

自己評価実施要項

全学テーマ別評価「教養教育」

(平成12年度着手継続分)

平成14年1月

大学評価・学位授与機構

はじめに

この自己評価実施要項は、大学評価・学位授与機構（以下「機構」という。）が平成13年度に評価を実施する全学テーマ別評価「教養教育」において、大学が評価を受ける際に行う自己評価の方法等について記載したものです。

機構では、本テーマの評価の一環として平成12年度に教養教育に関する実状調査を実施し、その結果を、平成13年9月『「国立大学における教養教育の取組の現状」-実状調査報告書-』として公表しました。実状調査は、各大学の教養教育に関する実状を把握した上で、適切な評価を実施するために行ったものであり、本要項は、この結果を踏まえて作成しています。

本要項の構成は、序章、第1章、第2章、第3章からなり、「序章 平成13年度に着手する大学評価の実施方針」では、各大学で自己評価を行うにあたって、平成13年度に着手する大学評価の基本的な枠組を理解していただくため、別途機構で作成している実施要綱（『平成13年度に着手する大学評価の内容・方法等について』）の第1章を抜粋したものを記載しています。

「第1章 全学テーマ別評価「教養教育」の対象及び内容等」では、機構が行う本評価の基本的な内容、方法等を解説しています。

「第2章 全学テーマ別評価「教養教育」の自己評価の方法等」及び「第3章 全学テーマ別評価「教養教育」の自己評価書の作成及び提出方法」では、各大学が行う自己評価の具体的方法や自己評価書の具体的な作成方法及び提出方法等について記載しています。

なお、機構では、機構の評価担当者（大学評価委員会委員、専門委員及び評価員）が評価に当たって用いる手引書（『評価実施手引書』）を併せて作成しています。

各大学においては、本要項を基に、上記実状調査報告書を活用しつつ、適切かつ効果的な自己評価を実施してください。

目 次

はじめに	-----	
序 章 平成13年度に着手する大学評価の実施方針	-----	1
評価の目的	-----	1
評価の基本的な方針	-----	1
1 複数の評価手法に基づく多面的な評価	-----	1
2 目的及び目標に即した評価	-----	2
3 自己評価に基づく評価	-----	3
4 意見の申立て	-----	3
5 評価システムの改善	-----	3
区分ごとの評価の対象	-----	3
評価の対象時期	-----	4
評価の実施体制	-----	4
評価のプロセス	-----	5
評価の結果と公表	-----	6
情報公開	-----	6
第1章 全学テーマ別評価「教養教育」の対象及び内容等	-----	7
テーマの概要	-----	7
対象機関	-----	7
実施時期	-----	7
評価の内容	-----	8
1 評価項目の内容	-----	8
2 「特記事項」についての所見	-----	8
第2章 全学テーマ別評価「教養教育」の自己評価の方法等	-----	9
教養教育に関するとらえ方の整理	-----	10
目的及び目標の整理	-----	11
1 目的及び目標を整理する意義	-----	11
2 目的及び目標の整理に当たっての視点	-----	11
3 目的及び目標の記述に当たっての留意事項	-----	12
評価項目ごとの自己評価	-----	13
1 項目ごとの評価のプロセスと要素	-----	13
2 評価の観点の設定	-----	13
3 観点ごとの自己評価	-----	14
4 評価項目ごとの水準の判断	-----	14
5 「特に優れた点及び改善点等」の判断	-----	14
第3章 全学テーマ別評価「教養教育」の自己評価書の作成及び提出方法	-----	15
自己評価書の構成	-----	15
自己評価書の作成方法	-----	15
1 対象機関の概要	-----	15
2 教養教育に関するとらえ方	-----	15
3 教養教育に関する目的及び目標	-----	16
4 評価項目ごとの自己評価結果	-----	16
5 特記事項	-----	17
自己評価書の提出方法	-----	17

別紙1	自己評価書様式	-----	19
別紙2	評価対象機関一覧	-----	27
別紙3	全学テーマ別評価「教養教育」に係るスケジュール	-----	29
別紙4	水準を分かりやすく示す記述法	-----	31
参考資料1	評価の観点例及び根拠となるデータ等例	-----	33
参考資料2	評価報告書イメージ	-----	37
参考資料3	「国立大学における教養教育の取組の現状」 - 実状調査報告書 - (抜粋版)	-----	39

序章 平成13年度に着手する大学評価の実施方針

本章は、平成13年度に着手する大学評価の全体の基本的・共通的事柄について記載したものです。内容は、機構で別途作成しました「平成13年度に着手する大学評価の内容・方法等について」の第1章と同じものです。

評価の目的

機構は、国立学校設置法に基づき、大学等（大学及び大学共同利用機関をいう。以下同じ。）の教育研究水準の向上に資するため、教育研究活動等の状況について評価を行い、その結果について、当該大学等及びその設置者に提供するとともに、広く社会に公表することを業務にしています。

機構の実施する評価は、同法の趣旨を踏まえ、各大学等が競争的環境の中で個性が輝く機関として一層発展するよう、次のことを目的にしています。

教育活動、研究活動、社会貢献活動など大学等の行う諸活動（以下「教育研究活動」という。）について多面的な評価を行い、評価結果を各大学等にフィードバックすることにより、各大学等の教育研究活動の改善に役立てること。

大学等の教育研究活動の状況や成果を多面的に明らかにし、それを社会に分かりやすく示すことにより、公共的な機関として大学等が設置・運営されていることについて、広く国民の理解と支持が得られるよう支援・促進していくこと。

評価の基本的な方針

1 複数の評価手法に基づく多面的な評価

機構は、評価の目的に沿って、各大学等の教育研究活動の個性化や質的充実に向けた主体的な取組を支援・促進していくために、国際的な視点、地域社会における役割、大学改革の方向性、国内外の大学の動向などを考慮しながら、次のような複数の評価手法に基づく多面的な評価を行います。

(1) 評価は、大学等の行う多様な教育研究活動を、次の3区分により多面的に評価します。

大学等の教育研究活動の状況についての全学的な課題に関する評価(全学テーマ別評価)
大学の各学部及び各研究科における教育活動等の状況についての評価(分野別教育評価)
大学の各学部及び各研究科、各附置研究所その他の各研究組織並びに大学共同利用機関における研究活動等の状況についての評価(分野別研究評価)

(2) 各区分ごとの評価は、対象機関（組織）における教育研究活動の状況を適切に評価するため、複数の評価項目を設定して行います。

また、大学等から提出された「特記事項」(今後の展望など)について、機構が、機構の行った評価の結果から見た所見を付します。

- (3) 評価の手法としては、対象機関から提出された自己評価書と併せて、独自に調査・収集する資料・データに基づき分析する書面調査の方法を用いるとともに、評価区分に応じてヒアリングまたは訪問調査を行います。

平成13年度着手の評価では、機構独自の調査・資料収集は、機構が評価する上で、大学等の自己評価で根拠とした資料・データでは不足する場合に、それらを大学に求める形で実施します。

- (4) 平成13年度に着手する評価の区分ごとの評価手法及び評価項目は、下表のとおりです。

評価区分	評価手法	評価項目
全学テーマ別評価	書面調査及びヒアリング	【教養教育】 (1)実施体制 (2)教育課程の編成 (3)教育方法 (4)教育の効果 ----- 【研究活動面における社会との連携及び協力】 (1)研究活動面における社会との連携及び協力の取組 (2)取組の実績と効果 (3)改善のための取組
分野別教育評価	書面調査及び訪問調査	(1)教育の実施体制 (2)教育内容面での取組 (3)教育方法及び成績評価面での取組 (4)教育の達成状況 (5)学習に対する支援 (6)教育の質の向上及び改善のためのシステム
分野別研究評価	書面調査及びヒアリング (工学系は、書面調査及び訪問調査)	(1)研究体制及び研究支援体制 (2)研究内容及び水準 (3)研究の社会（社会・経済・文化）的效果 (4)諸施策及び諸機能の達成状況 (5)研究の質の向上及び改善のためのシステム

2 目的及び目標に即した評価

- (1) 機構の実施する評価は、大学等の個性や特色が十二分に発揮できるよう、大学等の設定する「目的」及び「目標」に即して行います。そのため、大学等の設置の趣旨、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などを考慮して、明確かつ具体的な目的及び目標が設定されていることが前提となります。

機構では、これらのことを十分配慮して、大学等の行う教育研究活動が「目的」及び「目標」の実現に貢献するものであるか、また、当該活動の結果がそれを達成しているのかなどの視点から評価を行います。

- (2) 機構の評価における「目的」とは、大学等が教育研究活動を実施する全体的な意図を指します。一般的には、教育研究活動を実施する上での基本的な方針、提供する内容及び方法の

基本的な性格，当該活動を通じて達成しようとしている基本的な成果について示されている必要があります。

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します。

3 自己評価に基づく評価

機構の評価は，大学等の教育研究活動の個性化や質的充実に向けた主体的な取組を支援・促進するものです。この目的を，透明性と公平性を確保しつつ，実効あるものとして実現していくためには，機構の示す評価の枠組みに基づき，対象機関（組織）が自ら評価を行うことが重要です。

このため，機構が実施する評価は，国立学校設置法施行規則の規定の趣旨を踏まえ，対象機関（組織）が行う自己評価の結果（自己評価書として提出され，自己評価結果の根拠となる資料・データを含みます。）を分析し，その結果を踏まえて行います。

