

大学の機能分化と初年次教育

——新入生像をてがかりに

山田 礼子

(同志社大学教授)

文部科学省が2010年に全国国公私立大学747大学を対象に実施した「大学における教育内容等の改革状況について」の調査結果からは、82%の大学(595大学)が初年次教育を実施していることが明らかになっているように、初年次教育は普遍化した段階に入っている。同時に、普遍化により内容が多様化あるいは分化してきている現状も散見される。高等教育政策に関連してみれば、近年の中央教育審議会での議論の一つに「大学の機能別分化」がある。機能別分化についての明確な方向性が定められているとはいえないものの、この間の様々な高等教育の動向を振り返ってみれば、「研究を中心とする大学」「教育を中心とする大学」もしくは「研究・教育の両方のバランスを模索する大学」といったような機能別分化が、競争的資金の獲得により進展しつつあるともいえないはない。あるいは、初年次教育に焦点を当てた場合、専門分野別での機能分化といった方向性も否めない。本稿では、初年次教育の多様化という状況を踏まえて、初年次教育がどのように分化しているのかを、近年の近接領域である「キャリア教育」と「初年次教育」との関連性を検討し、次に、難易度あるいは専門分野という視点から初年次生を対象に実施した学生調査データを分析することで初年次教育と高等教育の機能別分化との関連性について考察する。新入生のデータの分析を通じて、学生の分化の進捗状況および専門分野による差異の現状が明らかになった。大学での自律的な学習の基盤として想定している複数の項目から成る学習行動を十分に経験している学生は決して多くない。しかし、その中でも分化は進捗しており、難易度が高い学部に属している新入生がより大学での自律的な学習に親和性のある学習行動に携わってきている。また、高学力層の学生がより低学力層の学生よりも学習時間が長いといった学生間の分化も確認された。こうした新入生の多様化、分化の度合いは今後の初年次教育の方向性にも大いに関連すると予想される。

目次

- I 初年次教育を巡る状況の整理
- II 初年次教育の普遍化と多様化
- III 初年次教育と近接領域であるキャリア教育との関連
- IV 高等教育の機能別分化と初年次教育
- V 新入生調査からみる新入生の現状
- VI 初年次教育の機能別分化とはどうあるべきか

I 初年次教育を巡る状況の整理

日本において初年次教育が注目を浴び始めたの

は2000年代半ばのことである。しかし、初年次教育の歴史は浅いにもかかわらず急速に拡大してきた。特に、ここ十年間での急速な広がりには著しい。文部科学省が2009年12月から2010年1月に全国国公私立大学747大学を対象に実施した「大学における教育内容等の改革状況について」の調査結果からは、82%の大学(595大学)が初年次教育を実施していることが明らかになった。初年次教育の内容としては、85%が「レポート・論文の書き方等文章作法関連」、75%が「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の

技法関連」, 61%が「将来の職業生活や進路選択に対する動機・方向付け関連」を盛り込んでいることが示されている。なお, 初年次教育の内容とは別途, キャリア教育として, 66%の大学が「豊かな職業生活の実現を視野に入れたキャリア教育の提供」について配慮したカリキュラム改革を過去5年間で実施し, 教育課程内・外でキャリア教育を実施している大学は93%に達していることも示されている¹⁾。

そうした広がり背景には, 2012年の『学校基本調査』の結果速報によると2011年度の進学率は短期高等教育機関を含めて53.6%²⁾であるように, 高等教育進学率の上昇が関係していることは否めない。つまり, 高等教育のユニバーサル化が急速な勢いで進行し, それに伴って, 学力, 動機, また考え方自体を含めて, 学生の変容もしくは多様化が顕著である。多様化する学生を多く迎える現在, 初年次教育の内容や効果の検証についての課題は依然として残されているが, その拡大と時期の急速性から判断するかぎり, 初年次教育は普遍化しているといっても過言ではない。

初年次教育が, 難易度にかかわらず多くの大学で導入されるようになった背景は, ①学生の変容, ②政策的側面の変化, すなわち大学をより教育を重視する場へと変革させるような政策の存在, ③社会から求められる教育効果の提示といった内在的及び外在的な圧力の存在という3点に収斂できよう。大学をより教育を重視する場へと変革させるような政策の具体例として, 短期大学教育, 学士課程教育, 大学院教育, 社会人教育, 学生支援などを対象とする文部科学省の「国公私を通じた大学教育改革の支援」の取り組み, いわゆる教育のグッド・プラクティス事業が挙げられる。特に政策面での変化については, 2008年の中央教育審議会が公表した『学士課程答申』³⁾において, 初年次教育が初年次における教育上の配慮として, 高等学校との緊密な連携の推進とともに, 学部・学科等の縦割りの壁を越えて, 充実したプログラムを体系的に提供していくことが求められたことが大きい。本答申では, 初年次教育は, 「高等学校や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, 大学での学問的・

社会的な諸経験を成功させるべく, 主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」として説明されている。

著者を始めとする研究グループは, 2001年に初めて全国の大学を対象に初年次教育がいかにかに認識され, 学内で位置づけられているのか, どの程度広がってきているのかについての調査を実施したが, 当時は初年次教育のなかにリメディアル教育も含まれているなど, 初年次教育の概念や位置づけが不明確であった。初年次教育は単位を与えるような授業であるのかということについてもさまざまな議論がなされていた。当時においても85%を越える学部において何らかの形で初年次教育が提供されていたが, 実際には混沌とした状態のなかで定義も定まらないまま, 多くの大学が手探りで初年次教育の形態を形式的に踏襲した教育を提供していたと推察できる。

初年次教育の定義を巡っては, 2000年代初頭の未整理の状況で, 濱名(2007)は初年次教育の概念の整理を行い, 初年次教育には, 専門への導入を基本とする導入教育, 自分の個性や適性を自己分析し, 将来の方向性を考えるという点ではキャリア教育の内容とも共通点があるとした。一方で, リメディアル教育は, 高校までに身につけているべき内容を補修するという点では, 初年次教育とは一線を画するべきとした。

初年次教育の概念整理がなされる一方で, 初年次教育を巡る実践面における混沌は続いていた。そうした状況のなかで, 初年次教育の理論と実践の発展を企図し, 様々な形態で初年次教育に携わってきた有志を中心に, 2008年に初年次教育学会が成立された。初年次教育学会は, 講演会やワークショップを通じて, 研究者や大学間での情報交換や人的ネットワークづくりを行いながら, ジャーナルの発行, 学会員による自由研究発表やラウンドテーブルでの活動を通じて, 初年次教育の学問としての定着も目指してきた。この過程を通じて, 初年次教育は普遍化した段階に入り, また多様化あるいは分化してきているのではないかという印象を持っている。

