

専門職養成教育課程における 初年次教育の難しさについて

—専門職養成と初年次教育との葛藤を起点に考える—

永井 聖 剛
NAGAI Kiyotake

1.はじめに

いわゆる「2018年問題」の「2018年」が到来した。予測によれば、18歳人口はこれまでしばらく横ばい（約120万人）で推移してきたが、今後、減少の一途をたどり、10年後（2028年）には約107万人、その3年後（2031年）には100万人を切ると言われている。2017年度の大学進学率（大学・短大）は57.3%で過去最高だったが、大学の定員が減らない限り、しばらく大学進学率上昇の傾向は変わらないだろう¹⁾。

ユニバーサルアクセス化²⁾の急激な進行に伴って、学生の学力・動機の変質や多様化が進むなか、クリティカルな資料読解やレポートの書き方などのアカデミックスキルを身につけた「大学生」を育て、専門的な教育課程へと誘う「初年次教育」「導入教育」の必要性はますます切実なものになっている。またその一方で、大学における資格・検定取得支援志向（これもまた、大学設置基準の大綱化と大学進学率上昇とによる副産物である）も強まるばかりであり³⁾、専門職の養成課程を持つ学科では、じっくりと初年次・導入教育に取り組ませる時間的なゆとりがなく、基礎的・普遍的な能力の育成にまで十分に手が回せないというのも実情であろう。

専門職養成の教育課程と初年次・導入教育との間のジレンマ。これは学生の学修傾向にどのように影響しているのだろうか。もちろん実際には、専門職養成の方が優先される局面が多いと推測されるが、だとしたら、このことの何が問題で、どう対策を練ったらいいのだろうか。これらの問題をめぐって、以下、ささやかながら報告と考察をおこなってみたい。

2.日本語表現の授業は役に立ったか

愛知淑徳大学では、1年前期に全学部の学生が受講（必修）する基幹科目「日本語表現 T1」を開設しており、毎年、2,000人以上が受講している（今回は本授業の2015年度の授業アンケート結果⁴⁾を用いて報告する）。本授業は、アカデミックスキルの基盤となる論理的思考力および日本語表現力の向上をめざして、学期内に3本の小論文作成に取り組ませるもので、次の5つの技術修得を目標に掲げている。①問題の趣旨を理解する「読解」

の技術、②主張を分かりやすく展開する「構成」の技術、③主張の裏付けとなる材料を提示する「実証」の技術、④主張の合理性や妥当性を保証する「論証」の技術、⑤明瞭・明確・簡潔な文章を作成する「表現」の技術⁵⁾。

さてその授業アンケートの結果だが、「総合的にみて、この授業はあなたの役に立ちましたか」という問いに、学生は図1のように答えている。

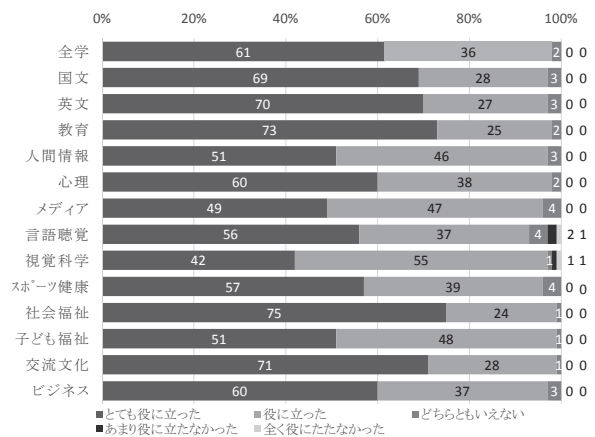


図1 総合的にみて、この授業はあなたの役に立ちましたか

全学で97%の学生が「役に立った」と認識していることがわかる（この結果は、入学者の多くが小論文の書き方を学ばずに入学していることを示すものでもある）。ちなみに、このあと話題にする専門職養成系の学科・専攻においても、この傾向に変わりはない。

