

初年次教育の学問的基盤に関する考察 —コミュニケーション教育学の可能性—

松本 茂¹
立教大学

An Analysis of Academic Foundation for First-Year Experience: Possibility of Communication Education Studies

Shigeru MATSUMOTO
Rikkyo University

本稿では、初年次教育の現状と担当教員の関心を概観したうえで、その学問的基盤の脆弱性を指摘し、「初年次教育プログラムを学問的に確固たる基盤に支えられた教育体系にするための理論的基盤の検討の必要性」と、「初年次教育学の理論的裏付けとしてコミュニケーション教育学の知見から学ぶことの可能性」を論じる。

本稿で提案するコミュニケーション教育学に立脚した初年次教育は、学習とは「学習者がある社会的活動に参加することを通じて主体的に行うもの」であり、「学習者が教室や職場といった現場での活動に参加することそれ自体を指す」もので、これまで多くの初年次教育プログラムが依拠していたと思われる「習得すべき知識や技能を明確化し、学習目標を設定する」とするインストラクショナルデザインとは対照的な学習環境デザインに依拠する。

このような教育的設計のもと展開される初年次教育を体験した結果として、4年間にわたって知的な学生生活を送るのに最低限必要となる「知識・スキル」が習得され、「学習意欲も高まる」プログラムを構築することを教育的課題として認識すべきである。そのためには、これまでのコミュニケーション教育学の知見から CXC モデル、CID モデル、CCE モデルを概説し、とくに CCE モデルを初年次教育に活用することを論じる。

〔キーワード: 初年次教育, コミュニケーション教育学, インストラクショナルデザイン, 学習環境デザイン, CCE モデル〕

1. 初年次教育（学）の学問的基盤の検討

日本の高等教育機関の学士課程における教育の質が大きく問われている、といったような言説を最近よく目にするようになった。そして、このような発言は、その質の向上のためには大学そのものがアクションを起こす主体者になるべきである、という主張がつづくことが多い。例えば、横山（2008）は、「大学の質の向上に、最も責任を負うべきは大学自身だ。後先も考えずに大学をつくり、なりふり構わず学生集めに奔走しておきながら、『学生の質が下がった』と愚痴を言っても、社会の理解は得られない。全体の質を高めるには、高等教育の担い手にふさわしくない大学は、退場してもらわなければならない」と、大学は存亡を

¹ 立教大学経営学部国際経営学科 smatsumoto@rikkyo.ac.jp

かけて教育の質の向上に取り組むべきだと厳しい表現を使って主張している。この課題に関して、中央教育審議会大学分科会制度・教育部会（以下、中教審）（2008）は、『審議のまとめ』において学士号が保証する学習成果を「学士力」と呼び、各高等教育機関に学士課程教育を通じてどのような力が使われるのかを明確に記述することを求めている。

そして、この一連の動きの中で、前掲の『審議のまとめ』は、「…大学として、自らの判断で受け入れた学生に対し、その教育に責任を持って取り組むことは当然であり、必要に応じて補習・補完教育や初年次教育等の配慮を適切に行っていかなければならない」（中教審、2008）と、初年次教育の必要性について説いたうえで、現在、日本の高等教育機関で展開されている初年次教育の内容について、「我が国の大学においては、初年次教育として、「レポート・論文などの文章技法」、「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」、「学問や大学教育全般に対する動機づけ」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」などが重視されている」（中教審、2008）のように例を挙げている。このような状況を踏まえ、川島（2008）は「…、近年急速に広まってきた初年次教育（First-Year Experience）は、学士課程を構成する必要不可欠な一要素として、もはや市民権を得たと言ってよいかもしれない」と述べている。

このように、初年次教育を施すことは「当たり前」となっており、それは、川島（2008）が紹介している国立教育政策所の調査結果の「初年次教育の代表格とされるスタディ・スキル系の実施率が90.2%」という数字からも裏付けられる。

