ISSN 2433-9512

京都大学国際高等教育院

紀　要

第 2 号

実践報告

京都大学日本語科目履修者の履修動向
——2017 年度実施のカリキュラム改編後の履修データを基に——
…… ルチラ　パリハワダナ …… 1

京都大学における初級スペイン語コースの整備（2010–2018）
…… 塚原　信行 …… 21

日本語学習システム「さみどり」——京都大学国際高等教育院附属
日本語・日本文化教育センターウェブ教材開発の実践報告——
…… 湯川志貴子，家本　太郎 …… 35

調査報告

2018（平成 30）年度　2 回生進級時アンケート報告書 …… 57

投稿要領 …… 115

2019 年 3 月

実 践 報 告

京都大学日本語科目履修者の履修動向

―2017 年度実施のカリキュラム改編後の履修データを基に―

ルチラ　パリハワダナ *

要　旨

本稿では 2017 年度に遂行されたカリキュラム改編後の、4 学期間の、日本語科目履修者の履修データを分析することを通して、学習レベル、履修者の身分並びに学習技能に着目しながら、大学における日本語学習者のニーズ分析を試みた。その結果、全体における非正規生の履修率の高さが明らかになった。また、学部生と非正規生のニーズに異なる側面が見られること、学部生は特定技能強化コース及びアカデミック・スキルコースを中心に科目履修をしているのに対し、総合学習コースを最も多く履修する非正規生は集中的に学ぶニーズを有している可能性が示唆された。更に、全学共通科目日本語科目と課外の日本語学習支援講座の履修動向の相違について考察した。

【キーワード】大学日本語教育、履修動向、身分、学習ニーズ

1. はじめに

京都大学の日本語教育カリキュラムは 2017 年度より改編された。改編の主たる目的は、従来補講として開設してきた日本語授業を、国際高等教育院が提供する単位付与科目として、全学共通科目の中に体系的に位置付けることである [1]。改編により単位付与科目となった日本語科目は全学共通科目外国語科目として位置付けられた。一方、単位付与科目の履修資格を有さない学習者層にも日本語学習の機会を提供することを目的に同時に課外の日本語学習支援講座としての日本語授業も開設することとなった [2]。京都大学では、現在この 2 プログラム編成で日本語教育が行われている。

大学における日本語教育カリキュラムは様々なニーズに応えるものでなければならない。その最も重要な役割の一つは、学位取得を目指す学部・大学院の正規生の学習支援で、滞りなくそれぞれの教育課程を修了できるだけの日本語能力の習得を支援することである。一方で、履修者総数における非正規生の比率は増加の一途を辿っており、そのニーズにも応える必要がある。

このように多様化するニーズに即した教育を提供していくためには、学習者のニーズの把握が不可欠である。Nation & Macalister（2010）が指摘しているように、ニーズ分析を行うことにより、ある教育プログラムが学習者の求めているもの、すなわちニーズに合致したものであるか、求められている条件に適したものであるかを判断可能だからである。更に、畑佐（2018）が述べている通り、学習者と教育機関の双方が学習者のニーズを把握することで、相互に連携可能なカリキュラムを構

* 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター・教授

築し、ニーズと実態の間のギャップを埋めていくことが可能となる。ここから窺えるように、ニーズ分析は、科目設計を行う際の基礎資料としてのみならず、その検証や改善の手段としても有効である。

ニーズ把握の方法として様々なものが考えられる。日本語教育学会編『日本語教育機関におけるコースデザイン』（1991）、Nation & Macalister（2010）や畑佐（2018）などで指摘されているようにプログラム開始前に実施する事前アンケートやインタビュー等の調査による学習者の個別ニーズの把握はその最も代表的な方法である。

ニーズ把握もさることながら、カリキュラムに対する評価も教育の質保障に欠かせない一部となる。その必要性については日本語教育学会編『日本語教育機関におけるコースデザイン』（1991）、Nation & Macalister（2010）や札野（2011）で指摘されている。カリキュラム評価の一般的な方法として授業アンケートなどが活用されている。

Nation & Macalister（前掲）は学習ニーズを 1）必要性、2）不足、3）希望という三カテゴリーに分類している [3]。必要性とは「入学試験を日本語で受験しなければならない」などの学習動機に起因する学習の必要性である。一方、不足とは未習得の学習項目や不足している技能等である。最後の希望とは、目標言語の習得のために必要な学びに対する学習者の考えを示すカテゴリーである。

本稿では学習者のニーズを知る手掛かりとして履修者数に着目する。履修科目が位置付けられている日本語のレベル、履修者の身分及び習得対象の技能を基準としながら、本学の日本語学習者の履修動向を分析し、大学で学ぶ日本語学習者がどのような学習ニーズを有しているのかを検討する。なお、カリキュラム改編後の４学期間の科目・講座別履修者数を本稿の分析対象とする。４学期間のデータは客観的な傾向性を抽出するのに十分とは言い難いが、改編前後のデータに質的相違がある可能性が高いため、上述の期間に本稿の分析対象を限定する。

以下において、まず京都大学日本語教育のカリキュラム・デザインの概略（第２節）を述べた上で、日本語科目のレベル別履修状況（第３節）、日本語学習者の身分別履修状況（第４節）、技能別履修状況（第５節）の順に考察を行う。

2. 京都大学日本語教育のカリキュラム・デザイン

上述した通り京都大学の日本語教育プログラムは

1）全学共通科目日本語科目

2）課外の日本語学習支援講座

という二つのプログラムから構成されている。

全学共通科目日本語科目は表1の通り総合学習コースと特定技能強化コースより構成されている。

表１からも明らかなように、2017 年度に導入された新カリキュラムでは、全学共通科目日本語科目における日本語の学習レベルは、日本語能力試験に合わせて、初級 I、初級 II、中級 I、中級 II、上級の５段階に区分された。それぞれの到達目標は表２のように定められている。

表２からも窺える通り、全学共通科目日本語科目の最終到達目標は、大学における学術活動に必要な日本語のアカデミックな応用力を習得することである。同最終到達目標設定は、Nation & Macalister（2010）のいう必要性ニーズに基づいていると言える。

全学共通科目日本語科目の提供科目数は 2017 年度前期 35 科目、同後期 33 科目、2018 年度前期 37 科目、同後期 37 科目で、４学期間の１科目当たりの平均履修者数は 22.04 である。

表１　全学共通科目日本語科目の科目設計

学習形態		レベル		授業科目名
総合学習コース	4H コース（週２コマ[4]の授業から成るコース）	初級	初級 I（JLPT N5 相当）	日本語初級 I A、B（4H コース）[5]
			初級 II（JLPT N4 相当）	日本語初級 II A、B（4H コース）
		中級	中級 I（JLPT N3 相当）	日本語中級 I A、B（4H コース）
			中級 II（JLPT N2 相当）	日本語中級 II A、B（4H コース）
	8H コース（週４コマの授業から成るコース）	初級	初級 I（JLPT N5 相当）	日本語初級 I（8H コース）[6]
			初級 II（JLPT N4 相当）	日本語初級 II（8H コース）
		中級	中級 I（JLPT N3 相当）	日本語中級 I（8H コース）
			中級 II（JLPT N2 相当）	日本語中級 II（8H コース）
	大学院共通科目[7]	中級	中級 I（JLPT N3 相当）	日本語中級 I A、B（総合）
			中級 II（JLPT N2 相当）	日本語中級 II A、B（総合）
		上級（JLPT N1 相当）		日本語上級 A、B（総合）
特定技能強化コース	会話	初級	初級 I（JLPT N5 相当）	日本語初級 I（会話）
			初級 II（JLPT N4 相当）	日本語初級 II（会話）
		中級	中級 I（JLPT N3 相当）	日本語中級 I（会話）
			中級 II（JLPT N2 相当）	日本語中級 II（会話）
		上級（JLPT N1 相当）		日本語上級（会話）
	聴解	初級	初級 I（JLPT N5 相当）	日本語初級 I（聴解）
			初級 II（JLPT N4 相当）	日本語初級 II（聴解）
		中級	中級 I（JLPT N3 相当）	日本語中級 I（聴解）
			中級 II（JLPT N2 相当）	日本語中級 II（聴解）
		上級（JLPT N1 相当）		日本語上級（聴解）
	読解・作文	初級	初級 I（JLPT N5 相当）	日本語初級 I（読解・作文）
			初級 II（JLPT N4 相当）	日本語初級 II（読解・作文）
	作文	中級	中級 I（JLPT N3 相当）	日本語中級 I（作文）
			中級 II（JLPT N2 相当）	日本語中級 II（作文）
		上級（JLPT N1 相当）		日本語上級（作文）
	読解	中級	中級 I（JLPT N3 相当）	日本語中級 I（読解）
			中級 II（JLPT N2 相当）	日本語中級 II（読解）
		上級（JLPT N1 相当）		日本語上級（読解）
	漢字	初級	初級 I（JLPT N5 相当）	日本語初級 I（漢字）
			初級 II（JLPT N4 相当）	日本語初級 II（漢字）
		中級 I（JLPT N3 相当）		日本語中級 I（漢字）
	アカデミック・スキル	上級（JLPT N1 相当）		日本語上級（討論技術）
		上級（超級、JLPT N1 以上）		日本語上級（研究発表）
				日本語上級（講義聴解）
				日本語上級（論文・レポート作成）

次に、正課外の日本語教育プログラムとして位置付けられた課外の日本語学習支援講座の概略を述べる。全学共通科目日本語科目と課外の日本語学習支援講座の主な相違は、

1）位置付け

2）単位付与の有無

3）科目設計の方法

4）履修・受講可能な学習者層[8]

の４つに大別できる。その要点は表３の通りである。

課外の日本語学習支援講座のコースデザインは表４の通りである。

課外の日本語支援講座の特徴の一つは特定の技能に特化することなく、総合的に学習可能な形で科目設計が行われていることである。専門の学習で忙しく、日本語学習に割ける時間が限られてい

表２　全学共通科目日本語科目のレベル別到達目標

レベル	到達目標
初級 I	基礎語彙と初級の基本文型の前半を習得する。身近な話題について、平易な文が理解できる。相手がゆっくり話してくれれば、質問に答えたり、意思表示をしたりして、簡単なやり取りができる。 JLPT N5/CEFR A1 レベルに相当
初級 II	基礎語彙を増やし、初級の文型の習得を終える。日常生活に役立つ、簡単な文の読み書きや会話ができる。身近な話題について、平易なことばで情報交換や説明ができる。 JLPT N4/CEFR A2 レベルに相当
中級 I	初級で学んだ語彙・文型を自由に使いこなし、ある程度まとまった内容の理解・発言ができる。一般的な話題について、正確に理解でき、根拠を示しながら意見を述べ、自身の経験や希望などを説明できる。 JLPT N3/CEFR B1 レベルに相当
中級 II	より幅広い場面で、自然に近いスピードの日本語の聞き取りができる。ある程度まとまりのある学術的な文章が理解できる。状況や場面の目的に応じた効果的な会話ができ、的確な説得力のある文章を作ることができる。 JLPT N2/CEFR B2 レベルに相当
上級	専門の学習・研究に役立つ日本語応用力を向上させる。不自由なく大学の講義が理解でき、学術的な文章の読み書きや議論ができる。文法的な誤りが少なく、場面に応じた言い回しやことばの使い分けができる。違和感を与えることなく自然なやり取りができる。 JLPT N1/CEFRC1~C2 レベルに相当

表３　全学共通科目日本語科目及び課外の日本語学習支援講座の比較

	全学共通科目日本語科目	課外の日本語学習支援講座
位置付け	全学共通科目外国語科目群初修外国語科目として位置付けられている。	正課外の講座として位置付けられている。
単位付与の有無	付与される。	付与されない。
科目設計の方法	学習形態を基準に、 ・総合学習コース ・特定技能強化コース に区分される。それぞれのコースが更にレベル別の科目から構成される。	学習・実施目的を基準に、 ・入門コース ・遠隔講義 ・ビジネス日本語 に区分される。 前者の二つはレベル別に更に下位区分される。
履修・受講可能な学習者層	国際高等教育院の聴講生登録をしていない研究生、「特別研究学生」[9]、研究者、配偶者は履修できない。	全ての学生、研究者が履修できるが、配偶者は履修できない。

表４　課外の日本語学習支援講座の設計

日本語レベル	講座名	授業形態	実施キャンパス
初級 I	日本語入門コース I A.B	対面式	吉田キャンパス
初級 II	日本語入門コース II A.B	対面式	吉田キャンパス
中級 I	日本語中級講座 I A.B	遠隔講義	桂キャンパス発信・宇治キャンパス受信
中級 II	日本語中級講座 II A.B	遠隔講義	吉田キャンパス発信・桂キャンパス及び犬山受信
上級	日本語上級講座 A.B	遠隔講義	桂キャンパス発信・宇治キャンパス受信
	ビジネス日本語講座 I A.B	対面式	吉田キャンパス
	ビジネス日本語講座 II A.B	対面式	桂キャンパス

る学習者にも日本語学習の機会を提供することを目指す。入門コースは円滑な学生生活のために必要なミニマルな日本語の習得を目的とする。一方遠隔講義は、日本語の授業の殆どが開講されている吉田キャンパスだけでなく、桂や宇治などの遠隔地キャンパスで学ぶ学生にも日本語教育の機会を提供することを目的としている。学術情報メディアセンターとの連携により、日本語中級講座 I・II 及び日本語上級講座を遠隔配信している。

更に、就職活動や就職後の社会活動を円滑に行うことのできる、日本語の実践的応用力の習得を目指すビジネス日本語講座も吉田キャンパス及び桂キャンパスで開設している。

課外の日本語学習支援講座のもう一つの目的は、単位付与の全学共通科目日本語科目の履修資格を有さない「特別研究学生」や国際高等教育院の聴講生登録をしていない研究生、並びに研究者にも日本語教育の機会を提供することである。

全学共通科目日本語科目を初修外国語科目として履修する学部学生にとって、卒業に必要な単位取得が履修の一つの目的となり、その必要性ニーズが履修動機となり得る。一方、課外の日本語学習支援講座の場合は、単位取得そのものが履修動機とならない。いずれのプログラムの場合も、その他の必要性ニーズ（研究室における教員や他学生との円滑なコミュニケーションを行うための日本語習得など）や不足（会話力が不足している）あるいは希望（日本語コミュニケーション能力を習得したい）などのニーズが履修動機となっている可能性がある。

以上、全学共通科目日本語科目及び課外の日本語学習支援講座の概略を記した。以下において、各プログラムの履修動向についてレベル、身分、技能という三つの観点から検討する。なお、以下において履修状況を明らかにするために用いるデータは履修者の実数ではなく、延べ数である[10]。

3. 日本語科目のレベル別履修状況

本節では先ず京都大学日本語科目における学習者のレベル配置方法について簡単に触れた上で、全体的な履修動向について学習レベルに着目しながら考察する。

3.1　レベル配置について

学習レベルの決定は第一に、オンラインプレースメントテスト[11]の結果によって行っている。プレースメントテストは語彙、文法、読解（会話を題材とした読解を含む）、作文・表現及び表記（漢字）から構成されている。テスト問題の構成は N5 から N1 まで段階的に難易度が上がっていく仕

組みとなっている。レベル分けは原則として総合点数を基に行うが、個別項目の習熟度も考慮に入れている。

履修者の中に当然継続者もいる。継続者に関してはプレースメントテスト免除基準を設けている。2017 年度において身分別に免除基準を設けていたが、免除認定作業は非常に複雑で、労力の要するものであったため、2018 年度前期より、その簡易化を図り、表 5 の通りに改定した。

なお、免除者の人数は表 6 の通りである [12]。

以上考察したように、レベル配置は学習者のテスト受験時・免除時における到達度を基準にしながら、次の段階の学習を可能にするものとなっている。故に、レベル配置は学習者の不足のニーズに基づいていると言える。

しかし、不足ニーズだけを唯一のレベル判断の基準としているわけではなく、学習者の希望や必要性ニーズにも応えられるように履修相談システムを設けている。配置レベルの変更を希望する学生は同システムを利用し、コーディネーター教員と相談できる。相談内容の中に、「会話を上達したい」や「漢字が弱い」といった学習者の学習に対する希望や不十分で強化の必要があると自ら認識している特定技能等に対する不足のニーズに基づいた相談が含まれている。更に、「専門の文章を読まなければならないので、読解力を高めたい」や「母国大学の単位振替の条件を満たすために、会話と聴解を履修したい」といった必要性ニーズに基づいた相談も多く含まれる。学習に支障をきたす恐れがなければ、上述のような変更理由を正当な理由と見做し、レベル変更や配置されたレベ

表 5　プレースメントテストの免除基準

実施時期	対象者	免除の基準
2017 年 前期・後期	工学部国際コース 2 年次以降	1）前年度 4 コマ以上履修し、かつ成績 B 以上（平均）の学生 2）成績 C 以下（平均）であっても面接・ガイダンスを受け認められた学生
	学部正規生（工学部国際コース以外）の 2 年次以降	1）前学期 2 コマ以上履修し、かつ成績 B 以上（平均）の学生 2）成績 C 以下（平均）であっても面接・ガイダンスを受け認められた学生
	交換留学生（一般交換、KUINEP 学生）2 学期目以降	1）前学期 3 コマ以上履修し、かつ成績 B 以上（平均）の学生 2）成績 C 以下（平均）であっても面接・ガイダンスを受け認められた学生
	予備教育生の予備教育修了後以降（2 学期目以降）	1）前学期履修科目のうち、3 科目以上成績 B 以上（平均）の学生 2）成績 C 以下（平均）であっても面接・ガイダンスを受け認められた学生
2018 年度 前期以降	8H コース履修者及び 4H コース履修者	直前の学期において 8H コースを履修し、合格した者及び 4H コース（後期に開講する 4H コースの後半の履修を必須条件としている）の合格者

表 6　プレースメントテスト免除者数

年度	学期	免除者数
2017 年度	前期	120 名
	後期	117 名
2018 年度	前期	112 名
	後期	105 名

ルと異なるレベルの科目の追加を認めている。

3.2　レベル別履修状況

レベル別履修状況の全体像は表７及び表８の示す通りである。

表７が示している通り、全体的に見た場合、履修者が最も多いのは上級レベルである。上級レベルは日本語のアカデミックな実践力の習得を目指すレベルであり、その必要性が高いことが窺われる。上級レベルでは日本語学習を通してアカデミックなスキルを磨き、学術訓練を行うので、専門教育への応用可能性も高い。後述するが、とりわけ学部生においては上級レベルの日本語履修が顕著である。上級レベルに次いで、初級Ｉレベルの履修が多く、大学入学後に本格的な日本語学習を始める学習者も少なくないことが分かる。更に、初級IIレベルの学習者が比較的少ないことから、既に初級終了段階まで到達しているか、ゼロ初級者かという二極化の兆しが現れていることが窺われる。

一方、課外の日本語学習支援講座のレベル別の内訳は表８の通りである。日本語入門コースＩは履修者が多く、２クラスを開講している。その他の講座は各一クラスずつ開講しているが、ビジネス日本語のみ、同じ講座を吉田キャンパス及び桂キャンパスで開いている。表が示している通り、入門コースＩの受講者が最も多い。入門コースでは初級レベルの語彙･文法を習得しながら、コミュ

表７　全学共通科目日本語科目レベル別履修状況

レベル	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
初級Ｉ	160	125	190	163	638（20.38%）
初級II	76	75	114	106	371（11.85%）
中級Ｉ	113	125	186	161	585（18.69%）
中級II	109	171	147	207	634（20.26%）
上級	269	170	228	235	902（28.82%）
合計	727	666	865	872	3130

表８　課外の日本語学習支援講座レベル別受講状況

レベル	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
日本語入門コースＩ	55	42	78	86	261（31.87%）
日本語入門コースII	41	45	21	24	131（16.00%）
日本語中級講座Ｉ	23	28	16	26	93（11.36%）
日本語中級講座II	36	42	33	34	145（17.71%）
日本語上級講座	13	24	7	6	50　（6.11%）
ビジネス日本語講座Ｉ（吉田）	32	70	6	8	116（14.16%）
ビジネス日本語講座II（桂）	4	11	3	5	23（2.81%）
合計	204	281	164	189	819

ニケーション能力の養成を目指しており、必要性、不足、希望のどのニーズも存在していると考えられる。大学コミュニティの生活者としての未習者にとって入門コースは心のよりどころにもなり得る。

課外日本語学習支援講座の平均履修者数は 1 講座当たり 25.59 であり、全学共通科目日本語科目の同数値をやや上回っている。

4. 日本語学習者の身分別履修状況

京都大学には 2018 年 10 月 1 日現在 2576 名の留学生が在籍している。その内訳は学部正規生 234 名、大学院正規生 1728 名、交換留学生 178 名、研究生 422 名、その他の聴講生 14 名となる。それらの留学生の履修状況について以下において先ず、留学生の身分とそれを基準とした履修可否について取り上げた上で、身分別の履修動向について考察したいと思う。

4.1　日本語科目履修者の身分

京都大学で学ぶ留学生の身分は表 9 の示す通りであり、身分別に全学共通科目日本語科目の履修可否が定められている。

表 9　全学共通科目日本語科目の身分別履修可否

留学生の種別	身分	全学共通科目日本語科目の履修可否	単位認定
国費及び私費留学生	学部学生	○	○
	大学院生	○	○
	研究生	×	×
	（部局の研究生のまま）国際高等教育院の聴講生とみなす	○	×
	研究生（院）	×	×
	（部局の研究生のまま）国際高等教育院の聴講生とみなす	○	×
KUINEP 学生 [13]	特別聴講学生	○	○
交換留学生（KUINEP 以外）	特別聴講学生	○	○
	特別聴講学生（院）	○	○
	特別研究学生（院）	×	×
	特別交流学生（院）	○	○
日本語・日本文化研修留学生	科目等履修生	○	○
予備教育	聴講生	○	×（聴講）
予備教育（日韓）	聴講生	○	×（聴講）
予備教育（kyoto-iUP）	聴講生	○	×（聴講）
短期交流学生	短期交流学生	×	×

4.2　身分別履修状況

身分別履修状況の全体像は表 10 の通りであり、非正規生の日本語履修の比率の高さが顕著に現れている。

4.2.1　学部生

学業遂行に高い日本語能力が要求されると考えられる学部生の履修は全体の 9.01% を占めており、留学生総数における学部生の割合（9.08%）にほぼ比例している。表 11 が示している通り、在籍留学生数の多い工学部、経済学部に学部履修者が集中している。

表 12 の「全学共通科目履修の手引き」（抜粋）が示す通り、学部学生の、外国語科目としての日本語科目の履修について、履修できる日本語レベルや単位の上限について学部別に定められている。経済学部の場合、平成 29 年度以降の入学者に対して日本語単位を 16 単位まで卒業単位として認めており、そのことも履修者数（延べ人数）を左右している可能性がある。しかし、日本語単位を 12 単位まで卒業単位として認めている理学部においては履修者が皆無であることから、卒業認定単位数の上限が必ずしも履修者数を左右するわけではないということが窺われる。

学年に着目すると、学部生の日本語履修は低学年であればあるほど多く見られる（表 13）。日本

表 10　全学共通科目日本語科目身分別履修者数

身分	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
学部生	69	46	96	71	282　（9.01%）
大学院生	179	101	208	218	706（22.56%）
非正規生	479	519	561	583	2142（68.43%）
合計	727	666	865	872	3130

表 11　学部生の部局別履修状況

学部	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計
	前期	後期	前期	後期	
総合人間学部	2	0	0	0	2
文学部	1	0	0	0	1
教育学部	0	0	3	2	5
法学部	0	0	0	0	0
経済学部	20	12	35	23	90
理学部	0	0	0	0	0
医学部（医学科）	0	0	0	0	0
医学部（人間健康科学科）	0	0	0	0	0
薬学部	0	0	0	0	0
工学部	43	31	54	39	167
農学部	3	3	4	7	17
合計	69	46	96	71	282

語が原則的に学習言語であることから考えると、効果的な履修行動をとっていると言える。その上、高学年になると専門教育を受けなければならないことから考えても、低学年においてそれに耐え得る日本語力を養成しておく必要性ニーズが存在すると言える。

更に、表 14 が示している通り、学部生の日本語履修の 84.40% が上級レベルに集中している。表 12 の「全学共通科目履修の手引き」（抜粋）が示している通り、平成 29 年度以降、日本語科目を外国語科目として認定する学部では、上級レベル科目の履修をその要件として定めている。なお、理学部のみ上級レベルに加えて、中級レベルの単位履修も認めている。また、初級 I、初級 II レベルの履修は 4H コースに限定されており、全履修者は工学部在籍者である。

表 12　学部生の単位認定対象クラス

学部	履修クラス		
	平成 27 年度以前入学者※ 1	平成 28 年度入学者	平成 29 年度以降入学者
総合人間学部	日本語中級、日本語上級、「経済・経営日本語（上級）I・II」から 4 単位まで。上級科目を少なくとも 2 単位含めること。	日本語中級、日本語上級、「経済・経営日本語（上級）I・II」から 8 単位まで。上級科目を少なくとも 4 単位含めることが望ましい。	日本語上級、「経済・経営日本語（上級）I・II」から 8 単位まで。
教育学部	日本語上級、「経済・経営日本語（上級）I・II」から 4 単位まで。	日本語上級、「経済・経営日本語（上級）I・II」から 8 単位まで。	
経済学部	日本語上級、「経済・経営日本語（上級）I・II」から 8 単位。	日本語上級、「経済・経営日本語（上級）I・II」から 16 単位。	
理学部	日本語中級、日本語上級から 4 単位以上 6 単位まで。（平成 20 年度入学者は 6 単位。）	日本語中級、日本語上級から 12 単位まで。	
薬学部	日本語上級から 4 単位以上。	日本語上級から 8 単位以上。	
工学部※ 2・農学部	日本語中級、日本語上級から 4 単位以上。	日本語中級、日本語上級から 8 単位以上。	日本語上級から 8 単位以上。
※ 1　上述のとおり、上記単位数の 2 分の 1 が卒業に必要な単位として算入されます。 ※ 2　工学部地球工学科国際コースの外国人留学生は、国際コース向けに提供される「日本語初級 I A・I B・II A・II B」を履修してください。ただし、入学時のプレースメントテストに従い、日本語中級あるいは日本語上級の履修も可能です。中級以上の日本語の履修については、日本語コーディネーターと相談してください。			

出所：京都大学「全学共通科目履修の手引き」より抜粋（外国語）
http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0796.pdf?1520873205

表 13　学部生の学年別全学共通科目日本語科目の履修状況

学年	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
1 回生	21	33	42	43	139（49.29%）
2 回生	37	7	35	19	98（34.75%）
3 回生以上	11	6	19	9	45（15.96%）
合計	69	46	96	71	282

4.2.2　大学院生

表 10 が示している通り、大学院生の日本語履修は全体の 22.56% を占めている。部局別の内訳に着目すると、履修者数（延べ人数）は経済学研究科、工学研究科、経営管理研究部・経営管理教育部の順に高い。これらはいずれも国際コースを開設している部局であり、日本語履修のニーズが比較的高いと考えられる。文系研究科では日本語で研究を行う場合が多いと考えられるが、既に十分な日本語力を修得しているためか、経済学研究科及び経営管理研究部・経営管理教育部を除く文

表 14　学部生のレベル別全学共通科目日本語科目の履修状況

レベル	履修者数				
	2017 年度		**2018 年度**		**合計（%）**
	前期	**後期**	**前期**	**後期**	
初級 I	1	1	5	4	11　(3.90%)
初級 II	4	0	1	0	5　(1.77%)
中級 I	1	2	1	2	6　(2.13%)
中級 II	4	9	3	6	22　(7.80%)
上級	59	34	86	59	238 (84.40%)
合計	69	46	96	71	282

表 15　大学院生の部局別全学共通科目日本語科目の履修状況

大学院	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計
	前期	後期	前期	後期	
文学研究科	10	0	3	1	14
教育学研究科	1	0	0	0	1
法学研究科	10	0	11	5	26
経済学研究科	9	19	24	53	105
理学研究科	15	3	3	16	37
医学研究科	17	10	24	19	70
薬学研究科	4	4	0	0	8
工学研究科	22	17	28	29	96
農学研究科	25	13	15	22	75
人間・環境学研究科	7	1	4	6	18
エネルギー科学研究科	3	11	20	14	48
アジア・アフリカ地域研究研究科	3	2	3	2	10
情報科学研究科	7	3	12	13	35
生命科学研究科	5	2	5	6	18
地球環境学堂・地球環境学舎	15	7	21	9	52
公共政策連携研究部・公共政策教育部	0	0	0	0	0
経営管理研究部・経営管理教育部	22	5	32	21	80
総合生存学館	4	4	3	2	13
合計	179	101	208	215	706

系研究科に高い履修率が見られない。

レベル別に見た場合、表 16 が示す通り、大学院生の日本語履修は中級 I、上級、中級 II の順に高いが、一つのレベルへの著しい偏りが見られない。

2018 年度前期から大学院横断科目が指定され、大学院共通科目として開設された。日本語科目として、日本語中級 I A・B（総合）、日本語中級 II A・B（総合）及び日本語上級 A・B（総合）が開講された。その履修状況は以下の通りであり、今後履修者のニーズに沿うよう工夫が必要である。

4.2.3　非正規生

研究生身分は研究活動に従事することを前提に付与される身分であるため、研究生は原則全学共通科目日本語科目の履修が認められていない。しかし、研究生の中に大学院に進学する学生も多く、研究生期間をその準備期間として利用している場合も少なくない。故に、その期間中に大学院進学後の研究活動に必要な日本語力を身に付けるニーズ、すなわち必要性ニーズが存在する。そのようなニーズを考慮し、日本語科目を提供する国際高等教育院[14]の聴講生として登録した場合に限り、研究生にも全学共通科目日本語科目の履修を認めている。

なお、国際高等教育院に在籍する日本語・日本文化研修留学生は、全学共通科目として位置付けられた表2に記した日本語科目と異なる、専用のアカデミック・ジャパニーズ科目を履修する。一方、同じく国際高等教育院に在籍する日本語予備教育集中プログラム生（文部科学省国費留学生）及び日韓共同理工系学部留学生プログラムの学生（日韓生）は聴講生として表 2 で示した全学共通科目を履修する。

表 10 から明らかな通り、全体的な傾向性として注目に値するのは、非正規生が全学共通科目日本語科目履修者の実に 7 割近くを占めていることである。中でも、聴講生の履修が顕著であり、

表 16　大学院生のレベル別全学共通科目日本語科目の履修状況

レベル	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
初級 I	25	24	28	33	110（15.58%）
初級 II	25	18	39	33	115（16.29%）
中級 I	33	30	51	60	174（24.65%）
中級 II	33	14	51	47	145（20.54%）
上級	63	15	39	45	162（22.95%）
合計	179	101	208	218	706

表 17　大学院共通科目の履修状況

科目名	2018 年度		合計
	前期	後期	
日本語中級 I（総合）	2	2	4
日本語中級 II（総合）	9	3	12
日本語上級（総合）	3	0	3
合計	14	5	19

非正規生の 61.06% を占めている（表 18）。表 9 が示す通り、聴講生には国際高等教育院の聴講生として登録した研究生と日本語予備教育集中プログラム生及び日韓生が含まれる。日本語予備教育集中プログラム生の受け入れは、2017 年度前期は 35 名、2017 年度後期は 6 名（教員研修留学生 2 名を含む）、2018 年度前期は 35 名、同後期は 7 名（教員研修留学生 3 名を含む）である [15]。

国際高等教育院で受け入れた研究生身分の聴講生の実数は、2017 年 4 月は 64 名、2017 年 10 月は 182 名、2018 年 4 月は 79 名、同 10 月は 180 名であった。直近の学期、つまり 2018 年後期では 422 名の研究生の中の 180 名（42.65%）が聴講生登録をしていることになる。その数値からも窺えるように、研究生は日本語履修に対する高いニーズを有している。また、特別聴講学生も全体の 26.56% を占めており、交換留学生にとっても日本語履修が重要な学習の一環となっていることが示唆される。

特別聴講学生のレベル別履修状況を見てみると、表 19 の通り初級 I レベルの学習者が最も多いことが分かる。その上、初級 I の履修者は後期において比較的多い。交換留学生の受け入れは後期が多く、受け入れ人数の相違に左右されている可能性がある。初級 I レベルに次いで、上級レベルの学習者が多いが、一つのレベルへの著しい偏りは見られない。

特別聴講学生と同様に聴講生の場合も初級 I レベルの学習者が最も多い。それに対して、初級 II レベルの履修者は最も少ない。前期において初級 I レベルの学習者が多いのは前期に受け入れる日本語予備教育集中プログラム生が多いためであると推察される。中級 II レベルでは後期の方が前期と比較して履修者が多い。上述したように国際高等教育院に聴講生として登録している研究生は後期に多く、それによる影響が示唆される。

表 18　全学共通科目日本語科目を履修する非正規生の内訳

身分	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
特別聴講学生	178	229	219	208	834（38.94%）
聴講生	301	290	342	375	1308（61.06%）
非正規生合計	479	519	561	583	2142

表 19　特別聴講学生のレベル別全学共通科目日本語科目の履修状況

レベル	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
初級 I	32	63	42	62	199（23.86%）
初級 II	24	40	38	20	122（14.63%）
中級 I	25	49	49	40	163（19.54%）
中級 II	43	46	38	32	159（19.06%）
上級	54	31	52	54	191（22.90%）
合計	178	229	219	208	834

表 20　聴講生のレベル別全学共通科目日本語科目の履修状況

レベル	履修者数				
	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
初級 I	102	37	115	64	318（24.31%）
初級 II	23	17	36	53	129　（9.86%）
中級 I	54	44	85	59	242（18.50%）
中級 II	29	102	55	122	308（23.55%）
上級	93	90	51	77	311（23.78%）
合計	301	290	342	375	1308

5. 技能別履修状況

本節では、総合学習コース及び特定技能強化コース、並びにアカデミック・スキル科目に分けて履修状況を考察したいと思う。

総合学習コースの中の 8H コースに関しては、1 科目当たりの平均的履修者数は、全体平均の

表 21　総合学習コースの履修状況

授業形態		レベル	履修者数					
			2017 年度		2018 年度		合計（%）	
			前期	後期	前期	年後期		
総合学習コース	8H コース	初級 I	13	12	12	32	69	164
		初級 I	26	23	33	13	95	
		初級 II	19	26	26	26	97	
		中級 I	18	27	26	50	121	
		中級 II	15	28	26	35	104	
		合計	91	116	123	156	486（58.63%）	
	4H コース	初級 I	1	9	23	15	48	
		初級 II	4	6	15	14	39	
		中級 I	8	9	19	9	45	
		中級 II	11	11	11	13	46	
		合計	24	35	68	51	178（21.47%）	
	1 コマ総合	中級 I	—	—	2	2	4	
		中級 II	—	—	9	3	12	
		上級	—	—	3	0	3	
		合計	—	—	14	5	19（2.29%）	
統合技能型	読解・作文	初級 I	31	19	25	24	99	
		初級 II	6	7	18	16	47	
		合計	37	26	43	40	146（17.61%）	
総計			152	151	248	252	829	

