

# アメリカの高等教育機関における導入教育の意味

— 学生の変容との関連から —

山田 礼子\*

## はじめに

ユニバーサル・アテンダンスの時代を迎えて、日本の高等教育機関への大学入学者の多様化も進行しつつある。学力不揃いの調整に苦慮し、補習教育的な措置を取り入れる大学や、学問への導入・動機づけを目的とするガイダンス教育を実施する大学も年々増加してきている。日本におけるリメディアル(補習)教育については、先駆的な先行研究が荒井等によって実施されている<sup>1)</sup>。導入教育については、筆者等はこれまで国内での4年制高等教育機関における導入教育の実施状況と問題に関する実証研究、および導入教育のカリキュラム開発・教授法研究にあたってきた<sup>2)</sup>。この先行研究を通じて、大学大衆化の進行の対応に苦慮している大学の現状を認識し、また多くの高等教育機関において補習教育と導入教育が明確に定義されないまま同様に扱われていること等の知見を得た。

一方、日本より早期に高等教育の大衆化、学生の多様化を迎えたアメリカにおいては、補習教育ならびに導入教育への取り組みが積極的になされ、補習教育、導入教育関連の学会が設立され、一連の研究蓄積もある。こうしたアメリカの導入教育への取り組みを考察することは、今後我が国の高等教育機関における導入教育のカリキュラム開発、教授法の確立にとっても意義あることではないだろうか。本稿では、第一に補習教育と導入教育の差異と両者の関連性を明らかにし、第二にユニバーサル・アテンダンス段階を迎えたアメリカの学生の変容をデータから検討し、第三に導入教育が持つ意味について考察する。

## 1. 補習教育の概念整理

我が国では補習教育にリメディアル教育というタームをあてることが一般的であるが、アメリカにおいてはリメディアル教育(以下remedial education)よりもディベロップメンタル教育(以下developmental education)というタームがより普遍的に使用されている。アメリカの補習教育の概念整理を試みた谷川によれば<sup>3)</sup>、remedial educationとは、「学習技能分野における特別な欠如を矯正する営為」として捉えられ、その結果「学力的に遅れている者に対して施す教育」という意味となる。一方developmental educationの目的は、学生自らが設定する「学業」や「内的成長」の到達レベルに彼らを導くこととされている。クロス<sup>4)</sup>によれば、remedial educationは学力面における準備が不十分な学生を、学生が所属している機関で必要とされている技能のレベルにまで引き上げるという措置であるのに対し、developmental educationはより広義の解釈で用いられ、準備

\* 広島大学高等教育研究開発センター学外研究員／同志社大学文学部助教授

不足な学生の才能，能力を発達させることが目標とされているように，より教育的側面の強いタームであるとされている。

この両タームの微妙な相違点は，実は本稿で詳述する導入教育とも関連性が高い。remedial educationの内容においては，いわゆる3Rである，「リーディング，ライティング，数学」の補習に限定されるケースが大多数となっている。一方，developmental educationには，高等教育機関でのアカデミックな生活を過ごすうえで不可欠であるとされる「学習技能」や「態度」を発達させるような内容が包摂されている。developmental educationプログラムの到達すべき目標として，伝統型，非伝統型学生両者の高校や職場等から大学への移行（transition）を円滑化し，彼らのセルフエスティームを引き上げ，リテンション率を高めることがあげられている<sup>5)</sup>。したがって，developmental educationのプログラムは，リーディング，ライティング，数学など3Rをベースとする教科のみならず，大学生活の過ごし方，時間の管理法，図書館の使用法，学習技術に関連する内容から構成されている事が特徴的ともいえる。それゆえ，導入教育は広義の意味ではこのdevelopmental educationの一部と定義することも可能である。導入教育はどのような発展過程を経てきたのだろうか。ここで，アメリカにおける導入教育の起源についてみてみることにしたい。

## 2. 導入教育の起源

アメリカの高等教育機関においては，導入教育は現在フレッシュマンセミナーとして呼称されることが一般的である。この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。オリエンテーションは，元来ムエラーの定義によれば<sup>6)</sup>，「ある環境に個人を適応させること」となっている。高等教育にこの意味を持つオリエンテーションを適用すれば，「新入生が新しい物理的，社会的環境および学問的期待に円滑に適用できるよう，援助し，方向づけをおこなう事」と定義づけられよう<sup>7)</sup>。

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った。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，リード大学で1911年のことであった。「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<sup>8)</sup>。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。フィッツとスイフトによれば、当時のオリエンテーション科目は、その内容の特徴上から3類型に分類することができる。第一の類型は、大学組織および大学の機能、学生と大学との関係、学生同士の関係、学習習慣、新入生のカリキュラムに重点を置く内容が組みこまれていた。第二の類型は、学習技術に重点が置かれているもので、思考方法論、学習方法論が主な内容となる。例えば「反省的思考への招待」、「学習の仕方」などが代表的な科目名で哲学、心理学、教育学を専門分野とする講師が担当となるのが一般的であった。第三の類型は、学生を社会的かつ学問的に方向づける性格に特徴づけることができる。社会問題、市民性の育成、自然科学や人文科学に焦点を当てた内容が大半で、哲学、宗教分野への導入を具体的に盛り込んだものも頻繁に見られた。さらには、スタディスキルの育成を目指すべく、新入生用作文コースがフレッシュマンオリエンテーション科目の中に取り入れられた事例も多々あった<sup>9)</sup>。

