

単位制の今日的位相と
単位制の実質化に関する
調査研究報告書

2024年9月30日

公益財団法人大学基準協会
大学評価研究所

単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する
調査研究部会

目次

序章 単位制度への視点	1
第1章 日本の大学における学事暦・単位制度運用の実態について	21
第2章 授業時間の動向と教学マネジメント	33
第3章 授業改革と学習単位—キャップ制と週複数回授業	48
第4章 大学教員の単位制度に対する認識について	58
第5章 単位制度と高等教育政策	69
第6章 「単位」は何を捉え、どのような機能を果たすか —米欧比較から導かれる示唆—	82
終章 要約と結論	103
資料編	
＜資料1＞ 単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する調査研究部会名簿	107
＜資料2＞ 調査研究経過	108
＜資料3＞ アンケート調査実施要領	109
＜資料4-1＞ アンケート調査結果（選択肢式回答粗集計）	111
＜資料4-2＞ アンケート調査結果（問16 記述式回答）	120
＜資料5＞ アンケート調査協力大学一覧	127

序章 単位制度への視点

金子元久

大学の教員や学生にとって124の「単位」という言葉は、単に卒業に必要な授業の数(の2倍)、という数え方の問題に過ぎない。それを越えて大学内で単位制度が問題となるのは学務担当の教職員が、授業時間や学事暦を検討するときくらいであろう。しかし大学教育の制度的な根幹をなすのは学位とその基礎である単位制であり、その運用は大学教育の質そのものにかかわる。

そうした背景から2000年代以降には中央教育審議会などで単位制度の「実質化」が議論されてきた。他方で2022年には、大学設置基準が改正されて、「単位」に関する規定も微妙に修正され、大学教育をめぐる規制はより「柔軟化」されることになった。しかしこれまでの無理解の土壌の中では、それが混乱を生み、むしろ単位制度がさらに空洞化する可能性さえあるかもしれない。

こうした状況に対して、単位制という制度とその日本の大学教育における機能を改めて検証する必要があるのではないか。そもそも単位制度とは何か、どのような意味でそれが「実質化」されなければならないのか、またそのために何が必要なのか。現在の政策はどのような社会的動向に対応しようとしているのか。こうした点についてできる限り論理的に、また具体的な現実を踏まえて議論することが求められている。

こうした問題意識から2023年に大学基準協会の大学評価研究所に単位制度に関する研究プロジェクトが組織され、議論を続けてきた。またその基礎として日本の全大学を対象として、アンケート調査を行った。その結果を集めたのが本報告書である。

この序章では、まず単位制度の論理的な構造を整理し(第1節)、それによって社会的にどのような役割を果たしているかを論じ(第2節)、さらに単位制度がどのような経緯から形成されてきたかを、アメリカでの単位制度の発展、日本でのその受容の経緯、そこで生じた問題点を指摘・整理(第3節)したうえで、さらに単位制度をめぐる論ずべき課題を提起して、続く各章に繋げる(第4節)。

なお単位制度について用いられるときの「単位」という言葉は、アメリカでは「クレジット・アワー」(credit hour—実績時間)に相当する。これに「単位」という訳語をあてたのは戦前の一部の大学でこの言葉が既に使われていたからであろう。しかしそれでは一般的な意味での「単位」(unit)と混同しやすい。そこで以下では単位制度におけるそれは、「学習単位」と表記することとする。

1. 学習単位制度とは何か—制度・思想の構造

学習単位制度が理解しにくいのは、それがいくつかの要素からなる複合的な構造をもっているからである。以下ではそれを、モジュール積み上げ主義、投入時間への着目、要件と規範、の三つの次元にわけて考える。

1.1. モジュール主義

第一の次元は大学教育の成果をどう認定するかにかかわる。学生個人が大学において学習した成果を社会に表示、証明するものが「学位」(academic degree)である。そして、大学は学位を与えることを認められることによって、安定した制度として社会での役割を果たすことができる。しかし知識・技能は外見からは判断できない。それをどう認定するかについては、歴史的にみて二つの考え方があった。

その一つは「試験・論文」主義である。この考え方では、大学教育の成果として獲得された知識・技能は、大学の修了試験、学位論文などを課して、その結果をみることによって判断することができる。試験あるいは論文の提出を可能とするのは、もちろんそこに至る過程では講義を受けて学習するわけだが、それはあくまで試験・論文の準備過程としてであり、それ自体が評価されることはない。大学の淵源であった中世の大学はこうした考え方をとっており、近代においてもドイツをはじめとして大陸ヨーロッパのこの伝統を受け継いでいる。法学・医学の分野では国家試験の合格が大学の卒業資格の役割を果たした。

これに足して、学習する過程を重視するのが「モジュール」主義である。モジュール主義は後述するように、アメリカの近代大学の発展の過程で形成された。具体的には大学教育は一定数のモジュールによって構成されるものととらえる。個々のモジュールに相当するものは授業科目(コース(course))と呼ばれる。一つのコースは週に2回から3回の授業で構成されるのが普通であり、教員による授業、学生の学習、そしてテストなどによる学習成果の確認、という過程から成り立つ。それを毎週、1学期の間、繰り返すことによって、コースがなり立つ。これを簡単に示せば図1のようになる。

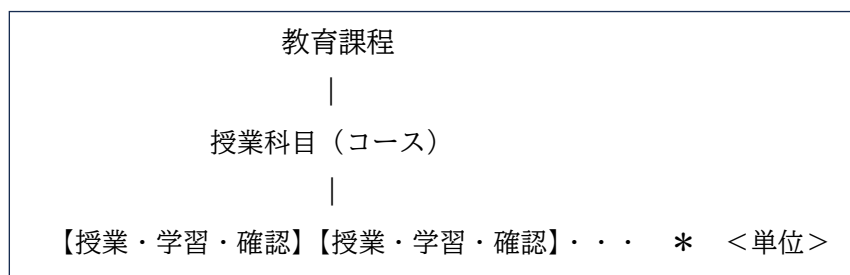


図1 大学教育のモジュール

学習単位という考え方はこうした考え方に結びついて生み出されたものである。ただし学習単位そのものがモジュールなのではない。授業科目に要求される週当たりの授業数や

学生の学習時間は、授業科目によって異なる。そこで授業科目のウェイトを表すものとして、その科目の週当たりの授業時間（1回あたり1時間）を、学習単位、ないし日本における<単位>とするのである。

日本の大学は戦前においては基本的には試験・論文主義をとっていた。戦後改革によって、単位制度は導入されたものの、モジュール志向にもとづく授業科目（コース）の概念が定着することはなかった。その代わりに戦前の、1週間に1回行われる、約2時間の講義が、新しい授業科目に相当すると考えた。そしてそれが慣習的に「1コマ」と称され、学習単位制度における、2<単位>に相当するとされてきたのである。日本の大学においてはこの側面のみが「単位」として理解されているが、それは実はこうしたコンテクストに置かれているものである。

1.2. 投入時間への着目

第二の側面は、学習の成果の代替指標として、授業・学習に要求される時間の投入を基礎としている点である。一般に大学教育がどのように学習成果（教育のアウトカム）に結びつくかを、図2のように図式化して考えることができる。

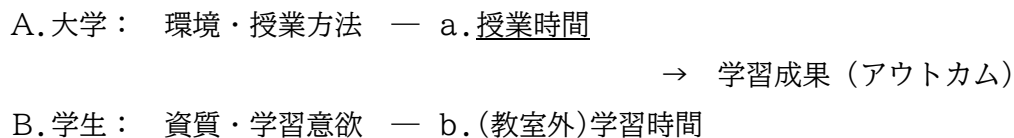


図2 大学教育への投入とアウトカム

一般に学習の成果は教育する側の要因と、学生側の要因とが結合して生み出されると考えることができる。すなわち、A. 教育する側の大学からみれば、設備や施設などの教育環境、個々の授業の方法、そして学生が教室で授業をうける時間によって規定される。B. 他方で、学生の側の要因でみれば、学生の資質や学習意欲、そして教室の外での学習時間が重要な要因となると考えられる。

これらの要因はそのすべてが不可欠な役割を果たすが、そのすべての教育効果を明確に計測することはできない。単位制度の特徴は、A及びBのそれぞれの側面から、投入された時間に着目するところにある。すなわち a. 大学が行う授業に出席する学生の時間、そして b. 授業で課された課題に取り組み、あるいは授業の予習をする、学生側の教室外での主体的な学習時間である。

このように多様な要因のうちでも特に、授業・学習時間のみに着目することについては、様々な批判がされてきた。しかし少なくとも、一定の時間が導入されなければ学習が成り立たないことは事実だろう。この意味で授業・学習時間はもっとも頑健な説明力をもつ変

数とみることができる。後述するように大学教育の成果、経験を直接に計測することも提案されてきたが、これまでのところ一般に信頼に値する信頼性を得るには至っていないといえない。

ただし投入時間に注目するにしても、それをどのような形で数えるかについては、実証的あるいは理論的に確立された最良の方法があるわけではない(Heffernan 1973)。むしろ後述(第2節)するように、19世紀末のアメリカの大学における授業の実態から徐々に形成された考え方が基礎となっている。その基本的な考え方は以下のように整理することができる。

- ① 1週に行われる授業は、15回、1回は1時間。・・・a
- ② 学生は教室ないし学寮におり、1日の活動時間(7.5時間程度)のすべてを学習にあてている。1週あたりの活動日数は6日。そのトータルは、6日×7.5時間=45時間程度。したがって、授業1回あたりでは(45/15)、3時間となる。・・・a+b
- ③ 従って一つの授業についての教室外の学習時間は、2時間・・・b
- ④ 週1回の授業を1学習単位として考えれば、1学期15学習単位、1年に30学習単位となる。これを4年間にすれば、120学習単位。これが標準的な大学修了に要する学習実績時間となる。

以上のような考え方からすれば、論理的にはまず授業時間(a)が定義され、その後に学習時間総量(a+b)が定義され、その残渣として教室外での学習時間(b)が定義される、という論理的な経過をたどることになる。

実際、単位制度が形成された時点でのアメリカにおける文書では、1学習実績時間の定義としてまず、15時間の授業時間(a)が挙げられ、その個々の倍の時間が学生の学習に必要であるから、45時間(a+b)が必要という論理をたどっている。

この考え方は戦後の『大学設置基準』(1956)においてもほぼそのまま踏襲され、「講義に対しては、一時間の講義に対し教室外における二時間の準備又は学習を必要とすることを考慮し毎週一時間十五週の講義を一時間とする」とされていた(七、3.イ)(下線は筆者)。この規定の文章は、最近、多少変更された⁽¹⁾、しかし論理的な過程そのものは変わっ

⁽¹⁾ 大学設置基準第21条第2項 一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもつて構成することを標準とし、第二十五条第一項に規定する授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、おおむね十五時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位として単位数を計算するものとする。

ていない。

なおアメリカでは 1965 年の高等教育法の成立にともなって、連邦奨学金の受給資格を厳格にする動きのなかで、実績時間 (credit hour) の要件をより明確に、「教室あるいは教員の直接の監督下における 1 時間の授業と、2 時間の教室外での学生の学習」と、a と b を分けて定義するようになっており、各地域別アクレディテーション機関もこれに従っている⁽²⁾。しかしその基礎には上述のような経過があった。

以上の点は一見些末なように見えるが、単位の認定には、大学が直接にコントロールし、明示化することができる授業時間 (a) と、大学が直接に統制できない学生自身の学習時間 (b)、の両者を視野にいれなければならないことの問題点を端的に示している。これが単位制度を「フィクション」とする批判の大きな論拠となった。しかし他方で、学習の主体性を尊重するという姿勢を示しているともいえる。

1.3. 要件と規範

単位制度の第三の重要な性格は、それが大学及び学生の行動について確実に確認しえる部分 (α) と、単に望ましい、いわば規範を述べる部分 (β)、の二つの要素から成り立っている。これが単位制度の理解に混乱をもたらす一つの原因となっている。

上述のように学習単位は、a. 授業時間と、b. それに応じた学生の学習時間からなっている。そして、前者の授業時間については、大学がその教育機能として提供していることを示すことができる。個々の学生について、授業に実際に参加したか否かについても、それを捕捉する、あるいは強制することは、実際に行われているか否かを別にして、少なくとも可能であろう。

他方で教室外での学生の学習時間について、授業時間が 1 時間に対して、2 時間が必要だという規定は、理論的・実証的な根拠があったわけではなく、学生が活動時間をすべて学習活動に充てるのであれば、教室外での学習時間がその水準に達するはずである、という論理から生じたと考えられる。実際、現実的に、個々の学生が規定のような時間を教室外で学習に使っていることを確認し、あるいは強制する手段もない。この部分は、あるべき姿を述べた、規範と考えるべきである。

こうした意味で、単位制度が根拠としている授業への参加、教室外での学習時間について、実際に守られていることを確認ないし強制し得る側面と、単にそうあるべきだ、という意味での規範の側面とが混在していることになる。これが単位制度が「フィクション」

⁽²⁾ 例えば、地域別アクレディテーション機関の一つである南部地区基準協会 (SACSCOC) は以下のように規定している。“one hour of classroom or direct faculty instruction and a minimum of two hours out of class student work” SACSCOC, *Credit hours: Policy statement*. <https://sacscoc.org/app/uploads/2019/08/Credit-Hours.pdf>. (2024 年 7 月 13 日アクセス)

と呼ばれてきた理由であった。しかし他方で、それが規範を示すことの意味も少なくない。

1.4. 制度としての役割

以上のように、単位制度は通常の社会制度とは異なり、その基本的構造において、いわば隙間のある制度ということが出来る。しかし、そうした問題をあえて抱合することによって、重要な社会的機能を果たしていることも事実である。

1.4.1. 大学制度の骨格

第一は教育制度としての「大学」の内実を、教育の面から規定することである。つまり、機能の点から規定することである。単位制度は具体的には学習単位の計算基礎と、学位取得の条件を示すものであるが、それによって学位の構成条件、そしてそれを発行する大学の基本的な条件を示すことになる。これによって、本来はきわめて多様である大学教育の内容を超えて、大学での教育を一括して定義し、初等・中等・高等教育からなる、単線型の国民教育制度を形成する基礎となる。他方で、就学によって獲得される学位と、それに至る経緯が明確となることによって、大学に対する進学を決定するうえでの基礎となる。こうした意味で国民教育制度、大学制度の骨格となるということが出来る。

1.4.2. 学習履歴の標準化、流通化

同時に単位制度は、個々の教育科目の修得結果を標準化し、大学教育の内容の多様化を可能とした。学生は一定の範囲の中での科目の選択が可能となる。また入学後の志望の変化に応じた学習内容の変更も、一定の範囲の中で可能となる。さらに単位制度によって、学習の具体的な内容にかかわらず、個々の学生について平均成績 (grade-point average) の計算も可能となり、それが進学、就職で用いられる。

さらにこれによって学習単位を共通の標準にしたがうビルディング・ブロックとして、異なる大学の間、また異なる専門分野での間の教育履歴の交換、外国の大学、大学以外の教育施設での学習履歴との相互認証の基礎が可能となる。しかもそうした学習履歴を組み入れて大学の卒業資格とすることができる割合は近年に次第に増加し、現在では要修得単位の半数ほどがこうした措置によって可能となっている⁽³⁾。

⁽³⁾ 大学設置基準

第 28 条 大学は、教育上有益と認めるときは、学生が大学の定めるところにより他の大学、専門職大学又は短期大学において履修した授業科目について修得した単位を、六十単位を超えない範囲で当該大学における授業科目の履修により修得したものとみなすことができる。

(大学以外の教育施設等における学修)

第 29 条 大学は、教育上有益と認めるときは、学生が行う短期大学又は高等専門学校専攻科における学修その他文部科学大臣が別に定める学修を、当該大学における授業科目

また国際的な学習履歴の互換、学位の認証の基礎となる⁽⁴⁾。ヨーロッパにおいては、ヨーロッパ学習単位交換蓄積システム(European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS))が、地域内の高等教育機関間の学生の移動を即するために形成され、それが各国内での高等教育機関の間の流動性を促進する役割を負うことになった。

1.4.3. 質的水準維持の目標

第三の役割は大学教育の質的水準の目標を、とくに投入時間の観点から示すことである。授業時間に関する規定は、少なくとも教室で(あるいは教員の直接の監督のもとに)行われた教育・学習を示す。この条件を満たさないで「単位」が得られるとすれば、それは明確に必要なとされる大学教育の質的水準に達していない。

他方で、教室外での学習時間の条件については、それが歴史的にみれば活動時間のすべてを授業ないし教室外での学習にあてる、いわゆるフルタイムの学習をしている場合に満足される。それは、現実として全ての学生に要求することは難しい。しかし、どの程度に満たすことを要求するのか、あるいはどうしてそれが可能となるか、といった点においていわば到達目標としての意味をもつとは言えるかもしれない。

2. 歴史的な経緯

学習単位制度が以上のように分かりにくい性格をもっているのは、それが一定の目的を目指した論理的に設計されたものではなく、現実的な条件とニーズの中で形成されてきたものであるからである。

の履修とみなし、大学の定めるところにより単位を与えることができる。

- 2 前項により与えることができる単位数は、前条第一項及び第二項により当該大学において修得したものとみなす単位数と合わせて六十単位を超えないものとする。

(入学前の既修得単位等の認定)

