

京都大学国際高等教育院

紀 要

創刊号

創刊にあたって

国際高等教育院の設置について——主に組織・制度的観点から——
 国際高等教育院長 村中 孝史 1

Research Paper

Validating Classroom Assessments Measuring Learner Knowledge
 of Academic Vocabulary
 John Rylander, Catherine LeBlanc,
 David Lees, Sara Schipperr and Daniel Milne 83

実践報告

京都大学における英語教育改革
 ——英語ライティング・リスニングコースに焦点を当てて——
 桂山 康司, 高橋 幸, 金丸 敏幸, 笹尾 洋介,
 ティモシー スチュワート, デビッド ダルスキー, 田地野 彰 111

2017（平成 29）年度 2 回生進級時アンケート報告書 123

投稿要領 185

2018 年 3 月

創刊にあたって

国際高等教育院の設置について

—主に組織・制度的観点から—

国際高等教育院長 村中 孝史

はじめに

京都大学における教養・共通教育⁽¹⁾は、第2次世界大戦後の大学改革において導入された「一般教育」に由来するものであるが、「一般教育」は、導入以来、その教育目標や内容、実施体制等の点で変遷し、いまだにその姿が固まった様子はない。他方、教養教育の重要性は、強く叫ばれ続けており、昨今、大学に投げかけられる課題を見ても、専門分野の教育だけでそれに対応することは難しく、教養教育の果たす役割は大きい。国際高等教育院は、そのような環境下において、京都大学における教養・共通教育を企画・実施するために設置されたものである。本稿は、京都大学における教養・共通教育のあり方、主としてその企画及び実施の体制という組織・制度的側面がもつ課題について、国際高等教育院の設置経緯に即しつつ、若干の考察を試みるものである。

1 国際高等教育院設置以前の企画・実施体制

平成25年度に国際高等教育院が設置される以前は、高等教育研究開発推進機構が教養・共通教育の企画を行い、人間・環境学研究科と理学研究科が実施責任部局として必要な科目の大半を提供するという、二元体制がとられていた。この二元体制は、平成15年に高等教育研究開発機構が設置されてからのことであるから、機構設置後10年で、再び大きな制度変更を行ったことになる。この間の、そして、それまでの変遷を簡単にまとめておくと、以下のとおりである⁽²⁾。

(1) 新制大学における「一般教育」の導入とその問題点

前述のとおり、第二次世界大戦後の大学改革により、「一般教育」が学部教育に導入されることとなったが、それを担当する教員が各学部が存在したわけではないから、導入当初、実施体制の構築は各大学における重要な課題となった。各大学はそれぞれのおかれた状況の中で実施体制の構築を迫られ、京都大学では、第三高等学校を組み入れて分校⁽³⁾を設置し、「一般教育」を実施した。その際、修学期間を前期2年の教養課程と後期2年（医学部は4年）の専門課程に区分し、前期2年に一般教育を割り当てた。分校は、昭和29年に「教養部」へと改称されたが、これは学内措置によるものであり、法制度上は、なお「分校」のままであった。とはいえ、この時点から教養部の評議員が評議会に参加するなど、学内的に、教養部は学部と同等の扱いを受けるようになった。なお、「教養部」が法制度上規定されたのは、昭和38年のことである。

教養部が法制度的にも位置づけられたとはいえ、その内実には多くの問題を孕んでいた。当時の、一般教育が抱えていた問題を、京都大学百年史は以下のようにまとめている。

「教養部での一般教養課程は、4年間の学生生活の前期2年に限定するもので、本来の一般教育の理念から見てはたして適切かどうかということは、教養部の設立当初からの問題であった。高校教育と専門課程との狭間に置かれた教養課程の教育は、学生側からも教官側からも、一種の通過的なプロセスと捉えられがちであり、そこに独自の教育的意義を見出すことがしだいに困難となってきたことは事実である。また教養部は人文科学・社会科学・自然科学の広範な領域にわたる豊富な専任教官を擁しながら、単なる教育機関という制度的位置付けを与えられているために、学内の他部局に比べて、教官の研究条件や研究環境において多くの改善すべき諸問題も抱えていた。」⁽⁴⁾

一般教養課程の意義や教育内容についての問題とともに、教養部教官の処遇改善の問題が指摘されているが、このような問題意識は、その後の学内議論⁽⁵⁾を通じて見られるところである。

(2) 教養部の改革論議とその廃止

昭和44年、「教育課程等委員会」における検討を受け、総長の諮問機関として「大学問題検討委員会」が設置された。この委員会の答申⁽⁶⁾は、教養課程を廃止して、一般教育と専門教育の4年一貫教育を行うことや、学部間の壁を薄くし、全学生が全学部の開講科目を受講できるようにすること等を提案している。また、教養部においても検討が行われ、当初、学部化が志向されたが、学部化は困難との判断の下、昭和53年に、独立研究科として「科学基礎研究科」を設置する案が総長に上申されている。その後、昭和60年に「学術総合研究科」案が総長に上申されているが、結局、これらの独立研究科構想は実現されることはなく、また、4年一貫構想も実現されることはなかった。この時期の改革論議について、「教養課程並びに教養部にかかわる検討と、一方において、教養部を基礎とする大学院研究科設置の構想が、それぞれの時期において具体的な構想を固めるために集中的に審議されたが、それらを本学の全学的な将来構想の中で必ずしも一体となって進めることができなかつたのは残念である」⁽⁷⁾との感想が述べられている。

こうした反省に基づき、さらなる改革構想は、「本学の教養課程及び教養部のあり方や制度を根底から見直し、同時に学部・研究科構想について全学的な観点から調査・検討することを任務と」した「教養部にかかわる構想検討委員会」に委ねられた。同委員会は昭和62年に、教養部を廃止して教養学部を設置すること、教養課程と専門課程の区分を廃止し、各学部が一貫教育を行うこと等を内容とする基本方針を提案した後、平成元年に、総合人間学部の新設、教養課程教育の改革案、学術総合研究科の基本構想を内容とする報告⁽⁸⁾を総長に上申した。この報告を基礎として、平成3年に独立研究科として人間・環境学研究科⁽⁹⁾が設置され、さらに平成4年には総合人間学部が設置されることとなる⁽¹⁰⁾。これにより、教養部は廃止された。

(3) 総合人間学部発足後の「全学共通教育」

総合人間学部発足後の一般教育の具体的な実施に関しては、平成3年に大学設置基準が改正されたことも踏まえ⁽¹¹⁾、教育課程等特別委員会が設置されて検討がなされている。同委員会の下には、カリキュラム等検討専門部会と自己評価等調査検討専門部会がおかれているが、一般教育に関しては前者において検討が行われ、その検討結果を同委員会が承認する形で、平成4年に報告がまとめられている⁽¹²⁾。この報告では、高度一般教育としての「教養教育」を重視する基本姿勢が確認されたこと、全学共通科目の実施体制として、「総合人間学部が、全学的協力体制の構築を基本に、全学共通科目の主要な部分（カテゴリー2及び3⁽¹³⁾）を提供し、全学の高度一般教育の実施に責任をもつことについて共通の理解が得られた」ことが述べられている。しかし、同時に、全学共通

科目の企画・調整・運営のための恒常的機関の必要性が確認され、総長を委員長とし、各学部、人間・環境学研究科、研究所、センター等を代表する委員によって構成される「京都大学教育課程委員会」の設置が提案されている。そして、実際にも、この報告に従って以後の実施体制が整備されることとなる。

以上のような新体制への移行は、①一般教育を高度化すること、②総合人間学部を主たる実施責任部局としつつも、全学の協力体制を目指すこと、③そのために全学的な調整体制を整備することを基本的な内容とするものであったと言える。

前述の「教養部にかかわる構想検討委員会」は、副専攻の導入や、専門科目を一般教育科目に読み替えることを提案し、又、既存学部が積極的に科目提供することを促していたが、実際、副専攻を導入したのは総合人間学部だけであり、既存学部は多少の要卒単位の変更は行ったものの、基本的に旧大学設置基準による一般教養課程の枠組みを大きく変えるようなことはしなかった。

また、「一般教育」の高度化のために、専門科目の一般科目への読み替えが提案され、その際、専門科目を提供する部局としては、主として総合人間学部が想定されていたところであるが、実際、総合人間学部が開講する科目の種類は、教養部時代に比して格段に増加し、それらの多くが全学共通科目として提供されることとなった⁽¹⁴⁾。一般教育の高度化は、教養部の学部化と表裏一体と考えられており、結果として、全学共通科目の大幅な増加をもたらした。人文社会科学系の科目を見た場合、平成4年度に教養部が提供した科目（演習や実習は除く。）は42科目であったが⁽¹⁵⁾、平成5年度において総合人間学部が提供した科目は81科目へと増加している⁽¹⁶⁾。これに、他部局から13の人文社会科学系科目が提供されたため、その合計は94科目となり、学生から見ると科目数は倍以上に増加した。

「専門教育と高校教育との狭間におかれた教養課程の教育は、教官側からみても、通過的な課程ととらえられ、専門科目のやさしい概説的な講義をもってこれに当たるといふ安易な観念を生み出しがちである」⁽¹⁷⁾との問題意識からすれば、より専門性の高い科目を提供することで一般教育を高度化することこそが、「多くの学生の勉学意欲を減殺し、独自の教育の場として」機能していない教養課程を改革する最善の策であったのであろう。しかしながら、そのことは、専門教育とは異なる教養教育の意義を十分に理解しない危険も孕むものであったように思われる。この点に関して言えば、前述の教育課程等特別委員会カリキュラム等検討専門部会報告（平成4年9月8日）は、教養教育（高度一般教育）の理念について論じ、「今後の大学において積極的に追求すべき教養科目の方向は、従来の各専門性を深く踏まえつつも、単に狭隘な専門性を広く超え出て、究極的には“humanistic attitude”の啓培を志向するものでなければなるまい。」と述べており⁽¹⁸⁾、教養科目の意義を強調している。そのため、全学に科目提供を求めるとしても、「現状では適当な担当者が必ずしも全部局において期待できるとはいひ難く」、まずは教官の意識改革が必要であると述べている。このこと自体は、教養教育の意義に関する一つの理解と評価しうるものの、ここで対象とされている教養教育は、従来、一般教育として提供されていた科目ではなく、新たに開講されるべき高度一般教育のことを指しており、従来の一般教育の見直しに関する言及はない⁽¹⁹⁾。また、新たに開講された高度一般教育（教養教育）の科目を提供したのは、結局のところそのほとんどが総合人間学部であり、協力が期待された⁽²⁰⁾既存学部が積極的にその要請に応えることはなく、教養教育の意義に関する検討が全学に広がったわけでもなかった。

(4) 高等教育研究開発推進機構の設置

総合人間学部は全学共通教育の実施責任部局と位置づけられたが、教養部廃止後の全学共通教育が全学的な協力体制の下で運営されることになっていたので、そのための機関として、前述した「教育課程委員会」が設置された。そして、具体的な作業は、その下におかれた「企画・調整専門委員会」と「カリキュラム専門委員会」が担うこととされた。本来であれば、この両委員会が中心となってその後の全学共通教育のあり方を決定するはずであったが、実際にはそのように機能しなかった。

後に、この体制に関しては、「各部局長で構成された企画・調整専門委員会は、本来の共通教育の企画全般を系統的に検討することにはならず、共通教育に係る予算等の限られた問題の対処に限定された。また、各学部から年度毎に委嘱される委員によって構成されたカリキュラム検討専門委員会も、日常運営を維持する以上には積極的な役割を担うには無理があった。このため、重要な方針の検討にはその都度特別委員会やワーキンググループを構成するなど、系統的な運営体制としては不十分さを抱えた状態が続いてきた。」との評価がなされている⁽²¹⁾。そしてこの評価は、「企画・実施・評価のサイクルを確立し、継続的な改善に責任を持つ組織的体制の整備が不可欠」との判断を生むこととなり、組織の再整備へと議論がつながることとなる。

組織整備にあたっては、「ア. 全学共通教育は全学的に支えることが必要であること、イ. 全学の委員会組織を支援するため、全学共通教育の在り方について継続的に実証研究を行い、その成果を改善策に反映させる機能をもつセンターの設置が必要であること、ウ. 実施運営の責任体制を明確にし、関係する部局が有機的な連携協力を図ることが可能となるシステムを構築すること」を基本として検討が進められ、平成 15 年 4 月、新たに「高等教育研究開発推進機構」が設置された⁽²²⁾。また、機構設置と同時に、人間・環境学研究科と総合人間学部の組織改編がなされており、総合人間学部の教官の多くが人間・環境学研究科へと移籍し、又、一部の理系教官は理学研究科へと移籍した。この結果、機構設置後は、人間・環境学研究科とともに、理学研究科が実施責任部局となった。

機構は、高等教育教授システムの研究開発、及びその成果に基づくカリキュラムの企画・開発・実施支援を目的とする「高等教育研究開発推進センター」と、全学共通教育の企画・実施及び評価を担当する「全学共通教育システム委員会」の二つの組織から成っており、両者が対等の立場で相互に関係をもちながら、全学共通教育における企画・運営の責任を担うものとされた。また、センターには、実施責任部局から若干名の教員が移籍し、実施責任部局と機構との連携を担うことが期待された。さらに、副学長クラスの者を機構長とすることで、全学的な運営を実現しようとした。

機構は、その組織図を見ると、全学的な大組織であった。全学共通教育システム委員会の下には、教養教育専門委員会、基礎教育専門委員会などの専門委員会が設けられ、さらにその下には、科目部会が設けられた。科目部会には、実施責任部局と各学部から委員が参加しており、その総数は相当な数となった。また、教育内容の改善を支援するセンターまで抱えていた。しかしながら、当初は教養教育のあり方に関する検討が行われたり⁽²³⁾、又、英語教育の改善等、一部には積極的な試みは見られたものの、それらの検討体制が全体として機能し、たとえば教養教育の在り方について不断に検討がなされ、あるいは新たな教授法や科目が開発され、それらが科目編成に反映される、といった状況が生じたわけではなかった。また、全学共通教育に対するニーズや学生の変化も大きくなっていったが、それらの変化に柔軟に対応することもできなかった。提供される科目やその内容は依然として提供側の意向に左右され、かえって、科目の細分化と科目数の増加は進行し、時間割の過密化と相俟って、学生が履修科目を決めることが困難になるという状況を生じた。また、教室のキャパシティーを超える履修登録が存在するといった状況も根本的には解決されなかったし、必修

の英語や初修外国語について1回生で単位を落とす学生が多く、それが以後の履修の躓きの原因になるといった問題や、成績評価の基準が明確でなく、たとえ同一科目でも教員によって成績評価がまちまちである等の問題も放置されたままであった。さらに、大教室が不足している、実験室やその設備が老朽化している、学生の居場所がない、といった施設・設備面での問題も放置され、総じて、機構設置によって全学共通教育が改善されたとは言いがたい状況であった。もちろん、関係者は真摯な努力を怠らなかったが、この体制そのものに限界があったと言わざるを得ない。

2 高等教育研究開発推進機構の問題点

本学における全学共通教育が以上のような状況にある中、学士課程教育について社会的関心が高まったことから⁽²⁴⁾、本学においても、平成21年11月、「学士課程における教養・共通教育検討会」（座長：大罵幸一郎工学部長）が研究科長部会に設置され、全学共通教育に関する点検・検討を行うこととなった。検討会では、作業部会を設けて検討を行い、平成22年4月に、その結果を「学士課程における教養・共通教育の理念について」⁽²⁵⁾としてまとめ、研究科長部会に報告している。この報告は、従来の議論を総括して、京都大学における教養・共通教育の意義を検討したものであり、今日の国際高等教育院の出発点となるものである。

しかし、そもそも、なぜ教養・共通教育の意義を検討するために、このような検討会を設けなければならなかったのであろうか。まさにその任務は、機構のそれではなかったのであろうか。これについて、上記報告「学士課程における教養・共通教育の理念について」は、「機構における検討は具体的な運営にかかるものが多く、各学部の学士課程の在り方と関連づけた検討がなされることは少なかった。」と述べている。機構は、従前の体制が日常的な具体的な運営に終始したことを反省して設置されたはずであるが、結局、同様の状況に陥っていたとの評価である。では、なぜ、そのような状況に陥ったのであろうか。

以下では、主として人文社会科学系科目の増加・細分化という問題を念頭に⁽²⁶⁾、機構での運営状況の問題点を検討する。

(1) 科目数の増加と時間割の過密化の問題点

最初に、誤解を避けるため、科目数が多いということ、それ自体が悪でないことは断っておかなければならない。そのことは、それだけ学生にとっての選択肢が広いということの意味するし、又、科目の細分化は、特定の問題について相当に突っ込んだ内容の授業も提供されていることを意味しており、「一般教育の高度化」をもたらすものであろう。また、一見して複雑怪奇なアカデミアの森に学生を放り込み、精一杯もがいてもらうことで学問世界のおもしろさを知ってもらう、という教育方法も、条件が整えば効果的である。さらに教員の側からすれば、自分の専門や現在の研究テーマをそのまま、あるいは、それに近い形で授業を行うことができるため、授業に力を入れやすくなるということもあろう。

しかしながら、こうした方法は、マイナス面ももっている。とくに、高校を卒業したばかりの学生にとって、自らが希望する授業を見つけることはそれほど簡単なことではない。あまりに多岐に亘る選択肢を前にすると、履修科目を決められない学生も出てくる。また、総授業数を一定とする限り、科目の種類が多くなると、同一科目でのクラス数が少なくなるため、必修科目との重複や履修人数制限のために希望科目を履修できない可能性が高まる。また、同一分野の科目が多数種開講

されていれば、自分が興味をもつ分野（それは自分の専門分野に近いことが多いであろう。）ばかりで単位を集めてしまい、多様な学問に触れることがなくなってしまう。さらに、教員が自らの研究内容をそのまま授業にすると、基本的な知識を欠いた学生にとっては理解が困難になる危険がある。かりに先端的な内容を扱う場合にも、その前提となっている当該分野における問題意識や分析視角、又、基礎的概念や方法論といったものから解き明かさないと、珍しいことを聞いただけに終わってしまい、教育というより、当該分野の宣伝になってしまう。

以上のように、科目の数が多いことはプラスとマイナスの両面を持つのであり、両者をうまくバランスさせることが本来必要なのであるが、本学においては、科目の増加へと向かう力が強く、機構はそれを制御できなかつたと言える。機構の問題点を探る前に、科目の細分化・増加へと向かう力がどのように生まれたのかを検討しておく。

(2) 科目数の増加と時間割の過密化をもたらした原因

1. 一般教育の高度化

科目数の著しい増加の契機となったのは、前述したように、教養部を廃止して総合人間学部を設置することと表裏一体で進められた「一般教育の高度化」である。教養部最後の年度に提供されていた人文社会科学系科目の総数は42科目であった。これでは、学問の発展を十分に授業内容に反映することができず、学生の興味に応えることができない、と考えられたものである。もっとも、機構において、この「一般教育の高度化」が自覚的に語られた形跡は見られないし、逆に、その見直しが議論されたこともない。もはや所与の前提として多様な科目の開講が前提とされていたように思われる。

たしかに、学問の発展は、細分化を伴うため、研究を背景に授業を行う教員にとっては、学問が発展すればするほど、研究対象は限定的になり、それ故、研究を背景として授業を行える範囲は狭くなる。それに応じて、教養教育においても細分化の動きが生じることは必然であったと言える。しかし、こうした傾向に拍車をかける事情も無視できない。

2. 総合人間学部の大学院化（人間・環境学研究科）

第一に、前述のように、教養部が廃止された時点で、教員の一部が、新たに設置された独立研究科である人間・環境学研究科に移籍し、さらに、平成15年の機構設置時には、残りの総合人間学部の全教員が、人間・環境学研究科と理学研究科に移籍し、実施責任部局もこの両研究科になったという事情が挙げられる。研究科では、研究科が対象とする分野の博士課程教育を行っており、そのための教員を揃える必要がある。人間・環境学研究科の教員は同時に、総合人間学部の学部教育を行いつつ、全学共通教育を担う必要がある。しかし、大学院教育と全学共通教育とでは、目指すべきものが異なり、両方を担当することには困難が伴うと考えられる。

大学院教育は高度な専門教育であるため、分野に特化し優れた業績を上げた教員を優先して採用すべきこととなる。他方、教養教育を担当する教員には、当該学問分野を専門にしない者にも、当該学問分野の基本的な問題意識や、基礎的概念、分析視角、方法論といったものをわかりやすく伝えることが求められ、そのような能力に秀でた者が相応しい。しかし、少なくとも、先端的な研究ですぐれた業績を上げていることは、そのような教育能力を保障するものではないし、経験的には、研究マインドの強い教員は、初学者を相手に基礎的な内容の授業を行うことを好まないように見受けられる。教養教育における分野の細分化は、こうした「矛盾」をいささかなりとも縮小させることを狙ったものとも評価しうる。総合人間学部設置における「一般教育の高度化」は、科目提供す

る側の事情に教養教育の内容を合わせることを正当化するものであったとも言うるのであり、機構においてもその状況が引き継がれ、教員の大学院への移籍がそれに拍車をかけたように思われる。

3. 科目提供部局の増加

次に、教養教育の科目提供を行う部局が、次第に増加したことが挙げられる。教養部廃止時に、各学部にて定員が振り替えられたことに加え、その後の改組により、人間・環境学研究科の定員が全学共通教育の科目負担を伴ったまま他部局に移動する等したことにより、数多くの部局が科目提供をするに至った。その結果、多数の他部局教員が、全学共通教育に科目提供することとなった。しかし、そうした教員は、教養科目を担当することを念頭に採用されたわけではなく、教育については、主としてそれぞれの部局での専門教育を念頭に採用されたものである⁽²⁷⁾。そのため、教養科目の提供を求められても、多くの場合、当該専門分野について、従ってかなり狭い範囲の、そして先端的な内容の授業を行うことしかできず、又、教養教育に関する理解も十分とは言えなかった。

以上のように、科目の細分化、そして多種類化が進んだ背景には、学問の発展という事情があるが、加えて、本学における教養教育の実施組織のあり方も無視できない影響を及ぼしたと言える。こうした状況の下では、常に、科目の種類を増加させる方向へと力が働くわけであるが、前述したように、それが過度に進むとマイナス面の方が大きくなってしまふ。したがって、この力を制御する方策がどうしても必要になるが、その任を果たすべき立場にあった高等教育研究開発推進機構は、残念ながら十分にその役割を果たせなかったと言える。そして、科目編成面におけるこのような機能不全は、履修登録管理、成績管理、学習指導、施設管理など、その他の面においても悪影響を与えた。機構は、総じて「発言権」が弱く、全学共通教育の運営を十分にコントロールできなかったと言える。その原因はどこにあったのであろうか。

(3) 組織・制度面の問題

前述したように、機構には、各学部からの委員により構成されるシステム委員会がおかれ、そこで科目編成が決定されていた。各学部から委員が出ており、全体としては相当に多くの教員が関わる体制が構築されていた。したがって、検討体制自体が脆弱であったとは言えない。より大きな問題は、そのように検討された結果を実施に移せるだけの体制ではなかった、という点にある。

機構には、前述のように附属高等教育研究開発推進センターが設置され、そこには専任教員が配置されていたが、主として科目開発や教育方法の改善を担うものであり、授業担当が主たる任務というわけではなかったし、そもそも人数的にも小規模であった。機構は、それ以外に専任教員をもたないため、かりに機構として新たな科目を開設しようとする場合には、実施責任部局である人間・環境学研究科及び理学研究科、並びに協力部局に対して科目提供を依頼しなければならなかった。しかし、機構側には、それらの部局に対し、提供科目を細かく指定する権限はなく⁽²⁸⁾、特定の科目の提供を実施責任部局や協力部局に求めても、拒否されれば、それ以上、為す術はなかった。科目部会においては、各科目の履修者数について検討がなされ、それが一定数に満たない状況が続く場合には科目の変更を部局に要請する、という作業はしていたが、提供された科目がそもそも教養科目として相応しいか否かを検討することはほとんどなかった。結局、機構が実施責任部局や協力部局に対して要請できたことは、科目提供負担のついた定員、あるいはその定員を使って雇用されている教員について、一定数の科目提供を求めることだけであったと言える（＝「数による管理」）。機構が重要と判断する科目⁽²⁹⁾をどの部局も提供しない場合、機構は広く学内に科目提供を呼びかけ、「ボランティア」で科目を担当してくれる教員を探し、それが無理な場合には非常勤講師を自

ら採用したのである。

以上のように、機構は科目編成の企画という面では、少なくとも形の上では十分な検討体制にあったと言えるが、その検討結果を実施できるだけの権限も体制も整備されていなかったと評価できる。その結果、整備された検討体制も、その力を十分に発揮することはなく、日常的な運営に終始するばかりで、教養教育の在り方について根本的な議論が戦わされるようなことはなかった。

国際高等教育院は、従前の体制に関する以上のような問題点を踏まえ、設置されたものである。

3 国際高等教育院設置の基本的考え方

(1) 国際高等教育院設置の経緯

「学士課程における教養・共通教育検討会」は、前述の報告の後、さらに教養科目の体系的編成を試み、平成22年9月には「学士課程における教養・共通教育検討会報告書」をとりまとめている⁽³⁰⁾。

この報告を受け、高等教育研究開発推進機構においては、システム委員会の下に「全学共通教育システム検討小委員会」を設置して、カリキュラムの見直しに着手し、翌23年9月に「全学共通教育システム検討小委員会議論のまとめ」⁽³¹⁾を了承している。ここでは、科目群の再編、人文・社会科学に関する群科目の開講必要性・適切性の検討及び提供科目の順次性・体系性の考慮等が検討された。この検討を基礎に、24年4月には、「共通・教養教育企画・改善小委員会」が設置され、新たな科目群の導入、科目名の大括り化、内容の順次性等を内容とする「平成25年度以降の全学共通科目の科目設計等について（報告）」⁽³²⁾をとりまとめている。これらの検討結果の一部は、科目編成に反映されたのであるが、一連の展開は機構内部からの自発的行動によるものでなかったし、これにより、機構自体から、全学共通教育を大きく改善する具体的動きが生じたわけでもなかった。

他方、全学においては、平成23年12月に「京都大学全学共通教育実施体制等特別委員会」が設置され、全学共通教育の実施体制の見直しに関する議論が開始された。この委員会は、24年7月に、「本学の全学共通教育の一層の適正化を図るため、現在の実施責任体制及び高等教育研究開発推進機構の業務を抜本的に見直し、各研究科等の協力を得て、全学共通教育の企画、調整及び実施等を一元的に所掌する全学責任組織「国際高等教育院（仮称）」を設置する」ことを内容とする報告⁽³³⁾をとりまとめた。この方針案は、「新たな学内組織に係るものであり、大学全体の企画事項と密接な関係にある」ことから、計画の具体化は、平成24年6月の部局長会議で設置が決定された「大学改革特別委員会」の検討に委ねられることとなった。当初案⁽³⁴⁾では、各部局から多数の定員を振り替えることが想定されたため、学内では大きな議論を生じ、総長が設置に理解を求め文書⁽³⁵⁾を出す等の状況となった。その後、特別委員会での検討を経て、平成24年12月4日の部局長会議に国際高等教育院設置案が提出され、検討の結果、継続審議となり、同月18日の臨時部局長会議において修正案が了承された。

国際高等教育院は平成25年に設置されることとなった。当初案よりも相当に限定されたものではあったものの、各部局からの定員振り替えを伴うものであったため、設置後1年以内に、教育院において、科目編成等についての検討⁽³⁶⁾を行った上で組織・定員に関して原案を作成し、あらためて全学会議に諮るものとされた。実際には、この原案作成に1年では足りず、平成27年1月に教育院長から総長に対し原案が提出され、同年2月10日の部局長会議、2月24日の教育研究評議会において了承されている⁽³⁷⁾。

(2) 国際高等教育院の組織

国際高等教育院（以下、「教育院」と言う。）は、組織規程上、環境安全保健機構や産学連携本部等の全学組織と同じく全学組織として整理されているが、その内実は、全く異なるものである。他の全学組織は、全学的に必要となるインフラ的業務を担当するものとして設置されている。そのため、各機構等の規程のそれぞれ第2条は、当該機構等の「業務」を定めている。これに対し、教育院規程第2条は、教育院が本学における「教養・共通教育を実施するとともに、教養・共通教育全体の企画及び運営を総括する」と定め、「教育」を担当する組織であることを示している。また、同規程第17条は、「教養・共通教育の実施に必要となる教育研究を行うため、教育部を置き、教育部に分野別に編成する教室を置く」と定めており、教育院には教育を実施するために教育研究を行う専任教員が配置されることが示されている。実際、教育院には教育院だけに専念する専任教員が配置されるとともに、各学部・研究科を併任する専任教員が配置され、これら専任教員により教授会が構成されている（同規程第20条）。もっとも、その数は、当初33⁽³⁸⁾であり、これだけで教養・共通教育を実施することは不可能である。その点で、教育院設置前と状況に基本的な変化はなく、依然として各部局⁽³⁹⁾に科目提供を求めつつ教養・共通教育を実施するという体制が維持されている。しかし、教育院と各部局との関係は、根本的に変化している。これについては後述することとし、その前に、教育院における科目編成の検討体制について述べる。

(3) 教育院における科目編成の検討体制

教育院における教育が各学部の学士課程の一部であり、学士課程について責任を有するのが各学部である以上、教育院における教養・共通教育の企画・実施には、各学部の意向が十分に反映される必要がある。もちろん、教育院は、教養教育、基礎教育、外国語教育の科目編成に関して責任を持つものであり、各学部の指示を受けて授業を提供するだけの存在ではない。教育院において提供する科目は、教育院において検討・決定すべきものである。しかし、教育院における科目編成は、それぞれの学士課程教育の目標の実現を可能とするものでなければならず、それと切り離された存在ではない。そのため、従前の機構時代も、科目編成を行うシステム委員会は、各学部を代表する委員と授業を担当する実施責任部局の委員から構成されていた。上記のとおり、教育院において科目編成を行うのは企画評価専門委員会であるが、ここにおいても、機構時代と同様に各学部を代表する委員が参画しており、その点でとくだんの違いはない。しかし、機構時代は、それぞれの委員はそれぞれの部局に所属しつつ「委員」として参画していたにすぎなかったのに対し、教育院の場合、委員は教育院に配置換えされることとなった。この変更は、以下の理由による。

人間・環境学研究科及び理学研究科という旧実施責任部局以外の学部の代表である委員は、それぞれの専門分野における教育・研究を担うことを主たる目的に雇用されたものであり、教養・共通教育に関する知見を持ち合わせているとは限らない。また、議論の結果について、自部局が負担する責任は必ずしも大きくない。とりわけ、上述した「数による管理」の下では、この責任は小さなものとなる。これに対し、人間・環境学研究科及び理学研究科の委員は、教養・共通教育の担当を職務内容の一部として雇用されているし、何より、議論の結果について、自部局が大きな責任を負うこととなる。これにより、議論への関わり方に温度差が生じ、議論の主導権はたいてい数多くの科目を提供する実施責任部局の委員がとることとなる。これには、次に述べるような問題がある。

科目編成にかかる検討は、本来、学生にどのような教養・共通教育を行うべきか、という教育的視点に立って行われるべきものである。しかし、人間・環境学研究科や理学研究科の委員にとって、

純粹にそのような観点に立って議論を行うことは容易でない。

大学における教育は、研究を基礎として行われる。そのため、教育と研究は一体のものとして扱われており、科目編成の改革をめぐる議論（教育改革）は、講座あるいは定員配置の見直し（研究体制の見直し）につながる可能性をもつ。換言すれば、教養・共通教育の改革をめぐる議論は、人間・環境学研究科及び理学研究科の委員にとって、自部局の研究体制の見直しをもたらす可能性をもつものである。他方、両部局は、独自の専門領域に関する教育・研究を発展させる任務も負っており、その観点から研究体制を整備する必要がある。そのため、両部局の委員は、自部局の研究体制に関するかかる議論も無視することはできず、いわば板挟み状態となる。結果、自部局における研究体制を前提として、教養・共通教育を論じることになりがちとなる。

各学部からの委員を教育院に配置換えすることは、以上のような問題に対する一つの対応である。人間・環境学研究科及び理学研究科以外の部局からの委員が、自分の部局（＝教育院）の問題としてより積極的に教養・共通教育に関する議論に参加することを促しつつ、他方、人間・環境学研究科及び理学研究科からの委員も、元部局の立場から離れ、全体的な教育的視点に立つことを促そうとするものである。もちろん、教育院へと配置換えしたと言っても、元部局を併任しているし、又、数年すれば元部局へと帰るため、このような効果は限定的なものである。そのため、教育院における教養・共通教育をめぐる議論の独自性を確保するためには、加えて、教育院長を人間・環境学研究科及び理学研究科以外の部局から指名すること、そうした教育院長を複数の副教育院長が支える強固な体制を構築すること、といった追加の方策が不可欠である。これらは、規程に定められているわけではないが、教育院の独自性を確保するために必須の運用ルールと言うべきである。

(4) 教育院と各部局との関係

前述したように、機構と実施責任部局及び協力部局との関係は、「数による管理」にとどまっていた。このために機構がその役割を十分に果たせなかったとの認識に基づき、教育院と各部局との関係が変更された。すなわち、教育院が、科目提供の基礎となる定員を有する部局に対し提供要請した科目を当該部局が提供しない場合、教育院は、科目提供の基礎となる定員の移動を全学会議に発議できることとされた⁽⁴⁰⁾。

従前は、実施責任部局や協力部局が、提供する科目を提案し、機構が形式面の問題を理由としてそれを拒否することはあっても、提案された科目の内容面に踏み込んだ上で、それを拒否することはほとんどなかった。機構は、定員に基づき積算される科目数の提供を部局側に厳しく求めたが、そうする以上、提供される科目について厳しい要求を行うことは実質的に難しかったと言える。

しかし、これでは教育的観点から必要と判断される科目の提供は保障されないし、又、教養・共通教育としては不適切と考えられる科目の提供を止めることもできない。重要なことは、科目数というよりも、教育的観点から必要とされる科目が必要な数だけ提供されることである。そのため、教育院と各部局との関係は、教育院が必要とする科目の提供を求めることがなるべく実現できるようなものへと変更される必要があった⁽⁴¹⁾。

もっとも、この変更により、「数による管理」が完全に放棄されたわけでもないし、又、部局が提供すべき科目を教育院が一方的に決められるようになったわけでもない。

前者に関して言えば、各部局の科目提供義務の基礎は、依然として教養・共通教育の負担のついた定員であり、これに基づいて教育院はその定員を使用する部局に対して、科目の提供を求めることとなる⁽⁴²⁾。しかし、厳格な数の管理は行わず、教育院にとって不適切と思われる科目しか提供

できない場合には、そのような科目提供は認めず、将来的に教育院が必要とする科目を提供できるよう当該部局が今後の人事において配慮することを求めることとなる。そのため、従来の基準によれば提供科目数が不足する場合も生じうる。この状態が相当期間にわたって続き、解消の目処が立たなければ、当該部局は上記配慮をしていないこととなり、教育院は定員移動を発議することとなる。

後者に関して言えば、部局は、それぞれに専門的な教育・研究を行っており、それを無視して教育院が提供科目を一方的に決めても、現実問題として、当該部局にそれを担当できる教員がいなければ、科目提供は不可能である。したがって、教育院としては、当該部局と提供できる科目に関し、協議を行う必要がある。もっとも、その際、当該部局が提案するメニューの中から科目を選ぶだけでは、教育院が必要とする科目を確保できるわけではない。したがって、前述のとおり、教育院側からは、当該部局の専門分野との関連が許す範囲で、教育院が必要とする科目を担当可能な教員を配置するよう、求めることとなる。

このようにして、部局との協議を経て、教育院が提供を要請し、且つ、部局側もある程度の長期（おおむね10年程度）にわたり提供を約束した科目を一覧にする作業を行うことで、数による管理から、科目による管理へと移行した。以降は、この提供要請科目一覧を基礎として科目提供が行われる⁽⁴³⁾。もっとも、人間・環境学研究科については、すべての定員が科目提供義務を負うものであるから、提供要請科目一覧を確定しても、欠員が出た場合には、提供が事実上不可能となる⁽⁴⁴⁾。そのため、人間・環境学研究科との間では、提供要請科目を確定するだけでは不十分であり、より踏み込んだ協力関係が必要となる。すなわち、人間・環境学研究科の定員充足にあたっては、教育院が必要とする科目が提供されるよう、事前に協議を行うこととなった。定員削減が続く中、工夫の余地は小さいが、教育院と人間・環境学研究科が、教養・共通教育の充実・改善のために緊密な協力関係を築くことはきわめて重要である。

おわりに

本稿においては、教育院の設置に至った経緯について、主に組織整備の観点から検討を行った。各学部で行う専門教育とは異なり、教養・共通教育は全学で行ってきた。教養課程の廃止後、各学部が教養教育も含めて4年一貫の学士課程の内容について責任をもつ体制に移行したわけであるから、教養教育や基礎教育についても各学部で行うことは考え得るところである。しかし、本学はそのような選択はしなかったし、又、現在、社会的に要請されている学士課程教育を行うには、教養・共通教育は全学で行うしかないであろう。そうであれば、各学部は、教養・共通教育についてより強い関心を抱き、積極的にその運営に関与すべきである。しかしながら、現実には、各学部の関心はなお薄い。このような状況を招く原因は、いくつか考え得るが、まずもって、教育に目を向ける姿勢が十分でないことが挙げられる。前述した報告（「京都大学の学士課程における教養・共通教育の理念について」）は、教養・共通教育のあり方を検討するには、各学士課程の教育目標を明らかにすることが必要であるが、そもそも各学部においてそれが明確にされてきたわけではないと述べている。最先端の研究を目指す京都大学であるから、教員の目が研究に向きがちであることは致し方がないのかもしれない。しかし、最先端の研究を目指す次世代を育てることも、同じく重要であることを今一度自覚すべきであろう。研究内容が高度化すればするほど、学部教育、とりわけ教養教育との距離は開く可能性がある。また、近年の業績主義は、教員から教育に目を向ける余裕を奪っている可能性もある。そうであれば、それらを前提として、教養・共通教育がしっかりと

運営される体制を整備する必要がある。教育院は、そのような状況を踏まえて設置されたものである。もっとも、組織や制度を整備しても、それだけでそれらが機能するものではない。その趣旨をよく理解して真摯に運営に取り組まなければ、その本来の力は発揮されない。したがって、教育や組織運営に関して十分な理解を有し、責任感をもって組織運営に当たる者を、教育院の運営へと継続的に引き込むことが重要である。そのためには、各部署が、教育院及びそれが担当する教養・共通教育の意義を十分に理解し、それを支える必要がある。それを欠けば、教育院の組織・制度もやはり機能しない。

注

- (1) 京都大学通則第 16 条は、「全学共通科目」及び「教養科目」という語を用いているが、京都大学国際高等教育院規程第 2 条は、「教養・共通教育」という語を用いている。このうち、教養教育が意味するのは、主として人文社会科学系の科目や自然科学系科目のうち基礎科目以外の科目である。また、共通教育が意味するのは、主として外国語教育と専門基礎教育である。
- (2) 教養部の歴史に関しては、京都大学百年史編集委員会『京都大学百年史 部局史編 2』612 頁以下(第 14 章：旧教養部)を参照。
- (3) 「分校」は、昭和 24 年 6 月 22 日制定の国立学校設置法施行規則 4 条に基づくものである。昭和 24 年に吉田分校が、同 25 年に宇治分校が開校されているが、昭和 36 年に宇治分校は廃止され、吉田に統合されている。
- (4) 前掲『京都大学百年史 部局史編 2』628 頁。
- (5) もちろん、教養改革の議論にとって、学生運動が大きな影響を与えたことは否定できない。
- (6) 大学問題検討委員会「教養課程の改善について(答申)」(発庶法第 5 の 2 号昭和 45 年 1 月 10 日)京大広報 No. 24 (1970 年 1 月 21 日) 1 頁以下。
- (7) 西島安則「教養部にかかわる構想検討委員会からの報告について(所感)」京大広報 No. 346 (1988 年 2 月 15 日) 426 頁以下。
- (8) 教養部にかかわる構想検討委員会「教養部にかかわる構想検討委員会からの報告」(平成元年 1 月 21 日)京大広報 No. 366 別冊(1989 年 3 月 1 日)601 頁以下。提案された教養課程教育の改革案は、一般教育科目 36 単位分について、①現に一般教育科目として開講されている科目を若干整理し、そこから最低 12 単位を履修するようにすること、②全学で開講されている指定科目から副専攻科目(12 単位)を履修できるようにすること、③指定された専門科目のうち 12 単位分を一般教育科目の単位として読み替えることができるようにすること、という内容であった。教養部が、学部化されることに伴い、専門科目が数多く開講されることになるため、当面、それらを用いて②及び③を実現することが想定されていたが、他方、各学部が積極的に専門科目を全学に解放することも期待されていた。
- (9) 第 1 専攻人間・環境学専攻が先行して設置され、翌平成 4 年に第 2 専攻文化・地域環境学専攻が開設されている。
- (10) 教養部の廃止は平成 5 年 3 月 31 日である。
- (11) 平成 3 年に大学設置基準が改正され、一般教育科目と専門科目の区分は廃止された。
- (12) 京大広報 No. 435 別冊(1992 年 10 月 15 日)389 頁以下。これに先立ち中間報告が出されている(京大広報 No. 427 別冊(1992 年 4 月 15 日)291 頁以下)。なお、「全学共通科目」という名称は、カリキュラム等検討専門部会において提案されたものであり、又、学則 16 条による全学共通科目と学部科目、教養科目と専門科目という分類も、ここでの検討結果である。
- (13) カテゴリー 3 は教養部時代から提供されてきた一般教育に相当する科目であり、カテゴリー 2 は新たに提供される専門科目を意味している。前掲京大広報 No. 435 別冊 406 頁参照。
- (14) 平成 4 年の授業科目を見ると、ゼミや実習を除く人文社会科学系科目は全部で 42 科目であるが、

- 平成5年に総合人間学部が提供するA群科目(ゼミや実習を除く)は81科目相当となっており、これに加えて、他部局が13科目を提供している。
- (15) 前掲『京都大学百年史部局史編2』641頁以下。
 - (16) 前掲京大広報No.435別冊426頁以下。
 - (17) 前掲「教養部にかかわる構想検討委員会からの報告」京大広報No.366別冊629頁。
 - (18) 前掲京大広報No.435別冊407頁。
 - (19) カリキュラム専門部会報告では、今後の全学共通科目は、従来、教養部が開講してきた一般教育相当科目、各学部がその専門基礎科目を全学に向けて提供するもの、今後各学部で試みられるべき「高度な一般教育」に相当する新しい「教養科目」の三つが事実上存在すると述べられている。
 - (20) 教養部廃止に伴い、その定員の一部(34ポスト)が各学部へ振り替えられている。各学部が協力して全学共通教育を支えるという体制を組織的に裏付けるものであったと言える。
 - (21) 京都大学将来構想検討委員会『京都大学における全学共通教育の改革』(平成14年4月)。平成12年10月に総合人間学部及び人間・環境学研究所から教育研究組織の改編及び実施組織の見直しの申し出があり、それを受けて全学の将来構想検討委員会で検討が開始された。
 - (22) 高等教育研究開発推進機構設置準備室「京都大学における全学共通教育の改革」京大広報573号1347頁。
 - (23) 後掲【資料9】(教養教育専門委員会『教養教育に関する人間・環境学研究所・文系群会の考え』(2004年8月))。
 - (24) たとえば「学士課程教育の構築に向けて」(答申)平成20年12月24日中央教育審議会。
 - (25) 後掲【資料2】。
 - (26) もちろん、専門基礎科目や外国語、あるいは保健体育科目等についても、基本的に同じ問題が生じていたが、それぞれに異なった形で問題が生じているため、ここでは誤解を避けるために人文学系科目を念頭におきつつ検討を行う。
 - (27) 教育をミッションとしない部局も含まれ、その場合には、そもそも教育能力さえ審査対象とされていない可能性がある。
 - (28) 理学研究科については、数学、物理、科学、生物、地学という分野ごとに科目負担を負う定員数が決められていたため、その点では安定的に科目提供がなされてきたが、機構側が分野間の割合を変更することを要請できたわけではない。また、当該分野で提供すべき具体的科目の決定についても、科目提供側の意向が強く働いていた。
 - (29) 新規科目ではなく、教員が定年退職したにもかかわらず後補充できなかった場合のことである。
 - (30) 平成22年10月12日の研究科長部会で報告。後掲【資料3】、【資料3別紙1】、【資料3別紙2】。
 - (31) 後掲【資料7】。
 - (32) 後掲【資料8】。
 - (33) 後掲【資料4】。
 - (34) 後掲【資料5】。
 - (35) 後掲【資料6】。
 - (36) 教育院では、企画評価専門委員会において1年をかけて教育内容について全面的な検討を行い、「教養・共通教育の改善に向けて 企画評価専門委員会WG報告集」(平成26年3月)をとりまとめ、これを基礎として、以後の改革に取り組んでいる。
 - (37) 文書内の数字に一部誤りがあったため、平成27年10月13日の部局長会議及び同月27日の評議会において訂正がなされているが、内容に変更はない。後掲【資料1】は、10月27日の評議会における訂正版である。
 - (38) 機構から引き継いだ定員は13であり、各学部からの企画評価専門委員が配置換えとなった数が20であった(人間・環境学研究所6、理学研究科5、その他9)。
 - (39) 教育院設置に伴い、教育院が実施責任を負うこととなったため、人間・環境学研究所及び理学研究科は実施責任部局ではなくなった。

- (40) 「国際高等教育院の教育実施体制について」（平成 27 年 2 月 24 日開催教育研究評議会決定、同年 10 月 27 日評議会修正。）【資料 1】の 6 は、「教育院が決定した科目の提供が不可能となった場合、協議会は貸与定員に関しては貸与を取り止める。また、部局に存置される定員に関しては、当該部局から教育院に必要な定員を移動させるよう、協議会が発議する。」と定めている。
- (41) これは部局の責務に関わる重要な変更であったため、評議会において決議されることとなった。
- (42) 前掲「国際高等教育院の教育実施体制について」の 1 は、実施責任をもつ部局及びその定員について定めている。
- (43) もっとも、この科目一覧以外の科目がまったく提供されないわけではなく、事情により部局が短期しか提供を約束できない場合等、一覧にない科目も提供される。
- (44) その他の部局は、部局定員の一部が、教養・共通教育への科目提供義務のある定員であるし、当該定員を使用する教員だけが科目提供するよう、教育院が求めているわけではない。

資料 1

国際高等教育院の教育実施体制について

1 平成25年3月31日時点において、教養共通教育の実施につき責任をもつ定員が、以下のとおりであったことを確認する。

- (1)高等教育研究開発推進機構が管理する定員 34（教授~~14~~~~20~~、准教授~~20~~~~14~~）
- (2)人間・環境学研究科の定員 135（教授78、准教授31、講師2、助教24）
- (3)理学研究科の定員 27（教授15、准教授11、助教1）
- (4)医学研究科の定員 7（教授4、准教授3）
- (5)情報学研究科の定員 2（教授1、准教授1）
- (6)生命科学研究科の定員 2（教授1、准教授1）
- (7)地球環境学堂の定員 9（教授4、准教授3、助教2）
- (8)高等教育研究開発推進センターの定員 8（教授6、准教授1、助教1）
- (9)学術情報メディアセンターの定員 1（教授1）
- (10)こころの未来研究センターの定員 1（教授1）

2 国際高等教育院（以下、「教育院」と言う。）教養・共通教育協議会（以下、「協議会」と言う。）が管理する(1)の定員は、当分の間、貸与の必要があると協議会が認めた場合に限り、貸与を継続する。但し、部局から移籍する企画評価専門委員について必要となる定員は、貸与の対象としない。

3 (2)~(10)の定員は、原則として当該部局に存置する。但し、教育院の企画評価専門委員を当該部局から推薦し、教育院に移籍させる場合にあっては、その間、必要な定員を教育院に貸与するものとする。

4 (1)の定員の貸与を受けた部局、(1)の定員を用いて教員を教育院に推薦し移籍させた部局、及び(2)~(10)の定員を存置される部局は、教育院が決定した科目を提供するものとする。提供科目の決定にあたっては、教育院と当該部局の間で協議を行う。なお、提供すべき科目数については、平成25年3月31日時点の基準を標準として教育院が定める。

5 人間・環境学研究科と教育院は、教育院が決定する科目の確実な実施に向けて、人間・環境学研究科の採用人事に関し、継続的に協議を行うものとする。

6 教育院が決定した科目の提供が不可能となった場合、協議会は貸与定員に関しては貸与を取り止める。また、部局に存置される定員に関しては、当該部局から教育院に必要な定員を移動させるよう、協議会が発議する。

資料 2

平成 22 年 3 月 29 日

「京都大学の学士課程における教養・共通教育の理念について」

学士課程における教養・共通教育検討会

はじめに

グローバルな知識基盤型社会において、我が国の学士課程教育が、未来の社会を支える優れた人材を育成するという公共的使命を果たし、社会からの信頼に応えていくために、どのような改革を推し進めなければならないか。近時、このような課題に取り組むため、文部科学省中央教育審議会の答申をはじめ様々な提言がなされてきている。「教育振興基本計画」（平成 20 年 7 月 1 日閣議決定）は、知識基盤社会において、我が国社会の持続的な発展を実現するために、社会全体で「教育立国」の実現に取り組む必要性を説き、今後 5 年間に総合的かつ計画的に取り組むべき具体的な施策として、教養と専門性を備えた知性豊かな人間を養成し、社会の発展を支えるために、学士課程の学習成果内容等の明確化や厳格な成績評価の導入等大学教育の質を確保するための枠組みを構築することを掲げた。そして、その具体化のために、教育課程の体系化、単位制度の実質化、学位授与の方針の具体化・明確化、教育方法の改善、初年次教育のプログラムの充実など、学士課程教育の構築に必要な諸方策が示されているところである⁽¹⁾。

本学においても、グローバル化の進展に伴い国際的な競争が激化している中であって、今後も、我が国のみならず国際社会において指導的な役割を果たす数多くの人材を輩出し続けていくために、学士課程教育のより一層の充実に向けて、積極的な取組を行ってきた。近時、学位授与の方針の具体化・明確化を図るとともに、学生が主体的に学ぶ姿勢・態度を醸成することに繋がる教育方法の改善や、高校段階での履修状況の多様化等に配慮した初年次教育のプログラムの充実等において、一定の成果を収めているところである。もっとも、改革に向けた取組はなお道半ばであり、このような学士課程教育の改善を積み重ねていく中において、とりわけ教養・共通教育の在り方について重点的に検討する必要性が広く認識されるに至っている。

本学においては、平成 5 年以降、各学部が 4 年又は 6 年の学士課程において一貫した教育を実施するという制度がとられてきており、学士課程教育の改善に向けた取組も、各学部が中心となって進めてきたところである。しかし、教養・共通教育の在り方に関しては各学部が単独で行うものではないことから、各学部における検討においては、現状を所与の前提とした議論が行われるに留まることが多かった。また、確かに教養・共通教育に関しては、高等教育研究開発推進機構において様々な検討が加えられてきたところであるが、機構における検討は具体的な運営にかかるものが多く、各学部の学士課程の在り方と関連づけた検討がなされるには限界もあった。しかしながら、学士課程における教養・共通教育の比重や意義

(1) 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（平成 20 年 12 月 24 日中央教育審議会）

を考えたとき、学士課程の改善に向けた取組において、教養・共通教育を除外できないことは明らかである。むしろ、各学部は、それぞれの4年又は6年の学士課程の在り方を検討するに当たり、根本に立ち返って、教養・共通教育の意義をそれぞれ再定義することが求められていると言える。

そこで、平成21年11月17日の研究科長部会において、機構における検討に加え、研究科長部会としても、4年又は6年の課程において一貫した方針のもとに学士課程教育を行うことができるよう、各学部が主体的に教養・共通教育の在り方について検討を進めるとともに、教養・共通教育の実施について全学的な連携を強める契機とすべく、同部会の下に「学士課程における教養・共通教育検討会」（以下、「本検討会」という。）を設置し、教養・共通教育の基本理念について審議を行うこととなった。

これを受けて、本検討会では、各学部に対して「学士課程における教養・共通教育の理念に関する調査」を実施し、その回答を踏まえて、本学における教養・共通教育の理念及び基本的な考え方について検討を重ね、本報告書を取りまとめるに至った。今後、この報告書が契機となり、各学部が教養・共通教育の在り方について主体的に検討を行い、より一貫した形で学士課程教育の構築・実施を行うとともに、文字通り、全学共通教育を全学的に支えるために必要な取組を推進する必要がある。各学部には、教養・共通教育の在り方は各学部に所属する学生の能力・資質に関する重要な問題であり、専門科目あるいは専門基礎科目の在り方にも深くかかわるとの自覚をもって、教養・共通教育を編成・実施する全学的な仕組みの維持・充実のために責任を果たすことが求められる。

1 本学における教養・共通教育の経緯と現状

教養課程及び教養部に関わる長年に及ぶ検討を経て、平成4年度末をもって教養部が廃止され、平成4年10月に、総合人間学部が設置されるとともに、従来の教養課程と専門課程との制度的な区分が廃止され、各学部が4年ないし6年の課程において一貫した方針のもとに学部教育を行い得る体制へと移行した。これと同時に、それまで教養部において実施されてきた前期2年の一般教養教育は、新たに全学共通科目による教育へと編成され、その企画、調整及び運営を行う責任組織として教育課程委員会が設置されるとともに、総合人間学部が全学共通科目の主要な部分を提供してその実施に係る責任部局となり、全学部の協力の下にこれを実施する体制が整備された。しかしながら、「実施の責任部局である総合人間学部と、企画、調整、運営の責任組織としての全学の教育課程委員会、更には各学部の間での連携が十分には機能せず、それぞれの責任を果たし得ない状況にある。」といった指摘がなされるなど、必ずしも意図した改革が十全に機能し得なかった。

こうした反省に立って、全学共通教育を全学的に支え、その実施運営の責任体制を明確にし、関係する部局が有機的な連携協力を図ることが可能なシステムを構築することなどを基本として、全学共通教育の企画実施運営の体制の検討が進められ、平成15年に高等教育研究開発推進機構が設置された。これと同時に、全学共通教育の企画及び運営を行う責任組織として全学共通教育委員会が設置され、その決定に基づいて全学共通教育の企画・実施及び予算執行等を機構が行う体制、機構の業務を統括する機構長の設置、事務体制の一元化などの整備や、総合人間学部の大学院重点化への改組等に伴い、人間・環境学研究科と理学研究科を全学共通科目の実施に係る責任部局とし、機構と密接な連携を図りながら、全学共通教

育を支える体制が整備された。

この枠組み等は、京都大学における全学共通教育の実施に関する規程（平成15年達示第1号）において規定化され、現在も機構を中心として全学共通教育が実施されるとともに、機構に置かれている執行協議会、全学共通教育システム委員会と各専門委員会等を中心に全学共通教育について日々改善、充実等が図られてきている。

しかし、近時、教養・共通教育の全国的な状況として、教育課程の中で専門教育の比重が増し、教養・共通教育の履修単位の減少と専門基礎教育の組込み、あるいは専門教育の早期化・高度化が見られ、学生の学びの幅を早期から狭めてしまう懸念があることが指摘されている。また、教養・共通教育の担い手であった教養部の改組・廃止以降、教員において、研究活動や専門教育を重視する一方、教養・共通教育を軽んじる傾向も否めないことなどが指摘され、教養・共通教育の望ましい実施・責任体制について、改めて真剣に議論し、適切な対応を取っていく必要性が説かれているところである⁽²⁾。

本検討会は、本学においてもこうした傾向が見受けられないかを検証し、教養・共通教育に関するこれまでの検討や改革等を十分に踏まえて、教養・共通教育の理念及び基本的な在り方について検討を行うものである。

2 教養・共通教育の基本的な理念・目的

教養教育(liberal education)は、「もともと『人間が人間らしく在る』とは何かに思いを致し、人間固有の価値や尊厳について理念的に掘り下げるとともに、それらを実践的に高揚・促進する心の姿勢ないし態度(humanistic attitude)を涵養するのを、本来の目的としてきた教育」⁽³⁾とされる。そして、「文系、理系を問わずそれぞれの立場から、哲学、倫理学等をはじめとする人文・社会諸科学の基礎的概念、数学、物理学、生物学等の自然科学の基礎的知識と方法論、さらには、学問研究の各時代における消長とそれを支えた時代固有の価値観の変遷をたどる思想史、科学史等を修得することは、教養教育の中心的な部分である」⁽⁴⁾といえよう。

また、「新しい時代の教養教育の在り方について(答申)」(平成14年2月21日)においても、「教養とは、個人が社会とかわかり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体とすることができる。教養は、人類の歴史の中で、それぞれの文化的な背景を色濃く反映させながら積み重ねられ、後世へと伝えられてきた。人には、その成長段階ごとに身に付けなければならない教養がある。それらを、社会での様々な経験、自己との対話等を通じて一つ一つ身に付け、それぞれの内面に自分の生きる座標軸、すなわち行動の基準とそれを支える価値観を構築していかなければならない。教養は、知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念としてとらえるべきものである。」といった指摘がなされている。

このように、これまで様々な表現によって教養教育の意義が語られてきたところである

(2)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(平成20年12月24日 中央教育審議会)

(3)「教育課程等特別委員会カリキュラム等検討専門部会報告」(平成4年9月8日)

(4)「京都大学における全学共通教育の改革」(平成14年4月 将来構想検討委員会答申 3- (1) 幅広い基礎教育の再構築)

が、いずれにしても、その基礎となるのは、人間を人間たらしめているロゴス（言語、思考）に関わる訓練であり、知識欲、ものに気づき探求へと向かう能力や共感する力を涵養することにあると言ってよい。

近年、このような教養・共通教育の重要性が再認識されるに至った背景には、学問研究の高度化・精緻化に伴い、専門教育の細分化が進展する一方で、環境や生命をはじめ、現代社会が直面する重要な課題が、より複合的で深刻な価値観の対立を含むものになって来ている状況がある。このような課題に対応するためには、多様な専門分野間での共同が必要であり、異なる価値観や視点の共存を図るとともに、現在の世代だけではなく、将来の世代に対する配慮をも欠くことができない。

それゆえ、今後、本学が、我が国や国際社会において指導的な役割を果たす人材を輩出していくためには、自らが専攻する分野について高度な専門的知識・能力を確実に修得させるとともに、共時的にも通時的にも多角的な視点で考察することができる知識や能力を身につけさせることを通じて、開かれた知的姿勢をもって、自ら課題を設定し探求していく創造的な能力を育成していく必要がある。もちろん、各人が専攻する分野における専門的知識・能力の修得が、これからも大学教育の最も重要な目的であることは言うまでもない。しかし、これからの社会において、そうした専門的知識・能力が十全に発揮されていくためには、自らの専門性を全体の中に的確に位置づけるとともに、異なる分野や異なる見方・考え方と対話し、多角的な視点で考察する能力が益々重要になるであろう。

また、本学の卒業生は、研究者あるいは高度専門職業人として、様々な領域で知識基盤型社会を牽引していくことが期待されるだけでなく、健全な良識と深い人間的洞察力、そして高い責任感・倫理感をもって、自由で公正な民主社会の担い手となることも求められている。それゆえ、そのために必要な基本的知識・資質を身につけさせることも求められる。この点、青年期後期にある学生の人間形成の観点からは、「未知なるもの」あるいは「自分とは異なるもの」と接触し対話を図ることによって、より広い世界の中で、自己とは何かを考え、自らの現在の位置を見極めると同時に、新たな自己の可能性を切り拓いていくことが、重要であると考えられる。こうした経験を積み重ねることにより、異なる考え方や価値観を有する人々との共生を図りつつ、社会における自らの役割と責任を自覚し、より高い次元において自己を実現していくことが可能となる。

本学における教養・共通教育は、以上のような人材を育成するという観点から、より一層の体系化・明確化を図っていく必要があり、以下において、そのための基本的な考え方や方策について提言する。

3 教養・共通教育の基本理念・目的を実現するための基本的な考え方について

(1) 学士課程における教養・共通教育の位置づけの明確化

従来の教養課程と専門課程との制度的な区分の廃止は、「一般教育を前期2年に置いて専門教育のための予備教育的な位置付けとしてきた点を改め、学生の人間として、また専門家としての成長に伴って要求される、『自由な思考のためのより豊かな背景と、職業訓練のためのより良い基盤を造るに必要な、幅広い人間性尊重の態度 (humanistic attitude)』を、4

年あるいは6年間を通じて得させようとするもの⁽⁵⁾であった。そして、平成4年の「教育課程等特別委員会カリキュラム等検討専門部会報告」において、「各学部が4年一貫教育の中で独自の『教養科目』を構想することは、同時に『専門科目』をどう考えるかということと必然的に関連するので、学部教育全体の根本的見直しに繋がらざるを得ない。したがって既存の教科目のうち、夫々の学部教育にとって何が『基本的』(fundamental)な教科目であるかを再吟味することを通じて、教育内容を『精選』し、ルーティンの教科目を整理する必要がある。(中略)この『精選』の作業は、各学部でどのような学生を育成しようとするかという根本問題とも直結している。今や、自らが目指すべき教育目標としての『学生像』を、改めて自覚的に把握し直すべき時であろう」という指摘がなされている。近年の中央教育審議会の答申において提言されている、学士課程における学習成果あるいは到達目標の明確化やそれに基づく体系的な教育課程の編成等は、本学において、すでにこの時期に認識されていたといえよう。

それにもかかわらず、最近まで、各学部において、学士課程教育を通じてどのような人材を育成することを目指すのか、あるいは、本学を卒業するためにどのような能力・資質を身につけることが必要なのかを、必ずしも明確にしてきたわけではない。とりわけ、教養・共通教育については、4年ないし6年の学士課程教育において大きな比重を占めるにもかかわらず、学士課程における位置づけやその教育課程の在り方について、各学部が明確な指針を示しているとは言えない状況にある。おそらく、その要因としては、教養・共通教育の在り方を検討するためには、例えば、文系学部が求める自然科学系の教養・共通科目や、理系学部が求める人文・社会科学系の教養・共通科目の在り方など、各学部が所属する学生に対して期待する学習内容を、全学共通科目を提供する各専門領域の学問的知見と結びつけ、それに基づいて教養・共通教育の教育課程全体を編成する必要があるが、これを各学部だけで行うことには限界があったことを挙げることができる。

