

「次」の初年次教育

——『研究年報』の創刊によせて——

永井 聖剛

NAGAI Kiyotake

1. はじめに

愛知淑徳大学では、2010年4月の「全学日本語教育部門」の設立と、全学必修科目「日本語表現 T1」の開講とをきっかけに、学生の言語運用能力修得のための全学的組織づくりに注力してきた。言うまでもなく、学生たちの基礎的な読解力や論理的思考能力の低下が懸念されたからである。部門の任務の中心は、大学における学修や社会生活の営みに必要不可欠な言語運用能力を養成する「日本語表現科目」（図1「日本語表現科目の全体像」参照）の編成・運営と、オリジナルテキスト（『日本語表現 T1』および『日本語表現 T2』）の編集・改訂であったが、教育課程やテキスト等の学修環境整備にほぼ一区切りがついた2014年4月¹⁾には、「全学日本語教育部門」が新たに「初年次教育部門」の一セクションに編入され（以下、「初年次教育部門（全学日本語教育）」と記す）、より大局的な見地から本学の「初年次教育」に参加することになった²⁾。

このような経緯の中で浮上してきたのが、「初年次教育」としての「全学」的な言語運用能力養成がどうあるべきかという問いである。言い換えれば、本学における「初年次教育」はどうあるべきかという問いを言語運用能力養成の見地から考えることが、より強く求められるようになったということだ。たとえば、ここに仮に、まったく非の打ちどころのないテキストと授業カリキュラムとが存在しているとしよう。半期15週の授業で、学生たちがめざましい読解力と表現力の向上を得られたとする。ところが、そのスキルが、学部・学科の学士教育課程の求めるスキルと大きな指向性の齟齬を持つことはあり得る。もしそうだとしたら、この優れたテキストもカリキュラムも「初年次教育の科目」としては大いに改善の余地ありという判断を下さざるを得ない。また、この優れたテキストとカリキュラムの難易度の水準が、その学部のその年の入学生の学力レベルと大きく隔たってしまったとしたら、学生募集や入学試験に込められた思惑と初年次教育とがうまく接続できていないということになる。このようなとき、いったい誰が入学試験と初年次教育との間の溝を埋めるというのだろうか。入学者と授業担当者の自助努力だろうか。これでは、現在の「初

年次教育」が抱える構造的な問題はいつまでたっても解決しないだろう。

2. 「次」とは何か

「初年次教育」は、その名称があまりにも普通名詞的であるために、分かったつもりになりやすい。昔から「入門」や「概論」などの大学入学者向けの科目はあったし、いまさらとりたてて「初年次教育」についての講釈を聞かなくても分かる、というわけである。しかし、この分かりやすさこそが「初年次教育」の抱える困難を見えにくくしているのではないか。「初年次教育」を与しやすい問題として片付けやすくしているのではないか。

「初年次」とは、あいまいで移ろいやすい境界である。また、置かれた文脈によって相貌を異にする境界でもある。けっして自明の（たとえば「入学時から1年の間」などと明示できるような）「時」や「期間」を意味せず、あくまで相対的なものだ。だからおそらく、「初年次」は「初年時」ではなく「初年次」と表記すべきなのである。

漢和辞書を繙いてみると、「初年次」の「次」にあてはまる意味が「ところ。場所」「うち（中）。間」であることがわかる（大修館書店『新漢語林』第二版）。やはり「初年次」は、「時」であると同時に、いやそれ以上に「場」なのである。またこの辞書は、「次」という字の成り立ちについて、「甲骨文でよくわかるように、人が吐息をついているさまにかたどり、ほっとしてやどるの意味を表す」と解説する。

「次」の成り立ちには、その「前」と「後」とが時間的・空間的に隣接していることが不可欠で、さらに、その継ぎ目に「ほっとしてやどる」ことのできるあわい（譬喩としての「階段の踊り場」「峠」）が現象するとき、そこに私たちは「次」なるものを見出す。AでもBでもないあいまいな場所。AだけでもBだけでも決して立ち現れてこない場所。AとBとの関係性のうちにしか指示し得ない相対的な場所。それが「次」である。だから「次」は、「継」でもあり「接」でもある。

このように見てくると、「初年次教育」科目が、「入門」「概論」科目とどう違うのかがよく分かる。「入門」も「概論」も、あきらかにA（中等教育）からB（高等教育）へ

の移行期のうちのBの体系内にあり、Aがどのようなものであるのかをほとんど不問にしている。もちろん、高等学校までの中等教育のカリキュラムを前提にはしているが、歴史的に構築されてきた学問的体系をそれに合わせて抜本的に再編成するということはあるにない。だから「入門」や「概論」は、仮に1年前期の必修科目であったとしても「初年次教育」ではないのだ。

