



特集

初年次教育を どう位置づけるか

高等教育がいわゆる「ユニバーサル化」の段階を迎え、大学が想定した以上に「多様な」学生が入学してきている。入試形態の多様化により様々な学力レベルの学生が入学してくることに加え、大学で学ぶために必要な科目を履修していない学生も増えてきている。さらに深刻なのは、進学率の上昇に伴って主体的にはない形で進学し、学ぶ意欲や学ぶ動機に欠けた学生が増加してきていることだ。こうした状況に対し、高校から大学への「移行」を円滑に行なえるかが大きな課題となっている。各大学は初年次教育をどのように位置づけ、どのように実践しているのか。

日本における初年次教育の 位置づけと効果

濱名 篤 関西国際大学学長

1 初年次教育が なぜ注目されるようになったのか

高等教育における現在の焦眉の課題といえば、第1に、18歳人口減少期において、学生確保が困難になってきた状況で、各大学が従来と比べ、学習目的、学習習慣、学力、学習動機などの諸側面で、“多様な”学生を受け入れざるを得なくなっている「多様化」、第2に、グローバル化が進行する状況の中で、日本の「学位」が国際的に通用する“質”を保ち、知識・技術面で国際競争力を持つことができるかという「質保証」の2つが最大であろう。実のところ、この2つの課題は同じベクトルとはいえ、同時に解決することは難しい。高等教育の対象範囲を拡大しながら、質を保証・向上させるということであるからだ。しかし、こうした悩みは日本だけのことではない。日本の高等教育進学率はOECD諸国の中で特に高いわけではない。高等教育への進学率(パートタイム学生含む)は、大学型高等教育(学部レベル)では42%とOECD平均の53%より低く、非大学型高等教育(短大レベル)では31%と同16%より上回っている。大学型高等教育への男子の進学率は48%とOECD各国平均の47%を上回っているが、女子の進学率は35%とOECD各国平均の57%を大きく下回っている(2003年OECD文科省WEB参照)。大学型だけで見ると、ニュージーランド81%、フィンランド73%をはじめ5割以上の国が多く、アメリカは63%、イギリス48%、韓国も50%となっており、我が国の大学進学率が上昇しても不思議ではないともいえる。

しかし、大学入学者が全て卒業しているわけではない。日本の場合、25~34歳の年齢層の大学卒業資格所持率は23%で、OECD諸国の中で最も高いレベルである(OECD平均は16%)。中でも、25~34歳の男性の大学卒業資格所持率は33%で、OECD諸国の中で最も高い(他方、25~34

歳の女性ではその比率はわずか14%で、OECD平均を大きく下回っている)。この数字は、一世代のうちにOECD諸国の第12位から第4位へと上昇している。それは、進学した若者のほとんどが大学の教育課程を修了し卒業してきたことに助けられている。日本の大学中退率は、11%と他のどのOECD諸国よりもはるかに低い。他国はそれほど高いのかと思われる方もいるだろう。OECD諸国の中で中退率が低いのは、日本以外には英国の19%くらいで、最も高いのはイタリアの65%で、米国はほぼ中間の37%である。この“低い”中退率をどう見るべきなのだろうか。

進学率が上昇すると、準備不足の学生が入学し中退率が高くなりやすい。そのようなユニバーサル化した状況下で、多様化と質保証のバランスをどうとるかというのがOECD諸国でよく見られる課題である。しかし、日本は韓国や米国と同様、高等教育の経費の半分以上を民間部門から調達しており、高等教育への公的支出額(教育機関への直接支出と民間部門への政府補助金の合計)が公的支出総額に占める比率はわずか1.3%で、韓国(2.1%)や米国(4.8%)を大きく下回っている。つまり、親が爪に火を点すようにして貯めてきた学費収入に、大学(特に私大)は支えられているので、簡単に「できない者は中退すればいい」とはならない。学費の支出・収納双方にとって中退は大きな損害になることが、現在の中退率にとどまっている一因であろう。他方、大学入学後の質管理が不十分である(日本の大卒者には実力がない)という指摘もある。卒業させることの意味、すなわち「学位」のもつ価値を保証すべきであるという「質保証」に対する要求は無視できない。いうならば、中退しないで、学士に相応しい力をつけて卒業させることが社会的要請となっているのである。

