9	14.8	15.7	20.3
地域文化	48	37	10	12	0		88.9	71.2	20.8	19.0
地域環境	39	10	14	23	1		79.6	20.4	28.6	41.1
小計	147	63	46	66	3	325	69.3	29.4	22.9	26.0
医学科	77	90	46	0	0		75.5	89.1	51.1	0.0
生命科学科	36	10	0	0	0		90.0	25.0	0.0	0.0
保健学科	63	24	0	0	0		52.5	19.8	0.0	0.0
小計	176	124	46	0	0	346	67.2	47.3	17.6	0.0
機械工学科	43	6	7	43	0		57.3	8.8	9.6	36.8
知能情報工学科	50	47	43	48	0		78.1	77.0	75.4	51.1
電気電子工学科	57	55	64	27	6		77.0	75.3	88.9	23.9
物質工学科	48	34	38	45	2		80.0	56.7	64.4	54.9
生物応用工学科	15	34	13	38	0		33.3	87.2	27.7	74.5
土木工学科	55	47	43	35	10		83.3	78.3	61.4	40.7
社会開発システム工学科	59	46	53	55	2		88.1	74.2	82.8	57.9
応用数理工学科	25	31	29	46	1		59.5	70.5	69.0	71.9
小計	352	300	290	337	21	1300	71.4	64.2	59.9	48.0
生物資源環境学科	161	125	79	83	7		77.4	60.1	38.2	34.3
獣医学科	11	24	24	45	2		29.7	68.6	72.7	37.8
小計	172	149	103	128	9	561	70.2	61.3	42.9	35.5
不明	1	0	0	2	49	52				
合計	848	636	485	533	82	2584	70.0	53.6	40.9	30.5

教員有効回答者数

回収率

地域学部	16	
医学部	20	
工学部	42	
農学部	20	
大学教育支援機構	16	
無回答	27	
合計	141	17.2

5) 属性 (学生)

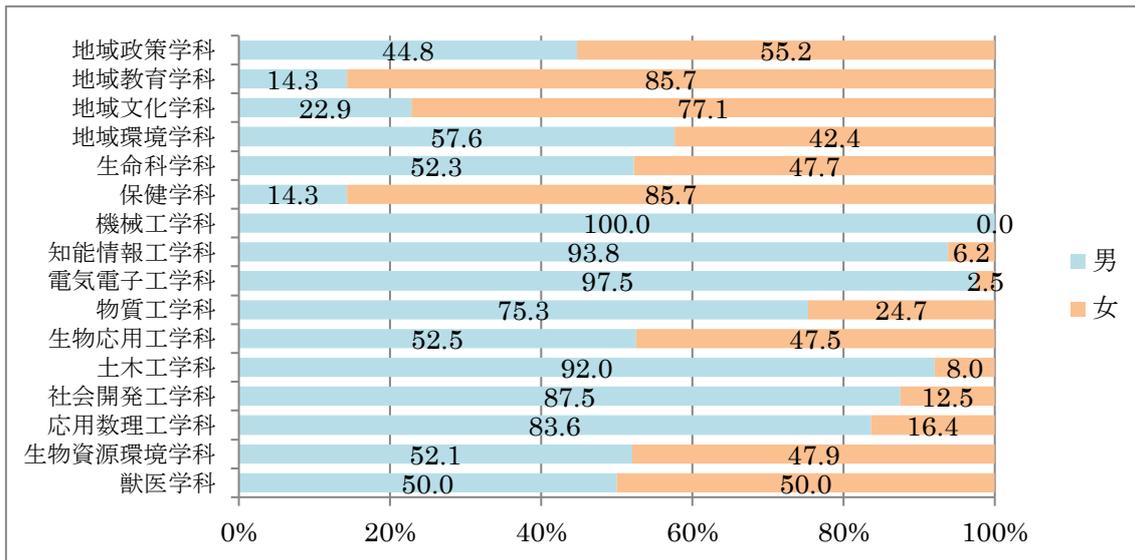


図1. 学科別性別

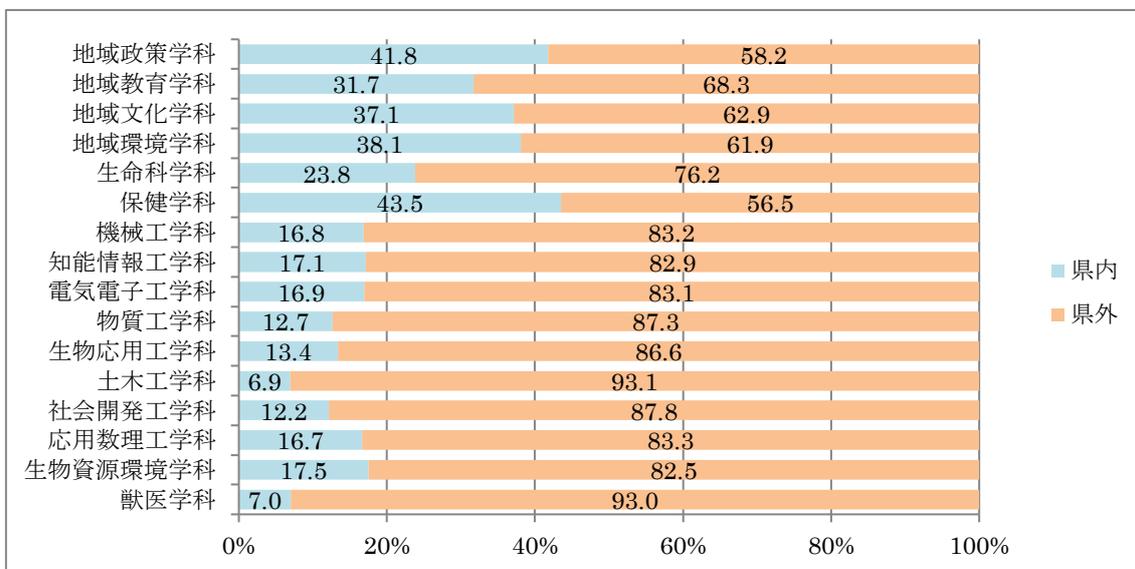


図2. 学科別出身地

第一部 教育理念

(1) 教養教育のイメージ

教養教育のイメージに関して、以下4つの選択肢から一番近いものを選択してもらった。

- ① 専門科目では学べない幅広い知識・技能を身につける
- ② 専門科目で必要となる基礎的な知識・技能を身につける
- ③ 社会人として必要な幅広い知識・技能を身につける
- ④ 生活してゆく上で必要な幅広い知識・技能を身につける
- ⑤ その他

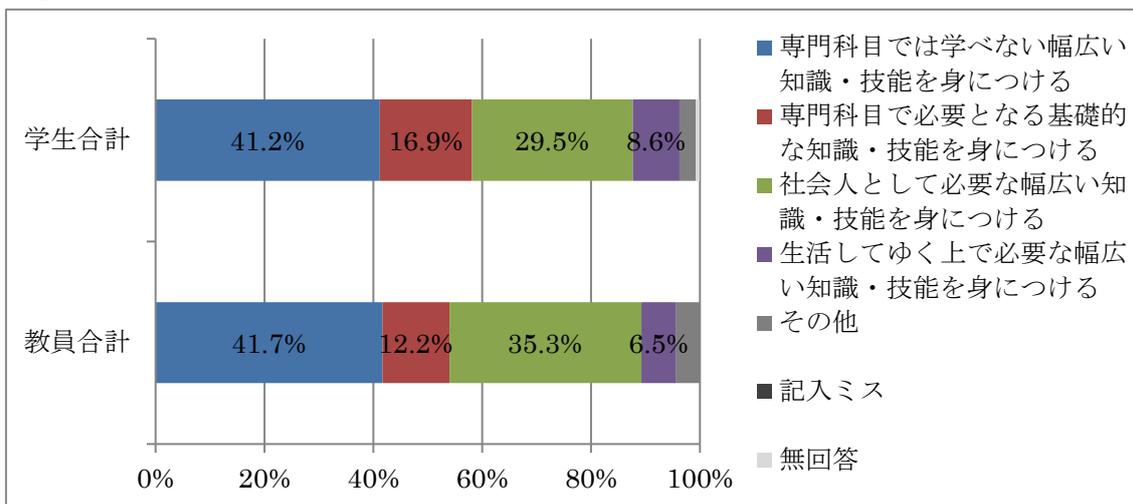


図3. 学生—教員別教養教育のイメージ

学生では、全学平均で、①41.2% > ③29.5% > ②16.9% > ④8.6%と続き、学部間・学年間でも大きな差は見られない（なお医学部・保健2年では、唯一①は0%、逆に④が41.7%となっている）。教員では、①41.7% > ③35.3% > ②12.2% > ④6.5%という比重・順番である。学生・教員とも概ね同様の傾向を示しており、教養教育の位置付けに関する学生・教員の理解は一致していると言える。また、かつて教養部の解体に伴い教養教育の意義が議論された際には、教養教育をあくまで専門教育の導入・前座として、従属的・副次的に位置付ける風潮があったが、今回の設問を見る限り、教養教育は一個の独立・完結した教育課程として把握されていると言える。

他に⑤「その他」が、学生で3.0%（75名）、教員で4.3%（6名）存在する。その記述内容を見れば、学生の場合、教養教育のイメージとして、「あまり意味のないもの」、「形だけの授業」、「おまけで必要のないもの」、「先生によって当たりはずれのある無駄の多い科目」、「全くいらぬ単位だけのもの」、「卒業するために仕方なくとる」、「卒業に必要な障害」、「何のためにやっているか分からない」、「余計な負担」、以上要するに単に必要な単位を取得するために不本意ながら履修するという、消極的・否定的な認識が大半である。あるいは、「Aの単位を取るもの、GPA稼ぎ」、「役に立たない中途半端な単位かせぎ」といった点数稼ぎの手段として認識するものもあり、これは教養教育における成績評価・単位認定が厳格な基準に従って行われていない可能性を示唆している。教員では、教養教育のイメージとして、「人間力を養成」、「何故という好奇心、批判する精神、分かるという楽しさ」を育成する科目としての期待がある一方、「高校の延長」、「目的のない無駄な科目」、「科学への向上心を失わせる」科目、という認識がある。

(2) 履修・担当の是非

教員のみ対象として、学生が教養教育を履修することの重要性を聞いたところ、「とても重要」47.0% > 「ある程度重要」44.0%となっており、合計90%を超える。

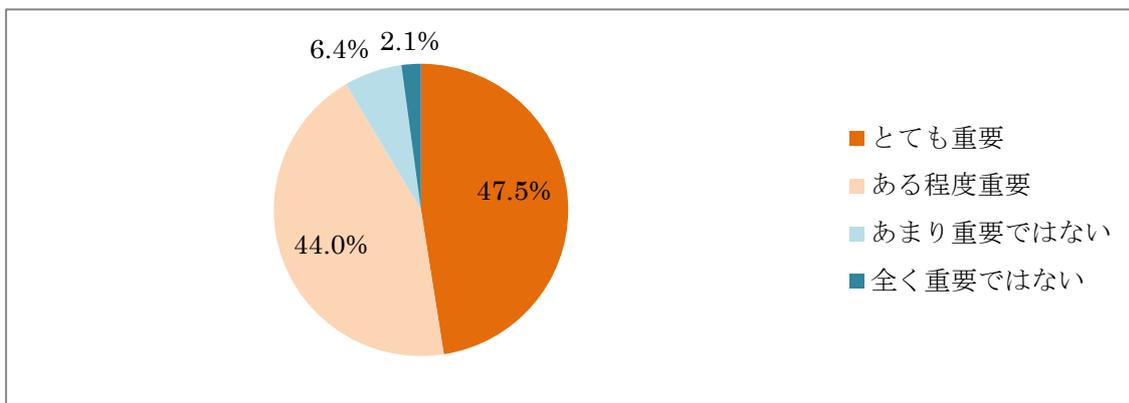


図4. 教養教育の重要性 (教員)

ただし教員が教養教育を担当することの重要性となると、「とても重要」34.3% < 「ある程度重要」45.5%となっており、合計80%を超えるものの、学生が履修する重要性よりは低い。また「あまり重要でない」・「全く重要ではない」と言い切る回答も合計20%に達する。教員の大半は教養教育の意義を認めつつも、実際の担当となると消極的であり、他人任せ、あるいは専門教育・研究活動を優先する意識は根強いと思われる。

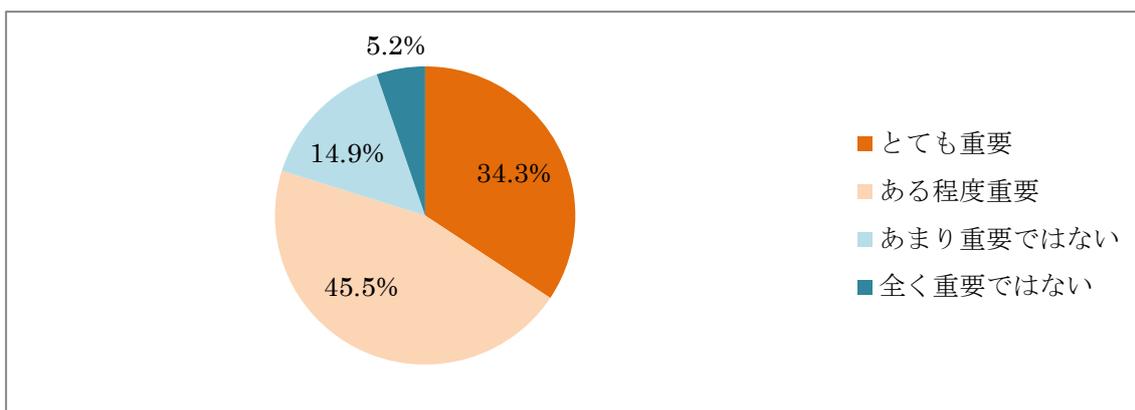


図5. 教養教育担当の重要性 (教員)

(3) 学びたい分野

全学共通科目の実施母体である教科集団の枠組みをベースに26の学問領域を設定し、学生には「学びたい分野」を、教員には「学生に学んでもらいたい分野」を、複数回答(無制限)で選択してもらった。

学生では「心理学」が突出し、全回答者の43%が「学びたい」としている。以下、「学びたい」の比重が20-25%のものとして「哲学」・「外国語」・「経済学」・「健康スポーツ」、残る学問領域の多くは10-17%で横並び状態である。逆に10%未満にとどまる学問分野は「日本文学」・「外国文学」・「外国史」・「地学」であり、うち最低は「外国文学」・「外国史」の7%である。

教員では「外国語」が64%で首位、「哲学」・「倫理学」が各々50%で続き、あとは概ね20-30%で横並びである。20%未満で相対的に低いのは「教育学」・「言語学」・「経営学」・「地理学」・「地学」である。

学生・教員の意向を比較すると、多くの科目において教員の「学生に学んでもらいたい」割合が、学生の「学びたい」割合を上回り、「学生としては学びたくないが、教員としては学んでもらいたい」という、教員の期待過剰にある。逆に、「学生としては学びたいが、教員としては学んでもらわなくともよい」という、学生の希望過剰になっているものとしては、「教育学」（学生16% > 教員9%）・「心理学」（学生43% > 教員31%）・「健康スポーツ」（学生24% > 教員23%）がある。

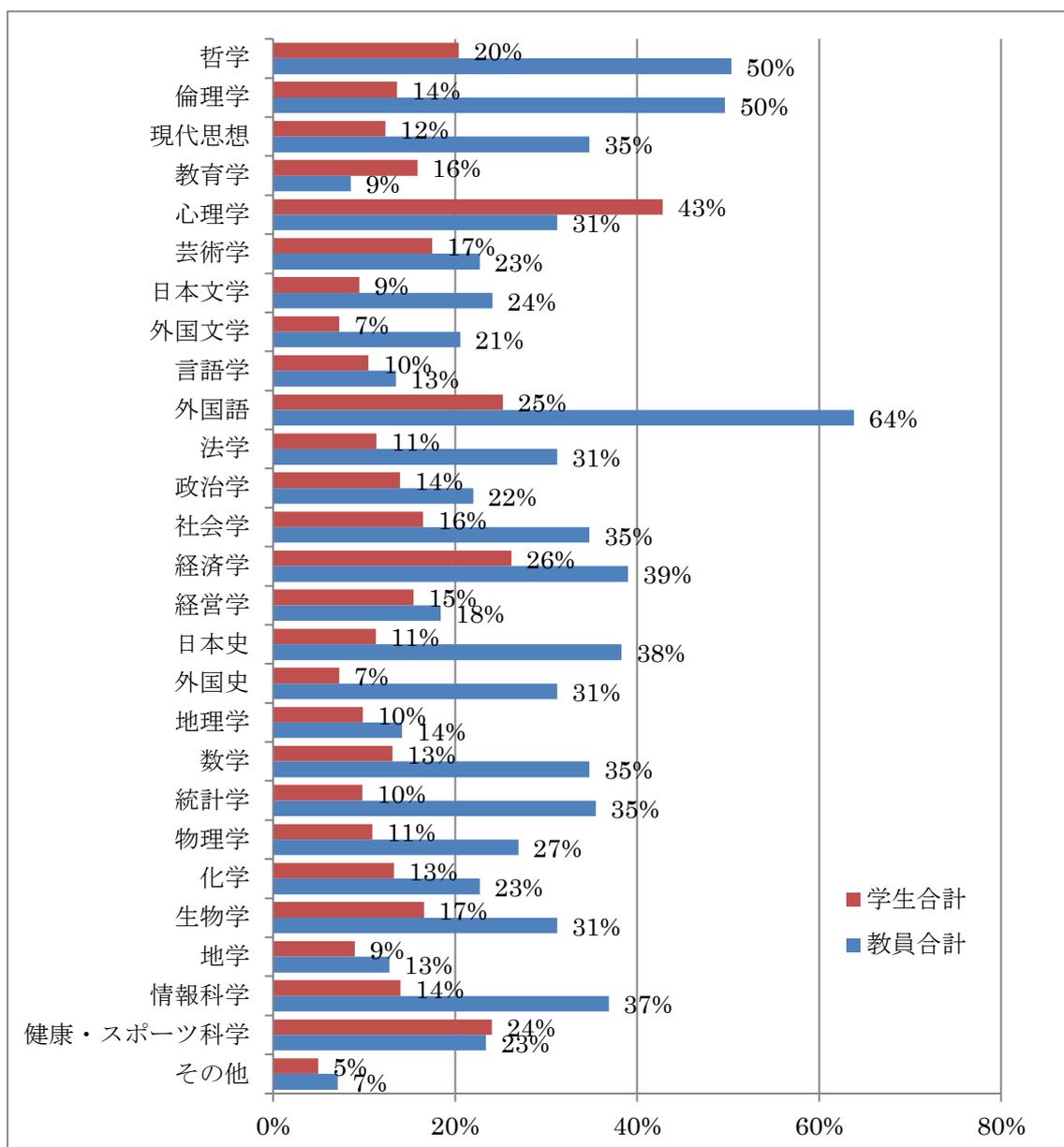


図6. 学生—教員別「学びたい分野」

(4) 人間力

人間力の5要素(知力・実践力・気力・体力・コミュニケーション力)について、重要度・修得度の両面から聞いた。

重要度

学生・教員とも場合、「とても」・「ある程度重要」の平均合計は、4要素において90%以上、「体力」のみ80%台となっている。うち「とても重要」の比重を見ると、学生では「コミュニケーション力」(71.8%)>「実践力」(68.5%)>「気力」(49.6%)>「知力」(41.2%)>「体力」(30.9%)の順に高い。学部間・学年間で大きな違いは無いが、医学部ではいずれの要素でも重要度の評価がやや低く、逆に「重要でない」の比重が高めとなっている。他方、教員では「コミュニケーション力」(75.2%)>「知力」(66.7%)>「実践力」(66.7%)>「気力」(65.2%)>「体力」(42.6%)の順に高い。

学生・教員のいずれも、最上位は「コミュニケーション力」、最下位は「体力」という点では一致しており、大学生としての知識獲得の以前に、そもそも社会の一員としての人間形成を重視する意識がうかがえる。ただし医学部の場合、「コミュニケーション力」の「とても重要」は、教員では4学部のなかで最も高い90.0%、逆に学生では4学部のなかで最も低い57.2%となっており、教員・学生の意識に隔りがある。

他方、学生・教員で大きく異なるのは「知力」の位置付けであり、学生では低位の4位、教員では上位の2位にランクする。

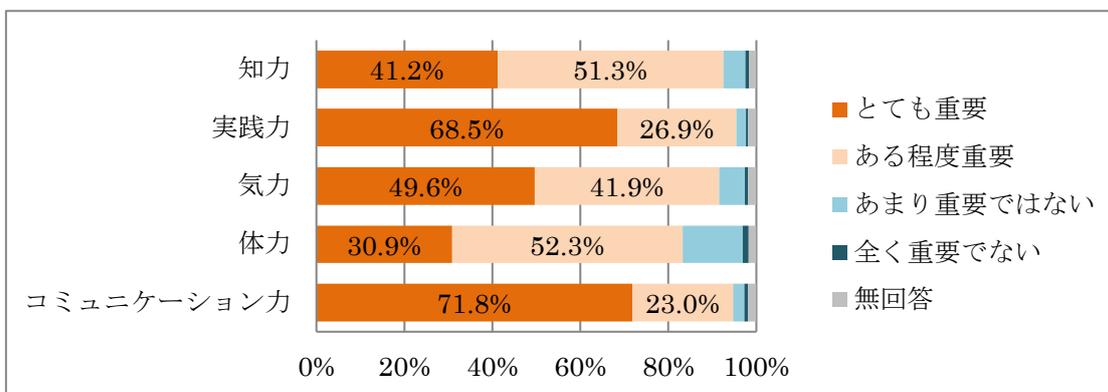


図7. 人間力の重要性 (学生)

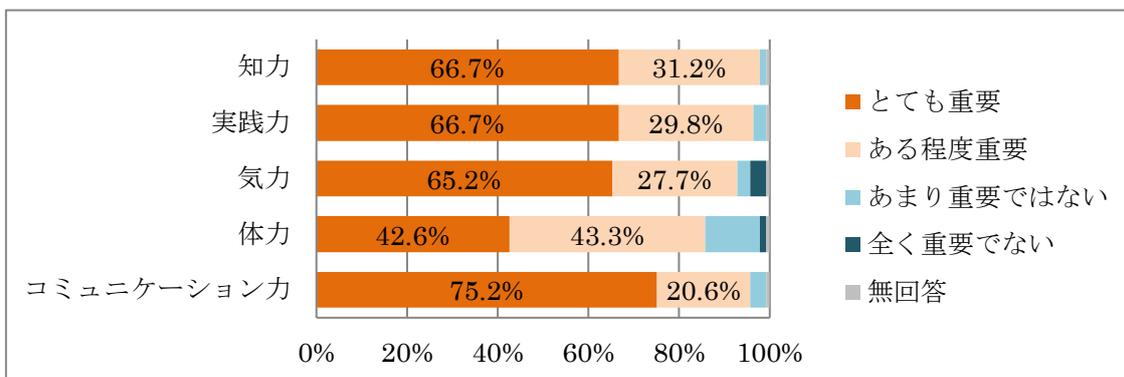


図8. 人間力の重要性 (教員)

修得度

学生の場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は、「コミュニケーション力」(64.7%) > 「知力」(63.7%) > 「気力」(59.3%) > 「実践力」(58.7%) > 「体力」(48.1%)の順に高く、多くの要素で概ね60%前後、「体力」のみ50%未満である。上記の重要度と比較すると、「知力」・「実践力」が入れ代わっている以外、順位に変動はない。「コミュニケーション能力」は重要なので修得、逆に「体力」は不要なので修得せず、という相関関係が推定されるほか、また「知力」は既に修得済みのためもはや重視せず、逆に「実践力」はいまだ修得不足のためあえて重視しているとも解釈できる。

教員の場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は、「体力」(61.0%) > 「知力」(51.0%) > 「実践力」(40.4%) > 「コミュニケーション力」(37.6%) > 「気力」(31.2%)の順に高く、「体力」・「知力」は50%以上、他の3要素は過半に達しない。上記の重要度と比較すれば、重要度では最も低かったはずの「体力」が修得度では最も高くなっており、かつ修得度の数値が重要度の数値を唯一上回っている。残る4要素の場合、修得度の数値は重要度の数値を全て下回っている。また地域学部の場合、他の3学部では過半に満たない「実践力」・「コミュニケーション力」で過半以上(68.8%・56.3%)、逆に他の3学部では過半を超える「知力」で過半未満(25.0%)となっている。

学生・教員を比較すると、ほぼ全ての要素について学生の自己評価が教員の評価を上回る。唯一「体力」では学生の自己評価(48.1%)が教員の評価(61.0%)より低い。また「コミュニケーション力」・「気力」は、学生の自己評価では比較的高く(1位・3位)、教員の評価では低い(4位・5位)。

