

特集

学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望

吉 岡 路

要 旨

本稿では、日本の教育政策の中で高大接続の問題がどのように顕著になってきたか、その歴史的経緯について先行研究等を通して俯瞰する。そして、現在の我が国の教育政策の動向を踏まえ、本学の高大接続教育の課題整理を行う。また、高大接続の問題は、高等学校教育の質保証、大学入学者選抜の改善、大学教育の質的転換の三局面で進める喫緊の課題であると言われており¹⁾、これまで日本の教育政策や、初等・中等教育の「新学習指導要領」はこの問題にどのようにアプローチしようとしているのかについても考察する。

これらの考察を踏まえて、高校から大学へと学修を進めていく上で求められる学びの転換部分を「高校教育と大学教育の溝 (chasm)」として捉え、本学で展開されている高大接続に関わる教育実践（入学前教育、リメディアル教育、初年次教育、関連する学習支援）の今後の在り方を展望する。

キーワード

高大接続、新学習指導要領、入学者選抜、溝 (chasm)、学習支援、リメディアル教育、初年次教育、ピア・エデュケーション

はじめに

立命館大学は、2009年4月に高大接続教育システムの開発、リメディアル教育、初年次教育の全学的支援等を行うことを目的に、教育開発推進機構の中に接続教育支援センターを設置した。現在、同センターは、そのミッション・ステートメントに「入学前から入学後の接続がスムーズに行われ、学部の人材育成ならびに学部の3つのポリシー²⁾が達成出来るよう、全学・機関、学園組織と協働して初年次における教育を支援する」ことを目標に掲げ、取り組んでいる。

これらの取り組みの推進で問題となるのが、高校までの教育と大学における教育との接続問題である。いうまでもなく、大学教育を受けるに必要な学生の基礎的な力は、高校までの教育課程で培われた力が基礎となっており、文部科学省は学部段階における高等教育の役割を初等中等教育に関連して次のように指摘している。「初等中等教育における『自ら学び、自ら考える力』の育成を基礎に、豊かな教養と高い倫理観をはぐくみ、『主体的に変化に対応し、自ら将来の課題

を探究し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことの出来る力』(課題探究能力)の育成を重視するとともに、専門的素養のある人材として活躍出来る基礎的能力等を培う(1999年中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」としている。しかしながら高校までの学びと大学の学びとでは大きな溝(chasm)³⁾が存在し、大学教育への導入ではこの溝(chasm)を乗り越えていくことが求められる。

本学では、この溝(chasm)を克服するために学生たちに「学びの転換」を促す様々な施策を講じてきている。だが、新入生の履修履歴や能力は多様で、新入生が抱える基礎学力や学びの意欲に関する問題は複雑で多岐に渡る。それらの問題を適切に整理し大学教育を改善していくためには、とりわけ大学と接続する高校教育の教育課程とそこでの課題を正しく理解させる仕組みが極めて重要となってくる。

1. 高大接続問題を生んだ我が国の入学選抜制度の教育政策としての歴史的背景

まず、日本の教育政策の中で高大接続の問題がどのように顕著になってきたか、その歴史的経緯について俯瞰する。

1-1. 「四六答申」による「日本型三大原則」の確立

我が国における大学入学選抜制度の根幹を定めた教育政策は、戦後まもなくGHQによって提示されたエドミントンによる三大原則に遡る。これは、過去・現在・未来のパフォーマンス、すなわち過去の最終3カ年の成績と現在の学力検査の成績、未来の進学適性検査の成績を等価値に総合判定するものであった。

この原則は、1971年の中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(以下、「四六答申」)に至るまで引き継がれ、その後「四六答申」を経る中で変質していった。それは、公平の担保、適切な能力の判定、下級学校への悪影響の排除という観点から、「入学試験」「共通テスト」「高校調査書」の三者による総合的な判断を行う、「日本型三大原則」の形に見直され、今日に至るまで大筋で変更されていない(木村、倉元2006)。

1-2. 高校教育の量的拡大に伴う「総合的入学者選抜基準」の導入と高大接続問題

高校への進学率は、第一次、第二次のベビーブーム世代の教育機会の要請を受ける形で戦後一貫して上昇し、1950年には42.5%であったものが、1974年には90%に達した。これに応じ、大学進学率も戦後の一部エリート層の10%程度の進学から1970年は24%に、そして1980年には37%に急上昇した。

このような量的拡大により、高校教育は国民的教育機関となるとともに、極めて多様な生徒の能力・適性・進路等への対応に迫られ多様化が進んだ。そして、このことは大学教育にとってはそれまでの前提であった「大学準備教育」としての高校教育の重要な一つの側面が曖昧になることを意味し、大学進学者の学力低下や多様化問題を抱えることにつながった。

「四六答申」は、この事態に鑑み、「日本型三大原則」による「入学試験」偏重の改善を求め、「入学志願者の能力・適性等を多面的に判定する」という「共通テスト」構想を含む、新しい大学入

学者選抜制度の導入を提起した。これは、それ以降のいわゆる大学受験戦争の沈静化と、ユニバーサル化した高校教育とマス化の進む大学教育との新しい接続関係の構築を目指す意味では、妥当な改革構想であったと評価できる（天野 2012）。

この「総合的入学選抜基準」の象徴ともいえる「共通テスト」構想は、国立大学共通第一次学力試験（以下、共通一次試験）として 1979 年に導入された。これは、共通一次試験で高校教育の基礎的かつ一般的学習の達成度を測り、これに高校の調査書、加えて個別大学の二次試験で多面的に各大学・学部での学習に必要な専門的な能力や適性を測り、これらを総合して合否判定を行うことを構想するものであった。しかし、現実には個別大学が実施する二次試験のほとんどが学力試験で占められ、志願者の能力・適性等を多面的に判定するという目的は達成されず、逆に、受験産業の介在が進むことで偏差値による国公立大学全体の輪切り、序列化を進める結果となった。

また一方で、高校の調査書の重視は推薦入試制度の導入という形で私立大学の入学者選抜の改革に結び付いた。高校の側に進学希望者の推薦を求め、高校 3 年間の学業成績である調査書を重視し、入学試験なしで入学者を決定するというこの方式は、「総合的入学選抜基準」の趣旨に合ったように見える。しかし、結果として学力試験による一般入試とは別の入学者枠として導入された推薦入試は、高校の調査書が学力の総合的な判断材料とされ、「総合的入学選抜基準」の主旨に沿ったものとならなかった。

