

大学評価・学位授与機構による「教養教育」評価傾向について

奥居正樹

Assessment Trend for Liberal Arts and Sciences by NIAD

Masaki OKUI

はじめに

独立行政法人化を迎える国立大学において、大学評価・学位授与機構（以下評価機構）による大学評価は重大な関心事である。将来的な制度として、客観評価の結果に基づく競争的資源配分が取り入れられようとするなか、評価機構による大学評価がもたらす大学運営上への影響は計り知れず、改善のサイクルを生み出す大きな原動力となっている。

平成10年の大学審議会からの答申において¹⁾、国立大学における教育研究活動について、客観的かつ多面的な評価システム確立のための第三者機関による評価導入や、評価情報公開による質的充実を促す競争の促進、適切な資源配分の導入などの改革方策が示された。これに基づき、平成12年から評価機構が発足し、全学テーマ別評価と分野別教育評価・分野別研究評価が毎年実施されている。これまで各大学における自己点検評価は自校の成果報告が主体であったが、評価機構による評価は、一定の観点を示した上で各校から実績データと自己評価を求める。これにより各校が抱える問題点が露わになるとともに、各校が取り組む良い事例（ベストプラクティス）が報告される。つまり観点毎に国立大学各校の問題点と好事例が報告され、その中に教育制度の改善の糸口を見いだすことができる。

評価機構から公表される評価は、各大学の掲げる目的・目標に対してどの程度達成しているかが判断基準となり、評価尺度も各校の歴史、資源、規模等を尊重し、多様化することが前提となっている。そのため、評価を実施する上で必要となる評価基準が、必ずしも明確な形で評価者と被評価者の間で合

意されておらず、かつ普遍的な尺度として全大学に適用されているわけではない。国立大学協会シンポジウムにて²⁾、国立大学協会第8常置委員会の評価結果分析作業グループが発表した「評価結果と国大協アンケートの分析」³⁾においても評価結果に対する不満が数多く寄せられている。評価機構の評価結果記述欄⁴⁾にも「これらの水準は、当該大学等の有する目的及び目標に対するものであり、大学等間で相対比較することは意味を持たない」と記述される。しかしながら、5段階という分かり易い評価基準が大学名と共にマスコミを通じて公表され、あたかも統一的尺度に沿った絶対評価として一人歩きしており、そのランキングのみが大学の實力として誤って社会認知される現状は問題である。一方で、優れた教育研究手法に取り組む大学を事例として捉え、自校の教育研究に関する制度を改善するための手立てとして利用することは、各校が高等教育機関としてさらに発展・成長していくために必要なステップである。これらの改善の糸口を真摯に検討し、自律的な改善活動を継続的に実践することが、今後の国立大学に求められる姿勢であろう。

以上のような考え方に立ち、平成15年3月に公開された「教養教育」評価報告書⁵⁾を基に評価機構の評価傾向を検証するとともに、各観点でのベストプラクティスと愛媛大学の課題について検討する。

教養教育における全体評価

教養教育に関する4つの観点について、大学規模別の評価結果の分布を図1-aに示す。ここでは大学規模をクラス分けするため、教員数および学生数

一に比例した評価傾向となり、規模の大きい大学ほど比較的優位な評価を得ている。特に大規模校ほど開講される講義数や講義内容に厚みがあり、設備整備等の点でも優位に立つことが要因と考えられる。ただし「教育方法」については、観点として教育設備や学習環境が含まれているため、総合大学とそれ以外の大学との差が著しい結果となった。また、「教育の効果」において、総合大学では「ある程度達成する」とのマイナス評価が皆無であることが特徴である。

点を含めて大学の実態を正直に報告した大学の評価が問題有り」と評価されるなど、大学間の対応の差による評価差が生じたことは否めない。また、各校の独自性を尊重した多面的評価を行うため、評価項目に対する評価軸そのものが大学間、あるいは評価者間で相違する傾向が見受けられる。評価結果報告書に記載されている評価は、各大学の教養教育の目標・目的に対する評価として、各々の達成度を示す指標にすぎず、優劣性を示すものではないことを改めて認識することが必要である。