第三の類型に分類される学問への招待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」が典型的な例といえよう。一方、ブラウン大学、ミネソタ大学、アンティオークカレッジでは、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の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<sup>10)</sup>。フレッシュマン・オリエンテーション科目では、最新の教授法として注目を集めつつあった「ディスカッション」、「ラバラトリー(実験)」、「グループセラピー」等が積極的に導入され、当時の一般的な教授法であった「講義」スタイルで学習した学生よりも、フレッシュマンオリエンテーション科目を履修した学生の方がより学習意欲が高く、学習効果が高かったという調査結果が1941年に示されている。

前述したように1930年代までにフレッシュマン・オリエンテーション科目の原型がほぼ構築されたとみなされている。その内容は各大学の歴史と伝統そして理念、大学の組織と運営、大学生生活とクラブ活動、大学生生活と高校生活との差異、友人関係、大学のカリキュラムについて、職業選択について、学生としてのモラルと倫理性、宗教、大学での学習の目的等大学生生活へのガイダンス的内容と読解力の向上、文章力の向上、各教科の入門、テスト対策、ノートの取り方、時間管理法などの具体的な学習技術に関連した内容に大別されるが、現在多くの高等教育機関で開設されているフレッシュマンセミナーと驚くほど酷似している。

アメリカの高等教育機関では、今世紀初頭から既に「高校から大学への移行」というイシューを青年心理学上の重要な問題として捉え、組織を挙げて学生の円滑な大学生生活への適応を意図すべく、カリキュラムを構築してきたと考えられよう。しかしながら、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する反対が顕著となり、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。さらに、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の中身が当時の学生には旧式

になり、魅力を失ってしまったという事実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る。こうした経験を経て、フレッシュマン・オリエンテーション科目が再び脚光を浴びるのは1970年代後半になってからだが、この背景には多様な学生の入学と学生文化の変容が存在する。

### 3. 高等教育機関におけるフレッシュマンの変容

#### 3-1. 学力面における変化

大学新入生の調査を1966年以来30年来継続しているアスティンによると、学生人口動態、学生を取り巻く環境、学生の価値観、学生の学習技術の変容は著しい<sup>11)</sup>。とりわけ、新入生の学習技術、自己イメージ、個人的な目標、大学での専攻希望、キャリア目標の面における変化が顕著化している。

学力が十分に備わっていない学生の存在とその増加は、アメリカ教育界における懸念であることは否定できない。トロウは、教育機会の拡大と学力水準の両方を達成しようとした事から生じたひずみは、アメリカ特有の問題であり、とりわけ、高校卒業生に比較的教育機会をオープンにしてきた大学において顕著化していると述べている<sup>12)</sup>。カレッジボードの進学適性検査予備テスト(PSAT)、進学適性検査(SAT)、アメリカ大学テスト協会プログラムテスト(The American College Testing Program's tests)、全米教育進捗評価(The National Assessment of Educational Progress)等で測定された基礎学力には低下現象がみられる。例えば、1968年から1980年の間に大学進学予定者のSAT受験者の平均点が全国的に、言語部門では40点以上、数学部門では26点下がった<sup>13)</sup>。

高校時代の学習への取り組みに関してみると、「頻繁に授業が退屈」と感じた学生比率は、1985年の26.4%から1999年には39.9%に上昇した。「頻繁にもしくはたまに授業に遅刻する」と答えた学生の比率は1966年の49.2%から1999年には60.3%に上昇している。「寝過ごして授業を受けなかった。もしくは通知せず約束を破棄した」と回答した学生は、1968年の18.8%から1999年には34.5%へと2倍近く増加した。

大学入学以来宿題や課題に費やしている学習時間が一週間に6時間以上と答えている学生の割合は、当項目が加えられた1987年の43.7%から1999年には31.5%へと大幅に減少している。一方、1999年度の調査では40.2%の学生が「1週間に3時間以下しか勉強しない」と回答しており、「1週間に1時間以下しか勉強しない」と答えている学生も17.1%に上っている<sup>14)</sup>。

事実、過去10年間に補習や導入教育講座を受講しなければならない学生が増加したと答えている学生部長は73%近くに達しており、コミュニティ・カレッジではその数値は81%、4年制大学の場合でも64%の高い数値を示している<sup>15)</sup>。レビンによると、1996年に大学教員を対象に実施した調査では、教員の45%が「以前に比べて学生の学力に問題がある」と感じていると答え、その割合は2年制大学の37%に対し、4年制大学では53%と学生の学力に疑問を感じている教員の比率は高くなっている<sup>16)</sup>。1995年の米国教育省の補習教育に関する調査においても、全米の75%の大学で「文章読解」、「作文」、「数学」の補習教育が実施されたことが明らかになった。

