

ユニバーサル・アクセス時代の 大学における学生の教育

初年次教育・学士課程教育において求められる視点

牧本（阿部）啓子

はじめに

2015年は、「戦後70年」という言葉をマスメディアや web サイトなどで、良く見聞きする年であった。第二次大戦が終結して70年になるという事実を指す言葉である。

この間、我が国には新しい形でのさまざまな社会システムの変化があり、政治・経済や文化が新たな形態をとって展開・発展してきた。

なかでも教育システムの大きな変化の契機となったもののひとつとして、学校制度の改革がある。学制改革とは戦後の新社会に適した学制に改編することを目的として、学校教育法¹⁾に基づいて行われた教育改革である。主な改革内容は複線型教育から単線型教育の6・3・3・4制の学校体系への変更であり、義務教育の9年への延長である。

この改革によって、社会階層に応じて教育を受けるという複線型教育が廃止され、教育の民主化が推し進められていった。教育の機会均等ということ

(1) 高等教育質保証用語集（独立行政法人大学評価・学位授与機構）(<http://www.weblio.jp/category/academic/kkshy>)によれば日本国憲法に基づき、また教育基本法の制定を受けて、1947年に制定された学校教育全体の具体的な内容を定めた法律。高等教育機関の質保証に関する規定として、従来より実施されている大学等の設置を文部科学省が認可する制度のほか、2003年には新たに自己点検・評価及び認証評価の実施が義務化された。

に関してはさまざまな議論があるようだが、この改革を初めとするその後のさまざまな制度改革を通して、我が国の教育の有り様が大きく民主化されていったことに変わりはない。

なかでも、近年における高等教育の変容は著しい。そもそも高等教育とは、初等教育、中等教育の次の段階に続く、高度の、専門的職業に必要な知識・技術を授ける教育を意味する⁽²⁾言葉であるが、いまやその辞書的意味にも大きな補足事項をつけたさねばならないほどの多様化の時代を迎えている。このような多様化の時代において教員はどのような立ち位置に立って学生に臨めば良いのであろうか？ 幾つかの資料に基づいて考察することとしたい。

マーチン・トロウの高等教育の構造変動について

1. 高等教育の発展段階とは何か

1973年、アメリカの高等教育研究者であるマーチン・トロウ (Trow, M) は、高等教育の発展段階モデルを提唱した。発展段階モデルとは、「高等教育の諸問題を別個の問題として捉えるのではなく、相互に有機的な⁽³⁾連関をもったものとして捉える際に有効な枠組み」として、トロウによって提唱されたものである。

高等教育の発展段階は、「エリート高等教育からマス高等教育へ、さらには誰もが教育機会として接しうるユニバーサル段階へという動きの中に位置づけ」られる。さらに、「この段階の移行の時期には、高等教育制度がさまざまな葛藤や緊張を経験する」が、「この段階は完全に移行してしまうのではなく、先行する段階に生まれた機関はそのまま次の段階に引き継がれ存続する」としている。つまり、「高等教育制度が量的拡大をとげ、マス段階へ移行する中でエリート型の高等教育機関も生存」するし「ユニバーサル化が実現した段階でも、エリート型、マス型の高等教育機関はそのまま存続しつづ

(2) 大辞林 第三版

(3) 傍点は筆者

ける」という。トロウは、このようなさまざまな段階（あるいはタイプ）にある高等教育機関が存在すること、および、さまざまなタイプの学生が存在するという多様性の拡がりこそが、他の教育制度にはない高等教育制度の強みであるとし、このような多様性を保った大学の維持・設置に寄与している社会に対する責任の貢献が高等教育の重要な政治的課題であると論じている。

