

# 初年次教育の現状と課題からみた大学および教職員 の組織改革

—大学の社会的役割の変化を見据えた、初等中等教育と高等教育の  
柔軟な接続をめざして—

Organizational Reform of a University and the Faculty from a View Point of Current  
Status and Issues of First-Year Experience

- To Achieve a Flexible Connection with Elementary and Secondary Education and  
Higher Education with Consideration on Changes in Social Role of a University -

川合 宏之\*

Hiroyuki Kawai

本稿では、初等中等教育と高等教育をつなぐ「初年次教育」と学生の学力不足を補う「リメディアル教育」の語義的な違いを確認し、学生個人の問題としてではなく、教育改革のなかで学びの場を再定義する方途としての初年次教育の可能性を確認した。その上で、大学教職員もまた、一人の教員が研究・教育・事務作業を抱え込むのではなく、研究系教員、教育系教員、チューター的存在、といった役割分担による組織連携の方向性を示した。

キーワード：初年次教育、リメディアル教育、大学改革、組織改革

## I. はじめに

現在、日本の大学教育における初年次教育は、もっぱら高校までのあいだに習得できなかった知識を補足するためのものとして位置づけられている。その一例として、田中亜裕子は、勤務校における大学不適應学生についての支援の実態についてまとめている。その報告によれば、「大学進学率が50%を超え、大学全入時代が到来した現在」、「多様な学生が入学を果たすようになった」ことが、専門教育に移行するまでの大学一年次において「初年次教育が学士課程教育の中に普遍的に位置づけられている」ことの背景にある、と指摘されている<sup>1)</sup>。田中は、川島<sup>2)</sup>をはじめとする先行文献を示しながら、「多くの大学が入学生の高校から大学への円滑な移行を図り学生の多様なニーズに応えようと、様々な学生支援を強化している」としており<sup>3)</sup>、そのなかで、初年

---

\*流通科学大学商学部，〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

次教育を「高校（と他大学）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」<sup>4)</sup>として定義している。しかし、「その取組は必ずしも成功しているとはいえない」として、「ひらく日本の大学」2013年度調査結果報告をもとに、「卒業時までの退学率」が「平均8.1%にものぼる」という事実を挙げた上で、「この事実は、現在の日本の大学において初年次教育は中途退学問題を解決する万能薬ではないということを示している」と指摘している<sup>5)</sup>。

上記のような田中の指摘は、現状の初年次教育にかかわっている論者からの声として、一聴に値すると考えられる。実際に、田中の勤務校の場合も中途退学する事例が多かったとされ、上記の論文を通じて、個別支援の取り組み事例について紹介されている。なお、当該論文によれば、田中の勤務校では「2013年度1年生の中途退学率は減少した」<sup>6)</sup>とあり、たしかに初年次教育の効果があったと思われるが、ひきつづき今後の経緯についても注目したいところである。以上のような論点を踏まえた上で、本稿では、上記のような大学不適應の問題を学生個人の問題としてではなく、教育課程におけるシステム環境の不備という問題として捉え直す視点を提示することにしたい。というのは、そもそも、ここで問題とされるような大学への環境不適應や退学といった事例は、まずもって初等中等教育と高等教育とをシームレスに接続するための環境が整っておらず、そのために学生が戸惑い、困難を抱えてしまうという側面があるからである。こうした背景を踏まえずには、大学不適應学生という言葉のニュアンスゆえに、学校環境の問題は矮小化され、ただ学生個人に問題があると看做されてしまう危険性がある。また一例として、現在、初年次教育と同様のニュアンスで用いられることもあるリメディアル教育という言葉は、本来的には、学力の遅れた学生のための補習授業等のことを指していた。しかしながら、このようなニュアンスの言葉を用いてしまうことは（また、初年次教育の可能性をそのようなネガティブな方向に矮小化してしまうことは）、本来ならば教育課程の分断などの多角的な要因によって生起しているはずの問題を学生個人の問題へと矮小化してしまい、また、それによって学校側の教育的責任を免責してしまうようなニュアンスを伴ってしまう。一人ひとりの可能性を開くことが教育の本分であるとするならば、学生個人の問題としてではなく、環境を変えるための方策を提示し、また、実践していかななくてはならないだろう。また、後述するように、教育先進国と目される欧米圏のいくつかの事例は、そのような多様性を尊重する教育体制がすでに整っている。日本の公教育は、こうした状況を踏まえ、先進的な国の教育モデルに真摯に学ぶことによって、新しい教育の方法論を模索し、確立する必要があるといえるだろう。このような視点から、本稿では、21世紀の社会において大学の担っている役割の変化を踏まえた上で、より柔軟に高校までの教育課程との接続を実現し、学生一人ひとりの個性を開くことのできるような取り組みとして、初年次教育を再定義することを目指すことにしたい。

