

神戸大学 大学教育推進機構 大学教育研究

第 19 号 (2010 年度) 2010 年 9 月 30 日発行 : 29-52

大学・大学院の（いわゆる）「学校化」
に関する諸考察
—初年次・少人数教育を中心に—

山内 乾史

大学・大学院の（いわゆる）「学校化」 に関する諸考察 —初年次・少人数教育を中心に—

山内 乾史（神戸大学 大学教育推進機構）

1. 大学院についての雑感

今、大学あるいはさらに大学院の（いわゆる）「学校化」が進んでいます。これを是とする人もいれば、非とする人もいるでしょう。ただ、一般の風潮としてこの「学校化」の動向自体はあまり深く考察されてこなかったようです。

かつて、大学はそれ自体が研究の場と考えられており、単なる学校ではありませんでした。「大学校」ではなく「大学」なのです。そこで学ぶ人間は「学生」と呼ばれ「生徒」ではありませんでした。また教員も「教授・助教授（今の准教授に相当）」などと呼ばれ、「教諭」ではありませんでした。大学で行われる「講義」は「授業」ではありませんでした。もちろん、私が在籍していた時代の大学では60ほどの単位を取得したりして、与えられる課題をこなす「お勉強」の側面は色濃くありましたが、私の20年以上先輩の方々の中には卒業論文が一級の学術論文であり、そのまま出版されたという伝説もありました。

今では学部はすっかり「お勉強」の場と化し、卒業論文を課さないところも増えているようです。社会科学系の学部の場合、ゼミにも属さない、卒業論文も書かない、クラブ・サークル活動もやらない、という少人数集団に一切属さず、個人指導を受けることもなく卒業していく者が増えています。

それだけでなく、今の大学院生は、私たちが大学院へ進学したときと違って、（そのような）学部の延長と違って進学するものが多く見られます。いわく「もう少し勉強したい」。しかし、大学院は単なる「お勉強」の場ではありません。「お勉強」とは既成の知識を受動的に消化し、身につけていくことです。かつては高校以下の学習課程が「お勉強」の舞台でしたが、今なら学部もほぼ「お勉強」の場と化しています。しかし、私たちの頃、大学院は「お勉強」の場ではなく、「研究」の場でした。「研究」とは自分だけにとって新しいことではなく、他人にとっても新しいことを見つけ出すことです。大学と違い、大学院では授業をこなして単位を集めたらいいということではなく、主体的に「研究」に取り組む姿勢を見せてもらいたいと思うのですが、なかなかそうはいきません。たしかに単位をそろえる必要はありますが、授業時間外の学習こそが院生にとっては大事なはずで、また教員にとっても授業時間外の指導が大事なはずで、規格化され

ない、つまり学校化され得ない要素が大学院の学びにはあるはずだ。(「お勉強」と「研究」の違いについては私の畏友で長崎大学の葉柳和則教授のブログを参照のこと)

というのは、「お勉強」というのは規格化になじむし、そうされる方が効率よく行われる面が多々ありますが、大学院は「お勉強」の場であるよりも、むしろ「研究」の舞台です。「お勉強」とは、自分にとってだけ新しく、他者にとっては新しくないことを学ぶことです。「研究」とは、自分はもちろん、他者にとっても新しいことを見つけ出すことです。したがって「研究」は一番乗りでないと意味がなく、いわば闘いです。「お勉強」は「おててつないで」みんな仲良くできますが、研究はそうはいきません。闘いは結果が問われます。勝たねば意味がありません。お勉強とは決定的に違います。

私が大学院に入った頃、困惑する限りの言葉がありました。「おもしろくない」です。自分のやりたい研究について構想を発表する(させられる)機会が大学院ではふんだんにあります。その構想を発表したときに「おもしろくない」という言葉が先生や先輩たちから、いつも発せられるのでした。「おもしろくない」＝「だめだ」ということだろう、というのは誰でもわかりますが、ではどうすれば「おもしろく」なるのか、誰も教えてはくれません。学部以下の、先生が一方向的に語り、教えたことを消化しているかどうか試験で試すのとはまったく違います。大学院当時は、「なんて意地悪な人たちだ」と憤慨したこともありました。

しかし、大学院というのは学部以下とまったく違って、お勉強の場だから、教師が手取り足取り教えて、その通りにしていれば優等生になれる、といった類の教育機関とは根本的に異なるということが、今の私であれば、まがりなりにも理解できます。プロの世界では、周りを見て技を盗みながら、よさそうな本や論文を読んで学びながら、手探りで進むしかなく、根本的に学校的な世界とは異なるのです。むしろ困惑するのは、逆に大学院の教員が手取り足取り教えるべきとするような風潮に変わってきたことです。学部で求められたように、大学院でもシラバスだの授業法だのなんだのかんだのとどんどん規格化を進めようとする動きがあります。しかし、どうすれば研究の世界で生き残っていくことができるのかについては、手取り足取り教える類のものではなく、皆悪戦苦闘して、教師や先輩の言葉を参考に確かみ取っていくべきものであり、マニュアルはないのです。そこでは孤独な闘いが求められるのです。

昔(今もそうでしょうが)受験生のバイブル的な存在だった森一郎『試験に出る英単語』(青春出版社、1975年)に

テレビのコマーシャルで見ると、夏の海辺でガール・フレンドとたわむれるのも

青春の一コマであろうが、ひとり部屋に閉じこもって黙々と勉学するのまた尊い青春の姿である。諸君のこれからの長い人生にとって、どちらが真の意味においてカッコイイ青春であるのか？

勉学や試験というものは他人との競争ではない。自己自身との孤独な闘争である。

と述べられていたのが、今も妙に印象に残っています。しかし、研究は「自己自身との孤独な闘争」であるだけでなく、「他人との競争」でもあります。厳しいものです。「お勉強を続けたい」だけである場所ではないでしょう。そして「他人との競争」である以上、いい研究者になるほど敵もできます。敵がいるのは、いい研究者である証拠です。だめな研究者には敵はいません。ただバカにされるだけです。そこをはき違えて、学校の延長で研究をとらえて「共創」などとキレイゴトをならべている者もいますが、研究の世界は厳しいものです。だから博士課程では、指導教員は、ある意味、鬼にならねばなりません。たとえ、恨まれても、ダメなものにはダメと言わねばならないし、見込みのないものには引導を渡さねばなりません。博士課程は学校の延長ではなく、敵が取り囲んでいる職業世界への入り口ですから、指導教員は教え子に、敵に打ち勝てるような能力と体力を身につけさせ、武器を身につけさせて送り出さねばなりません。戦える見込みのない者、戦う気のない者には、「やめなさい」という他ありません。この、一見、冷たい言葉が「親切」なのです。この意味で、院生諸君には修士課程と博士課程とはきっちり区別をしてもらいたいし、政策決定者にもこの両者をきっちりと区別してもらいたく思います。

ただし、「一見、冷たい言葉が『親切』」とは言っても、脅しはいけません。私が院生の頃には、教授と学生・院生の関係はいまのようなフランクなものではなく、もっと上下関係の厳しいものでしたし、各種ハラスメントの概念もまだ十分に社会的認知を勝ち得ていませんでした。だから、気の弱い学生・院生は、教授が少し声を荒らげると、言いなりになってしまう面もありました。しかし、現在、ハラスメントの概念が定着したからというのではなく、教育者が自分の学生・院生に、叱ることは必要です。しかし、脅すのはいけません。本当かどうか、分かりませんが、私が院生・学生の頃は様々な大学・学部において、この種の恫喝があったと聞いています。

例えば、同じ小講座にA教授とB助教授（当時の名称）がいたとしましょう。小講座については本書の第二章で説明したので省略します。小講座ですから、A教授が辞めない限りB助教授の教授昇進はあり得ないわけです。教授と助教授はおおむね15歳離れているのが理想とされていました。つまり、A教授の退職時にB助教授が昇進適齢期になっているということです。しかし、両者の年齢が近いと関係も険悪になってきます。私

