

## 教師教育における初年次教育の意義

### Significance of First-Year Experience at Universities in Teacher Education

井上 正志\*  
INOUE Tadashi

#### 要 旨

グローバル化の波による知的・文化的状況が変化するなか、学士課程教育の「教養教育」を組み直し、既存の「専門教育」(専門職大学院を含む)を新たに活性化しうる理路を見出すことが「大学(院)教育」の課題の一つとなっている。その一方で、「教員の資質向上策」が繰り返されるなか、現在、「教師教育」(大学教育・教員養成・現職教育)の中心的な課題が学校現場の「実践的指導力」に絞られ、その養成の方策が模索されている。そしてこれに呼応して、「最小限必要とされる資質能力」を養成しようとする「専門性基準」が、例えば東京都の教育委員会や教職大学院等の連携においても取り組まれている。

しかし、学校の実践に閉じられた、ある特定の価値「基準」に早期から縛られるとするなら、優れた教師の育成は難しいことだろう。というも、すぐれた教師であれば、基準となる「学校・教員(教育価値)」のコードを越えて、文化の差異を「若い世代とともに学び取り」、自らの「文化と教養」を組み換えながら成長する途を選ぶからである。

「初年次教育」の意義に注目するのも、「教えと学び」の「差異と葛藤の、相互交渉・省察・互恵の過程」から学び取ることが多いこと、世界に繰り広げられる「異化する文化(教養)」に特有な、再構築する知的「組み換え」の「実態」に学びうること、ゆえに、本学の「初年次教育」の指定にとって資するところ多大な実践ともなりうるからに他ならない。

キーワード：初年次教育、学士課程教育の構築

#### 1. はじめに

先行き不安をもたらす若年人口の減少、経済・社会・文化状況の激変。グローバル化の波にさらされながら、私たちの時代の教育制度・大学の将来像はどのように描きだされるだろうか。何のための大学であり、学校であり、教師の将来像なのであろうか。かつての答えでは、もはやひからびてしまい、新たな世代を納得させることができそうにもない。

私たちに今求められているのは、これからの大学と学校が備えるべきシステム、価値、および理念をたえず問い返しなが、当面する諸問題、高等教育「全入」問題、どう「質保証装置」を担保するか、「高大接続」問題、「教員養成の質保証」などの難題について、具体的かつ喫緊の解決の筋道を探索すること。そして、この「知」の高度化する時代に、「学校と社会」がかかえる問題に対して、真摯に取り組める若い世代の「問題解決能力」を培うこと、それら問題の連続にある「教育的・社会的実践」を究め担うことである。

本稿の扱う主題は、「教師教育のカリキュラム」を段階的に精査・検討することにあつたが、しかしその前提となる「大学教育、教員養成、現職教育」の起点となる「初年次教育」の存在理由を問い返すことに立ち戻らざるを

えなかった。そしてそこから、「学士課程教育は教養教育と専門基礎教育」を通じて学生の「質の保証」(天野, 2013)を図ろうとする「中教審路線」の「意匠」が見えてきたのである。とりわけ初年次教育の積極的な導入が勧められているのは、単に大学教育に対してインセンティブに欠ける学生を適応させるためというより、「教養教育」を再び呼び戻し、既存の「専門教育」を再編していこうとする、新たな「教養教育」の構築の方略が読み取れるだろう。

一方、教員養成にあっても難問を避けることができない。教員養成がどのような内容の「教養教育」「教職教育」「教科専門教育」によって編成されたらよいか、そして「初年次教育」がなにゆえに着手されなければならないかの問題は、なお大方の合意を得るまでに至っていない。とくに、「教養教育」の問題は、「教科専門」と「教職専門」との長年にわたる確執にも煩わされて、もっぱら設置基準に定める「一般教育」に自足してしまい、さして問題視されてもこなかった。しかし「規制緩和」後も、「学校」内に生起する「異文化間の衝突」「異文化間の価値葛藤」等の応用問題を、教員養成の「教養教育」問題として把握する理路は依然として看過されたままなのである。