これを受けてスタートしたのが、大学入試センター試験（1990 年）である。1985 年の臨時教育審議会一次答申の提言が基となった大学入試センター試験が求めたものは、多元的な評価に立脚する学力評価を重視しつつもそれだけに依存しない入試であった。その構想は、国公立だけでなく私立の大学を含む全ての大学に対して特色ある多様な入学者選抜のための基礎資料を提供し、これに合わせて各大学が特色ある選抜を行なうことにより、受験生の個性・適性に合った進学を容易にすることを狙いとした。また、偏差値重視に伴う学力試験偏重の受験競争の弊害の是正と、大学の輪切りや序列化の助長を抑えることも狙うものでもあった。

この政策は、各大学に対してそれぞれ自由にして個性的な入学者選抜となる入試改革に取り組むことを要請し、結果として入学者選抜の「個性化・多様化」すなわち「自由化」を推進した。その結果、高校教育のユニバーサル化に伴う多様化（自由化）に続いて、入学者選抜においても本格的な多様化（自由化）が広がった。

特に私立大学では、大学入試センター試験の利用方法は「ア・ラ・カルト」方式が中心に採用され、特定の教科・科目のみの利用や、推薦入学やスポーツ・文芸入試等の評価判定の参考資料としての利用が進んだ。また、入学者選抜の多様化（自由化）は、「推薦入試」として私立大学を中心に年々その枠を拡大し、2000 年代に入ってからには入学難易度の低い大学にとっては受験生集めの手段の一つと化してしまったといえる。

このように、入学選抜方法の多様化（自由化）が、「入学者の学力評価」を無視した形で進んだことから、入試における基礎学力担保の機能は必須のものでなくなり、さらに、後述するいわゆる「ゆとり教育」による学力担保への希薄化がこれに拍車をかけることで、現在に続く「基礎学力問題」を生む結果となった。

2. 多様化（自由化）が高校教育に与えた影響

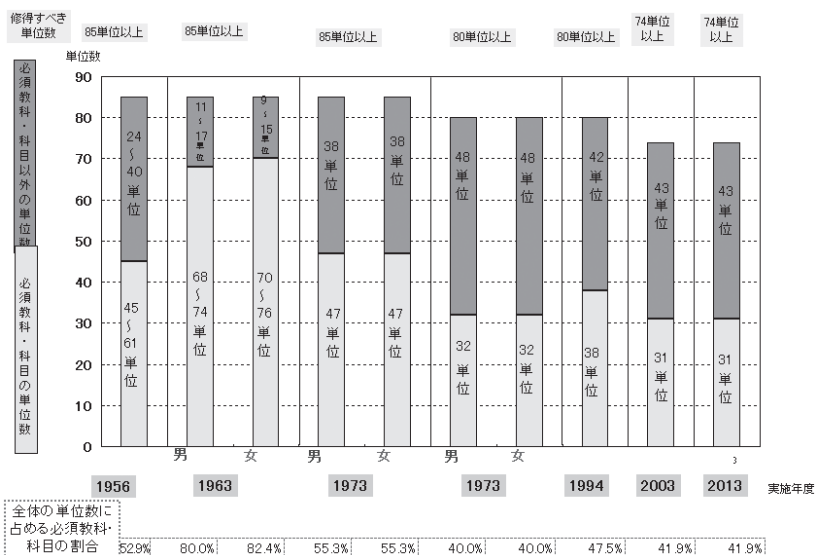
ここでは、先に見たような高校教育と入学者選抜の多様化（自由化）が、高校のカリキュラムと高校生の学習にどのような影響を与えることになったかをみている。

2-1. 学習指導要領の改訂による影響

日本の初等中等教育の学習指導要領は、ほぼ 10 年に一度の頻度で改訂がなされ、小・中・高校の教育はそれに伴い教育課程を変えてきた。学習指導要領は、教育のあらゆる方面に影響を及ぼすガイドラインであり、小・中・高校生徒の学習の量と質に対しても大きな影響をもたらしたものである。

この学習指導要領であるが、1970 年から 1978 年にかけて大幅な改訂が加えられた。図表 1 は、高等学校（普通科）における卒業までに修得すべき単位数の推移である。1960 年代の高校普通科教育課程と比較すると、全体の卒業単位数は約 10% 削減され 80 単位となり、必修単位数も約半分の削減され、選択科目が増加している。また、卒業単位数に占める選択科目の割合は、1960 年代から 1980 年代にかけて倍増している。加えて、学校週 5 日制の導入や総合学習の実施等に伴い 1999 年改訂により卒業までに修得すべき単位数が減じられる（80 単位→74 単位）とともに、必修教科・科目の単位数を削減し（必修教科・科目 38 単位→31 単位（普通科））、選択教科・科目の割合を高めるといった弾力化が図られている。そして、2002 年改訂の「確かな学力、豊かな人間性、健康と体力など『生きる力』の育成」を目的とした学習指導要領において、「選択学習の幅の拡大」や「総合的な学習時間」⁴⁾などの特色をもつ、いわゆる「ゆとり教育」と呼ばれる高校教育が実施されるようになった。

図表 1 高等学校（普通科）における卒業までに修得すべき単位数の推移



出典：文部科学省ホームページより 筆者一部加工

(http://www.mext.go.jp/b_menu/) (アクセス：2012 年 12 月 15 日)

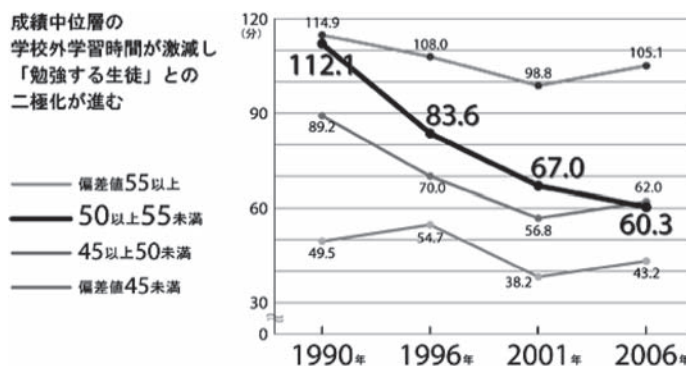
このような高校教育課程の改訂による卒業単位の減少と選択科目数の増加に応じた入学選抜の多様化政策は、高校生の学習時間にも大きな影響を与えている。

図表2は、塾や予備校を含む学校外・授業外での学習時間の推移を表したものである。1990年から2006年の16年の間で、偏差値55以上の高校では変化が少ないことと比べ、特に偏差値45以上55未満の高校の生徒の学習時間の低下が顕著である。高校間で学校外・授業外学習時間の二極化が進んでいることがわかる。また、高校での学習時間が少ない場合には長期的にその影響が残り、高校3年時の学習時間が1時間以下であった大学生は大学での授業関連学習が他の学生より少なくなり、大学生活においても消極的な傾向が残るとい調査結果も出されている⁵⁾。

