

大学全入時代の法学基礎教育

——初年次教育の現状と学習習慣——

河野良継

1. 初年次教育の現状

文部科学省が平成20年度に行った調査によれば、日本の大学のうち595校、全体の約82%の大学が初年次教育を導入しているとのことである⁽¹⁾。その主な内容としては、レポートや論文の書き方などの文章作法（505校）、プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表のための技法（449校）、情報収集や資料整理の技法（398校）、ノートの取り方（316校）等の、大学生に要求される学習能力の習得を目的とするプログラムである。その他、大学教育への動機付け（447校）や将来の進路選択への動機付け（360校）等のモチベーション向上のプログラムを設置する大学も多い。

こうした初年次教育の広まりを受けて、先進的な取組を行っている大学の状況が大学教育関連の研究会等で報告されることが多くなった⁽²⁾。こうした報告はしばし「成功例」として語られることが多い。特に、学生による授業評価の評点が通常の授業科目よりも概ね高いことや、初年次教育の取組が学生の学習意欲の向上に繋がることが喧伝されがちである。そして、こうした「成功例」が、初年次教育が全学レベルで進んでいない大学の初年次教育「改革熱」を触発する傾向にあるようである⁽³⁾。

さて、日本における初年次教育の取組は早い大学でかれこれ10数年になる。初年次教育が学生の学習意欲の向上や学習能力の習得に役立っていることは確かであろう。実際、初年次教育を実施している大学においては、学生による授業評価アンケートがおおむね高評価で、学生には評判がよいようである。そのことから、初年次教育が「うまくいっている」「成果をあげている」と総括する傾向があるように見受けられる。しかし、初年次教育を実施したことにより、大学生の基礎学力や研究能力は本当に向上したのだろうか。そもそも、初年次教育の目的は、大学生として必要とされる様々な技能の習得や学習への動機付け等、講義やゼミ等の大学の授業を十分に理解し、対応できる力身につけさせることが目的のはずである。そうした観点からみて、現在の日本における初年次教育は本当の意味で「成果をあげている」のであろうか。これは確かに検証困難な論題である。とはいえ筆者の管見ではあるが、日本における初年次教育改革の議論では、

こうした観点が決定的に欠如しているように思われる。

本稿は、以上の観点を踏まえて、まず日本の従来型初年次教育の問題点について検討することにする。次に、各種統計調査の結果から、学習習慣の体得という点について、今日の学生の実態について詳細に検証することにする。最後に、学習習慣の体得に関する「ある仮説」を紹介した上で、初年次教育のメソッドは従来型とは異なる観点から組み立てるべきであることを示し、本学法律学科が採用しているメソッドが従来型初年次教育の枠から一步先んじていることを示すことにする。

2. 従来型初年次教育の問題点

従来型初年次教育は上述のように技法習得を主体とするカリキュラムが中心である。ただその実施方法についていえば、大きく二つのパターンに分かれる。一つは、カリキュラム・教材・教育内容を共通のフォーマットで行うものである。これは更に、全学単位で実施されているものと、単一学部・学科内で行われるものとに分けることができる。もう一つは、カリキュラムと指導方針のみを共通にし、教える内容については各教員の専攻や専門に委ねるという方式である。筆者は、これら両パターンのそれぞれに、若しくは共通した「誤謬」が生じると考えている。以下テーマごとに簡単に論じてみよう。

(1) 従来型の初年次教育の問題点1：成果が目立ちにくい

技法習得中心のカリキュラムは、その技法をどの程度体得できたのか、客観的指標を用いて検証することが非常に難しい性質のものである。例えば、レポートの書き方而言えば、レポート内容を検証するプロセスで、書き方の技法の体得度合を教員が判断することは不可能ではない。しかしながら、体得の度合を「客観的に」評価するのであれば、年間通して何枚もレポートを確認して、成長レベルを確認しなければならない。そのことを一人一人の学生ごとに行わなければならないため、教員の評価負担は相当重くなると思えなければならない。また、本当に体得したのかどうかを検証するためには、初年次教育終了後の授業においてそれらの技法をどれだけ実践できているのかを確認しなければならないはずである。

