

国立大学における教養教育の取り組みと評価  
—大学評価・学位授与機構の実情調査報告書と評価報告書から—

Evaluation of Liberal Education in National Universities and its Evaluation

川口 昭彦  
KAWAGUCHI Akihiko

1. はじめに	5
2. 対象機関の多様性	5
3. 実状調査の目的と内容	6
4. 実状調査結果の分析	6
4.1 学士課程教育の中での教養教育の位置づけ	6
4.2 教養教育の実施組織	7
4.3 教育課程の科目編成	8
4.4 一般教養に関する教育の卒業要件単位数と履修年次	10
4.5 教養教育の内容	10
5. 教養教育評価の実施	11
5.1 評価の内容および項目	11
5.2 評価のプロセス	12
6. 評価結果の分析	13
6.1 「教育の効果」における評価について	14
6.2 分析のための根拠資料・データについて	15
7. 「大綱化」以後の教養教育の改革とその課題	15
8. おわりに	16
ABSTRACT	17

# 国立大学における教養教育の取り組みと評価

## —大学評価・学位授与機構の実状調査報告書と評価報告書から—

川口 昭彦\*

### 1. はじめに

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もその実施が必須とされている。しかしながら、その内容は抽象的であり、教養教育に当たる内容をどのように実施するかは、各大学の自主性に委ねられている。

いわゆる「大綱化」以前の大学設置基準では、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目および専門教育科目という科目区分が、それぞれの量的配分も含めて明確に規定されていた。しかしながら、現行の大学設置基準では、「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。」〔第19条（教育課程の編成方針）第1項〕に続いて、「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。」〔第2項〕と規定されている。上記の規定では、教養という言葉を用いて、「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。

一方、「大学設置審査内規に関する申し合わせ」では、「教育課程の編成に当たっては一般教養的な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」と謳われている。一般教養的な教育内容と専門教育的な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・目的等に照

らして、個別に判断することになっている。ここで言われているのは、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年制課程の教養学部では、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とされる教育内容が当然含まれるはずである。また、特定の職業人の資質として要求される教養という場合には、その内容は専門性を帯びてくることになる。

すなわち、教養教育とは具体的に何か、そしてそれをどのように実施しているのかについては、法令上で一律に規定されているわけではない。また、必ずしも教養教育に当たる教育が、教養科目といった用語の下で実施されているわけでもない。したがって、教養教育を学士課程教育の中でどのように位置づけているかは大学によって異なることは充分考えられるし、各大学の特色や個性を出す部分でもある。このような状況から判断して、機構では、教養教育の評価を2年間かけて実施することとした。初年度は、適切な評価を実施するための準備期間として、教養教育の取組に関する実状調査を実施した。全国の国立大学から提出された「実状調査回答票」を基に、教養教育の取組とそれらの特徴を分析し、評価実施上の課題を明らかにした上で、2年目に具体的な評価作業を実施した。

### 2. 対象機関の多様性

評価対象となった国立大学は95校であり、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。例えば、設立時期だけを見ても、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校である。

\* 独立行政法人大学評価・学位授与機構評価研究部長・教授

規模についても、学部入学定員でみると最少80名から最多3,253名までの、教員数においても最少67名から最多4,005名までの幅がある。各大学のもつ学部数でも1学部のみからなるいわゆる単科大学から、最大は12学部から構成される総合大学までの幅がある。したがって、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ような回答でも意味が変わってくることから、評価する場合には、その違いを考慮する必要がある。

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生じることは、当然のことである。単科大学の場合には学問分野との関係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は困難となってくる。

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、キャンパスが単一の場合から5カ所に分かれている場合までである。キャンパス数や複数キャンパス間の距離についても、教養教育実施上の諸工夫などを分析する上では、考慮する必要がある。例えば、キャンパス立地の関係で、入学直後に集中的な教養教育の履修を勧めざるを得ない場合もあるであろうし、それぞれのキャンパスで独自の教養教育と専門教育を実施しなければならない場合もあるであろう。

### 3. 実状調査の目的と内容

教養教育の内容が非常に幅広く、大学によって多様であることなどから、教養教育に対する考え方も機構の評価担当者間で異なることも充分予想できる。そこで、評価を適切に実施するための準備として、教養教育に関する実状を把握する目的で調査を実施した。