2006年に行われた経済協力開発機構（OECD）による義務教育修了段階である15歳の生徒を対象とした国際的な「生徒の学習到達度調査」（PISA調査）の結果では、大学教育の探究的な学びの基礎となる「科学的応用力」「数学的応用力」「読解力」のいずれにおいても、3年前の前回調査よりランクを下げた。いわゆる「PISAショック」である。これに対し、学習指導要領の変更の弊害を指摘する意見も数多く出された。

このように、入学選抜の多様化と学習指導要領の改訂が高校教育に与えた影響が、ひいては大学教育の基礎学力問題や学生生活の意欲問題にも関係していることがわかる。

図表2 高校生の学校外・授業外における学習時間の推移



出典／ Benesse 教育研究開発センター「第4回学習基本調査報告書（高校生版）」

2-2. 入学者選抜の多様化による影響

現在、大学入試センター試験は、すべての国公立大学と8割を越える私立大学が独自の入試と合わせて利用している。また、同試験の利活用は各大学の裁量に委ねられているため、特に私立大学のほとんどの場合は独自の入試（一般入試や推薦入試）とは別の入試枠として利用し、利用科目もわずかな状況である。

山村は、高校教育課程と入学者選抜との両面の多様化政策の中で、入学者選抜の多様化が今日どのような状況にあるのかについて調査・分析を行っており⁶⁾、ここではまず、大学入学の難易度が下がるにつれ一般入試での入学者割合が減少し、推薦入試等の割合が増加することを指摘し

ている。また、推薦入試で学力検査が課される割合は全体で 20.9%であり、大学ランクが下がるほど課されるその割合も下がり、大学ランク 4 では 1 割を下回っている。AO 入試については更に低く、大学ランク 4 ではほとんど学力検査は課されていない [図表 3]。次に、受験生の大学受験時の受験科目数に対する意識調査も行い、偏差値上位ランクの高校においても受験大学の選択に際して受験科目が少ないことを重視し、「少数科目に絞った効率的な受験」を志向することを明らかにし、多様化した入試選抜が、高校教育や高校生の学習や実態にも影響を与えていると述べている。

図表 3 学力検査が課された割合 (%) (選抜方法・大学ランク別)

| 選抜方法 | ランク1 | ランク2 | ランク3 | ランク4 | 全体 |
|------|-------|--------|--------|-------|--------|
| 一般 | 99.8 | 99.1 | 98.8 | 92.8 | 98.6 |
| 推薦 | 47.5 | 26.9 | 22.4 | 9.4 | 20.9 |
| AO | 29.0 | 38.7 | 16.2 | 1.1 | 12.6 |
| 内部進学 | 20.7 | 26.3 | 22.5 | 16.7 | 22.2 |
| N | 3,009 | 10,736 | 13,287 | 5,177 | 32,209 |

ランク1:偏差値60以上、ランク2:偏差値50以上60未満

ランク3:偏差値40以上50未満、ランク4:偏差値40未満

出典:「高校と大学の接続問題と今後の課題」山村滋
「教育学研究」第77巻 第2号 2010年6月

また、国立大学協会の提言にも「学習指導要領の改訂によっても変わらなかった進学校の教育課程が共通 1 次試験の科目削減以降、にわかに変わりはじめる。理科、社会などの履修科目数が目に見えて減りはじめたことが複数の調査結果から推察できる。」⁷⁾と記されているように、大学入学選抜のあり様が高校教育現場に与える影響の大きさが伺える。

3. 高大接続問題と日本の教育政策の動向

ここでは、先に見てきたような高校教育と入試選抜の多様化(自由化)が生んだ高大接続問題を、我が国の教育政策が現在どのような方向で改善しようとしているのかをみとめる。

3-1. 学力評価問題に配慮した政策転換の兆し

1999 年中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」では、高等教育段階にあっては、初等中等教育段階で身につける「自ら学び、自ら考える力」を基礎として「課題探究能力」の育成を図ることが大切であるとし、その基礎となる「論理的思考力や表現力、応用力等の大学での学習を支える能力・技能」の習得を高校教育に求めた。そして、初等中等教育と高等教育の両者を見通し、それぞれの役割分担を明確にして検討を行なう方向に改められた。高校で行うべき教育内容は基礎的な学力を身につけることにあることが明確にされた。これは、これまでの一連の政策が入学選抜の方法がもたらす学力評価問題に十分配慮がなされてこなかったことの問題性が認識され、それからの転換が図ろうとする現れといえる。

3-2. 「新学習指導要領・生きる力」による学力重視への転換

この時期、日本の児童・生徒の基礎学力は国際的にみて相対的劣位となり、これまでの学習指導要領の変遷によってもたらされた、いわゆる「ゆとり教育」問題からの克服が課題となり、政策措置に反映されるようになった。

2005年中教審答申「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善」を受けた新学習指導要領は、60年ぶりに改正された教育基本法⁸⁾と、これに伴う学校教育法の一部改正（2007年6月交付）を踏まえて改訂された。ここでは、義務教育の目標が具体的に規定され⁹⁾、学力の重要な要素が「①基礎的・基本的な知識・技能の習得」、「②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力、表現力等」、「③学習意欲」の3つであることが明確に示された。この背景には、「思考力」を重視したOECDのPISA型の学力観の学力低下への対応を求める意見や、社会全体で教育再生を図る声があると指摘されている（安彦2012¹⁰⁾）。

また、高校教育における新学習指導要領の改訂では、現学習指導要領の理念である「『生きる力』の育成」に加えて、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視する」、「道徳教育や体育等の充実により、豊かな心や健やかな体を育成する」の三つの基本的な考え方が示された。

これらの基本的な考え方によって導入された教育内容の改善点のうち、大学教育と関係するものとしては、前述した「PISAショック」の克服としての「言語教育の重視」、「理数教育における活用能力・探究力の育成」、そして「キャリア教育の強化」が挙げられる。特に、国語科で培った能力を基本に生徒の言語活動の充実を“各教科”で図り、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、そして感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえた活動の充実を謳っていることが注目される。加えて、理数教育においては「課題学習」をその内容に位置付け、「基礎・基本」が「活用」に導かれるよう位置付けられている¹¹⁾。数学教育における、必須科目の「数学Ⅰ」「数学A」に「課題学習」が設けられていることがその例である。

しかし、これらの改善点を実際に定着させるための課題は、授業内外の指導時間の確保と、指導する教員自身の従来型の教育観に対する意識変革、経験に留まらない教授法の開発と研修が必要となる。また、進学校を中心にこの改善活動によって得られた教育成果を、入試問題の質に反映させる方策をこうじることが重要である。

