

「教養ゼミナール」から「大学入門ゼミ」へ

佐 藤 慶 太（大学教育開発センター講師）

はじめに

昨今、大学生活を送るための基礎的知識・技能の習得を目標に掲げる初年次向け科目の開設が大学のスタンダードとなりつつある。こういった動向は、いわゆる「大学全入時代」が招来した、入学生の学力・動機面での多様化という問題とコインの表裏をなすものであり、1990年代以降加速してきたものだといえる。

ここで重要なのは、教える側である大学教員のほとんどが、初年次教育が標準化される以前の大学が輩出した存在であり、いわば実地訓練の過程で、学生生活に必要な知識・技能を身につけてきたということである。つまり、ほぼすべての教員が参照すべきモデルを持たずに、初年次教育の現場に赴かねばならないという困難を抱えているのだ。のみならず、このように先例を欠いているということは、各々の大学が白紙の状態から初年次教育のプログラムを構築しなければならない、ということをも意味している。濱名（2009）が指摘していることだが、平成20年に設立された「初年次教育学会」に、一年足らずで個人会員287人、機関会員62大学、賛助会員7人（団体）が入会したという事実は、個人レベル及び機関レベルでの、上述の状況に対する不安を端的に反映するものであると言えるだろう。

香川大学もまた例外ではない。本学の全学共通教育は平成6年度の「教養ゼミナール」（以下、教養ゼミと略記する）開設以来、効果的な初年次教育プログラムを継続的に模索してきた。この模索は、新カリキュラム導入をもってひとつの区切りを迎えることになる。新カリキュラムが本格的に始動する平成24年度には、「教養ゼミナール」は「大学入門ゼミ」と名称を改め、前期開講の必修科目となる。すなわち、この科目には、香川大学の初年次教育の柱という位置づけが与えられることになったのである。来年度は、同様の科目を専門科目として開講している学部があるという事情を考慮して、「教養ゼミナール」という名称を残すなどの過渡的措置を講ずることとなったが¹⁾、実質的な改革は、来年度から本格的に行われる。

本稿は、教養ゼミをめぐるこれまで交わされてきた議論を振り返りつつ、その成果がどのように「大学入門ゼミ」開設に結実したのかを示すことを目指すものである。まず、初年次教育の歴史と、日本における初年次教育の現状を概観したうえで（第1節）、従来の教養ゼミの概要と、指摘されてきたこの科目の問題点を確認する（第2節）。続いて、「大学入門ゼミ」の特徴と、その構築過程について述べる（第3節）。

1. 初年次教育の歴史と趨勢—初年次教育の必要性を理解するために

先述のように、教員のほとんどは、初年次教育と銘打った正課科目を履修したことがない。そのた

めに、こういった教育の必要性が教員にとってそもそも飲み込み難いという事情がある。そこでまず、初年次教育の歴史と趨勢を捉えることを通じて、初年次教育がなぜ必要なのかを確認してみたい。

1－1．初年次教育とはなにか

そもそも「初年次教育」とはなにか。2008年の文部科学省中央教育審議会答申（以下、中教審答申）では、初年次教育が「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」と定義されている（中教審答申 2008、35 頁）。初年次教育と同じ意味で、「導入教育」、「1 年次教育」という語も用いられる。だが、「導入教育」という語では、問題が専門教育の導入に限定されかねない。また「1 年次教育」では、3 年次編入生の新天地での困難の解消というトピックが、背景に退いてしまう。こういった理由から、より射程の広い「初年次教育」という概念の方が、適切であるとされる（川島 2008）。

上述の定義における「成功」とは具体的に何を意味するのだろうか。川島（2008）は、Upcraft と Gardner（1989）の分類に依拠して、これを、①学問的・知的能力の発達、②人間関係の確立とその維持、③アイデンティティの発達、④キャリアとライフスタイルの決定、⑤肉体的・心理的健康の維持、⑥人生観の確立、という 6 点に整理している。この分類から分かるように、初年次教育は学士課程教育の階梯を登る手助けに限定されない。それは、実りあるキャンパスライフのための包括的なプログラムを意味するものであり、中教審答申でもこのことが明言されている（中教審答申 2008、36 頁）。国際的には、初年次教育に対応するプログラムは、First-Year Experience と呼ばれているが、この名称からも、それが「学習のための基礎的技能」の習得に限定されないものであることが分かるだろう。具体的な初年次教育の事例については、1－3 で確認する。

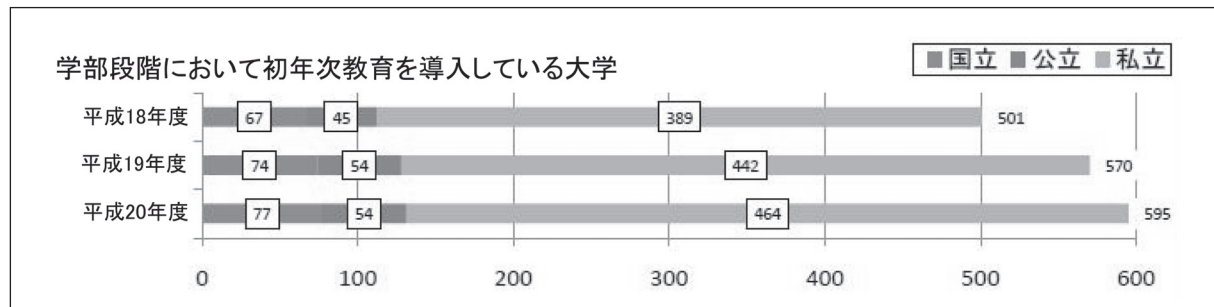
1－2．なぜ初年次教育が必要なのか

ではなぜ、初年次教育を行わなければならないのだろうか。この問いに答えるために、少し遠回りになるが、初年次教育の歴史を辿ってみることにしよう。初年次教育はアメリカにその起源を持つものであるが、その始まりは比較的古い。すでに 1888 年において、ボストン大学で最初の制度化がなされている（山田 2005）。内容としては、①大学の使命や大学における生活の手引き、②学習技術の伝授、③市民性の育成などの学生の社会的な方向付け、などが主なものであった。ところが、1960 年ごろから、こういったプログラムに対する教授団の反対が顕著となり、初年次教育は多くの大学のカリキュラムから一時的に姿を消すこととなる。しかし、1970 年代以降、学生運動を契機として、学生と大学との絆を再構築する必要性が強く意識されるようになったことや、高等教育のマス化、ユニバーサル化によって学生の学力・動機面での多様化が進んだことによって²⁾、初年次教育が再び脚光を浴びるようになってきた³⁾。