高等教育政策に関連してみれば、近年の中央教育審議会での議論の一つに「大学の機能別分化」がある。機能別分化についての明確な方向性が定められているとはいえないものの、この間の様々な高等教育の動向を振り返ってみれば、「研究を中心とする大学」「教育を中心とする大学」もしくは「研究・教育の両方のバランスを模索する大学」といったような機能別分化が、競争的資金の獲得により進展しつつあるともいえない。あるいは、初年次教育に焦点を当てた場合、専門分野別の機能分化といった方向性も否めない。

本稿では、初年次教育の普遍化と多様化という状況を踏まえて、初年次教育がどのように分化しているのかを、近年の近接領域である「キャリア教育」と「初年次教育」との関連性を検討する。次に、学生の多様化という状況を踏まえて、難易度あるいは専門分野という視点から初年次生を対象に実施した学生調査データを分析することで初年次教育と高等教育の機能別分化との関連性について考察する。

II 初年次教育の普遍化と多様化

文部科学省が実施した調査結果では2010年度現在の初年次教育の実施率は82%であったが、2007年に国立教育政策研究所が実施した『大学における初年次教育に関する調査』⁴⁾では、実施率は97%を超えている。この調査では、あらかじめ、初年次教育の内容を①スタディ・スキル系、②スチューデント・スキル系、③オリエンテーションやガイダンス、④専門教育への導入、⑤教養ゼミや総合演習など、学びへの導入を目的とするもの、⑥情報リテラシー、⑦自校教育、⑧キャリア・デザインとして定義し、初年次教育ではどの内容を提供しているかを尋ねている。その結果、文部科学省の調査よりも幅の広い範囲で、カリキュラム課程内外で実施されている初年次教育あるいはプログラムの結果が反映され、実施率が高くなっているといえなくもない。2001年にも先述したように筆者達は「初年次教育に関する調査」を実施したが、2001年調査では、学系別に見た場合、理工系と社会科学系の導入比率が

高く、文系等では導入率が低い傾向を示していたが、2007年調査では学系間の差異がなくなっている。いわば、初年次教育が分野に関係なく導入され、日本の高等教育界の意識に根付いてきていることを示している。

2007年調査で定義されている初年次教育の内容に焦点化してみると、回答から、初年次教育の内容として、オリエンテーションやガイダンス、スタディ・スキル系、情報リテラシー、専門への導入が定着していることが判明した。また、「学びへの導入」や「キャリア・デザイン」も正課内での初年次教育として位置づけられていることも判明し、初年次教育の内容が2001年調査と比較すると幅広くなってきていることが確認された。一方でスチューデント・スキル系、自校教育を初年次教育として位置づけている比率は下がる。初年次教育プログラムの整備、標準化が進展するとともに、学部を超えて、初年次教育が広がっているといえる。こうした現状から「初年次教育第2ステージ」の幕開けと位置づけられるのではないか。初年次教育は、その内容、方法ともに整備され、標準化してきていることが周知の事実であると同時に、多様化が進展している事実も否めない。初年次教育が拡大し始めた時期における代表的な導入理由である「学力低下や動機の低下への対処」、「中退率を低下させるため」に加えて、現在はそれらに「学生の多様化への対応のため」、「教育改革の一環として」、「FDとして有効だから」、「学力格差が拡大しているから」、「動機の格差が拡大しているから」等幅の広い理由が付加している⁵⁾。

大学の規模や、分類も一様ではないことから、初年次教育のニーズも一元的ではなくなっていることも最近の動向である。初年次教育とリメディアル教育を概念上で整理してはいるが、専門の領域においては、リメディアル教育と初年次教育を相対して、位置づけて展開していく領域も存在している。体系的なカリキュラムを通じて、学生が取得すべき知識やスキルが構築されている医療・保健系や理工系においては、こうした学問上の特徴を無視することはできない。更には、昨今の就職状況の困難さや職業能力を卒業時に習得

しておくことが産業界から求められる今日においては、職業への移行といった視点からのキャリア教育を初年次教育に反映させることも必然的となる。それでは、初年次教育を受ける側である学生および提供する側の大学に、こうした多様化現象はどう反映されているのだろうか。

Ⅲ 初年次教育と近接領域であるキャリア教育との関連

2010年に大学設置基準が改正され、教育課程内外を通じた「社会的・職業的自立に向けた指導等（キャリアガイダンス）」が2011年より制度化された。この制度改正により、大学がどう対処するのかを把握するための「学長アンケート調査」が2010年に実施された⁶⁾。多くの学長は、「学生の自立意識や社会性が落ちてきている」（83.7%）ことを主な理由として、設置基準改正に賛成の意を示した。「雇用情勢」（29.0%）や「仕事内容の変化」（61.6%）といった外部要因よりも、学生の変容がキャリアガイダンスの必要性に結びついているという見方が多数派であると見て取れる。

「就業力育成のための対策」として、大学が重要と考えている項目の上位3位までは、「学生の就業観、勤労観の育成」（80.9%）、「就職相談、カウンセリングの強化」（73.4%）、「初年次教育の強化」（63.3%）であった。

キャリア教育自体は、初年次教育とは別に、大学4年間、さらにはそれよりも先の社会に出て働き続けることのできる、いわば「持続的な就業力」育成を視野にいれて、多くの大学が正規課程内外で取り組んできているが、初年次教育を通じて、自分の自己の適性と職業適性についての正確な情報を得、将来につなげていくことが、学士課程教育全体へのつながり、そして初年次教育の役割としてみた場合、キャリア教育への接続性が高いことが認識されるようになってきたのではないかと考えられる。この点で、大学は、従来の就職支援、あるいは就業能力開発支援に加えて、どのような職業にも必要な「汎用的技能（Generic Skills）」を育成しなければならないと指摘している川嶋（2011）の見方は、初年次教育とキャリア

教育の接続性にもつながっている。

さらには、初年次教育やキャリア教育に関わる教員は、学部・学科単位のみならず、他学部他学科や事務職員までをも巻き込んだ全学的な取組に拡大していることも、近接領域としての初年次教育とキャリア教育の親和性にもつながっているといえよう。

