

## 論文

# 大学における初年次教育の展開

—アメリカと日本

山田礼子\*

\*同志社大学 社会学部教育文化学科

## Development of First Year Experience in Higher Education: Comparative Study between the United States and Japan

Reiko Yamada\*

\* Department of Education and Culture, Doshisha University

After the late 1990s, many Japanese universities introduced first-year seminars (FYS) to allow students to adjust smoothly to college life. The establishment of first-year seminars is related to the massification of higher education and accountability issues. What is the actual situation for first-year students in Japanese universities and the structure of first-year seminars? I conducted a national survey of Japanese four-year universities in 2001, and to compare the results with American cases, I conducted the same survey at four-year US higher education institutions in 2002. Later, in order to compare development of the FYS in Japan, the national survey of the FYS for all Japanese universities were conducted in 2007. The purpose of this paper is to compare and examine the results of the three surveys, which showed that many Japanese four-year universities have introduced first-year seminars recently to deal with the students' declining academic performance. On the other hand, in American universities, first-year seminars have been introduced in most institutions regardless of the type of institution and there was improvement in students' academic performance as well as motivation.

**Keywords :** First Year Experience, First Year Seminar, College Impact, Academic Skill, Social Skill  
**キーワード:** 初年次教育, 初年次セミナー, カレッジ・インパクト, アカデミック・スキル,  
ソーシャル・スキル

### 1. はじめに

2008年3月に初年次教育学会の設立大会が同志社大学で開催されたことに続き、11月には第一回大会が玉川大学で開催された。両大会への参加者数はいずれも330名を超えるなど、初年次教育へのニーズと期待の高さを如実に示している。初年次教育は、高校から大学への移行という青年期にとっての重要な転換期を支援する教育として定義され、1970年代後半から80年代前半にかけて、多くのアメリカの高等教育機関で導入されたことが始まりである。もちろん、アメリカにおける初年次教育の歴史は20世紀前半にまでさかのぼるが、現在のようなFYE(First Year

\* 〒602-8580 京都市上京区烏丸今出川東入ル 同志社大学 社会学部 山田礼子

Correspondence concerning this article should be sent to: Reiko Yamada, Doshisha University, Higashi-Iru, Imadegawa, Karasuma, Kamigyo-Ku, Kyoto, Japan, 602-8580 E-mail: ryamada@mail.doshisha.ac.jp

Experience)に形態が定まったのが70年代後半から80年代にかけてであった。同様に、作文能力や数学、物理などの特定の教科における知識や技能が欠如している部分を補うための教育である補習教育とは定義上区別されるようになった。アメリカの高等教育機関は日本に先立ち、高等教育のユニバーサル化とそれに伴う学生の多様化を経験する一方で、卒業時の質保証への強い要求を受けてきたが、そのような状況において、初年次教育は、入学した学生を大学教育に適応させ、中退などの挫折を防ぎ、成功に水路づける過程で、効果的であるという評価を受けてきた。高い評価や期待を背景にアメリカで誕生した初年次教育は現在では日本を含む世界20カ国以上に広がっている。

アメリカでは、必ずしも日本で使われている初年次教育を直訳した **First Year Education** ではなく、**First Year Experience** が多用されていることを理解しておく必要がある<sup>1</sup>。日本ではほぼ普遍的な用語として定着しつつある初年次教育に相当する用語としては、現在のアメリカではファーストイヤーセミナーに近いが、用語をめぐる解釈については後述する。

近年、日本の高等教育を取り巻く環境変化は著しく、学力・学習目的・学習動機・学習習慣の多様な学生を受け入れる大学が急増している。環境変化に対処するために、大学をより教育を重視する場へと変革させるような教育政策がとられるようになってきたことも初年次教育の広がりインパクトを与えている。事実、2008年12月に中教審により著された答申『学士課程教育の構築に向けて』では、高等学校から大学への円滑な移行に果たす初年次教育の重要性が指摘され、学士課程教育の中に初年次教育を明確に位置づけることが提言された。

日本における初年次教育は、2000年代に入って多くの大学に急速に導入されるようになった。2001年時点で84%近くの私立高等教育機関が、スタディ・スキル（一般的なレポート・論文の書き方や文献の探し方）の取得や専門教育への導入を主な目的とした初年次教育を導入していた<sup>2</sup>。2000年前後から進展してきた日本における高等教育のユニバーサル化の進行にともなって、多様な学生が私立大学を中心に入学してきたことがその背景であることも指摘されている<sup>3</sup>。2001年度調査のその後の進展を検証するために、2007年に全国の国公立大学を対象に国立教育政策研究所が行った調査結果をみると<sup>4</sup>、初年次教育の普及率は97%近くに上っており、総合大

<sup>1</sup> 館昭 (2008) 「アメリカにおける初年次学生総合支援アプローチその登場、展開、特徴」 『初年次教育学会誌』 第1巻, 第1号, pp. 49-56。

<sup>2</sup> 2001年に私立大学協会附置私学高等教育研究所の導入教育プロジェクトにかかわる導入教育班が実施した私立大学学部長を対象とした導入教育調査結果による。

<sup>3</sup> 山田礼子 (2005) 『一年次（導入）教育の日米比較』 東信堂。

<sup>4</sup> 「大学における初年次教育に関する調査」 共同メンバーは、塚原修一、川島啓二、深堀聡子

学，研究大学，単科大学などの種別を問わず，全国の大学への初年次教育普及の進展が確実に広がっていることが新たな知見として得られた<sup>5</sup>。2001年時点で初年次教育の領域として認識されていたスタディ・スキル，スチューデント・スキル，専門教育への導入，情報リテラシーに加え，学びへの導入，キャリア・デザインや自校教育等が初年次教育のカバーする領域として新たに認識されるようになるなど領域の広がりも著しい。初年次教育は日本において定着しつつあるといっても過言ではないが，実際には日本において初年次教育が大学等において導入され始めたのは2000年前後であり，その歴史は浅い<sup>6</sup>。形態，内容においても日本独自で開発されたというよりは，アメリカで1970年代から普及してきているファーストイヤーセミナーに代表される初年次教育を基本的に参考にしている<sup>7</sup>。