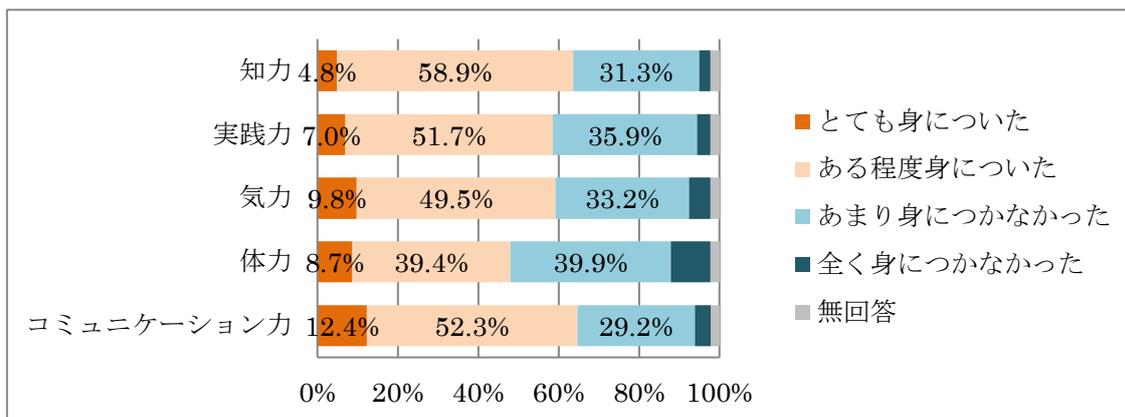


図9. 人間力の修得度 (学生)

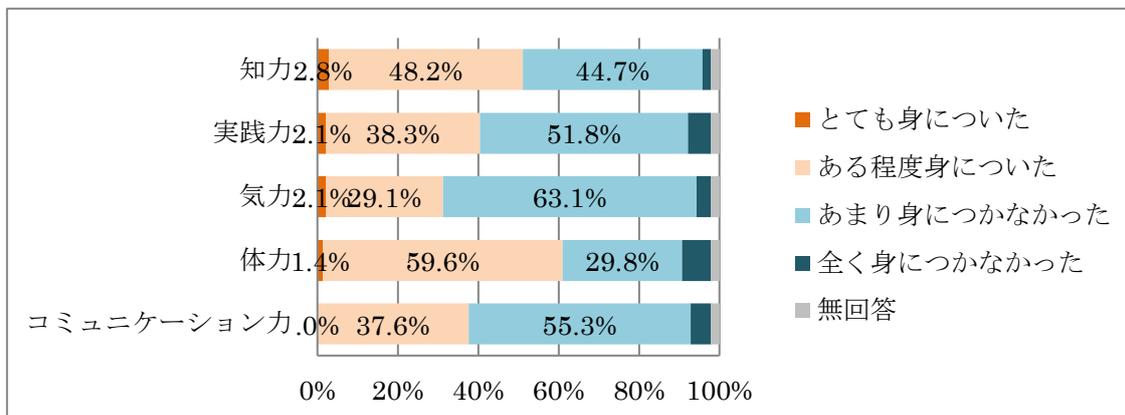


図10. 人間力の修得度 (教員)

第二部 教育課程

平成 21 年度カリキュラム改革における問題意識・基本方針は、平成 18 年度の「教育改革懇談会」における意見・提言を踏まえて策定された参考メモ「共通教育の改革」（平成 19 年 4 月 22 日付け）において提示されている。アンケート調査では、この方針に基づき導入・再編された科目区分の重要度・修得度について、学生・教員の双方に対して、4 段階（①「とてもそうである」、②「ある程度そうである」、③「あまりそうではない」、④「全くそうではない」）で質問した。以下では、アンケート調査の集計結果と対照しながら、平成 21 年度カリキュラム改革の成果・限界を検証しよう。

なお平成 19 年度参考メモの概要、及び今回のアンケート集計結果は以下の通りである。

表 2. 参考メモ「共通教育の改革」（平成 19. 4. 22）

区分	No.	問題点 (改革の背景)	No.	改革の方向
入門 科目		該当項目無し		該当項目無し
	4	学力レベルに大きな違いがあっても同一の授業内容で不満足。		該当項目無し
	2	新課程学生の入学もあり、入学者の基礎学力が全体的に低下。	7	未履修・学力不足の学生への適切な対応。
主題 科目	5	主題科目が多くなり、教養科目としての学問体系が稀薄になっており、基礎知識の習得のための新たな仕組みが必要。	8	主題科目は専門基礎の科目と統合整理する。
	9		大学として教養科目にふさわしいコアとなる科目を設定し、授業内容を科目集団の主任を中心に調整する。	
	7	同一の授業で内容が担当教員によって異なっている科目があり、統一シラバスの作成などから授業内容の調整が必要	14	物理学・化学・生物学等では、教科集団の主任を中心に授業内容を検討して「統一シラバス」を作成し、専門学部の科目と十分な連携をとる。
		該当項目無し	23	総合科目の充実：鳥取学、鳥取大学学の科目の整備（それ以外の授業科目に関する記述は無し）
実践 科目	8	TOEIC300点のみが基準で、学生の語学の到達度、成績向上の目標が明確でない。	20	TOEICを入学直後に全員受験させ、修学度別授業を行うとともに、卒業時までの到達度目標を明確にし学習支援体制を構築。
	4	学力レベルに大きな違いがあっても同一の授業内容で、学生・教員とも不満足。	19	語学教育の全体的な見直しを行う。週1回で効果が薄く、クォーター制の導入、母国語教員の増員など語学教育を充実。
		該当項目無し	6	寄せ集めの状況を廃止し、外国語、健康スポーツとして明確化。
		該当項目無し		該当項目無し
専修		該当項目無し	5	内容によってコア科目と専門科目に分離する。
履修	9	基本的科目について調整が必要	18	教職関連科目の整備を行う。

表 3. 各科目区分の重要度・修得度

(※「とても」・「ある程度重要」、あるいは「とても」・「ある程度身についた」の合計)

(※ 赤字は対4年比が減少、太字はその科目で最大の学部、下線はその学部で最大・最小の科目)

(※ 基幹・特定科目の対4年比については、4年生の主題科目評価と1-3年生の基幹・特定科目評価とを対比)

新科目区分			重要度 (肯定率)					修得度 (肯定率)					
			全体	地	医	工	農	全体	地	医	工	農	
入門科目	入門ゼミ	4年	70.4	72.7	—	54.7	58.6	44.1	51.5	—	47.2	<u>32.8</u>	
		1-3年	72.8	86.7	66.8	72.4	70.5	<u>50.8</u>	61.3	<u>50.8</u>	<u>51.1</u>	<u>44.1</u>	
		教員	77.4	68.8	80.0	83.4	75.0	34.7	43.8	30.0	33.4	30.0	
	情報リテラシ	4年	79.9	90.9	—	80.7	73.5	60.9	69.7	—	65.0	46.9	
		1-3年	83.1	88.3	83.6	81.4	83.9	69.3	72.6	72.2	68.0	68.4	
		教員	87.3	<u>93.8</u>	80.0	85.7	95.0	46.8	37.5	60.0	52.4	25.0	
	教養基礎科目	4年	79.2	87.9	—	80.8	71.9	65.0	83.8	—	68.1	50.9	
		1-3年	77.3	80.8	76.3	75.6	79.9	67.0	66.7	67.8	66.9	66.6	
		教員	87.9	87.5	90.0	88.1	90.0	45.4	31.3	60.0	38.1	30.0	
教養科目	主題科目	4年	82.4	98.4	—	78.9	83.2	61.7	83.4	—	59.0	63.2	
		1-3年	86.7	96.1	73.7	88.6	87.7	71.5	76.6	62.4	71.7	75.7	
		教員	80.2	81.3	100.0	66.6	75.0	35.5	37.5	50.0	31.0	25.0	
	基幹科目	人文社会分野	1-3年	80.1	96.4	70.8	79.3	79.5	60.6	78.5	49.8	58.3	63.9
			教員	87.9	<u>93.8</u>	95.0	90.5	80.0	29.8	25.0	30.0	26.2	25.0
	自然分野	1-3年	85.7	79.7	92.5	84.1	<u>90.8</u>	67.5	39.8	75.9	68.0	80.5	
		教員	90.1	87.5	100.0	95.3	85.0	<u>50.3</u>	<u>12.5</u>	65.0	<u>61.9</u>	40.0	
	実験演習	4年	90.4	86.3	—	<u>89.9</u>	93.6	83.0	88.9	—	<u>82.3</u>	83.5	
		1-3年	84.8	77.7	82.9	84.9	90.3	77.8	57.2	79.3	77.6	<u>84.7</u>	
		教員	88.7	81.3	100.0	90.5	90.0	47.5	<u>12.5</u>	65.0	57.1	40.0	
	特定科目	1-3年	56.4	77.3	<u>58.7</u>	50.8	54.5	60.5	72.1	73.7	55.1	59.8	
		教員	<u>57.5</u>	<u>49.0</u>	70.0	<u>59.5</u>	<u>50.0</u>	26.9	25.0	25.0	23.8	20.0	
外国語科目	英語	4年	<u>90.7</u>	95.4	—	89.3	<u>92.0</u>	47.0	54.5	—	<u>42.5</u>	55.2	
		1-3年	<u>92.1</u>	95.3	98.5	<u>91.2</u>	90.3	56.5	59.4	76.7	54.5	52.6	
		教員	<u>92.9</u>	<u>93.8</u>	80.0	100.0	100.0	29.1	18.8	55.0	16.7	35.0	
	英語以外の外国語	4年	78.4	84.9	—	74.5	85.6	47.9	60.6	—	43.4	53.6	
		1-3年	82.7	89.8	77.8	82.5	82.8	59.9	72.7	63.0	58.1	53.7	
		教員	75.9	81.3	<u>70.0</u>	73.8	80.0	14.9	18.8	25.0	<u>9.5</u>	<u>10.0</u>	
健康スポーツ科目	4年	86.2	92.5	—	84.6	87.2	<u>72.0</u>	80.3	—	69.4	<u>74.4</u>		
	1-3年	87.0	91.4	86.2	86.8	85.4	77.7	76.1	78.3	78.3	69.5		
	教員	75.9	93.8	80.0	69.0	90.0	41.1	37.6	50.0	38.1	<u>65.0</u>		

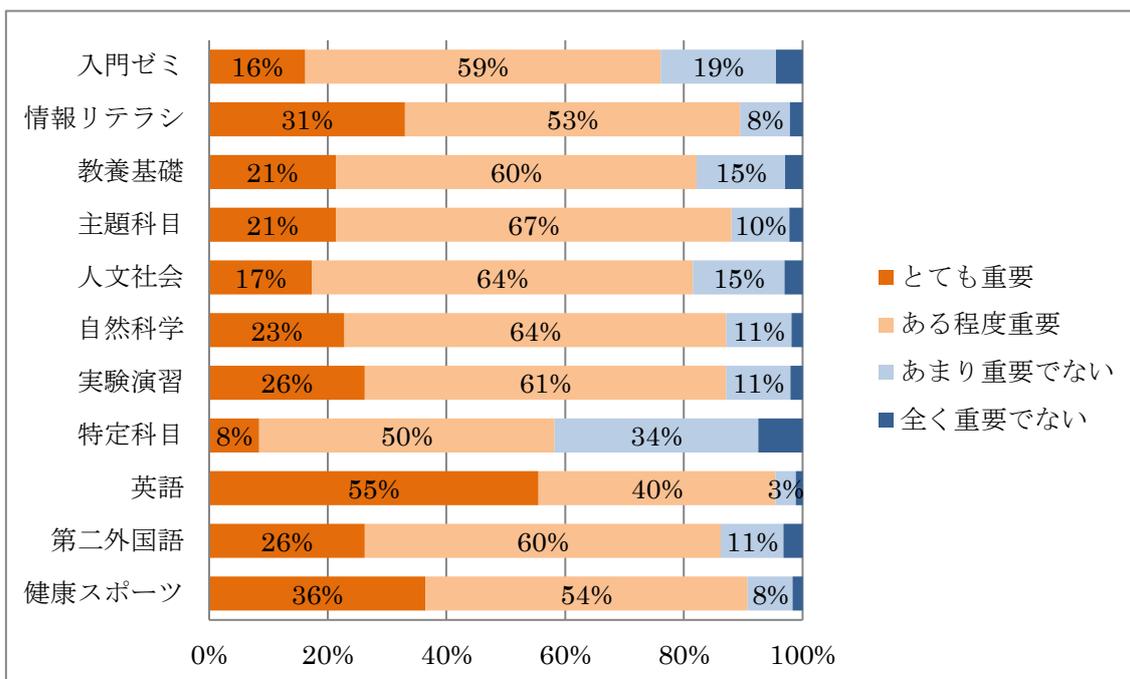


図 11. 科目別重要度 (学生)

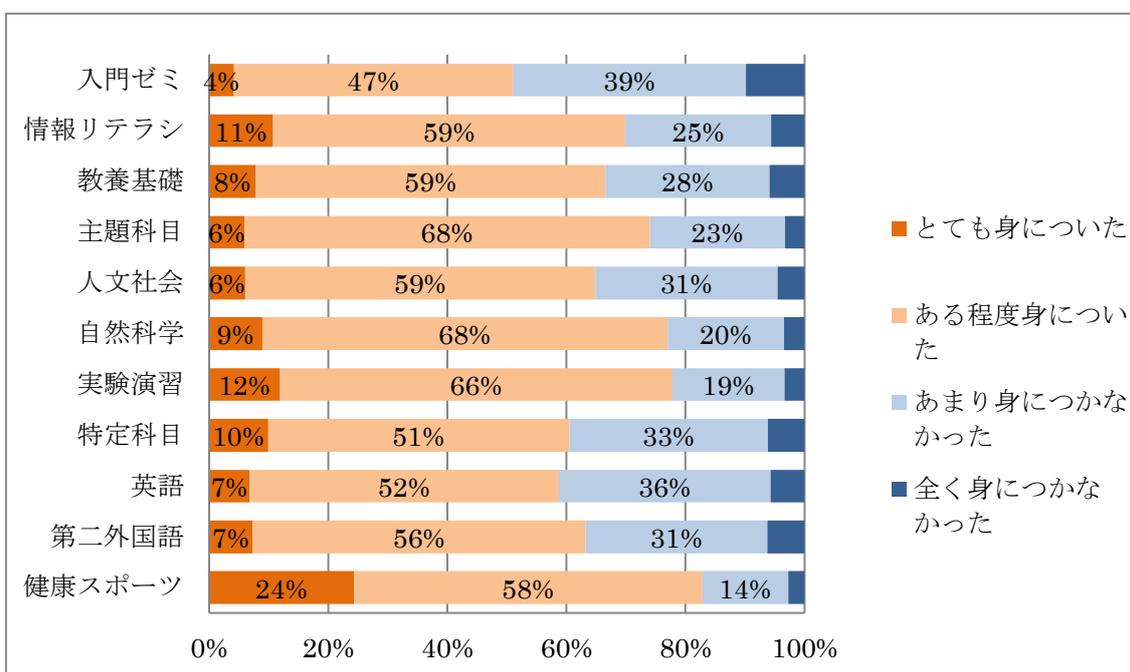


図 12. 科目別修得度 (学生)

〔I〕 入門科目

入門科目は高校教育から大学教育への円滑な転換を促す科目であり、「入門ゼミ」・「情報リテラシ」・「教養基礎」の3種から成る。平成19年の『参考メモ』ではとくに問題は指摘されておらず、今回のカリキュラム改革でも大幅な変更はない。

① 入門ゼミ

重要度：学生の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は、4年生・1-3年生とも70%を超える。いずれの学年でも地域学部が4学部のなかで最も高く、またいずれの学部でも4年生は全ての科目区分のなかで最も低い数値を記録している。これまでの学生生活を振り返った上で4年生が一致して低い評価を与えていることは、大学4年間を通じて「入門ゼミ」の意義を実感する機会が乏しいことを意味する。教員の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は77.4%であるが、地域学部が4学部のなかで最も低い。

修得度：学生の場合、「とても」・「ある程度身についた」の平均合計は、4年生で44.1%、1-3年生で50.8%であるが、いずれも全ての科目区分の最低値である。転換教育に特有な教育目的・授業形態など何らかの事情が学生にとまどいを与えた可能性がある。教員の場合、「とても」・「ある程度身についた」の平均合計は34.7%にとどまるが、地域学部が4学部のなかで最も高く、かつ全ての科目区分のなかで最高値を記録している（本来の大学教育としての全学共通科目では、転換教育ほどの修得度が認められていない）。

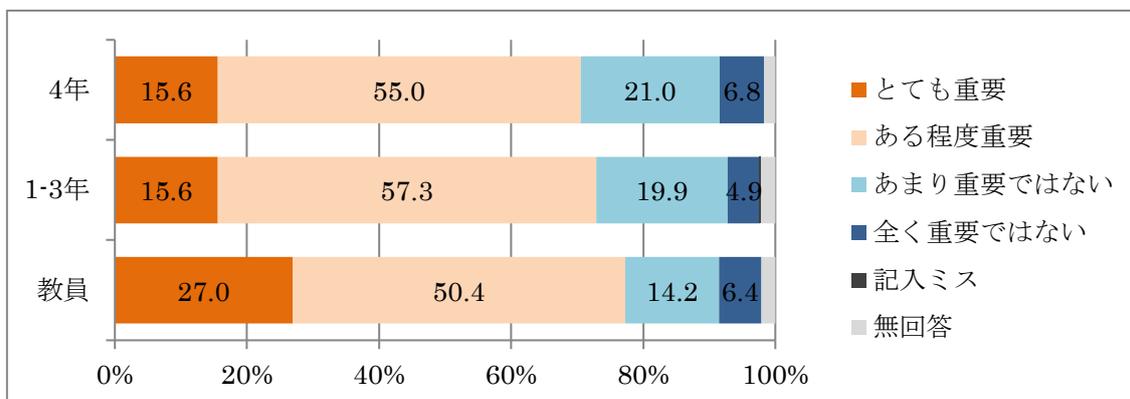


図 13. 入門ゼミ重要度

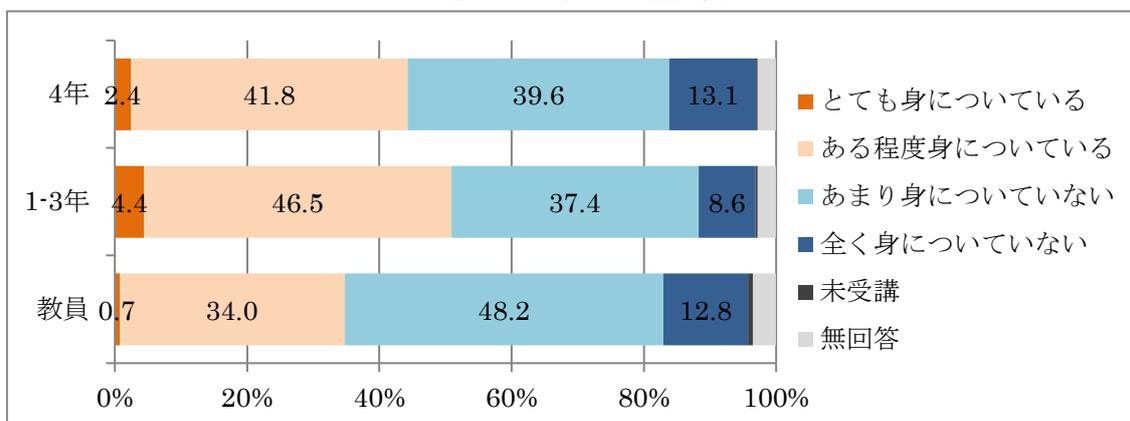


図 14. 入門ゼミ修得度

② 情報リテラシ

重要度：学生の場合、「とても」・「ある程度重要」の平均合計は、4年生・1-3年生とも概ね80%以上に達し（農学部4年のみ73.5%）、いずれの学年でも地域学部が4学部のなかで最も高い。教員の場合、「とても」・「ある程度重要」の平均合計は、87.3%で高い数値を示す。うち農学部は4学部のなかで最も高く当該科目の意義を評価し、また地域学部は全ての科目区分のなかで最も高く当該科目の意義を評価している。

修得度：学生の場合、「とても」・「ある程度身についた」の平均合計は、4年生で60.9%、1-3年生で69.3%に達し、上昇傾向にある。いずれの学年でも地域学部が4学部のなかで最も高い。教員の場合、「とても」・「ある程度身についた」の平均合計は、46.8%にとどまる。うち農学部は4学部のなかで最も低く当該科目の修得効果を評価している。

③ 教養基礎科目

重要度：学生の場合、「とても」・「ある程度重要」の平均合計は、4年生・1-3年生とも80%近くに達する。地域学部・工学部で減少傾向にあるが、教養基礎の否定が基礎学力の向上を反映するものか否かは定かではない。教員の場合、「とても」・「ある程度重要」の平均合計は、87.9%で高い数値を示し、うち医学部・農学部の教員は4学部のなかで最も高く当該科目の意義を評価している。

修得度：学生の場合、「とても」・「ある程度身についた」の平均合計は、4年生で65.0%、1-3年生で67.0%となっており、上昇傾向にあるが、地域学部・工学部では減少傾向にある。教員の場合、「とても」・「ある程度身についた」の平均合計は、45.4%の評価にとどまり、うち農学部は4学部のなかで最も低く当該科目の修得度を評価している。

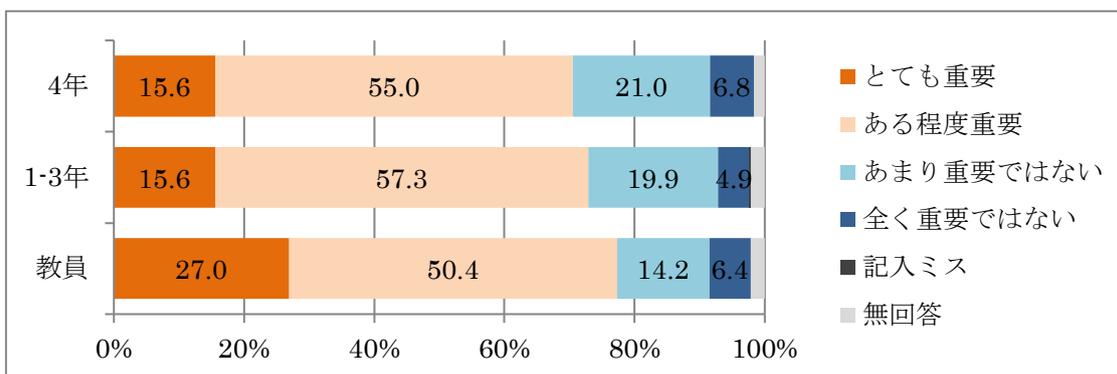


図 15. 情報リテラシ重要度

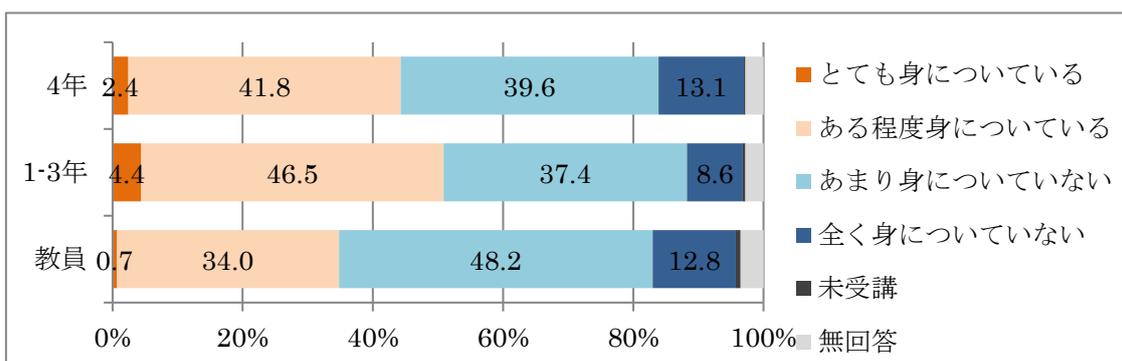


図 16. 情報リテラシ修得度

〔Ⅱ〕教養科目

(1) 各科目群の重要度・修得度

① 主題科目

「主題科目」は「**個別的・具体的な学問領域について、先端的な知識・技能や、学際的な思考能力を養う科目**」とされる。平成3年度（1991年度）の「大学設置基準の大綱化」によって教養課程・専門課程の区分が廃止されたことに伴い、平成5年度（1993年度）の第一次カリキュラム改革（一般・特定・総合科目）に続く平成13年度（2001年度）の第二次カリキュラム改革（入門・主題・実践・専門基礎科目）において導入され、平成21年度の改革に至るまでほぼ10年近く本学教養教育の中核として機能してきた。だがこの間における平成19年度（2007年度）の区分見直し（主題A-F → 主題I-VI）に際して、古典的・伝統的な学問領域を体系的・組織的に学ぶ主題A「学問の世界」が廃止されたため、平成19年の『参考メモ』の「問題点」第5項では、「**主題科目が多くなり、教養科目としての学問体系が稀薄になってきて**」いることが憂慮すべき点として指摘され、平成21年度のカリキュラム改革では主題科目の比重が大幅に圧縮された。

重要度

学生の場合、4年生・1-3年生を比較すれば、「とても」・「ある程度重要」の平均合計は82.4%・86.7%に達し、なかでも地域学部では各々98.4%・96.1%、また学年によっては医学部の生命・保健、工学部の全学科、農学部の生物でも90%を超える。他方、「あまり」・「全く重要でない」の平均合計は15.1%・11.8%にとどまるが、医学部・医学では平均33.8%（3年生は41.3%）、農学部・獣医では32.2%（3年生は41.7%）に及ぶ。

