

第12分科会

教職員が直面している大学のいま ～悩みの共有と解決～

報告者

居神 浩（神戸国際大学 経済学部 教授）

鷺北 貴史（高崎経済大学 経済学部 講師）

工藤 俊郎（大阪体育大学 体育学部 教授）

コーディネーター

吉野 啓子（京都ノートルダム女子大学 人間文化学部 教授）

参加人数

37名

本分科会では最近の学生たちの学力不足を、どのように、またどの時期からどの分野で底上げすればいいのか。また、初年次教育だけではなく、就職後の職業人生までを見据えられる力をどのように養うのかを討論する。一部の大学だけの問題かもしれないが、ユニバーサル化した大学における共通のテーマであると考え。リメディアル教育やキャリア教育での実践者をお招きし、この問題を登壇者、参加者がお互いに享受する事で、少しでも今後の授業、教務運営の手助けとなり、そして、学生理解を深めることで、学生、教員双方のキャンパスライフを豊かなものにする事を目的とする。

〈第 12 分科会〉

教職員が直面している大学のいま ～悩みの共有と解決～

12分科会では、「教職員が直面している大学のいま～悩みの共有と解決～」というタイトルのもとで3人の先生にお話を伺った。学生たちの学力不足を、どのように、またどの時期からどの分野で底上げをすればいいのか。また、初年次教育だけでなく、就職後の職業人生まで見据えられる力をどのように養うかという広い範囲の講話である。

このテーマは、私自身が日頃感じている事で、最近の学生たちの学力を見てみると、英語に関しては、高校の必修単語は勿論、中学校のそれさえも知らない学生がいて驚きを隠せない事がしばしばあり、何とかしなければと思っていたからである。他の学科はどうかと尋ねると、やはり中学、高校でしっかりとした学習を身につけていないために、その辺りから授業内容を補わなければならないとの事であった。

このような現実の中で、それぞれの担当者はどのように取り組んでおられるのかと回りを見ると、この現実からの逃避(?)なのか、「出来ない学生は、一切担当したくないし、担当するなんて自分のプライドが許さない」と主張する方。またそれでは駄目だと丁寧に補習される方、適当に御茶を濁しておられる方(女性は最終的に家庭に入るのだから、特に勉強しなくてもよい等々)、など様々である。

しかし、私個人的には上記の現実を見据え、彼らが社会に出た時に恥ずかしい思いをしないように、一応の知識は備えて卒業して貰いたいと願い、教科書から離れながらも、そして、それが取るに足りない事であっても時間を割いて説明をしているのが現状である。

学生の学力不足の底上げは、科目によって大きな違いがあるかも知れないが、領域を超えて、どのように取り組んでおられるのか、その取り組みを学びたく、このテーマを取り上げたのである。

登壇者として神戸国際大学、経済学部教授、居神 浩先生、高崎経済大学、経済学部講師、鷺北 貴史先生、そして大阪体育大学 体育学部教授、工藤 俊郎先生である。

まず神戸国際大学、経済学部教授、居神 浩先生に「教職員が直面している大学のいま～悩みの

共有と解決～」という分科会と同じタイトルのもとでお話を伺う。

個々の教員の現状認識として、それぞれ、どのような「眼鏡」を掛けてどのように「現状」をみているかという説明があった。そして、その教員集団の変化、任期制教員比率の増加、「民間」出身者比率の増加等で「研究者文化」共有の度合いが低くなっている事や、平均年齢が高くなっている現状等があげられた。その為に、大学で研究活動をする人数の減少、時間の減少等が、昔に比べて少なくなっているとのことである。

またそのような中で、「教育志向」と「研究志向」というベクトルの違いが表れたり、リメディアル教育の目標や、実践上の課題に大きな差違が生まれたりする。このような現実もあって、研究よりも教育能力により雇用される教員が増大し、その為に、教育能力の評価システムの確立が、今後、必要とされるようになるとのことである。

それと同時に、大学教員に対する大学経営の評価基準においても、教育活動、研究活動、学内行政、社会的活動等の諸活動があるが、その中で教育活動の評価が、現在では尤も難しいとされている。この研究専門職としてだけでなく教育専門職として、大学内外のFD活動の内容や成果をどのように評価するのか。単に昇格や査定に結び付けるだけでなく、教育活動への積極的な動機づけ達成に繋がるシステムを作り上げることが重要で、「卓越した教育実践」だけを評価の対象としてよいものではないと主張されている。



教育の現場は「複雑で、不確実で、不安定で、独自の」な状況である。このような状況の中で「状況と対話し」「行為の中で省察し」「行為について省察する」事が重要で、これを履行出来る人が内省的実践家で、それが理想である。しかし全ての人がそれを履行する事は出来ない。なぜならリメディアル教育（FD）の技術論が必要だからであるが、技術的熟達だけでは解決できない状況、それは多様性の原則、連続性の原則、実証性の原則、主体性の原則、があるからである。

大学教員が抱かえている潜在的な悩みの為に、教員自身が自らの実践の振り返り（リフレクション）の中で獲得された力量を確認し、大学教員の集団を「学習する組織」（自己変革を行う主体）にするために「シングルループ学習」や「ダブルループ学習」等を試み、教員自らが変容する覚悟も必要なのである。

以上が居神先生のお話で、教員集団の変化、大学の社会的見解の変化、そこに集まって来る学生の質、能力等をはじめとする様々な変化、これを多面的に説明して下さったことが強く印象に残った。

次に、高崎経済大学経済学部講師の鷺北 貴史先生が「大学教育のディバーシティーを答案事例で検討する～全入時代のリアルとリメディアルの正義を問う～」という講話である。

先生は、実にユニークな履歴をお持ちの方で、まずそれを話して下さった。その中で、廃校となった私大に7年勤務しておられた経験から解った事を話された。学生の能力は、上下の差が激しく、上は国立大学合格者の能力がある者から、下位層は、小学校の教科書も読めない層まで混在していたという。

しかし教授陣は真面目に講義に出て来る上位層しか目に入っていないくて、学生は優秀であると言って、現実を知ろうとはしなかったという。しかし、優秀な学生が卒業していき、下位学生が中心となってきて始めて現状を認識し、学生支援センターを設置されたが、時、既に遅しで、募集停止となり、3年後に閉鎖されたという。

このような状態の中で、教育の「あるべき論」のミスマッチが見られる。例えば上位校の在り方こそが正義であり、それにそぐわない物は排除するという考え方、それこそが、現代の大学教育を閉塞化させていると主張される。上位校の常識は、下位校の非常識とも成り得る。例えば、「リメディアル教育は単位外であるべきだ」ということ、それは、学生の水準が高い大学であればその通りであるが、義務教育レベルのリテラシーも持ち合わせていない大学の大半の学生の場合には、単位が絡まなけれ

ば勉強なんてしないのが現状であるとの事である。

授業の様子をDVDで見せて頂いた。数学の「5:3」という課題を、ペットボトルを使って説明し、そして遂に理解出来た学生を見て安堵しながらも、これが現実なのだと思ったりした。