本稿では，日米の初年次教育の共通点と差異を探ることを目的とする。その際，第一に初年次教育についての日米両国における発展経緯と初年次教育へのアプローチを概観し，第二に日本の私立大学の全学部長およびアメリカの4年制大学の教務担当副学長を対象に実施した同内容の初年次教育調査結果を通じて，日米の初年次教育の共通点と差異および学生の現状を分析し，さらに日本の初年次教育が2001年からどのように進展してきたかを把握するために2007年に実施した全4年制大学学部長調査から日本の初年次教育の現状を把握する。

## 2. 日米における初年次教育拡大への軌跡

### 2-1. 初年次教育の発展の経緯

日本の初年次教育の原型であるファーストイヤーセミナーは20世紀初頭から米国の大学に取り入れられてきたが，ユニバーサル化が進行し，学生の学力面，価値観等における変容が顕著になってきた70年代から，比較的多様な学生が学生人口をしめている4年制州立大学や小規模リベラルアーツ大学で一般教育カリキュラムに統合され始めたことを契機に急速に普及してきた。ファーストイヤーセミナー（フレッシュマンセミナー）には新入生のオリエンテーションとしての機能が付与されている。大学でのオリエンテーションの重要性は既に今世紀初頭に指摘されている。当時のハーバード大学総長ローレルは，「俗世間から離れて寮生活を送る新入生にとって，緊密なつきあいをしながら方向づけをおこなってくれるアドバイザーとの共同生活は不可欠である」と述べ，新入生とアドバイザーとの共同生活からなる大学

---

（以上，国立教育政策研究所），山田礼子（同志社大学），沖清豪，森利枝，杉谷祐美子である。

<sup>5</sup> 山田礼子（2008）「初年次教育の組織的展開」『初年次教育』第1巻，第1号，pp. 65-72。

<sup>6</sup> 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所（2005）研究プロジェクト報告書『私立大学における1年次教育の実際』社会保険研究所。

<sup>7</sup> 山田礼子（2005）『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂。

寮生活を制度化するよう提案した。1910年にはスタンフォード大学学長ジョーダンが、「新入生へのガイダンス教育」の強化を提案した。フレッシュマン・オリエンテーション科目として、最初に制度化されたのは1888年のボストン大学においてであり、単位を付与するフレッシュマン・オリエンテーション科目を初めて設置したのは、1911年のリード大学であった。「大学生活コース」と命名された当科目は新入生全員が履修する必修科目として設置され、大学生活と学問への適応を促進するための内容が重要視されていた。1916年に単位付与型のオリエンテーション科目を開設している大学はわずか6校であったが、1930年までには82校がオリエンテーション科目を単位ベースで開設していた。

1918年から22年の間には、プリンストン大学、インディアナ大学、スタンフォード大学、ノースウエスタン大学、オハイオ州立大学、ジョンズホプキンス大学等威信の高い大規模大学において単位ベースでのオリエンテーション科目が設置された。

学問への招得的要素を持つ講座は1920年代に複数の大学が開設したが、ダートマス大学の「Evolution」やコロンビア大学の「現代文明への招待」が典型的な科目例である。一方、ブラウン大学、ミネソタ大学やアンティオークカレッジ等は、社会、経済、哲学、政治、自然科学に関連する幅広い分野への入門を提供すると同時に学習技能、図書館の使用法、職業の選択を統合した現在多くの高等教育機関で構築されているファーストイヤーセミナー（フレッシュマンセミナー）の原型ともいえる科目を開設した。

1930年代までには当時の大学のおおよそ3分の1に相当する大学がフレッシュマン・オリエンテーション科目を設置し、1938年の調査によると全大学新入生の約90%がフレッシュマン・オリエンテーション科目を履修したとされている。1960年代に入り、教授団の学習技術の向上や学生生活の方向づけへの単位付与に対して疑義が出されたことを契機に、フレッシュマン・オリエンテーション科目は多くの大学のカリキュラムから消失することになる。同時に、1930年代までの学生を前提として構築されたフレッシュマン・オリエンテーション科目内容が70年代の学生には時代遅れとして受け止められ、魅力が半減してしまったことと重なってフレッシュマン・オリエンテーション科目は下火となった。

しかし、学生運動を契機として教育への学生の要求が高まり、高等教育の大衆化に伴う諸現象が顕在化しはじめた1970年代後半あたりから、フレッシュマン・オリエンテーション科目は再び脚光を浴びることになる。名前をフレッシュマンセミナーと改め、教育方法も学生を主体にしたプレゼンテーションやコミュニケーションなどを多用し、読み書き、情報検索、討論、発表などのアカデミック・スキルや大学生活の基本的なスキルを身につけることを目標として、時間管理法や就職支援、ならびに友人や教員とのつきあいを円滑にするための人間関係、コミュニティ活動、職業選択に関連する包括的な内容で構成されるようになり、現在でもこうした内容は基本的なフレッシュマンセミナーの定番として定着している。

## 2-2. 現在のアメリカにおける初年次教育

筆者は、70年代後半あたりから、再度大学がフレッシュマンセミナーをカリキュラム上に復活させた背景には、第一次の教育改革ともいべき学生から大学のカリキュラムの変革への要望があったこと、それまでの全寮制の大学から通学生主体へと変革した学生人口動態の変動、そして多様な学生の入学と70年代から顕著化し始めた学生文化の変容の存在に加え、一連の環境変化に伴い、SATやACTの取得点数の低下や高校時代に受けた補習教育の時間数の増加がフレッシュマンセミナー（本節以降はファーストイヤーセミナーとして統一する）<sup>8</sup>の復活に影響を及ぼしてきていることを別の論考で既に指摘した<sup>9</sup>。本節では、こうした状況を前提としたうえで、現在のアメリカの初年次教育の動向について文献から検討する。初年次教育という用語はアメリカでは狭義では、ファーストイヤーセミナーに相当し、広義ではファーストイヤーエクスペリエンス（FYE）すなわち初年次の経験に相当する。それでは学生を取り巻く環境変化および学生の変容に対応していると推察できる初年次の経験はどのような概念であり、どのような内容が提供されているのだろうか。

