

久留米大学における導入教育「共通演習」の成果と課題¹⁾

安 永 悟

(久留米大学文学部)

石 川 真 人

(久留米大学法学部)

満 園 良 一

(久留米大学健康・スポーツ科学センター)

Outcomes and Issues of Freshman Seminars at Kurume University

Satoru Yasunaga

(Faculty of Literature, Kurume University)

Makoto Ishikawa

(Faculty of Law, Kurume University)

Ryouichi Mitsuzono

(Institute of Health and Sports Science, Kurume University)

Summary

This paper examines the outcomes and issues of freshman seminars at Kurume University, which were started in 2005 as a course in the regular class curriculum. The course aimed to develop students' learning skills and attitudes. In the spring semester of 2005, 890 students registered for the course. They were divided into 40 classes, with one teacher per class. Every teacher taught his/her class using the same textbook and in accordance with a common syllabus. The teachers were encouraged to use cooperative learning techniques in their classes. A total of 845 students earned credit for the course. Thirty-two students who failed the course in the spring semester repeated the course in fall semester in 2005, and 11 of these students received credit. Judging from the comments on the course and evaluation of the course, most students rated the content and learning techniques employed in the course highly. However, the teachers had some concerns about the content, teaching techniques, grouping methods, and classroom management. These problems are discussed in detail from the viewpoint of cooperation in education.

キーワード：導入教育、協同学習、クラス編成、クラス運営、学習スキル

Keywords: freshman seminars, cooperative learning, grouping methods, classroom management, learning skills.

1. はじめに

大学新入生の質的变化に伴い導入教育の重要性が指摘されている(藤田、2002a、2006)。導入教育は初年次教育や一年次教育とも呼ばれ、大学新入生に対して高校から大学へのスムーズな環境移行を支援する取り組みである。支援内容は多岐にわたるが(山田・沖・森・杉谷、2002)、とくに学びに対する動機づけを高め、基本的な学習態度や学習スキルの獲得をめざし、教養教育や専門教育など大学における教育活動に適應できるだけの基礎能力の育成が期待されている。

久留米大学においても卒業時無業者の問題が直接のきっかけとなり、導入教育も含めた低学年からの懇切丁寧な教

育・指導が必要との認識が高まった。全学的な議論の末、従来の教養教育や語学教育、情報教育、健康スポーツ教育に加え、新たにリメディアル教育や導入教育、キャリア教育も含めて「共通教育」という概念で括り、共通教育全体を有機的に再構築する必要があるとの認識で一致した。この改革を遂行するために学部を超えた全学的組織が必要となり、2004年春、学長直属の教育・学習支援センター（Kurume University Center for Teaching and Learning, 以下 KCTL と略す）を設立した。KCTL 発足と同時に導入教育についての検討が始まり、本稿で紹介する「共通演習」も集中的な議論を経て、2004年秋に全体構想が各学部提示され、2005年春から実施されている。

本稿では2005年度前期に実施した「共通演習」の概要と成果を報告し、実践を通して明らかとなった実際の課題について吟味する。これらの議論を踏まえて、2005年度後期に前期単位未修得者を対象として開講した「共通演習 S」の概要を紹介し、その経験も踏まえて「共通演習」の在り方を模索する。なお、「共通演習」導入の経緯や、FD（Faculty Development）の視点も加味した導入準備、依拠した教育理念については安永（2006）に詳しい解説がある。本稿では、これらの内容に関しては必要最低限の情報を提供するに留める。

2. 「共通演習」の目的と特徴

「共通演習」の目的は、大学で学ぶために必要とされる学習態度と基本的な学習スキルの育成にある（藤田、2002b）。加えて、将来を見通した大学生活のあり方を考え、実行させることも目的としている。2005年度前期に開講した「共通演習」のシラバスを表1に、具体的な達成目標を表2に示す。

指導方法の特徴として、「共通演習」では学部学科横断のクラス編成と学生参加型の授業形態を採用した。教員中心の一方的な授業より、学生主体・参加型授業が効果的であることが知られており（Johnson, Johnson, & Smith,

表1 「共通演習」のシラバス（表中の*は合同授業を表す）

	科目名	期別	単位数	開講年次	担当教員名
	共通演習	前期	2	1年次	専任教員
演習の目的	☐ 本演習の目的： ① 大学生活を有意義に過ごすための目標と計画をたてる。 ② 積極的に楽しく学ぶ姿勢やその具体的な学習方法を理解し、実践する。 ③ 多様な価値観をもった参加者との対話を通してコミュニケーション能力の向上をはかる。 ☐ 本演習の特徴： ① 本演習を通して学ぶ内容は、これからのすべての授業において活用できる。 ② 講義形式のみでなく、具体的な課題解決や討論を通して自ら学ぶことができる。 ③ 多様な価値観をもった他学部生との交流により相互に学ぶことができる。				
演習内容・計画	第1回 導入、解説（*1）：本授業の目的と内容説明。久留米大学生としての心得を身につける。 第2回 導入、クラスづくり：新しい学習仲間と出会い交流する。共通演習の目的と方法を再確認する。 第3回 自己を知る①（*2）：自己を知るてがかりの一つとして適性検査を体験する。 第4回 大学での学び方：これまでの勉強法を振り返る。大学での学習法を考える。 第5回 授業の受け方：大学での授業の受け方考える。ノートの取り方について学ぶ。 第6回 テキストの読み方：テキストの読み方について学ぶ。 第7回 図書館活用法（*3）：図書館の活用法を知り、資料・文献の探し方を学ぶ。 第8回 自己を知る②（*4）：第4回実施の適性検査の結果をもとに自己を探る。 第9回 人生設計の試み：適性検査の結果に基づき、自分の将来を考える。 第10回 レポートの書き方①：レポートの形式と書き方などの基本を学ぶ。 第11回 レポートの書き方②：資料に基づくレポートの書き方を学ぶ。 第12回 まとめ：これまで学んだことを手がかりに人生目標を明確にし、達成方法を考える。				
留意点	まず、演習に出席し、積極的に参加すること。素晴らしい仲間や教員との交流を通して、大学生活の意味と目的を明確にし、大学生活の基盤を創る。仲間と共に自ら積極的に学ぶことによって大学生活を充実させる				
評価	期末テストなし。演習目的の達成度により評価をおこなう。 評価基準は次の通り。出席・参加50%、学習スキル20%、言語技術20%、自己理解10%。 なお、出席は特に大切である。毎回出席すること。8回以上の出席がない者は評価対象とならない。				
教材	使用テキスト『大学基礎講座』北大路書房、その他配付資料。				