その先駆けとなる試みが、サウスカロライナ大学のガードナー博士によって構築された University101 という「フレッシュマン・セミナー」のプログラムである。このプログラムは、①学習のための基礎的技能教育、②市民的責任感や協調性の涵養、③情報リテラシー教育、④大学コミュニティへの参加の促し、⑤大学での手続きや、公共機関についての情報提供、⑥キャリア教育、といった 6 つの要素

から成り立っている。University101 はその後、アメリカの大学および日本の大学における初年次教育の有力なモデルのひとつになっている（山田 2005、川島 2008）。

次に、日本の大学における初年次教育の発展に目を向けてみよう。文部科学省が 2010 年に実施した調査によれば、日本国内の大学の 82% が初年次向け科目を開設している（図表 1 参照）。



図表1「大学における教育内容等の改革状況について」(文部科学省 2010)

このように、初年次向け科目の開設は日本の大学におけるスタンダードとなりつつあるが、こういった状況が成立する背景には二つの要因があるといえる。

第一の要因は、平成3年の大学設置基準大綱化である。大綱化により、各大学はそれぞれの教育理念に基づいて、4（6）年間の学士課程教育プログラムを編成することとなった。大綱化それ自体は、いわゆる教養部（教養教育のための組織）の解体を求めるものではなかったが、結果的にはほぼすべての国立大学が教養部を廃止することになった。これに伴い、1年次から専門教育が開始されることが一般的となり、早い段階で専門教育への導入を図る仕組みが必要になってきた。これが現在の初年次教育の源泉のひとつである。

さらに、1990年代以降、アメリカですでに問題となっていた大学のユニバーサル化が日本でも進行し始め、学生の学力の多様化への対応や⁴⁾、学ぶ意欲を欠いた学生の動機づけが不可避の課題となってくる。こういった状況に呼応するように、日本の大学教育政策においても、「学生志向型教育」（「何を教えるか」ではなく、「何ができるようになるか」に力点を置く教育⁵⁾）への要請が一定の強制力を持つようになる。ここに、このタイプの教育の代表例とも言える初年次教育に、各大学が力を注がなければならないもうひとつの要因がある（川島 2008）。

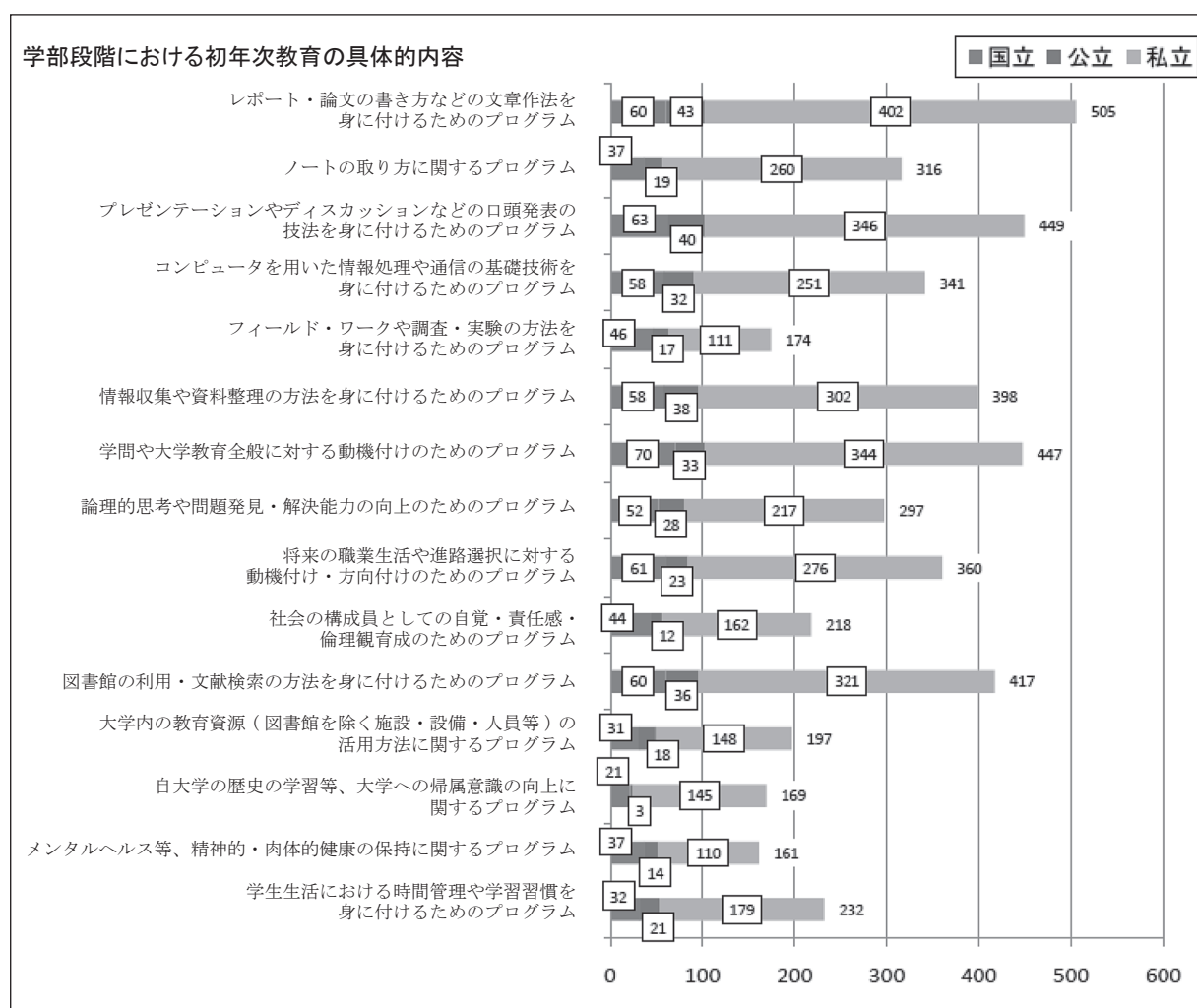
このように日本の場合、大綱化の要請である学士課程一貫教育体制の構築と、学生の学力・動機面での多様化への対応という二つの要求が、初年次教育への取り組みの前提となっていることを見逃してはならない。両者が必ずしも同方向のベクトルを有するとは言えない。例えば、学士課程一貫教育体制の構築のためには、初年次教育を学部専門教育と緊密な連携のもとに置くことがなによりも重要になってくるが、総合大学の魅力を初年次生に伝え、帰属意識を高めるためには、学部・学科等の縦割りの壁を越えたプログラム構築が必要となる。