しかし、各学部において、学士課程教育の目標あるいは学士課程教育を通じて達成されるべき学習成果が明確にされ、これを基軸として、専門教育、専門基礎教育及び教養・共通教育について相互の関係が整理されなければ、教養・共通教育の体系的編成及び教育方法等の改善を図ることは困難である。また、それと同時に、こうした学士課程教育の基本的な方針を学生に対して明確に示さない限り、学生は教養・共通教育の意義を的確に理解せず、それに対する学習意欲を高めることも、また目的意識を持った計画的な履修を促すこともできない。

それゆえ、何よりもまず、各学部において、学士課程における教養・共通教育の位置づけを明確にし、学生に対して履修を期待する教養・共通教育の内容を検討するとともに、各学問領域の専門家としての視点から、当該学問領域に関連する教養・共通教育の在り方について、その目的や期待される学習成果、提供されるべき授業科目とその編成等の検討を行うことが必要である。そして、本検討会は、学部でそのような検討を行う上において、以下に示す考え方や具体的な提言を十分に踏まえることが適当ではないかと考える。

(2) 知識基盤の体系的な修養について

(5) 「教育課程等特別委員会報告」(平成4年9月29日)

これからの教養・共通教育においても、上述のような哲学、倫理学等をはじめとする人文・社会科学の基礎的概念、数学、物理学、生物学等の自然科学の基礎的知識と方法論、さらには、学問研究の各時代における消長とそれを支えた時代固有の価値観の変遷をたどる思想史、科学史等を学ぶことが、基本的に重要であるという点は、これまでと大きく異なるわけではないであろう。検討すべき問題は、教養・共通教育の目的・理念に照らして、より具体的に、どのような内容の科目を提供することが適切であり、どのような教育方法を用いることが効果的か、また各科目をどのような観点から体系的に編成し、学生に対してどのような履修を求めるかといった点にある。この点については、次のような考え方がありうる。

第一に、そもそも、「かつては、教養について、『知識人としての教養の脈絡あるリスト』とでもいうべきものがあつた。それは、例えば、学問の体系の基礎を成す哲学や思想、科学、文学や芸術の古典をはじめ、教養として広く認められた書物のリストであつた。また、書物による知識のみならず、人格陶冶のための様々な修養を含むものでもあつた。」⁽⁶⁾とされる。これは、人間や社会の在り方あるいは自然との関わりを深く考察する上で重要であると考えられる代表的な書物を、例えば「京大生のための100冊」といった形で選定し、学生が自主的に読むことを推奨したり、できる限り多くの学生が、こうした書物を精読し、互いに議論を行うことのできる授業を提供することによって、将来、社会の様々な分野で指導的な役割を果たす人物にふさわしい共通の文化的な基盤を築くと同時に、人格の陶冶を図ろうとするものである。

第二に、様々な領域から多種多様な授業科目を提供し、その中から学生が自由に履修を選択し学ぶことによって、自ずから教養が身に付くとする考え方がある。これは、教養・共通教育の目的として、主体的・自発的に学ぶ意欲・態度の育成を重視し、授業をそのような主体的・自発的な学びの契機と位置づけるものであり、学生の多様な知的関心を触発するためには、できるだけ多様な科目の展開が望ましいと考えるものである。「学生の自由な学習を尊重する本学の伝統に依拠し基礎教育・教養教育の質的充実・強化を図ることが必要」⁽⁷⁾として現在の機構を中心とした体制へと移行する際にも基本的な方針とされたものであり、「自学自習」の精神を形式上最も反映したシステムといえよう。

第三に、学生にその主専攻以外の他の分野についても、ある程度まとまった知識と能力を身につけさせる「副専攻」制度がある。本学でも、「教養部にかかわる構想検討委員会からの報告」（平成元年1月21日）において提唱され、平成5年の総合人間学部の発足と同時に、同学部で導入され現在に至っている。この考え方は、自らの専門分野の理解を深めるためには、専門分野を異なる観点から相対化して捉えたり、専門分野に今までとは異なる考え方を取り入れることで、将来の知的飛躍を可能とする基盤を形成しようとするものである。この副専攻制は、一方で、主専攻に留まらない幅広い学修を確保すると同時に、他方で、その学修に際してある程度まとまりをもった科目群の履修を求めるところに特徴がある。その意味で、この考え方は、学士課程において教養・共通教育と専門教育の質的区別を解消し、学士課程全体を通じて、教養・共通教育の重要な目的の一つである多元的な視点の獲得を実

(6)「新しい時代の教養教育の在り方について（答申）」（平成14年2月21日 中央教育審議会）

(7)「京都大学における全学共通教育の改革」平成14年4月 将来構想検討委員会答申 1 改革の必要性)

現しようとするものである。

第一の考え方については、これまで、本学においても、古典に触れさせる共通の機会を設け、議論や学習者相互の研鑽を通じて、人格の陶冶に資する授業が、ある程度実施されてきているところである。ただ、多くの場合、こうした授業の提供は、個々の授業担当教員による工夫・努力によってきたところが大きいことから、これをより体系的・組織的に実施していくことが必要と考えられる。言うまでもなく、このような授業においては教員と学生あるいは学生相互間で議論し考えを深めていくことが不可欠であり、少人数のクラス編成で実施することが望ましい。

第二の考え方については、これまで、本学における自学自習の理念と密接に関連づけて議論されてきたところであるが、こうした「『自由な学風』に根ざした教育は、必然的に、学生個人々の学術研究、勉学への強い興味、意欲を前提としている。しかし、自主的・積極的な勉学意欲が常にすべての学生に自然に備わっているわけではない。課題探求への主体的な意欲をより一層惹起するために、それを可能にする学習環境をカリキュラムと結びつけて構築することが必要である」⁽⁸⁾。また、学生は、入学時点において、必ずしも各学問領域について、それなりの見通しをもっているわけではないことから、約800科目・2500コマを超える授業の中から、自らの判断で体系的な履修計画を立てることが困難になっており、選択の自由を拡大するために、多くの選択肢を提供した結果、却って有意義な選択を困難にする状況を招いているといつてよい。

さらに、教養・共通教育に対する学生の目的意識を欠いた受動的でお座りな態度の増長により、定期試験の難易度を基準として、いわゆる楽勝科目に履修が集中する傾向などの問題を顕在化させている。これは、学生の意識や履修態度の問題だけではなく、カリキュラム上の問題に起因する面があることも否定できない。高校段階における科目履修の多様化と学習内容の削減等により、かつては高校段階で習得していた知識を、大学入学後において習得させる必要性も高まっている。特に、理系学部においては、初年次より相当数の専門基礎科目が必修とされ、他の教養・共通科目を履修することができる時間が著しく限定される状況になっている。このことが、自らの興味・関心とは別に、また体系的をなら考慮することなく、A群又はB群科目を履修するという風潮に拍車をかけている。

伝統的な本学の自由の学風あるいは自学自習の精神は、授業科目の履修を契機として、その深奥やそれに隣接・関連する領域にも興味を抱き、自発的に、より深く、またより広く学びを進めていくというものであり、上に述べたような現状は、その対極に位置するものと言わざるを得ない。これまでも、このような認識に立って、新入生向け少人数セミナーの充実など、教員と学生あるいは学生相互の議論を通して学問への主体的な参加を促す「場」の設定に取り組みされてきたところであるが、本検討会においては、教養・共通教育の置かれている現状をより厳しく受け止め、今後も、本学が、真の意味において、自由の学風あるいは自学自習の精神を堅持していくためには、この点に関して、より一層の改善を速やかに図る必要があるとの認識に至ったところである。

第三の副専攻制については、これを本格的に実施しようすると、学士課程における専門科目の単位数を大幅に削減する必要が生じる可能性があり、そうした場合に、高度な水準の

(8)「京都大学における全学共通教育の改革」(平成14年4月 将来構想検討委員会答申3-(3)教育の場の活性化)

専門教育を維持していくためには、学士課程と大学院課程の関係を抜本的に見直すことが必要となってくる。それゆえ、副専攻制の導入は、教養・共通教育の在り方の検討を超えるものであり、将来的に、各学部において、より広い視野から調査・検討が行われるべき課題である。

しかし、副専攻制の背景にある考え方を、教養・共通教育の改善に活かすことは可能である。教養・共通教育には先に述べたような目的があるが、半期2単位を標準とする各授業科目において、そのすべての達成を求めることは困難である。そもそも、ある学問領域について、その基本的な見方・考え方を理解するにも、ある程度まとまった授業科目の履修が必要である。したがって、現在の教養・共通教育の基本的な枠組みを前提としながらも、例えば、各学問領域や一定のテーマについて科目群を設定し、一定の観点から個々の授業科目を体系的に位置付けて、学生にはこのような複数の科目群から一定の単位数の授業科目を履修することが可能となる仕組みを構築することが有用ではないかと考えられる。

以上の検討からも明らかなように、上記に示した基本的な考え方は、それぞれに優れた点と問題点を有しており、また相互に排斥しあうものではない。そこで、本検討会としては、それぞれの優れた点を取り入れつつ、本学の教養・共通教育が置かれている問題点を改善し、より一層の充実を図るために、以下のような具体的方策を提言する。

4 具体的方策

(1) 教養教育・共通教育の科目群の設定と科目履修の方法

ア. 教養教育・共通教育の科目群の設定

既存の学問領域や、あるいは、例えば「生命」や「心と意識」など、学問領域を横断する一定のテーマを基礎として科目群を設定し、各科目群について学習の目標あるいは期待される学習成果を明確にし、それに基づいて開講すべき授業科目を精選するとともに、各授業科目を体系的に編成することが適切である。この場合、学生は、複数の科目群から一定の単位数の授業科目を履修することが標準的となる。

現在、全学共通科目は週1.5時間・半期2単位の授業科目が標準である。したがって、各授業科目において、その学問領域の概要を把握し、基本的な見方・考え方を学び、同時に思考力・表現力を身につけ、人格の陶冶を図るなど、教養・共通教育において期待されるすべての能力・資質の修得を期待するのは、個々の教員が、いかに授業内容・方法の改善を図ろうとも、困難である。その結果、学生が一定の目的を持って体系的な科目履修を行わない場合には、様々な分野の雑多な知識を断片的に習得することになり、ある学問領域等について、それなりにまとまった知識や見方・考え方を身につけるには至らず、また他方で、論理的思考力や表現力等の能力を十分に身につけることもできないままに終わってしまうことになる。こうした状況に陥ることなく、教養・共通教育の本来の目的を実現するためには、各授業科目の内容・方法だけではなく、授業科目相互の連携を重視し、教育課程全体における各授業科目の目的あるいは役割を明確にしたうえで、そうした授業科目を一定の方針にしたがって体系的に履修することにより、全体として期待される学習成果・到達目標を実現することが可能な教育課程の編成を行うことが重要であると考えられる。

上記の科目群制度は、このような目的を実現するために、教養・共通科目の中に、科目群として、いくつかの授業科目のまとまりを設定しようとするものである。この場合に、何を

基準として科目群を設定すべきかについては、例えば、ある学問領域あるいはテーマに関する基礎的な知識や基本的な見方・考え方の習得という観点と、論理的思考能力や表現力等の一般的な能力の習得という観点が考えられる。しかし、前者の学問領域あるいはテーマと切り離して、後者の諸能力を抽象的に論じることには限界があるため、基本的には、前者を基準として各科目群を設定し、その科目群の中に、後者の能力を習得できる内容・方法の授業科目が適正に配当されることが望ましいと考えられる。

今後、各学部等からの意見を十分に聴取するとともに、これまでの教養・共通科目の履修状況等も踏まえ、どのような科目群を設定することが適切か、その際、どのような考え方で科目群を編成することが適切か、学生が各科目群から履修する標準的な単位数をどの程度と想定すべきかなど、本検討会において引き続き具体的な検討を進めることが必要である。

イ. 科目履修の方法

教養・共通科目を科目群に編成することと、学生に対して、どのような履修をどのような形で要求するかは、一応、独立の問題である。ア. で示したような形で編成された授業科目の履修方法については、①各学部が指定した科目群の中から、定められた単位数の授業科目を必ず選択し、履修することを求める方法、②学生が自由に選択した科目群の中から、定められた単位数の授業科目を選択し、履修することを求める方法、③履修モデルを設定し、科目群から一定の単位数の授業科目を選択し履修することを推奨するに止め、それにとらわれない履修をも認める方法、あるいは、これらの方法の組み合わせなど、様々な方法があり得る。

この点については、基本的に、各学部が、本学における自由の学風あるいは自学自習の伝統と、それぞれの学士課程教育の目標を十分に踏まえたうえで、教養・共通教育を効果的に実施する上で適切な方法を選択するのが適当であるが、3(2)で指摘した現状に鑑みると、少なくとも履修モデルの設定は必要であろう。

(2) 初年次における履修環境の整備—科目履修の順次性と科目区分の整理

教養・共通教育のさらなる充実を図るべく、(1)で示したような科目群制度を導入する場合には、学生が、自らの興味・関心に基づいて、科目群の中から一定の単位数の授業科目を履修することが可能な授業時間割の編成を行う必要がある。この際に問題となるのは、教養・共通科目、専門基礎科目、専門科目の区分と科目履修の順次性である。

現在の初年次教育を見た場合、既に触れたように、高校における履修状況の多様化と教育内容の削減等によって、これまで専門教育において前提とされていた知識・能力を未だ習得していない学生が増えてきていることから、専門基礎教育として、これらの学習を行わせる必要性が生じてきている。その結果、とりわけ、理系の学部を中心に、これらの専門基礎教育を行う授業科目が、必修科目あるいは選択必修科目として、初年次に多数配当されており、これが、教養・共通科目を体系的に履修させるために必要な授業時間割の可塑性を失わせる要因となっている。

確かに、自然科学系の学問においては、最初において基礎となる知識・能力を確実に習得し、段階的に学習を進めていくことが特に要請されることから、専門基礎科目の充実と専門科目との連携の強化は、学士課程教育の改善の上で、重要な課題であるといえる。しかし、上述のように、専門教育の充実とともに、教養・共通教育の充実もまた、学士課程教育にと

って重要であり、そのためには、人文科学、社会科学、自然科学の枠を超えて、それぞれが専攻する学問分野以外の授業科目を適切に履修させることが望ましいところである。

それゆえ、今後、高校の教育課程及び科目履修の状況を踏まえて、どのような授業科目を専門基礎科目として開講する必要があるか、またどのような順次性で専門科目と接続していくことが適切かについて検討を行ったうえで、初年次とりわけ前期において教養・共通科目の履修を円滑に行うことができるよう、専門基礎科目の配当をできる限り控える等の制度的な工夫を講ずることが必要である。

なお、これに関連して、専門基礎教育によって教養・共通教育が置き換えられていくことを防ぐために、専門基礎科目を全学共通科目として位置づけるか、あるいは専門科目として位置づけるかなど、科目の区分を適切に整理して、バランスのとれた教育課程を編成することが必要である。

(3) ポケットゼミなど少人数教育の充実—自学自習の促進と人間形成の場

現在、新入生向けに少人数セミナー（ポケットゼミ）が開設されているが、これは、平成10年度に本学独自の先進的な取組として、教員が自発的に提供するボランティア科目という位置付けのもとに始められたものである。

ポケットゼミの現状については、平成20年度に調査結果がまとめられているが⁽⁹⁾、開設の当初から今日に至るまで、学生・教員ともに満足度が高く、その要因として「自らの意思に基づいて担当し、内容を自由に工夫できる」ことが教員の積極性を引き出し、学生にはそれが教員の熱意として伝わり、膝をつきあわせて直接対話できる少人数セミナーという制度的特質と相乗して高い満足度を生んでいるとされている。このように、ポケットゼミなどの少人数教育は、教員の世界観や学問に対する姿勢に身近に触れながら、考えることの楽しさや学びの技法を学ぶことで、自学自習の精神を育み、導入教育として大きな役割を果たしているといえる。また、学生が文系・理系の枠を超えて学問と向かい合い、人間関係を形成する契機を与えるものとしても、重要な意義を有していると考えられる。

しかし、その一方で、正規の授業担当のほかにも、多様な業務を抱える教員にとって、ポケットゼミの担当は「負担が大きい」という指摘も開講当初から寄せられており、また、教育上必要な経費の負担などの財政的支援の問題や、受講希望者数に比して開設されているゼミ数が絶対的に不足している問題なども指摘されている。そして、これらの問題の多くが、ポケットゼミをボランティア科目として位置付けていることに起因していると分析されている。

上述のように、10年に及ぶ取組の結果、ポケットゼミが、自学自習の精神を育み、学問をめぐる人間関係の形成にとって有意義で、かつ、学生・教員ともに満足度が高いということが明らかになってきている以上、これを正規の授業科目として位置付けて、学生により一層積極的な受講を推奨する方向が適切であるとも考えられる。しかし、その場合、学生が受講可能な十分な数のゼミが開設される必要があるが、そのためには、他の教養・共通科目や専門基礎科目について授業科目を精選するなど、教員の授業負担が適正な範囲に収まるよう、教養・共通教育全体の在り方と関連付けた検討が必要となる。また、同時に、各教員の

(9)「新入生向け少人数セミナー（ポケットゼミ）の現状と課題—平成20年度アンケート調査報告—」（平成21年3月）

間でポケットゼミの意義が十分に共有され、授業の内容や成績評価について一定の質が確保されなければならない、実施施設の確保・整備など必要な予算的措置についても、これを講じる必要がある。

それゆえ、長期的にはポケットゼミを正規の授業科目として位置づけることが適切な方向であることを踏まえたうえで、当面は、ポケットゼミの意義に関する全学的な共通理解が形成されるように努め、その適切な教育内容・方法の検討を進めるとともに、開設ゼミ数の増加を図るなど、「ボランティア科目としての積極面を最大限発揮させようような制度的整備」⁽¹⁰⁾を行うことが適切であると考えられる。

また、少人数教育としては、ポケットゼミのほかにも、外国語・保健体育科目や専門基礎科目を中心に実施されているクラス授業がある。現在、クラス授業は、多くの場合、各学部又は学科を基礎として編成され、各クラスの規模は40名から60名程度である。このようなクラス授業も、教員と学生あるいは学生相互間での密接な対話・交流を可能にしており、学生の自学自習を促進し、人間形成を行う重要な場となっている。

このような教育効果をより高めるためには、今後、クラス規模をより小さくすることにより相互の交流を密接なものにするほか、学部横断的なクラス編成を実施したり、他の教養・共通科目の一部にクラス授業を拡大するなど、総合大学の利点を活かして、より広範な学問をめぐる人間関係の形成の場を築くことが考えられる。他方、その実現のためには、担当教員や教室の確保などの問題があるほか、クラス授業を拡充した場合に授業時間割を適切に編成することが可能か否か、あるいはポケットゼミとの関係をどのように位置づけるかについても、より具体的な検討を必要とする。

それゆえ、少人数教育の充実のための方策については、学士課程教育全体の改善及び必要な基盤の整備を図る中で、適正な教育負担の範囲内において、学生に対して高い教育効果が期待されると考えられる事項から、順次、実現していく方向で検討を進めることが適切である。

(4) 外国語教育

学士課程における外国語教育は多様な目的を有している。主なものだけでも、①各学問領域の専門書を原語で精読することで、テキストを正確に理解し、論理的に思考する能力を訓練すること、②グローバル化が進展する中で、国際的な情報の発受信を行い、様々な人々とコミュニケーションを行うための基礎となる語学力を高めること、③言語は思考・文化の結晶であることから、母国語と異なる言語を学ぶことによって、異なる見方・考え方あるいは価値観を学び、多文化理解を図ることなどを挙げることができる。こうした目的はいずれも学士課程教育の基本的な目的と密接に関わっていることから、今後も、外国語教育が重要な意義を有することは、広く意見の一致を見るところである。

しかし、学士課程教育を構造化し、その中における教養・共通教育の意義・目的を明確化していく際には、外国語教育についても、いかなる目的のために、どのような内容の教育を、どの段階で、いかなる方法で実施するかを検討する必要がある。この点について、以下、英語教育と初修外国語教育に区別して、基本的な考え方を示す。

(10)「新入生向け少人数セミナー（ポケットゼミ）の現状と課題—平成20年度アンケート調査報告—」（平成21年3月）

ア. 英語教育について

教養・共通教育における英語教育の目的及び内容・方法に関する検討は、これまでも継続的に行われてきており、平成18年には「学術研究に資する英語教育—京都大学における英語新カリキュラム」が示され、これに基づいて、現在の教育課程が編成されている。基本的には、本学における英語教育を「学術研究に資する英語」すなわち「学術目的の英語」の教育にあると位置づけたうえで、これを、総合人間学部が提供する全学共通科目において学ぶ英語である「一般学術目的の英語」と、他の学部が提供する授業科目において学ぶ英語である「特定学術目的の英語」に区分し、前者は「学術的教養」と「学術的言語技能」の教育を融合させたものであるとされている。

このような検討の背景には、本学における従前の英語教育について、総合人間学部が全学共通科目として提供してきた英語科目の目的が明確でなく、中等教育における英語教育との区別が判然としないこと、及び他の学部が提供する英語科目や専門教育との関係が明確ではないことから、学生の学習意欲を高めることができなかつたという率直な反省があり、改善の方向性として、基本的に適切なものであると考えられる。

まず、各学問領域の専門書を英語や他の原語で精読することによって専門的能力を高める教育は専門科目において行われることが適切であり、また、その導入となる専門基礎教育としての英語教育については、各学部が「文学部英語」、「科学英語(医学)」などの専門英語を全学共通科目として提供する方向が適切である。教養・共通教育における英語教育として、このような専門基礎教育としての英語教育をどの程度重視するかは、各学部がその学士課程教育全体の在り方を踏まえて、検討すべき事項であると考えられる。

それ以外の教養・共通教育としての英語についても、大学教育においてふさわしい内容の教育という意味において、「一般学術目的の英語」という位置づけを維持することが、今後も適切であろう。しかし、第一に、どのような書物・文献が、上述の教養・共通教育の基本理念に照らして、本学の学術的教養としてふさわしいかについては、今後、さらに検討を行う必要がある。また、第二に、グローバル化の進展の中で、様々な分野で指導的な役割を果たす人材は、人間や社会あるいは自然や科学に関する基本的な問題について、英語で実際に議論できることが期待される。そこで、「一般学術目的の英語」においては、ディスカッションやライティングなどの、言語技能的な側面をより重視する教育を行う方向性で検討する必要がある。この際、大学の限られた授業時間でバランスある外国語学習を行うには本来的に無理があることから、学生による能動的な自学自習を促し、授業科目と補完しあう教育へと質的な転換を図ることが必要である。

以上のように、英語教育については、既に、教育の基本的な考え方に関する議論の蓄積があり、今後は、より具体的な教育内容・方法に関する検討を進める必要があるとともに、必要な教員の確保や施設の整備、及び英語教育の責任ある実施を可能とする組織的・制度的仕組みについてさらに検討を進める必要があると考えられる。その際、留学生との交流による多文化理解の促進という観点からも、現在、国際交流センターで実施されている KUINEP の活用についても、合わせて検討を行うことが望ましい。

イ. 初修外国語教育

初修外国語については、これまで、すべての学部において、少なくとも1言語の履修を義

務付けてきている。しかし、「各学部、学科、教官個人の教育観によって、単位数、科目数、選択必修の別等に関して様々な見解があり、本学全体としての統一的理念、方針が明確なわけではない」⁽¹¹⁾という指摘がなされてきた。確かに、文学部をはじめ、専門教育において、英語以外の外国語を高い水準で習得することが求められる学部もあれば、初修外国語教育を、異なる文化の構造や価値観の多様性を認識する多文化理解の教育として位置づける学部もあり得るところである。

それゆえ、何よりもまず、各学部が学士課程教育における初修外国語教育の位置づけを明確にする必要がある。そして、それに基づいて、初修外国語教育において期待される学習成果・到達目標を検討し、履修科目数、単位数及び選択・必修の別等について、基本的な考え方を明らかにすることが求められる。

そもそも、初修外国語教育の目的あるいは教育課程における位置づけが明確にされないかぎり、その内容・方法について改善を図ることは困難であり、また学生の学習意欲を高めることができない。また、外国語教育については、これまでも授業負担等の適正化や教員の確保などの重要な課題が指摘されてきており、初修外国語教育の基本的な考え方について、より立ち入った検討を欠いたままでは、今後、初修外国語教育を責任ある形で実施することが困難になりかねないからである。

各学部においては、初修外国語教育が、多文化理解を図る上で重要な意義を有していること、及び言語や文化に対する高い関心を有し、幅広い外国語の習得に積極的な学生の意欲に応える必要性について十分な配慮をしつつ、上記の検討を進め、その結論を踏まえて、全学的な検討を行う場を早急に設けるべきである。

その際には、英語教育の場合と同様、必要な教員の確保や施設の整備、及び初修外国語教育の責任ある実施を可能とする組織的・制度的仕組みについてさらに検討を進める必要があると考えられる。

(5) 科目履修における規律の確保と成績評価の在り方

上記のような教養・共通教育における教育課程の編成あるいは教育内容・方法の改善を円滑かつ効果的に実施するためには、科目履修における規律を確保する必要がある。これまで本学は、自由の学風あるいは自学自習を重視する観点から、できる限り、学生の自主性を尊重した科目履修を可能とするように努めてきた。それは、学生が高い学習意欲と明確な目的意識を持って、科目履修において自己規律を行うことに期待をしてきたということでもある。

しかし、近年、安易な科目履修の態度を示す学生が顕著になり、それを放置することによって、教養・共通教育における学生の学習意欲・目的意識をより一層損なうとともに、教育課程の編成や教育内容・方法に悪影響を及ぼすことが懸念される事態になっているといわざるを得ない。自由な精神をもって学問と向かい合い、自ら主体的に学ぶということと、学問あるいは学びに対して真摯な姿勢を求めるということは、本来、両立するだけでなく、後者は前者を可能にするための前提条件でもある。それゆえ、教養・共通教育の早い段階において、学問あるいは学びに対して真摯な姿勢を身につけさせるために必要な規律を行うこと

(11) 「京都大学自己点検・評価報告書Ⅱ2000」

は、その後の専門教育を含め、本学の自由な学風が大きな学問的実りをもたらすために必要であると考えられる。

この点、なによりもまず、自学自習を形骸化させることなく、実効性あるものにするためには、単位制度の実質化を図る必要がある。これは、中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」においても指摘されている点であるが、自学自習を重んじてきた本学においては、より一層、真摯に検討をする必要がある。

単位制度の実質化とは、授業時間外に準備学習や発展学習を行う自学自習の時間を十分に確保することを目指すものであり、学生が自学自習を行う動機づけを行うとともに、学びの方法を学ぶ時間として授業を適切に位置づけるということである。これまで、教養・共通教育においても、シラバスやセメスター制の導入・改善などが行われてきているが、これらはそれ自体が目的ではなく、単位制度の実質化という観点から、その意義づけを明確にされる必要がある。また、各学期における履修登録の上限についても適切な在り方が検討される必要がある。

他方、本学の自由の学風を今後も維持するためには、自学自習の動機づけを図ると言っても、いわゆる詰め込み式の課題を出すことによって、準備学習や発展学習を強制するのは適切ではない。あくまで授業を契機として、学生が自らの興味・関心を広げ、意欲的に自学自習を行うことが重要なのであり、そのために適切な課題の設定や必要な学習方法のアドバイス、あるいはその成果を示す場の確保など、授業の在り方やシラバスの内容の改善について検討を行うことが求められる。その際、学生にとって指針となる「京大生のための100冊」、あるいは「見る100冊、読む100冊、身につける10冊」といった書籍の選定、「自学自習のために必要な学ぶ技法」に関するテキストの開発、さらには、わからない問題を、わからないからといって敬遠するのではなく、わからないことを抱え込み、それを多角的に見ることを大切にす姿勢を学ぶために有用と思われる課題の開発といった作業が組織的に行われる必要がある。

また、このようにして学生の科目履修の規律を確保する工夫を行った場合には、そのような学習に対する意欲を高め、またその成果を適正に評価するために、成績評価の在り方についても検討を加え、適切な改善を行う必要がある。教養・共通教育の目標及び期待される学習成果・到達目標を明確化し、それを基礎とする成績評価基準を策定したうえで、その周知・徹底を図るなどの工夫が必要であろう。成績評価が過度に厳し過ぎたり、緩やか過ぎる科目が顕著である場合には、学生の履修が特定の科目に集中したり、また逆に履修者が著しく少ない科目が多数生まれたりするほか、学生が不必要に多くの科目を履修登録するなど、教育課程の編成の上でも、また授業の内容・方法の上でも問題を生じさせ、学生の学習意欲・目的意識を低下させることになる。

学問あるいは学びに対する真摯な姿勢を身につけさせることは、大学において、人間としての責任感を育成する教育としても重要であり、自由の学風及び自学自習の精神を今後も健全な形で維持していく上で適切な具体的な方策を検討すべきである。

おわりに

冒頭でも述べたように、近時、学士課程教育の改善と充実について盛んに提言等がされるようになっていなかで、本学が今後も、我が国のみならず国際社会において指導的な役割を果たす数多くの人材を輩出し続けていくためには、学士課程教育のより一層の充実に向け

て積極的に取り組んでいく必要性、そのなかで、教養・共通教育の在り方についても重点的な検討を行う必要性が広く認識されるに至っている。

教養部の廃止以来20年近い歳月が経過し、各学部が4年又は6年の学士課程において一貫した教育を実施するという制度の下、各学部において様々な学士課程教育の改善に向けた取組が進められてきたところであるが、改めて各学部がそれぞれの4年又は6年の学士課程における教養・共通教育の意義を再定義することが求められていると言えよう。

今後、この報告が契機となり、各学部が主体的にそれぞれの教育課程及びそれにおける教養・共通教育のあり方等についての検討を行い、その具体化に向けた取組が全学的に推し進められることを願うところである。とりわけ、本報告書において提言した、教養教育における適切な科目群と科目の設定については、引き続き本検討会において検討を進め、各学部の協力を得ながら、人文・社会諸科学の基礎的概念、自然科学の基礎的知識と方法論、さらには、学問研究の各時代における消長とそれを支えた時代固有の価値観の変遷をたどる思想史、科学史等を効果に履修し、本学の学士課程修了者に求められる知的能力を涵養する教育体系を構築することが必要である。

また、このために必要な人員、予算、設備等についてもより一層の充実が求められ、大学としても、これまで以上に教養・共通教育の位置付けを重視して、可能な限りそうした基盤整備を行っていくことが必要である。

学士課程における教養・共通教育に関する検討会

所属・職	氏名	備考
理事	西村 周三	
理事	塩田 浩平	
文学部長	苧 阪 直行	
法学部長	林 信 夫	
理学部長	吉 川 研 一	
医学部長	光 山 正 雄	
工学部長	大 寫 幸一郎	座 長

学士課程における教養・共通教育に関する検討会作業部会

所属・職	氏名	備考
文学部・教授	赤 松 明 彦	
法学部・教授	土 井 真 一	
理学部・教授	森 脇 淳	
医学部・教授	武 藤 誠	
工学部長	大 寫 幸一郎	座 長

平成 22 年 9 月 30 日

資料 3

学士課程における教養・共通教育検討会検討報告書

はじめに

本検討会は、教養・共通教育に関し、現行の高等教育研究開発推進機構による検討の仕組みに加えて、各学部がその 4 年又は 6 年の教育課程において、学生にどのような教養教育を修得させるべきかを主体的に検討し、各学部における学士課程教育の在り方、教養・共通教育の位置づけを改めて考える契機とするとともに、京都大学における教養・共通教育の理念、在り方を検討するため、平成 21 年 1 月 17 日開催の研究科長部会において、その下に設置することが了承された。また、これと同時に本検討会の下に作業部会が設置された。

以降、検討会及び作業部会において検討を重ねるとともに、その過程において各学部に対する意見照会等を行いながら、報告書の取りまとめ作業を進め、平成 22 年 4 月 13 日開催の研究科長部会において、「京都大学の学士課程における教養・共通教育の理念について」を報告したところである。

この 4 月 13 日の報告では、近年、教養・共通教育の重要性が再認識されるに至る社会的背景を踏まえ、本学における教養・共通教育の重要性とそのより一層の体系化・明確化を図っていくことの必要性を示し、そのために、(1) 「知識人としての教養の脈絡あるリスト」による基盤形成と人格陶冶、(2) 多様な科目の自由選択による主体的・自発的学習態度の育成、(3) 副専攻制度による多元的視点の獲得という、本学の教養・共通教育に関連して従来検討されてきた 3 つの考え方のそれぞれの優れた点を取り入れるために、

- ・ 既存の学問領域や、複数の学問領域を横断する一定のテーマを基礎とした科目群を設定し、各科目群について学習目標と成果を明確化したうえで、開講科目を精選して体系的に編成すること。[科目群の設定と開講科目の体系化]
- ・ 各学部は、それぞれの学士課程教育の目標を踏まえて、科目群のうち、選択必修制や履修モデルといった形で、学生が履修すべき科目群と単位数を設定すること。[各学部による履修モデルの提示]
- ・ これらを実現可能なものとするため、専門基礎科目の在り方やそれらと専門科目との接続等を再検討しつつ、初年次とりわけその前期において専門基礎科目の配当を可能な限り控える等の制度的な工夫を講じること。[初年次への専門基礎科目配当の見直し]
- ・ ポケットゼミが自学自習の精神を育む等の点で高い教育効果をもつことから、これを将来的に正規の授業科目と位置づける方向で検討することが望ましいこと。[ポケゼミの正規授業化]

という提言を行うとともに、語学教育についても、「一般学術目的の英語」と「特定学術目的の英語」という現在の区分の方向性は基本的に適切であり、また、「一般学術目的の英語」の重要性も変わることはないが、どのような書物・文献が教養・共通教育の基本理念に照らして適切かを検討するとともに、グローバル化の進展に対応して、ディスカッションやライティングなどの言語技能的な側面をより重視する教育を行う方向で検討すべきであることなどの提言を行ったところである。

4 月 13 日開催の研究科長部会では、この報告を踏まえて、引き続き検討会及び作業部会において、具体的な科目群等についての検討が総長より要請され、作業部会において鋭意検討を重ねた結果、今般、「教養・共通教育の基礎となる科目について」、「教養・共

通養育における科目群に関する考え方について」及び「語学教育について」の3つの区分により、検討結果等を取りまとめたところである。

本報告に記された内容は、本検討会の設置の趣旨に基づいて、京都大学における教養・共通教育の理念、在り方を検討するという視点に立って取りまとめを行なったものである。今後、更に現状との摺り合わせを行い、実現可能性、とりわけ実施体制、予算、施設設備など、より具体的な検討を要することになるものである。その検討の際には、京都大学が今後とも、高度な専門知識と深い教養、高い識見を兼ね備えた人材を輩出するために、各学部がその4年又は6年の教育課程のなかで、京都大学の学生としてふさわしい教養をどのようにして身につけさせるべきかという視点が引き続き重視されることを願い、この報告が、全学の教養・共通教育のさらなる改善と今後の進展への一助となることを期待する。

I 教養・共通教育の基礎となる科目について

1. 教養・共通教育の基礎となる科目について

京都大学において学ぶことに対する学生の自覚を高め、自主性に基づく学問的取組を促進するためには、次の2点が必要である。(1) 学生に対して、何のために学び、学ぶことにどのような意義があるのかということ、京都大学の教育理念と伝統に照らして、明確に示すこと。(2) 学生に対して、学問的活動へ積極的に参加し、多様な繋がりの中で人間的な交流を行なうことが可能となる機会を多く提供すること。とりわけ、初年次から履修が行われる教養・共通教育においては、大学という新しい環境の中で、初等・中等教育からの学びの質の転換を円滑に図り、知的交流の基礎となる豊かな人間的関係を形成することの大切さを学ばせると同時に、社会の一員としての自覚を涵養することが求められることから、この2つの必要性がより一層高いと考えられる。

それゆえ、教養・共通教育の目的、すなわち「『人間が人間らしく在る』とは何かに思いを致し、人間固有の価値や尊厳について理念的に掘り下げるとともに、それらを実践的に高揚・促進する心の姿勢ないし態度 (humanistic attitude) を涵養すること」の重要性を理解させ、教養・共通教育における学びが、専門科目を学ぶ上において、また、その後、社会の一員として生きていく上において果たす意義を自覚させるための科目を、教養・共通教育の基礎となる科目として提供する必要がある。

また、それと同時に、教員と少人数の学生との人間的な交流を通じて、学問的活動の基本を体験させるとともに、学問に対する関心を高め、学問への自発的・積極的な関わりを促進する科目を提供することも適切である。

この2つの科目を通じて、学生が、入学後、早い段階で、京都大学の教育理念と学問的伝統に対する理解を深めるとともに、自学自習の精神と手法を体得することが期待される。

現在、前者の科目については、初年次における導入教育として様々な取組が試みられている段階であり、後者の科目については、従来のポケットゼミなどを通じて、既に成果を挙げてきているところである。今後は、上記のような形で、その意義・目的を明確にし、内容についての共通理解を図ったうえで、本学における教養・共通教育の基礎となる科目と位置付けて提供することが適切である。その際には、可能な限り、必修科目として位置付ける方向で検討を行うべきであるが、授業担当教員や教室の確保、あるいは授業時間割等に関する問題から、直ちに必修科目とすることが困難な場合もあろう。しかしその場合でも、履修を推奨し、できる限り多くの学生が受講できるような体制を整えることが望ましいと考えられる。

2. 社会や自然との関わりにおいて、人間としての在り方・生き方を考える意義等を学ぶ科目について

(1) 科目の目標

本学における教養・共通教育の意義・目的を理解させ、現代社会が直面する諸課題を取り上げることを通じて、現代社会を捉える様々な見方・考え方を理解させるとともに、そうした見方・考え方を統合していくことを通じて、社会や自然との関わりにおいて人間としての在り方・生き方を考える意義を学ばせる。その際には、多様な価値観を持つ他者と共に生きる倫理について深く考察させるとともに、本学で学ぶ社会の一員として、様々な課題に取り組み、未来を創造していく責任を自覚させることが大切である。

(2) 科目の内容

①現代社会が直面する諸課題

環境・エネルギー問題、少子高齢化問題、経済的格差の問題など

②現代社会の課題を捉える見方・考え方

倫理、社会、文化、政治、経済、法、科学技術など

③現代の民主的社会における基本的価値

幸福、正義、公正、自由、平等など

④大学で学ぶことの意義と責任

(3) 単位及び授業方法

半期2単位 講義形式・各クラス100～200名規模

3. 少人数において学問的活動の基本を体験させ、学問に対する興味・関心を高める科目について

(1) 科目の目標

少人数クラスにおける教員と学生の人間の交流の中で、学問に対する興味・関心を高め、学問への自発的・積極的な関わりを促すとともに、学問的活動の基本的な手法を体験させることによって、初等・中等教育からの学びの転換を図る。その際には、学問的活動にとって、議論や実験などを通じた他者との知的交流が重要であることを理解させ、そうした関係を積極的に形成する姿勢と基本的なマナーを習得させることが大切である。

(2) 科目の内容

科目において取り扱うテーマは、各担当教員が専門とする学問領域のうちから、初年次生の学習にふさわしいものを取り上げる。

基本的には、一定の課題を設定し、関連資料の読解や簡単な調査・実験等を行わせて、その検討結果を報告させ、更にクラスでの議論を踏まえたうえで、レポート等を作成させる。

なお、優秀で意欲のある学生を更に高めるためには、本科目における優れた研究成果を発表する全学的な機会を設けることも検討に値する。

(3) 単位及び授業の方法

半期2単位 演習・実験形式・各クラス15名程度

II 教養・共通教育における科目群に関する考え方について

1. 科目群の設定の基本的考え方について

ある学問領域について、その基本的な見方・考え方を理解するためには、ある程度まと

まった授業科目の履修が必要であるが、とりわけ初年次の学生は、必ずしも各学問領域について十分な見通しをもっていないことから、自らの判断で体系的な履修計画を立てることが困難な状況に置かれている。また、学問領域の概要を把握し、基本的な見方・考え方を学び、同時に思考力・表現力を身に付け、人格の陶冶を図るなど、教養・共通教育に期待される教育目標のすべてを、半期2単位を標準とする各授業科目において達成することは困難であるため、教養・共通教育全体の中で各授業科目の目標を明確にしたうえで、それらを有機的に関連付けることが必要である。

それゆえ、現在の教養・共通教育の基本的な枠組みを前提としつつも、既存の各学問領域や、例えば「生命」、「心と意識」、「都市と生活」など、学問領域を横断する一定のテーマについて科目群を設定し、それぞれの領域における基本的な見方・考え方を習得できるように各授業科目を体系的に位置付け、学生が、このような複数の科目群から一定の単位数の授業科目を履修する仕組みを構築することが適切である。その際には、各科目群の中において、基礎的な知識や基本的な見方・考え方の習得を図る授業科目を中心として、論理的思考能力あるいは表現力等の習得を重視する授業科目や専門科目とはいえないまでも発展的な内容の習得を目指す科目なども、適正に配置される必要がある。

なお、芸術や保健体育に関する科目についても、検討する必要がある。

2. 人文・社会学系科目群の考え方について

(1) 科目群の編成について

教養・共通教育として、人間及び社会に関する基本的な見方・考え方を学ぶにふさわしい、まとまりのある科目群を設定する。その際には、既存の学問領域を参考とするが、教養・共通教育は、専門予備教育ではなく、専門教育の土壌となる *proto-discipline* を提示するものであることから、教養・共通教育の目標に照らして、全体のバランスを図る形で科目群の編成を行う必要がある。

以上の観点から、人文・社会学系科目群については、以下のようにすることが考えられる。

() 内は主な関連学問領域

「真・善・美と人間形成」(哲学、西洋哲学史、日本思想史、東洋思想史、倫理学、宗教学、美学、芸術学、教育学)

「歴史と文化」(歴史学、日本史学、西洋史学、東洋史学、考古学、西南アジア史学、南アジア史学、東南アジア史学)

「文学と言葉」(言語学、文学、日本文学、中国文学、西洋文学、西洋古典学、東洋古典学)

「人間の行動と社会」(心理学、社会学、地理学、人類学、教育学)

「法と政治」(法学、政治学)

「経済と社会」(経済理論(近代経済学)、経済理論(社会経済学)、現代経済事情、経済史、経営学)

なお、各科目群の設定は排他的なものでないことから、例えば、「歴史と文化」「法と政治」「経済と社会」などを横断する形で、「国際社会の歴史と現状」といった科目群ないし履修コースを更に設定することも考えられる。

(2) 各科目群の階層について

各科目群に配置される授業科目を体系化するために、各科目群を3つの階層に区分する。

第1階層は、各科目群を学ぶことの意義や各科目群に関わる見方・考え方の基礎を習得することを目的とするものである。この第1階層においては、当該科目群の全体を俯瞰するとともに、当該領域への学生の知的関心を高めることが求められることから、第1階層

の授業科目については、授業内容・方法に関して格別の工夫が求められるとともに、その担当者の選定に当たっても十分な配慮が必要である。

第2階層は、各科目群に関する基本的な内容及び思考・表現の方法を学ぶことを目的とするものである。

第3階層は、各科目群に関する応用的・発展的な内容を学ぶことを目的とする科目であり、主として、3年次以降において履修することが想定される。

(3) 各科目群に配置される授業科目数について

教養・共通教育の目標に鑑みると、専門領域に特化した科目を多数展開するよりも、できる限り基本的な内容を取り扱う科目を精選し、同一科目について多数のクラスを設けることが適切であると考えられる。

それゆえ、第1階層については各科目群2科目、第2階層については各科目群5～10科目程度とする。第3階層については、各科目群の性質により、科目数に差が生じることが考えられるが、おおよそ5科目程度を想定することができよう。

以上の(1)～(3)に示した考え方に基づいて作成したモデルが別表1である。

3. 自然科学系科目群の考え方について

(1) 科目群の編成について

自然科学系科目群の設定に当たっては、研究の流行を反映したトピックス的なものではなく、通時的な価値観の変化にも耐えうるような基本的、基盤的なテーマを設定し、長い学問的営為から自然に生じた分野により科目群を編成する。すなわち、基本科目群は「数学、物理学、地球科学、化学、生物学、情報」の6科目群で、6科目群のいずれにも分類できない科目については適切な科目群を設定する。

(2) 各科目群の階層について

自然科学系の階層は、人文・社会学系の階層と同様、第1階層、第2階層、第3階層からなるが、自然科学系科目は「積上げ」を基本としており、自然科学系教養人に求められる基本知識体系と一般的教養人が学ぶべき知識体系には相違があるため、人文・社会学系科目群の階層とは違った考え方を要する。大きな相違点は、第2階層を自然科学系教養人としての「積上げ」の最下層として明確に位置付ける点である。

第1階層は、文理いずれも受講可能なレベルの自然科学の一般的な教養・啓蒙科目からなり、文系対象の科目、文理融合的視点が有効な科目、高校未履修者のための科目はこの層に属する。

第2階層は、自然科学を基礎とする諸分野に共通した基盤的、基礎的科目から構成される。特定の学問分野を専攻するための科目ではなく、1・2回生を対象とした自然科学を学んで行くための必要最低限の知識・スキルとなる科目である。

第3階層は、より専門に分化した専門基礎科目からなり、単一学部のみを対象としている科目及び学部から全学に提供されている専門基礎科目はこの層に属する。

(3) 各科目群に配置される授業科目数について

人文・社会学系科目群と同様に、できる限り基本的な内容を取り扱う科目を精選し、同一科目について多数のクラスを設けることが適切であると考えられる。このことを考えると、

特に、第1階層・第2階層の科目群における授業科目数は10科目（通年科目は1科目）以下程度に抑えるべきであるとする。第3階層については、具体的な数値目標は置かないが、科目数については十分に考慮すべきである。

「数学、物理学、地球科学、化学、生物学」の科目群における第1階層・第2階層・第3階層の考え方及び科目例が別表2である。

4. 学際科目群の考え方について

教養・共通教育において、人間・社会・自然に関する基本的な見方・考え方や思考力・表現力などの基礎的な学問的能力を習得させるためには、上記のように、従来の学問領域を踏まえて編成された科目群を設けることが適切である。しかし、現代社会において生じている様々な課題は、このような学問領域を横断する形で生じており、また各学問領域の相互の関係を適切に理解することが、真の意味での教養を身に付ける上で重要であることにも十分に留意する必要がある。

こうした点については、各科目群の授業科目において他の科目群の内容にも言及したり、また、学生が複数の科目群を履修することによって、ある程度、配慮することができるが、学際的な内容の授業を直接提供することにより、学問領域間の関係や新たな学問領域の開拓について学ぶことも効果的であると考えられる。

ただ、学際的な分野について、これを単独の授業科目として開講すると、当該科目の教育課程全体における位置付けが必ずしも明確ではなく、また、リレー形式で授業担当が行われ、個別のトピックが組み合わせられただけの内容になってしまうと、学問領域間の関係を考えるに至らないどころか、そもそも各学問分野の内容すら理解できないおそれもある。

それゆえ、学際的な科目を提供する場合には、現代社会の抱える包括的課題や新しい研究分野等の中から、京都大学における教育にふさわしい一定のテーマを精選し、学際的な科目群を設定した上で、授業科目を適切に編成して、学生に履修をさせることが望ましいと考えられる。

どのような科目群が適切かは、今後の検討が必要であるが、例えば、「生命」、「心と意識」、「都市と生活」、「科学史・科学哲学」などが考えられ、人文学系、社会科学系、自然科学系の教員が共通のテーマの下に集まり、リレー講義やワークショップ形式の講義を行うことも考えられる。

(科目の内容)

「生命」

「いのち」を考える、生命倫理学入門、「発生」の仕組み、文学にみる生と死の諸相、死刑について考える

「心と意識」

意識の哲学、脳と心と意識の問題、知覚・記憶・言葉・現象、社会と意識、心理学入門

「都市と生活」

都市の歴史、都市文化の展開、都市と法、都市環境工学、都市地域論、サステイナブルシティ、都市の保全再生、都市デザイン

「科学史・科学哲学」

科学的な認識はどうしたら可能か、天文学の歴史（古代の天文学、東洋の天文学、現代の天文学）、数学の歴史、技術と芸術と科学、テクノロジーと生活

(単位)

半期2単位

Ⅲ 語学教育について

1. 英語教育について

- ・ 「『学術研究に資する英語教育』京都大学における英語新カリキュラム」(平成18年1月京都大学大学院人間・環境学研究科英語部会、京都大学高等教育研究開発推進機構)(以下「新カリキュラム報告」という。)は、「学術研究に資する」英語力の涵養を本学の英語教育に係る理念・目的の中心に据えて、大学の英語科目としてふさわしい内容とレベルを考慮しながら、学術的教養の涵養と学術的言語技能を養うため、英語Ⅰ(1回生対象)と英語Ⅱ(2回生以上対象)を再整理しているが、この点は基本的に妥当であると考えられる。
- ・ また、具体的な科目の目標と内容についても、英語Ⅰ(1回生対象)においては、一般学術目的の英語という視点から、リーディングとライティングの基礎的技能を養成し、更に英語Ⅱ(2回生以上対象)において、学術論文の読解や執筆に必要な技能、リスニングを中心とした高度な学術的言語技能、ゼミ、講義、学会等で求められる発表や質疑応答などのオーラル・プレゼンテーション技能、国外の大学院に進学する場合の各種試験をも想定した読解力・聴解力などの総合的な技能を養成することとされている。これらは、段階的で体系的なカリキュラム編成を可能とするものといえ、妥当なものであると考えられる。
- ・ 他方、そうした優れたカリキュラムを具体化し、学術研究に資する英語力を学生に涵養していくためには、具体的な教材、素材、指導法の検討が極めて重要となるが、この点について「新カリキュラム報告」は、従来どおり各教員の見識と関心を尊重すると指摘するのみであり、特段の方向性を示していない。
- ・ どのような教材、素材、指導法が、本学の教養・共通教育の基本理念に照らしてふさわしいかについては、全学的な見地からも検討を行う必要がある。また、担当教員相互が切磋琢磨して教育の質を向上させるためにも、科目としての具体的な到達目標や水準を明確に設定する必要があるし、教材選定を含む具体的な方法論に関しても全体的な検討をしておく必要がある。このたび、本検討会において、人文・社会科学系の科目と自然科学系の科目に関し、教養・共通教育の目的・理念に照らして、より具体的に、どのような内容の科目を提供することが適切であり、どのような教育方法を用いることが効果的か、また各科目をどのような観点から体系的に編成し、学生に対してどのような履修を求めるといった観点から、具体的な科目群とそれを構成する科目等の提言を行うところであるが、英語科目についても、同様の観点から検討が行われるべきである。
- ・ 本学における英語教育の主たる目標が、学術研究に資する英語であることは「新カリキュラム報告」が指摘するとおりであるが、プレゼンテーションやディベートといった場面でのより実践的な英語力に対するニーズが、社会的にも、また、学生の側からも指摘されているところである。今後、このようなニーズの更なる高まりが予想されることとあり、このような点にも配慮して教育内容の充実を図る必要がある。
- ・ 英語については、上記の観点に基づき、以下に記す点を中心として、より具体的な教育内容・方法に関する改善が進められる必要がある。

【英語Ⅰ】

- ・ 英語Ⅰ（1回生対象）については、クラス指定制度がとられている。現行における専門基礎教育の実施状況に鑑みると、限られた教員で1回生全員と再履修者を対象とする英語Ⅰを履修させるためには、クラス指定による履修者の振り分けは不可避であるが、教材、素材、指導法が、各教員の裁量に委ねられている状況において、学生に選択肢が一切ないこと、成績評価の在り方に基準がない点については、速やかに改善が求められる。
- ・ この点については、「新カリキュラム報告」において、「英語Ⅰの評価についてはクラス指定という性格上、一定の評価基準を設けることが公平性の観点から望ましい。成績は、優良可のうち優に相当する者が3割いることを目安とする。」とされているが、英語Ⅰの教材、素材、指導法が、各教員の裁量にほぼ全面的に委ねられている現状のままでは、統一的な評価基準を設けることは極めて困難であるし、仮にそのような基準の設定が可能になったとしても、授業内容が個々別々で教員ごとに異なっている限り、クラス指定のもつ問題を解消するものとはなり得ないだろう。
- ・ むしろ、英語Ⅰの教育内容について、「新カリキュラム報告」に記された内容を教材、素材、指導法のいずれについてもある程度共通化したうえで、ガイドライン（標準的なモデル）を作成し、成績評価の基準を設定するような方途が検討されるべきである。
- ・ 教材の選定については、1講義あたり1ページや2ページ程度ずつ進めるような熟読型の教材を使用するのではなく、広く教養の全般に関わる総合的な読解力や速読能力を身に付けるなど、基礎的・基本的技能の向上の効果を期待できるような教材を用いるべきである。
- ・ また、英語Ⅰを担当する専任教員が中心となって、教育方法や教育内容の具体的なモデルやマニュアルを作成し、授業を担当する非常勤講師等も含め、英語Ⅰのすべての科目を通じて一定の水準と内容が提供・維持されるようにすべきである。そのうえで、公平な成績評価が実施される必要がある。

以上のような検討を踏まえて、次のような具体的な方策を提案する。

1. 英語Ⅰの教材としては、1) 西洋知識人の教養の基盤を形成している古典や名著の現代英語訳（聖書やギリシア神話など）、2) 人文学、社会科学、自然科学の諸分野の基本的・総合的な入門書、3) 現代の問題を優れた英語で論述した論説文や評論文、これら3つのジャンルに絞って、教材を選定する。
 また、1講義あたり1ページや2ページ程度ずつ進めるような熟読型の教材を使用するのではなく、広く教養の全般に関わる総合的な読解力や速読能力を身に付けるなど、基礎的・基本的技能の向上の効果を期待できるような教材を用いるとともに、1) の教材を用いる場合は、古文やスラングが多用されているものは対象とすべきではなく、現代英語訳されたものに限定すべきである。
 なお、原文による古典を教材とした科目については、学生のニーズに応じて受講することが適切であり、英語Ⅱにおいて、あるいは異文化理解科目として、A群科目との関連の中で開設することが考えられる。
2. 専任教員を中心に、教材、教育内容、教育方法に関する具体的なモデルやマニュアル（ガイドライン）を作成し、全体の授業計画を立案し、更に成績評価の基準などについても一定の決定権をもつ「責任ある実施体制」を整備する。
3. シラバスを整備し、科目ごとの授業計画、授業内容、教材名、成績評価の方法を統一して記載するようにし、学生に対してその科目としての意味（教員の個人的な意図ではなく）を明示的に示すようにする。

【英語Ⅱ】

- ・ グローバル化の進展の中で、様々な分野で指導的な役割を果たす人材には、人間や社会あるいは自然や科学に関する基本的な問題について、英語で実際に議論できることが期待される。このため、「一般学術目的の英語」においては、実践的な英語運用能力を高める教育を行うことが必要であり、そのための科目を増加させることが喫緊の課題である。
- ・ このため、特に英語Ⅱにおいて、「新カリキュラム報告」が示すとおり、「学術論文の読解や執筆に必要な技能、リスニングを中心とした高度な学術的言語技能、ゼミ、講義、学会等で求められる発表や質疑応答などのオーラル・プレゼンテーション技能、国外の大学院に進学する場合の各種試験をも想定した読解力・聴解力などの総合的な技能を養成する」という観点から、どのような内容の科目を提供することが適切であり、どのような教育方法を用いることが効果的かを改めて検討し、適切な科目を充実していくべきである。
- ・ それら実践的な科目の充実に加えて、学生による能動的な自学自習を促し、授業科目を補完するような各種の教育プログラムの導入、あるいは採用が必要である。

以上のような検討を踏まえて、次のような具体的な方策を提案する。

1. 英語Ⅱにおいては、上記のような実践的な英語運用能力やコミュニケーション能力を高めるという点をより一層重視し、そのために必要かつ適切な科目を充実させる。
2. 実践的な英語運用能力やコミュニケーション能力を高めるための方策として、1回生から選択可能な CALL システム科目を設ける、各学部・学科において留学生を TA として雇用してネイティブ英語による会話やプレゼンテーション等を行う機会を増加させる、外国人教師を招いて講義内容を全て英語で実施する国際コースを設けるなど、CALL 教材、外国人教師、留学生を活用した効果的な取組について検討することが必要である。
3. また、特に高度の素養と学習意欲を有する者等を対象として、現在2回生以上を対象としている英語Ⅱの科目を1回生時に受講できるようなカリキュラム編成や上級のコースの設定、国際交流センターで実施されている KUINEP の活用、さらには、学外の優れた語学教育のプログラムを自学自習の対象として学習成果を評価する仕組みの構築など、素養や意欲ある学生の能力を伸ばし、実践的な言語技能を高めるための方策を、総合的に検討・実施していくことが必要である。
4. これらを実施するために、必要な教員の確保や施設の整備、及び英語教育の責任ある実施を可能とする組織的・制度的仕組みについて更に検討を進める必要がある。

【専門英語とその基礎教育としての英語教育について】

- ・ 各学問領域の専門書を英語や他の原語で精読することによって専門的能力を高める教育は専門科目において行われることが適切であり、また、その導入となる専門基礎教育としての英語教育については、各学部が「文学部英語」、「科学英語(医学)」、「経済英語」などの専門英語を全学共通科目として提供する方向が適切である。
- ・ 教養・共通教育における英語教育として、このような専門基礎教育としての英語教育をどの程度重視するかは、それぞれの学士課程教育全体の在り方を踏まえて、各学部の裁量に任すべきである。

2. 初修外国語教育について

- ・ 初修外国語については、これまで、すべての学部において、少なくとも1言語の履修を義務付けてきているが、「各学部、学科、教官個人の教育観によって、単位数、科目

数、選択必修の別等に関して様々な見解があり、本学全体としての統一的理念、方針が明確なわけではない」（「京都大学自己点検・評価報告書Ⅱ2000」）という指摘がなされてきた。

- ・ しかしながら、グローバル化が高度に進展した現代社会の中で、本学の卒業生に求められるのは、世界の様々な文化をより深くしかも共感をもって理解する力であることは言うまでもなく、この観点から英語以外の言語に関しても豊かな知識をもつことがますます重要になってきている。英語が世界共通語としての地位を獲得しつつあることは事実であるが、英語以外の言語を用いる社会や人々を真に理解するには、英語文献の読解や英語によるコミュニケーションだけでは十分でないことは明らかであり、それぞれの言語に関する理解が不可欠である。したがって、今後は従前以上に初修外国語を充実させていくことも望まれるところである。
- ・ もっとも、限られた時間での初修外国語教育の効果を考えたとき、そこで獲得された知識が多文化理解に十分活かされているとは言えない場合もあることから、それぞれの学士課程教育の中において、多文化理解を目的とする A 群科目を初修外国語と関連付けたり、あるいは、それに代えるなどの方策も考え得るところである。各学部において検討された学士課程教育の在り方を踏まえながら大学全体として、初修外国語の充実を図ることが望まれる。
- ・ このような観点に立って実施される初修外国語教育については、各言語に関する基礎知識の習得を目的とするものであることを基本としつつ、そのうえで期待される学習成果・到達目標を検討し、履修科目数、単位数及び選択・必修の別等について、基本的な方針を定めることが適当である。

以上のような検討を踏まえて、次のような具体的な方策を提案する。

1. 初修外国語教育を、異なる文化の構造や価値観の多様性を認識する多文化理解の教育として位置付け、本学における初修外国語教育を積極的に展開することが望ましい。近年現代社会の中で進行しているグローバル化には、「アメリカ化」、「英語化」といった価値の一元化の側面があり、その中では初修外国語教育そのものを不必要とする考え方も散見する。しかし、現代の英語は歴史的に複数の西欧言語を吸収して成立した経緯があり、ドイツ語、フランス語などを始めとする西欧言語を学ぶことで、英語の理解も深化できるので、初修外国語教育の重要性は論を待たない。また、多様な価値を相互に認め合っこそ真のグローバル化であることは言うまでもなく、とりわけアジアの一国であるわが国の立場から、中国語、韓国語、ヒンディー語などの科目の充実を図ることも肝要である。
2. 初修外国語を、多文化理解科目として、A 群科目との関連の中に置くことも考えられる。特定の言語を、その言語を用いる国、地域の文化や歴史と関連させて授業するといった科目設定（あるいはコース設定）が考えられる。
3. 初修外国語の入門レベルでは、従来のように、文学研究者あるいは言語学者として学位を取得した（又は相当の能力をもつ）教員を配置することは必ずしも必要ではなく、当該言語における語学教育の経験と能力を備えていれば、外国人を含め幅広い人材の登用が望ましい。
4. これらを実施するために、必要な教員の確保や施設の整備、及び初修外国語教育の責任ある実施を可能とする組織的・制度的仕組みについて更に検討を進める必要がある。