の言わんとする例もまさにそれで、A教授とB助教授は10歳ほどしか歳が違っておりませんでした。当然、両者は犬猿の仲で、両者が出る「〇〇学演習」という授業でも学生をほったらかして二人で激論を繰り広げるし、教授会でも二人がバトルを繰り広げることがしばしばあったらしく、困った意味で名物講座でした。

他の小講座はすべて（仮に教授と助教授の仲が悪かったとしても）コンパや卒業旅行などと一緒にやっていたのに、この講座だけはA教授とB助教授が別々にコンパを開いていました。それも同日同時刻に設定されていたのです。まさしく「踏み絵」で、学生・院生はどちらに参加して良いのかうろたえていました。さらに噂の域を出ませんが、それぞれが相手のコンパの席にスパイを送り込み、誰がどのような会話をしたかをチェックし合っていたという話まで伝わっていました。『白い巨塔』ではありませんが、こういった講座では、立場の弱いものに対して脅し、恫喝がまかり通るとするのはむしろ当然のことでしょう。

また別のある小講座では教授とある院生が非常に親密な仲だったのですが、ある時期に破綻を来し、犬猿の仲になってしまいました。そのため、院生は博士後期課程への進学を諦め、就職しました。教授は院生の去った後に、学生たちの見ている前で、塩をまいたと言われています。私が直接見たわけではありませんが、「あの人ならやりかねないな…」という好き嫌いははっきりした教授でした。

こんな極端な例はともかくとして、教授にせよ、准教授にせよ、教育者なのですから、その矜自をもって、あまり恥ずかしい振る舞いに出てほしくないというのが当時も今も変わらぬ私の感想です。特にこれが極端に表れるのが人事、進路決定です。不本意な進路を無理矢理押しつけられて泣く泣く出て行った友人を私は多く知っています。不本意な進路を強いられることは、後々長く尾を引き、生涯消えぬ怨恨にもなりかねません。もし仮に「本人のため」というのであれば、教員は明快になぜそうするのかを説明せねばならないでしょうし、説明できないなら無理強いはしてはならないでしょう。長期的に見れば教員も、弟子を一人失い、人間関係を損なうだけで、失うものは少なくありません。

2. いわゆる初年次教育について

さて、話がそれましたが、その規格化の他にも、大学教育においては、親切な手取り足取り教育が行われていますが、その一つの例が、教養教育において、特に初年次学生を対象に「少人数授業」です。ただ、このような教育がなぜ導入されてきたのかは、大学によって事情は異なるでしょう。

良く耳にするのは、アメリカ合衆国の初年次教育はリテンション・レイトや卒業率の

保持を大きな目的の一つとしているということです。アメリカ合衆国は転編入など学生のトランジションが盛んで、初年次できっちりと教育し学生を大学と学習になじませないと直ちに学生を失い、経営の危機に瀕するというのです（山田、2005）。日本では、まだそのような危機感はありませんが、アメリカ合衆国同様に、多様な学力を持った学生が入学してくるようになり、それらの学生をスムーズに大学生活に適応させるためのプログラムとして注目を集めているのではないのでしょうか。

ただ旧制帝国大学、現在総合大学化している旧制官立単科大学などでは、往々にして教養の授業が多人数になりがちであり、もっと学生が参加でき、帰属感を得られ、満足度を高められるような授業形態を学生の側から求めてくると同時に、教員の側からも一方向的な講義ではなく、学生のレスポンスを確かめながら双方向的に行いたいという要望がかなり強く見られたというのが初年次教育導入の大きな理由ではないのでしょうか。

また、何をもちて大規模授業・少人数授業と定義するかにもよるでしょうが、旧帝大、総合大学化した旧官大ではどのようにしても大規模授業は残るのであり、すべての授業の（極端な）少人数化は望み得ません。そこで効果的な少人数授業という効果的な学習形態を、（効果の薄いとされる）大規模授業と組み合わせて学生の学習を支援することが主たる目的だったのではないのでしょうか。学部の専門教育においてしばしば文系のゼミや演習が学生の満足度の高い授業形態として取り上げられます。少人数の双方向的な授業形態が満足度を高めるというのはいわば自明のことですが、これが教養教育の領域においても注目されてきたのではないのでしょうか。

ここで最初に、神戸大学での教養教育における初年次・少人数教育への取り組みについて紹介しておきたいと思います。神戸大学は旧教養部時代から熱心に教養部での少人数グループ化に取り組んできた大学です。それについては、すでに拙著にまとめた経緯があります。（拙著『現代大学教育論—学生・授業・実施組織—』（東信堂、2004年）所収の「教養教育における少人数ゼミの考察—諸大学における実施状況—」参照）同書に基づき、以下の論述を進めたく思います。以下、少し引用が長くなりますが、下記の歴史的事実に関しては現在の神戸大学教員でさえ、知らない者が圧倒的多数ですので、説明の要があると考えます。お許しいただきたく思います。

****以下、旧著の引用（若干修正している）

神戸大学はもともと、全学的ではないにせよ、旧教養部時代にスモール・コミュニティを設けようとする実践はあった。「演習」とか「特講」とか呼ばれていた科目である。もう一つ「G」というのもあった。これについて説明しておきたい。教養部が1989年に

発行した『教養科学部設立と一般教育の改革』によると、「特講」について「少人数教育を目的とする新しい一般教育科目として昭和44年に教養セミナーとして『演習』が開設され、翌年開講数を増やし、通年開講という形で拡充が図られた」とある。その後昭和54年に「特講」と改称され、週2時間、2単位の授業科目になったとのことである。昭和63年以降の開講科目名は表1の通りである。

なお、同書によると、当時の新設予定学部であった「教養科学部」（教養部が「丸ごと新設学部移行」する想定）の「一般教育」メニューの中に「特講」が残っており、勉学のための目的意識の涵養、学習意欲の向上、大学教育を受けるための心構えなどを養うためには、少人数による教育が適当である。少人数教育を目標としてこれまで実施されてきた『特講』を『特別科目』と改め、なお一層の充実を図る。そのためには、現在の教養部の施設・教官だけでは不十分であり、既設学部の教官の協力を必要とする」とある。これは、今日多くの大学で取り組まれている教養での少人数ゼミの目的と重なるところが大きい。

この同じ文言は同教養部『教養科学部設立と一般教育の改革』（1990年版）にもみられるが、教養部が「丸ごと新設学部移行」する構想は、翌年の同教養部『教養部改革構想』（1991年版）では消え、国際文化学部の新設をめざす動きが新たに登場する。それと同時に「特講」を引き継ぐという文言も消えてしまっており、当該年度開設の特講の授業科目名のみが掲載されている。

さて、当時の学生や教員に「演習」や「特講」はどのように受け止められていたのだろうか。毎日新聞社神戸支局編『神戸大学』（毎日新聞社、1978年発行）によると、「この演習が採り入れられたのは、43、4年の学園紛争後のことである。教養部改革の手だてを探る中から誕生した」とある。学園紛争当時は教養部のマス・プロ教育化、形骸化や、やる気のない教員の存在、レジャーランド化が盛んに攻撃されていた。そして大学・教員と学生との間の相互不信も増した。この社会的背景を反映する形で登場してきたわけである。さらに同書はいう。「『高校の延長』と酷評されるマス・プロ講義の弊害を少しでも取り除き、学生相互のマン・ツー・マンの対話や交流を深め、学生の勉学意欲を触発していこうというのがネライ。学生にとっては専門課程ゼミへの肩ならし、教官には研究欲求の充足、というメリットもある」ということである。学生には概して好評のようではあるが、当然すべての学生が受講できるだけの教員と教室のリソースはない。「全教官が演習を開き、全学生を必ず参加させる”プロ・ゼミ”構想がある」とのことであった。しかし、学内教員には賛否両論があり、負担問題や、教養教育は狭くやるべきではないという理念の問題がでてくる。最後に、当時の小島教養部長のコメントが載っており、「専門へのワンステップというより、むしろ一般教育の独自性を高めるために、条

