



学士課程教育における初年次教育

絹川正吉 国際基督教大学名誉教授

「初年次教育」ということ

「一年次(導入)教育」または「初年次教育」がいま盛んに論じられている。ここではその全貌に言及することはできない。総括的情報は、P25参考文献(1)と(2)に見られる。

「導入教育」「一年次教育」「一年次(導入)教育」または「初年次教育」ということで、何を表現しているのか、多少の整理が必要である。それらの教育の内容に関わるキーワードを、参考文献(3)から収集して整理してみると、極めて多様であることが分かった。その詳細をここでは紹介できないが、主な類型を示すと次のようになる。

類型	目標	実践例
(1) 入学前教育	高校と大学の接続	課題図書・作文添削
(2) 補修教育	基礎学力の補修	未習科目(数学etc.)
(3) 転換教育	移行支援	一年次セミナー
(4) スタディスキル	学習技術の獲得	文章表現
(5) 専門ガイダンス	専門教育	基礎科目
(6) キャリア支援	社会への移行支援	ソーシャルスキル

整理の視点については、参考文献(5)も参考になる。問題は「近時導入教育の必要性が広く認識されはじめているが、一年次(導入)教育の概念は明確に理解されていない。どのような内容が教育上効果的であるかということとは不透明なままブラックボックス状態にあるといわざるを得ない」と指摘されていることであろう(参考文献(5)山田礼子)。

「初年次教育」という表現は、アメリカにおける“First Year Experience”(「初年次経験」)に由来しているように思われる。参考文献では、「一年次教育」「一年次(導入)教育」「導入教育」、および「初年次教育」等が入り乱れている。「初年次経験」または「初年次教育」ということ、「一年次教育」「一年次(導入)教育」「導入教育」等は同じ意図に基づくコンセプトであるのか、明瞭ではない。

FYEの背景と必要性

アメリカにおける「First Year Experience:FYE:初年次経験」は、このような教育のパイオニアであるSouth

Carolina大学の登録商標用語であるという。

その教育の中核は「Freshman Seminar:一年次セミナー」である。そこで用いられているテキストのリストを見ると、“College Study Strategies”とか“Thinking and Learning”という、いわゆるHow toものようにも思われるものが多い。しかし、その意図はもっとハイレベルである。すなわち、「一年次の成功はその大学の教育の成功を導く。入学早期に大学の学習方法と生活に円滑に適応できる総合的・組織的な教育が重要である」。「大衆化した大学における組織的な学生支援戦略」が必要とされることから、このようなコンセプトが生まれた、といわれている(参考文献(3))。しかし、本当の狙いは経営問題の解決であって、そんなにきれいごとではない。

そもそもアメリカの大学における“First Year Experience”は“retention”(在籍継続率)の問題に端を発しているようである。アメリカでは大学間を移動することが比較的自由である。そのため一年次から二年次になると、学生が大量に転学することになれば、その大学の経営は成り立たない。そこで“retention”を高めるために“First Year Experience”が重視されるようになった。そして、“First Year Experience”としての「一年次セミナー」の有効性が広く認識されるようになり、「一年次セミナー」が正課に取り入れられた。FYEは一年次セミナーを発展させたコンセプトで、その実態は「一年次セミナー」に尽きると思われる。

日本では、大学間移動はほとんど不可能であるから、“retention”を問うことは現在ではほとんど意味がない。このような事情を考えると、日本において「初年次経験」という意味合いを含む「初年次教育」という用語を用いることが適切であるかどうか問われる。

以下、一年次教育の内容について若干のコメントを示す。

「補修教育」について

日本における「一年次教育」の類型に、「補修教育」がある。1980年代に、日本の大学が直面した一つの問題が、「リメディアル教育」であった。それは当時の高校卒業生の学力不足に対応する補償教育であった。大学入学者は、専門教育を受けるために、大学教員が当然にも期待する一

定レベルの学力を備えていなければならない。にもかかわらず、学生はその条件を満たしていないから、関連科目の履修が求められた。そして、補償教育科目の履修単位は卒業要件には加えられない、いわば無償単位取得が必要とされた。

それでは、現在行われている「一年次教育」としての「補修教育」は、かつての「リメディアル教育」と同じことであるのか。実は、似て非である。かつての「リメディアル教育」ということが、現在の大学において意味を持つのか疑問である。

そう考える理由の一つは、いわゆる「2006年問題」といわれた高校卒業生の履修科目の多様化である。高校生の学力が多様化していることは、「学習指導要領」という法令に基づく結果である。大学は多様な学力の学生を受け入れることを当然のこととしなければならない。補修というと、責任は学生の側にあるということになる。だから自己責任でということは無償単位になるが、現在では、補修を受けることは学生の自己責任の問題ではない。補修科目と称される内容は、ユニバーサル化した大学の現実においては、正規科目としなければならない。この意味で、「補修教育(科目)」という概念は無効であろう。