また、これとよく似た質問「この授業でおこなった学修プロセスは、あなたの文章作成において役に立ちましたか」でも、88%の回答者が「役に立った」と答えている。このことは、「学術的文章の特徴を理解する」「文法的に適切な文を書く」「アウトライン表の作成」「相互批評」「個別添削および評価」などといった一連のプロセスを経たうえで学術的な文章が成り立つということについての理解が（実際にできた／できなかったはともかく）ある程度まで行き届いたことを証明してもいるだろう。文章作成力養成は授業内で完結することはなく、反復的な実践の中でこそ身につけていくものだから、学修プロセスの合理性の理解と定着はとても重要である。

3.継続的な学修を希望しない学生たち

興味深いデータとして示したいのが、「後期の日本語表現 T2 の受講を希望しますか」という質問への回答結果である。図 2⁶⁾を見ていただきたい。

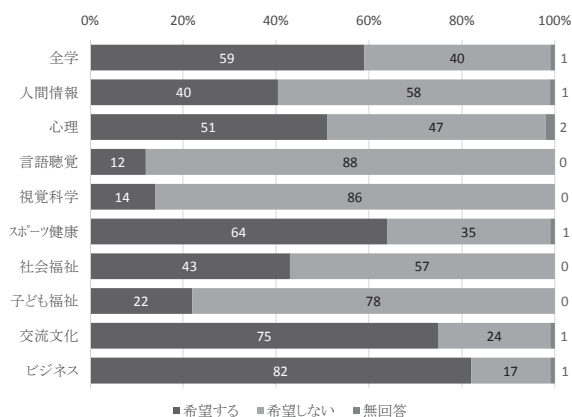


図 2 後期の「日本語表現T2」の受講を希望しますか

学科間で大きな傾向の違いが見て取れることが一目瞭然である。全学平均で 59%、多いところでは 75%、82% の学生が継続・発展的な学修を希望しているのに対して、言語聴覚士の養成課程である言語聴覚学専攻の 12% をはじめとして、視能訓練士の養成課程である視覚科学専攻の 14%、保育士資格・幼稚園教諭免許状の取得をめざす子ども福祉専攻の 22% という数値が目立つ。

ちなみに「日本語表現 T2」は、前期の「日本語表現 T1」の応用科目という位置づけで、全体の約 3 分の 2 の学生が選択科目（一部の学部では必修）として 1 年後期に履修している科目である。「T1」が小論文の書き方を学ぶ科目であるのに対し、「T2」では、15 分間の口頭発表とそれに基づく 4,000 字の学術的なレポート作成にいたる手順および技術の修得をめざす授業である。ここで養われるのは、論文や資料を集めて読む力、形式やルールにしたがってレポートを書く力、聞き手を意識した発表をする力、発表を聞いて要点をつかむ力などであるから、この「T2」こそが高大接続の導入教育の名に値する授業であって、「T1」はリメディアル的な要素の方が濃いともいえる。その「T2」の履修を希望する学生が、専門職養成の過程を持つ学科・専攻で著しく低いことが、アンケート調査で明らかになったのである。

では、どうしてこれらの学科・専攻の学生は、継続的な学習を望まないのか。次の表 1 を見てみよう。

どうして「日本語表現 T2」を履修しないのかと質問したところ、やはり、専門職養成の学科・専攻での数値の偏りが目立つ結果となった。共通するのは「他に履修する科目があるから」という理由である（言語聴覚学専攻 40%、視覚科学専攻 49%、社会福祉専攻 39%、子ども福祉専攻 30%）。一方、これらの中には「授業内容に

表 1 「日本語表現 T2」の受講を希望しない理由 (%)

	興味がないから	授業内容が難しいから	T1 が楽しくなかったから	他の人から履修しない方がいいと言われたから	修するつもりがないから	日本語表現発展科目を履修しないから	友達が受講しないから	他に履修する科目があるから	他に履修する科目があるから	その他
全学	6	48	4	1	12	1	0	20	8	
人間情報	7	61	10	1	8	1	0	8	5	
心理	10	43	0	0	17	0	0	24	7	
言語聴覚	5	26	0	3	11	0	0	40	16	
視覚科学	3	16	3	0	24	0	0	49	5	
スポーツ健康	6	69	6	0	10	0	0	4	6	
社会福祉	2	44	2	0	7	0	0	39	5	
子ども福祉	8	30	0	3	20	3	0	30	8	
交流文化	7	51	3	2	9	2	1	18	7	
ビジネス	4	52	7	4	9	0	2	9	13	

