

学部共通科目のマネジメントについての一考察

基盤教育機構教授 樋口 勝一
基盤教育機構教授 水藤 龍彦
基盤教育機構教授 武田 裕紀
基盤教育機構教授 村上 亨
基盤教育機構准教授 田上 正範
基盤教育機構教授 梅村 修*

1. 学部共通科目のマネジメントの必要性（樋口）

本稿では大学の学部共通科目における授業のマネジメントについて論じる。各大学（本稿では、短期大学・専門学校も含むことにする）において文部科学省等に提出するカリキュラム（授業概要など）については十分な議論のうえで作成されていると考えられる。一方で、それを確実に実行するために授業担当者間の調整のようなマネジメントがカリキュラム作成時と同じような慎重さを持って十分に行われていないのではないかと疑問がわいた。カリキュラム上では科目間のつながりを持っているように設計していても、授業担当者がお互いに他の担当者の授業を「どのようなレベルで」、「学生の理解がとこまで到達しているか」、「どのようなテキストを使って」、授業をおこなっているかということまで十分に把握して系統的に授業がおこなわれている事例は少ないように感じられる。

例えば、

[1] A科目を履修したうえでB科目を履修するように設計されている場合

- (1) Aで習ったこと以上のことを前提にBの担当者が授業をしてしまう
- (2) AのテキストとBのテキストの表現方法や難易度が異なる
- (3) AとBの授業のやり方が異なる

というようなことはよくあることではないだろうか。(1)は問題ではあるが、(2)や(3)は担当教員の個性や専門性ということで問題ないといった意見もあるだろう。ただし、学生の立場になってみると、(1)はもちろん問題であるとして、(2)についてもAとBのテキストは例えば、同じ出版社のシリーズもので表現が統一されている書籍が採用される方がわかりやすいのではないか。

*基盤教育機構長

(3) については A の授業で毎回小テストを 20 分おこなうという方法を採用しているなら、B の授業も同様に統一された方が受講しやすいし、また、成績評価方法についても平常点・レポート点・テスト点の案分率も同じほうがわかりやすい。さらに踏み込むと、配布プリント（テストも含む）のページレイアウト設定（文字の大きさ、字体、ヘッダー・フッターの表現法等）も統一されていたりすると、学生にとってはありがたいのではないか。

また、

[2] 同じ科目名で複数クラスが開講されている場合

- (4) シラバスが異なる
- (5) テキストが異なる
- (6) 成績評価方法が異なる
- (7) 授業の方法が異なる

といったことが起こっている場合があるのではないだろうか。そして、これらすべてが「問題なし」とされて運営されているのではないだろうか。これらについても学生の立場になると、同じ名称の科目にもかかわらず、例えば積み上げ式のカリキュラムだった場合、あるクラスを履修した学生は習っているが、別のクラスは習っていない内容があったりするのは問題がある。また、別シラバス、別方法でおこなわれた授業で成績評価が公平におこなえるのかという疑問もわく。

上記 [1]、[2] において学生の立場になると (1)～(7) を統一して授業が実施されることが望ましいように思われる。しかしながら、これらのうちの 1 つであっても実行するにはさまざまな困難が生じてくる。考えられうるそれらの困難例を列挙してみた。

- A. (1)～(7) を統一して取り組むべきだという教職員間の認識の欠如
- B. 取りまとめ部署や担当者の不在
- C. 授業担当者どうしの打ち合わせの機会や時間の不足。特に非常勤講師が担当にいる場合は打ち合わせ時間が限られる
- D. 「授業内容や方法は担当教員に任せるべきだ」、「教員の独自色を出すべきだ」として、授業内容や方法を統一することに反対する意見

A～D は解決していくべき順になっている。まず、A について、D のような意見の教職員もいるので、話し合いでは議論が平行線になってしまい、双方疲弊するだけである。トップダウンで意識統一をするしか方法はないのではないか。B については、取りまとめは教務事務部署と専任教員でおこなわれるべきである。専任教員の仕事は、自身の授業と研究のみならず、授業全体のクラスマネジメントも含まれる。各授業で担当の専任教員を決め、彼らが率先して他の担当専任教員や非常勤講師への説明や調整のマネジメントをおこなうべきである。C については、統一した取り組みを始める当初は時間がかかるが、マニュアル化などが進めば打合せの労力は減り、当然、そのための必要時間は減少していだろう。また、マネジメントされていない場合の混乱もなくなるため、結果的には仕事量は減るかもしれない。D については、このような意見をもっている人を説得するの

は難しい。授業内容や授業方法が各教員でバラバラである場合、「学生が注意深く学ぶので、むしろ学ぶ力がつく」、つまり、「学びにくい状況で学ぶと力がつく」という考えもある。大学全入時代以前のように大学入試において、基礎学力を含む学ぶ力を持った学生を選抜できた場合や、研究者養成系など難関大学などですでにそういった力を持った学生ばかりが集まっている集団に対してであればこの考え方は一理あるかもしれないが、大学全入時代に入り、多様な学ぶ力を持った学生が入学している現在、それに相当する大学においては、このような考え方では通用しないのではなかろうか。多様な学ぶ力を持った学生を預かっている以上、その現状に合わせた授業をおこなうことがもとめられている。