教員の場合、「とても」・「ある程度重要」の平均合計は80.2%（医学部では100.0%、地域学部では81.3%）、「あまり」・「全く重要でない」の平均合計は17.0%（工学部では28.5%、農学部では25.0%）である。全体として、地域学部は教員・学生とも重視傾向、農学部では学生・教員とも軽視傾向、また工学部では学生の重視に対して教員は軽視、逆に医学部では教員の重視に対して学生の軽視という乖離が認められる。

修得度

学生の場合、4年生・1-3年生を比較すれば、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均61.7%から71.5%へと上昇、1-3年生では地域学部・文化、医学部・保健、工学部・生物で平均80%を超える。他方、「あまり」・「全く身につかなかった」の平均合計は35.2%から25.2%へと減少しているが、学年によっては工学部の機械で50%、地域学部の政策・環境、医学部の医学・生命、工学部の電気・物質・土木・応数、農学部の獣医で40%を超える。

教員の場合、「とても」・「ある程度身につけている」の合計が平均35.5%（ただし医学部は50.0%）にとどまり、むしろ「あまり」・「全く身につかなかった」の合計が平均51.1%（なかでも農学部は70.0%）に達する。学生はその7割が概ね修得したつもりでいるのに対して、教員は逆に5割が身につけてないと判断している。ただし農学部では学生・教員とも低い修得度について認識が一致している。

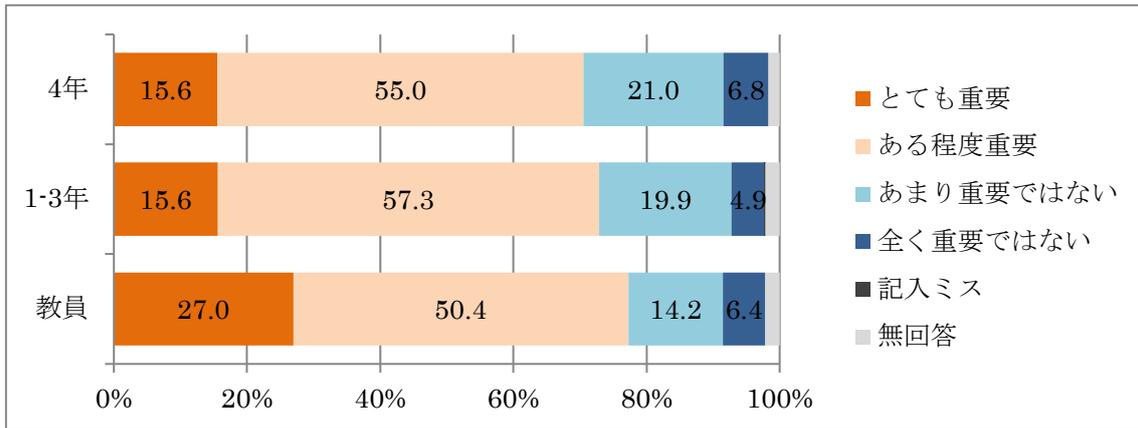


図 17. 主題科目重要度

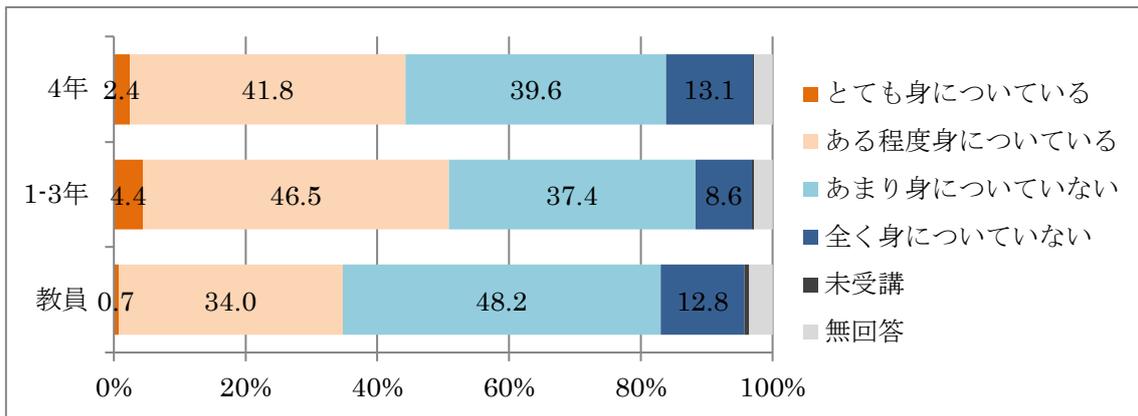


図 18. 主題科目修得度

主題区分

主題区分は、旧 6 種から社会科学・学際区分が除外され、新 4 区分（「人間と文化」、
「人間と環境」、「人間と科学」、「健康と生命」）となった。教員にその是非を質問した
ところ、「良くなった」・「どちらかというと良くなった」の合計は 53.9%（工学部では 47.6%）
に達する一方、「どちらかというと悪くなった」・「悪くなった」の合計は 18.5%にとどま
っており、いちおう支持されていると言える。

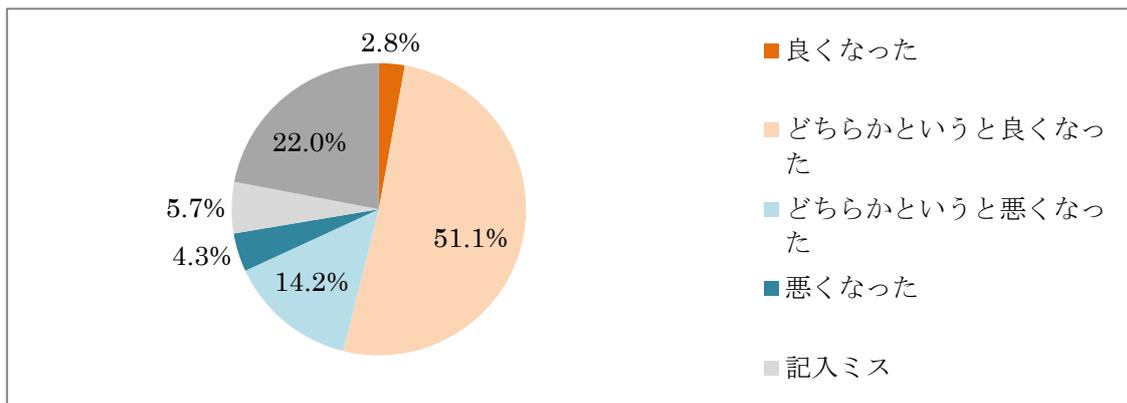


図 19. 主題区分評価（教員）

② 基幹科目

「基幹科目」は「基本的な学問領域について、体系的・基礎的な知識・技能を修得するとともに、論理的・科学的な発想方法・思考能力、及び芸術・文化に対する深い理解・感性を養うことによって、物事を幅広い視野から総合的・客観的に理解・判断する能力を育成」する科目であり、「人文・社会分野」・「自然分野」・「実験演習分野」の3分野から成る。平成19年の『参考メモ』の「問題点」第5項では、「**主題科目が多くなり、教養科目としての学問体系が稀薄になってきており、基礎知識の習得のための新たな仕組みが必要である**」ことが指摘され、続く「改革の方向」第9項では、「**大学として教養科目にふさわしいコアとなる科目を設定し、授業内容を科目集団の主任を中心に調整する**」としている。こうした方針から平成21年度の改革で新規導入されたのが「基幹科目」である。

i) 人文社会分野

重要度：学生（1-3年生）の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均80.1%を占める。なかでも地域学部は4学部のなかで最も高い96.4%に達し、全ての科目区分のなかの最高値を記録している。医学部は4学部のなかで最も低い70.8%にとどまる。他方「あまり」・「全く重要でない」の合計は平均18.1%であるが、学年によっては医学部・医学、農学部・獣医で40%を超える。教員の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均87.9%を占める。なかでも地域学部は、学生と同じく、全ての科目区分の最も高い93.8%に達し、また医学部は、学生と異なり、4学部の中で最も高い95.0%に及ぶ。

修得度：学生（1-3年生）の場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均60.6%であるが、地域学部では4学部のなかで最高の78.5%（うち文化では平均91.6%）に及び、全ての科目区分の最高値を当該分野で記録している。他方、「あまり」・「全く身につかなかった」の合計は平均32.9%であるが、医学部・医学では平均49.0%、農学部・獣医では平均47.5%に達する。教員の場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均29.8%にすぎず、なかでも地域学部は4学部のなかで最も低い25.0%にとどまる。他方、「あまり」・「全く身につかなかった」の合計は平均56.0%で過半に達する。

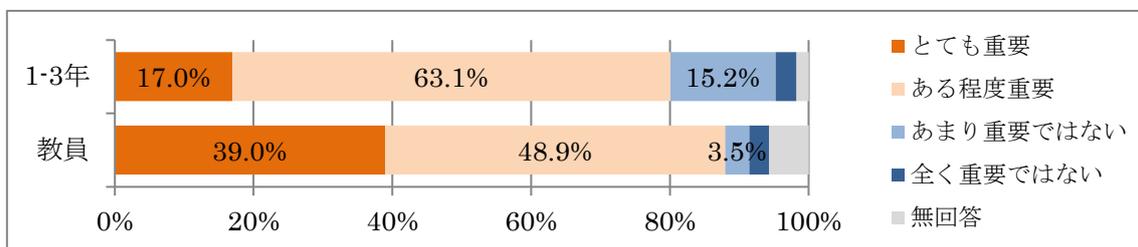


図 20. 人文社会の重要度

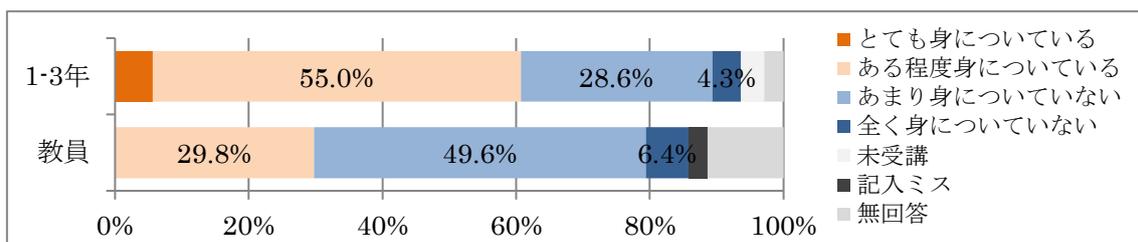


図 21. 人文社会の修得度

ii) 自然分野

重要度：学生（1-3年生）の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均 85.7%を占め、基幹科目のなかで最も高いほか、4年生の主題科目に対する評価と比較した場合、基幹科目のなかで唯一上昇している。農学部では全ての科目区分における首位を当該分野で記録している。ただし文系学科を含む地域学部では4学部のなかで最低の 79.7%を示し、また4年生の主題科目に対する評価と比べ、湖山地区3学部のなかで唯一減少している。**教員**の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均 90.1%を占め、基幹科目のなかで最も高い。なかでも医学部では4学部で首位の 100%に達し、全ての科目区分の最高値を占める。

修得度：学生（1-3年生）の場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均 67.5%を占め、4年生の評価と比較した場合、基幹科目のなかで唯一上昇している。ただし地域学部では4学部で最低の 39.8%にとどまり、全ての科目区分で最低となっている。**教員**の場合、「とても」・「ある程度身についている」の合計は平均 50.3%であるが、実は全ての科目区分における最高値となっている（修得度に関する教員評価が 50%を超過するのも当該分野のみである）。学部別では、医学部・工学部において、全ての科目区分における最高値を記録している。これに対して地域学部は4学部のなかで最低の 12.5%にとどまり、全ての科目区分における最低値を当該分野で記録している。

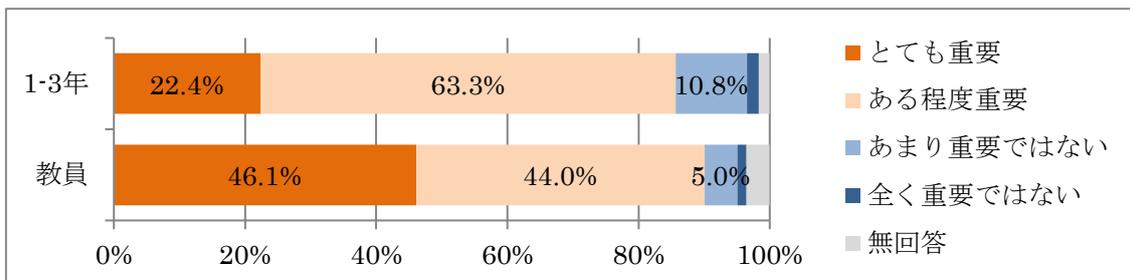


図 22. 自然分野の重要度

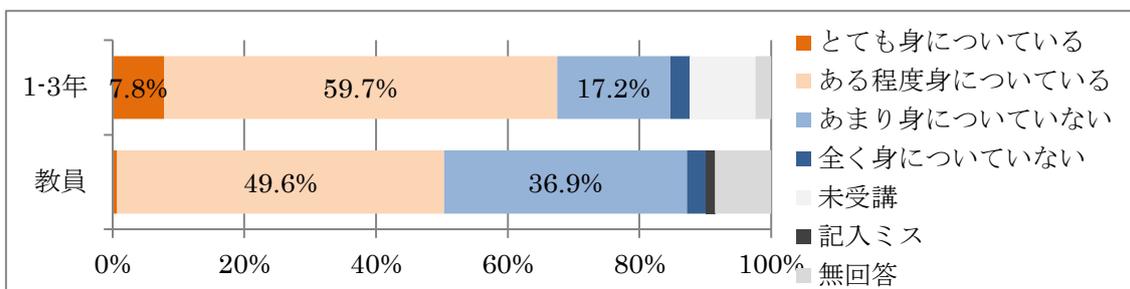


図 23. 自然分野の修得度

iii) 実験演習

重要度：学生の場合、4年生・1-3年生を比較すると、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均90.4%から平均84.8%へと減少傾向にあり、湖山地区3学部では全て減少している。**教員**の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均88.7%を占め、理系3学部では全て90%以上に達している。なかでも医学部では4学部で最高の100%に達し、上記の「自然分野」と同率で全ての科目区分における最高値を示している。文系学科を含む地域学部は学生・教員とも4学部の中で最低となっている。

修得度：学生の場合、4年生・1-3年生を比較すると、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均83.0%から平均77.8%へと減少傾向にあるが、それでも1-3年生は当該分野で全ての科目区分の最高値を記録している。学部別では、地域学部・工学部の4年生、医学部・農学部の1-3年生が、当該分野で全ての科目区分の最高値を記録している。**教員**の場合、「とても」・「ある程度身についている」の合計は平均47.5%にとどまるが、医学部では4学部で最高の65.0%に達し、かつ上記「自然分野」と同率で全ての科目区分の最高値を示している。これに対して地域学部は4学部のなかで最低の12.5%にとどまり、かつ上記「自然分野」と同率で全ての科目区分の最低値を記録している。

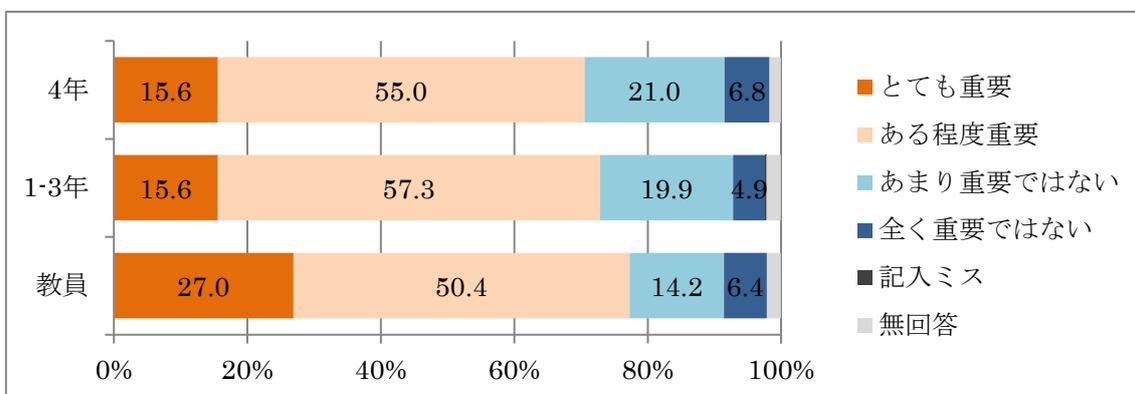


図 24. 実験演習の重要度

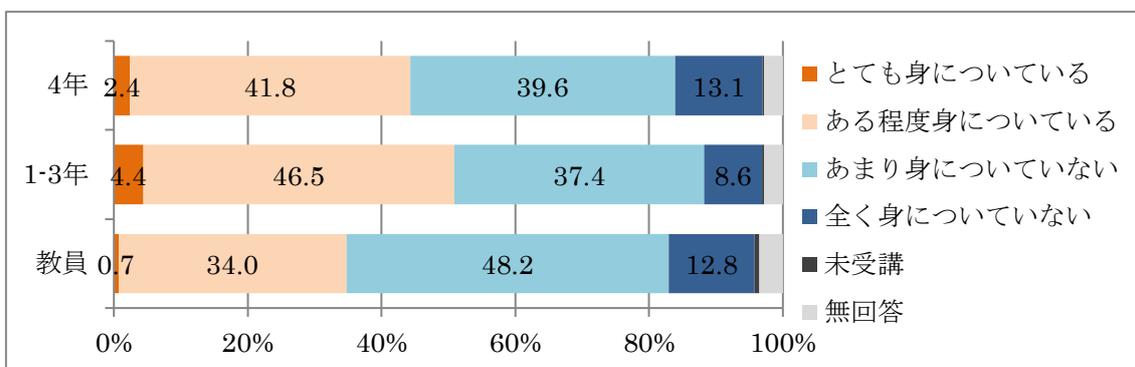


図 25. 実験演習の修得度

iv) 分野区分

「基幹科目」は「人文社会分野」・「自然分野」（当初はⅠ・Ⅱの2種存在した）・「実験演習分野」の3分野から成るが、うち前2者は旧「主題科目」から、また「実験演習分野」は旧「実践科目」から移行したものである。本来、相互に独立した学問体系の「人文科学」・「社会科学」が「人文社会分野」に統合される一方、自然科学は「自然分野」・「実験演習分野」の2本立て（当初は3本立て）とされ、理系に偏向した編成と言える。また前2者が「人文科学」・「社会科学」・「自然科学」という学問領域を分野名に採用する一方、後者は「実験」・「演習」という授業形態を分野名に採用しており、不統一な印象を与えている（もし「実験演習分野」が成立するなら、「講義分野」も成立することになる）。

こうした分野区分の是非を教員に質問したところ、「適正」が平均59.6%で過半に達するが、「不適」も17.0%に及ぶ。学部別で見れば、「適正」の割合は農学部で最も高く80.0%に達し、地域学部で最も低く50.0%となっている。また「不適」の割合は地域学部で最も高く37.5%に達し、医学部で最も低く5.0%となっている。全体として文系学科を含む地域学部では評判が悪く、農学部をはじめ理系学部では概ね支持されている。

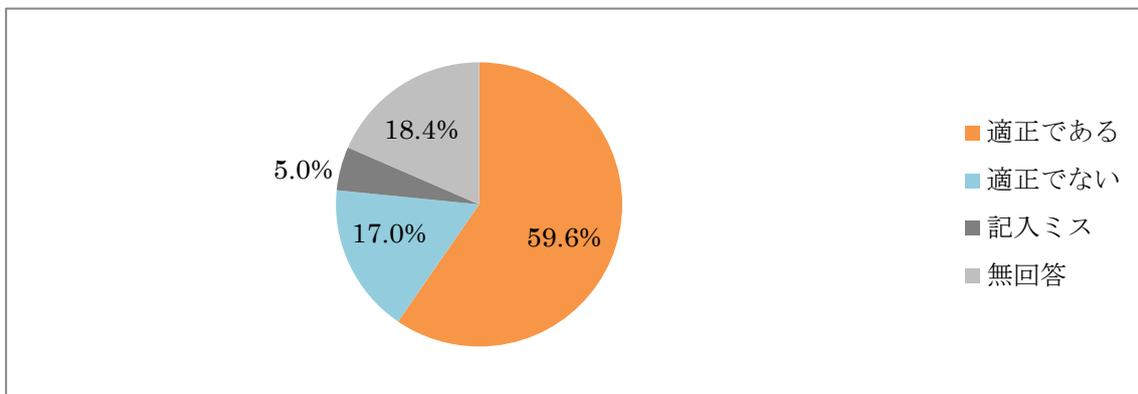


図 26. 分野区分評価（教員）

不適の理由に関する自由記述を見れば、地域学部の場合、「『自然』に偏り過ぎている」、「理系に偏りすぎ、教養とは言えない内容」、「実験・演習分野は専門科目で行うべきではないか?」、など理系的な発想を優先した分野編成に強い批判がある。同様な指摘は地域学部以外の部局にも見られ、「人文社会が1つで自然系3つはバランスが悪い」、「人文・社会分野にも実験・演習はあると思われる」、「『実験実習』科目は『実験』とするべき」、「自然のⅠとⅡの区別は不要」、「自然科学にウェイトが高すぎるのではないか」、「人文・社会分野は人文分野と社会分野に区別することが望ましい。初年度教育において自然分野はⅠとⅡを区別する教育上の根拠がない」、「分野はカリキュラム上の必要単位数のグループ分けと、これを学務支援システムに乗せるために重要だが、自然Ⅰ、Ⅱと実験演習が分かれているので、合わせた条件を設定しにくい」、といった意見がある。なお、自然分野Ⅰ・Ⅱの区別に対する批判は以前からあり、現在「自然分野」に統一されている。

さらに区分設定そのものへの批判として、「区分が明瞭でない」、「ただの組み換えであり無意味」、「区分に問題があるのではないことを理解してほしい」、あるいはそもそも「分かりにくい」、「学生が理解している?」など、枚挙にいとまがない。

③ 特定科目

特定科目は平成 21 年度のカリキュラム改正によって新規に導入された科目区分であるが、内容面では「複合的・現代的・地域的な領域に関して、世界観・人生観を養う」ものとされ、形式面では「鳥取学」・「鳥取大学学」・「人生論講座」が講義形式、かつオムニバス方式（学外講師を含む）を採用し、また「読書ゼミナール」は複数の教員が並行して開設するゼミ形式（重複履修は不可）、「掃除道入門」は実習を含むなど、異なる形態が混在している。平成 19 年の『参考メモ』における「改革の方向」の第 23 項では「総合科目の充実」の項目が明記され、既に「鳥取学、鳥取大学学の科目の整備」が掲げられているが、他の授業科目に関する言及はなく、また「問題点」ではその導入を根拠付けるような現行制度の弊害が明示されている訳ではない（ちなみに他の項目では、まず「問題点」において現行制度の欠陥を指摘し、続く「改革の方向」でその解決手段を提示することによって、問題点・対処法の対応関係が分かるようになっていた）。このため当該科目の導入をめぐる経緯・理由は、共通教育推進委員会のメンバーを含め、一般の教員にとって必ずしも明らかではなく、この事実は当該科目の評価に否定的に作用していると思われる。

重要度：学生の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均 56.4% である。このうち地域学部は 4 学部で最も高い 77.3%、工学部は 4 学部で最も低い 50.8% となっているが、地域学部を含めいずれの学部も、全ての科目区分のなかで最も低い数値を当該科目で記録している。なお医学部・生命の場合、3 年生では「重要である」が 83.3% に達する一方、2 年生では「重要でない」が 80.0% に達し、一口に特定科目と言っても、そのいずれを想定するか、あるいは実際の授業を受講したかで、評価が分かれると思われる。

教員の場合、「とても」・「ある程度重要」の合計は平均 57.5% であるが、このうち医学部が 4 学部で最も高い 70.0%、工学部が湖山地区で最も高い 59.5% で続き、逆に地域学部は、学生とは異なり、4 学部で最も低い 49.0% を示す。なおいずれの学部でも、学生と同じく、全ての科目区分のなかで最も低い数値を当該科目で記録している。

学部別に見ると、地域学部の場合、学生評価は 4 学部で最も高いが、教員評価は 4 学部で最も低く、逆に工学部の場合、学生の過半が不要とする一方、教員の過半が重要とするなど、学部によって学生・教員の意識に大きな隔りがある科目となっている。

修得度：当該科目を構成する授業科目ごとに教育理念が異なるため、何をもって身についたと判断するか、基準の設定は難しいと思われるが、**学生**では、実際に受講した学生のうち、「とても」・「ある程度身についた」の平均合計 56.9%（なかでも医学部は 71.9%、地域学部は 70.4%）> 「あまり」・「全く身につかなかった」の平均合計 37.2% で肯定が優位である。**教員**では、「とても」・「ある程度身につけている」の平均合計 26.9% < 「あまり」・「全く身につけてない」の平均合計 56.8%（なかでも農学部は 75.0%、地域学部は 62.5%）で否定が優位となっている。

