

Ⅱ 国立大学における 教養教育の取組の現状

Ⅱ 国立大学における教養教育の取組の現状

序 調査結果の分析方針と調査対象機関の概要

本調査は、「Ⅰ 調査の概要」の「1 調査の目的」で示したように、全学テーマ別評価のテーマとして設定された「教養教育」が、内容的に幅が広く、各大学によって多様であることなどから、適切な評価を実施するための準備として行われたものである。したがって、ここでは、各大学から提出された「実状調査回答票」をもとに、全国の国立大学における教養教育の取組と現状の特徴及び傾向などについて、評価実施上の課題を明らかにする方向で分析している。

本調査の対象となった95校の国立大学のプロフィールは、沿革や学部構成、規模、地理的条件などのいずれの面においても多様である。そして、それが各大学における教養教育の実施の前提となっている。このため、本調査では、まず設問1-1「対象機関の概要」として、大学の現況及び沿革について、所在地、設立年、学部構成、学部学生数及び教員数等の基本事項を含め、各大学の特徴が表されるよう、1000字程度で簡潔に記述を求めた。

この設問に対する各大学の回答は、「Ⅲ 国立大学の教養教育」で、大学ごとに「1 対象機関の概要」として、原文のまま掲載してあるが、それは各大学のプロフィールの多様性を裏付けるものとなっている。例えば、各大学は多様な歴史をもっており、設立時期だけを見ても、それぞれが起源とする年次では、明治7年から昭和56年まで100年以上の幅がある。第二次世界大戦を挟んでは、戦前に起源をもつ大学が70校で、戦後のものが25校となっている。また、規模においては、学部入学定員でみると最少の80人から最大の3,253人までの、教員数においても最少の67人から最大の4,005人までの幅がある。したがって、各大学の教養教育の状況を知る上では、「対象機関の概要」に示された各大学のプロフィールを念頭に置いた上で個々の回答内容に接することが必要となってくる。

学部数については、表0-1に示したように、各大学のもつ学部数では1学部のみからなるいわゆる単科大学から、最高は12学部から構成される総合大学までの幅がある。本報告書が目的とする全般的な特徴や傾向を整理、分析する上では、例えば教養教育の実施体制などでは、学部が単数なのか複数なのか、少数なのか多数なのかによって同じ回答でも意味が変わってくることから、その違いを考慮する必要があった。

また、構成する学部の学問分野によって教養教育の特徴や傾向にある程度の違いがみられる場合があった。しかし、1学部の大学の場合には学問分野別の分析が比較的容易であるが、2つ以上の学部からなる大学の

場合には特定の学問分野と結びつけた分析が困難である。したがって、学問分野に応じた分析は必要に応じて可能な範囲で試みるに止めた。

さらに、学部教育を実施しているキャンパスの数については、表0-2に示したように、キャンパスが単一の場合から5個所に分かれている場合までがある。これについても、教養教育実施上の諸工夫などを分析する上では、考慮する必要があった。

表0-1 学部数別にみた国立大学の状況

1学部	2学部	6学部
北海道教育大学	東京医科歯科大学	山形大学
室蘭工業大学	東京農工大学	筑波大学
小樽商科大学	東京芸術大学	静岡大学
帯広畜産大学	富山医科薬科大学	愛媛大学
旭川医科大学	福井大学	琉球大学
北見工業大学	山梨大学	7学部
宮城教育大学	滋賀大学	山口大学
図書館情報大学	京都芸芸繊維大学	熊本大学
東京外国語大学	九州工業大学	8学部
東京学芸大学	3学部	金沢大学
東京商船大学	秋田大学	信州大学
東京水産大学	福島大学	長崎大学
電気通信大学	東京工業大学	鹿児島大学
長岡技術科学大学	お茶の水女子大学	9学部
上越教育大学	奈良女子大学	千葉大学
福井医科大学	和歌山大学	新潟大学
山梨医科大学	大分大学	名古屋大学
浜松医科大学	宮崎大学	10学部
愛知教育大学	4学部	東北大学
名古屋工業大学	岩手大学	東京大学
豊橋技術科学大学	宇都宮大学	京都大学
滋賀医科大学	群馬大学	大阪大学
京都教育大学	一橋大学	神戸大学
大阪外国語大学	横浜国立大学	広島大学
大阪教育大学	鳥取大学	九州大学
兵庫教育大学	島根大学	11学部
神戸商船大学	高知大学	岡山大学
奈良教育大学	佐賀大学	12学部
島根医科大学	5学部	北海道大学
鳴門教育大学	弘前大学	
香川医科大学	茨城大学	
高知医科大学	埼玉大学	
福岡教育大学	富山大学	
九州芸術工科大学	岐阜大学	
佐賀医科大学	三重大学	
大分医科大学	徳島大学	
宮崎医科大学	香川大学	
鹿屋体育大学		

II 国立大学における教養教育の取組の現状

表0-2 キャンパス数からみた国立大学の状況

1 キャンパス	名古屋大学	2 キャンパス
室蘭工業大学	愛知教育大学	北海道大学
小樽商科大学	名古屋工業大学	群馬大学
帯広畜産大学	豊橋技術科学大学	千葉大学
旭川医科大学	三重大学	東京大学
北見工業大学	滋賀医科大学	東京医科歯科大学
弘前大学	京都大学	東京農工大学
岩手大学	京都教育大学	東京工業大学
東北大学	京都工芸繊維大学	静岡大学
宮城教育大学	大阪外国語大学	滋賀大学
秋田大学	兵庫教育大学	大阪大学
福島大学	神戸大学	大阪教育大学
図書館情報大学	神戸商船大学	鳥取大学
筑波大学	奈良教育大学	広島大学
宇都宮大学	奈良女子大学	山口大学
埼玉大学	和歌山大学	香川大学
東京外国語大学	鳥根大学	愛媛大学
東京学芸大学	鳥根医科大学	高知大学
東京芸術大学	岡山大学	九州工業大学
東京商船大学	徳島大学	3 キャンパス
東京水産大学	鳴門教育大学	山形大学
お茶の水女子大学	香川医科大学	茨城大学
電気通信大学	高知医科大学	4 キャンパス
一橋大学	福岡教育大学	信州大学
横浜国立大学	九州大学	5 キャンパス
新潟大学	九州芸術工科大学	北海道教育大学
長岡技術科学大学	佐賀大学	
上越教育大学	佐賀医科大学	
富山大学	長崎大学	
富山医科薬科大学	熊本大学	
金沢大学	大分大学	
福井大学	大分医科大学	
福井医科大学	宮崎大学	
山梨大学	宮崎医科大学	
山梨医科大学	鹿児島大学	
岐阜大学	鹿屋体育大学	
浜松医科大学	琉球大学	

注) キャンパス数は学部が置かれているキャンパス数で、同一市町内の場合は1キャンパスとした。

1 教養教育の目的及び目標

1) 教養教育のとらえ方

①教養教育について「とらえ方」を問う意味

学部段階（学士課程）の教育では、教養教育が重要な要素と考えられており、大学設置基準においてはその実施が必須とされている。しかし、それをどのようにとらえて実施するかについては、教養教育と専門教育との関係や、教養教育に当たる内容をどのような名称で実施するかを含め、各大学の自主性に委ねられている。

つまり、現行の大学設置基準第19条（教育課程の編成方針）では、第1項の「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。」に続いて、第2項で「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」としている。そして、上記の規定では、教養という言葉は、「幅広く深い教養」にだけ使い、「総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」には当てはめていないが、「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮」全体が教養教育の必要性を規定したものと解釈されている。

かつての設置基準では一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び専門教育科目の科目区分が、科目区分それぞれの量的な配分も含め規定されていた。しかし、平成3年のいわゆる設置基準の大綱化で、設置基準上からはこうした画一的かつ量的な科目区分の規定は廃止され、現行のような質的な基準が用いられるようになった。そして、その内容や構成等は各大学の教育理念に沿って実施されるよう、大学の自律的な判断に委ねられている。そして、実際上も、教養教育のとらえ方に、教養教育と専門教育の関係や教養関係の科目区分の名称を含め、多様な展開がみられる。

さらに、外国語教育や保健体育、最近では基礎学力を強化する教育なども、教養教育の範疇で、あるいはそれとの関連でとらえられることも多く、例えば、大学の設置に際して用いられている、「大学設置審査内規に関する申合せ」においては、「一 教育課程等について」で、「①一般教養的教育内容の取扱い」として、「大学設置基準第19条第2項・・・の規定の趣旨が実現されるよう、教育課程の編成に当たっては一般教養的教育内容を全部又は一部に含む授業科目を開設する必要がある。なお、一般教養的教育内容と専門教

育的教育内容との量的バランスについては、学部、学科等の理念・目的等を勘案して、個別具体的に判断する。」としている。

また、「②外国語の取扱い」について「国際化等の進展に適切に対応するため外国語能力の育成に対する配慮は重要である。この配慮がなされているかどうかについては課外活動・施設面を含め大学教育全体を通じた総合的な判断が必要である。教育課程上は、当該学部、学科等の理念・目的等に照らして判断する。」、 「③保健体育の取扱い」については、「生涯を通じての心身の健康の保持・増進を図り得るよう、学生に対して配慮する必要がある。この配慮がなされているかどうかについては、課外活動その他の厚生補導、施設面を含め大学生生活全体を通じた総合的な判断が必要である。教育課程上は当該学部、学科等の理念・目的等に照らして判断する。」としている。

なお、上記の「大学設置審査内規に関する申合せ」に言われているのは、「一般教養的教育内容」についてであり、これに対して専門性のある教養教育も存在する。例えば4年課程の教養学部の場合では、その教育内容には一般教養的なもののほか、教養分野の学問をより深く学ぶ専門あるいは専攻とされる教育内容が含まれている。また、特定の職業人の資質として要請される教養という場合、その内容は専門性を帯びている。

こうしたことから、「教養教育」をテーマに「全学テーマ別評価」を企画、実施する上では、まず各大学が、教養教育をどのようにとらえているのかを把握する必要があった。

②教養教育に関するとらえ方の記述

設問2-1では、「教養教育に関するとらえ方」について、学部段階（学士課程）の教育の中で教養教育をどのようにとらえ、位置付けているのか、教養教育と専門教育の関連性をどのようにとらえているのかを含め、1000字程度で具体的な記述を求めた。この設問に対する回答は、「Ⅲ 国立大学の教養教育」で、大学ごとに「2 教養教育に関するとらえ方」として、原文のまま掲載してある。

教養教育のとらえ方の記述の中にあられた一つの傾向は、大綱化以後、専門教育との有機的連携に配慮したカリキュラム改革を行った大学が多くみられたことである。医学系、工学系といった、比較的職業との連携がはっきりした単科かそれに準ずる大学においては、職業人養成の中で教養教育をとらえ直そうという気運が強い。また、学部数が多くその系統も多岐にわたるようないわゆる総合大学においても、多くの大学が4（6）年一貫教育を強く打ち出している。

他方、4年課程の教養学部などを有する大学の他、

教員養成、外国語、芸術系等の学部・大学の記述にも、そもそもこれらの専門教育やその目指す職業人養成自体が教養的要素を含んでおり、それゆえに有機的連携が必要であるという見解が多くみられた。

多くの大学が、1年から4（6）年まで教養教育と専門教育と並行させ、徐々に専門科目の比重を増やしていく「くさび型」という考え方を強調している。

一方、教育内容を基礎的なものからより発展的な科目へと積み上げる形で構成する「積み上げ方式」と呼ばれるカリキュラム・デザインの考え方をとる大学も存在する。このなかには、これを専門科目とは区別された共通科目のなかで基礎科目の上に発展科目を積み上げるものと、教養科目の上に有機的に専門科目を接合することを「積み上げ方式」と呼ぶ例とがある。

なお、専門教育との有機的連携という考え方自体は、大綱化によって初めて生み出されたものではない。大学によっては大綱化以前からすでに教養教育と専門教育との有機的配置を実施したり、そのような考え方を目指していた大学も複数見受けられる。

その一方、大綱化を契機として、一層の教養教育の重視策を打ち出した例もある。教養教育のとらえ方としては、専門教育との有機的連携と教養教育の重視とは背反するものではなく、むしろその両方を唱える大学も数多くみられた。

なお、特に自然科学系の専攻分野によくみられる傾向として、教養教育を感性・人間性・一般教養等の啓発に重きを置く科目と、専門の基礎に当たる科目とに分ける考え方がある。これは、専門教育と一般教養的な教育科目群との間に両者を橋渡しする「専門基礎」などのカテゴリーを設け、学部教育全体を一般教養的教育、専門基礎教育、専門教育という3層構造としてとらえる在り方である。

また、キャンパスの立地の都合で結果的に初年度での集中的な履修を勧めざるを得ない例や、教員側が用意したカリキュラムの意図が、実際履修する学生に十分に伝わっていないなどの反省的な記述もみられた。

また、共通科目の性格に関しては、副専攻のような形のものを含め、一定の主題に沿って学習をさせるものと、教養教育の中に中心となるコアの部分を決めるものがみられた。さらに、大学院教育への進学を前提とした上で、学部教育全体を一種の教養教育ないし基礎教育とみなす見方も複数の大学でみられた。

③教養教育と専門教育の基本的な関係

「Ⅲ 国立大学の教養教育」に示されたように、教養教育のとらえ方には以上でみたように様々なものがあるが、一方①で説明した「大学設置基準」及び「大学設置審査内規に関する申合せ」等の規定によると、

教養教育と専門教育の基本的な関係には次のようなパターンが考えられた。

1. 一般教養教育と専門教育を区別し、独立に展開をしている
2. 一般教養教育と専門教育を区別しているが、相互の有機的な関係を図っている
3. 一般教養教育と専門教育の区別はあるが、その他に一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施している
4. 一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施し、一般教養的教育内容のみの教育は行っていない

そこで、調査では、設問2-2として「教養教育と専門教育の基本的な関係」について、各大学が上記の4つのパターンのうちどれに当てはまるかについて回答を求めた。なお、「5. その他」を用意し、この場合には、その内容について具体的な記述を求めた。