また、学生たちに対して授業に興味を持たせようと「寅さん」の恰好をしたりしてあの手この手作戦で、学生に授業への興味を持たせようとしておられる先生の熱意には、頭が下がった。そして又同時に、ここまでしないと此頃の学生は、勉強に興味を持っていないのかと悲しくも思った。

また先生は、今の大学教育はカオス状態であると言われる。それは、大学受験生の二極化である。すなわち受験勉強をきっちりして一定の倍率を勝ち抜いていく層と、適当に勉強して（もしくは全く受験勉強らしい事はせずに）適当に入学出来る大学に進学する層である。中間層がなく、上位層と下位層にはっきりと分かれていると主張される。消防士の試験に落ちたので、仕方なく大学に入学した学生もいるらしい。「就職もできない、専門学校も失敗した、仕方がないから大学に進学する」という、このレベルの大学も存在している中で、もはや「大学は研究の場である」とは言えないと仰るが、まさにその通りだと思う。

高倍率の公立大学ですら、下位5%を集めたクラス、再履修のクラスは、やる気の無さ、出席率、課題提出の悪さは格別であるとのこと。これが全入に近い大学となればなるほど、事態は深刻となり、彼らが置き忘れて来た義務教育内容の学び直し（リメディアル教育）を施しておくことは、恥ではなく正義であるとも主張される。

その事もあって先生は、徹底的に彼らと向き合っ基礎学力を付ける努力をされているが、成功三割、虚しさ七割という実感だそうだ。しかし先生は、この三割の再生事例を達成するだけでも全入大学の存在意義はあるのではないか。そして一部の大学は、もはや「最高学府」ではなく「最終の学び場」



としての存在意義を持っていると言われる。今まで全く勉強をしてこなかった学生に対して、義務教育レベルからの学び直しをしっかりとやる事は、恥ではなく、むしろ正義なのだ。

以上の事を力強くお話頂き、基礎学力が付いていない学生たちにそれを付けることは正義であると述べられた事に対し、聴講しておられた方々は大いに賛同された。それはまさに、全国的に学生の学力低下の実態を知らされたようなもので、現状打破の策はないということなのかと、心細い気にもなった。

次に昼休みを挟んで大阪体育大学体育学部教授の工藤 俊郎先生のお話を伺う。先生は「大阪体育大学における基礎学力練成」というタイトルで話して下さった。

大阪体育大学体育学部は、その名の通り入学者の約4分の1はスポーツ競技を規準にした選抜で入学し、その他にも実技能力や体力が入試で点化される入学枠があるために、入学直後の学力診断テストの分布は2峰性を示している。

例えば競技レベルが全国大会入賞や全国大会出場等の経験者は、英語の習熟度が低く、逆に地域ブロック上位入賞や地域ブロック出場、県大会入賞者などは、英語の習熟度が高くなっている。この英語クラスは、5～6段階の習熟度別に編成されて、30人規模クラスとなっている。

この科目では、初級学生に対して文法事項を系統的に身につくように繰り返し訓練する事で、学生から肯定的に評価され、実際に学力向上をもたらすという結果を得ている。これは、1年生時は、指定テキストを自習したり、1カ月に1度の試験を受ける事や、2年生以上は学生支援室「昼休み英語講座」等で指導を受けるなど、大学側のバックアップで自分の実力を高める努力をしている学生が多いからである。それは「意欲的に取り組んだ」「授業の内容に興味を持てた」「真剣に取り組まなければならなかった」等という学生のアンケートからも、彼らの意欲が伺える。

「日本語技法」クラスでは7～9段階で、20人規模クラスとなっている。この科目、「文学」の授業内レポートの出来を通した作文指導の効果についてみると、2005年の2年生と2007年の1年生の字数、技術、総合のどれを見ても0.5～1ポイントの伸び率があった。この上昇は、上位、中位、そして下位のクラスも全く同じことがいえる。語彙の広がり、文章力等がかなり上がっている事がグラフで表されていた。そしてそのアンケートでは、学生たちも、「高等学校の時よりも真面目に学習に取り組んでいる」、「大学では高等学校より厳

しい学習を要求されている」と述べていて、彼らの努力も伺える。

次にクラス別の評価に目を向ける。まず上級クラスでは、「もう少し文法の授業をしてほしい」という事や、「レベルを上げてほしい」という意見が同じ位でトップであった。それ以外に「熟語を多く取り上げてほしいし、もっと単語を覚え文章を読めるようになりたい」、「また長文ばかりなので、文法問題をやりたい」等、文法、熟語、単語等を覚えて英語をしっかりと学びたいという学習に対する強い意欲が伺われる。

次に中級クラスでは、このクラスも「文法問題を詳しく説明して理解を確かめてほしかった」とか、「何回もテストをして単位を何とか取らせてくれた事が凄く嬉しかった」という、大学側の誠意を認めている学生の意見もあった。中級クラスでは、総体的に教員と学生とのコミュニケーションが行き届いているような意見が多かった。

工藤先生は、毎回の添削指導により、学生と教員の信頼関係が熟成されている事や、「英語I」に関しては、基礎的文法事項の習熟訓練に特化している初級クラスに対する肯定的回答が、中級や上級クラスよりも「意欲的に取り組んだ」が92%と高かったことを述べられた。そして初級学生に対して文法事項を系統的に教え、身につくように繰り返し訓練することは、学生から肯定的に評価され、実際に学力向上をもたらす事を示す結果が得られたと強調されていた。

確かに初級クラスをみると、「高等学校で学んだ基礎的英語を、大学でもう一度やったらできるようになった」とか、「その重要性を理解出来た」等の意見が多かった。また初級クラスでは、「今まで理解出来なかった箇所を理解出来るようになって、楽しい」とか、「もっと英語を勉強したい」等の意見も多々あり、出来た喜び、学ぶ喜びを知った初級クラスの学生たちに一層の重点をおくべきだし、その重要性を工藤先生の講話でも認識させられた。

この分科会の目的一様な分野での学生の学習能力の底上げ—を学ぶことができた。「できない学生のクラスを持つなんてプライドが許さない」と恥ずかし気もなく主張する方がある反面、それぞれの大学で、それぞれの分野で、そしてそれぞれのやり方で、一生懸命、身を粉にして日夜励んでおられる方々が多い事を知り、とても嬉しく思った。出来る学生ばかりではなく、現実にそうでない学生を受け入れ、その学生が存在する限り、研究時間を割いても、そのような学生たちの救済(?)をするのも大学教員の務めだと思うのである。