教師教育のカリキュラム構成の問題は、いかなる内容

\* 大和大学教育学部教育学科

の「教科専門教育」と「(教職)教養教育」をもって編成するか、いざんと未決の歴史のなかに置かれている。それだけ、時代が求める「教師」を養成することが難しいともいえる。それは時代社会が要請する教師像が絶えず先立って微妙に変化(生成)するのに対して、そうした教師を具体的なカリキュラムによって養成しようとするのが常に立ち後れる「タイム・ラグ」の中にあるからにほかならない。このタイム・ラグを乗り越えるためには、先駆的な研究に支えられたカリキュラム構成がなければ、新たな時代の教師の養成は難しいことだろうし、何よりも教師その人の自己研鑽が継続して行われることが不可欠の主体的条件となることだろう。

## 2. 日本の大学教育の危機的状況

日本の戦後からは、「開放制」原則のもとで教員養成が行われてきた。しかし、教育職員免許法にきつく縛られた(「大学設置基準」の規制緩和後も)ままであったために、「免許法で規定された授業科目」を履修させていけば「教師として必要な資質能力が身につく」という考えが根強く支配することになった。そのため「養成段階で身に付けるべき教員として最小限必要な資質能力を明示した専門性基準(Professional Standards)」はあえて必要とされなかった。戦後の「開放制」原則下で課程認定を受けた大学が増加し、教員免許状の供給が増え、「教員免許状に関わる単位認定の水準や方法が各大学に委ねられ」ていたため、あたかも「免許乱造」であるかのように教員免許状の取得が「教員として最小限必要な資質能力を身につけていることを保証」するものとはならなかった(別惣, 2013, p. 39 ページを以下 p39 と記す)。

しかし時代的状況は大きく変化してきたことも確かである。一つには、高度情報社会(知識基盤社会)の進展とグローバル化の波が初等教育のカリキュラムにまで及んだ。そしてもう一つには、2008年に高等教育進学率が五〇%を超えるまでになり「高等教育の普通教育化」が加速された。中央教育審議会(以下、中教審と略す)は2008年12月に、グローバル社会の変化を受けて、変質してきた学部の変革を求める「学士課程教育の構築に向けて」という答申を出した。そこで「第三の変革」ともいえる「新基軸」が打ち出された。

すなわち、大学独自による4年間のカリキュラムの自主的・自由な編成(天野, 2013, p18)、一般教育(教養教育)と専門教育の縛りをなくす、教育内容の自由化と自己点検・評価の実施、学習の基盤づくりの必要から「初年次教育」の導入(天野, p19)、そして最後に入口から出口まで、各大学にアドミッション・カリキュラム・ディプロマという、三ポリシーの導入と「質保証」(quality assurance)に取り組まれることになった(天野, p139)。

カリキュラム・ポリシーについては、それぞれの大学・学部が4年間のカリキュラムをより自覚的に再編・管理していく必要があった。コアになるカリキュラムは何か、標準化できるものは何なのか、それに成績評価、単位制度も実質化しなければならない。さらにその先には、ディプロマ・ポリシーとしてアウトカム(学習成果)の評価も必要。国際的に大学教育のアウトカムを測ろうという動きもある(天野, p139)。教員養成に取り組む大学において、「教員として最小限必要な資質能力のための専門性基準」を検討し、「学士課程教育は教養教育と専門基礎教育」を通じて卒業生の「質の保証」を図らなければならない(天野, p20)。

アドミッション・ポリシーについても、高校の教育課程、入学者の選抜システム、大学の学士課程教育の三者の関係をどう再編していくか、高校と大学のアーティキュレーション(接続関係)を、どう再構築していくか、定員割れを恐れて事実上学力不問の入試をしてはならず、学力管理軽視・定員管理重視の入学者選抜が再検討されなければならない。

天野氏いわせると、日本の大学は長い間、実質的に学力無視の入学者選抜を続けてきた。入学試験は受験生を学力によって序列づけ、定員に合わせて可否を決める手段として実施されてきたにすぎず、大学で教育を受けるのに必要な学力水準を判定するためではなかった。専門分野に関わりなく、1~2科目の入学試験で可否を決める大学が急増、重視されてきたのは「定員の管理」であり、「学力の管理」ではなかったのである。受験競争の緩和に名を借りた推薦入学やAO入試など、学力試験抜きの入学者選抜の比重が高まり、受験競争の緩和という形で、学力不問の傾向をさらに助長する役割を果たしてきた。やがてはそれが、学力低下に象徴される入学してくる学生の質的な変化、大学教育の危機を招いた、というアドミッション・ポリシーの不在である(天野, p217)。