こうした状況の中で、近年、急速に注目を集めてきているのが本特集のテーマである「初年次教育」である。現在注

目を集めているこの用語は、英語のFirst Year Experienceの訳語である。直訳すれば「初年次体験」という意味になる。この教育プログラムはアメリカのサウスカロライナ大学で1972年に生まれた。J・ガードナー(John N Gardner)博士が、「University 101」(大学1年生で1番目に取り取る科目という科目番号)という科目を開設したのが始まりである。この教育プログラムが短期間で急速に広がってきた理由は、大学中退率の抑制に効果があるという評価であった。中退率は学費収入に直結することから大学執行部の期待を集め、現在ではアメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、南アフリカ、スコットランド、スウェーデン、アラブ首長国連邦など33カ国以上で採用されている(濱名・川嶋2006)。現在では中退対策中退の逆の見方「学籍継続Retention」に対する効果に限らず、学問的理解、人間的成長、大学というコミュニティへの適応などの諸側面での学生の“成功”につながるという幅広い効果が期待されている。

日本国内で初年次教育への期待度については、山田礼子等が2001年に私大協附置私学高等教育研究所で実施した私大大学部長を対象とする調査結果では、9割以上の学部長が必要性を認めている(「必要である」82.3%、「やや必要である」11.4%) (私学高等教育研究所編『効果的導入教育カリキュラムの開発』同研究所2005)。必要な理由としてあげられているのは、第1に「学力低下」もしくは「学力格差」。第2に、不十分な入学準備学習動機、心構え、基本的能力等)があげられている。現在直面しているこれらの課題を改善・解決する“切り札”としての期待感が寄せられているとみることも可能である。

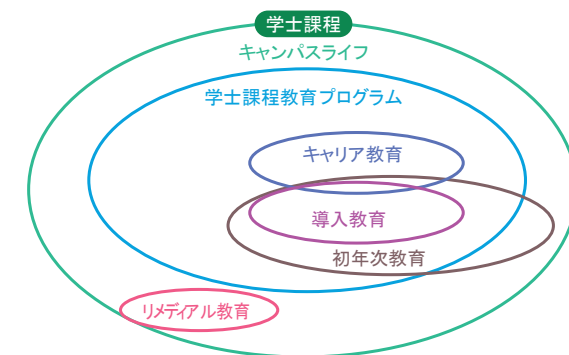
2 初年次教育とは どのようなものなのか

ここで改めて初年次教育を定義すれば「高校と他大学)からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主に大学新生を対象に総合的につくられた教育プログラム」といえる。この教育プログラムは、正規授業だけでなく、課外プログラムや行事・イベント、入学前プログラムなどの大学生活での様々な「体験Experience」を含むという意味が含まれている。

初年次教育が日本に本格的に紹介され始めたのは、2001年6月の『IDE現代の高等教育』No.429で「1年次教育」の特集が組まれた頃であろう。「初年次教育」に類する用語としては「1年次教育」や「導入教育」といった用語がある。前者は英訳の単語選択の違いであるが、筆者も以前はこの訳語を使っていたが、特色GPの例示で「初年次教育」という訳語が使われるようになってからは「初年次」としている。川嶋太津夫は、高校新卒者にとっても編入生にとっても、慣れ親しんだ世界から未知の世界への「移行Transition」という観点からみて、「最初の年」は重要であるという意味で「初年次」という訳語が適切であると指摘している(濱名・川嶋2006)。「導入教育」という用語は、1991年の大学設置基準の大綱化を契機に多用され始めた。専門教育へのイントロダクションとしての1年次の教育を「導入教育」と呼ぶもので、教育目標は“専門教育の修得”に向いているといえよう。図1は、初年次教育と隣接プログラムとの関係を概念図にまとめたものである。日本での歴史は導入教育の方が古いといえ(アメリカ等での歴史では初年次の方が古い)、正規教育課程以外の幅広い内容を含む初年次教育の1つの類型として導入教育を位置づけた方が適当であろう。

最近、リメディアル教育の一部として初年次教育を位置づけようという人もいるようだが、これは適当だとは思わない。リメディアル教育は内容的には中等教育までの学習の補修のためのものであり、大学入学後の“移行”のための初年次教育とは直接関係していない。アメリカの場合、様々な学年段階での躓きをカバーするために多くのプログラムの提供が必要なリメディアル教育に対する財政支出は抑制の方向である。それに代わって、発達心理学と学習理論の領域から派生した「ディベロップメンタル教育＝発達促進教育

図1 初年次教育と隣接教育プログラムとの関係(概念図)