第30条 大学は、教育上有益と認めるときは、学生が当該大学に入学する前に大学、専門職大学又は短期大学において履修した授業科目について修得した単位(第三十一条第一項及び第二項の規定により修得した単位を含む。)を、当該大学に入学した後の当該大学における授業科目の履修により修得したものとみなすことができる。

- 2 前項の規定は、第二十八条第二項の場合に準用する。

- 3 大学は、教育上有益と認めるときは、学生が当該大学に入学する前に行つた前条第一項に規定する学修を、当該大学における授業科目の履修とみなし、大学の定めるところにより単位を与えることができる。

⁽⁴⁾ 大学設置基準第28条第2項 前項の規定は、学生が、外国の大学(専門職大学に相当する外国の大学を含む。以下同じ。)又は外国の短期大学に留学する場合、外国の大学又は外国の短期大学が行う通信教育における授業科目を我が国において履修する場合及び外国の大学又は外国の短期大学の教育課程を有するものとして当該外国の学校教育制度において位置付けられた教育施設であつて、文部科学大臣が別に指定するものの当該教育課程における授業科目を我が国において履修する場合について準用する。

2.1. アメリカの大学と単位制度

単位制度というメカニズムはアメリカの大学の歴史的な発展の中で19世紀末から20世紀初めにかけて形成された、現代の大学を構成する一連の制度的な装置の一つとすることができる。

その歴史的な前提となったのはリベラルアーツ大学である。17世紀の植民地大学の建設に始まって、19世紀後半の南北戦争にいたるまで、その教育の骨格はほとんど変わることがなかった。イギリスの大学から伝わる、ほとんど画一化された教育内容を、講義と一定数の古典テキストを「復唱」(recitation)することを通じていわば教え込む教育であった。全ての学生は入学年次による「クラス(class)」ごとに、一週間の時間割に従って授業に出席し、その他の時間は復唱の準備に充てられることになっていた。全学生は学寮に居住し、週5.5日間、平日は毎日約7時間拘束されていた。この時間をほぼ全面的に授業への出席と準備に過ごす。いわば全制(total institution)的な大学教育が前提であった(Rudolph and Thelin 1990, 32)。

しかし19世紀後半の南北戦争後は急激な社会経済文化の変化をもたらし、そこから大学教育をも大きく変貌させる圧力が生じた。行論の関心からいって重要なのは第一に、近代的な学術の発展によって、伝統的なリベラルアーツに、新しい学術知識を導入するために、科目の選択を導入せざるを得なかったことである。第二は地域別に発展してきた学校教育を全国的な教育体系に組み込むために、初中等教育と大学との接続を標準化することが求められた。そして第三に、急速に拡大する教育需要に対して発生しつつあった多様な高等教育機関に、一定の質的な水準を維持するための枠組みを形成する必要性が生じた。これに応じて、現代のアメリカの大学教育を特徴づける様々な大学教育をめぐる制度や慣行が形成されたのである(Veysey 1965; Veysey 1973)。

教育課程の面での革新は、教育科目(コース(course))という考え方の創出である。ドイツの大学における一方的な講義を学生が選択し、自由に出席するという形態をアメリカは選択しなかった。むしろ授業方法のうえでは、テキストを復唱して暗唱させる授業を週に2、3回繰り返す、という伝統的な方法を活かしつつ、科目の選択を許すような教育課程と履修形態が創出されていったのである。それが教育科目(コース)という授業単位に結実し、それに関連して学習単位制度が始まったのである。

他方で高校と大学の接続については、大学の入学資格を標準化することから始まった。それをリードしたのが全国的な巨大資本を背景とするカーネギー委員会(Carnegie Commission)である。高校のカリキュラムから、教科別の授業時間、すなわち教師と生徒との接触時間(contact hour)をもとに、大学の入学資格をもつ高校を選定した。これがいわゆるカーネギー・ユニットである(Silva 2015)⁽⁵⁾。

⁽⁵⁾ 後述の大学の「単位」についてもよく似た考え方が用いられることもあり、現在では大学

これとほぼ同時期に形成されていったのが、大学の卒業資格としての学習単位の算出方法⁽⁶⁾である。その成立の経緯については多くの研究が行われてきた(Gerhard 1955; Heffernan 1973; Laitinen 2012; Rudolph 1992; Shedd 2003; Wellman 2003; 清水 1998)。しかし、例えば単位の具体的な算出式など具体的な制度の詳細がどのように形成されたかについては不明な点が多い。少なくとも以下のような経緯があったと筆者は考える。

まず19世紀中ころのアメリカの大学においては、1時間の授業(復唱及び講義)をほぼ1週間に15回くらい行うのが一般的であった。「復唱」の回数を基礎として、その総計によって卒業要件を定義する方法が19世紀の終わりまでに大学の間一般化していた(Gerhard 1955, 659)⁽⁷⁾。実際、1900年代初頭において行われた主要大学についての調査によれば、要求される授業回数の総計はほとんどの大学で60前後であった(Foster 1911, 169-172)。その後1910年代後半に行われた調査では、単位を1年ではなく半年を基礎とする semester hour として算出しているが、各大学の卒業要件は120単位前後に分布していた(John 1920; 清水 1998, 118)。ただしその後も、単位時間の呼称についてはきわめて多様であったことが、1919年に行われた全国調査で示されている(Silva 2015; John 1920)。

このように一括した名称に一挙に統一されたのではないにせよ、個々の大学が独自に、ほぼ120修得単位時間に相当する卒業資格の定義を行っていたことになる⁽⁸⁾。ただし特に東部の伝統的な大学では、卒業要件をコースを単位として表記しており(例えばハーバード大学は34コース)、その注記として120修得単位時間と記すという形式を現在までとっている。修得単位時間そのものを単位とするのはとくに中西部における州立大学に多かった。これは学生の転籍(トランスファー)(1~2学年の課程と3~4学年の課程の間)が頻繁だったことを反映するものであろう。

他方でアメリカ全体については、カーネギー財団及び大学団体(National Conference Committee (NCCA) 及び American Council on Education (ACE))が、「大学」の質保証を目指して、大学が満たすべきスタンダード(standard)を形成するための検討が継続的に行われていた((坂本 2018)。これは、教育システムの中での大学の地位を明確にすると

の「単位」についてもカーネギー・ユニットという用語が使われることがあるが、本来これは高校教育に定義された用語である。

⁽⁶⁾ 形成された時期が重なることや形態が似ていることによって、高校教育についてのカーネギー・ユニットが大学教育のそれに応用されたかのような印象を与え、大学教育についてもカーネギー・ユニットという言葉が用いられることがある(Silva 2015)。しかし大学教育についての単位制度は、その発想が大きく異なる。

⁽⁷⁾ ミシガン大学の1879-80年の授業紹介(Course of Instruction)をみると、必修(prescribed)科目は週時間数で表示している。選択科目の科目登録も「1週(ないし2週で)**時間(hours)」と表記している。修了の条件は120「semester hour」であった。

⁽⁸⁾ “Semester hour”、“unit”、“term hour”、“credit”、“credit hour”、“session hour”などが用いられていた(John 1920, 81)。

に、アメリカの大学の国際的な地位を確立するねらいがあった。またこの時期には、宗派による小規模の「大学」、あるいは大都市での多様な要求に対応する高等教育機関が乱立しており、既存の私立の大学や、整備されつつあった州立の大学が、自らを差別化する要求もあった。その結果として1920年前後には大学に求められる条件 (standard) についての合意が意図され、一定の入学条件、最小教員数などとともに、「卒業には少なくとも120セメスター時間 (semester hours of credit) の履修を必要としている」ことを条件とした (Rudolph 1992, 225) ⁽⁹⁾。これがこの時期に設立された各地域別アクレディテーション機関の基準となり (坂本 2018)、現在のアメリカにおける修得単位時間 (credit hour) に関する規定となったものと考えられる。

ただしこの時点では、授業1時間に対して、教室外の学習時間2時間という規定は明確に示されているわけではなかった。これがいつ明確に適格認定機関の認定基準に取り入れられるようになったのかについては、現在のところでは先行研究はみつからず、確実なことはわからない。ただ前述の伝統的な大学教育においては、学生の活動的時間はすべて学習に充てられる、というのが建前であった。それを前提とするのであれば、一週間に学習全体に費やされる時間は約45時間 (7.5時間×6日) であり、授業に要する15時間を除けば、ちょうど30時間、すなわち授業時間の2倍となることになる。また、1920年代には、都市部における成人などを対象とした、新しい形態の大学を設置することも意図されており、伝統的な大学はこうした大学と自らを差別化することを意図していた (坂本 2018) のは前述の通りである。このような観点からいえば、授業時間の2倍の学習時間を要求することには意味があったに違いない。

こうした形で、単位制度を骨格として、アクレディテーション機関による質的水準維持の体制が作られたのであった。

2.2. 日本への導入

日本の単位制は一般に戦後の新制大学の発足に結びつけて理解されているが、実はその歴史は戦前から始まっていた。

日本の大学は欧米の大学制度を独自の形で取り入れたのであるが、明治期の帝国大学のカリキュラムは学年制にしたがい、履修科目はほとんど選択の余地はなく、試験も厳格であった (天野 2009, 下 29)。この時期は前述のアメリカの大学が科目選択制に切り替わる改革の直前にあたり、伝統的なアメリカの大学教育ないしイギリスの教育の形態の影響を強く受けていたと考えられる。

しかしこれに対してドイツの影響を受けて科目の選択を許すべきだという意見も支持を

⁽⁹⁾ ここで semester (学期) という言葉が加えられているのは、大学によっては通年の授業 (復唱) を単位とする場合があり、それとの相違を明らかにする意図があるものと考えられる。

得て、新設の京都大学では科目選択制がとられた。さらに大正期において日本の近代大学制度を確立した臨時教育会議においては、学生の自主的な科目選択を幅広く認めるべきだという意見が支持を得た（前掲書 p.336）。さらに1932年の東京工業大学の学則改訂においては明確に「単位」という言葉が使われ、その算出根拠が明示された（寺崎 2020, 385）。

このように第2次大戦前にも、単位制度は学生の主体的な学習の尊重という姿勢と結びついて始まっていた。しかし他方で「その採否は大学の選択に任され、計算方法も普遍性がなく大学間の共用は不可能という限界」（寺崎 2020, 385）があったことも事実である。また旧制高等学校では、ほとんど全ての科目が必修であったことにも留意する必要がある。

こうした意味では単位制が本格的に導入されたのは、第2次大戦後における新制大学制度への移行にともなうものである。占領軍によってアメリカの単位制度が紹介され、それが新制大学制度の枠組みとなる大学基準協会の大学基準（1947）に組み込まれたのである。卒業要件としてはアメリカの制度をそのまま導入して120単位を基礎としたが、旧制高校の体育を単位に組み込み、124単位となった。ただし、制度はただ単に強制されたのではなく、新しい大学制度の形成のために大学基準協会の議論に参加した日本の大学人の間には「学習の自発性・自主性を重視するという大正期に導入された単位制度のエトス」（寺崎前掲書 p.390）が共有されていた。

しかし前述のようにアメリカの大学教育と授業のあり方は、選択科目制の導入とともに大きく変化していた。それと日本の大学の実態には大きなズレがあり、そのために日本の大学における単位制度は、大きな質的相違を持つことになった。

第一は、アメリカにおける「授業科目」（Course）という概念が移植されることはなかったことである。旧制大学における講義中心の大学教育の中で育ってきた日本の大学教員にとって、前述の週に2、3回の授業によって講義と学生の学習を反復していく、というコースの考え方は、ほとんど理解しがたいものであったろうことが容易に想像できる。（杉山 1949, 18-19）。

その結果、各週1回、2時間の授業をそのまま「一コマ」の授業科目をと称して2単位を与える、という形態が日本の大学教育の一般的な様式となった。1960年代の学生紛争以降には、2時間にわたる授業は学生にとって注意を持続することが困難であるという理由から、多くの大学では授業時間を90分とし、それに2単位を与えることが普及した。これが最近には2010年代になって学事暦の都合によって、再び100分となる、という経緯をたどっている。

第二に教室外の学習時間についての規定はほぼそのまま、大学基準、大学設置基準の文面として取り入れられた。それはそれまでの大学教育の講義中心主義に対する強い批判が日本の大学人にも受け入れられる基盤があったことを示すものであろう。

「従来の講義法の欠陥は、講堂乃至教室を教授の独演場として、学生を全く受動的

状態に置く点にある。教授は高い壇上からさながら神託を授けるかの如く講述し、学生は黙々としてそれをひたすらノートに書きとめるに忙しい。・・・学生がノートの皿で受けととめた知識と理論の混合水の分量は確かに多いであろうが、果たして真に消化されて身に付き、人生に生きて働くものとなり得るかは疑問である。」(大学基準協会 1951, 66)

学生の主体的な学習を重視することは、アメリカの専門家の繰り返し強調する点であった(イールズ 1949)。ただし学生の教室外学習時間の規定はそのまま強制されるものとしてとらえられていたわけではなく、学生の学習意欲を引き出し、学習に導く授業法を普及させることが強調されていた。

大学基準協会制定の単位規定にも、この点は特に顧慮されているのであって、・・・すべて一単位の原則は、一週間に於ける三時間の学生の勉学活動(十五週)を標準としたものであるが、例えば従来の講義的科目について云えば、その三時間の内容は、学校における一時間の授業に対して、その倍の時間即ち二時間が学生の自修研学の時間に配当されている。従ってこの二時間の学生の自修的研学意欲を刺戟し、実際にこれを進んで実行せしめるような授業法でないならば、それは新制大学の主旨にそわぬものであり、・・・」(大学基準協会 1951, 64-65)

また第三に現実に日本の大学の中で大きな課題となったのは、新制大学の4年間の教育課程に、教養課程を新しく包括するとともに、戦前の3年間の教育課程を取り入れることであった。このために新制大学の教育課程をめぐる議論は実質的には、教養教育と専門教育の間での、要求単位数の獲得競争となった。その結果として卒業要件の案が150単位、180単位さらに200単位に達する場合さえあった(杉山 1949, 20; 大学基準協会 1950)。これに対して、アメリカの専門家からは、学生の学習時間を2時間とし、授業時間を1時間とすれば、124単位を修得するためには、毎日の生活にほとんど時間的な余裕がなくなる。従って「百二十四単位は最低基準とされているが、新制大学の根本義に徹すれば、同時に大体最大基準とも見做し得る」(大学基準協会 1951, 34)ことが指摘されている。単位制度の過大化に対する歯止めとして、学生の学習時間の規定が使われた側面さえあったのである。こうした状況はその後も続いた。

1957年に戦後改革の経緯をふり返って、大学基準協会の事務局長をもつとめた佐々木重雄は、新制大学の理念は、一つには一般教育の導入であったが、もう一つは教育方法に関して「教育課程の柔軟性と自学自習の重視」であり、その基底が単位制にあったとする(佐々木 1957, 257)。しかしその後の経過においては、前者が大きな争点となって議論されたものの、後者については実質的に忘れられたのであった。

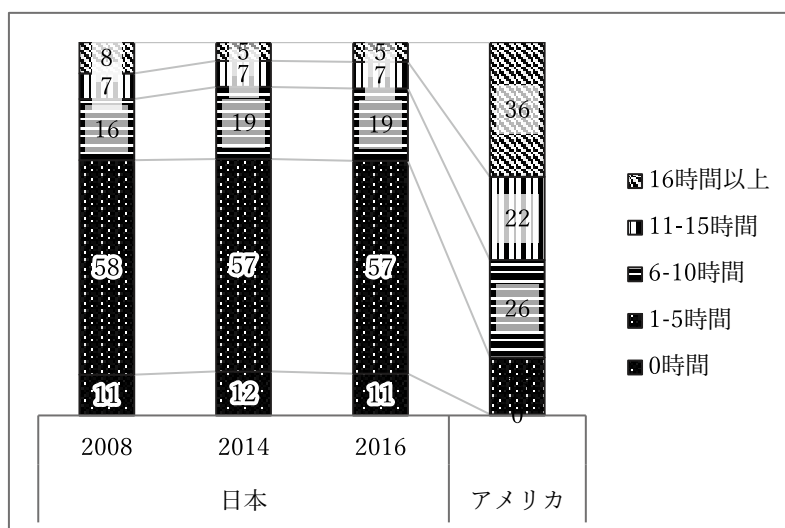
2.3. 学習単位制度の形骸化

こうした経緯を経て新制大学制度は定着し、やがて 1960 年代の大学大衆化を迎えることになった。この過程を通じて学生数が急速に増大したが、学生が受講する授業科目数は維持しなければならなかったことから、大規模教室で行われる授業がそれまでに増して一般化した。この環境では単位制度の授業時間に関する規定は教育の質を維持する意味では無力となったといえよう。

他方で 1960 年代は高度経済成長の時代であり、大卒者への需要も拡大したために、大卒者の就職に大学での成績はほとんど無視されるようになった。学期末の試験さえも学生の学習へのインセンティブとはならなくなったのである。また次第に就職活動時期が長期化した。3 年生まででほとんど単位を修得するために、一学期にとる授業数が拡大し、それに対する有効な歯止めもなくなった。