1－3．なにが初年次教育の軸となるか

最後に、「大学における教育内容等の改革状況について」のデータ（図表2）を手がかりに、初年次教育における学習のための基礎的技能育成の重要性について考えてみたい。

図表2の項目は、①学習のための基礎的技能の育成（大学での教育資源の利用案内を含む）、②大学での学びに対する動機づけ、③キャリア・プランニングの促し、④市民的責任感の涵養、⑤大学への帰属意識向上、⑥心身の健康保持、⑦大学生に相応しい生活習慣の確立、という7項目に分類されうるといえるが、その中でも①の学習のための基礎的技能の育成に関するものは、多岐にわたり実施率も高いことがデータから読み取れる。

この結果が物語るのは、学習のための基礎的技能の育成ないしは補完が、多くの大学に焦眉の課題として受け取られているということである。学習のための基礎的技能の育成の重要性は、先述の Upcraft と Gardner の分類や University101 において、学習のための基礎的技能の育成が最初に挙げられていることから理解できる。これは大学の機能というものを考えれば当然のことである。なぜならば、学習を可能にするための基礎的な能力を欠いている学生には、その後の学びの可能性自体が閉



図表2「大学における教育内容等の改革状況について」（文部科学省 2010）

ざされるのであり、畢竟これは「広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究」（学校教育法 83 条）するという大学の機能の崩壊を意味するからである。キャリア教育であれ、帰属意識の向上であれ、すべては「学問」という大学の中心的機能に関係づけられてこそ意味をもつ。ここに、学習のための基礎的技能の育成が、初年次教育の中で卓越した位置を占める理由があるといえる。

2. これまでの「教養ゼミナール」—その意義と問題点

以上を踏まえて、現在、本学の全学共通教育において開設されている教養ゼミの内容を見てみよう。まず、教養ゼミの位置づけと意義を確認した上で、これまでに指摘されてきた問題点を整理して示す。

2-1. 「教養ゼミナール」の位置づけとその理念

教養ゼミとは、「1 年次の学生を対象とし、特定のテーマに関して担当教員の指導のもとに少人数の学生が共同で教育学習するゼミナール形式の授業である」（『全学共通科目修学案内』）。受講者の上限は 28 名、単位数は 2（半期開講）となっている。必修科目ではないが（教育学部で一時必修だったこともある）、平均して 9 割弱の 1 年次生が履修登録している。各学部のほか、教育・学生支援機構からも担当教員が出動しており、平成 21 年度は 58 コマ、平成 22 年度は 56 コマ開講された。担当教員は、開講時期（前期か後期）と、開講するキャンパスを選択することができる。学生は自分の所属学部に関わらず、どの教員の授業を履修してもかまわない。

この科目は、大学設置基準の大綱化に応じて、平成 7 年度に新カリキュラムが実施されるとともに誕生した（ただし、平成 6 年度にも「個別科目」の枠で試行的に実施されている）。その狙いは、「学生が自分の調査結果や見解を発表し、討論することを通じて、論理的思考力や表現力を養うこと」にある。また、「受験科目の詰め込みに追われてきた新入生が学問を噛みしめる楽しみを知り、…授業に積極的に関わる参加型の学生に転換する道を歩めるように」とするという期待もあった（教養教育調査研究委員会 1997、16 頁）。

その後、平成 17 年度の「全学共通科目の再編方針」に基づいて、教養ゼミに関して、「ともすれば教員の自由判断で実施されている傾向を廃して、大学生として基本的な資質を要請する導入教育としての教育目標に忠実な内容に修正する」ことが決定された。これを受けて大学教育開発センター（以下、大教センターと略記）の教員を中心とするワーキンググループが立ちあげられ、それまで曖昧であった教養ゼミの位置づけの明確化が図られることとなる（詳細は、大学教育開発センター（2007）、および松根（2007）、を参照）。

その成果が、平成 18 年 8 月 3 日の共通教育実施委員会において承認された文書「教養ゼミナールの位置づけ」である。これに依拠しつつ、教養ゼミの理念を確認しよう。