4 意見の申立て

機構の実施する評価においては，評価のプロセスにおいて透明性を確保するほか，評価の結果が大学等における教育研究活動の改善に役立てられるとともに，広く社会に公表されるものであることから，当該結果の正確性を確保し，確定する必要があります。

このため，機構は，国立学校設置法施行規則の規定の趣旨を踏まえ，評価結果を確定する前に，評価結果を対象機関に通知し，これに対する意見の申立ての機会を設け，申立てがあった場合には，再度審議を行った上で，最終的な評価結果を確定します。また，申立ての内容とそれへの対応は，評価報告書に記載します。

5 評価システムの改善

機構の評価は，平成14年度までは必要な態勢を整えるための段階的实施期間として，対象分野や対象機関数を絞って実施し，平成15年度から本格的に実施することとしています。

機構は，この段階的实施期間における評価の経験と評価を通じた各大学等における自己改革の動向等を踏まえつつ，常によりよい大学評価のシステムを求めていくことが重要であると考えています。このため，組織・運営面も含め，大学評価が開放的で進化するシステムとなるよう，その改善に努めます。

区分ごとの評価の対象

- (1) 全学テーマ別評価の対象となるテーマは，教育活動や研究活動のみならず，全学的な大学運営や社会貢献活動など，大学等の諸活動の多様な側面について，個別の学部や研究科等の課題にとどまらない，大学等の全学的（全機関的）な課題とします。各年度に着手するテーマにつ

いては、大学改革の動向、社会の要請及び大学等における自己点検・評価の進捗状況などを勘案して設定します。

平成13年度に着手する全学テーマ別評価は、平成12年度着手継続分の「教養教育」及び「研究活動面における社会との連携及び協力」の2つのテーマについて実施します。

- (2) 分野別教育評価及び分野別研究評価については、段階的实施期間において9分野を実施することとしており、平成13年度に着手する評価は、「法学系」、「教育学系」、「工学系」の3つの学問分野を対象として実施します。

評価の対象時期

機構の実施する評価は、大学等の現在の活動状況について行います。この場合、これまでの状況の分析を通じて行う必要があります。この評価では、原則として過去5年間の状況を対象とします。

なお、この分析の対象とする期間は、評価の区分、実施するテーマ及び分野、あるいは評価項目などの特性によっては変更されることがあります。

評価の実施体制

- (1) 評価を実施するに当たっては、国公立大学の関係者及び社会、経済、文化等各方面の有識者からなる大学評価委員会を設置します。この委員会の下に、テーマ及び学問分野ごとに、大学評価委員会の委員及びそのテーマ・分野の専門家等からなる専門委員会を設置します。

大学等の教育研究活動については、多面的な評価が必要であること、分野における専門領域が多様であること、さらには対象機関（組織）が多数となることなどから、必要に応じて、当該テーマ・分野の専門家を評価員として任命します。

対象機関（組織）ごとの評価に当たっては、専門委員会の委員（及び評価員）による評価チームを編成します。なお、分野別研究評価においては、評価チームのほかに分野ごとに個別の研究活動を評価するため、各専門領域ごとに専門委員会の委員及び評価員で構成する部会を設置します。

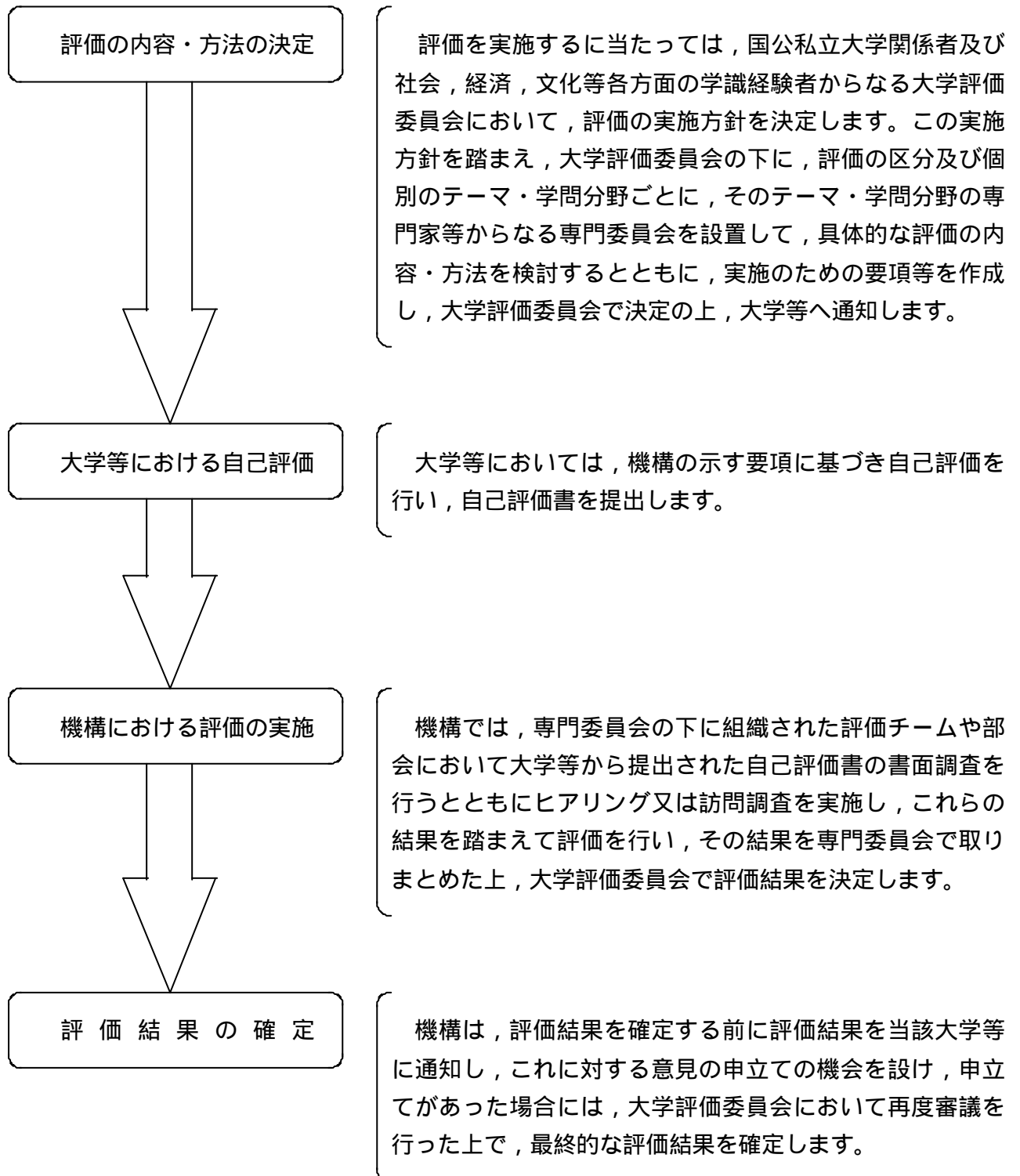
- (2) 機構が行う評価をより実効性の高いものとするためには、客観的な立場からの専門的な判断を基礎とした信頼性の高い評価を行う必要があります。このため、評価担当者が共通理解のもとで公正、適切かつ円滑にその職務が遂行できるよう、大学評価の目的、内容及び方法等について十分な研修を実施します。

機構においては、このように十分な研修を受けた大学評価委員会の委員、専門委員及び評価員が評価を行います。

評価のプロセス

(1) 機構が行う評価は、国立の大学等のうち設置者から要請のあった機関（組織）について実施します。

評価のプロセスは、以下のとおりです。



- (2) 平成13年度着手の評価は段階的实施期間中に行われるものであることから、各大学等における明確かつ具体的な目的及び目標の設定に役立てることを目的として、大学等からの自己評価書の提出に先だって評価の前提となる各大学等の目的及び目標について事前調査し、明確かつ具体的な記述の工夫の状況について整理・分析します。その結果については、全般的な傾向や特徴を含めて各大学等にフィードバックします。

ただし、全学テーマ別評価「教養教育」については、すでに実状調査を実施しましたので、この事前調査は行いません。

評価の結果と公表

- (1) 評価の結果は、評価項目ごとの評価結果及びそれらを要約した評価結果の概要並びに特記事項についての所見によって示します。

これらのうち、評価項目ごとの評価結果は、次のとおり示します。

各評価項目ごとに、取組や活動等が目的及び目標の達成にどの程度貢献しているかなどについて、取組や活動等の状況や貢献等の程度（水準）がわかる形で、根拠・理由とともに記述します。

それらの取組や活動等の中から特に優れた点や問題点等を取り上げ、根拠・理由とともに記述します。

- (2) 確定した評価結果は、対象機関（組織）の現況、目的及び目標とともに評価報告書としてまとめた上、大学等及びその設置者に提供するとともに、印刷物の刊行及びウェブサイトへの掲載等により、広く社会に公表します。

情報公開

- (1) 機構は、社会と大学等の双方に開かれた組織であるとともに、大学評価については、常によりよいシステムとなるよう、透明性・客観性を高めることが求められていることから、評価に関して保有する情報は、可能な限り、適切な方法により提供するよう努めます。