この点において、絹川（2006）はキャリアというものは、自己実現、自己選択の問題であり、キャリア教育の核心は自己確立にある。初年次教育の、知的自己同一性の確立に深く関わることでありとみなし、いずれも大学論的に位置づけられるならば、学士課程教育として包摂されることになる主張している⁸⁾。初年次教育並びにキャリア教育が拡大する以前の2005年に絹川によって提示されているこの論点は、現在まさに、初年次教育とキャリア教育が近接領域として相互補完的に学士課程教育プログラムを機能させるかという新しい課題にむけての先見ともいえる。

学士課程教育という大きな枠組み内で、いかに大学での「入口」にあたる初年次教育にキャリアという大学教育の「出口」に深く関連するキャリア教育を反映するかが大学にとっての挑戦でもある。更には、初年次教育の多くが、「レポート・論文の書き方等文章作法関連」「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法関連」等のスタディ・スキルや「学びへの導入」といった要素を反映させた一定の完成度を持つ初年次教育のカリキュラムに、自己確立といった共通要素を基盤としながらも、キャリア教育の側面が強い内容をいかに融合させるかという「初年次教育カリキュラムへの統合」を図ることが意識されつつある。とりわけ、キャリア教育は、どちらかといえば、外部へのアウトソース的側面が強いことは、2007年調査からも明らかになっている。一方、初年次教育は当該大学の学生の特徴に合わせた内容で構成されているという内部性が強い。そうした外部性と内部性をどう統合するかということにも配慮する必要がある。

IV 高等教育の機能別分化と初年次教育

高等教育の機能別分化に関する先行研究は、政策あるいは制度的視点および学生の多様化という視点に大別できる。天野（2011）は、「高等教育のユニバーサル化と多様化」を歴史的に振り返り、「機能別分化」の原点は、「高等教育の多様化」を図るために大学を総合領域型・専門体系型・目的専修型に類型化すべきであるとした「四六」答申にあるとしている。さらに、大学分科会による2005年の『大学の将来像』答申において、大学は①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術・体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能等の機能を併有することが明確にされたとし、多くの大学は、大学の自主性・自立性に基づく機能別分化をすすめているとみている。実際に、文科省の高等教育政策は、本答申の機能別分化をベースに進んでいるとみなされるが、具体的には、研究、教育、グローバル化、あるいは大学間連携等の競争的資金の配分によって、大学の機能別分化は進展している。

村澤・葛城（2007）は、『大学組織改革についての調査』から大学の機能分化の実態を把握した。調査時点で、設置者別に重要視している機能として、国立は公立・私立に比して、「世界的研究拠点」「高度専門職業人養成」「産学連携機能」「社会連携機能（国際交流）」が高く、私立は「総合的教養教育機能」が国立・公立よりも高い比率を示していることを明らかにした。島（2011）も国立大学に焦点を絞って、世界的な研究・教育拠点としての国立大学の認識を実証的に探索している。こうした制度的な側面からの研究は、機能別分化の実態の全体像を把握できる一方で、学生の実態を把握することには限界がある。

学生の立場からの機能別分化の実態に関する研究が一方で蓄積されてきている。葛城の一連の研究は、大学の機能別分化の議論のなかでも、学生の多様化の象徴的な存在としてとらえられてきたボーダーフリー大学における学生の価値、意識、

および学習行動を実証的にとらえたものとして興味深い。ボーダーフリー大学の学生は、大学の授業に対して肯定的な認識・態度を有しているものの、そうした認識・態度が学修時間の確保に結びついていない。そうした非関連性は、高校時代に学業に熱心に取り組んでこなかったという高校時代の学習行動に起因していることから⁷⁾、入学前の学習行動が大学での学習行動の予測にもつながられるものと捉えられる。居神（2010）は、多様化した学生が入学する大学を「マージナル大学」として位置づけ、基礎学力の徹底した習得を通じての雇用可能性を高めること、そしてノンエリートとして自覚しながらも、社会への正当な異議申し立てができる力量を身につけさせるという2点をマージナル大学での教育現場に関わる実践者として主張している。葛城（2007）は、ボーダーフリー大学の学生にとってキャリアに関する資格取得は、「自分の人間性に対する自信を回復する機会」であり、「学習習慣や学習レディネス獲得のための教育機会」として機能しているとしているが、居神もマージナル大学における資格取得支援の取り組みの有効性を肯定的にとらえている。

保田（2009）は、高校生本人の学力水準を基点に、大学に対するニーズや期待の差異を実証的に検証しているが、国公立志望者がより大学教育の中身に対するニーズや期待が相対的に大きく、その中でも学力が高い層ほど期待度が高い。私立志望者は実利的な期待が高く、国公立志望者のなかでは相対的に低学力層において、実利的な期待が高いことを提示している。一連の実証研究あるいは現場からの報告からはどうやら、実利的な内容を包摂したキャリア教育への期待や役割に、大学の機能別分化が反映されている可能性がある。

それでは、高校時代の経験や習得した学習行動といった「生徒文化」はどう大学入学後の学習行動に関係するのだろうか。高校における生徒文化というアプローチに焦点を絞ると、武内（2008）、武内ほか（2005, 2009）の研究が嚆矢といえる。生徒文化が学生文化に接続するという論点から、谷田川（2009）は、高校時代に「読書」や「受験勉強」といった勉学中心の活動、「ボランティア」といった奉仕活動に打ち込んだ学生がより「向授

業」にプラスの効果を示している」と指摘している。

一連の研究は、学生の高校時代の学力、学習行動などの「向学習文化」と「非学習文化」といった分化要因が大学での「向授業」との親和性の規定要因であると予想できなくもない。そのような見方を肯定するとすれば、学力・学習目的・学習動機・学習習慣の多様な新生が増加するなかで、初年次教育を大学生への移行を支援する教育として位置づけるだけでなく、「高校4年生のための教育」といった高校と大学の接続の側面を意識した教育として捉えられるのではないか。もし、「高校4年生のための教育」という切り口から構成されている初年次教育が登場するとすれば、初年次教育の機能別分化にも影響を及ぼすであろうことは想像に難くない。

葛城の研究からは、高校時代の生徒文化と大学での向授業との関連性や資格取得の有効性を提示しているものの、ボーダーフリー大学に限られた実証研究でもある。武内等の研究は必ずしも一年生が対象というわけではない。そこで、これらの研究をより新生に焦点化し、難易度別あるいは専門分野別での機能分化をより一般化することを目的として、新生調査から実証的に学生のプロフィールおよびキャリアに関する意識、初年次教育、リメディアル教育の実施状況等を検証する。