しかし問題は、「全入」時代の「量」以上に「質」の問題である。最も基盤的な教育の部分に対する十分な配慮と対応を欠いたまま、しかも経営基盤を学生納付金に置く巨大な私立セクターを持つシステムのもとで「全入」化が進展すれば、大学における教育研究の全体が地盤沈下し、また大学間の格差が開いていく。こうした事態は、「全入」時代の到来が経営体としての大学にもたらす危機だが、それ以上に深刻なのは大学教育の総合的な危機を意味する。文部科学省がとっているのは、設置基準の改正による学部・学科再編の大幅な自由化、私学助成における競争的な配分資金の増額、さらには経営危機に陥った大学のための危機管理システムの構築などの対応策である。それは大学間の競争の自由を拡大し、生き残りをかけた個性化の努力を求め、敗者の退場を早めることによって、つまり市場のメカニズムを通して供給量

の縮減を図るための政策と言ってよい(天野, p217)。

### 3. グローバル化の衝撃；学力問題

2004年度から大学に対する認証評価や国立大学法人評価が実施された。2007年には高校以下の学校についても学校教育法によって学校評価が義務化された。また教員評価は、全国のすべての小・中・高校ですべての教師に対して実施されている(文科省調査「教員評価システムの取組状況」)。2007年には「全国学力・学習状況調査」(以下、「全国学力調査」)が全国の小学6年生、中学3年生を対象に実施。それにあわせて各地方教育委員会や学校では学力テスト対策に力が注がれるようになった(松下, 2012, pp, 22-23)。大学でも、中教審「学士力」の提言(2008, 12)以来、学習成果の評価が全国の大学で始まった。

ところで、全国の小・中・高校のカリキュラムがグローバル化の潮流に巻き込まれていくのは、どのようにしてだろう。松下佳代氏は、GERMの役割が大きいと指摘する。

GERMとは「グローバル教育改革運動(Global Educational Reform Movement: GERM)」と名づけられた、欧米、オセアニア、東アジアなどに共通にみられる教育改革の潮流である(松下, 2012, p. 25)。英語のgermには病原菌という意味があるらしいが、これには病原菌のように広がって各国の教育を浸食しているという意味が込められているようだ。これはともかく、GERMには少なくとも五つの特徴がある。以下に要点を示しておこう。

- ①教授・学習の標準化：学校・教師・生徒に、明確な目標(スタンダード)を課し、授業とカリキュラムを標準化。1980年代に「成果にもとづく教育(outcomes-based education)」, 1990年代以降は「スタンダードにもとづく教育(standards-based education)」を提唱。
- ②中心教科への焦点化：読み、書き、算数・数学、自然科学の基本的知識・技能を教育改革の主要な指標に掲げる。OECDのPISA, IEA(国際教育到達度評価学会)のTIMSS(国際数学・理科教育動向調査)といった国際調査に通じていて、また、国や地方ごとのテストにも通じていて、読解・数学・科学のリテラシーや学力が、国・地方・学校の教育の成否を示すことになる。
- ③規定のカリキュラムや計画に縛られた授業：あらかじめ定められたスタンダードの達成や中心教科を強調、教授・学習の幅を狭め、教師をテストのための準備教育に走らせる。
- ④企業社会からの改革モデルの借用：GERMでは、企業社会から学校へ経営管理モデルを借用。公教育

の中に民間的手法が入る(PDCAサイクルやベンチマーキング)。

- ⑤テストにもとづくアカウントビリティとコントロール：標準テストや外部評価で、アカウントビリティ(説明責任・結果責任)が、求められた水準を満たしたかどうか、すぐれた成績をおさめたかどうかが学校や教師の評価の鍵となる。