教職員が直面している大学のいま ～悩みの共有と解決～

神戸国際大学 経済学部 教授 居神 浩

教職員が直面している 大学のいま ～悩みの共有と解決～

大学コンソーシアム京都第21回FDフォーラム
第12分科会（2016年3月6日）
神戸国際大学経済学部
居神浩

そもそも悩みの共有は可能か？

- ▶ 生産的な議論のための最低条件
⇒ 「認識の準拠枠組み」の共有

個々の教員の現状認識：それぞれどんな
「眼鏡」をかけて、どのように「現場」を
見ているか？

* 分科会打ち合わせでのエピソード

- ▶ 「マージナル大学」を超越した現場？
- ▶ 「リメディアル大学」の構想（鷲北先生）
それはおそらく「マージナル大学」と
まったく同一のはず

教員集団の属性の変化

- ▶ ① 任期制教員比率の増加
⇒ 被用者としての身分保障の相違
- ▶ ② 「民間」出身者比率の増加
⇒ 「研究者文化」共有の度合い
- ▶ ③ 平均年齢の上昇
⇒ 「2018年問題」からの逃げ切り可能性

「悩みの共有」の可能性

- ▶ きわめて単純な仮説として
①・②・③の度合いが高いほど
悩みの共有は困難に？
+
志向性としての「教育志向」「研究志向」
のベクトルの相違

私が提起してきた「マージナル大学」 における「ノンエリート大学生」の課題

- ▶ 伝統的な大学生像 = 学生は小・中・高の学習の
「積み上げ」の上に「選ばれて」入学してくる
という大前提が崩れた
⇒ ① 学習内容の達成水準
② 大学ごとの選抜性

リメディアル教育の目標と実践上の課題

- ▶ 「学びなおしに効く学力」(杉浦：学力20の指標)
- ▶ ①国語基礎能力
- ▶ ②国語教養
- ▶ ③コミュニケーション能力基礎
- ▶ ④計数能力基礎
- ▶ ⑤社会理解基礎
- ▶ ⑥学習習慣

1 国語基礎能力

- ▶ ①教育漢字の90%を読み、80%を書ける
- ▶ ②適度な速さと大きさとでノートに文字を書ける
- ▶ ③主語・述語がわかり、助詞が使い分けられる
- ▶ ④動詞・名詞・形容詞を見分けられる
- ▶ ⑤ローマ字の読み書きができる

2 国語教養

- ▶ ⑥名作と言われる文学・伝記・科学的読み物を年に2冊は読んだ経験がある
- ▶ ⑦いくつかの詩歌・諺などを暗唱した経験がある
- ▶ ⑧国語辞典・漢字辞典を使い、未知の語句を調べることができる

3 コミュニケーション能力基礎

- ▶ ⑨あるがままの事実を時間的経過をたどって書き綴ることができる
- ▶ ⑩一定の分量の話を整理し、人に伝えることができる

4 計数能力基礎

- ▶ ①四則計算がよどみなくできる
- ▶ ②基本的な単位換算ができる
- ▶ ③基本的な図形が見分けられる
- ▶ ④時間・距離の目算や概算ができる
- ▶ ⑤割合(比・歩合・百分率)の意味がわかる

5 社会理解基礎

- ▶ ① 地図の上で東西南北をたどり、簡単な略図を描いて道案内できる
- ▶ ② 日本列島のおおよその形を描き、都道府県の位置が分かる
- ▶ ③ 代表的な世界の国々の位置が予想できる

6 学習習慣

- ▶① 家庭学習（最低1時間）が習慣になっている
- ▶② 学習用具の使い方に習熟している

認識の歪みによる問題共有の困難性

- ▶①いいとこどり（クリーム・スキミング）
一部の相対的に優秀な学生の抱え込み
- ▶②低きに水を流す（中間層）
「疑似達成」主義の浸透（遠藤竜馬2006）
- ▶③取り残し（見たくない現実）
発達障害、生活困窮などの困難層の放置

「マージナル大学」における 大学教員の課題

- ▶①学生たちの「分からなさ」にとことんまで
つきあえるか？
- ▶②卒業後の職業人生の「しんどさ」をどこまで
理解できるか？
⇒現時点では課題の共有は非常に困難・・・

「分からなさ」の根本にある「疑似達成」問題 （高校までに内面化された「授業の意味のなさ」）

- ▶「板書の書写」or「スマホ撮影」
- ▶「配布されるプリントの空欄を埋めること」
- ▶「暗い教室でパワポのスライドを見ること」
- ▶「授業の終わりに感想文を書くこと」
- ▶「出席すること＝その場に存在することが大事」
- ▶「出席の決定はアルバイトとの費用対効果で」
- ▶「試験は教科書の写経が望ましい」
- ▶「最終的にはレポートによって救済される」

「出口（以降）」のしんどさ

- ▶「就活」という人生初めての壁
- ▶「何から始めたら良いかわからない」
- ▶「心折れる」体験
- ▶ アルバイトへの「逃避」
- ▶「卒業」だけはしたい
- ▶ 妥協としての「ブラック企業」就職

今後考えられる「唯一」の問題共有 の土台

- ▶労働者としての雇用保障問題
2020年以降、本格化するであろう
大学再編（淘汰）の荒波の中での
「雇用可能性」（大学教員の労働市場
で雇用されるための能力）とは？

2020年以降の大学教員の労働市場における変化の予想と対策

- ▶研究よりも教育能力により雇用される教員の増大？
- ▶教育能力の評価システムの確立が今から求められる対策

大学教員に対する大学経営の評価基準

- ▶①教育活動
- ▶②研究活動
- ▶③学内行政
- ▶④社会的活動
- ⇒①の評価が最も難しい

教育活動を「善意のボランティア」(遠藤2014)に終わらせないために

- ▶研究専門職としてだけでなく教育専門職としての評価システムの構築
- ⇒このような大学内外のFD活動の内容や成果をどのように評価するのか

教育評価システムの課題

- ▶単に昇格や査定に結びつけるだけでなく「教育活動への積極的な動機づけ調達」につながるシステム構築が重要
- ▶「卓越した教育実践」だけを評価の対象として良いのか？

専門職教育改革におけるD・A・ショーンの「省察的実践者」(reflective practitioner)の議論

- ▶教育学の領域では佐藤学による紹介『教師というアポリアー反省的実践へ』(1998年)

経営学では『リフレクティブ・マネージャー一流はつねに内省する』(中原淳・金井壽宏 2009年)

ショーンが描き出した教師像

- ▶「技術的合理性」に基づいた「技術的熟達者」としての教師から状況と対話し、行為の中で省察する「内省的実践家」としての教師

技術的合理性に基づいた専門家教育 カリキュラム

- ▶科学的に標準化された知識や技術の獲得が目標
⇒FDに即して言えば
授業の「マニュアルづくり」
(この問題にはこのやり方で必ず解決できる!) 7
*しかし、それだけで良いのか?

必要なのはリメディアル教育 (FD) の技術論?

- ▶例えば、「教育技術法則化運動 (Teacher's Organization of Skill Sharing)」 (向山洋一) の評価は?
- ▶4つの理念
①多様性の原則 ②連続性の原則
③実証性の原則 ④主体性の原則

より必要なのはリメディアル教育 (FD) の組織論では?

- ▶そもそも大学は「教員の組織」ではない.....
- ▶18歳の「分からなさ」はさらに多様
- ▶「卓越性」の追究よりは「問題の共有」と
教員個人および教員組織の「変容」がより
重要では?