Developmental Education」への関心が高まってきており、後者は初年次教育の1プログラムとしての位置づけもなされている。学生の多様化状況を迎え、高校教育の質保証が不十分な現在の日本の状況では、高校までの基礎学力のリメディアルは必要かも知れない。しかし、概念の混乱は避けるべきであろう。またGoogleで検索してみればよく分かるが、初年次教育のヒット件数は3億1千万件以上であるのに対し、リメディアル教育のヒット数は132万件であり、範囲の広さが全く違うこともその理由のひとつである。アメリカの動きをみると、多様な躓きに対するリメディアル教育での細やかな対応に全て対応していくよりも、将来についての目標や動機づけを初年次教育によって学生たちに持たすことができれば、より安価で効率的に学習支援ができると大学関係者は考えているのではないと思われる。

キャリア教育との関係については、次の初年次教育の“中身”についてのところで触れることにする。

3 初年次教育の“中身” ~哲学・内容・方法~

初年次教育の“中身”という言い方をしたのは理由がある。初年次教育という教育プログラムの特徴は、教育内容だけにあるのではない。その前提としての哲学や教育方法の中に特徴があるといっている。

数年前ある私大のFDに呼ばれた筆者は質問を受けた。本学の高等教育研究所のプロジェクトとして科研費の助成を受け、上村和美等のグループが開発した『知へのステップ』(くろしお出版)という学習技術のテキストがある。この本は、現在我が国の中で最も多く利用されているこの分野のテキストで、180以上の大学で使われている。大学生として学習技術(ノートの取り方から論文作成まで15週で完結する)は、初年次教育の主要な内容のひとつである。その先生曰く、「いくらこのテキストを使っても、学生たちの学習意欲や動機が高まらない」というのである。従来の大学教育の授業で扱ってこなかった大学に必要な学習スキルについては、授業でまで教える必要があるのかという声も聞こえてくるが、学習スキルの向上には有効であることは間違いない。本学に取材に来るジャーナリストは例外なくといっていいほどの高評価をされるし、私立の中高一貫校で生徒が持って

いたのを見た教員が感心してテキストに使ったとか、企業の新人研修で使っているといった話も聞かされる。しかし、そうしたテキストで学習スキルは学べても、目的意識や学習意欲までその授業で教えるわけではない。1種類のコンテンツを移入すれば初年次教育が成功するというようなものではない。

ガードナー達が始めた「ユニバーシティ101」のような「フレッシュマン(あるいはファーストイヤー)セミナー」と呼ばれる、初年次教育の典型的な授業をみると、初年次教育の教育内容には様々なものが含まれている。“内容”を整理すると、“大学というのはどのような所なのか”、“当該大学について”、“人間関係づくり”、“自己分析”、“学習目標づくり”、“将来の人生計画づくり(キャリアプランづくり)”、“タイム・マネジメント(行動のプライオリティを分析して、計画的に時間を使うなどの自己管理の仕方)”、そして“学習スキル”など、まさに多種多様である。

近年、初年次教育の内容に、日本でもアメリカでもキャリアプランづくりが取り入れられ始めている。これは単なる就職準備ではない。大学での学びのプランづくりをさせる際に行う、自己分析や価値観の確認といった内容が、キャリア教育の内容と重複する部分が少ないからであり、図1のように両者の関係が近づいてきているともいえる。1年生に対し将来を考えさせるため、自己分析をさせ自分の価値観に気づかせ、将来のライフプランや学習の方向性を考えさせるという初年次教育と、3年末からの就職活動の準備段階として2・3年生から自分の適性や価値観を考えさせるキャリア教育が、非常に似た内容や手法を用いている。

初年次教育の内容で見落としてはいけないのは、授業外のプログラムである。アメリカでの初年次教育の例については、前述の濱名・川嶋編の『初年次教育～歴史・理論・実践と世界の動向』(丸善2006)の中で、ガードナーやランディ・スウィング(Randy Swing)による紹介があり、オーストラリアやスコットランド等の海外の事例と、国際基督教大学、金沢工業大学、関西国際大学等の国内事例も紹介している。授業外では、入学予定者を対象に大学生活への不安を取り除くための「入学前(あるいはブリッジ)プログラム」、入学直後の「新生オリエンテーション・プログラム」、学生への個別学習相談体制を取る「アカデミック・アドバイザー」など数多くの内容や方法がある。これらについても、国内