実状調査では、各大学における教養教育のとらえ方、教養教育の目的及び目標、目的及び目標を達成するための取組の状況、教養教育の変遷や今後の方向性などについて調査した。特に、評価の前提として重要な教養教育のとらえ方(学士課程教育における教養教育の位置づけを含む)や目的及び目標の設定状況を知ること、その達成のため

に大学全体としてどのような取組が実施されているのかを知ることを調査の重点においた。調査項目は、下記のとおりであり、各項目の内容や実施方法の詳細は、『国立大学における教養教育の取組の現状』(平成13年9月 大学評価・学位授与機構)を参照されたい<sup>1</sup>。

- 1 対象機関の概要
- 2 教養教育に関するとらえ方
- 3 教養教育の目的及び目標
- 4 教養教育に関する取組
  - (1) 実施体制
  - (2) 教育課程の編成及び履修状況
  - (3) 教育方法
- 5 変遷及び今後の方針

この調査結果を踏まえて、評価の具体的な評価項目や内容・方法について検討すると同時に、社会や大学等に対して各大学の教養教育に対する全体的な取組状況等を分かりやすく示すことを意図として、実状調査の結果を公表した。

## 4. 実状調査結果の分析

実状調査は、選択肢式の設問と自由記述による回答から構成されている。その内容は、多岐にわたっており、詳細は、『国立大学における教養教育の取組の現状』(平成13年9月 大学評価・学位授与機構)として報告されている<sup>1</sup>。本稿では、各大学で、①学士課程教育の中で教養教育をどのような位置づけにしているか、②教養教育の実施組織はどのようになっているか、③教育課程の編成(授業科目区分なども含む)はどのようになっているか、④教養教育の内容はどのように考えているか、という4点について主な記述を抜粋し、議論したい。

### 4.1 学士課程教育の中での教養教育の位置づけ

教養教育のとらえ方の傾向の一つは、大綱化以後、専門教育との有機的連携に配慮してカリキュラム改革を行った大学が多いことである。医学系、工学系などの、比較的職業との連携がかなり明確な単科、あるいは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

<sup>1</sup> この報告書は、各大学から提出された回答を評価研究部(齋藤昭教授、大塚雄作教授、喜多一教授、米澤彰純助教授、齊藤貴浩助教授、林隆之助手)で分析した上で、全学テーマ別評価の「教養教育に関する専門委員会」で整理・審議したものである。

気運が強い。学部数が多くその系統也多岐にわたるような総合大学においても、多くの大学が4（6）年制一貫教育を強く打ち出している。他方、4年制課程の教養学部などを有する大学の他、教員養成、外国語、芸術系の学部・大学では、これらの専門教育やその目差す職業人養成自体が教養的要素を含んでいるがゆえに有機的連携が必要であるという考え方が多くみられる。

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」と呼ばれる考え方をとる大学もある。この中には、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、教養科目の上に専門科目を有機的に接合することを「積み上げ方式」と呼ぶ例とがある。

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みられる。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多くみられる。

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点を置く科目と、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、専門教育という三層構造とする考え方である。さらに、大学院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大学も複数みられる。

以上の事実は、教養教育と専門教育の基本的な関係に対する各大学の考え方の分析からも窺える。教養教育と専門教育の基本的な関係については、次のようなパターンが考えられる。

1 一般教養教育と専門教育を区別し、独立に

展開している。

- 2 一般教養教育と専門教育を区別はしているが、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、一般教養的内容と専門的内容のみの教育は行っていない。

各パターンの中間的なものも見られるが、一般教養教育と専門教育を「区別はしているが、相互の有機的な関係を図っている」大学と「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」大学は、ほぼ同数で、両者を合わせると全体のほぼ90%に達する。両者を「区別し、独立に展開している」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、一般教養的内容と専門的内容のみの教育は行っていない」のは、1大学のみである。なお、「5 その他」と回答したのは9大学であった。

#### 4.2 教養教育の実施組織

大綱化に伴って、ごく一部の国立大学を除いて、ほとんどすべての国立大学で教養部が改廃された。教養学部（あるいは教養部）を組織として残した大学でも、そこで実施されている教養教育の内容は、大幅に改編された。そこで、各大学における教養教育の実施組織とその活動内容について、考察をしたい。