件を整えながら、演習を拡充していきたい」とある。

さて、他方の「G」であるが、これは「教官・学生グループ」の略で、教員の名前を冠して「〇〇G」と呼ばれていた。筆者を例にとれば、「山内G」となる。これは前掲の毎日新聞神戸支局編『神戸大学』によると、教養部発足時からあった「指導教官制度」が前身である。これは、もともとは教養部の履修届のハンコをつくとか、成績表を返すとかいった役割の、かつての大学教養部どこにでもあった制度に近いものであった。つまり、「全学生を機械的に振り分け、教官1人を指導役としてつけた。大学でのホームルーム、担任制である。……（中略）……ところが大学紛争では『指導教官制度』は無力さを路露呈。……（中略）……『やりこめられている教官が学生を指導するわけにはいかない』という理由などもあって、この制度は中断された。紛争が収まった46年、復活を求める声が出て、『G』の名称で再開した。しかし中身は全く違った」。専門に無関係に学生グループを教員が募集し、ざくばらんな会話を楽しみ、様々なイベントを楽しむ。つまり、教員、学生ともに任意であり、「G」の活動の中身も「コンパ、旅行、文集発刊、大学祭での模擬店開設」などキャンパス・ライフをエンジョイする方向へと向かった。

何かと、クラブ以外には学生間の交流がきわめて薄い旧教養部であるから、学生の評価は高いようだが、教員の間では様々な意見が飛び交っていたようである。同書によれば、レジャーランド化を助長する、「いやしくも大学というのなら学問で結びつくべきだ」とか、教員も遊んでいるだけ、など辛辣なものもある。

いずれにせよ、学園紛争を背景にした学生・大学・教員間の相互不信とマス・プロ教育への批判を背景に「よりコミュニケーションを」と設けられたもので、演習（特講）は制度化され、単位化されていたが、「G」は制度ではなかった。現在多くの大学の教養教育における少人数ゼミはこの両者の性格を折衷したものであろう。しかし、より広範に、より規格化した形で行われているのである。

****以上、引用終わり

以上、拙著から長々と引用をしましたが、この時点では筆者を含む大学教育研究センター（当時）のスタッフは教養教育としての少人数（特に初年次生）ゼミの開催に前向きでいろいろと働きかけもしてきました。しかし、周囲の実に冷ややかな反応につきあたり、「せめて、われわれだけでもやろう」と考え、大学教育研究センター（当時）のスタッフが試験的に授業を行いました。

しかし、試験的に実施したその一セメスターだけで終了してしまいました。なぜでし

ようか。いろいろ原因はあるでしょう。ただし、私が考える重要な要因は次の通りです。初年次・少人数教育については確かに教育効果も満足度も高いでしょうが、しかし、それは当たり前です。なぜなら、他の多人数教育（おそらくは学生の不満の多い）をそのままにしておいて、一点豪華主義で少人数の授業形態を作りあげ、そこにかなり非効率的な不釣り合いなまでに、人＝教員、モノ＝教室＋設備、カネ＝実施経費を注ぎ込むからです。多人数教育に対するリソース配分とは大いにバランスを欠くのはもちろんです。われわれは、教養教育として少人数教育を実施してかなり学生の満足を得る授業を行いました。それを全学的に開放してくれという要望が寄せられてきました。われわれセンター専任教員のみが担当するのでは半期合計4コマが限度であり、大半の学生は受講を希望していても受講できません。しかし、この状況で受講を認めればそれはもはや少人数教育ではなくなります。現実問題として当時の状況において、教員の授業担当の問題をこれ以上いじるのは不可能であって、ごく一部の有志を除いて「私が担当してやる」という声は、当然の事ながら聞こえてきませんでした。

神戸大学ではその後紆余曲折を経て、議論の結果、多くの教員を動員して初年次・少人数教育を行うのではなく、多くの教員を動員して、できるだけ科目数も増やして学生の選択の幅を大きく拡大し、すべての科目の少人数化を図るという方向に改革が進んでいきました。リソースを薄く広く配分するというわけです。もちろん、これだけではキレイゴトであり、字面には表れないいろいろな裏舞台もありますが、それについてはここではふれません。しかし、少なくとも一点豪華主義をとろうとはしなかったことは事実です。旧七帝大や他の総合大学化している旧官大とは異なる道を歩もうとしているわけです。

もともと、旧制官立単科大学を源流に持つ総合大学の場合（筆者の前任校の広島大学でもそうだったが）、部局間の壁と格差意識が未だに残っているケースが多くみられます。広島大学の場合、旧制広島高等師範学校、広島文理科大学にルーツをもつ「御三家（文、教育、理）」があるのと同様に、神戸大学の場合、旧制神戸商業大学にルーツをもつ「お山の三学部（法、経済、経営）」が学内においてパワーを持っています。もちろん、広島でも神戸でも附属病院をもつ医学部（広島の場合は歯学部も）も勢力を持っているのですが、いずれにせよ、全学的に何かに取り組もうという気運が他の総合大学と比べて盛り上がりにくいのは事実です。全学的な同窓会組織の結成一つをとっても、このことはよくわかります。特に神戸大学の場合、伝統的にトップダウン的な意思決定のあり方を極端に嫌い、ボトムアップ的な意思決定を是とする風潮が非常に強いため、なおさらです。初年次教育を教養教育として全学的に教員が参加してもりあげようという気運は、教養部の後身であり教養教育に対する理解のある国際文化学部でさえもあまり見られま

せんでした。

もちろん、私自身も上記の拙著を執筆した当時は初年次・少人数教育にきわめて前向きでしたが、その後いろいろと調べるうちに、かなり懐疑的になってきました。また、教養教育の初年次・少人数教育の理念をめぐるより根本的な疑問もありました。それについては後述します。

2007年の阪神・淡路大震災12周年という節目に、神戸市では市民の3割が大震災を経験していないと報道がありました。大震災後転出してきた人はもちろん、小学生以下の世代は知らないわけです。阪神・淡路大震災は神戸大学の教養部改革と相前後して起きたのですが、もう旧教養部教員は3割どころか7割近くが退職・転出し、教養部改組の熱気や当初の目的は見失われ始めています。先述の「G」や「特講」にしても、現在教授と古手の事務スタッフ以外で名前さえ知る人は僅少です。そして語り部さえも失われているというのが現状です。おそらくこれからの10年でさらなる風化が進むでしょう。

教員にとって初年次・少人数教育の良さは、おそらく、それが従来型の何かを「教える」という営みではなく、「育てる」という営みに深く関わるからでしょう。参加型・体験型・学生企画型の授業は、従来の知識を教えるタイプの授業からみれば、非効率な授業形態ではありますが、異なる専門分野の教員と学生、あるいは学生同士で議論したり、一つの目標に向かって何か一生懸命に取り組んだりという試みの広がりや、大学という場所を人間形成の場所として再定義する試みであるとも言えます。従来のように知識を教えるのではなく、学ぶプロセスそのものを学ぶタイプの授業であり、また学ぶプロセスを学ぶ上でおそらく効果的な、他に代わるもののない授業形態なのでしょう。

しかし、問題はないのでしょうか。これについて教育計画の視点から論じてみましょう。

2-a. 教育計画の視点からの初年次教育

ここで、教育計画の視点から初年次教育について述べておきましょう。

一つはリソース配分の視点からです。

先にも述べたとおり、リソースを贅沢に配分するのですから、少人数教育に対する満足度が教員でも学生でも高いのはいわば当たり前です。すべての授業を少人数ゼミ化することが出来るならば話は別ですが、多くの大学ではそうはいきません。多人数授業が残る以上、条件の悪い多人数授業と比べて少人数授業の評判が良いという、それだけが少人数授業の優越性を示すものであるならば、少人数教育を導入する必然性についての議論はまことに説得力のないものという他ありません。私見では（教養であれ、専門であれ）少人数教育の効果を当該授業に対する（教員や学生の）満足度で計ろうとするの