技術的熟達者の限界

- ▶教育の現場は「所与の問題」だけでなく
より「複雑で、不確実で、不安定で、独自の」な問題
⇒このような状況のなかで
「状況と対話し」 (複雑な問題の認識)
「行為の中で省察し」 (reflection in action)
「行為について省察する」 (reflection on action)
ことが重要⇒「内省的実践家」

大学教員が抱えている潜在的悩み

- ▶技術的熟達だけでは解決しえない現場の問題
状況
- ▶日々の教育実践が評価されないという鬱屈した
思い

どのような教員評価システムを目指 すべきか

- ▶米国における「優秀教員認定制度」に
おける評価方法 (千々布敏弥 2005)
1983年『危機に立つ国家』の衝撃
1987年 NBPTS(National Board for
Professional Teaching)の設立

NBPTSによる優秀教員認定制度

- ▶初等・中等教育の教員を対象に州免許状の基礎資格を超えた一定基準を充足した教員に免許状とは異なる資格(certificate)を与える
- ▶認定手続き
 - ①教師自身の学校における資料作成
 - ②評価センターにおける試験

教師自身の「変容」過程の評価

- ▶教師は自らの実践をどのように分析、評価、改善したかを示すレポートを作成
その他、授業の改善のために同僚や父母、地域の人々と協働したことを示す物的証拠をまとめる⇒自らの実践の振り返り（リフレクション）の中で獲得された力量を確認

大学教員の集団を「学習する組織」（自己変革を行う主体）にするために

- ▶「組織学習論」（アージリアス&ショーン、センゲ）
 - ①「シングルループ学習」：既存の枠組みや価値に基づいて問題解決を行う
 - ②「ダブルループ学習」：既存の枠組みや価値の見直し（再構成）を行う

大学教員は「学びほぐし」(unlearn)ができるか？

- ▶メジローの「変容的学習」(transformative learning)
⇒「成人の学習」とは「経験を解釈し、行為を決定するための枠組み（準拠枠）が変容すること」

悩みの共有と解決は可能か？

- ▶大学経営が教員集団を「学習する組織」に変容させることができれば可能
- ▶と同時に教員自らが「変容」する覚悟を持てるかどうか

参考文献

- ▶ 遠藤竜馬（2006）「変容する達成主義社会のなかの非選抜型大学－予備的考察と現状分析－」神戸国際大学経済文化研究所編『経済文化研究所年報』第15巻
- ▶ 遠藤竜馬（2014）「低選抜型大学淘汰論への批判」三宅義和ほか共著『大学教育の変貌を考える』ミネルヴァ書房
- ▶ 杉浦和彦（2010）『小・中・高の学びをむすぶ学力2.0の指標』きょういくネット
- ▶ 千々布敏弥（2005）「教師の暗黙知の獲得戦略に関する考察－米国における優秀教員認定制度に注目して－」『国立教育政策研究所紀要』第134集

大学教育のディバーシティを答案事例で検討する ～全入時代のリアルとリメディアルの正義を問う～

高崎経済大学 経済学部 講師 鷺北 貴史

はじめに

今回、第12分科会は吉野先生の問題意識を中心にコーディネートされた。居神先生が理論的な説明を行い、鷺北が現場の実態を定性的に問い、工藤先生がデータを使い定量的示すという流れがうまく噛み合った分科会になった。二月の打合せまでは、うまくいかないのではないかと危惧していたが、居神先生の「マージナル大学」の枠組みと、鷺北の「リメディアル大学」の枠組みは実はほぼ同一であり、また工藤先生の分析対象である大阪体育大で、鷺北は二月に社会学の集中講義を5日間行ってきたので、工藤先生の分析を定性的に補足できたので、この三名が登壇したことで効果的な報告ができた。質疑応答も活発に行われ、会場で問題意識の共有ができた有意義な分科会となった。私は報告をすると、ここ最近までは「大学は～あるべきだ」「リメディアル教育は大学教育とは言えない」というご批判をいただく事が多かった。しかし居神先生の指摘する2018年問題を間近に控え、潮目が変わってきた実感がある。分科会の冒頭で吉野先生が「お恥ずかしいことですが、私の大学にも低学力の学生が存在しております」と発言されたことを受け、「それは恥ずかしい事ではない。吉野先生の問題意識は正しい。むしろ学生に向き合わずに研究者である事を優先させている先生方のほうが恥ずかしい事なのだ！」と、私はひたすら吠えていた。そしてその発言が分科会参加者に受け入れていただけた事は、大学教育がまさに多様化し、同じ問題意識を持った教職員が増えてきた帰結であると考えます。

今回、吉野先生はじめ、児玉先生、事務局の皆さんのご尽力により登壇の機会をいただけた事を、この場を借りて再度御礼申し上げます。本稿は、三月六日の予稿を当日の質疑応答や登壇された先生方の報告を踏まえて加筆修正したものである。

1. 報告者の立ち位置

報告者は現在高崎経済大を中心に、様々なフィールドで様々な科目の講師をしている。具体的列挙すると以下のようなになる。

- ・高崎経済大（公立大学、偏差値60弱、日本語リテラシー、論文の読み方書き方、主に成績下位の学生を集めたクラス、再履修のクラス。教員免許更新講習で教育社会学を担当）
- ・A大学（偏差値50程度の中堅大、基礎学力講座数的処理初級、中級を担当）
- ・B大学（限りなく全入、数学科目、統計学、サブカル演習を担当）
- ・A高校（土曜予備校講座で上位クラスと下位クラスで英語を教えている）
- ・資格予備校 LEC の公務員入門講座（勉強嫌いの大学生に数的処理の基本を教えている）
- ・大学受験予備校を二校（英語、国語、生物を少人数クラスで教えている）

これに家庭教師を一本こなす日常である。（週に8ヶ所の現場を飛び回っている）

そして、二月中旬は大阪体育大で社会学の集中講義を15コマ行ってきた。

自分はいったい何の先生なんだろう？

「私は、リメディアル教育の専門家です」最近は、こう答えるようにしている。教的処理科目が回ってくるのは、学部が理系でもと理科教師だった過去の経歴もあるのだが、前任校の LEC 大学（2013 年に廃校）で学習支援センター長として補講やら全国中継やらを担当していたことが契機となって依頼が来ている。年くってから進学した大学院では教育社会学が専門だった。（院から慶応義塾の社会研に行った）つまり、世の大学教員の中で自分は特異な存在であると自覚している。階層別の大学で教壇に立ちつつ、高校の教壇にも立ち、資格予備校で就職指導をしつつ、大学受験予備校でも受験生指導をしている。前任校は募集停止から廃校と、ユニバーサル時代を象徴するかのような大学であった。こんな自分だから語れることがあり、また世に発信しなければならない使命があるのだ。今回の私の問題提示は、このねじれた教歴と、多種多様な現場の現職の実践から発信されているという前提を、まずご理解いただきたい。

