

# 日本の初年次教育の課題 —学士課程教育・入学前教育との関係—

濱名 篤<sup>1</sup>  
関西国際大学

## Current Challenges of First-Year Experience in Japan

Atsushi HAMANA  
Kansai University of International Studies

本稿では、日本の初年次教育が学士課程教育の一部として中教審の議論の中で明確に位置づけられるようになった状況の中で、直面している問題を3つ取り上げ、その背景と方向性について論じている。ひとつは、入学前教育との関係である。高大接続の重要性が注目され、入学前教育が、アドミッション・ポリシーとの関係を十分に検討されることなく、合格者に突然「補完教育型」で実施されているが、初年次教育の効果を冷却化しかねない危険性をはらんでいることを指摘している。第2に、初年次教育の内容として、学生スキルより視野を広げてソーシャル・スキルの持つ重要性について指摘している。第3に、初年次教育を導入するための組織としての目標、現状認識の持つ重要性を、導入している大学内部での自由記述データに基づいて指摘している。

〔キーワード：学士課程教育，入学前教育，高大接続，学力低下，Social Skill，学士力，組織〕

### 1. 初年次教育の成立—学士課程教育との関係

中央教育審議会の「学士課程教育の構築について」の大学分科会での審議が終わり、まもなく答申が出されようとしている。この答申案は、「学士課程教育」というコンセプトの中に「初年次教育」が明確に位置づけられ、卒業要件に含まれる、単位を伴う教育プログラムとしての位置づけを確固たるものにし、同時に高大接続にとって重要な役割を果たすことが明確に期待されるようになったという点で、極めて意義の大きいものである。

審議の中では、学力、学習目的、学習動機などについて多様な背景の学生が入学してくることと、高校教育の質保証がなされているとは言い難い状況を勘案し、高大接続が重要な課題であるという認識が確認された。高校進学率が97%に達し、全日制普通科では92%が3年で卒業しているという現状で、高校教育が学習指導要領で定めた内容を生徒に身につけさせているとはいえない。ある文科省関係の会議で、専門高校関係者は、「学習指導要領は必履修を定めているだけで、必修得は求めている。未履修問題は授業を履修しなかったから問題になっただけで、聞いていなくても受講さえしていれば良いのだ」と公言し、出席者の眉をひそめさせた。高校の卒業認定権が校長にあり、現状が上記のままでは、高校教育の質保証は困難を極めるといえよう。全国学力テストやPISAの国際比較の結果が新聞等で大きく報道された結果、小中学校教育の質保証が強い社会的関心にさらされており、また、大学が産業界や社会から質保証を求められている状況と比べると、高校関係者との質保証への関心・状況認識との差は大きいといえるかもしれない。

初年次教育は、多様な学生が入学してくる中で、しかもこうした高大接続の深刻な状況の中で、高等教育の一部として高大接続を支える機能を期待されているといっている。

<sup>1</sup> 関西国際大学学長 hamanaa@kuins.ac.jp

## 2. 入学前教育との関係

高大接続への注目度が高まってきたことにより、新たに注目を集めてきているのが入学前教育である。高大接続に問題があるのならば、入学前に問題をできるだけ小さくしておこうという発想から、入学前教育が注目されたのには必然性があるといえる。この入学前教育は初年次教育とどのように関係しているのであろう。

ライセンスアカデミー進路情報センターが、AO入試を行っている大学と高校の進路指導担当者を対象に実施した調査結果(「早期合格者に対する入学前教育に関する意識調査」2007年3月実施)をみると、高校関係者の60.4%、大学関係者の46.5%が、入学前教育を「とても必要」と考えており、「どちらかといえば必要」まで加えれば、高校では96.1%、大学でも90.5%が必要性を認めているという。必要な理由をみると、「入学までの意欲の低下」が高校と大学双方で最も高く、それぞれ71.0%と73.0%で共通する。しかし、高校側で2番目に多い「入学後の学力に不安がある」という項目は、高校側の62.9%に対し、大学側は30.7%と半分以下であり、大学側では「高校の要請」が36.9%とこれを上回っており、両者の意識には微妙な違いがある。