人文・社会科学系の科目群とその科目構成等について

科目群	関連領域	内容 第1階層	内容 第2階層(カッコ内は科目例)	内容 第3階層
真・善・美 と人間形成	哲学 西洋哲学史 日本思想史 東洋思想史 倫理学 宗教学 美学 芸術学 教育学	京大生のひとりひとり、人間として、何を学 び、どのように生きるべきかを、自分自身の問題 として考えるきっかけを与えることを目標とす る。過去の哲学者や思想家の考えを参照しなが ら、主体的に自己を形成することを促す。 科目例：哲学入門、人間学	○真理探究の営みとしての哲学を、認識や論理、言語の問題を通じて、また科学や宗 教との関わりを通して学ぶことで、学生は、世界と人間について根源的に理解する 能力を高める。(哲学基礎論、論理学基礎論) ○「善く生きる」とはどういうことか、そのためには人間はこれまでどのような探求 をして来たかを学ぶことで、学生は、倫理的に生きることの理解を深める。(倫理 学基礎論) ○絵画や彫刻、音楽や舞踊、更に建築や装飾などの分析を通じて、美的な感受性の在 り方を理解し、種々の表現活動を批評的に理解する能力を高める。(美学入門・芸 術学基礎論) ○教育や人間形成に関わる事象を心・人間・社会との関わりを通して学ぶことで、教 育と人間の活動についての見方や考え方を身につける。(教育学基礎論)	科目例： 現代思想 応用倫理 専門職倫理 ライフサイケルと教育 科学史・科学哲学
歴史と文化	歴史学 日本史学 西洋史学 東洋史学 考古学 西南アジア史 学 南アジア史学 東南アジア史 学	人類の歴史を地球規模で問うてみることで、現代 に生きる人間としての自分を問い直し、歴史的存 在としての自分について考えさせることを目標と する。また、歴史学とはどのような学問であるか を、実際の史料の収集や分析といった基礎的作業 をも体験させながら、身に付けさせる。 科目例：歴史学入門、史料学入門	○地球規模の空間的な広がりの中で、様々な文明のダイナミックな運動の連関とし て、歴史を捉えることを学ぶことで、人類の歴史についての理解を深める。(文明 史総論) ○古代という歴史区分を設定して、考古学についての知識を深めるとともに、世界の 諸文明の歴史を、横断的に学ぶことによって、文明の構造や展開についての理解を 深める。(考古学基礎、古代史基礎論) ○中世という歴史区分を設定して、世界的な文明の広がりの中で、王権の伸張や宗教 の伝播といったことについて考察する能力を高める。(中世史基礎論) ○現代世界を生きるわれわれにとって、グローバル化がもたらす一元化と、それとと もに激化する文明の衝突は、ますます深刻なものとなっている。そのような対立の 構図を生み出した近現代という時代についての理解を深める。(現代文明論基礎)	科目例： 比較文化論 植民地主義と帝国主義 比較教育史
文学と言葉	言語学 文学 日本文学 中国文学 西洋文学 西洋古典学 東洋古典学	言語と、言語によって生み出された文学、神話、 伝承、記録などの分析を通じて、それらを人間の 精神が生み出したものと捉えることで、人間と世 界についての理解を深めることを目指す。 科目例：文学とは何か、言語学入門	○人間の精神が生み出した最たるものとしての言語と、人類が生み出してきた諸文化 との関係についての理解を深める。(言語学入門) ○古典から現代文学まで、日本語で語られ、また書かれた文学作品の分析を通じて文 化的表現についての理解を深める。(日本文学総論) ○古典から現代文学まで、様々な言語で語られ、また書かれてきた世界の文学作品の 分析を通じて文化的表現についての理解を深める。(西洋文学入門、東洋文学入 門) ○言語そのものの構造や、諸言語の歴史的な発展と連関などについて理解を深める。 (言語学総論、比較言語学入門)	科目例： 印欧比較言語学 日本語の歴史 文芸批評の現在
人間の行動 と社会	心理学 社会学 地理学 人類学	人間の行動を、様々なアプローチー心理学、社会 学、地理学、人類学ーから捉える方法を、学生に 身に付けさせる。学生に、人間という社会的存在 が、様々な機構や集団の中で組織化し、多様性を もって存在するようになることの自覚を促す。 科目例：人間の行動と社会 I、II	(例として学問分野の細目を並べておく。)心理学(実験心理学、応用心理学、発達 心理学、臨床心理学、健康心理学、精神分析学)、社会学(社会学基礎 論、地域社会学、臨床社会学、教育社会学、歴史社会学、宗教社会学、ジェンダー 論)、地理学(自然地理学、地域地理学、人文地理学、環境論)、人類学(社会人類 学、宗教学人類学、文化人類学、神話学、現代人類学)	科目例： 人種・エスニシティ論 メディア文化論 都市論 認知科学

科目群	関連領域	内容 第1階層	内容 第2階層 (カッコ内は科目例)	内容 第3階層
法と政治	法学 政治学	<p>法や政治が人間社会において果たしている役割や機能を理解し、法的・政治的な見方・考え方を学ぶことを通じて、現代社会の課題を広い視野から制度的に考察する必要性を認識させるとともに、社会の一員として自己が果たすべき役割について気付かせることを目標とする。</p> <p>科目例：法と政治 I、II</p>	<p>○ 国家の統治活動を規律する法、市民生活や家族生活に関する法、あるいは学生生活等に関わる身近な法の基本的な考え方や仕組みを学ぶとともに、法の基礎や背景を検討することにより異なる法の在り方や法の役割の限界を考える。(法学基礎論)</p> <p>○ 政治制度の基本的な仕組み、政治に関わる個人や集団の行動様式や意思決定の在り方等を学ぶとともに、現代社会における政治的課題を取り上げて、その背景や根底にある価値の対立を明らかにし、解決のための方策について考える。(政治学基礎論)</p> <p>○ 国際社会を成り立たせている基本的な秩序の在り方、国際的な紛争の要因や構造、国際的な紛争を解決するための基本的な仕組み、現在、地球規模で生じている課題とそれらに向けた国際社会の対応の在り方などについて考える。(国際関係論)</p>	<p>①他の専門分野に関連する法や規範を学ぶ科目 (例) 知的財産と法 生命倫理・医療と法 都市計画と法 環境と法 ②裁判の実際や法律家の役割について学ぶ科目 (例) 犯罪と刑罰 民事裁判の仕組み</p>
経済と社会	経済理論 (近代経済学) 経済理論 (社会経済学) 現代経済事情 経済史 経営学	<p>失業や不況など身近な問題から、ソ連、東欧諸国の社会主義計画経済から市場経済への転換のような制度変革の問題など経済学が扱う問題には基礎的な経済現象を理解することが不可欠である。また、現実の諸問題を対象として総合的・多角的に問題に接近すること、歴史的視点から社会経済問題を見つめるということも等しく重要である。</p> <p>科目例：経済学入門 I、II</p>	<p>○ 市場価格の働きによって資源が配分される価格メカニズムの仕組みについて理解を深める。GDP、雇用、物価水準がどのように決定されるか理解を深める。(経済学基礎論 A)</p> <p>○ その生成過程を含む歴史的過程としての資本主義の分析、制度の違いによる資本主義の多様性について理解を深める。(経済学基礎論 B)</p> <p>○ 複雑な経済現象を理解するには、理論的基礎の習得だけでなく、現実の諸問題を対象として総合的・多角的に分析することも重要である。この科目では、現代の諸問題の中から政策にかかわるトピックスを取り上げ、現代の諸問題に対する経済学的見方を学ぶ。(現代経済社会論)</p> <p>○ 政治制度や社会文化との関係を考察し、歴史的視点から現代に至る期間について生産力と生産関係を生産関係論 (社会経済システム論)</p>	<p>科目例： 経済哲学 医療経済学 交通経済論 都市経済学</p>
		<p>多くの学生は就職して会社や役所など組織の中で人生のかなりの部分を過ごす。また、中には会社を起す人々もいる。経営学は企業組織、自治体など組織を研究対象に、様々な分析手法を用いて多面的・総合的に組織を研究する学問である。経営という社会現象について学ぶことにより、高度な判断力と実践力を涵養するための基礎の習得を目標とする。</p> <p>科目例：経営学入門 I、II</p>	<p>○ 企業組織をはじめとする組織を研究対象とする経営学を中心に、会計学、マーケティング、労務管理などをも併せて学び、現代の様々な組織体の運営について理解を深める。(経営学基礎論 A、B)</p>	<p>科目例： 事業創生</p>

自然科学系の科目群とその科目構成等について

科目群	関連領域	内容 第1階層 (α)	内容 第2階層 (β)	内容 第3階層 (γ)
数学		自然科学の一般的な教養・啓蒙科目。文系学部での学生対象の科目、高校未履修者のための科目はここに分類。 一般学生を数理科学に誘う啓蒙的科目並びに文系学生のための基礎的な数学科目 科目例：人間と数学A,B、数理論理学A,B、数学基礎A,B[文系]	複数の理系学部（あるいはそれに準ずる学部）の大半の学生が取るべきである理系の基礎科目。数学、物理学、地球科学、化学、生物学の専門家になるために必要な科目ではなく、今後、自然科学を学んで行くために、必要最低限の知識・スキルとなる科目。1～2回生を対象。 全ての理系学生の専門分野の基礎となるべき数学科目 科目例：微分積分学A,B、線形代数学A,B、確率論基礎、数理統計	それ以外の科目。学部から全学に提供している専門基礎科目はここに分類。 より高度な専門的内容を学ぶ数学科目 科目例：幾何学入門、集合と位相、代数学入門
物理学		一般学生を物理学に誘う啓蒙的科目並びに文系学生等大学受験で物理を選択しなかった学生のための基礎的な物理科目 科目例：初修物理学(A,B)＝理系の非物理受験者向け、物理学概論(A,B)＝文系向けに体系的物理、統合科学の展望＝広い視野の涵養	理系学生の専門分野の基礎となるべき物理科目 科目例：物理学基礎論(A,B)、熱力学、物理学実験	最先端物理学の紹介 科目例：やわらかな物理学、レーザー科学、低温科学(A,B)
地球科学		文系学生のための啓蒙的な地球・宇宙科学科目 科目例：地球科学入門Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、宇宙科学入門	理系学生の専門分野の基礎となるべき地球科学科目 科目例：基礎地球科学IA・B、IIA・B、地球科学実験A・B	基礎的な文理共通型、及び、発展的な分野展望型の地球科学科目 科目例：地球の物理、地球科学序論、地質科学セミナー
化学		生活・環境・自然・医療などにおける化学を題材にした一般学生向けの啓蒙的な化学科目 科目例：文系向けの化学A,B、生活と環境の化学、自然と環境の化学	全ての化学分野の基礎となるべき化学科目 科目例：基礎物理化学A,B、基礎有機化学A,B、基礎化学実験	beta群以外で現代の化学の基礎を形成する基礎的化学科目 科目例：生物化学A,B、無機化学入門A,B、生命の有機化学
生物学		文系学生をも含む一般学生が予備知識がなくても理解できる生物学科目 科目例：生命科学概論A,B、植物自然史A,B、水圏生物学入門	全ての理系学生の専門分野の基礎となるべき生物学科目 科目例：基礎生物学A,B、生化学入門、神経生理学の基礎	より高度な専門的内容を学ぶ生物学科目 科目例：生態学、遺伝学、生命と情報

情報

コンピューターリテラシー

情報科学技術や情報に関わる社会制度等の仕組みの理解

情報の知的活用能力

(参考)

資料 4

平成 24 年 7 月 4 日

京都大学総長

松 本 紘 殿

全学共通教育実施体制等特別委員会

委員長 淡 路 敏 之

全学共通教育実施体制等特別委員会報告

本特別委員会は本学が重視する全学共通教育の今後の実施体制等の検討を目的として、平成 23 年 12 月に部局長会議の下に設置され、平成 24 年 7 月 2 日までに 6 回の審議を行った。その間、第 3 回までの議論を委員長報告として取りまとめ、平成 24 年 4 月の部局長会議において報告を行った。第 4 回の委員会においては、委員から提案のあった体制について検討し、第 5 回の委員会では新たな提案も含めてさらに検討を行った結果、別紙に示した審議を経て、以下の点について一定の結論を得た。なお、今後については、本報告が新たな学内組織に係るものであり、大学全体の企画事項と密接な関係にあるため、平成 24 年 6 月の部局長会議において設置が了承された「大学改革特別委員会」における検討に委ねることとし、本報告をそこでの共通教育改革にどう反映させるかは総長の判断によるものとする。

- (1) 本学の全学共通教育の一層の適正化を図るため、現在の実施責任体制及び高等教育研究開発推進機構の業務を抜本的に見直し、各研究科等の協力を得て、全学共通教育の企画、調整及び実施等を一元的に所掌する全学責任組織「国際高等教育院(仮称)」を設置する。
- (2) 国際高等教育院(仮称)には、全学共通教育をはじめとした国際高等教育院(仮称)の業務を主務とする専任教員を配置する。
- (3) 国際高等教育院(仮称)の教員原資に関しては、旧教養部の改組に遡って関係教員数を勘案し、総合人間学部及び人間・環境学研究科並びに理学研究科の教員(移籍等分も含む)、及びいわゆる「旧教養部から学部へ振り替えた 34 人」並びに医学部保健学科設置の際に配置された一般教育担当教員等を対象に、適切な調整を図ると共に、特定有期雇用教員等による措置及び全学の理解と協力を得て行う。
- (4) 全学共通教育の適正な企画(運営を含む)及び評価、並びに全学共通教育に関係する教員の評価等を行なうため、国際高等教育院(仮称)に専任教員を含めた、「全学共通教育企画評価専門委員会(仮称)」を設置する。
- (5) 全学共通教育の実施は国際高等教育院(仮称)の専任教員等を中心に全学の協力により行うこととし、その際には部局の個別の事情及び文部科学省による「大学改革実行プラン」(平成 24 年 6 月 5 日)でいうところの本学及び各部局のミッションの再定義との関係等を

考慮することとする。

- (6)実施体制に関連する事項として、全学共通教育に係る科目の整理と順次性のある体系化を徹底するとともに、負担の見直しを行う。

なお、全学共通教育の充実に関して、国際高等教育院(仮称)の専任教員への学内移籍を促すことが有用であるので、その適切な方策について検討する必要がある。

資料 5

国際高等教育院（仮称）設置のための基本方針

（平成 24 年 7 月 24 日 大学改革特別委員会）

- 1 国際高等教育院（仮称）（以下、「教育院」と言う。）には 200 名程度の教員定員を措置する。教員が他部局を兼担することを必要に応じて認める。
- 2 教育院の教員定員は、以下の定員をもって充てる。
 - (1) 貸与関係の解消
 - ・各研究科に貸与されている 34 ポスト
 - (2) 各部局からの移動
 - ・人間・環境学研究科 135～90 ポスト
 - ・理学研究科 27 ポスト
 - ・高等教育研究開発推進センターの 8 ポスト
 - ・医学研究科保健学科に一般教育担当教員用として配置されている 7 ポスト
 - ・人・環から移籍した 13 ポスト（地球環境学堂 7 ポスト、情報学研究科 2 ポスト、生命科学研究科 2 ポスト、学術情報メディアセンターの 1 ポスト、こころの未来 1 ポスト）
 - (3) 戦略定員の利用その他新規措置
- 3 貸与関係の解消及びポストの移動にあたっては、当該ポストに配置されている教員を教育院に移籍させることを認める。また、移籍した教員が、元部局の大学院を兼担することを認める。その際、大学院担当等により移籍教員が負担できなくなる教養・共通教育の授業実施については元部局が責任を負う。
- 4 2 によるポストの移動が特別な事情により困難な場合、教育院は部局に対し教員定員を貸与する。この場合、当該部局の教養・共通教育に関する従来の負担は維持するものとし、又、提供科目については、国際高等教育院の意向を踏まえて協議するものとする。
なお、特別な事情としては、設置基準上の必要教員数の維持等が考えられる。
- 5 2 の移動により改組が必要となる部局にあつては、それぞれその検討を行う。

資料6

平成24年9月20日

教員の皆様へ

総長 松本 紘

教員の皆様におかれましては、平素より教育・研究活動を通じ、京都大学の発展のためにご尽力いただき、心より感謝申し上げます。

さて、総長就任以来、繰り返し申し上げてきたように、教養・共通教育は、専門分野を問わず、およそ大学を卒業する者にとってきわめて重要な意味をもっています。また、大学教育に対する社会や受験生、学生の要望が高まり、教養・共通教育も従前以上に注目されています。本学においては、高等教育研究開発推進機構を中心に、人間・環境学研究科及び理学研究科を実施責任部局とし、他部局の協力を仰ぎながら、教養・共通教育を行ってきました。教養・共通教育に携わってこられた教員の皆様のご努力、ご貢献に対し、あらためて感謝申し上げたいと思います。

本学としましては、担当教員のご努力、ご貢献に支えられた現状をさらに発展させてゆくことが重要であると考えています。そのため、平成21年度に、研究科長部会の下に、「学士課程における教養・共通教育検討会」（座長：大嶋幸一郎工学部長）を設置し、あるべき教養・共通教育に関し議論を開始いたしました。今までの経過は、別紙のとおりですが、これらの議論を受け、機構においてはカリキュラムの見直しが本格的に検討されると共に、各学部においても熱心なご議論をいただき、平成23年には、教養・共通教育のさらなる発展のためには、現在の実施体制をあらため、新しい仕組みを導入することが必要であるとの認識の下、部局長会議の下に、「京都大学全学共通教育実施体制等特別委員会」（委員長：淡路敏之理事）が設置されました。同委員会における検討の結果は、本年7月10日の部局長会議において報告され、了承されたところです。

同報告においては、「現在の実施責任体制及び高等教育研究開発推進機構の業務を抜本的に見直し、各研究科等の協力を得て、全学共通教育の企画、調整及び実施等を一元的に所掌する全学責任組織「国際高等教育院（仮称）」を設置する」とされました。現在は、この委員会の報告を受けて、同じく部局長会議の下に設置され、私が委員長を務めます「大学改革特別委員会」において、その具体化に向けて検討、調整を進めております。

ところで、同報告が指摘します「企画、調整及び実施等を一元的に所掌する全学責任組織」が意味するところは、現在の、「企画は機構、実施は責任部局」という二元的体制を改め、企画と実施を一つの組織において行うということですが、これを実現するには新たな組織に一定数の定員を措置する必要性が生じます。皆様ご承知のとおり、現在の国家財政には新たな人件費の増額を許す余地はほとんどなく、新組織の設置は本学独自の努力で行う必要があります。教養・共通教育には多くの教員がかかわる必要がある

ため、新組織の設置には大規模な再編が必要となりますが、各部局における教育・研究に支障が生じることは極力避けなければならない、上記委員会においては、この困難な課題の解決にむけて、様々な工夫を行うとともに、調整作業を進めているところです。

法人化以降、他大学において見られるような大規模な定員削減や組織再編を京都大学では行っておりません。もちろん、各部局においては様々な取組を行っておられますが、教養・共通教育に関しては、事柄の性質上、大学全体での組織再編を行う必要があります。したがって、この再編は、法人化以降、本学がはじめて取り組む全学的な組織再編ということになりますが、教養・共通教育の重要性についてご理解いただき、ぜひとも全学的な視点からこの問題についてご検討いただきたいと思います。参考資料として、現在までの経緯を記載した 別紙、さらには、各委員会報告や、高等教育研究開発機構における委員会報告を添付いたしますので、今後の教養・共通教育の姿についてご検討いただき、上記委員会において進められている調整作業にぜひともご協力いただけますよう、お願い申し上げます次第です。

資料 7

平成 23 年 9 月 21 日

全学共通教育システム委員会

委員長 淡路敏之 殿

全学共通教育システム検討小委員会

委員長 有賀 哲也

全学共通教育システム検討小委員会議論のまとめ

(1) 提言の要旨

全学共通教育システム検討小委員会は、第 37 回全学共通教育システム委員会の議により、大学の目指す「全人教育」の基盤としての共通・教養教育の在り方やその実現等を議論する場として同委員会の下に設置され、具体的な改善案の提案を含む審議結果の報告が求められている。これに対して、本小委員会は以下の内容を報告することとした。

- ・全学共通教育システムは、学士課程教育に責任を負う各学部が各々のカリキュラム・ポリシーに照らして適切な共通・教養教育カリキュラムを設計するための枠組みを提供することが要請される。現状の全学共通教育システムはこの要請に込えているとは言えず、速やかに以下の改善を行うことが必要である。
 - ・「複数群科目」という科目分類は廃止し、現在複数群に跨っている科目は何れかの科目群へ適切に振り分ける。
 - ・現在の科目群を変更し、新たに次の 5 群を提案する。
 - i. 人文・社会科学系科目群（概ね現在の A 群のコアとなる部分相当）
 - ii. 自然・応用科学系科目群（概ね現在の B 群相当）
 - iii. 外国語科目群（概ね現在の C 群相当）
 - iv. 生活・環境科目群（仮称）：現代の社会生活と直接関連する学術・技能に係る科目を集めて新たな科目群とする。
 - v. 拡大科目群（仮称）：上記の 4 群にとらわれず、内容・水準共にバラエティーに富んだ科目を集めて新たな科目群とする。
 - ・人文・社会科学に関する群科目（現行では A 群科目）を幾つかの系に分け、個々の開講科目の必要性や適切性を履修学生の属する学部からの委員も交えた委員会等で検討する体制を導入する。必要に応じて生活・環境科目群（仮称）も同様とする。
 - ・科目提供に際し、開講科目のレベル（内容の専門性の程度）による分類も導入し、順次性を考慮した体系的なカリキュラム設計による指導が可能となるようにする。
- この他、種々の教育評価への対応や求められる学士力の養成を考慮しつつ、開講科目の整理やいわゆるキャップ制の導入等の問題について、各学部は共通教育システム委員会等において議論を深め、協力して早急に対応する必要がある。

(2) 本小委員会の経緯

平成 23 年 3 月 9 日開催の全学共通教育システム委員会（第 37 回）において、

- ・「京都大学の学士課程における教養・共通教育の理念」（平成 22 年 4 月研究科長部会で報告・承認）にかかる具体的な検討
- ・現在の複数群科目に関する諸問題の改善
- ・全学共通科目の整理やコアカリキュラム等についての具体的な検討
- ・順次性・体系性を考慮した教育課程編成や単位の実質化等の認証評価事項への対応等の全学共通教育に関する諸問題についての集中的な審議が行なわれ、本学の目指す「全人教育」の基盤としての共通・教養教育の今後の在り方や実現等を議論する場として、共通教育システム委員会の下部委員会として本小委員会が設置され、具体的な改善案の提案を含む審議結果の報告が求められた。

本小委員会は 4 回（平成 23 年 4 月 26 日、5 月 26 日、6 月 23 日、7 月 28 日）開催され、本小委員会に付託された事項等についての集中審議が行なわれ、第 1 回小委員会においては、審議結果を本年 9 月末を目途に報告することが確認された。第 4 回小委員会においては小委員会の中間まとめとしての委員長案が提示された。その内容は 8 月 24 日開催の全学共通教育システム委員会（第 38 回）で報告され、議論の方向性について承認を受けている。

第 1 回小委員会では、本学の全学共通科目は共通・教養教育とも呼ばれ、教養教育と共通教育の両面があることが確認された。その上で、本小委員会に付託された審議事項についての説明と、それに基づく意見交換が行われた。

いわゆる「ゆとり教育」の導入に見られた初等中等教育の学習指導要領の改訂による基礎学力の変化について、指摘が行なわれた。現在の初等中等教育の学習指導要領は、本学の授業担当教員の学生時代のものとは大きく異なっており、一般的な教養にかかる知識の修得に関して質的にも量的にも大きく変化しているが、この点に対する授業担当教員の配慮が不十分ではないかとの指摘があった。例えば「理科」およびいわゆる「社会科」について、現在の学習指導要領では、科目レベルで必修化されているものは、理科は 11 科目中 2 科目、社会は 9 科目中 3~4 科目であり、本学全学共通科目の現在の枠組みを議論した平成 5 年頃のものと比較しても、質的にも量的にも極めて薄くなっている。これは他の教科・科目についても同様の傾向といえる。さらに 18 歳人口の減少から学部入学試験の競争が緩和されたこととも相俟って、近年の本学入学者の基礎学力の変化および一般教養修得に関する水準の偏差は大きくなっており、これらは看過できないものとなっている。このような事情は、「京都大学の学士課程における教養・共通教育の理念について」（平成 22 年 3 月 29 日付、同 4 月研究科長部会にて報告）でも指摘されており、部局長会議・研究科長部会においては共通の認識となっている。

教養教育に限定すれば、この問題は、豊かな教養を有する人材の輩出を謳う本学の基本理念の実現の点からも深刻な問題といえる。大学における教養教育は、本来は、(4 年制学部では) 在学 4 年間を通して行なわれるべきものとも考えられるが、現実には、医学を含む理系学部では専門課程における実験・実習・演習等の制約から、1・2 回生時（特に入学から 1 年半程度の期間）に集中的に行なわざるを得ない。さらに本学の事情をいえば、入学者全体の約 7 割が（高等学校で理科系の勉強をした）いわゆる理科系学生であるが、過去の教養教育の議論の中ではこの事実に対する認識が必ずしも十分であったとはいえない。この約 7 割の理科系出身学生の中には、特に近年、本学の理系入試科目に特化した受験勉強を高等学校で行なっていたためか、いわゆる人文・社会科学に関す

る一般的知識・教養が著しく欠如する例が散見され、本学入学者を「高校4年生」とも位置づけた一般教養の修得の必要を説く声も聞かれる。すなわち、この約7割を占める理系出身学生に対する教養教育としては、現行の「高度一般教育としてのA群科目」の水準が高度に過ぎるとの懸念があり、これらの科目に先立つ基礎的な内容の科目の充実がむしろ喫緊の課題との指摘がある。一方、約3割の文科系出身学生を対象とした理系学術の基礎・教養科目が不十分との指摘は従前からあるものの、その改善がいつに果たされないまま現在に至っていることも大きな問題である。

外国語の問題も深刻で、「卒業単位のための外国語」という極めて消極的な態度で履修する学生がいる一方で、将来のキャリア形成を考えて学外の専門学校等に自費で通って外国語の学習に取り組んでいる学生もいる。昨今本学で進められている「英語による科目」の導入を考慮した場合、(1) 全学生に対する英語能力の向上とスキルアップ、(2) 熱意ある学生に対する第二（あるいは第三）外国語学習の充実という2本立てで外国語教育の一層の充実を図ることも一つの方向であり、学部ごとのカリキュラム・ポリシーに沿ってこれまでとは異なる視点での議論が必要と考えられる。

複数群科目問題は全学共通教育システム委員会においても既に議論されている通りである。複数群への科目分類は、本来は学際的な学域の科目を複数群に分類するという学術的な意義であった。しかし現実の学生の科目選択行動では、各学部の卒業要件との絡みの中で、既修得の知識で単位を取り易い科目を選択して履修する傾向があり、不適切な事態を生んでいる。現在のA・B・C・D群による科目分類は、20年以上前の旧大学設置基準の分類を踏襲したものであり、この複数群科目の問題を論じる際には、現行の科目群の枠組み自体を抜本的に論じることが合理的との見方もある。またその中で、ポケット・ゼミの位置づけについても再検討することが必要と考えられる。

第2回小委員会では、第1回小委員会で指摘された諸事項を具体的に検証することから開始し、委員の分担により「京都大学の学士課程における教養・共通教育の理念（平成22年3月29日付）」、「基礎教育専門委員会報告（平成22年1月付）」、「複数群科目検討ワーキング・グループ検討結果報告（平成23年1月付）」および「京都大学キャンパス・ミーティング報告（平成23年6月付）」の内容のレビューから開始した。その中では、第1回小委員会で指摘された事項に関連して、さらに具体的な形で問題の指摘が行なわれ、例えば、開講科目数が多すぎて履修に際して学生が迷ってしまうこと、クラス規模に極端な大小の差があること、非常勤講師による代替講義が固定化されていること、専門性が過度に高度な一部科目について教養・共通教育としての意義が不明瞭であること等が指摘された。また全学共通科目の開講に関し、一部の科目部会の審査が十分に機能していないことも指摘された。さらに現在のA群科目については、(B群科目における)科目部会に相当する議論の場がなく、透明な議論の場で、当該学術の特性も考慮しつつ、履修学生を抱える各学部の事情を考慮して個々の科目の開講の適切性等を詳細に審議する体制になっていない実情が再確認され、その改善は急務の課題であるとの認識が共有された。

一方、現行の大学設置基準と本学通則に沿えば、教養教育を含めた教育課程の編成は各学部が責任を持つことであり、これは学部の権利でもあり義務でもある。昨今の大学教育にかかる議論ではアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーの三者が一体で議論されているが、これはいわゆる「4年一貫教育」が、公表されている明確な指針をもって実施されることを論じるものである。教養教育に限定して議論を深めると、本学では、基本理念においては教養が豊かな人材の育成を謳い、通則第15条においても教養教育を規定し、また同第16条では科目分類として「教養科目」を規定している。従って各学部は、適切に、教養教育（教養科目の履修）

を当該学部の教育課程に組み込むことが要請されている。また一方で、同第 16 条では、本学の開講科目を開講対象による区分として全学共通科目と学部科目とを規定しており、「京都大学における全学共通教育の実施に関する規程」では、全学共通教育において必要な科目の提供を担う組織として実施責任部局を定めている。これらを総合すると、求められる学士力あるいはディプロマ・ポリシーに向けた必要な教養教育のデザインは当該学部がその責任を担い、その実現に必要な科目の全学共通科目としての提供と実施は実施責任部局が負うこととなる。つまり全学共通教育実施責任部局、及びその協力部局は、各学部の目指す教養教育に必要な科目の共通科目としての提供と実施に対して責任を持つ組織であり、各学部で代って教養教育をデザインする組織ではない。ここで注意しなくてはならないことは、10 学部の独自の教養教育に対する要請の全てを限られた教員の実施責任部局が負うことは不可能である。各学部の目指す教養教育を全学共通科目としてどのように協力して実施するかを調整する場として、全学共通教育システム委員会が存在している。この事情は、外国語および(理系学部の数学・物理等の)共通教育についても同様であり、今後の議論の中では、学部および実施責任部局の負うべき事項を再確認することが必要である。

第 3 回小委員会では、平成 3 年の大学設置基準の大綱化による一般教育科目・教養科目と専門科目の位置づけの変化等についての説明が行なわれるとともに、第 2 回小委員会よりさらに具体的な個々の問題についての意見交換があった。例えば、ある文系学部では、専門分野とは異なる分野について、基礎的・俯瞰的な科目の履修を学生に推奨したいが、現状では A 群科目としてひとくくりの科目群であるために履修指導を行なう上での困難がある。もう少し細かな科目のグループ分けと、専門性の程度・水準についてのラベリングをして欲しいとの要請が出された。また、実施責任部局の科目提供は、「必要に応じて」と規定されているものの、個々の提供科目の必要性に関する検証が十分に行なわれていない。さらに深刻な問題は、いわゆる 34 人問題に起因する協力部局による提供義務科目の問題で、自部局の得意な分野の科目を提供する傾向が強いため、結果として、開講科目全体で内容の著しい重複が生じる反面、共通・教養科目として当然開講されるべき内容の科目が手薄になるという問題が生じている。教養教育においても共通教育においても、必要な科目は時代とともに変化しており、各学部は全学共通教育システム委員会を通じてその要望を実施責任部局と協力部局に明示すべきであり、それをもとにした開講科目の審査・調整が必要である。

さらに具体的な問題としては、「基礎ゼミナール」の中には専門性が過度に高く、いわゆる学部専門科目相当の内容のものも見受けられることが指摘された。全学共通教育実施責任部局は、10 学部に対する共通・教養教育において必要な科目の提供として、内容の高度なゼミナール科目ではなく、各学部のニーズに沿って、もっと基礎的な内容の講義科目の提供に力を注ぐべきではないか。しかしその一方で、人間・環境学研究科では、全共、総人、大学院の三者に係るミッションを全て果たす教員人事を行う必要のため、最善の努力を行なってはいるものの、場合によっては必要な全学共通科目を担当できる教員を直ちに取れない場合もあり、運営において非常に苦労しているという実情も報告された。

また学部の事情に起因する問題として、理系学部の一部で、コース分属あるいは進級時の要件として B 群・C 群科目の成績しか考慮しない事例が有り、そのため学生が A 群科目を軽視し、結果として安易な単位目的の履修が根強く行なわれているとの指摘があった。またクラス配当時間割が過度にタイトな学部では、この時間割の制約のために、学生の適切な A 群科目の選択・履修が損なわれているとの指摘もあった。現状では、クラス配当科目と一般選択科目の重なりの問題は深刻で、

時間割の見直しや、A 群科目をどの曜時限に開講すべきかを具体的に検証する必要があるとの指摘もあった。

外国語教育については、英語部会はリーディング／ライティングを中心とする学術目的の英語教育を重視しているが、学生はオーラル・コミュニケーション等のより実践的能力の向上も求めており、学生の希望と科目提供の間に齟齬があるのではないかと指摘がある一方、大学は海外旅行に必要な程度の英会話を教える場ではないとの意見も出された。また今や「地球語」ともいわれる英語の能力の向上を第一義とするべきとの意見も出される一方、英語以外の外国語を教養として学ぶことは多文化理解の観点からの意義があるとの指摘もあった。いずれにせよ、この問題は、求められる学士力の観点から各学部が検討する事項であり、学部は外国語教育の在り方を抜本的に再検討すべきである。「卒業単位だけのための外国語履修」といった無意味な履修行動を根絶するための対応は早急に行われるべきものである。

情報教育については、他大学での情報リテラシー教育の必修化の事例が報告され、本学の情報教育の在り方についての意見陳述がなされた。

第4回小委員会では、これまでの議論を踏まえて、小委員会報告についての委員長私案が提示され、それに沿って意見交換が行われた。

(3) 大学設置基準の視点からの教養教育

本学における各学部の教育課程の編成は、本学の基本理念や当該学部求められる学士力の観点から学部専権事項として行なわれるものと考えられるが、一方で、その枠組みとしての大学設置基準による制約等は議論の前提として当然考慮されるべき事項である。現在の全学共通教育体制の導入は平成3年の大学設置基準の変更・大綱化を踏まえたものであるが、旧設置基準の「一般教育科目」の考え方が背後にあるものと推測される。しかし大学設置基準の大綱化から約20年経過した現在では、大綱化の趣旨、いわゆる「学部4年一貫教育」の考え方に沿い、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーに基づく議論、あるいは求められる学士力の観点から、各学部の教育課程の組み立てを抜本的に考えるべき時期に至ったとも考えられる。

今後の議論の理解を深めるため、新旧大学設置基準に沿った事実の検証を行なっておく。旧設置基準では、授業科目はその内容により、「一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び専門教育課科目」(第19条)に分類され、一般教育科目については「一般教育科目に関する授業科目を人文、社会及び自然の3分野にわたって開設するも」(第20条)ことが定められた上で、卒業要件として「人文、社会及び自然の3分野にわたり(最小要件124単位中)36単位」の修得が義務づけられていた。外国語については(大学には2ヶ国語以上の開設を要求する中で)「一の外国語の科目8単位」(ただし医歯学系では英語を含む2ヶ国語16単位)と、最小要件としては1ヶ国語のみが要求されている。その上で、2ヶ国語以上の外国語科目の修得の扱いは、上記1ヶ国語以外の外国語は専門教育科目の単位とみなすことが定められていた。この他に保健体育科目に関する授業科目の開設が要求され(第22条)、専門教育科目については(最小)76単位の修得が義務づけられている。なお、医学部等に関しては別規定が定められている。

これに対して現行の新設置基準では、第19条において「第1項：大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。第2項：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。」との包括的な記述に変わり、「教育課程は、各授業科目を必修科目、選択科目及び自由科目に分け、これを各年次に配当して編成するものとする。」(第 20 条)という記述になっている。卒業要件についても(4年制の課程の)最小要件として124単位の修得を義務づけているが、その内容や個別的な単位数等の制約は設けていない。

以上の設置基準の比較から分るとおり、現行の大学設置基準では「一般教育」的な要求や外国語科目修得の必修制はなく、各学部は求められる学士力の観点から適切に「体系的に教育課程を編成」することのみが求められている。ただしこの際、本学については、(1)「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」(設置基準第 19 条)、(2)「教養が豊かで人間性が高く責任を重んじ、地球社会の調和ある共存に寄与する、優れた研究者と高度の専門能力をもつ人材を育成する。」(京都大学の基本理念)、(3)「教育課程の編成に当たっては、(中略)、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ものとする。」(通則 15 条)から、各学部の教育課程の中には適切な形で教養教育を盛り込むことが要求されているものと理解される。

また外国語についての明示的な要求はないものの、基本理念において「世界に開かれた大学として、国際交流を深め、地球社会の調和ある共存に貢献する」ことが謳われており、相当の外国語のコミュニケーション能力の涵養は求められるものと考えられる。その教育の実施についても、教養教育や外国語教育は全て全学共通科目の共通・教養教育の枠内で行なわねばならないという制約はなく、各学部が必要に応じて学部科目として実施することも可能である。

設置基準の変更ならびに旧教養部から総合人間学部への移行に際し、教育および組織の継続性、さらにそれに伴う配置教員数等の観点から、全学共通教育体制が導入され、全学共通科目の分類としては人文・社会科学を中心とした A 群科目、自然科学を中心とした B 群科目、外国語科目としての C 群、保健体育を含む D 群という 4 つの群科目分類が導入され、(当時の)総合人間学部を全学共通科目の実施に責任を持つ部局と位置づけたことは合理的な判断であったと考えられる。また各学部の卒業要件における教養科目、外国語科目の位置づけにおいて、旧設置基準の一般教育科目・外国語科目等の要件が踏襲されたことも合理的と考えられる。しかし、新設置基準に移行して約 20 年経過した現在では、現行の大学設置基準の枠内で、自由な発想によって、時代の要請に応える適切な教育課程をデザインすることが重要と考えられる。すなわちどの程度の教養の涵養を要求するのか、卒業要件における外国語は幾つの言語を何単位要求するのか、情報教育はどのような位置づけとするのか、専門教育はどのように展開するのか等、現在の本学入学者の学力水準を考慮した教育課程のデザインを行なうことが必要で、その際にはカリキュラム・ポリシーに則った体系的性と順次性を明確にすることが求められている。その上で、各学部のニーズに合った共通・教養教育にかかる科目提供の在り方やその実施を、10 学部と全学共通教育実施責任部局および協力部局が対等に議論することが、本学の共通・教養教育の改善に向けた全うな道筋であろう。

ただし、旧教養部が共通・教養教育を担っていた旧システムとの大きな相違は、現行の全学共通教育実施責任部局である総合人間学部および理学部は独立した学部組織であることであり、その運営上の自治は本学基本理念に沿って尊重されねばならず、これらの部局の現状を無視した制度設計を行なうことは困難である。各学部が求める学士力あるいは当該学部のカリキュラム・ポリシーに沿ってデザインする教養教育や専門基礎教育を、全学共通教育実施責任部局の負担能力等を著しく無視して、共通・教養教育としての実施を一方向的に要求することは慎むべきである。しかし一方で、総合人間学部および理学部には全学共通教育の実施を担う前提で教員定員が配置されていること

は事実であり、共通・教養教育についての各学部へのニーズ・希望等に対して最大限協力すべきと考えられる。すなわち、全学共通教育実施責任部局の教員人事等の際には、必要に応じて、各学部の共通・教養教育についてのニーズ等に最大限応えるべき努力が必要であり、この事情はいわゆる 34 人問題等と関わって全学共通科目提供義務を負っている全ての部局について同様である。過去には教育課程委員会制度（平成 5 年～平成 14 年）により、この種の検証が行なわれていたが、平成 15 年の高等教育研究開発推進機構発足以後は、その検証は十分とは言えない。この全学共通教育の負担問題を、本学基本理念に部局自治の尊重と並んで謳われる「全学的な調和」的運営によって解決することが求められるが、そのような調和的な合意が不可能な場合には、旧教養部から総合人間学部への移行の際の議論に立ち返って、教員定員の配置の在り方から再度の抜本的な議論を行なうことも必要となるであろう。

(4) 全学共通教育システム検討小委員会からの改善案

全学共通教育システム検討小委員会は、4 回の委員会での集中的な議論により、本学の全学共通教育および共通・教養教育の実施の改善について、以下の事項を提案する。

◆全学共通科目の複数の群への分類は、今後は全てとりやめる。現在複数群に跨って分類されている科目は適切な何れかの科目群へ適切に振り分ける。各科目の群科目分類の適切性の審査は、最終的には、全学共通教育システム委員会で行なう。

◆科目群の定義を変更し、今後の科目群として、以下の 5 群を提案する。

i. 人文・社会科学系科目群：現在の A 群科目のコアを形成しているような、人文・社会科学に関する科目を想定している。

ii. 自然・応用科学系科目群：概ね、現行の B 群科目と同様のものと考えられる。

iii. 外国語科目群：概ね、現行の C 群科目と同様のものと考えられる。

iv. 生活・環境科目群（仮称）：現代の生活環境や社会環境と密接な関係を持つ学域に関する科目を集めて新たな群とする。具体的には、健康科学やスポーツ実習等の現在の D 群科目のほか、環境問題、知財の問題、科学・技術と倫理、防災、人権およびジェンダー問題等、現代社会と密着に関わる科目や情報リテラシー等が想定される。現在の複数群科目の幾つかもこの新たな群科目に分類されるものがあるものと考えられる。

v. 拡大科目群（仮称）：現在の単位互換科目の E X 群を含み、また現在の一部の複数群科目のように既存の科目分類にあてはまりにくい科目、あるいは内容・水準等にバラツキがあり、全学共通教育のバラエティーとしての開講意義は認められるものの、教育課程の体系的・順次性の観点からはややそぐわない多様な科目を集めて、新たな群とする。

◆上記の i) 人文・社会科学系科目は 3 ないし 5 の小科目群・カテゴリー（現在の A 群科目であれば既に定められている 7 つの系）に分けて、履修学生の属する学部からの委員も含めた委員会等を構成し、各学部の開講科目についてのニーズ等の調整を図ると共に、個々の提供科目の適切性や開講の必要性を審議する。

また、iii) 生活・環境科目群においても幾つかの小科目群に分け、同様の審議を行なう。

なお、自然・応用科学系科目群と外国語科目群については、現在の科目部会の体制を継続するが、個々の開講科目の必要性や適切性の審議に関しては、一層丁寧な審議を要請する。

◆全学共通科目としての科目提供に際し、当該科目のレベル（内容の専門性の水準）による分類も導入する。特に現行の A 群あるいは新たな「人文・社会科学系科目群」の科目については、おお

よそ次のような3段階程度の階層化を図り、その明示（ラベリング）を行ない、各学部並びに履修学生への情報提供を行なう。

- i. 初修教養科目：（社会科等の高等学校での選択制により）高校での未修者等を視野に入れた導入的・分野俯瞰的な教養科目
- ii. 標準的教養科目（現在の高度一般教育としてのA群科目の中でいえば、過度に専門的な内容でないものを想定している）
- iii. 高度教養科目：文系学部の専門基礎的な性格を持ち文系学部の共通教育とも考えられる科目

今後の本学の教養教育を検討する場合、各学部がそれぞれに求められる学士力の観点から当該学部の教養教育の在り方等を考え、必要な科目を精査して開講要請を行なったうえでその調整のための全学議論を深めることは理想的な姿と思われるが、現在の全学共通教育の実施責任部局の事情を考えると、このような議論は現実的な対応とは言いがたい。むしろ現在の全学共通教育の実施責任部局および協力部局から（主として、いわゆるデューティー科目として）提供される科目を整理して、上記の意味でのラベリングを行ない、それをもとに各学部が当該学部の教養教育の実施を考える方が現実的と思われる。ただし、上記のラベリングは例示であり、当該授業科目の学域や授業方法、授業担当者の意向に留意して行なう必要がある。このような授業科目の整理・分類・ラベリングは、各学部が教養教育を含めた体系的かつ順次性を持った教育課程を構築し、それに沿った学生指導を行ない、また履修する学生に適切な科目選択を行なうための判断基準を明示することがその目的である。従って、すべての科目にラベリングを行うのは当然であるが、上記の3つのラベリングにこだわる必要はない。ただし、ラベリングの目的を無視して安易な議論に基づき形式的な対応をすると、本学の教養教育に一層の問題を生じさせる可能性がある。同様なラベリングは、共通教育として行なわれている基礎科目についても適用されるものであり、これらのラベリングの最終決定は全学共通教育システム委員会の所掌であることを確認しておくべきであろう。

ここで注意すべきは、教養教育あるいは教養科目を狭義に捉えることは、本学の目指す「全人教育」の観点からも好ましいとは言えないことである。本学入学者の約7割が高等学校では理科系出身者であり、いわゆる「社会科」の選択性ならびに理系入学試験科目対策のために古典文学、地理・歴史等に関する一般常識・一般教養に欠如が見られる学生が入学していることは事実である。同様に、約3割の文科系出身学生の一部には、理科に関する一般常識・一般教養が大きく欠如している事例も見受けられる。従ってこれらの事実を前提とした一般教養・一般常識に関する授業科目を用意することは必要であり、現実には数学や物理ではそういうケアをしている。一方で、例えば、経済学に関する標準的あるいはやや高度な内容の共通科目が法学部の学生にとっては教養的な役割を果たすこともあるであろうし、生物の先端的な話題の解説が工学部の機械系の学生にとっての教養教育となる場合もある。本学の目指す「全人教育」の基盤となるような教養教育は多様かつ層の厚いものであらねばならず、この視点は本学がこれまで積み重ねてきた教養教育の伝統であると考えられる。

しかし繰り返すことになるが、社会人の一般常識とも結び付くような基礎的な内容にかかる幾つかの学域については、「i.初修教養科目」の開講要請が高いことは事実であり、その具体化については早期に調整を図るべきである。ただし、この「i.初修教養科目」の導入の際に、既修得の知識だけでこの初修的科目ばかりを安易に履修し、結果として何らの教養の涵養にもならないような事態は容易に想像されるので、各学部は「i.初修教養科目」の開講に際してはこれまで以上にきめ細か

な学生指導あるいは卒業要件の設定が必要である。その際に、求められる学士力の観点から、テーマ性あるいはストーリー性を持つ教養教育を全学共通科目を利用してデザインするという、これまでとは違った方法も考えられる。現在の本学の全学共通教育の根元的な問題点の一つに、全学共通科目という授業科目のマーケットに対し、ややもすれば、学生は卒業要件を容易に満すという観点のみから単位消費行動として科目履修を行なっているという事情が考えられる。どのように科目を整理・ラベリング等を行なっても、適切な履修指導あるいは卒業要件の設定がなければ結果は同じであり、それなしでは「i.初修教養科目」の導入によって学生の資質を一層下げることにもなりかねない。

さらに開講科目の群科目分類においても注意を要する。例えば環境問題に関する科目は、取扱いによっては「自然・応用科学」であるが、講義の展開によっては「生活・環境」科目となるであろう。また Shakespeare の戯曲を原語で読むことは、授業の展開によっては外国語科目であるが、別の展開によっては英文学にかかる人文科学の科目とも考えられる。授業科目を単にキーワードだけで分類することは誤解を生む可能性があり、科目部会などで個々の科目毎に詳細な検討を行なうことが重要である。また現行の「英語講義」は英語で行なわれる講義であっていわゆる外国語科目ではないことも、この際に確認しておくべきことと考えられる。

理系学部では、クラス配当時間割が表面的にはタイトなあまり、理念論としての履修指導が行なわれても、現実に学生が選択できる科目の幅が限られているという事態があり、これも早急な改善が必要である。クラス配当授業は、本来は当該クラスの殆んど全員が履修するという前提で配置されるものである。クラス配当時間割の中で、実習・実験科目のように履修制限の都合から記載されているものは別扱い表示をするなどの工夫を行ない、学生が適切に教養科目の選択ができるような最大限の配慮を行なうべきである。

制度上で再確認すべき事項は、全学共通教育における開講科目は本来各学部のニーズに基づいて決定されるべきものであるということである。これに対して、全学共通教育実施責任部局は、各学部が必要とする科目の提供と実施に責任を持っている。協力部局においてもいわゆるデューティー科目については同様である。科目の開講は各学部からのニーズを前提としており、この意味では各学部はどのような教養教育、外国語教育、基礎教育を全学共通科目の枠組みで必要としているかを積極的に明示すべきであり、それに基づく開講科目の十分な調整等を全学共通教育システム委員会等の場で行なうことが重要である。その上で、共通教育実施責任部局は必要な授業科目の提供と実施に責任を負うことになるが、それは、場合によっては、当該部局の教員人事の際は全学共通教育システム委員会等の場で得られた全学合意が制約条件となる可能性もあることを、予め理解しておくべきである。このことは 34 人問題に派生してデューティーを伴う教員定員を持つ協力部局についても同様であり、必要があれば、教員定員の配置を検討する別の場で十分な理解を醸成するべきである。

最後に、共通・教養教育あるいは全学共通教育の議論においても、認証評価への対応を視野に入れておくことを忘れることはできない。認証評価は設置基準を満たしているかどうかの評価であり、その根幹は順次性・体系性をもった教育課程の編成とその適切な実施が問われる。ここで注意すべきことは、この適切性の中にはいわゆる「キャップ制」の問題が含まれているが、本学では、一部の学部を除いてこの基準を満たしていないのが現状である。キャップ制そのものの議論は各学部で論じられるべきものであるが、 Semester 毎の全学共通科目の履修単位数に上限を設けるなどの補助的な対応は考えられる。キャップ制の問題は次回認証評価までに解決すべき重要課題であり、全

学共通教育システム委員会の中で取り上げるべき重要課題と考えられる。

(5) 補足

全学共通教育の改善を平成 25 年度から実施するには、平成 24 年度（次年度）の前期に議論される「次年度開講科目設計」の際には結論が出ていることが必要である。この結論の中には、学部で審議して決定する事項（適切な共通・教養教育のデザイン、外国語の卒業要件も含む単位数の変更、履修指導の方法の概略等）も含まれるため、早々の議論開始が必要である。このためには、本小委員会からの改善案の中で、次年度からでも実施できる事項については直ちに着手するとともに、改善案を実施する上での具体的な施策の取りまとめを、年内を目処に行なうことが必要であろう。

資料 8

平成 24 年 6 月 8 日

全学共通教育システム委員会

委員長 林 信 夫 殿

共通・教養教育企画・改善小委員会

委員長 磯 祐 介

平成 25 年度以降の全学共通科目の科目設計等について(報告)

I. 報告の概要

平成 24 年度第 1 回 全学共通教育システム委員会（以下「システム委員会」という）にて設置された共通・教養教育企画・改善小委員会（以下「小委員会」という）は、平成 23 年度全学共通教育システム検討小委員会の議論のまとめ（以下「議論のまとめ」という）で提案された事項の実現、および全学共通教育の企画に関する事項等の審議が付託されている。付託事項の中で特に平成 25 年度の科目設計と関わる事項については、本年 5 月を目処とした審議結果の報告が求められているため、4 月 25 日から 5 回にわたる集中的な審議を行い、本報告を行うこととなった。報告事項の骨子は以下の通りである。:

- (1) 「議論のまとめ」に従い、平成 25 年度からは現行の (A,B,C,D,EX の 5 つの) 科目群を廃止し、新たに「人文・社会科学系科目群」、「自然・応用科学系科目群」、「外国語科目群」、「現代社会適応科目群」、「拡大科目群」の 5 つの科目群を導入する。
- (2) 全学共通科目の設計においては、本学入学者が受けた高等学校卒業までの教育の内容・水準、および本学で課す入学試験の教科・科目等を十分勘案すること。特に教養教育に関しては、本学の目指す卓越した知の継承に必要な基礎的（ファンダメンタル）な内容の授業展開に配慮する。
- (3) 人文・社会科学系科目群の科目設計に際しては、人文科学と社会科学の根幹および基礎（ファンダメンタル）に係る内容の科目の開講に重点をおき、現行の A 群科目の 7 つの系のうち「複合」を除く 6 つの系（哲学・思想系、歴史・文明系、芸術・言語文化系、行動科学系、地域・文化系、社会科学系）を科目群の下部において系毎に具体的な科目設計の議論を行う。各系の議論では、過去の開講科目の内容や名称に捕われず、上記(2)に従って科目設計の議論を行うこととする。
- (4) 人文・社会科学系科目群および自然・応用科学系科目群では、基礎的あるいは重要な内容の科目について、過度な細分化を避けて可能な限り大括りの科目名で開講する。
- (5) 科目設計(特に人文・社会科学系科目群および自然・応用科学系科目群)に際しては、上記(4)の“科目の大括り化”とともに、各科目間の階層性や順次性を明らかにすること。

また知の体系性、あるいは科目の階層性・順次性にそぐわない科目については、拡大科目群での開講とする。

- (6) 現代社会適応科目群および拡大科目群では適切な科目のグルーピングを導入し、各学部の履修指導の便宜に配慮する。具体的には、現代社会適応科目群は情報系科目、健康科学系科目、環境系科目、法・倫理コンプライアンス系科目等に分けて科目設計の議論を行う。同様に拡大科目群については、スポーツ実習科目、少人数教育科目、カルチャー一般科目、キャリア支援科目、国際交流科目、単位互換科目等のグルーピングを導入する。
- (7) 各学部に対しては、新たな群科目等に対応すべく、関係規程等の改訂などの適切な対応を早急にとることを要請する。その際に、卒業要件における全学共通科目の必要単位数の再検討を行い、必要に応じて、単位数の削減・変更の検討を要請する。
- (8) 平成 25 年度からの導入が既に決定している全学共通科目の履修登録コマ数の制限について、その具体的内容および方法を早期に決定すること。

II. 平成 25 年度以降の全学共通科目の設計について

本小委員会では昨年度のシステム委員会で承認された「議論のまとめ」に沿い、平成 25 年度からの全学共通科目の適切な設計に関して議論を行った。「議論のまとめ」では新たな科目群名称として人文・社会科学系科目群、自然・応用科学系科目群、外国語科目群、生活・環境科目群（仮称）、拡大科目群の 5 つが挙げられていたが、システム検討小委員会の議論の趣旨を踏まえ、本小委員会としては仮称の「生活・環境科目群」を「現代社会適応科目群」と呼ぶことが相応しいとの結論に至った。この新たな科目群の下に置かれる科目系統には情報系科目、健康科学系科目、環境系科目、法・倫理コンプライアンス系科目等を想定している。同様に拡大科目群については、スポーツ実習科目、少人数教育科目、カルチャー一般科目、キャリア支援科目、国際交流科目、単位互換科目等の系統を想定している。これによって現行のスポーツ実習、新入生向け少人数セミナーいわゆる「ポケット・ゼミ」、(集中講義形式の)国際交流科目、京都コンソーシアム単位互換科目は、それぞれ対応する系統に分類して拡大科目群での開講とする。

小委員会では本学学生を取り巻く諸環境を考慮しつつ、これからの教養教育の充実について多くの時間を割いて議論を行い、特に現行の A 群科目に関する諸問題の改善については慎重な意見交換を重ねた。現在の全学共通科目の枠組みは平成 3 年 7 月の大学設置基準の改訂に伴い、平成 4 年度から実施されている。そこで平成 4 年度に立ち戻ると、資料 1 の第 3 項「授業科目一覧」の通り、当時は旧教養科目に準じた大括りな科目名で開講され、根幹となる幾つかの重要科目については、例えば哲学については 7 クラス等、複数クラスが開講され、また対象回生なども 1 回生と 2 回生に分けられている。ただし、当時の講義は、同一科目名であっても担当者の違いから講義内容等に若干の相違が生じていた場合も

あることには注意を要する。これに対して、資料 2-1 の通り、平成 24 年度の開講科目は、授業内容を科目名称に反映すべく科目名は細分化され、結果として開講科目は名実ともに多様化している。ここで資料 2-2 の A 群科目に付される分類の「基礎論」「各論」「ゼミ等」は、平成 20 年度の A 群科目部会等での議論に基づく分類であり、その際の議論から漏れている（当時の A・B 群科目等の）複数群科目およびその後の新規科目はここでは「平成 20 年度以降変更科目」として分類されている。平成 20 年度の議論においては「各論」に分類された科目の一部は 2 回生以上の配当としての若干の順次性が見られたが、平成 24 年度では殆どの科目が「全学向全回生」対象となり、各科目の履修者数の確保を優先した近年の議論が誤った方向をもたらしたとも考えられる。

現行の A 群科目に焦点を当てると、新たな「人文・社会科学系科目群」における開講を前提に、人文科学と社会科学の学術の中から本学学生の教養の根幹となるべき内容を精査し、本学基本理念に謳われる「卓越した知の継承」にとって必要な基礎的（ファンダメンタル）な内容の科目の開講を目指すべきとすることが本小委員会では強調された。すなわち平成 25 年度以降の科目設計においては、現在開講されている科目の一つ一つを個別に精査し、基礎的（ファンダメンタル）な内容の科目の充実が強く求められる。実際、いわゆる「ゆとり教育」の定着によって大学生の一般教養の水準が過去と比較しても低下していることは一般的に指摘される周知のことであるが、それに加え、高等学校での必修科目の減少、また入学試験における教科・科目の選択の増加から、本学入学者の一般教養の知識水準は大きく多様化している。ゆとり教育によって大学入学以前の学習量が減少したことを考慮すれば、大学での授業を通じた基本事項の理解の徹底の必要性は過去と比べても増加しており、いわゆる「基礎論」的科目の提供増加が強く望まれる。しかしここで注意すべきことは、人文・社会科学の学術は厳格な知識の積み上げを要する数学や物理学等とは異なり、学習段階における積み上げ的な知識の必要性は明確ではない。すなわち基礎的（ファンダメンタル）な内容の理解の徹底のために「基礎論」を経て「各論」に至るといった科目構成を形式的に厳守する必然性は数学や物理等よりも低く、授業展開の方法によっては「各論」の理解を通して「基礎論」的事項の理解に至る場合もしばしば見られることである。また社会科学に関する学術の多くは、高等学校レベルでの学習は過去も現在も極めて少なく、大学入学後に初めて接する学生も多い。従って人文・社会科学系科目群の科目設計の際に、「基礎論」「各論」の位置づけをすべての科目について一律に要求することが合理的とは考えにくい。さらに履修学生の教養の涵養に繋がる優れた講義は、当該講義の教員の教育的熱意に負うところも多く、形式的な科目分類を外的に過度に強制した場合、熱意ある個性的な授業展開を損なう可能性も危惧される。

一方で学生の所属する学部の視点から本学の教養教育の問題点を論じると、4 年一貫の学士課程教育によって各学部が目指す人材像に向けた履修指導を行おうとする場合、現在のような極めて多様な A 群科目の開講の中では、きめ細かな履修指導を行うことは殆ど不可能である。このため、学部は卒業要件としての A 群科目の単位数を指定するに留まり、結

果として、多くの学生は卒業要件のためだけの A 群科目履修という行動に至り、卓越した知の継承にとって必要な教養の涵養を各科目の履修を通して目指すという理想からはほど遠い実情となっている。さらに現在の全学共通科目は、開講科目を A 群、B 群、C 群、D 群の何れかに分類するため、教養教育の観点からも、あるいは（複数の学部にまたがる）共通科目の観点からも重要とは考えられないような科目が、A 群あるいは B 群で開講されてしまっているという事情がある。またそのような科目の幾つかがいわゆる楽勝科目化している場合も見受けられ、事態を一層悪化させている。このような事態を廃して教育の質の向上を目指した改善を行うため、学部側の希望としては、制度としての開講科目分類は別として、当該学部の教育において必要な教養的・基本的内容に係る基礎的（ファンダメンタル）な内容の科目を、履修指導等を通して学生に提示しやすくすることが強く望まれる。具体的には、基礎的（ファンダメンタル）な内容の科目では、同一科目名による複数クラス開講を前提に、履修指導あるいは卒業要件規定により、必要な学術的全学共通科目の履修を通しての定着が可能となる体制の整備が強く望まれる。

以上の事情を共通の理解とし、本小委員会では平成 24 年度開講の個々の科目を検証しながら議論を進め、平成 25 年度以降の開講科目の設計基本方針として以下の通りの結論に至った。本小委員会での議論が広く理解できるように、必要に応じて、具体的な科目名等を挙げた説明が望ましいとの合意から、今回の報告はこの方針に沿って行っている。資料 2-1、2-2 の「検討事項」欄は、この際の議論の要点等を記したものである。また今後の開講科目の設計に際しては、拡大科目群を除く各群科目では、担当教員が何を講義したいかを優先するのではなく、本学の教養教育、共通教育として何を学生に身につけさせるべきかという視点での議論が肝要と考えている。

(1) 平成 25 年度以降の人文・社会科学系科目群の各科目は、人文科学・社会科学の学術の中から、本学学生の教養の涵養に必要な基礎的（ファンダメンタル）な内容を精選して開講する。科目設計に当たっては、現行の A 群科目の 7 つの系から「複合」を除く 6 つの系（哲学・思想系、歴史・文明系、芸術・言語文化系、行動科学系、地域・文化系、社会科学系）をこの新科目群の下部に据え、系毎に過去の開講科目に捕われずに科目設計を行う。

内容精選の際の判断としては、例えば「京都大学の歴史」（現 A 群）は、広く学生に聞かせたい内容と考えられるものの、人文・社会科学の根幹あるいは基礎（ファンダメンタル）とは考えにくく、今後は拡大科目群（カルチャー一般科目）として扱うことが望ましい。また、「英語勉強力」（現 A 群）も同様で、本科目を外国語科目とも考えにくい。今後は拡大科目群（カルチャー一般科目）と考えることとなるなど、人文・社会科学の根幹あるいは基礎の内容を考慮した判断が求められる。

(2) 各系では平成 20 年度の A 群科目部会での議論のように、「基礎論」「各論」「ゼミ等」等の科目の適切な系統的分類を行い、6 つの系で展開される知の体系の明示を心掛け、

履修学生が分かりやすい科目構成に配慮すべきと考える。現在の「全学共通科目履修の手引き」では 50 音順で開講科目が掲載されていることは、ここで目指す知の体系の対極といわざるを得ない。また履修対象者についても安易に「全学向全回生」とすることは避け、例えば「主として理系向 1 回生」「主として 2 回生」「文系向 1 回生、理系向 2 回生以上」等の履修対象者のガイドラインを明示するなど、履修学生が科目選択をする際の情報提供に工夫すべきである。換言すれば、「全学向全回生」（全学向 1 回生以上）を履修対象とする科目は、おおよそ高等学校の必修科目程度の教育を達成した学生が理解できることを前提とする水準の開講すべきと考えられる。

- (3) 各科目に付される番号「I、II」等あるいは「A、B」の区別の意味に相違が見られるが、今後は全学共通科目に関しては原則として統一し、履修学生が科目名称からも当該科目の位置づけが理解できるように心掛ける。そもそも科目に付される「A、B」の区別の多くは、セメスター制導入の際に通年科目を単位認定の都合からセメスター毎に区切った時に生じた場合が多い。今後の「A、B」の区分は、当該科目が通年の科目として理解の到達目標には前期・後期を通した授業を行うことが合理的であり、さらに B に相当する科目内容の理解には A に相当する内容の理解が必要となる場合に限り付すものとする。一方、「I、II」等の区分は科目の並列を意味し、当該科目内容に共通点が多いものの、授業展開や扱うトピックス等が教員によって異なる場合に付すものとする。例えば平成 4 年当時には「哲学」が 7 クラス開講されていたが、今般もしも「哲学 I」から「哲学 VII」（各科目は半期）を開講するような場合には、扱うテーマや事項は担当教員による相違があるものの、各科目の履修を通して「哲学」についての基礎的な内容の一定の理解が図られるものとする。これまでは内容に即した科目名により「各論」的展開を行っていた科目でも、授業展開を通して「基礎論」的な理解を図れるのであれば、大括りの科目名に「I、II」等の番号を付した科目提供が望まれる。この際、各科目に共通すべき基礎事項等の共有については担当者間で予め調整を行い、その内容はシラバスを通して学生に周知させるものとする。
- (4) 人文・社会科学系科目群で、文系学部共通教育あるいは文系学生を対象としたより進んだ内容の教養教育を考慮した場合、「基礎論」に相当する内容を前提とした授業展開を行う場合には、「統論」という科目名称の導入も考えられる。
- (5) 平成 25 年度から導入予定の全学共通科目の履修登録コマ数制限を考慮した場合、特に理系学生には、時間割の都合から、上記の「A、B」による通年の授業は履修が困難となることに注意を要する。理系学部では共通教育に関するクラス配当科目が多いため、通年で教養科目を履修することが困難な場合も多い。このため、半期で完結する講義を多数開講するような科目設計をお願いしたい。さらに後期に開講して後期で完結する基礎的（ファundamental）な内容の科目や、後期から開講して次年度の前期で完結する講義の開講も強く望まれる。理系を主対象とした場合では、1 回生後期に基礎論が開講され、2 回生前期に当該科目の統論が開講される科目設計も考えられるが、その際にも

