

山口大学大学院東アジア研究科
博士論文

日本と台湾の大学における初年次学生総合支援

平成 28 年 3 月

陳 振皓

要 旨

初年次学生総合支援（First Year Experience, FYE）とは、初年次学生の大学の学習・生活への移行をスムーズにし、学問的・社会的成功の高みへ導くために、入学前から初年次にわたり、正課内と正課外において多様な形式を通して行ってきた、初年次学生をサポートする支援の複合体である。アメリカでは高等教育の成立後に初年次学生を支援するようになり、1970年代以降にそのような支援がFYEとして拡大し、FYE運動が全国に普及した。そして、日本では現在、初年次教育が広く実践されており、台湾では2000年代後半以降に、初年次学生への支援が著しく発展してきた。初年次学生への支援は、高等教育が発展するとともに、現在では多くの国が積極的に取り組むようになってい

る。世界各国において初年次学生総合支援が拡大したことは共通しているが、国ごとの発展経緯や内容構成が多少異なっており、その発展には、国を超えた共通要因がある一方、国ごとの個別的要因があることが示唆されている。日米比較についての先行研究は、学生の多様化、アカウンタビリティ重視と教育重視の3つが日米共通の発展要因であると指摘している。その一方、日本の支援は学習面重視であるのに対し、アメリカは社会生活面重視であるという差異は、専門分野別から構成された学部構造が大きいと主張されている。しかし、台湾の大学教育は専門教育を重視し、専門学部構造を持つという、教育面では日本と多くの類似点を持つにもかかわらず、初年次学生総合支援は、むしろアメリカに似ている。専門分野の学部構造は日米の差異を説明できるが、日台の場合は差異の形成原因とはならない。初年次学生総合支援の発展における、共通的要因と個別的要因とは何なのか、初年次学生総合支援の発展理論は存在するのかなどについては、いまだに十分に検討されていない。

本研究は、初年次学生総合支援の発展理論を究明することを目的とし、まず、そのような支援の起源であるアメリカを考察したのち、教育事情が似ているにも関わらず初年次学生総合支援が違う方向に発展してきた日本と台湾に焦点をあてて、文献研究とアンケート調査を通して、日台における支援の発展経緯と内容構成を中心に、その全体像を解明する。それらの検討を通して、米日台の支援は各自の特色を持っている上、台湾の支援はアメリカに似て、日本と大きく違っていることを検証する。次に、日台の初年次学生総合支援が発展する共通要因と差異を形成させた個別的要因の検討を通し、日台における支援の発展理論を示す。さらに、その理論がアメリカに適用できるか否かの検証を通して、初年次学生総合支援の発展を説明する普遍的な理論の構築を向けて、初歩的段階の理論を提示する。

その理論は、まず、いずれの国でも、大学への適応を促すために、社会生活面を重視するオリエンテーションなどの学生支援から初年次学生を支援し始めたこと。そして、共通の趨勢として、世界的に進行する高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化による学生の質の多様化、市場主義大学競争、汎用的能力の養成を目標とする学習成果を求める質保証体制が図られたことが初年次学生への支援の発展を促したこ

と。一方、各国においてその高大接続、大学教育（正課教育）、運営管理、学生支援（正課外教育）などの個別的な発展のあり方があり、共通の趨勢と個別的な発展の両方の組み合わせによって、各国ならではの初年次学生総合支援が形成されたことである。

アメリカの事例における共通の趨勢について見ると、大衆化による学生の質の多様化が契機として初年次学生への支援の発展が促され、1970年代にはFYEが形成され、1980年代の大学経営問題が決定的要因として発展が拡大してきた。個別的発展では、アメリカの高等教育は、リベラルアーツ教育に基づいて発展し、初年次を含めて大学前半に教養教育を実施し、正課教育と正課外教育を重視し、両方を通して大学教育を実践し、トップダウン的運営管理を行ってきた。したがって、大学生活への適応から出発するアメリカの支援は、全学的組織が中心に、社会面や学習面など幅広い内容を、正課教育と正課外教育を含めた多様な形式を通して実践している特徴を持つ。

日本の大学における初年次学生に特化する支援は、第二次世界大戦以降に厚生補導の一環としてオリエンテーションが行われてきたが、90年代の導入教育を経て、現在は初年次教育まで拡大した。その発展には、共通の趨勢からの影響も見られるが、個別的発展は初年次学生総合支援に決定的影響を与えた。つまり、日本の大学は従来、ボトムアップ的運営管理が行われてきた一方で、学生支援はあまり重視されていなかったが、1990年代には、高大接続における学力低下と大学教育の構造変動（専門教育の早期化）によって大学初年次のあり方が大きく変化し、学習面の視点にたつて初年次学生を支援するために、導入教育が急激に発展してきた。後に、FYEの導入によって、導入教育を基礎とした、初年次教育が形成され、高等教育の共通の趨勢によってその発展がさらに促された。その結果、日本の大学が実践する初年次教育は、専門学部を中心に、専門教育への導入、補習教育、アカデミック・スキルズなどの学習面を重視し、授業形式に焦点を当てている。

台湾の大学における初年次学生への支援は、従来、学生支援の一環として、全学的組織である学生課が統括し、社会生活的視点から捉えられてきた。高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化の進行による改革が行われる中、初年次学生支援の期間の延長化、形式の多様化と内容の多元化が進んできた。21世紀に入り、政府が卓越した高等教育を図るために、その手段として市場主義競争体制を強化して改革を誘導し、その内容として全人教育理念の教養教育を中心とした大学教育改革を実践する中、初年次学生への支援がその改革の一環として発展した。その結果、台湾の初年次学生総合支援は、全学組織が主導し、社会生活面を重視しながら学習面以外にも広がる全人的要素が入り、多様なプログラムを実践、試行している特徴が見られる。

このように、本研究では、まず米日台の大学において初年次学生への支援が正課外教育としたオリエンテーションから始まったが、高等教育発展の共通の趨勢によって拡大してきた一方、個別的発展における諸要因からの影響を受けて発展してきた、それぞれ異なる発展経緯、内容構成、及び各自の特色が示す。その上で、米日台の事例への検討に基づき、各国における初年次学生総合支援に適用する初歩的発展理論が提示する。

目次

序 章	1
第一章 初年次学生総合支援の発展	6
第一節 アメリカの First Year Experience	6
1. 高等教育の発展と First Year Experience の発展経緯	6
2. First Year Experience の内容構成	11
まとめ	18
第二節 日本における初年次教育	19
1. 日本の発展経緯	19
2. 2000 年代以降の初年次教育の内容構成	23
まとめ	34
第三節 台湾における初年次学生総合支援	35
1. 高等教育改革の流れにおける 2 特色	35
2. 初年次学生への支援の変革	36
3. 発展要因	44
まとめ	45
章まとめ	45
第二章 アンケート調査から見た日台の実態	47
第一節 アンケート調査の仕組み	47
第二節 日本における初年次教育	50
1. 学力低下は重要な推進動機	50
2. 学習面を重視する内容	51
3. 入学後の授業形式を重視する	53
4. 運営管理	55
まとめ	60
第三節 台湾における初年次学生総合支援	60
1. 大学経営を推進動機とする急進展	61

2. 期間延長化、形式多様化、内容多元化.....	61
3. 社会生活面が特に重視されている内容.....	65
4. 運営管理.....	66
まとめ.....	71
章まとめ.....	71
第三章 日台比較から見た初年次学生総合支援の形成.....	73
第一節 日台の異同.....	73
1. 推進動機.....	73
2. 内容要素.....	74
3. 形式運用.....	77
4. 運営管理.....	79
まとめ.....	81
第二節 日台における共通点の形成.....	82
1. 大衆化による学生の多様化.....	83
2. 市場化による高等教育市場競争.....	85
3. 学習成果を重視した質保証体制.....	89
まとめ.....	92
第三節 日台における相違点の形成.....	93
1. 高大接続における学力低下.....	93
2. 大学教育（正課教育）構造変動.....	96
3. 運営管理.....	100
4. 学生支援（正課外教育）.....	104
5. 独自の決定的要因.....	107
まとめ.....	109
第四節 形成の理論.....	109
1. 日本と台湾における形成理論.....	109
2. 世界における初年次学生総合支援の発展理論.....	113
まとめ.....	119

章まとめ	120
終 章	121
参考文献.....	125
添付資料.....	142
謝辞	149

表目次

表 1-1	アメリカの大学における一年次（導入）教育の内容重視度（5 件法）	15
表 1-2	ファーストイヤー・セミナーのタイプの趨勢	16
表 1-3	日本の初年次教育に関する大規模調査	23
表 1-4	初年次教育内容で重視する内容の推移（5 件法）	26
表 1-5	科目類型と授業内容（複数回答）	28
表 1-6	2007 年調査における初年次教育の実施形式	29
表 1-7	2006 年と 2007 年調査における支援体制の実施率	30
表 1-8	初年次教育の提供組織	31
表 1-9	1995-2013 年初年次科目を開設したことのある大学の数	40
表 1-10	2013 年に開設された 35 初年次科目の内容構成	40
表 1-11	初年次科目のタイプ類型分け	41
表 1-12	書院教育の教育理念と目標	42
表 1-13	書院教育の仕組み	43
表 2-1	アンケート調査の実施スケジュール	47
表 2-2	信頼性分析	49
表 2-3	回答大学の構成	50
表 2-4	初年次教育の推進動機（5 件法）	51
表 2-5	初年次教育における内容重視度（5 件法）	52
表 2-6	初年次教育の実施時期と形式	54
表 2-7	初年次教育の企画組織（複数回答）	56
表 2-8	初年次教育の諸仕組みを実施する組織（複数回答）	56
表 2-9	初年次教育の主導組織（単一回答）	56
表 2-10	初年次教育の評価の仕組み	57
表 2-11	初年次教育における少数学生グループへの配慮	57
表 2-12	初年次教育の効果と問題点	59
表 2-13	回答大学構成	60
表 2-14	初年次学生総合支援を推進する動機と原因（5 件法）	61
表 2-15	初年次学生総合支援の実施時期とその形式	62
表 2-16	初年次学生総合支援における内容重視度（5 件法）	65
表 2-17	初年次学生総合支援の企画、執行組織（複数回答）	67
表 2-18	初年次学生総合支援の主導組織（単一回答）	67
表 2-19	初年次学生総合支援の効果（複数回答）	69
表 2-20	初年次学生総合支援を推進する上での困難点（複数回答）	70
表 2-21	自大学の初年次学生総合支援への評価	71
表 3-1	推進動機の日台比較（5 件法）	74

表 3-2	内容重視度の日台比較（5 件法）	75
表 3-3	初年次科目の内容構成の日台比較.....	76
表 3-4	実施時期ごとの形式の実施率の日台比較.....	78
表 3-5	効果の日台比較	80
表 3-6	問題点の日台比較	81
表 3-7	自己評価の日台比較（5 件法）	81
表 3-8	日台間の共通点と相違点	82

図目次

図 1-1	アメリカの FYE の総合化と継続化の概念図	11
図 1-2	導入教育開始年	20
図 1-3	学士課程における各教育の位置付け	25
図 1-4	初年次教育の内容ごとの実行校数の推移	27
図 3-1	日本の大学のカリキュラム	97
図 3-2	くさび型のカリキュラム	98
図 3-3	日本と台湾における初年次学生総合支援の発展モデル	112

序 章

初年次学生総合支援 (First Year Experience, FYE)¹とは、20世紀から21世紀にわたって、アメリカの大学が、初年次学生の大学の学習・生活への移行をスムーズにし、学問的・社会的成功²の高みへ導くために、入学前から初年次にわたり、正課内と正課外において多様な形式を通しておこなってきた、初年次学生をサポートする支援の複合体である³ (Koch & Gardner, 2006)。

1636年にアメリカの高等教育として最初に設立されたハーバード大学は1640年代にすでに新入生をサポートする制度を実践していた (Dwyer, 1989 ; Overland & Rent, 2004 ; Upcraft, Gardner & Associates, 1989)。ただ、初年次学生を支援する概念と実践は大学教育全体に普及していたわけではなかった。19世紀末から、当時の高等教育規模拡大に応じ、初年次学生の大学への適応を促すために諸大学が初年次学生に特化する支援を発展させてきた。最初は個人の大学生活への適応 (personal adjustment) を重視したオリエンテーションとして始められたが、後に学習面への適応も重視され、1910年代になると、長期間の授業形式のオリエンテーション・コースも広がった (Rentz, 2004)。さらに、1970年代、アメリカでは高等教育のユニバーサル化⁴、学生と大学の疎隔⁵、大学の経営難、アカウンタビリティ重視、教育重視などの要因により、「フレッシュマン・セミナー (初年次科目)」の実施をはじめ、「First Year Experience」の概念が形成され、初年次

¹ First Year Experience (FYE) は、現在の日本では初年次教育と称するのが普通であるが、初年次学生の大学への適応を促すために彼らに特化する支援という意味に基づき、本研究では、初年次学生総合支援と称する。初年次教育という用語を使わないのは、FYEを日本語に訳す上での問題がある一方 (川嶋, 2006)、導入当時に既存の導入教育や補習教育との定義の混乱が生じていたからである。後に定義の区分がなされたが、現在になっても正確に理解されているとは言い難く、初年次教育を大学一年次の教育と理解されていることが多い。そうした混乱に基づき、館 (2013) はFYEを初年次教育という用語を使わず、初年次学生総合支援アプローチとしている。筆者は館の主張を参考に、FYEを初年次学生総合支援とする。また、本研究では全体として初年次学生に特化する支援を初年次学生総合支援と称するが、それぞれの国を強調する場合、アメリカのFYE、日本の初年次教育、台湾の初年次学生総合支援と述べる。

² アメリカのFYEの概念形成とその発展を牽引してきた John N. Gardner らが、FYEを通して達成させる「初年次学生の成功 (first year student success)」の定義を提出している (Upcraft et al., 1989 ; Upcraft, Gardner & Barefoot and Associates, 2005)。成功の定義として、知力及び学力の育成、人間関係の確立と維持、アイデンティの発達の探究、職業の決定、健康状態の維持、信念と人生における精神性の検討、多文化に対する認識の涵養 (2005年に追加)、市民としての責任感の涵養 (2005年に追加) が挙げられている。

³ 普通名詞としての First Year Experience は本文どおりの意味であるが、固有名詞の The First-Year Experience は、アメリカの1970年代以降のFYE運動を牽引してきた John N. Gardner が発明した用語であり、Gardnerの活動拠点のサウスカロライナ大学の附置組織「National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition」の名称であり、著作権を有している (川嶋, 2006)。

⁴ Trow (1976) は高等教育発展について、在学率を指標とし、高等教育の発展段階をエリート型 (15%以下)、マス型 (15%-50%) とユニバーサル型 (50%を超える) の三段階に分けている。

⁵ 1960年代までの高等教育の急激な拡大、1960年代後半から1970年代初めの人種差別やベトナム戦争をめぐる学生運動が盛んになり、学生と大学間の疎隔が生じた。

学生総合支援を推進する FYE 運動も全国に普及した (Koch & Gardner, 2006 ; 山田, 2005)。

初年次学生への支援が拡大する傾向は、アメリカのみならず、多くの国で見られる。日本では、2000 年前後に、大学教育者がアメリカの FYE の概念を「導入教育 (あるいは一年次教育、後に初年次教育と呼ばれるようになった)」として導入した。日本における初年次教育は、高等教育拡大による学生の多様化、アカウントビリティ重視と教育重視などの諸要因によって、2000 年代に入って急速に広がり、現在はすでに全国に普及したと指摘されている (山田, 2005 ; 2008 ; 2009 ; 2012)。文部科学省 (2014) の平成 24 年度の大学における教育内容等の改革状況についての調査⁶によれば、初年次教育の実施率は 93% (695 大学) となっている。現在、「初年次教育は啓蒙期を越えて、各大学の実践活動が蓄積されつつある『第 2 ステージ』に突入した」と言われている (杉谷, 2008)。

一方、台湾では、1987 年の政治戒厳令⁷の解除により、80 年代末から、高等教育の一連の改革が実践されてきた。初年次学生に特化する支援はかつて、入学時のオリエンテーションが中心であり、社会生活に関する内容を内容とし、ルチーンワークと見られていた。長い間、そのあり方に変化はほとんどなかったが、高等教育改革の進行によって、初年次学生と彼らへの支援に対する関心が徐々に高まり、支援の改善が試みられるようになった。その結果、支援の期間が延長され、内容が多様化され、形式が多様化されてきた。とりわけ、2000 年代後半以降の初年次学生総合支援の発展は、それまでにない画期的なものであった。具体的に言えば、一部の積極的な大学が、オリエンテーションに双方向性をもった教育方法やフレッシュマン・キャンプを導入してそれを活発化させ、大学への適応を促して学生の大学学習の礎を作るための初年次科目を開設し、寮を教育の場とする生活学習の実践などを通して、旧来の支援を効果的に改善する一方、革新的プログラムを導入、試行している。これらの実践によって、台湾における初年次学生総合支援は改善され、そのあり方が大きく変化してきている。

その他の国を見ると、オーストラリアにおいては、90 年代半ばから初年次学生への教育に関心が高まり、それをテーマとした研究や国際会議が行われてきた。初年次学生総合支援の改善手段として、オーストラリアの大学では、初年次学生に身につけさせたいものを取り入れるために、既存のカリキュラムを作り直している (Swing, 2006)。イギリスでも、近年、初年次学生への関心が高まってきた。その中で初年次学生総合支援に最も努力しているスコットランドにおいて、イギリスの高等教育質保証機構 (Quality Assurance Agency, QAA) が 2005 年に初年次を大学教育の質向上を図る重点課題として設定した。そして初年次学生の学習経験を高めるために、科目別を超えたカリキュラムデザイン、能力の養成 (empowerment)、学習動機の増進 (engagement) に着眼し、ピア・サポート、初年次学習の個別化 (personalization) などの諸方法を通して初年次学生

⁶ 国公立 766 大学を対象に調査し、回答率が 100%となっている。

⁷ 第二次世界大戦後、中華民国国内では国民党と共産党の内戦が起きた。1948 年、内戦は国民党に不利な情勢に転じ、中華民国政府が全国 (戦地から遠い新疆省、西康省、青海省、台湾省と西藏省は除く) に対し戒厳令を発布した。1949 年、台湾地域の戒厳令が発布された。その後、国民党政権が台湾に移ったが、対立情勢で戒厳が続いた。

総合支援を充実しようとしている (Swing, 2006 ; 矢野, 2007)。

このように、世界各国において、初年次学生への関心が高まり、初年次学生への支援が拡大してきており、その期間の延長、内容の多元化、形式の多様化が進行してきているのである。初年次学生を支援する内容と方法は、かつての社会生活的適応を重視した入学最初の数日や一週間に集中するオリエンテーションや単発イベントなどの課外教育形式から、学習面への関心が高まり、授業形式の初年次科目、つまり正課教育形式も実践され、さらに社会生活面の課外教育と学習面の正課教育の統合も図られるようになり、初年次全体にわたって長期間支援するようになった (Upcraft et al., 1989 : 4 ; Schroeder, 2005) ⁸。

以上述べてきた各国における状況を鑑みるに、初年次学生総合支援の世界的拡大には、国を超えた共通要因があるのではないかと考えられる。山田 (2005 ; 2009 ; 2012) は日米比較を行い、日米における拡大は、高等教育の大衆化による学生の質の多様化、アカウントビリティ重視 (市場化)、教育重視の3つの主要因による点で共通していると指摘している。二国間に共通するそれらの原因には、初年次学生総合支援が発展する世界共通要因である可能性が示されている。しかし、初年次学生総合支援は、国ごとに拡大する時期が異なるばかりでなく、山田 (2005 ; 2009 ; 2012) の日米比較や Swing

(2006) の各国における初年次科目の普及 (後述) などの先行研究によれば、各国の内容構成も多少違っている。つまり、初年次学生総合支援は、何らかの世界共通的原因によって各国で拡大してきている一方、なんらかの個別的原因によって国ごとのあり方が違っているのである。しかし、その共通的發展要因、国ごとの個別的要因とは何のことであるか、世界において初年次学生総合支援の發展経緯と内容構成を含めた發展理論が存在しているのかに関しては、いまだに十分に検討されていない。

初年次学生総合支援の發展を論じた研究としては、Swing (2006) が、Everett Rogers のイノベーション理論⁹を取り入れ、各国における新入生の初年次を向上させるために設けた初年次科目の実状を検討した。このSwingの研究では、アメリカとアラブ首長国連邦で広がった「フレッシュマン・セミナー (初年次科目)」が、オーストラリアとイギリスでまったく採用されていないのは、3年制の大学カリキュラムに初年次科目を追加する余地がないためであると指摘されている。よって、大学教育が3年制をとるか、4年制をとるかといった修学制度の違いは、フレッシュマン・セミナーが普及するかどうか

⁸ たとえば、Wilson (2009)、Lizzio (2009)、Kift, Nelson and Clarke (2010) が First Year Experience (初年次学生総合支援) の發展形態について、その過程では、第1段階に課外教育 (co-curricular) から実践され、第2段階に正課教育 (curricular) が行われ、第3段階に正課教育と課外教育の統合が図られるという「移行教育学 (transition pedagogy)」の理論を試みている (Kift, Nelson and Clarke, 2010)。

⁹ Everett Rogers はイノベーションの普及を検討し、文献に基づいて技術革新の採用過程について、最初に技術革新を受け入れる「革新的採用者」(2.5%)、技術革新の潜在能力が發展される前に採用する「初期少数採用者」(13.5%)、技術革新の普及が過半数に至る前に採用する「前期多数採用者」(34%)、技術革新が広く普及してから採用する「後期多数採用者」(34%)、技術革新を最も遅く、または採用しない「採用遅滞者」(16%) の5つのカテゴリーを提出している (Swing, 2006)。

の要因の一つであることが示されている。しかし、Swing の研究は、初年次学生に特化する支援の一部にすぎないフレッシュマン・セミナーに焦点をあてているため、初年次学生総合支援の発展理論を求めるならば、より全面的視点から検討していく必要がある。

また、館（2013）は、世界における大学の「一年次の教育」には、専門教育として始まるヨーロッパ型と普通教育で始まるアメリカ型があり、日本の大学は戦前のヨーロッパ型から戦後はアメリカ型へ転換したという切り替えによって混乱が生じ、その一年次の教育がまだ明確に位置づけられていないと指摘している。そういった一年次の教育の切り替えは、日本における初年次学生総合支援の発展に影響を与えながら、他国との差異を形成させたことに大きくかかわっていると考えられるが、館（2013）の焦点は初年次学生総合支援の形成理論ではないため、それ以上詳述されていない。

そして、山田（2005；2009；2012）は、上述した日米共通の発展3要因を指摘している一方、日本の初年次教育は、内容としては専門への導入、基礎学力と学習（アカデミック）スキルズなどの学習に関わるもの、形式としては授業形式の初年次科目が重視されているのに対し、アメリカは社会生活面のほうを重視し、初年次科目のみならず多様な形式で支援を行っていることについて検討した。そして、日米差異の形成は、専門分野別によって構成される学部構造が大きいと指摘している（山田, 2005）。山田の日米比較研究では、日米における初年次学生総合支援の共通的原因、違いの形成原因が指摘されているが、それらを以って世界の初年次学生総合支援の発展理論を構成できるのか、専門分野別によって構成される学部構造という要因のみで、国ごとに違う初年次学生総合支援の形成を十分に説明できるのかは解明されていない。

たとえば、台湾の大学は、日本と同じように、上述の専門分野別によって構成された学部構造をはじめ、専門教育を重視し、専門の早期決定、低中退率、長年にわたるアメリカ高等教育をモデルとした改革という特徴を持っている。また、全体の教育制度としても、中央集権的教育制度、詰め込み教育重視の初中等教育など、日本との類似点を持っており、日台の教育制度や性質は似ている。しかし、台湾の大学における初年次学生に特化する支援は、2000年代前半まではオリエンテーションを主とした社会生活的な支援が行われきた一方、2000年代後半以降の著しい改革でも、上述のオリエンテーションの活発化、オリエンテーションの延長としての初年次科目や寮生活教育などの全人教育的なもので、全体として社会生活面に偏っているため、日本よりもむしろ、教養教育を重視するアメリカが実践する FYE に似ているのである。すなわち、初年次学生総合支援における差異の形成は、専門分野別によって構成される学部構造以外にも要因があることを示唆している。

以上の先行研究から、初年次学生総合支援の発展と構造の理論が徐々に明らかになってきているが、上述した日米差異を形成させた専門分野別学部構造では日米の初年次学生総合支援の違いを説明できても、日本と台湾の場合は説明できないように、初年次学生総合支援の理論全体としては依然発展途上である。そこで、本研究では、初年次学生総合支援の発展の理論を求めることを目的とする。その方法として、日本と台湾の比較

研究によって、日台における初年次学生総合支援が発展する共通要因と差異を形成させた個別的要因を見つけ出し、さらにそれらがアメリカの事例に適用できるか否かの検証を通して初年次学生総合支援の発展の理論を構築していく。同じアメリカからの影響を受け、教育面では多くの類似点を持っているが、初年次学生総合支援がまったく違う方向に発展してきた日台の事例を検討することによって、日米両国間比較では見出すことの出来なかった発展要因の抽出を目指す。

本研究では、まず、アメリカ、日本と台湾におけるそれぞれの初年次学生総合支援の発展経緯と内容構成について、第一章では先行研究、公文書、各大学ウェブサイトなどからの資料を用いて検討し、第二章では筆者が日台の4年制大学を対象に行った「日本と台湾の大学における初年次学生への支援体制に関する調査」の結果を分析することを通して、米日台における発展経緯と内容構成はその国独自の特色を持ちながら、日本と台湾の支援のあり方が大きく異なっており、台湾はアメリカに似ていることを論じる。そこでは、アメリカは高等教育の大衆化、市場化によってFYEが拡大してきており、全学中心にFYEを運営し、その内容は社会生活面が強く、多様な形式を実践しているのに対し、日本は学力低下を含めた学生の質の多様化と大学設置基準大綱化によるカリキュラム改革によって、90年代の導入教育を経て、2000年代に入ると初年次教育が普及し、学部組織が主導する学習面重視の授業形式を焦点にしているものであること、台湾では市場主義競争体制の下に政府の政策誘導によって2000年代後半以降急激に発展し、その内容構成は全学組織が主導する社会生活面に偏る多様な形式が試行、実践されていることを明らかにする。

日本と台湾それぞれの発展経緯と内容構成を明らかにし、2者が大きく違っていることを検証した後に、第三章では、日本と台湾の異同を分析し、日台の共通点は高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化により、相違点は高大接続、大学教育（正課教育）、運営管理、学生支援（正課外教育）によって生じたことを論じる。それらの日台の異同の形成に基づき、日台における初年次学生総合支援は、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化を共通の趨勢として拡大する一方、「高大接続」、「大学教育」、「運営管理」、「学生支援」などの4側面からなる個別的発展によって、それぞれの支援が発展していくという発展理論を提出する。そして、その理論をアメリカの事例に当てはめて検証し、それは日台のみならず、各国の初年次学生総合支援の発展理論となり得ることを明らかにする。終章では、米日台の初年次学生総合支援及びそれらへの検討から構築した初年次学生総合支援の理論を要約し、今後の初年次学生総合支援の発展理論の研究課題について展望する。

第一章 初年次学生総合支援の発展

この章では、先行研究、公文書や公開資料の分析に基づき、第一節ではアメリカの First Year Experience について、第二節では日本の初年次教育について、第三節では台湾の初年次学生総合支援について、それぞれの発展経緯と内容構成に焦点をあて、その実態を検討する。アメリカ、日本と台湾における初年次学生総合支援を比較し、米日台はそれぞれに特徴をもちつつも、全体として台湾は日本よりもアメリカに似ていることを明らかにしていく。

第一節 アメリカの First Year Experience

この節ではアメリカの First Year Experience について述べる。まずはじめに、歴史的視点から、20 世紀前半までと 20 世紀後半以降の 2 時期に分けて高等教育が発展するとともに拡大してきた First Year Experience の発展経緯を検討していく。次に、現在における First Year Experience の内容構成を解明する。

1. 高等教育の発展と First Year Experience の発展経緯

1.1 20 世紀前半まで

初期（植民地時代）のアメリカの高等教育は、特権的、白人、地主階級の男性という特定グループを対象とし、リベラルアーツ教育を行い、聖職者、医師、法律家、政治家などの社会エリートを育成していた。独立以降、産業革命及び社会構造の変化が起き、高等教育は徐々に変化していった。その高等教育の発展の段階は、Trow（1976）の理論によれば、ハーバード大学が創設された 1636 年から 1940 年代までのエリート型（在学率 15%以下）、1940 年代から 1970 年代のマス型（在学率 15%-50%）と 1970 年代以降のユニバーサル型（在学率 50%を超える）に分けられる。アメリカ高等教育界の権威である Kerr（1996：9）は、この三百年以上の長きわたる過程には、1870-1910、1960-1980 の二大変貌期があると指摘している。この高等教育の二大変貌期も、初年次学生に特化する支援の発展に大きく関連している。

南北戦争（1861-1865）の後、つまり Kerr が言う第一次大変貌の始まりは、ドイツの大学をモデルとして科学を中心とする学問の専門と自由化が進む一方、有用性と実益性のある高等教育が求められるようになった。そのような方向性に加え、各州に大学を設置し、農業、工業教育を重視するモリル法（Morril Act）¹⁰が実施され、コミュニティ・カレッジの設置も唱えられていた。したがって、高等教育学生数の同年齢層の比率は 1870 年代から拡大し始め、1870 年に約 1.7%（約 5 万人）から、1910 年の約 9%（約 35 万人）に上がった（林, 2002；葉, 2005）。

¹⁰ またはランドグラント法（Land Grant Act）。農業、工業など有用性や実益性のある教育を広めるために、連邦政府が連邦所有の土地を州政府に付与し、大学を成立あるいは援助する法律である。

19世紀後半以降の南北戦争、社会変革、産業革命の影響によって、高等教育へのアクセスが増大し、学生集団の規模と構成が変りはじめ、初年次学生への関心が高まり、彼らに特化する支援も発展してきた (Koch & Gardner, 2006)¹¹。1877年にはジョンズホプキンス大学にアドバイザー制度、1889年にはハーバード大学に新入生アドバイザー委員会が設けられた (Hunter & Linder, 2007)。20世紀始めに、ハーバード大学では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制度の提案があり¹²、1910年にはスタンフォード大学において「新入生へのガイダンス教育」の強化の提案が出た (山田, 2005)。

Overland & Rent (2004) は、初年次学生を支援する歴史からみれば、「オリエンテーションプログラム (orientation program)」と「オリエンテーション・コース (orientation course)」¹³の2つのモデルがあると指摘している。「オリエンテーションプログラム」については、1888年にボストン大学で、新入生を対象に大学への個人適応 (personal adjustment) を焦点とした1日のオリエンテーションプログラム (one-day orientation program) が提供されたのが最初である (Golubski, 2011 ; Overland & Rent, 2004)。そして、1923年にメイン大学では、1週間のオリエンテーションプログラムが初めて行われた。このプログラムには、社交活動、カウンセリングとプレースメント (placement testing) などが含まれていた (Golubski, 2011)。また、1930年代のミネソタ大学は新入生のニーズを満足させ、個人生活、家庭生活、職業的と社会的教育を提供した (Overland & Rent, 2004)。このように、オリエンテーションプログラムは徐々に延長化され、多様化された。

もう一つの「オリエンテーション・コース」とは、入学者が大学での学習と社会生活面での転換を始める小規模のコースである (Koch & Gardner, 2006)。1911年にリード大学が新入生全員必修で単位を付与するコースを開設した。後にその影響が広がり、威信の高い大学を始め、多くの大学がこの種のコースを開設するようになった。1938年までに、大学新入生の10人に9人が履修するという状況になり、1948年には高等教育機関の43%において実行されていたといわれている (Gordon, 1989 ; Overland & Rent, 2004)。

¹¹ 19世紀半のアメリカでは、南北戦争、社会改革、科学技術の変革、加えて産業革命からの巨人的なインパクトと結合し、高等教育の構造は大きく変化が生じた。19世紀末になると、能力を示し、かつ手段を持てば、誰でも高等教育を受けるようになったと言われている (Koch & Gardner, 2006 ; 山田, 2005)。

¹² 山田 (2005) によれば、20世紀初頭、ハーバード大学総長ローカルは、「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。

¹³ 「オリエンテーションコース」のほか、「オリエンテーションセミナー」、「フレッシュマンコース」、「フレッシュマンセミナー」などの呼び方が違った文献で見られ、どの名称でも初年次学生に特化する授業形式の科目を指している。Hunter & Linder (2007) によれば、1990年代以降、この種のコースは、学問的厳格さが増大し、学術界に認められ、「コース」に代わって「セミナー」という用語が使われるようになっていく。また、大学生構成において女性のほうが多くなり、ジェンダーを考慮して、「フレッシュマン」から「ファーストイヤー (First-year)」に置き変わってきた。よって、現在は「ファーストイヤーセミナー」と呼ばれることが多い。

この2つのモデルが20世紀前半の初年次教育のモデルとして大きな役割を担っていたが、批判や改善の意見も出て激しく論議されていた。初年次学生支援の担当者や研究者の意見をまとめると、オリエンテーションプログラムは、新入生の移行、自己の方向と人生の独立の目標を達成するために、数日間のイベントにとどまるのではなく、その後でも持続的に様々な面から彼らを支えるプロセスとして捉えるべきだということになる（Overland & Rent, 2004）。また、オリエンテーション・コースに対して、教授団は学習技術が向上したことや学生生活の方向づけへの単位付与に反対したため、この種のコースは1930年代半ばを過ぎると、衰退に向かっていった（Koch & Gardner, 2006；山田, 2005）。山田（2005）も、その内容は1930年代までの学生を前提として構築された旧式のものだったため、魅力を失ってしまったことが原因の一つだと指摘している。こうして、1960年代までに、オリエンテーション・コースはアメリカの大学キャンパスには実際上存在しなくなっていた（Koch & Gardner, 2006）。

1.2 20世紀後半以降

第二次世界大戦以降、アメリカでは、復員兵援護法（GI Bill）¹⁴が実施された一方、民主化による進学意識の高まり、科学技術の競争と経済発達による人材の需要が生じたことなどの政治的、経済的諸要因によって、高等教育へのアクセスが拡大し続けていた。そして、Kerr が言う第二次変貌の始まりの1960年代には、公民権運動が盛行し、高等教育への機会の平等が唱えられ、公民権法¹⁵、高等教育法¹⁶などの教育政策が制定された。加えて、戦後のベビーブーム、国防教育法¹⁷の制定など、政治、経済、社会の諸要因が組み合わさった結果（Koch & Gardner, 2006；山田, 2005）、高等教育の拡大はいつそう加速し、学生数は1960年の約350万人から1980年の約1200万人に急激に成長し、その間の1973年にトロウ理論で言うところのユニバーサル型となった（葉, 2005）¹⁸。

そのような急激な拡大によって、学生の人口構成、学生の特質、学習生活のあり方が変わり、学生の質が多様化してきた。その一方で、1960年代後半、学生運動が盛行し、人種間の不平等とベトナム戦争政策などに不満を持つ学生がキャンパスで抗議運動を起し、死者まで出すほど激しい暴動になり、高等教育の公的信認が失墜した。

学生の質の多様化と学生運動などの高等教育の諸現象に対応するため、高等教育機関は、学生と大学との絆を再構築する必要性を強く意識し、より学生中心のアプローチを

¹⁴ 二次世界大戦、朝鮮戦争、ベトナム戦争から帰還する復員軍人に対して、大学入学と家庭支援に財源を提供する法律である。

¹⁵ 1960年代の公民権運動により制定された人種差別撤廃の法律である。

¹⁶ 1960年の高等教育法は、州が財政的に補助し、コミュニティ・カレッジの拡大に貢献した。1965年の高等教育法は、連邦政府が学生のニーズを基本とする奨学金の発展に大きく寄与することになった。

¹⁷ 冷戦の時、ソ連は1957年にアメリカより早く人工衛星を発射することにより、アメリカが1958年に高等教育の質と量を高めるために制定した法である。連邦政府が州（地方）政府に経費を提供して教育を改革したり、学生にローンや奨学金を提供したりする。

¹⁸ 第2変貌期の20年間に増えた学生数（850万）は、アメリカ高等教育成立から1960年までの300余年の間に増加した数（350万）の2倍以上であることを考えれば、いかに急激であることがわかる。

とろうとした。そこで、サウスカロライナ大学（University of South Carolina、以下USC）の学長Thomas Jonesが、学生と大学との繋がりを強化し、学生を大学コミュニティへと統合しようと、1972年に「University 101」というフレッシュマン・コース¹⁹を開設した。実施初期には、教育的価値の問題があると指摘され、反対もあった。しかし、John N. Gardner²⁰をはじめとする該当大学の教員の改革によって、学生の大学に対する理解が増し、かれらの大学の資源やサービスの利用が増え、課外活動に参加するようになり、中退率も高められたという実証調査の結果が示されたため、「University 101」は続けられることになった。その後、GardnerはUSCの「University 101」の成果を全国に伝え、初年次学生総合支援を積極的、持続的に推進し、FYEの普及を促した（Koch & Gardner, 2006）²¹。

フレッシュマン・コースが改革された一方、オリエンテーションプログラムの多様化も続けられていた。たとえば、2、3日の宿泊プランが現れた上に、新入生だけでなく親向けのプランも出た。また、新入生を学術面に適応させるために、授業前に教員が指導する5日から10日のミニコースも開設された。そして、グループ活動による人間関係のスキルの養成やフレンドシップデイズ（Friendship Days）などもあった。さらに、上級生のオリエンテーションプログラムへの参加を促進させ、オリエンテーションプログラム期間にわたって新入生を率くリーダーを上級生から選ぶようになった。また、オリエンテーションプログラムは、学生の満足度と学業継続に効果的であると、頻繁に研究調査で示されるようになった（Overland & Rent, 2004）。

しかし、他方では、1960年代における急速な拡大により政府の財政的負担が重くなり、教育、学生の平均的な質も低下していた。70年代以降、オイルショックによる世界的経済不況、政府の経費緊縮、労働雇用市場の深刻化、ベトナム戦争の終結、少子化による就学人口の減少などの諸原因で、大学が大量に倒産するという「冬の時代」が1980年代に到来すると予想されていた（喜多村, 1994；許, 2003）。これらの理由から存続に対する危機感をもった各高等教育機関ではエンrollment・マネジメント（enrollment management）²²、即ち学生の入学、リテンション率、卒業率を高める管理戦略が重視されるようになった（蘇, 2009）。この中、学生の満足度と学業継続に効果があるオリエン

¹⁹ かつてのオリエンテーションコースが、フレッシュマンコースに称されるようになった。

²⁰ Jonesがこのコースの教育的価値の問題を指摘されて辞職したため、「University 101」の続行は、このコースの初期から担当していたJohn N. Gardnerに任された。

²¹ GardnerはアメリカのFYEの第一人者で、初年次学生総合支援を牽引してきたといわれている。初年次学生総合支援の推進に、Gardnerは1987年に「The National Resource Center for The First Year Experience & Students in Transition」（NRC、FYEの開発と支援に努力してきた）を、1999年にノースカロライナ州のプリバード大学に「The Policy Center on the First Year of College」（2007年にThe John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Educationへと改名し、FYEの評価改善と政策形成に努力してきた）を設立した。Gardnerのチームとこの二つの全国規模のセンターは、積極的に初年次教育の推進と支援をし続けており、アメリカのFYEにおける大学の方針や実践に大きな影響を与えたと認められている。

²² 1960年代に生じたコンセプトで、学生募集と確保を最終目的とし、学習支援、学生支援などの在籍学生のためのプログラムを統合、執行するという、効率を促進する管理方法である。1970年代では、自校PR、市場研究と予測、経済援助、学生満足度調査などのマーケティング手法を通し、大学資源を利用し、学生を吸収し、確保する。

テーションプログラムや中退率の改善に有効と示された「University 101」のようなフレッシュマン・コースが、エンロールメントの一部として頻繁に活用されるようになった（Koch & Gardner, 2006 ; Overland & Rent, 2004）。また、オイルショックによる経済不況は、80年代に入っても続き、財源不足に陥っていた政府は「低コスト、高利益」を目標として、高等教育の市場化を進めたため、大学間の競争が激しくなった（許, 2003）²³。

一方、ロナルド・レーガン大統領が『A Nation at Risk』（危機に立つ国家）の報告書を1983年に発表した後、教育の質に対する世間の関心が増大し、教育改革が促された（Koch & Gardner, 2006 ; 許, 2003）。教育改革の波の中から生まれた多くの報告や研究が、教育資源を大学初年次に投入して入学前から様々なサービスを提供し、新入生と大学の繋がりを強めるべきだなどと提言したため、初年次学生に特化する支援の改善に関心が集まり、重要視されるようになった。その結果、初年次学生への支援が多様化され、拡充されてきた（黄, 2004 ; 館, 2001）²⁴。Lee Knefelkamp（1987）は国家会議（National Conference）において、大学における初年次運動はすでに流行期に入っていると示した（黄, 2004）。

さらに、1980年代後半から、教育向上をめぐる教育成果の測定と質改善を求めるアカウンタビリティ制度（説明責任）²⁵が唱えられていた（許, 2003）。高等教育機関は経営に関わる大切な経費を得るために、教育成果のパフォーマンスを高め、それを表示しなければならなくなった。その中で、中退率と卒業率が教育成果と教育改善の代表的な評価指標と捉えられたのである（近田, 2004 ; 山田, 2005）。FYEを充実すれば、大学の教育と経営上のパフォーマンスの向上が達成でき、アカウンタビリティではよい評価が得られ、財政配分にも優位に立つ。こういうFYEと中退率の仕組みが形成され、FYEがいっそう重視され、多くの大学によって推進されるようになった（山田, 2005）。

このように、20世紀後半以降、とりわけ80年代以降の初年次学生への支援は、かつてのオリエンテーションプログラムやフレッシュマン・コースに限らず、初年次への関与が増え、範囲が広く、内容が多様化され続けており、全体として拡大されてきた。現在では、初年次の経験は大学では高い優先事項とされ、初年次学生の成功を導くための取り組みが改善され、多様化されている。濱名（2004）と山田（2005）は、「学生の変化」、「教育重視」、「経営問題」の三つが、アメリカにおけるFYE拡大の原因であると指摘

²³ 教育経費と資源に限られるうえに大学教育の質の低下による国家競争力が弱くなるため、市場機能を高等教育に導入し、市場化による自由競争で教育の質を高め、教育支出を減らす。具体的には、教育管理機関の権限を調整すること、財源を開拓する権利を開放すること、評価で高等教育の質を監督するなどの方法があった。

²⁴ 例えば、1984年にNational Institute of Educationは、教育資源を大学初年次に投入し、質の高い先生が入門課程を教えることやカリキュラムを再設計することで新入生と指導者の交流を促すことをアドバイスした。それに、1987年全米の学部段階教育改革のバイブルとなったカーネギー教育振興財団は、初年次教育の重要性を強調し、よりよいオリエンテーションサービスと教室外の形式を提供し、学習面と社会面への理解と交流を促すことを建言した。

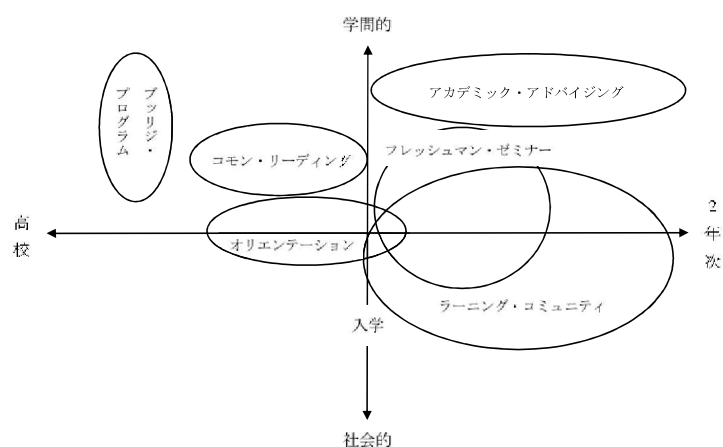
²⁵ すなわち、高等教育に投入した資源に見合った成果が上がったのかどうか、高等教育機関に責任を問うようになるのである。政府は、高等教育機関に教育成果の評価を要求し、卓越な教育を目標としながら質を改善することを奨励し、その成果によって経費を配分するようになった。

している。学生の変化（質の多様化）は、大学の初年次学生への関心が高まり、改革が始められたきっかけとなったのみならず、拡大の主要因でもある。一方、教育改善におけるFYEの確実な効果（初年次学生の大学生活への適応、学習目標や専門の明確化、能力と技能の向上、中退率の改善）が示されたため、もともと教育を重視していたか、政策に迫られて教育を重視し始めたかに関わらず、各大学が初年次教育を導入した。とはいえ、大学経営が困難であったからこそ、より多くの学生を募集する一方で、学生の流失を防止し、アカウンタビリティ制度でよい評価を得、質の向上を達成させるために、FYEを実施したと考えられる。そのように見れば、学生の変化や教育重視よりも、大学経営問題こそFYEが拡大してきた肝心な要因であるといえる。山田（2005：235）は、このような状況について、全世界で現在共通にみられる抜本的な大学改革の背後にある「市場原理に基づいた大学政策」によるものと述べている。

2. First Year Experience の内容構成

前述のように、アメリカの大学における初年次学生への支援は、学生支援（student affairs）の一部と見なされ、社会生活面に焦点を当てるオリエンテーションから展開し、高等教育の発展にともなってFYEの形成に至った。その内容構成は現在、入学最初の生活適応のためのオリエンテーションにとどまらず、期間として入学前から2年次の接続まで、内容として生活面（social）や学習面（academic）など広い範囲に及び、形式として正課教育や正課外教育にわたり、学習アドバイス（academic advising）、サービス・ラーニング、ラーニング・コミュニティなどの多様な形式がとられている。こからは学生課（student affairs）だけでなく、学務課（academic affairs）、教員、先輩学生などの学内外の諸組織によって提供され、包括的、総合的FYEまでに発展してきた。そのような内容構成を、川嶋（2006）は、横軸を時間、縦軸を性質、両軸の交差点を入学時点とし、主要な形式を取り上げて、総合化、継続化するFYEであるとして、具体的に図1-1のように図式化した。

図1-1 アメリカのFYEの総合化と継続化の概念図



出典：川嶋（2006：9）より筆者が再作成

2.1 正課内外にわたる多様な形式

しかし、現実におけるFYEは図1-1のようなものとは限らず、色々な概念が結びつき、様々な仕組みが実践されているため、大学によって違っている。たとえば、Koch & Gardner (2006) はアメリカのFYEの最近の実践について、20近くの取り組みを挙げている²⁶。アメリカのFYEの草分けであるGardnerらが編纂した『The Freshman Year Experience』(1989)、『Challenging and Supporting the First-Year Student』(2005) の2冊の著作では、FYEの理論、発展、評価のほか、教室内外にわたる様々な重要形式についても詳しく述べている。それらの研究で常に提起され、各大学でよく行われるのは、オリエンテーション、フレッシュマン・セミナー、学習アドバイジング、寮生活教育、ラーニング・コミュニティ、サービス・ラーニング、ファカルティ・ディベロップメントなどの形式が挙げられる。以下に、それらの概況を見ていく。

オリエンテーションは、初年次学生への援助と干渉の一形態としてもっとも早く設けられ、もっとも人に知られ、今でも初年次学生への支援で中核をなすものである (Koch & Gardner, 2006)。Barefoot (2005) によると、全中等後教育機関の96%が何らかの形態で設けている。その期間と内容は大学によって違っているが、入学直前数ヶ月から入学後数日の間で、大学における学問的、社会的側面への導入を促すものである。具体的には、カリキュラムの説明、プレイスメント・テストや履修登録、キャンパスの施設、サービスの概要、教職員や在学生との顔合わせが含まれている (Koch & Gardner, 2006)。一方、家族も新入生の大学への移行、彼らの学生生活の成功のための役割があると思われる、新入生の家族のニーズに応じ、大学の資料と情報を提供する家族向けのオリエンテーションも提供されるようになった。

また、ファーストイヤー・セミナーは、FYE全体の中で最もよく調査され、結果的に最も成功しているものとして評価されている。NRC²⁷が1988年から3年ごとに行う全米ファーストイヤー・セミナー調査 (National Survey of First-Year Seminars) によれば、ファーストイヤー・セミナーの開設は、1988年に68%だったものが2009年には87%に上がった。およそ4割の大学がそれを必修と設定している一方、9割が単位を付与している。たいていのセミナーは、昔ながらの小規模クラス (2009年調査によると、58.3%のクラス

²⁶ 入学前のプログラムとして、新入生オリエンテーション・プログラム、保護者・家族向けオリエンテーション・プログラム、夏季ブリッジ・プログラム、サマー・リーディングプログラム、カリキュラム及び教員に関する試みとして、アカデミック・アドバイジング、ディベロップメンタル教育、遠隔教育とオンライン初年次コース、ファカルティ・ディベロップメント、フレッシュマン・セミナー、ラーニング・コミュニティ、サービス・ラーニング、サプリメント・インストラクション、補助支援として、早期警告システム、運動部、グリーク・ライフ、寮生活などの初年次学生の活動、組織的対策、出席管理、中間報告、リビング・ラーニング・コミュニティ/初年次の生活環境を挙げている。

²⁷ 注 21 に提起している。The National Resource Center for The First Year Experience & Students in Transition, NRC は、全米の FYE に関する調査をはじめ、インストラクター養成のためのセミナーやワークショップ、国内外会議などを開催し、FYE に関連する本、モノグラフシリーズ、論文雑誌の出版も行なっている。FYE に関するプログラムの開発と支援を行っており、アメリカにおいて FYE のリーダー的存在である。

は16から25人の学生からなる)で進めている。また、セミナーを担当しているのは、教員だけでなく、学生、職員、アドバイザー、カウンセラー、さらにキャンパス内の牧師までも含まれている。2009年調査によると、43.7%の大学ではこのようなチームティーチングで教えられている。授業方法は、一般的には教師主導の伝統講義型から離れて、学生中心にし、経験に基づく学習技法、共同的協力的な学習、グループ・プロジェクト、口頭によるプレゼンテーションが含まれている。そして、ファーストイヤー・セミナーに関する研究の大多数は、リテンション、GPA、履修・修得単位時間数、卒業率、学内活動への参加度、高等教育に対する学生の態度と認知のみならず、FD（ファカルティ・ディベロップメント）や教授法といったものにも、プラスの効果を与えていることを示している。

次に、寮生活教育について見ると、アメリカでは、3分の2の大学が初年次学生を寮に住まわせている（Koch & Gardner, 2006；Barefoot, 2005）。ルームメイトとの関係、寮における教員状況、寮全体の雰囲気、家を離れ、新しい環境に入って期待と不安を持つ初年次学生の学習に大きな影響（良い面と悪い面両方）を与えると指摘されている

（Barefoot, 2005）。寮生活教育における具体的支援は、46%の大学が教員プレゼンテーション（faculty presentations）、33%が寮における学習アドバイス、32%がファーストイヤー・セミナーと連動し、25%が特待生向け寮生活教育（special housing for honors students）、24%が寮における初年次学生のラーニング・コミュニティを提供し、そして60%の大学がその他の学習的支援と連携させている（Barefoot, 2005）。

また、アメリカの大学では、学生一人ひとりにアドバイザーを配置し、受講科目の選択や履修上の困りごとに対して個人的に支援する学習アドバイス（Academic Advising）が多く実践されている（川嶋, 2006）。アドバイザーは、教員、専任のアドバイザー、カウンセラー、専門職補佐員、ピア（学生同士）などからなる一方、提供の方法も、直接対面しての相互のやりとり、インターネット、電話などさまざまな方法で実践されている（King & Kerr, 2005；Koch & Gardner, 2006）。

そして、ラーニング・コミュニティは（Learning Community）、同じ学生小集団が、教員の連携など何らかの形で二つや二つ以上の授業を同時に受け、学生相互、学生と教員、学生と彼らが学ぶテーマとの結びつきを強め、豊かにするというものである。Barefoot（2005）によると、全4年制大学の37%、全2年制大学の23%が設置している。この仕組みを通じ、同じグループの学生が、常に一緒に受講し、また放課後も同じグループで予復習を助け合うことによって、学業面の成功が高められると同時に、共同体としての社会的統合も強化される。その結果、学習効果がよくなり、大学での体験に対する満足度が上がり、リテンション率、卒業率も高まる。

さらに、サービス・ラーニング（Service Learning）²⁸を初年次学生への支援として導入するようになってきている。Barefoot（2005）によると、37%の大学がサービス・ラーニングについて一つ以上のコースを初年次学生に提供している。サービス・ラーニングでは、

²⁸ 地域社会（コミュニティ）に対する有意義な奉仕活動（サービス）を学校での教育と結びつける1つの教育的アプローチである。

奉仕活動をテーマにし、プレゼンテーション、ディスカッションや実際の奉仕活動を通して行われている。これを通じ、学生の自分自身に対する理解が深くなり、クラスメートとの共同感が生じ、大学というコミュニティとの統合が促され、学術内容を現実社会に応用することが達成され、市民としての責任感も高められる (Hunter & Linder, 2005 ; Koch & Gardner, 2006)。

最後に、ファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development, FD) についてであるが、現在、大学教員が自ら自己の資質や教育能力を向上させ、またそれを組織的にを行い、大学教育全体の向上を図ることが一般的に行われている。その中には、初年次学生の成功を向上させることに特化した研修や専門職能の開発活動がある。NRCの2000年版全米ファーストイヤー・セミナー調査によると、76%の大学がファーストイヤー・セミナー担当者向けの研修を提供し、48%の大学が担当者にその参加を要求している。具体的な内容として、Cuseo (1999) は初年次学生と自大学への理解、セミナー内容の選定と配列、教授学習方略などが含まれると指摘している (Hunter & Linder, 2007 : 127)。

以上の仕組みが初年次学生に特化する支援として広く行われているほか、大学で成功しないリスクがより高いグループを対象に、大学進学モチベーションと学力を高めようとする「ブリッジ・プログラム (Bridge Program)」、入学前に入学予定者全員に同じ本を読ませ、入学後に内容や感想を議論する「コモン・リーディング (Common Reading)」、先輩や同輩の力を借りて初年次学生を支援する「ピアリーダー」、ハイリスクなコースに学習リーダー (過去にそのコースで好成績を取った学生) を配置する「サプリメント・インストラクション (Supplemental Instruction)」、テクノロジーの進歩による「オンラインファーストイヤーコース」など、アメリカの大学におけるFYEは、生活面と学習面に広く及んだ多元的内容、教室内外にわたる多様な形式を持っている。

2.2 社会生活面が強い内容

山田 (2005 ; 2009 ; 2012) はアメリカのFYEの構造を把握するアンケート調査²⁹で、そのようなFYEの下でそれぞれの内容がどれほど重視されているのかについて質問した。その結果、大学への帰属意識が一番高く、リメディアル教育が一番低いとなっている (表 1-1)。また、山田は同じような調査を日本の大学でも実施して日米比較を行い、それら (表 1-1) の項目から「アカデミック・スキル」³⁰、「スチューデント・ソーシャ