評価負担の重さ故に、教える教員側がほとんど確認せずにただ技法を一方的に教えてしまうという例は実際多いように思われる。そうすると、教員自身の「流儀」で、学生のレベルを無視した授業運営がなされる事態が生じてしまう。

一方で、学生の成長レベルを何とか確認しようと努力をなしている先生方も多いようである。しかしここにも落とし穴がある。筆者の実体験であるが、初年次教育を担当なさっている多くの先生方は、「教えたはずなのに…」と成果があがらないことについて

よく愚痴をこぼされる。たとえ教え方を変えても成果が上がらないという体験は、初年次教育を担当した経験のある多くの先生方が感じておられることである。教育効果を劇的に改善することができる教育手法など実際には存在しないし、加えて学生の側のやる気や能力等も考え出してしまうと、行き着く先は出口のない迷宮である。それこそが、初年次教育を担当する教員の「疲弊感」や「徒労感」の原因ではないだろうか。

(2) 従来型の初年次教育の問題点2：お手軽すぎる達成感

従来型初年次教育の多くは学生には評判がよい。その理由としては、教員が手取り足取り懇切丁寧に教えてくれるという点と、学生自ら実践して成果を生み出すプロセスのため、授業における学生の参加感覚や、達成感・充足感を満たしてくれるという点にあるようである。しかし、これは些か安易な性質のものになっているのではないだろうか。そもそも初年次教育の授業内容の多くは、その後の教育という目的達成のための手段にすぎないはずである。にもかかわらず、従来型初年次教育は手段獲得自体が目的と化している。その点を弁えて受容する学生であればよいけれども、実際には多くの学生が手段の目的化という陥穽に陥っているものと思われる。

そして、お手軽な達成感がもう一つの弊害が、初年次教育後の挫折の問題である。学生からすれば、手取り足取り教えてくれる「優しい」初年次教育から、いきなり専門教育に突き放されるわけである。その落差が時には挫折を生み出す可能性がある⁽⁴⁾。大学によっては、二年次に初年次教育の「リメディアル教育」をするという不条理な事態すら生じている。先述の点と併せると、従来型初年次教育は「要領のよい」「応用力のある」学生には向いているけれども、そうでない学生のことまで果して考慮しているのか疑問である。

(3) 従来型の初年次教育の問題点3：専門教育との接続性の欠如

多くの大学で採用されている初年次教育のカリキュラムは、教養課程の一環として実施されている。その際、特に全学統一カリキュラムを組んでいる大学に顕著であるが、専門教育で専攻する学問のことが考慮されない傾向にある。

実際、文部科学省が考えている大学教育とは、教養教育と専門基礎教育の二本立てである。例えば「学士力」概念で話題となった、文部科学省中央教育審議会平成20年12月24日答申「学士課程教育の構築に向けて」でも、次のように論じられている。「…学士課程教育に関しては、諸答申において、教養教育と専門基礎教育とを中心とするという考え方が謳われており、改正された教育基本法では「高い教養と専門的能力を培う」（第7条）旨が大学の基本的な役割として規定されている。教養の意味・内容をめぐっては、多年にわたって様々な議論のあるところであるが、今回の参考指針は、学生の学習

成果という観点から記述したものである。ここに挙げられたものは、教養を身に付けた市民として行動できる能力として位置付けることができる」(答申11ページ)⁽⁵⁾。本答申は、過去の教養教育の軽視傾向に対する警鐘路線の延長線上に位置づけられるものであり、あくまで教養と専門の両立という視点を前提に出された答申なのである。

にもかかわらず、専門教育との関連・接続という視点を考えずに初年次教育のプログラムがつくられる例が非常に多い。いうまでもなく、共通の「教養」という前提に暗黙裏に依拠しているからに他ならない。「人文」「社会」「理系」などのある一定の準拠枠はあるが、その準拠枠に共通の事柄を教えればその準拠枠のどの専門科目でも通用するという、教養教育の誤謬に引き摺られてしまっているのである。