1991)、話し合いや課題解決を積極的に導入した。また協同教育の観点から、多様な価値観や背景をもった学生同士による協同的な交流が認知的側面と態度的側面の同時学習を促進することが知られており（Barkley, Cross, & Major, 2005）、学部学科横断のクラス編成を採用して、各クラスにおける参加学生の多様性を確保した。

効果的な授業を維持・展開するには形成的評価の活用が効果的である（大塚、2005）。常に授業内容を振り返り、授業の成果と問題点を明らかにし、よりよい授業を求めて創意工夫する必要がある（Johnson et al., 1991：関田・安永、2005）。「共通演習」では藤田（2000）や田中・藤田（2003）を参考に授業記録紙（表3）を作成し、学生による授業評価と授業に対する意見感想を授業終了時に毎回求め、授業改善の手がかりとした。

表2 「共通演習」の達成目標（評価の重み付け）

(1)出席・参加（評価50%）
①毎回授業に出席する。
②多くの友達を作り、交わる。
③受講マナーを守る。（遅刻、早退、私語、居眠り、飲食などの禁止）
(2)学習スキル（評価20%）
①授業形態を理解して、授業に参加する。
②授業ごとに適切なノートづくりができる。
③図書館で必要な文献を探し、正しく引用できる。
④1200文字程度のレポートが書ける。
(3)言語技術（評価20%）
①人の話を聞ける。
②自分の意見を他者の前で発言できる。
③人の話を要約し、他者に伝えられる。
④文章内容を正確に読みとり、自分の言葉で要約できる。
⑤事実と意見、主観と客観を区別できる。
⑥ディスカッションやグループ活動に積極的に参加できる。
(4)自己理解と目標の設定・実行（評価10%）
①自分の長所・短所を理解できる。
②学生生活の目標と実行計画を書ける。

表3 「共通演習」記録紙（A4判用紙縦1枚）の項目

I. 今日の授業について質問します。それぞれの質問について、次の1～5の中からもっとも当てはまる数字を一つ選んで（ ）に記入してください。	
非常に悪い = 1、悪い = 2、ふつう = 3、良い = 4、非常によい = 5	
1. 今日の授業中の、あなたの受講態度	()
2. 今日の授業中の、仲間の受講態度	()
3. 今日の授業中に、あなたが真剣に考えた程度	()
4. 今日の授業に対する、あなたの理解度	()
5. 今日の授業に対する、あなたの参加度	()
6. 今日の授業の分かりやすさ	()
7. 今日の授業内容が将来役に立つ程度	()
8. 今日の授業内容に興味・関心が持てた程度	()
II. 今日の授業に関する質問、感想、意見などを自由に書いてください。	

3. 「共通演習」に対する各学部の対応

KCTLが「共通演習」を文系4学部（文学部・法学部・経済学部・商学部）に提案したところ対応が分かれた。まず、経済学部は必修科目としての導入を決めた。文学部は履修することを義務づけるが単位取得を卒業要件にはしないという形態を採用した（履修必修科目）。また、法学部は選択科目として採用し、商学部は参加を辞退した。

「共通演習」担当教員の選任においても学部の対応が分かれた。KCTLには専任教員がおらず、「共通演習」の実施にあたっては各学部や、同じキャンパスにある外国語教育研究所と健康・スポーツ科学センターに協力を依頼する必要がある。この協力依頼に対する対応も分かれ、「共通演習」の導入を決めた文学部と経済学部は担当教員を選出するが、法学部は担当教員を出さないということになった。なお、学部生をもたない外国語教育研究所と健康・スポーツ

科学センターは「共通演習」の趣旨に賛同して担当教員を出すという結論をえた。このように「共通演習」の出発段階から学内に認識の差異があり、足並みを揃えることができなかった。

4. 「共通演習」の実施方法

(1) **受講者** 文学部436名、経済学部360名、法学部94名、合計890名の1年生が履修登録した。彼らを機械的に23名前後のグループに分け、40クラスを編成した。なお、「共通演習」は月曜日、火曜日、木曜日、金曜日の1限目に10クラスずつ開講した。