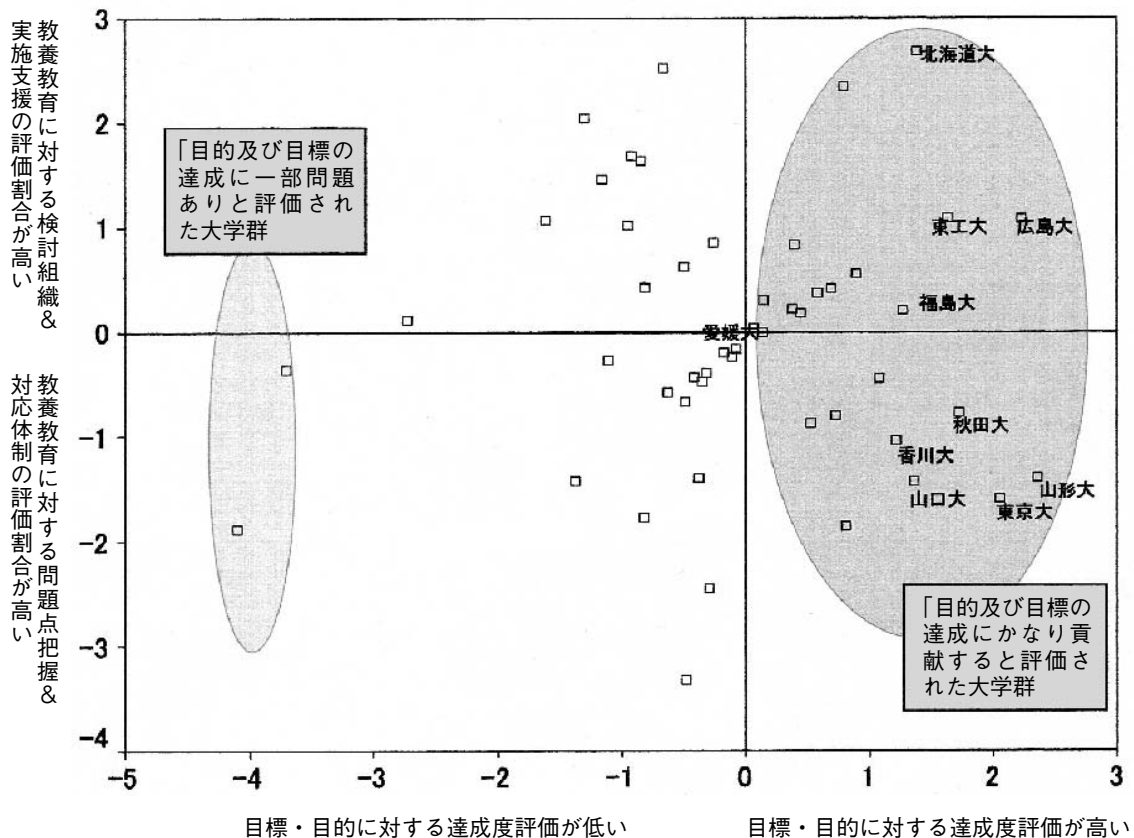
教養教育評価報告書の問題点

各項目の分析に入る前に、この教養教育評価報告書の問題点について述べる。大学評価の前提となる自己評価書は、各大学の自己評価をベースに評価対象校が作成し、評価機構に提出される。評価機構による評価は、提出された自己評価書とインタビューによる聞き取り調査が主体である。従って評価機構の評価は、大学からの自己申告をベースとした評価にならざるを得ない。そのため、問題点を敢えて報告せず、相応の評価を得る大学がある一方で、問題

教養教育の実施体制

教養教育の実施体制について、各大学の目的・目標に対する評価について図示すると図2となる。これは、実施体制における評価結果から、教養教育の実施組織に関する4項目と教養教育の改善のための取り組み状況に関する4項目の合計8項目^{注1}について主成分分析したもの^{注2}であり、分析の結果、初期の固有値が1以上のものから2因子採択した。第1因子は全項目に渡り高い負荷量が付与されていることから、教養教育における総合的な取り組みに対す

図2 教養教育の実施体制における目標・目的達成度の評価傾向



る評価とした。第2因子は教養教育を検討するための組織と教養教育の実施を補助・支援するための組織に高い負荷量が付与される一方、問題点の把握システムと問題点を改善に結びつける改善フィードバックの項目にマイナスの負荷量が付与されていることから、教養教育の実施において教育支援体制と教養教育の問題把握・対応体制のいずれかで高い評価を得る成分とした。

総合評価が高いグループのうち、教育支援体制に強みを持つグループは、北海道大学、広島大学である。北海道大学は、「高等教育機能開発総合センター」が教養教育の実施運営を一元化しており、配下の「高等教育開発研究部」が教養教育に関する様々な課題について検討・提案し、「全学教育委員会」が審議を行う。各々の責任体制を明確にしたうえで重層的に審議するシステムを運用していることが評価されたと考えられる。また、広島大学では、平成9年まで教養教育の責任部局であった総合科学部が一元的に担当しており、機能的に運用されている点が評価されている。一般的に「共通教育運営委員会」などの教務委員会などが教養教育を統括する組織となるなか、教養教育を主体として一元的に統括する組織を有する大学が評価される結果となった。

一方、取り組み状況や問題点を把握するシステムと問題点を改善に結びつけるシステムの評価が高いグループの特徴は2点ある。第1にカリキュラムの見直しなどの様々な課題について、担当委員会が情報収集及び調査を行い、体系的に問題点を把握すると共に、広く学内に公表する機能を整備している点である。なかでも学生からの授業評価やアンケートをはじめとして、客観的評価を取り入れた問題把握システムを機能させることが評価の対象となっている。第2に、把握した問題点について、解決に向けて取り組む制度や体制を具体的に整備している点があげられる。

前者の評価事例としては、「教育方法等改善委員会」で問題点を洗い出し、報告書にまとめて全教員に配布する（山形大）、「教養基礎教育調査／研究委員会」の下に4つの小委員会を置き、役割に応じた事項について調査、情報収集を行う（秋田大）、「評価活動の大部分が外部評価及び学生評価によるもので、アウトカム・アセスメントとしても高く評価できる（東京大）」などがあげられる。一方、後者の評価事例としては、「年度ごとに教務委員会で

達成できたこと、得られた成果、できなかったことを詳細に自己評価報告書にまとめて報告し、それに対応するプロジェクトが課題の解決にあたる（奈良教育大）」、「各種の点検・評価に際しては、アクションプランを付すことを義務づける（高知大）」があげられる。

高い総合評価を得る大学に共通する点は、FD活動と学生による授業評価への取り組みの2項目に対する評価も相応に高いことである。評価機構のアンケート⁶⁾によると70%を超える大学が全学でFD活動を実施すると回答するが、その中でも大学全体を対象とした組織的なFD活動や研修会等を通じて頻繁に行われるFD活動が評価されている。高評価事例としては、「高等教育開発研究部」を中心に大学全体を対象とした組織的なFDの実践（北海道大）、「授業改善のためのシンポジウムを毎年開催し、習熟度別英語教育などの議論を集中的に行う（茨城大）」、「部会毎の会議や研修会等を通じた活発なFD活動（東京大）」、「毎年1泊2日のFDを行い、延べ参加者は1,000名を超える。これに伴い、授業内容の見直しを活発に行う（広島大）」などがあげられる。