は大きな間違いです。少人数教育で教養教育の意義、他学部教員・学生とのふれあいを持つことの意義を理解し、少人数教育以外の教養教育にもその理解・姿勢が波及して授業に取り組む姿勢が変化してこそ意味があるのではないのでしょうか。あるいは初年次教育の場合、次の学年以降にもその理解・姿勢が及んでこそ、効果があったということになるのではないのでしょうか。その点では、多くの大学の授業評価をみると、少人数教育の授業に対する満足度だけが突出して高くなっているのは、少人数授業の成功であるというよりもむしろ問題、あるいは失敗であるといわざるを得ません。他の授業に十分に波及していないことの証左と見ることができます。

念のために述べておくと、授業評価が低ければいいといっているわけではありません。初年次・少人数教育の授業評価だけが突出して高いのは、むしろ問題ではないかと述べているのです。

もう一つは**カリキュラム設計の視点から**である。前述の通り、初年次教育を通して身につけた学習へのモチベーションなり、学習姿勢・習慣なりが二年度以降も持続するのか、ということです。

なぜ、初年次なのか。米国においても二年度以降はこういったカリキュラムは不要なのかという議論が、初年次教育をめぐる議論に絶えずつきまとっているようであり、また明快な回答は得られていないようです。いくつかの大学で（シンポジウムで広島大学の羽田先生よりご指摘があったとおり）二年度後期に学生の学習意欲が大きく萎えるのだという事実が指摘されています。筆者の大学でもそういう指摘があった。そうだとすると、初年次だけ手厚くていいのか、という議論は当然出てきます。

これに関して、カリキュラム論をめぐる近年の議論の一つを提示しておきましょう。それは、教育の質保証に関して、例えば「〇〇大学の卒業生は××ができます」という能力・スキルを身につけることを謳っている場合に、それを現実にもどのようにカリキュラムに組み込むのか、ということに関するものです。従来の考え方はすぐれて**サブジェクト・ベースドな考え方（あるいはノレッジ・ベースドな考え方）**でした。例えば、「西洋史」という名前の授業を取り試験に合格して、二単位なり四単位なりを取得すれば、西洋史に関する素養は身に付くのだ、という考え方です。しかし、現実にはフランス革命のしかもそのごく一時期しか扱わなかったとしても、「西洋史」の教育を受け、知識なり、スキルなりが身に付いたとするということでもあります。

しかし、もう一つの考え方として**コンテツツ・ベースドな考え方**があります。個々の教科においてではなく、一連のパッケージとして教育課程を経た結果、どれだけの知識やスキルが身に付いているかを問題にする考え方です。このスキル・ベースドな考え方は、サブジェクト・ベースドな考え方と比べて、かなり実質的であり、現実的でもあり

ます。例えば、大学教育の成果を授業の成果と同一視するというのは、今日の多くの大学ではすでに成り立たないのではないのでしょうか。授業時間外の成果、例えばクラブ・サークル活動や各種インターンシップなども含めて、大学教育の成果としてみるべきではないかという議論には、一定の説得力があります。また、どの学部のカリキュラムを見ても従来のサブジェクト・ベースドなカリキュラムでは、学問の発展、時代の進展に伴い新たな科目を、あたかも座布団を積み重ねるように積み上げて対処してきました。しかし、これには明らかに限界があり、カリキュラム全体を通してどういう能力をどれぐらい身につけるかを保証する、という考え方があっても良いのではないのでしょうか。これが近年いわれるカリキュラム・ポリシー（CP）につながるわけです。

ただ、このコンテンツ・ベースドな考え方は、私見では二つの方向性をはらんでいます。一つは教養教育が個々の知識やスキルに分解されて専門科目に吸収されてしまう可能性があります。プレゼンテーション能力の習得など、教養科目として一授業を設けずとも、各専門科目の授業内でも十分に習得可能です。しかし、もう一つは、すべての科目が教養科目化する可能性があります。なるほど、現在では四年間の教育で社会の求めるような専門家を十二分に育成するのは無理であるという考え方から、研究大学では東北大学工学部のように修士を含めた六年一貫教育で修士卒の年齢で研究者として必要な知識やスキルを身につけることを目標に掲げるところも出てきます（この話はかつてSCSを通じた各大学の大学教育研究センター研究会で当時の星宮副学長、大学教育研究センター長より伺いました）。この場合、学士課程教育は修士課程と異なり、専門科目の場合であってもごく基礎的な知識やスキルの修得に留まります。

さて、これは教養とは何かという議論にもつながります。教養が個々バラバラのスキルや知識に分解できるものであるのでしょうか。あるいはそうではないのでしょうか。神学論争になってはまずいでしょうが、「教養とは何か」をめぐる議論も必要でしょう。

イギリスやアメリカではアウトカム評価とか到達度評価などの名の下に、このような評価体系が浸透しつつあります。日本では最初に広島大学が到達度評価の実現へ向けて取り組んできたわけで（坂越(2004)）、その後先述のCPが登場してきたわけです。

また、コンテンツ・ベースドな考え方は、大学だけが採用するのではなく、企業が人材の採用時に、「人柄を重視する」というに留まらず、大学時代に何をどの程度学習したのかを真摯に問う姿勢が定着しなければ効果は薄いでしょう。

この到達度評価の観点からいえば、初年次・少人数教育において身につけられるべきスキルや知識とは何でしょうか。現在、国内外の諸大学でこのコンテンツ・ベースドな教養の考え方に取り組む大学が増えています。前述のように「〇〇大学を出た人間はこういう能力を身につけている」ということを保証するというわけです。ここでいわれる

能力とは、ジェネリック・スキルといわれるものであり、あらゆる職業に転用可能な汎用性の高い社会的スキル、学習スキルです。例えば、クリティカル・シンキングとか、対人コミュニケーション能力とか、情報、知識の分析能力、総合化能力とか、プレゼンテーション能力とかです。こういった能力を特定の教科で身につけるのではなく、カリキュラム全体として学生に身につけさせていこうという考え方です。もちろん、個々のサブジェクト内でどのようなスキルを身につけさせることを意図して授業を行うかをシラバスには明記します。アングロ＝サクソン諸国の諸大学では、アメリカ合衆国をのぞいて特に教養教育を科目として設定していないケースが多くみられます（設定しているケースも少なからずありますが）。しかし、高等教育を受ける人間にふさわしい教養教育を施しているという文句は頻繁に教育目標に見られます。到達度評価とかアウトカム評価とかのあり方の検討に取り組む大学が多いのは、以上のような、コンテンツ・ベースのジェネリック・スキルの修得を意図してのカリキュラム作り、評価枠組み作りが必須不可欠であるからに他なりません。

重要なことは初年次・少人数教育という形態は、教養教育であれ専門教育であれ、コンテンツ・ベースのジェネリック・スキルの修得をめざす考え方に非常になじみやすいということです。初年次・少人数教育、特に教養におけるこの教育は特定の知識を獲得するよりも、様々なスキルを学習すること、学習の過程自体を学習することが求められているのです。このような初年次・少人数教育の広がりや、コンテンツ・ベースのジェネリック・スキルの修得を重要視するカリキュラム設計への転換を推し進めるでしょう。

ただ、筆者が述べたいのはスキルにせよ、コンテンツにせよ、少なくとも研究大学においてはアカデミックな営為を通して伝えられるべきであるということです。良い例ではないが、次節では筆者の体験を少し述べておきます。