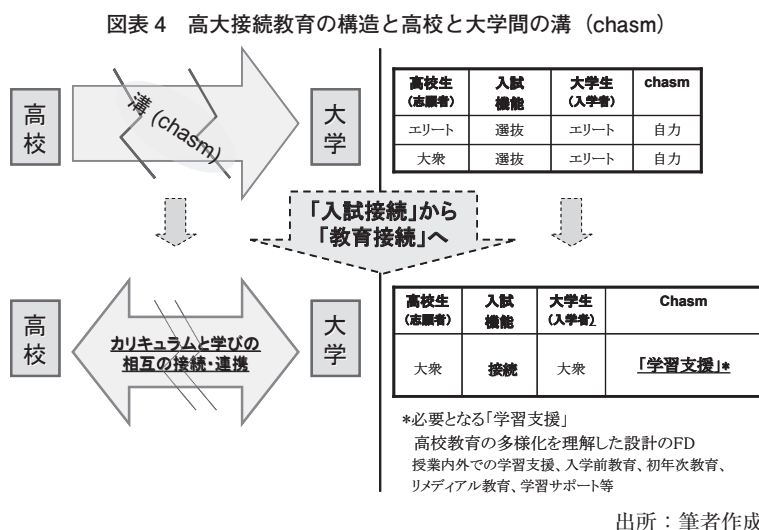
4. 高校教育と大学教育の溝（chasm）に見られる高大接続問題へのアプローチ

冒頭に述べた通り、高校教育と大学教育の間には、溝（chasm）があることを認識する必要がある。しかし、我が国においては、高校教育と大学教育の接続問題を入学選抜の固有の課題として捉え、これまで、三者（高校教育、入学者選抜、大学教育）がそれぞれ独自にその課題を解決しようとしてきた。また、高校（まで）の教育課程が大学の教育カリキュラムと切り離されて構想されてきたことにより、基礎学力問題をはじめとする今日的な問題を生んでしまった。

そうした実情に対して、荒瀬は、教育課程の積み上げによる円滑な進学の保証と適切な教育配置を達成する「教育接続¹²⁾」の必要性を、また荒井は、「高校教育は、大学入試と接続するので

はなく、大学教育との接続でなければ意味はない」と指摘している。このことは同時に、大学教育も大学入試によって高校教育と接続するのではなく、高校教育と接続していく必要があると言わなければならない。そして、その際に重要となるのがこの溝（chasm）を「入試接続」ではなく「教育接続」によって乗り越える方策を高校教育と大学教育の間の双方から検討することである。図表 4 はこのことを、「高大接続教育の構造と溝（chasm）」として表したものである。

高校への進学率は 1960 年代から 70 年代にかけて急進し、既に 70 年代中盤に 90%、1980 年に 94% に達し事実上「全入化」となった。これに伴い増加した大学受験者はエリートから大衆に変化した。だが、この時点では旧・文部省による定員抑制政策が採られたことから、大学入試は入学者選抜機能を維持し、大学入学率は 37% 程度とかなりエリート層に留まった。そうした事情から、高校教育と大学教育の間の溝（chasm）を越える力は、入学者自からの力に依拠することができた。しかし、2000 年代を迎え大学の設置が原則自由化されると、大学進学率は 50% を超え、大学入学者は大衆化した。これにより、大学入試は多くの大学で選抜機能を失い、溝（chasm）を越える力を全ての入学者自からの力に依拠することは困難となった。その結果、入試機能は“選抜”から“接続”となり、大学側の支援（授業内外での学習支援、入学前教育、リメディアル教育、初年次教育、学習サポートなど）が必要となるに到ったといえる。



5. 立命館大学の高大接続問題に対する取り組み

本学の入試方式は、2000 年度以降、段階的に整理・統合するという基本方針のもと、2009 年度には一般入試と特別入試（附属・提携校含む）の入学者の割合がほぼ半分ずつであったものが、2012 年度には一般入試の入学者は 60% を超え、特別入試が 40% を切るまでになっている。しかし、入試方式が整理・統合されたとはいえ、本学は依然として多様な入試方式¹³⁾を取り、高校までの多様な学習履歴と学習意欲を持つ学生を毎年 7,500 名以上迎え入れている。これら新入生

が、高校教育と大学教育との溝（chasm）を超えていくための手立てを検討するためには、対応すべき問題や課題の所在を明らかにしておくことが重要である。

ここでは、必要となる手立てとなる初年次教育とリメディアル教育それぞれの定義と目的・意義を整理した上で、本学で実施する全学的な学習支援の取り組みを説明する。

5-1. 新入生に対して行う教育プログラム

5-1-1. 初年次教育とリメディアル教育の定義と目的・意義

初年次教育とは、1970年代にアメリカで導入された「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるために、大学新入生の最初に提供される総合的教育プログラム」のことを指す。大学では高校までとは異なり、より自主的で自立的な学びが求められる。入学後にその学び方への移行がスムーズに行われるように、大学での学びに必要な基本的な知識や技能等を学ぶのが初年次教育であり、一年次の教育全般を含むものではない。その内容は、①レポートの書き方、図書館の利用法、プレゼンテーション等を学ぶ「スタディ・スキル系」、②学生生活における時間管理や学習習慣、健康、社会生活等を学ぶ「スチューデント・スキル系」、③履修方法等大学で学ぶ上で必要な情報を提供する「オリエンテーションやガイダンス」、④専門教育の基礎的な事項を学ぶ「専門教育への導入」、⑤自大学の歴史や沿革や社会的役割、卒業生等の実績を知る「自校教育」、⑥将来の職業生活や進路選択への動機づけや自己分析等を行う「キャリアデザイン」等に分類される。

一方、リメディアル教育とは、「高校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とし、学生が入学する大学の教育を受ける前提となる基礎的な学力や知識等を学ぶための教育」を指す言葉である。ときに「補習教育」とも呼ばれ、近年は推薦入学等で早期に入学が決定した者に対して行われる入学前教育の中で行われる場合もある。どちらにしてもリメディアル教育は、単なる高校の授業のやり直しではなく、大学での学びに必要な基礎学力を身に付けるものである。なお、例えば、高校教育までのように決められた範囲を記憶するための学習に留めるのではなく、自立的な動機付けのもと高校で習得すべき基礎学力を学び直すことが求められる。学び直させるためには的確な動機付けと学習支援の環境を整えることが必要であり、実現することで、効率的に基礎学力の補完や定着を図る可能性も高くなる。