## II. 本稿の目的

以上の問題提起に基づき、本稿では、田中亜裕子の整理した論点に基づき、大学不適合学生に対応するための取り組みとしての初年次教育の現状を確認した上で、初年次教育とリメディアル教育との語義的な違いについて確認することにしたい。それによって、初等中等教育と高等教育の接続という問題意識は、学生個人の問題としてではなく、学校の教育環境をふくめた多角的な視点によって解消していくべき問題であるということを示すことができると考えられる。また、そうした前提のもと、今後の初年次教育がめざすべき目標設定として、既存の受験システムでは入学してこなかった多様な個性をもつ学生を受け入れ、その才能を伸ばしていくための積極的な意義をもつ教育課程としての再定義を行うことを提案したい。

## III. 本稿の方法的前提

前項の目的を満たすために、本稿では、初年次教育の位置づけを再定義するにあたっての軸線として、リヒテルズ直子と苫野一徳の共著『公教育をイチから考えよう』<sup>7)</sup>から着想を得たオルタナティブ教育を参照することにした。本書のなかで、リヒテルズ直子は、教育先進国としての欧米、とりわけオランダの事例を取り上げ、多様な生徒が存在することを大前提として学び合うための環境づくりの重要性を説いている。また、気鋭の教育哲学者である苫野一徳は、「自由の相互承認」<sup>8)</sup>という原理を提示し、そのような原理を満たすような教室運営にこそ、公教育のめざすべき正当性がある、という理論的な見立てを示している。これらはどちらかといえば小中高での教育を念頭に置いたものではあるが、そのような自由と多様性を担保された初等中等教育を受けた生徒たちが大学へと進学するにあたっては、やはりこれまでの受験教育の延長とは別の方法で高等教育の機会を提供することが必要であると思われる。そのような文脈において、初年次教育は、これまでの小中高大という固定的な教育課程をゆるやかに結び直すための方法論として再定義されることになる。

また、このような積極的な意味づけにおける初年次教育の実践事例としては、橋本行洋による数学教育のなかでの取り組みがみられる<sup>9)</sup>。既存の初年次教育が学び直しなどの消極的な意味合いにおいて行われることが多いなか、このような事例は興味深く、そこで見出されている「内発的な学び」を「再体験」する試み<sup>10)</sup>という視点からは、学ぶべき部分が大いにあるといえる。以上のような方法的見立てのもと、以下、具体的な論述を進めていくことにしたい。

## IV. 学びの「個別化・協同化・プロジェクト化」の一環としての初年次教育

前述のように、リヒテルズ直子・苫野一徳は、これからの公教育が目指していくべき「よい教育」<sup>11)</sup>の条件について言及している。まず、リヒテルズ直子は、日本の公教育が長年にわたって受験産業の商業主義によって歪められてきた事実を指摘し、前述のように、オランダにおける改

革事例を紹介するかたちで、これからの教育がめざすべきオルタナティブな道筋を示している。現在、文部科学省の提示する学習指導要領においてもまた、詰め込み型の受験教育ではなく、同時に、ゆとり教育とも異なる、「生きる力」<sup>12)</sup>を身につけさせるための新しい教育のあり方が必要であるとされていることから、上記のようなリヒテルズ直子の提言は、このような今日の日本における教育改革のニーズに即したものであるといえるのではないか。

具体的にいえば、リヒテルズ直子は、日本の公教育の現状について、以下のような三つの問題点を指摘している。すなわち、「長きにわたり続いた学歴社会と受験戦争によって確立してしまった学歴偏重の社会意識（子どもの人間性尊重の欠如）」、「塾・教育産業の無節操な蔓延（次世代教育の営利事業化）」、そして、「それが逆に学校関係者に次世代教育の責任の放棄を促していること（公教育の荒廃）」の三点である<sup>13)</sup>。また、教室をとりまく社会システムの構造として、教育委員会をはじめとする行政指導のために「教育の自由の剥奪」、そして、硬直化した教育制度のなかで、貧困家庭の子どもたちが学力競争のスタートラインにおいてハンディキャップを負わされるという「発達の権利の剥奪」という問題点もある<sup>14)</sup>。このようなことは、長年にわたって日本の教育が学歴競争という不毛なファクターによって支配されていたことの後遺症的な状況であるといえるだろう。ゆとり教育という理念は、そのような状況を脱するためのひとつのスタートラインではあったものの、その「ゆとり」を確保するなかで、では、具体的にどのような教育を目指せばよいのか、どのような教育が「よい」教育といえるのか、という視点において、明確な座標軸を示すことができていなかったといえる。このような問題は、多様な生徒を受け入れ、その才能を伸ばしていくにあたって大きな課題となりうる。教室という場所の権力構造（教師と生徒、学生という関係性だけでなく、人と人がかかわりあう以上、そこには何らかのかたちで権力関係や緊張関係が生じうる）のなかで、規定の学習内容を十分にこなすことのできない生徒・学生は、落ちこぼれや学力不足といった烙印を押されてしまうことにもつながる。しかしながら、リヒテルズらが想定しているオルタナティブ教育のなかでは、そのような生徒・学生間の知識のばらつきは、むしろ多様性という文脈において肯定的に捉え直されることになる。