2. 高等教育の量的拡大にともなう質的変容

トロウは、高等教育の発展段階を①エリート段階（高等教育進学率15%未満）、②マス段階（高等教育進学率15%以上50%未満）、③ユニバーサル段階（高等教育進学率50%以上）に分類し、それぞれの段階におけるさまざまな質的変容について以下のように詳述している。進学率が高まるにつれ、進学機会は、「社会的出自や才能に基づいた少数者の特権」から、「一定の資格をそなえたものに許される権利」へと変わり、最終のユニバーサル段階では、「進学し損なった場合に、精神上、性格上の欠陥があるのではないかと疑われ」、高学歴でないと良い職業や経済的報酬が得られないので進学するという「一種の義務」へと変わるといふ。高等教育の機能についての変化も起きる。エリート段階では、「なによりも支配階層に属する人々の精神や性格の形成機能」を持ち、マス段階の場合には「エリート養成を行うものの、その範囲は拡大し、教育の重点も人間形成から、特定の専門分化した役割をはたすエリートの養成」へと移行する。万人に進学の機会を提供するユニバーサル段階では、「エリート養成をやめて、国民を対象とし、社会が要求する適応性を十分にあたえる教育」を行うこととなる。カリキュラムにも変化がおきる。エリート段階のカリキュラムは「研究者や専門的職業人の養成」をねらいとして高度に構造化されたものであったが、マス段階になると「教育はずっと弾力性に富んだもの」に変わり、「構造化は弱められ、選択履修が優勢になる」。そしてユニバーサル教育では、「教育の構造化は失われ、段階を追って進む学習方式が崩れ、コース間の境界自体があいまい化していく」。授業形態や教師と学生の関係にも変化がおきる。エリート教育制度のもとの

は、「チューター⁽⁴⁾制やゼミナール」を中心として「教師と学生の人間的なつながりが強調される」。マス段階に入ると「教育の主眼は技術と知識の伝達に移る」。ユニバーサルの場合には「学生に新しい、より複雑なものを見方をはば広く身につけさせる」ことが中心となり、また、コンピューターなど新しい教育工学的な教育形態が積極的に活用される。その他、学生の就学形態、権力と意志決定の場、学問的水準、選抜の基準、大学運営などさまざまな側面においても、高等教育がエリート段階、マス段階、ユニバーサル段階へと量的に拡大していくにつれて、さまざまな質的変容を起こしていくと論じている。

日本の高等教育の発展段階

トロウが高等教育の構造変動についてのモデルを提示した1970年代当時のアメリカは既に、高等教育進学率が過半数を上まわり、トロウ自身も指摘するように、学生にとって大学進学は「義務」と化していた。つまり、アメリカでは、既に1970年代に高等教育のユニバーサル化が起こっていたことになる。

トロウはまた、OECD（経済協力開発機構）の刊行物をもとにヨーロッパ諸国の大学進学率の拡大についても言及している。それによれば、スウェーデン、フランス、デンマーク、イギリスなどの先進諸国においても、1950年代から1970年代にかけて、いずれの国においてもほとんど5年単位で倍々の勢いで進学率が拡大している様子がわかる。たとえば、スウェーデンでは、1960年代当時3万5千人⁽⁵⁾であった大学進学者が1965年では、7万人、1971年では14万人へと増加し、フランスにおいても1960年に20万人、1965年で40万人、1970年代半ばでは80万人に達するであろうことが予測されている。ま

(4) 大学で学生の個人指導にあたる教師のこと。オックスフォード、ケンブリッジ両大学では、各学寮の教師になる。

(5) 数値は概数

た、状況はイギリスにおいても同様で、1962年当時13万人程度であった大学進学者は、1973年では40万人、1980年代には100万人を超えるであろうことが予測されている。そして、上記のほほどの国⁽⁶⁾においても、共通するのは大学進学率が15%を超えるのが1970年代の半ば頃であるということである。アメリカが高等教育のユニバーサル化を迎えていた時、ヨーロッパでは高等教育のマス化が始まっていたことになる。

日本の高等教育に目を転じてみるとどうであろうか？文部科学省の学校基本調査（2015）：高等教育機関への入学状況⁽⁷⁾であきらかにされている資料によれば、1960年の大学（含む短期大学）入学者は、約20万人、1965年では33万人、1975年では60万人弱である。1975年時点での大学進学率は約38%で、この時にはすでに日本の高等教育はマス化の中間地点に入っていたことになる。

