

立教的初年次教育を考える

2016年度から実施する「学士課程統合カリキュラム」において、全学共通カリキュラム総合教育科目では初年次向けの科目「学びの精神」を開講する。全学部、全学年の学生が履修できることを特徴としていた全カリ総合にとって、対象とする学年を設定するのは初めての試みとなる。今後、立教大学として、全学共通カリキュラムとして、どのような教育が求められているのかをさぐるため、初年次教育に造詣の深い同志社大学の山田礼子先生に「新時代」の初年次教育についてご寄稿いただいた。これを受けて、本学で実際に教鞭を執る教員にも原稿を寄せてもらい、初年次教育の可能性について考える場としたい。

◆新時代の初年次教育を考える

山田 礼子 同志社大学社会学部教授／学習支援・教育開発センター所長

はじめに

現在、日本における初年次教育は大学教育のデフォルト的存在になっているといっても過言ではない。90%近くの大学が初年次教育を何らかの形で導入し、実際に運用していることは様々な調査から明らかになっている。2001年に初めて全国の大学を対象に初年次教育がどのように受けとめられ学内で位置づけられているのか、どの程度広がってきているのかについての調査を実施したが、当時は初年次教育のなかにリメディアル教育も含まれているなど、初年次教育の概念や位置づけが定まっていなかった。わずか14年でここまで初年次教育が拡大してきたことを見ると隔世の感がある。

初年次教育が、難易度に関わらず多くの大学で導入されるようになった背景は、①学生の変容、②政策的側面の変化、すなわち大学をより教育を重視する場へと変革させるような政策の

存在、③社会から求められる教育効果の提示といった外在的な圧力の存在という3点に収斂できよう。特に政策面での変化については、2008年の中央教育審議会が公表した答申『学士課程教育の構築に向けて』において、初年次における教育上の配慮として、高等学校との緊密な連携の推進とともに、学部・学科等の縦割りの壁を越えて、充実したプログラムが体系的に提供していくことが初年次教育に求められたことが大きい。本答申では、初年次教育は、「高等学校や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、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」として説明されている。「初年次教育学会」においても初年次教育は「初年次学生が円滑に大学での学修や生活に適応することを支援する教育」として定

義され、位置づけられている。

初年次教育が直面する新しい段階

初年次教育の定義を巡っては、初年次教育には、専門への導入を基本とする導入教育、自分の個性や適性を自己分析し、将来の方向性を考えるという点ではキャリア教育の内容とも共通点があるという見解そしてリメディアル教育は、高校までに身につけているべき内容を補修するという点では初年次教育とは一線を画するといった整理が2000年代後半にはなされている。初年次教育の概念整理がなされる一方で、初年次教育を巡る実践面における混沌は続いていた。そうした状況を背景として、初年次教育の理論と実践の発展を企図し、様々な形態で初年次教育に携わってきた有志を中心に、2008年に初年次教育学会が設立された。初年次教育学会は、講演会やワークショップを通じて、研究者や大学間での情報交換や人的ネットワーク作りを行いながら、ジャーナルの発行、学会員による自由研究発表やラウンドテーブルでの活動を通じて、初年次教育の学問としての定着も目指してきた。この過程を通じて、初年次教育は普遍化した段階に入り、多様化あるいは分化してきているのではないかという印象を持っている。

高等教育政策をみれば、近年の中央教育審議会での議論の一つに「大学の機能別分化」がある。機能別分化についての明確な方向性が定められているとはいええないものの、様々な高等教育の動向を振り返ってみれば、「研究を中心とする大学」「教育を中心とする大学」もしくは「研究・教育の両方のバランスを模索する大学」といったような機能別分化が、競争的資金の獲得により進展しつつあるともいえないは

ない。あるいは、初年次教育に焦点を当てた場合、専門分野別での機能分化といった方向性も否めない。

ここで初年次教育の多様化について考察してみたい。初年次教育は、その内容、方法ともに整備され、標準化してきていると同時に、多様化が進展している事実も否めない。初年次教育学会でのワークショップの参加者から得た参加理由には「中退率の対策として」、「学生の学力低下対策として」、「学習技術を教えるため」、「学生の学習目的・学習動機対策として」、「学生満足度アップのため」、「学生の多様化への対応のため」、「教育改革の一環として」、「FDとして有効だから」、「学力格差が拡大しているから」、「動機の格差が拡大しているから」等が含まれている。初年次教育が拡大し始めた時期には「学力低下や動機の低下への対処」、「中退率を低下させるため」といった回答が代表的であったが、現在はそれらに幅の広い理由が付加していることに気づかされる。換言すれば、大学の規模や、分類も一様ではないことから、初年次教育のニーズも一元的ではなくなってきたことも最近の動向である。一方、学士課程プログラムの一環として学生の成長を測定する総合的な学士課程教育のスタートとして位置づけている大学も登場している。それゆえ、初年次教育をめぐる状況は「多様化」と「総合化」が同時に進行しているともいえる。