3. 研究大学における初年次教育—もう一つの意味

ここで恥ずかしながら筆者個人の初年次教育の経験をお話しておきましょう。といっても冒頭に述べた教員としての経験を繰り返し述べようというのではなく、学生として受けた経験について述べておきたいということです。筆者が大学に入学したのは1982年であり、設置基準の大綱化にもまだ少し間があり、教養部組織が厳然として存在していた頃でした。筆者が入学したのは大阪大学人間科学部で、いまでこそ学際系学部の老舗になっていますが、当時はまだまだできたてのホヤホヤで、学問的には前衛的な要素を多分にもつ一方、社会的な認知は低く、経済学部や法学部の学生ならばニコニコ顔で迎える企業の採用担当者が人間科学部の先輩達が訪問すると「人間科学部？何をやっている

学部ですか」「けったいな学部やな」と怪訝な顔をすることがしばしばで、苦勞していたのをよく覚えています。ちなみに、当時関西の学生の間で人気があった某商社会社は、阪大の法学部や経済学部の学生には喜んで会うのに、偏差値がほぼ同じ文学部や人間科学部の学生には「変わり者が多そうだから」ということで会ってくれませんでした。

人間科学部では初年次教育が二科目ありました。少人数ではなく多人数でしかも専門科目ではありますが、ともかく少なくとも当時の学内では人間科学部だけが初年次教育（当時は基礎専門と称していた）を施していました。人間科学部の学生は人間科学科に全員が入学し、三年進学時に「行動系＝心理学・行動学・人類学」、「社会系＝社会学・哲学・文化人類学」、「形成系＝教育学」の三つのコースに分かれることになっていました。どのコースに進むことになるろうとも、調査・実験に関わることになる学生が多いので、二年次で「統計学」を学ぶのですが、一年時でその専攻科目として「数学（基礎解析が中心）」を学ぶのです。

もう一つは「人間科学の諸問題」です。法学部なら法学・政治学、文学部なら哲学・文学・史学と、当時は学部名がその学部の研究教育の内容を体現していました。しかし、人間科学部という名称からは何をやっているのかなかなかピンとこず、「人間科学の名の元にかなる研究教育がなされているか」を教授・助教授がオムニバス形式で紹介していく科目でした。

いまでいうファースト・イヤー・セミナーに相当するでしょう。しかし当時これを受けた私自身の感想、および私の周囲の同級生達の評判は惨憺たるものでした。「人間科学に興味を失った」「転学部したい」「よその大学を受け直そうかな」という声はかなり見られました。私の友人には、学問志向の強いものは少なかったせいもあるでしょうが、いわゆる多人数一斉授業方式で延々と先生の話が続くのです。第一走者の心理学の教授は、長期記憶と短期記憶がご専門らしく、それについて認知心理学の立場からいろいろとお話をされていましたが、まったく興味をそそられず、がっかりした記憶があります。記憶についての話が記憶に残らないというのも皮肉です。この思いは私など一部の「不良学生」だけの思いではなく、少なからぬ周囲の同級生に共通するものだったように思います。先輩から「人間科学の諸問題」に引っかけた「人間科学のしょーもない」と揶揄されていたのもなずけました。「大学の授業がつまらないってずいぶん前から聞いていたけれども本当だ」と実感しました。当時、大学の授業に関して教養はつまらないけれども、専門は面白いといわれていたのですが、専門でもこうなのか、と先の大学生活に不安を覚えたものです。

ざっと、まとめれば当時はこんな心境であった。先の心理学の先生の授業でも唯一覚えているのが、先生が「むにゃむにゃ」と歯切れ悪く喋られているところへアナクロな

ヘルメットにタオルを巻いた、いかにも「学生運動やっています」という感じの法政大生が入ってきて、教授と談判して授業を無理矢理中断させ、「他大学の困っている学友のために立ち上がれ」という趣旨のアジ演説を行ったことです。その時だけ、皆私語も内職も止めて話に熱心に聞き入っていました。

しかし、これはこれで意味がありました。というよりも、少なくとも研究大学では可能な初年次教育のあり方ではないかという見解に私は移りつつあります。当時間科学部に入ってきた学生のほとんどは心理学をやりたいと思って入ってきていました。教育学や社会学をやりたいと考える者はごくわずかでした。筆者も心理学を専攻すること以外全く考えなかった。全体で筆者を含めて 102 人に登る新入生の少なくとも 7 割は心理学専攻を希望していました。当時まだ小講座制で 21 講座あったのですが、教育心理学を含めて 4 つしかない心理学と名の付く講座（これに行動学系を加えても 8 つ）にこれだけの学生が押し寄せると大変なことになります。残りの 10 いくつかの講座で残りの学生を分け合うというのは全体として大いにバランスを欠いた学生の配分になります。

当時受験生のほとんどが購入し勉強していた「赤本」の人間科学部の項には、白衣の研究者が猿を抱いて哺乳瓶を加えさせている写真が使われていた。人間科学部＝心理学、行動学というイメージは受験生の間で非常に強かったのです。

もちろん、学生が心理学とは何かをよく理解し、専攻することを真に望んでいるのならばいいでしょう。しかし、私を含む同級生の多くは、心理学が高校以下では教えられない科目であることもあって、心理学について情けない誤解をしていました。読心術や女（男）性の口説き方のような、ゴマブックスのレベルでしか心理学を理解していなかったのです。まったくもってけしからん話です。

こういうレベルの学生に対して、今いくつかの大学の初年次教育で見られるように、「心理学は面白いですよ、楽しいですよ」と宣伝して、学生をウオーム・アップするのは、実は大学にとっても学生にとっても不幸なのではないでしょうか。別段、つまらなくやる必要などないが、道化ることなく、偽ることなく、真の学問の姿をかいま見せればいいのではないのでしょうか。学生の中には虚像を、誤ったイメージを未知の学問に対して抱いてくる者も多くいるのです。新設大学の多くで見られる「学問への動機付け」「参加体験型で楽しい授業」「学習する姿勢・習慣を身につける」というスローガンは良いのですが、研究大学の場合にはもう一つ加えて「適切な進路選択を促す」というのが入っているのではないのでしょうか。学生が興味を持ってない学問分野を無理に「いや、そんなことはない、面白いよ」と無理強いすることはないのです。学問の真の姿をみせ、それにしらけて方向転換する学生がいたとしても、それは初年次教育の失敗ではなく、成功です。合わない分野であることがわかった、誤ったイメージを持っていたのが正さ

れたというのは、初年次教育の貴重な成果ではないでしょうか。その結果、転講座、転学科、転学部する結果につながったとしても、それはむしろ失敗ではなく成果ではないでしょうか。志願者を集めるのにさえ苦勞する大学であればともかく、研究大学であれば、こういった初年次教育も可能なのではないのでしょうか。研究大学は研究大学であるからこそ、大学院に進学する学生も多く、選んだ研究分野とのおつきあひも長くなるから、これでいいのではないのでしょうか。今では、学問のおもしろさを伝えると同時にこういう面があって良いと私自身は確信しています。要するに、研究大学の授業であるならば、初年次教育は知的好奇心（単なる好奇心ではなく）を喚起するようなアカデミックな営為であるべきだというわけです。

実は、先の短期記憶と長期記憶についての授業も、心理学を専門にしたいと念願して入ってきた同級生達には、大変好評だったのです。「長期記憶と短期記憶に関する研究の成果と問題点、課題を実に適切にコンパクトにまとめていて大変勉強になった」という同級生も少なからずいました。「山内は、心理学やりたいって言っているくせに、あんな面白い話に興味がなくてどういうことだ？」と今某大学で心理学を教授している同級生に難詰されたこともありました。教授の話を理解するには、私が未熟だったということにすぎないのです。私のような困った学生が心理学系の講座に行かなかったのは、私だけではなく、先生方にとっても幸せなことだったに違いないでしょう。