さらに、初年次教育学会が2008年に設立され、設立大会のラウンドテーブルにおいて、中教審の審議経過報告に提示された初年次教育で重視されている内容を踏まえ、「…、これらのどれが一番良いかということではなく、自分の大学のカリキュラムに合った内容を模索し、実施するのが望ましい。なぜなら、他大学で成功した内容をそのまま自大学に導入しても失敗することが多いからだ」（小島・濱名・山田、2008）と発言されている。このことから、大学ではどのような教育内容（コンテンツ）のメニューが提供されており、自大学・学部ではどのような内容が適切かを検討し、それを指導する体制をどう構築し、評価していくのかといったことに学術的関心が集まっていると言ってよいだろう。

そして、初年次教育プログラムを構築する際に、大学生として効率的に機能するには、どのようなスキルや知識を有していなければいけないかということを、教員が暗黙のうちに抱く「理想の学生像」と照らし合わせながら抽出し、どの学生もその理想像になるべく早く効率的に近づけるようにすることを目的とする、といった「教師的配慮」に基づいてカリキュラム構築が試みられている。

こうした初年次教育で展開されている教育内容は、少なくとも現在までのところ、ある確立した学問体系に依拠して設計されているとは言い難い。それどころか、大学のすべての学部に通関な関心事を扱っていることに加え、担当する教員の専攻分野も多岐にわたっているため、一貫性のあるプログラムを組織的に創り上げることがむずかしい。悪く言えばある一部の教職員の「思い入れ（思いつき）」によって展開されている場合や、すでに行っていたことを「あー、これも初年次教育って言えるね」とカテゴリー化するだけで、「教えたことにしている」ケースが少なくない。このような状況に鑑みるに、「何を教えるのか」ということを検討する以前に、初年次教育をどのような学問的基礎のうえに構築するのか、

という検討が必要である。このことは、山田（2008）が『初年次教育学会誌』の「巻頭言」で述べているように、「初年次教育学を学問として制度化をしていく」ということになれば、なおさらのことである。

本稿では、「初年次教育を学問的に確固たる基盤に支えられた教育体系にすること」と、「初年次教育学の理論的裏付けに関する議論を活発化すること」を目的に、初年次教育(学)の学問的基盤として、コミュニケーション教育学の知見から学ぶことを提案する。

2. 初年次教育の目的と内容の再考

初年次教育の学問的基盤を考えるにあたり、まずはその目的と内容を再考する必要がある。再考のきっかけとして示唆に富むのが、初年次教育学会の英語名は Japanese Association of First-Year Experience at Universities and Colleges であることに触れたうえで、「つまり、初年次教育には大学初年次の学生に対する教育という一般的な意味以外に、アメリカでこの数十年間に展開している初年次エクスペリエンスに当たる意味がある」（館，2008）という指摘である。

本稿でこれまで分析してきたように、日本における初年次教育の主な目的は、「大学生として生活、勉学をしていくために必要な知識とスキルを効率的に獲得すること」と考えられる傾向が強い。そして、そのために大学側（教師）が、インストラクショナルデザインに則って、到達目標（学習成果）を設定し、「以前はできなかったことができるようになる」といったスキルや能力の向上を学習として捉え（荒木，2006）、プログラムを用意し、履修した学生は何ができるようになったかを評価する、といった教育手法がとられることが暗黙の了解となりつつある。これまで、「高校までは生徒、大学では学生である」と、学生の主体的な態度を呼称の違いによって意識付けることをしていた大学教員が少なくなかったが、大学側が手を差し伸べることがスタンダードとなりつつある。しかし、これでよいのか、と立ち止まって考える必要があると主張したい。

この点に関連して、青野（2008）は、初年次教育においては、「学習動機付け（学習意欲）」が重要な目的であると、以下のように述べている。

初年次教育の主要な目的は、学生たちへの学習動機付け、すなわち学びたいという意欲を高めることにある。学習主体としての学生という視点に立てば、すべての教育改革は、専門教育であれ、大学院教育であれ、学習動機付けが最大の課題となる。どの科目についても、これをなぜ学ばねばならないのか、といういわばインフォームド・コンセント抜きで授業を始めることは許されない。FD活動として、カリキュラムや授業内容をどのように変えようと、授業方法に工夫を凝らそうと、それらが学生の学習動機付けに資するものでなければ、結果として教員側、大学側の自己満足に終わる可能性が高い。特に初年次教育は新入生の高校までの学習姿勢を見据えたものでなければならぬ。（p.114）