学生の成長をデータから把握する

「多様化」と「総合化」に加えて、初年次教育と高校との接続といった視点を忘れてはならない。学生の多様化が進行する中で、初年次教育を高校

4年生のための教育とみなし、積極的に高大接続プログラムを展開する大学も増加している。高大接続は、入試選抜、教育、学生の発達と幅広く捉え、教育接続においては、教育制度、カリキュラム、教育方法、内容面と限定的に捉えることができる。教育方法やペダゴジーといった視点から日本の大学と高校との教育接続の状況を考察すると、大学での学習を円滑に進めていく上で、不可欠な「レポートの書き方」、「論理的思考力や問題発見・解決能力」「図書館の活用方法」「口頭での発表技法」等については、高校と大学の間で共通の目標や方法が共有されているとはいえない。それゆえ、入試だけでは解決できない教育接続という問題をどう捉えるべきかという視点が重要である。教育接続を進めるためには、学生のデータを実証的に検証することが必要となる。

筆者たちが2004年から全国の大学生を対象として行ってきたジェイ・サーブ（日本版学生調査）データのなかからJFS（新入生調査）2013（国立4,497名、公立940名、私立10,082名の計15,519名）を使用し、どのようなタイプの学生が専攻別に多いのかを検証してみる。

自分の能力・スキルおよび行動特性の自己評価20項目から抽出した4因子をそれぞれ「共感的特性」、「認知的特性」、「積極的行動特性」「表現スキル特性」と命名した。次に、各因子得点を用いてクラスター分析を行い、図1に示しているように5つの学生タイプを抽出した。分類されているタイプの特徴を見てみると、タイプ1は「表現スキル特性」に相対的に自信がなく、3,133人（21%）がこのタイプ1に分類される。しかし、大学での授業を通じてプレゼンテーションや文章表現スキルを習得すれば自信を獲得する

可能性があると思われる。タイプ2は「表現スキル特性」のみ相対的に自信を持つが、認知面、行動面について同世代の学生と比較した際に自分に自信を持っていない学生タイプであり、共感性もそれほど高くないが、4,365人（29.3%）と最も多い。タイプ3は「共感的特性」と「表現スキル特性」が高く、他のタイプと比較しても「共感的特性」の得点が特別高いことから、人間関係を構築することに自信を持っているタイプと見受けられる。2,452人（16.5%）がこのタイプに分類される。タイプ4は「認知的特性」「積極的行動特性」「表現スキル特性」の3特性が高く、若干「共感的特性」が相対的に低い。表現力にもすぐれ、認知面にも自信を持ち、積極的に行動するが、若干他人への共感性に疎い学生タイプとみられ、2,373人（15.9%）がこのタイプに分類される。タイプ5は「認知的特性」得点が低いことから、表現力もあり、積極的に行動し、人間関係を構築することが得意であるが、学力に相対的に自信がない学生タイプであるといえる。2,556人（17.2%）がこのタイプに分類される。

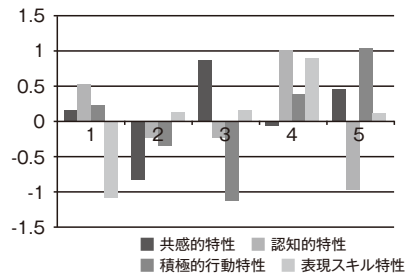


図1. 2013年新入生の自己肯定評価による学生分類

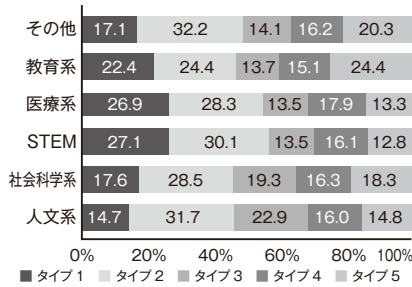


図2. 新入生の学生タイプ分類と専攻別の分布状況

それでは専攻分野によって学生タイプの多寡に差異がみられるだろうか。図2には専攻分野別による学生タイプの分類結果が示されている。いずれの分野においても、表現スキル特性のみ相対的に自信を持ち、他の特性には自信のないタイプ2が多い傾向が見られるが、一方で医療系とSTEM（理工）系には、表現スキル特性に相対的に自信がない学生が他分野に比べると若干多い傾向が散見され、それほどレポートや文章による表現スキルを他分野ほど必要としない領域の特性が反映されている。一方、社会科学系と人文系では表現スキル特性に相対的に自信がない学生のタイプは相対的に少なく、レポートや文章表現スキルが必要とされる領域の特性が反映しているといえよう。