2. 廃校となった私大に七年勤務して見えてきたもの

だらだらと十数年院生をやっていた私は、2006 年に LEC 大学に採用された。この大学は日本初の株式会社立の大学であり、今話題の L 型大学の先駆けのようなコンセプトだった。選抜もそれなりに機能していたのだが、2007 年にカリキュラム改訂が行われ、資格色が薄まった結果、中退者や入学辞退者が続出し、定員割れとなった。選抜が機能していないということは、下位層が入学してくるということであり、カオス状態が数年続いた。一部上位層は国立大に合格しながらあえて LEC 大学に進学してくる（当時の司法書士最年少合格者は LEC 大学の学生だった。社労士最年少合格者もいた。）者から、下位層は小学校の教科書も読めない層までが混在していた。（まさにマージナル常態）しかし、教授陣は真面目に講義に出てくる上位層しか目に入っていなかったのか、「うちの学生は優秀ですねー」などどメデタイことを言って現実を知ろうとはしなかった。教授会でコンテンツの重層化や学習支援の必要性を訴えても、聞く耳を持ってくれなかったのだ。しかしだんだんと優秀だった学生が卒業していき、下位学生が学園の中心となってきて、初めて現状を認識したのだ。その中で学習支援センターが設置され、私はその責任者となったのだが・・・時すでに遅く、2010 年度からは募集停止となり、2013 年に学部は閉鎖となったのだ。同じような大学はこれからも増えていくという思いから、2007 年に日本リメディアル教育学会に入会し、毎年、教育実践の葛藤を発表しているのだが、ここで圧力がかった。上層部から「全入という言葉は使うな」（定員割れてるのにか？）「選抜が機能していない、もダメだ」（いや、リアルでしょ？だって）「上位の学生は優秀であることも、きっちり発表しろ」（いや、趣旨はそれではない・・・）様々な圧力の中で、自分が取った戦略は、[予稿は無難に書いておいて発表の場で噴火する]というものだった。今でもリメディアル教育という言葉は、市民権を得ているとは言い難いが、当時は「大学で義務教育レベルの授業をやっていることは恥だ」「恥は隠すのだ」という風潮が今よりも強かったのだ。しかし、私のやったゲリラ的教育実践発表は思わぬ波紋を呼ぶことになった。

3. 教育の「あるべきだ論」のミスマッチ

教育社会学の理論の中に、「バーンシュテインの言語コード理論」というものがある。社会階層によって使用する言語のコードが違い、学校教育は精密コードでなされているので、限定コードで育った者は学校教育に適応できなくて云々……という理論である。それならば教師の側が限定コードを使えばいいだけじゃん？と院生の時から感じていた疑問を教育実践に落とし込むという実践であった。この実践報告をした際に、国立大の先生から言われた言葉、「あなたは、教育の場でそんな言葉を使っているのですか？そんな言葉を使ってはいけないと教えるのが教育でしょ？間違ってます。」この実践報告は学会を二分した。主に上位校の先生からの攻撃と、全入に近い大学で格闘している先生方からの賛同という対立図式である。この「間違っている」という発言は院生の時にもよく浴びせられていた。しかし考えていただきたい。あたかも上位校のあり方こそ正義であり、それにそぐわないモノは排除するという考え方こそ、現代の大学教育を閉塞化させているのではないだろうか？自分が関わっている学生の中には、小学校から先生方に注意（叱責）をされ続け勉強に嫌気がさしてきた者も居るのだ。一旦、学生の言語コードに落とし込み、そこから再度引き上げていくという手法を「間違っている」と言い切ってしまうことの危険性を考えていただきたい。上位校の常識は、下位校の非常識ともなりうるのだ。あたかも階層の多様性を無視した常識論を振りかざす先生方はまだ多くいるのが現実だ。例えば、「リメディアル教育は単位外であるべきだ」それは、学生の水準が高い大学であればその通りだろう。しかし大半の学生が義務教育レベルのリテラシーを持ち合わせていない大学の場合、単位がからまなければ学生は勉強なんぞしないのである。

私はLEC大学時代、入学前学習の担当者だった。まともに課題を提出する入学予定者など、該当者の一割程度だった。電話攻撃やらメール攻撃やら、大学に来てもらうなど取り組んだが、それでも大半の入学予定者は課題未提出状態だった。アカデミズムの中に、リメディアルを散りばめる方法は文型科目では成立しうるのだが、数学科目の場合は四則演算できずして、大学数学など成立しないのだ。自分が今担当している数学科目の大半は義務教育からの学び直しである。それに軽く大学数学のスパイスを効かせる程度でやっている。卒業までがリメディアル、全ての科目がリメディアル。そんな大学も必要な時代なのに、それを正直にシラバスに著すとお上やマスコミが黙ってないのである。

大学教員は研究者である？ふざけるな。教員と名がつく以上、我々は教師なのだ。目の前の学生としっかり向き合わなくて何が教育なのだ。暴言を吐かせてもらえば、私は研究者になりたいとか研究したいなんぞ思ったことなど一度も無い。大学教育を改革するためには大学教員に成るしかなかった。研究業績とか求められるから、仕方ないから博士課程まで行ってやったし、論文も書いているに過ぎないのだ。（学会発表は、実態を世に問う場として積極的にやっているが）学生が分かる、学生が満足する講義をすることこそ、下位大学の教員に求められるスキルであると考え。学生不在の、自己満足的な講義をして、学生を見下している先生方が、当時の自分の勤務先には多く存在していた。私は今勤務している全ての現場は、研究業績で呼ばれたわけでは無い。講義師として期待され、呼んでいただいているのだ。（文科省の大学設置審議会審査は合格しています、念のため）

4. なぜ教育に関して、本音を言えないのだろう

今や大学教育は、ディバーシティという名のカオス状態である。予備校現場や高校現場にいたとはっきりと見えてくるのが、大学受験生の二極化である。より受験勉強をきっちりして一定の倍率を勝ち抜いていく層と、適当に勉強して（もしくは全く受験勉強らしきことはせずに）適当に入学できる大学に行く層である。今年度のセンター試験の結果も、何人かの予備校講師に聞いたところ、中間層が少なく、上位層と下位層にくっきりディバイド傾向になっているという。中には「受験生はディバイドを超えたセパレート状態」と指摘する予備校講師も居た。つまり一部上位層は国立早慶を狙い子どもの頃から勉強に励んでいる、この上位の大学は少子化の現代でも決して簡単になっていない。その下の層がそこそこ勉強する層と、あまり勉強せず（全く勉強はしていない層もいるが）大学に進学してくるのだと言う。

自分が指導していた学生の中には、消防士の試験に落ちたので仕方なく大学に入学した学生もいる。（全入の大学ではなく偏差値 50 程度の中堅大）在学中毎年消防士の試験を受けたが、結局合格せず、とりあえず卒業するという事例もある。LEC 大学の卒業生の中には、卒業後に専門学校に入りなおすという進路を取る学生が、一定数存在する。「就職もできない、専門学校も落ちた、仕方ないから大学に行く」このレベルの大学も存在している中で、一元的に「大学は研究の場である」というあるべきだ論を振りかざし、大学を一元化して論じることがもはや不可能である。現在の私の現場で言うならば選抜が機能している高倍率の公立大学ですら、下位 5%を集めたクラス、再履修のクラスはやる気の無さと、出席率、課題提出率の悪さは別格である。グループ学習など完全に破綻、教務職員とタッグを組んで呼び出しの電話攻撃やメール攻撃などで、かろうじて六割方の学生を救いあげているリアルがある。彼らは、基礎学力は持ち合わせているので、まだやる気スイッチさえ入れてあげたら、再生はすんなりといくのだが。しかし、これが全入に近い大学になればなるほど、事態は深刻となる。彼らが置き忘れてきた義務教育内容の学び直し（＝リメディアル教育）を施していくことは、恥どころか正義なのだ。

