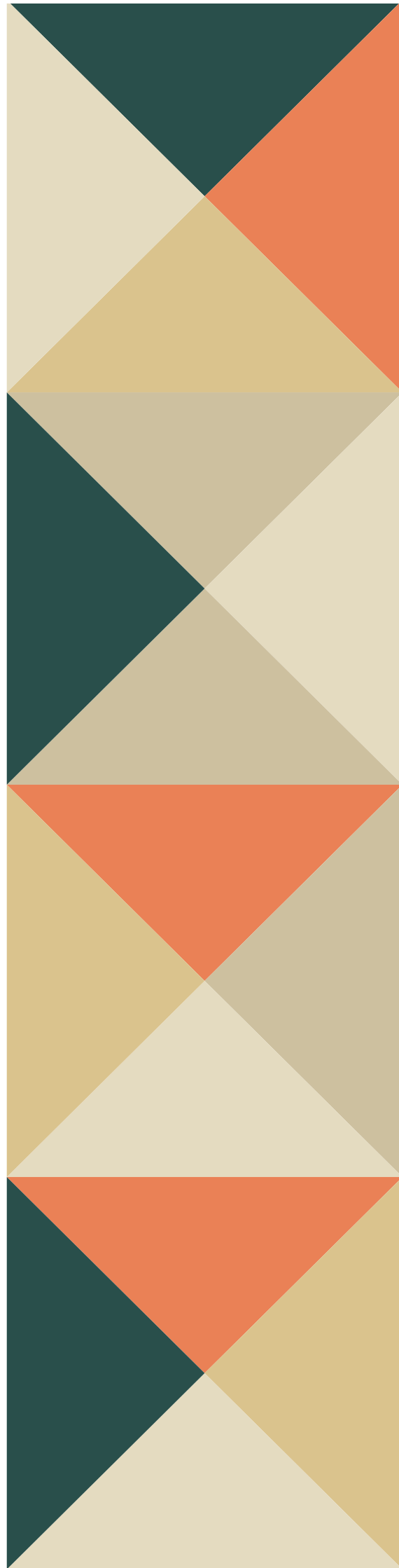


CSHE

Research Library

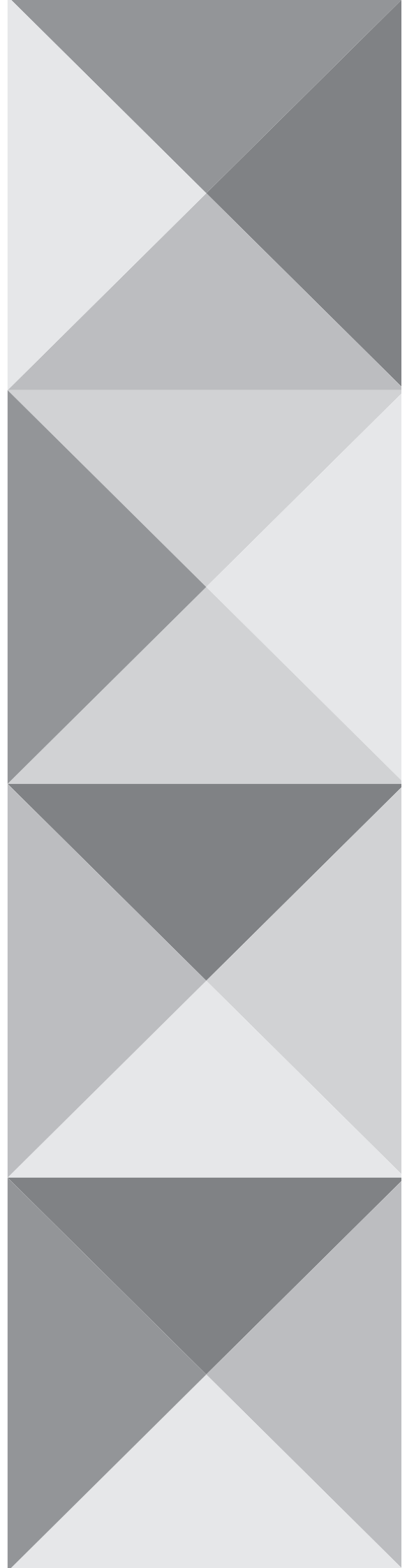
総合的な学習経験を促す 初年次プログラム

名古屋大学高等教育研究センター



CSHE Research Library

総合的な学習経験を促す
初年次プログラム





Contents

目次

はじめに 安部 有紀子 001

1990年代以降のわが国における「初年次教育」の受容と展開に関する
再検討 —米国における「初年次経験」の射程を見据えて—
蝶 慎一 005

米国の実践基準からみる初年次プログラム
—統合的な学習経験の視点から—
安部 有紀子 027

米国大学教育の学生支援における 統合の概念の実態と課題について
安部 有紀子 047

米国の大学における「初年次興味グループ」の位置づけと特徴
—ワシントン大学の初年次教育プログラムの実践事例を中心に—
蝶 慎一 069

韓国における外国人留学生の初期適応支援
—政策・制度と大学実践の接続に着目して—
塚田 亜弥子 087

韓国と中国の学生寮を通じた初年次教育
日暮 トモ子 105

おわりに —学生の成功と包括的初年次プログラムの意義— 蝶 慎一 117





Introduction

はじめに

安部 有紀子

名古屋大学高等教育研究センター 准教授

1. 包括的な初年次プログラムへの転換

2025年2月の『我が国の「知の総和」向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～（答申）』では、国内外の諸情勢の急激な変化に伴い生じる高等教育の構造的転換への対応が提唱された。分断化が進行する国際情勢や変化が続く環境問題、AIの進展等のさまざまな世界規模の課題に加え、わが国の高等教育においては、少子化による地方と都市部の高等教育格差や学生に期待される能力の高度化といった課題への対応が求められている（中央教育審議会 2025: 1-2）。

特に、少子化によって進展すると考えられる進学率の上昇は、必然的に「学生の質の多様化」をもたらすと考えられる。1960年代頃から学生の質の多様化を経験してきた米国高等教育では、それが学修達成度や学業継続の問題と直結したため、政策的にも学生の質を維持・向上させることへの圧力が高まり、1980年代から教養教育改革をはじめとする抜本的改革が進められ、現在でもその流れを継ぐ取組が盛んに行われている。加えて、こうした教育改革の動きは、選抜性の高い州立総合研究大学が牽引することで、全米へと広く拡大している。

一方、わが国に先んじて少子化が進行している韓国をはじめとする東アジア諸国では、都市部の大学への進学希望の集中による地域格差の進行に加え、進学率の上昇と大学生の就職難等の厳しい競争環境において、学生の心理的・汎用的能力の育成に注目が集まっている。これらの大学では近年、特に低年次

学生に対する教室内外での包括的な取組が積極的に展開されている。

それぞれの国が置かれている環境や大学文化、社会から大学への期待等は異なるものの、いずれも学修・社会生活の側面における学生の不適応問題に大学が積極的にアプローチしようとしている点で共通している。また、学生の適応問題の改善と学修上の達成を目指す「学生の成功 (Student Success)」は、大学コミュニティの再構築が課題となったコロナ禍以降、より顕著に論じられるようになってきている。いずれにしても、「学士課程における高い質の学習経験を支援することは、長い間、大学の目標であり続けた。」(Greenfield *et al.* 2013: 1) と指摘されているように、今日の学生の成功を支援することは、大学が戦略的かつ意図的に取り組むべき重要課題である。

さらに、大学教育の抜本的な構造転換の契機となり得る生成 AI の登場も、学生の質を大きくかつ急速に変化させる要因として十分に考慮する必要がある。加えて、大学が学生に提供するさまざまな教育活動において、教職員と学生、学生同士の相互作用や交渉力、リーダーシップ等の人的つながりを基盤とする環境、そして汎用的スキルを身につける機会を大学生の初期段階に確保することの重要性も、今後さらに高まっていくであろう。

以上のように、学生の学修・生活上の適応を促進し、学業継続性や達成度を高めることを目的とした「学生の成功」に関わる取組のうち、特に適応に困難を抱えやすい初年次学生を対象とする取組は、「初年次経験 (First-Year Experience、以下 FYE)」と定義されている。わが国では FYE は「初年次教育」や「導入教育」等と訳されることが多く、これまで授業での学修および学修・学習支援(広義の正課教育)を中心に議論される傾向があった。しかし、前述の通り、国外では学生の質の多様化と進学率の上昇を背景に、学生の汎用的能力や人間的成長の育成も含めた初年次学生に対する教室内外の多様な取組を組み合わせた包括的な FYE へと転換が進み、その教育的効果に関する研究蓄積も進展している。

学生の質の多様化は、わが国においても避けられない課題である。その際、FYE の再定義を含め、初年次学生の成功を目的とした適応や帰属意識の向上が、いかなる大学の取組によってもたらされ得るのかを議論する段階に差し掛かっているのではないだろうか。

本書では、教室内外の多様な取組を組み合わせた新たな FYE を「初年次プログラム (First-Year Programs)」と定義し、特に取組が先行する国外の具体的事例を通して、大学が組織的かつ戦略的に提供する初年次プログラムの成立条件と大学教育における意義を検討することを目的とする。

2. 本書の内容

本書は、包括的な初年次プログラムに関する理論的枠組みおよび国外の大学で実施されている具体的取組事例を提示する全 6 編の論考と、全体を総括する考察から構成される。

まず最初の論考では、本書全体の問題提起として、1990 年代以降に米国の FYE を参照して拡大してきた日本の高等教育における「初年次教育」の諸相に着目する。その上で、正課教育を中心に展開されてきた状況を踏まえつつ、米国における初年次プログラム (FYE) の展開を見据え、包括的な学習経験および初年次学生に対する状況を提示する。(蝶)

次の論考では、初年次プログラム発祥の地である米国高等教育における全米基準や調査データをもとに、包括的な初年次プログラムの定義、構成要素、および学生の学習成果への効果を整理する。特に、包括的な初年次プログラムの基盤となる統合的学習の概念に繋がる「ハイインパクトな実践」に着目し、その意義と課題を検討する。(安部)

続いて、同様に米国高等教育で 2010 年以降に急速に拡大している正課と学生支援の取組を意図的に組み合わせた「統合的学習」に焦点を当て、その発展経緯や具体的な取組内容と期待される学習成果に加え、新たに抱え込むことになった協働とアセスメントに関する課題について言及する。(安部)

後半の論考では、米国、韓国、中国の具体的な初年次プログラムの大学での取組事例を紹介する。最初の事例では、米国の取組事例として、統合的な学習経験に位置づく初年次プログラムの代表的な取組でもあり、近年拡大が著しい「初年次興味グループ (First-year Interest Group Program、以下 FIG と呼称)」を取り上げる。カリキュラムと教室内外で活動する学習コミュニティを組み合わせ、ワシントン大学の FIG は、体系的かつ戦略的に取り組まれる包括的な初年次プログラムの好例である。(蝶)

次の事例では、韓国の釜山大学および建国大学における留学生の初期適応支援プログラムに着目する。韓国では近年、留学生誘致が政策的に推進され、受け入れ大学には学修・生活支援プログラムの実施とその評価が求められている。学生の多様化が進むわが国においても、留学生支援は重要な課題であり、その初期適応への取組は初年次プログラムの検討に有益な示唆が得られると考える。(塚田)

続いて、韓国・延世大学と、中国の西安交通大学を事例に、初年次寮と教

養教育を接続した包括的支援の構造を検討する。これらの事例は、カリキュラムと学生寮という生活の場を活かした初年次プログラムの検討の重要な示唆となるであろう。(日暮)

以上を踏まえ、これまで理論的検討および実践事例を通して提示してきた包括的初年次プログラムの意義を改めて整理する。特に、現代の大学教育における初年次学生の成功と、その支援・促進に向けた大学の責任および方策について再検討する。(蝶)

繰り返しになるが、初年次プログラムの源流となる FYE とは、Jonson ら (2025) によれば、「カリキュラム内外の取り組みを意図的に組み合わせたもの」であり、かつ「学生の成功を支える包括的な支援の総称」である。個々の組織や教職員が単一のプログラムや取組を個別に提供する段階を超え、大学の教育目標や人材育成像に沿って組織的かつ意図的に編成されたプログラムの実現には、必然的に協働と連携が求められる。包括的な初年次プログラムの実現に向けて、教職員は初年次学生への理解を深めることを踏まえ、学生の成功に向けて取り組んでいくことが重要である。本書が、その実践と検討の一助となれば幸いである。

参考文献

- 中央教育審議会、2025、『我が国の「知の総和」向上の未来像 ～高等教育システムの再構築～（答申）』文部科学省。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1420275_00014.htm, 2026.2.25)
- Greenfield, G. M., Keup, J. R., and Gardner, J. N., 2013, *Developing and Sustaining Successful First-Year Programs: A Guide for Practitioners*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, J. D., ed., 2025, *2023 National Survey on the First-Year Experience: Contemporary Strategies to Support Student Success*, 1: Introduction and Background, Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for The Freshman Year Experience and Students in Transition.

1990年代以降のわが国における 「初年次教育」の受容と展開に関する再検討

－米国における「初年次経験」の射程を見据えて－

蝶 慎 一

＜要 旨＞

本章では、わが国において「初年次教育」がどのように受容、展開されてきたのかについて、1990年代以降から2000年代頃までを対象時期とし、「初年次教育」に関する各種の定義、研究関心やその普及動向を跡づけることで再検討を試みる。その際、わが国における「初年次教育」の受容、展開、という2つの分析の観点を設定することで具体的な諸相と特徴を描き出す。第1に、受容の観点では、米国における「初年次経験」の書籍がわが国にいかにか翻訳され普及していくことになったのかを先行研究の知見に依拠し整理する。続いて、National Resource Center for The Frist-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina によるモノグラフの刊行状況を整理し、米国の「初年次経験」において広範かつ多様なトピックスやテーマが扱われてきたことを明らかにする。第2に、展開の観点では、こうした米国における「初年次経験」を背景としたわが国の「初年次教育」の調査研究の動向やその定義を整理する。特に、1990年代前半から2000年代半ばまでの「初年次教育」に関わる科学研究費補助金による研究課題を時系列で整理し、その特徴を検討する。そして、「初年次教育」の定義がいかなるものであったのか、大学・高等教育分野の事典やハンドブック等を抽出し整理する。最後に、わが国における「初年次学生」としての学習経験やその支援のあり方を検討する必要性を示唆し、今後の研究の契機とする。

1. はじめに

本節では、まず、背景と問題意識を明確にするため、わが国の「初年次教育」の一つの画期と考えられる 2008 年の中央教育審議会（以下、中教審と略記）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』の記述内容を振り返り、そこでの「初年次教育」に関する具体的な位置づけや示されている実施内容を整理する（1.1）。次に、本書における分析の観点を設定した後、本章の構成を述べる（1.2）。

1.1 背景と問題意識－わが国における「初年次教育」を考えるには

そもそも、わが国における「初年次教育」とは何だろうか。「初年次教育」をめぐる定義に関しては、本章 4 節で後述するが、一つのメルクマールとされ現在に至るまで参照されているのは、2008 年 12 月 24 日に出された先述の中教審『学士課程教育の構築に向けて（答申）』である（西野 2016: 149）。「初年次教育」が明確に記されている箇所を以下、引用する。

「『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』として説明される。」¹⁾（中央教育審議会 2008a: 35）

また、当時の中教審での、「用語解説」の資料で「初年次教育」の定義が記されてきた。

「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新生を対象に作られた総合的**教育プログラム**。（中略）具体的内容としては、（大学における学習スキルも含めた）学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものになっている。」²⁾（中央教育審議会 2008b）

1990年代以降のわが国における「初年次教育」の受容と展開に関する再検討

「初年次教育」という言葉から発想されがちな取組として、初年次（1年次）での授業（正課教育に関連する活動）が念頭に置かれる場合が少なくない。実際に、同答申においても具体的な取組内容の例として、「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付け」、「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」（中央教育審議会 2008a: 35）と書かれている。

しかしながら一方で、同答申による「初年次教育」における定義や解説では、「大学での学問的・社会的な諸経験を成功させる」ための「教育プログラム」という記述も強調されていることが見て取れる。

「初年次教育とは、高等学校から大学への円滑な移行を図るとともに、在学中の教育効果を高め、**大学での学問的・社会的な諸条件を成功させる**べく、主として新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」³⁾（文部科学省高等教育局大学振興課 2025a: 12、文部科学省高等教育局大学振興課 2025b: 24）

表1 文部科学省『大学における教育内容等の改革状況』（2024年度）の調査票における「初年次教育」での実施内容の選択肢

① レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム
② ノートの取り方に関するプログラム
③ プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身につけるためのプログラム
④ 学問や大学教育全般に対する動機づけのためのプログラム
⑤ 論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム
⑥ 将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向づけのためのプログラム
⑦ 社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観育成のためのプログラム
⑧ メンタルヘルス等、精神的・肉体的健康の保持に関するプログラム
⑨ 学生生活における時間管理や学修習慣を身につけるためのプログラム
⑩ 大学内の教育資源（図書館を含む）の活用方法を身につけるためのプログラム
⑪ 自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム

出典：文部科学省高等教育局大学振興課（2025a:12）を参照し、筆者作成。

注：調査票の「選択肢以外の取組」（同上）の選択肢は除く。番号は筆者が付した。

そして、こうした「教育プログラム」としての位置付けについては、現在、文部科学省『令和5年度 大学における教育内容等の改革状況』の調査票においても継承されている。「初年次教育」の具体的な実施内容として設定されている11の「プログラム」を表1に整理した。2008年の中教審以降、「大学での学問的・社会的な諸経験を成功させる」という趣旨が意識されていると評価できるだろう。

他方で興味深いのは、米国において「初年次教育」がなぜ「考案」されたのか、その背景について2008年の同答申のなかでは次のような明確な言及が見られたことである。

「アメリカの初年次教育は、主体性や意欲の乏しい学生への対応策として考案されたものである。その取組が中退を抑止する上で有効な役割を果たすとともに、その後の大学生活への適応度を規定している。」⁴⁾ (中央教育審議会 2008a: 35)

ここから窺われるのは、あくまでも米国の初年次教育では、「主体性や意欲の乏しい学生への対応策」として展開されてきたことや、おそらくリテンション率の向上を含めた「中退を抑止する」ことが主眼に置かれていたという背景や問題意識が存在したことである。一方で、繰り返しになるが、わが国では「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」を図り、「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」でもあることが同時期に明確に掲げられていた(中央教育審議会 2008a: 35)。こうして見てくると、あらためて先述の「アメリカの初年次教育」(中央教育審議会 2008a: 35)、換言すれば、米国における「初年次経験」とは何か、それが「考案」された背景にはどのような取組が挙げられるのかを明らかにするには、その全体像を概観する作業が必要となるはずである。

1.2 分析の観点と本章の構成

本章では、わが国における「初年次教育」の受容、そして、その展開という2つの分析の観点を設定する。これにより、わが国における「初年次教育」の具体的諸相と特徴を再検討する。

第1に、受容の観点では、はじめに米国の大学における「初年次経験」の概念とその射程を明確にし、それが実際にわが国に翻訳され普及していくことになった経緯について先行研究に依拠しながら検討する。続いて、

National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina による学術的モノグラフの刊行状況を跡づける。これにより、同時代的に米国で「初年次経験」の調査研究が広範かつ多様に推進されていた状況を明らかにする。

第2に、展開の観点では、1990年代以降のわが国における「初年次教育」を検討する上で、当時の主な研究動向でいかなる研究関心が持たれていたのか、科学研究費補助金による関連研究の動向を分析する。続いて、こうした調査研究の成果を背景としつつ、わが国の「初年次教育」における定義がどのようなものであったのかについて、近年の大学・高等教育分野での事典や関係学会によるハンドブック等を抽出し検討する。結論を先に述べれば、わが国における「初年次教育」の定義は、米国の「初年次学生総合支援アプローチ」(舘 2008: 55)をはじめ、「総合的、継続的な初年次教育プログラム」(川嶋 2007: 50)など、研究者が問題提起を行ってきたものの全体的な概況としては正課での教育が中心で、教室内での取組として限定的かつ矮小化されてきたまま現代に至っている点を提示する。

本章の構成は、以下の通りである。まず、米国の大学における「初年次経験」の概念とその射程について、当時の書籍や文書資料を参照し検討する。また、先述の National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina における調査研究の動向についても素描する(2節)。次に、1990年代以降のわが国における「初年次教育」に関わり得る科学研究費補助金による調査研究の動向を分析する(3節)。こうしたわが国における「初年次教育」の研究状況を跡づけた後、あらためて「初年次教育」の定義がいかなるものであったのかを論じる(4節)。おわりに、わが国の「初年次教育」を捉え直すため、米国における「初年次経験」をめぐる萌芽的研究の必要性を指摘する(5節)。

2. 米国における「初年次経験 (First-Year Experience)」の射程：具体的なプログラムから

本節では、米国における「初年次経験」概念をめぐる射程について素描しておく。この作業の前半(2.1~2.3)の一部は、舘(2008)、舘・山田(2004)、安部・蝶(2024)で検討されているため、これら先行研究の成果に依拠しながら、全体的な整理を試みたい。

米国の初年次経験(初年次教育)の歴史を遡ると、20世紀初頭より「原

型であるファーストイヤーセミナー」(山田 2008: 17)に端を発するという。一方で、わが国の「初年次教育」、特に先述の2008年の中教審答申の前後から影響を与えてきた⁵⁾のが、1970年代初頭に米国のサウスカロライナ大学で始められた「初年次経験 (First-Year Experience)」の取組である (館 2008: 51、川嶋 2006: 4-5、濱名 2008: 9、山田 2007a: 22-3、山田 2005: 72)。川嶋によれば、当時の学生運動の流れの中でも「学生、教員、職員とのコミュニケーションを促すため」(川嶋 2006: 5)、サウスカロライナ大学では、1972年に「University 101」という全米で初めての「Freshman Seminar」が開講されたという。1970年代初頭のサウスカロライナ大学の実践事例は先駆的と評価されている (Sewell & Friedman eds. 2012)。

まず、「初年次経験 (First-Year Experience)」について著した書籍、文書資料に基づき検討する。具体的には次の3つの書籍等である。① *The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College* (Upcraft et al. 1989)、② *Challenging and Supporting the First-year Student: A Handbook for Improving the First Year of College* (Upcraft et al. 2005=2007)、③ CAS の *Cross-Functional Framework for First-Year Experience* (Young & Keup 2019)、である。続いて、National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition の調査研究の動向について、紙幅の都合ですべてを網羅的に検討することは不可能であるため、また筆者が現時点で入手し確認できる文献資料の状況に鑑み、同センターが刊行してきた “Monograph series” (モノグラフ・シリーズ)⁶⁾を中心に素描する。

2.1 書籍 ①：『*The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College*』

まず、Upcraftらが刊行した米国等での「初年次経験」のバイブル的な書籍と称されている *The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College* (初年次経験：学生の大学におけるサバイバルと成功の援助) (Upcraft et al. 1989) を見ていきたい (安部・蝶 2024:9)。安部・蝶 (2024) によれば、この書籍の第2章において初年次経験に「不可欠なプログラムとサービス (Essential Programs and Services)」として9のプログラムが記載されている。具体的には、表2で整理した「学生の大学への関与」、「オリエンテーション・プログラム」「アカデミック・アドバイジング」、「学習支援プログラム」、「プログラム等のメンタリング」、「カウン

1990年代以降のわが国における「初年次教育」の受容と展開に関する再検討

セリング」、「学生寮とキャンパス活動」、「健康と幸福のプログラム」、「人格形成」が示されている（安部・蝶 2024: 9、館 2008: 53）。

表2 『*The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College*』（1989年）に記載された9の「フレッシュマンイヤー経験」のプログラム

学生の大学への関与－在学継続と成功の鍵－
学習支援プログラム
オリエンテーション・プログラム
プログラム等のメンタリング
アカデミック・アドバイジング
カウンセリング
健康と幸福のプログラム
人格形成
学生寮とキャンパス活動

出典：安部・蝶（2024: 9）、館（2008: 53）を参照し、筆者作成。

注：詳しい出典元は上記の参考文献を参照されたい。

2.2 書籍②：『*Challenging and Supporting the First-year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*』

次に、同じく Upcraft らが刊行した「初年次学生」の挑戦と支援で著名な書籍 *Challenging and Supporting the First-year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*（初年次学生の挑戦と支援）（Upcraft *et al.* 2005=2007、館 2008: 53）を見ていく。この書籍は、先の Upcraft に加えて、「初年次経験」の研究と実践の第一人者である Gardner、Barefoot も代表者として名を連ねている（館 2008: 52）。Upcraft らは、前書の *The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College*（Upcraft *et al.* 1989）とのちがいについて言及しているが、特に「本書があらゆるタイプの初年次生の大学への円滑な移行や教育上の目標を達成する際の手助けとなることを強調してきた」（Upcraft *et al.* 2005=2007: iv-v）とした点は、今日の米国の「初年次経験」における実践的な文脈においても注目される視点といえる。また、後でも一部検討するように山田礼子氏の監訳のもとで『初年次教育ハンドブック－学生の「成功」を導くために－』（2007年、丸善株式会社）が翻訳書としてわが国で刊行された。この翻

訳書について、大学図書館の所蔵状況を CiNii の「図書」で検索すると、2026年3月1日現在、「所蔵館 253 館」と表示された⁷⁾。ここからもわが国の大学図書館にも多数所蔵されており、翻訳書が普及してきた一端が見て取れる。

この Upcraft ら (2005=2007) の一部において、「初年次経験」に関わる 18 のプログラムが記載されている。ただし、目次を見るだけでもプログラムとして含まれ得るような取組が存在することから、整理の仕方によってはさらに増えることもあり得る。具体的には、表 3 で整理した。

表 3 『*Challenging and Supporting the First-year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*』 (2005 年) に記載された 18 の「初年次学生」のプログラム

初年次セミナー
ラーニング・コミュニティ
ファカルティ・ディベロップメントと初年次
オリエンテーションのプログラムを考察する
サービス・ラーニングと初年次学生
初年次学生の生活環境
補習指導 (Supplemental Instruction)
学生支援
アカデミック・アドバイジング
初年次経験とアルコール使用
図書館の場所に対する場としての図書館
発達教育 (Developmental Education)
初年次教室の内側：挑戦と制約
低就学率のマイノリティの初年次学生の成功
多様性の実態と初年次学生のためのキャンパス文化を創造する
公立都市型大学において初年次学生の成功の基礎構築
教学部門と学生支援部門の協同パートナーシップ
テクノロジーと今日の初年次学生

出典：館 (2008: 53) を参照し、筆者作成。

注：翻訳は、上記の出典の文献情報を一部参照した。一部、英単語を付した。

「初年次セミナー」、「アカデミック・アドバイジング」、「オリエンテーションのプログラムを考察する」など、多少前書と言葉遣いは異なるかもしれないが共通するプログラムが少なくなかった状況が確認できる。他方で、1990 年代半ば以降、大学教育においてもインターネットの普及や ICT での

学習環境が急速に整備されたことで、「テクノロジーと今日の初年次学生」に代表されるプログラムは初出である。また、「サービス・ラーニングと初年次学生」や「低就学率のマイノリティの初年次学生の成功」などは、「教学部門と学生支援部門の協同パートナーシップ」のプログラムと複合的、重層的に実施される必要があるもので、こうした各々のプログラムの重なりも前書でのプログラムには見られない特徴といえる。

ここで留意しておきたい点がある。それは、すでに館（2008: 55）が明確に指摘している点であるが、前述の翻訳書『初年次教育ハンドブック－学生の「成功」を導くために－』では、館の言葉を借りれば「訳書が翻訳しなかった章」（館 2008: 55）が多く存在するという事実である。以下の表4を見れば、今日において「初年次教育」、「初年次経験」の中核的な取組に位置づき得るプログラムの多くが翻訳されていない章として残されていることが分かる。また、詳細な検討は別稿に譲るが、翻訳されていても本書の第4章で紹介する「FIG」についてはこの翻訳書では「新入生利益集団」（Upcraft *et al.* 2005 = 2007: 188）の訳語⁸⁾が当てられている。こうした訳語の精査は、今後必要となるかもしれない。

表4 18の「初年次学生」のプログラムで翻訳されていないプログラム

初年次教室の内側：挑戦と制約
初年次学生の生活環境
補習指導
学生支援
テクノロジーと今日の初年次学生
初年次経験とアルコール使用
図書館の場所に対する場としての図書館
発達教育
公立都市型大学における初年次学生の成功の基礎構築
低就学率のマイノリティの初年次学生の成功
多様性の実態と初年次学生のためのキャンパス文化を創造する

出典：館（2008: 55）を参照し、筆者作成。

2.3 文書資料:『CAS cross-functional framework for first-year experience』

続いて、学生支援の総合専門職団体の評議会である CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education) が 2019 年に開発した CAS のスタンダードからの文書資料 *CAS cross-functional framework for first-year experience* (初年次経験のための CAS 横断的フレームワーク) (Young and Keup 2019) を検討する (安部・蝶 2024: 9)。そもそも CAS のスタンダードは、「領域別のスタンダード」で設定されてきた経緯があったが、近年、「個別かつ単独の領域にとどまらない「初年次経験」、ひいてはコ・カリキュラムに特徴的な各々の領域が多く重なるプログラム」についても新たなスタンダードが作成され、公表されている (安部・蝶 2024: 9)。具体的には、表 5 にある通り、「一般的な読書」、「集会・会議」、「リメディアル教育」、「早期警告システム」、「経験に基づく学習、教室を超えた学習」、「初年次のアカデミック・アドバイジング」、「初年次入門科目」、「初年次セミナー」、「一般教育」、「リーダーシップのプログラム」、「キャンパスで専門家によるメンタリング」、「学習コミュニティ」、「ピア・エドゥケーション」、「クラス分け試験」、「学期前のオリエンテーション」、「学生居住のプログラム、優れた取組」、「サービス・ラーニング」、「スチューデントサクセス・センター」、「海外留学」、「夏期ブリッジ学習」、「学士課程での研究活動」、「ライティングの集中講義」が挙げられている。

以上、表 2、表 3、表 5 で整理し「初年次経験」のプログラムとその射程から窺い知れるのは、「初年次経験」とは単なる初年次や一年次の授業 (正課教育) や初年次セミナーのみに終始するものではなく、明らかに初年次学生の学習経験やそれに関わる実践活動が含まれるものであるということである。そして、安部・蝶 (2024: 10) も指摘するように、「初年次経験で扱われる学習のトピックや学習の内容が拡大した」ことも重要な変容と捉えられる。これには、近年の学生支援における「コ・カリキュラム」の取組が急速に推進されている背景があり、その代表的な好例として取り上げられる学生寮での学習コミュニティの活動の充実が求められている (蝶 2023)。いずれにせよ、「初年次経験」における「プログラム」とは何であり、いかにして「プログラム評価」(山岸 1992: 192-4) を行っていくのか、アセスメントの視点からも丁寧な議論が求められる。

表5 『CAS cross-functional framework for first-year experience』(2019年)
記載された22の「初年次経験」のプログラム

一般的な読書
学習コミュニティ
集会・会議
ピア・エドゥケーション
リメディアル教育
クラス分け試験
早期警告システム
学期前のオリエンテーション
経験に基づく学習、教室を超えた学習
学生居住のプログラム、優れた取組
初年次のアカデミック・アドバイジング
サービス・ラーニング
初年次入門科目
スチューデントサクセス・センター
初年次セミナー
海外留学
一般教育
夏期ブリッジ学習
リーダーシップのプログラム
学士課程での研究活動
キャンパスで専門家によるメンタリング
ライティングの集中講義

出典：安部・蝶（2024:10）を参照し、筆者作成。

注：詳しい出典元は、上記の参考文献を参照されたい。

2.4 National Resource Center for The Frist-Year Experience and Students in Transition における “Monograph series” (モノグラフ・シリーズ) と「初年次経験」

続いて、米国の「初年次経験」を跡づけるため、National Resource Center for The Frist-Year Experience and Students in Transition の調査研究の動向を見ておきたい。同センターは、「初年次経験」に関する学術的、実践的

な調査研究、研究知見の提供、そして、「おわりに」で詳述する“Annual Conference on The First-Year Experience”の大規模な国際カンファレンスを企画し、実施している。

全米でも歴史ある「初年次経験」を冠した著名なセンターであることは言うまでもない。本項で取り上げる“Monograph series”のほかにも、*Journal of The First-Year Experience & Students in Transition* という査読付き国際的な学術誌等も定期的に刊行されている⁹⁾。ここでは、「初年次経験」をめぐる幅広いトピックスやテーマが取り上げられ、個別大学の事例やその実践についても掲載されている“Monograph series”（モノグラフ・シリーズ）を資料と整理した（表6参照）。特に、後述のわが国における「初年次教育」に関する調査研究の動向等を視野に入れる意図もあり、2000年代のモノグラフを対象とした。表6より、米国の「初年次経験」の射程や広がりが見て取れる。

表6 National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition 刊行の“Monograph series”のタイトル（抜粋）：2000年代を中心に

番号	タイトルの名称	刊行年	所蔵先
29	Solid foundations: Building success for first-year seminars through instructor training and development	1999	②
32	Peer Leadership: A Primer on Program Essentials	2001	②
33	Proving and Improving Strategies for Assessing the First College Year	2001	②
34	Service-Learning and The First-Year Experience	2002	①
35	The 2000 National Survey of First-Year Seminar Programs: Continuing Innovations in the Collegiate Curriculum	2002	②
38	Transforming the First Year of College for Student of Color	2004	①
46	Academic Advising: New Insights for Teaching and Learning in the First Year (※NACADA (National Academic Advising Association) との共同)	2007	①
48	Learning initiative in the residential setting	2008	①
49	Exploring the Evidence: Initiatives in the First College Year	2008	①, ③

出典：筆者作成。

注1：本表の「所蔵」に記載した番号は、①立命館アジア太平洋大学ライブラリー閲覧室 (<https://www.apu.ac.jp/media/>, 2026.3.1)、②東北大学附属図書館 (<https://www.library.tohoku.ac.jp/main/>, 2026.3.1)、③久留米大学御井図書館 (<https://miilib.kurume-u.ac.jp/>, 2026.3.1)、を示している。本節では、資料的制約から、国内の大学図書館で直接入手できたもの限定されている点を断っておく。今後は、National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition での実地での資料調査が必要となるだろう。

注2：各モノグラフの著者名等は、本表には記載していない。

3. わが国の「初年次教育」に関わる科学研究費補助金の主な調査研究の動向：1990年代前半から2000年代半ばを中心に

2節では、米国における「初年次経験」の調査研究の動向を素描してきた。本節では、1990年代以降のわが国における「初年次教育」に関わり得る科学研究費補助金による調査研究の動向を分析する。これにより、わが国の「初年次教育」に関する調査研究での関心を時系列で示してみる。すなわち、各研究者がいかなる調査研究を主に「展開」してきたのか、そのデータベース的な集約を試みたい。