上記は一例ではあるが、日本の大学は基本的に専門分野を基軸として入学してくる。その場合、専攻別にどのようなタイプの学生が入学しているのかを把握することで、より効果のある教育プログラムやカリキュラムを提供することにもつながる。データやエビデンスをベースに検証することでそれは可能になるといえる。

高校時代の学習行動や生活習慣が大学での学修や生活に影響を及ぼしていることは筆者のこれまでの研究からの

知見でもあり、多くの研究者が指摘していることでもある。そうした高校時代の背景を学生調査等を通じて把握し、実証分析を経て、初年次教育に活かすことは、学生にとっても、大学にとっても意味のあるデータの活用方法であるといえるだろう。

初年次教育の新たな方向性

学士課程教育と初年次教育を総合的に構築する場合には、共通教養教育と初年次教育をインタラクティブにするような仕掛けも必要になる。最近の米国の初年次教育は、高校から大学への円滑な移行を支援する内容から構成されているファーストイヤーセミナーが中心であったものから、1~4年までの学修成果目標を立て、その一環として初年次教育を位置づけているプログラムが主流になってきている。米国の場合には、工学系等の一部を除いて、下級学年では専攻分野を決めずに上級学年に専攻分野を決定するレイト・ディシジョン（後期決定）が一般的であることから、学士課程教育プログラムとして学修成果目標を共有しやすい。そのような構造を活かして、学修成果目標を大学全体で共有し、初年次教育、一般教育、共通教養教育を通じて段階的に学修成果を修得するように連携を図っている。

日本では入学当初から専攻分野が決定しているアーリー・ディシジョン（早期決定）が一般的であるため、米国の方式がそのまま日本に適用できるというわけではないが、共通教養教育を通じての学修成果目標を共有し、初年次教育を共通教養教育の一環としてスタートして位置づけることは可能である。

また、近年はアクティブ・ラーニングの導入が様々な科目において進捗し

ているだけでなく、ラーニング・コモンズといった学生が主体的に学ぶ施設が設置されることも多くなっている。知識の獲得が必ずしも目標ではない初年次教育は、こうした新しい教育方法を取り入れやすい構造でもあることから、アクティブ・ラーニングを積極的に導入することが可能ともいえる。初等・中等教育でもアクティブ・ラーニングが積極的に活用されつつあるが、まだまだ中等教育においてはアクティブ・ラーニングが主流とはいえないのが現実である。初年次教育を通じて、大学でのアクティブ・ラーニングに移行する過程を経験することはその後の学修にも前向きの影響を及ぼすであろう。

さらには、初年次からラーニング・コモンズを積極的に活用し、主体的な学習習慣を身につけることを意図して、初年次教育とラーニング・コモンズとの積極的な連携を図ることも重要である。筆者が勤務する同志社大学では、データを教育改善に活かすために、2004年から学生調査を実施し、実証的に分析してきているが、2013年にラーニング・コモンズがオープンしてからは、ラーニング・コモンズの積極的な活用と主体的な学習との関係性を分析し、初年次教育との連携を図る目的で、そうしたデータ活用も視野にいれるようになってきている。このような目的と目標を実現するためのデータの活用が、重要になってきている。

初年次教育は、萌芽期を経て、普及期、そして現在はそれぞれの大学の特性や個別性を反映する一方で、総合性が求められる新たな段階に移行しようとしている。そのためにも、実証的なデータ分析を行い、一方ではアクティブ・ラーニングやラーニング・コモンズなどの新しい教育方法や環境との連携を積極的に図ることが、新時代の初

年次教育の方向性と思われる。

立教大学の「教養教育」を担う全カリという共通教育組織が初年次教育を提供する利点は、共通教育を通じての学修成果を目標として設定し、全学体制で目標を共有し、そのための新たな教育方法を導入できる点にある。そしてそのことにより、初年次教育もその第一歩としての位置づけを全学体制で確認し、進めていくことができる。是非、こうした強みを活かして、次世代型初年次教育へとつなげていかれることを期待する。

やまだ れいこ