- (2) 機構に対し、評価に関する行政文書の開示請求があった場合は、「行政機関の保有する情報の公開に関する法律」（以下、「情報公開法」という。）により、個人に関する情報などの不開示情報を除き、原則として開示します。

ただし、評価対象機関から提出され、機構が保有することとなった行政文書については、情報公開法に基づき当該機関と協議の上、取扱いを決定します。

第1章 全学テーマ別評価「教養教育」の対象及び内容等

本章は、全学テーマ別評価「教養教育」の内容・方法等について記載したものであり、「テーマの概要」、「対象機関」、「実施時期」及び「評価の内容」から構成されています。

テーマの概要

教養教育については、平成3年の大学設置基準の大綱化（一般教育科目、専門教育科目等の科目区分の廃止）に伴い、各大学において、その教育理念に基づく教育課程の編成、教育方法及び履修指導など、主体的に工夫・改善の努力がなされています。

また、社会が高度化・複雑化する中で、社会全体としても教養及び基礎的な学力の重要性が改めて指摘されており、大学における新たな教養教育の在り方を考慮した教育の推進が求められています。

このような社会的ニーズや大学におけるこれまでの取組を踏まえ、学部段階の教養教育（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教育」）について、各大学が設定した教養教育の目的及び目標を実現するための取組状況及びその達成状況等について、評価を実施します。

なお、この教養教育については、その内容が幅広く、大学によってとらえ方などが多様であることなどから、評価を適切に実施するための準備として、各大学の教養教育に関する実状を把握する調査を実施し、『全学テーマ別評価「教養教育」実状調査報告書』として、調査結果をまとめました。この報告書は、機構のホームページ(<http://www.niad.ac.jp/>)からも閲覧できます。

対象機関

国立大学（大学院のみを置く大学及び短期大学を除く95大学）を対象とします。
（別紙2「評価対象機関一覧」参照）

実施時期

平成14年	1月	大学への自己評価実施要項の通知
平成14年	2月	説明会の開催
平成14年	7月末	大学から自己評価書の提出
平成14年	8月～	書面調査及びヒアリングの実施
平成15年	1月	評価結果を確定する前に当該大学に通知
平成15年	2月	大学から意見の申立て
平成15年	3月	評価結果の確定、公表

（注）評価全体のスケジュールは、別紙3「全学テーマ別評価「教養教育」に係るスケジュール」に示すとおりです。

評価の内容

全学テーマ別評価「教養教育」は、大学の教養教育に関する取組等の状況について、次に掲げる評価項目ごとに評価を行います。また、大学から提出された「特記事項」についての機構の所見を付します。

- (1) 実施体制
- (2) 教育課程の編成
- (3) 教育方法
- (4) 教育の効果

1 評価項目の内容

(1) 実施体制

この項目では、設定した目的及び目標に照らして、教養教育の実施組織が適切に整備され、機能しているか、また、目的及び目標が学内外の関係者に適切に周知・公表されているか、さらに、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など教養教育の改善のための取組が適切に実施され、有効に改善に結びついているかを評価します。

(2) 教育課程の編成

この項目では、設定した目的及び目標に照らして、教育課程の編成が目的及び目標を十分に実現できるものであるか、また、授業科目の内容が目的及び目標を十分に実現できる内容のものであるかを評価します。

(3) 教育方法

この項目では、設定した目的及び目標に照らして、授業形態及び学習指導法等が目的及び目標を十分に実現できるものであるか、また、教育方法に沿った学習環境（施設・設備等）が適切に整備されているか、さらに、成績評価法が適切であり、有効なものとなっているかを評価します。

(4) 教育の効果

この項目では、設定した目的及び目標において意図する教育の成果に照らして、履修状況や学生による授業評価結果並びに専門教育履修段階や卒業後の状況等から判断して、どの程度教育の実績や効果が得られたかを評価します。

2 「特記事項」についての所見

大学から提出された「特記事項」（教養教育の取組全体を通じた視点からの補足的事項や、今後の改革課題・将来構想等の展望等）について、機構が、機構の行った評価の結果から見た所見を記述します。

第2章 全学テーマ別評価「教養教育」の自己評価の方法等

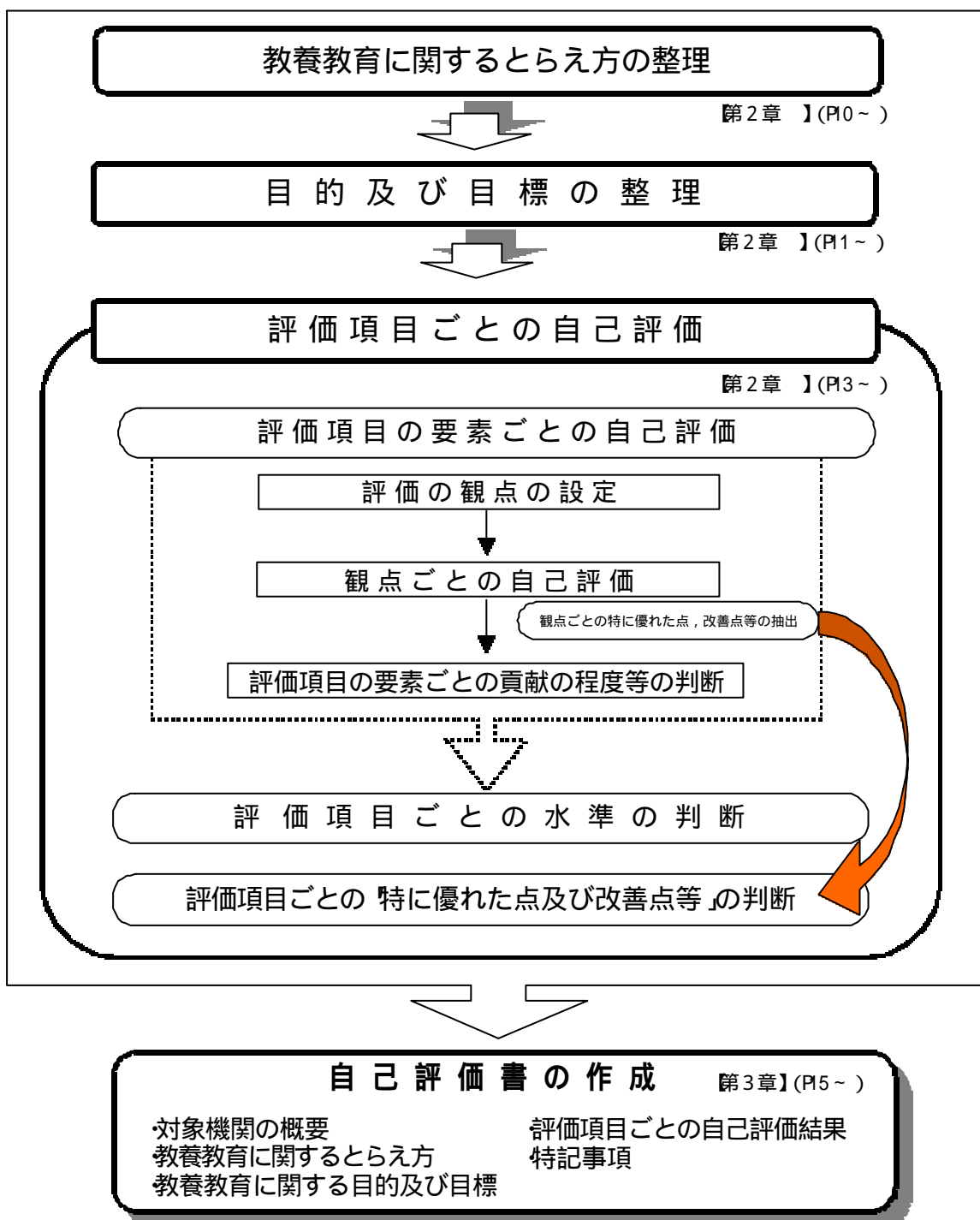
本章は、機構の評価の一環として各大学が行う自己評価の具体的方法等について記載したものであり、「 教養教育に関するとらえ方の整理」、「 目的及び目標の整理」及び「 評価項目ごとの自己評価」から構成されています。

機構が行う評価においては、大学が設定する目的及び目標とともに、大学が自ら行う自己評価の結果が重要な位置を占めることとなります。

大学においては、教養教育に関するとらえ方や目的及び目標の整理を適切に行い、評価項目ごとの自己評価を実施してください。

なお、目的及び目標の整理、評価項目ごとの自己評価を行う際の参考資料として、「国立大学における教養教育の取組の現状」-実状調査報告書-（抜粋版）を巻末に添付しています。

自己評価のプロセス



教養教育に関する考え方の整理

学部段階の教養教育（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」ための教育）を大学全体としてどのようにとらえているか、また、学部段階の教育全体の中で教養教育をどのようにとらえ、位置付けているか、さらに教養教育と専門教育の関連性をどのように考えているか等について、目的及び目標の基本となる考え方を簡潔に整理してください。

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。」について、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、必ず、学部段階の教育課程では「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」することを求めています。一方で平成3年以前の一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び専門教育科目といった科目区分の規定は廃止されており、その構成等は各大学に委ねられています。

なお、現行設置基準では、上記のように、教養という表現を、「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」には当てはめていませんが、「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ます。