で実施はすでに始まっている。

一般的な傾向として、選抜度が高く、学生の目的意識が比較的明確で、学力面での問題の少ない大学では、初年次教育の内容の「量(単位数)」や「種類(プログラム内容)」は少なく、選択科目扱いが多い。逆に、多様な学生の質が深刻な大学ほど、量が多く、範囲も広く、必修科目が多いといった傾向がある。理由としては、アメリカに限ったことではないが、選抜度の高い大学ほど、入学したこと自体によって満足度が得られることや、学習についての問題も小さいためか、中退率が低い。その逆のタイプは、初年次教育に力を入れてもなお中退率が前者より高い傾向があるという。

話を戻そう。このように初年次教育の内容には標準型なるものは存在しないといっている。それぞれの大学や新入生の状況、教育方針や教育目的に基づいて、それぞれの大学もしくは学部・学科において、カスタマイズしていく必要がある。参考になる教材や方法については、日本国内やアメリカなどを探すと容易に見つかる^{※1}。重要なのは、組織的な目標の共有、内容・方法の選択とカスタマイズという点である。その際に、本稿の前半で述べた、学生たちの円滑な移行を促進し、成功へと誘おうとする「哲学」が、担当する教職員に共有されているかということが重要になる。

それに加え、プログラム内容を実現するための方法やベダゴジーについて、初年次教育を担当する教職員が必要な研修やワークショップを受けて、十分に準備ができていくということが重要になる。初年次教育の内容をみると、多くの教員は自分が教わってこなかった内容であり、何をどう教えていいのかわからないケースが多い。テキストを読んだり、講演を一度や二度聞いたりしても簡単にはできない。こうしたこともあって、組織的に教材を供給し、方法論を教える仕組みが必要になる。具体的には、学生を能動的に学習に参加させる「アクティブ・ラーニング」や「グループ学習」、学外での学習も交えた「体験学習」などの方法等がその例であり、少人数クラスを組み込んで運営される。

こうした方式は、初年次教育を正規授業として組み込んでいるアメリカやカナダは全学で中央集権的に採用しているケースが多い。学部の自律性が強いオーストラリアやニュージーランドでは、全学の標準教材等を準備して、学部・学科の自主的活用を尊重しているケースが多い。このタイプでは、正規科目として扱わず、授業外で行っているケースも多い。

日本の場合、正規授業として行われているケースが多い。アメリカの大学管理職に話を聞くと、初年次教育のもつ副次効果として、FDとしての効果を挙げる人が少なくない。前述の方法は、教員が一方向的に講義をするスタイルとは大きく異なり、受動的に学生が授業を聞かされる「教育重視」から、学生自身が学習に能動的に参加することが多い「学習重視」の教育への転換を容易にするといっている。

現在の日本の初年次教育の中身をみると、まだまだこうした中身に到達できている例は少ないようである。従来の基礎ゼミ型の演習科目を、初年次教育と位置づけているだけのケースもある。教材も方法も組織的にマネジメントする訳でもなく、各担当教員任せである。初年次教育の持つ組織性や、学生の移行を支援し成功に水路づける哲学、それらを可能にする教育内容も必ずしも取られていない。こうした教員の学級王国色の残るケースはまだ多い。また、教材やスケジュールをつくってもそれが守られなければ意味はない。他方、学習スキルに特化した初年次教育をしようとしているケースも少なくないが、これだけでは不十分であろう。

4 初年次教育の効果

初年次教育の効果はどの程度のものかについての実証研究は、まだ我が国での蓄積は少ない。筆者たちが科学研究費基盤研究B「初年次教育を中心とする継続型教育プログラムの開発と質的保証に関する国際比較研究」(平成16-18年度。代表:濱名篤)の一環として2003年以降、5大学の学生を対象に、入学時から個人を特定してその適応状況等の変化を追跡したパネル調査データが最も役に立つ(同科学研究費報告書2007参照)。

初年次教育の効果を世界的にみれば、最初に述べたように、中退率を抑え、在籍継続率を高めるといったことがあげられる。中退率がまだ高水準とまではいっていない日本において、この効果はまだ検証されていない。アメリカの大学関係者に同じ質問をしても、「初年次教育をやっていてこの数字なのだから、やっていなかったらもっと悪かっただろう」といった回答も少なくない。選択型であれば履修者と非履修者の比較から効果を測定できるが、必修型であれば、効果は単純には測定しにくい。