関心がないから」と「授業内容が難しくそうだから」の値が相対的に低いという共通点もある。つまり単純化して言えば、授業内容には関心がある。難しくだとも思わない。けれども、他に履修しなくてはならない科目があるから「T2」は履修しない、ということになるだろう。

もうひとつの着眼点としては、「授業内容が難しくそう」は履修の阻害要因になるばかりか、むしろ履修を促す要因になっているというところである。「難しくそう」と回答した学生の多い人間情報学科 (61%)、スポーツ・健康医科学科 (69%)、交流文化学科 (51%)、ビジネス学科 (52%) は、いずれも図 2 の結果で「T2」の履修を希望した学生の多い学科であった。「難しくそう」という所感は、「だからこそ、いまやらなくてはいけない」「いまの自分に必要である」へと結びつくのである。

4.初年次教育として役に立ったのか

初年次教育の役割は、学生に、大学生として必要とされている知識・スキルを発見させ、それを自ら学ぶように差し向ける点にあると言われている。主体的学修のための動機付けの機会が初年次教育であるし、だからこそそれは、入学時に身につけさせる必要があるというわけだ。したがって、自分にとって「役に立つ」「自分に欠けている」と思われる授業があれば、それは自主的かつ発展的に学修が継続されることが望ましい。そういう意味で、先の「授業内容が難しくそうだから」という回答が多かったにもかかわらず「T2」の履修を希望した者の多かった集団は、1 年前期の必修科目で自分たちの弱点に気づき、身につけなくてはならないスキルを探り当てたのだとも言えよう。動機付けという観点からは、実に好ましい反応である。

ところが、今回明らかになったのは、専門職養成の教育課程を持つ学科・専攻において、「この授業は役に立つ」「自分にとって必要である」、しかも「ハードルはさほど高くない」という認識を抱きながらも、それが発展的な学修実践へ結びついていないという現状であった。阻害要因として考えられるのは、彼らの時間的余裕のなさ、もっと言ってしまえば、必修科目を中心としたタイトな学修カリキュラムである。こうした現状を見るかぎりでは、「自律的かつ深い学び」に誘うという初年次教育の役割は機能不全に陥っていると言わざるを得ないだろう。

確認しよう。専門職養成課程が初年次教育よりも優先される傾向の、いったい何が問題なのか。それは、初年次教育（First-Year Experience）を通して学修者としての主体性が涵養されないという点に他ならない。

たしかに学生たちは小論文の書き方を学んだ。ここで学んだ授業内容や学修プロセスが役立ちそうだという実感も抱いた。しかし、その実践の過程で身につけていくべき学修者としての主体性は養われていなかった（少なくとも、履修の傾向からは見受けられなかった）。これは長い眼で見たときに、あまり望ましいとはいえないことだ。なぜなら彼らが、実習報告や症例報告、卒業論文およびそれらの発表会で、アカデミックスキルや自律性を発揮しなくてはならない機会は、他の学科・専攻の学生よりもむしろ多いと思われるからである。

5.ではどうすればよいのか

月並みだが、初年次教育の担当者と学科・専攻の教員とが、相互のカリキュラムや指導方針を十分に理解した上で、適切かつ効果的な接続・連携を図るということに尽きるだろう。もちろん、個人と個人の連繋には限界も個人差もあるから、できるかぎり組織的にそれをおこなう必要がある。そしてその際、ここで学ぶスキルが今後の専門的な学修・実践的な場面の中でどう必要とされるのかを具体的に提示し、モチベーションを高めるよう工夫することが肝要だろう（図3）。