全入時代においては、難関大学等以外の大学の授業を従来の「アカデミックな教養教育」一辺倒という方針でおこなっているのは学生が十分に授業内容を理解できないというは、これまでの調査・研究から明らかである²⁾。学生の入学時の学ぶ力に応じて、大学の授業も変わっていかねばならない。

このような観点から、以下、大学における学部共通科目のマネジメントはどうあるべきかを分野ごとに考えていく。第2章ではスキル重視の汎用能力養成のための科目のマネジメントの、第3章ではアカデミックな内容を含んだいわゆる一般教養科目のマネジメントの、第4章では共通科目における演習科目のマネジメントのあり方についてそれぞれ議論する。そして、第5章では本学における取組を述べ、まとめをおこなう。

2. 汎用内容科目のマネジメント（樋口）

2-1. パソコン基礎科目

多くの大学では、1年次配当科目でパソコンに関連する入門的内容を教授する科目が設置されている。科目名としては、「コンピュータ入門」、「情報リテラシー」、「情報基礎」などがある。1年間の通年科目として、または、「コンピュータ入門1・2」と区切り半期科目として設置されている。その目標としては、アカデミックな情報知識・スキルの習得というよりもパソコンを使うための基本的な知識・スキルの習得といった場合が一般的であろう。具体的には、

- ・情報倫理やコンピュータ・ネットのしくみなどの知識の基礎
- ・オフィスソフト（ワード・エクセル・パワーポイント）のスキルの基礎

の習得をめざしている。これらの知識・スキルには、アカデミック性は必要とされず、教える内容に担当者の独自性はもとめられていない。いわゆる標準的な内容の指導がもとめられている。

さて、この標準的な内容といっても担当教員がそれぞれ独自に考える標準的な内容であっては、学生にとって同じ名称の授業を履修しても教授内容が異なるという事態になりかねない。担当教員が各自考えるというよりも、ビジネスの現場などで一般的に必要とされるという意味で標準化された内容を統一的に教授する必要がある。担当教員がそれぞれ「自分のやり方」で、「異なるシラバ

ス」で授業をおこなうのではなく、担当者の英知を結集し、

- ①シラバスの標準化
- ②進度の標準化
- ③統一テキストの採用
- ④配布プリントの統一
- ⑤教授方法の標準化

が図られるべきである。これらを実行するには、専任の担当教員によるマネジメントが当然もとめられる。専任教員の努力ですでに①～③については共通化が進んでいる大学もある³⁾。一方で、④、⑤についてはあまり聞いたことがない。期待される目標が具体的に確定しているパソコン基礎科目は、①～⑤のような標準化になじみやすいのではないだろうか。

2-2. 日本語科目—大学生になぜ「日本語」を教えるのか (水藤)

大学生に日本語教育の必要性があるといわれ始めたのは20世紀の終わりごろらしい⁴⁾。本学ではやや遅れて2007年以降、そうした授業が開始されている。本学「基盤教育機構」(共通科目担当)では2014年度より「日本語表現」という科目名で日本語運用能力を養成するための授業をおこなっている。ここでは、現在の大学生にとって有用な「日本語教育」とはどんなものかについて、その一端を述べたい。

『精選現代文』という教科書がある。そのなかに「実用的な文章を読む」なるコーナーがあり、3つの文章で構成されるが、その分量は20pに満たない(料理研究家であった故辻嘉一氏の「半熟玉子の作り方」は素晴らしい)。総ページ350pほどもある教科書の9割は「詩歌」、「小説」、「評論」で構成されている。いわば「非実用的な」教材が勉学の素材の大半を占めている。しかしながら、多くの高校生や大学生が社会に出て、仕事の上で関わる文章のすべては(出版社等を除けば)ほとんど「実用的な文章」である。

「詩歌」、「小説」、「評論」としてここに収録された作品はいずれも国語教科書の「定番」といってもよい名品ぞろいである。「心」があり、「舞姫」がある。「山月記」があり、もちろん「檸檬」も欠けてはいない。小林秀雄の短文も、中原中也の「一つのメルヘン」も忘れられてはいない。これらの作品を相手にすると、教師も高校生たちも、ひたすら「鑑賞」することに終始するのではないだろうか。高校生たちは教科書の「文章」に対しては「鑑賞」することを学び、その一方で、入試問題の文章は「問題を解く」ことに集中すると思われる。ところが、社会にでてから、必要とされる日本語能力は、そのどちらでもない。レポートを書くにしろ、なんらかの「報告書」をつくるにせよ、「鑑賞」も「テスト勉強」も役に立たない。必要なのは、人が書いた文章を利用して(自分の考えのために)役立てることではないか。