(2) **担当教員** 担当教員は文学部24名、経済学部11名、外国語教育研究所4名、健康・スポーツ科学センター3名の合計42名であった。当初40クラス40名の担当教員と、全体を統括する教員1名の計41名でスタートした。しかし学期途中で一人の教員が交代したので1名追加となった。

担当教員の選任にあたっては、KCTLから各部署に協力を要請し、各部署および部署間での調整をおこない必要人数を確保した。必要人数の確保が優先されたために、選任された担当教員の「共通演習」に対する認識にはかなりの差異が認められた。

(3) **授業記録紙** 形成的評価の手段として授業記録紙（表3）を用いた。授業記録紙には8つの評価項目（5件法）が含まれており、そのうち5項目は受講態度や理解度といった学生に関する評価項目であり、3項目は授業のわかりやすさや興味・関心など授業内容に関する項目であった。また、授業記録紙には授業に対する意見・感想を述べる自由記述欄も設けていた。

授業記録紙は担当教員が内容を確認したうえで、翌週、学生に返却した。学生は返却された授業記録紙をファイルに整理し、授業ポートフォリオの資料とした。授業ポートフォリオにより、学生はいつでも授業内容を振り返ることができ、自分の変化・成長を確認することができた。

(4) **指導内容・方法** 全クラスの教育効果を一定水準以上に保つために、共通シラバス（表1）と共通の達成目標（表2）を作成し、共通テキスト（藤田、2002b）を採用した。

また、標準的な指導案を作成した。指導案の作成にあたっては、共通テキストの内容に沿って、協同教育の理念と技法に基づく授業展開を工夫した（Barkley et al., 2005; Johnson et al., 1991: 杉江・関田・安永・三宅、2004）。この指導案はあくまでも参考例であり、担当教員が独自に工夫を凝らした指導を展開することも認められていた。

「共通演習」では言語技術の獲得と向上も重視した。そこで、授業中に学生同士の話し合い活動を積極的に導入し、「聴く」「話す」の基本的な会話スキルの育成に努めた。また、文章作成能力を育てるために1,200文字程度のレポートを6回提出させた。そのうち最終回のレポートは「共通演習の改善に向けての提言」というテーマで統一し、「共通演習」に対する受講生の認識と評価を検討する手がかりとした。

(5) **合同授業** 「共通演習」は40名の教員がそれぞれのクラスを担当したが、表1に示すように全体で4回の合同授業を実施した。合同授業は開講曜日ごとに10クラスの学生を大講義室に集めて指導した。第1回目の合同授業は「共通演習」全体の説明と担当教員の紹介をおこない、「共通演習」に対する参加者の意識を統一することを目的とした。

第2回目の合同授業は適性検査を実施し、第4回目の合同授業で結果の解説をおこなった。なお、結果の解説を受けた翌週（第9回目）の授業でクラスごとに、自分の将来についてさらに深く考える機会を設けた。また第3回目の合同授業では、図書館情報学を専門とする教員の指導のもと、上級生が大学図書館のビデオを作成し、図書館の活用方法や資料・文献の探し方などを説明した。

(6) **成績評価** 成績の評価にあたっては「共通演習」における達成目標（表2）を判定基準とした。もっとも重視した「出席・参加」は50%、基本的な「学習スキル」の獲得は20%、レポートや話し合いなどに現れた「言語スキル」は20%、そして「自己理解と目標の設定・実行」は10%の重みづけで評定した。担当教員はそれぞれの項目を総合的に評定して、学生一人ひとりの成績を算出し、単位認定をおこなった。その際、規程に定められた出席日数（授業回数の2/3以上）を満たしていない者は評価対象外とした。

評価方法は相対的評価ではなく絶対的評価を基本とした。「共通演習」を受講することで、受講生一人ひとりが受講開始時から終了時にかけてどの程度の変化・成長を示したかを重視した。

(7) **KCTLの支援内容** KCTLでは「共通演習」を実施するために必要な共通の教材を準備し、担当教員に提供した。

また、レポートの回収や、授業記録紙を用いての出席管理、評価内容の集計をおこない、担当教員にフィードバックした。出席回数が少ない学生には KCTL 事務員が電話連絡を取り、出席を促した。

さらに、担当教員間の意見交換を促進する目的から、担当曜日ごとに10名ずつの同僚支援グループを構成し、グループ内での情報交換を支援した。具体的にはグループごとのミーティングの設定やメーリングリストの管理運営が主な支援内容であった。

「共通演習」は初めての試みであったので、すべての担当教員が少なからず不安を抱いていた。そこで指導上の問題点や悩みについての相談窓口を設けて対処した。

5. 「共通演習」の成果

(1)出席率 40クラス全体の週別の出席率を表4に、また出席回数を表5に示す。履修登録者数が890名と多数で、朝1限目の授業であったにもかかわらず、全体の出席率が88.9%に達した。この出席率の高さから判断して、「共通演習」でもっとも重視した「授業への出席」という目標は十分に達成できたといえる。

(2)副次的効果 出席率の高さと相まって、「共通演習」を朝1限目に設定したことにより、副次的な効果が現れ、キャンパスに変化が生じた。

第一に、朝1限目から時間に遅れず授業にでることが当たり前という認識が広がった。また、朝1限目の「共通演習」に出席するので2限目以降の授業にも出席できたという声も多く聴かれた。