設問では、各大学における教養教育に関する教育の実施組織について、以下の4つの選択肢を用意して回答を求めた。

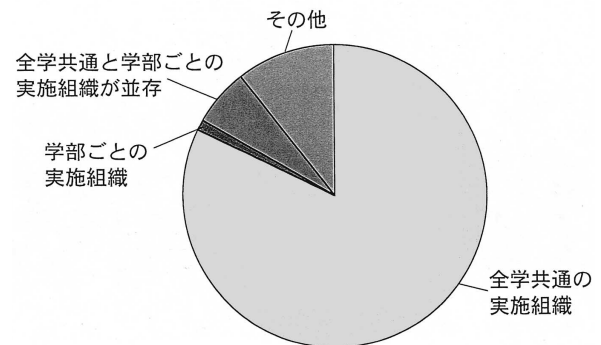


図1 一般教養に関する教育の実施組織  
参考文献1 図2-1を転載

- 1 全学共通の実施組織
- 2 学部ごとの実施組織
- 3 全学共通と学部ごとの実施組織が並存
- 4 その他 (具体的な記述を求めた)

その結果を図1に示した。「1 全学共通の実施組織」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」が6校 (6.3%)、「2 学部ごとの実施組織」が1校 (1.1%)、であった。「全学共通の実施組織」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、その答は「学部ごとの組織」と近いものと考えられる。

各大学における教養教育の実施組織は、概ね上記1から3の3つの型に分類できる。「その他」と回答した大学の内訳は、学部は1つでも分校ごとに実施組織が分かれている大学 (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大学 (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大学 (2校) などがある。また、「その他」のうちの5校については、あえて分類すれば「全学共通の実施組織」に当てはめることが可能なものである。

「全学共通の実施組織」および「全学共通と学部ごとの実施組織が並存」と回答した84校については、その実施組織が具体的にどのようなものであるかを分析するために、下記の5選択肢を用意して回答を求めた。

- 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 (具体的な記述を求めた)
- 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
- 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 (具体的な記述を求めた)

「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校で最も多く、ついで「その他」の25校である。以下、「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」が10校、「専属の教員組織をもつ教養部以外の組織」が9校、「専属の教員組織をもつ教養学部あるいは教養部」は1校である。

全学共通の組織の回答で「その他」が多くなっ

た理由は、用意した4つの選択肢では、該当するものがない、あるいは複数に関係するものがあつたためと思われる。これらには、「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大学 (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大学 (1校)、選択肢「3」と「4」を併せ持つものがある大学 (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がある大学 (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組織がある大学 (3校)、全学の委員会があるが主として担当する学部がある大学 (1校)、学部間の調整によって実施している大学 (1校) もある。また、「その他」のうちの3校については、選択肢「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、これに当てはめることができるものである。

「専属の教員組織をもつ教養部以外の組織」の名称や内容は、非常に多様である。また、最多の回答があつた「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について、記述式の回答でみると、同じものはないと言っても過言ではないほど多様である。

以上の分析から、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と判断できる。

#### 4.3 教育課程の科目編成

教養教育課程の科目編成や授業科目区分の名称は、さらに教養教育の多様性を反映したものとなっている。各大学それぞれの科目編成や授業科目区分の全体像を把握した上で分類すると、次のようにまとめられる。すなわち、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、高校の補習授業科目、及び留学生向けの日本語・日本事情科目などである。これらの区分の仕方は大学ごとに異なり、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っている。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、他大学では見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な特徴については、以下のようにまとめられる。

高校からの転換・動機付け科目の目的は、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である。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。教育方法についても、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週間の連日開講と教育目的にあわせて様々な取組が行われている。医科系単科大学では、早期体験学習として介護施設や付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。

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ことが窺える。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い。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、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、テーマとして、環境や国際問題などが取り上げられているが、いくつかの大学では、近隣地域の特徴に関する授業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。

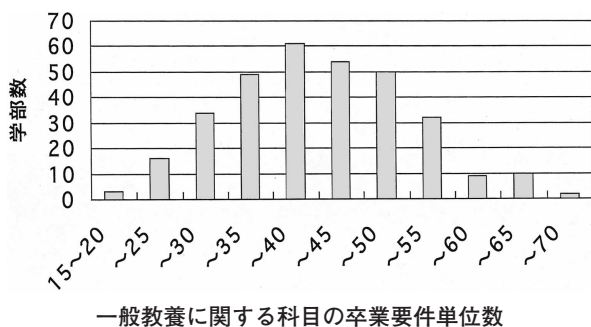
外国語科目については、ほとんどの大学が少人数教育の推進を目標に挙げており、読む、書く、