アメリカにおける初年次教育を過去20年にわたって牽引してきたジョン・ガードナとリー・アップクラフトは1989年にアメリカにおける初年次教育を幅広くとらえた著書、『Freshman Year Experience』を著した。2005年には20年間の初年次教育の進展状況を反映した著書『Challenging & Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College』を出版した<sup>10</sup>。2005年版の著書は、『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために』という翻訳本として2007年に日本で出版されている<sup>11</sup>。両書の共通点としては、「初年次生が大学に円滑に適応し、教育上や個人的な目標を達成することを手助けするような数多くのプログラム、サービス、関連科目やその他の取り組みのヒントとなる概念を提供すること」である<sup>12</sup>。しかし、一方で最初の書が出版されてからの20年間には、初年次生をめぐる大きな変化があったことは疑いもない。たとえば、初年次の経験は、アメリカの高等教育会に確固として根付いた意識であり、初年次生の成功を支援す

---

<sup>8</sup> 現在ではジェンダー中立用語であるファーストイヤーセミナーがフレッシュマンセミナーに代わる用語として定着している。しかし、一部の高等教育機関ではフレッシュマンセミナーという用語を使用しているところもある。

<sup>9</sup> 前掲書。

<sup>10</sup> Upcraft, M.L., Gardner, J. N., Barefoot, B.O., & Associates. (2005). *Challenging & Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*. San Francisco: Jossey, Bass. A Wiley Imprint.

<sup>11</sup> 山田礼子（編）（2007）『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために』丸善—Wiley 共同出版。

<sup>12</sup> Ibid. p.i.—vi.

る動きは拡大し、その内容も多様化している。同時に、初年次の経験とリテンションの専門的研究と専門家が確立されてきたということがその代表例である<sup>13</sup>。

初年次生の成功を支援する動きの拡大とその内容の多様化は、具体的な支援内容の多様性から検証することができる。ファーストイヤーセミナーは日本で用語として普及している初年次教育に相当するが、学習アドバイス、オリエンテーションの方法、学生支援サービス、全寮制のプログラム、サービス・ラーニング、ラーニング・コミュニティおよび総合化された補習教育なども初年次生の支援として位置付けられるようになってきている。換言すれば、教育課程で提供されているファーストイヤーセミナーのみならず、学生支援や学習支援も含めて、より総合的に初年次生の経験を支援することが、アメリカの初年次教育とみることができる。

ここで、リテンション研究と専門家が確立されてきたことに関連して、リテンション率と学生の多様化の関係を考察してみる。学生の学力面および価値観の変化は実際にどのような影響をおよぼしているのだろうか。80年代以降、急激に卒業率および各学年を終了して次年度に進級するリテンション率が低下し始める。かつて4年制大学の標準的な卒業率の指標は4年卒業率であったが、現在では5年卒業率が一般的な指標になっている。4年卒業率の高さを誇れるところは少数の威信の高い4年制大学のみという事実は否めず、学生の多様化が進み、ユニバーサル化を引き受けている小規模大学、あるいは州立大学では5年もしくは6年を標準とした卒業率が一般的である。ACTが公表している1999年度の5年卒業率は、4年制の学位授与機関である公立大学は43.1%、同私立大学は53.9%であった。一方2007年度のIPEDデータによる全米の6年間での4年制卒業率平均は、56.1%となっている<sup>14</sup>。初年次から2年次へ進級するリテンション率は2007年時点で68.1%が全米平均となっている<sup>15</sup>。アメリカの4年制高等教育機関では、かつて4年卒業率を標準としていたが、徐々に5年卒業率が標準になり、現在では6年卒業率が標準となる。卒業年限が長くなることは、高等教育費用が上昇し、連邦、州および個人家計を圧迫することになる。同時に、90年代以降、米国の高等教育機関は高等教育への財政配分の縮小とアカウンタビリティという 이슈に直面してきた。それゆえ、高等教育費用の削減に向けてのアクセディテーション機関による評価の要求が年々厳しくなっているが、標準的な評価指標の代表がリテンション率と卒業率である。

<sup>13</sup> Ibid.p.3.

<sup>14</sup> Graduation Rates Six-Year Graduation Rates of Bachelor's Students – 2007 出典はNCES,IPEDS データ 2007年度で <http://www.higheredinfo.org/dbrowser/index.php?level=nation&mode=map&state=0&submeasure=27> 12/30/08 を参考にした。

<sup>15</sup> [http://www.act.org/research/policymakers/pdf/retain\\_2007.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/retain_2007.pdf) 12/30/08.

それゆえ、卒業率とともに、多くの公立大学は財政配分を受けるうえで、「ティーチング」面における「教育改善」が重要視され、「リテンション率」の向上は教育改善の指標として大きな意味を持っている。それでは「教育改善」と「初年次」にはいかなる関連性があるのだろうか。ガードナーやベアフットを始めとする初年次に関する先行研究では高校から大学への大きな転換期を迎える学生にとって初年次がその移行期を円滑化するうえで効果的であると指摘しており、サウスカロライナ大学にある初年次教育研究機関（NRC）の調査でも高等教育機関で実施されているファーストイヤーセミナー（FYS）の多くは移行期支援型であることが明らかにされている<sup>16</sup>。さらに、初年次から2年次への在留率は、ファーストイヤーセミナーを受けた学生の方がより高いと明らかにしている先行研究も多い<sup>17</sup>。すなわち、初年次を充実させることにより、大学生生活への転換が円滑化し、リテンション率が高く維持される。そうすると、教育改善の指標であるリテンション率の維持もしくは上昇という評価が得られるという仕組みである。

初年次学生支援の研究と理論は、とりわけ大学の初年次に関する研究と学識に依拠しており、学生を対象にしている研究にその理論的基盤を見出すことができる。学生を対象にした研究は学生の発達に主眼を置いた心理学的アプローチと機能している大学を前提として、大学という環境の中での学生の社会化過程を検討する社会的アプローチに大別できる。社会的アプローチから導き出された理論がカレッジ・インパクトである。代表的なカレッジ・インパクトモデル論者であるアスティンが根拠とした理論的背景がI-E-O（既得情報、環境、成果）モデルである。アウトカムは成果、具体的には学生の成績や学習成果、学位取得に相当する。インプットは学生の既得情報と言い換えられ、環境は学生が教育課程のなかで経験することとまとめられる。アスティンは学生の発達や変化を説明する概念、①学生の学習や発達は学生自身の関与の量と質に比例する。②教育政策、教育実践、教員の学生への関与は学生を関与に導き、成果へとつながる。という関与（involvement）理論を導きだしている。アメリカにおいては、大学という環境が学生の成長への影響に関しての実証研究は40年以上にも渡って多くの研究者によって実施されてきており、初年次生の研究もカレッジ・インパクト研究の一部として蓄積されてきていることが特徴である。

---

<sup>16</sup> Barefoot, B.O., Fidler, P.P.(1995). *The 1994 National Survey of Freshman Seminar Programs: Continuing Innovations in the Collegiate Curriculum*. Columbia, South Carolina : National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition, University of South Carolina.