青野が言うように、学習意欲がなければ、知識・スキルの獲得は効率的に進まない。学習意欲にあふれる初年次生ばかりでないのは、大学教員であれば誰でも想像がつく。スキルや知識を効率的に身に付けさせてあげることが目的とした初年次教育では、対象者の学

習意欲が高く、勉学の目的もはっきりしている場合には機能するが、そうでない場合は、機能しにくい。よって、動機付け（学習意欲）にも注目すべきである、という点はもっともであろう。ただし、インストラクショナルデザインに則って、動機付けを目的とした「指導」することは容易くない。

以下は、某私立大学に入学し、一人暮らしを始めて2ヶ月半経った1年次生とその父親との携帯メールのやりとりで、息子からの「どうしよう」という件名から始まっている。

息子：最近やりたいこともない、やるべきことやって生きてるだけ。

父： 授業には出ているの？

息子：うん、勉強もしてるけど、それは単位を取るためだけだし。

父： ただ単位を取るだけでなく良い成績を取るように心がけて死ぬほど勉強するようにしたら？授業がつまらなかつたら、これはと思う先生や先輩に課題をもらったら？あとはサークルで頑張る。それか、国際交流関係の活動に顔を出すとか…。大学というところは自分からアクションをとると、面白い機会が転がっているよ。待っていたら、これほどつまらない所はないよ。

息子：ごめん、もーいーわ。

父： いろんな人と話をしてみたら。

息子：(返答無し)

やる気がでずに悶々としている息子が父親にその気持ちを打ち明ける。「どうしよう」という件名で、自殺でもするのではないかとびっくりした父親は、問題を解決するための「正論」を論理的に展開しようとする。息子は、言われなくてもわかっているような「面倒な」正論を聞かされ、これ以上の関わりを拒否する行動に出る。この青年の言動は特別なケースではないと思われる。それどころか、「自分が心地よいと思えない言動・相手とは関わりをもたない」といった多くの大学生がとるコミュニケーション行動の一例と言えるのではないだろうか。上記の例は、父と息子という関係性における例ではあるが、「動機付け」の指導の難しさを物語っている。教員が心地よくない相手と捉えられていたら、その人から心地よくない響きがする内容を言われても、動機付けにつながりにくい。

このような学生は、「大学という生活空間の中での自分の立ち位置を確認し、周囲の人や機会との関係性を自ら構築し、自らの行動を省察・俯瞰できるようになる」ことが必要であると思われる。必ずしも心地よい相手ではない人（他の学生、教職員、学外の人）と、自分の発想だけからは出てこないような課題について話し合ったり、行動したりといったことを段階的に「体験（エクスペリエンス）」できるようなプログラムを提供することを、大学側が模索すべきである。こういった「コミュニケーション体験」を考慮することの有効性について、水原（2001）は、東北大学1年生を対象とした教養教育での体験をベースとして、以下のようにコメントしている。

・・・彼らは硬い殻に入っていて、同世代間の交流が浅いことを知ることができた。人間と人間との、直接的で抜き差しならない交流が極端に少なく、恥を過度に感じる青年期であるだけに、よりいっそう精神的殻に閉じこもりやすく、それが彼らの人間

としての成熟を妨げているように思える。大学入学までの家庭生活と学校生活において、人間や自然との交流経験がいかに貧しかったかを示しているように思える。彼らは、人間関係に飢えている。本当の交流が出来なくて、不安でもどかしくて仕様が無いのである。(pp. i-ii)

このようなコミュニケーションに関する不安を抱えている学生は、何も特定の大学に限ったことではない。また、こういった心理状態にある学生に対しては、知識・スキルを効率的に獲得できることに焦点を当てたカリキュラムでは必ずしも適当とは言えない。高校時代にグループによる学習活動やプレゼンテーション活動等を体験していない学生が多い状況に鑑みれば、最初から負荷をかけすぎないことに配慮しつつ、段階的に様々なコミュニケーションの体験を積むカリキュラムを構築し、最終的には学生が自分自身およびクラスメートの言動を深く省察できるような学習機会を提供することが必要である。