図2 初年次適応の継続性

| 初年次 | 2年次 | 3年次 | 学習 | 対人関係 | 生活 |
|----------------|-----|-----|-----|------|-----|
| ○ | × | × | 5 | 5 | 8 |
| ○ | × | ○ | 21 | 13 | 14 |
| ○ | ○ | × | 15 | 11 | 12 |
| ○ | ○ | ○ | 42 | 70 | 58 |
| × | × | × | 8 | 4 | 4 |
| × | × | ○ | 10 | 8 | 9 |
| × | ○ | × | 13 | 4 | 9 |
| × | ○ | ○ | 11 | 9 | 9 |
| 初年次と3年次の適応の継続率 | | | 76% | 84% | 78% |

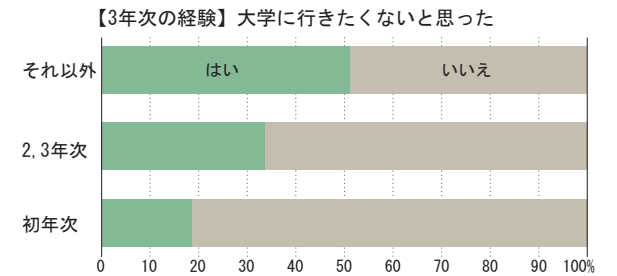
しかし、いくつかの傍証からではあるが、初年次教育の持つ効果について知ることができる。ひとつは、全体としての学生成績の上昇である。筆者の属する関西国際大学の事例では、初年次教育を、「キャリア・プランニング」や「基礎演習」といった演習科目や「学習技術」で導入し始めてから、1年生の学習スキルが向上したためか、GPAの平均が上昇したといった効果である。また、金沢工業大学のように、学生にポートフォリオを作成させ続け、自己管理能力を身につけさせるなどの成果をあげているケースも、効果を実証する例であろう。

とはいえ、1年終了段階までの測定で効果測定ができるとは限らない。

筆者等の科研費でのパネル調査結果からは、図2のように、学習面、対人関係、生活全般の3領域について、1年生には高校時と比べ、2年生には1年次と比べ、「うまくいっているか」という聞き方で、「適応度」を自己診断してもらい、パネルデータとして個人の変化を追いかけている。図2は中下位にあたる人社系私大の事例である。それぞれの時期において、○印は「適応していた」ことを、×印は「適応していなかった」ことを意味し、数字は人数を意味している。学習面での適応とは、学業成績そのものではなく、本人がうまくいっていると思う主観的な適応度である。この結果をみると、それぞれの側面において、大学1年生で適応したものが3年秋段階でも継続する傾向が強く、いずれも4分の3から8割の学生に達する。1年、中でも春学期段階での早期適応が、その後のキャンパスでの学習や生活に大いにプラスになっている。

図3では3年秋段階において学習面で「うまくいっていない」と答えている学生、「1年次にはうまくいっていなかったが、2・3年生になって以降うまくいっている」学生と、「1年次からうまくいっている」学生の3グループの学生を比較している。

図3 適応継続期間ごとの検討



3年次の間に「学校に行きたくない」と思った経験を持っている学生は、「適応したことの無い」学生グループでは約半数、2・3年次なって学修適応したグループでは3分の1であるのに対し、1年生から継続的に学習適応しているグループでは、就職活動等が始まりつつある段階でも2割未満であり、早期適応がもたらす適応継続効果を示唆している。

初年次教育だけの効果を実証することは、日本の研究蓄積ではまだ十分ではない。学生満足度などのデータも参考にはできるが、初年次教育だけの効果を切り離して評価するのがいいとはいえない。初年次教育によって、学生が当該大学に早期適応するのを促進するにせよ、最終的には4年間の学士課程教育修了時、なにができるようになっていくかというアウトカム評価の文脈の中での評価を今後実現していく必要がある。

アメリカを始め世界33カ国で初年次教育が普及を拡大しているのは、こうした大学生活への適応(特に早期適応)に効果があると実感されていることが大きな理由となっているといえよう。

昨年、大学教育学会では、初年次教育・導入教育研究委員会が、初年次教育のGood Practice選定を試行し、金沢工業大学、関西国際大学、大阪女学院短期大学の3大学を選定した。またその他の紹介されるべき優れた取組の内容やその意義についても検討し、他の優れた取り組みとして、高千穂大学、玉川大学、国際基督教大学、名古屋大学、長崎大学があげられた。どの大学が優れているという結果よりも、こうした活動が、今後の初年次教育の発展には不可欠であろう。

※1 最適な文献としては、アップクラフト、ガードナー、ベアフット編(山田礼子監訳)『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために』丸善6月末刊行