アスティン等の1999年調査の結果においても、高校で補習教育を受講したことのある新入生の比

率は1979年に当項目が付け加えられて以来、最も高い数値を示したことが明らかにされている。補習教育を受講した科目については、数学は12.7%、科学5.1%、英語6.3%、読解5.6%、社会4.0%となっており、高校時代に最低一科目でも補習教育を受けたことのある新入生は18.3%という割合になった。当項目の調査を1982年に開始して以来50%の増加率を示している。しかし、高校時代に補習教育を受けた学生の増加や補習教育を実施している大学の最近10年間における増加傾向とは逆に、学生の成績も上昇するというパラドックス現象が観察されるが、これは何を意味しているのだろうか。

表1 高校時代の平均成績 (%)

|             | 1966 | 1971 | 1981 | 1991 | 1996 |
|-------------|------|------|------|------|------|
| A (A+A-を含む) | 15.4 | 15   | 20.6 | 23.5 | 31.5 |
| B (B+B-を含む) | 54.1 | 58.8 | 60.2 | 57.0 | 53.9 |
| C (C+を含む)   | 29.7 | 25.5 | 18.9 | 19.2 | 14.2 |
| D           | 0.8  | 0.6  | 0.3  | 0.3  | 0.4  |

出典 Astin, A. W., Parrott, S. A., Korn, W. S., and Sax, L. J.(1997). *The American Freshman: Thirty Year Trends*. Los Angeles. C. A.: Higher Education Research Institute, UCLA.

特に表1に示されているように、成績のインフレーション傾向は1996年より際立って顕在化し、1999年には高校時代の成績がA平均であった新入生は34.1%となり、新入生調査開始以来最も低い数値を示した1969年の12.5%から3倍近くになっている。逆にC平均以下学生の減少も顕著であり、1969年には32.5%の学生の成績がC平均以下であったのに対し、1999年度調査では12%と低い数値を示した。

高等教育機関においても、成績インフレーション傾向は同様に観察される。表2に見られるように、「期待した成績はとれていない」と回答する学生は1969年の調査よりかなり減少している一方、「教科内容の理解度にかかわらず良い成績をとることは可能である」と答えている学生の増加率は相当高い。高校における成績インフレーション同様、大学においても学習の到達度に関係なく、良い成績をとることが可能になっている状況を示しているのではないだろうか。

表2 成績に関するアメリカの大学生(学部生)の意識

| 意識に関する項目                       | そう思う (%) |      |      |
|--------------------------------|----------|------|------|
|                                | 1969     | 1976 | 1993 |
| 期待した成績はとれていない                  | 71       | 58   | 60   |
| 成績を実際より低く評価されている               | 54       | 59   | 60   |
| 教科内容をよく理解していなくても良い成績をとる事は可能である | 44       | 61   | 59   |

出典 Levine, A., Cuerton, J.. *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student*, San Francisco: Jossey-Bass. 1998の翻訳書 丹治めぐみ訳 『現代アメリカ大学生群像—希望と不安の世代—』より作成

学習活動に対する学生の自己評価項目を見てみると、同世代と自分を学力、リーダーシップ、知性等学習面において比較した場合、「平均以上もしくは上位10%以内に入る」と回答した学生の比率は1971年の最低値以来、上昇し続け1999年の調査結果では過去最高数値を示した。

表3 学習面における学生の自己評価

平均以上もしくは上位10%以内と答えた学生の比率

| 自己評価項目   | 1966        | 1971         | 1976 | 1980 | 1985 | 1990 | 1999 |
|----------|-------------|--------------|------|------|------|------|------|
| 学力       | 57.4        | <u>50.6*</u> | 51.2 | 51.5 | 54.9 | 53.7 | 58.5 |
| リーダーシップ  | 38.1        | <u>34.9</u>  | 43.3 | 46.9 | 50.9 | 50.9 | 56.6 |
| 知性       | 36.0        | <u>34.8</u>  | 42.4 | 46.2 | 54.3 | 48.3 | 56.1 |
| 文章力      | <u>27.2</u> | 27.7         | 32.6 | 33.6 | 37.8 | 39.0 | 42.8 |
| 口頭言語表現能力 | 22.4        | <u>19.4</u>  | 21.7 | 23.8 | —    | 28.4 | 33.2 |

\*下線部分の数値は調査開始以来の最低値を示している。

出典 Astin, A. W., Parrott, S. A., Korn, W. S., and Sax, L. J. *The American Freshman: Thirty Year Trends*, Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA, 1997.