5-1-2. 我が国と本学における初年次教育の特徴点

山田は、日本の初年次教育の特徴として、「高等学校から大学への移行を支援する教育という概念がアメリカと共有される中で、日本の初年次教育には専門への導入という要素が不可欠であることも特徴である。その要因として、日本の四年制大学は、ごく少数の大学を除外すれば専門分野別の学部から構成されているという構造を看過することが出来ない。（中略）それ故、専門分野の導入といった要素が、教育内容にも必然的に反映されることになる。その意味で、初年次・導入教育と呼称されることもある」と述べている¹⁴⁾。

本学における初年次教育は、1964年に全学的に正課の科目として開設された小集団教育科目「基礎演習」の導入から始まる。当時、「基礎演習」で扱われた内容は、前述の「スタディ・スキル系」と各学部での「専門教育への導入教育」等であった。また「スチューデント・スキル系」の一部内容については後述するピア・エデュケーションの中でも取り扱われた。しかし、2000

年代に入り学生の基礎学力や学習意欲の多様化が顕著になる中で、「基礎演習」とは別に「スタディ・スキル系」の内容が、さらに近年になると「スチューデント・スキル系」の時間管理やメンタルヘルス等の一部を教育プログラムとして設置するニーズが高まってきた。これに伴い、「スタディ・スキル系」科目を独自に設置する学部や、「スチューデント・スキル系」の要素をオリエンテーションや初年次科目の一部に導入する学部も出てきている。

5-2. 高大接続教育に関する取り組み

5-2-1. 接続教育支援センターの実践課題とその到達点

初年次教育やリメディアル教育は、学部の専門の学び以前の大学での学びの前提・基礎となるものを中心といえ、そのため近年はアカデミック・リテラシーに類する教育を中心に、全学共通・横断型で実施する大学が国・私立を問わず多く見られる。本学でも、学力や学びの意欲の実態を客観的に把握し、本学および学部の教育課程に即した初年次教育等を全学的に強化することが喫緊の課題になっている。

このような中、接続教育支援センターでは教育開発支援センターと連携して、「特別入試合格者を対象とした入学前教育プログラム」「初年次教育支援」「基礎学力調査」、また本学の学びの実態に照らした「学習空間創りと人的支援」に取り組んでいる。ここでは、「入学前教育プログラム」と「初年次教育支援」、「学習空間創りと人的支援」を中心にその概要を説明する。

5-2-1-1. 入学前教育プログラム

本学における入学前教育プログラムは、入学者の約 25% (1,650 名程度) を占める特別入試合格者 (附属・提携校を除く) を対象に 2001 年度より実施している。これら合格者は、早期に大学に合格することで基礎的学力の維持・向上、学習習慣の定着に課題を残す危険性が指摘されている。また、進学する学部に必要な教科の学習履歴を持たない合格者も一定存在する。

実施期間は、合格時から入学前までの 4～5 カ月に跨り、各学部と入学センターとが連携して全学一斉に実施している。その目的は、「基礎学力の定着と維持・向上」、「学習習慣の維持・継続・定着」、「入学後の大学・学部教育との接続の実質化」である。そして、2011 年度からは、これに加えて、特別入試合格者の多くが本学への志望動機の高い層であることや、高校までの様々な活動を通じて特定の能力を有するリーダー層であるという積極面を踏まえて、「入学後に、その成果や能力を活かしてリーダー的役割を発揮し、学びのコミュニティー形成の核となる」ことを目的としている。

取り組み状況であるが、2011 年度の実施結果から、入学前学習において必須課題といった最低限の学習以外取り組まない、また何を勉強したらよいか分からないという入学予定者が一定数存在し¹⁵⁾、主体的な学びの姿勢に課題を残したまま入学しているということが判った。この結果を踏まえ 2012 年度は「学びの自己省察」の促進とともに、「高校と大学の学びの繋がりと転換の理解促進」についてより理解が深まるよう改善を図った。

2012 年度のプログラムは、①専用のポータルサイトにおける「合格時基礎学力調査」、入学前の学習ペースメーカーとしての「自己学習確認ツール」、「入学直前基礎学力調査」の一連の基礎学力に関する自己省察を促す仕組み、② 12 月中旬に開催する“プレ・エントランス立命館デー”でのスクーリング企画、③入学前学習講座の任意受講 (有料)、④専用ポータルサイト等による

学習計画や大学での学びのイメージ発信による学習意欲の醸成で構成した。

5-2-1-2. 初年次教育支援と「アカデミック・リテラシー【日本語の技法】」の開講

「基礎演習」等の各学部必修小集団クラスにおけるアカデミック・リテラシー教育と、学部専門への導入教育から始まった本学の初年次教育であるが、近年の大学に入学する学生層の質的变化などを受けて、アカデミック・ライティングや丁寧な学習支援などの初年次教育の更なる充実が求められている。これに対して各学部は、入学時の基礎学力診断テストやプレースメントテスト、その結果を踏まえたアカデミック・リテラシー系科目の開設・改善やリメディアル教育の取り組みといったカリキュラム改革などを進めている。接続教育支援センターはその支援と一部の科目開発を担っている。

現在、本センターでは初年次生を対象に全学横断型の初年次教育科目「特殊講義（アカデミック・リテラシー）日本語の技法」（定員 100 名/1 クラス）を開発し、2012 年度は 5 学部 8 クラスで開講¹⁶⁾、担当者は 6 名（専門分野：日本語、英語、数学、心理、社会科学）であった。その内容は「国語リメディアル教育」ではなく、「大学生のための日本語教育」である。これまで学部において取り組まれていた「日本語アカデミック・ライティング」の取り組みを検証し、大学として学びの基礎となる、論理的に思考しアウトプットする能力の育成を狙いとしている。

同科目は、学部の専門を問わず必要となる、問いの立て方や論理・論証能力、パラグラフ・ライティングといったレポートや論文の書き手となるための基礎的能力の涵養を目的とし、①大学教員であれば誰でも担当できる内容で、かつ利用し易いようにモジュールとして開発すること、②コンテンツは開発の責任を担う教育が共通のシラバス、テキスト、授業教材、演習教材（ワークシート）、レポート課題、ループリック等を準備し、これを担当者間で協議して受講学生や担当教員の扱い易いトピックや資料にカスタマイズできるように提供すること、③15 回の授業と最終レポートを通じて 9 回の課題レポートを提出させ、合計 6,000 字の文章を書かせること、④レポートは研修を受けた大学院生が添削し、コメントを付したレポートと評価点を記したループリックを返却することなどを特徴としている。