基本調査表を遡って眺めてみると、大学進学率が15%をこえるのは、1963（昭和38年）であり、これは、ヨーロッパに比較すると10年程早い。トロウの説に従えば、日本はヨーロッパより約10年も早く高等教育のマス化の段階に入っていたことになる。その後も大学への入学者数は増え続け、1993（平成5）年は80万人強でピークとなるが、その後18歳人口の減少とともに今日まで漸減、2015（平成27年）の大学入学者数は68万人弱となっている。にもかかわらず、18歳人口における大学進学率は、1993（平成5）年に40%に達した後もとどまることなく増加を続け、2005（平成17）年には51.5%と過半数を超えることとなった。トロウモデルに従えば、日本の高等教育も既にユニバーサル段階を迎え、10年が経過していることとなる。

(6) スウェーデンでは、すでに1971年時点の進学率が24%とされている。

(7) 学校基本調査：高等教育機関への入学状況（過年度高卒者数を含む）

<http://www.e-stat.go.jp> (2015/12/29 閲覧)

段階移行に伴うさまざまな変化

日本よりも30年も前に高等教育のユニバーサル段階への移行を経験したアメリカの大学の葛藤について、片瀬（2007）は、リースマン（Riesman, 1980）の高等教育論をもとに論じている。それによると、「1960年代から70年代前半かけて、アメリカを含む世界の先進諸国に起こった学生運動によって、大学における教授団の支配力が凋落し、さらに1980年代から始まる大学進学人口の減少の結果、学生消費者主義が成立した」という。「そのため、入学者は入学試験で厳しく選抜される存在から、大学によって争奪される希少な顧客となった」。その結果「専門家集団としての教授団」は、「顧客としての学生の消費者主義に従属」していったという。この結果、アメリカの大学の学生たちは「受動的で、自分の教育に積極的に参加しない特徴」を持ち、「アカデミックな志向を欠き、いかに効率的に、最小限の努力で単位を取得し、学歴を得るかに関心を集中させる」。さらに、当時の学生の状況について、片瀬（上掲）は、ブルーム（Bloom, 1988）の著作にも言及し、学生運動が終結した1970年代に「教授陣は知的好奇心をまったくもたぬ—そんなものがあることさえ気づかず、人生を見つめる前に職業で成功することばかりを気に病んだ—ろくに教育を受けていない若者を目の前にした」と言う。つまり、こうした学生の知的水準に迎合したために、1980年代におけるアメリカの教養教育の水準は低下し、西欧の知的・文化的遺産の継承に対する危機意識を高めるほどに、大学生の大衆化が進行していたと論ずる。

日本の大学の状況についても、片瀬（上掲）は、以下のように分析する。1980年代において、TVなどの大衆娯楽メディアによって若者の間に反主知主義⁽⁸⁾が蔓延し、大学の大量化が進行するとともに「規範としての教養主義」が解体し、「教養がないと恥ずかしい」という矜持が大学生から失われたという。また、教養主義の解体に関しては、竹内（1999, 2007）の論考を

(8) 意志や感情を優位におき、知性を二次的なものとする主張（ブリタニカ国際大百科事典）。

引きつつ、戦後の高度経済成長による、都市と農村の文化格差の消失も一因であるとする。さらに、また、大学のマス化による「学歴インフレによって大学卒業の学歴が希少価値を失ったことが教養主義の解体を加速した」。すなわち大卒者は、「学歴貴族」として期待されるエリートから、一般職員として大量採用される大衆的サラリーマンになった。このような大衆的サラリーマンが予定された学生にとって、学歴エリートに特権的な教養主義は、もはや必要でなくなったと論ずる。そして、教養主義的な学生文化の解体は特に、エリート大学以上に中堅大学以下で進んでおり、近年、著しく下流文化化し、「無教養をこれでいいのだと受容する文化が蔓延」しているという。

このような学生文化における教養主義の解体に加えて、少子化による受験競争の緩和が大学の選抜機能を著しく低下させた。もはや、大学が学生を「選抜」するのではなく、学生が大学を「選択」する時代となり、日本の大学はアメリカのユニバーサル化事情とほぼ、同じ道筋を辿ることとなった。また、受験圧力の低下や、文科省の「ゆとり教育」による初等・中等教育の教科内容の削減、さらに、学科試験を行わない大学入試形態の導入も、学生の学力低下の要因ともなっていると片瀬（上掲）は分析する。そして「大学入試は、大学での学習のレディネスを持った学生を選抜する機能を失いつつある」と論じる。