こうして、GERMの中では、標準テストや外部評価といった評価が不可欠の要素として位置づけられている(松下, 2012, pp26-27)。

つぎに、PISAとは何なのか。PISAとは、OECDが一歳児を対象に実施している、生徒のリテラシーに関する国際比較調査である。OECDでは、世界各国の教育を共通の枠組にもとづいて比較できる指標を開発しデータを収集するために、1988年から、「教育インディケータ事業(Indicators of Education Systems: INES)」を進めてきた。PISAの第一の目的は、INESの一環として、各国の義務教育修了段階での成果をみるための指標(インディケータ)を開発し、データを提供することであった。

では何によって成果を測るのか。その指標として選ばれたのが「リテラシー」である。リテラシーというのはもともとは読み書き能力のことだが、PISAではもっと広く、〈思慮深い市民として社会に十全に参加するために、知識や技能を使いながら思考、判断し、自分の考えを人に伝える能力〉としてとらえている。例えば、読解リテラシーの定義は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力」(国立教育政策研究所, 2010, p23)を求めている。単に、ある場面で知識や技能をうまく活用できるという認知的側面だけでなく、読書を楽しみと感じていて実際によく読書するといった情意的・行動的側面も含まれる。リテラシーの分野も、読解のほか、数学、科学を加えた三つの分野に広がっているのである。

では、PISAは日本の教育にどのような影響を及ぼしてきたのか。次の年表はいわゆる2004年の「PISAショック」前後の文科省による学力向上策である(松下, 2012, p33)。

- |         |                              |
|---------|------------------------------|
| 2001.12 | PISA2000 結果公表                |
| 2002. 1 | 確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」 |
| 2003 ~  | 学力向上アクションプラン                 |
| 2004. 4 | 国立大学法人化、大学評価制度の施行            |
| 2004.12 | PISA2003 結果公表(日本版「PISAショック」) |
| 2005.12 | 読解力向上プログラム                   |
| 2007 ~  | 全国学力・学習状況調査                  |

2007. 6 学校教育法改正  
 一「活用」,「思考力・判断力・表現力」一  
 学校評価  
 2007.12 PISA2006 結果公表  
 2008・2009 学習指導要領改訂  
 2010 - 2012 OECD・AHELO (大学生) の試行実  
 験  
 2010. 6 内閣府「新成長戦略」  
 2010.12 PISA2009 結果公表

PISAの影響は2000年代に、「PDCA サイクル」「説明責任」「質保証」といったフレーズに代表される構造変化にまで浸透した。そしてその構造変化とは、法的整備から日々の教育実践にまで、幼稚園・小学校から大学にまで及ぶ「目標-評価システムの浸透」「目標管理」を通して実効性が及んだのである。

- ① 目標：2007年に改正された学校教育法で、小学校の教育目標が「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」(第三〇条2, 傍線は筆者)と規定(中学校, 高等学校にも準用)。また, 新しい学習指導要領でも, 総則の「教育課程編成の一般方針」にほぼこれと同じ文言が盛られ, 留意事項として, そうした能力を各教科ではぐくむための「言語活動の充実」が掲げられている。

学校教育の最上位の目標が、「(知識・技能の)活用」「思考力・判断力・表現力」といったPISAリテラシーを読みかえた能力によって新たに規定されているのである。

- ② 評価：評価については大学がいちはやく学校評価制度を導入した。大学では, 1991年の大学設置基準改正で自己点検・評価が努力義務化された。評価制度が整備され, 2004年度からは認証評価制度, 国立大学法人評価制度が実施されてきている。

一方, 高校以下での学校評価は, 2002年4月から施行された小学校設置基準等で自己評価の実施と結果の公表が努力義務化された。続いて, 改正学校教育法において「小学校は, 文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い, その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより, その教育水準の向上に努めなければならない」(第四二条), 「小学校は, 当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに, これらの者との連携及び協力の推進に資するため, 当該小学校の教育活動その他の学校運営の状

況に関する情報を積極的に提供するものとする」(第四三条)と規定された(幼稚園, 中学校, 高等学校についても準用)。このように, 学校評価は, 改善と情報提供(説明責任)と質保証(向上)を目的として実施されているのである(松下, 2012, pp.35-37)。