²⁹ 2002年11月に、1358の4年制大学を対象に調査を行い、463校から回答を得た。

³⁰ アカデミック・スキル因子には、文章力の育成 (レポート・論文の作成方法)、口頭コミュニケーション力の育成 (口頭発表の技法)、読解力の育成 (読解・文献講読の方法)、論理的思考力や問題発見・解決能力、リサーチ技法 (調査・実験の方法)、図書館の利用・文献探索法、コンピュータ技能の育成 (情報処理や通信の基礎技術) である。括弧が付いているのは、山田の2005年と2009年研究では、同じ内容項目を違う名称で示しているため、混乱を避けるため、ここでは両方の名称を示す。注31、32も同じようにしている。

ルスキル」³¹、「内面的アイデンティティ」³²の3因子を抽出して比較した結果、日本と比べ、アメリカの大学は「内面的アイデンティティ」を重視していると指摘している（山田, 2009）。

表 1-1 アメリカの大学における一年次（導入）教育の内容重視度（5件法）

項目	度数	平均値	標準偏差
大学への帰属意識	364	4.35	1.01
図書館・文献検索法	368	4.22	.99
大学での成功・適応への動機付け	366	4.19	1.20
市民としての倫理観・責任感の育成	363	4.16	1.00
文章力の育成	362	4.15	1.13
論理的思考・問題解決力の育成	361	4.05	1.04
時間管理法	364	4.00	1.27
協調性の育成	362	3.98	1.08
口頭コミュニケーション力の育成	361	3.90	1.12
読解力の育成	355	3.87	1.15
自己肯定観の向上	359	3.79	1.14
職業・専門分野選択への動機付け	362	3.60	1.31
ノートの取り方	357	3.56	1.29
コンピュータ技能の育成	360	3.47	1.19
リサーチ技法	351	3.23	1.19
社会性・マナーの育成、向上	361	3.14	1.30
データの分析・解釈	352	3.11	1.14
集中力・記憶力の向上	350	2.86	1.24
リメディアル教育	347	2.31	1.20

出典：山田（2005：122）に基づいて筆者が作成

初年次学生への支援の全体的内容とは別に、ファーストイヤー・セミナーの形態、目標（objectives）とテーマ（topics）を見ていく。まず、形態について、ファーストイヤー・セミナーは大きく、オリエンテーションの延長ないし大学でのサバイバルを強調する「オリエンテーション発展型」、共通の学術内容から構成される「学術共通セミナー

³¹ スチューデント・ソーシャルスキル因子には、ノートの取り方（情報収集や資料整理の方法とノートの取り方）、職業・専門分野選択への動機付け（職業生活や進路選択に対する動機付け）、集中力や記憶力の醸成、時間管理法（時間管理や学習習慣の確立）、大学での成功・適応への動機付け（大学教育全般に対する動機付け）、社会性・マナーの育成、向上（受講体制や礼儀・マナー）がある。

³² 内面的アイデンティティ因子には、協調性の育成（チームワークを通じての協調性）、大学への帰属意識（大学への帰属意識の醸成）、市民としての倫理観・責任感の育成（市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成）、自己肯定観の向上（自信・自己肯定観の醸成）がある。

(uniform content)」、裁量的学術内容からなる「学術裁量セミナー (various topics)」、特定専門職 (医学や法学など) または専門学問分野向けの「専門型、分野直結型」、学習スキルの習得を重んじる「基礎スタディ・スキル型」、そして従来の「オリエンテーション発展型」の一部に専門分野に特化した内容も取り入れられた「ハイブリット型」に分けられる。そして、先述した全米ファーストイヤー・セミナー調査の1991年と2009年結果 (表1-2) を見れば、オリエンテーション発展型が減り、学術セミナーが増加した現象から、学術への重視が高まってきたことがわかるが、オリエンテーション発展型が依然として多数を占めている (Keup, 2012 ; National Resource Center, 2009)。

表1-2 ファーストイヤー・セミナーのタイプの趨勢

タイ プ 年	オリエン テーショ ン発展	学術共通	学術裁量	専門分野	スタディ ・スキル	ハイブ リット	その他
1991	71%	12%	7%	1%	6%		4%
2009	41%	16%	15%	4%	5%	15%	3%

出典：Keup (2012)、National Resource Center (2009) に基づいて筆者が作成

次に、上述の2009年調査によれば、ファーストイヤー・セミナーの目標は、上位から、学習スキルの習得 (54.6%)、大学との接続 (50.2%)、大学リソースの紹介 (47.6%)、自己発見・探索への促進 (28.5%) が挙げられる。また、テーマとして、大学リソース (42.4%)、学習スキル (39.8%)、学習指導 (35.7%)、批判的思考 (34.8%)、時間管理 (27.6%) が挙げられる (Keup, 2012 ; National Resource Center, 2009)。

そして、近田 (2004 : 45) も日米比較の視点からFYEの授業形式のプログラムについて、アメリカの大学は、「時間管理」、「自己探求、自己評価、自己概念」、「大学生活への移行」、「キャリアガイダンス」を重視し、大学生活全般における自己管理、生活スキルに日本以上に力を入れていると指摘している。以上の諸研究調査の結果を総括すると、アメリカの大学におけるFYEの内容は、学習と社会生活などの面に及んでいるが、学習面 (academic) より社会生活面 (social) が重視されているのである。

2.3 全学的組織が主導する運営管理

生活適応を重視するオリエンテーションは、学生支援の一環と見なされ、学生課が主催することが多かった (周富美, 2004 : 59)。しかし、期間が延長し、内容が多様化し、形式が多様化したFYEでは、企画、執行を含め、学生課のみならず、学務課 (academic affairs)、アドミンションオフィス、学術アドバイスセンター、寮など学内、さらに学外組織も入っている。

2000年秋に、The Policy Center on the First Year of College³³が、アメリカの大学が、正課

³³ 注21参照。

教育 (curricular) と、正課外教育 (co-curricular) の両面を通して、意図的 (intentionally) もしくは無意図的 (unintentionally) に、初年次学生を支援する実践の全体像を明らかにするための調査を行った³⁴。調査において、これらの初年次学生総合支援の運営管理では、どの組織が主導権を握っているのかについて尋ねた。その結果、正課教育のほうは、42.5%の大学が学務の長 (the chief academic officer) が主導している³⁵。一方、正課外教育は、学生課長 (chief student affairs officer) や学生課 (division of student affairs) が主導することが普通であることがわかった。また、ごく少ない一部の大学 (正課教育 2.4%、正課外教育 6%) では、初年次 (学生) に特化する組織や担当者が主導している。このように、アメリカにおける初年次学生総合支援は、全学的組織が主導しているのである。しかしながら、アメリカの大学における多元的で多様な初年次学生総合支援は、参画する組織、人員が多いため、そのマネジメントにおいて協働が少なく、統合性にかけていることが指摘されている (Barefoot, 2005)。

2.4 FYE の課題と展望

Upcraft et al. (2005) は、1980 年代以来の FYE の進歩についていくつかの点を挙げている。たとえば、FYE への関心が高まり、FYE に関する議論や活動が増大したこと、科学技術との統合によって FYE が向上したこと、取り組みの導入と改善が継続的に進行していることである。また、組織管理において教学部門と学生部門の連携がより緊密になり、多様化した FYE が多様な初年次学生のニーズに応えられるようになり、FYE の有効性を証明できる信頼性の高い評価研究が出て研究と学識が拡大し、さらに FYE への外部資金援助が増加したことを指摘している。

それにもかかわらず、現在の FYE は依然として欠点がたくさん残され、改善すべきであると指摘されている。具体的な現象を挙げれば、まず、FYE は中退防止に有効と示されてきたが、中退率はこの 20 年であまり変わっていないことがある³⁶ (Koch & Gardner, 2006 ; Upcraft et al., 2005)。また、多様化した学生に彼らの成功に必要な環境を提供できないところが依然存在している (Upcraft et al., 2005)。そして、FYE の諸活動全般を見通した評価が実施されず、実施されたとしてもその結果に基づいた意思決定がなされていないケースが多い (Upcraft et al., 2005 ; Koch & Gardner, 2006)。さらに、FYE が拡大するとともに、各取り組みや参画組織が複雑になり、各取り組みの連携が難しくなる³⁷とい

³⁴ この調査は、正課教育 (curricular) と課外教育 (co-curricular) の 2 調査に分けている。いずれもメール形式で行った。正課教育調査のメールは、586 の学務や教務の長 (chief academic officer) に届き、323 の学務の長から回答を得た (54%)。課外教育調査のメールは、568 (chief student affairs officers) に届き、291 の学生課長から回答を得た (51%)。

³⁵ しかし、大学規模が大きくなると、その主導性が、学部長 (deans of colleges)、学科長 (department chairs)、教員 (faculty) になる傾向がある。

³⁶ 大学全体から見れば、1 年次から 2 年次までの漸減率は約 7 分の 1 で、卒業までの漸減率は約 2 分の 1 である。このような漸減率は 20 年以上に変わらないままに、なかなか改善できない状態にある。

³⁷ たとえば、オリエンテーション、課外活動は学生部 (student affairs) が担当しているのに対し、フレッシュマン・セミナーや学習アドバイスは学務部 (academic affairs) が担当していることがよく見られる。各大学の事情によって実際の状況が違っているが、統合を巡って

う統合化問題がある上に、大学経営難の中で初年次学生総合支援とその実践者の学内の地位と権力をめぐって闘争が続いている (Upcraft et al., 2005)。その他、FYEでは、学生の学習よりも中退率を重視すること、目的意識に欠けて伝統の慣行に従ってFYEを実施すること、それによって支援が大学の使命に当てはまらないこと、初年次が終了すれば支援する必要がないと考えて学生の「2年目のスランプ」が発生することなど、FYEへの重視や理解が不十分である (Upcraft et al., 2005)。このように、それらの中では、企画、実行、評価、改善など運営管理といった問題が多く見られ、FYEの改善にはマネジメントが重要であることが伺える。

効果的FYEを実現するために、その統合に関して、副学長などの責任者、ファーストイヤー・オフィス (First-year Office)」、FYE常設委員会やプロジェクトチームなどFYEを総括する全学的な組織を設置することが薦められている (Barefoot, 2005 ; 川嶋, 2006)。また、Boyerは、教室内外を超え、大学環境を変える共通の使命で教職員と学生をリンクさせ、協同とパートナーシップの新しい形を生み出すことが最良だと論じた³⁸ (Shroeder, 2005)。そして、学生の質が持続的に多様化する中、学生のニーズ調査を行い、彼らのニーズにふさわしい支援を提供すべきである (Upcraft et al., 2005)。そして、Koch & Gardner (2006) は、評価について「FYEの統合的部分の評価」³⁹と「包括的な自己評価」⁴⁰の実行を薦めている。

まとめ

アメリカでは高等教育成立以来、初年次学生に特化する支援が存在したが、広く普及してはいなかった。そのような支援が、高等教育が拡大する二大変貌期に、大きな発展を遂げた。まず、第一大変貌期にあたる19世紀末に、オリエンテーションを始め、初年次学生への支援が発展し、その期間が延長し、内容が多様化し、形式が多様化してきた。次に、高等教育拡大の第二大変貌期 (1960-1980) には学生の質の多様化、1970年代

経費、資源の獲得などの争いが生じる可能性はありうる。各組織が各仕組みを個別に行うと、学生は結びつきに欠け、統合されていない経験しか得られず、様々な断片をかき集めて意味を見出すのもできないのである。

³⁸ Schroeder (2005) によると、協同的なパートナーシップを創造するには、全員に繋がっている重要事項を見極め、それに物事を起こすのに影響を与えかつ権威を持っているステイクホルダー (stakeholders) を巻き込んで、定期的にコミュニケーションを取ることが薦められている。

³⁹ 初年次教育の統合的部分の評価とは、初年次プログラムの実施と成果、或いは初年次に関する一般データを集める評価システムである。たとえば、注 21 に述べた The John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education と Educational Benchmarking, Inc.が開発するフレッシュマン・セミナー向けの評価モデル「FYI (The First-Year Initiative Benchmark Survey)」がそのひとつである。

⁴⁰ 包括的な自己評価について、大学の使命から、FYE への実践、実際の成果まで、学習上の卓越性を計測可能な形式に絞り込むことで、大学側のアプローチを包括的に評価するモデルと指している。前述の The John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education が「卓越した基盤 (Foundations of Excellence)」こそがそのようなシステムであり、それを通じ、教育上の堅実さを備えた現行の実践を確立とともに、教育効果を改善するための変革を生み出すことができるとしている。

以降の大学経営問題（財政難、少子化、高等教育市場化強化、アカウンタビリティ重視）が起き、それ以降の支援は、フレッシュマン・コースを焦点としたFYE運動にまで拡大してきている。

アメリカのFYEの内容構成は、社会生活面と学習面に広く及んでいるが、社会生活面が重視される特徴が示されている。その形式は、正課教育や正課外教育にわたって多様な形で行われている。社会生活的取り組みは学生課（student affairs）が中心に、学習的なものは学務課（academic affairs）が中心に全学的組織が主導しており、一部の大学ではさらに、FYEに特化する部署が設置されている。アメリカにおける初年次学生への支援は、長い時間をかけて発展してきており、豊かで充実した内容構成のみならず、それに関する学識研究もかなり蓄積されてきている。しかし、FYEへの理解、重視の程度、内容、運営管理においては依然多くの問題を抱えており、改善が図られている。

第二節 日本における初年次教育

日本では、2000年前後にアメリカからFYEの概念が導入教育や一年次教育（後に初年次教育と言われる）として導入されて以来拡大し、現在日本でそれを行わない大学が極めて少ないほど普及しており、質的向上に目標を転じる第2ステージに入っているとされている。本節では、まず、戦後から1990年代まで、日本の大学の初年次学生に特化する支援の発展経緯を検討し、次に、2000年に入って急速的に広がってきたと言われる現在の日本の大学における初年次教育の内容構成を、先行研究や調査などの文献を通し、明らかにする。

1. 日本の発展経緯

前節で検討したアメリカのように、初年次学生に特化する支援には、オリエンテーションとフレッシュマン・コース（初年次科目）の2つの中核プログラムがあると考えられる。オリエンテーションは社会生活面を中心とする正課外教育（学生支援）、初年次科目は学習面を中心とする正課教育と捉えられている⁴¹。よって、ここでは、正課外のオリエンテーションと正課内の初年次科目を中心に、日本の発展経緯について述べていく。

1.1 生活面を中心とする正課外教育

日本では、第二次世界大戦以降、高等教育のアメリカ化によって厚生補導（student affairs、後に学生支援と称されるようになった）の理念が導入された。厚生補導の発展につれ、オリエンテーションという用語やその概念が徐々に定着し、1960年代には多くの大学で行われるようになった（杉本, 1968）。そして、1980年代になると、オリエンテーションを行わない大学はないと言われるほど普及してきた（河合, 1982: 11）。このよう

⁴¹ 初年次学生への支援が大きく正課教育と正課外教育に分けられることについては、序章（3ページの第一段落）で述べている。また、注8で正課教育と正課外教育に基づいた初年次学生総合支援の形態発展論について説明している。

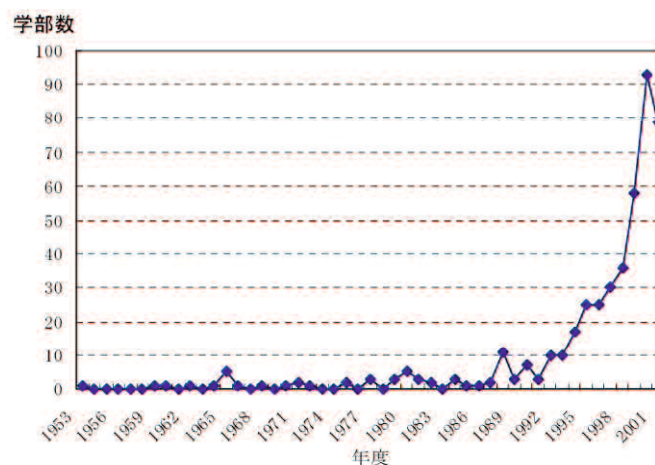
に、日本の大学は、入学後から授業が始まるまでの間にオリエンテーションを行うのが慣例になった。私学高等教育研究所が2001年に行った導入教育に関する調査（以下、2001年調査）の結果では、81.2%の学部が、オリエンテーションやガイダンスなどの説明会を行っているとしている。

1960年代から1980年代の実践例を見ると、その内容形式は、入学式、資料配布、ガイダンス（学習面と生活面）などの情報説明的なものから、講演、宿泊によるオリエンテーション・キャンプなど、多種多様に及んでいる（上里, 1970；平木, 1982）。そして、オリエンテーションやキャンプ、指導助言制度（クラス担任制、アドバイザー制など）と上級学生の参加、少人数グループ制などの制度との組み合わせを通し、大学への適応、人間関係の形成などの効果を上げたところも少なくない。このような内容形式は、現在の大学で行われているものとあまり変わらない。

1.2 学習面を中心とする課内領域

課外においてオリエンテーションが行われた一方、教養教育や基礎教育を改革し、特定科目を設置するなど、正課教育を通して初年次学生を支援する導入教育が行われるようになった。上述の2001年調査に含まれる「導入教育開始年」の調査結果（図1-2）からは、1950年代から導入教育的な科目を実施したところも少数あったが、1990年代前までそのような大学はきわめて少なかったことがわかる。1990年代に入ってからはそのような科目を提供するところが徐々に増え、1999年からは急増する趨勢が見られる（山田、杉谷, 2005）。よって、以下では「1980年代まで」と「1990年代以降」の2段階に分けて述べていく。

図1-2 導入教育開始年



出典：山田、杉谷（2005：4）より

日本の高等教育は、戦後から高等教育が拡大し、とりわけ、大学と短大の機関数、学生数及び進学率が、1960年の525校71万人10.1%から、1976年の934校216万人38.6%に大幅に増えた（経済省統計局）。しかし、その急激な拡大によって生じた教育の

質の低下や学生の質の多様化などの変化に、大学は適切な対応ができなかった。さらに学生の増加に対して教員の増加が追いつかず、施設設備が不十分など、マスプロ教育を行うようになった。エリート的學生像が消え、「スチューデント・アパシー」という、學生が勉学に対して無気力になる現象が生じていた。他方、1960年代半ば以降、安保条約、ベトナム戦争、そして大学教育の改善（たとえば、大学の授業料の値上げやマスプロ教育問題）などをめぐり、それらに抗議する學生運動が盛んになった。1970年前後には大学紛争が起き、大学の改革を要求する声はやがて社会的ブームとなった。

1970年代初め以降、大学紛争が収束し、學生運動が沈静化した。が、學生運動への失望や高等教育のマスプロ化により、學生が社会、政治と勉学に無関心、無気力という「しらける」態度をとるようになり、この時代の學生が「しらけ世代」と呼ばれるようになった⁴²（葛城, 2011）。そのような背景下、大学側は、マスプロ教育を検討し、學生に學問に関心を持たせようと、少人数形式を志向した授業を取り入れた（吉田, 2000）。たとえば、東京大学はそのような状況に対応し、「全学一般教育セミナー」を開設した。

また、高等教育の大衆化によって、大学教育の目的は、エリートを養成するより、高い教養と豊かな人間性を持つ學生を養成することだと考えられるようになった一方、高度産業社会発展によって公害などの様々な人間疎外現象が出たことに基づき、教育を通して人間性を回復すべきだという検討がなされた。よって、少人数制度を授業、指導相談体制に導入し、教員・學生間の学問的・人間的交流の促進が求められ、大学の教育と生活に対するオリエンテーション的性質を持つ科目が実践された（吉田, 2000）。

さらに、高等教育の拡張とともに、学力低下の現象に関心が徐々に集まるようになった。学力低下に対処するため、英語、数学、理科などの基礎科目を中心に、高校の教育内容を復習する補習授業を行う大学が徐々に増えてきている。基礎科目のほかに、表現能力（論述、読書、対話、討議）の低下も指摘され始めたため、作文、発表、日本語運用など、大学での学習を行うために必要な表現方法を内容とする科目が設けられるところが出た（吉田, 2000）。

以上のように、1980年代までの経緯をまとめると、高等教育の大衆化によってマスプロ教育が行われ、學生の質の多様化に加え、社会発展によって人間疎外現象が生じた。それらの現象に応じ、少人数制の導入、高い教養力と豊かな人間性の養成、基礎学力の補習、表現能力の増強などの導入教育科目を実践し始めた大学が徐々に出てきたのである。

1980年代後半以降、高等教育が再び拡張し、學生の多様化現象がより深刻になった。それに加え、初中等教育の改革、大学入試多様化、雇用市場の悪化などの諸原因により、学力が不足し、履修すべき科目を履修しなかった、大学で学ぶ目的・目標を欠いたり、学習意欲が低かったり、人間関係の構築がうまくできず、大学生活に適応できず、サークル・クラブに興味を持たないなどの學生が、かつてより多く入学するようになった。

⁴² 若者の無気力、無関心、無責任について、三無主義がよく言われ、無感動に加えて四無主義、さらに無作法を加えた五無主義という言い方もある。

た⁴³。学生の質の多様化に対して、彼らの高校から大学への円滑な移行、及び大学での有意義な学習ができるように、初年次学生に関心を払い、彼らをサポートする必要性がさらに強まった。

学生の質の多様化が進行している一方、1990年代に入って、日本は本格的な大学改革時代に入った。1991年に大学審議会が「大学教育の改善について」答申を行い、後に大学設置基準が大綱化された。これによって、カリキュラム編成の自由をはじめ、授業科目、卒業要件、教員組織など大学にかかわる諸規制が大幅に緩和された。そして、各大学はそれぞれの教育理念に基づいて特色ある学士課程教育プログラムを編成することが求められた。しかし、各大学の改革では、国立大学の教養部の解体が進行し、私立はそれに追随し、専門教育を中心とした学部教育の編成が進んだ結果、教養教育の後退と専門教育の強化を招いた。したがって、1年次から早くも専門教育が開始されるようになり、1年次から専門教育への導入を図る仕掛けが必要になってきた（川嶋, 2006；佐藤, 2011）。

よって、1990年代以降、初年次学生を対象とする「新入生ゼミ」または「教養ゼミ」などの導入教育的な科目がカリキュラムに取り入れられ、各大学に広がった。1998年に行われた「大学における導入教育研究のためのアンケート調査」の結果では、各大学が学力、学習意欲、社会生活などの面で学生に対応する必要性を感じ、73.8%の大学が導入教育を実践していると回答している（山田, 1999）。最も一般的なのはアカデミック・スキルズ（ノートの取り方、文献検索）や研究方法（実験・調査法）などの「方法論教育」である。そして「高校補習教育」、「情報処理関係教育」、「コミュニケーション教育」、「学問への動機付けを高めるための教育」も重要な内容として重視されている（有馬, 1999）。1990年代末には、アカデミック・スキルズ、基礎学力、専門への導入を主な内容としてカリキュラムに取り入れる導入教育的科目が、各大学において普及していた。そのような導入教育が実践される中、2000年前後にアメリカのFYEが「導入教育」や「一年次教育」と訳されて日本に導入され、高等教育のユニバーサル化、教育重視の教育政策とアカウントビリティ重視によって、初年次学生への支援がより重視されるようになり、初年次教育がさらに発展したのである。

以上が日本の大学における初年次学生への支援の発展プロセスである。山田は「2000年前後にFYEが導入され、2000年代に入ると急速に広がった」と指摘しているが、その解釈は慎重にしなければならない。たとえば、山田（2012：172）は2001年に導入教育（一年次教育）についての調査を実施し、その結果に対して「当時においても驚いたことに85%を超える学部においてなんらかの形で初年次教育が提供されていた」と指摘している。2000年前後に新たに導入したものが、国の規定でないにもかかわらず、2001年に実施率が85%に達することは、通常では考えられない。

調査結果における2001年に85%と実施率が高いのは、FYEの日本導入における訳語と定義の混乱が大きく（後述）、その調査では大学が導入教育と考えて答えた結果と考えられる。しかしその一方、実質的内容から見れば、1990年代の導入教育が重視するアカ

⁴³ 日本の学力低下については、後の第三章第三節では詳しく検討している。

デミック・スキルズ、基礎学力、専門への導入は、まさに 2000 年代の初年次教育が重視するものである（以下の内容構成の検討で明らかにしている）。つまり、日本の初年次教育は、1990 年代に発展した導入教育をベースとして、アメリカの FYE の概念が導入されて形成されたものであるといえる。

上述した発展経緯に基づけば、日本における初年次学生への支援の発展プロセスは、戦後の厚生補導の一部としたオリエンテーションから、学習面の視点に立った導入教育が徐々に実践され、1990 年代に学力低下を含めた学生の質の多様化とカリキュラム改革によって急激に広がり、そして 2000 年前後の FYE の導入によって導入教育をベースとして新たに形成した初年次教育が拡大してきたということである。

2. 2000 年代以降の初年次教育の内容構成

ここでは、日本の初年次教育に関する研究調査などの先行研究を通し、日本の初年次教育の実態を明らかにする。また、1990 年代末からの導入教育や初年次教育の発展について行われた、5 回の大規模アンケート調査について、それらの調査時間、調査名称、調査対象と回収率、調査主体などの詳細をまとめたものを表 1-3 に示す⁴⁴。以下、日本の初年次教育の定義と概念、内容、形式、運営管理について述べていく。ちなみに、調査結果を引用するときに、それぞれの調査は年度が異なるため、「〇〇年調査」と略称する。

表 1-3 日本の初年次教育に関する大規模調査

調査時間	調査名	調査対象と回収率	調査主体	備考
1998 年 6-7 月	大学における導入教育実施調査研究	1.国公立 4 年制大学 209 学部（学科）の学部長（学科長） 2.103 学部から回答を得た	プール大学 導入教育研究会 研究代表 山田礼子	学部対象
2001 年 10-11 月	私立大学における一年次（導入）教育に関する調査	1.全国私立大学（4 年制）の 1170 学部の学部長 2.636 学部から回答を得た	私学高等教育研究所 導入教育研究班 山田礼子等	学部対象
2006 年 4-7 月	初年次教育および初年次学生を対象とする教育支援に関する調査	1.国公立 4 年制大学 700 校 2.回答率 66.1%（463 校）	大阪市立大学大学教育研究センター	全学対象
2007 年 12 月	大学における初年次教育に関する調査	1.国公立 4 年制大学の全学部（通信制学部を除く）、配布数 1980 学部 2.回収数 1419 学部、回収率 71.7%	国立教育政策研究所 山田礼子等	1.学部対象 2.2001 年調査をベースとしたもの
2009 年 4-10 月	全国大学の 2008 年度初年次教育調査	1.国公立 4 年制大学 1999 学部の学部長 2.1092 学部から回収し、回収率 54.6%	河合塾	学部対象

筆者作成

⁴⁴ この 5 つの調査以外に、日本生涯学習総合研究所が 2006 年に全国公私立大学 615 校に「大学の新生教育に関する調査」を行った。また、文部科学省は平成 19 年から、毎年大学の教育改善についての調査に、初年次教育の実施状況を加えた。しかし、これらの二つにおいて、初年次教育はその内容の一部に過ぎないので、表 1-3 では省略する。

2.1 定義と概念の整理

現在、日本における初年次教育の定義については、2008年の中央教育審議会による「学士課程教育の構築に向けて」答申の中で、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」と説明している。それによって初年次教育の公的定義が初めて確立されただけでなく、学士課程教育の正規の教育として位置づけられるようになった。

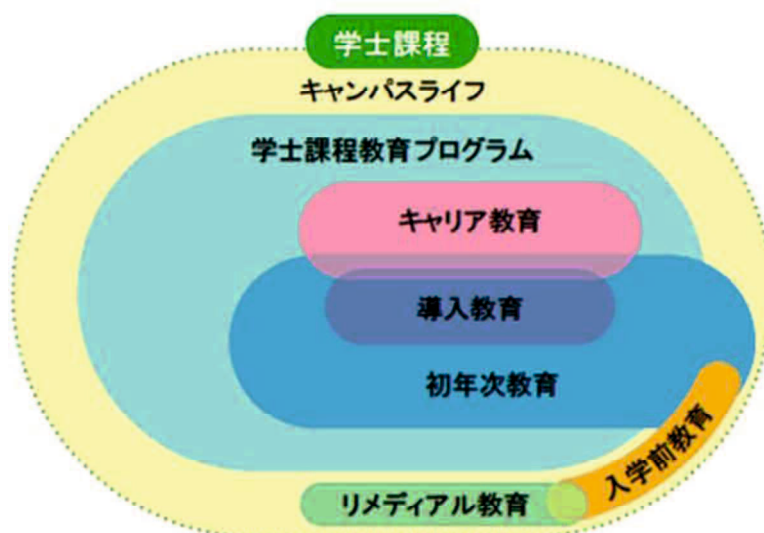
しかし、上述したように、日本の初年次教育は、FYEの日本導入によって、訳語と定義が混乱する問題があった。FYEの導入初期に、名称では「導入教育」、「一年次教育」と呼ばれる一方、概念では1990年代以来実践してきた日本の「導入教育」、「リメディアル（補習）教育」などのものと混同し、共通理解が得られず、研究者や実践者の間でその範疇、用語遣いが多岐に渡っていた（絹川, 2007；杉谷, 2004：29；山田, 2007：17）。その概念の混乱を収束するために、日本の初年次教育の推進者である濱名篤は、2004年の大学教育学会のラウンドテーブルにおいて、「国際的に使われている First Year Experience の定訳としては、一年次教育ではなく、『初年次教育』であること」、「『補習教育 Remedial Education』については国際的な動向からみても、初年次教育や導入教育とは明確に区別する必要がある」と指摘し、リメディアル（補習）教育と混同しないことで合意が形成された。

名称の面では、「一年次教育」より「初年次教育」のほうが正しいと説かれたのは、一年次学生だけではなく、編入生を含む新しい大学生活を始める「最初の年」への支援とされるからである。概念の面では、リメディアル（補習）教育は、大学での学習、研究として必要な、中等教育段階で身につけておくべき学習内容を補修するもので、高等教育の内容ではないため、初年次教育との概念区別を徹底する必要がある（濱名, 2007a, 2008）。さらに、導入教育との用語と概念区分について、安永（2006：11）は、導入教育を「これから大学で学ぼうとしている学生が、大学という新しい教育・学習環境に適応するために必要とされる最低限の知識やスキルを体系的・集中的に獲得することを意図した教育・指導の総体」と定義しており、初年次教育の意味と酷似している。しかし、導入教育は大学の現場で実際に専門教育の一環として多く行われ、専門教育への導入とする性格が強い（絹川, 2007）。濱名（2006；2007b）は、導入教育に対して、「専門教育の習得」を到達目標として、「導入」から卒業までの「導入」、「発展」、「展開」、「完成」という明確的な学習経路の中の第一ステップであると捉えている⁴⁵。初年次教育とは両立しないものではないが、力点のおき方が異なると指摘されている。

⁴⁵ 具体的に、医・歯・薬、工学などの分野で、資格や免許の必要科目履修または資格取得など学習の水路（進路）が自動的に決定され、履修の自由が限定されていることである。人文、社会分野はそれほどではないかもしれないが、学習の方向性が与えられている大学も多いという（濱名, 2006；2007b）。

上述のような概念区分に基づき、濱名（2009）は学士課程における諸プログラムの関係を図式化している（図 1-3）。図 1-3 では、初年次教育の学士課程教育における位置、諸プログラムとの関連性が明確に見える。

図 1-3 学士課程における各教育の位置付け



出典：濱名（2009）http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/04/04jissen_01.html より

このように、初年次教育の発展経緯において、FYE 導入初期は訳名上と概念上の衝突と不明確さによって混乱と誤解が生じ、後に初年次教育の専門家による名称修正、定義提出、概念区分によって、導入教育や一年次教育よりも初年次教育という名称が使われるようになった。諸専門家が提出した概念に基づいて、前述のように、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、初年次教育の公的定義が定められ、徐々に定着してきている。

2.2 学習面重視の内容

2000年代以降形成された初年次教育の内容について、2001年と2007年調査は内容項目を立てて各大学にどれほど重視しているのか（5件法）を尋ねた。その結果は表 1-4 のようになっている。

表 1-4 では、「レポート・論文作成方法」、「情報処理や通信の基礎技術」、「図書館の利用・文献探索方法」などのアカデミック・スキルズが上位を占めているのに対し、下位になっているのは、「職業生活や進路選択に対する動機付け」、「市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成」、「チームワークを通じての協調性」、「大学への帰属意識の醸成」など、キャリア教育、社会への関心、自校教育など社会生活的項目のほか、補習教育、集中力や記憶力の習得方法であった。

一方、文部科学省が毎年行う「大学における教育内容等の改革状況について」の調査では、2007年から初年次教育の「教育内容ごとの実施率」という項目が設けられた。それ

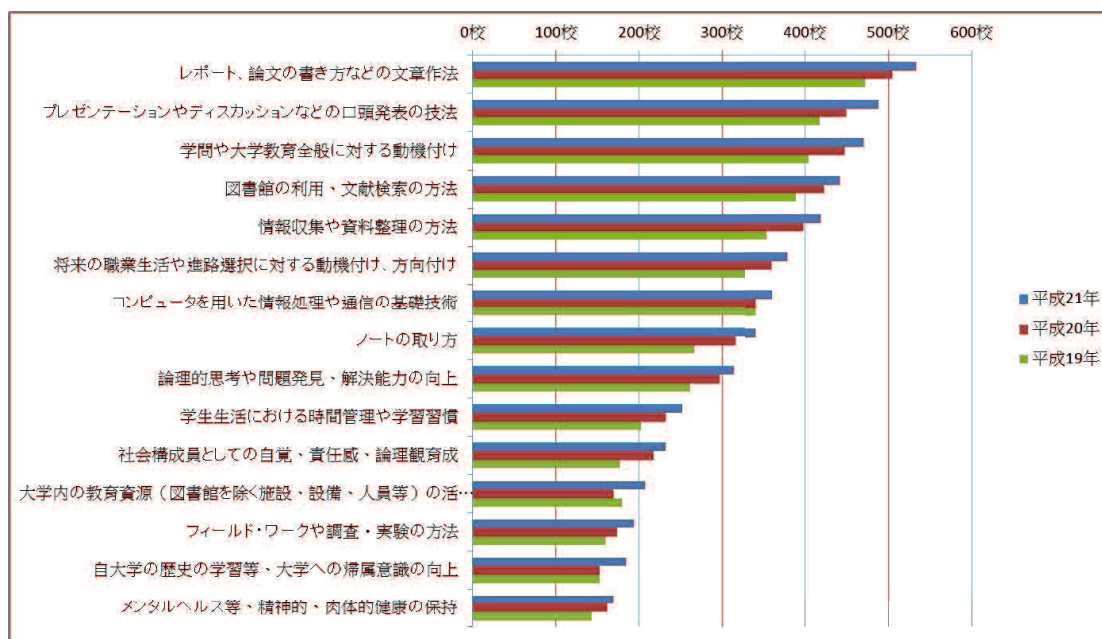
の2007年から2009年の資料を図1-4のように図式化すると、社会への関心、自大学への認識と心身的健康などの内容より、レポートや論文を作成するアカデミック・スキルズが重視されていることがわかった。この2つの資料からは、日本の初年次教育は全体として、社会生活面より学習面を重視する傾向があることがはっきりと読み取れる。

表 1-4 初年次教育内容で重視する内容の推移（5件法）

項目	2007年	2001年
レポート・論文作成方法	4.69	4.62
コンピューターの情報処理や通信の基礎技術	4.69	4.49
自立した自己学習の基礎	4.63	-
図書館の利用・文献探索方法	4.57	4.36
学生生活における時間管理や学習習慣の確立	4.50	3.66
論理的思考力や問題発見・解決能力	4.47	4.40
大学教育全般に対する動機付け	4.45	4.40
プレゼンやディスカッションの口頭発表技法	4.43	4.43
受講態度や礼儀・マナー	4.42	3.93
情報収集や資料整理の方法とノートの取り方	4.39	4.03
教員との適切なコミュニケーション能力	4.38	-
読解・文献講読の方法	4.29	4.22
新しい考えや他人の価値観を認める寛容性	4.29	-
友人関係の拡大と充実	4.28	-
職業生活や進路選択に対する動機・方向付け	4.28	3.97
社会構成員の自覚・責任感・倫理観の醸成	4.28	3.93
学生の自信・自己肯定感	4.24	3.95
チームワークを通じての協調性	4.22	3.47
社会的文化的多様性の理解	4.07	-
国際性や世界観	4.06	-
地域社会への理解と参加	3.89	-
リーダーシップ	3.87	-
大学への帰属意識の醸成	3.86	3.47
フィールド・ワークや調査・実験の方法	3.78	3.77
高校で学習する教科の補習教育	-	3.49
集中力や記憶力の習得方法	-	3.18

出典：国立教育政策研究所（2009）、杉谷（2004）、山田（2009；2010）を基に筆者が作成

図 1-4 初年次教育の内容ごとの実行校数の推移



出典：文部科学省（2009b；2010c；2011）を基に筆者が作成

上述した学習面重視の特徴は、初年次科目でも見られる。まず、杉谷（2004）は2001年調査で集められた各大学の初年次科目を、6科目類型⁴⁶と10種の内容要素にまとめた（表1-5）。その結果、初年次科目の内容要素は、学習動機付けとアカデミック・スキルズの養成がほとんどで、キャリア教育や学生生活についての内容が少ないことがわかった。

次に、2006年調査によれば、初年次学生対象の授業科目（カリキュラム）の実施内容の上位5項目は（1）スタディスキル・アカデミックスキルの増強（70.6%）、（2）基礎学力の増強（63.7%）、（3）学びへのモチベーションの増大（48.6%）、（4）専門分野に関連する知識の増強（48.6%）、（5）自己探求・キャリアデザインの構築（46.0%）となっている⁴⁷（渡邊，2007：49）。この2つの初年次科目の分析・調査結果は、日本の初年次科目の内容は、アカデミック・スキルズの養成、基礎学力の強化と専門教育への導入といった側面が強いことを示している。総じて言えば、日本の初年次教育全体としても、初年次科目だけ見ても、日本は、大学生生活的適応、キャリア教育、大学への帰属意識などの社会生活面よりも、アカデミック・スキルズ、基礎学力、専門教育への導入などの学習面を重視しているのである。

⁴⁶ 杉谷は、科目名称から「ゼミナール型」（32.8%）、「基礎・概論型」（26.0%）、「情報リテラシー型」（21.1%）、「スキル・方法論型」（12.5%）、「オリエンテーション型」（5.5%）、「補習教育型」（2.0%）の6科目類型にまとめている。しかし、同じ名称でも内容が異なることが考えられ、科目名称から分けられた科目類型より、内容要素を論じることが適切であるため、ここでは内容要素を焦点にしている。

⁴⁷ その他、「タイムマネジメントスキル」が13.4%、「その他（少人数ゼミ単位の指導体制、社会体験実習、自校教育、コンピューターリテラシー、日本語リテラシー、学生生活指導）」が11.9%、「不明・未調査」が1.7%であった。

表 1-5 科目類型と授業内容（複数回答）

授業内容 科目類型	学問や大学教育全般に対する動機付け	レポート・論文の書き方などの文章作法	コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術	プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法	図書館の利用・文献探索の方法	読解・文献講読の方法	高校で学習する教科の補習教育	将来の職業生活や進路選択に対する動機付け・方向付け	ファールド・ワークや調査・実験の方法	学生生活における時間管理や学習習慣の組織化	回答科目数
補習教育型	2 9.5%	1 4.8%	1 4.8%	1 4.8%	1 4.8%	1 4.8%	20 95.2%	0 0.0%	1 4.8%	0 0.0%	21 100.0%
スキル・方法論型	32 24.6%	85 65.4%	22 16.9%	46 35.4%	33 25.4%	49 37.7%	14 10.8%	16 12.3%	15 11.5%	4 3.1%	130 100.0%
情報リテラシー型	6 2.7%	12 5.3%	222 98.2%	16 7.1%	13 5.8%	0 0.0%	4 1.8%	2 0.9%	6 2.7%	2 0.9%	226 100.0%
ゼミナール型	205 59.9%	243 71.1%	95 27.8%	215 62.9%	194 56.7%	183 53.5%	44 12.9%	60 17.5%	51 14.9%	64 18.7%	342 100.0%
オリエンテーション型	45 77.6%	26 44.8%	17 29.3%	23 39.7%	27 46.6%	16 27.6%	7 12.1%	27 46.6%	8 13.8%	18 31.0%	58 100.0%
基礎・概論型	130 50.0%	30 11.5%	10 3.8%	22 8.5%	29 11.2%	30 11.5%	118 45.4%	60 23.1%	21 8.1%	12 4.6%	260 100.0%
合計	420 40.5%	397 38.3%	367 35.4%	323 31.1%	297 28.6%	279 26.9%	207 20.0%	165 15.9%	102 9.8%	100 9.6%	1037 100.0%

注：各内容の回答科目数に占める割合を科目類型別に示している

出典：杉谷（2004：33）に基づいて筆者が再作成

2.3 授業を重視した形式運用

(1) 授業形式

日本の初年次教育の形式は、内容における基礎学力、アカデミック・スキルズと専門への導入重視の特徴に応じ、授業が実施形式の主役を担っている（山田, 2013：15）。

2001年調査結果では、初年次教育の実施形式として、「授業」（授業を主とした正課教育）を実施する大学は84.3%、「授業以外」（活動や支援などの正課外教育）の形式を実施するのが73.6%、「両方」を実施するのが66.7%であった（杉谷, 2005a：21）。さらに、表1-6の2007年調査の結果が示しているように、「スチューデント・スキル」と「オリエンテーションやガイダンス」を除く、すべての内容は授業形式を通して実践していることがわかる。

そして、授業形式の初年次科目（カリキュラム）の構成を見れば、濱名（2006）は、「科目構成」（単独科目、複数科目）、「目的設定」（社会適応、学習適応、両方）と「専門性、汎用性重視程度」3つの側面の特性を組み合わせることによって、大学によって多数の類型が実践されていると指摘している⁴⁸。一方、初年次科目の制度面について、その実施範囲は全学的科目や学部的科目があり（飯吉, 2007）、クラス編成は学部横断型、学科・コース横断型や学科・コース内型などに分けられ（河合塾, 2009）、授業形態は少人数演習型、多人数・少人数複合型、多人数講義型などが見られる（飯吉, 2007）。

⁴⁸ 初年次教育の導入初期にあたって、「単独科目、学習適応、汎用性重視」は始めやすいため、多く試みられたが、多様化している学生の質に対応するには、単独科目で解決しにくい。後、後に複数科目の導入が多くなる可能性が高い。つまり、初年次科目が多くなったり、基礎や専門科目と結んだり、マンモス化していく（濱名, 2006）。

また、全体として言えば、少人数編成、演習形式、必修化した初年次科目がよく見られる（飯吉, 2007 ; 杉谷, 2005a ; 近田, 2004）⁴⁹。

表 1-6 2007 年調査における初年次教育の実施形式

範囲	形式	授業	授業以外	その他
スタディ・スキル系		72.1%	19.1%	8.8%
スチューデント・スキル		37.2%	47.4%	15.4%
オリエンテーションやガイダンス		15.1%	72.4%	12.6%
専門教育への導入		96.6%	2.7%	0.8%
教養ゼミなどの学びへの導入を目的とするもの		95.0%	3.7%	1.4%
情報リテラシー		92.8%	5.8%	1.5%
自校教育		62.3%	26.8%	10.9%
キャリアデザイン		63.1%	30.8%	6.2%

出典：国立教育政策研究所（2009）を基に筆者が作成

初年次科目以外に、基礎学力を強化するための入学前教育や入学後のリメディアル教育も授業形式の一つであると考えられる。日本生涯学習総合研究所の「大学の新生教育に関する現状調査」（大学を調査対象）⁵⁰は、「入学前準備教育」、「入学後のリメディアル教育」について調べた結果、それぞれの実施率（全学実施と一部学部実施）は 56.7%、37.5%である⁵¹。また、2007 年調査（学部を調査対象）は、入学前から一年次にわたって行うリメディアル教育について調査し、1398 学部のうち、574 学部（約 41%）⁵²が実践している結果が出た⁵³。

授業以外の形式は、オリエンテーションのような「行事」とアドバイザー制などの「支援体制」に分けられる（石倉、高島、原田, 2008 ; 中村, 2005）。行事は、短い間に行う単発イベントで、講演、見学など様々な形で行われている。そして、具体的な形式について

⁴⁹ 1998 年調査で集められた科目のうち、クラス人数は 20 人までが 39.5%、20 人から 40 人までが 31.3%であり、そして 2001 年調査によれば、全科目のうち、58.5%は演習形式、61.1%が必修化されている。

⁵⁰ 平成 18 年 2 月-3 月、全国公私立大学 615 校を対象に調査し、回収 291 校、回収率 47.2%である。

⁵¹ 入学前準備教育の科目ごとの実施率は英語が 43.8%、小論文・文章が 40.2%、数学が 37.9%、理科が 36.1%、国語が 13.6%、一般常識が 7.1%となっている。リメディアル教育の科目ごとの実施率は英語が 26.7%、小論文・文章が 22.1%、数学が 50.4%、理科が 58.8%、国語が 16.0%、一般常識が 9.2%となっている。

⁵² 2007 年調査結果では比率が示されていないため、ここの数値は筆者が調査学部総数に基づいて算出したものである。

⁵³ この調査におけるリメディアル教育の科目ごとの実施率は英語が 37.6%、数学が 55.9%、理科が 51.4%、国語が 25.3%、一般常識が 7.0%となっている。この 2007 年調査結果を、注 51 の日本生涯学習総合研究所の調査結果と合わせて見れば、日本では補習教育科目として、国語、英語よりも数学、理科が重視されている。また、これらの基礎学力のための仕組みの実行形態について、アウトソーシングなど外部に委託することが多くない。自大学が教材を作成し、学内教員を講師として行うことが普通である。

2001年調査の結果によれば、81.2%の学部が「オリエンテーションやガイダンスなどの学内の説明会」、42.3%が「合宿、オリエンテーションキャンプ」、34.6%が「入学前の指導や課題」を実施すると答えている。また、学生の入学時の学力を把握するために、基礎学力試験（プレースメントテスト）を行う大学が増えてきた（川嶋, 2013）⁵⁴。

一方、「支援体制」は長期間にわたって学生を支えるものである。2006年調査と2007年調査はそれぞれ、「教育・学習支援の仕組み」と「学習指導体制」について調べた。ここでは、その実態をはっきりさせるために、表1-7のように合わせてまとめた。表1-7から、「ハラスメントについての支援」、「カウンセラーの配置」、「オフィスアワーの活用」、「アドバイザーや担任など教職員による支援体制」、「学習相談室の設置」などが基礎的支援として普遍的に実践されながら、「一般入試以外の入試方法で入学した学生への教育支援」が一部の大学で行われていることがわかった。しかし、「ピアリーダー」などの同輩や上級学生による支援制度の実践は極めて少ない。

以上をまとめて言えば、日本の初年次教育は、授業形式の初年次科目（カリキュラム）が主とされ、アドバイザーやカウンセラーなどの学習面や生活面に関する基礎的支援体制が補助とされて行われている。また、授業を中心とした学習的仕組みに対し、授業以外の課外領域に関するプログラムへの重視が比較的少ない。

表 1-7 2006年と2007年調査における支援体制の実施率

項目	2006年調査		2007年調査	
	校数	%	学部数	% ⁵⁵
ハラスメントに関する相談窓口	408	88.1%	-	-
カウンセラー等専門職員の配置	393	84.9%	-	-
専門の心理カウンセラーを配置	-	-	583	41.09%
各科目の担当教員によるオフィスアワー	333	71.9%	-	-
オフィスアワーを活用するよう指導	-	-	921	64.90%
アドバイザー／担任が主体の相談窓口	331	67.2%	-	-
学部・学科所属の代表教員が主体の相談窓口	202	42.6%	-	-
アドバイザー制度など教職員による担任制度	-	-	1088	76.67%
学習相談室の設置	-	-	922	64.98%
一般入試以外で入学した学生への教育支援	164	35.4%	-	-
学部生・大学院生が主体の相談窓口	63	13.6%	-	-
ピアメンター、ピアアドバイザーなどの配置	-	-	146	10.29%

注：筆者が同一タイプと捉えている仕組みを太線で区切って示している

出典：国立教育政策研究所（2009）、渡邊（2007）に基づいて筆者が整理

⁵⁴ 上述する「大学の新生教育に関する現状調査」によれば、プレースメントテストの実施率が55.3%となっている。科目ごとの実施率は、英語87.8%、数学31.4%、理科23.3%、国語15.1%となっている。

⁵⁵ 2007年調査では割合が示されていない。ここではその回答総数1419で計算する。

2.4 学部中心の運営管理

2007年調査は、初年次教育を、内容項目ごとの仕組みの提供組織について調べた（表1-8）。その結果は表1-8のように、自校教育とキャリアデザイン以外に、学部が主体として初年次教育を実践するのが圧倒的に多かった。また、2009年調査結果でも、学部（科）的組織が初年次教育の企画、実践を担っているのが普通であると示している。

表 1-8 初年次教育の提供組織

内容 提供組織	スタディ ・スキル 系	スチュー デント・ スキル	オリエン テーショ ンやガイ ダンス	専門教育 への導入	教養ゼミ や総合演 習	情報リテ ラシー	自校教育	キャリア デザイン
自学部	58.1%	47.1%	52.6%	85.7%	69.6%	57.3%	37.5%	40.0%
学部以外	16.5%	26.4%	11.2%	3.9%	18.0%	27.4%	43.3%	41.2%
混在	20.6%	23.4%	32.7%	8.6%	8.1%	12.0%	12.2%	15.2%
その他	4.8%	3.1%	3.5%	1.8%	4.3%	3.3%	7.0%	3.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

出典：山田（2008）に基づいて筆者が作成

一方、上述の学部を調査対象とした2調査のほか、全学を調査対象とした、大阪市立大学大学教育センターによる初年次教育についての訪問調査（全国21大学）の結果からも同じような傾向が示されている。飯吉（2007：69）は、その結果に基づき、初年次教育推進のパターンは、(1) 主に全学的組織によって初年次教育が推進されている大学、(2) 一部で全学的推進が見られるが基本的に各部局単位で推進されている大学、(3) 各部局のみで実施されており全学的推進は余り見られない大学、の3つにまとめられると指摘している。その内訳は、(2) がほとんどで、(1) は基本的に単科大学、(3) は特に公立、私立大規模大学が該当すると指摘されている。よって、初年次教育の発展には学部（科）組織が重要であり、それを主導していることが明らかになっている。

初年次教育の評価体制のあり方については、2007年調査⁵⁶や2009年調査⁵⁷が調べたが、2つの結果は差があり、どのぐらいの大学（学部）が初年次教育のための評価を行っているのかをはっきりと言うことができないが（河合塾, 2009：40-43；国立教育政策研究所, 2009：33）、概して言えば、約半数の大学（学部）が初年次教育のための評価を実施し、あるいは実施を予定している。また、評価の方法について、多数の大学で単一の方法しか使わず、質的方法（ポートフォリオ、面談など）より、量的方法（学生調

⁵⁶ 「初年次教育の教育成果についての評価」を実施する学部数は520（37.30%）、実施を予定しているのは277学部（19.87%）で、「初年次教育プログラムについての評価」を実施するのは403学部（32.34%）、実施を予定しているのは288学部（23.11%）となっている。また、以上の割合は筆者が国立教育政策研究所（2009）に基づいて算出したものである。

⁵⁷ 2009年調査では、63.6%の学部がなんらかの形で評価を実施していると示している。

査、授業評価、学生成績)が多く使われている⁵⁸(飯吉, 2007: 80; 河合塾, 2009; 国立教育政策研究所, 2009: 33; 日本私立大学団体連合会, 2009)。

そして、評価を行う組織は、2009年調査によれば、「自己評価」が53.6%、「第三者評価」が14.6%、「学内の他組織」4.4%と、初年次教育を実施する組織みずからが評価を行うものが多かった。2007年調査では、全学の担当委員会による評価が多かったが、学部自らが評価するパターンを超えなかった⁵⁹。よって、初年次教育の評価は全体として、約半数の大学(学部)で実践され、各仕組みの主催組織によって行われており、量的方法が使われているのが一般的である。

2.5 効果と問題点

初年次教育は、大学への適応、大学での四年間、さらに人生の成功を促すために行われているが、日本において実際の効果はどうなっているのか、その有効性を諸調査から知ることができる。まず、学生側の視点から、私立大学協会付置私学高等教育研究所の導入教育班による「一年次(導入)教育のニーズとプログラム評価」という学生を対象とする調査結果⁶⁰によれば、一年次(導入)教育受講前後のアカデミック・スキルズ、自己管理能力および学習態度に学生の自己評価は、すべての項目が改善している(山田, 2005: 156-159)。

一方、大学側からの評価について、2001年調査によれば、初年次教育を実施している学部の学部長が、「学生が初年次教育に満足しているか」、「学部におけるその教育効果は上がっているか」の2つの問いにそれぞれ4.06、4.12(5件法平均)と、その有効性を肯定している。そして、2001年調査の自由記述において、「知的動機付けの向上」、「コンピュータ・リテラシー能力の習得」、「学生間、教師・学生間の交流活発化」などが著しい効果として、学部長らによる多く挙げられている(沖, 2005)。さらに、大学行政管理学会が2008年に行った学長調査によれば、「初年次教育」の「機能度」は様々な教育施策の14項目中に、3.65(5件法)と4番目に高い評価を得ている(濱名, 2008: 13)。初年次教育の効果は、大学側にかなり評価されているのである。

また、多数の事例から初年次教育の効果を知ることができる。具体的に言えば、学生

⁵⁸ たとえば、2009年調査では、初年次教育の効果測定についてそれぞれの方法の実施率は、「学生の授業評価」が54.2%、「学生の成績」が29.7%、「学生が記入するふり返しシート(ポートフォリオ)」が12.6%、「学生調査」が11.9%、「教員が記入する学生カルテ」が9.4%と示している。一方、日本私立大学団体連合会による「学士課程教育の『質の向上』に関するアンケート」調査(対象517校、回収441校、回収率85.3%)では、初年次教育の測定方法について314校が回答し、「初年次教育の開始時、終了時にテストを行っている」が31.5%、「アンケート調査」が64.0%、「学生の個人面談」が28.0%、「担当教員の感想」が53.5%、「学生の成績の追跡調査」が20.1%となっている。

⁵⁹ 「初年次教育の教育成果についての評価」では、「学部の担当委員会」が262学部、「全学の担当委員会」が253学部、「外部の担当委員会」が10学部、「評価センター」が21学部、「その他」が75学部となっている。「初年次教育プログラムについての評価」では、「学部の担当委員会」が216学部、「全学の担当委員会」が172学部、「外部の担当委員会」が7学部、「評価センター」が17学部、「その他」が60学部となっている。

⁶⁰ 2001年調査結果を踏まえ、2003年7月に、特徴的な初年次教育を実施している7大学の一年次教育を受講している学生を対象に調査し、1,632人から回答を得た。