この調査結果は、早期入学者に対し行われた調査であり、その後に入学者の推薦入学者や、センター入試や一般入試の合格者についてなされていない。しかし、入学前教育は、AO入試や推薦入試の合格者だけを対象とするのであろうか。

受験産業の用語集(東進ハイスクール『受験用語集ブログ』)には、入学前教育は、「大学入学決定から実際の入学までの期間に、大学側が入学決定者に対して行う教育。入試の多様化、推薦入学の増加にともなって実施する大学が増える傾向にある。AO入試、推薦入試で入学が決った高校生に対して入学先大学が数学、英語、理科などの科目で課題を出し、入学までの間に自主学習するプログラムを実施するものや、海外からの留学生に対して行われる日本語教育なども含まれる。大学入学後に必要とされる学力を補うという側面もあり、『リメディアル教育』の意味も持つ場合がある」と紹介されている。

入学前教育は、1999年に中央大学商学部が大手予備校と提携して開発した推薦入学者に対する通信教育型の入学前教育が、その始まりである。日本では、主として、対象者をAOや推薦といった「非学力選抜」での入学者に絞って発達してきたといえるだろう。当時の状況を考えると、受験競争自体がまだ根強かった時期に、AOや推薦によって早々と進学先の決まった高校生を「遊ばせず」、入学後への準備をさせることであった。それが、次第にAOや推薦による入学者の「学力」に注目が集まるようになり、リメディアル教育のウェイトを増すようになってきた。

その理由には、ひとつには新入生の学力低下が注目されるようになった事実があげられる。柳井晴夫等が2003-4年に大学教員を対象とした調査結果によれば、自分の所属する学部において学生の学力低下を「深刻な問題」と認識する教員は53%、「やや問題」をあわせると79%に達する。ここ数年で「科目知識」が「低下」または「やや低下」下と感じる教員が66%、「基礎的能力」が69%いた(柳井, 2006)。

入学前教育が始まってからの10年の展開をみると、前述のライセンスアカデミーの調査結果が示すように、進学目的や進学動機が明確であり、そのために「専願」で受験しているはずのAOや推薦による入学生の「入学までの学習意欲の減退」が問題化する状況の中で、「非学力入試」に対する不信感の急速な高まりが関連しているとみられる。

2005年に出された中教審答申「我が国の高等教育の将来像」の中では、各大学に対し「入学者受入方針(アドミッション・ポリシー)を明確にし、選抜方法の多様化や評価尺度の多元化の観点

を踏まえ、適切に入学者選抜をしていく必要がある」ことを求め、高等教育と初等中等教育との接続に留意することの重要性を指摘しているが、具体的な施策まではあげられていなかった。そういう意味では、入学前教育への関心は急速に高まったといえよう。

現在の入学前教育の方向性については2つの問題点があるのではないだろうか。

ひとつはアドミッション・ポリシーとの関係が取り上げられることなく「入学前教育熱」が高まっていることである。

アドミッション・ポリシーとは、各大学・学部・学科などが、その教育理念、教育目的、教育課程の特色等に応じ、受験生に求める能力、適性等についての考え方をまとめた入学者受け入れ方針をさす。言い換えれば、当該大学（学部・学科単位まで定めているケースもある）に入学するには、どのような準備や条件を満たしておくべきかを予め公表するものである。アドミッション・ポリシーについての我が国の高等教育関係者の理解にはバラツキが多い。アドミッション・ポリシーを、AO入試のためのものと矮小化して理解している大学もあれば、アドミッション・ポリシーとして、「本学の教育方針を理解している者」や「本学を第一志望にする者」といった内容だけで、具体的にどのような学習や知識習得をしておくことが入学するための必要条件であるかを知ることができないものが少なくない。現在、中教審が取り上げているアドミッション・ポリシーとは、単に抽象的な表現や心構えだけでなく、どのような学習内容を身につけておくことや準備をしておくことが、入学後の学習にとって必要な条件になるのかを明らかにしておくという、具体的指針・方針である。このアドミッション・ポリシーの明確化をせず、入学試験でも問うことのない教科・科目の内容を、合格通知を発送した後に（中には入学手続き終了後に）、突然大学が入学前教育を受けるように「強く勧める」という方式で、学習効果が上がるのであろうか。逆に、大学での学びに対する期待感を損ない、入学に向けてのモチベーションの「冷却化」につながる危険性もはらんでいるのではないだろうか。