教材が素晴らしすぎるのかもしれない。こうした名作を前にすると、読者は作品ないしはその作家をリスペクトしすぎて、〈利用する〉などという図々しいことには考えが及ばないのではないか。

それらを利用して（自分の考えのために）役立てるという経験が必要なのだ。教材が一流の文章であることは、むしろ邪魔になる。あえて言えば、二流程度の文章のほうが、それを加工して2次利用するには適していると考ええる。

このような観点から、本学基盤教育機構の「日本語表現」においては、「○○について論ぜよ」ではなく、現実の社会で起こるのと同様に、個別の授業においても、できるだけ限定的な枠組みを与えながら「書くこと」に重きを置いて指導をおこなっている。

2-3. 第2外国語－フランス語科目（武田）

2-3-1. フランス語教育の現状

外国語教育のメソッドも世につれ移り変わっていく。30年以上前は、文型のパターン・プラクティスが全盛であり、このための問題集、例文集が受験生の必須のアイテムだった。その後、実り多いとはいえずや単調で無味乾燥とも思えるこうしたメソッドに対し、コミュニケーション・アプローチと呼ばれる、実際の会話の現場をモデルとした手法が教育の現場に広く導入された。これを意識的に取り入れたテキストが数多く編まれ、筆者もそうしたテキストの作成に協力したこともあったし、授業の中で使用したこともあった⁵⁾。また、LLやコールシステムのような新しいテクノロジーの導入が、新たな教育方法を生み出すこともある。筆者自身、フランス語教育に携わり始めたのがコールシステムの黎明期であったので、コールならではのソフトを活用した教材を開発したこともあった⁶⁾。

こうしたさまざまな意匠は、本来は、積み上げ式の文法学習を補完する機能を果たすべく考案されたものであったはずだ。ところが、第二外国語の授業の削減や、大学の大量化、学生の知的関心の変化にともなって、かつてのような名著を読みこなすための基礎訓練としての文法教育にとって替わってしまったようである。

しかも、こうした大学における第二外国語状況とは全く別のところで、しかし時期的には並行して、中等教育における英語の会話重視＝文法軽視とも呼べる動向が生じていた。筆者自身が中等教育の英語教育に携わったのは、1990年代の予備校という短く限定された場がすべてであり、ましてや教育的な観点から英語教育を調査した実績は皆無なのであるが、この十数年のうちに、学生の英文法の知識が（好い悪いは別にして）ずいぶん貧弱になっているように思える。多くの点で共通する文法体系をもつフランス語を教えているの、率直な感想である。

これは、フランス語教育にとっても由々しき事態である。というのも、たとえば、条件法が出てきたときに、「これは英語の仮定法ですね」という説明では済まされず、仮定法を一から説き起こさなければならないのだから。仮定法を理解している学生にとっては、フランス語の条件法は、少なくとも英語で理解しているレベルでは容易にわかる類のものであるが、その前提が危うくなってきたわけである。

文法の危機ともいべきこうした事態は、フランス語教師のあいだで広く共有されているよう

で、近年、再び文法に特化したフランス語教科書が編まれるようになってきた。ただし以前とは異なり、文法の辞典としても使えそうな網羅的な教科書というよりもむしろ、必要最低限の事項に絞ってなんとか最後まで一通り文法を学ぼうといった趣旨の、やや軽めの教科書である。これはおそらく、上で挙げたような、第二外国語の現状を汲んだうえでの意図された編集方針なのであろうと推測する。実際、本学の学生を対象にするには、うってつけのテキストもその中にあった。以上が、本学のフランス語における文法教育を改革しようと考えた、状況的背景である。

2-3-2. 文法教育の標準化

(以下は2014年度に開始し、2015年秋学期現在の経過報告である)

本学基盤教育機構が提供するフランス語は、「読解」と「表現」の二講座から構成されていて、それぞれが半期ずつ「入門」「初級」「中級1」「中級2」と進み、2年間で完成する構成となっている。そこで、「読解」クラスの「入門」～「中級2」において、同一のテキストを同一の進捗で進めるカリキュラムを策定したのが、今回のテキスト統一化である。「中級」は各期1クラスの開講であるが、「入門」「初級」は5クラス開講される。したがって、各クラスの担当者に対し、テキストの統一化を図ること、半期ごとの進捗も統一してほしいこと、評価基準についてもある程度標準化したいこと、を要望した。

また、テキストは数ある中でもっとも簡素にまとめた朝日出版社の『ラフォレ』を採用した。簡素なテキストを選んだのは、テキストの統一化が、担当者の自由裁量の余地を著しく狭めてしまい、その結果、授業から生気を奪ってしまうことを危惧したからである。テキストの分量が最低限であれば、必然的に補充プリントなどの工夫が求められ、そこに担当者の個性を反映させることができるであろう。