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注目される。情報処理科目は、多くの大学で全学的に必修となっているが、いくつかの大学では設備上の制約から完全には必修となっていない場合もみられる。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り組みがみられる。

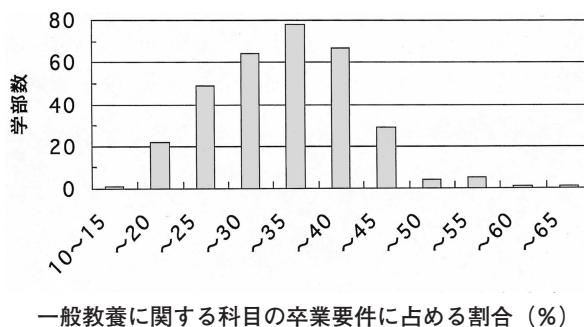
専門基礎的科目として代表的な例は、理系学部において数学・物理・化学・生物やこれらの実験・実習などの大綱化以前から一般教育科目に含まれていた科目を、専門科目の基盤的な科目と位置付けて実施している。いくつかの大学では、情報処理科目も専門基礎的科目として位置付けている。従来の専門教育で行われていた内容のうちの基礎的・基盤的なものを教養教育の一部として開講している例もある。例えば、医学系では「医学概論」「応用統計学」「医療倫理学」などが挙げられており、教育学系では各教科科目の入門科目や「教職の意義」などの科目が挙げられる。

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いる。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。

大綱化以降、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、大学の授業に対する取り組み方の多様性を表しているものと考えられる。



一般教養に関する科目の卒業要件単位数



一般教養に関する科目の卒業要件に占める割合 (%)

図2 a) 一般教養に関する科目の卒業要件単位数別学部数, b) 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  
参考文献1 図2-6, 図2-7を転載

#### 4.4 一般教養に関する教育の卒業要件単位数と履修年次

各大学は、卒業要件単位数と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の両者に、学部、学科、ときには学修内容に基づくコース・課程・専攻の別などによって異なる単位数を設定している。ここでは、原則として全学部（医学、歯学、獣医学に関する学部・学科を除く）を対象とした傾向を分析する。大学設置基準で定められた最低の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、このうち一般教養に関する科目の卒業要件単位数は約41単位となる。これを割合に直せば約32%であり、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。また、全卒業要件に関して、学部の分布を見ると、全体の約31%の学部が、124単位を卒業要件としており、最も多く学部が集中しているのは、約80%の学部が収まっている124単位から132単位までの範囲である。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（図2）。

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難しいが、それでも39%より少ない割合となる学部は85%にも達することは特筆すべきであろう。いずれにしても、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。しかしながら、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ことは、興味深い。

一般教養に関する教育の授業科目の履修年次については、「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%）がほぼ同数で、「その他」は9校（9.5%）である。しかし、1～4年次と回答した場合でも、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、最終学年次が推奨学年次とされているわけではない。

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大学も見られる。

#### 4.5 教養教育の内容

どのような教養教育の内容が教育課程に組み込

まれているのかを問う設問では、選択肢として用意した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。

設問に用意した32の要素及び要素ごとの回答の状況は、表1に示した。この結果から、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 二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。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。

一方、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。

選択肢33の「その他」の自由記述欄では、いくつかの傾向が読み取れる。それらの中で、特に重点を置いている要素として記述されたものを概括すると、論理的思考力の育成、日本語運用・表現能力の向上、個々の分野を超えた総合的理解力の育成、人権問題に対する理解の促進、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が取り上げられている。

## 5. 教養教育評価の実施

各大学における教養教育のとらえ方が多様であったので、評価の対象とする教養教育は、大学設置基準に示されている「幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養する」ための学部段階の教育と定義した。なお、上記の定義から、本評価では一般教養的内容を全部または一部含む教育を対象とし、教養学部等における専門教育は取り扱わなかった。

### 5.1 評価の内容および項目

本評価は、大学の個性や特色が十二分に発揮できるように、各大学の目的及び目標に即して行うことを基本としていることから、各大学に対しては、設置の趣旨、歴史や伝統、規模や資源などを考慮した上で、目的及び目標を具体的に整理することを求めた。機構においても、次に掲げる評価項目ごとに、各大学の目的及び目標に即して、どの程度貢献しているか（効果が上がっているか）を判断した。なお、各項目に続く【 】内は、当該評価項目において何を評価するかを示す「要素」を表している。