簡単にポイントを整理すれば、次のとおりである。個々の研究課題に関する詳細な検討は別稿を期すことにするが、扱われてきたトピックスに関しては、「リメディアル教育」、「大学進学準備教育」、「導入教育」、「初年次教育マネジメント」、「スタディ・スキルズの教材開発と運用」、「“大学第一世代”への学習支援」、「継続型教育プログラム」、「教育評価」等、きわめて広範かつ多様なテーマが扱われてきたことが明確に把握可能である。表6には、各研究代表者のみ列挙しているが、研究分担者（研究協力者を含む）等も精査することでどのようなトピックスや研究関心が持たれてわが国の「初年次教育」研究が進められてきたのか、その実態が一部であるかもしれないが確認できると考える。

表7 わが国における「初年次教育」に関わる科学研究費補助金による
 主な調査研究（抜粋）－1990年代前半から2000年代半ばを中心に－

研究課題名	研究期間	研究代表者名	研究種目	キーワード・特徴的な事項
大学におけるリメディアル教育の理論と方法に関する研究	平成6年度～平成7年度	荒井克弘	一般研究(B)	・リメディアル教育 ・学生便覧、シラバス、授業調査等の国公私立大学の資料集 ・全国12大学の訪問調査
ユニバーサル時代を迎える大学教育と高校教育の有機的接続に関する研究－大学進学準備教育の在り方を巡る日米比較研究－	平成10年度～平成12年度	田中義郎	基盤研究(C)(2)	・大学進学準備教育 ・日米比較 ・資料収集、インタビュー
学士課程教育における初年次教育マネジメントの有効性に関する調査研究	平成13年度～平成14年度	池田輝政	基盤研究(C)(2)	・初年次教育マネジメント ・初年次教育マネジメントのあり方についての提言
大学入学時におけるスタディ・スキルズの教材開発と運用に関する研究	平成13年度～平成14年度	上村和美	基盤研究(C)(1)	・スタディ・スキルズ ・『知へのステップ－大学生からのスタディ・スキルズ－』の作成経緯と経過
大学のユニバーサル化に対応したアメリカの高等教育機関における導入教育の基礎的研究	平成13年度～平成15年度	山田礼子	基盤研究(C)(2)	・導入教育 ・一年次教育 ・ファーストイヤープログラム ・ラーニングコミュニティ ・フレッシュマンセミナー
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	平成13年度～平成15年度	濱名篤	基盤研究(B)(1)	・導入教育 ・FYE ・学習支援
ユニバーサル段階における“大学第一世代”への学習支援に関する基礎的研究	平成15年度～平成17年度	濱名陽子	基盤研究(B)(2)	・大学第一世代、初年次教育 ・FYEにおける「時間管理」教育の可能性
初年次教育を中心とする継続型教育プログラムの開発と質的保証に関する国際比較研究	平成16年度～平成18年度	濱名篤	基盤研究(B)	・初年次教育からみた教養教育・キャリア教育 ・初年次教育と評価
転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究	平成16年度～平成18年度	山田礼子	基盤研究(B)	・教育評価 ・米国のアセスメント

出典：各研究課題の『研究成果報告書』に基づき、筆者作成。

注1：「初年次教育」、「初年次経験」等に関わる研究課題を対象としたが、網羅的に検討できていない点があることは断っておく。

注2：科学研究費補助金による研究ではないが、山田礼子（研究代表者）『大学における導入教育の実際』平成9年度～平成10年度の私立大学等経常費補助金特別補助「特色ある教育・研究」研究成果報告書（1999年12月、プール学院大学）もなされている。

注3：「キーワード・特徴的な事項」は、各『研究成果報告書』を参照、抜粋することで記載した。

4. わが国の「初年次教育」等における主な定義

わが国における「初年次教育」については、本章の1節の政策議論、2節の翻訳書を通じての「初年次教育」の「受容」の経緯に見られるように、どのような理念や目的を掲げ、いかなる取組内容を行うのか、について「一つ」に収斂するような位置づけがなされてきたとは言い難い状況がある。また、本章では紙幅の都合で検討が難しいが、山田（2007b）が「初年次教育のための組織体制づくり」を論じており、どのように実施体制を整備するのも重要な点である。

こうした状況を念頭に、表7は、わが国における「初年次教育」をはじめ、「導入教育」、「初年次経験」という言葉の定義に関して、3節の表7で示された研究者はもとより、繰り返しになるが中央教育審議会での文言、そして、主要な大学・高等教育分野の事典やハンドブック等を抽出し、整理したものである。表8にある特に、「初年次教育」、「初年次経験」については各研究者が、その時期によって言葉遣いが異なっていたり、各時期によって多少焦点が当てられる取組内容は違っていたりする。しかし、重要な点は、初年次学生の教室内での授業や事柄だけが対象ではなく、「移行」、「適応」、「課外活動」といった「統合的」な学習経験（詳細は、本書第3章を参照）に結実するような射程を有しているといえる。

表8 わが国における「導入教育」、「初年次教育」、「初年次経験」に関する主な定義

導入教育	
2000年	吉田武大：「導入教育」
「高校まで未習であった科目に対応した教育を「未習対応型」、高校までの学習が不十分な科目に対応した教育を「学力不十分対応型」、大学での学び方を教えるものを「研究方法型」、人間的交流を図る教育を「人間的交流型」と分類し、これらの少なくとも4つのタイプを含むもの」（吉田 2000: 79）	
2006年	山田礼子：「導入教育」
「高校から大学への学習面、生活面を含めての円滑な移行を目指すための教育」（山田 2006: 8）	
2007年	濱名篤：「導入教育」の位置づけ
「初年次教育の教育内容には専門領域への導入が含まれていることを勘案すれば、導入教育は初年次教育の一つの類型」（濱名 2007: 38）	
「専門教育の修得を重視する大学が行うアカデミック志向の強い初年次教育の類型として、導入教育型初年次教育を位置づけることの方が妥当」（同上）	
初年次教育	
2007年	川島啓二：「初年次教育」
「大学での学習・生活への「移行」と「適応」を支援するものであると同時に、4年間の学士課程教育へとつながっていくもの」（川島 2007: 101）	

2008年 中央教育審議会：『学士課程教育の構築に向けて（答申）』
「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、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」（中央教育審議会 2008a: 35） 「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」（同上）
2008年 濱名篤：「初年次教育」の特色
「フォーマルなカリキュラムに含まれない、課外活動、寮生活、友人関係、教職員との関係、ボランティア活動、地域社会での活動など、大学初年次の様々な「経験」からの学びまでを視野に入れていること」（濱名 2008: 10-1）
2012年 山田礼子：「初年次教育」の領域（※2001年時点）
「スタディ・スキル、スチューデント・スキル、専門教育への導入、情報リテラシーに加え、学びへの導入、キャリアデザインや自校教育等」（山田 2012: 141）
2018年 『大学事典』
「大学新入生が大学での学修・生活にスムーズに適応することを目指したプログラム（中略）内容としては、①学問への動機付け、②文献検索の方法、③ディスカッションの方法、④情報処理の基礎技術、⑤プレゼンテーションの方法を扱ったものが中心で、基礎的学習スキルが重視されている。」（児玉ほか編 2018: 517）
2023年 文部科学省：『令和5年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』
「高等学校から大学への円滑な移行を図るとともに、在学中の教育効果を高め、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」（文部科学省高等教育局大学振興課 2025a: 12）
初年次経験
2006年 川嶋太津夫：「初年次経験（教育）」
「大学への円滑な移行を促すためには、教室内の学問的経験だけでなく、課外活動や寮生活も含めて教室内外で包括的・総合的に大学への移行を円滑に促す」（川嶋 2006: 4）※直接的な定義として書かれていないが、上記の必要に言及。
2013年 館昭：「初年次学生総合支援アプローチ」
「授業科目化されたセミナーを中核とする、異なる教育段階（中等教育から高等教育）への移行期にある初年次学生に対する支援のプログラムの活動」（館 2013: 33）※初出は館（2008）。
2016年 （独）大学改革支援・学位授与機構：『Glossary 4th Edition 高等教育に関する質保証関係用語集』
「初年次教育（ First-Year Experience ）」※ここでは「初年次経験」として整理 「高等教育機関への入学に際して、中等教育からの円滑な移行を促すことや、入学後の教育内容の効果をより高めることを目的として、学生に提供される正規課程に付随した教育プログラム。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、主に新入生を対象として、学修のためのスキルの習得や基礎作りなど、各機関において多様な初年次教育が実施されている。」（大学改革支援・学位授与機構編 2016: 66）
2021年 アメリカ教育学会編：『現代アメリカ教育ハンドブック』（第2版）
「初年次教育（ First-Year Experience ）」※ここでは「初年次経験」として整理。 「学業から日常生活にいたるまでの、大学生活全般についてのオリエンテーション、アドバイザー制度、カリキュラム外での補習コースや個別指導など体系化されたプログラム」（山田 2021: 187）※太字強調は筆者。

出典：筆者作成。

注：「初年次教育」についての『学士課程教育の構築に向けて（答申）』、『令和5年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』は、本章の1節で前述している。

5. まとめにかえて

本章では、わが国において「初年次教育」がどのように受容、展開されてきたのかについて考察するため、米国の「初年次経験」のプログラムとその射程について、中核的な書籍及び文書資料の検討、National Resource Center for The Frist- Year Experience and Students in Transition の調査研究の動向、わが国の科学研究費補助金での調査研究の特徴を検討した。そして、わが国の「初年次教育」等に関する定義を再整理する作業を行ってきた。

米国では1970年代初頭から「初年次経験」が、わが国では少なくとも1990年代半ば前後から「補習教育」、「リメディアル教育」、そして現在に至る「初年次教育」が展開されてきた。本章で繰り返し参照してきた『令和5年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』によれば、「初年次教育を実施している大学」は、令和5年度で97.9%にのぼっている（文部科学省高等教育局大学振興課 2025a: 24）。なかでも、コ・カリキュラムに深く関わるような「学生生活における時間管理や学修習慣を身につけるためのプログラム」、「自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム」、「メンタルヘルス等、精神的・肉体的健康の保持に関するプログラム」が令和元年度と比較して、順に4.6%、2.8%、3.4%といずれも増加が見られている（文部科学省高等教育局大学振興課 2025a: 24）。「初年次教育」は、単なる正課教育の授業内の取組にとどまるものではないことは、直近のこうした実態からも明らかであるといえよう。

前掲の表7に見られるように、筆者は、2000年代はわが国の「初年次教育」研究の一つの潮流が醸成された時期であったと考える。一方、山田(2012)は、「日本においては2000年になって急激に初年次教育が普及したものの、実際には理論的な研究の上に構築されているわけではない」(山田 2012: 147)と指摘する。今こそわが国の「初年次教育」を捉え直すため¹⁰⁾、米国における「初年次経験」を研究の動向についてレビューを行い、理論面の研究や事例研究による萌芽的研究が待たれる。あらためて米国における「初年次経験」とそのプログラムの展開過程を実証的に分析し、国際比較も視野に入れた初年次学生における包括的な学習経験の構築に向けた質の高い議論¹¹⁾を進めていく必要性を指摘しておく。

注

- 1) 太字強調は筆者による。
- 2) 同上。
- 3) 同上。
- 4) 太字強調及び下線強調は筆者による。
- 5) 米国の直接的な影響を窺い知れる記述として 2008 年の中教審の「用語解説」には、「高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新入生に最初に提供されることが強く意識されたもので、1970 年代にアメリカで始められ、国際的には「First-Year Experience（初年次体験）」と呼ばれている。」（中央教育審議会 2008b）と書かれている。
- 6) モノグラフ・シリーズは、度々名称が変更されているようで、“The freshman year experience monograph series”、“The first-year experience & students in transition monograph series”、“The first-year experience monograph series” (<https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA63975188>, 2026.3.1) がある。
- 7) 「CiNii」のタイトル欄に「初年次教育ハンドブック」と記入し、2026 年 3 月 6 日時点で検索した結果である (https://ci.nii.ac.jp/books/search?advanced=true&count=20&sortorder=3&type=1&title=%E5%88%9D%E5%B9%B4%E6%AC%A1%E6%95%99%E8%82%B2%E3%83%8F%E3%83%B3%E3%83%89%E3%83%96%E3%83%83%E3%82%AF&update_keep=true, 2026.3.6)。
- 8) ここでの「新入生利益集団」(Upcraft *et al.* 2005 = 2007: 188) の「利益」がいったい何を指しているのか、検討の余地があるかもしれない。
- 9) National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina のホームページのなかで、「Publication」の「Journal of the FYE and SIT」(https://sc.edu/about/offices_and_divisions/national_resource_center/publications/journal/index.php, 2026.3.1) を参照。
- 10) 初年次教育学会の「設立趣意書」には、「初年次教育の理論、教育内容、教育方法、評価法といった初年次教育に直結する内容はもとより、青年期の適応、高校から大学への移行、専門教育との接続といった「移行」に関する研究、キャリア教育、サービ斯拉ーニング等の初年次教育と隣接する教育プログラムも対象としていくことを考えています。」（初年次教育学会 n.d.）と書かれている。
- 11) 例えば、多様性と包括性という観点からは、西村・沖（2018）が指摘するように障がい学生と初年次教育、学生支援との協働ということも、継続的な検討課題となり得る。例えば、香川大学では、授業での TA（ティーチング・アシスタント）等で雇用される学生には、『香川大学 TA・SA ハンドブック』

1990年代以降のわが国における「初年次教育」の受容と展開に関する再検討

(香川大学大学教育基盤センター能力開発部発行、2025年)を提供し、例えば初年次教育の授業を支援するTAには、同大学での障がい学生の実態や留意すべきポイントを示す情報を提示している。

参考文献

- 安部有紀子・蝶慎一、2024、「米国学生支援における学習成果の参照基準の変容に関する考察－学生支援アセスメントにおける学習成果の位置付けに着目して－」『大学経営政策研究』14: 1-17。
- 中央教育審議会、2008a、『学士課程教育の構築に向けて（答申）』文部科学省。
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afie/ldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf, 2026.2.28)
- 中央教育審議会、2008b、『用語解説』文部科学省。(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afie/ldfile/2008/12/26/1217067_002.pdf, 2026.2.28)
- 蝶慎一、2023、「米国学生支援における「カリキュラム・アプローチ」に至る経緯と動向」『香川大学教育研究』20: 67-80。
- 大学改革支援・学位授与機構編、2016、『Glossary 4th Edition 高等教育に関する質保証関係用語集』大学改革支援・学位授与機構。
- 濱名篤、2007a、「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(1): 36-41。
- 濱名篤、2008、「初年次教育の必要性和可能性」『大学と学生』54: 6-15。
- 香川大学大学教育基盤センター能力開発部「TA研修コンテンツ作成チーム」編(2025)『香川大学 TA・SA ハンドブック』香川大学大学教育基盤センター能力開発部。
- 川嶋太津夫、2006、「第1章 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－』丸善株式会社、1-12。
- 川島啓二、2007、「学会による初年次教育のプログラム評価の試み－日本の初年次教育・導入教育 GP 選定をめぐって－」『初年次教育を中心とする継続型教育プログラムの開発と質的保障に関する国際比較研究』平成16年度～平成18年度科学研究費補助金（基盤研究（B）研究成果報告書）（研究代表者：濱名篤）、97-101。
- 児玉善仁・赤羽良一・岡山茂・川島啓二・木戸裕・斉藤泰雄・舘昭・立川明編『大学事典』株式会社平凡社。
- 文部科学省高等教育局大学振興課、2025a、『令和5年度 大学における教育内容等の改革状況について〔調査票〕』。(https://www.mext.go.jp/content/2025

- 1028-mxt_daigakuc01-000045345_4.pdf, 2026.3.1)
文部科学省高等教育局大学振興課、2025b、『令和5年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）』。(https://www.mext.go.jp/content/20251028-mxt_daigakuc01-000045345_1.pdf, 2026.3.1)
西野毅朗、2016、「日本における初年次教育導入過程の再考－大学設置基準の大綱化以前に焦点を当てて－」『初年次教育学会誌』8(1): 148-56。
西村秀雄・沖清豪、2018、「7章 学生の多様化と初年次教育・学生支援の連携－発達障がい学生の受け入れをめぐる－」『進化する初年次教育』世界思想社、77-89。
Sewell, M. E. & Friedman, D. B., eds., 2012, *Transitions: Building a New Community*, Columbia, SC: University of South Carolina. (立命館アジア太平洋大学ライブラリー所蔵)
初年次教育学会、n.d.、「設立趣意書」。(https://www.jafye.org/society/prospectus, 2026.3.6)。
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(1): 49-56。
館昭、2013、「2章 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』世界思想社、29-41。
館昭・山田礼子、2004、「9 初年次支援プログラムの構築とフレッシュマン・セミナー」絹川正吉・館昭編『学士課程教育の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第3巻）東信堂、201-17。
Upcraft, L. M., Gardner, J. N. & Barefoot, B. O., 2005, *Challenging and Supporting the First-Year Student-A Handbook for Improving the First Year of College*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. (=2007、山田礼子監訳、『初年次教育ハンドブック－学生を「成功」に導くために－』丸善株式会社。)
Upcraft, M. L. & Gardner, J. N. eds., 1989, *The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College*, San Francisco, CA: Jossey-Bass. (倉敷芸術科学大学図書館所蔵)。
山田礼子、2005、『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂。
山田礼子、2006、「大学における導入教育の拡がりと言義」『大学と学生』503: 8-16。
山田礼子、2007a、「大学機関調査からみた日本における初年次教育の可能性と課題」『大学教育学会誌』29(1): 22-8。
山田礼子、2007b、「初年次教育のための組織体制づくり」『大学教育学会誌』29(1): 42-7。
山田礼子、2008、「初年次教育の歴史と理論」『大学と学生』54: 16-23。
山田礼子、2012、『学士課程教育の質保証へ向けて－学生調査と初年次教育から

1990年代以降のわが国における「初年次教育」の受容と展開に関する再検討

みえてきたもの』東信堂。

山田礼子、2021、「初年次教育（First-Year Experience）」アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック 第2版』東信堂、187-8。

山岸みどり、1992、「異文化教育の評価の視点」渡辺文夫編『国際化と異文化教育－日本における実践と課題－』（現代のエスプリ 299）至文堂、191-200。

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: 79-89。

Young, D. C. & Keup, J., 2019, *CAS Cross-functional Framework for First-year Experience*, P. J. Carretta, ed., Washington, D. C.: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.

米国の実践基準からみる初年次プログラム

－ 統合的な学習経験の視点から －

安 部 有紀子

<要 旨>

本稿は、米国高等教育の全米基準や先行研究に基づき、包括的な学習経験としての初年次プログラムの発展経緯、目的、取組内容、課題を整理する。

1960年代の学生の多様化から始まり、「University101」等の初年次セミナーの実践の広がりをきっかけに、「学生の成功」を目的とした初年次セミナーやアカデミック・アドバイジング等の学修の支援の取組を中心に、学習コミュニティや学寮プログラム、サービ斯拉ーニング等の正課内外の活動を横断する統合的学習の開発が広がった。

しかし、多様な学生ニーズへの対応、学務組織と学生支援組織間の連携不足、正課内外を統合した新たなプログラムの学術的な検証が課題である。包括的かつ統合的な学習経験の提供は、初年次学生の学修および社会生活への適応や、帰属意識の高まり、幅広い学習成果向上にとって有益な教育上の戦略であるといえる。

1. はじめに

近年の大学教育では、アクティブラーニングやオンライン授業の拡充による学生の学修促進が注目される一方、インターンシップ、アカデミック・アドバイジング、ピアサポート、地域や企業との連携学習など、教室外での学生支援の重要性も増している。特に日本の高等教育を取り巻く背景は、18歳人口の減少を背景に全入時代が本格的に到来したことにより、今後ますます多様化する学生への学問・社会生活の適応支援は喫緊の課題である。

わが国に先駆けて学生の質の多様化を経験してきた米国高等教育においては、初年次学生の特に学業の継続性に対する問題が1960年代ごろから顕在化し、現在においても、初年次セミナーを初めとした正課内外の初年次プログラムの多様な取組が実施されている。実際に、全米の30大学における学生約6,700および教職員約5,000人に対するアンケート調査結果からも、初年次における学生経験は、4年間の総合的な学業面での「学生の成功」と、継続性の基盤を成す重要な要素であることが明らかにされている（Reason *et al.* 2006: 150）。米国高等教育において過去40年間に拡大してきた初年次プログラムの目的は、この学業面での「学生の成功」に他ならない。Reasonらは、初年次学生に対する大学機関の責任を7つの原則として次のように整理している（Reason *et al.* 2006: 151-2）。

1. 初年次学生に対して包括的、統合的、かつ調整されたアプローチを提供する組織体制と方針を整備する。
2. 意図的かつ大学のミッションに沿った方針と実践を通じて、適切な募集・入学者選抜・学生の移行を促進する。
3. 学生の初年次に関することを教員の最優先事項とする。
4. 多様なニーズに応じてすべての初年次学生を支援する。
5. 高等教育において期待される成果および大学の理念・ミッションに沿った態度・行動・スキルを育成するために教室内・教室外で学生に関与させる。
6. すべての初年次学生が多様な考え、世界的な視点、人々と触れる機会を保証し、学習と多元的コミュニティの一員になる準備を促進する。
7. 継続的な初年次経験の改善のために、評価を実施し、他大学や専門機関との連携を行う。

Felby・Ashwin（2025）が、「大学への移行および大学生活への適応の問題は、学生、教員、職員、そして大学で提供されるプログラムに共通する責任である。」（Felby and Ashwin 2025: 21）と言及したように、Reasonらの7つの原則¹⁾も、充実した初年次経験を学生に提供する責任が、大学機関にあることを明確に示している。そのため、学修・生活面での適応に課題を抱えやすい初年次学生を対象に教室内外の学習経験を包括的に扱った「初年次プログラム」に着目し、その特徴や取組内容、課題についての十分な検討を行う必要がある。

本稿では、初年次経験・学生移行国立リソースセンター（National Resource

Center for The First-Year Experience and Students in Transition、以下 NRC と呼称) の定義²⁾ を参考に、初年次プログラムを「初年次学生を対象にした意図的かつ組織的に設計された包括的な一連の教育・支援プログラム」と定義し、取り組みが先行する米国高等教育における基準や先行研究をもとに、現代の高等教育における初年次プログラムの目的と具体的な取り組み内容、関わることで期待される組織やポジション等の学内の位置付けを含め、整理していく。

2. 全米調査から見る初年次プログラムの広がり

米国高等教育において「初年次学生」の移行と適応の問題が顕在化したのは 1960 年代であった。ベトナム戦争等の社会不安の一方で、女性のキャリアの広がりや社会人学生の拡大を背景に、ルールに縛られた学生生活や、古典的なカリキュラムへの反発は学生運動へと繋がっていった。その結果、多くの大学で学生の公私にわたる規律管理を求める「親代わり政策 (in loco parentis)」を撤廃し、代わりに学生の成長や困難を学生調査等のデータによって把握し、根拠に基づくプログラム・サービスの提供によって、学生行動を間接的にコントロールする風潮が強まっていくこととなった(安部・植松 2022: 108-9)。

サウスカロライナ大のトーマス・ジョーンズ (Thomas F. Jones) 学長も同様に、学生運動の影響によりキャンパス内で激化する学生からの大学への反発や暴動を収めるために、大学と学生の間係を再構築するための委員会を結成した。その成果の一つが、新入生向けの長期オリエンテーション科目であり、コース名は「University101」と呼称されることとなった。少人数の教室で、学生と教員が一つのテーマについて議論する「University101」は、その後多くの大学に広がり、現在の初年次セミナーへと繋がっていくこととなる。以上のように、「University101」に代表される初年次プログラムは、教員や学生同士の繋がりを基盤とした学生の帰属意識を向上させ、新入生の大学キャンパスにおける初期経験を豊かにするために構想された (Freer 2016: 15)。当時、「University101」プログラムのディレクターとして任命されたのが、ガードナー博士 (John N. Gardner) であり、後にガードナー博士はサウスカロライナ大学内に NRC を設立した。1982 年に NRC のカンファレンスにおいて、ガードナー博士が初年次学生の学問・生活の包括的な経験を「初年次経験 (First-Year Experience、以下 FYE と呼称)」と

定義した。FYE は「移行期にある学生、特に新入生の学習、成功、継続率、卒業率を向上させる」ことを目的として、設計される戦略的な取組のことである (Mattson 2022: 3)。

FYE の概念が提示された 1980 年代は、増加し続ける学生数への対応により、学生の学問・生活上の適応とリテンション率の関係に注目が集まった時期でもある。Tinto (1993) を始め、教室内外の多様な経験への学生のエンゲージメント (参加) がリテンション率や学業成績への良い影響を与えることは、大規模な学生調査の結果から明らかにされた (Pastcallera and Terenzini 2005、Astin 1993)。初年次セミナー以外にも、学習コミュニティやライティング集中科目、クラスター学習グループ、学部学生の研究活動、等の多様な初年次プログラムの実践が拡大していくこととなった。少し遅れて 1990 年代になると、正課外での取組と授業を組み合わせた学生寮プログラム、サービ斯拉ーニング、アカデミックアドバイザーング、キャリア探求などの初年次プログラムの実践が拡大していくこととなった。

Nelson ほか (2012) は、「大学における成功を目的とした初年次経験 (FYE) の重要性に対する認識は、過去 10 年間で急速に高まった」とし、「新入生の大学生活への移行を円滑にする関心も高まった」と指摘している (Nelson *et al.* 2012: 185)。このように、2000 年以降、初年次プログラムはますます目覚ましく発展していくこととなった。

その背景には、Kuh (2008) が提唱した学生の成功を高める「ハイインパクトな実践 (High Impact Practices、以下 HIPs)」において、前述の初年次プログラムの取組みが取り上げられたことが契機となっている。Kuh は、グローバルな社会において、学生は知的・実践的スキル、個人・社会的責任、統合的学習といった重要な学習成果を向上させるうえで、これらの初年次プログラムが中心的な役割を果たす可能性も示唆した (Kuh 2008: 14)

一方で、Kuh はこれらの初年次プログラムを含む HIPs の効果を最大限に引き出すために、学生を教員や他の学生との相互のやり取りを含めた課題に対する高い学生エンゲージメントを要することや、教室で得た知識をキャンパスや地域社会の実践的な問題・状況へ応用する機会を提供することの重要性も提言した (Kuh 2008: 14-5)。

アメリカ・カレッジ協会 (The Association of American Colleges and Universities、以下 AAC&U と呼称) の加盟機関に対する 2015 年の調査結果⁶⁾においても、サービ斯拉ーニング (93%)、グローバル学習 (93%)、移行支援のための初年次経験 (91%)、と初年次プログラムに該当する取組実

施は、いずれも高い実施率を示していた（AAC&U 2016: 6）。

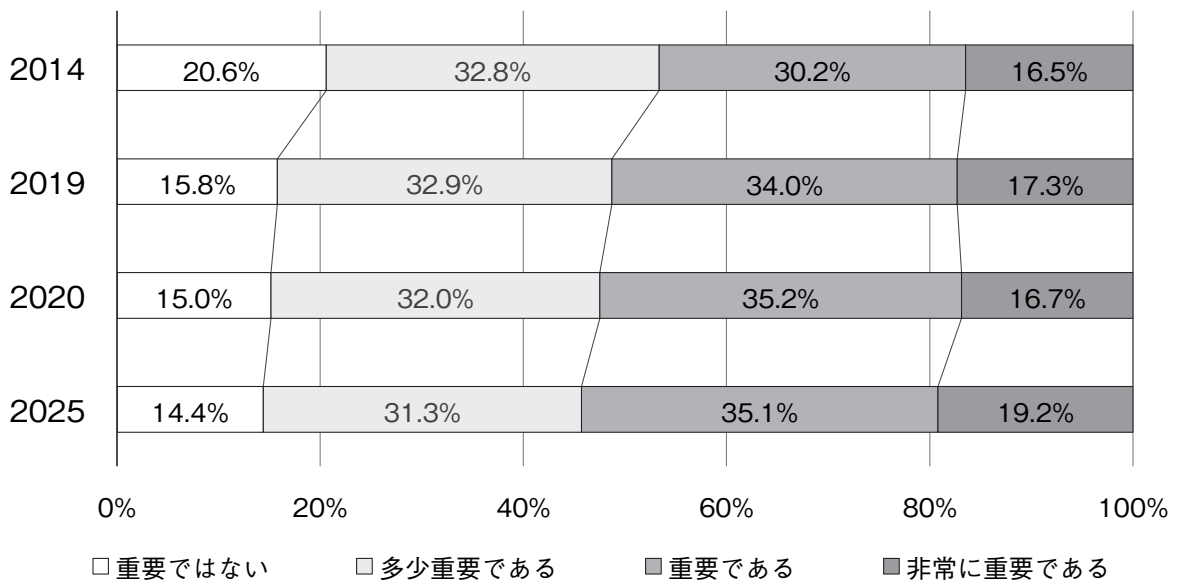
表 1 HIPs の義務化の状況(AAC&U 機関調査 2015 年より)

初年次学生対象のプログラム名	全学必修	選択
移行支援のための初年次経験	60%	31%
初年次アカデミックセミナー	52%	30%
グローバル学習	52%	41%
教養教育オリエンテーション	42%	23%
多様性学習・経験	34%	53%
授業内のサービスラーニング	14%	79%
学習コミュニティ	12%	59%

出所：「2015 年 AAC&U 加盟機関調査結果」（AAC&U 2016: 6）より筆者翻訳・編集。

しかし、表 1 の通り、初年次プログラムへの参加を義務化している大学は 60%、初年次アカデミックセミナーおよびグローバル学習は 52%と、約半数に留まっている。加えて、サービスラーニング（14%）や学習コミュニティ（12%）については義務化される割合が低い。このように、多くの大学機関では選択制の科目もしくは授業外のコ・カリキュラムや学生支援プログラムとして展開されており、参加は学生の意思に任されていることがわかる。

以上のような初年次プログラムの高い実施割合に対して、過去 10 年間の大学教員の意識を見ていきたい。「全米学生エンゲージメント調査 (National Survey of Student Engagement、以下 NSSE と呼称)」が毎年実施している「学生エンゲージメントに関する教員調査 (Faculty Survey of Student Engagement、以下 FSSE と呼称)」によると、2014 年から 2025 年に至るまでの「学習コミュニティ」に対する教員の重要度は図 1 の通りであった。



出所：2014～2025年「FSSE 調査結果」³⁾より筆者が翻訳・編集。

図1 学習コミュニティに対する大学教員の重要度
(2014～2025年FSSE結果より)

図1の通り、2014年時点から、コロナ禍中も含め、徐々に教員の意識として、学習コミュニティの重要度は上がっており、2025年には半数以上の教員が「重要である」「非常に重要である」と回答している。サービスラーニングについても、ほぼ同じ回答傾向が見られるため、教員と学生、学生同士の相互のやり取りを基盤とした取組はコロナ禍を経て、教員内の取組に対する重要性も微増しながら定着してきている様子も窺える。

3. 初年次プログラムの具体的な取組内容

それでは、大学は初年次プログラムに何を期待して提供しているのだろうか。NRCの「2023年初年次経験に関する全米調査結果」⁴⁾によれば、FYEの目的として「学業における成功の戦略のため」83.2%、「学業の計画設定や専攻の探求のため」81.7%、「大学キャンパスとの繋がり」81.1%となっている。「リテンション率(59.8%)」は7番目に位置しており、大学は初年次プログラムの目的として、必ずしも州政府や連邦政府からの外圧による経営戦略(リテンション率の向上等)だけでなく、学生の学業上の成功や、学

生の大学への帰属意識を高めることを、初年次プログラムの目的として設定していることが窺える。

表 1 初年次プログラムの実施目的（機関別・複数回答）

学業における成功のための方策	83.2%
履修計画や専攻選択の検討	81.7%
大学やキャンパスとの繋がり	81.1%
大学やキャンパスの資源・サービスの知識	79.6%
大学で求められる学修水準の理解	70.0%
共通の初年次経験	60.1%
継続率・2年次在籍率	59.8%
学生と教員の交流	58.3%
キャリアの探求・準備	57.7%
多様性、公平性、包摂性	55.0%
健康とウェルネス	55.0%
生活面での支援ネットワーク（例：友人関係）	53.2%
専攻・学問分野・キャリア方針の導入	52.0%

出所：Jonson 編（2025: 19）より半数以上の機関が選択した項目を抜粋し、筆者翻訳・編集。

続いて初年次プログラムの具体的な取組内容について、より詳細に見ていきたい。NRC の「2023 年初年次経験に関する全米調査結果」によれば、「初年次セミナー（78.1%）」が最も多く、次いで「早期支援（アラート）システム（77.5%）」「初年次アカデミック・アドバイジング（76.3%）」「入学前オリエンテーション（68.8%）」と、上位 4 項目で初年次プログラムの取組全体の 4 分の 3 以上の実施率を占めている（Jonson ed. 2025: 20）。

表 2 初年次プログラムの取組実施状況（機関別・複数回答）

初年次セミナー	78.1%	初年次対象の基礎科目	37.8%
早期支援（アラート）システム	77.5%	TRIO 学生支援サービス	37.5%
初年次アカデミック・アドバイジング	76.3%	発達・補習教育	34.2%
入学前オリエンテーション	68.8%	リーダーシップ育成プログラム	32.4%
ピア活動（チューター・メンター制度）	61.9%	ライティング集中科目	31.2%
スチューデント・サクセスセンター	53.5%	学内専門職によるメンタリング	30.9%
第一世代学生支援プログラム	52.9%	経験学習	29.1%
入学式	51.7%	サービスラーニング	26.4%
プレースメント試験	47.1%	共通図書読書の読書プログラム	26.1%
学寮プログラム・学寮生活支援	46.8%	留学	21.3%
共通教育	45.6%	学部学生の研究活動	19.8%
学習コミュニティ	42.6%	通学生プログラム	14.7%
入学前準備プログラム（夏季）	42.3%	その他	3.6%