の大学生活への関与が増え（嘉悦大学、高千穂大学、同志社大学）、学習面と社会面における能力と態度が向上した結果（高知大学農学部、玉川大学、日本文理大学）、学生の成績が上昇し（金沢工業大学、関西国際大学、信州大学繊維学部化学・材料系）、中退者も減ってきた（嘉悦大学、京都文教大学、高千穂大学）（岩崎, 2010 : 89-90 ; 菊池, 2010 : 35 ; 杉田, 2010 : 151 ; 谷口、友野, 2010 ; 中村, 2006 : 131 ; 藤本, 2010 : 114 ; 山田, 2005 : 153 ; 2012 : 169 ; 山田、杉谷, 2008 : 85）。初年次教育の定義が示されているように、初年次学生の大学生活への適応を促し、実際的成長をもたらし、大学での成功を促進する効果を果たしている。

一方、日本では初年次教育が多く大学の大学で実践されている反面、内容面、運営管理面にわたって様々な問題点が残っている。まず、内容面について、アカデミック・スキルズの習得、基礎学力と専門への導入の要素が強く、学習面に偏って社会生活面の要素が欠けていることが問題とされている（片瀬、葛西, 2011 : 10 ; 近田, 2004 : 48）。初年次教育の内容範囲は、アカデミック・スキルズの習得や専門教育への導入だけではなく、学生の大学の学習から卒業後のキャリアデザインまで含めている。専門教育の性質が強い場合、将来に向けて広い可能性を持つ学生に対し、彼らの学習を制限し、知識を断片化する恐れがある（西垣, 2007 : 98）。他方、高等教育のユニバーサル化とともに、学生の目的意識、意欲、生活習慣の欠如はますます深刻化するため、アカデミック・スキルズだけではなく、スチューデント・スキルを指導する必要性が各大学に迫られている（杉谷, 2008）。

運営管理面では、組織統合、初年次科目、評価体制、学生の質の多様化などの問題が挙げられる。日本の大学における運営管理は、上述したように学部の主導性が強い一方、各部署が自らの必要に応じて独自にプログラムを行うものが多く、他組織と連携し、他取組みと組み合わせ実践することが少ない（飯吉, 2007 ; 西垣, 2007）。しかし、初年次教育を個別に断片的に実施するのは、十分な効果を上げることができない。さらに、日々多様化していく学生のニーズに対応するためにも、より多様なコンテンツを取り入れ、様々な取組みを有機的に統合し、シナジー効果を作り出し、初年次教育の総合化を求める必要性があると指摘されている（川嶋, 2006 ; 西垣, 2007）。

初年次科目レベルにおいても問題が多い。たとえば、初年次科目は一般的に教員に恣意に委ねられていたが、それに対して教員間の意識、熱意、指導力は格差があり、合意形成が困難であるため、初年次科目の目的、内容、教材、教授法と水準の不揃いが生じ、共通性が欠け、質のアンバランスを招いた（沖, 2005 ; 片瀬、葛西, 2011 ; 絹川, 2007 ; 杉谷, 2004 ; 2008 ; 近田, 2004）⁶¹。また、初年次科目が必修ではない、あるいは

⁶¹ 担当教員に恣意に委ねられた結果、科目間のばらつきが生じた。たとえば、一方的に講義する科目がある上に、絹川（2007）によれば、ある大学の「一年次セミナー」では、学生をグラウンドで走らせることもあった。一方、初年次科目の共通化・標準化について、2007年調査では全科目で教科書を使用する学部が53.8%で、2001年調査の共通教材使用率の43.6%と比較すると高くなったことに対して、杉谷（2008）は、初年次科目の共通化・標準化が一定程度図られていると指摘している。しかし、2009年調査結果からみれば、シラバスの学部共通率（46%）は高いが、共通テキストの運用が24.1%、ガイドラインの全教員必須使用が29.9%、コーディネーター制の実施が26.4%、FD研修の実施（全員参加と新任参加）が

単位に結びつかない場合、「履修率の低下」が生じている（沖, 2005 ; 杉谷, 2004）。必要性が高いほど、学生が選択しないという現象があるため（河合塾, 2009）、重要な内容をすべての学生が習得するよう、どのように初年次科目の制度を修正し、学生に履修を求めるかが将来の大切な課題である。

これまでの初年次教育は質の保証より量の拡大が注目され、初年次教育の実施は普及したものの、評価体制は上述したようにその実施率や質もまだ十分に実践されていない。また、学力不足のため初年次教育すら理解できない学生がいる一方、現在の初年次教育の内容を中等教育段階にすでに経験した学生もいる（山田, 2012）。後者は、初年次教育を受ける必要性を疑問視している。このような現象はまた、ユニバーサル化による学力格差の拡大と動機が多様化によってさらに拡大していくものと思われる。したがって、それぞれの大学が、自大学の学生のニーズを探りながら、自大学に必要な初年次教育を検討する必要性が高まっている（山田, 2012）。そして、上述した諸問題について、内容であれ、制度であれ、それらを解決するためには、初年次教育の目標設定、実行、評価、検証、改善の一連のマネジメント・サイクルを設け、確実に執行する必要があると考えられる（近田, 2004）。

まとめ

日本の大学における初年次学生に特化する支援の発展経緯では、戦後の厚生補導の一部としてのオリエンテーションが実践され始めた一方、高等教育の拡大と社会情勢などによって、少数の大学がマスプロ教育を反省し、高い教養力と豊かな人間性の養成、基礎学力の補習、表現能力の増強を目指し、正課教育を通して初年次学生を支援する方法もあった。そして、初年次学生を支援する動きが、さらに 1980 年代末から高等教育の再びの拡張による学生の質の多様化と 1990 年代の大学設置基準大綱化によるカリキュラム改革によって拡大してきた。1990 年代末になると、方法論教育、補習教育、情報関係教育、コミュニケーション教育、学問への動機付けを主内容とする導入教育が多くの大学で実践されていた。そうした導入教育が実践される下、アメリカの FYE が導入されて初年次教育が形成され、それが高等教育の持続的拡張、教育重視政策、アカウントビリティ重視などの影響によって発展してきたのである。

日本の初年次教育の内容構成は、「主として学習的内容が強い授業形式のプログラムが学部組織によって実践されている」という特徴が示されている。そのような初年次教育は、大学生活への関与の増進、能力と態度の向上、学生の成績上昇、中退防止に一定の効果があると評価されているにもかかわらず、これまでの初年次教育は質の向上より量の拡大を重視していたため、様々な問題点が残っている。質の向上の第 2 段階に向かって発展する中、内容面で専門への導入やアカデミック・スキルズを重視し過ぎ、学生の質の持続的多様化に対応する必要、運営管理で企画、実行を含めたマネジメント・サイクルが整っていないなどの諸課題が存在する。

20.7% と低く、学部や科目間の共通性と質保証の問題が残されている。

第三節 台湾における初年次学生総合支援

台湾における初年次学生への支援についての研究調査は少なく（特に 2000 年代後半以降の急進展）、その発展経緯と内容構成がまだ十分に検討されていないため、全体像を知ることが出来ない。よって、この節では、まず、初年次学生総合支援の発展と緊密に関わる台湾の高等教育改革の 2 つの流れである政府による市場主義競争体制の強化と、改革の中身としての教育面における全人教育理念の教養教育を中心とした大学教育の改革の推進について検討する。次に、初年次学生総合支援のあり方について、高等教育の発展とともに、その期間の延長、内容の多元化、形式の多様化が進んだが、2000 年代後半以降の急激的発展は市場主義競争体制の政策誘導によって促されており、中核となっているオリエンテーション、初年次科目、寮生活（書院）教育の 3 つのプログラムは、内容構成において全人教育的要素が溢れており、初年次学生総合支援の実態は上記の高等教育改革の趨勢を反映していることを論じる。

1. 高等教育改革の流れにおける 2 特色

台湾の高等教育は政治戒厳のため、政府に厳しく統制され、一元的、支配的、硬直的な特徴をもっていた。しかし、1987 年の戒厳令解除から 1990 年代にかけ、規制緩和と量的拡大が焦点とされた改革により、大衆的、多元的、開放的、自主的になった（楊, 1998）。高等教育の総学生数、総機関数と 18-21 歳在学率（Net Enrollment Rate）が 1986 年の約 44 万人 105 校 14.24%から、2014 年には約 134 万人 159 校 70.85%に急激に拡大した（教育部統計處, 2015）。他方、法的緩和によって、大学の自主性が促進されるとともに、市場主義の導入と評価体制の充実が図られ、「管制から競争へ」という競争体制が徐々に形成されていった。しかし、1990 年代末になると、教育の質低下、資源配分の不均衡、管理制度の欠如などの諸問題が指摘され、改革の不適切さと過激さが認識されるようになった（教育部, 2001）。

このため、改革の焦点は質の向上に転じ、教育、研究、管理運営などの諸側面の改革を通して、卓越した高等教育が求められるようになった。それに基づき、政府は「管制から競争へ」の路線を強化して市場主義競争体制を形成させ、大学改革を促進し、効率的大学経営を求めてきた。具体的行動として、政府は、高等教育を規制する諸法を緩和し、効率的経営を求める国立大学校務基金制度を実施し、国立大学法人化の準備とそのため大学の自主方を試行し、大学の自主管理を強化した。次に、政府は、大学評価の法制を完備させ、各大学とともに第三者評価機関を設立し、大学評価を体制的に運営するようにさせた（何, 2012）。政府はまた、私学助成で教育成果を重視し、競争的助成金計画を次々と推進し、競争的経費を重視するようになっている（劉, 2009）。それらの施策が実践されるとともに、高等教育の市場主義競争体制がより成熟した。その体制の下、各種評価や審査の結果は、政府からの助成だけでなく、世論評価、学生の募集と寄付額など、大学経営への影響が大きいため、各大学は政府の勧告、評価と審査の基準に従って改革を実践しているのである（湯, 2011）。

2000 年代以降の改革は政策面、制度面、管理面のほか、教育面が一層重視された。

1980年代から学問の専門化、細分化、功利化への反省が進み、全人教育を目指した教養教育が提唱された(黄, 2002)。また、もう1つの流れとして、高等教育に対して、学生に競争的21世紀で生きるための汎用的能力⁶²を身に付けさせるという、教育成果の質保証が求められるようになった(鄭、葉、劉、莫, 2011)。したがって、教育面では全人教育理念の教養教育を通して汎用的能力の養成が図られ、それに関する政策や競争的助成金計画⁶³が次々に出された。それらの策は、広汎な知識の伝授から汎用的能力の養成への教育目標の変更を唱え、教育内容については専門と教養の連携、学際的統合を提唱し、教育方法を教室内の授業から、教室外の活動、大学環境などへ拡大するという、教育方法と制度の全体的改善を促し、コア能力の養成と学習成果の向上を図っているのである。このように、初年次学生総合支援は、改革推進の手段としては市場主義競争体制における政策誘導、教育内容面においては全人教育理念の教養教育の推進という高等教育改革の一環として発展してきた。

2. 初年次学生への支援の変革

2.1 2000年代半ばまで

台湾の大学教育機関は従来、新入生を大学生活に適応させるために、一般的にオリエンテーションを主とした初年次学生向けの活動を行っている(楊昌裕, 2002)。1990年前後当時の内容構成は、「新生入学訓練(オリエンテーション)」と「新生在学輔導(学期中の指導支援)」に分けられる(謝, 1988)。とはいえ、支援はオリエンテーションに集中し、大学間の内容と形式はあまり違いがなく、少数の大学だけがオリエンテーションを拡充し、延長したのであった(李, 1979; 張, 1991)。教育部が1938年に「高中以上學校新生入學訓練實施辦法(高校以上の教育機関の新入生入学訓練の規則)」⁶⁴を発布したことにより、各大学がただ規則に従い、オリエンテーションをルーチンワークとして行うようになった。そして、発展の停滞の原因は、エリート型高等教育時代には、学生の確保を心配する必要がなかったこと(動機がない)と、高等教育界における初年次学生への支援の理解不足が考えられる(張, 1991)。当時、学生支援(student affairs)を担当する大学教職員を含め、多くの人が、初年次学生への支援に対して、「伝統的な大学新入生を大学環境に慣れさせるために入学時点で一回だけ行う多人数聴講型活動で、全員が必ず参加する」ものだという固定観念を持っていた⁶⁵(張, 1991: 98-99)。それら

⁶² 現在の急激に変化する社会に対応できるように学生や人が持つべき持続的に発展する能力や就職能力を称するに、コア・コンピテンス(Core competence)、キー・コンピテンシーズ(Key competencies)、コア・スキルズ(Core skills)、ジェネリック・スキル(Generic skills)、台湾では核心能力など、世界で様々な用語が用いられている。用語が違っているが、同じような意味を指している。本研究では全文を通して汎用的能力と称する。

⁶³ 教養教育を中心とした競争的助成金計画は具体的に、「個別型通識課程改進黨(個別教養科目の改善)」、「通識教育中程綱要計畫(教養教育の中期計画)」、「現代公民核心能力養成計畫(公民コア能力の養成)」などが挙げられる。

⁶⁴ 1969年に改正、1996年に廃止された。

⁶⁵ 実際に、新入生は高校から卒業したばかりの人だけでなく、浪人、転入生、退役軍人などもある。そして、彼らの親、家族も初年次学生支援の対象となる。実行期間は一学期、一年にわたり、形式内容も聴講以外、入学手続き、ワークショップ、セミナーなどがある。その

の原因によって、初年次学生への支援は、すなわちオリエンテーションであり、ただの年間行事に過ぎず、効果がなく、印象もあまりよくないというイメージが一般人に深く根ざすようになった。

支援の実態について、まず、焦点のオリエンテーションが、上述の「高中以上学校新生入學訓練實施辦法」では、目的を「高校以上の教育機関の新生に、国家民族に正しい概念を持たせ、三民主義を確信させ、学校と学生相互の理解を促進する」とし、内容作法を定めていた⁶⁶。しかし、実際に行われているものは、かならずしも上述の規則どおりではなく、大学ごとに異なっていた。時代の変化や大学事情と学生のニーズに応じて、目的⁶⁷や内容の調整⁶⁸をすることは改善だと考えられる一方、日数の減少による内容の省略やスリム化⁶⁹など、オリエンテーションの真髓と意義が大きく変ってしまい、無責任だと批判されている（謝, 1988 ; 張, 1991）。

そして、「大型講演（業務講話）」、「学科時間（クラス会議や幹部の選挙など）」、「キャンパスツアー」、「資料配り」など、一方的なコミュニケーション方法（大学から学生へ）がオリエンテーションの形式としてもっとも普遍的に行われていた。それに対し、学生が好きなのは、「歓迎パーティー」、「キャンパスツアー」、「団体娯楽活動」など双方向的交流形式である。ほとんどの学生は過去のイメージから、オリエンテーションは「ただ体育館やホールで大勢の学生と一緒に講演を聞く」だけものだと思い込んでいるため、受け入れにくいと指摘している（夏、李、呉、楊、楊, 1986）。したがって、学生は大学の行うオリエンテーションは、自分のニーズに合わない、あるいは役に立たないと思い、次第に軽視するようになった⁷⁰。

次に、学期中の指導支援は、謝（1988）によれば、（1）クラス指導支援（2）心理検査と結果説明（3）ピア・グループカウンセリング（4）基調講演（5）メンタルヘルス読

効果は、環境への認識だけでなく、学習面と大学生活への適応も役に立つ。また、参加しない人が多くなってきた傾向がある。

⁶⁶ 「高中以上学校新生入學訓練實施辦法」では、具体的な作法について、機関が「新生訓練委員会」を設置し、入学後に初年次学生に、2 から 4 日のオリエンテーションを行うと規定している。そして、（1）教職員紹介（2）環境認識（3）校史紹介（4）校則説明（5）時事報告（6）生活規範（7）学習指導（8）個人面談（9）校歌練習（10）交通安全の 10 項の内容を備えるべきと定めていた（教育部, 1969）。

⁶⁷ ちなみに、各大学におけるオリエンテーションの目的は、謝（1988）が 1987 年に 31 大学のオリエンテーションを調査した結果によれば、大きく（1）大学への理解（2）初年次学生間の感情の促進（3）教職員との関係を促す（4）所属学科への理解（5）団体生活への適応（6）愛校心（7）課外活動への理解（8）愛国心の八つにまとめられる。

⁶⁸ 張（1991）によれば、宣誓、自伝、感想は時代遅れと認め、学生のニーズを考えた上で省略することがあった。

⁶⁹ 謝（1988）によれば、実行期間は 2-3 日が 61%で、1-1.5 日が 39%であり、一部の大学が、注 66 の「高中以上学校新生入學訓練實施辦法」が定めていた 2-4 日に達していなかった。実施日数の低減により、1 日の訓練は多くの内容が略されたので、2 日以上プログラム（部活紹介、歓迎会などを加えた案もあった）と比べれば、オリエンテーションの真髓と意義が大きく違った。

⁷⁰ たとえば、海洋大学が 1987 年から 1990 年まで新生を対象に行ったオリエンテーション（1 日半）調査によれば、役に立たないと思う人は 1987 年の 11%から 1990 年の 39%に上がった（1988 年 20%、1989 年 7%）。張がオリエンテーションの不成功の原因を調査し、「内容がニーズに合わない」、「学生は重視しない」が二つ大きい原因だという結果を得た。

書 (6) メンタルヘルス広報カード (7) メンタルヘルスビデオ鑑賞 (8) クラス会議に職員やカウンセラーの参加 (9) 個人カウンセリング (10) グループカウンセリングの 10 種類が行われていた。全体として、当時の初年次学生への支援は、入学時のオリエンテーションと入学後の指導支援が行われていたが、一回性のイベント、一方的なコミュニケーションなどのものが多かった。

戒厳令が解除されて以降の 1990 年代では、初年次学生への支援の期間の延長、内容の多元化、形式の多様化が徐々に進行してきた。周富美 (2004) は 2000 年代初めの初年次学生支援について、「大学初年次学生支援関連措置と意見調査 (原語は大學新生定向輔導相關措施及意見調査)」⁷¹ (この調査は入学時のオリエンテーションに焦点を当てたものである) を行った。その結果によれば、実施時期が「入学時 (最初のオリエンテーションの週) (実施率 94.4%) から、「入学前」(実施率 42.1%) と「入学後 (の一学期や一年間)」(実施率 35.7%) に広がった。そして、時期ごとの形式及びその実施率は以下のとおりである (周富美, 2004 : 95-96)。

- (1) 入学前 : 資料送付 (60.0%)、住居情報 (57.8%)、キャンパスツアー (42.1%)、新入生に特化するサイト (29.4%)、学習情報提供 (28.4%)、地域説明会 (18.9%)、夏期イベント (17.8%)、研修 (7.3%)
- (2) 入学時 : 学校組織と環境紹介 (84.2%)、書類の提供 (83.1%)、健康検査 (78.9%)、寮事務 (75.7%)、グループ活動 (70.5%)、歓迎活動 (69.4%)、学内安全講習 (62.1%)、学科紹介 (61.0%)、履修指導 (58.9%)、心理測定 (55.7%)、心理カウンセリング活動 (48.4%)、親向けの討論会 (41.0%)、先輩制活動 (35.7%)、ビデオ鑑賞 (20.0%)
- (3) 入学後 : 心理的プログラム (69.4%)、人生設計 (48.4%)、学習指導 (40.0%)、学習カウンセリング (31.5%)

これらのオリエンテーションを中心とした初年次学生支援は、54%の大学では学生課 (students affairs)⁷² の各部署が主催していた。共同主催として教務課⁷³ (66.3%)、総務部 (44.2%)、各学科のほか、クラブやサークル (53.6%)、学生会 (52.6%)、学生ボランティア (49.4%) など上級生の参加も組み込まれた。全体的に言えば、内容が徐々に豊かになり、形式が多様化し、実施期間も延びたが、1990 年代初めと大きな変化はなく、双方向的コミュニケーションとマイノリティー学生グループへの配慮が欠け、学生の無関心などの問題が依然として残っていた (周富美, 2004)。

⁷¹ 143 大学に質問紙を送り、95 大学から回収し、回収率は 66.43%となっている。

⁷² 台湾の学生課 (students affairs) の原語は「學務處」である。学生支援を担当する全学的組織であり、本研究では全文を通して台湾の「學務處」を学生課と称する。

⁷³ ここで称する教務課 (academic affairs) の原語は「教務處」である。学術事務、学生の入学、履修を担当する全学的組織である。本研究では全文を通して台湾の「教務處」を教務課と称する。

2.2 2000年代後半以降

初年次学生への支援の延長、多元化、多様化は2015年現在まで継続的に進められてきた。とりわけ、2000年代後半からの発展は著しくて画期的である。その発展について、先行研究や、各大学の成果レポート、各大学のホームページに基づき、初年次教育の中核プログラムと言われ、且つ革新されてきたことが見えやすい「オリエンテーション」、「初年次科目」と「寮生活（書院）教育」の三つに絞って述べていく。

(1) オリエンテーションの活発化

オリエンテーションの改善では、実施期間を延長、内容を実用化、多元化、形式を活発化、多様化し、とりわけ2000年代後半から、新入生キャンプを取り入れ、さらに正規課程（初年次科目）と連携して実践する大学が増えてきている（高、蔡, 2011；許、梁、李, 2009）。

筆者が現在のオリエンテーションを考察した結果⁷⁴、内容の面では、昔から行ってきた大学環境への認識、履修指導、住居支援、健康検査など大学への適応を促す基本的なものに留まらず、キャリア教育、地域との交流、社会奉仕、国際視野なども導入されるようになった。形式についても、昔は一方通行の講義や講演が多かったが、現在では、ゲーム、レジャー活動など双方向的で活発的な方法が多用されている一方、ピアリーダー体制や教員支援制度を充実させ、上級生と教職員の参入を促している。効果として、大学への理解、人間関係の早期形成、帰属意識の強化、大学生活全体への早期適応、オリエンテーションの悪印象の改善が挙げられている⁷⁵。

以上のような内容と形式の改革は、学生の入学初期の大学生活への適応だけでなく、能力、態度と素養など、四年間の大学生活、さらにその後の人生までを視野に入れ、オリエンテーションの目的の一部として視されるようになったことが伺える。オリエンテーションの実施期間が短いため、その間に能力や素養などを養成するのは難しいと考えられるが、全人教育的要素が入っているようになった。

(2) 初年次科目の急増

一方、2000年代後半から、「大学入門」（またはそれに類する科目）を始めとする初年次科目が急増してきた。「大学入門」は、初年次学生の大学への円滑な移行を図り、大学を理解し、主体的な学習態度と学習策略を養成させ、大学学習生活に適応させ、キャンパス文化を体験させ、学生の汎用的能力の基礎を作ることを主旨とする科目である（陳, 2010）。それはつまり、前述したアメリカの大学が学生の高校から大学への移行を円滑に

⁷⁴ 筆者が台湾、台湾師範、政治、中原、世新、雲林科技、高雄応用科技、樹徳科技、明志科技、聖約翰科技を含めた各大学のウェブサイト、インターネット公開資料を通して考察した。

⁷⁵ たとえば、大葉大学の2011年の新入生キャンプに参加した新入生から、以下の意見を得た。「最初、私は死ぬほど参加したくなかったが、参加しているうちに、思ったほどつまらなくもなく、雰囲気も重くなかったことに気づきました。熱心な先輩たちが率いるので、人々に溶け込みやすいです。さまざまなイベントも深い意義と啓発性があるので、とても役に立つと思います」。この学生は最初、一般人がオリエンテーションに対してもっている悪いイメージを持っていたが、改善された新入生キャンプに参加しているうちに、そのステレオタイプも消え、人間関係作り、大学への適応に役が立ったことがわかる。

し、大学生活の成功の基礎を定めるために開設する「University 101」などのフレッシュマン・コースを参考として発展してきたものと言える（陳, 2010；邱, 2009）。

台湾では、そのような科目としては、輔仁大学が1995年に初年次教育のパイオニアとして設けた初年次科目—「大学入門」が最初である（輔仁大学大學入門課程委員會, 1998）。しかし、その影響は広がらず、次の初年次科目である交通大学の「大学之道」が2001年に現れるまで、6年もかかった（李, 2009）。その後、初年次科目は徐々に増加してきている。筆者は、初年次科目の現状を明らかにするために、全国大学シラバスサイトや各大学のウェブサイトなどからシラバスを集めて分析した⁷⁶。その結果、初年次科目の開設は、2006年から大幅に増加し、特に2011年から2013年では、3年間で16校増えるなど、成長はさらに加速していることがわかった（表 1-9）。

表 1-9 1995-2013 年初年次科目を開設したことがある大学の数

時期	1995-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2013	合計
新規に科目開設した大学の数	1校	4校	15校	16校	36校

出典：全国大学シラバスサイト、各大学公開資料、陳（2010）に基づいて筆者が作成

次に、2013年に実践されている35科目について分析した。内容面から見ると、初年次学生の大学への適応から、大学学習の基礎、現代公民に必要な汎用的能力など幅広く及び、17項目にまとめられる（表 1-10）。32科目（91%）が5項目以上の内容を含んでいることからわかるように、「大学入門」のような学習的内容と生活的内容を兼ね備え、基礎的且つ学際的教養教育科目がほとんどである。

表 1-10 2013年に開設された35初年次科目の内容構成

項目	度数	%	項目	度数	%
人生設計	28	80.00%	大学之道	13	37.14%
大学環境	24	68.57%	国際視野と多元的文化	13	37.14%
学習方法	22	62.86%	生命教育	8	22.86%
自校教育	21	60.00%	道徳と法律	8	22.86%
自己探索	21	60.00%	芸術審美	7	20.00%
自己管理と健康	21	60.00%	その他	7	20.00%
社会への関心とサービスマーケティング	16	45.71%	環境教育	6	17.14%
人間関係とコミュニケーション	16	45.71%	専門への導入	4	11.43%
性別教育	15	42.86%			

出典：各大学の初年次科目のシラバスに基づいて筆者が作成

⁷⁶ 科目名称で大学入門、大学之道、新生、大一、新鮮人、博雅、全人などをキーワードにして検索した。

また、内容をその実践形式と合わせたものが表 1-11 である。この表からわかるように、類型としてはほとんど「大学基礎型」と「活動参与型」の二つに分けられる。その違いは、「大学基礎型」は普通の授業と同様にその科目の担当教員が配置され、教員が教育内容を構成し、教育活動を行い、学生に学習成果を要求する、教室を中心に展開する 2 単位科目が一般的であるのに対し、「活動参与型」はクラス担任やアドバイザーにその指導義務を任せ、正課外教育の諸活動や寮生活教育への参加を求めるものであり、1 単位か 0 単位が多い。

表 1-11 初年次科目のタイプ類型分け

類型	科目数 (%)	内容	形式
大学基礎型	18 (51.43%)	教養的、学際的	教室での授業を中心に発展する
活動参与型	13 (37.15%)	教養的、学際的	教室外の諸活動への参加を促す
主題ゼミ型	2 (5.71%)	教養的、学際的	ある主題に絞った少人数のゼミ
専門引導型	2 (5.71%)	専門への導入	教室での授業を中心に

出典：各大学の初年次科目のシラバスに基づいて筆者が作成

さらに、教授法の面では、基礎的且つ学際的である台湾の初年次科目は、教室での授業のほか、諸活動や寮生活教育などを利用している上、双方向的（グループディスカッションなど）、問題解決型、体験型学習などの方法を使い、学生の主体的思考、発言、実践、体験を促進している（陳, 2010）。それに加え、教育方法と制度が全面的に改善された中、一部の科目ではティーチングアシスタントが配置され、ポートフォリオシステムが利用されている。「大学入門」をはじめとする台湾の初年次科目は、大学への適応が目的だけでなく、その内容が生活面と学習面に及び、教育方法と制度の改善を通して、主体的思考力、表現能力などの汎用的能力の養成を図る全人教育的なものである。

(3) 寮生活教育の重視

一方、寮は教室以外に学生が長くいる場所として、学生に大きな影響を与えるので、寮の教育機能を果たすために、寮生活教育を推進する大学が徐々に増えてきた⁷⁷。たとえば、1990 年に中正大学は「寮におけるアドバイザー制度」、2000 年に東呉大学は「寮の学生自治によるピアリーダー」、2001 年に台湾大学は「寮におけるピアリーダー支援」を実践した（黄, 2004）。

とりわけ、2008 年から、歪んだ教育から知識面と人格面におけるバランスの取れた健全なる全人を作る教育へと変わるべきだという反省をきっかけとして、一部の大学がイギリスの「カレッジ (college)」を参考に、寮生活教育よりも組織的な「書院教育」を取り入れはじめた（程, 2009；清華學院；政大書院計畫辦公室）。イギリスの「カレッジ」

⁷⁷ 寮生活（書院）教育は、必ず一年次学生に特化するものではないが、寮は収容力が限られているため、高年次学生より低年次学生を多く受け入れている。とりわけ一年生は、寮制度、学習上の要求や需要などの理由で、大学生活環境にいる時間やチャンスが多いため、寮は初年次学生への影響が大きい。

は、寮制を取り、生活学習を重視し、アドバイザー制を実践し、背景、専攻が違う学生と教員が生活、学習、娯楽、お互い交流することを通して成長を求め、全人を養成する「リベラルアーツ」に基づく教育形式である（程, 2009；彭, 2009；薛、張, 2012）。

2013年現在実践されている12大学の書院教育の教育理念と目標をまとめたのが表1-12である。それぞれの教育理念、スローガンなどが異なっており、養成方法における焦点も違っているが、専門だけの知識にこだわらず幅広く学問知識を吸収すること、学生と教職員の共同生活学習ゾーンの中でお互いに学習や交流をすること、実生活を通して自己探索と実践体験から学習することが共通している。書院教育の目標は、どの大学でも、思考力、表現力、問題解決力、創意創造、国際視野などいわゆる21世紀のグローバル化知識基盤社会に生きる現代公民が必要とされる汎用的能力と素養の養成という方向に向かっている。

そのような全人的教育理念と目標を果たすために、寮生活教育では、寮をただの住、食の機能から、設備を充実させ、豊かなイベントを催し、学生自治制度、学生のピアリーダー制度など、各（内容）領域にまたがる諸活動（講演、読書会など）を通して生活教育を推進している。書院教育の場合、さらに多くの資源を投入し、より健全なる学生支援制度⁷⁸を設け、正課教育に組み込むことで、学生と教師の共同生活学習ゾーンを形成している。正課教育の実践は、独自の書院カリキュラムを発展させるか、教養教育カリキュラムの中で書院教育科目を設置するなどのパターンで行われている。

表 1-12 書院教育の教育理念と目標

大学名	教育理念と目標（または教育方法、形式）
政治大学	人文への関心、専門における創造性、国際的視野を中心とした教養教育と寮生活教育を通して思想と生活両面における全人を養成する
清華大学	生活学習を重視し、自己探索と社会への関心を焦点にコア能力を持つ学生を作り出す
東海大学	教養教育、寮生活教育、サービスマニエール、少人数制というリベラルアーツを通して学生のコア能力を養成する
中正大学	「徳、智、体、群、美」という全人教育理念に基づき、実践を通して学習することを重視し、学生のコア能力を養成する
大葉大学	学習、実践、努力、責任を取ることを厭わず、喜んで頑張る人間を養成する「4肯教育」を唱え、全人的素養を持つ現代公民を養成する（肯學、肯做、肯付出、肯負責）
亞洲大学	人間として徳がある（品德）、仕事は質がある（品質）、生活は品がある（品味）の人間を養成する「3品教育」を推進する
華梵大学	品格教育と自己探索を重視し、良い学習雰囲気と生活習慣を養成し、学生の思想的と人格的健全を養成する
明志科技大学	正確的態度の養成から、理論と実務を兼ね備え、人文素養を持つ専門的人材を作る

⁷⁸ 寮における学生や教師による学習指導や生活支援制度である。

大学名	教育理念と目標（または教育方法、形式）
中華大学	知行合一の教育を重視し、品格教育と生命教育を実践し、現代公民素養を養成する
高雄医学大学	専門以外に、生命への尊重と真理への追求など態度と教養の養成を重視し、全人教育を確実に実践する
中国医薬大学 (北港分校)	教員と学生が親密に交流する環境を作り、学生への支援と全人発展の教育を提供し、コア能力を養成する
勤益科技大学	寮生活教育を通して学生の品格を鍛え、視野を広げ、自己探索を引導し、思考力、表現力、雄心、実践力を持つ勤益人を作り出す

出典：各大学のウェブサイトにおける公開資料に基づいて筆者が作成

次に書院教育の実施の現状について見ると「実践対象」と「正課教育の有無」から、3類型に分けられる（表 1-13）。まず、「全学型」は全学を対象とし、主に正課外教育を通して推進している（自由参加が多い）。次に、「大衆型」は、主に一年生を対象とし、書院科目の履修を求め、正課外教育への関与を促す。三つ目の型である「選抜型」は、選抜により選ばれた学生を対象に、書院カリキュラムの履修、正課外教育への参加を求める。

表 1-13 書院教育の仕組み

大学名	書院名	開始年	類型	書院生専用課程	寮担任制	寮アドバイザー制	グループ制
政治大学	政大書院	2008	並行型 ⁷⁹	有	有	有	有
清華大学	清華學院	2008	選抜型	有	有	有	有
東海大学	博雅書院	2008	選抜型	有	有	有	有
中正大学	紫荊書院	2008	選抜型	有	有	有	有
大葉大学	四肯書院	2009	全学型	無	有	有	無
亞洲大学	三品書院	2009	全学型	無	無	無	無
華梵大学	華梵書院	2009	全学型	無	有	有	無
明志科技大学	明志書院	2009	全学型	無	無	無	無
中華大学	中華書院	2010	選抜型	有	有	有	有
高雄医学大学	高醫書院	2010	大衆型	不明	有	有	不明
中国医薬大学 ⁸⁰	北港書院	2011	大衆型	無	不明	不明	不明
勤益科技大学	明秀書院	2013	選抜型	有	有	不明	不明

出典：各大学のウェブサイトにおける公開資料に基づいて筆者が作成

以上の分析により、初年次学生総合支援は、高等教育の発展とともに、より長い期間、より多様な形式、より多元化した内容となり、充実した支援が形成されてきていることが明らかになった。そして、2000年代後半以降画期的革新があったオリエンテーシ

⁷⁹ 大衆型と選抜型の両者を持つ。

⁸⁰ 北港分校

ョン、初年次科目と寮生活（書院）教育の三つの初年次学生総合支援の中核プログラムについて、その動機、理念、目標、内容、形式の面から分析した結果、それらのプログラムでは、教養的、全人教育的要素が入っており、前述した高等教育改革の特色が反映されている。

3. 発展要因

1980年代末以降の高等教育改革が進行する中、元々初年次学生の大学への適応を目的としていた初年次学生への支援は、高等教育の大衆化による学生の質の多様化、及び市場化の導入によって促され、徐々に発展してきた。しかし、2000年代後半以降の発展はそれまでと比べ、明らかに急激的であった。その原因は、さらに強化された市場主義競争体制による大学教育の質向上を重視した政府の政策誘導である。実際に、2000年代に入って政府が推進してきた一連の競争的助成金計画、とりわけ教育面のための「卓越した大学教育を奨励する計画（以下教学卓越計画）」⁸¹は、教育の全面的質向上に大きく貢献したと認められている。よって、以下では、市場主義競争体制下の政策誘導と初年次学生総合支援が発展する関連性について検証する。

まず、前述の「教学卓越計画」を例としてその関連を検討する。「教学卓越計画」の初期には、初年次学生支援制度の改善などをはっきりと示していたわけではなかったが、2007年以降の学生面における申請条件や審査指標では、初年次学生への支援として、一年生補導制度の整備をはっきりと求め始めた。その結果、教育部が2007年以降に提出した「教学卓越計画」の成果報告の中では、初年次学生への支援において、各大学が新入生の大学環境への理解、学習動機の増進、主動的学習習慣の養成、学生の自分への認識と発展、学習とキャリアプランの作成を支援することの重要性を理解し、積極的に初年次教育を行い、初年次学生補導制度（履修指導、生活適応、キャリア探索、人生設計）を充実させていることを示している（教育部, 2008a ; 2009 ; 2013 ; 教育部高等教育司, 2007）。

一方、政府の「現代公民核心能力養成計画」⁸²のサブ計画である「公民素養陶冶計画」では、「一年次教育（原語は大一年教育）」を執行戦略として定めている（教育部顧問室公民素養陶冶計畫推動辦公室, 2012）。その戦略では、公民素養の養成を主軸として、「初年次科目の大学入門」、「教養教育年（原語は通識年）」、「全学カリキュラムマップ」の実践を薦め、それらの仕組みを通し、一年次の教育を充実させ、新入生の学習態度を受動的から能動的に変え、自己への認識を深め、学習及び人生の原則と計画を確立させ、汎用的能力（公民核心能力）を養成するとしている。また、「生活学習圏」という戦略を立て、寮生活、教員補導制度、教育活動、レジャー活動などの環境創設を通し、

⁸¹ 原語は「奨励大學教學卓越計畫」である。2000年代に入って教育部が推進した最も重要な大規模競争的助成金計画のひとつである。教育方法と制度など教育面の質を全面的に向上するために、全大学を対象に推進する。政府は各大学が提出する改革計画と実績を審査し、30-40%の大学に助成金を与えている。

⁸² 2011-2014年の間に実施し、現代公民が身につけるべき能力と素養を示し、正課教育だけでなく、課外教育を含む大学教育全体の改革を促進する競争的助成金計画である。

生活、学習、文化経験などの交流を促進することを奨励している。

上述に基づき、政府の政策誘導の市場主義競争体制による影響を、助成金計画の採用と初年次学生総合支援の中核プログラムの実践の関係から検証してみる。2012年には、全148大学（四年制）のうち、34大学が「大学入門」やそれに類する初年次科目を開設したことがあり、11大学が「書院教育」を行っている。5大学が両方実施しているため、合わせて40大学となる。それらを「教学卓越計画」、「国際一流大学及び最高度研究センターを発展させる計画（以下国際一流大学計画）」⁸³、「公民素養陶冶計画」の3つの助成金計画に採用されたことがあるかどうかと照らし合わせると、40大学のうち、38大学が採用されたことがあるという結果が出た。

さらに、教育面の質向上に大きく貢献した「教学卓越計画」に絞ってその影響を見る。まず、「採用された年数」から見ると、「0年」の大学は、初年次科目か書院教育のうち、どちらか一つ以上を実践した率が12.50%、「1-3年」が42.11%、「4-6年」が32.00%、「7年-8年」が40.00%となっている。次に、「獲得した助成金の総額」からすると、「助成を貰わなかった」の実施率が12.50%、「1億円以下」が33.33%、「1-2億円」が31.58%、「2-4億円」が40.00%、「4億円以上」が50.00%である。したがって、助成を受けた場合、年数や総額に関わらず、改革の実践率が倍以上高くなる。しかも、助成金総額が多ければ多いほど、実践率が高くなる。このように、政府の市場主義競争体制による政策誘導は、初年次学生への支援の充実に大きく影響しているのがはっきりしている。

まとめ

従来、台湾の大学における初年次学生に特化する支援は、入学時のオリエンテーションを焦点にして支援を実践していた。しかし、戒厳令解除後の高等教育の大衆化、市場化によって、初年次学生への支援は期間がより長期に、内容が多元に、形式が多様に変わってきた。そして、2000年代後半以降、初年次学生への支援は、市場主義競争体制における政策誘導によって急激に進展した。内容構成の面から、オリエンテーションの改善、初年次科目の開設、寮生活教育の充実（書院教育の導入）の三つのプログラムのようにより多くの支援が実践され、内容も生活面から学習面以外に広がり、より充実した支援が形成されてきている。初年次学生総合支援は、市場主義競争体制における政策誘導による急進展、内容において全人教育的要素が溢れていることは、高等教育改革の2特色を反映している。

章まとめ

この章では、文献資料に基づき、アメリカ、日本と台湾の大学における初年次学生に

⁸³ 原語は、發展国際一流大学及頂尖研究中心計畫である。注81の「教学卓越計画」とならびに、2000年代に入って、教育部が推進した最も重要な大規模競争的助成金計画のひとつである。世界的研究教育拠点を形成し、研究の水準を向上し、世界をリードする創造的な人材育成を図ることを目的としている。2006年から2011年が第一期、現在は第二期（2011-2016）に入っている。原則として1年ごとに約100億台湾元で推進している。

特化する支援の発展経緯と内容構成を述べてきた。アメリカは、高等教育の大衆化と大学市場競争経営問題が主要因としてFYEが発展し、その内容構成については、全学的組織が統括し、社会生活面と学習面を含めた包括的であるが社会生活面が重視された内容を、正規教育課程内外にわたって多様な仕組みを通して実践している。

一方、日本の初年次教育の発展経緯について見ると、1990年代に高等教育の大衆化による学力低下をはじめとした学生の質の多様化と、大学カリキュラム改革が要因として拡大し、その内容構成は、学部を中心として、専門教育への導入、基礎学力、アカデミック・スキルズなどの学習面を重視し、初年次科目の正課教育を焦点にしている。また、台湾における初年次学生総合支援の全体像については一部しか明らかにすることが出来ないが、高等教育の大衆化、特に市場主義競争体制における政策誘導が発展要因である一方、その内容構成は全学的組織が中心となっており、昔ながらのオリエンテーション以外に、初年次科目や寮生活教育など多様な仕組みを導入、試行しており、内容は社会生活的なものから学習面に広がり、全人的要素が入っている。

これらの考察結果から、まず、アメリカ、日本と台湾の初年次学生総合支援の発展経緯と内容構成を含めてそれぞれのあり方が異なっており、各自は特色を持っていることが明らかに示されている。また、日本はFYEを導入したにもかかわらず、日本の大学が発展させてきた初年次教育はアメリカと大きく違っていることがはっきりしている。それに対して、台湾の教育制度は日本に似ているにもかかわらず、台湾の初年次学生総合支援は、アメリカに似ているのである。

以上の結果は、文献研究に基づいたものである。しかし、台湾の初年次学生総合支援に関しては先行研究が乏しく、全体像がまだ明らかにされていない。また、日本における初年次教育に関しては最新動態を把握する必要がある。そこで、日台における最新の初年次学生総合支援の全体像を明らかにするために、筆者は2014年に日台の4年制大学を対象に「日本と台湾の大学における初年次学生への支援体制に関する調査」を行った。次の章では、その調査結果を通して、日本と台湾の全体像を明らかにし、この章で論じたことを検証する。

第二章 アンケート調査から見た日台の実態

前章では、FYEの発生地であるアメリカ、そして本研究の研究対象である日本と台湾における初年次学生総合支援の発展経緯と内容構成を、文献に基づいて検討した。しかし、台湾における初年次学生への支援についての調査は少なく、さらに2000年代後半以降にそのような支援が急激に発展しており、その全体像はまだ明らかになっていない。一方、日本の初年次教育は、2000年代以降の諸調査研究によってその実態が示されているとはいえ、最後の大規模調査は2009年に実施されており、時間が経過しているため、最新の動態を把握する必要がある。そして、本研究の日台比較を進め、日本と台湾の異同を検証するためにも、日台比較の視点から設計した調査を実施する必要がある。したがって、筆者は「日本と台湾の大学における初年次学生への支援体制に関する調査（臺日大學大一年教育比較研究之問卷調査）」を実施した。以下では、アンケート調査の実施の詳細について説明したのち、日台の調査結果を通して、前章で検討した日本の初年次教育と台湾の初年次学生総合支援のあり方を検証する。

第一節 アンケート調査の仕組み

本研究で実施した「日本と台湾の大学における初年次学生への支援体制に関する調査」のプロセスは、表2-1のようにまとめることができる。

表 2-1 アンケート調査の実施スケジュール

時間	実施事項
2013年4月-10月	質問紙の設計と修正
2013年11月	日本でのプレテスト
2013年12月-2014年2月	プレテスト結果の再分析と質問紙の設計と修正
2014年2月-4月	台湾調査
2014年5月-6月	日本調査
2014年5月-2015年2月	調査結果の分析

注：日本でのプレテストは、日本の大学全体の設立者別と大学規模の実際の割合によって50大学を抽出して調査を行い、有効回答数が18（36.00%）

次に、質問紙の設計と構成から述べていく。質問紙の設計では、米日台のアンケート調査の実践例を参考にし、その概念を取り入れ、日台比較と台湾の過去と現在を比較できるようにした⁸⁴。また、日本と台湾の文献研究の結果を考えに入れ、項目と選択

⁸⁴ 台湾について、周富美（2004）の「大学新生補導に関する措置と意見についての調査（大學新生定向輔導相關措施及意見調査）」を参考にし、そしてその中から「初年次学生支援実施時期と形式」の概念を援用した。日本のほうは、日本の初年次教育の推進者である山田礼子らが主導する「私立大学における一年次教育に関する調査（2001）」（山田、杉谷、2005）と「大学における初年次教育に関する調査（2007）」（国立教育政策研究所、2009）のほか、大阪市立大学大学教育センターの「初年次教育および初年次学生を対象とする教育支援に関す

肢の調整を行って質問紙を作成した。

そして、調査における初年次学生総合支援の定義は、アメリカの FYE、日本の初年次教育の定義を参考にし、「新入生（転入生を含む）の大学への移行を円滑に、学問的・社会的成功の高みへ導くために、正規課程内外に渡り、授業および授業以外の仕組みから構成される体系」と定めている。質問の構成は、実践時期と形式、推進意識、重要プログラムの実践現状と運営管理の4セクションを設けている⁸⁵。調査方法は、プログラムの実施の有無については、単一もしくは複数の選択形式である方法をとっている一方、「内容重視度」、「推進動機」と「自己評価」の3つの質問グループだけは、5件法を採用している。

台湾調査では、台湾の全大学（146校）⁸⁶を対象⁸⁷に、各大学の教務課（academic affairs）の教務長（academic dean）宛に質問紙を郵送し、2014年2月21日から4月4日までの期間に行った。その結果、75大学（51.37%）から回答を得て、有効回答数は70

（47.95%）、無効回答が5となっている。日本調査は、2014年5月12日から6月27日にわたって、設立者別と大学規模の実際の割合⁸⁸に従って抽出した日本の150大学を対象に、

る調査（2006）」、河合塾の「全国大学の2008年度初年次教育に関するアンケート調査」（河合塾, 2009）、日本生涯学習総合研究所の「大学の新生教育に関する現状調査」などを参考とした。それらに基づき、日本の調査が目指す「基礎学力についての仕組み」と「初年次科目」を本調査における重要形式と位置づけている。さらに、アメリカにおいて初年次教育の発展を牽引する「The National Resource Center for The First Year Experience & Students in Transition」が3年に一度行う「全米フレッシュマン・セミナー調査（National Survey of First-Year Seminars）」と「The Policy Center on the First Year of College」（現 The John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education）が2000年に行った「The First-Year Co-Curricular Experience」（Policy Center on the First Year of College, 2000）を参考とした。

⁸⁵ 「実践時期と形式」は、「入学前」、「入学前」と「入学前」のそれぞれの仕組みの実施有無について調べる。「推進意識」は、「内容重視度」と「推進動機」がある。「重要プログラムの実践現状」は、「基礎学力試験」、「基礎学力課程」、「初年次科目」の3つの詳細について調査する。「運営管理」は、「組織管理」、「新入生ニーズ調査」、「少数学生グループへの配慮」、「評価体制」、「効果」、「問題点」、「自己評価」などに分けている。

⁸⁶ 四年制大学（大学によって二年制などほかの学制を有する可能性がある）を対象としている。四年制を有していない大学、放送大学、また国防大学、警察大学など国のための大学を除外している。

⁸⁷ 調査対象について、本調査は全学の視点から調査を行い、全学的組織を対象にした。日本の初年次教育に関する調査の多くは、学部を対象として行われたが、台湾は従来、オリエンテーションを主とする初年次学生への支援は、全学的組織である学生課が担ってきた。初年次学生への支援についての調査が行われても、学生課といった組織が調査対象となる。学部を調査対象にすると、台湾調査ができなくなるため、全学レベルの組織にした。また、全学レベルのどの組織を回答者としたら妥当なのかも一つの問題となる。台湾における初年次学生に特化する支援は、昔のオリエンテーションを主としたもの、つまり生活面を重視するものから、学習面などに広く拡大した。生活面を担当する学生課などを対象にすると不適切なところがある。学習と生活両面に関わっているため、学長（副学長）や秘書室（Secretariat）が妥当だと思われるが、細かいことは回答できず、また、回収率が低くなる恐れがあるため、除外した。教務長は学習面をよく知っており、生活面については学生課ほど詳しくないとは言え、学生支援の概況は一応把握しているという、2人の台湾の大学経営管理者の助言を考慮に入れ、以上の候補調査回答者の中から教務長を選ぶことにした。

⁸⁸ 平成24年5月の規模別大学一覧表（文部科学省資料）に基づき、5学部以上を大型、2-4学部を中型、単科大学を小型に分ければ、国立大型4.50%、国立中型3.34%、国立小型3.21%、公立大型0.90%、公立中型4.63%、公立小型5.01%、私立大型12.85%、公立中型

各大学の初年次教育係り宛に質問紙を郵送し、調査を行った。その結果、47大学

(31.33%) から回答を得て、有効回答数が43 (28.67%)、無効回答が4となっている。

このアンケート調査の結果が、日本と台湾の大学全体のこととして推論できるのかを確かめるために、日本を設立者別と大学規模、台湾を設立者別と類別体系⁸⁹の独立変数を用いて、 χ^2 検定の適合度検定をした。その結果、台湾については、設立者別は $\chi^2(1) = .581, p > .05$ 、体系類別は $\chi^2(1) = .118, p > .05$ となり、いずれも有意差が出ていないため、台湾の全体像を表しているものといえる。日本については、設立者別は $\chi^2(2) = 6.520, p < .05$ 、大学規模は $\chi^2(2) = 2.910, p > .05$ となり、設立者別で有意差が出た。しかし、設立者別で偏っているとはいえ、この日本調査の結果は全体として、前節の文献を通して明らかにした、日本の初年次教育の特色（例えば、学習面重視、授業形式重視、学部中心など、後に詳述）に一致しているため⁹⁰、今回の調査結果を採用して検討していく。

次に、この調査の妥当性と信頼性について説明する。まず、妥当性について述べると、質問紙は、教職員を含めた経営管理者、大学教育改革実践者と統計学者からアドバイスを受け、修正を行った。また、日本の大学を対象にプレテストを行った後、その結果にしたがって質問紙を再修正し、最終的枠組と項目を決定した。信頼性については、本調査において、5件法を通して質問した「内容重視度」、「推進動機」と「自己評価」の各質問グループのCronbach's α 値は、台湾では「内容重視度」が.933、「推進する動機と原因」が.815、「自己評価」が.926となっており、日本では「内容重視度」が.877、「推進動機」が.796、「自己評価」が.765となっており、信頼できる数値と示されている。

表 2-2 信頼性分析

質問グループ	項目数	台湾調査のCronbach's α	日本調査のCronbach's α
内容重視度	21	0.933	0.878
推進動機	8	0.815	0.800
自己評価	12	0.926	0.768

最後に、結果の分析では、本研究は、有効回答をナンバリングし、データをコンピュータに入力し、統計解析ソフト「IBM SPSS Statistics」20版を使って分析を行った。分析

34.58%、公立小型 30.98%である。

⁸⁹ 台湾の高等教育機関は伝統的に経済発展のために一般系と職業系の2大類型に分かれるという特徴をもっているからである（楊思偉, 2007: 244）。従来、一般系大学は普通高校生の進学先で、アカデミックであるのに対し、職業系大学は職業高校生の進学先で、技術者の養成に焦点を当てている。1990年代以来の高等教育入試制度の多元化改革で交互に入学できるようになったが、それぞれの主管機関が違い、制度が異なっているため、2体系の区分が鮮明である。

⁹⁰ 具体的に言えば、内容では社会生活面よりもアカデミック・スキルズ、専門への導入、補習教育などの学習面を重視すること、形式では初年次科目など授業形式を焦点にしていること、運営管理では学部の主導性が強いことである。

方法として、日台の初年次学生総合支援の諸側面について、記述統計法を通して検討する一方、 χ^2 検定、 t 検定などを使って日台間の差異を検証する。

第二節 日本における初年次教育

以下では、今回の日本調査を分析した結果を、推進動機、内容重視、形式運用と運営管理の4側面に絞って述べていく。また、有効回答を得た43の回答大学の構成は、表2-3に示すとおりである。

表 2-3 回答大学の構成

性質	区分	大学数	比率
設立者別	国立	10	23.26%
	公立	4	9.30%
	私立	29	67.44%
大学規模	大規模：5学部以上	4	9.30%
	中規模：2-4学部	18	41.86%
	小規模：単科大学	21	48.84%
選抜度	高い	15	34.88%
	中等	14	32.56%
	低い	14	32.56%

1. 学力低下は重要な推進動機

まず、どのような動機や原因に基づいて初年次教育を推進してきたのかについて、可能な項目を設け、それぞれどれほどあっているのかについて、5件法の形式で尋ねた。その結果、「学生を早く大学に適応させるため」(4.58)が1位、「学生の質が多様化してきたから」(4.30)が2位になっている(表2-4)。この2つについては、学生を早く大学に適応させるのは、いずれの国でも、初年次学生を支援する最初、且つ最大の目的と考えられる。一方、学生の質の多様化は高等教育が大衆化するとともに生じた現象で、世界的に高等教育が大衆化している中、学生の質の多様化も多く多くの国で生じている。よって、この二つは、初年次教育が拡大する日本独自の原因ではなく、世界に共通する原因であると推論できる。

続いて、学力低下的原因として、「学生の学力低下」(4.00)が3位、「学習意欲低下」(3.81)などが5位になっている。世界共通の原因を除き、学力低下という原因が日本の初年次教育が拡大した最重要な原因であることが示されている。そして、6位になったのは、「中退防止策として」である。推進動機としてあまり認められていないのは、日本の大学は、伝統的に「入りにくく、出やすい」⁹¹と言われ、中退率が低い⁹²からであ

⁹¹ ただ、高等教育の大衆化によって、現在は入るのも易くなり、「入り易しく、出るのも易しい」といわれるようになってきた。

⁹² 文部科学省(2014)の調査によれば、2012年(平成24年)に、国・公・私立大学、公私

る。また、最下位になったのは、「教育重視政策に後押しされた」(2.98)、「大学ブランド力を上げるため」(2.95)など大学経営・改革的原因である。この2つが最下位になり、且つ中退防止策よりも低い結果が出たことは、初年次教育の拡大は市場主義の大学経営競争と政府の政策誘導からの影響が小さいことを意味している。

そして、学生の質の多様化、学力低下の原因が高く、政府の政策誘導、市場競争の原因が低い結果が出たことで、前章で論じた、日本の初年次教育（実は基礎である導入教育）の発展要因は、90年代の大学設置基準の大綱化以降に各大学が専門を重視したカリキュラム改革を行ったことと学力低下を含めた学生の多様化であることが確認された。

表 2-4 初年次教育の推進動機（5 件法）

項目	度数	平均値	標準偏差
学生を早く大学に適応させるため	43	4.58	0.63
学生の質が多様化してきたから	43	4.30	0.77
学生の学力が低下してきているから	43	4.00	1.00
教育方法の改善手段として	43	3.84	0.97
学生の学習意欲が低下してきているから	43	3.81	0.93
中退防止策として	43	3.30	1.28
教育重視政策に後押しされた	43	2.98	1.03
大学ブランド力を上げるため	43	2.95	1.07