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、「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な教育内容を全部又は一部を含む授業科目を開設する必要がある。なお、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・目的等を勘案して、個別具体的に判断する。」とともに、「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。」、「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。」としています。

また、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します。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ます。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ます。

目的及び目標の整理

1 目的及び目標を整理する意義

- (1) 機構の実施する評価は、序章の「2 目的及び目標に即した評価」に既述したとおり、大学の個性や特色が十二分に発揮できるよう、当該大学の設定する「目的」及び「目標」に即して行います。

このことを全学テーマ別評価「教養教育」に即していえば、大学の教養教育に関する取組等が目的及び目標の実現にどの程度貢献しているのか、また、目的及び目標で意図した教育の実績や効果がどの程度挙がっているかの視点から評価を行うことを意味します。したがって、目的及び目標は、このような評価を行う上での基準となる重要なものであり、それらを基準として適正な評価を行い得るよう明確かつ具体的に示される必要があります。

- (2) 全学テーマ別評価「教養教育」における「目的」とは大学が教養教育を実施する全体的な意図を、「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意味します。

本テーマにおける「目的」及び「目標」は、現に設定している目的及び目標や、既に行ってきた活動の意図や課題を踏まえつつ、機構の評価の枠組みにおける目的及び目標として、改めて整理の上、明確かつ具体的なものに記述し直す必要があります。

2 目的及び目標の整理に当たっての視点

(1) 内的諸条件等の視点

目的及び目標の整理にあたっては、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考慮することにより目的及び目標に明確性や具体性を持たせることができます。なお、この趣旨は、これらの内的諸条件等そのものを目的及び目標として記述することではないことに留意してください。

(2) 社会的要請等の視点

大学に対する様々な社会的要請等を考慮した目的及び目標とする視点から、大学における活動が、いかなる学問的、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や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示すことができます。

(3) 目的及び目標の性格の視点

評価項目ごとに目的及び目標に即した適切な評価を実施する視点から、記述する内容の性格を考慮する必要があります。即ち、目的及び目標は、必ずしも明確に分類できるものではありませんが、達成されるべき能力や資質のような取組や活動の成果的（アウトプット、アウトカムの）な性格のもの、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

いたかを示すインプットのなもの、どのような内容や方法を採用することにしたかを示すプロセス的なものに分類できます。

他方、評価項目は、「実施体制」「教育課程の編成」及び「教育方法」がインプットの又はプロセス的性格のもの、「教育の効果」がアウトプット、アウトカムの性格のものといえますので、目的及び目標を整理する際は、これらの評価項目において何を評価するかを示す「要素」との関連を意識する必要があります。

(4) 目的及び目標の対応関係の視点

目的及び目標は、上記のことを考慮しつつ、明確かつ具体的に示される必要があります。序章の「2 目的及び目標に即した評価」(2)で示された目的及び目標の定義に従えば、目的は、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必要があります。

また、目標については、目的を達成するための具体的課題を意味しますが、目的として掲げられた項目に対応させつつ、その意図を達成するための具体的な課題を当該項目ごとに数項目にわたって、明確かつ具体的に示す必要があります。

3 目的及び目標の記述に当たっての留意事項

機構の評価の一環として設定する目的及び目標の記述に際しては、上記2の視点を考慮しつつ、次のことに留意して記述する必要があります。

(1) 活動ではなく意図や課題の記述

目的及び目標は、「・・・を実施している。」「・・・を実施してきた。」などのように活動そのものだけを記述するのではなく、活動で目指している意図や課題を記述するようにしてください。

(2) 将来ではなく現在の活動の意図や課題を記述

目的及び目標は、現在行っている活動の意図や課題を記述するものです。したがって、例えば、「今後、・・・したい」、「・・・が今後の目標である」などのようにまだ行っていない活動の意図や課題を記述するものではありません。今後の目的及び目標の実現に向けて現在の活動が実施されていることもあり得ますが、その場合には、今後の目的及び目標としてではなく、現在の活動の意図や課題として整理し記述してください。

なお、現在実施している活動は、原則として過去5年間の状況を分析して把握することができますので、この期間における活動を基に目的及び目標を整理することができます。

(3) 学部等ごとに独自の目的又は目標がある場合の記述

目的又は目標に、全学共通のものだけでなく、学部・学科等ごとに独自のものがある場合には、まず、全学共通のものを記述した上で、学部・学科等ごとに独自の目的又は目標を記述してください。

4) 箇条書き等簡潔な記述

目的及び目標の記述に当たっては、適宜、項立てをしたり、箇条書きにするなど、簡潔な記述にするようにしてください。

評価項目ごとの自己評価

1 項目ごとの評価のプロセスと要素

自己評価は、第1章の「評価の内容」で示された次の評価項目について、当該項目に示した「要素」ごとに、目的及び目標に照らして、自己評価をしてください。評価は、「評価の観点の設定」、「観点ごとの自己評価」、「評価項目ごとの水準の判断」の流れで実施することになります。

なお、評価項目ごとに示されている「要素」は、当該評価項目で何を評価するのかを示したものです。

(1) 実施体制

- 【要素1】 教養教育の実施組織に関する状況
- 【要素2】 目的及び目標の周知・公表に関する状況
- 【要素3】 教養教育の改善のための取組状況

(2) 教育課程の編成

- 【要素1】 教育課程の編成に関する状況
- 【要素2】 授業科目の内容に関する状況

(3) 教育方法

- 【要素1】 授業形態及び学習指導法等に関する取組状況
- 【要素2】 学習環境（施設・設備等）に関する取組状況
- 【要素3】 成績評価法に関する取組状況

(4) 教育の効果

- 【要素1】 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
- 【要素2】 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

2 評価の観点の設定

(1) 各評価項目では、自己評価を実施する際に様々な観点から実施する必要があります。このため、各評価項目について、上記に掲げた「評価項目の要素」ごとに、評価の観点を適切に設定してください。

(2) 評価の観点は、設定された目的及び目標に沿って自ずから決まってくるものですので、各大学において適切に設定してください。その際、次の点に留意してください。

「実施体制」、「教育課程の編成」及び「教育方法」の評価項目は、主としてインプットの又はプロセス的な目的及び目標に照らして、取組や活動が目的及び目標の実現にどの程度貢献しているかを自己評価することになりますので、観点設定に当たって留意してください。

「教育の効果」の評価項目は、成果的（アウトプット、アウトカムの）な目的及び目標で意図する教育の実績や効果がどの程度挙げたかを自己評価することになりますので、観点設定に当たって留意してください。

- (3) 評価の観点を設定する際の参考までに、機構の評価担当者が使用する「評価実施手引書」に記載されている評価の観点例を参考資料1として添付してあります。ただし、この参考資料の利用に当たっては、記載されている観点例が、各評価項目での評価を実施する際に用いる観点として一般的に想定できるか、あるいは場合によって想定できるものの例示であり、また、想定できるすべてを表しているものではなく、すべてを当てはめるべきものではないことに注意する必要があります。

3 観点ごとの自己評価

- (1) 各評価項目の自己評価は、「評価項目の要素」ごとに設定した観点を単位として、現在の個々の活動や取組全体の状況が、目的及び目標を実現する上で、優れているのか、普通であるのか、問題があるのかを、根拠となる資料・データで確認しつつ分析を行ってください。
- (2) また、上記(1)の分析の際に、特色ある取組、特に優れた点、改善を要する点、問題点等について、根拠となる資料・データで確認しつつ抽出してください。
- (3) この評価は、原則として過去5年間の状況の分析を通じて行ってください。取組や活動の内容等によっては、過去5年間よりもさらに遡る必要が生じたり、5年間よりも短い状況分析でよい場合がありますので、それぞれの状況に応じて適切に判断してください。

4 評価項目ごとの水準の判断

- (1) 評価項目ごとの水準を判断する際には、まず、「評価項目の要素」ごとに、前述の「3 観点ごとの自己評価」で得られた結果から見て、「実施体制」、「教育課程の編成」及び「教育方法」の評価項目では、目的及び目標の実現に向けた貢献の程度を、十分に貢献しているのか、おおむね貢献しているのか、かなり貢献しているのか、ある程度貢献しているのか、ほとんど貢献していないのかの区分により判断してください。
- (2) また、「教育の効果」の評価項目では、目的及び目標で意図した実績や効果の程度を、十分に挙げているのか、おおむね挙げているのか、かなり挙げているのか、ある程度挙げているのか、ほとんど挙げていないのかの区分により判断してください。
- (3) 次に、上記(1),(2)で判断した「評価項目の要素」ごとの貢献や実績・効果の程度と「観点ごとの自己評価」で用いた観点を重みなどを総合的に判断して、別紙4「水準を分かりやすく示す記述法」を参考に、評価項目ごとの水準を導き出してください。

5 「特に優れた点及び改善点等」の判断

前記「3 観点ごとの自己評価」(2)で抽出した事項の中から、目的及び目標に照らし、評価項目全体から見て、特に重要な点を評価項目全体としての特色ある取組、特に優れた点、改善を要する点、問題点等として判断してください。

第3章 全学テーマ別評価「教養教育」の自己評価書の作成及び提出方法

本章は、機構の評価の一環として各大学が行う自己評価書等の作成及び提出方法について記載したものであり、「自己評価書の構成」、「自己評価書の作成方法」及び「自己評価書の提出方法」から構成されています。