それなのに、それを正直に公表した大学に対し、メディアは面白おかしく伝えるのだ。下位校の現場からの実践報告、特に下位の大学で行われている教育の実態は、なぜ隠されているのか？ひとつには、世論の反応がある。数年前にある大学のシラバスを『週刊ポスト』が取り上げ、「本当に存在したバカ田大学」という記事を掲載した。この雑誌の取り上げ方が「学生に寄り添う正義の大学」という取り上げ方をしていたなら、大学を取り巻く状況は変わっていたかもしれないのだ。もう、奇麗事は止めにしよう。もっと本音で大学教育のあり方を、実態を共有していこう。今がまさにその時であり、だから私は今回発言の場を与えられたのだ。（たぶん）

5. ではどうしたら良いのだろうか？

大学入学資格試験を厳格に行い、一定以下の水準の学生が進学できないようにすれば良いのか？そうになると、私大の半数は廃校になるだろう。また、多量のニートやフリーター

が世にあふれる結果になるだろう。過去に LEC 大学の学生に高卒認定試験を解かせてみたが、英語は合格点を下回る者が続出した。基礎学力が無いために簡単な資格が取れない学生も多く存在した。私は、彼らと徹底的に向き合って基礎学力をつけさせる努力をしたが、実感として成功三割、虚しさ七割だった。しかし、この三割の再生事例を達成するだけでも全入大学の存在意義はあるのではないか？リアルは、居神先生の指摘するマージナル状態の現場が今や半数以上となっているのだ。

自分が様々な現場で教壇に立って実感することは、もはや一部の大学は「最高学府」ではなく、「最終の学び場」として存在意義を持っていると考えている。今まで全く勉強をしてこなかった学生に対して、義務教育レベルからの学び直しをしっかりとやる事をコンセプトとする大学である。しかし、それは恥ではない。むしろ正義なのだ。高校では、つまづいたところから学び直す「エンカレッジスクール」が、恥というより正義としてメディアは取り上げているのではないか？なぜ高校で許されることが、大学では恥となるのか？もはや大学教育もダイバーシティ（ダイバーシティー）の時代である。このことは誰もが認めているはずだ。ならば、学生の実態にあった講義を提供し、学生の基礎学力を少しでもアップさせ、そこにひとつまみのアカデミズムのスパイスを振りかけて世に送り出す事をコンセプトとする大学を、正義として認めることを提案したい。

つまりそれは、「L型大学」というよりは、まさに「マージナル大学」＝「リメディアル大学」の構想である。その中から再生し、新たな道を切り開く若者も出てくるだろう。実際に LEC 大学の学生の中には、大学在学中に勉強に目覚め、早稲田大の大学院に進学した学生も最後の卒業生の中には居たのだ。

6.分科会を振り返って

自分は上記のような問題意識で大学の教壇に立っている。分科会当日は自分の現場の答案事例や収録した VTR を視聴していただいた。分数の出来ない大学生に徹底的に向きあっていく授業の収録は、居神先生が提唱するマージナル大学の教員のあり方を実践例として提示ができた。コーディネーターの吉野先生の問題意識を、それぞれの登壇者が独自の切り口で提示できたことで、より説得力を持った分科会が実現できたのだ。

今回も多くの批判をいただく覚悟で、全入時代の大学のリアルを吠えた。結果は賛同意見が多く寄せられ、同じ悩みを抱えている教職員が増えてきている実感が持てた。当日は「それでも研究は大切ではないのか？」という意見をいただいた。私は研究を否定しているわけでは無い。研究者である事を優先し、目の前の学生に向き合おうとしない一部の大学教員達を批判しているのだ。基礎学力支援を業者に丸投げするのではなく、大学教員も大学職員も一緒になって、目の前の学生に向き合っていく姿勢を持つ事を主張しているのだ。入学をさせた以上、教育者としてしっかりと学生を育てていくことは大学人としての義務である。どの学問分野も義務教育の基本の上に成り立っているのだから、自分の専門領域を分かりやすく基本に遡って伝えていくような努力を大学教員はしていく事が課されている時代なのだ。今後も私はこの問題意識の共有を多くの教職員の皆様としていき、大学のリアルを世に問う活動を続けていく決意を表明し、本稿を締めくくりたい。

1. はじめに

本学体育学部では入学者約 500 名のうち約 4 分の 1 はスポーツ競技歴を基準にした選抜により入学してくる。そのほかにも実技能力や体力が入試で得点化される入学者枠もある。このように学力以外の基準で選抜された学生を多く受け入れているため、本学学生の基礎学力幅は極めて広い。入学直後に実施するクラス分けテスト（IRT 学力診断テスト）の分布は 2 峰性を示す（ピークは高 3 レベルと高 1 レベルの 2 か所）。

このように幅広い基礎学力の者を受け入れて来た本学は、学生が大学で学ぶための、また社会に出てから学び続けるための基礎学力錬成を目指した組織的教育を 2006 年から開始した。本稿では基礎学力の比較的低い学生に対する本学の教育方法とその成果および学生たちの反応について紹介する。近年入学者の基礎学力幅が広がり対応に苦慮している他大学の参考になればと考えて本学の実践を紹介する。

なお本学の場合は基礎学力の低い学生の中に大学にとって宝となる者が存在する。競技力優秀者である。ちなみに 2015 年度入学者の場合、中等教育時代の全国大会出場経験者が 39%、地域ブロック大会上位入賞以上ならば 49%いる。そして、表 1 に示すように習熟度の低いクラスの方において競技力優秀者の割合が高い。

2. 基礎学力練成科目

本学では「教養科目」を「一般教育科目」と「基礎教育科目」に分け、後者に属する初年次必修科目の「日本語技法」の全体、「英語 I A・I B」の中級クラス以下において、型を定めて反復練習を行なう訓練方式を採用している。これらの科目では初年次学生全員を 3 つの時限に分け入学直後に実施するクラス分けテスト（IRT 診断テスト）に基づき習熟度別に分けたクラス編成を行なっている。

「日本語技法」（前期必修、後期選択必修）では 1 クラス 25 名以下の 5 段階習熟度別編成で作文添削指導を半期 10 回以上実施している。重点指導項目を毎回 1~2 ずつ指定し、主に新聞記事を題材とする 400 字から 1200 字の作文を授業内で書かせる。添削指導はそれまでの授業で既習の指導項目に絞って行なう。指導項目は「常体で書く」から始めて「3 部構成で書く」、「事実を客観的に書く」まで 22 項目ある。添削対象指導項目は徐々に増える。担当教員は添削したものを翌週に学生に返却する。