2. 学習面を重視する内容

内容について、2001年と2007年調査の内容項目を基に改編して21項目を挙げ、各大学がそれぞれ「どれほど重視しているのか」(5件法)を尋ねた結果、「レポート・論文の書き方などの文章作法」(4.49)、「プレゼンやディスカッションなどの口頭発表の技法」(4.37)、「情報収集、整理とノートの取り方」(4.26)などの「アカデミック・スキルズ」がそれぞれ1位、3位と6位の上位になっている。また、「学問や大学教育全般に対する動機付け」(4.37)が3位、「基本学力」が(4.35)5位になり、文献研究を通して明らかにした日本の学習面重視の特色が見られた(表2-5)。続いて、生活面や学習面における大学への適応、キャリア教育などが見られるほか、思考力、リーダーシップ、行動力などいわゆる汎用能力といった項目が中間に散在している。

立短期大学と高等専門学校の中途退学者が79,311人、全学生数2,991,573人の2.65%で、休学者の総数は67,654人、全学生数の2.3%である。ちなみに、近年のOECD諸国平均の中退率が3割台と示されている。

表 2-5 初年次教育における内容重視度 (5 件法)

ランク	項目	度数	平均値	標準偏差
1	レポート・論文の書き方などの文章作法	43	4.49	0.70
2	人間関係とコミュニケーション能力	43	4.47	0.63
3	プレゼンやディスカッションなどの口頭発表の技法	43	4.37	0.76
3	学問や大学教育全般に対する動機付け	43	4.37	0.69
5	基本学力（言語、数学、理科など）	43	4.35	0.95
6	情報収集、整理とノートの取り方	43	4.26	0.88
7	学生生活における時間管理や学習習慣の確立	43	4.19	0.70
8	大学の意義と精神（大学とは、大学ですべきこと）	43	4.12	1.05
8	大学環境、学内の教育資源の理解と活用	43	4.12	0.82
10	一般知識と教養（人文・社会・自然への基本的理解）	42	4.10	0.93
11	論理的、批判的、創造的思考力	42	4.00	0.91
12	就職の準備とキャリアデザイン	43	3.93	0.94
13	専門知識とスキル	43	3.91	0.87
14	心身の健康の維持	43	3.86	0.83
15	チームワークとリーダーシップ	43	3.84	0.78
16	企画、決断、解決の独立行動力	43	3.65	0.90
17	フィールド・ワークや調査・実験の方法	42	3.62	1.06
18	道徳と礼儀の涵養	43	3.60	0.95
19	大学への帰属意識の向上、自大学の歴史の学習等	42	3.52	1.11
20	多元文化への尊重と国際的視野	43	3.47	0.98
20	市民としての自覚と社会への関心	43	3.47	0.98

また、「人間関係とコミュニケーション能力」(4.47)が2位になっている点であるが、前章の文献研究の2007年調査結果(表1-4)では、「教員との適切なコミュニケーション能力」(4.38)、「友人関係の拡大と充実」(4.28)がその調査における24項目の中、それぞれ11位、14位の中位になっている。つまり、人間関係作りやコミュニケーション能力養成への重視が高まったことが示されている。また、「人間関係とコミュニケーション能力」の項目は社会生活面(soical)と捉えることができるが、この項目が本調査において2位になったことだけをもって、日本の大学が社会生活面を重視するようになったとは言えない⁹³。なぜなら、本調査の結果では、「道徳と礼儀の涵養」(3.60、18

⁹³ 初年次学生総合支援の一番の目的は、学生の大学への適応を促すことであり(表2-4)、日本のみならず、いずれの国でも教職員と学生同士との関係作りを不重視することはないと考えられる。日本の大学は社会生活面より学習面、正課外教育より正課教育を重視しているが、その焦点である授業形式(初年次科目)では、ラーニング・コミュニティ、グループワーク、ディベート、宿泊研修などの方法を通して、人間関係の促進、学習動機の向上、表現能力の養成を図っている。関西国際大学、名古屋商科大学を始め、そのような実践例がよく見られる(河合塾, 2010)。

位)、「大学への帰属意識の向上、自大学の歴史の学習等(自校教育)」(3.52、19位)、「多元文化への尊重と国際的視野」(3.47、20位)、「市民としての自覚と社会への関心」(3.47、20位)など、自校教育と社会生活的なものが下位に集中しており、前章の先行研究・調査の結果⁹⁴とほぼ変わらないものとなっているからである。以上の結果に基づき、現在日本の初年次教育は全体として、前章の文献研究で明らかにしたように、社会生活面より学習面を重視している傾向が維持されていることが確認された。

3. 入学後の授業形式を重視する

調査は、周富美(2004)の実施時期の概念を援用し、各大学に初年次教育の実施時期とその形式を尋ねた結果、「入学前」(53.49%)、「入学時」(72.09%)、「入学後(半年や一年)」(83.72%)となり、日本の初年次教育は、入学後の支援を特に重視していることがわかった(表3-6)。

時期ごとに行われる支援について、入学前にほとんどの大学が行うのは、「入学前教育」であり、基礎学力を重視する特徴が再び表されている。入学後は、「部活、サークル活動参加への要求」、「ボランティア活動参加への要求」など社会生活的仕組みが少ないほか、「ピア・リーダー制度」や「ラーニング・コミュニティ」という指導体制の実践が僅かである。とりわけ、英米の伝統校や台湾、中国、香港が現在熱心に扱っている「寮生活教育」は、今回の調査では見られない。

一方、先行研究や調査から、学力診断、補習教育と初年次科目が日本の初年次学生への支援の中で重要な位置を占めることに基づき、本調査では、基礎学力診断、基礎学力課程と初年次科目を重要形式とし、それらを特に取り上げて詳しく調査した。その結果、それぞれの実施率は、基礎学力診断 62.79% (27校)、基礎学力課程 67.44% (29校)、初年次科目 93.00% (40校)と高く、表2-6の諸プログラムよりも大変重視されていることがわかる。

このように、日本の初年次教育は、実施時期が入学後に集中し、形式として学習的なものは実施率が高い現象が明らかに示されている。そのような形式運用は、前述する内容重視の特徴による結果である一方、前章の文献研究を通して検討した入学後の授業形式重視の特色に一致している。

⁹⁴ 先行研究・調査結果(表1-4、1-5)では、心身的健康、自校教育、大学の教育資源、社会公民意識、時間管理、大学への帰属意識、文化の多様性、世界観など、社会生活的項目は最下位になっている。山田(2009)は、2001年調査と2007年調査を比較し、社会性に関連した項目(受講態度とマナーや時間管理など)を重視する傾向が高まったと指摘しているが、依然としてアカデミック・スキルズなどの学習的項目に及ばない。

表 2-6 初年次教育の実施時期と形式

質問グループ	項目	度数	%
実施時期 (n = 43)	入学前	23	53.49%
	入学時	31	72.09%
	入学後 (半年か一年)	36	83.72%
	その他	2	4.65%
入学前のプログラム 53.49% (n = 23)	入学前教育	22	95.65%
	キャンパスツアー	10	43.48%
	大学についての資料を送付する	10	43.48%
	地方宣伝、説明会	4	17.39%
	イベント (サマーキャンプ等)	2	8.70%
	その他 ^a	2	8.70%
	新入生に特化するウェブサイト	1	4.35%
入学時のプログラム 72.10% (n = 31)	入学式	30	96.77%
	履修指導	29	93.55%
	健康検査	26	83.87%
	学部 (科) の紹介	25	80.65%
	教職員紹介	22	70.97%
	担任/アドバイザーとの交流	21	67.74%
	部活・サークル関係活動	20	64.52%
	上級生との交流	15	48.39%
	フレッシュマンキャンプ	14	45.16%
	キャンパスツアー	11	35.48%
	キャンパス安全講習	9	29.03%
	講演	8	25.81%
	リクリエーションなどの団体活動	6	19.35%
	住居支援	5	16.13%
心理的検査	5	16.13%	
その他	5	16.13%	
	家族向けイベント	3	9.68%
入学後のプログラム 83.72% (n = 36)	担任制度	28	77.78%
	教員オフィスアワー制度	26	72.22%
	カウンセリング組織	23	63.89%
	キャリア・就職組織	23	63.89%
	授業の TA 制度	16	44.44%
	学習指導組織	14	38.89%
	ポートフォリオシステム	10	27.78%
	アドバイザー制度	9	25.00%

質問グループ	項目	度数	%
(続) 入学後のプログラム 83.72% (n = 36)	成績警告システム	9	25.00%
	部活、サークル活動参加への要求	8	22.22%
	ボランティア活動参加への要求	6	16.67%
	オンライン学習システム	6	16.67%
	上述以外の仕組み	6	16.67%
	ピア・リーダー制度	5	13.89%
	ラーニング・コミュニティ	4	11.11%
	学寮生活	0	0.00%

注 a：実技レッスン、音楽；推薦入学予定者に対する説明会など

b：学力試験、情報オリエンテーション、奨学金説明会、キャリア形成カリキュラム説明、卒業生との交流、図書館、キャリア各ガイダンス、演奏会など

c：上級生の学習経験のシェア、出席システムなど

4. 運営管理

初年次教育の運営管理に関しては、「組織管理」、「評価制度」、「効果と問題点」の3つについて述べていく。まず、組織管理について、文献研究では、日本の初年次教育は、学部組織が主導していると述べている。そして、調査では組織管理について、「企画」、「実施」（以上複数回答）と「主導」（単一回答）の3つにわけて調査した（表 2-7、2-8、2-9）。その結果、企画と実施両面とも、「学部（科）的組織」が一番多く、それに次ぐのが「共通教育的な組織」である。日本の初年次教育における企画実施は、この2つの組織が主役であることがわかった。

一方、企画実施を含めた初年次教育全体を主導する組織は、「学部（科）的組織」が圧倒的に多い。その次が共通教育組織である。しかし、単科大学では学部と全学がほぼ等しいため、学部の主導性が強い傾向が見られるのは2学部以上の大学となる。よって、学部（科）が初年次教育の主導権を握っていることが確認された。

表 2-7 初年次教育の企画組織（複数回答）

企画組織	全体（43 校）		2 学部以上（22 校）	
	度数	%	度数	%
学部・学科的組織 ^a	20	46.51%	11	50.00%
全学的組織・その他 ^b	17	39.53%	6	27.27%
全学的組織・共通教育担当組織	12	27.91%	9	40.91%
全学的組織・大学教育センターの概念の組織	5	11.63%	5	22.73%
全学的組織・初年次教育のための組織	3	6.98%	1	4.55%
附置組織	1	2.33%	1	4.55%

注 a：教務委員会、学生委員会、教育院、学科長会議、基礎教育講座など

b：基礎教育センター、教務委員会、FD 委員会、教育学習支援センター、教養や専門基礎教員組織、キャリアセンター、全学教育推進機構、キャリア形成支援室、教育課程開発室、教養教育実施専門部会、各学群など

表 2-8 初年次教育の諸仕組みを実施する組織（複数回答）

執行組織	全体（41 校）		2 学部以上（21 校）	
	度数	%	度数	%
学部・学科的組織	23	56.10%	13	61.90%
全学的組織・その他 ^a	14	34.15%	4	19.05%
全学的組織・共通教育担当組織	11	26.83%	8	38.10%
全学的組織・大学教育センターの概念の組織	4	9.76%	4	19.05%
全学的組織・初年次教育のための組織	3	7.32%	2	9.52%
附置組織 ^b	1	2.44%	0	0.00%

注 a：全学出動、ポケットゼミなど

b：実験実習支援センターなど

表 2-9 初年次教育の主導組織（単一回答）

主導組織	全体（40 校）		2 学部以上（21 校）	
	度数	%	度数	%
学部・学科的組織	14	35.00%	10	47.62%
全学的組織・共通教育担当組織	6	15.00%	3	14.29%
どちらともいえない	6	15.00%	3	14.29%
全学的組織・その他	5	12.50%	2	9.52%
全学的組織・初年次教育のための組織	3	7.50%	2	9.52%
全学的組織・大学教育センターの概念の組織	2	5.00%	1	4.76%
その他	2	5.00%	0	0.00%
附置組織	1	2.50%	0	0.00%

次に、初年次教育の評価体制についてみると、文献研究からは、初年次教育のための評価は、約半数の大学（学部）が実践し、各仕組みの主催組織によって定量的方法で行われていることが普通であることがわかった。今回の調査結果によれば、32 大学（74.42%）が初年次教育の評価を実施している（表 2-10）。評価の方法として、授業評価、学生成績と学生調査が多く、各取り組みの主催組織が自らそれを実践するパターンが一般的である。総じて言えば、評価の実施率が少し高まったようであるが、質的評価方法の運用がまだ少数に限られ、文献研究で明らかにした評価の方法と実施形態はあまり変わらなかった。

表 2-10 初年次教育の評価の仕組み

質問グループ	項目	度数	%
評価体制の実施 $n = 43$	実施している	32	74.42%
	実施していない	11	25.58%
評価の方法 $n = 32$	授業評価	28	87.50%
	学生成績	12	37.50%
	学生調査	12	37.50%
	ポートフォリオや振り返りシートなどの成果物	11	34.38%
	自己検討会	4	12.50%
	その他	3	9.38%
評価のパターン（複数回答） $n = 32$	各取り組みの主催組織が自己評価	22	68.75%
	学内の評価機関によって実施	14	43.75%
	その他	1	3.13%

注：評価方法のその他：基礎教育センター連絡協議会、意見交換会、担当教員の検討会など

調査ではまた、学生のニーズや少数学生グループへの配慮について尋ねた。その結果が表 2-11 のように、17 大学（39.50%）が学生ニーズのための調査を、23 大学（53.50%）が少数学生グループのニーズへの配慮をしているが、その割合は 4 割から 5 割に止まっており、学生ニーズを理解し、少数学生グループを配慮する実践が欠けているといえる。

表 2-11 初年次教育における少数学生グループへの配慮

質問グループ	項目	度数	%
少数学生グループのニーズへの配慮 $n = 43$	考えに入れる	23	53.50%
	考えに入れない	20	47.50%
考えに入れる少数グループの種類 （複数回答） $n = 22$	留学生	17	77.27%
	障害を持つ学生	14	63.64%
	転入生	9	40.91%
	成人学生	5	27.27%

最後に、効果と問題点について見ていく。上述した入学後の学習面の授業形式を重視した初年次教育はどのような効果を果たしているのかについては、大学への適応（86.05%）、学習動機付け（81.40%）、人間関係の構築（学生同士 81.40%、教員 67.44%）、基礎学力増強（65.12%）とアカデミック・スキルの養成（60.47%）などが多く認められている（表 2-12）。その反面、自大学への認識、大学帰属意識、汎用能力の養成、学生満足度、中退防止にはあまり効果がなかった。そのような結果は、これまで述べてきた社会生活面よりも学習面を特に重視している日本の内容重視傾向に呼応し、学習面において効果的であるが、社会生活面にあまり効果がないことを示している。

また、表 2-12 では、大学への適応に効果があると認められているのに、自大学への認識の効果があまり認められていないことから、日本の大学にとっての大学への適応とは、生活面における適応よりも学習面における適応を意味しており、そのために自大学への認識を適応のうちに入れていないのではないかと考えられる。

一方、初年次教育を実践するにあたってどのような問題と困難があったのかについては、「マンパワーの量不足」、「学生のニーズに差がある」、「施設や設備が充分でない」と「経費が充分でない」が多い（表 2-12）。これらの困難点は「大学経営的（経費、資源）原因」が多く、初年次教育を推進するのに資金や資源に困っていることがはっきりしている。そのほか、大学全体の関心の少なさ、教職員の非協力的態度、学生が興味を感じていないなどの問題があったが、一部の大学に過ぎなかった。組織面、態度面、学生面にはあまり問題がないと思われる。総じて言えば、大学側が認める初年次教育の推進における最大の問題は、大学経営的問題にあると言える。そのような傾向は、本調査の最後の「自己評価」質問グループ（5 件法）の結果からも見られる（表 2-13）。つまり、マンパワーの質と量、施設と設備、経費の項目が、最下位と評されているからである。その一方で、自己評価の結果を上位項目から見えていくと、日本の大学が、初年次教育を重視し、自大学の教育目標、理念とミッションに基づき、学内部局と教員などの各組織を整え、初年次教育を実践し、効果的に実施していると思われていることが読み取れる。

そして、問題点として、日本では「学生が興味を感じていない」が 8 位であり、否定的に考えられているにもかかわらず、「学生のニーズに差がある」が 2 位になっていることがある。支援と学生のニーズの間に差が生じていれば、その支援に対して学生は興味を持たないと考えられるため、そこでは矛盾が生じている。そのような矛盾はなぜ生じたかについて、本調査からは確実な原因を知ることが出来できないが、可能な原因として、日本の大学（回答者）は学生のニーズと学生の興味は関係ないと考えているのではないかということ、あるいは日本の大学が「学生のニーズに差がある」ことを「学生個々のニーズにばらつきがある」ことだと解釈したこと、の二つが挙げられる。

表 2-12 初年次教育の効果と問題点

質問グループ	項目	度数	%
効果（複数回答） <i>n</i> = 43	大学生活への早期適応に有効	37	86.05%
	学習動機増進	35	81.40%
	学生同士の関係の構築に有効	35	81.40%
	教員との関係の構築に有効	29	67.44%
	基礎学力増強	28	65.12%
	学習スキルズの修得に有効	26	60.47%
	思考能力の成長	18	41.86%
	自大学への認識増進	15	34.88%
	帰属意識増進	14	32.56%
	行動能力の成長	10	23.26%
	学生満足度上昇	10	23.26%
	中退率の減少	7	16.28%
	学生成績上昇	4	9.30%
その他 ^a	2	4.65%	
困難と問題（複数回答） <i>n</i> = 43	マンパワーの量不足	24	55.81%
	学生のニーズに差がある	20	46.51%
	施設や設備が充分でない	12	27.91%
	経費が充分でない	10	23.26%
	大学全体の関心の少なさ	9	20.93%
	教員の非協力的態度	8	18.61%
	マンパワーの質不足	8	18.61%
	学生が興味を感じていない	6	13.95%
	各部局の非協力的態度	2	4.65%
	その他 ^b	1	2.33%

注 a：学生の学習設計、職業への動機付けなど

b：初年次教育に対する理解と認識が不足すること、専門教育から専門教育科目を低学年から教育したいという希望が強いことなど

表 2-13 自大学の初年次教育への評価（5 件法）

項目	度数	平均値	標準偏差
本学は初年次教育を重視している。	43	4.60	0.54
本学の初年次教育は明確な目標があり、教育理念、目標とミッションに依拠している。	43	4.30	0.83
本学の初年次教育は学生のニーズに合っている。	42	4.00	0.73
本学の初年次教育は効果的である。	43	3.98	0.60
初年次教育の推進に部局全体が協力的である。	42	3.62	0.82
初年次教育の推進に教員全体が協力的である。	43	3.60	0.79
初年次教育の評価と改善体制を構築し、確実に実践している。	43	3.53	0.88
本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの質は充分である。	43	3.19	0.82
少数学生グループ（成人、留学生など）への支援は充分である。	43	3.12	0.96
本学に必要な初年次教育を推進するための施設と設備は充分である。	43	3.12	0.76
本学に必要な初年次教育を推進するための経費は充分である。	43	2.86	0.77
本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの量は充分である。	43	2.60	0.88

まとめ

この節では、筆者が行った日本調査の結果について、推進動機、内容重視、形式運用、運営管理の4つの面から検討してきた。文献研究を通して明らかにした日本の初年次教育の発展経緯は、90年代に高等教育拡大による学力低下を含めた学生の質の多様化と各大学が推進した専門重視のカリキュラム改革が日本独自かつ決定的な要因である一方、その内容構成は、学部組織により学習的内容が強い授業形式のプログラムを焦点にしていることが、この調査結果に一致していることで確認された。

第三節 台湾における初年次学生総合支援

この節では、台湾における初年次学生総合支援の調査結果について、推進動機、実施時期と形式、内容、運営管理の4要点に絞って検討していく。それぞれの面について、調査結果を述べながら、2004年調査結果と比較可能な場合、2004年調査結果を加えてその変化を見ていく。

表 2-13 回答大学構成

設立者／体系 ^a	一般系	職業系	合計
公立 ^b	19 大学 (70.37%)	8 大学 (29.63%)	27 大学 (100.00%)
私立	16 大学 (44.19%)	27 大学 (55.81%)	43 大学 (100.00%)
合計	35 大学 (50.00%)	35 大学 (50.00%)	70 大学 (100.00%)

注 a：体系類別については注 89 を参照

b：台湾は地方立大学が極めて少ないため、一般的に国立と市立を公立としている

1. 大学経営を推進動機とする急進展

発展経緯については前章で市場主義競争体制下の政策誘導が大きいと論じた。ここではそれを再検証しながら、ほかの原因についても検討したい。推進動機について各大学に尋ねた結果（5件法）、「学生を早く大学に適応させるため」（4.72）が1位、「学生の質が多様化してきたから」（4.43）が2位となっており、前節の日本と同じである。日本の節ではすでに、1位は初年次学生を支援する本来の趣旨であり、2位は高等教育大衆化による現象であるため、世界共通の原因と考えられると述べているが、ここでも日本と台湾は同じ結果が出ており、アメリカの事例を取り入れてみても妥当である。

上記2項に続いて高いのが、「大学ブランド力を上げるため」（4.42）、「教育方法の改善手段として」（4.28）、「教育重視政策に後押しされた」（4.19）などの大学経営・改革的要因である。既述のように、日々厳しくなる高等教育競争の中、各大学が改革を実践し、教育成果を改善し、大学の競争力を上げ、政府の助成金や民間の経費、資源を集め、存続を図っている。とりわけ、政府の指示、勧告に従って改革を実践し、評価されれば、経営に必要な助成がもらえるため、政府の政策誘導は影響が大きいといわざるを得ない。大学経営のプレッシャーは、初年次学生への支援を含めた教育改革の原動力となっているのである。

また、台湾の大学中退率は低く（2006年までに1割以下）、推進動機として「中退防止策として」（4.14）が上述の動機ほど重要ではないことが認められる。さらに、「学習意欲が低下してきているから」（4.07）や「学生の学力が低下してきているから」（3.99）が最下位となっている。学習意欲低下を含めた学力低下現象は、初年次学生総合支援改善の動機として、上記の項目ほど大きなことではないということである。

表 2-14 初年次学生総合支援を推進する動機と原因（5件法）

項目	度数	平均値	標準偏差
学生を早く大学に適応させるため	69	4.72	0.45
学生の質が多様化してきたから	69	4.43	0.56
大学ブランド力を上げるため	69	4.42	0.58
教育方法の改善手段として	69	4.28	0.64
教育重視政策に後押しされた	69	4.19	0.77
中退防止策として	69	4.14	0.75
学生の学習意欲が低下してきているから	69	4.07	0.71
学生の学力が低下してきているから	69	3.99	0.81

2. 期間延長化、形式多様化、内容多元化

初年次学生総合支援の実施時期と内容形式については、調査では前述した週の2004年調査枠組を参考にして改編を行い、2004年調査との比較が可能ないようにし、10年間の変化を検討する。その結果、まず、初年次学生への支援の実施時期であるが、2014年は入

学前 87.14%、入学時 98.57%、入学後 95.71%で、2004 年の 42.1%、94.4%、35.7%と比べ、入学前と入学後の実施率が大幅に上がり、実施期間の延長が見られる。

次に、表 2-15 から、各時期ごとに行われる形式の実施と変化について、調査では多数の形式を設けて調べたが、それらを個々に説明するのではなく、概観的結果を説明する。まず、2004 年にすでに行われた形式は 2014 年になると実践率が普遍的に高くなった。また、新しい試みとして様々な形式と要素が導入されるようになった。具体的な例としては、入学前に入学前教育、電話訪問、AP プログラム、入学時にも人生設計、校外見学、フレッシュマンキャンプがある。初年次学生への支援の形式多様化、内容多元化及び支援体制の健全化が進行しているのである。

入学後の支援については、入学時のオリエンテーションを主とした週の 2004 年調査は詳細に欠けるが、初年次学生への支援の充実によって入学後に実践される形式が多くなったため、本調査ではそれについて詳しく調べた。現在、直接的にあるいは間接的に初年次学生を支援している形式について、前述した初年次科目や寮生活教育の中核プログラムのほか、基礎学力試験、基礎学力課程、ボランティア活動参加への要求、部活やサークル活動参加への要求が多く実践されている。全学的なものとしても、担任制度（単一か複数）、教員オフィスアワー制度、授業の TA 制度、支援組織（学習、生活、キャリア）の設置、ポートフォリオシステム、成績警告システム、オンライン学習システムが挙げられる。入学後の仕組みは、半年や一年間の長期間をもち、生活面だけでなく学習面を含めた諸方向、多様な形式を通して初年次学生の適応のみならず、汎用的能力の基礎の養成を目指し、半年や一年間の長期間で支援を続けている。

表 2-15 初年次学生総合支援の実施時期とその形式

実施時期	2014 (n = 70)		2004 (n = 95)	
	度数	%	度数	%
入学前	61	87.14%	40	42.1%
入学時	69	98.57%	85	94.4%
入学後	67	95.71%	34	35.7%

入学前のプログラム	2014 (n = 61)			2004 (n = 95)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
資料の送付	58	95.08%	1	57	60.0%	1
住居についての資料提供	-	-	-	55	57.8%	2
学習についての情報提供	-	-	-	27	28.4%	5
キャンパスツアーの招待	40	65.57%	2	40	42.1%	3
新生に特化するウェブサイト	38	62.30%	3	28	29.4%	4
イベント（サマーキャンプ等）	36	59.02%	4	-	-	-
夏季イベント	-	-	-	17	17.8%	7
研修プログラム	-	-	-	7	7.3%	9
地方説明会	24	39.34%	5	-	-	-

地方学生座談会	-	-	-	18	18.9%	6
入学前教育	17	27.87%	6	-	-	-
その他*	2	3.28%	7	12	12.6%	8

入学時のプログラム	2014 (n = 69)			2004 (n = 95)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
組織と環境の紹介 (キャンパスツアー)	67	97.10%	1	80	84.2%	1
入学式	64	92.75%	2	66	69.4%	6
担任/アドバイザーとの交流	63	91.30%	3	-	-	-
学部 (科) の紹介	63	91.30%	3	58	61.0%	8
履修指導	61	88.41%	5	56	58.9%	9
部活・サークル関係活動	59	85.51%	6	-	-	-
住居支援	59	85.51%	6	72	75.7%	4
健康検査	57	82.61%	8	75	78.9%	3
キャンパス安全講習	53	76.81%	9	59	62.1%	7
上級生との交流	53	76.81%	9	34	35.7%	14
心理的検査	46	66.67%	11	53	55.7%	11
教職員紹介	45	65.22%	12	-	-	-
心理的プログラム	-	-	-	46	48.4%	12
家族向けイベント	39	56.52%	13	-	-	-
家族向けの座談会	-	-	-	39	41.0%	13
講演	37	53.62%	14	-	-	-
リクリエーションなどの団体活動	35	50.72%	15	67	70.5%	5
フレッシュマンキャンプ	28	40.58%	16	-	-	-
その他	3	4.35%	17	8	8.4%	16
座談会	-	-	-	54	56.8%	10
書面的資料の提供	-	-	-	79	83.1%	2
映像鑑賞	-	-	-	19	20.0%	15

入学後のプログラム	2014 (n = 67)			2004 (n = 95)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
教員オフィスアワー制度	66	98.51%	1	-	-	-
授業の TA 制度	64	95.52%	2	-	-	-
カウンセリング組織	63	94.03%	3	-	-	-
ポートフォリオシステム	63	94.03%	3	-	-	-
ボランティア活動参加への要求	62	92.54%	5	-	-	-
成績警告システム	62	92.54%	5	-	-	-
キャリア・就職組織	58	86.57%	7	-	-	-
オンライン学習システム	56	83.58%	8	-	-	-
学習指導組織	54	80.60%	9	-	-	-

担任制度（単一）	41	61.19%	10	-	-	-
部活、サークル活動参加への要求	41	61.19%	10	-	-	-
ピア・リーダー制度	34	50.75%	12	-	-	-
ラーニング・コミュニティ	33	49.25%	13	-	-	-
学寮生活	29	43.28%	14	-	-	-
担任制度（複数）	25	37.31%	15	-	-	-
その他	2	2.99%	16	12	12.6%	5
心理的プログラム	-	-	-	66	69.4%	1
人生設計などのプログラム	-	-	-	46	48.4%	2
学習指導	-	-	-	38	40.0%	3
学習のコンサルティング	-	-	-	30	31.5%	4

注：入学前のプログラムのその他は例えば電話訪問、APプログラムなど

そして、学力低下、学習意欲低下は初年次学生総合支援の推進動機として最下位と評されているとはいえ、基礎学力試験と基礎学力課程の実施率⁹⁵はそれぞれ 82.61%（57校）⁹⁶、47.83%（33校）⁹⁷と高い。学力低下は、初年次学生総合支援が発展してきた最も重要な原因ではないが、高等教育の拡大によって大学生集団の平均的学力低下が確かに生じており、学力低下への批判も時々提出されており、学力低下のための支援がより実践されるようになった。

その一方、2000年代後半以降急増し、アメリカの大学が学生の高校から大学への移行を円滑にし、大学生活の成功の基礎を作るために開設する「University 101」を参考に開設した「大学入門」を主とする初年次科目の実情について詳しく調べた。調査結果で各大学から提供された 31 科目と、文献研究で筆者が集めた科目を合わせると、2013 年（民国 102 学年度）⁹⁸に台湾においては 58 の初年次科目（40 大学）が実践されており、四年制大学の実践率が 27.21%⁹⁹となっている¹⁰⁰。大学への適応から出発した初年次科目の開設は、2000 年代後半以降急速に増えたとはいえ、まだ一部の大学に限られているのである。

⁹⁵ 基礎学力について、上述の「実施時期と形式」（表 2-15）のほか、重要形式として別質問グループを設け、詳しく調べた。

⁹⁶ 実施科目は多い順に英語、国文（中国語）、数学、物理化学となっており、英語と国文は全学を対象に実施しているのに対し、数学と物理化学は一部の学科に限られている。

⁹⁷ 実施科目は多い順に英語、数学、国文となり、英語と国文は全学対象に対し、数学と物理化学は一部の学科を対象としている。英語では正式課程と非正式課程の両方を通して実践しているが、国文は正式課程で行うところが多い。また、数学と物理化学は非正式課程のほうが多い。

⁹⁸ 民国 102 学年度は、2013 年 8 月 1 日から 2014 年 7 月 31 日までである。

⁹⁹ 2013 年に四年制学制を持つ大学が 147 となっている。

¹⁰⁰ アンケート調査で実際に回答してもらった科目名は 62 科目である。しかし、その大半は、「ボランティア」や「サービス・ラーニング」科目である。それらの科目のデータを考察すると、科目ごとに違っているが、その多くは、大学への適応のために初年次学生を支援する意図を持つとはいえないため、本研究の分析ではそういった類の科目をはずした。

全体的に言えば、この10年の間に、初年次学生への支援は、各大学が学習面、生活面と制度面などすべての面において教育改善を実践するに伴い、期間の延長、形式の多様化、内容の多元化が進行し、より充実した初年次学生総合支援が形成されてきている。

3. 社会生活面が特に重視されている内容

内容面をより深く検討し、「初年次学生総合支援（大一年教育）でどのような内容をどれほど重視しているか」を各大学に訊ねた（5件法）結果が表2-16である。

「大学環境、学内の教育資源の理解と活用」（4.58）、「大学への帰属意識の向上、自大学の歴史の学習等」（4.55）、「心身の健康の維持」（4.49）の3つがもっとも高く評価され、大学への適応、自校教育と社会生活面などの内容が特に重視されている傾向が示されている。

表2-16 初年次学生総合支援における内容重視度（5件法）

項目	度数	平均値	標準偏差
大学環境、学内の教育資源の理解と活用	69	4.58	0.55
大学への帰属意識の向上、自大学の歴史の学習等	69	4.55	0.53
心身の健康の維持	69	4.49	0.56
専門知識とスキル	68	4.44	0.61
基本学力（言語、数学、理科など）	69	4.39	0.65
学問や大学教育全般に対する動機付け	69	4.39	0.67
道徳と礼儀の涵養	69	4.39	0.65
大学の意義と精神（大学とは、大学すべきこと）	69	4.33	0.59
人間関係とコミュニケーション能力	69	4.33	0.59
市民としての自覚と社会への関心	69	4.32	0.63
一般知識と教養（人文・社会・自然への基本的理解）	69	4.29	0.62
就職の準備とキャリアデザイン	69	4.28	0.70
チームワークとリーダーシップ	69	4.23	0.71
学生生活における時間管理や学習習慣の確立	69	4.20	0.70
多元文化への尊重と国際的視野	69	4.19	0.60
論理的、批判的、創造的思考力	69	4.06	0.70
プレゼンやディスカッションなどの口頭発表の技法	68	3.99	0.72
企画、決断、解決の独立行動力	69	3.96	0.67
情報収集、整理とノートの取り方	69	3.64	0.71
レポート・論文の書き方などの文章作法	69	3.62	0.82
フィールド・ワークや調査・実験の方法	68	3.29	0.77

次に値が高いのは、「専門知識とスキル」（4.44）と「基本学力」（4.39）である。しかし、実際に、先行研究でも、前節の考察でも、初年次学生に特化した支援として、専門

に関わる取り組みは圧倒的に少ない。具体的に言えば、今回の調査で初年次科目として各大学から提供してもらった科目と筆者が自ら集めた資料から得た合計 58 の初年次科目について、筆者がシラバス分析を行った結果は、前章の文献研究と同じように、基礎的且つ学際的なものが多く、専門（への導入）の要素が入っていたのは 6 科目のみであった。この矛盾は、ほとんどの大学が入学時から専門が決まっており、1 年次から専門科目を履修するカリキュラムをもつ台湾の大学の実情を考慮すれば説明できる。つまり、「専門知識とスキル」の値が高いのは、大学への適応のための「初年次学生に特化した支援」の内容としてではなく、単に 1 年次のカリキュラムに組み込まれている専門科目を念頭に回答したために生じた結果だと考えられるのである。一方、前述したように、高等教育拡大による大学生集団の平均的学力低下は確実に生じており、基礎学力への配慮が以前と比べればなされるようになった。

値の高さとして中間を占めている項目には、道德礼儀、学習へのモチベーション、人間関係、コミュニケーション能力、社会への関心、リーダーシップ、国際的視野、思考力など汎用的能力といった項目が含まれる。初年次学生総合支援は大学教育の最初の段階として、大学への適応を促す以外に、生活面と学習面などあらゆる面にわたって、卒業時まで学生が獲得すべき能力の基礎を育成しようとしている。

総括して言えば、初年次学生への支援は昔の入学時のオリエンテーションが焦点とされて生活面に偏っていたが、生活面のみならず学習面も重視されるようになり、全人教育的なものに転化してきている。しかし、初年次学生への支援を社会生活面から捉えて発展してきたため、依然として社会生活面が強い特徴は維持されている。

4. 運営管理

運営管理については、日本の節と同様、組織管理、評価体制、効果と問題点にわけて述べていく。まず、初年次学生への支援の企画、執行と主導組織についてであるが、従来、初年次学生への支援は入学時のオリエンテーションと入学後のメンタル面に偏る単発イベントが主となっていたため、主に学生課（student affairs）とその下部組織が統括していた¹⁰¹。今回の調査結果では、企画と執行とも、教務課（academic affairs）、各学部科、教養教育センター、学生課の 4 つが主要組織として参与していると示している（表 2-17）。そして、支援全体を主導する組織と言えば、学生課が 28.57%、教務課が 26.79%、教養教育センターが 19.64%、どちらもいえないが 14.29%で、学部は 5.36%に過ぎないという状況である（表 2-18）。

形式多様化、内容多元化の進行につれ、昔の生活面に偏る初年次学生支援が、学習面や人生設計などあらゆる面に拡大し、企画執行に参加する部署が多くなってきているの

¹⁰¹ 2004 年調査結果では、大学の学生課（student affairs／全学的組織）の下部組織である生活補導係り（54.1%）、学生補導センター（15.3%）、課外活動係り（6.3%）、または以上の 3 部署が協力して開催する（18.1%）や学生課が統括して主催していた（5.4%）と示している。共同主催（協力）として、教務課（66.3%；academic affairs／全学的組織）、学科（61.0%）、サークル（53.6%）、学科学生会（52.6%）、学生ボランティア（49.4%）、総務課（44.2%）があった。

である。具体的に、初年次科目、学力診断／課程、各種学習支援制度など学習面に関するプログラムが初年次学生総合支援の中での分量が増えると共に、教務課、教養教育センターなどの参入が必要になった。

また、主導性について、ある回答者が自由既述で「どちらかとはいえない」の実状を説明している。つまり、教務課が学習面における指導と支援を担当する一方、学生課がオリエンテーション、生活面における指導と支援を担当している。実際に、企画、執行と主導組織に関する質問で「初年次学生総合支援のための組織や委員会」を選んだ大学がほとんどないという結果から、現実には、学生課と教務課の2大組織がそれぞれ生活的支援、学習的支援を分担するとともに、他組織と協働し、初年次学生に特化する支援を実践していることが普通であると考えられる。

表 2-17 初年次学生総合支援の企画、執行組織（複数回答） $n = 69$

組織	企画組織			執行組織		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
教務課 (academic affairs ; 全学的)	67	97.10%	1	62	89.86%	1
各学部 (科)	60	86.96%	2	61	88.41%	2
教養教育センター	60	86.96%	2	57	82.61%	4
学生課 (student affairs ; 全学的)	56	81.16%	4	58	84.06%	3
教学発展センター (FD と諸教育改善の組織)	26	37.68%	5	25	36.23%	5
教学卓越センター (教育改善のための組織)	12	17.39%	6	11	15.94%	6
総務課 (全学的)	9	13.04%	7	11	15.94%	6
その他	5	7.25%	8	4	5.80%	8
初年次教育のための組織や委員会	4	5.80%	9	3	4.35%	9

注：その他は言語教育センター、体育室、教学資源センターなど

表 2-18 初年次学生総合支援の主導組織（単一回答） $n = 56$

主導組織	度数	%
学生課 (student affairs ; 全学的組織)	16	28.57%
教務課 (academic affairs ; 全学的組織)	15	26.79%
教養教育センター	11	19.64%
どちらかとは言えない	8	14.29%
各学部 (科)	3	5.36%
教学発展センター (FD と諸教育改善の組織)	1	1.79%
初年次教育のための組織や委員会	1	1.79%
その他	1	1.79%

次に、評価体制について、2004年調査結果によると、32.7% ($n = 95$)の大学が満足度調査を実践していた。それに対し、2014年調査では57大学 (82.61%, $n = 69$)が初年次

教育の評価を行っている。評価の方法は、学生成績（77.19%）、授業評価（71.93%）と学生調査（63.16%）が多用され、ポートフォリオや振り返りシートなどの学生の成果物（54.39%）、検討や評価会議（38.60%）なども行われている（ $n=57$ ）。質的方法より量的方法が多く使われていることが実状である。また、どのような機関が評価を行っているのかについて、69.57%の大学は各プログラムの主催組織が実施している一方、39.13%の大学では学内の評価機関によって行われており、他方 8.70%の大学では学外の評価機関が実施している（ $n=69$ ）。

そして、初年次学生総合支援の効果と問題点について見ていく。初年次学生総合支援が達成している効果は、大学生活への早期適応、大学への理解、人間関係作りに有効であることが広く認められている（表 2-19）。そのような結果は、前述した「推進動機」と「内容重視」の傾向に依拠している。また、学習動機の増進と基礎学力の増強にもある程度効果を果たしていると思われる。

一方、中退率の減少、汎用的能力の育成と成績の上昇はあまり評価されていない。中退率の減少に効果が認められていないのは、前述のように、台湾の大学生の中退率が低いため、推進動機として期待されていない一方、仮に中退率の低減を初年次学生総合支援の目標と設定し、中退を抑えても、その効果が限られる可能性が大きいと考えられる。また、思考能力、行動能力などコア能力の成長から成績の上昇までは、初年次にわたる指導と支援だけでなく、大学4年間などの長期間にわたって養成しないと顕著な成長を見ることが難しいと考えられる。

また、初年次学生総合支援を推進する上での困難点について、昔でも現在でも、学生が気にしない（興味を持たない）こと、経費およびマンパワーが不足していること、学生のニーズに差があることが最も認められている（表 2-20）。初年次学生への支援は期間の延長、形式多様化と内容多元化が進んでも、学生は依然として興味を持たないのである。その原因を検討すれば、昔から形成されてきた、初年次学生支援（オリエンテーション）はつまらなくて一方通行的だという否定的ステレオタイプが根強く、それによって学生は依然として興味を持たないのだと考えられる。

そして、学生が興味を持たないもう一つの原因として、大学が提供する支援と学生のニーズに差があることが挙げられる。学生のニーズについて、学生のニーズ調査の実施率と少数学生グループへの配慮をする大学が 2004 年と比べて倍以上になった¹⁰²のに、「学生のニーズに差がある」と思う大学は 2004 年の 16.8%から 2014 年の 35.48%に上がり、ますます学生のニーズに対応できなくなる趨勢が示されている。矛盾の原因については、高等教育の大衆化につれて学生の多様化が進行するとともに、より多種多様のニーズが生じてきているためだと考えられる。

さらに、82.61%の大学が評価体制を持っているにもかかわらず、大学の自己評価の質問グループ（表 2-21）では、評価と改善体制があまり確実に実践されていないと認識されている。評価体制を持っていても、現在の評価方法は量的方法が多用され、質的方法

¹⁰² 2004 年に、29.2%の大学が学生ニーズ調査を行い、18.9%の大学が少数学生グループを配慮するのであったが、2014 年になると、それぞれ 58.46%、88.41%に倍増した。

が普及していないうえ、評価の結果にしたがって今後の支援を改善する体制は整っていないのである。評価や改善といったマネジメント・サイクルが不十分であることは、持続的に多様化する学生のニーズに対応できなくなる可能性が高い。また、不十分である根本的原因は、大学側の経費や人員が不足しているためと考えられる。

表 2-19 初年次学生総合支援の効果（複数回答）

項目	2014 (n=69)			2004 (n=95)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
大学生活への早期適応に有効	63	91.30%	1	-	-	-
自大学への認識増進	61	88.41%	2	-	-	-
キャンパス資源への認識増進	-	-	-	90	94.7%	1
学内外環境への認識増進	-	-	-	87	91.5%	2
大学の伝統への認識増進	-	-	-	57	60.0%	5
大学への帰属意識増進	53	76.81%	3	71	74.7%	3
学習動機増進	46	66.67%	4	-	-	-
基礎学力増強	45	65.22%	5	-	-	-
教員との関係の構築に有効	40	57.97%	6	56	58.9%	6
学長、経営行政スタッフへの関係作りに有効	-	-	-	70	73.6%	4
教員が学生を認識することに有効	-	-	-	29	30.5%	10
経営行政スタッフが学生を認識することに有効	-	-	-	20	21.0%	11
大学側の新生のニーズへの理解増進	-	-	-	33	34.7%	9
学習スキルの習得に有効	39	56.52%	7	-	-	-
学生同士の関係の構築に有効	39	56.52%	7	-	-	-
先輩との関係増進	-	-	-	35	36.8%	8
学生満足度上昇	38	55.07%	9	-	-	-
思考能力の成長に有効	35	50.72%	10	-	-	-
行動能力の成長に有効	33	47.83%	11	-	-	-
中退率の減少	32	46.38%	12	-	-	-
学生成績上昇	22	31.88%	13	-	-	-
その他	3	4.35%	14	3	3.1%	12
大学生というものへの認識と円滑な適応	-	-	-	51	53.6%	7

注：その他は大学教育改善の参考になれることが挙げられている

調査結果によれば、2004年には経費不足34%、人員不足が5割ほどであったが（周、2004：92）、2014年にそれぞれ45.71%、44.29%になった。さらに、大学の自己評価の結果（表2-21）では、マンパワーの質、施設と設備、経費、マンパワーの量が最も低く評されている。市場主義高等教育競争の下、大学経営が難しくなり、限られた経費を使いながら、初年次学生総合支援を含めた教育全体の改善はいうまでもなく、学生の多様化

するニーズへの対応すら出来なくなっており、学生も依然として興味を感じないのである。したがって、初年次学生への支援を推進するには、経費と資源が最大の困難であることが確認された。

上述の問題点のほかに、教員の非協力（14.29%）や各部局の非協力（10.00%）で初年次学生総合支援の発展が躓くこともある。初年次学生への支援の拡大により、教職員の負担が増大し、経費資源の競争をめぐって争いが生じることがあるため、どのように学内各部署を連携させ、教職員と学生の参与を促し、全学を統合し、初年次学生総合支援を成功させるかが課題となっている。

表 2-20 初年次学生総合支援を推進する上での困難点（複数回答）

項目	2014 (n=70)			2004 (n=95)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
学生は興味を感じていない	34	48.57%	1	-	-	-
学生は気にしていない	-	-	-	50	52.6%	1
経費が充分でない	32	45.71%	2	-	-	-
マンパワーの量不足	31	44.29%	3	38	40.0%	2
学生のニーズに差がある	22	31.43%	4	-	-	-
内容が学生のニーズに合っていない	-	-	-	16	16.8%	5
教員の非協力的態度	10	14.29%	5	-	-	-
各部局の非協力的態度	7	10.00%	6	12	12.6%	6
施設や設備が充分でない	7	10.00%	6	-	-	-
器材、資料の不足	-	-	-	10	10.5%	7
マンパワーの質不足	6	8.57%	8	-	-	-
担当者は専門知識に欠けている	-	-	-	18	18.9%	4
大学全体の関心の少なさ	6	8.57%	8	9	9.4%	8
その他	1	1.43%	10	5	5.2%	10
実施時間が短過ぎ	-	-	-	37	28.4%	3
実施時間が長過ぎ	-	-	-	8	8.4%	9

表 2-21 自大学の初年次学生総合支援への評価

項目	度数	平均値	標準偏差
本学は初年次教育を重視している	70	4.46	0.63
本学の初年次教育は明確な目標があり、教育理念、目標とミッションに応じている	70	4.33	0.58
少数学生グループ（成人、留学生など）への支援は充分である	70	4.20	0.67
初年次教育の推進に部局全体が協力的である	70	4.04	0.65
本学の初年次教育は学生のニーズに合っている	70	4.00	0.68
初年次教育の推進に教員全体が協力的である	70	3.97	0.68
本学の初年次教育は効果的である	70	3.90	0.64
本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの質は充分である	70	3.89	0.60
本学に必要な初年次教育を推進するための施設と設備は充分である	70	3.89	0.63
初年次教育の評価と改善体制を構築し、確実に実践している	70	3.76	0.77
本学に必要な初年次教育を推進するための経費は充分である	70	3.56	0.75
本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの量は充分である	70	3.54	0.77

まとめ

前章では、文献研究を通して、台湾の大学における初年次学生への支援の発展経緯について、戒厳令解除後の高等教育の大衆化、市場化によって支援の期間の延長、内容多元化、形式多様化が進み、2000年代後半以降に政府の政策誘導によって急進展ができた一方、その内容構成は、全学組織が主導し、社会生活面を重視しながら学習面以外に広がって全人的要素が入り、多様なプログラムを実践、試行していると論じた。

本節のアンケート調査の結果からは、台湾における支援の推進動機が大学への適応や大衆化による学生の質の多様化以外に、市場主義競争体制の下の政府の政策誘導という大学経営・改革面が、台湾の2000年代後半以降の著しい発展が形成した決定的要因であることが明らかにされた。その内容構成について、支援の実施は、入学時だけでなく、入学前と入学後の支援も多くなり、かつて行われていた支援がより多く実践されながら、新しい形式が導入、試行されるようになっている。その内容は、かつての生活重視から、現在は学習面も重視されるようになり、全人教育的なものに転化してきているが、依然として社会生活面が特に重視されている特徴が残されている。アンケート調査の結果は、前章で考察した文献研究の結果に一致するものであり、これによって、台湾の初年次学生総合支援のあり方が実証された。

章まとめ

この章では、筆者が行った初年次学生総合支援の日台比較の調査結果を通して、日本と台湾の発展経緯と内容構成を含めた全体像を明らかにした。つまり、日本の初年次教育は、学力低下と大学カリキュラム改革が発展要因であり、学部組織が中心に学習面を重視する授業形式を重視した内容構成をもっているのに対し、台湾は市場主義競争体制における政府の政策誘導が発展要因として急激に拡大し、全学組織が中心に社会生活面

を重視し、多様な形式を実践、試行しており、日本と台湾は大きく違っているのである。また、台湾の全体像と特徴が確認されたことによって、台湾の初年次学生総合支援が、全学中心、社会生活面重視、教室内外に渡って多様な形式を用いるアメリカと似ていることが検証された。

次章では、教育事情が似ているにもかかわらず、支援のあり方が異なる発展を遂げてきた日本と台湾における初年次学生総合支援の発展理論を基に、世界における初年次学生総合支援の発展理論を構築していく。

第三章 日台比較から見た初年次学生総合支援の形成

これまで、第一章では文献研究、第二章ではアンケート調査の結果を通して、日本と台湾は教育制度が似ているにもかかわらず、初年次学生総合支援が違う方向に発展してきたことを明らかにした。本章以降では、そのような日本と台湾の事例に基づき、初年次学生総合支援の発展理論を構築していく。

この章ではまず、日本と台湾の初年次学生総合支援の文献研究やアンケート調査結果を並列して分析し、発展経緯（推進動機）と内容構成（内容、形式と運営管理）などの側面から、日本と台湾の共通点と相違点を探し出す。次に、それらの日台の異同の形成について、その共通点は、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化という高等教育の世界共通的趨勢によって形成された一方、その相違点は高大接続、大学教育（正課教育）、運営管理、学生支援（正課外教育）の4側面によって生じたことを検討していく。最後に、それらの検討に基づき、日台における初年次学生総合支援の発展理論の枠組を提示し、そしてその理論が日台以外の国にも適用可能かどうかを検証する。具体的には、アメリカの事例に当てはめて検討し、本研究で構築した理論がアメリカの事例についても有効であることを示し、したがって、各国においてオリエンテーションを中心として正課外教育から初年次学生を支援し始めたが、高等教育の共通的趨勢（高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化）の進行と個別的発展（高大接続、大学教育、運営管理、学生支援）などの組み合わせによって、それぞれの国ならではの支援が形成されたという、初年次学生総合支援の発展理論を検証する。

第一節 日台の異同

この節では、日本と台湾の共通点と相違点を見つけ出すために、文献研究やアンケート調査の資料に基づき、記述統計、 χ^2 検定、 t 検定などを通して検討し、異同を推進動機、内容要素、形式運用、運営管理の4つの面にわけて述べていく。

1. 推進動機

筆者が行ったアンケート調査によれば、初年次学生総合支援の推進動機、日台両方も「学生を早く大学に適応させるため」と「学生の質が多様化してきたから」が最上位となっている（表3-1）。前章で述べたように、この二つはそれぞれ、初年次学生を支援する本来の趣旨であり、高等教育拡大に伴う必然の現象として、アメリカであれ、日本であれ、台湾であれ、初年次学生総合支援が発展する世界共通の基本的原因であると考えられる。

表 3-1 推進動機の日台比較 (5 件法)

項目	台湾	ランク	日本	ランク	<i>t</i>
学生を早く大学に適応させるため	4.72	1	4.58	1	-1.305
学生の質が多様化してきたから	4.43	2	4.30	2	-.978
大学ブランド力を上げるため	4.42	3	2.95	8	-8.279***
教育方法の改善手段として	4.28	4	3.84	4	-2.619
教育重視政策に後押しされた	4.19	5	2.98	7	-7.073***
中退防止策として	4.14	6	3.30	6	-3.909***
学生の学習意欲が低下してきているから	4.07	7	3.81	5	-1.654
学生の学力が低下してきているから	3.99	8	4.00	3	.084

*** $p < .001$

1位、2位の基本的且つ共通的原因に続き、台湾では「大学ブランド力を上げるため」、「教育重視政策に後押しされた」などの大学経営・改革的動機が出たのに対し、この2項目は日本ではそれぞれ8位、7位の最下位となっている上、日台の*t*検定でも差異が見られた。1位、2位を除く、大学経営・改革的動機は、台湾でもっとも重要と認められている原因であるが、日本では最も重要ではないと認識されている。

そして、台湾では「学生の学力が低下してきているから」と「学生の学習意欲が低下してきているから」という学力低下に関する2つの原因が最下位になっているが、この2項目は日本では3位、5位の比較的上位になっている。日本の大学は学力低下を初年次教育の発展動機としてかなり肯定的に捉えているのに対し、その2つは台湾では最下位となり、もっとも重要ではないと考えられているのである。

また、「中退防止策として」については、*t*検定で差異が見られたが、8つの項目の中で日台とも6位になっている。先述のように日本と台湾の大学は中退率が低い。つまり、日本と台湾の大学とも、中退率を低減させるために初年次学生への支援を推進することについて、あまり必要性を認めていないのである。

したがって、初年次学生総合支援が推進されてきたのは、学生の大学への適応という本来の目的及び高等教育拡大による学生の質の多様化によるものであることは、日本と台湾の大学にとって、最も重要であり、共通の要因である。そして、日本と台湾のそれぞれの要因として明らかになったのが、学力低下の原因と大学経営・改革的動機の2点である。しかもこの2つの動機において日台の結果が対照的になっていることから、日本においては学力低下、台湾においては大学経営・改革的動機が主な特徴であるといえる。

2. 内容要素

日本と台湾それぞれが重視する内容は、前述の推進動機のように対照的結果が出ている(表 3-2)。筆者が行った調査結果では、支援の内容について、台湾で最も重視されているのは、「大学環境、学内の教育資源の理解と活用」(1位)、「大学への帰属意識の向

上、自大学の歴史の学習等」(2位)、「心身の健康の維持」(3位)、「道徳と礼儀の涵養」(5位)などの社会生活的内容である。しかし、これらの内容は日本でそれぞれ8位、19位、14位、18位などの下位となっている。一方、台湾で最下位と評されている「プレゼンやディスカッションなどの口頭発表の技法」(17位)、「情報収集、整理とノートの取り方」(19位)、「レポート・論文の書き方などの文章作法」(20位)などのアカデミック・スキルズは逆に日本で最も重視されている。また、これらの項目は、*t*検定からも有意差が見られた。このように、台湾で最も重視されている内容は、日本で最下位と認められており、日本の最上位項目は台湾では最下位となっている。また、日台とも中位に、学習へのモチベーション、人間関係、コミュニケーション能力、社会への関心、リーダーシップ、国際的視野、思考力を含めた汎用的能力といった項目が散在している。総じて言えば、日本と台湾は正反対になっており、日本は学習面重視であるのに対し、台湾は社会生活面重視なのである。

表 3-2 内容重視度の日台比較 (5件法)