こうした諸事を勘案して、テキスト統一の一方で、シラバスは各担当者に一任することとした。シラバスは授業のイメージトレーニングにとって有効であるので、基本的に担当者が作成すべきであると考え、じっさい、單元ごとにプリントで補充していくやり方もあれば、一通り教科書を終えた後に演習プリントで復習するスパイラル方式も可能であろう。

2-3-3. 結果と効果

学期中には、担当者同士で授業の進捗・深度の確認、クラス運営状況の確認を二回行った。打ち合わせを通して相互に授業内容をすり合わせるという事は一切行わなかったが、参考にできる部分は任意で取り入れることにした。ただし、成績評価については、原則として不合格者の割合を最終試験受験者の10%以上25%以下と定め、それぞれ答案を持ち寄って、協議によって可否のラインを決定した。各クラスの登録者は全クラスとも48名、最終試験受験者は29名～38名、不合格者は3名～9名となり、結果的にもっとも合格率が高いクラスで92%、低いクラスで77%となった。合格率には15%の開きが出たが、担当者同士が答案を吟味したうえでの結論であり、公正な評価であると信じている。このような標準化した成績評価が可能になるのも、テキスト統一化のメリットの一つであろう。

テキスト統一のもう一つのメリットとして期待されたのは、本学の独自の事情によるものだが、「中級」履修者の増加である。本学では、二年間かけて文法を一通り修了するので、これまでは「中級」に進むとテキストを途中で買いなおすという不都合が生じていた。統一化によって学修の継続性、学生の経済的負担の軽減を図り、「中級」の履修者増を狙ったのである。結果は極めて良好であった。2014年度は「中級1」4名の履修者であったのに対し、2015年度は14名の履修者を得ることができ、そのうち12名が単位を取得することができた。「中級2」もほぼ同数の履修者を獲得できている。

2-3-4. 問題点と今後の課題

今後の課題としては、テキスト見直しの問題がある。通常、外国語の授業では小テストや補助教材の作成が担当者の大きな負担になるので、毎年テキストを変更することは好ましくない。とくに複数の大学で授業を担当する非常勤の先生方に対して、本学の都合のためだけに大きな負担を強いることはできるだけ避けなければならない。これまでの経験では、最低三年ほど連続して使用してテキストの長所・短所を確認したうえで、新たなテキストを用いるかあるいは継続するか判断するのが適当であるように思われるので、来年度を目安に、教員・学生の意見を集約していきたい。そのための判断材料として、学期ごとの授業アンケートの中で、特定項目としてテキストの満足度を訊ねる項目を設定することにした。

もう一つの課題は、「表現」クラスにおいてもテキストの統一化を進めるか、という問題である。当初、「表現」については、担当者が独自の教育メソッドをもっていることを理由に、テキストの統一化を策定しなかった。ただ、今回の成功を受けて、「表現」クラスでも統一化を望む声が、ほかならぬ非常勤講師のあいだからあがってきた。今のところは、必要に応じて同一テキストの使用を、講師相互で個別に合意してもらうにとどめているが、今後は「表現」においてもテキスト統一の可能性を探っていくこともあるだろう。

3. 一般教養科目（村上）

授業担当者間の調整は、特定の学問分野内の担当者間よりも、学部共通科目の担当者間でより一層困難であることは容易に想像できる。さらに困難なのが、一般教養科目の担当者間のそれである。なぜなら、テキストの統一化や難易度の平準化など、多くの学問分野を包摂する一般教養科目の特徴である多様性とは真っ向から対立するからである。

学部共通科目における一般教養科目の位置づけは、専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するための基礎をなすものであり、多文化の異文化に関する知識の理解、人類の文化・社会と自然に関する知識の理解を目的としている。学士力に関する主な内容の1つを構成する「知識・理解」に相当すると考えられる⁷⁾⁸⁾。

一般教養科目の性格から、人文、社会、自然等の分野別の履修単位の割当てによる以外、一般教

養科目に関するマネジメントは一切行われていないのが多くの大学の実情ではないだろうか。そのような分野を設けずに卒業に必要な単位数のみを条件としている大学もある。

しかしながら、教養科目は特定の学部専門科目と独立して存在しているわけではない。各学部のディプロマ・ポリシーは、教養教育の成果も反映しているからである。本来、一般教養科目のマネジメントは、学部の育成すべき人材像を指針として行う必要がある。そのためには、各学部の人材像を突き合わせ、その共通項から授業形態、科目構成を考える必要がある。したがって、教養教育はいかにあるべきかという課題は、各科目の担当者、全教員の課題でもある。

一般教養科目のマネジメントとして重要と思われる課題は、初年次生からの受講を前提とする各科目の位置づけ・順次性と、教養科目の学習を通じてものごとを学際的・総合的にとらえる能力をいかに養い、幅広い教養に支えられた豊かな人間性を培うために、いかなる教育内容・授業方法が適切であるかという点である。

前者に関しては、入学時の学習歴の違いを考慮して、少なくとも入門ないし導入的な科目群と、当該学問分野に関する一定の学習経験を前提とする発展的な科目群との区分が必要である。それはまた、科目担当者に対して授業内容と科目間の連携に関する意識を促すうえでも重要である。