<sup>17</sup> 例えば、Meyers, L.E. “Developmental Reading Educators and Student Affairs Professionals: Partners Promoting College Student Growth.” 1999 National Association of Developmental Education Conference Paper. などがある。

一方、前述したように日本においては2000年になって急激に初年次教育が普及したものの、実際には理論的な研究の上に、初年次教育が構築されているわけではない。むしろ、実践が研究の蓄積を凌駕して進展してきている。次に、両国の初年次教育をめぐる状況の違いを前提として、日米で実施されている初年次教育の状況と共通点を把握し、初年次教育が学生の成長に効果を及ぼしているのかについて考察する。

### 3. 日米の初年次教育調査

#### 3-1. 調査の設計と方法

日本においては私立全4年制大学1170学部に対して初年次教育の実施状況、内容および学生の状況についての質問紙調査を2001年に実施し、636学部から回答を得た<sup>18</sup>。2002年には同様の内容の質問紙調査<sup>19</sup>をアメリカの全4年制大学1358校の教育担当副学長に対して実施し463校から回答を得た<sup>20</sup>。両質問紙調査の内容はほぼ同様であったものの、分析の枠組みは両国の教育制度の差を反映しているために、完全に同じ分析枠組みを適用することには限界がある。したがって、アメリカの大学の分析枠組みとしてはカーネギー大学分類を適用しているが、日本の大学においては一般的に普及している偏差値を使用している<sup>21</sup>。

本稿では日米の4年制大学への質問紙調査の比較分析が主な目的であるが、先述した大学分類の差異に加えて、日米高等教育の制度的差異も比較分析をするうえでの限界であることに留意した。すなわち、日本の学生は早期決定という言葉で表わされるように一部の高等教育機関を除けば、入学時において専攻分野を決定していることが通常である。一方、アメリカの学生は遅い決定、すなわち一般教育から構築されている前期教育課程を終了後に、専攻分野を決定することが一般的な道程である。それゆえ、日本の高等教育機関が、学部別にカリキュラムが構築され、履修内容も決定されるという分散型であるのに対し、アメリカの高等教育機関では前期課程においてはカリキュラムも履修内容も中央集権型で決定されるという特徴を伴っている。そのため、アメリカでの質問紙調査は教育担当副学長が回答しているの

---

<sup>18</sup> 回答大学の分類は、選抜度が非常に高い大学81校、選抜度が高い大学188校、選抜度が通常である大学220校、選抜度が低い大学115校、フリーランク32校となっている。

<sup>19</sup> 質問項目は日本語から英語に翻訳し、内容についてはアメリカ人研究者にチェックを受けた。

<sup>20</sup> 回答大学の内訳は、拡大型博士号授与研究大学51校、集約型博士号授与研究大学32校、総合型修士号授与大学172校、修士号授与大学26校、リベラルアーツ型大学75校、学士号授与大学78校、学士号・短期大学士授与大学11校である。

<sup>21</sup> 代々木ゼミナールの偏差値を使用している。

に対し、日本では各々学部長が回答している。第二点として、大学評価の標準的な評価項目としてアメリカではリテンション率が重要視されているのに対し、日本ではリテンション率はほとんど意味を持っていない。第三点として、日本では4年卒業率が一般的な指標であるのに対し、アメリカでは5年もしくは6年卒業率が標準的な指標となっている<sup>22</sup>。初年次教育という概念に関しては、先述したようにアメリカと日本では捉え方に差異が存在していることから、アメリカに対しては狭義のファーストイヤーセミナーとして定義し、日本においてはより広義の意味を包摂する初年次教育として定義している（以下では便宜上初年次教育という用語で統一する）。

### 3-2. 調査結果の分析

日本の4年制大学の4年卒業率の平均は83.15%である。選抜度の非常に高い大学の平均は81.49%、選抜度の高い大学84.65%、一般の大学84.1%、非選抜型大学80.53%、そしてフリーランク型大学が81.32%となっている。非選抜型大学と選抜度の非常に高い大学の学生の4年卒業率は若干低くなっているが、全体的に高い4年卒業率であり、日本社会では4年卒業率が公的な卒業指標として機能していることを示している。一方、アメリカの4年卒業率と5年卒業率はそれぞれ46.19%、54.89%となっている。カーネギー大学分類に基づいた4年卒業率をみると、拡大型博士号授与研究大学は41.14%、集約型博士号授与研究大学は35.8%、修士号授与総合大学Iは41.73%、修士号授与総合大学IIは42.11%を示しているが、全体として5年卒業率の方が高い数値を示しており、より一般的な卒業指標として機能していることが読み取れる。

日本の大学における初年次教育の実施状況を見てみると、80.9%の大学が教育課程内に初年次教育を組み入れていたが、9.5%の大学が初年次教育を提供していなかった。大学種別別の特徴としては、フリーランク型大学の90%以上が初年次教育を導入しているが、10%以上の選抜度の非常に高い大学と選抜度の高い大学が、初年次教育の導入予定がないと回答をしていた。

アメリカの大学の初年次教育の導入率の平均は83.4%を示しており、実施率に関しての大学分類別の差異はほとんど見られなかった。

表1<sup>23</sup>には2001年、2002年、2007年の日米の調査の初年次教育の内容に関する重視度を示している。2001年、2002年の日米の結果からは、全般的に日本の大学が初年次教育で教える内容をより重視していることが読み取れる。アメリカの大学が日