また、学生による授業評価⁷⁾も全大学で実施すると回答する大学が70%を超え、授業評価の指標として既に定着している。そのため、授業評価アンケートを実施して結果を公表するだけでなく、授業改善施策をフィードバックするシステムを構築している点が評価のポイントとなる。つまり授業改善のための解析プロセスと改善プロセスを機能させていることが重要となる。具体的には、「教養基礎教育全体について3種のアンケートがなされ、その結果は報告書にまとめられて全教員に配布する。そのうち授業評価は教員毎にその結果がフィードバックされ、改善効果が確認されている（秋田大）」、「学生の授業アンケートなどの結果を受け、授業状況把握と授業改善に使われる。平成13年からは推奨授業表彰の選定に利用（茨城大）」がある。そのほか特色ある取り組みとしては、「授業評価の結果を校費の傾斜配分に反映させている。教員の意識改善を求める取り組みを行っている点で評価できる（北見工大）」、「授業評価の集計結果は授業改善の工夫例と合わせて各教員に送付されており、教員へのアンケート結果から改善実績を含めたフィードバックを確認できる。（金沢大）」、「授業アンケートの解析評価により、

連続して1/4以下の順位にある授業科目の担当教員には副学長が直接指導を行い、改善を促す（大分医大）」などがある。

一方、低評価の理由をまとめると、①教養教育に関する委員会が多数有り、それらの運用が複雑なため組織間調整が必要となる、②委員会の任期が1～2年間であり、継承性に問題がある、③把握した問題点について全学的に集約するシステムが無い、であった。

上記を総括すると、教養教育を実践する組織体系は委員会（委員会統括）方式やセンター（部局統括）方式という差異があり、各大学のリソースや運営事情等によって形態が異なる。しかし、責任・権限を明確にした「自己点検委員会」等によって問題点を継続的に把握し、自己報告書等で全教員に問題点を認識・共有させ、積極的に解決策に取り組むという一連の改善サイクルを構築することが、教養教育の実施体制としての基本スタンスであろう。今後は、このような改善サイクルの実行スピードを高めるとともに、複数の改善活動を同時展開するコンカレントアクティビティを実践することが望まれる。ほとんどの大学は問題点を把握し、報告書を教員に配布

して問題点認識の共有化を図る努力を行っている。次のステップとしては、問題解決を支援するための手段として横断的組織を整備し、かつ有機的に連携させることが課題であろう。愛媛大学でも大学教育総合センターを中心とした運営体制が整備されているが、更なる実施体制の改善のためには、権限と責任を負った専門的組織として常時改善活動をリードすることが必要であろう。また、教員個人と全学組織との間に共通のベネフィット（利益）とベクトル（方向性）に整合性を持たせて、組織末端から迅速な改善施策を展開する体制を作り上げることが必要と考える。

教育課程の編成

教育課程の編成に関する評価結果は図3の通り、80%を超える大学が目的及び目標の達成に「おおむね貢献」との評価を受けている。また、教育課程の編成に関する4項目を主成分分析した結果^{注3}を図4に示すが、項目による評価ウェイト差はあまりなく、半数以上が目標・目的に対する達成度評価が高いと評価される。現在、教養教育と専門教育を区