表 22　8H コース履修者の身分別内訳

身分	2017 年度		2018 年度		合計（%）
	前期	後期	前期	後期	
学部生	0	0	0	0	0　（0.00%）
大学院生	23	22	28	42	115（23.66%）
非正規生	68	94	95	114	371（76.34%）
合計	91	116	123	156	486

22.04 をやや上回り 24.3 となっている。8H コースは週 4 コマ構成であり、部分的履修は認めていないため、日本語学習にある程度時間が割けることが履修の条件となる。このような集中的且つ総合学習のニーズを有している学生層を抽出すると、表 22 の通りとなる。非正規生の履修が 76.34% にも上り、大学院生はそれに次ぐ。それに対して、学部生はこのようなニーズを有していないことになる。

次に特定技能強化コースについて見てみると、表 23 の通り、履修者が最も多かったのは会話クラスである。聴解、作文がそれに次ぐ。産出技能に対するニーズが高く、聴解能力育成も重視されている結果となる。

特定技能強化コースの平均履修者数は 24.82 で、全科目平均の 22.04 をやや上回っている。

アカデミック・スキル科目の履修状況は表 24 の通りである。履修者が最も多いのは高度な産出技能が要求される論文・レポート作成科目であり、講義聴解がそれに次いで履修者数が多い。これらの科目の平均履修者数は 25.94% と全科目平均を上回っており、アカデミック･スキル養成のニーズが高いことが窺われる。

前述したように上級レベルの科目は学部指定のクラスであることも多く、その点からすれば、学部学生のニーズに即したものであることが望ましいと言える。

特定技能強化コース及びアカデミック・スキル科目の履修について身分別に考察すると、どの技能あるいはスキルにおいても非正規生の履修が最も多い。学部生の場合、アカデミック・スキル、会話、読解の順に履修者が多いことが分かる。更に、特定技能及びアカデミック・スキル科目の履修が学部生の日本語履修の 89.72% を占めている。大学院生が最も多く履修しているのは会話技能で、アカデミック・スキル、聴解が次いで多い。ここから、コミュニケーション能力やアカデミック・スキル習得に対して高いニーズを有していることが窺える。一方、非正規生の履修は会話、聴解、作文の順に多い。

表 23　特定技能強化コースの履修状況

特定技能強化コース	レベル	履修者数				
		2017 年度		2018 年度		合計（%）
		前期	後期	前期	後期	
会話	初級 I	32	31	31	30	124
	初級 II	18	10	23	20	71
	中級 I	14	15	30	21	80
	中級 II	24	43	30	49	146
	上級	36	32	44	38	150
	合計	124	131	158	158	571（30.28%）
聴解	初級 I	26	11	24	19	80
	初級 II	9	10	16	18	53
	中級 I	7	15	29	15	66
	中級 II	16	22	22	33	93
	上級	34	13	24	29	100
	合計	92	71	115	114	392（20.79%）
作文	中級 I	22	12	22	22	78
	中級 II	20	46	27	46	139
	上級	39	18	33	35	125
	合計	81	76	82	103	342（18.13%）
読解	中級 I	20	18	24	16	78
	中級 II	23	21	22	28	94
	上級	29	21	30	29	109
	合計	72	60	76	73	281（14.90%）
漢字	初級 I	31	20	42	30	123
	初級 II	20	16	16	12	64
	中級 I	24	29	34	26	113
	合計	75	65	92	68	300（15.91%）
総計		444	403	523	516	1886

表 24　アカデミック・スキル科目の履修状況

アカデミック・スキル	レベル	履修者数				
		2017 年度		2018 年度		合計
		前期	後期	前期	後期	
研究発表	上級	29	20	18	22	89
講義聴解	上級	35	21	23	22	101
討論技術	上級	31	18	14	25	88
論文・レポート作成	上級	36	27	39	35	137
合計		131	86	94	104	415

表 25　特定技能強化コース及びアカデミック・スキル科目の身分別履修状況

技能	履修者数					
	身分		学部生	大学院生	非正規生	合計
	年度	学期				
会話	2017 年度	前期	5	29	90	124
		後期	10	15	106	131
	2018 年度	前期	21	34	103	158
		後期	14	43	101	158
	合計		50	121	400	571
聴解	2017 年度	前期	4	20	68	92
		後期	1	6	64	71
	2018 年度	前期	4	20	91	115
		後期	15	25	74	114
	合計		24	71	297	392
作文	2017 年度	前期	4	27	50	81
		後期	1	6	69	76
	2018 年度	前期	15	17	50	82
		後期	12	17	74	103
	合計		32	67	243	342
読解	2017 年度	前期	15	12	45	72
		後期	7	7	46	60
	2018 年度	前期	17	14	45	76
		後期	8	10	55	73
	合計		47	43	191	281
漢字	2017 年度	前期	0	18	57	75
		後期	1	11	53	65
	2018 年度	前期	0	19	73	92
		後期	1	19	48	68
	合計		2	67	231	300
アカデミック・スキル	2017 年度	前期	33	29	69	131
		後期	18	9	59	86
	2018 年度	前期	31	22	41	94
		後期	16	21	67	104
	合計		98	81	236	415
総計			253	450	1598	2301

6. 結び

以上、カリキュラム改編後の履修者データを基に本学における日本語学習ニーズについて考察してきた。その結果、レベル別に見ると全学共通科目日本語科目では、上級レベルの履修者が最も多く、一方課外の日本語学習支援講座においては入門コースの履修者が最も多いことが分かった。そ

のことから、それぞれのプログラムが異なるニーズに応えており、独自の役割を果たしていることが示唆される。身分別の考察を通して、非正規生が履修者全体において非常に高い比率を占めていること、学部生と非正規生の履修動向には異なる部分も現れており、それぞれの学生層のニーズに異なる側面があることが明らかになった。一方、技能別の考察を通して、学部生の履修は特定技能強化コース・アカデミック・スキルコースが中心であることが示された。こられの科目は不足ニーズや必要性ニーズに即していると考えられる。一方、総合学習コースの履修は非正規生に多く、限られた留学期間中に日本語を集中的に学びたいという非正規生のニーズが窺われる。

本稿の分析対象としたデータは４学期間に限定されており、統計的傾向性を抽出するには至っていない。その上、履修者数の延べ人数を基準にしており、実数については全く考察していない。また、履修動向は本稿で考察対象としていない開講曜日や時間帯、母国大学の様々な履修要件等に左右されており、本稿で考察したのはその現状の中でのニーズに過ぎない。履修者に対するアンケート調査やインタビュー調査も交えたより綿密な分析を行いつつ、学習過程の進行と共にニーズがどのような変容を受けるか、ニーズと学習者の将来像がどのように相関するのかなどについて考察することを今後の課題とする。

注

1　2017 年度に実施されたカリキュラム改編以前にも一部の日本語科目は全学共通科目外国語科目として位置付けられていた。
2　各プログラムの身分別履修可否については第２節及び第４節で詳述する。
3　1）は necessities、2）は lacks、3）は wants の訳である。
4　ここでいうコマとは 90 分の授業を意味する。
5　A は前期開講科目、B は後期開講科目を指す。前期ではカバーする範囲の前半を後期は後半を扱う科目。以下同様。なお、4H コースは、8H コースと同等の内容を２学期かけてカバーする。
6　日本語初級 I 8H コースは同じ内容のコースを２コース開講している。
7　大学院共通科目は課外の日本語学習支援講座としても位置付けられている。
8　本稿では、全学共通科目日本語科目に対して「履修する」という用語を、一方課外の日本語学習支援講座に対して「受講する」という用語を区別して用いる。なお、両者を指す共通用語として「履修する」を用いる。
9　「特別研究学生」（General Exchange Special Research Student の略）。単位取得を目的とせず、指導教員の指導の下で専門的研究を進める学生。他の言語で指導を受けられる場合もあり、日本語能力を必ずしも必要としない。
10　3.1 で述べる履修相談期間中に行う諸登録変更は元の履修登録システムに反映されない。それ故、履修者数の実数の正確なデータ収集は困難であり、本稿の分析は延べ数に限定して行う。
11　2017 年度前期はマークシート方式のテストを会場で配布し受験させる形を取り、試行的に一部の学生に対してのみ、オンラインプレースメントテストを実施した。それ以降は全学生に対してオンラインテストの形で実施している。
12　免除者全員が履修登録するとは限らないので、免除者数は継続者数を必ずしも意味するわけではない。
13　京都大学国際教育プログラム学生を示す。
14　日本語科目の実施運営は国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センターが行っている。
15　日本語予備教育集中プログラム生は日本語を集中的に学習するので、１学期平均的に約８コマ（初級～中級の学生の場合、約５科目（4 コマ構成の 8H コースを含む）を履修している。

参考文献

小河原義朗･鄭　恵先（2012）「日本語教育教務システムの開発と課題」『北海道大学留学生センター紀要』第 16 号、pp. 93–108
国際交流基金編（2006）『日本語教師の役割／コースデザイン』ひつじ書房
国際交流基金編（2013）『海外の日本語教育の現状　2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
田中　望（1993）『日本語教育の理論と実際』大修館書店
仁科喜久子監修（2012）『日本語学習支援の構築　言語教育・コーパス・システム開発』凡人社
日本語教育学会編（1991）『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社
日本語教育学会編（2005）『新版日本語教育事典』大修館書店
畑佐由紀子（2018）『日本語の習得を支援するカリキュラムの考え方』くろしお出版
札野寛子（2011）『日本語教育のためのプログラム評価』ひつじ書房
古川嘉子（2018）「日本語教育におけるコースデザイン論の展開とその課題」『国際交流基金日本語教育紀要』第 14 号、pp. 7–18
丸山敬介（2005）『日本語プログラム運営の手引き』スリーエーネットワーク
Nation, I.S.P. & Macalister, J. (2010), *Language Curriculum Design*, Routledge.
Richards, J.C. (2017), *Curriculum Development in Language Teaching*, Second Edition, Cambridge University Press

ウェブサイト
京都大学国際高等教育院日本語・日本文化教育センターが提供する日本語教育について：http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/introduction/education-center-for-japanese/japanese-language-classes
京都大学国際交流、交換留学・短期留学・研究生等：http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/international/students1/study1/exchanges
全学共通科目履修の手引き（外国語）：
http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0796.pdf?1520873205

Course Selection Trends of Kyoto University Japanese Language Learners: An Analysis of Course Registration Data from 2017 Spring Semester to 2018 Fall Semester

Ruchira Palihawadana

Abstract

This analysis attempts to reveal the trends seen in course selection of Kyoto University Japanese language learners after the curriculum reform implemented in April 2017, having as its target, registration data of four semesters beginning from the spring semester of 2017. By focusing on Japanese language learners' level of studies, student status as well as the type of skill they chose to learn, it aims at revealing the needs of university-level Japanese language learners. The results show that the non-degree seeking students account for 68.43% of the total number of registrations for Japanese language courses. This group of learners occupies the highest percentage in elementary level courses as well as courses aimed at acquiring integrated skills. In contrast, most of the regular degree seeking undergraduate students take courses from the most advanced level and they tend to enroll in courses designed to acquire specific skills or academic skills. This suggests that the regular degree seeking undergraduate students have different needs from that of the non-regular students.

Keywords: Japanese teaching at university level, course selection trends, student status, needs analysis

実践報告

京都大学における初級スペイン語コースの整備（2010–2018）

塚原　信行 *

要　旨

本稿は、平成 22 年度後期に専任教員が高等教育研究開発推進機構（当時）に配置されてから現在に至るまでの期間を対象に、初修外国語としてのスペイン語コースの整備について、特に初級コースを中心として、その経緯を報告するものである。カリキュラムも教員組織も存在しない状況から、京都大学のカリキュラム・ポリシーに適合したスペイン語カリキュラムが作成され、それを実施することができる教員組織が構築されるまでには、マネジメントという視点に基づいた日々の小さな改善の積み重ねがあった。また､そうした改善を支えるインフラとして ICT が効果的に利用されてきた。今後はラーニング･アナリティクスへの取り組みが予定されている。

【キーワード】初修外国語、スペイン語、ICT、学習する組織、PDCA

1. はじめに

京都大学（以下、本学）では、平成 5 年度に教養・共通教育としての初修スペイン語コースが設置された。設置からおよそ 18 年間は非常勤講師による実施であったが、平成 22 年度後期になりスペイン語担当専任教員（筆者）が高等教育研究開発推進機構に配置された。その後、平成 26 年度から特定外国語担当講師が配置され専任教員 2 名体制となったが、平成 28 年度前期末に同講師が辞職した後は、ふたたび専任教員 1 名体制となり現在に至っている（表 1）。

平成 3 年の大学設置基準大綱化により外国語科目が必修でなくなってから 25 年以上が経過しているが、大学教育における外国語教育、特に教養教育としての初修外国語教育については、現在でもその意義や方法論について議論がある。そうした議論のなかには、実態を十分に踏まえていないと思われるものもある。意義や方法論は重要だが、延々と議論だけしても、それらに基づく実践は実現しない。有意義な議論がなされるためには、まず、初修外国語教育の名のもとで実際に行われている内容を共有することが不可欠である。

本稿は、以上のような観点に基づき、本学において専任教員が配置されてから現在に至るまでのスペイン語コースの整備について、特に初級コースを中心として、その経緯を報告する。

* 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

表１　スペイン語初級（文法）履修者および教員数の推移

年度	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17
履修者数	39	79	99	105	114	110	162	139	192	220	165	199	223
非常勤	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	4	5
専　任	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

年度	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30
履修者数	334	357	348	454	398	470	498	542	529	188	210	329	302
非常勤	5	5	5	7	8	12	13	14	13	8	9	8	7
専　任	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	2	1	1

※セメスター制に移行したH23年度以降の履修者数は、前期後期でほぼ同じであるため、前期分を掲載している。

2. 初級スペイン語コース整備の経緯

以下では、初級スペイン語コース整備の経緯について、カリキュラム、教員組織、インフラにわけて記述する。

2.1　カリキュラム

平成 22 年度後期の着任時には、シラバスは存在していたが、それは各教員が授業で扱う内容（文法項目や表現）を順番に並べたものに過ぎず、学習内容がコースの目的とどのように関係しているのかは不明であった。不明点を明らかにするために、非常勤講師全員と面談を行い、さらに過去にスペイン語を履修したことがある学生数名に対して聞き取りを行った結果、「スペイン語教育を通じて学習者に与えられる学習経験の総体のデザイン」という意味でのカリキュラムは存在していないことが判明した。したがって、カリキュラムを一から構築する必要があった。もちろん、スペイン語教育のカリキュラムは大学の教育方針と独立して存在するものではないため、カリキュラム構築に先立ち、本学の外国語教育に関する具体的な指針を確認しようとしたところ、そのようなものは存在していなかった。同年前半に、ようやく次のように述べられていた状況だったのである。

> 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。
>
> 「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」p. 13

大学の具体的指針に準拠したカリキュラムを作成しようにも、初修外国語教育に関する基本的な考え方が定められていない状況では、準拠しようがない。そこで準拠枠として、中央教育審議会による答申「学士課程教育の構築に向けて」（平成 20 年 12 月 24 日）と、本学の第二期中期目標（平成 22 年度～ 27 年度）および中期計画を参照し、スペイン語教育の目的を「深い教養に裏打ちされた広い視野に基づく世界観、すなわち多極的世界観の構築に資すると同時に、スペイン語での一定のコミュニケーションスキルを習得させること」と構想した。平成 23 年度から実際に授業を担

当し、制度的な制約や教育現場の実情を把握し、達成可能な目的であると確認できたため、この目的に沿った「京都大学におけるスペイン語教育に関するガイドライン」を平成 24 年度に作成し、教員間で共有した。このガイドラインは、各コースの学習目標・教科書選定の基準・授業の方法・評価の考え方・期末試験の内容と形式、といったことについて簡素に定めるもので、厳密にはカリキュラムというよりも、カリキュラムの一部を含む制度設計書というべきものであった。

ガイドラインは固定されたものではなく、教育現場の実情に基づき、毎年のスペイン語担当者会議（以下、担当者会議）において見直しが行われた。例えば、1 回生を主たる対象とする通常コースに再履修者が流入することでクラスサイズが大きくなり、同時に、規律に欠けた再履修者の受講態度が授業運営の支障となっているという報告があり、これへの対応として、平成 23 年度後期から順次再履修者専用コースが設置された。また、文法コースと実習コース（現在の演習コース）間での連携を図る必要性が話し合われた結果、平成 25 年度には初級 2 コース（IA 文法と IA 実習）の間で共通教科書を用いることが定められた。さらに、教員の意見だけではなく、受講者を対象とするアンケートを独自に毎年実施してきており、その結果もコースに反映させてきている。特に、平成 27 年度以降はスペイン語の課外学習時間をたずねる項目を必ず含めており、適切な学習負担となるように課題の分量や難易度を調整している。

このように、担当者会議での議論の結果やクラス単位での小規模の試み、受講者の意見などがコース全体に波及するサイクルが出来つつあったが、その成果はガイドラインによって共有されていた。当時の状況を振り返ると、ガイドラインは 2 つの主要な役割を持っていたということができる。1 つは、本学におけるスペイン語教育の全体像を教員全員で共有し、各自が担当しているコースの位置づけ理解を促す役割である。委嘱された授業を漫然とこなすのではなく、自らの役割を意識しつつ教育を行ってもらうためには全体像の共有が不可欠であり、また、教員各自にやりがいを感じてもらうためにも有用である。もう 1 つは、各教員が個別に行っていた教育活動に緩やかな枠組みを設定し、クラス単位のマネジメントからコース単位のマネジメントへと移行する端緒を開く役割である。

その後、ガイドラインに則ったマネジメントを進める上では、「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）が大きな支えとなった。報告書には「初修外国語教育の改善に向けての提言」という具体的な内容が含まれていたからである。この提言はガイドラインと重なる点が多く、それまでスペイン語部会がすすめてきた教育改善の方向性が適切であると確認できた。また、担当者会議において検討対象とされたが実現には至っていなかった内容（例えば、教科書・試験内容・評価基準の統一など）が含まれていたことも幸いであった。これらが大学の指針として明示されることにより、取り組むべき事項として共有することが容易になったからである。

平成 26 年度からはレンタルサーバ上に構築した部会サイト上でガイドラインを公開し、シラバスとあわせて受講者に参照させるようにした。平成 28 年度に総合学習ポータルサイト（以下、ポータルサイト）を立ち上げるにともない、受講者に対するガイドラインの提示は終了し、代わりに同サイト上で「受講案内」を提供することにした。それまでのガイドラインではカリキュラムと制度設計が一体的に記述されていたが、これらを分離し、カリキュラム情報だけを受講案内として提示するようにしたのである。平成 29 年度からは、入学手続きにおける初修外国語選択時点で受講案内を参照できるようにしている。

大学としての具体的指針の欠如や専任教員の少なさといった否定的要因はありながらも、教育現

場の実情や日常の教育実践を取り込みつつ発展を遂げてきた初級カリキュラムは、現在では「目的」「目標」「技能」「課題」という４つの水準に整理された総合的なものとなっている（資料）[1]。次項では、カリキュラムの発展を可能にした教員組織にあり方について述べる。

2.2　教員組織

すでに述べたように、平成22年度後期着任後、状況把握のために非常勤講師全員と一対一の面談を行い、どのような考え方に基づいてどのような教育を行っているのかを尋ねた。面談の結果、カリキュラム以前に、そもそもスペイン語教育の企画・実施を担う教員組織が存在していないことが確認された。非常勤講師は８名在籍していたが、出講日が異なれば顔を合わせる機会もないため、自分以外に誰が非常勤講師として出講しているのかも把握されていなかった。教育実施体制としては、いわゆる「丸投げ」に他ならず、結果として教育の質が保証されない状況が生じていた。これは、個々の非常勤講師が無責任な授業を行っていたということではない。非常勤講師の中には自らの担当授業に真摯に取り組み、改善の努力を行っている者もいた。しかし、その努力の方向性が本学のカリキュラム・ポリシーに合致しているか、といったことまでは考慮されるべくもなく、それらの努力をとりまとめて１つの方向性を見出す、という調整が行われる状態でもなかった。

組織的な教育活動を行うためには、それに対応した教員組織を構築する必要があったが、構築に際して考慮しなければならない点が少なくとも２つあった。１点目は、先の展開が見通しにくい状況だったということである。既述のとおり、初修外国語教育に関する基本的な考え方が定められておらず、以降、どのような指針が提示されるかは定かではなかった。具体的な指針が出されれば、それに対応していかなければならないが、そのために特別な時間を取ることができるわけではなく、同時に日々の授業も運営していかなければならない。言うなれば、走りながら考えるような状況であり、そうした状況で機能する組織はどのようなものかをよく考える必要があった。２点目は、非常勤講師に十分に力を発揮してもらわなければならない状況だったということである。専任教員は１名しかおらず、全コマ数の７割以上を非常勤講師が担当する状況であったため、教育の改善や質保証が達成されるかどうかは、非常勤講師がその能力を十分に発揮できるかどうかに依っていた。とはいえ、能力が高い非常勤講師だけを選別する、あるいはあらたに雇用する、といったことができるわけではなく、その時点で保有する人的資源をもって、これに取り組まなければならない。

以上の２点を考慮した結果、必要な組織とは、「学習する組織」（センゲ）であると判断した。「学習する組織」とは、「変化の激しい環境下で、さまざまな衝撃に耐え、復元するしなやかさ（レジリアンス）をもつとともに、環境変化に適応し、学習し、自らをデザインして進化し続ける組織である」（センゲ2011：p. 5）。具体的な指針が定かではない状況、つまり変化が前提される状況には、専任教員が教育内容や方法を指示し非常勤講師が従う、というような上意下達型組織では対応できない。責任の大きさゆえに専任教員が主導権を持つことは当然としても、責任の大きさは専任教員の指示の適切さを保障しないからである。また、教育に対して真摯に向き合う非常勤講師ほど、納得ができない指示には従わないであろう。教育に関する指示は、スペイン語教育に関する知見を継続的に吸収しつつ実践に携わる教員集団による検討を経て承認されることによって、はじめて実行可能となる。別の言い方をすれば、機能するのは「指示」ではなく、討議に基づく「合意」である。

以下では、「学習する組織」の構築という目的のために設定した３つの目標である「情報共有」「合意形成」「学習機会創出」に沿って行った諸策について簡単に記述する。

2.2.1　情報共有

平成 23 年度から教員用メーリングリストを設置し、日常的な連絡はこれを使って行っていたが、教員組織が機能するに従って議論を含むメーリングリスト上でのやりとりが増加してくると、問題が生じた。メーリングリストでは一般的にそれまでのやりとりをすべて含んだ返信を行う（メールタイトルが「Re:Re:Re:Re:Re:Re:...」のようになる）ため、議論が盛んになり、複数の話題が同時進行するようなことがあると、やりとりを追うことが難しくなったのである。本来、メーリングリストは一方的な情報配信向きのメディアであって、双方向のやりとりには適していない。そこで、平成 28 年度からはポータルサイト内に掲示板方式のフォーラムを設け、情報共有や議論はこちらで行うことにした。フォーラム上でのやりとりはスレッドとして表示され、話題毎にスレッドが形成されるため、複数の話題が同時進行しても混乱を来すことはなく、過去の話題を後から確認することも容易である。なお、メーリングリストからの移行先として、slack や chatwork といったビジネス用チャットも検討したが、これらのツールは一分一秒を争うビジネス現場には適していても、週単位で進行する教育現場では必ずしも有用性を発揮せず、管理すべきメディアが増加するというデメリットがあるため、採用しなかった。

また、やはり平成 23 年度から、オンラインリソースを利用した授業報告書の提出を義務化している。報告書は教員全体で共有される。当初はウェブフォーム（Google フォーム）を利用していたが、閲覧に難があり、平成 24 年度からはオンラインアプリケーション作成サービス（Zoho Creator）に移行した。平成 26 年度の部会サイト設置（NetCommons2 による）を機に、部会サイト内にオンラインデータベースを設置し、これを利用することとした。授業報告書を全体で共有することには、他クラスと自クラスとの授業進度比較や、自クラスで問題があった教授箇所について他クラスでどのように対応しているかを参考にできるといった利点がある。また、初級コースで文法クラスと演習クラスが完全にペア化されてからは担当者同士の連携が一層必要になったが、授業報告書が定着していたため、ペア体制への移行は速やかであった。平成 28 年度からは、やはり NetCommons2 を利用して構築したポータルサイト内で授業報告書データベースを運用しており、引き続き教員全体で報告書を共有するとともに、専任教員が随時チェックを行っている。現在では、授業情報共通ツールとしてだけでなく、専任教員のマネジメント業務を支えるツールとしても機能している。

2.2.2　合意形成

平成 22 年 2 月以降現在まで、年に 2 回（2 月と 8 月）、全員が参加する担当者会議を開催している。担当者会議では、当該開講期の状況について共有を行い、あらゆる側面（制度設計、教科書・教材、授業方法、課題内容、成績評価基準、部会運営方法、など）において、ある事柄を継続すべきか、中止すべきか、変更すべきか、さらに何を新規導入すべきか、という判断を下している。この会議は、単なる情報共有の場に留まらず、スペイン語部会運営に欠かすことのできない合意形成の場であり、PDCA サイクルの要でもある。合意内容は必ず文章化され、会議後に共有される。会議への参加は教育業務の一部と位置づけられており、参加は任意ではなく義務である。従って、参加する非常勤講師には報酬（謝金）が支払われる。

担当者会議では大枠が決定されるが、日々の教育活動においては、練習問題の配置順や課題内容の一部修正といったより細かい事柄について合意する必要がしばしば生じる。それらについては既述のフォーラム上で討議が行われ、合意が形成されていく。加えて、授業の合間の休憩時間を用いたマイクロミーティングが可能となるように、同曜日・同時間帯に行われる授業については、教室

を隣接配置としている。教室が隣り合っていれば、15 分しかない休憩時間であってもお互いに声を掛け合い、インフォーマルな情報交換が可能となる。実際に、フォーラムで議論途中の話題についてマイクロミーティングで話す、あるいは、マイクロミーティングで話された内容がフォーラムで提案される状況が見られる。また、専任教員としても、マイクロミーティングの場に出向くことで非常勤講師と意見を交わす機会を持つことができるため、マネジメント上も有益である。

2.2.3　学習機会創出

教員の学びあいを促すために、互いの授業は自由に参観できることを取り決めている。開放性(openness)に関するこうした取り決めは、組織構築初期には特に重要となる。こうした取り決めは、学びあうことが重要だというメッセージであり、その後の組織文化を方向づけるからである。最初は抵抗を感じる教員もいるかもしれないが、実際に授業参観を行い、生産的なやりとりが生み出されることを目にすれば、抵抗感も徐々に薄れる。教員組織構築初期の平成 22 年度～ 23 年度には専任教員による授業参観が集中的に行われ、また、非常勤講師による専任教員授業の参観もあった。その後、既述のような情報共有および合意形成の仕組みが充実するにつれて、授業参観は実施されなくなったが、毎回の担当者会議で取り決めの継続は確認している。

こうした日常的な学びあいに加え、講師を招いた学習会を開催したこともある。平成 27 年 8 月 6 日には、本学高等教育研究開発推進センターの溝上教授を講師とし、「アクティブラーニング型授業への転換」という部内学習会を行っている。当時は、特に初級コースカリキュラムにおいて、異なる価値観との対話能力育成の比重を上げることを考えており、その手法としてアクティブラーニング的な要素を取り入れることを模索していた。その後、部会としてアクティブラーニングの導入を定めるには至らなかったが、アクティブラーニングに関する先端的知見に触れたことは、各自の授業方法の改善に役立っている。

また、学会や研究会での発表を、実践を振り返り経験を総括する学習機会と捉え、積極的に参加を呼びかけている。平成 28 年 10 月 2 日には、神戸市外国語大学で開催された第 62 回日本イスパニヤ学会において、教員 4 名（専任教員 1 名と非常勤講師 3 名）により「京都大学におけるスペイン語総合学習ポータルサイトの構築および運用」という共同発表を行った。さらに、平成 30 年 10 月 14 日には、南山大学で開催された第 64 回日本イスパニヤ学会で、教員 2 名（専任教員 1 名と非常勤講師 1 名）により、「ICT 利用による教育改善：京都大学におけるスペイン語コースを事例として」というワークショップを共同で組織した。発表に際して得ることができる外部からのフィードバックは、それ自体が貴重な学習機会であり、新たな取り組みの着想を得る契機となっている。

以上のような教員組織のあり方が可能になった要因の 1 つは、H26 年度から H28 年度前期まで在籍した特定外国語担当講師の存在であり、特にネイティブ教員が担当するコースのマネジメントを分担してもらえたことに大きく助けられた。もう 1 つの要因は、オンラインに構築したインフラであり、これはカリキュラムの刷新も可能にしてきた。次項ではこの点について述べる。

2.3　インフラ

スペイン語部会では平成 24 年度に再履修者対象 CALL コース用サーバを設置した。このサーバのコンテンツを拡張し、平成 26 年度には部会サイトとしてリニューアルした。平成 28 年度にはこれを置き換えるポータルサイトを設置し、現在に至る。いずれも NetCommons2 を利用して構築したものだが、CALL コース用サーバは契約したレンタルサーバ上に独力で NetCommons2 をイ

ンストールし利用していたのに対し、ポータルサイトはオープンソース・ワークショップ株式会社による SaaS（Software as a Service）を利用している。SaaS への移行によって、サーバ管理業務を委託し、コンテンツの作成管理とコース運営に専念できるようになった。なお、ポータルサイト立ち上げ経費は H27 年度実習経費によったが、H28 年度以降の運用経費は、受講者が負担する教科書代金で賄っている。また、会計管理は、スペイン語部会・京都大学生活協同組合・京都大学学術出版会の三者の合意に基づく体制となっている。以下ではこれらのインフラについて用途別に述べる。

2.3.1　教育用途

平成 24 年度に設置した CALL コース用サーバ内には、独自コンテンツに基づく 4 つの初級再履修コース（IA 文法、IB 文法、IA 実習、IB 実習）が設置されていた。受講者はサーバにログインし、オンライン教材を用いて学習を進め、やはりサーバ上で 3 回実施される月例試験を試験会場で受けるという形式であった。平成 26 年度からは、このサーバ上に、初級通常コース向けのオンライン練習問題を加え、さらに、初級コース全体に対する連絡事項の掲示や受講者からの部会への連絡窓口（フォーム）を提供するといったコンテンツの拡張を実施し、コースマネジメントのための部会サイトとしてあらためて位置づけた。多様かつ大量のオンライン練習問題作成には、特定外国語担当講師の貢献が大きかった。部会サイトへの転換にあたっては、情報環境機構提供による学習支援システム（PandA）の利用も検討したが、クラス単位の運用が前提とされているシステムのため、コースマネジメントには適合しないところがあり、利用を見送った。

平成 26 年度から初級コースカリキュラムの刷新が課題として浮かびあがっていたが、オンライン練習問題など、これまでに蓄積した多種の教育リソースと十分に適合するような市販教科書はなく、独自教科書の作成検討に入った。教育環境の変化も視野に入れ、できるかぎり柔軟な形態を目指し、スペイン語教科書について多くの実績がある出版社と電子出版の可能性について話し合いを持ったが、出版社側にノウハウがなく、ほぼ不可能という結論であった。そこで、CALL コース用サーバおよび部会サーバの運用で培われた経験を活かしつつ、柔軟な形態の教科書を実現する方法として、ポータルサイトを構築し、そこにウェブ形式の教科書を作成することにした。平成 27 年度後期からコンテンツ作成を開始し、平成 28 年度から運用を開始した。受講者は自らのノート PC かタブレットを持参し授業を受けるという、いわゆる BYOD による受講形式である [(2)]。

ポータルサイトを用いて教育を行う利点は、迅速性、柔軟性と拡張性である。教科書部分については、教員組織での PDCA サイクルによる改善提案を即座に反映させることができる。誤字脱字の修正から、例文の入れ替え、学習項目の順序変更などを日々実行し、細かい改善を積み重ねることが可能になった。それまでに蓄積したオンライン資源とのシームレスな運用も容易である。加えて、ポータルサイトに新しい機能を実装することで教育活動の幅が広がり、より充実したカリキュラムが実現できるようにもなった。たとえば、現在の初級文法コースでは作文課題を実施している。ほぼ 300 人の履修者を対象として年間 5 回実施しているため、添削件数は 1500 程度になる。提出確認、添削、採点、採点結果の集計、添削控えの保存といった一連の手順は、従来の方法（紙あるいはワードファイルによる）では作業量が膨大になり、実施は現実的ではない（標準クラスサイズは 40 人であること、教員 1 名が 1 クラスだけを担当しているのではないことの 2 点を思い起こされたい）。しかし、サイトに専用機能をあらたに実装したことで、一連の手順すべてをサイト上で完結させられるようになった結果、学習効果の高い作文課題をコースに組み込むことができるようになった。

2.3.2　マネジメント用途

NetCommons2 は会員制サイトを構築することが容易であり、この特徴を活かして、平成 26 年度の部会サイト立ち上げ時点から、教員用グループウェアとして領域をサーバ上に設け、本格的利用を開始した。この状況は、現在のポータルサイトにも引き継がれている。利用の具体例については前節で述べたとおりであり、授業報告書の共有、フォーラムでの情報共有および合意形成が日々行われている。非常勤講師と専任教員から構成される教員組織構築は、その勤務形態の違いからオンライン中心とならざるを得ないが、グループウェアはこうした実態によく適合している。ただし、オンラインだけで機能的教員組織を構築することは難しい。ポータルサイトが情報共有や合意形成の場として機能するためには、オフラインでの直接対面機会（担当者会議やマイクロミーティング）を組み合わせることが必要である。

3.　おわりに

以上、初級スペイン語コース整備の経緯について、カリキュラム、教員組織、インフラにわけて述べてきた。

一連の諸策により、初級カリキュラムは、本学のカリキュラム・ポリシー、特にその４（「地域社会、そして全地球的な環境において指導的な活躍ができるよう、その基礎となる国際的視野や異文化理解能力、そしてコミュニケーション能力を養わせる」）によく適合し、かつ順序性・階層性を備えた総合的なものとなった。さらに重要なことは、こうしたカリキュラムが作成されただけでなく、それを実施できる教員組織が構築されたことである。

これらが達成された背景には、マネジメントの視点がある。着任当初から多くの課題を抱える中、解決の手がかりを求めて手当たり次第に読み漁った文献と、実際の試行錯誤から学んだことの１つは、管理では成果はあがらないということである。組織が成果を上げるためには、マネジメントが不可欠である。

しかし、組織的教育活動に必要となるはずのマネジメントの視点は、その重要性に比して理解が進んでいない。例えば、外国語教育研究は実践と密接な関係を持ち、カリキュラム論、教材開発、教授法、指導方法、評価方法などといった多くのテーマを含む分野であるが、これらテーマとマネジメントの視点との結びつきは薄いように思われる。研究対象を画定するための学術的手続きとして実践にまつわる諸要素をいったんは取り除くことはあっても、研究結果が実践へと還元されていく過程においては、マネジメントの視点が取り込まれていかなければ、すべては画餅に帰する。

スペイン語部会としては、今後もマネジメントを重視しつつ、ポータルサイトに蓄積される学習データを活用したラーニング・アナリティクスに取り組むとともに、初級コース整備の経験を活かした中級コース改善にも注力する予定である。

これまでに本学のスペイン語教育実施に協力していただいた多くの非常勤講師に感謝の意を表しつつ、本稿を閉じることとしたい。

注

(1) 平成 26 年度からは初級（会話）コースが設置されているが、性質が異なるため、ここで提示する初級カリキュラムには含まれない。このコースは、スペイン語圏の協定校（メキシコ・グアダラハラ大学、スペイン・バルセロナ大学、スペイン・バルセロナ自治大学）への交換留学を希望する学生や、

卒業後に国際機関への就職を考えている学生を対象とする、口頭コミュニケーションスキルの伸長に特化した少人数制のコースである。外部の教育機関であるスパニッシモと協業し、スカイプによる一対一のオンラインレッスンを受講者あたり 20 時間組み込んでいるところに特徴がある。

(2) 機器を所有していない学生には、スペイン語部会から機器の長期（年度末まで）貸出を行っている。

参考文献

センゲ、ピーター・M. 枝廣ほか訳.（2011）.『学習する組織』. 英治出版.