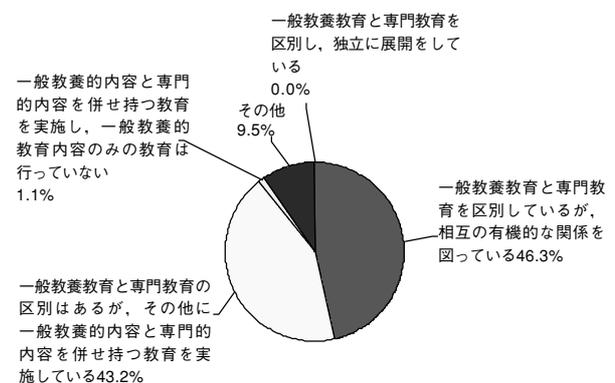


図1 教養教育と専門教育の基本的な関係

その結果、図1に示したように、一般教養教育と専門教育を「区別しているが、相互の有機的な関係を図っている」大学が44大学、46.3%、「区別はあるが、その他に一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施している」大学が41大学、43.2%でほぼ同数で並んでおり、両者を合わせると89.5%と、この2パターンだけで全体のほぼ9割を占めている。両者を「区別し、独立に展開をしている」大学は皆無であり、「一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施し、一般教養的教育内容のみの教育は行っていない」は1大学のみであった。なお、「5.その他」と回答した大学が9大学、9.5%あった。

この結果から、一般教養教育と専門教育との基本的な関係は、概ね、上記の4パターンで理解できるが、「その他」には「1.一般教養教育と専門教育を区別し、

独立に展開をしている」と「2.一般教養教育と専門教育を区別しているが、相互の有機的な関係を図っている」との中間的なもの（2校）、「2」と「3.一般教養教育と専門教育の区別はあるが、その他に一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施している」を併せ持つパターンのも（2校）、一般教養教育と専門教育を併せ持つ教育を実施しているが「4.一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施し、一般教養的教育内容のみの教育は行っていない」とは違ったやり方になっているもの（3校）があることが分かった。なお、「その他」の残り2校は、あえて分類すれば「2」と「3」に当てはめることも可能なものであった。

これらの知見は、評価において、各大学が設定する教養教育の目的及び目標の意味を認識する上で、重要な手がかりになると考えられる。

なお、表1に教養教育と専門教育の基本的な関係について、各大学の回答の一覧を示したが、これによると、「1学部の大学」のいわゆる単科大学では「3.一般教養教育と専門教育の区別はあるが、その他に一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施している」大学が60.5%と比較的多く、「6学部以上の大学」では「2.一般教養教育と専門教育を区別しているが、相互の有機的な関係を図っている」大学が56.5%と多くなっている。

表1 教養教育と専門教育の基本的な関係についての国立大学の状況（学部数別）

一般教養教育と専門教育を区別し、独立に展開をしている	一般教養教育と専門教育を区別しているが、相互の有機的な関係を図っている	一般教養教育と専門教育の区別はあるが、その他に一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施している	一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育を実施し、一般教養的教育内容のみの教育は行っていない	その他
	A 北海道教育大学 A 室蘭工業大学 A 図書館情報大学 A 東京商船大学 A 東京水産大学 A 電気通信大学 A 愛知教育大学 A 大阪教育大学 A 福岡教育大学 A 九州芸術工科大学 A 佐賀医科大学 A 大分医科大学 B 弘前大学 B 岩手大学 B 福島大学 B 茨城大学 B 宇都宮大学 B 群馬大学 B 東京医科歯科大学 B お茶の水女子大学 B 横浜国立大学 B 富山大学 B 富山医科薬科大学 B 山梨大学 B 滋賀大学 B 鳥取大学 B 島根大学 B 九州工業大学 B 佐賀大学 B 大分大学 B 宮崎大学 C 北海道大学 C 東北大学 C 東京大学 C 金沢大学 C 信州大学 C 名古屋大学 C 神戸大学 C 岡山大学 C 山口大学 C 愛媛大学 C 長崎大学 C 熊本大学 C 鹿児島大学	A 小樽商科大学 A 帯広畜産大学 A 旭川医科大学 A 北見工業大学 A 宮城教育大学 A 東京外国語大学 A 東京学芸大学 A 長岡技術科学大学 A 福井医科大学 A 山梨医科大学 A 浜松医科大学 A 名古屋工業大学 A 豊橋技術科学大学 A 滋賀医科大学 A 京都教育大学 A 兵庫教育大学 A 神戸商船大学 A 奈良教育大学 A 島根医科大学 A 鳴門教育大学 A 香川医科大学 A 宮崎医科大学 A 鹿屋体育大学 B 秋田大学 B 埼玉大学 B 東京農工大学 B 東京芸術大学 B 東京工業大学 B 一橋大学 B 福井大学 B 岐阜大学 B 三重大学 B 京都工芸繊維大学 B 奈良女子大学 B 和歌山大学 B 徳島大学 B 高知大学 C 新潟大学 C 静岡大学 C 京都大学 C 大阪大学	A 大阪外国語大学	A 上越教育大学 A 高知医科大学 B 香川大学 C 山形大学 C 筑波大学 C 千葉大学 C 広島大学 C 九州大学 C 琉球大学

A：1学部の大学 38大学
 B：2～5学部の大学 34大学
 C：6学部以上の大学 23大学

④授業科目区分

さらに、調査では、教養教育のとらえ方に関わって、設問2-3として、次の(1)～(3)の項目ごとに該当する授業科目区分の名称を尋ねた。また、授業科目区分が学部によって異なる場合は、該当する学部ごとの記載を求めた。

- (1) 一般教養教育の授業科目区分
- (2) 一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育の授業科目区分
- (3) 専門教育の授業科目区分

この設問に対する各大学の回答結果は、「Ⅲ 国立大学の教養教育」で、大学ごとに「6 選択肢式等設問の回答 授業科目区分」として、原文のまま掲載してある。

この状況を一般化して分析することはむずかしく、以上の授業科目区分の認識の仕方には各大学の間に相当程度の多様性が認められる。各大学それぞれの授業科目区分の全体像を把握した上で、その傾向を書くと、以下ようになる。まず、「一般教養教育の授業科目区分」としては「教養科目」「共通(教育)科目」「基礎(教育)科目」「全学教育科目」「総合科目」「コア科目」「主題別科目」などの授業科目区分名が多くみられる。他方、「一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育の授業科目区分」としては「専門共通科目」「専門基礎科目」「ブリッジ科目」といった授業科目区分名が多いほか、「学部開放科目」「積極開放科目」などの名前で他学部の専門分野を教養教育の一環として履修する制度をこのカテゴリーに含むのがみられる。

内容別の分け方や特徴としては、

- (1) 高校からの接続・転換・動機付け
- (2) 一般教養の科目とその内部区分
- (3) 総合的科目
- (4) 専門基礎的科目

という分類ができる。

まず、(1)の高校からの接続・転換・動機付けに関しては、自然科学系を中心とした高校での未習科目についてリメディアル(補習)的な教育を行うもの、大学での学習の仕方を修得させる「導入教育」「転換教育」との2つの潮流がみられる。後者に関し新入生向けのセミナーなどを行う例がある。

次に(2)の一般教養科目とその内部区分については、名称等には多様性がみられるものの、大綱化以前の人

文、社会、自然、外国語、体育という基礎的な分類に近いものから、これを完全に組み替えたものまで様々である。現代の社会状況に即したテーマ別の学習を意図する主題別でのカリキュラム・デザインも多くみられるが、これらもまた、従来の分野の分類にかなり近いものから、より学際的に再構成をしたものまでである。

(3)の総合的科目については、(1)の枠組みに入れていく特色ある科目を特設教養科目として開くもの、現代的なテーマで構成した目的・主題別科目、学際的な科目などの例がある。

(4)の専門基礎的科目については、従来の専門科目を早期に履修させるべく早期の学年におろしたものと、従来の一般教育科目に入っていた専門分野と関連が深い科目を専門教育と接合させたものの2種類がある。

なお、教育課程の編成、内容などについてのより詳細な分析は2の「2)教育課程の編成及び履修状況」で行っている。

2) 教養教育の目的及び目標

①教養教育の目的及び目標

機構の実施する評価においては、各大学が設定する目的及び目標に即して評価が実施される。

そこで、この調査では、設問3-1として「教養教育の目的及び目標」について、大学の設置の趣旨、歴史や伝統、規模や資源などの人的あるいは物的条件、地理的条件、さらには将来計画等を踏まえつつ、既に行っている取組全体の意図や課題を明確かつ具体的に記述することを求めた。なお、目的と目標は分けて記述し、合わせて4000字程度でまとめるよう要請した。

目的とは、大学が教養教育を実施する上での全体的な意図を指す。一般的には、教養教育の基本的な方針、提供する内容及び方法の基本的な性格、教養教育を通じて達成しようとしている基本的な成果などを示すものである。そうした目的が、いかなる社会的ニーズを満たすことになるのか、さらには国際的な視点、大学改革の方向性等の関係でどのような意味を持っているのかについても、ここで言及される性格のものである。

また、目標とは、目的で示された意図を実現するために設定された具体的な課題を指す。これらの課題には、全学規模で取り組む課題と、全学的な方針の下で学部ごとに独自に取り組む課題といった区別がされている場合がある。その場合には、それを全学的な目標と学部ごとの目標といった形で階層化して示すこともできる。

この設問に対する回答は、「Ⅲ 国立大学の教養教育」で、各大学ごとに「3 教養教育の目的及び目標」として、原文のまま掲載してあるが、本評価は、大学等の設定する目的及び目標に即して行われるので、その

設定には明確かつ具体的な記述が必要とされる。今回示された目的及び目標は、実状調査に対するものではあるが、これを評価実施上の工夫という観点からみると、以下の点が指摘できる。

なお、この目的及び目標の記述の仕方は大学ごとに様々であり、必ずしも大学の目指すものがすぐに読み取れないものもあるが、目的及び目標のうち、特にどのような能力や資質の形成、発達を意図あるいは課題としているかについては、本調査の設問4-2-2「教育課程における教養教育の内容」が実質上はこれと対応していることから、同設問に対する回答と併せて読むと分かりやすい。

②目的及び目標の設定上の工夫

1.目的及び目標の明確かつ具体的な設定

本評価における目的及び目標の設定とは、評価対象となる現在の取組や活動の全体的な意図（目的）とそれを実現するための具体的課題（目標）を、明確かつ具体的に記述することを意味している。「目的」と「目標」の組合せ方は様々なものが有り得るが、一定の方針に基づいて一貫した記述が工夫されていることが望まれる。

実状調査では、「目的」と「目標」の違いや関連を読み取りにくいものがあった。「目標」は、「目的」を達成するための具体的課題とされているので、「目的」と「目標」の対応関係が明示的に記述されていると分かりやすい。

2.活動そのものではなく、意図、課題を記述

実状調査では、「～を実施している」、「～を実施してきた」等の現在の活動を記述する形の表現がいくつかみられたが、「目的及び目標」では、その活動で目指している意図や課題を記述することになる。特に「目標」の記述では、何を行っているかではなく、活動を行う際の課題を記述する必要がある。

3.将来の目的と目標でなく、現在の活動の目的と目標を表現

実状調査では、「今後、～したい」、「～が今後の課題である」、「～に努める」、「～が必要とされる」等の将来の目標・課題を記述する形での表現があったが、まだ行っていない活動の目的及び目標を今後に向けて設定するというものではない。今後の目的及び目標に向けて現在の活動を行っていることが有り得るが、その場合もその活動の「目的及び目標」として記述することが望まれる。

なお、評価では、「現在の活動状況」を原則として過去何年間で設定することになるので、取組や活動の

特徴に応じて、該当する期間の活動をもとに目的及び目標を整理し、明確化することができる。

4.客観的な確認が可能な目的及び目標の設定

大学における自己評価は、目的及び目標から導き出された評価の観点に照らし、現在の活動状況について行われることになる。機構による評価においても、自己評価書や根拠資料等に基づいて、同様の視点から確認することになる。したがって、評価では、評価結果を根拠資料等によって確認できることが、一つのポイントになり、そのような客観的な確認が可能となる「目的及び目標」を設定することが望まれる。

5.設置の趣旨、諸条件、将来計画等を踏まえて明確かつ具体的に記述

目的及び目標の設定では、大学の設置の趣旨、歴史や伝統、規模や資源などの人的あるいは物的条件、地理的条件、さらには将来計画等を踏まえる必要があり、それらが考慮されていることで、明確性・具体性を持つことになる。

実状調査では、「3 教養教育の目的及び目標」で、大学の設置の趣旨等を詳しく記述している例があったが、ここでは、設置の趣旨等そのものを記述することは求められていない。それに触れる必要がある場合も有り得るが、ここでは、それらを踏まえた上で、教養教育に関する「目的及び目標」を明確かつ具体的に記述する必要がある。

6.アウトカムの・インプットの・プロセス的な目的及び目標の表現例

目的及び目標は、達成されるべき能力や資質のような取組や活動の成果（アウトカムの）のみならず、ある取組や活動を行うためにどのような準備を行うことにしていたか（インプットの）、どのような内容や方法を採用することにしていたか（プロセス的）などについても設定することができる。これらは、明確に分類できない部分もあるが、実状調査の記述では、インプットの表現例としては、「全学から適切な教員を得る」、「TAを活用する」、プロセス的な表現例としては「少人数クラスを実現する」などが挙げられていた。

評価では、大学等の設定する目的及び目標に即して、項目別評価を行うことになる。「教養教育」の全学テーマ別評価では、どのような項目で評価を実施するかは、この実状調査の結果を踏まえて今後検討することになっているが、すでに実施されている全学テーマ別評価である「教育サービス面における社会貢献」で用いられている「目的及び目標を達成するための取組」、「目的及び目標の達成状況」、「改善のためのシステム」と