1. 実施体制【教養教育の実施組織、目的及び目標の周知・公表、教養教育の改善のための取組】
2. 教育課程の編成【教育課程の編成、授業科目の内容】
3. 教育方法【授業形態及び学習指導法等に関する取組、学習環境（施設・設備等）に関する取組、成績評価法に関する取組】
4. 教育の効果【履修状況や学生による授業評価結果から判断した教育の実績や効果、専門教育履修段階や卒業後の状況等から判断した教育の実績や効果】

評価項目と要素は、評価を実施する上での基本的な枠組みとしているが、各要素のもとの観点については、各大学がその目的及び目標に即して設定することになっている。すなわち、評価項目ごとの評価を行うための「観点」については、目的及び目標に沿って自ずから決まってくるものであるが、機構では自己評価実施要項に一般的に想定できる観点を例示した。自己評価では、この例示を基本として必要な観点を加えたり修正して用い

ているものが大部分であり、そのまま用いたものもあった。ただし、目的及び目標に即して見て観点が不足しているケースも見受けられた。

## 5.2 評価のプロセス

機構の評価のもう一つの基本は、各大学の自己評価に基づいて進めることである。したがって、

各大学が、その目的及び目標に即して、評価項目の要素ごとに観点を設定することが最初の作業である。設定された観点到に従い、根拠資料・データに基づいて自己評価を行い、その結果を自己評価書にまとめる。機構では、各大学の目的及び目標に即して、評価項目ごとに必要な観点が設定されているかどうかを分析した。自己評価において必

表1 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)  
参考文献1 表2-2を転載

要素	特に組み込んでいない	組み込む方向で検討中	組み込んでいる	組み込んでおり、特に重点を置く
1 高い論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 二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

要な観点が不足している場合には観点を補い、ヒアリング時に当該観点の分析に必要な根拠資料・データの提示を求めて評価した。

次いで、観点ごとに、目的及び目標に即して、これらを実現する上で、あるいはこれらで意図した実績や効果について、「優れている」、「相応である」、「一部問題があるが相応である」、「問題がある」の4段階により判断した。観点ごとの判断を点数化した上で、観点間の相対的な重み付け等を考慮しつつ、要素ごとに目的及び目標の実現に向けた貢献（達成）の程度を算出した。算出した要素ごとの点を基に、「評価項目ごとの水準等の判断指標」に照らして評価項目ごとの水準を求め、さらに評価項目全体の水準として適切かどうかを総合判断して最終結果を導いた。

評価項目ごとの水準は、以下の5種類の「水準を分かりやすく示す記述」を用いて示した。ただし、下記的水準は、当該大学の有する目的及び目標に対するものであり、大学間で相対比較することは意味を持たない。

- 十分に貢献している。
- おおむね貢献しているが、改善の余地もある。
- かなり貢献しているが、改善の必要がある。
- ある程度貢献しているが、改善の必要が相当にある。

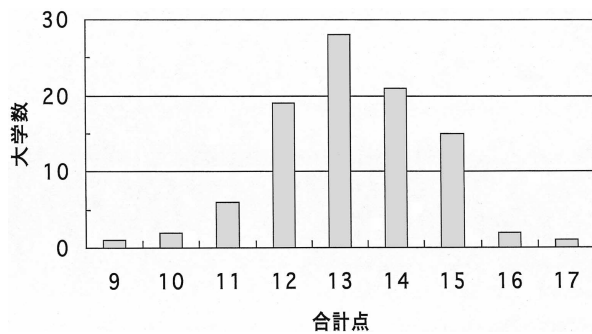


図3 各評価項目の水準値の合計値(単純和)による分布

- 貢献しておらず、大幅な改善の必要がある。

また、観点ごとの判断の中から特に重要な点を取り上げて大学の特徴点として、「特に優れた点及び改善を要する点等」として記述した。この記述に当たっては、以下の基準によって判断した。

- 「特に優れた点」：目的及び目標に照らして、特に優れていると判断できる場合など
- 「特色ある取組」：当該大学の人的、物的等の諸条件を有効に生かした取組である場合など
- 「改善を要する点」：目的及び目標の内容、取組の状況等から判断して、工夫や努力等により改善が期待できる場合など
- 「問題点」：取組の問題点としては指摘できるが、抜本的な改善が必要となる等、直ちに改善策が見いだせない場合など