V 新生調査からみる新生の現状

1 使用するデータ

今回使用するデータは、カレッジ・インパクトモデルを検証することを目的とした継続的に実施する日本版学生調査プログラム（JCIRP）を構成している新生調査（JFS）である⁸⁾。2008年に従来の大学生調査（JCSS）による一時点調査に、

新たに開発された大学生調査のインプット部分として利用できる日本版新生調査（以下JFS）が加わった。2008年6月から7月にかけてJFSを実施し、163大学（実際は学部）から1万9661人（うち新生は1万9332人）の新生が参加した。調査項目は、高校時代の学習行動、進学理由、入試形態、大学での補習授業の受講状況、受講希望、大学での満足度、自己評価、価値意識等から構成されている。参加大学は設置形態別に見ると国立（18.9%）、公立（5.5%）私立大学が75.6%であり、『学校基本調査』と大きな隔たりはない。原票では、より詳細な専攻分野に分類しているが、本稿では『学校基本調査』の分類に準じて再分類した分野を用い、人文科学（12.3%）、社会科学（28.0%）、STEM（理工農生系、17.3%）、医療・保健系（11.9%）、教員養成・教育系（8.8%）、情報科学系（7.7%）の6分野のみを対象とした。性別は女子学生（46.1%）よりも男子学生（53.9%）の比率が若干高く、高校での成績は上位（18.9%）から中位（中の上28.2%、中24.5%、中の下14.7%）、下位13.7%となっている。分析に用いる参加者の概要は表1のとおりである。

2 分析に用いる変数

分析には、高校時代の学習行動、学校以外での高校3年次の学習時間、大学卒業後のキャリア意識、リメディアル教育受講状況、受講希望を変数として使用する。学生が所属する大学学部の難易度（偏差値）、設置形態、専門分野、学生の高校時代の成績（学力）を基本的な分析軸とするが、独立変数として、設置形態/高校時代の成績（学力）、専門分野/学部の難易度というそれぞれ2カテゴリに分類した2変数を作成し、分析の独立変数として用いた。従属変数は高校時代の学習行動と大学卒業後のキャリアを選択する際の重視度、

表1 本研究で扱うデータの概要

	専門分野							合計
	人文科学	社会科学	STEM	医療・保健	教員養成・教育	情報科学		
設置形態 国立	321	614	1,568	112	424	202	3,241	
公立	10	334	70	457	3	89	963	
私立	2,081	4,556	1,760	1,766	1,299	1,214	12,676	
合計	2,412	5,504	3,398	2,335	1,726	1,505	16,880	

リメディアル教育受講状況、受講希望を用いた。

高校時代の学習行動（11項目）と大学卒業後のキャリア意識（10項目）については、それぞれが4件法で回答する質問項目から成り立っており、主成分分析にかけたうえで因子得点を用いた。

高校時代の学習行動を主成分分析（バリマックス法）した結果、3つの因子が抽出された（因子負荷量.500以上、累積寄与率57.1%）。それぞれを「学びへの積極性」「学びへのチャレンジ性」「幅広い学びへの関心」と命名した。信頼性分析を行った結果、クロンバックの α 係数は学びへの積極性（.75）、学びへのチャレンジ性（.70）、幅広い学びへの関心（.62）と信頼性が確認された。

大学卒業後のキャリア意識については、主成分分析（バリマックス法）した結果、「安定志向」と「チャレンジ志向」という2つの因子が抽出され（因子負荷量.550以上、累積寄与率55.0%）、尺度についての信頼性分析結果は、「安定志向」についてはクロンバックのアルファ.74と「チャレンジ志向」は.75となるなど、一定の信頼性が確認できた。

3 高校時代の学習行動と卒業後のキャリア意識から見る新入生像

表2には設置形態/高校時代の成績（以下学力）、専門分野/学部の難易度別での高校3年次での1週間当たりの学校以外での学習時間を示しているが、設置者別では、学力が低い層になるほど学校外での学習時間が短い、私立大学在籍者は国公立大学在籍者よりもいずれの層においても学習時間が短い傾向にあることが明らかとなった。専門分野別では、いずれの分野においても入学難易度がボーダーフリー大学への入学者の学習時間が短く、0～1時間、すなわちほとんど学校外で学習しない層が3割近くあるいは以上を超えていることが判明した。学力が高い層においては、学習時間が0～1時間と答える比率は低く、11時間以上と答える割合が最も低い教員養成・教育分野でも52.3%、最も高いSTEM分野で67.2%というように、概して学習時間は確保されている。学習時間については、受験期を控えた高校3年時においても、学校外での学習に携わらない層と学習に携わる層との二極化傾向が散見された。

表2 設置形態/高校時代の成績（学力）、専門分野/学部の難易度別高校3年次における1週間あたり学校以外での勉強時間

	学校以外での勉強時間				学校以外での勉強時間		
	0～1時間	1～10時間	11時間以上		0～1時間	1～10時間	11時間以上
国立成績高	4.6%	27.0%	68.4%	人文科学 BF	30.5%	49.0%	20.5%
国立成績中	3.5	32.8	63.8	人文科学低	26.3	44.8	28.9
国立成績低	12.7	39.5	47.8	人文科学中	18.4	44.2	37.4
公立成績高	2.9	27.9	69.3	人文科学高	6.9	29.3	63.8
公立成績中	3.4	28.6	68.0	社会科学 BF	44.9	38.1	17.0
公立成績低	13.1	38.2	48.7	社会科学低	32.5	44.6	23.0
私立成績高	23.4	41.9	34.7	社会科学中	18.0	41.7	40.3
私立成績中	20.4	45.6	34.0	社会科学高	6.0	35.0	59.0
私立成績低	31.3	41.9	26.8	STEM BF	28.3	47.9	23.8
合計	19.6	40.9	39.5	STEM 低	24.7	46.1	29.1
				STEM 中	8.4	38.5	53.1
				STEM 高	5.2	27.6	67.2
				医療・保健 BF	28.7	54.3	17.1
				医療・保健低	17.6	47.8	34.5
				医療・保健中	8.5	39.3	52.2
				医療・保健高	9.9	36.2	53.9
				教員養成・教育 BF	37.1	47.9	14.9
				教員養成・教育低	25.4	44.0	30.6
				教員養成・教育中	11.1	35.9	53.1
				教員養成・教育高	8.5	39.2	52.3
				情報科学 BF	38.9	47.0	14.1
				情報科学低	31.2	50.3	18.5
				情報科学中	12.7	40.7	46.6
				情報科学高	5.8	38.9	55.3
				合計	19.2	40.9	39.9