いう3項目を基本として、「目的及び目標を達成するための取組」の項目をより具体的にする形で設定されることが考えられる。そして、評価においては各項目に関連する「目的及び目標」を、項目別評価の評価観点（評価基準）として直接利用したり、また、「目的及び目標」からさらにいくつかの「評価観点」を設定して項目別評価を行うことになる。

したがって、項目別評価では、アウトカムのな目的及び目標は、主として、「目的及び目標の達成状況」の項目の評価観点として利用されることになる。また、インプットの、プロセス的な目的及び目標は、主として、「目的及び目標を達成するための取組」、あるいは、一部「改善のためのシステム」の項目の評価観点で利用される。そのような配分も考慮して、「目的及び目標」を明確かつ具体的に記述することが望まれる。

7. 要所には簡条書きが有効

実状調査の記述の中には、目的及び目標について、項立てをしたり、あるいは、簡条書きにするなど、いくつかの工夫がみられたが、特に簡条書きで表すことは効果が高く、その方向での整理が望まれる。

8. 「とらえ方」との間で書き分けが必要

「目的及び目標」の中に、「とらえ方」と内容が重複したり、「とらえ方」のところ記述したほうがふさわしいかと思われる抽象的な内容が含まれている場合があったが、書き分けが必要である。

なお、ここで、大学の設置の趣旨、歴史や伝統について、それを踏まえるのではなく、それ自体を記述して、本来の目的及び目標は記述全体の半分程度という例が多くみられ、また一方で、本来の目的及び目標のみを記述している場合には、制限字数の半分程度で済んでいる例もみられた。こうしたことから、機構においては、評価実施の段階では「目的及び目標」の記述字数の指定はもっと少なくし、一方で、「とらえ方」の指定字数を増やすなどの工夫が必要と考えられる。

2 教養教育に関する取組

1) 実施体制

①実施体制

本調査では、設問4-1-1として、各大学における教養教育の実施体制について、運営組織とその活動内容、学生による授業評価やファカルティ・ディベロップメント等の授業改善の諸施策の実施状況を含め、2000字程度で具体的な記述を求めた。

この設問に対する各大学の回答は「Ⅲ 国立大学の教養教育」で、大学ごとに「4 教養教育に関する取組」の「(1) 実施体制」として、原文のまま掲載してある。また⑤で「実施体制に関する記述から」として、記述式の回答を分析して、実施体制等の多様性にアプローチするためのいくつかの観点を挙げているが、選択肢式の設問の内容及び回答については、以下の②から④のとおりである。

②一般教養に関する教育の実施組織

設問4-1-2として、各大学における一般教養に関する教育（設問2-3で(1)及び(2)に分類した授業科目区分の教育）の実施組織について、以下の選択肢を用意して回答を求めた。

1. 全学共通の実施組織である
2. 学部ごとの実施組織である
3. 全学共通と学部ごとの実施組織が並存している
4. その他（→回答票に、具体的に記述してください。）

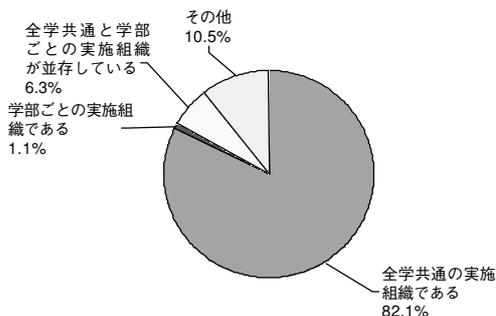


図2-1 一般教養に関する教育の実施組織

その結果、図2-1のように、「1.全学共通の実施組織である」と回答した大学が78校、82.1%で最も多く、続いて「4.その他」が10校、10.5%、「3.全学共通と学部ごとの実施組織が並存している」が6校、6.3%、「2.学部ごとの実施組織である」が1校、1.1%であった。

このように、各大学における一般教養に関する教育の実施組織について、概ね上記の3つのパターンで把握できるものの、「その他」の内容として、学部は1つでも分校ごとに実施組織が分かれていることがある（1校）、全学共通と一部関係学科あるいは学科ごとの組織が並存している（2校）、全学共通と一部学部共同の実施組織が並存している（2校）といったパターンケースもあることが分かった。なお、「その他」のうちの5校については、あえて分類すれば「1」に当てはめることが可能なものであった。

なお、表2-1に示したように、「全学共通の実施組織である」としている78校のうち30校は、学部数区分上は「1学部の大学」であり、したがってその答は「学部ごとの組織である」と近いものになる。

II 国立大学における教養教育の取組の現状

表 2-1 一般教養に関する教育の実施組織についての国立大学の状況（学部数別）

全学共通の実施組織である		学部ごとの実施組織である	全学共通と学部ごとの実施組織が並存している	その他
A 小樽商科大学 A 帯広畜産大学 A 旭川医科大学 A 北見工業大学 A 宮城教育大学 A 図書館情報大学 A 東京外国語大学 A 東京学芸大学 A 東京商船大学 A 東京水産大学 A 電気通信大学 A 上越教育大学 A 福井医科大学 A 山梨医科大学 A 愛知教育大学 A 豊橋技術科学大学 A 滋賀医科大学 A 京都教育大学 A 兵庫教育大学 A 神戸商船大学 A 奈良教育大学 A 島根医科大学 A 鳴門教育大学 A 香川医科大学 A 高知医科大学 A 福岡教育大学 A 九州芸術工科大学 A 佐賀医科大学 A 宮崎医科大学 A 鹿屋体育大学	C 北海道大学 C 東北大学 C 山形大学 C 筑波大学 C 東京大学 C 新潟大学 C 金沢大学 C 信州大学 C 名古屋大学 C 京都大学 C 大阪大学 C 神戸大学 C 岡山大学 C 広島大学 C 山口大学 C 愛媛大学 C 九州大学 C 長崎大学 C 熊本大学 C 鹿児島大学 C 琉球大学	B 九州工業大学	B 東京芸術大学 B 一橋大学 B 横浜国立大学 B 滋賀大学 B 京都工芸繊維大学 B 奈良女子大学	A 北海道教育大学 A 室蘭工業大学 A 長岡技術科学大学 A 浜松医科大学 A 名古屋工業大学 A 大阪外国語大学 A 大阪教育大学 A 大分医科大学 C 千葉大学 C 静岡大学
B 弘前大学 B 岩手大学 B 秋田大学 B 福島大学 B 茨城大学 B 宇都宮大学 B 群馬大学 B 埼玉大学 B 東京医科歯科大学 B 東京農工大学 B 東京工業大学 B お茶の水女子大学 B 富山大学 B 富山医科薬科大学 B 福井大学 B 山梨大学 B 岐阜大学 B 三重大学 B 和歌山大学 B 鳥取大学 B 島根大学 B 徳島大学 B 香川大学 B 高知大学 B 佐賀大学 B 大分大学 B 宮崎大学				

A：1 学部の大学 38大学
 B：2～5 学部の大学 34大学
 C：6 学部以上の大学 23大学

さらに、上記で「1.全学共通の実施組織である」、「3.全学共通と学部ごとの実施組織が並存している」を選択した場合、全学共通の実施組織は以下のうちのどれに当たるかの回答を求めた。

1. 専属の教員組織をもつ教養部
2. 専属の教員組織をもつ教養部以外の組織（→回答票に、具体的に記述してください。）
3. 全学部の代表からなる委員会のもとでの、学部による授業担当の分担
4. センター等の調整のもとでの、学部による授業担当の分担
5. その他（→回答票に、具体的に記述してください。）

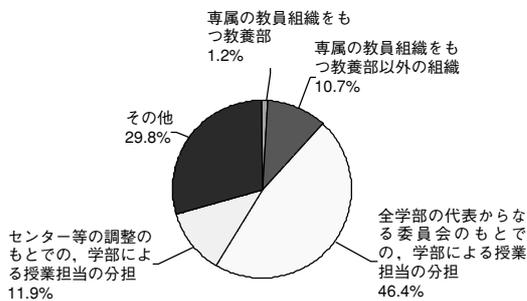


図2-2 全学共通の実施組織の状況

その結果、図2-2のように、「全学部の代表からなる委員会のもとでの、学部による授業担当の分担」と回答した大学が39校、46.4%で最も多かった。2番目に多かった回答は「その他」の25校、29.8%で、後は「センター等の調整のもとでの、学部による授業担当の分担」は10校、11.9%、「専属の教員組織をもつ教養部以外の組織」が9校、10.7%、「専属の教員組織をもつ教養部」は1校、1.2%であった。

全学共通の組織の回答で「その他」が多いのは、用意した「1. 専属の教員組織をもつ教養部」、「2. 専属の教員組織をもつ教養部以外の組織」、「3. 全学部の代表からなる委員会のもとでの、学部による授業担当の分担」、「4. センター等の調整のもとでの、学部による授業担当の分担」の4選択肢では、「1学部の大学」の場合に該当する表現の選択肢がなかったこと（12校）、学部でも教養部でもその他の専属教員組織でもない教員組織があること（1校）、「3」と「4」を併せ持つものがあること（2校）、教養教育を統括する委員会だけでなく実施上でも全学統合した組織をもつものがあること（2校）、センターが調整だけでなく実施母体にもなっているものがあること（3校）、全学の委員会があるが主として担当する学部をもつものがあること（1校）、学部間の調整によって実施しているものがあ

ること（1校）によっている。なお、「その他」のうち3校については「3」を「全学部の代表からなる委員会のもとでの、学部教員による授業担当の分担」と解釈すれば、当該選択肢に当てはめることができるものであった。

また、順位としては4番目の「専属の教員組織をもつ教養部以外の組織」の内容は、「共通講座」、「教養学部」、「専属の教員組織をもつ外国語学部が実施組織となる」、「学科目教員会議」、「一般教育会議」、「医学科・看護学科共通組織」、「総合教養教育機構」、「一般教育等担当教官及び基礎医学講座、臨床医学講座並びに看護学科の各教官から組織する。」、「基礎教育科目担当教員」であった。

さらには、最多の回答があった「3. 全学部の代表からなる委員会のもとでの、学部による授業担当の分担」と回答した大学の実際の体制を設問4-1-1に対する記述式の回答でみると、どれをとっても同じものはないといえるほど多様である。こうしたことから、教養教育の実施組織は、大学ごとに極めて多様かつ個性的な状況にあることが分かった。これは、評価に際しては、各大学の状況に応じたきめ細かい判断が必要になることを示している。

③学生による授業評価の実施状況

設問4-1-3として、一般教養に関する教育（設問2-3で（1）及び（2）に分類した授業科目区分の教育）における授業改善の諸施策の実施状況について、学生による授業評価を取り上げ、以下の選択肢を設定して回答を求めた。

1. 全学で実施されている
2. 学部によって実施されている
3. 教員の自発的な集団によって実施されている
4. 教員個人によって実施されている
5. 現在は実施されていないが、近い将来実施する方向で検討されている
6. 現在実施されていないし、検討もされていない
7. その他（→回答票に、具体的に記述してください。）

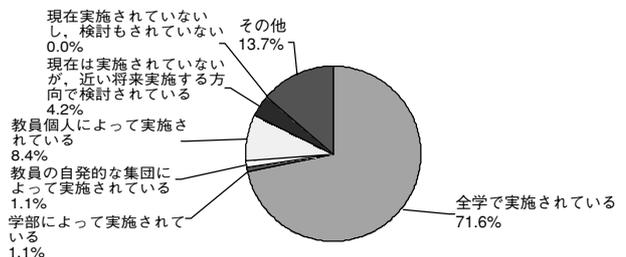


図2-3 一般教養に関する教育における学生による授業評価の実施状況

その結果は、図2-3のように、「全学で実施されている」の回答が最も多く、68校、71.6%を占めている。二番目に多いのは「その他」の13校、13.7%であり、以下、「教員個人によって実施されている」が8校、8.4%、「現在は実施されていないが、近い将来実施する方向で検討されている」が4校、4.2%、「学部によって実施されている」が1校、1.1%、「教員の自発的な集団によって実施されている」が1校、1.1%となっており、「現在実施されていないし、検討もされていない」大学は皆無であった。

「その他」の内容としては、全学と学部の両者で実施（1校）、試行中（3校）、教員個人によって実施されている一方で全学で検討中（1校）、自己点検・評価の一環として実施（2校）、教員個人によって実施されている一方で全学で実施を決定している（2校）、授業改善のためのアンケート調査としては実施（3校）、同窓会及び学生組織主体の取組がすでにあるが大学主体のものとしては実施予定（1校）といったものがあった。

以上の結果から、学生による授業評価は、ほとんどの大学で取り組まれているものの、まだ一部で全学的なものになってはいない状況が明らかになった。学生による授業評価は、評価の実施においては、教育の達成状況を見る上でも重要な根拠データとなり得るものであり、また改善のためのシステムの一部としてもその在り方が問われるものである。もちろん、学生による授業評価が全面的になされていなくても、教育の達成状況を把握し、授業を改善するための他のシステムが機能していればいわけであるが、一般的には他で代替が極めて難しい活動であると考えられる。したがって、その実施が全般的ではなく、さらに一部にこれを実施していない大学があるが、その場合、評価に際しては、これに代わる根拠データや改善のためのシステムが有り得るのか、十分な検討が必要になると考えられる。

また、授業評価が実際に教育の達成状況の判断をできる内容を持ち、授業の改善に役立つシステムとなっているかについても問われることになる。

④ファカルティ・ディベロップメントの実施状況

また、一般教養に関する教育における授業改善のためのファカルティ・ディベロップメントの実施状況についても、以下の選択肢を用意して回答を求めた。

1. 全学で実施されている
2. 学部によって実施されている
3. 教員の自発的な集団によって実施されている
4. 現在は実施されていないが、近い将来実施する

方向で検討されている

5. 現在実施されていないし、検討もされていない
6. その他（→回答票に、具体的に記述してください。）

この設問では、ファカルティ・ディベロップメントという用語の普及状況に鑑みて、「ファカルティ・ディベロップメントについては、平成10年10月の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』の用語解説では、「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称。FDと略して称されることもある。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。」と説明されているが、こうした教育面にとどまらず、研究や社会貢献を含む広範な教員の活動の資質向上を意味することもある」旨の説明を付した。