「英語 I A・I B」（前期と後期必修）では 1 クラス 30 名程度の 4 段階習熟度別編成とし、習熟度の低いクラスでは中学で学ぶ文法事項修得訓練を中心に授業を行なっている。また授業とは独立して実施する「英語基礎学力試験」（英検 3 級を目安とする中学文法の確認テスト）という実力試験での合格も単位認定要件として課している。授業とは独立した単位認定要件を課す理由は、授業内の課題を達成しても英語の実力が身につけているとは限らないからである。つまり教員は授業に出席し与えた課題を達成した学生に単位認定するが、その際には実力をつけたかどうかではなく努力したかどうかの温情的対応が入るからである。

なお、2015 年度は入学直後のクラス分けテストの結果をもとに入学者 515 名中 137 名を

表1 英語習熟度クラス別競技力優秀者割合

| | クラス平均点 の学力レベル | 全国大会出場以 上 | 地域ブロック大 会上位入賞以上 | 有効回答数 |
|-------|------------------|--------------|--------------------|-------|
| 上級クラス | 高2レベル | 18.4%(38人) | 29.5%(61人) | 207人 |
| 中級クラス | 高1レベル | 48.3%(70人) | 62.1%(90人) | 145人 |
| 初級クラス | 中3レベル | 61.7%(87人) | 68.1%(96人) | 141人 |

※クラス平均の学力レベルはIRT診断テストの結果表示にもとづく

基礎学力試験不合格と判定した。彼らには指定テキストを自習させ2カ月に1回実施する英語基礎学力試験における合格を求める。2015年度入学者は1年次末時点で84名が不合格状態である。彼らには2年次以降も学習支援室が主催する昼休み英語講座を受けさせるなどして引き続き合格を求める。ちなみに2015年度に卒業した2012年度入学者のうち83名が4年生4月時点で不合格状態であった(2012年度入学者の1年次末時点での不合格者は112名)。卒業年の2月末まで試験と格闘している者はいるが、英語基礎学力試験のために卒業できない者はいない。

3. 訓練の成果

3.1 「日本語技法」の成果

作文指導科目の「日本語技法」が文章作成力の向上をもたらすことを示すものが工藤・長尾(2010)である。図1に示すように「日本語技法」受講終了後の学生(2007年後期1年生)はそうでない学生(2007年前期1年生および2005年前期2年生)よりも一般教育科目でのレポート課題において上達している。図2は学力層別の結果を示すものである。

詳細は次のとおりである。一般教育科目「文学」(半期, 2006年以降は1年次配当科目)は授業内容に関する記述式授業内課題を半期中に10回課す。2007年度前期, 2007年度後期および2005年度前期の授業内課題はほぼ同じだったので, 提出物の出来ばえの比較が可能であった(調査では第2回, 第3回および第10回の課題を比較)。なお, 2007年度前

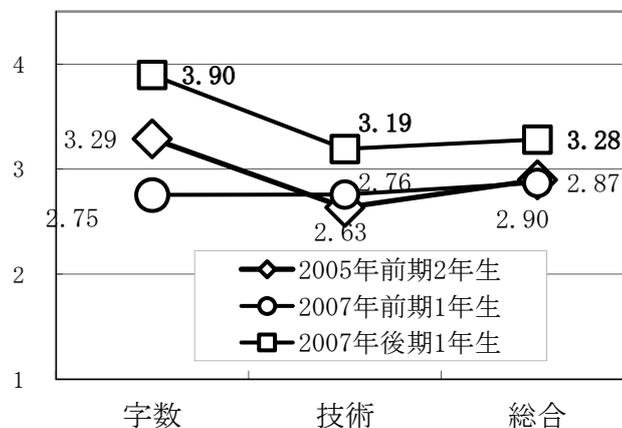
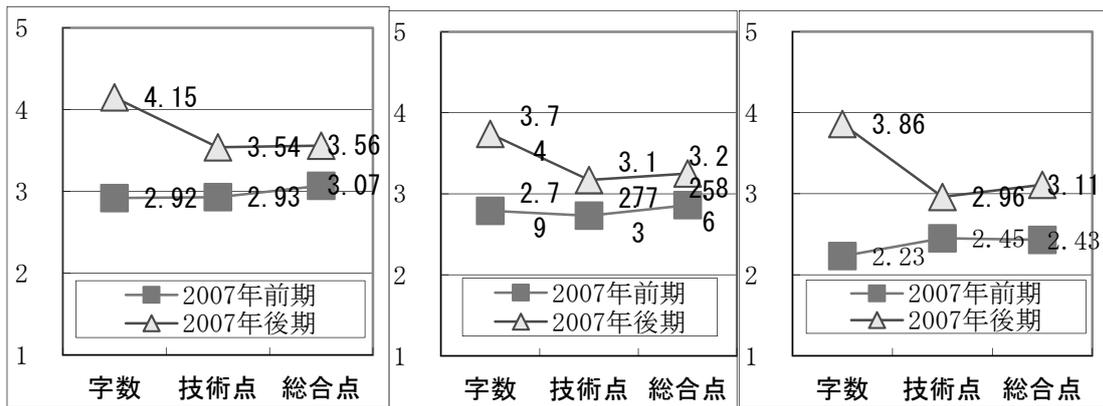


図1 作文の指導の効果



上位3分の1

中位3分の1

下位3分の1

図2 学力層別の作文指導効果

期の学生は「日本語技法」の授業を受講中（未修了）であり、2007年度後期の学生は前期の受講を終え、後期の「日本語技法」科目を引き続き受講中である。したがって2007年度前期学生と後期学生を比較することで作文指導の効果を推測できる。また「日本語技法」は2006年度から開講したので2005年度前期の学生は「日本語技法」未履修である。しかも2005年度の「文学」は2年次配当だったので2005年度前期の学生は作文指導の授業は受けずに大学で1年間学んだ学生である。つまり2007年後期学生と2005年前期学生を比較することで他の授業の効果を差し引いて作文指導の有無の効果を検討できる。

「文学」で提出された作文を、4名の第3者に依頼して、字数、技術（作文指導項目に合致しているかどうか）、総合（全体的な出来ばえの印象）の3つの観点で評価した。図1から分かるように全ての観点で2007年度後期の作文はそれ以外のものよりも評価が高くなった。また、図2から分かるように学力層に関わりなく効果があった。

3.2 「英語IA・IB」の成果

図3は2014年度の初年次始めの4月と初年次末の12月から1月にかけて実施した英語IRTテストのスコアである。項目反応理論に基づくIRTテストのスコアは比較可能とされ