いずれにせよ、通常とは全く逆の意味で、私は初年次教育を受けたことは非常に幸せだったと考えています。心理学は魅力のある学問です。今の私にとっても間違いなくそうです。しかし、私が生涯にわたって自分の専門として研究し続けたいと思える学問ではありませんでした。基礎専門科目はそれを入学後の早い時期に教えてくれました。今私が専門としている分野は、まったく自分のやりたいことができる分野であり、時折「やはり文学が良かった」などを感じることはあっても、適切な分野の選択ができたと感じています。この基礎専門科目がなければ今日の私はなかったでしょう。

初年次教育の効用について述べる上で、適切な例ではないことは重々承知していますが、自分はこの分野には進むべきではないと感じさせる授業（それは必ずしも授業の質が低いということではない）は本人のためでもあり、新設の大衆的な大学ならばともかく、研究大学ならばそのような授業展開もあり得るのではないのでしょうか。学問のおもしろさを伝えることは大事です。しかし、それは知的好奇心をそそるといふ意味でのおもしろさであり、イベント的な意味でのおもしろさではないでしょう。

もちろん、教養教育としての初年次・少人数教育の場合、専門分野に合わないと感じることはあり得ませんが、大学や学部には合わないと感じることはあり得ます。そういう学生が出てくるのは無理もないことでしょう。しかし、学生の拒否反応を恐れて、学生

に迎合的な、ノン・アカデミックな（ひどい例になると幼稚園のお遊戯かと疑われるものさえあります）授業を行うべきではないでしょう。あくまでもアカデミックな知的営為を通じてなされるべきではないでしょうか。逆に言えば、初年次・少人数教育をアカデミックな知的営為を通じてなし得るというのは、研究大学であることの証左の一つではないでしょうか。

4. カレッジ・インパクト研究の可能性

初年次教育の授業自体への満足度ではなく、キャンパス・ライフ全体への影響を見ようとする場合、どのようなアプローチがあるのでしょうか。この問題を考える際に有力な手がかりを提供してくれるのはカレッジ・インパクト研究です（山内(2004)）

カレッジ・インパクト研究は、大学での諸経験（教育経験だけではない）が学生の性格特性などにどのような影響を及ぼすのかについて検討する研究です。高等教育研究者に教育社会学者、教育心理学者、心理学者、社会学者は数多く見られますが、これらの領域にまたがる学際的かつ実践的な研究です。大きく分けて二種類のカレッジ・インパクト研究があります。

一つは社会心理学的なアプローチを用いるものです。もともと社会心理学者として有名なニューカムが創始した領域だけあって、カレッジ・インパクト研究には心理学的な色彩が極めて濃くみられます。社会心理学的なアプローチは一つないしは少数の大学を取り上げて、その個々の学習、教育上の営みが、個々の学生にどのような影響を及ぼすのかを、学生の手記や聞き取り調査を何度も繰り返して、心理学的分析（近年の言葉で言えば質的心理学的分析）を加えて教育経験、学習経験の意味を探るというものです。

他方、社会学的なアプローチがあります。社会学的なアプローチとは、多数の大学を対象に大規模な学生をサンプルとして選び、質問紙調査を行い、大学間・学部間比較を行い、教育経験、学習経験の持つ意味が大学間でどう違い、学部間でどう違うのかに着目するアプローチです。

現在、アメリカでUCLAのアレクサンダー・アスティン教授を中心に盛んに行われ、日本でも関西国際大学の濱名篤学長を中心に行われているのは後者のタイプのカレッジ・インパクト研究です。

しかし、筆者は初年次教育の他の学習活動への波及的効果を綿密に研究するためには、後者のタイプに加えて前者のタイプも必要ではないかと考えます。本人が意識するかどうかは別として、第三者が本人の語りや手記を中心とする素材を分析してそこに顕在的・潜在的な成長を読みとる必要もあるというわけです。

前者のタイプは個別大学、個別の研究者でも研究可能であり、Institutional Research

Center = IRセンターと呼ばれる基幹研究を主にする組織がイニシアティブをとるケースもありましょうが、必ずしもIRセンターでなければできないという研究でもないでしょう。前者のタイプの研究は学生が自らラーニング・ポートフォリオを作成し、一方、教員はティーチング・ポートフォリオを作成し、それをつきあわせることによって教育効果、学習効果を見ようとするタイプの研究であり、質的心理学といわれる心理学的なアプローチを使った検討例が日本でも見られます。

他方、後者のタイプは複数の大学ないしはIRセンターの協力によってしかなし得ないでしょう。まず、何よりもデータの蓄積が必要であるが、これについては関西国際大学の濱名篤学長、当機構の川嶋天津夫教授を中心とするグループの研究でいくらかは明らかにされてきています。佐野(2006)、小島(2007)、濱名・川嶋編(2006)はいずれもその成果です。

従来の高等教育研究にかかわる研究者は(筆者自身をもちろん含めて)選抜・配分過程の研究に重きを置き、学校研究のもう一つの重要なテーマである社会化に注意を払ってきませんでした。これには大学のカリキュラムの学生への影響力はあまり大きくないということが前提として潜んでいました。しかし、授業の内容、方法が変わってくると、研究のスタイルにも影響を及ぼすことになるでしょう。カリキュラムが学生に大きな影響力を及ぼすようになる、また及ぼすべきであるという考え方から、個々の学生のスキルの修得度や人間的成長の度合いを測定する必要が生まれ、研究も選抜・配分過程に偏りすぎた過去の状況から、よりもっと社会化研究を重視する方向へと進んで行くでしょう。

カレッジ・インパクト研究は1940年代から盛んに行われてきましたが、社会心理学的な研究の系譜の方は1960年代以降アメリカ合衆国でもあまり盛んには行われなくなりました。しかし、もう少し、この研究を見直し、再生させる必要があるのではないのでしょうか。

5. 大学生の学力

もともと大学は高校以下のいわゆる「学校」とは一線を画していました。従って、大学と高校の間に、大きな溝があるのはむしろ当然であり、高校側にとって必要とされるのは進路指導、進学指導であり、大学側にとって必要とされるのは入学希望者の選抜であり、その他の面では両者の連携、接続はほとんどありませんでした。言い換えるならば、高校卒業に必要とされる学力が、大学入学に必要とされる学力と乖離しており、この二つをいかにして同じ枠組みの中で考えるかという発想がまったくなかったわけです。

しかし、1990年代から大学の、いわゆる「学校化」が進行して、シラバスの作成、学

習目標の明示などが進みます。また、高校と大学との連携も徐々に深まり、高校に出向いて講義をする（いわゆる「出前講義」）、あるいは大学で高校生向けの講義をするなど、連携が深まってきました。また、少子化の進行と大学の増大により、大学入学は確実に易化し、中には高校卒業に必要な知識を十分に身につけていない（あるいは卒業後早々と剥落した）者がおり、大学で高校レベルの授業を行っている（いわゆるレメディアル教育）ケースも多く見られます。つまり、高校卒業に必要な学力と大学入学に必要な学力と入学者選抜方法、進路指導、初年次教育の五者を同じ枠組みの中で考える必要があるということです。

大学と高校との間に溝があること、それ自体は今後も変わらないでしょう。しかし、現在、「シームレス接続」という言葉があるように、その溝を飛び越えたものだけが大学教育を受ける資格があるという昔の状況ではなく、事前に溝を埋める努力を高校がし、事後的に溝を埋める努力を大学がする、シームレス（縫い目の目立たない）接続を目指すというのが今日の状況です。

今、各大学に喫緊の課題として求められているものは端的に言って下記の三つの点です。

1. AP (Admission Policy) = 入学者に求める資質
2. CP (Curriculum Policy) = カリキュラムの一貫性
3. DP (Diploma Policy) = 卒業者に求める資質

これら 3 点を明示することが中央教育審議会の答申などで、大学に強く求められ、今各大学が取り組んでいるわけです。これらのうち、まず最初に取り組むべき課題はDPです。