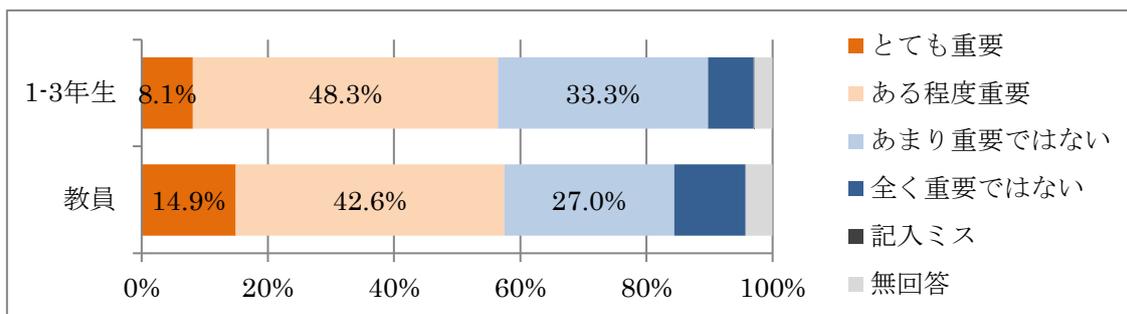


図 27. 特定科目の重要度

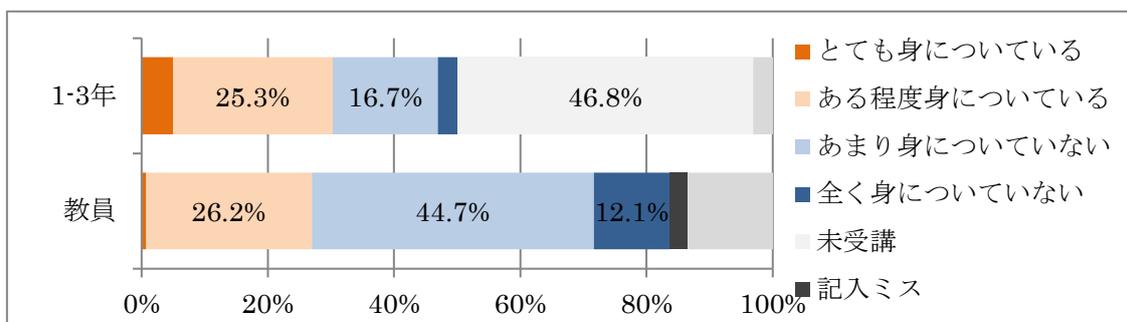


図 28. 特定科目の修得度

特定科目に関する教員の否定的評価の理由としては、自由記述を見る限り、「特定科目の目的・内容が一致していない」、「特定科目がカルチャーセンターのようになっている」など、存在そのものに対する疑問が多い（なお特定科目の一部は、社会貢献の観点から一般市民に聴講が開放され、高齢者層向けカルチャースクールとしての機能を果たしていることは事実と言える。また外部講師の多くは学者ではなく、講義内容は必ずしも学術・研究活動に裏付けられたものではない）。さらにアンケート末尾の共通教育全体に関する自由記述でも特定科目に再び言及したものが多く、いずれも批判的である。すなわち、「特定科目が必要であるとは思わない」、「オムニバス形式が多すぎる。専任教員がまとまった授業をするべきである」、「鳥取学など言葉だけが一人歩きしている。学問とはそのようなものではない」、「鳥取大学学？研究の紹介を大学『学』とするのは学問的に問題」、「大学はカルチャーセンターではない」、「カルチャーセンターでも学べるような科目は即刻やめるべき」など手厳しい。特定科目に関しては、対外的には既存の枠組にとらわれない本学に独自の教養教育の試みとして、その意義・成果が強調・宣伝される傾向にあるが、学内的にはその教育理念に関してどの程度十分な共通理解が存在するのか、疑問を抱かせるものとなっている。

建設的な提言としては、「新しい（誰の専門なのか分からない）科目を作るより、それぞれの専門分野に沿った科目を開設するほうが魅力的になる」、「教員一人一人が、自分の担当科目の内容を、より学生へインパクトを与えるものにしていくことが一番大事」といった意見が開陳されている。現場の教員のあいだでは、教育改善の名のもとで既存の枠組を表面的・形式的に再編・変更したり、担当教員の専門分野とは関係ない授業を新たに企画したりするよりも、むしろ既定の枠組を維持しながら、あくまで各自の専門分野を生かしつつ内容面・教材面の充実・深化を図ってゆくことのほうが、将来的な教養教育の方向として展望されているように思われる。

なお平成 19 年の『参考メモ』の改革方針を参照する場合、特定科目にはカリキュラム改革の理念・方針と抵触・矛盾する側面もある。例えば、「改革の方向」の第 6 項「実践科目」は、「現状の寄せ集めの状況を廃止し、外国語、健康スポーツとして明確化する」としているが、「特定科目」は、分野としては文系・理系、形態としては講義・実習・ゼミが混在し、またオムニバス形式の授業では講師・内容が毎回交代するなど、まさに「寄せ集めの状況」を作り出している。また『参考メモ』は、現行カリキュラムの「問題点」の第 3 項として、「単位がとりやすいかどうか判断の基準になっている」ことを懸念するが、一般にオムニバス方式の授業科目は単位を取得しやすい部類に入り、なかでも講師として学外の一般人を採用したり、聴講者として一般市民を想定する場合、その傾向は強いと思われる。しかも夏期集中講義は、前期で修得できなかった単位を補填する場としても機能している。特定科目における科目編成の「寄せ集め」状況や安易な単位取得状況は、まさしく平成 21 年度カリキュラム改革が克服をめざしたはずの旧カリキュラムの問題点そのものであると思われる。

履修制度：工学部・物質の場合、平成 24 年度の部分改正によって、卒業要件として認定する特定科目を 2 単位に制限している。また農学部の場合、既に平成 22 年度の部分改正によって、1 年前期の教養科目修得単位 8 単位のうち、基幹科目の自然分野から 6 単位の取得を義務付け、基幹科目の人文社会、主題科目、特定科目から 2 単位のみ取得するよう制限している。この結果、工学部・物質の学生、農学部の 1 年生が特定科目を履修することは事実上困難となっている。特定科目に対する疑問が解消されない限り、今後も独自の履修規定で特定科目の受講を制限する学部・学科が現れてこないとも限らない。

履修状況：特定科目を重要と認識する 1-3 年生の割合は平均 56.4%であったが、実際の受講もこれに近い 50.1%となっており、ほぼ半分が履修、残る半数は履修していない（なお実際には 4 年生も履修しているが、制度上は主題科目の履修とカウントされる）。学年によっては地域学部の教育・文化、医学部の保健、工学部の土木、農学部の獣医で履修率が 70%を超え、逆に学年によっては医学部の生命、工学部の機械・電子・物質・生物・応数、農学部の生物で履修率が 40%未満であり、概ね重要と回答する学部・学科では履修率が高く、不要と回答する学部・学科では履修率が低い。

共通教育推進委員会資料「教養科目抽選結果」から主な科目の受講動向を見れば、「鳥取学」の場合、教養科目としては最大規模の受入定員 200 名に対して、開講初年の平成 21 年度は 196 名が履修登録（うち 37 名が登録抹消、159 名が登録確定）、以後 22 年度は 45 名（うち第一希望は 34 名）、23 年度は 57 名（うち第一希望は 31 名）と減少傾向にあり、必ずしも学生の関心を惹きつけるには至っていない。また「読書ゼミナール」の場合、平成 23 年度後期において、1 科目のみ定員 12 名のところ第一希望 37 名で 25 名の落選となっているが、残る 8 科目は定員合計 110 名のところ第一希望 34 名で 76 名の定員割れ、35 名が抽選外れに伴う繰上当選・追加登録であり、その上でなお 41 名の欠員を生じている。

このように、教員の側が学部・学科の履修規定によって特定科目の履修を制限する一方、学生の側も必要単位を満たすためだけに不本意な動機で受講する割合が高まっているとすれば、特定科目の今後の在り方についてあらためて検討する必要があると思われる。

(2) 履修方法

① 履修単位 (卒業要件)

講義形式の授業科目の履修単位に関しては、旧来の主題科目が新たな教養科目（基幹・主題・特定科目）へと再編され、うち基幹科目・自然分野は旧来の実践科目・実験演習と専門基礎科目を含むため、新旧カリキュラムの単純な比較は困難となっている。また新カリキュラム自体、平成 23 年度における基幹科目・自然分野Ⅱの見直しに伴い工学部の多くの学科では履修単位を縮小しており（機械 26→26、知能 26→16、電気 27→22、物質 36→24、生物 25→24、土木 23→13、社会 25→18、応数 33→29）、平成 22 年度以前入学生（2・3 年生）と平成 23 年度入学生（1 年生）との違いにも留意が必要である。

教員では「適当」が 56.0%に達し、残る 4 割は現状に何らかの疑問をもつと思われるが、うち「多い」とする意見は 9.2%、むしろ「少ない」とする回答が 20.6%に達する。学部別では、「多い」との意見は、地域学部 18.8%、農学部 15.0%、工学部 14.3%、医学部 0.0%の順に高く、逆に「少ない」との回答は、工学部 23.8%、医学部 15.0%、農学部 10.0%、地域学部 6.3%の順に高く、両者の順番はほぼ逆転している。すなわち、地域学部・農学部では既に十分な量の単位取得を義務付けているという意識が高いのに対し、工学部・医学部ではなお取得単位が不十分なことを懸念する声があると言える。

学生について 4 年生（主題科目）・1-3 年生（教養科目）を比較すれば、「適正」はそれぞれ 75.0%・77.1%で最大、かつ上昇している。他方、「不適」とするうち、「多い」（もっと減らして欲しい）が 15.9%から 18.0%へと増大し、教員のそれ（9.2%）を上回る一方、逆に「少ない」（もっと増やして欲しい）は 7.0%から 3.4%へと半減し、教員のそれ（20.6%）を大幅に下回り、一般に教員が教養科目の拡充を期待するのとは対照的に、学生はその縮小を望んでいる。現に教養科目を縮小した工学部を学科・学年で比較すれば、単位削減によって、知能・電気・生物・社会では「多い」と感じる学生は年々減少しているが、うち生物・社会では「少ない」とする回答も年々増加している。逆に単位削減にもかかわらず、土木では 3 学年全てで、応数では 1 年生で、「多い」が 30.0%を超える（実際、応数の課す 29 単位は削減後の単位数として学部最大である）。他学部では医学部・生命の 2 年生、農学部・獣医の 2・3 年生で 40-50%が「多い」としている。

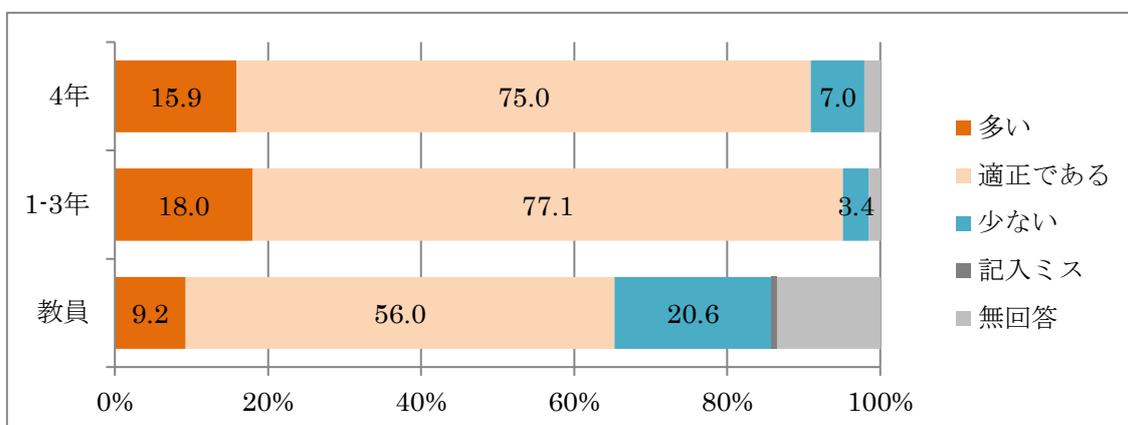


図 29. 履修単位の総数に関する評価

② 履修単位の科目区分

卒業に必要な教養科目の履修単位における、主題・基幹・特定科目の配分のバランスに関して、教員では「適正」が平均 56.7%にとどまるが、「不適」も平均 16.3%（工学部では 21.4%）にとどまる。その理由に関する自由記述では、「主題は不要」、「本当は基幹中心が良いと思うため」、「基幹科目を増やす必要がある」、「基幹科目を充実させるべきだと考えます」、「主題と基幹が混在するのがよくない。基幹のみでよい」、「もっと勉強をさせねば」など、主題科目を削減して基幹科目を拡充すべきとする意見が多い。他方、逆に「主題科目をもっと増やすべき」、あるいは「考える科目のバランスを増やす」、「もう少し専門につながるものを増やしても良いように思う」、「区分する必要はなく、学生の総合的判断で履修できるようにすべき」、「少なすぎるのでバランス以前の問題」という意見が表明されている。なお「主・基・特減らして、専門を多くすべき」とする見解もあるが、今回の回答では例外的である。

学生では1-3年生の平均 85.7%が「適正」としている。「不適」は平均 12.3%にとどまるが、農学部・獣医では平均 35.6%（22年度入学にいたっては 45.8%）が、学年によっては、地域学部の文化、工学部の知能・社会、農学部の生物でも 20%以上が「不適」としている。

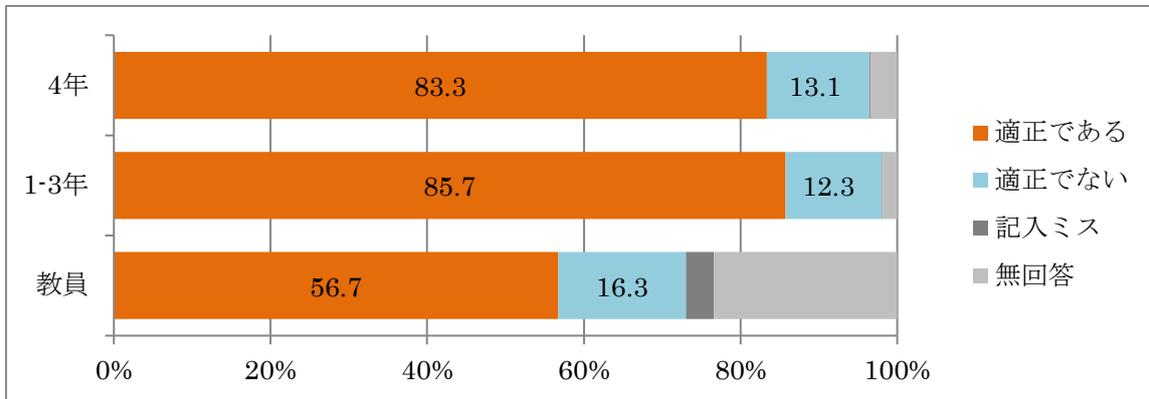


図 30. 履修単位の科目区分に関する評価

単位区分を不適とする場合の理由は、自由記述を見る限り、以下の三つに大別できる。

i) 教養科目の区分内訳バランス（主題・基幹・特定）

第一の系統は、基幹・主題・特定のいずれかを過重と感じるものである。だが、いずれを負担と感じるかは学生によって様々である。「基幹科目」の場合、「基幹科目が少ない」（農学部・獣医）、逆に「基幹科目の配分が多すぎる」（工学部・知能）と意見が割れ、「特定科目」の場合も、「特定科目をもっと増やして欲しい」（工学部・社会）、逆に「特定科目はいらない」（工学部・生物）、と両極に分かれる。他方、「主題科目」については、「主題に興味あるものが多いのに少ししかとれない」（農学部・生物）・「主題科目のほうが興味深いので配分を増やして欲しい」（不明）というように講義内容に肯定的、したがって単位削減に否定的な意見が理系学部で多い。これは理系学部の教員がオムニバス形式で主題科目を開講していることも関係していると思われる。いずれにせよ教員は系統的な「基幹科目」を推奨するのに対して、学生は断片的な「主題科目」を好む傾向にある。

ii) 基幹科目の分野内訳バランス（人文社会・自然）

第二の系統は、基幹科目のなかの「人文社会分野」・「自然分野」の配分バランスに関するものであり、専門と関係ない分野を学ぶことへの不満である（なお設問は、教養科目の「基幹」・「主題」・「特定」配分バランスを問うものであるが、基幹科目の「人文社会」・「自然」配分バランスへの回答・不満が大変多い）。いずれの分野を過重と感じるかは所属学部の特性に左右され、一方では「興味ある分野が人文社会に偏っている（ので増やして欲しい）」（地域学部・文化に集中）・「興味のない人文の授業を受けなければならなかった」・「人文のしぼりが嫌」（工学部・農学部、及び地域学部・環境に顕著）、他方では「理系の科目がもっと多いほうがうれしい」（農・生物）・「自然分野など学科と関係ない科目をとるべきではない」・「文系であるのに自然分野を必修にする理由が不明」（地域学部・文化に集中）など、文系は自然科学に、理系は人文社会に抵抗を感じている。

なお農学部は1年前期に履修する教養科目の「総数」を4科目（8単位）に制限しているが、平成22年度の制度改正ではその「内訳」も規定し、4科目（8単位）のうち3科目（6単位）を基幹科目の自然分野から、残る1科目（2単位）を基幹（人文社会）・主題・特定科目から取得させるという、極端に自然分野に偏った配分バランスを採用した。これと関連して農学部の平成22年度入学生の間では、配分の設定内容への不満というよりも、配分の設定それ自体に関する疑問、すなわち「基幹・主題・特定科目全て合わせて何単位とらなければならない、にすべき」、「配分を決める必要性が分からない」、「もっと学びたいことを自由に学べるようにして欲しい」、「自然と人文の比率ぐらい自分で決めさせろ」といった意見が噴出している。また、自然中心の単位配分を採用してまだ2年目にもかかわらず、平成23年度入学生の間では、既に早くも「人文社会が多い」、「人文社会は少なくてよい」という意見が現れている。学生の意向を尊重する名目で学生に不人気の分野の単位配分をいくら削減しても、さらなる削減を求める学生の声に際限はないように思われる。

iii) 抽選制度

第三の系統は、当該科目の配分バランスへの不満というより、当該科目の需要・供給バランスへの不満、すなわち学部・学科が履修を義務付ける科目区分・分野が抽選もれでなかなか受講できないことへの不満である。すなわち、「必要なのに抽選落ちばかりでとれない。配慮が足りない」（地・文化）、「人文社会6単位必修だったが、抽選落ちでいつもとれなかった」（工学部・社会）、「必要な単位の配分に比べて基幹の人文・社会の講義が少なかった」（農学部・生物）、「基幹科目の開講数が少ないのに履修必要数が多い」（農学部・獣医）など、不満はほとんどの学部にあつたが、なかでも農学部・獣医、また学年では上級学年ほど多く、不満の対象は基幹科目・人文社会分野に集中している。

抽選はずれの問題は現行制度に始まった訳ではなく、既に平成19年の『参考メモ』の「問題点」第6項では、「履修したい科目が、抽選制度のため、学生の希望がかなわないことが見られ」ることを指摘している。だが続く「改革の方向」では、第16項「抽選制度」の見出しのみ記載され、具体的な措置は示されておらず、現行制度でも未解決のまま放置されている。ある区分の履修義務を課す以上、その区分の履修機会を保障することは当然の措置であるから、もし授業科目の開設不足から抽選漏れが多発し、この結果どの授業科目も履修できないという事態が存在するのであれば、早急な対応が必要である。

③ 年次・学期配分

卒業に必要な主題科目・教養科目の履修単位数における、履修年次・学期の配分のバランスに関して、学生について4年生・1-3年生を比較すれば、それぞれ平均87.1%・87.3%が「適正」、10.0%・10.9%が「不適」とするにとどまり、ほぼ横這いである。ただし学年によっては、地域学部の教育・環境、工学部の知能・土木、農学部の2学科において20%以上（地域学部・教育では37.5%）が「不適」としている。多くは3年生に集中しており、年次配当に関する問題は一定の学年進行を経験してから初めて不具合を認識できるためと思われる。その内容としては、学部・学年を問わず、農学部の場合、ほとんどの学生が「1年次（2年次）に履修できる授業が少ない」、「2年次（3年次）から履修すべき授業が急に増える」ことを不満として指摘し、また1年次の履修を妨げている「履修登録の上限を増やすべき、あるいは撤廃するべき」という意見が散見される。

教員では平均61.0%が「適正」と回答、平均16.3%が「不適」とするが、うち農学部が20.0%でやや高い。理由は多岐にわたり、もっと1年次に集中的に配分するべきとするもの、逆に1-4年に均等に配分するべきという意見、また数量的なバランスではなく、専門教育との整合性から年次配当を判断するべきとの意見など開陳されている。

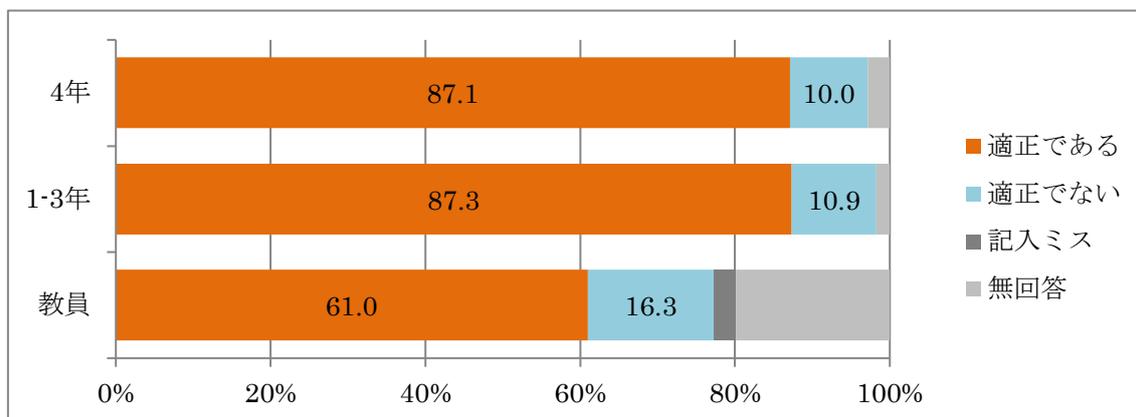


図 31. 履修単位の年次・学期配分に関する評価

④ 曜日・時限配分

1週間の時間割りにおいて、教養科目の曜日・時限として基本的に月曜2限・月曜3限・火曜2限・水曜2限・木曜1限・金曜1限のほか、主に特定科目（読書ゼミナール）の枠として水曜5限・木曜5限が設定され、この中から学部・学科単位で各学年の履修曜日・時限が指定される。こうした曜日・時限の配分バランスの是非に関して、学生の場合、4年生・1-3年生を比較すれば、それぞれ平均85.8%・84.5%が「適正」と回答し、「不適」は11.2%から13.5%へと微増している。学年によっては、地域学部の教育・文化、工学部の知能・電気・土木・社会、農学部の獣医において「不適」が20%（地域学部の文化は50%）を超えている。その理由としては、「授業が1コマしかない曜日と5コマともある曜日とあり、格差が激しい」こと（本問は教養科目の配分を問うたものであり、共通教育・専門教育を含めた時間割りを問うた訳ではないが、この種の回答が大変多い）、「必修の専門科目と重なって教養科目がとれないことがある」、などが多い。

教員では平均61.0%が「適正」と回答、平均12.8%が「不適」とするが、うち地域学部が25.0%でやや高い。理由としては、「専門科目の開設に支障をきたす」ことが複数から指摘されている。上記の学生意見では、学生は専門を優先して教養科目を犠牲にしているよう

あるが、教員の意見を見ると、専門教育が犠牲になっているとされる。打開策としては、教養科目を一定の曜日・時限に集中させるべき、逆にどの曜日・時限でも受講できるよう分散させるべきという意見が混在している。

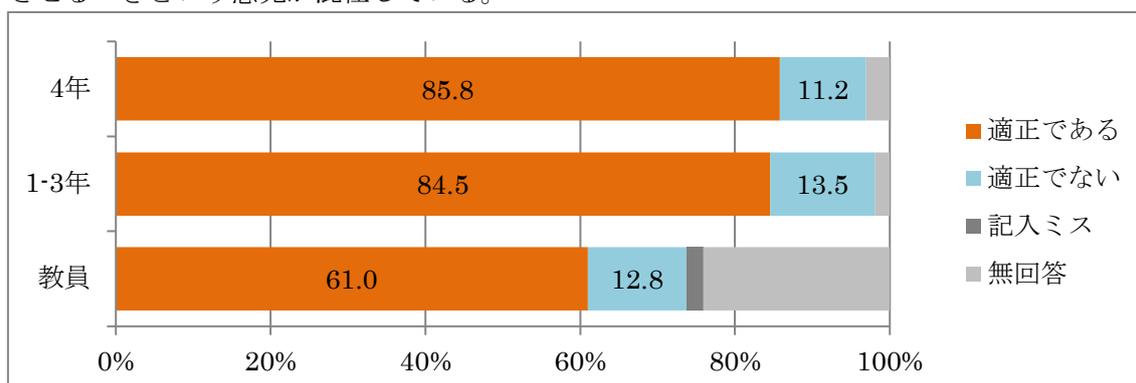


図 32. 履修単位の曜日・時限配分に関する評価

⑤ 開設科目の数量・種類

開設科目の数量・種類に関して、4年生・1-3年生を比較すれば、「適正」が平均 69.1% から平均 61.8%へと減少、「少ない」が平均 21.4%から平均 28.8%へと増大している。「少ない」の割合は、4年生の場合、相対的に高い地域学部・文化、工学部・機械でも 30%にとどまるが、1-3年生の場合、入学年度によっては、地域学部・教育、医学部・生命、工学部・機械、農学部・獣医では 50%以上、地域学部・文化、医学部・保健、工学部・生物では 40%以上となっている。一般に教養科目の履修単位が多い学部・学科ほど開設科目を少ないと見る傾向にある。ただし「少ない」の学年平均を学年順で追跡すれば、地域学部（3年：34.8→2年：31.7→1年：27.9%）・農学部（39.8→33.6→29.7%）では下級学年ほど減少しており、開設状況は漸次改善されているようにも思われる。だが工学部の場合、電気は減少（28.1→25.5→24.6%）、逆に生物（7.7→23.5→46.7%）・土木（14.0→17.0→21.8%）では上昇しており、原因の把握は容易ではない。