Astin, A. W., Korn, W. S., Sax, L. J. and Mahoney, K. "The American Freshman: National Norms for Fall 1999 Executive Summary", Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

www.gseis.ucla.edu/heri/executive.htm,1999.より作成

近年、低下し続けている大学進学適性テストの成績、学習時間の減少、補習教育を実施している大学の数の上昇、そして大学ファカルティの大学生への学力への悲観的な見方の存在とは逆に学生の成績の上昇そして高い自己評価といった調査結果は何を示唆しているのだろうか。

第一に、成績の上昇の背後には高校のカリキュラムにおける必修要件が減少し選択の幅が拡大したこと、基礎科目に比較して上級レベルの選択科目が削除されてきたこと、教科書がより低い読解力をベースに作成されるようになったこと、授業時間の削減等がある。すなわち、高校においてはより学力の低い学生向けのカリキュラムに変更された結果、全般的に成績の上昇が見られるようになったといえる。

一方、大学における成績インフレーションの背景には、必ずしも大学カリキュラムが低学力学生向けに変更されているということではなく、むしろ奨学金獲得機会上昇につれて成績を高レベルに保つ必要があるという積極的要因や、大学院での評価基準が学部でも適用されているということ、もしくは学習意欲が高く、目的志向のはっきりとした一度社会に出た学生や成人学生の増加などが要因としては考えられる。

さらに、新入学生のうち男子学生と女子学生の比率が1967年には男子学生55.6%、女子学生44.4%であったのが、1996年には44.7%、55.3%となるなどの逆転現象が進行し、同時に白人系学生の比率が低下し、アフリカ系アメリカ人、アジア系アメリカ人の比率が増加しているなど<sup>17)</sup>、ジェンダーバランスに変化が見られたこと、人種・民族が多様化してきたこと、成人学生が全体的に増加してきたこと、さらには高等教育への進学率の上昇等、トロウが述べる大学の大量化現象が大きな要因であることは間違いない。高等教育機関の進学率は、1994年時点で63.7%、高卒直後進学率に限定

してみると51.4%となっているように、大学のユニバーサル化は既存の事実となっている<sup>18)</sup>。

### 3-2. 価値観の変化

学力面における変化だけでなく、社会生活、政治活動との関わりに関しても学生の価値観の変容は著しい。新入生調査でこの30年間における重要だと思われる人生の目標について変化の著しい項目を取り上げてみる。「経済的、金銭的に成功する事が人生の上で重要だ」と考える傾向が年々強まってきた一方で、「自分の信念に忠実な生活を送る」といった要素は1970年より激減しており、また1970年のベトナム戦争世代が重要視していた政治への関心度も大幅に低下している。80年代のミージェネレーションあるいは94年代以降のジェネレーションXと呼ばれる世代がおそらく80年、95年に回答していると考えられるが、意外な事に70年代以降「他人に自分を認めさせたい」という要望が強くなっているようである。

表4 人生における重要目標 (%)

| 重要項目             | 1970 | 1980 | 1990 | 1995 |
|------------------|------|------|------|------|
| 自分の得意分野で仲間認められる事 | 39.9 | 54.4 | 54.9 | 53.5 |
| 管理職に就く事          | 21.7 | 38.7 | 42.9 | 38.1 |
| 経済的・金銭的に成功する事    | 39.1 | 63.3 | 73.7 | 74.1 |
| 困難な状況にある他人を助ける事  | 64.9 | 64.7 | 62.0 | 60.7 |
| 意味のある哲学的生活を送る事   | 75.6 | 50.4 | 43.2 | 41.1 |
| 政治的出来事に乗り遅れない事   | 52.8 | 40.0 | 42.4 | 28.5 |

出典 Astin, A. W., Parrott, S. A., Korn, W. S., and Sax, L. J. *The American Freshman: Thirty Year Trends*, Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA. 1997.

レビンらは学生の価値観の変化にはキャンパス内の学生消費者主義の蔓延が関係していると指摘している。この学生消費者主義は、「購買者としての学生は大学に対して消費者が企業に対して保持している権利と同等の権利をもち、かつ要求することができる」と定義づけられるが、これは必ずしも新現象ではなく既に1970年代から学生調査でも確認されている。しかし、近年この傾向はより先鋭化した様相を示している。いうなれば、学問を媒介とし責任を分かち合ってきた学生と大学というコミュニティ概念が年々弱体化し、学生は消費者としての意識から大学のカリキュラム、設備、教師を評価する傾向が強まっている。

アスティン等の調査における「困難な状況にある他人を助ける事」という項目は、それほど25年間で低下しているというわけではない。しかし、経済的に裕福な学生は経済的に困難な状況にある学生の学費を負担しているということに対して強い不満を抱いているというレビン等の聞き取り調査結果は、学生消費者主義の台頭と他者へのシンパシーの低下現象を示唆しているともいえよう。

99年度のアスティン等の調査は、「全ての事を自分でしなければならないという強迫観念をしばしば感じる」と答えた学生の割合が1985年の16%から2倍の30.2%に上ったことを示している。アスティン等は仕事と学業を両立しながら、大学に通う新入生の増加に伴い、強いストレスを感じる学

生が増えていると分析しているが、こうした生活面の変化も学生気質の変容に強い相関関係があると考えられる。

現在の導入教育は、上記の調査結果に見られるような大学新入生の変容を考慮したうえで構築されていると考えられるが、次にフレッシュマンセミナーについて検討することにしたい。