以上、評価プロセスの概略を述べたが、評価実施体制や方法の詳細については、『平成13年度着手の大学評価の評価結果について』（平成15年3月、大学評価・学位授与機構）の当該部分を参照されたい。

## 6. 評価結果の分析

評価項目ごとの評価結果の全般的な概要は、『平成13年度着手の大学評価の評価結果について』（平成15年3月、大学評価・学位授与機構）の当該部分を、各大学の評価結果は、『評価報告書集全学テーマ別評価『教養教育』（平成12年度着手分)』（平成15年3月 大学評価・学位授与機構）を、それぞれ参照されたい。本稿では、各評価項目の水準の判定結果を分析して、教養教育の現状を分析し、今後の課題を議論したい。この水準は、各大学の設定している目的及び目標に即して判断したものであり、大学間で相対比較することは意

表2 評価項目ごとの水準の分布状況

水準の記述	実施体制	教育課程の編成	教育方法	教育の効果
十分に貢献して(挙がって)いる。	0	1	0	0
おおむね貢献して(挙がって)いるが、改善の余地もある。	43	78	20	4
かなり貢献して(挙がって)いるが、改善の必要がある。	49	16	72	61
ある程度貢献(挙がって)いるが、改善の必要が相当ある。	3	0	3	30
貢献して(挙がって)おらず、大幅な改善の必要がある。	0	0	0	0

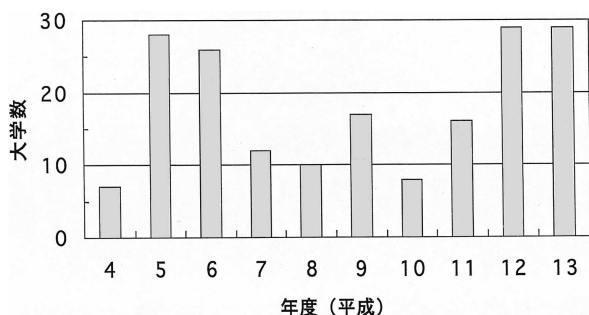


図4 教養教育に関連する課程を改編した大学数  
参考文献1 図3を転載

味を持たないが、それぞれの目的及び目標に向けての貢献・達成状況を全般的に分析することは、教養教育の現状を理解する上で、有意義である。

評価項目ごとの水準の状況を把握する目的で、「十分貢献している」から「貢献しておらず、大幅な改善の必要がある」までを、それぞれ5～1に点数化した上で、4つの評価項目の合計値（単純和）による分布を図3に示した。最高値が17、最小値が9で、平均値は13.2である。さらに、各評価項目について、水準の分布状況を表2にまとめた。

大綱化直後から、毎年、自己評価を実施し、改編に取り組んできた大学は、当然ながら今回の評価では、各評価項目について高い水準となっている。これらのデータから、教養教育の状況を簡単にまとめると次のように考えられる。

「実施体制」に関して、大部分の大学では、いわゆる「全学出動体制」がとられている。この体制が、機能している大学とまだ十分には機能していない大学がみられる。平成12年度に実施した事前調査では、改革を実施した大学数が、平成5・6年度にピークがあり、平成12・13年度にもう一つのピークが見られる（図4、詳細については後述）。また、平成14年度にも改革を予定している大学も多い。これは、平成5・6年に実施された改革の見直し、平成12・13年度に各大学で積極的に行われていることを示している。この改編については、今回の評価の対象になっていないが、この改編の効果が出てくるであろう5～6年後が期待できる。

「教育課程の編成」に関しては、全般的に、大綱化直後に実施された改革が定着し、それらが機能していることが窺える。

「教育方法」に関しては、教育課程の編成が理

解され機能しているのに対して、それを実施していくための教育方法については、まだ工夫の余地が残っていることが窺える。特に、全学出動体制に伴って、教養教育を担当する教官の範囲が広がる結果になっており、ファカルティー・ディベロップメントなどにより、教養教育の理念などを教官の間で共有する努力が必要であろう。

「教育の効果」の評価項目の水準が低い理由は、これを評価するための根拠資料・データが不足していることである。このことについては、以下に項目を立てて議論したい。いずれにしても、日常から根拠資料・データを蓄積して必要なときに評価に利用する体制の構築が必要である。