資料

中央教育審議会.（2008）.「学士課程教育の構築に向けて（答申）」.
学士課程における教養・共通教育検討会.（2010）.「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」
国立大学法人京都大学.（2010）.「第二期中期計画」
国立大学法人京都大学.（2010）.「第二期中期目標」
京都大学国際高等教育院.（2014）.「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―」

資料

スペイン語初級カリキュラム

〈目的〉

スペイン語コース全体の目的は「カルチュラル・インテリジェンスを高める」ことです。「カルチュラル・インテリジェンス」とは、異文化理解能力と重なるところが大きい能力概念ですが、従来の異文化理解能力と異なり、就業を前提にしています。つまり、単に異文化を理解するだけでなく、その結果として、文化的背景が異なる人々とともに働くことができるかを重視する考え方で、文化の枠を越えて協働する能力に焦点を当てた概念です。現在では、国外で働くこと、あるいは、国内で働いていても、同僚や上司・部下が異文化圏出身者であることは珍しくありません。この傾向は、業種を問わず、今後ますます一般化していくと考えられます。したがって、カルチュラル・インテリジェンスは、今後社会に出て行く皆さんに特に必要とされる能力と言えます。

〈目標〉

「カルチュラル・インテリジェンスを高める」という目的は、スペイン語コースにおいては次の４つの目標から構成されます。

①スペイン語圏の文化や社会に関する知識を獲得する
②スペイン語圏の文化や社会に関して思慮する
③文化の伝達媒体であると同時に文化それ自体でもあるスペイン語を学習する
④ローカルな存在としての自己とグローバル世界を結びつけて考えられるようになる

〈能力〉

①から④の目標に到達するために必要な能力を次のように定めています。

A. 異文化理解能力
B. 自律学習能力
C. 学術基礎能力
D. 言語運用能力（読む・書く・話す・聞く）

〈課題〉

A. から D. に対応する課題を以下のように定めています。

a. ユニットテーマに関する日本語エッセイ（前期・８回）
b. ユニットテーマに関する日本語レポート（後期・４回）
c. 学習振り返りアンケート（前後期・各２回）
d. スペイン語作文課題（前期３回・後期２回）
e. スペイン語ビデオ作成課題（前後期・各３回）
f. 文法期末試験（前後期・各１回）
g. 演習期末試験（前後期・各１回）

【各課題の説明】

a. ユニットテーマに関する日本語エッセイ（前期・8 回）

10 のユニットテーマのうちから 8 つを選び、具体的な指示に準拠しつつ、600 字程度のエッセイを作成してもらいます。異文化理解を深める前提として、自己について文化的・社会的観点から省察し、自己を相対化してもらう目的で実施しています。

b. ユニットテーマに関する日本語レポート（後期・4 回）

10 のユニットテーマのうちから 4 つを選び、具体的な指示に準拠しつつ、2000 字程度のレポートを作成してもらいます。異文化理解に関わる内容を、学術的な方法で記述する訓練として実施しています。課題に取り組んでもらう準備として、後期文法初回授業には、吉田南図書館学術情報掛によるレポート作成講習会を組み込んでいます（主な内容：エッセイとレポートの違い、文献引用の方法、CiNii Articles の利用方法）。

c. 学習振り返りアンケート（前後期・各 2 回）

設問を通じ、自己の異文化理解やスペイン語学習を客観的に振り返ってもらい、今後の学習について考えてもらう目的で実施しています。

d. スペイン語作文課題（前期 3 回・後期 2 回）

スペイン語で「書く」能力を伸ばす目的で実施します。内容は「e. スペイン語ビデオ作成課題」と連携しており、作文課題で学んだ内容をビデオ作成課題で活かせるようになっています。前期ではもっぱら文法事項と対応した内容ですが、後期ではユニットテーマにも対応した内容となっています。

e. スペイン語ビデオ作成課題（前後期・各 3 回）

スペイン語で「聞く」「話す」能力を伸ばす目的で実施しています。指定された条件に従って会話文を作成し、ペアあるいはグループで実際にその会話を行い、その様子をスマートフォン等でビデオ撮影し、そのファイルを提出してもらいます。

f. 文法期末試験（前後期・各 1 回）

言語運用能力には、ツールを有効に利用する能力も含まれるという考え方に基づいたオンライン試験です。辞書（電子辞書含む）利用可、ノートやメモなども電子ファイル化したものであれば参照可能といった条件で実施しています。主として、文法知識と、実際に用いられているスペイン語文章の読解能力を問う内容から構成されます。後期試験では、スペイン語文章の内容はユニットテーマと対応しており、聴解問題も含まれます。前後期ともに過去問がサイト上で提供されており、コース終盤の復習段階において、過去問を利用しながら「読む」能力について集中的に訓練できるようになっています。

g. 演習期末試験（前後期・各 1 回）

前期については、1 対 1 の対面方式で、スペイン語による質問 3 つから 4 つにスペイン語で回答する、という初歩的な口頭コミュニケーション能力を試すものです。後期については、10 のユニットテーマのうち 1 つを選び、これについての自分の意見をスペイン語で発表するというミニスピーチ形式です。b. のレポート課題で調べ考えたことなどをスペイン語で表現することにより、1 年間のスペイン語学習の統合を図ります。

【成績評価において各課題が占める割合】

コース	課題	割合（%）
IA（文法）	a. ユニットテーマに関する日本語エッセイ	40
	c. 学習振り返りアンケート	0※
	d. スペイン語作文課題	20
	f. 文法期末試験	40
IA（演習）	e. スペイン語ビデオ作成課題	45
	g. 演習期末試験	55
IB（文法）	g. ユニットテーマに関する日本語レポート	40
	c. 学習振り返りアンケート	0※
	d. スペイン語作文課題	20
	f. 文法期末試験	40
IB（演習）	e. スペイン語ビデオ作成課題	45
	g. 演習期末試験	55

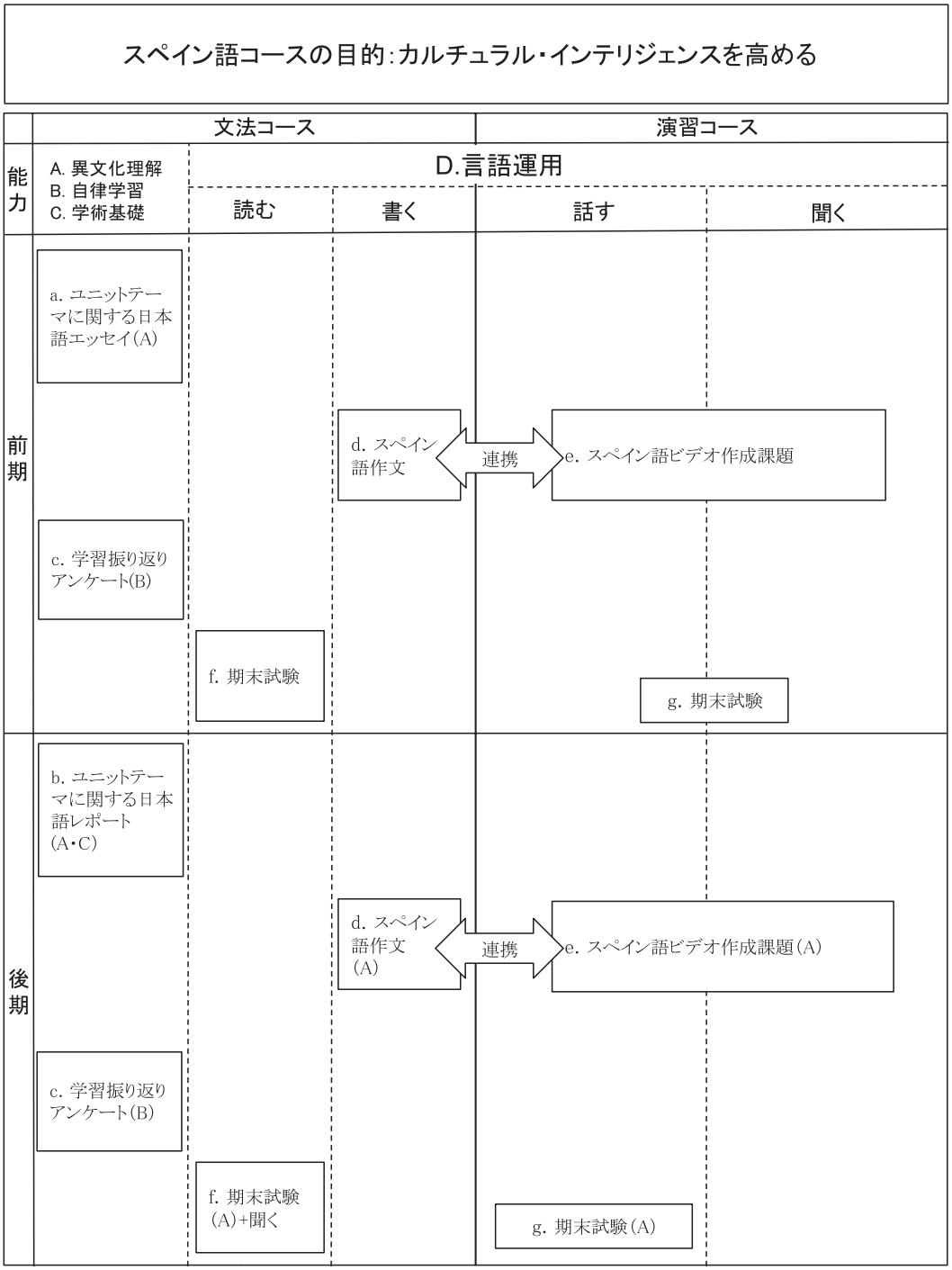
※学習振り返りアンケートの回答は成績評価の前提条件です。

【ユニットテーマ】

前期後期各 10 のユニットテーマは次のように配置されています。大学水準の外国語学習で不可欠となる概念やスペイン語学習の前提となる知識が最初に置かれ、次に日常的なテーマへ進み、最終的に大きな社会的テーマへと至る構成となっています。

課	前期	後期
1	書記システム（1）	教育制度
2	書記システム（2）	宗教
3	スペイン語圏の地理	外国語学習
4	スペイン語の多様性	若者の就職
5	食事・美食	開発と環境
6	音楽	都市景観
7	先住民	植民地主義
8	人口	移民
9	家族	多言語主義・複言語主義
10	家庭でのしつけ	グローバリゼーション

スペイン語初級カリキュラム見取り図



実 践 報 告

日本語学習システム「さみどり」

―京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター ウェブ教材開発の実践報告―

湯川志貴子 *、家本　太郎 **

要　旨

本稿は、日本語学習者を対象としたウェブ教材「さみどり」（2012 年公開）の開発について概説したものである。本学が受け入れる留学生の多様化に伴い、より体系的に日本語が学習できるウェブ環境の整備が必要となったことを受け、2018 年 3 月に「さみどり」の全面リニューアルを実施した。留学生が渡日してから受講する正規日本語科目において円滑に学習が続けられるように、来日前から、かな、語彙、文法の基礎を築く手段を提供することが、今回のリニューアルの目的であった。本稿前半では、「さみどり」の基本コンセプト、システムの主な機能、リニューアルの際に行った改良・拡充、また新たに作成した初級日本語教材について述べた。本稿後半では、この新教材の文法シラバスの基準となる、「さみどり」における動詞導入の基本的な考えを概観した。

従来の日本語初級教科書は、「マス形」中心の教授法が主流であるが、このシステムではこれは採らない。日本語と言語類型論的に動詞組織が非常に似ていて、「文典」が整い、動詞導入の「標準」が確立しているドラヴィダ諸語のテキストの例を参考にした。かつ、この標準に則っても整合性をもつ益岡・田窪（1992）および菊地（1994）の枠組みを基本とし、また、海老原（2015）をも参照し、「ナイ形」、「マス形」、「辞書形」、「条件形」、「意向形」および「テ形」を動詞基本形として構成した。

【キーワード】日本語学習、ウェブ教材、動詞活用

1-1. 日本語学習システム「さみどり」の初期開発

日本語学習システム「さみどり」（以下「さみどり」）は、2012 年に京都大学国際交流推進機構国際交流センター（当時）が公開した日本語ウェブ教材である。本学では、サテライトキャンパスで学ぶ留学生や、専門分野での実験やフィールドワークに取り組む理系の学生をはじめ、対面式の日本語授業への定期的な参加が難しい留学生・研究者が少なくない。彼らが場所と時間に拘束されず、自由に日本語が学習できる環境を整備することが求められていた。

国際交流センター（当時）では、こうした状況を受け、2005 年より独自の日本語ウェブ教材開発に着手し、2008 年頃まで研究会ベースで初級・中級 [1] の教材のプロトタイプを作成していった [2]。教材のオンライン化も同時に進めていたが、サーバの維持管理、問題集の追加掲載や編集が随時可

* 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター
** 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター

能なシステム作り、解答履歴等の収集・集計など、多くの課題に直面した。これに加え、システムの利用条件についても検討が必要であった。解答履歴を含むユーザの個人情報をどのように管理すべきかなどの懸案事項は特に慎重を要した。

検討の結果、ごく限られた人的材的資源をもって現実的な運営を実現するために、システムの構築およびサーバの維持管理は、ウェブのシステム開発会社に委託することとした。さらに、「さみどり」の公開後も、継続して新教材の掲載、既存の教材の編集、ユーザの解答履歴の解析などを、プログラミングの知識を持たないセンター教員が行えるように、ユーザ画面（公開画面）と連動させた汎用性の高いコンテンツ管理システム（以下、管理者画面）の構築も同時に依頼した。システム開発のレベルでは、最も多くの作業時間を要したのはこの管理者画面の設計、プログラミングおよび動作検証のための作業であった。

ユーザの個人情報の扱いについては、「さみどり」では一切ユーザの個人情報を取得しない方針の下にプロジェクトを進めることとした。解答履歴や練習問題の正答率を、個人を特定しない形で管理者画面において集計し、その情報を基に各課（問題集）の利用頻度、個々の問題の難易度の妥当性を充分に把握できると判断したためである。これによって、ユーザ側で事前に登録して個別ID・パスワードを取得することも、毎回ログインすることも、一切不要となる。インターネットに接続さえすれば直ちに学習が開始できるという、ユーザへの負担を最小限にとどめたシステム作りを心掛けた。ただし、利用者層の実態を把握するために、一回目の問題集解答終了時に、アクセス元（n = 200 人、本学吉田キャンパス 35%、本学サテライトキャンパス 20%、日本国内（本学以外）23.5%、海外 21.5%）および身分（n = 200 人、学部生 15.5%、大学院生 15%、研究者 6%、日本語教師 24.5%、会社員 16.5%、その他 22.5%）を問う簡易アンケートに回答してもらう仕組みにした。この簡易アンケートは一セッション（ユーザがサイトにアクセスしてから離脱するまでをセッションと言う）につき、一回だけ回答すればよい[3]。

1-2. 「さみどり」の基本コンセプト

昨今は多くの大学が日本語の自習用ウェブ教材開発に取り組んでいる[4]。タスクベース（task-based）、あるいは来日直後に学生がよく遭遇する会話場面などをベースに、生活の中で必要となる表現や文型の学習を中心とした教材が少なくない。来日直後は環境の変化によるストレスや不安が多く感じられる時期であり、いわゆる言語の壁がその大きな要因となる。上記のような、場面に応じた練習などを通じて対応できるようにすることは、重要且つ有意義である。こうした不安を軽減するためのサポートとして、来日前の、予備教育を目的とした事例の報告も見られる[5]。

本センターも、留学生の抱える不安を少しでも解消するために、来日前にオンラインで基礎的な学習を行う意義について共通の認識を持っている。と同時に、来日後さらに必要となるのは、留学生が大学で教授される日本語を正確に理解し、後れを取ることなく、しっかりとついていくための基礎作りではないかと考える。来日当初から、留学生が安心して、安定した日本語学習に取り組めるようにすることが肝心である。そこで、筆者らは、留学生が本学での日本語授業に円滑に取り組めるようにすることを主眼に置き、それに必要なシラバス設計、学習事項の選定を行うこととした。

1-3.「さみどり」の教材と学習の流れ、およびシステムの主な機能

2012 年 3 月のサイト公開時には、入門編、初級編、中級編の 3 レベルに分けて約 85 のレッスンを提供した。

入門編は（1）完全初級者を対象としたひらがな、カタカナの読み方・書き方のレッスン、および（2）仮名の読み書きがある程度できる学習者を対象とした単語の聞き取り練習やカタカナ語（外来語）の応用練習問題からなる。初級編は（1）形容詞、存在の表現、助詞等の文法事項を取り上げたレッスンおよび（2）読解のレッスンからなる。中級編は自動詞・他動詞、受身動詞・使役動詞など、より難易度の高い文法を扱うレッスンからなる。

国際交流センター（当時）では、初級日本語の授業の教科書として、『みんなの日本語』（本冊）（スリーエーネットワーク）を使用していた。このテキストはローマ字が用いられておらず、ひらがな・カタカナで表記されているため、これらの授業を受講する留学生にはまずは仮名の読み書きができるようになることが大前提であった。学期開始後最初の二週間程度は、仮名を学びながら教科書のレッスンを進めることとなっていたが、仮名の復習が必要な学生、あるいは来日が遅れた学生などには「さみどり」の入門編（図 1）での自習を勧めた。

「さみどり」のレッスン構成は、概要、練習問題、正誤判定結果、および練習問題に関する解説からなり、学習者はこの順に従って学習していく。練習問題は選択、複数選択、穴埋め、並べ替え等さまざまな形式によるものが用意されている。練習問題に入ってからも学習者は再度概要説明を閲覧できるようになっている。問題に解答すると、瞬時に正誤判定結果とともに、間違いやすい語彙や文法などに注意を促す解説文が表示される。レッスン終了後は、総合得点とともに全問の問題文・正解・解説文が表示される。結果は PDF でダウンロードできるようになっている。

なお、日本語の文字入力ができない環境にいるユーザのために、「さみどり」専用の日本語キーボード機能を用意した（図 2）。ひらがな・カタカナの入力が必要な穴埋め問題では、キーボードが自動的に解答欄の枠の下に表示され、学習者は入力したい文字をクリックしていく。

1-4. システムリニューアル

1-4-1. 背景

2016 年 4 月に、組織改編により国際交流推進機構国際交流センターは廃止され、本学国際高等教育院に附属日本語・日本文化教育センター（以下、日本語・日本文化教育センター）として新しく設置された。

図 1 「さみどり」入門編の教材画面例（ひらがなの読み方・書き方）

同じ時期に、本学では 2021 年度（第 3 中期目標、中期計画終了）までに外国人留学生の受入数を 3,300 人（通年）にまで増加させるという新たな数値目標が掲げられた。益々進む本学の国際化の中[6]、京都大学へ学びに来る留学生は年々増加し、多様化している。近年では、大学院・学部の正規学生として在籍する留学生、大学院進学を志望する研究生、大学間学生交流協定に基づく交換留学生以外に、英語で学位を取得する K.U. Profile コース入学者、Kyoto iUP 学部入学予定者、各学部・大学院の企画実施による共学教育受入れプログラムの短期交流学生も多数来学している。来日目標、滞在期間、来日前後の言語環境、日本語学習歴の有無や長さによって、幾多にも分かれるこれらの留学生の日本語学習ニーズに対し、大学は限られたリソースで最善の教育を施す道を模索せねばならない。留学生の日本語学習におけるニーズの多様化は他の大学でも報告されている[7]。

こうした現状を受け、日本語・日本文化教育センターでは、2017 年度より、「さみどり」の全面リニューアルを実施することとなった（2018 年 3 月公開）[8]。以下に、システムのデザイン変更、機能の拡充および新たに作成した教材について述べる。

1-4-2. ユーザ画面のデザイン変更

今回のリニューアルでは、ユーザ画面の大幅なデザイン変更を行った。「さみどり」は、旧制第三高等学校（三高）の寮歌『逍遙(しょうよう)の歌　紅(くれない)もゆる』（沢村胡夷作詞）の歌詞「紅(くれない)もゆる岡(おか)の花(はな) 早緑(さみどり)匂(にお)う岸(きし)の色(いろ)」に因んで命名したものである。若葉や若草の緑色を表すこのことばには、学習者各々の日本語への関心が芽生え、根強く培われることへの開発チームの願いが託されている。この名称の意味するところをコンセプトとしつつ、千年の都京都を包む豊かな自然と緑を基調としたテーマと配色で、トップから練習問題まですべてのページのイメージを統一した。さらに、トップページにおいては、折りたたみのような視差効果や文字のアニメーションを利用して、動きと変化を持たせた。

図２ 「さみどり」専用日本語キーボード

図３　ユーザ画面のトップページ（http://www.samidori.k.kyoto-u.ac.jp/）

1-4-3. システム機能の拡充

「さみどり」公開以来の、デスクトップ、モバイル、タブレットのそれぞれが総セッション数に占める割合を図４に示した。数年前から、デスクトップに対し、モバイル利用が着実に増加していることが分かる。この傾向は、「StatCounter GlobalStats」の市場調査が示す傾向と合致する[9]。すでに世界市場ではモバイル利用がデスクトップを上回っている中、スマートフォン環境への対応は不可欠だと考えた。語学に関してはモバイル環境における利便性の向上は、通学時など教室外での学習の促進にもつながるゆえ、今回のシステムリニューアルでは特に優先されるべき課題であった。

ただし、画面面積が限られているスマートフォンによる利用では、コンテンツなどの表示の仕方に工夫が必要となった。トップページにおいては、スクロールして画面下部に移動しても「学習開始」ボタンが画面上部中央に固定されるようにした（図５右）。また複数の選択肢の中からことばを選んで複数の文を作成するといった練習問題では、スマートフォンを縦にして持つと、何度も上下にスクロールして選択する必要があり、操作が複雑になる。この類の問題では本体を 90 度回転

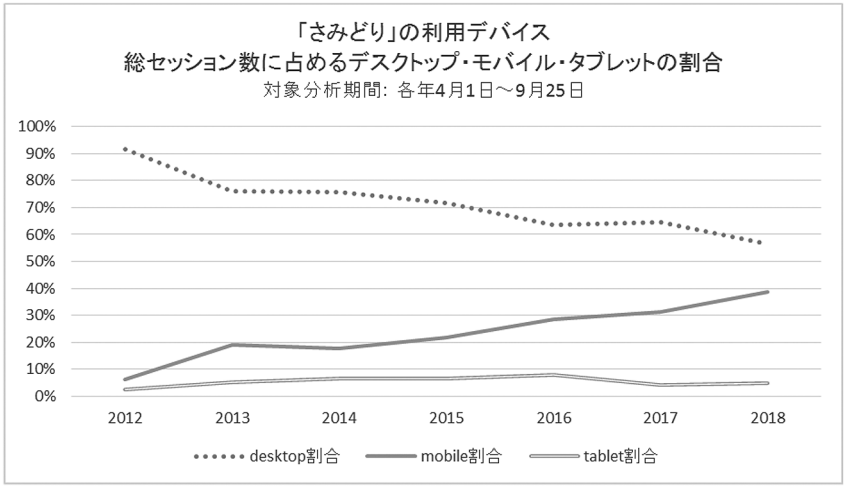


図４　デバイス別（デスクトップ・モバイル・タブレット）に見た「さみどり」のセッション割合
（セッション数は Google Analytics の集計データによる）

図５　リニューアル後の「さみどり」スマートフォン画面例

図６　回転を促すアイコン

図７　タイマー機能

するように促すアイコンを表示するようにした（図 6）。

さらに、スマートフォンの場合は、設定さえ行えば機器に付属のキーボードを表示して日本語を入力することができる。ただしそこへ、先述した「さみどり」の専用日本語キーボードが表示されると、画面は２つのキーボードで埋め尽くされ、かえって使いにくくなるため、スマートフォンでは「さみどり」のキーボードを表示しないようにした。

新しい機能としては、タイマー機能を追加し、練習問題の解答時間に制限を設けると共に残り時間を表示するようにした。対面授業のドリル練習などでは､学生の解答時間は自ずと制限されるが、それと同じような臨場感と適度な緊張感を持たせることが狙いであった。解答時間は一律に全問題を同じ時間に設定することもできれば、問題毎に個別に設定することもできる。時間表示が「残り時間 0 秒」となった時点で、未解答でも自動的に正誤判定、解説画面に切り替わる。レッスン全体の所要時間および各問題の所要時間は管理者画面「解答履歴」に保存される。これを設定した解答時間と照らし合わせれば、各問題の難易度・解答時間の妥当性を判断できる。

このほかに、練習問題の表示順序については、問題をランダムで表示するように、あるいは問題を「公開｣･｢非公開」に､管理者側で設定ができる仕組みになっている。同レベルの練習問題のプールの中で､「公開」する問題を定期的に変えて且つランダム表示に設定すれば、学習者側には常に新鮮な練習教材を提供することが可能となる。

1-5. 新規教材の作成・コンテンツの充実化

1-5-1. 初級日本語教材の作成

今回のリニューアル公開に合わせて、新しい教材として「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」[10] を作成した。そのうち 13 課までが公開済みである（表 1）。リニューアル公開後も教材作成を継続中であり、本年度中に 24 課（存在表現）まで新たに公開する予定である。

先述したように、「さみどり」のリニューアル実施のきっかけとなったのは、近年多様化している留学生の日本語学習ニーズに対応が必要となったことである。とりわけ、Kyoto iUP をはじめとする本学学部入学予定者用に、ウェブ教材による予備教育を目的とした日本語学習環境の整備である。Kyoto iUP の入学者は 3 年次までに、日本語で書かれた文献や資料を読み、日本語で行われる講義を聴き取り、日本語でレポートや発表を完成させるのに充分な語学力を有することが条件と

表１

「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」第1課～13課（2018年3月公開）
第1課　名詞：copula「です」［NOUN(1) は NOUN(2) です。］
第2課　こ・そ・あ
第3課　名詞（属格・所有格、同格）［NOUN(1)/PRONOUN の NOUN(2)］
第4課　名詞：疑問文　［SENTENCE か？］
第5課（その１）　名詞：copula「です」の否定形　「ではありません」［NOUN(1)/PRONOUN は NOUN(2) ではありません。］
第5課（その２）「も」：［A は Yです。B も Yです。］
第6課　名詞：copula「です」の過去形　［NOUN(1)/PRONOUN は NOUN(2) でした。］
第7課　名詞：copula「です」の過去否定形　［NOUN(1)/PRONOUN は NOUN(2) ではありませんでした。］
第8課（その１）　形容詞：copula「です」［NOUN/PRONOUN は i-ADJECTIVE です。］／［NOUN/PRONOUN は na-ADJECTIVE です。］
第8課（その２）　基本的な形容詞（２）
第8課（その３）　基本的な形容詞（３）
第8課（その４）　基本的な形容詞（４）
第9課　i-形容詞/na-形容詞　―　限定用法　［i-ADJECTIVE + NOUN］／［na-ADJECTIVE な NOUN］
第10課　形容詞：copula「です」の否定形　［i-ADJECTIVE くありません］／［na-ADJECTIVE ではありません］
第11課　形容詞：copula「です」の過去形　［i-ADJECTIVE かったです。］／［na-ADJECTIVE でした。］
第12課　形容詞：copula「です」の過去形の否定文　［NOUN は i-ADJECTIVE くありませんでした。］／［NOUN は na-ADJECTIVE ではありませんでした。］
第13課　i-形容詞/na-形容詞　―　限定用法（否定）［i-ADJECTIVE くない NOUN］／［na-ADJECTIVE ではない/じゃない NOUN］

なっている。そのため、来日前から、ひらがな・カタカナを習得し、ある程度の基本語彙や基礎的な文型を身につけることが望まれる。こうして土台作りをして、渡日後、正規日本語授業での学習へとシームレスにつなげることが「さみどり」の目標である。

これを短期間で実現するには、体系立てて文法事項や語彙を教授することが不可欠である。筆者らが初級日本語教材「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」を作成する際に、上述した対象学習者、到達目標等を充分に考慮しつつ、基礎から応用まで必要な能力と知識を段階的に積み重ねていけるようシラバスを設計した。具体的な文法事項は本稿 2-1. に挙げられているとおりである。文法事項の選定に関する方針、導入の順序、教授法の理論等については、そちらに委ねるとし、ここでは各課の構成と、想定される学習の流れを簡単に紹介する（表２）。なお、学習者が「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」に入る前に、「入門編」またはそれに相当する学習を終えていることを前提にして設計している。

文法事項によっては先に基本的な文型を提示し、それに沿って概説するほうが学習者にとって分かりやすいと判断した場合は（2）と（3）の順を入れ替えている。さらに、初級者にとって特に理解しにくいとされる日本語については、（2）の末尾にコラムを付してより詳しい説明を施している（例、19 課「―は―が文」（「象は鼻が長いです」の類））。

「さみどり」はトップページの情報、既存の教材を含めて多言語対応になっている（英語、中国語、韓国語）。今回新たに追加した「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」も同じ方針で多言語化を進めた。各課の題名、概要、語彙リスト、例文、会話文、各練習問題における指示文、並びに練習問題に関する解説文は上記３か国語に訳されている。翻訳テキストはユーザ画面各言語ページ上部に掲げている日本語テキストの下に掲載し、タブを切り替えることによって随時言語を変えることができる。

初級レベルの新教材の導入に伴い、既存の問題集も含めて、すべての教材のレベル設定を見直す必要があった。最終的には次の４レベルに再編した。「入門編」、「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」、「初級：次のステップへ」（リニューアル以前は「初級」として位置づけられていた）および「中級」である。初めてのユーザがどのレベルの教材から学習をはじめるべきか自己診断し

表２「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」各課学習項目と流れ

	項目	基本的な学習の流れ
(1)	題名	
(2)	対象文法事項の概要	対象文法事項について学習する。文型を覚えて用法を理解する。
(3)	文型・活用形等の図表	
(4)	新出語彙一覧（品詞別に、かな表記と漢字表記で掲載）	新出語彙を覚える。
(5)	例文（かな漢字交じり文、かな分かち書き文の両方を掲載）	複数の例文・会話文を通して対象文法事項がどのような場面で使われるかを理解。
(6)	会話文（同上）	
(7)	語彙・例文・会話文の音声	語彙、例文、会話文の音声を聴く。 発音を確認する。内容が聞き取れるようになるだけでなく、発話速度、イントネーションやアクセントにも慣れる。
(8)	練習問題集（各問題は指示文・出題文・解答欄からなる）	練習問題集（クイズ形式）で理解度を確認。 基礎的な問題から始まって後半に進むにつれて難易度が上がる。制限時間内であれば概要のページをもう一度閲覧することができる。
(9)	各問題正誤判定結果および解説文	前問の正誤判定結果と解説を確認し、ここでも必要があれば、概要が閲覧可能。
(10)	総合結果（全練習問題の出題文、正誤判定結果、解説文をまとめて表示）	総合結果を確認、必要に応じ復習。

図８　レベル判定画面例（スマートフォン画面）

てもらうために、「さみどり」にはレベル判定のフローチャートが用意されているが、これも全面的に作り直し、新しい例題も追加した（図８）。

1-5-2. 新形式の練習問題の導入

リニューアル以前は、管理者画面で作成・編集が可能な問題形式は、主に選択、複数選択、穴埋め（正誤判定は完全一致による）と並べ替えであった。自動採点によって瞬時に正誤判定結果を提示するシステムでは、どうしても従来型の、いわば受動的な練習問題が中心となる。

そこで、今回のリニューアルに当たり、オンライン学習に適した、且つ汎用性の高い新しい問題形式の開発に取り組んだ。単に学習者の理解度を測るための練習問題ではなく、もっと日本語が使えるようにするための問題作りを目指した。その一例として「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」に導入した「組み合せ問題」について述べる。

「組み合せ問題」とは、下の【例 1】のように、予め用意した単語や文字列の選択肢の中から、適切なものを左から右へと選んでいき、正しく組み合せて短文を成立させるというものである。この新形式の練習問題は、動詞や形容詞の活用の練習にも適しており、また質問・答えを適切に組み

図９ 「組み合せ問題」の画面例

合わせて簡単な会話文を成立させる練習（【例 2】）にも利用できる。難易度に応じてさまざまな応用が可能である。

【例 1】

選択肢：

［おもしろ］	［じゃ］	［ありません］	［です］
［おもしろい］ ※	［く］	［だった］ ※	［でした］
［きれ］ ※		［なかった］	
［きれい］			

正解：[おもしろ][く][なかった][です]
[おもしろ][く][ありません][でした]
[きれい][じゃ][なかった][です]
[きれい][じゃ][ありません][でした]

※を付した選択肢はここでは不要であるが、敢えてダミーとして選択肢に入れてある。なお、各列の選択肢は毎回ランダムの順番で表示される仕組みになっている。

【例 1】の問題では、日本語教育ではイ形容詞に区分される「おもしろい」と、ナ形容詞に区分される「きれい」とが対象になっている。学習者はまずはこれらを正しく区別できることが求められる。ところが、「[きれ][く][なかったです]」、「[きれ][く][ありませんでした]」と、あたかもイ形容詞と同様に扱って答える学習者が少なくない。そのため、この問題の解説では、「きれい」はナ形容詞であること、イ形容詞のように活用語尾の変化はないことを改めて確認し、ナ形容詞の後ろに「じゃなかったです」、「じゃありませんでした」を付けるなどと説明している。あるいは反対に、「おもしろい」をナ形容詞のように扱って、「[おもしろい][じゃなかったです]」、「[おもしろい][じゃありませんでした]」と誤答する学習者もいるため、「おもしろい」などイ形容詞は過去形の否定文にする場合は、活用語尾の変化があること（つまり「い」が「く」になること）を確認し、その後ろに「なかったです」、「ありませんでした」を付けるというふうに解説している。こうして、教師のいない学習環境であっても、重要事項やよくある間違いなどに目を向けてもらえるように、より詳しくピンポイントで説明を施している。