なお、上記の答申を受けて平成11年の大学設置基準の改正で「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。」（第25条の2）と、その実施が努力義務化されている。

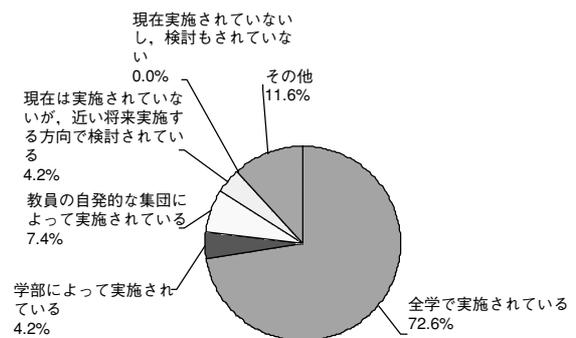


図2-4 一般教養に関する教育におけるファカルティ・ディベロップメントの実施状況

回答は、図2-4のように、「全学で実施されている」が69校、72.6%で最も多く、続いて「その他」が11校、11.6%、「教員の自発的な集団によって実施されている」が7校、7.4%、「学部によって実施されている」と「現在は実施されていないが、近い将来実施する方向で検討されている」がともに4校、4.2%となっており、「現在実施されていないし、検討もされていない」は皆無であった。

「その他」の内容は、全学でも学部でも実施しているという「1」と「2」を併せたもの（1校）、現在実施してはいないが決定はされているもの（3校）、実施しているが教養教育に特化したものではないもの（2

校)、これまでは教員の自発的な集団によるものであったが、全学のものとして実施することが決定しているもの(1校)、「4」と「5」の間の状況であるもの(1校)、あえて分類すれば「1」に当てはめることができると思われるもの(3校)、というものであった。

以上の結果から、ファカルティ・ディベロップメントはかなりの割合で実施されている。しかし、評価実施上は、この活動が一般的には改善システムの重要な柱であることから考えると、一般的にこれが実施されていない場合の評価には、相当の工夫が必要になることが考えられる。

また、評価においては、ファカルティ・ディベロップメントの中身や効果についても関心を払う必要がある。

⑤実施体制に関する記述から

②～④の選択肢式設問への回答状況によって、全大学のおおよその傾向が把握できるが、設問4-1-1の記述回答では、個々の大学の実施体制や改善的方式には様々なバラエティが内包されていることが見て取れる。ここでは、その自由記述回答から、実施体制等の多様性にアプローチするためのいくつかの観点を挙げておく。なお、組織名は実際の全てを尽くしているものではなく、また、()内の大学の例示も、全てを尽くしたものではない。また、同じ名称の組織であっても、そのあり方は大学によって様々である点にも留意されたい。

(1) 教養教育を含む大学教育全体を検討する全学的な組織をもっているか

多くの大学で、大学教育全体に関わる委員会等の全学的組織をもっており、その組織において、教養教育に関わる事項についても承認・決定されている。その名称は様々であり、例えば、大学教育委員会(帯広畜産、千葉、東京農工、富山、山梨、岐阜、和歌山、島根、徳島、香川、熊本)、全学教育委員会(北海道、秋田、横浜国立、名古屋、島根、高知、琉球)、教務委員会(小樽商科、旭川医科、北見工業、宮城教育、埼玉、東京学芸、東京商船、東京水産、長岡技術科学、上越教育、浜松医科、豊橋技術科学、京都教育、大阪教育、神戸商船、奈良教育、奈良女子、島根医科、香川医科、高知医科、九州、九州工業、鹿屋体育)、全学教務委員会(京都工芸繊維、長崎、宮崎)、教育課程委員会(信州、京都、九州芸術工科)、カリキュラム委員会(お茶の水女子)、全学カリキュラム委員会(北海道教育)、カリキュラム等検討委員会(高知医科)、教育システム委員会(室蘭工業)、教務協議会(大分)、教育協議会(岩手、東京工業)、教育委員会(図書館情報、東京工

業、山梨医科、佐賀医科)、大学教育協議会(群馬、鳥取)、全学教育協議会(弘前、佐賀)、大学教育審議会(愛媛)、全学教育審議会(東北)、教育審議会(筑波)、企画委員会(上越教育)、学務委員会(大阪外国語)、教育計画委員会(奈良女子)、教育改革委員会(島根医科)、教育実施機構(岡山)、教育研究委員会(山口)、大学教育機構(山口)、学部教務委員会(鳴門教育)、教務・厚生委員会(宮崎医科)等がある。なお、個々の名称から推測されるように、学長を委員長とする全学的組織、全学教授会等の傘下に設置されている組織等、いろいろな形態が含まれる。

(2) 教養教育に関する事項を審議・決定する全学的な組織をもっているか

教養教育に関して審議・決定する委員会等を、全学的組織として設置している大学も多い。例えば、教養教育運営委員会(宇都宮、群馬、横浜国立、金沢)、全学教養教育委員会(新潟)、共通教育運営委員会(弘前、電気通信)、共通科目等運営委員会(山梨)、全学共通教育運営委員会(岩手)、教養基礎教育運営委員会(秋田)、教養・基礎教育協議会(東京商船)、教養教育委員会(山形、東京農工、東京芸術、静岡、島根、香川、福岡教育)、共通教育委員会(福島、福井、名古屋、三重、高知、鹿児島)、基礎教育委員会(和歌山)、教養的教育委員会(広島)、教養教育実施機構(富山)、教養教育協議会(大分)、教養教育運営会議(九州芸術工科)、教養教育運営協議会(富山)、一貫教育協議会(富山医科)、全学共通教育企画運営委員会(岐阜)、大学教育研究機構(一橋)、教養教育機構(金沢)、全学共通教育機構(大阪)、全学教育機構(九州)、教養教育実施会議(熊本)、総合科目編成室・総合科目編成委員会(筑波)、共通科目委員会(愛知教育)などがある。

これらの組織は、より上位の大学教育全般に関わる組織の下部組織である場合が多いが、それらと並列して設置されている大学もある。また、それぞれの組織の機能などは、教養教育全般に関わる責任を有する場合、また、科目・カリキュラムの編成・調整、教養教育の実施・運営などの具体的な役割を担当する場合など、様々なレベルのものが含まれる。

(3) 教養教育を実施するための諸機能別の委員会を有しているか

教養教育に関わる組織の下に、それぞれの大学の状況に応じて、教養教育を実際に行っていく具体的な課題に対処するための、様々な委員会、専門委員会、小委員会、部会、等が設置されている大学がほとんどである。

例えば、時間割作成委員会(福島)、学習案内編集委

員会（福島）、カリキュラム委員会（鹿児島）、自己評価委員会（小樽商科）、教養教育実施委員会（山形）、教養教育研究委員会（山形）、全学教育実施委員会（長崎）、全学教育検討委員会（長崎）、語学授業運営委員会（東京学芸）、情報教育授業運営委員会（東京学芸）、プロジェクト学習科目等運営委員会（東京学芸）、全学FD委員会（宮崎）、科目企画委員会（琉球）、初期教育運営委員会（宇都宮）、FD推進委員会（和歌山）、教育方法等開発委員会（九州工業）、医学教育方法検討委員会（高知医科）、【以下「専門委員会」】教養教育運営専門委員会（宮崎）、教養教育点検・評価及び企画専門委員会（宮崎）、点検改善専門委員会（弘前）、カリキュラム専門委員会（弘前、岐阜、三重、京都、香川医科）、アンケート調査専門委員会（弘前）、共通教育専門委員会（埼玉）、普遍教育等時間割編成専門委員会（千葉）、実施専門委員会（富山）、企画専門委員会（富山）、企画・調整専門委員会（京都）、教養教育検討専門委員会（京都教育）、分野・科目別専門委員会（長崎）、【以下「小委員会」】教育課程編成小委員会（旭川医科）、早期体験実習小委員会（旭川医科）、調査・研究小委員会（秋田）、FD活動小委員会（秋田）、FD小委員会（奈良女子）、カリキュラム編成小委員会（広島）、教育方法研究小委員会（広島）、【以下「部会」】各科目（専門）部会、カリキュラム検討部会（宮崎医科）、チュートリアル教育部会（旭川医科）、学生による授業評価部会（旭川医科）、総務部会（山形）、予算部会（山形）、教育課程部会（山形）、科目専門部会（茨城）、初期セミナー専門部会（宇都宮）、教養教育実施部会（秋田、福岡教育、宮崎）、基礎教育実施部会（秋田）、教養教育点検部会（福岡教育）、言語教育科目専門部会（京都工芸繊維）、人間教養科目専門部会（京都工芸繊維）、【以下「ワーキンググループ（WG）」】カリキュラム検討WG（図書館情報）、教務情報システム検討WG（鹿児島）、共通教育FDWG（鹿児島）、等々、教養教育に関する活動内容や科目分類などに応じて、多岐にわたって設定されている。このような下部組織の数や、階層の構成などについては、様々な形態がある。

(4) 教養教育全般に関わる何らかの学内センターを有しているか

教養教育、あるいは、共通教育などに関して、大学内に、何らかのセンターを設置して、その組織を中心に教養教育を実施している大学もある。その名称は、様々であり、例えば、高等教育機能開発総合センター（北海道）、大学教育研究センター（東北、群馬、神戸、熊本）、大学教育研究開発センター（茨城）、大学教育総合センター（愛媛）、全学教育センター（佐賀）、大学教育センター（鳥取、琉球）、大学教育開発研究セン

ター（新潟）、教育開発センター（岡山）、共通教育センター（福井、信州、山口）、全学共通教育センター（徳島）、基礎教育センター（電気通信）、工学教育研究センター（名古屋工業）などがある。このようなセンターの下に、全学の大学教育に関わる組織が設置されている場合（北海道、佐賀）、全学組織と併設されて連携協力する体制が取られている場合（徳島）、全学組織の下にセンターが運営されている場合（鳥取）などがある。また、常勤の教官が所属するセンターと、他の部局の教官が併任する場合がある。

(5) 語学系、体育系、情報系など、教養教育の一部の科目区分に関するセンターを有しているか

教養教育の特定の科目区分について、固有のセンターを学内に設置している大学がある。

例えば、外国語教育研究センター（広島）、外国語センター（筑波）、語学センター（長岡技術科学、豊橋技術科学）、体育・保健センター（長岡技術科学、豊橋技術科学）、体育センター（筑波）、情報処理センター（東京外国語）、総合情報処理センター（山梨）、情報メディア教育研究センター（広島）、理学センター（長岡技術科学）、などがある。

(6) 部局ごとに教養教育に関して審議・決定する組織を有しているか

大学は、表0-1、表0-2にあるように、構成される学部数、キャンパス数などの点でそれぞれの特色を有している。学部数とキャンパス数は、全体的に見れば、ある程度の相関があり、学部数が多いほどキャンパス数も多くなる傾向はあるが、1学部の大学であっても、北海道教育大学のように5つのキャンパスに分散して分校体制（それぞれにカリキュラム委員会、教育・研究委員会、教育課程改善委員会、FD推進委員会など）を取っている大学もあるし、また、学科の位置付けなども大学によって異なっている。そのような大学の事情に応じて、教養教育に関する組織を、大学の各部局ごとに設置している大学がある。例えば、学部教務委員会（東京農工、東京芸術）、学科会議（小樽商科）、分校の教務委員会などがある。

(7) 広範にわたる教養教育を構成する科目区分ごとの教官組織を有しているか

教養教育は、人文社会系、自然科学系、語学系、保健体育系など、広範にわたることから、それぞれの大学の実状に応じて、一定の科目区分が試みられ、その科目区分ごとに教官組織が構成されていることが多い。

例えば、専門教官集団（千葉）、各科目実施委員会（東京工業）、教官グループ（東京水産）、教科集団（神

戸、鳥取)、学科目部会(岡山)、科目専門部会(茨城、群馬、京都工芸繊維)、などがある。

また、このような教官の区分は、教養教育を担当する組織の中に内包されていたり(岡山大学は教育実施機構に17の科目部会を含む)、あるいは、教養教育専属の組織がある場合には、「～系列」などの名称で区分されているという場合もある。

(8) 全学の教官が教養教育に何らかの形で関わるか 全学出動体制がとられているか

大綱化以降、全学の教官が等しく教養教育に責任をもつ体制が取られている大学が少なくない。全学出動体制を取る大学の中には、教養教育の科目に関して、いくつかの教官集団に属させるなどの体制を取っている場合もある(例えば、千葉、岡山)。また、全教官が教養教育の授業担当可能科目を登録し、調整を経て授業を担当する体制を取っている場合もある(例えば、長崎)。

(9) 教養教育を中心に担当する教官がいるか その教官で構成される組織があるか

大綱化以降、大幅に減少しているようであるが、設問4-1-2(2)で問われているように、教養部、あるいは、教養学部、総合科学部、教養学科、共通講座など、教養教育を中心に担当する教官組織が明確に設置されている大学がある。

例えば、唯一教養部を残している東京医科歯科大学の他、教養学部(東京)、総合科学部(広島)、教養学科(大阪教育)、共通講座(室蘭工業、帯広畜産、北見工業、東京水産)、学科目教員会議(富山医科、高知医科)、一般教育等(福井医科、鳥根医科)、一般教育教官会議(山梨医科)、総合教養教育機構(滋賀医科)などである。この他、宮崎医科大学では、基礎教育科目担当教員がいる。

以上のように、名称は様々であるが、内部に教養教育担当教官の属する組織をもっている大学には、医科系をはじめとする単科大学が多くを占めている。

また、そのような専属の教官組織がある場合、その組織が大きい大学では、内部に教務委員会などの委員会を持つ場合がある(東京、東京医科歯科)。一方、教養学部連絡委員会(東京)、教育システム委員会(室蘭工業)、教務委員会(東京医科歯科)等によって、全学の協力連携を調整するなどの措置がとられている大学もある。さらに、教養教育を基礎専門なども含めて捉えることによって、他の専門学部・学科等の教官の教養教育(共通教育などと呼ばれることもある)への参加がみられる大学も少なくない。