第二に、多くの学生がキャンパスに集うようになった。前年度までのキャンパスの雰囲気を知る教職員や上級生の間で「キャンパスに学生が溢れている」という認識が急速に広がった。例年であれば、5月の連休を過ぎるとキャンパスで見かける学生が激減する。しかし、2005年度は一向に減らなかった。その主たる原因として「共通演習」を朝1限目に設定したことと、出席率が前期を通して高かったこと（表4）を指摘できる。

多くの学生がキャンパスに集うようになり、学生食堂の稼働率が上がり、昼休み時間を中心に対応しきれなくなった。その対応策として、新たに外部業者も導入してキャンパス内の複数箇所での弁当販売を始めた。これが第三の変化である。

これらの変化から判断して、朝1限目の有効活用は学生指導において大切なポイントになることがわかる。

(3)単位修得者数 単位修得者数を表6に示す。表から読み取れるように、単位修得者の割合が極めて高い。これは前述のように出席率が高かったことと、単位認定に占める出席率の割合が高かったことが大きな要因と考えられる。むしろ、出席率のみで単位が認定されたわけではない。その他の評価基準（表2）も考慮されたので、例えば、出席日数は足りていても単位を修得できなかったケースもあった。

単位認定基準の統一をはかったが、40名の担当教員間で若干の差異が認められた。とくに、表2に示した「出席」以外の評価項目は教員の主観的判断に依存しており、差異が生じやすかった。学生の公平感を失わないために、評価基準と方法を見直す必要がある。

表4 出席率

	出席者	出席率
第1週	778	94.0%
第2週	846	95.1%
第3週	812	91.2%
第4週	806	90.6%
第5週	811	91.1%
第6週	786	88.3%
第7週	776	87.2%
第8週	769	86.4%
第9週	774	87.0%
第10週	759	85.3%
第11週	745	83.7%
第12週	770	86.5%

注：初回は法学部生未参加。

表5 学部別出席回数

回数	文学部	法学部	経済学部	合計
0-3	7 (1.61)	6 (6.38)	5 (1.39)	18 (2.02)
4-7	18 (4.13)	10 (10.64)	17 (4.72)	24 (2.70)
8-9	41 (9.04)	12 (12.77)	49 (13.61)	102 (11.46)
10	55 (12.61)	17 (18.09)	52 (14.44)	124 (13.93)
11	91 (20.87)	37 (39.36)	81 (22.50)	209 (23.48)
12	224 (51.38)	12 (12.77)	156 (43.33)	392 (44.04)

注意：数字は人数、括弧内は%。

表6 学部別単位修得者数

	文学部	法学部	経済学部	合計
修得者 (%)	420 (96.33)	82 (87.23)	343 (95.28)	845 (94.94)
未修得者 (%)	16 (3.67)	12 (12.77)	17 (4.72)	45 (5.06)

(4)授業評価 授業記録紙に含まれる8項目ごとに、最終回を除く11回の平均値を算出した。最終回は授業全体を評価対象としていたので、この分析からは除外した。分析結果を図1に示す。図1には全クラスの平均値と、評価の高いクラスと低いクラスの分析結果を一例として示している。

まず、全クラスの平均値が図1に破線で表されている。各項目の平均値は、問1（3.76）、問2（4.00）、問3（3.86）、問4（3.87）、問5（3.75）、問6（3.86）、問7（4.01）、問8（3.80）であった。評定尺度は5件法だったので、平均値の得点範囲は1（非常に悪い）から5（非常に良い）となる。評定平均値の最低は問5の3.75であり、8項目すべてが4（良い）という判断に近い評価をえていたことになる。受講者数890名が40のクラスに分かれて、11回行った授業の評定結果ということを考えた場合、「共通演習」は全体として学生から高い評価をえていたと判断できる。

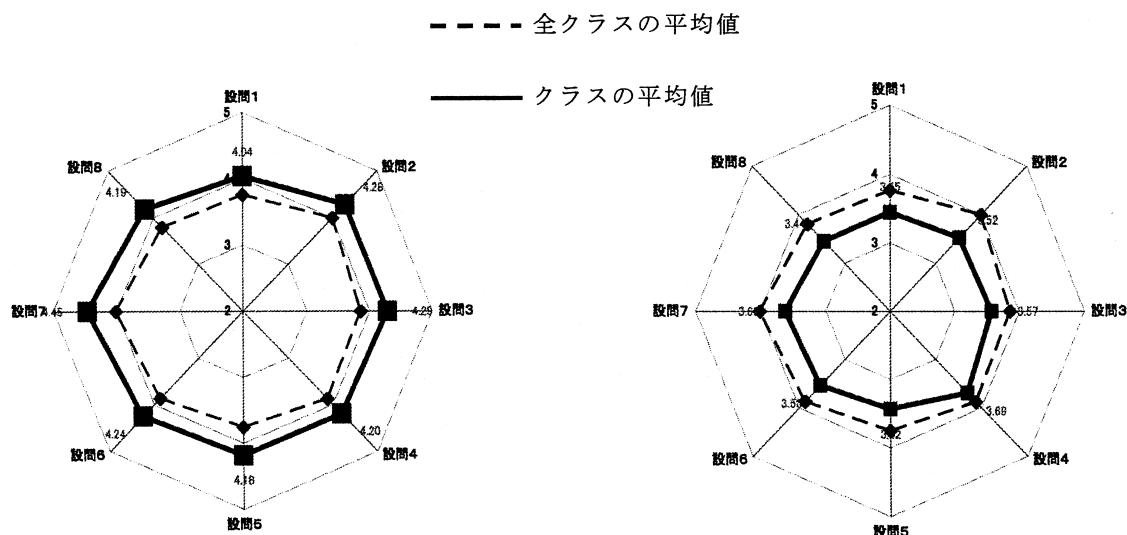


図1 授業記録紙8項目の全クラスの平均値（波線）と、評価の高いクラス（左）と低いクラス（右）の平均値（実線）

評定結果はクラスにより大きく異なっていたが、評価項目相互の相関関係は高く、いずれのクラスも図1に示したような環状となり、極端に歪な形は認められなかった。つまり、いずれかの評価項目に対する評価が高ければ、他の評価項目も高いことが伺える。