---

<sup>22</sup> 2007年度のアメリカの標準卒業率は6年を用いているが、本調査では4年および5年卒業率を指標として用いている。

<sup>23</sup> 2001年、2002年、2007年調査に共通の項目のみを掲載している。

初年次教育内容で重視する内容(5件法による平均値)

	2007年(日)	2001年(日)	2002年(米)
レポート・論文作成方法	4.69	4.62	4.15
図書館の利用・文献探索方法	4.57	4.36	4.22
情報処理や通信の基礎技術	4.69	4.49	3.47
口頭発表の技法	4.43	4.43	3.90
読解・文献講読の方法	4.29	4.22	3.87
調査・実験の方法	3.78	3.77	3.23
論理的思考力や問題発見・解決能力	4.47	4.40	4.05
時間管理や学習習慣の確立	4.50	3.66	4.00
職業生活や進路選択に対する動機づけ	4.28	3.97	3.60
情報収集や資料整理の方法とノートの取り方	4.39	4.03	3.56
大学教育全般に対する動機づけ	4.45	4.40	4.19
受講態度や礼儀・マナー	4.42	3.93	3.14
大学への帰属意識の醸成	3.86	3.47	4.35
チームワークを通じての協調性	4.22	3.47	3.98
市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成	4.28	3.93	4.16
自信・自己肯定感の醸成	4.24	3.95	3.79

表1 初年次教育内容で重視している内容

本の大学を上回っている項目は、「時間管理や学習習慣の確立」、「大学への帰属意識の醸成」、「チームワークを通じての協調性」、「市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成」となっており、日本の大学の方が学習関連項目すべてについてより重視している傾向がうかがえる。

次に、日本の調査を2001年と2007年という時間軸で見ると、2007年の方がさらに内容を重視する傾向が強まっていることが見て取れる。特に、学習に関連した項目以上に、社会性に関連した項目での数値が上昇している。

それでは、日米の大学が提供している内容にはどのような共通点があるのかを詳細に検討するために、2001年、2002年の日米の初年次教育内容の質問項目を主成分分析により得られた結果を分析する。主成分分析により3因子が抽出された(バリマックス法による主成分分析、累積寄与率58.69%、開店後の因子負荷量の絶対値.520以上)。レポート・論文作成方法、口頭発表の技法、読解・文献講読の方法、論理的思考力や問題発見・解決能力、調査・実験の方法、図書館の利用・文献探索方法、情報処理や通信の基礎技術から構成されている因子を「アカデミック・スキル」<sup>24</sup>、情報収集や資料整理の方法とノートの取り方、職業生活や進路選択に対する動機づけ、集中力や記憶力の醸成、時間管理や学習習慣の確立、大学教育全般に対する動機づけ、受講態度や礼儀・マナーから成る因子を「スチューデント・ソーシ

<sup>24</sup> 表2に掲載されている「データ解析の方法」や「集中力や記憶力の醸成」は2001年と2002年の日米比較においてのみ使用された項目であるため、表1からは省略している。

ャルスキル」と命名した。第三の因子は、チームワークを通じての協調性、大学への帰属意識の醸成、市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成、自信・自己肯定感の醸成から構成されており、大学への学生の適応を支える情動的側面ともいえることから、「内面的アイデンティティ」と命名した。

アメリカの大学と日本の大学において、初年次教育の内容を重視する上で実際に違いがあるのかどうかという問題意識に基づき、日本とアメリカの大学の「アカデミック・スキル」、「スチューデント・ソーシャルスキル」、「内面的アイデンティティ」の各主成分得点についてT検定を実施した。「アカデミック・スキル」 $t(853)=11.042$  ( $p=.000$ )、「スチューデント・ソーシャルスキル」 $t(853)=9.263$  ( $p=.000$ )、「内面的アイデンティティ」 $t(853)=-14.206$  ( $p=.000$ )である。日本の大学が初年次教育の内容として「アカデミック・スキル」、「スチューデント・ソーシャルスキル」をアメリカの大学より重視し、アメリカの大学は大学への適応を内面で支える情動的側面である「内面的アイデンティティ」を醸成するような内容を重視していることが確認されたといえる。本調査は学生を対象としたものではないため、実際のリテンションや初年次教育の効果を測定することは不可能であるが、アメリカの初年次学生の支援に関連する研究蓄積にもとづいて内容が構成されているようにも思われる。その点、日本の大学は初年次教育に学習面から「スチューデント・ソーシャルスキル」面等多様な内容を組み入れていると解釈できる。

次に、大学分類によってどのような差異があるのかを検証する。日本の大学は偏差値分類、アメリカの大学はカーネギー大学分類にもとづいて分散分析を実施した結果を示す。日本の大学の結果は「アカデミック・スキル」 $F(527)=2.025$ ,  $p<0.09$ 、「スチューデント・ソーシャルスキル」 $F(527)=3.794$ ,  $p<0.005$ 「内面的アイデンティティ」 $F(527)=2.60$   $p<0.03$  を示し、選抜度の非常に高い大学とフリーランク型大学が他のいずれの分類の大学よりも「アカデミック・スキル」を重視していることを示唆している。さらに、チューキー法により大学グループ間での差異をより詳細に分析した結果、「スチューデント・ソーシャルスキル」因子において大学分類の差がみられた<sup>25</sup>。

選抜度の低い大学とフリーランク型大学が選抜度の非常に高い大学よりも「スチューデント・ソーシャルスキル」を重視していることが明らかになった。選抜度の非常に高い大学は学生のスチューデント・ソーシャルスキル」面にはあまり関心を寄せていないが、高等教育のユニバーサル化の影響を受けやすいより選抜度の低い大学は学生のマナーの悪化や学習習慣が身につけていない状況に直面している度合が高く、それゆえ、初年次教育を通じて学習習慣やマナーの向上を早期に身につけ

<sup>25</sup> 日米の大学のそれぞれの分散分析結果についての表は省略している。

ることを期待していると考えられる。

アメリカの大学の結果は「アカデミック・スキル」,  $F(316)=5.142, p=.000$ , 「スチューデント・ソーシャルスキル」  $F(316)=14.0, p=.000$ , 「内面的アイデンティティ」  $F(316)=3.393, p<0.005$  を示している。この結果から、リベラルアーツ大学は拡大型博士号授与研究大学, 修士号授与総合大学 I, 修士号授与総合大学 II, 学士号授与大学よりもアカデミック・スキルを重視していると推察される。一方, 学士号授与型大学は他のどの分類の大学よりも「内面的アイデンティティ」を重視していることが示唆されている。