後者に関しては、授業形態としては講義とディスカッションないしグループ・ワークを組み合わせる方法、複数の学問分野の担当者がチームの一員として、数週間ずつ授業を行うオムニバス形式が考えられる。具体的な例として、武蔵野大学の「武蔵野 BASIS」における「基礎セルフディベロップメント」科目が参考になる⁹⁾。

いずれにせよ、一般教養科目が「ばんきょー」と学生に揶揄されないためには、教養教育に関する全学的な議論の積み重ねと共通意識の醸成が不可欠である。

4. 共通科目における演習科目 (田上)

授業の形態は様々あり、具体的には、講義、演習、実験、実習、実技が挙げられる。講義と演習は普通教室で行われ、実験、実習、実技は普通教室以外で行われることが多い。「講義」は、教員が学生に向かって一斉に話す形式で行われ、「演習」は、学生の参加を取り入れる形式をとる。最近では、アクティブラーニングとして、能動的な学習を促す学生参加型の授業が注目されている¹⁰⁾¹¹⁾。具体的な方法には、グループワーク、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーション、ロールプレイなどがあり、また、ファシリテーターを中心とするワークショップや、現場を実際に訪れて調査等を行うフィールドワーク、プロジェクトや問題に基づいて課題解決に向けてアプローチするPBL (Project Based Learning, Problem Based Learning) などがある。他方、これらの定義や基準に関しては、教員や研究者によって解釈が異なり、十分に共有されていない状況でもある。

ここでは、演習科目を進める上で有効なものの中から、代表的な要素をまとめ、そのあり方につ

いて、一提案する。

授業を設計する上では、インストラクショナルデザイン (ID) が挙げられる。ID には、ADDIE モデルや ARCS モデルなどがある。学習者の特性や学習目標に応じて、最適な手順や教材等をデザインする手法である。次に、授業の展開については、ガニエの 9 教授事象がある。学習者の注意を喚起する '導入' から、他の学習場面でも利用できるように促す 'まとめ' までを、9 つのステップで整理したものである。また、学習環境には、学習者の反応を授業中に確認できる通信機器 'クリッカー' がある。他に、コンピュータやネットワークの整備に伴い発展した、LMS (Learning Management System) や CMS (Course Management System) と称する教育支援システムがあり、学習進捗や成績管理、レポート提出・回収、コミュニケーションツールなど、教員と学習者のいずれも支援する機能をもつ。さらに人的な側面からは、大学院生を教育補助者とする TA (Teaching Assistant) や、学生に身近な学部学生が支援する LA (Learning Assistant)、他にメンターやチューターと称する学生スタッフなどがある。空間的な側面では、協同学習を支援するスペースのほか、対話を通じて学び合いを促すラーニング・コモンズがあり、図書館や食堂等に開設する教育機関が増えている。最後に、評価として、学習の達成度を数段階のレベルに分けて示すルーブリックの他、相互評価や貢献度評価などがある。

以上、代表的なものだけでも多数あることがわかる。最終的には、これらすべてを考慮すべき要素であるといえるが、大事なことは、学習者の参加を促すことである。学生自らが参加し、行動に移すためには、学生が納得しなければならない。そのためには、様々な要素を取り入れることを手段とし、学生の状況に合わせて、適切な手段を提供することが肝要であると考える。

5. 本学における取組とまとめ (梅村)

ここまで、学部共通科目のマネジメントについて、パソコン基礎科目、日本語科目、第二外国語科目、一般教養科目、演習科目の 5 つの分野から、本邦の大学での平均的な姿、および本来あるべき姿を述べ来たった。本章では、筆者ら、追手門学院大学 基盤教育機構の教員が、自大学で行ってきた共通教育の取り組みについて、教員チーム¹⁾による授業マネジメントの観点から、進捗を報告する。

5-1 パソコン基礎科目

基盤教育機構では、基礎科目 (初年次科目) の中に「入門コンピュータ 1・2」を開講し、新入生の履修を促している。この科目の目的は、いわゆる「情報教育」というよりも、ワード、エクセル、パワーポイントのスキルに習熟した学生を育てることである。樋口勝一教授の尽力で、「全員履修、統一シラバス、検定導入」という基本方針のもと、2015 年度は、シラバス統一にあらかた見通しがつき、ほぼ全員履修の状態となった。日本語ワープロ技能標準試験 3 級の受検を推奨し、

82名の合格者も出している（合格率88.2%）。来年度は、就職・キャリア支援課の「資格サポートコーナー」とも連携をとって、検定の本格導入を検討している。

「入門コンピュータ1・2」は、2016年度も、経済学部、地域創造学部、心理学部で1年生全員に履修誘導が行われるほか、社会学部を除く経営学部、国際教養学部でも全員履修に近づける施策を検討中と聞いている。