(10) 教養教育を改善するための実施組織を有しているか

教養教育に関わる組織自体が、その改善のための活動も行っている場合、その組織の下部組織に専門の部会や小委員会を設置している大学がある。また、自己評価委員会(福島、大阪教育、鳥根)、自己点検・評価委員会(宮城教育、山梨医科、三重、鹿屋体育)、自己評価実施委員会(群馬、兵庫教育)、将来構想委員会(小樽商科)、将来計画委員会(鹿屋体育)、大学評価委員会(一橋)、教授方法改善委員会(鳥取)などの他の全学的委員会、あるいは、高等教育教授システム開発センター(京都)、附属教育実践総合センター(福岡教育)、大学教育研究センター(九州)、大学教育開発支援センター(大分)などの学内センターと連携をしながら、授業評価やFDを実施運営している大学もある。改善の手段として、学生の授業評価調査、ファカルティ・ディベロップメントが取り上げられており、それぞれの専門の委員会(授業評価委員会、FD推進委員会)や「大学教育開発支援センター(大分)」などの組織が設置された大学もあり、今後この種の組織が設置される予定の大学も増えている。

教養教育に関わる実施組織は、以上に見たように、各大学の実状に応じて、様々な試みが行われており、その実施組織がどのように機能を発揮し、どのような効果をもたらしているかについて検討されていく必要があるだろう。特に、階層的にいくつかの実施組織が配置されていたり、各部局との連携が図られたりということが行われており、関連する組織間での連携協力の在り方も問われていくことになると思われる。

(11) 学生による授業評価に関して何か工夫がされているか

ほとんどの大学で実施されているか、全学的な実施が計画されているか。その点で、授業評価を実施しているということだけでなく、それが大学教育の改善にどう機能しているかという点が問われていくことになるだろう。その視点から、大学によって、ユニークな試みが記載されているものの中に、以下のような事項が挙げられる。

- ・教官自己評価用アンケートの実施(北海道)
- ・教官が自己点検レポートを作成(北海道教育)
- ・メディア教育開発センターの教授学習評価支援システムを利用(神戸商船)
- ・学生との意見交換会の開催(大分)
- ・同窓会、学生会による授業評価が原点(宮崎医科)
- ・Webによる授業評価の試み(旭川医科：ただし、Webにすると回答率減少)

- ・授業の改善勧告及び顕彰制度（山梨）
- ・教育賞（教員の教育貢献度の評価）の設置（山梨医科）

(12) ファカルティ・ディベロップメント（FD）に関して何か工夫がされているか

ほとんどの大学でFDが実施されているか、全学的な実施が計画されている。また、多くの大学で、FD講演会、FDワークショップ、FD研修会などが開催されている。また、新任教官研修、授業改善のための授業公開の試み、合宿研修などが行われている大学も少なくない。FDについても単に実施しているというだけでなく、それが教養教育の改善にどう機能しているかという点が問われていくことになるだろう。その他、FDに関連する事項として、TA研修会（北海道）、オンライン授業支援ツールの開発（名古屋）などが取り上げられていた大学もあった。

2) 教育課程の編成及び履修状況

①教育課程の編成及び履修状況

教育課程の編成及び履修状況については、まず設問4-2-1「教育課程の編成及び履修状況」として、各大学における編成上の基本方針や特色、授業科目の区分とその内容を含め、4000字程度で具体的な記述を求めた。その際、教育課程の編成全体の中で、設問2-3で(1)及び(2)に分類した授業科目区分ごとの状況が分かるように、また、学生の学力の多様化に関して全学規模での対応策があれば、その状況についても記述を求めた。

この設問に対する各大学の回答は「Ⅲ 国立大学の教養教育」で、大学ごとに「4 教養教育に関する取組」の「(2) 教育課程の編成及び履修状況」として、原文のまま掲載してある。その共通の傾向と特徴的な回答は、以下のとおりである。

教養教育課程の科目編成は大学ごとに異なるが、共通的には、1年生を対象とした高校からの転換・動機付け科目、一般教養的科目、分野横断的な総合科目、外国語科目、情報処理科目、健康・スポーツ科目、専門基礎的科目（他学部学生への開放科目を含む）、高校の補習授業科目及び留学生向けの日本語・日本事情科目などから構成されている。ただし、これらの区分の仕方は大学ごとに異なっており、また、専門基礎的科目を教養教育と専門教育のどちらに区分するかも大学により異なる。特に単科大学において専門との関係の強い科目を教養教育として設定している場合には、他大学ではみられない独自の科目区分となっている場合もある。また、各科目区分の中身は各大学ごとにさらに多様である。それぞれの科目区分の共通的特徴と特徴的な事例については次の点が挙げられる。

高校からの転換・動機付け科目では、その目的には、大学自体の概略や履修上の注意点を教授すること、自発的学習態度を身につけさせること、討議や発表等の基礎的能力を身につけさせること、専門教育の概略・入門的な内容を教授し目的意識を明確にさせることなど様々なものが挙げられている。これらの目的に応じて、全学の学生が自由に異なるテーマの授業を選択できる方法をとっている大学から、各学部・学科・課程ごとに専門教育に関連した内容の科目を必修として開設している大学まである。例えば、大分医科大学では、新入生全員のために通常の授業の開始に先立って約1月の入門コースを設定している。また、教育方法も少人数による双方向授業やディベート、グループワーク、合宿形式の研修、3週間の連日開講など、教育の目的にあわせて様々なものが挙げられている。医科系単科大学では早期体験学習として介護施設や附属病院などの内外施設での体験実習を行っている大学も多い。

次に、一般教養的科目に関しては、その内部区分の仕方は大学によって異なる。大綱化以前の人文・社会・自然という学問分野別の区分を残している大学では、学生がこれらの中でバランスよく履修することを重視している記述がみられる。また、学生が科目の内容を判断しやすいように、より具体的な科目区分名を用いて5～6区分程度に再編成している大学も多くみられる。学生の学習目的を明確にすることを重視する場合には、分野横断的に主題別で科目を編成している大学も多くみられる。さらに、いくつかの大学ではこれらの中間的な編成やこれらを併用した編成を行っている。主題別の分類を用いる場合には、一般教養的科目を「副専攻科目」と位置付けて、5～6程度の主題区分から学生に1つを選択させて集中的に履修させる方法を採用している大学もある（室蘭工業、北見工業、福井、熊本、佐賀など）。特に室蘭工業大学では選択した教養科目で卒業論文を書くことも可能にしている。

また、一般教養的科目の内部、あるいはそれとは別に、分野横断的な「総合科目」を設定している大学も多い。これらは環境や国際問題など様々なテーマがあるが、いくつかの大学では、その大学が存立する地域の特徴に関連した科目を開設している（例えば、岩手大学の「岩手の研究」、福島大学の「福島県の自然」、鳴門教育大学の「阿波学」、琉球大学の「沖縄研究入門」など）。総合科目の中には高学年次での履修を前提として開講しているものも多く、高知大学では総合科目を「一人の市民として巣立つための準備教育」あるいは「出口教育」として位置付けている。

外国語科目については、ほとんどの大学が少人数教育の推進を目標に挙げており、読む、書く、聞く、話すといった技能別のクラス編成や、時事英語や専門英

語や速読などの内容別のクラス編成、学期はじめに試験を行った上での能力別のクラス編成を行っている大学もある。また、ネイティブによる英会話授業、TOEIC、TOEFL、英検などの外部試験受験用の授業とこれら外部試験の単位認定、海外提携校での短期研修、CALL (Computer-Assisted Language Learning) や自習システムの整備などが特徴的活動として記述されている。

情報処理科目については、多くの大学で全学的に必修としている記述がされているが、いくつかの大学では設備上の制約から完全には必修としていない場合もある。また、情報処理科目においても専門との関係を重視し、教育系単科大学では教材開発やその実地試験を含めている大学もある（鳴門教育など）。健康・スポーツ科目では、講義と実技の有機的連結や、レベル別や身体障害者向けの授業開設などの取組がみられる。

専門基礎的科目には、一つには、理系学部において数学・物理・化学・生物やこれらの実験・実習などの大綱化以前から一般教育科目に含まれていた科目を、専門科目の基盤的な科目と位置付けて行っている科目がある。いくつかの大学では、情報処理科目も専門基礎的科目として位置付けている。また一つには、従来の専門教育で行われていた内容のうちの基礎的・基盤的なものを教養教育の一部として開講している科目がある。例えば、医学系では「医学概論」「応用統計学」「医療倫理学」などが挙げられており、教育学系では各教科科目の入門科目や「教職の意義」などの科目が挙げられている。この他にも具体的な科目の内容は学部や学科によって多様であり、その教育方法も講義だけでなく実験・実習・体験学習・演習と様々なものが含まれている。

高校での未履修者向けや学力の多様化の対策としては、いくつかの大学が理数系の科目（数学・物理・化学・生物）や英語について補習授業を行っている。ただし、これら授業を単位認定するか否かは大学により異なっており、それに伴い履修条件が設定されている大学もある。また、独立の補習授業を行わずに、能力別のクラス編成を行うなどで対処している大学もある。これらの教育方法においてもTAの活用や、高校からの講師派遣を行っている大学（鳥取など）もある。

この他にも、学長や県知事による講義（茨城、秋田など）や特定地域の複数大学の教員による共同授業（高知、熊本など）、教養科目の一般市民への開放などの特徴的な取組が記述されている。

②教養教育の内容

設問4-2-2「教育課程における教養教育の内容」では、各大学の教育課程においてはどのような教養教育の内容が組み込まれているのかを、考えられる32の要素について、4つの項目（「特に組み込んでいない」「組み込む方向で検討中である」「組み込んでいる」「組み込んでおり、特に重点を置いている」）のどれに当てはまるかについて回答を求めた。また、選択肢の33として「その他」を用意して、上記以外の内容がある場合の記載を求めた。

用意した32の要素及び要素ごとの回答の状況は、表2-2に示すところである。

この結果から見ると、すべての大学で教養教育の内容として組み込まれている要素は、「5.外国語によるコミュニケーション能力の育成」「6.外国語の習得を通じた外国文化の理解」「12.情報リテラシーの向上」の3要素だけであるが、1校を除いてすべての大学は「7.2つ以上の外国語の習得」「22.健康な生活を営む能力の向上」をも選択しており、外国語、情報リテラシー、運動・スポーツといった基盤的な教育科目はほとんどの大学で組み込まれていることが分かる。また、「3.自らの文化に対する理解の促進」「4.世界の多様な文化に対する理解の促進」「15.人文学」「16.社会科学」「17.自然科学各専門の基礎的な知識及び方法の修得」「23.環境問題に対する理解の促進」「26.社会問題に関する理解の促進」といった要素も2大学を除いて組み込まれており、これらは教養教育の中核的な内容と捉えられていると考えられる。これらに対して、「9.プレゼンテーション能力の育成」「10.討論能力の育成」「11.課題発見能力の育成」などは現在取り組む方向で検討している段階である大学の数が10大学程度と多く、新たに教養教育内容に必要な要素として認識されてきているといえる。

一方で、組み込んでいる大学が半数～2/3程度と低い要素は「30.ボランティア意識の育成」（45大学）「32.高等学校程度の内容の補習授業の実施」（55大学）「20.芸術的な表現能力の育成」（57大学）「27.職業観の育成」（65大学）である。これらは、取り組む方向で検討をしていない大学も多く、教養教育の内容として必要な内容であるか否かは、各大学の目的や教養教育のとらえ方によって異なっていると考えられる。

なお、今回の調査では、どのような場合に「特に重点を置いている」と回答しているかを尋ねなかったが、一般的には、該当する要素を含む科目を必修としている、層の厚い選択科目を用意しているなどの場合が考えられる。評価においては、そうした具体的な状況を十分把握することが必要となる。

II 国立大学における教養教育の取組の現状

表 2-2 教育課程における教養教育の内容（選択肢として用意した32の要素ごとの状況）

（単位：校）

要 素	項 目	特に組み込んでいない	組み込む方向で検討中である	組み込んでいる	組み込んでおり、特に重点を置いている
1.高い倫理性を持って判断し行動できる能力の育成		2	5	64	23
2.高い責任感を持って判断し行動できる能力の育成		2	10	56	26
3.自らの文化に対する理解の促進		1	1	69	23
4.世界の多様な文化に対する理解の促進			2	54	38
5.外国語によるコミュニケーション能力の育成				29	65
6.外国語の習得を通じた外国文化の理解				48	46
7.2つ以上の外国語の習得		1		66	27
8.論理的な文章を書く能力の育成		2	10	54	28
9.プレゼンテーション能力の育成		1	13	44	36
10.討論能力の育成		3	11	57	23
11.課題発見能力の育成		1	10	49	34
12.情報リテラシーの向上				27	67
13.科学リテラシーの向上		2	6	70	16
14.数理リテラシーの向上		2	8	67	17
15.人文学各専門の基礎的な知識及び方法の習得			2	69	23
16.社会科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得			2	68	24
17.自然科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得		1	1	57	35
18.諸科学を超えた学際的な知識の習得		1	3	51	39
19.芸術鑑賞能力の育成		9	6	67	12
20.芸術的な表現能力の育成		20	17	52	5
21.身体運動能力の向上		2	1	52	39
22.健康な生活を営む能力の向上		1		56	37
23.環境問題に対する理解の促進		2		55	37
24.国際問題に対する理解の促進		3	2	68	21
25.ジェンダー問題に関する理解の促進		5	13	63	13
26.社会問題に関する理解の促進		1	1	65	27
27.職業観の育成		10	19	50	15
28.人間関係能力の向上		5	7	68	14
29.自己発見の援助		6	16	54	18
30.ボランティア意識の育成		12	37	37	8
31.大学における学習への適応能力の育成		3	8	52	31
32.高等学校程度の内容の補習教育の実施		22	18	50	5