授業記録紙に書かれた学生のコメントや最終レポートの内容と8項目の評価結果を比較検討すると、話し合いを中心とした学生参加型の授業が上手く展開できていたクラスほど、学生の授業態度や参加意欲が高く、授業内容の評価も高い傾向にあることが明らかとなった。これは学生同士の交流や教職員との交流など、質の高い社会的相互作用が多い学生ほど大学での教育効果が高いという知見（Barkley et al., 2005）と一貫した結果である。

なお、各クラスの評定結果は担当教員に個別にフィードバックした。その際、全クラスの評定結果は添付したが、他教員の結果は知らせなかった。

(5)最終レポート 授業改善に向けての提言をテーマとした最終レポートの内容を集約した。その結果、以下に示すような共通演習の必要性和有効性に言及したコメントが数多く認められた。

「共通演習で習ったことは大学生活において非常に重要であり、その日から使えることばかりで、すぐに授業に生かすことができた」

「この共通演習は学生のニーズにしっかり応えたものであったと思う。それゆえ、この共通演習は私の楽しみの授業のひとつであった。大学生活を充実させるスキルを学べる授業というのは画期的だったと思う。実際自分が受けてみて、受ける前より授業の受け方が上達したと実感している」

また、学部学科横断によるクラス編成をおこない、話し合いを積極的に取り込んだ授業方法も次のように評価されていた。

「発表し意見を言う機会がない授業とは違い、少人数ということもあり、発言の機会があったのはとても良かったと思う。先生から意見を求められてあてられることもあるので、緊張感をもって授業を受けることもできた」
「いろんな学部の人を知ることが出来てとても良かった。また、同じ学科以外でも久留米大学で頑張っている仲間がいるのだと思い、私も頑張ろうと思えた」

最終レポートの内容を検討した結果、学生は「共通演習」の趣旨を十分に理解し、学部学科を越えたクラス編成や学生参加型の授業方法を高く評価していることがわかった。なお、レポート内容のより詳しい報告が安永（2006）にある。

6. 「共通演習」で指摘された問題点

2004年秋に KCTL より「共通演習」の全体構想が提示されて以来、学内にはさまざまな問題点の指摘や意見がある。ここでは、これまで学内で開催された「共通演習」に関する意見交換会や反省会などで指摘された代表的な問題点を挙示し、一問一答形式で吟味する。そのうち、問題点1から5は「共通演習」自体に関わる問題であり、問題点6は「共通演習」の導入に向けた手続きに関する問題である。

問題点1：クラス編成

「クラスの編成方法が問題である。学生が形式的・機械的にクラス分けされる。その結果、どの教員に当たるかわからない、でも必修だから仕方なく授業に出る、という事態が生じうる。これが責任ある教育だといえるであろうか」

大学の授業では受講科目も担当教員も学生が選択することが基本である。ただし、教育の目標と効果を考慮して学生の選択に一定の縛りをもうけることは認められる。むしろそこには説明責任が生じ、学生の理解をえる必要がある。

今回の「共通演習」では、指摘の通り機械的にクラスを分けた。その積極的な理由は前にも触れたように、協同教育の理論と知見に裏付けられた方法であり、多様な学生同士の相互作用を保証するためであった。結果は予想通りであり、参加学生からも高く評価されている。単なる経験論や一般論で教育を語ってはならない。実証的理論や知見に基づき授業を構成・展開することこそ、責任ある教育といえる。

問題点2：授業の画一化

「クラス編成の問題点を克服する（担当教員による不平等が生じないようにする）ために、当初案は、シラバスとテキストを共通にし、さらに『指導案』を作成するとしていたが、この点が問題である。教材は担当教員各自が作るべきであり、また大学には『指導案』などありえない」

授業の画一化についての問題提起である。この問題を考える際、学生の受講態度や能力、教員の教育力、および教育内容と目的の三者を総合的に考慮したうえで判断すべきであり、「画一的な」回答はありえない。とくに「共通演習」全体の「質の保証」と担当教員の「主体性」が問題となる。すべての担当教員が主体的に授業改善に取り組み、必要最低限の質を保証できるのであれば、シラバスやテキストの共通化や指導案の例示は必要ない。しかし、「共通演習」を導入する段階において一定の画一化は必要であると判断した。

教育方法を統一することが常に悪いとは限らない。武道における「守・破・離」の教えが示すように、新しいことを試みる際、形から入ることは極めて効果的でさえある。「共通演習」が求める教育内容や教育方法が自分の専門とはかけ離れているように見え、教えられるだろうかと不安に思っていた担当教員が数多くいた。彼らに一定の形すなわち「指導案」を提示することは効果的な教育支援となる。担当教員が「指導案」を手がかりに自分なりに工夫して指導にあたるのが望ましい。それも難しいのであれば、初回は提示された指導案に沿って授業を展開することは間違った選択ではない。