出所：Jonson 編（2025: 20）より筆者翻訳・編集。網掛けした上位 7 項目は、前回調査（2013 年）においても同じ順位を占めていた。

初年次セミナー、学習コミュニティ、留学、学部学生の研究活動の 4 項目は AAC&U の *HIPs* にも含まれている項目であるが、初年次セミナー以外の項目は、全体の中でも「学習コミュニティ（42.6%）」「サービスラーニング（26.4%）」「学部学生の研究活動（19.8%）」と、取組の実施は十分広がっているとは言い難い。学部学生の研究活動については、初年次プログラムよりもキャップストーンコース（最終学年のための総合科目）として提供する機関も多いと考えられる。しかし、低年次学生が主な対象である学習コミュニティやサービスラーニングの提供割合も半数に達していない。なお、同調査では、学習コミュニティを提供している大学機関に学生のおおよその参加率も尋ねており、提供している機関の 52.2%が「初年次学生の参加率は 20%未満である」と回答している（Bellows 2025: 36）。しかしながら、前節で示した通り、大学教員の半分以上が学習コミュニティおよびサービスラーニングに対する学生への参加は「重要である」と考えていることから、今後、学生の参加を奨励するために取組実施も拡大していく可能性も十分あり得る。

以上のように、初年次プログラムの実施については、様々な背景を持つ学生の困難さや課題に沿って、教室内外の多様なプログラムやサービスが提供されており、その重要性も徐々に拡大している。また、これらの初年次プログラムは、学生の学業上の成功を支援するための重要な手段として位置づいているといえる。

一方で、1980年代に初年次セミナーの情報共有の場として開始された初年次プログラムの取組の高度化については、過去40年間において、高等教育における専門性の高い実践活動のためのガイドラインが複数策定されている。最初に策定されたNRCによる『初年次経験評価ガイドライン (Guidelines for Evaluating: The First-Year Experience)』(Gardner 1990、Gardner *et. al* 2001)は、初年次プログラムの開発の萌芽期に策定されたこともあり、カリキュラム・コ・カリキュラム、多様な学生への支援等の多様な側面から、初年次学生の対象の設定、課題意識の精査、活動の目的等、初年次プログラムに関する教職員の議論を深めるためのツールとして開発された。そのため、教職員の共通理解や戦略策定を進めるうえでは有効であるが、個々のプログラムを包括する初年次プログラム全体の考え方は示されていない。次にReasonら(2006)の7つの原則をもとに発展させた「9つの原則」を含めたガードナー財団による『初年次学生のための卓越性の基盤』(Foundations of Excellence in the First College Year: 以下、FoEと呼称)は、各機関における初年次プログラムのアセスメントや外部評価のために開発されたガイドラインである。FoEは、初年次セミナーなどの正課教育を中心とした実践的な管理運営の方法と各プログラムの目的を含めた設計に重きを置いたガイドラインであり、特にガードナー博士が注視してきた初年次プログラムに関する全学組織の設置と、教員を含めた多様なステークホルダーを巻き込むための方策を強調している。

さらに近年では、初年次プログラムの中でも教室外での実践活動(コ・カリキュラム、学生支援活動)に焦点を当てた『CAS初年次経験のための横断的フレームワーク (CAS Cross-Functional Framework for First-Year Experience)』も2019年に高等教育基準向上協議会 (Council for the Advancement of Standards for Higher Education、以下CASと呼称)によって策定された最も新しい初年次プログラムに関するCAS全米基準である。

『CAS初年次経験のための横断的フレームワーク』(Young・Keup 2019)は、初年次プログラムを、個々の学生支援組織同士の協働に加え、教員や学務組織のスタッフとの協働を含め、キャンパス全体の組織的活動が必要な取組

として位置付けている。特に学生支援のプログラム・サービスや、組織、専門職は、これまで個別に発展してきた経緯があることから、学生支援内だけでもその総合的な理念の発展には、長期間にわたって多くの困難が伴った。さらに個々のプログラム・サービスの基盤となる理論的蓄積についても、統一させることが難しく、現状でも領域ごとに分かれて専門職団体が形成され、かつCASに収録されている個別のプログラム・サービスに関する基準も、関連する専門職団体の協働によって設定されている。

しかしながら、正課教育とコ・カリキュラム、学生支援プログラム・サービスを横断する初年次プログラムを実現するためには、既存の組織や専門職の形成過程を越えた、キャンパス全体を横断する新たな価値を設定する必要がある。前述の2つのガイドラインにも教室外の実践活動をコ・カリキュラムとして含めているものの、その焦点は初年次セミナーや、共通の学修経験等の正課教育に当てられていた。そのため、CASはより初年次学生の統合的な学習成果の向上を強調し、正課教育と連携したコ・カリキュラムおよび学生支援プログラム・サービスのあり方を本基準で提示したのである。

ガイドラインではないが、個々の初年次プログラムのねらいや構成要素、期待される学生の学習成果、具体的な大学での取組事例を集約したハンドブックも出版されている (Upcraft *et al.* eds. 2005、Greenfield *et al.* 2013)。これらのハンドブックには、それぞれ初年次プログラムを通じて育成される学生の学習成果や、学生に対する効果等の先行研究の整理や、アセスメントの方策についても言及されている。加えて、GreenFieldほか(2013)のハンドブックでは、初年次プログラムの実践の際に障害になりやすい学内組織や教職員とのパートナーシップの構築・維持や、組織体制の整備、効果的な評価・アセスメント手法といった具体的な方策についても言及されている (Greenfield *et al.* 2013: xxxiii-xxxviii)。

以上の通り、初年次プログラムに関する全米基準のガイドラインおよびハンドブックは、個々のプログラムの研究開発の成果を取りまとめる形で設計されており、それぞれ策定された時期の中心的な研究成果や、課題を反映しているため、焦点や対象に差異が生じている。しかしながら、そのいずれのガイドラインやハンドブックも、初年次プログラムは初年次学生の成功を目的としているという点で、一致している。加えて、Greenfieldほか(2013)が主張したように、「初年次経験は理想的に多面的であり、かつ統合的かつ包括的でなくてはならない (Greenfield *et al.* 2013: xxxvi)」。要するに、初年次学生に対して、包括的かつ統合的な学習経験を学生に提供する

ためには、カリキュラムと教室外の学生支援プログラム・サービスの複数の要素が組み合わさされている必要がある。

4. 初年次プログラムで期待される学生の学習成果の向上

それでは、統合的な学習経験を促進する初年次プログラムを通して、学生はどのような学習成果を育成することができるのだろうか。初年次プログラムの学習成果として最初に議論されるべきは、その発展経緯とも密接に関わるリテンション(学業継続)率に対する効果であろう(Tinto 1993、2012、Braxton *et al.*1997)。初年次プログラムに参加した学生のリテンション率を始めとした単位取得率、GPA の向上といった学業継続・達成への効果は、常に大きな関心を集め、研究成果の蓄積も進んでいる(Braxton *et al.* 2000、Logan *et al.* 2000、Reason and Braxton eds. 2023)。

『*The Chronicle of Higher Education* (高等教育クロニクル)』が2025年に出版した初年次経験に関する特集レポートによれば、今後15年間で米国内の高校卒業年齢の人口は13%減少し、有色人種学生の割合は徐々に増加していくと予想されている。多くの大学で直面しているリテンション率は、これらのマイノリティ層に属する学生において顕著に低いことも明らかとなっていることから、今後ますますリテンション率の改善に向けた戦略は、多くの大学の執行部にとって課題となると考えられる。本特集号においても、初年次プログラムが有するリテンション率への効果については、さまざまな学生・機関調査の結果を用いて繰り返し言及されている(Bellow *et al.* 2025: 11, 14, 26)。

しかしながら、Young・Chung (2019: 14) が言及したように、初年次プログラムの効果はリテンション率という短期的かつ経営的な課題のみに偏っているわけではない。初年次プログラムは、学生の学業面の向上だけでなく、学生生活上の友人関係や、心理的側面にも良い影響を及ぼすことも明らかになっている(Hoffman *et al.* 2002-3、Mayhew *et al.* 2011、Nadler *et al.* 2004、Wenger and Kinzie 2025)。これらの先行研究からは、初年次学生にとって大きな課題である学修・生活上の適応や、帰属意識の向上などに課題を抱えやすい有色人種学生や、留学生、障がい学生、第一次世代の学生といった多様な背景や文化を持つ学生層に特に効果が見られることも言及されている(Hurtado and Carter 1997、Johnson *et al.* 2007、Finley and McNair 2013)。

個々の取組においても、初年次セミナーの参加による効果（学業成績の向上、教員との交流、大学資源の利活用、大学への満足度、自己効力感、対人関係、コミュニケーションスキルの向上等）や、学寮プログラムやサービスラーニング、オリエンテーションへの参加による学習への関与度の高まり等（キャンパス文化の理解、コミュニティ構築、帰属意識の向上等も含む）が、学習コミュニティや共通図書館の読書プログラムへの参加では、批判的思考力、分析的思考力、問題解決能力の向上に繋がることが明らかとなっている（Young and Keup 2019: 9-10）。

以上のような、多様な初年次プログラムへの参加は、学生にとってより幅広い統合された学習成果（integrated learning outcomes）を獲得していくと考えられる。

5. まとめ：初年次プログラムの課題

本稿では、米国高等教育において取り組まれている多様な初年次プログラムの取組の経緯や、具体的な取組内容、現在の実施状況、期待される学生の学習成果について見てきた。Young・Keup（2019: 12）は、質の高い初年次プログラムの実践に含まれるべき 5 つの重要な要素を設定した。その内容は、(1) 個々の取組は大学のミッションに沿った目標を設定する、(2) カリキュラムとコ・カリキュラム等の複数の要素（なるべく多くの要素であることが望ましい）が組み込まれる、(3) 特別な学生グループを含む多くの初年次学生の成功に焦点を当てる、(4) 制度、資源、持続性に関する強力な運営支援が不可欠である、(5) 継続的な改善につながる評価活動に基づいて設計される、というものであった。これらの 5 つの重要な要素を踏まえて、改めて現代の米国高等教育における初年次プログラムが抱える課題について整理していくこととする。

第 1 に、多様な学生の学習成果が期待される初年次プログラムであるが、望ましい教育効果の達成のためには、学生の学習や発達に焦点を当て、多様な学生層の有する背景、文化、大学進学への準備状況、彼らの有する価値観や将来像の違いを十分把握し、かつ異なる状況や課題へ対応していく必要がある（Upcraft *et al.* eds. 2005: 505-7）。なぜなら、初年次プログラムには、学生の学業継続を阻む状況についてのモニタリングとその迅速な対応を含めていくことが推奨されており、学生がどのように学び、何を困難としているかを理解することがその重要な一歩となるからである（Hankin and

Gardner 1996: 81-2)。これらの初年次学生の特性や志向の理解は通常、初年次プログラムのアセスメント活動の一部に含まれる (Upcraft *et al.* eds. 2005: 475-6)。

Johnson は、初年次プログラムにおいてアセスメントを組み込むことは、包括的かつ統合的学習としての初年次プログラムを実現することに対して、大きな利点があると言及している (Johnson ed. 2025: 18)。そのため、アセスメントの指標は、リテンション率や学業成績のみに焦点を当てるのではなく、より連続的かつ継続的にプログラムの改善に繋がるように中長期的なアセスメントサイクルとして計画する必要がある。(Young and Chung 2019: 12)。正課内外の多様な取組を組み込むことを推奨される初年次プログラムの目標は、大学の教育目標やミッションに沿って設定されていなくてはならない。同様に、CAS 基準においては、初年次プログラムの目的は、「初年次学生の学業・社会生活の成功の支援を目的とし、キャンパス全体の環境構築を共同で行なわなければならない (Young and Chung 2019: 13)」と定められている。

第2に、初年次プログラムを担う組織と人員の問題である。初年次プログラムはその取組内容自体が多様であり、従来、学内の異なる組織や教職員で取り組まれてきた。初年次プログラムとは、これらの個別に発展してきた取組を、初年次学生の学習と生活の適応促進を目的に、一つの共有されたミッションと目標を設定し、繋ぎ合わせていかなければならない。特に正課内外の包括的かつ統合された初年次プログラムにおいては、学務組織と学生支援組織、また教員と学生担当職等の、米国高等教育内でも文化や基盤とする理論が異なる組織同士が十分に連携することが望ましい (Upcraft *et al.* eds. 2005: 3)。

このような複雑なタスクを抱える初年次プログラムの実施を担う組織は、2023年の時点で、31.5%の大学機関が「初年次プログラムオフィス」を設置しており、27.3%の大学機関が、学務組織・学生支援組織それぞれの部門やユニット組織によって調整される「横断型チーム」によって担っていることが明らかとなっている (Johnson ed. 2025: 24)。組織間連携が十分に調整され、協働的な環境を踏まえた初年次プログラムの方が、より初年次学生に高い効果を発揮することが明らかになっている (Greenfield *et al.* 2013: 141-5)。CAS 基準においては、初年次プログラムオフィス、もしくは横断型チームにおいて、含めるべき人員を次のように設定している。具体的には、まず初年次プログラムを牽引する責任者として、初年次学生対象の授業を担当す

る教員、学科専攻長・学士課程教育委員会委員長等の経験を有する教員等の初年次学生の学修・カリキュラムを深く理解している教員を任命する必要がある。次に、オフィスやチームには、アカデミックアドバイザー、入学・在籍管理担当、学生担当職（奨学金、オリエンテーション、学生寮等）などの学務組織・学生支援組織の人員を継続的に参加できる体制を構築することが推奨されている（Young and Keup 2019: 15-6）。加えて、初年次学生に対するピアリーダー・ピアメンター・ピアアンバサダー等の上級生による学生スタッフをチームに組み込むことも強く推奨されている（Greenfield *et al.* 2013: 71-2）。このように、包括的な初年次プログラムには多様な取組が含まれることが求められることから、その運営を支える組織と人的資源についても、様々な組織文化や背景を有する教職員、学生が協働して質の高い取組を初年次学生に提供することが重要である。しかしながら、米国の初年次プログラムにおいても、学務組織と学生支援組織、教職員の連携は難しい問題とされ、「組織的な孤立に悩まされ、サイロ化された運営となっていることが多い」（Young and Chung 2019: 12）ため、課題として強く認識されている。そのため、初年次プログラムの協働的かつ統合的な取組の推進力として、前述のアセスメント活動の活用が推奨されている（Alexander and Gardner 2009: 20-1）。

第3に、米国高等教育では、複雑化する学生の問題や、質の多様化に対応するために、長い期間をかけ、個々の初年次プログラムの取組内容の質向上に務めてきた。また、キャンパス内に複数の取組を同時に提供することで、多様な学習経験の機会を学生に提供することが質の高い初年次プログラムの実現に寄与すると考えられてきた。しかしながら、2010年以降に新たに浮上した課題が、統合的学習に位置づく個々の取り組みを組み合わせた新たな初年次プログラムの開発である。HIPsの提言をきっかけに、従来の専門的な知見を集結し、学内資源が戦略的に調整された協働を基盤とする統合的学習を中心に置く取り組みが開発され、初年次プログラムの実践に組み込まれるようになってきている（Young and Keup 2019: 4）。具体的には、LLC（Living Learning Communities: 学寮を基盤とした学習コミュニティ）や、サービラーニング、地域学習、学習コミュニティ、FIGs（初年次テーマ別学習グループ）等の授業と授業外の実践活動（コ・カリキュラム）を組み合わせたような取組である。これらの統合的学習に位置づく取組では、カリキュラム・正課教育と教室外の学生支援活動との連携が不可欠である。そのため、従来の初年次プログラムより、多くの労力と戦略が求められる。しかし

ながら、十分に検討され、学生の参加が奨励された取組は、初年次学生の学問・学生生活への適応を促し、認知スキルを含めたより幅広い学習成果をより高めることも明らかとなっている (Greenfield *et al.* 2013: 141-2)。

キャンパス全体の包括的な初年次プログラムは、個別化した学内組織や、人員の連携を促進し、相互のコミュニケーションの改善やサービスの重複の削減といったメリットが期待されるが、それに加えて、従来は見落としていた学生の個別の課題や、急速に変化する学生の質に対して大学が十分な対応行う余地も与える (Young and Keup 2019: 8)。そのため、初年次プログラムの担当者は、初年次プログラムに直接的に関与していないが、教員や図書館、カウンセリングセンター、IR 等の、初年次学生に日々向き合っている学内の多様なステークホルダーとも連携を強めるためにリーダーシップを発揮することが求められるであろう。

以上のように、包括的な初年次プログラムの実践のための課題について整理してきた。個々のプログラムの内容や学生の学習成果への効果検証等の先行研究は、これまでも十分に蓄積されてきたが、今後はより複雑かつ高度な取組として取り上げられた統合的学習を組み込んだ取組の開発とその理論的枠組みの蓄積が求められるであろう。そもそも全く異なる背景を持つ学習の要素 (例：授業と学寮生活等) の統合をどのように図るかは、十分に検討していく必要がある。一方で、学生の質の多様化は、米国だけではなく、世界の大学が直面している共通の問題である。同様に大学に入学してくる学生の初期段階での学修・生活への適応の問題を大学の責任として受け止め、豊かな学習経験を提供していくことについて、より一層の議論の進展が望まれる。

注

- 1) 本研究成果と原則は、のちに「The Foundations of Excellence」という、全米 200 以上の大学が参加した初年次経験のプログラム設計と実施の改善に焦点を当てたアセスメントプロジェクトへと繋がっていった。「FOE (The Foundations of Excellence: 卓越性の基盤)」プロジェクトは、大学初年次政策センター (the Policy Center on the First Year of College)、ペンシルバニア州立大学の高等教育研究者、キャンパスコンパクト (Campus Compact) によって 2005 年に開始された包括的な初年次経験を設計するための 9 つの基本原則である。アセスメントプロジェクトには、235 大学が参画した。その後、ガー

ドナー研究所に活動は引き継がれ、2024年に原則も改訂されている。
詳細はガードナー研究所のウェブサイトを参照。(https://gardnerinstitute.org/, 2026.2.20)

- 2) 国立リソースセンターの2023年に出版された学生調査結果レポートにおいて「初年次プログラム」は、「初年次学生に対して教育として提供される特別かつ意図的に設計されたもの。単なる初年次学生に対する教育的活動を提供する以上のものである。一部の初年次プログラムは、大規模な学部学科内で提供されるものもあれば、個別に提供される場合もある。例えば、初年次学生のためのアドバイジング制度は、全学のアドバイジングセンターが明確に定義した特別かつ重点項目となる場合がある。しかしながら、単に初年次学生をアドバイザーに割り当てることのみでは、初年次プログラムとはみなさない」と定義している (Johnson ed. 2025: Appendix 1-2)。
- 3) FSSE (Faculty Survey of Student Engagement) は、NSSE (National Survey of Student Engagement) が毎年実施する教員調査である。本稿で使用したデータは、NSSSE 公式ウェブサイト公表されている調査結果に基づく (National Survey of Student Engagement, *Faculty Survey of Student Engagement (FSSE)*)。 (https://nsse.indiana.edu/fsse/index.html, 2026.2.22)
- 4) 「初年次経験全米調査 (National Survey on the First-Year Experience, NSFYE)」は、NRCによって実施された正課教育内外の取組、組織に関する初年次経験の現状を調査するものである。2017年に初回調査が実施され、その後パンデミックや紛争、政治情勢・高等教育政策の変化、技術の急速な進歩などの影響を検証するために2023年に再調査が実施された(回答機関数333、回収率9.9%)。2023年調査では、従来の設問に加え、多様な背景を持つ学生への支援と効果に関する項目が追加されている。ただし、2023年度調査の回収率は9.9%に留まっており、結果の代表性については慎重に解釈する必要がある。一方で、回答者は各大学において初年次プログラムを統括するディレクターや副学長等が中心であることから、各機関における取り組みの方向性や傾向を把握するための資料として一定の示唆を与えるものと考えられる。
- 5) AAC&U (Association of American Colleges and Universities) の加盟機関を対象とした調査は、2015年にHart Research Associatesが実施した。加盟する大学機関325校へのオンライン調査により、学士課程教育における学習成果とその評価方法についての近年の傾向を明らかにしている。(AAC&U 2016: 1)

参考文献

- 安部有紀子・植松希世子、2022、「米国学生寮 LLC (Living Learning Community) の実態と課題」『大学論集』54: 105-20。
- Association of American Colleges and Universities, 2016, *Trends in Learning Outcomes Assessment. Key Findings from a Survey among Administrators at AACandU Member Institutions*, Washington, D.C.: Author.
- Alexander, J. S. and Gardner, J. N., 2009, “Beyond Retention: A Comprehensive Approach to the First College Year”, *About Campus*, 14(2): 18-26.
- Astin, A. W., 1993, *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bellows, K. H., Fischer, K., Mccutrie, B., Mangan, K., and Supiano, B., 2025, *The First-Year Experience: How to Support Student Success*, Washington, D.C.: The Chronicle of Higher Education.
- Braxton J., Doyle W., Hartley H. III, Hirschy A., Jones W., and McLendon M., 2013, *Rethinking College Student Retention*, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., and Sullivan, A. S., 2000, “The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process”, *The Journal of Higher Education*, 71(5): 569-90.
- Felby, L. C. and Ashwin, P., 2025, “Reimagining the First Year Experience in Higher Education Through a Focus on Knowledge Engagement”, *Teaching in Higher Education*, 31(1): 20-31.
- Freer, S., 2016, “The First-Year Experience Movement: History, Practice, and Implications for Student Development Professionals. Growth”, *The Journal of the Association for Christians in Student Development*, 15(15): 14-23.
- Finley, A. and McNair, T., 2013, *Assessing Underserved Students’ Engagement in High-Impact Practices*, Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Gardner, J. N., 1990, *Guidelines for Evaluating the Freshman Year Experience*, Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for The Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Gardner, J. N., Barefoot, B. O., and Swing, R. L., 2001, *Guidelines for Evaluating the First-Year Experience at Four-Year Colleges*, 2nd ed., Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for The Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Greenfield, G. M., Keup, J. R., and Gardner, J. N., 2013, *Developing and Sustaining Successful First-Year Programs: A Guide for Practitioners*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Hankin, J. N. and Gardner, J.N., 1996, "The Freshman Year Experience: A Philosophy for Higher Education in the New Millennium", Hankin, J. N., ed., *The Community College: Opportunity and Access for America's First-Year Students*, Monograph No.19, Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for The Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Hoffman, M. B., Richmond, J. R., Morrow, J. A., and Salomone, K., 2002-2003, "Investigating Sense of Belonging in First-Year College Students", *Journal of College Student Retention*, 4(3): 227-56.
- Hurtado, S. and Carter, D. F., 1997, "Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging", *Sociology of Education*, 70(4): 324-45.
- Johnson, D. R., Soldner, M., Leonard, J. B., Alvarez, P., Inkelas, K. K., Rowan-Kenyon, H. T., and Longerbeam, S. D., 2007, "Examining Sense of Belonging Among First-Year Undergraduates from Different Racial/Ethnic Groups", *Journal of College Student Development*, 48(5): 525-42.
- Johnson, J. D., ed., 2025, *2023 National Survey on the First-Year Experience: Contemporary Strategies to Support Student Success, 1: Introduction and Background*, Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for The Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Kuh, G. D., 2008, *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, Washington, D.C.: the Association of American Colleges and Universities.
- Logan, C. R., Salisbury-Glennon, J., and Spence, L. D., 2000, "The Learning Edge Academic Program: Toward a Community of Learners", *Journal of the First-Year Experience*, 12(1): 77-104.
- Mayhew, M., Stipeck, C., and Dorow, A., 2011, "The Effects of Orientation Programming on Learning Outcomes Related to Academic and Social Adjustments with Implications for Transfers and Students of Color", *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 23(2): 53-73.
- Mattson, H., 2025, "The Evolution of the First-Year Experience: Effective Strategies to Support Today's Generation of College Students", *Journal of College Academic Support Programs*, 7(2): 30-40.
- Nadler, D. P., Miller, M. T., and Dyer, B. G., 2004, "Longitudinal Analysis of Standards Used to Evaluate New Student Orientation at a Case Institution", *Journal of College Orientation and Transition*, 11(2): 36-41.
- Nelson, K., Smith, J., and Clarke, J., 2012, "Enhancing the Transition of Commencing Students into University: An Institution-wide Approach",

- Higher Education Research and Development*, 31(2): 185-99.
- Pascarella, T. and Terenzin, P., 2005, *How College Affects Students, A Third decade of Research*, 2nd ed., San Francisco: Jossey-Bass.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., and Domingo, R. J., 2006, “First things first: developing academic competence in the first year of college”, *Research in Higher Education*, 47(2): 149-75.
- Reason, R. D. and Braxton, J. M., eds., 2023, *Improving College Student Retention: New Developments in Theory, Research, and Practice*, New York: Routledge.
- Tinto, V., 1993, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2nd ed., Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V., 2012, *Completing College: Rethinking Institutional Action: Rethinking Institutional Action*, Chicago: University of Chicago Press.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., and Barefoot, B. O., eds., 2005, *Challenging and Supporting the First-year Student*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, K. and Kinzie, J., 2025, “Seminars Matter: Examining the Value of First-Year Seminars to Student Engagement and Belonging”, *Journal of The First-Year Experience and Students in Transition*, 37(1): 21-36.
- Young, D. G. and Keup, J., 2019, *CAS Cross-functional Framework for First-Year Experience*, P. J. Carretta, ed., Washington, D. C.: Council for the Advancement of Standards for Higher Education.
- Young, D. G. and Chung, J. K., 2019, “Introduction”, Young D. C., ed., *2017 National Survey on the First-Year Experience: Creating and Coordinating Structures to Support Student Success*, Research Reports on College Transitions, 9, Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for The Freshman Year Experience and Students in Transition.

米国大学教育の学生支援における 統合の概念の実態と課題について

安 部 有紀子

＜要 旨＞

本稿は、米国大学教育において、過去 30 年にわたり学生支援の実践をけん引してきた「統合」の概念に焦点を当て、その実態と特徴、またその課題について明らかにすることを試みる。

最初に学生支援の中核理念の転換を 3 つの時期に区分し、統合の概念が出現した経緯とその要因を明らかにした。統合された学生支援とは、1980 年代半ばに起きた米国大学教育における学習者中心主義への転換の影響により登場した概念である。学生支援においては、その直前の時期に学生発達理論に偏った専門性の追求への内発的な反発が起きていたことが改革の契機となっている。

学生支援における統合された学習成果とは、正課教育と学生支援を組み合わせたシームレスな学習経験を通じて身につけることが期待されるものであり、大学教育における学生の学習の再定義や、統合された学生支援の概念を具体化したコ・カリキュラムの拡大等が起きていた。

また、統合された学生支援への転換によって、新たに学務組織と学生支援組織、教員と学生担当職の協働や、アセスメント活動を推奨していく際の責任組織の明確化や人材の確保等の新たな課題を抱え込むことになった。

1. 研究の背景と目的

本稿は、日本の大学が長年、学生支援の先進的取り組みとして参照してきた米国大学教育の学生支援において、過去 30 年にわたり追求され続けてきた「統合 (integration)」の概念に焦点を当て、その概念の実態と特徴、またその課題について明らかにすることを試みる。

米国の大学教育において、統合は1980年代半ばに起きた学習者中心主義への転換の議論の過程で注目されるようになった概念である。Boyerが「分断された家 (Boyer 1987=1996: 23)」と言及したように、学生の多様化が著しく進行し、大規模化した当時の大学組織においては、科目間、学問領域、組織間、教員と学生、カリキュラムと学生生活、中等教育と大学教育、社会と大学などの学習資源や環境の分断化は大学教育の質を損なう深刻な問題として多くの研究者によって指摘されていた (Schroeder 1999、Kuh 1996、Love and Love 1995、Whitt 2006)。そのため、学習者中心主義への転換においては、これらの分裂した大学教育の要素を「つぎ目のない網目のような全体的に繋がったもの (Boyer 1987=1996: 25)」に変え、学生の卓越した学習成果を導いていくことが、命題の一つとして浮上することとなった。

学士課程教育改革を強力なリーダーシップで牽引してきたアメリカ大学協会 (Association of American Colleges and Universities) は、学士課程教育において共通に達成すべき「本質的な学習成果 (essential learning outcomes)」の4つのカテゴリーの最後に「統合的かつ応用的な学習」を設定し、また、それをもとに開発されたルーブリックでも「統合的学習」を取り上げた。このように、学生の学習を促進するための大学教育への転換を促進するための重要な要素として位置づいている。

一方で、教室の外の学生支援活動においても、1990年頃から学習者中心主義の学生支援への転換によって、組織再編や、組織ミッション、学生支援を担う専門職 (以下、学生担当職) の位置づけや役割の再定義が進められた (小貫 2014: 109-10)。その際、学生の学習は、従来の教室の中に限った活動によって促進されるのではなく、教室の外における多様な学生支援活動を含めた包括的な学生経験を通じて促進されることが繰り返し提唱された (ACPA 1996、Keeling 2004)。その結果、統合された学生支援プログラムの象徴でもある「コ・カリキュラム (co-curricular)」と呼称される新たな学生支援プログラム・サービスの開発や実践は、2000年以降の米国大学において、急速に拡大している。

しかしながら、コ・カリキュラムや、その基盤となる概念である統合についても、標準化された定義がないことから、米国でもしばしば議論が混乱している。特に統合については、現代的な学生支援の中核理念である学習者中心主義の学生支援において、活動の方向性を決定づける重要な概念であるにも関わらず、その実態や効果に関する先行研究の蓄積も十分ではない (Nesheim *et al.* 2007: 437)。

そこで本稿では、統合された学生支援の実態と課題を明らかにするために、最初に、学生支援全般を総合的にリードしてきた専門職団体（以下、「総合専門職団体」と呼称）が発表してきた代表的な文書（statement）や関連文献を踏まえ、その中核理念の転換を3つの時期に区分し、統合の概念が出現した経緯とその要因を明らかにしていく（第2節）。次に、①学生支援における学生の学習の再定義、②シームレスな学習環境の議論、③コ・カリキュラムの拡大の3つの側面から、学生支援の実際の活動に対する統合の概念の反映状況を見ていく（第3節）。以上を踏まえて、統合された学生支援活動の実態と特徴について考察したうえで、統合を阻む実践的な課題として、特に学生支援と正課教育、教員と学生担当職の協働の問題と、アセスメントの難しさに焦点を当てて検討していく（第4節）。

2. 正課教育と学生支援の分断から統合へ

米国学生支援では、豊富な財源や組織体制を背景に、新入生オリエンテーション、課外活動、ピア活動、学生相談、サービ斯拉ーニング、留学生支援、キャリア支援等、プログラムやサービスを拡充し続けてきた。そして多様な学生支援のプログラム・サービスを開発、実践の基盤として、学生担当職を育成するための同僚的環境を構築するとともに、学内に大規模な自律的組織として学生支援組織（student affairs）を確立していった（安部ほか 2017: 115）。

学生支援活動の中核理念は、時代ごとに表1のように整理することができる。この時代区分は、「重要な文書」で示されている通り、学生支援の専門性を強力なリーダーシップで推進してきた総合専門職団体によって発表されてきた代表的な文書によって定義することができる（Blimling 2001: 392）¹⁾。

以下、それぞれの時代区分を代表する文書や関連文献の記述を中心に学生支援における学生の学習の捉え方や、大学教育における学生支援の位置付けを整理することで、統合の概念が出現した経緯とその要因を明らかにしていく。

表 1 学生支援の中核理念の変遷

時代区分 (年代)	第Ⅰ期 (～1950年代)	第Ⅱ期 (1960～1980年代)	第Ⅲ期 (1990年代～)
中核理念	全人教育思想	学生発達理論	学習者中心主義
重要な文書	<i>SPPV</i> (1937)	<i>THE</i> (1972)	<i>SLI</i> (1994)、 <i>LR</i> (2004)
学生担当職の 役割	学生の管理者 ・マネージャー	学生発達の専門家 ・教育者	学生の学習促進の パートナー

注：Blimling (2001: 392) を執筆者が一部編集、加筆した。

2.1 学生支援の定義化(第Ⅰ期)

米国学生支援の源流は米国高等教育の創設期の学生寮を中心にした公私にわたる学生への関わりにある。当時は学修面から生活面まで、学生生活の全般にわたって、親代わりの規律管理の役割を担うのは、学長の責任とされていた。その後、19世紀から20世紀の初頭にかけて、ドイツの大学をモデルとした専門分化した学問の浸透や、州立大学の登場、自由選択制の導入等を背景に、米国大学教育は、長らく続いていたエリート教育から、市民性の育成へと大きく舵を切ることとなった(吉田 2013: 37-40)。このような現代的な大学制度へと移行する中で、学生層の多様化が進む一方、教員の研究志向の高まりによる学生離れも進行した。そこで、複雑化する学生問題を担当する役割として、学長の権限を分化し学生ディーン(student dean、後の学生担当副学長)を任命するようになった(小貫 2007: 32)。

学生数の増加²⁾とともに、学長によって任命された学生ディーンらの数も増加し、大学を超えた繋がりを求め、学生支援を担う役割を持つディーンやカウンセラーによって専門職団体を形成していった。初期の頃の学生支援の専門職団体は、先駆的な取り組み事例の共有の他、大学教育における学生支援の役割や、その内容のあるべき姿についての議論を重ねていった。そして、専門職団体が共同で発表した『*SPPV(Student Personnel Point of View)* (ACE 1937)』を発表するに至った。*SPPV*では、学生支援の活動内容を23の領域で定義するとともに、学生支援の専門性を示した最初の文書となった。それは、*SPPV*は大学教育を「知的トレーニングのみに重点を置くのではなく、一人の人間として学生を成長させることに重点をおく(ACE 1937: 1)」という、「全人教育思想(Student as a Whole)」に他ならない。

さらに *SPPV* では、授業の中と外の経験の連続性による包括的な学生経験から生じる学習を強く支持している (Eaton 2014: 67)。それは、*SPPV* の改訂版において、「(大学は) 民主主義を達成するための個人・集団に対する深い責任を育むような経験を、学生に提供する責任がある。(中略) 教員と学生、教員と職員が密接に協力し合い、カリキュラムやコ・カリキュラムの共通の目的を達成することで、社会的に望ましいプロセスの学習は促進される (ACE 1949: 4)。」と、より明確にその姿勢を示した。

以上のように、*SPPV* (ACE 1937; 1949) では、民主的なアプローチによって多様な学生を支援するという学生支援の方向性ととともに、教室の中での知力発達とともに、教室の外で培われる人間的成長や情意面での発達も含めた全人的な成長を大学教育の目的とすることが提唱された (Caple 1996: 197-8)。さらには、学生支援活動を通じた学生への教育的な関わりを志向すること、また学生支援の担い手である学生担当職の専門性の向上についても明言され、大学教育における学生支援の方向性を決定づけた。