【例 2】

選択肢：

［どこの　地図（ちず）ですか？］	［サッカーのです。］
［どなたの　実験（じっけん）ノートですか？］	［ジャカルタのです。］
［なんの　雑誌（ざっし）ですか？］	［チャオ先生（せんせい）のです。］

正解：

[どこの　地図（ちず）ですか？][ジャカルタのです。]

[なんの　雑誌（ざっし）ですか？][サッカーのです。]

[どなたの　実験（じっけん）ノートですか？][チャオ先生（せんせい）のです。]

学習者の誤用例や誤りの傾向については、市川保子著『初級日本語文法と教え方のポイント』(2005)、松岡弘監修・庵功雄他著『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』(2000) などを参照した。また本学で実施している初級 I（初級前半)、初級 II（初級後半）の日本語科目 [11] において、学習者の発話や作文からも多くの知見を得ることができた。

1-5-3. メディア素材の充実化（音声、画像）

今回新教材として作成した「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」(全課) では、すべての新出語彙、例文、および会話文の音声収録を行った。初級の学習者に対しては、いわゆる「標準」語に用いられる発音の提示と、高品質の音声の提供が求められるため、収録および編集は専門のナレーター（女性･男性各 1 名）と技術者に依頼した。スタジオでの収録には筆者らも立ち合い､個々の音声の確認を行った。

さらに、新出語彙については、イラストや写真を掲載するようにした。ことばの意味的内容を視覚的に捉えて身につけてもらうためである。対面授業の教室では、教師は絵、スライドや小道具などを用いて語彙を教えたりするが、これと類似した練習が自習環境でもできるように、できるだけ多くのビジュアル素材を取り入れることに注力した [12]。

ウェブ教材だと、一つのインターフェースに、テキスト、音声、画像がすべて完備された学習環境が実現可能である。これがウェブ教材の一つの強みだと言える [13]。学習者は各自のニーズに合わせて、繰り返し音声を再生して発音を確認したり、画像を見て語彙の復習を行ったりできる。モバイルユーザなら通学時に、電車の中でもこうした学習は可能である。

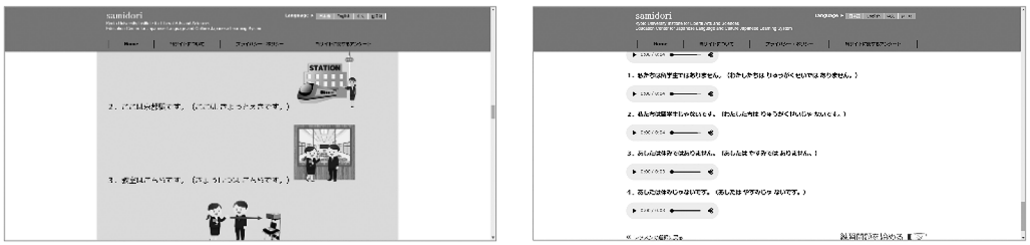


図 10　教材イラスト・音声の画面例

1-6. アクセス状況の分析・所見

「さみどり」リニューアル以前とその後のユーザアクセス状況を表３に示した。アクセスのデータはGoogle Analyticsによって集計された結果を利用した。リニューアル後の2018年４月１日～９月25日の約６ヶ月間を過去６年間のデータと比較した。ユーザ数、総セッション数、New Visitorによるセッション数、Returning Visitorによるセッション数、ページビュー数の項目においては、2012年のサイト公開後は2015年を一つのピークに漸増し、その後2017年にかけては減少しているが、リニューアル後は再び増加している。まだ結論付けるには早いが、リニューアルによる一定の効果は得られたと言えそうである。

一方で、一セッションあたりの平均ページ数、平均セッション時間はリニューアル後も大きな変化は見られず、今後さらに検討を要する。また、直帰率（サイト内の１ページしか閲覧されなかったセッションの割合）については、過去３年間においては依然と７割を超えている。「さみどり」の対象ユーザと想定されている人をより多くサイトに導き、且つトップページからさらに学習用のページへと誘導するために、どのような対策を講じるべきか見極める必要がある。

直帰率の問題は依然として残っているものの、本サイトのReturning Visitorによるセッション数（指定期間中に２セッション以上の利用があったユーザによるセッションの数）をより詳しく利用頻度別に分析してみると、表４のようになる。２セッション以上の利用の、総セッション数に占める割合は2018年の対象分析期間では30.8%で、サイト公開後はじめて３割を突破した。しかし、ここで注目したいのは、そのうち９セッション以上の利用の占める割合を見てみると、14.1%とこれも過去最多で、2017年（7.4%）、2016年（7.0%）の凡そ倍に上っていることである。こうした、いわゆるリピーターは、サイトの対象ユーザ（現在日本語を学習している、あるいは近い将来本格的な学習を開始しようと考えている者、日本語に関心を持っている者、日本語教師など）であると考えられる。リピーターによるサイトの利用頻度が高くなれば高くなるほど、そこに掲載されているコンテンツ（教材）の内容はそのユーザのニーズに合致している可能性が高い、と言えるのではないだろうか。

今後は、こうしたリピーターによる利用頻度も含めて、継続して「さみどり」のアクセス状況や解答履歴の解析を行っていく必要がある。と同時に、たとえば、本稿第２節で詳述する動詞の導入順について、それが実際にどれほど学習者の動詞活用への理解の定着に有効に働くものであるか、客観的に評価する手法を構築することも重要と考える。従来の教科書における導入順による学習効

表３　「さみどり」アクセス状況（Google Analytics集計データによる）

分析対象期間：　各年4月1日～9月25日	2012年 **サイト公開→**	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年 **リニューアル→**
ユーザー数	887	1,539	2,393	3,860	3,151	2,274	3,871
総セッション数	1,207	2,156	3,148	5,149	3,951	2,949	5,519
New Visitorによるセッション数	865	1,516	2,329	3,816	3,081	2,233	3,821
Returning Visitorによるセッション数	342	640	819	1,333	870	716	1,698
Returning Visitorによるセッションの割合	28.3%	29.7%	26.0%	25.9%	22.0%	24.3%	30.8%
ページビュー数	10,263	16,000	27,252	30,712	19,463	14,224	24,816
セッションあたりの平均ページ数	8.50	7.42	8.66	5.96	4.93	4.82	4.50
平均セッション時間	0:03:59	0:03:12	0:04:21	0:03:04	0:02:21	0:02:05	0:02:16
直帰率	42.58%	53.25%	52.99%	64.73%	71.32%	72.09%	72.82%

表４「さみどり」利用頻度別に見た総セッション数に占めるセッション数の割合
（セッション数は Google Analytics 集計データによる）

分析対象期間：各年4月1日～9月25日	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
総セッション数	1,207	2,156	3,148	5,149	3,951	2,949	5,519
1セッション	71.7%	70.3%	74.0%	74.1%	78.0%	75.7%	69.2%
2～4セッション	15.4%	15.0%	17.0%	12.1%	12.6%	13.8%	12.9%
5～8セッション	4.6%	3.5%	3.9%	2.9%	2.5%	3.0%	3.7%
9～14セッション	2.5%	2.6%	2.3%	1.6%	1.1%	1.4%	2.8%
15～25セッション	1.1%	3.2%	1.6%	1.0%	0.7%	2.1%	3.2%
26～50セッション	2.6%	4.4%	0.0%	0.9%	1.1%	2.3%	3.8%
51～セッション	2.2%	1.1%	1.2%	7.5%	4.1%	1.7%	4.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
9セッション以上（合計）	8.3%	11.2%	5.1%	10.9%	7.0%	7.4%	14.2%

果と比較分析したうえで、「さみどり」の教材の更なる改良につなげていきたい。

1-7. 今後の開発予定

「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」の続編として、副詞、比較の表現、存在表現等を取り上げたレッスンの公開に向けて現在準備を進めている。さらに、（1）数字・助数詞のレッスンの新設および、（2）漢字・語彙のレッスンの開発も進めており、順次公開していく。「さみどり」のユーザに対するサイトアンケートの結果（自由記述回答含む）では、漢字や語彙の能力を向上させたいという声も寄せられているので、既存のレッスンと連動させた、漢字・語彙の学習機会を提供することは必要と考える。学習者の要望やニーズに応じた、より充実した教材の展開を目指していきたい。

2-1.「さみどり拡充版」の全体構成

「さみどり拡充版」の学習内容は表５の通りであり、現在普及しているテキスト『みんなの日本語』I、II に相当するレベル、すなわち初級レベルの文法を扱っている[14]。

2-2. 動詞導入について

2-2-1.

初級（入門）日本語教育において課題となっている事象のひとつが、「マス形」、「テ形」、「辞書形」の導入の順、それぞれの相関関係であり、統一した方式は確立していない。それらの関係について、一般によく使用されているテキストについて記すと、（1）*Situational Functional Japanese, Vol. 1,*（2nd ed., Bonjinsha）では、「マス形」から入り、辞書形を基に「テ形」と「ナイ形」を派生させる、（2）『げんき（1）』、（2nd ed., 2011, The Japan Times）では、「マス形」と「辞書形」を同時に導入し（但し、後者の機能については言及がない）、このふたつの形式から「テ形」と「ナイ形」をそれぞれ派生させる、（3）『みんなの日本語　初級 I』（第２版、2012、スリーエーネットワーク）は、「マス形」から、「テ形」・「ナイ形」・「辞書形」を派生させる。（4）『日本語初歩』（1985、国際交流基

表５

課	学習内容	課	学習内容	課	学習内容
1	名詞文（1）	25	動詞導入（辞書形・マス形）	49	動詞 II 類の用法
2	名詞文（2）	26	動詞および関連助詞	50	動詞 III 類の用法
3	名詞文（3）	27	動詞および副助詞	51	動詞 IV 類の用法
4	名詞文（4）	28	動詞（否定形）	52	動詞 V 類の用法
5	名詞文（5）	29	動詞（過去形）	53	テ形（複合動詞）
6	名詞文（6）	30	動詞（過去否定形）	54	タ形の用法
7	名詞文（7）	31	動詞（テ形の導入）	55	普通体（2）
8	形容詞文（1）	32	動詞（テ形の用法）	56	名詞化（「の」、「こと」）
9	形容詞文（2）	33	動詞（テ形の機能①）	57	副詞節
10	形容詞文（3）	34	動詞（テ形の機能②）	58	関係節
11	形容詞文（4）	35	動詞（テ形の機能③）	59	「も」
12	形容詞文（5）	36	動詞（テ形の機能④）	60	引用詞「と」
13	形容詞文（6）	37	動詞関連疑問詞	61	使役表現
14	形容詞文（7）	38	形容詞＋「の」	62	受身表現
15	形容詞文（8）	39	副詞化形容詞＋「なる」	63	使役受身表現
16	疑問詞（1）	40	副詞化形容詞＋「する」	64	待遇表現（1）
17	疑問詞（2）	41	何か、何も	65	待遇表現（2）
18	形容詞（9）	42	授受表現	66	待遇表現（3）
19	形容詞（10）	43	「～ほしい」	67	条件表現（1）
20	形容詞（11）	44	「～たい」	68	条件表現（2）
21	形容詞（12）	45	普通体（1）	69	条件表現（3）
22	存在表現（1）	46	動詞のグループ	70	条件表現（4）
23	存在表現（2）	47	動詞の５範疇	71	間接疑問文（1）
24	存在表現（3）	48	動詞 I 類の用法	72	間接疑問文（2）

金）は、「マス形」、「辞書形」、「テ形」、「タ形」の順に導入するが、相関関係は示していない。（5）web 学習の東京外国語大学言語モジュール（http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/）は、「マス形」と「テ形」が対応するとだけ説明している。

教授法においても「テ形」の歌は、「マス形」「辞書形」の２つのタイプがあり[15]、子音動詞に関しては、連用形（「マス形」）に「テ」が付加された文語形式と音便を提示し理解させる方法[16]等が用いられている。（6）『新装版　基礎日本語文法教本』（2011、アルク）は、日本語のシステムの全体の提示を意図しており、後に見る海老原（2015）同様、五段動詞の変化と並行して「テ形」を扱っている。

「テ形」の作り方の研究・議論の経緯、「辞書形」と「マス形」のいずれの形式を「テ形」の基にするかについて、また、それぞれの派生法での例外の扱いについては、藤村（2003）に詳しい記述がある。いずれが有効かに関しては、菊地（1994）において、ある一定の議論の帰着を得ていると言える。菊地（2005）はそれを踏まえ、学習方法を明確に語っている。要約すれば、「マス形」から「テ形」を導くことが原理的に無理である；「辞書形」の語尾は *-eru* あるいは *-iru* で終わる動詞は原則的に母音動詞（一段動詞、Group 2、*ru*-verb）であり、それ以外は子音動詞（五段動詞、

Group 1、*u*-verb）となる（例外は「変える、入る、切る、知る、走る」等の少数である）、と規定できる。これを踏まえ、東京大学留学生センターの日本語教育では、「辞書形」、「マス形」、「ナイ形」、「テ形」を動詞組織の基軸として授業が行われているとのことである。

ところで導入順については、いずれのテキスト、学習システムにおいても、「マス形」からの導入は一致している。その理由として挙げられるのが、すべての動詞に共通の形式なので学習者がすぐ使える；語形変化が容易であり学習者の負担が軽い；聞き手の失礼にならず無難な表現である；動詞の活用は初級者には負担が重い、などである。

2-2-2.

これに見るような、これまでの学習書に通底している教授・学習法を批判し、独自の方法・システムを提唱・展開しているのが海老原（ibid.）及び同氏のウェブ上の講義（https://www.youtube.com/watch?v=f7xTKMO9pj8 等）である。「マス形」を中心とした教授法に対する批判として、マス形は頻繁には用いられず、普通の会話では「ナイ形」、「辞書形」、「ヨウ形」、「バ形」、「テ形」が使用されている；「マス形」の知識だけでは他の形式が理解できない（例えば、「泳ぎます」と「泳いだ」は、*g*- の弱化が起こっており、同じ動詞であることが認知できない；他の形式を使いこなせないなどのマイナス面がある；日本語教育の実態を知らない者に不自然な日本語であるような印象を持たれてしまう、等である。彼女の論は、一日本語教員である報告者の腑に落ちるところである[17]。

「マス形」中心の「行きます・行きません・行きました・行きませんでした」と「行く・行かない・行った・行かなかった」を比べると、確かに前者のほうが学習者にとって負担は軽い。だが、汎用性の点からすると、後者が低いとは必ずしも言えまい。聴解能力の点からすると、むしろ高い。

海老原のシステムでは、国語文法である五段活用を冒頭から導入し、「テ形」も同時に導入する。日本語母語話者が自然に発話する形式が聞き取れ、発話できることを目指している。

学習者にとっての負担という点からは、従来「活用が負担」という立場が採られているが、海老原の捉え方は逆で、「マス形」だけでなく他の形式を初期に導入することによって、活用形全体を一つの脳の回路として築かせる、動詞組織として刷り込ませる方法である。

2-2-3.

ここで「辞書形」と「テ形」の関係を考察する一助として、報告者の専攻分野であるドラヴィダ諸語動詞組織の例を見てみたい。

19 世紀英領印度において、本格的な植民地経営に必要な、現地語に通じた官僚の養成のため、また、キリスト教会からは、聖書の翻訳と布教活動のため、現地語の文典の編纂が求められた。ドラヴィダ語文典は、テルグ語文法は Brown, C.P.（1798–1884）、マラヤーラム語文法は Frohnmeyer, L.J.（1850–1921）、タミル語文法は Pope, G.U.（1820–1908）、タミル語・テルグ語文法は Arden, A.H.（1841–1897）、カンナダ語文法は Kittel, F.（1823–1903）、Hodson, T.（1804–1982）、Ziegler, F.（不詳だが、Kittel, F. の前の世代に属する）らの宣教師によって文典が編まれ、当初の目的を果たし、学問的にも優れた成果を挙げ、後のドラヴィダ言語学の礎となった。

ドラヴィダ語族には、タミル語、マラヤーラム語、カンナダ語およびテルグ語の四つの文章語をもつ言語がある。動詞組織に関して、これらは言語類型的に日本語のそれと非常に類似している。

形態素配列は；語根＋過去時制表示接辞＋｛verbal participle 形成接辞／人称表示接辞／関係節

形成接辞／条件表示接辞｝である（マラヤーラム語は、日本語と同様、人称表示接辞がない）。複合動詞の要素配列も前項が「テ形」・verbal participle、後項が主動詞となる。下記はタミル語の例であるが、テ形、関係節、複合動詞の形成法等、類型論的に酷似している。

1. *na:n*[1]*kaNNan*[2] *lhuta*[3] *puttakam*[4] *paTitte:n*[5].（私は[1]カンナンが[2]書いた[3]本を[4]読んだ[5]）
2. *ni:r*[1] *ku:ppiTTa:l*[2], *varuva:rkaL*[3].（Arden 1891: 246）（あなたが[1]呼んだら[2]、（彼らは）来るだろう[3]）
3. *kumaar*[1] *iMkee*[2] *va-ntu*[3] *ennai*[4]*-k ku:ppiTTa:n*[5].（Lehmann 1989: 266）（クマールは[1]ここに[2]来て[3]、私を[4]呼んだ[5]）
4. *cey-tu*[1] *koNTiru-*[2]（～して[1]いる[2]）

また、過去時制表示接辞（過去時制マーカー、日本古典語の「ぬ」、「つ」、「たり」に相当する形式）を日本語との対照で示すと表６のようになり、テ形の関わる不規則形式と非常によく似ていることがうかがえる。

verbal participle には、2 種あり、「テ形」に相当する形と、日本語の連用形に相当する形式である。前者は例えば、タミル語：, root：*cey-* 'to do', past stem: *cey-t*, verbal participle: *cey-t-u*, relative participle: *cey-t-a*, conditional: *cey-a:l*、カンナダ語：root: *bar-,* past stem: *band-*, verbal participle: *band-u,* relative participle: *band-a*, conditional: *band-are,*

後者は、例えば、タミル語：*po:-* 'to go': *po:yi* 'having gone'、テルグ語：*ammu-* 'to sell': *ammi* 'having sold'、マラヤーラム語：*a:kuka-*'to become': *a:yi* 'having become' などである。

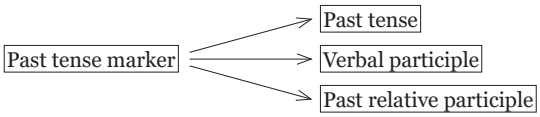
上述の文法家の文典における、定形過去形、動名詞および関係分詞の導入の順を見てみる。→は導入の順を示す。導入の順には若干の違いが見られるが[18]、この３つの形式がお互いに有機的に連関していることが伺える。全ては「過去時制マーカー」を基本として、派生関係をもつ。ドラヴィダ語文典において、「標準」が確立していることが看取されるのである[19]。

表６

言語	規則形	不規則形
日本語	下一段動詞、上一段動詞、カ行変格動詞、サ行変格動詞	（タ系語幹）五段動詞
	e-ru: e-te「得る」、*ok-iru: oki-te*「起きる」、*uk-u: uke-te*「受く」:、*shih-u: shihi-te*「強ふ」	*sak-: sai-*「咲く」、*oyog-: oyoi-*「泳ぐ」、*nom-: non-*「飲む」、*shin-: shin-*「死ぬ」
カンナダ語	過去時制表示接辞：*-d-, -id-, -t-*	過去時制形成語幹
	naDe: naDe-d-「歩く」　*ma:Du-: ma:D-id-*「する」　*ari-: ari-t-*「知る」	*ir-: id-*「ある」「いる」、*koL-: koN-*「取る」、*ki:L-: kit-*「引き抜く」、*sa:y-: sat-*「死ぬ」、*no:y-: non-*「苦しむ」、*ka:y-: ka:[y]-*「待つ」、*al-: at-*「泣く」、*bar-: ban-*「来る」、*ho:g-: ho:-*「行く」、*gel-: ged-*「勝つ」
タミル語	過去時制形成接辞：*-t-, -tt-,-nt-*	過去時制形成語幹
	cey-: cey-t-「する」　*ari-: ari-nt-*「知る」　*ti:r-: ti:r-tt-*「終える」　*naTa-:naTa-nt-*「歩く」	*a:L-: a:NT-*「治める」、*kol-: konr-*「殺す」　*a:kku: a:kki-*「作る」、*naku-: nakk-*「笑う」、*tin-: tinr-*「食べる」、*uN-: uNT-*「食べる」、*ke:L-: ke:TT-*「聞く」、*kal-: karr-*「習う」

表７

類型	導入の順序	文献
I	動名詞・過去分詞・動詞的分詞（gerund, past participle, past verbal participle）→関係分詞（relative participle, past relative participle）→過去形（past preterite tense）	Brown (1981: 86, 87), Hodson (1979: 27, 28), Kittel (1982: 93, 110, 137), Ziegler (1984:12,13):
II	過去形（past tense）→関係分詞（relative participle）→動名詞・副詞的分詞・動詞的分詞（gerund, adverbial participle, verbal participle）	Lazarus (1985: 112, 128, 133), Pope (1979: 46, 64, 66)
III	過去形（past tense）→動詞的分詞・副詞的過去分詞・副詞的分詞（verbal participle, adverbial past participle, adverbial participle）→関係分詞･形容詞的分詞（relative participle, adjectival participle）	Arden (1942: 137, 199, 203), Arden (1937: 137, 232, 242), Frohnmeyer (1979: 18, 46, 59), Spencer (1985: 51, 107, 203)



この「標準」は後代の研究者にも継承されている。殆どが類型 III である。

表８

類型	導入の順序	文献
II	過去形（past tense）→関係分詞（relative participle）→動詞的分詞（verbal participle）	Andronov (1996: 107, 132, 136), Andronov (2003: 205, 249, 253)
III	過去形・過去時制マーカー・定形過去形（past tense, Präteritum、→過去分詞・副詞的分詞・過去動詞分詞・絶対詞（past participle, adverbial participle, past verbal participle, Absolutif）→関係分詞・形容詞的分詞・属性分詞・動詞的形容詞・過去形容詞的分詞・形容分詞（relative participle, adjectival participle, attributive participle, verbal adjective, past adjectival participle, Adjektivisches Partizip）	Hart (1979: 54, 65, 93), Krishnamurti & Gwynn (1985: 146, 188, 237), Lehmann (1994: 79, 108, 120), Lehmann (1989: 59, 72, 75), Ramachandra Rao (1972: 107, 132, 136), Schiffman (1983: 60, 69, 102)

2-2-4.

次に、「マス形」のあり方である。多くの教科書・教本が優先的に導入していることからも窺えるように、発話形式としての優位性は認めるべきであるが、動詞組織の中でのそれが問われるべきある。藤村（ibid.: 4）は、「マス形」は、「『丁寧動詞』とでも呼ぶべき動詞の一形式であり、……当然『辞書形』と関連はあるが、『丁寧動詞の』一変化形である『ます形』とは関係がない。」としている。北原（1977）も「マス形」は「丁寧体」の助動詞として規定している。

益岡・田窪（1989）、文典の先駆けとなりそうな良書として菊地（1994: 38）が評価している文献であるが、では「動詞性接尾辞」と規定されている（p. 65）。同書は、子音動詞の組織を「基本形語尾」と「タ系語尾」に分け、5 段活用に関する部分を表 9 のように提示している（p. 16）。

これを踏まえ、日本語とドラヴィダ諸語の関係する部分の対応関係は表 10 のようになる。

表 9

基本形語尾	タ系語尾
基本形 ‘u/ru’	タ形 ‘ta (‘da)
命令形 ‘ e/ro’	
意志形 ‘oo/yoo’	
基本条件形 ‘eba/reba’	タ系条件形 ‘tara’ (‘dara’)
基本連用形（連用形）‘i/ ゼロ ’	タ系完了表示接辞（テ形、タリ形）‘te’ (‘de’)、‘tari’ (‘dari’)

表 10

日本語	辞書形	タ系語幹	基本連用形（連用形）
ドラヴィダ語	Root	過去時制マーカー、gerund ①（「行って」に相当）	Gerund ②（「行き」に相当）

このように見てくると、「マス形」は動詞組織の nucleus であるとは言えず、辞書形・テ形・連用形を nucleus とすべきである。

2-2-5.

従来の学習書は、専ら「構造シラバス」[20] を採っている場合が多く、文型が主で、文法が従となる。例えば、「依頼」を表現させるために、「テ形」を導入する、「明日試験があるから」のところで「辞書形」を入れる、というふうである。いきおい、ある形式が複数の文型に関わる場合、その形式は分散する可能性があり、学習者は帰納的に当該型式の機能を求めざるを得ない。確かに、日本語の場合、「辞書形」が不定詞的機能とカジュアルな表現となったり、「テ形」が gerund 機能とカジュアルな依頼になるなど、ある形式が「文法的機能」と「文体的機能」をもつことから、このような傾向はある程度はやむを得ない。しかし、文型と語用論が関わる事象が開放系であるのに対し、文法は閉鎖系である。限られた時間で、言語習得の基礎をあたえるべき初級レベル日本語は、文法シラバスを採用すべきと考える。

「さみどり」の当初の目的は、本学が国際教育プログラムの主眼の一つとしている、京都大学重点戦略アクションプラン（2016–2021）の一環である「Kyoto iUP（吉田カレッジ）」に入学予定の学生に対する日本語予備教育機能である。当該学生は入学当初から日本語で一定の、3 年時からは主に日本語で授業を受けることになっており、上級・超級クラスの日本語能力が求められ、対象となる学習者は長期にわたり日本語学習を継続する。更に本学では、全般に、学部･大学院、文系･理系あるいは、漢字圏出身・非漢字圏出身を問わず、留学生の日本語能力向上の志向が強いことが確認されている（家本：2015）。「さみどり」は、その基礎を築くための教材として開発されねばならない。「文法シラバス」を採用する所以である。「場面シラバス」「トピックシラバス」に則った授業は渡日後の、本学国際高等教育院の日本語クラスで用意されており、補完が可能である。

〔注〕

1. ここで言う初級は凡そ日本語能力試験 N5 ～ N4 レベル、中級は N3 レベルに相当する。
2. プロトタイプ教材の開発は、本学総長裁量経費（2005 年度～ 2009 年度）を得て行った。
3. 「さみどり」へのオンライン化・多言語化は 2011 年度全学経費「全学日本語学習支援システム整備および次世代日本語 WEB 教材開発経費」の助成を得て実施した。

4. 東京外国語大学言語モジュール（http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/）、大阪大学「高度外国語教育全国配信システムプロジェクト」（http://el.minoh.osaka-u.ac.jp/flc/jpn/index.html）など、充実した独自のウェブ教材が展開されている。
5. 佐藤礼子・桜木ともみ「短期交換留学生の留学準備としての日本語学習 Web 教材の開発―来日 1 日目に必要な会話表現を中心に―」、『日本語教育方法研究会誌』11(2)，日本語教育方法研究会、pp. 12–13, 2004.
6. 本学 WINDOW 構想（http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/public/issue/window/documents/1803_pamphlet1.pdf）、K.U. Profile 公式サイト（https://www.opir.kyoto-u.ac.jp/kuprofile/）、Kyoto iUP 公式サイト（http://www.iup.kyoto-u.ac.jp/）、ワイルド＆ワイズ共学教育受入れプログラム事業（http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/international/global_bridge/course_01/wild_wise/index.html）などを参照されたい。
7. 佐野洋･藤村知子･林俊成･芝野耕司「多言語対応･初級日本語 e-Learning 教材の開発」、『コンピュータ＆エデュケーション』17(0)，一般社団法人 CIEC、pp. 119–125, 2004.
8. リニューアルの実施に当たっては、2017 年度全学経費「『日本語学習システム さみどり』学習コンテンツ・機能拡充事業実施経費」の助成を得て作業を進めた。
9. 2016 年 11 月頃から逆転の現象が起こり、モバイル利用が 48.25% と、デスクトップ利用（46.93%）を上回り、その後もモバイル利用が多数の状況が続いている（http://gs.statcounter.com/platform-market-share/desktop-mobile-tablet 2018 年 9 月末現在）。
10. 日本語能力試験 N5 から N4 レベルに相当する。
11. 筆者らは、本学学部生、大学院生、交換留学生、大学院進学予定国費留学生等を対象とした、初級 I、初級 II の週 4 コマ（8 時間）コースの総括をし、講義の一部も担当している。8 時間コースは各レベルで必要な語彙、文法、文型の習得のほかに、聴解、会話、読解、作文の技能強化を目的とした総合コースである。
12. 「初級：さあ、始めましょう！語彙と文法」に掲載されているイラストや写真は一部有料素材を利用しているが、非営利の教育活動に利用が認められたフリー素材を活用したものが多い。
13. 注 5、注 7 に同じ。
14. 現在、改定・拡充の作業を継続中であり、章立ては変更の可能性がある。
15. マス系中心のタイプと辞書形中心のタイプがあるが、前者は当該動詞のタイプ（子音動詞か、母音動詞か）を学習者が既知していることを前提としているので、タイプ認識には有効ではない。
16. 動詞語幹に完了表示接辞「テ」が付加され、音便により現代語の不規則形が形成されたことを説明し、音便を学習者に感覚的に理解してもらうことは日本語母語話者からすれば有効な方法に思われるが、音便現象や長子音をもたない言語の話者にとっては必ずしも有効ではない。
17. 以下は海老原の例であるが、日本語のネイティブであれば、（1）より（2）がより自然な表現ととるであろう。（以下、スペースの関係上、書式は変更している。）
    （1）A：日本に行きました。B：へえ、いつ行きましたか。A：先週です、B：仕事で行きましたか。A：はい、でも観光もしました。B：富士山には行きましたか。A：いいえ、行きませんでした。
    （2）A:日本に行ったんです。B:へえ、いつ行ったんですか。A:先週です。B:仕事で行ったんですか。A：うん、でも観光もしたんです。B：富士山にはいきました【ママ】。A：行かなかったんです。今度行こうと思います。東京からどうやって行けばいいですか。

    また、初級レベルでもさまざまな動詞形を導入する必要があることは、以下のような自然な会話の例からもうかがえる。（海老原 ibid.: 22）

    1. あした　いきますか。あしたは　いかないんです。
    2. こんばん　なにをするんですか。テレビを　みようとおもいます。
    3. なんじに　いけばいいですか。1 じに　きてください。

    これに関連して、例えば報告者が担当している初級 I クラスは『げんき（1）』を用い、15 週（1 週に実質 6 時間で 1 つの課を学ぶ）で終える。最終の第 12 課で、「～んです」の文型を導入する訳で

あるが、教師の良心として、実はこの形はマス形と同じくらいに汎用性が高いことを説明しなければならない。やっと初級Ｉレベルを終えた学習者の心境の複雑さは如何許であろうか。

18. 例えば、Kittel はカンナダ語伝統文法に則り、関係節から定形過去形を導いているので、前者を先に導入している。古代タミル語の事例から見ても通時的には正しい分析といえる。（家本：1999）
19. 菊地の指摘にあるように、英語ではJespersen, O.（1909–49）に代表されるように高度な文典（*Modern English Grammar on Historical Principles*. Heidelberg, 1914 など）が学習用文法の基礎となっている。一方、日本語の場合、伝統文法の確立を見ずに、理論的研究に進んでしまった状況があり、当該事象に関して言うと「標準」が存在しない。
20. 語学シラバスには、ギリシャ・ラテン語文法や英文法などの、当該言語の文法を網羅的・体系的に記述した、所謂伝統文法に範を取る文法シラバス、基本文型「N1 は N2 が Adj. だ」、「～と思う」、「～たことがある」など）を易から難に配列し、かつ場面・トピックも考慮した構造トピック、学習者の関心（家族、趣味等）について発話させることを目指すトピックシラバス、学習者の遭遇することが予測される場面を重視する場面シラバス、依頼･勧誘等の語用論的機能に基づく機能シラバス、四技能のうち学習者に必要な技能に特化した技能シラバス等がある。

［参考文献］（第２節）

Andronov, M.S. (1996). *A Grammar of the Malayalam Language in Historical Treatment*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

———. (2003). *A Comparative Grammar of the Dravidian Languages*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Arden, A.H. (1873). *A Progressive Grammar of the Telugu Language*. Reprint. Madras: The Diocesan Press, 1975.

———. (1891). *A Progressive Grammar of the Tamil Language*. Reprint. Madras: The Diocesan Press, 1976.

Brown, C.P. (1857). *A Grammar of the Telugu Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1981.

海老原峰子.（2015）.『日本語教師が知らない動詞活用の教え方』. 東京：現代文化社.

Frohnmeyer, L.J. (1913). *A Progressive Grammar of the Malayalam Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1979.

藤村泰司.（2003）.「『て形』の作り方―『辞書形』中心派、『ます形』中心派に欠けている視点―」. Working Papers Vol. 13, 1–7, Tokyo: International University of Japan.

家本太郎.（1999）.「古代タミル語における人称表示接辞の母音長音化について」.『西南アジア研究』No. 51. 1–15. 京都：京都大学西南アジア研究会.

———.（2015）.「留学生による言語使用の一側面」.『京都大学の国際交流―大学の国際化を見据えた今日的課題の再検証―　第５回アンケート調査報告書』. 平成 26 年度京都大学全学共通経費　I-2. 教育研究活動支援「国際交流と留学支援体制に関する調査・報告」. 17–44. 京都：京都大学国際交流推進機構　国際交流センター.

Hadson, Th. (1859). *An Elementary Grammar of the Kannada Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1979.

Hart, K. (1970). *A Tamil Primer Part I*. Madison: Department of South Asian Studies, University of Wisconsin-Madison.

Jorden, E.H. (1974). *Beginning Japanese Part I*. Tokyo: Charles E. Tuttle.

菊地康人.（1994）.「日本語教科書の作成と言語学」.『東京大学留学生センター紀要』第４号. 17–40. 東京：東京大学留学生センター.

———.（2005）.「留学生センターの日本語教育（5）　日本語の特徴を知って効果的に勉強しよう 2」『東京大学留学生センターニュース』. 2005 年冬季号. 9–11. 東京：東京大学留学生センター.

Kittel, F. (1903). *A Grammar of the Kannada Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1982.

Lazarus, J. (1878). *A Tamil Grammar*. Reprint. Madras: Pioneer Book Services. 1985

Lehmann, Th. (1989). *A Grammar of Modern Tamil*. Pondicherry: Pondicherry Institute of Linguistics and Culture.

——. (2003). *Grammatik des Alttamil*. Stuttugart: Franz Steiner Verlag.

益岡隆志・田窪行則．（1992）『基礎日本語文法―改訂版』．東京：くろしお出版.

Pope, G.U. (1904) . *A Handbook of the Tamil Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services.1979.