上記の「大学に『指導案』などあり得ない」との指摘は、他者から強制された指導案を「鵜呑み」にした授業実践はありえない、という主張と解釈すべきであろう。大学教育においても指導案は極めて重要な意味と役割をもつ。大学の授業でも、授業の目的・方法・時間配当・参考資料などについて事前に詳細に検討し、計画することが必要である。その計画を記したものが指導案である。

問題点3：担当教員の専門性

「最大の問題は、教員の専門性を度外視している点である。教員にはそれぞれ専門性があり、専門性を無視した大学

教育などありえない」

大学教育に専門性が重要であることは認めるが、導入教育としての「共通演習」の内容は必ずしも専門性に縛られない。すべての学問領域で必要となる基礎的な学習態度や学習スキルが教育対象となっており、すべての教員が自分の学問領域で培った学習態度や学習スキルに基づいて指導できる内容である。

しかし、専門的な教育・研究活動が続けてきた教員が「共通演習」の指導内容を見たとき、自分の専門外であると直観した可能性がある。また、KCTLが作成した標準的な指導案では話し合いを中心とした授業方法が採用されていた。多くの教員にとってこの方法はなじみが薄く、抵抗感が増幅したと考えられる。

これらの点を克服するために、授業の目的と方法を区別することが考えられる。つまり、「共通演習」の目的自体に異論を唱える教員は少ないので、教える内容や到達目標は統一する。一方、実践方法は担当教員が自分の専門性も加味しながら工夫して展開する。ここでも担当教員の主体性が前提となるが、KCTLは担当教員の主体的な授業改善を積極的に支援する。その際、必要に応じて教育理念や技法を提供する研修会の開催や、同僚支援グループの活性化などを通して実践的FDを展開することもできる。実際には、今回の「共通演習」でもこの方式が採用されていた。しかし残念ながら、担当教員の理解が十分には得られていなかった。この点を担当者全員で再度確認する必要がある。

問題点4：教員の担任的役割

「当然『共通演習』の担当教員には担任的役割（学生生活全般にわたる指導）も求められことになるが、何か問題（例：無断欠席）が発生したときに担当教員がどのように対処すればよいのかについて、具体策はもちろん問題意識すらない」

大学における演習担当教員に担任的役割が期待されている事例は多く、「共通演習」の担当教員にその役割を期待したことは理解できる。ただ、「共通演習」の目的は表1に示した通りであり、学生生活全般にわたる指導が必ずしも目的ではなかった点は確認しておきたい。だからといって担任的役割を果たさなくていいといっているわけでもない。

そもそも教育は、学生と教員の人間関係性を基盤としてはじめて成立する。学生と教員との人間関係がほとんど問題とならなかった大学の授業こそが問題とされるべきである。すべての授業において教員は学生との人間関係を基盤として、いつでも担任的役割を果たせる状態を保つべきである。そういう意味で「共通演習」も学生把握と生活全般にわたる指導の一端を担うことに異論はない。

前述の「KCTLの支援内容」でも触れたように、「共通演習」において長期欠席など何らかの問題が生じたとき、学生・保護者・担当教員との連絡と調整、および問題解決において、KCTLが中心的役割を担った事実を確認しておきたい。実際、問題解決に至ったケースも少なくない。これからもKCTLはこれらの役割を果たす用意がある。

問題点5：実践的FD

「『共通演習』導入がFDにつながるとしているが、この点も疑問である。FDは『共通演習』に固有の問題ではなく、すべての科目について必要なのであって、FD達成の手段として『共通演習』導入が必要不可欠であるということにはならない」

「共通演習」を成功させるためには、担当教員の教育力を向上する研修（FD）が不可欠である。とくに、話し合いを中心とした学生参加型の授業形態を採用した「共通演習」は、多くの教員にとって初めての経験であり、授業を実践するためには事前研修が必要となる。そういう意味で、実践的FDの場として「共通演習」を活用できることは間違いない。

むろん、指摘の通りFDは「共通演習」に固有の問題ではない。また、FD達成の手段として「共通演習」導入が不可欠であると主張したこともない。誤解である。

問題点6：「共通演習」企画段階の事務的・手続的問題

「『共通演習』の案を作成する段階で、実際に担当する教員の意見が十分に反映されなかった。まずは現場が抱える問題、経験、知恵などを聞き、それを基に案が作成されるべきである。しかし、実際にはそのような機会はなく、一部の教員（教育・学習支援センター）が案を作成した」

「共通演習」の実施計画を練り上げるプロセスにおいて、担当教員の意見を尊重することは当然である。担当教員の理解と協力なくして「共通演習」は一步も進まない。KCTLが全体構想を提示したことは事実であるが、それは案であり最終決定ではなかった。KCTL案を叩き台として、担当教員と一緒によりよい「共通演習」の実現に向けての議論

を展開するための十分な機会が開講直前まで幾度となくもたれた（安永、2006）。したがって、上記の指摘は事実誤認である。

にもかかわらず、KCTL案が一方的な「押しつけ」と捉えられた背景には、KCTLを巡る当時の学内状況が色濃く反映している。不幸にも、KCTLの改革が権威的・独善的と受け止められてしまい、そのなかに「共通演習」も埋没してしまった。加えて、「共通演習」に関する担当教員との議論が深まらず、KCTL案の大枠が修正されることなく受け入れられた。このことも「押しつけ」という認識を強めた一因と考えられる。このような事態を改善するためには、何よりも担当教員との対話を活性化することが重要な課題となる²⁾。

