

高等教育改革のなかの

初年次教育の見取り図

——大正大学の初年次共通教育の実践と

今後の課題——

長谷川隼人

1、はじめに

文部科学省の2020年度調査によると、「初年次教育を導入している大学数」は、722大学（約97%）であり、学部全体で実施している大学は718大学（約96%）といわれる¹⁾。また、中央教育審議会（以下、中教審と略記）大学分科会は、2021年1月、「学修者本位の教育の実現を図るための教育改善に取り組みつつ、社会に対する説明責任を果たしていく大学運営」のため教学マネジメント指針を公表した。そして、教育課程の編成は、ディプロマ・ポリシーの達成のために「教育課程編成・実施の方針」もとづく必要があるとして、以下のガイドラインを示した²⁾。

卒業認定・学位授与に求められる体系的な教育課程の構築に向けて、初年次教育、教養教育、専門教育、キャリア教育等の様々な観点から検討を行うこと。特に、初年次教育については、多様な入学者が自ら学修計画を立て、主体的な学びを実践できるようにする観点から充実を図ること（下線筆者）。

以上のように、ほぼすべての大学で初年次教育が導入されている現状があ

る一方、社会に対する説明責任や教育改善のために、改めて初年次教育を教育課程編成に明確に位置づけることが求められている。

だが、既に1・2年生向けの科目を担当してきた者は、なぜ、あらためて初年次教育という概念を用いる必要があるのか判然としないのではないのか。また、初年次教育に直接的な関わりのなかった者からすれば、初年次教育の具体的な内実について明確に答えることも難しいように思われる。なかには、基礎科目、基礎演習などの科目形態、あるいは学部学科の専門教育への導入教育としての位置づけや後期中等教育の補習を想起する者も少なくないであろう。後に述べるように、初年次教育は、日本では比較的に新しい用語である。また、その内容や実施形態は、各大学に委ねられるものであり、大学間の比較基準となる明快なモデルが存在しているわけでもない。この点も、初年次教育の体系的な理解を難しくしている要因と思われる。実際のところ、高等教育機関の多くは、様々な大学の事例を参照しながら手探りで初年次学生向けの科目を編成し、個々の授業実践を通して、各々の「初年次教育」を形成してきたのではないのか。筆者自身も、1・2年生を向けの共通教育科目の担当を通して、日々、初年次教育の意義や内実への理解を深めつつある。

他方、近年、大学の実務関係者の共通的な認識として、大学の評価に対する作業負担感としての「評価疲れ」が高まっているといわれる。評価疲れの要因の一つとして、「誰のために、なぜ評価を行うのか」という「動機づけの問題」が指摘される。本来、持続する実質的な改善は、内発的動機づけに基づくものである³⁾。実質的改善をとまなう評価作業をおこなうためには、何よりも「なぜ評価を行うのか」という認識をあらためて持つ必要がある。そのためには、「誰のために」、「どのような目的に立脚して教育を展開しているのか」、という出発点の理解を深めることが不可欠であろう。

本稿は、以上の問題関心にもとづいて、あらためて初年次教育の理念、内容、実施形態について体系的な整理を試みる。ただ、初年次教育の整理に関しては、すでに多くの著作が存在している⁴⁾。本稿は、これら先行研究に依拠しながらも、1990年代以降の高等教育改革の大きな流れを踏まえて、学士課程教育という視点から学部学科による専門教育、学部学科横断の教養教育（共通教育）と初年次教育の関係性を明らかにし、また新しい学力観（学

士力)と初年次教育の内容の関係性に留意するものである。このような「見取り図」を描く意味は、現在地(学士課程教育のなかの位置づけ)と目的地(学士課程教育のゴールとの関わり)を明快にすることにある。この試みは、初年次教育の出発点の理解を深めるだけでなく、各々の大学で実施してきた初年次教育の特色を把握することに寄与すると考える。そこで、本稿では、こうした「見取り図」を整理したうえで、本学の前期共通教育のカリキュラム(I類科目)の特色を明らかにしつつ、これまでの実践を通して見えてきた今後の課題について提示をする⁵⁾。

2、高等教育改革と初年次教育

日本の高等教育改革のなかで初年次教育という言葉が明確に登場したのは、中教審の2008年12月、『学士課程教育の構築に向けて』であった。初年次教育は、この答申のなかで、学士課程教育の一環として高等学校から大学への円滑な移行に果たす重要な役割があると位置づけられた⁶⁾。本章では、この答申を手掛かりとして、高等教育における初年次教育がどのように位置づけられるのかをあらためて整理をしていく。

『学士課程教育の構築に向けて』は、「学習者が何を取得するか」という期待と「学生が何ができるようになるのか」という目的の明確化とともに、「その学習が確実に起こるようにカリキュラム、教授法、アセスメントの計画」について検討すること、すなわち学習成果(learning outcomes)の可視化を求めるものであった⁷⁾。なお、「学士課程」という言葉は、1980年代頃より「学士学位が保障する能力・学習成果から、学士課程・学士学位プログラムやカリキュラムを考えるとという概念」として大学教育学会において提唱されてきたといわれる⁸⁾。また、同答申は、学士学位のガイドラインとして学士力という能力概念を提示した。学士力は、自己管理能力やチームワークやリーダーシップなど資質や態度を能力に含めたという点で従来の学力観と大きく異なる。