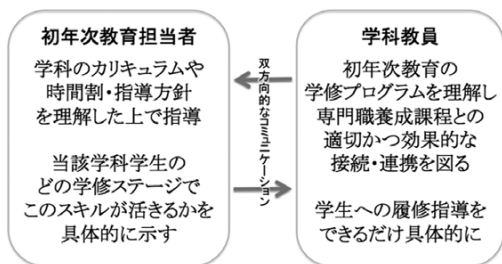


図3 初年次教育と学科・専攻との連繋

なお、学生のアカデミックスキル養成において、本当にそれが不可欠だと判断されるならば、必修化することもひとつの選択肢であり、学生に対する明確なメッ

セージにもなるだろう。この場合、学生の主体性の涵養という観点からは後退ともとれるが、選択の余地の少ないタイトな学修カリキュラムが、身につけるべき教養やスキルの修得を阻害していると判断されたならば、それもやむを得まい。

実際に、言語聴覚学専攻では、2016年度から「日本語表現 T2」を必修化した⁷⁾。そしてその結果が以下の図4⁸⁾である。

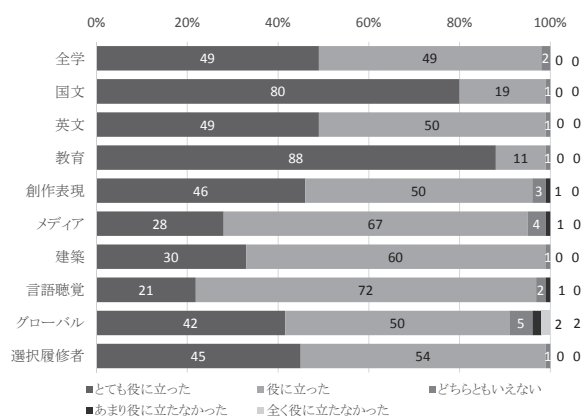


図4 総合的にみて、この授業は役に立ちましたか

他の学科・専攻に較べて「とても役に立った」と答えた割合は少ないものの、93%の学生が役に立ったと認識している。ただでさえ時間割編成のやりくりが難しい中、当該専攻にとって、この必修化は苦渋を伴う決断だったと推察するが、結果的に、受講した学生の納得も得られた妥当な判断だったと言えるだろう。ただしその反面で、この授業が初年次教育としての役割を十分に果たしたかということ、残念ながらそうは言い切れない。

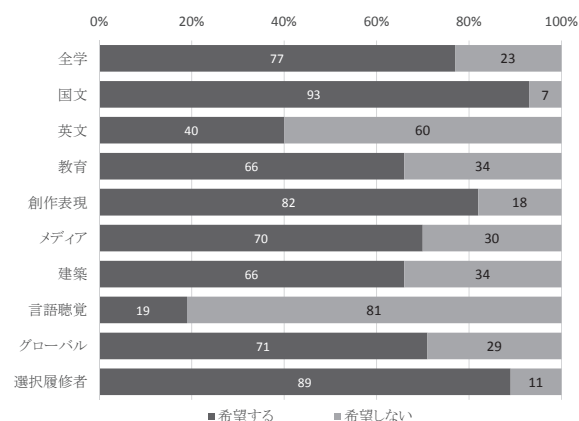


図5 後続の発展科目（日本語表現A,B,C）の受講を希望しますか

平均すると4分の3を超える割合の学生が発展科目⁹⁾の継続履修を希望するなか、言語聴覚学専攻の学生の「希望しない」の多さが突出している。このことは、授業で

充実感を得たことが、必ずしも発展的・自律的な学修へとつながるわけではないことを示していよう。自主的かつ発展的な学修を促そうとしたら、他の因子も含めて考える必要があるということだ。

大事なのは、特定の学科・専攻の履修率が低いことを問題視することではけっしてない。初年次教育の役割が、専門教育課程へとバトンタッチすることであるならば、学生たちがどこまで達成できて、どこからが残された課題なのか、彼らの自己評価は客観的に見てどうなのかなどを正しく伝えること¹⁰⁾こそが緊要である。