このような状況のなかで「単位」に関する規定は、授業時間、学事日程、授業の操作のみに単純化されるに至った。授業外の学習時間の要求は、いわば非現実的なフィクションととらえられ、「大学レジャーランド」という言葉が一般化した。

非現実的なフィクションであることは、日本の社会経済が、高度成長をおわり、1990 年代からの低成長への移行を経ても全く変わりはない。それは、2000 年代になって行われた日本の大学生の、教室外の学習時間の調査によって具体的に明らかになった。2008 年に大学生約 5 万人を対象として行われた調査と、2014 年、2016 年の国立教育政策研究所による研究は、一週間あたりの自律的学習時間を聞いている(金子 2018)。その集計値を図 3 に示した。またこの図にはアメリカの NSSE 学生調査の 2007 年の結果(Engagement 2023)を対照させている。



出典：金子 2018, p. 8

図3 教室外での学習時間（一週間あたり）（2008年、2014年、2016年）

ここから明らかなのは、日本の学生の7割が、教室外での学習時間が一週に6時間未満、

1日あたりでいえば1時間に達していない、という点であった。言い換えれば、授業時間と、教室外学習時間との比率は1：1を大きく下回っている。これをアメリカでの同様の調査と比べれば、教室外学習時間がきわめて少ないことが明らかである。

しかも2000年代には、大学教育の改革について様々な改革が始まったが、少なくとも2000年代から2010年代にかけて、日本の学生には具体的な学習時間の上昇を読み取ることができない。この点で、アメリカの状況との大きな差は解消していない。戦後改革から始まる学習単位の内容の空疎さという状況はむしろ構造化し固定化しているときえいえよう。

3. 現代的課題

以上に述べたように、単位制度は歴史的には19世紀末から20世紀初めにかけて形成されたものであり、制度のうえでそれに大きな変化があったわけではない。むしろそれを囲む社会的あるいは教育的な環境によって異なる機能と問題点とが生じる。では現在の時点で、単位制度どのような環境におかれ、それによってどのような課題に直面しているのか。

3.1. アメリカの動向

前述のようにアメリカにおいても単位制度はその形成の時点から、その背景には既成大学の社会的地位の維持強化と、それ以外の各種の高等教育機関との相克を隠していた。それが授業時間と学習時間の規定の曖昧さにつながっていたのである。

この亀裂は第2次世界大戦後の高等教育政策の下で再び露呈されざるを得なかった。その直接の引き金は1965年高等教育法(1965 Higher Education Act)の成立により、連邦政府奨学金が制度化されたことにある。これによって各ア kredィテーション機関による大学の認定が、在学学生の連邦奨学金の受給資格に直接に結びつくことになった。そして認定の基準の重要な一項目として、実績時間(credit hour)が据えられていたのである。

ところが1980年代からは、とくに成人を対象とした多様な営利大学などの高等教育機関が拡大し、これらが連邦奨学金の受給を意図した。この際に10週間のコースで9単位を認定するケースなどがあることが、教育部監察局の調査などによって明らかになった(Laitinen 2012, 9)。普通の大学では、15週で3単位程度を与えるのが通常であるから、明らかにこれは制度の基準が有効に機能していないことを示している。

こうしたことから連邦教育省はア kredィテーション機関の単位認定基準をより具体的に明文化することを試みた(Fain 2012)。結果として高等教育法の実績時間(credit hour)の定義が「1時間の授業ないし教員の直接の指導、及び2時間の授業時間外での学生の学習」と明確に書き替えられた(CFR Title 34, Subtitle B, Chapter VI, Part 600 - Institutional Eligibility Under the Higher Education Act, Subpart A - General, 2024年7月11日現在)。これに従って現在でも、各種のア kredィテーション機関は認定

の基準を作っている⁽¹⁰⁾。

しかしもう一方で、アメリカの高等教育には、個人のもつ具体的な知識・能力を基準として学位を与え、あるいは修得単位を認定するべきだという、「コンピテンシー基準教育」(Competency-Based Education (CBE))という考え方も支持を得つつある(普及しつつある)(Network 2016; Laitinen 2012; Lumina Foundation & Gallup 2013)。またこうした観点から単位制度の投入時間による定義には様々な批判が提起されている(McMillan 2020; Silva 2015)。さらに独立型、営利型(for-profit)の機関を中心として多様な教育手段を用いた教育機関も拡大しつつある。

こうした動きは、主に政府規制緩和を党是とする共和党によって支持されている。これを背景として連邦議会下院では、教育省が適格認定の条件に詳細な要求をすることを制限する決議が採択された(*112th Congress Report. House Of Representatives 1st Session 112-177 Protecting Academic Freedom in Higher Education ACT, 2011.7*)。ただしこの決議は上院を通過しておらず、実績時間に関する条項は変更されるに至っていない。

その後も、連邦の政権交代によって政策は変化してきた。2022年には連邦政府教育部は改革案を各種団体に、認定条件に時間に関する規定を全く入れない、あるいは授業外の学習時間を全く入れない、という案を提示した。しかし、これに対しては、大学団体側から「歯止めがきかなくなる」という趣旨の反対があり、結局、現在に至るまで変更案が実現する見通しは低い(Thelen 2022)。

しかし社会全体として重要なのは、アメリカの大学生の学習時間が第2次世界大戦後に趨勢的に下降していることが指摘され、社会的に大きな衝撃を与えている点である(Marks 2010; McCormick 2011; Shedd 2003; Babcock and Marks 2011)。それを反映して大学生の学習時間については大規模の調査が継続して行われている(Engagement 2023)。また一時の大学教育の成果の計量的な測定についての楽観的な希望は後退した(Ewell 2016)。現実には学習時間の重要性は、むしろ再認識されようとしているといえよう。

いずれにしても、アメリカにおける単位制度のあり方は、一方における質的な基準の維持、他方における新しい社会的・技術的な環境変化に応じた新しい形態への革新のニーズという二つの要求の中で動揺しているといえる(Noda 2016)。

3.2. 日本の課題

現代の日本における単位制度は、一方において単位制度の「実質化」、そして他方において大学教育の多様化、革新への対応、そして制度のガバナンスという三つの課題に直面している。

第一は日本の大学教育のいわば宿痾である、教育の質の低さ、密度の低さの清算である。

⁽¹⁰⁾ 一例として(SACSCOC 2024)。

上述のように日本の大学教育においては、学生の教室外での学習時間が少ないことが繰り返し指摘されてきた。しかし実態においては、授業時間は単位制度で要求されるものをほぼ満足しているものの、教室外の学習時間については平均して2分の1にも及ばないことが明らかになっている。

これは日本の学習単位制度が発足後70年になるにもかかわらず、その実質を著しく欠いていることを示している。教室外の学習時間に関する規定は、強制すべき基準というよりは、規範の意味をもつものであり、一定の制度上の寛容性をもつとしても、日本の実態はその範囲さえも逸脱しているともいえる。また諸外国との互換性にも問題が生じるおそれがある。

もとより大学教育の質的貧困の克服はこれからの日本の経済発展の中核となる人材育成の観点からもきわめて重要な課題とならざるを得ない。2000年代から大学教育の質的改革の必要が指摘され、2005年の中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』においては「単位制度の実質化」が教育改革の中軸となり、アメリカにおいて一般的に行われている授業の「小道具」が取り上げられ、その導入が図られた。

しかしより根源的な問題は学習単位制度の基本である、授業1時間に対して教室外学習2時間という原則さえ、一般の大学教員に広く認識されているとはいえないことである。この概念自体が大学教育の実態からあまりに乖離していたからともいえるが、少なくともこうした原則の意義は認識されるべきではないか。こうした意味での原則論を含めて大学教育の質的強化が重要な課題となっている。

第二は単位制度のハード・コアとなるのが授業時間をめぐるものである。これについて大学設置基準は具体的に「十五時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業」（第21条第2項）、「一年間の授業を行う期間は、三十五週にわたることを原則」（第22条）、「八週、十週、十五週その他の大学が定める適切な期間を単位」（第23条）と定めている。

これらの規定について2018年の『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』では高等教育の多様化が重要な論点になり、2022年の大学設置基準では、前述のように単位制度に関する学事暦、学習時間の規定が変更された。授業形態の多様化、遠隔教育手段の広範な利用、専門職業教育、国際化にともなう留学プログラムなどは対応するために基準が柔軟化される必要があることは広く受け入れられている。

しかし問題は、柔軟化の限度はどこにあるのか、守るべき基本はどこにあるのか、さらに誰が判断するのかという点にある。大学設置基準は政府の法令のひとつであるから、文科省がその解釈を行う、という議論もあり得る。実際、文科省は「Q&A」などの形で一定の方向を示している。しかしそれは文科省がこれからも個別の事例について判断をしていくことになるのか。

これは第三に、単位制度をどのように運営していくのか、という問題につながる。授業

時間、学事暦の改変は、教育の形態や方法の改革に伴って提起されるものであろう。そうだとすれば、認証評価機関が単位制度の具体的な形態その適否の判断に何らかの役割を果たすことが必要だということになる。しかし認証評価機関はこれまでのところ、そうした可能性について十分な検討を行っているとはいえない。

こうした意味で、単位制度の運用について、個別大学、文科省、各認証評価機関の間にどのような役割の分担があるべきなのか、いわば単位制度のガバナンスのあり方が新しい問題が提起されるのである。

4. 本報告書の検討課題

以上に述べた学習単位制度の問題点を踏まえて、議論をさらに進めるためには明らかにしておかねばならない点が少なくない。本報告書の以下の各章は、そうした疑問に答えようとするものである。そこでの課題を簡単に列記すれば以下のようなになる。

4.1. 学年暦・授業時間の現実と問題

上述のように学習単位制度のハード・コアをなすのは、1授業時間の長さ、学事暦における授業回数の設定である。これについての大学設置基準の条文は大綱を示すのみであって、具体的な運用にはさらに細かい設定が必要である。それが大学設置基準に定める基準に達していないと文科省に判断されれば、厳格に言えば法令違反となる。したがって、個別大学はこの点に重大な関心を払ってきた。

しかしカリキュラム改革を目指せばそうした点での変化が不可欠となる。また休日や各種の行事の増加で、1学期あたりの授業回数には制約が大きくなっている。こうした点について、大学は具体的にどのような設定をしてきたのか、またそれがどのような経緯を経てきたのか、さらにこれらの点についてどのような点が問題となってきたのか、といった点について具体的な点を把握しておくことがまず必要となる

こうした認識から本研究プロジェクトは、各大学に対してアンケート調査を行った。その質問項目、単純集計の結果は、付論として添付されている。この調査にもとづいてまず日本の大学において、単位制度の具体的な運用の実態を分析しようとするのが、第1章「日本の大学における学事暦・単位制度の運用」(立石)である。また、第2章「授業時間の動向と教学マネジメント」(仲井)では、設置基準の要求と具体的な授業時間、学事暦との関係を論じるとともに、単位制度の実質化にともなう教学マネジメントの課題を論じている。

4.2. 「実質化」の課題

前述のように学習の成果の決定的な要因は学生の教室外での学習である。しかしこれは現実には学生の選択によるのであり、直接に大学が統制し得る問題ではない。これにどのように働きかけていくのかが単位制度の実質化の中核となる課題である。

すでに大学設置基準自体が一学期あたりの学生の授業科目への登録数を制限することを求めている⁽¹¹⁾。これがいわゆるキャップ制だが、それがどのように実施され、また効果を持つかが一つの視点である。また授業に対する学生の興味を持続させるために、授業を週2回行うことが提案されている。前述のように、授業科目を「コース」として設定するアメリカでの授業方法を、戦後に単位制度を導入する際に置き去りにしたことによって、授業科目が細分化したことの弊害がいま改めて取り上げられているともいえる。いずれにしても、こうした意味での授業改革がどの程度行われているのか、また必要と考えられているかを、アンケート調査の結果を参照しつつ検討するのが、第3章「授業改革と学習単位：キャップ制と週複数回授業」（森俊太）の課題である。

しかしそもそも大学執行部や、一般の教員が、教室外の学習時間のあり方についてどのような考え方を持っているかも問われなければならない問題であろう。これについては、第4章「大学教員の単位制度に対する認識」（千田）で検討される。

4.3. 政策・国際的な視野からの位置づけ

上述のように、単位制度はその論理構造の中に曖昧あるいは複合的な性格をもっているために、それを大学教育の質的水準維持、向上に有効に活用するためには、その意義や実施方法を常に繰り返し問い直していく必要がある。

そうした意味で重要な論点となるのは、大学政策において単位制度がどのように位置づけられて来たかであろう。学習単位制度は戦後の新制大学制度の誕生、大学大衆化、そして多様化という政策課題に対応して課題が設定され、それに応じて主たる政策手段である大学設置基準が変更されてきた。そうした変化が何をもたらしたのか、あるいは何を達成することができなかったのか、については、体系的に検討することが必要であろう。それに応えるのが、第5章「単位制度と高等教育政策」（松坂）である。

また日本の学習単位制度は、そもそもアメリカのそれに制度としての淵源をもつものではあるが、日本に固有の事情の中で、独自の変形をとげ、また独自の機能を果たすにいった。同時に、アメリカの学習単位制度も社会の要求に従って微妙な変化をとげつつある。他方で、ヨーロッパの高等教育は独自の歴史的な背景をもつが、現代的な課題に応じて学習単位制度を形成した。それが日本のそれとどのように対応し、あるいは異なっているのか。こうした意味で、アメリカあるいはヨーロッパと比較して検討することが重要な意味をもつ。それが第6章「単位」は何を捉え、どのような機能を果たすか—米欧比較から導かれる示唆—」（森、深堀）の課題である。

⁽¹¹⁾大学設置基準 第27条の2 大学は、学生が各年次にわたって適切に授業科目を履修するため、卒業の要件として学生が修得すべき単位数について、学生が一年間又は一学期に履修科目として登録することができる単位数の上限を定めるよう努めなければならない。

こうした議論にもとづき、報告書の末尾の「要約と結論」は分析・議論の大要を振り返り、そこから導き得る知見を整理する。

参考文献

- Babcock, P., and M. Marks. 2011. "The falling time cost of college: Evidence from half a century of time use data" *Review of Economics and Statistics* 93.
- National Survey of Student Engagement. 2023. *NSSE 2023. Multi-Year Report*. Bloomington, Indiana University.
- Ewell, Peter T. 2016. "The Federal Definition of the Credit Hour: A Potential Lever for Change?" *Assessment Update* 28 (4): 10.
- Fain, Paul. 2012. "Hour by hour" *Inside Higher Education*.
- Foster, William Trufant. 1911. "Administration of the college curriculum" Thesis (PH. D.). Columbia University.
- Gerhard, Dietrich. 1955. "The emergence of the credit system in American education considered as a problem of social and intellectual history." *Bulletine of the American Association of University Professors* 41 (4): 647-648.
- Heffernan, James M. 1973. "The credibility of the credit hour: The history, use, and shortcomings of the credit system" *The Journal of Higher Education* 44 (1): 61-72.
- John, Walton C. 1920. "Requirements for the Bachelor's Degree" *Bureau of Education, Department of the Interior, Bulletin*, 1920, No. 7 1920 (7): 314.
- Laitinen, Any. 2012. "Cracking the credit hour." *New America Foundation and Education Sector*. https://static.newamerica.org/attachments/2334-cracking-the-credit-hour/Cracking_the_Credit_Hour_Sept5_0.ab0048b12824428cba568ca359017ba9.pdf.
- Lumina Foundation & Gallup, Inc. 2013. "America's Call for Higher Education Redesign" *The 2012 Lumina Foundation Study of the American Public's Opinion on Higher Education*. Indianapolis, IN; Washington, DC: Lumina Foundation & Gallup, Inc.
- Marks, Philip Babcock and Mindy. 2010. "Leisure College, USA: The Decline in Student Study Time" *Education Outlook: American Enterprise Institute for Public Policy Research*.
- McCormick, C. A. 2011. "It's About Time: What to Make of Reported Declines in How Much College Students Study" *Liberal Education*, Association of American Colleges and Universities. 97 (1).
- McMillan, Amy and Barber, Dennis III. 2020. "Credit hour to contact hour: using the Carnegie unit to measure student learning in the United States" *Journal of Higher Education Theory and Practice* 20 (2): 88-99.