すでに、日本の初等・中等教育では、「生きる力」(主体的に課題を発見・行動・

解決する力や自律性と協調性など資質や能力) という能力観が取り入れられていた。こうしたなか、高等教育においても、変化が激しく不透明な時代に対応できるような「課題探究力」の育成を求められた⁹⁾。このような能力観にもとづく教育のあり方は、高等教育政策の課題として諸外国でも取り組まれていた¹⁰⁾。例えば、1990年代のOECD(経済協力開発機構)のデセコ(DeCeCo)プロジェクト、アメリカを中心とする21世紀型スキル運動(The Partnership for 21st Century Skills)は、「汎用的な能力を構造的に定義して、全体的能力を育成」しようとするものであった。これら取組みは、能力を基礎的リテラシー(言語や数、情報の処理)と高次認知スキル(思考力、学び方)と社会スキル(社会や他者への自律的な関わり方)の3層に大別して構造化し、後の2つに重みを置いて汎用的な能力として規定するものであった¹¹⁾。学士力に見られる能力観は、こうした海外で進められた概念整理をトレースしている。

また、学士力は、日本社会(産業界)における高等教育へのニーズへの応答という側面もある。企業側で担ってきた人材育成は、バブル経済崩壊以後の日本経済の長期的停滞のなか、従来のように機能しなくなった¹²⁾。こうしたなか、内閣府は、2003年、「教育界と産業界の接点となる議論」のために「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」を人間力として定義した。そして、「知的能力的要素」(基礎学力、論理的思考力、創造力など)、「社会・対人関係力的要素」(コミュニケーションスキル、リーダーシップ、規範意識など)、「自己制御的要素」(意欲、忍耐力、自分らしい生き方や成功を追求する力など)を人間力の構成要素として整理した¹³⁾。さらに、経済産業省は、2005年から研究会を立ち上げ、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を「社会人基礎力」と定義して、3つの能力(前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力)と12の能力要素に分類した¹⁴⁾。このような産業界のニーズを背景として、日本社会では、ハイパー・メリトクラシーと呼ばれる態度や行動様式を含める能力観の定着が進んでいった¹⁵⁾。学士力という概念が形成は、以上のグローバリゼーションと情報革命による社会の構造的な変化に対応するかたちで、学士課程教育の入口にあたる初等中等教育

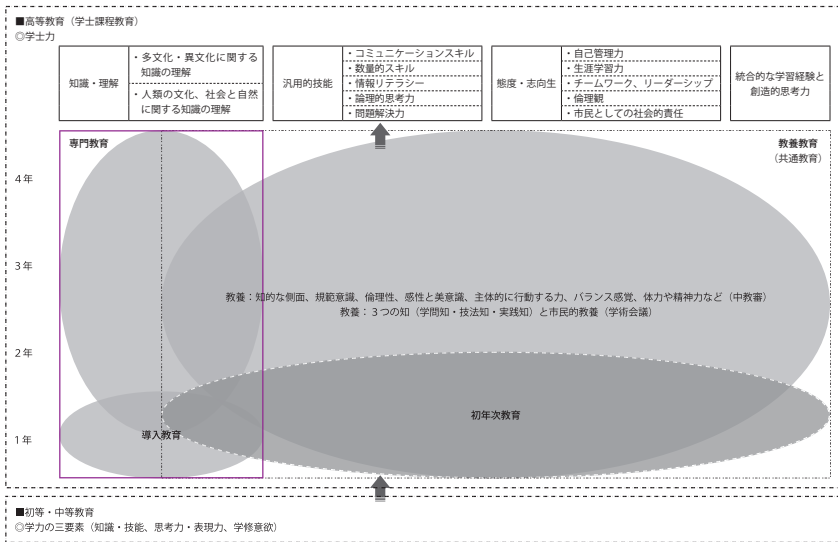
(生きる力)と出口にあたる産業界のニーズを満たす概念として形成された。

そして、学士力の育成する役割を期待されたのは、「教養教育」であった。たとえば、中教審は、2002年、「グローバル化や科学技術の進展など社会の激しい変化」に対応できるスキルや態度の涵養を目指す教養教育のあり方について言及し、2005年の『我が国の高等教育の将来像』において「21世紀型市民」の育成を目標とする学士課程教育を提案していた¹⁶⁾。日本の高等教育機関における一般教育(≒教養教育)は、1991年の大学設置基準の改正(いわゆる「大綱化」)によってカテゴリーが廃止された。とはいえ、当時の大学審議会は、アメリカのジェネラル・エデュケーション(general education)を参考にして、一般教育の目的が科目区分こだわらない教養教育として実現されることを強く要請していた。その目的は、獲得した知識を社会のなかで使用する「能力の涵養」であった¹⁷⁾。したがって、従来の教養教育は、資質や態度を含めた学力観への転換が進められるなか、そのあり方を問われた。たとえば、中教審は、教養について、「個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体」であり、「知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念」という定義を示した¹⁸⁾。日本学術会議は、「現代的レリバレンス」(現代社会の諸特徴・諸問題との関連性・整合性)のある要素を重視して、「3つの知」(学問・技法・実践)と「市民的教養」を育むことが大学に求められる教養教育の中心と整理しつつ、教養の形成は「一般教育・専門教育の両方を含めて総合的に充実を図っていくことが重要」と付言した¹⁹⁾。このように、現代の教養は、その時代になかで社会が求める資質や態度が含まれるようになった。そして、その育成の担い手として大学の教養教育が位置づけられたのである²⁰⁾。

教養教育の再定義は、筆者が整理した8頁の図が示すように、初年次教育そのものを教養教育に取り込む機会となった。次章で論じるように、コミュニケーション能力や社会の諸活動への参加し共感・連帯・協働し、同時に自らをふり返り調整する力(技法知、実践知)は、初年次教育の理念や内容と合致しているためである。また、初年次教育をカリキュラムに取り込む必要