3. 何と何を「つぐ」のか

「初年次教育」には、必ず「前」と「後」とがあり、それを「つぐ」のが「初年次教育」という場の役割である。よって「前」と「後」に何を見据えるかによって、その場にふさわしい「つぎかた＝初年次教育」のありようも変わる。

「前」とはたとえば、高等学校の学習内容もしくは到達目標であり(a)、その習得度である(b)。また、入学試験が想定する合格ライン(c)であり、実際の入学者の学力(d)でもある。いっぽう、「後」とは、各学部・学科の学士教育課程の入口に想定されている学力であるが(e)、大学に学部が5つあればそれぞれの学士課程は異なるアドミッションポリシーを持つから(e¹～e⁵)、これらa～dとe¹～e⁵の変数に依存して「つぎかた＝初年次教育」の形が決まることに(理屈の上では)なる。理想はもちろん「a=b=c=d=e」であり、この等式が成り立てば「初年次教育」は不要である。裏返して言えば、「初年次教育」が抱える困難とは、「a≠b≠c≠d≠e」あるいは「a>b」「c>d」「d<e」という現況に由来して(これまで「a=c=e」という幻想のうえに教育を行ってきではないか)、かつ、それら相互の隔たりが年々拡大しつつあることによって可変的な動向は強まるばかりだといえる(入試の多様化が、さらにそれに拍車をかける)。本来ならば「初年次教育」と「リメディアル教育」は別のものであるはずだしそうあるべきだが、現実問題として「初年次教育」が「リメディアル教育」でもあるケースは珍しくないし、そうであればあるほど、肝心の「後」に「つぐ」役割は遂行困難になり、送り届けるべき学士課程との隔たりは縮まらないだろう³⁾。

このように問題は、構造的で、複雑かつ多面的に絡み合っていて、正直なところ「初年次教育」担当者の手に余る。「初年次教育部門」が孤軍奮闘しても、問題は解決しないだろう。そこで、大学全体を挙げての総合的な見地からの配慮・対処と、さまざまなセクションを跨ぐ、忍耐強い合意形成が何より求められる。とはいえ、大所高所からの「初年次」の問題把握は難しい。というのも、「つぎめ」なるものはそもそも見えにくいものだからである。しかるに、だからこそ、「初年次教育」の担い手からできるだけ具体的な情報発信・問題提起と、それを汲み上げるシステムの構築が急務であるといえよう。この

『研究年報』発行がその端緒になればよい。

上記の問題を、本学の「日本語表現 T1」(全学必修・1年前期に開講)に即して、ごく簡単に検証してみよう。この授業の特徴は、オリジナルのテキストを用い、全クラス(2016年度前期は54クラス開講)同一内容・同一基準による評価をおこなっているところにある。9学部12学科、2,000人を超える入学者に対して均しく指導を行き届かせるための方策として同一内容・同一基準はきわめて効率的で、このことを抜きにして、本学における「全学日本語教育」の普及と成果は語ることができないと思う。ただし、このスタティックな教育プログラムが、本来はコンテキスト依存적であるべき「初年次教育」として最適かと言われれば、決してそうとは言え切れないだろう。

ひとつだけ問題を挙げるなら、同一内容・同一基準を採用することによって、学科・専攻によって成績分布のばらつきが顕著になりがちだという点が指摘できる。特定の学科・専攻に単位不認定者が集中して多く出るということは、要するに、それだけ授業内容(到達目標)の修得を先送りさせたということになる。「つぐ」役割を担う者として、それは最善の策だろうか。現時点では後手に回っているとはいえ、少なくとも「つぐ」先の相手との協議をおこなう余地は残っている。「つぐ」相手の考え方との折り合わせをおこない、必要に応じて、評価基準をある程度柔軟化させながら別の着点を探ることも必要かもしれない。

もちろん、「日本語表現 T1」が、同一内容・同一基準の上に胡座をかいて、定点観測を決め込んでいるわけではない。入学時学力診断テスト(プレースメントテスト)の結果や、授業のプレテスト/ポストテストでの定着度分析などをもとに、入学者の傾向や実態に合わせたテキスト改訂を随時行い、改訂内容を全学に伝達しているし、「教育実践・研究報告会」を毎年開催し、各学部・学科の導入教育ならびに初年次教育との連携に資する情報の提供に努めてもいる。学修支援の場(ライティングサポートデスクや再履修者・未履修者クラス)の整備も進めているところだ。さらに今後は、単なる情報提供・環境整備にとどまらず、具体的な連携の呼びかけをするなど、「つぎかた」に関する提案型の発信に注力する必要があるだろう。

4. おわりに

誰からパスを受け取り、誰にパスを渡すのか。〈全学日本語教育〉は、基幹科目運営委員会や高大連携教育運営委員会など、隣接する「初年次教育」のプログラム担当者との間で、また、初年次教育部門〈全学日本語教育〉は、学生募集・入学試験や学部・学科の学士教育課程など、個別のポリシーを有するセクションとの間で、よきパス