- Competency-Based Education Network. 2016. *A National Consortium for Designing, Developing and Scaling New Models for Student Learning*. <https://www.c-ben.org/about-us/>.
- Noda, Ayaka. 2016. *How do credit hours assure the quality of higher education? Time-based vs. competency-based debate*. CEAFJP Discussion Paper Series 16-5. Paris: Centre d'Etudes Avancées Franco-Japonais de Paris.
- Rudolph, Frederick. 1992. *Curriculum : a history of the American undergraduate course of study since 1636*. 1st ed. The Carnegie Council series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rudolph, Frederick, and John R. Thelin. 1990. *The American college and university: a history*. Athens: University of Georgia Press.
- SACSCOC. 2024. *Credit hours: Policy statement*.
- Shedd, Jessica M. 2003. "The history of the student credit hour" *How the student credit hour shapes higher education; The tie that binds*, edited by Japne, V. & Wellman, E., T. San Francisco: Jossey-Bass. 1-15.
- Silva, E.; White, T. and Toch, T. 2015. *The Carnegie Unit: A century old standard in a changing education landscape*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: Jossey-Bass.
- Thelen, James B. 2022. "Rethinking credit-hours and degrees" *Inside Higher Education*.
- Veysey, Laurence. 1973. "Stability and experiment in the American undergraduate curriculum" *Content and context: Essays on college education*, edited by Kaysen C. New York: McGraw-Hill. 1-63.
- Veysey, Laurence R. 1965. *The emergence of the American university*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wellman, Japne V. & Thomas, E. eds. 2003. *How the student credit hour shapes higher education: The tie that binds*. San Francisco: Jossey-Bass.
- イールズ, ウォルター C. 1949. "教授法の改良." 『大學基準協會會報』4: 9.
- 天野郁夫. 2009. 『大学の誕生』(上)(下). 中央公論新社.
- 金子元久. 2018. 「大学教育改革の現段階」『IDE : 現代の高等教育』605: 4-10.
- 佐々木重雄. 1957. 「新制度の大学教育と単位制度」大学基準協会創立十周年記念論文編集委員会『大学基準協会十周年記念論文集 新制大学の諸問題』. 255-267.
- 坂本辰朗. 2018. 「大学アクレディテーションとアメリカ教育審議会」『大学論集』50: 17-32.
- 清水一彦. 1998. 『日米の大学単位制度の比較的研究』. 風間書房.
- 杉山逸男. 1949. 「教育指導者講習会(一般教育部門)について」『大學基準協會會報』9: 17
- 寺崎昌男. 2020. 『日本近代大学史』. 東京大学出版会.
- 大学基準協会. 1950. 「第4回総会議事抄録」『大學基準協會會報』6: 9-21.
- . 1951. 『一般教育研究委員會報告—大學における一般教育』.

第1章 日本の大学における学事暦・単位制度運用の実態について

立石慎治

はじめに

本章では、日本の大学における学事暦・単位制度運用の実態を可視化し、学事暦⁽¹⁾等の改革に関連する要因を記述、解釈する。取り上げるのは、(1)現行の学事暦、(2)授業時間、(3)現行の学事暦・授業時間になった時期と変更点、(4)現行の学事暦・授業時間への評価、(5)学事暦・授業時間の変更予定の五つである。

1. 現行の学事暦

現行の学事暦において、1年間を分割している学期数については、490校中440校と大多数(89.8%)の大学が依然として2学期制を維持していることが確認された(図1)。しかし、4学期制を採用する大学も増えており、調査時点で39大学(8.0%)が4学期制を導入している。2014年当時の実態⁽²⁾と比較すると、4学期制が2014年当時と比べて約8倍に伸びている。5学期制を採用している大学も1校と極めて限定的ではあるが、存在している。

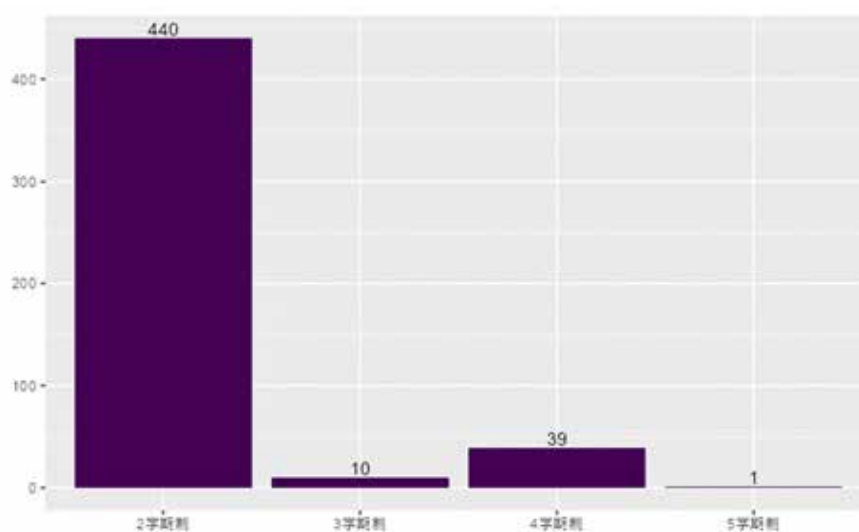


図1 1学年を何学期に分割しているか

(1) 引用ではない場合には学事暦に統一する。

(2) 学事暦の多様化とギャップタームに関する検討会議第4回会議資料「大学等における多様な海外・社会体験活動プログラムの実施状況に関する調査」。2014年時点では2学期制を採用している大学が91.4%、3学期制は1.9%、4学期制は1.0%、その他の形式は5.0%であった。ただし、この会議資料ではサンプルセレクションを行ったあとの数値が報告されており、元となった「大学等における多様な海外・社会体験活動プログラムの実施状況に関する調査研究」では、2学期制が83.8%、3学期制が1.6%、4学期制が1.1%、その他が5.0%、無回答が8.5%と報告されている(株式会社ベネッセコーポレーション2014:10)。

多様な学期制度が導入可能となったのは2013年の大学設置基準改正であったため、直後の2014年時点で多様な学期制度が見られなかったのも自然であろうが、ほぼ10年経った2023年現在においても、必ずしも制度が多様化したようには見受けられない。

なお、各学期数を採用している大学ごとに授業が何週に及ぶかを尋ねた設問の回答を確認すると(図2)、どの学期数においても年間でおよそ33週の間で授業が行われている。ただし、3学期制を採用している大学では、年間で平均38週の授業が実施されているとの回答であった。

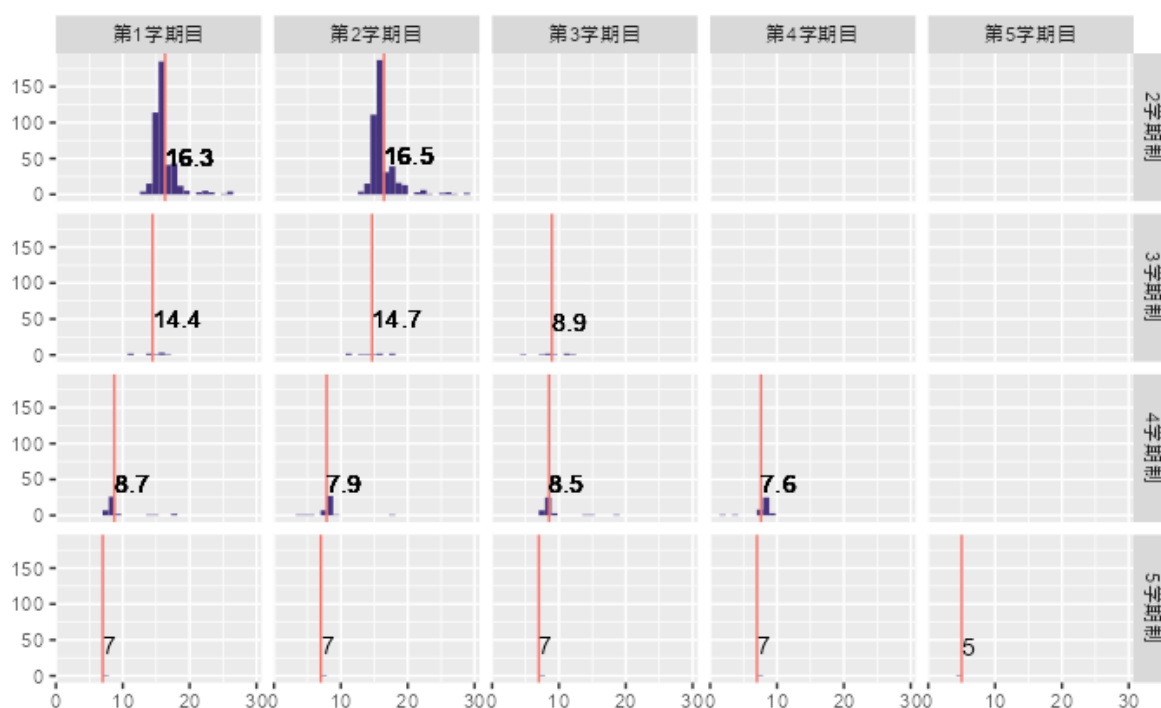


図2 各学期が何週間にわたっているか(試験期間を含む)

2. 授業時間

授業時間については、「講義・演習などの標準的な科目」の時間は平均値が89.6分であり、回答も90分にほとんどが集中している(図3)。一方で、「実験・実習・実技・語学などの科目」の授業時間は平均値が97.2分であり、90分を選択した回答も多いものの、「講義・演習などの標準的な科目」に比して比較的多様な時間設定が見られる。

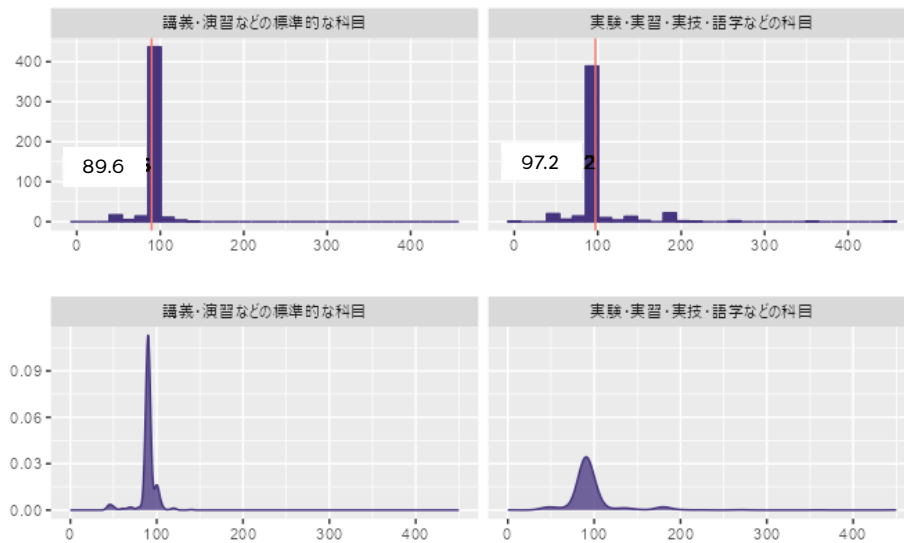


図3 1 授業時間の分数

3. 現行の学事暦・授業時間の開始年及び制度変更内容

それでは、前項で確認した現行の学事暦や授業時間はいつから始まっているのか。開学当初から変えていない可能性もあるため、制度変更の有無別に制度の開始年（図4）を確認するかぎりでは、2000年代前半から徐々に制度変更を行った大学が散見され、2000年代後半からその数が増えていったことがわかる。中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）を皮切りとする、政策的な影響が推察される。

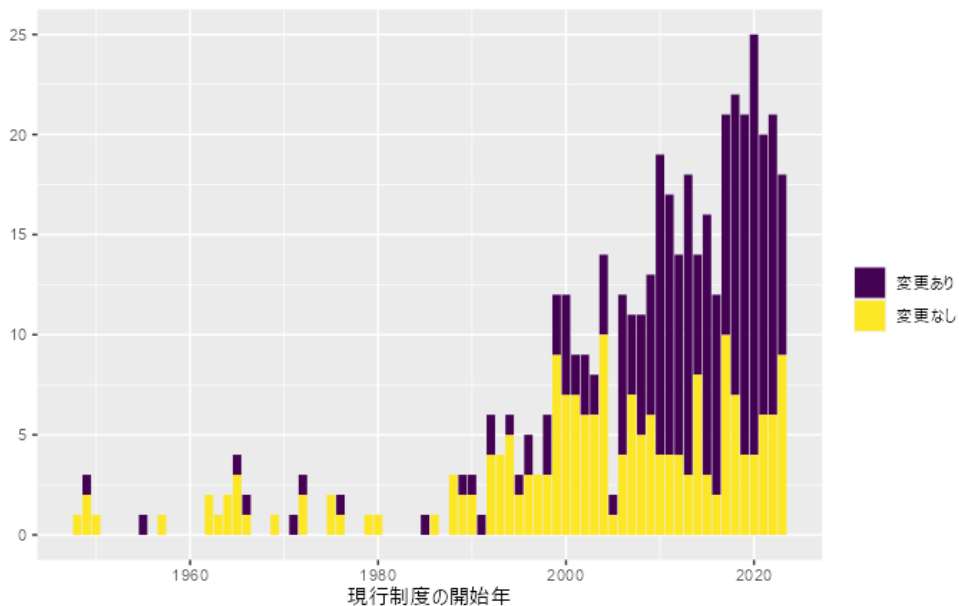


図4 現行制度の開始年（制度変更の有無別）

この「変更あり」⁽³⁾の大学が行った具体的な変更内容について尋ねた設問は「学期あたりの授業回数」、「授業時間」及び「学期の数」を複数選択可で尋ねているため、その組合せも含めて確認すると（図5）、「学期あたりの授業回数」のみを変更した大学が最多（81校）であり、「学期あたりの授業回数」と「授業時間」の双方を変えた大学が次に続く（75校）。相対的には少数だが、今回の調査で尋ねた3点全てを変更した大学も見受けられる（15校）。併せて、どのように制度変更したか、授業回数や授業時間、学期数に関する増減の方向性も尋ねているが（図6）、その結果を見ると、最多は「学期あたりの授業回数」を「増加」させたケースである（71校）。次に、「学期あたりの授業回数」を「削減」して「授業時間」を増加させたケースが続く（46校）。最多のケースは、授業回数の確保を行った大学、続くケースは100分14週授業等への変更を行った大学と想定される⁽⁴⁾。

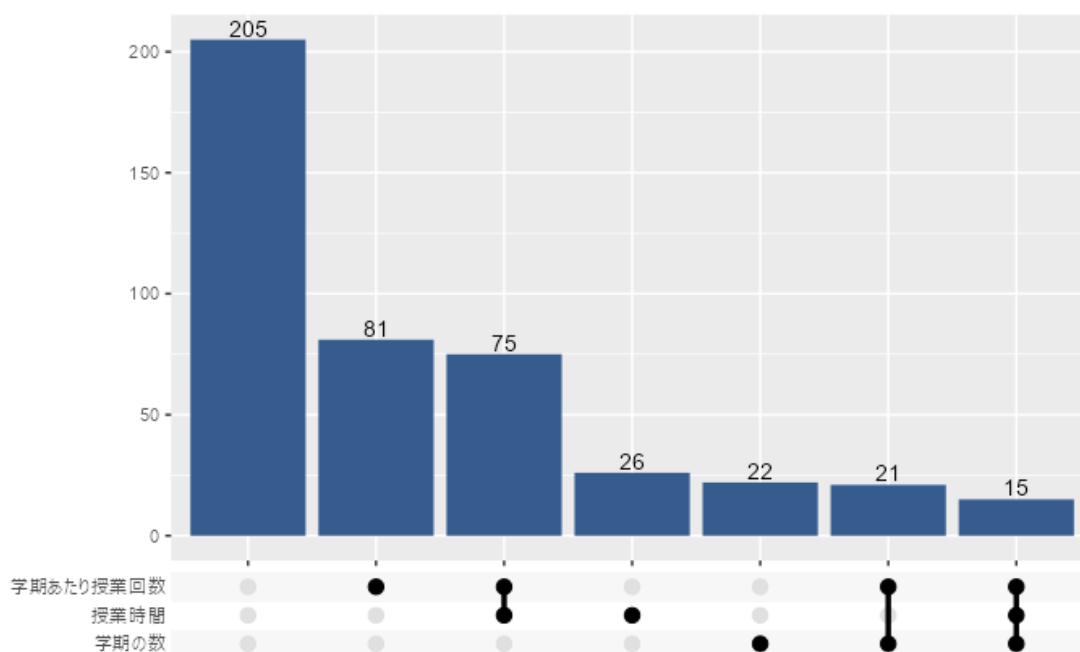


図5 制度変更の内容

⁽³⁾ 分析の手続きを正確に記すと、「学期あたりの授業回数」、「授業時間」及び「学期の数」のいずれかについて「変更した」大学を図表3-1内における「変更あり」の大学と見なして可視化している。したがってここでいう「変更なし」は、あくまでこの3点にかかる学事暦に関する改革を行っていないという限定的なものであり、全く改革等をしていないことを意味しない点に留意がいる。