### 3-3. 学生の評価

グラフ 1 には, 5 年前と比較した学生の能力やスキルの状況を評価する項目についての日米の状況を示しているが, 学生の能力変化状況は日米の大学間で大きな差異がみられる。アメリカの大学の教務担当副学長が数理能力と外国語能力が 5 年前と比較して悪化していると評しているのに対し, 日本の大学の学部長は全項目における学生の能力・スキルが悪化していると評価している。表 2 に掲載している t テスト結果も全項目における日本の大学の学生の能力・スキルの状況がアメリカよりも悪化していることを確認している。

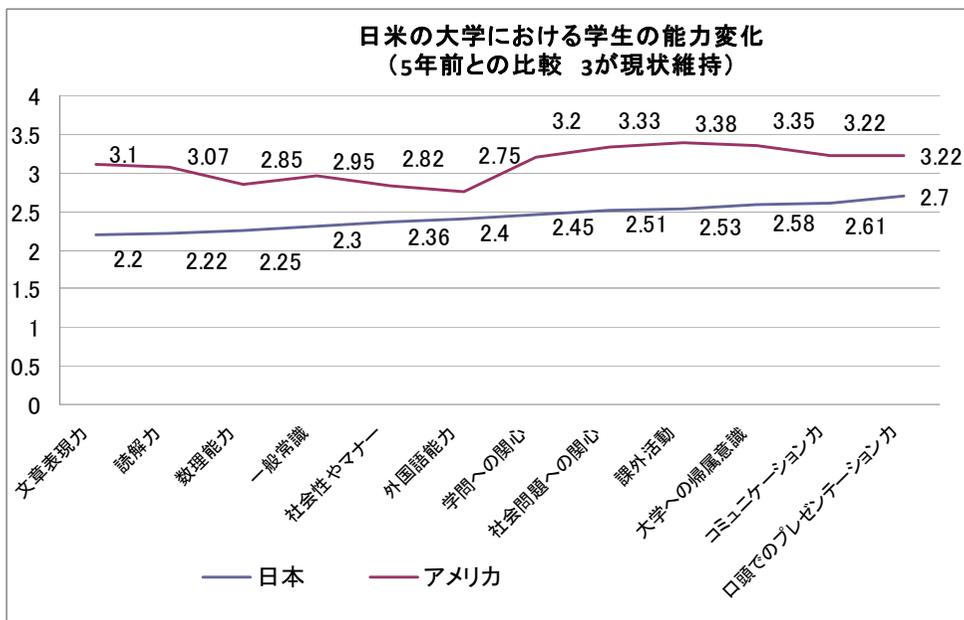


図 1 日米の大学における学生の能力変化状況

項目	N	t	p
読解力	930	-15.076	p=.000
文章表現力	932	-14.829	p=.000
数理能力	924	-10.222	p=.000
外国語能力	926	-5.508	p=.000
学問への関心	929	-13.181	p=.000
コミュニケーション力	932	-12.255	p=.000
口頭でのプレゼンテーション力	929	-8.921	p=.000
社会問題への関心	931	-11.556	p=.000
一般常識	928	-12.854	p=.000
社会性マナー	930	-8.442	p=.000
課外活動への参加	931	-15.001	p=.000
大学への帰属意識	930	-14.751	p=.000

表2 日米の大学における学生の能力変化状況のtテスト

次に、学生の能力変化に関する質問項目を主成分分析した結果、2つの因子が抽出された（バリマックス法による主成分分析、累積寄与率 62.1%，回転後の因子負荷量の絶対値、570 以上）。最初の主成分は構成されている項目の要素から「アカデミック・スキル改善」と命名し、第二番目の主成分は「スチューデント・ソーシャルスキル改善」とした。第二主成分得点を分散分析で比較したが、日本の大学分類のいずれにも差異は観察されなかった。換言すれば、いずれの分類の大学も5年前と比較すると「スチューデント・ソーシャルスキル」の悪化に直面していると見受けられる。一方で、「アカデミック・スキル改善」( $F(578)=8.655, p=.000$ )には差異が確認された。選抜度の非常に高い大学のみがアカデミック・スキルの悪化に直面していないことを示している。

アメリカの大学分類に従って分散分析を行った結果、拡大型博士号授与研究大学において「アカデミック・スキル改善」が顕著が、その他の要素においては大学の累計での顕著な差は見られなかった。

### 3-4. 2007年調査結果の対応分析

2007年度調査では、各学部が教育プログラムの成果としていかなる能力や態度の修得を重視しているかについて尋ねている。訪ねている能力や態度を主成分分析により分解した結果、汎用的学士力、社会人基礎汎用力、新教養力、古典的教養力等の6つの要素に分類することができた。それらの要素のうち、基礎集計から汎用的学士力、新教養力、古典的教養力は重視されている度合いが高く、あまり分散はみ