SPPV の提言を踏まえ、学生ディーンの下には、専門職養成課程を修了した学生担当職の配置が進み、それに伴い、学生支援の領域も細分化されていった。こうして、1950年代ごろまでには現在の米国学生支援の機能や組織の原型は概ね出来上がった (小貫 2007: 32)。しかしながら、実際の学生支援活動の実践の場では、学生寮の門限や男女の行き来の禁止、キャンパス内の飲酒制限等の規律管理型の学生支援が主流であり、全人教育思想とは相反する実際との間で、学生支援の理念は矛盾した状況が長く続くこととなった (Blimling 2015: 12-3)。

2.2 専門性の確立 (第Ⅱ期)

1960年代の高等教育黄金期の学生支援の特徴は、専門性の追求と確立である。豊富な財政基盤と、加速する教員の学生離れを背景に、学務組織 (academic affairs) と対を成す存在として、学生支援プログラム・サービスは拡大し続け³⁾、学生支援組織はキャンパスの中で最も大きな専門職集団へと発展していった。学生担当職の雇用も増え続け、自らの活動の拠り所となる理論基盤の構築に対する関心が高まっていった。加えて、激しい学生運動を経て、大学執行部は学生生活上の規律管理によるルールを多くを撤廃し、代わりに間接的なデータ把握による学生のコントロールを求めた。この影響により、学生担当職には学生行動を測定することが求められ、理論やデータに基づく実践活動が強く推奨されるようになった (小貫 2014: 100-1)。

そこで、学生支援の総合専門職団体である ACPA (American College Personnel Association) によって学生発達理論を中核に置いた学生支援モデルを確立することを目的に「*THE (Tomorrow's Higher Education: 明日の高等教育) プロジェクト*」が1968年に開始された。

学生発達理論は、学生担当職にとっての活動の基盤となる理論として構築されたものであり、多くの学生担当職は心理学ベースの学生発達理論を専門職養成課程において修得し、専門職に就いた後もこれらの理論を実践へ応用することが強く推奨されていた。*THE* プロジェクトは、14年にわたる活動期間の中で、今後の大学教育の予測をもとにした学生支援の変化に関する論考 (ACPA 1972) を始め、学生発達理論を用いた先駆事例の紹介等を含む複数の報告書を発表していった。特にプロジェクト後半では、学生発達理論に基づく活動を展開し、アセスメントを行なっていくという「学生発達の専門家」としての学生担当職像が強く打ち出されている (Evans and Reason 2001: 365-6)。

このように、第Ⅱ期においては、学生発達理論に傾倒した学生担当職が自らを「学生発達の専門家・教育者」と称し、学内の学生発達の専門家としての位置付けを強固にしていくことが大きな目的であり、学生担当職による学生支援組織としての確立には大きく寄与した時代でもある。しかしその一方で、第Ⅱ期後半では、行き過ぎた専門性の追求によって、大学の教育目標からかけ離れた学生支援のプログラム・サービスや、心理学ベースの学生発達理論群に傾倒し過ぎる学生担当職の考え方について、学生担当職の内部からも強い批判を招くこととなった (Boyle *et al.* eds. 2012: 36-8)。

2.3 学習者中心主義の学生支援 (第Ⅲ期)

1980年代半ばに起きた米国大学教育の学習者中心主義への転換の影響を受け、学生支援の専門職団体は、相次いで学生の学習を促進することを、新たな学生支援の中核理念にすることを宣言していった。特に学生支援の総合専門職団体である ACPA (American College Personnel Association) の『*SLI (The Student Learning Imperative: 学生学習の責務)* (ACPA 1996)』が、学生支援の領域において初めて「学生の学習 (student learning)」という言葉を用い、教員や大学執行部とともに、学生担当職も学生の学習に責任を持つことを明言したことのインパクトは非常に大きかった。

SLI では、「学習と個人発達は、多くの異なる環境の中で、長期間にわたって生じる累積的かつ相互に形成されるプロセスである (3節1段落目)。」

と言及している。このように、*SLI*では多様な学生経験を通じた全体的な成長が強調されており、加えて、学生担当職は学生の学習のプロセスや学習成果の向上に対して積極的に関わるために、教員や学務組織との協力、連携が必要であることも提言された。しかし *SLI* の目指す学生の学習促進のための新たな学生支援像の根底には、第Ⅱ期では求心力を失っていた *SPPV* の全人教育思想の捉え直しがあったことは間違いない (Evans and Reason 2001: 368)。

その後、2004年にNASPA (National Association of Student Personnel Administrators) とACPAの共同文書として『*LR (Learning Reconsidered: 学習の再考)* (Keeling ed. 2004)』が発表された。*LR*に至ってようやく、正課教育および学生支援活動の中で学習の要素が相互に関連づけられ、結果として学生が身につける「統合された学習成果」という概念が登場することとなる。さらに2年後に発表された『*LR (Learning Reconsidered: 学習の再考) 2* (Keeling ed. 2006)』では、学生支援の領域ごとの学習成果が示されるとともに、学生支援の新たな戦略の一つとして、統合的な学習成果を生み出すために、学生担当職が教員や他の学生担当職とどのように連携を図るか議論された。

結果として、*LR*、*LR2*の影響により、学生支援の複数領域において教育的なプログラムの開発が加速化し、学生担当副学長のトップダウンによるマネジメントが強化される等、プログラムや組織、学生担当職のあり方まで、学生支援全体が大きく変化する契機となった (小貫 2014: 110-1)。

それでは、どのように分断化、細分化された状況を乗り越え、*SPPV*以来の課題である正課教育と学生支援の統合を実現することができるのだろうか。そもそも、統合された学生支援とは、何を指しているのだろうか。

3. 学生の学習と統合

3.1 学習の再定義：統合された学習成果

前述の通り、米国学生支援における学習者中心主義への転換は、学生支援の中核理念の変化を促し、機関レベルの組織ミッションの再定義や、実際のプログラム・サービスにも大きなインパクトをもたらした。学習者中心主義の学生支援のあり方は、30年以上にわたって米国学生支援の方向性を決定づけることとなり、専門職養成の内容から、新たなプログラム・サービス開発まで、あらゆる側面において現在の米国学生支援活動の基盤となってい

る。

その背景には、*SPPV*で定義した全人教育思想から離れ、大学教育の分断化の状況を招く結果となった学生発達理論への傾倒という、行きすぎた専門性の追求に対する学生支援内部からの強い批判も存在していた。それゆえに、第Ⅲ期において、学生支援において学習者中心主義を具現化するためのアプローチとして登場した統合とは、正課教育と学生支援の統合のことであり、その中心に置く学生の学習とは認知発達と学生発達理論の両面を合わせた「包括的な学習 (holistic learning)」のことを指している (Evans and Reason 2001: 364-5)。

現在、学生支援の実践および研究において、学生の学習成果の参照基準としても用いられている *LR* では、学生の学習を「これまで互いに分断、独立するものとして考えられてきた学問的学習と学生発達を統合した、包括的、全体的、変容的な活動やプロセス (Keeling ed. 2004: 4)。」と定義している。*LR* では、この包括的な学習観は、正課教育がこれまで扱ってきた狭義の学習と、学生支援の領域が扱ってきた個人発達 (personal development) の両方を統合したものであると言及した (Keeling ed. 2004: 5)。*LR* で示された、学生の学習の知的・社会的・情意領域の「統合された学習成果 (integrated learning outcomes)」は、当時の学生支援の総合専門職団体による文書や、正課教育のカリキュラム改革を提言した文書や先行研究においても強く推奨されていた (Boyer 1987=1996、ACPA 1972、Love and Love 1995)。そこで *LR* では、アメリカ大学協会の『さらなる期待 (*Greater Expectation*) (AAC&U 2002)』内の包括的な学生経験を通じて達成される学生の学習成果に関する提言や、Baxter=Magolda (1999) の学習の4つの側面 (認知的 (cognitive)、イントラパーソナル (intrapersonal)、対人的 (interpersonal)、実践的 (practical) な能力) の定義を踏まえ、学生支援活動を通じて身につけることが期待される学生の学習成果の参照基準を具体的に示すことを試みている (Keeling ed. 2004: 3)

LR (2004) の学習成果の参照基準は、その後、学生支援の専門職団体評議会である CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education) が開発した「CAS 学習・発達の成果 (CAS Learning and Development Outcomes)」にも反映される等、学生支援活動の実践に対して大きな影響力を持つこととなった。2003年にCASが最初の学習成果の参照基準を定義づけ、公表した当時、その項目は16に及んでいた。2004年に*LR*が6項目の参照基準を提示したことを踏まえて、CASは学生担当職の実

践を強化し、より一層学生の学習を促進していくために、乱立する既存の学習成果の参照基準を統合し、整理することを決定した。その後、LRおよびLR2の執筆者や、CASの理事メンバー、学生担当職を代表する実践者や研究者を集め、検討を重ねたうえで、2008年にLRの参照基準に沿った形で6つの新たな参照基準を発表した（CAS 2023: 26）。さらに、CASは学生支援の各領域の特性や、大学の教育目標や戦略の優先事項に沿って実践者が選択しやすいように、新たな参照基準の学習成果の項目のさらに具体的な30の下位項目を設定した（CAS 2023: 7-30）。

以上のような経緯で開発されたLRとCASの学習成果の参照基準は表2のように整理することができる。

表2 学生支援の学習成果の参照基準

LR 学生の学習成果 (2004)	CAS 学習・発達要素 (2008)
知識の獲得、統合、応用	知識の獲得、構築、統合・応用
認知的複雑性	認知的複雑性
対人・イントラパーソナル能力、 人道主義、 市民的な関与	イントラパーソナル発達、 対人関係能力、 人道主義・市民的な関与
実践的能力 継続と学業達成	実践的能力の期待

表2の通り、学生支援の領域で開発された学習成果の参照基準として、両者ともに最初の項目は「知識の獲得、統合、応用（CASでは「構築」が追加されている）」「認知的複雑性（cognitive complexity）」のように、従来は学生支援ではなく、正課教育で主に扱われていた認知発達に関わる学習成果が設定されている。そしてその次に、学生支援が第Ⅱ期から追求してきた学生発達の人間的成長に関わるもの、さらには、学生の実生活での経験を通じた学習を示す「実践的能力」が設定されている。

このように、学生支援における学習成果とは、教室内外における幅広い実際の学生経験を通じて育成される統合された、包括的な学習成果であるという考え方が根底にあることが窺える。また学生担当職によって構成される総合専門職団体、また学生支援に関連する専門職団体の評議会であるCASによって、統一された学習成果が設定されたことは、学生担当職にと

っても大きな意味を持つ。実際に、LRとCASで定義された学生支援における統合された学習成果の参照基準は、その後の学生支援の学習者中心主義を牽引していく基盤となり、学生支援のアセスメント活動の普及へと繋がっている（安部ほか 2017: 113-4）。

3.2 シームレスな学習環境

1990年代にかけて米国高等教育への進学者は50%を超え、多様な学生層が大学に入学するようになった⁴⁾。Brown (ACPA 1972) は1970年に既に、高等教育は学生数の急増よりも、むしろ学生層の多様化が急速に進行することの方が、学生支援の改革を促進する要因になると指摘していた。特にオープンアドミッション方式によって学生の大学選択に幅が出てくること、さらには大学間の移動が容易になることによって、多様な背景や価値観を持つ層の学生を抱えることになると考えられた。そのためBrownは、学生支援において、今後20年間において重点的に取り組むことになるプログラム・サービスは、学生のキャンパスへの定着を高めるための移行プログラムや、学習経験との結びつきを強くするような取り組みになると予測した (ACPA 1972: 16-7)。

Brownの指摘から25年後に発表されたSLIでは、「教室や研究室では知識の習得を重視するのに対して、キャンパス内の学生寮で生活することや、学生組織のリーダーを務め、活動に携わることによって、教室で得た知識を応用し、実践的な能力を身につける機会を提供する。これらの環境は、学生の学習を促進するために意図的に設計することができる(2節3段落目)。」と言及している。SLIの執筆者メンバーだったKuhは、SLIの特集論文において、この学生の多様な学習経験を「シームレスな学習環境 (The Seamless Learning Environment) (Kuh 1996: 136-7)」という言葉で表現した。

シームレスな学習環境は、元々、Knefelkampが独立大学協議会 (Council of Independent Colleges) において1991年に「シームレスカリキュラム (Seamless Curriculum)」と題した基調講演を行ったことが発端となっている。Knefelkampは、シームレスなカリキュラムを提供することの意味について、「教室内の経験と教室外での経験が共に成長を促すという考え方である。しかし、一方と他方を足せば、それが全人的な教育になるというわけではない (Knefelkamp *et al.* 1991: 9)。」と説明している。Knefelkampが示唆したシームレスなカリキュラムにおける統合とは、単に正課教育と学生支援が個別に提供していたプログラム・サービスの両方を提供するという

意味ではない。共通の教育目標に沿った包括的な学習経験を構築するために、教職員がより高いレベルで協働した「統合」を求めたのである。

Knefelkamp のシームレスなカリキュラム提言をより発展させ、シームレスな学習環境という考え方を示した Kuh は、大学は「これまで繋がり無かった経験を、方針と実践によって慎重に縫い合わせたタペストリー (Kuh 1996: 11)」として学生に提供しなくてはならない、と提言している。加えて Kuh は全米学生調査の結果から、シームレスな学習環境が学生に与える効果について、「教室外での学生の経験とカリキュラム目標・成果を、より意図的に統合することで、学生の学習と個人の成長を促進する (Kuh 1996: 135)。』と言及した。また、大学組織がシームレスな学習環境を構築するために、①制度を一新するための熱意を喚起する、②学生の学習の共通のビジョンを描く、③共通の言葉を開発する、④部門を超えた協力と対話を促進する、⑤学生の学習に対する学生文化の影響を評価する、⑥組織的な変革に焦点を当てる、という6つの原則を示した。

他方、学習者中心主義の学生支援への転換において、Kuh が定義したシームレスな学習環境という統合の概念は、Astin (1993) が提唱した学生関与論 (student engagement) にも影響を受け、全米の大学機関において学生支援活動の組織的な変革を推進する原動力となっていった (小貫 2007: 34)。学生関与論では、全米規模の学生調査のデータをもとに、学生の教室の内外の多様な学習経験に学生が十分関与しており、さらにそれらの学習経験が相乗効果を持つ場合に、学生の学習成果に対して最も高い効果を発揮することを明らかにした。さらには、学生の批判的思考力は教育活動全体を通じて育成されることから、大学全体の組織的な取り組みの度合いによって、学生の学習成果に差が出ることも指摘している (Pascarella and Terenzini 2005: 647)。

以上のように、正課教育と学生支援が統合されたシームレスな学習環境を構築するためには、大学が組織的な戦略を持って意図的に学生の学習経験に働きかけていくことが重要である。そのため、1990年代中頃から、専門職団体や学生支援の総合基準評議会である CAS の強力なリーダーシップにより、大規模な州立大学を中心に、機関レベルの学生支援組織のミッションや目標の再定義が進んだ。新たな学生支援のミッションには、学生の発達に加えて、教員と共通の目標である学生の学習を促進することが追加されるようになった (小貫 2014: 110)。それとともに、学生に提供される具体的なプログラム・サービスについても、統合の概念を反映させていく動きが加

速化していった。

3.3 コ・カリキュラムの拡大

統合の概念を学生支援活動の実践へと反映させていく過程で、学生支援組織のミッション・目標の再定義が行われ、その影響は特に提供されるプログラム・サービスの変化として現れている。従来、第Ⅱ期までの学生支援は、「課外活動 (extra-curricular)」と呼称されていた。しかしながら、正課教育のカリキュラムに対して「extra (補足する、外の)」という意味を連想させることから、「学生支援 (student services/student affairs)」と呼称されるようになった (小貫 2014: 113)。

一方で、第Ⅲ期において、学生の学習促進を目的にした統合された学生支援のプログラムの開発が進むようになり、従来の学生支援プログラム・サービスと区別する目的で、「コ・カリキュラム」が好んで用いられるようになった。コ・カリキュラムは、学生の学習を促進する目的で提供される教室外でのプログラム・サービスのことを指す (Abrams *et al.* 2022)。この定義に加え、統合の概念を踏まえれば、コ・カリキュラムは、正課教育のカリキュラムとの接続性が強調されるとともに、大学が組織的かつ計画的に提供する学生支援プログラムという特徴も含まれるだろう。

前述の通り、コ・カリキュラムは第Ⅲ期において、正課教育と学生支援活動の中間に位置する教育的な学生支援プログラムとして拡充が進められた。その背景には、正課教育のパラダイム転換においても、特に一般教育 (general education) のカリキュラム改革で統合的学習 (integrative learning) の概念が登場し、その中でコ・カリキュラム開発への期待が高まったことが関係している。統合的学習とは「学生がカリキュラムやコ・カリキュラムを横断して身に付ける理解や素質のことであり、考え方と経験の間に単純なつながりを持たせることから、大学内外の新しく複雑的な状況に学習を統合し、移行することまでを含む (AAC&U 2009: 2 段落目)」と定義されており、断片的に学んできた知識を繋ぎ合わせ、実生活への応用や問題解決を図るために設計された学習経験として、初年次セミナー、学習コミュニティ、学際的な学習プログラム、キャップストーン、ポートフォリオ、アドバイジング、学生の自己評価等の具体的な実践が含まれる (AAC&U and Carnegie Foundation 2004: 3 段落目)。

このような統合的学習の多様な取り組みの中でも、学習コミュニティは、その活動範囲を正課教育に限定せず、学生支援の要素も組み合わせること

が推奨されているプログラムである (Huber *et al.* 2005: 4)。コ・カリキュラムも含めた「カリキュラムの統合 (integration of the curriculum) (Shapiro and Levine 1999: 4)」が、その特徴として含まれているように、学生の学習を促進するために、学生と教員の小規模なグループを作る、学生に教室内外の学問的・社会的な支援ネットワークを構築する、学生同士、学生と教員の相互作用が活性化するような仕組みを取り入れる等の方策が推奨されている。学習コミュニティの代表的な形態には、2つ以上の授業科目を組み合わせたクラスター・コースの他、学寮プログラムの LLC や、初年次セミナー、サービスラーニング等のコ・カリキュラムが取り上げられている (Shapiro and Levine 1999: 5-8)。

また、学習コミュニティは、専攻を持たない低年次の学生の移行プログラムとして提供されることも多く、そのため、全学的な教育戦略に位置づけることが多い。実際に、これらの取り組みの開発が検討される際には、学務組織の教育担当のプロボストや副学長オフィスのメンバーと、学生担当職が共同で戦略会議を設置し、互いが有する学習資源を持ち寄って新たなプログラムを開発することも、頻繁に行われている (Manning *et al.* 2014: 118-23)。

以上の通り、コ・カリキュラム⁵⁾は、学生支援プログラムの中でも、学生の学習促進を目的にしており、かつ構造化が強いプログラムとして位置づいている (Blimling 2001: 120)。この他にも、学生支援の伝統的な取り組みであるピア活動やサービスラーニング、インターンシップやキャリア形成支援プログラム等、様々な学生支援の領域で取り組みが広がっている⁶⁾。

学習コミュニティにも位置づき、「最も革新的な学習コミュニティ (Shapiro・Levine 1999: 5-8)」と称された LLC では、正課教育のカリキュラム、コ・カリキュラム、そして実生活での学寮生活を通じた学習の要素を組み合わせることで、より深い学習を促進することができると考えられている。Blimling (2015: 71-2) によれば、学寮プログラムの中でも特に学寮生活の運営のための学生活動や、フィールドワーク活動、異文化理解、企画運営の具体的な経験を通じて、学生は自己理解を深め、認知能力を高めていくと言及している。このようにコ・カリキュラムでは、学生が教室内と教室外の両方の学習資源を活用するとともに、「授業 (教室) の中で学んだことを教室の外の学生生活に応用する (Kuh 1996: 136)」ことで知識を実生活で活かすことが強調される。

また、コ・カリキュラムにおける学生の学習成果の統合は、正課教育のカリキュラムと共通した学習成果や目標を設定し、その目標に沿った活動を

実施し、評価を行うという、アセスメント活動によって図ることができると考えられている (Abrás *et al.* 2022)。例えば、LLC の推奨モデル (ベスト・プラクティスマodel) を提唱した Inkelas ら (2018: 17-8) は、LLC の構成段階の頂点に統合を置き、学問と学寮生活や、正課教育とコ・カリキュラムといった学習要素を意図的に組み合わせ、学生の学習成果の統合を図ることを提言している。

4. 考察

以上の通り、学習者中心主義の学生支援の基盤となる統合の概念について明らかにしてきた。本節では、改めて学生支援における統合された学生支援の実態と特徴について 3 つの視点から考察するとともに、統合された学生支援において新たに抱え込むことになった課題について検討していく。

4.1 統合された学生支援の実態と特徴

第 1 に、米国学生支援において、統合の概念が登場した背景には、第 II 期中核理念である「学生発達理論」への批判が関係している。第 II 期において学生担当職が自らの専門性を強調すればするほど、教員や大学教育の機能から学生支援は切り離され、正課教育の従属的なものとして扱われるという矛盾が顕在化していた。特に心理学ベースの学生発達理論に傾倒した活動や、学生ニーズ対応の限界に対して、学生支援内部からも強い反発が生じ、新たな中核理念が模索されていたことが、改革の強い原動力になっていたと考えられる (小貫 2014: 100-1)。

さらに、第 III 期において学生支援の新たな中核理念となった学習者中心主義が目指す方向性が、学生支援の源流でもある第 I 期中核理念であった「全人教育思想」の捉え直しと一致したことから、学生担当職や専門職団体にスムーズに受け入れられたことは想像に難くない。SPPV の 75 周年を記念して発表された論文集では、「学生支援活動は (学生に) 包括的な学習や変容的思考をもたらし、学生の全体の成長させることから、大学教育の重要な要素として位置づく (Boyle *et al.* eds. 2012: 25)。」と言及し、学生支援が全人教育思想に立ち返ることが提唱された。このように、学生の人間的成長だけでなく、教室の中の知力形成や認知発達も含めた学生の「全体性」の成長へと、学生の学習観を拡大することは、確かに SPPV で示された全人教育思想に他ならない。

しかしながら、*SPPV*で提唱された全人教育思想は、正課教育や教室の中での知力形成に偏った大学教育において、学生支援活動や人間的成長の側面の重要性を高め、多様な学生経験を提供することに力点が置かれており、第Ⅲ期で登場した統合された学習成果のように、正課教育と学生支援の活動や学習の要素を結びつけるような考え方は見られない。よって第Ⅲ期の正課教育と学生支援のプログラム・サービスを意図的に配置し、組み合わせることで、より統合された学習成果が促進されるという学生支援のアプローチは、第Ⅰ期よりも発展した考え方であるといえる。

第2に、統合された学生支援の活動は、大学の教育目標や方針の達成に沿って計画されなくてはならない、という大学教育の一貫性への大きな方向転換である。特に教員や学務組織との互いの領域を超えた共通目標の欠如は、学生にとって大きなデメリットとなる。統合された学生支援において、従来の互いの活動への関心が薄く、関わりを持たうとしない専門分化した「サイロ (silo)」からの脱却は、必ず成し遂げなければならない課題である (Manning *et al.* 2014: 111-3)。なぜなら、キャンパス内で似たようなプログラム・サービスが乱立することで、学生の時間を奪い合うこととなり、学習資源の非効率化だけでなく、予算や人員配置等のマネジメントの側面でも非効率になるからである (Manning *et al.* 2014: 118)。このような状況に陥った場合、学生の「学習の場」や育成される能力の要素は限定される可能性が高く、全体的な学生の学習成果へとどのように統合するのかが、非常に不明瞭になってしまう。その結果、大学の教育目標に合わせて設定した学習成果目標に十分到達できないという状況を招いたという学生支援の実例も報告されている (Kerr *et al.* 2017: 22)。

以上のように、統合された学生支援においては、学生の学習を促進するという教員や学務組織と共通の教育目標を学生支援活動にも置くことで、学習成果の向上に対する学生支援の責任を明確にすることが重要である。

第3に、多様な学生経験を通じて身につけることが期待される統合された学習成果を、より効果的かつ高めることを目的として意図的に正課教育と学生支援の要素を組み合わせたコ・カリキュラムに位置づく学生支援プログラムの開発が進められた。コ・カリキュラムに限らず、学生支援の学習成果の参照基準を見ると、認知発達に関わる能力や、人間的成長に関わる能力のほか、実践的能力の獲得が強く推奨されている。特に、実践能力については、教室内での学びと教室の外での実体験を結びつけ、経験から学びを起すようにプログラムを戦略的に設計することが必要となる。このような

多様な学習経験を通じた統合された学習成果の考え方は、第I期の全人教育思想で既に出現しており、その後第3期の *SLI* や *LR* において学生支援における学習の促進や、統合の概念の定義によって、結実していったものである。

SLI において、「(学生が) 学生組織やその他の大学の教育目的に沿った活動に参加するよう奨励することで、より多くのことを学ぶようになる。

(ACPA 1996: 2 節 4 段落目)。」と言及されている通り、学生支援プログラム・サービスにおいて、多様な学生経験が意図的に設計されていない場合、学生は何をどのように経験から学ぶことが望ましいのか、また、実際の経験をどのように受け止めればよいのか、壁にぶつかる可能性が高い。統合された学生支援の考え方を踏まえれば、学生担当職は、日常的なアドバイジングにおいても、学生の経験からの学習を促進するように留意するとともに、アセスメント等の学生個人が経験を振り返る機会において、定期的なフィードバックを行うことで、学生が自らの経験を学習へと繋げる手助けを行う必要がある。

4.2 統合された学生支援における課題

それでは、統合された学生支援における新たな課題とは何だろうか。

ここまで見てきたように、学生支援における統合とは、従来、正課教育の特に教室の中で身につくと考えられていた学生の認知的側面と、教室の外の学生支援プログラム・サービスが追求していた人間的成長の側面を統合された包括的な学習成果の促進を目的とする。教室内外の活動が異なるアプローチでバラバラに提供するよりも、包括的な学習経験として戦略的かつ意図的に提供される方が、より学習成果への効果が高まると考えられていた。このように、統合された学習成果では、正課教育と学生支援、また、コ・カリキュラム等の両者をまたぐ中間的なプログラムが、調和を持って設計される必要がある。

その際、実際の教育・支援プログラムや学習環境の設計、実践においては、教学組織と学生支援組織の両者における高いレベルでの協働が必要となる

(Bloland *et al.* 1996: 219-20)。米国大学教育の学生支援組織は、高い専門知識や技能を有する専門職による質の高いプログラム・サービスの実践や、組織の意思決定の自律性や広い裁量幅、業務や組織の明瞭さという点では、優れた成果を挙げている。しかしその反面、サイロと称される学務組織との断絶や、学生支援組織内でも各部署の自律性の高さは、しばしば統合された学生支援のプログラム・サービスの実践において、大きな障害になっている

(Manning et.al. 2014: 89)。学習者中心主義の大学教育において、質の高い学習環境を構築するためには、学生だけでなく、教職員も含め、大学の構成員全員が、大学の教育目標に沿った有機的に相互に繋がった学習経験へと参画することが重要である。

学務組織、学生支援組織とともにサイロ化され、異なる文化を有する双方の協働を促進するためには、互いの価値観やキャリアに対する理解を深めることや、学生の学習促進を目的にした組織ミッション、文化を強調すること、また、協力がスムーズに進むようなリーダーシップを発揮すること等が考えられる。しかしながら、実際の米国学生支援の現場においては、特にコ・カリキュラムの開発や実践において、教員との協働は、過去30年にわたって大きな課題として残っており、模索が続いていることも事実である (Inkeas *et al.* 2018: 23)。

また、近年のアカウントビリティ思想の高まりとともに、教員との協働を促進し、統合された学生支援を実現するための効果的な方策として、学生支援において急速に拡大している取り組みがアセスメント活動である。Inkelas からも、コ・カリキュラムである LLC に含まれる多様な活動の要素 (授業、コ・カリキュラム、学寮生活) の統合を図る方策としてアセスメントの導入を強く推奨している (Inkeras *et al.* 2018: 17-8)。しかしながら、コ・カリキュラムのような、正課教育と学生支援にまたがる多様な学習経験が含まれるようなプログラムの統合について、誰の責任によってどのように評価されることが望ましいのだろうか。

CASは現在、「初年次経験」等の「領域横断的なフレームワーク (Cross-Functional Framework)」のガイドラインとアセスメント手順を開発し、公表している (CAS 2023: 24)。これらの領域横断的なフレームワークでは、教員と学生担当職の共同チームによって、プログラムの質保証を推進することが提言されている。しかしながら、そのリーダーを誰に設定するかについては、教員にしる、学生担当職にしる、両者の文化と活動内容を十分に理解し、経験豊富かつ同僚からの信頼が厚い卓越した人材である必要があり、そのような人材を確保することの方が困難であるという指摘もある (Manning et.al. 2014: 122-3)。

そもそも学生支援の歴史を振り返ってみれば、学生支援活動は学長からの機能と役割の分化から始まっている。また、学生支援組織の興隆の裏には教員の学生離れが存在しており、現在においても、仮にコ・カリキュラムのような統合的なプログラムの責任の多くを教員や学務組織に委ねることは、

教員から大きな抵抗が起きることは容易に予想がつく。だが、統合された学生支援や、統合された学習成果の議論については、学生担当職だけでなく、教員にとっても教室の外での学生の学びをどこまで責任を持つべきなのか、また、統合された学生の学習成果の効果やそのプロセスに関与することの重要性について、改めて考えていく必要があるだろう。

注

- 1) 2000年以降、学生支援の新たな中核理念として「学習成果を基盤としたアセスメント」「公平性」等の模索が続いているが、いずれも学習者中心主義に内包されるものであり、過去の中核理念の転換のように大きな変化は見られない。
- 2) 第I期の学生数増加の要因としては、モリル法（1862年制定）によって州立大学が創設された結果、多様な目的を持つ学生の進学が拡大した他、退役軍人学生の受け入れや、女子学生の増加等が挙げられる（Caple 1996: 195-8）。
- 3) 学生支援のプログラム・サービスは、*SPPV*では23領域、1986年の最初の学生支援プログラム基準であるCASスタンダード第1版では16領域で設定されているが、最新版の2023年版では、49領域まで拡大している。
- 4) 1980年代半ばまでに、大学とコミュニティカレッジにおける学生登録数は約1,200万人（1950年代の約4倍）まで膨れ上がった（小貫 2014: 98）、その後も2010年までに1,800万人へと上昇したが、その後2020年までに1,600万人前後で推移している。一方で人種的マイノリティ層の学生の全体に占める割合は1990年頃の20%からに対して、現在は45.8%まで拡大している。米国高等教育における学生数の推移については下記を参照。
Hanson, Melanie, College Enrollment & Student Demographic Statistics, EducationData.org, October 1, 2023. (<https://educationdata.org/college-enrollment-statistics>, 2023.10.29)
- 5) 例えば、コ・カリキュラムの代表的なプログラムであるLLCの構成要素の中に、正課教育、コ・カリキュラム、学寮生活の3つが含まれる（Inkelas *et al.* 2018: 17-8）ように、二重構造になっていることが多い。
- 6) 米国学生支援では、学寮アシスタントや、ドラッグ・アルコール問題の予防等を推進するピア・エデュケーター、新入生支援のピア・アンバサダー、学習支援のピア・チューター等、多様な領域でピア活動を展開している。

参考文献

- 安部有紀子・橋場論・望月由起、2017、「学生支援における学習成果を基盤としたアセスメントの実態と課題」『高等教育研究』20: 113-31。
- Abras, C., Nailos, J., Lauka, B., Hoshaw, J. P., and Taylor, J. N., 2022, “Defining Co-curricular Assessment and Charting a Path forward”, *Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 4(1). (<https://aah.e.scholasticahq.com/article/39706-defining-co-curricular-assessment-and-charting-a-path-forward>, 2023.10.29)
- American Council on Education, 1937, “The Student Personnel Point of View”, *American Council on Education Studies*, 1(3), Washington, D.C.
- American Council on Education, 1949, “The Student Personnel Point of View”, *American Council on Education Studies*, 4(13), Washington, D.C.
- American College Personnel Association, 1972, *Student Development in Tomorrow’s Higher Education: A Return to the Academy*, R. D. Brown, ed., Washington, D.C.
- American College Personnel Association, 1996, *The Student Learning Imperative*, Washington D.C.
- Association of American Colleges and Universities, 2002, *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*, Washington D.C.
- Association of American Colleges and Universities, 2009, *Integrative Learning VALUE Rubric*. (<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics>, 2023.10.29)
- Association of American Colleges and Universities, and Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2004, *A statement on integrative learning*. (http://gallery.carnegiefoundation.org/ilp/uploads/ilp_statement.pdf, 2023.10.29)
- Astin, A. W., 1993, *What Matters in College? Four Critical Years*, revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter=Magolda, M. B., 1999, “Defining and Redefining Student Learning”, E. Whitt, ed., *Student Learning as Student Affairs Work*, NASPA Monograph Series, 23: 35-49, Washington, D.C.: National Association of Student Personnel Administrators.
- Blimling, G. S., 2001, “Uniting Scholarship and Communities of Practice in Student Affairs”, *Journal of College Student Development*, 29(1): 381-96.
- Blimling, G. S., 2015, *Student Learning in College Residence Halls: What Works, What Doesn’t, and Why*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloland, P. A., Stamatakos, L. C., and Rogers, R. R., 1996, “Redirecting the Role of Student Affairs to Focus on Student Learning”, *Journal of College Student*

- Development*, 37(2): 217-26.
- Boyle, K. M., Lowery, J. W., and Mueller, J. A., eds., 2012, *Reflections on the 75th anniversary of The Student Personnel Point of View*, Washington, D. C.: American College Personnel Association.
- Boyer, E. L., 1987, *College: The Undergraduate Experience in America*, San Francisco: Jossey-Bass. (=1996、喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳、『アメリカの大学・カレッジ－大学教育改革への提言（改訂版）』玉川大学出版部。)
- Caple, Richard B., 1996, “The Learning Debate: A Historical Perspective”, *Journal of College Student Development*, 37(2): 193-202.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2023, J. B. Wells and L. K. Crain, eds., *CAS Professional Standards for Higher Education*, 11th ed., Washington, D.C.
- Eaton, P. W., 2014, “Whole Learning Student Affairs’ Challenge to College Curriculums”, *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1): 64-74
- Evans, N. J. and Reason, R., 2001, “Guiding principles: A review and analysis of student affairs philosophical statements”, *Journal of College Student Development*, 42(4): 359-76.
- Huber, M. T., Hutchins P., and Gale, R., 2005, “Integrative Learning for Liberal Education”, *Peer Review*, 7(4): 4-7.
- Inkelas, K. K., Jessup-Anger, J. E., Benjamin, M., and Wawrzynski, M. R., 2018, *Living Learning Communities That Work: A Research-Based Model for Design, Delivery, and Assessment*, Sterling: Stylus Publishing.
- Keeling, R. P., ed., 2004, *Learning Reconsidered: A Campus-wide Focus on the Student Experience*, Washington, D. C.: National Association of Student Personnel Administrators and American College Personnel Association.
- Keeling, R. P., ed., 2006, *Learning Reconsidered 2: Implementing a Campus-wide Focus on the Student Experience*, American College Personnel Association, College and University Housing Officers-International, Association of College Unions International and National Academic Advising Association, Champaign: Human Kinetics.
- Kerr, K. G., Tweedy, J., Edwards, K. E., and Kimmel, D., 2017, “Shifting to Curricular Approaches to Learning beyond the Classroom”, *About Campus*, 22(1): 22-31.
- Knefelkamp, L. L., Garth, R., Kovach, R., Maki, M., Roper, L., Sheeran, J., Tresch, J., and Yoder, V., 1991, *Is This Good for Our Students?*, Council for Independent Colleges, Deans Institute, Washington, D. C.: Council for Independent Colleges.
- Kuh, G. D., 1996, “Guiding Principles for Creating Seamless Learning

- Environments for Undergraduates”, *Journal of College Student Development*, 37(2): 135-48.
- Love, P. G., and Love, A. G., 1995, *Enhancing Student Learning: Intellectual, Social, and Emotional Integration*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 4., Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Manning, K., Kinzie, J., and Schuh, J. H., 2014, *One Size Does Not Fit All: Traditional and Innovative Models of Student Affairs Practice*, New York: Routledge.
- Nesheim, B. E., Guentzel, M. J., Kellogg, A. H., McDonald, W. M., Wells, C. A., and Whitt, E. J., 2007, “Outcomes for Students of Student Affairs-academic Affairs Partnership Programs”, *Journal of College Student Development*, 48(4): 435-54.
- 小貫有紀子、2007、「米国高等教育における学生支援の概念モデルと学生担当職の役割に関する一考察」『大学行政管理学会誌』11: 31-8。
- 小貫有紀子、2014、「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: 97-117。
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T., 2005, *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schroeder, C. C., 1999, “Collaboration and partnerships”, C. S. Johnson and H. E. Cheatham, eds., *Higher Education Trends for the Next Century: A Research Agenda for Student Success*, 43-50, Washington, D. C.: American College Personnel Association.
- Shapiro, N. S. and Levine, J. H., 1999, *Creating Learning Community*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 吉田文、2013、「序章 アメリカのジェネラルエデュケーションの構造」『大学と教養教育』岩波書店。
- Whitt, Elizabeth J., 2006, “Are all of Your Educators Educating”, *About Campus*, 10(6): 2-9.