2015年度は、専任教員3名、非常勤講師3名の6人態勢で回した。2016年度は、3学部で定員増が認可され、おのずとクラス数が増えて、新たな担当教員が必要になる。そこで、パイロットケースとして、春秋ともに13コマ中6コマを外部の講師（業者）に委託することになった。すなわち、2016年度は、専任教員、非常勤講師、外部委託講師の3者で授業を運営し、検定の成果を見比べたうえで、2017年度に備える。将来的には、基盤の専任教員の統括のもと、全面的な業者委託を目指したい。また、就職キャリアの資格サポートコーナーとも連携をとって、検定の本格導入を検討している。さらに、検定に合格した学生をTAにし、ピアサポート体制を整えることも視野に入れている。

5-2 日本語科目

2015年度から、基礎科目（初年次科目）の中に「日本語表現」といわれる科目が開設された。12月現在、二つのタイプの「日本語表現」があり、公務員試験対策、SPI対策に特化した内容の200名クラスの「日本語表現」（3クラス）と、1クラス20名程度の少人数で、徹底した添削指導を売り物にする「日本語表現」（15クラス）がある。2015年度は、2タイプの「日本語表現」に14名（専任教員11名、非常勤講師3名）が配置されている。水藤龍彦教授が統一シラバスを示し、定期的にミーティングが開催され、緩やかなチーム・ティーチング²⁾態勢が敷かれている。2016年度は、17名（専任教員14名、非常勤講師3名）の布陣で臨む予定である。

5-3 第二外国語科目

本学のフランス語教育については、本稿2章3節で、基盤教育機構の武田裕紀教授が、コースの概要や授業マネジメントのあり方、結果と効果について述べておられるので、ここでは、そのほかの第二外国語について触れておく。

まず、ドイツ語教育だが、従来、フランス語と同じ「教室」だった経緯から、カリキュラムはフランス語とほぼ同じである。相違点は、フランス語は春学期に「初級」を置くが、ドイツ語にはないことである。また、ドイツ語には統一テキストが指定されていなかったが、水藤龍彦教授のコーディネートのもと、2016年度からは「読解初級」のテキストが2、3種類、用意され、その中から選ぶことになっている。さらに、従来の上級と演習（3回生以上履修）を「検定ドイツ語」とし、到達目標を明確にした。

次に、外国人留学生対象の日本語教育だが、こちらは10年以上前から、週2回（読解と聴解）

の授業が開講されており、立堀尚子語学常勤講師を中心とした5名態勢のチーム・ティーチングが行われている。

なお、中国語については、基盤教育機構に専任教員がおらず、国際教養学部の管理に任されている。韓国語については、授業科目そのものが存在せず、教養科目の「ことばと文化（韓国語・朝鮮語）1・2」の中で、地域創造学部の専任教員が細々と教えている有様である。中国語、韓国語については、近い将来、基盤教育機構が引き取り、系統的なカリキュラムに沿って教員チームで教える体制を整えたい。

5-4 一般教養科目

2015年度の組織改変で、従来の共通科目が基盤教育科目となり、その傘下に「基礎科目」「キャリア科目」「教養科目」「総合科目」が位置づけられた。共通科目のくくりでは「基本科目」と呼ばれた科目群は「教養科目」となり、春学期、人文系21科目31クラス、社会系19科目36クラス、自然系10科目15クラス、秋学期、人文系18科目33クラス、社会系19科目38クラス、自然系11科目16クラスが開講されている。すべて2単位の選択科目で、オープンゼミ以外、配当年次は1年生から4年生までにわたっている。科目の重み付けはなされていない。すなわち、科目間の系統性、順次性はまったく考慮されていない。その結果、教養科目は、学生から時間割の「埋め草」に利用される傾向があり、履修者数に極端な偏りが生じている。大人数に膨れ上がったクラスは、分割を余儀なくされ、授業マネジメントに支障をきたしたりしているケースもある。一例を挙げれば、2015年春学期の「言語学入門B」は403名、「欧米の文学A」は414名、「日本の近現代史1」は504名、秋学期の「倫理学入門」は448名、「自然地理学」は435名の学生が殺到し、急遽、クラスを増やして、非常勤講師を手配する有様であった。

そもそも教養科目の履修に順次性や系統性を求めるのは無理がある。しかし、学生に幅広く未知の学智に出会わせるためには、ある程度の履修上の拘束も必要だろう。たとえば、大綱化以前の一般教養科目には、人文系、社会系、自然系からそれぞれ12単位（4単位×3科目）を履修し単位を取得することが卒業要件になっていたものだ。基盤教育機構の教学に関するワーキンググループの最近の話し合いでは、クォーター制を導入し、教養科目を4単位科目にして、First Quarter 2単位（週2回×1単位）、second Quarter 2単位（週2回×1単位）にして、科目名の下に1、2を付せば、ある程度の系統性は担保できるのではないかと、教養科目を週2コマ科目にすることによって、学生と教員、学生同士の接点が多彩に用意され、人間関係の深まり、ひいては、学問への知的関心の深まりに結がるのではないかと、という意見が提出されている。