第2に、入学前教育の内容についてである。正確なデータはないが、こうした入学前教育を提供している大学の多くが「リメディアル教育」をその内容としていることである。内容が入学後の学習に必要なものであるならば、入学を許可した大学の責任であるが、その範囲を超えたものであるならば、高大接続の問題として、高校側にその教育についての質保証の責任を果たしてもらうためのシステムを考えていかなければならない（現在話題を集めている、いわゆる「高大接続テスト」の導入によって、AOや推薦といった非学力入試を受ける生徒も、一定の学力テストを受験することも有力な選択肢のひとつにあげられている）。

第1の問題と重複するが、入学後の学習にとって必要な、高校教育までに習得しておく知識とは何なのかを明らかにし、理想的には入試までに、遅くとも入学時までにその水準まで到達しておくことをアドミッション・ポリシーに掲げているのなら、リメディアル教育を大学が入学前に提供することもあり得るであろう。しかし、予告もなくAOや推薦入試合格者全員、あるいは入学予定者「全員」にリメディアル教育を受けるよう勧めるとするならば、大学自らが入学者の選考を放棄しているとみられかねない。

前述の柳井等の調査結果によれば、学力低下の具体的内容の上位を占めるのは、「基礎科目の理解」、「外国語」、「数量分析」よりも、「主体性の欠如」、「論理的思考力の欠如」、「日本語の基礎学力の低さ」の3つの方が高い（柳井、2006、p.158）。こうした内容を、入学前に、e-ラーニングだけで、補完していくことの難しさは想像に難くない。

ちなみにアメリカの大学では入学前にリメディアル教育を提供するのが普通なのかといえば答

えは「ノー」である。よく知られているようにアメリカの中等教育のレベルは決して高くない。SAT や ACT といった外部テスト機関が実施する学力テストと、高校での GPA が主たる入学者選考情報としているアメリカの入学者選抜であるが、十分な学力水準の学生だけが入学してくる大学ばかりではない。それらの大学が入学前に行っている教育プログラムは、多くの場合「初年次教育型」のオリエンテーションプログラムであって、重点は入学準備におかれ、高校教育の補完が優先されるわけではない。

筆者が最近訪問したオハイオ州立の **Bowling Green State University** を例にとると、入学前のオリエンテーションに学生たちを一定人数のグループに分けて呼び集めている。その際に、担当のアカデミック・アドバイザーが1対1で面接してその学生に必要な内容を説明した上で確認書にサインさせている。内容をみると、下記のような内容について合意し、約束したことを両者が確認して、正副をそれぞれが保管するという契約書スタイルになっている。

- ・ 週 15 時間以上の登録をしない
- ・ 週 1 回以上、アカデミック・アドバイザーと面談をする
- ・ (本人の SAT 等外部テスト結果や高校での成績を参考にして)入学後受講することが必要だと本人も認めた学習支援プログラムの受講：

ライティング、学習技術、数学についてのチュートリアル等

- ・ 授業の皆出席と提出物の期限厳守。大学及び支援センター等からの郵便物の必読
- ・ 12 単位以上修得する。GPA2.0 以上を修める等

こうした書類が強い拘束力を持つわけではないが、学生本人に十分な説明、納得、誓約ということ、本人と面談するというプロセスを経て作りあげている。学習支援プログラムの受講については、SAT などの外部テストやプレースメント・テストの結果を参考に、学生ごとに受講の有無が異なるし、実際にリメディアル教育が始まるのは入学後である。ちなみに、この大学は学生数 2 万人以上の州立大学であり、新入生の 93% が入学決定後この面談に来学するという。我が国においても、こうした細やかで対面的なガイダンスや入学前面談も実現不可能とはいえない。