図3 教育課程の編成における評価結果

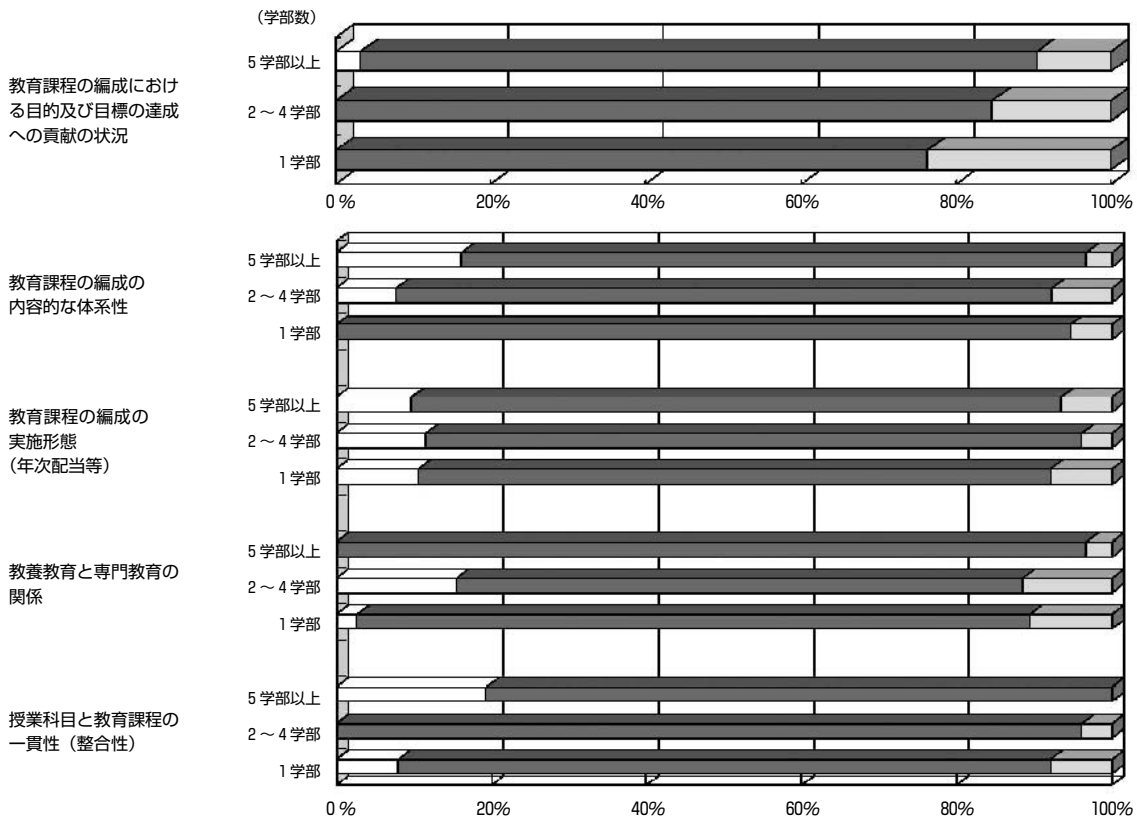
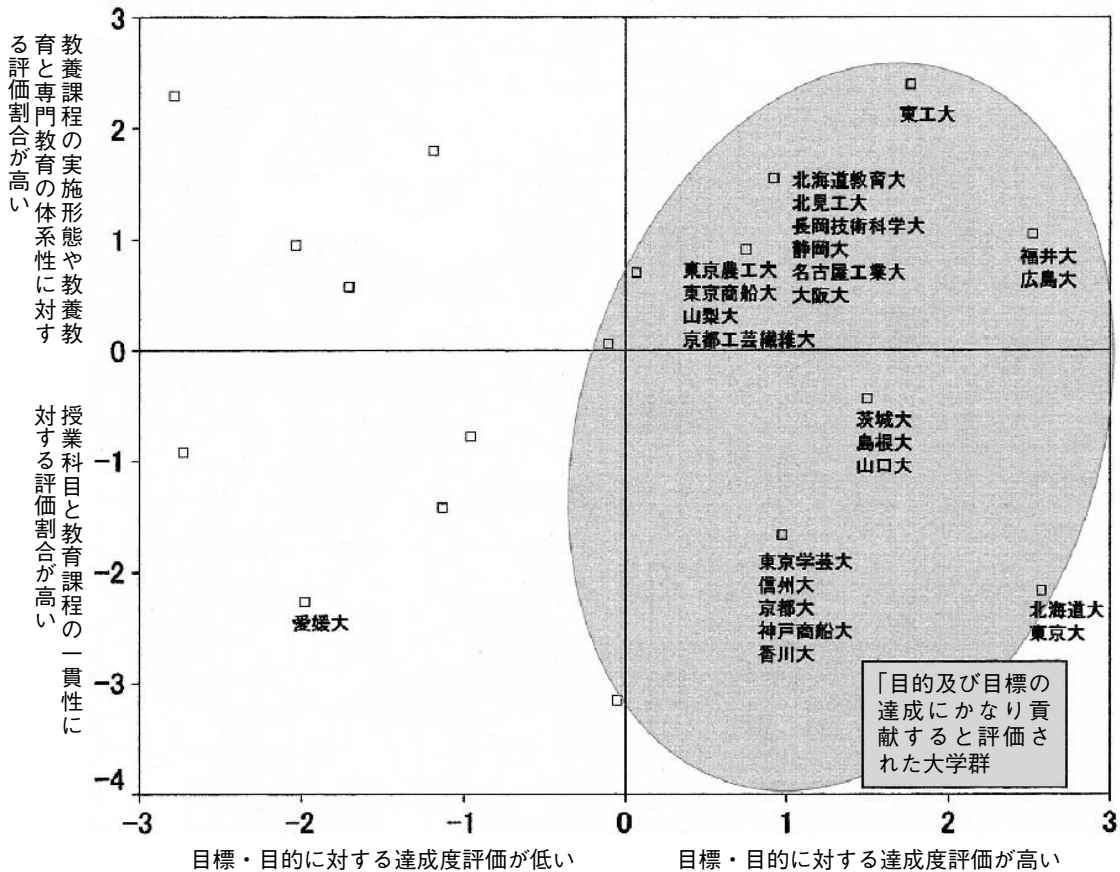


図4 教育課程の編成における目標・目的達成度の評価傾向



別して独立的に展開している大学が皆無であり、かつ、ほぼほとんどの大学が全学共通の実施組織を持つことから、一元化された運営組織の下で教養教育課程が編成され、良好に実践されていると評価された大学が多いと考えられる。また、「かなり達成しているが改善の必要がある」との評価だった大学は16校(17%)だが、学部数が少ないとその比率が高くなる。個別の評価観点に対する評価についても、「教育課程の編成の実施形態(年次配当等)」を除いて、学部数が少ないほど「一部問題がある」との評価を受ける傾向が強い。これは、教養教育に関わる教員数や開講科目数などでリソース的な問題がボトルネックとなることが主たる原因と考える。「教育課程の編成の実施形態(年次配当等)」については、大学規模とは関係ない評価傾向が示されている。これは、ほぼ全ての大学で教養教育を4年間一貫教育で実践することを目標として掲げており、カリキュラムの設定や実施形態などの実践面で特に独自性を発揮する大学はそれほど多くなく、大学規模の大小による差異があまり無いためと考えられる。「教養教育と専門教育の関係」については、大規

模校が優れているとの評価は示されていない。これは大規模校で既に取り組みされているべきとの認識が評価の背景にあり、際だって先進的な取り組みを行う大学であると評される大学が無かったことが要因と考えられる。

教育課程の編成に関する状況のうち、「教育課程編成の内容的な体系的性」と「教育課程編成の実施形態(年次配当等)」について主な評価項目をまとめると、①くさび形教育の実践、②授業時間割への配慮、③幅広い履修科目の提供、の3点となる。

①については、学士教育として4年間に渡る教養教育の実施を目標とするなか、実際に高学年での教養科目の履修が成されるかが評価の基準となる。特に専門性の高い教養科目や学際科目は、学生の専門科目と併行して履修の方が学習効果は高くなるとの考えから、高学年での教養教育の実践例が高く評価されている。評価事例としては、「専門性を持った教養科目を設置し、専門科目と併行して履修させる(北見工大、他)」、「3・4年次の後期課程で、幅広い教養教育科目の履修を目的に教養教育科目8単位の履修を義務づける(一橋大)」、「教養教育は