Ramachandra Rao, B. (1972) *A Descriptive Grammar of Pampa Bh a: rata*. Mysore: Prasa:ra:ng, University of Mysore.

Spencer, H. (1950). *A Kannada Grammar with Graduated Exercises*. New Delhi: Asian Educational Services, 1985.

内田紀彦･バンドー・ビマジ・ラージャプローヒト．(2017)『カンナダ語･日本語辞典』．東京：三省堂書店.

Ziegler, F. (1953). *A Practical Key to the Kannada Language*. Reprint. New Delhi: Asian Educational Services, 1984.

〔謝辞〕

この度の、「さみどり」リニューアルプロジェクトの遂行にあたり、多くの方々のお力添えとご助言を賜り、感謝の意を表します。パリハワダナ・ルチラ教授、河合淳子教授には教材設計の段階からご教示賜り深謝申し上げます。問題集校閲・挿図作成にあたっては、前川智之氏に多くの時間と労力を割いて頂きました。株式会社ノーマンアンドベスにはウェブデザイン、有限会社キートンにはシステム構築・プログラミングにご尽力を頂きました。株式会社アルビス、（同）サイマル・インターナショナルには教材翻訳、ウェブページ翻訳、SCL 学びのソリューションには音声収録・編集にご協力を頂きました。システム入力・動作検証にあたっては、本学留学生キム・スヒョン氏、向念氏、劉威氏、キム・ナヨン氏、Chunkeeree Tawarut 氏が大きな力となっていただきました。厚く御礼申し上げます。

“Samidori”: Development of a Web-Based Japanese Language Learning System at Kyoto University

Shikiko Yukawa, Tarou Iemoto

Abstract

This paper describes the development of samidori, an online Japanese language learning system released in 2012, at Kyoto University. Samidori was renewed in 2018 in response to a growing need to provide students abroad a more structured online Japanese learning environment. One of the primary aims is to offer students a systematic and efficient means of mastering the *kana* syllabary and gaining a sufficient foundation in elementary vocabulary and grammar in order to facilitate a smooth transition into formal Japanese language classes after their arrival. In the first half of this paper, the authors explain samidori's basic concept, the system's main features, the design improvements made in 2018, and the development of a new series of elementary lessons modeled on the grammar-based syllabus discussed in the second half of this paper. This syllabus incorporates a new approach for teaching elementary Japanese. Unlike many standard Japanese textbooks that introduce verb forms by generating them from the *-masu* form, this approach, which borrows on the framework of Masuoka and Takubo (1992) and Kikuchi (1994), aims for students to acquire a holistic understanding of Japanese verb inflections before they attempt to master the individual forms and sentence patterns.

Keywords: e-learning, Japanese language learning

2018（平成 30）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 …… 8
5　大学教育での向上感 …… 12
6　ILAS セミナーの受講 …… 16
7　履修動向と成績 …… 22
8　成績評価への納得度 …… 27
9　学生生活 …… 30
10　学生の期待と実現度 …… 36
11　教養・共通教育についての意見 …… 43
12　まとめ …… 48

【資料】平成 30 年度 2 回生進級時アンケート …… 50

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月に初めて実施され、以来、15年に亘って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3期）では、基準6-4、6-6、6-8 のそれぞれにおいて、「適切な授業形態、学習指導法が採用されていること」「公正な成績評価が厳格かつ客観的に実施されていること」「適切な学習成果が得られていること」が謳われており、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（2017年度入学生）全員

実施期間：　2018 年 4 月 2 日 ～ 6 月 6 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願いを掲示し、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。

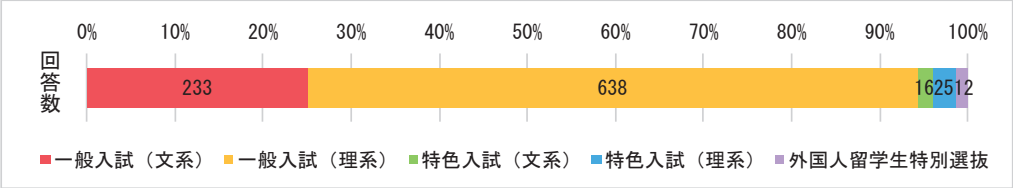
注 1）文理の区分について、本報告書において総合人間学部は集計の都合上、文系に含まれている
注 2）未回答は回答数より除かれている

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。特に昨年度から、学部別に加えて、一般入試入学者（文系・理系）、特色入試入学者（文系・理系）、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。

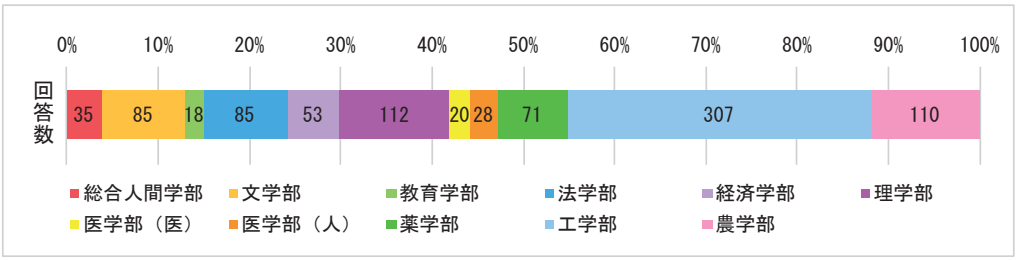
Q.01　あなたが京都大学に入学した入試区分は次のどちらですか。
①一般入試（文系）　②一般入試（理系）　③特色入試（文系）　④特色入試（理系）
⑤外国人留学生特別選抜

＜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　⑩工学部　⑪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	計	回答者数	回答率	文理
総合人間学部	124	35	28.23%	27.54%
文学部	224	85	37.95%	
教育学部	61	18	29.51%	
法学部	340	85	25.00%	
経済学部	253	53	20.95%	
理学部	315	112	35.56%	34.12%
医学部	215	48	22.33%	
薬学部	86	71	82.56%	
工学部	973	307	31.55%	
農学部	310	110	35.48%	
合計	2,901	924	31.85%	

（2018/5/1 現在　編入生は除く）

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。各学部に２回生ガイダンス等でアンケート調査に協力をお願いし、また KULASIS にて再々回答を促した結果、本年度の回収率は 31.8%(924 名)となり、昨年度の 21.4%より 10 ポイント以上向上した。ただし、なお学年在籍者３人に１人の回答に基づいた解析で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、来年度以降も継続して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	2018	(*)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%	28.2%	25.1
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%	37.9%	32.1
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%	29.5%	25.1
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%	25.0%	21.0
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%	20.9%	18.3
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%	35.6%	31.2
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%	22.3%	20.2
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%	82.6%	51.3
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%	31.6%	25.9
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%	35.5%	26.1
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%	31.9%	26.0

（＊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（文学、理学、薬学）から、20％程度の低い学部(法学、経済、医学）まで大きな差があり、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。今年は各学部の協力もあり回答率が大きく改善した。特に、薬学部の回答率が80％を超えている。薬学部で新学期に実施された２回生ガイダンスで積極的に回答を促していただいた結果であり、今後の改善策を考える上で大いに参考になる。

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した学生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、

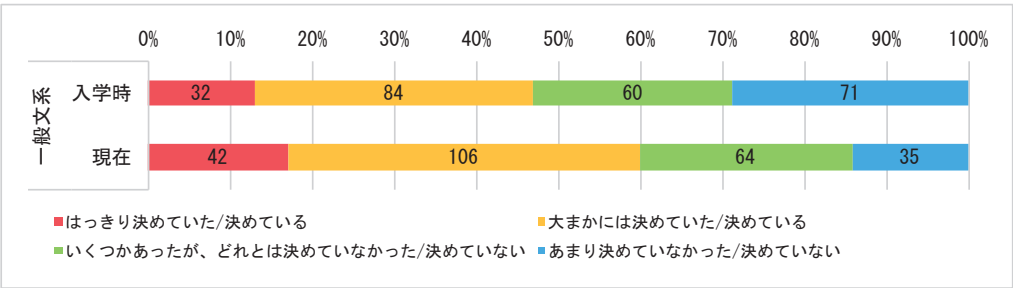
志望 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習成果 → 向上感（満足度）

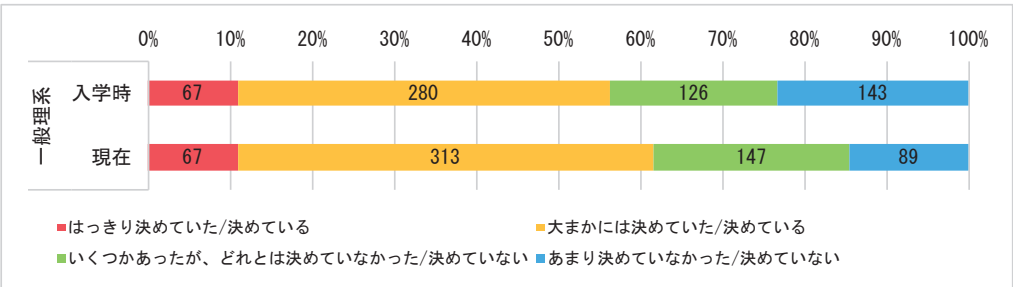
の正の連鎖を期待する。一方、その志望意識とこれから学ぶことになる専門分野との一致度が良くない場合は、負の連鎖を起こす恐れがある。アンケートの初めにこの重要点について Q.03～Q.06 で把握し、以後の学習行動や学習成果との相関を考察した。

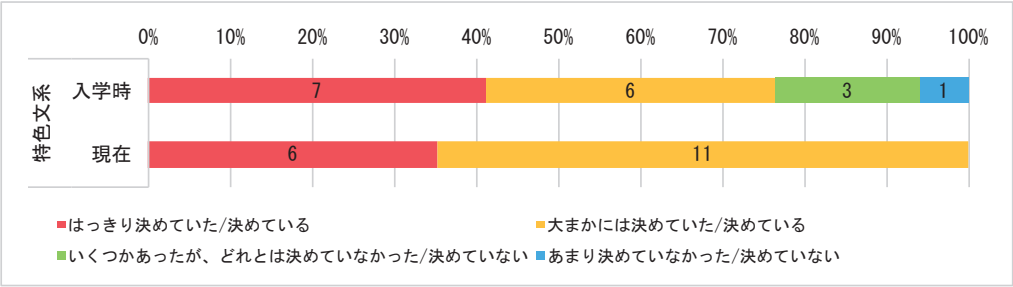
Q.03　あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。
①はっきり決めていた　②大まかには決めていた　③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
④あまり決めていなかった

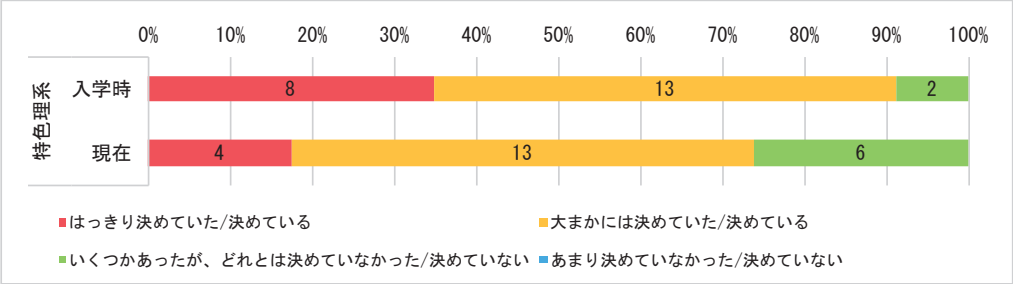
Q.04　今現在、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていますか。
①はっきり決めている　②大まかには決めている　③いくつかあるが、どれとは決めていない
④あまり決めていない

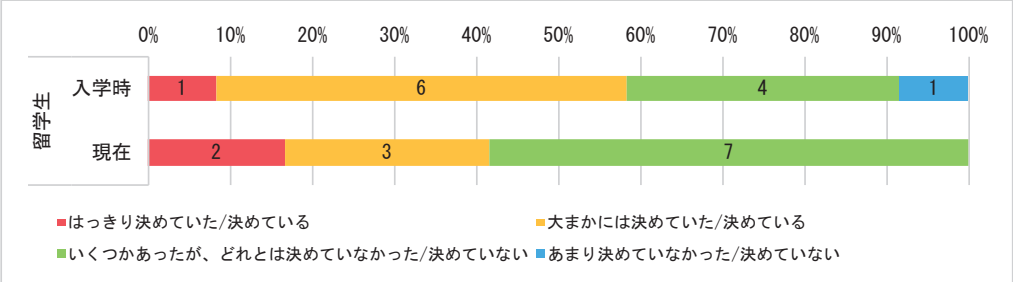
＜図３　志望意識・入試区分別＞











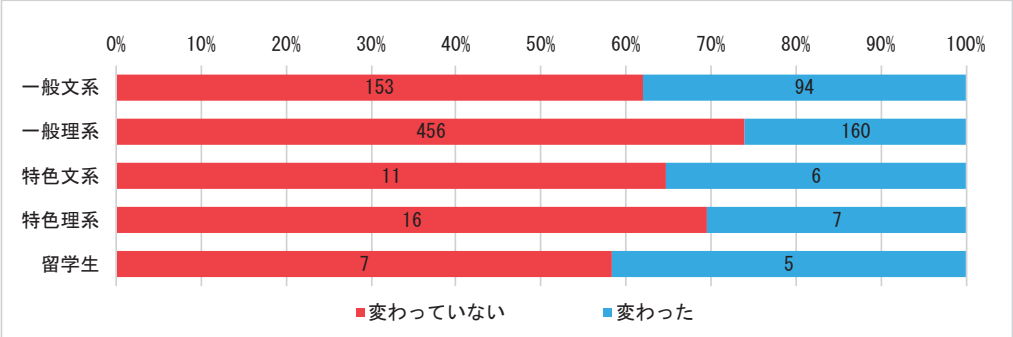
Q.03 と Q.04 は入学時と１年後の現在で、志望意識を尋ねた質問である。平均として、文系、理系とも10〜15％の「はっきり決めている」を含む約 60％の学生が将来活躍したい分野を「(大まかには) 決めている」。また、約 15％は現在でも「あまり決めていない」と答えている。専門分野の中で具体的な活躍分野がイメージできていないということかも知れないが、専門分野そのものに志望意識をもてない場合は、今後の勉学のモチベーションを保てるかという不安が残る。この点は Q.06 で確かめることになる。

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→60%、理系：57→61％）増加し、「決めていない」が（文系：29→14%、理系：23→14％）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。昨年と比較して、「(大まかには) 決めている」学生の比率が若干増加している。

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」の比率が特色入試区分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、特色入試では回答数が少なく、統計的に有意な結果とは言い難い。同じく留学生の区分のデータも回答数が少ないので明白ではないが、入学時より現在の方が、志望意識が揺らいでいるという傾向が示唆されていることは気がかりである。

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＞

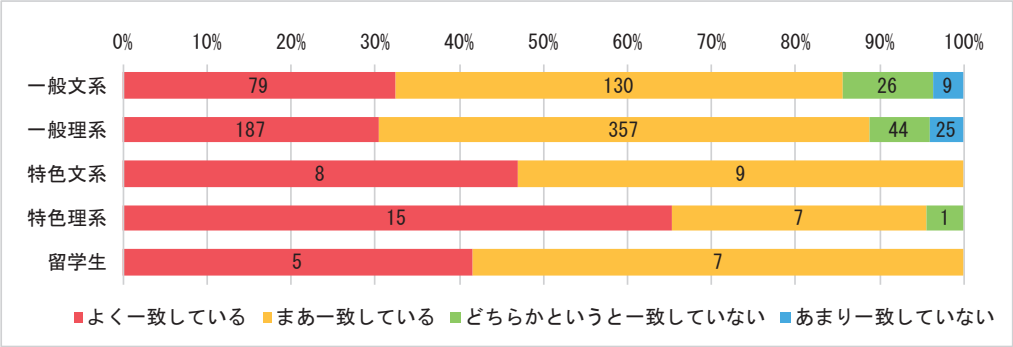


Q.05 では、１年間の大学生活を経て、志望分野が変化したかどうかを問うている。

図 4 に入試区分別の結果を示したが、文系と比較して理系学生では志望変化が少ないことが分かる。文系学部で 40%近い学生が「変わった」と答えている。これらの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年間の学部教育や学生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。昨年と同様に留学生の区分では、「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。

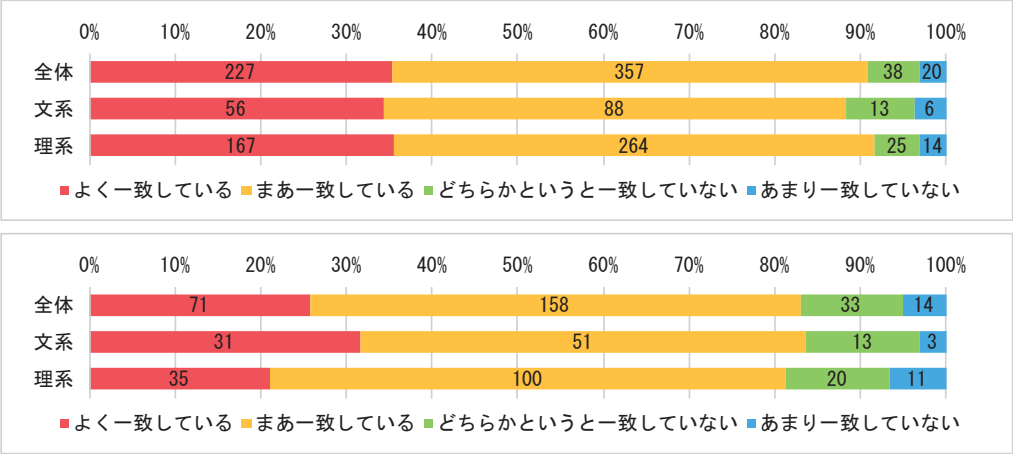
Q.06　現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。
①よく一致している　②まあ一致している　③どちらかというと一致していない
④あまり一致していない

＜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「どちらかというと一致していない」、「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 85％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。

＜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「(まあ) 一致している」の回答が文系、理系とも 80％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。この傾向は昨年度と同様であり、数値としては昨年度より向上している(75%->82%)。

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

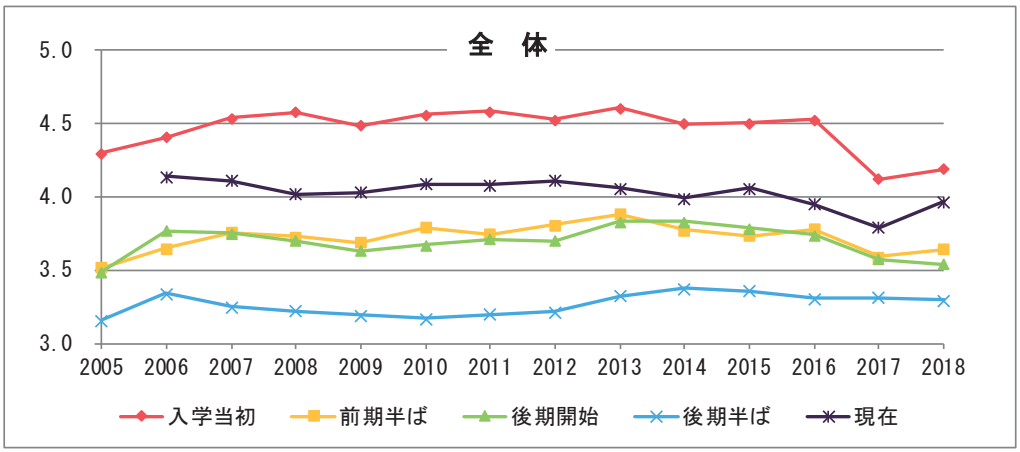
⑤まったく意欲なし

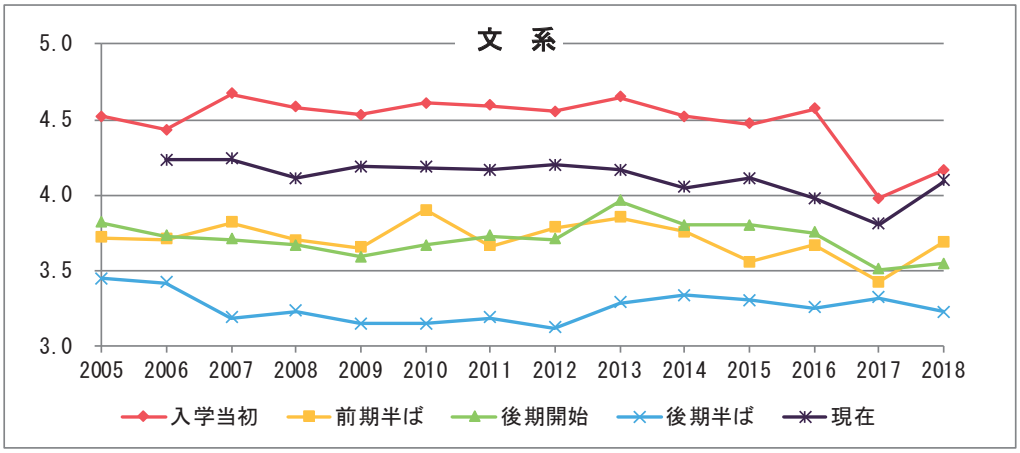
Q.11＜現在＞

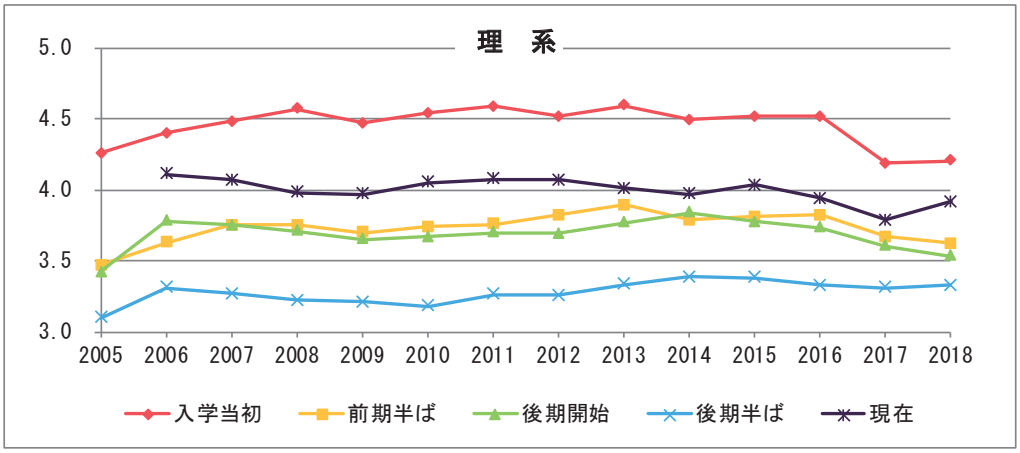
①非常に意欲あり　②まあまあ意欲あり　③どちらともいえない　④あまり意欲なし

⑤まったく意欲なし

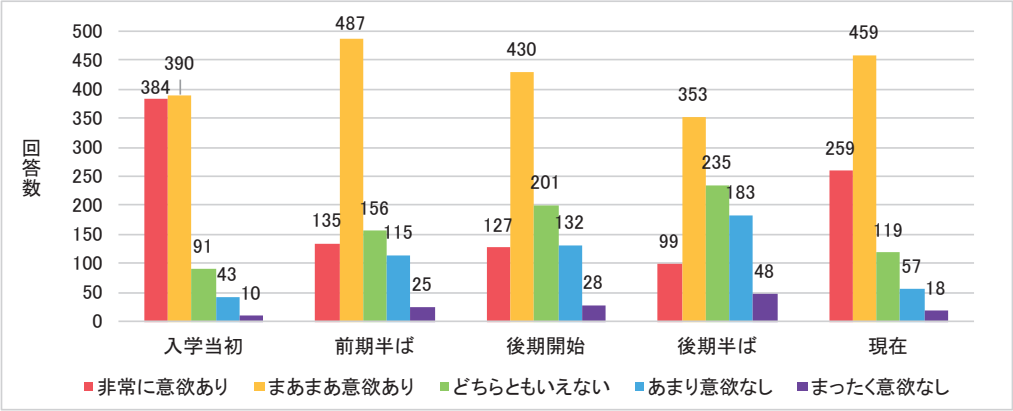
＜図７　学習意欲の経年変化（2005-2018 年）＞







＜図８　学習意欲の変化　回答分布（2018 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、最後の「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。図 8 においても、赤の「非常に意欲あり」が前期半ばで激減するのは致し方ないとしても、青の「あまり意欲なし」が時間を追って着実に増加するのは嘆かわしい傾向である。今年の調査で一つ良い結果は、２回生進学時（現在）の意欲回復が見られることである。特に文系にその傾向が著しく、入学当初の値まで回復しているのは喜ばしい。また、昨年 2017 年度調査で、入学当初の意欲値が以前より大きく低下していた理由は、それ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、回想効果があったが、昨年度よりこれを廃止したためと思われる。

＜図９　学習意欲の変化・全体比率　上：2017 年度、下 2018 年度＞

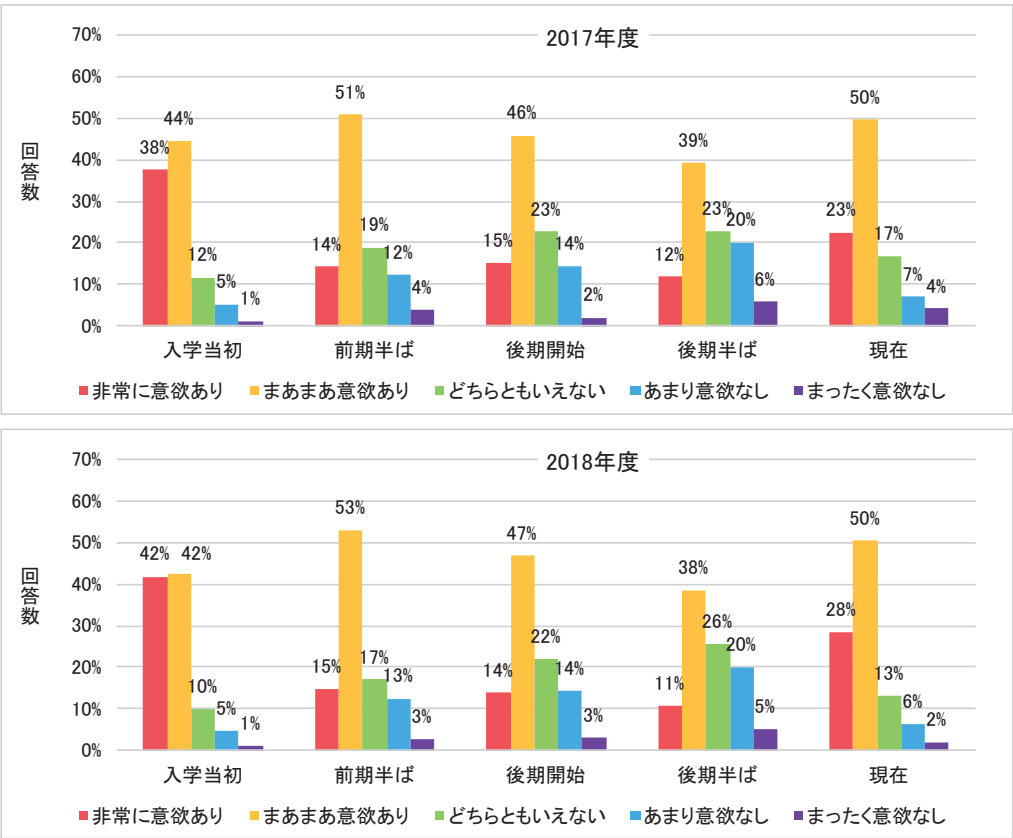
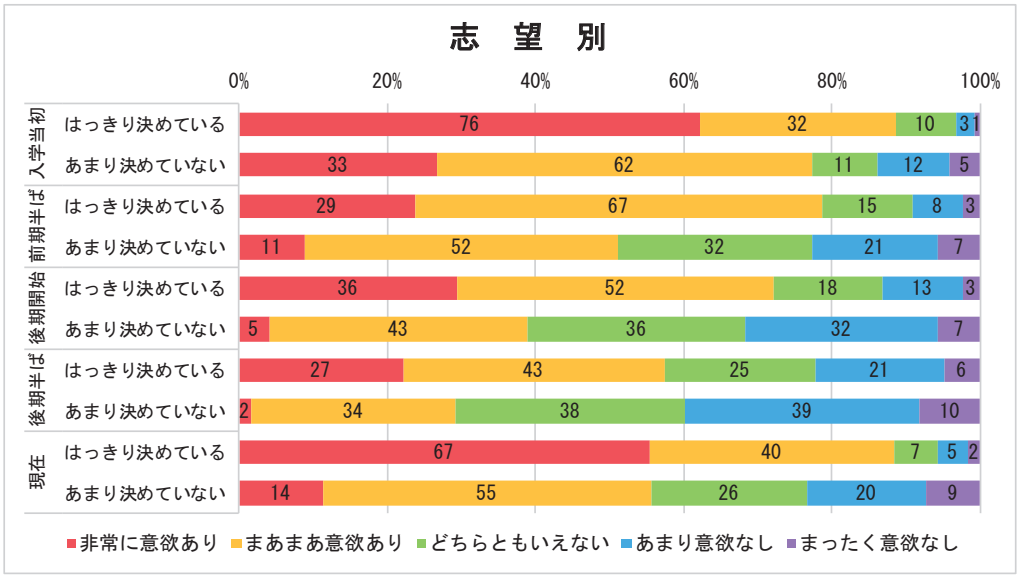
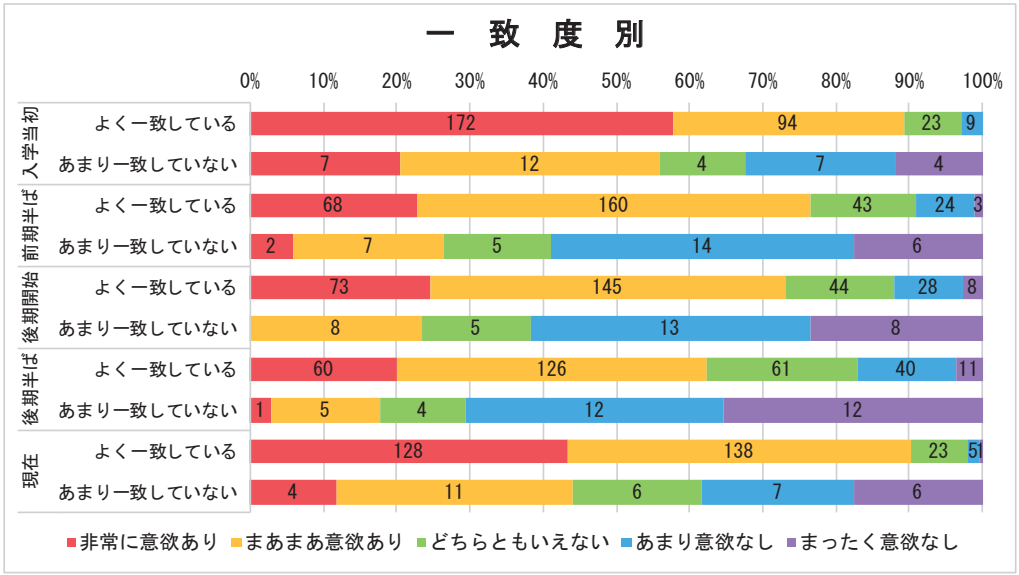


図 9 は昨年の意欲分布と今年の分布を比較して表示している。全体的には、入学当初の高い学習意欲が次第に低下して後期半ばで底になり、２回生新学期で回復するという傾向を、毎年見事に再現している。

＜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

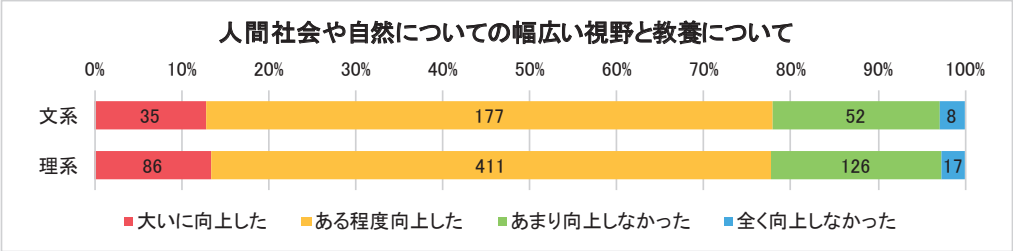
Q.13　１年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。
①大いに向上した　②ある程度向上した　③あまり向上しなかった　④全く向上しなかった

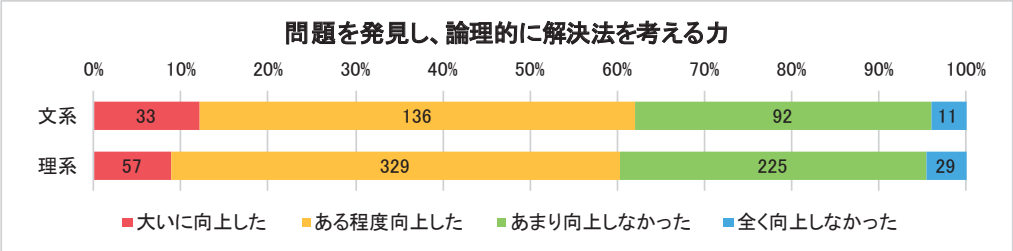
Q.14　１年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。
①大いに向上した　②ある程度向上した　③あまり向上しなかった　④全く向上しなかった

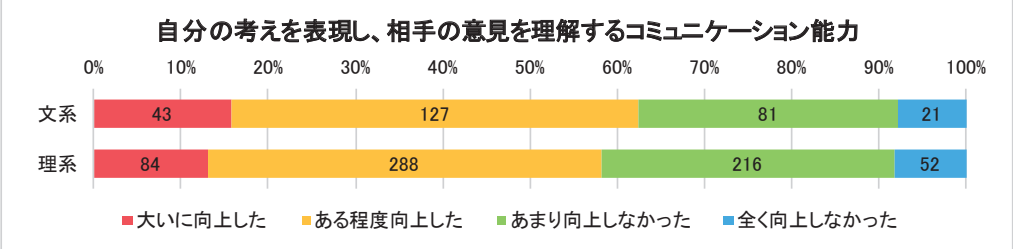
Q.15　１年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。
①大いに向上した　②ある程度向上した　③あまり向上しなかった　④全く向上しなかった

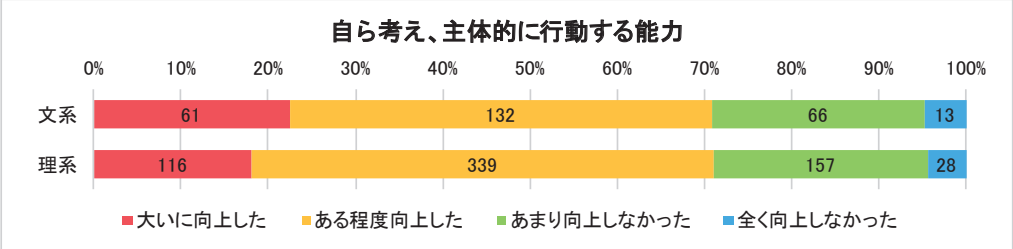
Q.16　１年間で、あなたの英語の能力はどの程度、向上したと思いますか。
①大いに向上した　②ある程度向上した　③あまり向上しなかった　④全く向上しなかった

＜図１１　大学教育での向上感　文理別＞









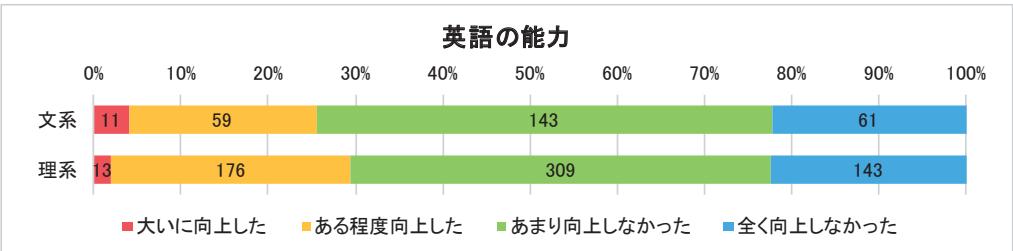


図 11 は各要素能力について文系･理系別の回答比率を図示している。概観すると、「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見の比率は、

「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」：平均約 78%(昨年：77%)

「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」：平均約 61%(昨年：61%)

「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 59%(昨年：58%)

「自ら考え、主体的に行動する能力」：平均約 71%(昨年：69%)

「英語の能力」：平均約 28%(昨年：29%)

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、しかしながら 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」についての向上感が昨年同様に低いことは残念な結果となっており、授業改善のみならず、英語への関心や英語に触れる機会の増加、向上感、達成感が得られる仕組みについてさらなる検討が必要である。

なお、参考資料として、2017 年度卒業生（多くは 2014 年度入学生）に対して尋ねた同様の質問について、以下に転載している。2 回生進学時アンケート結果と類似の傾向であるが、英語の能力については平均として 10 ポイント程度、卒業時の意識としては向上している。2016 年度入学生から実施した英語改革がどのような効果を表すか、これから数年間の多面的な継続調査の結果を待ちたい。

【参考資料】2017 年度卒業生進路調査アンケート結果より転載

全学共通科目の学習を振り返って、入学当初と比べて以下の項目はどの程度向上した又は得られたと思いますか。

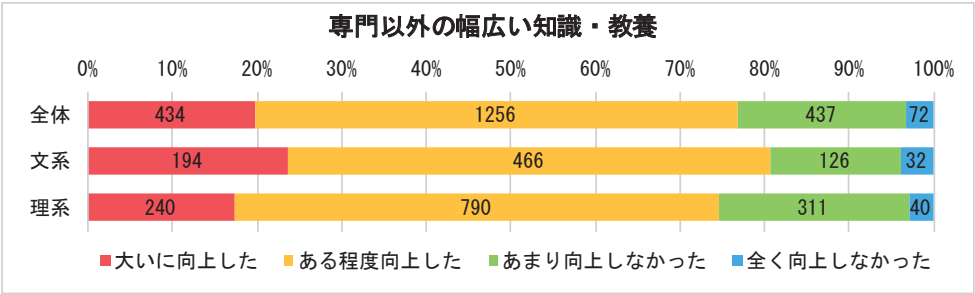
（１）専門以外の幅広い知識・教養

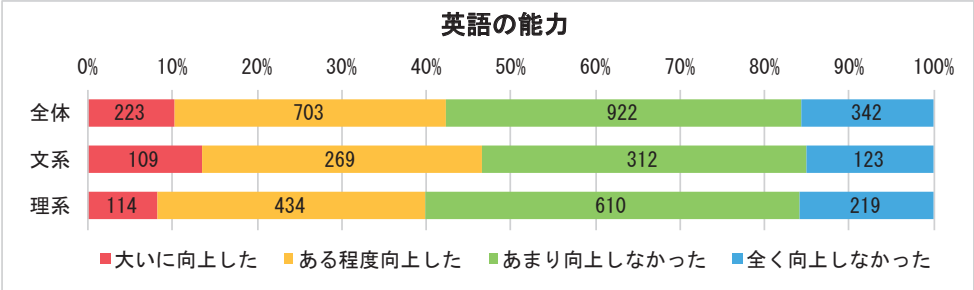
①大いに向上した　②ある程度向上した　③あまり向上しなかった　④全く向上しなかった

（３）英語の能力（英語以外の言語を第１外国語とした方は、その言語の能力）

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１２　大学教育での向上感　2017 年度卒業生対象＞



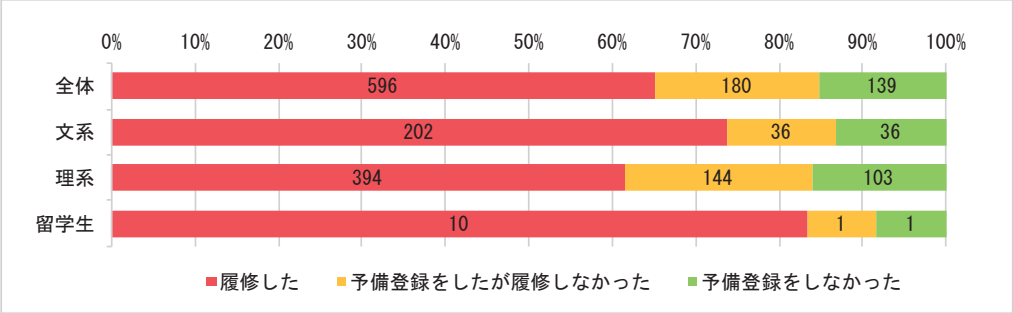

英語の能力
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%
全体
223
703
922
342
文系
109
269
312
123
理系
114
434
610
219
大いに向上した
ある程度向上した
あまり向上しなかった
全く向上しなかった

６．ILAS セミナーの受講

昨年度より、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。2018 年度においては、267 科目が開設され、受講定員 3,077 名、受講申し込み者数 2,546 名、受講許可者数 2,242 名であった。入学者の約 76％がいずれかの科目の受講許可を得ている。入学者に対する受講申し込み率、申し込み者に対する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 86～88%前後で停滞しており、結果として入学者に対する履修登録率は約 70%となっている。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

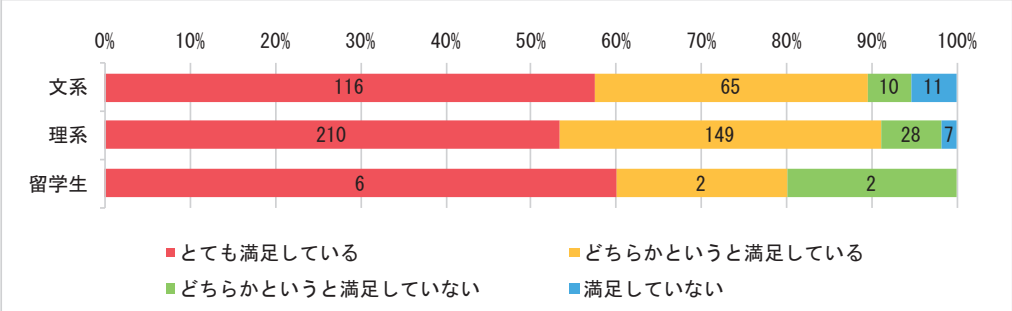
＜図１３　ILAS セミナーの受講＞



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 20％が予備登録をしたのに履修していない。また 15％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低くなり（文系：74%、理系：61%）、「予備登録をしたが履修しなかった」という回答が約 22％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どちらかというと満足している　③どちらかというと満足していない
④満足していない

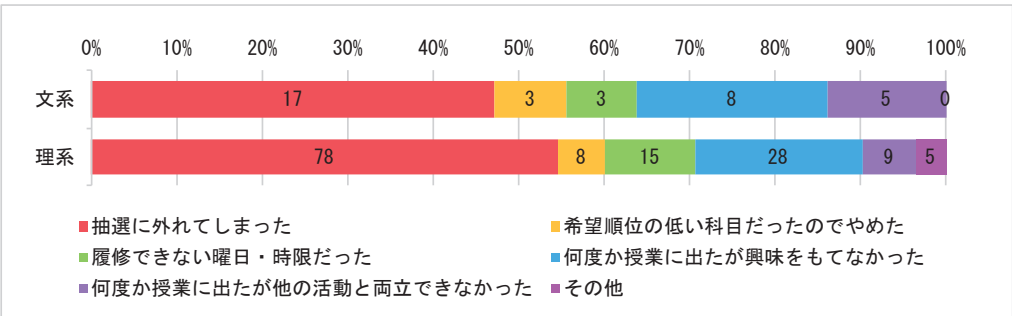
＜図１４　ILAS セミナー履修者の満足度＞



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「どちらかというと満足」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１５　ILAS セミナー：予備登録したが履修しなかった理由＞



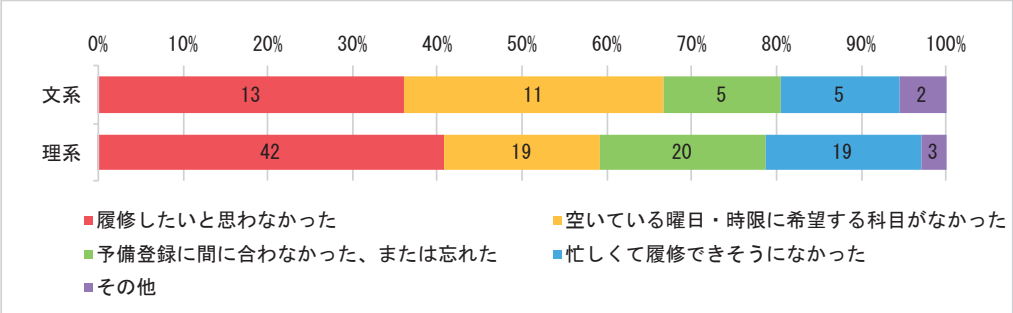
この設問で「予備登録をしたが履修しなかった」理由を問うた。その結果、理系では半数以上の学生が「抽選に外れてしまった」ことを理由に挙げた。Q.17 で理系の履修率が文系と比較して減少（文系：74％、理系：61％）した理由はおそらくこの点にある。理系学生の好む科目数が学生数に対して少ないため競争率が上がっている、あるいは理系学生により幅広い分野のセミナー受講をもっと推奨すべきなど、理由に応じた対策を考える必要がある。348 名の抽選外れが出た 2017 年度の状況（5 名定員 41 科目中 30 科目で定員オーバー、当選者のうち第二希望当選者 236 名、第三希望当選者 165 名）を基に直ぐに適用

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５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「何度か授業に出たが興味をもてなかった」であった。昨年の「履修できない曜日・時限であった」と入れ替わった。

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１６　ILAS セミナー：予備登録をしなかった理由＞

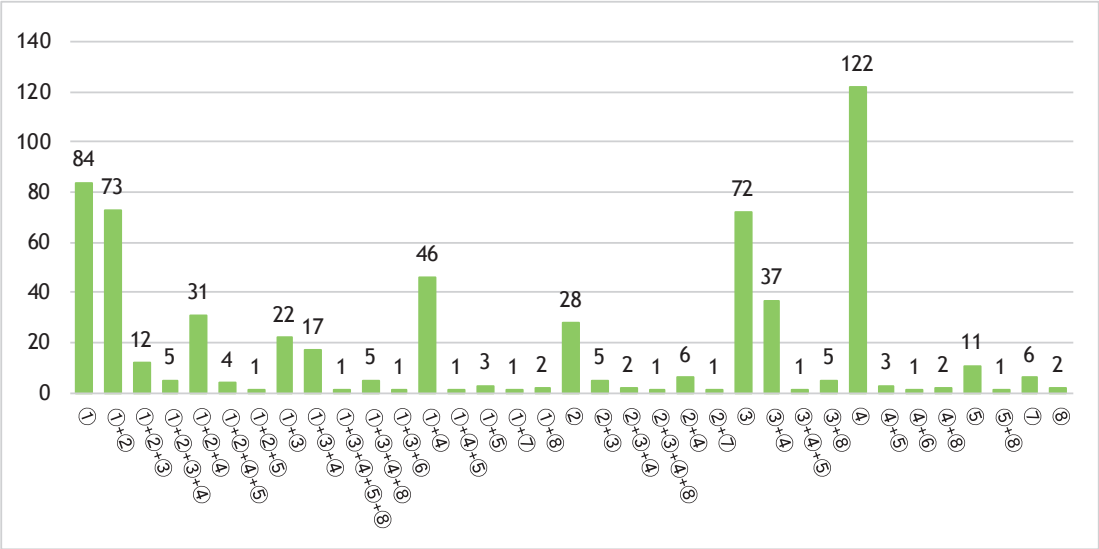


「予備登録をしなかった」学生に理由を尋ねた結果、「履修したいと思わなかった」「空いている曜日・時限に希望する科目がなかった」の回答が 60％である。Q.17 で予備登録をしなかった学生の比率が全体の 15％であったことを考慮すると、入学者の約 6％は「履修したいと思わなかった」と回答しており、ILAS セミナーそのものに興味をもっていないことになる。

Q.21　スポーツ実習 IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習 I・II・III、地球科学実験のうち、１回生で履修した科目に□チェックをつけてください（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へ進んでください。

①スポーツ実習 IA　②スポーツ実習 IB　③物理学実験　④基礎化学実験
⑤生物学実習 I　⑥生物学実習 II　⑦生物学実習 III　⑧地球科学実験

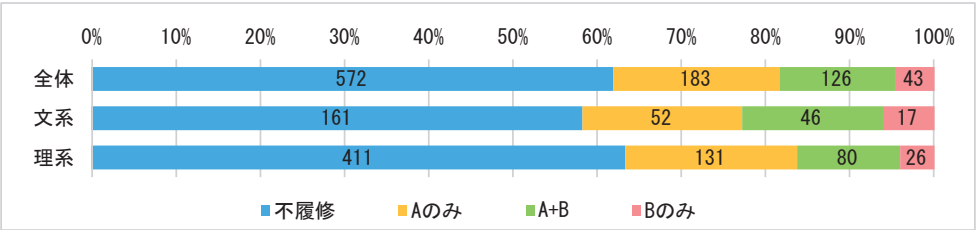
＜図１７　回答数と履修した科目の組み合わせ＞



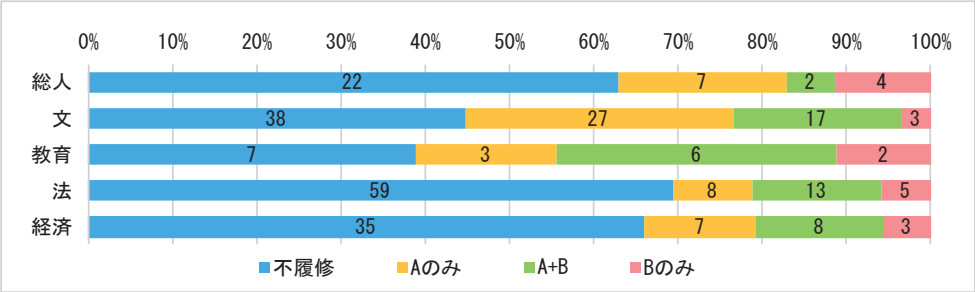
＊参考：チェックなし　309 名

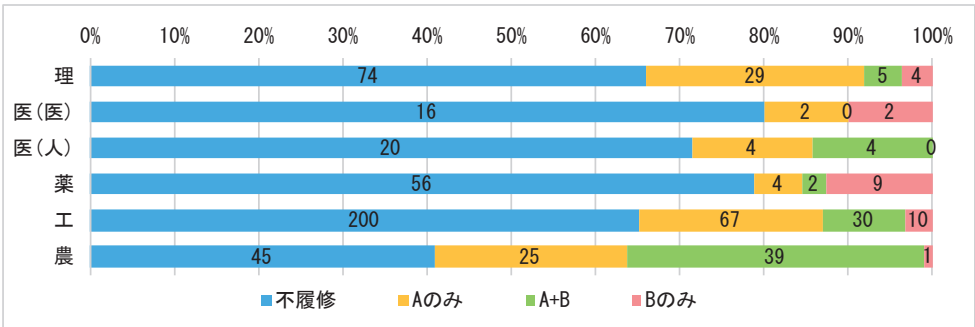
Q.21 では、いわゆる１単位科目の履修状況を尋ねた。スポーツ実習と理系の実験科目が該当する。それぞれの科目の意義は明確に設定されているが、その意義とは無関係に、学習時間やコマ数の割に単位が少ないという理由で、履修を敬遠するという傾向にある。その実態を調べることが本設問の目的である。

＜図１８　スポーツ実習履修状況＞



＜図１９　スポーツ実習履修率（上：文系学部、下：理系学部）＞





上図のように、学部により履修動向に大きな差がある。医医、医人、薬学では 70～80％の学生が不履修であるが、一方、教育、農学では 40％に留まる。各学部のクラス指定の有無やカリキュラムによりこのような差が現れる。全体平均として 60％を超える学生がスポーツ実習を履修していない、また Q.34 で後述するように 30~40％の学生は１週間を通してほとんど運動をしていないという事実は、多くの学生が 18～19 才の若者として健康的とは言えない学生生活を送っていることを示している。

次に、理系の実験科目について結果を述べる。まず参考資料は、2017 年度の実験科目履修者数であり、実験科目全体の実施規模を概観できる。

◆参考資料（履修取り消し後の数値、院生・非正規生を含む）

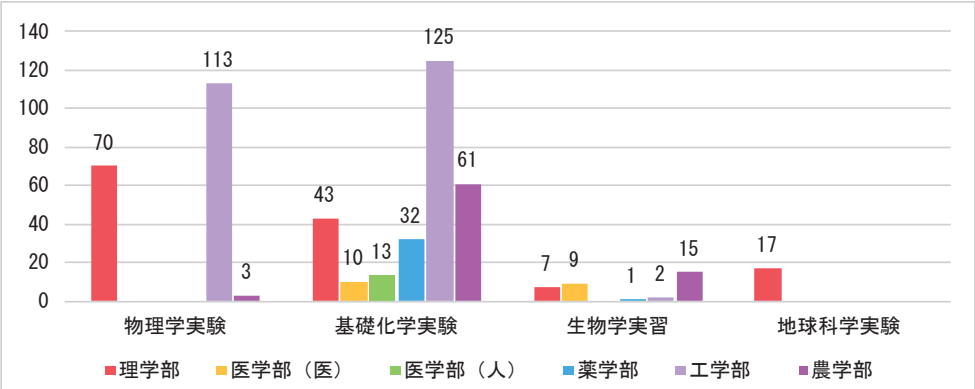
履修者数	2017（前）	2017（後）	全体
物理学実験	279	248	527
基礎化学実験	398	326	724
生物学実習I	63	46	109
生物学実習Ⅱ	14	5	19
生物学実習Ⅲ	29	19	48
地球科学実験	38	29	67

この中で、生物学実習のみ履修者が増加する傾向にあるが、医学部での選択必修化や農学部でのガイダンスの効果が表れているものと考えられる。他の実験科目では、漸減傾向が続いており、先に述べたコストパーフォーマンスが悪いという学生意識が履修者減少を招いているものと思われる。

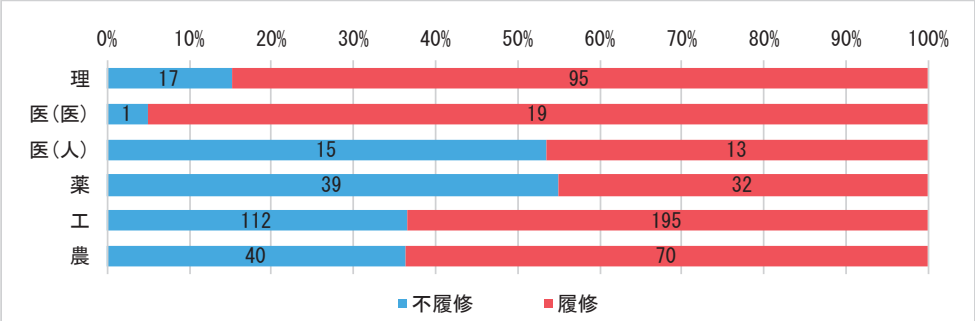
下図は、実験科目を履修した理系学生の回答数を学部別、実験別に示したものである。一目して分かる

ように、物理学実験は理と工の学生が履修し、基礎化学実験は全ての学部から履修しているが主に工、農、理、薬から、生物学実習は農、医、理から、地球科学実験は理の学生が履修するという結果である。

＜図２０　理系学部別実験履修者数＞



＜図２１　理系学部別実験科目不履修率＞



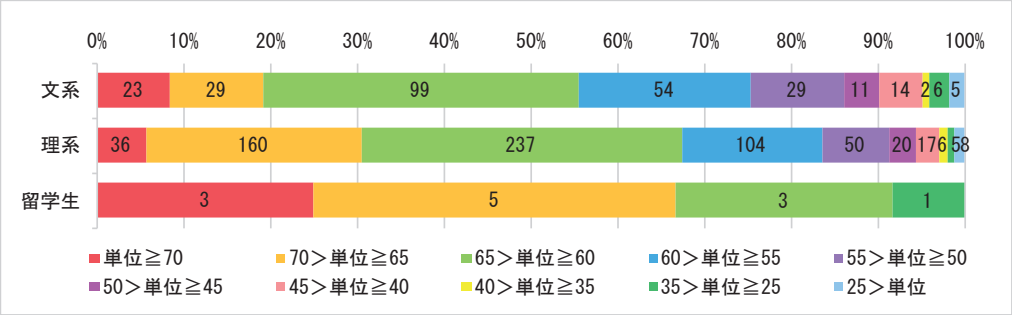
次の図は、１科目も実験を履修していない学生の割合を図示している。理系学部といいながら、医人と薬学で約半数の学生が実験を履修しない、また工学、農学のように必修または選択必修であっても不思議でない実験科目を 30％以上の学生が履修していないのは驚きである。もし単位効率でこのような傾向が助長されているとするならば、嘆かわしい結果である。なお、文系学生の実験科目履修はごく僅かであったことから、上記の考察より除外した。

７．履修動向と成績（単位、GPA、TOEFL ITP）

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≧70　②70>単位≧65　③65>単位≧60　④60>単位≧55　⑤55>単位≧50　⑥50>単位≧45
⑦45>単位≧40　⑧40>単位≧35　⑨35>単位≧25　⑩25>単位

※⑨のみ 10 単位区切り、他 5 単位区切り

＜図２２　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。今年は調査単位数を「単位≧70」まで拡げたため、昨年より明確に実態を把握できた。文系学部では 60 単位以上を取得した学生が 56%、理系学部では 67%（65 単位以上取得の学生比率では、文系学生の 20%、理系学生の 30%）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）と比較すると、要卒単位の約半分を 1 年間で取得するという事態であり、本学の 1 回生は明らかに単位の取り過ぎ状態にある。これは単位の実質化の要請からも、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。

各学部で学生の履修行動に基づいて、1 回生に配当する教養・共通科目や専門基礎科目の種類や単位数等、１回生のカリキュラム全般についてより詳細な検討が期待される。

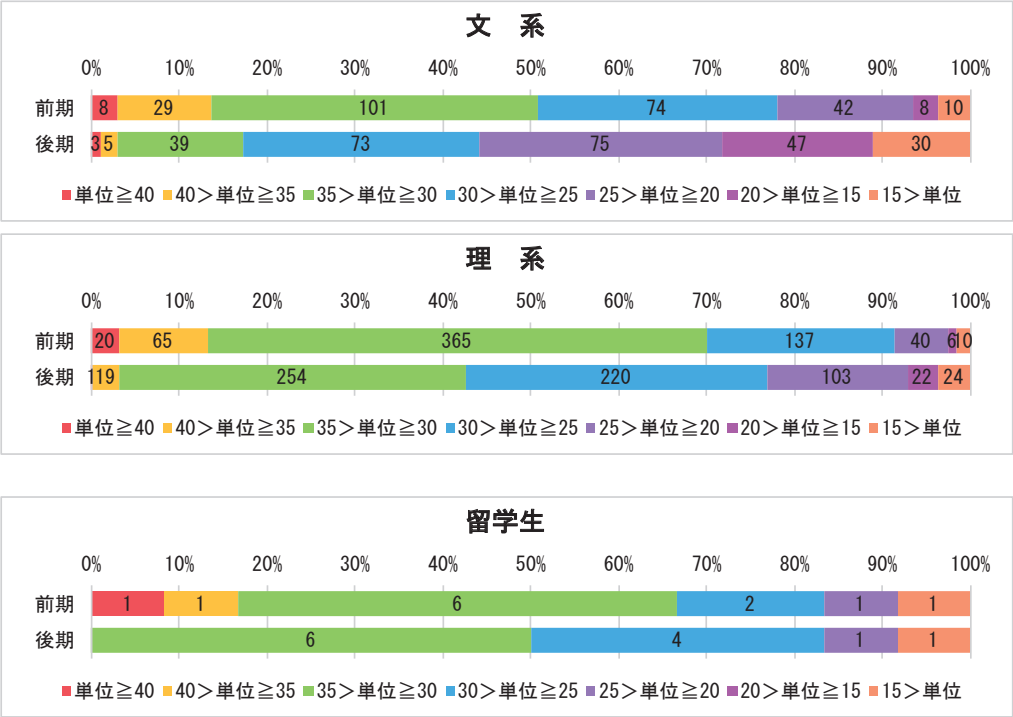
Q.23　Q.22 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

①単位≧40　②40>単位≧35　③35>単位≧30　④30＞単位≧25　⑤25＞単位≧20　⑥20＞単位≧15　⑦15＞単位

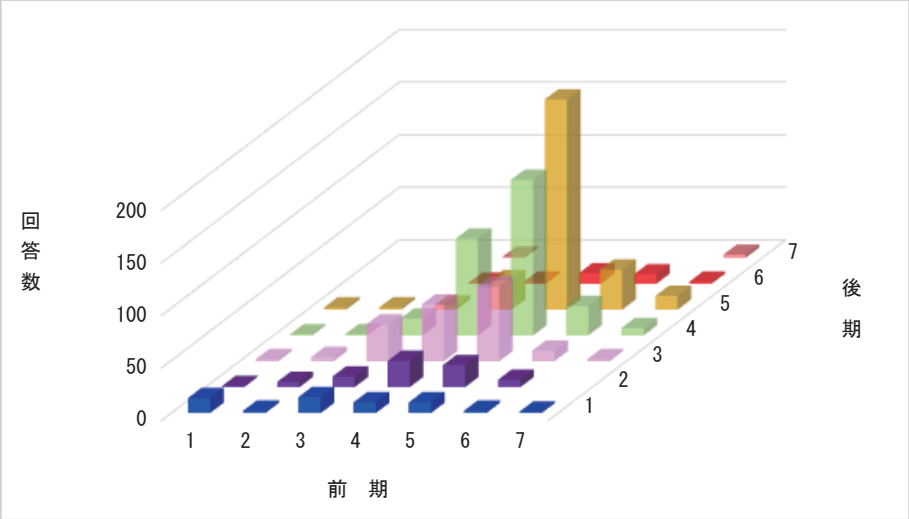
Q.24　Q.22 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

①単位≧40　②40>単位≧35　③35>単位≧30　④30＞単位≧25　⑤25＞単位≧20　⑥20＞単位≧15　⑦15＞単位

＜図２３　全学共通科目の取得単位＞



＜図２４　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≧40」を 7、「40＞単位≧35」を 6、「35＞単位≧30」を 5、「30＞単位≧25」を 4、「25＞単位≧20」を 3、「20＞単位≧15」を 2、「15＞単位」を 1

Q.22 に続いて、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。Q.22 と同様、昨年の調査では単位数区分が不十分であったため、Q.23, 24 でも「単位≧40」まで拡大した。

図 23 で文系、理系で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。前期では、「35＞単位≧30」の区分つまり CAP ぎりぎりまで取得している学生が過半数であり、全体としてどの学部でも前期と比べて後期の履修は少なくなる。

図 24 では、前期・後期の単位取得数の相関を見ている。上述のように「35＞単位≧30」の区分 5 は、CAP 上限の区分であるが、意外なことに、それより多い区分 6、7 にも相当数の学生がいる。これは時間割に現れない集中講義を履修して単位を取得した学生と思われる。図 24 でピークになる「前期 5、後期 5」の枠に着目すると、手前側（後期で 4、3、2 と少ない単位数側）に尾を引く分布になることから、前期に多くの単位を取得した学生は、後期において抑制気味に履修する傾向が見て取れる。相対的に学生数の多い理学、工学で、前期、後期とも 30 単位以上取る学生が半数近くいることから「前期 5、後期 5」の枠がピークになる。前期区分 4 グループの後期履修をみても、「前期 4、後期 4」が最大値になっていることから、多くの学生の履修行動は前期、後期で継続性があることを示している。先に述べたように、これらの早期過剰取得については、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。

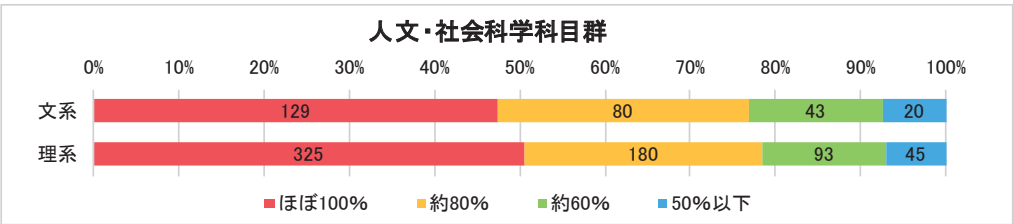
Q.25　１回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。
①ほぼ 100％　②約 80％　③約 60％　④50％以下

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２５＞



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」）の授業出席率を学部別に記載した。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 25 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「80％以上」の出席率と答えている。

＜図２６＞

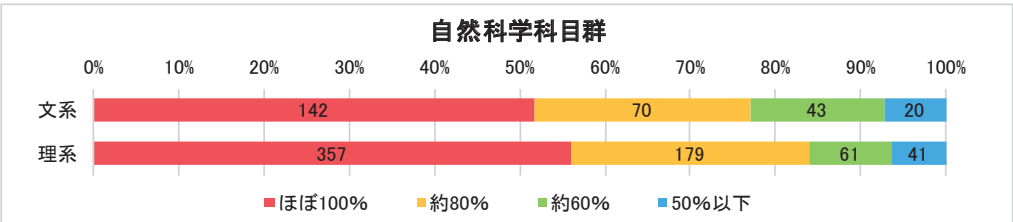
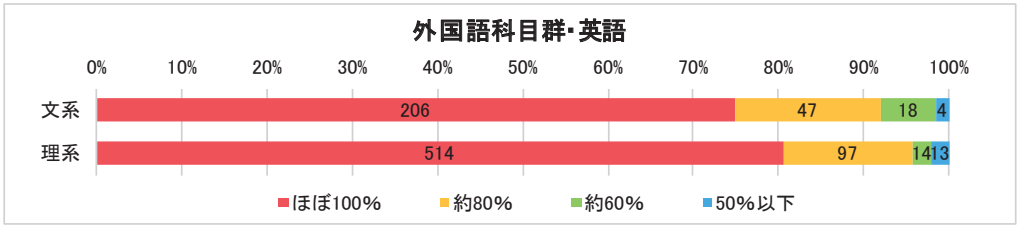
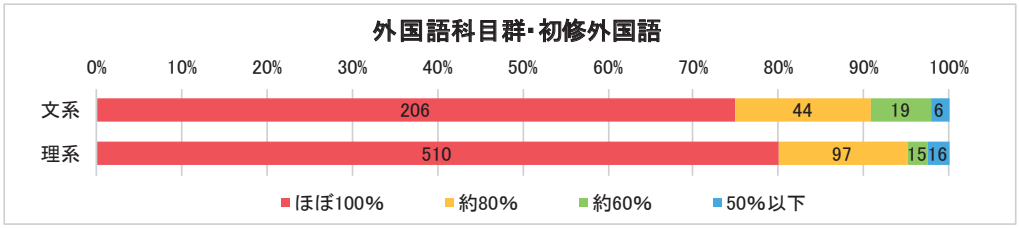


図 25 と同様に、「自然科学科目群」について尋ねたものがこの図である。結果は図 25 とほぼ同じである。

＜図２７　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、講義形式が多い一般科目との授業形態の差を反映しているものと思われる。教養・共通教育の在り方の議論において参考になる結果である。

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 ≧4.0　②4.0＞GPA≧3.5　③3.5＞GPA≧3.0　④3.0＞GPA≧2.5　⑤2.5＞GPA≧2.0
⑥2.0＞GPA≧1.5　⑦1.5＞GPA

Q.30　あなたが１回生後期（2017 年 12 月）に受けた TOEFL ITP のスコアはどのレベルでしたか。

①スコア≧550　②547≧スコア≧503　③500≧スコア≧450　④447≧スコア（非公開）

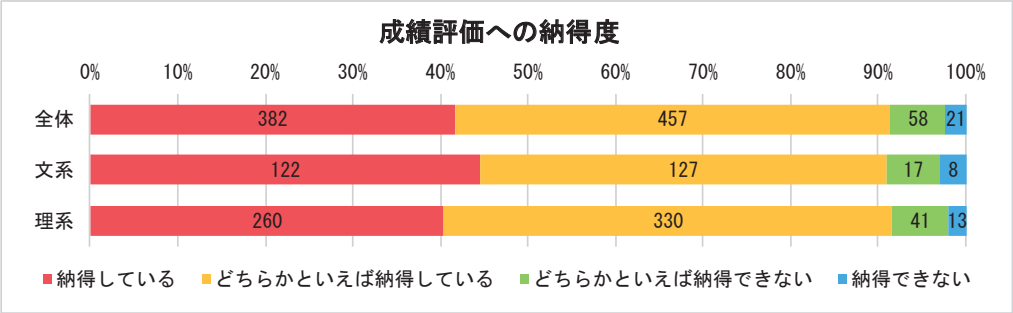
８．成績評価への納得度

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２８＞



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。

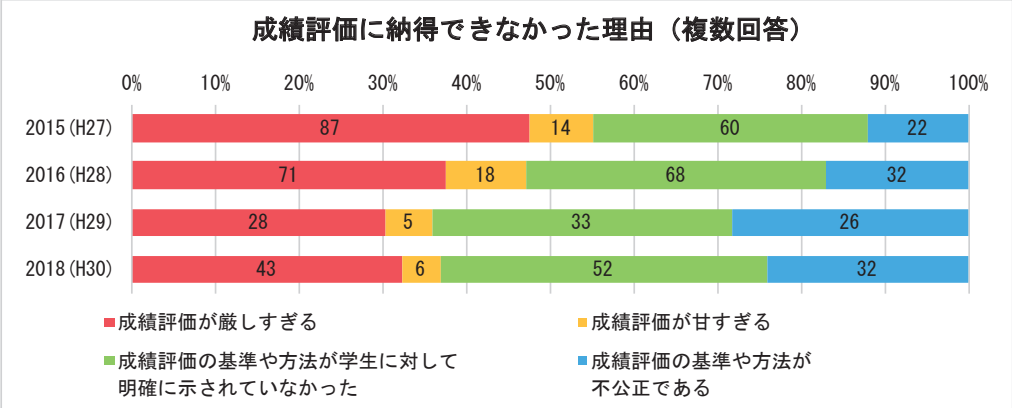
＜表３＞

	2005	2016	2017	2018
納得している	39%	46%	41%	42%
どちらかといえば納得している	46%	43%	48%	50%
どちらかといえば納得できない	10%	8%	8%	6%
納得できない	5%	3%	3%	2%

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。

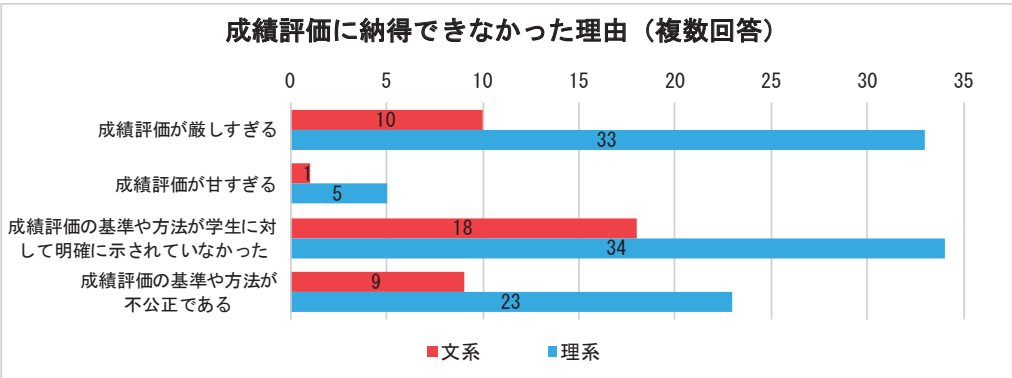
Q.32　Q.31 で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものにチェックをつけてください。
①成績評価が厳しすぎる　②成績評価が甘すぎる　③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていなかった　④成績評価の基準や方法が不公正である　⑤その他（記述回答）

＜図２９＞



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「厳し過ぎる」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３０＞

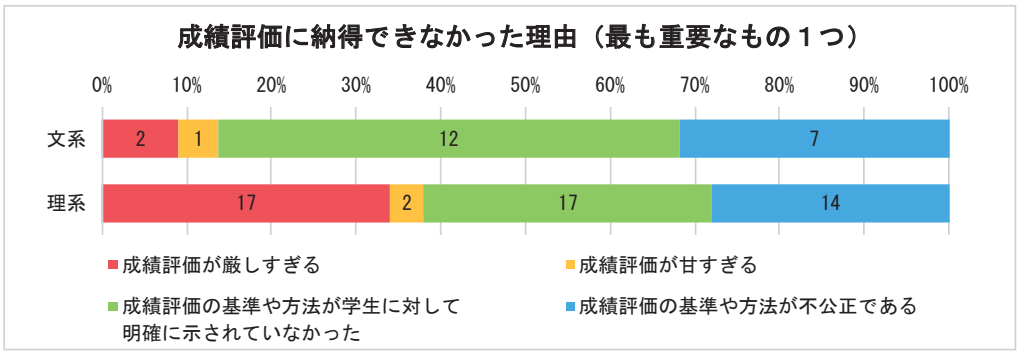


この図では文系と理系で回答度数を単純に表示している。昨年度の調査では、文系学生は①の「成績評価が厳しすぎる」が最も多く、次いで③「基準や方法が不明確」が多かった。しかし、今年は文系、理系

とも、③「基準や方法が不明確」が最も多く、次いで①の「成績評価が厳しすぎる」と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

＜図３１＞



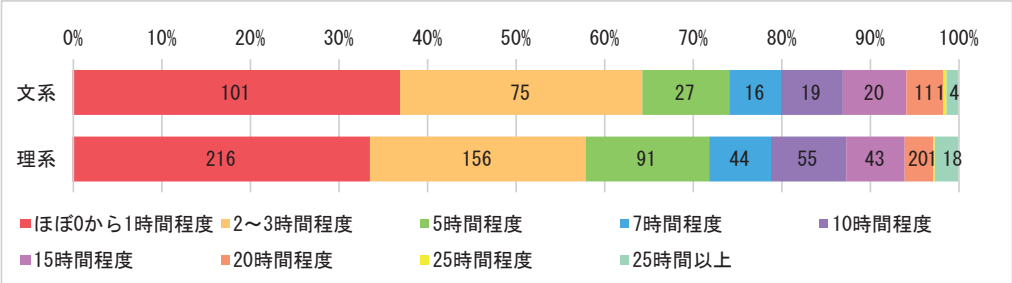
納得できない理由の最重要項目として選ばれた項目がこの図である。先の複数回答と同じく、単一回答においても③「基準や方法が不明確」が最も多く、理系では ①の「成績評価が厳しすぎる」が同数で多く、一方、文系では ④「基準や方法が不公正」が多くなった。

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３２＞

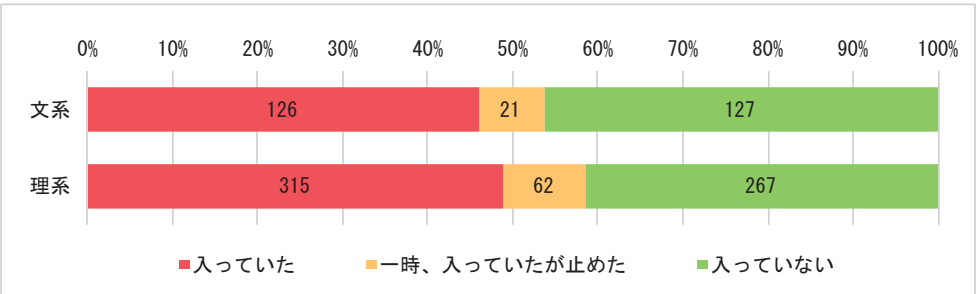


この質問では、１週間に運動する時間を尋ねた。結果を図 32 に示したが、文系、理系を問わず 30〜40％の学生は 0〜１時間/週程度とほとんど運動をしていない。Q.21 で正課のスポーツ実習を履修していない学生が 60%を超えていること、さらに彼らが 18〜19 才という年齢を考えるとあまりに運動量が少ないことに驚く結果である。約 20％の学生は週 2〜3 時間、つまり一日に 20 分程度の運動をしている。週 7 時間以上の学生はおそらく体育系のサークルやクラブに入っている学生と思われるが、その比率は 20~30%である。次の Q.35 で、運動系のクラブやサークルに入っていると答えた学生が 40~50%であることを考慮すると、その約半分が軽度の運動サークルであると推測される。

Q.35　あなたは、１回生のときに運動系のクラブやサークルに入っていましたか。

①入っていた　②一時、入っていたが止めた　③入っていない

＜図３３＞

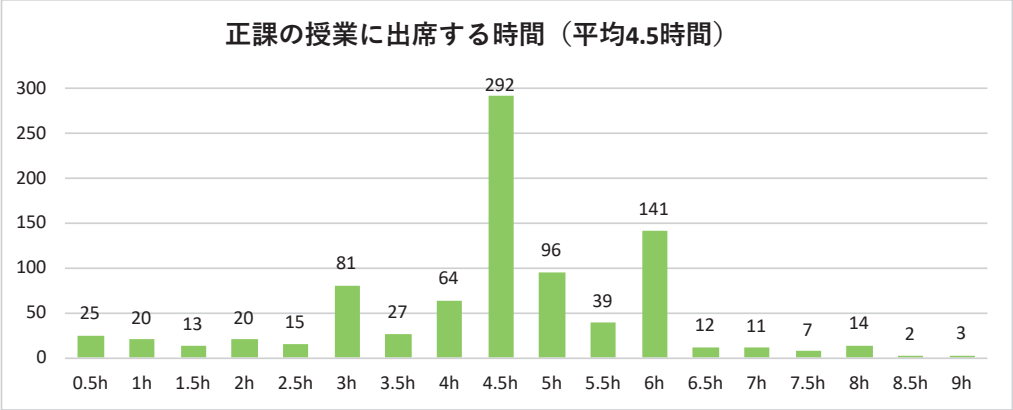


Q.36　授業期間中のあなたの平均的な一日（休祝日を除く月曜日～金曜日）における、Q.36~Q.41 の活動時間を教えてください。なお、活動時間の項目は、＜正課の授業出席時間＞＜通学時間＞＜クラブ・サークル等の課外活動時間＞＜アルバイトの時間＞＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞＜授業とは直接関係のない学習や読書の時間＞　です。

＜正課の授業に出席する時間＞

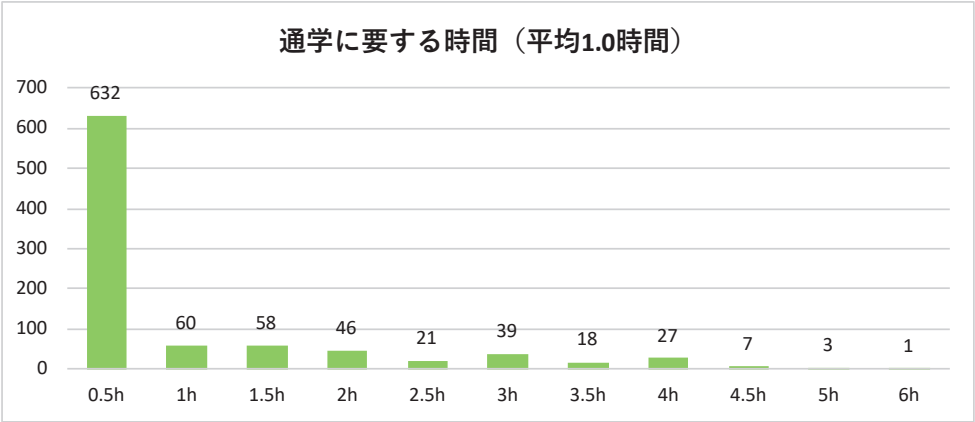
※Q41 までのグラフ：「0」は「0.5ｈ」に含む

＜図３４＞



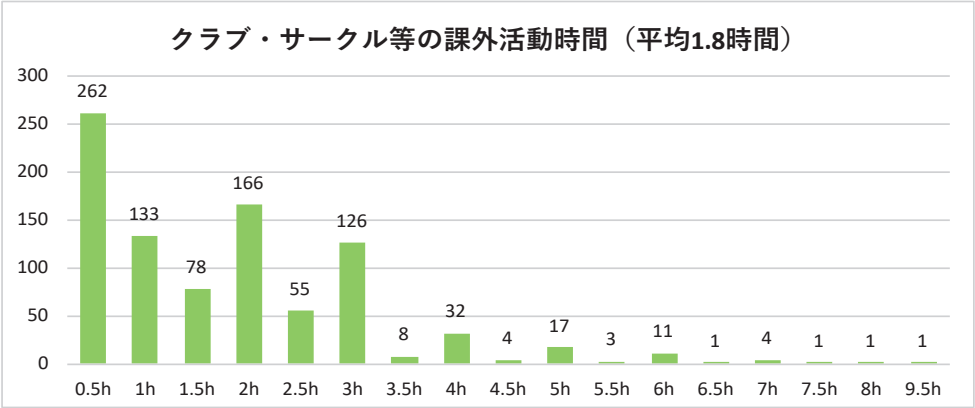
Q.37　＜通学に要する時間＞

＜図３５＞



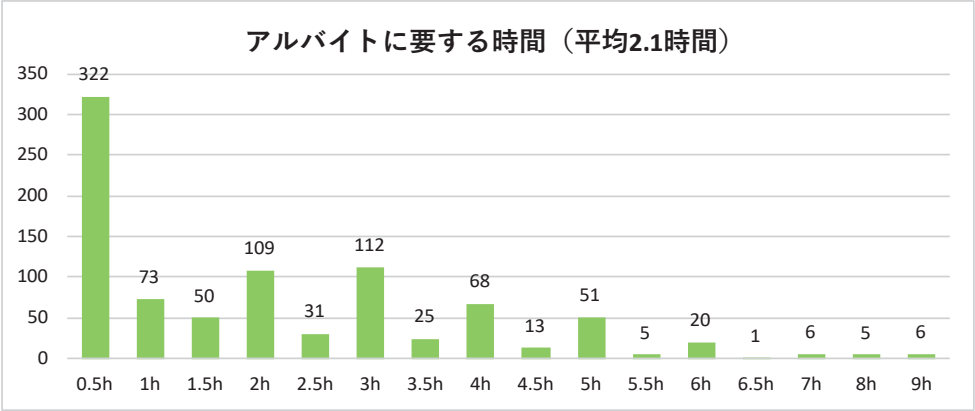
Q.38　＜クラブ・サークル等の課外活動時間＞

＜図３６＞



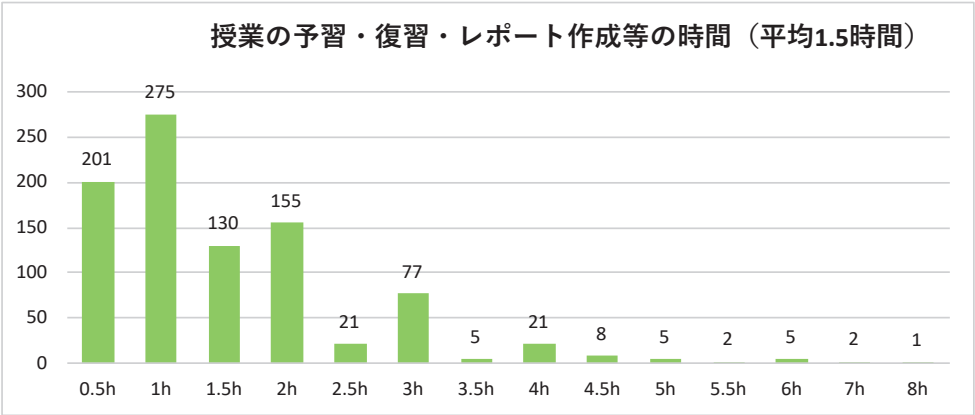
Q.39　＜アルバイトに要する時間＞

＜図３７＞



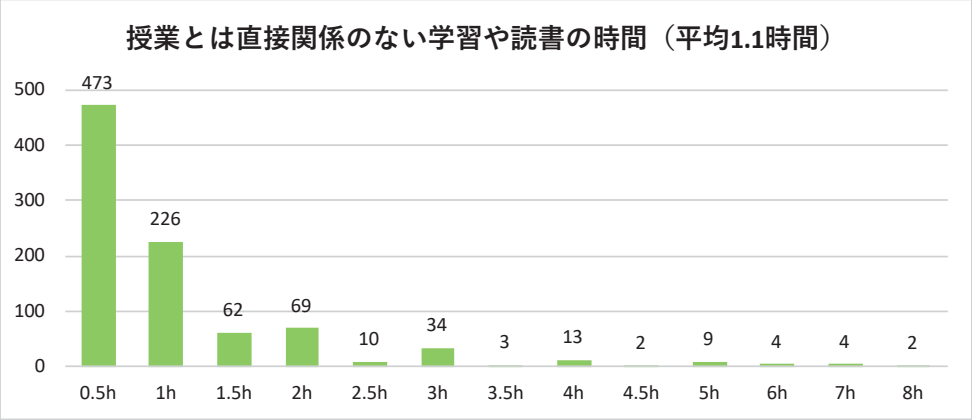
Q.40　＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞

＜図３８＞



Q.41　＜授業とは直接関係のない学習や読書の時間＞

＜図３９＞



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.36~Q.41 の 6 項目の質問により調べた。

各項目について人数分布を図 34～39 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。なお、平均値の算出には、10 h 以上とした回答を、データの信頼性を保つため除いた。

昨年度の調査では 1 週間当たりの活動時間を尋ね、時間数の記入を求めたところ、不合理な数字が多数入力されたため、信頼性の観点から多くのデータを削除することになった。そこで今年度は一定刻みの指定数字を並べたプルダウン方式により回答を求めた。また、質問は学期中の平均的な日（休祝日を除く月曜日～金曜日）での時間配分を尋ねることに変更した。したがって、休日に多いであろう「アルバイト」、「授業とは直接関係のない学習や読書の時間」等については解釈に注意が必要である。

＜表４　１回生の学生生活時間／日＞

H30	正課	通学	予習･復習等	クラブ	バイト	＊
全　体	4.5	1.0	1.5	1.8	2.1	1.1
文　系	4.3	1.0	1.5	1.9	2.3	1.3
理　系	4.5	1.0	1.5	1.8	2.0	1.0

＊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 1 日 4.5 時間は、1 コマ授業を 1.5 時間として 1 日 3.0 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 60 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、僅かながら有意の差があり、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、往復約 1 時間の通学時間である。昨年度に見られた文系の学生の方が理系学生より通学時間が少ないという傾向は、僅かであった。回答の仕方を週から日にしたこと、またプルダウンで選択する時間の刻みが粗かったことが影響しているものと推測される。

・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、理系とも 1.5 時間となり、残念ながら昨年度（2.1 時間）より大きく減少した。回答の仕方を週から平均的な 1 日にしたことにより、土日の予習・復習時間が除外された影響かも知れない。この点は来年度の調査で改善する予定である。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定している。前述の 1 日 3.0 コマ授業が現実とすると、12 時間（設置基準）が要求されることなり、1.5 時間（現実）とはあまりにも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、それにしても時間外学習時間が 1 コマ授業当たり 0.5 時間（1.5 時間/3.0 コマ）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 1.8 時間が時間外学習時間よりも多い。しかし分布図を見ると、ゼロを含む 1 時間程度の学生と 2 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と考えられる。この「クラブ・サークル等活動時間」と次の「アルバイト時間」では、プルダウン選択においてゼロを 0.5h に含めたため、平均値が大きくなる方向に誤差が生じたと思われる。来年度に改良した上で、経年変化を見ていきたい。

・同じことはアルバイトについても言える。図 37 の分布図から分かるように、アルバイトをしていない実質ゼロ時間の学生が多数いる一方、アルバイトをしている学生群は 1 日当たり 2~3 時間程度にピークをもつ分布になる。しかし、全体平均値は 2.3 時間と長くなっている。この原因は、5 時間と回答した学生が 51 名、5 時間以上では 112 名もいるためである。全回答者数が 924 名の 12%にもなる。このような学生生活では勉学との両立は難しいと思われる。今後とも、長時間のクラブ・サークルやアルバイト生活を送る学生の学習状況や学生全体に占める割合の変化等を注視していく必要がある。

・授業とは直接関係のない学習や読書の時間では、文系学生が 1.3 時間、理系が 1.1 時間とかなりの差がある。昨年度の調査でも同様な差があり、また別項目で尋ねた読書冊数にも文系（12 冊/年）、理系（8 冊/年）と差があった。推測ではあるが、理系学生には教科書、参考書以外の読書を全くしない学生が少なからずいるものと思われる。

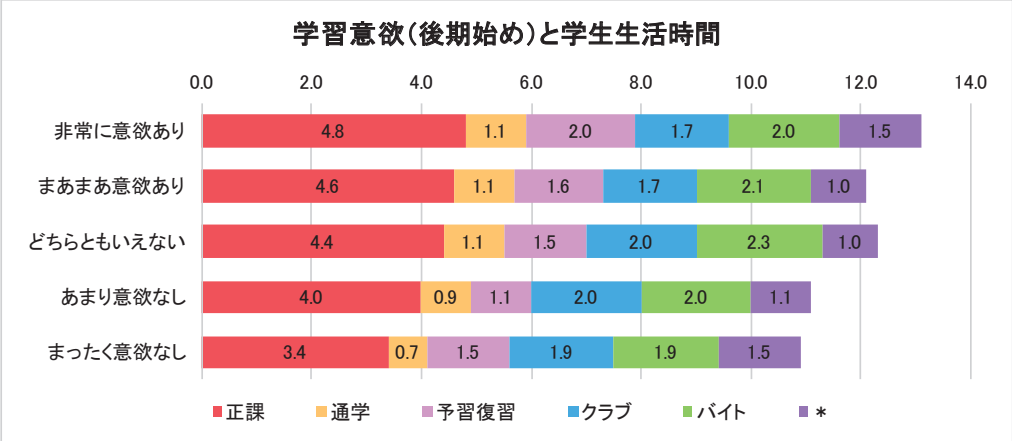
次に、Q.09「後期開始時の学習意欲」と学生生活との関連性を調べた。

＜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	予習復習	クラブ	バイト	＊
非常に意欲あり	125	4.8	1.1	2.0	1.7	2.0	1.5
まあまあ意欲あり	427	4.6	1.1	1.6	1.7	2.1	1.0
どちらともいえない	200	4.4	1.1	1.5	2.0	2.3	1.0
あまり意欲なし	130	4.0	0.9	1.1	2.0	2.0	1.1
まったく意欲なし	28	3.4	0.7	1.5	1.9	1.9	1.5

＊授業とは直接関係のない学習や読書の時間

＜図４０＞



後期開始時の学習意欲―生活時間の図表とも、正課授業出席時間、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、正課授業出席時間、時間外学習時間が長く、その和である全学習時間が伸びている。様々な要素が複雑に作用しているが、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。

昨年度の調査では、正課授業出席時間には各群で大きな差は現れなかったが、上述のように今年度は学習意欲が「あまり意欲なし」と「全く意欲なし」の下位群では出席時間が減少する。「非常に意欲あり」から「どちらともいえない」までの中位以上の３つの群では昨年同様、正課授業出席時間に大きな差は見られない。学生の意欲に期待するのみならず、予習、復習を含めた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。

正課授業出席時間と時間外学習時間を合せた適切な学習時間については議論が必要である。長ければ良いというものではない。しかし、多数派の中位群で、１回生が平日授業 4.6 時間＋予習復習 1.6 時間＝6.2 時間学習の大学生活を送り、かつ年 60 単位以上も取得することについて、やはり疑問を感じる。

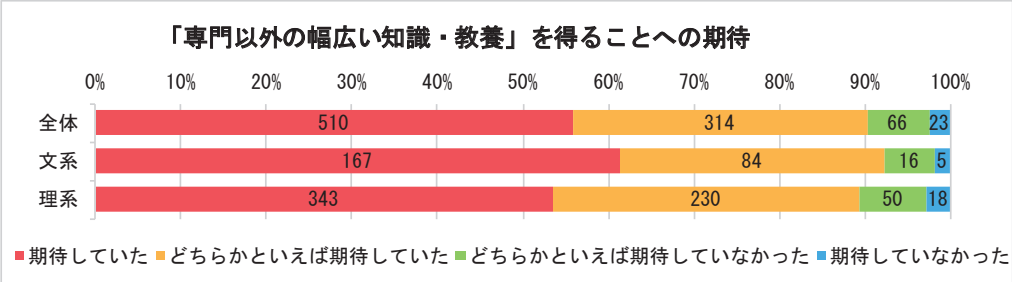
図 40 の棒グラフの長さ（調査した活動項目の合計時間＝約 12 時間）が下位群ほど短くなることも気がかりである。昨年度の調査で、１日の睡眠時間はどの群でも７時間程度と一定であったことから、調査項目になっていない余暇時間が約５時間（＝24-12-7）であり、余暇時間が下位群ほど長くなることを意味している。この余暇時間には、食事や休憩、友人との交際、TV、ゲーム等、さまざまな生活時間が考えられる。最近の１回生は多数の科目を履修して忙しい毎日を送っていると言われているが、学生生活を楽しむ余裕を感じられる。

１０．学生の期待

Q.42　あなたは入学当初、全学共通科目に対してどのようなことを期待していましたか。
次の各項目について答えてください：

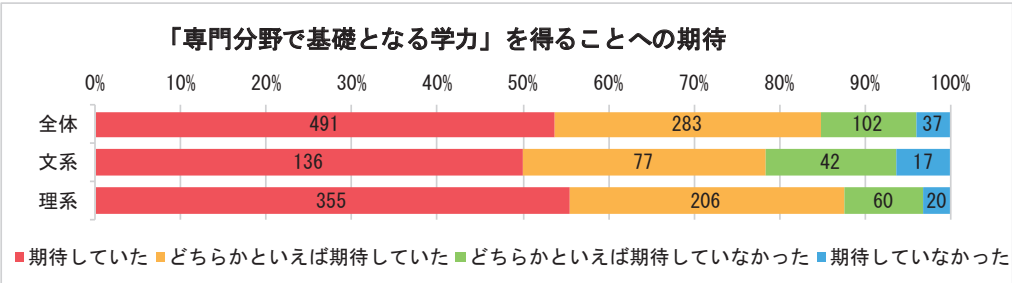
あなたは入学当初、全学共通科目において「専門以外の幅広い知識・教養」を得ることを期待していましたか。
①期待していた　②どちらかといえば期待していた　③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

＜図４１　「専門以外の幅広い知識・教養」を得ることへの期待＞



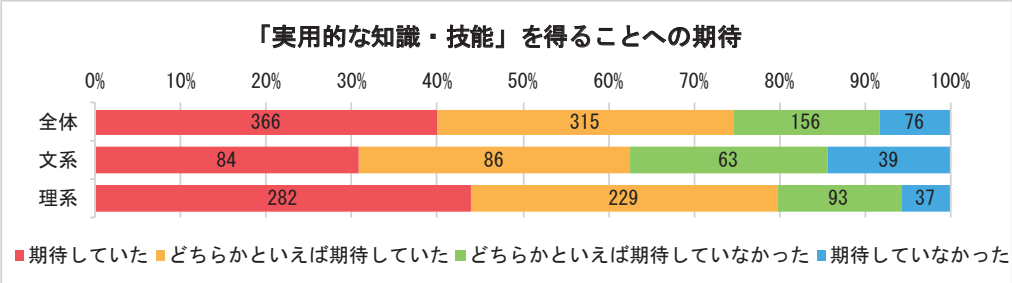
Q.43　あなたは入学当初、全学共通科目において「専門分野で基礎となる学力」を得ることを期待していましたか。
①期待していた　②どちらかといえば期待していた　③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

＜図４２　「専門分野で基礎となる学力」を得ることへの期待＞



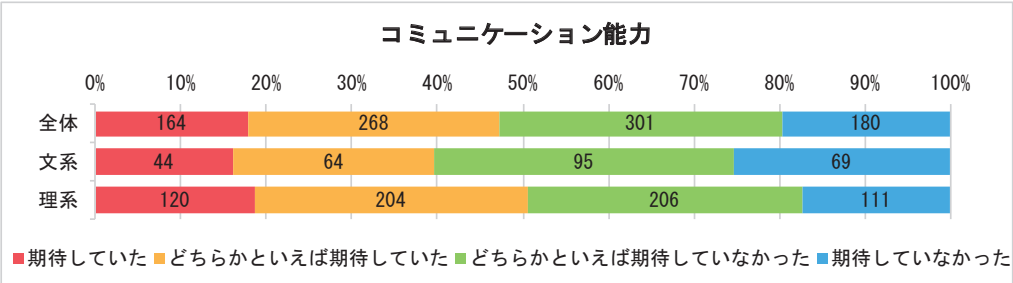
Q.44　あなたは入学当初、全学共通科目において「実用的な知識・技能」を得ることを期待していましたか。
①期待していた　②どちらかといえば期待していた　③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

＜図４３　「実用的な知識・技能」を得ることへの期待＞



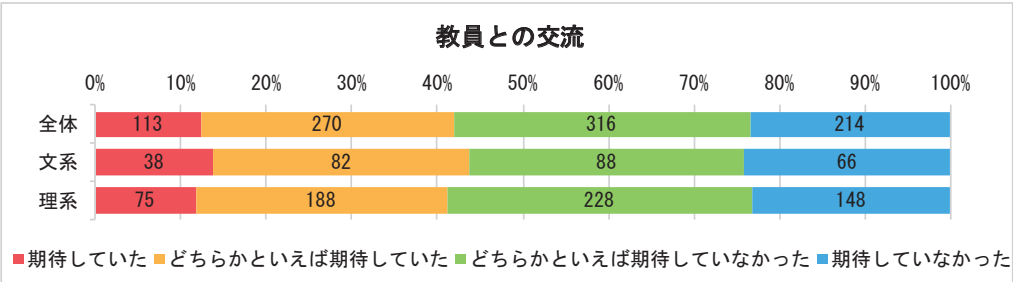
Q.45　あなたは入学当初、全学共通科目において「コミュニケーション能力」を得ることを期待していましたか。
①期待していた　②どちらかといえば期待していた　③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

＜図４４　「コミュニケーション能力」を得ることへの期待＞



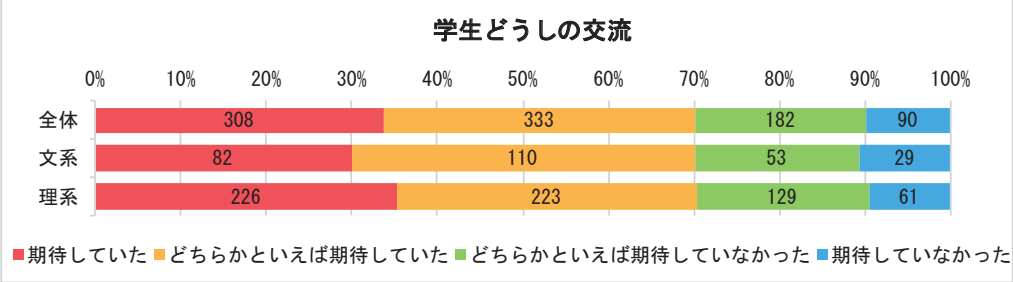
Q.46　あなたは入学当初、全学共通科目において「教員との交流」を期待していましたか。
①期待していた　②どちらかといえば期待していた　③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

＜図４５　「教員との交流」への期待＞



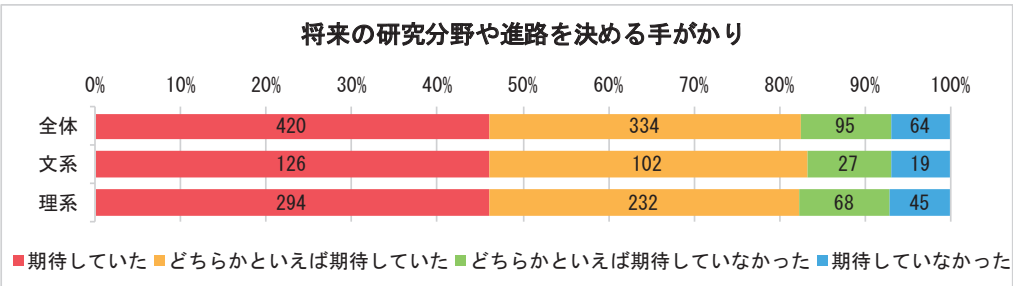
Q.47　あなたは入学当初、全学共通科目において「学生どうしの交流」を期待していましたか。
①期待していた　②どちらかといえば期待していた　③どちらかといえば期待していなかった
④期待していなかった

＜図４６　「学生どうしの交流」への期待＞



Q.48　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

＜図４７　「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＞



Q.42～Q.48 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」の肯定的回答の割合をみると、

「専門以外の幅広い知識・教養」では約 90％（昨年度 87％）
「専門分野で基礎となる学力」では約 85％（昨年度 76％）
「将来の研究分野や進路を決める手がかり」約 83％（昨年度 70％）

の３項目で期待が大きく、いずれも昨年度より期待度は上昇している。
反対に、

「コミュニケーション能力」では 約 47％（昨年度 39％）
「教員との交流」では約 42％（昨年度 39％）

の２項目では、昨年度よりも上昇するものの学生の期待度は今年も低いという結果になった。

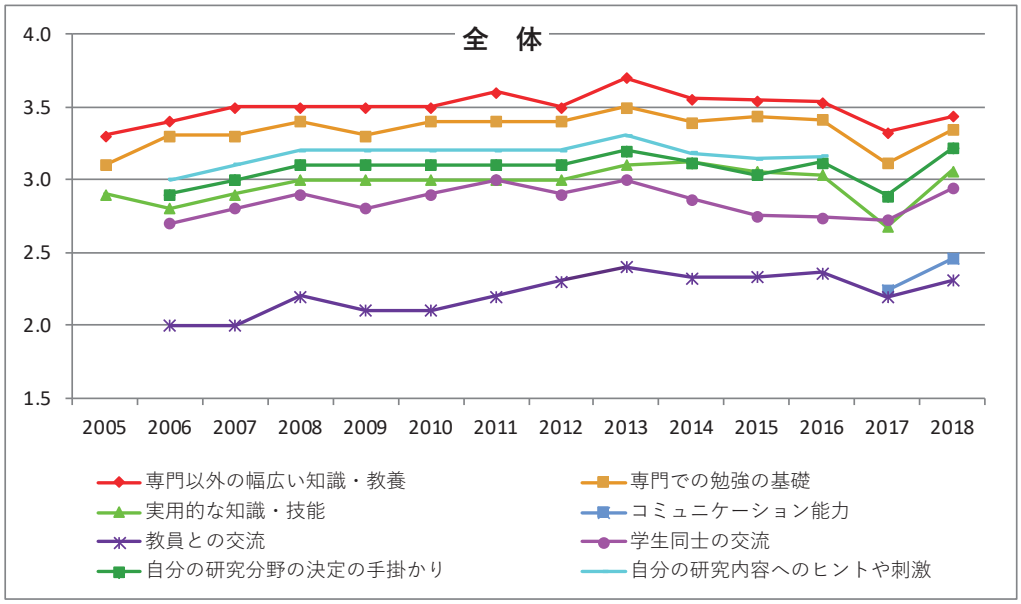
文系、理系を問わず、全ての項目で昨年より期待度は上昇しているが、特に、文系の上昇が顕著である：

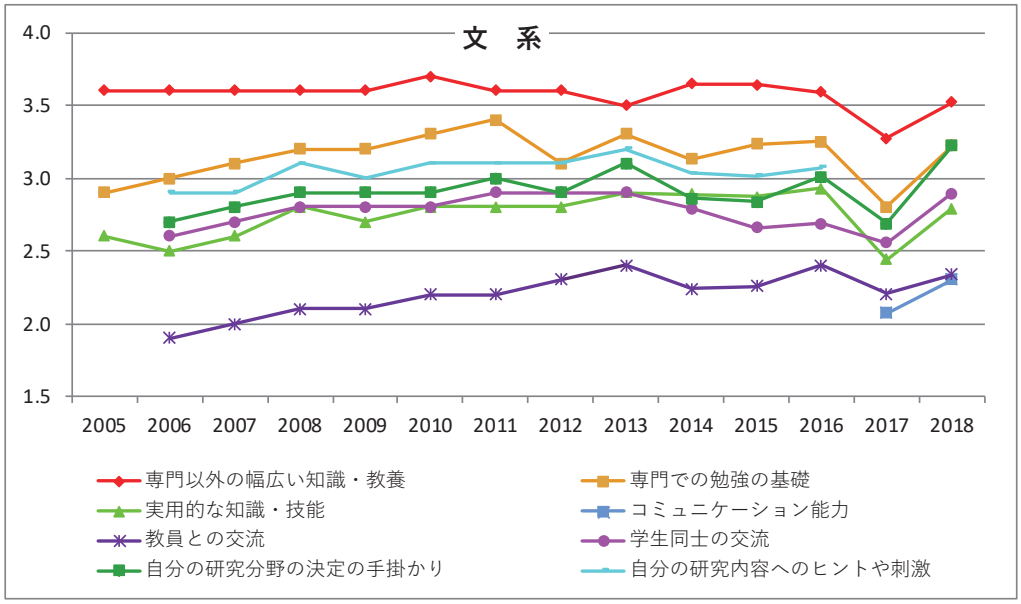
「専門分野で基礎となる学力」文系 65％→78％、「専門分野で基礎となる学力」文系 50％→63％、