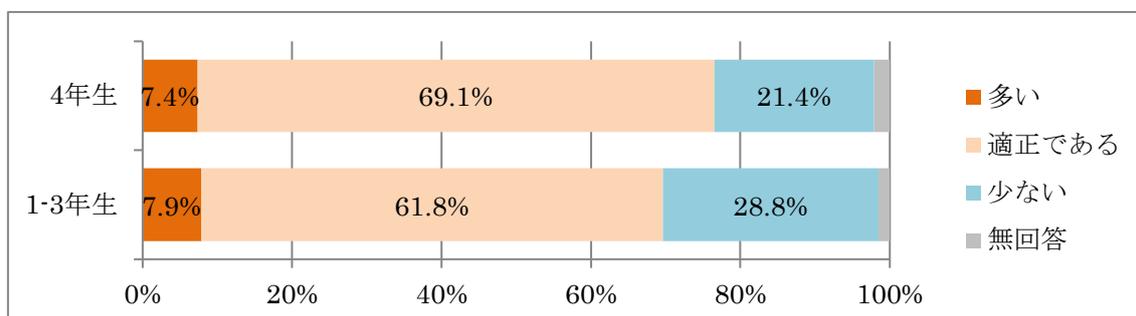


図 33. 開設科目の数量・種類に関する評価（学生）

⑥ 教職科目の位置付け

平成 19 年の『参考メモ』における「問題点」の第 9 項「教職関連科目」では「基本的な科目についての調整が必要」とし、続く「改革の方向」の第 18 項では「『教職関連科目』の整備を行う」としている。平成 21 年度のカリキュラム改革における教職科目への一定の関心を示しているが、その問題把握・改革方針は極めて曖昧となっている。

現在、教員資格を取得するために必要な教職科目のうち、「日本国憲法」、「教育学」、「教育社会学」は、教養科目（「基幹科目」の「人文・社会分野」）の卒業単位として認定されている。これに関して教員では、「適正」が平均 66.7%を占め、「不適」は平均 12.1%にとどまる。学部別で見ると、地域学部では「適正」が 56.3%で他の学部より低く、「不適」が 25.0%で他の学部より高いが、それでも「適正」が優位であることに変わりはない。しかしながら「不適」とする理由の自由記述を見る限り、数値の低さとは対照的に事態は決して楽観できるものではない。「不適」の理由は2系統ある。

第一は、「別目的の科目である」、「教養と資格を結びつけることに違和感がある」、「資格に関する科目だから別枠がよい」といった、教育理念に関する疑問である。現に学科によっては、基幹科目・人文社会分野の必修単位がもともと少ないため、これらの単位をもつぱら教職科目の履修をもって充足し、したがってカリキュラム改革に際して企画・開設された本来の基幹科目に相当する授業科目を履修していない可能性がある。

第二は、当該科目を「履修する学生が激増する」、「教員志望者のみのほうが適正規模の授業になる」といった、運営上の問題に対する懸念である。現に教職科目の担当された曜日・時限においては、教職科目に学生の履修希望が殺到し、抽選はずれが多発する一方、同卒の他の授業科目（本来の基幹科目）では大幅な定員割れが発生する傾向にある。

他に、アンケート末尾の全体に関する自由意見では教職免許に関するものがいくつかある。すなわち、「教職科目を学部独自に開設している方法を（全学統一化など）検討していただきたい。教職科目の講義内容のすり合わせ、統一化が必要」、「米子地区でも教員免許が取れるようにしてほしい」、などである。

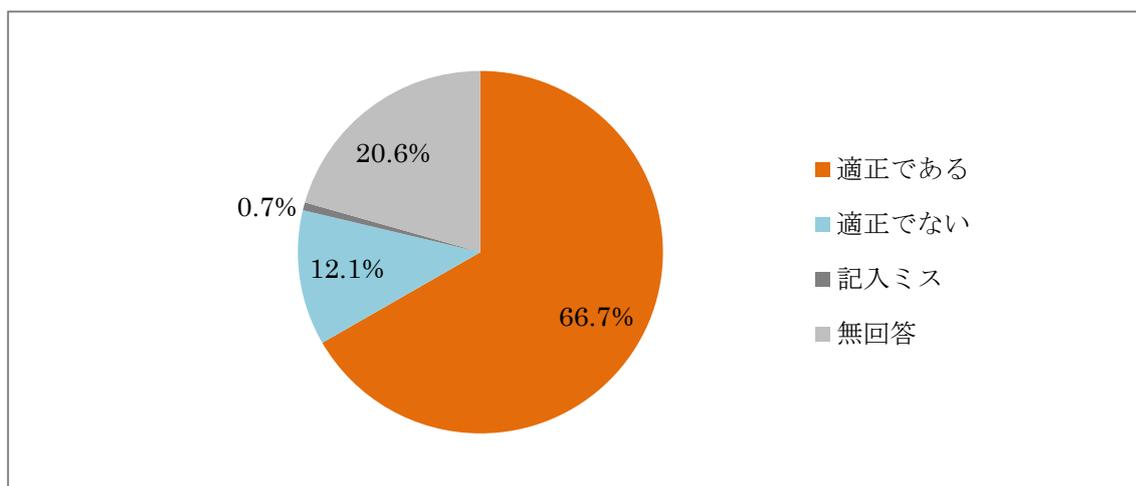


図 34. 教職科目の位置付け（教員）

本問は教員にのみ質問し、学生への質問は設定しなかったが、基幹科目の区分配分に関する自由記述では、教職科目への不満がいくつか寄せられている。すなわち、「教職科目を取るだけで単位数が満たされ、他が受けれない」（工・物質）、「教員免許を取ろうとするとかたよる」（工・応数）、「教免の科目は人文科学系が多い」（地・文化）、などである。また「教免の単位で卒業の単位に認められないものが多すぎる」（農・生物）、とする意見もある。なお、「教員免許の必修科目とかぶる」（工・物質）・「教員免許を取る人は授業がかぶったりしているから」（工・応数）といった時間割り上の不満も散見された。

(3) 改革の意義：「主題科目」の縮小と「教養科目」（主題・基幹・特定）の導入

従来「主題科目」だけであった体制を見直し、新たに「主題・基幹・特定科目」からなる「教養科目」を導入したことの是非について、旧カリキュラムを承知している教員に限定（76名）して尋ねたところ、「適正」は平均56.6%で過半を占めるが、「不適」は平均25.0%にのぼる。学部別に見れば、「適正」の割合が高いのは、農学部の87.5%、教育センターの70.0%であり、他は50%程度である。逆に「不適」が最大なのは工学部の31.25%である。

「不適」と見る理由であるが、形式面・内容面で「目的が理解できない」、「違いが明確でない」、「差が不明」、「区分が明確でなく便宜上のもの」、「区分が講義内容に十分に反映されていない」、「ただの組み換えであり無意味」であるのみならず、「シンプルな方がよい」、「分かりにくい。分ける必要性を感じない」、「システムが複雑で分かりにくい」状況になっている結果として、「複雑になり選択に迷う状況を生んでいる」、「学生にとって科目選択が複雑になった」、「学生・教員ともにその区分が十分に理解されていない」など、事態の改善のためであったはずの改革が、逆に混乱を招きかねない状況にある。

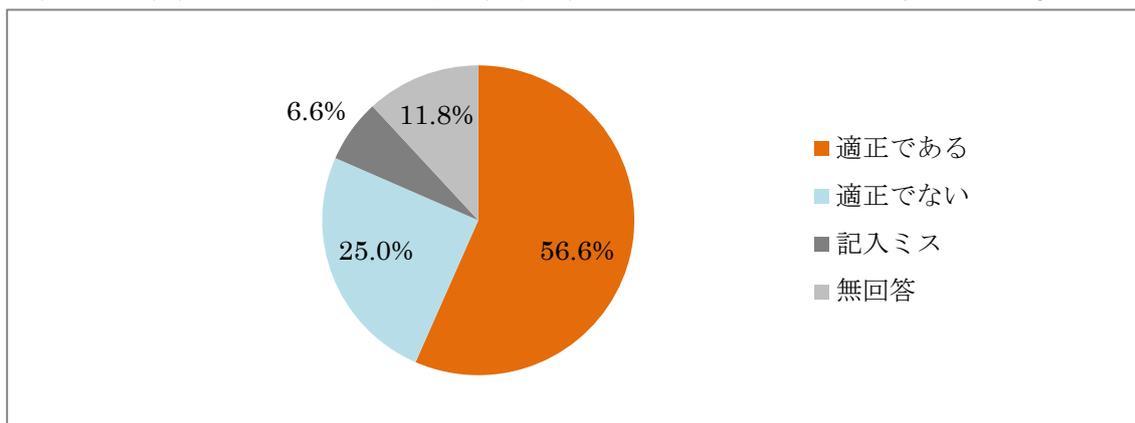


図 35. 改革目的に関する評価（教員）

また、こうしたリスクを伴いながらも導入したことの効果に関しては、導入から既に3年が経過するにもかかわらず、「とても」・「ある程度感じる」の合計は平均13.3%（うち「とても感じる」は1.5%）にとどまっております、むしろ「あまり」・「全く感じられない」の合計は75%に達する。全体として教員の多くは、基幹科目の導入に関して、意図・効果の両面で少なからぬ疑問をもっていると言える。

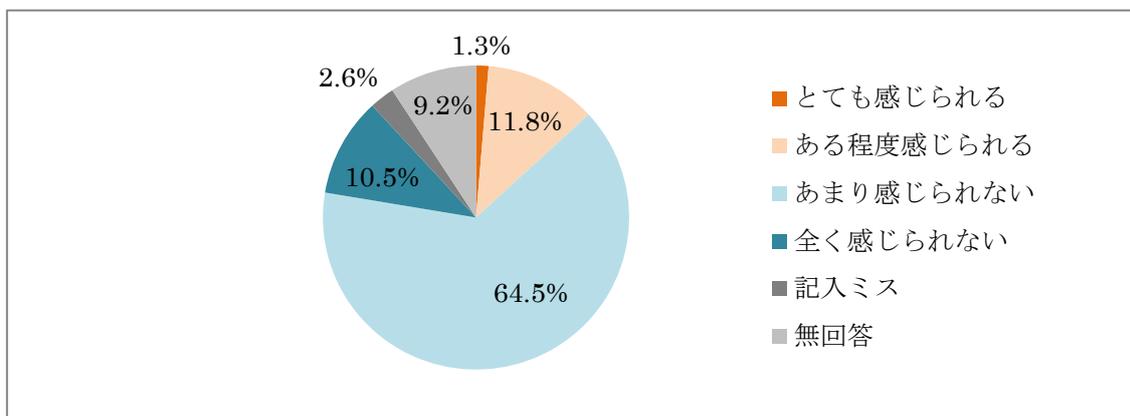


図 36. 改革効果に関する評価（教員）

他方、学生の場合、旧カリキュラム履修者（4年生）に対して新カリキュラムの導入について尋ねたところ、全体平均では「どちらでもよい」が62.1%で最も高く、「旧制度で履修して良かった」は18.6%、「新制度で履修したかった」は7.4%にとどまる。もともと旧カリキュラム履修者であっても、新カリキュラム履修者向け基幹・特定科目を履修することは可能であるため（成績評価に際して従来通り主題科目の単位として認定される）、とりたてて新カリキュラムへの憧憬はなかったと思われるが、かといって旧カリキュラムへの愛着がそれほど高い訳でもなく、そもそもカリキュラムの枠組に対する関心自体が高くない。換言すれば平成20年度以前入学の学生は教員が心配するほど旧カリキュラムに不満を持っている様子は認められず、この意味で今回のカリキュラム改革はそもそも学生の意向に答えるべく企画されたものであったのかどうか、疑問の余地を残すと言える。

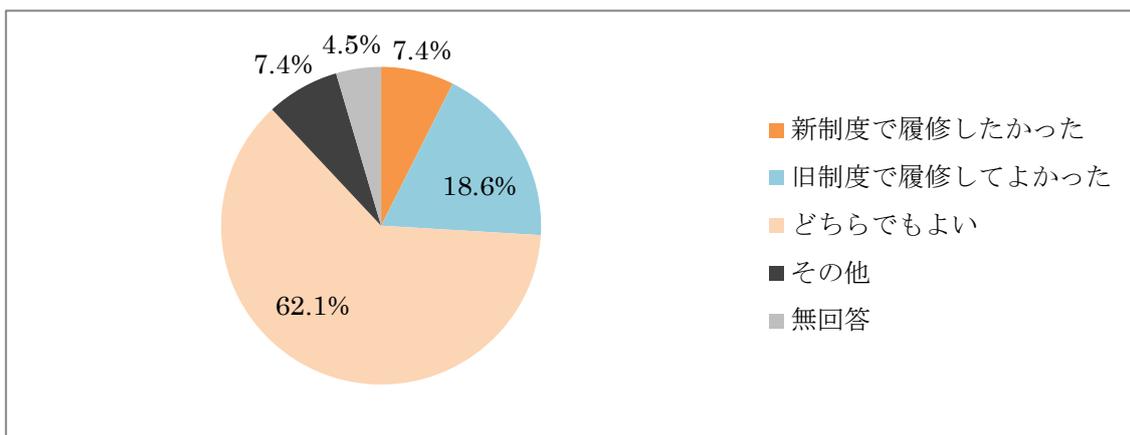


図 37. 旧カリキュラム履修者（4年生）の意識

〔Ⅲ〕外国語科目

(1) 英語科目

英語は「今日のグローバル社会に対応するために、専門科目の学習や英語コミュニケーションに必要な能力を修得する」科目とされる。平成19年の『参考メモ』は、「問題点」の第4項で「学力レベルに大きな違いがあっても同一の授業内容で、学生・教員とも不満足な状況にある」こと、続く第8項で「TOEIC 300点のみが基準で、学生の語学の到達度、成績向上の目標が明確になっていない」ことを指摘しており、その打開手段として「改革の方向」の第19項では「語学教育の全体的な見直しを行う。週1回では効果が薄く、クォーター制の導入、母国語教員の増員など語学教育の充実を検討する」こと、第20項では「TOEICを入学直後に全員受験させ、修学度別授業を行うとともに、卒業時までの到達度目標を明確にし、学習支援体制を構築する」ことを改革方針として掲げている。こうした提言を受け、平成21年度の改革では、旧来の「コミュニケーション英語」・「英語」が、「コミュニケーション英語」・「実践英語」・「総合英語」の3種へと再編された。

重要度：学生では「とても」・「ある程度重要」の合計は4年生で平均90.7%、1-3年生で平均92.1%に達し、いずれも全ての科目区分のなかで最も高い数値となっている。学部別でも、農学部・4年生、医学部・工学部の1-3年生は全ての科目区分のなかで最も高く当該科目の意義を評価している。教員では「とても」・「ある程度重要」の合計は平均92.9%、なかでも地域学部・工学部・農学部は全ての科目区分のなかで最も高く当該科目の意義を評価している。英語の重要性に関する限り教員・学生の認識は一致していると言えよう。だが「とても重要」単独では、学生では52-53%であるのに対して、教員では75.9%に達し、重要性の認識に関しては多少の温度差があることも確かである。

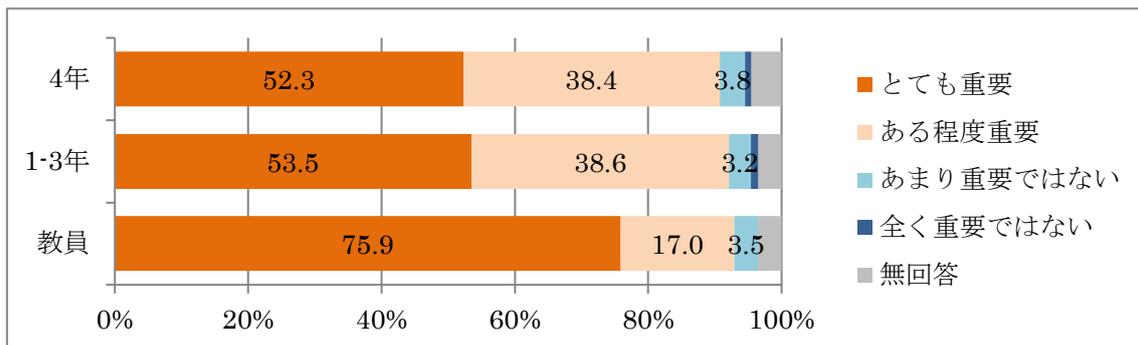


図 38. 英語科目の重要度

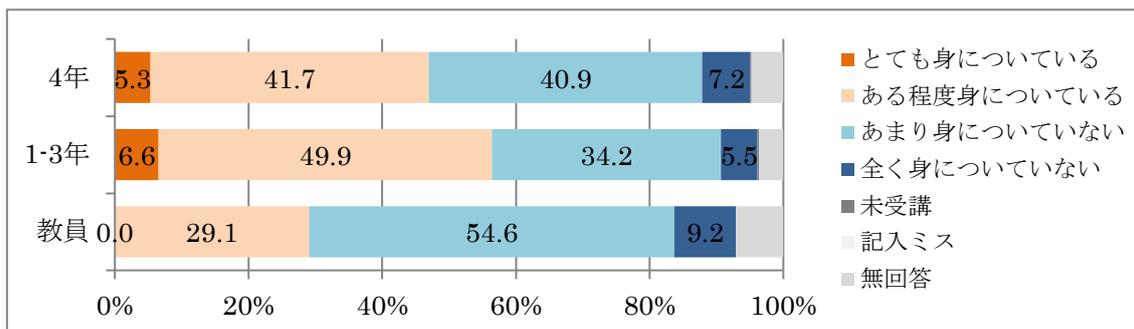


図 39. 英語科目の修得度

修得度：学生の場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は4年生の平均47.0%から、1-3年生の平均56.5%へと上昇する一方、「あまり」・「全く身につかず」の合計は4年生の平均48.1%から、1-3年生の平均39.7%へと下降している。この結果4年生では「身につかず」の超過状態であったが、1-3年生では「身についた」の超過状態へと転換しており、これは一定の改善として評価できる。

ただし4年生の修得度47.0%という数値は、全ての科目区分のなかでワースト2位（なおワースト1位は入門ゼミの44.1%、3位は第二外国語の47.9%）、また1-3年生の修得度56.5%という数値も、やはり全ての科目区分のなかでワースト2位（なお1位は入門ゼミの50.8%、3位は第二外国語の59.9%）である。しかも入門ゼミ・第二外国語の場合、そもそもいずれの学年でも重要度が低迷するなかで記録した修得度のワースト1位・3位であるのに対して、英語の場合、いずれの学年でも重要度でトップを占めるなかで記録した修得度のワースト2位であり、その意味するところは大きいと思われる。

学部別に見れば、工学部では全ての科目区分のなかで最も低い数値を当該科目で記録している。また農学部の場合、1-3年生では4学部のなかで最も低い数値を示し、かつ4学部のなかで唯一、カリキュラム改革に伴い修得度が後退している（改革前の4年生：平均55.2% → 改革後の1-3年生：平均52.6%）。なかでも獣医学科では「あまり」・「全く身につかず」が50%を超えている。なお、地域学部の政策・環境、工学部の機械・物質・生物でも、一部の学年で「あまり身につかず」が50%を超えることがある。

学生の自由記述を見れば、修得度が低い理由として、以下の意見が指摘されている。すなわち、「あまり実践的ではない、身につかない」（地域・政策）、「パソコンをやるだけならコミュニケーション英語はいらない」（地域・文化）、「1年次前期の授業では実践的な英語のコミュニケーション能力は身につかないと思った」（地域・環境）、「実際海外に行って役に立たないと感じた」（工・知能）、「TOEIC重視でコミュニケーション力をつける感じがしない」（工・物質）、「TOEIC対策になっていない」（工・土木）、「目的がわからない。TOEICの点をあげたいならこの授業を受けるより、自分で勉強した方が実力がつくと思った」（農・獣医）、あるいは水準的に「内容がゆるすぎる」（医・保健）、「レベルが低い」（工・機械）、「英語に当てる時間が週1では少ない。この程度では英語は身に付かないのでは？」（工・電子）、「クラス分けの幅が広すぎる。446と700越えが一緒なのは意味が分からない」、「実践英語もコミュニケーション英語も内容が中学レベル」（工・知能）、「英語を学べていない、むしろ学力低下」、「この程度では高校とあまり変わらない」（工・社会）、「英語の授業ではまともな授業を受けたことがない」（農・生物）、「週1しかないのに、高校みたいにダラダラな形式授業」、「教師が悪い」、「簡単すぎておかしい。入試の英文以下」（農・獣医）、といった不満が目立つ。こうした不満は、学力不足が指摘される工学部を含む全ての学部で確認でき、しかも全ての学年で認められることから、年度進行にしたがって改善されている訳でもない。逆に、「あまりにも内容が厳しすぎて英語嫌いになってしまった」（地域・文化）、「予習が多くなりしんどい」（工・知能）、「授業を受けても理解できない」（工・物質）、「テキストが難しすぎた」（農・生物）という意見は、今回の調査では少数派である。こうした状況を見る限り、学生の修得度が低い原因を単純に学生の低学力から説明することには大きな問題があると思われる。

さらに実施体制に関して、「文法、日本語訳ばかりで会話に全く役に立たない」（地域・

文化)、「先生によって内容が違う」、「先生によって試験のやり方に差がありすぎる」、「日本人教師はコミュニケーションより文法を教える」・「先生によってかなり違った教育をするので、当たりはずれがある」(農・生物)、「先生によって難易度の差が大きすぎ、GPAに影響」(農・獣医)、などが指摘されている。これらはもはや学生の学力不足という次元の問題ではなく、むしろ教員相互の合意形成・意思疎通に関わる問題と思われる。

他方、教員の場合、「ある程度身につけている」は平均 29.1%にとどまる。学部別では、4 学部で最も高い医学部でも 55.0%であり、なかでも地域学部は 18.8%、工学部は 16.7%と低く、地域・工学部とも全ての科目区分のワースト 2 位を英語科目で記録している。逆に「あまり」・「全く身につけていない」の合計は平均 63.8%に達し、なかでも工学部では 4 学部のなかで最も高い 80.9%を占め、地域学部 68.8%、農学部 65.0%と続く。

学生の修得度が低い現状に関して、自由記述を見れば、一方では「本人の能力によると思います、4 年生や修士になっても全く話せない。聞けない。書けない。SVO すら理解していない状況を何とかしてほしい」(工)、「もっと基礎をしっかりと」(工)、他方では「専門用語が全く読めない」(農)、「**Technical English** を開設すべき」(工)、「技術英語、英会話など、実際に役立つ教科を開設すべき」(工)、「TOEIC の(合格)基準の見直しをすべき」(工)、という全く対照的な不満が併存している。

なおアンケート末尾の共通教育全体に関する自由意見では、英語の教育水準に対する不満・疑問が散見され、「TOEIC の目標点数が低すぎる。『グローバル化に対応する…』という設問が白々しく響く」、「学生からの話によると英語の授業の中には雑談が大半で英語そのものの授業がないようなものがあるそうです。息抜きにたまに雑談を入れることは大事でしょうがもっときちんとやってもらいたい」、といった批判が寄せられている。

単位数：平成 21 年度のカリキュラム改正では医学部・保健学科で、続く平成 23 年度の部分改正によって工学部・全学科で、英語単位が 6 単位から 8 単位へと拡大された。

学生の場合、修得単位に関して、前問での高い自己評価を反映して「適正」がいずれの学年でも 70%を超え、また 4 年生の 72.7%から 1-3 年生の 73.1%へと上昇傾向にある。また「多い」(得意だからもう不要、あるいは苦手だから敬遠)は 7.8%から 13.5%へと上昇傾向、なかでも農学部・獣医は 30.5%、工学部・土木は 23.4%に達している。これに対して「少ない」(得意だから物足りない、あるいは苦手だから挑戦)は 4 年生では 15.0%、なかでも地域学部の政策・文化、工学部の物質、農学部・2 学科では 20-25%に達するが、1-3 年生では平均 9.0%へと減少傾向にある。