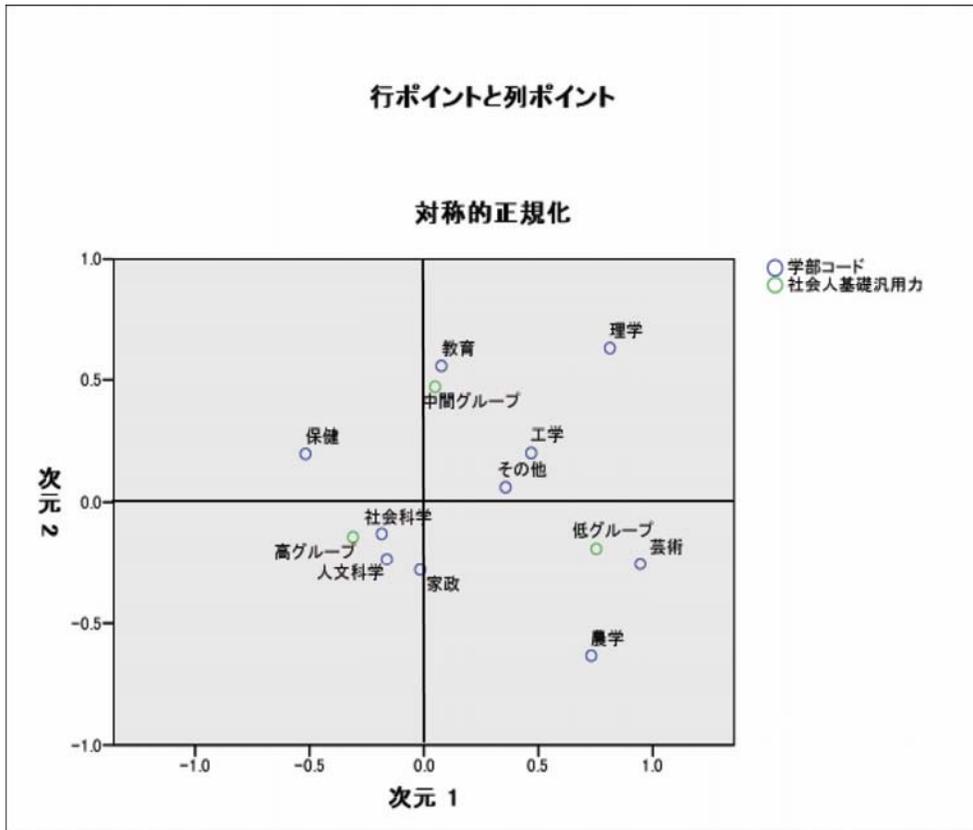


図2 学部と社会人基礎汎用力の対応分析結果

られない一方で、一般常識、責任感を持ち物事を遂行する力、人間関係を構築する能力、チームワークで活動する能力、リーダーシップの能力、成人としての基本的態度（礼儀・マナー）、課外活動への参加、大学への帰属意識については重視度には差異があると見受けられた。そこで、学部の教育プログラムが専門的知識を重視しているのか、あるいは社会人として通用するような一般的な知識や技能を重視しているのか、学部によって異なる意味のパターンを視覚的にとらえることにして、対応分析を試みる（一次元イナーシャーの寄与率. 84 一次元特異値. 17）。図2からは社会科学、人文科学、家政系の学部の位置が近く、社会人基礎汎用力の重視度の高いグループとの位置も近いという特徴的なパターンを読み取ることができる。これらの系列の学部は社会人基礎汎用力を教育プログラムの成果として重視する傾向が高いと解釈できる。一方で、芸術系や農学系の距離も近く、また社会人基礎汎用力を重視する度合の低いグループとの距離が近いことから、芸術系や農学系はどち

らかといえば社会人基礎汎用力よりも他の要素を教育プログラムの成果として重視していると解釈できる。教育は中間グループとの距離が近く、理学、工学、その他はいずれのパターンにも属していない。これによって、一般常識、責任感、チームワーク、人間関係構築力、礼儀・マナー等から成る社会人基礎力はどちらかといえ、就職してからも営業や総務など人との関係が重視される領域に関わる比率の戦い文系・社会科学系の分野の教育プログラムの成果として期待されているという特徴が見える。

### 3-5. 初年次教育の効果の規定要因

次に、初年次教育の効果の規定要因を重回帰分析によって探索する。その際、相関係数の高い変数を独立変数として選択し、初年次教育の効果を従属変数として設定した。表3には日米すべての大学のデータ、第二として日本の大学のみのデータ、最後にアメリカの大学のみのデータについてそれぞれ実施した重回帰分析結果を示す。

日米全大学においては、初年次教育への満足度、初年次教育を導入した年、情報処理や通信の基礎技術、集中力や記憶力が初年次教育の効果において統計的に有意であることが確認された。日本およびアメリカの大学の初年次教育の効果の規定要因について比較検討した結果、アメリカの大学における初年次教育の効果の方が日本の大学における初年次教育への効果よりも効果的であることが確認された。

## 4. 考察

日米の初年次教育には差異と共通点があることが確認された。共通点としては、日米双方の大学の分類において、選抜度の高い大学における初年次教育の導入度はそれほど高くないことがあげられる。一方で、日本の高等教育環境が急速にユニバ

変数	全大学				変数	日本大学				変数	米大学			
	B*	$\beta$ **	t	p		B*	$\beta$ **	t	p		B*	$\beta$ **	t	p
満足度	0.69	0.694	22.111	0.000	満足度	0.552	0.558	11.954	0.000	満足度	0.87	0.868	25.957	0.000
導入年	-0.058	-0.083	-2.678	0.008	集中力・記憶力	-0.102	-0.195	-4.141	0.000	口頭プレゼンテーション力	0.041	0.072	2.164	0.032
情報処理・通信の基礎技術	0.05	0.099	3.008	0.003	情報処理・通信の基礎技術	0.1	0.122	2.592	0.010	導入年	-0.051	-0.066	-2.007	0.046
集中力・記憶力	-0.47	-0.096	-2.943	0.003	導入年	-0.63	-0.096	-2.059	0.040					
R2乗値	0.505					0.358					0.782			
調整済R2乗値	0.502					0.349					0.779			

\*回帰係数  
\*\*標準化回帰係数

表3 初年次教育の効果の規定要因

ーサル化する中で、学生の能力・スキルの悪化がアメリカの大学の学生を凌駕している状況が日本の大学において急速な初年次教育の導入の要因となっている。この日本の状況は初年次教育の内容の重視度の差異に如実にあらわれている。アメリカの大学が「アカデミック・スキル」よりも「スチューデント・ソーシャルスキル」を重視しているのに対し、日本の大学は全項目を重視している。

また、この要因を考察するうえで、日米の高等教育と中等教育の接続性という問題にも目を向けることは不可欠である。アメリカでは初等・中等教育を K12 と呼称しており、最近では K16 という概念が使用されることもある。K12 は幼稚園から高校卒業までを含む概念であり、K16 は幼稚園から大学までを含む概念である。レポート・論文作成方法、口頭発表の技法、読解・文献講読の方法、論理的思考力や問題発見・解決能力、調査・実験の方法、図書館の利用・文献探索方法、情報処理や通信の基礎技術から構成されている「アカデミック・スキル」という初年次教育の内容の因子は、アメリカの初等・中等教育で育成すべきスキルとして、教師がディスカッション、ディベートなどを教育方法としていずれの教科においても積極的に導入し、問題発見型、課題解決型レポートの作成などを課している。