謝辞

本稿は、JSPS 科研費 23K02524、19H01688 による研究成果の一部である。

付記

本稿は 安部有紀子、2024、「米国大学教育の学生支援における統合の概念の実態と課題について」『名古屋高等教育研究』24: 357-77 からの転載である。

米国の大学における 「初年次興味グループ」の位置づけと特徴

－ワシントン大学の初年次教育プログラムの
実践事例を中心に－

蝶 慎 一

＜要 旨＞

本章の目的は、米国の初年次学生を対象とする「初年次興味グループ (FIG: First-year Interest Groups)」の位置づけとその特徴について、ワシントン大学 (University of Washington) の初年次教育プログラム (FYP: First-Year Program) の実践を対象に事例分析を行う。具体的には、「初年次興味グループ」を通じて開設される中核的な授業科目「一般学習 199」の概要と特定分野を含める形で実施される「初年次興味グループ」特有の履修実態とその方法、この授業科目を通じて活躍する学生リーダーの特徴を明らかにする。そして、「初年次興味グループ」の取組を対象としたアセスメントの実施状況についても分析を行う。研究方法として、ワシントン大学の初年次教育プログラム (FYP)、特に、「初年次興味グループ (FIG)」の実践について学内資料、レポート類、関連するウェブサイトの掲載情報、関連の授業科目のシラバス等を新たに発掘・収集し、分析を試みた。以上の分析で得られた知見を踏まえ、わが国の初年次教育を念頭に置きながら、米国の大学における「初年次興味グループ」の学習経験やその支援の意義を検討するための考察と課題を提示する。

1. 課題の設定と目的

1.1 研究目的と背景

本稿の目的は、アメリカ合衆国 (以下、米国) の大学における「初年次興味グループ (FIG: First-year Interest Groups)」 (以下、FIG と略記) の位

置づけとその特徴について、ワシントン大学 (University of Washington) の初年次教育プログラム (FYP : First-Year Programs) の実践を対象に事例分析を行うことである。

米国の大学における FIG は、1990 年代初頭から精力的に研究知見が積み上げられてきた。例えば、Tinto & Goodsell (1993) は、大規模の研究大学において FIG を対象に事例研究を行った。これは、12 の授業と FIG の学生・関係スタッフ数十名へインタビュー調査を行い、FIG の教育効果やその意義を分析した先駆けとなる研究であった。Ratliff (2008) は、FIG に関して、新入生が学習プロセスの一環として考えることのできるモデルの一つであると指摘しており、FIG が上手く運用される諸条件について整理している。このように FIG は、初年次教育の一つの実践、活動として行われてきた経緯がある。そこで、初年次教育の歴史を簡単に振り返りたい。山田 (2008) は、「初年次教育の原型であるファーストイヤーセミナーは、二〇世紀初頭から米国の大学に取り入れられてきた」(山田 2008: 17) とし、その中身も「読み書き、情報検索、討論、発表などのアカデミックスキルや大学生活の基本的なスキルを身につけることを目標として、時間管理法や就職支援、ならびに友人や教員とのつきあいを円滑にするための人間関係、コミュニティ活動、職業選択に関連する」(山田 2008: 19) と述べている。

一方、米国では、FIG の実践について参加する初年次学生どうしが、同じ授業や学習グループの仲間と繰り返しの交流を育み、社会的な交流やネットワークが生まれ、学習支援が機能し始める、と指摘される (Tinto & Goodsell 1993、Abstract 参照)。ここから、米国の大学における FIG の実践は、初年次教育における「ファーストイヤーセミナー」とも同一性、あるいは、類似性を有してきた可能性が考えられる。

1.2 先行研究の検討

こうした動向の中でワシントン大学の初年次教育プログラムは、全米で歴史的にもよく知られてきた。ワシントン大学の FIG については、管見の限り、2000 年前後の当時の取組について概論的に記述している Smith ほか (2004: 72-3) や高野 (2007: 21-3) による知見、Upcraft ほか編 (2005 = 2007: 188-9) で、同大学の FIG の科目やテーマに若干言及した論考が主な先行研究の到達点と考えられる。ワシントン大学以外については、Stevenson ほか (2005) によるハートフォード大学、Love & Tokuno (1999) によるオレゴン大学の FIG の事例紹介がなされている。わが国では 2000 年代中頃から、

FIG について簡単な紹介や翻訳は行われてきた。なかでも前述の高野による研究によれば、1987年に開始されたワシントン大学のFIGでは、「教室内だけではなく教室外での経験を重視し、研修旅行や、社会的活動や共通のテキストの読解を通じて地域を知る」（高野 2007: 22）リサーチ活動が重要な取組内容であったと紹介され、現代にもつながる知見と評価できる。

しかしながら、Smithほか（2004: 72-3）、Upcraftほか編（2005=2007: 188-9）等の先行研究は、2000年前後のFIGに関する実態を端的に把握できるものの、米国の学士課程教育における学習成果の可視化の動向を踏まえたFIGの位置づけやその特徴については、管見の限り具体的に考察されていない。さらに、前述の先行研究で使用されている分析資料を確認すれば、FIGの概要が記載されたパンフレット *Brochure of the University of Washington's Freshman Interest Group Program, 1998-2001*¹⁾ や、関連プロジェクトの文書²⁾ が主で、資料収集の点からも十分とは言い難い。

1.3 研究方法

そこで、本稿では、研究方法として単一事例の分析方法（野村 2017: 47-8）を適用する。特に、単一事例の分析の中でも「後続的な事例」（野村 2017: 53）研究として前述のハートフォード大学、オレゴン大学の事例紹介を踏まえ、ワシントン大学のFIGを対象とした新たな考察を行う。その際、本稿では事例分析を行うため、ワシントン大学の初年次教育プログラム、特に、FIGの実践について学内の各種報告書、レポート類、関連するウェブサイトの掲載情報、関連の授業科目のシラバス等を新たに発掘・収集し、分析を試みる。

その上で、初年次教育プログラム担当者の中でワシントン大学のFIGの実態や取組内容に詳しい初年次教育カリキュラムとエンゲージメント（First Year Curriculum & Engagement）担当のディレクター1名（後述の図1参照）に対して行った半構造化インタビュー調査（2023年2月、2024年2月の各々約1~2時間）内容についても、事実の確認のため補足的に活用、参照する。

以下、本稿では、ワシントン大学の初年次教育プログラムとして展開されているFIGの実践、取組に焦点を当てる。具体的には、FIGを通じて開設されている中核的な授業科目（以下、コア科目と略記）の概要と、特定分野を含むFIG特有の履修方法、そこで活躍する学生リーダーの特徴、そして、FIGを対象とするアセスメントの実施状況を分析する（2節）。以上を踏ま

え、得られた知見に基づき、考察と今後の課題を提示する（3節）。

2. ワシントン大学における FIG のプログラムをめぐる位置づけと特徴

まず、ワシントン大学の概要を紹介する。ワシントン大学は、1861年に設立された米国の大規模研究州立大学である。メインのシアトル校は、ワシントン州のグローバル都市シアトル市街から程近い場所にあり、公共交通機関の整備も進んでいる。学士課程の学生数は、約 34,000 名であり、71% の新生がキャンパス内に居住している。世界レベルの研究大学ではあるが、歴史的に学士課程教育にも熱心に取り組んできた大学として国内外でよく知られている。具体的には、180 を超える専攻（メジャー）と、約 60 の副専攻（マイナー）のプログラムが提供されている³⁾。

本節では、はじめに FIG の位置づけやそれを担当する組織体制の実態から、初年次教育プログラムの全体像を整理する（2.1）。次に、FIG の具体的な実践を明らかにするため、コア科目「一般学習 199：大学コミュニティ」（以下、コア科目「一般学習 199」と略記）の内容に加え、後で詳しく述べる工学に焦点を当てた FIG（以下、工学 FIG と略記）の取組についても整理する。そして、FIG のプログラムにおける学習成果の設定状況についても検討する（2.2）。さらに、FIG を支える学生スタッフ（以下、FIG リーダーと略記）の実態と特徴を検討する（2.3）。おわりに、こうした FIG のプログラムにおける多様な取組に対し、いかなるアセスメントが行われているのか、具体的取組や担当組織の状況を含めて明らかにする（2.4）。

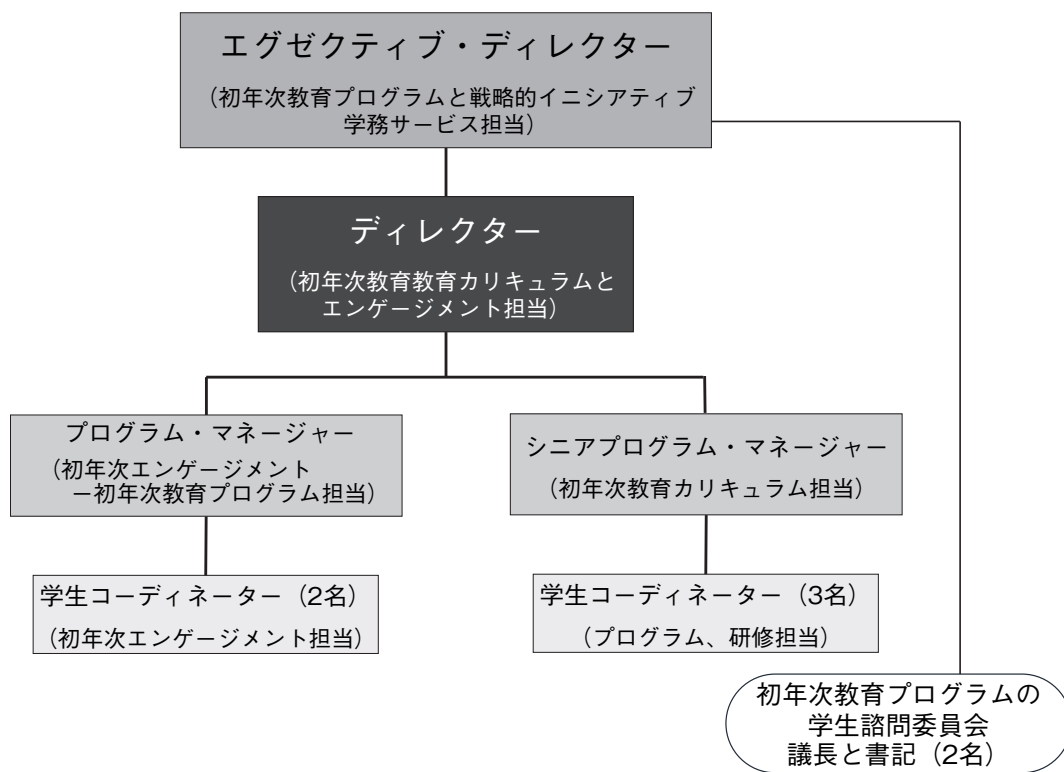
2.1 ワシントン大学の初年次教育プログラムの全体像

ワシントン大学における初年教育プログラムは、短期、中長期の「持続的なアカデミックなビジネスプラン（the Sustainable Academic Business Plan）」に基づき「卓越したプログラムの提供を維持するため枠組み」として、次の 3 つの方法に沿って進められている（University of Washington, First Year Programs, n.d.-h）。第 1 に、「意図性（Intentionality）」で「意思決定を行うため、現在、アセスメント、調査研究、好事例を活用する」（同上 n.d.-h）。第 2 に、「協働（Collaboration）」で「キャンパスや地域社会のパートナーと一緒に透明で協力的な関係を築く」（同上 n.d.-h）。そして、第 3 には、「Diversity and Inclusion（多様性と包摂性）」で「すべての学生が特

米国の大学における「初年次興味グループ」の位置づけと特徴

徹的なストーリーをもっていることを理解し、個々人の学習の進路をサポートする」が明示される（同上 n.d.-h）。これらの3つの方法は、初年次教育プログラムのあらゆる実践、取組の存立基盤となっている。

次に、初年次教育プログラムの主な取組をみていく。具体的には、「アドバイジングとオリエンテーション」、「新入生等の歓迎・交流」、「FIG とセミナー」、「通学生と転入生の場」、「初年次ネットワーク」の5つの取組内容で構成されている。なかでも、「アドバイジングとオリエンテーション」は参加率が100%の取組となっており、「家族向けのオリエンテーション (Family Orientation)」もこれに含まれる。FIG については約60%の参加率があり、初年次教育プログラムの中でも中核的な取組として位置づいている（以上、University of Washington, First Year Programs, n.d.-h、インタビュー調査時の提供資料を参照）。



出典：University of Washington, First Year Programs (n.d.-a、n.d.-e) を参照し、筆者作成。

注：配色について、一部修正している。

図1 初年次教育プログラムにおける FIG の担当組織体制

続いて、初年次教育プログラムにおける FIG のプログラムを担当する組織体制を確認する。図 1 より初年次教育プログラムのほぼ全体を統括するのが、エグゼクティブ・ディレクターであり、FIGに限らず前述の「アドバイジングとオリエンテーション」等も担当する。FIGに関しては、そのエグゼクティブ・ディレクターのもとで、ディレクター（初年次教育カリキュラムとエンゲージメント担当）1名が置かれている。その下にはシニアプログラム・マネージャー（初年次教育カリキュラム担当）1名とプログラム・マネージャー（初年次エンゲージメント—初年次教育プログラム担当）1名が配置されている。ディレクターと各（シニア）プログラム・マネージャーが実質的な運用を行っているという。

2.2 プログラムとしての FIG：定義とコア科目「一般学習 199」の具体的内容

2.2.1 定義とコア科目「一般学習 199」の概要

あらためてワシントン大学の FIG の定義を確認すると、入学後の第 1 クォーター期間の新生（初年次学生）が、学問的に興味関心がある 1 つの授業の科目群を選び、共通かつ複数の同じ授業を履修するプログラム、である。数百名以上の講義型授業であっても、20～25 名程度の小グループに所属すること、受講生どうしでの学習面での関わりや興味関心を共有しながら基本的な知識・理解を深めることができる性格をもつ（高野 2007: 21-3）。そして、大学の初年次教育プログラムの紹介パンフレット *FIRST YEAR PROGRAMS* の FIG の掲載欄に記載されているのが、コア科目の「一般学習 199」である。詳しくは次の表 1 に整理しているが、グループでの学内外での学習活動と、個人ワークによる学習活動の 2 本立てで構成される。具体的には、「グループワーク調査 シアトルの地域社会とリサーチ」及び「あなたのワシントン大学での経験をマッピングする」という 2 つの「課題」を 10 週にわたって取り組むことが求められる。表 1 からはコア科目の授業スケジュールや進行が細かく決められ、順序立てて展開されていく流れが確認できるだろう。このコア科目は、後述する工学に焦点を当てた FIG の受講生を含む、FIG を履修する全学生が受講しなければならない科目であることから、授業内容や進め方が標準化されていると考えられる。

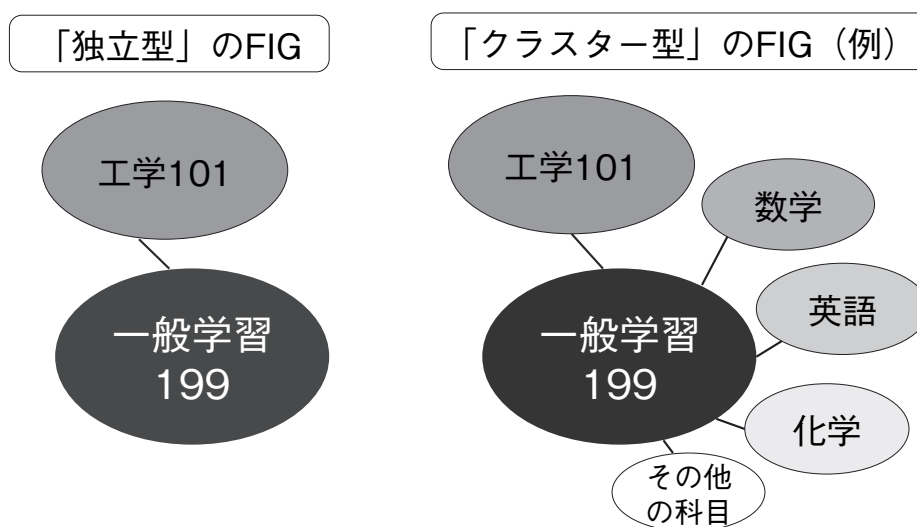
表1 「シラバス」から見るコア科目「一般学習 199：大学コミュニティ」の概要

コア科目 「一般学習 199：大学コミュニティ」 (2単位, 全10週)	
【目的】	
○ワシントン大学の新生生に対する学問的な学習コミュニティを構築するとともに、大学、コ・カリキュラム・学問的なリソースに関する情報を提供することに役に立つ。	
○授業での交流や諸活動を通じて、学生をワシントン大学へ導き、キャンパスのコミュニティを認識し始め、教室において同大学での成功を援助する一連の構成されたスキルを指導するディスカッションに関与することを助ける。	
【受講条件と評点】	
[準備・関与] 授業への準備と関与 (各週の授業で3点・全10週；計30点)	
[課題] グループワーク調査：地域社会とリサーチ (計35点)	
① Canvas (学習管理システム) での人口健康と背景のクイズ (5点)	
② Canvas での近隣をマッピングするクイズ (15点)	
③ 学問的な調査研究、グループプロジェクトとピア評価のフォーム作成 (15点)	
[課題] あなたのワシントン大学での経験をマッピングする (計35点)	
① キャリア探索 (10点)	
② キャンパスのリソースと関わりを調べる (10点)	
③ キャンパスでのエンゲージメント・プランとリフレクション (15点)	
【単位認定】	
○上記の「準備・関与」及び各「課題」において、各々最低80%の得点が必要である。	
■ 課題「グループワーク調査 シアトルの地域社会とリサーチ」	
[課題の段階]	
① 人口健康と背景のクイズ	
◇ステップA…グループメンバーでの取り決め、期待を完成させる。	
◇ステップB…グループとしてシアトル近隣を選択し、設定する。	
◇ステップC…個人としてのトピックを選ぶ。	
◇ステップD…はじめの背景リサーチを遂行する	
⇒ワシントン大学図書館の「FIG 学生図書館ガイド」(CoRe Project Resources : https://guides.lib.uw.edu/figs/core) からリソースを活用する。	
② 近隣をマッピングする	
◇近隣のグループでの訪問調査、一般観察の実施と50~100ワードでのレスポンス	
◇個人でのトピックでの50~100ワードでの課題作成	
③ グループプロジェクトと、相互のピア評価のフォーム作成	
◇グループでのプロジェクトデザインを選択する。	
◇「グループメンバーでの取り決め、期待」による相互にピア評価を行う。	
■ 課題「あなたのワシントン大学での経験をマッピングする」	
[課題の段階]	
① キャリア探索	
◇オプションA…キャリアの会話 (特定のキャリアやフィールドがある学生は最適)	
◇オプションB…“PathwayU” (キャリアの目標を探索中の学生が最適)	
② キャンパスのリソースと関わりを調べる	
◇調べる…ステップ1:「初年次アドバイザーガイド」等が役立つリソース	
ステップ2:「関わる (engage)」 ⇒50~100ワードで回答する	
③ キャンパスでのエンゲージメント・プランとリフレクション	

出典：University of Washington, First Year Programs (n.d.-b, n.d.-c, n.d.-f, n.d.-g) を参照し、筆者作成。

2.2.1 工学 FIG のプログラムの履修のパターン

続いて工学 FIG は、前述までの通常の FIG と履修の大枠は共通している。他方で、図 2 から明らかであるが、工学 FIG の特徴としては、コア科目「一般学習 199」の履修に加えて「工学 101：工学の探求 (Engineering Exploration)」(以下、「工学 101」と略記) という科目をセットで履修することになる。「工学 101」のセミナー科目で扱われる内容は、「工学部の価値、工学への興味を探究するためのツールとしてインパクトを有する分野、教育計画を紹介し、受講生を魅力的な大学の教員や卒業生につなげる」ことである (University of Washington, College of Engineering, n.d.-a)。そして、「工学を専攻 (メジャー) としての公式に決めていない」学生にとっては、コア科目で工学を含むキャンパスの内外で「課題」にグループで取り組むことで学習経験を蓄積しながら、一方で「工学 101」の授業を受講することで、そもそも工学の学問分野とはいったい何か、学生自身が初年次の早い段階で工学に興味があるのか否かなども確かめることが可能な仕組みとなっている (同上 n.d.-a)。



出典：University of Washington College of Engineering (n.d.-a) を参照し、筆者作成。
注：配色について、一部修正している。

図 2 工学 FIG における 2 種類の履修タイプ

図2より工学 FIG には、「独立型」と「クラスター型」の2種類の履修タイプが設定されていることが分かる。まず「独立型」では、コア科目「一般学習 199」と「工学 101」を履修し、ほかの科目 10 単位は修得することになる（同上 n.d.-a）。次に「クラスター型」は、コア科目と「工学 101」の履修は「独立型」と同様であるが、「数学」、「化学」等、少なくとも1つ以上の科目の単位（5～12 単位）を追加履修することになり、いわゆる同一の「クラスター」の受講生で学習グループをつくることができる（同上 n.d.-a）。まさに、工学 FIG を基点とする「学習コミュニティ」を構築するタイプと捉えられるだろう。

2.2.3 FIG のプログラムにおける学習成果の設定

表 2 FIG のプログラムにおける 4 つの学習成果

① 初年次の移行や支援に役立つキャンパス及び学外のリソースを発見し、ワシントン大学での生活の基盤を提供する。
② 個人的な価値観やアイデンティティ、そして、個人的、職業的な目標と同様、どのようにワシントン大学のコミュニティに貢献し、インパクトを与えるのかを批判的に検討し、振り返る。
③ 大学での共通語（common university language）の習得や、キャンパス・リソースへのアクセス等、大学キャンパスでの基本的なスキルを身につけ、切り抜ける力を改善する。
④ ワシントン大学での経験を生かし、将来のネットワークを構築するために仲間との関係を築き、より大きな大学キャンパスのコミュニティでの繋がりをつくることを学ぶ。

出典：University of Washington, First Year Programs (n.d.-d) を参照・引用し、筆者作成。

注：訳は筆者によるが、特有の用語等については一部改変、修正している。太字強調は筆者による。

ワシントン大学の初年次教育プログラムの主な取組では、それぞれ学習成果が詳細に設定されている（University of Washington, First Year Programs, n.d.-d）。FIG も例外ではない。表 2 は FIG のプログラムで設定されている 4 つの学習成果を整理したものである。表 2 より学習成果に掲げられている内容は、表 1 のコア科目における 2 つの【目的】に挙げられている「ワシントン大学の新生生に対する学問的な学習コミュニティを構築することや、「コ・カリキュラム（co-curricular）・学問的なリソースに関する情報を提供すること」、学生の「成功を援助する一連の構成されたスキル」

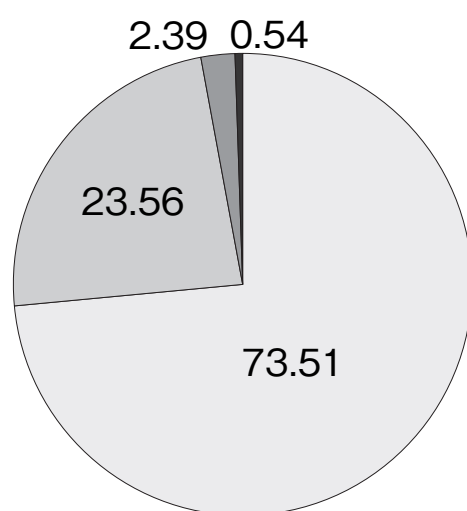
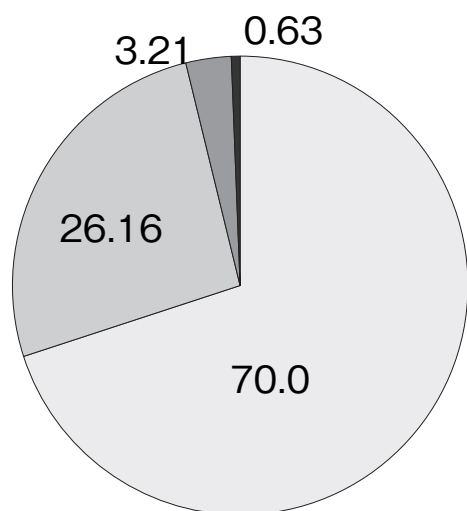
を獲得することといった主旨と重なり合っていることが確認できる。ここから、上記の学習成果の到達には、コア科目が果たす役割が少なくないことが窺い知れる。なお、この4つの学習成果の検証をめぐっては、FIGの諸活動に関するプログラム評価や、授業評価アンケート等が実施されている。これらの取組については、後述の2.4でFIGのプログラムに対するアセスメントの観点から詳しく検討したい。

2.3 FIGリーダーによるコア科目への関与とそこで求められる学習成果

2.3.1 コア科目を中心に関与するFIGリーダーの存在

授業（筆者注：コア科目「一般学習199」）の中でコミュニティの構築を行ってくれた

自分のFIGリーダーは、ワシントン大学で成功する方法に関する役立つガイダンスを提供してくれた



□ 強く賛成する ■ ある程度賛成する
 ■ あまり賛成しない ■ 賛成しない

出典：Coletta（2021）による「FIGリーダー情報」に関する調査結果のデータを参照し、筆者作成。
 注：図1の現シニアプログラム・マネージャー（初年次教育カリキュラム担当）が2021年1月に発行。配色について、一部修正している。

図3 FIGリーダーに対する受講者の評価（単位：%）

米国の大学における「初年次興味グループ」の位置づけと特徴

通常の FIG のプログラム、工学 FIG のプログラムに共通する特徴として、表 1 のコア科目の授業を中心に、FIG のプログラムを組織的に支える屋台骨としての役割をもつ FIG リーダー、工学 FIG リーダーの存在が挙げられる。高野（2007: 23）によれば、FIG リーダーは少なくとも 2000 年代には置かれており、「応募者の GPA は重要だが、ピアリーダーとしての情熱と履修の履歴など学生自身の経験を考慮して選出されている」という。図 3 は、2020 年の FIG のプログラム評価の調査結果をまとめた報告書の内容から、FIG リーダーに関わる調査項目を一部抜粋し、紹介したものである。コア科目で FIG リーダーが「コミュニティの構築を行ってくれた」と「賛成する」（「強く賛成する」及び「ある程度賛成する」）受講生が 96% を超えている。「FIG リーダーはワシントン大学で成功する方法に関する役立つガイダンスを提供してくれた」ことに「賛成する」（同上）受講生は 97% に上っており、FIG リーダーが受講生の学習やそれを取り巻く学習環境の構築に大きく貢献している実態が浮き彫りになっている（図 3 参照）。

表 3 通常の FIG リーダーに求められる 6 つの学習成果

① FIG のプログラムにおけるコア・カリキュラムを反映し、コーチングやアクティブ・ラーニングをとり入れた秋学期の授業計画を立案する。
② トランジション理論、レジリエンス、やり抜く力が、 初年次学生の成功にどのように応用されるのかを明確にする。
③ 人前で話すこと、フィードバック、リフレクション、ピアでのメンターシップ、困難な対話を円滑に進めることを含めて、効果的な指導者に必要なスキルを身につける。
④ 自分の経歴や考え方が教育にどのような影響を与えるのかを認識する。
⑤ 大学教員の役割に関連する倫理的な意思決定を実践する。
⑥ 「 一般学習 199 」のカリキュラムに対する 主要な構成要素と根拠を説明する。

出典：University of Washington, First Year Programs (n.d.-d) を参照、一部引用し、筆者作成。

注：訳は筆者によるが、特有の用語等については一部改変している。太字強調は筆者による。

表4 工学 FIG リーダーに求められる6つの学習成果

① 異なる人々と効果的な関係を築くことができる。
② 様々な方法（Eメール、電話、人前で話す）で効果的にコミュニケーションできる。
③ 学内のリーダーとしての自信を深める。
④ 初年次の新生がワシントン大学工学部のコミュニティへ移行するのを支援する。
⑤ 工学を専攻（メジャー）としての公式に決めていない受講生が「一般学習199」科目の学習成果を達成できるよう、魅力的な授業経験を提供する。
⑥ 意図的な探求と見極めのプロセスに価値を置く。

出典：University of Washington, College of Engineering (n.d.-b) を参照、一部引用し、筆者作成。
 注：訳は筆者によるが、特有の用語等については追記等している。太字強調やハイライトは筆者による。

表3及び表4の通り、通常の FIG リーダーと工学 FIG リーダーには、FIG のプログラムにおける学生リーダーとしての「学習成果」が明確に定められている。一般に、「学習成果」は、表1のコア科目で明示されるような授業科目等の教育課程を通じて「学習期間終了時に獲得し得る知識、技術、態度などの成果を指す」(大学改革支援・学位授与機構 2016: 24) と定義される。ただここでは、FIG リーダーで取り組む諸活動それ自体も、ワシントン大学での教育活動で提供される学習成果と考えられているといえる。FIG リーダーとして共通して求められる学習成果には、「人前で話す」に代表される「効果的」な意思疎通の能力や「指導者」として多様な場面で関係性をつくる「スキル」が必要とされていることが分かる(表3及び表4参照)。一方で、工学 FIG リーダー特有の学習成果に位置づけられる点には、工学 FIG のプログラムを履修する上で、「工学を専攻（メジャー）としての公式に決めていない受講生」に対して学習を促進できることが設定されている。工学部の中では、工学 FIG リーダーは、「工学のピア教育者チーム (Engineering Peer Educator)」の構成員のメンバーとして捉えられており (University of Washington, College of Engineering, n.d.-b)、工学部の学士課程教育における高年次での専門教育においても重要な教育的意義があると理解されている(同上 n.d.-b)。

2.4 FIG におけるアセスメントの実施とその担当組織

FIG のプログラムに関わるアセスメントは、公開されているウェブサイト情報に限定しても、コア科目を対象とした「FIG 授業評価アンケート (FIG course assessments)」や「FIG プログラム評価 (First-year Interest Group Program Evaluation)」が実施されている。2024 年 2 月に発行されている「FIG 授業評価アンケート」は、全学での教育評価アセスメントの担当部署でよく知られている OEA (Office of Educational assessment) により発行されている。正式には“First Year Programs (FYP) First-year Interest Group (FIG) Course Assessment”というレポートになっており、約 50 頁に及び、直接的に FIG に関係しない内容 (例えば、キャンパス内外でどのくらいの時間働いていたか等)を含め、合計 34 個の設問で構成されている。

「FIG プログラム評価」については、初年次教育プログラムで初年次教育カリキュラム担当のプロジェクトマネージャーが発行してきた。入手できた 2020 年版及び 2019 年版の報告書で設問内容を確認したところ、2020 年版の報告書における FIG リーダーに関する主な設問が、先の「FIG 授業評価アンケート」(p. 33) と内容的に同一あるいは類似していた。ここから、最終的に取りまとめられるレポートや報告書の発行元や、時期は異なっているものの、FIG のプログラムを対象としたアセスメント自体は、一貫してかつ継続的に行われていることが窺われる。換言すれば、初年次教育プログラムの取組にかかるアセスメントが図 1 の FIG の担当組織のみならず、全学での教育評価アセスメントの担当部署でよく知られている OEA (Office of Educational assessment) が直接に関わり、その OEA に所属するデータ等に精通する専門職らが、当該アンケート等の企画、実施、分析、改善に向けたレポートを通じた示唆までを行う仕組みが存在しているといえることができるかもしれない。アセスメントに関して山田が「教学部門で実施される一年次 (導入) 教育と IR 部門が実施する学生評価 (アセスメント) の役割は小さくない」(山田 2005: 70) と指摘する通り、ワシントン大学の FIG のアセスメントは、FIG の担当組織 (筆者注: 山田 (2005) が述べる教学部門) と全学レベルの IR 組織である OEA が重層的に関わり、必要なデータの収集・分析が進められている好例と考えられる。