注：BFはボーダーフリーのこと。

表3には高校時代の学習行動について、「ひんばんにした」4点、「ときどきした」3点、「あまりしなかった」2点、「まったくしなかった」1点とする4件法による平均値と標準偏差を示している。「自分の失敗から学んだ」以外の項目の平均点はすべて2点以下となっていることから、大多数の新入生が記載されている学習行動について、

高校時代に「しなかった」ことが見て取れる。本質問項目は、大学での学習に円滑に移行していくための基盤とみなされるものであるが、結果からはそうした基盤が高校時代に十分に整えられていないことが読み取れる。

分散分析結果からは、専門分野/学部の難易度別の各分類においての差異が確認された。いずれ

表3 専門分野別・難易度別による高校時代の学習行動の一元配置分散分析結果

	授業中質問した	自分の意見を主張した	意図的に論理的に主張した	問題解決方法を模索し説明した	他の方法を考案した	自発的に作文の練習をした	インターネット上の情報を確認した	困難なことにあえて挑戦した	問題に対処するために新しい解決策を求めた	科学的論文や論文を読んだ	学術的論文や論文を読んだ	授業以外の興味のあることを自分で勉強した	自分の失敗から学んだ	自分が取り組んだ課題について教師に意見を求めた
人文科学 BF	1.73	1.56	1.64	2.02	1.60	1.78	1.78	1.37	1.88	2.20	1.68			
	.65	.65	.64	.76	.69	.70	.66	.59	.75	.70	.72			
人文科学低	1.70	1.52	1.65	1.99	1.52	1.74	1.75	1.29	1.79	2.22	1.65			
	.63	.63	.64	.78	.68	.68	.54	.74	.65	.72				
人文科学中	1.75	1.57	1.70	2.03	1.50	1.81	1.74	1.26	1.80	2.28	1.70			
	.67	.64	.66	.75	.64	.70	.65	.50	.75	.65	.72			
人文科学高	1.64	1.58	1.76	2.23	1.58	1.92	1.88	1.30	1.77	2.30	1.70			
	.65	.62	.61	.72	.64	.71	.67	.53	.75	.60	.72			
社会科学 BF	1.75	1.60	1.67	1.87	1.54	1.79	1.73	1.34	1.73	2.17	1.61			
	.66	.66	.66	.75	.67	.70	.68	.56	.73	.69	.67			
社会科学低	1.72	1.56	1.63	1.95	1.55	1.76	1.73	1.29	1.79	2.24	1.63			
	.65	.64	.64	.76	.67	.67	.63	.52	.75	.66	.68			
社会科学中	1.72	1.56	1.70	1.99	1.51	1.76	1.75	1.31	1.70	2.21	1.65			
	.66	.65	.64	.74	.65	.68	.65	.54	.72	.65	.70			
社会科学高	1.67	1.63	1.76	2.06	1.62	1.85	1.84	1.31	1.73	2.29	1.67			
	.66	.62	.65	.74	.69	.70	.64	.56	.75	.63	.71			
STEMBF	1.76	1.55	1.73	1.81	1.56	1.75	1.72	1.40	1.76	2.17	1.68			
	.66	.62	.64	.70	.67	.68	.62	.60	.73	.65	.69			
STEM低	1.68	1.50	1.66	1.82	1.59	1.76	1.72	1.42	1.84	2.13	1.64			
	.66	.62	.62	.73	.68	.68	.65	.62	.76	.66	.68			
STEM中	1.69	1.56	1.79	1.95	1.52	1.75	1.82	1.49	1.76	2.21	1.66			
	.65	.63	.65	.75	.65	.66	.63	.64	.74	.64	.69			
STEM高	1.61	1.63	1.83	1.97	1.51	1.89	1.89	1.53	1.79	2.26	1.66			
	.67	.64	.66	.77	.63	.68	.64	.67	.73	.61	.70			
医療・保健 BF	1.80	1.53	1.67	2.03	1.53	1.95	1.84	1.33	1.84	2.30	1.76			
	.62	.59	.62	.73	.67	.64	.62	.53	.68	.62	.72			
医療・保健低	1.77	1.58	1.78	2.06	1.52	1.84	1.77	1.34	1.74	2.30	1.73			
	.65	.63	.62	.71	.65	.65	.63	.56	.72	.61	.69			
医療・保健中	1.70	1.53	1.74	2.06	1.46	1.80	1.84	1.38	1.71	2.31	1.72			
	.61	.61	.61	.74	.62	.67	.63	.59	.72	.62	.71			
医療・保健高	1.69	1.63	1.83	2.00	1.47	1.83	1.87	1.41	1.71	2.25	1.63			
	.67	.65	.64	.75	.60	.67	.62	.61	.71	.60	.67			
教員養成・教育 BF	1.90	1.71	1.77	1.84	1.47	1.88	1.71	1.32	1.72	2.27	1.71			
	.65	.64	.64	.68	.62	.67	.62	.55	.70	.68	.71			
教員養成・教育低	1.87	1.65	1.76	2.02	1.41	1.86	1.78	1.25	1.66	2.38	1.75			
	.67	.67	.66	.74	.61	.67	.63	.51	.71	.62	.71			
教員養成・教育中	1.78	1.65	1.84	2.20	1.50	1.96	1.91	1.32	1.77	2.44	1.82			
	.67	.63	.64	.73	.62	.67	.64	.56	.72	.61	.72			
教員養成・教育高	1.75	1.61	1.72	2.01	1.34	1.89	1.87	1.27	1.66	2.32	1.92			
	.64	.64	.67	.74	.55	.68	.63	.52	.72	.64	.78			
情報科学 BF	1.72	1.49	1.65	1.86	1.70	1.68	1.70	1.34	1.80	2.12	1.60			
	.65	.63	.62	.74	.70	.67	.63	.57	.72	.65	.65			
情報科学低	1.66	1.47	1.58	1.82	1.79	1.74	1.71	1.37	1.85	2.19	1.55			
	.66	.60	.64	.72	.74	.67	.64	.56	.74	.65	.62			
情報科学中	1.68	1.59	1.86	1.96	1.74	1.78	1.83	1.35	1.78	2.21	1.61			
	.66	.64	.64	.74	.73	.68	.69	.56	.71	.66	.69			
情報科学高	1.65	1.60	1.81	2.03	1.73	1.84	1.86	1.35	1.82	2.19	1.70			
	.62	.63	.62	.77	.71	.71	.66	.58	.75	.68	.68			
全体平均値	1.72	1.58	1.73	1.98	1.54	1.80	1.79	1.35	1.76	2.24	1.64			
F値	4.953	3.874	8.047	11.245	10.652	5.684	6.552	12.027	3.587	8.480	4.619			