性は、高大接続という点からも高まった。先述したように、初等中等教育は、1996年以降、解題探究力、自律性と協調性など資質の育成を重視してきた。そこで、中教審高大接続特別部会は、2014年、初等中等教育と高等教育の教育目標をつなぐコンセプトとして、「学士力」と重複する「学力の三要素」（知識・技能、思考力・表現力、学修意欲）をとりまとめた²¹⁾。この点も次章で整理するが、大学のディプロマ・ポリシーや実情に応じて可変的な初年次教育の内容は、多様化する中等教育から高等教育への接続に対応しながら、学士力（学力の三要素）の一部の育成を担うという面において、学士課程教育の一環として役割を期待できるためである。

学士課程教育における専門教育と教養教育の関係性と初年次教育の位置づけ



3、初年次教育の理念・内容・実施体制

初年次教育という概念は、1970年以降にアメリカで体系化された「初年次体験（First Year Experience：FYE）をモデルとしている²²⁾。1970年代

後半から 80 年代前半にかけて、アメリカの多くの高等教育機関では、「高等教育のユニバーサル化とそれに伴う学生の多様化」とともに「卒業時の質保証への強い要求」を背景として、フレッシュマンセミナーと呼ばれるアカデミック・スキルや大学生活の基本的なスキルを身につけることを目標として、時間管理法や就職支援、ならびに友人や教員とのつきあいを円滑にするための人間関係、コミュニティ活動、職業選択に関連する包括的な内容から構成されるプログラムを構築し、展開してきた²³⁾。これら施策は、多様化する学生層に対して実施される「初年次学生支援総合アプローチ」という特色があり²⁴⁾、正課の枠組みを超える「教育」としての意味合いも含む²⁵⁾。こうした取り組みを踏まえて、FYE とは、「高校から大学への移行という青年期にとっての重要な転換期を支援する教育」として定義され、入学した学生を大学教育に適応させ挫折を防止する（中退予防）とともに「成功に水路づける」過程で効果的と評価される²⁶⁾。このように、初年次教育がアメリカで求められた理由は、大学の「ユニバーサル化」（によって生じる学生の多様化や卒業時の質保証を求める社会の要求に対応するためであった²⁷⁾。

一方、日本の高等教育機関における初年次の学生に対する教育は、1991 年の「大綱化」の結果として各大学で進んだ教養部の廃止を受けて、学部学科が「各専門学部のニーズに対応するかたち」で実施されてきた²⁸⁾。こうした実情は、2001 年 11 月の全国私立大学 1170 学部の学部長へのアンケート調査からもみえる。それによると、人文系学部では「スキル・方法論型科目をとおした学習スキルの習得」、社会系学部では「ゼミナール型科目によるスキルの習得と知的動機づけ」、そして理系学部において「基礎・概論型科目」あるいは「補習教育型科目」において補習教育や知的動機づけをおこなう傾向があり、うち 60% は演習形式が占めていた。なかでも、理工系の学部・学科や学生の学力不足が深刻なところを中心に、「リメディアル教育と初年次教育が混同され、教育プログラムとしても混在する傾向」にあった²⁹⁾。

この調査結果は、1990 年代の大学における初年次の教育が「大学生活への導入」というよりも「専門教育の水準まで学生を引き上げていくか」という視点から構成される傾向を示していた³⁰⁾。「スタディ・スキルの習得にはある程度の補習が必要であり、初年次教育にリメディアル教育が取り入れら

れると、両者の区別は難しい」が³¹⁾、リメディアル教育 (remedial) は、「本来は大学入学前に習得しているはずの高校課程の学習内容を入学後に補習すること」を目的とするものであるとして³²⁾、初年次教育と区別される。また、専門教育への導入という考え方は、その後に「基礎」、「発展」など当該学科の到達目標を念頭に置くものであり、「専門教育こそが大学教育の中心か」、「学士課程教育の目標が明確化されて、教職員や学生に共有されているのか」という点に疑問が残る³³⁾。

こうした実情調査を踏まえ、初年次教育の概念は、関連する学会を中心に整理が進められた。まず、アメリカ発の FYE は、日本において「初年次教育」として訳されるとともに、「高校（と他大学）からの円滑な移行を図り学習およ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」と定義された³⁴⁾。入学前教育も含めた学士課程の最初、専門分野への導入としての「入口」の要素だけではなく、キャリア教育と称される「出口」の要素も組み込んだ体系的なプログラムとして捉えられたのである。例えば、中教審は、「(大学における学習スキルも含めた) 学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したもの」と説明する³⁵⁾。こうして、その内容は、前章で記したような新しい教養教育の一部として捉えることが可能となる。

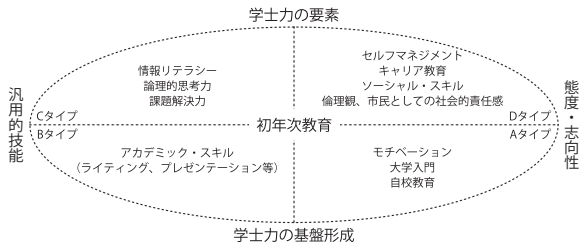
このように、初年次教育は、「1年次生を組織的に大学生活と大学での学習に円滑に移行させて『成功』に水路づける」という「哲学と独特のペダゴジー」が貫かれるものであるが³⁶⁾、特有の学問的なディシプリンや画一化した内容や方法があるわけではない。実際、初年次教育が想定する内容は、非常に幅広い。したがって、初年次教育にとって重要なことは、「複数の科目やプログラムがいかに関係して初年次教育の理念を実現しているか」といわれる³⁷⁾。その具体的な内容や方法は、大学の状況や必要性によってカスタマイズされるが、2000年代以降の初年次教育に関する諸調査の項目を学勢力との関連性を踏まえると以下のように整理できる。