学生の現状に関する2、3の実証的な研究

このように多様化した学生に対して、高等教育機関として大学はどのようなアプローチを行っていけば良いのであろうか？片瀬（上掲）は、東北学院大学の全教員に対して「大学教育への取り組みに関する調査（2006）」を実施し、その結果を明らかにしている。

それによると教員のうち大半が、学生の基礎学力の不足という問題に直面しており、半数が「学習意欲がない」「学習の方法を知らない」と感じており、学生の能力・意欲面で困難を抱えている教員が多かった。そのため、教

員が重視する事柄は、教養・専門科目の別なく、「学習の基本的動機づけ」「基礎学力育成」であり、「高次の教育志向」は断念せざるを得ない状況にあるとさえ述べている。さらに、自由回答の結果から、学生間の学力・能力の個人差がきわめて大きい、基本的マナー（道徳観念⁽⁹⁾）がないなど、ユニバーサル段階に特有の学生の学力・能力・態度⁽¹⁰⁾の多様性を指摘するものが目立ったと言う。このような学生に対して、片瀬（上掲）は、「表出的教養主義⁽¹¹⁾」の立場から、教員と学生の教育的コミュニケーションを通じて、学ぶことの楽しさを経験させることが重要であり、存在論的に絶対的な他者⁽¹²⁾として学生を認識し、学習への動機づけを高めることが出来れば、正統的文化資本⁽¹³⁾としての教養の取得に導くことが可能であると説いている。

また、濱名（2003）は、より具体的・実証的な問題として、特に、大学生の学力低下の問題を重要課題としてとりあげ、高大接続⁽¹⁴⁾の観点からの提言を行っている。彼は佐藤ら（2001）とともに、学習技術や学習習慣などに関する大規模な調査研究⁽¹⁵⁾を高校生と大学生に対して実施し、多変量解析を用いた実証的分析を行っている。その結果、高校生と大学生では学習技術や学習習慣に関して大きな構造的な断裂がないことを明らかにしている。すなわち、因子分析の結果、高校生の「文脈把握」因子は、大学生の「論理構成」「読解」因子と関連が深く、大学生の「論理構成」因子は、高校時の「文脈把握」「スピーキング」因子と非常に関連が深い。学習特性に関しては高校生の時の「知的関心」因子が大学生になってからの「意欲」因子とかわわっているという。

(9) 傍点部分は筆者による補足

(10) 上に同じ

(11) 規範的教養主義に対立する概念。義務感からではなく、学び知ることの楽しさを重視する立場

(12) 自己とは全く異なる経験を持つ他者としてという意味

(13) 学歴や文化的素養といった個人的資産を指す。フランスの社会学者ピエール・ブルデューによって提唱された概念

(14) 高大連携とは異なる立場。両者の関係が切れていることを前提につなぐことをめざす立場。

(15) 平成 12-13 年度科学研究費補助金（基盤 C2）研究

さらに、それぞれの因子構成得点の相関関係を分析することで、高校生、大学生の学習構造の特徴を明らかにしている。それによると、高校生では、「リサーチ能力」と「文脈把握」、「知的関心」と「計画性」、「計画性」と「文脈把握」、「知的関心」と「文脈把握」、「発問積極性」と「文脈把握」との相関が高く、「文脈把握」がキーポイントとなっていることがわかる。また、大学生では、「論理構成」と「リサーチ能力」、「資料整理」「読解力」のそれぞれが非常に高い相関関係にあることがあきらかにされている。また、学習特性に関しては「意欲」と「計画性」、「計画性」と「遂行性」が高い相関関係にあること、さらに総合的には「論理構成力」と「計画性」「知的関心」「集中力」「意欲」などとの相関が非常に高いことがあきらかにされている。つまり、大学生については、論理構成力の向上が学力向上のキーポイントとなってくることを指摘している。