※各要素について複数个回答している1大学については、上記集計に加えていない。また、要素32で一部と二部で異なる回答をしている1大学については、両回答を計上した。

表 2-3 教育課程における教養教育の内容（表 2-2 の選択肢以外に「その他」として挙げられた要素の一覧）

要 素	項 目	組み込む方向 で検討中である	組み込んでい る	組み込んでお り、特に重点 を置いている
	論理的な文章を理解する能力の育成			○
	論理的思考能力の育成		○	
	日本語運用能力の向上			○
	日本語表現能力の育成			○
	少人数教育による教員とのコミュニケーションの確立		○	
	創造性の涵養			○
	諸科学への知的好奇心の喚起		○	
	個々の（科学）分野を超えた総合的理解力の育成			○
	現代的テーマへの諸科学からのアプローチと総合的理解		○	
	人権問題に対する理解促進			○
	人権に対する理解の促進			○
	動物の権利と福祉の理解の促進		○	
	保健福祉への理解	○		
	障害者への理解と手話通訳技能の習得		○	
	身体障害者の行動能力の理解	○		
	福祉に関する理解の促進			○
	社会的弱者への理解の促進		○	
	現代における平和と人権に関する諸課題の理解の促進			○
	平和問題の理解			○
	留学生における日本の文化と社会に対する理解の促進			○
	世界の多様な環境に対する理解の促進			○
	地域に関する理解の促進			○
	地域に関する理解の促進			○
	地域性に対する理解の促進		○	
	地域問題に関する理解の促進			○
	和歌山地域理解（歴史・自然・文化）	○		
	自然に学ぶ能力の育成			○
	自然とのふれあい		○	
	大学教育に関する理解の促進		○	
	現代の教育問題についての本質的な知識と理解の促進			○
	教育問題に関する理解の促進			○
	今日的学校課題に対する理解の促進			○
	子供理解の促進			○
	こころとからだに関する理解の促進			○
	安全への意識と技能の向上		○	
	社会人としての資質を形成する市民教育		○	
	実社会での技術者による技術者教育			○
	資格取得への配慮	○		

なお、選択肢 33 の「その他」の自由記述欄では、表 2-3 に示したような要素が挙げられた。ここでは、類似の要素と思われるものも特にまとめることはせず、すべて原文のまま記載したが、概括すると、論理的思

考力の育成、日本語能力の向上、地域に関する理解、福祉・教育などの専門に関連した教育内容などの指摘がなされている。

③一般教養に関する教育の授業科目区分と卒業要件との関係

設問4-2-3「一般教養に関する教育の授業科目区分と卒業要件との関係」では、一般教養に関する教育の授業科目区分（設問2-3で(1)及び(2)に分類した授業科目区分、すなわち「(1)一般教養教育の授業科目区分」「(2)一般教養的内容と専門的内容を併せ持つ教育の授業科目区分」と卒業要件との関係について、以下の設問を用意して尋ねた。

- (1) 設問2-3で(1)に分類した授業科目区分名及び卒業要件単位数を回答票に記入してください。
- (2) 設問2-3で(2)に分類した授業科目区分名及び卒業要件単位数を回答票に記入してください。
- (3) 以下の項目について、それぞれ回答票に記入してください。
 1. 卒業要件単位数
 2. 一般教養に関する教育の授業科目区分の卒業要件単位数
 3. (1)の授業科目区分の合計単位数
 4. (2)の授業科目区分の合計単位数

なお、これらの設問については、各授業科目区分の卒業要件単位数が全学共通の場合と学部によって異なる場合を分け、学部によって異なる場合には該当する学部名が分かる形での回答を求めた。

回答によれば、各大学は卒業要件単位数、一般教養に関する教育の授業科目区分の卒業要件単位数ともに、学部、学科、ときには学修内容に基づくコース・課程・専攻、そして昼間コースと夜間主コースの別など、ケースによって異なる単位数を設定している。そこで、ここでは便宜的に学部を分析の単位としてその傾向を明らかにした。

まず、学部の中で各卒業要件単位数が異なる場合は、各ケースに対応する学生数も異なるために複数ケースの平均では現状を十分に表現できないと考え、入学定員で重み付けを行い、該当学部の各平均卒業要件単位数を算出した。編入学定員は考慮していないが、一般教養に関する科目が主として低学年次に履修されることから、結果に大きな影響は与えないと考えられる。

また、回答中で一般教養に関する教育の授業科目区分が明示されていない場合は、対象から外して分析を行った。ただし、「124-126」「40または46」などのように範囲を明示している回答のみ、その中央値を採用している。さらに、医学部等で専門教育に単位制を導入しておらず、授業時間によって卒業要件とする場合も、時間と単位との間の換算が一律ではないために

分析対象から外した。

学部を単位として回答結果をまとめたものが、表2-4である。上下各表のうちの上段が「卒業要件単位数(a)」、中段が「一般教養に関する教育の授業科目区分の卒業要件単位数(b)」、そして下段が、「全卒業要件単位数に占める一般教養に関する科目の単位数の割合(b/a)」を表し、それぞれの項目の中で平均値、最大値、最小値を示した。表には、全体の結果と、代表的な学部を対象とした結果を掲載している。

ただし、医学、歯学、そして獣医学に関する学科については、参考として下表に掲載した。なぜなら、通常の学科の卒業要件が、「大学に4年以上在学し、124単位以上を修得すること」(大学設置基準第32条)と定められているのに対し、上述の学科は、「医学又は歯学に関する学科に係る卒業の要件は、大学に6年以上在学し、188単位以上を修得することとする。」(同第2項)、「獣医学に関する学科に係る卒業の要件は、大学に6年以上在学し、182単位以上を修得することとする。」(同第3項)というように、通常の卒業要件以上の在学年数及び単位数を課されているためである。なお、上表の医学科を除く医学部とは、看護学科、保健学科等が該当する。

さて、上表の最も左の列が、原則として全学部を対象とした傾向である。124単位という卒業要件に対して、各学部は平均して約129単位を卒業要件として設定し、一般教養に関する科目の卒業要件単位数は約41単位とされている。これは、割合に直せば32%、卒業要件の約1/3が一般教養に関する科目ということになる。全卒業要件に関しては、全体の約31%の学部が、大学設置基準で定められた最低の124単位を卒業要件としており、その分布は最も多い学部が集中している124単位から132単位までの範囲に約80%の学部が収まっている(図2-5)。他方、一般教養に関する科目の卒業要件単位数は、40単位を中心に広く分布している。最大値と最小値を比較すると、全卒業要件単位数は下限があるためにさほど大きな差ではないが、一般教養に関する科目の卒業要件単位数はその差が大きい。

大綱化以降、一般教育科目と専門教育科目という区別はなくなった。したがって、大学によって従来の一般教育科目の性質を有する科目を専門科目に含めている場合も、また従来の専門科目の性質を有する科目を基礎科目として一般教養科目に含めている場合もある。区分が無い以上、何を一般教養に関する科目とするかという判断も各大学の教育理念・方針や大学の事情によって異なっており、最大値と最小値が大きく離れることは、大学の授業に対する取り組み方のバラエティを表しているものと考えられる。

表 2-4 一般教養関連科目の卒業要件単位数と全卒業要件単位数との関係

		全体 (⁽¹⁾)	文	人文	法	経済	理	工	農 (⁽²⁾)	医 (⁽³⁾)	薬	教育
全卒業要件単位数 (a)	平均	129	129	126	134	130	126	128	128	128	137	129
	最大	152	140	130	152	144	139	145	145	145	147	144
	最小	124	124	124	124	124	124	124	124	124	130	124
一般教養関連科目 卒業要件単位数 (b)	平均	41	42	42	42	42	43	43	44	33	44	36
	最大	82	53	64	53	53	70	82	64	61	61	68
	最小	20	22	30	30	22	23	20	26	20	20	22
一般教養関連科目 の割合 (b)/(a)	割合	32%	33%	33%	31%	32%	34%	33%	34%	26%	32%	28%
	最大	63%	39%	52%	38%	39%	56%	63%	52%	42%	43%	55%
	最小	14%	18%	23%	24%	18%	18%	16%	20%	16%	14%	18%

		医 (医学)	歯	農 (獣医学)
全卒業要件単位数 (a)	平均	206	210	190
	最大	237	234	201
	最小	188	188	182
一般教養関連科目 卒業要件単位数 (b)	平均	52	51	42
	最大	74	62	61
	最小	33	39	26
一般教養関連科目 の割合 (b)/(a)	割合	25%	25%	22%
	最大	36%	32%	31%
	最小	14%	20%	14%

(⁽¹⁾) 医・歯・獣医学科を除く
 (⁽²⁾) 獣医学科を除く
 (⁽³⁾) 医学科を除く

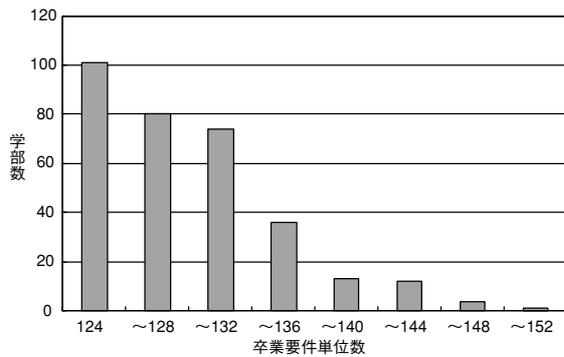


図 2-5 卒業要件単位数別学部数

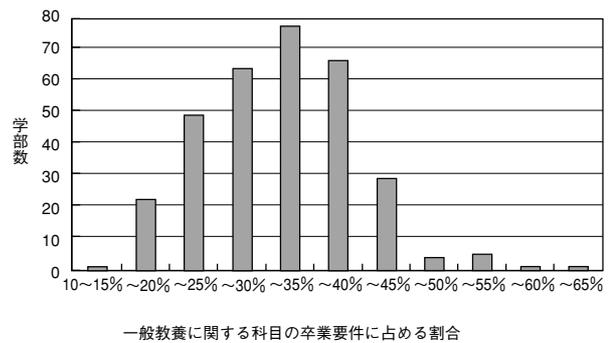


図 2-7 一般教養に関する科目の卒業要件に占める割合別学部数

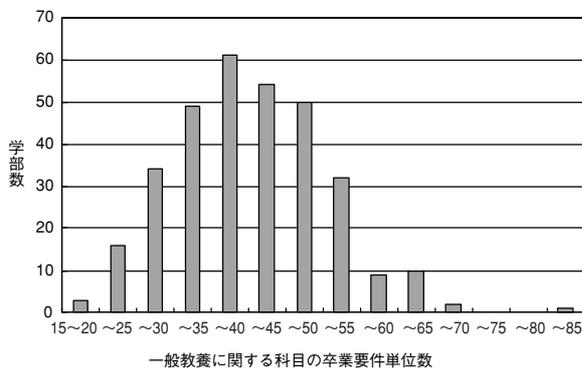


図 2-6 一般教養に関する科目の卒業要件単位数別学部数

全卒業要件単位数に占める、一般教養関連科目の卒業要件単位数の割合を見ると、最小値が14%、最大値が63%、そして、平均値が32%であった。

大綱化以前は、人文、社会及び自然の三分野にわたり36単位の一般教育科目、8単位の外国語科目、講義及び実技4単位の保健体育科目が大学設置基準により規定されていた。これらを一般教養に関する科目とみなせば、卒業要件単位数124単位のうち、約39%が一般教養に関する科目であったことになる。以前は卒業要件単位数を高く設定していた大学も多くあり、また一般教養科目の定義や授業内容も大学によって異なることから単純な比較は意味を持たないが、それでも39%未満の割合となる学部が85%にも達することは特筆すべきであろう。

大学設置基準の大綱化で教養科目の規則は解消されたが、週休二日制などの様々な制約や教育理念の変化によって、一般教養に関する科目の卒業要件に占める割合は、大綱化以前に比べて減少しているものと考えられる。興味深い例として、大綱化を受けて教養教育の割合を減じたものの、その後教養教育の重要性について再検討を行い、再度その割合を増加させた大学もある。

次に、代表的な学部間の比較を行うと、卒業要件単位数が法学部と薬学部で若干多く、一般教育に関する科目の卒業要件については医学部（医学科を除く）と教育学部で少ないという傾向がある。資格取得などのために習得すべき専門的内容が多く、全卒業要件単位数を抑えようとする、専門科目に教養的内容を含有させ一般教養に関する科目の単位数を抑えざるを得ない状況があるものと考えられる。表中には現れていないが、最も多い卒業要件を設定している課程が教員養成課程であったことから、このことが推察できよう。

各授業科目区分に挙げられた科目名については、大綱化前の科目区分である人文、社会、自然の3分野にまたがる一般教育科目、外国語、保健体育を概ね踏襲して科目を開設し、それに総合科目や自由履修科目、選択科目などを開設して教養教育を実施している。特殊な例としては、医学部の「保健」のような専門に近い一般教養科目を専門教育として開設し、その科目の履修をもって教養的側面の習得を可能とするケースがある。

これらの間に対する各大学の回答は、「Ⅲ 国立大学の教養教育」の「6 選択肢式等設問の回答」に大学ごとに掲載してあるとおりである。

④一般教養に関する教育の授業科目の履修年次

設問4-2-4「一般教養に関する教育の授業科目の履修年次」では、一般教養に関する教育の授業科目

(設問2-3で(1)及び(2)に分類した授業科目区分の科目)の履修年次について、以下の設問を用意して尋ねた。

(1) 一般教養に関する教育の授業科目の履修年次はどのように設定されていますか。以下のうちから、1つ選んで回答してください。

1. 1, 2年次
2. 1～3年次
3. 1～4年次
4. その他(→回答票に、履修年次を記入してください。)