学士力の要素	初年次教育の目的 (河合塾編全国大学調査)	初年次教育学会の内容 (学会員調査項目)	初年次教育プログラム (文科省調査)
	(2) 高校までの不足分を補う (2) 大学という場を理解する	5. 自校教育 12. 専門科目への導入	自校教育、自大学への構成員意識の向上
	(6) レポートの書き方、文献検索方法など、大学で学ぶためのスキル、大正大学がコアディグニティを獲得する。	1. レポートの書き方 3. プレゼンテーションの方法 5. 情報収集・検索方法	レポート、論文など文章作成技法 ネット・データベース利用 プレゼンテーションや口頭発表などの技法 大学の教養資源活用（図書館利用法）
知識・理解	(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人間の文化、社会に自らが関与する理解の獲得		
汎用的技能	(2) 教養的スキル (3) 情報リテラシー (4) 論理的思考力 (5) 問題解決力	(7) クリテ、カシシケンダスコミュニケーション など大学での学ぶための思考方法を身に付ける。	4. 情報リテラシー 論理的思考力や問題発見・解決能力の向上
態度・志向性	(1) 自己管理能力 (5) 生涯学習力 (2) チームワーク、リーダーシップ	(1) 学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力 (6) 高校までの学習的な学習態度から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図る (5) 大学の中に人間関係を構築する	学習習慣の形成 大学生活における時間管理 メンタルヘルス等、精神的・身体的健康の維持 大学の学びへの能動づけ 将来の職業生活や地域社会に対する動機づけ、力づけ
総合的な学習経験と創造的思考力	(3) 倫理観 (4) 市民としての社会的責任	(4) 人としての守るべき規範を確立させる。	7. 人間関係・トレーニング 11. リーダーシップトレーニング 10-11. 地域や海外でのフィールドワークやボランティア体験

以下の資料を参考として、筆者が作成。谷口哲也・友野伸一郎「河合塾からの初年次教育調査報告」河合塾編『初年次教育でなぜ学生が成長するのか』東信館、2010年、6-7頁。
 関連一参『2015年度全国調査結果からみた初年次教育の現状と課題』初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、2018年、198-199頁。文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について（令和元年度）」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daijaku/04052801/1417336_00008.htm

以上を手掛かりにして、正課の一環として扱われる内容は、以下のように分類できる。まず、学士力の基盤づくりにあたるものとして、A) 自校教育のような大学生活への適応を促すタイプと、B) レポート、プレゼンテーション、情報収集・検索など大学の学びへの適応を促すタイプがあげられる。次に、学士力の態度・志向性の涵養（≡コンピテンシー）に関わるものとして、C) 自己管理能力や生涯学習力などセルフマネジメント、チームワークやリーダーシップなどソーシャル・スキル、倫理観や市民としての社会的責任を情操する内容である。そして、学士力の汎用的技能の修得（≡リテラシー）に関わるものとして、D) 論理的思考力や問題解決力の向上を図るためのプログラムや情報リテラシーがあげられる。実際のところ、多くの大学では、B) タイプやD) タイプが共通して取り組まれている³⁸⁾。

学士力と関連づけた初年次教育の内容の分類



初年次教育の正課における実施は、主に次のように大別できる。1) 専門教育の一貫として取り入れられて学部・学科の委員会方式によって運営されるケースと、2) 教養教育（共通教育）の一環として全学の委員会ないし学内に設置された共通教育センターなどによって運営されるケースである。2015年時点の初年次教育学会の会員調査では、約半数の大学が初年次教育に関する全学的な方針が定めて取組みを進めようとしている、と報告されている³⁹⁾。もちろん、会員調査なので日本の高等教育機関の全体傾向として見ることは難しいが、先述してきたような高等教育改革の動向を踏まえると全学レベルの取組みが定着していくであろうことが推察できる。

学部・学科の委員会方式（専門教育主導）の実施には、演習形式など少人数教育の有効性はあるが、「多数の教員間で初年次教育の共通化を図ることのジレンマ」があり、共通教材の作成やプログラム開発、研修プログラムなど担当者間の合意形成が困難といわれる。また、先述したが、専門教育への導入として位置づけられる場合は、初年次教育に期待される「知的・情緒的側面の発達を支援する総合的なプログラム」と対照的となる⁴⁰⁾。一方、全学レベルの委員会ないしセンター方式（共通教育の主導）は、多くが学部学科を横断する多人数教育という形態をとる。初年次教育は、学生への学習に対する動機づけ強化の中、グループ学習や個別面談といった教員からのフォローが比較的大きい取り組みとなるため、大学側の膨大な人的コストが問題となる⁴¹⁾。だが、相対的に共通教材作成をはじめ担当者間の合意形成を図りやすく、学士課程教育という枠組みのなかで大学が必要とするプログラムを総合的に配置しやすい。

なお、プログラムをカリキュラムに導入する際は、特定の科目群を初年次教育のための科目とする「外付型」と一年次の各科目のなかで初年次教育の理念に合致した授業内容を少しずつ取り入れる「内蔵型」に分けられる。前者の場合は、「初年次教育は誰か別の教職員が担当してくれるもの、という当事者意識の希薄化が生まれる」といわれる⁴²⁾。一方、後者は、マイクロ・インサージョン（micro-insertion）という考え方にもとづいている⁴³⁾。こうした手法は、学生の学びのモチベーションを維持するうえで有効的と考えられる。日本の学生は、「初年次教育に学問的要素が入っていることへの期待」が高いといわれるためである⁴⁴⁾。