### 6.1 「教育の効果」における評価について

「教育の効果」の評価項目は、「履修状況や学生による授業評価結果から判断した教育の実績や効果の状況」及び「専門教育履修段階や卒業後の状況等から判断した教育の実績や効果の状況」を評価するものである。前者では、教養教育の履修段階（時）に分かる効果の状況として、学生の履修状況、学生による授業評価結果等の、後者では、教養教育の履修以後に分かる効果の状況として、専門教育実施担当教員の判断、専門教育履修段階の学生の判断、卒業後の状況からの判断等の観点からの評価が必要となる。

大学から提出された自己評価書では、これらの例示した観点をそのまま用いるか、その一部が用いられていたが、後者の場合、例示にあって用いられなかった観点到代わる観点が用いられているものはなかった。その結果、上述したように必要な観点が欠けているものや、根拠資料・データが部分的・間接的なものが多く見られた。例えば、学生の履修状況の面からの評価については、多くの大学において、授業科目区分や授業科目ごとの学生全体の履修状況等の面からのみを評価しており、個々の学生が大学の意図した能力や学生の希望した能力をどの程度身につけたかの視点から履修状況を分析している大学は極めて少なかった。

これらの不足する観点での評価や根拠資料・データについては、ヒアリング時にその提出を要請したが、それでもなお十分な根拠・データが得られない場合が多かった。そうした状態に対しては、①全く根拠資料・データが提示されなかった場合

は「根拠資料・データの提示がなく、分析できなかった。」、②提示された根拠資料・データが部分的（又は間接的）ではあるが、推測できた場合は「提出された根拠資料・データは部分的（又は間接的）ではあるが、一部問題があるが相応であると推定される。」と判断した。

## 6.2 分析のための根拠資料・データについて

自己評価書では、自己評価結果の記述とともに、それを裏付ける根拠資料・データの記載を求めている。機構の評価作業は、根拠資料やデータに基づいて、自己評価を第三者として検証していくことである。必要十分な根拠資料・データが示され、機構の評価者が容易に理解できるよう客観的にまとめられている例もあったが、一方で根拠資料・データの著しい不足により分析が困難であったもの、部分的・間接的な根拠資料・データの提示のみで自己評価結果との関連が理解しにくいもの等も相当数みられた。

このため、根拠資料・データが不足している大学に対しては、不足する根拠資料・データの提出を求め、ヒアリングにおいて確認を行った。相当程度補完されたが、必ずしも十分な根拠資料・データが提示されなかったケースもあった。根拠資料・データは評価にとって不可欠のものであるが、各大学では、そのような資料・データの整理・蓄積が十分には行われていないのが現状であろう。今後の評価を実施していく上で、この作業が最重要課題の一つと思われる。

## 7 「大綱化」後の教養教育の改革とその課題

今回の教養教育の評価は、試行の一環として実施されたが、全国立大学を対象として実施されたものであり、「大綱化」後の改革の検証という意味でも有意義な結果である。

新制大学で発足した一般教育が成功したとはいえず、抱えていた問題点は、大きく分類すると次の2点であろう。

- ・提供されていた一般教育科目の問題（カリキュラム、教育方法・内容などの問題）
- ・一般教育を担当する教養部の問題（組織の問題）

すなわち、教育内容と教育組織の問題が絡み合い

ながら、半世紀にわたって、数えきれないほどの改革論議が行われていた。専門教育の教員は、専門を学ぶためにはどのような教養が必要か、という視点からカリキュラムを組みたい。一方、一般教育科目を担う教養部は、専門にとらわれず人格の形成を目指すという視点から発想する。双方の意見が食い違っていた。また、わが国の大学教員は専門重視で、一般教育を担当していた教員も、もともと専門志向であった。そして、教養教育を担当する教員と専門教育を担当する教員の間で、階層化した身分意識も存在していた。

大綱化では、教養教育の重要性を明記した上で、具体的な教育課程の編成については、規制を弾力化し、各大学の独自性を発揮しやすくなった。そこには、「一般教育を廃止するように」とか「4（6）年一貫にしないで」とは言っていないのである。にもかかわらず、大半の大学は、教養部を解体したのである。すなわち、大綱化によって大学の自由度が広がった結果として、多くの大学が選んだのは「専門教育の強化」であった。教養部解体後、教養部に所属していた教員は、学部に吸収され、専門科目も一般教育科目も各学部で担当することになった。これが、教養教育に対する「全学出動体制」である。全学出動体制は、専門教育と教養教育の有機的な連携、あるいは全学の教員による豊富な授業の提供という意味では、前進とみることができる。また、一般教育担当の教員の階層化に対するおん念を吸収することにもなったであろう。しかしながら、教養教育の存在意義はむしろ拡散し、教養教育の責任主体が曖昧になってしまう結果となった。すなわち、これにより教養教育の実質は空洞化したことは否定できない。