現在、我が国の入学前教育の内容は大きくは、「初年次教育型」と「補完(リメディアル)教育型」の2つに大別できる状況である。前述のように、前者は入学後のキャンパスライフが円滑に過ごせるための入学準備に重点がおかれ、キャンパスに来学してのものが多く、教職員や新入学予定者との対面型の交流を重視している。これらに加え、e-ラーニングやソーシャル・ネットワーク・サービスを活用するものも出てきている。目的は、入学までの意欲や動機の強化と、不安の払拭である。後者は、学力不足や入学後の学習技術教育の前倒しをしようとするもので、大学に来てもらう集合教育と、e-ラーニングや通信教育の両方の方式がある。

これらのタイプが併存し、同じく入学前教育として語られている日本の現状では、その概念や機能についての整理が十分に行われているとはいえない。リメディアル教育と初年次教育との関係は、前述の中教審での審議で一応ははっきりしたが、入学前教育をめぐる混乱は、多くの大学のアドミッション・ポリシーの不明確さに起因するともいえよう。「入学までに何を身につけ、準備しておくことを新入生に求めるのか」という受け入れ方針の中で、一定水準の高校までの学習到達度を明記するのならば、仮に非学力入試で筆記試験の課されなかった者や、学力入試で特定科目での成績が十分とはいえなかった者に対し、大学が設定する集合教育や e-ラーニングなどの手段を用い、高校教育と両立できる時期や方法を活用して充足するということが高大接続の在り方として考えられよう。各大学・学部・学科が、入学後の教育に必要な知識・スキルを具体的に特

定し、明確化して事前公表することは、初年次教育の有効性を活かしつつ、入学前教育を効果的に実施する必要条件ではないだろうか。

### 3. 教育内容で重要性を増す Social Skill

入学前教育の課題自体が多様であるように、初年次教育の特性として、その内容や方法に多様性があることはこれまで筆者自身が指摘してきたことである（濱名，2006a）。

日本で導入されている初年次教育プログラムの類型化について、筆者は、「科目構成」、「初年次教育の目的」、「プログラム内容の専門教育との関係」の3つの軸を用いて試みた（濱名，2006b）。類型別では、「単独科目、学習適応、汎用性重視」を取り入れる大学が最も多く、選抜性の高い大学は「単独科目、学習適応、専門重視」型が多い。学習適応を目的として単独科目を設置している大学が多いが、内容的には、専門教育との連関を重視する選抜度の高い大学と、汎用性の高い内容を重視する選抜度の高いとはいえない大学に分化してきているとみることができる。

国立教育政策研究所が2007年に実施した全国調査結果に基づいて、杉谷が指摘しているように、「スチューデント・スキル」を初年次教育の内容として導入している大学は、初年次教育を導入している大学の63%であるが、これらの内容を実施している大学では最も重視されているという。5段階評定で尋ねた重視度では、山田礼子等が2001年に私学高等教育研究所で実施した調査結果と比較すれば、どの項目も平均値は上がっており、評価が高まっている。中でも「学生生活における時間管理や学習習慣の確立」（3.66→4.50）、「受講態度や礼儀・マナー」（3.93→4.42）、「チームワークを通じての協調性」（3.47→4.22）など、スチューデント・スキルの重視度の上昇が顕著であるという（杉谷，2008）。

「スチューデント・スキル」と山田礼子等が定義している内容は、アカデミック・スキル等を通じての学習適応（Tintoのいう Academic Adaptation）と対をなす社会適応（Social Integration）のために必要なスキルであり、上記のような項目がそれに該当すると考えられてきた。しかし、「Student」からさらに視野を拡大してみる必要があるのではないだろうか。より範囲の広い、「社会的」なスキルの育成を初年次教育に導入していかなければならなくなっているといえるかもしれない。中でもモラル問題は、受講態度やマナーよりも広範に存在する。

アメリカの初年次教育が直面している課題についてランディ・スウィング（Randy Swing）氏に尋ねたところ、モラルに関わる問題が急増しているという。これまでもあった飲酒問題や薬物問題に加え、深刻化しているのが「ギャンブル問題」であるという。キャンパス内の未成年でも、インターネットを通じて、男子学生がギャンブルにはまりこんでしまうというのである。テレビでラスベガスのカジノ番組が放映され、100万ドル単位での金が動く光景を目の当たりにし、親元を離れた開放感からギャンブルにおぼれ、深刻な負債をつくり学業が継続できなくなるという。