同科目が履修を目指す基礎的能力は、2008 年中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」で示された、学士力を形成する汎用的な技能（コミュニケーション・スキル、論理的思考力、問題解決能力等）の涵養にも役立つものと考えている。

授業の効果検証の結果、本科目受講生の「授業外学習時間の増加」や、「科目受講生の GPA が非受講生のそれより高い」という結果が得られた。また、課される課題は多いが、レポートに対する丁寧な添削などから受講生にとっては大きなモチベーションとなっているとの意見も寄せられている。

新学習指導要領では、前述したように言語活動の充実を掲げ、国語のみならず、各教科で言語活動の充実が重要性を増している。このような高校教育における言語活動がそのまま大学教育に導入できる訳ではないが、その目的を大学の学びに相応しいものに変換して取り入れることは必要である。この意味からも、本科目の取り組みは前述した高校教育と大学教育の溝（chasm）を埋める可能性を持った取り組みと言える。

5-2-1-3. 授業内外での学習支援と「ピア・ラーニング・ルーム」の設置

本学では、学習支援の一環として新たな「学習空間」の創造とそれらの空間を活用した「人的

な学習支援」の両方が検討されている。このうち、「学習空間」は、ラーニングコモンズ機能の一つとして図書館に「ピア・ラーニング・ルーム（呼称 ぴあら）」を設置した（2011年4月～）。「ぴあら」のコンセプトは「仲間とともに学ぶ楽しさ『ぴあら』で新しい学びを」であり、ピア・エデュケーションの活動促進を狙った施設でもある。利用状況は、衣笠キャンパスで3万人（年間）、びわこ・くさつキャンパスで1万8千名（開設から3ヵ月の数）の学生が利用し、特にグループワーク学習での利用率が全体の半数を超えている。

また、「人的学習支援」では、理系学部の学習支援の拠点のひとつ（ランチ）を「ぴあら」内に設置（2012年4月～）し、数学、物理、化学などの授業外学習支援を行っている。これにより、理系学部の授業外学習支援の利用者数は、「ぴあら」がなかった年と比較すると倍増すると見込まれ、「学習空間」と「人的学習支援」が一体となることの相乗効果が見られると考えている。この他にも日本語ライティングサポートも行なっている。

6. 私立大学の強みを生かした立命館大学における高大接続教育

本学の教育の営みの特徴は、建学の精神と教育理念に沿って、教員と職員そして学生が協働して取り組んできたことがあげられる。この中で、学生同士が学びあい互いに成長する仕組みがピア・エデュケーションである。ここでは、高校での学びが、大学におけるピア・エデュケーションにどのような影響を与えている可能性があるかを、入試方式の特徴も踏まえ簡単に考察する。

6-1. 立命館大学におけるピア・エデュケーションの現状

本学では、1回生の基礎演習等の小集団クラスにおいて先輩が後輩を学習、学生生活面で支援するオリター制度あるいはエンター制度（以下、オリター制度という）に代表されるピア・サポーター制度がその典型である。本学では、「ピア・エデュケーション」に参加する学生を「学びの共同体（Learning Community）」を構成する主体的な学習者として位置付けており、活動に関わる学生数も約4,000名にも上る。

一方で、現在の学生気質は、「授業には出ているものの、自主的には勉強していない」との調査結果¹⁷⁾からも判るように、受身の姿勢が強く自ら行動する姿勢に弱い。このような学生気質から、大学における様々な学生同士の学び合いには学生の自主性や主体性を重視しつつも、教職員や専門家による支援が不可欠となってきた。このため、本学では2007年度に「ピア・サポート論」（定員50名）を開設し、現在10クラスを開講している。ここではコミュニケーションやアサーション等の技能習得に加えて、課題解決能力を身に付け、ピア・エデュケーションを通して社会人基礎力の養成にも通じる能力と資質を涵養することを目指している。これは、新学習指導要領で示された、「思考力・判断力・表現力」を身に付けることにも通じるものである。

6-2. 入試方式別に見るピア・サポーターへの参加状況

本学におけるピア・サポーターの活動は、正課・課外を問わず学生相互の学び合い、助け合いの仕組みとして機能している。その取り組み方法は、学生の自発的・積極的な組織活動への参画と目標設定の上での実践であり、高校教育における「総合的な学習の時間」が目指す自発的、横

断的・総合的な課題学習を行うという教育手法と相通じている。また、ピア・サポーターに求められる能力の一部は、新学習指導要領に盛り込まれた学力の重要な三つの要素の一つである「知識・技能」を活用した課題を解決するために必要な「思考力・判断力・表現力」とも共通する。これら「思考力・判断力・表現力」は、相互の学び合いの中で展開される性格があり、新学習指導要領の「言語活動」を通じて充実を目指す「批評、論述、討論」の学習経験の発展の機会ともなる。

ピア・サポーターの活動で発揮される自発性や積極性、さらには「思考力・判断力・表現力」は、高校段階における正課・課外での積極的な活動で養われた能力、個性、資質を多面的に評価する特別入試選抜の判定基準にも相通じるものがある。そのため、特別入試選抜により入学してくる学生は、ピア・サポーターの取り組みに元々関心を寄せる傾向が強いと推察される。

ここで、本学の入試方式別に代表的なピア・サポーターを経験している学生の現状を分析してみる。図表5¹⁸⁾がそれであるが、ここで調査対象となっているオリター、ES (Educational Supporter)¹⁹⁾、JA (Junior Adviser)²⁰⁾は、初年次、在学中、就職活動時のそれぞれにおいて、学生が相互に学び合い助け合う仕組みのピア・サポーターとして活動している学生である。

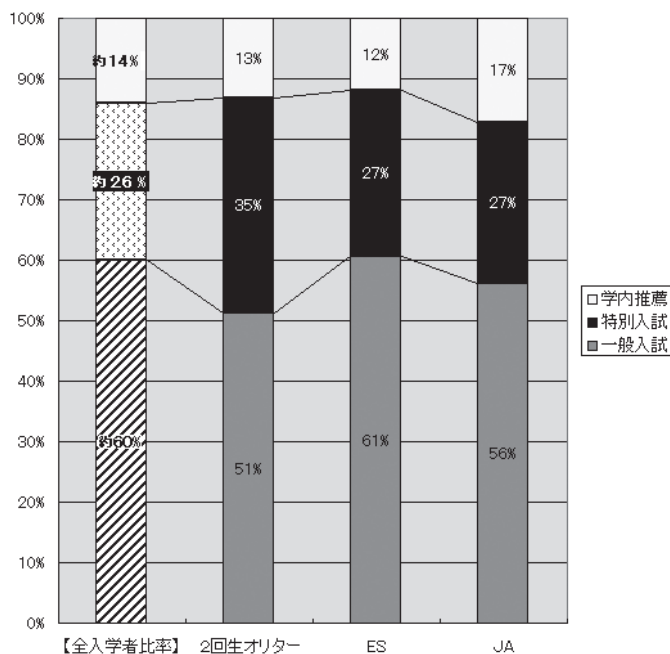
図表5を見ると、まず、オリターは、2回生のオリター経験者の割合を特別入試と全入学者とで比べると特別入試の方が約10%多くなっている。特別入試方式の学生は、高校時代に受験勉強に集中する生活ではなく課外でも積極的な活動を行ってきており、この経験が、オリター活動への関心につながり自らもオリターになろうという積極的行動に転じさせたものと推測する。