教員では、「適正」が平均 62.4% (農学部は 90.0%) を占めて最大である。他方、「多い」(これ以上勉強しなくともよい)は 5.6%にとどまり、学生より低い一方、前問での学生の英語能力に対する低い評価を反映して、「少ない」(もっと勉強して欲しい)が平均 19.9%にのぼり、学生より高い。なかでも工学部では、単位の増設にもかかわらず、28.6%が依然「少ない」と感じている。英語の修得単位に関して、学生がもう十分と感じている一方、教員はなお不足と感じていることがうかがえる。なお前問では教員の 60%以上が英語能力の不足を懸念しながら、本問では教員の 60%が英語教育の拡大 (= 専門教育の縮小) には否定的であり、英語学習の拡大なき英語能力の向上を期待している。

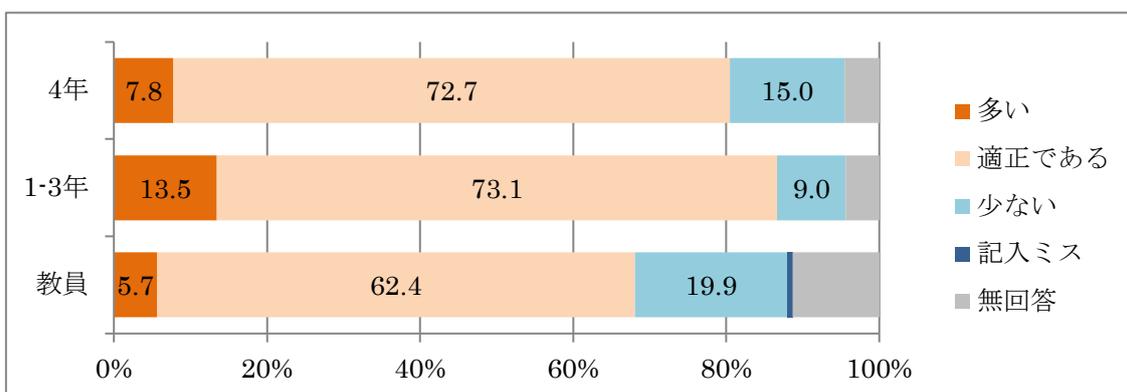


図 40. 英語の履修単位数に関する評価

科目区分：今回のカリキュラム改革において導入された「コミュニケーション英語」・「実践英語」・「総合英語」の3区分に関して、学生の場合、87.7%は「適正」としており、いずれの学部でも「不適」の比重は低い。不適の理由としては、「3種の違いが分からない」「コミュニケーション・実践・総合の語句の意味があまりわからない」（地域）、「それぞれに何に重きをおいているが分からない」、「3つやっているのに連動性が全くない」（工）、「内容は似たり寄ったり」（農）といった区分設定への疑問が散見される。

他方、教員の63.8%（なかでも医学部の70.0%、農学部の80.0%）が「適正」とするが、「不適」も19.1%（なかでも工学部は35.7%）に達する。本学教員の多くは、学生の英語能力に不安を抱える反面、前問で見た通り履修単位の増設には消極的であるが、本問において「不適」と回答する教員は、能力向上の手段として英語教育の量的増大ではなく質的改善を期待していると推定される。3区分を不適とする理由では、学生同様「区分の違いが分からない」、「分ける理由が分からない」、「英語が身につけていない以上分ける理由が不明」、「3つの科目の内容に差があるのかどうか不明」、「飾り言葉は不要。英語Ⅰ～Ⅹでよいので柔軟に運営してきたえてほしい」といった区分そのものへの疑問、形式の整備よりも内容の充実を求める意見が多い。

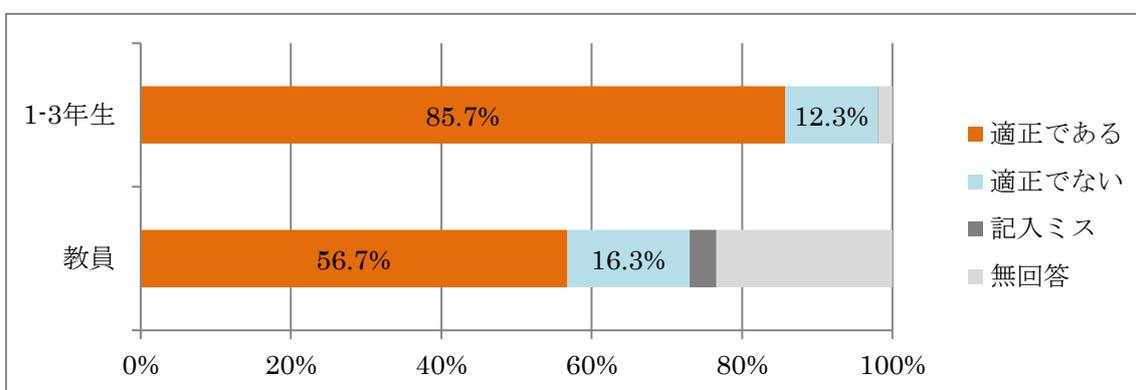


図 41. 英語の科目区分に関する評価

(2) 英語以外の外国語

「英語以外の外国語」（初修外国語）は、「多様な異文化に接して、国際感覚豊かな人材を養う」科目である。平成 19 年の『参考メモ』では初修外国語に関する問題箇所・改革方針は示されておらず、今回のカリキュラム改革でもとくに改正は行われていない。

重要度：学生では「とても」・「ある程度重要」の合計が、4 年生で平均 78.4%（うち地域学部 84.9%）、1-3 年生で平均 82.7%（うち地域学部 89.8%）に達し、下級学年・文系学部ほど高い。ただしいずれの学年でも最大比重を占めるのは「ある程度重要」であって、「とても重要」が首位を占め英語に比べると、必要性の認識は弱い。教員では「とても」・「ある程度重要」の合計が平均 75.9%で、学生より低い。うち文系学科を含む地域学部が 4 学部のなかで最も高い 81.3%（うち「とても重要」50%）を占め、逆に医学部は 4 学部のなかで最も低く、かつ全ての科目区分の最低値を当該科目で記録している。

修得度：学生では、4 年生と 1-3 年生を比較した場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均 47.9%から 59.9%へと上昇、「あまり」・「全く身につかなかった」の合計は平均 47.1%から 34.9%へと減少しており、カリキュラム改革のなされた英語を上回る改善を示している。なかでも 1-3 年生の未習熟度は、第二外国語では 34.9%、英語では 39.7%となっており、一部の学生は、英語は身につかなかったが、初修外国語は身についたと認識していることになる。ただし教員では、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均 14.9%にとどまり、全ての科目区分のなかで最も低い数値を記録している。学部別では、地域学部を除く理系 3 学部において全ての科目区分の最低値を示している。逆に「あまり」「全く身につけていない」の合計が 72.3%に達し、その比重は英語のそれ（63.8%）を上回り、客観的には英語以上の能力不足が懸念される。

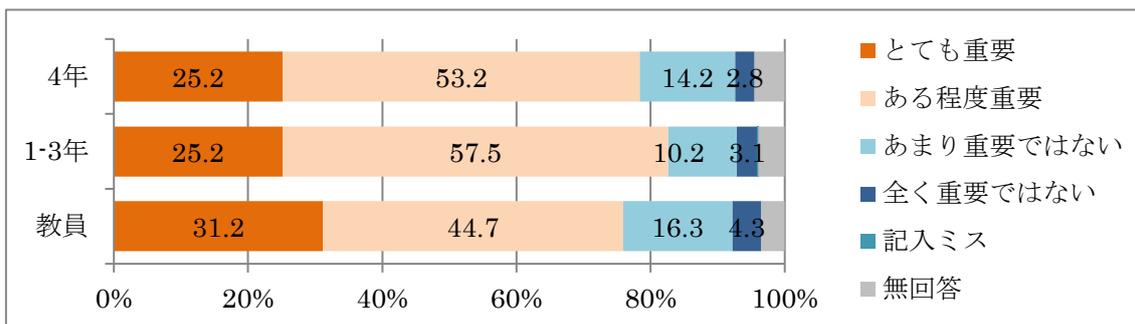


図 42. 英語以外の外国語の重要度

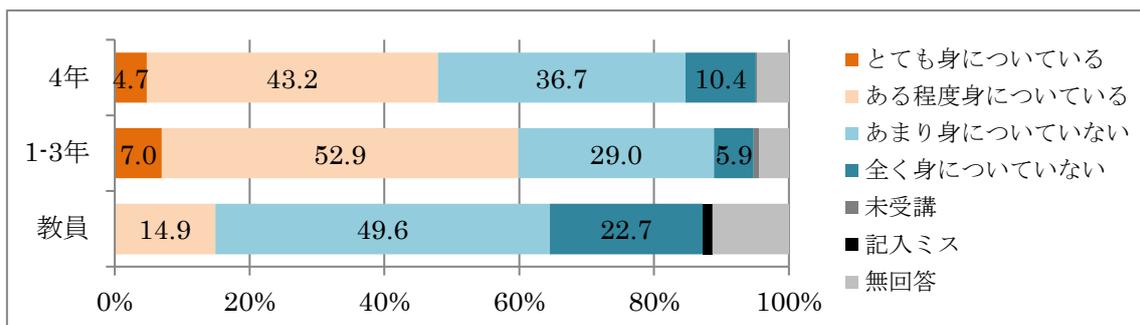


図 43. 英語以外の外国語の修得度

希望言語：教員として学生に修得を希望する言語については、「なんでもよい」が61.0%を占めるが、個別の選択肢のなかでは「中国語」が5.0%で最も高い（ただし北東アジア地域との交流を提唱する地域学部の教員で、「中国語」・「ハンゲル」を選択した回答は無い）。実際に学生が選択している言語としては、医学部では「ドイツ語」が首位ながら、他の学部ではいずれも「中国語」が最多であり、全体平均でもアジア系の言語（「中国語」36.5%・「ハンゲル」21.3%）が過半を占める。選択可能な言語の種類（現行6種）については、4年生と1-3年生を比較した場合、「適正」はいずれも80.9%・81.4%で最大、かつ微増している。「少ない」は11.6%・11.7%でほぼ変わらないが、学年によっては地域学部の全学科、医学部の生命、工学部の応数で20%を超える。

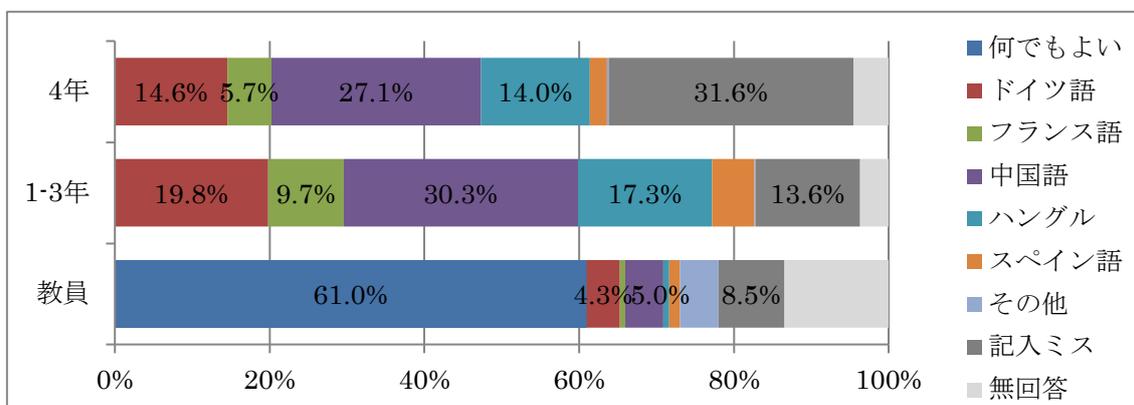


図 44. 修得を希望する英語以外の外国語

単位数：必修の単位数は、平成21年度のカリキュラム改正によって農学部が、続く平成23年度の部分改正（英語の2単位増設）では工学部が、4単位から2単位へと削減している。**学生**では、この単位数に関して、「適正」は4年生で79.9%、1-3年生で80.9%を占め、微増傾向にある。不適とする場合、「多い」が8.1%から9.1%へと微増、「少ない」は6.4%から5.9%へと微減しており、さらなる単位減を求める傾向がある。**教員**では「適正」が平均61.7%（農学部80.0%・医学部75.0%）に達する一方、「少ない」も17.7%（工学部21.4%）に達し、単位増を求める動きもある程度存在する。

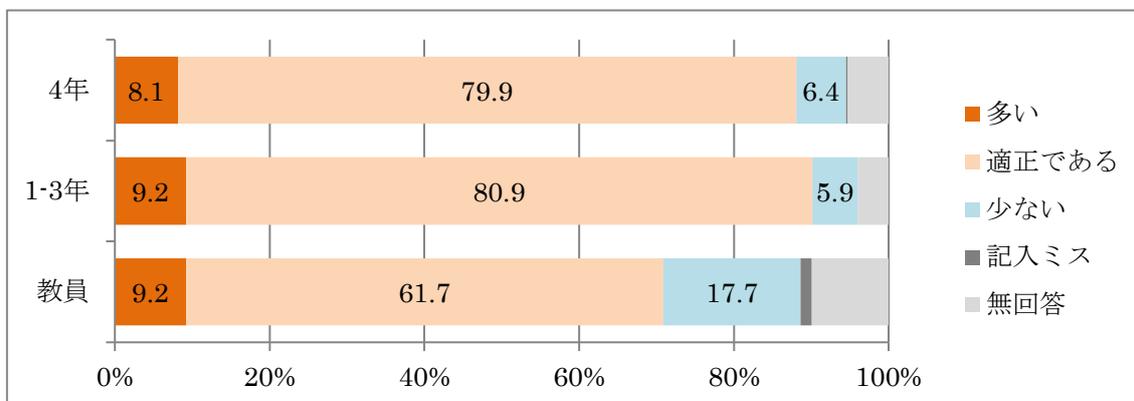


図 45. 英語以外の外国語の履修単位数に関する評価

〔IV〕健康スポーツ科学

健康スポーツ科学は「**運動・スポーツ文化に親しみ、健康科学に関する知見を広げ、その技能や知識を生かして生涯にわたり健康で豊かな生活を送る能力を養う**」科目とされる。平成19年の『参考メモ』では問題箇所・改革方針は示されず、したがってカリキュラム改革もとくに行われていない。

重要度：学生では「とても」・「ある程度重要」の合計が、4年生で平均86.2%（うち地域学部92.5%）、1-3年生で平均87.0%（うち地域学部91.4%）に達する。このうち「ある程度重要」がそれぞれ47.2%・52.1%で最大の比重を占めるが、学年によっては、地域学部の3学科（文化を除く）、医学部の全学科、工学部の応数において「とても重要」が50%を超えている。なお工学部の応数では知能・物質とともに健康スポーツが自由選択科目として位置付けられており、こうした学科方針に対する反発を示している可能性がある。教員では「とても」・「ある程度重要」の合計が平均75.9%（なかでも地域学部93.8%）、うち「ある程度重要」が平均46.8%で最大である。

修得度：学生では、4年生・1-3年生を比較した場合、「とても」・「ある程度身についた」の合計は平均72.0%から77.7%へと上昇、「あまり」・「全く身につかなかった」の合計は平均25.3%から16.1%へと減少しており、やはりカリキュラム改革をしていないにもかかわらず、一定の改善が認められる。なかでも4年生は全ての科目区分のなかで最も高い数値を当該科目で記録、また1-3年生では工学部において全ての科目区分における最高値を当該科目で記録している。教員では「とても」・「ある程度身についた」の合計が平均41.1%、「あまり」・「全く身につけていない」の合計が平均46.1%となっており、後者が超過しているが、他の科目に比して「身についた」の比重は相対的に高いと言える。なかでも農学部では全ての科目区分のなかで最も高い数値を当該科目で記録している。

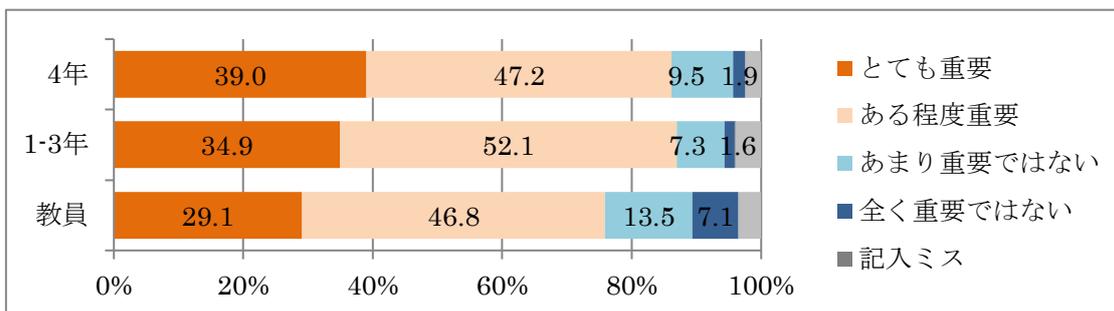


図 46. 健康スポーツ科学の重要度

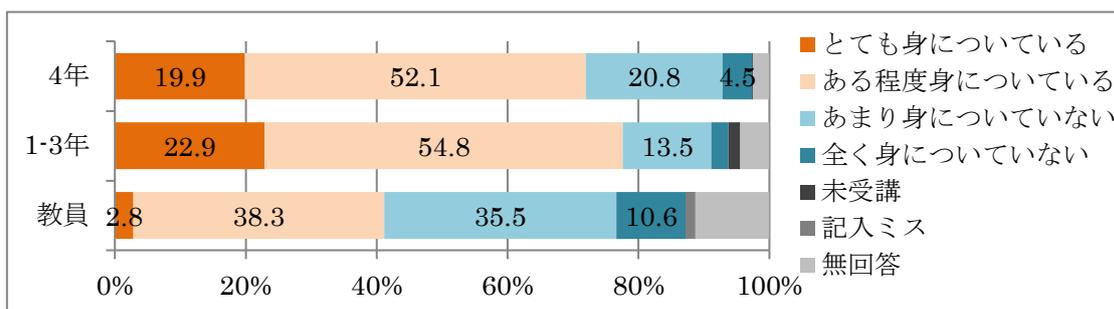


図 47. 健康スポーツ科学の修得度

種目数：4年生・1-3年生を比較した場合、「適正」はそれぞれ平均 80.9%・77.7%で最大の比重を占めるが、その比重は若干ながら下降しており、また「多い」も 8.7%から 7.5%へと減少、逆に「少ない」は 7.8%から 11.1%へと上昇している。なお学年によっては、医学部・生命、工学部・機械で「多い」が 30%を超える一方、かなりの学部・学科において「少ない」が 20%以上に達している。なお本問は学生にのみ質問した。

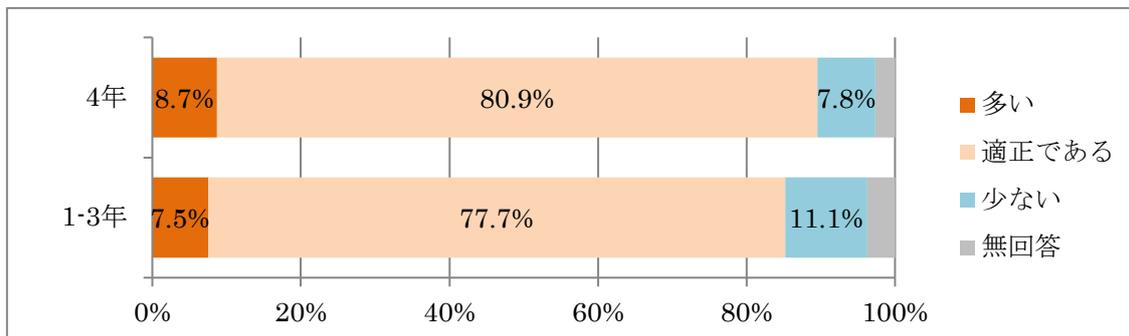


図 48. 健康スポーツ科学の開設種目数に関する評価

単位数：学生では、4年生・1-3年生を比較した場合、「適正」はそれぞれ平均 78.0%・81.6%を占めて最大、かつその比重は上昇傾向にあり、「多い」も 1.9%から 3.2%へと増大、逆に「少ない」は 17.2%（地域学部・政策は 41.2%）から 11.4%へと減少しているが、学年によっては、地域学部の環境、工学部の物質において 20%を占める。教員では 60.3%（農学部の 85.5%・医学部の 70.0%）が「適正」と回答している。ただし「少ない」も 14.2%（工学部の 19.0%・地域学部の 18.8%）、逆に「多い」も 13.5%（工学部の 16.7%・医学部の 15.0%）存在し、教員間で認識に違いがある。

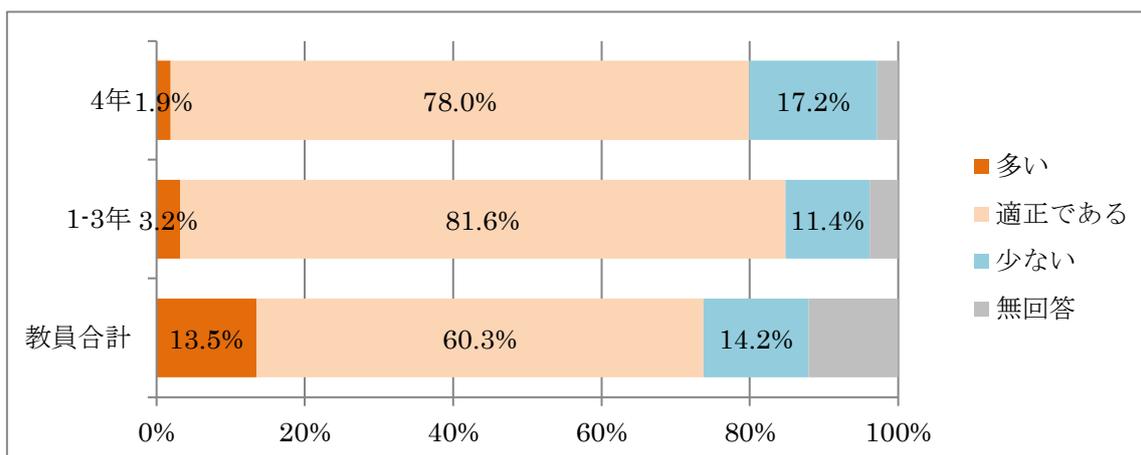


図 49. 健康スポーツ科学の履修単位数に関する評価

〔V〕全体

① カリキュラムの全体像

平成19年の『参考メモ』は「改革の方向」の第4項において、「大学入門科目、主題科目、実践科目、専門基礎科目を見直し、入門科目、教養科目、教養外国語科目、健康スポーツ科目とする」という方針を提示し、平成21年の改革では「入門科目、教養科目、英語科目、英語以外の外国語科目、健康スポーツ科目」という区分が導入された。

こうしたカリキュラムの全体像に関して、学生の場合、「ほとんど」・「ある程度把握できた」の合計は、4年生では平均65.3%、1-3年生では平均69.0%となっており、過半数を占めるとともに、科目区分の複雑化にもかかわらず、微増している。だが「あまり」・「全く把握できなかった」の合計もそれぞれ平均30.2%・26.7%を占め、微減であるとはいえ、学年によっては地域学部環境、医学部の生命、農学部の獣医で40%以上に達している。依然3割近い学生が全体像を理解していないカリキュラムの導入が果たして改革として成功であったと言えるのか、問題があるとするれば、それは制度自体の複雑さの故なのか、オリエンテーション・履修手引の説明方法に問題があるのか、学生の理解能力が劣っているからなのか、検討の余地があると思われる。

教員の場合、「ほとんど」・「ある程度把握できた」の合計は平均63.9%で学生より低く、「あまり」・「全く把握できなかった」の合計は平均35.5%（なかでも医学部50.0%、地域学部43.8%）で学生より高く、学生以上に認知度が低い。こうした状況である以上、学生の3割が全体像を理解していないのは、必ずしも学生の能力不足だけが原因ではないと思われる。しかも学生の場合、実際に履修手続を行う必要から嫌が上でもカリキュラム制度を理解する必要に迫られるのに対して、教員の場合、共通教育科目の担当によって認識できるのは自身の担当科目の範疇に限られるため、その枠組を超えた全体像を把握するとなると、カリキュラム関係の委員を務めたり、学級教員の立場から学生にカリキュラム指導を行う機会でもない限り、難しいと思われる。いずれにせよ教員の認知度が6割程度にとどまることは、平成21年度のカリキュラム改革が全学的にどの程度の共通理解を得た上で実行されたものであるのか、大きな疑問を投げかけるものとなっている。