教養ゼミの開設の狙いは、ややもするとマスプロ教育に陥り、新入生の学習意欲を低下させてしまう恐れのある講義形式の大人教授業に対して、「学問のなんたるかを少人数教育で会得させ、学問の楽しさを知らせる機会を与える」という点にある。もう少し具体的に言うと、この科目は、「大学教育の新鮮味を感受させつつ、教員と学生間の交流を通じて人格形成を促すとともに、発表・討論を通

じて論理的思考力、表現力、批判力を養うことを目的としている」。この理念にもとづいて、教養ゼミの主要目的は、以下の3点に整理することができる（松根 2007）。

- (A) 大学生・社会人として必要な知的技法の基盤の育成
- (B) 学部混在型の学生と教員による少人数での知的交流
- (C) 大学での参加型・能動型学習への転換ないしは導入

各項目に関して少し補足の説明を加えておきたい。(A)の「知的技法」とは、前節で述べた「学習のための基礎的技能」に対応するものと考えてよい。ただしこの教育目標は、学習のための基礎的技能の育成に限定されるものではなく、「ものを知ることや考えることを重んじる知的な態度の育成」（松根 2007、25 頁）をも含むものである。(B)では、全学共通教育の特性、そして本学の総合大学という特徴が活かしている。教養ゼミの魅力のひとつは、多彩なテーマの中から関心のあるものを、自分の専門に関わらず選び取ることができ、授業では他学部の教員、学生と身近に接することができる点にある。このことは、様々な考え方に触れる機会を学生に与えるとともに、総合大学としての香川大学への帰属意識を育むことにもつながる。(C)は、授業の形式に関わる目標である。具体的には、少人数での討論や、協力して行う調査などを通じて、ある種の知的衝撃を与え、大学での学習のスタイルに順応させることが、教養ゼミには期待されている。

以上をまとめると、教養ゼミは、①知的技法の育成、②多様性へと開かれた態度の涵養、③帰属意識の強化、④大学生らしい学習態度への転換、といった4つの役割を担う科目である。これは初年次教育科目として適切な位置づけであるといえる。のみならず、上述のように様々な考え方に触れる機会を提供し、学問を通じて「多様性を理解し受け入れる素地」（松根 2007、26 頁）を育成するという点では、根源的な意味での「教養」（「教養 Bildung = 人格陶冶」）との接続を果たしており、一般的な意味での初年次教育を超えた大きな役割を担う科目であると言える。

2-2. 問題点

続いて、実施状況に関するデータを踏まえて、現行の教養ゼミにどのような問題が指摘されているか、整理したい。利用するデータは、平成22年度に収集されたものが中心であるが、問題点の析出に関しては松根（2007）に多くを負う。これは、平成18年の時点で指摘されていた問題点の多くが解消されることなく残存しているということを意味している。

以下では、先に確認した教養ゼミの3つの主要目的に即して、それらが実施状況と対応しているかどうかを検討してみたい。

(A) 大学生・社会人として必要な知的技法の基盤の育成

平成22年の「全学共通科目シラバス」の記載内容に関する調査によれば、教養ゼミの多くの授業が、授業外での調査と、調査結果の口頭発表を課している（香川大学大学教育開発センター 2010）。「読む・書く・聞く・話す」といった能力（中教審答申の用語でいえば、「コミュニケーション・スキル」）の育成を目標に掲げる授業は、全58コマのうち51コマであった。シラバス記載内容を見る限り、「大

学生・社会人として必要な知的技法の基盤の育成」という教育目標に関する意志統一は十分に達成されていると言ってよい。だが、1年次生を対象に行ったカリキュラム評価の結果をこれにつぎ合わせてみると、問題が浮かび上がってくる。

カリキュラム評価では、①将来の職業に関連する知識や技能、②専門分野の知識・理解、③専門分野の基礎となるような理論的理解、④論理的に文章を書く力、⑤人に分かりやすく話す力、⑥外国語の力、⑦ものごとを分析的・批判的に考える力、⑧問題を見つけ、解決方法を考える力、⑨幅広い知識、物の考え方、といった9つの要素について、「これまでの授業経験がどのくらい役立っているか」問う項目がある。このなかで肯定的回答が少ないものの上位3要素が、「⑤人に分かりやすく話す力」や「⑥外国語の力」、「④論理的に文章を書く力」となっている。教養ゼミの主要目的が、④や⑤の能力の育成にあり（しかも少なくともシラバスにおいては、多くの教員がこの種の能力の育成を目指している）、かつこの科目を受講する学生が9割弱にのぼるにもかかわらず、1年次生の多くが、これらの能力の習得に関して授業の有用度を認めていないという結果には問題があろう。すでに平成19年の段階でも指摘されていたことだが（松根 2007）、カリキュラム調査の結果は、知的技法に関するミニマル・エッセンシャルズを明確化し、担当教員の間で一定の共通理解を確立することが必要であるということを示唆している。

（B）学部混在型の学生と教員による少人数での知的交流⁶⁾

平成22年のシラバス調査において、教養ゼミの中には、専門基礎科目と位置づけられるべき内容の授業があることが確認されている（香川大学大学教育開発センター 2010）。これは教養ゼミの教育目標から逸脱している授業と言わざるを得ない。だが、これは特に幸町キャンパス以外で開講されている授業に見受けられる傾向であることを考え合わせると、このような教育目標からの逸脱は単なる授業設計におけるミスの結果とは言い難く、香川大学の分散キャンパス体制に根をもつ構造的な問題の表れとして理解すべきものである。どういうことであろうか。