7. 問題点の実践的検証

2005年度前期に「共通演習」の単位を取得できなかった未修得者が45名いた（表6）。必修科目に指定されている学生（経済学部）も含まれており、これまでの大学システムにしたがえば、彼らは2年次前期で「共通演習」を再履修することになる。しかしそれでは導入教育としての「共通演習」の意味は薄れてしまう。また、低学年からの懇切丁寧な教育を標榜するのであれば早急に対応すべきであるとの判断から、未修得者を対象としたクラス「共通演習S」を2005年後期に開講した。

その際、前期「共通演習」で指摘された上記の問題点を考慮し、「共通演習S」ではクラス編成のあり方を見直し（問題点1）、教育の目標は統一し、内容と方法は教員の専門性（問題点3）を生かしながら各自が工夫し（問題点2）、担任的役割を強く意識しながら指導する（問題点4）という方法を採用した。このような修正を加えるに当たり担当教員間で協議がなされた（問題点6）。

この後期「共通演習S」の実践を通して、前期「共通演習」で指摘された問題点を検証し、「共通演習」のあるべき姿を模索する。以下、「共通演習S」の概要と結果を簡潔に紹介する。

(1)受講者と担当者 前期「共通演習」未修得者45名のうち、履修の意思を示した文学部と経済学部の32名が受講した。法学部生は選択科目であったために履修対象としなかった。

担当教員は「共通演習」に精通している教員3名（以下、教員A・B・Cと表す）で、一クラスずつを担当した。一クラスの受講者数は平均10名程度となり、前期に比べて半減した。これは受講生が未修得者であり、生活全般にわたる指導が必要になるであろうとの配慮からであった。

(2)クラス分け 機械的なクラス分けをせず、学生の選択に任せた。そのために事前説明会を2回開いた。出席者数は合計で28名であった。そこでは授業の達成目標（表2）は前期と同じで3クラスに共通しているが、担当教員の専門性を活かした教材や授業方法を用いることを説明した。なお、開講日は3クラスで統一できず、朝1限目でもなかった。

学生の希望をとったところ、3クラスの履修者は、7名（教員A）、17名（教員B）、8名（教員C）と分かれた。履修者数に不均衡が生じたのは、担当教員の専門性や教育方針ではなく、単純に時間割の問題であった。

(3)方法 担当教員がそれぞれ工夫して実施した。表1に示す「演習計画」も各教員に任された。授業記録紙は採用したが、使用しない教員もいた。

(4)結果 学期途中で退学者と休学者が3名出たため、最終的な受講者数は7名（教員A）、15名（教員B）、7名（教員C）、合計29名となった。そのうち単位を修得できた学生は、教員Aクラスが4名、教員Bクラスが4名、教員Cクラス3名の合計11名で、単位修得者の割合は38%であった。また、単位修得者の出席率は68%であった。

なお、授業記録紙を実施した2名（教員BとC）の授業評価の平均値は、問1（4.41）、問2（4.71）、問3（4.62）、問4（4.55）、問5（4.52）、問6（4.68）、問7（4.55）、問8（4.75）であった。前期「共通演習」とは直接比べることができないが、極めて高い評価であった。

(5)考察 ここでは、後期「共通演習S」の経験に基づき、前期「共通演習」で指摘された問題点のいくつかを検討する。ただし、前期「共通演習」とは実施状況が極端に異なることを留意する必要がある。

まず問題点1について、受講生の希望を考慮したクラス編成は希望に偏りが起きやすい。学生の主体性を尊重すれば動機づけが高まる可能性はある。しかし、しばしば偏りが生じて調整が必要となり、希望が満たされない学生もでくる。彼らの動機づけをどのように維持するか、悩ましい問題である。また、教員からすれば一種の人気投票的色彩

合いが強くなり、学生による選択を好まないことも考えられる³⁾。

次に、担当教員に教育方法を任せるとのこと（問題点2）は一定の評価を与えられる。教員各自がもっとも得意とする方法を駆使して、学生の満足度を高める試みが実践されていた。この点は授業記録紙による授業評価の結果が高いことから伺える。

しかしここにも問題がある。今回の担当教員3名は「共通演習」の意味と重要性を十分に認識しており、常日頃から議論を重ね、授業改善に主体的に取り組んでいた。だからこそ教育方法を一任しても「共通演習」に期待された成果を上げることができたと考えられる。授業改善に向けての自発性が乏しく、教育熱心でない教員が担当した場合、どれほど成果が期待されるか疑問である。

一般的に、教員相互の交流を意識的に活性化し、他の担当教員が実践している方法やそれに伴う問題点などを共有する必要がある。そうでなければ担当教員が自分のクラスに閉じこもり、結果として教育水準が損なわれる可能性がある。現に「共通演習S」でも、このような現象の兆しが認められた。つまり、授業開始後、授業内容について情報交換する機会がもてず、担当教員3名はお互いの授業内容を十分には理解していなかった。授業記録紙を使わない教員がいることも後から判明した。ここに、担当教員同士が蜜に情報交換する機会を提供するという意味で、「共通演習」を共通項とする実践的FDを展開する必然性が生まれる（問題点5）。