ESは、正課授業において教員と連携し授業補助を行う役割を担うことから、当該科目の到達目標を高いレベルで理解していることが求められるため、一般入試の学生の比率が高くなると思われた。しかし、実際によれば全入学者比率値との差はほとんど見られなかった。

JAは、学内推薦（附属校・提携校）が全入学者比率より約3%高くなっている。この差は大きなものとはいえないが、一定の基礎学力を前提としつつ正課・課外を問わず目的を持って大学生活を過ごし、何かをやり遂げたという大学での学びや成長が大企業群からの早期内定に影響しているのかもしれない。

このように、特別入試においてはオリターとして、学内推薦においてはJAとして、一般入試の学生よりもピア・サポーターとなっていることが多い。これは、高校時代の経験・体験が影響していると考えられるかもしれない。

図表 5 全入学者比率と各ピア・サポーター比率の比較



6-3. 今後の研究と課題

前述したように、上記に示した入試方式とピア・サポーターの関係性に関する考察は端緒的なものでしかなく、また推察の域を出ない。しかし、特別入試合格者は基礎学力の点でやや弱みがあるものの、本学を第一志望として入学しており、高校段階までに様々な活動を通じて積極的かつ顕著な成果を出している点で、大きな可能性を秘めている。また、ピア・サポーターが目指す能力や資質と、特別入試選抜における評価基準は共通する部分も多く、特別入試で入学した学生が本学の特徴であり強みであるピア・サポーターの歴史と文化を一定支えてきた可能性もある。

今後、より精緻な分析を行いピア・サポーターを所管する関連部門が連携して入試構造からみるピア・エデュケーションの可能性と課題を研究することが求められよう。このことは、新学習指導要領による「言語活動」や「総合的な学習の時間」の改善によって主体的に学び考える力を付ける教育を受けてきた学生が、「学びの転換」、すなわち溝（Chasm）を乗り越えていく支援にも繋がるだろう。また、正課・課外を問わずこれらの学生の能力を活かすための学習方法や教授法の改善、入試選抜方法の見直しなどを高校教育現場とも一体になって接続教育という視点で研究を進めることも重要である。

7. 学習者を中心とした高大接続教育の課題と展望

本稿の前半では、大学教育がその基礎となる高校までの教育の上に成り立っていることと、一方でこれまで高校教育と大学教育とが教育内容ではなく、入学選抜を媒介に相互に影響を与えて

きたことが、結果として深刻な学力問題を生んだことを概観してきた。また後半では、この学力問題等に対する本学の入学前後の教育や学習支援、加えて本学の学びの特徴であり強みでもあるピア・エデュケーションの取り組み概要とその課題や可能性について述べた。

高大接続問題を改善するための大学における方策には、高校教育の動向を踏まえた上で学びの間の溝（chasm）を越えられるよう高大接続教育として組み立てていく必要があり、これが高大接続教育の意義と役割である。ここでは、これらを踏まえ、特に以下の4点について、十分に論証できていない部分も含め、結論的にその課題と展望を述べる。

7-1. 入試政策

第3章で述べた通り、新学習指導要領の改善が高校教育現場でどの程度浸透するかは、入学者選抜が新指導要領を踏まえた方向で改善されるか否かに大きく関わっている。これは、これまでの我が国の高大接続問題の歴史からも明らかである。とりわけ今次の新指導要領が目指す三つの学力の要素（第3章参照）には、本学の特徴でもある「学びの共同体（Learning Community）」を形成する上で重要視されているピア・エデュケーションで涵養される能力と共通するものが含まれており、学士力や社会人基礎力にも通じる能力である。

このため、各学部の専門教育を通じて身に付ける学力に加えて、新学習指導要領で示された三つの学力の要素を、大学全体で伸長させるべき共通の学力として設定し、重層的な人材育成目標をたてることが望まれる。このことにより、特別入試を含む入学者選抜において測るべき基準が明確になり、それに応じた接続教育や個性を伸長する各種の教育プログラムの設定が可能となる。例えば、現在、本学には優秀層を伸張させる全学の特別プログラムは1つしかない。学力トップ層が自己の意欲を喚起し、高い理想と目標を掲げて成長できるような、複数の「オナーズプログラム」開発が求められる。

また、特別入試において受験生が大学生活の目標を記した志望理由書や将来の志望に対して、入学後にその進捗確認はおろか学習支援にも活かされていない現状も改善が必要である。入学者選抜が、「入学後の個々の学生の能力を伸長させるために具体的な装置」として機能する仕組みを構築する必要がある。

7-2. 大学全体の担う役割

今日、各学部ではそれぞれのアドミッション、カリキュラム、ディプロマの各ポリシーに基づきカリキュラム改革が進められているが、初年次教育的な内容をどのように扱うかについて高校教育の動向を踏まえての十分な議論は行なわれていない。その議論には、①必要なコンテンツは何か、②組織内の限られたリソース（予算的・人的）をどの程度、どこに投入する（割く）べきか、③教育効果の検証・方法の検討等が必要である。そして、これらの議論の上に、各学部で担うべき初年次教育（学部専門への導入）は何か、全学的に担うべきあるいは支援すべき内容（学部の専門性に拠らない基礎的なアカデミック・リテラシー）は何かに整理することと、責任を持つ組織の整理とが必要である。

7-3. 専門的知見の発信と高校現場との連携による高大接続教育の推進

大学における議論は、これまでの国の政策議論でもそうであったように、高校教育や高校現場の課題認識が弱くなる傾向があるため、そうならないような仕組みを作る必要がある。その上で教育開発推進機構は高校と大学の「教育接続」を図るためにその道の専門家として高校（教員）と大学（教員）を接続する形の研究も進めつつ課題発信をより一層行うことが求められよう。その際、大学におけるリメディアル教育が、学生にとって高校教育の焼き直しと映るのではなく、大学教育で必要となるコンテキストの中で目的的に学び直しが促されるような教科教育となることが重要である。そのためには地方国立大学に見られるような、高校教育現場と連携した本学独自の高大接続の教科教材（テスト、テキストを含む）の開発を目指すことを中期的課題として位置づけ、総合学園のメリットを活かし附属高校との連携を強めていくことも極めて重要である。