可能な限り複数クラスの開講が望まれる。繰り返すが、理系学部はクラス配当時間割が極めてタイトであるため、同一科目の前期・後期の反復開講も含め、限られた履修コマ数の中で広く基礎的（ファンダメンタル）人文・社会科学科目の内容の学習が可能となるような配慮をお願いしたい。

- (6) 「ラテン語」および（古典）「ギリシア語」は、京都大学レベルの大学の教養科目としては、履修者数の如何に関わらず、人文科学の教養科目として開講すべき科目である。しかし現在の講義科目に準じた（半期）2単位の単位認定は、初修外国語の単位と比較して整合性に欠けており、（半期）1単位の科目に改めることが望まれる。
- (7) 現在のA群「複合系科目」の大半は、人文・社会科学の根幹あるいは基礎と考え難い科目が多いため、今後の開講に当たっては、適切な他群での開講とする。例えば博物館等学芸員の資格に必要な実習科目や起業のノウハウ等に関する内容の科目は、拡大科目群のキャリア支援科目としての開講が望ましい。

「自然・応用科学系科目群」に関しては、現行のB群科目の大半（特に全学共通教育としての基礎教育科目）が移行し、B群の各科目部会が新たな科目群の下で科目設計を行うことが適切と考えられる。現在のB群科目に関しては、その多くは理系学部の共通教育的性格の科目が多く、これまでも内容の精査や科目の階層性・順次性の議論は既に十分に行われている場合が多い。その一方で、教養科目としての開講科目、特に文系学部の学生を対象とした自然・応用科学に関する教養科目は極めて貧弱であり、その充実が急務な課題である。文系学部からは、高度に技術化されている現代社会の基盤技術、最先端の科学・医療等の内容の平易な解説、および文系学生を対象とした共通教育としての統計学等の講義の充実が、開講科目の希望として挙げられている。ここでも高等学校での理科の必修科目の減少による基本的な知識の未修は大きな問題であり、特に知識の積み上げが必要な数学や物理学等の内容をかいつまんで講述しながら先端的な話題を平易に解説することは容易ではない。しかしこれは、理系学部が人文・社会科学の教養のエッセンスを半期の講義でコンパクトに講述して欲しいと希望していることと双対の関係にあるようにも考えられ、理系の学術に携わる教員各位は授業展開の一層の工夫により、文系学部からの希望に対応するような努力をお願いしたい。科目設計の際に、15回の授業回数分のテーマを羅列するだけのリレー講義の設計は無責任な内容になりかねないが、例えばテーマを明確にして異なる学術の3人程度の教員がリレーによって一つのテーマを多角的に扱ったり、前例は少ないが、複数の科目部会で協力して1つの講義を設計するなど今後は考えられる。新たな自然・応用科学系科目群の下で、自然・応用科学系に係る教養科目の新たな科目設計が望まれる。なお、自然・応用科学系に係る教養的な科目は文系学生のみを対象とするといった固定的な考えから離れ、理系学生を対象とする自然・応用科学系に関する教養的な科目の設計にも配慮が必要である。

生物系の科目については、過度に多様な現状の開講科目の整理について、近年指摘され続けている通りであり、生物部会では平成 25 年度以降の開講科目においては徹底的な開講科目の精査をお願いしたい。生物系の科目の中には、数学や物理学ほどの知識の厳格な積み上げを必要としないものもあり、また初学的な内容では、対象学生についての文系・理系の区別を必要としない場合もある。このような場合の科目の整理に際しては、人文・社会科学の科目を想定して述べた上記(3)の適用も一つの合理的な方法である。例えば対象毎に細分化されている自然史に関しては、「I、II」等の番号を導入した整理が考えられ、さらに「A、B」を付した通年内容の講義ではなく、半期で完結するような内容に見直すことの検討もお願いしたい。その際に、現在は「環境と生物学」として括られている科目については現代社会適応科目群の環境系科目としての開講、また、「ヒト・医療・健康」で括られている科目は同科目群の健康科学系科目としての開講の検討も強く望まれる。生物学・地学等に関して、「環境」「地震」「災害」「防災」「放射線」「健康管理」「医療」等に関する科目は、その内容が自然科学・応用科学的色彩が強い内容のものを除くと、現代社会適応科目群の中の適切な科目としての開講を積極的に検討願いたい。また情報系の科目について、古典的な意味での計算機科学や計算機工学に関するものは自然・応用科学系科目群での開講が適切と考えられるが、「基礎情報処理」（あるいはそれに相当する科目）ならびに「情報」を論じるような科目は、新たに導入される現代社会適応科目群の情報系科目としての開講が適切と考える。

外国語科目は、現時点で使用されている言語についての語学教育を指すもので、ラテン語および（古典）ギリシア語をここに含めないことを本小委員会では確認した。また次年度開講科目の設計に関しては、教育の年次進行を考慮すると、2 回生配当の科目に関しては今年度実績に沿った設計が適切と考えられる。1 回生配当科目に関しては、今後の各学部での議論の中で卒業要件として必要な外国語の単位数等の変更などが生じた際にはその判断に沿った適切な対応が必要となるが、現時点では、従来からの非常勤講師の削減方針を踏襲しつつ、今年度実績を基準とした次年度科目設計を行うことが妥当と考えられる。

なお、小委員会の議論では、いわゆる単位の実質化(学生の予習・復習時間を考慮して認定する単位数を決める)の観点から、実習的要素よりも講義的要素が大きい内容の科目については、半期で 2 単位の認定も今後は考えられるのではないかとの意見もあった。初修外国語は外国語修得の実習的な要素が多いと考えられるが、英語に関しては授業の進め方と単位認定に関して従来の「外国語は半期 1 単位」という固定観念を見直し、適切な単位認定を考えるべきとの指摘もあった。関連して、2 回生配当の一部の科目は「原書講読」の文学あるいは専門学術の授業としての性格が強い場合もあり、特に文学としての内容のものは人文・社会科学系科目群の講義科目とすることも可能との指摘があった。但し、これらの事項は現段階では問題提起に留まるものであり、外国語の各部会でも意見交換をお願いしたい。

新たに設置される現代社会適応科目群は、具体的には「情報系科目」、「健康科学系科目」、「環境系科目」、「法・倫理コンプライアンス系科目」等に分けて科目設計等の議論を行うことを想定している。上述のとおり、「情報系科目」には現行の基礎情報処理を含む情報系科目の移行、「健康科学系科目」には現在の D 群の中で実習科目以外、A 群科目(複合系)の一部科目、および生物系一部科目の移行、また「環境系科目」には A 群科目(複合系)の一部科目、ならびに生物・地学系一部科目の移行等が想定されている。しかし、「法・倫理コンプライアンス系科目」は「議論のまとめ」に沿って枠組みは議論したものの、そこで開講される具体的な科目の検討は小委員会としては十分に行っていない。今後の科目設計や必要な学内調整を通し、多くの適切な科目の開講が期待される。

III. 各学部の卒業要件について

本小委員会が提案する科目群の変更に関連して、「議論のまとめ」にも記され、またシステム委員会で確認した通り、各学部の卒業要件の変更が必要となるため、各学部においては学部規程等の改訂が必要となる。卒業要件を含む学部規程等の件は学部専権事項であるが、本件の各学部での議論の参考として、小委員会では改めて学士課程の卒業要件の構成要素を確認した。

京都大学通則第 16 条によれば(本学の学部)「科目の区分は、開講対象による区分として全学共通科目及び学部科目とし、教育目的・内容による区分として教養科目及び専門科目とする。」と記載されている。ややもすれば「全学共通科目=教養科目、学部科目=専門科目」といった思い込みによる誤解が見受けられるが、一般論からいえば、全学共通科目と学部科目、教養科目と専門科目の組み合わせにより、学部で開講される教養科目もあり得る一方、全学共通科目によって開講される専門科目も有り得る。実際、全学共通科目として開講される全学共通科目の一部は学部の専門科目(に準じる)扱いとしている学部もある。外国語については、科目の分類や卒業要件を詳細に記述していた平成 3 年改訂以前の旧大学設置基準においてさえ、(医・歯学部を除いて)必要単位数は「1ヶ国語 8 単位」であり、2ヶ国語以上の外国語は専門科目と分類することとなっている。これに対して現在の設置基準では、「教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設」(現行の大学設置基準第 19 条)し、(4 年制の課程の卒業要件としては)「124 単位以上を修得」(同 32 条)のみが規定されており、外国語も含めて、教育課程の編成に対する拘束は規定されていない。ただし、その編成に際しては「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」(同 19 条第 2 項)することが求められている点には注意を要する。このように、現行の大学設置基準では外国語の扱いや教養科目の位置づけ、およびその必要単位数の一切は学士課程の教育設計に委ねられ、本学の運営においては学部専権事項と考えられる。すなわち、外国語に関しても、各学部が学部科目として開講するという可能

性も排除はされていない。

今回の全学共通科目の科目群分類の変更に伴う卒業要件変更の検討に際し、各学部は教養科目と専門科目、全学共通科目と学部科目、ならびに外国語教育の位置づけについて、学士課程の目的と本学の教育を取り巻く諸事情を総合的に勘案した抜本的な検討をお願いしたい。現在の全学共通科目、特に A 群科目と外国語に見られる諸問題には、全学共通科目を卒業要件の構成要素としてしか考えない学生の履修行動に起因する部分も考えられ、この機会に「卒業要件のために全学共通科目を履修する」という悪弊の一掃に対する有効な施策の検討が強く望まれる。

現在の各学部の卒業要件は資料 3 の通りである。大学入学までに学習する内容の軽減と多様化などから、学部(特に理系学部)では専門科目の導入のための新たな科目を開講する事例も見られる。また近未来に導入されるであろういわゆるキャップ制も視野に入れた場合、卒業要件に必要な全学共通科目の必要単位数をある程度圧縮する必要があると考えられる。すなわち、卒業要件に占める全学共通科目の単位認定上限は別にして、下限については必要に応じて削減すべきと考えられる。例えば、理系学部においては A 群科目の必要単位数が 16 単位の場合が多く見られるが、新たな科目群設計では現在の A 群が整理されて人文・社会科学系科目群の質の向上が図られることと、またクラス配当科目時間割が窮屈である上に学部科目も別途開講される等の事情を考慮した場合、人文・社会科学系科目群の必要単位数を 10 単位から 12 単位程度とするなどの検討が望まれる。一方で、文系学部では B 群科目の必要単位数が 8 単位の場合が多く見られる。今後は基礎情報処理に関する科目や健康科学・環境問題に関する科目が現行の B 群から現代社会適応科目群に移行されることを想定し、自然・応用科学系科目群の必要単位数を 6 単位程度に変更し、その上で現代社会適応科目群の必要単位数を 2 単位以上とするなどの検討が望まれる。

外国語については、本学出身者の英語力についての意見交換が行われ、在学中の継続的な英語教育の重要性が小委員会では指摘された。専攻学術によっては 3 回生以上で配付される授業資料等は英語である場合が多い一方、別の専攻学術では 3 回生・4 回生で英語に触れる機会が少ないといった事情がある。各学部の外国語の配当に当たっては、単に必要な単位数の規定だけでなく、継続的に英語の訓練を行い得る学習環境も考慮すべきと考えられる。継続的に英語に触れる学術分野では 2 回生までの英語の軽減、反対のケースでは 2 回生までの現行の英語科目の上に、3 回生以上で専攻学術と関連した英語教育を学部科目として行う等の科目設計も、検討に値すると考えられる。また初修外国語については、今後もそれを継続して行う場合は、学部の人材育成の目標や関係専攻学術を考慮の上、卒業要件のための単位目的の外国語履修が生じないような施策が必要であろう。

学生の「自学自習」を本学の基本理念に掲げていること自体には意味が認められるが、こ

れを論拠に学生を無責任に放置しているのではないかとの危惧が小委員会では指摘された。大学を取り巻く諸事情を考慮した場合、「本学は入学者に対してしっかりとした学力をつける」ことを教員自身が自覚すべきではなからうか。これは本学の掲げる「自学自習」を妨げるものでは決してないはずである。現在のように個性も学力も多様化した本学入学者の実情を十分考慮し、また教員目線だけではなく学生目線にも立ち、「目的をもった学士課程教育」の充実のための卒業要件の在り方についての議論をお願いしたい。

なお、基礎情報処理に関する科目は、学部によっては学部科目としての開講となっている。この機会に、全学共通科目の枠組みに移し、専門家の先端的な意見も取り入れて全学的な科目としての設計を行うという視点でのご判断もお願いしたい。

IV. 補足事項

現行の全学共通科目の履修スタイルの変更を行わない限り、学部卒業要件における全学共通科目の必要単位数の削減を単純に実施した場合、卒業要件のためだけの全学共通科目履修に一層の拍車がかかり、全学共通教育の混乱と質の低下が生じることが懸念される。全学共通科目の履修登録コマ数の制限については既に平成 25 年度からの導入が決定しているが、その具体的な方法について、早期の決定が望まれる。その際に、全学共通科目の卒業要件に占める割合は学部によって異なっていることから、学部による制限の相違も考えられる。大学設置基準第二十七条の二で規程される単位数の上限（いわゆる「キャップ制」で、学部科目も含めた履修（登録）コマ数の制限）は喫緊の課題であるが、これは各学部の専権事項と考えられることから、各学部の議論では将来のキャップ制の導入を視野に入れつつ全学共通科目の履修登録コマ数の制限についての意思決定を早々に行っておくべきであろう。

卒業要件に関する事項は各学部の専権事項であるが、全学共通科目に関連する事項は学部間で相互的な関係を持ち得ることに注意を払わねばならない。今後は、卒業要件に関する全学共通科目関連事項の改訂の際には、学部はシステム委員会等を通して全学的な意見交換を行った上、最終的な学部決定を行うことが適切と考えられる。

資料9

「教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え」
成立までの経緯人間・環境学研究科／高等教育研究開発推進センター
高橋由典

人間・環境学研究科文系群会（同研究科の人文・社会系教員の集合）は、2004（平成16）年6月に標記の文書をまとめた。以下にこの文書がまとめられるに至るまでの経緯を簡単に記しておきたい。

2002（平成14）年11月1日から2日にかけて、「京都大学教養教育ワークショップ」が開催された。このワークショップは、当時の「カリキュラム専門委員会全学共通科目在り方検討WG」（座長・荒木光彦工学研究科教授）の呼びかけで行われたものであり、その趣旨は、総合人間学部、人間・環境学研究科のA群科目担当者と各部局代表者がA群科目の理念、現状をめぐる忌憚なく話し合おうというものであった。すでに述べたように（『A群科目に関する「学生による授業評価」報告書』平成16年2月、1頁）、こうした機会はこれまでになく、京都大学の教養教育を進めるという観点から見て、この試みには画期的な意義があった。

人間・環境学研究科文系群会は、このワークショップでの議論を通して、自分たちに二つの課題が課せられていることを自覚するに至った。一つは京都大学で行われている教養教育に対する受講者側の態度の把握であり、もう一つは、教養教育に関する文系群会全体としての考えの提示、である。それらはいずれも、その時点の文系群会内のどこを探しても見つからない類の情報であった。文系群会の努力はそこから始まった。

前者については、ワークショップ以降、二度にわたって独自の「学生による授業評価」を実施し（2003年6月から7月にかけて、基礎論系講義科目20科目について「学生による授業評価」を実施、また2003年末から2004年1月にかけて基礎ゼミナールについての「学生による授業評価」を実施）、情報を蓄えつつある。この独自方式の「学生による授業評価」は今後も継

続していく予定である。

後者(教養教育に関する文系群会全体としての考えの提示)については、まとまった成果は出されないまま一年半あまりの時間が経過してしまっただが、今回ようやく文書の成立を見た。なぜこれほどの時間がかかったのか。京都大学における教養教育は、授業担当者の自由を最大限生かす方向で行われている。こうした方式は、人文・社会系の学問の特徴に即したものであり、旧教養部以来の長い歴史を経て選び取られてきたものだ。この「自由放任」とも「個人商店方式」ともよびうるような方式は、質の高い授業を提供する上では最善の方式なのだが、授業担当者の集団(文系群会)が集団としての意志を形成しようとするにあたっては、逆にネックになってしまう。教養教育とは何かについて統一見解を出そうとしても、それぞれの教養教育観に基づくいろいろな意見が出て、なかなかまとまらないのだ。というわけで、教養教育についてまとまった考えを提示するには時間がかかった。しかしそうした地道な議論の場を経て、ともかくここに「教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え」をまとめるに至ったのである。

一読してもらえればすぐわかるように、「教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え」の文体は、この種のものとしてはかなり異色である。この文体の由来についてひと言コメントしておきたい。上述のように、文系群会内部での教養教育をめぐる議論はなかなかまとまらない。そこで高橋が、それらの議論を下敷きにしつつ自らの経験や考えなどをもとに、ともかく原案を作ってみることにした。そしてその文案を文系群会メンバーに開示し、修正を加えてもらうことになった。

2004年6月3日、文系群会WGでの検討を経た高橋の文案が、文系群会ミーティングにおいて提示された。そこで脚注の付加、若干の字句修正などが行われたのち、文系群会の総意を示す文書として正式に承認された。そこでは文体の修正はなされなかった。文体自体は個人のもので、そこで展開されている論理はすべてのメンバーに共通のものであると判断されたためである。

教養教育に関する人間・環境学研究科・文系群会の考え

京都大学では、全学共通教育を教養教育、専門基礎教育、外国語教育の3つに分けている。そのうちの教養教育には、教養としての理系科目や「スポーツ実習」、あるいは「少人数ゼミナール」なども含まれるが、科目数や履修者数の多さという点で、教養教育の中心が人文・社会系科目（A群科目）にあることは明らかなだろう。そしてこのA群科目の教育を中心となって担っているのが、人間・環境学研究科の人文・社会系の教員であり、その教員の集合は、研究科内部で「文系群会」とよばれている。以下では、私たち人間・環境学研究科・文系群会が、教養教育についてどのような考えをもっているかを示したいと思う。

1 教養教育における講義の特質

人文・社会系の全学共通科目という言葉から連想されるごく一般的なイメージは、大教室にさまざまな学部の（つまり雑多な、均質的でない）学生が集まり、教師が一方的に講義するのを聴いている、というものだろう。実際のA群科目の中には、講義形式の授業ばかりではなくゼミナール形式のものもかなり含まれている。したがってこのイメージはA群科目の全体を覆うものとはいえない。だが少なくとも講義形式の授業に関しては、この画像は現実にそのまま重なるというてよい。定員数百人の教室で教師が語るのを聴くだけ、という授業は実際かなりあるのだ。そしてこの種の授業形態は、通常ネガティブな評価の対象となる。たとえば安易な単位認定の温床になっている、あるいは双方向性を欠いた授業が学生の興味を減殺している、といったように。

教養教育をめぐるこうした現実を出発点にして、まず講義形式の授業について考えてみたい。

A 群科目の大人教授業に対する否定的評価は、そこにおける教員と学生の関係の希薄さについての認識を背景にして行われている。本来あるべき教師と学生の関係がそこにはまったく欠けている。そのような希薄な関係であるがゆえにさまざまな無責任や怠惰がまかり通る、といわれる。いま「関係の希薄さ」と書いた。そのことをもう少し正確に述べてみよう。大人教授業における教員と学生の特徴はおそらく次の二点に要約される。すなわち(1)匿名性と(2)一回性である。教員が受講者である学生個人を識別することは物理的に難しい。教員にとって受講者である学生たちは、あくまで匿名の存在として立ち現れている。これが「匿名性」の意味である。また当該授業における教員と学生の関係は、その授業が続く半期限りのものである。単位が認定されてしまえば、関係は途絶する。その科目一回だけの関係という意味で「一回性」という特徴づけが可能だろう。この匿名性と一回性という特徴が、「希薄さ」の内実をなしている。

上に述べたように、匿名性や一回性という特徴の認識は、無責任や怠惰という大人教授業への否定的評価と容易に結びつく。だがこれらの特徴についてはまったく別の見方をすることも可能である。そのことに言及するために、教養教育における講義の特質とは何なのかをまず確認しておきたい。

大人数の授業におけるコミュニケーションが一方向的であることはたしかであるし、教員の側から見て学生が匿名の存在にしかすぎないこともたしかだ。教員と学生が個人的に親しく話すことなどほとんどないにちがいない。では彼らがまったく疎遠な関係かということ、そう簡単に言い切ることはできない。両者のあいだには一種独特なつながりがある。そのつながりの核にあるものは何か。それはひと言でいえば、その授業で語られる事柄への興味・関心の共有である。教員はそれぞれの専門分野で研究を進める研究者である。その立場から、学生にとって有意味と思われるテーマを講義の主題に設定するだろう。「有意味と思われる」ということは、その教員がそのテーマを端的に「面白い」と思っているということだ。この感情は敏感な学生にすぐ伝染する。講義を聴き続けている学生は、教師の

興味・関心に共鳴している者たちであるにちがいない。語る事柄への教師自身の興味・関心が学生の興味・関心を喚起するのである。

だが「語られる事柄への興味・関心の共有」などといったことは、たとえば学部専門科目の授業においても見られることではないか。教養教育に固有のことであるはずがない。どこに教養教育にしかない特徴があるのか。この至極もつともな疑問に対しては、教養教育における「興味・関心」の特徴を示すことによって答えることが最善である。学問上の興味・関心を引き起こす契機となるのは、さまざまな意味での差異の発見である。これまで当然とされてきた事柄に反する何かが見つかった。あらゆる学的探求はここから開始される。この差異に言及しなければ、講義は面白いものとなるはずがない。この点に関しては教養教育であろうが専門教育であろうが、異なるところはない。問題は言及される差異の中味である。

一般に専門教育においては相対的に小さな差異を問題とせざるをえないのに対し、教養教育において問題となるのは、相対的に大きな差異である。なぜか。専門分化の進んだ学問の現場にいる研究者たちは、その専門分化の当然の帰結としての小さな差異をめぐって日夜しのぎを削っている。彼らが競っているのは、研究の前線にいる者にしかわからない微小な差異に関してである。専門教育においては、この研究者次元での差異がストレートに語られて一向に差し支えない。というよりむしろそのことが期待されている。なんといっても講義を聴くのが専門課程の学生たちなのだから。ところが教養教育においてはそうはいかない。聴いているのは、その分野を自らの専門にする可能性のほとんどない学生たちだ。彼らに研究者次元の小さな差異に付き合ってもらうことは難しい。そこで講義の焦点となるのは、研究者次元での差異ではなく、研究者と世の常識との差異ということにならざるをえない。この意味での差異は、研究者次元での差異に比して相対的に大きなものとなるはずだ。これも学問の専門分化の当然の帰結である。講義を聴く学生たちは、いわば「世の常識」を代表する人物として席についており、教師は研究者である自分と彼らとの大きな落差を意識して議論を展開する。

ごく一般的に考えるなら、小さな差異についての話より、大きな差異についての話の方が面白い。話す方もそうであるし、聴く方もそうだ。細々した話より「目からウロコ」の話の方が面白いに決まっている。教員は研究者の一人として小さな差異にこだわる日々を送っているはずだが、教員個々人の学問的営為をその基底において支えているのは、まちがいなくここでいう大きな差異の方である。大きな差異に言及することは、教員の研究の根本動機に直接ふれることにほかならない。したがってこの種の話は、小さな差異についての話とは別の意味で個々の教員にとって切実な話であり、その限りで小さな差異についての話とはまったく別のルートで学生たちに研究現場の香気を伝えることになる。つまりA群科目における「大きな差異」をめぐる講義は、聴く側の条件（非専門課程の学生）によって規定されるだけでなく、教員の側の内発的な動機づけから発している側面もあるということである。

2 匿名性と一回性の意義

匿名性と一回性の方に話を戻そう。教養教育における講義の特質が今述べたようなものだとすると、匿名性と一回性という「教員—学生関係」の特徴は、この種の講義の遂行にとってきわめて有利な条件として働く。このことを以下に説明しよう。教員は個々の学生のことを少しも知らない。学生の側から言えば、自分のいちいちの行動が教員によって把握される可能性はゼロに等しい。出席しようがしまいが、そのこと自体が問題となることはほとんどないのだ。ということは、この匿名性という条件下で講義を聴こうとする学生というのは、語られる主題によほど興味・関心をそそられている学生ということになるだろう。加えて一回性という条件がある。大多数の学生にとって、この科目・教員と付き合うのは、これ一回限りである。これからなされる卒論の指導のことを考えて教員に愛想よくしておこうとか、これから学ぼうとする専門科目の基礎としてこの科目を取っておこうとかいった配慮は、ここではあまり意味がない。ここでは「これから」よりは「いま」を優越させて構わないし、「世俗的ないし目的合理的

な判断」よりは自分自身の「興味・関心」に優先権を与えて一向に差し支えない。

というわけで、語られる事柄への興味・関心を全面展開する講義（教養教育における講義）と、匿名性・一回性というのは、思いのほか相性がよい。匿名性と一回性という条件によって事柄への興味・関心を強くもった学生がふるい分けられてくる。匿名性と一回性は、「語られる事柄への興味・関心」が純粹なかたちで析出してくるために欠くことのできない条件であるとさえいえるかもしれない。ともかくこの条件の下で事柄への興味・関心を第一義とする空間が成立してくる。そこには（やや大仰に言えば）語られる事柄への興味・関心の共有という事実しか存在しない。その空間内の教員と学生は、ただその一点だけでつながっている。学問的テーマへの興味・関心以外のものが排除されているという意味で、そこはきわめてアカデミックな空間である。A群科目の大人数の授業というのは、その外観とは異なり、知的な興味・関心が全面的に展開される類まれな空間なのである。

こうした質をもった空間は、受験の圧力の強い中学・高校の学校生活においてはむしろのこと、大学の専門課程においてもなかなか実現しがたいものであることに注意しよう。専門教育の授業においては、「これから」のことをはじめとするもろもろの世俗的な配慮がどうしても侵入してきてしまうからだ。学生たちはさまざまな配慮から完全には自由にはなれない。教養教育の空間が「類まれ」と述べたのは、そうした現実を考慮してのことである。

教養教育における講義形式の授業に焦点を合わせて語ってきた。これまで提示してきたのは、京都大学における教養教育の本質と私たちが考える内容であり、A群科目の「現実」についての情報では必ずしもない。A群科目の授業が、すべて実際にこのようなものとして行われていると主張しているわけではないのだ。実際には「事柄への興味・関心」を前面に出さない授業もあるだろうし、「事柄への興味・関心」より「単位取得についての心配」によって授業に出てくる学生もいるかもしれない。

だが他面、上に論じたことは、現実から完全に遊離した単なる理想論でもない。2003年夏に実施した「A群科目に関する〈学生による授業評価〉」において、回答者の一人（理学部学生）が歴史学関連のある授業を評して「教官が〈オレは歴史が好きなんだ〉という熱意をふりまいていつもおもしろくきいている。ひきつけられる」と書いてきた（『A群科目に関する「学生による授業評価」・報告書』2004年2月、53ページ）。同種の回答はほかにもいくつかあった。主題に対する教員の側の興味・関心が、学生の中に潜在していた興味・関心に火をつけるのである。このような事実がある限り、これまで述べてきたことは、多少とも現実的な根拠のある議論ということになるのではなかろうか¹。

¹ なお付言すれば、教養教育における講義形式の授業の本質を以上のように捉えてみると、1で言及したような、講義形式の授業へのネガティブな評価の理由——安易な単位認定の温床、双方向性の欠如など——は、いずれも講義形式に内在する本質的な問題ではなく、技術的に解決可能な問題であることがわかる。たとえば、双方向性の確保については、授業後の小レポートやウェブ掲示板によって学生との対話を試みるなど（前掲報告書、55-56ページ）、個々の教員の工夫によって対処がおこなわれている。

またA群科目に関しては、履修登録者が著しく多い授業（いわゆる「大規模クラス」）の存在が以前から問題として指摘されてきた。これに関しても、履修登録者数が376名（最大教室の定員）を超える科目については、平成15年度からそれらの科目の開講コマ数を増やすことによってクラス規模を適正化するという対策が講じられ、すでに一定の成果があがっている。具体的には、履修登録者数376名以上の授業は、平成13年度には28、平成14年度前期には24あったのに対し、平成15年度前期には16と減少している。さらにそのうちでも、履修登録者数1000名以上の超大規模クラスは、平成13年度には8、平成14年度前期には7あったのに対し、平成15年度前期には1と激減している。

さらに付け加えれば、講義形式の授業、とりわけ上記のような大規模クラスに顕著な問題として、履修登録のみおこなって実際には授業に出席しない学生が多数おり、そうした学生（特に二回生以上）の中には、学部専門科目と全学共通科目との重複登録をおこなっている学生が一定数存在することが指摘されてきた。この点を考慮し、各学部が実効性のある制度として重複登録の禁止を実現することにより、授業への学生の実質的参加を促進し、また大規模クラスの解消に資するべきであることを提言しておきたい。

3 放置の問題

語られる事柄に対する興味・関心に力点を置いて教養教育を論じると、必ず「興味のない学生はどうするのか、放っておいてかまわないというのか」といった反論が返ってくる。興味・関心のない学生に興味・関心をもたせようとするのが教育ではないか、という主張である。この主張の観点から見ると、これまでここで展開されてきた議論は放置容認の主張にしか見えない。講義内容に興味のある学生を相手にして授業が成立すると述べることは、興味のない学生は放置すると言っているのと同じではないか、とその人々は言う。しかしよく考えてみよう。その放置は、当該科目に関してだけのことなのである。A 群科目全体がシステムとして放置を容認しているわけではない。A 群科目には実に多彩な授業科目が含まれており、そのどれかにこの学生の興味をひくものがあるかもしれないからだ。個々の学生の知的興味・関心の内容は多様である。この多様な興味・関心に対応するためには、A 群科目の科目設定は必然的に多様とならざるをえない。多様であればあるほど、「放置」の現実は回避されることになる。A 群科目全体は、「放置」の可能性に対して科目の多様性によって対応しようとしているわけだ。

だが、と放置批判論者は言うかもしれない。A 群科目の全体を見回してみても、自分の興味をひきそうなものは一つもない、実際にたくさんの A 群科目の授業を受けてみたが、どれもこれもつまらなかった、という感想を抱く学生についてはどうか。このような学生は、A 群科目の全体から放置されることになるのではないか。こうした学生をどうするのか。この反論に対して、A 群科目をさらに多様化するという方策によって対応することも考えられるかもしれない。だが現状の A 群科目全体に対して無反応な学生は、ひよっとしたら、どんなに科目を多様化しても相変わらず無反応であり続けるかもしれない。そのような学生に対してはといったいどのような方策が可能だろうか。

この問題を解く鍵は各学部で設定されている「卒業に必要な単位」にあ

るといのが、現在のところの私たちの考えである。無反応学生は、各学部で設定された「卒業に必要な単位」に押し出されてA群科目を受講しようとしているにちがいない。A群科目の受講を決めているのは、当人ではなく学部なのだ。となると、そもそもこの押し出す側の論理は何か、が問われることになるだろう。各学部は教養教育に何を期待し、どのような基準で「卒業に必要な単位」を算定しているのだろう。理系学部に関してすでに指摘しておいたように（前掲報告書、45-46 ページ）、無反応学生という問題に関してはこのことこそがまず第一に考えられねばならない事柄なのではあるまいか。

4 基礎ゼミナールという授業形式

語られる事柄に対する興味・関心が第一義的なものとして存在しているのが、教養教育における講義なのだった。「事柄に対する興味・関心」を一次的なものとするという思想は、講義科目に限らず教養教育全体を貫いていると考えてよい。A群科目は、授業形式に関しては、講義と基礎ゼミナール（実習、講読などを含む）の二つに分けられる。これまでの議論はすべて講義に関するものだった。基礎ゼミナールという授業形式は、これまでの議論のどこからんでくるのか。基礎ゼミナールという授業形式の必然性はいったいどこにあるのか。

基礎ゼミナールという授業形式の特徴は、受講学生が自ら読み、考え、書くという作業を授業参加の必須の条件にするという点にある²。同じように「事柄に対する興味・関心」を中心にして展開しているといっても、この点が講義形式の授業と著しく異なる点だ。講義によって学生たちの知的関心に新たな風を吹き込むことは可能だが、講義という形式によってできることはそこまでである。講義担当者は、その後学生たちの思考がどのよ

² ここで基礎ゼミナールとよぶ科目の中には実習や講読などが含まれている。そこで実際に行われていることを考えると、読み、考え、書くということだけではなく、実際に見聞きする、自分で実際にやってみる、といった「体験」の次元に言及することがより正確である。ただここでは煩雑さを避けるため、「体験」という言葉は入れなかった。

うな軌跡を描くかについてフォローすることはできない。他方、学生たちの中に、聴くだけでは飽き足りない、自らの「事柄に対する興味・関心」を自らの手で展開したい、と考える者は一定程度必ずいる。私たちは、2004年1月に基礎ゼミナール受講者を対象にした調査（「基礎ゼミナールに関する〈学生による授業評価〉」）を実施したが、寄せられた回答を読んで驚かされるのは、学生の間にあるこうした類の願望の根強さだ。自分で読み、考え、書くという作業は、それ自体で彼らにとって大変魅力的であるようなのだ。

むろんすべての学生がこの作業を望むわけではない。それはその通りなのだが、その一方で「事柄に対する興味・関心」を焦点とする講義が活発に行われれば行われるほど、それに刺激された能動的精神が胚胎してくるというのも事実だろう。「事柄に対する興味・関心」を焦点とする講義が、その当然の帰結として、自ら読み、考え、書くことを願望する学生を生んでいく。「自学自習」を教育上の基本理念とする京都大学にとって（「京都大学の基本理念」参照）、このことはきわめて好ましい事態であるにちがいない。このような精神を自ら生み出しつつ、それに対し何の対応もしないのは、教育を旨とする組織として不誠実というものだろう。ここに基礎ゼミナールという授業形式が存在する必然性がある。教養教育をここで論じているような姿勢で実施していく限り、基礎ゼミナールという授業形式は必要不可欠の意味をもつ。教養教育においては、講義と基礎ゼミナールという二つの授業形式は、いわば車の両輪のようなものなのだ。

京都大学の教養教育には少人数ゼミナールという科目カテゴリーがある。少人数ゼミナールと基礎ゼミナールは一見たいへんよく似ている。双方ともいかに全学共通科目らしく、異なった学部の学生がその異質性のゆえに互いに刺激しあう場となっている。両者のちがいはどこにあるのか。

二つのゼミナールはともに少人数単位で行われる演習形式の授業なのだが、よく注意してみると、実施形態が若干異なる。少人数ゼミナールは、一回生のみを対象にした前期開講科目（半期完結）である。他方基礎ゼミ

ナルの方は、ほとんどの場合、全回生を対象にした（事実上の）通年科目である³。この実施形態上のちがいは、両者の内容上のちがいを生み出す。少人数ゼミナールは、大学に入りたての学生相手の導入的な授業を行うことを狙いとしている。これに対し基礎ゼミナールにおいては、一年間ほぼ固定したメンバーが同じ主題について議論をし合う。そしてそこには一回生だけでなく、上回生も参加している。関心の持続という意味でも、あるいは参加者の広がりという意味でも、そこにあるのは、単なる「導入」ではなく、教養教育の本質すなわち「事柄に対する興味・関心」に基づいたきわめて知的、学問的な空間だといえそうである。

5 提言

人間・環境学研究科・文系群会の教養教育に対する考えは、およそ以上の通りである。最後に京都大学における教養教育の今後を視野に入れて、これまでの議論から導き出される実践的提言を二点にまとめておきたい。

先に A 群科目の多様性は、学生たちの興味・関心の多様性に対応するものだという趣旨のことを述べた。興味・関心が教養教育にとって本質的な要素であるとするなら、そして学生の知的関心に答えることが大学の責務であるとするなら、A 群科目の多様性は今後もできるだけ保持されていかなければならないだろう。多様性は、A 群科目という科目群にとっていわば本質にかかわることなのだ。よりよき教養教育を実現していくためには、A 群科目の科目設定は今後もできるだけ多様であることをめざすべきである。これが第一の提言である。

第二の提言は、基礎ゼミナールという授業形式に関係する。前述のように、基礎ゼミナールは教養教育の推進にとって不可欠の意味をもつ。ところがこの授業形式に関しては、1 コマあたりの履修者数の少なさゆえにし

³ 「事実上の」という但し書きをつけたのは、基礎ゼミナールも形式的には半期科目として開講されているからである。多くの場合、「××基礎ゼミナール A」（前期）、「××基礎ゼミナール B」（後期）などといった科目名で開講されている。A、B という表記でわかるように、その二科目は担当者によって連続したものとして認識され、連続した履修が推奨されている。つまり事実上の通年科目として機能している。

ばしば批判が投げかけられてきた。全学共通科目の第一の責務は、大量の学生に単位を供給することであり、少人数の学生にしか単位を与えない授業などは不要なのではないか、というわけである。私たちはむしろ教養教育をこのように量的にながめる観点はとらない。先に述べたように、基礎ゼミナールは、講義とは異なった教育の質を提供できるがゆえに、教養教育にとってなくてはならぬものなのだ。この講義と基礎ゼミナールの並存という事態は、今後も維持されねばならないと考える。つまり、望ましい教養教育を実現していくために、A群科目においては講義と基礎ゼミナール（実習、講読などを含む）という二つの授業形式を今後も保持すべきである。これが私たちの第二の提言である。

2004年6月

京都大学大学院人間・環境学研究科・文系群会

Validating Classroom Assessments Measuring Learner Knowledge of Academic Vocabulary

John Rylander*, Catherine LeBlanc, David Lees,
Sara Schipper, and Daniel Milne

Abstract

This research investigates the reliability of vocabulary assessments used in English language skill classes at Kyoto University, Japan. Specifically it examines assessments designed to measure learner knowledge of a set of 477 vocabulary items from the *Kyoto University Academic Vocabulary Database* (京大学術語彙データベース：基本英単語1110) in the first-year curriculum of a combined skills writing/listening course. Learners provided responses to two item types—multiple-choice and fill-in-the-blank—in an online quiz format constructed using Google Forms and delivered using QR codes. Results show that the vocabulary instruments revealed good model fit based on a Rasch analysis of each quiz version. Follow-up statistical analyses were performed in the form of *t* tests. These analyses, which used Rasch logits of item difficulty, revealed that items measuring receptive knowledge showed lower item difficulty than those measuring productive ability. A person-level analysis of gains over time showed somewhat mixed results, with just two of the five sample populations revealing gains between spring and fall semesters. This analysis was performed as part of a larger needs analysis project with results providing insights into how best to structure additional in-house created materials.

[Keywords] Needs analysis, vocabulary acquisition, English for General Academic Purposes (EGAP), Rasch analysis

Research into second language (L2) vocabulary acquisition has investigated the relative effectiveness of various learning methods (Mondria & Mondria-De Vries, 1994; Nation, 1997; Nation, 2001), provided descriptions regarding the nature of vocabulary itself (Leki & Carson, 1994; Milton, 2009; Wilkins, 1972), and viewed the circumstances under which vocabulary is acquired and used (Krashen, 1989; Melka, 1997; Mochizuki, Aizawa & Tono, 2003; Nation, 1990, 2001, 2010; Schmitt, 2010; Schmitt & McCarthy, 1997). Furthermore, the structure, creation, and utilisation of academic word lists have also featured heavily in L2 vocabulary research (Chung & Nation, 2003; Coxhead,

* Program-Specific Senior Lecturers, International Academic Research and Resource Center for Language Education

2000; Coxhead & Nation, 2001; Martin, 1976). The literature review to follow covers: (a) aspects of vocabulary—including knowledge, frequency, and links with language proficiency, (b) features of English for Academic Purposes (EAP) vocabulary, and (c) the use of L2 academic vocabulary in Japanese post-secondary institutions.

Vocabulary Knowledge

Although there currently is no overarching, united theory of how lexical knowledge is acquired (Schmitt, 2010), there are commonly agreed upon concepts concerning vocabulary knowledge and acquisition in general. First, concerning L2 vocabulary size, research suggests that while 6,000–7,000 word families are sufficient for informal daily conversation, native speaker university graduates know closer to 15,000 word families (Schmitt, 2010). Achieving such a broad vocabulary requires a considerable time commitment, both in and out of classes (Milton, 2009), as well as a large amount of conscious and deliberate interaction with the L2 (Krashen, 1989; Schmitt, 2010). In the L1, academic vocabulary is far more complex than more commonly used lexis, due to the technicality of their use and meaning and correspondingly low frequency. Academic vocabulary for L2 learners, especially for university undergraduates, can prove challenging, as most must expand and focus their command of academic vocabulary beyond those taught as part of the secondary education curriculum (Leki & Carson, 1994). Additionally, without regular revisiting, vocabulary knowledge attrition will likely occur (Milton, 2009). That said, previously learned vocabulary is more quickly reacquired than those learnt anew (Schmitt, 2010), and incidental vocabulary exposure can be facilitative in this endeavour (Krashen, 1989).

Regarding depth of vocabulary knowledge, it is generally held that in order to correctly ‘know’ a word a learner must know the spoken form, the written form, its meaning, associated grammatical patterns and words, as well as its frequency and register (Nation, 2001; Schmitt, 2010). Schmitt (2010) reports that vocabulary learning is incremental in nature mainly because these individual types of word-knowledge are acquired separately and over time. Additionally, Milton (2009) notes that these word-knowledge types also have cognitively discrete ‘receptive’ and ‘productive’ qualities; such knowledge naturally acquires and atrophies at different rates. Given this incremental nature, its varied methods of acquisition, and the tendency for EFL learners’ vocabulary knowledge to be more receptive than productive (Melka, 1997), word knowledge is likely to differ depending on the actor and perspective. Research conducted into Japanese university students suggests that average vocabulary sizes range from 2,000 words to 4,000 words (Mochizuki, Aizawa & Tono, 2003). This raises the issue of how best to increase the size of vocabulary knowledge across cohorts of learners.

Word Frequency

Word frequency, which is generally defined as the number of word occurrences in a given corpus, is also an important aspect of understanding vocabulary acquisition. Nation (1997) notes that when considered alongside the vocabulary size of L2 learners, a frequency-based list of words “provides a rational basis for making sure that learners get the best return for their vocabulary learning effort” (p. 17). For skills associated with academic fluency (e.g., the presenting, discussing, writing,

and reading of scholarly works), the technical, specialised vocabulary required for effective communication within specific disciplines is usually of a lower frequency. A second point for consideration is the specialised vocabulary required for certain fields (Martin, 1976). When studying literature, one might encounter words like “idiosyncratic” or “enlightenment”, and in more scientific disciplines uncommon words such as “quadratic” and “specimen” may need to be understood. Finally, given the relative obscurity of lower frequency words, it is often difficult to know which words to target, at least for EAP, and the best strategies for how to acquire them. Under such circumstances, explicit and deliberate vocabulary practice focused on a select list of words may prove useful for L2 learners (Nation, 1997).

Vocabulary Knowledge and Language Proficiency

Previous research suggests a strong correlation between vocabulary knowledge and general language proficiency. Linked with Wilkin’s noting that without vocabulary nothing can be conveyed in an L2 (1972) and the fact that “words are the basic building blocks of language” (Read, 2000, p. 1), it appears that vocabulary size and grades on general tests to measure language-ability are positively correlated (Milton, 2009; Schmitt, 2010). While it should be noted that “language level is not just knowing language knowledge, but using it communicatively”, when it comes to language assessments (which tend to rely on written, receptive knowledge) a broader, deeper vocabulary tends to lead to higher scores (Milton, 2009, p. 171). Additionally, phonological vocabulary knowledge also correlates relatively well with listening test scores (Milton, 2009).

Academic Vocabulary/EAP: ESAP-EGAP

Academic vocabulary is tentatively defined as “low frequency, context independent words occurring across disciplines” (Martin, 1976). Several researchers suggest these words could, at their most discipline-specific, be called “technical vocabulary” (Chung & Nation, 2003; Coxhead & Nation, 2001) and refer to English for Specific Academic Purposes (ESAP) words. These words are considered to be discipline specific terms and are somewhat difficult to encapsulate. A slightly broader definition, covering much of the overlapping ESAP words from multiple disciplines, might consist of words termed by researchers as “academic vocabulary” (Coxhead, 2000; Martin, 1976) or “semi-technical vocabulary” (Farrell, 1990) and can be roughly labelled English for General Academic Purposes (EGAP).

Such difficulty in specifying which words can be considered generically applicable in academic contexts has resulted in wordlists such as the Academic Word List (AWL) (Coxhead, 2000). Coxhead (2000) suggests that EAP vocabulary consists of non-general words that do not appear in the General Service List (GSL; West, 1953). These lists, and more recently the New Academic Word List (NAWL) based on the New General Service List (NGSL; Browne, Culligan, & Phillips, 2013), continue to serve as the basis for an extensive number and variety of course types, as well as for department-created lists. Based on surveys of academic papers and documents, 78.2% of the words were included in the GSL and 8.5% were from the AWL (Nation, 2001); this leaves roughly 13.3% of the total words in the surveyed texts unaccounted for by these two lists combined. This suggests that, given mastery of the vocabulary in these two word-lists, L2 learners should be able to deal with academic texts of this lex-

ical make-up. Tajino, Stewart and Dalsky (2010) suggest that finding ways to add effective academic vocabulary training is of substantial importance for advancing learner awareness and productive ability of academic vocabulary.

Assessment of Productive and Receptive Vocabulary Knowledge

Research into the assessment of vocabulary knowledge makes a distinction between learner receptive vocabulary knowledge and productive knowledge (e.g., Fitzpatrick & Clenton, 2017). Multiple-choice or matching questions are often used to measure the former and have been used as part of the Vocabulary Levels Test (VLT), originally conceived of by Nation (1983) and subsequently revised numerous times (e.g., Beglar & Hunt, 1999; Nation, 1990; Schmitt, 2010). In general, multiple-choice questions are relatively easy to create, administer, and score. Moreover, bias in teacher scoring can be avoided, as only one answer is considered correct (Brown & Hudson, 1998). In regards to measuring productive vocabulary knowledge, short answer or fill-in-the-blank questions are common, which can be found in the vocabulary-size test of controlled productive ability (VTCPA), developed by Laufer and Nation (1999). Fill-in-the-blank questions are described as measuring ‘controlled productive ability’, in that they only require the learner to have the ability to produce a word in a constrained context (Laufer & Nation, 1999 p. 37). Despite the limited context, Laufer and Nation (1999) found that providing the first two or more letters of a fill-in-the-blank answer to help distinguish it from other potential items being tested could potentially provide a valid method for distinguishing students of differing proficiency levels. To measure both receptive and productive vocabulary knowledge, employing multiple tasks will generally lead to improved assessment validity (Brown & Hudson, 1998).

Situation of Academic Vocabulary in Kyoto University

Based on the concerns discussed above, a collection of academic vocabulary was created for use by students enrolled in general studies courses in their first two years at Kyoto University. This database, known as the *Kyoto University Academic Vocabulary Database*, was compiled and constructed based on EAP principles for use in a newly designed first-year English (EGAP) curriculum. Tajino, Dalsky, and Sasao (2009) state that the EGAP vocabulary list would be positioned where ESAP vocabulary requirements from the Agriculture, Literature, Philosophy, Economics, Law, Education, Medicine, Pharmacy, Science, and Engineering departments overlap. Having established this, they note that the question becomes: “What kind of vocabulary is appropriate for what kind of group of students at what stage?” (p. 9). While there may be several concerns about EGAP not being as specifically cost-effective as more focused ESAP, the list creators considered that an amalgamated EGAP word-list was reasonable, as the vocabulary in question is designed for inclusion in a year-long course.

As an initial step in creating the Kyoto University database, 1,651 research articles from the Agriculture, Literature, Philosophy, Economics, Law, Education, Medicine, Pharmacy, Science, and Engineering disciplines were selected at random from a list of recommended research journals provided by academics across faculties. The articles were then converted to data format, lemmatized,

and amalgamated into a corpus (the Kyoto University Academic Research Article Corpus). By cross-referencing data from the GSL to exclude the more frequent, general words, Tajino, Dalsky, and Sasao (2009) report that though ESAP vocabulary varies between disciplines, it can be categorized into four subgroups: (a) Medicine, Agriculture, and Pharmacy; (b) Economics, Law, and Education; (c) Science and Engineering; and (d) Literature. These subgroups can be further categorised into three groupings: (a) Science, (b) Medicine and Biology, and (c) Humanities and Arts. When organized in this manner and then introduced into a curriculum that includes instructional content across academic fields, EGAP (General), EGAP-A (Literature/Arts), and EGAP-S (Science) word lists might prove beneficial as a means of supporting deliberate vocabulary study. The authors note that after curriculum developers fully understand the facts of the learning situation, word lists can then be “developed by pedagogically determining the selection criteria” (Tajino, Dalsky, & Sasao, 2009, p. 17).

Research on the Kyoto University Academic Research Article Corpus has led to the development of the *Kyoto University Academic Vocabulary Database*, a list of 1110 words separated into EGAP, EGAP-A and EGAP-S terminology. The words for the vocabulary tests created for the current research project were drawn from the first 477 found in the general EGAP section of this list.

Overview and Purpose of the Present Study

In the field of second language acquisition (SLA), a needs analysis approach provides curriculum designers a method for investigating the efficacy of materials under review. Most commonly, this approach has been used in English for Specific Purposes (ESP) courses. One benefit a needs analysis serves is to identify the role specific goals and objectives play in a newly formed or established curriculum and set of instructional practices. Researchers using a needs analysis as a framework for curricular review employ a deliberate and systematic data collection procedure to assess a set of clearly defined needs. From this, researchers can then consider the relative effectiveness of materials and assessment procedures; findings from these investigations can then be applied during creation of new components of the curriculum creation or enhancement of portions in the curriculum requiring emendation or alteration. In conducting a needs analysis, faculty researchers generally frame a particular need in terms of the discrepancies apparent in an existing program or by concentrating on ways of enhancing a particular knowledge or skill deemed essential for a particular set of learners. In this way, a needs analysis approach technically constitutes an information-gathering process performed as part of routine, in-house diagnostic review of how stated goals are achieved.

Therefore, the main purpose of this study is to evaluate the reliability and validity of assessment tools designed to measure a vocabulary component built into a first-year academic writing and listening course. The explicit study of English vocabulary for general academic purposes from the *Kyoto University Academic Vocabulary Database* (京大学術語彙データベース：基本英単語1110) as part of the course curriculum led to the creation of a set of quizzes to assess learning and, in turn, to evaluate of the extent to which curricular goals relating to learner vocabulary development were achieved as outlined in the course syllabus. These quizzes, produced in-house by a team of curriculum designers and classroom lecturers, are the only aspect of the curriculum at present customized to fit student learning. Thus, a systematic analysis of data collected over one academic year was

performed to determine: (a) the reliability of the instruments (i.e., the five sets of quizzes), (b) the level of difficulty between item types, and (c) learning gains over spring and fall semester. Following a principled approach in the development, evaluation, and maintenance of the course curriculum, results from this research will lead to the revision and improvement of quizzes and will inform future curricular decisions regarding materials development across other areas of the course.

Methods

Participants

Participants represented first-year Kyoto University students enrolled in compulsory English Writing and Listening (EWL) classes for the spring and fall semesters of the 2016 school year. This study analysed a subsample of 39 of the total of 148 EWL classes of that year. Administrative planning for these courses results in sections of approximately 40 students from the same faculty being divided into two groups, each composed of about 20 students. One instructor was assigned to each group, and from spring to fall these groups switched instructors. English proficiency levels played no part in student streaming or scheduling. The faculties, along with the number of classes from each faculty covered in the study, were: Engineering (15), Letters (4), Law (4), Science (4), Economics (3), Medicine (3, including 1 from Health Science), Integrated Human Studies (2), Pharmacy (2), Agriculture (1), and Education (1).

The EWL classes focus on developing academic writing and listening skills and are part of compulsory courses worth two credits each semester spanning one academic year, with both semesters composed of 16 lessons of 90 minutes scheduled as 14 periods for instruction, one for examination, and one for individual student feedback. Vocabulary assessments made up 10% of the overall course grade for both the spring and fall EWL courses, with the bulk of course grades allocated to writing assignments (60% in the spring and 50% in the fall semester), listening assessments (which combined made up 30% in the spring and 20% in the fall), and a year-end performance on a standardized English language proficiency test (20% of the fall grade).

Materials

The vocabulary assessments took the shape of nine quizzes composed of five multiple-choice items and five fill-in-the blank items. In sum, the quizzes represented 90 items, with 45 items representing each item type. When initially constructing these quizzes, 477 words in the general part of *Kyoto University Academic Vocabulary Database* were divided into eight sections consisting of 50 vocabulary items each and one of 77 items. For test security, five different versions of each quiz were created and then assigned a letter from A–E. Random vocabulary items were selected from specific sections of the database, with individual items representing the various versions. This reduced item overlap across quiz versions and item types. Each version was then given to learners on a different day. For instance, students taking Monday lessons would take all nine of the A quizzes across the duration of the semester; Tuesday students would take all B quizzes. In the fall, the same 477 words were tested once again; however, the quizzes were rotated so that Tuesday students would take the A

version of the quizzes and Wednesday students would take the B version quizzes.

As mentioned, each quiz consisted of 10 questions (five multiple-choice and five fill-in-the-blank) and students were given roughly seven minutes to complete each quiz. For the multiple-choice questions, a definition was given, and students were instructed to choose one correct answer from four possible options. The randomized distractor options were of the same part of speech as the target vocabulary (see Figure 1). The second part of the quiz contained five fill-in-the-blank questions. For these questions, students were given a sentence with the target vocabulary missing. No word bank was provided, but the first letter of the target word was shown (see Figure 2).

Quizzes were written using Google Forms, which allowed for ease in the creation and editing of questions. It also enabled the teacher-researchers to share information and divide the workload. A QR code was generated for each quiz, allowing each to be administered in class electronically by projecting the code onto a screen or via an instructional monitor (see Figure 3 below). Students then scanned the code with their devices (normally smartphones or tablets) using a freely downloadable QR code reader. (Over the course of a year of data collection, only five students requested to use a paper-based version of the quizzes.)

Google Forms allowed for all learner responses to be archived (including required information regarding first and last name, student ID, and course instructor) in a Google Sheet, along with a timestamp that indicated when the learner pressed the “submit” button, down to the second. Each element of the form, including the personal information, was stored in a separate cell of the sheet,

1. Something that settles at the bottom of a liquid. *

- a. synthesis
- b. fragment
- c. sediment
- d. incentive

Figure 1. Multiple-choice example. This figure shows an example multiple-choice item.

6. Getting a driver's license will (e)_____ passing both paper and practical tests. *

Your answer _____

Figure 2. Fill-in-the-blank example. This figure shows an example fill-in-the-blank item.



Figure 3. Vocabulary quiz QR code (an example quiz can be accessed through this code).

which could then be downloaded for further analysis. As long as a quiz remained active, the Google sheet would continue to collect response data following user submissions. This way, record-keeping for all quiz responses over the course of a year was performed without hassle, and when the collection period concluded, each sheet was downloaded and secured in an offline form.

Rasch Model

The Rasch model (Rasch, 1960) provides a mathematical method for transforming ordinal data in the form of raw test scores into various distinct models that construct units of measurement on a true interval scale. For many analyses using the Rasch model, these units of measurement apply to two variables: persons and items. Software such as Winsteps provides a means of reviewing numeric and graphic coefficients for person and item parameters and their associated fits statistics, which allows for a closer inspection of how the compiled data fit model expectations. The dichotomous model used in this analysis is one such model that provides coefficients representative of these two variables on a linked scale. Rasch considers the variables of person and item as measurable latent traits factored into the analysis simultaneously.

The Rasch formula is expressed as $P_{ni} = \exp(B_n - D_i) / [1 + \exp(B_n - D_i)]$, where P_{ni} represents the probability of a person (n) with particular ability (B_n) responding successfully to an item (i) of a particular difficulty (D_i). Here, the *exp* signifies the natural constant e , which is set to the value of 2.71828. For persons, the interval scale represents the range of abilities displayed by the sample of individuals through an aggregate tally of responses on a set of items designed to represent a distinct construct. This corresponds to the basic assumption that when assessing individuals on any type of test the resulting scores will reveal a spread between the better performing, less challenged persons and those more challenged by the assessment. The greater an assessment can spread persons, the more beneficial for the analysis, as no two persons can fundamentally possess an identical amount of knowledge (due to such factors as intelligence, experience, practice, motivation, age). For items, the interval scale represents the range of difficulties assumed measurable across the latent trait. Here, that trait is vocabulary knowledge, which is represented in two forms: (a) receptive knowledge, as exemplified via multiple-choice items, and (b) productive knowledge, as exemplified via fill-in-the-blank items. The assumption here is that just as various individuals should display differing amounts of ability vis-à-vis any particular construct, items representing that construct will exhibit varying levels of difficulty. In the case of measuring academic vocabulary, this may occur due to the task type, such as with the item format, or may occur due to the nature of the lexical item itself.

As the data used for the vocabulary instruments reported below derive from participant response strings on either multiple-choice items, with one correct answer and three distractors, or fill-in-the-blank items, which are either correct or incorrect, we analysed the data using the Rasch dichotomous model (Rasch, 1960). The dichotomous model calculates the probable success any person having a set degree of ability on the latent trait—represented as B_n in the model equation—will have when encountering a particular item at a set level of difficulty—represented as D_i . This probability fluctuates based on the size of any person's ability estimate relative to any item's difficulty estimate. For instance, when these two estimates are equal and the distance between the two is zero (i.e., when

a person of a particular estimate encounters an item of matching difficulty), the probable success that person will answer the item correctly is fifty-fifty, or 0.5. As the distance between the person's ability and the item difficulty increases, the probability of success will do likewise, either increasing in the case of greater ability and less difficulty or decreasing in the case of less ability and greater difficulty.

The interval measure used to link the ability and difficulty estimates along a shared scale is the logit, a contracted word form of *log odds unit*. This scale is represented both numerically as well as graphically (see the Wright map shown in Figure 4) and provides a means of inspecting the assumption that within any sample a range of measurable abilities exists in relation to the construct of interest (as represented by the aggregate sum of instrument items). The linked scaling also provides a means of inspecting across persons to items, due to their interconnected relationship in the model, and determining relative instrument difficulty compared to relative person abilities (i.e., how difficult a test is for a sample population). The combined data is presented hierarchically, with definitive steps pegging relative difficulties and abilities. For instance, if a person sits a 100-item assessment and scores an 80 (i.e., 80% correct), the equation including the natural log appears as such: $\ln(80/(100 - 80)) = 1.39$. If a person only scores 75, the logit ability would amount to 1.09. In contrast, consider that a single item on the same 100-item assessment is answered correctly by 60% of the sampled test-takers. The same logit conversion process results as: $\ln(60/100 - 60) = 0.4$. If the item were answered by only 20% of the test-takers, the logit of item difficulty would represent a higher estimate: 1.39. This calculation on person performance and item response forms the hierarchy of persons and items.

Preliminary Analyses

The preliminary analyses involved an investigation of participant response behaviour and item fit for the five data sets represented by Vocabulary quizzes A, B, C, D, and E using Rasch analysis via the Winsteps reports. The first analysis involved a visual inspection of the items using the Wright map, with a discussion of how the items shape the hierarchical data structure. The second analysis includes a report of the Rasch reliability and separation coefficients for persons and items, followed by a brief discussion of how the vocabulary assessment reflects the range of abilities of test-takers. The third section contains a report of the statistics showing how the items and persons fit Rasch model expectations. The fourth and final section reports on the analysis of instrument unidimensionality across the five instruments and covers issues relating to the principle components analysis (PCA) of the Rasch item residuals and the corresponding contrasts.

Wright Map

The initial visual inspection of the data included a review of the Wright item map produced using Winsteps. Wright maps may either be set to highlight the item hierarchy or that for the persons, with the focus of interest displayed to the right of the vertical line. In addition, either the person measures or item measures may be centred; here it is the latter, with an arbitrary transformation centring at 50. The example Wright map (Figure 4) shows the item hierarchy for Vocabulary quiz A

(VQA). The top of the figure provides a label to the right showing *More able persons* and to the left *More difficult items*. Conversely, at the bottom of the figure to the left is the label *Less able persons* and to the right *Easier items*. Running vertically down the figure is a dashed line denoting the separation between these split sides of the analysed data. The right half of the map is the focus of interest and reflects the items, which is where the scale is centred, while the left half reflects the cluster of test-takers. Along the centreline, in addition to the dashes (i.e., pipe symbol) falls another symbol (+), which represents the 10-point ascent/descent of the scale. Occasional breaks in the dashed line appear, which simply show where either the string of persons or items (as is the case here) from one line spill onto the line below. Where this occurs, this should be read that those persons or items from the broken dash line are considered indistinguishable from those in the line immediately above it. To the immediate right of this line are the letters *m*, *s*, and *t*. The letter *m* signifies the mean of each of the two data sets. The letter *s* signifies one standard deviation away from the mean. The letter *t* signifies two standard deviations away from the mean. These show the degree of data dispersion along the common scale and allow for a quick reference of where the mean person abilities lie in comparison to the mean item difficulties.