自己評価書の構成

自己評価書は、次に掲げる事項により構成されていますので、「自己評価書の作成方法」によって作成してください。なお、別紙1「自己評価書様式」を参照してください。

- 1 対象機関の概要
- 2 教養教育に関するとらえ方
- 3 教養教育に関する目的及び目標
- 4 評価項目ごとの自己評価結果
- 5 特記事項

自己評価書の作成方法

1 対象機関の概要

- (1) この「対象機関の概要」は、機構において評価を実施する際の参考とするとともに、評価報告書におおむね原文のまま掲載し、大学の概要を社会に分かりやすく紹介するためのものです。
- (2) この趣旨を踏まえ、大学の現況及び沿革について、大学の特徴が表れるよう次の内容構成によって1,000字以内で簡潔に記述してください。

機関名

所在地

学部・研究科構成

学生総数及び教員総数（平成14年5月1日現在）

特徴

2 教養教育に関するとらえ方

- (1) この項目は、第2章の「教養教育に関するとらえ方の整理」を踏まえ、整理した内容を、1,000字以内で記述してください。
- (2) 項立てしたり、箇条書きにするなど分かりやすく記述してください。
- (3) 記述内容は、おおむね原文のまま、評価報告書に掲載し、公表します。

3 教養教育に関する目的及び目標

- (1) この項目は、第2章の「目的及び目標の整理」を踏まえ、目的及び目標を、2,000字以内で記述してください。
- (2) 項立てしたり、箇条書きにするなど分かりやすく記述してください。
- (3) 記述内容は、おおむね原文のまま、評価報告書に掲載し、公表します。
- (4) 目的及び目標が、明確かつ具体的に記述されていない場合は、評価を行うことができませんので、再提出を求めます。

4 評価項目ごとの自己評価結果

- (1) 次の評価項目ごとに、第2章の「評価項目ごとの自己評価」により行った各評価項目ごとの「自己評価結果」をそれぞれ3,000～6,000字程度で記述してください。ただし、根拠となるデータ等は、字数制限外とします。

実施体制

教育課程の編成

教育方法

教育の効果

- (2) 評価項目ごとの「自己評価結果」の記述は、次のようにしてください。

「自己評価結果」は、「要素ごとの評価」、「評価項目の水準」及び「特に優れた点及び改善点等」の3項目で構成してください。

「要素ごとの評価」は、第2章の に示した「要素」単位に、次のとおり「観点ごとの評価結果」と「要素の貢献の程度」等で記述してください。

- 1) 「観点ごとの評価結果」は、第2章の の「3 観点ごとの自己評価」(1)で得られた分析結果を、取組や活動等の状況を記述した上で、根拠を示しつつ記述してください。

その際、その観点から見て、優れているのか、普通であるのか、問題があるのかがわかる表現で記述してください。

- 2) 「要素の貢献の程度」等は、第2章の の「4 評価項目ごとの水準の判断」(1),(2)で判断した要素の貢献の程度等を記述してください。

その際、「実施体制」、「教育課程の編成」及び「教育方法」の評価項目については「要素の貢献の程度」、「教育の効果」の評価項目については「要素の実績や効果の程度」として記述してください。

「評価項目の水準」は、第2章の の「4 評価項目ごとの水準の判断」(3)で導き出した水準を別紙4「水準を分かりやすく示す記述法」の表現を用いて記述してください。

「特に優れた点及び改善点等」は、第2章の の「5 「特に優れた点及び改善点等」の判断」で特に重要な点と判断した特色ある取組、特に優れた点、改善を要する点、問題点等について、根拠を示しつつ記述してください。

- (3) 「観点ごとの評価結果」を記述する際の根拠の裏付けとなるデータ等の示し方は、次のようにしてください。

根拠の裏付けとなるデータ等は、全て本文中に当該評価結果や指摘点との関係が容易に確認できる位置に記載（コピーの貼り付けでも可）するようにしてください（別紙1の記述例を参照）。その場合、本文中のデータ等には、その名称や出典を必ず明示するようにしてください。

根拠データ等は、大学で作成した自己点検・評価報告書や外部検証（評価）報告書の該当部分なども活用してください。

機構の評価に当たり、本文中に記載された根拠となるデータ等が不足していると判断した場合には、関係資料の追加提出を求めることがあります。

本文中に根拠の裏付けとなるデータ等の貼り付けが困難な場合は、機構に相談してください。

5 特記事項

- (1) 「特記事項」は、大学において、自己評価を実施した結果を踏まえて、教養教育の取組全体を通じた視点からの補足的事項や、今後の改革課題・将来構想等の展望等について、特記する事項があれば任意に記述してください。
- (2) この「特記事項」については、おおむね原文のまま、評価報告書に掲載し、機構が行った評価の結果から見た所見を付して公表しますので、簡潔に1,000字以内で記述してください。

自己評価書の提出方法

- 1 自己評価書は、1部を正本とし、その写し7部、合計8部を電子媒体とともに提出してください。

なお、電子媒体の作成にあたっては、次の点に留意してください。

- (1) 電子媒体は、3.5インチFD（2HD型、Windows 1.44MBフォーマット）又はCD-ROM（Joliet又はRomeoフォーマット）で提出してください。
- (2) 自己評価書の様式については、機構が指定する様式ファイル（一太郎版及びMS-Word版を用意しています。）を機構ホームページ(<http://www.niad.ac.jp/>)からダウンロードして使用してください。なお、指定した形式により作成できない場合は、ご相談ください。
- (3) 自己評価書のファイル名は、「SH14T1」の後に、別紙2「評価対象機関一覧」の5桁の「機関コード」を付けて、半角英数字で作成してください。
- （例）北海道大学の場合「SH14T1U0001」
- (4) 電子媒体には、大学名を記入するとともに、「教養教育」と記入してください。

(5) 電子媒体で提出する自己評価書データについては、次の点に注意してください。

外字は使用しないでください。

漢字コードは、原則としてJIS第1，第2水準の範囲で使用してください。また、機種に依存する文字は、できる限り使用しないでください。

(例) 付き数字，ローマ数字，単位記号，省略文字，囲み数字など

人名などでJIS第1，第2水準にない漢字は、代替文字もしくは、かな書きとしてください。なお、Unicodeが使用できるワードプロセッサソフトで作成される場合は、それに含まれる漢字を使用しても差し支えありません。

数式，化学式は，作成者の責任において適宜表記してください。

- 2 提出された書類に記述等の不備がある場合には、再提出又は追加提出を求めることがあります。
- 3 評価報告書に転載される事項で、指定した分量を超える場合には、再提出を求められます。

全学テーマ別評価自己評価書
「教養教育」
(平成12年度着手継続分)

自己評価書は、A4縦の用紙に横書きとし、表紙以外の各頁の右上に
大学名を記入してください

なお、作成にあたっては、機構が指定する様式ファイル（一太郎版又
はMS-Word版）を機構ホームページ(<http://www.niad.ac.jp/>)か
らダウンロードして使用してください。

平成14年 月
大 学

自己評価書参考イメージ

全学テーマ別評価自己評価書
「教養教育」
(平成12年度着手継続分)

平成14年 月
 大 学

対象機関の概要		大学
教養教育に関する とらえ方		
1 機関名	1	
2 所在地		
3 学部・研究科構成		
4 学生総数及び教員 総数	2	
5 特徴		
	3	

-1-

大学

教養教育に関する目的及び目標

1 目的

2 目標

2

大学

評価項目ごとの自己評価結果

1 実施体制

(1) 要素ごとの評価
(要素1) 教養教育の実施組織に関する状況
 観点ごとの評価結果

要素1の貢献の程度

(要素) >

-3-

大学

2 教育課程の編成

(1) 要素ごとの評価
(要素1) 教育課程の編成に関する状況
 観点ごとの評価結果

要素1の貢献の程度

(要素) >

大学

3 教育方法

(1) 要素ごとの評価
(要素1) 授業形態及び学習指導法等に関する取組状況
 観点ごとの評価結果

要素1の貢献の程度

(要素) >

大学

4 教育の効果

(1) 要素ごとの評価
(要素1) 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
 観点ごとの評価結果

要素1の実績や効果の程度

(要素) >

大学

特記事項

注) は、評価報告書に原文のまま転載します。

教養教育に関する目的及び目標

1 目的

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(学部等ごとの独自の目的)

.....

.....

.....

.....

(学部等ごとの独自の目標)

2 目標

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

注1) 第3章「 自己評価書の作成方法」により記述してください。

2) 目的及び目標を、2,000字(横25字×縦40行×2段)以内で記述してください。なお、使用するフォントは明朝体9ポイントを基本とします。

3) 項立てしたり、箇条書きにするなど分かりやすく記述してください。

4) については、学部等ごとの独自の目的又は目標がある場合に記述してください。

5) 記述内容は、おおむね原文のまま、評価報告書に掲載し、公表します。

4 教育の効果

大学

3 教育方法

大学

2 教育課程の編成

大学

評価項目ごとの自己評価結果

大学

1 実施体制

(1) 要素ごとの評価

(要素1) 教養教育の実施組織に関する状況

観点ごとの評価結果

観点A:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ここでは、「評価項目の要素」で設定した観点ごとに、現在の個々の活動や取組全体の状況について記述するとともに、それらが目的及び目標を実現する上で、優れているのか、普通であるのか、問題があるのかわかる表現を用いて根拠を示しつつ記述してください。

「(データ名)」

根拠の裏付けとなるデータ等 注3

(出典.....)