ところが、皮肉なことに、大学が担う教育の本質も変化し、教養教育の重要性があらためて見直されるようになった。この流れは、図4に示した結果からも推測できる。教養教育の改革は、その内容と組織の両面から実行しなければならなかった。したがって、これらの改革は、非常に大掛かりのものであり、それが機能するまでには、かなりの時間が必要であった。大綱化直後は、組織の改編が早急に求められたために、組織の見直しが優先されたことは仕方ないことであった。その組織改編が一段落した後、「このままではいけない」という危機感が、大学教員の中に芽生えてきたも

のと思われる。大綱化以降の体制について、その実施を踏まえて、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、改編を検討中の大学もかなり存在している。

教養教育の難しさは、その開かれた性質にある。すなわち、時代のニーズに対応した教養教育を絶えず提供し、新しい「知」の創造に貢献する人材を社会に送り出さなければならない。このために、教員人事も含めた教養教育を推進する責任体制が明確になっていなければならないのである。平成12年頃からの改編は、全学出動体制によって曖昧となった責任体制を明確にしようとする動きが主なものである。

## 8. おわりに

大学設置基準の大綱化、それに続く大学教育改革については、評価が分かれており、教養教育が充実してきているかという点では、「疑問である」という意見が多いことは事実である。中央教育審議会も、平成14年に「教養教育の再構築に取り組む必要がある」と答申している。今回の教養教育の評価は、問題点や課題を明確にする上で非常に有意義であった。この結果を基に、本当の意味で

の教養教育が定着していくことを期待したい。

特に、「教養教育を再構築しなければならない」という認識が、大学の中で共有され始めていることは喜ばしいことである。教養教育は変化の途上にあり、今後もう一度、教養教育を定着させるための改革が必要であろう。これは、制度で守られるものでもなければ、ましてや文部科学省の指導で行うものでもない。大学が、その存亡と威信をかけた、自らの改革でなければならない。

最後に、各大学で自己評価に取り組んだ教職員、機構の評価に携わった専門委員・評価員、そして機構の教職員に謝意を表したい。

## 参考文献

- 1) 国立大学における教養教育の取組の状況 — 実状調査報告書— (大学評価・学位授与機構 平成13年9月)
- 2) 自己評価実施要項 全学テーマ別評価「教養教育」(平成12年度継続分) (大学評価・学位授与機構 平成14年1月)
- 3) 評価報告書集 —全学テーマ別評価「教養教育」— (平成12年度継続分) (大学評価・学位授与機構 平成15年3月)
- 4) 平成13年度着手の大学評価の評価結果について (大学評価・学位授与機構 平成15年3月)

[ABSTRACT]

## Evaluation of Liberal Education in National Universities and its Evaluation

KAWAGUCHI Akihiko\*

The National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE) has evaluated the education and research activities in universities from an objective, third-party perspective. These evaluations are intended to be useful in improving the education and research activities in universities as well as to present, in a easy-to-understand format, the conditions and results of education and research activities to society.

The evaluation of liberal education was started in FY2000. Since we found that the perceptions of liberal education differed from university to university, we defined the target of evaluation as “education intended to cultivate broad, far-reaching education and general powers of judgment, and to nurture rich human qualities”, as indicated in university foundation standards for liberal education at the faculty level. In view of this definition, we evaluated education that wholly or partly included a general educational content, but did not concern ourselves with specialized education in humanities faculties or elsewhere. The target institutions were 95 national universities (excluding junior colleges and universities that only have graduate schools) from which requests were received by the founding body (the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology).

Although this evaluation of liberal education was started in FY2000, we first surveyed the existing status to prepare for appropriate evaluation within the period stated, due to factors such as the breadth of content and diversity among universities. This status survey was published in September 2001 under the title “Present Status of Efforts Concerning Liberal Education in National Universities”. On the basis of this survey, we evaluated the level of efforts designated to achieve the objectives of liberal education as set out by the various universities, the level of attainment thereof, and other issues, over a period of 5 years up to the end of July 2002.

This paper summarizes the results of the status survey and describes the results of evaluating liberal education in national universities.

---

\* Dean and Professor, Faculty of University Evaluation and Research, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation