

時代が求める新たな教養教育

京都三大学教養教育共同化事業

令和6年度 報告書



京都工芸繊維大学



京都府立大学



京都府立医科大学

目次

ごあいさつ

| | | |
|----------|-----------------|---|
| 京都府立大学 | 学長・副学長あいさつ、大学紹介 | 2 |
| 京都工芸繊維大学 | 学長・副学長あいさつ、大学紹介 | 3 |
| 京都府立医科大学 | 学長・副学長あいさつ、大学紹介 | 4 |

第1部 教養教育共同化の展開

| | |
|-------------------------------|----|
| (1) 令和6年度三大学教養教育共同化の取組 | 5 |
| (2) 令和6年度の教育IRセンターからの報告 | 12 |
| ①クォーター科目の検証 | 12 |
| ②共同化科目担当学会議 | 16 |
| ③令和6年度アンケート結果 | 18 |
| (3) 令和6年度のリベラルアーツセンターの活動を総括して | 20 |

第2部 共同化科目の授業研究

| | |
|--|----|
| (1) 「京の意匠」で古都の文化にふれる | 22 |
| (2) 「京の意匠」を担当して | 23 |
| (3) 三大学教養教育共同化科目「現代医療の人間観」におけるPBLの実践について | 24 |
| (4) アクティブ・ラーニングによる教養教育の授業改善－ゼミナール型授業とカリキュラムのPBL化－（科目名：マーケティング入門） | 26 |
| (5) 京都と全国の農林業を学び、京都の農林業の特徴を知る（科目名：京都の農林業） | 32 |
| (6) 京都の防災と府民 | 34 |

資料編

| | |
|-----------------------------------|----|
| (1) 会議の審議状況 | 36 |
| (2) 京都三大学教養教育研究・推進機構 授業アンケート | 37 |
| (3) 京都三大学教養教育研究・推進機構 クォーター科目アンケート | 38 |



京都府立大学

京都府立大学は、京都府簡易農学校に源を発し、2025（令和7）年に創立130周年を迎える人文・社会・自然科学にまたがる学部・学科を備えた総合大学です。教員・学生相互の密度の高いコミュニケーションをベースに、実験、実習、フィールドワークなど質の高い教育を実現しています。

令和6年4月に、生命環境学部を農学食科学部、生命理工情報学部及び環境科学部の3学部再編し、文学部及び公共政策学部と合わせ、公立大学として数少ない文理融合型の5学部12学科を有する総合大学へとシフトチェンジし、産学公民一体型の知の創造拠点を目指すとともに京都の文化・産業の振興・発展に貢献する人材育成を図っています。

今後とも、教員と学生との距離が近い教育研究環境の中で、地域貢献型の教育研究の推進、産学公連携による共同研究等の強化など多様な連携・交流活動を展開していきます。



学長あいさつ

京都府立大学学長
塚本 康浩



京都らしい教養教育とは？

—昨年新型コロナウイルス感染症が第五類感染症に分類され、現在、私たちは対面式、オンライン、ハイブリッド、オンデマンドの講義を組み合わせて行うことができています。私は2020年4月から京都府立大学の学長を務めて居ますが、「生命科学講話」の講義も引き続き担当しています。この講義には600名以上が登録しており、全講義をオンデマンド形式で提供しました。受講生の皆さんは、パソコンやスマートフォンを通じて、自宅だけでなく様々な場所で学んでいることでしょう。講義は、文字を大きくして量を控えめにし、動画を多用してわかりやすくしました。おそらく、家でリラックスしながら、あるいは同級生と一緒に大きなスクリーンで受講している方もいるかもしれません。教員一同は、より良い講義のために、資料作りに尽力しています。時間に縛られず、理解度が高く、極めて興味深い講義が、三大学の連携によって実現されることを期待しています。

京都の三大学による共同教育プログラムでは、京都独自の文化や歴史、ユニークな企業に触れることができる講義も豊富にあります。理系や文系という枠組みとは関係なく皆さんの心に「京都」の精神が根付き、将来どこかでその知識が役立つことを楽しみにしています。知らぬ間に皆さんそれぞれに「京都らしさ」が宿ると思います。

副学長あいさつ

京都府立大学副学長
京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員長
山口 美知代

変容する社会の期待に応える教養教育の推進 —三大学の連携による「知の総和」の向上

本年11年目を迎えた京都三大学教養教育研究・推進機構は、大学教育への社会からの期待と要求が変容する中、高等教育機関としてどのように対応することがふさわしいかを問い続けてきました。今年度、中教審では「知の総和」向上のための答申を用意していますが、その言葉を借りるなら、まさに三大学が協力することで個々の大学だけでは実現が難しい補完・補強関係を築き「知の総和」の向上に取り組んでいるところです。

教養教育共同化が平成26年4月に始まったときの共同化のねらいは、科目選択幅の拡大、三大学の学生の交流、学生参加型授業の促進でした。推進機構では現在もこの趣旨の推進を重要視しており、少人数での討論を中心としたリベラルアーツ・ゼミナール科目を13科目用意し、京都の歴史、文学、産業、農林業、自然などを扱う京都学関連科目を14科目用意しています。その一方で最近特に、国の動向を踏まえた対応としてクォーター制の試行的導入と検証、プロジェクト型科目の提供、文理融合科目の積極的提供にも力を入れて取り組んでいます。

推進機構運営委員長として、今後も各大学の個性を尊重しながら三大学の連携を深め、多様な学びの機会を創出して、社会の要請に応える教養教育の発展に努めてまいります。



京都工芸繊維大学

KYOTO INSTITUTE OF TECHNOLOGY、京都工芸繊維大学は、1902年に設立された京都高等工藝学校及び1899年に設立された京都蚕業講習所に端を発し、1949年に新制大学として発足しました。以来、120余年にわたり日本の産業、社会、文化に貢献する人材を輩出してきました。歴史文化都市である京都は、1200年を超える「みやこ」として、常に新しい「もの」を創出し、革新的な技術を生み出し、磨きをかけ、国内外の信用を得てきました。この創造的挑戦心を育んできた京都という場のもつ力を、工芸科学（人に優しい工学、科学の展開）の研究・教育に活かし実践する、これこそが本学のミッションであり、「京都思考（KYOTO Thinking）」と呼ぶものです。



学長あいさつ

京都工芸繊維大学学長

吉本 昌広



工科系大学である本学は、幅広い教養と高い倫理性を有し、自らの構想力と遂行力、リーダーシップをもって、これからの産業、社会、文化に貢献できる国際的な理工系専門技術者を養成しています。この様な理工系専門技術者を本学ではTECH LEADERと名付けています。

TECH LEADERとなるために、「専門力」、「リーダーシップ」、「外国語運用能力」の3つの能力を身につけるとともに、「個の確立」を期待しています。「個の確立」とは、多様化する社会の中でも揺るがない個を有していることを意味し、教養教育と深く結びついています。

人類が築いてきた社会や文化について学び、生まれ育った国や地域の伝統文化・習慣や歴史を知り、社会全体の多様性と包摂について理解を深めることは、まだ見ぬこれからの産業、社会、文化に貢献する意欲や方法論を身につけることにつながります。教養教育はTECH LEADER養成の核となるものです。

三大学教養教育共同化事業は、工科系大学が単独では成しえない、幅広い教養教育を進める場として、本学にとって貴重な役割を果たしています。これまでの成果を振り返りつつ、本事業がさらに進化していくことを期待しています。

副学長あいさつ

京都工芸繊維大学理事・副学長
京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員

堀内 淳一

本学は、開校以来120年以上にわたる長い歴史の中で、いつの時代もその時代の主要産業のモノづくりを担う高度技術人材の育成を使命としてきました。その使命はこれからも変わりません。現在は人材育成の目標を「専門分野の知識・技能を基盤として、グローバルな環境でリーダーシップを発揮してプロジェクトを成功に導く人材（TECH LEADER）の育成」と定めています。現代のモノづくりは、単に高品質の製品を低コストで大量に供給すればよい時代から、モノを中核としつつ顧客サービスや社会の課題解決に資するいわゆる「コトづくり」の時代に大きく変わりつつあります。この大きな変化に大学の教育もしっかり対応していく必要があり、幅広い視野と柔軟な思考に裏打ちされ課題解決に取り組む「コトづくり」技術人材の育成が求められています。そのような技術人材は、従来の細分化された専門教育の枠組みの中での育成は難しく、幅広いリベラルアーツ教育や異分野との交流、異なる視点や価値観を持つ人との対話により培われていきます。そのような教育の場として、三大学の学生が交流し、異分野の知に触れるこの三大学教養教育共同化事業はまさに最適な場であり、本学にとり極めて重要な意義があります。今後とも微力ながら本事業の発展と深化に尽力していきたいと思っております。



京都府立医科大学

京都府立医科大学は、1872（明治5）年に粟田口青蓮院に開設された京都療病院における西洋式の医療と医学教育を始まりとする、我が国で最も古い大学の一つです。

本学では、歴史と実績に裏打ちされた多様な学際的研究活動を推進し、地域・社会に貢献するとともに、質の高い医学・医療と高い倫理観を身につけ、患者に寄り添った医療を行う優れた医療人を輩出しています。

また、京都府民に開かれた公立大学として、大学の理念「世界トップレベルの医学を地域へ」のもと、最先端の研究成果を社会実装し、いち早く患者さんにお届けする取組や、感染症対策・健康増進への寄与など、大学での研究成果を府民に還元すると共に、地域医療への理解と使命感を持った医療人を確保・育成しています。



学長あいさつ

京都府立医科大学学長

夜久 均



日本の医学教育においては、6年間の教育プログラムがかなり窮屈になっています。医学・医療の進歩に伴い、医学学修者が学ぶべき項目が次第に増加し、また米国臨床許可を得るために米国ECFMGが求める72週の臨床実習をカリキュラムに盛り込む必要があります。従いまして、医学教育のカリキュラムが前倒しになり、いわゆる教養教育の期間がかなり短縮を余儀なくされています。一方、将来の医療を担う医師・看護師は、医学・医療の知識や技術だけでなく、課題解決能力、多様性、協調性、人間力等が要求され、幅広い範囲の教養教育での学修が求められています。

そのような医学教育の状況の中で、この三大学教養教育共同化事業は、医系単科大学だけでは提供できない約80に及ぶ様々な分野の科目を自由に選択することができ、短期間であってもも意義ある教養教育であることを期待します。この事業も開始以来10年を経て、現時点での教育成果を評価し、必要であれば変更し、さらに有効な教育の機会にするべく見直す必要があるかとも思います。患者さんの高齢化が進む一方、医療技術がどんどん進む中で、患者さんが安心して医療を受けていただくためにも、幅広い寛容な人間性を持つ医師、看護師が育つための一つのツールとしてこの事業が有用であることを切に望みます。

副学長あいさつ

京都府立医科大学副学長
京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員

橋本 直哉

三大学教養教育共同化事業は、文部科学省の支援を得て平成26年度に開始された教育プログラムに端を発するものですが、平成29年度からは京都工芸繊維大学、京都府立大学及び京都府立医科大学の共同予算により運営し、全国に先駆ける大学間連携のモデル事業として、高い評価を受けつつ質の高い教育を展開しています。

専門性の高い単科大学では、所属する学生は専門領域の内輪に閉じこもりがちですが、本学では三大学教養教育共同化事業によって、学生が三大学の特長ある講義科目を幅広く選択・受講だけでなく、リベラルアーツゼミナール科目の受講を通じ、専攻や学修目標の異なる様々な学生と交流できるという大きな恩恵を受けています。学生さんには、このような機会を最大限に活用して積極的に交流し、豊かな人間性と幅広い教養を身につけるとともに、本格的な医学教育への準備を万全にしてほしいと願っています。

COVID-19感染症によって未曾有の危機に直面した際にも、三大学が力を合わせて課題授業や遠隔授業を組み合わせ、この学びのかたちを維持してきました。本年度も、安全面と学習効果の両者を勘案し、機動性のある対策を怠ることなく共同化授業を展開していきたいと考えます。学生さんの積極的な参加を期待します。

(1) 令和6年度三大学教養教育共同化の取組

【共同化教養教育等の概要】

京都工芸繊維大学、京都府立大学、京都府立医科大学の京都三大学による共同化授業は、平成26年4月に始められ、令和6年度に11年目に入った。

三大学での共同化教養教育は、個々には規模が小さく、各大学で提供できる科目に限りがあるため、各大学の強みと特徴を生かした教養科目を相互に提供し、提供されたすべての科目を各大学が自大学の科目とすることによって、学生の科目選択の幅を大きく増やし、学修意欲を高めようとするものである。

文系、理工系、医学系の専門分野や将来の志望が異なる三大学の学生が授業で混在し、多様な視点や価値観を持つ学生と一緒に学び交流することを通じ、豊かな人間性の形成に資することもねらいとしている。稲盛和夫氏から多大なご寄付をいただき、平成26年に京都府立大学下鴨キャンパス内に教養教育共同化施設「稲盛記念会館」が整備された。同年の後期授業からは、同施設が教養教育の拠点となり、学生間交流に大きく寄与している。

今年度も三大学で協議の上、共通の Semester 制の学年暦を定め、前期は4月8日（月）から8月5日（月）（試験日を含む）、後期は9月30日（月）から1月27日（月）（試験日を含む）とし、毎週月曜日に開講した。なお、一部科目については、試行的にクォーター制で実施した。

共同化開始当初から開講していた3～5コースに加え、平成

29年度から開始した月曜日午前の共同化授業も引き続き5科目開講した。

また、授業は主に対面形式で実施されたが、各授業の内容や特性を考慮に入れ、一部の授業ではオンライン形式も採用された。

【令和6年度共同化カリキュラムの概要】

令和6年度は、共同化科目として78科目を開講した。提供科目数は、共同化開始年度である平成26年度と比べると10科目の増となる。この結果、共同化開始前に比べ学生の科目選択幅は、各大学により異なるものの、2.3倍～4.9倍に大きく拡大した。

科目群別では、「人間と文化」30科目、「人間と社会」24科目、「人間と自然」24科目と、諸分野をバランスよく提供することに努めた。

共同化事業開始当初から取り組んでいる「京都学」科目は、14科目開講した。京都工芸繊維大学が2科目、京都府立大学が8科目、機構が4科目担当し、各大学の専門性を生かしつつ多様な「京都学」科目を提供した。

また、少人数で学生同士が交流し、共通のテーマで対話し議論する力を育むことをねらいとした「リベラルアーツ・ゼミナール」は、13科目開講した。考え方や学び方の基礎力を培う授業やグローバルな視野を広げる集中講義、アクティブラー

| 【学年暦】 |
|--|
| ■ Semester 制 ◎75科目 |
| ■ クォーター制 ◎3科目（6科目） ・科学史(1.2Q) ・人と自然と数学α(1.2Q) ・医学概論(3.4Q) |

| 【科目構成】 | |
|---|--------------------------------------|
| ■ 人間と文化 ◎30科目 人間と歴史、文化・芸術 | 京都学 リベラルアーツ・ゼミナール 文理融合的視点を含む科目 |
| ■ 人間と社会 ◎24科目 社会科学の基礎、人間と社会 | |
| ■ 人間と自然 ◎24科目 自然科学の基礎、人間と自然科学 | |

ニングを取り入れたゼミナールなど、多彩な内容を提供している。

学び続ける教養教育の一環で、平成27年度から取り組んでいる上回生を対象とした高度教養教育科目については6科目、語学・異文化理解科目についても7科目を開講した。

新たに6年度から「光と色彩のサイエンス」を追加し、共同化科目の魅力拡大を図った。

また、近年の国の動向等を踏まえ、78科目のうち、18科目については、文系、理系という学問的区分にとらわれず領域横断的な知識を修得させようとする視点を踏まえた授業を展開した。

(履修登録の状況)

令和6年度前期の共同化科目は44科目で、提供大学別内訳は、京都工芸繊維大学が15科目、京都府立大学が14科目、京都府立医科大学が6科目、機構が9科目である。

学生の履修登録の状況は、別表「三大学教養教育共同化科目の履修登録者（令和6年度前期）」のとおりである。履修登録者総数が4,858人で、大学別では、京都工芸繊維大学が2,591人、京都府立大学が1,713人、京都府立医科大学が554人である。三大学学生の交流状況を示す自大学以外の科目を履修登録した学生（機構提供科目履修者を除く）は2,191人であり、履修登録者総数（機構提供科目履修者を除く）4,466人に占める割合は49.1%であった。

次に、後期の共同化科目は34科目で、提供大学別内訳は、京都工芸繊維大学が13科目、京都府立大学が9科目、京都府立医科大学が5科目、機構から7科目である。

学生の履修登録の状況は、別表「三大学教養教育共同化科目の履修登録者（令和6年度後期）」

のとおりである。履修登録者総数が2,480人で、大学別では、京都工芸繊維大学が972人、京都府立大学が1,389人、京都府立医科大学が119人である。三大学学生の交流状況を示す自大学以外の科目を履修登録した学生（機構提供科目履修者を除く）は996人であり、履修登録者総数（機構提供科目履修者を除く）2,228人に占める割合は44.7%であった。

これらの結果、前期と後期を合わせた通年での履修者総数は7,338人で、前年度に比べ508人減少（△6.5%）した。

大学別では、京都工芸繊維大学が3,563人、対前年614人の減少（△14.7%）。京都府立大学が3,102人、対前年98人の増加（+3.3%）。京都府立医科大学が673人、対前年で8人増加（+1.2%）という結果であった。



また、自大学以外の科目を履修登録した学生（機構提供科目履修者を除く）は3,187人であり、履修登録者総数（機構提供科目履修者を除く）6,694人に占める割合として通年で三大学学生の交流状況を示す交流率は47.6%で、三大学の交流が完全に均等である50%よりやや低い状況であった。

なお、今年度は科目定員に対する履修者数の割合である履修率（通年履修率）は78.9%であったが、前期の88.7%に比べ、後期の登録が

64.8%と少なくなっている。教養教育共同化科目は、稲盛記念会館における教室のリソースを考慮した上で前期と後期に分けて科目を提供しているため、学生が前期と後期のバランスを考慮した履修計画を立てられるよう各大学においてもサポートしていく必要がある。

(履修定員調整)

教養教育共同化施設の整備に当たっては、マスプロ教育を避けるために教室規模を最大200人程度とされたこともあり、科目ごとにあらかじめ履修定員を設定の上、授業を実施することとしている。そのため、各科目において大学ごとに定員の配分を行い、定員を超える履修希望があった場合は抽選としている。配分に当たっては、まずは、科目定員の半数を科目提供大学が、残りの半数をその他2校で1年生の学年定員数に応じ配分することを原則としている。その上で、学生の履修希望を受け付け、科目ごとに各大学の履修希望数を集約し配分している。

なお、定員に余剰が生じた大学があった場合には、その余剰分を他の大学に再配分を行うことにより、可能な限り学生の履修希望にかなった定員配分となるように調整を行った。

(学生への受講ガイダンス)

共同化授業の取組について、受講する学生にわかりやすく周知を図るため、三大学共通のガイダンス冊子「京都三大学教養教育共同化科目受講案内」を作成した。

冊子には、この1冊があればスムーズに共同化授業が受講できるよう、共同化の理念・目的をはじめ、共同化科目の履修方法、共同化科目一覧、前・後期ごとの各科目の履修定員、科目概要、開

講時間割などを掲載した。科目概要には、科目の説明だけでなく、当該科目担当教員の授業に対する姿勢や思いを学生へのメッセージとして、授業目的区分とともに掲載した。学生へは、各大学で実施される新入生履修ガイダンス時に、関連冊子の配布と説明を行った。



【受講案内（令和6年度）】

(その他の取組)

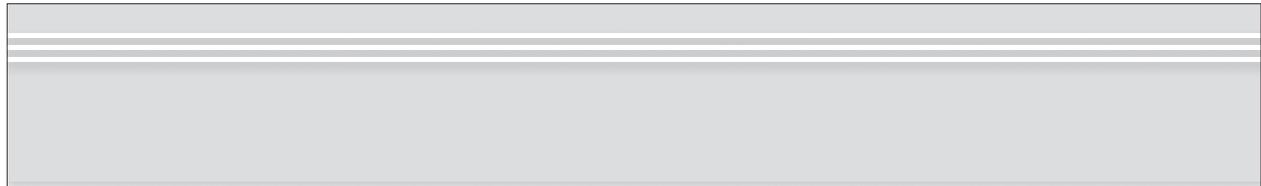
令和5年度には、教養教育共同化が10年目を迎えたことを記念し永守重信氏をお招きした特別講義を公開で実施したが、その取組が好評であったことから、令和6年度についても、「京都学」の科目から、府民の皆様にとっても関心が高い「防災」をテーマとした授業の一部を公開した。

学生・府民約110人が参加し好評のうちに幕を閉じたところであり、今後も、このような取組を通じて、学生に魅力的な講義を提供するとともに、京都三大学の教育活動に対する理解や支援を広げるための取組を目指していく予定である。

令和6年度 共同化科目一覧

【授業目的区分】(○は該当するもの、◎は特に強調するもの)
 A：人文・社会・自然の諸分野から、各大学の教育課程の編成方針を踏まえ学生自ら科目を選択し学ぶことにより、幅広い知識と総合的な判断力に基づく教養を培う。
 B：世界の人々の多様な生き方を感じ、人としての豊かな感性や倫理観を高める。
 C：社会に生起する種々の問題において、真理や正義を探究する議論に習熟する。また、多様な価値観を持つ人材が集まることにより新たな価値創造に向けた議論に習熟する。
 【文理融合科目】(○は該当するもの、◎は特に強調するもの)
 文系学問と理系学問の両方を横断的に学ぶ科目、また、「文系・理系」という学問的区分にとらわれず、領域横断的な知識力と発想力を学生に習得させようとするアプローチを含む科目

| 科目群 | 文理融合科目 | 科目名 | 担当教員 | 開講期 | 授業目的区分 | | | |
|-------------------------|--------------------------------------|---|-----------------|------------|--------|---|---|---|
| | | | | | A | B | C | |
| 人間と文化 (30科目) | 人間と歴史 | 哲学 | 工 笠木 丈 | 後 | ○ | ○ | | |
| | | 比較宗教学 | 工 梅田 勇樹 | 前 | ○ | ○ | | |
| | | 宗教と文化 | 医 竹貴 友佳子 | 後 | ○ | ○ | | |
| | | 日本史 | 工 浅井 雅 | 後 | ○ | | | |
| | | 東西文化交流史 | 工 旗手 暁 | 後 | ◎ | ○ | | |
| | | アジアの歴史と文化 | 府 諫早 直人 | 前 | ○ | ○ | | |
| | | ヨーロッパの歴史と文化 | 府 阿部 拓児 ほか | 後 | ◎ | ○ | | |
| | | ◎ 技術の人間学 | 工 秋富 克哉 | 後 | ◎ | ○ | ○ | |
| | | ラテン語 | 医 松本 加奈子 | 後 | ○ | ○ | | |
| | | 西洋文化論 | 工 山下 太郎 | 後 | ○ | | ○ | |
| | | ○ 日本近現代文学 | 工 高木 彬 | 後 | ○ | | | |
| | | 西洋文学論 | 工 山下 大吾 | 前 | ◎ | ○ | | |
| | 文化・芸術 | 美と芸術 | 工 松本 理悠 | 前 | ◎ | ○ | ○ | |
| | | 日本近代精神史 | 工 松本 直樹 | 前 | ○ | ○ | | |
| | | フランス語圏の文化とジャポニスム (※2回生以上) | 工 吉川 順子 | 前(午前) | ○ | | | |
| | | 映画で学ぶ英語と文化 (※3回生以上) | 府 西谷 茉莉子 | 後(午前) | ◎ | | | |
| | | 映画で学ぶドイツ語と文化 (※3回生以上) | 府 ボルドゥニャク エドワード | 前(午前) | ◎ | | | |
| | | 医療人類学 | 医 野上 恵美 | 前 | ○ | | | |
| | | ○ 認知心理学 | 医 村上 嵩至 | 前 | ○ | | | |
| | | 京都学 | 京都の歴史Ⅰ | 府 菱田 哲郎 ほか | 前 | ○ | ○ | |
| | | | 京都の歴史Ⅱ | 府 藤本 仁文 ほか | 後 | ○ | ○ | |
| | | | 京都の文学Ⅰ | 府 渡邊 樹 | 前 | ○ | ○ | |
| | | | 京都の文学Ⅱ | 府 本井 教子 | 後 | ○ | ○ | |
| | | | 京の意匠 | 工 山本 史 ほか | 後 | ○ | ○ | ○ |
| | 英語で京都 (※3回生以上) | | 府 Paul Carty | 後 | ◎ | ○ | | |
| | 資料で楽しむ京都学 (リベラルアーツ・ゼミナール) (※2回生以上) | | 機 藤本 仁文 ほか | 後(午前) | ○ | ○ | | |
| | 京都の文化と文化財 | | 機 宗田 好史 | 後 | ○ | ○ | | |
| | リベラルアーツ・ゼミナール | 現代イスラーム世界の文化と社会 (リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 田村 うらら | 集中・夏 | ◎ | ○ | | |
| | | 感性の実践哲学 (リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 桑子 敏雄 | 集中・夏 | ○ | ○ | | |
| | | 資料で楽しむ京都学 (リベラルアーツ・ゼミナール) (※2回生以上) (再掲) | 機 藤本 仁文 ほか | 後(午前) | ○ | ○ | | |
| ○ 現代正義論 (リベラルアーツ・ゼミナール) | | 医 瀬戸山 晃一 ほか | 後 | ○ | ○ | ◎ | | |
| 人間と社会 (24科目) | 社会科学の基礎 | 社会学Ⅰ | 府 田島 知之 | 前 | ○ | ○ | ○ | |
| | | 社会学Ⅱ | 府 中谷 勇哉 | 後 | ○ | ○ | ○ | |
| | | 政治学 | 工 西村 真彦 | 後 | ○ | ○ | ○ | |
| | | 国際政治 | 府 宮脇 昇 ほか | 前 | ◎ | ○ | ○ | |
| | | 経済学入門 | 工 人見 光太郎 | 後 | ◎ | | | |
| | | 医療と社会 | 医 笠井 敬太 | 前 | ○ | | | |
| | | 生活と経済 | 府 小沢 修司 | 後 | ○ | | ○ | |
| | | こころの科学 | 工 西崎 友規子 ほか | 前 | ○ | | | |
| | | 発達心理学 | 医 上條 史絵 | 集中・夏 | ○ | ○ | | |
| | | 現代社会と心 | 府 石田 正浩 | 後 | ○ | ○ | ○ | |
| | | ○ 現代社会とジェンダー | 府 阿部 拓児 ほか | 前 | ○ | ◎ | ○ | |
| | | 人間と社会 | 現代教育論 | 工 瀬戸 麗 | 前 | ○ | ○ | ○ |
| | 環境と法 | | 工 吉川 聡美 | 後 | ○ | | | |
| | ◎ 現代医療の人間観 | | 医 杉岡 良彦 | 後 | ◎ | ○ | ○ | |
| | 食経営学 | | 府 平本 毅 | 前 | ○ | | | |
| | 京の産業技術史 | | 工 畑 智子 | 前 | ○ | ○ | ○ | |
| | 現代京都論 | | 府 大島 祥子 | 前 | ○ | | | |
| | 京都学講座 (人間と社会) | | 機 小沢 修司 ほか | 前 | ◎ | ○ | ○ | |
| | ◎ 現代社会に学ぶ商う力・書く力 (リベラルアーツ・ゼミナール) | | 機 児玉 英明 | 前 | ○ | ◎ | | |
| | ◎ 社会科学の学び方 (リベラルアーツ・ゼミナール) | | 機 児玉 英明 | 後 | ◎ | ○ | ○ | |
| | 世界はいま (リベラルアーツ・ゼミナール) | | 機 榎原 美樹 | 集中・夏 | ◎ | ○ | ○ | |
| | ◎ 時事問題で学ぶファシリテーション (リベラルアーツ・ゼミナール) | | 機 児玉 英明 | 後 | ○ | ◎ | | |
| | ◎ マーケティング入門 (リベラルアーツ・ゼミナール) (※2回生以上) | | 機 児玉 英明 | 前 | ◎ | ○ | ○ | |
| | プレゼンテーション力とは (リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 榎原 美樹 | 後 | ○ | ◎ | ○ | | |



| 科目群 | 文理総合科目 | 科目名 | 担当教員 | 開講期 | 授業目的区分 | | |
|-----------------|--------------------------------|------------------------|-------------------------------|---------|--------|---|---|
| | | | | | A | B | C |
| 人間と自然 (27科目) | 自然科学の基礎 | 物理学Ⅰ | 府 安田 啓介 | 前 | ○ | | |
| | | 化学概論Ⅰ | 工 三木 定雄 | 前 | ○ | | |
| | | 化学概論Ⅱ | 工 石川 洋一 | 後 | ○ | | |
| | | 生物学概論Ⅰ | 工 疋田 努 | 前 | ○ | | |
| | | 生物学概論Ⅱ | 工 疋田 努 | 後 | ○ | | |
| | 人間と自然・科学 | 生命科学講話 | 府 塚本 康浩 ほか | 集中・夏 | ○ | ○ | |
| | | 人と自然と数学αⅠ (1Q) | 工 峯 拓矢 | 前(1Q) | ○ | ○ | ○ |
| | | 人と自然と数学αⅡ (2Q) | 工 峯 拓矢 | 前(2Q) | ○ | ○ | ○ |
| | | 人と自然と数学β | 工 磯崎 泰樹 | 後 | ○ | | ○ |
| | | 生物学的人間学 | 医 後藤 仁志 ほか | 前 | ○ | | |
| | | ○ 科学史Ⅰ (1Q) | 工 中条 大聖 | 前(1Q) | ◎ | | ○ |
| | | ○ 科学史Ⅱ (2Q) | 工 中条 大聖 | 前(2Q) | ◎ | | ○ |
| | | ○ 環境問題と持続可能な社会 | 工 山田 悦 | 前 | ○ | | ○ |
| | | 食と健康の科学 | 府 小林 ゆき子 ほか | 前 | ◎ | | ○ |
| | | キャンパスヘルス概論 | 工 荒井 宏司 | 前 | ○ | ○ | ○ |
| | | ○ エネルギー科学 | 工 林 康明 | 前 | ○ | ○ | ○ |
| | | 現代科学と倫理 | 府 岩崎 豪人 | 前 | ○ | | |
| | | ○ 医学概論Ⅰ (3Q) | 医 橋本 直哉 ほか | 後 | ○ | | ○ |
| | | ○ 医学概論Ⅱ (4Q) | 医 橋本 直哉 ほか | 後 | ○ | | ○ |
| | | ○ やさしい看護学(※工繊大生・府大生対象) | 医 吉岡 さおり | 集中・夏 | ◎ | | |
| | 京都学 | ○ 光と色彩のサイエンス | 機 石田 昭人 | 前 | ◎ | | |
| | | 京都の農林業 | 府 中村 貴子 ほか | 後 | ○ | | |
| | | 京都の防災と府民 | 機 田淵 敦士 ほか | 後 | ○ | | ◎ |
| | | 京都の自然(注) | 府 平山 貴美子 ほか | 前 | ○ | | |
| | | リベラルアーツ・ゼミナール | ○ 製品の機能から科学を学ぶ(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 石田 昭人 | 前 | ○ | |
| | ○ 意外と知らない植物の世界(リベラルアーツ・ゼミナール) | | 機 松谷 茂 ほか | 後 | ○ | ○ | ○ |
| | ○ レーザで測る、創る、楽しむ(リベラルアーツ・ゼミナール) | | 機 播磨 弘 | 前 | ○ | | ○ |

合計 81 科目

| | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|----------|------|---|---|---|
| (再掲) リベラルアーツ・ゼミナール (13科目) | 資料で親しむ京都学(リベラルアーツ・ゼミナール)(※2回生以上) | 機 藤本 仁文 ほか | 後(午前) | ○ | ○ | | |
| | ○ 現代正義論(リベラルアーツ・ゼミナール) | 医 瀬戸山 晃一 ほか | 後 | ○ | ○ | ◎ | |
| | ○ 現代社会に学ぶ問う力・書く力(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 児玉 英明 | 前 | ○ | | ◎ | |
| | ○ 社会科学の学び方(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 児玉 英明 | 後 | ◎ | | ○ | |
| | ○ 時事問題で学ぶファシリテーション(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 児玉 英明 | 前 | ○ | | ◎ | |
| | ○ マーケティング入門(リベラルアーツ・ゼミナール)(※2回生以上) | 機 児玉 英明 | 前(午前) | ◎ | | ○ | |
| | ○ プレゼンテーション力とは(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 櫻原 美樹 | 後 | ○ | ○ | ○ | |
| | ○ 製品の機能から科学を学ぶ(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 石田 昭人 | 前 | ○ | | ○ | |
| | ○ 意外と知らない植物の世界(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 松谷 茂 ほか | 後 | ○ | ○ | ○ | |
| | ○ レーザで測る、創る、楽しむ(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 播磨 弘 | 前 | ○ | | ○ | |
| | 集中開講 | 現代イスラム世界の文化と社会(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 田村 うらら | 集中・夏 | ◎ | | ○ |
| | | 感性の実践哲学(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 梶子 敏雄 | 集中・夏 | ○ | | ○ |
| | | 世界はいま(リベラルアーツ・ゼミナール) | 機 櫻原 美樹 | 集中・夏 | ◎ | | ○ |

| | | | | | | |
|-------------------------|----------------------------------|--------------|-------|---|---|---|
| (再掲) 京 都 学 (14科目) | 京都の歴史Ⅰ | 府 菱田 哲郎 ほか | 前 | ○ | ○ | |
| | 京都の歴史Ⅱ | 府 藤本 仁文 ほか | 後 | ○ | ○ | |
| | 京都の文学Ⅰ | 府 渡邊 樹 | 前 | ○ | ○ | |
| | 京都の文学Ⅱ | 府 本井 敦子 | 後 | ○ | ○ | |
| | 京の意匠 | 工 山本 史 ほか | 後 | ○ | ○ | ○ |
| | 英語で京都(※3回生以上) | 府 Paul Carty | 後 | ◎ | | ○ |
| | 資料で親しむ京都学(リベラルアーツ・ゼミナール)(※2回生以上) | 機 藤本 仁文 ほか | 後(午前) | ○ | | ○ |
| | 京都の文化と文化財 | 機 宗田 好史 ほか | 後 | ○ | ○ | |
| | 京の産業技術史 | 工 畑 智子 | 前 | ○ | | ○ |
| | 現代京都論 | 府 大島 祥子 | 前 | ○ | | |
| | 京都学講座(人間と社会) | 機 小沢 修司 ほか | 前 | ◎ | | ○ |
| | 京都の農林業 | 府 中村 貴子 ほか | 後 | ○ | | |
| | 京都の防災と府民 | 機 田淵 敦士 ほか | 後 | ○ | | ◎ |
| | 京都の自然(注) | 府 平山 貴美子 ほか | 前 | ○ | | |

| | | | | | | |
|----------------------------|------------------------------------|-----------------|-------|---|---|---|
| (再掲) 2回生以上向け開講 (6科目) | フランス語圏の文化とジャポニスム(※2回生以上) | 工 吉川 順子 | 前(午前) | ○ | ○ | |
| | 映画で学ぶ英語と文化(※3回生以上) | 府 西谷 茉莉子 | 後(午前) | ◎ | | |
| | 映画で学ぶドイツ語と文化(※3回生以上) | 府 ボルドゥニャク エドワルド | 前(午前) | ◎ | | |
| | 英語で京都(※3回生以上) | 府 Paul Carty | 後 | ◎ | | ○ |
| | 資料で親しむ京都学(リベラルアーツ・ゼミナール)(※2回生以上) | 機 藤本 仁文 ほか | 後(午前) | ○ | | ○ |
| | ○ マーケティング入門(リベラルアーツ・ゼミナール)(※2回生以上) | 機 児玉 英明 | 前(午前) | ◎ | | ○ |

注：今年度開講の「京都の自然」は、内容が重複するため令和元年度まで開講の「京都の自然と森林」を履修した学生は履修することができません。

担当教員(それぞれの略称は、科目の提供大学・機関を示します。)

工：京都工芸繊維大学、府：京都府立大学、医：京都府立医科大学、機：京都三大学教養教育研究・推進機構

三大学教養教育共同化科目の履修登録者（2024年度前期）

| | 提供大学 | 開講コース | 科目名 | 履修定員 | 履修者数 | | | | 交流率 | 履修率 |
|----|------|-------|---------------------------------|-------|-------|-------|-----|-------|--------|--------|
| | | | | | 工織大 | 府大 | 医大 | 合計 | | |
| 1 | 工織大 | 月2 | フランス語圏の文化とジャポニスム（※2回生以上） | 30 | 22 | 5 | 0 | 27 | 18.5% | 90.0% |
| 2 | 府大 | 月2 | 映画で学ぶドイツ語と文化（※3回生以上） | 30 | 16 | 11 | 0 | 27 | 59.3% | 90.0% |
| 3 | 機構 | 月2 | マーケティング入門（リベラルアーツ・ゼミナル）（※2回生以上） | 30 | 14 | 6 | 0 | 20 | 100.0% | 66.7% |
| 4 | 工織大 | 月3 | 美と芸術 | 120 | 70 | 41 | 7 | 118 | 40.7% | 98.3% |
| 5 | 工織大 | 月3 | 現代教育論 | 99 | 49 | 28 | 18 | 95 | 48.4% | 96.0% |
| 6 | 工織大 | 月3 | 化学概論Ⅰ | 99 | 73 | 18 | 4 | 95 | 23.2% | 96.0% |
| 7 | 工織大 | 月3 | 科学史 | 174 | 81 | 9 | 0 | 90 | 10.0% | 51.7% |
| 8 | 工織大 | 月3 | 環境問題と持続可能な社会 | 99 | 57 | 35 | 7 | 99 | 42.4% | 100.0% |
| 9 | 府大 | 月3 | 京都の歴史Ⅰ | 299 | 137 | 113 | 41 | 291 | 61.2% | 97.3% |
| 10 | 府大 | 月3 | 社会学Ⅰ | 196 | 74 | 98 | 24 | 196 | 50.0% | 100.0% |
| 11 | 府大 | 月3 | 現代京都論 | 174 | 72 | 81 | 15 | 168 | 51.8% | 96.6% |
| 12 | 府大 | 月3 | 物理学Ⅰ | 120 | 68 | 33 | 5 | 106 | 68.9% | 88.3% |
| 13 | 医大 | 月3 | 認知心理学 | 120 | 41 | 19 | 59 | 119 | 50.4% | 99.2% |
| 14 | 機構 | 月3 | 製品の機能から科学を学ぶ（リベラルアーツ・ゼミナル） | 30 | 15 | 10 | 4 | 29 | 100.0% | 96.7% |
| 15 | 工織大 | 月4 | 日本近代精神史 | 99 | 26 | 25 | 5 | 56 | 53.6% | 56.6% |
| 16 | 工織大 | 月4 | 京の産業技術史 | 120 | 64 | 36 | 20 | 120 | 46.7% | 100.0% |
| 17 | 工織大 | 月4 | 人と自然と数学α | 174 | 160 | 11 | 1 | 172 | 7.0% | 98.9% |
| 18 | 工織大 | 月4 | キャンパスヘルス概論 | 196 | 108 | 77 | 10 | 195 | 44.6% | 99.5% |
| 19 | 府大 | 月4 | 京都の文学Ⅰ | 99 | 34 | 51 | 9 | 94 | 45.7% | 94.9% |
| 20 | 府大 | 月4 | 食と健康の科学 | 99 | 27 | 62 | 9 | 98 | 36.7% | 99.0% |
| 21 | 医大 | 月4 | 医療人類学 | 99 | 15 | 23 | 32 | 70 | 54.3% | 70.7% |
| 22 | 医大 | 月4 | 医療と社会 | 120 | 47 | 57 | 14 | 118 | 88.1% | 98.3% |
| 23 | 医大 | 月4 | 生物学的人間学 | 204 | 76 | 36 | 78 | 190 | 58.9% | 93.1% |
| 24 | 機構 | 月4 | 京都学講座（人間と社会） | 99 | 41 | 41 | 1 | 83 | 100.0% | 83.8% |
| 25 | 機構 | 月4 | 光と色彩のサイエンス | 120 | 67 | 50 | 3 | 120 | 100.0% | 100.0% |
| 26 | 機構 | 月4 | レーザで測る、創る、楽しむ（リベラルアーツ・ゼミナル） | 30 | 20 | 6 | 4 | 30 | 100.0% | 100.0% |
| 27 | 工織大 | 月5 | 比較宗教学 | 120 | 58 | 32 | 25 | 115 | 49.6% | 95.8% |
| 28 | 工織大 | 月5 | 西洋文学論 | 99 | 10 | 13 | 3 | 26 | 61.5% | 26.3% |
| 29 | 工織大 | 月5 | こころの科学 | 174 | 119 | 37 | 16 | 172 | 30.8% | 98.9% |
| 30 | 工織大 | 月5 | 生物学概論Ⅰ | 174 | 63 | 40 | 7 | 110 | 42.7% | 63.2% |
| 31 | 工織大 | 月5 | エネルギー科学 | 120 | 112 | 3 | 0 | 115 | 2.6% | 95.8% |
| 32 | 府大 | 月5 | アジアの歴史と文化 | 99 | 27 | 22 | 9 | 58 | 62.1% | 58.6% |
| 33 | 府大 | 月5 | 国際政治 | 99 | 18 | 30 | 1 | 49 | 38.8% | 49.5% |
| 34 | 府大 | 月5 | 現代社会とジェンダー | 120 | 26 | 78 | 6 | 110 | 29.1% | 91.7% |
| 35 | 府大 | 月5 | 食経営学 | 196 | 99 | 89 | 6 | 194 | 54.1% | 99.0% |
| 36 | 府大 | 月5 | 現代科学と倫理 | 99 | 5 | 1 | 1 | 7 | 85.7% | 7.1% |
| 37 | 府大 | 月5 | 京都の自然 | 196 | 126 | 53 | 13 | 192 | 72.4% | 98.0% |
| 38 | 機構 | 月5 | 現代社会に学ぶ問う力・書く力（リベラルアーツ・ゼミナル） | 30 | 14 | 7 | 3 | 24 | 100.0% | 80.0% |
| 39 | 府大 | 集中 | 生命科学講話 | 660 | 317 | 277 | 65 | 659 | 58.0% | 99.8% |
| 40 | 医大 | 集中 | 発達心理学 | 99 | 53 | 21 | 21 | 95 | 77.9% | 96.0% |
| 41 | 医大 | 集中 | やさしい看護学 | 20 | 12 | 8 | 0 | 20 | 100.0% | 100.0% |
| 42 | 機構 | 集中 | 現代イスラム世界の文化と社会（リベラルアーツ・ゼミナル） | 30 | 20 | 7 | 3 | 30 | 100.0% | 100.0% |
| 43 | 機構 | 集中 | 感性の実践哲学（リベラルアーツ・ゼミナル） | 30 | 24 | 2 | 3 | 29 | 100.0% | 96.7% |
| 44 | 機構 | 集中 | 世界はいま（リベラルアーツ・ゼミナル） | 30 | 14 | 11 | 2 | 27 | 100.0% | 90.0% |
| | | | 合計 | 5,474 | 2,591 | 1,713 | 554 | 4,858 | 49.1% | 88.7% |

(注) 交流率：科目提供大学以外の大学の履修者数をその科目の全履修者数で割った値。

クォーター科目の内訳

| 提供大学 | 開講コース | 科目名 | 履修定員 | 履修者数 | | | | 交流率 | 履修率 |
|------|-------|---------------|------|------|----|----|-----|-------|-------|
| | | | | 工織大 | 府大 | 医大 | 合計 | | |
| 工織大 | 月3 | 科学史Ⅰ（1Q） | 174 | 82 | 9 | 0 | 91 | 9.9% | 52.3% |
| 工織大 | 月3 | 科学史Ⅱ（2Q） | 174 | 79 | 9 | 0 | 88 | 10.2% | 50.6% |
| 工織大 | 月4 | 人と自然と数学αⅠ（1Q） | 174 | 161 | 11 | 1 | 173 | 6.9% | 99.4% |
| 工織大 | 月4 | 人と自然と数学αⅡ（2Q） | 174 | 158 | 11 | 1 | 170 | 7.1% | 97.7% |

三大学教養教育共同化科目の履修登録者（2024年度後期）

| 提供大学 | 開講コース | 科目名 | 履修定員 | 履修者数 | | | | 交流率 | 履修率 | |
|------|-------|-----|----------------------------------|-------|-----|-------|-----|-------|--------|--------|
| | | | | 工織大 | 府大 | 医大 | 合計 | | | |
| 1 | 府大 | 月2 | 映画で学ぶ英語と文化（※3回生以上） | 30 | 11 | 13 | 0 | 24 | 45.8% | 80.0% |
| 2 | 機構 | 月2 | 資料で親しむ京都学（リベラルアーツ・ゼミナール）（※2回生以上） | 20 | 5 | 2 | 0 | 7 | 100.0% | 35.0% |
| 3 | 工織大 | 月3 | 哲学 | 99 | 26 | 28 | 4 | 58 | 55.2% | 58.6% |
| 4 | 工織大 | 月3 | 東西文化交流史 | 174 | 74 | 90 | 8 | 172 | 57.0% | 98.9% |
| 5 | 工織大 | 月3 | 日本近現代文学 | 196 | 111 | 80 | 5 | 196 | 43.4% | 100.0% |
| 6 | 工織大 | 月3 | 政治学 | 99 | 13 | 20 | 1 | 34 | 61.8% | 34.3% |
| 7 | 府大 | 月3 | 京都の歴史Ⅱ | 299 | 22 | 90 | 7 | 119 | 24.4% | 39.8% |
| 8 | 府大 | 月3 | 社会学Ⅱ | 174 | 43 | 117 | 1 | 161 | 27.3% | 92.5% |
| 9 | 医大 | 月3 | ラテン語 | 120 | 41 | 44 | 24 | 109 | 78.0% | 90.8% |
| 10 | 医大 | 月3 | 医学概論 | 99 | 14 | 5 | 1 | 20 | 95.0% | 20.2% |
| 11 | 機構 | 月3 | 時事問題で学ぶファンリテーション（リベラルアーツ・ゼミナール） | 30 | 4 | 9 | 0 | 13 | 100.0% | 43.3% |
| 12 | 機構 | 月3 | 意外と知らない植物の世界（リベラルアーツ・ゼミナール） | 30 | 9 | 11 | 7 | 27 | 100.0% | 90.0% |
| 13 | 工織大 | 月4 | 日本史 | 120 | 54 | 62 | 2 | 118 | 54.2% | 98.3% |
| 14 | 工織大 | 月4 | 技術の人間学 | 99 | 11 | 1 | 2 | 14 | 21.4% | 14.1% |
| 15 | 工織大 | 月4 | 環境と法 | 99 | 29 | 31 | 1 | 61 | 52.5% | 61.6% |
| 16 | 工織大 | 月4 | 人と自然と数学β | 99 | 9 | 1 | 1 | 11 | 18.2% | 11.1% |
| 17 | 府大 | 月4 | ヨーロッパの歴史と文化 | 204 | 86 | 107 | 10 | 203 | 47.3% | 99.5% |
| 18 | 府大 | 月4 | 京都の文学Ⅱ | 99 | 17 | 77 | 4 | 98 | 21.4% | 99.0% |
| 19 | 府大 | 月4 | 英語で京都（※3回生以上） | 30 | 1 | 1 | 0 | 2 | 50.0% | 6.7% |
| 20 | 府大 | 月4 | 現代社会と心 | 196 | 33 | 139 | 5 | 177 | 21.5% | 90.3% |
| 21 | 医大 | 月4 | 現代正義論（リベラルアーツ・ゼミナール） | 30 | 4 | 9 | 0 | 13 | 100.0% | 43.3% |
| 22 | 医大 | 月4 | 現代医療の人間観 | 99 | 4 | 6 | 9 | 19 | 52.6% | 19.2% |
| 23 | 機構 | 月4 | プレゼンテーション力とは（リベラルアーツ・ゼミナール） | 30 | 10 | 16 | 3 | 29 | 100.0% | 96.7% |
| 24 | 機構 | 月4 | 京都の防災と府民 | 120 | 58 | 43 | 7 | 108 | 100.0% | 90.0% |
| 25 | 工織大 | 月5 | 西洋文化論 | 174 | 17 | 36 | 2 | 55 | 69.1% | 31.6% |
| 26 | 工織大 | 月5 | 京の意匠 | 174 | 99 | 72 | 1 | 172 | 42.4% | 98.9% |
| 27 | 工織大 | 月5 | 経済学入門 | 120 | 13 | 13 | 0 | 26 | 50.0% | 21.7% |
| 28 | 工織大 | 月5 | 化学概論Ⅱ | 99 | 9 | 2 | 1 | 12 | 25.0% | 12.1% |
| 29 | 工織大 | 月5 | 生物学概論Ⅱ | 99 | 17 | 37 | 0 | 54 | 68.5% | 54.5% |
| 30 | 府大 | 月5 | 生活と経済 | 120 | 48 | 48 | 2 | 98 | 51.0% | 81.7% |
| 31 | 府大 | 月5 | 京都の農林業 | 196 | 47 | 124 | 4 | 175 | 29.1% | 89.3% |
| 32 | 医大 | 月5 | 宗教と文化 | 99 | 7 | 20 | 0 | 27 | 100.0% | 27.3% |
| 33 | 機構 | 月5 | 京都の文化と文化財 | 120 | 18 | 27 | 6 | 51 | 100.0% | 42.5% |
| 34 | 機構 | 月5 | 社会科学の学び方（リベラルアーツ・ゼミナール） | 30 | 8 | 8 | 1 | 17 | 100.0% | 56.7% |
| | | | 合計 | 3,826 | 972 | 1,389 | 119 | 2,480 | 44.7% | 64.8% |

(注) 交流率：科目提供大学以外の大学の履修者数をその科目の全履修者数で割った値。

クォーター科目の内訳

| 提供大学 | 開講コース | 科目名 | 履修定員 | 履修者数 | | | | 交流率 | 履修率 |
|------|-------|-----------|------|------|----|----|----|--------|-------|
| | | | | 工織大 | 府大 | 医大 | 合計 | | |
| 医大 | 月3 | 医学概論Ⅰ（3Q） | 99 | 14 | 5 | 1 | 20 | 95.0% | 20.2% |
| 医大 | 月3 | 医学概論Ⅱ（4Q） | 99 | 10 | 5 | 0 | 15 | 100.0% | 16.2% |

(2) 令和6年度の教育IRセンターからの報告

①クォーター科目の検証

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育IRセンター長／京都工芸繊維大学 教授
磯崎 泰樹

本稿の目的について

本稿では、3種類6科目のクォーター制（以下、Q制と呼ぶ）の学生アンケート・教員からの聞き取りの結果を報告する。

質問項目は、1Qと3Qに対し昨年と同じにした。今年のあらたな試みは、後半のQ（2Qと4Q）の学生アンケートであり、大多数の学生が前半からの継続者だったので、前半を履修しなかった少数の学生のみを対象とし、後半のみを履修した理由と前半の空き時間の活用状況を質問した。統計数字は、本稿につづく表に示す。

科目の内容と履修形態について

Q制3種類6科目という数は昨年と同じだが、人と自然と数学 α IⅡだけが同じ要領で運営され、科学史IⅡは非常勤講師変更に伴い内容が「客観性の歴史」にかわり、日本近現代文学IⅡは Semester制（以下、S制と呼ぶ）に戻り、医学概論IⅡがあらたにQ制となった。府大の学生はS制の科目としてIとⅡを連結した科目を履修するいっぽう、医大と工繊大の学生はQ制の科目として履修する。

両方のQと片方のQの履修者数について

最初に結論をまとめると、3種類の科目に共通する趨勢としては、教室に10名の学生が来たことに例える時、9名はS制同然の履修をした学生であり、1名が片方のQを履修した学生である。

人と自然と数学 α IⅡの定員は174名であるが、昨年同様に希望者が殺到した。配分定員より希望者が少ない府大と医大の学生は、抽籤を経ることなく、全員が履修できたが、工繊大の学生は、昨年と比べて改善された抽籤が発生した。昨年は1Q2Qのそれぞれに対し独立なランダムな手続

きとして抽籤が行われたが、今年は両方のQを希望する学生は、両方とも当選するか落選するようになった。余った定員の再配分により、片方のQのみ履修を許される学生が発生し、S制同然に両方のQを履修した学生が158名、1Qのみが15名、2Qのみが12名になった。うち、府大生が11名、医大生が1名だった。

科学史IⅡでは、両方のQを履修した学生が84名、1Qのみが7名、2Qのみが4名になった。

医学概論IⅡでは、両方のQを履修した学生が15名、3Qのみが5名、4Qのみはいなかった。

前半のQの学生アンケート

1Qと3Qの科目について、全科目のアンケートとは別に、Googleフォームを利用したアンケートを行った。質問項目は、「所属大学」「学年」「出席状況」「その科目の授業外学習時間」「受講した理由」「Q制開講とS制開講のどちらが良いか」である。

学生の行動を見れば両方のQを履修した人が9割で、あたかもS制的なのだが、意見をクォーター賛成派と反対派に粗く分類すれば、賛成派は約4割と、意外に多い。この謎を、アンケートの文章記入欄から読み解いて解釈すれば、短期間で勉強が区切られることに賛同したようだった。賛成派の中では、クォーターという短期間の勉強であることがうれしいという学生が目立った。1回生では、最終レポートを書く時期に初回講義を覚えていられるとか、終わりが見えているのでモチベーションを保ちやすいという意見が多い。3・4回生では院試の勉強・ほかの活動に差しつかえないような、短期間での1単位修得がありがたいという意見が多い。「短期間」という言葉の意味付けが、回生により異なっていた。少数の学生

は、1回生でも忙しいので2Qに空き時間があれば助かるとか、上回生ではTOEICの得点に依存して単位数が1, 2, 3と変化する制度のもとで、奇数単位がもらえた場合に、Q制が便利だと答えた。

反対派の人数が、賛成派より多いことは、行動から判断すれば当然と言える。ある種の学生は、セメスターをとおして教えている科目を、Qに分割する意味は無いと答えた。さらに、1年に50単位しか登録できない制度がある工繊大では、抽籤で片方のQのみ履修した場合、卒業に必要な単位も奇数だけ修得する結果になり、よそで奇数単位をとることが不便だと感じていた。

後半のQのみを履修した学生へのアンケート

後半のみを履修した理由は、予想通り、前半に別の用事があったとか、知りたいトピックがある(人と自然と数学 a IIに円周率が含まれる)とか前半は抽籤で落ちた、が多い。一部の学生は、去年の2Qが不合格だったので今年履修した。前半Qの対応する時間帯に、学生が何をしていたか、に対する回答が興味深い。前向きな回答が大多数であり、他科目の勉強ができたとか、長い通学時間に余裕ができたとかの回答があった。

教員聞き取りの内容

当該6科目を担当(医学概論の場合は代表)した教員計3名に、概況を問い合わせた。短いクォーター期間であっても、学生はそれなりに、学びを得られたであろうと、担当教員は答えている。

前半と後半を区切ることの妥当性についても、話題がオムニバス形式であることや、医学概論のように十数名の教員が1週ずつ教えることなどにより、肯定的な回答だった。S制と比べたとき

の講義回数増加に対しては、増えた分を学生による課題発表会にしたため教員側の負担は変わっていないという回答や、ゆっくり説明できるので授業回数が多いのは良いという回答があった。全3種類で、最終レポートの採点の手間は、単純に2倍になった。

昨年の履修状況との比較

科学史の定員は174名と、昨年と同じだが、R5年の156名から、R6年は90名にほぼ半減した。科目の概要に「客観性の歴史」とあるのが学生を怖がらせたいらしい。履修した学生は、授業の感想として、内容が興味深く、教員のことも面白い先生だと答えた。その経験が後輩(R7年の1回生など)に伝達されれば、履修者が増え、「履修率」もR5年の90%に近づくと予想される。

人と自然と数学 a の履修率・交流率は、ほぼ変化していない。

医学概論では、S制だったR5年に医大の学生が10名履修したが、今年は1名に減った。工芸繊維大と府大の学生に大きな変化はない。同科目では、専門性を目指さないとはいえ、十数名の先生方から教えてもらえるので、医大生にも意義があると思われる。シラバス・新入生ガイダンスにおける宣伝が勧められる。

第1部 教養教育共同化の展開

(2) 令和6年度の教育IRセンターからの報告 ①クォーター科目の検証

令和6年度クォーター制実施科目に関する統計

※人と自然と数学αは、「数学α」と略して記載

1 令和6年度 クォーター科目の登録状況

単位：人

| 科目 | 履修定員 | 履修登録者数 | | | | 交流率 | 履修率 |
|----------|------|--------|----|----|-----|--------|-------|
| | | 工織大 | 府大 | 医大 | 合計 | | |
| 科学史(1Q) | 174 | 82 | 9 | 0 | 91 | 9.9% | 52.3% |
| 科学史(2Q) | 174 | 79 | 9 | 0 | 88 | 10.2% | 50.6% |
| 数学α(1Q) | 174 | 161 | 11 | 1 | 173 | 6.9% | 99.4% |
| 数学α(2Q) | 174 | 158 | 11 | 1 | 170 | 7.1% | 97.7% |
| 医学概論(3Q) | 99 | 14 | 5 | 1 | 20 | 95.0% | 20.2% |
| 医学概論(4Q) | 99 | 10 | 5 | 0 | 15 | 100.0% | 16.2% |
| 計 | 894 | 504 | 50 | 3 | 557 | | |

※府大については、クォーター制とみなした場合の数値
 ・3教科とも、奇数クォーターのほうが、登録者数が多い。

2 受講回生の分布

単位：人

| | 1回生 | 2回生 | 3回生 | 4回生 | 5回生以上 | 計 |
|----------|--------------|-------------|------------|------------|------------|---------------|
| 科学史1Q | 65 | 16 | 1 | 4 | 5 | 91 |
| 科学史2Q | 63 | 14 | 3 | 3 | 5 | 88 |
| 計 | 128 | 30 | 4 | 7 | 10 | 179 |
| 数学α1Q | 136 | 26 | 3 | 6 | 2 | 173 |
| 数学α2Q | 135 | 25 | 3 | 4 | 3 | 170 |
| 計 | 271 | 51 | 6 | 10 | 5 | 343 |
| 医学概論3Q | 11 | 5 | 1 | 3 | 0 | 20 |
| 医学概論4Q | 9 | 5 | 0 | 1 | 0 | 15 |
| 計 | 20 | 10 | 1 | 4 | 0 | 35 |
| 3教科(6科目) | 419 (75%) | 91 (16%) | 11 (2%) | 21 (4%) | 15 (3%) | 557 (100%) |

・全科目とも1回生が最も多い。

3 昨年度比較(定員、履修登録者数、交流率、履修率)

※両Qの平均値で比較

単位：人

| | 年度 | 定員 | 履修登録者数 | 交流率 | 履修率 |
|------|-----|-----|--------|-------|--------|
| 科学史 | 5年度 | 174 | 156 | 5.8% | 89.7% |
| | 6年度 | 174 | 90 | 10.0% | 51.7% |
| | 6-5 | 0 | △66 | 4.2% | △38.0% |
| 数学α | 5年度 | 174 | 162 | 5.6% | 93.1% |
| | 6年度 | 174 | 172 | 7.0% | 98.9% |
| | 6-5 | 0 | 10 | 1.4% | 5.8% |
| 医学概論 | 5年度 | 99 | 30 | 66.7% | 30.3% |
| | 6年度 | 99 | 20 | 95.0% | 20.2% |
| | 6-5 | 0 | △10 | 28.3% | △10.1% |

・科学史と医学概論の登録者数が減少している。

4 各大学における履修登録者数の昨年度との比較

※両Qの平均値で比較

単位：人

| | 年度 | 工織大 | 府大 | 医大 | 合計 | 参考(定員) |
|------|-----|-----|----|-----|-----|--------|
| 科学史 | 5年度 | 147 | 9 | 0 | 156 | 174 |
| | 6年度 | 81 | 9 | 0 | 90 | 174 |
| | 6-5 | △66 | 0 | 0 | △66 | 0 |
| 数学α | 5年度 | 153 | 7 | 2 | 162 | 174 |
| | 6年度 | 160 | 11 | 1 | 172 | 174 |
| | 6-5 | 7 | 4 | △1 | 10 | 0 |
| 医学概論 | 5年度 | 14 | 6 | 10 | 30 | 99 |
| | 6年度 | 14 | 5 | 1 | 20 | 99 |
| | 6-5 | 0 | △1 | △9 | △10 | 0 |
| 差引計 | 差引 | △59 | 3 | △10 | △66 | 0 |

・工織大と医大の登録者数が減少している。

5 クォーター毎の履修登録者数の状況

単位：人

| | 1.2Q又は3.4Q | 1又は3Qのみ | 2又は4Qのみ | 実人数 |
|------|--------------|------------|------------|---------------|
| 科学史 | 84 | 7 | 4 | 95 |
| 数学α | 158 | 15 | 12 | 185 |
| 医学概論 | 15 | 5 | 0 | 20 |
| 計 | 257 (86%) | 27 (9%) | 16 (5%) | 300 (100%) |

・全科目ともセットでとっている学生が最も多い。

6 学生アンケートの状況 (令和6年5月20日～11月25日実施、N=284、n=241)

■クォーター制の当該科目を受講した理由 (n=223：工織大、医大生のみ質問、複数回答) 単位：人

| | 受たい科目 | 短期で単位取得 | 集中して学修 |
|-----------|--------------|-------------|-------------|
| 科学史 (1Q) | 37 | 12 | 6 |
| 数学α (1Q) | 126 | 25 | 20 |
| 医学概論 (3Q) | 9 | 3 | 3 |
| 計 | 172 (77%) | 40 (18%) | 29 (13%) |

・受たい科目だからという回答が最も多かった。(77%)

■クォーター制と Semester 制のどちらの開講が良いか
(府大生の場合は今後クォーター制が導入されたと仮定)

単位：人

| | クォーター | Semester | 計 |
|-----------|----------|-----------|------------|
| 科学史 (1Q) | 25 (39%) | 39 (61%) | 64 (100%) |
| 数学α (1Q) | 52 (32%) | 112 (68%) | 164 (100%) |
| 医学概論 (3Q) | 11 (85%) | 2 (15%) | 13 (100%) |
| 計 | 88 (37%) | 153 (63%) | 241 (100%) |

・クォーター制が良いと回答した学生は37%であった。

・Semester 制の開講が良いと回答した学生が多いが、科目別にみると、医学概論は、クォーター制が良いと回答した学生が多かった。

□昨年度比較1 (施行科目全体)

| 施行科目全体 (1Q・3Q) | 年度 (施行科目) | クォーターが良い | Semester が良い |
|--------------------------|-----------------------------|----------|--------------|
| | 5年度 (科学史1Q、数学α1Q、日本近現代文学3Q) | 33% | 67% |
| 6年度 (科学史1Q、数学α1Q、医学概論3Q) | 37% | 63% | |
| 6-5 | 4% | △4% | |

・クォーター制が良いと回答した学生が4パーセント増加した。

□昨年度比較2 (クォーター試行継続科目)

| | 年度 | クォーターが良い | Semester が良い |
|----------|----------|----------|--------------|
| | 科学史 (1Q) | 5年度 | 47% |
| 6年度 | | 39% | 61% |
| 6-5 | | △8% | 8% |
| 数学α (1Q) | 5年度 | 24% | 76% |
| | 6年度 | 32% | 68% |
| | 6-5 | 8% | △8% |

・科学史はクォーター制が良いと回答した学生が減少し、数学αは増加した。

(2) 令和6年度の教育IRセンターからの報告

②共同化科目担当者会議

京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員／京都府立医科大学 教授
高西 陽一

2024年9月26日午後に、令和6年度共同化科目担当者会議がZoomによるオンライン会議として開催された。今回のテーマはProject Based Learning（またはProblem Based Learning,PBL）についてで、日本語では問題解決型学習、ないし課題解決型学習とよばれるものである。三大学共同化科目でもこれに関連した講義が行われているが、あらためてその基本的な特徴を学び、現況について3大学間で意見交換を行うことを目的として、三大学共同化科目を担当されている先生から基調講演を頂くとともに事例報告を学内の先生お二方にして頂いた。

京都府立大学副学長の山口先生の挨拶に続いて、まずは導入として司会もなされた京都三大学教養教育研究・推進機構教育IRセンター長である、京都工芸繊維大学の磯崎先生に、PBLに関して京都工芸繊維大学での例を絡めてご説明頂いた。PBLは2017年度以後文科省が学習指導要領でも推進しているActive Learningに含まれるもので、複雑で変化の激しい社会に対応できるよう、教師からの受け身の教育でなく、自ら考え解決できる力を身につけてほしいということから生まれしており、PBLはその具体的な方策と言える。その特徴は、1) 協学習、2) 課題に基づく学習、3) 自発的学習、の3つが挙げられ、PBLによるメリットは、知識の定着率、思考力、応用力、表現力の向上につながるものである。三大学共同化科目では、1) 学生が自ら課題を発見し、情報を獲得するための学習の方法を計画し、仲間との討論により思考を深め、問題解決にあたる、2) 学生が能動的な学習を行う、3) 能動的学習の過程、アプローチ方法の習得状況を評価とする、の3つを満たす授業を一部の授業回に取り入れていればPBL科目となっており、現在実施されている

科目は19科目（うち11科目がリベラルアーツ・ゼミナール）となっている。担当する先生はファシリテーターを意識すべき、ということであった。

以上のようなPBLの説明を受けて元NHK記者・キャスターでありジャーナリストである榎原美樹先生に基調講演をして頂いた。三大学共同化科目では夏季集中講座（【世界はいま】）と、プレゼンテーション力に関する講義を担当されている。先生によればProblem Based Learningの方が専門性が高く、Project Based Learningはもっと広義なもので、欧米では小学生から行われているようである。榎原先生はGlobal AgendaというNHKの国際放送の討論番組のモデレータ（進行役）としての経験がとても活かされているとのことであった。つまり番組では専門家の話を聞きながら、彼らの言いたいことをうまく引き出しつつ、議論を活発化させるスキルが必要で、これはPBLにおいて、学生にできるだけ能動的に議論に参加してもらうことと非常に類似しているというわけである。

プレゼンテーション力の講義では、一方向の行為ではなく、発信者と受け手の双方向コミュニケーションであることを意識させることに努力されているとのこと、さらに大切なこととして、相手の話を聞く力を身につけるようにし、無選別にペアを組ませて、その相手（Buddy）を褒める力を身につけるよう学習させているとのことである。どこがいいのか具体的に褒めるためには、自然と相手の話していることを深く理解しようと努力するものである。このあたりの話は私にも経験があり、感銘を受けるお話しであった。そして、その取り掛かりの具体的な方法として、Buddyと互いにインタビューしあい、他の学生に自己紹介ならぬ他己紹介のプレゼンをおこなうという手

法をとり、続いて簡単なテーマに自分自身の身近な話を30秒でスピーチし、さらにそれを2分に広げると、非常に深い話になると言う事例をお話しされた。また2分あるとたいいの話は十分説明ができ、人の心を動かすことができるということを榎原先生はニュースを発信する時の経験で知っており、それを学生にも体験してもらい、ちゃんと聞いてもらえたという実感を味わってもらうという内容であった。また双方向コミュニケーションとして、フィードバックとして聞き手の意見、質問の重要性、についてもご説明された。

私も学会等で感じるのだが、座長などを担当した際には自分にあまり関連していない内容でも真剣に相手の話を聞かないとその会を回すことは難しく、質問が出ない時に自ら質問することもできない。よって質問をするという意識は、その人の話の内容の理解度が上がり、結果自分の知識が向上する（そして先生も話しておられたが、眠くならない）ことを経験しており、学生のうちからその経験を得ていくことは非常に大切だと先生のお話を聞いて改めて実感した。

続いて京都府立医科大学の杉岡良彦先生、京都市工芸繊維大学の澤田美恵子先生の報告が行われた。杉岡先生は現代医療の人間観、医学生命倫理学を担当されているなかでの講義内でのPBLの取り組み事例をお話しされた。榎原先生もお話しされていたように、医学とPBLには結構関連性が高く、患者の訴えから医師が自ら課題を発見し、情報の獲得、思考を深く巡らせて課題解決につなげるという流れは、まさにPBLと類似しているというわけである。そこで、現代医療の人間観では、最初に“人間とは何か”という非常に深遠な課題を出し、その解答を基に学生さんに議論を行ってもらい、一旦否定しつつ、関連のある講義を行っ

た後、もう一度考えてもらうという、フィードバックのとれた講義を行っているとのことであった。

次に澤田先生が京の伝統工芸について、PBLをおこなってる経験をお話しされた。この講義は京の文化遺産を守り、問題解決を考えるとということで問題解決型、課題解決型どちらも関連しており、さらに留学生も加わっているグローバルなもので、非常に密度の濃い講義のように感じられた。またPBLの難しさの一つに評価の仕方が挙げられるが、その方法についてもご自身の経験を語られ、参考になるお話しであった。

質問も活発に行われ、予定の1時間半を15分以上も超える大盛況のなか、終了した。最後になりましたが、非常に貴重なご講演を頂いた3先生に感謝を申し上げて報告としたいと思います。

(2) 令和6年度の教育IRセンターからの報告

③令和6年度アンケート結果

京都三大学教養教育研究・推進機構 教育IRセンター長／京都工芸繊維大学 教授
磯崎 泰樹

本稿の目的について

全ての開講科目についてのアンケートを、昨年度と同じ質問項目を用いて行った結果、履修登録のべ4858名のうち1971名から回答を得て、授業における学習成果・達成感・経験の質を問う「授業の感想」の細目15項目において昨年度とほぼ同じ傾向を示す結果となったことと、回答ポイント平均（5つの選択肢それぞれを、強くそう思うなら5点、全くそう思わないなら1点、のように点数化したときの平均点）がわずかであるが上昇した項目があったことを報告する。

なお、本稿執筆時点では後期のアンケート情報が得られていないため、報告内容は前期データに基づく分析である。

質問項目の昨年度との異同について

「所属（質問1）」は、府立大の改組に合わせて設問を変更した。

「学年（質問2）」、「出席状況（質問3）」、「時間外学習時間（質問4）」、「シラバスの理解度・授業実態との一致（質問5）」、「対面かオンラインか（質問6）」、「授業の感想（質問7）」の（1）～（15）は変更していない。

項目それぞれの結果について

質問1と2について、3つの大学の授業アンケートの回答率は、昨年とほぼ同じだった。

質問3と4では、出席と学習時間の状況とも、昨年とほぼ同じだった。

質問5では、授業とシラバスの一致を問うたが、昨年同様、大多数の学生（1,603人、81%）が「シラバスの内容はよく理解でき、授業と一致していた」と回答した。他方7%の学生が「シラバスの内容はよく理解でき、授業とあまり一致していな

かった」と回答した。どんなアンケートでも反対のことを述べる人がいるものであり、むしろ81%という数字が教育全体をよくあらわしていると考えられるべきだが、7%という数字を少しでも減らすことを考えるならば、「学生の理解状況に応じて進度を調整するが・・・」等の文言をもっと目につくように、毎週の内容の欄にもちりばめることが勧められる。

質問6では昨年の結果と違いがみられた。授業形態に対し、昨年は6割の学生が「対面授業中心」、3割が「オンライン中心」、1割が「両者が同程度」と回答した。今年是对面が増え、8割の学生が「対面授業中心」と回答した。

質問7では多くの項目において回答ポイント平均が上昇した。

質問7の細目の（11）「所属等が異なる学生間の交流の機会が得られた」について

三大学機構の特色は複数の大学にまたがる教育プログラムであるから、文理の多数の学部から学生が集まり交流することは存在意義にもかかわることである。例年、（1）～（14）で回答ポイント平均がいつも最低なのが（11）だった。R4年前期の回答ポイント平均が2.37、R5年度前期は2.73と推移していた折、R6年度前期は2.91に上昇を続けた点を特記したい。

第1部 教養教育共同化の展開

(2) 令和6年度の教育IRセンターからの報告 ③令和6年度アンケート結果

授業アンケート

履修者数:4858名 回答者数:1971名

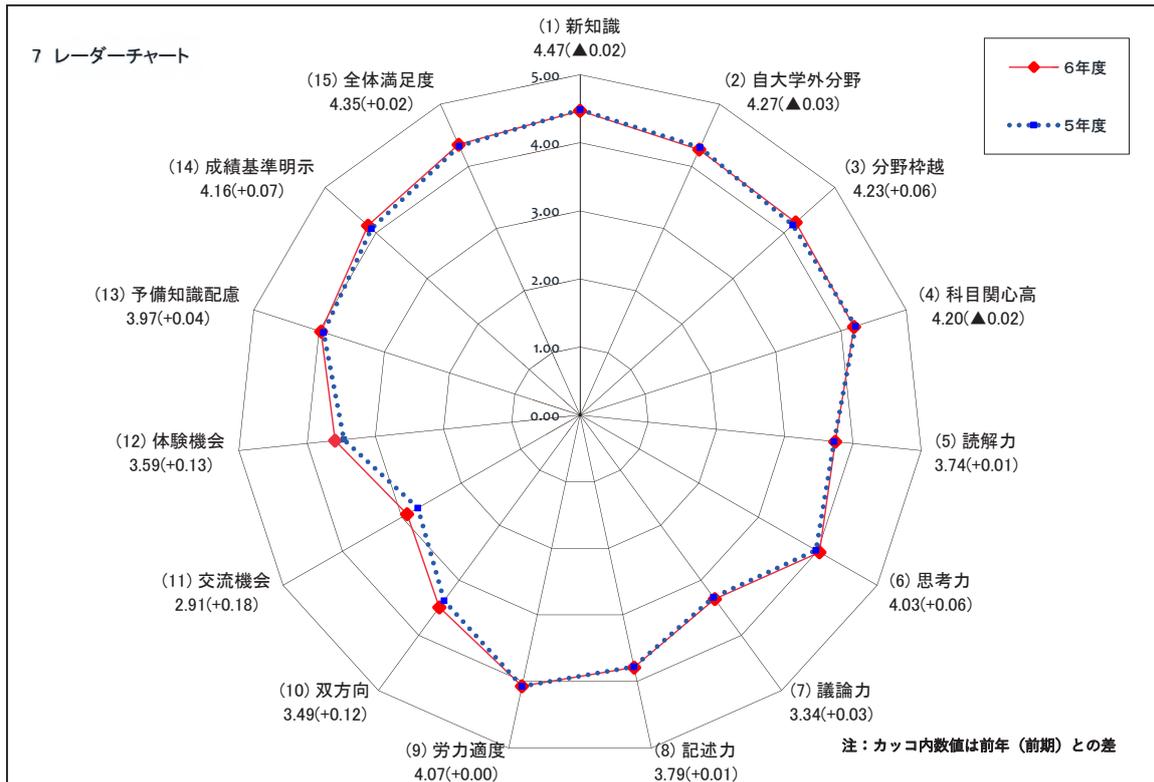
2024年度 前期

| 1 | 所属 | 京都府立大学 | | | | | 京都工芸繊維大学 | | |
|---|----|------------|--------|--------|------------|----------|----------|---------|--------|
| | | 文学部 | 公共政策学部 | 農学食科学部 | 生命理工情報学部 | 環境科学部 | 生命環境学部 | 応用生物学課程 | 応用化学課程 |
| | | 119 | 154 | 128 | 61 | 67 | 66 | 74 | 345 |
| | | 京都工芸繊維大学 | | | | 京都府立医科大学 | | その他 | |
| | | 電子システム工学課程 | 情報工学課程 | 機械工学課程 | デザイン・建築学課程 | その他 | 医学科 | 看護学科 | |
| | | 115 | 187 | 153 | 249 | 3 | 96 | 154 | - |

| 2 | 学年 | 1回生 | 2回生 | 3回生 | 4回生 | その他 |
|---|----|------|-----|-----|-----|-----|
| | | 1586 | 255 | 69 | 48 | 13 |

| 設問No | 設問文 | 4 | 3 | 2 | 1 | 6年度前期平均 | 5年度前期平均 | 差 |
|------|--|------|------|-----|-----|---------|---------|--------|
| 3 | この科目の出席状況をお答えください。 4. ほぼ全て出席した(12回以上・クォーター科目の場合は6回以上) 3. かなり出席した(9~11回・クォーター科目の場合は5~6回) 2. あまり出席しなかった(5~8回・クォーター科目の場合は3~4回) 1. ほとんど出席しなかった(4回以下・クォーター科目の場合は2回以下) | 1682 | 236 | 36 | 17 | 3.82 | 3.80 | 0.02 |
| 4 | この科目の授業時間外学習(予習・復習、情報収集、レポート作成等)をどの程度実行していますか。 1回あたりの平均時間でお答えください。 4. 120分以上 3. 60分以上 2. 30分以上 1. 30分未満 | 199 | 387 | 661 | 724 | 2.03 | 2.04 | ▲ 0.01 |
| 5 | 授業とシラバス(授業計画)は一致していましたか。 4. シラバスの内容がよく理解でき、授業内容と一致していた 3. シラバスの内容は理解できたが、授業内容とあまり一致していなかった 2. シラバスの内容があまり理解できず、参考にならなかった 1. 読んでいない | 1603 | 135 | 47 | 186 | 3.60 | 3.67 | ▲ 0.07 |
| 6 | この科目の授業形態をお答えください。 3. 対面授業中心 2. オンライン授業中心 1. 対面授業とオンライン授業が同程度 | | 1608 | 247 | 116 | | | |

| 設問No | 設問文 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 6年度前期平均 | 5年度前期平均 | 差 |
|------|-------------------------------|------------|------------|---------------|---------------|--------------|---------|---------|--------|
| 7 | この科目を受講してどのような感想を持ちましたか。 | 強く そう思う | やや そう思う | どちらとも 言えない | あまりそう 思わない | 全くそう 思わない | | | |
| (1) | 大学に入る以前には知らなかった事柄に関する知識や理解を得た | 1065 | 792 | 89 | 18 | 7 | 4.47 | 4.49 | ▲ 0.02 |
| (2) | 自大学では接する機会のない分野の内容を学ぶことができた | 993 | 672 | 169 | 120 | 17 | 4.27 | 4.30 | ▲ 0.03 |
| (3) | 分野の枠を越えた考え方や事柄のつながりを知った | 849 | 817 | 219 | 78 | 8 | 4.23 | 4.17 | 0.06 |
| (4) | 科目関連の分野に対する興味や関心が高まった | 816 | 858 | 199 | 76 | 22 | 4.20 | 4.22 | ▲ 0.02 |
| (5) | 資料や文献などの文書を調べ読解する力を養うことができた | 506 | 757 | 450 | 208 | 50 | 3.74 | 3.73 | 0.01 |
| (6) | 自ら思考・考察する力を養うことができた | 631 | 914 | 293 | 117 | 16 | 4.03 | 3.97 | 0.06 |
| (7) | 意見を述べたり議論を行ったりする力を養うことができた | 407 | 581 | 426 | 384 | 173 | 3.34 | 3.31 | 0.03 |
| (8) | 報告書などをまとめ、記述する力を養うことができた | 515 | 841 | 369 | 177 | 69 | 3.79 | 3.78 | 0.01 |
| (9) | 要求される学習時間や労力が適度であった | 706 | 848 | 297 | 90 | 30 | 4.07 | 4.07 | 0.00 |
| (10) | 教員との間で双方向的なやりとりがあった | 418 | 667 | 462 | 310 | 114 | 3.49 | 3.37 | 0.12 |
| (11) | 所属等が異なる学生間の交流の機会が得られた | 356 | 413 | 327 | 446 | 429 | 2.91 | 2.73 | 0.18 |
| (12) | 受講者それぞれが実行・体験する内容が含まれていた | 531 | 656 | 356 | 294 | 134 | 3.59 | 3.46 | 0.13 |
| (13) | 受講者による予備知識の違いが配慮されていた | 665 | 786 | 362 | 115 | 43 | 3.97 | 3.93 | 0.04 |
| (14) | 成績評価の方法や合格の基準が明示されていた | 832 | 761 | 267 | 87 | 24 | 4.16 | 4.09 | 0.07 |
| (15) | 全体としてこの授業が満足であった | 944 | 832 | 143 | 38 | 14 | 4.35 | 4.33 | 0.02 |



(3) 令和6年度のリベラルアーツセンターの活動を総括して

京都三大学教養教育研究・推進機構 リベラルアーツセンター長／京都府立大学 准教授
阿部 拓児

平成26年に始まった三大学の教養教育科目の共同化は令和6年度に11年目を迎えた。10年を節目とすると今年度は、次の節目となる10年に向けて、新たなスタートを切る年と位置付けられる。

1. 6年度のカリキュラム（科目）について
2. 三大学の学生交流
3. 今後に向けて

1. 令和6年度のカリキュラム（科目）について

令和6年度は、合計78の共同化科目を用意した。昨年度に用意された科目が79だったので、1科目だけではあるが、減ったことになる。この減少は、「京都の経済」と「近代京都と三大学」という社会科学系の2つの科目を京都学という視点から再構成し、一つの科目「京都学講座（人間と社会）」としたことによるものである。また、「法学」が一時休止となったことに代わって文理融合科目である「光と色彩のサイエンス」が新設された。全体としては、十分な種類と数の授業を提供できたと評価されよう。

学生の学習意欲を客観的に測る数値として、履修率を持ち出すのであれば、今年度のそれは78.9パーセントであった。昨年度まで、コロナ禍当初の混乱期をのぞくと、おおむね80パーセントを超えるあたりで推移してきた。つまり、本年度の履修率は、数字的には微減したことになる。

とはいえ、依然高水準にとどまっており、科目の需給状況は良好であると判断されよう。年間を通して見れば、前期の履修率が、後期の履修率を上回る傾向が見られた。前期・後期間の需給バランスの不均衡は、今後は正していくべきであろうか。注視していきたい。

なお、三大学共同化科目のうちには、クォーター制で開講されている授業が、3教科6科目存在する。従来の前・後期開講（セメスター制）で、2単位の授業とは異なり、1年を4分割し、1単位を提供する科目群である。授業の周期が短くなり、学生の集中力維持が見込まれるという効果も期待される。一方で、京都府立大学にはそもそもクォーター制の取り扱いがないので、学生目線から見れば、正直「取りにくい」科目になっている点も否めない。

2. 三大学の学生交流

リベラルアーツセンターでは、学生交流の推進を主な取組のひとつとして掲げているところであり、ここでは他学科・他専攻の学生間をも含む、授業内での学生の交流について触れておきたい。

従来から少人数クラスでは、フェイス・トゥ・フェイスの個人識別にもとづいて、このような交流が自然発生的に成立していた。しかし、大規模の授業になると、講義もさながら「講演」のような趣を持ち、受講生間の意思疎通＝交流も生まれにくかった。このような課題をクリアするためにPBL（Project-Based Learning）型授業は有効であるとの考えのもと、今年度のFD研修会は、PBLをテーマに開催された。共同化授業担当教員がこの趣旨を理解し、授業運営を行っていくことにより、学生交流の効果も生まれていくであろう。

3. 今後に向けて

昨年度までの4年間は、社会全体として見ても、コロナ禍が引き起こした混乱への対応、そこからのリハビリの期間であった。大学教育もその例にもれることはなかった。打って変わって、令和6

年度はコロナ対応に振り回されることなく、本来あるべき大学教育の姿に立ち返って、落ち着いて授業を提供することができた。今後も、あの狂騒曲が再演されないことを、願うばかりである。

さて、冒頭にも述べたように、本年度は、次の10年に向けてのリスタートと位置づけられる。あるいは曲がり角とも表現されるかもしれない。

各大学内でも教養教育共同化以降に教養教育のカリキュラム改編が行われている。

京都工芸繊維大学では、令和6年度に教養教育改革が行われ、共同化科目の多くが「基盤教養科目」に位置づけられることになった。また、京都府立医科大学も令和4年度に医学教育モデルコアカリキュラムが改定され、令和5年度から、医学基盤教育の単位数等を変更されている。これにより、各大学における「共同化」の位置づけも少しずつ変化しているところである。

今後の共同化のありかたについて、三大学内で協議される機会も出てきたが、7年度に向けては、とりあえず現状維持を目指すという方向性でまとまっている。

三大学が協力して、多様な視点と価値観にもとづく、「時代が求める新たな教養教育」を提供するという三大学共同化の理念に照らした取り組みが求められている今、三大学機構で集めているさまざまな情報を多角的に分析し、各大学の意向に沿って、科目数を増減させることで、受講枠の絶対量を調整することも検討していきたい。

その際には、共同化で行うことに意義がある科目なのか、また、三大学共同化の理念（幅広い知識の提供、多様な価値観の育成、議論に習熟）に沿った授業を提供できているかという視点から、各科目の質の向上に努めるといった点についても重視しつつ対応していきたい。

教養教育共同化科目の再検討に向けての議論は始まったばかりといえる。今後の取り組みは、まだまだ残されていよう。

(1)「京の意匠」で古都の文化にふれる

京都工芸繊維大学 准教授
山本 史

1. 科目の概要とねらい

本科目の内容は、京都の意匠（デザイン）を生み出した環境とはどのようなものだったのか、平安京以来の都で培われてきたさまざまな意匠について取り上げるというもので、美術史を専門とする教員（下出茉莉先生）とデザインを専門とする教員（山本）が共同で担当した。各回の講義では、京都の意匠をめぐる七つのトピック（都市と自然、社寺、工芸、芸能、染織、茶礼、室礼）を軸にそれぞれの視点から講義を行った。

伝統文化、芸術、街づくり、市民生活、地場産業や自然環境など、京都に歴史的に生きている価値・財産やその現代における展開を取り上げ、京都という土地の特色を諸側面から学ぶことで、この地域の生業を理解し、これからの地域・街・生活・文化のあるべき姿を検討することをねらいとした。身近な生活のなかに織り込まれた意匠の奥深さについて考えてもらうきっかけとなるよう、毎回のトピックに沿って重要だと思われる人物、事物など具体的な事例を紹介し、いわば「京都入門」とでもいうべき内容を目指した。

2. 講義における工夫と受講生の反応

授業の実施にあたっては、教員が一方的に講義を行うだけでなく、受講者が主体的に考え、知識や能力を身につけ、能動的に学ぶことのできる授業を目指したいと考えた。ただ、受講者数（毎年170～180名ほど）の多い本科目は、限られた時間の中でグループワークやディスカッションを取り入れることが難しく、工夫が必要であった。

そこで、毎回講義の最後に15分程度、記述式の課題に取り組む時間を設けた。課題はその回の講義の内容をふまえ、自らクリエイティブなアイデアを考え提案するというものであった。例えば、染織をトピックとして取り上げた回で出題した課題は、「もしあなたが京都の伝統的な美術・工芸品をテーマとした京都発の新ブランドを提案

するとしたらどんなブランドにしますか？」というものであった。考える際のヒントとして、新ブランドの特徴は①京都の伝統文化・美意識の継承、②地域産業の活性化、③職人の技術を活かす、④国内産の素材・技法へのこだわり、⑤国内外に向けた展開、⑥伝統に敬意を払いつつ、新しいものを生み出すものである、という条件づけを行い、それを元に受講者に課題について考えてもらった。

アイデアは文章のみで記しても良いが、視覚的に表現することが得意な人は、スケッチを添えて説明することも可とした。特に興味深い回答はその次の回の講義の冒頭で紹介した。短時間でアイデアを考える必要があるため、苦勞している学生の姿も見られたが、具体的なデザイン案からプロモーションの方法、ターゲット層の設定や販売方法まで考慮した興味深い提案が見られた。

そのほかにも、授業内で取り上げた事物に対してキャッチコピーを考える課題、伝統芸能が新たなファン層を獲得する方法を提案する課題、新たな「京都みやげ」の提案を行う課題、「室礼」の考え方を取り入れた現代の暮らしについて提案する課題など、デザインの手法をもとに各回の設問を考えた。また、各自がこれまでの講義の内容についてふりかえり、自分の興味の対象はどこにあるのかをよく考えた上で期末レポートに取り組むという流れを作った。

3. ふりかえり

本科目では、取り上げるトピックを順に変え、受講者自身が提案する課題を設定することで、彼らの興味の幅を広げるという形を作ることができたのではと考える。それゆえに取り上げる内容は浅く広くなってしまうという側面も否めないが、本科目の受講が、京都の意匠（デザイン）に目を向け、学生自らが能動的に学ぶための入口となればと考えている。

(2)「京の意匠」を担当して

京都工芸繊維大学 非常勤講師

下出 茉莉

昨年度から「京の意匠」を山本史先生と共同担当している。本授業では、「都の意匠」「聖の意匠」「技の意匠」「芸の意匠」「衣の意匠」「食の意匠」「住の意匠」といった7つのトピックを設け、一つのトピックに対し二人の教員がそれぞれ1コマずつ専門の視点から講義を行っている。

京都工芸繊維大学美術工芸資料館館長の並木誠士先生、同校の中野仁人先生、井戸美里先生から引き継がせていただいたこの講義は、京都の文化を多角的な視点から捉えることで、普段生活している京都という土地に対する受講生たちのより深い関心を促す大切な科目であると考えている。

山本史先生はデザイナーとして活躍されていることから、実技に即した内容を扱われており、私は日本美術史を専門としていることから歴史的な事象を中心に講義を展開している。ここでは、私の担当回でどのような講義を行っているのかを僭越ながらご紹介したい。

長い間都が置かれていた京都では、文化発信の拠点として衣食住に関わる多様な文化が形成されてきた。これらの文化とともに発展してきた「意匠」は、芸術作品、儀式、室礼などの随所に現れ、生活文化を彩る役割を果たすとともに、京都の地において生まれた事象や信仰、人間の精神性をも投影するものと考えられる。本講義では、「意匠」を文化的表象と捉え、それらの成り立ちや歴史的背景を掘り下げる形で講義をおこなっている。

例えば、「都の意匠」では、王朝文化を象徴した模様を採り上げ、その成り立ちや文化的意味について考えていく。その一つである「片輪車」は、川面に牛車の車輪が半分浸された情景が意匠化されたものであり、今現在も染織や漆工芸などにおいて京都らしい伝統模様として親しまれている。この意匠が生まれた背景には、木製の牛車の車輪が乾燥によって割れやひずみを起こすことを避け

るために鴨川に車輪を浸した習慣がもともになったといわれている。たゆたう水の流れの中に溶け込むいくつもの車輪の姿が意匠性に優れており、平安の貴族文化を象徴する意匠として古くから好まれてきた。

しかし、工芸品においてこのような模様は、単に装飾的な美しさや面白さのためだけに施されるのではない。模様は作品の所有者の品格や教養をも示すものであり、意匠の性質や文化的意味についても重要な意義をもっている。模様の成り立ちや意味について深く考えていくと、その時代の文化や風土が分かり模様自体が文化的表象の性格を持っているということ深く理解できる。受講生たちには、表面的な美しさやおもしろさだけでなく、物事の背景に隠れた意味を見出せる視点を持ってもらいたいと考えている。

このほかにも、工芸品などの作品について説明する際は、できるだけ学生たちの理解を促せるよう画像資料の提示を中心に、制作工程の画像も含めながら説明するようにしている。

本授業では多岐にわたる専攻の学生が受講していることから、できるだけ身近な話題から授業の本題につなげていくよう心掛けている。学生からは、「同じ題材を扱っていても、それぞれの教員から違った視点の話が聞けて新鮮だった」という感想があり、身の回りの物事に対するより学生の深い関心につながることを期待している。京の意匠で扱う題材は、「身近だけれどあまり深くは知らないもの」、「聞いたことや見たことはあるけれど触れる機会があまりないもの」など、実生活に直接かかわる機会は少ないかもしれないが、多感な学生の心を豊かにする教養として、本授業が生活の楽しみを見つける一つのきっかけになればと考えている。

(3) 三大学教養教育共同化科目「現代医療の人間観」におけるPBLの実践について

京都府立医科大学 准教授
杉岡 良彦

1. 三大学教養教育共同化科目と「現代医療の人間観」

「現代医療の人間観」は2021年から三大学教養教育共同化科目の一つとして開講している。私自身、1998年に京都府立医科大学を卒業した人間にとって、そしてそれ以前に他大学（総合大学）で2年間の教養課程を経験して卒業した人間にとって、単科医大と総合大学の教養教育の在り方の違いに驚き、そしていかにあるべきかを考えていた。そのため、この三大学教養教育は、極めて魅力的で今後の大学教育をリードする取り組みであると強く感じている。やはり単科医大（現在では看護学科が含まれるとしても）は、教養科目の開講数も限られ、また他学部の学生と交流する機会も限られてしまう。それは学生にとってはなほだ望ましくない状況なのである。

「現代医療の人間観」は、担当者の研究分野である「医学哲学」(philosophy of medicine)という観点から論じられる。医学哲学とは簡単に言えば医学を哲学する、医学を反省する学問である。医学哲学は細分化する科学的な医学に対して、医学の全体像を提示することも重要な課題となる。担当者は、医学の全体像を「科学論、人間観、医療倫理・制度」の3つの座標軸から理解し、「実現すべき目標にむけて営まれる実学」であると理解しているが、現代医療の人間観は、この「人間観」を論じる科目と位置づけられる。そして当初から、医学科の学生はもちろん、他学科の学生に医学の面白さを伝え、医学が単なる科学の応用ではない点、人文・社会的側面が極めて強い学問である点を理解してもらうことを意識してきた。

2. PBLと本講義

ところで、現代の教育では教員が知識を一方的に伝えるのではなく、「問題解決型学習」(Project Based Learning : PBL) が注目されて久しい。PBLは、「学生自らが課題を発見（または教員が

課題を提示)、解決に必要な知識や情報の獲得、討論を通じた思考の深化、問題解決（結論の発表、レポートへの取りまとめ、制作物の完成等）という学習過程を経る」(磯崎泰樹先生『PBLについて(導入)』PPT資料より)。

当科目は、このPBLに該当すると考えるが、それはそもそもPBLのプロセスが、「臨床現場の診断・治療のプロセス」に極めて類似していることにも由来する。臨床現場では、医師自らが患者の訴えから課題を発見し、解決に必要な知識や情報を獲得し、同僚や上司との討論(カンファレンス)を通じた思考の深化を行い、問題解決(患者本人との治療方針の決定、レポートや論文作成)という過程を経る。よって、私自身にとって、PBLは慣れ親しんだプロセスであり、教育上も有効であると実感してきた。よって、できるだけPBLに基づく講義を展開するように心がけてきた(しかし、実際にはなかなか困難な点も多い)。

3. 具体的な取り組み事例

具体的な講義内容の一例を紹介したい。まず、第1回目の講義では講義の注意事項や全体の流れを説明した後に、「人間とは何か?人間をどう定義するか」という問いをいきなり投げかける。これは先のPBLでは「教員が課題を提示する」項目にあたる。大体、10分程度を目安にこの問いを考えてもらう。実際には第1回目の講義はオンデマンドになっているために個人での作業となるが、第2回目の講義では小グループに分かれて、それぞれの意見を出し合い、論じあい、グループごとに発表してもらう。実際に提示された回答をそのまま列記すると「文化・宗教をもつのが人間ではないか、手足を器用に使って会話ができる、言語を使ってコミュニケーションをする、理性をもっている、高度の知性を有する、道徳的・倫理的である」など、多様な意見が出される。これを教員がメモして次の講義で共有する。

そこから、この問いに必要な様々な知識を提供している。科目の名称上、現代医学はどのような学問であり、そして医学の中で人間がどのように理解されてきたのかという最低限の知識は不可欠であるので、それは基本的に講義形式となる。しかし、毎回、できるだけ学生に問いかけ、学生自らが考える時間をもってもらうようにしている。そして毎回講義の最後には、基本的に「この講義で何を学んだのか」をレポート提出してもらう(翌日締め切り)。そのレポートは、次の講義の際にいくつか共有している(匿名。共有してほしくない場合は明記するように指示)。この共有の理由は前回の復習の意味だけではなく、同じ講義に参加しても、意見・感想は異なり、多様な考えを知るといった貴重な学習の機会にもなると考えるからである。

基本的な医学の人間観の流れやその思想背景を学んだあとで、実際の臨床現場で「しゃべることもできず自分で食べることもできない寝たきりの患者さん」の写真を提示する機会を設けている。この写真は私が以前の病院で院長先生の許可をえて提供いただいたものである(顔をはじめ個人が特定されないように配慮されている)。この写真を提示して、「第1回目や2回目で考えていた人間理解も参照しながら、その人は人間と言えるのか」と問いかけ、小グループでディスカッションし、グループごとに発表してもらう。その後、精神科医のV. フランクルの「人間は無条件に生きる意味がある」という考えを紹介し、これまでの理性を中心とする人間理解のなかで別の人間理解があることを示し、学生たちの「人間に対する理解の深まり」を促す。さらに、生命倫理学者の小松美彦らの著書や終末期の点滴の有効性に関する論文なども紹介する。また具体的に海外にわたり安楽死を選んだ女性の記事や「やまゆり園事件」をとりあげ、小グループのディスカッションと発表を行ってもらっている。また自分が進行性の病

に罹患すればどのような選択を行うのかを問いかけ、いのちの問題をできるだけ自分や家族の問題として理解する見方を養うように心がけている。学生は毎回レポートが課され、自分の考えをまとめる作業を通じて、学びを言語化し、深化させ、また次回の講義の最初に他の学生のレポートを参照して理解を広げ、深める。

4. PBL 実施の問題点

今のところ、学生が自ら課題を見つけるよりも教員が提示する形となっている。また、課題を与えても、それを解決するには様々な知識が必要であり、その提供は従来の講義に準ずる。しかし、講義全体を前半と後半にわけて、後半ではさらにPBLに沿って、知識の獲得も学生が行えるように支援することも可能かもしれない。三大学の別々の講義で学んだ内容を発表しあう場があっても面白いかもしれない。

5. 最後に

三大学の講義は、教員にとっても楽しい時間なのである。それは、様々な学部学生の「生の声」を聴くことができ、意見を交換し、多様な考えに触れることができ、ともに考えることができるからである。そしてそこから新たな研究課題を教員自身が見つけ、それに基づいて自ら論文を作成し、その論文内容をまた次年度の学生にフィードバックすることができる。それは医療者が臨床現場で患者から学び、課題を発見し、論文を書くのと同じである。そうであるなら、教員自身にとっても講義はPBLの実践の場であり、研究をまとめる、発展させる機会なのだと強く感じる。学生と教員が学問の深化と発展のためにも学びあい、その喜びを共有できることは、教育と研究の原点でもあるのではなかろうか。今後ますますこの三大学共同化科目が学生にとっても教員にとっても実り豊かなものとなることを切に願っている

(4) アクティブ・ラーニングによる教養教育の授業改善ーゼミナール型授業とカリキュラムのPBL化ー

(科目名：マーケティング入門 (リベラルアーツ・ゼミナール) ほか)

京都三大学教養教育研究・推進機構 非常勤講師
児玉 英明

1 大学間連携による授業改善

京都三大学教養教育研究・推進機構では、授業改善の取り組みを「科目担当者会議 (FD)」と「教育実践報告の執筆」の両輪で行っている。特に、後者の「教育実践報告の執筆」を、教育学者のみならず、文理様々な専門性を持った教員が継続的に行っていることが京都三大学教養教育研究・推進機構の設立以来の特長だろう。

渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』も「教育実践報告の執筆」を授業改善プロセスに組み込んでいる。渡部は授業の「理念・目標・課題」を中心に置き、その周りを「学習プロセスのデザイン」→「学びの場の運営」→「振り返り」→「実践報告・論文の執筆」といったプロセスが循環する構造を提唱している。渡部は授業改善のサイクルに「実践報告・論文の執筆」を入れた理由について「実践の言語化を図ることによって、否応なく内省が促され、自らの実践を相対化、客観化できるからだ。また、言語化された実践を共有することで、コミュニティとしての蓄積がより厚くなる効果もある」¹⁾と述べている。

教養教育において、授業改善は必ずしも教育学者が先導するのではなく、全ての教員がそれぞれの教科の専門性を踏まえた上で関わった方がよい。つまり、教養教育におけるFDは、教科の文脈を捨象して教育方法に傾斜していく、教育学者によるFDとは区別した方がよい。例えば、物理学の教員であれば「府大の文学部の学生に、物理学の考え方を15回でどう教えるか」を工夫することが主体的なFDにつながる。専門を異にする三大学の学生に、15回という限られた回数で、専門教育科目ではなく教養教育科目として、自分の専門をいかに教えるか。その創意工夫を振り返り、共有することが大学間連携による授業改善である。

2 大学間連携による教学改革

大学間連携の成果とは個別大学では着手できなかった教学改革を実現することである。例えば、所属学部専門性がはっきりしてくる、高年次生を対象とした教養教育カリキュラムの改革は、個別大学では十分に着手できなかった。そこで「高年次」を対象とした文理融合型の「ゼミナール科目」を、共同化科目として新規開講できたことは、大学間連携による教学改革の成果である。少人数のゼミナール科目の開講は「教養教育は大規模教室で行われるもの」という通念への挑戦だった。

リベラルアーツ・ゼミナール「マーケティング入門」は、高年次の学生を対象とした、ゼミナール形式の教養教育科目の一例である。2024年度の受講生は20名で、内訳は京都府立大学6名、京都工芸繊維大学14名である。履修者の学年別内訳は4年生3名、3年生4名、2年生13名である。通常、高年次というと、専門教育課程では3年次以上を想定するが、京都三大学教養教育研究・推進機構では、配当年次を「2年次以上」とした。3年次以上ではなく、2年次以上としたことは、履修者数の学年別内訳および1年次のリベラルアーツ・ゼミナールからのシームレスな接続を見ると、現実的な対応だったのではないかな。

「アクティブ・ラーニング」に親和性のある「高年次」の学生をターゲットにした教養教育ゼミナールの開講は「教養教育は専門教育に先立って行われるもの」という通念への挑戦でもあった。また、従来あまり注目されてこなかった「2年次」という学年に焦点を当てたことにも特色がある。1年次にリベラルアーツ・ゼミナールを受講した学生が、継続して2年次のリベラルアーツ・ゼミナールにも参加することで、三大学の学生交流を担うリーダー的存在として活躍している。

3 アクティブ・ラーニングの定義

溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』によれば、アクティブ・ラーニングとは「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」²⁾ ことである。

教員の話静静地に聴き、理解するという「内化」のプロセスに加えて、授業の中で感想文を書く時間を設けたり、隣の学生と意見を話す時間を設けたり、PowerPoint を使って発表する時間を設けたりするなど、つまり「理解したことを自分の言葉で外に出す」という「外化」の活動を埋め込むことがアクティブ・ラーニングによる授業改善の姿である。教員にとって、授業とは研究した内容を学生の前で話す「外化」である。話す、書くといった「外化」を伴うと、自分自身の理解が増し、それと同時にどこまで理解ができていて、どこから理解できていないかを自覚する契機にもなり、それが新たな主体的な学びとしての「内化」を引き起こす。この内化→外化→内化→外化の繰り返しはアクティブ・ラーニングである。

著者が学生時分に経験したアクティブ・ラーニングは、教科書の内容についてレジュメを作成して発表するというものである。これは学生が教える立場に立って授業をしてみるというアクティビティによる外化である。一方で「マーケティング入門」で取り組もうとしているアクティブ・ラーニングは、PBL (Problem Based Learning : 課題解決学習) をカリキュラムに埋め込み、学生に「課題発見・課題解決」の思考をとらせることで、マーケティングの授業をよりリアリティのある、アクティブなものに改善する試みである。

4 経営学におけるアクティブ・ラーニング

経営学におけるアクティブ・ラーニングは具体的な企業活動を扱った「ケース・スタディ」を用いた授業が先導してきた。一見何も問題がないようなケースの中から課題を見つけ出し、その解決策についてチームを組んで議論するアクティビティを埋め込んだアクティブ・ラーニングである。学部生を対象とした優れた教材開発の一例として、東北大学経営学グループ『ケースに学ぶ経営学(第3版)』有斐閣、2019年が挙げられる。東北大学経営学グループのように、ケース・スタディに焦点を当てて、組織的かつ継続的に、学部生を対象とした教材開発を行ってきた例は極めて稀である。

経営学においてアクティブ・ラーニングを推進する際のポイントは二点ある。

第一に、具体的な「ケース」を提示することで、学生の頭の中に、抽象的な「理論」と具体的な「ケース」の間で往復運動をつくることである。「具体」と「抽象」の間、言い換えれば「ケース」と「理論」の間でアクティブな思考が生じていることを実感できれば、理解はより深いものとなる。ここで教員に求められていることは「理論」の理解を促すような適切な「ケース」を提示できるかどうかである。日々の新聞記事や経済ニュースからケースを探す努力が大切である。第二に、ケースの中から課題を見つけ出し、その解決策についてチームを組んで議論するアクティビティを埋め込むことである。学習した知識を活用して、学生でもリアリティを持って取り組めるPBLをカリキュラムに埋め込む。PBLにリアリティを持たせるためには、企業等と連携して、その企業の社員と同列の立場で、当事者意識を持って課題に取り組むことが望ましい。PBLという点から、外部の連携先を開拓することが教員に求められる。

5 ケース・スタディとPBL

経営学では、ケース・スタディやPBLという形でアクティブ・ラーニングを志向してきた。土屋守章（東京大学名誉教授）が『ハーバード・ビジネス・スクールにて』の中で、「われわれは授けるべき知識の内容はともかく、教育方法について、組織的な革新の努力を始めてもよいのではなからうか」³⁾と呼びかけたのは1974年である。

土屋もケース・スタディに着目し、授業の中にPBLのアクティビティを組み込むことで、学生の学びを「血の通った」ものに進化させることができると考えていた。「血の通った」という表現は印象的であり、それだけ大学の講義は血の通っていない、どこかリアリティに欠ける受け身なものが多いという実感が土屋にもあったのだろう。

土屋はケース・スタディを活用したPBLという教育方法は、経営学のみならず、社会科学全般にも応用可能であると捉えていた。「ケース・メソッドについて、もうひとつ言いたいことは、これは決して、ビジネス教育のみに当てはまる教育方法ではないということである。経済学教育にも十分当てはまる。1971年の円切り上げ問題に対する日本政府の逡巡の経過など、どんな教科書よりも生々しく、国際金融問題を理解させるであろうし、その時とることのできた別の方策を議論させれば、経済学的思考を実際の問題に当てはめて考える絶好の訓練となるはずである。そのような問題は、つぎつぎと新しく生じている。これを素早くケースにして、教室で討論するならば、もっとも血の通った社会科学の教育ができるであろうし、学生の学ぶ意欲も盛り上がるはずである」⁴⁾。つまり、アクティブ・ラーニングを推進するためには、リアリティのある、議論を誘発するケース教材を発掘することが必要である。

6 チームで課題解決に臨む経験

チームを組んで課題解決に取り組んだ経験があるか。この問いは就職活動で聞かれる定番質問だが、そのような学びの場を提供する科目を、教養教育カリキュラムの中に増やすことの重要性を実感している。なぜなら、学生の表情から見て取れる「達成感」や「充実感」が全く違うからだ。

著者は京都三大学教養教育研究・推進機構でリベラルアーツ・ゼミナール「マーケティング入門」を担当し、ほぼ同内容の科目として、東海国立大学機構（岐阜大学・名古屋大学）で超学部セミナー「PBL マーケティング」を担当している。両科目とも、大学間連携の枠組みを使って立ち上げた高年次教養教育ゼミナールである。

両科目の違いは、企業と連携したPBLに、チームを組んで臨むプログラムを含んでいるか否かである。専任教員として常勤している東海国立大学機構では、15回の授業に加えて、自主ゼミナールの形で10時間ほど、企業と連携したPBLに取り組んでいる。文理様々な学部の学生が参加し、名古屋のテレビ局5局と連携して、無料テレビ動画・見逃し配信アプリ「Locipo（ロキポ）」の課題発見・課題解決に取り組んでいる。その成果をテレビ局のプロジェクトチームの社員の前で発表し議論する機会を設けている。この経験は、教室で学んだマーケティングの考え方を、実際の問題に当てはめて考える、リアリティのある学びとなっている。また、このPBLの経験はインターシップのグループワークにも役立ったと好評である。

京都三大学教養教育研究・推進機構の教学改革をもう一步前に進めるためには、外部の企業や自治体と連携したリアリティのあるPBLを、リベラルアーツ・ゼミナールの中に開講できるかどうかにかかっている。

7 達成感ある学びを生み出す5つの経験

文理様々な学生が参加するゼミナール型授業で、チームを組んで課題解決に取り組んだ後に見られる学生の表情は、講義型授業では見られないものである。学生の表情から見て取れる「達成感」はどのような学習経験によって支えられているのか。渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』によれば、達成感を伴うアクティブ・ラーニングは5つの学習経験で支えられている⁵⁾。第一に、プロジェクトの運営に参画する経験である。第二に、チームの活動に何らかの貢献をする経験である。第三に、自分の視野が広がる経験である。第四に、コミュニケーションの大切さに気づく経験である。第五に、自分の特質に気づく経験である。

まず「プロジェクトの運営に参画する経験」という観点から、ゼミナール型授業を振り返ってみる。東海国立大学機構で開講した超学部セミナー「PBL マーケティング」では、教室でマーケティングの考え方を学びながら、教室外では名古屋のテレビ局5局と連携して、無料テレビ動画・見逃し配信アプリ「Locipo (ロキポ)」の課題発見、課題解決に取り組んだ。教室で学んだ経営学的思考を、「Locipo」というリアリティのある対象に当てはめると、必ずしも教科書通りにはいかなない矛盾も感じただろう。教室内で学ぶケース・スタディは理論と現実の間に乖離のないモデルである。それはあくまで、理論の理解を助けるための教材なのだ。それに対して、教室外で学ぶ生のケース・スタディは理論と現実の乖離をはらんだ、一筋縄ではいかない教材である。そのような理論と現実の乖離に戸惑いつつも、あくまで現実に立脚して課題解決のプレゼンテーションをチームの仲間と作り上げていく。そのプロセスを体験することが、学生の達成感ある学びにつながる。

8 PBLで身につく互惠性、公共性

次に「チームの活動に何らかの貢献をする経験」という観点から、ゼミナール型授業を振り返ってみる。渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』によれば「自分の出したアイデアが取り入れられるなど、互惠的な学びの経験を豊かにすることが、自尊感情や参加感の高まりにつながっていく」⁶⁾のだという。言い換えれば、多様な仲間とチームを組んで進める以上、自分の提案が受け入れられないことがあるのは当然である。しかし、グループによっては、課題解決策の優劣や取舍選択を最後まで付けることができず、全てのメンバーの意見をプレゼンテーションに盛り込もうとするグループもあった。このようなチームは、いつまで経っても調整力を欠いた個人の集まりであり、互惠性あるチームに成長できない。

チームを組んで課題解決に取り組むことで得られる「互惠的な学び」は、渡部が第五に掲げる「自分の特質に気づく経験」とも関連している。渡部によれば「この気づきは、他者との関係性のなかで自分の能力や取り組み方を評価することで起こってくる。自分のもつスキルがどの程度のものなのかといった能力レベルの評価から、『自分の意見を発表する積極性』と『相手の立場に立って考え、お互いを思いやる心』をどうやって両立させているかといった姿勢（精神態度）レベルのものまで、さまざまである」⁷⁾という。

「自分の意見を発表する積極性と相手の立場に立って考え、お互いを思いやる心をどうやって両立させているか」を考える姿勢を、渡部は「公共性の観念の獲得」と概念化している⁸⁾。チームを組んで課題解決に取り組む「公共性の観念の獲得」に繋がるような授業こそ、多様な学生が大学を超えて集まる共同化科目で実施すべきである。

9 授業に参加しているという感覚

土屋守章は『ハーバード・ビジネス・スクールにて』の中で、クリステンセン教授の双方向討論型授業を受講した感想を紹介している。「教室で学生からだされた意見に対して、手ぶり身ぶりをまじえつつたくみに他の学生から反対意見を引き出し、その間に論争をもりあげ、全学生をそこに集中させていく」⁹⁾ という描写が双方向討論型授業のイメージである。そもそも、日本の多くの教員はそのような授業を受けたことがない。土屋の体験談を聞いても、受けたことのない授業を教員の立場で再現することは難しい。

おそらく、映像を伴って、双方向討論型授業が日本の教員間で浸透したのは、NHKで2010年に放映されたサンデル教授による『ハーバード白熱教室』が初めてだろう。サンデルは来日し、日本の大学でも双方向討論型授業を展開した。例えば、サンデルが授業で発した「オバマ大統領は、60年前に日本に原子爆弾を落としたことを謝るべきか」という発問は、学生の歴史観に揺さぶりをかけ、議論を誘発する問いである。サンデルもクリステンセンと同様に「教室で学生からだされた意見に対して、手ぶり身ぶりをまじえつつたくみに他の学生から反対意見を引き出し、その間に論争をもりあげ、全学生をそこに集中させていく」という教育手法をとっている。

通常、大教室の授業は、教員の話静静地に聴く受け身型の授業である。だからこそ、大教室の授業であるにもかかわらず、サンデルの発問への回答を学生が考え、積極的に手を挙げて発言し、眼をキラキラさせながら参加している姿に、日本の教員は衝撃を受けたのだろう¹⁰⁾。「自分も議論に参加している」という実感を持たせる工夫は、民主的市民の育成を目標とした教養教育にも通ずる。

10 「問いを立てる」というアクティビティ

教養教育の学びとは、一義的な正解の存在しない問題について「学際的な視点で物事を考え、多様な見解をもつ他者との対話を通して、自身の考えを深めていく」学びである¹¹⁾。そのような対話的学びを、教養教育の授業の中にどう組み込むか。

そこで著者が大学間連携の枠組みの中で企画した授業がリベラルアーツ・ゼミナール「時事問題で学ぶファシリテーション」である。ファシリテーションとは、多様な考え方をを持った他者との対話を重ね、そこから生まれる知的な相互作用を促進するためのコミュニケーション・スキルである。「時事問題で学ぶファシリテーション」は、ファシリテーションという手法による社会科学科目のアクティブ・ラーニング化の試みである。

「時事問題で学ぶファシリテーション」では、対話の質を決めるものは「問い」とであると強調している。一義的な正解の存在しない時事問題（宗教二世や安楽死）をテーマにしたニュースや映画を教材にして、そこから対話したい問いを立てる。先に取り上げたサンデルのアクティブ・ラーニングは、問いを立てる主体は教員である。それに対して「時事問題で学ぶファシリテーション」は、問いを立てる主体は学生である。

問いを立てるという主体的な行為がアクティブ・ラーニングの原動力となる。自立的学習者とは探究を進める中で、調べてみたい問い、考えてみたい問いを自ら立てられる者である。そこに「書く」という行為が伴えば、思考はさらに深まり、そこから新たな問いが思い浮かぶようになる。リベラルアーツ・ゼミナール「現代社会に学ぶ問う力・書く力」のコンセプトも問いを立てる力の育成である。「問い」を核にして高大接続を図り、ライティングというアクティビティに取り組んだ。

11 熟議の姿勢を養うファシリテーション

リベラルアーツ・ゼミナール「時事問題で学ぶファシリテーション」では、安楽死のケースのように、賛成の立場をとるにせよ、反対の立場をとるにせよ、一義的な立場をとって考えをすっきりさせようとした途端に、自分の中に「良心の呵責」を抱え込んでしまうような教材を作成した。早くから立場を固定するのではなく、むしろ「道徳的ジレンマ」を内包した時事問題から発生する「良心の呵責」に向き合い、モヤモヤした感情を抱えたまま考え続ける姿勢が、社会をみる眼や民主主義への向き合い方を成熟させることがある。そのような事例では、自分とは異なる考え方をする他者の立場にたって思考するエンパシー(他者感覚)が求められる。例えば、福島原子力発電所や沖縄の米軍基地のように、地方の犠牲の上に立って都会の暮らしが成り立っている道徳的ジレンマへの想像力もエンパシーである。

複雑な事情がからまる現実の問題では、賛成か反対かの結論を早計に決めるのではなく、そのはざまに踏みとどまって、複眼的な思考を心がけ、対話を続ける姿勢が求められる。「民主的市民の育成」を目標とする教養教育にとって、このような「熟議」の姿勢を養うためのアクティブ・ラーニングがファシリテーションである。

どんなに成熟した大人でも、自分本位の考えから抜け出すことは難しい。だからこそ「客観的な見方をしているようで、実は主観的な見方に過ぎないのではないか」と、主観、客観のはざままで自問自答し続けることが大切なのだ。主観、客観の間で揺さぶられ、そこから社会認識を成熟させるためには、多様な考え方を持った他者との対話を重ねることが必須である。その対話の質を決めるのがファシリテーターによる「問い」である。

注

- 1) 渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書、2020年、164頁。渡部は公民科教育を専門としており、公民科という教科指導の文脈を踏まえた上で、アクティブ・ラーニングを論じている。そのため、公共性概念の育成を目標とした教養教育にも参考になる。「奥行き」のある思考は、教科指導という「制約」があるから可能になる。
- 2) 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年、10－11頁。
- 3) 土屋守章『ハーバード・ビジネス・スクールにて』中公新書、1974年、49頁。
- 4) 同上、182頁。
- 5) 渡部、前掲書、181－182頁。
- 6) 同上、181頁。
- 7) 同上、182頁。
- 8) 同上。
- 9) 土屋、前掲書、48頁。
- 10) マイケル・サンデル『サンデル教授の対話術』NHK出版、2011年。特に「道徳的ジレンマ」を提示する指導法は、議論を誘発する一義的な回答のないケース教材を作成する上で参考になった。
- 11) 日本学術会議『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』2010年、30頁。

参考文献

- 土屋守章『ハーバード・ビジネス・スクールにて』中公新書、1974年。
 マイケル・サンデル『サンデル教授の対話術』NHK出版、2011年。
 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年。
 渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書、2020年。

(5) 京都と全国の農林業を学び、京都の農林業の特徴を知る

(科目名：京都の農林業)

京都府立大学 准教授

中村 貴子

1 実施概要と講義の目的

京都の農林業は、毎週1コマ京都府立大学の農業系、林業系の講師のリレー講義により行われています。京都三大学教養教育共同化事業が始まった当初から実施している講義です。私は代表2代目ですが、当初の思いを大切にしながら続けております。

言わずもがな、京都には長い都市文化の歴史があります。その都市文化を支えてきたのが都市周辺の農山村です。従いまして、他地域とは歴史が異なります。京都では、伝統をベースにしながらも革新的な技術や社会の変革を行ってきました。その思いを引き継いで、現在の京都府行政でも多様な農林業施策が行われています。こういった独自性があることを3大学に入学した学生の皆様に学んでほしいという思いがあります。

結果としてシラバスには、「一千年以上もの間、都であった歴史的古都ゆえに、伝統的に蓄積されてきた技術と文化に基づく農林業と、新しい技術と生産方式の下で再編成される現代の農林業との2つの側面を明らかにして、長期的視点でわが国と京都の農林業を見つめ直すための教養を身につける講義である。京都の作物、流通、米、野菜・花卉、果樹、茶、木材産業、和紙、畜産などについて講義する。」と記しております。京都の農林業に関連して、幅広く知識を蓄積できる講義となっております。

2 本講義の特徴—行政職員の講義も

本講義は、京都府立大学の教員によるリレー講義ですが、そのうち可能な限りは、京都府の特に研究担当の職員の方にも講義いただいているという特徴があります。コロナ禍以前は全国の農林業のことを近畿農政局の局長クラスの方にお話し

いただいたこともありました。

行政の試験研究は、京都府の現状を踏まえて研究を進めます。そのため、外部講師の講義では、京都府内の農林業の詳細を学ぶことと、研究の最先端を知ることができます。つまり、京都府の伝統的社会と革新的な技術開発の実態を知ることができるということです。また、私が主担当になってからは、京都府内の若手就農者の方にも登場いただいています。若い農業者の意欲や熱い思いを聞くことで、受講生にはより農業を身近な存在として捉えてもらっているといます。



外部講師による授業の様子

3 学生による感想の一部から

毎年、この講義を行っていて思うのは、例えば京都であれば「京野菜」「北山杉」といったいわゆるブランドと呼ばれる商品がありますが、「聞いたことはあるけれども、そのように呼ばれるようになった社会的背景などは知らなかった。」また、お米の講義でも「食事で食べているお米と日本酒に使われているお米が一緒ということも知らなかった」などの感想が寄せられ、日本の実学的な社会を学ぶ機会が少なかったのだと実感します。そういう意味で、本講義は、研究への関心を募る入口的意義を持っていると考えています。また、

意外なコメントとして現代の学生さんとのギャップを感じたのは、米の講義で「未成年でお酒のことを学ぶとは思いませんでした。」というコメントでした。大学の講義の面白みは、未知との出会いにあると思っていただけに、衝撃を受けました。また、畜産の講義も京都府職員の方に行っていたのですが、毎年大変好評で、「鎌倉時代に描かれた日本最古の和牛書「国牛十国」に京都の牛肉が掲載されていると聞いて、京都の畜産物の文化は長い歴史を持っていることがわかりました。」「京都府は京野菜のイメージが強かったので、京都府民の畜産物消費が全国トップレベルであることに驚いた。」といったコメントがみられます。

知っているようで知らない京都府の農林業のことを、これからも多くの学生さんに学んでいただきたいと思います。残念なのは、毎年、関心を持ってくれる学生さんは多いのですが、教室に入りきれないため、抽選になってしまうことです。

4 三大学連携の意義を未来へ託したい

先にも書いた通り、知っているようで知らないこと、知らなかったことを学ぶ楽しさが教養教育科目にはあると思います。特に農林業は、農は「食」と、林は「建造物」や「自然」との繋がりが深く、私たちの暮らしに必要不可欠な存在だといえます。受講生は、農林系の学生さんだけでなく、機械工学や環境・生物、医療系、文学系、政策系など、学ぶ研究の専門分野は多岐にわたっていますが、本講義のテーマは暮らしと密接にあるだけに、それぞれの研究とも関わりが深いといえます。研究テーマの中心にはならない人も多いでしょうが、なぜ一千年もの時を超えて今に繋がってきたのか、そうしたことを考え抜く思考を養い、それぞれの研究テーマに活かせてもらえると嬉しいです。ま

た、研究だけでなく、先に書いた通り、将来、皆さんの暮らしにとって必要な知識や知恵に繋がると思います。分野を超えて、大学を超えて、同じ京都という地で学生時代を過ごした人には、ぜひ知っていて欲しい内容です。

(6) 京都の防災と府民

京都府立大学 教授
田淵 敦士

はじめに

令和6年度は阪神淡路大震災から30年、新潟中越地震から20年の節目を迎えた。さらに昨年度は関東大震災から100年を迎えた年でもあり、災害との関わりを思い起こす機会が増している。また南海トラフ地震の発生も危惧される中、地震をはじめとする様々な災害に対して向き合い、考えておくことは日々の生活の中でも重要性を増している。京都の防災と府民では、オムニバス形式の講義を通じて、身近に起こりうる様々な災害に対して学際的な視点から災害の脅威と対応策を知る機会を学生に提供し、学生自らが考える契機となることを目標としている。日頃からの備えとして、自主防災計画、原発災害からの避難施策や住宅の耐震化などが重要である。また発災後は救護・救援活動や避難など初期対応から始まり、復旧活動に対するボランティアの役割や仮設住宅などの対応が必要である。特に災害が広域化した場合、これらの対応にあたる行政職員も被災者となることが多く、震災対応に関する多様な業務が増大することから周辺自治体からの応援が欠かせない。こうした状況を経て、復興へ向かうわけだが、住民の合意形成の難しさなども指摘されていることである。このように大きな災害が多数発生した経験をもつ日本ではあるが、多くの苦難を乗り越えて現在があることも歴史から学ぶことである。

過去の教訓は活かされたのか

本講義の9回目にあたる「木造建築と防災1」を11月25日に京都学・歴彩館大ホールにて公開講義として実施した。前半は通常の講義内容とし、後半で「令和6年能登半島地震・過去の教訓は活かされたのか？」と題したトークセッションを行った。このトークセッションでは、筆者を

含めた京都府立大学の環境デザイン学科の3教員（筆者のほか荒木裕子准教授、関口達也准教授）が共同で実施した令和6年能登半島地震被害調査を通じて見えて来た課題などについて意見交換する形とした。筆者らが調査したのは、石川県七尾市田鶴浜町周辺で、震源に近い珠洲市や輪島市ほどは報道されてはいないが、震度6強を観測し、多くの木造住宅が被害を受けた地域である。この地域にある、およそ1,500棟の建物被害について令和6年3月から4月かけて調査を行った。その縁もあって、地域づくり協議や地域のスポーツクラブ、災害ボランティア活動参加者などとも情報交換しながら、復興に対して微力ながら協力をしている。



京都の防災と府民

～令和6年能登半島地震・過去の教訓は活かされたのか？～

京都府立大学 環境デザイン学科 田淵 敦士 教授

本講義は、京都府立大学環境デザイン学科「京都の防災と府民」の履修科目として開講するものです。




2024年 11月25日(月)

時間 14:30～16:00 <開催14:00>

会場 京都府立大学学・歴彩館 大ホール

定員48名 要予約 参加費無料

内容

- ・講義：京都府立大学環境デザイン学科 田淵 敦士 教授
- ・トークセッション：田淵 敦士 准教授、田淵 敦士 教授、田淵 敦士 教授
- ・質疑応答、質疑・回答、質疑、質疑

定員制限 11月25日 申し込み 申し込み

【講師】 田淵 敦士 教授、田淵 敦士 教授、田淵 敦士 教授、田淵 敦士 教授

【会場】 京都府立大学学・歴彩館 大ホール

【お問い合わせ】 京都府立大学学・歴彩館 大ホール

さて、前半の講義では、阪神淡路大震災や東日本大震災での建物被害の事例を中心に、明治以降の日本で発生した地震災害について紹介した。現役の大学生世代は阪神淡路大震災以降の生まれであり、当時を経験していない。平成7年(1995)1月17日午前5時46分に発生した地震によるこの震災では、関連死を含み6千人余りの命が失われた。その約8割が建物の倒壊が原因であり、倒壊した建物の多くが昭和56年(1981)以前に建てられた、いわゆる旧耐震基準のものであった。このことを教訓として、これまで建物の耐震化を進めていく施策がとられた。あれから30年がたち、このような対策を含めて、現状はどうなっているのかということについて、能登半島地震での調査結果を簡単に紹介した。詳細な分析や検討は今後の重要な課題ではあるが、現時点で着目している以下のような課題について紹介した。家族や仕事の変化によって住宅の増改築が行われることがよくあるが、そのタイミングが耐震基準を含めた法体系の改正と不一致だった可能性がある。直近30年間に能登半島で大きな地震が複数回発生していること、また度重なる行政機関の効率化によって平時に最適化されたことが影響した可能性などを指摘した。これらの課題をどのように改善していくかは、受講している学生の問題意識としても持っておいて欲しいところである。また、報道では被害や復興の遅れなどネガティブな側面が目立つが、被災地でのヒアリングの際に、例えば、津波が怖かったので、できるだけ早く高台に避難したという事例を耳にした。結果として大きな津波被害は出なかった地域ではあるが、過去の教訓が生かされている事例である。そして後半のトークセッションでは、今後、防災を考えるときに、平時における対策、災害時の対応、そして、

被災後の復興と3つのフェーズがあり、それぞれに何が必要となるのか簡単に紹介をした。平時には住宅の耐震化を進めることは、よく知られているが、平時のコミュニケーションが被災や復興時の協力につながるケースもあるため、日常生活の中で意識をしてほしいところである。また能登半島地震からの復興に対する社会的関心が増しているが、復旧と復興は異なるし、復興については定義をどのようにするかは人それぞれであり定義の擦り合わせが意外と難しいため、進みにくい側面がある。そのためにも、日頃からのコミュニケーションや外部とのつながりも有効ではないかと考えている。

講義を振り返って

講義後には学生に質問やコメントを求めたので、少し紹介する。

- ・耐震化を進めるためには、公的な補助金が有効ではないか。
- ・復旧と復興の違いを意識したことはなかった。
- ・南海トラフ地震への備えが重要である。
- ・京都府立大学の耐震化はどうなるのか。

学生からのコメントは、現状への認識の弱さを感じる一方で、授業を通じて災害や防災への関心を持つきっかけになったことが伺える。三大学が連携しての教養科目として開講されている本講義は、これから各自の専門において学びを深めていくにあたって、何をどう学ぶのかだけでなく、何のために学ぶのかという問いに対して考えるきっかけになればと願っている。

令和6年度 京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員会 委員名簿

令和6年4月

| 大学名 | 京都三大学教養教育研究・推進機構 運営委員会 | | | | | | | |
|------------------|------------------------|-------|-----------------------------|-------|------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | 担当副学長 | | リベラルアーツセンター | | 教育IRセンター | | 規約第6条第2項による者 | |
| | 職名 | 氏名 | 職名 | 氏名 | 職名 | 氏名 | 職名 | 氏名 |
| 京都工芸繊維大学 | 理事・副学長 | 堀内 淳一 | 基盤科学系 教授 | 人見光太郎 | センター長 基盤科学系 教授 | 磯崎 泰樹 | | |
| 京都府立医科大学 | 副学長 | 橋本 直哉 | 医学生命倫理学 教授（医学基盤 教育部長） | 瀬戸山晃一 | 物質生命基礎科学 教授 | 高西 陽一 | 学生部長 | 武藤 倫弘 |
| | | | | | | | 看護学科長 | 吉岡さおり |
| 京都府立大学 | 運営委員長 理事・副学長 | 山口美知代 | センター長 文学部歴史学科 准教授 | 阿部 拓児 | 公共政策学部 公共政策学科 教授 | 野田 浩資 | 教務部長 | 長島 啓子 |
| 京都三大学教養教育研究・推進機構 | | | | | | | 京都府立大学法人 三大学連携担当課長 | 吉田万里子 |

会議の審議状況

□ 運営委員会 審議状況

| 開催日時 | 開催場所 | 審議事項 |
|---|---------|--|
| 令和6年 5月31日（金） 午後2時30分 ～午後4時00分 | オンライン会議 | 【協議・報告等】 (1) 令和6年度機構人事について (2) 令和5年度決算等について (3) 令和6年度前期教養教育共同化授業の履修登録者の状況について (4) アンケート等の実施について (5) 共同化科目担当者会議（FD研修）の実施について (6) 前期試験について (7) 共同化科目の公開について |
| 令和6年 7月26日（金） 午後4時10分 ～午後5時20分 | オンライン会議 | 【協議・報告等】 (1) 後期講義方針について (2) 令和7年度学年暦について (3) クォーター制の試行的実施の継続について (4) 機構科目の維持について (5) 令和7年度共同化科目の提供について (7) 令和6年度共同化科目担当者会議の開催について |
| 令和6年 11月8日（金） 午後4時10分 ～午後5時10分 | オンライン会議 | 【協議・報告等】 (1) 令和7年度事業計画及び予算について (2) 三大学教養教育共同化科目の履修登録者（後期）について (3) 令和7年度の共同化科目について (4) 共同化科目担当者会議の実施結果について (5) 前期アンケート結果の概要について (6) 成績分布調査の実施について (7) 後期試験日における教室使用の状況について |
| 令和6年 12月2日（月） ～11日（水） | 書面会議 | 【協議・報告等】 (1) 令和7年度共同化科目について (3) 令和7年度受講案内及び令和6年度報告書の作成について |
| 令和7年 2月7日（金） 午後2時30分 ～午後4時00分 | オンライン会議 | 【協議・報告等】 (1) 令和7年度予算について (2) 令和7年度前期講義方針等について (3) 令和7年度LMS等の覚書改定（期間延長）について (4) 令和7年度受講案内について (5) 令和6年度報告書について (6) 教育IRセンターからの報告 |

京都三大学教養教育研究・推進機構「授業アンケート (2024)」

このアンケートは、京都三大学教養教育共同化科目を受講する皆さんを対象者として、今後の科目のあり方や、より良い実施方法を探るために行うものです。成績評価には一切関係しません。また、結果の集計・分析に際しては、個人情報保護の観点から細心の注意を払います。

※Ⅰ、Ⅷ以外では、それぞれ該当する番号一つを選んでください

Ⅰ このアンケートに回答する対象の科目名をお答えください。

Ⅱ あなたの所属（以下1～13の区分）をお答えください。

| | |
|----------|---|
| 京都府立大学 | (1. 文学部, 2. 公共政策学部, 3. 農学食科学部, 4. 生命理工情報学部 5. 環境科学部, 6. 生命環境学部) |
| 京都工芸繊維大学 | (7. 応用生物学課程, 8. 応用化学課程, 9. 電子システム工学課程 10. 情報工学課程, 11. 機械工学課程, 12. デザイン・建築学課程, 13. その他) |
| 京都府立医科大学 | (14. 医学科, 15. 看護学科) |
| | 16. 上記以外 () |

Ⅲ 学年をお答えください。

1. 1回生 2. 2回生 3. 3回生 4. 4回生 5. その他

Ⅳ この科目の出席状況をお答えください。

4. ほぼ全て出席した (12回以上・クォーター科目の場合は6回以上)
3. かなり出席した (9～11回・クォーター科目の場合は5～6回)
2. あまり出席しなかった (5～8回・クォーター科目の場合は3～4回)
1. ほとんど出席しなかった (4回以下・クォーター科目の場合は2回以下)

Ⅴ この科目の授業時間外学習（予習、復習、課題やレポートの作成及びそのための調査、資料収集、グループでのディスカッション等）をどの程度実行していますか。1回あたりの平均時間でお答えください。

4. 120分以上 3. 60分以上 2. 30分以上 1. 30分未満

Ⅵ 授業とシラバス（授業計画）は一致していましたか。

4. シラバスの内容がよく理解でき、授業内容と一致していた 3. シラバスの内容は理解できたが、授業内容とあまり一致していなかった 2. シラバスの内容があまり理解できず、参考にならなかった。 1. 読んでいない

Ⅶ この科目の授業形態をお答えください。

1. 対面授業中心 2. オンライン授業中心 3. 対面授業とオンライン授業が同程度

Ⅷ この科目を受講してどのような感想を持ちましたか。次の各項目について5段階で答えてください。

| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | そ強 うく 思う | そや うや 思う | いも ど 言 え ら な と | い あ ま り な そ | 思 全 わ く な う |
| (1) 大学に入る以前には知らなかった事柄に関する知識や理解を得た | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (2) 自大学では接する機会のない分野の内容を学ぶことができた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (3) 分野の枠を越えた考え方や事柄のつながりを知った | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (4) 科目関連の分野に対する興味や関心が高まった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (5) 資料や文献などの文書を調べ読解する力を養うことができた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (6) 自ら思考・考察する力を養うことができた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (7) 意見を述べたり議論を行ったりする力を養うことができた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (8) 報告書などをまとめ、記述する力を養うことができた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (9) 要求される学習時間や労力が適度であった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (10) 教員との間で双方向的なやりとりがあった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (11) 所属等が異なる学生間の交流の機会が得られた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (12) 受講者それぞれが実行・体験する内容が含まれていた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (13) 受講者による予備知識の違いが配慮されていた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (14) 成績評価の方法や合格の基準が明示されていた | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (15) 全体としてこの授業が満足であった | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Ⅸ 自由記述欄

京都三大学教養教育研究・推進機構 クォーター科目アンケート

このアンケートは、京都三大学教養教育共同化科目を受講する皆さんを対象者として、今後の科目のあり方や、より良い実施方法を探るために行うものです。担当教員へのフィードバックは、皆さんへの成績公表後に、行うものとしており、皆さんの成績評価には一切関係しません。また、結果の集計・分析に際しては、個人情報保護の観点から細心の注意を払います。

| | |
|--|---|
| <p>1. 所属の大学、学科、課程を選んでください。 (※プルダウン式で選択)</p> | <p> <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 応用生物学課程 <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 応用化学課程 <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 高分子機能工学課程 <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 物質工学課程 <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 電子システム工学課程 <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 情報工学課程 <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 機械工学課程 <input type="checkbox"/> 京都工芸繊維大学 工学部 工学部 デザイン・建築学課程 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 文学部 日本・中国文化学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 文学部 国際文化交流学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 文学部 歴史学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 文学部 日本・中国文学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 文学部 欧米言語文化学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 文学部 和食文化学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 公共政策学部 公共政策学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 公共政策学部 福祉社会学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 農学食科学部 農学生命科学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 農学食科学部 栄養科学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 農学食科学部 和食文化科学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命理工情報学部 生命化学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命理工情報学部 理工情報学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 環境科学部 森林科学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 環境科学部 環境デザイン学科 <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命環境学部 生命分子化学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命環境学部 農学生命科学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命環境学部 食保健学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命環境学部 環境・情報科学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命環境学部 環境デザイン学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立大学 生命環境学部 森林科学科 (2回生以上) <input type="checkbox"/> 京都府立医科大学 医学部 医学科 <input type="checkbox"/> 京都府立医科大学 医学部 看護学科 </p> |
| <p>2. 学年をお答えください。</p> | <p><input type="checkbox"/>1 回生 <input type="checkbox"/>2 回生 <input type="checkbox"/>3 回生 <input type="checkbox"/>4 回生 <input type="checkbox"/>その他</p> |
| <p>3. この科目の出席状況をお答えください。</p> | <p> <input type="checkbox"/> ほぼ全て出席した (6回以上) <input type="checkbox"/> かなり出席した (4~5回) <input type="checkbox"/> あまり出席しなかった (2~3回) <input type="checkbox"/> ほとんど出席しなかった (1回以下) </p> |
| <p>4. この科目の授業時間外学習 (予習、復習、情報収集、レポート作成等) がどの程度かについて1回あたりの平均時間でお答えください。</p> | <p><input type="checkbox"/>120分以上 <input type="checkbox"/>60分以上 <input type="checkbox"/>30分以上 <input type="checkbox"/>30分未満</p> |
| <p>5. 受講形式についてお答えください。</p> | <p> <input type="checkbox"/> ____ (Q) (クォーター制) を受講している (工織大生、医大生) <input type="checkbox"/> ____ (セ) (セメスター制) を受講している (府大生) </p> |
| <p><工織大生、医大生のみ回答> 6. この科目を受講した理由をお答えください。 (複数回答可)</p> | <p> <input type="checkbox"/> 受けたい科目だったため <input type="checkbox"/> 短期間で単位の取得ができるため <input type="checkbox"/> 集中して学修できると思ったため <input type="checkbox"/> その他 </p> |
| <p><工織大生、医大生のみ回答> 7. この科目は、クォーター制のため2か月間という短期間で終わる授業となっています。クォーター制で良かったと思った事があればお書きください。(ない場合は、なしと記入してください。)</p> | |
| <p><工織大生、医大生のみ回答> 8. クォーター制で困ったことがあればお答えください。(ない場合は、なしと記入してください)</p> | |
| <p>9. 「クォーター制 (1コマ×8回及び試験)、1単位」と「セメスター制 (1コマ×15回及び試験、2単位)」のどちらで開講される方がよいと思いますか。</p> | <p> <input type="checkbox"/> クォーター制で開講される方がよい (府大生の場合は、今後、クォーター制が導入されたと仮定) <input type="checkbox"/> セメスター制で開講される方がよい </p> |
| <p>10. 上記を選択した理由をお書きください。</p> | |
| <p>11. この科目の感想について自由にお書きください。</p> | |

編 集 :
発 行 :



京都三大学
教養教育研究・推進機構
Institute of Liberal Arts and Sciences

所在地：〒606-0823 京都府京都市左京区下鴨半木町1番5
教養教育共同化施設「稲盛記念会館」内

T E L : 075-703-4925

F A X : 075-703-4979

U R L : <http://kyoto3univ.jp/>

発行日：令和7年3月

デザイン：株式会社 谷印刷所