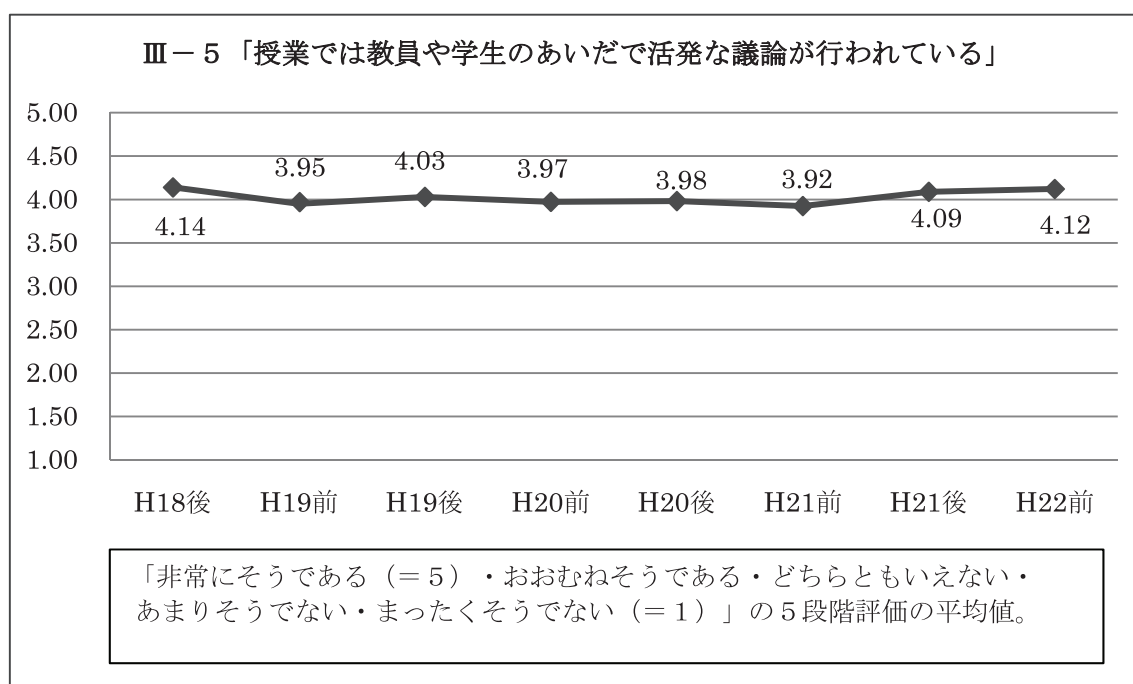
平成21年度において、58コマの教養ゼミが開講されているが、そのうち幸町キャンパスでは33コマ、医学部（三木町）キャンパスでは6コマ、工学部（林町）キャンパスでは12コマ、農学部（三木町）キャンパスでは7コマが開講されている。受講生に関するデータを集計してみると、医学部キャンパスで開講されている教養ゼミにおける他学部の受講生は、全体を通じて1名、工学部開講の授業では6名、農学部開講の授業では6名となっている（ただし、幸町キャンパス開講の教養ゼミを受講する、医、工、農学部生は一定数存在する）。このように、幸町キャンパスで教養ゼミが開講される場合、受講生はほぼ当該学部生に限定されている。この場合、「学部混在型の学生と教員による知的交流」は達成不可能となる。さらに、このような受講生の割合を想定して担当者が授業をデザインするようになると、教養ゼミの枠で、専門基礎の内容をもつ授業が開講されるようになる。分散キャンパスの問題は、教養ゼミの学部非混在型化、さらには専門基礎科目化と連動しているのである⁷⁾。

（C）大学での参加型・能動型学習への転換ないしは導入

平成22年のシラバス調査から、教養ゼミの多くが、少人数での討論や、協力して行う調査などを授業に取り入れ、「能動的な学習への転換」という科目目標の実質化を図っていることがわかった。では、実際の学生の反応はどうであろうか。授業評価アンケートの項目「授業では教員や学生の間で

活発な議論や協力が行われている」の回答の平均値を学期ごとに集計したものを見てみよう（図表3）。

この質問項目は、教養ゼミに固有のもので、この科目の眼目が達成されているかどうかを問うものである。この項目は、教養ゼミが明示的に目標として掲げていることと関連するので、年度によって平均が4点に満たないことが、やや気になるところである。個々の授業にまで踏み込んで数値を調べてみると、この項目については授業間の数値のばらつきが非常に大きいということが分かる。ディスカッションなど、協同学習の方法についても、なんらかのモデルの提示が必要であるということが、アンケート結果から読み取れる。



図表3. 授業評価アンケート、項目Ⅲ－5学期別平均値

3. 「教養ゼミナール」から「大学入門ゼミ」へ

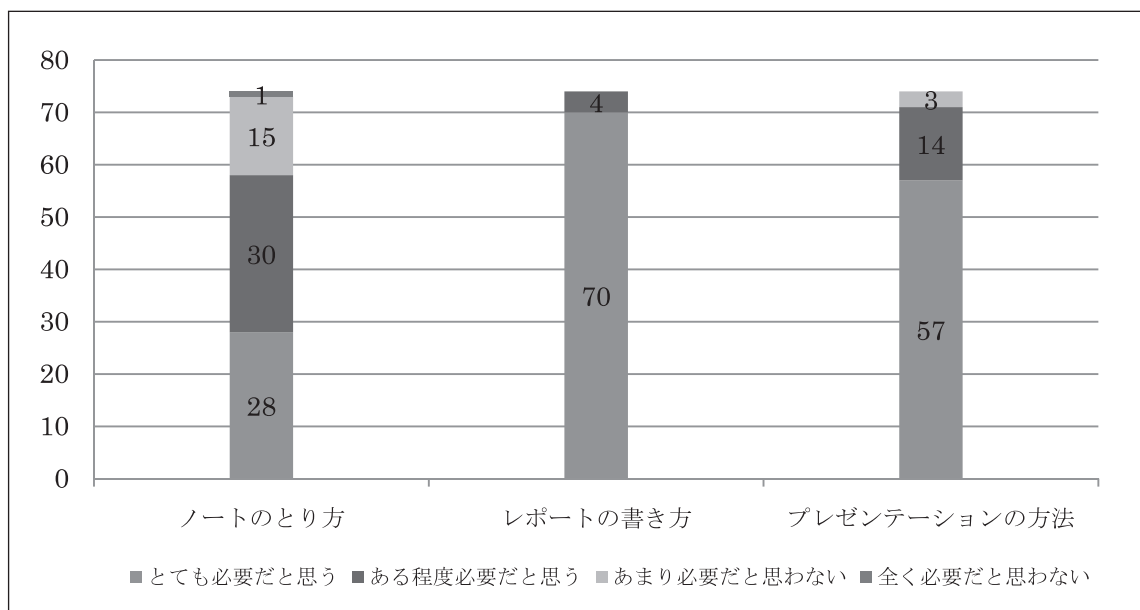
では前節で示された問題点を踏まえて、「大学入門ゼミ」がどのように準備されたのかを見ていくことにしよう。