全人教育としての初年次教育

濱名（上掲）は、高校生と大学生の学習特徴の連続性を前提とした上で、高等学校と大学の教育をつなぐ方法として、アメリカの大学における初年次教育（First Year Experience）の事例をもとにその有効性を説く。濱名によれば、アメリカの初年次教育の流れは、大きく分けて2つの流れがある。

一つは選抜性の高い大学で行われるもので、オナーズプログラム、すなわち優秀な学生が取るためのプログラムである。メジャー（専門）を早く決めてもらうために、メジャーにつながる科目を優秀学生向けにつくって担当者の専門を生かした科目からリクルートすることを目的として行われるものである。また、それに加えて、「クリティカルシンキング」などのスタディスキルを学習させていく。

もう一つは、選抜性が高くないかあるいはない⁽¹⁶⁾、中下位校におけるもの

(16) 全米で4分の3の大学はAO入試のみで、10%弱はオープンアドミッションで誰でも入学出来るようになっている（濱名，2003）

で、必ずしも明確な学習目標や学習動機づけがあって入学してきた学生ばかりではない「大衆化された」大学である。そこでは、学習目標や学習動機の喚起を目指さない限り、大学教育は成り立たない。そこで、そのような大学では、学生食堂などに、学生個人宛のポストを設けて、学生と積極的に連絡を取るといった制度・設備面での工夫を行ったり、あるいは、知的好奇心をかき立てるためにさまざまな教育方法をとっている。例えば、インターシップや、スタディ・アブロードなどの体験から学ばせるという方式。さらには、環境問題など大きなテーマで複数科目の教員がチームになってチームティーチングを行う。なおかつ、学生たちにもチームで学習させる。4、5科目くらいの単位で、数人のグループで一緒に登録させ、相互に教え合うようにするラーニングコミュニティをつくって、チームラーニングを行う。などなど、「モチベーションのない子に対してモチベーションを引き出すような仕掛け、演出」の必要性・重要性を説いている。

さらに、初年次教育の基本的な目標のひとつに、大学生活への適応があるという。そのためには「リーディング」「ライティング」「クリティカルシンキング」「リサーチ」などの学習技術の習得に加えて、「タイムマネジメント」「ストレスマネジメント」などの自己管理に関する生活技術の習得も無視できないものとしている。つまり、初年次教育では、人生や学生生活に目標を持たせ、学習の動機づけを喚起しつつ、学習技術を習得させることが重要な要素となってくるという。このための道具として、学習記録や履歴のポートフォリオの活用もあり得るといふ。

また、学生の成績に応じた学費の多元化⁽¹⁷⁾や中退者へのペナルティなどの中退防止策同様、手厚く初年次教育を行うことは、学生の学業継続率（リテンション）を高めていく方策の一つとして大変に効率的かつ効果的な方法なのだといふ。

(17) アメリカでは、入学時のテスト成績の優秀な学生に多数の奨学金が出される。賢い学生は安く、そうでない学生からはたくさん学費を取るというのがアメリカの大学に共通するポリシーである。

まとめると、初年次教育は、高校と大学の教育を接続する役割を大まかに担っているということとなる。特にユニバーサル段階にある大学での接続の中味を詳細にみると、単なる科目学習の技術面の習得に留まらず、知的好奇心の喚起や学習の動機づけを含む広い意味での学習習慣の獲得⁽¹⁸⁾、さらには時間管理・ストレスマネジメントなどの自己の生活管理についての技術、あるいは自己の人生の目標の決定に至るまで、広範囲にわたって繋ぐ全人教育的な役割を果たしていくことが求められているものと考えられる。この点に関して、濱名（上掲）は、東北大学の荒井克弘氏の言葉を引用して次のようにまとめている。「大学の教員が学生を選抜する時代は終わった。むしろ、教育する時代が変わった。（中略）一定のポテンシャルを持っていることを前提に教育するというよりは、欠けているものも十分ある、その人たちをどこまで伸ばしていくかというような状態にもう教育自体が変わってきているのではないか」と。したがって「これからのユニバーサル段階の大学としては、どういう学生を、どのようなレベルに育てるのか。そのための教育体制はどのように取ればよいのかという、システムとノウハウの時代になってきたと考えざるを得ない」と論じる。