3. コミュニケーション教育学に依拠したカリキュラム構築

中教審の「審議のまとめ」において参考指針として示した「学習成果」の項目においては、コミュニケーションは、「汎用的技能」のひとつとして「コミュニケーション・スキル（日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる）」(p. 16) という道具的な捉え方がされている。しかし、本稿においては、コミュニケーション（教育学）における研究動向を視野に入れて、コミュニケーションを「二人以上の人間が、言語・準言語・非言語を媒介として、直接的または間接的に関わり合っている状態」として広義に捉えることを提案する。

また、このコミュニケーションの定義に則って行われるコミュニケーション教育は、「言語・準言語・非言語の活用方法を効率的に習得・獲得させることを主たる目的とするのではなく、人間どうしが関わり合うことの意義や困難さなどに気づき、言語・準言語・非言語を文脈や目的に応じて理解・活用し、他者や周囲との関係性を創造・保持・修正し、自らの言動を省察・俯瞰する体験ができるように設計された学習および指導活動。また、これらの体験に応用したり、体験を適切に分析したりうえで必要な理論に関する学習を含む」として定義する。

このようなコミュニケーション教育学を学問的基盤とした初年次教育を展開することを検討してみるのには、初年次教育(学)の学問的発展にとって価値のあることだと考える。このような基盤を持った初年次教育は、「学習とは学習者がある社会的活動に参加することを通じて主体的に行うもの」であり、「学習とは、学習者が教室や職場といった現場での活動に参加することそれ自体を指す」もので、「習得すべき知識や技能を明確化し、学習目標を設定する」インストラクショナルデザインとは「対照的である」とされる「学習環境デザイン」(荒木, 2006)に則ったものとなる。そして、こうした初年次教育を体験すると、「その結果として」4年間にわたって知的な学生生活を送るのに最低限必要となる「知識・スキル」が習得され、「学習意欲も高まる」ように、プログラムを構築することを教育的課題とする。プログラム構築の際に、これまでのコミュニケーション教育学の知見から CXC モデル、CID モデル、CCE モデルが指針となるであろう。とくに筆者によって提唱された CCE モデルを初年次教育に活用することを以下に論じる。

(1) CXC (Communication Across the Curriculum) モデル

CXC とは、ある特定の専攻分野に特化されたコミュニケーション教育ではなく、カリキュラム横断的なコミュニケーション教育を意味する。この考え方は、Morello (2000)やDannels (2002)によって理論的脆弱性が問題視されたが、初年次教育においては、コミュニケーション理論の習得や活用が主たる関心事ではないので、大きな問題ではない。また、このモデルは、リベラル・アーツ的な要素が強いので、現在多くの大学で展開されている初年次教育の基盤として適したモデルと言える。具体的なカリキュラム構築と授業内容を考えるうえで、中教審が掲げた「21 世紀型市民」の育成という点に関連して、「今世紀に生きる成熟した市民として、初年次にどのようなコミュニケーション体験をしておくことと、コミュニケーションを図るうえで最低限どのような基礎的な能力を身につけておくべきか」を検討することが肝要である。

(2) CID (Communication in the Disciplines) モデル

これは、CXC の理論的な基盤の脆弱性を批判した一人である Dannels (2001)などによって提案されたモデルである。主に卒業後に、学生時代に専攻した専門分野に関連したコミュニケーション・タスクを遂行できるようになることを目的としたコミュニケーション教育を意味する。CID 関連の研究では、特定の目的、状況、関係におけるコミュニケーション力の抽出や記述、そして指導法の開発とその効果測定が行われている。このモデルは、日本の高等教育機関の初年次教育を考えるうえで、専門教育との橋渡しという点では参考になるであろう。