さて、これらのうち、APとは何かといえ、どのような学生を入学者として認めるのか。またどのようにして選抜するのかをめぐる選抜の方針、入学者の資質に関する基準です。従来は学力一本槍の選抜方法が中心であったが、近年は著しく多様化した。公募推薦、指定校推薦、OB/OG 推薦、AO入試など、学力試験のウエートを軽くした（あるいはなくした）選抜方法も多くなっています。

これは入学者の選抜が、競争試験から適性検査へとより一層変化しているということです。今や、推薦入試で入ってきて、大学独自の学力試験を経ない者は、四年制大学で三割以上、短期大学では六割以上にもなるといわれています。もちろん、推薦入試の広がり、高校教育が大学教育からの自立性をより高めるという点では評価されるべきでしょう。もともと高校卒業に求められる学力が大学入学に求められる学力と乖離してい

ることが、「大学入試が高校教育をゆがめる」と批判されてきた原因ですから、このような傾向は望ましいことかもしれません。

次にCPですが、APによって選抜された学生に、一体どのような教育を施して、どのような能力を身につけさせて社会へ送り出すのかということに関して、体系的かつ目的合理的な一貫したカリキュラムが求められているということです。これには、二つの意味があります。一つには従来のような、教員が各人の研究している領域についての講義を、相互に無関係に行うのではなく、一定の学士課程 4 年間に身につけるべき知識を明示して、その習得に向けて各授業がどのような役割を果たすべきかをはっきりさせるということです。もう一つは、その授業の実施を通じて、学生がどのようなコンピテンシ、プロフィエンスを身につけるのかということを明示し、その習得に向けて各授業がどのように位置づくかを明示するということです。したがって、大学の授業は、学習目標を明示し、成績評価の基準を明示し、課題を出し・・・と先に述べた「学校化」が進むことにもなるわけです。

もう一点、特筆すべきことは、日本の教育においては職業教育と普通教育とが、二項対立的に語られる傾向が強かったのですが、この壁が低くなっていることです。これはAPでもいえることであるが、狭義の学力から講義の能力（コンピテンシー、プロフィエンス）へと教育の重点が変わっていることもそれを如実に示しています。したがって、研究されるべきテーマも、教育の技術・方法ではなくて、学習の支援になってくるわけです。

最後にDPです。かつて少数の選ばれた人間が大学で学んでいた時代であれば、入学者の質の高さをもって自動的に卒業生の質の高さが保証されていました。少なくとも、そのような幻想に浸っていられました。しかし、入学者選抜が多様化し、学力分布も多様化してくると、卒業生としてどのような人物をその大学・学部・学科は社会に送り出すのか、その能力、学力などについて保証する必要があります。その「保証書」が卒業証書であるわけです（保証期間は不明）。

まず、日本の大学の卒業生として身につけている（はずの）能力は何か、ということを示します。それに加えて各個別大学・個別学部でそれに加えて、あるいはそれとは別に身につけている（はずの）能力を示します。これは一つには大学卒業生の市場がグローバル化し、海外諸大学・大学院と、卒業生の能力を比較可能な形で示すことが求められたことによります。これは、理科系ではかなり進んでおり、特に工学系ではJABEEなど、独自の基準があります。学会が中心になって作成しているケースも多くみられます。深刻な不況を受けて卒業生の能力を具体的に保証する仕組みが各大学で必要になっているわけです。したがって、同じ大学の卒業生でも、ばらつきがかなりあります。学

歴だけでの採用は一層ナンセンスになっていくわけです。

おそらくかつては、大学卒業生であれば、かならず市場ニーズがあるとの前提があり、他の領域の能力も一定のレベルであるはずだ、との前提があったのではないのでしょうか。体育会系のクラブ（特に団体競技系）卒業者が就職で有利になると（真偽はともかく）言われたのは、そういったクラブで活動したという実績が礼儀作法や体力など、大学の卒業証書が保証する以上の能力保証をするということであったのでしょう。

実際に、大学が大衆化し、選抜方法が多様化しただけではなく、細分化され、曖昧化しているとの批判は多くみられます。推薦に関しても、やはりその基準を明示する必要があり、またどのような教育を施してどのような人物を育成し社会に送り出すのかを明示することにより、大学が果たすべき社会的責任を公開する必要があるでしょう。

おそらくは高校と同様に、大学教育というのは純粋な意味の完成教育ではなく、大学院進学のための準備教育、あるいは生涯学習、中等後教育につながる教育という意味合いが強くなっているといえるのではないのでしょうか。したがって卒業証書の取得は、次なるステップへのパスポートであり、学習し続ける目的とモチベーション、姿勢を学習者に植え付けることこそ大事ということでもあります。現在の大学には、学習する習慣が十分に身につけていない学生も少なくなく、そのような者に生涯学習へ向けて準備させることも、大学の役割であり、卒業証書はそのような能力をも保証するべきでしょう。したがって研究テーマは、高校→入試→大学→就職と「点」の連続ではなく、一貫した「線」の研究となるべきでしょう。

総じて現代の大学生には自己認識・社会認識が確立していない者が多くみうけられます。しかし、見ようによっては、かつては進学者が少数であったから、進学する人間は「なぜ進学するのか」という明確な目的意識を持っているはずだという前提がありました（実際にどうかは別）。今は逆に、進学しない側が少数であり、「なぜ、あえて進学しないのか」を明確にしなければなりません。したがって曖昧な意識で進学してくる者が多く、そういった者には「国際〇〇学部」とか「総合△△学部」とか、「人間××学部」などの学際的（つまり、何でもやれそうな学部）に進学して、進学後に自己の目的を徐々にはっきりさせようという者も多いわけです。

従来の大学の就職指導は、就職に関する情報を学生に提供する、あるいはOB/OGに橋渡しするだけで、就職の一時点だけの支援が中心でした。現在はキャリア教育、キャリア支援など在学习期間を一貫してキャリア意識を高めるようなプログラムが用意され、講義もありインターンシップもあり、また就職に向けての能力開発講座も各種用意されています。これは受け身的な学生の増加に対応するものであると同時に、もう一つ目的があります。

実は目的意識を持って学業に励んでいる学生が、大学にとって好ましいとは限りません。つまり、乏しい社会経験の中で、自分の適性を見つけた気になって、それだけに向かってまっしぐらに進んでいくというのは、好ましい例ばかりではないということです。このような学生に、自分の目指しているものが果たして実際にはどのようなものなのか、本当にそれをめざすのがいいのか、あるいは他に自分が向いていそうなものはないのか、といったん揺さぶりをかけることをも狙いにしているわけです。

そこで、問題はまったく大学に関わろうとしない学生をどのように大学に取り込んでいくかということにあります。このようなタイプの学生に対しては、教員が授業をどのように上手くやるかといったことよりも、もっと積極的に打って出て働きかける努力が必要になってきます。「教育から学習へ」、「授業から支援へ」という大学の改革の目的が変化しているのも、実はこういったタイプの学生の増加が原因の一つです。

繰り返しになりますが、1990年代の大学改革は「研究から教育へ」というスローガンのもと、授業改善に特化してきました。しかし、授業だけでなく、課外活動も含めた、学生のトータルな支援が必要との認識が急速に高まってきました。

もう一つの問題は、先述したこととも関係がありますが、職業世界への準備を積極的にしてやることです。従来、「普遍のかつ職業的」な知の領域の教育が専修学校であれ、大学であれ、手薄でありました。「特殊のかつ職業的」な知の領域は専修学校でなされてきましたし、「普遍的、特殊のかつ学術的」な知の領域はいずれも大学が担ってきました。今、この部分の教育を補おうという動向が大学でも高まっております。これはいわゆるジェネリック・スキル等と呼ばれているものに相当します。これは経済産業省や厚生労働省、文部科学省の掲げる社会人基礎力等の概念に相当する、汎用性の高い社会的スキルを意味しています。