⁽⁴⁾ 『大学時報』No.390の「小特集 多様化する授業時間」なども参照のこと（稲葉2020，大野2020，榊原2020，森山2020）。

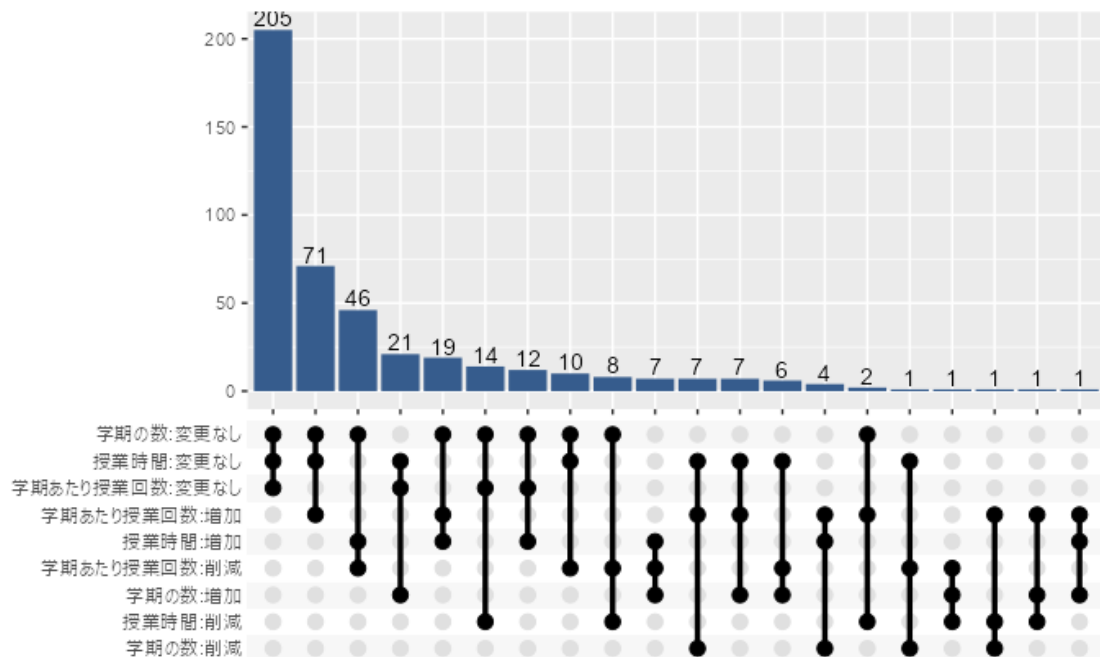


図6 制度変更の内容（増減等の組合せ別）

こうした制度変更の理由として学内で認識されていることとは何だろうか。「政策対応」の選択肢は設定していないが、当時の議論を踏まえたものとして「授業回数・試験期間の確保が困難」、「在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害」及び「一授業時間が長すぎる」を挙げ、これも複数選択を求めたところ、「授業回数・試験期間の確保が困難」のみ(64校)、「在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害」のみ(28校)を選ぶ大学が多く、「一授業時間が長すぎる」のみ(6校)や複数の理由を挙げた大学は極めて稀であった(図7)。

制度変更理由を開学年別に見てみると(図8)、「授業回数・試験期間の確保が困難」は開学年を問わず安定して選択されている。他方で、「在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害」は2010年代前半からより選ばれるようになってきている。2013年の教育再生実行会議の第三次提言等では、「大学は、海外の大学との交換留学や単位互換を進めるとともに、秋入学やクォーター制など国際化に対応した学事暦の柔軟化を図る」ことが提起されているが、こうした提言等が影響した可能性が窺える。

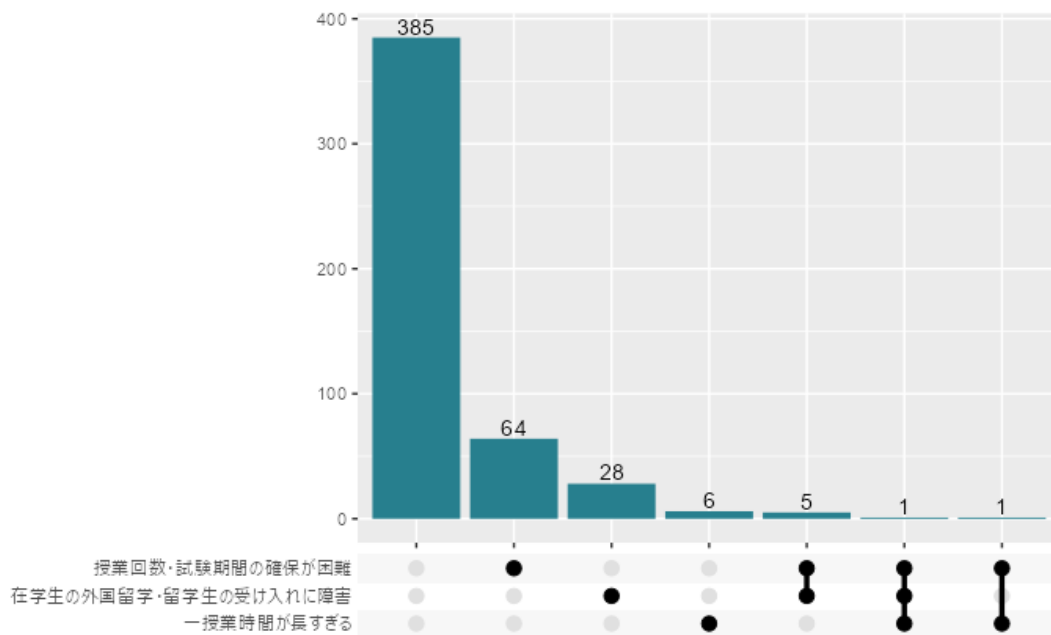


図7 制度変更の理由

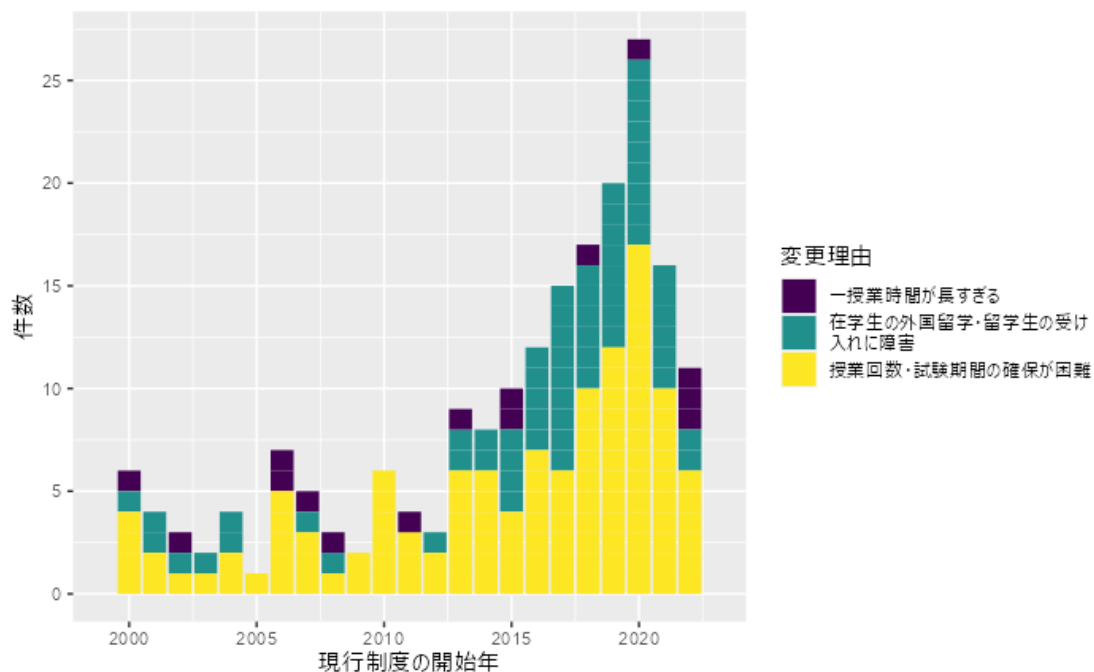


図8 制度変更の理由（開学年別）

4. 現行の学事暦・授業時間の評価及び変更予定

前節まで制度の実態等を記述してきたが、同時に重要なのは現行制度を各大学はどのように評価しているか、である。

現行の学事暦や授業時間に対する評価（図9）として、「授業回数・試験期間の確保が困難」、「在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害」及び「一授業時間が長すぎる」の三つを提示し、複数選択可で尋ねたところ、「授業回数・試験期間の確保が困難」と答えている大学が最多となっている（133校）。この三つのいずれもそのようには評価していない大学が次に続く（118校）。「授業回数・試験期間の確保が困難」と「在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害」の双方を選んだ大学（94校）、三つ全てを選んだ大学（75校）までで大多数を占め、現行制度の評価に関しても「一授業時間が長すぎる」はあまり選ばれていない（この理由のみの大学は20校）。なお、現行制度を変更する予定を尋ねた設問の回答を見ると（図10）、変更予定がある大学は少なく（47校）、制度変更を検討中の大学もそれほど多くはない（147校）。

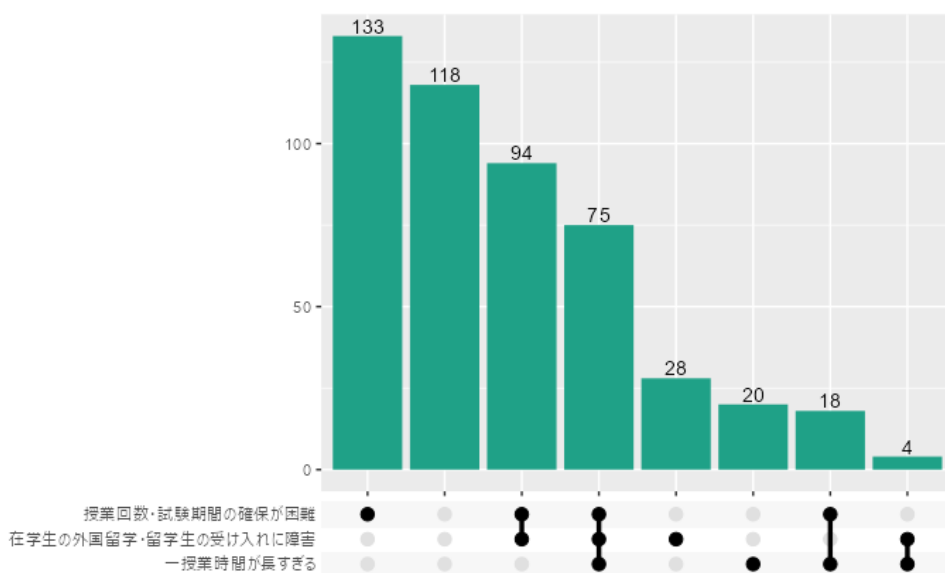


図9 現行制度への評価

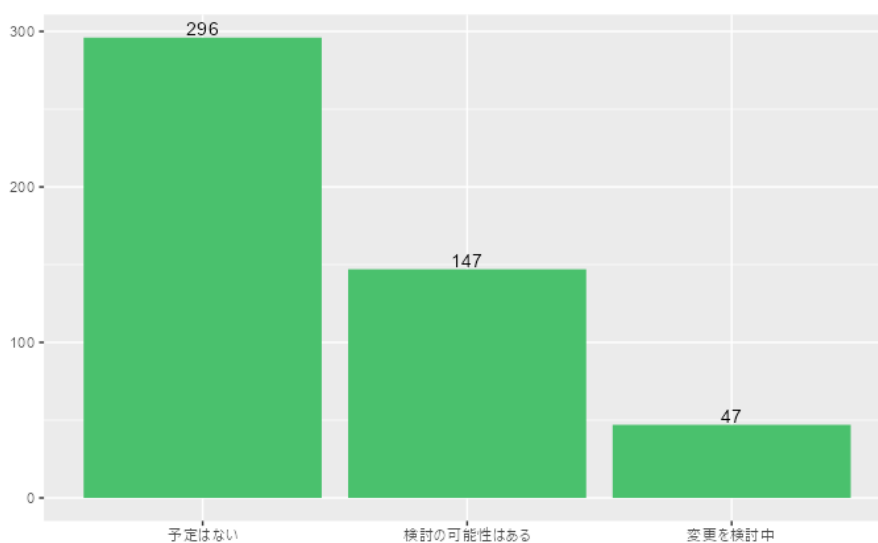


図10 現行制度の変更予定

それでは、何が、この現行の学事暦・授業時間を変更する予定に関連するのだろうか。そもそも学事暦・授業時間の変更を検討中とする大学は少数ではあるが、決定木分析の結果（図 11、章末に拡大した図も掲載）からは、「授業回数・試験期間の確保が困難」と実感し、「現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる」と認識しており、現行制度への変更時に「学期あたり授業回数」を削減した大学は、学事暦・授業時間の変更を検討中と回答する傾向が見受けられた（ノード 13）。すなわち、週数の確保が困難な状況に陥っている大学ほど制度変更を検討している。なお、「学期あたり授業回数」の削減を行っていない大学でも近年（2007 年以降）制度変更を行った大学は変更の可能性がある」と回答しており、矢継ぎ早に改革を重ねていく必要性を認識していることが推察される。

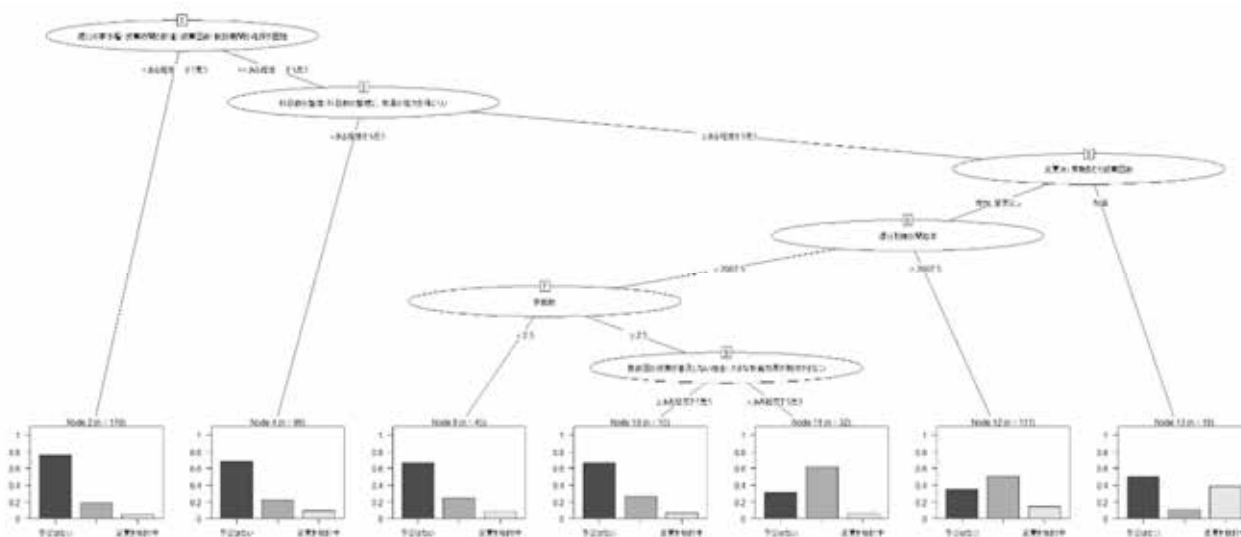


図 11 現行制度の変更予定に関する決定木分析

これらの改革は功を奏したのだろうか。その評価は観点に依存するが、少なくとも、直近の制度改革が「授業回数・試験期間の確保が困難」だったことによる大学では、現行制度下では「授業回数・試験期間の確保が困難」に対し「ある程度そう思う」と回答するケースは少なくなっている（22 校）（表 1）。改革はある程度は奏功したと捉えることもできる。ただし、「確保困難」を理由として改革した大学の中にも、現行制度に対しても「確保困難」と評価している大学（20 校）が存在していることも見逃せない。変更した制度に既に綻びが生じているとしたら、そもそもの課題として、学事暦にかかる制度にどのような柔軟性が備わっているべきなのか、根本に立ち戻った議論も必要となろう。

表1 現行制度の変更理由と評価のクロス表（授業回数・試験期間の確保困難）

		現行の学事暦・授業時間をどのように評価されますか： 授業回数・試験期間の確保が困難		
		そう思わない	ある程度 そう思う	そう思う
変更の理由は何 でしたか：授業 回数・試験期間 の確保が困難	あてはまらない	72 (-1.29)	108 (2.12)	33 (-1.16)
	ある程度あてはまる	27 (0.72)	32 (0.29)	8 (-1.31)
	あてはまる	29 (0.86)	22 (-2.87)	20 (2.69)

*数字が太字となっているセルは残差分析で5%水準で統計的に有意。カッコ内は検定統計量 z.