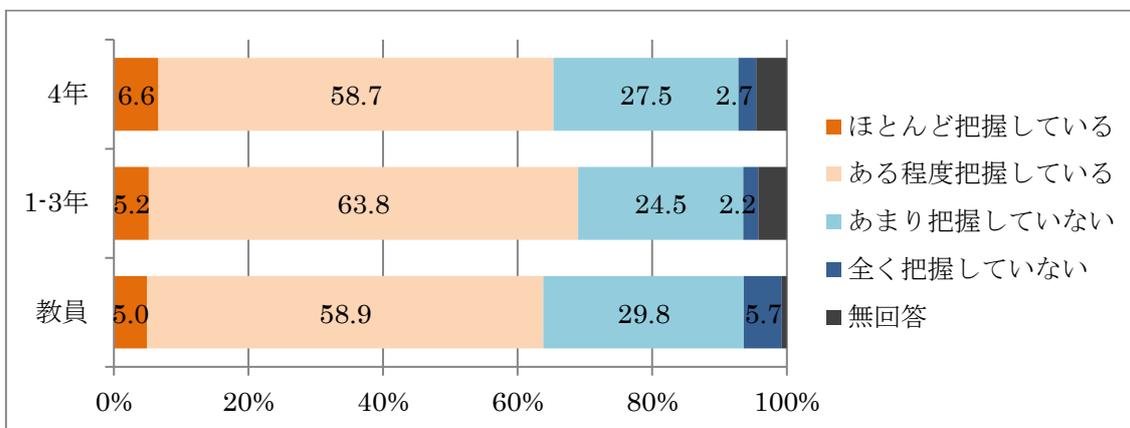


図 50. カリキュラム全体像の把握

② 共通科目・専門科目の比重割合

卒業に必要な総単位数における全学共通科目と専門科目との比重関係に関して、学生の場合、「適正」が4年生で平均71.2%、1-3年生で平均75.0%となっており、いずれも70%を超えるとともに、上昇傾向にある。これに対して、「全学共通を増やすべき」はそれぞれ平均9.5%・10.5%で微増傾向、逆に「専門科目を増やすべき」はそれぞれ14.6%・10.2%で減少傾向にあり、この結果4年生では専門科目の拡充希望が共通科目の拡充希望を上回っているのに対して、逆に1-3年生では共通科目の拡充希望がわずかながら専門科目の拡充希望を上回ることになった。なお学年によって共通科目の増設希望が相対的に高い(20%以上)のは、地域学部(環境、工学部(機械・知能))であり、逆に学年によって専門科目の増設希望が高い(20%以上)のは、地域学部(教育・文化・環境)、医学部(生命)、工学部(機械・物質)、農学部(生物・獣医)となっている。地域学部(環境、工学部(機械))は、学年によって傾向が逆転している。

教員の場合、「適正」は過半ながら63.1%にとどまり、「全学共通を増やすべき」が平均14.9%、逆に「専門科目を増やすべき」は12.1%を占め、1-3年生と同じく、全学共通の増設希望がわずかに専門科目のそれを上回る。全学共通の拡充希望が高い(10%以上)のは医学部・地域学部、対して専門科目のそのが高い(20%)のは工学部・農学部である。工学部・農学部は学生・教員とも専門科目の拡大を求める点で一致している。

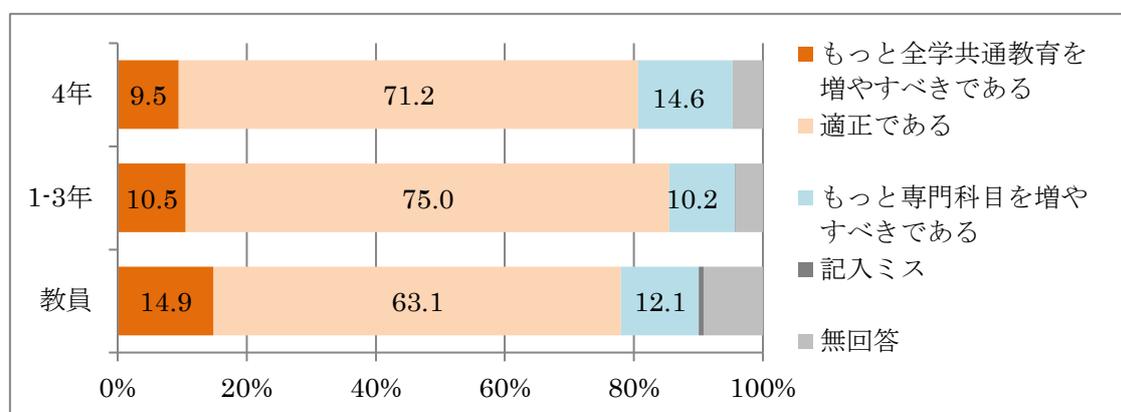


図 51. 共通科目・専門科目の比重に関する評価

③ 全学共通教育を通じて教養が身についたか

全学共通科目の履修を通じて実際に教養が身についたと思うかどうかについて、学生の場合、「とても」「ある程度身についた」の合計が4年生で平均69.2%、1-3年生で平均71.6%となっており、若干上昇している。これに対して、「あまり」「全く身につかなかった」はそれぞれ平均26.1%・24.2%でやや減少している。これに対して教員の場合、「とても身についている」「ある程度身についている」は29.1%にとどまり、学生の自己評価の半分に達しない。逆に「あまり身につけていない」「全く身につけていない」は62.4%を占め、学生のそのの倍以上に達する。なお地域学部では「ある程度身につけている」が4学部で最も高い37.5%であるが、「全く身につけていない」も4学部で最も高い18.8%であり、学部教員の間でも意見は割れている。

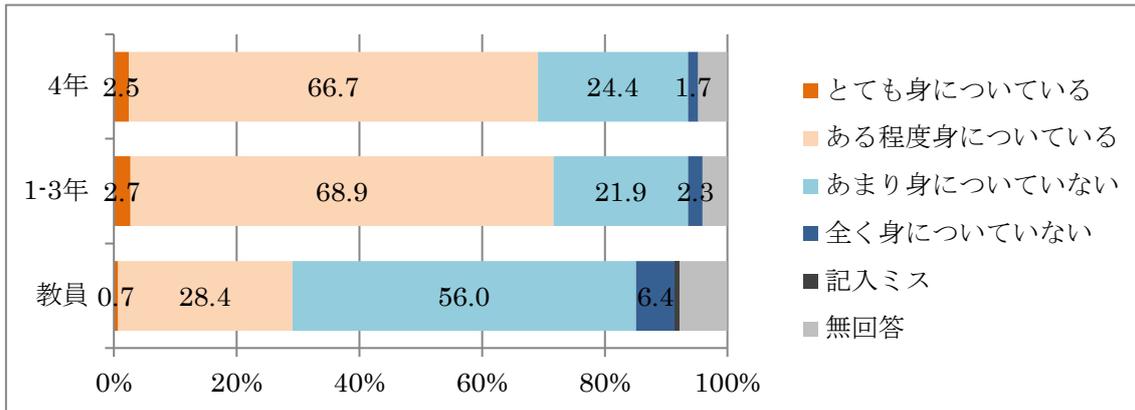


図 52. 教養の修得度

前問との関係で見れば、学生の場合、7割の学生が教養は身についたと自負するが故に、7割の学生は共通教育は現状で適正と回答する一方、地域学部・医学部の教員の場合、むしろ学生の教養を低く評価するが故に、その対策として共通教育の拡充を求めている。いずれの認識が正しいかはともかく、現状認識・改革方針には論理的な相関関係が認められる。これに対して、工学部・農学部の教員の場合、学生の教養を低く評価する反面、教養教育の拡充を必要と考えている訳でもない。果たして学生の教養が低い現状を打開する手段として他にいかなる方策を展望しているのか、それとも教養の必要を否定・軽視しているためそもそも打開の必要を感じていないのか、疑問が残る。

④ 自由記述

アンケート全体の末尾における教員の自由記述のうち、教育課程・授業科目に関して、以下の意見・提言が寄せられている（カッコ内は所属学部。「共」は各種センター等、学内共同施設）。

・教養教育の全般に関して

「その科目（群）を履修することによってどのような能力が身に付き、その能力によって実社会で何ができるのか。OBへのヒアリング等で実績を示さないと説得力がない」（共）

「教室、学生を問わず、もっと分かりやすいカリキュラムでやってほしい。タイトルに興味がありません」（共）

「『考える』教育から『自らできる』教育への変革が必要と思います。講義（座学）から実験・演習重視へと改革し、実社会に有用な人材を輩出することが、少子化時代における地方大学の役割と感じています」（共）

「学生の養成人材像があり、それに沿った科目群などを構成しては良いかと思います。（例えばキャリア科目群とか、人間力（実践）科目群、人間力（コミュニケーション）科目群など学生に分かりやすい形で」（共）

「大学は就職のための予備校ではないが、より時代に対応した人材育成にもっと取り組むべきかもしれない。最近では社会性の乏しい（自己アピールできない）、おとなしい学生が増え、就職先がなかなか決まらない傾向が強い。こういった地方大学の弱さ（他人と接触する機会が少ない）を補うような（まじめさだけでなく、個人のポテンシャル、モチベーションを引き出し、外に対してアピールできる力を養う）分野の強化が必要ではないかと個人的に考え

る」(工)

「工学部の学科で開講している内容はあまり意味がないと思う。その分、他のきちんとした学問を習得すべき」(工)

「ここ10年で学生の質が良い、悪いに関係なく変わってきた。全学共通教育の質を変える必要がある。一人の大人、社会人として自立した学生を育てるためにどのような知識、力が必要なのかを検討したうえで各科目編成、理念を考えた方がよい」(工)

「根深い背景がきつとあるので、「考えてくれる学生」育成は難しいです」(医)

「学生に求める基準を明確にする」(医)

「全体をもっと単純にすべきである」(医)

・授業の開設方法に関して

「各学部、学科で担当している講義をひとまとめにできないか？例えば『微分積分学』を同じ人が複数クラスで講義すれば楽」(工)

「ケーススタディ(グループ討議)教育は、90分授業にはなじみません。半日～1日程度のカリキュラム構成もあってよいのではと思います」(共)

「教職科目の全学統一教育への検討。教科集団の基本方針等情報開示」(農)

「何に該当するか分かりませんが湖山キャンパスの先生方も米子キャンパスでの開講を検討していただきたい(1人1科目ではなく、チームで行えばお一人の負担はそう大きくないと思います。)」(医)

「しょうもないことですが、共通教育棟の教室が皆、遠く、また、非常に分かりにくい。一部教室が使いにくい(階によって黒板の向きが変わっていたり)」(工)

・授業アンケートに関して

「授業アンケートの中間評価は無意味だと思う。また授業改善に役立つアンケート内容にしてほしい」(不明)

「授業アンケートが機能していないのでは？」(共)

第三部 実施体制

最後に教員に対しては共通教育の実施体制に関して質問した。

(1) 共通教育推進委員会

平成20年4月に、翌年のカリキュラム改革を準備する母体として「共通教育推進委員会」が組織された。前身の「共通教育運営委員会」は、部局の任命する「主題部会長」を中心として編成されていたが、新設の「共通教育推進委員会」は「教科集団」代表を主たる成員としている。これと関連して、教科集団の代表（任期2年）は、最初の二期（平成20-21年度・22-23年度）は部局の推薦に基づいて学長が任命したが、現在の第三期（平成24-25年度）から教科集団の内部推薦に基づいて学長が任命する体制に変わった。

「共通教育推進委員会」の機能の状況を4択で聞いたところ、「ある程度機能している」（42.6%）、「あまり機能していない」（36.9%）の2つに集中し、肯定意見が上回るが、合計では「よく機能している」・「ある程度機能している」は44.7%、「機能していない」・「あまり機能していない」は45.5%となり、否定意見が上回っている。

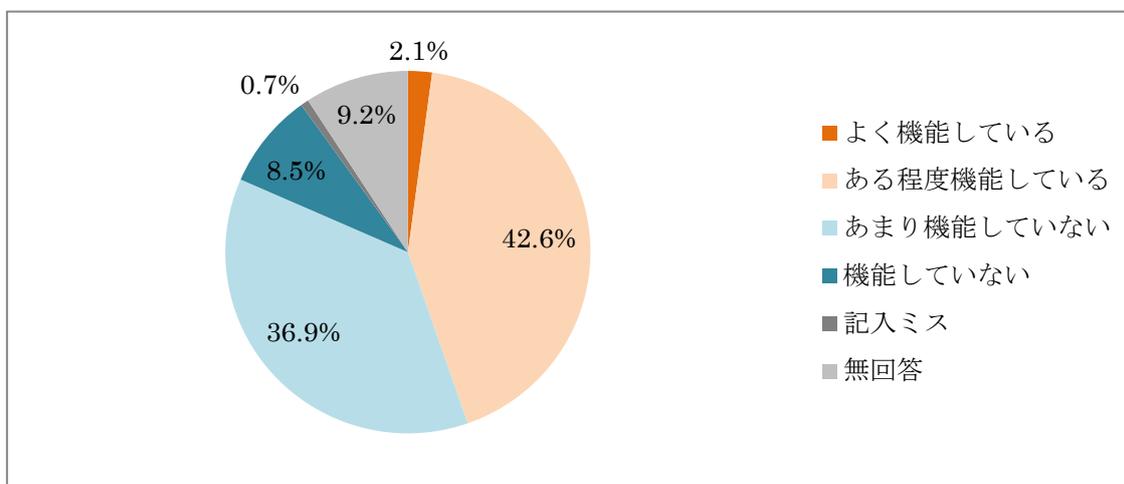


図 53. 共通教育推進委員会の機能

(2) 教科集団

教科集団を単位に回答者数を整理すると、「芸術学」・「文学・言語学」が1名のみ、また「哲学・倫理学」・「心理学」・「地学」が2名となっている一方、「生物学」が27名で最大、「物理学」・「数学」がそれぞれ18・13名で続き、集団によってかなりのバラツキがあるほか、所属不明の回答も35名に及ぶ。したがって現状を正確に把握するのは困難な状況にあるが、以下おおまかな傾向の分析を試みたい。

① 教科集団の区分

教科集団はかつては特定の学科をそのまま一個の教科集団として位置付けたこともあり、最も多い平成15年度で37種を数えたが、その後の修正によって徐々に変更・整序され、現在では17種となっている。その是非に関して質問したところ、「変わらない」が44.0%、「分からない」が39.7%となっている。全体として大きな問題は見受けられないが、かといって明確な支持があるわけでもなく、改革の正否は判断しにくい。

教科集団別で見れば、回答者1-2名の集団を除くと、「経済学・経営学」では「良くなった」が40%を占め、区分変更への評価が最も高い。また「歴史学・地理学」では「悪くなった」が25%を占め、改革への評価が最も低い。背景としては当該集団が旧来独立してきた「歴史学」・「地理学」の合併で成立した事情も関係していると思われる。

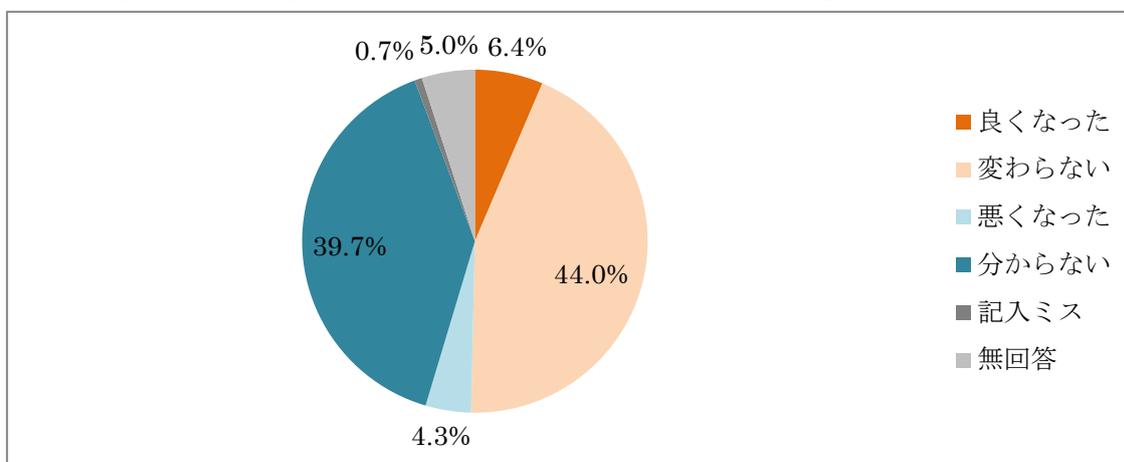


図 54. 教科集団の区分再編に関する評価

② 教科集団の運営

教科集団の責任者として、従来2名の「幹事」・「副幹事」に代わり、新たに1名の「代表」が導入された。かつての「幹事」・「副幹事」は任期1年・責任部局の輪番であったが、新たな「代表」は任期2年とされ、発足当初は部局の推薦に基づいて、現在は教科集団の内部推薦に基づいて、学長が任命している。その是非に関しては、やはり「変わらない」・「分からない」が各々41.1%占め、傾向を判断しにくい。前問と比較すると「良くなった」がやや高く、「悪くなった」もやや低い。従来の部局推薦から集団推薦への転換という集団の自治が評価されたのか、主題部会長・教科集団幹事という二層構成が教科集団の一層に簡素化されたことが評価されたのか、2名体制よりも1名体制のほうが責任ある統括ができるということで評価されているのか、詳細は不明である。ただし「歴史学・地理学」では「悪くなった」が他の集団より高い25.0%となっており、集団の削減・合併によって異なる学問領域にまたがることになった集団の場合、1名体制が逆に不具合を招いている可能性もある。

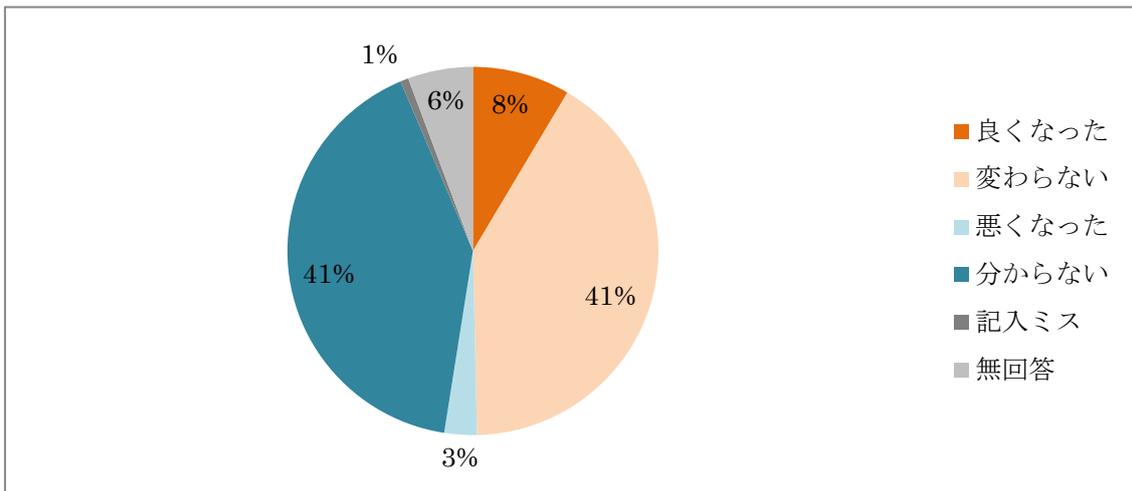


図 55. 教科集団の運営方法

③ 教科集団間の担当状況

開設科目の教科集団間における負担状況について、「適正である」が 54.6%を占め、「適正でない」は 17.7%である。なおこの設問については、以上の 2 択での回答を求めたが、この結果態度を保留した回答者が 23.4%に及び、いちがいに判断しにくい状況であることがうかがえる。集団別で見ると、「歴史学・地理学」では「適正」の割合が 25%で最も低く、かつ「不適」の割合が 50%で最も高い。

不適とする理由としては、「絶対数が少ない割に多くの科目を出している」（芸術）、「担当授業数が他教科教員に比べ多すぎる」（外国語）、「人数に比してコマが多い」（心理）、「教員の数に比して、開設科目が少ない」（社会学）、「教科専門によって負担に大きな差がある」（物理）、「人数が少ない。教科集団は本人の申告でなく専門性で判断すべき」（地学）、「教科集団地学メンバーは、毎年、必ず教育貢献が求められる。このことが各所属学部でお仕事として正確に認証されていない場合は、負担と考える教員が存在する」（地学）、「他学部の学生しか取らない授業を担当するのは嫌だ」（所属不明）、などとなっている。全体として集団人数・開設総数が比例関係にないことを指摘する意見が多い。

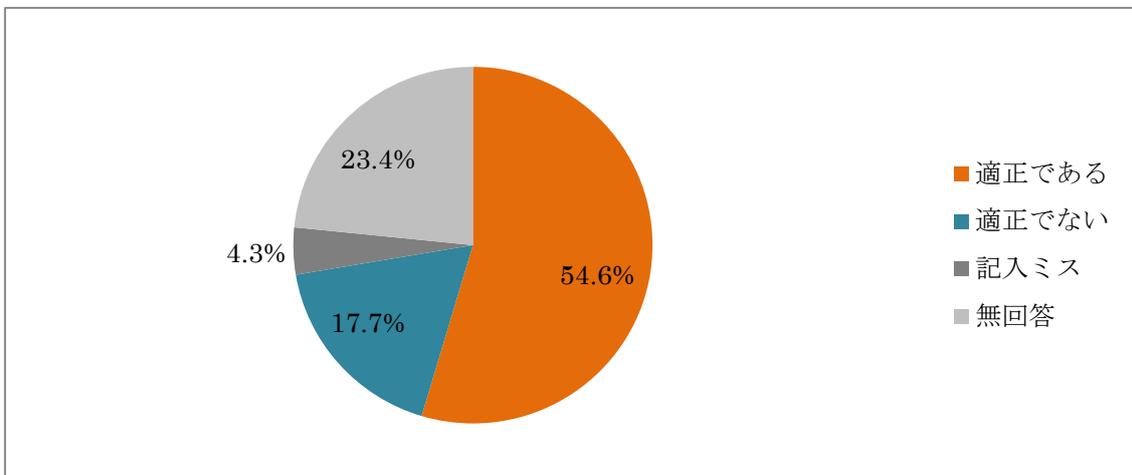


図 56. 教科集団間の担当バランス

④ 教科集団内の担当状況

開設科目の教科集団内における負担状況について、「適正である」が55.3%でやはり過半を占め、「適正でない」も17.0%となっており、前問の結果と比較して大きな変化はない。教科集団別で見ると、「適正でない」の数値は、「経済学・経営学」・「化学」・「外国語」において前問よりやや高くなっており、集団全体としての負担こそ相応ながら、集団内部での配分には偏りがあるものと解釈しうる。

不適とする理由については、「負担割合が異なる。そのような話し合いの場もない」（化学）、「強制できないので、負担がアンバランス」（言語・文学）、「教員間の負担のバランス問題」（経済・経営）、「特定の教員しか全学共通教育科目を開設していない」（社会学）、「私はそうではないがヒモつきはよくない」（化学）、「所属している教員数が少ないため、負担が重い教員がいるように思う」（地学）、などとなっている。

⑤ 教科集団の機能

教科集団の最大の役割は開設科目・担当教員の選定にあるが、その機能を質問したところ、「よく」・「ある程度機能している」の合計は52.5%で過半を超える。ただし「機能していない」・「あまり機能していない」の合計も33.3%に達し、なかでも「化学」・「健康スポーツ」では60%を超え、「情報科学」で50%、「生物」で30%を超える。全体として自然科学、あるいは必修科目にかかわる教科集団において、機能への疑問が大きい。

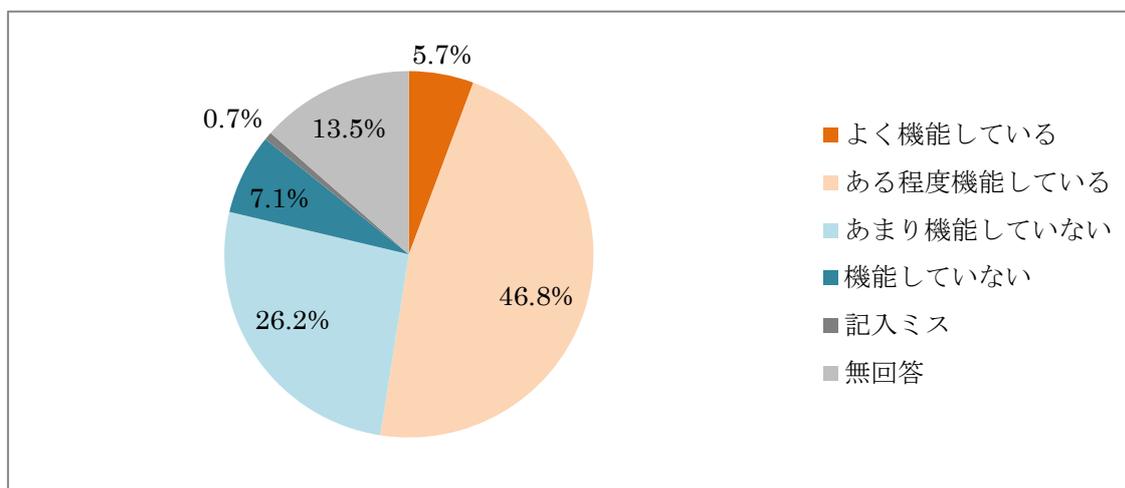


図 57. 教科集団の機能

(3) 授業担当の状況

① 担当コマの状況

全学共通科目の担当状況に関して、毎年担当している教員が回答者の53.9%、数年に数コマの担当が19.1%となっている。いずれの集団でも毎年担当している教員が回答者の50%以上を占めるが、「生物」のみ毎年担当は14.8%、数年担当が44.4%となっている。