日本における初年次教育の普及

濱名（前掲）の啓発的な講演の4年後に、中央教育審議会分科会小委員会の審議経過報告書（2007）の文書に「初年次教育」という用語が初めて用いられている（真殿、2012）。それによれば、初年次教育について、以下のような用語解説が加えられている。

高等学校から円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新生を対象につくられた総合教育プログラ

(18) また、その結果としての最低学力の保証問題があり、この観点から大学ブランドが問われる可能性があるかも知れないと濱名（2003）は指摘している。

ム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新生入に最初に提供されることを強く意識されたもので、1970年代にアメリカで始められ、国際的には「First Year Experience（初年次体験）」と呼ばれている。具体的な内容としては、(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になっている。

ところで、このような初年次教育プログラムは、我が国において、どの程度、普及しているのであろうか？文部科学省調査報告書（2008、2014）によれば、プログラムを実施する大学の割合は平成18（2006）年度において501校であったものが、約10年間で急増し、平成24（2012）年度現在で695校（約93%）と、ほとんどの大学において何らかの形で実施されていることが明らかになっている（表1）。

表1 初年次教育を導入している大学 単位：校

	国立	公立	私立	合計	%
平成18(2006)年度	67	45	389	501	-
平成19(2007)年度	74	54	442	570	-
平成20(2008)年度	77	54	464	595	82.3%
平成21(2009)年度	76	58	483	617	84.4%
平成23(2011)年度	77	60	514	651	88.3%
平成24(2012)年度	81	68	546	695	93.4%