では, こうした学校評価をどう行っていくのか。文科省が2006年に出した「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」(現在は, 小学校~高校, 特別支援学校では2010年版「学校評価ガイドライン」, 幼稚園では2011年版「幼稚園における学校評価ガイドライン」が適用されている)では, 学校が, 教育活動その他の学校運営について継続的に改善していくために, 「目標(Plan) - 実行(Do) - 評価(Check) - 改善(Action)」というPDCAサイクルに基づいて学校評価を実施していくべきことを明記している。そして, 学校評価における「教育課程・学習指導」の評価指標として「学力調査等の結果」が例示されているのである。

- ③ PISA調査と全国学力調査：この学校評価の制度化と相まって進められたのが, 全国学力調査の実施である。全国学力調査は, A問題(知識)とB問題(活用)に分かれ, B問題は, 具体的場面での問題設定と記述式の出題形式という点でPISA型の特徴をもっている。「PISA型『読解力』」「活用」「思考力・判断力・表現力」などの評価が小学校・中学校現場に浸透していく上で, このB問題が大きな働きをした。2012年度には, 従来の国語, 算数・数学に理科も加わり, 分野もPISAとほぼ一致した(松下, 2012)(渡邊, 2014)。

#### 4. 教師教育改革

「教員養成の課題」の一つが, 教師教育(大学教育, 教員養成, 現職教育)のうちの, 養成段階の教員の質保証にあることには異論はないだろう。そうした養成段階における教員の質保証という要請は, 国際的な動向であり, 各国で教員免許状の専門性基準をナショナル・スタンダードとして定め, 養成段階における教員の質保証に取り組んでいる(別惣, 2013, p40)。ここでは, 「教員養成スタンダード」を実際に運用した「兵庫教育大学の事例」から「初年次教育」に関連する問題に限って検討しておこう。

教員養成スタンダードから派生する「初年次教育」に関連する問題は別惣氏にしたがえば, 次のようにまとめられる(別惣, 2013, pp.39-51, p40)。

第一に, 大学が独自に教員養成スタンダードを開発することになれば, 学生が4年間で身に付けるべき最小限必要な資質能力が明確になろう。だとすれば, 大学で養

成すべき教員の「能力」について共通理解を図ることができる。しかも、「技術的熟達者」としての教員というより、「反省的実践家」としての教員の育成や研究に焦点を絞ることができるだろうし、自らの専門性を高めていく教員の育成を目指すことができるだろう。

第二に、教員養成スタンダードと現行のカリキュラムとの対応をカリキュラムマップとして可視化できるだろう。カリキュラムマップを作成すると、スタンダードの項目に関連する授業科目に不備があることがわかる。授業科目が不足する場合には、科目を新設するなどのカリキュラム改革が求められることになる。

第三に、e-ポートフォリオを用いて学生にスタンダードに基づく振り返りや自己評価をさせられる。クラス担当教員の指導の下で自己評価を用いてグループ討論を行うなどして集団で省察をさせる。このような省察は学生自身の成果だけでなく課題を明確にする上で有効である。2年次の「リフレクションウィーク」を終えた3年次の学生は、「学修成果シートを作成することで、現時点で自分には何ができて何ができないのかを確認でき」、「リフレクションによって自分の課題を見出すことができる」。また、「教員からのアドバイスやコメントは効果的なもの」となる。したがって、「リフレクション（ペーパー）ウィーク」を設定し、教員養成スタンダードに基づき、学習や活動の成果を省察させることは、学生自身の課題を見出すうえで効果的である。省察によって自らの課題を見出すことは、自身の伸びしろを見出すことで、さらなる資質能力の形成と「学び続ける教師」としての能力を身に付ける上で意義があり効果があるのである。

さらに、教員養成スタンダードに示された教育実習科目は、この大学では1年次から4年次まで有機的・体系的に設定される。いくつかの実地教育科目で身につけた成果や課題はスタンダードの内容に基づき記録させ、学生は、各実地教育科目で得た経験をスタンダードの内容に照らして省察し、それを実習記録に記述する。その記録を「リフレクション（ペーパー）ウィーク」における省察や自己評価の根拠資料として用いる（別惣，2013）。

## 5. 初年次教育の展開

初年次教育が各大学で本格的に動き始めたのは2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」の提言以後である。館昭氏によれば、「初年次教育」という言葉は、アメリカのファーストイヤー・エクスペリエンスを日本語に訳した用語である（館，2013，p29）。2008年3月の学会の設立にもこの用語が使われている。「本会は、初年次教育学会と称し、英語名をJapanese Association of First-Year Experience at Universities and Colleges とする」（初年次教育学会，2008）。そして、「初