3. 考察と課題

3.1 考察

本稿では、米国の初年次教育プログラムにおける FIG をめぐる位置づけや特徴について、ワシントン大学の FIG を事例として具体的な実践や個別の取組を検討してきた。2000 年代の特に後半以降、例えば AAC&U (American Association of College and Universities) による「High Impact Educational Practice (ハイインパクトな教育実践)」により、初年次経験に係るプログラムやセミナー等が含まれてきたことで学生の学習成果をめぐる様々な実践にも変化が生まれているといわれる (安部・蝶 2024: 4)。すなわち、昨今、急速に初年次教育プログラムにおける FIG を取り巻く教育・学習環境が変化している。以下では、あらためてワシントン大学における FIG の実践事例の位置づけとその特徴について考察するため、事例分析を通じて得られた知見を踏まえ、図 4 の通り、「カリキュラム」、「学習コミュニティ」、「一貫性」⁴⁾ の 3 つの観点から射程に今一度、捉えてみたい。具体的には、第 1 に FIG (工学 FIG) のコア科目とその履修タイプの特徴から「カリキュラム」の観点を、第 2 に、コア科目における「グループ調査」、「グループワーク」(表 1 参照)、工学 FIG の「クラスター型」等を通じた FIG リーダーが構築を支援するものとして「学習コミュニティ」の観点を、そして第 3 に、学生の学習経験に基づく初年次教育における「体系化されたプログラム」(山田 2021: 187) としての「一貫性」の観点から、総合的にワシントン大学の FIG の具体的実践を捉えてみる。

図 4 より、まず、「カリキュラム」では、コア科目「一般学習 199」に代表される科目の運用をはじめ、初年次学生の段階から広く教養教育に関わる学習経験の要素が組み込まれた戦略的な取組と評価できる (表 1 参照)。

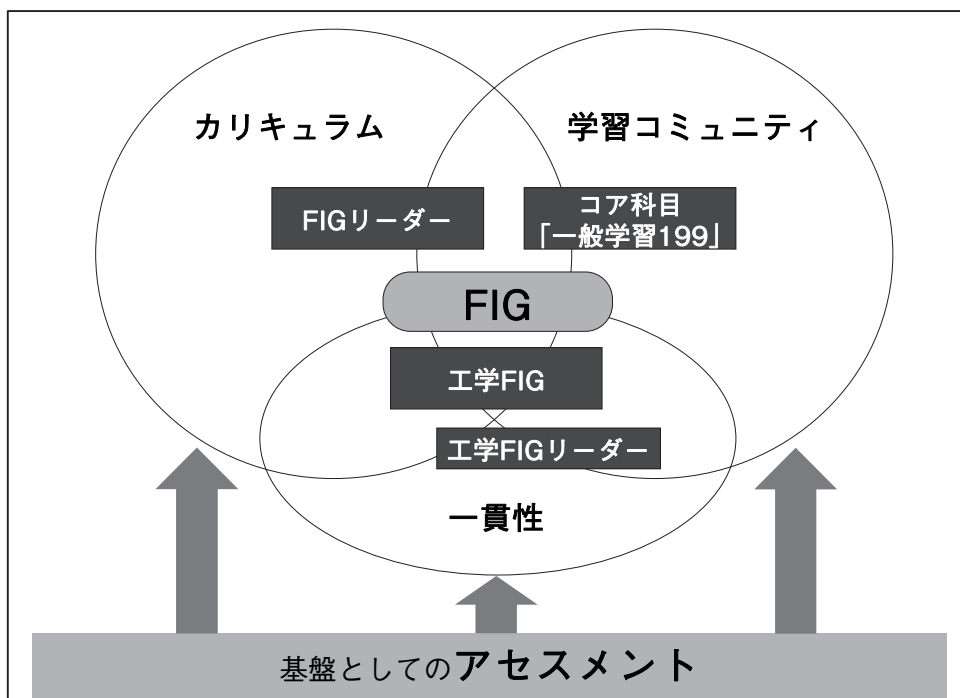
「学習コミュニティの共通タイプ」の概念的モデル一つとして FIG を整理した Tinto (2003: 3) の研究を見据えれば、本稿での事例分析の結果から、FIG リーダーが当該コア科目を中心に配置されることで (表 3、表 4 参照)、FIG の受講生にとって学習・生活の基盤となり得る「学習コミュニティ」の構築にも大きな貢献を果たしていることが裏付けらる。

加えて、FIG の受講生にとって、不可欠な実践にはコア科目の履修があり、それをコンパスとしながら選択的に他分野を学習する構造がつくられている点も高く評価できる。

具体的には、前述の「一貫性」と関わるが、本稿で紹介した工学 FIG で

は、工学分野に興味を置きながらも幅広く関心を広げながら体系的に学習できるような履修を組むことができる。このことは、工学 FIG の受講を通じて、少なくともコア科目と基礎的な「工学 101」の科目がセットになることで、工学の中でも多様な工学分野への興味関心を見つめ直す契機となるほか、「工学を専攻（メジャー）としての公式に決めていない受講生）」にとっては、専攻決定を再検討するための手がかりにもなり得る。

このように、初年次学生の段階で工学という「共通の学習経験を持ち共通の知識をもつ」（吉田 1999: 151）こと、それに工学 FIG リーダーが授業や関連する学習の機会に関わることは、通常の FIG とは異なる新たな学習経験の創出にもつながる可能性がある。工学 FIG の実践としての「一貫性」が示唆するのは、FIG リーダーの配置を含め、「単に多くのプログラムを実施するだけではなく、学習の学習成果を促進するために戦略的かつ体系的に各々のプログラムの中身、その配置、順序を構造的に組み合わせること」（安部・蝶 2024: 12）である。そして、FIG の実践の基盤となるアセスメントの活動と、多様な取組の改善を促していくことも見逃せない基盤となる取組といえる。



出典：筆者作成。

注：本図の配色やハイライト箇所については、蝶（2025）の図4を一部修正している。

図4 ワシントン大学における FIG の実践をめぐる連関
 — 「カリキュラム」、「学習コミュニティ」、「一貫性」の射程から—

3.2 今後の課題

残された課題は、ワシントン大学での FIG のプログラムを対象とする継続的なインタビュー調査、そして、コア科目「一般学習 199」の開講にあわせて当該科目の詳細な動態を検討することである。そのためには、受講者、FIG リーダーに対しても何らかの質的なデータ収集が必要となる。FIG ではないものの、フレッシュマンセミナーの端緒ともいえるサウスカロライナ大学 (University of South Carolina) の取組を調査した研究 (山田 2005: 78-83) は参考になる。加えて、前述したようにワシントン大学では他大学と比較しても早くから FIG が開始された経緯を有しており、当時の学内でも様々な方向性が打ち出されていたはずである。FIG のプログラムをめぐるアクレディテーションや自己点検評価等での扱われ方についても丁寧な検証が求められる。これらの課題は、別稿を期したい。

付記

本章は、蝶慎一 (2025) 「アメリカの大学における「初年次興味グループ」の位置づけと特徴－ワシントン大学の初年次教育プログラムの実践事例を中心に－『香川大学教育研究』第 22 号、67-80 頁に掲載された研究論文 (査読有り) の一部を抜粋し、転載している。この転載にあたり、一部の記述 (本章の題目、注、本文中の出典を含む参考文献、図表等を含む) については文意に沿うよう加筆修正、追記等を行っている箇所がある点を断っておく。なお、転載については「香川大学教育研究規程」(改正 令和 2 年 4 月 1 日) の第 5 条を参照している。

注

- 1) Smith ほか (2004: 73) で依拠されているパンフレットを参照。
- 2) 高野 (2007: 31) の文献における注 24 の記述を参照。
- 3) ワシントン大学における大学概要の冊子 *What is Husky? 2023-24* を参照。
- 4) これら 3 つの観点は、佐藤学がわが国の大学の一般教育を「実現」させる上で「欠落」してきた概念として、「カリキュラム」、「コミュニティ」、「一貫性」(佐藤 1996: 299-300) を挙げている記述を参照した。

参考文献

- 安部有紀子・蝶慎一、2024、「米国学生支援における学習成果の参照基準の変容に関する考察－学生支援アセスメントにおける学習成果の位置付けに着目して－」『大学経営政策研究』14: 1-17。
- 蝶慎一、2025、「アメリカの大学における「初年次興味グループ」の位置づけと特徴－ワシントン大学の初年次教育プログラムの実践事例を中心に－」『香川大学教育研究』22、67-80。
- Coletta, M., 2021, *2020 First-year Interest Group Program Evaluation*. (https://uwnetid.sharepoint.com/:w:/s/uaa_sas_fyp_assessment/EWI40shXrzxBlm_x1xDBIYsABuslIS86CQ8HtDIIm-sYRHg?rttime=dXhkzDQB3Ug,2024.11.10)
- 大学改革支援・学位授与機構、2016、『高等教育に関する質保証関係用語集』第4版（紙冊子版）、大学改革支援・学位授与機構。
- Love, A. G. and Tokuno, K., 1999, “Learning Community Models”, J. H. Levine, ed., *Learning Communities: New Structures, New Partnerships for Learning: The First-Year Experience*, Monograph Series, 26: 9-17, National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina, Columbia.（東北大学附属図書館所蔵）
- 野村康、2017、『社会科学の考え方』名古屋大学出版会。
- Ratliff, G. L., 2008, *Freshman Interest Groups: Designing A Model For Success*. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501577.pdf>, 2024.11.9)
- 佐藤学、1996、『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房。
- Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R. S., and Gabelnick, F., 2004, *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stevenson, C. B., Duran, R. L., Barrett, K. A., and Colarulli, G. C., 2005, “Fostering Faculty Collaboration in Learning Communities: A Developmental Approach. *Innovative Higher Education*”, 30(1): 23-36.
- 高野篤子、2007、「ラーニング・コミュニティを活用した教育の改善について」『大学教育研究』16: 17-32。
- Tinto, V., A. and Goodsell, A., 1993, *Freshman Interest Groups and the First Year Experience*, Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading and Learning Association. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358778.pdf>, 2024.6.4)
- Tinto, V. A., 2003, *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success*, Higher Education Monograph Series, 2003-1: 1-8.
- University of Washington, College of Engineering, (n.d.-a), Engineering First-

- year Interest Groups (E-FIGs). (<https://www.engr.washington.edu/current/efigs>, 2024.11.10)
- University of Washington, College of Engineering, (n.d.-b), Engineering Peer Educators. (<https://www.engr.washington.edu/epes/>, 2024.11.10)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-a), First-year Interest Groups (FIGs). (<https://fyp.uw.edu/first-year-interest-groups/>, 2024.6.6)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-b), GEN ST 199: The University Community. (<https://fyp.uw.edu/first-year-interest-groups/gen-st-199-the-university-community/>, 2024.5.23)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-c), GEN ST 199: THE UNIVERSITY COMMUNITY First-year Interest Groups (FIG) Program, Autumn 2024 Course Syllabus. (https://docs.google.com/document/d/1-vz_TqwPSFQ_s3zBv3gN_ztTNRUyoJ55_pH-8PIRpio/edit, 2024.8.7)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-d), FIRST YEAR PROGRAMS LEARNING OUTCOMES. (https://docs.google.com/document/d/1ywFPbVApr5GqB6bwJMREQJ_-AqB-g-yW/edit, 2024.10.31)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-e), Organizational Chart, (<https://docs.google.com/drawings/d/14Tm1jQZ9rTyAHANuIUxYVjJLF8iFPehTSzcaxnsWZ5M/edit>, 2024.10.31)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-f), CORE SEATTLE COMMUNITIES & RESEARCH. (<https://docs.google.com/document/d/1WX0gBiFizxsfzLA42nmQBeinkZaMa6c4Ogiqg1Km6I/edit?tab=t.0>, 2024.11.10)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-g), MAPPING TO PROJECT. (<https://docs.google.com/document/d/1mWQg2qX22GyrzmWDXipjQeX6SfQBtC6VqYACnZ9IxrY/edit?tab=t.0>, 2024.11.10)
- University of Washington, First Year Programs, (n.d.-h), About First Year Programs. (<https://fyp.uw.edu/about-fyp/about>, 2024.11.11)
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., and Barefoot, B. O., eds., 2005, *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*, CA: Jossey-Bass. (= 2007、山田礼子監訳、『初年次教育ハンドブック－学生を「成功」に導くために－』丸善株式会社。)
- 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: 16-23。
- 山田礼子、2021、「初年次教育（First-Year Experience）」アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック 第2版』東信堂、187-8。
- 吉田文、1999、「アメリカにおける一般教育の構造－幅広さと一貫性のパラドックス－」『大学論集』30: 141-55。

韓国における外国人留学生の初期適応支援

－ 政策・制度と大学実践の接続に着目して－

塚 田 亜弥子

＜要 旨＞

本稿は、韓国における外国人留学生の初期適応支援をめぐる政策・制度と大学の実践を接続して分析することを目的とする。近年、韓国では留学生受入の量的拡大が進む一方、語学力不足や不適応といった課題が顕在化している。そこで留学生受入制度における入学時の語学基準の設定と入学後の初期適応支援の連動構造に着目し、教育部が示す関連政策文書および教育国際化力量認証制（IEQAS）を分析するとともに、釜山大学および建国大学の事例を検討した。その結果、国が入学時の語学基準を低く設定する制度の下で、大学による留学生受入の量的拡大を可能とする一方、大学が学業・生活・語学面における集中的かつ継続的な支援体制を構築することが制度的に求められている状況が明らかとなった。さらに、IEQASの優秀認証大学に選定された事例大学の取組は、支援の実質性が評価された結果である可能性が示唆された。以上の分析を通じて、本稿は、留学生の初期適応を学生個人の問題としてではなく、制度と大学実践の相互関係として捉える視角を提示し、日本における留学生受入政策への示唆を導出する。

1. はじめに

本稿は、韓国における留学生の初期適応について、政策と制度、大学の事例を扱う。韓国は日本と同様にアジアの非英語圏に属し、少子化による急激な18歳人口減少に直面している。また、高等教育機関の8割を私立が占め、人数目標を掲げた留学生受入政策に取り組んでいるといった共通点を有している。日本では今後、これまで以上に18歳人口の減少が進むとみられており、18歳人口急減対策の観点から進められている韓国の留学生受入の事

例から得られる示唆は少なくないと考えられる。順調な留学生生活適応や、留学体験者の成功体験が新たな留学生の誘致につながるという点を踏まえ、円滑かつ持続的な留学生受入に資する留学生の初期適応をテーマとして取り上げる。本稿では今後実施を予定する留学生の初期適応に着目した韓国の留学生受入の事例研究の事前準備として、文献調査による韓国の留学生受入の情報を整理する。具体的には、韓国における留学生の初期適応に関する韓国政府の政策や制度を確認した上で、グッドプラクティスとして紹介されている大学の事例を取り上げる。

これまでの韓国における留学生の初期適応研究は、留学生数の増加とともに蓄積されてきた。先行研究は、その分析視角から、国・地域別研究、学位課程別研究、特定大学を対象としたケーススタディ、特定要因が適応に与える影響を分析する研究に大別される¹⁾。加えて近年では、留学生誘致政策や評価制度を対象とする政策・制度研究、理論・方法論的研究もみられるようになってきている。国・地域別研究では、留学生数の多さのためか、中国やアジア人留学生を対象とした研究が多い。初期適応や大学院進学後の言語的困難等が指摘されてきたが、特定集団の経験記述にとどまり、制度的背景との関係は十分に検討されていない。学位課程別研究では、大学院対象の研究が多く、指導教員との関係等が主題となっており、制度的前提や大学の支援体制との関連は限定的にしか論じられていない。特定大学のケーススタディは、大学レベルでの支援実践を具体的に示しているものの、政策・制度との接続や大学間比較は十分とは言えない。最も多くみられたのは、韓国語能力、文化適応ストレス、支援プログラムなどの特定要因が初期適応に与える影響を分析する研究である。これらは留学生支援の重要性を実証してきた一方、入学時語学基準や誘致政策といった制度的前提との関係を体系的に検討した研究は少ない。

以上の通り先行研究は留学生の初期適応をそれぞれの観点から明らかにしてきているが、政策・制度と大学の初期適応支援を接続して分析した研究は限定的である。本稿は、留学生の受入制度と大学の支援実践を結び付けつつ体制整備やプログラム等の現状を探るものとした。まず、韓国政府の留学生政策・制度を留学生の初期適応の支援という観点から整理する。次に留学生受入の質保証制度を実施する団体が提供する好事例集と留学生業務を所管する政府団体による調査を横断的に用いて、制度的背景と大学の実践を明らかにした上で、注目すべき事例を取り上げて詳述する。

2. 政策と制度

韓国における留学生の初期適応に関し、政府レベルでは主に、(1) 留学生誘致政策、(2) 教育部が留学生受入の基準として示す「外国人留学生及び語学研修生標準業務処理要領」、(3) 大学における留学生受入の質保証制度である「教育国際化力量認証制」により、取り組むべき内容を大学に示している。

2.1 留学生誘致政策

韓国政府は2000年代より Study Korea Project と称する留学生誘致拡大政策を推進している。最新の留学生政策（2023年発表）である「留学生教育競争力向上方策－Study Korea 300K Project－」（以下、SKP 300K）では、30万人の留学生受入を目標としている。SKP 300Kでは、留学生の受入拡大にあたり、留学生活への適応を支援する必要性について、次の通り言及している。まず、韓国語教育の強化策として、留学生対象 MOOC 拡大や地域別韓国語センターの指定・運営により、地域内の留学生の韓国語教育を集中支援するとしている。また、留学生の早期学業適応のため入学後1～2学期の間、韓国語と英語での教養科目の並行実施（初期バイリンガル教育）を推奨し、大学が留学生の入学後の韓国語教育および学業適応支援を強化するよう誘導すると言及している（関係省庁合同 2023: 13、21）。また、2022年5月より設置・運営が許可された留学生のみを対象とする留学生専用学科により、留学生に特化した授業の運営を支援するとしている（関係省庁合同 2023: 11）。韓国の場合、留学生の多くをアジアの開発途上国の学生が占めているが、先端産業を担う人材の戦略的誘致の観点から、英語圏先進国の学生誘致を目的とした英語講義中心（50%以上）で進行する英語トラックの拡大についても打ち出している（関係省庁合同 2023: 17）。

2.2 外国人留学生及び語学研修生標準業務処理要領

教育部は、留学生の選考と学業指導等に関する事項を説明し、大学の業務処理を標準化して、留学生の安定した留学を支援することを目的（教育部 2025:1）として「外国人留学生及び語学研修生標準業務処理要領」（以下、要領）を制定している。この要領では、学位課程と語学研修課程の両者が対象となっている。最新版（2025年3月14日改訂）では、留学生支援に関し、V. 留学生等学業支援（教育部 2025: 8-9）と VI. 留学生等生活・進路支援（教

育部 2025: 9-11) の項で取り上げている。

V. 留学生等学業支援の章では、授業の履修、学業成就度向上、留学生等対象講座開設、相談活動の4項目を定めている。要領では留学生の語学力に関し、入学時は韓国語能力試験(Test of Proficiency in Korean、以下、TOPIK)の3級、卒業時は同4級以上(4年制大学、大学院等)ないし3級以上(専門大学²⁾)を求めている(教育部 2025: 5-6)。TOPIKは6段階で、3級は上から4番目、4級は3番目となる。TOPIKの日本実施団体である公益財団法人韓国教育財団が運営するTOPIKのホームページ(<https://www.kref.or.jp/topik/>)によると、各級の評価基準は次の通りである。3級は「日常的な個人的な話題や親しみのある社会的話題について話し、対人関係の維持や意見交換に必要なコミュニケーションを遂行でき、単純な出来事や経験について聞いたり話したりでき、事実を説明する簡単な文章を読んだり書いたりできる。多様な文構造を持つ1~2段落の文章を理解し、作成できる。」とされている。そして、4級は、「一般的でない個人的な話題や親しみのある抽象的・社会的な話題について話し、学業・業務、公的な対人関係や社会活動に必要なコミュニケーションを遂行でき、具体的で論理的な意見を比較的明確に聞き取り、話して、詳細な情報が含まれる文章や推論的理解が必要な文章を読んだり書いたりできる。複雑な文構造を持つ2~3段落の文章を理解し、作成できる。」とされている。なお、要領は、この卒業時の語学力条件を満たすための留学生の韓国語科目履修を卒業単位に読み替えることを控えるよう求めているが、一方で、認定する場合は学則の認める範囲内とするよう定めている。(教育部 2025: 8)。そして大学に対し、留学生向け講座として英語や主要外国語で実施する講座開設の努力を求め、自校のみで不十分な場合に近隣大学とコンソーシアムを形成することについても言及している(教育部 2025: 9)。

VI. 留学生等生活・進路支援の章においては、宿舎、安全・感染症対策、生活支援、適応・交流支援、進路・就職支援、韓国留学総合システムの5項目を定めている。コロナ禍後、初めての改訂であることから、感染症対策に関する多言語案内をはじめ、管理担当者の指定等、直近で行われた内容³⁾を盛り込んだ具体的なものとなっている(教育部 2025: 9)。生活支援の項では、医療保険や情報提供といった面だけでなく、留学生生活適応のための関連法令の理解教育や性犯罪防止対応が求められている(教育部 2025: 10)。

2.3 教育国際化力量認証制 (IEQAS)

大学の留学生受入体制の質を保証する制度である教育国際化力量認証制 (International Education Quality Assurance System、以下、IEQAS)⁴⁾は、2011年に試行導入され、2025年より第4期が開始されている (韓国研究財団ほか 2025:7)。IEQASは、当時、誘致が先行して急激に留学生受入が拡大するなかで受入体制の未整備等により生じた留学不適応や不法滞在等の問題に対処し、インセンティブにより大学における留学生受入体制の整備を促進するために導入された (塚田・太田 2018: 95-7)。IEQASの認定を受けた大学は韓国留学公式ホームページ「Study in Korea」 (<https://www.studyinkorea.go.kr/ko/main.do>) に認証大学として掲載される。認証大学の中でも、留学生の学業・生活・進路支援に関して実質的かつ継続的な取組を行い、その成果が認められた大学は、優秀認証大学として掲載される。2025年12月現在、認証大学として掲載されているのは、学位課程の場合、4年制大学121校 (うち優秀認証大学22校)、専門大学22校 (うち優秀認証大学1校)、大学院大学15校 (うち優秀認証大学4校) である。

認証の指標 (4年制大学・大学院) は、基本条件の不法滞在率と3つの評価領域 (戦略及び選抜、留学生支援、留学生管理及び成果) の指標で構成されている (韓国研究財団ほか 2025: 17)。留学生支援に関しては、(1) 韓国法令理解教育実施 (定量)、(2) 外国人留学生学業支援 (定性)、(3) 外国人留学生生活及び進路支援 (定性) の3つの指標がある。なお、認証取得の条件はこの3つ全ての充足を求めるものではなく、2つ以上という条件になっている (韓国研究財団ほか 2025: 17)。3つの指標のうち、初期適応に関連する (2) 外国人留学生学業支援 (定性) の内容は、次の通りである。まず、4年制大学・大学院大学の場合、留学生対象学習支援プログラムの運営、メンター/チューター/バディプログラムの運営、韓国語教育の提供、大学院生対象の研究倫理教育、学術大会などの参加機会の提供、多言語学習支援字幕などの遠隔授業支援内容など、留学生の学業支援を体系的に行っているかを評価する、とされている (韓国研究財団ほか 2025: 42)。評価については、まず、オンデマンド授業比率を学年別または学期別取得単位の30%以内に制限する学内規則の制定を必須条件としている。さらに、留学生を対象とする全ての教科、非教科プログラムが評価対象とされ、学期ごとに遂行する留学生学業支援プログラムの数、留学生プログラム運営の適切性、妥当性、留学生プログラム対象者選定基準の妥当性、適合性等を調査するとされている (韓国研究財団ほか 2025:42)。認証基準は、5点満点中3点以上で、その

条件は、(1) 1学期当たり4つ以上の留学生プログラム（オン・オフライン）の実施と(2) 必須提出資料⁵⁾の提出である（韓国研究財団ほか 2025: 43）。この(2) 外国人留学生学業支援指標は定性指標であるが、認証の基準はオンデマンド授業比率を制限する学則規定の有無とプログラム数という客観的な条件設定となっている。

優秀認証大学の場合は、通常の認証大学としての指標と条件の充足に加え、3年以上認証を維持し、不法滞在率が1~1.5%未満で、認証の際の評価項目で90%以上の充足、語学力の基準を満たす留学生比率50%以上、「出入国管理法」の直近3年間違反無し、といった条件を満たす必要がある（韓国研究財団ほか 2025: 27）。優秀認証大学に認定されると、一般の認証大学よりもビザ発給簡素化の対象となる国の範囲が拡大され、韓国政府招聘外国人奨学生（GKS）の配置大学に選定されるというインセンティブが付与される（韓国研究財団ほか 2025: 27）。

3. 留学生の初期適応支援の現況

本節では、大学による留学生の初期適応支援を次の通り概観する。まず、大学における留学生支援の概要を国立国際教育院（以下、NIIED）⁶⁾が2018年に発表した「外国人留学生韓国生活定着支援優秀事例集」を元にまとめる。次に、IEQAS 実施団体である韓国研究財団が公開している優秀認証大学の留学生受入事例より好事例を整理する。

3.1 大学における留学生支援の概要

2025年現在、韓国では高等教育機関（学位課程）に179,190名の留学生を受け入れており、全学生（3,016,724名）の5.9%を占めている（教育部教育データ担当官 2025:32）。韓国における留学生受入に関し、国の機関として業務を担っているNIIEDは、2018年に全国84大学1,193人の留学生を対象とした実態調査を行っている。ここではその実態調査を元にまとめられた「外国人留学生韓国生活定着支援優秀事例集」（以下、事例集）を取り上げた塚田（2025）の第5章第3節を元に整理し、韓国の留学生支援について概観する。なお、調査では、留学生受入大学と韓国で留学生として定義される留学生で、全ての在学段階に属するあらゆる留学形態の者が対象とされているが、NIIEDが奨学金支給を行っている団体であるため、留学生に関しては奨学金受給者からの回答が多く含まれている可能性がある。

まず、留学生の初期適応支援として大学が主に実施していたのは、韓国語講座（39.4%）、専攻関連の特別講義（38.9%）、チューター・メンタープログラム（32.9%）等である。これに対し、留学生側からは、メンター、韓国語等プログラムの開設（33.1%）、奨学制度改善（12.7%）、多言語情報提供（11.0%）、経済的困難解消（9.4%）に関する支援が求められていた。

留学の段階別にみると、留学前の支援では、韓国語・韓国文化教育、留学情報提供、留学相談、留学前教育・留学生生活情報提供等が行われていた。こうした支援を現地の海外大学等に韓国センターを設置するといった形で実施する大学もあった。また、一部の大学では、独自の韓国語能力基準策定・評価、独自韓国語試験実施、MOOC 活用等といった取組が見られた。留学開始後の支援としては、入学オリエンテーション、銀行口座開設、留学生相談センター、バディ・チューター・メンター、学業支援、適応支援、生活支援等が行われていた。

学業支援の面では、主にチューター・メンター（32.9%）、韓国語講座支援（39.4%）、専攻分野関連特別講義（38.9%）等のサービスが大学から提供されていた。その他には、TOPIK 試験対策や補習授業、学習グループプログラム、韓国語クリニック、大学付設語学学校の授業等が有償ないし無償で提供されていた。学業に関する留学生側のアンケート結果は、全体の7割程度が講義に満足していたが、学部留学生の満足度が最も低くなっていた（64.4%）。その理由として、使用言語（韓国語または英語）を理解するのが難しい（36.9%）、内容が難しい（29.7%）という回答が多かった。言語能力不足と授業内容理解困難という留学生の現状に対処すべく、それに対応した支援を大学側が提供している状況が窺われた。

適応支援の面においては、留学生側が最も役立つ方法として挙げたのが、韓国人学生、先輩・後輩の交流活動（52.3%）で、次いで留学生相談センター（22.7%）、韓国生活適応教育（12.6%）であった。留学生の半数が困難の解決に最も役立つと考えている学生同士（韓国人学生、留学生）の交流を深めるため、大学は同じ国の留学生や先輩等との出会いの場作りや行事を実施していた。学内における留学生と韓国人学生の相互理解の場としては、ランゲージ・エクステンションや留学生講師による外国語講座、韓国人学生との交流行事の機会が設けられていた。また、韓国の生活や法律等に不慣れな留学生が、犯罪に巻き込まれたり、被害者とならないよう、様々な取組が行われていた。大学は、留学生生活や防犯についての情報伝達をねらいとしたクイズイベントの実施や、専門家による不動産賃貸契約関連通訳・支援、留学生防

犯隊の組織等といった工夫をこらしていた。また、地元警察と連携して外国語での訪問相談、防犯説明会や運転免許教室を行っていた。

大学が行う留学生支援の多くは、2.2 の要領ないし 2.3 の IEQAS の指標に対応したものが多く行われている。これは国の規定や制度への対応の必要性が、学内での支援体制整備の予算確保の根拠となっているケース（塚田 2025: 299）があるものと推察される。

3.2 IEQAS 優秀認証大学好事例

IEQAS を実施する韓国研究財団は、近年、他大学の参考とするため、留学生受入好事例となる優秀認証大学の情報を公開している。本項では、2025 年 4 月 9 日に韓国研究財団のホームページ⁷⁾で公開された 2024 年度の情報のうち、4 年制大学・大学院（22 校）を対象とし、初期適応支援の部分に着目しつつ概観する（表 1 参照）。好事例の内容については大学自身が作成して韓国研究財団に提出しており、当該大学の語学研修コース、学部、大学院に関する情報が含まれている。前項で取り上げた事例集によると、大学が実施する支援としては韓国語講座が最も多かったが、好事例の大学においても多様な形で行われている。留学生の韓国語能力に関する問題は、本人の学業成就や留学生活適応のみならず、大学や韓国人学生にも影響を及ぼしている。学業成就には不十分な韓国語能力しかもたない留学生や、受入大学を問題視する報道がみられる⁸⁾。留学生が参加する授業で困難を経験している教員やグループ課題での共同作業での留学生の態度に反感を見せる韓国人学生の様子も報じられている⁹⁾。こうした問題を回避するため、要領が定める基準よりも高い韓国語能力の留学生を選抜する大学や、韓国渡航前の事前韓国語教育、英語等の外国語対応充実といった方策を採用する大学も見られた。国の示す基準に従って入学基準を下から 3 番目のレベルである TOPIK 3 級としている多くの大学では、留学生の入学後の韓国語能力向上を前提とする受入構造となっており、留学生活や学業を順調なものとするためには、支援体制の整備が不可欠となる。好事例大学では、支援体制を整備するための予算として、留学生の在籍数が多い学科に留学生の授業料等を原資とする予算を配分するケースが見られた。また、学業面では大学での学業遂行を目的とした学術韓国語¹⁰⁾教育や、授業以外の非教科プログラム、SKP 300K で言及されていた留学生専用学科の設置もみられる。

表 1 IEQAS 好事例大学の留学生支援・プログラム概要 (2024 年度)

大学名	概要 (留学生支援・留学生対象プログラム等)
慶北大学	TOPIK 対策特別講義、大学院留学生バディ制度、国際学生会・各国学生会支援。
忠南大学	海外の韓国教育院 ¹⁾ との連携、韓国教育院長推薦制度導入
釜山大学	言語能力集中管理システム (入学から卒業まで)、韓国語補習科目無料講座運営 (韓国語能力向上、論文作成韓国語等)、TOPIK 成績取得支援制度
ソウル市立大学	韓国語能力向上プログラム、学業支援チューター、学業支援韓国語特別講義、院生論文作成特別講義、学部新入生対象教養科目「学術韓国語」新設
ソウル神学大学	パーソナライズされた学習診断検査・コンサルティング、学習ルーチン形成コンテスト、語学コース留学生専用寮
浦項工科大学	Bilingual Campus の一環として英語での火災避難訓練・人命救助教育、外国人女子大学院生懇談会
ソギョン大学	美容芸術学部の専攻授業・資格に関連する留学生サークル活動 (指導教授を配置・運営)、国家資格対策講義、実務能力強化プログラム (観光・メイク)
ハンソン大学	チュータリング、留学生専用科目・韓国語科目、韓国語表現能力相談、TOPIK 準備講座
漢陽大学 ソウルキャンパス	団体ビザ手続、留学生専用相談室設置、心理検査・集団相談プログラム
建国大学	留学生支援非教科プログラム運営 (学期毎に 12 プログラム以上)、学部留学生メンタリングプログラム、留学生多数学科への予算配分、留学生専門学科長制度
弘益大学	留学生ラウンジ運営、留学生多数学科での外国語対応可能先輩コーディネーターによる低学年留学生支援、留学生用学務マニュアル (英・中)、バディ
高麗大学	就職支援システム確立、大学院留学生支援組織新設、韓国語教育強化、複合機能空間 (サークル・カフェ)
淑明女子大学	TOPIK 準備クラス (含長期休暇)、TOPIK 受験料支援、韓国語クリニック (論文等無料添削)、韓国語・専攻チュータリング
成均館大学	専攻チュータリング、学部新入生 1 年間韓国語集中教育、院生韓国語 MOOC、新入生初期定着プログラム、留学生専門部署・担当設置
誠信女子大学	留学生多数学科への予算配分による学部特色別の学習支援、美容産業学科 TOPIK メンター・メンティ連携プログラム
中央大学	4 段階相談体制運営による学業状況・適応問題管理、国別 SNS
東国大学	入学時 TOPIK 級別韓国語能力向上履修システム (TOPIK4 級以下/5~6 級)
徳成女子大学	留学生対象自由専攻学部開設、語学研修課程との連携による学部入学の好循環構造確立、韓国語センター中心の予備留学生クラス韓国語教育
梨花女子大学	留学生支援全学システム EAASIS+、留学生数に応じた学科別予算配分・密着ケア、韓国語・英語支援プログラム、留学生指導教員への論文指導費支援
セミヨン大学	空港ピックアップ、外国人登録・健康診断支援、国内就職相談、体験学習等
鮮文大学	母国語による相談体制、学習不振者対象レベル別指導
啓明大学	Korea Center の海外設置・事前韓国語教育、国別ヘルプデスク運営、TOPIK 対策プログラム (60 時間以上)

出典：韓国研究財団 (2025) 「2024 年教育国際化力量優秀認証大学優秀事例報告書要約版」を元に筆者作成。

4. 事例

本節では前節で確認した好事例のうち、釜山大学及び建国大学の事例の詳細を取り上げる。釜山大学は、韓国の留学生受入の課題の1つである韓国語教育に関し、システム化した取組を全学で実施しており、学部留学生のTOPIK 4級以上等の留学生比率が87%（2025年）¹²⁾と高い水準にある。建国大学は、留学生支援のための非教科プログラムの体系的な運営を特徴としている。2.3でふれた通り IEQAS の外国人留学生学業支援の認証指標は、大学による留学生の体系的な学業支援を求めている。建国大学は優秀認証大学でもあることから、指標の評価基準の90%以上充足という条件を満たすレベルに該当する。また、留学生専門学科長制度等、他大学には見られない取組を行っている。