観点B:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

「(データ名)」

(出典.....)

要素1の貢献の程度

以上の評価結果を総合的に判断して、教養教育の実施組織に関する状況は、目的及び目標の達成におおむね貢献している。

(要素2) 目的及び目標の周知・公表に関する状況

観点ごとの評価結果

観点C：

：

要素2の貢献の程度

以上の評価結果を総合的に判断して、目的及び目標の周知・公表に関する状況は、目的及び目標の達成におおむね貢献している。

(要素3) 教養教育の改善のための取組状況

観点ごとの評価結果

観点D：

：

要素3の貢献の程度

以上の評価結果を総合的に判断して、教養教育の改善のための取組状況は、目的及び目標の達成におおむね貢献している。

(2) 実施体制の水準

以上の評価結果を総合的に判断して、教養教育の実施体制は、目的及び目標の達成におおむね貢献しているが、改善の余地もある。

(3) 特に優れた点及び改善点等

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

	ここでは、観点ごとの分析を行った際に抽出しておいた事項の中から、目的及び目標に照らし、評価項目全体から見て、特に重要であると判断した特色ある取組、特に優れた点、改善を要する点、問題点等について、その根拠を示しつつ記述してください。	
--	---	--

.....

注1) 第3章「自己評価書の作成方法」により記述してください。
2) 各評価項目ごとの「自己評価結果」をそれぞれ3,000～6,000字程度で記述してください。ただし、根拠の裏付けとなるデータは、字数制限外とします。なお、使用するフォントは明朝体10.5ポイントを基本とします。
3) 根拠の裏付けとなるデータ等の示し方について
根拠の裏付けとなるデータ等は、全て本文中に当該評価結果や指摘点との関係が容易に確認できる位置に記載するようにしてください。
本文中のデータ等には、データ名や出典を必ず明示してください。
電子データにできない場合は、コピーの貼り付けでも構いません。

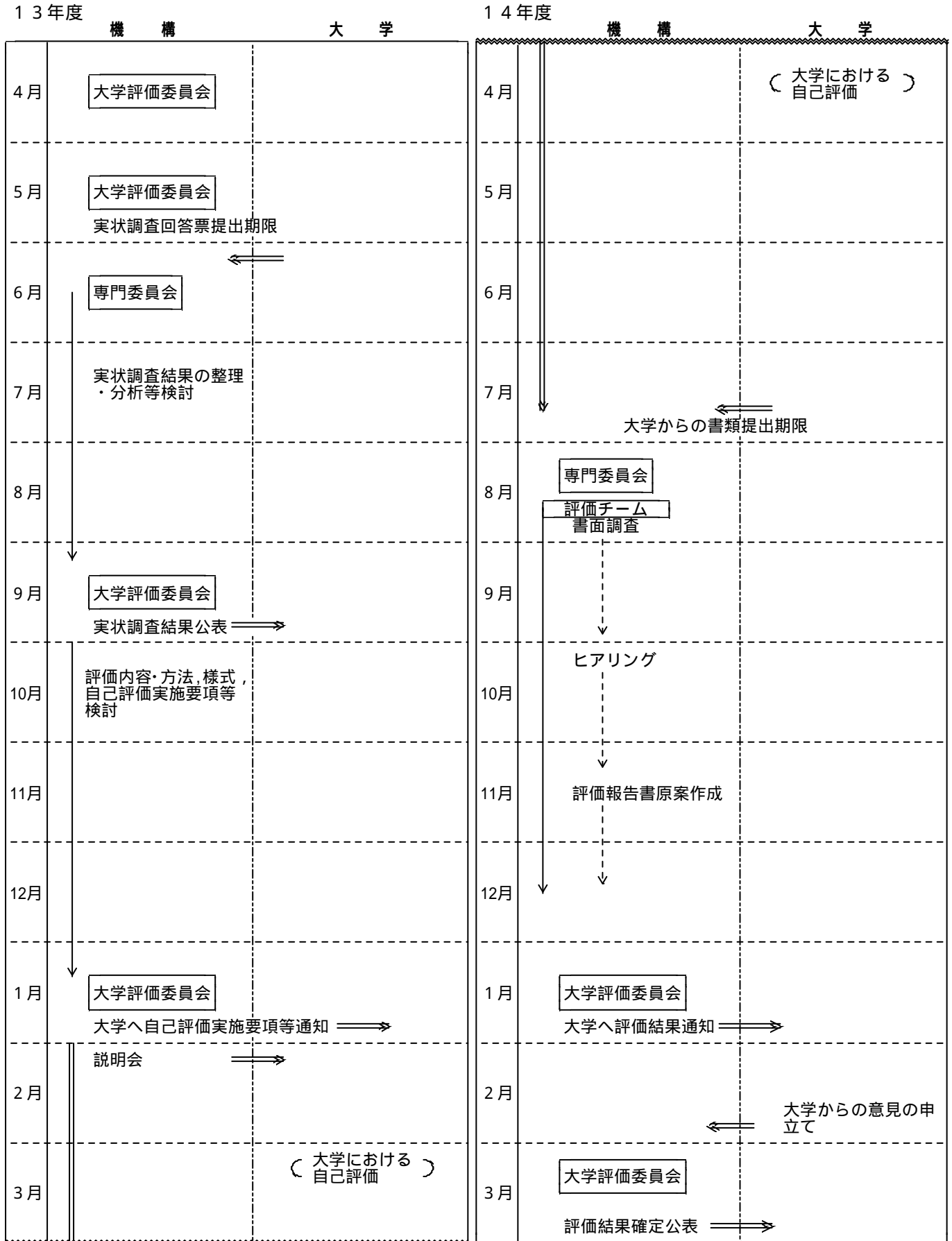
別紙 2

評価対象機関一覧（教養教育）

機 関 名	機関コード	機 関 名	機関コード
北海道大学	U 0 0 0 1	名古屋大学	U 0 0 4 3
北海道教育大学	U 0 0 0 2	愛知教育大学	U 0 0 4 4
室蘭工業大学	U 0 0 0 3	名古屋工業大学	U 0 0 4 5
小樽商科大学	U 0 0 0 4	豊橋技術科学大学	U 0 0 8 5
帯広畜産大学	U 0 0 0 5	三重大学	U 0 0 4 6
旭川医科大学	U 0 0 0 6	滋賀大学	U 0 0 4 7
北見工業大学	U 0 0 0 7	滋賀医科大学	U 0 0 8 0
弘前大学	U 0 0 0 8	京都大学	U 0 0 4 8
岩手大学	U 0 0 0 9	京都教育大学	U 0 0 4 9
東北大学	U 0 0 1 0	京都工芸繊維大学	U 0 0 5 0
宮城教育大学	U 0 0 1 1	大阪大学	U 0 0 5 1
秋田大学	U 0 0 1 2	大阪外国語大学	U 0 0 5 2
山形大学	U 0 0 1 3	大阪教育大学	U 0 0 5 3
福島大学	U 0 0 1 4	兵庫教育大学	U 0 0 9 2
茨城大学	U 0 0 1 5	神戸大学	U 0 0 5 4
図書館情報大学	U 0 0 9 4	神戸商船大学	U 0 0 5 5
筑波大学	U 0 0 1 6	奈良教育大学	U 0 0 5 6
宇都宮大学	U 0 0 1 7	奈良女子大学	U 0 0 5 7
群馬大学	U 0 0 1 8	和歌山大学	U 0 0 5 8
埼玉大学	U 0 0 1 9	鳥取大学	U 0 0 5 9
千葉大学	U 0 0 2 0	島根大学	U 0 0 6 0
東京大学	U 0 0 2 1	島根医科大学	U 0 0 8 3
東京医科歯科大学	U 0 0 2 2	岡山大学	U 0 0 6 1
東京外国語大学	U 0 0 2 3	広島大学	U 0 0 6 2
東京学芸大学	U 0 0 2 4	山口大学	U 0 0 6 3
東京農工大学	U 0 0 2 5	徳島大学	U 0 0 6 4
東京芸術大学	U 0 0 2 6	鳴門教育大学	U 0 0 9 5
東京工業大学	U 0 0 2 8	香川大学	U 0 0 6 5
東京商船大学	U 0 0 2 9	香川医科大学	U 0 0 9 3
東京水産大学	U 0 0 3 0	愛媛大学	U 0 0 6 6
お茶の水女子大学	U 0 0 3 1	高知大学	U 0 0 6 7
電気通信大学	U 0 0 3 2	高知医科大学	U 0 0 8 6
一橋大学	U 0 0 3 3	福岡教育大学	U 0 0 6 8
横浜国立大学	U 0 0 3 4	九州大学	U 0 0 6 9
新潟大学	U 0 0 3 5	九州芸術工科大学	U 0 0 7 0
長岡技術科学大学	U 0 0 8 4	九州工業大学	U 0 0 7 1
上越教育大学	U 0 0 8 9	佐賀大学	U 0 0 7 2
富山大学	U 0 0 3 6	佐賀医科大学	U 0 0 8 7
富山医科薬科大学	U 0 0 8 2	長崎大学	U 0 0 7 3
金沢大学	U 0 0 3 7	熊本大学	U 0 0 7 4
福井大学	U 0 0 3 8	大分大学	U 0 0 7 5
福井医科大学	U 0 0 9 0	大分医科大学	U 0 0 8 8
山梨大学	U 0 0 3 9	宮崎大学	U 0 0 7 6
山梨医科大学	U 0 0 9 1	宮崎医科大学	U 0 0 8 1
信州大学	U 0 0 4 0	鹿児島大学	U 0 0 7 7
岐阜大学	U 0 0 4 1	鹿屋体育大学	U 0 0 9 6
静岡大学	U 0 0 4 2	琉球大学	U 0 0 7 8
浜松医科大学	U 0 0 7 9		