主に1-3年次に履修させ、学際・共通科目は専門教育と併行させるため3-4年次に開講する(名古屋工業大)、「低年次にもっぱら専門科目を学び、主題科目は4年次に配置する(名古屋大・法)」、「総合選択履修を卒業要件とし、全学教育科目と所属外専攻教育科目を4年にわたり併行して履修(九州大)」である。反面、特に教育大学や医科大学において教職課程・医学専門課程などのカリキュラム上の問題から、教養科目の履修が1-2年次に偏る傾向が強く、問題点として多数指摘されている。資格取得のためにカリキュラム変更には制限がある大学の事情も勘案する必要があるが、くさび形教育の達成尺度を、各々の大学が定義し、認知させることが必要である。

②は学生の利便性の視点から、専門教育との競合を避けた、教養教育科目の授業時間割編成に配慮する点である。特に専門教育と教養教育の時間帯を分け、学生の教養教育科目の受講に対する制限やクラスサイズに対する配慮を実施する大学の評価が優れる。評価事例としては、「4年間の一般教養科目の開講予定、セメスターと時間割などを明示し、履修が制度的に補償されるシステムを採用(大分大)」、「年次毎に履修できる単位に(1年次28単位、2年次18単位、3年次8単位)時間割作成を厳密に行い、履修科目の上限を設定する(静岡大)」、「時間割編成上、共通科目の開講枠での専門科目の開講を原則として禁止し、半期で8コマの教養科目が履修可能とする(山梨大)」、「少人数教育の円滑な実施、クラスサイズの均一化を図るため、「英語」以外の外国語科目、総合科目などは全学生を対象として履修時間帯を定めて授業を実施(広島大)」がある。学生が自由に興味を持つ教養科目を主体的に受講できるよう配慮することは、教育課程編成の重要な要素であり、大学が4年間の教養科目開講予定とその時間割を明示して、履修を保証するシステムはベストプラクティスとして特筆に値する。

③は学生の知的関心の幅を広げる観点から、開講科目の多様性が評価される。多様性を実現するための大きな流れとして2点特徴があげられる。第一に、従来の基礎専門科目に対し、所属学部による履修制限を廃してオープン化することであり、第二に、日本語運用能力やコンピュータリテラシーを向上させる基礎的技法を修得する科目を開講することである。評価事例としては、「教育原論として他分

野科目を12-20単位履修する(神戸大)」、「教養科目を複数数学部の学生を対象として開講する形でオープン化する(大分大)」、「基礎的技法の確実な修得(日本語での読み・書き・議論する能力、コンピュータを扱える技能、英語の運用能力)(山口大)」などがある。専門課程への所属決定の際、教養教育の成績で振り分ける制度を採用する大学もあるが、「成績判定に用いる科目をカテゴリ毎に上位1/3の科目に制限し、成績評価の難易度にとらわれない履修科目の選択を促進させる(東京工業大)」のように、学生の興味を重視した科目の履修を促す施策がとられる大学も評価が高い。

「教養教育と専門教育の関係」についても、「多くの選択科目を配置する一方で、専門科目の履修に不可欠な「基礎教育科目」を積極的に必修に指定し、専門教育で学習した知識を基盤とすることによって理解が深まるような教養教育科目を開講する(東京商船大)」、「共通科目を「教養科目」と「基礎・専門教養科目」に分割し、教養教育と専門教育を結びつけるように、学科の特性に従って検討する(東京農工大)」、「教養教育と専門教育の関係を考慮したカリキュラム編成とし、学生の成績との関連性をデータによって検証して改善を図る(京都工芸繊維大)」などの取り組みに対する評価が高い。

一方、問題点として指摘された事例としては、①教養教育と専門教育課程の位置づけ・関係性の整理、②高学年専用の教養教育科目の未設定、③習熟度に対する対応、④学生の専門以外の科目の履修促進であった。特に愛媛大学が指摘された課題としては、「教養教育科目の設置趣旨として1-2年次への配置を意図しているわけではなく、年次配当の基本的な考え方が見えにくい」、「学生の専門分野に近い教養教育科目を受講する傾向が強い」であった。

最後に「授業科目の内容に関する状況」において評価された項目をまとめると、①地域性を活かした科目の開講、②学生参加型科目の導入、③外国語教育・キャリア科目の拡充であった。いずれも大学の地域性・個性を高めて差別化をはかるとともに、学生の主体的行動能力を促す学習科目を開講することが評価に結びついている。

以上を総括すると、教養教育の編成や開講内容についてはおおむね各大学の目的・目標と合致していると判断され、高く評価されたと考えられる。そのなかでも、4年間にわたって学生の視野を広げた

めの教養教育科目の提供の有無と、学生の視点から見た教養教育の実践体制の有無が評価の基準となったと考えられる。今後は高学年での教養教育科目や専門性を踏まえた学際分野の授業などの開講数や履修者数の推移、学生が負荷無く教養科目を履修するための編成組織の機動力が評価の対象となるであろう。在校生・卒業生を中心とした授業編成アンケートを基に教育ニーズを掘り下げ、ニーズの早期提供に向けて全学的な教育問題として対応することが望まれるとともに、既存の学士教育の内容を多様化することを推し進めることが必要となろう。