6.おわりに

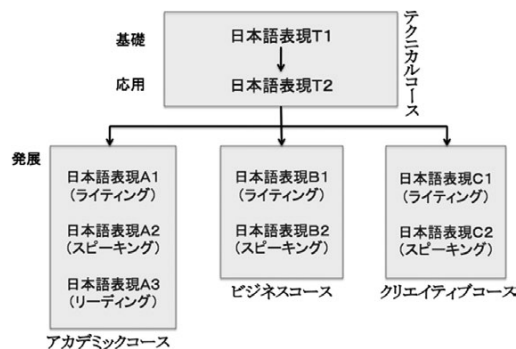
「2018年」以降の大学において懸念されるのは、非選抜型入試による（学習習慣が身につけていない）大量の入学者の、大学という学びの場への不適応と、それに付随して起こる基礎学力の不均衡（学力の二極化）である。だからこそ、初年次・導入教育の重要性がこれまで以上に叫ばれているわけであるが、一方、大学における資格・検定取得支援志向とは、いわば「大学の出口」から逆向きに規定される内部の教育内容であり、教育内容の水準と入学生の実力との間の齟齬は（学生の実状とは無関係に）今後ますます拡大していくことだろう。だとしたら、小稿で扱ったようなジレンマに大学教育が陥ることもまた、避けられないことだと覚悟する必要がある。おそらく問題は、専門職養成の教育課程をもつ学科・専攻に留まらない。全学的な対策の立案と実践とがいま求められている。

注

- 1 文部科学省「高等学校の将来構想に関する基礎データ」による。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2017/04/13/1384455_02_1.pdf
- 2 高等教育への進学率 15% を超えると、高等教育はエリート段階からマス段階へ移行し、さらに、進学率が 50% を超える高等教育はユニバーサル段階といわれる（マーチン・トロウ『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』、天野郁夫・喜多村和之訳、1976年1月、東京大学出版会）。大学教育の役割は、エリート養成および社会の指導者層育成から「産業社会に適応しうる全国民の育成」へと変容する。
- 3 吉原恵子・加藤善子は「資格社会化が進み、これほど大学の知が外部社会との関連、とりわけ職業的レバンスを求められている時代はないと言ってよいであろう」と述べている（「かつての非進学層」は大学をどのように利用しているのか—「親学歴」と「高校成績」を指標とする文化論的アプローチ—）、2007年9月、『神

戸大学大学教育推進機構 大学教育研究』）。

- 4 受講アンケートは 2015 年 7 月に全クラス履修者(2,144 名)を対象にしておこなわれた（有効回答数 2,067 名、回答率 96.4%）。調査方法は、無記名・集合調査法。なお、このアンケート結果は、『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』（2016 年 3 月）にて一部報告済み。
- 5 カリキュラムの詳細は、愛知淑徳大学初年次教育部門〈全学日本語教育〉のホームページを参照していただきたい。
<http://www.aasa.ac.jp/shonenji/nihongo/index.html>
- 6 「日本語表現 T2」を必修化している国文・英文・教育・メディアの 4 学科は含まれない。
- 7 この必修化に伴う変化についての詳細は、杉淵洋一「『日本語表現 T2』必修化が成績と学修への取り組みにもたらす影響について—医療貢献学科言語聴覚学専攻平成 27 年度と 28 年度 1 年生の成績比較から—」（2017 年 5 月、『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』）を参照。
- 8 「日本語表現 T2」受講アンケート（2017 年 1 月実施、アンケート対象者 1,599 人、うち回答者 1,487 人）より。次の図 5 も同じ。なお、このアンケート結果も、『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』（2017 年 5 月）にて一部報告済み。
- 9 本学の日本語表現科目の学修体系はおおよそ以下の通り。



- 10 本学では、「基幹科目運営委員会」や「教育実践・研究発表会」を開催することで、初年次教育部門と学部教育課程との相互連繋を図っている。

付記

小稿は、第 43 回日本コミュニケーション障害学会学術講演会（2017 年 7 月 9 日、於愛知淑徳大学）における報告「言語聴覚士養成教育課程における初年次教育の難しさについて」に基づくものである。