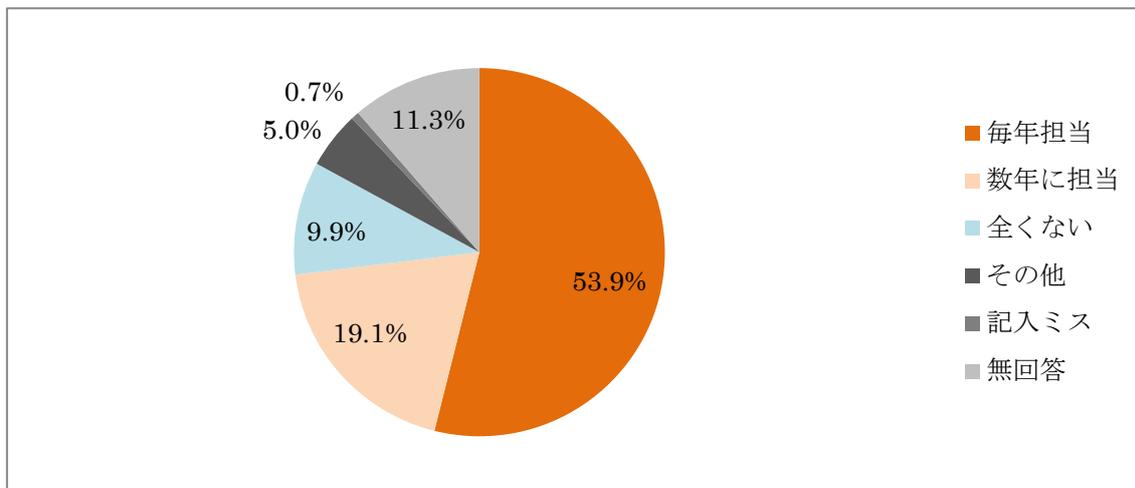


図 58. 共通科目の担当状況

② 当該年度における担当可否の判断基準

全学共通科目については、制度的には全学出動態勢を採用しているものの、現実的にはこれを担当する教員と担当していない教員とが存在している。それでは現に共通教育を担当している教員はそもそもいかなる理由・事情でその科目を担当しているのか、自由記述で回答を求め、54人から回答を得た。

第一は担当教員自身が開設の有無を判断しているケースであり、合計16名(29.6%)である。このうち、①主体的・積極的な意志・義務感から例年開設していると思われるものが8名(「担当(負担)するべきだから」、「開設するのが通例であるという考えから」、「自らの希望」、「複数学部の学生に講義する機会として大切にしたいから」など)、また②自身の意志に由来するが、その代わりにあくまで専門教育・学内行政を優先しながら、その上でなお余裕がある場合に限り開設するというのが5名(「全体の業務量を考慮して」、「専門科目の負担の度合い」、「相応の覚悟ができた時」など)、逆に③教員自身の都合よりもむしろ学生の反応・需要を根拠に開設を判断するのが3名(「受講学生の満足度」、「学生にとって有益であるかどうかで決定」など)。全体として教員個人の主体的な意志による場合、講義内容・熱意において充実した授業が期待されるが、逆に教員の意志で閉講のとなる危険があり、開設総数の安定確保という点で問題を残すほか、大学としての教育理念とは相容れない趣旨の授業が担当教員の個人的な熱意で開設されることのないようチェック機能も必要と思われる。

第二は担当教員の内在的な意志とは異なり、言わば外在的な事情で開設するという回答が合計26名(48.1%)である。うち①教科集団での決定・ローテーションによることを明示したものが10名(「教科集団内の輪番制」、「教科集団の振り分けによる」、「教科集団からの依頼」など)、おなじく教員組織によるものでも、②学科での決定・ローテーションによるというものが8名あるが(「学科内での割当」、「学科のローテーション」など)、これ

は自然科学系の教科集団がかつて理系学部の学科単位で組織されていたことの名残と思われる、実質的には教科集団・学科組織が未分離であるものの、形式上は教科集団での決定を意味すると考えられる。また③具体的な実態は不明ながら、他の教員（集団代表か、集団成員か）の依頼によるというのが3名（「依頼されるため」、「他教員からの依頼による」など）となっている。さらに、自身の意志であれ、組織の輪番であれ、任意によるものではなく、④担当をそもそも必然と考える回答も5名ある（「事実上開設せざるを得ない」、「開設する、しないの選択の余地なし」、「とくに考えていない」、「責務であり理由はない」など）。何らかの組織・原則によって開設する場合、必要科目の安定供給を実現する上では有効である反面、この原則を徹底すること自体がなかなか大変であることに加え、義務的・受動的な担当意識が蔓延することによって、講義内容が形骸化しないよう、留意することが必要になると思われる。

③ 開設曜日・時限の設定基準

全学共通科目のうち教養科目については開講曜日・時限の枠（標準的には月2・月3・火2・水2・木1・金1）が存在しているが、実際には「火2」・「水2」に多数の科目が集中する一方、週明けの月曜や早朝の「木1」・「金1」は開講が少ない。こうした時間割りのアンバランスは、開設科目の少ない曜日・時限における履修登録の殺到・抽選漏れの多発を招き、履修方法・抽選制度に対する不満を助長する要因ともなっている。それでは教養科目の担当教員はいかなる理由で開設曜日・時限を判断しているのか、この点について自由記述で質問し、以下の回答を得た。

まず自分の意志で開設曜日・時限を決定しているのは22名（41.5%）である。うち①専門科目・会議の入っていない曜日・時限に開設するという消極的な理由が19名（「専門科目との兼ね合いで空いているコマ」、「専門優先で空いている曜日・時間」など）、逆に②学生への配慮によるとするものが3名（「学生の集中力が十分な午前中」、「学生の受講しやすさ」、「学生の集まりそうな2限・3限」）、となっている。

他方、自分の意志によらず開設曜日・時限を決定しているのは20名（37.7%）である。うち①前年度・例年を踏襲しているというのが7名、②教科集団、あるいは事務の要請によるというのが13名（「代表からの依頼」、「事務方からの通知」、「お上（旧教養部？教育センター？共通教育棟の事務の方）が決めていると思っていますが」、「センターのいいなり」など）、となっている（なお「教育センター」の指示という回答が意外に多いが、時間割り編成に関わっているのは、あくまで全学委員会としての「教育推進委員会」であって、部局としての「教育センター」ではない）。

④ 受入人数の設定基準

全学共通科目のうち教養科目における開設科目の受入人数は、少人数のゼミ形式から100人を超える大規模なものまで、様々な規模の授業が混在しており、受入人数が少数の授業はしばしば登録過剰・抽選漏れが多発する一方、逆に大規模な授業では定員割れが発生するケースも少なくない。それでは教養科目の担当教員はいかなる理由で担当科目の受入人数を設定しているのか、この点について自由記述で質問し、以下の回答を得た。

自分の意志で定員を設定しているのは28名（51.8%）に相当する。うち①可能な限り多くとするものが7名（「可能な限り最大限」、「極力広く門戸を開く」、「100名が上限のため100名までは受け入れる」、「何人でもOK、1人～500人まで」、「応募は全員受け入れ

る」など)。逆に②教育効果を考慮して受講定員を制限するというのが11名あり（「授業として成り立つ程度」、「無理なく指導できる範囲」、「目の届く範囲」、「あまり大人数にならないように」、「安全性を第一に」など）、その半数は少人数のゼミ形式・ワークショップ形式の授業である。③具体的な人数規模は不明であるが、ともかく授業内容・教育効果、あるいは教員の負担との兼ね合いから設定しているというものが10名である（「科目内容・運営方法で決定」、「教育効率」、「学習内容と目的による」など）。

自分の意志によらず設定しているものは14名（25.9%）に相当する。うち教科集団での決定、あるいは事務の依頼によるとするのが7名（「教科集団として最大80名の合意」、「代表の依頼」、「お上が決めている」、「私は決めていません。どこかで決めてくださっています」など）、指定クラスであらかじめ受入人数が決まっているとするものが5名、他に設備上の理由（教室の広さ）を指摘するものが2名となっている。

⑤ 自由意見

運営体制に関する自由意見として、以下の意見が提示されている（以下カッコ内は、教科集団のメンバーとしての立場からと思われるものについては教科集団の略称で、必ずしもそうではない場合は部局の略称で、回答者の所属を示した）。

・上部組織に関して

「全学共通教育を実施する機関をもっと充実すべき」（共）

「大教センターの上に各学部の学務委員レベルの集まる指導機関を置いてほしい。偉い人の運営委員会ではなく」（工）

「教育センターは教授会の組織にすべきである」（医）

「大学教育支援機構を中心に、各学部と連携して科目編成や体制を構築してほしい」（共）

「どういう体制をとればよいか、現実のスタッフを考えれば名案は浮かびません」（共）。

・下部組織＝教科集団に関して

「何処で、だれが、どのようにしているのか不明瞭で、一方的に事務連絡で分担依頼が来るのは失礼」（歴史学・地理学）

「化学教科集団について特に話し合いもなく、どのような負担をすればよいのか全く分からない。基本方針（公平な負担、統一的な教育方法等）を示してほしい」（化学）

「教科集団で検討したい事案が発生した場合、この事案はこの科目特有のものか否か、分析を行う必要が生ずることがある。そのような場合、使用できるデータを整備、活用できる体制づくりを教育センターとして執り行っていただきたい。これがないうちは、どんな問題が生じて、それに対応できる根拠に乏しくなる。思い付きの対応にならないためにも」（不明）。

「読書ゼミ担当者の募集は何度か目にしていますが、その他にはどのように運営していただいているのか、意見を出せるほどの情報がありません」（不明）

・教員の授業担当に関して

「共通科目を担当・開設するか否かを選ぶことのできる教員と事実上必ず開設せざるを得ない教員との間のバランスを改善してほしい」（地域）

「学務についたヒモをはずす」（生物）

「教員により負担がまちまちである」(生物)

「教科集団によって「全教員出動体制」でない場合があると聞く。全教員出動体制は終わってしまったのか。今一度教員負担の確認が必要ではないか」(生物)

「特定の教員の方のみに負担がかかっているような印象を受けます」(社会学)

「教科集団と入試出題者を関連付けるとよい」(物理)。

「学部所属の教員の多くが、共通教育を単なる付け足し、煩わしい負担と受け取っていることが一番問題。この意識を打ち壊す何らかの方策を考えなければならない」(共)

「全教員がかかわれる体勢を徹底。関われない教員は他大学へ移ってもらう」(地域)

「結局は教員のボランティア精神に依存したような運営体制になっているのではないかと。理念は大切だが、運営はそれにふさわしいのになっていないと感じる」(地域)

「多く授業を担当する教員ほど、待遇を良くしなければ、問題は解決できないかと思います。授業を多く担当するほど、手当がもらえる制度の導入を検討してください。担当コマ数に関係なく給料が決まるような状況では、インセンティブが乏しいと思います。もちろん、授業担当コマ数の他に、授業評価も大事です」(農)

「海外実践教育等を分担している教員については全学共通科目の分担を免除するなど負担の公平化をお願いしたいです」(農)

「教養教育にはそれに属する専門教員が担当するべき。専門教育との両方負担で時間的にも苦しい。科目に見合う教員がいないため、素人が講義をすることになっている」(農)

「常務教員に1人当たり1科目以上担当するなど、大学としての方針を示されれば、科目の充実と特定の教員への負担の軽減が図れると考えます」(医)。

「本当に授業しているのか、疑問に思います」(共)

「学生の希望が受け入れられる体制づくり」(不明)

「大学教育支援機構教育センター自らが、教科集団が実施する内容を『負担状況』という言葉で問い合わせることに違和感を覚えます。次回からはせめて『参加状況』、もしくは『貢献状況』にしていきたい。教員にとっては、教養教育に携わることでプラスになる点は見いだせても、マイナスになる点は全くないと私には思われます。この『負担』が、時間的束縛という問題として存在することは認めますが、これをそのような言葉で捉えている間は、本学の教養教育及び専門教育の将来はないと思われます」(不明)

「今現在の鳥取大学にとって、これは本学に限らないといわれますが、教養教育的な位置づけのカリキュラムが今ほど求められている時代はないと思っています。知的に希望を失った学生をみるときほどつらいものはありません。私は、本学に巣くっている教養教育に対するネガティブなイメージを払拭して、ポジティブなイメージを醸し出すように努力するつもりですので、ぜひとも教育センターはイニシアチブをとって、決してひるむことなく改革・改善を今後とも執り行っていただきたいと強く願っております」(不明)。

「正直分からないのでコメントできない」(工)

「全体像が分からない(把握できない)ので何も言えない気がする」(医)

参考 1：重要度と修得度の規定要因

科目の重要度や修得度は属性や考え方によって影響されることが予想される（たとえば学業を重視している人は重要性を高く評価する等）。ここでは質問紙で尋ねた 11 科目の重要性及び身についたかどうかを単純合計して重要度（合計）と修得度（合計）を算出し、性・入学年・学科・出身・重視すること（研究・人間関係・ほどほど）・公務員志望・研究職志望・必要と思う教養科目数を独立変数として回帰分析を行った（平成 21 年度以降入学に限る）。

重要度と修得度はそれぞれお互いに最も強く関係しており、重要度が高ければ修得度も高くなっている。重要と思うからこそ頑張って勉強して修得度が上がるのか、修得しているので重要と思いたくなるのか、いずれにせよ関連は強い。

続いて重要度では、必要と思う教養科目数が多いこと、女であること、23 年度入学であることが重要度を低く答える方向に影響している（標準化係数が“－”）。学科では獣医・電気電子・土木工学・保健学科であることが重要度を高く答えることにつながっている。一方修得度は土木工学・保健学科であることが修得度を低く答える方向に影響している。

修得度では大学生生活の重点を研究においていることが修得度を低める方向に影響しているが、これは自らの評価に厳しいためかもしれない。説得力のある説明はこの分析だけでは難しく、11 科目の単純合計という方法が不適切である可能性もあるが、重要度や修得度あるいは満足度や学生の評価を把握する時に、それらを規定している要因に目を配る必要を指摘しておきたい。

表 4. 重要度（合計）回帰分析

R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
.526 ^h	.276	.272	3.645
	標準化されていない係数	標準化係数	t 値
(定数)	12.264		.000
修得度（合計）	.361	.450	.000
必要と思う教養科目数	-.224	-.157	.000
女ダミー	-1.156	-.126	.000
23 年度入学ダミー	-.827	-.096	.000
獣医ダミー	2.518	.096	.000
電気電子ダミー	1.006	.074	.003
土木工学ダミー	1.024	.067	.007
保健ダミー	1.380	.057	.021

表 5. 修得度（合計）回帰分析

R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
.501 ^j	.251	.245	4.631
	標準化されていない係数	標準化係数	t 値
(定数)	15.974		21.066
重要度（合計）	.567	.455	18.154
土木工学ダミー	-1.872	-.098	-3.957
保健学科ダミー	-3.042	-.101	-4.090
必要と思う教養科目数	.153	.086	3.453
23 年度入学ダミー	.784	.073	2.920
重点研究ダミー	-.893	-.074	-3.011
生命科学ダミー	-2.439	-.068	-2.774
応用数理ダミー	-1.548	-.063	-2.562
地域政策ダミー	2.038	.064	2.618
地域教育ダミー	2.054	.063	2.567

参考 2 : 抽選制度の問題

学生へのアンケート調査によれば、教養科目の履修方法に対する不満の一つとして、抽選制度にはずれた結果、「受たい科目が受けられない」ことが少なからず指摘されている。しかしながら共通教育推進委員会資料「教養科目抽選結果」を見る限り、カリキュラム改革以後3年間のいずれの年度・学期においても、人文社会分野には一定の空席（最低は平成22年度後期の67名、最高は平成21年度前期の378名）が存在している。このため「抽選にはずれたため、どれも受けられない」という事態が実際に存在するとはにわかに考えにくい。

表 6. 基幹科目・人文社会分野の受入定員・登録者数

(※ 赤字は、空席状況が10未満)

		平成21年度				平成22年度				平成23年度			
		コマ	定員	登録	空席	コマ	定員	登録	空席	コマ	定員	登録	空席
前期	月2	6	383	346	37	4	298	284	14	4	260	259	1
	月3	7	515	443	72	5	400	392	8	6	450	443	7
	火2	6	360	248	112	6	300	289	11	8	470	437	33
	水2	5	300	156	144	5	300	237	63	4	250	220	30
	木1	1	60	59	1	1	40	40	0	1	60	59	1
	金1	1	100	88	12	1	100	93	7	2	180	172	8
	計	26	1,718	1,340	378	22	1,438	1,335	103	25	1,670	1,590	80
後期	月2	5	330	309	21	4	310	303	7	4	310	291	19
	月3	2	150	144	6	5	430	412	18	5	500	439	61
	火2	3	160	158	2	4	190	181	9	4	190	182	8
	水2	3	230	220	10	3	170	161	9	2	150	162	-12
	木1	2	230	207	23	2	150	146	4	2	150	147	3
	金1	5	370	231	139	4	290	270	20	2	220	205	15
	計	20	1,470	1,269	201	22	1,540	1,473	67	19	1,520	1,426	94

実際には十分な受入余裕があるにもかかわらず、学生の間で「抽選にはずれたため、どれも受けられない」という不満が存在する理由として、いくつかの点が考えられる。

第一は専門科目と重複するため受講できないというものである。すなわち、いくら受入可能な科目があろうとも、専門科目と同じ曜日・時間に開講されている場合、受講は困難である。だが、いずれの年度・学期でも複数の曜日・時限に10名以上の受入余剰が存在する以上、これら全てに専門科目が入っていない限り、そのいずれも受講できないという事態は考えにくい。また仮にそうである場合、問題解決に必要なのはあくまで受入余剰が少ない曜日・時限での追加開講であって、他の曜日・時限にいくら増設しても効果はない。

第二は教職科目を履修したい場合である。この場合いくら他に受入可能な科目があろうとも、これを履修したところで教職科目の必要単位は取得されないから、その受講は放棄され

る。この場合、解決手段として必要であるのはあくまで教職科目の増設であって、教職科目とは関係のない科目をいくら増設しても効果はないということになる。

第三は安易に単位を取得したい場合である。この場合いくら他に受入可能な授業科目があっても、当該科目が厳格な出欠確認・成績評価を採用している場合、その受講は敬遠される。こうした傾向は、単に必要な単位を最低限の労力で修得したいという勉学意欲の低い学生のみならず、成績によってコース・指導教員が振り分けられるため優良な評価獲得に余念がない農学部・工学部、あるいは2年次への進学に際してキャンパスが移転する関係から確実に必要単位を取得する必要のある医学部など、勉学意識の高い学生にも広く認められる。現に「共通教育のイメージ」に関する設問では、前述のように、無駄なもの、あるいは点数稼ぎの手段とする意識が少なくないほか、教員の自由記述でも「単位修得しやすい科目に学生が集中する場合があります科目選択に偏りがある」ことが指摘されている。こうした問題は今に始まった訳ではなく、平成19年の『参考メモ』では、「問題点」の第3項において、「**勉学に積極的に取り組む意欲が見られない。単位がとりやすいかどうか判断の基準になっている**」ことが懸念されている。だが「改革の方向」では該当の項目自体が無く、平成21年度の改革でもこの問題への有効な対策はとられていない。

安易な科目選好が抽選漏れの背景である場合、解決手段として必要であるのは、あくまで単位取得の容易な授業科目の増設であって、厳格な成績評価を採用する授業科目をいくら増設しても効果はないということになる。しかし勉学意識の低い学生に支持される安易な授業科目を増設して、当座の抽選問題を解決しても、それは真の意味での教育効果とは言えないであろう。このように見れば、まさに現在、受入可能な授業科目が存在するにもかかわらず、学生の間で履修登録ができないという不満が存在する事実は、必ずしも開設科目の不足によるのではなく、むしろ安易な授業科目の一扫によるとも考えられ、もしそうであるとすれば、現在の状況は、必要な履修機会を縮小した改革の欠陥として批判されるべきではなく、むしろ安易な授業科目の氾濫を収束した改革の成果として評価されるべきということになる。

以上の如く抽選問題には様々な原因が考えられ、その解決には単純な量的増設ではなく、むしろ原因に対応した増設が必要であって、また教育水準を維持する上では、そもそも科目増設が必要な状況が存在するの否か、十分な検討と慎重な判断が必要と思われる。

参考3：教科集団の規模、授業開設の状況、学生の学習希望

今後いかなる授業科目をいかなる分量で開設するべきかについて検討する際の判断材料として、①教科集団の規模、②授業開設の状況（受入人数の過去3年平均）、③学生が希望する学問分野、④教員が推奨する学問分野、以上4つの指標を対比しよう。

授業開設に際して教員の側が重視するのは負担の公平性である。この観点から①・②を比較する場合、一般に文系の教科集団では所属教員比が相対的に低く、授業開設比（受入人数比）が相対的に高い。逆に自然科学の教科集団の多くは、教員規模に見合っただけの授業を開設していない（ただし、数学・地学は教員比に相応な負担、化学は教員規模を上回る負担となっている）。こうした教科集団の人数規模と、授業開設の状況とのアンバランスの是正が、今後の開設方針における一つの基準として考慮できよう。

だが教員の公平感を優先する場合、学生の受講需要に対応しない偏った科目編成になることが懸念される。そこで次に、②・③を比較する場合、「哲学・倫理学・現代思想」・「教育学」・「法学・政治学・社会学」・「歴史学・地理学」・「数学・統計学」・「物理学」・「化学」・「生物学」に関しては、既に学生の受講希望を上回る開講状況となっており、現状以上に開設する必要はないと言える。むしろ「心理学」・「芸術学」・「経済学・経営学」・「情報科学」については、依然として授業開設が学生の需要に追いついておらず、さらなる開設（あるいは定員拡大）の必要がある。抽選漏れの問題を解決してゆく上では、供給過剰状態にある前者の授業科目を追加開講するのではなく、供給不足状態にある後者の授業科目を充実させることが有効と思われる。

なお学生の受講希望を優先した科目編成は、授業開設の方法としては消極的・受動的なものであって、むしろ大学として必要と考える授業科目については、たとえ学生の人気が高くとも積極的に開設することが望ましく、逆に大学として教育の意義を認めない領域については、いくら学生の人気が高くとも、適正な開設規模を再検討することも必要であろう。こうした観点から③・④を比較する場合、「教育学」・「心理学」・「芸術学」・「健康スポーツ」はいずれも学生の人気が高いが、教員の側では必ずしも高い教育の必要性を認めている訳ではない。逆に「哲学・倫理学・現代思想」・「歴史学・地理学」・「数学・統計学」などは、学生の人気は低いが、教員の側では教育の必要性を認めている。学生の意向と大学の教育方針との折り合いも、科目開設の一つのポイントになると思われる。

表 7. 全学共通教育「教養科目」の科目開設と学生希望・教員推薦の状況

(太字は横比較での最高、赤字は横比較での最低、実線下線は縦比較での上位、点線下線は縦比較での下位)

①教科集団			②受入人数			③学生の希望			④教員の推薦		
領域	人数	%	3年平均	%	人	教科平均	%	人	平均	%	
哲学					510			71			
倫理学	4	<u>0.8</u>	<	850	7.3	>	340	386	5.7	<	
現代思想					308			49	63	<u>2.6</u>	
教育学	21	43	<	1212	<u>10.4</u>	>	396	396	59	>	
心理学	4	<u>0.8</u>	<	488	4.2	<	1,069	1,069	<u>15.9</u>	>	
臨床心理	11	23		170	<u>1.5</u>				44	44	6.7
芸術学	9	<u>1.9</u>	≒	238	2.1	<	436	436	<u>6.5</u>	>	
日本文学					236			34			
外国文学	8	<u>1.6</u>	<	422	3.6	≒	182	226	<u>3.4</u>	≒	
言語学					262			19	27	<u>4.1</u>	
外国語	18	3.7	>	120	<u>1.0</u>	<	631	631	<u>9.4</u>	<	
法学					284			44			
政治学	14	<u>2.9</u>	<	1,040	<u>9.0</u>	>	348	348	5.2	≒	
社会学					412			49	41	6.3	
経済学					654			55			
経営学	12	<u>2.5</u>	<	678	5.8	<	385	519	<u>7.7</u>	>	
日本史					282			54			
外国史	15	<u>3.1</u>	<	567	4.9	>	181	236	<u>3.5</u>	<	
地理学					246			20	39	<u>6.0</u>	
数学					327			49			
統計学	35	7.2	≒	747	6.4	>	245	286	<u>4.3</u>	<	
物理学	55	<u>11.3</u>	>	695	6.0	>	272	272	<u>4.0</u>	<	
化学	42	8.7	<	1,250	<u>10.8</u>	>	332	332	<u>4.9</u>	=	
生物学	152	<u>31.3</u>	>	1,605	<u>13.8</u>	>	414	414	<u>6.2</u>	≒	
地学	10	<u>2.1</u>	≒	310	2.7	≒	224	224	<u>3.3</u>	≒	
情報科学	33	6.8	>	287	<u>2.5</u>	<	350	350	5.2	<	
健康スポ	42	8.7	≒	930	8.0	≒	601	601	<u>8.9</u>	>	
計	485	100		11,608	100		9,927	6,726	100		

↓
負担バランス

↓
需給バランス

↓
人気度・必要度のバランス

赤字が①の場合は負担超過 → 増設不可
 ②の場合は供給不足 → 増設必要
 ③の場合は需要不足 → 増設不要
 ④の場合は供給不要 → 増設不要

太字が①の場合は人員余剰 → 増設可能
 ②の場合は供給超過 → 増設不要
 ③の場合は需要超過 → 増設必要
 ④の場合は供給必要 → 増設必要

【分析・編集】

鳥取大学大学教育支援機構

教育センター（教育開発部門・教職教育部門）

教授 橋本 隆司

准教授 武田 元有

准教授 大谷 直史