(3) CCE (Communication as the Core of Education) モデル

これは、松本 (2004) によって提唱された「教育の骨幹としてのコミュニケーション」という発想を活かした教育プログラムのモデルである。初年次教育のカリキュラムを一から構築、あるいは再構築するという場合に、とくに参考になるであろう。既存のカリキュラムに乗った CXC ではなく、また専門教育を補強する CID でもない、コミュニケーションを骨幹として初年次教育カリキュラムを捉える。このモデルを活用するためには、初年次生が体験しておくことが望ましいコミュニケーション活動(主にプロジェクト)と、それらの活動をより有意義なものにするための分析ツールを提供し、活動後にはグループ内での自らの言動について深い省察ができるように一連の「教育的仕掛け」を用意する。また、専門分野に関する概論的授業においても、コミュニケーション活動をなるべく取り入れるようにする。そして、コミュニケーション不安 (communication apprehension/anxiety) を抱える学生が存在することを念頭に置いたうえで、それらの学生にもあまり負荷のかからないように普段気の置けない友人と一緒にいる時とは違う「心地よくないと感じる状況」が生じるような課題を段階的に導入していくことが肝要である。また、このような一連の活動を考える際に、初年次生として習得しておいてほしい「知識・スキル」を顕示的ではなく、組み込むことによって、学習環境デザインとインストラクショナルデザインのバランスを取ることでもある。

立教大学経営学部の場合、初年次の春学期に展開される自動履修科目である「基礎演習」が、ほぼこの考えに則って展開されているので、概要を紹介する。

この科目は、1 クラスの構成メンバーが、経営学部の経営学科 (約 200 名) と国際経営学科 (約 130 名) の比率、関係校出身者の数、性別を考慮に入れ、ほぼ均等になるように

22～23名・16クラスに編成し、基本的には専任教員が担当する。授業がスタートするのは、学期当初に実施される新入生ウェルカム・キャンプである。このキャンプでは、本学部が第1志望ではなかった学生の気持ちをリセットさせるための様々なプログラムが用意されており、「ここでよかった」と自己納得してもらうことが重要な目的のひとつとなっている。このキャンプでの主なコミュニケーション活動のために、各クラスをさらに5名程度のグループに分け、ビジネス・プロジェクトに取り組む。2009年度の場合は、「笑いが生じる商品開発」という課題に対して、KJ法という簡単な分析ツールを活用して、最終的にはグループ・プレゼンテーションを行い、コンテスト形式で競う。グループ活動中は、教員だけでなく、2年生がスチューデント・アシスタント（SA）としてファシリテーターとして補助する。そして、最終的には優秀なチームを8チーム選出し、招聘したビジネス・コンサルタント2名の前で最終プレゼンテーションを行い、最優秀チームを選出してもらう。

この活動を皮切りに「基礎演習」では、さらに難度が高いビジネス・プロジェクトを約7週間かけて様々なビジネス分析ツールを使いながらまとめあげていく。前年度までに取り扱ったプロジェクトの課題は「牛乳の消費拡大」「池袋の再開発」「ヨーグルトの消費拡大」などであり、2009年度は「松竹芸能スクールの新規事業提案」である。いずれの場合も、松竹芸能の関係者に大学に来ていただいて課題を学生に説明していただき、「クライアントから学生が依頼を受けた」という関係性を創っている。そして、最後のプレゼンテーション大会では、依頼者に審査員になってもらい評価していただく。学期の最後には、チームメンバーどうしの評価（peer evaluation）と自己省察（self reflection）の時間をとり、自らのコミュニケーション行動を俯瞰し、何をすべきだったのか、どのような力が不足しているのかを自己認識してもらい、今後自分は何をどうすべきかを考えてもらう、といった流れになっている。「プレゼンテーションができるようになるためにプレゼンテーションについて学びます」という発想ではなく、プロジェクトを遂行していく過程でプレゼンテーションもできるようになっているという教育体系である。結果として、「ビジネス分析ツールも使いこなせるようになっている」ということである。