教育方法

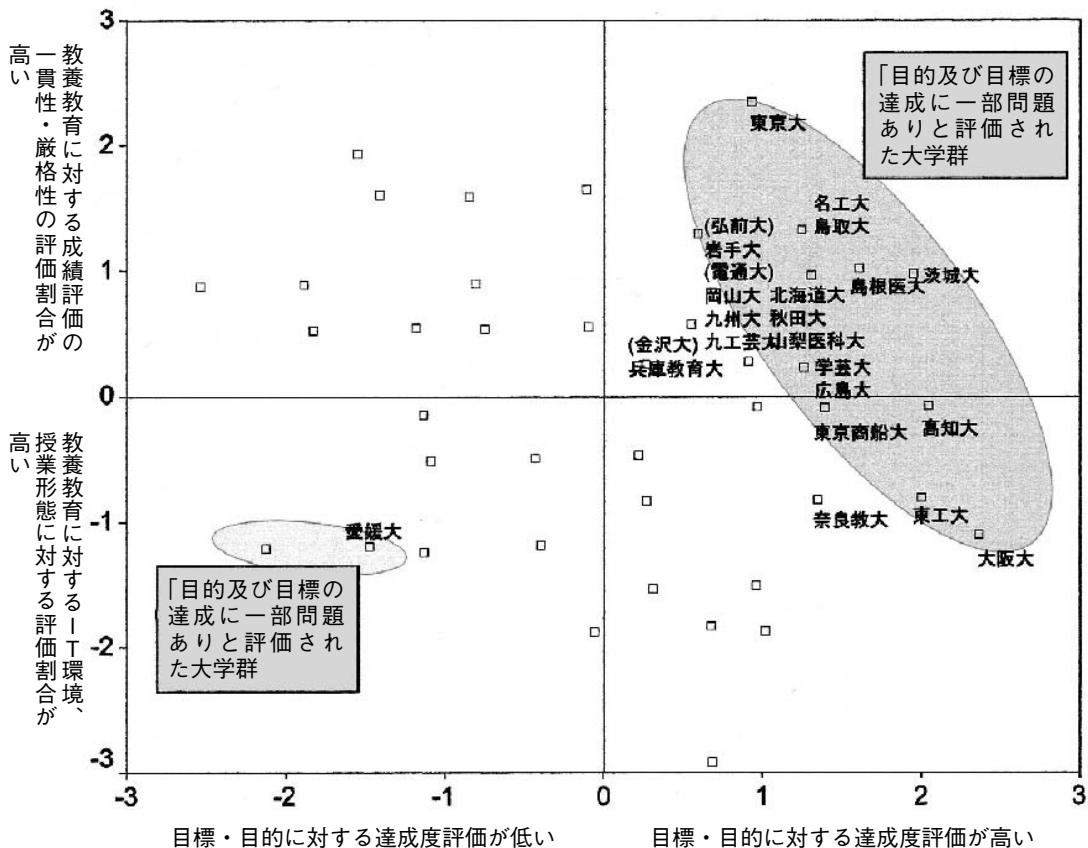
教育方法における最終評価と各々の評価項目の関係について重回帰分析を行うと^{注4}、成績評価の一貫性と厳格性に対する評価ウェイトが著しく重く設定され、時間外学習指導の設定や教養教育のための設備、教養教育のための図書整備等については評価ウェイトが比較的軽く設定されている。そのため、教育方法に対する評価ポイントは、高等教育機関の課題である教育対応の質と評価の厳格性・妥当性を

中心に評価が進められたと考えられる。

教育方法の評価において、評価ウェイトが重い4項目（授業形態、学力に即した対応、評価一貫性、評価厳格性）と授業形態と相関関係が比較的高いIT学習環境^{注5}の計5項目に対して主成分分析を行い、各大学の目的・目標に対する評価を図示すると図5となる。主要因分析の結果、初期の固有値が1以上のものから2因子を採択した。第1因子は全項目にわたり高い負荷量が付与されていることから、教育方法における総合的な取り組みに対する評価とした。第2因子は授業形態と学力に即した対応に高い負荷量が付与される一方、成績評価の一貫性や厳格性にマイナスの負荷量が付与されていることから、授業形態と成績評価のいずれが評価されたかを示す成分とした。

おおむね優れていると評価された大学に共通する項目は、成績評価の一貫性や厳格性で相応であるとの評価を得ていることである。「教育方法」において「問題あり」と指摘された大学は2校あり、その中の一つに愛媛大学が含まれる。この低評価の原因は、成績評価の一貫性と厳格性において「[センター運営委員会]で話題に上っている段階」であるた

図5 教育方法における目標・目的達成度の評価傾向



めであり、評価機構より深刻な問題点として指摘されたと考えられる。

成績評価一貫性という観点では、教育の質の保証が求められ、教員による恣意的な成績評価は許されない。そのため大学全体として成績評価の妥当性や信頼性を確保することが重要となっている。評価基準として、各授業科目を担当する教員の評価方法、各課題の達成度を測る指標の策定、試験問題の難易度の折り合わせ等を行うために議論する機会を設け、公平性と標準化された評価基準としてシラバスなどで公開することが必要となった。少なくとも同一教養科目については、共通テキストで授業進度を合わせ、同一の試験問題を用いて評価基準を合わせるなどの集団的取り組みが求められる。さらに、成績評価が確定する前に自らの評価基準について説明する機会を設け、客観的な点検を組織的に実践する姿勢が求められている。この観点において優れていると評価されたのは、「成績評価を教務課に提出する前に、教養科目会を開催して教員が自分の評価について説明する機会を持つなど成績評価に一貫性・客観性を保つ取り組みが行われる」島根医科大のみであった。一方、95校中79校（83%）が「一部問題有り」と評価され、その要因は成績評価の評価プロセスが組織的に確立しておらず、各担当教員に任されているとの判断によるものであった。

また、成績評価の厳格性（妥当性）についてだが、一貫した評価方針による学習成果に対する評価よりも成績配分の厳格化で捉えられる傾向が強い。前者は評価基準の明示や答案レポートの返却などにより、成績評価に関する情報開示を実施したうえで、あらかじめ設定された基準に則って成績評価を与えていくものである。後者は成績配分を一定基準で定め、学習成果に応じて成績評価として与えていくものであり、GPA制度として導入する大学も増えている。評価基準としては、評価を算出する基準の明示と厳格な運用体制が主たるものであった。また、GPA制度を導入する大学については、おおむね好意的な評価を得るものが多い。一方、成績評価格差を検討する組織的な取り組みを行わない大学については全て「問題有り」と評価されていることから、早急に取り組むべき課題として指摘されたと考えられる。また、基準に則した成績評価の状況を客観的に分析する手段を、評価基準として学生に公表・認知させることも求められている。