注：1) F値は全てp<.0001で有意

2) BFはボーダーフリーのこと

3) 数値はそれぞれ「ひんばんにした」=4、「ときどきした」=3、「あまりしなかった」=2、「まったくしなかった」=1の4水準尺度の平均値(上段)と標準偏差(下段)

4) 網掛けの部分は全体平均よりも高い比率を示している。

の分野においても、難易度が高い学部に入っている新入生が、すべての項目で平均点を上回っている。一方で、難易度が低い学部に入っている新入生がむしろ高校時代に「授業中に質問をする」、「自分が取り組んだ課題について教師に意見を求める」等の行動の頻度が高い傾向も散見された。分野別では、教員養成・教育分野の新入生は、難易度に関わらず高校時代の学習行動への関わり度が他の分野の新入生より高い傾向が見られる。積極的な学習行動との親和性が高い学生が、教員養成・教育系学部を志望することが多いというイメージが定着しているが、分析結果に表れた教員養成・教育系学部の学生の傾向はイメージだけではないことを示している。

それでは卒業後のキャリア意識については、設置別および学力別に何か特徴が見られるだろうか。表4に示しているように、設置形態や学力の差異にかかわらず、新入生がキャリア選択において重視している項目は、「生活の安定や保障」であり、いずれのグループにおいても90%を超えている。近年の就職状況の悪化や景気後退を反映し、学生が職業への安定志向が強いことが読み取れる。「高収入の可能性」を重視している学生がやはりいずれのグループにおいても高いことにも、こうした安定志向が反映されているのではないか。「自由な時間」が就職したとしても保障されていることを望む学生の比率もいずれのグループにおいても高い。

私立大学の学生は学力の差異にかかわらず、ほとんどの項目で平均を上回っている。特に主成分分析によって得られた因子「チャレンジ志向」に

属する項目である「創造性や独創性」「自己を表現する仕事」「リーダーシップを発揮できる可能性」を重視する度合いが相対的に高い。公立大学の学力中位・上位層と比較すると、私立大学の学力低、中、上位層いずれもが10ポイント程度も高くなっている。私立大学においては、初年次教育の一貫として早期からキャリア意識を醸成するプログラムに力を入れている傾向が高く、本結果にも私立大学のキャリア形成支援の浸透が反映されているといえる。

4 授業外学習時間とキャリア・チャレンジ志向の規定要因

設置別・学力別、専門分野・難易度別と授業外学習時間との関係性および専門分野・難易度別と高校時代の学習行動の関係性を把握してきた。低い学力層、私立大学の学生ほど高校3年次の学校外での学習時間は短い、高い学力層は、いずれの専門分野においても高校3年次の学校外での学習時間は一定程度確保されていること、大学での学習の基盤として設定されている高校時代の学習行動は、専門分野別・難易度別に差異はあるもののそれほど活発ではあるとはいえないことが明らかになった。しかし、ここまでの分析では変数相互の影響力が考慮されていないため、何が授業外学習時間を規定しているかはわからない。そこで、授業外学習時間を従属変数にして、主成分分析によって要約した学習行動の因子、「学びへの積極性」、「学びへのチャレンジ性」、「幅広い学びへの関心」、設置形態、偏差値分類、高校での成績、専門分野を独立変数とした重回帰分析を行

表4 設置別・学力別卒業後のキャリアにおける重視度

	国立 成績低	国立 成績中	国立 成績高	公立 成績低	公立 成績中	公立 成績高	私立 成績低	私立 成績中	私立 成績高	全体
社会を変える仕事	56.6	59.2	61.3	57.2	57.8	57.8	57.5	59.4	59.9	58.5
高収入の可能性	77.3	81.3	81.3	87.6	84.4	82.4	82.1	82.8	82.3	82.4
世間的な知名度や地位	54.9	55.3	60.8	58.7	55.6	58.1	58.7	60.7	62.8	58.4
生活の安定や保障	92.6	95.7	93.9	94.5	97.3	97.5	92.3	95.5	94.5	94.9
創造性や独創性	61.9	59.7	61.2	61.7	52.7	54.3	63.8	65.8	64.9	60.7
自己を表現する仕事	65.5	67.7	66.6	67.2	62.3	59.2	69.7	73.4	73.1	67.2
仕事へのつきやすさ	57.9	61.4	59.2	61.7	68.4	66.1	68.2	68.7	67.7	64.4
自由な時間	81.9	86.2	83.8	82.6	86.9	83.9	86.6	87.5	85.7	85.0
リーダーシップを発揮できる可能性	38.1	39.2	43.5	40.8	35.7	45.0	43.1	45.9	47.6	42.1

注：1) 当てはまる・やや当てはまるの合計比率。

2) 網掛けの部分は全体平均よりも高い比率を示している。

い、諸変数が高校時代の学校外での学習時間をどう規定しているのかを検討する。

また、キャリアが自己実現、自己選択の問題であり、キャリア教育の核心は自己確立にあるとすれば、生涯自己実現を目指してキャリアを築き上げていくための基盤として、「チャレンジ志向」は不可欠な要素であることはいままでの間。「チャレンジ志向」を従属変数として重回帰分析を行い、学生の「チャレンジ志向」に影響を及ぼしている要素は何かについても検討する。

表5の左側は学校外学習時間を従属変数に重回帰分析を行った結果である。「偏差値分類」「設置形態ダミー」「高校成績グループ」および学習行動因子のなかでも「学びへのチャレンジ性」「学びへの積極性」が学習時間に有意な影響を及ぼしていることが結果として得られた。高校3年次に学校外でよく学習する学生とは、高校時代に学力が高く、現在偏差値の高い国立大学に属し、また学びへのチャレンジ性や積極性が高い学生である。この場合の学習とは、おそらく偏差値の高い国立大学に入学するための学習を示唆しているが、専門分野は有意な影響を及ぼしていないことから、特定の専門分野を目指しての学習とは言い切れない可能性にも留意する必要がある。