これまで多くの初年次教育プログラムでは、コミュニケーションをスキル学習という表層的な捉え方をしたうえで、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッションなどのコミュニケーション活動が導入されていることが多い。しかし、それら活動を行う理由・目的が、「学生としてできたほうがよいから」といった曖昧なケースが少なくない。コミュニケーション活動を導入する場合は、つぎのような条件を考慮すべきであろう。

- 1) コミュニケーションが上手にいくかどうかというのは、個人に内在する基礎的な能力だけではなく、様々な要素（変数）が関わりあっていると考えて、指導においても表面的なスキルを型にはめて指導をすることを極力さけるようにする。
- 2) コミュニケーション活動は、コミュニケーションのスキルを身につける場とせず、学生どうしが「関わり合っている状態」が、安心感があり、一体感があり、知的に意味があるかどうか、といったことに教員は注意を払うようにする。
- 3) コミュニケーション活動を通して、大学4年間の学習・研究に必要な基礎的な知識やスキルを習得できるように設計する。
- 4) これらのコミュニケーション活動を行ったあとに、やりっぱなしにせず、省察を行い、今後の課題を自らみつけ、自律的な学習者になるための素地を創り上げるこ

とに寄与するものとする。

- 5) 省察を含め、コミュニケーション活動が円滑に、また深い分析とより高度な言動につながるように分析ツールやコミュニケーションの基本理論を抽出し、折にふれて指導する。

4. まとめ

初年次教育をなんとかしなければいけないということで、多くの大学はカリキュラム構築や教材開発に躍起となっている。しかし、理念的・理論的な検討がなされないまま、大学で展開されている教育内容や指導法の模倣で終わっているケースが少なくない。大学人は、自らが身を置く大学が、成熟した市民の育成を念頭に、どのような学問的モデルを基盤として初年次教育カリキュラムを構築し、学生を指導すべきなのかを考える必要がある。そして、この重大な、しかも緊急を要する課題において、コミュニケーション教育学の知見が議論の出発点として役立つであろう、と本稿で主張した。

参考文献

- 青野 透 (2008) 「初年次学生の学習動機付けを支える理念と仕組み」 東北大学高等教育開発推進センター (編) 『大学における学びの転換とは何か』 東北大学出版会, pp.113-125.
- 荒木淳子 (2006) 「学習環境のデザイン」 中原 淳 (編著) 『企業内人材育成入門：人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ』 第5章, ダイヤモンド社, pp.183-222.
- 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会編 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)』 中央教育審議会
- Dannels, D. P. (2002). Communication Across the Curriculum and in the Disciplines: Speaking in Engineering. *Communication Education*, 51, 254-268.
- Dannels, D. P., Anson, C. M., Bullard, L., & Peretti, S. (2003). Challenges in Learning Communication Skills in Chemical Engineering. *Communication Education*, 52, 50-56.
- 川島啓二 (2008) 「初年次教育の諸領域とその広がり」 『初年次教育学会誌』 1, 26-32.
- 小島佐恵子・濱名 篤・山田礼子 (2008) 「<ラウンドテーブル報告1> 初年次教育の組織的導入のはかりかた」 『初年次教育学会誌』 1, 20-21.
- 松本 茂 (2004) 「コミュニケーション研究者は何をすべきか」 『2003 年度日本コミュニケーション研究者会議プロシーディングス』 14, 日本コミュニケーション研究者会議事務局, 1-17.
- 水原克敏 (2001) 『自分—私がわたしを創る—』 東北大学出版会
- Morello, J. T. (2000) Comparing speaking across the curriculum and writing across the curriculum programs. *Communication Education*, 49, 99-113.
- Morreale, S. P. & Pearson, J. C. (2008) Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. *Communication Education*, 57, 224-240.
- 館 昭 (2008) 「アメリカにおける初年次学生総合支援アプローチ —その登場, 展開, 特徴—」 『初年次教育学会誌』 1, 49-56.
- 山田礼子 (2008) 「巻頭言：発刊にあたって」 『初年次教育学会誌』 1, 1.
- 横山晋一郎 「学部教育に強い危機感」 『日本経済新聞』, 2008年7月21日 (朝刊), 21.