年次教育」という呼称は2008年12月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」において公式のものになった。

だがアメリカに端を発し国際的にも広がっているとされるファーストイヤー・エクスペリエンスは、単に大学教育の1年次の教育という狭い取り組みではなかった（館，2013）。具体的内容としては、「（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」「特定の取り組み」を意味していたのである（中教審，2008）。アメリカでは、授業科目化されたセミナーを中核とする，異なる教育段階（中等教育から高等教育）への移行期にある初年次学生に対する支援のプログラムや活動で，むしろ「初年次学生総合支援アプローチ」として位置づけられるものであった（館，2013，pp.33-36）。

こうした「学生支援」の日本への導入の文脈を理解すれば，中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」が，「学士課程で育成する21世紀型市民の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）に関する参考指針」を提示した含意も深く理解できるだろう。つまり，この内容で「各大学における学位授与の方針等の策定や分野別の質保証枠組みづくりを促進・支援する」ことを意図して，「各専攻分野を通じて培う学士力―学士課程共通の学習成果に関する参考指針」が次のように示されている（中教審，2008）。

1. 知識・理解：専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに，その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。
  - (1) 多文化・異文化に関する知識の理解。
  - (2) 人類の文化，社会と自然に関する知識の理解。
2. 汎用的技能：知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能。
  - (1) コミュニケーション・スキル ―日本語と特定の外国語を用いて，読み，書き，聞き，話すことができる。
  - (2) 数量的スキル ―自然や社会的事象について，シンボルを活用して分析し，理解し，表現することができる。
  - (3) 情報リテラシー ―ICTを用いて，多様な情報を収集・分析して適正に判断し，モラルに則って効果的に活用することができる。
  - (4) 論理的思考力 ―情報や知識を複眼的，論理的に分析し，表現できる。
  - (5) 問題解決力 ―問題を発見し，解決に必要な

情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

### 3. 態度・志向性：

- (1) 自己管理能力 一自らを律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ 一他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観 一自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任 一社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行行使いつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力 一卒業後も自律・自立して学習できる。

### 4. 統合的な学習経験と創造的思考力：これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力。

ここに見られるように、日本では「初年次教育」が「学士課程教育」「高等普通教育」の「教養教育」の初発的基礎を充実させていくことで、21世紀型市民の内容、「汎用的技能」の部分にとどまらず、「専攻分野を通じて培う学士力」全体の範囲にわたり変革をもたらす教育が企てられている。この意味において、「初年次教育」の提起は、実は日本の専門教育を含む学士課程教育全体に内容的な改革を迫るものなのである（館，2013，p40）。

天野氏は言い放っている。「教養」や「教養教育」が必要だと言うのなら、まずは専門教育を担当する大学人自身がそれぞれに、自分たちのめざす学問領域の教育や職業人の養成にあたって、学生たちにどのような基礎的な能力や知識、価値観などを期待し、要求するのかを徹底的に議論することから始めるほかはないのではないかと（天野，p240）。

こうした中から、初年次教育の方法の一つである体験型学習を核に教育プログラムが構築されてくることになる（山田，2013，p13）。学生を主体的に学ばせる教育方法であるアクティブ・ラーニングを高等教育に導入すること、体験型学習を通してさしあたり教養ゼミおよび総合演習などの「学びへの導入」をはかり、それが専門分野を超えて学士課程教育をも再構築するという動向を生みだし、既存の専門教科中心の学部教育の基礎部分を再活性化することにもなる。だとすれば、これまでの講義にくわえて、協同学習やサービス・ラーニングなど、新しい内容で構成された教育方法が重要となる（山田，2013，p19）。

つまり、ティーチングとラーニングの相互作用という概念が、あらためて再認識され、それゆえ、実社会で直面する複雑・多様で、正解が一つではない課題に適切に

対応できる思考力、創造力および課題探求能力を育成するため、教員は授業において、ディスカッション、ディベート等による双方向対話型の授業を展開する一方、授業の事前・事後の学習を通じて、文章力、表現力、読解力、分析力、思考力といった基礎的能力を高めるよう努めることになる（山田，2013）。