5、本学の初年次教育の特色—統合型教養とチュートリアル

本学では、2014年4月に設置された教育開発推進センターを中心に共通教育の一環として、「外付型」の科目形態で初年次教育を含むカリキュラムを開発・運営されてきた⁴⁵⁾。2020年度からは総合学修支援機構DAC(以下、DACと略記)のもと、前期共通教育(I類)のなかで初年次教育をおこなっている。例えば、1年生の必修科目として人間の探究I・II・III(2単位×3=6単位)、社会の探究I・II・III(2単位×3=6単位)、自然の探究I・II・III(2単位×3=6単位)、データサイエンスI・II・III(1単位×3=3単位)、総合英語I・II・III(1単位×3=3単位)を開講している。また、2年生の必修科目として、データサイエンスIV・V(1単位×2=5単位)、リーダーシップI・II・III(1単位×3=3単位)⁴⁶⁾。これらは、主体的学修態度、知識理解・活用力、表現力、課題探究・解決力、情報・データ活用力、対人力、セルフマネジメント、チャレンジ精神、地域密着力という前期共通教育(I類)の目標を統合的に育成することを目指している。

前期共通教育(I類)の目標、教育内容と科目の関係^{**}

学力の3要素	教育ビジョン				ディプロマポリシー (卒業認定・学位授与基準)	I類の教育目標	中心的な教育内容				
	自励目	中道	共生	協賛			人間の探究	社会の探究	自然の探究	データサイエンス	総合英語
知識・技能	○	○			①社会においてよりよく生きるための力となる知識や技能を、専門的知識と実践的な経験の統合によって身につけている。	知識理解・活用力 大学入門 基礎教育 専門パートに関する知識	人間の探究 大学入門 基礎教育 専門パートに関する知識	社会の探究 情報検索・情報利用 社会生活に必要な知識 PowerPoint操作	自然の探究 思考力・判断力 (論理的、批判的、創造的) Word操作	データサイエンス 情報・データリテラシー (情報化社会、情報倫理)	総合英語
	○				②自分の専攻分野とする学問領域の学問内容と研究方法を理解し、現実社会の中で活用できる。	情報・データ活用力				データ活用力、統計学 Excel操作、tableau操作	
思考・判断・表現	○				③自ら問いを立て、多面的かつ重層的に思考することによって、課題解決への道を論理的に探究することができる。	課題探究・解決力				思考力・判断力 (論理的、批判的、創造的) エッセイ執筆	
	○	○	○		④己の立場にとらわれず、意見や価値観の異なる人との考えを傾聴し、互いにそれを再構築し、論理的・創造的に表現することができる。	表現力		プレゼンテーションスキル	ライティングスキル		英語表現 英語運用能力
関心・意欲・態度	○				⑤自治的・自律的な生き方を志向する中で、地域・社会・世界における課題の当事者としての自己を再発見することができる。	主体的学習態度		キャリア教育 メタ認知(学びのPDCA)	時間管理、学習習慣、リフレクション、行動改善		
					⑥より良い地域や社会の形成と発展に寄与していただくために、積極的関与をもつ社会的かつ実証的に学習成果を活かそうとする姿勢を身につけている。	セルフマネジメント チャレンジ精神				データを用いた社会の課題解決への取組み	
			○	○	⑦物事に對して積極的情を抱き、互いに尊重しながら、ともに目標を達成しようとする協働性を身につけている。	地域密着力 対人力		地域の課題解決 グループプレゼンテーション フロンティアスキル ①協働力、コミュニケーション ②ジョブ、リーダーシップ		ソシアル・スキル (英語コミュニケーション、異文化理解の態度)	

大正大学のカリキュラム・ポリシー「教育開発推進センター」および大正大学編「地域連携型社会を突入する人材育成事業—新時代の地域のかかわりを模索する地域圏内村町育成事業—成果報告書」2022年、17頁を参考に筆者が作成。*リーダシップは、1科目になるが、2年次以降の履修科目のため今年度の表に書かない。

探究科目群は、人間・社会・自然というテーマに即して「専門的なモノの見方」の修得に主眼をおく専門パートと、初年次教育の内容を盛り込んだ独

自の教材をベースとする共通パートから構成されており、それぞれのパートを担当とする計2名の教員チームによって運営される。これら科目は、マイクロ・インサージョンの考え方のもと人間・社会・自然というテーマに関する教養的知識の内容に初年次教育を内蔵させたものである。そして、先述した「学士力と関連づけた初年次教育の分類」にしたがうと、AからDタイプの各項目を科目間のバランスをとりながら分散配置している。本学では、これを統合型教養教育と呼んでいる。また、データサイエンスは、2名の担当教員によって運営され、1年次から2年次にかけて情報リテラシーや数量的スキル（統計の基礎、統計分析）などの知識理解、ExcelやTableauなどの操作スキルや論理的思考力、そして実データにもとづく課題解決力の育成を目指している。