項目	台湾	ランク	日本	ランク	<i>t</i>
大学環境、学内の教育資源の理解と活用	4.58	1	4.12	8	-3.565**
大学への帰属意識の向上、自大学の歴史の学習等	4.55	2	3.52	19	-5.621***
心身の健康の維持	4.49	3	3.86	14	-4.397***
専門知識とスキル	4.44	4	3.91	13	-3.526**
道徳と礼儀の涵養	4.39	5	3.60	18	-4.765***
基本学力(言語、数学、理科など)	4.39	5	4.35	5	-.259
学問や大学教育全般に対する動機付け	4.39	5	4.37	3	-.146
大学の意義と精神(大学とは、大学ですべきこと)	4.33	8	4.12	8	-1.239
人間関係とコミュニケーション能力	4.33	8	4.47	2	1.124
市民としての自覚と社会への関心	4.32	10	3.47	20	-5.076***
一般知識と教養(人文・社会・自然への基本的理解)	4.29	11	4.10	10	-1.320
就職の準備とキャリアデザイン	4.28	12	3.93	12	-2.218*
チームワークとリーダーシップ	4.23	13	3.84	15	-2.747**
学生生活における時間管理や学習習慣の確立	4.20	14	4.19	7	-.124
多元文化への尊重と国際的視野	4.19	15	3.47	20	-4.341***
論理的、批判的、創造的思考力	4.06	16	4.00	11	-.376
プレゼンやディスカッションなどの口頭発表の技法	3.99	17	4.37	3	2.698**
企画、決断、解決の独立行動力	3.96	18	3.65	16	-1.921
情報収集、整理とノートの取り方	3.64	19	4.26	6	4.103***
レポート・論文の書き方などの文章作法	3.62	20	4.49	1	5.708***
フィールドワークや調査・実験の方法	3.29	21	3.62	17	1.725

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

ただし、表 3-2 では、「専門知識とスキル」は台湾が 4.44 で 4 位であるのに対し、日本は 3.91 の 13 位になっている。このような結果は、これまで明らかにした台湾の社会生活面重視、日本の専門への導入を含めた学習面重視に矛盾している。それについては、前章の台湾の節で述べたように、回答者が「初年次学生に特化した支援」の視点ではなく、「一年次の教育」の視点から、単に従来実践してきた 1 年次のカリキュラムに組み込まれている専門科目を念頭に回答したためであると説明できる。そして、日本の方も初年次学生に特化した支援という視点からではなく、一年次に行われている教育という視点から、低年次に履修させる従来の教養教育を念頭に答えたと考えられる。台湾の大学において専門教育から出発した支援や専門への導入を含んだ初年次科目があまり見られないことは既に述べたが、それに対し、日本では専門教育にかかわる支援がたくさんあることも先行研究からすでに明らかになっている。この点について、以下にあげる初年次科目の内容構成から説明する（表 3-3）。

表 3-3 初年次科目の内容構成の日台比較¹⁰³

項目	台湾（58 科目）		日本（78 科目）	
	%	ランク	%	ランク
キャリア教育	67.24%	1	26.92%	4
自己探索	56.90%	2	17.95%	6
自己管理と心身的健康	55.17%	3	11.54%	8
大学環境	53.45%	4	1.28%	11
人間関係とコミュニケーション	50.00%	5	30.77%	2
自校教育	48.28%	6	15.38%	7
学習方略と方法	46.55%	7	66.67%	1
社会への関心とサービスラーニング	46.55%	7	8.97%	9
ジェンダー教育	39.66%	9	0.00%	-
大学の道	31.03%	10	6.41%	10
国際視野と多元的文化	31.03%	10	0.00%	-
道徳と法律	29.31%	12	1.28%	11
生命教育	27.59%	13	0.00%	-
学習動機	27.59%	13	21.79%	5
芸術鑑賞	20.69%	15	0.00%	-
環境教育	20.69%	15	0.00%	-
その他	17.24%	17	1.28%	11
専門への導入	10.34%	18	28.21%	3
基礎学力	0.00%	-	6.41%	9

¹⁰³ これまで筆者自らが集めた科目と、今回の調査で各大学から回答してもらった科目（その中に一部は初年次学生総合支援の趣旨に合わないため除外した）を合計すると、2013 年（民国 102 学年度）現在台湾の 40 大学で 58 の初年次科目が開設されている。

実際に初年次科目の内容構成を見ると、台湾は、大学への適応から、大学学習の基礎、現代公民に必要な汎用的能力など幅広く及び、学習的内容と生活的内容を兼ね備えた基礎的且つ学際的教養教育科目がほとんどである。そして、1科目の中に6項目以上を含んだ科目が初年次科目全体の約7割を占めている。

それに対し、日本の大学における初年次科目の内容は、学習方略と方法、人間関係とコミュニケーション、専門への導入、キャリア教育と学習動機に集中している。しかも、1科目の中に含まれる内容の種類は、1項目が32.02%、2項目が30.77%、3項目が20.51%となっており、ある目的に特化した科目が多かったのである。とりわけ、学習方略と方法、つまりアカデミック・スキルズのための科目が圧倒的に多い。このように、台湾では大学への適応を中心に、オリエンテーションの延長とし、基礎的且つ学際的「大学入門」型の初年次科目が主流となっているのに対し、日本はアカデミック・スキルズ、人間関係とコミュニケーション、専門への導入を養成する科目が多い。

3. 形式運用

形式の運用は、推進動機と内容重視の対照的結果と同じように、日本は、入学後の学習面重視の授業形式を焦点にしているのに対し、台湾は社会生活面に偏る多様な形式を試行、実践している。

日本の初年次学生支援の実施時期は、入学後が一番多い。各取組の実施率は、全般的に台湾のほうが高い中、日本は入学前の入学前教育、入学時の履修指導、基礎学力を補うための基礎学力課程及び初年次科目だけが、台湾をはるかに上回った(表3-4)。そして、基礎学力課程は正式課程か非正式課程かという質問結果では、日本では、英語、国語、数学、理科のいずれも約7割が正式課程と位置付けられている。さらに、日本ではほとんどの大学が初年次科目を開設し、台湾を遙かに上回った。それらの諸結果によって、日本は、入学後の学習面の授業形式を重視することが明らかになった。

一方、台湾で多く実践されている項目は、入学前の各種のイベント、入学時のリクリエーションなどの団体活動や家族向けのイベント、入学後のボランティア活動参加への要求、部活・サークル活動参加への要求と寮生活教育である。台湾の大学ではボランティア活動(或いはサービス・ラーニング)を卒業要件とすることが多く、2000年代以降からサービス・ラーニングが提唱され、それに関する科目が急増してきた。とりわけ、台湾では近年、部活・サークル活動への参加を明文や暗黙の規定とする大学が出てきているため、その傾向を確かめるために「部活・サークル活動参加への要求」という項目を設けたが、予想以上の回答があったことは、社会生活面の重視を示しているといえる。また、寮生活教育は台湾で4割以上が実施しているのに対し、今回の日本調査では皆無である。台湾は、基礎学力のための取組、授業形式の初年次科目も設けられているとはいえ、全体として社会生活面に偏りながら、学習面を含めた諸方向に広がり、教室での授業のみならず多種多様な形式を試行、実践しているのである。

表 3-4 実施時期ごとの形式の実施率の日台比較

項目	台湾 (n = 70)		日本 (n = 43)	
入学前	61	87.14%	23	53.48%
入学時	69	98.57%	31	72.09%
入学後 (半年か一年)	67	95.71%	36	83.72%
その他	-	-	2	4.65%

入学前のプログラム	台湾 (n = 61)			日本 (n = 23)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
資料の送付	58	95.08%	1	10	43.48%	2
キャンパスツアーの招待	40	65.57%	2	10	43.48%	2
新入生に特化するウェブサイト	38	62.30%	3	1	4.35%	7
イベント (サマーキャンプ等)	36	59.02%	4	2	8.70%	5
地方宣伝、説明会	24	39.34%	5	4	17.39%	4
入学前教育	17	27.87%	6	22	95.65%	1
その他	2	3.28%	7	2	8.70%	5

入学時のプログラム	台湾 (n = 69)			日本 (n = 31)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
組織と環境の紹介 (キャンパスツアー)	67	97.10%	1	11	35.48%	10
入学式	64	92.75%	2	30	96.77%	1
担任/アドバイザーとの交流	63	91.30%	3	21	67.74%	6
学部 (科) の紹介	63	91.30%	3	25	80.65%	4
履修指導	61	88.41%	5	29	93.55%	2
部活・サークル関係活動	59	85.51%	6	20	64.52%	7
住居支援	59	85.51%	6	5	16.13%	14
健康検査	57	82.61%	8	26	83.87%	3
キャンパス安全講習	53	76.81%	9	9	29.03%	11
上級生との交流	53	76.81%	9	15	48.39%	8
心理的検査	46	66.67%	11	5	16.13%	14
教職員紹介	45	65.22%	12	22	70.97%	5
家族向けイベント	39	56.52%	13	3	9.68%	17
講演	37	53.62%	14	8	25.81%	12
リクリエーションなどの団体活動	35	50.72%	15	6	19.35%	13
フレッシュマンキャンプ	28	40.58%	16	14	45.16%	9
その他	3	4.35%	17	5	16.13%	14

入学後のプログラム	台湾 (n = 67)			日本 (n = 36)		
	度数	%	ランク	度数	%	ランク
教員オフィスアワー制度	66	98.51%	1	26	72.22%	2
授業の TA 制度	64	95.52%	2	16	44.44%	5

カウンセリング組織	63	94.03%	3	23	63.89%	3
ポートフォリオシステム	63	94.03%	3	10	27.78%	7
ボランティア活動参加への要求	62	92.54%	5	6	16.67%	11
成績警告システム	62	92.54%	5	9	25.00%	8
キャリア・就職組織	58	86.57%	7	23	63.89%	3
オンライン学習システム	56	83.58%	8	6	16.67%	11
学習指導組織	54	80.60%	9	14	38.89%	6
担任制度（単一）	41	61.19%	10	28	77.78%	1
部活・サークル活動参加への要求	41	61.19%	10	8	22.22%	10
ピア・リーダー制度	34	50.75%	12	5	13.89%	14
ラーニング・コミュニティ	33	49.25%	13	4	11.11%	15
学寮生活	29	43.28%	14	0	0.00%	16
担任制度（複数）	25	37.31%	15	-	-	-
その他	2	2.99%	16	9	25.00%	8
上述以外の重要形式			台湾		日本	
基礎学力診断	57校	(82.61%, n = 69)		27校	(62.79%, n = 43)	
基礎学力課程	33校	(47.83%, n = 69)		29校	(67.44%, n = 43)	
初年次科目	40校	(27.40%) ¹⁰⁴		40校	(93.02%, n = 43)	

4. 運営管理

4.1 全学組織主導の台湾、学部組織主導の日本

初年次学生総合支援の企画、執行を含めた運営管理についてみると、台湾では学生課（student affairs）、教務課（academic affairs）と教養教育センターの全学的組織、そして学部（科）組織の4つがかかわっている大学が回答大学の8割以上あり、全学的組織の学生課、教務課や教養教育センターがそれを主導している。それに対し、日本では学部（科）組織の強い主導性が見られる。また、日本より台湾の大学は、学生ニーズ、少数学生への配慮をより積極的に対応している傾向が見られる¹⁰⁵。しかし、初年次学生総合支援の評価だけは、日台とも約8割（台湾82.61%、日本77.42%）の大学が実施し、質的方法よりも量的方法が多く使われ、各取組の主催組織によって行われているのが一般的であり、日台間に大差が見られない。

4.2 効果はそれぞれの内容重視傾向に影響されている

初年次学生総合支援の効果については、これまでの検討を通じ、それは推進動機と内

¹⁰⁴ 注103で述べたように、2014年現在台湾で四年制を持つ大学は40校が初年次科目を開設している。四年制を持つ大学が146校で計算すると、初年次科目開設率が27.40%となる。

¹⁰⁵ 学生ニーズ調査の実施率について、日本は39.50%（n=43）、台湾は58.46%（n=65）となり、少数学生グループへの配慮について、日本は53.50%（n=43）、台湾は88.41%（n=69）となっている。また、自己評価の質問グループでは、日本より台湾の大学が少数学生グループへの支援を十分に提供していると認めている（ $t(111) = -7.063, p < .001$ ）。

容重視の傾向に影響されていることがわかる。まず、効果において日台とも「大学生活への早期適応」が最も効果的と認められている（表 3-5）。それに続いて、台湾では「自大学への認識増進」と「帰属意識増進」が挙げたのに対し、日本は「学習動機増進」、「学生同士の関係の構築に有効」である。そのような違いは、日本の学習面重視と台湾の社会生活面重視を反映している。それ以外には、日台間に大きな差異が見られないが、行動能力の成長、学生満足度の上昇、中退率の減少と学生成績の上昇に、台湾と比べ日本の大学はその効果をあまり認めていない。

表 3-5 効果の日台比較

項目	台湾 (n=69)			日本 (n=43)			χ^2
	度数	%	ランク	度数	%	ランク	
大学生活への早期適応に有効	63	91.30%	1	37	86.05%	1	.766
自大学への認識増進	61	88.41%	2	15	34.88%	8	34.792***
帰属意識増進	53	76.81%	3	14	32.56%	9	21.585***
学習動機増進	46	66.67%	4	35	81.40%	2	2.871
基礎学力増強	45	65.22%	5	28	65.12%	5	.000
教員との関係の構築に有効	40	57.97%	6	29	67.44%	4	1.005
学習スキルズの習得に有効	39	56.52%	6	26	60.47%	6	.169
学生同士の関係の構築に有効	39	56.52%	8	35	81.40%	2	7.311**
学生満足度上昇	38	55.07%	9	10	23.26%	10	10.950**
思考能力の成長に有効	35	50.72%	10	18	41.86%	7	.835
行動能力の成長に有効	33	47.83%	11	10	23.26%	10	6.761**
中退率の減少	32	46.38%	12	7	16.28%	12	10.573**
学生成績上昇	22	31.88%	13	4	9.30%	13	7.578**
その他	3	4.35%	14	2	4.65%	14	0.06

** $p < .01$ *** $p < .001$

4.3 日台とも大学経営が初年次学生総合支援を推進する上での一番の問題

初年次学生総合支援を推進する上での問題点について、台湾では「経費が充分でない」が2位、「マンパワーの量不足」が3位となっているが、日本では、「マンパワーの量不足」が1位、「施設や設備が充分でない」が3位、「経費が充分でない」が4位となっている（表 3-6）。それに、自己評価の質問グループの結果でも、日台とも施設と設備、経費とマンパワーの量が最下位として、最も評価されていない（表 3-7）。この結果から見れば、日台とも、初年次学生総合支援を推進するための、大学経費（リソース）の問題を抱えているのである。一方、問題点における日台の違いについて「学生が興味を感じていない」は台湾では1位であるが、日本では8位となっている¹⁰⁶。

¹⁰⁶ 前章では日本は「学生のニーズに差がある」が上位なのに、「学生が興味を感じていない」があまり認められていないことについて検討したが、本調査からは「学生のニーズに差

表 3-6 問題点の日台比較

項目	台湾 (n=69)			日本 (n=43)			χ^2
	度数	%	ランク	度数	%	ランク	
学生に興味を感じていない	34	48.57%	1	6	13.95%	8	13.959***
経費が充分でない	32	45.71%	2	10	23.26%	4	5.753*
マンパワーの量不足	31	44.29%	3	24	55.81%	1	.251
学生のニーズに差がある	22	31.43%	4	20	46.51%	2	2.595
教員の非協力的態度	10	14.29%	5	8	18.61%	6	.371
各部局の非協力的態度	7	10.00%	6	2	4.65%	9	1.040
施設や設備が充分でない	7	10.00%	6	12	27.91%	3	6.107*
大学全体の関心の少なさ	6	8.57%	8	9	20.93%	5	3.534
マンパワーの質不足	6	8.57%	8	8	18.61%	6	2.470
その他	1	1.61%	10	1	2.33%	10	.123

* $p < .05$ *** $p < .001$

表 3-7 自己評価の日台比較 (5 件法)

項目	台湾		日本		t
	値	ランク	値	ランク	
本学は初年次教育を重視している。	4.45	1	4.60	1	1.337
本学の初年次教育は明確な目標があり、教育理念、目標とミッションに応じている。	4.33	2	4.30	2	-.181
少数学生グループ (成人、留学生など) への支援は充分である。	4.20	3	3.12	9	-7.063***
初年次教育の推進に部局全体が協力的である。	4.04	4	3.62	5	-2.846**
本学の初年次教育は学生のニーズに合っている。	4.00	5	4.00	3	.000
初年次教育の推進に教員全体が協力的である。	3.97	6	3.60	6	-2.521*
本学の初年次教育は効果的である。	3.90	7	3.98	4	.634
本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの質は充分である。	3.89	8	3.19	8	-4.830***
本学に必要な初年次教育を推進するための施設と設備は充分である。	3.89	8	3.12	9	-5.830***
初年次教育の評価と改善体制を構築し、確実に実践している。	3.76	10	3.53	7	-1.409
本学に必要な初年次教育を推進するための経費は充分である。	3.56	11	2.86	11	-4.719***
本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの量は充分である。	3.54	12	2.60	12	-5.945***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

まとめ

この節では、日本と台湾における初年次学生総合支援のあり方を、推進動機、内容要素、形式運用、運営管理の4つの面にわけて、その共通点と相違点を分析してきた。表

がある」の明確な原因が確認できないため、「学生に興味を感じていない」という問題が本当にはないのかについては今後深く検討する必要がある。

3-8に見られるように、日台間では共通点が少なく、推進動機において「学生の大学への適応」と「学生の質の多様化」の2つが最も肯定されて「中退防止」があまり認められていないこと、内容重視において「汎用的能力の養成」が視点に入ったこと、運営管理において「大学経営に困っている」ことの5点においてのみ共通している。それ以外においては、たとえ日本と台湾の教育事情が似ているにもかかわらず、4つの側面でむしろ対照的結果が示され、相違点の方が圧倒的に多いことが明らかとなった。第2節と第3節では、それぞれ共通点と相違点の形成について検討していく。

表 3-8 日台間の共通点と相違点

側面	共通点	相違点	
		台湾	日本
推進動機	大学への適応の促進、学生の質の多様化への対応に肯定的 中退防止のためが比較的下位	大学経営的動機が強い 学力低下的動機が弱い	大学経営的動機が弱い 学力低下的動機が強い
内容要素	汎用的能力の養成を目標としている	社会生活面に偏りながら学習面を含めた諸方向を包括している	学習スキルズ、基礎学力、専門への導入など学習面を重視している
形式運用		入学前から初年次まで多様な形式を試行し、実践する	入学後の授業形式を焦点に実践する
運営管理	推進に大学経営に困っている	全学組織主導 学生ニーズへの配慮が比較的が多い 生活的適応に効果が強い	学部組織主導 学生ニーズへの配慮が比較的に少ない 学習的適応に効果が強い

第二節 日台における共通点の形成

この節では、前節によって明らかになった日台の共通点がなぜ、どのように形成したのかを分析する。まず、推進動機における「大学への適応」は、世界各国における初年次学生への支援の本来的かつ最重要な目的に由来する。次に、中退防止が動機としてあまり認められていないのは、日本と台湾の大学はいずれも伝統的に、入りにくく、出やすい特徴をもち、中退率が低く、アメリカのようにFYEを通して中退率を低減する期待は持たれていないのである。その2つを除く、推進動機における「学生の質の多様化」、運営管理における「支援の推進のために大学経営問題が生じている」、内容重視における「汎用的能力への注目」の共通点はそれぞれ、世界における高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化に由来するものである。

交通と情報技術の革新により、経済をはじめ、政治、文化、社会などのすべての面において同じ発展傾向が見られ、いわゆるグローバル化が進行してきた。それとともに、高等教育の面に限った大衆化、市場化、グローバル化が進行している一方、知識基盤社会化も進んでいる。世界の高等教育は、大衆化によって学生の質が多様化し、市場化によって市場主義大学競争体制が強化し、その上にグローバル化や知識基盤社会化の影響が加わり、現在、学習成果（汎用的能力）を重視した質保証体制が求められてきているのである。各国の高等教育においてこのような普遍的な趨勢が進行する中、その一部の初年次学生総合支援もこれに類似した発展を遂げてきた。日本と台湾における初年次学生総合支援も、この高等教育の大衆化による学生の質の多様化、市場化による市場主義大学競争、それに加え、グローバル化と知識基盤社会化によって、学習成果（汎用能力養成）を求める質保証が求められる中、同じように形成されてきた。以下、日本と台湾における高等教育の相似的発展を見ていく。

1. 大衆化による学生の多様化

日本の高等教育の拡大は、大学・短大だけの進学率を見れば、1960年代から急激に拡大し、1963年に15.4%でマス型に発展し、1970年代半ばからしばらく35%程度の横ばいが続き、1980年代後半から再び拡大し始めて、2005年に51.5%でユニバーサル型に突入するというように、2段階に分けて拡大した。

この高等教育の拡大とともに、学生の変容が進んできている。第一章第二節で触れたが、1950年代からすでに学力低下が言われ、60年代には女子大生亡国論¹⁰⁷、70年代以降は私語現象、大学レジャーランド論などが語られ、学生の質は高等教育が拡大するとともに変わり、大学（生）のエリート的なイメージも徐々に消えていった（池井, 1995；島田, 1995；新立, 2010；羽田, 2008a）。

1980年代後半からの再びの拡大によって、学生の質の多様化はさらに進んだ。大学生の変容について、人口構成面では、女性学生（1990年27.4%、2014年42.7%）、留学生（1990年2.4万、2014年7.7万）、障害を持つ学生（2005年0.16%、2014年0.44%）の増加現象が挙げられている（日本学生支援機構, 2006, 2015；文部科学省, 2015）。他方、学生意識について、昔の「サークル重視」、「対人関係重視」の仲間志向から、現在の「アルバイト重視」、「勉学」、「趣味」など、個人志向に転じ、個人主義と功利主義に進む傾向が見える（武内, 2003；武内、岩田、濱島, 1999）。それに、心身的問題¹⁰⁸も増えながら複雑化している（内田, 2007；加澤, 1999；吉武, 2010）。その一方、学習面においては、学力が低下している、学力が備わっていない、学習習慣が身につけていない、学習目的が明確でない、不本意入学による学習意欲欠乏など、多様な問題を抱えた生徒が大学に入るようになった。

¹⁰⁷ 戦後の高度成長期に、多くの女性が大学に進学するようになり、特に文学部系は女子学生が男子学生の数を上回った。早稲田大学教授の暉峻康隆は「やがて結婚、家庭に埋没し、あまりにも目的の無い女子学生を見るにつけ、女性の問題としてもこれでよいのか」として、『婦人公論』で「女子大生亡国論」を発表した。

¹⁰⁸ 交際、ハラスメント、発達障害、薬物、自傷（殺）、精神などの諸現象と指す。

前述する学生の人口動態、内面的問題、学力低下を含めた学生変容によって、かつてのエリートのための大学教育が通用しなくなった。大学教育を機能させ、質低下を防ぐために、学生への関心が払われるようになり、「教員中心」から「学生中心」の教育が唱えられるようになった。そして、導入教育、補習教育さらに初年次教育などの改革策が導入、実践されるようになった。

一方、台湾の高等教育は、1980年代後半から2000年代前半まで急激に拡大し、1988年に在学率が15.95%でマス型に突入し、2004年には53.20%になり、ユニバーサル型に入った。アメリカや日本を超えたスピードで高等教育が拡大した台湾では、学生の変質が当然生じてきている。今の社会では、「現在の大学生は昔の大学生より劣っている」というコンセンサがすでに形成されている¹⁰⁹。

人口動態についてみると、女子学生、障害を持つ学生、先住民学生、留学生がかなり増えてきている¹¹⁰。内面的問題（価値観や行動）については、大学生が功利主義的、自己中心的¹¹¹になってきており、飲酒、薬物乱用、暴力（性的暴力など）、自傷行為などの深刻な現象が増え、頻度も高くなっている（陳, 1987；楊, 1985；張, 1996；2003）。一方、学習生活については、大学入学の最低合格成績が年々低くなり、これまでにはなかったような点数¹¹²で入学する者が出たことに対して、社会全体が激しく批判している。

¹⁰⁹ 2002年の商業週刊の「台湾大学生競争力調査」では、全国313人の大学教授のうち、197人（63%）が、「全体的表現について、現在の大学生は十年前の大学生より劣っている」と認めている。2006年の天下雑誌の「大学教育大調査」においても同じ意見が出て、比例も78%に上がった。しかも、大学生の質が悪くなっていると認める大学生は87.3%、親は80.1%である。

¹¹⁰ 高等教育機関全体の学生数は、1997年に女性の数が初めて男性を超えたが、その比率が常に1:1を維持している（教育部統計處, 2014）。そして、障害を持つ学生数は、2001年3,200人から2010年9,821人に増えた（梁, 2011）。さらに、先住民学生数は1998年の5,906人から2013年の25,323人に急増し、台湾で正式学位を取る外国人学生数も、2001年の1,117人から2014年の14,063人に増え、14倍も成長した（教育部統計處；梁, 2011；許, 2014）。

¹¹¹ 功利主義的、自己中心的になった現象について、何（1984；1990）の大学生のサブカルチャーについての研究では、新世代の大学生は、自己表現を恐れず、開放的観念（性や男女関係など）を持ち、現実物質面を重視し、人文精神面を軽視し、社会より個人を重んじることを明らかにしている。葉（2006）が、大学生は外の世界への好奇心に溢れ、人々と親しい関係を作りたくて視野を広めようとしているが、約束と制限に縛られたくない、責任を取りたくない、努力したくない、代価を払いたくない、自分を鍛えたくないと考えている反面、就職の現実に向かい合わなければならないという矛盾を抱えていると指摘している。

¹¹² 台湾の大学入試は基本的に、一般系大学と職業系大学の統一試験が行われている。ここでいう信じがたい点数とは、一般系大学の振り分け入学向けの指定科目試験のことで、2008年には「7点」、2009年には「18点」など考えられない点数で合格した者がいた。その合格基準は、各大学の各学科の採算科目と倍率が違っているため、低い点数で入学することが可能になった。

さらに、大学生の学習時間数¹¹³、学習態度、学習意欲¹¹⁴が低下し、入学時に大学の学習にうまく適応できず、学習スキルが身につかず、2年間の大学での学習を経ても学習に困る学生がいるという現象が見られる¹¹⁵。

このように、台湾でも、高等教育の拡大とともに、人口構成、内面的問題、学習状況で学生の質が多様化してきており、昔に大学に入れなかったような人も大学生になれるようになった。それらの現象によって、大学生の中退率が、1997年の5.6%（約4.8万）から2009年の12.3%（約16.4万）へと上昇した。このように、台湾の高等教育機関も日本と同様、より学生の発展を重視し、初年次学生への支援が注目されるようになった（蔡, 2011；陳, 2010；梁, 2011）。

2. 市場化による高等教育市場競争

高等教育の大衆化は、学生の質の多様化、教育の質低下をもたらした一方、教育経費の急増も引き起こし、政府財政にプレッシャーをかけた。そして、1980年代以来、新自由主義が盛行し、欧米をはじめ、日本や台湾でも、政府が財政難、経済不況のために、市場主義を導入し、自由競争を促し、財政負担を軽減し、アカウンタビリティを求め、高等教育の質向上を図り、評価体制、法人化、競争的助成金計画など類似的政策を取り、市場主義大学競争体制を強化してきた。

日本では、1998年の「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」答申（以下21世紀答申）では、国立大学法人化、評価体制、質保証と競争を促す効果的資源配分が強調され、その後の高等教育改革の基調となった（天野, 2003）。2001年、国際競争力のある大学づくりの一環として大学の活性化を目指した「国立大学の構造改革の方針」（遠山プラン）では、国立大学の再編併合、国立大学への民間経営手法導入（つまり法人化）、第三者評価による競争原理導入、トップ30大学の

¹¹³ 台湾高等教育統合データベース（原語は臺灣高等教育整合資料庫であり、教育部が設置し、2003年から全国の高等教育機関の一年生、三年生と卒業生を対象に、大学生生活または卒業後状況を中心とする大規模調査をしている）の2005年と2010年の調査報告によれば、大学生の毎日の平均勉強時間は、2005年に一年生2.51時間、三年生2.70時間だったのが、2010年には一年生1.65時間、三年生1.72時間に減った。（2005年と2010年の調査報告のフォーマットと内容は違いがあり、詳しい調査結果を取得する制限もあるため、2010年のデータは、高等教育データベースのニュースレター第52期を参考し、筆者が換算したものである。）

¹¹⁴ 台湾高等教育統合データベース2010年の一年生調査から見れば、「クラスメートは授業でまじめではない」、「クラスメートは学習に興味がない」という質問に対する「同意」と「非常に同意」の回答を合わせるとそれぞれ41.8%と31.1%である

¹¹⁵ 高等教育統合データベースの2008年と2010年の一年生調査から見れば、「学習問題を解決する方法を知らない」、「がんばっても理想的な成績が取れない」、「先生が教える内容のポイントを把握できない」のいずれかに「同意」と「非常に同意」と回答した学生は、合計で35%上下となっている。さらに、「勉強しなければならないものが多すぎていつまで立っても終わらない」に「同意」と「非常に同意」と答えた比率は約55%に達している。しかも、2010年の三年生調査を比べ合わせれば、2008年に入学した一年生は、三年生になっても学習スキルの改善が見られない。すなわち、現在の大学では常に3分の1の人が学習に困っていると言える。

世界最高水準への育成等の方針を示した（文部科学省, 2001）。そのような背景下、大学評価体制、国立大学法人化、競争的経費配分が実践され、市場競争体制が強化された。

大学評価体制に関しては、まず、1991年の大学審議会答申「大学教育の改善について」に基づく大学設置基準大綱化によって、「自己点検・評価」が「努力義務」として明記された。さらに1998年の「21世紀答申」における「自己点検・評価の充実」と「第三者評価の導入」の提言に基づき、1999年、文部省が大学設置基準を改正して自己点検・評価を義務化し「外部評価」の「努力義務」を加えた。2002年には、中教審「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」答申における「第三者評価を私立大学にも義務化」の提言を受け、文部省が学校教育法を改正し、国公私立すべての大学、短大、高等専門学校が7年に1回、文部科学大臣が認証した評価機関（認証評価機関）による評価（認証評価）を受けることを義務づけられることになった。

2003年に国立大学法人法が制定され、2004年に国立大学は国立大学法人に移行した。よって、組織、人事、財務を含めたあらゆる面における自由が大幅に増しながら、学長権限集中によるトップダウンの管理運営体制が可能にされた（天野, 2006a；楊, 2005）。また、各国立大学法人は6年ごとに文部科学大臣が定めた中期目標に基づいて中期計画を作成し、文部科学大臣の認可と国立大学法人評価（年度評価と中期目標期間評価）を受けることになった（天野, 2006a；楊, 2005）。法人化の実施によって、大学の個性化、管理運営の合理化・効率化、大学の自主性・自律性が改善されたと評されている¹¹⁶。

一方、政府は財政に苦しみ、高等教育経費を抑制し、競争的経費を導入した。国から高等教育への公財政支出における2つ主な基盤的経費、国立大学法人運営費交付金¹¹⁷が連年削減¹¹⁸され、私立大学等経常費補助金¹¹⁹が抑制されて条件に応じた傾斜配分¹²⁰がなされた（旺文社, 2014；日本私立学校振興・共済事業団, 2014；2015）。他方、2000年代に入って、教育と研究の質向上のための「国公私立大学を通じた大学教育改革支援経

¹¹⁶ 国立大学財務・経営センターの2009年調査によれば、各学長は大学の個性化、管理運営の合理化・効率化、大学の自主性・自律性をもっとも肯定している（国立大学財務・経営センター, 2009）。そして、文部科学省による法人化後の状況分析でも、管理運営面のみならず、教育・研究・社会貢献等の面も一定の成果を収めつつあると肯定的に捉えている一方、教育研究力の強化、ガバナンスの強化、財務基盤の強化などの改善や充実を示している（文部科学省, 2010a）。

¹¹⁷ 「国立大学法人運営費交付金」制度は、国立大学法人化とともに実践され、国として確保すべき教育研究事業や人材育成などについての必要経費に対する基盤的な財務措置として、それまで国立大学の経費を賄う国立学校特別会計制度を代替したものである。

¹¹⁸ 運営費交付金は、2004年に1兆2416億であったが、それから毎年1%程度で削減され、2014年に1兆1123億なり、10.4%も削減された。

¹¹⁹ 私立大学・高等専門学校などの教育研究条件、経営の健全性の維持向上及び学生の経済負担を軽減するために、日本私立学校振興・共済事業団が国から補助金の交付を受け、私立大などの経常費を補助するものである。

¹²⁰ 私立大学等経常費補助金が私立大学の経常的経費を占める割合は、1980年代以来低下しつつ、2012年に10.4%に下がった。また、私立大学等経常費補助金における主な一般補助は、各大学の教職員や学生の数に基づいて算出されるが、教育条件（定員の充足率など）、財政状況、情報の公表などの実情に応じて傾斜配分され、つまり増額、減額、不交付などの取り扱いが実践できるようになってきた。

費」¹²¹など、競争的経費が増えてきた¹²²。文部科学省によると、基盤的経費と競争的・重点的資源配分の比率は、2001年時点でそれぞれ86.0%、14.0%であったが、2010年には71.7%、28.3%になった（文部科学省, 2010b）。

大学評価体制、国立大学法人化、経費配分の調整による市場主義競争体制の下、少子化の進行に加え、国公立にかかわらず、限られた（削減された）経費を利用して大学教育の質を維持し、向上するために、大学は経営に苦しんでいる。よって、各大学は、附属大学病院、競争的資金、寄付金などの外部資金を獲得しようと財源の多様化に努力している。しかし、手段の一つの競争的資金は、何らかの目的に特化されたものであれば、その用途が限られ、自由に運用できず、基盤的経費削減額分を埋め合わせることができないのである（全国大学高専教職員組合中央執行委員会, 2010）。また、評価結果に応じて経費が配分されると唱えられたため、評価に各大学が積極的に対応したが、国立大学運営費交付金で反映されている分は極めて少ない一方、私立大学では評価結果との連動体制が作られていない（戸澤, 2011）。むしろ、競争的資金を獲得するための審査、認証評価や国立大学法人評価など、評価や審査に関する業務が増大し、大学教育研究現場の混乱と疲弊が生じ、学生獲得のためのコストも増加した（日本私立大学教職員組合連合, 2012）。大学が財源に困っている中、教育の改善の一環である初年次学生への支援を推進するのも当然難しいのである。

そのような日本に対し、台湾では90年代末以降、政府は高等教育の質向上、卓越した高等教育を求めるために、管制から競争への路線を強化して市場主義競争体制を形成させ、「大学自主管理の強化」、「大学評価体制の形成」、「経費配分主義の変更」などの策を実践してきた。第一章の文献研究では、卓越した高等教育を求めるためにその手段として市場主義競争体制を強化することを台湾の21世紀以来の高等教育改革の特徴として提起したが、以下ではその詳細を検討していく。

まず、大学自主管理の強化について、政府は、大学法、私立学校法など大学を規制する法律を緩和し、組織構成、課程、人事、財政、学生募集など様々な面で大学自治権を与え、より自由で柔軟な管理制度を構成してきた¹²³（教育部, 2001；劉, 2012；楊,

¹²¹ 「国公立大学を通じた大学教育改革支援経費」は、研究水準の向上と世界をリードする創造的な人材育成を図るための21世紀COEプログラム、教育の質向上を目指した各種 Good Practice (GP) 事業（たとえば、「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」（2003-2007）、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）」（2004-2007）、「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援 GP）」（2007-2008）及び「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」（特色 GP と現代 GP を統合したもの）（2008））が代表的であり、その他の諸プログラムからなる。

¹²² 文部科学省によれば、現在の競争的な環境の下での教育研究支援（競争的資金）は、「文部省の競争的資金」と「国公立を通じた大学教育再生の戦略的推進」に分けられる。「文部省の競争的資金」は、科学研究費助成事業（科研費）、戦略的創造研究推進事業、研究成果展開事業、国際科学技術共同研究推進事業、国家課題対応型研究開発推進事業を含んでいる。「国公立を通じた大学教育再生の戦略的推進」は、かつての21世紀COE、GP事業を含めた「国公立大学を通じた大学教育改革支援経費」等である。一方、「国公立大学を通じた大学教育改革支援経費」は2009年に歴年最多の705億に達したが、それ以降減ってきた。

¹²³ 大学法は1994年、2005年、私立学校法は1997年、2008年、各2回の全文修正が実施された。その他は部分的条文修正、増加がなされた。

2008)。財政面では、政府は国立大学の効率的経営、独自の特色の形成、高等教育の質向上とアカウンタビリティの増進を図り、より自由且つ柔軟な財政会計制度を構築し、経費を政府による全額負担から部分負担に変更して大学独自の資金獲得の努力を求める「国立大学校務基金制度」¹²⁴を実践した。その実施により、各国立大学が自ら賄う経費は1990年代と比べて多くなったが、全体的に大学は財政管理、資金獲得能力が欠けているため、収入に限られ、基金全体の赤字が膨らんでいることが指摘されており、政府への依存度はまだ大きい¹²⁵（周、張、2011）。さらに、より全面的な大学の自主性を促すために、国立大学法人化に向けた準備がなされてきたが、諸困難にあって実施までにはいたらなかった（教育部、2001；楊思偉、2003；2007；周志宏、2004）。¹²⁶。その代わりに、政府は2011年から、法を修正する必要がなく、非公務員化による反対を回避でき、漸進的、段階的に大学自主を進めることができる「大学自治治理方案」を提出した。

次に、大学評価体制は、1975年から実践され始めたが、組織的でなく、法制化もされなかった（何、2012）。1994年の大学法修正では、大学評価の法的根拠を確立し、教育部に評価を行う責任を任せた。2005年の大学法修正では評価についてのルールを充実させ、2007年には「大学評価法（大學評鑑辦法）」を定めた。また、2005年に政府は各大学とともに「財団法人高等教育評価中心基金会」を設立し、第三者機関として大学評価を一任している。それらの実践によって、大学評価は正式に法制化され、体制的に運営されるようになった（郭、2013；何、2012；湯、2011；呉、2011；楊、2008）¹²⁷。とりわけ、諸評価の結果は、政府の定員管制、学（研究）科設置審査、助成金の金額、授業料の調整など、大学への経費助成と規模調整を行う際の参考とされている。

さらに、政府の経費配分では、昔の平均主義的な基本ニーズの経費を重んじる姿勢から、競争的奨励制度、評価結果、アカウンタビリティなど、競争的経費を重視するよう、大きく変更した（教育部、2009）。まず、私立大学への一般的奨励補助¹²⁸における基本的運営に必要な「基本（補助）」¹²⁹の割合が下がり、大学発展のための「奨励（奨

¹²⁴ その実践について、1994年に「国立大学予算および財務運営改善プログラム」、「国立大学校務基金収支保管法」を立て、1996年に5大学を対象に「国立大学校務基金制度」を試行した（楊思偉、2007：257）。1999年に「国立大学校院校務基金設置条例」、「国立大学校務基金管理および監督法」が国会で通過したことにより、2001年に全面的に実施された。

¹²⁵ 劉（2009）によれば、政府出資は1997年に61%であったが、2008年に47%に下がった。

¹²⁶ 実際に、国立大学法人化の意見はすでに1980年代後半の改革初期に提出され、後に法人化の研究、議論と政策推進など法人化運動が進められてきた。しかし、学長の権力の過度の拡大、学術の実用化や功利化、そして非公務員化を始めとする教職員の人事厚生制度、国有財産などの点での設計の不備によって現在まで実施されていない。

¹²⁷ 現在の評価体制は、大きく行政面の「大学校務評価（校務評鑑）」、教育面の「学科・研究科・教育プログラム評価（系所與學程評鑑）」の二つが主となっているが、そのほか学門評価、必要に応じてプロジェクト評価が行われている。

¹²⁸ 政府は1975年に私立大学に経費助成を実践し始めた。ここでいう経費助成は、「教育部奨励私立大学校院校務發展計畫」（一般系大学適用）、「教育部奨励補助私立技専校院整體發展計畫」（職業系大学適用）の2つに指している。

¹²⁹ 基本的運営に必要な経費である。2013年に学生数、教員数、職員数で経費を配分した。

助)」¹³⁰が上がり、アカウンタビリティを重視する姿勢がはっきりしている¹³¹（教育部，2013；劉，2009：134）。奨励の経費配分は、評価の結果及び政策実践の成果などを参考にして決定しているのである¹³²。一方、教育部は90年代末から次々と競争的質向上助成金計画を推進してきた。具体的には、1998年からの「卓越的大学学術を求める計画（大學生術追求卓越發展計畫）」¹³³、2002年からの「研究型大学を統合する計画（研究型大學整合計畫）」¹³⁴、先述した2005年からの「教学卓越計畫」¹³⁵と2006年からの「國際一流大学計畫」¹³⁶などの重要な計画が挙げられる。とりわけ、教育面の「教学卓越計畫」と研究面の「國際一流大学計畫」が、近年最も重視されている2つの教育改革策であり、台湾の質向上と教育成果に貢献が大きいと評価されている（黃榮村，2008；吳，2011）。

上述のような、効率的経営と卓越した高等教育を図るための市場主義の競争体制の下、国立大学校務基金は確かに成果が出たが、大学ごとに資金獲得能力の差が大きく、経費全体として大学による資金の割合の低下も起き、政府による出資は依然多い（周、張，2011）。現時点では、程度や形式の違いこそあれ、公（国）私立に関わらず、各大学が政府から経費助成を受けており、政府への依存が強いといわざるを得ない（湯，2011）。大学評価や助成金審査の結果などは、政府からの助成だけでなく、社会世論の大学への評価、学生の募集と寄付額などにも影響を与えており、大学経営と深く関わっているのである（何，2012；湯，2011）。したがって、各大学は上述した「大学自主管理の強化」、「大学評価体制の形成」、「経費配分主義の変更」の3つの柱から構成される競争体制の中で、政府の勧告、評価と審査の基準に従い教育改革を実践している。

3. 学習成果を重視した質保証体制

高等教育の大衆化、市場化に加え、21世紀に入り、高等教育のグローバル化と知識基盤社会化の影響も顕在化した。現在、国家の持続的発展のために、国際的競争に耐え得る21世紀に必要な能力をもち、グローバル的な人材の養成が高等教育に求められるようになった。したがって、高等教育の質を向上するため、国際的通用性を確保するた

¹³⁰ 大学発展のための経費である。2013年に、評価の結果、大学の特色、大学の行政、政策の実行、資源の投資などの面で経費を配分した。

¹³¹ 教育部（2013）、劉（2009：134）によれば、一般系大学の場合、1996年に基本60%、奨励40%であったが、2013年に基本17%、奨励83%に調整し、アカウンタビリティを重視する姿勢がはっきりしている。技術系大学の場合、2013年に奨励65%、基本35%となっている。

¹³² ここでは私立大学への奨励補助を言っている。なぜなら、国立大学への経費配分に関しては、政策誘導の競争的助成金を除けば、政府が各国立大学に与える基本補助は主に学生数に基づいて配分し、アカウンタビリティとの関係は私立大学ほど強くはないからである。

¹³³ 卓越的な大学発展を求め、主に研究面の質を高めるための、130億台湾元の巨額を出し、初めて推進した競争的助成金計画（2000-2003）である。

¹³⁴ 教育または研究の質を高め、より卓越的な大学教育を求めるために、研究型大学における人材や資源の統合を奨励し、2002年から2004年までの間、47億台湾元を出し、7つの研究型大学の形成を促した。

¹³⁵ 注81参照

¹³⁶ 注83参照

め¹³⁷、アカウントビリティを表示するため、学習成果を明確にし、それを証明する質保証体制が国際的に推進されている（金子, 2000；川嶋, 2008a；2008b；杉本, 2013；杉山, 2009；楊, 2013）。

学習成果の定義については、Spady が 1981 年に「アウトカウムベース教育（Out-come Based Education, OBE）」を提出し、学習成果は成績ではなく、学習終了後の学生の身に付けた能力を重視すると強調する（徐、林, 2005）。このように、教育観は、昔の「何を、どれだけ教えるか」の教員中心から、学生は「何が出来るようになった」という、学生中心になった（川嶋, 2008a；2008b）。高等教育の質保証体制における成果基準は、かつてのインプット¹³⁸やアウトプット¹³⁹から、一定の学習期間終了時に学習者が獲得できる知識、スキル、態度などの学習成果へと転換してきた（川嶋, 1998）。その学習成果をより具体的にいえば、現在のグローバルな知識基盤社会、生涯学習社会では企業や社会に求められる知識の活用力と創造力、コミュニケーション力及び生涯を通じて学び続ける能力などの汎用的能力における成果である¹⁴⁰。

そうした流れの中、欧米豪をはじめ多くの国は 1980 年代後半から、学習成果を明確化するために学生が獲得できる汎用的能力を定義し、その成果を評価する質保証体制の枠組み（Qualification Framework）¹⁴¹を整えてきた（川嶋, 2008a；2008b；劉, 2011；吳, 2011；楊, 2013；鄭など, 2011）。具体例を言えば、EU は、高等教育の質保証とメンバー間の共通性を実現するボローニャ・プロセスを進行する中、2005 年に「欧州高等教育圏資格枠組み」¹⁴²を定め、生涯教育のための 8 つの「キー・コンピテンシー」¹⁴³を提出した（楊, 2011）アメリカには、能力の定義としての「21 世紀の人材に必要とした能力」¹⁴⁴、学習成果を判断する「本質的な学習成果」¹⁴⁵が提出されている（川嶋, 2008a；

¹³⁷ グローバル社会において、労働力の国際流動のために必要の知識・能力などの学習成果を保証する必要がある。

¹³⁸ 教員数、図書館蔵書数などがその例である。

¹³⁹ たとえば、学生の成績、就職率や教員の論文数などである。

¹⁴⁰ 産業界が就職力、社会人としての基礎能力を教育に求める一方、経済産業省も「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」からなる「社会人基礎力」の養成を提唱しているように、そういった汎用的能力の育成への要請が多くで多くの国で普遍的に見られる。

¹⁴¹ 大学評価・学位授与機構によれば、高等教育制度を測る比較可能で整合性のある枠組みで、資格や学位を取得に必要な学習量、レベル、学修成果、運用能力（competence）、プロフィールの各領域において規定されるものである。

¹⁴² 欧州高等教育圏資格枠組み（Framework of Qualifications for the European Higher Education Area）は、欧州高等教育圏に属する国が、それぞれの国家資格枠組み（national qualifications framework）を制定するための指標となる資格枠組みである。

¹⁴³ 母語のコミュニケーション、外国語のコミュニケーション、数学と科学・技術の基礎的コンピテンス、デジタル・コンピテンス、学習法の学習、社会的な市民のコンピテンス、進取のセンスと企業家精神、文化的気づきと表現の 8 つである。

¹⁴⁴ 2009 年にアメリカ連邦教育省と各大手企業によって成立する「Partnership for 21st Century Skills（P21）」という組織が、そうした能力について、生活と仕事の技能、学習と創造の技能、インフォメーション、メディアとテクノロジーの技能などを提出した。

¹⁴⁵ 全米カレッジ・大学協会（Association of American Colleges and Universities）が提出した枠組である。具体的には「探求と分析」、「批判的思考」、「創造的思考」、「文章によるコミュニケーション」、「口頭によるコミュニケーション」、「リーディング」、「数量的リテラシー」、「情報リテラシー」、「チームワーク」、「問題解決」、「市民としての関わり」、「異文化につい

2008b ; 楊, 2013 ; 鄭など, 2011)。オーストラリアにも、労働市場に入るために必要な能力¹⁴⁶が出され、学習成果を確保するための「オーストラリア資格枠組」¹⁴⁷が導入されている (McKay, 2011 ; 吉原, 2013 ; 鄭など, 2011)。

日本は、国際的に高等教育の質保証と学習成果を重視した動向の影響を受け、2008年中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」答申では、各大学が、教学経営において、「入学者受け入れの方針としてのアドミッション・ポリシー」、「教育課程編成・実施の方針としてのカリキュラム・ポリシー」、「学位授与の方針としてのディプロマ・ポリシー」の3つの方針を明確し、それに基づいた質保証を含めたPDCAサイクルの構築を要請している。また、学士課程で育成する21世紀型市民の内容、各専攻分野を通じて培う学習成果に関する参考指針「学士力」¹⁴⁸を掲げている。

答申ではまた大学に、それぞれの教育理念に基づき、PDCAサイクルを稼働し、大学全体や学部・学科等の教育研究上の目的及び学位授与の方針を定め、積極的に公開し、その方針に即した学習成果の把握、測定、卒業認定の仕組みを整え、学位の水準を確保できる学位審査体制を確立することを求めている。そして、学習成果の達成に向け、教育課程の体系化・構造化を推進し、教育方法を改善し¹⁴⁹、成績評価制度を改革し¹⁵⁰、学士課程教育全体を通して学士力を身に付けることを期待している (中央教育審議会, 2008)。よって、各大学は、自大学が求める学習成果を明確にし、それを達成するためのカリキュラムを構成し、教育方法の改善や学習成果の測定などの改革に取り組んできている。

そして、川嶋 (2008b) は初年次教育で目指されている学習成果を分析し、その中での多くは、学士力と重なり、大きく関連していると指摘している。実際に、初年次教育は最初の一步として、学士課程教育の成功のための基盤を構築するための教育と位置づけられている (小島, 2009 ; 真殿, 2012)。したがって、初年次教育の中には、汎用的能力などの具体的学習成果が必然的に入っている。

一方、台湾において『第8次全国教育会議実録』では、議題8の「知識経済人材養成

での知識とコンピテンス」、「倫理的な思考」、「生涯学習の基盤とスキル」、「統合的な学習」である

¹⁴⁶ 1991年に、Australian Education Council フィン委員会が、労働市場に入るために必要な能力として、言語・コミュニケーション、計算能力、科学技術理解、文化理解、問題解決、相互理解の必要性を提示した。2002年に「未来に必要とされる労働スキル (Employability Skills for the Future)」白書では、コミュニケーション、チームワーク、問題解決、独創力と積極性、企画と組織化、自己管理、ラーニング、テクノロジーなどの8スキルを提示している。

¹⁴⁷ Australian Qualifications Framework、1995年に設け、オーストラリアの初中等教育、職業教育、高等教育の学習成果の参照枠である。

¹⁴⁸ そこでの学士力 (Graduate Capabilities) は、大きく「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「総合的な学習経験と創造的思考力」と定義されている。

¹⁴⁹ 学生の学習時間の把握、シラバスの明示・改善、双方向型の学習の展開、TAやSAの積極的活用、少人数指導の推進、情報通信技術の活用などである。

¹⁵⁰ 成績評価基準の策定・明示の徹底、GPA等の客観的基準の厳格な適用、学習ポートフォリオの導入・活用の検討、外国語コミュニケーション能力の評価の厳格化 (TOEFL等の結果の活用) などである。

と教育産業」に対して、「知識経済発展対応の学生基礎能力」、「知識経済発展に応じて学問分野を調整する」、「成果志向モデルを通して教育の質を高める」などの様々な改善策を提言している（教育部, 2010a）。

教育方法と制度を全面的に改善する大規模競争的助成金計画の「教学卓越計画」でも、全学的、学部的、学科的教育目標に応じて、学生が身に付けるべき核心能力の指標、そのための検証制度と卒業基準を定め、学生の学習成果を有効に評価することを大学に求めている（教育部, 2008a）。「教養教育中期綱要計画」と「現代公民核心能力養成計画」では、教育目標を広汎な知識の伝授から、汎用的能力や基本素養などの養成に換えることをはっきりと示している（教育部顧問室人文社会科学教育計画網, 2013；林、王, 2012）。さらに、日本と同じように、2011年から始まった第2ラウンドの大学評価では、学生の学習成果を重視し、学習における具体的な基本素養と核心能力指標を求めている（財団法人高等教育評鑑中心基金会, 2013）。

したがって、各大学は現在、汎用的能力の養成と学習成果の向上を重視し、全学的、学部的、学科的レベルごとの教育精神、理念、目標を再確認し、学生にどのような能力を育成すべきか、どのように学習成果を保証するのかを検討している。その結果に応じて、科目を改善し、カリキュラムを再構成しながら、教育方法と制度を改善し、大学教育の質を高めようと、改革に努力しているのである（呉, 2011）。初年次学生総合支援がそうした教育改革の一環として、汎用的能力の養成が取り入れられるようになってい

まとめ

この節ではまず、前節で明らかにした日台の初年次学生総合支援の5つの共通点のうち、大学への適応は、初年次学生総合支援の本来的かつ最重要な目的であることが世界で共通している一方、日台の中退率は低く、中退率の低減は初年次学生総合支援を実践する動機としてあまり認められていないことを述べた。

また、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化によって、日本と台湾では、高等教育が同じように発展してきた。具体的には、高等教育の大衆化が促した学生の質の多様化によって、学生への関心が一層払われ、初年次学生総合支援の発展が進んだ。また、規制緩和、評価制度、競争的経費重視による市場主義高等教育競争体制が強化される中、少子化の影響を加え、大学間競争が激しくなり、大学経営が難しくなっている。さらに、大衆化、市場化の改革に伴って、グローバル化と知識基盤社会化によって、学習成果を重視した高等教育の質保証体制が図られた。思考力、コミュニケーション力、学び続ける力などの汎用的能力が具体的学習成果として求められる中、教育目標を明確にし、教育方法と制度を改善することを通して、そうした学習成果を学生に身に付けさせるために各大学が改革を取り行っている。初年次学生総合支援はそうした教育改革の一環として、汎用的能力が導入され、支援の中で散在しているのである。以上のように、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化が、日本と

台湾における初年次学生総合支援の発展に共通する原因であることを示すことができる。

第三節 日台における相違点の形成

第一節では、日台の初年次学生総合支援の数多くの相違点を取り上げた。概して言えば、推進動機面において日本と台湾はそれぞれ、学力低下重視と大学経営重視となっている。内容面では、日本は学習面を重視するのに対して台湾は社会生活面を重視しており、形式運用面では日本の授業形式重視に対して台湾は多様な形式の試行と実践を行っている。そして、運営管理面では、日本は学部中心に対して台湾は全学中心である。本節では、それらの相違点の形成は、「高大接続」、「大学教育（正課教育）」、「運営管理」、「学生支援（正課外教育）」という大学教育全体の4側面における根本的差異と大きく関わっているということを検証していく。そして、それらの個別的発展によって独自の発展経緯が形成され、日本は個別的発展の面に初年次学生を支援する強力な原因が生じたために、台湾と似たような市場主義大学競争が進行しても、大学経営的動機が弱く示されたことを明らかにする。以下では、それらの視点から差異の形成を解明していく。

1. 高大接続における学力低下

はじめに、初年次学生総合支援の鍵である高校から大学への接続において、日台とも生じている学力低下問題について述べていく。日本では、1990年代末、岡部恒治・西村和雄・戸瀬信之による『分数ができない大学生』が話題となり、学力低下がマスコミに取り上げられ、議論が広がり、今になっても注目されている。また、学力が実際に低下したかどうかについての論争があったが、PISA2003からもたらした「PISAショック」¹⁵¹などによって、基本的に学力が低下したという論が大衆に受け入れられており、文部科学省も学力低下を認め、学力を向上するために改善を図ってきた（松下, 2014 : 17 ; 楊思偉, 2006）¹⁵²。

一方、台湾ではまた、第二節で述べたように高等教育が拡大するとともに、学生の質の多様化が進み、学力低下も議論されるようになった。それにもかかわらず、アンケート調査の結果から分かるように、初年次学生総合支援では、日本は推進動機で学力低下を重視し、学習内容で基礎学力を重視し、形式運用では授業形式を注目しているのに対し、台湾では日本のような学力低下重視が見られない。学力低下の現象に関して、日台間に大きな差異が生じているのは、学力低下の程度が違うためであると考えられる。日本と台湾は、高等教育の大衆化による拡大した「大学生集団」の平均的学力低下（表面