表5の右側に示されているキャリア・チャレンジ志向の規定要因としては、学習行動因子である「学びへの積極性」「学びへのチャレンジ性」「幅広い学びへの関心」がすべて影響を及ぼしていることが示唆されている。一方で、高校時代の学習時間はそれほど影響を及ぼしていない。要約すると、学力はそれほど高くないものの、学びに積極

的かつチャレンジをしつつ幅広い関心を持っている私立大学の学生が、キャリア・チャレンジ志向型学生の像として浮かびあがってくる。

5 リメディアル教育の受講現状と希望

リメディアル教育は、本来「学習技能分野における特別な欠如を矯正する営為」として捉えられ、その結果「学力的に遅れている人に対して施す教育」という意味になる⁹⁾。

したがって、高校で確実に学ぶ内容が十分に保証されていないという立場から、大学はリメディアル教育を提供すべきではないという見方があり、実際に初年次教育とリメディアル教育とは一線を画するべきとして扱われてきている。実際に、専攻分野とリメディアル教育の受講状況および受講希望状況はいかなる現状だろうか。

図1には専攻分野別による補習授業の受講状況の対応分析結果を提示している。対応分析は、クロス表のデータを基本にカテゴリ間の関連を図上にプロットすることを通じて、その関連を視覚的に捉えるのに適した探索的な方法である。ここでは、専攻分野と補習授業の受講状況という2変数間の関連を見てみる。各軸の寄与率は、1軸と2軸の合計で99%近い数値を示しており、特異値が1に近いほど行と列の関連があるとみることができるが、この図の値は1軸で.317、2軸で.173となっており、関連は中程度とみることができる。STEM（理工農生物）系と情報科学系専攻学生が数学のリメディアル科目を履修している傾向が強く、医療・保健系の学生が理科系等のリメディアル科目の履修度が高い傾向が見られる。数

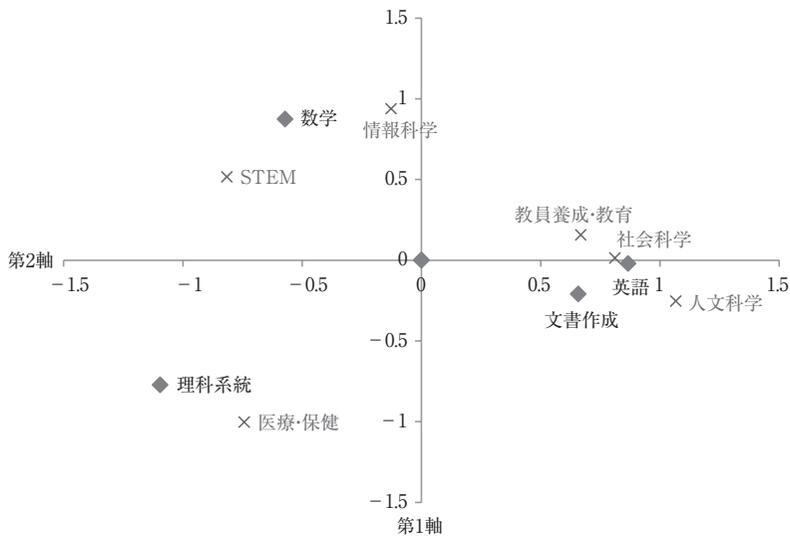
表5 「学校外での学習時間」と「キャリア・チャレンジ志向」の規定要因についての重回帰分析結果

従属変数 独立変数		学校外での学習時間 ベータ値	従属変数 独立変数		キャリア・チャレンジ志向 ベータ値
偏差値分類		0.264 (32.18) ***	学習行動	学びへの積極性	0.258 (34.48) ***
学習行動	学びへのチャレンジ性	0.152 (20.66) ***	学習行動	学びへのチャレンジ性	0.250 (33.07) ***
	設置形態ダミー	0.119 (14.62) ***	学習行動	幅広い学びへの関心	0.141 (19.03) ***
	高校成績グループ	- 0.058 (- 7.73) ***		学校以外での勉強時間	- 0.038 (- 4.90) ***
学習行動	学びへの積極性	0.054 (7.35) ***		高校成績グループ	0.035 (4.57) ***
				設置形態ダミー	- 0.029 (- 3.74) ***
定数		1.803 (69.27) ***	定数		- 0.016 (- 0.42)
調整済みR ² 乗値		0.158	調整済みR ² 乗値		0.143

カッコ内はt値。***はp<0.001

注：高校成績グループ変数は逆転項目

図1 専門別リメディアル教育の受講現状



学と理科系統のリメディアル科目については、図上に受講している学生の専攻がクリアに示されている。一方、文書作成と英語のリメディアル科目の周辺に、人文科学系、社会科学系、教員養成・教育系が囲むように位置している。両科目を受講している学生はこうした専攻に集中している傾向があり、特に、英語リメディアル科目を履修している学生は社会科学系に多い傾向が高いと解釈できる。

同様に現在理科系統、数学、文書作成、英語といったリメディアル科目を受講していないが、受講希望の多い学生が所属する専攻分野との対応分析を実施したところ、受講状況と類似したプロットが示され、英語と文書作成、数学、理科系統の受講希望者は、実際を受講者とほぼ同じ専攻分野に集中していることが確認された。

VI 初年次教育の機能別分化とはどうあるべきか

本稿では、大学の機能別分化を新入生の実態を把握することで、いかに学生の分化が進捗しているか、分化の度合いは専門分野によって異なるかを見てきた。大学での自律的な学習の基盤として想定している複数の項目から成る学習行動を十分

に経験している学生は決して多くない。しかし、その中でも分化は進捗しており、難易度が高い学部には属している新入生がより大学での自律的な学習に親和性のある学習行動に携わってきている。同様に、学校外での学習への携わりにおいても、学生間の分化が散見された。すなわち、高学力層の学生がより低学力層の学生よりも学習時間が長い。学習時間の規定要因をまとめると、学習への積極性、チャレンジ性が高く、高学力層の学生が学習時間が長いということになる。言い換えれば、このタイプの学生は、大学での学習に自律的に携わっていくためのスキルや基礎が備わっている可能性は高い。一方で、ほとんど高校3年次にも学校外での学習に携わっていない低学力層の学生は、スキルや基礎を身に付けているとは言い難い。この実態は専門分野の難易度別にも顕著であると推察できる。