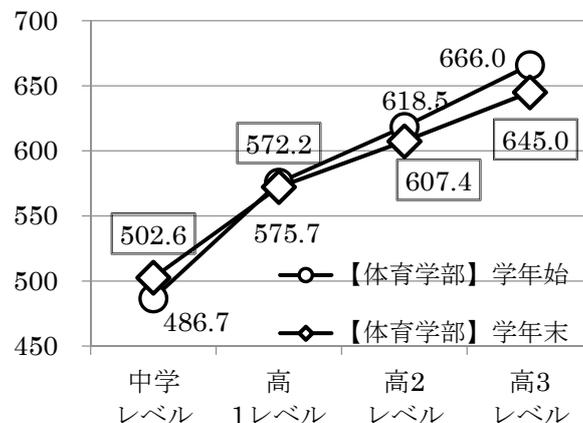


図3 学力層別英語学力変化(2014)

るので、年度始めと年度末の IRT スコアを t 検定（対応データ）で比較したところ、初級クラスに対応する中学レベルで有意な向上を示した($t=7.9, df=229, p<.000$)。他方、上級クラスに対応する高 3、高 2 レベルでは有意な低下を示した（高 3 は $t=5.3, df=53, p<.000$ 、高 2 は $t=2.9, df=38, p<.007$ ）。

4. 訓練に対する学生の反応

4.1 「日本語技法」に対する反応

2015 年 7 月 14 日に実施した質問紙調査に対する学生の回答を見ると、「日本語技法」に対する肯定的回答割合は極めて高い。他の初年次科目に較べても高い。例えば「Q2 この授業には意欲的に取り組んだ」に対する肯定的回答割合は「日本語技法」が 95%に対して、「英語 I A」, 「英語演習」, 「統計基礎」はそれぞれ 83%, 86%, 88%であった。「Q3 授業の内容は興味を持てるものだった」に関しては「日本語技法」が 85% に対してそれぞれ 61%, 65%, 63%であった。「Q4 この授業では何ができるようになるかが明確だ」に対しては「日本語技法」が 88%に対してそれぞれ 62%, 62%, 73%であった。「Q5 この授業で学んだ内容は今後役に立つ」に対して「日本語技法」が 96%に対してそれぞれ 74%, 76%, 65%であった。習熟度の高低に関わらずこの傾向は見られる。なお「Q2 この授業には意欲的に取り組んだ」に関しては、IRT テストの中学レベル、高 2・1 レベル、高 3 レベルと判定された学生の肯定的回答がそれぞれ 97.3%, 94.7%, 92.9%で中学レベルの肯定回答は高 3 レベルよりも有意に高かった。

このように「日本語技法」に対しては習熟度の低い学生からも高く評価されている。ポイントを絞った指導をしているため学生にとって分かりやすく、指導された内容が身についたことを実感しやすいのであろう。また毎回の添削指導により学生と教員の信頼関係が醸成されているのであろう。

4.2 「英語 I A・I B」に対する反応

図 3 に示したように学力低位層でスコアが向上した一方、学力高位層ではスコアが低下したことは質問紙調査に対する回答と呼応している。2015 年 7 月 31 日に実施した「英語 I A」に関する質問紙調査回答を見ると、基礎的文法事項の習熟訓練に特化している初級クラスに対する肯定的回答が、中級（中級も 2015 年度から文法事項訓練を取り入れた）や上級よりも有意に高かったのである。

「Q1 この授業には意欲的に取り組んだ」は初級 88%, 中級 83%, 上級 84%, 「Q2 授業の内容は興味を持てるものだった」は初級 77%, 中級 66%, 上級 70%, 「Q4 この授業を受講して英語の勉強が好きになった」は初級 61%, 中級 47.6%, 上級 44.9%, 「Q11 英語の基礎力が高まった」は初級 83%, 中級 68%, 上級 44%, 「Q12 英語の学力が全般に高まった」は初級 77%, 中級 60%, 上級 43%。さらに「Q13 今まで分からなかったことが分かるようになった」は初級 83%, 中級 52%, 上級 38%, 「Q14 もっと英語を学びたいと思うようになった」は初級 61%, 中級 50%, 上級 43%, 「Q15 この授業で学んだ内容は今後役に立つ」は初級 81%, 中級 71%, 上級 56%, であった。Q1 を除いて初級クラス学生の肯定的回答は上位クラス学生よりも統計的に有意に高かった。

このように初級クラスにおける学生の評価は比較的高い。今まで系統的に英語の学習を

して来なかった習熟度の低い学生に対して文法事項を系統的に教え身につくように繰り返し訓練することは、図3に示されたように実際の学力向上をもたらすと同時に、学生から肯定的に評価されている。

他方、上位層では評価が比較的低い。また図3に示すように学力が下降している。そもそも下位層は元来あまり学習して来なかっただけに伸び代が大きいものに対して、受験勉強をしてきたと考えられる上位層にとっては大学での課題がやさし過ぎるのかもしれない。本学では学力下位層に対する指導は組織的に行ってきたが、上位層に対する指導は担当教員任せであった。

質問紙調査の回答にもその傾向は読み取れる。「Q7 授業の内容は易しすぎる」に対する肯定的回答は初級31%、中級29%、上級55%であった。「Q8 もっと文法事項の学習が必要だ」に対する肯定的回答は初級54%、中級66%、上級77%であり、「Q9 もっと多くの英文を読む必要がある」に対する肯定的回答は初級53%、中級69%、上級71%であった。

質問紙の自由記述回答からも同じ傾向が読み取れる。上級クラスの学生からは「もう少し文法の授業をしてほしい」「もう少しレベルをあげてほしい」「基礎でないクラスも基礎的な文法等をもっとやらないと高校の時より英語力は下がる」という意見が寄せられている。他方、初級クラスの学生からは「英語の基礎の基礎からやっていてやっぱり基礎は大事だと思った」「習熟度別クラスで自分にあった学習ができた。基礎からやれたので今までわからなかった所もわかるようになった。英語は苦手だったが分かるところが増えて楽しくなった。英語をもっともっと勉強したいと思った」「大学に入学してこの授業を受けるまで英語には苦手意識があり嫌だった。丁寧な指導のおかげで英語が好きになった。授業内容を予習復習してテストでよい点数が取れるよう努力した。授業内テストで点数が取れていても、普通のテスト（共通IRTテスト）になると全くできなくて苦しい」などという意見が多く寄せられた

5. 展望

本学は学力幅が広い学生を受け入れている。2006年以来、比較的低学力層の学生に対して手厚い指導を行ってきた。それは、本学の場合、大学が求める「優秀」な学生がそこに多く含まれるという事情と関係している。

本学の基礎教育科目では低学力層の学生に対して厳しい指導を行なっているが、幸い彼らはそれに応える。かなり初歩的な内容から指導するが、彼らはそれを恥ずかしいとは思わないようである。多くの教員や学習支援室のチューター達は低学力層の学生に対して敬意を払っている。彼らの中に優れたアスリートが多いことを知っているからである。学生本人も優れたアスリートであることで自信を持っている。学生に対する敬意があるから本学では低学力層に対する学習支援を含めた指導がうまく機能していると思われる。この種の活動がうまく行くかどうかと敬意の有無は関係があると思われる。

引用文献

工藤・長尾(2010)「1年次前期の作文指導の効果」(一般教養科目「文学」課題レポートに現れた向上), リメディアル教育研究, 第5巻2号, 2010, pp.177-184