筆者は法社会学という学際領域を専攻しており、法学以外の分野の人間と議論することがあるので実体験として認識しているが、上述の準拠枠は幻想以外の何物でもない。実際には、学問領域 (discipline) ごとに、学問の方法論、教育方法、議論や思考の作法、学生の学習プロセス等何から何まで異なっている。トーマス・クーンのいう disciplinary matrix (専門図式) —— 専門家集団において意思疎通を容易ならしめ、専門的判断を安定せしめる共通の基礎 —— は社会科学や人文科学においてさえも存在しており、そして学問分野ごとにそれは異なっているのである⁽⁶⁾。もちろん、高校までに教わる事柄や一般教養など、大学生としての最低限の必要な教養 (= 先行知識) は存在するであろう。しかし、従来の初年次教育はその部分を過大に捉えすぎてしまい、結果として専門教育への橋渡しという役割を見落としてしまっているものと思われる。

(4) 従来型の初年次教育の問題点4: HOW TO教育の限界

技法習得中心の従来型初年次教育は、結局はHOW TOの教育である。そしてそれは、HOW TOさえ教えれば、学習効率が上がるのでうまくいくはずだという誤謬に満ちあふれている。実際、HOW TOをうまく活用できる学生には条件があるものと思われる。それは、①要領がよい (応用力がある)、②学習に対して積極的意欲がある、③学習習慣が身につけている、この三つの条件である。HOW TOの体得は実践抜きには考えられないからであり、そのスムーズな実践には上記の三つの条件が必要なのである。

認知心理学によると、そもそも知識というものは二種類に分類されるようである。一つは、Declarative Knowledge (宣言的知識) というもので、我々が一般的に使用する知識とほぼ同意味である。これは、命題化された知識の集合である。そうした知識の集合のうち、領域に固有化されたものが、精緻化され、体制化されることで、各学問分野が構築されるとのことである。もう一つが、Procedural Knowledge (手続き的知識) というものである。これは、「この場合は、こうなる」という経験の集積で、パターン

の認識や行為シーケンスの集まりというべきものであり、一般的には「ノウハウ」とか「暗黙知」とか呼ばれるものである⁽⁷⁾。特に、人文社会科学系の学問では、両方の知識のどちらかが欠けても学問の習得は困難である。前者の知識だけでは、いわゆる情報を詰め込むだけになるため習得が困難となり、後者の知識だけでは情報の蓄積や体系的な理解に達することができない。人文社会科学系の学問は両者の知識の相互学習によりはじめて習得可能となる性質の学問である。

したがって、HOW TOを教えるときには、個々の学問実践の一環として、しかも個々の学問分野に応じたHOW TOを教授する必要がある、そうでなければHOW TOを教えてもあまり効果はないのである。

3. 各種調査からみる学生の現実

先述の文部科学省中央教育審議会答申は、日本の大学と大学生の問題点を次の様に指摘している。「我が国の単位制度は、授業時間外に必要な学修等を考慮して、45時間相当の学修量をもって1単位と定めており、制度上要請される学習時間としては、諸外国と比較して低いわけではない。しかしながら、内閣府の調査（平成12年度）では、学外の勉強を「ほとんどしていない」者が約半数に達しており、最近の研究者の調査でも、学習時間の少ない学生が相当の割合に上ることが確認されている。総務省の調査（平成18年度）では、学内外を通じた学習時間（土日を含む一日平均）は、3時間30分である。国際的な比較からも、我が国の大学生の学習時間は短い。こうした実態は、単位制度の趣旨を踏まえて運用されているとは言い難い…」（20ページ）。