飲酒、薬物、ギャンブルなどの問題は日本の大学にとっても決して他人事とはいえない。これら以外にも、下宿での騒音やゴミ出しなどをめぐる迷惑行為、駐車違反や迷惑駐車など学生が加害者の立場に立ちかねない問題もあれば、詐欺商法や悪徳商法など防犯など加害者にならないように教えるべき内容も少なくない。社会の中で「市民としての自覚」をもって生活していけるように学生に学習させることは、大学教育の一部である。

学士課程教育をめぐる今回の中教審での議論では、学士課程教育が達成すべき学習成果の「参考指針」として「学士力」が示されたが、その中には「2.汎用的技能：知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」（コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論

理的思考力、問題解決力)や「3.態度・志向性」(自己管理能力、チームワーク、リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力)が大きな柱となっている。これらは、これまで大学教員が育成するものとはあまり考えられてこず、むしろ学生自身の責任で自ら伸ばすものと思われてきた。しかし、態度・志向性が学士号をもって社会に出て行くための要件のひとつと見なされ、市民としての社会的責任や倫理観が含まれるのなら、初年次教育の内容としても有効な、ソーシャル・スキルの重要性は、今後強まっていくであろう。

#### 4. 初年次教育を導入していくための組織内での認識共有の持つ重要性

実際に初年次教育を始めた大学が直面する課題については、これまで山田礼子等の私高研調査や国立教育政策研究所調査も、機関単位で、学長や学部長を対象として調査を行っている。全国の状況を知る上では、こうした調査結果が必要とされたのは間違いないが、これから実際に初年次教育を導入し、定着させていくためには、さらにミクロなデータ収集と分析が必要となってきた。

表1と表2は、本年3月に本学会設立大会の際に、山田礼子・濱名篤で実施した初年次教育ワークショップの参加者に挙手してもらった結果である。

表1 初年次教育をなぜ導入した(したい)のか(人)

学生の目的・動機づけ	80
学生の多様化への対応	46
学生の学力低下	30
学習技術	30
中退率対策	18
学生満足度	18
教育改革の一環	14
FDとして	5

表2 初年次教育を導入して困ったこと(人)

担当する教員(教員が見つからない、教員がやってくれない)	34
教育内容	22
教育方法	20
評価の方法(成績をどうやって付ければいいのか)	16
学内での理解	9

表1と表2からは、大会に参加した初年次教育への関心の高い教員の意識を見て取れる。表1からはユニバーサル化の進行に対応した、「目的・動機づけ」や学生の「多様化への対応」が主たる理由であることがわかる。表2からは、いざ始めようとして初年次教育の担い手がいないことと、内容や方法の蓄積ができていないといった基盤の未確立さが上位を占めていた。

しかし、学内に戻ると、初年次教育を推進しようという教員が直面するのは、学内における初年次教育への理解や現状認識についてのばらつきであろう。

表3は、筆者がFDの講師として呼ばれた西日本の私立大学A大学で、FD参加者に書いてもらった自由記述のアンケート結果の一部である。同大学は、有名女子短大を母体に4年制大学をつくってみたが、学生確保について量的・質的両面で苦勞している地方大学で、学習スキルを中心とした初年次教育を「単独科目、学習適応、汎用性重視」で取り入れている大学である。

「(初年次教育を始めて)良かったこと」「悪かったこと」と共に、「(初年次教育を始めて)教員が変わったこと」と「初年次教育に期待すること」について自由記述してもらった結果である。回答者には初年次教育の担当の有無を記載してもらったので、その別に集計した。

「教員が変わったか」という点についても、学内での認識のばらつきはまだ大きい。担当教員の3分の2が変化を認めているが、3分の1は変化に否定的、あるいは教員間でのばらつきがあることを指摘している。教員の変化の中身としては、「学生への見方」の変化をあげる者が最も多く、教員の中での「共通意識・目標」ができたと感じている者も多数ではないが目につく。