この観点では東京大学のみが優れていると評価されるが、この背景には進学振り分け制度の存在が大きい。「A（優）の割合を3割程度と教授会での申し合わせを定め、「A（優）」の割合が2～4割を超える場合は理由書を付し、運営委員会での議を経て認められる」と規定されているが、これは進学振り分けのために「成績評価の規格化」の徹底が必要だったためである⁸⁾。

成績評価に関する両観点に必要な施策としては、成績評価が適切に行われていることを確認する手段を持つことであろう。成績評価の基準を学生と教員の両者が納得し、学生アンケートによって「妥当な評価を受けた」との問いに一定割合で満足を示す結果が得られるよう、成績基準の認知をはかるとともに評価のフィードバックを確実に実施することが肝要である。個々の大学が各々の特性に応じた成績評価の基準を設定・運用すると、数年後には教育機関としてのコンセンサスが創出されよう。海外大学との学生交流や国内大学での単位互換制度が拡充するなど、大学間での協調体制が整備されるに従い、成績評価の基準も一定の方向に収斂していくものと考えられる。

授業形態での主な評価指標は、クラスサイズであった。語学科目・情報系科目では履修学生数の制限を実施する大学が多いが、総合科目や専門基礎科目、演習・実習について各々クラスサイズを決め、厳格に運用する大学が評価されている。優れていると評価された大学におけるクラスサイズは講義科目が90-100人、初修外国語が30-40人、実験・演習科目が10-20人程度であった。評価事例としては、「学生の授業評価の結果に応じて、学生参加型授業の開設や履修登録単位数の上限設定、オリエンテーションの充実によりクラスサイズの適正化を図る（秋田大）」、「少人数教育を重視し、教養教育関係221科目のうち、41%の科目が演習・実習・セミナー等の少人数教育を取り入れている。課題探求・問題解決型の教育方法を採用した授業が多数開設される（東京工業大）」、「語学科目が30人、健康科目が40人、講義科目が90人となるようにする（茨城大）」、「各授業科目に適した少人数制のクラス編成やTAの活用により双方向的な授業に配慮する（大阪大）」などがある。

一方、低評価の要因をまとめると、①クラスサイズの妥当性を定義したうえで運用されておらず、②

上限目標値を超過した場合の対応策を整備していないことがあげられる。いずれについても、クラスサイズの上限目標値の遵守率が鍵となる。①については授業アンケート等を通じて適切なクラスサイズを模索するとともに、同じ授業科目名でのクラスサイズは一定に揃えるなどの努力が必要となる。②については講義科目数を増やすか、受講科目数に制限を設けるかのいずれかが解決法となる。教員リソースの観点から後者を選択する大学が多いが、履修登録単位数の上限を設定して授業登録数に制限を設け、受講放棄率を抑制する施策を採用する傾向が強い。

愛媛大学が指摘された点は、「同じ授業科目名で受講者が40名から400名にわたるクラスが併存していることは不自然」であった。学生の主体性による授業選択システムを採用するが、クラスサイズや授業選択の偏向性については改善の余地がある。

学力に即した対応という観点では、①能力別・習熟度別クラス編成の有無、②補習授業の有無が評価対象となるが、組織横断的な体制が敷かれていることが判断基準となった。①については、主に語学科目（英語）が中心となるが、センター試験の成績やプレースメントテストによるクラス編成を実施する大学の評価が高く、制度が整備されていない大学の評価は低い。評価事例としては、「入学時全員にTOEFLを受験させ、成績により達成度別クラスを編成する（東京医科歯科大）」、「外国語ではCALL授業での個別指導や英語（リスニング）でのプレースメントテストによる習熟度別クラス編成を行う（大阪大）」がある。②の補習授業については、理系基礎科目を中心として、学力差を解消するためのクラスの設置が問われた。基本的に大多数の大学で補修授業に取り組まれているが、教員が自主的に補習授業を開設するなど教員個人の努力が主体の大学の評価は低い。つまり、学力把握と向上のための対応は、全体の底上げをはかる必要性から教員個人ではなく、組織的に取り組む姿勢を示すことが必要である。このような施策は後述する成績評価の一貫性や厳格性等の観点から、評価基準を教員全てで共有し、統一性が求められることから必要となるためと考えられる。

その他の観点としては、シラバスの記載方法に厳しい評価を下している。シラバスは授業に関わる進め方や内容を記した契約書に等しいものであり、簡潔に講義概要を把握できる点が評価された。特に「成

績評価の方法」、 「予習等の授業時間外学習についての指示」、 「オフィスアワー」の項目を明示することが求められた。シラバスの運用上の評価点としては、書式の統一や授業の進行状況に合わせた訂正入力の実施などが評価ポイントであった。評価事例としては、「様式が全学的に統一され、学生代表の意見も取り入れており、常に見やすさをめざして改善されている。授業計画などについては科目毎の特性に沿った記述が可能なように指示されており、授業時間外の準備学習については、学生に取り組みを促す記述がなされている（岡山大）」がある。

教育の効果

教育の効果に関する評価項目は、大学のステークホルダー（利害関係者）に対して教養教育の質や成果について質問し、そのフィードバックを通じてシステム改善を促すことを目的とする項目である。残念ながらほとんどの大学は「一部問題有り」ないし「問題有り」と評価され、今後の課題として指摘される結果となった。各大学の取り組みだが、学生による授業評価制度はほぼ全て（93校）で取り組まれているが、「学生の履修状況」に対しては、直接的に確認できる根拠資料を収集している大学はほとんど無く、「卒業生」からの直接的なアンケート集計を実施している大学はほとんど無い。また、「専門教育実施担当教員」の評価項目に対しては、ほとんどの大学の教養教育担当教員は全学出動体制のもとで教養教育と専門教育を掛け持ちする現状とは乖離した項目となっている。いずれも評価基準について、評価者と被評価者との間で合意されたものではないため、評価結果を議論することは難しいと考える。特に「学生の履修状況について」は間接的データとして単位取得率や履修登録率を用いるが、成績の厳格性や授業編成の問題と併せて検討すべき内容であろう。