5-5 演習科目

基盤教育機構は「個性と協働力を磨くゼミナール追手門」を標榜し、2013年度発足以来、教養ゼミ、プロジェクト、表現コミュニケーション、オープンゼミなど、多彩な「少人数・双方向・参

加体験型の協働学習の場」を設けてきた。

中でも、表現コミュニケーションは、基盤教育科目の中でもっとも成功している科目群である。仲間と力を合わせて演劇やダンスの舞台を作ったり、ペアワークやグループワークを通じて対人交渉能力を磨いたり、コミュニケーション能力やリーダーシップを身に着けたりする、学びと仲間作りの場である。毎学期、抽選登録で涙を呑む学生が続出している人気科目群であり、リーダー養成コースを志す、意欲の高い学生の輩出母体であり、AP科目生やアサーティブ生の受け皿の役目も果たしている。

教養ゼミ(初年次科目)とオープンゼミ(教養科目・2年生以上が履修可能)の間には系統性が認められるものの、個々のゼミの間には格別の連関はない。またその必要もない。

プロジェクト入門(1年生が履修)とプロジェクト(1年次秋学期から履修可能)の間にも明らかな順次性が認められるが、各プロジェクト間に特に連携はない(ただ最終成果を競い合う「プロジェクト成果報告会」が用意されている)。

ことほどさように、演習科目には、教員チームによる授業マネジメントの余地は少ない。ただ、表現コミュニケーション科目群の担当者間では、緩やかな連帯が見て取れる。最大の要因は履修生が多くかぶっているからである。たとえば、「演劇ワークショップ」に味を占めた学生が同時に「リーダーシップ」も履修しており、「ファシリテーション」の常連は「交渉学入門」の履修生でもある、といったケースが珍しくない。こうして、表現コミュニケーションの担当教員の間では、おのずからなる切磋琢磨と情報交換が常態化している。

5-6 自校教育科目

本学では、総合科目の中に、2013年度「学び論A」、2014年度「学び論」、2015年度からは「追手門UI論」として、自校教育科目を開設してきた。当初は100人足らずの学生を対象に、週に1クラス開講されていたに過ぎないが、2015年度春学期は、CAP制から外して、月曜日から金曜日まで、3時間目にずらりと「追手門UI論」を並べた。その結果、約500名の新入生が履修した。5人の担当教員の進行のもと、毎回、オムニバス形式で、教員、事務職員、在学生、卒業生、校友会会員、外部講師、理事長・学長・副学長が次から次と登壇した。登壇する顔ぶれは曜日によって多少異なるが、梅村のコーディネートのもと、ほぼ質の保証が保たれている。

5人の担当教員(梅村修、村上亨教授、池田輝政教授、岸岡奈津子講師、山本直子元教育主事)は、週1回ミーティングをもち、授業の進捗と課題を共有し、アイデアを交換し合った。相互の授業参観も行い、自発的なピアレビューによる授業改善の試みが行われている。

5-7 英語科目

2015年度の基盤英語の担当教員は、専任教員3名、語学常勤講師2名、非常勤講師40名。この45名で春秋合わせて、293クラスを運営している。本学の全開講クラス数が2414クラスだから、

実に約 8 分の 1 が英語のクラスである。

基盤教育科目には、「英会話」、「英語購読」、「英語 LL」、「検定英語」、「実用英語」など、一見、多彩な英語のプログラムが用意されているようにみえて、英語教員間で連携はほとんどなく、テキストもシラバスもメソッドも、各教員に任されており、能力別のクラス分けも不徹底である。

こうした基盤の英語教育の立て直しが言われて久しいが、基盤教育機構に英語のエキスパートがいない今の状況では、自信をもって大方針を策定することができない。そこで、今の基盤にできることは、半ばアナーキーな基盤英語を少しでも更地化、整地化することしかない。更地化、整地化とは、すなわち、週 2 日（半期 2 単位）の、語学常勤講師を中心にしたチーム・ティーチングに、段階的にシフトしていくことである。すでに、2015 年度から、地域創造学部が、水曜に「英語購読」、金曜に「英会話」を開講し、4 人の非常勤講師を岩田常勤講師が束ねている。2016 年度からは、社会学部でも、森田語学常勤講師が、月曜と金曜に、同じく 4 名の非常勤講師とチームを組んで、新入生の英語指導に当たることになっている。

地域創造学部や社会学部で始まっている、この初年次生対象の「1 単位×週 2 回×春秋=4 単位」の統一シラバスによるチーム・ティーチング英語教育（「英会話」・「英語購読」）を、ゆくゆく経済、経営、心理にも広げて、来る専任教員を迎える準備（下地作り）を進めていきたい。

もうひとつ、E-CO（English Café at Otemon）を、教学組織とつなげる施策もまったなしである。英語のトップ層の学生だけでも、徹底的に鍛え上げて、E-CO の提供する self-access-learning につなげていくようにしなければならない。