*1 平成22年度は、東日本大震災の影響を考慮し実施していない。

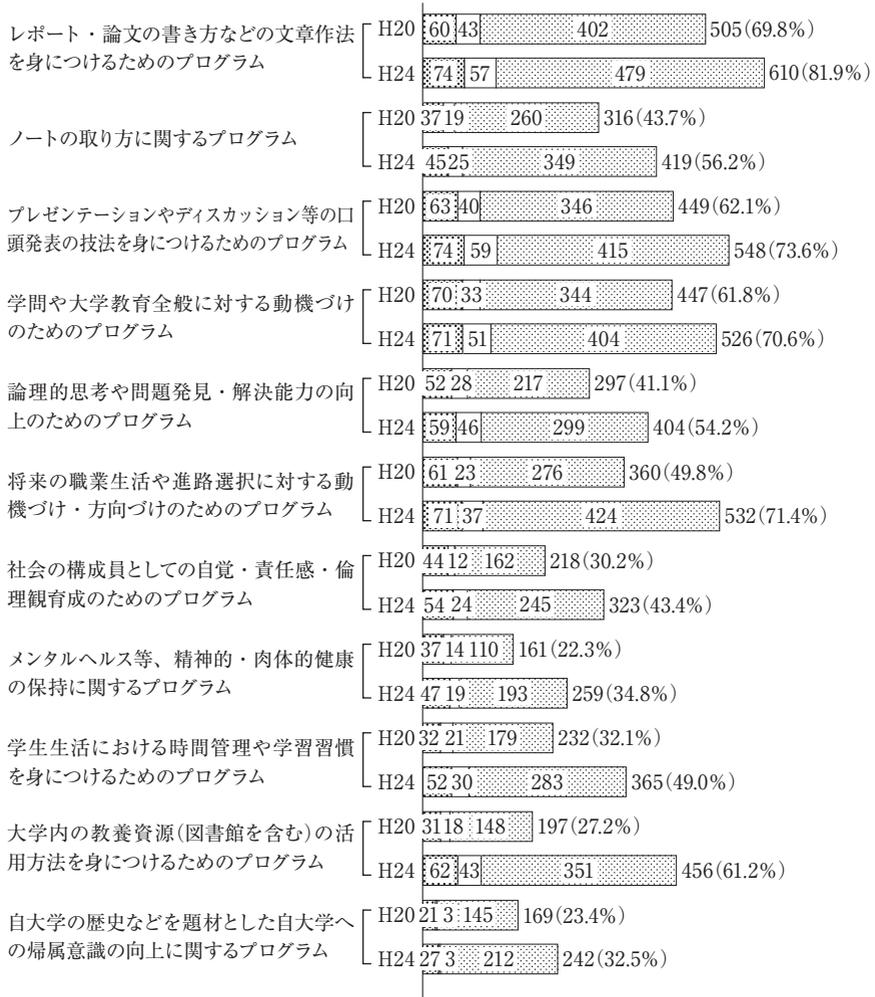
*2 大学院大学23大学は対象外

*3 出典：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
（平成20、25年度）

また、初年次教育の具体的な内容としては、以下のようなものが挙げられている（表2）。

表2 初年次教育の具体的内容

■ 国立 □ 公立 ▨ 私立



* 単位：校

* 大学院大学23大学は対象外

* 出典：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（平成25年度）

平成24年度においては、レポート・論文作成法などの文章作法に関するプログラム、プレゼンやディスカッションなどの口頭発表にかんするもの、学習全般に対する動機づけプログラム、キャリアに対する動機づけプログラムなど、70%以上の大学で行われていることがわかる。また、近年、増加が著しいのはキャリア関連のプログラム（21.6%増）、学習習慣を身につけるためのプログラム（16.9%増）、及び学内教育資源の活用方法を身につけるためのプログラム（34%増）である。また、H25年度時点において、メンタルヘルス（精神的・肉体的健康の保持）関連のプログラム（34.8%）、社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観育成のためのプログラム（43.4%）、学生生活における時間管理や学習習慣を身につけるためのプログラム（49%）などが、比較的（40%未満）実施されていないことがわかる。これらのプログラムは、直接、学習技術には関連しないが、学生として身につけておくべきマナーや生活技術に関するものである。

これらの数値には、大学の個別の状況（例えばユニバーサル段階にあるのか、エリートかマスかといったこと）は反映されていないことを十分に留意して見ておく必要があると思われる。

学士課程教育において目指されるべきこと⁽¹⁹⁾

平成20（2008）年度文科省の「学士課程の構築に向けて（審議のまとめ）」では、「各専門分野を通じて培う学士力」として、以下の4つが参考指針として提示された；(1) 知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力、(2) 人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる倫理的、社会的能力、(3) 総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構

(19) 答申では、学部・学科間の垣根を取り払い学士課程として一括して取り扱うことが強調されており、大学院教育との差別化がなされている

想力、(4) 想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験を育むこと。そして「これらは、予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる「学士力」の重要な要素であり、その育成は先進国や成熟社会の共通の課題となっている」とされている。

さらに、平成24（2012）年の答申では、上記のような「学士力」を育成するとともに、「社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」ことを前提とし、「生涯にわたって学び続ける力」「主体的に考える力」を持った人材の育成が学士課程教育の役割として提示されている。そのためには、従来のように一方的に講義を受講するような受動的な学修態度ではなく、学生自ら考え、問題を発見し、積極的に問題解決に取り組んでいくことができるような能力を育成するための教育が行われることが重要であると提言されている。

初年次教育・学士課程教育において求められる視点（まとめ）

社会のあり様とその社会を構成する人の教育は密接に関連しているものである。

高等教育について、その進学率を基準とした発展段階モデルをアメリカの高等教育研究者マーチン・トロウ（1973）は提示している。トロウモデルによれば、高等教育は、15%未満のエリート段階から50%未満のマス段階、さらに50%以上のユニバーサル段階へと拡大する。そして、その量的な拡大ともなって質的な変容が大きく起こってくる。すなわち、高等教育の機会は、エリートの特権から、一定の資格を持つものの権利へ、そして万人の義務へと変化し、さらにその機能は、エリート階層の人格形成から、専門家の育成、さらに全国民の社会適応を促す教育へと変化する。

我が国の大学は、量的には10年ほど前からユニバーサル段階に到達してお

り、質的にも、教養主義の解体、学生文化の下流文化化、学力低下などの問題が指摘されている。

いくつかの実証的調査研究の結果を見ても、学生の学習意欲の低下、学習方法についての技術のなさ、学生間の学力・能力などの個人差の拡大（多様化）などの結果が明らかになっており、これはユニバーサル化の現状を裏付けるものとなっている。