一方、日本の中等教育の場合、知識注入型の授業が多く、少数の中等教育機関のみが、ディスカッションやディベートを教育方法として導入したり、問題発見型、課題解決型レポートの作成を課しているにすぎない。すなわち、アメリカの大学では中等教育機関から高等教育機関における学習スタイルや学習成果の獲得目標において接続性が存在しているのに対し、日本の中等教育と高等教育機関においては、学習スタイルや期待される成果の接続性があまり見られないことを考慮しなければならない。アメリカの高等教育機関への入学に際しての標準試験は、高校までに獲得されたコンピテンシーを測定することが前提となっており、各大学もアドミッションスタンダードの設定も標準化されたコンピテンシーに対応して設定されているのに対し、日本では必ずしもコンピテンシーという概念で試験が設定されていない現実も関連していると推察できる。本稿では中等教育と高等教育の接続と入試という 이슈を論ずることを目的としていないのでこの点については別の機会に譲るが、アメリカの中等教育と高等教育の接続性の存在は、さらに別の教育プログラムの存在からも確認することができる。

アメリカの高校においては、Advance Placement[（以下 AP と略する）<sup>26</sup>と呼ばれる教育プログラムが存在する。AP プログラムとは、高校に在籍しながら大学レベルの授業を履修し、その単位認定の試験に合格することで大学レベルの単位取得がで

<sup>26</sup> AP プログラムは 1952 年に始まり、2007 年時点で AP プログラムで提供されている科目と試験は 22 の学習分野からの 37 科目と試験にのぼっている。

きる制度である。高校生が第一に早期から大学レベルの授業を履修することで早期から大学での学習レベルに慣れることができる、第二に作文技能を改善し、問題解決技能を修得することができる、第三に高次の大学の授業内容に挑戦することで大学での学習習慣が高校に在籍しながら修得することができるといった前向きな評価が、AP科目の履修の拡大の一因となっている。K16という概念の登場もAP科目の存在と関連しているともいえる。アメリカにおける高等教育と中等教育との接続性は、アメリカの大学の近年の学生の能力・スキルに関する評価が日本の大学ほど悪化していない要因であるとも推察できることから、接続性に焦点を当てた研究が課題として挙げられよう。

調査結果に見られる差異は2国間における学習とティーチングに関する戦略性からもたらされている可能性も検討すべきであろう。アメリカにおける初年次教育は、初年次学生の支援というより総合的なアプローチで実践されているが、総合的なアプローチはカレッジ・インパクトやリテンションに関する豊富な研究実績を基盤として進展してきていることから、理論に基づいてカリキュラムの構築や教授法の開発および実践がされているという強みがある。一方、日本では急速に初年次教育が拡大、普及していることから、初年次教育のペダゴジーが必ずしも学生のラーニングや成長に関する理論に依拠しないまま、実践が先行している状況となっている。

## 5. おわりに

分析を通じて、アメリカの初年次教育の課題として、研究および評価から政策ならびに実践にいたる結びつきが依然として弱いことが挙げられているが<sup>27</sup>、アメリカ以上に急速に初年次教育が拡大、普及化が進む日本においては初年次教育の効果についての精緻な研究の蓄積と評価が求められる。その際、評価方法の開発とミクロなデータの集積、そうしたデータの集積から導きだされる学生の学習意欲や成果を向上させるための教育プログラムの開発、さらにはカリキュラム全体へのつながりへと結びつけていくことが肝要であろう。わずか10年という短い期間で黎明期から普及期への移行を経験しつつある日本の初年次教育は、中等教育との接続が少ないという状況のなかで、初年次教育の効果をいかに高めるかという大きな課題に直面している。2008年11月に第一回初年次教育学会が開催され、多くの興味深い研究が発表されたが、こうした課題に向けて、研究の量、質およびその応用としての実践の蓄積が期待される。

---

<sup>27</sup> 山田礼子 監訳 (2007)『初年次教育ハンドブッカー学生を「成功」に導くために—』丸善ウィリー共同出版。pp. 7-8。

## 参考文献

- 館昭 (2008) 「アメリカにおける初年次学生総合支援アプローチ—その登場, 展開, 特徴—」  
『初年次教育学会誌』第1巻, 第1号, pp. 49-56。
- 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所 (2005) 研究プロジェクト報告書『私立大学にお  
ける1年次教育の実際』社会保険研究所。
- 濱名篤、川島太津夫(編)(2006)『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』丸善。
- 山田礼子 (2005) 『一年次 (導入) 教育の日米比較』東信堂。
- 山田礼子 監訳 (2007) 『初年次教育ハンドブッカー—学生を「成功」に導くために—』丸  
善ウィリー共同出版。
- 山田礼子 (2008) 「初年次教育の組織的展開」『初年次教育』第1巻, 第1号, pp. 65-72。
- Barefoot, B.O., Fidler, P.P.(1995).The 1994 National Survey of Freshman  
Seminar Programs: Continuing Innovations in the Collegiate Curriculum.  
Columbia, South Carolina : National Resource Center for the First-Year  
Experience & Students in Transition, University of South Carolina.
- Meyers, L.E. “Developmental Reading Educators and Student Affairs Professionals:  
Partners Promoting College Student Growth” , 1999 National Association of  
Developmental Education Conference Paper.
- Swing, R.(2006). “Constructing a Philosophy for Achieving Institutional Excellence in the  
First College Year”, Journal of the Liberal and General Education Society of Japan, 28  
(1), pp.84-91.
- Upcraft, M.L., Gardner, J. N., Barefoot, B.O., & Associates. (2005). Challenging &  
Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of  
College. San Francisco: Jossey, Bass. A Wiley Imprint.

### URL

- [http://www.higheredinfo.org/dbrowser/index.php?level=nation&mode=map&state=0&sub  
measure=27](http://www.higheredinfo.org/dbrowser/index.php?level=nation&mode=map&state=0&submeasure=27) 12/30/08。
- [http://www.act.org/research/policymakers/pdf/retain\\_2007.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/retain_2007.pdf) 12/30/08。