表3 初年次教育を導入しているA私大での教員の初年次教育への意見

**Q1. 初年次教育で教員は変わったか**

**A. 初年次教育担当経験者の意見**

1)	学生の抱えている問題の一部に気づくことで、自分の教育方法に対する反省点が明らかになった
2)	学生の力を考え、理解しようとする姿勢が出てきた
3)	従来から漠然と抱いていた「学生像」をリセットでき、学生の出口を見据える意識が高まった
4)	教員は学生との関係をいかにして接するか常に考えるようになった
5)	高望みをしなくなった。学力に応じた話し方を工夫するようになった
6)	学生の実態に合わせた教育内容を考えるようになった
7)	学生を見る目(が変った)
8)	初年次教育の必要性が認識できた。学生への見方が変わった。専門教育をするにあたって、本を読ませたり、将来の希望、目標を盛り込むようになった
9)	専門教育のみでなく、学生の教育の在り方を考え実施している
10)	共通の目標を意識して、連携して教えている雰囲気が出てくる
11)	全員が同じ経験をすることで共通認識ができた
12)	“教育”ということに構成員トータルとして目がいくようになった
13)	少人数教育の故に学生個人々人に対応がしやすくなった
14)	教員自身も考えるようになった
15)	専門以外のことを教える訳だから、専門以外に広く目を向ける必要性が認識できた
16)	変わったと思う。授業の到達目標を意識する授業となっている
17)	負担に感じている。自分自身の学修スキルの振り返り、学生と近くなり、実態を把握
18)	少なくとも大学教育というイメージを変えないと適応できなくなった。手取り足取りというイメージがぬぐえない
19)	教材作成に苦勞する。その難しさを知る
20)	忙しくなった
21)	良くも悪くも変わった
22)	やろうとする者と抵抗する者が明確になってきた
23)	変わった人は変わったが、変わらない人は未だに昔の大学生観を振り回す(私は考えさせられて変わった気がする)
24)	多くは変化していない
25)	あまり変わっていない
26)	あまり変化を感じない

**B. 初年次教育未経験者の意見**

1)	変わった。大学を点ではなく線や面でとらえること
2)	意識の変化はあったと思われる
3)	学生の基礎学力が把握できるようになった
4)	教育熱心な教員がいることを発見できた。この科目に対して厳格な評価ができるか疑問を持つ教員が増えてきている
5)	旧基礎、教養の教員は多少変わった(自作のテスト作成等)。専門教員は変わっていない
6)	変化のある教員と変化を求めない教員の差がみられる
7)	専門外の担当で気の毒(自分も含めて)
8)	特に感じられない
9)	まだ十分な変化は出ていない。理由は出口exitでの標準standardの設定が困難であるから
10)	変わっていない(一部の教員しか関わっていないから)

**Q2. 初年次教育に期待すること**

**A. 初年次教育担当経験者の意見**

1)	動機づけの方法を知りたい
2)	自分の専攻する学科への学生の意欲が高まっていくように
3)	モチベーションを上げる方法の模索
4)	学習意欲を高めてくれること。自己分析ができること
5)	モチベーションを上げる。基礎学力を上げる
6)	卒業するまでの学習目標を考えさせ、達成するプログラムを提供すること。学習意欲を高める
7)	入口から出口の一貫性を考え、学生に力をつけさせたい。学生が自発性を持つように
8)	これまでの自己を振り返り、再チャレンジ(再出発)の契機とすることができるのではないか。そういう気持ちが出てくれば向上へ動き出す可能性がある
9)	大学で学び続ける、就職する意欲の持続
10)	生活能力を高める、人間関係のスキルを高める、キャリア教育を高める
11)	学習過程での対人関係の形成促進
12)	基本的な生活習慣や学習態度がさらに身につくと良いと思うし、そのようになるよう努力したい
13)	Social Skillの面を強調したい。たくましく生きる力を身につけさせたい
14)	高校・大学間の明確な接続
15)	基礎的な読み書き能力を地道に積み上げていくしかない。マニュアル化とその成功例の共通化を進めてほしい
16)	高校までの課程で学習することのない領域なので、専門への導入としての役割を期待している
17)	短期大学教育との共存
18)	(小中高での学習経験がとてま少なくなっているので)美術の分野でも初年次教育が必要になっている。切る、貼る、線を引くなど
19)	学士課程教育の中での適切な位置づけ。大学生としてのプライドをうまく尊重するような形での実施
20)	教員の意識統一が必要な時は、それに従うことも必要
21)	大学全体として組織レベルで関わるべきとの思いの風土(づくり)
22)	学生と教員の問題意識の共有化 本学のスタディスキルズは、教員と学生の距離を近づけることを第一に重視しているように思います。今後は“学習すると何かいいことありそうな楽しいことが増えそう”という期待感を4-5月の時点で与えられるような工夫が必要。本学で(たぶん)ほとんどなされていないであろう、グループワーク、価値ある協同学習を積極的に取り入れることで、学生と教員の意識が刺激されるのではないのか
23)	