ここで注意すべきことは、文部科学省が日本の大学生の学習時間の短さを重大な問題であると認識しているという点にある。答申では、上述の引用部分にある統計に加え、日本労働研究機構が2001年に行った「日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果」の結果について引用がなされている。その統計によると、一週間のうち授業時間外での学習活動に費やした時間が、日本の大学生は7.1時間であるのに対して、例えばフランスが13.3時間、イギリスが15.6時間、ノルウェーが23.6時間等、欧州諸国の大学生は10数時間も授業時間外に学習をしているという結果が出ている。

日本の大学生の学習時間が少ない、学習意欲に問題があるということは各種統計からも明らかである。そこでいくつかの統計調査を紹介しよう。

(1) 大東文化大学「1年生の生活と学習状況に関するアンケート」(2009年度、回答数2585人)⁽⁸⁾

「あなたが自分でよく予習・復習をしたと思う授業はどのくらいありましたか」とい

う設問に対し、「すべての授業についてほとんどしなかった」と答えた者が36.1%、「特定の授業のみした」と答えた者が56.2%である。「一日平均の自宅学習時間はどのくらいでしたか」という設問に対し、「30分未満」と答えた者が48.5%、1時間未満と答えた者が28.1%である。

(2) 大学経営・政策研究センター「全国大学生調査」(2006年10月・2007年5月、全国の国公立大学大学生約48233人に対するアンケート、そのうち社会科学系の学部のみ)の結果(12716人)⁽⁹⁾

一週間あたりの勉強時間として、授業関係の勉強時間で0時間と答えた者が19.2%、1～5時間と答えた者が53.8%である。一方、授業と無関係の勉強時間で0時間と答えた者が38.4%、1～5時間と答えた者が35.1%である。学生の意識に関する調査として、授業内容についていけないかという設問に対し、10.4%が「よくある」と答え、35%が「ときどきある」と答えている。また授業に興味がないことがあるかという設問に対し、19.4%が「よくある」と答え、44.2%が「ときどきある」と答えている。

その他、例えば、授業の予習・復習を行う学生は約3割である一方で、約7割の学生が「授業の中で必要なことを全て扱う」と考えていると回答している。

(3) 大学経営・政策研究センター「大学教育の現状と将来—全国大学教員調査」(2010年2月、全国の国公立大学大学教員にアンケート、回答数5311件)⁽¹⁰⁾

学生の学習時間については13.9%の教員が「きわめて不十分」、58.4%の教員が「不十分」と答えている。また、学力の程度について、国語の読み書きについては50.4%の教員が「不十分/極めて不十分」と答え、専門分野の基礎的理解に至っては67.7%の教員が「不十分/極めて不十分」と答えている。そして、学生の実際の理解度を平均で6割程度であると考えている。

(4) 社団法人全国高等学校PTA連合会「平成21年度 全国高校生の生活・意識調査」(2008年9月、全国の普通科または専門学科・総合学科の高校2年生に対するアンケート、回答数6119人)⁽¹¹⁾

「帰宅後一日どれくらい勉強するか?(塾の時間を含む)」という設問に対し、男子学生の53%、女子学生の43.9%が「勉強はしない」と答え、男子学生の22.9%、女子学生25.1%が「1時間以内」と答えている。その他、「勉強が難しくて、ついていけないことがあるか?」という設問に対して、男子学生の5%、女子学生の4.1%が「毎回」、男21.3%、女24.2%が「よくある」、男29.4%、女34.4%が「時々ある」と答えている。なお、いつ頃からついていけなくなったかという設問に対しては3割以上が高校1年生の頃、17～18%が中学2年生の頃と答えている。

4. 学習習慣と法学基礎教育について

以上の統計結果からも明らかなように、日本の大学生は明らかに学習時間が少なく、しかも高校生の時分から勉強していない層が半数を占めている。すなわち、学習習慣を身につけていない学生が大学に多く進学している可能性が高いということである。とりわけ本学のような大学においては、そのことは重大な問題である。