3-1. 「大学入門ゼミ」における共通コンテンツ導入の試行

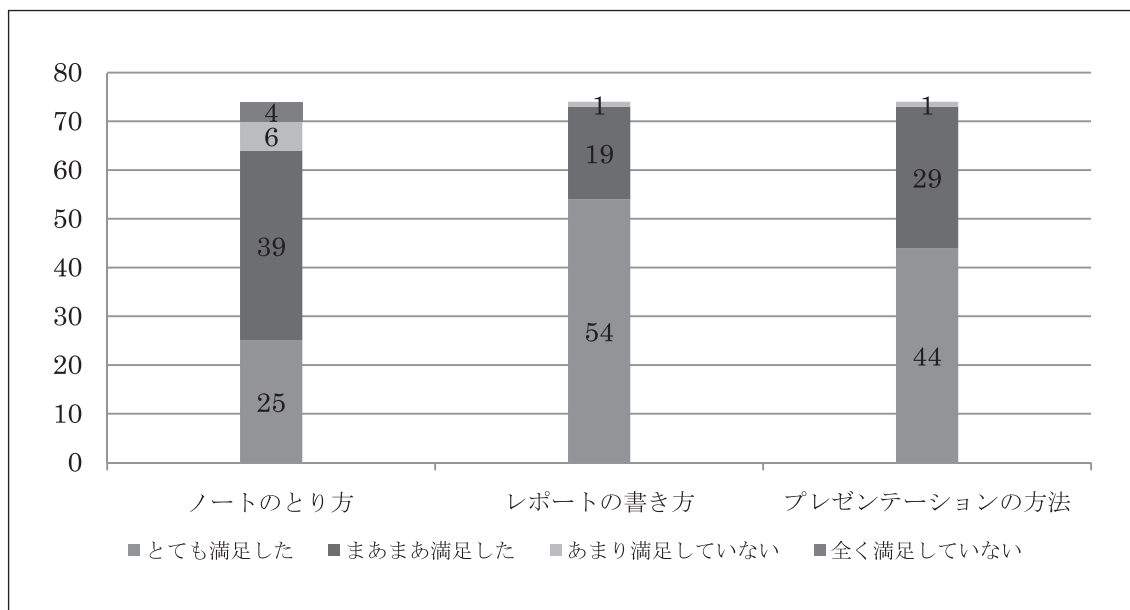
前節で述べたように、たとえ教養ゼミが大学生に必要な知的技法の育成を目標に掲げていたとしても、担当者が、新入生に必要な学習スキルについて共通了解をもち、指導の枠組みを共有していなければ、香川大学生の能力の底上げを図ることはできない。結論からいえば、この枠組みの明確化が「大学入門ゼミ」の柱のひとつになる。

この枠組みの明確化に至る過程の第一歩は、平成22年度前期の教養ゼミにおける学習スキル指導の試行にあった。これは、葛城浩一、佐藤慶太（以上、大教センター）、西本佳代（教育・学生支援機構）の3名が担当する各々の教養ゼミで、「ノートのととり方」、「レポートの書き方」、「プレゼンテーションの方法」の3つの内容を、共通コンテンツとして導入する、という方法で行われた。3名の教員はそれぞれ別々のテーマのもとで15回の授業を行うが、上記3つのコンテンツを指導する回では、それぞれのクラスの受講生をひとつの教室に集めて、授業を行う。3つのコンテンツの担当は、教員のそれぞれに割り振られるので、合同授業の回では、のこり2名はアシスタントの役割に回る。

受講生を対象に行ったアンケートでは、共通コンテンツの授業に対する評価（有用性、満足度に関する評価）はおおむね高かった（図表4、図表5を参照）。「ノートのととり方」については、これまでの学習で習慣が確立されているため、改めて指導されるということに違和感を覚えた学生もいたようだが、「レポートの書き方」「プレゼンテーションの方法」については、その他の授業でも役に立ったという意見が多かった。



図表4 共通コンテンツを取り扱った授業の必要性について（受講生 74 名）



図表5 共通コンテンツを取り扱った授業の満足度（受講生 74 名）

振り返ってみると、この試行は、「大学入門ゼミ」を準備するにあたってひとつのモデルになったとともに、学部所属の教員に「共通コンテンツ」（後述）の指導について説明する際の利器ともなった。個人的な感想であるが、パイロットの導入というものがいかに重要かを実感した一件である。

（２）「大学入門ゼミ」の枠組みの検討

大学入門ゼミの枠組みの検討は、まず葛城浩一、佐藤慶太（以上、大教センター）、野口里美（修学支援グループ）によって開始され、改革のたたき台が示された。その後、改革検討チームに「大学入門ゼミタスクフォース」（以下、タスクフォース）という名称が与えられ、メンバーは、葛城、佐藤と岩中貴裕（大教センター）、高水徹（国際ナショナルオフィス）４名となった。