There are several steps to visually inspecting the data structure. The first is to consider the relative placement of the two letters *m* representing the mean abilities of the persons (on the left) and that of the item difficulties (on the right). The mean for the item difficulties is set to 50, and the person ability estimates are free to float, with it resting at approximately 58, just below the first standard deviation above the item mean. This shows that on average for the collection of items designed to measure academic vocabulary knowledge, the participants proved themselves generally capable. Second, by inspecting the letters *s* and *t* as to the data dispersion, it is clear that the range of abilities displayed by this sample appears relatively homogenous by comparison to the item difficulty estimates. The cluster of person ability estimates registers a low of approximately 47 and a high of 70, while the item difficulty extends from the zero point up to approximately 74. Third, while only item 18 (conflicts) appears beyond the ability of all persons, a total of 31 items (34%) falls below the least able person. Of these 31 items, 30 of them (97%) represent a multiple-choice item type (shown through the second digit consisting of a number between 1 to 5). The other point to consider regarding this feature is that 59 items (66%) rest horizontally across from the range of person estimates. Recall that the person ability estimates are created from the item difficulty estimates, and vice-versa. The reliability estimates produced from these pegged calculations rely on persons and items measuring at the same position. With all persons resting abreast of a cluster of items, this indicates high reliability for person measures. However, with a third of the items measuring below the lowest ability estimates for the sample, this may suggest attenuated item reliability. Fourth, the item coverage contains minimal gaps at the top and bottom and no gaps in the middle. This is significant as it indicates that the range of items representing the construct of vocabulary knowledge provides an adequate accounting of the range of person abilities measured against items. However, the density of item coverage (i.e., the number of items sharing the same horizontal location) shows that many items may have been ineffective in separating person ability, as they measure ability levels in the same manner as other items (i.e., too much item clustering). Lastly, the relative density of dispersed



Figure 4. Vocabulary quiz A Wright item map ($N = 188$; $k = 90$). M, S, and T represent mean, one standard deviation from the mean, and two standard deviations from the mean, respectively. The symbol “#” signifies a cluster of two persons, and the symbol “.” signifies single persons.

persons appears more compact than that of items, which is a sign of a homogenous sample in regards to item responses. A pattern of this nature suggests that the items provide more information about the persons than the persons do about the items.

With the use of the Wright map, the graphic results from the Rasch analysis provide a representation of both a norm-referenced and criterion-referenced nature. In norm-referenced form, the data reveal the relative distances between individuals along the vertical scale set to an interval measure. In relation to item difficulties, what this means, for example, is that the difference of difficulty between item number 33 (genetic) and item number 72 (subtle) is the same as between item 72 and item 78 (sic), just as the difference between 10 degrees Celsius and 20 degrees is considered the same as the difference between 20 and 30 degrees. This applies to the person difficulty data, where a person resting at 50 (which would make that person one of the least able in this group) differs in precisely the same way from a person resting at 60 than that same person at 60 and one of the few persons measured at the higher end of the ability scale at 70. Raw score data provide only ordinal representations of the response strings, and in that condition, fail to meet basic assumptions required of further statistical analyses (i.e., they represent ordinal data not interval or scale data). Likewise, the data offered in the Wright map provide a criterion-reference view of the content and persons, when looking across the horizontal between the linked data. That is, even the persons with the lowest ability estimates display some command of vocabulary knowledge over 31 items—all of which reveal difficulty estimates at the bottom portion of the map. In fact, only 12 vocabulary items appear beyond the ability of one half of the sampled population. Viewing the Wright map in this manner provides insights regarding each individual's relative acquisition of a subject matter, with items below a person's measure indicative of what that person has gained mastery of and items above that person's measure indicative of knowledge yet to be learned completely. Items immediately abreast of a person's measure best represent content in a stage of development.

The data presented in Figure 4 have been transformed from the logit scale to a CHIPs scale, which sets the mean of either items or persons to 50 rather than at 0, with a scale of 4.55 and a mid-range of 50. By transforming the data in this way, item relationships remain tethered to one another as they were in a logit scale but with a larger spread along a non-zero mean that extends from 0 to 100. The benefit of this transformation process is to remove negative values from follow-up statistical analyses and to simplify reporting across readerships.

Reliability and Separation Coefficients

The second step in investigating the data derived from the vocabulary instruments involves moving beyond the graphic representation and onto measures associated with how the data fit the model. As stated, the Rasch family of models, with the dichotomous model applied in this research, provides a method of producing a metric level of measurement at the interval level on a latent variable. To ensure the validity of this form of measurement requires satisfying the properties of sufficiency, separability, objectivity, and latent additivity (Rost, 2011). Sufficiency relates to how well the items and persons fit model expectations. Separability relates to the estimation of item parameters. Objectivity relates to the independence of the sample of items used in designing the instrument and

the participant sample sitting that instrument, which relates to the generalizability of the measures. Latent additivity relates to interconnectedness of person measures with those for items. For these to apply, the question is not whether the model fits the data, as with traditional statistical estimation, both standard and advanced (e.g., *chi-square*, *comparative fit index*, *incremental fit index*, *expected cross-validation index*, *goodness of fit index*). Rather, with Rasch analysis, the question is how well the data conform to model expectations. Confirming these expectations requires an investigation of the reported data-to-model coefficients.

In addition to the graphic representation provided in Wright map form, Winsteps reports reliability and separation estimates. As the names of these coefficients suggest, the reliability coefficient reports the degree of true variance from the total observed variance found in the data, and the separation coefficient reports the number of statistically distinct levels along the linked hierarchy. Put another way, reliability shows how confident test designers can be of the data hierarchy, so that if another similar sample of participants were to sit an instrument composed of similar items the likelihood of the same results would occur. Fisher (2007) states that Rasch reliability coefficients are similar to those reported for Cronbach's alpha and range from a low of .0 to a high of 1, with coefficients reporting a reliability at or greater than .94 as excellent, between .81 to .93 as good, from .67 to .80 as fair, and those at or below .66 as poor. In terms of separation criteria, >5 is considered excellent, from 4 to 5 is very good, from 2 to 4 is acceptable, and below 2 is poor. Winsteps reports these estimates for both persons and items.

Table 1 provides the reliability and separation estimates for all five vocabulary quizzes. The reported sample sizes for the five quizzes represent final tallies after a preliminary investigation of the data containing all response strings for all participants sitting each quiz (A, n = 255; B, n = 194; C, n = 197; D, n = 271; E, n = 296) followed by additional, more restrictive sample resizing. As the data represent the combination of nine quizzes, each 10 questions in length, given at the start of lessons over the course of a semester (i.e., nine quiz sittings spread over fourteen weeks), it is understandable that a certain degree of missingness would enter into the data due to tardiness and absenteeism. Though missingness was handled identically throughout the analyses, with '*' replacing vacant responses as a form of dummy placeholder (that commands Winsteps to ignore the item), no initial threshold restricted participant data strings. This meant that students who had answered all 90 items were an-

Table 1. Vocabulary quiz 1, 2, 3, 4, and 5 Item and Person Reliability and Separation Coefficients

Data Set	N-size	k-size	Item reliability	Item separation	Person reliability	Person separation
Vocabulary quiz A	188	87*	.96	5.18	.95	4.31
Vocabulary quiz B	185	87*	.97	5.74	.86	2.49
Vocabulary quiz C	173	88*	.97	5.52	.89	2.81
Vocabulary quiz D	233	89*	.98	6.80	.89	2.80
Vocabulary quiz E	162	84*	.96	4.98	.87	2.57

Note. Estimate coefficients represent Real RMSE rather than Model RMSE. *Values less than 90 indicate misfitting items dropped from analysis.

analysed side-by-side with those who had answered only 20 or 40 items. As missingness can affect the reliability and separation coefficients, as well as the misfit analysis, threshold restrictions were then applied, first at a 56% response rate (i.e., those who sat five of the nine quizzes) and then at the higher rate of 78% (i.e., those who sat seven of the nine). The goal of this iterative process was to attain the largest sample possible while maintaining acceptable estimates. (The n-sizes presented represent data from the 56% threshold.) The item estimates across all quizzes showed excellent reliability and either excellent or nearly excellent (in the case of quiz E) separation. For persons, the reliability and separation estimates were slightly lower and could be deemed as either good or acceptable. As the instruments under investigation fail to classify as *high stakes* assessments (i.e., used as gate-keeping devices such as in the case of certification or admissions procedures) that would require more stringent adherence to criteria standards, these coefficients represent acceptable values for further statistical analyses.

As mentioned, for this analysis sample sizes were kept as large as possible. Needless trimming performances can result in the removal of a unique portion of the sample, and, if absent, these participants' response strings could affect reliability and separation estimates. Often, estimates associated with person reliability and spread increase with the expansion of a sample size, as this growth often suffuses the data with greater variability. Smaller samples, especially drawn from a population of learners frequently affected by streamed educational instruction, result in relatively homogenous response patterns, where individuals display similar ability estimates that result in compressed separation and reliability coefficients. This is due to the fact that items one participant answers correctly other participants of an equal ability will also answer correctly. Conversely, the items one participant finds excessively difficult other participants of an equal ability will also find excessively difficult. Though classroom instructors often feel comfortable witnessing bell-shaped patterns in grade distributions stemming from classroom assessments, this shape expressed on a Wright map—revealed as clumps of persons aligned across from clumps of items—signifies either an inability in the item sample to distinguish between persons, or an inability in the persons sampled to differentiate between items. As sample sizes increase, so too does the potential for greater variability in person ability measures, especially at the lower and upper ends of the ability spectrum.

Item Statistics

Item statistics provide a means for analysing how closely the data fit model expectations and are reported as a mean-square value (MNSQ) and as a standardized value (ZSTD) for both persons and items. According to Linacre (2012), fit statistics such as these provide evidence of the amount of randomness or distortion created from unexpected response patterns. For MNSQ, the expected value is 1.0, which demonstrates either a very good fitting item or person. Values less than 1.0 represent over-predictive tendencies in the data. For items, excessively low values suggest insufficient sensitivity to distinguish between differing person abilities and are considered evidence of overfit. In contrast, MNSQ values greater than 1.0 signify underfit in the data, which is considered as “noise” resulting from excessive randomness. Underfit occurs when, for instance, a person with high ability (with a high probability of answering a greater number of questions correctly than a person with low

ability) responds incorrectly to an item modelled as easy; or, in contrast, when a low ability person responds correctly to an item of great difficulty (e.g., through cheating, guessing, or through particular knowledge exclusive to a subset of the items).

The infit statistic is a weighted standardized residual that is calculated using the expected score multiplied by the squared sum of the standardized residual for each person on each item. This reveals the variance for participants across all items. As the log-odd calculations are produced from expected performance of an individual across items, with the calculation considering both that person's prior response pattern as well as the item difficulty based on the response pattern of the sampled population, the model produces probabilistic assumptions about how each person should respond to each item. Items with a difficulty measure proximal to specific individual's level of ability carry greater sensitivity in terms of fit measures than items farther away. The expectation is that person ability measures will align with item difficulty estimates near those ability measures, and the more response patterns deviate from this assumption the greater the amount of noise enters the data through the fit indexes. In contrast, the outfit statistic is the average of the standardized residual and shows greater sensitivity to items with difficulty levels distant from the assumed ability of individual persons (Bond & Fox, 2007). Linacre (2007) states that a MNSQ range of 0.71 to 1.4 is considered very good, while a range from 0.77 to 1.3 is excellent. For the ZSTD, values greater than ± 1.9 represent misfit. McNamara (1996) suggested that for assessment instruments not deemed high stakes and that use dichotomous data from multiple-choice question formats, the range of 0.7 to 1.3 suffices.

The items presented in Table 2 follow the measure order produced for Vocabulary quiz A and match those provided in the Wright map from Figure 4, starting with the most difficult item (i.e., 18, conflicts) and extending down to the easiest item (i.e., 82, extinction). The Infit MNSQ values stretch from a high of 1.24 down to a low of .80 and reveal good fit. The Infit Z scores ranged from a high of 3.42 to a low of -2.95 . The standard error of the model (SE) represents the precision of the measures, which is an indication of how well the persons and items fit model expectations. Here, higher values represent less precision and lower values more. As can be seen, the highest values are located on the extremes of the measurement scale, the top and bottom, which reflect items not equivalent to person ability measures for the sample. At the top, these items appear too difficult for the persons, and at the bottom this much larger cluster of items appears far too easy for the sample. This affects how well the model predicts these items to be reproducible across different samples. Items of this type, below and above the cluster of person abilities, fail to adequately target the ability levels of the sample.

Table 3 below shows the averages, maximum and minimum values, and the standard deviations for the standard error, infit MNSQ, infit Z, outfit MNSQ, outfit Z, and point measure correlation for the five data sets (Vocabulary quiz A, B, C, D, and E). For quizzes A, B, and E the infit MNSQ statistics showed extremely good fit, with quiz D revealing slight misfit and C a somewhat larger misfit. The standardized Z values, however, showed a degree of misfit.

As the data revealed a certain level of misfit, additional analyses were conducted to judge the level of misfit in regards to the potential effects this might pose to the statistical analysis. For this follow-up analysis, all misfitting items were removed from the data. For Vocabulary quiz A, this amounted to five items (44, 49, 53, 59, and 90); for Vocabulary quiz B, the total was four (5, 39,

Table 2. Vocabulary Quiz A Item Statistics Ordered by Measure

Item name	Measure	SE	Infit MNSQ	Infit z	Outfit MNSQ	Outfit z	P-M Cor
18 conflicts	74.2	1.90	0.98	0.08	0.85	-0.07	.19
60 standardized	68.8	1.30	0.91	-0.37	0.67	-0.95	.37
89 dissemination	64.3	0.90	0.88	-1.11	0.85	-0.79	.45
08 interaction	62.5	0.80	1.05	0.59	1.01	0.14	.32
76 precision	61.8	0.90	1.17	1.95	1.23	1.58	.21
48 demographic	60.9	0.80	1.00	0.07	0.91	-0.76	.41
17 constraint	60.3	0.80	0.97	-0.46	0.90	-0.97	.43
90 endorse	59.1	0.80	1.13	2.06	1.16	1.68	.25
39 explicit	58.8	0.90	0.91	-1.29	0.85	-1.50	.50
58 inference	58.7	0.80	0.95	-0.72	0.91	-0.91	.45
53 reliable	58.3	0.80	1.24	3.42	1.38	3.74	.16
69 polarization	58.1	0.80	0.94	-0.92	0.91	-1.05	.46
49 cleavage	57.3	0.80	0.87	-2.08	0.81	-2.24	.54
57 incident	57.3	0.80	0.92	-1.33	0.92	-0.84	.48
56 replicate	57.1	0.80	1.04	0.60	1.03	0.39	.37
50 agenda	56.8	0.80	1.01	0.23	0.99	-0.10	.40
37 emphasize	56.7	0.80	0.88	-1.87	0.82	-2.00	.53
70 collaboration	56.7	0.80	0.99	-0.15	0.95	-0.59	.42
47 diffusion	56.4	0.80	0.99	-0.06	0.98	-0.17	.41
87 Rigorous	56.3	0.80	1.02	0.35	1.07	0.90	.36
77 activate	55.8	0.80	0.90	-1.60	0.85	-1.76	.51
29 respondent	55.7	0.80	0.93	-1.11	0.91	-0.98	.47
68 elicit	55.6	0.80	0.93	-1.00	0.99	-0.05	.45
19 assess	55.5	0.80	1.07	1.11	1.13	1.46	.32
28 matrix	55.5	0.80	1.02	0.40	0.98	-0.21	.39
30 incorporate	55.0	0.80	0.98	-0.29	1.00	0.07	.41
59 predominantly	55.0	0.80	0.80	-2.95	0.75	-2.60	.59
67 placebo	54.6	0.80	0.94	-0.87	0.89	-1.00	.46
40 extract	54.3	0.90	0.94	-0.79	0.91	-0.83	.46
38 dependence	53.6	0.90	0.91	-1.13	0.88	-1.01	.48
79 viable	53.6	0.80	0.95	-0.65	0.96	-0.30	.43
36 median	53.1	0.90	1.09	1.06	1.10	0.82	.30
88 mutually	53.0	0.80	0.96	-0.49	0.91	-0.74	.42
26 optimal	52.8	0.80	0.87	-1.55	0.80	-1.63	.51
06 outcome	52.6	0.80	1.16	1.96	1.20	1.56	.23
80 subjective	52.4	0.90	1.01	0.13	0.99	-0.04	.37
44 randomly	52.3	0.90	1.23	2.42	1.30	1.96	.16
45 coherent	52.3	0.90	1.15	1.61	1.27	1.81	.22
16 exhibit	52.0	0.80	1.07	0.84	1.10	0.79	.30
46 entail	51.8	0.90	0.89	-1.14	0.85	-0.97	.47
78 sic	51.7	0.90	0.89	-1.24	0.78	-1.50	.49
71 postulate	51.5	0.90	0.99	-0.12	1.00	0.03	.38
10 cells	51.4	0.80	1.11	1.22	1.24	1.62	.24
35 compliance	50.6	1.00	1.02	0.20	1.02	0.17	.35
52 exploit	50.6	1.00	1.07	0.63	1.22	1.16	.27

Table 2. (Continued)

Item name	Measure	SE	Infit MNSQ	Infit z	Outfit MNSQ	Outfit z	P-M Cor
66 analogy	50.5	1.00	0.94	-0.51	0.78	-1.20	.43
07 construct	50.0	0.90	1.02	0.24	1.04	0.28	.32
04 issue	49.6	0.90	0.96	-0.32	0.99	0.01	.37
01 contrast	49.1	0.90	1.12	1.01	1.08	0.48	.23
27 orientation	49.1	1.00	0.96	-0.25	0.99	0.05	.37
32 allocation	48.8	1.10	0.92	-0.55	0.85	-0.61	.41
09 hypothesis	48.5	1.00	0.89	-0.85	0.73	-1.33	.44
83 parentheses	48.0	1.00	1.17	1.17	1.46	1.74	.09
42 justify	47.6	1.10	1.13	0.87	1.21	0.82	.19
86 absorb	47.0	1.10	1.06	0.38	1.31	1.12	.21
20 bias	46.7	1.10	1.01	0.08	1.11	0.47	.26
54 constituent	46.5	1.20	0.96	-0.17	0.92	-0.17	.32
55 align	46.5	1.20	1.01	0.10	0.96	-0.03	.29
43 patent	46.4	1.20	0.87	-0.72	0.68	-1.06	.42
03 feature	45.6	1.20	1.10	0.61	1.13	0.50	.17
84 ascribe	45.4	1.20	1.04	0.28	0.95	-0.03	.23
22 deviation	45.3	1.30	0.92	-0.32	0.92	-0.13	.33
64 compensate	45.2	1.30	0.96	-0.11	1.05	0.26	.27
61 propensity	44.4	1.40	1.05	0.29	0.94	-0.02	.21
02 definition	44.3	1.30	0.99	0.03	0.88	-0.22	.26
81 multivariate	44.3	1.40	1.08	0.43	1.11	0.40	.15
23 statistical	43.6	1.50	1.06	0.31	1.52	1.21	.12
14 attribute	43.4	1.40	0.93	-0.21	0.82	-0.35	.30
34 cohort	43.0	1.60	1.05	0.26	1.11	0.37	.18
73 resistant	42.5	1.60	1.13	0.53	3.81	3.68	-.05
51 locus	42.4	1.70	0.88	-0.29	0.46	-1.18	.36
41 heterogeneity	42.1	1.70	0.99	0.07	0.72	-0.44	.24
72 subtle	41.9	1.70	1.07	0.31	0.96	0.08	.15
85 periodic	41.8	1.70	0.86	-0.36	0.44	-1.28	.37
12 investigate	41.4	1.70	1.02	0.17	0.89	-0.06	.18
31 cognitive	40.9	1.90	1.07	0.32	1.07	0.32	.11
13 enhance	40.7	1.80	1.01	0.15	0.98	0.14	.16
21 spatial	40.5	1.90	1.04	0.22	1.63	1.10	.10
62 exogenous	39.9	2.10	1.03	0.20	0.87	0.01	.16
05 distribution	39.7	1.90	1.04	0.23	1.33	0.70	.09
25 fraction	39.6	2.10	0.94	-0.02	0.73	-0.25	.23
63 evolutionary	35.5	3.30	1.02	0.26	1.49	0.77	.05
24 restrict	35.3	3.30	0.93	0.11	0.21	-1.06	.25
11 perceive	34.7	3.30	1.02	0.26	0.84	0.10	.07
15 core	34.7	3.30	1.02	0.26	0.84	0.10	.07
33 genetic	32.4	4.60	1.00	0.33	0.49	-0.23	.10
75 asymmetry	32.0	4.60	0.94	0.27	0.15	-1.05	.20
65 discrimination	26.8	8.30	1.00	0.00	1.00	0.00	.00
82 extinction	26.4	8.30	1.00	0.00	1.00	0.00	.00

Note. SE = Standard error; MNSQ = Mean Square; Z = Standardized Z; P-MCor = Point-measure correlation

Table 3. Item Statistics Across Vocabulary A, B, C, D, and E Data Sets

Data set		SE	Infit MNSQ	Infit Z	Outfit MNSQ	Outfit z	Point-measure Correlation
Vocabulary quiz A (k = 89)	Mean	1.44	1.00	0.01	1.00	-0.03	.30
	Max	8.30	1.24	3.42	3.81	3.74	.59
	Min	0.80	0.80	-2.95	0.15	-2.60	-.05
	STDEV	1.30	0.09	0.97	0.39	1.11	.14
Vocabulary quiz B (k = 87)	Mean	1.26	1.00	0.01	0.97	-0.04	.28
	Max	4.60	1.27	4.60	1.68	3.98	.54
	Min	0.70	0.80	-3.49	0.31	-3.02	.00
	STDEV	0.77	0.09	1.03	0.25	1.07	.13
Vocabulary quiz C (k = 89)	Mean	1.31	1.00	-0.03	1.00	0.01	.32
	Max	8.30	1.55	3.98	1.98	5.32	.62
	Min	0.80	0.69	-3.50	0.19	-2.81	.00
	STDEV	0.98	0.12	1.21	0.29	1.25	.13
Vocabulary quiz D (k = 90)	Mean	1.32	1.00	-0.14	1.09	-0.01	.32
	Max	8.30	1.34	3.33	3.41	6.35	.67
	Min	0.70	0.73	-4.19	0.51	-3.53	-.13
	STDEV	1.20	0.11	1.24	0.51	1.54	.17
Vocabulary quiz E (k = 87)	Mean	1.64	1.00	-0.01	1.01	-0.01	.30
	Max	8.30	1.26	3.03	2.82	2.53	.59
	Min	0.80	0.80	-3.11	0.20	-2.79	-.03
	STDEV	1.55	0.09	0.96	0.40	1.09	.15

Note. M = mean; SD = standard deviation; * = median; + = interquartile range; ** = third quartile; ++ = first quartile; As the point biserial correlations, listed here as point measure correlations, are non-linear in nature, the mean and standard deviation must be viewed in reference to the extremes (Smith, Linacre, & Smith, 2003).

49, and 69); for C, it was ten items (3, 7, 9, 10, 24, 70, 77, 79, 80, and 88); for D, it was eight items (6, 10, 15, 56, 57, 64, 71, and 78); and for E, it was five (15, 47, 56, 79, and 87). (As the five vocabulary quizzes consisted of distinct sets of words, any duplication of item numbers above does not signify identical lexical items). Person measures with the misfitting items and new person measures produced without the misfitting items revealed little difference. For data sets showing normal distributions, Pearson product-moment correlation (r) was used, and for those showing slight non-normality the nonparametric Kendall rank correlation (τ) was used. For Vocabulary quizzes A, D, and E, the results of the Pearson product-moment analyses all showed extremely high correlations ($r = .99$); and for Vocabulary quizzes B and C, the results of the Kendall rank analysis showed high correlations as well ($r = .95$ and $.90$, respectively). As the data sets including the misfitting items represented no significant difference from those without the misfitting items, all items were retained.

Dimensionality

The final assumption of the Rasch model assessed in the preliminary analyses relates to instrument dimensionality, which has to do with whether or not the sum total of items on a particular

instrument have been designed to tap into a single underlying construct. For the five vocabulary quizzes, though half of the 90 items were multiple-choice (which arguably measures a receptive trait) and the other half fill-in-the-blank (which measures a productive trait), all items were designed to assess learners' awareness of academic vocabulary items drawn from the *Kyoto University Academic Vocabulary Database*. The meaningfulness of person and item estimates rests on whether or not the instrument functions in a unidimensional fashion. According to Wu and Adams (2007) "[I]latent variables are, in general, arbitrary constructs" (p. 22), in that they exist without a physical manifestation and are measurable only vicariously through items designed to tap into that particular trait or ability. As such, it is necessary to investigate whether particular items designed to measure a single construct reflect additional, unintended traits. Winsteps allows for the detection of whether an instrument designed to measure a single underlying construct does so effectively.

Confirming the unidimensionality of an instrument (here, five separate instruments) involves inspecting the raw variance explained by measures compared to the raw unexplained variance. The structure of the Rasch item residuals is presented in the form of a principle components analysis (PCA) of contrasts not explained by the measures. In the model, the primary dimension is hypothesized as the Rasch dimension, which is expected to account for the greatest degree of explained variance from the data. Beyond the first dimension, the assumption is that any additional contrast will consist of unexplained variance in the form of random noise. Linacre (2016b) states that if the variance explained by the items is greater than four times that found in the first contrast, this shows good item strength; and if the variance explained by the item measures is greater than 50%, this is considered extremely good. For Vocabulary quiz A, the explained variance amounts to 35.9%, which is well within the normal range. For the unexplained variance in the first contrast, if it measures at less than an eigenvalue of 3, it is thought to be good, and less than 1.5 is deemed excellent. In terms of percent, unexplained variance in the first contrast of less than 5% is considered excellent.

Table 4 below displays the amount of variance explained by the measures, persons, and items for Vocabulary quiz A. The raw variance explained empirically by the primary measure represented 35.9%, while the raw unexplained variance represented 64.1%. The breakdown of the percent that accounts for the measures consists of 12.4% for persons and 23.5% for items. Simply put, the items are explaining more than the persons, which mirrors prior reported results reflected in the item reliability and separation estimates. The best account of this is in the narrow performance spread displayed by the participant sample. The wider the spread, the greater the amount of variance explained by the persons, and therefore the measures.

In addition to the total variance explained by the measures, Table 4 also reveals the unexplained variance in contrasts one, two, and three. The first contrast accounted for an additional 2.5% of the variance, which is equivalent to 3.4 in eigenvalues or approximately 3 test items out of 90. The ratio of the first contrast (2.5%) to the measures explained (35.9%) is .07. These values are highly suggestive of unidimensionality, and the values for Vocabulary quizzes B, C, D, and E were nearly identical: .07, .07, .05, and .07 respectively. Winsteps also provides item loadings on additional contrasts, with threshold violations potentially indicative of additional contrasts. These loadings are calculated based on how participants systematically respond to items, which is then produced in a contrast

Table 4. Vocabulary quiz A Standardized Residual Variance

	Quiz A	
	Eigenvalue	Empirical
Total raw variance in observations	135.7	100.0%
Raw variance explained by measures	48.7	35.9%
Raw variance explained by persons	16.9	12.4%
Raw variance explained by items	31.9	23.5%
Total raw unexplained variance	87.0	64.1%
1st Contrast unexplained variance	3.4	2.5%
2nd Contrast unexplained variance	3.1	2.3%
3rd Contrast unexplained variance	2.5	1.9%

table, with each item given either a positive or a negative loading ranging from .0 to 1. Items that load beyond a $\pm .40$ threshold can possibly reveal items or item clusters representative of additional constructs. When checked across the five vocabulary quizzes, these loadings registered items represented at the easiest and most difficult edges of the item difficulty hierarchy, rather than revealing distinctive patterns of lexical clusters. From this, there was little evidence to assume the presence of a secondary construct in any of the instruments.

Results

As the preliminary analysis revealed reliable measures for both item difficulty and person ability, the necessary requirements for further statistical analyses were met. The main analysis using the item and person measures in the form of transformed logits focuses on answering two basic questions. First, is there a significant difference in item difficulty due to question format? Second, is there a significant difference between learner performances from spring semester to fall semester?

Research Question 1: Relative Item Type Difficulty

The first set of analyses involved conducting an independent-samples *t* test on the item types, with the five vocabulary quizzes serving as distinct datasets. (Paired-samples *t* test could not be performed due to a mismatch in the item type totals, as misfitting items had been dropped from the analysis.) The goal of this analysis was to uncover whether the mean difficulty of the fill-in-the-blank questions was greater than that for the multiple-choice items. Each of the five datasets included learners from both spring and fall semesters combined.

An independent-samples *t* test was conducted to evaluate whether item type—multiple-choice and fill-in-the-blank—revealed different levels of difficulty in Vocabulary quiz A. The results indicated that the mean item difficulty measure for fill-in-the-blank items ($n = 45$, $M = 55.75$, $SD = 5.22$) was significantly greater than the mean difficulty measure for multiple-choice items ($n = 42$, $M = 43.82$, $SD = 5.70$), $t(83) = 10.16$, $p < .001$, with a Cohen's *d* reporting an effect size of 2.19. The mean difference between item type amounted to 11.93, with a 99% confidence interval showing 8.83 to 15.03.

For the remaining four vocabulary quizzes, the analyses showed similar results. For Vocabulary quiz B, the mean item difficulty measure for fill-in-the-blank items ($n = 45$, $M = 56.16$, $SD = 4.95$) was significantly greater than the mean difficulty measure for multiple-choice items ($n = 42$, $M = 43.39$, $SD = 6.84$), $t(74) = 9.91$, $p < .001$, with the mean difference between item type calculated as 12.77 and a 99% confidence interval showing 9.36 to 16.17. The Cohen's d showed an effect size of 2.15. For Vocabulary quiz C, the mean item difficulty measure for fill-in-the-blank items ($n = 45$, $M = 55.67$, $SD = 4.43$) was significantly greater than the mean difficulty measure for multiple-choice items ($n = 43$, $M = 44.07$, $SD = 6.26$), $t(75) = 10.00$, $p < .001$, with the mean difference between item type calculated as 11.60 and a 99% confidence interval showing 8.53 to 14.67. The Cohen's d reported an effect size of 2.15. For Vocabulary quiz D, the mean item difficulty measure for fill-in-the-blank items ($n = 44$, $M = 57.24$, $SD = 5.19$) was significantly greater than the mean difficulty measure for multiple-choice items ($n = 44$, $M = 42.75$, $SD = 6.52$), $t(82) = 11.53$, $p < .001$, with the mean difference between item type calculated as 14.49 and a 99% confidence interval showing 11.17 to 17.80 and a Cohen's d effect size of 2.46. Lastly, for Vocabulary quiz E, the mean item difficulty measure for fill-in-the-blank items ($n = 42$, $M = 56.41$, $SD = 4.44$) was significantly greater than the mean difficulty measure for multiple-choice items ($n = 42$, $M = 43.58$, $SD = 6.90$), $t(70) = 10.14$, $p < .001$, with the mean difference between item type calculated as 12.83 and a 99% confidence interval showing 9.48 to 16.18 and a Cohen's d effect size of 2.21. Plonsky and Oswald (2014), in a methodological review of effect sizes, place these effects sizes above the 90 percentile in reported size for articles in the field of applied linguistics. These results indicate that item type clearly affects item difficulty across all versions of the vocabulary quiz instruments, with receptive items showing lower levels of item difficulty than productive items.

Research Question 2: Person Measure Change

Data for this analysis represents responses across all 90 items provided by a sample of learners collected in the spring semester compared to item responses by a second sample of learners collected in the fall semester. (Vocabulary quiz A, B, C, D, and E all represent individual data samples here.) The item responses for the two groups for each data set are represented in the form of transformed ability measures produced as outputs from the Rasch analysis using Winsteps. The analysis method chosen was an independent samples t test.

An independent t test was conducted to evaluate whether person performances—fall semester compared to spring semester—revealed different levels of person ability over time. The results for Vocabulary quiz A indicated that the mean person ability measure for the second semester ($n = 50$, $M = 58.54$, $SD = 4.46$) showed a non-significant difference when compared to the mean person ability estimates for the first semester ($n = 50$, $M = 57.04$, $SD = 4.45$), $t(98) = 1.68$, $p = 0.10$, with the mean difference between person performances for the two semesters calculated as only 1.50 [−0.84, 3.84] greater over time. The reported Cohen's d effect size was 0.34.

For the remaining four vocabulary quizzes, the analyses showed mixed results. For Vocabulary quiz B, the mean person ability measure for the second semester ($n = 50$, $M = 56.35$, $SD = 4.66$) also showed a non-significant difference when compared to the mean person ability estimates for the first

semester ($n = 50$, $M = 56.24$, $SD = 3.32$), $t(88) = 0.13$, $p = 0.89$, with the mean difference between person performances for the two semesters calculated as a 0.11 [-1.50, 1.72] difference between the two samples. The reported Cohen's d effect size was 0.03. However, for Vocabulary quiz C, the mean person ability measure for the fall semester ($n = 59$, $M = 57.01$, $SD = 4.23$) showed a significant difference when compared to the mean person ability estimates for the spring semester ($n = 59$, $M = 54.39$, $SD = 3.89$), $t(115.20) = 3.50$, $p < 0.01$, with the mean difference between person performances for the two semesters calculated as 2.62 [1.14, 4.10]. The reported Cohen's d effect size for this analysis was 0.64. In contrast, just as with quiz A, for Vocabulary quiz D, the mean person ability measure for the fall semester ($n = 35$, $M = 55.55$, $SD = 4.34$) showed a non-significant difference when compared to the mean person ability estimates for the spring semester ($n = 37$, $M = 55.05$, $SD = 4.96$), $t(70) = 0.45$, $p = 0.65$, with the mean difference between person performances for the two semesters calculated as 0.50 [-1.69, 2.69]. Here, the effect size was 0.11. Lastly, for Vocabulary quiz E, the mean person ability measure for the fall semester ($n = 69$, $M = 57.57$, $SD = 4.71$) showed a significant difference when compared to the mean person ability estimates for the spring semester ($n = 69$, $M = 55.48$, $SD = 3.88$), $t(131.00) = 2.85$, $p < 0.01$, with the mean difference between person performances for the two semesters calculated as 2.09 [0.64, 3.55]. The effect size for this was 0.48. These results suggest a differential learning effect across semesters, with the potential for particular subgroups of the first-year cohort improving over time and others remaining static.

Discussion

Results from the item analysis revealed that the five vocabulary quizzes were reliable instruments for measuring first-year learner awareness on a range of vocabulary items designed for a set of academic writing and listening courses offered to first-year learners across a variety of departments. Since the vocabulary quizzes have been determined to be internally consistent, use of these items with some revisions can be considered for assessing future cohorts. To further improve test reliability, a test-retest reliability measure could be performed by having the same group of learners repeat selected items from various quizzes in the spring and fall semester.

Item Difficulty: Productive vs. Receptive

The first research question involved the relative difficulty of the two item types. Results from this analysis support prior research (Laufer, 2005; Webb, 2008) that learners' receptive knowledge of vocabulary is greater than their productive knowledge. The majority of fill-in-the-blank items (those requiring productive knowledge) were above the mean level of difficulty, and most items appearing below the mean were multiple-choice questions (those requiring receptive vocabulary knowledge). This separation can be seen in Figure 4 (Quiz A) where 41 of the 47 items above the mean of are fill-in-the-blank items (87%), while 38 of the 42 items below the mean level of difficulty are multiple-choice items (90%). The remaining quizzes revealed identical ratios of item types above and below the mean difficulty level. These results may also echo research suggesting that there are degrees to vocabulary knowledge and that learners only acquire full knowledge of individual lexical

items when they are able to use the target vocabulary in writing or speech (Laufer, 1997), although each of these tasks would require different dimensions of vocabulary knowledge (i.e., orthographic knowledge in the case of writing, and phonetic knowledge for speech). The assumption, therefore, is that learners should be able to recognize words in a multiple-choice question that were previously answered correctly in the fill-in-the-blank question.

Yet the dichotomous division of items in terms of difficulty may not fully explain the learners' depth of knowledge of the target vocabulary. Receptive knowledge and productive knowledge are different degrees of knowledge from that which is required to recognize or recall either the meaning or form. For example, learners in this study may be able to select the meaning of the L2 target word from a list of distractors, but to recall the meaning of the L2 word and produce the L1 translation may present a greater challenge. Laufer and Goldstein (2004) argue that these four degrees of knowledge—receptive/productive and recall/recognize—can be organized into hierarchical modalities, with receptive recognition the least difficult, followed by productive recognition, receptive recall, and finally productive recall the most challenging. The hierarchy is not frequency dependent. Thus, at every level of frequency, including specialized academic word lists, the same hierarchy of difficulty in vocabulary knowledge is posited to exist. The question type in the vocabulary quizzes targeted only the bottom (multiple-choice question) and top (fill-in-the-blank question) of this hierarchy. By adding a variety of questions to reflect these different modalities, items would be able to measure subtler differences in vocabulary knowledge (Milton, 2009; Schmitt, 2010). The goal, therefore, would be to investigate what additional question types might provide greater description of learner knowledge across a range of academic vocabulary.

In addition to question type as a factor to explain the clear division of items by level of difficulty, the low-frequency of the academic vocabulary might also have produced these results. The *Kyoto University Academic Vocabulary Database* was designed to cater to the needs of students in this course and facilitate academic reading, research, and writing. As previously explained, the list of target vocabulary contains words that were considered frequent across academic disciplines but that are not high-frequency compared to non-academic word lists. Despite the learners having a number of years of English study, materials utilized in previous English courses at the junior and high school level most likely did not include these low-frequency words. Comparative studies have noted a decline in vocabulary types and tokens in senior high school textbooks (Chujo, Nishigaki, Hasegawa, & Uchiyama, 2008), while research investigating vocabulary characteristics and readability in junior high school textbooks revealed that there is no correlation between vocabulary contained in such textbooks and commonly used frequency lists such as the GSL and AWL (Kitao & Tanaka, 2009). Thus, the low exposure to the target vocabulary prior to encountering the 477 words may have limited the learning of these words to the form-meaning dimension.

As Schmitt (2008) explains “[w]hile it is true that the form–meaning link is the first and most essential lexical aspect which must be acquired, and may be adequate to allow recognition, a learner needs to know much more about lexical items, particularly if they are to be used productively” (p. 333). Results from this research show that learners may have achieved this first step in acquiring the academic vocabulary through explicit study. Laufer (2005) argues, “if learners want to reach

active knowledge of new words, or activate words already known passively, they will have to focus repeatedly on these words and practice them in demanding tasks” (p. 233). The question remains whether a more systematic approach through materials development can provide learners with adequate opportunity to familiarize themselves with low-frequency academic words.

Based in part on this and extant research, an updated version of online listening materials for the EWL course are currently being constructed. The materials themselves are being designed to link more explicitly with the vocabulary items. The vocabulary practice sections are being rewritten to better introduce the target vocabulary through L1-L2 translations and example sentences, as well as to better scaffold vocabulary knowledge through a series of multiple-choice, true-false and cloze activities. The ultimate goal is to increase the rate at which learners encounter the target vocabulary through customised academic listening lectures and conversations.

Learner Performance

One key area of educational assessment at the curricular level is measuring the cumulative development of cohorts as they progress through set stages, steps, or sequences in a unified curriculum. This starts with designing appropriate means of analysing learner growth over time so as to ensure that the materials presented to learners amounts to the best option available in regards to teachability, learnability, and practicality. Though most curriculum designers conceive of materials as learnable elements within an organized progression, portions of any curriculum will always be more easily learned than others, and portions of learner cohorts will face difficulties while other portions will not. When evidence of limited learning occurs, it is crucial that language educators uncover weaknesses in the instructional method or content and devise alternative approaches to introducing troublesome material. In terms of the academic list designed as part of the EWL course, learners in both spring and fall semesters encountered the same range of vocabulary items (i.e., 50 words a week provided in a set sequence—1–50, 51–100, 101–150 up to 477, with the final assessment including a total of 77 potential items).

The mixed results from the person analysis require some degree of sceptical review, as the population samples for spring and fall semesters included distinct subgroupings of first-year learners. Only two of the five *t* tests showed significant differences across semesters, and this may have been due to patterns involved in sample selection relating to issues in course scheduling, quiz implementation, and data collection. In addition, only a limited number of teachers teaching the courses participated in data collection, with no controls placed on gathering year-long data for the same students. As a result, this meant that learning gains could only be measured in the form of a cross-sectional design. Therefore, despite the homogenous sample population, caution should be taken in interpreting changes in performance over one academic year.

The learners’ own time-outcome investment may also have accounted for what may appear to be low learning gains. Conditions in the university curriculum in terms of time and workload call for students to manage time efficiently. Factors that may influence time management decisions include the number of hours required to take department-specific classes as well as the greater challenges of the EWL course itself—both in the type and amount of listening as well as the type and amount

of writing work, each of which carried a greater weight in respect to the allotted course grade than the vocabulary portion (i.e., writing amounted to 60% in the spring and 50% in the fall; listening amounted to 30% in the spring and 40% in the fall; whereas, vocabulary amounted to 10% in both spring and fall). The point value of each vocabulary item in relation to the total percent allotted to the vocabulary portion of the course grade represented 0.11% and to the entire course grade just 0.01%. With a grade value this low, combined with the relative amount of time necessary to become competent in using extremely infrequent vocabulary items within constrained sentence patterns (i.e., fill-in-the-blank question types), learners might have considered their time better spent in other pursuits than memorizing lexical items they might seldom encounter and potentially never use. The point here is that changes in the curriculum for future cohorts of learners is now underway, with a goal of enhancing learner experience and contact with each of the tested vocabulary. The purpose of this is to make opportunities available for learners to repeatedly encounter these words in use across contexts and modalities.

Limitations

There are several methodological limitations with this study. First, due to the nature of independent person samples, it was not possible to adequately measure growth over time. While this was not necessarily the intent of the study, the approach and the methods used could be improved in the future. Second, as expected when trying to evaluate the efficacy of instructional materials within an operating, semi-structured curriculum, convenience sampling meant that control of the sampling for the study was not possible. Finally, the lack of even a truncated pre-test assessment of participants' prior knowledge makes gauging proficiency and performance considerably more fraught.

Future Research

In response to some of the limitations outlined above, several improvements to future studies would include a pretest/posttest design to gauge semester-to-semester learning attributable to individual learners. In addition, by working in conjunction with faculty who teach the same group of students either in the spring or fall semester, data could be collected for a single set of students over two semesters, and learning gains over time could be more accurately measured.

This study revealed that the level of difficulty of an item utilized in the vocabulary quizzes depended on it being receptive or productive. However, there is much about the item difficulty that has not been accounted for. First, the item format may not be equal for comparison of productive and receptive knowledge (Webb, 2008). The difference in cognitive load between recognising the correct word in answering the multiple-choice question and recalling the word in the case of a fill-in-the-blank item may not lend to an accurate assessment of receptive and productive knowledge. It is unclear whether the learners would be able to answer a reversed question type, from fill-in-the-blank to multiple-choice, correctly due to question type factors, for example misleading distractors in the case of multiple-choice questions or overly explicative contextual cues in the fill-in-the-blank ques-

tions. Therefore, future research should include items with reversed question type from receptive to productive and vice versa to understand whether results truly reflect the learners' knowledge of the target vocabulary rather than the level of difficulty of the question type.

Another aspect of the quiz items to account for in future studies is lexical difficulty as measured by frequency. It is not yet clear what makes an item more or less difficult within the same question type. For example, the relative lexical difficulty of the distractors in multiple-choice questions and fill-in-the-blank prompts should be considered to understand whether there is a particular threshold that might affect item difficulty. Moreover, measuring item difficulty within the same pool of item types by looking at the frequency range of the specialised academic word list could uncover whether or not relative lexical infrequency affects item difficulty. Other potential vocabulary and item-dependent variables to include in this type of analysis are loanwords, number of letters, item-stem complexity, and distractor complexity. Understanding which of these variables has the greatest effect on item difficulty could help both in the revision of items for assessment and in the creation of new materials. Moreover, looking beyond the lexical-grammatical effects on item performance measures, accounting for other variables such as gender or area of specialisation (i.e., faculty and department) could determine whether any of the items are biased in favour of a subsection of the respondents.

Results from this study and future analyses of the data collected can bring to light problematic areas in the explicit study of academic vocabulary and assessment of the target vocabulary. To complete this picture, subsequent research should include the collection of qualitative data in the form of surveys about time spent studying, use of the wordlist, and other materials or tools used in preparation for the vocabulary quizzes. In addition to accounting for the learners' use of study strategies, by observing the interaction between test-takers and test items in a think-aloud protocol, more could be understood about the learners' use of test-taking or coping strategies.

Conclusion

This research has provided an in-depth investigation of the validity of a set of vocabulary assessments designed to measure learner knowledge of a set of 477 pre-determined academic vocabulary items. Results show that the vocabulary instruments, in the shape of nine quizzes constructed in five versions (i.e., 45 total quizzes), revealed good model fit based on a Rasch analysis of the combined items for each quiz version. Follow-up statistical analyses in the form of *t* tests revealed information about both item type and potential learner gains over time. The item-type analysis revealed that items measuring learner receptive knowledge proved easier than those measuring productive ability. The person-level analysis of gains over time showed somewhat mixed results, with only two of the five learner populations revealing gains from spring semester to fall. This analysis was performed as part of a larger needs analysis project with results providing insights into how best to structure additional in-house created materials.

References

Beglar, D., & Hunt, A. (1999). Revising and validating the 2000 word level and university word level vocab-

- ulary tests. *Language Testing*, 16(2), 131–162.
- Bond, T., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32, 653–675.
- Browne, C., Culligan, B., & Phillips, J. (2013). The new general service list. Retrieved from <http://www.newgeneralservicelist.org>.
- Chujo, K., Nishigaki, C., Hasegawa, S., & Uchiyama, M. (2008). The impact of *yutori kyouiku*: A comparative study of 1988 and 2006 high school textbook vocabulary. *English Corpus Studies*, 115, 57–80.
- Chung, T., & Nation, P. (2003). Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 102–116.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238.
- Coxhead, A., & Nation, P. (2001). The specialized vocabulary of English for academic purposes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 252–267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrell, P. (1990). Vocabulary in ESP: A lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary. (CLCS Occasional Paper No. 25). Dublin, Ireland: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Fisher, W. P. Jr. (2007). Rating scale instrument quality criteria. *Rasch Measurement Transactions*, 21(1), 1095.
- Fitzpatrick, T., & Clenton, J. (2017). Making sense of learner performance on tests of productive vocabulary knowledge. *TESOL Quarterly*, 51(4), 844–867.
- Kitao, K., & Tanaka, S. (2009). Characteristics of Japanese junior high school English textbooks: From the viewpoint of vocabulary and readability. *Journal of Culture and Information Science*, 4(1), 1–10.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4), 440–464.
- Kyoto University EAP Vocabulary Research Group and Kenkyusha (2009). *Kyodai gakujutsugoi deitabeisu kihon eitango 1110*. [Kyoto University Academic Vocabulary Database]. Tokyo: Kenkyusha.
- Lauffer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lauffer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223–250.
- Lauffer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399–436.
- Lauffer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33–51.
- Leki, I., & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28(1), 81–101.
- Liddicoat, A. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.
- Linacre, J. M. (2012). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Linacre, J. M. (2016a). Winsteps® (Version 3.92.0) [Computer Software]. Beaverton, Oregon: Winsteps.com. Retrieved January 1, 2016. Available from <http://www.winsteps.com/>
- Linacre, J. M. (2016b). Winsteps® Rasch measurement computer program User's Guide. Beaverton, Oregon: Winsteps.com

- Martin, A. (1976). Teaching academic vocabulary to foreign graduate students. *TESOL Quarterly*, 10(1), 91–97.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Harlow, Essex, UK: Addison Wesley Longman Ltd.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 84–102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mochizuki, M., Aizawa, K., & Tono, Y. (2003). *Eigo goi no shido manyuaru*. [Teaching manual of English vocabulary]. Tokyo: Taisyukan shoten.
- Mondria, J. A., & Mondria-De Vries, S. (1994). Efficiently memorizing words with the help of word cards and “hand computer”: Theory and applications. *System*, 22(1), 47–57.
- Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 12–25.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. M. Schmitt, M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2010). *Researching and analysing vocabulary*. Boston: Heinle ELT.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). Methodological review article: How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878–912.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and achievement tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research (Expanded edition, 1980. Chicago: University of Chicago Press).
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, J. (1990). Rasch models in latent classes: An integration of two approaches to item analysis. *Applied Psychological Measurement*, 14(3), 271–282.
- Tajino, A., Stewart, T., & Dalsky, D. (2010). *Writing for academic purposes*. Tokyo: Hituzi Syobo Publishing.
- Tajino, A., Dalsky, D., & Sasao, Y. (2009). Academic vocabulary reconsidered: An EAP curriculum-design perspective. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1(4), 3–21.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. London: Palgrave MacMillan.
- Smith, R. M., Linacre, J. M., & Smith, Jr., E. V. (2003). Guidelines for manuscripts. *Journal of Applied Measurement*, 4, 198–204.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79–95.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longmans, Green and Co.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wu, M., Adams, R., & Educational Measurement Solutions (2007). *Applying the Rasch model to psychosocial measurement: A practical approach*. Melbourne, Victoria: Educational Measurement Solutions.

京都大学における英語教育改革

—英語ライティング-リスニングコースに焦点を当てて—

桂山 康司*, 高橋 幸**, 金丸 敏幸**, 笹尾 洋介**,
ティモシー スチュワート**, デビッド ダルスキー**,
田地野 彰**

要 旨

本稿は、平成 28 年度から施行した京都大学の教養・共通教育における英語の新カリキュラムの理念と目的を中心に、その実施体制を詳説したものである。新カリキュラムでは、これまでのカリキュラムを踏襲しつつ、その理念である「学術的教養」と「学術的言語技能」の習得をより意識した科目設計を行った。そこでは、一回生で英語リーディングおよび英語ライティング-リスニングの 2 科目を必修科目として提供し、主として二回生以上に新たに E 科目（英書講読、英語講義、英語技能）を設定することとした。本稿では、これらのうち英語ライティング-リスニングコースに焦点を当てて説明する。本コースでは、1 クラス約 20 名の編成を実現し、対面授業できめ細かな指導を実現する一方、オンラインによるリスニング課題を導入し、自律的に英語学習に取り組む仕組みを取り入れている。また、国際高等教育院附属国際学術言語教育センターの教員が中心となって授業担当の教員を支える運営チームを結成し、教員懇談会をはじめとする担当教員や学部との連携を重視した取り組みを展開している。

【キーワード】 教養・共通教育、英語カリキュラム、EAP、ライティング-リスニング

1. はじめに

京都大学（以下、本学）では、教養・共通教育としての英語のカリキュラム内容を一層充実させるため、平成 28 年度より全学的な協力体制のもと新カリキュラムの設定を行った。その背景には、本学の教育研究における国際化が強く要請されるという社会的な状況があり、さらに本学の教育課程において、「英語の教育」と「英語による教育」の両者を充実させることが喫緊の課題として迫っているという事情があった。「英語の教育」とは、本学学生の英語力の育成、すなわち「英語による教育」を受講するための英語力の習得を直接の目的とし、そのための外国語としての英語教育を示す。もう一つの「英語による教育」は英語によって実施される教養・共通教育科目や専門科目を受講する「英語で学ぶ」教育を指す（京都大学国際高等教育院、2014）。大学の国際化という観点からすると、今後は「英語による教育」の重要性が高まる一方で、それを受講し、教養・専門的な知識を修得するためには、十分な「英語の教育」によって相応の英語力を身につけることが求めら

*京都大学国際高等教育院

**京都大学国際高等教育院附属国際学術言語教育センター

れている。

本稿では、このような状況のもとに行われた本学の英語新カリキュラムの改革経緯について説明しつつ、新たに設定された一回生を対象とする「英語ライティング―リスニングコース」を中心としたカリキュラム内容の目的と実際の運用について報告する。本稿を通して、大学の教育理念に基づいたカリキュラムの設定過程と、それを可能とする運営体制の構築過程を明らかにすることで、広く日本の高等教育機関におけるカリキュラム開発の知見の共有を図ることを目的とする。

2. 新カリキュラム設定の背景

本学の教養・共通教育における英語教育の目的は、平成 18 年度に「学術研究に資する英語」、すなわち「学術目的の英語 (English for Academic Purposes: EAP)」として定められた (京都大学高等教育研究開発推進機構、2007)。それまでの英語カリキュラムでは、教養・共通教育での英語教育の目的を「一般目的の英語 (English for General Purposes; EGP)」としており、このことによって多くの問題が表面化していた。そこで、当時、英語カリキュラムを策定するにあたり、まず英語教育の目的について検討が行われた。「学術目的の英語」という英語カリキュラムの目的は、以下に掲げる大学の基本理念 (教育) を念頭に、「特定目的の英語 (English for Specific Purposes: ESP)」の理論 (Dudley-Evans & St John, 1998; Jordan, 1997) に基づいて決定された。

京都大学は、多様かつ調和のとれた教育体系のもと、対話を根幹として自学自習を促し、卓越した知の継承と創造的精神の涵養につとめる。

京都大学は、教養が豊かで人間性が高く責任を重んじ、地球社会の調和ある共存に寄与する、優れた研究者と高度の専門能力をもつ人材を育成する。

(「京都大学の基本理念」平成 13 年 12 月 4 日制定)

さらに、一、二回生を対象とした教養・共通教育では、「一般学術目的の英語 (English for General Academic Purposes: EGAP)」として学部や専門科目に限定されない学術英語を対象とし、三回生以上が受講する学部専門英語 (および大学院専門英語) では、より専門科目と結びついた「特定学術目的の英語 (English for Specific Academic Purposes: ESAP)」を対象とすることが定められた。これら二つは、それぞれが独立して存在するのではなく、両者の授業目標や内容を明確にすることで、有機的な連携を行うことが期待された (田地野、2004; 田地野・水光、2005)。

以来 10 年に渡って、本学では学術英語を英語教育の目的に掲げ、その目的に沿ったカリキュラムが実施されてきた。そのカリキュラムは、「学術的教養」と「学術的言語技能」を融合させた本学独自の内容となっており、一回生のクラス指定科目に始まり、二回生で選択必修科目を修めるものであった。具体的には、まず、一回生でクラス指定科目として、アカデミックリーディングとアカデミックライティングを受講する。つぎに、二回生で四技能 (リーディング、ライティング、リスニング、スピーキング) に該当する技能ごとのクラスに加え、海外留学を視野に入れた外部英語検定試験を念頭に置いたテストテイキングクラスなどの諸分野を選択肢として用意し、学生が希望するクラスを受講する形を取っていた。

しかし、学術英語のカリキュラムが定められて以降、世界や社会の変化によって大学を取り巻く環境が大きく変容し、本学においても、学生がより実践的に英語を学び、英語によって学ぶことが求められるようになった。このような要請を受け、平成 25 年度に新しく発足した国際高等教育院

の企画評価専門委員会のもとに「外国語教育検討ワーキング・グループ」が立ち上げられ、英語を始めとする外国語の教育についての再検討が行われた。そこでまとめられたワーキング・グループの報告書に基づいて、平成 27 年度に国際高等教育院と大学院人間・環境学研究科の英語教員とが中心となって、英語カリキュラムの再編についての議論が行われた。半年に及ぶ議論の後、平成 28 年度から実施される新カリキュラムが設定された。

新カリキュラムでは、従前の英語カリキュラムの理念を踏襲しつつ、学術的教養の涵養と学術的言語技能の習得をより明確に意識したコース設計が行われた。これまでのカリキュラムでは、たとえば、アカデミックリーディングのクラスにおいて英語論文を読み、その内容を英語でまとめるといった融合的な授業が行われるようになった結果、アカデミックライティングのクラスとの違いが分かりにくくなるという弊害も生じていた。そこで、新カリキュラムの英語リーディングのコースにおいては、学術的教養の涵養を前面に押し出すことで、おもに内容面での統一を図った。一方で、英語ライティング-リスニングのコースにおいては、後述するように、おもに学術的言語技能の習得の観点から、統一の達成目標を設定し、共通のシラバスに基づいた授業運営を図ることとした。

教育課程上の設計として、これら英語リーディングと英語ライティング-リスニングの二つのコースが一回生対象の必修科目として提供されることとなった。二回生以上には新たに E 科目（英書講読、英語講義、英語技能）を設定し、より個人の能力や興味・関心に合わせた選択ができるよう設計された。次節では、この新カリキュラムのうち、大きく改良された英語ライティング-リスニングのコースについて紹介する。

3. 新カリキュラムにおける英語ライティング-リスニング

平成 28 年度から実施された新カリキュラムでは、一、二回生をおもな対象とした教養・共通教育における英語教育を表 1 のように分類・整理している。一回生では、英語リーディングの授業と、英語ライティング-リスニングの授業をそれぞれ前・後期に一つずつ受講し（合計 4 科目）、二回生以降で E 科目（英語関連科目）として 2 科目受講する。

表 2 は一回生対象の英語リーディングおよび英語ライティング-リスニングのコースの概要を示している。旧カリキュラムにおける課題として、聴解力育成に焦点を当てた授業の必要性が明らかとなったため、これまでのライティングにリスニングを組み込んだコースを新設した。また、難易度や評価に対する不平等を解消し、単位の修得における質保証のため、学部による統一教科書を採用した。

表 3 は主として二回生以上を対象とする E 科目の概要を示したものである。E 科目は、E1、E2、E3 の三つの科目に分類される。それぞれ、英語テキストの講読を中心的な内容とする科目（E1）、英語を使用言語として実施される科目（E2）、英語技能の向上を目的とする科目（E3）である。E1 や E2 では、担当する教員の専門的知見に依拠した教養的内容を扱い、E3 では学術英語技能の

表 1 新カリキュラムの概要

一回生	主として二回生～
英語リーディング	E1（英書講読）
英語ライティング-リスニング	E2（英語講義）
	E3（英語技能）

表2 一回生対象の英語科目の概要 (平成28年度)

	英語リーディング	英語ライティング-リスニング
目的	まとまった長さの英語文章の読解を通して、国際的に通用する教養を身につける	アカデミックライティングの知識や技能と英語講義の聴講に向けたリスニング能力を習得する
開講コマ数	学期 73 クラス	学期 148 クラス
クラスサイズ	約 40 名	約 20 名
教科書	学部ごとに指定	学部ごとに統一
授業担当者	前期と後期で教員は交替 (一部継続あり)	前期と後期で教員は交替 どちらかが英語母語教員

表3 E科目の概要 (平成29年度)

科目名	開講コマ数	内容
E1	学期 26 クラス	英語文献の講読を中心とした内容とする科目 (英文学、英語圏の文化を教授する科目、あるいは学部が英語を用いて専門的内容を教授する科目)
E2	年間 100 クラス以上	英語を使用言語として実施される科目 (原則として外国人教員が英語による授業を行う科目) *一回生から受講可能
E3	学期 56 クラス	英語技能の向上を目的とする科目 (英語を用いた討論、発表、英語講義の受講や理解などの学術英語技能の向上を目指す科目)

向上に向けた複数の技能を融合させた実践を行う。このような科目設計には、学生の個々のニーズに応じた英語学習の選択肢の拡大が意図されている。

4. 英語ライティング-リスニングコース

4.1 指導内容と評価

本学の一回生を対象とした英語ライティング-リスニングコースは、国際高等教育院内の附属国際学術言語教育センター (International Academic Research and Resource Center for Language Education: i-ARRC) に所属する教員が中心となって運営チームを組織し、その運営体制の下に各教員が個々のクラスを担当している。

当該コースには、学術英語技能に焦点を当てた全クラス共通の到達目標が設定されており、三つの指導内容 (ライティング、リスニング、学術語彙) がシラバスに明記されている。表4は前期 (英語ライティング-リスニング A) の到達目標を、表5は後期 (英語ライティング-リスニング B) の到達目標をそれぞれ示している。それぞれの指導内容の評価割合は、表6に示すとおりであり、その内容と割合も学期によって異なるものとしている。この評価割合は、すべてのクラスで統一されている。

これら三つの指導内容のうち、ライティングには上記の表の項目以外の到達目標として、前期の授業 (英語ライティング-リスニング A) においては 300 語から 500 語程度の英語エッセイを書くことを、また、後期の授業 (英語ライティング-リスニング B) では、1,000 語から 1,500 語程度の英語レポートを書くことをそれぞれ設定している。ライティングの教科書は学部ごとに指定された洋書を使用している。それぞれの学期の内容に合わせて、同じシリーズの適切な段階のものを選

表 4 前期到達目標 (英語ライティング-リスニング A)

ライティング	identify topic and supporting sentences of paragraphs. write a topic sentence. develop a paragraph with descriptive details. use some simple rhetorical styles. express ideas in coherent and ordered sentences. restate the main idea of a paragraph. write a single paragraph. express ideas in simple paragraphs. edit text under the guidance of the instructor. format written text appropriately and use suitable punctuation. write basic definitions and include these in a paragraph. paraphrase a variety of short texts, often using appropriate synonyms. retrieve information sources from the Internet.
リスニング	listen to and comprehend short academic passages. take notes from short presentations, lectures, or videos.
学術語彙	recall and use academic vocabulary.

表 5 後期到達目標 (英語ライティング-リスニング B)

ライティング	develop an idea and write an essay outline. write an essay introduction that includes adequate topic background and a clear thesis statement. support ideas with outside source materials, sometimes provided by the instructor. select main points and some supporting details from news sources or academic texts. reproduce main ideas and some supporting details from news sources or academic texts. paraphrase texts using techniques to avoid plagiarism. summarize using strategies to avoid plagiarism. cite information sources at a basic level (e.g., use of author's last name and year). create a basic reference list for the works cited.
リスニング	listen to and comprehend longer academic passages.
学術語彙	recall and use academic vocabulary.