なお、この問題は、「一年次教育」としての「基礎科目」の問題にも深く関わっている。

「基礎科目」としての導入教育

導入教育の授業科目の約45%は「基礎科目」に位置づけられ、最も多くを占めているという。そして、専門科目に区分されている科目も10.6%あったという(杉谷裕美子:参考文献(5)[3. 導入教育の実施状況])。「専門のディシプリンの名を冠した科目が多数見られることから、導入教育が専門教育の一環として行われている場合が少なくない」と指摘されている。

すなわち、日本における導入教育は、専門教育への導入という性格が濃厚である。FYE(初年次経験)は、専門教育への導入ではない。結論を先取りしていえば、「初年次教育」としての「導入教育」は、学士課程教育へのベクトルとして位置づけるべきなのである(後述参照)。

さらに、基礎科目を専門教育への導入とするから、そこでは、必然的に一定レベルの学力が前提とされる。しかし、

現実はその条件を満たしていないから、基礎科目の相当の部分が「補修教育」にならざるを得ない。「基礎・概論型科目は理系学部において43%を占め、その半数近くが補修教育的内容を含んでいる(杉谷)」。すなわち、補修内容が正規教育課程に含まれているということである。このことは、補修的内容が補修ではないということになる。高等学校におけるカリキュラムの多様化から、このようになるのは当然である。もはや補修という概念は成立しない。

高校卒業生の学力に等質性がないことは、学習指導要領からくる必然性である。この構造は大学に引き継がれ、大学卒業生に等質性が期待できないことを必然にする。

日本の導入教育は(正規科目に対して)補完的である。一年次教育が、ユニバーサル化に対する直接的対応であれば、補正科目は正課として位置づけなければ不合理であろう。

さらに、日本では補修教育が専門教育への囲い込みを意図して行われている。このことは、学士課程教育の本旨にもとることではないか。すなわち、日本における一年次教育は学士課程教育の阻害要因でもあるという逆説的状况が生じている。

恣意に委ねられている一年次セミナー

「一年次セミナー」が日本でも流行している。「一年次セミナー」というFYEにおける同一の用語を根拠に、「一年次教育」を「初年次教育」といってもよいというのであろうか。問題は、「First Year Experience」としての「一年次セミナー」と日本の大学の「一年次セミナー」は同じものなのか、ということである。同じであって、同じでない。

日本の大規模研究大学において、教養教育を全教員の責任において行うという建前(全学出動体制)を実現させるために、多数の専門教員(大学院教授)に「一年次セミナー」を担当させる例が増えている(「一年次セミナー」が、全学出動の道具にされている)。ある大学の「一年次セミナー」のなかに、そのセミナーに参加する学生のなすべきことは、そのクラスの時間に、グラウンドでひたすら走ることであり、というのがあった。その大学の関係者は、このような科目があることを誇りにしていた。これが意味することは、日本の「一年次セミナー」の内容は、担当教員の恣意に委ねられているということである。こういうものは、「First

Year Experience」としての「一年次セミナー」と同質ではない。FYEとしての「一年次セミナー」で重要なことは、共通の目的意識と、テキストと方法のマニュアルの共有である。日本の多くの大学に見られるように、担当教員に内容を任せっぱなしでは意味がない。

注目される学習スキル(ジェネリックスキル)

「一年次教育」の内容として「学習スキル(ジェネリックスキル, generic skill)」の教育が注目されている(以下、参考文献(6)参照)。ジェネリックスキルとは、これまで産業界で推奨されてきた発想を基にしている。簡単にいうと「どんな職業にも転移可能な汎用的能力」を示す概念とされている。具体的には、次のような能力を指す。

基礎スキル	読み書き能力, 数的処理能力, 技術活用能力, IT活用力
概念・思考スキル	情報活用力・問題解決力, 批判的思考力
人間関係スキル	コミュニケーション力, チームワーキング力
個人的なスキル・特性	責任感, 時間管理, 自尊心

こういうスキルが日本の企業社会で必要とされ、いろいろな指標が提案されている(参考文献(7))。こういう企業社会の主張は、日本の大学教育への批判を内包している。すなわち、大学教育が「知識」にとどまっていた、このような能力の育成に関わっていない、という批判である。

さらに、「ジェネリックスキル」の育成と不可分なのが、「アクティブ・ラーニング」という方法である。それは、「学生の自らの思考を促す能動的な学習」と定義される(溝上: 参考文献(8))。実際にそれは「学生参加型授業」「協調・協同学習」「課題解決・探求学習」などである。このようなことは「特色ある大学教育支援プログラム(特色GP)」の応募事例に非常に多く見られた。