それでは、本稿でも述べてきた普遍化している「初年次教育」の機能別分化はどう進化するのだろうか。あるいはどうあるべきだろうか。初年次教育は、本来は「高校から大学という異なる環境において、学習や大学生活の円滑な移行を支援する教育」であり、このような定義を前提として、教授内容が開発され、提供されてきた。しかし、分析結果を参照すると、同じ大学においても、学

生間の分化が進捗していることは否定できない。さらには、専門分野間での学生間の分化については、初年次教育の内容そのものを多様化させて対処していく必要がある。

リメディアル教育の受講現状と受講希望の結果はある方向性を示唆している。大学によっては、リメディアル教育という範疇で授業を提供している場合もあるが、STEM系や医療・保健系においては、初年次教育にリメディアル的要素を包摂していく、あるいはリメディアル教育と初年次教育を統合するという選択も機能別分化の方向性のひとつであろう。

高学力層の学生の中には、入学当初から大学院進学を視野に入れて、高いステージで学びたい、あるいは海外の大学や大学院への正規留学を視野に入れて高度な内容を英語で学びたいというモチベーションを持つ学生をどう伸ばさせるかといった視点での初年次教育の構築、具体的には、オナーズプログラムの要素を伴った初年次教育の開発も方向性として考えられる。研究中心型やグローバル化を目指す機関がオナーズプログラムの初年次教育を充実させる可能性が高い。

分析結果が示唆しているように、私立大学全般において、新入生の卒業後のキャリア意識は国公立大学よりも高い。このことは、多くの私立大学の初年次教育には、自分の自己の適性と職業適性についての正確な情報を得、将来につなげていくというキャリア教育の要素が既に組み込まれていることを示唆している。今後は、私立大学に限らず社会に出て働き続けることのできるいわば「持続的な就業力」育成が重要な要素として求められている「職業人を養成する」大学にとって、初年次教育とキャリア教育を近接領域として相互補完的にいかに学士課程教育プログラムを機能させるかは、焦眉の急となる課題である。その際に、学士課程教育のプログラムの一貫として、初年次教育とキャリア教育を組み込んでいる総合的なプログラムの構築を重視するのか、あるいは就職対策としてのキャリア教育の機能を重視するかでは、目指す方向性も異なることに留意しなければならない。その意味で、複数の機能を伴う総合的な初年次教育プログラムと単一の機能を重視する初年

次教育といった方向に分化していく可能性も高い。

- 1) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf
- 2) 4年制大学進学率は、47.7%と前年度と同様であるが、大学と短大を合わせた現役進学率は53.6%と前年度と比べると0.3ポイント減少している。
- 3) 正式名称は『学士課程教育の構築に向けて』である。
- 4) 2007年調査は、国立教育政策研究所が国公私立大学1980学部を対象に実施し、1419学部から回答を得た。
- 5) 初年次教育学会で開催している筆者担当のワークショップ出席者からの回答を参照した。
- 6) 学長アンケート調査は、株式会社リクルート『カレッジマネジメント』誌と株式会社リアセックのキャリア総合研究所との共同で2010年7月に実施された。
- 7) 葛城(2007)。
- 8) 筆者を中心にUCLA高等教育研究所(以下HERI)の大学生調査(CSS)と新入生調査(TFS)とそれぞれ互換性のある日本版大学生調査(以下JCSS)、日本版新入生調査(以下JFS)、および日本独自の短期大学生調査(以下JJCSS)を開発してきた。3種類の学生調査を総称してJCIRP(Japanese Cooperative Institutional Research Program)と呼称している。2011年度まででの総参加者数はおよそ9万人である。
- 9) 谷川(1999)において説明がされている。

参考文献

- 天野郁夫(2011)「高等教育のユニバーサル化と大学の多様化」『高等教育のユニバーサル化と大学の多様化』高等教育研究叢書113, 17-39頁。
- 居神浩(2010)「ノンエリート大学生に伝えるべきこと——「マージナル大学」の社会的意義」『日本労働研究雑誌』No.602, 27-38頁。
- 角方正幸・松村直樹・平田史昭(2011)『就業力と大学改革——学長たちが語る就業力対策』, 学事出版。
- 川嶋太津夫(2011)『大学生のジェネリック・スキルを育成・評価するために』『Kawaijuku Guideline』, 11, 53-55頁。
- 細川正吉(2006)「初年次・キャリア教育と学士課程」『大学教育学会誌』第28巻, 第1号, 57-61頁。
- 葛城浩一(2007)「Fランク大学生の学習に対する志向性」『大学教育学会誌』第29巻, 第2号, 87-92頁。
- 国立教育政策研究所(2009)『大学における初年次教育に関する調査』。
- 島一則(2011)「国立大学の機能と自大学認識——ユニバーサル化・多様化のもとでの機能別分化をめぐる」『高等教育のユニバーサル化と大学の多様化』高等教育研究叢書113, 65-86頁, 広島大学高等教育研究開発センター。
- 武内清編(2005)『大学とキャンパスライフ』, 上智大学出版。
- 武内清(2008)「学生文化の実態と大学教育」日本高等教育学会編『高等教育研究』11号, 7-23頁。
- 武内清編(2009)『大学の「教育力」育成に関する実証的研究——学生のキャンパスライフからの考察』平成19~21年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果中間報告書。
- 谷川裕稔(1999)「アメリカ・コミュニティ・カレッジの補習教育——概念把握と基本的枠組み」『アメリカ教育学会紀要』第10号, 57-64頁。
- 中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて(答申)』。
- 濱名篤(2007)「日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果——初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャ

- リア教育』『大学教育学会誌』第29巻, 第1号, 36-41頁.
- 村澤昌崇・葛城浩一(2007)「大学の機能分化」『大学の組織変容に関する調査研究』, COE研究シリーズ27, 127-149頁, 広島大学高等教育研究開発センター.
- 保田卓(2007)「高校生は大学に何を求めているか——志望校設置者別・学力別分析」『大学教育学会誌』第29巻, 第2号, 131-136頁.
- 谷田川ルミ(2009)「大学生の「向授業」を規定する要因」『キャンパスライフと大学の教育力——14大学・学生調査の分析』
- 武内清編 平成19～21年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果中間報告書, 47-56頁.
- 山田礼子(2005)『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂.

やまだ・れいこ 同志社大学社会学部教授。最近の主な著作に『学士課程教育の質保証へむけて——学生調査と初年次教育からみえてきたもの』(東信堂, 2012年)。高等教育, 初年次教育専攻。