問題点4の担任的役割について、今回の受講生が前期未修得者であったことから、大変難しい対応が求められた。出席率（68%）と単位修得率（38%）という数字から判断して、決して上手く役割を果たせたとはいえない。実際、受講生はさまざまな問題を抱えており、週1度の演習を通しての交流だけでは十分な対応は期待できない。所属学部学科や学生部が中心となった全学的な取組が必要となる。

8. 「共通演習」のあるべき姿を求めて

「共通演習」はさまざまな制約のもと、始まったばかりの新しい取り組みである。2005年度前期と後期に開講した「共通演習」の経験に基づき、担当教員と受講生の意見を十分に取り入れながら、導入教育としての「共通演習」の目的を達成するために、授業改善を弛み無く続けることが必要となる。

2006年度前期の「共通演習」を終えた現在、「共通演習」の理解は進み、その必要性は広く認められつつある。議論の内容も収斂して、問題点も明確になっている。

そのなかでもっとも大きな問題点は、「共通演習」をとおして学びに対する動機づけをどのように育成するかということである。これは導入教育としての「共通演習」に求められている根本的な課題である。今回の「共通演習」では、学生の動機づけを高める枠組みとして有効な協同教育の理念と技法を活用した学生参加型の授業を推奨した。しかし、全体としてみた場合、旧態依然とした教員中心の一方向的授業を展開していた担当教員もあり、授業への取り組みは不十分であった。今後の検討課題としたい。

また、教育水準の問題がある。新入生の学力差が大きく「共通演習」の内容が易しすぎた学生もいたという指摘がある。もともと「共通演習」は最低レベルの学生をターゲットに検討された経緯があり、指摘はもっともである。二つの解決法が考えられる。一つは学生のニーズと学力に合わせた複数の「共通演習」を準備し、すべての学生が自分に適した「共通演習」を受けられる体制をつくるという方法である。もう一つは、現行の内容と水準を保ち、受講が望ましいと思われる学生のみを対象とする方法である。この方法は、受講が必要と思われる学生が必ず受講するシステム作りが前提となる。二つの選択肢のどちらを選ぶかは、大学の置かれた状況を総合的に判断して決めることになる。

次に、担当教員の問題がある。授業の成果は担当教員の情熱と教育力に依存する。熱意と能力のない教員が担当することは大きな弊害となり、学生を傷つけてしまう。教育とは難しく困難な仕事であり、留まることを許されない厳しい仕事であるという認識をもち、教員同士が共に協力し合い、学生も含めてよりよい授業づくりをめざす、といった共通認識を醸成することが肝要となる。この認識が強まれば、FDへの参加も積極的になり、大学教育全体の水準を上げることにつながる。

最後に、教育に真剣になれば、時に激しい議論になる。当然である。議論を尽くし、いったん合意に達したら、その実現に向け、大学全体が一丸となって取り組む姿勢こそ、大学の教育改革を推進するために求められる姿勢である。

「共通演習」もまた然りである。

注

- 1) 久留米大学における「共通演習」に関しては第11回大学教育研究フォーラム（於：京都大学、2005年）のラウンドテーブルにて実施計画を示し、心理学の視点から検討を加えた。また、日本リメディアル教育学会第1回大会（於：清泉女子大学、2005年）のシンポジウムにおいて概要と結果の一部を紹介した。
- 2) 「共通演習」は2005年度前期と同じ形式で2006年度前期も開講された。その準備段階での担当教員との研修会、および実施後の担当教員を交えた反省会では積極的な意見交換がなされ、事態は大きく改善しつつあると判断している。
- 3) 実際、2006年度の担当教員39名に、学生に対する希望調査実施の賛否を問うたところ、圧倒的多数で否決された。

引用文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. 2005 *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 藤田哲也 2000 「学生の受講態度の自己評価と授業評価との関係について」『京都光華女子大学研究紀要』38号、249-268頁.
- 藤田哲也 2002a 「京都光華女子大学における導入教育：『大学基礎講座』」『京都大学高等教育研究』8号、131-147頁.
- 藤田哲也 2002b 「大学基礎講座—これから大学で学ぶ人におくる『大学では教えてくれないこと』」北大路出版.
- 藤田哲也 2006 「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』1号、1-9頁.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. 2002 *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. California: Corwin Press. (関田一彦監訳 2005 『先生のためのアイディアブック—協同学習の基本原則とテクニック—』日本協同教育学会)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom, 1/E*. Minnesota: Interaction Book Company (関田一彦監訳 2001 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』玉川大学出版部).
- 大塚雄作 2005 「学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題」溝上慎一・藤田哲也（編）「心理学者、大学教育への挑戦」ナカニシヤ出版、2-37頁.
- 田中あゆみ・藤田哲也 2003 「大学生の達成目標と授業評価、学業遂行の関連」日本教育工学雑誌、27号(4)、397-403頁.
- 関田一彦・安永悟 2005 「協同学習の定義と関連用語の整理」協同と教育、1号、10-17頁.
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ 2004 「大学授業を活性化する方法」玉川大学出版.
- 山田礼子・沖清豪・森利枝・杉谷祐美子 2002 「私立大学における一年次教育の実際—『学部長調査』（平成13年）の結果から—」『日本教育社会学会第54回大会発表要旨集録』206-211頁.
- 安永悟 2006 「久留米大学における実践—導入教育を目的とした『共通演習』を通して見えてきたこと—」『リメディアル教育研究』1号、10-21頁.