5-8 新入生演習

2003 年に、本学では、初年次生の全員履修科目として、春学期に「新入生演習」が開設された。「新入生演習」では、いわゆるスタディ・スキルー講義の聴き方、ノートのとり方、レポートの書き方、情報検索の方法などから、ソーシャルスキルー生活習慣、時間管理、健康管理などまで、専門課程の前段階で、初年次生が身に付けておくべき最低限のスキルや態度の養成が図られた。

ところが、ながらく、統一シラバスやチーム・ティーチングは導入されず、担当教員の創意と自主性に任されてきた。その結果、「新入生演習」は、意欲的な教員に当たれば実り多い半年間になるが、そうでない教員のクラスに配属されれば時間の無駄、と学生から陰口を言われる科目になってしまった。

そこで、2015 年度から、村上亨教授が中心となって、統一シラバスによる「新入生演習」が開始された。テキストには「知へのステップ」（第 4 版 くろしお出版）が指定された。新入生はこのテキストとバインダーのセットを 1800 円で購入する。全学部の「新入生演習」の授業（88 クラス）で、最低、7 回から 8 回はこのテキストを使って授業をすることが半ば義務化された。

出来合いの教科書を使用することには、予想通り、一部の教員から反発があった。だが、「教科

書を教える」のではなく、「教科書で教える」という気構えで使いこなしていただきたいと思う。帯に短く、襷に長い部分は、学部の特長や各教員の個性に合わせてカスタマイズしてもらって構わない。何よりも担当教員が、「このテキストで教えることが面白い」と意義を感じてくれているべきではない。

なお、3月には「知へのステップ」を使った授業を初めて行う教員を対象に講習会も予定されている。

5.9 体育科目

体育科目は、実技と講義で構成されるが、学生は実技2つ、講義のみ、実技1+講義1などのパターンで2単位以上を履修する(2単位選択必修、ただし、地域創造学部を除く)。2016年度から、すべての実技に、健康維持・体力増進の内容を、ひとしなみに盛り込むことになった。当然、基盤教育機構の専任教員の統括下で、新入生全員が同じメニューを享受できるように、教員チームによる授業マネジメントが滞りなく行われなければならない。

注

- 1) 教員チーム…本稿に寄稿した5名の執筆者は、追手門学院大学の基盤教育科目における、パソコン基礎科目(「コンピュータ入門」・樋口勝一)、日本語科目(「日本語表現」・水藤龍彦)、第二外国語科目(フランス語・田上正範)、「新入生演習」(村上亨)、演習科目(「表現コミュニケーション」・田上正範)の教員チームの統括者(カリキュラム・コーディネータ)である。
- 2) チーム・ティーチング…本稿での「チーム・ティーチング」とは、同一科目を、複数の教員が緊密に連携をとりながら運営する態勢を意味している。複数の教員が綿密な打ち合わせのもと、それぞれ役割を担って、同一クラスを運営するチーム・ティーチングとは異なる。

参考文献

- 1) 文部科学省(2008)「学士課程教育のあり方に関する小委員会高等学校と大学との接続に関するWG議論まとめ」中教審初等中等教育分科会第59回議事録・配布資料(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/08030317/002.htm)。2015.10.21取得。
- 2) 冠野文(1997)「センター刊行物紹介『大学のリメディアル教育』」広島大学教育研究センター『大学論集』: p.197。
澤田瑞也他(2014)「リメディアル教育の変遷・展望と本学における取組」神戸海星女子学院大学研究助成報告書: pp.42-44。
日本リメディアル教育学会著(2012)「大学における学習支援への挑戦～リメディアル教育の現状と課題」: p.255。
- 3) 樋口勝一(2011)「情報リテラシー教育のパッケージ化に対する評価」平成23年度ICT推進協議会年次大会論文集: pp.113-119。
M. Hirano(2013)「Similarities between Basic English Education and Information Literacy Education in General Education in Japanese Universities」JACET the 52th international convention Abstract: p.61など。
- 4) 関西FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発センター(2013)「思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント」ミネルヴァ書房: p.272。
- 5) 柏木隆雄、小坂美樹、岡田純子編(1999)「Et vous?『あなたとフランス語で』」青山社。

- 6) 武田裕紀、伊藤佳世子 (2006) 「シャドーイングを活用した英・仏語教育」外国語教育メディア学会第46回全国研究大会、京都産業大学.
- 7) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm).
- 8) 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 (2010) 「21世紀の教養と教養教育」 (www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf).
- 9) 武蔵野大学ホームページ (<http://www.musashino-u.ac.jp/faculty/basis.html#SD>).
- 10) 岩崎千秋 (2014) 「大学生の学びを育む学習環境のデザイン」関西大学出版部、pp.16-70.
- 11) VIEW 21 大学版 2013 Vol.1 Autumn, pp/6-11, pp.18-22.