の受け手／送り手であることを求められている。「初年次」は、文字通り通過する点でしかないが、パスの精度や質を問いつけることで、大学での教育基盤全体を活性化させることもできるはずだ。

「つぎめ」にいる私たちが『研究年報』という小さなメディア刊行物を「つぎて」として用いることで、学内外のさまざまなレベルの知や営みを媒介する役割を担うことができることを願って、この創刊号を世に問うてみたい。ご高覧・ご高評を賜ることができれば幸いである。

注

- ここまでの4年間の活動については、『ことばをつなぐ、学びにつなぐ 愛知淑徳大学全学日本語教育部門活動実施報告2010-2013』（2014年3月）において詳しく報告した。
- 新たに設けられた初年次教育部門のもとに、基幹科目運営委員会、高大連携推進委員会、高大連携教育運営

委員会、全学日本語教育の4セッションが並置されることになった。

- 3 学士教育課程の同一性を維持するための方策が（広義の）初年次教育だとしたら、（狭義の）初年次教育の同一性を維持するためにリメディアル教育があると考えべきである。すなわち、初年次教育の可塑性を最大限認めるにしても、決して「高校の学習内容の補習」というニーズを丸呑みすべきではない。際限なく多様化している（要するに学力不足のこと）ようにみえる「前」の問題には、まずリメディアル教育が柔軟に対処し（本学では主に高大連携教育運営委員会が担当）、全学的な初年次教育（本学でいう基幹科目）と学部学科の教育課程内の初年次教育へと「つぐ」べきであろう。本格的なユニバーサル化の時代を目前にして、誰が何を担うのかという分節を、教育組織としてますます再確認すべきである。

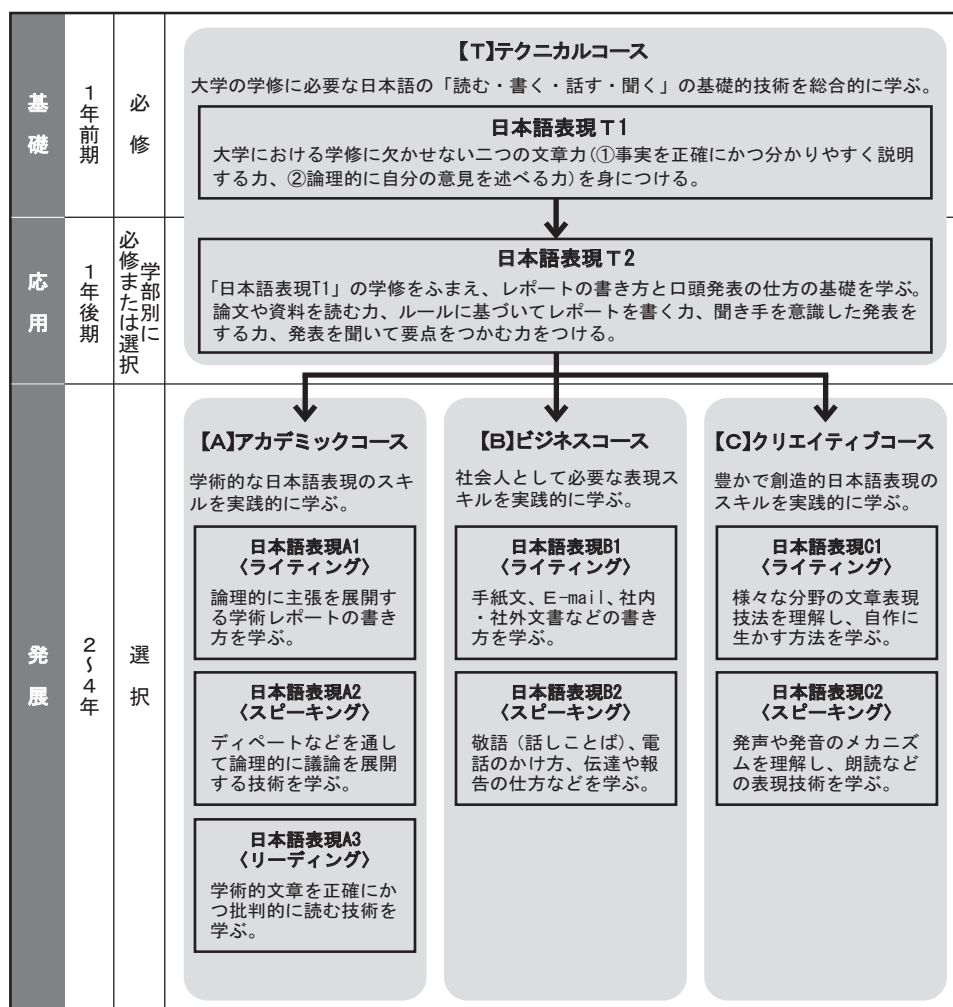


図1 日本語表現科目の全体像