学生による授業評価制度については、アンケートの設問項目の内容や授業満足度の結果が評価対象であった。評価事例としては「アンケート結果が良いと客観評価も良い傾向（島根医科大）」、「アンケート項目が流動的なため、学生の評価が真に改善に結びつくかは今後の課題である（富山医科薬科大）」、「教員の指導法については評価が高いが、授業内容について、教養や見識を養う上で「得るところの多

い授業であった」が7割である一方、「よく理解できた」が5割程度と高くない。また学生自身が授業に関連して自宅や図書館などでよく勉強したが14%で低く、学生の自主性が身に付いていないと推察される(山口大)」、などであった。この評価項目の特徴としては、各大学でのアンケートの集計結果が、そのまま評価機構の評価となっている点がポイントであり、評価機構としてアンケートの質問項目や手法について言及されていない。

ま と め

これからの大学には、教養教育の編成から各自の問題点の把握、改善プロセスの実践、解決の確認と新たな問題点の探索に至る一連の評価改善サイクルと一元的に取り組む組織の設置が求められている。特に問題点把握のための学生アンケートを実施し、その結果をもとに授業支援を行う組織や教育編成の改善に取り組む組織が改善プロセスの実践においては必須である。また、これらの組織には責任権限が明確に示され、集中的かつ機能的に改善活動に取り組む姿勢が求められる。そのため、評価結果を断片的に捉えるのではなく、経年変化と共にどのように改善されたかという尺度を、各大学が策定することを忘れてはならない。各大学の掲げる教養教育に対する目的・目標は相違するが、改善プロセスを重ねて高等教育機関としての理想像に近づこうという姿勢に差はない。そのため、他校の高評価事例について調査研究し、良い取り組みだけ自学に取り入れる努力と、自学に合わせた方法を試行錯誤しながら実践し続けることが鍵となろう。

(注)

注1 目的および目標の周知・公表に関する項目は、教養教育関連の報告書の発行有無やホームページの開設状況が評価対象であり、直接的に教育の実施体制や改善への取り組みに関わっていないと判断し、主要因分析の分析項目から除外した。

注2 SPSS Ver 11.5.1Jを用いて、教養教育の実施体制8項目について、主成分分析(相関)を計算。成分行列および累積寄与率は下記の通り。

	成 分	
	1	2
編 成 組 織	0.450	0.554
教 員 体 制	0.554	0.212
教 育 支 援	0.516	0.501
検 討 組 織	0.742	-0.079
学 ・ 授 業 評 価	0.590	0.165
FD	0.450	0.197
把 握 シ ス テ ム	0.748	-0.454
改 善 フ ィ ー ド	0.646	-0.639
累 積 寄 与 率	35.7%	51.8%

注3 SPSS Ver11.5.1Jを用いて、教養教育課程編成の4項目について、主成分分析(相関)を計算。成分行列および累積寄与率は下記の通り。

	成 分	
	1	2
体 系 ・ 構 成	0.754	-0.197
実 施 形 態	0.553	0.672
教 養 ・ 専 門 連 携	0.416	0.345
授 業 ・ 教 育 一 貫 性	0.522	-0.702
累 積 寄 与 率	33.0%	60.6%

注4 SPSS Ver11.5.1Jを用いて、教育方法の評価結果を独立変数とし、授業形態、学力に即した対応から成績評価の厳格性までの全10項目について、多重回帰分析を行い、下記の結果を得た。

	非標準化係数		強制投入法 R2=0.673
	ウェイト	標準誤差	
(定 数)	-0.271	0.395	
授 業 形 態	0.191	0.054	
学 力 に 即 し た 対 応	0.117	0.062	
時 間 外 学 習 指 導	0.035	0.061	
シ ラ バ ス	0.114	0.076	
設 備	0.002	0.065	
自 主 学 習 設 備	0.093	0.064	
教 養 用 図 書	0.054	0.065	
IT 環 境	0.090	0.068	
評 価 一 貫 性	0.284	0.064	
評 価 厳 格 性	0.341	0.051	

注5 IT学習環境は、講義や演習などで視聴覚設備を導入する大学が多くなり、多様な講義形態に応じて整備されたため、授業形態との相関関係が高くなったと推測される。そのため、調査項目として追加した。

参考資料

- 『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』、文部科学省(平成10年10月)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/daigaku/toushin/981002.htm

- 2) 国立大学協会第4回大学評価シンポジウム（平成15年5月21日）
- 3) 「大学評価学位授与機構 大学評価第2回試行を振り返って－評価結果と国大協アンケートの分析－」，国立大学協会第8常置委員会 評価結果分析作業グループ，平成15年5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），pp2，<http://www.niad.ac.jp/hyouka/houkoku/030325/overview.pdf>
- 5) 『「教養教育」評価報告書』各大学報告書，大学評価・学位授与機構，（平成15年3月）
<http://www.niad.ac.jp/hyouka/index.htm>
- 6) 『国立大学における教養教育の取組の現状』，大学評価・学位授与機構，（平成13年9月），pp20－21，<http://www.niad.ac.jp/hyouka/theme/kyouyou/jikoyoukou/youkou.pdf>
- 7) 『国立大学における教養教育の取組の現状』，大学評価・学位授与機構，（平成13年9月），pp19－20
- 8) 丹治 愛，「東京大学教養学部の成績評価システム」，『IDE 現代の高等教育』，No449，p36－41，2003年5月