そのひとつの具現化として、リヒテルズ直子は、「異年齢学級」<sup>15)</sup>の可能性について触れている。「同じ学級に異なる学年の子どもたちがいる」ことが前提となる異年齢学級は、「地域住民の高齢化や過疎化によって生徒人口が減少し、1学年の生徒数が1クラスを構成するのに充分ではなく、財政的に学年制のクラス編制が不可能になった場合」に採られる「複式学級」とは区別されている<sup>16)</sup>。すなわち、複式学級では、同じ教室に座っている別の学年の子どもたちに、それぞれの学年ごとの課題を遂行させることになる。一方で、リヒテルズのいう「異年齢学級」は、それとは異なり、「学年の課題にはとらわれず、子どもの個々の発達段階を重視」することになる<sup>17)</sup>。また、異年齢学級では必然的に「子どもたちの多様性が増す」ことから、「子ども同士の相互作用を生み出しやすい」という利点もある<sup>18)</sup>。このような利点のある「異年齢学級」の要点は、本来、

子どもたちの生育の段階にはそれぞれの個性に応じて多様性がある、というところである。ここでリヒテルズらが提示している重要なポイントを押さえるならば、大学入学時における学生たちの学力は、そもそも一定の（たとえばペーパーテスト等の数値化可能な）評価軸だけでは判定することが不可能だということを理解することができる。また、このような視点に立てば、多様な学習経験を背景として入学してきた学生たちには、しばしば教育にも想定できない豊かな可能性を秘めていることが了解されるだろう。すなわち、単純に学力不足や落ちこぼれといった烙印を押すことこそが誤りなのであって、それらの一人ひとりに具わっている個性をいかに引き出すことのできるような授業を経営するのか、という教える側の責任が重要視されることになる。

このような視点を前提とすれば、初年次教育は、既存の教育課程が抱えている学級内の同質性という課題を克服し、多様な個性と感性をもつ学生が豊かな協同を行うための新しい可能性を付与されることになる。上記のようなリヒテルズ・苫野の言及は、どちらかといえば初等中等教育における多様性の尊重、自由の相互承認という文脈をもっていたが、そこで提起されている視点は、高等教育を担う大学においても重要であるといえる。というのも、日本の大学の場合、1～2年の浪人期間を経て入学する者はいるものの、基本的には同世代の学生が入学することになる。したがって、同一年度に入学してくる学生のなかでの多様性を担保するという文脈においては、日本の大学はかなり遅れを取っており、初等中等教育におけると同様の構造的な課題を抱えているといえるのである。欧米の場合、就職してからの学び直しなど、入学者には流動的な年齢分布がある（さらには、民族・国籍の多様性もある）。そのような事例に習い、現在進められている入試制度改革の多元化などの要素を前提とながら初年次教育の位置づけを見直すことによって、さまざまな個性をもつ学生の入学を奨励するとともに、また、そのような多様性のある個性を大学教職員が把握し、教育実践に反映し、一人ひとりの才能を開花させるような教育が実行することの基本条件を整えることができる。既存の小中高大という教育課程のなかで定められた学習内容を画一的に求めるのではなく、生徒・学生一人ひとりの個性をひらくような教育への転換である。このように、学びの「個別化・協同化・プロジェクト化」<sup>19)</sup>の一環としての初年次教育を前面に打ち出すことによって、学力不足の学生に対するリメディアル教育というネガティブな位置づけと差別化するかたちで、教育制度を柔軟にむすびなおすためのポジティブな方法論として、初年次教育の可能性を引き出すことが可能となるはずである。