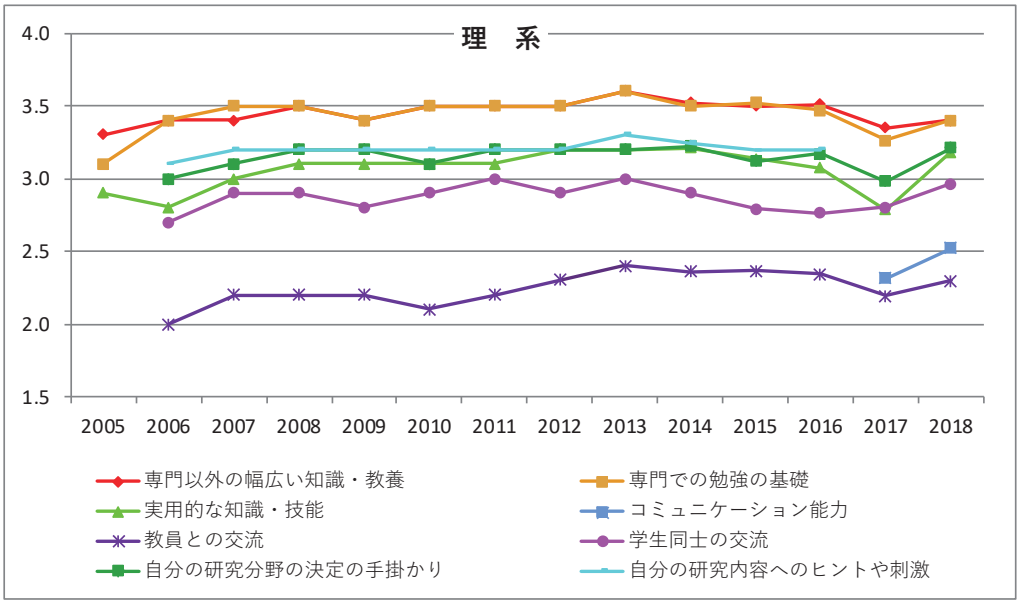
「将来の研究分野や進路を決める手がかり」文系 61%→83%。その結果、文系、理系の差が縮まり、両系でほとんど同じ傾向になった。

◆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４８　全学共通科目に関する期待度　経年変化＞





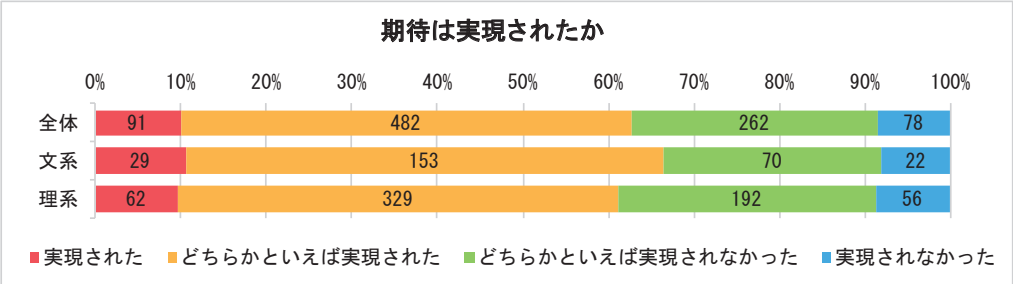


※「コミュニケーション能力」は H29 年度からの新規項目　「自分の研究内容へのヒントや刺激」は H29 年度以降なし

これらの項目は、毎年の２回生進級時アンケートで継続して質問している。図 48 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傾向は例年とほぼ同じ傾向である。文系、理系とも、全学共通科目に対する期待として「専門以外の幅広い知識・教養」が一貫して最上位であることに変化はない。理系では「専門分野で基礎となる学力（専門での勉強の基礎）」が同じく高いレベルにある。一方、文系では「将来の研究分野や進路を決める手がかり」が大きく上昇していることが今年の特徴である。不思議なことに、昨年の調査では期待度がいずれの項目でも低下していたが、今年の調査では例年並みに復帰している。また期待度の項目別の値や順も再現している。Q.07（入学当初）や Q.11（現在）で学習意欲が復調していることと同じ傾向が Q.42～Q.48 の期待度の回答にも表れている。とりわけ文系の向上が著しいが、その理由については不明である。

Q.49　全体として、あなたが全学共通科目に対して抱いていた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。

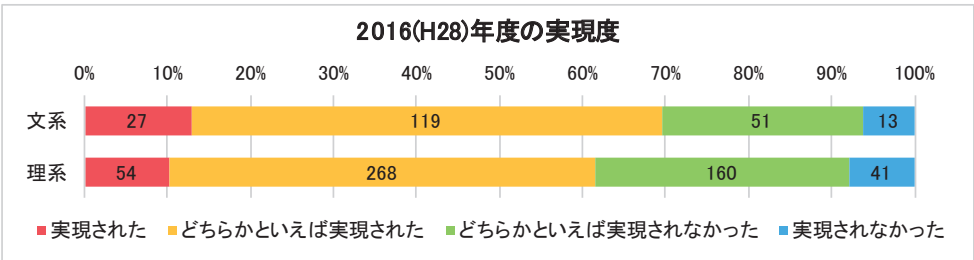
＜図４９　「期待の実現度」＞



次に、全体として、全学共通科目に対する期待の実現度を問うたところ、「実現された」＋「どちらかといえば実現された」という肯定的な意見が 63%になった。多様な期待項目を問うた後に得たこの値について、評価は分かれるところであるが、63％という数値はまだ向上させる余地が残されていると考えられる。

なお、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以下に掲載している。その結果は、文系がやや高いという傾向も含めて今年の結果とほぼ同じであり、経年変化は見られなかった。

＜図５０　参考図＞



今年から卒業時アンケート（2018 年 3 月実施）において、全学共通教育についての意識を問う設問を加えていただいた。これにより入学時の期待度からスタートし、２回生進級時の実現度、満足度、そして大学生活４年間の総括としての全学共通教育の効果に関する意識をシリーズで観測できるようになった。以下に卒業時アンケートから関連する３項目についての調査結果を転記した。前述のように、２回生進級時における実現度の質問（Q.49）については、肯定的意見は 63％程度であった。また後述の満足度（Q.52）では、約 80％が肯定的であった。卒業時の結果を見ると、「専門以外の幅広い知識・教養」、「専門分野で基礎となる学力」、「将来の研究分野や進路を決める手がかり」のいずれの項目でも 70～80％の肯定的回答が得られており、学生の意識としては、期待に対する実現度よりは、満足度に近い意識が、全学共通教育の当該項目について卒業時まで継続していることが伺える。

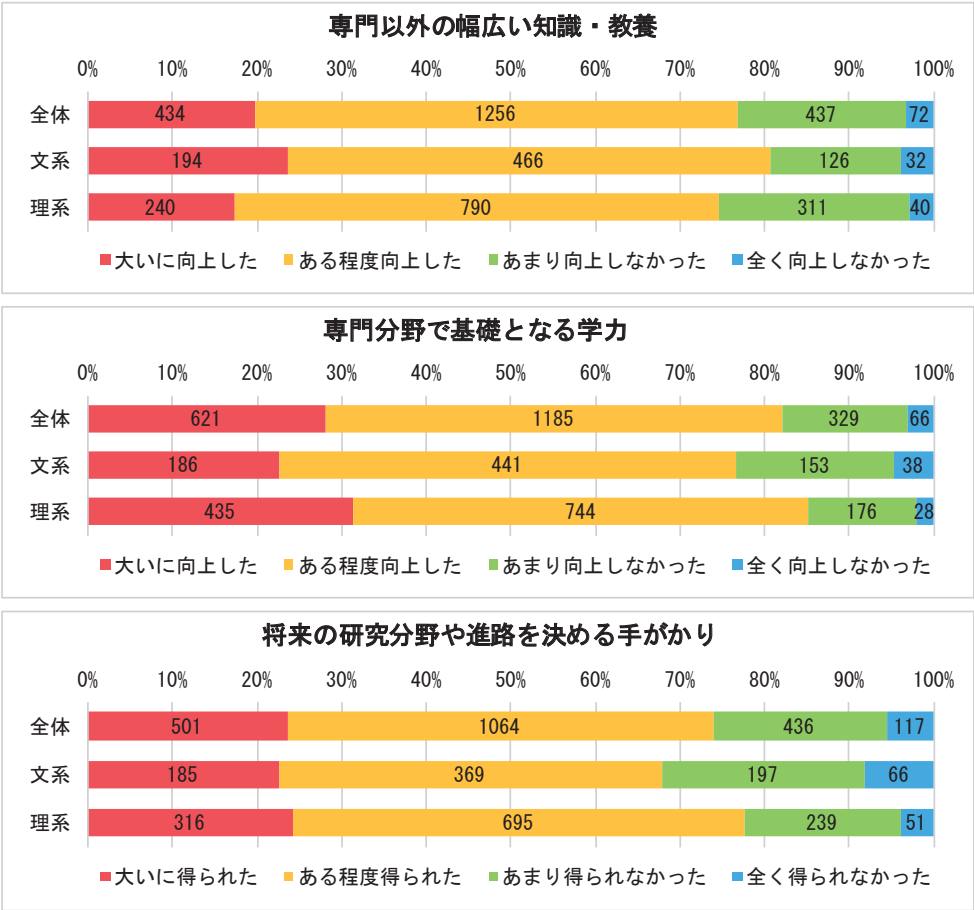
【参考資料】2017 年度卒業生進路調査アンケート結果より転載（比較のため 5 章にも一部掲載）
全学共通科目の学習を振り返って、入学当初と比べて以下の項目はどの程度向上した又は得られたと思いますか。

（1）専門以外の幅広い知識・教養（比較のため 5 章にも掲載した）
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

（2）専門分野で基礎となる学力
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

（5）将来の研究分野や進路を決める手がかり
①大いに得られた　②ある程度得られた　③あまり得られなかった　④全く得られなかった

＜図５１　大学での向上感　2017 年度卒業生対象＞



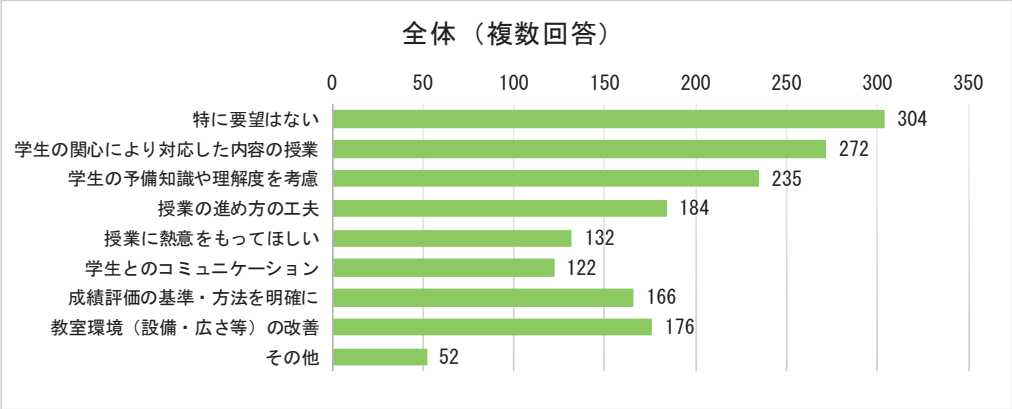
＊医（医）は設問なし

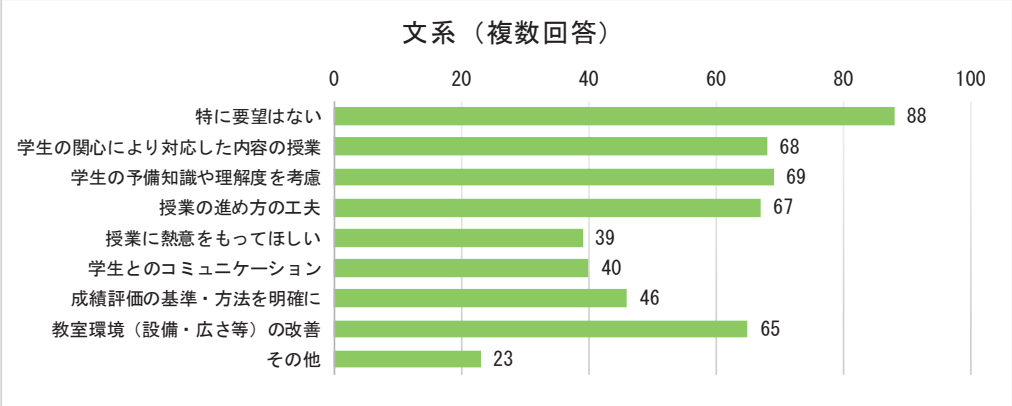
１１．教養・共通教育についての意見

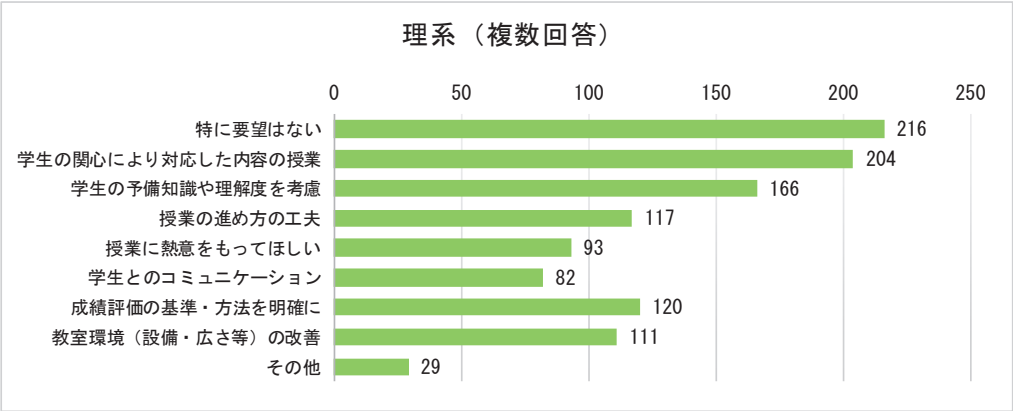
Q.50　今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。あてはまるものすべてにチェックをつけてください。

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５２＞







Q.51　Q.50 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

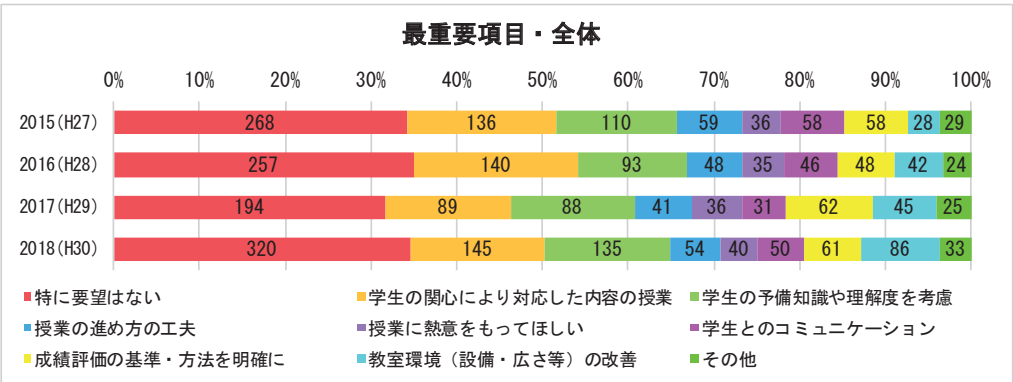
③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい　④授業の進め方をもっと工夫してほしい

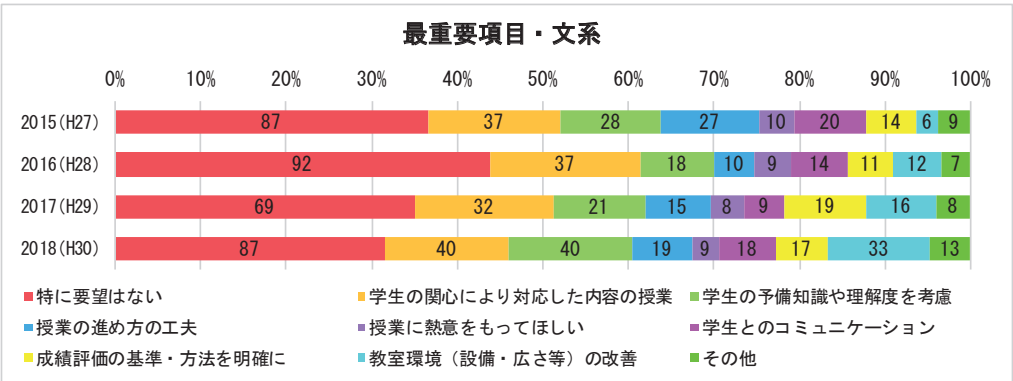
⑤授業にもっと熱意をもってほしい　⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい

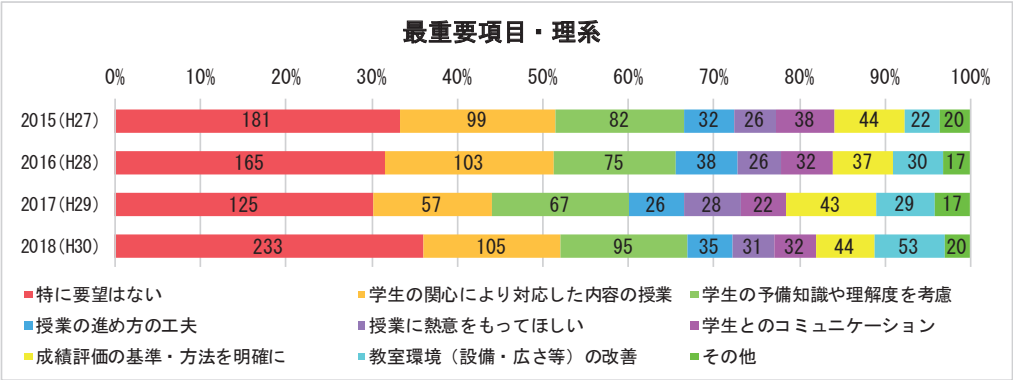
⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい　⑧教室環境(設備・広さなど）を改善してほしい

⑨その他（記述回答）

＜図５３＞





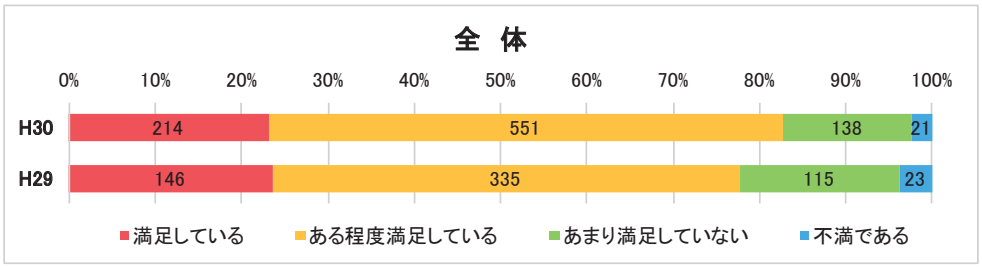


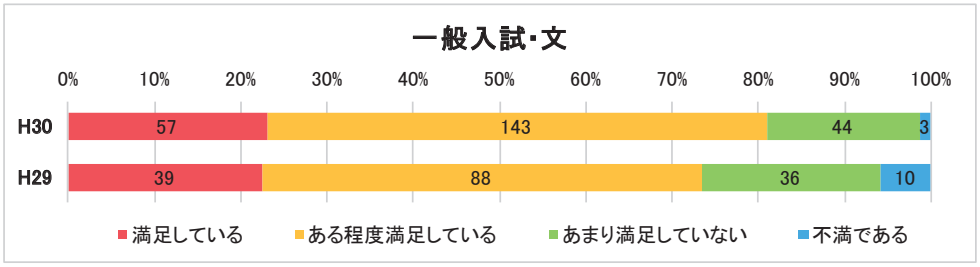
この項目についても毎年質問して、経年変化をみている。図 52 は改善要望を複数回答で尋ねた結果の度数分布を示している。全体としては「特にない」の回答数がもっとも多い。理系では「特にない」以外の項目でも多くの要望があり、学生の関心や理解度に考慮をもとめる要望や、成績評価に関する要望が多数ある。文系では、昨年と比較して「授業の進め方の工夫」と「教室環境の改善」が多くなった。

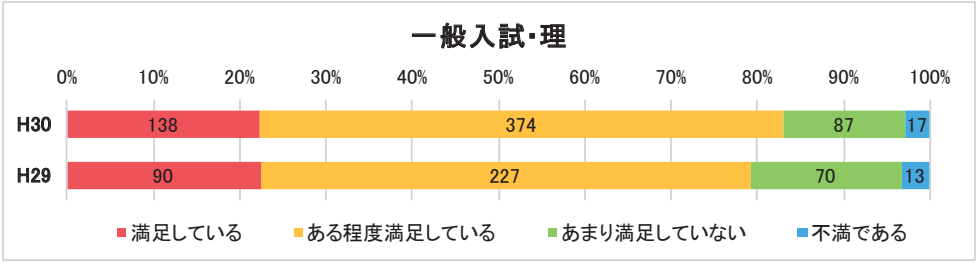
図 53 は、要望の中で最重要な項目と指摘された項目の割合を、2015 年から 4 年間について図示したものである。昨年は、文系、理系とも「成績評価の基準・方法を明確に」の要望が増加する（全体：7.4%→6.5%→10.1%）傾向にあった。また、前述 Q.31、Q.32 での成績評価への納得度と納得できない理由の質問でも、基準の明確化や公正性をもとめる声が増加していた。今年は文系で「教室環境の改善」が多くなったのが特徴であり、大人数授業が多いことが影響している可能性がある。

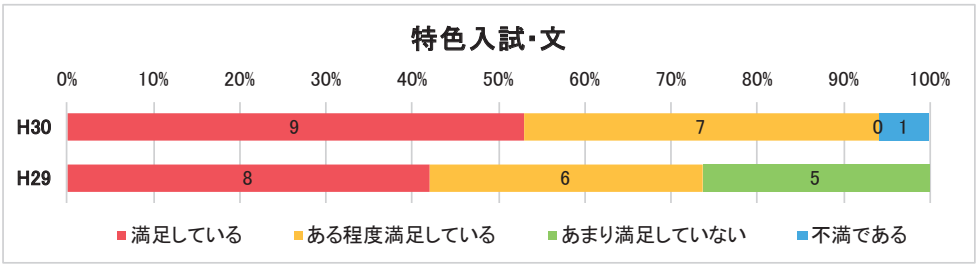
Q.52　この１年間に受けた全学共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。
①満足している　②ある程度満足している　③あまり満足していない　④不満である

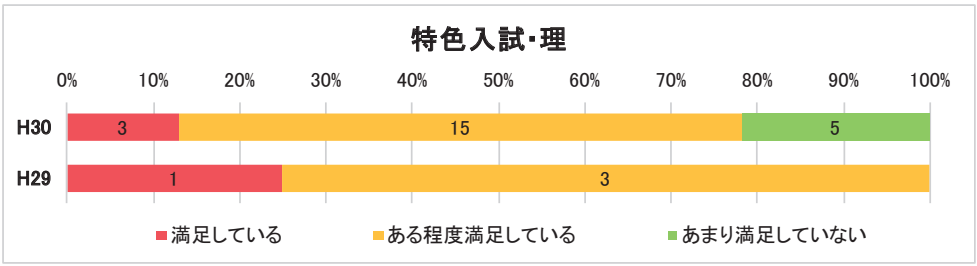
＜図５４＞

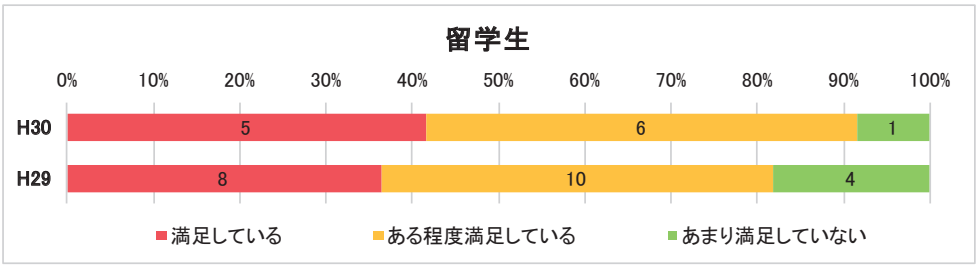












アンケートの最後に、１回生の１年間に受けた教養・共通教育を振り返っての満足度を尋ねた。図 54 には、入試区分別に昨年と今年の結果を比較して記載したが、毎年ほとんど同じ傾向を示している。「満足している」＋「ある程度満足している」の肯定的意見は全体で 83%（昨年 78%）あり、高いレベルにあると言える。一般文系 81%（昨年 73%）よりも一般理系 83%（昨年 79%）の方が満足度はやや高いという結果であるが、どちらも満足度としては昨年より向上している。特色入試文系ならびに留学生の区分で「満足している」の割合が 40～50%と大きいことは好ましい結果である。ただし、特色入試理系の区分で、一般入試理系よりも低めの結果が出ているのは気がかりな結果である。

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、3.2 以上の高い満足度を与える項目（満足度の全体平均値は 3.06）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」、「専門との一致度」、「成績評価に対する納得度」の3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。これらの項目の基盤となっているであろう「志望」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、「単位数」、「正課授業時間」、「授業時間外学習時間」の項目とは相関がみられるもの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。

前章で述べたように、学生の意識としては2回生進級時の満足度が、卒業時アンケートにおける全学共通教育での向上感と強い相関があることから、大学生活を通じて全学共通教育に対する最終評価に繋がるものと思われる。

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

＜表６＞

	志望 Q.04	一致度 Q.06	意欲 Q.09	単位数 Q.22	成績納得度 Q.31	正課授業 Q.36	授業外学習 Q.40
①	3.17	3.23	3.30	3.15	3.28	3.10	3.10
②	3.10	3.02	3.11	3.14	2.95	3.19	3.10
③	3.00	2.82	2.98	3.03	2.71	3.02	3.12
④	2.90	2.74	2.86	2.86	2.38	3.02	3.07
⑤			2.82	2.71		3.00	2.93

注）満足度の平均値は　3.06、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：どちらかというと一致していない、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 単位数（①：単位≧65、②：65＞単位≧60、③：60＞単位≧55、④：55＞単位≧50、⑤：50＞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（①：6.5h 以上（10h は除く）、②：5.5～6.0h、③：4.5～5.0h、④：3.0～4.0h、⑤：2.5h 以下）

Q.42 授業時間外学習時間（①：3.0h 以上（8h 以上は除く）、②：2.0～2.5h、③：1.5h、④：1h、⑤：0.5h）

１２．まとめ

昨年度より２回生進級時アンケートの内容を抜本的に改訂した。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、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形式にした。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することにした。本年度のアンケート結果は、多くの点で昨年と同様の傾向を示しているが、学生の学習行動や生活実態には大きな慣性があり、年により大きく変化することはない。しかし、変化の傾向を把握することは今後を予測するために重要であり、それにも増して、慣性の中にある教育的な問題点を把握し、改善のきっかけを掴むことが重要である。

アンケートの設問をする段階で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、今回の結果を見ても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、問題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。本年度のアンケート結果からは、次のような点を指摘することができる。昨年度と共通の点が多数あるが、以下に列挙する。

・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。今回も、学部により低下度の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。

・特に新入生にとって、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、各学部での履修指導ガイダンスは、学習意欲に強い影響を与えていることが推測される。今年の調査で表れた 2 回生進級時の学習意欲の回復は好ましい傾向であり、各学部でのガイダンス効果と推察している。

・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。現状からもう一歩踏み込み、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。

・今年から取得単位数の質問を 70 単位以上まで拡大した結果、１回生単位取得の全体像が明らかにできた。その結果、文系・理系とも過半数の学生が１回生で 60 単位以上を取得しており、学部格差も著しい。この状況は明らかに過剰履修であり、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。特に、平成 30 年度から実施の機関別認証評価において、「履修登録科目に関する単位の上限の設定（ＣＡＰ制）等について、適切であるか」が問われていることからも、早急な是正が求められる。

・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革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、本学の環境や運動施設は貧弱と言わざるを得ない。将来のキャンパス計画の議論に本アンケートの結果を提供されたい。
・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。
・Q.63 の改善要望の自由記述において、履修制限と抽選制度に対する意見が多数寄せられた。教育効果を考えるとクラスサイズが過大にならないように一定の定員を設けることは避けられないが、不満を招く一つの大きな要因は、いわゆる楽勝科目という風評により履修者が一部科目に殺到し、本当にその科目を受講したい学生が履修できないという事態にある。各授業の到達目標の設定、成績評価の在り方、授業外学習の組み入れ等、授業担当教員がシステムとしての問題を共有し、共通の認識の下に改善に取り組むことが要望されている。

第５章　大学教育での向上感　において設けた Q.12~Q16 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。

今年度より卒業時アンケートに「全学共通科目の学習を振り返って、入学当初と比べてどの程度向上したと又は得られたと思いますか？」との質問が加えられ、大学教育４年間の総括としての学生意識を調査することができた。その結果を５章と 10 章に参考のために掲載している。５章で示したように、「専門以外の幅広い知識と教養」の項目について類似の設問に対する回答は、２回生進級時においても卒業時においても、ほぼ同じ結果であった。入学当初の期待度と比較すると実現度（向上感）はやや低下するが、卒業時における全学共通科目の学習に対する意見で、「大いに向上した（得られた）」＋「ある程度向上した（得られた）」の肯定的回答は 70～80％のレベルにあり、概ね良好な評価と言えるだろう。このように、２回生進級時の全学共通教育に対する満足度が卒業時においても保持され、大学生活全体を通じた印象、評価に繋がることが示唆されている。

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。今年は一部学部のガイダンスにて積極的な協力をいただき、また関係者にもご努力をいただいた結果、回答率を 10 ポイント以上改善することができた。

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る。また、膨大なデータを的確に解析していただいた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 30 年度　2 回生進級時アンケート（H29 年度入学生）
（実施期間：2018/04/02 - 2018/06/06）

・実施要項（PDF ファイルにて表示、以下内容）
＊本アンケートは記名式で行います。
＊有効回答のなかから抽選で粗品を進呈いたします。
＊回答結果は、個人が特定できる形での公表はしません。
＊なお、学生番号と氏名は大学から当選者への連絡・確認に使用します。
＊本調査は、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を目的としています。
＊あなたの昨年度 1 年間を振り返って回答してください。

Q.01　あなたが京都大学に入学した入試区分を選択してください。
①一般入試（文系）　②一般入試（理系）　③特色入試（文系）　④特色入試（理系）
⑤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どちらかというと一致していない
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どちらかというと満足している　③どちらかというと満足していない
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）
備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

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）
備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

Q.21　スポーツ実習 IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習 I・II・III、地球科学実験のうち、１回生で履修した科目に□チェックをつけてくだい（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へ進んでください。
□スポーツ実習 IA　□スポーツ実習 IB　□物理学実験　□基礎化学実験　□生物学実習 I
□生物学実習 II　□生物学実習 III　□地球科学実験

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≧70　②70>単位≧65　③65>単位≧60　④60＞単位≧55　⑤55＞単位≧50
⑥50＞単位≧45　⑦45＞単位≧40　⑧40＞単位≧35　⑨35＞単位≧25　⑩25＞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≧40　②40>単位≧35　③35>単位≧30　④30＞単位≧25　⑤25＞単位≧20
⑥20＞単位≧15　⑦15＞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≧40　②40>単位≧35　③35>単位≧30　④30＞単位≧25　⑤25＞単位≧20
⑥20＞単位≧15　⑦15＞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。
①GPA ≧4.0　②4.0＞GPA≧3.5　③3.5＞GPA≧3.0　④3.0＞GPA≧2.5　⑤2.5＞GPA≧2.0
⑥2.0＞GPA≧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。
①スコア≧550　②547≧スコア≧503　③500≧スコア≧450　④447≧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）
備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

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

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　あなたは、１回生のときに運動系のクラブやサークルに入っていましたか。
①入っていた　②一時、入っていたが止めた　③入っていない

授業期間中のあなたの平均的な一日（休祝日を除く月曜日〜金曜日）における、Q.36~Q.41 の活動時間を教えてください。なお、活動時間の項目は、＜正課の授業出席時間＞＜通学時間＞＜クラブ・サークル等の課外活動時間＞＜アルバイトの時間＞＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞＜授業とは直接関係のない学習や読書の時間＞　です。　＊プルダウンメニューにて選択
Q.36 ＜正課の授業に出席する時間＞

Q.37　＜通学に要する時間＞

Q.38　＜クラブ・サークル等の課外活動時間＞

Q.39　＜アルバイトに要する時間＞

Q.40　＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞

Q.41　＜授業とは直接関係のない学習や読書の時間＞

Q.42　あなたは入学当初、全学共通科目に対してどのようなことを期待していましたか。
次の各項目について答えてください：
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.43　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.44　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.45　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.46　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.47　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.48　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.49　全体として、あなたが全学共通科目に対して抱いていた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　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）
備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

Q.51　Q.50 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

Q.52　この１年間に受けた教養・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.53　最後に、今後の教養・共通教育の改善点や要望があれば、要点を簡潔に記入してくだい。良かったこと、感動したこと、印象等でも結構です（自由記述・500 文字制限）。
備考：質問はここまでです。

『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、和文にあっては 40 字× 35 行、英文にあっ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

第 2 号

発　　行：2019 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）

ISSN 2433-9512

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin
Kyoto University

Vol. 2

Survey and Practical Report

Course Selection Trends of Kyoto University Japanese Language Learners: An Analysis of Course Registration Data from 2017 Spring Semester to 2018 Fall Semester ..... Ruchira Palihawadana 1

La ordenación curricular del español de nivel inicial en la Universidad de Kioto (2010–2018) ..... Nobuyuki Tsukahara 21

"Samidori": Development of a Web-Based Japanese Language Learning System at Kyoto University ..... Shikiko Yukawa, Tarou Iemoto 35

Survey Report

2018 Year-end Freshman Student Questionnaire Results 57

Contribution Regulations 115

March 2019