まとめ

日本の大学における学事暦・単位制度にかかる実態やその評価を本調査研究会実施のアンケートのデータに基づき確認してきたが、概括すると、大多数の大学が2学期制を維持している一方で、ごく限られてはいるものの一部の大学では4学期制の導入が進んでいるなど、制度の柔軟性を反映した側面も見受けられる。特に、「授業回数・試験期間の確保が困難」や「在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害」を理由に、学期あたりの授業回数や授業時間の変更が行われている。しかし、現行制度に対する評価としては、「授業回数・試験期間の確保が困難」と感じる大学が多い一方で、制度の「変更を検討中」である大学は必ずしも多くはなく、静観する大学が多いことが回答傾向からは推察される。

ただし、この結果は必ずしも学事暦等についての更なる見直しの兆しがないことを意味しない。「授業回数・試験期間の確保」を理由に改革した大学において「授業回数・試験期間の確保」が困難であると評価する大学も確認されている。このように「授業回数・試験期間の確保」に向けた改革の難しさも浮き彫りになった一方で、2022年度の大学設置基準改正により、授業方法による授業時間の規定はなくなり、制度の柔軟性は更に高まっている。

週数に関する規定改正から時間が経過し4学期制が10年で約8倍に伸びたといっても、数パーセントの域を超えていないことに鑑みれば、柔軟になった制度を効果的に運用するための解を得るには更に時間をかけた試行錯誤が求められるだろう。たとえ現行制度の何かを撤廃ないし緩和したとしても、制度は慣性を持つ (institutional inertia) ので、実態の変化には時間を要する⁽⁵⁾。特に近年の学事暦及び単位制度を巡る展開は、『大学教育の改善について』(1963年)の昔から認識されていた理念と実態の齟齬、すなわち、単位制度

⁽⁵⁾ このことは、大学が慣行によって成り立っていることを如何に評価するかにもかかわる。中央教育審議会大学分科会大学教育部会の第6回議事録に見える小松私学部長の補足説明も参照のこと

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/1313849.htm)。

が想定する学習量と実際の学生の学習(修)時間の乖離に、さまざまな制度を導入することを通じて、ある意味では真正面から手当を試みた歴史であったとも言える。一朝一夕の解決を見ない問題でもある以上、日本の高等教育システムの質保証と持続可能性の観点から見て現行の学事暦・単位制度において変えてはならない部分は何か、緩和が可能な部分は何かが継続的に議論・研究される必要がある。全国の大学から協力を得たデータに鑑みれば、現実を理念に寄せるにも限界があることが窺われる。制度の在り方自体も省察していくことが必要かもしれない。

参考文献

- 中央教育審議会 (1963) 『大学教育の改善について (答申)』
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』
- 学事暦の多様化とギャップタームに関する検討会議 (2014) 『資料 5-1 大学等における多様な海外・社会体験活動プログラムの実施状況に関する調査』
- 稲葉興己 (2020) 「100 分授業の展開」『大学時報』 390: 70-73.
- 株式会社ベネッセコーポレーション (2014) 『「大学等における多様な海外・社会体験活動プログラムの実施状況に関する調査研究」 報告書』
- 公益財団法人大学基準協会 (2023) 『単位制度の実質化に関するアンケート結果 粗集計結果』 <https://www.juaa.or.jp/research/document/> 2024.6.10 最終確認.
- 教育再生実行会議 (2013) 『これからの大学教育等の在り方について (第三次提言)』
- 森山工 (2020) 「105 分授業の経緯と実践－東京大学の試み」『大学時報』 390: 86-91.
- 仲井邦佳 (2016) 「大学の単位制度と学年暦－「1 単位=45 時間」と「1 科目=1350 分説 (15 週論)」－」『立命館産業社会論集』 51(4): 1-11.
- 大野昌一 (2020) 「105 分授業への移行経緯と現況－大阪学院大学における教育課程・4 学期制と一体化した授業時間改変の試み－」『大学時報』 390: 74-79.
- 榊原暢久 (2020) 「100 分 14 週授業導入の機会を生かす」『大学時報』 390: 80-85.

【付記】 分析に使用するデータと設問

本章及び後続の章で用いるデータは、現代日本の大学の学事暦や授業時間の実態を把握するために実施された、「単位制度の実質化に関するアンケート調査」によるものである。この調査は公益財団法人大学基準協会に置かれた本調査研究部会によって行われた。実査の期間は 2023 年 9 月から 10 月である。想定母集団は、当該調査期間において日本に存在する全 784 大学であり、悉皆調査として設計された。回答数は 490 大学、回答率は 62.5% である。調査には、学事暦や授業時間に関する設問が設定されており、具体的な項目としては、学年の分割方法や授業時間、現行制度の評価や変更予定などが含まれている。調査設計

の具体や回答結果については、公益財団法人大学基準協会（2023）を参照のこと。

なお、本章の分析に用いた設問は以下のとおりである（調査票の教示文のまま）。

1. 問1 現行の学事暦についてうかがいます。
 - (ア) 1 学年を何学期に分割していますか。
 - (イ) それぞれ何週間にわたっていますか（試験期間を含む）。
2. 問2 授業時間についてうかがいます。1 授業時間は何分ですか。
 - (ア) 講義・演習などの標準的な科目
 - (イ) 上記以外（実験・実習・実技・語学などの科目）
3. 問4 現行の学事暦・授業時間となったのは何年度ですか。
 - (ア) 現行制度の開始年
 - (イ) 変更点
 - (ウ) 変更理由
4. 問5 現行の学事暦・授業時間をどのように評価されますか。
 - (ア) 授業回数・試験期間の確保が困難。
 - (イ) 一授業時間が長すぎる。
 - (ウ) 在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害。
5. 問6 現行の学事暦・授業時間を変更する予定はありますか。

第2章 授業時間の動向と教育マネジメント

仲井邦佳

はじめに

大学の「単位」は、大学設置基準で「1単位の授業科目を45時間の学習を必要とする内容をもって構成する」（第21条）と「1単位=45時間の学習」と明確に規定されている。これを別の角度から読めば、「45時間の学習を必要とする内容」と、同時にその質を規定していると理解することもできる。つまり、「単位」は量と質の両方で規定されていることになる。45時間（量）の確保は学習成果（質）の達成に必要であると同時に、授業内容（質）の設定によって量を確保させるという相互関係、いわばコインの裏表の関係にある。

しかしながら、ここ十数年来の単位の実質化の議論は、質よりむしろ量へと論点がずれてしまった。そして、元々、学生の授業外学習時間が極めて少ないことが実質化の議論の始まりであったが⁽¹⁾、授業時間に問題が矮小化されてしまった。

後に見るように、「授業時間」の理解に大学関係者間で共通理解が必ずしもないのは、単位制度の趣旨やその構造に関する理解や議論が十分でないためだと思われる。そこで、単位制度の基本的構造について今一度確認しておく必要がある。

本章の内容は以下のとおりである。単位制度概要（第1節）、単位制度の運用実態（第2節）、授業時間（第3節）、単位の实質化のための教学マネジメント（第4節）、グッド・プラクティス（第5節）。このように、授業時間を中心的なテーマとして単位制度について考察し、その後関連する事項について言及していくという少々変則的な構造になっていることを予めお断りしておく。

1. 単位制度の概要

1.1. 単位制度の起源

1単位は45時間から成る（大学設置基準第21条）が、アメリカで19世紀末に始められた制度に由来する。月曜日から金曜日の1日の学習時間を8時間と想定し、土曜日は5時間のみ、日曜日は完全な休日とし、計45時間を学習の基本単位とした（図1）。45時間は「標準的人間の1週間の平均的生理的労働時間」とされる（清水1998, p.362）。

(1) 「しかしながら、内閣府の調査（平成12年度）では、学外の勉強を「ほとんどしていない」者が約半数に達しており、最近の研究者の調査でも、学習時間の少ない学生が相当の割合に上ることが確認されている。総務省の調査（平成18年度）では、学内外を通じた学習時間（土日を含む一日平均）は、3時間30分である。国際的な比較からも、我が国の大学生の学習時間は短い」（「学士課程の構築に向けて（答申）」（2008）p.20）。

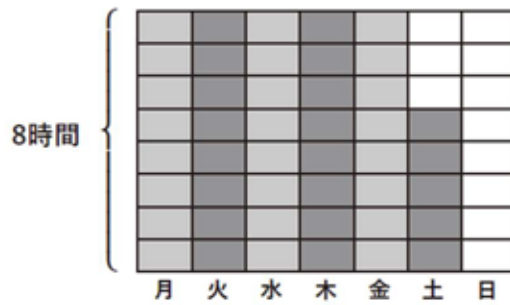


図1 1単位 = 1週間の労働時間 = 45時間

1.2. 単位の配分

このように、1単位 (=45 時間) とは1週間フルに学習した量の単位である。大学の1セメスターは15週にわたって授業が展開されるので、半期では15単位取得することになる。1年に30単位なので4年間では合計120単位取得することになる(図2)。

1年生		2年生		3年生		4年生	
第1セメ	第2セメ	第3セメ	第4セメ	第5セメ	第6セメ	第7セメ	第8セメ
15単位	15単位	15単位	15単位	15単位	15単位	15単位	15単位
120単位							
120単位+保健体育4単位=124単位							

図2 4年間の履修単位の構造

この計120単位が要卒単位の根拠である。日本では要卒単位は124単位であるが、これは新制大学発足時の120単位に、後に必修化された保健体育4単位を外付けしたためである(清水1998, p.314)。

1.3. 学習時間と授業時間

1単位あたりの総学習時間は45時間であるが、すべてを教室内で行っているわけではない。大学の学習は自学自習が本来であるので、予習・復習⁽²⁾等の教室外での学習活動が

(2) 「予習・復習」という言葉からは「授業に先立つ下調べや授業後のノートの読み直し、暗記」のようなニュアンス(つまり高校までの学習のイメージ)が感じられるかもしれない。しかし、大学の授業外学習はより広く捉えるべきである。例えば、指示された文献を事前に読み授業ではその内容について議論するとか、授業では参考文献や研究の進め方を学び授業外でレポートを作成する、等。このような学習形態だと授業外で相当な時間を要する。つまり、授業外学習の実質化には、それが必須となる授業スタイルを採用することが肝要である。単にシラバスで予習・復習の指示の記述をすればよいという問題ではない。

必要不可欠である。原則として、1時間の教室での学習に対して2時間の教室外での学習が必要とされる(図3)。

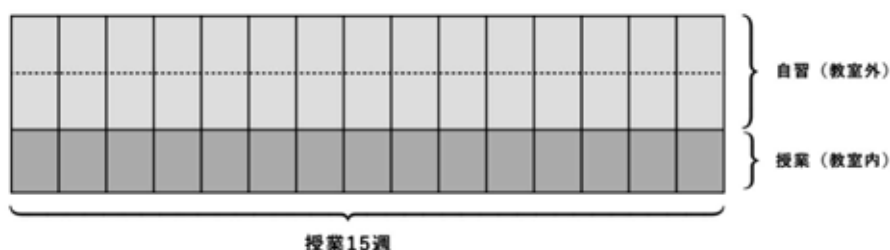


図3 学習時間と授業時間

2. 単位制度の運用実態

しかし実際には、「理論上の授業時間」と「運用上の実授業時間」にはズレがある。単位制度には慣習的な性格があるためである⁽³⁾。

2.1. アカデミック・クォーター (akademisches Viertel)

単位制度においては「単位時間」(大学時間、academic hour)が基礎的な単位とされるが、実際には60分ではなく45~50分である。これは「アカデミック・クォーター」(academic quarter、大学の15分)という教育界の慣習による。アカデミック・クォーターは授業が15分遅れで始まるという慣習である(仲井2016, pp.3-4)。海外の多くの大学では時間割に休み時間を設けていない。例えば、「1限:8時~10時、2限:10時~12時」なら、1限の授業が10時に終わっても次の教室への移動等に15分程度かかるので、実際には2限は10時15分から始まる。また、時間割上は2時間であっても長時間集中できないので途中で15分程度休憩を取る。このように、2時間の授業は実質的には90分であり、この慣習を根拠に日本の大学でも1コマ90分を2時間と数えている。

2.2. 学事暦の構造 (開講期間と授業期間)

一方、半期「15週」は実際に授業が15回あるわけではなく、定期試験を含めて15週になる。定期試験を1回の授業相当とみなせば「授業14回+定期試験」となる。アメリカの大学等においては13回相当のことが多いが、定期試験が2週間あるのでこれを授業2

⁽³⁾ 文科省の審議会でこのことが的確に説明されている。「【小松私学部長】(…)、大学は、かなり慣行というものを中心に制度ができております。必ずしも成文法だけでできているのではなくて、しかも単純に慣行だから漫然とやっているというわけでもなくて、一種慣行法的なものを尊重して、自主的にでき上がっているという面があります」(「大学教育部会(第6回)議事録」)。

週間分とみなすと「授業 13 回+定期試験（2 回相当）」とすることも可能であろう⁽⁴⁾。そもそも「総学習時間 45 時間」をもって 1 単位とするという単位の定義から言って定期試験は単位計算に含まれる。

続いて、年間の学事暦の構造について見てみよう。大学設置基準⁽⁵⁾では、以下のように

- (4) 参考までに、アメリカの THE 大学ランキング 2024 上位 10 校では以下のとおりである（2024-25 年度秋学期。スタンフォード、カリフォルニア工科、シカゴ、UCLA はクォーター制のため除いた）。

大学名	授業開始日	授業終了日	期末試験 (Study Period)*	実授業週数	URL
マサチューセッツ工科	9/4	12/11	12/16-20	13 週	https://registrar.mit.edu/calendar/next
ハーバード	9/3	12/4	(12/5-10), 12/11-20	12 週 3 日	https://registrar.fas.harvard.edu/calendars
プリンストン	9/3	12/5	(12/6-13), 12/14-20	12 週	https://registrar.princeton.edu/academic-calendar-and-deadlines
カリフォルニア大学バークレー校	8/28	12/6	(12/9-13), 12/16-20	13 週 3 日	https://registrar.berkeley.edu/wp-content/uploads/UCB AcademicCalendar 2024-25.pdf
イェール	8/28	12/6	(12/7-11), 12/12-18	12 週 3 日	https://yalecollege.yale.edu/academics/academic-calendar/2024-2025-yale-college-calendar
ジョンズ・ホプキンス	8/26	12/6	(12/9-10), 12/11-19	13 週 4 日	https://registrar.jhu.edu/academic-calendar/
ペンシルベニア	8/27	12/9	(12/10-11), 12/12-19	13 週 4 日	https://almanac.upenn.edu/penn-academic-calendar#row-330
コロンビア	9/3	12/9	(12/10-12), 12/13-20	13 週	https://www.registrar.columbia.edu/event/academic-calendar
コーネル	8/26	12/9	(12/10-12), 12/13-21	14 週	https://registrar.cornell.edu/academic-calendar
ミシガン大学アナーバー校	8/26	12/9	(12/10), 12/11-16	14 週	https://ro.umich.edu/sites/default/files/calendar/pdfs/Cal_2024-2025.pdf
平均				13 週 1.2 日	

*多くの大学が定期試験前に Reading Week (Study Period, etc. と呼び方は様々) を設けている。

- (5) 大学設置基準は、その第 1 条にあるように最低基準である（例えば教員数や校地面積）。ところが、単位制度に関する数値（「1 単位 45 時間」「半期 15 週」「年間 35 週」など）は最低基準ではなく標準であり、同時に事実上のほぼ上限と捉えるべきである。例えば、

なっている。

(一年間の授業期間) 第 22 条 一年間の授業を行う期間は、三十五週にわたることを原則とする。 (各授業科目の授業期間) 第 23 条 各授業科目の授業は、十分な教育効果を上げることができるよう、八週、十週、十五週その他の大学が定める適切な期間を単位として行うものとする。
--

現在の 23 条は 8 週や 10 週も例示しているが、国際的にも半期 15 週の Semester 制が大多数なので、以下 Semester 制を例にして、授業期間と単位計算上の授業回数（時間）の関係を図 4 に示す。年間 35 週から授業期間 30 週を引いた残りの 5 週の使い方については、大学設置基準に言及はないが、多くの大学の運用実態からここでは、定期試験 2 週間、ガイダンス等 1 週間とした。

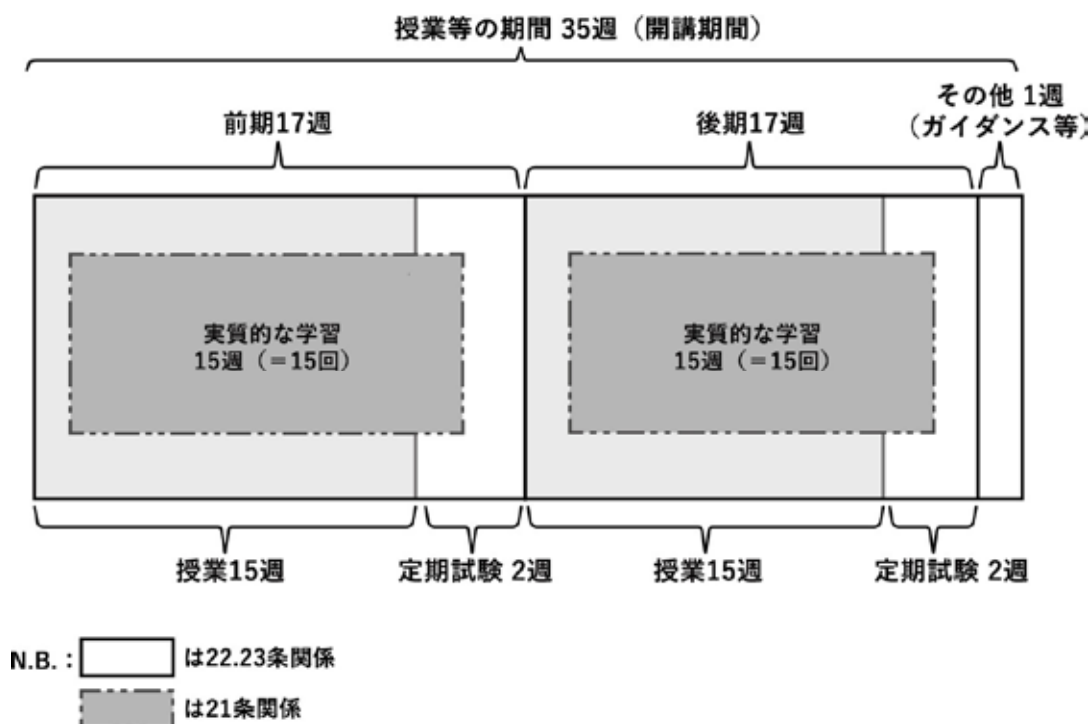


図 4 授業期間と授業回数の関係

もし 1 単位に 45 時間を大きく上回る学習時間を要求すると、1 日あたり、週あたりの学習に充てる時間には限界があり、結果的に他の科目の学習時間を奪うことになる。また、半期 15 週を大きく上回ると、定期試験や採点の期間を圧迫することに繋がり、単位の実質化に反することになってしまう。