## 4. フレッシュマンセミナーの特徴

### 4-1. フレッシュマンセミナーの実施状況

サウスキャロライナ州立大学は、1970年代に「The First-Year Experience Program」を発足させ、新入生対象の導入教育科目「ユニバーシティ101」を開設した。同時に「National Resource Center for the First-Year Experience Program」(以下NRC)という研究機関を設置し、「transition(移行期)」に関わる研究調査、導入教育に関する調査研究、情報提供、セミナーの開催を行っている全米の導入教育のリーダー的存在である。

同センターが1988年以降3年に一度の頻度で実施している全米の大学における導入教育についての実態調査結果<sup>19)</sup>から、アメリカのフレッシュマンセミナーの特徴、内容ならびにカリキュラムの位置づけを分析することにする。

NRCの1997年度調査では全米の2年制、4年制大学2526校を対象に調査がおこなわれ、1336校が回答した。回答大学のうち70.3%にあたる939校がフレッシュマンセミナーを実施している<sup>20)</sup>。1994年までのデータを参考にすると、2年制高等教育機関よりも4年制高等教育機関の方がフレッシュマンセミナーの実施率が高い傾向がみられる。

フレッシュマンセミナーを開設している目的およびセミナーの到達目標として代表的な回答を1996年報告書から取り上げてみよう。「学習技術の獲得」、「大学生活に移行する際の支援」、「キャンパス資源と設備のオリエンテーション」、「1年次から2年次への進級時継続率の向上」、「ファカルティとの交流機会の提供」、「社会生活スキルの向上と円滑な人間関係の構築」、「分析能力、批判的思考技術の向上」、「新入生のセルフエスティームの向上」、「キャンパス・コミュニティ概念の確立」等となっている。これらの回答からは、フレッシュマンセミナーが「数学」、「読解」、「作文」など教科を超えて構築されていることがわかる。

次に、1994年度調査をもとに、フレッシュマンセミナーの提供形態類型とセミナー内容をまとめてみることにする。フレッシュマンセミナーの提供形態とセミナー内容は、表5に示されている通りであるが、学習スキルの向上を意図した内容、および大学への移行過程を緩和するような支援内容が盛り込まれていることが全形態に共通である。オリエンテーション型であれ、学部・学科で共通カリキュラムを構築し学問的セミナー形式で進めて行く場合であれ、学習スキルに重点を置いたセミナーであるにせよ、学生が学業と学生生活を含めた社会生活の両面で、より充実した生活を過ごせるように支援すること、大学というコミュニティの一員であるという感覚を学生同士が共有することがフレッシュマンセミナーの目的であるといえる。アメリカの新入生の変容については、前節で検討してきたとおりであるが、導入教育の実施状況を見る限り、近年の新入生の変容を見極め



表5 フレッシュマンセミナーの提供形態

| 提供スタイル類型                         | 比率              | セミナーの内容 複数回答   |
|----------------------------------|-----------------|--|
| 1 <u>オリエンテーション拡大型</u>            | 520校<br>(72.2%) | <u>学習スキルの向上</u> (280)<br>キャンパスオリエンテーション (239)<br><u>移行期の支援(大学生活への適応支援)</u> (218)<br>2年次進級の際の継続率改善 (90)<br>社会生活・人間関係スキルの向上 (69)<br>ファカルティとの緊密な交流 (54)<br>学习上および目標設定へのアドバイス (53) |
| 2 <u>学問的セミナー型</u><br>(学部・学科共通内容) | 81校<br>(11.3%)  | <u>学習スキルの向上</u> (28)<br>分析能力, 批判的思考技術の向上 (24)<br>教養科目への導入 (23)<br>コミュニケーション技術 (20)<br><u>移行期の支援(大学生活への適応支援)</u> (16)<br>キャンパス資源へのオリエンテーション (11)<br>セルフエスティームの改善 (10)           |
| 3 <u>学問的セミナー型</u><br>(学部・学科裁量内容) | 56校<br>(7.8%)   | コミュニケーション技術 (23)<br>分析能力, 批判的思考技術の向上 (22)<br><u>学習スキルの向上</u> (20)<br>ファカルティとの緊密な交流 (18)<br>教養科目への導入 (10)<br>学习上および目標設定へのアドバイス (9)<br><u>移行期の支援(大学生活への適応支援)</u> (6)             |
| 4 <u>スタディスキル型</u>                | 36校<br>(5%)     | <u>学習スキルの向上</u> (29)<br><u>移行期の支援(大学生活への適応支援)</u> (10)<br>キャンパス資源へのオリエンテーション (10)<br>セルフエスティームの改善 (6)<br>2年次進級の際の継続率改善 (4)<br>キャリアプランニング (4)<br>学习上および目標設定へのアドバイス (3)          |
| 5 <u>その他</u>                     | 27校<br>(3.8%)   |  |

下線部分は全類型に共通項目

出典 Barefoot, B. O. & Fidler, P. P. The 1994 National Survey of Freshman Seminar Programs: Continuing Innovations in the Collegiate Curriculum 1996年報告書より作成