表 6 成績評価基準

	ライティング	学術語彙	リスニング	TOEFL ITP
前期	60%	10%	30%	—
後期	50%	10%	20%	20%

択している。

ライティングの指導では、学期ごとに教員によるフィードバックを3回程度実施している。クラス定員の人数を1クラスあたり約20名としたことで、教員によるきめ細かな添削指導を実現している。ライティングの評価は全体評価のうち60%（前期）または50%（後期）を占める（表6参照）。

リスニングについては、学生がGORILLA（Global Online Resources for International Language Learning Assistance）と呼ばれるオンライン語学学習支援システムを用いて、個別に授業外での学習を行う。3週間分の学習ごとに、月に一度程度の割合で授業中に確認テストを実施し、合計4回のテストの点数を成績評価に反映することで、リスニングの教育効果を確保することとした。リス

ニング学習における学生、授業担当教員およびi-ARRCの運営チームの関わりとリスニング学習の流れを図1に示す。

学生は毎週、リスニングの学習を行うが、学習が完了していない場合には、運営チームからシステムを通じてリマインダを受け取る。また、テスト実施のタイミングで、運営チームから授業担当教員へ担当クラスの学生の学習状況が送付され、それに基づいた指導を行っている。リスニング課題1回あたりの学習期間は1週間に設定されており、締め切りを過ぎるとその回の課題は未完了として扱われる。全13回の課題のうち、8回以上課題を完了していることを単位認定の条件としているため、完了課題数が7回を下回った場合、ライティングと学術語彙の評価に関係なく当該

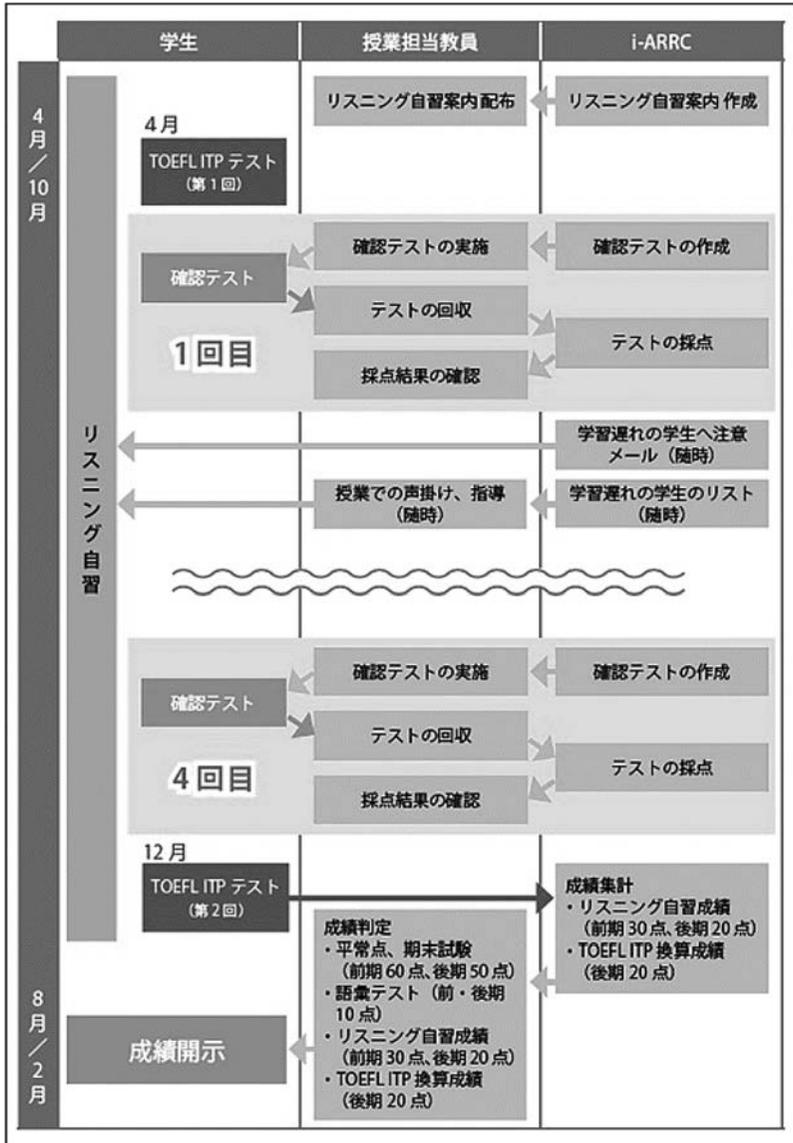


図1 リスニング学習の流れ

科目の成績が0点として扱われる。なお、リスニングは全体評価のうち30%（前期）または20%（後期）を占める（表6参照）。

さらに、一回生の4月と12月には、TOEFL ITP®の試験を実施し、学生が自らの学術英語運用能力をそのスコアを目安として知ることができるように配慮するとともに、12月実施のTOEFL ITP®の成績を、「英語ライティング-リスニングB」の成績評価に20%反映させることによって、学生が英語学習と英語技能の習得に取り組む動機づけとなるよう配慮している（表6参照）。

学術語彙については、共通教科書として『京大・学術語彙データベース基本英単語1110』（研究社）を使用し、各学期を通じて「文系・理系共通語彙」の477語を対象に学習させる。学習状況は授業中の小テストにより確認し、語彙知識の定着に努めている。学術語彙の学習については全体評価のうち10%を占める（表6参照）。

4.2 授業担当教員・学部との連携

教育の質保証に向けた取り組みとして、授業担当教員、学部および運営チームの間で緊密な連携が図られている。その関係を図2に示す。

まず、授業担当教員との連携を図るため、FD（Faculty Development）の一環として全授業担当教員が参加する懇談会を各学期末に開催し、指導法や授業における問題点の情報共有および改善案の検討を行っている。教科書は全学部あわせて3種類のため、各教員が実践している指導法や

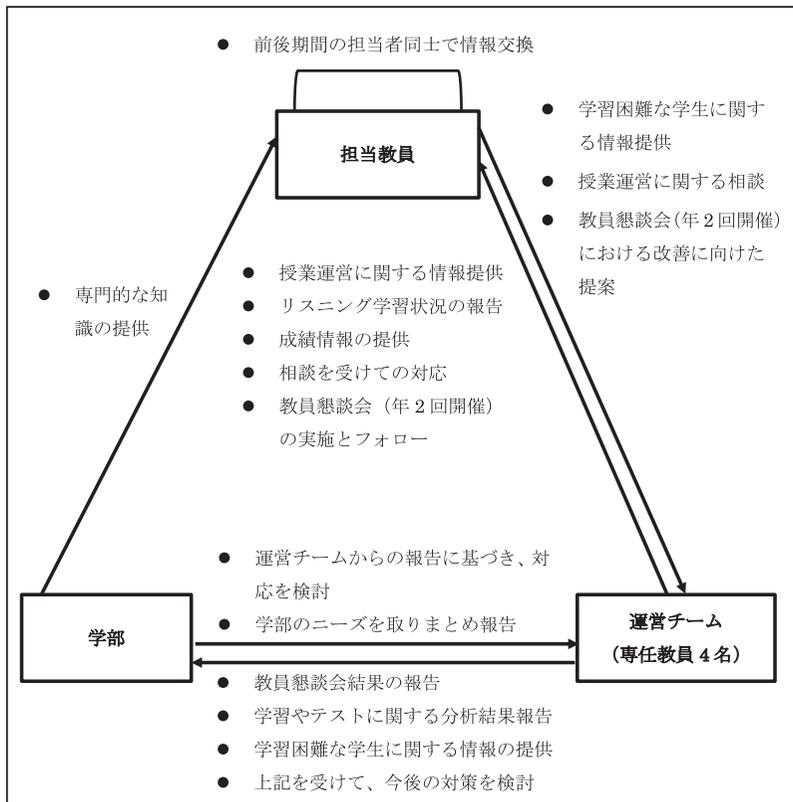


図2 担当教員・学部との連携

教科書の活用方法などについては、とくに具体的な議論が活発になされている。平成 29 年度前期の懇談会は、平成 29 年 7 月 31 日（月）から 8 月 4 日（金）まで、昼休みおよび 5 時限目内（16 時 30 分から 17 時 30 分まで）に開催され、専任教員と非常勤講師をあわせて延べ 69 名が参加した。教員の参加率は、i-ARRC 専任教員は 100%、非常勤講師も 90.5% と非常に高いものであった。

授業担当教員の配置に関して、英語を母語とする教員と日本語を母語とする教員がチームを組み、前期と後期でそれぞれが担当するクラスを入れ替え、英語と日本語を母語とするそれぞれの教員が持つ利点を効果的に活用できるよう配慮した。この体制により、すべての学生が一回生のうちに必ず英語母語話者による授業を受講することになった。

学部との連携として、各学術領域の専門家の観点から、各学部の統一教科書を推薦してもらっている。また、上述の懇談会の議論の結果を、運営チームが取りまとめて学部へ報告を行っている。さらに、リスニング課題の学習状況や授業への出席状況を集計し、学習に困難を抱えていると見られる学生に関する情報の共有および対応を行っている。

4.3 学習サポート

リスニングの授業外学習には毎週の締め切りがあり、計画的な学習が必要であるため、実施にあたっては、さまざまな学生向けの学習サポートを行っている。まず、学習内容については、リスニングのオフィスアワーを設け、運営チームの教員が火曜日から木曜日の昼休みを含めた時間（12 時 30 分から 14 時まで）に学習相談室に待機し、学生が予約なしにリスニング学習に関する相談ができる仕組みを準備している。また、学習状況については、定期的に授業担当教員に学生の学習状況を知らせることで、学習が芳しくない学生に対し、授業担当教員が個別に声掛けを行う体制を取っている。前述のとおり、授業の出席状況を含めて大学での学習に困難を感じている学生がいれば、授業担当教員から運営チームへメールで相談してもらい、運営チームが学部と連携して対応を行って、さらに、締め切りの前日にリスニング課題が完了していない学生に対しては、システムからのメールを通してリマインダを送り、定期的な学習を促している。

4.4 上級クラスの開設

英語ライティング-リスニングコースにおいては、より高度な英語運用能力を身につけたい学生を対象に、平成 29 年度より各学期に上級クラスを 2 クラス開講している。このクラスでは、英語を母語とする教員が、より発展的な内容を扱っている。成績評価については、表 4 および表 5 に示した到達目標と表 6 の成績評価基準が適用され、学期中にリスニングの確認テストも実施されるが、リスニング課題の完了課題数に関する単位認定の条件（全 13 回の課題のうち、8 回以上課題の完了する必要がある）が免除されている。

本コースは履修に際し、相応の英語運用能力を必要とするため、履修条件として、次の三つの条件のいずれかを満たすことを求めている。一つ目は、TOEFL iBT[®] のスコアが 80 以上（満点：120）もしくは IELTS のスコアが 6.0 以上（満点：9.0）であること。二つ目は、本学入学までに英語を日常的に使用する環境で教育を受けた者のうち、国際高等教育院で実施する資格審査に合格すること。三つ目は、一回生の 4 月に受験した TOEFL ITP[®] において、600 以上（満点：677）のスコアであること（本条件は後期のみ適用される）。平成 29 年度の前期は、2 クラスで 32 名の学生が受講した。

4.5 新カリキュラム導入の効果

一般的に、日本人大学生の英語運用能力は、受験勉強を終えた入学時をピークにして下がる傾向があると言われている。実際、本学学生を対象とした定量的な調査においても、語彙量については入学時が最も大きく、次第に減少していくという結果となっていた (Okamoto, 2005)。しかしながら、新カリキュラム実施の初年度である平成 28 年度の一回生の TOEFL ITP[®] のスコア平均を 4 月の入学時点と 12 月で比較したところ統計的に有意な上昇が見られた (分析対象：両方受験した 2,681 名)。また、それまでの複数年にわたる継続的なスコアの結果からも学生の英語力に変化の様子が確認された。TOEFL ITP[®] は、英語運用能力のうち特定の側面しか測定していないため、早急な結論を下すことはできないものの、これまで述べてきた一連のカリキュラム改革が今回の平均スコアの上昇に複合的な影響を与えたものと推察できる。

5. おわりに

本稿では、本学の教養・共通教育における英語カリキュラムの再編について、その歴史的経緯に始まり、具体的な実施の概要について述べた。旧カリキュラムでは、ESP の観点から本学の英語教育の目的を EAP に掲げて英語教育に取り組んできたが、国際高等教育院と英語担当教員との間で議論を重ねることにより、新しい英語カリキュラムを設定し、社会や世界の潮流に合わせた、より実践的な英語の指導が実施できる体制を確立することができた。平成 28 年度から実施された新カリキュラムでは、一回生を対象とした授業が英語リーディングと英語ライティング・リスニングに大別され、主として二回生以上を対象とした E 科目 (英書講読、英語講義、英語技能) が開設された。本稿では、英語ライティング・リスニングにおもに焦点を当てて説明したが、このコースでは、全学部約 3,000 名の一回生を抱えながらも、1 クラスあたり約 20 名のクラス編成を実現するだけでなく、統一シラバスと統一評価を導入し、その実施を可能とする体制を作り上げることに成功した。授業においては、教員によるライティングの課題に対するフィードバックを学期あたり 3 回程度実施するなど、きめ細かな指導も可能になり、また、前期と後期で日本語母語話者の教員と英語母語話者の教員を交替するという仕組みを導入し、授業そのものを通じて英語に触れる機会を多く提供することが可能となった。また、リスニングの授業外学習を導入し、毎週の課題を課すことによって、学生の自律的な学習を推進し、英語力の強化と学習習慣の確立の両方を目指している。これらを支える仕組みとして、教員による懇談会をはじめとして運営チームと授業担当教員に学部を加えた三者の連携を重視した取り組みを展開している。学習に困難を覚える学生から、より高度な英語技能を身に付けたい学生まで、幅広い学習ニーズを満たすため、新しい取り組みも展開を始めている。今後の本学独自の教材開発も含め、より教育効果の高い授業運営ができるよう、新カリキュラムの下で更なる検討を重ねている。

参考文献

- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 京都大学高等教育研究開発推進機構. (2007). 『外国語教育の再構造化—自律学習型 CALL と国際的人

材養成一』, 平成 15 年度採択特色 GP 報告書.

京都大学国際高等教育院. (2014). 『国際的な人材養成と外国語教育の改善 (最終報告)』, 国際高等教育院企画評価専門委員会外国語教育検討ワーキング・グループ最終報告書.

Okamoto, M. (2005). *University students' lexical acquisition and attrition in English in a foreign language*. Unpublished MA Thesis. Kyoto University.

田地野彰. (2004). 「日本における大学英語教育の目的と目標について—ESP 研究からの示唆—」. *MM News*, 7, 11–21.

田地野彰・水光雅則. (2005). 「大学英語教育への提言—カリキュラム開発へのシステムアプローチ—」
竹蓋幸生・水光雅則 (編) 『これからの大学英語教育』 (pp. 1–46), 東京: 岩波書店.

English Education Reform at Kyoto University: A Focus on the English Writing-Listening Course

Kohji Katsurayama, Sachi Takahashi, Toshiyuki Kanamaru, Yosuke Sasao,
Timothy Stewart, David Dalsky, Akira Tajino

Abstract

This paper describes the philosophy, purpose, and implementation of the new English curriculum in the Liberal Arts and General Education at Kyoto University in 2016. The new curriculum draws on the philosophy of the previous curriculum, but puts more emphasis on a course design that promotes the acquisition of “academic culture” and “academic language skills.” It offers the two compulsory courses of reading and writing-listening for the first-year students, as well as “E” classes (English literature etc., lectures in English, and English skills) designed for second-year students and above. This paper focuses on the writing-listening course for all first-year students. The number of students in each section of this course is limited to about 20 students, allowing for high-quality learner-centered instruction. The course also includes on-line listening tasks which aim to foster autonomous learning. In addition, a management team is organized by faculty members of the International Academic Research and Resource Center for Language Education (i-ARRC) of the Institute for Liberal Arts and Sciences (ILAS), which holds teacher feedback meetings to enhance the collaboration between language teachers and content specialists.

Keywords: Liberal Arts and General Education, English Curriculum, English for Academic Purposes (EAP), Writing-Listening

2017（平成 29）年度
2 回生進級時アンケート報告書

京 都 大 学 国 際 高 等 教 育 院

目 次

1	調査の概要と目的	1
2	回答者の属性と回答率	2
3	志望意識と専門分野	4
4	学習意欲	9
5	大学教育での向上感	13
6	ILAS セミナーの受講	16
7	履修動向と成績（単位、GPA、TOEFL ITP）	20
8	成績評価への納得度	26
9	学生生活	29
10	学生の期待と実現度	37
11	教養・共通教育についての意見	46
12	まとめ	51
	【資料】平成 29 年度 2 回生進級時アンケート	53

1. 調査の概要と目的

2回生進級時アンケートは、2003年度入学者を対象として2004年4月に初めて行って以来、14年に亘って継続して実施し、学生の学習活動についての意識変化を追跡してきた。初期においては紙を媒体とした調査を行っていたが、2007年度からは京都大学で整備された教務情報システム（KULASIS）による回答方法を採用している。毎年の調査結果は国際高等教育院のホームページに掲載し、学内外に公表されている（URL：<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/introduction/inspection>）。

本調査の第一の目的は、学生が入学後1年間の大学生活を振り返って、京都大学の教育、特に教養・共通教育に対してどのように取り組み、どのような感想を抱いているか、について2回生進級時点での意識調査を行い、今後の京都大学の教育を改善・充実するための基礎資料にすることである。

本調査の第二の目的は、京都大学の教育活動に対する検証である。大学機関別認証評価 大学評価基準（第2期）では基準6において、「学習の達成度や満足度に関する学生からの意見聴取の結果等から判断して、学習成果が上がっているか。」を測定することになっており、これを受けて京都大学の第三期中期計画 計画番号9において、「授業評価アンケートや、卒業生・修了生、就職先等関係者へのアンケート等の実施により学生等の意見を聴取し、教育改善に活用する。」としている。このためには、入学時から卒業時に至るいくつかの定点で、学生意識の変化を調査することが必要であり、本アンケートはそのような検証の一環として有用な質問を設けている。

調査対象： 学部新2回生（2016年度入学生）全員

実施期間： 2017年4月4日～6月30日

調査方法： KULASIS上でのアンケート回答方式をとっている。上記の調査期間に各学部新2回生が履修登録確認のためKULASIS にログインした際にアンケートへの協力を掲示し、回答フォームに入力するという方式を採用した。アンケート全文は末尾に添付している。

注1) 文理の区分について、本報告書において総合人間学部は集計の都合上、文系に含まれている

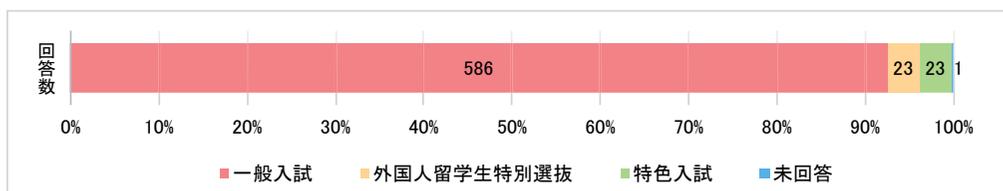
2. 回答者の属性と回答率

最初に回答者の属性に関する質問をし、アンケート全体での区分解析を可能にした。特に今年度から、学部別に加えて、一般入試入学者、特色入試入学者、留学生の区分を設け、必要に応じて解析区分として採用した。

Q.01 あなたが京都大学に入学した入試区分は次のどちらですか。

- ①一般入試 ②特色入試 ③外国人留学生特別選抜

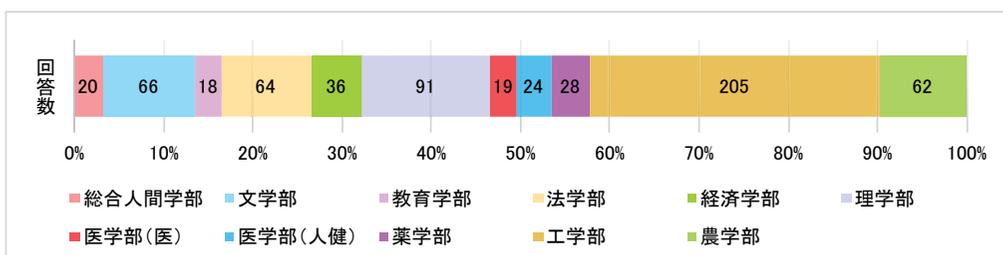
<図1>



Q.02 あなたの学部を教えてください。

- ①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部 ⑦医学部（医学科）
⑧医学部（人間健康科学科） ⑨薬学部（薬学科） ⑩薬学部（薬科学科） ⑪工学部 ⑫農学部

<図2>



注) 薬学部は集計の都合上、薬学科、薬科学科を合算している

<表1 学部別アンケート回答者数・回答率>

学部	2回生在籍者数(2017/5/1現在)			回答者数	回答率	文理
	計	男	女			
総合人間学部	127	93	34	20	15.75%	20.36%
文学部	223	131	92	66	29.60%	
教育学部	64	34	30	18	28.13%	
法学部	334	241	93	64	19.16%	
経済学部	254	205	49	36	14.17%	
理学部	312	282	30	91	29.17%	21.92%
医学部	254	138	116	43	16.93%	
薬学部	87	55	32	28	32.18%	
工学部	986	896	90	205	20.79%	
農学部	318	217	101	62	19.50%	
合計	2,959	2,292	667	633	21.39%	

学部別のアンケート回答者数ならびに回答率を表1に示す。残念ながら再々KULASISにて回答を促したにも関わらず、本年度の回収率は21.4%(633名)となり、昨年度の24.7%より低下した。この状況はデータの信頼性という観点、さらには教育改善への取組という意味においても大いに問題であり、来年度に向けて抜本的な改善策を講じる必要がある。

<表2 学部別アンケート回答率の変遷>

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	(*)平均回答率
総人	30.1%	30.6%	36.7%	57.8%	59.2%	48.0%	54.5%	37.7%	22.5%	34.7%	20.0%	31.2%	15.7%	22.3
文学	26.9%	25.6%	28.6%	50.5%	50.2%	49.8%	49.8%	41.3%	23.7%	30.4%	29.8%	28.9%	29.6%	29.4
教育	34.9%	29.2%	35.5%	37.7%	37.7%	44.3%	42.6%	32.8%	23.3%	26.2%	22.6%	17.7%	28.1%	22.8
法学	19.3%	16.8%	30.4%	44.1%	44.4%	42.6%	42.4%	30.2%	17.8%	31.7%	25.9%	18.8%	19.2%	21.3
経済	14.8%	12.9%	25.4%	37.3%	36.3%	37.5%	42.3%	44.8%	21.3%	31.0%	24.6%	19.8%	14.2%	19.5
理学	30.1%	29.9%	38.1%	49.4%	50.2%	58.0%	53.3%	45.9%	29.9%	35.2%	33.2%	28.8%	29.2%	30.4
医学	39.7%	25.7%	20.1%	33.3%	37.2%	34.6%	35.3%	32.7%	15.9%	26.4%	22.1%	21.3%	16.9%	20.1
薬学	25.8%	19.1%	35.6%	55.2%	57.8%	51.8%	52.3%	56.0%	30.5%	50.6%	34.5%	39.3%	32.2%	35.3
工学	74.7%	33.7%	35.5%	45.6%	45.2%	44.5%	50.3%	41.5%	23.2%	36.6%	23.4%	25.4%	20.8%	23.2
農学	19.5%	23.8%	34.1%	45.2%	46.1%	46.7%	50.2%	39.6%	26.6%	34.2%	32.8%	23.4%	19.5%	25.2
全体	41.8%	26.5%	32.2%	44.9%	45.5%	45.2%	47.7%	40.1%	23.1%	33.9%	26.4%	24.7%	21.4%	24.2

(*1)2015年～2017年の3年間の平均提出率

(*2)黄色は回答率上位2学部、青は回答率下位2学部

表2には、2005年度(平成17年度)以降の学部別アンケート回答率の変遷を示した。最近3年間の平均回答率を見ると、30%程度と比較的高い学部(薬学、理学、文学)から20%程度の低い学部(経済、医学、法学)があり、全体、文系、理系として集計するときは、回答率の差により影響を受けることに留意されたい。

3. 志望意識と専門分野

大学はホームページやパンフレット、オープンキャンパス等のさまざまな媒体により、各学部の学術分野、教育内容、学生生活等を広報し、入学者に期待する資質をアドミッションポリシーとして公開している。入学試験という関門を通過して京都大学の各学部に入学者は自らが志望する分野を選択しているはずであるが、将来の活躍分野をどこまで具体的に意識しているか、またそれが学習の動機付けに結びついているか、は入学後の教育効果を大きく左右するものと思われる。つまり、

志望 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習成果 → 向上感（満足度）

の正の連鎖を期待する。一方、その志望意識とこれから学ぶことになる専門分野との一致度が良くない場合は、負の連鎖を起す恐れがある。アンケートの初めにこの重要点について Q.03~Q.06 で把握し、以後の学習行動や学習成果との相関を考察した。

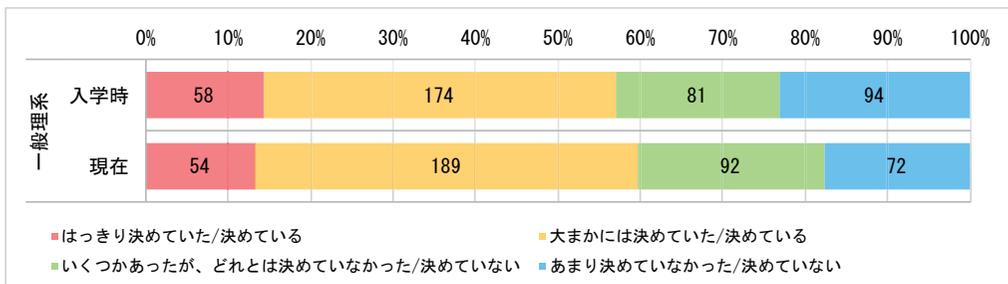
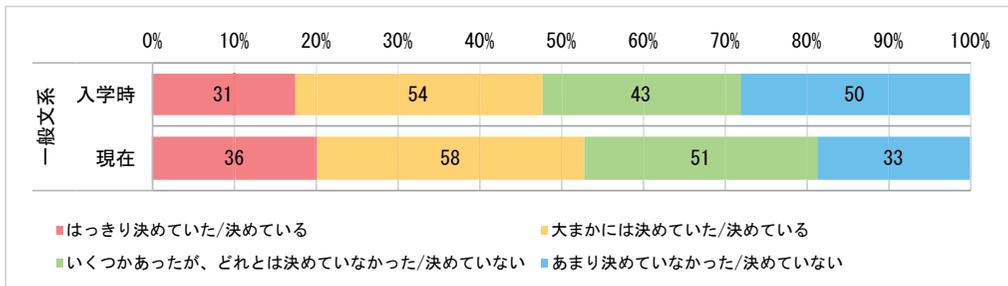
Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

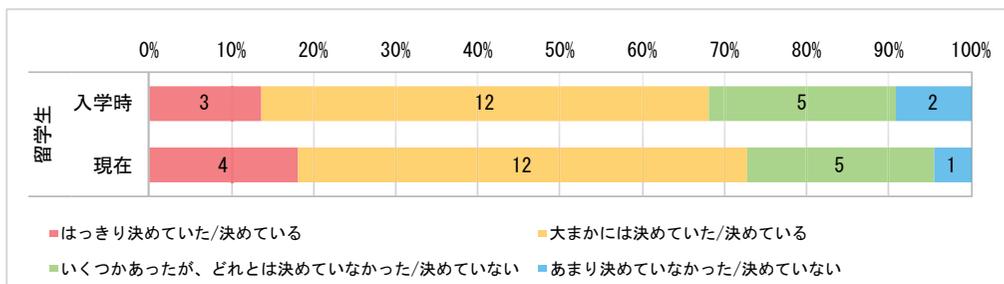
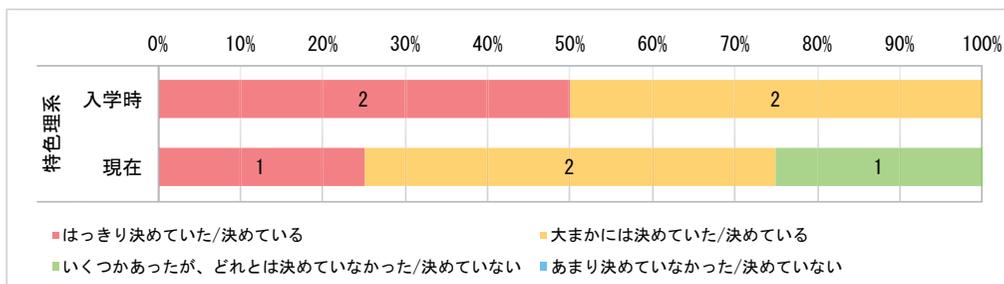
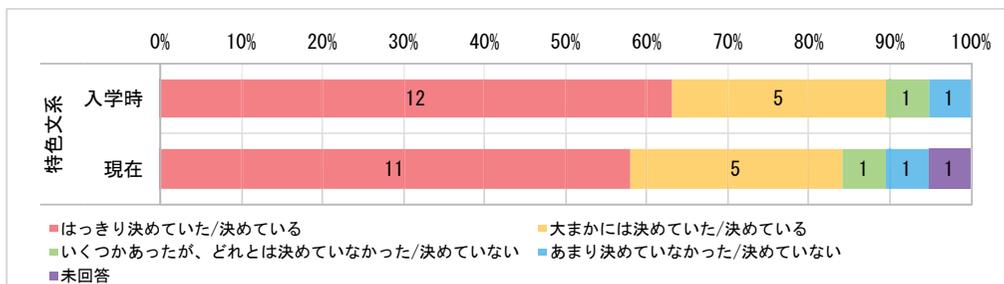
- ①はっきり決めていた ②大まかには決めていた ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
④あまり決めていなかった

Q.04 今現在、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていますか。

- ①はっきり決めている ②大まかには決めている ③いくつかあるが、どれとは決めていない
④あまり決めていない

<図3 志望意識・入試区別別>





Q.03 と Q.04 は入学時と1年後の現在で、志望意識を尋ねた質問である。平均として、文系では約20%の「はっきり決めている」を含む約50%の学生が将来活躍したい分野を「(大まかには) 決めている」のに対し、理系では約60%になっている。また、約20%は「あまり決めていない」と答えている。専門分野の中で具体的な活躍分野がイメージできていないということかも知れないが、専門分野そのものに志望意識をもてない場合は、今後の勉学のモチベーションを保てるかという不安が残る。この点は Q.06 で確かめることになる。

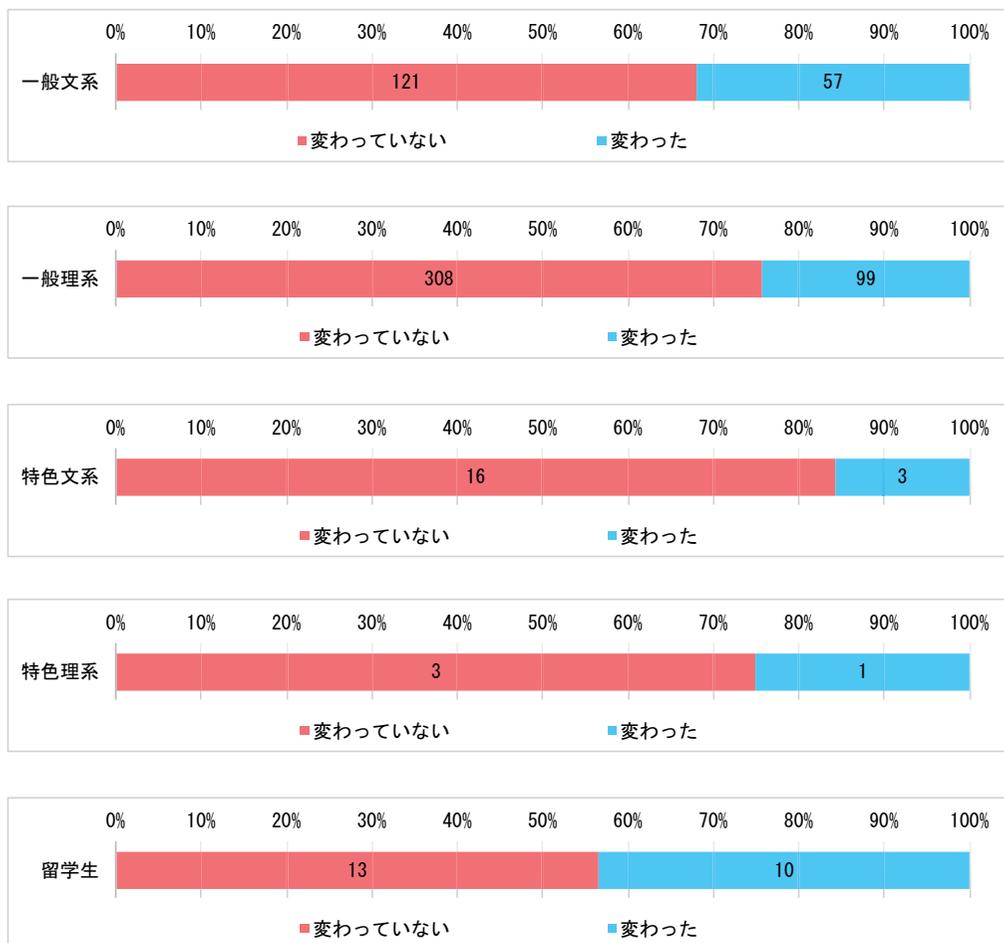
Q.03 と Q.04 の比較により、全体として、1年後の現在の方が「はっきり決めている」と「大まかには決めている」の回答合計が(文系: 48→52%、理系: 58→60%)増加し、「決めていない」が(文系: 29→19%、理系: 22→18%)と減少していることは、入学後に次第に志望意識が明確になるという好ましい傾向を示している。

一般入試と特色入試の入学者を比較すると、「(大まかには) 決めている」の比率が特色入試文系では大きくなっており、特色入試制度の趣旨を反映した結果である。ただし、特色入試理系では回答数が少なく、統計的に有意な結果とは言い難い。

Q.05 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

①変わっていない ②変わった

<図4 希望分野の変化・入試区分別>



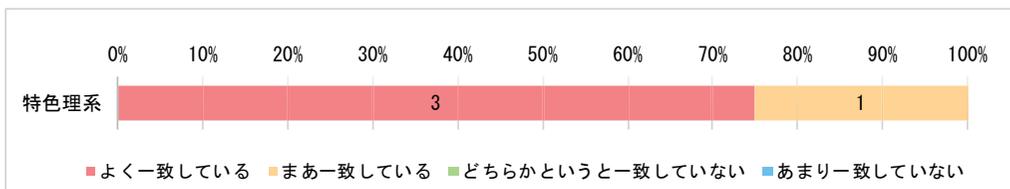
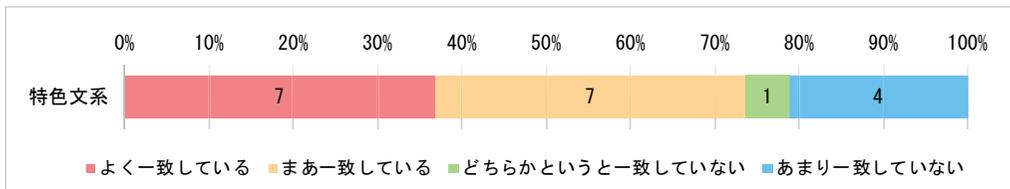
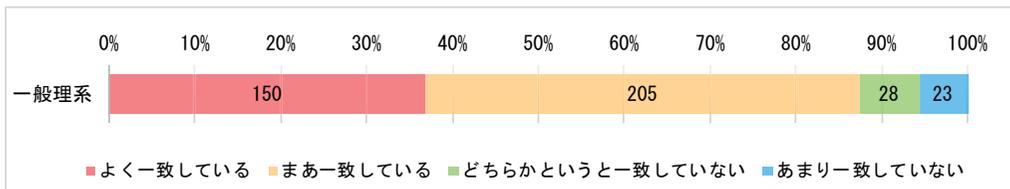
Q.05 では、1年間の大学生活を経て、志望分野が変化したかどうかを問うている。入学時に活躍したい分野を決めていると答えた学生が多い特色入試の区分では、「変わった」と答えた学生の比率は少ない。一方、一般文系の区分では、約30%の学生が「変わった」と答えている。文系学部では、将来の活躍分野に多様性がより大きく、学生が1年間の学部教育や大学生活を過ごす間に次第に将来の方向性を定めてきたように解釈される。

同様に留学生の区分でも、「変わった」と答えた学生の比率が相対的に大きい。来日してから多くの情報を得て、将来に向けたイメージが浮かび易くなったものと推察される。

Q.06 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

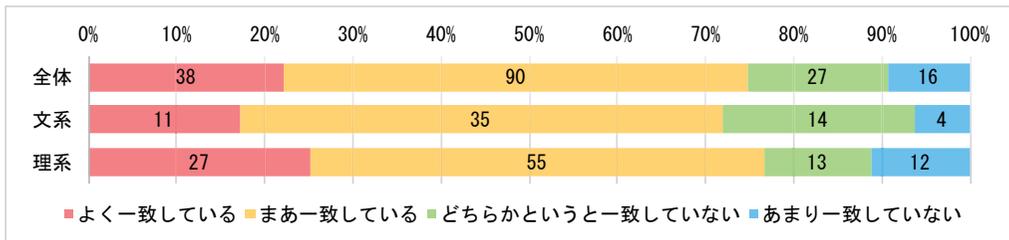
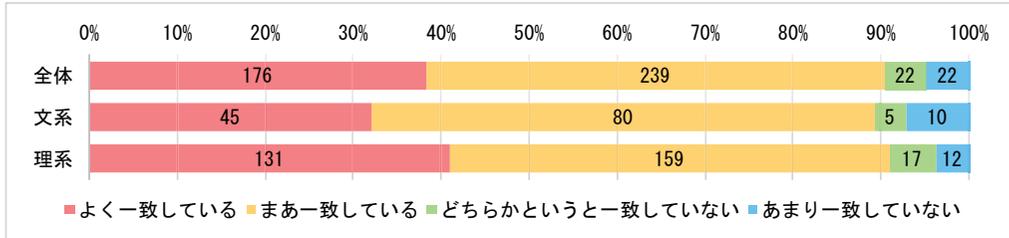
- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない ④あまり一致していない

<図5 希望分野と専門分野の一致度・入試区分別>



1年間の学習経験と大学生活を経て、自らの希望分野とこれから学ぼうとする専門分野との一致度について学生がどのように思っているか、を尋ねた。この段階で「どちらかという一致していない」、「あまり一致していない」は好ましくない回答であるが、一般入試の文系・理系ともその比率は10数%にとどまり、大半の80%を超える学生が「よく一致している」、「まあ一致している」と回答している。回答数が少ないため信頼性に欠けるが、特色入試文系の区分で「一致していない」の比率が多くなっていることが気がかりである。

<図6 上：希望分野が「変わっていない」と回答した学生、下：「変わった」と回答した学生>



次に、Q.05 で希望分野が「変わっていない」と「変わった」と答えた学生の区分について一致度の解析を行った。

「変わっていない」と答えた学生の専門一致度は高く、90%に達している。一方、「変わった」と答えた学生の区分でも「一致している」の回答が70%以上であることから、より一致度が良くなる方向に学生の意識が変化していることを示している。

4. 学習意欲

Q.07 入学当初から現在までに、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。各時期について、次の5つから選択してください。なお、この質問は Q.7～Q.11（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）まであります。

<入学当初の時期>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

Q.08<前期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

Q.09<後期開始の時期>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

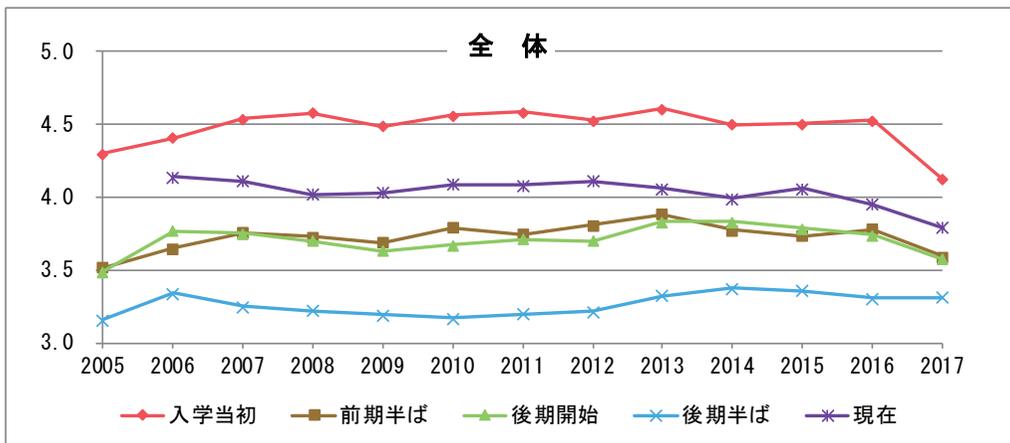
Q.10<後期半ばの時期>

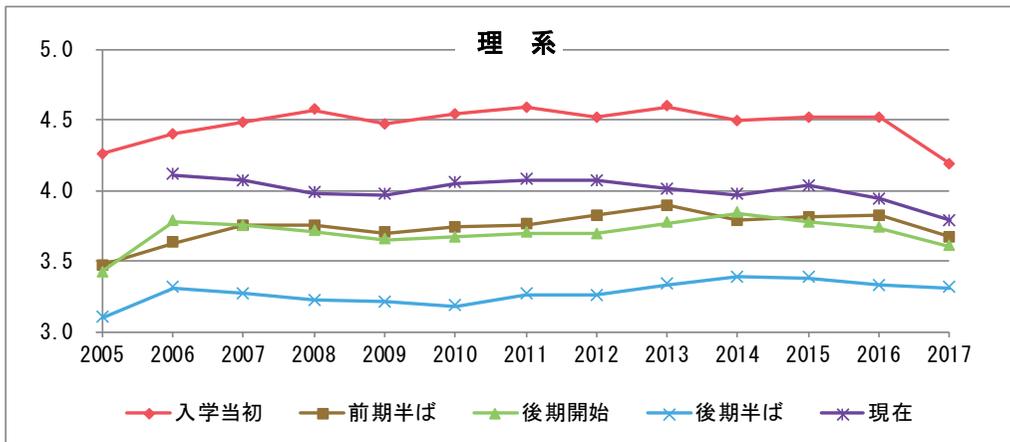
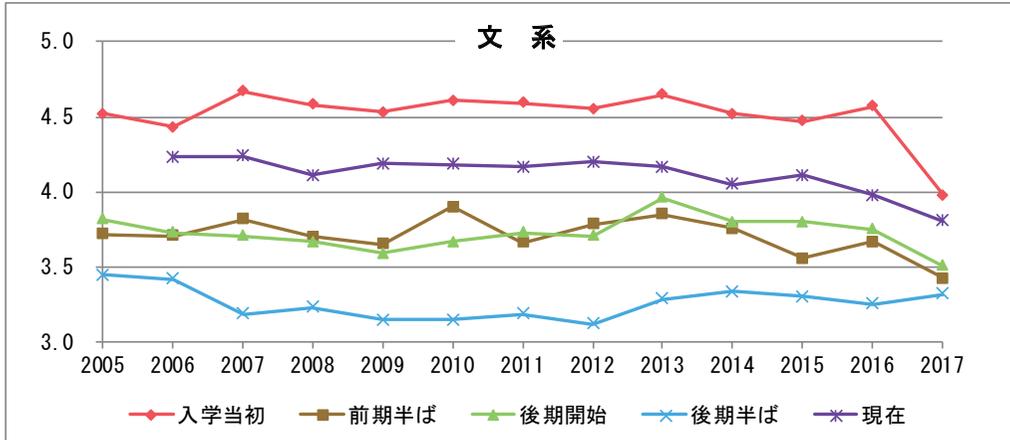
- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

Q.11<現在>

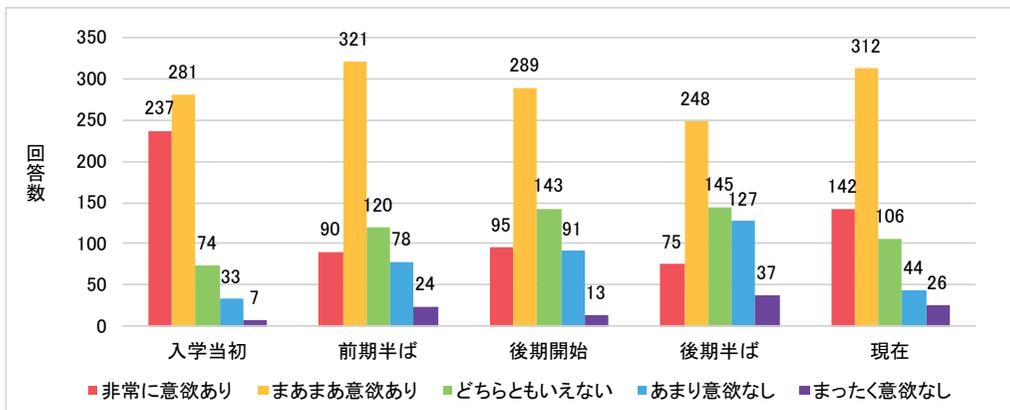
- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

<図7 学習意欲の経年変化（2005-2017年）>





< 図 8 学習意欲の変化 回答分布 (2017年：全体) >



学習意欲については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。経年変化を見るために、学習意欲を数値化してその平均点を各時期（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）についてプロットした。

数値化については、「①非常に意欲あり」を5とし、最後に「⑤まったく意欲なし」を1とした。

入学当初の高い学習意欲から、次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期で回復するという傾向は長年同じである。また、文系、理系で見てもその数値に大きな変化はない。しかしながら今年に関しては、明らかに入学当初の値が前年、前々年よりも低下しており、その影響が2回生新学期にも及んでいる点は憂慮される。文系・理系で同じように低下しているが、文系で特に顕著である。その理由は不明であるが、前回までこの質問が Q.01 であったのに対し、今年から Q.07 となったことが回答選択に影響しているかもしれない。また、昨年までは学生が回答するに当たり自身が入学時に記入した抱負や期待を読む欄を設けていたので、回想効果があったものと思われる。しかし回答形式上の理由ではなく、実際に学生の学習意欲に低下傾向があるのであれば重要な問題であることから、真の原因究明のための継続した調査が必要である。

<図9 学習意欲の変化・全体比率 上：2016年度、下2017年度>

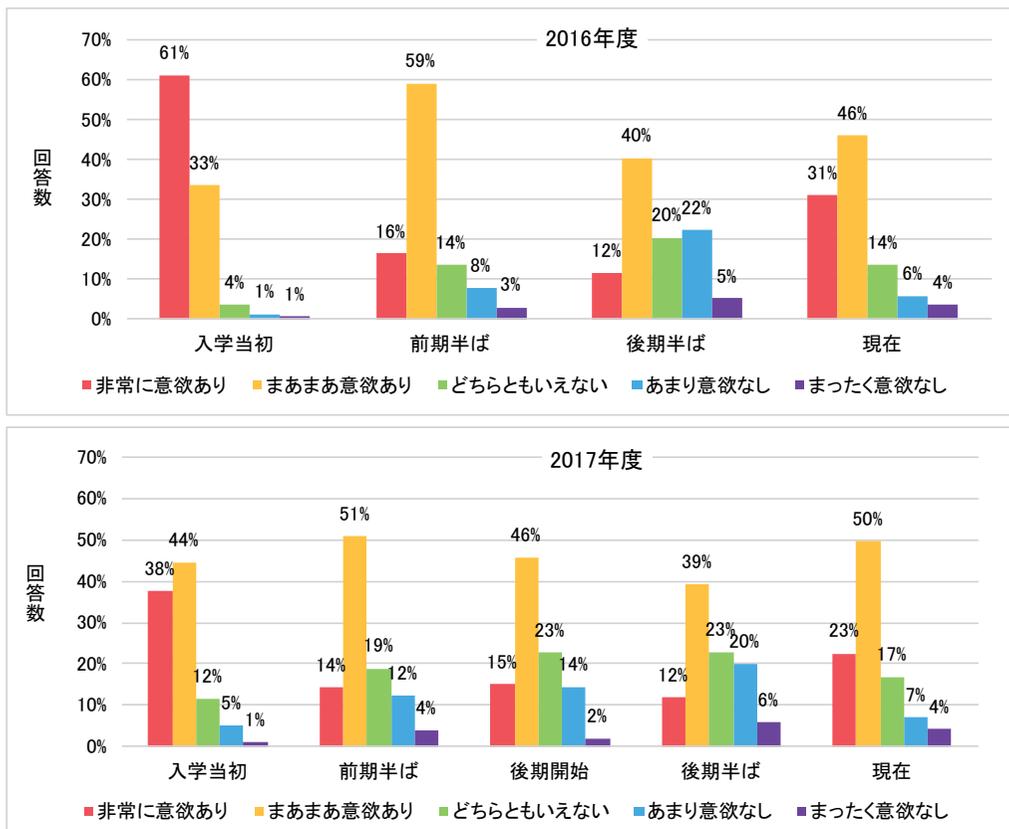
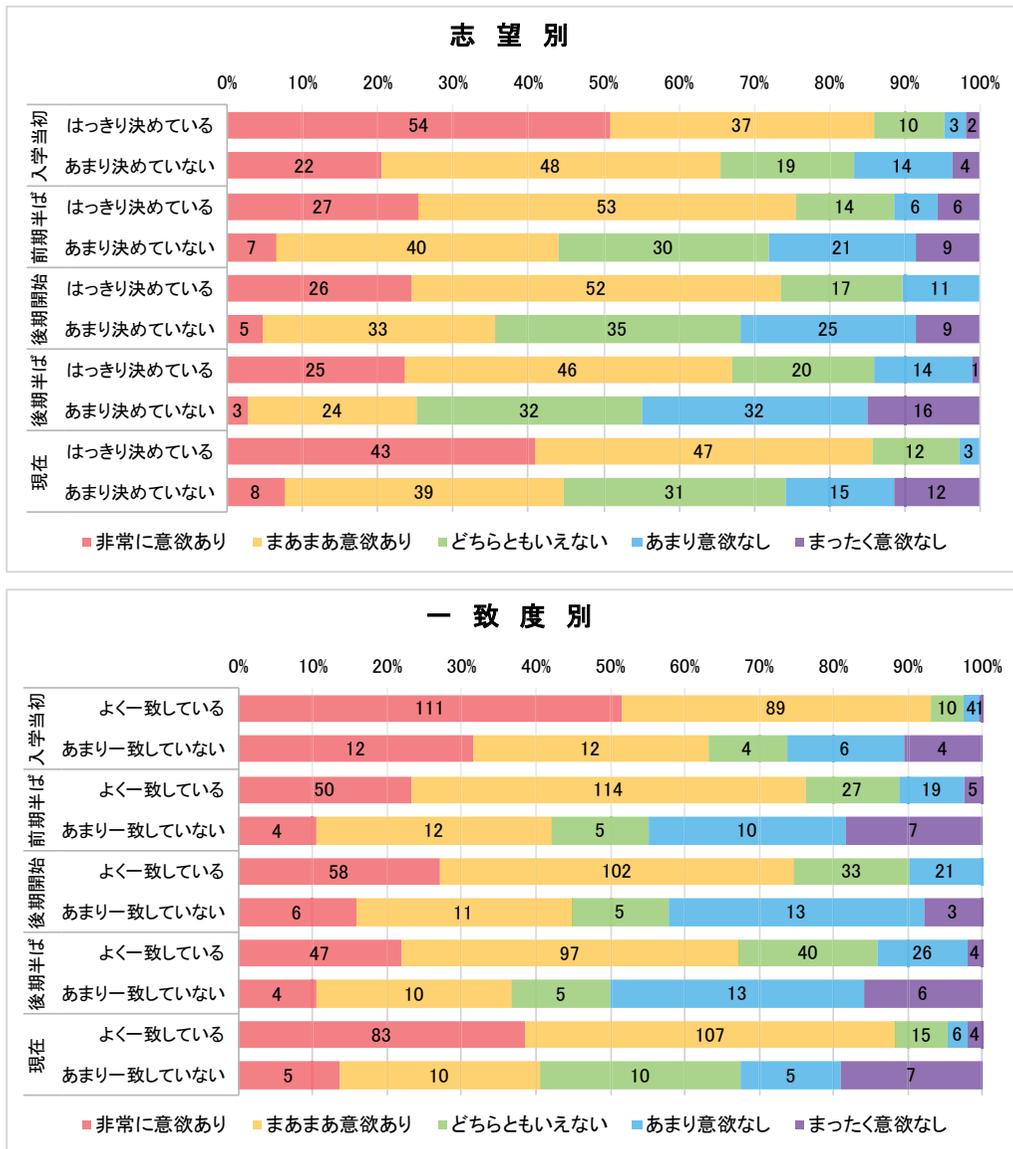


図9は昨年の意欲分布と今年の分布を比較して表示している。明確な差が入学当初に表れている。つまり昨年は「非常に意欲あり」が61%を占めたのに、今年は38%に過ぎない。

<図10 学習意欲の変化 上：志望別 下：一致度別>



Q.04で「はっきり決めている」と「あまり決めていない」の区分と、Q.06で「よく一致している」と「あまり一致していない」の区分で、学習意欲の変化を表示した。それぞれ志望意識の有無、希望分野と専門分野の一致度が、学生の学習意欲にどの程度の影響を与えているかを検討するためである。

入学後のどの時期においても、志望意識の有無により学習意欲に明確な差がでていいる。一致度の良否においても学習意欲の差は明白である。特に、「あまり意欲なし」、「まったく意欲なし」の比率が志望意識や一致度が悪い場合は大きく増加する。先に懸念したように、志望 → 学習意欲の悪循環を示す結果である。後述するように、学習意欲の低下は大学生活全般に波及することであり、今後とも注視して対策を講じていく必要がある。

5. 大学教育での向上感

入学後1年間の大学での授業や活動を経て、学生が自己能力の向上についてどのような意識をもっているかをいくつかの要素能力について質問した。ここで「専門知識の向上」は、全学共通科目や教養教育の範囲ではないので除外し、それ以外の「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」、「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」、「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」、「自ら考え、主体的に行動する能力」、「英語の能力」の5つの能力について Q.12~Q.16 で尋ねた。これらは多くの学部のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに謳われている項目であることから、学生が卒業するまでに「専門知識の向上」を含めて高い向上感を得られることが、教育効果の検証として重要となる。

Q.12 入学後1年間の授業を受けて、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.13 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.14 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.15 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.16 1年間で、あなたの英語の能力はどの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

<図1-1 大学教育での向上感 各要素別>

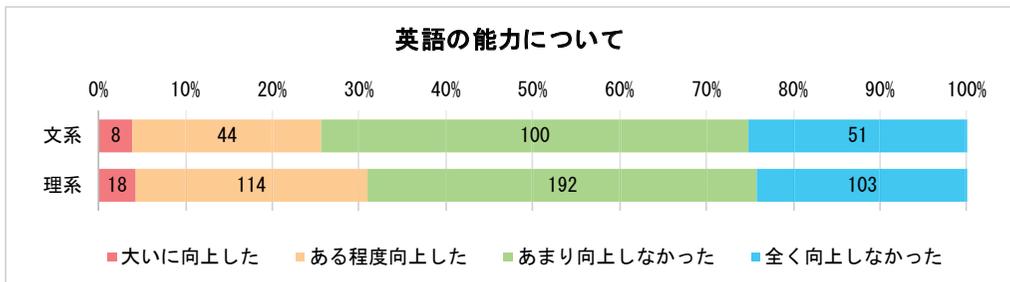
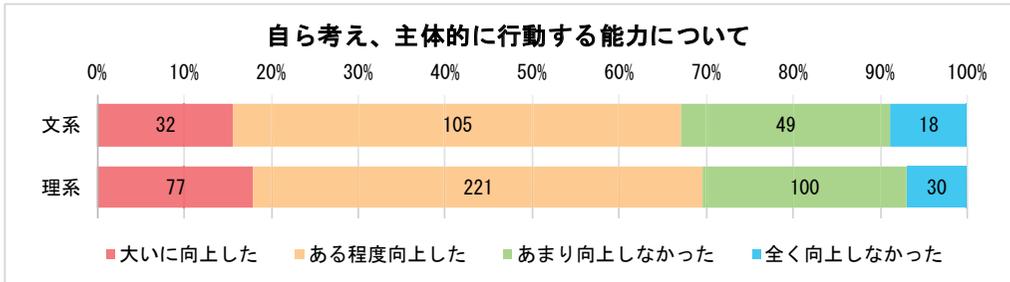
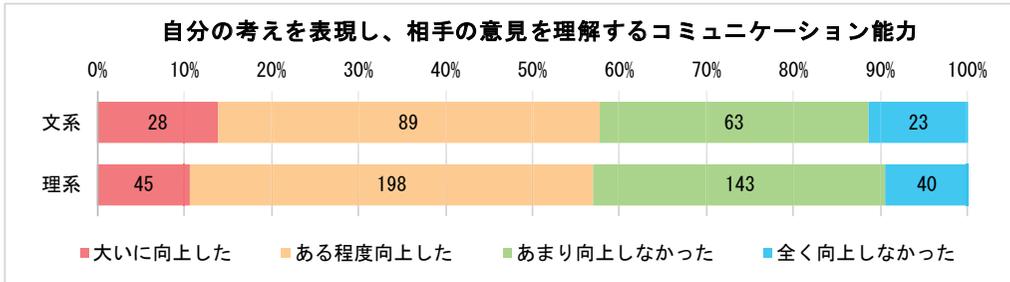
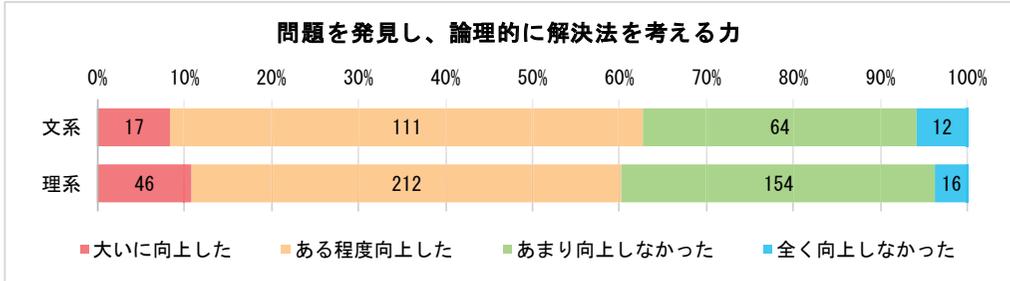
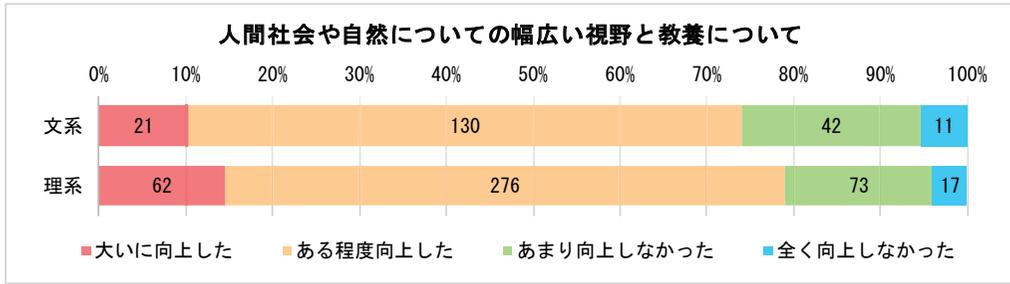


図 11 は各要素能力について文系、理系別の回答比率を図示している。概観すると、「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見の比率は、

「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」：平均約 75%

「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」：平均約 65%

「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」：平均約 60%

「自ら考え、主体的に行動する能力」：平均約 75%

「英語の能力」：平均約 30%

であった。教養・共通教育としては、「幅広い視野と教養」と「主体的能力」の向上感が高いことは良い結果であるが、2016 年度入学生から E 科目の改革を進めているにも関わらず「英語能力」について向上感が低いことは残念な結果となっており、さらなる検討が必要であることを示唆している。

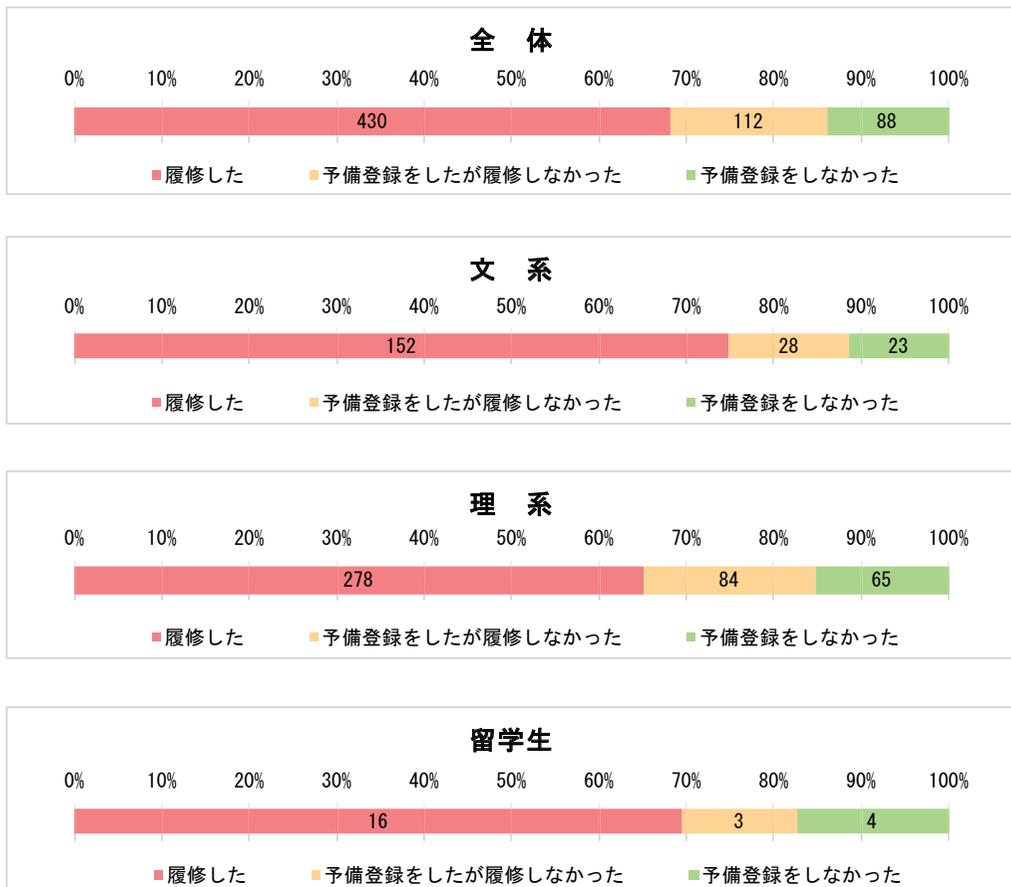
6. ILAS セミナーの受講

本年度より、ILAS セミナーに関する質問を、2 回生進級時アンケートに追加した。1998 年度に始まる少人数ゼミは、開始以来開講数が大幅に拡大して現在の ILAS セミナーに至っている。ILAS セミナーは、主に新入生を対象に、「ILAS セミナー」、「ILAS Seminar-E2」、「ILAS セミナー（海外）」の 3 種類を開講しており、各学部・研究科・研究所・センター等の教員が、Face to Face の親密な人間関係の中で、様々なテーマを扱った少人数ゼミナール形式の授業として企画され、入学当初の重要な初年次教育と位置づけられている。2016 年度においては、282 科目が開設され、受講定員 2,820 名、受講申し込み者数 2,624 名、受講許可者数 2,277 名であった。入学者の約 76% がいずれかの科目を受講している。入学者に対する受講申し込み率、受講決定率は開講科目数の増加とともに向上したものの 86% 前後で停滞しており、その理由を調査して今後の改善策を検討することが目的である。