実際、大学設置基準では「1 単位の授業科目を 45 時間の学習を必要とする内容をもって構成することを標準とし」「おおむね 15 時間から 45 時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって 1 単位として単位数を計算するものとする」（第 21 条）、「1 年間の授業を行う期間は、35 週にわたることを原則とする」（第 22 条）などの表現となっている（傍点引用者）。

授業は15回（相当）行う必要があるが、これには定期試験も含まれる。ここで「15週」（期間）と「15回」（時間）を混同してはならない⁽⁶⁾。つまり、学事暦は「15週」と「15回」のズレ構造になっている。

大学が初等・中等教育と異なり、年間授業週が35週でなく30週しかないが、大学では「^{プラス}5週」の位置づけが重要である。定期試験、口頭試問、各種ガイダンス等がそれに当たる。特に定期試験は決定的に重要であり、「1単位=45時間」の単位計算に入れる必然性がある。これは先に見たように、単位制度の本質（定義）から言って当然のことである。単位は「総学習量」に基づいているからである。

3. 授業時間

3.1. 実授業時間

前節で見てきたように、授業時間の議論には、アカデミック・クォーターと定期試験という慣習的な「縦横のマージン」を考慮する必要がある。したがって1単位（45時間）は、図5のような三層構造になっている。網掛け部分が、「理論上の授業時間」と「運用上の実授業時間」のギャップ⁽⁷⁾となっている。

⁽⁶⁾ 第23条の「15週」は「15回」ではなく、第22条の「35週」と同じく学事暦上の「期間」の規定である（図4参照）。また、第21条第2項に「1単位あたり15時間の授業」の旨があるが、ここでいう「授業」という語は、定期試験を含めた「授業」と解釈すべきである。なぜなら、ここで「授業」は「自習」に対立する概念である。第21条は、総学習時間の内訳が原則「自習（教室外）：授業（教室内）=2：1」であることを規定している。つまり、「授業」は「教員等の監督のもと教室等で行われる学習活動」と広く解釈できるからである（図3参照）。ちなみに、第22条でも「授業」は広い意味で使用されている（「1年間の授業を行う期間は、35週にわたる」となっているが、ここでの「授業」という語は「授業やその他定期試験等」の意で用いられていると考えられる。言葉というものは、それが使用される文脈によって意味を解釈せねばならない）。

⁽⁷⁾ このギャップ（バッファ、マージン）は慣習的なものと考えられるが、根拠が想定できないわけではない。アカデミック・クォーターは労働における休息に相当すると解釈できるのではないか。例えば1日8時間労働の場合、少なくとも1時間の休憩時間を与えなければならない。この「休憩」時間は労働時間には含まれない。しかし、これとは別に「休息」を取ることができる。これは、トイレに行ったりお茶を飲んだり軽い体操をしたりという10分か15分程度の労働の中断のことである。これは労働に必要なこととみなされ労働時間から差し引かれることはない。大学の授業において教室移動や短い休息、パソコン準備等の時間は、授業に必要なものとみなされるであろう。一方、実授業週が15週でないのは、上述のように定期試験期間（の学習活動）を組み込んでいるためである。さらに、欧米では祝日は休講が常識であることもギャップを生じる要因であろう。祝日は、本来労働を課された日にそれが免除されるという社会的・文化的意味があるので、休講にしてその不足分を問わない。また、結果的に生じた曜日間の回数の凸凹に対応しない（ただしハッピーマンデー対策をしているケースはある）。

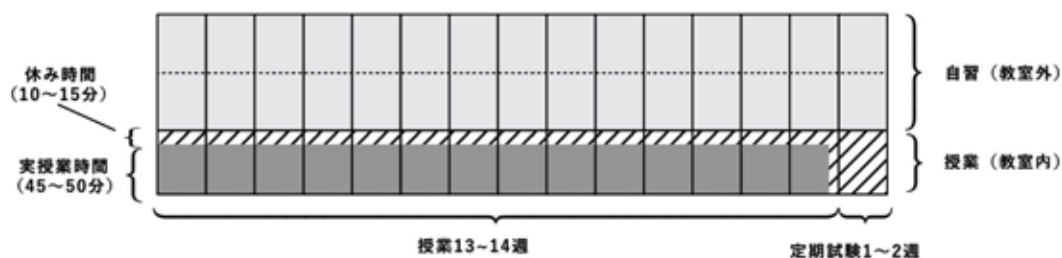


図5 学習時間と授業時間（理論上／運用上）

結局、1単位の総学習時間は45時間⁽⁸⁾、理論上の授業時間は15時間(=900分)である。運用上の実授業時間については、その性格上、特定の数値を挙げることはできないが、630～650分程度ではなかろうか。日本の大学では理論上の時間と運用上の時間が混同されがちであり、学事暦や海外の大学との単位互換等において混乱の原因となっている。

単位制度は、学問分野、国、大学や学部、種別（四年制と短大など）を越えて、学習の価値を「総授業時間」に還元する制度である。この大胆な「みなし的」性格によってかなりの単純化が行われているという欠点を内包しつつも、その反面あらゆる科目を交換可能な「単位」に換算し、「単位」の累積・交換・流通を可能にする極めて有用なシステムである。このように本質的に「みなし」制度であり、そのうえ理論と運用間にギャップが存在するので、ごく細部に拘ること（1科目の総授業時間を分単位で計算するなど）はあまり意味がない。単位計算は通常「単位時間 academic hour」（図3のセル）を基本単位として行われる。

3.2. 授業時間の現状（アンケートの結果より）

今回、当調査研究部会が実施したアンケートで以下の問いがあった。

問3 1単位の想定される標準的な授業時間（試験を含む）は合計で何分ですか。

質問の意味が曖昧な面があったこともあり、下記のように回答が分散した⁽⁹⁾。

⁽⁸⁾ ちなみに、近年提唱されているアジア太平洋大学交流機構（University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP)）の単位制度では、異なる国、大学間の総学習時間数の幅を一定、容認しており、US単位の45時間に対してUMAP単位（UCTS）は38～48時間としている。また、1単位あたりの授業時間は13～16時間としている（国立大学協会2024年）。

⁽⁹⁾ 総回答数は490校。平均は1,157.5分であったが、問いの解釈が異なるので意味がない。数値は無回答でコメント欄に記入した大学が34校あった。1単位でなく2単位あたりの授業時間を回答したと思われる大学や1単位の学習時間を回答したと思われる大学もあった（点線の囲みで示した部分）。いずれも分析から省く。

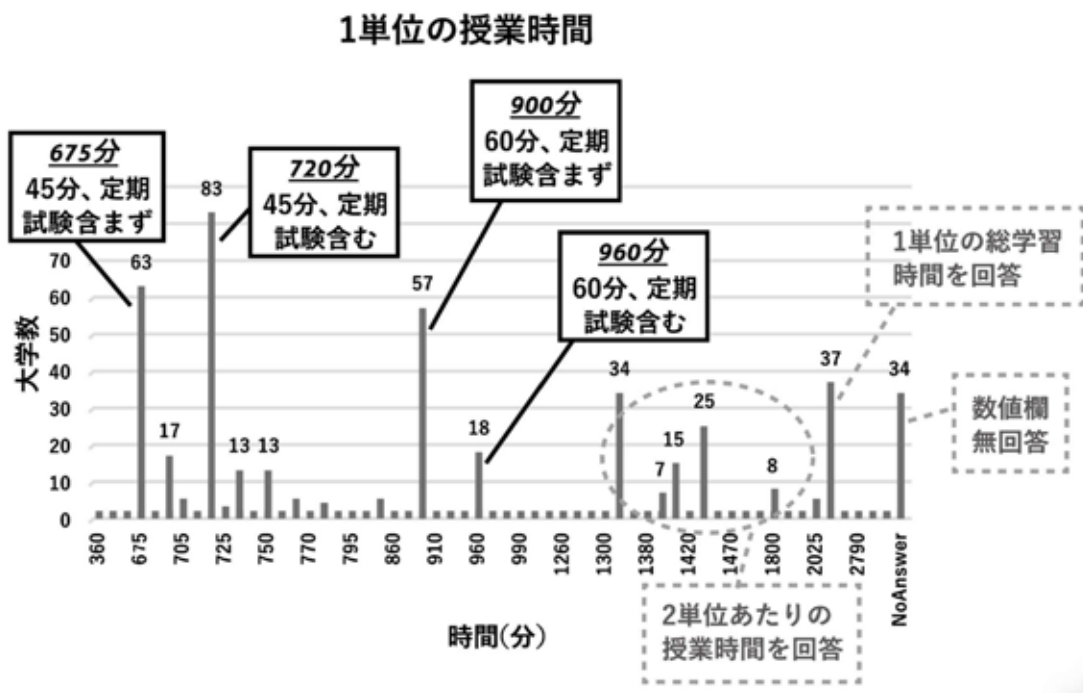


図6 「授業時間」アンケート結果

多かった回答は、675分、720分、900分、960分であったが、これはなぜであろうか。

- ① 授業時間を、a. 理論上の60分、b. 運用上の45分
- ② 定期試験を計算に、c. 含める、d. 含めない

上記2項目(①と②)の解釈の違いにより、4通り(ac、ad、bc、bd、グラフに実線の囲みで示した部分)の解答に分散したと考えられる⁽¹⁰⁾。つまり、大学関係者間で「授業時間」についての共通理解がないと言える。

このように、アンケートで最も多かった回答は、4通りあるが、その違いは問いに対する解釈の違いであると思われる。したがって、結局は「名目60分(実質45分)の授業を15週」とする大学が大半であると推測できるが(定期試験を必須と考えるか考えないかは解釈が分かれている)、授業だけなら675分が大半であろう(ただし、この数字は各大学が「実際に行っている」ものなか「必要と考えている」ものかは正確に判断することができない)。

⁽¹⁰⁾ 675分=45分×15週、720分=45分×16週、900分=60分×15週、960分=60分×16週

3.3. 「定期試験除外 15 週論」と「1,350 分基準」の問題点

2008 年の「学士課程の構築に向けて（答申）」以降、定期試験を除いて授業を 15 週確保することが必要であるという解釈が一般化してきた（図 6 参照）。しかし、答申の「最低でも 15 時間の確保が必要とされる。これには定期試験の期間を含めてはならない」（p. 20）という文言は正確な記述ではない。15 時間という時間の説明に対して、定期試験の期間について述べている。つまり、ここでは「時間」と「期間」が混同されている⁽¹¹⁾。

定期試験除外 15 週論の弱点は、端的に言うと以下の点である。まず、定期試験の準備と受験という学習活動を「1 単位＝45 時間」の換算から除外することは、総学習時間に依拠する「単位」の定義に反している。もう一つは、海外では定期試験を含めて 15 週としている実態に合致していない（注 4 参照）。

また、15 週論の運用上の弊害として、定期試験を学習活動とみなさないならば論理的に言って、通常授業中に実施される試験もまた単位計算から除外せねばならなくなる。しかし、これは非現実的であり、ほぼ不可能であろう。また、通常授業中に事実上の定期試験を実施する「隠れ定期試験」を誘発しかねないことも問題であろう。

一方で、1 科目（2 単位）あたりの授業時間として 1,350 分が必要との説も流布するようになった。この数値は「90 分×15 週」という算式に基づいている。つまり、1,350 分説は 15 週論の別バージョン（焼き直し）に過ぎず、根拠の薄弱な 15 週論に基づいている以上、1,350 分説もまた誤解である。

1,350 分基準は国際的には見られない日本のローカル・ルールである（そもそも分単位で計算しない）。理論的には、2 単位の学習時間は 90 時間であり、授業時間は 30 時間（＝1,800 分）であるが、国際的慣行により運用上の実授業時間はそれよりもかなり少ないのが実態である。結果的に、1,350 分は、国際的な標準よりやや多いものとなっている（cf. 清水 2014, p. 98）⁽¹²⁾。

(11) この点は中教審の大学教育部会で荻上委員から指摘されている（「大学教育部会（第 6 回）議事録」）。もしこの文言が「授業期間には定期試験の期間を含めてはならない」なら言葉上の矛盾はない。しかし、あまりにも自明なことであり、論理的に前段と繋がらない。

なぜこのような誤解が生じたのであろうか。おそらく、単位制度の趣旨と国際的運用実態を十分に考慮せずに、設置規準第 21 条から 23 条の条文を解釈したためであろう。23 条の「授業 15 週」と 21 条の「授業 15 時間」を「授業 15 回」と読み間違えた可能性がある。

また、「授業週」イコール「授業回」になることが誤解の背景にあることも中教審同部会で指摘されている。日本では多くの科目が週 1 回なので 15 週で 15 回と「週」と「回」が一致する。アメリカのように週 3 回だとうちはならない。

その他「15 週」の様々な問題点が中教審大学教育部会で 2011 年から 12 年にかけて繰り返し指摘されている。「大学教育部会議事録」参照（特に第 6 回、その他第 4、5、9、11、12、14 回、等）。

(12) 一方、授業外時間は相変わらず極めて少ないことは、各種調査から明らかになっている。

また、大学設置基準に1,350分という数値が明示されているのではない。この数値は大学設置基準の一解釈に過ぎない。もし、大学設置基準と国際的実態に齟齬があるのならば、前者を後者に合わせるべきである⁽¹³⁾。

詳細な分析は1章に譲るが、アンケートの問5「現行の学事暦・授業時間をどのように評価されますか」に対して「授業回数・試験期間確保が困難」だとの回答が65.3%であった（「そう思う」と「ある程度そう思う」）。1,350分はやはり過重である。授業週を減らせば一コマの時間が長くなるというトレードオフの関係にあるため、1,350分に拘泥している限り「授業週数 vs. 一コマ時間」のジレンマから抜け出すことはできない。第一ボタンの掛け違いを改めない限り問題は永遠に解決しないだろう。

4. 単位の実質化のための学事マネジメント

単位制度の実質化のためには、さまざまな学事マネジメントを総合的に機能させることが肝要である。以下、単位の実質化に関連する主な論点（多岐に渡る論点のごく一部に過ぎないが）を見ていくことにする。

4.1. 学事暦と時間割

既にみたように、学事暦では「+5週」の利用（定期試験や口頭試問）が重要である。また、15週の構造も柔軟に考えることが肝要である。定期試験や実習、国家試験対策期の必要性が学問分野によってかなり異なるので、学部暦を導入することも一案であろう。海外では学部ごと学事暦が異なることは普通である。例えば実習が必須の学部では、「授業13週+実習期間2週」という構造の学事暦運用もあり得るのではないか⁽¹⁴⁾。

近年クォーター制導入も増えた。本部会のアンケートによると8.0%が導入している（第1章第1節参照）。クォーター制の主な目的は、①国際化対応、②学習の効率化、である。②については、短期間に集中して学習することは確かに効果がある。ただし、週複数回授業にした場合、教員の出講日の都合等で同日複数コマ連続になっていることが多い。しかし、週複数曜日にしないと本来の意味がない（第3章参照）。

一方①に関しては、欧米から来た（帰国した）学生が、6月-7月のクォーター授業を受講できるメリットがある。しかし、これは大学全体の学事暦をクォーター化しなくても可能である。今次の大学設置基準改正で授業の期間は事実上自由化されており、①に関し

cf. 国立教育政策研究所（2016）、東京大学大学経営・政策研究センター（2019）。

⁽¹³⁾ 周知のように、大学設置基準は、元々アメリカ型の単位制度を日本に導入するためにGHQの指導のもと大学基準協会が制定した大学基準（1947年）をのちに文部省が省令化（1956年）したものである。つまり、先に単位制度という実態があり、それを日本に導入・運用するための手段として大学設置基準がある。

⁽¹⁴⁾ 今回のアンケートの自由記述で実習期間や国家試験対策期間が必要なため学事暦が窮屈で問題がある旨のコメントが数校あった。

てはその重要性がやや低下したといえよう。

GHQが戦後導入を勧めたのはアメリカと同じ1コマ1時間（実質 50 分程度）の時間割であった。しかし、我が国では教員確保の問題などから 90 分が標準的となった。近年柔軟に変更する大学も増えている。ただ、授業時間過多にならないように注意する必要がある。一日の授業時間増加によって授業外の自習時間が減少してしまったのでは本末転倒である。また、夜間時間帯はリカレント、リスクリング用に確保することが重要であろう。

授業外学習の実質化のために必要な制度としてオフィスアワーが挙げられる。研究室を持たない非常勤教員も利用できる学生面談室のような施設の整備も必要である。オフィスアワーでの指導も学習時間とみなされるので、例えば定期試験を実施しない科目で「授業 13 週+オフィスアワー 2 回」とするなどの運用も可能であろう。