¹⁵¹ PISA は、経済協力開発機構（OECD）が、知識や技能等を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価する、生徒の学習到達度調査である。3年ごとに、15歳児を対象に、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野について調査する。2003年調査では、日本の順位や得点が大幅低下した。

¹⁵² ここで検討する学力低下について、本研究の焦点は、日本における学力低下を形成させた事実と原因を分析すること、そしてそれらの原因は台湾で成立するかどうかの日台比較をすることである。

的)¹⁵³が生じているが、日本ではそれと同時に「同年齢の人口全体」の実質的学力低下も生じている。

日本では、「初、中等教育の学習指導要領による標準化されたカリキュラム」、「学力中心の多科目の試験による大学入学制度」及び「立身出世のイデオロギー」の三つの原因によって日本の学生の高い学力を高く維持させてきた。しかし、1970年代後半から、高等教育大衆化と少子化による受験競争の緩和、バブル経済崩壊による伝統的な立身出世のイデオロギーの破綻、経済的に豊かになったために生じた社会全体の学習意欲低下のほか、特に初等中等教育の改革と大学入試制度の変化が決定的要因として、その学力を支えるインフラストラクチャーが徐々に崩されてきた(天野, 2001)。

初・中等教育の改革では、詰め込み教育重視、徳育・体育軽視、学生に多大なプレッシャーがかかっているなどの批判が高まることによって、1980年代以降、自由化、個性化、多様化を提唱し、学習指導要領を改定し、教育内容の精選、授業時間数の減少をはかった「ゆとり教育」路線を進めてきた。さらに、1998年制定の学習指導要領(2002年・2003年実施)は、週5日制実施、総合的な学習の時間の新設によって、教育内容の3割が削減された(洪, 2011; 李, 2010)。そうした改革を受け、上述した1990年代終りから学力低下への批判が急激に高まり、注目されてきている中、2008年修訂の新学習指導要領が学習内容を増加し、総合的な学習の時間の時間数を減少させながら基本科目の学習時間を増やし、「脱ゆとり教育」を始めた(天野, 2001)。さらに、後期中等教育は、学習時間数や教育内容の削減に加え、高校の指導要領の非履修単位数の減少、選択制の大幅導入によって、生徒の履修歴の多様化をもたらした(天野, 2001)。

大学入試制度から見れば、学生の大学入試の負担を軽減する一方、特に私立大学は大学経営のために学生を確保し、自大学の偏差値を向上させるために、大学入試科目の少科目化¹⁵⁴を実施した。また、入試制度多様化による非学力選抜のAO(Admissions Office)・推薦入試¹⁵⁵が大幅に増えた¹⁵⁶(岩田, 2008; 川嶋, 2013)。それらの高校履修制度と大学入試制度の改革により、入試科目しか勉強しない生徒が増えるとともに、高校で生物を履修していない生徒が医学部に、微積分を学んでいない生徒が理学部に入学できるようになった(大西, 2003)。

¹⁵³ 全体国民の成績(能力)は正規分布とする場合、進学率が上昇すれば、学生集団が拡大するため、これまで大学進学に無縁な成績下位層の生徒も大学に進学できるようになり、全体の平均的な学力(能力)が低下するのも自然のことである。

¹⁵⁴ 佐々木(2012)の分析によれば、1956年の私立大学の募集総定員59,448名のうち、95%が3教科以上の受験が課され、4教科17.3%、5教科6%を占めていた。2009年になると、個別学力試験を課す募集定員177,919名のうち、3教科3科目は48.3%、2教科2科目23.1%、1教科2科目ないし1科目25.7%、4教科以上を課すのがほとんど皆無であった(川嶋, 2013: 46)。

¹⁵⁵ AOは、Admissions Officeの略である。この二つの入試方法は、学科試験で合否が決まる伝統的パターンと異なり、内申書、活動報告書、学習計画書、志望理由書、面接、小論文などにより総合的人物評価で合否が決まる。

¹⁵⁶ 国公立大学の入学者選抜では、2000年に一般入試65.8%、推薦入試31.7%、AO入試1.4%であったが、2011年になると、一般入試55.7%、推薦入試35.1%、AO入試8.7%になった(川嶋, 2013: 47)。

このような日本の状況に対し、台湾でも学力低下の問題はよく指摘されるが、台湾の学力低下は、高等教育拡大による大学生集団に限る平均的低下であり、同年齢人口全体としての実質的低下は生じていないと考えられる。たとえば、学力低下の原因について分析し、そして同年齢人口の実質的学力低下を実証する研究は、筆者の調べた限りでは見出すことができなかった。日本の学力低下を形成した要因である初等中等教育の改革、高校の履修制度、大学の入試制度の三つについて検討しても、それらの原因は台湾では成立しないのである。以下では、それらの検討について説明する。

まず、戒厳令解除以降から2000年代までの、初等中等教育の改革は小学校と中学校の九年一貫課程綱要（指導要領）とそれに応じて後期中等教育の綱要の制定が中心となっている。1990年代以降は、もともとの課程標準を課程綱要に緩和し、基本的生活能力を育成し、カリキュラムの統合と一貫を求め、学科目数と授業時間数の減少、中央本位から学校本位に変更することを進めてきた。洪（2011）によれば、ゆとり教育の傾向はあったが、そのような政策を出すとすぐに反対され、それに関する策を調整、中止せざるを得なくなった。

高校の履修制度においても、日台間に大きな差異がある。具体的に日本と台湾（普通高校の場合）¹⁵⁷の差異を挙げれば、日本は、共通科目において教科ごとに選択履修科目が多く設けられ、自由選択の可能性が大きく、学生の履修歴も多様化する。それに対し、台湾では必修科目がはっきりと定められ、選択履修の幅は一部の科目に限られている（教育部, 2010b；文部科学省, 2009a）。さらに、1990年代末から2000年代にかけての指導要領¹⁵⁸において必修科目単位数が卒業最低単位数を占める割合は、日本が4割台から6割台であったのに対し、台湾では6割台から8割台になっている¹⁵⁹（淡江大學教育學院, 2005；李, 2010；矢野, 2012）。

一方、台湾の大学入学制度は基本的に、日本のような大学ごとの募集ではなく、学力を問わない試験も極めて少ない。一般系大学の例をあげれば、その入学は大きく「学校推薦」、「個人申請」と「試験分配入学（振り分け）」の3つに分けられるが、いずれのルートも共通試験を受けなければならない（個別大学募集が極めてすくない）（教育部, 2014）。共通試験は2種類があり、学校推薦、個人申請及び試験分配入学のための「学科

¹⁵⁷ 台湾の後期中等教育は大きく、普通高校、職業高校と総合高校の3つに分けられ、課程綱要が違っている。ここでは普通高校のことを例とする。また、教育部は、後期中等教育共通課程として、小・中学校の9年一貫課程との接続を考え、学習内容を語文、数学、社会、自然、芸術、生活、体育の7大学習分野の48単位の一般科目を定めている。

¹⁵⁸ ここで比較するのは、日本の1999年、2009年の高等学校学習指導要領と、台湾の1995年の高級中學課程標準、2004年の普通高級中學課程暫行綱要、2010年普通高級中學課程綱要である。

¹⁵⁹ そのほか、現行の職業高校と総合高校（最低卒業単位数とも160単位）について説明する。職業高校の一般科目の履修は、後期中等教育共通課程の48単位を含めて教育部定必修一般科目は66-88単位が設けられている一方、学校ごとの一般科目が開設されている。専門と実習科目は80単位以上の履修が求められ、そのうち実習科目30単位合格を含めて合計60単位合格することである。総合高校の場合、一年次、後期中等教育共通課程の48単位を含めて教育部定必修一般科目54単位、その他学校ごとの一般科目0-16単位が設けられている。2年からのカリキュラムはコースが分けられ、学術コースは普通高校課程綱要、職業コースは職業高校課程綱要を基に編成されている。

能力試験」は国文、英文、数学、社会、自然の5科目全部を受けなくてはならない一方、試験分配入学が該当する「指定科目試験」でも3-5科目を受ける必要がある（教育部, 2014）。

以上の分析により、日本の学力低下の諸要因は台湾の場合に成立しないことが明らかになった。そして、台湾の学力低下については、大学生の学力が低下したなどの批判に留まり、同年齢人口の実質的学力低下を実証することに至らなかった¹⁶⁰。よって、最初に提起したように、日台とも大学生集団の拡大による大学生全体の平均的学力低下が生じているが、日本では同年齢人口の実質的学力低下が生じているのである。したがって、日本では、1990年代から、学力不足、未履修、学習意欲低下など学力低下全般への対応として、各大学が学力測定、入学前教育、入学後の補習教育、学力別クラス分け、既習・未習クラス分けなどの諸措置を徐々に導入し（川嶋, 2013）、補習教育が初年次科目を含めた正式カリキュラムの分割できない一部となっているのである。以上の理由により、初年次学生総合支援の推進動機、内容と形式のいずれの面においても、日本が台湾より学力（低下）を重視する結果となったのである。

2. 大学教育（正課教育）構造変動

次に大学における正課教育、つまり正式カリキュラムの変革を検討していく。日本では、1991年の大学設置基準の大綱化によって本格的な高等教育改革が始まり、台湾では、政治戒厳令の解除によって高等教育改革が80年代末から積極的になされてきた。とりわけ、日台とも、90年代に大学のカリキュラムの編成の自由が大きく増進した。これらの改革によって、日本はカリキュラムの形態が変更され、専門教育が強化されて教養教育が後退したのに対し、台湾は1980年代以来教養教育が強化されてきた。そのような発展経緯によって、初年次学生総合支援において日本が専門教育を重視するのに対し、台湾ではそれほど重視されていないという差異が形成されたと考えられる。

まず、日本の大学教育構造から検討する。戦後、日本は高等教育をアメリカ化し、旧制高校と旧制大学を合併し、新制大学を発足した。戦後の4年制の新制大学では、旧制高校の3年の教養教育と、旧制大学の3年の専門教育を、それぞれ2年で行うことにした。したがって、大学教育は、教育課程の面と教育組織の面の両方において、一般教育と専門教育に分断されることとなった（日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会, 2010；館, 2013）。

旧大学設置基準によれば、大学の授業科目は、一般教育科目（36単位）、専門教育科目（76単位）、外国語科目（8単位）、保健体育科目（4単位）の4つに区分されてい

¹⁶⁰ 台湾の学力の経年変化を見るには、上述のPISA、そして国際教育到達度評価学会（IEA）が主催する「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）」（小学4年と中学2年の生徒を対象に、学校のカリキュラムで学んだ知識や技能等がどの程度習得されているかを評価する）がある。そして、台湾は2006年以来PISA、1999年以来TIMSSに参加してきたが、両方とも学力が低下する傾向が見られない（国立教育政策研究所, 2013；文部科学省；Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., & Stanco, G.M., 2012；Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A., 2012）。

た。さらに、一般教育科目は人文、社会と自然の3分野にわたり開設するものとされ、外国語科目についても2つ以上の外国語科目を開設するものとされていた。一般教育と専門教育は概してそれぞれ2年といわれているが、土持（2006：183）によれば、戦後日本の大学カリキュラムは、図3-1中の横断型や横断混合型がほとんどである。前半の1年半から2年は一般教育科目、外国語科目、保健体育科目の履修、後半2年から2年半は専門教育科目の履修が求められていた。

図3-1 日本の大学のカリキュラム

4年次	Specialized Education (SE)	4年次	SE
3年次		3年次	
2年次	GE/SE	2年次	GE/SE
1年次	General Education (GE)	1年次	GE

横断型

横断混合型

出典：土持（2006：182-183）に基づいて筆者が作成

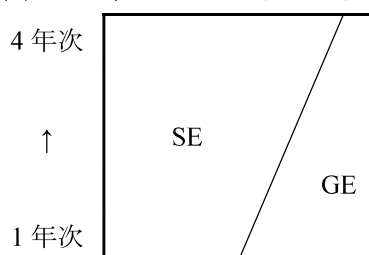
1991年2月に大学審議会による「大学教育の改善について」答申では、高等教育の規制緩和・自由化を推進し、大学教育の改善を求め、一般教育と専門教育のあり方を見直し、各大学がそれぞれの教育理念・目的に基づいて4年一貫のカリキュラムを編成することを求めている。同年7月、大学設置基準の大綱化によって、一般教育、専門教育、外国語、保健体育の科目区分が廃止され、各大学による多様で特色あるカリキュラムの編成が一層可能となったなど、高等教育への規制は大幅に緩和された。前述のように、それによって、日本の本格的な高等教育改革が開始されたが、多くの大学で教育課程や組織を改革した結果、専門学部の視点に立ったカリキュラム編成が進められ、国立大学では教養部が廃止されるなど教養教育の後退と専門教育の強化をもたらした（杉谷, 2005b；吉田, 2006）。

教養教育の後退について見ると、教養教育が全卒業要件単位数中に占める比率が、大綱化前の38.7%から、1994年に30.8%に急激に下がるという、教養教育のスリム化が生じた（杉谷, 2005b）。そして、専門教育が一年次から早期化され、大学4年のカリキュラム形態が上述する横断（混合）型から、教養と専門を全学年で並行させ、専門科目の比重を次第に増やしていく図3-2のような「くさび型」のカリキュラムに転換してきた（杉谷, 2005b；福田, 2010；吉田, 2006）。専門教育が早期化されたカリキュラム構造改革に対応し、1年次から専門教育への導入を図る仕組みが求められるようになった。

教養教育の質的变化について見ると、教養教育の概念が混乱し、教養教育に専門基礎教育（人間性や一般教養などから専門への橋渡し）が組み込まれ、専門教育が教養教育を侵食している。そのようなカリキュラム改革を経て、教養教育の主な内容として、語学教育、情報教育、スキル教育が重視されるようになった一方、一部の大学では補習教育、学習スキルズの習得、大学教育への適応促進の比重が高まり、教養教育のスキル

化、矮小化といわれている（杉谷, 2005b ; 吉田, 2006）。それらの補習教育や文章理解・表現・プレゼンテーションの科目は、まさにこれまで検討してきた日本の初年次教育が重視するものである。

図 3-2 くさび型のカリキュラム



このような日本に対し、台湾の大学カリキュラムは従来、1年次から教養教育と専門教育を同時に行いながら、年次に専門教育を増加させる「くさび型」のカリキュラムが実践されてきた。そして、カリキュラム形態の変更がないまま、1980年代以来教養教育の強化がなされてきた。

台湾の高等教育は、かつて¹⁶¹の大学組織法（後の大学法）¹⁶²や大学規程などで示されていた大学の目的が、「大学は高く深い学術を研究し、専門人材の養成を旨とする（大學以研究高深學術、養成専門人才為宗旨）」ことであることによって、近代高等教育成立初期から、専門教育を重視してきた¹⁶³。

一方、従来、台湾の大学のカリキュラムは教育部によって一律に制定され、大学共同必修科目、学院共同必修科目、学科共同必修科目、選択履修科目が設けられ、選択履修科目だけにおいて若干の自主権しか持たなかった（何、王, 2009 ; 詹, 1999 ; 2005）。1995年、大法官會議第 380 号憲法解釈により、大学共同必修科目が憲法に違反することが説明されて以降、各大学がカリキュラム編成の自主権を得て自由編成するようになった。

1995年以降、各大学はカリキュラムを自由編成してきたが、改革前後とも、カリキュラム全体として教養教育が約4分の1¹⁶⁴、専門教育が約4分の3を占めており（何、王, 2009）、形態からすると、教養と専門を併行させる「くさび型」で変わらず、日本で起こった専門教育の強化と教養教育の弱体化のような構造的変化も生じなかった。むしろ、

¹⁶¹ 近代高等教育は台湾において、日本統治時代から出来たが、現行する高等教育制度は、国民党政府が台湾に移る時に持ち込んだ中国で19世紀末から形成してきたものに基づいて発展してきたのである。

¹⁶² 1929年公布、1948年の修正を兼ねて大学法と改称した。

¹⁶³ ただ、1994年の大学法修正により、大学の目的が「学術を研究し、人材を養成し、文化を向上し、社会に奉獻し、国家の発展を促すことを旨とする（以研究學術、培育人才、提升文化、服務社會、促進國家發展為宗旨）」に変更された。その変更は、専門教育より教養が重視されたことが示されている（黄, 1998）。

¹⁶⁴ 陳（2002）の1999年調査によれば、50大学の共通課程は31.2単位、改革前の共同必修科目より微増した。梁（2009）の調査によれば、改革前必修0単位の体育、国防科目を除き、43大学の教養教育は平均30.74単位となっている。

台湾では教養教育が1980年代推進されて以来大きく改善され、全人教育に向かって教養教育を中心とした大学教育を構築しようとしている。

台湾の教養教育の発展においては、従来科学技術の進歩や生産形式の進化などの影響を受け、専門主義や功利主義から生じた学問の専門化、細分化の進行によって、専門重視・教養軽視、科学重視・人文軽視、研究重視・教育軽視の「歪んだ高等教育」が形成され、大学では特定の分野における知識とスキルだけを持ち、人文、社会への思考と関心が欠けた「偏差的な人」が作り出された。それへの反省として、1980年代から、知識と人格の両面が健全なる優れた人間を育成する「全人教育を理念とする教養教育」が提唱されてきた（陳, 1995；黄, 1998；2007；黄淑華, 2008；潘、魏, 2006）。

教育部は1984年に「大学教養教育選択履修科目開設要点」（大學通識教育選修科目實施要點）¹⁶⁵を公表し、教養教育選択科目の開設を求め、台湾における教養教育の本格的始まりとなった。それ以降、教育にかかわる諸会議、計画などの公文書で、全人教育理念の教養教育を発展する方針が強調されてきた。そうした流れの中、カリキュラムの設置と再編、教養担当組織の設置と改組などによって、2000年前後になると、教養教育が普及してきたが、質的問題¹⁶⁶が残されていた（陳, 2008；黄, 2002）。

21世紀に入って、前述したグローバル化、知識基盤社会化による学習成果を重視した質保証体制の流れに加え、全人教育理念の教養教育がより促進されてきた。政府は、21世紀に入ってから、「個別型教養課程改善計画（個別型通識課程改進黨）」¹⁶⁷、「教養教育中期綱要計画（通識教育中程綱要計畫）」¹⁶⁸、「現代公民コア能力養成計画（現代公民核心能力養成計畫）」¹⁶⁹などの競争的助成金計画を次々に出し、それと平行して教育制度と方法を全面的に改善する「教学卓越計畫」を実践してきた。これらの改革では、教育目標を広汎な知識の伝授から汎用的能力や基本素養などの養成に変更し、教育内容においては学問分野間の交流と統合、教養と専門の有機的連携を重視し、教育方法では問題解決法などの双方向的教授法を導入し、教育制度として正課教育、正課外教育を活用し、TA、FDなどの制度を実践し、大学教育全体を改善する。改革の成果について、教育部の諸公文書では説得力のある量的数値と質的説明が示され、教師面、学生面、課程面、制度面を含めた大学教育の質向上が見られる。全人教育理念の教養教育を中心とした大学教育を達成するまでには、まだ様々な課題が残されているが、30年前の教養教育と比べれば、大きな進歩を遂げたことは間違いない。

¹⁶⁵ この要点では、1.文学と芸術、2.歴史と文化、3.社会と哲学、4.数学とロジック、5.物理化学、6.生命科学、7.応用科学の7分野から、4-6単位の履修を求める。

¹⁶⁶ 劉（2006）は、教養教育について、意識改革不足、カリキュラム審査制度が適切ではない、教員の質と量が不足、経費とマンパワーが不足するなどの問題点を提出している。

¹⁶⁷ 2002-2006年の間に実施し、単一科目の質向上を焦点として、ティーチング・アシスタント制度とグループディスカッションの実践を奨励する。

¹⁶⁸ 2007-2010年の間に実施し、単一科目の質向上から、教養教育カリキュラム全体に広げ、広汎的知識から能力と素養の養成を強調し、教養教育を中心とする大学教育改革を進めた。

¹⁶⁹ 教養教育中期綱要計画の理念と成果に基づき、2011-2014年の間に実施し、現代公民が身につけるべき能力と素養を示し、正課教育としての教室での授業だけでなく、課外教育としての活動や大学環境を含む大学教育全体の改革を促進している。

このように、従来くさび型のカリキュラムを実践してきた台湾の大学は、90年代にカリキュラムの自主編成権を得たが、カリキュラムはすでに1年次から専門教育を履修するようにデザインされたものであったため、日本のように、専門教育の早期化にはつながらず、初年次学生を対象とした、新たな施策として専門教育への導入の仕掛けを実施することはなかった。また、教養教育が1980年代以来継続して強化されてきた流れも、日本の教養教育後退とは正反対である。以上述べてきた要因によって、日本と台湾の大学が初年次学生総合支援において重視する内容は大きな差異を形成されたものと考えることができる。

また、台湾では初年次学生への支援として、学部（科）組織の専門教育から出発したものがあまり存在しない。たとえば、筆者がアンケート調査質問紙を作成過程において行った2人の大学教授¹⁷⁰とのインタビューでは、初年次学生総合支援として、学部（科）組織の専門教育から出発した仕組み、たとえば専門教育の導入のための初年次科目はないと回答されている。ただ、高等教育の大衆化が進行するとともに生じた学生の質の多様化や学力低下問題に対して、正課教育の授業では教育内容のレベルを下げることや授業外の学習支援を実施することはある。

3. 運営管理

日本の初年次教育で専門教育が重視されたことには、大学教育構造変動が大きくかかわっている。また、その専門教育強化、教養教育後退という大学教育構造変動が起きたことは、日本の学部中心の大学運営管理という慣習にもつながっている。そのような運営管理の慣習も、初年次学生総合支援（の企画、実施）に反映されており、日本では学部中心に行われているのに対し、台湾では全学中心である。

大学の運営管理は、外部管理（External governance）と内部管理（Internal governance）に分けられ、外部は政府や社会との関係であり、内部には学長、教授会と理事会などの権力配分の問題がある（陳, 2004）。日本と台湾の高等教育は、内部に専門分野に基づいた組織構成を持ち、外部に政府による中央集権的管制を受けている点が共通しているにもかかわらず、大学運営管理の仕組みは大きな違いが生じている。日本では大学自治が長く実践され、学部教授会によるボトムアップ型管理運営が強いのに対し、台湾では政治戒厳のため90年代になってから大学自治権が拡大し、トップダウン型管理運営がなされてきた。

ここでは、日本の大学の運営管理について、学部組織、教授会そして大学自治を焦点に、時間的に近代高等教育の成立から述べていく。1877年に、東京大学が成立した際に、法理文三学部と医学部を置くとされ、専門分野別の学部が初めて現れた¹⁷¹。1881

¹⁷⁰ プライバシー保護のため、2人のデータについて所属大学タイプと専門のみ提供する。それぞれ私立大学・経営管理学専門、私立大学・工学専門である。

¹⁷¹ 法理文三学部（旧開成学校）、医学部（旧医学校）の2処をそれぞれ総理を設け、事務を統括するとしていたため、この時の学部は、天野（1994）によれば、相互にあまり独立的な組織ではなかったようで、寺崎昌男が今のアメリカの「デパートメント」に近いとしている。

年、「東京大学事務章程」の増補によって、総理と学部長の諮詢機関として、「東京大学諮詢会」が設置された。諮詢会では、総理の諮詢を受ける「總會」と学部長の諮詢を受ける「部会」が設けられ、後の評議会と学部教授会の原型と言われる（金, 2010 ; 谷本, 1993）。一方、「大学自治」に関しては、明治初期には、憲法を含めた諸法律では明文上の保障はなかった。

1886年、はじめての総合的の大学法律である「帝国大学令」が發布され、それによって東京大学が「帝国大学」に改称され、元の学部制の代わりに分科大学制がとられた。そして、「帝国大学令」、「帝国大学官制」の發布及びその修正により、学長の人事権、評議会、分科大学教授会¹⁷²の制度が規定され、戦前の大学の内部管理体制が作られた（金, 2010 ; 周, 2005）。分科大学教授会の法的地位は、それにより確立され、その後の教授会自治の基礎が形成された。

大学の法的制度が徐々に整備されたとはいえ、学術自由・大学自治は依然としてあまりなかった。後に、大学教授の人事を巡って紛争となった東大戸水事件（1905）¹⁷³と沢柳事件（1913）¹⁷⁴など、学術の自由・大学自治の代表的事件が起きた。それらの事件によって、人事を中心に教授会自治慣行、ボトムアップ型管理運営が確立された（金, 2010 ; 周, 2005）。しかし、それから学問自由・大学自治への抑圧が加えられ、軍国主義の昭和思想統治期に、京大滝川事件（1933）¹⁷⁵と天皇機関説事件（1935）¹⁷⁶など、国家の権力が学術の自由・大学自治を侵害する事件が生じた（周, 2005）。

学術の自由・大学自治を促すための努力、そして以上の事件への反省として、戦後、日本国憲法は「学問の自由は、これを保障する」（23条）と規定し、その理念と趣旨に基づいて、大学自治が認められ、憲法によって保障されるようになった。そして、新しい大学制度ができ、大学が統合され、戦前の旧制帝国大学、官立大学など一部の大学しかない教授会自治が求められた。1947年の学校教育法¹⁷⁷によって、国公立に関わら

¹⁷² 改正帝国大学令（1893）第14条において「各分科大学ニ教授会ヲ設ケ教授ヲ以テ会員トス」とされ、学科課程、学生の試験、学位授与資格の審査等の審議をその職務とされた。

¹⁷³ 帝国主義思想をもち、日露開戦の世論喚起、日露講和条約の締結反対などの政治運動をする東京帝国大学教授戸水寛人に、政府は1905年8月に文官分限令を適用して休職処分とした。東京帝国大学総長は責任を負い辞職したが、東京帝国大学・京都帝国大学の教授は大学の自治と学問の自由への侵害として総辞職を宣言した結果、戸水の復職が実現し、大学側が勝利した。大学自治の主内容を構成する教員の身分保障の要求が大学人によって初めて主張され、日本の大学自治の歴史上大きな意義をもつといわれている。

¹⁷⁴ 1913年に、京都帝国大学総長に就任した元文部次官の沢柳政太郎は一挙に7名の教授を免職した。それに対して教授団が教授の任免には教授会の同意が必要だとして抗議運動を展開した。最終的には、沢柳は辞職に追い込まれた。翌年になって、ついに教授会の同意なしには文部省や総長が教授の任免を勝手に行うことはないという原則が確立されることになったのである。こうして帝国大学において定着したのが教授会自治の慣行であった。

¹⁷⁵ 1933年に、京都帝国大学法学部の滝川幸辰教授は危険思想を持つとして、政府が休職をした。後に学問の自由を守る抗議運動が起こった。

¹⁷⁶ 東京帝国大学法学部教授美濃部達吉の憲法学説（天皇機関説）が批判され、貴族院議員の辞任に追い込まれ、著書「逐条憲法精義」、「憲法撮要」、「日本憲法の基本主義」などが発売禁止処分となったことである。

¹⁷⁷ 戦後から平成26年の改正までの学校教育法第93条は、「大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない。」としている。

ず、すべての大学に教授会を置くものとされ、学部教授会自治が日本の大学管理運営の伝統的かつ一般的な特徴となった¹⁷⁸（天野, 1994 ; 2001 ; 2003 ; 2006a ; 2006b ; 市川, 2001 ; 金子, 1999 ; 2007 ; 経済同友会, 2012 ; 寺倉, 2014 ; 生和, 2001）。

学部教授会自治の実態について、天野（2001）は「学部ごとに教授会を持ち、学部ごとに人事をし、予算を使い、学生を選抜し、カリキュラムを組んで教育し、校舎までしばしば学部ごとの校舎になっています」と述べている。学生と教員は学部への帰属意識が強いが、大学への帰属意識が薄く、学部の利益に抵触する場合、大学全体としての意思決定に従わなくてもいいと思われる（生和, 2001）。また、学部長や学長は、教授会構成員の選挙によって選ばれ、大学では横断的な内部組織が欠け、一つの大学として統合性や自治能力が弱く、ただの学部の連合体のようなものと言える（天野, 1994 ; 2001 ; 林, 2009）。学部教授会以外の管理組織について、評議会、学長などがあるが、評議会は学長の諮問機関であり、学部教授会の意思を無視すると決定ができなくなり、名目上の全学的事項を審議する機関となる一方、学長の機能は学部間の意思疎通に過ぎなかった（清水, 1968 ; 楊, 2011）。

しかし、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化が進行し、大学競争がより激しくなる中、トップダウン式の管理運営を通してより迅速な意思決定による教育改革が求められるため、1980年代以降、国立大学の学長権限の拡大や私立大学の理事会の権限明確化など、設置形態や管理運営の改革が図られてきた（大場, 2011）。2004年に国立大学法人化も実践され、学長の権限強化、学長選挙の廃止、教学と経営の分離、さらには大学経営に関する外部人材の活用などが実施された。2005年に私立学校法が改正され、理事会・理事長権限の明確化などが実施され、ガバナンス体制の強化が図られた。さらに、2014年に学長のリーダーシップの確立等のガバナンス改革を促進するための「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律について」（2015年実施）が発表された。従来のボトムアップ型管理運営からトップダウン型に変更しようとしてきたのである（中島, 2014）。それにもかかわらず、学部が既得権力を放棄し、慣れてきた管理運営改革に強く抵抗され、現在になっても、事実上学部の意思決定が行われ、学長がリーダーシップを発揮することは難しく、改革がなかなか進まない場合があると指摘されている¹⁷⁹（天野, 2003 ; 2006a ; 2006b ; 川嶋, 2013 ; 寺倉, 2014 ; 生和, 2001 ; 林, 2009）。

そのような日本に対し、同じく中央集権・専門分野学部構造を持つ台湾の高等教育はトップダウン型の管理運営が実践されており、大学自治が拡大したのはようやく90年代になってからである。そして、日本のような学部教授会自治は、台湾では基本的には存在しないのである。台湾では、大学ガバナンスの変革を巡って、学部局レベルではな

¹⁷⁸ 一般的というのは、高等教育機関数の4分の3も占めている私立大学は、設置者の事情があるため、その統制は国公立大学より複雑し、かつ自由な運営体制で経営できるはずである一方、その実態は、各大学の事情によって様々で、理事会が権力を握るところがあれば、教授会の権限が強いところもある（経済同友会, 2012）。しかし、日本の私立大学は国立大学の模倣をしてきたため、主な私立大学では教授会自治の慣行などが定着し、ほとんどの私立大学では多少、国立大学と同じような運営管理の問題を抱えているのである（草原, 2008）。

¹⁷⁹ 林（2009）の研究によれば、68%の私立大学が教授会を決定機関と考えていた。依然として教授会自治を尊重する風潮が根強い。古い大学ほど教授会の地位が高いことが伺われる。

く、大学レベルの視点から、外部に教育部からの制約、内部に学長の権限、董事会（理事会）の問題、教授自治（校務会議）が焦点として議論されてきた。

まず、1990年代前半までは、中華民国成立以来の動乱不安、後の政治戒厳のため、高等教育が教育部に厳しく統制され、大学の自治権が極めて小さかった。前述の大学カリキュラムが大学、学院、学系ごとに共同必修科目が定められていたように、組織設置、学位授与、人事、予算、学生募集など大学事務全般が教育部に厳しくコントロールされていた。そして、学長の任命について、公立大学の場合は教育部による任命、私立大学は董事会による任命（教育部の承認を得て）であった。一方、大学の内部管理は、教育部によって任命された（あるいは承認を得た）学長がまた、学部長、学系主任と三長（教務長、学務長、総務長）を任命し、一般の教員はそれについて口をはさむ余地がないと指摘されている（陳, 2001: 159）。内部の运营管理は、上から下の「一条鞭」制となり、教授自治の色彩は基本的に、学系（大学院）務会議の中でしか見られない（陳, 2001; 劉、羅、莊、陳、張, 2011）¹⁸⁰。

このように、外部に教育部による中央集権、内部にトップダウン型という台湾の伝統的大学の运营管理がなされてきた中、1980年代以降、政治戒厳令の解除と同じ民主化、自由化、多元化の社会発展趨勢の中、大学自主、教授自治が唱えられるようになった。それらの要望に応じ、修正された1994年版大学法では、学術自由・大学自治を強調し、大学は法律範囲内で一定の自治権を有すると示している¹⁸¹。よって、高等教育への諸規制が緩和され、大学の自主権が大きく拡大した（陳, 2001; 陳, 2004）。しかし、大学自主権の拡大は、大学が好きなことだけすればいいのではなく、大学自治という原則の下、国家の監督を受けなければならない¹⁸²。高等教育の中央集権体制は変わらず、教育部の役割は、「管制」から「監督」に移ったのである¹⁸³。

一方、大学の内部管理では、1994年大学法修正では、校務会議を最高決定会議¹⁸⁴と定め、その構成員を学術と行政の主管、教員代表以外に、職員代表、研究者代表、学生代表を加えた一方、学長は学内選抜（委員会）と教育部選定の2段階に分け、教授自治の実践と学長権限の縮減を実践した。しかし、それまで教授は大学を治める経験を積んでいなかったため、教授自治の下の監督体制が整わず、教授自治への理解において混乱が生じた。したがって、1994年版大学法が実施されると、教授間の派閥ができて闘争が始ま

¹⁸⁰ このような背景のため、教授の大学を治める能力も養成されていなかったと考えられる。

¹⁸¹ 1994年版修正大学法、第一条第二項「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」（大学は学術上の自由の保障を受け、法律が定める範囲内で自治権をする）ことが明記されている。

¹⁸² 中華民国憲法第162条、「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家之監督。」（全国における公私立の教育文化機関は、法律に基づき、国家による監督を受ける）。

¹⁸³ 大きな流れとして、「管制から監督へ」という方向に発展してきたことは間違っていないが、2000年代に入ると、2005年の修正大学法を始め、政府が学生募集、学費、大学併合などの諸項目に規範を設けたこと、そして政府が評価体制や競争的経費をもって高等教育改革を導くことについて、教育部の権限が回復し、大学自主権が縮小する傾向があると批判されている（劉, 2010; 楊, 2009: 13）。

¹⁸⁴ 校務会議の構成員について、学術と行政の主管、教員代表以外に、職員代表、研究者代表、学生代表を加えた。

ったほか、最高意思決定の校務会議は人数が多すぎて効率が悪く、校務会議は大きな権力を持っているが責任を負わず、逆に学長は権力が小さいにもかかわらず責任があるという、責任と権力のアンバランス、そして学系自治などの事態を招いた（陳, 2001 ; 陳, 2004 ; 張, 2001）。それらの問題に基づき、2005年の修正大学法では、校務会議と学長の権限が調整され、校務会議の位置づけを「最高決策会議」から「重大事項を議決する」機関に変更した上、学長の最高地位を確立した¹⁸⁵。現在、重要事項は教員代表が少なくても半数を占める校務会議によって議決され、校務会議の主宰も含めて校務を総括する役割を学長が担うことが法的に定められている。

かくして、1980年代まで自主権がなかったに等しい台湾の大学は、政治、経済、社会の発展によって政治戒厳令が解除され、高等教育改革が実践されていく中、大学は大きな自主権を得るようになり、教授自治の制度改革も実践された。しかし、全体として、外部から教育部による監督、中央集権制度、内部では学長の権限が強いトップダウン的管理という台湾の伝統的の大学運営管理の構造や慣習が崩れなかった。そして、以上のような日本と台湾それぞれの大学運営管理の特徴も、各自の初年次学生総合支援に反映されている。

4. 学生支援（正課外教育）

ここでは、正課教育以外に高等教育を構成する重要な一環である正課外教育の視点から、学生課が担っている学生支援（Students Affairs）の発展を検討し、そこから日台における差異の形成を見ていく。

日本の学習面を重視した授業形式を焦点にした学部主導の初年次教育の形成要因は、高大接続における学力低下問題、大学教育構造変動、そして学部中心の行政慣習のほか、「学生支援（かつて厚生補導や学生助育と呼ばれていた）を重視しなかった」も一因と考える。日本の大学における学生支援は、戦後からアメリカに厚生補導の概念を導入し、1960年代まで一時期発展してきたが、それ以降に長期間にわたって発展があまり進まず、21世紀に入ってからまた重視されるようになった。それに対し、社会生活面が強い初年次学生総合支援を持つ台湾は、それを学生支援の一環として発展してきた一方、学生支援はアメリカを参考にして発展してきた。

日本の大学における学生支援の発展についての関心と実践は、戦後から1960年代初期及び2000年代以降の2つの時期に分けられている（葛城, 2011 ; 高石, 2009）。一つ目、戦後、アメリカのSPS（Student Personnel Service、厚生補導）¹⁸⁶が導入された時、1951

¹⁸⁵ 1994年版と2005年版の大学法における学長と校務会議の差異について、学長は1994年版の「大学は学長一人を置く、校務を総括する（大學置校長一人，綜理校務）。」から、「大学は学長一人を置く、校務を総括し、校務の発展の責任を取り、外では大学を代表する（大學置校長一人，綜理校務，負校務發展之責，對外代表大學）」に変更した。校務会議は、「最高決策會議」から「重大事項を議決する」に変更した。

¹⁸⁶ 日本におけるSPSの定義は、葛城（2011）によれば、正課教育に対する正課外教育の役割を、補助的なものではなく補完的なものとして捉えるものであり、正課外活動の支援の重要性を強調した概念である。SPSは、アメリカにおける学生支援（Student Affairs）発展に基づいた理論である。そのような理論の発展経緯について、「親代わり」（In Loco Parentis）

年の「大学基準」の中に、「大学は、学生生活の向上を図るために適応な専任機関を設けなければならない」という文面が加えられた（葛城, 2011）。そして、1958年には、学徒厚生審議会（1957年に発足した文部省内組織）によって出された「大学における学生の厚生補導に関する組織及び運営の改善について」という答申の中、厚生補導業務の定義と内容領域¹⁸⁷が定められた。このように、学生支援の基盤は徐々に整備されていった。

しかし、1960年代に盛んであった学生運動の下、厚生補導は管理監督の色彩が強く、1960年代の学生運動にSPSは効果がないと考えられた。また1970年代の学生のしらける態度や、SPS理念の衰退などによって、全般として学生支援の機能が縮小し、学生相談を含めた保健管理に焦点が集中し、発展の停滞をもたらした（大山, 2003；葛城, 2011）。さらに、アメリカのSPS理念と違って、ドイツを参考にして高等教育を発展させてきた日本における学生観、精神風土との齟齬が生じ、SPSがなかなか根付かなかつたのである（大山, 1997；高石, 2009；松本, 2008）。

その齟齬とは、明治以降戦前までの日本の高等教育機関が、大学生を一人前の人格の「紳士」、一個の人格を備えた「大人」と見なし、創造的、最先端の専門研究を強調する教育理念を持つのに対し、アメリカの高等教育機関は、大学生は未成熟で欠陥があり、その能力や人格を伸ばし、全人を養うには、講義を含めて環境などで支援していかなくてはならないという教育理念をもっていたことである（大山, 1997：53；高石, 2009）¹⁸⁸。SPS理念は戦後一時の流行を経て、戦前の高等教育理念が回復し、教員は研究に専念し、厚生補導は一部の経済的困窮や心身の障害などの問題を持つ特別な学生に限って提供すればいいと考えられるようになり、学生の質が変わっても大学学生課業務は50年間も変化せず、ただ定型業務を消化しているに留まり、「学生部（課）不要（無用）論」まで発展してきたと指摘されている（高石, 2009；松本, 2008）。

2000年代に入って、学生支援への関心が高まった契機は、文部省高等教育局の「学生生活の充実に関する調査研究協力者会議」による2000年の報告（「大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」、廣中レポートとも言われる）である。そのレポートでは、学生支援の進展について、上述する1958年学

から、「学生サービス」(Student Service)、「学生発展」(Student Development)、「学生学習」(Student Learning)までの4段階に分けられている。また、「Student Service」の段階の名称について、日本における学生支援について数少ない論文では、SPS (Student Personnel Service、厚生補導)を使っているが、台湾の研究では「Student Services」(学生服務)を使うことが普通である。名称は違っているが、同じ概念を指しており、次の段階は「学生発展」(Student Development)である。

¹⁸⁷ 1958年該当答申では、厚生補導の業務内容を、1.入学者選考、2.オリエンテーション、3.就学指導、4.課外教育、5.適応相談、6.記録・調査テスト、7.学寮の運営、8.奨学援護、9.厚生福祉、10.保健指導、11.職業指導、12.女子学生の世話、13.特別指導と整理している。

¹⁸⁸ 大山(1997)によれば、明治以降戦前までの日本の高等教育機関は、大学生を一人前の人格の「紳士」と見なし、専門化した研究指導を重んじる主知主義的な教育理念を持っていたと言われる。ドイツを主な範としてきた旧制大学以来の日本の高等教育理念は「創造的な研究を重視し、最先端の研究を効果的に伝えるために講義が行われる」というドイツの理念と、「大学は個々人が最大限にその能力や人格を伸ばすための学びの場」であり、「したがって学生個々人に合った学びの環境を提供して行くべきであり、講義もそのひとつである」というアメリカの理念の齟齬である（大山, 1997：53）。

徒厚生審議会答申は、すでに高等教育の大衆化による質的变化を踏まえて学生の人格形成に対する大学の責任を述べたが、それから40年以上を経たにもかかわらず大学の取組は遅れていると指摘している。レポートではまた、学生の変化に大学が呼応すべきことを指摘し、「教員中心の大学から学生中心の大学」、「正課外教育の積極的な捉えなおし」を強調している。後に、認証機関評価や法人評価の中で、学生支援に関する項目が定められた一方、競争的資金のGPプログラムとして2007年から「学生支援GP」が推進され、いずれも学生支援の発展の後押しとなった（葛城, 2011）。

このように、日本において、2000年代以前の学生支援は、学生相談を含めた保健管理に焦点が当てられて発展し、高等教育大衆化による学生の質変化への対応が不十分であった。しかし、初年次教育においては、学生支援がまだ重視されていなかった90年代に、上述した高大接続における学力低下、大学教育構造変動が動機となって、学習面重視の授業形式を取りながら発展してきたのである。2000年代に入ると、学生支援が重視され、充実が図られた。以前と比べれば、それによって初年次教育の中でも自校教育などの社会生活面についての内容が増えたが、学習面が特に重視されているという特徴は依然として変わらない。

台湾の大学は日本と同じように、従来、教育より研究が重視される一方、学生支援（Students Affairs）より教育（学術）事務（Academic Affairs）が重視される傾向がよく指摘されている（張, 2002）。その学生支援の発展について見ると、まず、国民党が台湾に移る直前の中華民国が、日本との戦争期間に、伝統的倫理道德、三民主義教育理想に基づき、抗戦への対応とした軍事訓練を求める一方、そして伝統的な「師儒訓導」、「教訓合一」¹⁸⁹の精神に従いながら、イギリスの指導教員制度を参考にし、導師制を作り、「訓育」という中華民国ならではの独特な制度を形成した。国民党が台湾に移ってから、政治戒厳状態が続き、「反共復国」、「文武合一軍事教育」を唱え、訓育制度が依然として重要視されていた（林, 2008）。

しかし、1970年代に入り、アメリカの学生支援理念が導入されると、学生補導、キャンパス倫理が提唱されるようになり、訓育とは別方向の「補導」制度が確立された。学生支援は「訓育」と「補導」の2体制に分けられるようになり、それぞれの機能を果たすようになった（何、張, 1998；黄, 2005；教育部訓育委員會, 2004）。そして、民主化、自由化、多元化が進行し、戒厳令が解除され、補導や学生自治の理念が拡大した。1994年の修正大学法では、もともと学生支援を総括する「訓導処」を「学生事務処」に変更した上¹⁹⁰、1999年に「教学、訓導、補導3合一」¹⁹¹体制を推進し、学生補導の教員全体

¹⁸⁹ 謝（1988）によれば、「師儒訓導」制は、紀元前5世紀の中国に始まり、春秋戦国時代に私学が盛んになり、「儒人」（博学、高尚、理想の高い知識人）が師として訓導の責任を負うことである。また、言葉より身をもって教えることを重視する。また、「教訓合一」とは、学業、就職、生活における指導を教師がすべて行うと、訓育が初めて効果があると言われている（何, 1988）。

¹⁹⁰ 名称の変更は、学生支援の内容、機能と事務が変化し、もともと生活管理を重視する学務スタッフが、学生の発展と学習を目標とする教育者への変化を意味する（林, 2008；張, 2003）

¹⁹¹ 教学、訓導、補導の3つの機能を融合する適切な体制を作り、初級発展、2級予防、3級

の参与を促してきた。2004年、学生支援専門観点を含めた「高等教育学生事務工作發展願景目標與策略規劃報告（原語）」¹⁹²では、学生支援は学生の全人的發展を最終目標と強調している。かくして、台湾の高等教育における学生支援の發展経緯は、儒教教育、道徳教育、民族精神教育、政治軍事教育、生活教育など、管理を重視した「訓育」から、アメリカの学生支援専門理論に基づいた学生支援制度へと置き換えられてきている¹⁹³（何、張, 1998；黄, 2005；林, 2008）。

日本とアメリカの教育理念は齟齬が生じていることは既に言及したが、台湾の場合はアメリカに近いと考える。つまり、従来の訓育は中国伝統の倫理道徳、三民主義と行動主義など心理学理論に基づいたものであり、生活教育を中心に、管理を重視し、大学が大学生を管理、保護するという「大人対子供」という考え方である。アメリカについては前に少し説明したが、「親代わり（In Loco Parents）」¹⁹⁴は楊昌裕（2007）によれば、学生は原罪を負い、未成熟なので、何をどのように学ぶかに詳しい教職員は学生に対して、規範を定め、管理しなくてはならないと説明されている。こう見ると、アメリカと台湾の大学生観は近く、日本の「一個の人格を備えた大人」という大学生観とは異なっている。

日本と台湾における学生支援の發展と大学生観は、上述のように異なっており、初年次学生総合支援の發展の違いに反映されている。日本はアメリカから学生支援理念を導入し、一時期發展したが、アメリカ学生観との齟齬などの諸原因で学生支援が重視されなかった。よって、日本の初年次教育は、学生支援や社会生活面の視点より、90年代の高大接続における学力低下と大学教育構造變動によって、学習面が主な視点から推進してきたのである。その一方、台湾は、アメリカの学生支援理念を導入し続けた結果、すでにアメリカ化しており、学生を支援する観念も日本よりアメリカと近い。台湾の大学は従来、オリエンテーションを含めた初年次学生総合支援は主に学生支援の一部として捉えてきたため、社会生活的面が強いのである。

5. 独自の決定的要因

最後に、初年次学生総合支援を推進する動機として、日本では大学經營的原因はが弱く、台湾では強いという現象について分析する。まずはじめに日本では大学經營的原因が弱いということから検討する。

治療の三級予防概念と制度を整備し、教員の教学、訓導、補導の観念、能力と意志を養い、教育機関の管理体制を柔軟させ、地域の資源を導入し、完備な学生補導体制を作る。

¹⁹² 高等教育の学生支援のビジョン、目標、ストラテジーと施策についてのレポートである。

¹⁹³ ただ、台湾の大学ではアメリカの理論に基づいた学生支援制度が実践されているとはいえ、大学教育の現場では、保護者という役割は依然として変わらず、学生支援職員は学生を管理することが自分の仕事と思ひ、自分が教育者であるとは思わないことがある。訓育から脱出することは、その範囲と内容が昔のままにしており、斬新的な局面を開くことがなかなか難しいのが実情である（教育部訓育委員會, 2004；楊, 2006）。台湾の大学における学生支援は、政治、経済、社会の影響を受けて、伝統の訓育の根が深いため、20世紀の末からの改革にもかかわらず、アメリカに及ぶにはさらなる改革をしなければならないのである。

¹⁹⁴ 大学が親の代わりに学生を保護するという意味である。アメリカにおける学生支援概念の發展については、本章第四節にその詳細を述べている。

前節では、日本と台湾の高等教育は類似の手法を通して市場主義競争体制を構成してきており、市場化が日台の共通点の形成原因の一つであることを論じた。たとえば、葛城（2011）は、評価体制と GP 事業が学生支援の発展に大きく貢献したと指摘している一方、山田（2012）も GP 事業が、初年次教育の標準化や拡大に果たした役割は大きいとした上で、アカウンタビリティ重視を初年次教育の発展要因として指摘している。高等教育の市場化による大学競争は、これまでの日本の初年次教育の発展を促した。

しかし、この節で検討したように、90年代の高大接続における学力低下と大学教育構造変動によって、学習面の視点から初年次学生を支援する強い動機が形成され、初年次教育の基礎である導入教育が90年代末に広がったことがはっきりしている。拡大時点の90年代は、まだ日本の高等教育の拡大期であり、経営のプレッシャーは現在ほど厳しくなかった。一方、高等教育市場化政策も、前述のように2000年に入ってからと本格的に推進されてきたのである。このように、高大接続における学力低下と大学教育構造変動が契機かつ決定的要因として、初年次教育の基礎が形成され、2000年代以降、市場主義大学競争の影響によってさらに発展したのである。高等教育の市場化、市場主義大学競争は日本の初年次教育が発展する原因の一つであるが、高大接続における学力低下と大学教育構造変動などの決定的要因ほど重要ではない。

そのような日本に対し、台湾には、高大接続における学力低下や大学教育構造変動が生じなかった。日本のように90年代から厳しい学力低下と専門教育の早期化に対応して学習面から初年次学生を支援する強力な動機やニーズがなかった。にもかかわらず、初年次学生への支援が2000年代半ば以降急激に拡大したのは、これまで検討したとおり、2000年代後半以降さらに強化された市場主義競争体制における政策誘導のためである。

また、日本と台湾では同じような市場主義競争が進められたが、台湾の市場主義政策誘導は、日本と比べれば強力であった。日本の高等教育への公財政支出は、対GDP比では0.5%程度でOECD加盟国中最下位とよく批判されているのに対し、台湾は約倍の0.9%であった。そして、政府の政策誘導のための重要な競争的助成金計画について、年度GDPの視点から日台の比較すると、2007-2010年の間、日本の「国公立大学を通じた大学教育改革支援経費」と年度GDPの比率は0.00012-0.00015であったのに対し、同期間の台湾では「発展国際一流大学計画」、「奨励大学教学卓越計画」の2つの主な政策誘導型経費だけで、年度GDPの0.00057-0.00112を占めている。つまり、2000年代後半では、台湾は日本の約4-10倍の力で、競争的助成金を通して高等教育改革を誘導しているのである。まさにそのような強力な市場主義政策誘導によって、台湾における初年次学生総合支援が2000年代後半以降に急激に発展してきた。よって、高等教育の市場化、市場主義大学競争にある政策誘導が、台湾の初年次学生総合支援が発展する決定的要因であると言える。

日本と台湾の双方に、2000年代以降に強化された高等教育市場化や少子化による大学競争、経営難が生じている。しかし、日本の初年次教育の基礎である導入教育はすでに90年代に、当時の高大接続の学力低下や大学教育構造変動が決定的要因となって形成されて広がったものであり、2000年代以降の市場主義大学競争が初年次教育発展の主要的

原因ではない。一方、台湾では日本のような高大接続の学力低下や大学教育構造変動などが起こらず、初年次学生総合支援が大学への適応、高等教育の大衆化、市場化に基づいて発展し、2000年代後半以降そのような市場主義競争体制における強力な政策誘導が決定的要因として拡大した。よって、初年次学生総合支援の推進動機として、日本では大学経営的動機が弱く、台湾では強いという結果となった。

まとめ

日本の初年次教育と台湾の初年次学生総合支援は、推進動機、内容重視、形式運用と運営管理の各側面において、正反対の結果が見られ、全体として大きく異なっている。本節では、それらの違いについて、日台におけるそれぞれの「高大接続」、「大学教育」、「運営管理」、「学生支援」などの面における個別的発展によって形成されたことが明らかになった。

まず、高大接続における学力低下については、日台いずれにおいても学力低下が批判されているが、日本では同年齢全人口の実質的低下が生じているのに対し、台湾では拡大した大学生集団の平均的低下しか見られない。次に、高等教育が拡大する中、日本が専門重視・教養軽視の大学教育を進み、カリキュラム構造を大きく変更させた一方、台湾はカリキュラム構造を変更せず、教養教育を強化してきた。また、日本がボトムアップ型運営管理を遂行してきたのに対し、台湾はトップダウン型運営管理を行ってきた。さらに、日本ではアメリカの学生支援観がなかなか受け入れられず、学生支援が重視されなかったが、台湾は従来の訓育を実践しながら、アメリカをモデルにして学生支援を発展させてきた。それらの差異によって、学部が主導する学習面を重視して入学後の授業形式を焦点にした日本の初年次教育が形成されたのに対し、台湾の初年次学生総合支援は、全学組織が主導し、社会生活面に偏って、多様化形式を試行、実践しているのである。

第四節 形成の理論

1. 日本と台湾における形成理論

日本と台湾における初年次学生総合支援の発展について、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化の共同趨勢、相違点について「高大接続」、「大学教育（正課教育）」、「管理運営」、「学生支援（正課外教育）」の4側面から検討し、比較してきた。ここでは、視点を変え、高等教育の共通の趨勢と相違点を形成した大学教育の諸側面の組み合わせによって日本と台湾それぞれの初年次学生総合支援がどのように発展してきたのかの流れを整理し、それに基づいて日台における初年次学生総合支援の形成モデルを提出する。

日本は、19世紀末の近代高等教育成立から、大学の組織管理では、専門分野別に基づいた学部が基礎組織として設置され、学部ごとの教授会が設けられ、強い学部教授会自治が形成されてきた。そのような運営管理が戦前、一部の帝国、官立大学でなされていたが、戦後はすべての大学に広がった。学部間の壁が強く、一つの大学としてあまり機

能しなかった。そして、学部は、専門分野からできた組織であるため、自然に専門教育を重視し、専門を精進するための研究を重視するようになった。一方、明治以来、大学生を成熟した大人とみなし、高等教育のエリート段階に学生を特に支援する必要もないので、学生支援が重視されていなかった。戦後、アメリカの学生支援理念が導入されて厚生補導が一時的に発展したが、アメリカ学生観との齟齬や学生運動などの原因によって、21世紀までに学生支援は保健管理を中心に発展してきた。大学運営管理と学生支援の教育文化慣習によって、日本の大学では、教育よりも研究が重視され、社会生活面より学習面が重視されてきた。