このような積極的な意味合いにおける初年次教育の実践事例として、前述したように、橋本行洋による数学教育のなかでの取り組みなどを挙げるができる。橋本は、「教育の本分は、それを受けた者が自分自身の力でこの世界を生き抜き、できるだけ人間的に豊かな人生を創造するための智慧と力を育てることにある」としている<sup>20)</sup>。そして、橋本自身の勤務校が教育系の大学であることから、「この大学はその教育を将来担う学生を育てる場所だ」として、「彼らが教壇に立ったとき、自発的に学ぶ子供たちを育てられるか否か」については、「他ならぬ学生自身が内発的

動機の下で自律的に学ぶ経験をどれだけ積んできたか、にかかっている」と指摘している<sup>21)</sup>。このような先行事例には、すでに実践に裏打ちされたたしかな理念と方向性が示されているように思われる。今後の初年次教育の根幹をなすのは、ここで橋本が示しているような「学生自身が内発的動機の下で自律的に学ぶ経験」<sup>22)</sup>を準備し、また、入学前の段階で彼らがいかに学んできたのかを適切に評価するという、多様性の尊重と自由の相互承認のための教育である、という側面である。

## V. 大学および教職員の組織改革について

こうした学生の就学上の困難を克服し、個性をひらくような新しい教育を実現するためには、ひとつの提案としてではあるが、大学教員および事務職員の役割もまた、これからの社会的ニーズに合わせて変容していくことが奨励されるのではないだろうか。具体的にいうならば、これまでは、研究活動、教育活動、その他の活動を一人ひとりの大学教員が担い、それを補佐するかたちで事務職員が職務を遂行していた。このような体制そのものを否定するつもりはないが、教員にも当然のように個性、言い換えれば資質があり、研究において秀でている者、学生の教育的指導に長けた者、といったそれぞれの長所と適性があることもまた事実である。以下は将来を見据えた提言として、これらの資質を積極的に活かし、研究活動において学術的な活動を牽引する者、教育活動において学生を的確に指導する者、さらに、それらを補佐するチューター的な存在、といったかたちで、大学教員のなかでの役割分担をすることを奨励するというアイデアには、現在の大学の实情に即した有効性があるといえるのではないだろうか（いうまでもなく、研究系の教員と教育系の教員とのあいだに優劣の差はつけたくないことが望ましい。ひとつの現状として、専任教員に採用された途端に研究業績の減ってしまうような研究者を批判的に捉える声がある。しかし、そのような教員が、一方では教育活動に多大な努力と情熱を注いでいる、といった事例はすでにあることだろう。教員の資質も同様に、それぞれの個性がありうると思われる。それゆえに、教職員もまた、それぞれの役割において、大事な役割を分担して協同するようなありかたを考えることもできるのではないだろうか。

このような提言の背景には、現代社会における大学の役割の変化がある。現在、日本全国には700を超える大学が点在し、また、それらのすべてがいわゆるエリート養成を目的とするというわけではない。すなわち、より裾野を広げるかたちで若者に高等教育を授ける、という方向での大学運営こそが要請されているのであって、そのひとつの現れが、2014年10月、文部科学省の有識者会議で株式会社経営共創基盤 CEO の富山和彦氏が提言し、一部に物議を醸すことになった「G型大学×L型大学」という提案であるといえるだろう<sup>23)</sup>。この提言に対しては、高等教育の理念を軽んじている、という論旨での批判も相次いだ。一方、それでは、すでに全国に多数存在している大学をどのように活用し、社会的な要請に応えていくのか、という問題提起は残

されている。本稿では、高等教育におけるエリート養成という側面を否定することはないが、それと同時に、より広い層に教育を授け、多様性のある人材を社会に輩出することにもまた、重要な意義がある、という見立てにおいて、研究機関としての大学という前提にとらわれず、高度教育機関としての大学という可能性において、全国のさまざまな大学をいかに活用するか、という視点で考えてみることにしたい。

これまで、学習内容は大きく変容するなかで、本来は研究者であるはずの大学教員に対して、教育活動やそれに関係する事務作業という負担が大きくなっていったと思われる。それらをすべて一人の教員がこなすことは理想的ではあるものの、すべての教員にそのような力量を期待することは無理を強いることにつながる可能性があり、負担増につながる懸念がある。そのような力量を伸ばすための教員への教育も（研究活動の支障をきたさない範囲で）適宜行いつつ、それぞれの教員の資質を見極めた上で、たがいに分業し、協働できるような環境を構築することも並行して行うことにも意義はあると考えられる。いわば、システム化することによって主体化されるような、環境を最適化することによる教員の有機的な連携の可能性が期待されるのである。大学の社会的な役割が変化していくとともに、その構成員である教職員、学生もまた、それぞれに新しい役割を担い、知的共同体を形成していくことになる。また、入試形態の変化に伴い、これまでとは異なる新しい才能をもった学生も入学してくることであろう。そのようななかで、学問の場に参加してもらうためにも、初年次教育はきわめて重要な意味を持っている。それとともに、これまでの教育課程をつなぎ、場合によっては異年齢教育という要素を取り込みうるような実践として初年次教育を捉え直した場合、教職員もまた、これまでの大学内の垣根や常識をいちど相対化した上で、より柔軟な協働を可能とするようなシステムをつくることが有効であるといえるのではないだろうか。