こうして、さまざまなアクティブ・ラーニングが展開されることになり、プロジェクト型学習やPBL（問題基盤型学習、課題基盤型学習と呼ぶ）、プレゼンテーション、フィールドワーク、インターンシップなどが、サービス・ラーニングなどの体験型学習として定着することになる。いずれの初年次教育も、知識を蓄積することよりも、大学での学習への転換を図るという視点で設計されている授業が多く、学生たちは参加を通じて知識主体の講義形式の授業からは学べないようなことを学んだり、自ら主体的に関わることを促進しやすく組まれることになったのである（山田，2013，p19）。

（振り返り）本稿は、最後の論拠づけとして、「初年次教育の拡張としてのサービス・ラーニング」と「協同学習を深めるLTD話し合い（Learning Through Discussion）学習」をアクティブ・ラーニングの二つの特徴として予定していた。しかし紙幅の関係でこれも割愛のやむなきに到り、教員諸氏の助言を生かせなかったことをお詫びしたい（2014，10，27）。

## 参考文献

- 天野 郁夫（2013）『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会
- 別惣 淳二（2013）「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題—兵庫教育大学の事例をもとに—」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号 2013年12月（季刊）p.39-p.51
- 藤本 元啓（2013）「ポートフォリオ」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』pp.97-112
- 古庄 高（2013）「LTD話し合い学習法」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』pp.237-249
- 古庄 高（2013）「LTD話し合い学習法による初年次教育」〈シンポジウム「初年次教育と協同教育をつなぐ—理論と実践—」〉『初年次教育学会誌』2013第5巻第1号 p.10
- 濱名 篤（2013）「初年次教育の国際的動向—内容・方法と評価」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』pp.55-66
- 井下千以子（2013）「入学前教育の動向と課題—ギャップタームをどう活かすのか」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』pp.113-129

- 岩井 洋 (2013)「フィールドワーク」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.203-211
- 坂倉 杏介「初年次教育の拡張としてのサービス・ラーニング」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.213-223
- 川島 啓二「初年次におけるピア・サポートの役割と今後の課題」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.251-262
- 川嶋太津夫 (2013)「高大接続と初年次教育」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 43-54
- 松本 茂 (2013)「問題基盤型学習」と「課題基盤型学習」の過去・現在・未来」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.191-201
- 松下 佳代 (2007)「カリキュラム研究の現在」日本教育学会編『教育学研究』第74巻第4号 2007年12月(季刊) pp.141-150
- 松下 佳代 (2012)「学校は、なぜこんなにも評価まみれなのか—教育のグローバル化とPISAの果たした役割」グループ・ディダクティカ編『教師になること、教師であり続けること—困難の中の希望』勁草書房 p.23-p.45
- 松下 佳代 (2014)「PISA リテラシーを飼いならす—グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容—」日本教育学会『教育学研究』第81巻第2号 2014年6月(季刊) pp.14-26
- 森 朋子 (2013)「初年次セミナー導入時の授業デザイン」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.159-173
- 西村 秀雄 (2013)「カリキュラムマップを用いたキャリア教育の実質化をめざして」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.145-158
- 舘 昭 (2013)「高等教育における初年次教育の位置づけ」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.29-41
- 上村 和美 (2013)「初年次教育におけるスタディ・スキル」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.83-96
- 智原 哲郎「ラーニング・コミュニティ活用による教育改善」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.225-236
- 山田 礼子 (2013)「日本における初年次教育の動向—過去、現在そして未来に向けて」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.11-27
- 安永 悟 (2013)「協同学習—授業づくりの基礎理論」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.69-81
- 横山 千晶 (2013)「自己を表現する、発見する—身体知の可能性」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』 pp.177-189
- 油布佐和子 (2010)「教師の成長と教員評価」荻谷剛彦、金子真理子編著『教員評価の社会学』岩波書店 pp.153-175
- 油布佐和子 (2013)「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割—」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号 2013年12月(季刊) p.78-p.89
- 渡邊 雅子 (2014)「国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化」日本教育学会『教育学研究』第81巻第2号 2014年6月(季刊) pp.40-49