た上でプログラム内容が構築されていることが確認された。すなわち、学習スキルの向上だけに重点を置いただけでは、社会生活・人間関係スキルに疎い近年の学生の実態とはかけ離れたカリキュラムに陥る危険性がある。一方でオリエンテーションのみに焦点を当てたとしても、大学での学問生活に不可欠なスキルを獲得することは困難であろう。フレッシュマンセミナーの特徴は、オリエンテーション的要素、学問的要素、青年心理的要素を統合した内容であるといえよう。

#### 4-2. フレッシュマンセミナーの位置づけ

それでは、フレッシュマンセミナーを受講している学生は、どういった学生なのだろうか。フレッシュマンセミナーのカリキュラム上での位置づけはどのようになっているのだろうか。フレッシュマンセミナーの効果はどのように測るのだろうか。1988年から10年間の最近のデータをもとにフレッシュマンセミナーの大学での位置づけを分析してみることにする。

フレッシュマンセミナーの必修要件については、半数以下の大学が必修要件としているのみである。この傾向はここ10年間にほとんど変化ないまま安定している。1996年の報告書では28.5%の回答大学が「ある特定の学生に選択させている」と回答している<sup>21)</sup>。特定の学生とセミナー内容の関連を見てみると、基本的学習技術に問題のある学生が基本的学習技術系のセミナーを履修していることがわかる。これらは、いわば導入教育的要素よりも補習教育的要素の強いケースだとみることができる。反対に全学生が必修として最も履修する傾向が高いセミナーは、全学部・全学科共通カリキュラムの一環として構築されている学問的セミナー型であり、新入生数が1000人以下の比較的小規模4年制大学で提供されている傾向が高い。このことから小規模教養型大学が、全学的に導入教育に取り組んでいるのではないかと推察できる。

大多数の高等教育機関においてフレッシュマンセミナーは単位ベースで提供されており、成績評価は通常のABCD評価で行われている。担当する教員は、オリエンテーションという性格を持っているセミナーでもあるため、ファカルティのみならず、学生担当の大学職員が関わっているケースが大多数であるとデータからは読み取れる。フレッシュマンセミナーの担当者にはセミナーの教授法に関する研修が組織的に提供される割合が高いが、その理由として必ずしも担当者自らの専門分野を教授するというのではなく、幅の広い話題を提供しながら大学への適応を支援するセミナーでは、効果的な教授法が不可欠であるという認識があるためではないかと推察できよう。

さて、このフレッシュマンセミナーの実質的な成果は何をもって測っているのだろうか。データからは、約半数がセミナー終了後に学生の満足度によって測っていると答えているが、この割合は1991年以来調査ごとに減少している。同様に、約半数が2学年での継続率でその効果を測っていると回答しており、この比率は若干ではあるが増加傾向にある。近年では、満足度よりも継続率が重要な尺度として定着しつつあるといわれているが、この調査からもその一端はうかがえる。

キーナンとガボビッチはフレッシュマンセミナー受講学生と継続（リテンション）率との関連について1992年から94年までの3年間にわたって調査した結果、フレッシュマンセミナー受講生の継続率が未受講生の継続率よりも高いことを確認した<sup>22)</sup>。ドロップアウト学生の多いアメリカでは、フレッシュマンセミナーの移行期の適応に対する効果を継続率といった尺度で測ることへの信頼性が年々高まる傾向にある。

表6 フレッシュマンセミナーの実施状況の過去との比較 (%)

|                 | 1988  | 1991  | 1994  | 1997  |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| 回答数             | 1699校 | 1064校 | 1003校 | 1336校 |
| フレッシュマンセミナーの実施度 | 68.5% | 65.4% | 71.8% | 70.3% |
| 全新入生への必修要件      | 43.5  | 45.0  | 42.8  | 46.9  |
| 成績評価 (ABCD評価)   | 61.9  | 68.1  | 75.4  | 76.6  |
| 単位ベースでの履修       | 82.2  | 85.6  | 86.1  | 87.8  |
| 単位の位置づけ         |       |       |       |       |
| - 必修科目          | —     | 19.4  | 18.9  | 19.8  |
| - 一般教育科目        | —     | 28.7  | 26.4  | 27.1  |
| - 選択科目          | —     | 45.4  | 49.8  | 45.6  |
| - 専攻必修          | —     | 2.4   | 1.5   | 3.1   |
| - その他           | —     | 4.1   | 3.4   | —     |
| セミナー担当者 (複数回答)  |       |       |       |       |
| - ファカルティ        | —     | 84.5  | 85.0  | 87.0  |
| - 学生部担当職員       | —     | 50.8  | 54.2  | 60.4  |
| - 大学職員          | —     | 34.1  | 36.9  | 41.0  |
| - 学部生           | —     | 8.1   | 8.6   | 9.0   |
| - 大学院生          | —     | 4.2   | 5.8   | 6.0   |
| - その他           | —     | 10.2  | 9.2   | 5.0   |
| 担当者へのトレーニング提供   | —     | 71.4  | 70.8  | 75.9  |
| セミナー成果の評価       |       |       |       |       |
| - 学生の満足度        | —     | 66.6  | 49.0  | 48.9  |
| - 2年次継続率        | —     | 43.2  | 46.3  | 46.8  |
| セミナー導入期間        |       |       |       |       |
| - 2年前以内から導入     | 30.1  | 23.8  | 22.4  | —     |
| - 5年前以内         | 64.6  | 59.5  | 52.3  | —     |
| - 10年前以内        | —     | 81.4  | 80.9  | —     |