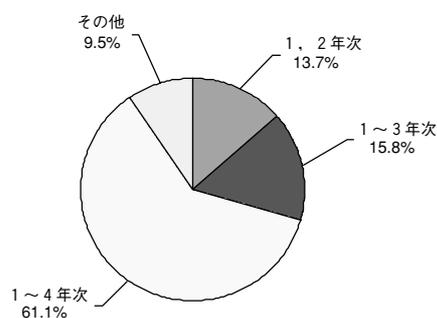


図2-8 一般教養に関する教育の授業科目の履修年次

その結果は、図2-8のように、「1～4年次」が58校、61.1%で最も多く、次に「1～3年次」の15校、15.8%、「1, 2年次」の13校、13.7%が同数で、「その他」は9校、9.5%であった。「1～4年次」と回答した場合も、学生の自由な履修選択を確保するために、4年次まで履修可能という意味である場合が多く、最終学期が推奨学期とされているわけではない。他の設問における回答においては、複数キャンパスに分かれている大学では時間的、物理的理由により低学年次で一般教養に関する科目を単位取得しておかなければならない、あるいは高学年次での単位取得が困難であるという場合もある。しかし、履修可能性は、制度上高学年次まで残されているために、本設問ではそのような物理的理由による制約条件は把握できなかった。

「その他」の内容は、医学部のような6年課程の場合を考慮した選択肢を用意していなかったためにその他とせざるを得なかった「1～6年次」や「1～5年次」、「英語、情報処理、専門基礎科目の一部については1年次に重点を置いて履修年次を指定」、「学部によって違う」といったものであった。

また、(1)で「2」、「3」、「4」を選択した場合、高学年次(3年次以上)指定の一般教養に関する教育の授業科目があれば、その授業科目区分名及び授業科目名の回答票への記入を求めた。

多くの大学は低学年次を中心としつつ高学年次まで教養の科目を開設している。専門科目との融合を図るという理由から、高学年次でも教養科目の枠を特別に設けて履修を促進させている大学も多い。その際、全学統一の曜日時限枠を設けて高学年次の履修を指導するなどの工夫もみられる。高学年次で開設している科目としては、教養に関する科目の発展的内容、上級英語や英会話コミュニケーション等の上級外国語などが挙げられる。低学年次で履修した内容をさらに発展させることや、専門教育との関連でより深い理解が得られるであろうことを期待した科目の設定となっている。低学年次で高学年次開設の科目についても単位取得をする学生が多く、カリキュラムの意図する教育効果が得られていないであろうことを問題視し、履修指導を徹底して教育効果を高めようと努力しているケースもあった。

⑤一般教養に関する教育の授業科目の履修状況

設問4-2-5「一般教養に関する教育の授業科目の履修状況」では、一般教養に関する教育の授業科目（設問2-3で(1)及び(2)に分類した授業科目区分の科目）の履修状況について、次の(1)～(3)の設問を用意して尋ねた。なお、データは平成12年度または平成11年度のものを用いて算出し、割り切れない場合は小数点第2位で四捨五入するものとした。

- (1) 各授業科目の履修登録した学生数を授業科目区分ごとに整理し、回答票に記入してください。
- (2) 各授業科目の単位取得率を授業科目区分ごとに整理し、回答票に記入してください。なお、計算の際には、分母を1)履修登録した学生数 2)成績判定を行った学生数の2通りで行ってください。
- (3) 学生は卒業までに、一般教養に関する教育の授業科目の単位をどの程度取得していますか。一般教養に関する教育の授業科目区分全体で整理し、回答票に記入してください。

まず、履修登録した学生数について総じていえることは、最小値と最大値の差が極めて大きいということである。履修登録数については同一科目に対して複数のクラスを設けているケースが多くあるためにこの結果だけでは判断できないが、自由記述も参考にすれば履修の偏りがあるケースも多くみられる。学生の多様なニーズに対応するためには可能な限り多くの授業科目を開設し、授業選択を学生の自由判断に任せることが一つの策ではある。しかしながら、結果として少人数の科目や多人数の科目がある状況が窺える。

単位取得率については、概ね高い割合になっている。分母が2通りある回答結果からは、それらの比較によ

って履修登録したものの成績判定にまで至っていない履修者の割合も算出できる。大学によって異なるが、自由選択科目や総合科目でこの中断の割合が高い傾向があるようである。また、この単位取得率がほとんどの科目で最小値、最大値ともに100%の大学もみられた。

3) 教育方法

①教育方法

教養教育における教育方法については、まず設問4-3-1「教育方法」として、各大学の教養教育の教育方法の基本方針及び諸施策について、授業形態、学習指導法、学習環境、成績評価法等を含め、2000字程度で具体的な記述を求めた。

この設問に対する各大学の回答は「Ⅲ 国立大学の教養教育」に原文のまま掲載してあるが、そこに記述されている特徴的な「方法」のいくつかを、「基本方針」で取り上げられている主な観点ごとに以下にまとめてみた。

a) 個々の学生に行き届いた教育の提供

1.少人数クラス

2.習熟度別クラス

語学系の授業科目などでは、特に、少人数クラスを実現し、また、習熟度別クラスを設定するなどして、効率的な授業の実現を目指す試みがみられる。その他、新入生に対する導入ゼミなども少人数で行われている。

b) 学生が主体的に参加できる形態の授業の導入

3.プロジェクト型学習

4.ディベートの導入

5.ロールプレイの導入

班ごとの課題学習、ディベート、ロールプレイなどの導入など、講義という受け身的な授業ではなく、学生が主体的に参加する形式の授業を取り入れる工夫がされている。情報系の科目や、理工系の実習系の科目、語学系の科目などでの、実習、演習、実験なども、この範疇に含めることができるであろう。

c) 現実、本物に触れる機会を作る

6.実地体験

7.ボランティア

8.フィールドワーク

9.ネイティブ・スピーカーの導入（語学系科目）

現実社会に直に触れる機会を作ったり、また、語学系の科目では、ネイティブの教員を確保したり、フィールドワークや海外研修旅行に参加したり、机上の学習のみならず、実際の場面に接する機会を作る工夫がされている。

d) 現実の課題や複眼的な考え方を促す課題をテーマとする総合的な科目の導入

10.総合科目

11.チーム・ティーチングの導入

一つの学問領域だけでは解決できない複雑で現実的な課題をテーマに取り上げたり、また、様々な視点から一つの課題にアプローチ可能なテーマを取り上げて、リレー形式の講義やオムニバス形式の講義が組まれたり、また、場合によっては、複数の講師によるチーム・ティーチングの形態が取り入れられている。

e) 高校からの連携、学力の多様化への対応

12.補習教育

13.新入生のための導入ゼミ

14.シラバス、ガイダンスの充実

高校からの連携を図るため、また、学生の学力の多様化に対応するために、補習教育を行ったり、新入生を対象に少人数のゼミが導入されたりといった工夫が試みられている。また、シラバスの充実を図ったり、各授業のガイダンスを行うなど、授業への導入の機会が作られている。

f) 教官と学生との交流の促進

15.教官のアドバイザー制度

16.オフィス・アワー

17.チューター教育の導入

18.TAの活用

大学教官等と学生との交流をより密にするため、アドバイザー制度を導入したり、オフィス・アワーを設定したり、少人数単位にチューター制度を導入したり、TAも積極的に活用する試みがみられる。

g) 単位制度に関する工夫

19.履修単位数の上限設定

20.選択科目枠の増大

21.進級条件の設定

22.放送大学等との単位互換

23.TOEFL・TOEICなどによる単位認定

24. Semester 制の採用

履修単位数の上限を設定したり、必修枠を減らして選択枠を広げる試み、3年次、4年次に進級する際の進級条件の設定、また、他大学等との単位互換の促進、一般の検定試験結果による単位認定制度の導入などの工夫がみられる。通年制の科目を減らし、1科目読み切り式の科目にして、学生の自主的で多様な授業選択を可能にする工夫も行われている。

h) 学習環境の整備と教材に関する工夫

25.図書館等の学習環境の整備

26.教科書等の教材の開発

教室外での予習や復習、あるいは自主的な学習が十分できるように、図書館や学生センター等での関連資料の充実、自習スペースの確保、利用時間の拡大等の学習環境の整備が図られているほか、履修上のガイドラインを明確に設定し、それに沿ったテキスト類を開発するなどの工夫も行われている。

i) メディア環境・ITの充実

27.視聴覚教材、メディア教材の導入

28.インターネット（電子メール、電子掲示板）の活用

29.遠隔教育、バーチャル・ユニバーシティなどの導入

30.ノートパソコン必携

IT系のメディア環境の整備、メディア教材の活用、衛星通信による大学間ネットワーク（SCS）の利用、遠隔授業の導入（複数キャンパスの場合）、バーチャル・ユニバーシティの試み、ノートパソコン必携の試みなど、学習環境の整備、授業方法の革新が試みられている。また、教員は授業計画の作成、成績入力などが可能であり、学生は履修登録、成績確認、一般教育の個別科目の授業計画の閲覧などができ、さらに、授業担当者による授業アンケート作成と受講生による授業アンケートの回答も可能といった総合的な支援システムが開発されている大学もある。

j) 成績評価法の工夫

31.試験のみならず総合的な評価

32.成績評価基準の明確化（シラバスの利用）

33.GPAの導入

成績評価については、試験のみならずレポートや出席点等の平常点も加味した総合的な評価を志している大学が多い。また、評価基準をあらかじめ明確にするためにシラバスが利用されている大学もある。シラバスについては後節に詳しいが、学生への教育内容に関する情報提供という側面のみならず、教員自身が授業を見直す機会として捉えている大学もある。さらに、GPA（Grade Point Average）制度を導入している大学もある。

以上のように、教養教育にも様々な工夫が取り入れられつつある。評価においては、当然のことながら、これらの様々な試みが取り入れられていなければならないということではない。また、実際に取り入れられている場合には、それがどのように運営されており、どのような効果があるのかが問われることになる。

②履修登録者数の上限設定

設問4-3-2「一般教養に関する教育の授業科目における履修登録者数の上限設定」では、一般教養に関する教育の授業科目（設問2-3で(1)及び(2)に分類した授業科目区分の科目）の履修登録者数の上限設定について、以下の人数区分に従って、その有無を、授業科目区分名及び授業科目名の回答を求める形で尋ねた。

1. 20名以下の授業科目
2. 21名以上50名以下の授業科目
3. 51名以上100名以下の授業科目
4. 100名を超える上限の授業科目

回答からは多くの大学で、動機付け科目等におけるセミナー形式の授業、外国語科目、スポーツ科目（実技）、情報処理科目（実習）、物理・化学・生物などの実験について履修登録者の上限設定を行っていることが示された。一方で分析対象の全95大学のうち9大学は「上限設定を行っていない」という回答、あるいは回答なしであった。だが、9大学のうち8大学は入学定員が300名以下の学生数が比較的少ない大学であり、「時間割にうまく配置することで少人数教育を行っている」（帯広畜産）や「教室の容量（160名）を超えた場合には制限を行う」（徳島）という記述からも、適正なクラス規模への取組が行われていることが窺える。また、外国語などの必修科目では、始めから学生数を考慮した上でのクラス分けを行っている大学も多く、それらを上限設定として回答しているか否かはばらつきがある。そのため、以下の集計結果は一応の目安として考えられるべきものである。

科目ごとの上限設定の特徴としては以下の点が挙げられる。高校からの転換・動機付け科目は、各大学での科目区分や開講方法が同一ではないために明確に区分して集計をすることは困難であるが、概して上限設定を「20名以下」と回答している大学が多くみられる。

外国語科目（留学生向けの日本語科目を除く）については75大学が何らかの外国語科目で上限設定を行っている」と回答している。一つの大学の内部でも、外国語の種類や技能別クラス（会話や読解など）によって異なる上限設定をしている場合も多いが、75大学のうち68大学が「21-50名程度」の範囲で一つ以上の外国語科目の上限設定をしており、「20名以下」（16大学）、「51名以上100名以下」（20大学）と比べて多い結果になっている。「会話」などを科目名に含む科目に限っても同様に「21-50名程度」で上限設定をしている大学が多い。唯一「100名以上」にも外国語科目を回答しているのは東京大学であり、同大学は少人数授業と視

聴覚教材を用いたマspro授業の組み合わせによる教育方法を採用しているためである。なお、留学生向けの日本語科目について回答している大学は、1大学を除いてすべて（7大学）が「20名以下」で上限設定をしている。

スポーツ科目（実技）については48大学が上限設定をしている」と回答しており、うち40大学が「21-50名程度」の範囲で設定している。また、情報処理科目でも50大学が上限設定をしている」と回答しており、うち33大学が「21-50名程度」の範囲で上限設定している。情報処理科目では「100名程度」で上限設定している大学も5大学あり、情報機器の整備状況やTAの活用可能性が重要な要素になると考えられる。

この他にも、一般教養の科目や専門基礎的科目についての上限設定の回答も多くの大学でみられ、これらの大学では大学・学部・学科や各担当教師が適切なクラスサイズを考慮した上で授業を開講していることが予想される。

ただし、今回の調査では、履修登録者数の上限設定の状況のみを問い、そうした設定のない授業科目がどの程度の登録人数で実施されているかについては尋ねなかったため、一般的に言われている教室の収容力を超えた登録者数をもつ授業などの大人数教育の実態は、その存在の有無も含めて、明らかにはできなかった。評価に際しては、そうしたことも視野に入れた状況の把握が必要とされる。

③シラバスの実施状況

シラバスについては、平成12年11月 大学審議会答申『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』の用語解説では、「各授業科目の詳細な授業計画。一般に、授業名、担当教員名、講義目的、各回ごとの授業内容、成績評価方法・基準、準備学習等についての具体的な指示、教科書・参考文献、履修条件等が記されており、学生が各授業科目の準備学習を進めるための基本となるもの。また、学生が講義の履修を決める際の資料になるとともに、教員相互の授業内容の調整、学生による授業評価等にも使われる。」と説明されている。