## VI. まとめ

以上、本稿では、まず、田中亜裕子の整理した論点に基づき、大学不適合学生に対応するための取り組みとしての初年次教育の現状を確認した上で、しばしば同義語のように考えられていた初年次教育とリメディアル教育との語義的な違いについて確認した。また、初等中等教育と高等教育の接続という問題意識は、学生個人の問題としてではなく、学校の教育環境をふくめた多角的な視点によって解消していくべき問題であるということを強調し、そのような前提のもと、今後の初年次教育がめざすべき目標設定として、既存の受験システムでは入学してこなかった多様な個性をもつ学生を受け入れ、その才能を伸ばしていくための積極的な意義をもつ教育課程としての再定義を行うことを提案した。そのなかで、リヒテルズ直子や菅野一徳の提言しているオルタナティブ教育の可能性、具体的には、異年齢教育などの方法論による多様性の尊重と自由の相互承認といった公教育の正当性を担保するための原理に基づき、学びの「個別化・協同化・プロ

ジェクト化」の一環として、初年次教育を再定義することを提起した。

また、上記のような生徒・学生のための教室づくりの変革と同時に、既存の教育課程をゆるやかに結び直すような新しい可能性として初年次教育を実践するにあたっては、大学の教職員もまた、これまでの慣習や常識にとらわれず、それぞれの個性や特性に応じて研究、教育、あるいは補佐役としてのチューターなどの役割を分担し、協同することのできるような体制を再構築する必要があるのではないか、という提言を行った。21世紀の社会状況の変化により、大学の果たすべき役割もまた、変容していくことが予想される。ゆえに、既存の固定的な大学のあり方にとられることなく、柔軟な発想でシステム環境を抜本的に変革していく必要がある。そのような流動的な状況のなかでこそ必要となるのが、公教育の正当性をささえる統制的な理念であり、本稿では、リヒテルズ・苫野の提言に基づいて、そのような理論的背景を整理した。

#### 引用文献、注

- 1) 田中亜裕子「大学不適應学生の個性に応じた支援策の検討」、『教育総合研究叢書』第9号（関西国際大学教育総合研究所、2016年3月）19-24頁
- 2) 川島啓二「初年次教育の諸領域とその広がり」、『初年次教育学会誌』第1巻第1号（初年次教育学会、2008年3月）26-32頁
- 3) 1)の19頁
- 4) 1)の19頁
- 5) 1)の19頁
- 6) 1)の21頁
- 7) リヒテルズ直子・苫野一徳『公教育をイチから考えよう』（日本評論社、2016年8月）
- 8) 7)の30-32頁。なお、この自由の相互承認という概念は苫野の教育哲学における基調をなすものであり、その主著である『どのような教育が「よい」教育か』（講談社、2011年8月）27頁ほか、主要な論文においてくり返し説明されている。
- 9) 橋本行洋「Search プログラミングで「学びの楽しさをもう一度」ー内発的な学びを再体験する試みー」、『イプシロン』Vol.57（愛知教育大学数学教育講座、2015年12月）95-102頁
- 10) 9)の95頁。表題ほか、概要部分にも同様のキーワードが見られる。
- 11) ここでいう「よい」教育は、苫野の主要なキーワードとなっている。ゆとり教育の次の改革を目指すにあたって、教育者や生徒、学生がそれぞれに「よい」と相互確信しうるような条件の開示こそが重要だということであって、教師がこうあるべきという教育論を押しつけるようなあり方ではなく、相互関係のなかで見出していくような教室内の関係性を示唆している。
- 12) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（中央



教育審議会、2014年12月22日)

- 13) 7)の16頁
- 14) 7)の16頁
- 15) 7)の78-84頁
- 16) 7)の78-80頁
- 17) 7)の79頁
- 18) 7)の79頁
- 19) 7)の102頁
- 20) 9)の102頁
- 21) 9)の102頁
- 22) 9)の102頁
- 23) 山本奈生「G型/L型大学と新しい階級制度」、『佛大社会学』（佛教大学、2015年3月）41-54頁を一例として、この提言に対しては批判が相次いだ。