4.1 釜山大学

釜山大学は、韓国第2の都市である釜山所在の国立総合大規模大学で、留学生数は、語学研修留学生363名、学部留学生594名、大学院留学生639名（2025年）である。2013年度より IEQAS の認証を継続しており、2021、2023、2024年度は優秀認証大学にも認定¹³⁾され、留学生誘致に積極的に取り組んでいる。

韓国研究財団ホームページで公開された IEQAS 好事例の報告書（釜山大学 2024）によると、学位課程に在籍する留学生の語学力を体系的に管理し、TOPIK 4級以上等の留学生比率が全国で最上位圏¹⁴⁾を維持しているとされている。システムの高度化を通じて、入学から卒業まで語学力を集中管理し、段階別に次の通り行っているという。まず、新入生の段階では、学部入試結果別の語学基準を設定し、TOPIK 4級以上（人文・社会系等35学科）、同5級以上（経営学科等5学科）、同3級以上（左記以外の学科）の3つに区分している。次に在学生の段階では、韓国語能力を集中的に向上させるため3つの制度を採用している。1つ目は、正規の教養科目として応用韓国語等の韓国語科目（16科目）を設けている。2つ目は、韓国語補習科目の無料開講で、韓国語能力向上クラス、論文作成のための韓国語作文、韓国語集中教育クラスが運営されている。3つ目は TOPIK 合格支援制度で、TOPIK 奨学金（4級以上取得時）、成績奨学金（4級以上所持者）、TOPIK 受験料支援が行われている。更に、卒業に向けた段階では、留学生が定住人材としての韓国語能力を身につけることを目的とした支援を行っている。学部の場合は

TOPIK4 級以上の取得を卒業条件とし、3 級以下の者には入学から 4 学期間は、レベル別の韓国語授業を履修することを求めている。大学院の場合は、韓国語授業義務履修制により、TOPIK4 級以上または言語教育院の韓国語講座受講を論文提出資格としている（釜山大学 2024: 2）。この他にも、大学院生対象に行われている BK21¹⁵⁾ の図書館プログラムである「学術的論文メンタリング（Academic Writing Mentoring）」¹⁶⁾ は、修士学生対象のメンター紹介プログラムであるが、メンターとなる博士課程学生には中国人が参加中のため、中国語対応も可能と案内されている¹⁷⁾。

4.2 建国大学

建国大学はソウル所在の私立総合大規模大学で、留学生数は、語学研修留学生 622 名、学部留学生 1,415 名、大学院留学生 350 名である。2012 年度より IEQAS の認証を継続しており、2021 年度からは優秀認証大学にも認定¹⁸⁾ され、留学生誘致に積極的に取り組んでいる。

韓国研究財団ホームページで公開された IEQAS 好事例の報告書（建国大学 2025: 2）によると、学位課程の留学生受入に関しては、留学生へのオーダーメイド型支援プログラムの運営と学部留学生メンタリングプログラム運営の強化が挙げられている。前者については、大学革新支援事業¹⁹⁾ の一環として学業・生活及び進路・就職分野で学期当たり 12 以上の留学生支援非教科プログラムを運営し、年間 600 名の修了生、満足度 4.2 以上の実績を達成したとしている。後者については、学期毎に学部留学生メンタリングプログラムを運営して韓国人学生－留学生間の学業、生活支援を強化し、2024 年度からは活動結果確認の証拠資料収集強化、中間活動点検等を通じたプログラムの実質化を図っている。またこれを支える事務組織である国際部の運営に関しては、部内において留学生の入学及び管理業務を担当する外国人学生センターの運営と留学生管理体系の構築が行われている。留学生管理体系に関しては、外国人学生センターが留学生管理を総括する役割を担い、学内の各部署と業務の協議を通じて統合的な管理体系を構築すべく努力している。また、留学生の満足度調査のフィードバックの一環として、留学生向け生活案内冊子を WEB 形式で制作してリンクを配布し、留学生に在留、学事等の重要情報を提供している。更に留学生が多く所属する学科には留学生管理のための予算を配賦して留学生専門学科長制度（2025 年度から運営予定）を運営するための基盤を整備した（建国大学 2025: 2）。そして全学の非教科プログラムを所管する組織として、WE 人教育センター（The

Center for Extracurricular Education) (以下、センター) という部署が 2017 年に設置されている。センターは非教科プログラムの開発、運用、統合管理を目的としている。非教科プログラムとは、建国大学が提供する、単位としては認定されないものの、韓国人学生および留学生を対象とした各種プログラムの総称である。建国大学では、こうした非教科プログラムを毎年 400 件以上実施している。WE 人教育センターではこれを WE 人傳というシステムを通じて統合的に管理している。さらに、非教科プログラムの質管理のために、非教科プログラムの認証制と非教科プログラム運営活性化策として KUM 奨学金、WE 人学生能力奨学金、KU 学生成長奨学金制度を運営しており²⁰⁾、単純な管理だけでは終わらない多様な非教科プログラムを開発・運営中である。センターでは、(1) 非教科統合システムの運営、(2) 非教科プログラムの質管理、(3) 学生能力強化プログラムの運営、(4) 学業到達度向上プログラムの 4 つの業務を担っている²¹⁾。

WE 人教育センターのホームページに掲載されている 2025 年度非教科プログラムの内容をまとめた『2025 建国大学認証非教科プログラムハンドブック』²²⁾ には、合計 41 のプログラムが掲載されている。留学生に関して、明示的に留学生参加可能と具体的に記載されているのは、学生によるピアサポート活動を通じ、大学生生活・対人関係・心理面での支援を行う ⑩ KU 相談センター サポートーズと多文化背景を持つ学生が討論・交流を行い、国際理解とグローバル・コンピテンシーを育成する国際交流プログラムである ⑳ Intercultural Seminar の 2 つである。それ以外にも全学生対象プログラムに留学生が参加可能なものが含まれているとみられる。

5. まとめ

本稿では、今後実施予定の韓国における留学生の初期適応支援の本格調査に向けた事前準備として、背景となる政府の政策・制度、初期適応支援の状況を整理し、好事例大学 2 校の具体的実践について文献調査を行った。

韓国では、SKP 300K による留学生受入の量的拡大政策において、留学生の初期適応支援が学業成就と定着のため取り組むべき課題として位置づけられていた。教育部が定める要領や IEQAS は、大学に対して学業・生活・進路を含む支援体制の整備を求め、特に語学力の向上支援に重点を置いている。韓国の場合、政府が示す要領に定められている留学生の入学時の語学基準である TOPIK 3 級は、6 段階のうち上から 4 番目に位置する中級レベ

ル²³⁾に該当しており、これに従っている大学は少なくないとみられる²⁴⁾。このように、入学時の語学基準を中級レベルに設定することは、留学生受入の量的拡大を可能にする一方で、入学後に集中的かつ継続的な支援を前提とする受入構造が必然的に求められる。事例として取り上げた釜山大学においては、留学生の語学力を入学から卒業まで体系的に管理し、正規科目・補習教育・奨学制度を組み合わせる仕組みが整備されていた。また、建国大学では、非教科プログラムを基盤とした全学的支援体制を構築し、学業面だけでなく生活・適応・交流までを包括的に支援する事例が確認された。IEQAS導入以降、10年以上が経過して第4期に至り、多くの大学で留学生支援体制の整備が進むなかにおいて、両大学の取組は、支援の実質性が評価されたことが、優秀大学認証の獲得に寄与していると考えられる。

以上を踏まえ、18歳人口減少による影響の拡大が見込まれる日本において、今後、留学生受入の量的拡大を進める場合、韓国の事例で具体的に参照すべき部分は、次の三点である。第一に、留学生の量的拡大と同時に初期適応支援を政策課題として明確化している点である。語学教育の強化、初期バイリンガル教育の推奨、留学生専用学科の活用など、受入拡大の副作用（学業不振・中途退学・生活不安）を抑制する政策的言及が制度と連動している点は、日本で量的拡大を議論する際の前提として重要である。第二に、IEQASに代表される質保証の仕組みを通じて、大学の取組を可視化し、支援プログラムの実施、学内規則の制定等といった基本的な条件を満たす支援体制の整備を求めている点である。日本でも、受入拡大を進める場合には、在留管理だけでなく、高等教育の発展と質保証の観点から、基準と評価の枠組みを設定していくことも一考に値するであろう。第三に、入学時の語学基準を相対的に低く設定した場合に生じる課題を、大学が入学から卒業までの一貫管理として引き受け、制度・予算・組織で支える実践が展開されている点である。釜山大学の語学力集中管理や、建国大学の非教科プログラムの体系的運用といった事例は、語学力の基準緩和が現場に求める追加的負担の大きさと、それを吸収するための組織化・財源手当の必要性を示している。対応を個別大学の裁量のみ委ねず、国レベルで初期適応支援を制度的に位置づけ、質保証と連動させる枠組みを構築する必要があるだろう。

日本の今後を展望すると、18歳人口の急減が進む中で、大学側の定員充足のための学生確保・地域の高等教育維持という観点から、留学生受入の更なる量的拡大へと圧力が強まる可能性がある。日本において更なる留学生受入の量的拡大を進めつつ質との両立を図ろうとする場合、初期適応支援

をはじめ、教育の質保証、地域社会での受入環境、財政制約、卒業後の進路といった留学生受入戦略全体の再構築の検討が求められることになるであろう。かつて日本において留学生受入拡大の際に生じた質の問題の改善策としてとられた方策の1つに入国審査・在留管理の厳格化がある。入国審査・在留管理の厳格化による留学生受入の質向上は、同時に留学生受入の量的縮小や受け皿となる日本語学校の廃校を伴ってきた(塚田・太田 2018: 94)。つまり、一方を推進する際にはもう一方の側がないがしろとなってきた。両者を両立しながら推進していくためには、国や大学は留学生受入の意義と意味を問い直し、これまでの方針の延長線上とは一線を画した留学生受入の量と質に関する新たな再定義と目標設定が必要であろう。特に大学においては、個々の建学の理念や戦略にのっとりて留学生受入の位置づけを見直し、これからの時代の大学の発展にいかに関わりつけていくかという点まで考慮することが求められるであろう。

本研究にはいくつかの限界がある。第一に、本稿で扱った大学事例は、IEQASの好事例大学のように比較的支援体制の整った大学に偏っており、すべての大学の実態を代表するものではない。第二に、初期適応支援の効果について、留学生本人の長期的学業成果や中途退学率、卒業後進路との関連を実証的に検証するには至っていない。第三に、正規課程内での語学力の向上のための教育内容の実態については、個別の授業やカリキュラムレベルでの詳細分析が今後の課題として残されている。

注

- 1) 韓国の論文データベースである DBpia (<https://www.dbpia.co.kr/>, 2025.12.30) において「유학생 초기적응(留学生 初期適応)」をキーワードとして検索(2026年1月17日)し、該当した88件の論文を対象に、その研究傾向を確認した。
- 2) 日本の短期大学に相当する高等教育機関。
- 3) 韓国のコロナ禍時の留学生受入対応の詳細については塚田(2021)を参照のこと。
- 4) 制度開始当時の名称は外国人留学生誘致・管理力量認証制。
- 5) オンデマンド授業比率を学年別または学期別取得単位の30%以内に制限する学内規則。
- 6) 教育部(文部科学省にあたる)の傘下機関として国レベルの留学生関連事業を実施する機関。

- 7) 韓国研究財団『「[その他] 2024 年教育国際化力量優秀認証大学 優秀事例報告書要約版掲示』。(https://www.nrf.re.kr/biz/notice/view?ac=view&searchType=&searchText=&pageNum=1&postNo=239749&menuNo=364&bizNo=250&searchBizNo=0&bizNotGubn=notice&bizCompleteNm=&orderType=REG_DTTM&orderTypeBiz=&orderTypeAt=DESC&orderTypeBizAt=DESC&myBizCheckYn=&bizChgMbrNo=&myDeptBizCheckYn=&bizChgMbrPostNm=&bizSelectSearchRegDttm=®StartDttm=®EndDttm=&searchRegChoiceDttm=M&bizSearchRegDttmAllYn=N&searchRegYearDttm=2025&searchRegStartMonthDttm=04&searchRegEndMonthDttm=04&searchSplitBizNo=250&keyword=&resultKeyword=, 2025.12.30)
- 8) 例えば次のような報道があった。「どうやって入学したの? 韓国の大学に通う外国人留学生の 6 割は語学力不足(2025 年 10 月 5 日 朝鮮日報日本語版)」、「留学生学位商売に授業の質悪化懸念(2018 年 7 月 13 日 イーデイリー)」。
- 9) 例えば次のような報道があった。「韓国語出来なくても…外国人学生一旦選抜してみる大学(2019 年 10 月 20 日 毎日経済)」、「外国人学生でなく遊覧生? 大きくなる大学内学生葛藤(2019 年 5 月 12 日、中央日報)」。
- 10) 語学研修コースで学ぶ韓国語は一般韓国語と称されている。
- 11) 海外在住の韓国人や韓国系外国人を対象とした韓国語教育等を目的として設立された教育部の組織で、教育部の運営する在外教育機関の情報提供ホームページ「在外教育機関ポータル」によると、18 カ国 41 カ所(2019 年現在)に設置されている。2016 年より韓国留学の潜在的需要が見込まれる地域の韓国教育院を海外留学生誘致センターに指定し、韓国留学の広報支援と大学連携事業が推進されている。
- 12) 韓国大学教育協議会『大学アルリミ』。(https://www.academyinfo.go.kr/popup/main0810/list.do, 2025.12.30)
- 13) 国立国際教育院『Study in Korea ホームページ(認証大学)』。(https://www.studyinkorea.go.kr/ko/plan/certifiedUniversity.do, 2025.12.30)
- 14) 学士課程に 100 人以上留学生が在籍する全国の 4 年制大学のうち、釜山大学は第 10 位(87%)であった(韓国大学教育協議会『大学アルリミ』。(https://www.academyinfo.go.kr/popup/main0810/list.do, 2025.12.30)
- 15) BK21 とは、競争的資金事業 Brain Korea 21(頭脳韓国 21)の略称で、世界水準の大学院を育成し、優秀な研究人材を養成することを目的として 1999 年に開始された高等教育人材養成プログラムである。
- 16) 釜山大学図書館『学術的ライティングメンタリング』。(https://lib2.pusan.ac.kr/mentoring/, 2025.12.30)
- 17) 釜山大学衣類学科『「BK21 大学院革新」学術的ライティングメンタリングプラットフォーム』オープン案内』。(https://fashion.pusan.ac.kr/bbs/fashion/11724/1744344/artclView.do, 2025.12.30)

- 18) 国立国際教育院『Study in Korea ホームページ（認証大学）』。(https://www.studyinkorea.go.kr/ko/plan/certifiedUniversity.do, 2025.12.30)
- 19) 2019年より、それまでの大学を対象とする目的型財政支援事業を整理し、開始された教育部の一般財政支援事業。
- 20) 建国大学『WE人教育センター（挨拶）』。(https://weinedu.konkuk.ac.kr/weinedu/13078/subview.do, 2025.12.30)
- 21) 建国大学『WE人教育センター』。(https://weinedu.konkuk.ac.kr/sites/weinedu/index.do, 2025.12.30)
- 22) 建国大学『WE人教育センター（お知らせ）』。(https://weinedu.konkuk.ac.kr/weinedu/13087/subview.do, 2025.12.30)
- 23) ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）のB1。(https://www.kref.or.jp/topik/about/cefr/, 2025.12.30)
- 24) 韓国の留学生選抜の詳細については塚田（2018）を参照のこと。

参考文献

- 関係省庁合同、2023、「グローバル教育先導国家実現のための「留学生教育競争力向上方案」－Study Korea 300K Project－」教育部。
- 建国大学、2025、「『教育国際化力量認証制及び外国人留学生誘致・管理実態調査』優秀事例報告書－要約版－」建国大学。
- 韓国研究財団、2025、「2024年教育国際化力量優秀認証大学優秀事例報告書要約版」韓国研究財団。
- 韓国研究財団・教育部・法務部、2025、「2025年度教育国際化力量認証制及び外国人留学生誘致・管理実態調査便覧」韓国研究財団。
- 教育部、2025、「外国人留学生及び語学研修生標準業務処理要領」教育部。
- 教育部教育データ担当官、2025「2025年教育基本統計主要内容」教育部。
- 国立国際教育院、2018、「外国人留学生韓国生活定着支援優秀事例集」国立国際教育院。
- 釜山大学、2024、「『教育国際化力量認証制及び外国人留学生誘致・管理実態調査』優秀事例報告書－要約版－」釜山大学。
- 塚田亜弥子、2025、『韓国大学の外国人留学生受入戦略と実践－量と質両立への転換－』東信堂。
- 塚田亜弥子、2021、「コロナ禍における韓国の外国人留学生受入の現状と政策」『国際教育』27: 72-81。
- 塚田亜弥子、2018、「韓国における留学生アドミッション－留学生受入れの量・

質両立の観点から－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』58: 167-77。

塚田亜弥子・太田浩、2018、「日韓における留学生 10 万人達成と留学生政策－
留学生受入れにおける量と質の両立を中心に－」『比較教育学研究』57: 89- 110。

韓国と中国の学生寮を通じた初年次教育

日 暮 トモ子

＜要 旨＞

本稿の目的は、東アジアの大学における学生寮を通じた初年次教育の現状を明らかにすることにある。東アジアの大学では、2010年代前後から、学生寮で生活する初年次生を対象に、大学生活への適応をねらいとして、各種のサポートや教育プログラムが実施されている。ここでは、東アジアの中でも初年次生全員を対象に学生寮で初年次教育を実施している韓国の延世大学と中国の西安交通大学を事例に取り上げた。両者の大学の学生寮とも、激しい受験競争を経て入学してきた新生に汎用的スキルを身につけさせることを目指し、大学の正課教育と連携しつつ、初年次教育を行っていた。一方、初年次生を対象とした多種多様なプログラムが用意されているものの、プログラム間の連関や系統性が見えにくいところに課題がある。学生寮で初年次教育プログラムを提供する目的は、大学生活への適応のための手法を身につけさせ、大学生としての成長を促すことだけにとどまらない。その先の、社会に生きる人間としての成長により密接に結びついており、そこに、学生寮を通じた初年次教育の意義がある。

1. はじめに

東アジアの大学では、日本に比べ、入学後多くの学生が大学内に設けられた寮で仲間と生活を共にしながら学んでいるところに一つの特徴がある。受験競争を経て入学してきた新生が、親元を離れて暮らす初めての場が大学であり、学生寮である。

こうした東アジアの大学の学生寮に共通する傾向として、2000年以降、問題解決能力やコミュニケーション能力など汎用的スキルの育成が学生寮

の教育機能として期待されるようになり、2010 年前後から、学生寮を「生活」の場としてだけでなく、「教育・学習」の場へと組み替え、捉え直す大学が現れている。とりわけ、東アジアの場合、学生の多くが学生寮で暮らしていることから、初年次学生を学習面と生活面の両面からトータルにサポートできるものとして学生寮での教育を位置づけるなど、近年学生寮での初年次教育に注目されている。

例えば、韓国では学生寮教育に先駆的に取り組んできた延世大学の取り組みが注目される。延世大学の場合、世界一流の大学となることを目指し、英米のレジデンシャル・カレッジ（Residential College：RC）をモデルとした学生寮における教育プログラムの導入を 2011 年に試験的に実施後、2014 年より大学 1 年生全員が仁川にある国際キャンパスで共同生活を送りながら学ぶ体制を本格的に整備している。ソウル大学も、一部の初年次学生（300 人程度）を対象としたものだが、2023 年から学内の 5 カ年の試行実施として、「LnL」（Living and Learning）と呼ばれる学生寮での教育プログラムを導入している。

ほとんどの大学生が寮生活をする中国の大学でも、学生寮を通じた教育は、1990 年代以降の高等教育の量的拡大政策に伴う質低下や、専門に細分化されたカリキュラムが学生の知識・視野を狭めているとの批判を背景に、2000 年以降、カリキュラムや教養教育の改革の手法として着目されるようになった経緯がある。そこでは、従来の「宿舎」を新たに「書院」（「住宿制書院」や「現代（大学）書院」）と呼び、大学で行われる専門教育以外の教育プログラムを学生寮で提供する取り組みがみられる。各大学に設置されている書院の活動内容は一様ではない。学生全員を対象とした生活体験プログラムを提供するものから、エリート育成を目指して教育プログラムが考案されている場合もある。また、書院には「補導員」と呼ばれる学生の生活指導に当たる専任職員が配置され、ともに暮らしながら、学生の様々な悩み等に対応しているところも特徴である。

このように、東アジアの大学では学生寮の有する教育機能に着目し、そこで生活する初年次生を対象に、大学生活へのスムーズな移行をねらいとして、教職員や先輩学生からのサポートや各種の教育プログラムが展開されている。そこで本稿では、東アジアのなかでも韓国と中国を取り上げ、さらに、早くから大学の新生全員に学生寮での教育支援を実施してきた延世大学（韓国）と西安交通大学（中国）を事例に、取り組みを概観する。

2. 韓国の事例：延世大学

2.1 韓国的高等教育の現状

韓国的高等教育機関は私立大学が約9割を占める。また、高等教育機関の在籍率は約7割である。在学者の3分の1がソウルに集中しており、地方大学の定員割れといった問題が生じている（尹2019）。日本よりも少子化傾向が急速に進んでおり、2004年から、学齢人口減少を見据えた、入学定員削減・大学の統廃合政策（大学構造調整改革）が実施されている。また、大学構造改革に積極的に取り組む大学に対して政府は財政面で優遇をしており、大学評価指標の一つとして学生支援も含まれている。

このように韓国では、少子化に伴う大学の構造改革が2000年代半ばから進められており、この構造改革の流れの中で、各大学では、入学後の学生をどのように学習面と生活面でサポートし、育てていくのかが課題になっている。そこで注目されている取り組みの一つに、学生寮を通じた初年次学生への支援がある。

2.2 延世大学の学生寮教育体制

上述のとおり、韓国で早くから学生寮の教育機能に着目し、学生寮をベースとした学習コミュニティ（Living Learning Community：LLC）づくりに取り組んできたのが、私立のキリスト教系大学である延世大学である。

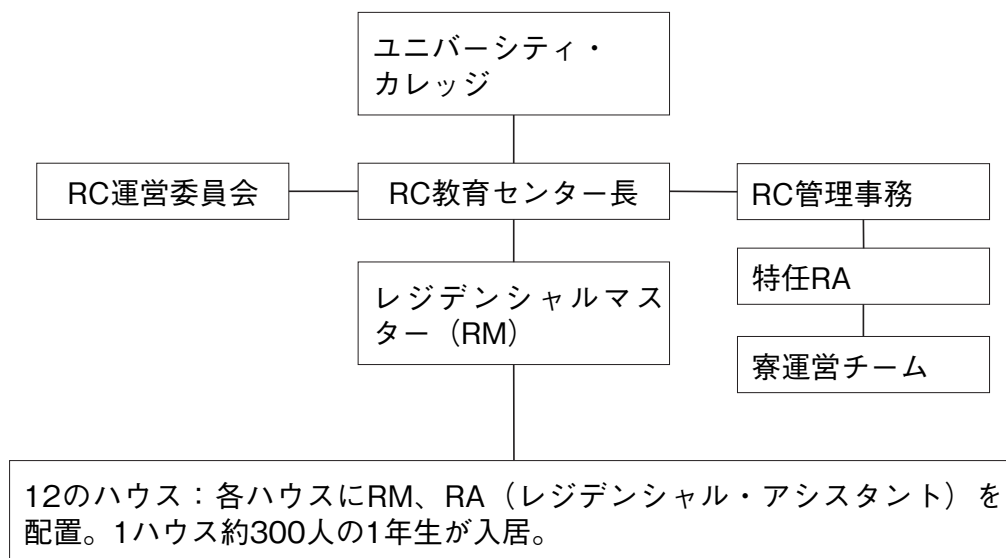
延世大学はソウル中心部にある本部の新村キャンパスのほか、仁川市と原州市にキャンパスがある¹⁾。2012年に韓国政府と仁川市からキャンパス誘致に対する財政支援の提案があり、これを受けて仁川キャンパスが設置された。この仁川キャンパスで、留学生を含む新入生全員を対象（約3,600～4,000人）に、欧米のレジデンシャル・カレッジをモデルとした教育が実施されている。ここでは、「学習と生活の融合」（integration of Living & Learning）による全人教育を通じて、世界で活躍できるリーダーの育成が目指されている。

新入生は12の学生寮（ハウス）に学部・専攻を越えて配属され、1つの寮に約300人が暮らしている。1部屋3人部屋での共同生活を送りながら、寮が提供する様々なイベントやプログラムに参加している。2年次になると学生は、ソウル市内の新村キャンパスへ移動する。各寮には、入寮生の学習と生活をサポートする大学教授のレジデンシャル・マスター（RM）1名と2年次以上の先輩学生であるレジデント・アシスタント（RA）12～13名が

配置されており、新入生とともに生活している。

学生寮での教育の運営体制は大学全体の教養教育を担当する組織である「ユニバーシティ・カレッジ」があり、その下に寮での教育プログラムの実施を担当するレジデンシャル・カレッジ教育センター（以下、「RC教育センター」と略）が設けられている（図1参照）。コミュニケーション、融合、文化的多様性、創造性、リーダーシップの育成が、寮教育の目標である。そのために、全人教育、グローバルな視点に立つ教育、創造性を育む教育といった3つの教育を、正課・正課外活動・個別支援を組み合わせることを指針としている。

寮（ハウス）ごとに、それぞれの特色を活かした活動プログラムが学生中心に企画、運営されており、その運営のサポートをするのがRAの役割の一つである。RAは先輩学生として、初年次生を学習面や生活面のサポートをするだけでなく、初年次生のロールモデルとしての役割も担っている。RA育成のためのトレーニングもプログラムも用意されている。RAの選抜は1次選考での書類審査と性格テスト、2次選考での面接を経て決定する。RAになると奨学金が得られるなどインセンティブがあり、RAになることを希望する学生も多い。



出所：延世大学「RC Education Center」（https://yicrc.yonsei.ac.kr/main/rc.asp?mid=n01_03）及び延世大学ユニバーシティ・カレッジ編『CLICK！Yonsei2023 新入生のための大学生活・RCガイド』（<https://ibook.yonsei.ac.kr/Viewer/XWI9X6OBR67P>）、p.25をもとに、筆者作成。

図1 延世大学の学生寮教育の運営・実施体制

2.3 学生寮での初年次生のための教育プログラム

延世大学の教育課程をみると、大学の教養教育は、「教養基礎」、「大学教養」、「学生寮（RC）での教育プログラム」、「自主選択」から構成されている（表1参照）。学生寮（RC）で提供される教育プログラムは延世大学の大学生となるための基礎教育科目の役割を担っており、「社会参加（Social Engagement）」、「YONSEI RC101」、「RC 自己主導活動」、「RC 深化（RA 育成プログラム）」の4つからなる。このうち、初年次生を対象とする「社会参加」と「YONSEI RC101」が大学の正課教育に位置づけられ、卒業要件になっている。

初年次生はまず、1年生の前期に「YONSEI RC101」を履修する。この科目がいわゆる大学入門科目である。ここで、大学の学びとは何か、大学での学び方、大学生になることの意味等を学ぶことになる。ユニバーシティ・カレッジの教員が講義を担当し、アカデミック・アドバイザーとなり、初年次生の学習面のサポートを行う。「社会参加（social Engagement）」は、クリスチャン・リーダーシップ、コミュニティ意識の育成をねらいする必修科目で、新入生は、サービス・ラーニングなど、理論と実践の往還の学びを通じて、担当教員のアドバイスを受けながら、地域の課題解決に取り組むことになっている。

「RC 自己主導活動」は、RC 教育センターが運営・提供する「RC 共通プログラム（RC common program）」と各ハウスが提供する「ハウスプログラム」から構成される。「RC 共通プログラム」は「アカデミック」「文化・芸術」「健康」「コミュニティ」「キャリアとスタートアップ」の5つに分かれており、分野ごとにプログラムが提供されている。例えば、「アカデミック」では著名人による特別講義や図書館ツアー、「文化・芸術」ではジャズコンサートや古典音楽鑑賞などがある。実施日・期間もプログラムによって異なる。企業、学科専攻、各ハウスと連携して行うプログラムもある。

「ハウスプログラム」では、各ハウスの特色を活かした活動プログラムがハウスごとに運営されている。2022年時点で1ハウス20前後、12ハウスで合計250を超える、多種多様なハウスプログラムがハウス単位で実施されている。初年次生はハウスプログラム活動を通して、寮で生活をともにするRAや他専攻の学生と対話を通じてコミュニケーション力を高めることができ、また、ハウスへの所属感を高めることにもつながっている。

「RC 深化」はRC 教育センターが運営する科目で、RAを対象としたリーダーシップやスキルアップのための科目が含まれる。

このように延世大学の初年次教育は、学生寮という学習コミュニティを活かし、多種多様なプログラムが実施されているところに特徴がある。

表 1 延世大学の教育課程 (2023)

区分	種別	科目名	備考
教養教育 課程	教養基礎 (8 単位)	チャペル	2 単位 (半期 0.5 単位×4 学期)。卒業要件。
		キリスト教理解	3 単位。卒業要件。
		ライティング	3 単位。
	大学教養 (24 単位)	10 領域：文学と芸術、人間と歴史、言語と表現、価値観と倫理、国家と社会、地域と世界、論理と数理、自然と宇宙、生命と環境、情報技術	10 領域中 8 領域を選び、24 単位を履修。情報技術は卒業要件。
		体育と健康	卒業要件から除外。
	学生寮での 教育プログラム (RC 教育) (3 単位)	社会参加 (Social Engagement : SE)	正課教育 (活動)。担当教授の講義、社会参加活動、モニタリング、及び評価で構成。1 単位。卒業要件。
		YONSEI RC101	正課教育。大学での学びや大学生になることの意味を学ぶ科目。AA (アカデミック・アドバイザー) によるガイダンス。1 年次 1 学期に開講。1 単位。卒業要件。
		RC 自己主導活動	非/准 (non/co) 正課 (課外) 活動。「RC 共通プログラム」と「ハウスプログラム」から構成。半期 12 時間以上の活動で 0.5 単位×2 学期で 1 単位。卒業必修から除外。
		RC 深化	RA リーダーシップ開発論及び RA リーダーシップ開発実習 (1)・(2) は RA 対象。それ以外のプログラムは自由に受講可。
	自主選択	自主選択	教養基礎、大学教養、RC 教育以外のその他の教養科目を自由選択。
専門教育 課程	専攻基礎、専攻必須、専攻選択。		
選択科目	他学科専攻、教職など。		

出所：延世大学『新入生学士指導資料集』2023 及び 2024 をもとに、筆者作成。

3. 中国の事例：西安交通大学

3.1 中国の高等教育の動向

中国では、21世紀を迎えるに当たり、1990年代後半に受験中心の教育を反省し、児童生徒の様々な能力を全面的に発達させ、創造性を重視する資質教育（原語・素質教育）という教育方針が政府から打ち出された。資質教育は初等中等教育にとどまらず、高等教育においても教育方針の一つとなり、資質教育の理念に基づき、2000年以降、大学のカリキュラム改革や教養教育改革が進められてきた。

こうした改革が求められた背景には、90年代後半の高等教育拡大策に伴って学生数が急増し、多様な学生が大学に入学するようになったことが挙げられる。1990年に4%に満たなかった高等教育在籍率は、2000年に約13%、2010年に約27%、2020年に約54%、2024年に至っては約61%に到達している。在籍率の急速な伸びからもうかがえるとおり、増え続ける学生への対応が大学の喫緊の課題となっている。2024年時点で高等教育機関に入学した学生は1,096万人に上っている。

そこで注目されている取り組みの一つが、学生寮を通じた教育である。学生寮を通じた教育を中国では「書院」制教育などと呼び、教育機能を持たない、生活の場としての従来型の「宿舎」と区別している。今日の書院制教育について明確な定義は管見の限りみられないが、その特徴をまとめて言えば、居住スペースである寮（＝「書院」）を教師と生徒がともに学ぶ学習コミュニティと見なし、専門教育との対比で用いられる概念である「通識教育」（general education：教養教育）を行う場として捉えることができる。2020年時点で、97大学に304書院が開設されている（宮ほか 2021）。

さらに近年は、2017年に中国共産党中央・国務院が大学生に対する思想政治教育を「全員で、全プロセスで、全方位から教育を行う」（原語・三育全人）という方針を打ち出したことを契機として、大学の授業だけでなく、課外での教育活動に関心が集まっている。教育部も2019年に、大学の学生寮を基盤とした新たな学生管理・人材育成モデルの構築を推進する通知を出している。このモデルは「『ワンストップ』学生コミュニティ総合管理モデル」と呼ばれ、通知を受けて各大学では、学生寮を基盤に学生に対する学習面と生活面のトータルなサポートを行う体制づくりが目指されている（教育部 2023）。

以下、中国国内で早期に書院制教育を実施した西安交通大学を事例に、その特徴をみていくことにする。

3.2 西安交通大学の学生寮教育導入経緯

西安交通大学は、陝西省西安市に位置する教育部所管の国立大学である。理工系を中心とした研究型の総合大学で、国の重点投資プロジェクトの対象校にも選ばれるなど、国内でも優れた大学として名高い。理・工・医・経・文など 35 の学部を擁し、2025 年時点で学部学生は約 2 万 5 千人を数える。この学生の大半が、現在学内にある 9 つの「書院」と呼ばれる学生寮に分かれて居住している。

2004 年に西安交通大学は、幅広い基礎教育の上に高度な研究型人材を育成することを目的として、入学時に専攻を定めない基礎教育課程 2 年と専門課程 4 年で修士の学位を授与する課程を開始していた。実施後、専門教育の基礎となる 2 年間の基礎教育課程での教養教育の重要性が認識されるようになり、大学の正課で行われる教養教育の一部を、学生寮である「書院」で担う体制となった。このように同大学では、大学全体の教養教育改革の一環として、書院の教育機能が着目された経緯がある。

教養教育改革の方向性を模索する過程で、当時の学長は欧米や香港のレジデンシャル・カレッジにヒントを得て、書院での教育の実施を決定した。2006 年に一部学生に試験的实施後、全学生に対象を拡大し、現在まで続いている。書院を通じた教育の導入を決めた当時学長によれば、その導入理由の一つに、大学生の社会性や主体性の育成に係る保護者からの要望があった。つまり、体験的・実践的な活動プログラムを有する書院での教育を通じて、試験重視の教育の中で育ってきた学生に社会性や自主性を育成することが、大学だけでなく、社会的にも求められていたといえる。