出典 Barefoot, B. O. と Fidler による1996年発行1994年度版報告書と1997年のデータをもとに作成

## まとめ

前節までにフレッシュマンセミナーに代表されるアメリカの導入教育の全体像を見てきたが、近年の導入教育の広がり背景には、高等教育の大衆化現象にともなう大学生の変容といった要因があることが明確になった。成績インフレーションの促進、SAT得点の継続的な低下に代表される大学生の学力低下がその主なものであることは疑いもないが、一方で長期にわたる大学生の価値観や環境の変化も決して見逃せるものではない。かつてアメリカの大学生がキャンパスで衣食住を共にしながら経験を共有していた時代から、大半の学生が通学学生となり、かつ学業と仕事の両方に時間を費やしている現代では、大学というコミュニティの一員であるという価値観を形成し、共有するのは容易なことではない。しかし、大学というコミュニティの一員であるという価値観を持つ事に

より、社会と個人、社会に果たす個人の責任、そして人間関係との関わりの重要性を認識することにもつながっていく。フレッシュマンセミナーは学習スキルの獲得のみならずいわばこうした大学コミュニティの一員であるという価値観を形成し、大学生活への適応を容易にするといった総合的な役割を担っている。その意味では特定の教科に限定したリメディアル教育ではないし、それでは多様な学生を抱えるユニバーサルアテンダンス時代のアメリカの高等教育機関には機能しえないともいえる。

この視点はアメリカより遅れて、しかしより急速なペースでユニバーサル・アテンダンス時代を迎えつつある我が日本の高等教育機関にもある示唆を与えてくれる。学力の低下のみならず、クラブやサークル離れ、アルバイトに大半の時間を費やす日本の大学生の現実、大学というコミュニティ離れの現象ともみなすことができる。今後はこうした学生の大学コミュニティ帰属意識を高め、大学生活への適応を支援するといった統合的な内容で実施されるフレッシュマンセミナー的導入教育をいかに大学のカリキュラムに組み入れるかを考慮する時期にきているのではないだろうか。

### 【注】

- 1) 荒井克弘編『大学のリメディアル教育』広島大学大学研究センター高等教育研究叢書42, 1996年。
- 2) プール学院大学 導入教育研究会『大学における導入教育の実際』, 平成9, 10年度 「特色ある教育・研究」研究成果報告書, 1999年。
- 3) 谷川裕稔「アメリカ・コミュニティ・カレッジの補習教育—概念的基本的枠組み」『アメリカ教育学会紀要』第10号, 1999年, pp. 57~64。
- 4) Cross, K. P. *Accent on Learning: Improving Instruction and Reshaping the Curriculum*, San Francisco, C. A.: Jossey-Bass, 1976.
- 5) Myers, L. E. "Developmental Reading Educators and Student Affairs Professionals: Partners Promoting College Student Growth", 1999 National Association of Developmental Education Conference paper. 伝統型学生の移行は、高校から大学への移行と捉えられるが、ただし非伝統型学生の場合は彼らの経験が多様であるため、高校から大学と定義付けすることは適切でないと考えられる。
- 6) Mueller, K. *Student Personnel Work in Higher Education*, Boston: Houghton Mifflin, 1961.
- 7) Gordon, V.N. "Origins and Purposes of the Freshman Seminar", in *The Freshman Year Experience*, Upcraft, M. L., Gardner, J. N., and Associates eds. San Francisco, C. A.: Jossey-Bass, 1989.  
加澤恒雄「現代日本の大学における学生の多様化と導入教育の重要性について—“SPS”から“SD”へ」『大学論集』29集, 1998年。
- 8) Fitts, C. T., Swift, F. H.. "The Construction of Orientation Courses for College Freshman", *University of California Publication in Education, 1897-1929, 1928, 2(3), 145-250.*