いずれの科目も主体的学習態度の育成を共通目標としている。この目標実現のために、2名の担当教員に加えて複数名のチューターやスチューデント・アシスタントが協働して授業を運営している⁴⁷⁾。とりわけ、チューターは、DAC独自の育成プログラムの修了者から本学職員として採用されて、授業内における質問対応やグループワーク支援のみならず、授業外において学生の学修状況管理、学生が提出するリフレクションに対するコメント返却、面談などによって学修モチベーションの維持・向上やキャリア意識の醸成の支援、スタディ・スキルの修得のための学修相談などをおこなっている。チューターは、DACの専任教員とともに、学生自ら記載する卒業後のキャリアを視野に入れた学修計画（学びと成長の記録）をもとに、1年生全員との定期面談を夏期・冬期（年2回）に実施している。本学では、チューターを介して学修支援が正課内外で有機的に連関する仕組みのもと、学生一人ひとりの学びと成長を総合的に支援する教育体制をチュートリアル教育と呼んでいる。

以上のように、本学では、DACのもと教養教育に初年次教育を内蔵する独自のカリキュラムを開発し、正課内外を有機的に連関させた総合的な初年次教育プログラムを展開している。

6、おわりに一本学のケースから考える今後の課題

本稿は、1990年代以降の高等教育改革のなかの初年次教育の位置づけに留意して、その理念、内容、実施体制などを整理してきた。おわりに、これまでのポイントをまとめたうえで、本学のケースから今後の課題を幾つか提示する。

中教審は、1990年代以降、高等教育に対して様々な答申をおこなってきたが、その基調は1991年に大学設置基準が改正されることで各大学のカリキュラム編成の自由化と高等教育のユニバーサルアクセス段階に対して、国際的に通用可能で国内社会にも説明可能な学位の質保証をいかに図るかという点にあった。そのためにも、学士課程教育という全学的な発想にたって学修者本位の学修成果を明示することが求められた。学修成果の指針として示された学士力は、グローバルに通用可能なりテラシーやコンピテンシーから成る能力観や国内産業界のニーズに対応できる人材に求められる資質や態度などを「力」として含むものであった。それらは、学士課程教育全体で培うものとしつつも、新しい教養教育の役割として期待された。さらに、高等教育改革は、「社会」への接続という面のみならず、「学力の三要素」にそった学習指導を展開する初等中等教育との接続の課題としても認識されている。

こうしたなか、初年次教育は、多様なバックグラウンドをもつ入学生の大学への適応という面のみならず、初等中等教育までの資質や態度の育成を高等教育の入り口部分で引き継ぎつつ、学生の資質を学士課程教育の一部としてしっかりと伸ばしていくという期待を負っている。本稿では、初年次教育の内容を、学士力にそってA)からD)対応に分類した。また、これら教育内容の正課における実施は、イ)学部・学科の委員会方式(専門教育主導)とロ)全学レベルの委員会ないしセンター方式(共通教育の主導)のパターンに大別でき、科目形態としても初年次教育内容のみを扱う「外付型」と科目テーマのなかに初年次教育の内容を取り込む「内蔵型」に分けられる。実施体制はそれぞれの大学の状況によってカスタマイズされるものである。ただし、初年次教育の理念を実現するために、学士課程教育のなかで複数の科目やプログラムの連携を密にすることは欠かせない。

本学のケースは、5章で記したように、上記口)のもと初年次教育のA)からD)までの内容をバランスよく「内蔵」させる形態をとっている(統合型教養教育)。加えて、本学の特色は、それら授業運営に複数のチューターやスチューデント・アシスタントが加えて、正課と正課外を問わないシームレスな学修支援を可能にしている点である(チュートリアル教育)。このように、本学は、初年次教育のプログラムを体系的に導入し、かつ組織的な実施体制を整備している。この体制がスタートして3年目であるが、筆者は、DACのチューターと教員という立場で、立ち上げ以来、探究科目を担当してきた。教職それぞれの立場の経験から得た気づきを踏まえて、今後の実践および研究の課題をあげておきたい。

まず、複数の教員やチューターが協働する「統合型教養教育」のマネジメントの難しさである。マネジメントの難しさを解消するためには、初年次教育の内容を取り出して教養教育のカリキュラムに「外付」する方法も一案ではある。しかし、先にも書いたように、日本の学生は初年次教育に学問的要素が入っていることへの期待が高いといわれる。実際、筆者の見解ではあるが、本学において「統合型」の科目を担当してみても同様の実感をおぼえる⁴⁸⁾。したがって、仮に初年次教育のスキルの要素だけを「外付」で必修化した場合は、大学の「学び」を目的に入学した学生の授業に対するモチベーションをいかに維持するのか、という別の課題が生まれるのではないと思われる。むしろ、今後、進めていくべきは、科目内の専門的知識(狭義の教養)とスキルの教育内容の接続のあり方を様々な角度から研究して、教材をブラッシュアップすることである。そのためにも、とりわけ本学のように様々なキャリアやバックグラウンドをもつ複数教員が授業に関わり、なおかつそれぞれの担当パートの教材の作成を分担作成する場合は、カリキュラム・ポリシーをベースとする教育目標の認識共有と継続的なコミュニケーションが不可欠である。また、実際の授業運営に関わる学修支援の効果をより高めるためには、チューターも交えたチーム・ビルディングが欠かせない。こうした仕組みを制度的に担保していく工夫が求められる。