別紙 3

全学テーマ別評価「教養教育」に係るスケジュール



別紙 4

水準を分かりやすく示す記述法

1) 実施体制

目的及び目標の達成にどの程度貢献しているか。

・記述方法

- ・目的及び目標の達成に十分に貢献している。
- ・目的及び目標の達成におおむね貢献しているが、改善の余地もある。
- ・目的及び目標の達成にかなり貢献しているが、改善の必要がある。
- ・目的及び目標の達成にある程度貢献しているが、改善の必要が相当にある。
- ・目的及び目標の達成に貢献しておらず、大幅な改善の必要がある。

2) 教育課程の編成

目的及び目標の達成にどの程度貢献しているか。

・記述方法

- ・目的及び目標の達成に十分に貢献している。
- ・目的及び目標の達成におおむね貢献しているが、改善の余地もある。
- ・目的及び目標の達成にかなり貢献しているが、改善の必要がある。
- ・目的及び目標の達成にある程度貢献しているが、改善の必要が相当にある。
- ・目的及び目標の達成に貢献しておらず、大幅な改善の必要がある。

3) 教育方法

目的及び目標の達成にどの程度貢献しているか。

・記述方法

- ・目的及び目標の達成に十分に貢献している。
- ・目的及び目標の達成におおむね貢献しているが、改善の余地もある。
- ・目的及び目標の達成にかなり貢献しているが、改善の必要がある。
- ・目的及び目標の達成にある程度貢献しているが、改善の必要が相当にある。
- ・目的及び目標の達成に貢献しておらず、大幅な改善の必要がある。

4) 教育の効果

目的及び目標で意図した実績や効果がどの程度挙げられているか。

・記述方法

- ・目的及び目標で意図した実績や効果が十分に挙げられている。
- ・目的及び目標で意図した実績や効果がおおむね挙げられているが、改善の余地がある。
- ・目的及び目標で意図した実績や効果がかんり挙げられているが、改善の必要がある。
- ・目的及び目標で意図した実績や効果がある程度挙げられているが、改善の必要が相当ある。
- ・目的及び目標で意図した実績や効果が挙げておらず、大幅な改善の必要がある。

参考資料 1

評価の観点例及び根拠となるデータ等例

本資料は、機構の評価担当者が使用する「評価実施手引書」に記載されている評価の観点例等を参考資料として添付したものです。

ここに記載されている観点例は、各項目での評価を実施する際に用いる観点として一般的に想定できるか、あるいは場合によって想定できるものの例示です。したがって、これらの観点は想定できるすべてを表しているものではなく、またすべてを当てはめるべきものでもありません。

1 実施体制

【評価の内容】

この項目では、設定した目的及び目標に照らして、教養教育の実施組織が適切に整備され、機能しているか、また、目的及び目標が学内外の関係者に適切に周知・公表されているか、さらに、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など教養教育の改善のための取組が適切に実施され、有効に改善に結びついているかについて評価する。

【評価の観点例】

「実施体制」の観点例は、「教養教育の実施組織に関する状況」、「目的及び目標の周知・公表に関する状況」及び「教養教育の改善のための取組状況」の3つの「要素」についてそれぞれ観点例を以下に示す。

【要素1】『教養教育の実施組織に関する状況』

教育課程を編成するための組織
教養教育を担当する教員体制
教養教育の実施を補助、支援する体制
教養教育を検討するための組織

【要素2】『目的及び目標の周知・公表に関する状況』

目的及び目標の趣旨の教職員、学生等における周知
目的及び目標の趣旨の学外者への公表

【要素3】『教養教育の改善のための取組状況』

学生による授業評価
ファカルティ・ディベロップメント
取組状況や問題点を把握するシステム
問題点を改善に結びつけるシステム

【根拠となる資料・データ例】

根拠となる資料・データの例としては、次のようなもの（関連部分）が考えられる。

大学概要，関連規程，関連委員会の記録，学生募集要項，学生アンケート，学生による授業評価に関する資料，研修実施の記録，教員の配置状況や構成・ティーチング・アシスタント（TA）の運用の仕組み・教務事務の体制が分かる資料など。

2 教育課程の編成

【評価の内容】

この項目では，設定した目的及び目標に照らして，教育課程の編成が目的及び目標を十分に実現できるものであるか，また，授業科目の内容が目的及び目標を十分に実現できる内容のものであるかについて評価する。

【評価の観点例】

「教育課程の編成」の観点例は，「教育課程の編成に関する状況」，「授業科目の内容に関する状況」の2つの「要素」についてそれぞれ観点例を以下に示す。

【要素1】『教育課程の編成に関する状況』

教育課程の編成の内容的な体系性
教育課程の編成の実施形態（年次配当等）の体系性
教養教育と専門教育の関係

【要素2】『授業科目の内容に関する状況』

授業科目と教育課程の一貫性

【根拠となる資料・データ例】

根拠となる資料・データの例としては，次のようなもの（関連部分）が考えられる。

学生便覧，履修要項，開講科目一覧，シラバス，開設授業科目・科目紹介・授業時間割
等が分かる資料，卒業要件など履修要件に関する資料，単位互換の仕組みに関する資料，
授業内容を示す資料，授業科目で使用している教材等の状況が分かる資料など。

3 教育方法

【評価の内容】

この項目では、設定した目的及び目標に照らして、授業形態や学習指導法等が目的及び目標を十分に実現できるものであるか、また、教育方法に沿った学習環境（施設・設備等）が適切に整備されているか、さらに成績評価法が適切であり、有効なものとなっているかについて評価する。

【評価の観点例】

「教育方法」の観点例は、「授業形態及び学習指導法等に関する取組状況」、「学習環境（施設・設備等）に関する取組状況」、「成績評価法に関する取組状況」の3つの「要素」についてそれぞれ観点例を以下に示す。

【要素1】『授業形態及び学習指導法等に関する取組状況』

授業形態（講義，演習など）
学力に即した対応
学習指導法
シラバスの内容と使用法

【要素2】『学習環境（施設・設備等）に関する取組状況』

授業に必要な施設・設備
自主学習のための施設・設備
学習に必要な図書，資料
I T学習環境

【要素3】『成績評価法に関する取組状況』

成績評価の一貫性
成績評価の厳格性

【根拠となる資料・データ例】

根拠となる資料・データの例としては、次のようなもの（関連部分）が考えられる。

シラバス，受講学生数一覧（履修学生数など），教材等の使用状況に関する資料，履修指導やガイダンスに関する資料，ティーチング・アシスタント（T A）の活用状況に関する資料，学習環境（実験，実習に必要な施設・設備，図書館など）の整備状況（整備計画）・利用状況（利用計画），成績評価基準等の成績評価法に関する資料，試験問題の状況が分かる資料など。

4 教育の効果

【評価の内容】

この項目では、設定した目的及び目標において意図する教育の成果に照らして、履修状況や学生による授業評価結果並びに専門教育履修段階や卒業後の状況等から判断して、どの程度教育の実績や効果が得られたかについて評価する。

【評価の観点例】

「教育の効果」の観点例は、「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」、「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」の2つの「要素」についてそれぞれ観点例を以下に示す。

【要素1】『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』

学生の履修状況
学生による授業評価結果

【要素2】『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』

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
卒業生の判断

【根拠となる資料・データ例】

根拠となる資料・データの例としては、次のようなもの（関連部分）が考えられる。

授業科目別の受講学生の状況が分かる資料（履修学生数、単位取得学生数、成績一覧など）、個々の学生の履修状況が分かる資料、学生による授業評価報告書、専門教育実施担当教員・専門教育履修段階の学生・卒業生等に対するアンケート結果など。

国立大学における 教養教育の取組の現状

- 実状調査報告書 -

平成 13 年 9 月

大学評価・学位授与機構

目次

◇ はじめに

I 調査の概要

1 調査の目的	1
2 調査の内容	1
3 調査の実施	2
付 実状調査票	3

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	9
1 教養教育の目的及び目標	11
1) 教養教育のとらえ方	11
2) 教養教育の目的及び目標	14
2 教養教育に関する取組	17
1) 実施体制	17
2) 教育課程の編成及び履修状況	24
3) 教育方法	31
3 変遷及び今後の方向	36

III 国立大学の教養教育（次ページ参照）.....37～1002

各大学の構成

- 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 変遷及び今後の方向
 - 6 選択肢式等設問の回答
-

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	島根大学	愛媛大学
東京学芸大学	島根医科大学	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、教養という言葉を用い、「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定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。