- 9) Gordon, V. N. "Origins and Purposes of the Freshman Seminar", in *The Freshman Year Experience*, Upcraft, M. L., Gardner, J. N., and Associates eds. San Francisco, C. A.: Jossey-Bass, 1989, pp.185~186.
- 10) Mueller, K.. *Student Personnel Work in Higher Education*, Boston: Houghton Mifflin,1961.
- 11) Astin, A.W., Dey, E. L and Korn, W. S. *The American Freshman: Twenty-Five Year Trends*, Los Angeles, C. A.: Higher Education Research Institute, UCLA, 1991.  
Astin, A. W., Parrott, S. A., Korn, W. S., and Sax, L. J. *The American Freshman: Thirty Year Trends*, Los Angeles, C. A.: Higher Education Research Institute, UCLA, 1997.  
Astin, A. W., Korn, W. S., Sax, L. J. and Mahoney, K.. "The American Freshman: National Norms for Fall 1999 Executive Summary", Los Angeles, C. A.: Higher Education Research Institute, UCLA. [www.gseis.ucla.edu/heri/executive.htm](http://www.gseis.ucla.edu/heri/executive.htm),1999.
- 12) Trow, M. "Confronting the Challenge of Underprepared Students", 1982. 本論文は喜多村和之編訳『高度情報社会の大学』玉川大学出版部, 2000年に収録されている。
- 13) 前掲書, 50ページ, Grandy, J. "Ten-year trends in SAT Scores and Other Characteristics of Highschool Seniors Taking the SAT and Planning to Mathematics, Science, or Engineering", Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1987.
- 14) Astin, A. W., Korn, W. S., Sax, L. J. and Mahoney, K. "The American Freshman: National Norms for Fall 1999 Executive Summary", Los Angeles, C. A.: Higher Education Research Institute, UCLA. [www.gseis.ucla.edu/heri/executive.htm](http://www.gseis.ucla.edu/heri/executive.htm),1999.
- 15) Levine, A., Cuerton, J. *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student*, San Francisco, C. A.: Jossey-Bass, 1998.の翻訳書 丹治めぐみ訳『現代アメリカ大学生群像—希望と不安の世代—』玉川大学出版部, 2000年。
- 16) 前掲書。
- 17) 新入生の人種・民族構成割合は, 例えば白色系新入生は1966年から1996年には90.7%から80.4%へと減少し, アフリカ系アメリカ人は5.0%から9.7%へ, アジア系アメリカ人は0.7%から4.3%へとそれぞれ増加している。
- 18) 館昭 「高等教育統計の日米比較—高卒直後の大短進学率はほぼイコール」, 『カレッジマネジメント』リクルート, 85, 1997年。
- 19) 97年度調査に関する報告書は現時点では出版されておらず[www.sc.edu/fye](http://www.sc.edu/fye)上で公開されているデータを使用した, データに限界があるため, 本稿では主にBarefoot, B. O., Fidler, P. P. *The 1994 National Survey of Freshman Seminar Programs: Continuing Innovations in the Collegiate Curriculum*, National Resource Center for the Freshman - Year Experience' Students in Transition, University of South Carolina 1996年発行の報告書をもとに分析する。
- 20) 1994年度調査報告書フレッシュマンセミナー実施大学720校の内訳は, 2年制大学229校(31.8%), 4年制大学491校(68.2%)であった。
- 21) 94年度データでは, 全新入生および特定の新生入生にフレッシュマンセミナーを履修させたと答

えた大学の内訳は、2年制大学64.1%、4年制大学74.7%となっており4年制大学の方が導入教育の必修制には積極的である。

- 22) Keenan, K., Gabovitch, R. "Evaluation the Impact of a Freshman Seminar Program on Student Development and Retention", Paper presented at North East Association for Institutional Research 22<sup>nd</sup> Annual Conference. Burlington, Vermont: 1995.

# The Function of the Freshman Seminars in US Higher Education Institution

—Based on the Analysis of Student Change in College—

Reiko YAMADA\*

Faced with the massfication stage of higher education, Japanese universities have been urged to develop both remedial and guidance education systems. The issue of college students with lack of learning skills as well as learning motivation has become a national concern. Many universities have started to structure remedial education and freshman orientation seminar in their curriculum. However, the difference between remedial education and freshman orientation seminars remains unclear and freshman seminar programs in Japanese universities are underdeveloped.

On the other hand, American universities have a long history of introducing and developing freshman seminar programs. Many faculties have already stressed the importance of orienting college freshmen and thus, orientation seminars were introduced in the college curriculum in the early 20<sup>th</sup> century. The purpose of this paper is to understand the role of freshman seminars in American higher education institutions. Thus, after examining the difference between remedial and developmental education and showing the history of freshman seminars, this paper will analyze how American College students have changed over some decades. Then, the role and function of freshman seminars will be assessed.

According to the research conducted by Astin, American College freshmen have changed in recent decades. Their academic competence is less developed in comparison with that of former generations. Many freshman lack competent study skills. They suffer much more stress and are better motivated for financial successes than former generations. Most freshmen come to college with the primary purpose of preparing for a career by getting good grades. And the student population has become more diversified than in former generations. The transition from high school or work to college life is difficult for many freshmen.

Institutions must understand such changes of freshmen and support their success. Freshmen can succeed when they make progress toward fulfilling their educational as well as personal goals, such as developing academic competence and study skills, establishing interpersonal relationships & an identity in the campus community, and developing an integrated philosophy of life.

The freshman seminar course is an effective way of achieving freshmen success through the

---

\* Associate Professor, Doshisha University

provision of various opportunities. Freshman seminars offered in higher education institutions can be categorized into three types: extension of orientation, academic seminars, and study skill seminars. However, all of them emphasize the development of study skills and the support of transition from high school or work to campus life. All of them are concerned with student behavior in the personal, academic and career domains. Academic advising is often incorporated and not only faculties but also professional student service staffs are involved in the freshman seminar, in order to offer critical information about the institution. It is proved that students enrolled in freshman seminars tend to record higher retention rate than students not enrolled. Freshman seminars have served an important function in the lives of new students in their successful transition to their new environment.