ところで、学習習慣について、教育学者の矢野真和が「学び習慣」仮説という興味深い説を提唱している。矢野の仮説は次のようなものである。まず、大学での学力自体と社会の活躍との間に直接の相関関係はない。しかし、職業上の知識や能力の獲得志向は職業上の地位と強い相関がある。これらの知識・能力自体は卒業後に獲得したものであるが、大学時代における学習の熱心さが、卒業後の知識・能力獲得の努力につながっているというのである。そして「大学で学習に取り組むことによって、成長体験が蓄積され、学習が習慣化される。その習慣が卒業後の学習を持続させているのではないか」⁽¹²⁾と結論づける。この仮説は、大学での学習習慣が卒業後の自己啓発努力を高め、キャリアを開く力につながる重要性を有していることを示唆するものである。

おそらく、これまでは学習習慣は自助努力の問題であった。しかし、大学教育への危機感から、学習習慣の醸成という教育本体の前段階にまで注目せざるを得なくなってきたのが、今日の現状であろう。しかしながら、高校生の時分から学習習慣を身につけている学生と、そうでない学生に格差が生じている。このように考えると、学生が学習習慣をどれだけ身につけているのかに応じて、教育の方策そのものも異なると考えるべきであろう。

また、先述したように、従来型初年次教育は専門教育との連携の軽視やHOW TO教育の弊害といった問題点を抱えている。したがって、大学全入時代の今日においては初年次教育のメソッドそのものを考え直さなければならない時期に来ていると考えるべきであろう。そもそも「初年次教育に正解はない」のであり、学生についての冷静な現状分析をふまえて、慎重にカスタマイズする必要がある性質のものである。入学してくる学生の学力、人数、各年度入学者の傾向など、受け手の要素と、教員人数、教員一人あたりの学生比率、教員の専門という教える側のリソースを慎重に考慮し、更に学問分野の差というものを十分に考慮に入れて制度設計をしなければならないのである。

このように考えると、法律学科における「現代社会と法」の基本理念——大半が学習習慣を有していないとしか思えない本学の学生に、まず「勉強グセ」を身につけさせる——は少なくとも本法律学科においては適切なアプローチであると言える⁽¹³⁾。そして、専門教育を前提としたカリキュラムであることから、従来型初年次教育にはない独自性

を兼ね備えた教育メソッドであるといえる。

- (1) 文部科学省調査「大学における教育内容等の改革状況について 報道発表資料」(平成20年度) URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf
- (2) 例えば、私が平成21年度に参加した教育改革IT戦略大会においても、そうした先進的な取組の報告が中心であった。URL : <http://www.juce.jp/LINK/taikai/taikai2009.htm>
- (3) 本学の場合、初年次教育やFD活動について先進的な学科とそうでない学科との間の格差が大きく、結果として全学レベルでは「遅れている」と感じる教員が多いようである。
- (4) アメリカの大学でも The Sophomore Slump として問題視されているとのことである。
- (5) URL : http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf 本答申を注意深く読めば、「学士力」概念が教養教育と専門教育の両立を前提としていることは明白である。
- (6) T・クーン著、中山茂訳『科学革命の構造』(みすず書房、1971年) 197~242頁。
- (7) E・D・ガニエ著、赤堀侃司、岸学監訳『学習指導と認知心理学』(パーソナルメディア、1989年) 101~192頁。
- (8) 大東文化大学東松山キャンパス運営委員会により実施。現時点では学内関係者のみ閲覧可。
- (9) URL : http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/gakubukei2008_01.pdf
- (10) URL : <http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kyoin.pdf>
- (11) 社団法人全国高等学校PTA連合会「文部科学省委託事業 平成21年度 子どもを取り巻く人間関係の回復と社会環境の充実 第4次事業報告書」より。以前は、URL : http://www.zenkoupren.org/image/2009_4monka_hokoku.pdf から閲覧可能であったが、現在は閲覧不可のようである。
- (12) 矢野眞和『大学改革の海図』(玉川大学出版部、2005年) 275頁。
- (13) 加瀬幸喜「法学基礎教育の課題」大東文化大学法学研究所報第25号(2005年)、6~10頁。