タスクフォースにおいて議論の焦点となったのは、学習スキルの未成熟という問題に、大学入門ゼミはいかに対処すべきか、という問題であった。検討の結果、タスクフォースは「大学生・社会人として必要な知的技法の基盤の育成」という教養ゼミ第一の主要目的に、従来よりも強い強制力を付与することが必要であるという見解に至った。具体的に言うと、「ノートのとり方」「レポートの書き方」「プレゼンテーションの方法」「日本語技法①」「日本語技法②」という５つの内容を、香川大学生に求められる基礎的なスキルとして定め、担当者がこれらを授業の中で指導することを原則とする、という方針の採用である。あわせて、以上の５つの内容（その後、「全学共通コンテンツ」という名称が定着した）について明確なガイドラインを大教センターが用意することも決定した（後述）。

この方針を採ることは、「学部混在型の学生と教員による少人数での知的交流」という主要目的がもはや維持されえないということを意味する。というのも、全学コンテンツを指導するにあたって、学部の差異を無視することはできず、各学部の専門課程において利用可能な仕方ですべてをカスタマイズする必要があるからである。それゆえ、大学入門ゼミは、学部ごとに各キャンパスで開講すること、各学部の教員が当該学部生を担当することが決定された。先に述べたように、これまでは「学部混在

型の知的交流」という教育目標が有名無実化しているという問題があったが、大学入門ゼミではそもそもこの問題自体が生じえないシステムを採用するという仕方です。

「学部混在型の知的交流」を眼目から外すことには賛否両論あった。クリティカルな指摘として、この措置が「多様性を理解し受け入れる素地」の育成を断念することであり、教養教育における後退ではないか、というものがあつた。だが、今回の改革は、教養教育の後退というよりは、岐路に立たされた教養教育が下した決断というべきではないだろうか。昨今しばしば指摘される大学生の学力低下問題において重要なのは、知識の積み上げがうまくできない、ということではなく、知識の積み上げの前提となる基盤がまず欠けている、ということである。「多様性を理解し受け入れる素地」の育成はもちろん重要だが、問題はその学問に足を踏み入れるための条件がいまや危うくされているという点にある。いち早くこの問題に手を打たなければ、教養教育自体が崩壊しかねず、これは何としても避けなければならない。大学入門ゼミへの再編が払った犠牲は大きいことは否定できないが、やはり現在の状況に鑑みて、下さねばならない決断であつたと言えるのではないだろうか。

大学入門ゼミでは、「学部混在型の知的交流」の代わりに、「責任感・協調性のある態度の涵養」を教育目標として掲げている。この点で大学入門ゼミは、「倫理観」「市民的責任感」の涵養を使命とする主題 A と方向性を同じくするが、大学入門ゼミの使命となるのは、より一般的に「責任を果たすことの重要性」を体得させることにある（主題 A については、6 頁を参照）。これは、倫理に関する講義を行うのではなく、協同学習（グループワーク）を授業に導入することによってなされる。つまりグループでの作業という、責任ある行動が不可欠な状況を設定することによって、実践を通じて「責任感」を養うことが、大学入門ゼミの新たな眼目となったのである。学部混在型の知的交流は不可能になったが、協同学習を効果的に授業に取り入れるならば、多様な考えに触れる機会を提供するという教養ゼミの特徴をいくらか補うこともできるであろう。この点を睨み、大教センターでは、共通コンテンツの授業モデルに加えて、協同学習のためのガイドラインも、次に述べる『教養ゼミナールハンドブック』に掲載することが決まった（平成 23 年度は、過渡的措置として科目の名称が「教養ゼミナール」のままなので、冊子はそれに対応したネーミングとなっている）。

（３）『教養ゼミナールハンドブック』の作成

科目の基本的性格と共通コンテンツの内容が確定された後、タスクフォースは、西本佳代（教育・学生支援機構）をメンバーに加えて、担当者向けの授業ガイド冊子（『教養ゼミナールハンドブック』）を作成する作業に入った。『教養ゼミナールハンドブック』の構成を簡単に紹介しよう。まず、上述の 5 つのコンテンツに関して、各々 6 頁を使って授業モデルを提示する。具体的には、学生に伝達すべき内容のまとめと、当該項目に関するティップスによって構成されている。学部によってカスタマイズが必要だろうが、そのままでも 90 分の授業実施に耐えうる構成を目指した。付録として、相互評価シートや課題シートを加えているが、これはコピーしてそのまま使用できるようレイアウトしてある。あわせてパワーポイントのスライド資料を添付して、より具体的に内容をイメージできるよう工夫した。

授業モデルのほかに、協同学習紹介と、初回の授業で使えるアイスブレイクの事例紹介が含まれている。協同学習紹介では、グループワークを導入する意義やコツの説明、グループワークの様々なモデルの提示がなされている。非常に充実した内容なのでこの科目の担当者のみならず、その他の教員

の方々にも利用していただきたいところである。

この『教養ゼミナールハンドブック』の草稿が、12月14日実施の「全学共通教育平成23年度実施に向けた研修会」の第二部「教養ゼミナール分科会」において、次年度担当者に紹介された。詳細は、「全学共通教育平成23年度実施に向けた研修会（FD）報告」（41頁以下）に譲るが、分科会では、各学部の次年度担当者に集まっていたき、次年度の実施体制についてのディスカッションが行われたほか、ハンドブックの内容についていくつかの有益な指示をいただいた。これを踏まえて修正を加えたうえ、平成23年2月にはハンドブックが担当者の手元に配布された。