7-4. 主体的な学びの接続による「課題探究能力」の育成

学部段階における大学教育の役割は、高校教育までの主体的に学び考える力を基礎にした「課題探究能力」の育成が重視されなければならない。高校教育での主体的な学び方が新学習指導要領の実施を受けて改善されるならば、大学教育の在り方も改善していく必要がある。問題解決型の学生参加型授業もより高度なものとするのが期待され、ピア・エデュケーションの仕組みも「学習者を中心とした教育・学習機会による高大接続教育」の一つとして位置づけることも重要となろう。

本学では、現在、ピア・エデュケーションを通じた学習支援に関わる部門は多岐に渡り、一人の学習者が様々なピア・エデュケーションの仕組みの中で教育・学習機会を得ている。これらの学びの場をより効果的な教育・学習機会としていくためには、関連する部門の実質的な連携強化とシステムづくりが必要である。そこでは、多様な評価指標や育成プログラムの検討・開発、その効果の検証、また入学選抜の評価基準との相関を検証していくことも重要である。

また、学習支援の課題は、日本の大学教育の中では比較的新しい課題であり業務である。そのため、教職協働の中でも職員の果たすべき機能と役割がより期待されると考えられる²¹⁾。高校教育との接続議論とこれを受けた大学教育としてのピア・エデュケーションの設計議論に積極的に職員が参画していくことは重要であろう。本稿の提起がその一助となれば幸いである。

注

- 1) 大学入学者選抜の改善をはじめとする高等学校教育と大学教育の円滑な接続と連携の強化のための方策について（諮問）（2012年8月28日中央教育審議会）。
- 2) アドミッション・ポリシー（入学者受け入れ方針）、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施方針）、ディプロマ・ポリシー（学位授与方針）。
- 3) 荒井（2007）は、現状の高校教育と大学教育との関係は、高大接続には articulation（接続）という言葉よりも、高校と大学の間にある chasm（溝）という表現が適合していると指摘している。
- 4) 2002年改訂学習指導要領の特色：（ア）教育内容の厳選（イ）選択学習の幅の拡大（ウ）学習指導要領の「基準性」の明確化（エ）個に応じた指導の充実（オ）「総合的な学習の時間」の創設（平成19年度文部科学白書 第1節）。
- 5) 「高等教育グランドデザイン策定のための基礎的調査分析（研究代表：金子元久）」より。高校と大学

- 教育—調査から見えるもの（2012年8月10日中教審高等学校教育部会）。
- 6) 「高大と大学の接続問題と今後の課題」教育学研究第77巻第2号 2010 山村滋 27頁-38頁。
 - 7) 国立大学の入試改革—大学入試の大衆化を超えて（平成12年11月15日国立大学協会）5頁-6頁。
 - 8) 同法第2条*2は、知・徳・体の調和のとれた発達（第1号）を基本としつつ、個人の自立（第2号）、他者や社会との関係（第3号）、自然や環境との関係（第4号）、日本の伝統や文化を基盤として国際社会を生きる日本人（第5号）、という観点から具体的な教育の目標を定めた。（答申「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善」（2005年1月7日）7頁。
 - 9) 小・中・高等学校等においては、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定められた（第30条第2項、第49条、第62条等）。
 - 10) 京都高大連携研究協議会_第10回高大連携教育フォーラム基調講演 安彦忠彦。
 - 11) 「高等学校学習指導要領解説（数学編）」（平成21年11月 文部科学省）6頁, 26頁（数学I_課題学習の具体的説明）50頁（数学A_課題学習の具体的説明）。
 - 12) リメディアル教育学会_第8回全国大会記念講演「キャリア教育と高大接続」荒瀬克己。
 - 13) 2012年度入試：一般入試16種類（センター試験併用3種類、センター併用4種類含）、特別選抜入試：14種類（附属校・提携校9種類含）。
 - 14) 『大学における学習支援の挑戦 リメディアル教育の現状と課題』（日本リメディアル教育学会監修）（ナカニシヤ出版）（2012年）山田礼子、113頁, 149頁。
 - 15) 「入学前学習講座（任意・有料）」を受講しなかった理由として「受講が必須でないため」が16.7%、「何を受講したか判らなかつたから」が12.3%。一方で学部必須課題に取り組んだ者は98%（2012年3月実施入学前教育アンケート）。
 - 16) 経済学部3クラス、経営学部3クラス、理工学部・情報理工学部1クラス、映像学部1クラス
 - 17) 2008年度 Benesse 教育研究開発センター実施「大学生の学習・生活実態調査」。
 - 18) 2回生オリターは2009-2012の4年間平均データ、ESは2010-2011の2年間平均データ、JAは2010-2012の3年間平均データを用いた。
 - 19) 正課授業において授業補助を行なう成績優秀な学部学生。学生の質問対応や教材作成の補助など、先生と学生双方をサポートすることでより効果的な学習効果を生み出す役割を果たす。またES自身の学びと成長に寄与する教育活動の一環として位置付けられている。
 - 20) 後輩の就職活動を支援することを目的に、キャリアオフィスが募集・選考した4回生の内定学生。大半が4回生の前期中の早い段階で大企業から内定を得ている。
 - 21) 「教員と職員の協働の在り方と、大学における新たな業務—課題研究「SDの新たな地平—『大学人』能力開発に向けて」学会アンケート調査から—」『大学教育学会誌』第33巻第1号2001 今田晶子 61頁-65頁。

参考文献

- 「戦後大学入学者選抜制度の変遷と東北大学のAO入試」木村拓也、倉本直樹、2006年、15頁-16頁。
- 「高校と大学のアーティキュレーション—受験シフトからの脱却—」荒井克弘、2007年、『IDE 現代の高等教育（No489）』9頁-13頁。
- 「高大接続への視点—「教育の接続」から「学習の接続」へ—」島根大学入試センター、田中均。
- 「高校と大学の接続問題と今後の課題」山村滋、『教育学研究』第77巻 第2号、2010年6月28頁-32頁。
- 『月刊 高校教育』学事出版、2009年6月、24頁-69頁。
- 「高校教育・入学選抜者・大学教育」天野郁夫、『IDE 現代の高等教育（No.539）』（2012年）4頁-13頁。

The Transitional Education of Freshmen Students to College Level Education

YOSHIOKA Michi (Assistant Manager, Ritsumeikan University Institute for Teaching and Learning)