Q.17 1 回生で ILAS セミナーを履修しましたか。

①履修した ②予備登録をしたが履修しなかった ③予備登録をしなかった

<図 1 2 ILAS セミナーの受講>

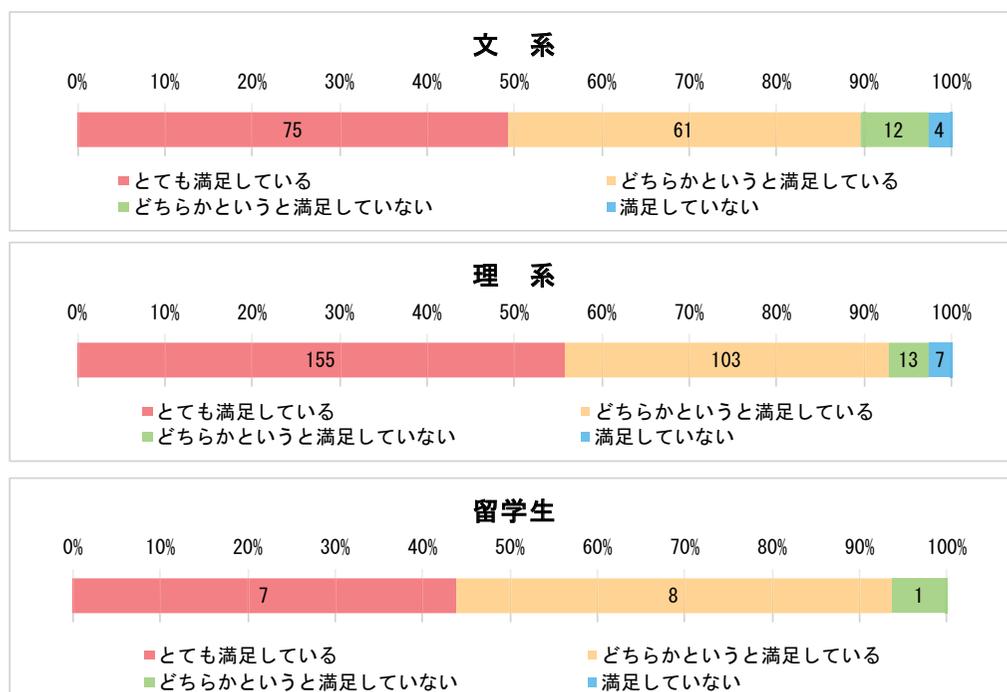


Q.17 では、受講の有無を尋ねた。「ILAS セミナー」では少人数ゼミという性格上、最小 5 名から最大 15 名までの定員を設けている。第 3 希望までの予備登録を行い、抽選により履修許可を出している。全体の 18% が予備登録をしたのに履修していない。また 14% が予備登録そのものをしなかった。文系と理系を比較すると、理系の方が履修率が約 10% ほど低くなり、「予備登録をしたが履修しなかった」という回答が約 20% もあるという結果であった。その理由については Q.19 で問うことにする。

Q.18 Q.17 で「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している ②どちらかという満足している ③どちらかという満足していない
④満足していない

< 図 1 3 ILAS セミナー履修者の満足度 >

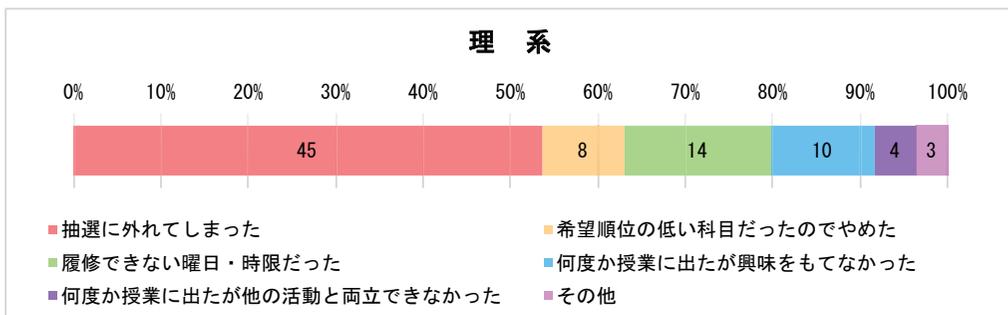
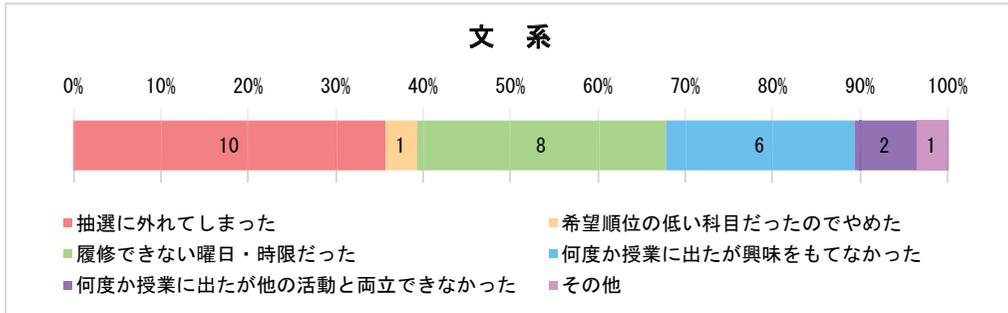


Q.18 では、ILAS セミナーを履修した学生の満足度を尋ねた。図に示したように、「とても満足」と「どちらかという満足」を合わせると約 90% の学生が学習内容に満足しているという結果である。

Q.19 Q.17で「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった ②希望順位の低い科目だったのでやめた ③履修できない曜日・時限だった
 ④何度か授業に出たが興味をもてなかった ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった
 ⑥その他（記述回答）

<図14 ILASセミナー：予備登録したが履修しなかった理由>



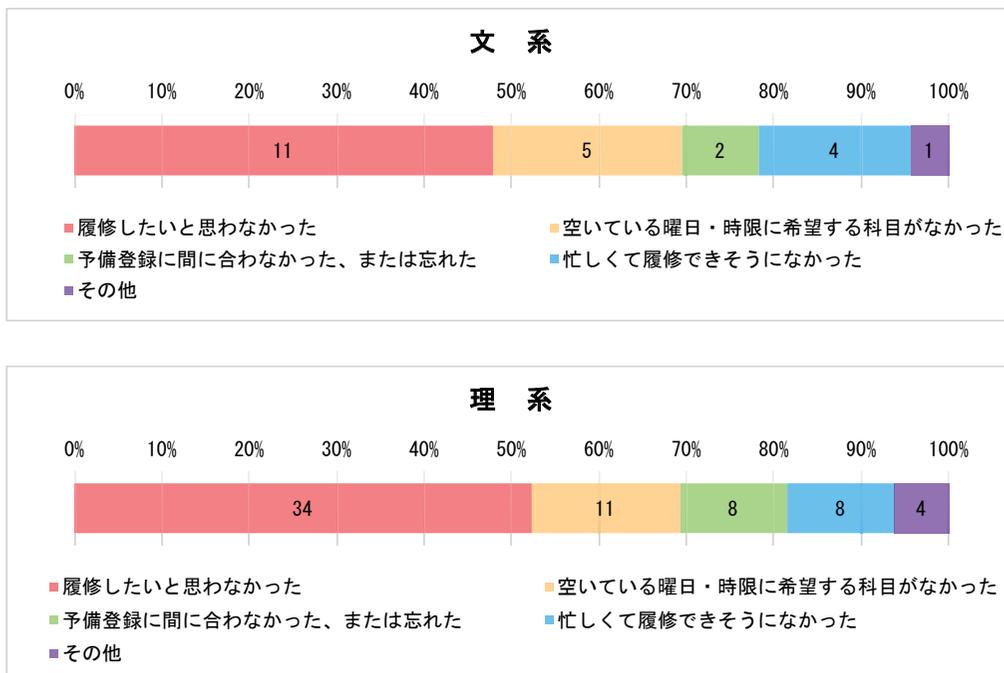
この設問で「予備登録をしたが履修しなかった」理由を問うた。その結果、理系では約半数の学生が「抽選に外れてしまった」ことを理由に挙げた。Q.17で理系の履修率が文系と比較して減少（文系：75%、理系：65%）した理由はおそらくこの点にある。理系学生の好む科目数が学生数に対して少ないため競争率が上がっている、あるいは理系学生にこそ人社系セミナーの受講をもっと推奨すべきなど、理由に応じた対策を考える必要がある。348名の抽選外れが出た2017年度の状況（5名定員41科目中30科目で定員オーバー、当選者のうち第二希望当選者236名、第三希望当選者165名）を基に直ぐに適応できる策として、ILASセミナーの最低定員を5名から6名に増やす、予備登録の希望候補を3科目から4科目に増やして抽選する等の具体策が考えられる。

次に多い理由は「履修できない曜日・時限だった」であるが、この点については他の科目との重複を避けるため、2016年度からILASセミナーを前期5限開講に設定したことにより、かなり解消されたはずである。しかしなお第2位の理由であることから、1回生のカリキュラムの過密に原因があるとみるべきである。

Q.20 Q.17で「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかった理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった
- ②空いている曜日・時限に希望する科目がなかった
- ③予備登録に間に合わなかった、または忘れた
- ④忙しくて履修できそうになかった
- ⑤その他（記述回答）

<図15 ILAS セミナー：予備登録をしなかった理由>



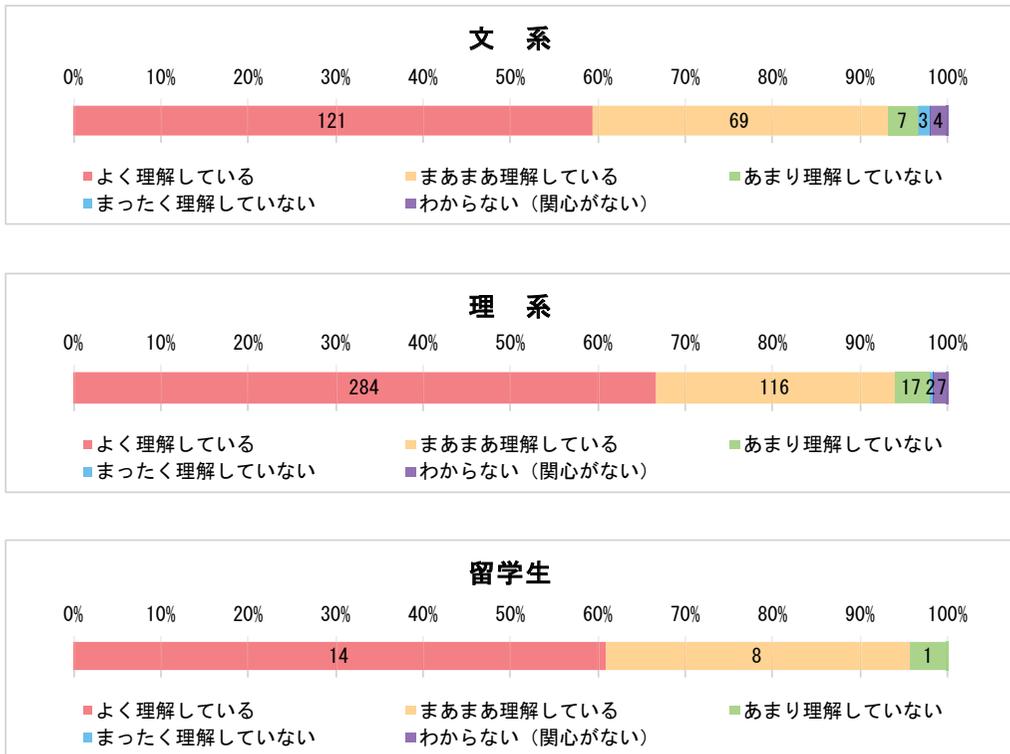
「予備登録をしなかった」学生に理由を尋ねた結果、文・理を問わず約半数の学生が「履修したいと思わなかった」と答えている。Q.17で予備登録をしなかった学生の比率が全体の14%であったことを考慮すると、その半数なので、入学者の約7%はILASセミナーそのものにも興味をもっていないことになる。

7. 履修動向と成績（単位、GPA、TOEFL ITP）

Q.21 前期・後期の各学期の中間に「履修取り消し期間」がありますが、これは単位を取得する意志がなくなった人が不受験になり GPA が低くなることを防ぐために設けられた制度です。このことを理解していますか。

- ①よく理解している ②まあまあ理解している ③あまり理解していない ④まったく理解していない
⑤わからない（関心がない）

<図16 履修取り消し 理解度>

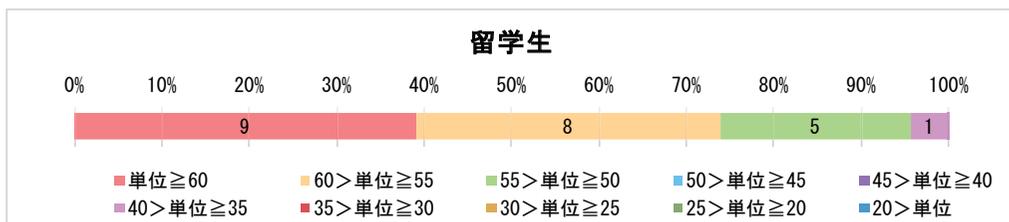
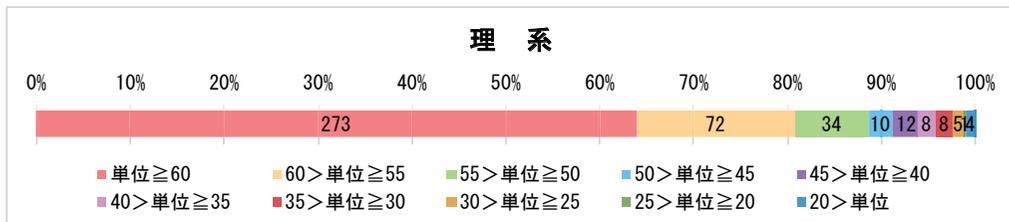
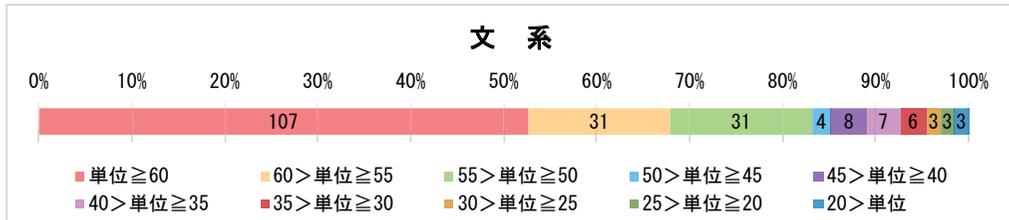


京都大学でも全学として GPA 制度が導入されているが、導入に際して、前期・後期とも学期半ばに履修取り消し期間が設けられた。この趣旨がどの程度学生の間で理解されているかを尋ねた。この図に示したように「よく理解している」、「まあまあ理解している」学生は 90%を超えており、制度に対する理解は浸透していると判断できる。

Q.22 あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

- ①単位 \geq 60 ②60>単位 \geq 55 ③55>単位 \geq 50 ④50>単位 \geq 45 ⑤45>単位 \geq 40 ⑥40>単位 \geq 35
 ⑦35>単位 \geq 30 ⑧30>単位 \geq 25 ⑨25>単位 \geq 20 ⑩20>単位

<図17 取得単位>



単位の実質化の議論において、授業時間ならびに予習・復習・課題等に要する授業外学習時間を十分に確保することが重要である。大学設置基準では2単位授業1コマにつき4時間の授業外学習時間が求められており、そのためには1日に学習する授業コマ数は適切に抑制される必要がある。本学では全学共通科目にCAP制を導入して、多くの学部が1学期34単位（総人は20コマ）を上限としている。これに加えて学部により専門基礎科目の履修が課せられている。この設問では1回生の年間取得単位数を調査した。文系学部では60単位以上を取得した学生が50%、理系学部では60%以上もおり、1回生で過剰な単位を取得することが常態化していると言える。本学の多くの学部で卒業要件となっている138~156単位（大学設置基準では124単位）と比較して、本学の1回生は明らかに単位の取り過ぎ状態にある。これは単位の实質化の要請からも、また標準修業年数4年という教育体系から見ても異常な状態であり、早急に改善するための対策を取る必要がある。

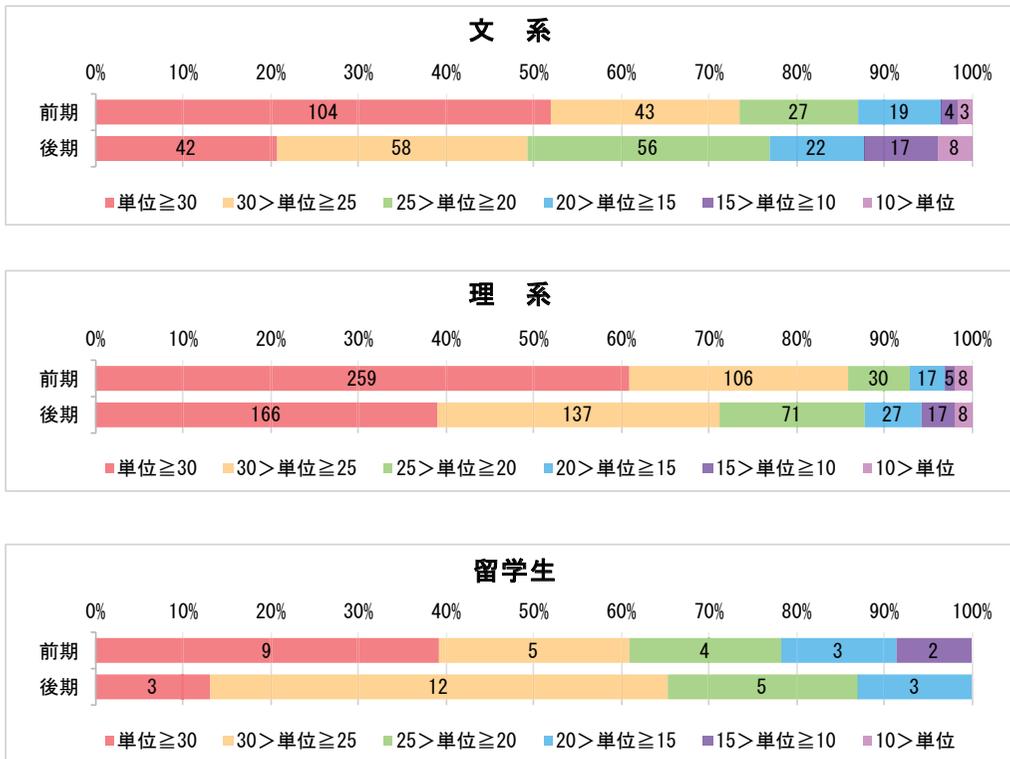
Q.23 Q.22 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位≧30 ②30>単位≧25 ③25>単位≧20 ④20>単位≧15 ⑤15>単位≧10 ⑥10>単位

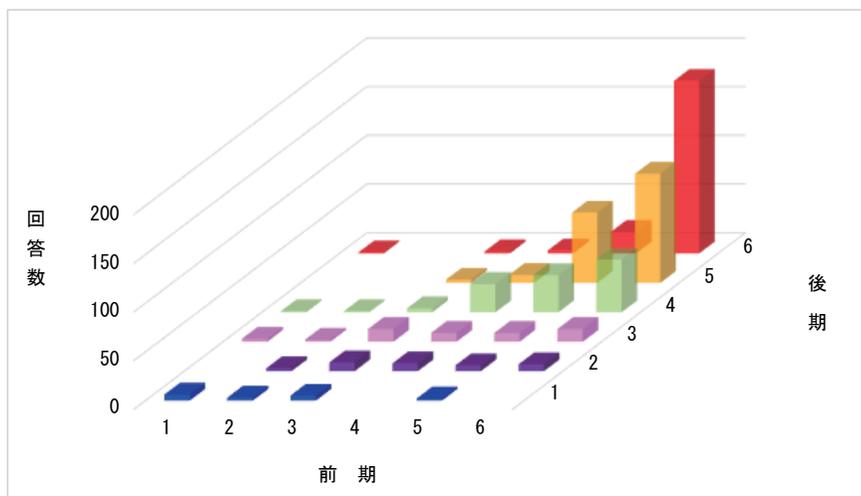
Q.24 Q.22 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位≧30 ②30>単位≧25 ③25>単位≧20 ④20>単位≧15 ⑤15>単位≧10 ⑥10>単位

< 図 1 8 全学共通科目の取得単位 >



<図19 全学共通科目の取得単位・前後期の相関>



※グラフの数値は以下のとおりとする。

「単位 \geq 30」を6、「30>単位 \geq 25」を5、「25>単位 \geq 20」を4、
「20>単位 \geq 15」を3、「15>単位 \geq 10」を2、「10>単位」を1

Q.22 に続けて、取得単位の内の全学共通科目の単位数を前期、後期に分けて調査した。

図18で文系、理系を比較すると理系の方が取得単位数の多い学生比率が高い。全体として、前期と比べて後期の履修は少なくなる。

図19では、前期・後期の単位取得数の相関を見ている。意外なことに、前期に多くの単位を取得した学生は、後期において抑制することなく、さらに多くの単位を取得する傾向にある。同様に前期に25単位程度とほどほどに取得した学生は後期においてもほどほどに取得する傾向にある。学生の個性の問題かも知れないが、各学部の1回生カリキュラム、履修指導、CAP制度の適正化により是正していく必要があるように思われる。

なお、取得単位数が想定を上回ったため、質問する単位数の区分けが不適切であることが分かった。外国語科目の単位が2単位化されCAP制度も34単位まで緩和されたことが理由の一つと上げられる。より正確な実態を把握するためには、次年度のアンケートではさらに上位区分を設けて質問しなければならない。

Q.25 1回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

Q.26 1回生の間に単位を取得した「自然科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

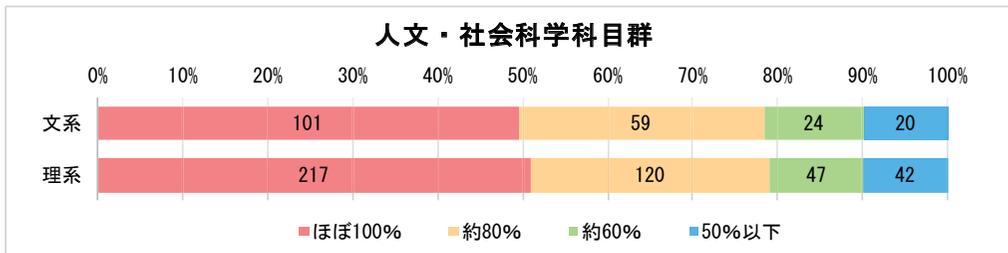
Q.27 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

Q.28 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の初修外国語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

<図20>



4科目群（「人文・社会科学科目群」「自然科学科目群」「外国語科目群・英語」「外国語科目群・初修外国語」）の授業出席率を文系、理系別に記載した。実際に出席回数を計測したのではなく学生本人の意識による集計であることに留意されたい。図20は人文・社会科学科目群の出席率を示したものである。授業に付いていくためにはやはり「80%以上」の出席率が必要と考えるが、平均的には全体の80%程度の学生が該当している。

<図21>

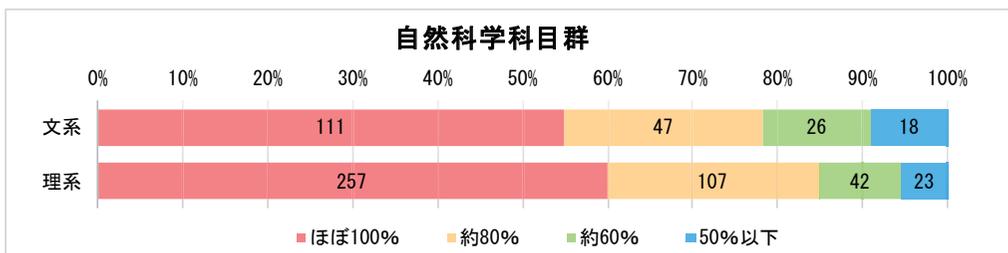
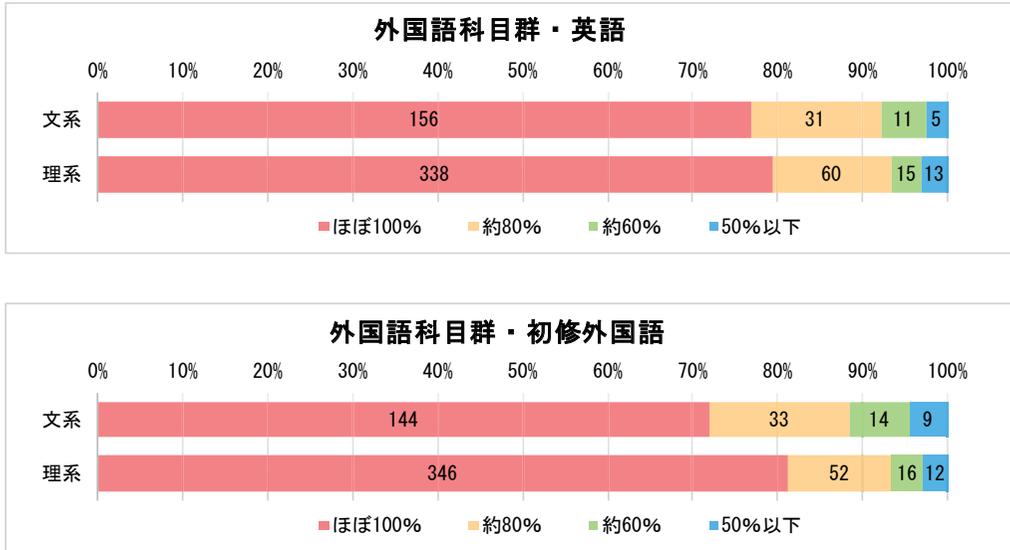


図 20 と同様に、「自然科学科目群」について尋ねたものがこの図 21 である。結果は図 20 とほぼ同じである。

<図 2 2 上：英語、下：初修外国語>



英語科目と初修外国語科目の出席率は高く、「ほぼ 100%」と回答した学生の割合は 70%を超えており、「80%以上」では全体の 90%程度になっている。

4 科目群で比較してみると、語学科目の出席率は人文社会科目群と自然科学科目群の出席率よりも明確に高い。出席点検や授業内での応答が求められる語学との授業形態の差が反映されているものと思われる。

Q.29 あなたの 1 回生（前期＋後期）終了時の GPA はどのレベルですか。1 回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください（**非公開**）。

- ①GPA \geq 4.0 ②4.0 > GPA \geq 3.5 ③3.5 > GPA \geq 3.0 ④3.0 > GPA \geq 2.5 ⑤2.5 > GPA \geq 2.0
 ⑥2.0 > GPA \geq 1.5 ⑦1.5 > GPA

Q.30 あなたが 1 回生後期（2016 年 12 月）に受けた TOEFL ITP のスコアはどのレベルでしたか。（**非公開**）

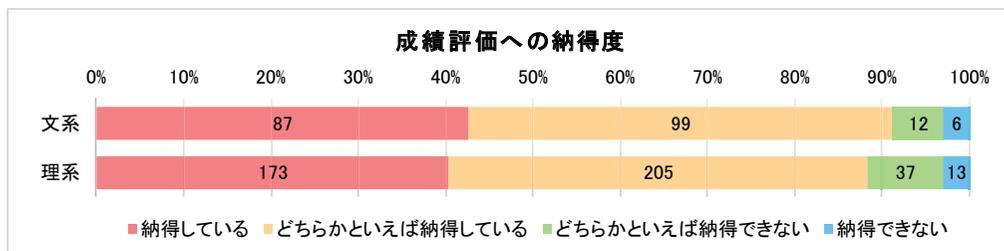
- ①スコア \geq 550 ②547 \geq スコア \geq 503 ③500 \geq スコア \geq 450 ④447 \geq スコア

8. 成績評価への納得度

Q.31 1 回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします：全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している ③どちらかといえば納得できない
④納得できない

<図 2 3 >



成績評価の納得度については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせると、肯定的な回答をした学生はほぼ 90% になっており、納得度は高いと言える。

<表 3 >

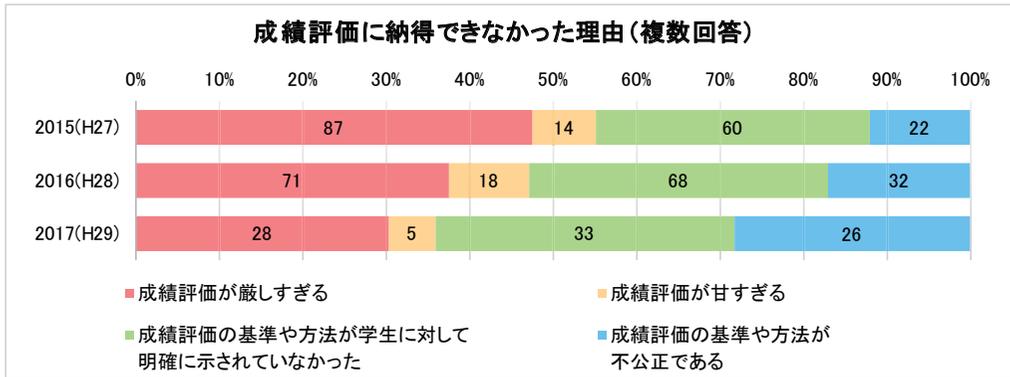
	2005	2016	2017
納得している	39%	46%	41%
どちらかといえば納得している	46%	43%	48%
どちらかといえば納得できない	10%	8%	8%
納得できない	5%	3%	3%

この統計を取り始めた初期の頃、2005（平成 17）年、昨年との比較をするために、回答における各項目の百分率を表に示した。上述したように「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせると、最近では毎年 90% 程度を維持している。

Q.32 Q.31で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものにチェックをつけてください。

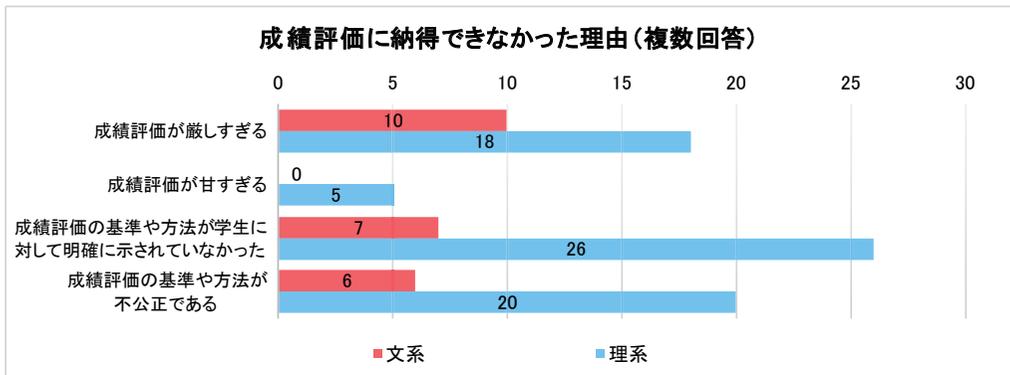
- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない
 ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

<図24>



Q.32では成績評価に納得できない理由を尋ねた。この質問は毎年継続して質問している項目である。複数回答を可能にしているので、全回答における①～④の比率を図示している。3年前の2015年度からのデータと合わせて変化を見ると、①の「厳しすぎる」の割合は次第に減る一方、④の「不公正」と感じる学生の割合が増加している。推測であるが、GPAの導入で成績に対する関心が高まり、相対評価としての明確さ、公平さを求める意見が強くなっているのではないだろうか。ただし、回答全体の90%の学生は納得している」と答えており、この項については回答者のうち約10%の意見であることに留意して判断する必要がある。

<図25>



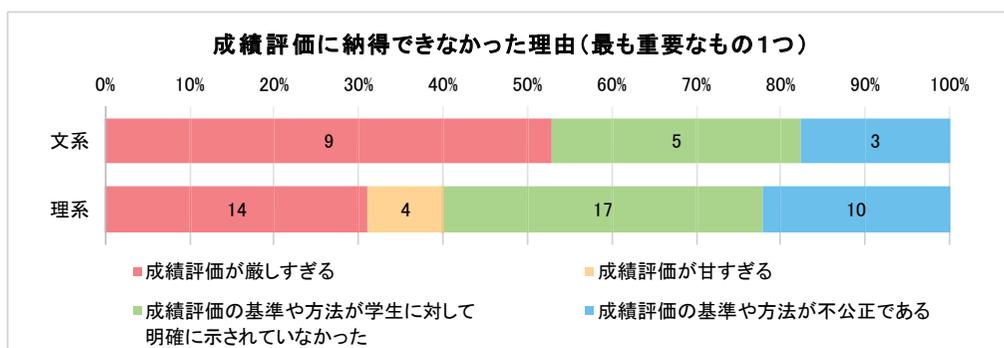
この図では文系と理系で回答度数を単純に表示している。文系学生では①の「成績評価が厳しすぎる」が最も多く、次いで③「基準や方法が不明確」が多い。この傾向は毎年類似している。一方、理系学生で

は、③「基準や方法が不明確」が多く、次いで④「基準や方法が不公正」が多くなる。上述したように相対評価に対する関心が理系の学生の方により強く表れている。コース分けや配属などで成績評価が用いられることが理系では多いためと推測される。

Q.33 Q.32 で選んだもののうち、最も重要なもの1つを選択してください。

①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない
 ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

<図26>



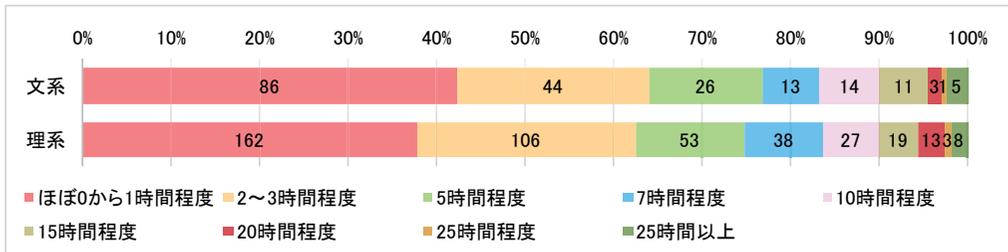
納得できない理由の最重要項目として選ばれた項目がこの図である。先に述べたように、文系学生では①の「成績評価が厳しすぎる」が最も多く、一方、理系学生では、③の「基準や方法が不明確」が最も多い。

9. 学生生活

Q.34 平均して1週間に何時間程度、運動（スポーツ、散歩、ジョギング、サイクリング等）をしていますか。

- ①ほぼ0から1時間程度 ②2～3時間程度 ③5時間程度 ④7時間程度 ⑤10時間程度
⑥15時間程度 ⑦20時間程度 ⑧25時間程度 ⑨25時間以上

<図27>



この質問では、1週間に運動する時間を尋ねた。結果を図示したが、文系、理系を問わず約40%の学生は1時間以下とほとんど運動をしていない。18～19才という年齢を考えるとあまりに少ないことに驚く結果である。約20%の学生は週2、3時間、つまり一日に20分程度の運動をしている。週7時間以上の学生、約20%はおそらく体育系のサークルやクラブに入っている学生と思われる。

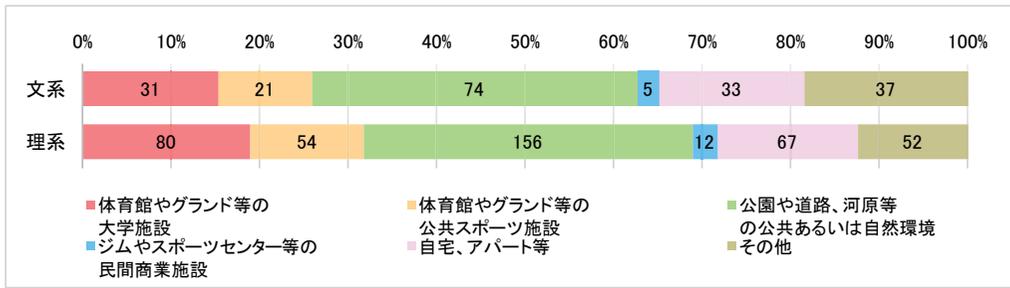
Q.35 あなたが運動をするとき、主にどこの場所を使用しますか。

- ①体育館やグラウンド等の大学施設 ②体育館やグラウンド等の公共スポーツ施設
③公園や道路、河原等の公共あるいは自然環境 ④ジムやスポーツセンター等の民間商業施設
⑤自宅、アパート等 ⑥その他

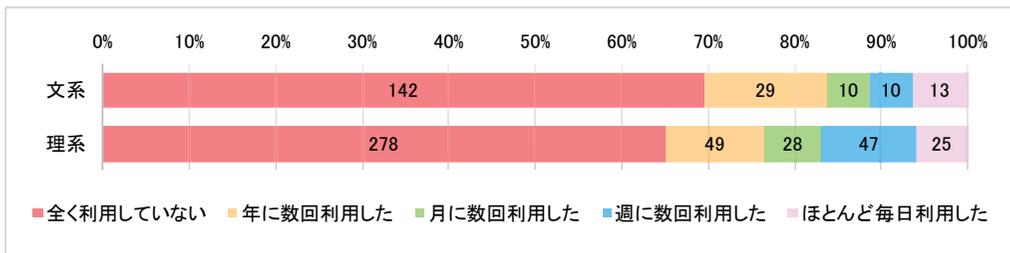
Q.36 この1年間で、授業以外に大学の体育館やグラウンドをどれくらい利用しましたか。

- ①全く利用していない ②年に数回利用した ③月に数回利用した ④週に数回利用した
⑤ほとんど毎日利用した

< 図 28 >



< 図 29 >

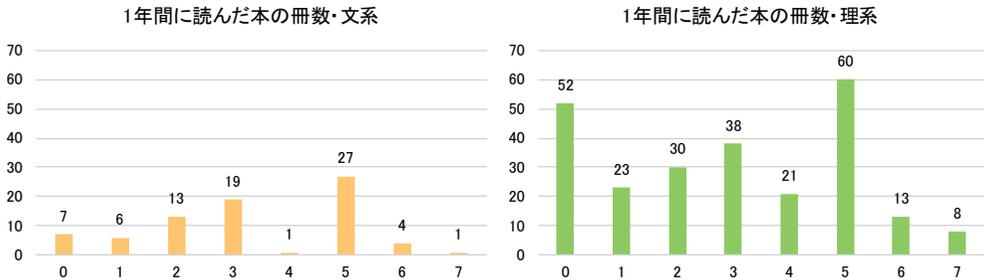


Q.35、Q.36 は、学生が利用する運動場所を調べる質問である。図 28 により約 40% は公園、道路、自然環境等の公共の場所、30% が運動施設、20% は自宅等になっている。しかし大学の施設を利用する学生の割合は、運動施設を利用する学生約 30% のさらに 2/3 以下にとどまっている。つまり全体からみると、18% 程度に過ぎない。

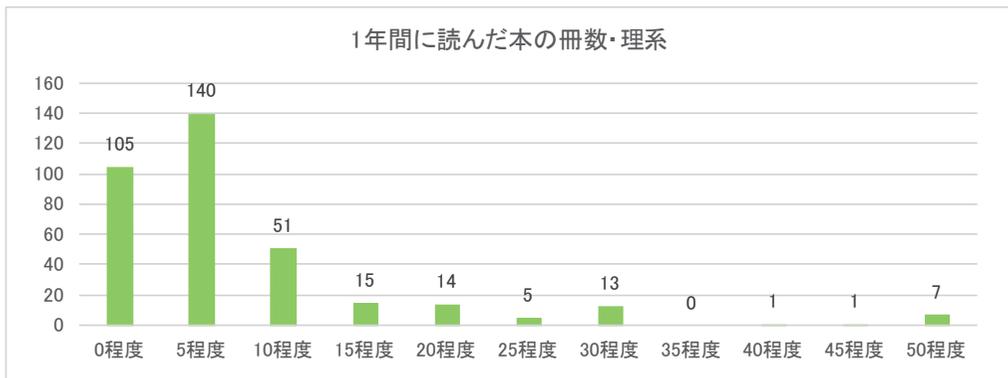
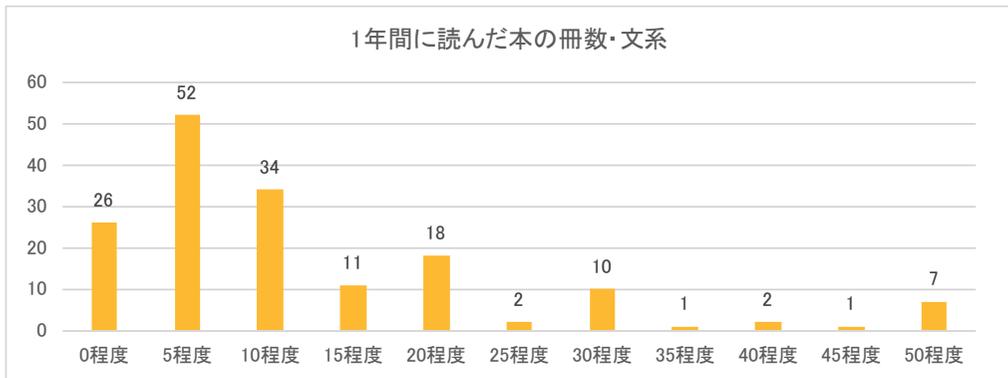
図 29 で見られるように、大学の体育館やグラウンドを全く利用しない学生が 70% であった。Q.34 で十分に運動している学生は全体の 20% しかないという結果と併せて考えると、施設整備が優先されてキャンパスの大半が建物で占められ、芝生地などのグリーン面積が本学では極めて少ないこと、体育館やグラウンドにおいても一般学生の運動の場として開放度が不足しているのではないかと、今回の調査結果には、学生の健康福祉の観点から大いに問題を感じる。

Q.37 この1年間に何冊の本を読みましたか。ただし、授業に用いる教科書や参考書、マンガは除きます。
 ※回答は整数で記入してください。単位の冊は不要です。

< 図 3 0 >



※50冊以上は省略



大学1回生で何冊程度の本を読んでいるかを調査した。ただし授業で使用する教科書や参考書、マンガを除いている。上段には7冊以下の少数冊子の学生の分布を、下段には50冊以下の回答を5冊刻みで図示した。全体の平均値をもとめると、文系では11.9冊、理系では7.8冊となり文系と理系で4冊の差があった。理系の平均値が下がる理由は、ゼロ冊の学生が多数いるためである。授業に関連する本以外は読

書をしないという学生が、理系には少なからずいることが特徴である。しかし文系学生でも、5冊程度をピークとする約半数の少読派は理系と同程度の冊数分布であり、10～20冊程度をピークとする約半数の多読派が平均値を押し上げているようである。

Q.38 1 回生後期の授業期間中のあなたの平均的な1週間（土曜、日曜を含む1週間=168時間）で、次のQ.38~Q.45の各項目に該当する活動時間を教えてください。平均的な平日と休日の合計を計算し、その合計がほぼ168時間になるように調整してください。

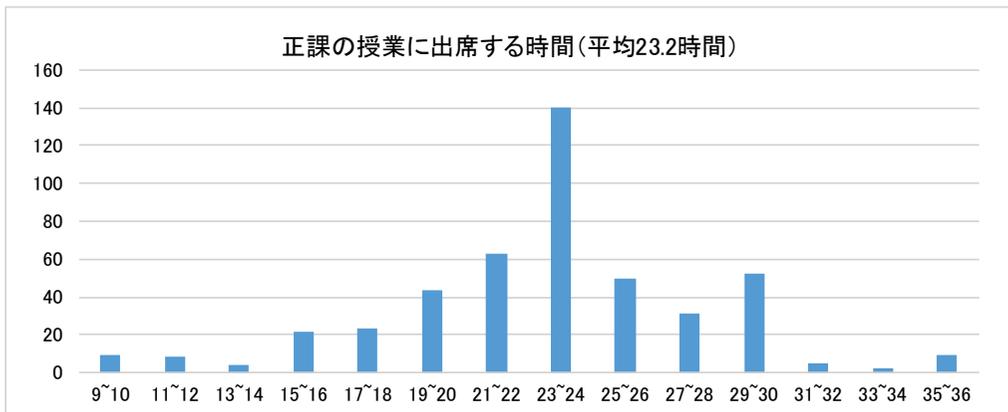
なお、活動時間の項目は、正課の授業、通学、クラブ・サークル等の課外活動、アルバイト、授業の予習・復習・レポート作成等、授業とは直接関係のない学習や読書、睡眠、その他です。

※回答は整数で記入してください。単位の時間は不要です。

< 正課の授業に出席する時間 >

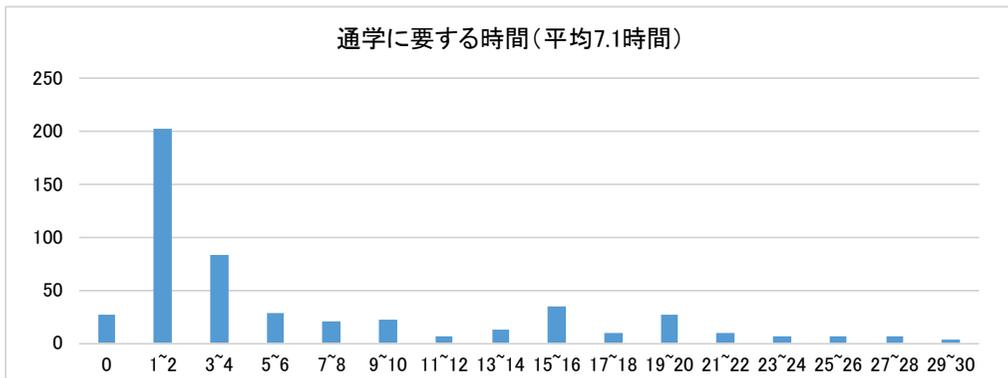
※Q45までのグラフ：少数点以下切り捨て、1時間以下は「0」に含む

< 図 3 1 >



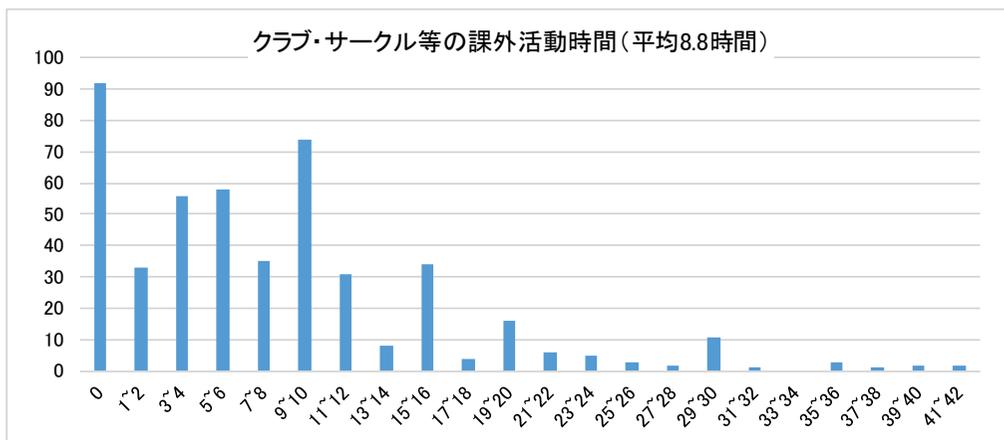
Q.39 < 通学に要する時間 >

< 図 3 2 >



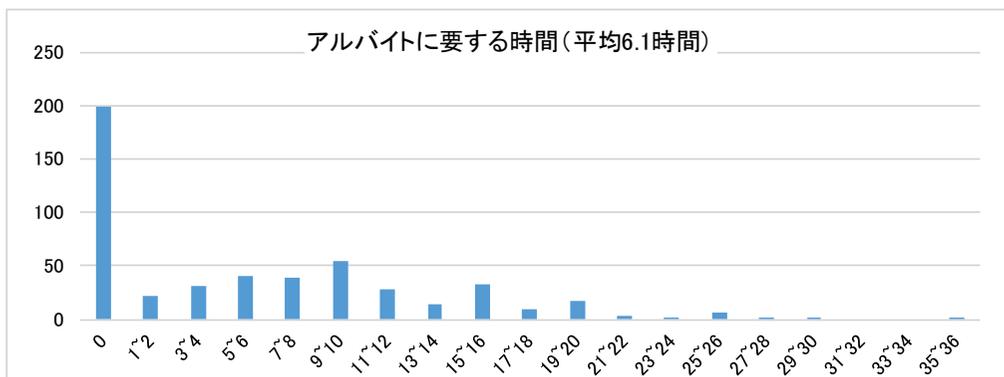
Q.40 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

<図33>



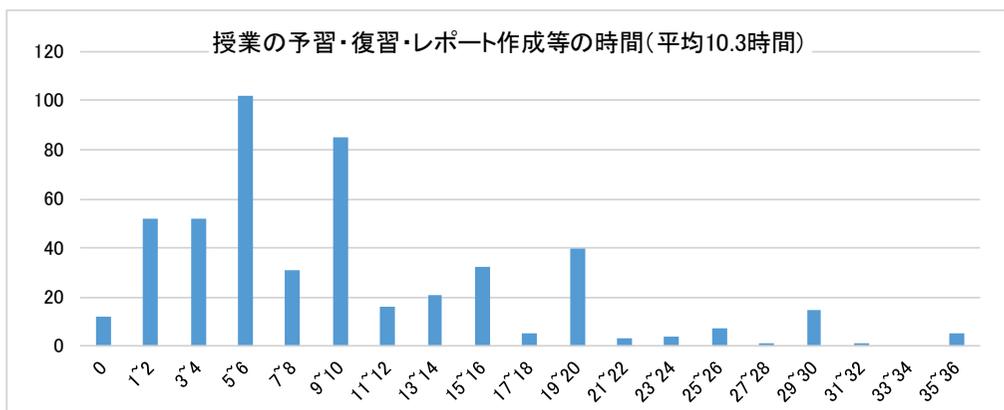
Q.41 <アルバイトに要する時間>

<図34>



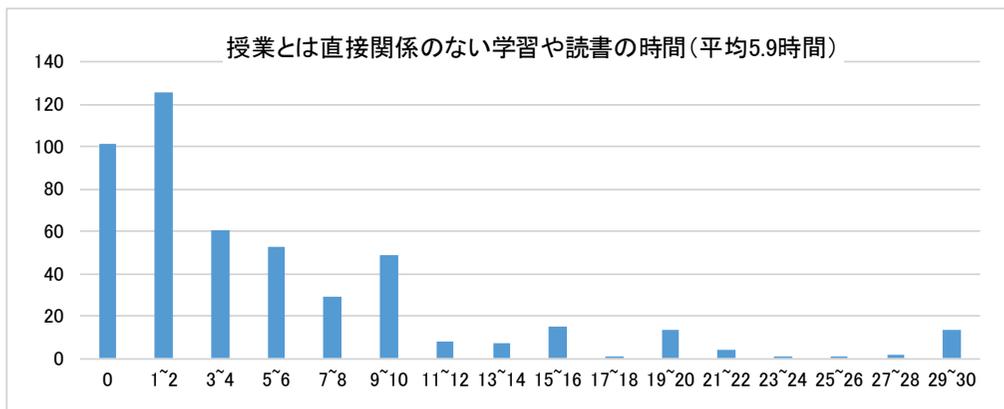
Q.42 <授業の予習・復習・レポート作成等の時間>

<図35>



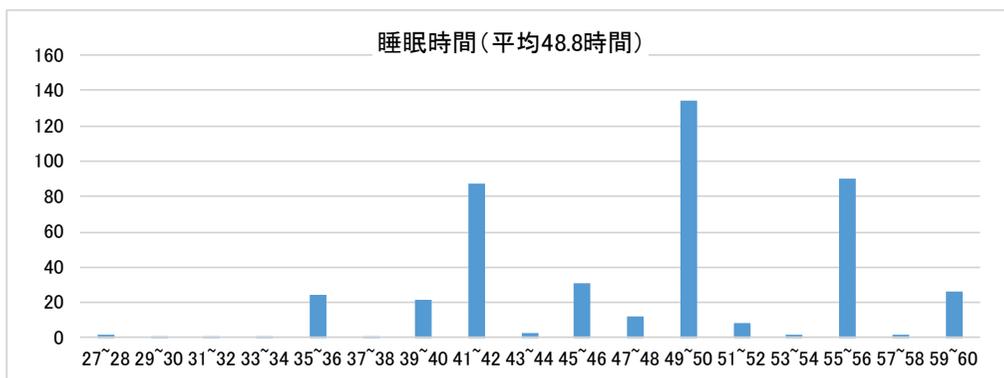
Q.43 < 授業とは直接関係のない学習や読書の時間 >

< 図 3 6 >



Q.44 < 睡眠時間 >

< 図 3 7 >



Q.45 < その他の時間 >

1 回生がどのように生活時間を配分しているか、学生生活の実態と学習行動との関連を Q.38~Q.45 の 8 項目の質問により調べた。

各項目について人数分布を図 31~37 に記載している。また、表 4 に全体、文系、理系での各項目平均値を示した。ここで、質問は学期中の平均的な 1 週間での時間配分を尋ねているので、平日に特有の正課時間や通学時間、休日に多いであろうアルバイト時間等については解釈に注意が必要である。回答のうち、かなりの数の回答において合計時間が週 168 時間にならず、±5%以上の誤差のあるデータは信頼性の観点から削除した。この表ではさらに項目ごとに図 31~37 の範囲に入らない値を異常値として削除している。次年度のアンケートでは、合計時間の不一致や異常値を防ぐ工夫が必要である。

<表4 1回生の学生生活時間/週>

	正課	通学	クラブ	バイト	予習・復習等	*	睡眠	その他
全体	23.2	7.1	8.8	6.1	10.3	5.9	48.8	52.6
文系	21.9	5.1	8.3	6.9	8.9	6.7	49.9	54.6
理系	23.8	8.1	9.1	5.8	10.9	5.5	48.3	51.6

* 授業とは直接関係のない学習や読書の時間

全体の平均値で見ると、

- ・正課授業出席時間の23.2時間は、平日平均にすると1日4.64時間、1コマ授業を1.5時間として1日3.1コマに相当している。1コマを2単位科目として換算すると年62単位となり、Q.22で過半数の学生が60単位以上取得していたことと整合している。文系と理系で比較すると約2時間の授業時間差があり、理系のカリキュラムの方がやや密になっていることを示している。
- ・通学時間については、10時間が片道1時間の通学時間に相当している。なぜか文系の学生の方が理系学生より通学時間が少ない。文系は約31分、理系約49分、全体平均としては、片道約42分の通学時間となっている。原因は不明であるが、理系学生の方に遠距離通学者が多い、文系学生はカリキュラムにより平日の通学回数が少ない等の理由が推測される。
- ・単位の実質化の議論でも着目され、かつ成績に影響するであろう授業時間外学習時間（授業の予習・復習・レポート作成等の時間）の項目では、文系8.9（1.8）時間、理系10.9（2.2）時間、全体平均10.3（2.1）時間という結果であった。（ ）内は平日のみ自宅学習としたときの1日当たり時間外学習時間である。大学設置基準は授業時間外学習時間として2単位授業1コマ当たり4時間の時間外学習を規程している。前述の1日3.1コマ授業が現実とすると、12.4時間（設置基準）が要求されることとなり、2.1時間（現実）とは大きな隔たりがある。設置基準が非現実的であるということは容易いが、それにしても3コマ授業で時間外学習時間2時間という現実の値は大学の授業のあり方を再検討する必要を示している。

その他の項目についてみると、

- ・クラブ・サークルの8.8時間が時間外学習時間に次いで多い。しかし分布図を見ると、ゼロ～数時間の学生と10時間以上の学生に2分化しており、平均値にあまり意味はない。
- ・同じことはアルバイトについても言える。分布図から分かるように、アルバイトをしていない学生が多数いる一方、アルバイトをしている学生群は10時間程度にピークをもつ分布になる。
- ・睡眠時間はほぼ7時間と健全である。
- ・不可解なことは、「その他」の時間が53時間と睡眠時間より長くなっている点である。この中には、食事や休憩、友人との交際、TV、ゲーム、スポーツ等々、さまざまな生活時間が考えられる。最近の1回生は多数の科目を履修して忙しい毎日を送っていると言われていたが、その割には学生生活を楽しむ余裕をまだ感じられる。なお、アンケートにおいて所要時間を計算・推定しやすい項目から順に尋ねたため、残りの時間が「その他」に集約されてしまったことも要因として考えられる。

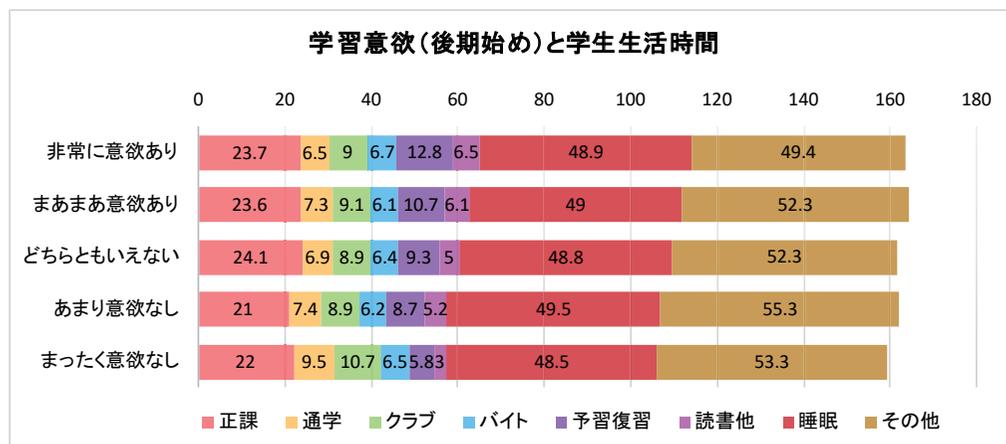
次に、Q.09「後期開始時の学習意欲」と学生生活との関連性を調べた。ここでも合計時間が週 168±5% 時間以内のデータのみを採用し、かつ項目ごとに図 31~37 の範囲に入らない値を異常値として削除している。このため各項目とも表 5 に記載した回答数より数件少ないデータを用いて平均値をもとめている。したがって、合計時間が 168 時間より若干少なくなっている。回答数があまりに少ない項目は、統計的な精度に欠くことに留意されたい。

<表 5 Q.09 後期開始時の学習意欲と学生生活時間>

	回答数	正課	通学	クラブ	バイト	予習・復習等	*	睡眠	その他
非常に意欲あり	51	23.7	6.5	9.0	6.7	12.8	6.5	48.9	49.4
まあまあ意欲あり	158	23.6	7.3	9.1	6.1	10.7	6.1	49.0	52.3
どちらともいえない	66	24.1	6.9	8.9	6.4	9.3	5.0	48.8	52.3
あまり意欲なし	46	21.0	7.4	8.9	6.2	8.7	5.2	49.5	55.3
まったく意欲なし	6	22.0	9.5	10.7	6.5	5.8	3.0	48.5	53.3

* 授業とは直接関係のない学習や読書の時間

<図 38 >



後期開始時の学習意欲と授業時間外学習時間（予習・復習・課題等）に明確な傾向が表れている。すなわち学習意欲の高い群ほど、時間外学習時間が長くなっている。単純に一方通行の因果関係ではなく様々な要素が複雑に作用しているが、上に指摘したように、時間外学習時間を延ばすことが学習成績の向上に繋がることは明白である。

学生の意欲に期待するのみならず、学習行動を喚起する工夫を授業に組入れることが、同じ正課授業時間を使いつつ学習効果を上げる有効な方法と思われ、今後の教育改善の方向性を示唆している。

なお、異常値として削除した回答の中には、正課時間の極端に少ない学生、睡眠時間が極端に多い学生がいた。本アンケートでは個人を識別しないが、事実であれば生活指導の対象とすべき学生である。

10. 学生の期待と実現度

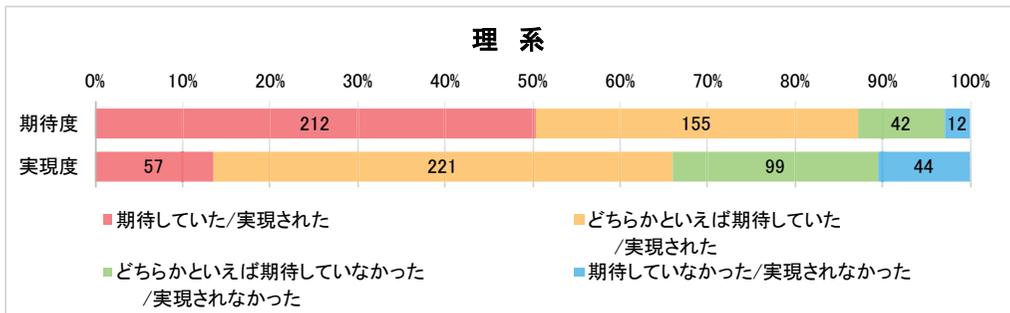
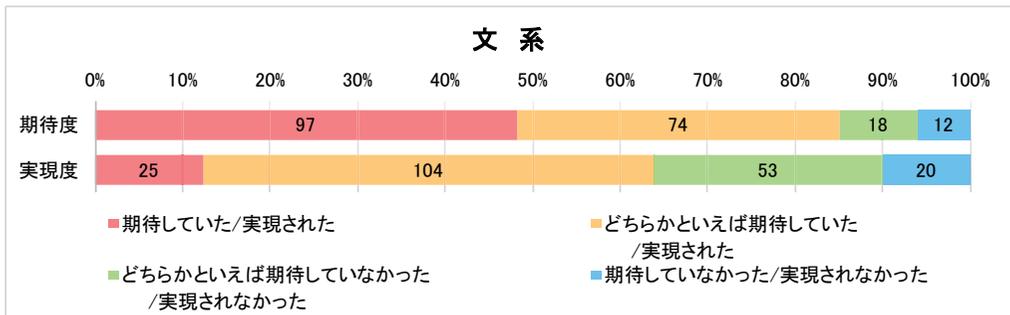
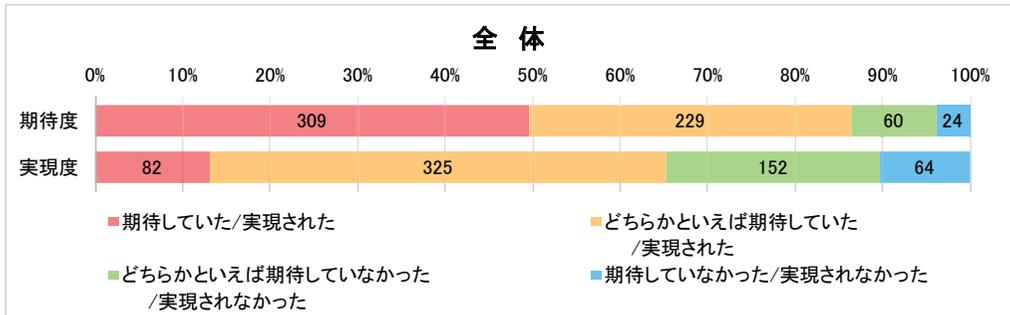
Q.46 Q.46～Q.59 までは、全学共通科目に関する7つの項目について、入学当初の期待度と、それに対する現在の実現度をお尋ねします：あなたは入学当初、全学共通科目において「専門以外の幅広い知識・教養」を得ることを期待していましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.47 Q.46 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