しかし、いかなる試みを大学で行おうが解決しきれない部分はかなり大きく残ります。例えば、次の例について考えてみましょう。教育の重要な営みは、何らかのスマール・ユニットの中で行われます。例えば研究室、ゼミ、クラブ、サークルなどです。しかし、いずれにも属さない学生が、特に社会科学系の学部を中心にかなりおります。入学当初から大学にほとんど関わろうとしない、あるいは入学早々、何らかの事情で意欲を喪失し、金子元久教授の呼ぶ「疎外型」になる学生がかなりおります。

疎外型は中退する、あるいは転学することになるケースが多く、大学にとっても損失につながるわけです。そこで、初年次教育などによる取り込みがはかられることとなります。疎外型に限らず、国立であれ私立であれ、転学・転学部希望者がおおむね五分の一から三分の一程度はいるものです。逆にぴったりあっているという者も三分の一いますが・・・。転学・転学部希望者の理由の最大のもの（四割）は入学前の大学・学部・学科の

イメージと異なるというものです。意外と知られていませんが、大学での1週1回2時間、半期15回の授業で2単位というのは、その倍の授業時間外学習を含んでいます。もちろん、これまで空文化、空洞化していました。しかし、厳格な成績評価を求める風潮の中で、授業を上手にする工夫だけでなく、時間外学習をいかに促すかが重要なテーマになりつつあります。いわゆる単位の実質化です。

課外の活動状況についても多くの大学はかなり関心を強めています。その具体的な現れが、ティーチング・ポートフォリオ（TP）とラーニング・ポートフォリオ（LP）です。ティーチング・ポートフォリオとは、教員がシラバスにより計画した授業を、具体的にはどのように実践したか、そして学生の反応はどうであったのか、学生の反応を受けて授業目標や手法をどのように修正していったのか、最終的には目標はどの程度達成されたのか、また課題として何を残したのかを教員自身が、個々の授業について丹念に書き綴るものです。当然、資料としてシラバス、テスト、学生の感想などが添付されます。ラーニング・ポートフォリオは学生が綴るものです。大学入学時から、学生が大学での正課活動、課外活動、大学外での活動をどのように行い、どのように学習を進めているのかを記録するもので、学業面での成長ばかりではなく、人間的成長もそこに当然ふくまれています。

TPにせよLPにせよ、大学の大衆化によって、学生が多様化—学方面でも他の面でも—したばかりでなく、教員も多様化し、また大学の果たす役割も多様化していることをうけて作成されます。すなわち、大学全体として学生に対してどのような授業を行い、教育サービスを行ったか、また学生がそれをどのように受け止めたのか、そしてそれを自己の大学生活全体の中にどのように位置づけているのか、を記録として残し、大学の教育機能をミクロに検証しようというわけです。

初年次教育の中身、授業の水準、課外活動のあり方など多くの示唆がここから得られるでしょう。いくつかの大学では組織としてこれに取り組み、他の多くの大学でも、個人的に教員が取り組んでいます。

ポートフォリオ以前にもいろいろ問題があります。2010年度4月に神戸大学の理科系に入学した者のうち、数学Ⅲ、数学Cを履修していない者が一割、物理Ⅰも物理Ⅱも履修していない者が二割いました。医療系では生物Ⅰを履修しない者が半分、生物Ⅱを履修しない者が四分の三いました。

しかし、大学入学後は、大半の学生にとってはそのような知識が必要になってきます。支援の重要性は大学生の学力という視点からだけでなく、高校の履修形態、入試との関係からも高まっています。大学は今、大きくその役割を変えています。一言で言って、その目的は研究から教育へ、教育から学習支援へと変化していると言えましょう。研究

の水準は学生の学力や質に左右されませんが、教育の水準はそれらに大いに影響されますし、学習支援のあり方はそれら抜きでは考えられません。そして学生の学力や質の問題を考えるときに、そもそも AP として、いかなる学生を選抜して取るのかということ自体を抜きにして議論はできません。

高校卒業に必要な学力と大学入学に必要な学力、そしてこのギャップを埋める（シームレス化する）進路指導と初年次教育の内容、この四者を AP と絡み合わせて考える必要があるわけで、大学側から見た今後の学力問題は、高校との接続の問題を抜きにして考えられません。疎外型の学生をどのように取り込むかは大きな課題でしょうが、この学生の状況を把握するには、高校時代の情報が必要であり、大学だけでは解決できません。

かつては大学を中退しても、職業機会は多々ありました。現在は中退すると就職課も在生学生だけで手一杯で相手にしてくれないために路頭をさまよう、あるいは低賃金労働に甘んじることになりやすいようです。かつての大学は、学生が大学に関わろうが関わらまいが放置していましたが、教育上の問題としても、これを放置できません。

6. 教養教育における初年次・少人数教育とは何かー結語

教養教育としての初年次・少人数教育が登場してくる背景としては、(1)少なくとも研究大学においては、大学院部局化が進み（しばらく落ち着いていたが最近再び加速している）、大学院教育重視の傾向が強くなりすぎることへの配慮、(2)学士課程教育全体の教養教育化、(3)総合大学が単なる学部寄せ集めになりかねない危機感、(4)参加型、体験型の授業になじんできた学生たちへの配慮・・・などがあげられましょう。いずれにせよ、初年次・少人数教育が進行するならば、同時進行の他の授業、あるいは二年次以降のカリキュラムと、どのような教育上の有機的な連関が図られるのかが問題であり、初年次・少人数教育の授業評価が高いということで満足してしまっはまずいでしょう。

その際の重要な視点とは、従来のサブジェクト・ベースなカリキュラム設計の思想に代わるジェネリック・スキルの修得をベースにしたカリキュラム設計の思想であり、それを検証していく手段としてのカレッジ・インパクト研究と I R (Institutional Research=機関研究)の継続的实施でしょう。教養のあり方、高等教育のあり方が大きな転換期にさしかかっています。従来の教養なり高等教育という概念は大きな抜本的転回を迫られています。その象徴的な授業が初年次・少人数教育ということではないでしょうか。

【参考文献】

- * 関西国際大学高等教育研究所（1999）『ユニバーサル前夜のわが国の高等教育（高等教育研究叢書 NO. 1）』 関西国際大学高等教育研究所
- * 関西国際大学高等教育研究所（2000）『ユニバーサル化時代の大学の「魅力」（高等教育研究叢書 NO. 2）』 関西国際大学高等教育研究所
- * 関西国際大学高等教育研究所（2001）『ユニバーサル化時代における学生のスタディスキルと学習支援（高等教育研究叢書 NO. 3）』 関西国際大学高等教育研究所
- * 関西国際大学高等教育研究所（2003）『一年次教育と学習支援（高等教育研究叢書 NO. 4）』 関西国際大学高等教育研究所
- * 関西国際大学高等教育研究所（2004）『初年次教育と第一世代問題（高等教育研究叢書 NO. 5）』 関西国際大学高等教育研究所
- * 坂越正樹（研究代表者）（2004）『到達目標型教育と到達度測定・評価方法の開発研究—教育学部教育プログラムをモデルとして—（平成 15 年度広島大学教育改善推進費 教育研究改革・改善プロジェクト経費）』 広島大学教育学部
- * 山田礼子（2005）『一年時（導入）教育の日米比較』 東信堂
- * 濱名篤・川嶋大津夫編（2006）『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』 丸善
- * 山内乾史（2004）『現代大学教育論—学生・授業・実施組織—』 東信堂
- * 佐野秀行（2006）「初年次教育の有効性(1)」民主教育協会編『I D E・現代の高等教育』 486 号
- * 小島佐恵子（2007）「初年次教育の有効性(2)」民主教育協会編『I D E・現代の高等教育』 487 号

〔謝辞〕 本稿第 2 節～第 4 節および第 6 節は、東北大学高等教育研究開発推進センター編『大学における初年次少人数教育と「学びの転換」』（東北大学出版会、2007 年）に収録された拙稿に加筆修正を施したものです。転載を許諾していただいた東北大学出版会に感謝申し上げます。