そのような日本の高等教育は、戦後、アメリカの学生支援理念を受け、初年次学生に大学への適応を促すためのオリエンテーションが厚生補導の一環として徐々に広がった。そして、日本は戦後から高等教育が大衆化し、学生の質が多様化し、学力低下も徐々に進行してきた。したがって、一部の大学が正課教育を通して導入教育を実践していた。90年代になると、ゆとり教育路線に基づいた初等中等教育の指導要領の変更、高等教育のさらなる拡大、そしてより多い学生を募る大学の欲望に基づいた大学入試制度の多様化や学力不問化、経済発展に連れた裕福化によって、色々な問題が絡み合い、学習意欲低下、学習目的不明、学習歴の多様化を含めた学力低下の問題が爆発した。その一方、1991年の大学基準設置の大綱化によって、日本の本格的大学改革の時代が始まったが、そのカリキュラム改革は運営管理の強い専門学部にも主導され、専門教育強化・教養教育後退の改革が進められ、カリキュラム構造が楔型化された。初等中等教育までで養成した学力と大学カリキュラム構造の二つの側面の変化によって、高大接続から初年次全体のあり方が大きく変わった。学生の質がより多様化し、特に昔より学力が低い学生が入学するのに、初年次のカリキュラムは専門教育が早期化された。それに応じ、初年次に補習教育、専門への導入、アカデミック・スキルズを含めた導入教育を実施しなければならない。このように、高大接続における学力低下、大学教育構造変動がきっかけとして、日本の大学は社会生活面よりも、学習面の視点に立って初年次学生を支援するようになり、導入教育が普及するようになった。90年代末に急速に普及した導入教育がベースとなって、2000年前後にアメリカのFYEの概念導入によって、すでに形成した導入教育をベースとして、初年次教育が新たに形成された。初年次教育はまた、高等教育の持続的拡張、市場主義大学競争の激化、学習成果を求める高等教育の質保証によって拡大し、発展してきた。現在、日本の大学では初年次教育が普及し、黎明期を経て質の向上の第二段階に入ったといわれている。

総括すると、日本の初年次教育の形成は、学部主導の運営管理、学生支援が重視されなかった中、契機（決定的要因）である高大接続における学力低下と大学教育の構造変動によって大学初年次のあり方が大きく変化し、それに応じて日本の大学（学部）が学習面の視点に立ち、補習教育、専門への導入、アカデミック・スキルズを含めた導入教育を実施して初年次学生を支援した。その導入教育中心の初年次学生総合支援が、2000年代のFYEの導入によって変化し、今日のような日本の初年次教育が形成された。

一方、台湾における初年次学生総合支援の発展について、従来、初年次学生の大学への適応を促すための支援を、学生支援の一環として、全学的組織である学生課（student affairs）が統括し、社会生活的視点から捉えられてきた。エリート段階の高等教育の支援は、大きく「入学時のオリエンテーション」と「学期中の指導支援」に分けられ、社会生活面に偏った支援であった。政治戒厳令が解除されて以降、高等教育の大衆化、市場化とグローバル化に基づいた高等教育改革が進む中、初年次学生に特化する支援の期間が延長され、内容が多元化され、形式が多様化され、徐々に発展してきた。とはいえ、その内容構成は、学生支援の一環として学生課が全学的に統括し、入学時のオリエンテーションを中心に、社会生活面を支援するものであり、従来実践されてきたものと大きく変化することがなかった。

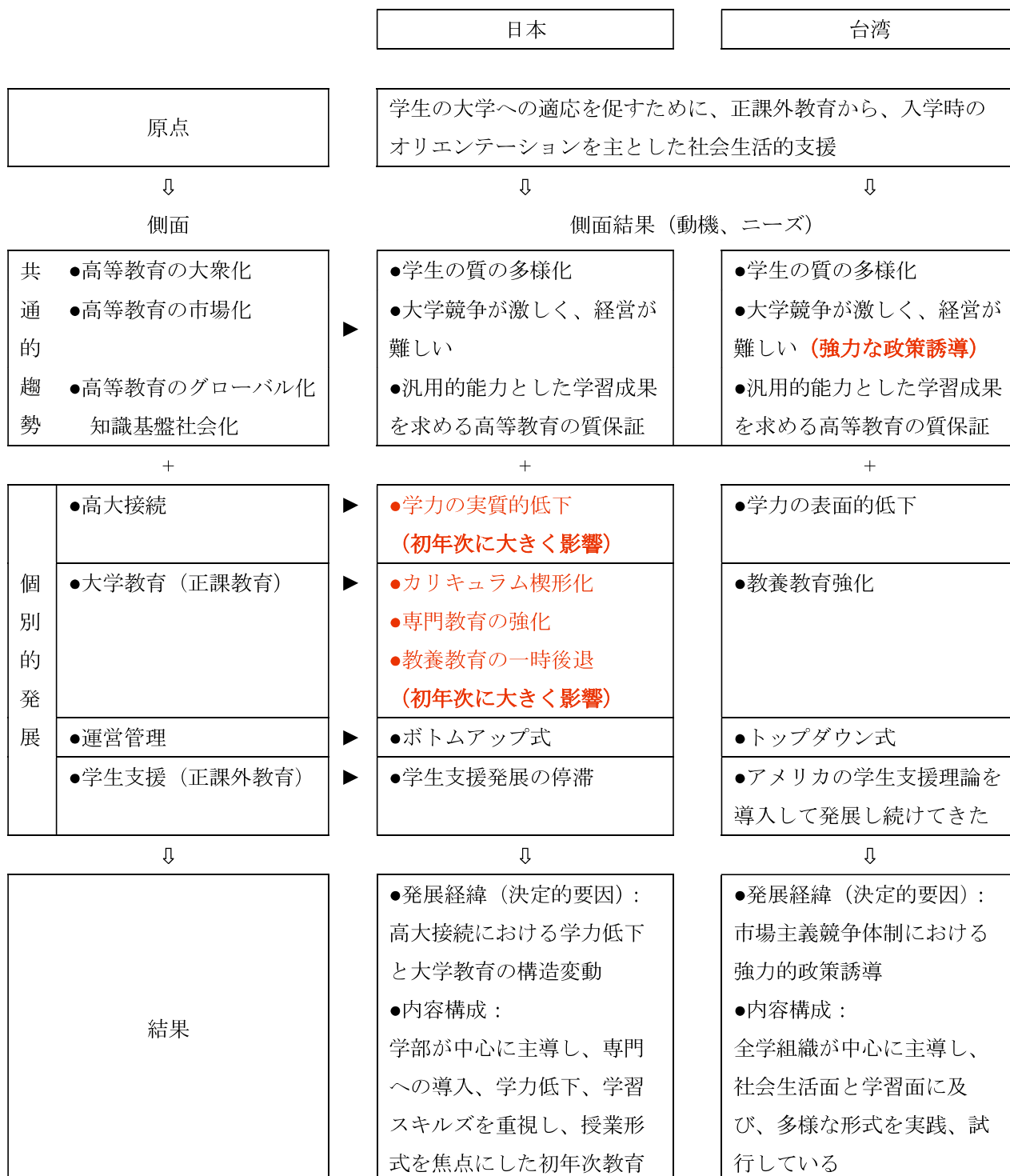
21世紀に入り、高等教育の大衆化、市場化を取り巻く高等教育改革に加え、さらに進行するグローバル化と知識基盤社会化によって、卓越した高等教育を図るために、政府が市場主義競争体制を通して改革を誘導し、全人教育理念の教養教育を中心とした大学教育の改革を推進してきた。しかし、台湾には日本のような高大接続における学力低下やカリキュラムの構造変動が起こらず、大学初年次のあり方は大きな構造的変化が生じなかった。初年次学生への支援は、学生支援の一部として全学的組織である学生課が社会生活的視点から統括してきた。そのような支援は高等教育の一環として、改革手段として市場主義競争体制の政策誘導と、改革内容として全人教育目標の教養教育を中心とした大学教育の2つの特徴を持つ高等教育改革が推進される中、2000年代後半以降、著しい発展を遂げた。オリエンテーションの活発化、初年次科目の開設、寮生活（書院）教育の導入など昔から行ってきた支援が改善された一方、新たな支援が導入され、内容的にも、社会生活面から学習面以外にも広がり、全人的要素が入るようになり、より充実した初年次学生総合支援が形成されてきている。

日本と台湾の大学は最初、初年次学生の高校から大学への適応を促すために、入学時のオリエンテーション学生支援（正課外教育）を通して初年次学生を支援していた。その後、日台とも初年次学生への支援は高等教育の共通の趨勢の進行によって拡大した。しかし、個別的発展における諸要因によって、日台の支援はそれぞれ違う方向に発展し、内容構成が異なり、各自の特色が形成された。共通の趨勢は、(1) 高等教育の大衆化、(2) 高等教育の市場化、(3) 高等教育のグローバル化と知識基盤社会化の3つの側面にまとめられる。個別的発展は、(1) 高大接続 (2) 大学教育（正課教育）(3) 運営管理 (4) 学生支援（正課外教育）の4側面に分けられる（図3-3）。

また、個別的発展において、(1) 高大接続と (2) 大学教育、(4) 学生支援の3つは、高校の大学への接続から初年次と二年次の接続までという、学生の大学初年次の学習を構成させる主要な要素であり、その三つの面で大きな変動がある場合、初年次学生総合支援の実態も大きく変わるため、特に重要である。日本では、90年代高大接続と大学教育の二つの面で構造的変化が生じ、その変化結果が契機として、学習面の視点に立った導入教育が急速に広がったのである。台湾では、その二つの面における構造的変化がなかったために、初年次学生への支援は基本的に、学生支援の一部として、社会生活的観

点から発展してきた。台湾では、2000年代以降その内容構成は社会生活面だけでなく学習面にも及び、全人的要素が入るようになったが、社会生活的色彩が強く示されている。仮に日本は、高大接続において実質的学力低下が起こらず、カリキュラム構造でも前半教養の形態を続けたら、基礎学力の補足や専門への導入を図る強い動機やニーズが生じず、専門学部から学習面の視点に立った導入教育が急速に発展することもないと考えられる。

図 3-3 日本と台湾における初年次学生総合支援の発展モデル



2. 世界における初年次学生総合支援の発展理論

この日本と台湾における初年次学生総合支援の形成モデルが、世界各国における発展にも適用できるかどうかの可能性を、アメリカの事例に当てはめて検討することを通して検証して行く。アメリカについては、すでに第一章第一節に FYE の発展経緯と内容構成を詳述した。また、アメリカの学生支援の発展、山田による初年次教育の日米比較などについても述べた。それらの検討から、1970 年代から 1990 年代までは FYE が拡大する重要時期だったことがわかる。よって、以下では、上述の日台の初年次学生総合支援のモデルに基づき、1970 年代から 1990 年代に焦点を当てて、各側面から重点的に検討していく。

2.1 共通の趨勢

本研究では、初年次学生総合支援が発展する共通の趨勢について、(1) 高等教育の大衆化、(2) 高等教育の市場化、(3) 高等教育のグローバル化と知識基盤社会化、の 3 つの側面を挙げている。そのうち、大衆化と市場化については、第一章第一節では、アメリカの FYE は、1970 年代に高等教育の急激的拡大による学生の質の多様化、学生運動などを契機として形成されたことを述べた。そして、1970 年代後半以降の経済不況、政府の経費緊縮、労働雇用市場の深刻化、青年就学人口減少による「大学淘汰」や「大学の冬」の時代の到来が予想される中で、各大学が学生募集を拡大し、財源を開拓するなど生き残りを図る中で拡大したことからわかるように、大学経営問題との関連性が大きいと述べている。一方、山田 (2005) や濱名 (2004) など日本の初年次教育の専門家もすでに、大衆化と市場化が、アメリカの FYE が拡大する要因であったと指摘している。よって、ここでは、高等教育大衆化と市場化以外の共通要因として、高等教育のグローバル化と知識基盤社会化を検討する。

前節のグローバル化と知識基盤社会化について検討したように、20 世紀末、さらに 21 世紀に入って高等教育のグローバル化と知識基盤社会化の影響が顕在化することによって、現在世界各国では積極的に推進する学習成果を求める質保証が推進されている。アメリカでは、すでに 1960 から 1980 年代の高等教育拡大による質低下が生じ、学習成果評価の実施が唱えられるようになった (彭, 2010)。

第一章第一節で言及した、1983 年に公表されたアメリカの教育改革の重要宣言である『危機に立つ国家』(A Nation at Risk) や 1986 年の『結果を求めるとき』(Time for Results) などでは、国際的競争と教育の質低下に基づき、学生学習の本質が掲げられ、大学生の学習成果は企業や社会のニーズを満たさなければならないと指摘されている。それに加え、高等教育の市場化によるアカウンタビリティ重視によって、学習成果が求められるようになった (蘇, 2010)。したがって、アメリカは 1989 年に高等教育法を修正し、学習成果を認証評価の重要条件として、認証評価機関が評価対象大学の学習成果を検証すると定めた。後に、政府機関が政策を推進し、認証評価機関が基準を制定し、教

育専門団体が学習目標、評価方法を開発し、各大学が学内の評価体制を作るなど、徐々に体制化してきた（蘇, 2010）。

そのような中、高等教育はかつての教員中心から学生中心に転じ、教員が何かを教えるより、学生が何が出来るようになったのか、前節に提起したアウトカウムベース教育が主張する学習終了後の学生が身に付けた能力に焦点を置くようになった。黄（2010）は、アメリカの1980年代以降の教養教育改革について、教育目標は学生に幅広い知識を身につけさせるより批判的思考力、問題の解決力、コミュニケーション力、社会的責任感などの汎用的能力を習得させることにあったと指摘している。具体的に言えば、1980年から1990年代、教授法において革命的な変化が生じ、学生を中心とした「学際的な学習（interdisciplinary study）」、「体験学習（experiential learning）」、「協働的な探求（collaborative inquiry）」などの方法を通して、上述する汎用的能力の養成が実践されるようになった（黄, 2010；松尾, 2006）。そして、教養教育の学習成果に対して評価を実施して教育の改善を求めることが当時の改革特徴の一つとして挙げられ、伝統的な標準テストに替わるポートフォリオ評価（portfolio assessment）やパフォーマンス評価（performance assessment）¹⁹⁵などの質的評価方法が推進された（黄, 2010；松尾, 2006）。

また、この学習成果を重視する流れは、前節に述べたように、高等教育のグローバル化と知識基盤社会化の更なる進行によって、持続的に発展してきた。政府、認証評価機関、大学、教育団体、学者個人各レベルによって、汎用的能力の定義提出、学習成果の基準制定、評価方法の改善、質保証体制の構成が進められてきた（蘇, 2010）。このように、高等教育の学習成果と質保証を求める中、教育の質を高めるために、初年次学生総合支援は高等教育の一環として改善され、発展が拡大してきた一方、その内容は自然に汎用的能力への重視も反映する¹⁹⁶。

2.2 個別的発展

続いて、個別的発展における高大接続、大学教育、運営管理、学生支援の4側面について見る。まず、高大接続について、ここでは、学生が大学での学習に必要なとされる学力を持つかどうかという根幹的問題から検討する。

アメリカでは、1960年代半ばから学力低下の問題が顕在化し、厳しく批判されるようになった。前述の重要な教育宣言である『危機に立つ国家』では、標準学力検査における高校生の平均成績が、スプートニクの打ち上げられた26年前よりも低下する一方、大

¹⁹⁵ 実際のパフォーマンスあるいはシミュレーション、口頭発表、インタビュー、ディベートなど、実社会にある活動やそれに近い活動などである。

¹⁹⁶ 例えば、注2で述べているJohn N. Gardnerらが唱える「初年次学生の成功」では、知識や学力の育成だけでなく、人間関係、アイデンティ、キャリア、健康、信念と人生、多文化への認識、市民としての責任感などを強調している。また、ファーストイヤー・セミナーの目標やトピックスとして、批判的思考が強調され、自己発見・探索、キャリアの探求が上位にあげられている（Hunter & Linder, 2007；Keup, 2012；National Resource Center, 2009）。そして、ファーストイヤー・セミナーやFYEは学生の学習にもっとも効果的10方略の一つとあげられている一方、優れたセミナーは批判的思考力や共同で学ぶ能力などに効果的に育成されていると指摘されている（Kuh, 2008；川嶋, 2008b：39）。

学進学適性試験（Scholastic Assessment Test, SAT）の全国平均点が、1963年から1980年までの間に連続して低下してきた¹⁹⁷と指摘している（平野, 1985）。学力が低下した原因としては、1960年代からの高等教育の急激的拡大が重要である一方、非管理的教育の広がりによる学校の規律の乱れ、高校カリキュラムの変更（選択履修の幅の増大、学術的科目の減少、職業的科目の増加、授業時間の削減）によって学校教育水準が低下したことも要因である（加藤, 2002；山田, 2005；張, 1976）。それに基づき、アメリカの1960年代以降の学力低下は、拡大した大学生集団の平均学力だけでなく、高校生全体の実質的学力低下も生じていたと考えられる。そして、上述したような学力低下を解決するために、1980年代以降、学力向上政策が一貫的に推進され、様々な実践によって、SATをはじめとした試験や学力調査では、学力回復の趨勢が見られる¹⁹⁸。

大学では、学力低下に対応し、学生の基礎学力を補足するための支援が多く実施されるようになった。実際、アメリカでは高等教育が成立してから基礎学力向上教育を行い、近代的学力向上教育プログラム（読み、書き、算数）が19世紀半ばから提供されてきた¹⁹⁹（Korey-Smith, 2008；Kozeracki, 2013）。1960年代以降の学力低下によって、リメディアル教育が1960年代に急激的に発展し、遅くとも80年ころに全国的に常態化していた（谷川, 2001；吉田, 1999）。1960年代から1980年代までの学力低下は、アメリカにおける初年次学生への支援の発展を促した。

アメリカの高等教育全体として基礎学力への重視が高まり、そのための支援がより実践されるようになったが、基礎学力の補習という面は、本研究の研究対象である4年制大学より、1960年代の高等教育拡大の際に多く設置されたコミュニティ・カレッジが重視している。なぜなら、コミュニティ・カレッジは高等教育を広く提供するために、多様な学生²⁰⁰が入学し、4年制大学へ転学する準備の大学前期教育、職業技術教育、継続教育、コミュニティ・サービス、補習教育などの教育機能を担うからである。National Center for Education Statistics（NCES）が行ったリメディアル教育に関する全国調査（1995年）によると、読解、作文、数学いずれかのコースを開設している機関は全体で78%であるが、そのうちコミュニティ・カレッジが100%、公立4年制大学が81%、私立4年制が63%となっている。それに、90年代以降、4年制大学は、初等中等教育段階で習う

¹⁹⁷ 言語テスト50点以上、数学テスト40点近くも下がった。

¹⁹⁸ まず、SATの場合、1966年と2006年を比較すれば、英語は下がったが（男35点、女43点の低下）、数学はほとんど変わらなかった（男1点、女7点の上昇）。また、National Center for Education Statistics（NCES）が1969年から全米学力調査（The National Assessment of Educational Progress, NAEP）を行ってきた。そのうち、定期的に9、13、17歳の生徒に対して数学、理科、読解、作文（ときに公民）の学力調査を行う「トレンドNAEP」では、2012年に、読解や数学はいずれの年齢層の成績は1970年代初めより高く示されている。そして、国際学力調査のTIMSSは、1995年と2012年を比較すれば高くなった。もう一つのPISAから見た2000年以降の変化は、横ばい状態になっている。

¹⁹⁹ また、Charters（1941）によれば、1909年に350以上の高等教育機関が学力不足の学生にどうやって勉強するかをクラスを提供した（Korey-Smith, 2008）。

²⁰⁰ コミュニティ・カレッジは、入学希望があれば誰でも入学できるオープン・アドミッションを採用し、その学生の特性として、低階層者、低収入者、マイノリティ、高齢者、社会人学生、低学力者が挙げられる。

べき内容を高等教育で繰り返してやるべきではない、それによる財政と資源の無駄遣い、高等教育水準の低下を招くなどの理由によって批判され、多くの州では、4年制大学におけるリメディアル教育の実施を制限し、リメディアル教育をコミュニティ・カレッジに委譲するようになった。よって、1960年代以降の学力低下はアメリカの初年次学生への支援が発展する原因の一つであるが、4年制大学のFYEの発展や内容に、かならずしも重要であるとは言えない²⁰¹。

次に、大学教育の側面を見て行く。アメリカの大学教育は、ヨーロッパの伝統である全人格の人間を養成するリベラルアーツ教育に基づいて発展してきた。そして、19世紀中ごろ以降に科学の進歩、産業化、近代化によって専門教育が発足して以来、教養教育と専門教育の対立や葛藤が常に発生し、社会情勢が変動するとともに振り子のように揺れてきた。しかし、その揺れは、大学教育の基盤としてはあくまでもリベラルアーツ教育を前提としたうえでのものであり、現在になってもリベラルアーツ教育の特色が示され、特に研究型大学や歴史古いリベラルアーツ・カレッジではその傾向が強く見られる（江原, 2006；黄, 2010；松尾, 2006；鄒, 2006）。

そのようなアメリカの大学教育は1960、70年代に、実学主義、学生運動、経済低迷によって、教養教育の一時期の後退が生じたが、70年代後半以降、教養教育弱化的問題が挙げられ、改革が進められた。構造的視点から見ると、教養教育の一時的後退は、教養教育科目の減少²⁰²、必修の履修条件の廃止、選択科目の幅の拡大が生じていたが、20世紀以来の大学教育前半に教養教育を履修させ、その後²⁰³個人の希望で専攻を決定させるカリキュラムに変動はなく、日本のようなカリキュラムの根本的構造変化がなかった

（江原, 2006；符、王, 2005）。内容的視点からすると、大学教育の大衆化、経済の低迷、大学経営難などの社会的変動に応じ、実用性の高い内容、職業教育的専門的内容が導入された（黄, 2010；松尾, 2006）。

しかし、1980年代以降の教養教育改善によって、すでに述べたように、教育理念が幅広い知識を身につけさせることから批判的思考力、問題解決力などの汎用的能力を重視するものへと変化した。そして、教育内容は学際化、グローバル化、多元化（人種、階層、ジェンダー）が進められ、教育制度の面では上述する中等教育までの水準低下により基本能力への重視、より厳しい入学、卒業基準、全学における必修科目増加など、多様な教授方法の導入と改善、アカウンタビリティに応じる学習成果を求める評価制度の改善がなされたと指摘されている（黄, 2010；松尾, 2006）。そのような教養教育の改善において、初年次科目もテーマとされ、2000年に実施されたラトクリフらの調査によれ

²⁰¹ 山田によるアメリカの一年次（導入）教育調査（2002年に実施し、4年制大学を対象に）の内容重視度結果（表2-1）では、リメディアル教育（2.31）が全項目の中で最下位になっているのである。

²⁰² 70年代後半以降、教養教育弱化的問題が挙げられ、改革が進められた。たとえば、教養教育が大学教育カリキュラムを占める割合が、1967年に43%、74年に34%、88年に38%、2000年に45%と、一時的に弱化したか、後に回復した現象が示された（江原, 2006）

²⁰³ 大学によって違っているが、一年次の終りから三年次のはじめまでに集中する。

ば、改革の施策の一つとして、55%の大学が初年次科目（ファーストイヤー・セミナー）を実践したと示されている（松尾, 2006）。

以上のように、アメリカの高等教育はリベラルアーツ教育に基づいて発展し、その一環である初年次学生への支援はその影響を受けて発展し、全人教育の色彩をもつと考えられる。そして、FYE の発展が拡大する 1970 年代から 90 年代に、アメリカの大学では、弱体化した教養教育を回復、強化する改革が進められていた。とりわけ、FYE の中核である初年次科目はそのような教養教育改革の流れの一環として推進されてきた。

続いて、学生支援の側面について検討する。全人を養成するためのリベラルアーツ教育を根幹としたアメリカの大学教育構成では、教養、専攻、自由選択科目以外に、教科外活動も重要な要素として扱われてきた（江原, 2006 ; 葉, 2005）。もともと、アメリカの高等教育は、正規教育（formal instruction）と非正規教育（informal education）、知性的と人間的両方を通して、専門家であり、健全なる公民でもある全人の養成を旨とする。そして、エリート段階の高等教育時代のキャンパスでは、学長や数少ない教員が、正課と課外の両方を統括していた（林, 2002）。19 世紀まで、大学と学生の関係は、親と子供のような関係で、大学が厳しいルールを定めて学生に大学教育を順調に遂行させる「親代わり（In Loco Parents）」の時代であった。

しかし、19 世紀後期以降、高等教育が拡大し、学生の質が多様化し、教育内容の幅が広がり、専門分科が増え、高等教育事務が増大した。一方、ドイツの知性重視、科学至上主義の影響によって、教員の関心が研究に傾倒するようになり、学術の専門化が進んだ。それらのことによって、正課外教育は専門スタッフが担当するようになり、学生支援がプロフェッショナル化した（小貫, 2014 ; 林, 2002 ; 楊, 2006 ; 葉, 2005）²⁰⁴。大学教育は、知識的である正課教育という教育（学術）事務（academic affairs）と、人間的である課外活動、サービスなどの学生支援（student affairs）に分断され、正課教育と正課外教育の疎外や対立が生じた（小貫, 2014）。

20 世紀始め、高等教育の全人養成の趣旨への反省²⁰⁵がなされて学生人事運動（student personnel movement）が起き、心理学の専門化、そして Dewey の教育哲学の影響を受け、学生支援が専門化し、体系的に発展してきた（葉, 2005 ; 楊, 2006）。学生支援体系を支える概念の発展は従来の「親代わり（In Loco Parents）」から、20 世紀初期に「学生サ

²⁰⁴ 学生支援のプロフェッショナル化については、たとえば、ハーバード大学は、1870 年に生活的規則と入学を担当する初の学生支援の長（college dean）を任命した。1890 年、ハーバード大学が新入生補導委員会（Board of Freshman Advisors）を設置した。1913 年に、コロンビア大学の教育カレッジ（teachers college）に初の学生支援研究科コースを設けた。専門学会については、1919 年にウィスコンシン大学に「全米男性学生支援の長と指導者学会（National Association of Deans and Advisers of Men, NADAM）」（1951 年に学会名を National Association of Student Personnel Administrators に変更した）の成立が打ち上げられた一方、1924 年に「アメリカ大学人事学会（American College Personnel Association, ACPA）」が成立された。この二つの組織は、学生事務の発展に努力し、アメリカにおいて学生支援分野として最も重要な学会と位置づけられている。

²⁰⁵ 葉（2005）によれば、20 世紀始めに、学者たちが、大学生は正課外の学習生活が貧しく、教室内の認知的学習と融合したて豊かな大学生活をおくっていないと気づいた。それは健全なる人格を持つ全人を養成するアメリカ高等教育の趣旨に乖離したと考えられた。

ービス (Student Service)』²⁰⁶を経て、1960年代以降に「学生発展 (Student Development)」²⁰⁷、1980年代以降の「学生学習 (Student Learning)」²⁰⁸に至った (黄, 2005; 楊, 2006)。1990年代以来の諸重要宣言や研究者の指摘では、学習事務と学生支援の垣根を打破して有機的に連携し、教室内外さらにキャンパス内外、学術的や非学術的、授業や活動を通して隙間のない学習環境 (Seamless Learning Environments) を形成させ、学生の学習と全人的発展を促すと指摘している (楊, 2006)。

そして、初年次学生への支援の発展は、そのような学生支援と緊密に関わっている。初年次学生への支援として最初に推進された形式であり、かつ中核である入学時のオリエンテーションは、常に学生支援業務として学生課が扱ってきた。そして、学生支援の執行項目は基本的に、新生のオリエンテーションサービスのほか、寮生活教育、心身の健康、学習支援、生活支援、就職支援など幅広く及び、初年次学生に特化する支援であれ、全学対象の支援であれ、初年次学生の大学への適応に大きく影響するのである²⁰⁹。

最後に、運営管理の側面を見ていくが、アメリカの高等教育は、トップダウン的管理をなされてきた。公私立にかかわらず、一般的に大学の運営管理は理事会、執行部と評議会があり、理事会が最高組織とされている (江原, 1994; 福留, 2013; 林, 2002; 徳永, 2015; 清水, 井門, 1997)。また、理事は学外者であるため、大学管理の権力が、学長をはじめとした執行部に委ねられた。大学における組織構成は、全学—カレッジ—デパートメントから構成されているが、デパートメントの主任教授よりもカレッジのディーンの権力が大きく、その上に全学的行政組織があるという権力構造である (徳永, 2015)。そして、評議会は、代表教員からなる全学組織であり、学術的側面に重点が置かれ、助言・諮問機関と位置づけられている。全学的視点としたトップダウン的運営管理では、初年次学生に特化する支援だけに注目すれば、正課教育全体は教育担当副学長が統括し、そのうち教養教育はリベラルアーツカレッジ (college of arts and sciences) のディーンが統括する一方、学生支援は学生担当副学長や学生ディーンが統括するのである (小貫, 2014; 徳永, 2015; 葉, 2005)。したがって、アメリカの初年次学生総合支援は、日本のような専門学部の視点から出発するのではなく、全学の視点から取り扱われてきた。

²⁰⁶ 20世紀に入って、心理学、社会学理論の発展による影響を受け、学生を消費者と見なし、トラブルを持つ学生にサービスを提供し、大学の教育目標を達成する概念である。

²⁰⁷ 学生発展時期について、1960年代以降、Sanfordの挑戦と支援理論を始め、多くの学生発展理論が提出され、学生支援は伝統的管理懲戒から専門的支援に変わった。学生支援担当は学生発展の教育者として、学生発展理論を用い、学生に教室外の活動を提供してその参加を促し、認知的と社会心理的発展を促進し、全人を養成する。

²⁰⁸ 1980年代以降、教育学術事務と学生支援を有機的に連携し、課内と課外を通して学生の学習を促し、全人を養成すると提唱する。

²⁰⁹ 学生支援の基礎を作り、その発展を導いたアメリカ教育委員会 (American Council on Education, ACE) が1937年に提出した「The Student Personnel Point of View (SPPV)」では、すでに新生のオリエンテーションサービス、高大接続を学生支援項目と定めた。

以上、日本と台湾における初年次学生総合支援の形成モデルにおける共通の趨勢と個別的発展の諸側面から、アメリカの事例を検討してきた。それらの検討に基づき、アメリカにおける全体の発展流れを重点的に振り返って検討する。

アメリカの高等教育は、ヨーロッパの伝統である全人格の人間を養成するリベラルアーツ教育を根幹として発展してきた。高等教育の発展プロセスでは、教養と専門の葛藤が常に発生するが、リベラルアーツ教育の特色が依然強く示されている。そして、アメリカの高等教育では、正課教育の学習事務だけでなく、正課外教育の学生支援が重要な一部として重視されてきた。学生支援は、全人教育の精神に立って体系的に発展してきており、正課教育と正課外教育の融合を通して全人を養成すると唱えている。一方、アメリカはトップダウン的運営管理をなされ、正課教育の学習事務であれ、正課外教育の学生支援であれ、全学的観点から実践されたのである。

そのようなアメリカの高等教育では、最初に設立されたハーバード大学が初年次学生への支援を実践してきた。19世紀後半、高等教育の第一大変貌期の拡大による学生の質が多様化することによって、オリエンテーションプログラムやオリエンテーション・コースなどを基本とした支援に発展し、その期間が延長し、内容が多様化し、形式が多様化してきた。オリエンテーションは初年次学生の大学への適応を促すために行う、入学時の社会生活的なものであるが、その延長としてオリエンテーション・コースが設けられた。

そして、1960年から1980年代、高等教育の再びの拡大と社会情勢が契機となって、学力低下への対応としての初年次学生に基礎学力の補習が実践された一方、「University 101」のようなフレッシュマン・コースを焦点として初年次学生を支援するFYEが形成された。その中核であるフレッシュマン・コースは初年次学生の大学への適応を促すために、教養教育の視点から進められた。FYEは、1970年代以降の市場主義大学競争の激化によって拡大し、1980年代以降に、教員中心から学生中心に、知識の伝授から汎用的能力に教育目標が転じ、学習成果を求める大学教育改革によって発展してきた。

以上のように、リベラルアーツの特色を持つアメリカの大学では、初年次学生の大学への適応から出発して初年次学生への支援を発展させ、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化の影響を受けて拡大し、正課と正課外教育を統合して全人教育の視点から捉え、全学的に推進してきた、その結果として、全学中心に多様な形式を持つ社会生活面が強いFYEが形成されたのである。

まとめ

この節では、日本と台湾における初年次学生総合支援の異同分析に基づき、日台における初年次学生総合支援の発展は、共通の趨勢の高等教育大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化の3視点、個別的発展には高大接続、大学教育、運営管理と学生支援の4側面から、その形成が説明できるモデルを提出した。そして、このモデルの日台以外の世界各国の初年次学生総合支援の発展への適用の可能性を検証するために、アメリカの事例に当てはめて検討した結果、アメリカのFYEの発展を説明することが出来

た。この検証から、本研究の提示したモデルが、初年次学生総合支援の形成の一般的理論として成立する可能性が示されたと考える。

章まとめ

日本と台湾における初年次学生総合支援は、推進動機、内容重視、形式運用、運営管理などの面から検討した結果、共通点は、形式運用面以外にいくつかが見られるが、すべての側面に相違点が生じ、日台間の対照的結果により、その異質性がはっきりしている。

日台間の共通点は、推進動機において学生の大学への適応が最も重視されているのは、それが初年次学生を支援する本来的かつ最重要な目的だからである。一方、日台とも大学中退率が低いため、推進動機において中退率防止はあまり重視されていない。そして、推進動機において学生の質が多様化すること、運営管理において初年次学生総合支援の推進に大学経営が困っていること、内容重視において汎用的能力の養成が重視されたことは、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化など、高等教育の世界共通的発展趨勢によって形成されたのである。それらの共通点に対し、日台における諸側面において数多くの相違点は、高大接続、大学教育、運営管理、学生支援、市場主義競争体制の効果などの側面における差異によって形成されたことが、以上の検討を通してを明らかになっている。

それらの日台間における異同の形成の解析に基づき、日台における初年次学生総合支援の発展理論を検討すれば、その原点として、日本と台湾は学生の大学への適応を促すために、入学時のオリエンテーションを中心とした社会生活に偏って支援を学生支援の一環としてを実践し始めた。そして、高等教育の共通的趨勢である高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化によって、学生の質の多様化、市場主義大学競争の激化、汎用的能力の学習成果を求める高等教育の質保証が進む中、初年次学生への支援が拡大した。しかし、日台それぞれの支援は、個別的発展における高大接続、大学教育、運営管理、学生支援の側面によって規制され、違うように発展してきた。このように、日本と台湾の初年次学生総合支援の発展は、高等教育の共通的趨勢と個別的発展の二つの大きな側面によって支配されている。

そして、アメリカのFYEは、その高等教育の共通的趨勢と個別的発展から構成された日台の初年次学生総合支援の発展モデルによって、その発展を説明することができる。この日台比較から検討された高等教育の共通的趨勢と個別的発展から構成されたモデルが、日本と台湾に限らず、アメリカの事例でも成立することから、本モデルが世界各国に初年次学生総合支援の発展理論となり得るといふ結果が得られた。

終章

この章ではまず、これまで検討してきたアメリカ、日本と台湾における初年次学生総合支援の発展経緯と内容構成、そしてそれらの事例を通して検討してきた初年次学生総合支援の発展理論を総括する。次に、初年次学生総合支援の発展理論の今後の課題について説明する。

高等教育が発展するとともに、初年次学生総合支援が世界的に拡大してきた。しかし、それぞれの国における支援の発展経緯と内容構成を含め、そのあり方が異なっている。初年次学生総合支援の発展には、国を超えた共通的原因があるため各国において拡大してきた一方、序章で述べた山田（2005）や Swing（2006）の研究で示されたように、各国間の支援の差異は国々の個別的要因によって形成されたことが示唆されている。とはいえ、初年次学生総合支援の形成理論はいまだに十分に検討されていない。

本研究は、初年次学生総合支援が発展する理論を構築することを目的として、教育制度や性質が似ているにもかかわらず初年次学生総合支援が違う方向に発展してきた日本と台湾に焦点を当てて、その異質性を証明し、異同の形成を分析し、その結果に基づいて日台における初年次学生総合支援の形成理論を構成し、その理論をアメリカの事例に当てはめて検証し、世界の初年次学生総合支援の発展を説明する理論の可能性を示した。

まず、いずれの大学も、初年次学生の高校から大学への適応を促すために、入学最初の数日や一週間に集中するオリエンテーションなどの単発イベントをはじめ、社会生活的適応を重視し、学生支援（正課外教育）を通して初年次学生を支援し始めた。そして、高等教育が拡大するとともに学生の質が多様化し、高校から大学への移行が問題化し、それによって初年次学生への関心が高まり、初年次学生への支援の発展が促された。拡張した高等教育に加え、財政難、少子化などによって高等教育の市場化が進められ、日々厳しくなる大学競争の中で生き残りを図るために、各大学が初年次学生への支援をはじめとした教育全体の質向上を求めてきた。大衆化、市場化に加え、高等教育のグローバル化と知識基盤社会化によって、汎用的能力の養成を目標とする学習成果を求める質保証体制が推進されるようになった。こうして、世界各国における初年次学生総合支援は、そのような高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化などの共通の趨勢の進行によって拡大してきた。しかしその一方、各国においてその高大接続、大学教育（正課教育）、運営管理、学生支援（正課外教育）などの個別的な発展のあり方があり、共通の趨勢と個別的な発展の両方の組み合わせによって、各国ならではの初年次学生総合支援が形成された。アメリカ、日本と台湾の事例は、それぞれ独自の発展経緯における形成要因や、内容構成の特色が示されている。

アメリカにおける初年次学生総合支援は、1870年代から1910年代の高等教育の大衆化による学生の質の多様化に基づいてその発展が一回拡大し、1970年代に入ると、さらなる（大衆化による）学生の質の多様化が契機に、初年次学生への支援が改革され、FYE の概念が形成し、そして大衆化に加えた高等教育の市場化、グローバル化と知識基

盤社会化によって、初年次学生を支援する動きが広がった。とりわけ、1980年代に「大学の冬」が到来する予想に基づいて各大学が危機意識を持って改革したこと、経済不況、財政緊縮の中で政府が教育の質向上を求めるアカウンタビリティ制度を重視したことなど、市場主義大学競争の激化による大学経営問題は、FYE運動の盛行には決定的である。

アメリカの大学はリベラルアーツ教育に基づいて発展し、初年次を含めて大学前半に教養教育を実施し、正課教育と正課外教育を重視し、両方を通して大学教育を実践し、トップダウン的運営管理がなされてきた。したがって、その内容構成について、アメリカの大学は、初年次学生の大学への適応を促すために、入学時のオリエンテーションから、それに少し遅れたオリエンテーションの延長とした授業形式のオリエンテーション・コースの二つの中核をはじめ、教室内と教室外両方を通して初年次学生を支援してきた。また、正課教育のコースよりも、大学生活を包括する正課外教育での社会生活的支援が充実している上に、新入生のオリエンテーション・サービスが学生支援の一環として見なされて実践されてきた。1970年代以降に注目されるようになったFYEの焦点であるファーストイヤー・セミナーは、1980年代以降の教養教育の改革の一部として進められ、オリエンテーション発展型が中心に発展し（その種類が多様化してきた）、大学への適応、大学学習の基礎がその中心である。総括すると、アメリカの大学における初年次学生への支援は、大学への適応の促進から出発し、大学学習の成功の基礎を作ることにも図られ、そして全学的組織が中心に、社会面や学習面など幅広い内容を、正課教育と正課外教育を含めて多様な形式を通して実践してきたという特徴が示されている。

日本でも、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化が進行してきた。しかし、初年次学生総合支援の発展への影響は、それらの高等教育の共通の趨勢より、個別的発展が決定的である。日本は、90年代に大学教育はカリキュラムの構造的変動と、高大接続における著しい学力低下が生じたことによって、従来の初年次のあり方が大きく変わった。もともと、日本は戦後からアメリカの厚生補導理念を導入し、入学時のオリエンテーションを厚生補導の一環として行いながら、学力低下を含めた学生の質の多様化に対応して授業形式の導入教育も行ってきた。90年代の大学教育のカリキュラム構造変動と高大接続における学力低下によって、前半教養のカリキュラムは専門教育が早期化され、初年次学生に専門教育への橋渡しをし、基礎学力を補足する強いニーズが生じ、導入教育、補習教育など初年次学生により多くの支援を実践せざるを得なくなった。大学教育のカリキュラム構造変動と高大接続における学力低下は、日本の初年次教育が発展する決定的要因である。

そのような中で拡大した日本の導入教育は、日本における専門教育の早期化、学力低下の補足などの学習面の視点から出発したものである。導入教育を発展させるために、アメリカのFYEが導入され、導入教育を基礎として初年次教育が新たに形成された。また、高等教育の持続的大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化によって、初年次教育の発展が促された。それらの発展経緯に基づき、日本の初年次教育は、専門分野

からなる学部が中心に、専門教育への導入、補習教育、アカデミック・スキルズなどの学習面を重視し、授業形式に焦点を当てた支援が普及している。

一方、台湾では、戒厳令が解除されてから、高等教育の大衆化、市場化、グローバル化と知識基盤社会化の進行による改革が行われる中、初年次学生への支援の期間の延長、形式の多様化と内容の多元化が進んできた。21世紀に入り、政府が卓越した高等教育を図るために、その手段として市場主義競争体制を強化して改革を誘導し、その内容として全人教育理念の教養教育を中心とした大学教育改革を実践した。そのような高等教育改革の下、初年次学生総合支援は、大学への適応、学生の質の多様化の2つ基本的原因のほか、さらに強化された市場主義競争体制とその下の政府の強力的政策誘導が決定的要因として、2000年代後半以降、初年次学生総合支援の画期的、急激的発展が起きた。

台湾における初年次学生への支援は従来、入学時のオリエンテーションや学期中の指導支援など社会生活的支援を学生支援として、学生課が中心に実践し、社会生活的、正課外教育的な観点から推進されてきたものである。そして、全人教育理念の教養教育を中心とした大学教育改革が進み、教育の質向上が求められる中、2000年代後半以降、各大学では、支援の焦点であった入学時のオリエンテーションが活発化され、オリエンテーションの延長とした初年次科目が開設され、全人教育を図る寮生活教育（書院教育）が導入されたなど、従来の支援が改善されながら、新たな支援が導入され、内容が社会生活面から、学習面以外にも広がって全人的要素が入るようになり、より充実した初年次学生総合支援が形成されてきている。このように、社会生活のための学生支援の観点から、全人教育を求めるための教養教育という高等教育改革が実践された中で形成してきた台湾の初年次学生総合支援は、全学組織が主導し、社会生活面を重視しながら学習面以外に広がって全人的要素が入り、多様なプログラムを実践、試行している特徴が見られる。

かくして、アメリカ、日本と台湾における初年次学生総合支援は、高等教育の共通の趨勢と個別的発展によって、それぞれの発展経緯と内容構成を持ち、各自の特徴が示されている。最初はいずれも、初年次学生の大学への適応を促すために、オリエンテーションなどの正課外教育がはじめて実践された。そして、アメリカは、正課教育形式も取り入れたが、新入生のためのオリエンテーション・サービスが正課外教育としての学生支援の一環として体系的に実践され、正課教育と正課外教育を統合して全人教育の観点から行ってきた。また、台湾の大学における初年次学生への支援は従来、学生支援の視点から捉えてきたが、全人教育を目標とした教養教育改革の中で改革が行われてきた。しかし、日本は、学生支援としてオリエンテーション、正課教育として導入教育科目が行われてきたが、学生支援が重視されなかった上に、90年代に大学教育と高大接続の変化によって従来の初年次のあり方が構造的に変わり、専門教育重視、基礎学力重視の学習面の視点から、学部中心に初年次学生総合支援を発展してきた。したがって、日本と台湾は教育制度が似ており、両方とも長年にわたってアメリカをモデルとして高等教育改革を行ってきたが、台湾はアメリカに似ているのに対し、日本はその二つと違って独

自の道を進んできており、日本ならではの特殊性が示されている。序章で述べたように、舘（2013）は、日本の大学はヨーロッパ型からアメリカ型への転換によって混乱が生じたため、一年次の教育がいまだに明確に位置づけられていない点を指摘し、一年次教育の位置付けが不明であるから、その変動によって初年次教育の特殊性が示されたのだと考えられる。

以上は、アメリカ、日本と台湾の初年次学生総合支援のあり方、そしてそれらの事例を通して構築した初年次学生総合支援の初歩的発展理論である。そのような発展理論では、世界における初年次学生総合支援の発展は、専門分野別の学部構造や市場主義大学競争だけでなく、高等教育の共通の趨勢と国ごとの個別的発展の二つの面における諸要素の組み合わせによる結果であることが示されている。

一方、世界における初年次学生総合支援の発展を十分に説明できる理論を構成させるためには、より多くの国の事例を取り入れて検証しなければならない。たとえば、序章のSwing（2006）では、初年次科目の普及程度について、アメリカ型高等教育とヨーロッパ型高等教育はまったく違っていると主張している。では、ヨーロッパ型とアメリカ型高等教育における差異が、初年次学生総合支援の発展理論に影響するのかという疑問が出てくる。本研究で扱った対象は、すべてアメリカ型の四年制高等教育であるため、上述の疑問を解くためには、またヨーロッパ型高等教育の事例を対象にして検討する必要がある。

また、前述のように、日本は、一年次の教育の位置づけが不明であり、90年代の大学教育と高大接続の構造的変化によって大学初年次のあり方が大きく変わったために、アメリカ、台湾とは異なる独自の路線を進み、その特殊性が示されている。それについては、2012年から大学教育を三年制から四年制に移行し、大学初年次のあり方が変わった香港との比較によってさらなる理論的発展の可能性がある。香港の大学における初年次学生総合支援は、日本と同じように、アメリカ型やヨーロッパ型とは違う香港独自の特殊性が形成されているのかということである。そのような特殊な香港の事例を検討すれば、世界における初年次学生総合支援の発展理論の修正、再検証になんらかの発見が得られると考える。それらのことに基づき、今後は、ヨーロッパ型高等教育の国々、そしてヨーロッパ型からアメリカ型に高等教育体制を変更した香港などの事例を検討し、この研究で検討してきた初年次学生総合支援の発展理論をさらに発展させていくことを課題とする。

参考文献

日本語文献

上里一郎 (1970) 「オリエンテーションの機能—カウンセリングの観点から」『厚生補導』, 52号, 2-9頁

天野郁夫 (1994) 『大学—変革の時代』, 東京大学出版会

天野郁夫 (2001) 『大学改革のゆくえ：模倣から創造へ』, 玉川大学出版部

天野郁夫 (2003) 『日本の高等教育システム：変革と創造』, 東京大学出版会

天野郁夫 (2006a) 「国立大学の法人化：現状と課題」『大阪市立大学大学教育』, 6号, 147-169頁

天野郁夫 (2006b) 『大学改革の社会学』, 玉川大学出版部

有馬淑子 (1999) 「グループを利用した導入教育の可能性」, 山田礼子 (編) 『大学における導入教育の実際：「特色ある教育・研究」研究成果報告書』, 65-75頁, プール学院大学国際文化学部

飯吉弘子 (2007) 「初年次教育システムに関する研究：国内大学訪問調査の事例分析」『大阪市立大学大学教育』, 5巻1号, 65-84頁

池井優 (1995) 「女子大生亡国論から興国論へ」, 21世紀フォーラム永井道雄 (監修) 『大学はどこから来たか、どこへ行くのか』, 162-173頁, 玉川大学出版部

石倉健二、高島恭子、原田奈津子、山岸利次 (2008) 「ユニバーサル段階の大学における初年次教育の現状と課題」『大阪市立大学大学教育』, 8巻, 167-177頁

市川昭午 (2001) 『未来形の大学』, 玉川大学出版部

岩崎貢三 (2010) 「複数の初年次ゼミを有機的に結合：高知大学 (農学部)」, 河合塾 (編) 『初年次教育でなぜ学生が成長するのか：全国大学調査からみえてきたこと』, 85-98頁, 東信堂

岩田弘三 (2008) 「日本における教育接続の戦後史」, 荒井克弘、橋本昭彦 (編) 『高校と大学の接続：入試選抜から教育接続へ』, 83-104頁, 玉川大学出版部

内田千代子 (2007) 「全国調査から見た大学生の自殺—とくに医学生の問題に注目して—」『精神療法』, 33巻5号, 592-594頁

江原武一 (2006) 「アメリカの学部教育の現状」『立命館高等教育研究』, 6号, 59-70頁

旺文社 (2014) 『25年度私立大等経常費補助金交付状況』,

http://eic.obunsha.co.jp/resource/pdf/educational_info/2014/0403.pdf, 2015年5月4日閲覧

大西俊弘 (2003) 「「学力低下」論の総括と算数・数学領域での今後の展望」, 『研究紀要』 (奈良女子大学文学部附属中等教育学校), 44巻, 141-147頁

大場淳 (2011) 「大学のガバナンス改革--組織文化とリーダーシップを巡って」『名古屋高等教育研究』, 11号, 253-272頁

大山泰弘 (1997) 「高等教育論から見た学生相談」『京都大学高等教育研究』, 3巻, 46-63頁

大山泰弘 (2003) 「学生支援の歴史」, 京都大学高等教育研究開発推進センター (編)

- 『大学教育学』, 135-151 頁, 培風館
- 沖清豪 (2005) 「導入教育プログラムの現状評価と課題—自由記述に基づいて—」, 私学高等教育研究所 (編) 『私立大学における一年次教育の実際』, 27-32 頁, 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所
- 小貫有紀子 (2014) 「米国学生支援における学習者中心主義への転換要因とアセスメントのインパクトについて」 『名古屋高等教育研究』, 14 号, 97-116 頁
- Kerr, Clark (1996) 『アメリカ高等教育の大変貌』 小原芳明、高橋靖直、加澤恒雄、今尾佳生 (訳), 玉川大学出版部
- 加澤恒雄 (1999) 「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 巻, 133-149 頁
- 片瀬一男、葛西耕市 (2011) 「初年次教育による高校と大学の接続--東北学院大学教養学部の場合」, 『東北学院大学教育研究所報告集』, 11 号, 5-32 頁
- 葛城浩一 (2011) 「日本における学生支援活動の歴史的変遷」 『RIHE』, 112 号, 17-33 頁
- 加藤十八 (2002) 「規律正しいアメリカの生徒—アメリカの学校再生を見る」 『CS 研レポート』, 46 号, 14-21 頁
- 金子元久 (1999) 「日本の高等教育における構造的変化: 現在と未来」 『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習』, 5 号, 145-147 頁
- 金子元久 (2000) 「周縁の大学とその未来—高等教育のグローバル化—」 『教育社会学研究』, 66 集, 41-55 頁
- 金子元久 (2007) 『大学の教育力: 何を教え、学ぶか』, 筑摩書房
- 河合塾 (2009) 「2008-2009 年度初年次教育調査報告書 (要約版)」, http://www.kawaijuku.jp/research/pdf/report_education.pdf, 2012 年 12 月 1 日閲覧
- 河合隼雄 (1982) 「大規模大学のオリエンテーションの在り方」 『厚生補導』, 190 号, 11-14 頁
- 川嶋太津夫 (1998) 「大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化 (続)」 『大學教育研究』, 6 号, 41-49 頁
- 川嶋太津夫 (2006) 「初年次教育の意味と意義」, 濱名篤、川嶋太津夫 (編) 『初年次教育: 歴史・理論・実践と世界の動向』, 4-12 頁, 丸善
- 川嶋太津夫 (2008a) 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」 『名古屋高等教育研究』, 8 号, 173-191 頁
- 川嶋太津夫 (2008b) 「「学士力」概念と初年次教育への含意」 『初年次教育学会誌』, 1 巻 1 号, 33-40 頁
- 川嶋太津夫 (2013) 「高大接続と初年次教育」, 初年次教育学会 (編) 『初年次教育の現状と未来』, 43-54 頁, 世界思想社
- 菊池重雄 (2010) 「初年次教育を基盤とした学士課程教育の構築—玉川大学における初年次・二年次教育の展開—」 『大学と学生』, 80 号, 31-39 頁
- 喜多村和之 (1994) 『現代アメリカ高等教育論-1960年代から1990年代へ』, 東信堂
- 絹川正吉 (2007) 「学士課程教育における初年次教育」 『カレッジマネジメント』, 25 巻 4

号, 22-25 頁

- King, Margaret C. and Kerr Thomas J. (2007) 「学習アドバイス」, 白川優治 (訳), 山田礼子 (編) 『初年次教育ハンドブック—学生を成功に導くために—』, 127-154 頁, 丸善
- 草原克豪 (2001) 『日本の大学制度: 歴史と展望』, 弘文堂
- 経済省統計局 日付なし 就学率及び進学率 (昭和 23 年~平成 17 年),
<http://www.stat.go.jp/data/chouki/zuhyou/25-12.xls>, 2013 年 1 月 3 日閲覧
- 経済同友会 (2012) 『私立大学におけるガバナンス改革—高等教育の質の向上を目指して—』, http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2011/pdf/120326a_01.pdf, 2015 年 3 月 13 日閲覧
- 黄福涛 (2010) 「アメリカにおける liberal education と general education について: 歴史的な考察および最近の動き」 『大学論集』, 41 巻, 27-42 頁
- 国立教育政策研究所 (2009) 『大学における初年次教育に関する調査: 基本集計』, 国立教育政策研究所
- 国立教育政策研究所 (2013) 『OECD 生徒の学習到達度調査~2012 年調査国際結果の要約~』, http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2012_result_outline.pdf, 2015 年 3 月 1 日閲覧
- 国立大学財務・経営センター (2009) 『国立大学法人の経営財務の実態に関する全国調査: 学長、財務担当理事、学部長に対するアンケート調査結果』,
<http://www.zam.go.jp/n00/pdf/ni004001.pdf>, 2015 年 4 月 18 日閲覧
- 小島佐恵子 (2009) 「北里大学における初年次教育の組織的実践に向けた検討」, 濱名篤、川嶋太津夫、山田礼子、小笠原正明 (編著) 『北里大学一般教育紀要』, 14 巻, 71-86 頁
- Koch, Andrew K. & Gardner, John N. (2006) 「アメリカにおける初年次教育の歴史—過去からの知見、現在の実践、未来への含意—」 佐藤広志 (訳), 濱名篤、川嶋太津夫 (編) 『初年次教育: 歴史・理論・実践と世界の動向』, 13-43 頁, 丸善
- Korey-Smith, Kristine (2008) 「アメリカ合衆国における基礎学力向上教育の歴史」, 河内山晶子、清田洋一 (訳) 『リメディアル教育研究』, 3 巻 2 号, 135-140 頁
- 佐藤慶太 (2011) 「「教養ゼミナール」から「大学入門ゼミ」へ」 『香川大学教育研究』, 8 号, 27-40 頁
- 清水畏三、井門富二夫 (1997) 『大学カリキュラムの再編成: これからの学士教育』, 玉川大学出版部
- 清水義弘 (1968) 『日本の高等教育』, 第一法規出版
- 島田博司 (1995) 「教師から見た「私語」問題」 21 世紀フォーラム永井道雄監修 『大学はどこから来たか、どこへ行くのか』, 59-71 頁, 玉川大学出版部
- 新立慶 (2010) 「大学生の「生徒化」論における批判的考察」, 『教育論叢』, 53 号, 67-75 頁
- Swing, R. L. (2006) 「初年次教育の世界的動向」 佐野秀行 (訳), 濱名篤、川嶋太津夫 (編) 『初年次教育: 歴史・理論・実践と世界の動向』, 45-56 頁, 丸善