さて、「一年次教育」の中核として、「ジェネリックスキル」とか「アクティブ・ラーニング」が異常に強調される傾向がある。そうすると、一年次教育の目的、したがって、大学教育の目的が、「ジェネリックスキル」を涵養することである、ということになりかねない。実際に、このようなジェネリックスキルは、大学教育の成果(outcome)を測る一つの指標になってきた、というのである(さらに関連するコンセプトに「コンピテンシー」ということがあるが、それについては本稿では省略する)。

ここでの問題の核心は、「アクティブ・ラーニング」に強調点をおくことによって、「個別具体の授業実践の学生の学習経験が、カリキュラム次元にまで敷衍してフィードバックされない(溝上)」という事態が生じかねない、ということである。この警告は、筆者も「特色GP」の審査業務において、つとに述べてきたことである。

大学教育の目標はジェネリックスキルに限定されてはならない。ジェネリックスキルが大学教育の目標ではない。それは大学教育の目標達成のための道具である。そして、ジェネリックスキルは一年次教育の主要部ではない。そのような能力は、一年次教育の内容として特化するのではなく、各科目(ディシプリン)の学習を通して練磨されるもので、how to 的に修得されるものではない。

主たる目的は大学への移行支援

「一年次教育」の主目的の一つは、高校から大学への転換期支援であるといわれている。高校から大学への接続がスムーズに行われることを期待するのが、「一年次教育」の目標であると考えられている。このことは、大学における営みとして当然のことであろうか。もしスムーズに繋がるのであれば、大学は高校の延長であって、何も本質的に変わらない。大学論的にいえば、大学が大学であるということは、大学の営みが、高校から来る学生にとって、一つの全く新しい世界との遭遇、異空間との出会いでなければならない。

異空間との出会いであるからこそ、一年次支援が必要であるというのであれば、了解できる。異空間であるから物凄い抵抗がある。その抵抗を伴って大学に自分を位置づけ直す、そのための「一年次教育」でなければならない(参考文献(9))。したがって、スムーズに高校から大学へ接続させることが、「一年次教育」だとは思わない。学生は大学に入ってきて悩まなければならないのである。そういう危機管理としての「一年次教育」にとって、本質的に重要なことは、学生と教員の人格的交渉である。そのことを、「学びのドーナッツ」の相似構造として前に論じたので、ここでは再論しない(参考文献(9))。

「一年次教育」は一年次学生の関数

補修教育の内容は、学生の初期条件とその大学の文化

の関数である。補修内容を正課に取り込む程度は、インプット(学生の初期条件)の関数である。学生の初期条件をそのまま前提にして、学生の側から発想することが、ユニバーサル化した大学における「一年次教育」の本旨でなければならない。そのためには、各大学の学生のニーズの調査が先行すべきである。グローバルスタンダードな一年次教育というものは存在し得ない。一年次教育は各大学の固有の条件により編成されるべきである。

「初年次教育」の再定義

以上において「一年次教育」の現実を批判的に問い直したが、そのことは「一年次教育」を全面否定することではない。いわゆる「一年次教育」の様々な営みは、ユニバーサル化した大学において必要であることは論をまたない。しかし、それらの営みが大学の本来の営みとの相関のなかで実践されていなければ、その真の意義を失う。すなわち、ユニバーサル化した大学において大学的なものの復権として営まれなければならない。「一年次教育」という営みの総体が大学的なものの復権という視点で問い返されたときのその営みの総体を、改めて「初年次教育」として再定義したいのである。

ここで、「大学的なものの復権」とは何かが問われる。しかし、それを論ずる紙幅がない。一点だけ指摘すれば、それは大学における営みの中枢である「ロゴス化の営み」である。「初年次教育」は学士課程教育への積極的戦略、ポジティブな発想なのである。

参考文献

- (1) 山田礼子『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂2005年
- (2) 濱名篤・川嶋太津夫編著『初年次教育』丸善株式会社2006年
- (3) 『多様化する学生に対応した教育改革～大学教務研究委員会研究報告書～』日本私立大学協会2004年
- (4) 日本私立大学協会調査『多様化する学生に対応した教育取り組みに関するアンケート』2002年11月
- (5) 日本私立大学協会「私立大学における一年次教育の実際」『私学高等教育研究叢書』4, 2005年3月
- (6) 小島佐恵子「初年次教育とジェネリックスキル」IDE 2007年 1月号
- (7) 経済産業省「企業の求める人材像調査2007～社会人基礎力との関係～」2007年3月
- (8) 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7, 2007年
- (9) 絹川正吉「初年次・キャリア教育と学士課程」『大学教育学会誌』28巻1号, 2006年