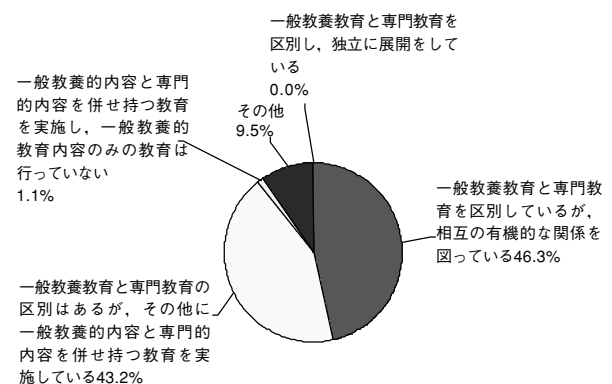


図1 教養教育と専門教育の基本的な関係

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の（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) 一般教養の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、「一般教養の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」のところで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。）

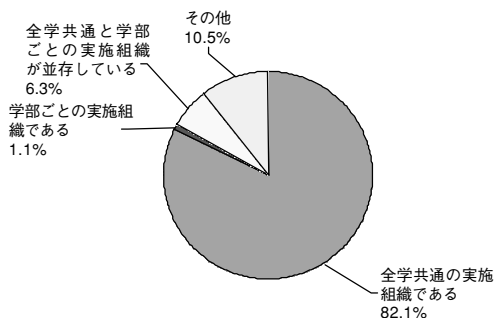


図2-1 一般教養に関する教育の実施組織

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。）

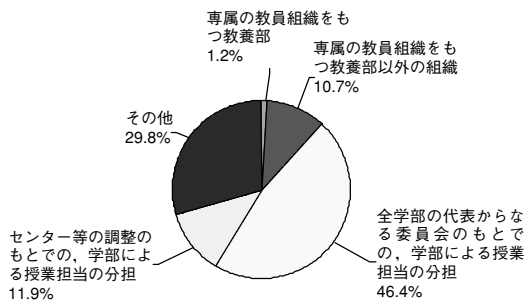


図2-2 全学共通の実施組織の状況

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。）

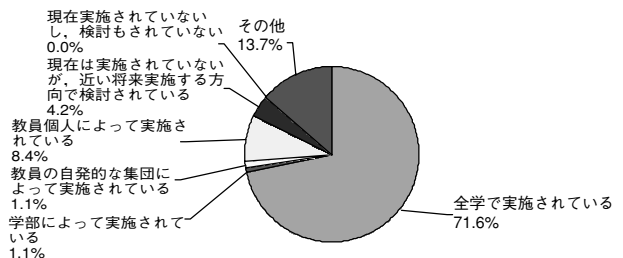


図2-3 一般教養に関する教育における学生による授業評価の実施状況

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。

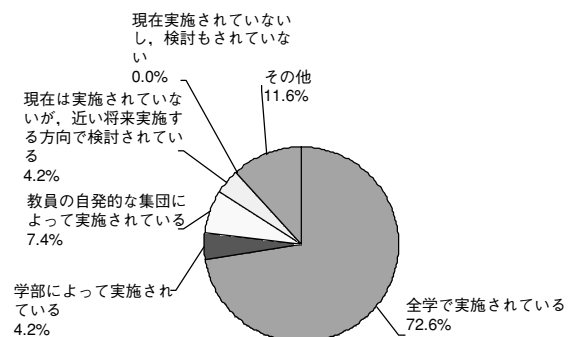


図2-4 一般教養に関する教育におけるファカルティ・ディベロップメントの実施状況

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、島根医科)、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、島根)、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

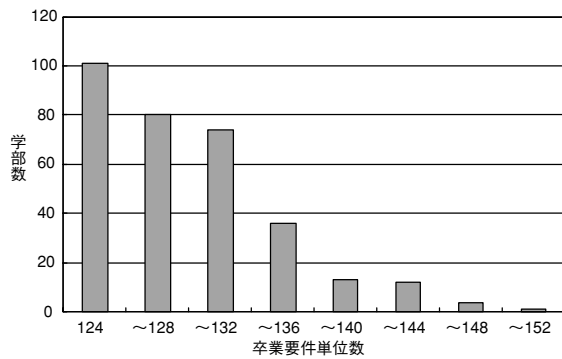


図 2-5 卒業要件単位数別学部数

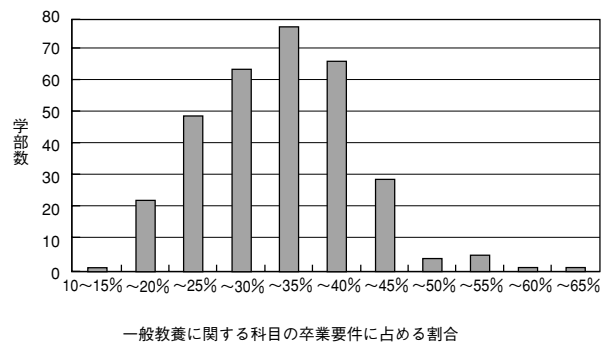


図 2-7 一般教養に関する科目の卒業要件に占める割合別学部数

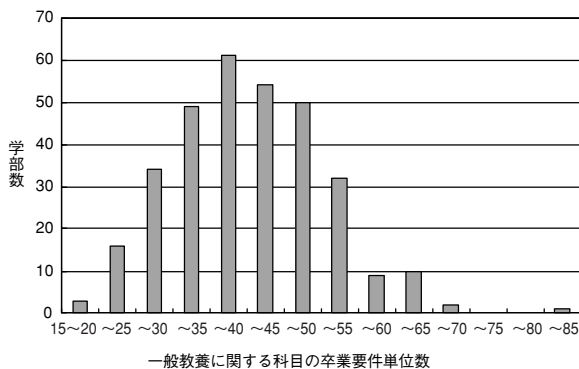


図 2-6 一般教養に関する科目の卒業要件単位数別学部数

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。)

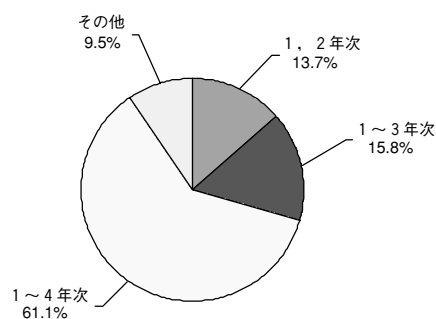


図2-8 一般教養に関する教育の授業科目の履修年次

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み込まれたり、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

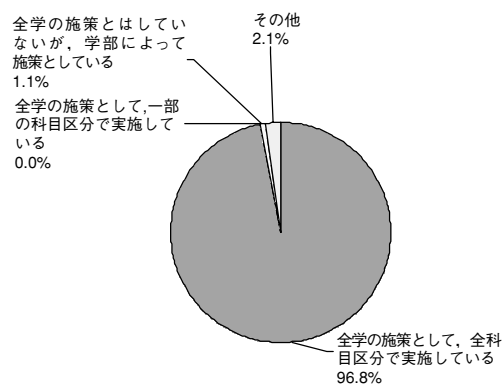


図2-9 一般教育に関する教育の授業科目のシラバスの作成状況

の実態は、完全なシラバスの形式をとまなっていない。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。）

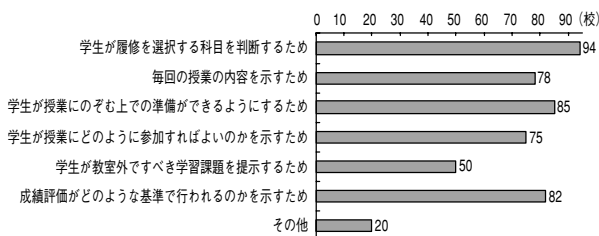


図2-10 シラバスの役割

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、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

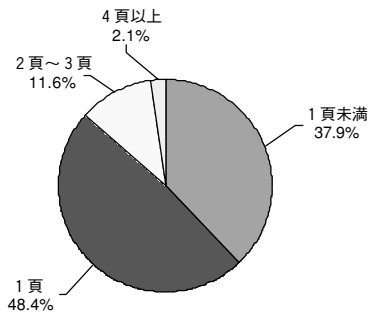


図2-11 1授業科目当たりのシラバスの分量

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。）

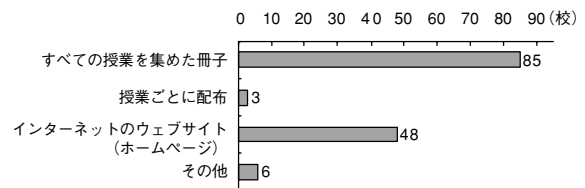


図2-12 シラバスの提示方法

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。

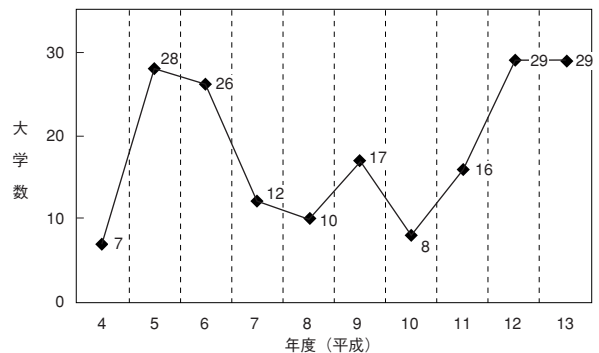


図3 教養教育に関連する課程を改編した大学数

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。