また、平成9年12月の同答申『高等教育の一層の改善について』では、「学生の教育を充実する上で、シラバスの作成とその内容の充実が有効である。特に教員・学生間での双方向の授業が成り立つためには、事前に学生が授業についての学習上の情報を得、その趣旨を十分理解した上で十分な準備学習や復習等ができるようにすることが必要であり、この意味でもシラバスの充実が求められている。現在作成されているシラバスの多くは、学生に履修科目選択のための情報を提

供する履修科目の一覧としての役割と、履修する個々の授業科目について詳細な授業計画を示すとともに学生の教室外における準備学習等についての指示を与える役割という二つの役割を果たすものとして作られているが、今後は、後者の役割を十分果たすような内容の充実したシラバスを作成する必要がある。このようなシラバスは、全学生向けの科目選択用のシラバスとは別に、個々の教員が、各授業科目を履修する学生に対して配布する性質のものであり、全教科同じ形式である必要はなく、それぞれの授業科目の特性などに沿って、適切に作成することが重要である。また、履修科目の選択のための情報を提供するシラバスの作成に当たっては、学生が自分の専攻分野とそれぞれの授業科目との関連や授業科目の学問分野における位置付けを把握でき、一貫した体系的な履修の便に資するようにすることが期待される。」と述べられており、シラバス本来の在り方を示している。ちなみに、学生に履修科目選択のための情報を提供する履修科目の一覧は、アメリカでは一般にコースカタログなどと呼ばれて、シラバスとは区別されており、日本でもこの機能のものは従来から「学生便覧」等に掲載されてきた経緯がある。

本調査では設問4-3-3「一般教養に関する教育の授業科目におけるシラバスの実施状況」として、次の(1)～(4)の設問を用意して尋ねた。

- (1) 一般教養に関する教育の授業科目（設問2-3で(1)及び(2)に分類した授業科目区分の科目）のシラバスの作成状況は以下のうちどれですか。1つ選んで回答してください。
1. 全学の施策として、全科目区分で実施している
 2. 全学の施策として、一部の科目区分で実施している（→「2」を選択した場合の記入例に従って、回答票に記入してください。）
 3. 全学の施策とはしていないが、学部によって施策としている（→「3」を選択した場合の記入例に従って、回答票に記入してください。）
 4. その他（→回答票に、具体的に記入してください。）

この設問に対する回答結果は、図2-9に示されるように、「1.全学の施策として、全科目区分で実施している」が92校、96.8%で大部分を占め、次に「4. その他」の2校、2.1%、「3. 全学の施策とはしていないが、学部によって施策としている」の1校、1.1%が続き、「4. 全学の施策として、一部の科目区分で実施している」は皆無であった。

「その他」の内容は、「新カリキュラムのみ全科目区分で実施している」、「全学的な施策として、全科目区分でシラバスを実施している（回答1.に準拠）が、そ

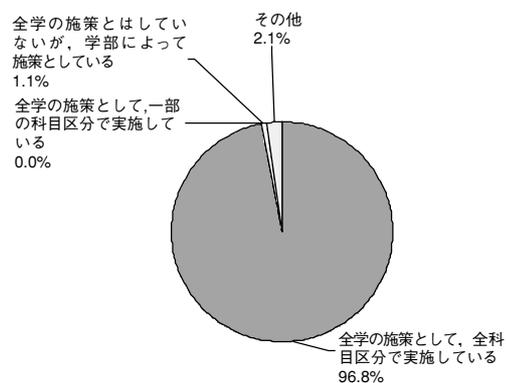


図2-9 一般教育に関する教育の授業科目のシラバスの作成状況

の実態は、完全なシラバスの形式をとまっていない。例えば科目の性格に応じては、講義内容や教育課題などを概説するなどしている。また評価の方法などについても、具体的な記述をしない科目もあるなど、運用において柔軟性を許容している。」とするものであった。前者は方向性としてはあえて分類すれば「1」に分類できるものであり、後者は、シラバスの意味を厳密にとった結果といえる。

- (2) シラバスの役割は以下のうちどれですか。（複数回答可）

1. 学生が履修を選択する科目を判断するため
2. 毎回の授業の内容を示すため
3. 学生が授業にのぞむ上での準備ができるようにするため
4. 学生が授業にどのように参加すればよいのかを示すため
5. 学生が教室外ですべき学習課題を提示するため
6. 成績評価がどのような基準で行われるのかを示すため
7. その他（→回答票に、具体的に記述してください。）

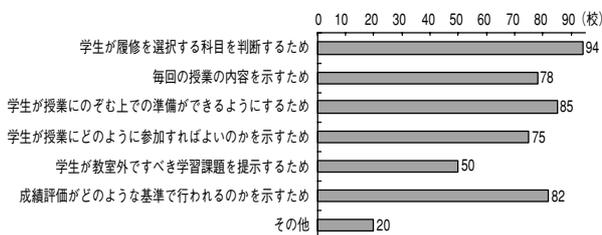


図2-10 シラバスの役割

この設問に対する回答結果は、図2-10に示されるように、「1.学生が履修を選択する科目を判断するため」が94校、98.9%で一番多く、続いて、「3.学生が授業に

のぞむ上での準備ができるようにするため」が85校、89.5%、「6. 成績評価がどのような基準で行われるのかを示すため」が82校、86.3%、「2.毎回の授業の内容を示すため」が78校、82.1%、「4.学生が授業にどのように参加すればよいのかを示すため」が75校、78.9%で比較的高率になっているが、「5. 学生が教室外ですべき学習課題を提示するため」については50校、52.6%と、約半数にとどまっている。

なお、「7. その他」は20校、21.1%が回答しており、その内容は、「授業の到達目標や期待される学習効果を示すため」、「学生が必要とする教科書、参考書類を示すため」、「毎回の授業内容及び担当教官名を示すため（統合科目の場合、複数の教官が授業を担当するので、特に重要）」、「成績評価がどのような方法で行われるのかを示すため」、「電子化シラバスでの履修登録チェック」、「受講条件・前提を示すため」、「オフィス・アワーを知らせるため」、「前もって履修しておくことが望ましい授業科目を知らせるため」、「教官からのメッセージを伝えるため」、「講義や演習の進め方、受講にあたっての注意事項を記入している」、「同一授業科目における担当教官の授業内容等の共通理解を得るため。また、授業科目が異なる場合は、授業内容の重複を避けるため」、「授業のレベル、授業区分、形式を示すため」、「シラバスの作成・執筆は、実は教員にとっても、授業の構想・設計の契機となり、また、その見直しの契機となる」といったものであった。

(3) 1授業科目当たりのシラバスの分量は以下のうちどれですか。1つ選んで回答してください。

1. 1頁未満
2. 1頁
3. 2頁～3頁
4. 4頁以上

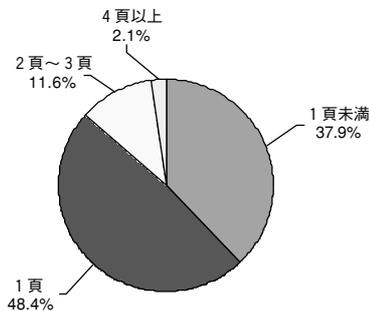


図2-11 1授業科目当たりのシラバスの分量

この設問に対する回答結果は、図2-11に示されるように、「2. 1頁」のものが46校、48.4%で最も多く、次に多い「1. 1頁未満」の36校、37.9%と合わせると、

実に82校、86.3%が1頁以下のものをシラバスとしている。「3. 2頁～3頁」のものは11校、11.6%、「4. 4頁以上」のものはわずか2校、2.1%にとどまっている。

(4) シラバスの提示方法は以下のうちどれですか。

(複数回答可)

1. すべての授業を集めた冊子
2. 授業ごとに配布
3. インターネットのウェブサイト（ホームページ）
4. その他（→ 回答票に、具体的に記述してください。）

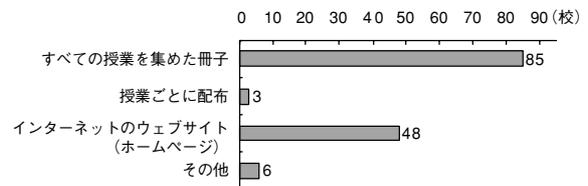


図2-12 シラバスの提示方法

この設問に対する回答結果は、図2-12に示されるように、「1.すべての授業を集めた冊子」が85校、89.5%で最も多く、「3.インターネットのウェブサイト（ホームページ）」での提示も48校、50.5%で実施されている。しかし、「2. 授業ごとの配布」は3校、3.2%と極めて低い状況である。

「4. その他」の内容としては、「新カリキュラムで開講している授業科目のみ冊子で行っている」、「『総合科目』のみは、予備登録を実施するため、前期分と後期分をそれぞれ適当な時期に、予め別冊として提示する。それ以外の授業については、1年分のすべてを集めて冊子とする。冊子には1年次用と2年次用がある」、「CD-ROM作成」、「ホームページ上にすべての授業科目のシラバスを搭載の方針（すべてが達成されているわけではない）」、「新入生には1年次の授業のシラバスをすべて掲載した冊子を配布」、「教務情報システムの中にシラバスを入力しており、コンピュータにより閲覧、検索等ができる」が挙げられている。

以上、(1)～(4)で示されたシラバスの実施状況からみると、シラバスと呼ぶものは普及しているものの、先に引用した大学審議会答申で示されているような本格的なシラバスを作成している大学は、極めてわずかだということが分かった。しかし、評価の実施の上では、シラバスが個々の授業の状況を示し、取組の内容を根拠付けるもっとも重要な資料である。したがって、シラバスが十分な形で存在してはいない状態で評価を実施しなければならないとすると、評価には相当の工夫が要求されることになる。

3 変遷及び今後の方向

設問の最後として設定された、5-1「変遷及び今後の方向」では、各大学の教養教育の変遷及び今後の方向性等について、2000字程度での具体的な記述を求めた。この設問に対する回答は、「Ⅲ 国立大学の教養教育」で、大学ごとに「5 変遷及び今後の方向」として、原文のまま掲載してある。この内容を概括することは極めて困難であるが、国立大学における教養教育の体制は平成3年の大学設置基準の大綱化を契機に大きく変化してきている。図3は記述から各大学が教養教育に関連する教育課程の改編を行った時期を特定できるものについて拾い出し、大学数としてまとめたものである。単一の学部を有する大学では多くの学部を有する大学に比べ比較的細かな事項まで記述されている。ここではこのような記述の差異は無視してすべて拾い上げたが、大まかな傾向は窺えよう。

個々の記述と同図より、大学設置基準の大綱化に応じた体制の見直しが平成5、6年度をピークに行われている。また、キャンパス移転、新学部の発足などの個々の大学の事情や数度にわたって課程の調整を行った大学などもあり、改編はその後も続き、大綱化への対応は平成12年度あたりまで行われている。

これらの見直しの特徴は、教育課程の編成面では、1、2年次から専門教育を開始するとともに、高学年次にも教養教育を実施するいわゆる「くさび型」のカリキュラムに特徴づけられる教養教育と専門教育の体系化を目指した4（6）年一貫教育の導入、卒業要件とする単位数の低減、科目選択の自由度の拡大などである。ただし、比較的新しく発足した医学系、教育学系の単科大学では開学時にすでに4（6）年一貫教育型の課程設計がなされており、この時期の変化は少ない。また、実施体制面では教養部など、教養教育を担当していた部局を廃した大学などで、これに代わるセンターや委員会を設置しつつ、全学の教官が教養教育に参加する体制を導入したことが挙げられる。

図3からは、平成12、13年度にも教養教育の課程改編の上昇がみられる。これは大綱化以降の体制について、その実施を踏まえ、生じてきた問題点に対応して教養教育の体制を再度見直そうという動きである。図には現れていないが、平成14、15年度に改編を予定している大学や改編を検討中としている大学もかなり存在している。この時期の動向としては、平成10年に出された大学審議会の答申などを考慮しつつ、成績評価の厳格化、単位の実質化などよりの確な教育効果を求めようという動きがある。また、教育系の大学、学部では教員免許法の改正に伴う履修単位数の調整なども

合わせて行われている。

この他、回答には、今後、教養教育に関して引き続き検討すべき課題についても記述されており、教育内容面では外国語、文章作成やプレゼンテーション、情報などの教育のさらなる充実を課題として挙げている大学が20校近くあった。また、能力別科目編成や補習など、入学する学生の多様化への対応を挙げている大学も10校近くあった。教育体制面ではシラバスの充実、学生による授業評価、ファカルティ・ディベロップメントなど教育の質を改善していく取組を挙げている大学が全体の約1/3にのぼっている。また、大綱化にともなって委員会方式で教養教育の運営を行っている大学などで、センターの設置など、教養教育のより責任ある運営体制の構築が10校を超える大学で挙げられていた。

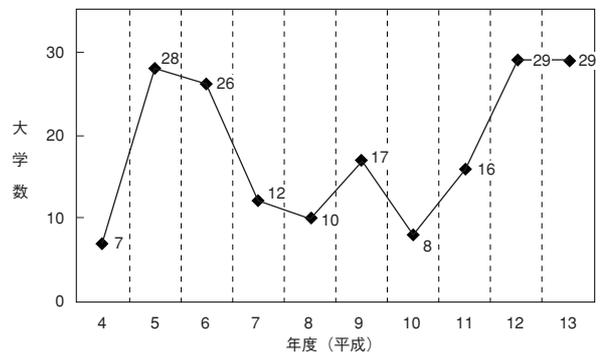


図3 教養教育に関連する課程を改編した大学数

このように、「変遷及び今後の方向」の記述では、各大学の教養教育が大きな改革を経てきたこと、そして今後とも改善の努力が続けられて行く様子が示されていた。教養教育が変化の途上にあるということを十分に認識しておくことが評価の実施にあたっては極めて重要であるということが改めて確認される結果であった。

なお、全体を通じて見た場合、今回の調査結果は、すでに個々の個所で指摘したような評価実施上の様々の示唆を含むものであったが、特に、「教養教育の目的及び目標」と「教養教育の内容（授業科目）及び編成とその履修状況」との間には密接な関係があり、それをどのように把握し、評価を実施するかという大きな課題を提起するものであった。