このような困難な状況を切り抜けるための教育プログラムとして、アメリカと同様に我が国においても、初年次教育プログラムが導入・実施されている。近年では90%以上の大学においてさまざまな形で実施されていることが明らかであるが、具体的内容、効果についての研究結果の蓄積はまだまだであろうと思われる。個々の大学にはさまざまな顔や体質があり、プログラムの形骸化を防ぐためにも、その特徴に見合ったプログラムの実施が重要であると思われる。また、その特徴や効果を把握するためのリサーチも欠かせないものと思われる。

また、「予測困難な時代」を生きぬくために、文科省は「学士課程」答申（平成20年度）において①知識・理解②汎用的技能③態度・志向性④総合的な学習経験と創造的思考力の4つを学士課程において習得すべき能力＝「学士力」として提示した。さらに「質的転換」答申（平成24年度）においては「生涯にわたって学び続け、主体的に考える力を育成する」ために「学士課程教育」の質的転換の必要性を示している。

それぞれの答申において、一貫して学士課程教育のシステムの転換が示されているが、教育の現場に立つ人間としては、よりミクロな視点から、すなわち、学生との生きた相互作用を重視した立場から、その学びの質や意欲を把握し、それらをいかに高めていくかについて工夫し、実践していくことが最重要課題であると思われる。

『「知る」ということが本来「善さ」ということに結びつくこと、そして「知識」を生み出すこと（消費に偏ることなく⁽²⁰⁾）によって人々を「より善

(20) ()内は筆者の補足

く」していけること、世のため人のために尽くせることが出来ること』（佐伯、1975）を再認識して、学生とともに歩みを進めていかねばならない。

参考・引用文献

- Bloom, A. (1987) *The Closing American Mind*. Simon & Schuster Inc. 菅野盾樹訳（1988）
 アメリカン・マインドの終焉：文化と教育の危機 みすず書房
- 濱名 篤（2003）ユニバーサル化の進行と高大接続～2006年問題との関係 新潟大学教育開発研究センター, 8, 185-202
- 片瀬一男（2007）ユニバーサル化した大学における教員の苦悩～東北学院大学の教員意識調査から（大学教育への取り組みに関する調査（2006年11月実施））～東北学院大学教育研究所報告集, 7, 5-40
- 真殿 仁（2012）学士課程教育における初年次教育の役割を再考～問われる学士学位の国際的通用性～九州看護福祉大学紀要, 12(1), 91-102
- 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（平成20年度，平成25年度
 高等教育局大学振興課大学改革推進室）
- 文部科学省：学士課程教育の構築に向けて（平成20年4月中央教育審議会審議のまとめ）
- 文部科学省：学士課程教育の構築に向けて（平成20年12月中央教育審議会答申）
- 文部科学省：新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（平成24年度8月中央教育審議会答申）
- Riesman, D. (1980) *On Higher Education: An Academic Enterprise In An Era Of Rising Student Consumerism*. Jossey-Boss. 喜多村和之・江原武一・福島咲江・塩崎千枝子・玉岡賀津雄訳（1986）リースマン高等教育論：学生消費者主義時代の大学 玉川大学出版部
- 佐伯 胖（1975）「学び」の構造 東洋館出版社
- 佐藤広志（代表者）（2001）日本の大学におけるスタディスキルテストの開発に関する研究 平成12・13年度科学研究費補助金（基盤C2）研究結果報告書
- 竹内 洋（1999）学歴貴族の栄光と挫折 中央公論新社
- 竹内 洋（2007）中堅大学よ！負け犬になるな：東大・京大との分断化を決定づける「これでいいのだ」文化 中央公論 2007年2月号
- Trow, M. (1973) "Problem in the Transmission from Elite to Mass Higher Education" OECD (ed), *Politics for Higher Education* 天野邦夫・喜多村和之訳（1976）高学歴社会の大学：エリートからマスへ 東京大学出版会