<図39 「専門以外の幅広い知識・教養」を得ることへの期待と実現度>



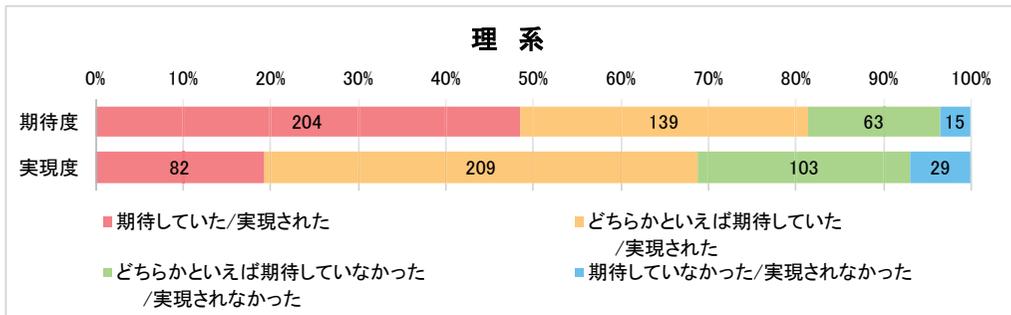
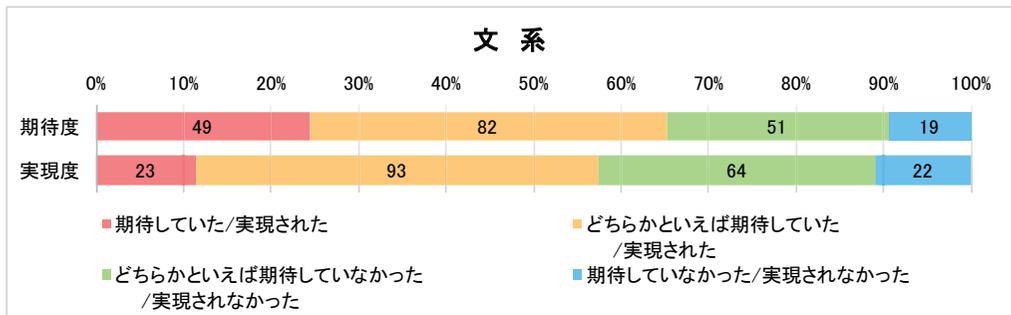
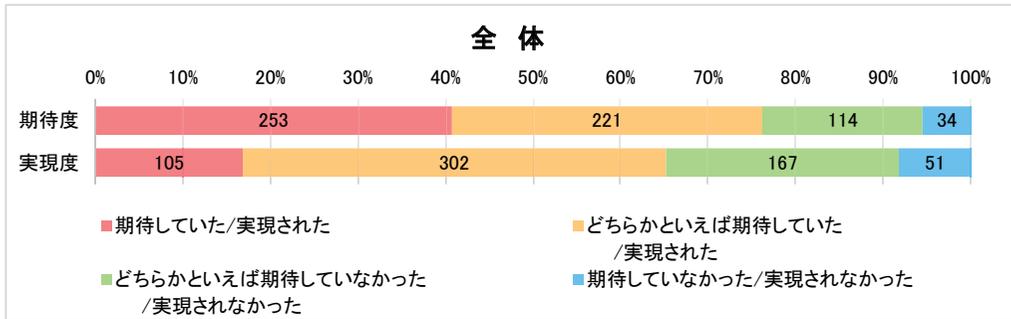
Q.48 あなたは入学当初、全学共通科目において「専門分野で基礎となる学力」を得ることを期待して
いましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.49 Q.48 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

<図40 「専門分野で基礎となる学力」を得ることへの期待と実現度>



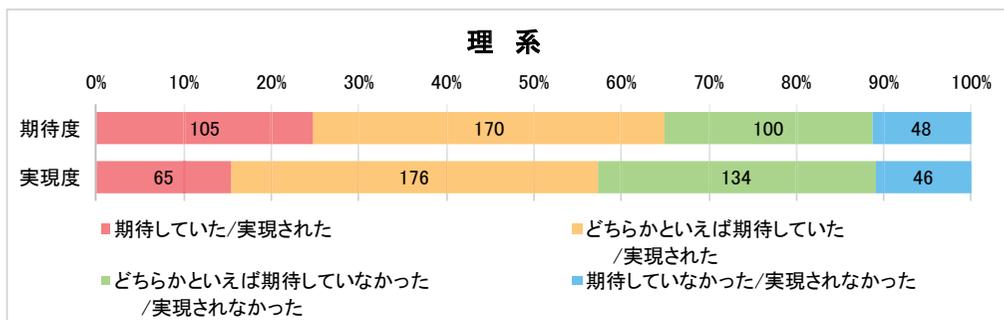
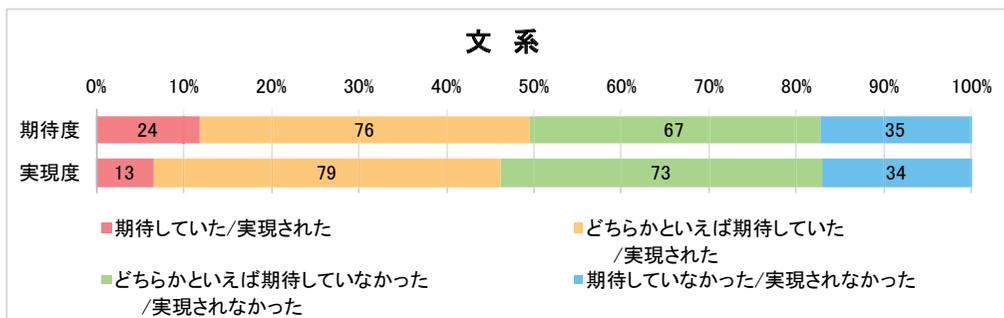
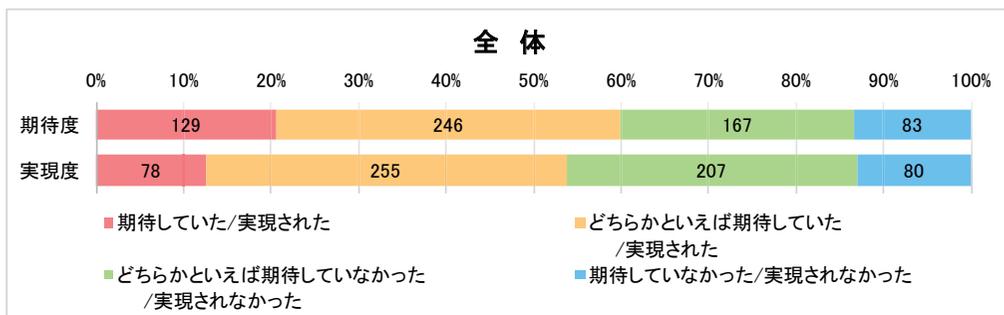
Q.50 あなたは入学当初、全学共通科目において「実用的な知識・技能」を得ることを期待していましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.51 Q.50 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

<図4-1 「実用的な知識・技能」を得ることへの期待と実現度>



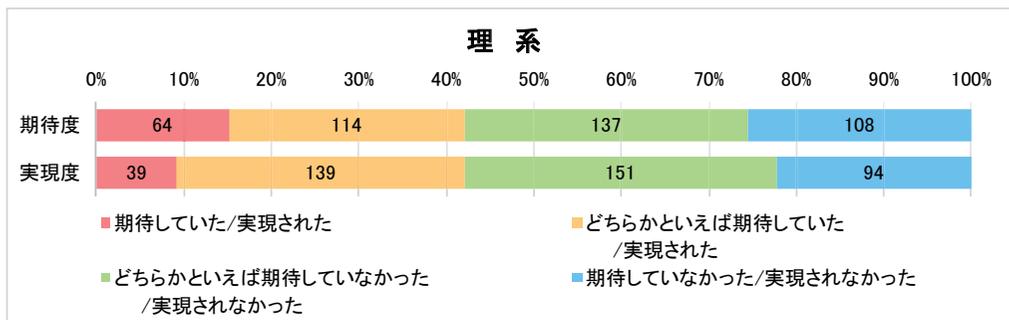
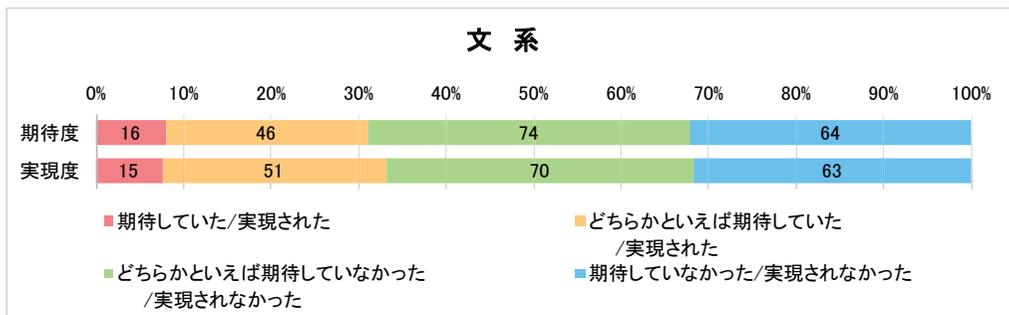
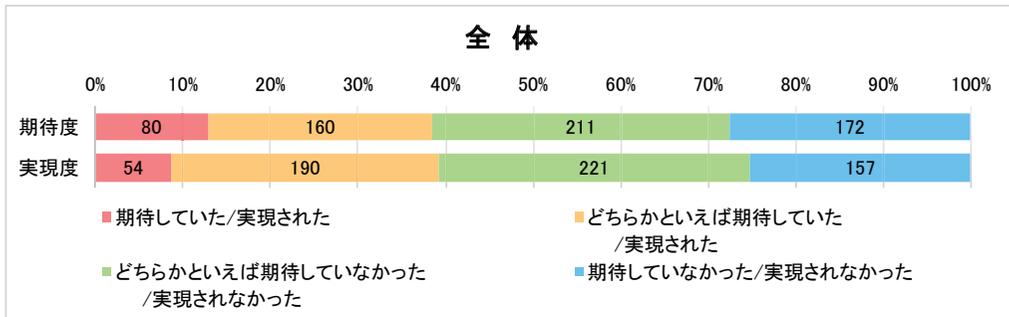
Q.52 あなたは入学当初、全学共通科目において「コミュニケーション能力」を得ることを期待していましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.53 Q.52 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

<図4.2 「コミュニケーション能力」を得ることへの期待と実現度>



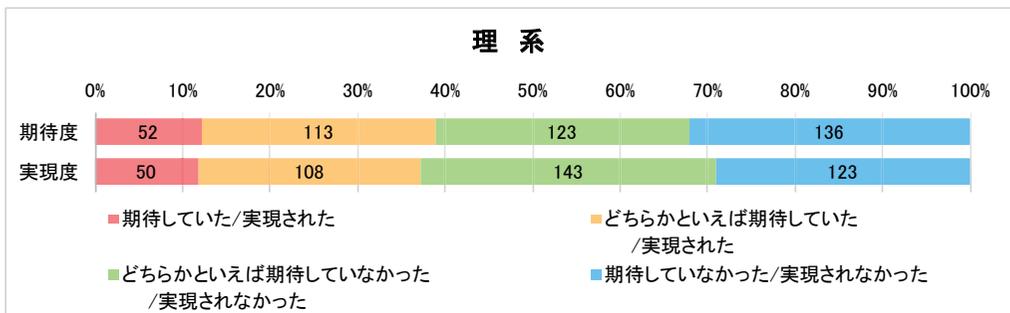
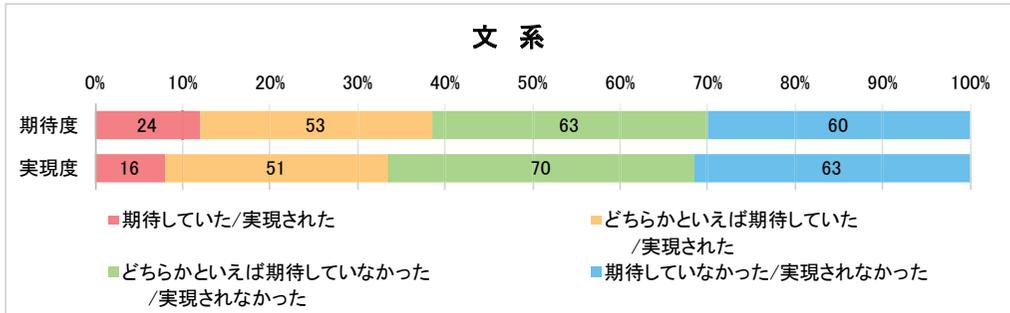
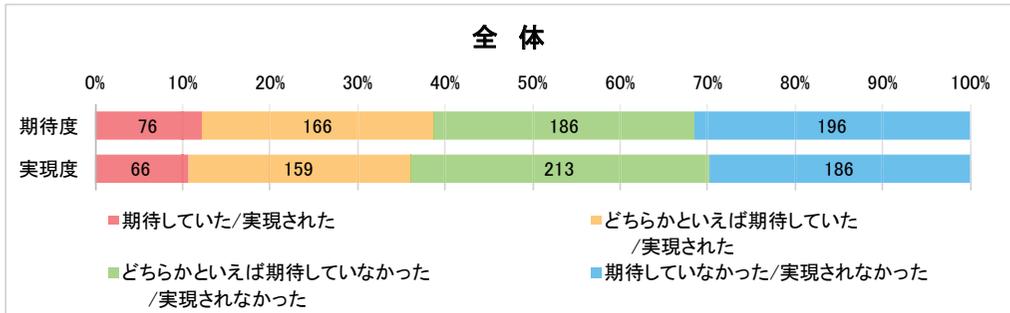
Q.54 あなたは入学当初、全学共通科目において「教員との交流」を期待していましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.55 Q.54 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

<図 4 3 「教員との交流」への期待と実現度>



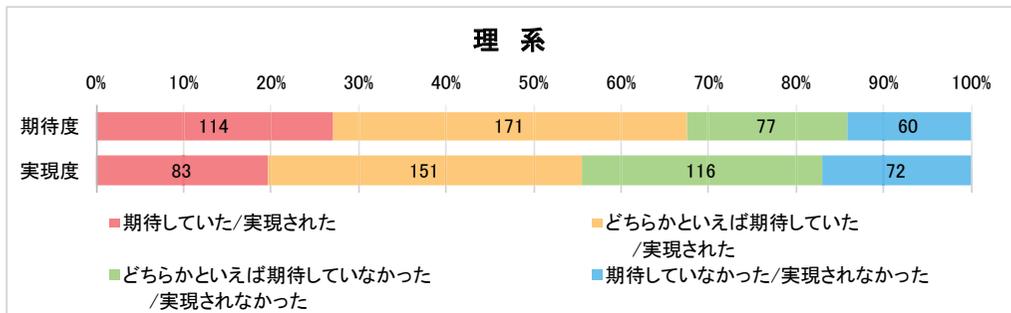
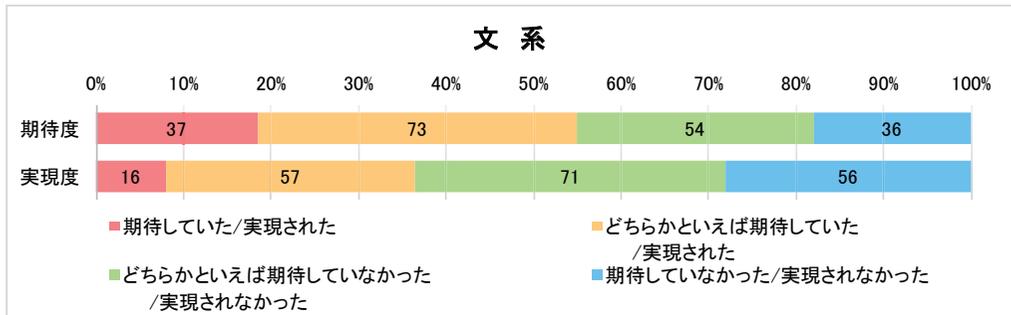
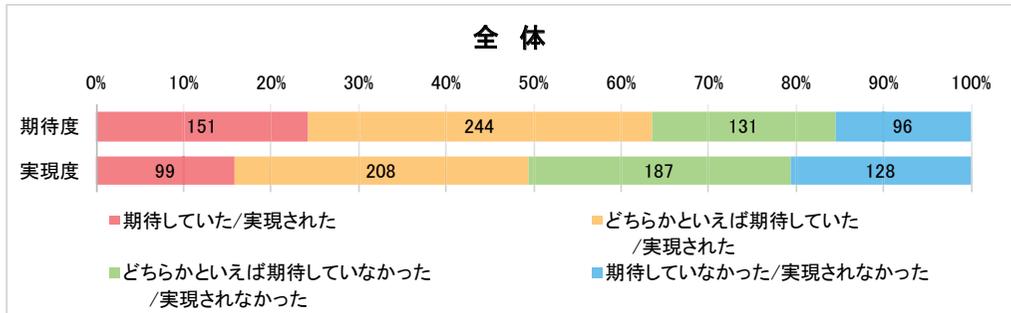
Q.56 あなたは入学当初、全学共通科目において「学生どうしの交流」を期待していましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.57 Q.56 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

< 図 4 4 「学生どうしの交流」への期待と実現度 >



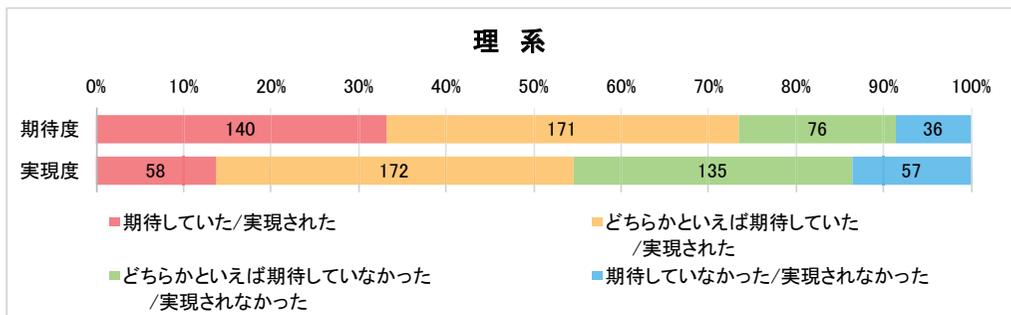
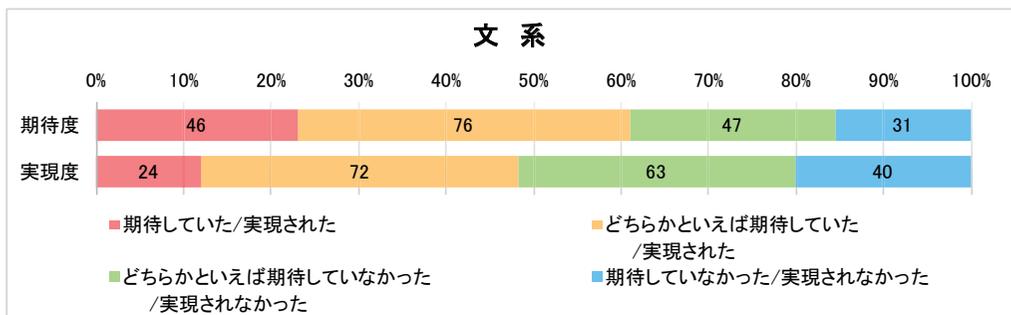
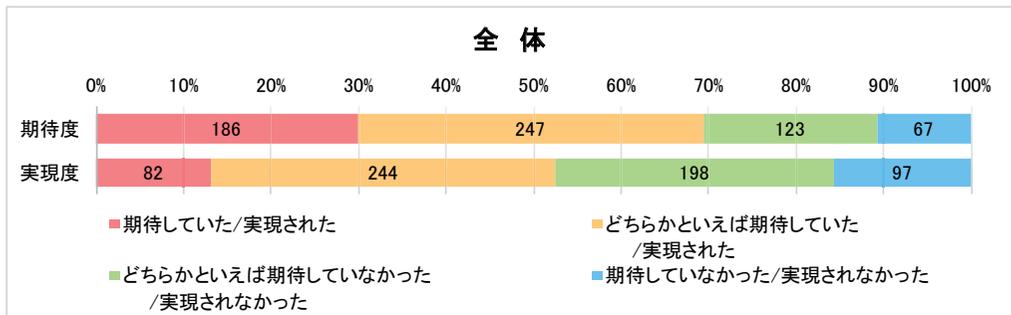
Q.58 あなたは入学当初、全学共通科目において「将来の研究分野や進路を決める手がかり」を得ることを期待していましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.59 Q.58 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

<図 4 5 「将来の研究分野や進路を決める手がかり」を得ることへの期待と実現度>



Q.46～Q.59において、全学共通科目に関連する7項目について、入学当初の期待度と、それに対する現在の実現度を尋ねた。図の棒グラフで、「期待していた」+「どちらかといえば期待していた」の割合、その期待に対して「実現された」+「どちらかといえば実現された」の割合をみると、

「専門以外の幅広い知識・教養」では期待 87%、実現 65%

「専門分野で基礎となる学力」では期待 76%、実現 65%

「将来の研究分野や進路を決める手がかり」期待 70%、実現 53%

の3項目で期待が大きく、また実現されたとの意識も高い。

反対に、

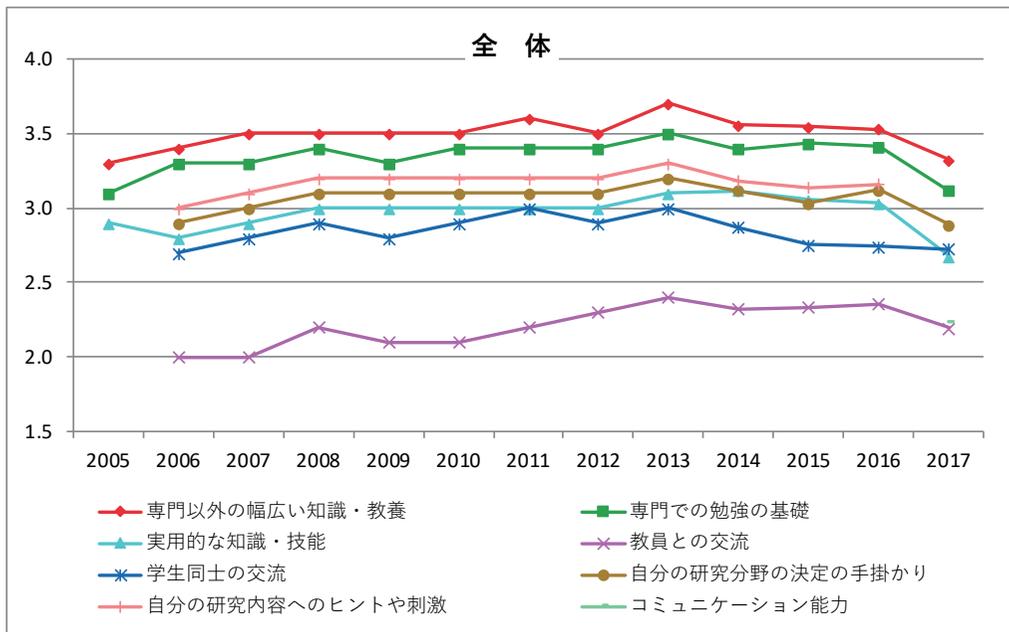
「コミュニケーション能力」では 期待 39%、実現 39%

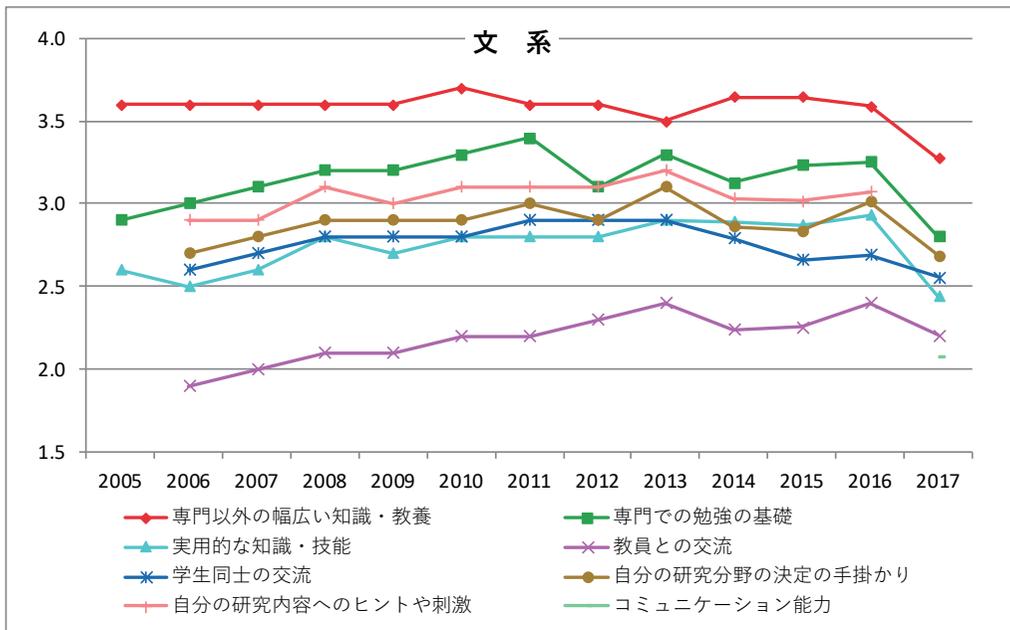
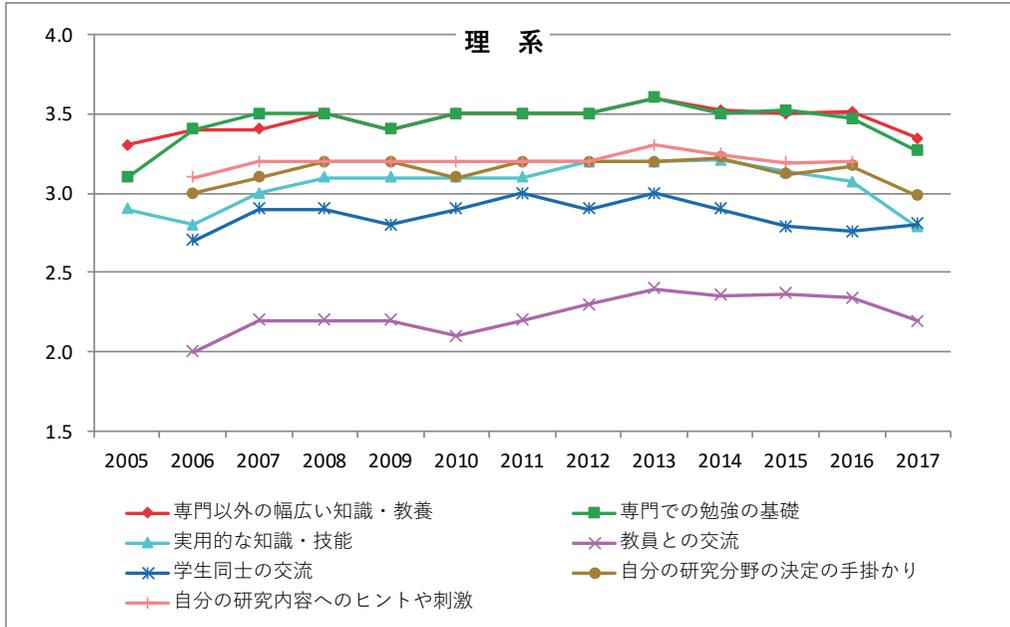
「教員との交流」では期待 39%、実現 36%

の2項目では、学生の期待も低く、実現意識も低いという結果になった。

◆以下のグラフは全学共通科目に関する期待度を数値化し、それぞれの年度で平均値を算出している。「期待していた」を4とし、最後の「期待していなかった」を1とした。

<図46 全学共通科目に関する期待度 経年変化>





※「コミュニケーション能力」は H29 年度からの新規項目 「自分の研究内容へのヒントや刺激」は H29 年度なし

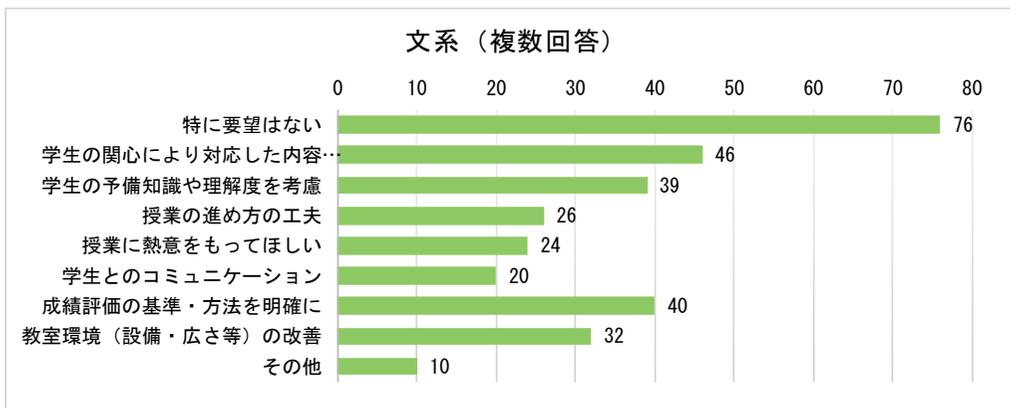
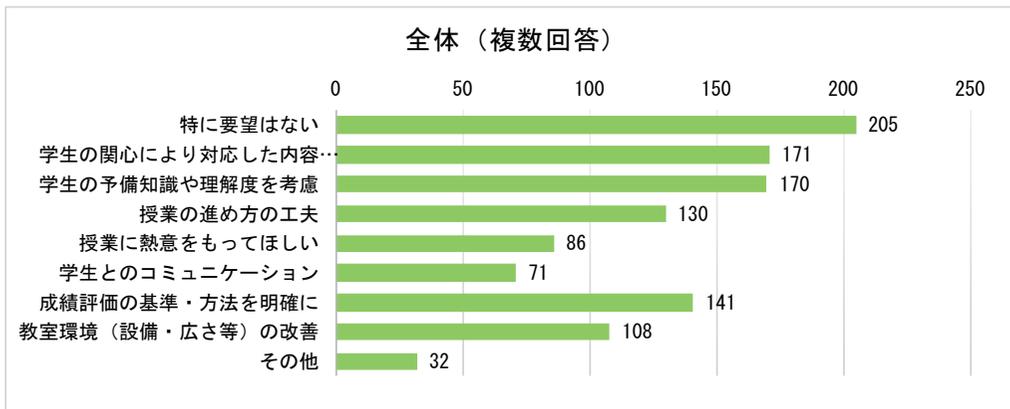
これらの項目は、毎年の進級時アンケートで継続して質問している。図 46 には、全体、文系、理系の各群で 2005 年度以降の経年変化を図示している。各項目に対する期待度の大きさ、実現度とも、例年とほぼ同じ傾向である。しかし不思議なことに、今年の調査では期待度がいずれの項目でも低下している。今年の調査では Q.07～Q.11 でも学習意欲が全体に低下しており、Q.46～Q.59 の期待度にも同じような学生意識の変化が表れているのかも知れない。

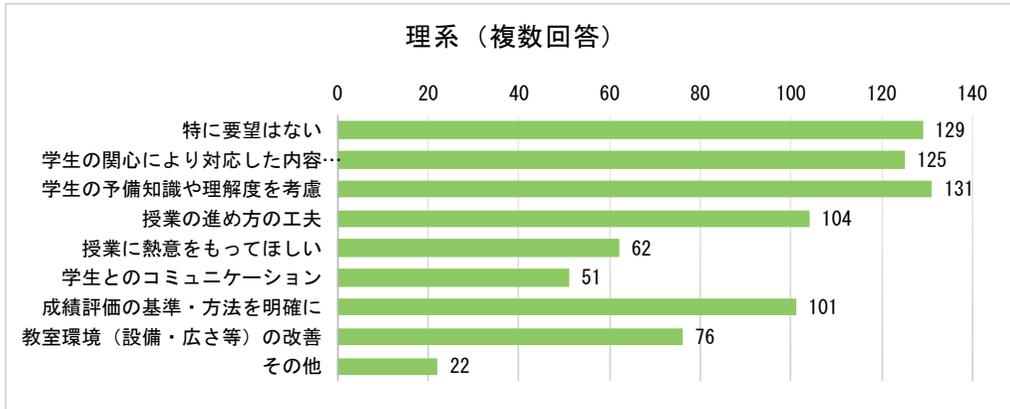
1.1. 教養・共通教育についての意見

Q.60 今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。あてはまるものすべてにチェックをつけてください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他(記述回答)

<図47>

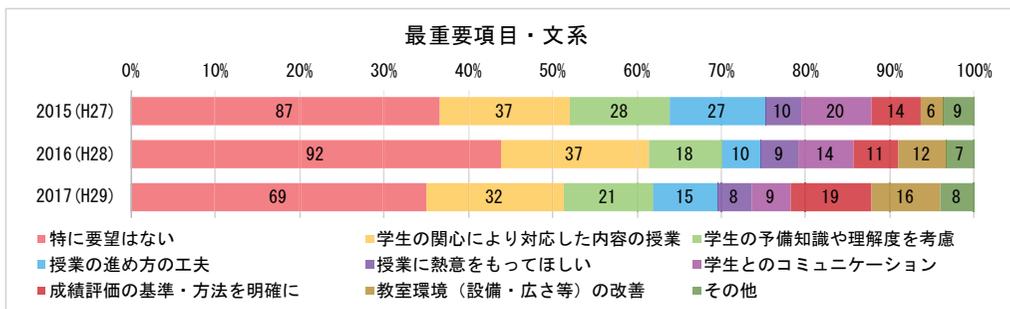
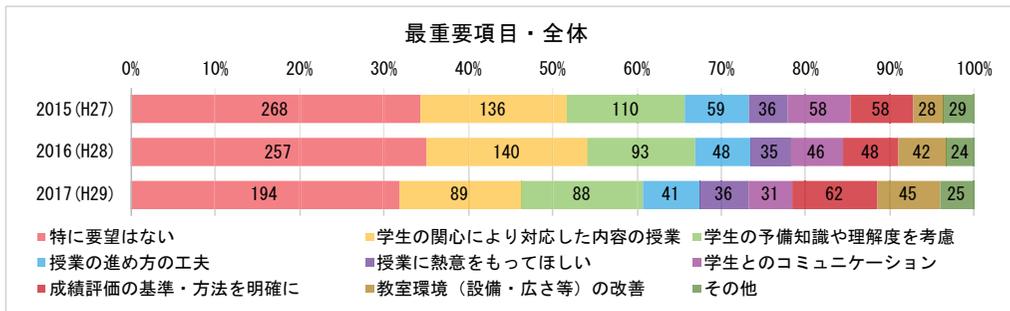


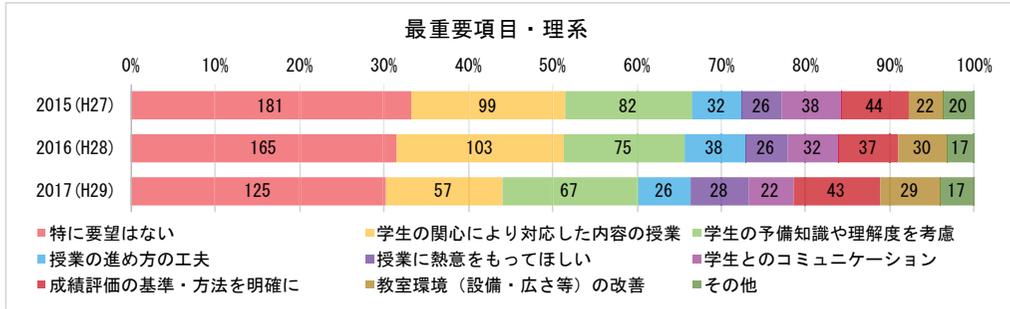


Q.61 Q.60 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他（記述回答）

<図48>





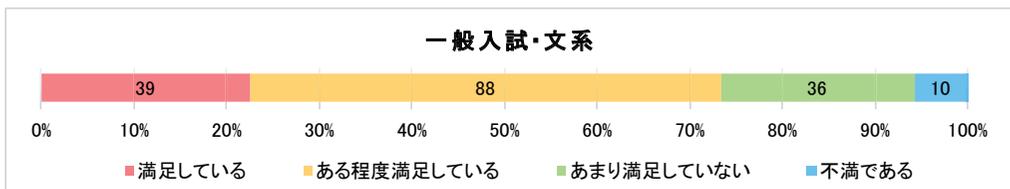
この項目についても毎年質問して、経年変化をみている。図 47 は改善要望を複数回答で尋ねた結果の度数分布を示している。全体としては「特になし」の回答数がかつとも多いが、年と共に次第に減少している。特に理系では「特になし」以外の項目でも多くの要望があり、学生の関心や理解度に考慮をもとめる要望や、成績評価に関する要望が多数ある。

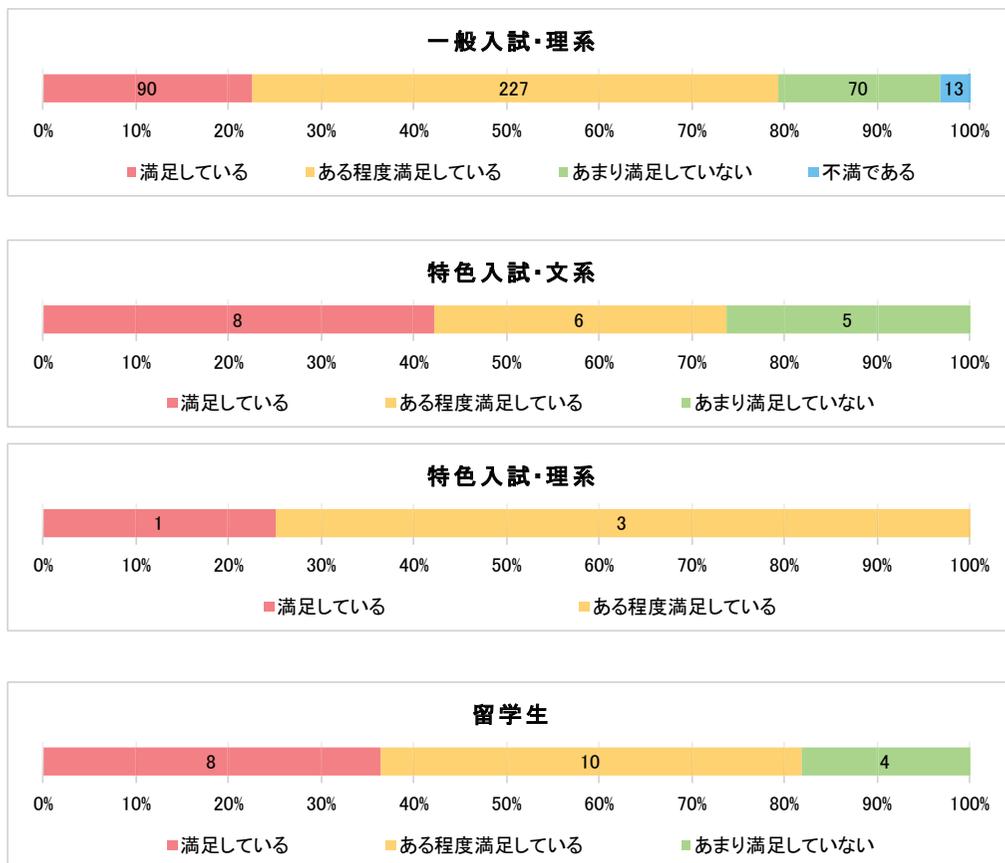
図 48 は、要望の中で最重要な項目と指摘された項目の割合を、2015 年から 3 年間について図示したものである。文系、理系とも「成績評価の基準・方法を明確に」の要望が増加する（全体：7.4%→6.5%→10.1%）傾向にあることが分かる。前述 Q.31、Q.32 での成績評価への納得度と納得できない理由の質問でも、基準の明確化や公正性をもとめる声が増加していた。後述するように、成績評価への納得度は、教養・共通教育全体に対する満足度に直結していることから、今後のさらなる対応がもとめられる。

Q.62 この 1 年間に受けた全学共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。

- ①満足している ②ある程度満足している ③あまり満足していない ④不満である

< 図 4 9 >

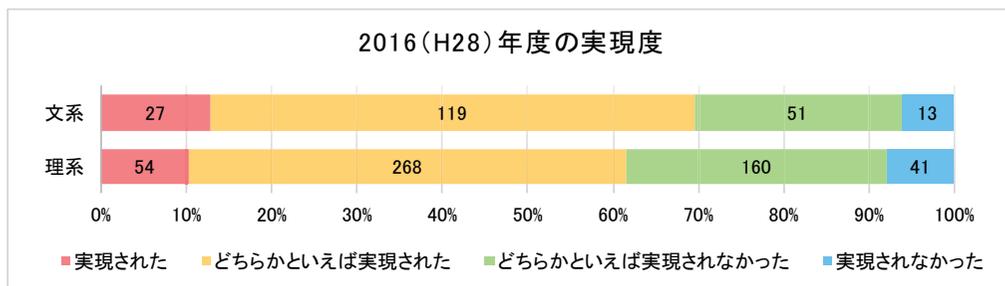




アンケートの最後に、1回生の1年間に受けた教養・共通教育を振り返っての満足度を尋ねた。「満足している」「ある程度満足している」の肯定的意見は全体で78%あり、高いレベルにあると言える。一般文系(73%)よりも一般理系(79%)の方が満足度はやや高いという結果である。留学生の区分でも80%以上の学生が肯定的意見であり、特に「満足している」の割合が36%と大きいことは好ましい結果である。

質問がやや異なるが昨年度(2016年度)に行ったアンケートで、類似した質問「全学共通教育への期待は実現されたか」に対する結果を参考図として掲載しておく。

<図50 参考図>



次に、学生の満足度に影響を与える因子を検討するため、他の質問項目との関連を調べて表 6 に掲載した。この解釈にはいろいろな見方ができるが、3.1 以上の高い満足度を与える項目（満足度の全体平均値は 2.98）と、関連を調べた各項目で①→④（⑤）の高位→低位により、満足度が明確に減少する項目に着目した。このような観点からすると、「学習意欲」、「成績評価に対する納得度」の項目では、高位の①で 3.2~3.3 の高い満足度を示し、かつ下位の群になるに従って、明確に満足度が低下していく。これらの項目と関連しているであろう「志望」や「専門との一致度」の項目においても、やや変化は緩慢になるものの同様の傾向が見られる。一方、「単位」、「正課授業時間」、「時間外学習時間」の項目とは相関がみられるものやや弱いという結果である。

強い学習意欲が学習行動を伴って満足度に繋がる、ということは予想できることであるが、「成績評価に対する納得度」も学生が満足感を得るために強い効果をもつことが認められた。

$$\text{満足度} = 4 \times \text{①満足している} + 3 \times \text{②ある程度満足している} + 2 \times \text{③あまり満足していない} + \text{④不満である}$$

<表 6 >

	志望 Q.04	一致度 Q.06	意欲 Q.09	単位 Q.22	納得度 Q.31	正課授業 Q.38	授業外学習 Q.42
①	3.14	3.19	3.32	3.09	3.22	2.92	3.10
②	3.08	2.96	3.07	2.98	2.90	3.07	3.30
③	2.92	2.49	2.89	2.75	2.52	3.01	2.97
④	2.65	2.62	2.60	2.57	2.21	2.63	2.94
⑤	--	--	1.73	2.72	--	--	2.68

注) 満足度の平均値は 2.98、表中①~④（⑤）の回答群の意味は以下に記載の通り

Q.04 志望 (①: はっきり決めていた、②: 大まかには決めていた、③: いくつかあったが、どれとは決めていなかった、④: あまり決めていなかった)

Q.06 一致度 (①: よく一致している、②: まあ一致している、③: どちらかという一致していない、④: あまり一致していない)

Q.09 意欲 (①: 非常に意欲あり、②: まあまあ意欲あり、③: どちらともいえない、④: あまり意欲なし、⑤: まったく意欲なし)

Q.22 単位 (①: 単位 ≥ 60、②: 60 > 単位 ≥ 55、③: 55 > 単位 ≥ 50、④: 50 > 単位 ≥ 45、⑤: 45 > 単位 ≥ 40)

Q.31 成績納得度 (①: 納得している、②: どちらかといえば納得している、③: どちらかといえば納得できない、④: 納得できない)

Q.38 正課授業時間 (①: 30 時間程度、②: 25 時間程度、③: 20 時間程度、④: 15 時間程度)

Q.42 授業外学習時間 (①: 20 時間程度、②: 15 時間程度、③: 10 時間程度、④: 5 時間程度、⑤: 0~2 時間程度)

12. まとめ

今年度の2回生進級時アンケートでは、従来のアンケートの一部を継承して経年変化の追跡を可能にしながら、内容を抜本的に改訂した。入試種別、学部別の解析群を設定し、全学、文系、理系の括りの他、必要に応じてより細かな解析区分を採用することにより学生動向の要因についての手がかりを得る努力をした。また、アンケートの本来の目的である教育改善に資するという観点を強く意識して解析した。

その結果、想定していたように

志望意識 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習成果 → 向上感（満足度）

のスキームは確かに成立している。教育効果の向上を図るためにはこの正しい流れを維持し拡大する施策を行うとともに、改善点を早期に把握して負のスキームになる芽を摘み取る努力がもとめられる。本アンケート調査の結果から、次のような点を考慮することが重要である。

- ・入学時、将来活躍したい分野（志望）についての学生意識は学部により大きな差があるが、入学後のさまざまな経験から次第に自身の将来像が明確になる傾向が見られる。それに伴い志望意識と専門との一致度も次第に改善している。しかしながら入学後の学習意欲の低下は深刻である。今回、学部差が見いだされたことから、各学部で教育体系、カリキュラムの再点検をされるとともに、将来に向けた学習の動機付けとなる情報を、入学前後に学生に積極的に提供されることも必要である。
- ・特に新生にとって、生活環境の激変や大学での授業、1回生前期のカリキュラムは、学習意欲の低下に強い影響を与えていることが推測される。
- ・外国人講師による英語授業、E科目の設定等、英語教育の改革が進められているにも関わらず、英語能力に向上感をもてない学生が多い。現状からもう一步踏み込み、向上感をもてる英語学習を実現するための努力がもとめられる。
- ・ILASセミナーは例年高い評価を得ている。抽選に外れて受講できない学生を少なくする対策を講じることが、最近、75%程度で高止まりしている受講許可率を上げることに効果的である。
- ・1回生で60単位以上、特に前期での取得単位数は明らかに過剰であり、卒業単位数、標準修業年数からみても異常状態にある。カリキュラム、履修指導、CAP制等を再度検討し、速やかに改善策を講じる必要がある。
- ・成績評価について、評価基準の明確性、公平性をもとめる声が理系学生で大きくなっている。成績評価の基準や科目間・クラス間の不公平感を改善することが求められる。これはGPA制度の導入が教育改善に資するとされた主要な論点の一つである。
- ・1回生で運動時間が不足している学生が多く、健康管理についてガイダンス等でより強くアピールすることが必要である。また、本学的环境や運動施設は貧弱と言わざるを得ない。インフラの整備は困難であるが、将来のキャンパス計画の議論に本資料を提供することが重要だろう。
- ・かねてから言われているように、授業外学習時間が明らかに不足している。授業科目数や取得単位数を増加させることよりも、自習を喚起する授業を推進することが、教育の量から質への転換を促し、教育効果を上げる道筋になると思われる。
- ・教養・共通教育への満足度は、「学習意欲」と「成績」のみならず、「成績評価への信頼性」から形成される。教育改善の議論においては、この点にも注意を払うべきである。

第5章 大学教育での向上感 において設けた Q.12~Q.16 の質問は、各学部におけるカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに掲げられている内容である。2回生進級時アンケートは、入学後の一つの通過点でのモニターという位置づけにある。卒業時アンケート等で、大学教育4年間の総括をする必要があることを指摘しておきたい。

なお、本アンケートで示唆された重要項目については、教務データ等のより正確な資料をもとに検証した上で、アンケートの指摘が事実であれば具体的な対策を講じられるように切に願うものである。

今後は今回判明したアンケート調査の欠点を改善し、さらに提出率を上げる方策を考えながら実施していきたい。最後に、長文のアンケートに耐えて回答し貴重なデータを提供していただいた学生諸君に厚く御礼を申し上げます。また、膨大なデータを的確に解析していただき国際高等教育院事務部の皆様に感謝を申し上げておきたい。

平成 29 年度 2 回生進級時アンケート

(実施期間：2017/04/04 - 2017/06/30)

Q.01 あなたが京都大学に入学した入試区分は次のどちらですか。

- ①一般入試 ②特色入試 ③外国人留学生特別選抜

Q.02 あなたの学部を教えてください。

- ①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部 ⑦医学部（医学科）
⑧医学部（人間健康科学科） ⑨薬学部（薬学科） ⑩薬学部（薬科学科） ⑪工学部 ⑫農学部

Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

- ①はっきり決めていた ②大まかには決めていた ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
④あまり決めていなかった

Q.04 今現在、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていますか。

- ①はっきり決めている ②大まかには決めている ③いくつかあるが、どれとは決めていない
④あまり決めていない

Q.05 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

- ①変わっていない ②変わった

Q.06 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない
④あまり一致していない

Q.07 入学当初から現在までに、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。各時期について、次の5つから選択してください。なお、この質問は Q.7~Q.11（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）まであります。

<入学当初の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.08<前期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.09<後期開始の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.10<後期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

Q.11<現在>

- ①非常に意欲あり
- ②まあまあ意欲あり
- ③どちらともいえない
- ④あまり意欲なし
- ⑤まったく意欲なし

Q.12 入学後1年間の授業を受けて、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した
- ②ある程度向上した
- ③あまり向上しなかった
- ④全く向上しなかった

Q.13 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した
- ②ある程度向上した
- ③あまり向上しなかった
- ④全く向上しなかった

Q.14 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した
- ②ある程度向上した
- ③あまり向上しなかった
- ④全く向上しなかった

Q.15 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した
- ②ある程度向上した
- ③あまり向上しなかった
- ④全く向上しなかった

Q.16 1年間で、あなたの英語の能力はどの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した
- ②ある程度向上した
- ③あまり向上しなかった
- ④全く向上しなかった

Q.17 1回生でILASセミナーを履修しましたか。

- ①履修した
- ②予備登録をしたが履修しなかった
- ③予備登録をしなかった

Q.18 Q.17で「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している
- ②どちらかという満足している
- ③どちらかという満足していない
- ④満足していない

Q.19 Q.17で「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった
- ②希望順位の低い科目だったのでやめた
- ③履修できない曜日・時限だった
- ④何度か授業に出たが興味をもてなかった
- ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった
- ⑥その他（記述回答）

Q.20 Q.17で「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかった理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった
- ②空いている曜日・時限に希望する科目がなかった
- ③予備登録に間に合わなかった、または忘れた
- ④忙しくて履修できそうになかった
- ⑤その他（記述回答）

Q.21 前期・後期の各学期の中間に「履修取り消し期間」がありますが、これは単位を取得する意志がなくなった人が不受験になり GPA が低くなることを防ぐために設けられた制度です。このことを理解していますか。

- ①よく理解している
- ②まあまあ理解している
- ③あまり理解していない
- ④まったく理解していない
- ⑤わからない（関心がない）

Q.22 あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

- ①単位 \geq 60
- ②60>単位 \geq 55
- ③55>単位 \geq 50
- ④50>単位 \geq 45
- ⑤45>単位 \geq 40
- ⑥40>単位 \geq 35
- ⑦35>単位 \geq 30
- ⑧30>単位 \geq 25
- ⑨25>単位 \geq 20
- ⑩20>単位

Q.23 Q.22について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 \geq 30
- ②30>単位 \geq 25
- ③25>単位 \geq 20
- ④20>単位 \geq 15
- ⑤15>単位 \geq 10
- ⑥10>単位

Q.24 Q.22について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 \geq 30
- ②30>単位 \geq 25
- ③25>単位 \geq 20
- ④20>単位 \geq 15
- ⑤15>単位 \geq 10
- ⑥10>単位

Q.25 1回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100%
- ②約80%
- ③約60%
- ④50%以下

Q.26 1回生の間に単位を取得した「自然科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100%
- ②約80%
- ③約60%
- ④50%以下

Q.27 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100%
- ②約80%
- ③約60%
- ④50%以下

Q.28 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の初修外国語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ100%
- ②約80%
- ③約60%
- ④50%以下

Q.29 あなたの1回生（前期＋後期）終了時のGPAはどのレベルですか。1回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください。（非公開）

- ① $GPA \geq 4.0$ ② $4.0 > GPA \geq 3.5$ ③ $3.5 > GPA \geq 3.0$ ④ $3.0 > GPA \geq 2.5$ ⑤ $2.5 > GPA \geq 2.0$
⑥ $2.0 > GPA \geq 1.5$ ⑦ $1.5 > GPA$

Q.30 あなたが1回生後期（2016年12月）に受けたTOEFL-ITPのスコアはどのレベルでしたか。

（非公開）

- ①スコア ≥ 550 ② $547 \geq$ スコア ≥ 503 ③ $500 \geq$ スコア ≥ 450 ④ $447 \geq$ スコア

Q.31 1回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします：全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している ③どちらかといえば納得できない
④納得できない

Q.32 Q.31で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものにチェックをつけてください。

- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる
③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていなかった
④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

Q.33 Q.32で選んだもののうち、最も重要なもの1つを選択してください。

- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる
③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていなかった
④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

Q.34 平均して1週間に何時間程度、運動（スポーツ、散歩、ジョギング、サイクリング等）をしていますか。

- ①ほぼ0から1時間程度 ②2～3時間程度 ③5時間程度 ④7時間程度 ⑤10時間程度
⑥15時間程度 ⑦20時間程度 ⑧25時間程度 ⑨25時間以上

Q.35 あなたが運動をするとき、主にどこの場所を使用しますか。

- ①体育館やグラウンド等の大学施設 ②体育館やグラウンド等の公共スポーツ施設
③公園や道路、河原等の公共あるいは自然環境 ④ジムやスポーツセンター等の民間商業施設
⑤自宅、アパート等 ⑥その他

Q.36 この1年間で、授業以外に大学の体育館やグラウンドをどれくらい利用しましたか。

- ①全く利用していない ②年に数回利用した ③月に数回利用した ④週に数回利用した
⑤ほとんど毎日利用した

Q.37 この1年間に何冊の本を読みましたか。ただし、授業に用いる教科書や参考書、マンガは除きます。

※回答は整数で記入してください。単位の冊は不要です。

Q.38 1 回生後期の授業期間中のあなたの平均的な1週間（土曜、日曜を含む 1 週間=168 時間）で、次の Q.38~Q.45 の各項目に該当する活動時間を教えてください。平均的な平日と休日の合計を計算し、その合計がほぼ 168 時間になるように調整してください。

なお、活動時間の項目は、正課の授業、通学、クラブ・サークル等の課外活動、アルバイト、授業の予習・復習・レポート作成等、授業とは直接関係のない学習や読書、睡眠、その他 です。

※回答は整数で記入してください。単位の時間は不要です。

<正課の授業に出席する時間>

Q.39 <通学に要する時間>

Q.40 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

Q.41 <アルバイトに要する時間>

Q.42 <授業の予習・復習・レポート作成等の時間>

Q.43 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>

Q.44 <睡眠時間>

Q.45 <その他の時間>

Q.46 Q.46~Q.59 までは、全学共通科目に関する7つの項目について、入学当初の期待度と、それに対する現在の実現度をお尋ねします：あなたは入学当初、全学共通科目において「専門以外の幅広い知識・教養」を得ることを期待していましたか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

Q.47 Q.46 について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
④実現されなかった

Q.48 あなたは入学当初、全学共通科目において「専門分野で基礎となる学力」を得ることを期待していませんか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
- ④期待していなかった

Q.49 Q.48について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
- ④実現されなかった

Q.50 あなたは入学当初、全学共通科目において「実用的な知識・技能」を得ることを期待していませんか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
- ④期待していなかった

Q.51 Q.50について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
- ④実現されなかった

Q.52 あなたは入学当初、全学共通科目において「コミュニケーション能力」を得ることを期待していませんか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
- ④期待していなかった

Q.53 Q.52について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
- ④実現されなかった

Q.54 あなたは入学当初、全学共通科目において「教員との交流」を期待していませんか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
- ④期待していなかった

Q.55 Q.54について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された ③どちらかといえば実現されなかった
- ④実現されなかった

Q.56 あなたは入学当初、全学共通科目において「学生どうしの交流」を期待していませんか。

- ①期待していた ②どちらかといえば期待していた ③どちらかといえば期待していなかった
- ④期待していなかった

Q.57 Q.56について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された
- ②どちらかといえば実現された
- ③どちらかといえば実現されなかった
- ④実現されなかった

Q.58 あなたは入学当初、全学共通科目において「将来の研究分野や進路を決める手がかり」を得ることを期待していましたか。

- ①期待していた
- ②どちらかといえば期待していた
- ③どちらかといえば期待していなかった
- ④期待していなかった

Q.59 Q.58について、1年間の学習結果としてその期待は実現されましたか。

- ①実現された
- ②どちらかといえば実現された
- ③どちらかといえば実現されなかった
- ④実現されなかった

Q.60 今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。あてはまるものすべてにチェックをつけてください。

- ①特に要望はない
- ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい
- ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい
- ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にほしい
- ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他(記述回答)

Q.61 Q.60で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- ①特に要望はない
- ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい
- ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい
- ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にほしい
- ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨その他(記述回答)

Q.62 この1年間に受けた全学共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。

- ①満足している
- ②ある程度満足している
- ③あまり満足していない
- ④不満である

Q.63 最後に、今後の全学共通科目の改善点や要望があれば、要点を簡潔に記入してください(自由記述)。

『京都大学国際高等教育院紀要』投稿要領

平成 29 年 4 月 26 日 教授会決定

〔名称及び目的〕

- 1 国立大学法人京都大学国際高等教育院（以下、「教育院」という。）が編集及び発行する教育・研究誌を『京都大学国際高等教育院紀要』（以下、「本誌」という。）と称する。
- 2) 本誌は、教育院教授会構成員の教育・研究及び本教育院が企画・実施する教養・共通教育に係る活動を公表することを目的とする。

〔編集〕

- 2 本誌の編集は、教育院教授会において選出された編集委員会において行う。投稿された原稿の採否は、編集委員会が査読の上、決定する。
- 2) 編集委員会に委員長を置き、教育院副院長をもって充てる。委員長は、院長の指名による。

〔投稿資格〕

- 3 本誌に投稿できる者は、以下とする。
 - ①教育院教授会構成員
 - ②前項以外の者であって、編集委員会が適当と認めたもの

〔原稿〕

- 4 投稿原稿は、1に掲げる目的に係るものとし、内容上、他誌に寄稿または現在投稿中のものを除く。
- 2) 投稿原稿は、各号につき、各教員 1 編を原則とする。

〔種別〕

- 5 原稿の種別は、論文、研究ノート、書評、調査・報告その他類似のものとする。その種別は、執筆者の申出によることを原則とする。

〔書式〕

- 6 提出原稿は、A4 版横書きとし、和文にあつては 40 字× 35 行、英文にあつてはダブルスペース 25 行とする。
- 2) 提出原稿の分量は、論文 20 枚程度、書評 5 枚程度、研究ノート及び調査・報告 10 枚程度とし、提出原稿に種別を明記する。
- 3) 原稿は、日本語及び英語による標題、要旨（日本語 400 字程度、英語 200 語程度）並びにキーワード（5 つ以内）を付して提出する。標題頁、要旨・キーワード頁及び本文の順とする。
- 4) 提出は、電子ファイル及び出力原稿とする。

〔執筆言語〕

- 7 執筆言語は、日本語又は英語その他とする。

〔査読〕

8 査読は、編集委員会が選定した2名の査読者が行う。

〔校正〕

9 校正は、編集委員会のコメントに基づき、執筆者本人が所定の期日までに行い、再校までとする。

〔著作権〕

10 本誌に掲載された論文、研究ノート、書評、調査・報告その他類似のものの著作権は、教育院に帰属する。

2) 教育院は、掲載原稿を電子的な手段により配布する権利を有する。

3) 執筆者が掲載原稿を自身の著作物に掲載し、又は電子的手段により公開・配信するときは、事前に編集委員会に届出をし、その許可を得るものとする。その場合、当該執筆者は、号数等を含めて本誌に掲載されたものである旨明示する。

〔募集・締切〕

11 原稿は、毎年5月に募集し、9月末日を提出締切とする。

〔抜刷〕

12 執筆者は、原稿掲載号を3部受け取ることができる。

2) 抜刷は、執筆者による実費負担とし、希望する場合、掲載決定後、編集委員会にその旨通知するものとする。

附則

本要領は、平成29年4月26日から実施する。

京都大学国際高等教育院

紀要

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin
Kyoto University

創刊号

発行：2018年3月

編集・発行者：京都大学国際高等教育院

〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

TEL: 075-753-9359 FAX: 075-753-7851

<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/>

印刷所：中西印刷（株）

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin
Kyoto University

The Inaugural Issue

On the Occasion of Publication

Establishment of the Institute for Liberal Arts and Sciences: From
an Organizational Viewpoint Director of the Institute, Prof. Takashi Muranaka 1

Research Paper

Validating Classroom Assessments Measuring Learner Knowledge
of Academic Vocabulary
..... John Rylander, Catherine LeBlanc, David Lees,
Sara Schipperr and Daniel Milne 83

Survey and Practical Report

English Education Reform at Kyoto University:
A Focus on the English Writing-Listening Course
..... Kohji Katsurayama, Sachi Takahashi, Toshiyuki Kanamaru,
Yosuke Sasao, Timothy Stewart, David Dalsky and Akira Tajino 111

Survey and Practical Report

2017 Year-end Freshman Student Questionnaire Results 123

Contribution Regulations 185

March 2018