また、既に多く関係者によって指摘されているが、教育・学修支援の効果をどのように測定・評価していくのかという課題である。例えば、本稿で分類した、リテラシー系統のB)やD)タイプであれば、試験やレポートなどによって知識やスキルをいかに獲得できたかを測ることが比較的容易である。一方、コンピテンシー系統のA)やC)タイプは、従来のやり方で測定することができない。とはいえ、こうした能力観の育成を求められてきたのが高等教育の現状があるというのは本稿で論じてきた通りである。この点に関して、ジェネリックスキルを測定するPROG (PROGRESS REPORT ON GENERIC SKILLS) のようなアセスメントプログラムを用いることも可能である⁴⁹⁾。しかし、学生一人ひとりの変化(成長)は、教育・学修支援以外の要素にも影響されている、また、外部アセスメントの結果のみをもって各大学の各科目の授業内容や教材の改善のヒントを見出すのは無理がある。そこで、本学では、DACの専任教員とチューターが1年生全員を対象にして定期面談を夏期・冬期(年2回)をおこない一人ひとりの学生の教育・学修支援目標の到達度の可視化を試みている。資質や態度は、可視化や測定が困難であるからこそ、外部アセスメントに加えて、正課外の面談から得られるデータを補完的に用い、科目の到達目標や特性にカスタマイズされた評価の仕方をつくる、多層的な学修成果の可視化と評価法を編み出すことが求められる。

最後は、学士課程教育という観点からの大きな課題である。日本の高等教育には、1991年以前の専門部と教養部の対立構図があった。1991年の大綱化による教養部廃止以後は、専門教育が導入教育として初年次教育の一部を担うようになった歴史的な経緯がある。高等教育改革のなか新しい能力観や教養教育の再定義が進められた結果、初年次教育を教養教育(共通教育)の一部として実施する方向もうまれている。初年次教育は、その必要性をいまや全国の大学に認知されているといえるが、どのようにカリキュラムに導入して安定的に運営するのかという点では課題が残っていると考える。学修者本位という観点に立つと、初年次教育の内容は、必ずしも共通教育(教養教育)の範囲で取り組むべきことでもない。例えば、学部学科の専門教育の一環として取り組まれてきた少人数の演習形式は、教員が時間をかけて個々

の学生に向き合えるというメリットがある。実際、本学の多くの学部学科では、大学での学修全般に関するオリエンテーションをはじめ各学部・学科コースの基礎的な知識や学修方法を学ぶため、1年次の必修科目として基礎演習(2単位×2=4単位)を開講している。初年次教育の効果を最大化するためには、専門教育と共通教育の双方が理念と目的の共有化をすすめつつ、学部学科ごとの少人数教育が可能な専門教育と学部学科横断の多人数を対象とする教養教育(共通教育)の授業形態の強みを活かし合い、カリキュラムなどの調整などを丁寧におこなうことが大事であろう。そのためにも、本稿の冒頭で言及したような学士課程教育という全学的発想のもと初年次教育を位置づける視座が重要となると考える。この点、本学では、専門教育を担う学部学科と共通教育を担うDACとの間において、1年生の学生の学修状況(学修者本位)の視点から随時の情報共有と定期ミーティングの機会を設けるなど連携を進めている。このような連携は、地味であり、多くの労力がかかる。だが、こうした仕組みづくりと運用は、本学に限らず、今後の初年次教育を安定的かつより効果的に実施していくための課題と考える。

註

- 1) 文部科学省編「令和2年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要)」13頁。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00009.htm (最終アクセス日:2023年1月12日)
- 2) 中央教育審議会大学分科会「教学マネジメント指針」2020年1月、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html (最終アクセス日:2022年9月30日)
- 3) 渋井進「大学失格—『評価疲れ』と大学」『現代思想』第50巻12号、53-63頁。
- 4) 初年次教育の体系的整理をしている代表的な書籍としては、瀧名篤、川嶋太津夫編『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』丸善出版、2006年、山田礼子(監訳)『初年次教育ハンドブッカー—学生を「成功」に導くために』丸善出版、2007年。河合塾編『初年次教育でなぜ学生

- が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと』東信堂、2010年。
初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社、2013年。
初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、2018年。
- 5) なお、本稿の内容や意見は、筆者個人に属し、大正大学あるいは総合学
修支援機構 DAC の公式見解を示すものではない。
 - 6) 山田礼子「大学における初年次教育の展開—アメリカと日本」『Journal
of Quality Education』Vol.2 March, 2009、158頁。
 - 7) 川嶋太津夫「教育改革の四半世紀と学生の変化」『第3回 大学生の学習・
生活実態調査報告書』ベネッセ教育総合研究所、2018年、8—9頁。
 - 8) 飯吉弘子「『21世紀型』教養教育の再検討—日米比較と産業界要求・教
育実践の視点から—」『教育学研究』第76巻第4号（2009年12月）、
438頁。
 - 9) 中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育の在り方につい
て』1996年7月 ([https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/
toushin/960701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm) 最終アクセス日 2022年10月8日)。
 - 10) 山田礼子『学士課程教育の質保証へ向けて』東信堂、2012年、11-18頁。
 - 11) 勝野頼彦（研究代表者）「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5
社の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」『平
成24年度プロジェクト研究調査報告書』国立教育政策研究所、2013
年3月、参照。
 - 12) 荻谷剛彦『追いついた近代 消えた近代 戦後日本の自己像と教育』岩
波書店、2019年、167—168頁。
 - 13) 人間力戦略会議『人間力戦略研究会報告書』2003年10月 ([https://
www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf](https://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf) 最終ア
クセス日 2022年10月8日)。
 - 14) 経済産業省「社会人基礎力」([https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/
index.html](https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html) 最終アクセス日 2022年10月8日)、参照。
 - 15) 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー
化のなかで』2005年、参照。
 - 16) 清水禎文「ジェネリック・スキル論の展開とその政策的背景」『東北大