**B. 初年次教育未経験者の意見**

1)	一年次で学業へのモチベーションを高めてくれること
2)	学習意欲の喚起と学生がそれなりに自信をもてるようにすること
3)	学生が入学後「何を」学ぶのかについて、考える時間ができ、自分自身の夢を持つことができることを期待したい
4)	ユニバーサル段階のスパンの中に位置づけて、長期・中期・短期の視点から考えること
5)	自立した学生、積極的、能動的に学業に取り組む学生を育て、コミュニケーション能力も育成する必要がある
6)	基礎学力の修得以前に意欲、習慣を身につけるための態度形成。再チャレンジして、リセットして新しい可能性を見いだしたいという気持ちの喚起
7)	初年次教育と専門科目との連結。これがうまくいかないと学習意欲が低下するのはと懸念している
8)	基礎科目(英語・数学・物理)の単位修得率の向上
9)	大学教育への適応
10)	①学生生活の中で何らかの目的を明確にできること(自分をどうしたい)、②自分のことがしつかりはなせる、③友人と目上の人との話し方を変えられる、④良い悪いが自分の中で判断できる、⑤社会で生じている問題点が理解できる(解決方法ではない)

担当の有無での比較をすると、「教員が変わった」点についてみると、担当教員の方が肯定的であり、非担当教員の回答には否定的な意見が多く、同じ学内でも認識には開きがある。担当教員の中ですら認識がまだ共有できていない側面がある。

これまでの初年次教育研究では、学部長等の自己評価をもとにうまくいっている、いっていないといった判断をしてきたが、学内でこのように初年次教育の効果や問題点について「評価」を行い、認識の共有しなければ、初年次教育が本学でどのように機能しているのか評価はできない。

「期待すること」をみると、担当教員が最もあげるのは「意欲」や「モチベーション」といった内容である。次いで、「目標」や対人コミュニケーション等が出てくるが、高校までの基礎学力はあまり出てこず、初年次教育への期待が、補完型教育よりも、大学教育への動機づけや目標設定にあることがわかる。対人関係や人間関係も含めれば、学習スキルだけではなく前述したソーシャル・スキルへの期待は高い。しかし、初年次教育を担当した経験のある教員の間でも、初年次教育の果たす役割や機能についてのコンセンサスは「自然には」できていない。とはいえ、非担当教員が初年次教育に期待することは、担当教員と比べても大きく違うとはいえない。漠然とした状況認識としては、初年次教育への期待は高いが、同床異夢といえるかもしれない。

本学会ができたことにより、我が国における初年次教育のマクロな調査分析は一層進んでいくであろう。しかし、初年次教育の黎明期から普及期にさしかかりつつある我が国において、今最も重要なのは、学内での現状評価と方向性についての評価と認識の共有ではないだろうか。

#### 参考文献

- 濱名 篤 (2006a) 「初年次教育からみた教養教育・キャリア教育」 大学教育学会誌, 28(1), 46-52
- 濱名 篤 (2006b) 「日本における初年次教育の可能性と課題」 濱名 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
- 杉谷祐美子 (2008) 「初年次教育「第2ステージ」へ—実践と結びついた研究への期待—」 教育学術新聞, 2321 (2008. 6. 25)
- 柳井晴夫 (研究代表) (2006) 『大学生の学習意欲と学力低下に関する実証的研究』 科学研究費報告書