おわりに

前項で述べた準備の過程で達成されたのは、枠組みの構築である。当然のことながら、狙い通りの成果を収めることができるかどうかはまた別問題である。そこで最後に、大学入門ゼミが香川大学における初年次教育の柱として実際に機能するために必要と思われることをひとつだけ挙げておきたい。それは授業内容を点検し、その結果を次年度の実施体制に生かすシステムである。例えば、12月14日の分科会では、『教養ゼミナールハンドブック』が提示する授業モデルの水準については、「そこまで教える必要があるのか」という意見と、「到達基準が高すぎるのではないか」という意見の両方が出ていた。答えは授業を動かすなかで出てくるであろう。学生にとって適切な水準の授業を提供するためには、実際に授業を運営するなかで学生の反応を的確にとらえる仕組みを作り、それをもとに当初のモデルを修正していくサイクルを確立することが肝要である。

このサイクルを確立するためには、大教センターと担当教員との連携が、これまで以上に重要になるとと思われる。今回の改革によって、大学入門ゼミの担当者は学部所属の教員に限られることとなった。平成22年度まで教養ゼミナール担当者として出動していた大教センターの教員は今後、大学入門ゼミを企画・立案面からのみ支えることとなる。大教センターと学部の担当教員とがうまく連携できない場合には、企画立案と授業運営とがかみ合わないということになる。両者の効果的な連携の在り方を探っていく必要がある。

来年度は過渡的措置として「教養ゼミナール」の名称が残るが、実質的には「大学入門ゼミ」の新たなスタートの年度である。来年度、この科目自体が、いわば初年次生である。今後この科目がどのように発展していくかは、関係する教員の今後の取り組みにかかっている。学生を育成すると同時に、この科目も、香川大学の初年次教育の柱となるよう、育んでいかなければならない。

注

- 1) その他、①「前期開講」「必修」という原則を平成24年度に見送る、②「基礎ゼミナール」をもつ経済学部は、「基礎ゼミナール」の内容を「大学入門ゼミ」の理念に近付ける、といった措置が講ぜられる。
- 2) ユニバーサル段階とは、アメリカの社会学者トロウによって提示された概念。高等教育への進学率が15%を超えると高等教育はエリート段階からマス段階へ、さらに進学率が50%を超えるとユニバーサル段階に入るとされる（トロウ 1976、53-123頁）。

- 3) 加えて、この問題には、高等教育への財政配分の縮小と、アカウンタビリティ（説明責任）の問題が関係している。大学が、ユニバーサル化にともなうリテンション率（一般的には、1年次から2年次への進級率・継続率・在留率）の低下に対処しなければ、実績評価が下がり、それに伴って予算配分が下がるというのが現在のアメリカの状況である。山田（2005）第二章を参照。
- 4) 大学のユニバーサル化によって、高校で学習した内容の復習を担う、いわゆる「リメディアル教育」が大学のひとつの課題となっている。中教審答申（2008）は、「リメディアル教育」は学士課程教育の正課科目として位置付けられるべきではないが、必要に応じて各大学の責任で行うべきであるとしている。
- 5) 中教審答申（2008）が掲げるスローガンは、教員の視点から学生の視点への転換のみならず、教育方法における強調点の移行をも含意している。「教える」を学生の側からとらえた動詞は「学ぶ」であり、「できるようになる」ではない。「できるようになる」という表現には、成果が目に見える教育、能力を身につけさせる教育への要求がある。答申が要請する「学生志向型教育」は同時に成果重視、能力重視の教育でもある。教育目標との関連で頻出する「力」という概念（その最たるものは「学士力」）も、同様の方向性を示唆するものであるといえよう。だが、成果や、能力の獲得と結びつかないが、それ自体有意義な「学び」の場面があることも忘れてはならない。
- 6) 以下の文章には、香川大学大学教育開発センター（2010、12-14 頁）と重複する箇所があることをお断りしておく。
- 7) 分散キャンパス問題は、平成7年の教養ゼミナール開設以来、担当者を悩ませてきた問題であった。増田（1996）、松根（2007）を参照。

参考文献

- マーチン・トロウ、1976、『高学歴社会の大学』（天野郁夫・喜多村和之訳）東京大学出版会
- M. Lee Upcraft, John Gardner, 1989, A Comprehensive Approach to Enhancing Freshman Success, in: M. Lee Upcraft, John Gardner and Associates, *The Freshman Year Experience*, Jossey-Bass.
- 増田拓郎、1996、「教養ゼミナールを担当して」、香川大学教養教育調査研究委員会編『香川大学教養教育研究』創刊号、41-44 頁。
- 教養教育調査研究委員会、1997、「教養教育シンポジウムー香川大学における教養教育のあり方を考えるー」、香川大学教養教育調査研究委員会編『香川大学教養教育研究』第2号、1-32 頁。
- 山田礼子、2005、『一年次（導入）教育の日米比較』、東信堂
- 川島太津夫、2006、「初年次教育の意味と意義」、浜名篤、川島太津夫編『初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向』、丸善株式会社、1-12 頁。
- 松根伸治、2007、「教養ゼミナール」、香川大学大学教育開発センター編『香川大学教育研究』第4号、22-30 頁。
- 香川大学大学教育開発センター、2007、『教養ゼミナールハンドブック』
- 香川大学大学教育開発センター、2010、『「21 世紀型市民」育成のためのカリキュラム構築に向けて報告書』
- 中央教育審議会、2008、「学士課程教育の構築に向けて」答申
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm 〈2011 年 1 月 7 日閲覧〉
- 濱名篤、2009、「初年次教育の意義と効果の高め方」、Benesse 教育研究開発センター編『Between』2009 年春号

http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/04/04jissen_01.html 〈2011 年 1 月 7 日閲覧〉

文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室、2010、「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）」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf 〈2011 年 1 月 7 日閲覧〉