- 学学院教育研究科年報』第61集第1号(2012年)、282頁。
- 17) 吉田文『大学と教養教育—戦後日本における模索』岩波書店、2013年、225、281頁。
 - 18) 中央教育審議会『新しい時代における教養教育の在り方について(答申)』2002年2月21日(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm 最終アクセス日2022年11月5日)、参照。
 - 19) 藤田英典「現代の教養と教養教育の課題」『大学教育』第8巻第1(2010年8月)、21—27頁。
 - 20) さらに詳細な教養教育の概念分析として、飯吉、上掲、445頁、参照。
 - 21) 濱名篤「高大接続改革に対応した入試と初年次教育へ—関西国際大学の事例を踏まえ」『初年次教育学会誌』第9巻第1号(2017年)、131頁。初年次教育学会編『進化する初年次教育』、上掲、47頁。
 - 22) 河合塾編『初年次教育でなぜ学生が成長するのか』、上掲、249頁。
 - 23) 山田「大学における初年次教育の展開」、上掲、157—158頁、160頁。詳細は、山田礼子(監訳)『初年次教育ハンドブック』、上掲、参照。
 - 24) 館昭「アメリカにおける初年次学生総合支援アプローチ—その登場、展開、特徴」『初年次教育学会誌』第1巻、第1号、49—56頁。
 - 25) この点、日本の大学でも様々な総合的アプローチがなされている。本学のケースは、次章を参照。
 - 26) 山田「大学における初年次教育の展開」、上掲、160頁。
 - 27) マーチン・トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』東京大学出版会、1976年、参照。
 - 28) 濱名・川嶋編『初年次教育』、上掲、3頁。
 - 29) 杉谷祐美子「初年次教育の実践内容の類型化からみえるリメディアル教育」『リメディアル教育研究』第8巻第1号、2013年、53頁。
 - 30) 杉谷、上掲、78頁。
 - 31) 長尾佳代子「リメディアル教育を含む初年次教育の実施と課題(特集企に寄せて)」『リメディアル教育研究』第5巻第2号、2010年、105—108頁。

- 32) 藤田哲也「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』第1巻第1号2006年、1頁。
- 33) 濱名・川嶋編『初年次教育』、上掲、274、256頁。
- 34) 濱名・川嶋編『初年次教育』、上掲、3頁。
- 35) 中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」平成20年4月10日。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm
- 36) 濱名・川嶋編『初年次教育』、上掲、247頁。
- 37) 初年次教育学会編『進化する初年次教育』、上掲、70頁。
- 38) 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」2021年10月4日。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00008.htm（最終アクセス日：2023年1月12日）、参照。
- 39) 初年次教育学会編『進化する初年次教育』、上掲、192頁。
- 40) 杉谷、上掲、78頁。
- 41) 川合宏之「大学における初年次教育の現状と課題」『人間生活文化研究 Int J Hum Cult Stud』No. 26、2016年、237頁。
- 42) 初年次教育学会編『進化する初年次教育』、69-70頁。
- 43) これは、米国イリノイ工科大学のデービス（Davis, 1998）が提唱した「カリキュラム全体を通じた技術者倫理教育」（EAC: Ethics Across the Curriculum）の具体的な教育手法を参考にしたものといわれる。初年次教育学会編『進化する初年次教育』、69-70頁。
- 44) 濱名・川嶋編『初年次教育』、上掲、63頁。
- 45) 共通教育として「学びの窓口」や「学びの技法」（一部1・2年次必修）が開講された。「学びの窓口」は、文化・社会・自然に関わる教養的知識と地域・社会への貢献についての理解と実践を身につける科目群である。「学びの技法」は、キャリアデザインや時間管理などに必要な能力を身につける科目（基礎技法A）、専門領域を学ぶにあたっての基本的かつ必要な学習の技法（基礎技法B:ライディング）等から構成される。

大正大学教育開発推進センター編『大正大学教育開発推進センター年報』創刊号（2016年6月）、参照。例えば、2019年度の「基礎技法A-1」では、「大正大学生になる」というテーマのもと、自校教育、メールの書き方、情報リテラシー、時間管理、自己分析、キャリアプランなどが全15回で扱われた。

- 46) リーダーシップⅡ・Ⅲに関しては、学部学科の教員が運営を担当。
- 47) よりきめ細やかなサポートが必要なデータサイエンスのみSAが入っている。総合英語は、各クラス担当教員1名のみであるが、授業回数の半分にあたる学修内容・時間をe-learningによって運営している。
- 48) たとえば、筆者が担当した授業の学生が回答した「授業評価アンケート」自由記述欄には、スキルの内容を扱う共通パートが役に立つという声もないわけではないが、知識を扱う専門パートで学んだ内容に関して既知の知識が塗り替えられる新鮮さなど学問的な関心を反映した記述が多かった。
- 49) PROGは、学校法人河合塾と株式会社リアセックが共同で開発したジェネリックスキルの成長を支援するプログラムである。ジェネリックスキルとは、特定の専門分野に関係なく、全ての人に求められる能力であり、コミュニケーションスキルや論理的思考力といった「汎用的な技能」の他、チームワークやリーダーシップ、倫理観などを含む「態度・志向性」、「統合的な学修経験と想像的思考力」などが含まれる。測定は、リテラシーテストとコンピテンシーテストの2つから成り、知識を活用して問題解決する力（リテラシー）と経験を積むことで身についた行動特性（コンピテンシー）の2つの観点で学士課程にもとめる力≒ジェネリックスキルを測定する。株式会社リアセック Web サイト参照（https://www.riasec.co.jp/prog_hp/prog.html 2022年11月6日閲覧）