- 杉田一真 (2010) 「初年次教育をテコに大学改革を推進：嘉悦大学（経営経済学部）」，河合塾（編）『初年次教育でなぜ学生が成長するのか：全国大学調査からみえてきたこと』, 137-153 頁, 東信堂
- 杉谷裕美子 (2004) 「大学管理職からみた初年次教育への期待と評価」『大学教育学会誌』, 26 巻 1 号, 29-36 頁
- 杉谷祐美子 (2005a) 「導入教育プログラムの実施状況」私学高等教育研究所（編）『私立大学における一年次教育の実際』, 21-26 頁, 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所
- 杉谷祐美子 (2005b) 「日本における学士学位プログラムの現況」『高等教育研究』, 第 8 集, 29-52 頁
- 杉谷祐美子 (2008) 「初年次教育「第 2 ステージ」へ—実践と結びついた研究への期待—」『アルカディア学報』, No.329,
<http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0329.html>, 2012 年 12 月 15 日閲覧
- 杉本和弘 (2013) 「グローバル人材の育成」, 濱名篤、川嶋太津夫、山田礼子、小笠原正明（編著）『大学改革を成功に導くキーワード 30』, 82-88 頁, 学事出版
- 杉本敏夫 (1968) 「糸の切れた凧--学生オリエンテーション活動の反省」『厚生補導』, 21 号, 36-39 頁
- 杉山知子 (2009) 「グローバリゼーション・高等教育の国際化・高等教育における国際的動向--国際関係理論の枠組みからの考察と日本の高等教育への示唆」『東海大学紀要政治経済学部』, 41 号, 37-49 頁
- 生和秀敏 (2001) 「学長のリーダーシップと補佐体制」『RIHE』, 68 巻, 65-72 頁
- 全国大学高専教職員組合中央執行委員会 (2010) 「大学・高等教育の基盤的教育研究経費の充実を求める-2011 年度予算編成に対する声明-」,
http://zendaikyo.or.jp/?action=common_download_main&upload_id=945, 2014 年 12 月 15 日閲覧
- 高石恭子 (2009) 「現代学生のこころの育ちと高等教育に求められるこれからの学生支援」『京都大学高等教育研究』, 15 巻, 79-88 頁
- 武内清 (2003) 『キャンパスライフの今』, 玉川大学出版部
- 武内清、岩田弘三、浜島幸司 (1999) 「大学生活体験と大学評価：在学生調査・卒業生調査からの考察」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』, 51 号, 213-218 頁
- 館昭 (2001) 「一年次教育の重要性とフレッシュマン・セミナー」『IDE』, 429 号, 5-18 頁
- 館昭 (2013) 「高等教育における初年次教育の位置づけ」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』, 29-41 頁, 世界思想社
- 谷川裕稔 (2001) 『アメリカコミュニティカレッジの補習教育』, 大学教育出版
- 谷口哲也、友野伸一郎 (2010) 「河合塾からの初年次教育調査報告—学生を変容させる初年次教育はいかにあるべきか—」, 河合塾（編）『初年次教育でなぜ学生が成長するのか：全国大学調査からみえてきたこと』, 5-81 頁, 東信堂
- 谷本宗生 (1993) 「帝国大学の形成と高等教育」『教育学雑誌』, 27 号, 55-67 頁

- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』
- 近田政博（2004）「初年次教育の日米比較—特質と課題—」『大学教育学会誌』, 26 巻 1 号, 44-49 頁
- 土持ゲーリー法一（2006）『戦後日本の高等教育改革政策：「教養教育」の構築』, 玉川大学出版部
- 寺倉憲一（2014）「大学のガバナンス改革—知の拠点にふさわしい体制構築を目指して—」『調査と情報—ISSUE BRIEF—』, 826 号,
http://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_8664061_po_0826.pdf?contentNo=1, 2015 年 3 月 13 日閲覧
- 徳永保（2015）「アメリカの大学の管理運営」『東京大学政策ビジョン研究センターワーキング・ペーパー（Pari WP）』, 21 号, http://pari.u-tokyo.ac.jp/policy/WP15_21.pdf, 2015 年 9 月 2 日閲覧
- 戸澤幾子（2011）「高等教育の評価制度をめぐって—機関別認証評価制度と国立大学法人評価制度を中心に—」『レファレンス』, 61 巻 1 号, 7-28 頁
- Trow, M. A.（1976）『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）, 東京大学出版会
- 内閣府 日付なし 「国民経済計算（GDP 統計）」,
<http://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/menu.html>, 2015 年 3 月 15 日閲覧
- 中島茂樹（2014）「新自由主義大学構造改革と大学の自治（1）」『立命館法學』, 2014 巻 3 号, 711-748 頁
- 中村博幸（2005）「大学の類型と初年次教育の各要素の内容」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』, 57 号, 221-222 頁
- 中村博幸（2006）「京都文教大学」, 濱名篤、川嶋太津夫（編）『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』, 119-133 頁, 丸善
- 西垣順子（2007）「学士課程への移行を目的とする初年次学生のための教育に関する考察」『大学教育』, 5 巻 1 号, 95-103 頁
- 日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会（2010）『21 世紀の教養と教養教育』,
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>, 2014 年 3 月 5 日閲覧
- 日本学生支援機構（2006）『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』,
http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosa05.html, 2015 年 5 月 4 日閲覧
- 日本学生支援機構（2015）『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』,
http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosa1401.html, 2015 年 5 月 4 日閲覧
- 日本生涯学習総合研究所（2007）『大学の新生教育に関する現状調査調査報告』,
<http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/shinnyusei.pdf>, 2015 年 5 月 4 日閲覧
- 日本私立学校振興・共済事業団（2014）『平成 25 年度 私立大学等経常費補助金交付状況の概要』, http://www.shigaku.go.jp/files/s_hojo_h25.pdf, 2015 年 5 月 4 日閲覧

- 日本私立学校振興・共済事業団（2015）『私立大学等経常費補助金取扱要領・配分基準』, http://www.shigaku.go.jp/files/s_hojo25y-2.pdf, 2015年5月4日閲覧
- 日本私立大学教職員組合連合（2012）『私立大学政策提言』, <http://www.jfpu.org/dimands/seisakuteigen201208re.pdf>, 2015年5月4日閲覧
- 日本私立大学団体連合会（2009）『私立大学における教育の質向上』, <http://www.shidai-rengoukai.jp/information/img/no0.pdf>, 2013年4月1日閲覧
- 羽田貴史（2008a）「戦後日本社会と大学改革（1）—大衆化への離陸—」, 安原義仁、大塚豊、羽田貴史（編）『大学と社会』, 73-85頁, 放送大学教育振興会
- 羽田貴史（2008b）「戦後日本社会と大学改革（2）—計画から規制緩和へ—」, 安原義仁、大塚豊、羽田貴史（編）『大学と社会』, 86-100頁, 放送大学教育振興会
- 濱名篤（2004）「一年次教育の社会的背景と特徴—アメリカにおける学業継続率と動機付け」『ユニバーサル高等教育における導入教育と学習支援に関する研究』, 1-24頁, 関西国際大学
- 濱名篤（2006）「日本における初年次教育の可能性と課題」, 濱名篤、川嶋太津夫（編）『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』, 245-262頁, 丸善
- 濱名篤（2007a）「日本における初年次教育の位置づけと効果」『カレッジマネジメント』, 145号, 22-25頁
- 濱名篤（2007b）「日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果—初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育—」『大学教育学会誌』, 29巻1号, 36-41頁
- 濱名篤（2008）「初年次教育の必要性和可能性」『大学と学生』, 54号, 6-15頁
- 濱名篤（2009）「学士課程における初年次教育の位置付け」, http://benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2009/04/04jissen_01.html, 2012年4月30日閲覧
- 林一夫（2009）「私立大学の管理運営に関する一考察—大学基準協会受審25大学の点検評価報告書の分析を通じて」『大学財務経営研究』, 6号, 195-208頁
- Hunter, M. S. and Linder, C. W.（2007）「初年次セミナー」, 飯島有美子・佐藤広志（訳）, 山田礼子（編）『初年次教育ハンドブック—学生を成功に導くために—』, 103-126頁, 丸善
- 平木典子（1982）「SPS活動」, 大沢勝、尾形憲、寺崎昌男、浜林正夫、山口正之（編）『講座 日本の大学改革』, 第2巻, 197-218頁, 青木書店
- 平野智美（1985）「アメリカの教育改革の動向—改革案「危機に立つ国家」をめぐって」『ソフィア』, 34巻2号, 272-281頁
- 福田博子（2010）「大学における教養教育についての考察」『八洲学園大学紀要』, 6号, 19-28頁
- 福留東土（2013）「アメリカの大学評議会と共同統治：カリフォルニア大学の事例」『大学論集』, 44巻, 49-64頁
- 藤本元啓（2010）「ポートフォリオシステムでも成果：金沢工業大学（全学）」, 河合塾

- (編)『初年次教育でなぜ学生が成長するのか：全国大学調査からみえてきたこと』, 99-115 頁, 東信堂
- 松尾知明 (2006) 「アメリカ合衆国の大学教育における学際化とカリキュラム改革—一般教育プログラムの学際化の動向を中心に—」『国立教育政策研究所紀要』, 135 巻, 155-162 頁
- 松下佳代 (2014) 「PISA リテラシーを飼いならす：グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容」『教育學研究』, 81 巻 2 号, 150-163 頁
- 松本和俊 (2008) 「これからの学生支援のあり方を求めて：学生気質の変遷と厚生補導業務の提案」『教育研究所紀要』, 17 巻, 75-84 頁
- 真殿仁美 (2012) 「学士課程教育における初年次教育の役割を再考～問われる学士学位の国際的通用性～」『九州看護福祉大学紀要』, 12 巻 1 号, 91-102 頁
- 文部科学省 (2001) 『大学 (国立大学) の構造改革の方針』,
<http://www8.cao.go.jp/kisei/giji/004/4.pdf>, 2014 年 12 月 21 日閲覧
- 文部科学省 (2009a) 『高等学校学習指導要領解説 総則編』,
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_01.pdf, 2015 年 3 月 4 日閲覧
- 文部科学省 (2009b) 「大学における教育内容等の改革状況について」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf, 2012 年 5 月 1 日閲覧
- 文部科学省 (2010a) 『国立大学法人化後の現状と課題について (中間まとめ)』,
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/07/1295787.htm, 2015 年 4 月 28 日閲覧
- 文部科学省 (2010b) 『参考 1 国公立大学の財政の状況』,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/031/siryo/_icsFiles/afieldfile/2010/04/22/1292935_2.pdf, 2015 年 4 月 24 日閲覧
- 文部科学省 (2010c) 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 20 年度)」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf, 2012 年 5 月 1 日閲覧
- 文部科学省 (2011) 「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」,
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf, 2012 年 5 月 1 日閲覧
- 文部科学省 (2012) 「規模別大学一覧表 (平成 24 年 5 月 1 日現在)」,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2013/03/27/1280065_11_1.pdf, 2013 年 5 月 1 日閲覧
- 文部科学省 (2014) 「学生の中途退学や休学等の状況について」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf, 2015 年 8 月 20 日閲覧
- 文部科学省 (2015) 『文部科学統計要覧 (平成 27 年版)』
- 文部科学省 日付なし 「PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) 2000 年調査結果概要」,

- http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28b.pdf, 2015年3月1日閲覧
文部科学省 日付なし 「PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) 2000年調査結果概要」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm, 2015年3月1日閲覧
- 安永悟 (2006) 「久留米大学における実践—導入教育を目的とした「共通演習」を通して
見えてきたこと—」『リメディアル教育研究』, 1巻1号, 10-21頁
- 矢野裕俊 (2007) 「海外における初年次教育の動向：アメリカと英国の調査から」『大阪
市立大学大学教育』, 5巻1号, 85-94頁
- 矢野裕俊 (2012) 「国際バカロレアとの比較をとおしてみた高等学校教育課程の現状と問
題点」『教育学研究論集』, 7号, 27-34頁
- 山田剛史 (2007) 「学生の視点を踏まえた初年次教育の展開：多様化を見据えた教育改
革の組織化に向けて」『島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要』, 5号, 15-29
頁
- 山田礼子 (1999) 『大学における導入教育の実際：「特色ある教育・研究」研究成果報告
書』, プール学院大学国際文化学部
- 山田礼子 (2005) 『一年次（導入）教育の日米比較』, 東信堂
- 山田礼子 (2008) 「初年次教育の歴史と理論」『大学と学生』, 54号, 16-23頁
- 山田礼子 (2009) 「大学における初年次教育の展開—アメリカと日本」『クオリティ・エ
デュケーション』, 2巻, 157-174頁
- 山田礼子 (2010) 「初年次教育の現状と展望」, 大学教育学会 30周年記念誌編集委員会
(編) 『大学教育：研究と改革の30年：大学教育学会の視点から』, 29-48頁, 東信
堂
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて』, 東信堂
- 山田礼子 (2013) 「日本における初年次教育の動向—過去、現在そして未来に向けて」初
年次教育学会 (編) 『初年次教育の現状と未来』, 11-27頁, 世界思想社
- 山田礼子、杉谷裕美子 (2005) 「はじめに」『私立大学における一年次教育の実際』, 1-4
頁, 私学高等教育研究所
- 山田礼子、杉谷祐美子 (2008) 「初年次教育の『今』を考える—2001年調査と2007年調
査の比較を手がかりに—」, 『大学教育学会誌』, 30巻2号, 83-89頁
- 吉武清實 (2010) 「学生相談の近年の傾向と課題」『大学と学生』, 84巻, 6-12頁
- 吉田武大 (2000) 「我が国の大学における「導入教育」についての一考察—実施に至る経
緯と現状を中心に」『教育学研究集録』, 24号, 79-89頁
- 吉田文 (1999) 「アメリカの大学・高校の接続—リメディアル教育と一般教育」『高等教
育研究』, 第2集, 223-245頁
- 吉田文 (2006) 「教養教育と一般教育の矛盾と乖離：大綱化以降の学士課程カリキュラ
ムの改革」, 『高等教育ジャーナル』, 14号, 21-28頁
- 吉原恵子 (2013) 「汎用的能力」, 濱名篤、川嶋太津夫、山田礼子、小笠原正明 (編著)
『大学改革を成功に導くキーワード30』, 74-80頁, 学事出版
- 渡邊席子 (2007) 「日本の大学における初年次教育に関する質問紙調査研究」, 『大阪市

立大學大學教育』, 5 卷 1 号, 47-63 頁

中国語文献

- 財團法人高等教育評鑑中心基金會 (2013) 『101 年度大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑實施計畫』, <http://www.heeact.edu.tw/public/Attachment/381515535139.pdf>, 2014 年 8 月 2 日閱覽
- 蔡易倫 (2011) 『淡江大學大一新生定向輔導學習成果之研究』, 淡江大學教育科技學系修士論文
- 陳柏霖 (2010) 「大學通識課程的創新、對話與實踐：以「大學入門」為例」『教育研究與發展期刊』, 7 卷 2 号, 33-58 頁
- 陳介英 (2008) 「通識教育與台灣的大學教育」『思與言：人文與社會科學雜誌』, 46 卷 2 号, 1-33 頁
- 陳榮華 (1987) 『大專學生心態調查研究』, 國立臺灣師範大學教育學院
- 陳舜芬 (1995) 「一九八〇年代初期臺灣大學的通才教育」『通識教育』, 21 号, 83-106 頁
- 陳舜芬 (2001) 「教授治校的理論與運作」, 楊國樞、瞿海源、林文英 (編) 『新世紀大學教育』, 147-167 頁, 前衛
- 陳舜芬 (2002) 「大學課程自主：以共通課程為例」『教育改革的未來：國科會人文暨社會科學發展處教育學門成果發表論文集』, 479-508 頁
- 陳維昭 (2004) 「大學治理之新發展：內外治理機制之探討」『台大校友雙月刊』, 23 号, <http://huang.cc.ntu.edu.tw/pdf/CCB3406.pdf>, 2015 年 3 月 1 日閱覽
- 程海東 (2009) 「東海大學的博雅教育與「博雅書院」」『通識在線』, 20 号, 17-19 頁
- 淡江大學教育學院 (2005) 『我國普通高中課程綱要發展之基礎研究總計畫』, <http://goo.gl/GG2rIK>, 2015 年 3 月 4 日閱覽
- 符碧真、王秀槐 (2006) 「美、英、德高等教育之比較研究及對我國高等教育之啓示」『通識教育季刊』, 12 卷 2 号, 1-26 頁
- 輔仁大學大學入門課程委員會 (1998) 『大學入門—開創成功的大學生涯』, 遠流
- 高熏芳、蔡易倫 (2011) 「國內外大學新生定向輔導的現況分析與啓示」『教育研究與發展期刊』, 212 号, 19-30 頁
- 國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心 (2006a) 『台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討：九十四學年度大一問卷調查描述性統計表分析報告』, <https://www.hestdb.moe.edu.tw/?p=168>, 2012 年 6 月 4 日閱覽
- 國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心 (2006b) 『台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討：九十四學年度大三問卷調查描述性統計表分析報告』, <https://www.hestdb.moe.edu.tw/?p=169>, 2012 年 6 月 4 日閱覽
- 國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心 (2010) 『97 學年度大一新生問卷調查描述性分析報告』, <https://www.hestdb.moe.edu.tw/?p=163>, 2012 年 6 月 4 日閱覽
- 國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心 (2012a) 『九十九學年度大一學生問卷調查描述性統計分析報告』, <https://www.hestdb.moe.edu.tw/?p=682>, 2012 年 6 月 4 日閱覽

- 國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心 (2012b) 『九十九學年度大三學生問卷調查描述性統計分析報告』, <https://www.hestdb.moe.edu.tw/?p=683>, 2012 年 6 月 4 日閱覽
- 郭添財 (2013) 「高等教育評鑑政策之挑戰, 對策與展望」, <http://www.npf.org.tw/post/2/12035>, 2014 年 1 月 31 日閱覽
- 何福田、張慶勳 (1998) 「學生事務的經營管理」『學生輔導雙月刊』, 58 号, 96-105 頁
- 何進財 (1988) 『我國臺灣地區大學訓育制度之研究』, 國立政治大學教育研究所博士論文
- 何英奇 (1984) 『我國大學生次文化及其相關因素之研究』, 國立臺灣師範大學教育學系博士論文
- 何英奇 (1990) 「大學生自我認證與次文化近五年間的轉變:以師大教育院系學生為例」『教育心理學報』, 23 号, 119-142 頁
- 何卓飛 (2012) 「大學評鑑政策未來發展方向——教育部對各界批評大學評鑑之回應」『評鑑雙月刊』, 36 号, <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/03/01/5551.aspx>, 2013 年 6 月 5 日閱覽
- 何卓飛、王明源 (2009) 「我國大學課程的沿革與發展」『教育研究月刊』, 186 号, 5-17 頁
- 洪榮良 (2011) 『1980 年代後義務教育改革政策的趨勢研究—澳洲、日本與台灣之比較』, 國立暨南大學比較教育學系博士論文
- 華梵大學學務處 (2009) 「華梵書院推動實施計畫」
http://sa.hfu.edu.tw/files/recruit/99_de72d752.doc, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 華梵大學學務處 日付なし 「書院介紹」
http://sa.hfu.edu.tw/2dtD/super_pages.php?ID=2pageD01, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 黃俊傑 (1998) 『大學通識教育的理論與實際』, 中華民國通識教育學會
- 黃俊傑 (2002) 『大學通識教育探索: 台灣經驗與啓示』, 中華民國通識教育學會
- 黃俊傑 (2007) 「以人文精神作為大學通識教育的基礎」『通識在線』, 10 号, 3-4 頁
- 黃榮村 (2008) 「大學經營與教育政策互動之研究」『教育資料與研究雙月刊』, 81 号, 1-16 頁
- 黃淑華 (2008) 「通識教育之歷史淵源初探」『航空技術學院學報』, 7 卷 1 号, 393-400 頁
- 黃玉 (2004) 『高等教育「學生事務工作實施準則與自我評量指引」之研究—新生定向輔導方案、學生宿舍方案與輔導、校園活動、學生司法事務、成果評估與方案評鑑』, 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系
- 黃玉 (2005) 「大學學生事務的理論與應用」, 陳伯璋、蓋浙生 (編) 『新世紀高等教育政策與行政』, 395-470 頁
- 教育部 (2001) 『大學教育政策白皮書』, 教育部
- 教育部 (2006) 『獎勵大學教學卓越計畫 95 年度計畫作業手冊』, 教育部
- 教育部 (2008a) 『第二期獎勵大學教學卓越計畫』
http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920144735/附件-2_第二期獎勵大學教學卓越計畫980312-.pdf, 2012 年 10 月 10 日閱覽
- 教育部 (2008b) 『高教技職簡訊』, 21 号, <http://www.tekezgo.com/upload/96-100epaper/021.pdf>, 2012 年 6 月 4 日閱覽

- 教育部 (2008c) 『教育部電子報』, 317 号,
http://epaper.edu.tw/old/topical.aspx?topical_sn=219, 2012 年 6 月 4 日閱覽
- 教育部 (2009) 『高等教育現況檢討及追求卓越之發展策策略專案報告』
http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/立法院報告_981012_高等教育現況檢討.pdf,
2012 年 10 月 10 日閱覽
- 教育部 (2010a) 『第 8 次全國教育會議實錄』
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=10320&Index=3&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>, 2013 年 11 月 10 日閱覽
- 教育部 (2010b) 『普通高級中學課程綱要』,
[http://www.edu.tw/userfiles/%E6%99%AE%E9%80%9A%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1_\(2\).doc](http://www.edu.tw/userfiles/%E6%99%AE%E9%80%9A%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E5%AD%B8%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1_(2).doc), 2015 年 3 月 4 日閱覽
- 教育部 (2011) 『中華民國高等教育簡介 2011』, 教育部
- 教育部 (2013) 「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」
<http://edu.law.moe.gov.tw/inc/GetFile.ashx?FileId=6609>, 2014 年 1 月 22 日閱覽
- 教育部 (2014) 『104 學年度大學多元入學學生手冊』,
<http://nsdua.moe.edu.tw/data/104%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AD%B8%E7%94%9F%E6%89%8B%E5%86%8A.pdf>, 2015 年 3 月 4 日閱覽
- 教育部 日付なし 「教育部獎勵大學教學卓越計畫」, <http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/>,
- 教育部 日付なし 『大學校院課程資源網站』 <http://ucourse-tvc.yuntech.edu.tw/>
- 教育部 日付なし 『技職校院課程資源網站』 <http://course-tvc.yuntech.edu.tw/>
- 教育部高等教育司 (2007) 「推動『獎勵大學教學卓越計畫』成效」
http://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=92, 2013 年 6 月 5 日閱覽
- 教育部顧問室公民素養陶塑計畫推動辦公室 (2012) 「教育部辦理補助公民素養陶塑計畫徵件事宜」, <http://hss.edu.tw/HssWeb/wSite/public/Attachment/f1343711213038.pdf>, 2013 年 6 月 5 日閱覽
- 教育部顧問室人文社會科學教育計畫網 (2013) 「現代公民核心能力養成中程個案計畫計畫說明」, http://hssa.nccu.edu.tw/hssa/plan_detailde52.html?class_plan=176, 2013 年 11 月 10 日閱覽
- 教育部統計處 (2015) 『中華民國教育統計民國 104 年版』, 教育部
- 教育部統計處 日付なし 「重要教育統計資訊」,
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>, 2012 年 4 月 10 日閱覽
- 教育部訓育委員會 (2004) 『高等教育學生事務工作發展願景目標與策略規劃報告』,
<http://goo.gl/9IYRJ0>, 2015 年 4 月 10 日閱覽
- 金紅蓮 (2010) 「日本国立大学内部治理的制度变迁」『比较教育研究』, 9 号, 77-81 頁
- Kozeracki, C. A. (2013) 「發展教育定義及成功要素—探索補救教學之發展與歷史」
『English Career』, 42 号, 8-17 頁

- 李東白 (1979) 「大學新生訓練能夠提供你那些幫助」, 李寶和等編『大學新生輔導論文集』, 18-21 頁, 中國行為科學社
- 李坤崇 (2010) 「台、日高中課程總綱的變革與比較」『教育資料集刊』, 46 号, 55-78 頁
- 李曉青 (2009) 「「大學入門」課程教學研討會」『通識在線』, 21 号, 36-37 頁
- 劉金山 (2011) 「從核心能力觀點論高等教育人才培育革新之策略」『研習資訊』, 28 卷 4 号, 47-56 頁
- 劉慶中、羅麗春、莊雯瑾、陳敏、張雯玲 (2011) 「走過臺灣公立大學治理之路」『兩岸教育政策學術研討會』, 131-150 頁, <http://140.127.82.166/retrieve/12142/131.pdf>, 2015 年 3 月 16 日閱覽
- 劉秀曦 (2009) 『我國大學品質保證與競爭經費關連性之研究』, 國立臺灣師範大學教育學系博士論文
- 劉秀曦 (2012) 「高等教育市場化趨勢對大學經營管理之影響」『教育人力與專業發展』, 29 卷 5 号, 55-64 頁
- 劉源俊 (2010) 「反思大學自治與監理在臺灣的實踐」『世新大學 55 週年學術專書——高等教育理想與目標反思研討會論文集』, 世新大學
- 林慧雅 (2008) 『大學學生事務工作之願景目標策略及內涵——個案學校學生與相關人員之觀點』, 國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班修士論文
- 林秀娟、王美仁 (2012) 「教育部顧問室現代公民核心能力養成計畫推動介紹」『國立成功大學校刊』, 239 号, 38-41 頁
- 林玉体 (2002) 『美國高等教育之發展』, 高等教育文化事業出版
- McKay, Nicholas (1998) 「澳大利亞高等教育的學習成效」『評鑑雙月刊』, 34 号, <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2011/11/01/5051.aspx>, 2015 年 5 月 6 日閱覽
- 明志科技大學 (2013) 「STAR 活動回顧影片」 <http://star.mcut.edu.tw/files/11-1022-2218.php>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 潘正德、魏主榮 (2006) 「全人教育的意涵與研究變項分析」『人文與社會學報』, 1 卷 9 号, 163-196 頁
- 彭森明 (2010) 「大學校院如何推展學生學習成果評量」『評鑑雙月刊』, 24 号, <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2010/03/01/2690.aspx>, 2012 年 6 月 13 日
- 彭宗平 (2009) 「從中西方的書院傳統談大學宿舍的改造」『通識在線』, 20 号, 8-10 頁
- PeoPo 公民新聞 (2007) 「國立高雄應用科技大學-新生大露營活動」 <http://www.peopo.org/news/6986>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 清華學院 日付なし「清華學院」 <http://college.nthu.edu.tw/bin/home.php>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 邱于真 (2009) 「新生專題課程」『國立臺灣大學教學發展中心電子報』, 65 号, http://ctld.ntu.edu.tw/_epaper/?post_type=epaper&p=1331, 2013 年 12 月 18 日閱覽
- 梁朝雲 (2011) 「樂學達人的第一哩路」『學生事務』, 50 卷 3 号, 68-91 頁
- 梁家祺 (2009) 「台灣公私立大學通識教育課程規劃現況分析」『通識教育與跨域研究』, 7 号, 79-92 頁

- 蘇建洲 (2009)『私立大學入學與在學管理評估指標建構及個案研究』, 國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文
- 蘇錦麗 (2010)「高等教育學生學習成果評估面面觀—重要利害關係人的作為」, 財團法人高等教育評鑑中心基金主催「評鑑與教育品質保證: 利害關係人, 您關心什麼?」高等教育評鑑論壇夏季場, 2010年6月9日, 臺北
- 世新大學 (2013)「第九屆新生鍛造營新聞稿」, <http://goo.gl/QqL9lm>, 2014年5月29日閱覽
- 臺灣大學 (2013)「新生學習入門書院活動簡介」
<http://activity.osa.ntu.edu.tw/oc/%E9%97%9C%E6%96%BC%E6%9B%B8%E9%99%A2/%E6%9B%B8%E9%99%A2%E4%BB%8B%E7%B4%B9/>, 2014年5月29日閱覽
- 臺灣師範大學 (2013)「106級伯樂大學堂簡介」,
<http://www.ntnu.edu.tw/dsa/new106/introduction.html>, 2014年5月29日閱覽
- 湯堯 (2011)「評鑑制度對臺灣高等教育的影響」『教育資料與研究雙月刊』, 103号, 27-40頁
- 武東星 (2014)「大葉落實四肯教育 打造學生就業實力」『評鑑雙月刊』, 47号
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/01/01/6105.aspx>, 2014年5月29日閱覽
- 吳清山 (2011)「我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析」『長庚人文社會學報』, 4卷2号, 241-280頁
- 謝明昆 (1988)「大學新生定向輔導研究」『新竹師院學報』, 2号, 276-176頁
- 行政院研究發展考核委員會 (2012)『101年度由院管制「獎勵大學教學卓越計畫(第二期)」查證報告』, <http://goo.gl/1DLL9e>, 2012年10月4日閱覽
- 行政院主計處 日付なし「國民所得統計常用資料」,
<http://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=37407&CtNode=3564&mp=4>, 2015年3月15日閱覽
- 許癸鑒 (2006)「念大學不值得驕傲?」『天下雜誌』, 360号, 48-55頁
- 許靜雪 (2003)『1980年代以來英美高等教育市場化之比較研究』, 國立暨南國際大學比較教育研究所修士論文
- 徐聯恩、林明吟 (2005)「成果導向教育(OBE)的教育改革及其在美國實踐的經驗」『教育政策論壇』, 8卷2号, 55-74頁
- 許雅玲 (2014)「學生事務是個專業工作嗎?-當前大學學生事務工作提升的策略與展望」『102學年原住民學生概況分析』, <https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/102native.pdf>, 2015年9月29日閱覽
- 許育齡、梁朝雲、李育枝 (2009)「新生定向輔導規劃與實施研究」『學生事務』, 48卷2号, 25-49頁
- 薛雅慈、張雅雯 (2012)「學書院通識教育中的課程制度: 兩岸四地書院與西方住宿學院的比較研究」, 2012通識教育與學生學習成效評量國際研討會, 政治大學
- 亞洲大學 (2011)「三品書院」, <http://ged.asia.edu.tw/05.htm>, 2014年5月29日閱覽
- 楊昌裕 (2002)「大學生發展理論用與方案設計—大學新生定向輔導方案」『學生事務與社團輔導』, 2卷, 51-74頁

- 楊昌裕 (2006) 『大學學生事務引導原則與相關因素之研究：學術主管與學務人員的觀點』，國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士論文
- 楊昌裕 (2007) 「大學學生事務引導模式之研究」，鄧毓浩 (編) 『高等教育與學生事務』，73-100 頁
- 楊朝祥 (2009) 「台灣高等教育的挑戰、超越與卓越」 『教育資料集刊』，44 号, 1-28 頁
- 楊國賜 (1998) 「高等教育改革與國家發展」 『教育資料集刊』，23 号, 149-169 頁
- 楊國賜 (2013) 「培養新世紀大學生的關鍵能力」 『台灣教育』，680 号, 10-16 頁
- 楊國樞 (1985) 「防止青年價值觀念軟化」，民生報, 1985/3/29, 民生論壇
- 楊紹強 (2002) 「六三%教授：台灣大學生比十年前差」 『商業周刊』，788 号
<http://www.businessweekly.com.tw/article.php?id=15716>，2012 年 11 月 1 日閱覽
- 楊思偉 (2003) 「臺灣公立大學法人化初步分析」，中華高等教育改革研討會，廈門大學
- 楊思偉 (2005) 「日本國立大學法人化政策之研究」 『教育研究集刊』，51 卷 2 号, 1-30 頁
- 楊思偉 (2006) 「日本推動新課程改革過程之研究」 『教育研究集刊』，52 卷 1 号, 29-58 頁
- 楊思偉 (2007) 「台湾の国立大学法人化に関する予定政策の分析」 『大学財務経営研究』，4 卷, 241-259 頁
- 楊武勳 (2011) 「日本高等教育經營管理」，鍾宜興 (編) 『各國高等教育經營管理之比較』，143-172 頁，麗文文化
- 楊瑩 (2008) 「台灣高等教育政策改革與發展」 『研習資訊』，25 卷 6 号, 21-56 頁
- 葉坤靈 (2005) 『美國高等教育之重要發展階段與論題探討』，國立臺灣師範大學教育學系博士論文
- 葉紹國 (2006) 「大一學生的需要？從他們想要的談起」 『臺灣高等教育研究電子報』，3 号
https://www.cher.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/file/epaper/old/issue_3.pdf，2012 年 8 月 1 日閱覽
- 游婉琪 (2013) 「大學新生營變有趣了」，
http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=474322，2014 年 05 月 24 日閱覽
- 雲林科技大學 (2013) 「2013 YunTech 新生學涯開展營」，
<http://ytpluscamp.yuntech.edu.tw/ppt/index.html>，2014 年 5 月 29 日閱覽
- 詹惠雪 (1999) 『我國大學課程自主之研究』，國立台灣師範大學教育學系博士論文
- 詹惠雪 (2005) 「我國大學課程自主的沿革與發展—以共同課程為例」 『課程與教學季刊』，8 卷 4 号, 131-142 頁
- 張光正 (2001) 「教授治校」迷思與「理念治校」思維」，楊國樞、瞿海源、林文英 (編) 『新世紀大學教育』，169-196 頁，前衛
- 張清濱 (1976) 「美國中等教育的問題及其變革」 『師友月刊』，110 号, 16-20 頁
- 張雪梅 (1991) 「我國大學新生輔導實施的研究—學生及新生訓練承辦人對新生訓練之看法」 『國立臺灣海洋大學人文數理學報』，1 号, 97-110 頁
- 張雪梅 (1996) 『學生發展：學生事務工作的理論與實踐』，張老師文化
- 張雪梅 (2002) 「學生沉淪誰該反省—論新世紀我國大學學生事務工作的新角色、功能與挑戰」 『學生事務與社團輔導』，2 卷, 98-114 頁

- 張雪梅 (2003) 「學生事務是個專業工作嗎? -當前大學學生事務工作提升的策略與展望」
『學生事務與社團輔導』, 3 卷, 38-54 頁
- 政大書院計畫辦公室 (2012) 「政大書院」, <http://college.nccu.edu.tw>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 鄭英耀、葉麗貞、劉昆夏、莫慕貞 (2011) 「大學生基本能力指標之建構」『測驗學刊』, 58 卷 3 号, 531-558 頁
- 政治大學 (2013) 「超政新生定位營超政簡介」,
http://college.nccu.edu.tw/index.php?option=com_flexicontent&view=items&cid=393&id=456&Itemid=212, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 中華大學 (2011a) 「中華大學中華書院設置辦法」
<http://www.staff.chu.edu.tw/newstudents/docs/中華書院設置辦法.doc>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 中華大學 (2011b) 「中華書院通識課程選課須知」
http://www.generaleducation.chu.edu.tw/ezfiles/7/1007/attach/76/pta_4696_2288291_85527.pdf, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 中華大學 (2011c) 「中華書院實施細則」,
<http://c054.chu.edu.tw/ezfiles/95/1095/img/671/813573683.pdf>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 中原大學 (2013) 「新生學涯成功體驗營」, <http://goo.gl/7h9yKl>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 中正大學 (2013) 『紫荊書院手冊』, <http://goo.gl/uQ606s>, 2014 年 5 月 29 日閱覽
- 周富美 (2004) 『大學新生定向輔導實施之研究—從學務處負責人員與學生的觀點探討』,
國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系修士論文
- 周麗芳、張玉珍 (2011) 「國立大學校務基金經營與管理」『高教技職簡訊』, 59 号, 20-21 頁
- 周志宏 (2004) 「大學治理的法制調整與影響—兼論我國與日本國立大學法人化之比較」,
淡江大學主催「二十一世紀高等教育的挑戰與回應」學術研討會, 臺北
- 周志宏 (2005) 「學術自由與大學法」, 陳伯璋、蓋浙生 (編) 『新世紀高等教育政策與行政』, 157-192 頁
- 鄒川雄 (2006) 「一流大學的迷思? —從美國大學自由教育精神檢討台灣高教之改革方向」
『教育與社會研究』, 10 号, 125-162 頁

英語文獻

- Barefoot, Betsy O. (2005). Current Institution Practice in the First Year College. In M. L. c, J. N. Gardner and B. O. Barefoot (ed.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 47–66). San Francisco : Jossey-Bass.
- Dwyer, J.O. (1989). A historical look at the freshman year experience. In Upcraft, M. L., Gardner, J.N, and Associates, *The freshman year experience : helping students survive and succeed in college* (pp. 25–39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Golubski, Pamela M. (2011). Virtually Onboarding and Supporting Adult Students in College

- Using Web 2.0 Technologies. In, Victor C. Wang (ed.), *Encyclopedia of Information Communication Technologies and Adult Education Integration*(pp.1013-1030), Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-61692-906-0
- Gordon, Virginia P. (1989). Origins and Purposes of the Freshman Seminar. The freshman year experience. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates (Eds.), *The Freshman Year Experiences : Helping Students Survive and Succeed in College*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Keup, J. (2012). *Demonstrating the Impact of First-Year Seminars on Student Outcomes*, Retrieved November 28, 2012, from http://www.sc.edu/fye/research/research_presentations/files/2012%20ACPA%20Presentation_FYS%20Outcomes.pdf
- Kift, S., Nelson, K. and Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector, *The International Journal of the First Year in Higher Education* ,1(1), pp.1-20
- King, Margaret C. and Kerr, Thomas J. (2005). Academic Advising. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner and B. O. Barefoot (ed.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 320–338). San Francisco : Jossey-Bass.
- Lizzio, A. (2009). Ensuring a successful transition to first year. *Communique*, 2, 14.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., & Stanco, G.M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*, Chestnut Hill. MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved September 1, 2015, from http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Science_FullBook.pdf
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Retrieved September 1, 2015, from http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf
- National Resource Center. (2009). *2009 National Survey of First-Year Seminars Exec. Summary*. Retrieved November 28, 2012, from http://www.sc.edu/fye/research/surveys/survey_instruments/files/Executive_Summaries_2009_National_Survey_First-Year%20Seminar.pdf
- Overland, Wanda I. & Rentz, Audrey L. (2004). Orientation. In Fiona J.D. MacKinnon & associates. (ed.), *Rentz's Student Affairs Practice in Higher Education* (3rd ed.). Springfield: Charles C. Thomas.
- Policy Center on the First Year of College (2000). The First-Year Co-Curricular Experience. Retrieved November 28, 2012, from <http://www.brevard.edu/fyc/survey/cocurricular/survey.htm>
- Schroeder, Charles C. (2005). Collaborative Partnerships Between Academic and Student Affairs. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B. O. Barefoot, & Associates, (ed.), *Challenging and*

supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college (pp. 204-220). San Francisco: Jossey-Bass.

Wilson, K. (2009, June). *The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first-year student experience*. Keynote address presented at the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, "Preparing for Tomorrow Today: The First Year Experience as Foundation." Townsville, Australia. Retrieved July 31, 2009, http://www.fyhe.qut.edu.au/past_papers/papers09/ppts/Keithia_Wilson_paper.pdf

Upcraft, M. L., Gardner, J. N. & Associates. (1989). *The Freshman Year Experiences : Helping Students Survive and Succeed in College*. San Francisco : Jossey-Bass.

Upcraft, M. L., Gardner, J. N. and Barefoot, B. O. & Associates. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass.

添付資料

資料 アンケート調査質問紙

日本と台湾の大学における初年次学生への支援体制に関する調査

本調査は、日本と台湾の大学における初年次学生への支援体制（初年次教育）を解明することを目的とします。「初年次学生への支援体制」とは、「新入生(転入生を含む)の大学への移行を円滑に、学問的・社会的成功の高みへ導くために、正規課程内外に渡り、授業および授業以外の仕組みから構成される体系（オリエンテーション、初年次科目、学寮生活など）」です。

- ★ご回答は、初年次教育の統括者や初年次教育全般に詳しい方をお願いいたします。
- ★すべて統計的に処理し、貴大学や記入者の先生方にご迷惑をおかけすることは一切ありません。どうか忌憚なく、貴大学における実態について、お答えください。
- ★同封の返信用封筒にて（切手不要）、6月20日（金）までにご返送ください。

ご多忙中恐縮ですが、何とぞよろしくご協力くださいますようお願い申し上げます。

山口大学東アジア研究科教育開発コース 教授 石井由理
博士2年 陳 振皓

I. 実施時期と形式

- Q1. 貴大学が初年次学生を対象とする支援全体を時期的に分ければ、以下のどの時期が含まれていますか。あてはまる項目にすべて○をつけてください。（ただし、入学後を実施する場合、**CとDのどちらかを1つだけつけてください**）

A.入学前 B.入学時(入学一週間程度) C.入学後一学期続ける
D.入学後一年間続ける E.その他(_____)

- Q2. Q1で「**A.入学前**」を選択した大学のみにお尋ねします。入学前に、入学予定者が希望者を対象に、実践されているプログラムにすべて○をつけてください。

A.キャンパスツアー B.地方宣伝、説明会 C.大学についての資料を送付する
D.入学前教育 E.イベント(サマーキャンプ等) F.新入生に特化するウェブサイト
G.その他(_____)

- Q3. Q1で「**B.入学時**」を選択した大学のみにお尋ねします。

(1) オリエンテーションなど入学時の支援の実施期間はどのぐらいですか。約_____日間。

(2) 入学時に実践されているプログラムにすべて○をつけてください。

A.入学式 B.教職員紹介 C.学部(科)の紹介 D.キャンパスツアー
E.履修指導 F.健康検査 G.上級生との交流 H.担任/アドバイザーとの交流
I.住居支援 J.心理的検査 K.キャンパス安全講習 L.リクリエーションなどの団体活動
M.部活・サークル関係活動 N.家族向けイベント O.フレッシュマンキャンプ
P.講演 Q.その他(_____)

Q4. Q1で「C.学期中(一学期)」や「D.学期中(一年間)」を選択した大学のみにお尋ねします。入学後に実践されているプログラムにすべて○をつけてください。

正式や非正式の課程、活動	A.学寮生活(Living-Learning Programs ; Residential Life) B.ボランティア活動参加への要求 C.部活、サークル活動参加への要求		
支援制度	D.担任制度	E.アドバイザー制度	F.教員オフィスアワー制度
	G.授業のTA制度	H.ピア・リーダー制度	I.ラーニング・コミュニティ
組織設置	J.学習指導組織	K.カウンセリング組織	L.キャリア・就職組織
その他	M.成績警告システム N.ポートフォリオシステム O.オンライン学習システム P.上述以外の仕組み()		

II. 推進意識 : 当てはまる項目に○をつけてください。

Q1. 貴大学の現在の初年次教育システム全体でどのような内容を重視されていますか。

	重視する	やや重視する	いやいや重視する	どちらでもない	あまり重視しない	重視しない
A. 大学の意義と精神(大学とは、大学すべきこと)	1	2	3	4	5	
B. 大学環境、学内の教育資源の理解と活用	1	2	3	4	5	
C. 大学への帰属意識の向上、自大学の歴史の学習等	1	2	3	4	5	
D. 基本学力(言語、数学、理科など)	1	2	3	4	5	
E. 一般知識と教養(人文・社会・自然への基本的理解)	1	2	3	4	5	
F. 専門知識とスキル	1	2	3	4	5	
G. 情報収集、整理とノートの取り方	1	2	3	4	5	
H. フィールド・ワークや調査・実験の方法	1	2	3	4	5	
I. レポート・論文の書き方などの文章作法	1	2	3	4	5	
J. プレゼンやディスカッションなどの口頭発表の技法	1	2	3	4	5	
K. 学生生活における時間管理や学習習慣の確立	1	2	3	4	5	
L. 学問や大学教育全般に対する動機付け	1	2	3	4	5	
M. 人間関係とコミュニケーション能力	1	2	3	4	5	
N. チームワークとリーダーシップ	1	2	3	4	5	
O. 論理的、批判的、創造的思考力	1	2	3	4	5	
P. 企画、決断、解決の独立行動力	1	2	3	4	5	
Q. 道徳と礼儀の涵養	1	2	3	4	5	
R. 心身の健康の維持	1	2	3	4	5	
S. 多元文化への尊重と国際的視野	1	2	3	4	5	
T. 市民としての自覚と社会への関心	1	2	3	4	5	
U. 就職の準備とキャリアデザイン	1	2	3	4	5	

Q2. 21世紀以来、大学における初年次学生への支援がより充実されてきました。貴大学がそれを充実させた動機について、以下の項目とどの程度合っていますか。

	合っている	やや合っている	いさな	ほとんど合っていない	あまり合っていない
A. 学生を早く大学に適応させるため	1	2	3	4	5
B. 学生の質が多様化してきたから	1	2	3	4	5
C. 学生の学力が低下してきているから	1	2	3	4	5
D. 学生の学習意欲が低下してきているから	1	2	3	4	5
E. 教育重視政策に後押しされた	1	2	3	4	5
F. 中退防止策として	1	2	3	4	5
G. 教育方法の改善手段として	1	2	3	4	5
H. 大学ブランド力を上げるため	1	2	3	4	5

III. 形式ごとの実施形態

Q1. 基礎学力診断

(1) 貴大学は基礎学力診断を実践されていますか。

A.はい ➡(2)をお答えください B.いいえ ➡Q2.へ

(2) 実践されている科目について、当てはまる項目に○をつけてください。

科目	A.国語	B.英語	C.数学	D.理科	E.その他()
実施範囲	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)
実施時期	A.入学前 B.入学時 C.入学後	A.入学前 B.入学時 C.入学後	A.入学前 B.入学時 C.入学後	A.入学前 B.入学時 C.入学後	A.入学前 B.入学時 C.入学後

Q2. 基礎学力課程(入学前教育または入学後のリメディアル教育)

(1) 貴大学は、基礎学力を強化する課程を実践されていますか。

A.はい ➡(2)をお答えください B.いいえ ➡Q3.へ

(2) 実践されている科目について、当てはまる項目に○をつけてください。

科目	A.国語	B.英語	C.数学	D.理科	E.その他()
実施範囲	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)	A.全学 B.一部の学部(科)
正式課程かどうか(0単位含む)	A.正式 B.非正式 C.両方ある	A.正式 B.非正式 C.両方ある	A.正式 B.非正式 C.両方ある	A.正式 B.非正式 C.両方ある	A.正式 B.非正式 C.両方ある

Q3. 初年次科目：初年次カリキュラムの中に、大学への円滑な移行を促して、学問的・社会的成功の高みへ導くために、初年次学生に特化する科目だけを指します。

(1) 貴大学は、初年次科目を開設されていますか。

A.はい ➡(2)からお答えください B.いいえ ➡IV.へ

(2) 貴大学の初年次科目は全学的に実施する科目ですか、学部毎の科目ですか。それとも両タイプとも実践されていますか。AからCのいずれかに○をつけてください。

A.全学実施の科目 ➡(3)だけお答えください B.学部毎の科目 ➡(4)だけお答えください
C.両タイプとも ➡(3)(4)ともお答えください

(3) 全学実施科目について、代表的な科目を二つまでお挙げください。なお、より詳しい分析を行うため、その科目のシラバスをご添付くださいますようお願い申し上げます。

例 1	科目名称		企画主体	
	履修形態	A.必修 B.選択 C.その他_____	授業形式	A.講義 B.演習 C.両方 D.その他_____
	共通シラバス	A.全学共通 B.学部共通 C.学科共通 D.無	単位数	

例 2	科目名称		企画主体	
	履修形態	A.必修 B.選択 C.その他_____	授業形式	A.講義 B.演習 C.両方 D.その他_____
	共通シラバス	A.全学共通 B.学部共通 C.学科共通 D.無	単位数	

(4) 学部毎の科目について、代表的な科目を二つまでお挙げください。なお、より詳しい分析を行うため、その科目のシラバスをご添付くださいますようお願い申し上げます。

例 1	科目名称		開設学部		単位数	
	履修形態	A.必修 B.選択 C.その他_____	企画主体			
	共通シラバス	A.学部共通 B.学科共通 C.無	授業形式	A.講義 B.演習 C.両方 D.その他_____		

例 2	科目名称		開設学部		単位数	
	履修形態	A.必修 B.選択 C.その他_____	企画主体			
	共通シラバス	A.学部共通 B.学科共通 C.無	授業形式	A.講義 B.演習 C.両方 D.その他_____		

IV. マネジメント

Q1. 貴大学における初年次教育の運営組織についてお尋ねします。

(1) 諸仕組みを企画している組織についてすべて○をつけてください。

A.学部・学科的組織(組織名: _____)
B.全学的組織(組織名: a.初年次教育のための組織 b.大学教育センターの概念の組織
c.共通教育担当組織 d.学生支援センター e.その他: _____)
C.附置組織(組織名: _____)

(2) 諸仕組みを**実施している組織**についてすべて○をつけてください。

A.学部・学科的組織(組織名: _____)
B.全学的組織(組織名: a.初年次教育のための組織 b.大学教育センターの概念の組織 c.共通教育担当組織 d.学生支援センター e.その他: _____)
C.附置組織(組織名: _____)

(3) 企画実施を含む**全体**として、**主導(統括)性が強いのは学部ですか。全学的組織ですか。**
1つだけ選んでください。

A.学部・学科的組織(組織名: _____)
B.全学的組織(組織名: a.初年次教育のための組織 b.大学教育センターの概念の組織 c.共通教育担当組織 d.学生支援センター e.その他: _____)
C.附置組織(組織名: _____)
D.どちらともいえない E.その他(_____)

Q2. **初年次学生が求める支援**について、**ニーズ調査を**実践されていますか。

A.実践されている	B.実践されていない
-----------	------------

Q3. 少数学生グループへの支援(成人学生、留学生など)

(1) 貴大学は初年次教育を計画するにあたって、**少数学生グループのニーズを**考えますか。

A.考える ⇒(2)をお答えください	B.考えない ⇒Q4.へ
--------------------	--------------

(2) **考える少数学生グループ**について、当てはまる項目にすべて○をつけてください。

A.転入生	B.成人学生	C.留学生	D.障害を持つ学生	E.その他 _____
-------	--------	-------	-----------	-------------

Q4. **評価体制**

(1) 評価(プログラムの効果、実践の可能性など)を行っていますか。

A.行っている ⇒(2)からお答えください	B.行っていない ⇒Q5.へ
-----------------------	----------------

(2) **どのような方法**で実践されていますか。当てはまる項目にすべて○をつけてください。

A.学生成績	B.授業評価	C.学生調査	D.自己検討会
E.ポートフォリオや振り返りシートなどの学生の成果物	F.その他 _____		

(3) **評価活動を実践するパターン**について、当てはまる項目にすべて○をつけてください。

A.各取り組みの主催組織が自己評価	B.学内の評価機関によって行われている
C.学外の評価機関によって行われている	D.その他 (_____)

Q5. 貴大学で実践されている**初年次教育はどのような成果**がありますか。当てはまる項目にすべて○をつけてください。

A. 自大学への認識増進	B. 大学生活への早期適応に有効	C. 学習動機増進
D. 帰属意識増進	E. 基礎学力増強	F. 学生成績上昇
G. 中退率の減少	H. 学習スキルの修得に有効	I. 思考能力の成長
J. 行動能力の成長	K. 教員との関係の構築に有効	L. 学生同士の関係の構築に有効
M. 学生満足度上昇	N. その他：余白にご自由にお書きください	

Q6. **初年次教育を推進するにあたっての困難点**はありますか。当てはまる項目にすべて○をつけてください。

A. 大学全体の関心の少なさ	B. 各部局の非協力的態度	C. 教員の非協力的態度
D. マンパワーの量不足	E. マンパワーの質不足	F. 経費が充分でない
G. 施設や設備が充分でない	H. 学生のニーズに差がある	I. 学生が興味を感じていない
J. その他：余白にご自由にお書きください		

Q7. **運営実態**：貴大学における初年次教育は以下の項目に**どの程度合っていますか**。

	合 つ て い る	や や 合 つ て い る	い え な い	あ ま り 合 つ て い な い	合 つ て い な い
A. 本学は初年次教育を重視している。	1	2	3	4	5
B. 本学の初年次教育は明確な目標があり、教育理念、目標とミッションに 応じている。	1	2	3	4	5
C. 本学の初年次教育は学生のニーズに合っている。	1	2	3	4	5
D. 少数学生グループ(成人、留学生など)への支援は充分である。	1	2	3	4	5
E. 本学に必要な初年次教育を推進するための経費は充分である。	1	2	3	4	5
F. 本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの量は充分で ある。	1	2	3	4	5
G. 本学に必要な初年次教育を推進するためのマンパワーの質は充分で ある。	1	2	3	4	5
H. 本学に必要な初年次教育を推進するための施設と設備は充分である。	1	2	3	4	5
I. 初年次教育の推進に部局全体が協力的である。	1	2	3	4	5
J. 初年次教育の推進に教員全体が協力的である。	1	2	3	4	5
K. 初年次教育の評価と改善体制を構築し、確実に実践している。	1	2	3	4	5
L. 本学の初年次教育は効果的である。	1	2	3	4	5

V. 基本データ : 選択の場合、当てはまる項目1つに○をつけてください

大学名		設置者別	A.国立 B.公立 C.私立
一年生定員	A. 150人以下 E. 1001-1500人	B. 151-250人 F. 1501人以上	C. 251-500人 D. 501-1000人
大学位置づけ	A.研究重視 B.教育重視 C.両方重視 D.両方重視研究優先 E.両方重視教育優先		
ご回答者 所属役職			

※大学教育、初年次教育や本調査についてご意見がおありでしたらお書きください。

ご協力ありがとうございました。

謝辞

この博士論文を作成するにあたり、多くの方々のご支援ご協力を賜りました。謹んでお礼申し上げます。

まず、山口大学に入ってから四年にわたって丁寧に指導していただいた石井由理先生に厚く感謝の意を表したいと思います。この四年間、教育理論、研究方法を教え、論文の作成を指導し、研究における困難や問題を解決する方策についてご意見を提供していただきました。また、研究面のみならず、生活面やキャリア面においても、いろいろアドバイスをいただいて、誠にありがとうございました。

そして、副指導教員であるとともに論文審査を担当していただいた葛崎偉先生、田中理絵先生にお礼を申し上げます。葛先生から、博士論文を進めるためのアンケート調査の実施、高大接続の支援についてご意見をいただき、ありがとうございました。田中先生には、研究を完成させるために必要とした統計学を教え、統計学や研究方法について何度も疑問を解き、論文審査においても修正意見を提供していただき、心より感謝しております。

また、論文審査を担当していただいた森下徹先生には、プロジェクト演習の授業や論文審査においても、大衆化や市場化の関連をはじめ、いろいろご意見を教えていただいたことに対して、感謝いたします。他方、基盤演習、プロジェクト演習でご指導をいただいた先生方にも、深く感謝を申し上げます。

さらに、博士論文におけるアンケート調査の作成にアドバイスを提供していただいた日本と台湾の先生方、パイロット調査及び本調査を回答していただいた日本各大学の初年次学生総合支援担当者、台湾各大学の教務長などすべての協力者に、深くお礼を申し上げます。

そして、日本留学の四年間は、公益財団法人交流協会から留学奨学金をいただき、それによって経済面を心配することなく、研究面に専念することに対しても、深く感謝しております。ほかに、この四年間の留學生活は、山口地元、熱心に留学生と交流する田村憲治さんからいろいろお世話になり、誠にありがとうございました。最後、生活面や精神面などを支えてくれた家族と友達にもお礼を申し上げます。今後、日台の高等教育比較だけでなく、日本語、日本文化教育の面で自分の能力を活かし、日台お互いの理解や交流に貢献したいと思います。