大学の学則である『西安交通大学章程』には、大学は大学の発展の必要性に基づき、学内に「書院」を設けることができると記されている。さらに、同章程第 42 条～第 43 条では、「書院は学生コミュニティのプラットフォームとなり、『全員で、全プロセスで、全方位から教育を行う』（原語・三育全人）方針と『徳・知・体・審美眼、労働のすべてをバランス良く発展させる教育を行う』（原語・五育並挙）方針を重視し、学部・学科と協力しながら、「課外において、思想・政治教育、一般教養教育を展開し、学生に対する事務的管理を行い、学生の自己管理を指導し、課外活動（原語・第二課堂）の教育的作用を発揮するようにする」と示されている。ここからも同大学では、書院での教育が大学教育で重要な位置にあることがわかる。

3.3 学生寮教育体制と初年次教育

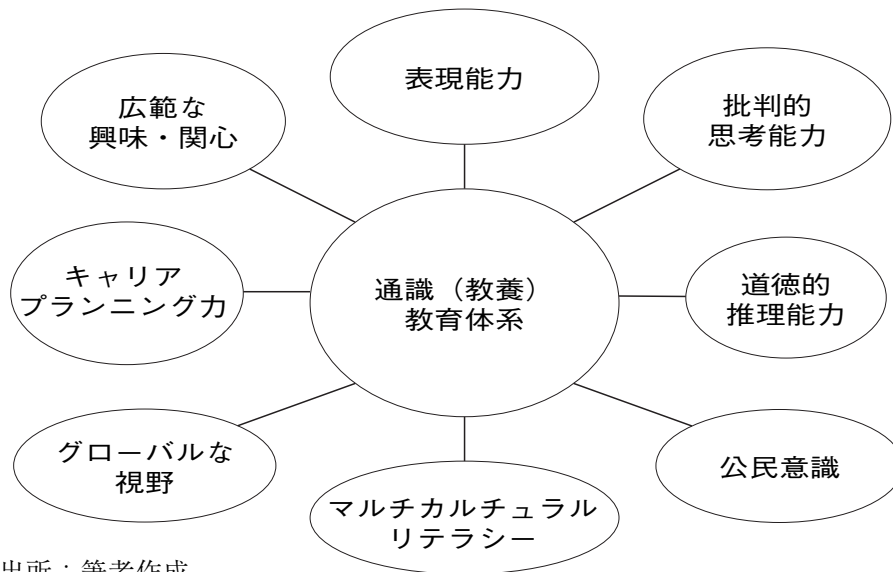
9つの書院には書院長が置かれ、学長を経験した人物などが就任している。そのほか、主に学習指導に当たる「学業輔導」（各学科の教員数名を配置）、クラス主任（大学教員が担当）、書院内の事務を総括する院務主任、「補導員」（学生の生活指導に当たる書院専任職員）、事務職員スタッフが配置されている。この補導員は書院に必ずしも常住しているわけではないが、24時間体制で学生の対応に当たっている。

各書院の規模は、400人程度の規模のものから、3,000人以上のものまで様々である。学部・学科の枠を超え、新入生を含む全学部学生が各書院に分かれて暮らしている。各書院への居住割り当ては学生処（学生部・課に相当）が行う。学生は、自身の学部・学科（原語・学院）と書院の双方に所属する。この双方の人と場で、学生の学習面と生活面をサポートし、学生を育てる体制を築いており、中国ではこれを、「双院制」育成モデルと呼ぶ。言い換えれば、新入生は書院に入寮することで、学習面と生活面の支援を受けられることになっているといえる。

各書院では、書院ごとに独自の理念やミッションを打ち出している。しかし、その活動の中身は大学の教養教育の一部を担う役割を越えるものではない。各書院では、図2に示した大学が定めた8つの能力の育成を目指す「本科生総合能力向上計画」に基づいてプログラムが考案されているが、その内容は、大学の正課教育では実施しにくい、体験的・実践的な活動を中心に構成されているのみである。

表2は書院で提供されているプログラムの一例である。初年次生対象の大学生活への適応のためのプログラムが実施されていることがわかる。そのほか、中国文化の学習や専門の基礎となる学習、社会でのボランティア活動、キャリアデザイン、市民としての教養やマナー、異文化理解などの活動がみられる。こうした寮が提供する教育プログラムを、学生は卒業時まで8単位修得しなければならないことになっている。

このように西安交通大学における学生寮を通じた初年次教育では書院での体験的・実践的な教育プログラムの実施を通じて、初年次学生に社会性や主体性を育むことが目指されている。そのためのサポート体制として双方制を採用し、学部・学科において学習面を、書院において生活面をサポートする仕組みが整えられている点に特徴がみられる。



出所：筆者作成

図2 西安交通大学の書院で育成が目標されている資質能力

表2 西安交通大学の各書院で提供されているプログラムの一例

書院	プログラム名	内容（概要）
彰康書院	大学生の学習プランと管理	総合的資質を高め、学生の自己認識を促し、主体的を強化し、できるだけ早く自らの目標を明確にさせる。
	大学生の心理成長	心理テスト、事例研究等の分析、討論を通じて、自身の特徴、潜在的能力を知り、総合的資質を高め、心理面の成熟を促す。
	補導員による大学での過ごし方	大学生活に係る様々な面について補導員から説明を受け、よりよい大学生活を過ごさせる。
	生活記録実践	細かな生活記録を作成させ、自身の生活を振り返らせ、自己を知る機会とする。
文治書院	職業の秘密	大学生の就職状況及び本学の就職状況を紹介し、キャリアプランや自己の目標設定の助けとする。
	長安を知る	西安にある各種博物館を訪問し、西安の文化的特徴を知り、理解を深め、今日の生活との関連を考える。
	文明に対する考え方－中国と世界	科学技術の発展が文明の発展に繋がっているのか、今日文明は本当に進歩したのかを考えさせる。
	国学サマーキャンプ	国学の魅力や古典に関する理解を深めさせ、中国文化に対する教養を高める。
啓徳書院	都市生存訓練	1人10円で3日間過ごす体験を通じて、社会適応能力、問題解決能力等を養う。
	先輩とのキャンプ活動	先輩とのキャンプ体験を通じて、積極性やコミュニケーション能力等を養う。

出所：西安交通大学教務処「2016-2017 学年小学期（夏季）大学生総合能力提昇計画項目一覧表」（書院）」（<http://dean.xjtu.edu.cn/info/1103/4923.htm>）をもとに、一部抜粋して作成。

4. おわりに

以上、韓国の延世大学と中国の西安交通大学を事例に、学生寮を通じた初年次教育の現状を概観した。いずれも国においても、学生寮がたんなる生活の場所にとどまらず、学生の主体的な学びを促すような多様な学びを提供する場として捉え、その教育機能をいかに活用するかが検討され、実践されていた。学生寮の教育機能への着眼も、激しい受験競争を経て入学してきた新入生に、学生の主体的で自律的な学びを促し、学生間の相互理解を深め、社会性を育み、幅広い視野を備えた人物として育成することが目指されていた点も共通していた。そのための手法として、学生寮をベースとした学習コミュニティにおいて、正課と正課外の教育と適宜結びつけながら、様々な教育プログラムを提供していたといえる。

しかしながら、延世大学にあっても、西安交通大学にあっても、4,000人～6,000人規模の初年次生全員を学生寮で教育することは、一方で、運営上困難が生じている。例えば、学生が発案した各種プログラムの調整において大学・寮側がどこまで介入し、管理するかという問題がある。参加人数・プログラムの数が多ければそれだけ、問題も生じやすい。また、学生寮で提供される教育プログラムも、初年次生を対象に多種多様なプログラムが用意されてはいる。だが、その各種プログラム間のつながりや系統性が見えにくい。学生寮で初年次教育プログラムを提供する目的は、大学生活への適応のための手法を身につけさせ、大学生としての成長を促すことのみではない。その先の、社会に生きる人間としての成長とも深くに結びついている。ここにこそ、学生寮を通じた初年次教育の意義がある。

では、学生の人間的成長を支えていくために、大学は、今後どのような初年次教育を学生寮を通じて展開していくべきだろうか。アメリカの高等教育研究者のボイヤーは、「活気ある学習共同体の建設の試みが、学生の生活に配慮しつつ、慎重に考えられていかなければならない。住居はたんに衣食住の便宜に過ぎないのか、それとも大学教育の目的の達成に貢献するものなのか。」と述べている（ボイヤー著・喜多村他訳 1996: 224-5）。これは、大学教育における、学生寮を通じた学習コミュニティの重要性の指摘と捉えることができる。学生寮という学習コミュニティを活性化させることは、初年次生にたんに大学での学びへの動機付けを与えるだけにとどまらず、大学教育の教育や学生支援の在り方に再考を迫るものになるのではないだろうか。

付記

本稿は、日暮トモ子、2024、「韓国の学生寮と RA 活動－延世大学を事例に－」、学生アシスタント養成研究会『RA（レジデント・アシスタント）のためのトレーニング・ワークブック』名古屋大学高等教育研究センター、60～66 頁、及び、日暮トモ子、2019、「中国における学寮教育の特質－現代書院制教育に着目して－」、安部有紀子ほか編『学寮プログラムの現代的展開』高等教育叢書 145、広島大学高等教育研究開発センター、37～52 頁をもとに、加筆修正を加えたものである。

注

- 1) 韓国で欧米のレジデンシャル・カレッジをモデルとした教育（RC 教育）を初めて導入したのは原州キャンパスだった。原州キャンパスは全授業を英語で行うなど国際化を目指したキャンパスである。

参考文献

- ボイヤー著・喜多村和之ほか訳、1996、『改訂版 アメリカの大学・カレッジ』玉川大学出版部。
- 中国共産党中央・国務院、2021、「關於加強印發《關於加強和改進新形勢下高校思想政治教育工作的意見》」。
- 教育部、2023、「用最温暖的関愛培伴学生成長－高校“一駅式”学生社区綜合管理模式建設工作綜述」、教育部ウェブサイト、2023 年 1 月 29 日。(http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202301/t20230129_1040665.html, 2025.3.7)
- 宮輝ほか編、2021、『高校書院發展報告 2020』、西安交通大学出版社。
- 西安交通大学、2022、「西安交通大学章程（2022 年修訂）」。
- 西安交通大学、2025、「学校基本数据（2025 年）」西安交通大学ウェブサイト。(https://www.xjtu.edu.cn/jdgk/tjsj.htm, 2025.3.7)
- 尹敬勳、2019、『韓国における大学倒産時代の到来と私立大学の生存戦略』ジアース教育新社。

Conclusion おわりに

学生の成功と包括的初年次プログラムの意義

蝶 慎 一

香川大学教育推進統合拠点大学教育基盤センター准教授

1. あらためて学生の成功 (Student Success) を考える

「大学は教育熱心である。学生たちは勉学に励み、教授たちもそれを全面的に支援する。入るのは簡単だが、勉強しないと卒業できない。教育に高い価値を置くアメリカの大学—このなかばステレオタイプ化したアメリカの大学像は、私たち日本人が自分たちの大学について語るときに、とりわけ、日本の大学の教育の実態を非難するときに、しばしば顔を出す。」(荻谷 1992: 5)

米国における大学教育、特に学士課程教育の述べられ方は、現在に至るまでそれほど変わっていない。それでは、なぜ米国の学士課程教育はそれほどまでに充実し、評判も高いのだろうか。

福留 (2018) によれば、米国の「学士課程教育を基底で支えているものとして忘れてはならないのが、各種の学生・学習支援システムの存在である」(福留 2018: 58) とされる。なかでも「学生の専攻選択や科目履修を支援するアカデミック・アドバイジングは、学生の学習を支える不可欠のシステム」(福留 2018: 55) であり、こうした「学生・学習支援システム」の存在が学生の教育に与える影響は大きい。また、こうした支援の関連業務を担う学生担当職 (student affairs professionals) の人材養成も併せて急速に高まってきた実態がある (蝶 2021b: 114)。これに対応するように、米国の大学院で

は、学生担当職の養成を目的とした高等教育プログラムが数多く設置されてきたことも指摘されてきた（蝶 2021b: 118-20）。学生の成功については、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校（California State University Long Beach）での関連する先行研究（鳥居 2014）が見られ、「もはや学生の成功に責任を有するのは学位プログラムを提供する学部や学科だけではないこと、学生の成功は学位プログラムを直接・間接に下支えする教育支援プログラムの関与なくしては成り立たない」（鳥居 2014: 89-90）と10年以上前に明確に言及されている。ここから、昨今の米国の学士課程教育では、いわゆる学部・学科・コース等のみで学生の成功を達成することは容易ではない状況が窺われる。そして、結論的な示唆を先取りすれば、学修者としての学生を取り巻く「学生・学習支援システム」（福留 2018:55）、あるいは、「教育支援プログラム」（鳥居 2014: 90）等が戦略的、意図的に行われ、「包括的な実践」として推進されていくこと重要な段階に入っていると言えるだろう。

長らく米国の大学では、学生の卒業率等に関する懸念される実態が続いてきた（例えば、江原 1999: 97-8）。リテンションや退学等の研究で著名な米国の研究者 Tinto は、「共によりよく学ぶ」ために学生の成功を踏まえた学習コミュニティのあり方を提示してきた（Tinto 2011）。また、現代に至るまで初年次教育に係る一連の取組が積み重ねられており（舘・山田 2004）、重層的な様々な学習の機会や支援が展開されてきたことは注目に値する（蝶 2021a、蝶 2019）。また、2020年からのコロナ禍を経て学生の成功と深く向き合ってきた米国の学士課程教育における実践の一側面を描出することは、積極的な意義があると考えられる。これは、近年日本の大学における学生の成功をめぐる調査研究や現場での諸活動（例えば、立命館大学学生オフィス n.d.、山田ほか 2024、山野ほか 2023）や米国大学の支援、実践上の示唆の提供にもつながり得る。さらに、学生の成功は日本の大学でも日本人学生のみならず、外国人留学生等にも重要な観点であり、「学生の地元定着に資するような国際経験」（徳田・植村 2020: 77）の提供や、「グローバル化が特別なものではないと感じるようなキャンパス環境」（同上）の構築にも基礎的な知見を提供すると考えられる¹⁾。

これまでも米国の高等教育機関では、学生の成功が重視されてきた。学生の成功に関して山田（2008: 162）は、「コミュニティ・カレッジに在籍している学生の基本的学習技能」として「科目履修や修了証と学位、リテンション、4年制大学への編入」の実践例を紹介している。米国の大学では、学生の成功はキーワードになっており、受験生の獲得や高校側への広報にも好影響をも

たらしめているとされている。そして、学士課程教育においても学生の成功の充実は、ますます不可欠なポイントになっている（蝶 2021a）。

表1 Cuseo (2007) による「学生にとって好ましい、あるいは、望ましい成果」の指標²⁾

学生のリテンション (student retention)	・途中で退学せずに学士課程教育、学業を継続すること
教育上の達成 (educational attainment)	・大学卒業、大学のプログラムや教育目標を達成すること
学業上の達成 (academic attainment)	・学業不振で仮の及第を避け、学業成績が優秀で表彰されること
学生の進展 (student advancement)	・順調に進級、卒業し、望みの仕事に就くこと
全人的な成長 (holistic development)	・全人として成長、発達すること ・大学での多面的な経験を経ることで、発達すること

出典：Cuseo (2007) に基づき、筆者作成。

注：和訳に際しては、宇田川 (2020: 64) を一部参照した。また、上述の指標に関する記述については、筆者に要約等による点があることを断っておく。

一般に「学生の成功」の定義については、Cuseo (2007) の研究によると、5つの「学生にとって好ましい、あるいは、望ましい成果」があるという。具体的には、表1の「学生のリテンション」、「教育上の達成」、「学業上な達成」、「学生の進展」、「全人的な成長」で構成されている。言うまでもなくこれら5つの成果指標は、コロナ禍以前から学生の成功をめぐる取組において定義されてきたものであるが、コロナ禍においても重要な成果指標として位置付けられてきたことは容易に想像される。特に、「全人的な成長」については、米国の大学における学生支援の業務でも重視されてきた歴史的経緯があり（蝶 2015: 135-6）、近年では、「知的発達」、「情緒的発達」、「社会的発達」、「倫理的発達」、「身体的発達」、「精神的発達」の側面が設定されている（Cuseo 2007、宇田川 2020: 64）。そして、Cuseo (2007) は、表1の5つの成果指標に加え、学生の成功に必要となる7つの「中核的な原則」を明示している。詳細は後述の表2で整理しているが、特に「個人的承認」、「積極的関与」、「社会的統合」などは個別大学としても「学生の成功」に向けた様々な学習支援体制を再考する際に重要な視点となる。

表2 Cuseo (2007) による『学生の成功』に求められる7つの「中核的な原則」の概要³⁾

① 個人的承認 (personal validation)	「学生が大学で歓迎され、個人として認識されて、大学にとって重要な存在だと認められていること。大学が学生を個性ある存在と認めず、重要でなく力のない人物として扱っていると学生は成功していると感じられない。」
② 自己有効性 (self-efficacy)	「勉学や個人生活でうまくやろうとする努力に効果があり、有効と思えること。学業成績を上げたりプライベートな学生生活で楽しく暮らしたりすることについて自分の努力が有効であると思えば成功感は高まる。」
③ 個人的な意味 (personal meaning)	「大学で経験する事柄の意味や目的を見いだしていること。大学で学んでいる事柄と現在の生活や将来の目的の間に納得できる関連があると感じることができれば成功していると感じられる。」
④ 積極的関与 (active involvement)	「勉学のプロセスに積極的に関与することができていれば成功の確率は高まる。教室の内外で大学生としての生活につき込む時間とエネルギーが多いほど成功の可能性は高まる。」
⑤ 社会的統合 (social integration)	「学生が大学コミュニティ（同級生、大学教員、職員、管理者）と個人的な人間関係、協働行為、私的なつながりを持っていると、成功の確立が高くなる。孤立感（独りぼっち感）や疎外感（のけ者にされているという感情）は中退を促しやすい。自宅通学生よりも大学構内の寮や大学近辺の友愛クラブで共同生活する学生の中退率はずっと低い。」
⑥ 個人的なりフレクション (personal reflection)	「大学で学んでいる事柄をすでに知っている事柄や過去の経験と関連付けて考えることができれば勉学が成功していると感じることができる。」
⑦ 自己認識 (self-awareness)	「自分自身の思考について気付き、学習のスタイルと学習する時の癖に気付くことができれば学生の成功が促進される。」

出典：Cuseo (2007) に基づき、筆者作成。

注：①～⑦の番号は、筆者が付した。①～⑦のカギ括弧内の記述は、宇田川 (2020: 65-66) を参照、引用した。

2017年には、Kinzie & Kuhによる「大学における学生の成功を捉え直すこと：何をどのように知る」と題した共著論文⁴⁾が発表され、学生の成功の大きな目標に着実につながる主要な「原動力」について、それらの具体的方

策とともに提示された (Kinzie & Kuh 2017)。この5つの「原動力」を分かりやすくまとめたのが次のページの表3である。表3を見ると、表1および表2のポイントを踏まえた内容になっていることが理解できる。なかでも「学生の成功に向けた包括的、統合的なアプローチの進展」において、「大学教員、事務職員、学生支援担当職員による協力的な尊重した職務関係」や「カリキュラムとコ・カリキュラムでの経験の戦略的統合」が示され、学生の成功には、「カリキュラム」を担当する大学教員のみならず、「コ・カリキュラム」を担う学生担当職の活動も重要であることが窺い知れる⁵⁾。

表3 Kinzei & Kuh (2017) が提示した学生の成功に向けた5つの「原動力」のポイント⁶⁾

学生の成功に向けた包括的、統合的なアプローチの進展	<ul style="list-style-type: none"> ・大学教員、事務職員、学生支援担当職員による協力的な尊重した職務関係 ・カリキュラムとコ・カリキュラムでの経験の戦略的統合 等
文献を通じた実証に基づいたアプローチの実現	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の成功に向けたより大きな信頼と実証に基づいたアプローチの実現 ・効果的なオリエンテーションと移行経験 等
学生の成功の文化的システムの制定	<ul style="list-style-type: none"> ・文化的ナビゲーターに対する認識と報酬 - 大学教員、ガイドする事務職員、メンター、サポートする学生 ・2年制のカレッジと4年制の大学期間の間のさらなる協働 等
学生の学習と成功に対する明確な進路の適用	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の大学への移行と専攻メジャーへの移行をガイドするマップが明示的で活用可能 ・大学を通じたよりアクセス可能な包括的なデータと情報システム 等
学生の成功の考え方の制定	<ul style="list-style-type: none"> ・すべての学生が成功できる信念をエンカレッジすること ・学生の成功の考え方を養うファカルティ・デベロップメント (FD) と、スタッフ・デベロップメント (SD) の実施 等

出典：Kinzei & Kuh (2017: 23-4) に基づき、筆者作成。

注：同上 (2017: 23) には、「大きな目標：さらなる学生の成功 (BIG GOAL: Increased Student Success)」が上述の5つの主要な「原動力」から矢印が付されている。

本書で繰り返し述べてきている学生の成功について、わが国の学士課程教育、特に初年次学生の教育においては、未だ具体的なイメージの醸成や取組や実践の深化に課題が少なくない。

日本の大学教育の文脈では、学生が希望する企業や職業に新卒で就職する、留年せずに順調に単位を修得する、あるいは、生涯にわたる先輩・後輩の関係を築く、などがしばしば想像されるかもしれない。一方で、日本人学生、外国人留学生を問わず、どのように充実した学習に取り組めるのか、多様性と包摂を基盤としたキャンパスライフを思うように過ごせるのか、所属する大学の中で帰属意識 (sense of belonging) を持ちながら新たな学習コミュニティをいかに作っていけるのか、など学生側も大学側も少なからず模索している現状が続いていることは否めない⁷⁾。

2. 包括的な初年次プログラムの動向と意義を考える

本節では、あらためて初年次プログラムとは何か、その意義や重要性について整理したい。

筆者は、2026年2月15日から18日まで米国のワシントン州シアトルで開催されたサウスカロライナ大学初年次経験と学生の移行のナショナル・リソースセンター (University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition) 主催の“45th Annual Conference on The First-Year Experience (第45回初年次経験年次カンファレンス)”⁸⁾に参加した。そこで、キーノートスピーカーとして登壇したのが、現在、テネシー大学ノックスビル校の副プロボスト (学生の成功 担当) を務めているウィリアムズ博士 (Amber Williams, Ed.D.) であった⁹⁾。

近年、テネシー大学における学生の成功に関する取組や実践 (例えば、後述の“Vol Success Teams”) は、全米できわめて注目が集まっており、上記のキーノートの講演から盛況だった。ウィリアムズ博士は、その重要な立役者として知られている存在だ。同大学の学生の成功を象徴する取組“Vol Success Teams”は、図1に明確に示されるように「学生」を中心とし、その周囲に学生の学習に支援・関与できるアクターが重層的に置かれている。こうした取組は、Groccia & Hunter が指摘する図2の「学習者エンゲージ

メント (learner engagement) モデル」とも重なるところが多くあることが確認できるだろう。そして、いかにして学生の学習に関与し得るか、という初年次プログラムの重要なアウトカムともおおむね符合している。

こうした体制が取られることの効果は、前述の Tinto も指摘するように「典型的な学生生活に関する専門家のほうが、学生の学習について、典型的な教師陣よりも知っているということ」(Tinto 2011: 30) があるのだろう。同じく「学問の専門家と学生生活支援の専門家の両方の仕事を結びつけること」(Tinto 2011: 29) の重要性も指摘する。この点に鑑みても、「大学教員」による学習支援の重要性は疑いないが (Stevenson ほか 2005: 23-6)、それ以外の体制をいかに充実させていくのかが問われている¹⁰⁾。

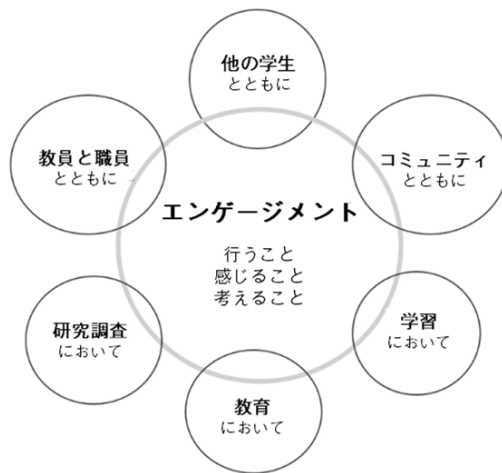


出典：Division of Student Success, University of Tennessee, Knoxville (n.d.) に掲載されている図を参照し、一部改変・修正し、筆者作成

注：同上 (n.d.) の図では、円環部分が橙色でその内部は無色となっている点を断っておく。
翻訳は筆者による

図1 テネシー大学ノックスビル校の学生の成功を支援する取組
“Vol Success Teams” をめぐる多様なアクターの存在¹¹⁾

こうして見てくると、あらためて学士課程教育における学生の成功と初年次経験、初年次プログラムの目的や理念、取組や実践の内容、その多様性、そして、それらを実施するための組織体制について再検討する研究が求められると考える。



出典：Grocchia & Hunter (2012: 5) の Figure1.1.を一部改変し、引用。

注：Figure1.1.では、各円環内がグレー色となっており、各円環の重なり配色についても修正している点を断っておく。翻訳は筆者による。

図2 学習者エンゲージメント (learner engagement) モデル

もっとも、第1章で整理したように初年次のプログラムや支援自体は従来から知られてきた(館・山田 2004、川嶋 2006: 4-5、館 2008、山田 2013: 14)。しかしながら、それは単に正課教育における授業での「初年次教育」のみに終始するものではないことは十分確認しておきたい。宮橋(2018)は米国の高等教育の流れの中で「新入生オリエンテーションから発展して授業科目化された初年次教育では、単なるガイダンスとしての情報提供に留まらず、意図的に学生のピア関係を形成するという実践をカリキュラムの中に組み込んでいくものであった」(宮橋 2018: 25)と指摘する。そして、これまでも館(2008: 49-56)が述べた米国の「初年次学生総合支援アプローチ」や、川嶋(2007: 50)が示した「総合的、継続的な初年次教育プログラム」といった広く学生支援の文脈を包含するような包括的な初年次プログラムの再構築が必要になっていると考えられる。これまでも本書で検討してきた通り、米国、韓国、中国をはじめとする各国等の高等教育において、包括的な初年次プログラムやそれに相当し得る取組が積極的に展開されている。なかでも、現代米国の学士課程教育においては、初年次学生の成功に向けた方向性が具現化され(Gardener 2023: 126-36)、それらを促す学生支援における学習成果をいかに可視化し得るかという視座から実証的な研究

に高い注目が集まっている(安部・蝶 2024)。今こそ、First-Year Experienceの原点(例えば、Gardner 2023、山田 2005: 71-116)にも立ち返り、本書で検討してきた米国、韓国、中国との国際比較を継続的に視野に入れた初年次プログラム研究の進展が強く期待される。

付記

本章は、蝶慎一(2025)「多様な学生の学習を促す学生の成功と包括的な実践に関する考察-米国テネシー大学ノックスビル校の事例を手がかりに-」『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』18号、75-89頁に掲載された論文の一部を抜粋し、転載している。具体的な抜粋・転載の箇所は、75-78頁、83-84頁、86頁の一部である。

なお、この転載にあたり、一部の記述(注、本文中の出典を含む参考文献、図のタイトル等を含む)については文意に沿うように前後の文章及び段落の組み換えや、加筆修正、追記等を行っている点を断っておく。転載については2026年2月27日、香川大学国際課を通じてメールで『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』宛(担当課)に確認頂いている。

注

- 1) 冒頭の「[大学は教育熱心(略)と考えられる]」は、蝶(2025: 75-6)より一部転載。
- 2) 蝶(2025: 77)より転載。一部修正している。
- 3) 蝶(2025: 78)より転載。一部修正している。
- 4) 学生エンゲージメント関連の先行研究を中心とした数多くの学術論文が整理、掲載されている(Kinzie & Kuh 2017: 26-7)。
- 5) 「これまでも米国の(略)窺い知れる」は、蝶(2025: 76-7)より一部転載。
- 6) 蝶(2025: 78)より転載。一部修正している。
- 7) 「日本の大学教育の(略)は否めない」は、蝶(2025: 86)より一部転載。
- 8) 詳細は、National Resource Center for The Frist-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina (2026)を参照されたい。
- 9) National Resource Center for The Frist- Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina (2026: 59)を参照。
- 10) 「こうした体制(略)が問われてくる」は、蝶(2025: 83)より一部転載。
- 11) 蝶(2025: 84)より転載。一部修正している。

参考文献

- 安部有紀子・蝶慎一、2024、「米国学生支援における学習成果の参照基準の変容に関する考察－学生支援アセスメントにおける学習成果の位置付けに着目して－」『大学経営政策研究』14: 1-17。
- 蝶慎一、2015、「戦後日本における「厚生補導の端緒に関する考察－「IFEL 厚生補導部門」の実態とその役割を中心に－」『高等教育研究』18: 129-49。
- 蝶慎一、2019、「第10章 カリフォルニア大学バークレー校の学習支援に関わる担い手の考察－Student Learning Center (SLC) の取組を中心に－」福留東土編『カリフォルニア大学バークレー校の経営と教育』広島大学高等教育研究開発センター、高等教育研究叢書 149: 95-105。
- 蝶慎一、2021a、「第3章 米国の学士課程教育におけるアドバイジング－学修成果 (Student Learning Outcomes) を促進する取組として－」福留東土・戸村理・蝶慎一編『教養教育の日米比較研究』広島大学高等教育研究開発センター、高等教育研究叢書 158: 25-36。
- 蝶慎一、2021b、「米国学生担当職における修士課程レベルの枠組みに関する一考察－「CAS スタンド」の改訂とその普及事例に着目して－」『大学行政管理学会誌』25: 113-22。
- 蝶慎一、2025、「多様な学生の学習を促す学生の成功と包括的な実践に関する考察－米国テネシー大学ノックスビル校の事例を手がかりに－」『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』18: 75-89。
- Cuseo, J., 2007, *Student Success: Definition, Outcomes, Principles and Practices The Big Picture 2007*. (<https://www2.indstate.edu/studentsuccess/pdf/Defining%20Student%20Success.pdf>, 2022.8.11)
- Division of Student Success, University of Tennessee, Knoxville, n.d., *Vol Success Team*. (<https://studentsuccess.utk.edu/vol-success-team/>, 2026.3.6)
- 江原武一、1999、「アメリカの経験－ユニバーサル化への道－」『高等教育研究』2: 85-104。
- 福留東土、2018、「アメリカの学士課程教育改革」『IDE 現代の高等教育』605: 55-60。
- Gardner, J. N., 2023, *Launching the First-Year Experience Movement*, New York, NY: Stylus Publishing, LLC.
- Groccia, J. E. & Hunter, M. S., 2012, *The First-year Seminar: Designing, Implementing, and Assessing Courses to Support Student and Success: Vol. II., Instructor Training and Development*, Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.

- 荻谷剛彦、1992、『アメリカの大学・ニッポンの大学 TA・シラバス・授業評価』玉川大学出版部。
- 川嶋太津夫、2007、「初年次教育とその評価」『大学教育学会誌』29(1): 48-52。
- 川嶋太津夫、2006、「第1章 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－』丸善株式会社、1-12。
- Kinzie, J. & Kuh, G. K., 2017, “Reframing Student Success in College: Advancing Know-What and Know-How”, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(3): 19-27.
- Kuh, G. K., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., and Associates., 2005, *Student Success in College Creating Conditions That Matter*, Jossey-Bass: San Francisco.
- 宮橋小百合、2018、『学生のピア関係に注目した大学教育実践の研究』武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科臨床教育学専攻博士学位論文（国立国会図書館所蔵）。
- National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina., 2026, *45th Annual Conference on The First-Year Experience, Seattle, Washington, February 15-18, 2026*（年次大会プログラム）。
- 立命館大学学生オフィス、n.d.、「SSP 設置の背景と経緯」。(https://www.ritsumei.ac.jp/ssp/about/history/, 2025.1.15)。
- Stevenson, C., Duran, K. Barret, and G. Colarulli., 2005, “Fostering Faculty Collaboration in Learning Communities: A Developmental Approach”, *Innovative Higher Education*, 30: 23-36.
- 館昭・山田礼子、2004、「9 初年次支援プログラムの構築とフレッシュマン・セミナー」絹川正吉・館昭編『学士課程教育の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第3巻）東信堂、201-17。
- 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(1): 49-56。
- 徳田政明・植村友香子、2020、「インターナショナルオフィスのあゆみ10年－中規模地方国立大学の国際化－」『香川大学インターナショナルオフィスジャーナル』11: 72-8。
- 鳥居朋子、2014、「大学の教育改善に向けたプログラム・レビュー－アメリカの経験に基づいて－」『高等教育研究』17: 79-94。
- 宇田川拓雄、2020、「高等教育における準備不足学生の教育に関する研究」『嘉悦大学研究論集』62(2): 51-68。
- Tinto, V. (児島功和訳)、2011、「共によりよく学ぶこと－学生の成功を支える学習コミュニティのインパクト－」『教育科学研究』25: 25-32。
- 山田剛史・木原宏子・深谷麻未・茅根未央・渡邊あい子・岸岡奈津子、2024、

「Student Success の実現に向けた学習支援に関する研究：学習支援専門職員へのフォーカスグループインタビューを通じた探索的検討」『アカデミック・アドバイジング研究』 2: 9-16。

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、『アメリカの学生獲得戦略』玉川大学出版部。

山田礼子、2013、「1章 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』世界思想社、11-27。

山野洋一・岸岡奈津子・松本清・深谷麻未・茅根未央・木原宏子・西田祐太郎・渡邊あい子・石田明菜、2023、「個別の学習支援が大学生の学習方略に与える効果の検討－Student Success に着目した指標開発から関与の効果測定まで－」『大学教育学会誌』 45(2): 92-102。

CSHE Research Library

統合的な学習経験を促す初年次プログラム

2026年3月31日

編集 安部 有紀子（名古屋大学高等教育研究センター）

蝶 慎 一（香川大学教育推進統合拠点大学教育基盤センター）

発行 名古屋大学高等教育研究センター [質保証を担う中核教職員能力開発拠点]

〒464-8601 名古屋市千種区不老町 TEL：052-789-5696

URL：www.cshe.nagoya-u.ac.jp

印刷 石川特殊特急製本株式会社

©2026 名古屋大学高等教育研究センター