4.2. 成績・評価

(1) 定期試験

以前は〈授業受講⇒定期試験受験⇒単位認定〉という定期試験を別建てとする考え方もあったが（清水1998, p.346）、現在、日常評価（小テスト、中間テスト、レポート、プレゼン等）がかなり普及している。また、今次の大学設置基準改正では、「定期試験」への言及が削除された（第 22 条）。これは、定期試験偏重を改め、平常点評価をさらに奨励するためであろう⁽¹⁵⁾。

しかしながら、定期試験の重要性は変わらない。では、定期試験の意義とは何か。

- ① 授業に出席する負担をなくして試験勉強に専念
- ② 教室条件の問題
- ③ 試験時間の問題

欧米では通常授業より試験実施時間が長いことが多い。論述問題は、1 時間で解答できる量とレベルではなく、2、3 時間（又はそれ以上）必要である。各回の授業で学習したことを総合的に問う大きな問題を課すには長時間を確保できる定期試験が必要である。

(2) 生成 AI 時代の成績・評価

2022 年、ChatGPT 等の生成 AI が大きな話題になり、各大学や教員は対応に迫られた。今後普及することは間違いなく、成績評価方法は大きな転換を迫られることは必至である。レポート等（要約や外国語作文など含む）提出による評価は困難になるため、必然的に対面筆記試験に回帰するしかない。

⁽¹⁵⁾ 定期試験を単位計算に含めてはならないという誤解の原因の一つが、大学設置基準第 22 条の定期試験に関する言及であったと考えられるが、2022 年改正で定期試験への言及が削除されたことで誤解が生じる余地が少なくなった。

また、卒業論文等に口頭試問を導入する必要性が生じるであろう。当該学生と複数の審査担当教員が集まるためには、授業期間外に口頭試問期間を設定するしかない。

結局、「+5週」に実施の定期試験や口頭試問の重要性が増す。これらを単位計算に適切に取り込み、単位を実質化する必要があるだろう。

4.3. 卒業要件単位、カリキュラム、キャップ制

我が国の卒業要件単位は124単位であるが、これを大きく超えてはならない⁽¹⁶⁾。例えば、124単位を大きく上回るとどうなるであろうか。4年間で学習に向けられる時間には自ずと限界があり、多くの単位を取得することはすなわち1単位あたりの学習時間が少ないことを意味する。つまり、卒業要件単位が多すぎると1単位の内容が薄くなるのである。

図2で見たように、単位制度は本来、半期15~16単位の受講を想定している。しかし、今回実施のアンケート（問7）からも平均すると22単位以上の受講を許可していることがわかる。例えば、22単位受講だと学生に週66時間の学習を要求することになるが、実際にはほぼ不可能である（過労死レベル）。これは構造的な問題であり、単位の実質化を阻害している。だが、今次のアンケートを見る限り、多くの大学人は問題の重大さに気づいていないようにみえる（第3章第2節参照）。

結局、4年間で均等に履修できるカリキュラムを導入すると同時に、受講登録の上限をさらに下げる必要がある。また、キャップ制の例外を一部の優秀な学生に限定する制度設計を行い、真にそれに値する学生のみ早期卒業や大学院への飛び入学制度が可能にすべきである。

今次の大学設置基準改正で授業形態（講義、演習、実験等）による単位数付与の規定は撤廃された。登録上限を下げると受講できる科目数が減少してしまう問題に対応するためにも一部科目の割り当て単位の見直しが必要であろう⁽¹⁷⁾。

4.4. 単位換算制度（留学、編入、外部試験の認定等）

学生が海外留学先で取得した単位を適切に派遣元大学の単位に換算することも単位の実質化の一環である。しかし、現状では海外の大学と日本の大学との単位互換の基準が定まっていない⁽¹⁸⁾。大学によって、次のような基準を使用しているのが現状であろう。

⁽¹⁶⁾ そもそも要卒単位は、最低基準的性格よりも標準的性格がある（cf. 本報告書序章，清水1998，p.312，etc.）。また、1991年の大学設置基準大綱化で保健体育は必修ではなくなっているので、保健体育の外付けを解消し、要卒単位を120単位にするとより整合性がとれよう。

⁽¹⁷⁾ 特に、医療系・福祉系学部等では国家資格に必要な厚労省指定科目の多さが問題となっている。場合によっては、文科省から厚労省に対応を求めることも必要であろう（第5章第2節参照）。

⁽¹⁸⁾ さらに、運用上の実授業時間と理論上の授業時間を混同している例が散見される。例え

- ① 授業時間数に基づくもの
- ② 総学習時間数に基づくもの
- ③ 登録上限単位数や卒業要件単位数等の比率に基づくもの

①の弱点は、大学の単位制度の基本的理念である自主的学習を考慮に入れていないことである。②は、アメリカ単位や ECTS で制度の基本設計が異なるため学生の授業外自習時間の想定量に違いがあり、またそれらが学生の実態を必ずしも反映していないことから問題が残る。結局、③が合理的ではないだろうか。どこの国であれフルタイム学生が週、セメスター、年間、課程あたりに学習に従事する時間はほぼ同じだからである。

単位制度は、選択科目間の単位を互換するために生まれたという経緯がある。つまり、異なる科目を同価値とみなす制度である。また、多くの海外の大学間で交換比率はいわば「固定相場」であるので、本来は自動的に換算できるはずである。日本の大学でも海外の大学との共同学位等の場合は、プログラムの設計段階で自動計算している。そこで、原則として交換比率を定め、それを場合に依じて柔軟に運用するのがよいのではないか。

(1) アメリカ型単位との交換比率

「1US 単位」＝「1JP 単位」でよい。根拠は、そもそも同じ単位制度（いわば同じ通貨）なので等価であるからである。

(2) ヨーロッパ ECTS 単位との交換比率

「1JP 単位＝2ECTS」が適切ではないか。根拠は、卒業要件単位がアメリカ型 120 単位⇔ECTS240 単位であるからである。また、実際に 1US 単位＝2ECTS で運用している例が海外で見られる。

結論として、換算比率は今後「1JP 単位＝1US 単位＝2ECTS」に収斂するのではないだろうか。ただし、これはあくまで基準であって、学習の実態に合わせて換算率を算出することを妨げるものではないし、最終的には受け入れ機関の承認による。

短大等からの編入は近年、一括方式（短大の 60 単位程度を学部 2 年間の単位として認定し 3 年生へ編入）が多いが、短大と学部 1、2 年生の科目内容は必ずしも同等でない。以前と違い、大学 1、2 年生で教養、3、4 年生で専門という構造は崩れており、教養と専門の相互乗り入れになっているのが現状であるからである。したがって、短大単位の認定に当たっては、編入先の大学の 1、2 年生で履修すべき科目が履修できているかチェックすることが単位の実質化として必要である。

ば、日本の A 大学は 90 分×週 2 回、海外の B 大学は 60 分×週 3 回ならば、ともに 180 分なので、「A 大学 4 単位＝B 大学 3 単位」と換算する。これは実授業時間と理論上の授業時間を混同しており、不適切である。A 大学は理論上 120 分であり、B 大学は運用上 50 分であるからだ。

5. グッド・プラクティス

最後に優れた教学マネジメントの一例を紹介しておきたい。同志社大学は 2024 年度、新学事暦を開始した⁽¹⁹⁾。これは、オンライン授業を組み込んだ新たな試みである。

基本的な構造として、「90 分×13 週授業+2VOD」であり、第 1 回目と 15 回目をオンデマンドとすることで窮屈な学事暦問題をほぼ解消したものとなっている。

春学期は、教室授業が 4 月 11 日から 7 月 17 日である（GW は 5 月 6 日の授業日を除いて休講）。第 1 週授業は、4 月 4 日から 11 日の 1 週間に、第 15 週授業は 7 月 18 日以降にオンデマンドで提供される。秋学期の教室授業は 10 月 1 日から 1 月 18 日までであり、最初と最後の 2 週間分がオンデマンド授業となる。

注目すべきは、第 1 回目授業を“DO Week”（Doshisha Opening Week）と称するガイダンス的オンデマンド授業期間として設定したことである。通常、受講生は同じ曜日時間帯に配置されている授業から受講したい授業を選ぶ際、シラバスを見て決めるしかない。しかし、オンデマンドにすることで複数の授業の初回授業に出席することが可能となっている。学生の授業選択にとっては大きなメリットであろう。単に教室授業をオンデマンドに置き換えたのではなく、積極的な意味付けをして教育の質を向上させようとする試みである。

オンデマンド授業を 2 回分の授業とみなすことは、文部科学省の新たな方針に合致している。コロナ禍でオンデマンド授業が一般化し、コロナ後もオンライン授業が一定、対面授業とみなされることになっている。

窮屈な学事暦は、学生の十分な自習時間確保や休暇中の留学や課外学習にマイナスに働くことから、単位の実質化の障害になっている側面があるが、同志社大学の新たな試みはその改善に繋がるものである。この方式は他大学も取り入れる可能性があり、今後も注目に値する。

おわりに

本章では、主に授業時間とそれに関連する問題について考察してきたが、もっとも重要な論点は、以下に集約されよう。

- ・実授業時間基準の見直し
- ・自主的学習時間の増加
- ・「+5 週」の実質化
- ・単位の学年均等配分
- ・単位互換基準の設定

⁽¹⁹⁾ 似た事例として福岡大学「FU プラスアップ授業」などもある。

大学制度の慣習的性格を認め、理論と実態の乖離を理解することは、柔軟で実効性のある単位制度運用を行うことに繋がる。中教審・文科省は、近年、単位制度の運用を柔軟化する方針を打ち出してきており、今次 2022 年改定もその方向に沿ったものである。この機会に混乱のもととなっている 1,350 分基準を見直すべきであろう。

また、「+5 週」の使い方、特に定期試験の位置づけとその運用の見直しは生成 AI の発達に対応する喫緊の課題である。

さらに、履修登録上限単位数の見直しと学年均等配分も不可避であろう。就活という慣行が単位の実質化の障害となっていることは間違いない。単位の実質化は、卒業生を雇用する側にとっても大きなメリットである。

コロナ時代を経て今後国際交流（留学、共同プログラム等）は増加するであろう。単位制度の互換基準設定もまた重要課題である。

参考文献

国立大学協会（2024）「UCTS（UMAP 単位互換方式）の普及」

<https://www.janu.jp/janu/international/umap/umap04/>（2024.05.15 最終閲覧）

清水一彦（1998）『日米の大学単位制度の比較史的研究』風間書房。

———（2014）「大学単位制度の実質化方策」『教育制度学研究』21 号、pp.97-107

https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjseso/2014/21/2014_97/_pdf/-char/ja

東京大学大学経営・政策研究センター（2019）『第 2 回全国大学生調査』

<https://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/22018.html>（2024.08.08 最終閲覧）

中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2011-12）：「大学教育部会議事録」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/1313849.htm

（2024.05.15 最終閲覧）

同志社大学（2022）「2024 年度からの新学年暦」

https://www.doshisha.ac.jp/students/new_calender/index.html（2024.05.15 最終閲覧）

仲井邦佳（2016）「大学の単位制度と学年暦 — 「1 単位 = 45 時間」と 「1 科目 = 1350 分説（15 週論）」 —」『立命館大学産業社会論集』51 巻 4 号、pp. 1-11.

国立教育政策研究所（2016）「大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）」

https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/gakusei_chousa_gaiyou.pdf

（2024.06.3 最終閲覧）

第3章 授業改革と学習単位—キップ制と週複数回授業

森 俊太

本章では「単位制度の実質化に関するアンケート調査」の中の履修登録単位数の上制限（以下「キップ制」という。）、及び週複数回授業に関する項目の分析をする。その際、中央教育審議会等での議論の経緯や独自の調査研究を踏まえた視点を加え、学習の時間構造と効果について論じる。時間構造とは主に、学習者にとって一定の時間枠（主に学期）における履修科目数や週毎の授業回数、教員と学生が同時間内に（オンライン含む）教育・学習の相互行為を営む実授業時間と、学習者の予復習や課題に必要な時間を意味する⁽¹⁾。結論は以下の3点である。1. キップ制は定着しているが運用方法と効果に課題がある。2. 週複数回授業はクォーター学期制の導入と併せて漸増状態だが、拡大には制度と教員の意識の面で制約がある。3. 週複数回授業は、教育及び学習活動の連続性と集中力を高めると同時に、実授業時間と自習時間を増やし学習効果を向上させることが期待でき、単位の実質化の方法として重要である。

1. 学習と時間構造

「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」(2018) (以下「グランドデザイン」という。) や「教学マネジメント指針」(2020) (以下「指針」という。) は、教育の供給者としての教員目線から脱却し「学修者本位」の視点から教育を見直すことの必要性、そのための単なる学習時間の確保を超えた学修を充実させる方法論として、単位の実質化の重要性を指摘している。

単位の実質化に関する本質的に同様の指摘は、新制大学の制度発足の際に例えば佐々木重雄によってされていた(天野, 2019, pp. 268-269)。また、新制大学発足から十数年経過した時点の、中央教育審議会答申「大学教育の改善について」(1963)⁽²⁾では、単位制度が効果的に運用されていないため、学力が向上していないとの指摘がある。その解決策として、単位制度の改善、その障害の除去、学年制・科目制・授業時間制等についても検討が必要とされている。

「グランドデザイン」では、米国などの大学生に比べ、日本の大学生の受講科目が多く、授業外の学習時間が平均的に半分以下であるとの指摘がされている(p. 27)。さらに「指針」では、新制大学発足時から課題となっていた「供給者目線」からの脱却と、「学生が必要な

⁽¹⁾ 実授業時間とは、教員（TA などの教育補助者、リアルタイムのオンライン授業を含む）と学生が相対する状態での授業時間で、オフィスアワーは除く。英語圏では contact hour。

⁽²⁾ 中央教育審議会（1963）、「大学教育の改善について」2. 教育内容及び教育方法（6）

資質・能力を身に付ける観点から最適化されているかという『学修者目線』で教育を捉え直す「学修者本位」の方針を明確に示した (p.1)⁽³⁾。その方針の確立にあたり、「指針」は次の2点を特に重視するべきとしている。「教育活動に用いることができる学内及び学生の資源は有限であるという視点」及び「大学における時間の構造も『供給者目線』から『学修者目線』へと転換していくという視点」である (p.3)。さらに「指針」は「学修に使える時間の有限性」に対応する具体的な方法として、柔軟な学事暦の活用や、キャップ制の適切な運用、週複数回授業の採用を示している。また「密度の濃い主体的な学修を可能とする前提として、授業科目の精選・統合のみならず、学生が同時に履修する授業科目数の絞り込み」も求めている (p.7)。

「指針」では「時間の構造」という表現が使われているが、それは、筆者がこれまで週複数回授業の効果を指摘した際に使った、「授業制度」や「学修時間の配置」などを意味するより抽象的な表現である。経営学者ドラッカー (P. Drucker) は、労働、特に知的な労働で生産性を上げるためには、時間という希少な資源を有効に使うことを強調している (1966/2006 上田訳, pp.71-73)。教育と学習に経営学的な生産性や効率の追求は適さない面があるが、時間の視点から大学生の学習成果を検証することはほとんど無かった⁽⁴⁾。

2. キャップ制の実施状況と課題

キャップ制は大学設置基準改正 (1999) から努力義務となり、その後「学士課程教育の構築に向けて」(2008)による上限科目数が過剰との指摘を経て、国公私立717大学(約95.3%)が履修科目登録の上限を設けている (文部科学省, 2021, p.3)。本調査研究部会の調査でも制度としてはほぼ定着していることが確認できた (問7)。キャップ制を採用しているのは436校 (89.0%)、全学で横断的に設定しているのは248校 (50.6%)、学期ごとの設定単位数の平均は22.6、最大24.5、最小20.1であった。設定単位数が学部により異なる大学は188校 (38.4%) で、学期毎ではなく学年毎にキャップを設定している大学も多かった。履修登録上限科目数の緩和の判断基準には、主に成績 (GPA) が使われていた。

キャップ制の運用方法と有効性について「履修登録時に登録システムなどで警告・制限」が有効を回答した大学が87.4%であった。しかし「上限を超す場合には担当教員・職員による許可」を行っていない大学が55.7%、キャップ制を「行っているが有効ではない」の2.3%と合わせると58.0%となっている。

「履修登録単位数の上制限についての実効性」の質問で、「上限の単位数が多すぎる」の

⁽³⁾ 日比野潤子 (2022)、吉見俊哉 (2020、2023) は中央教育審議会大学部会にて、週複数回授業の必要性を繰り返し指摘している。

⁽⁴⁾ 古川雄嗣は、経営工学的発想の教育方法論への援用の危険性を指摘している (藤本他編, 2017, p.7)。

選択肢に対し「そう思わない」と回答した大学が73.2%、「例外の基準が緩い」に「そう思わない」と回答した大学が82.8%であった。つまり上限の単位数と例外基準は適切との回答が7割から8割である。その反面「キャップの対象外の授業が多い」「就職活動期間の長期化で厳格な適用が難しくなっている」の質問も含め、3割から2割程度の大学が、キャップ制の実効性に疑問を持っている。補足回答には、キャップ制が本来の目的である学習の質の向上に繋がらず形骸化している、キャップ制対象外の科目が多い、学生や教員からはキャップ制は不要との意見があるなどの回答もあった。

キャップ制の目的は単位の実質化、つまり、学生の履修科目の精選による学習の深化と授業時間外の自主的な予復習の促進である。本調査では制度の運用は実効性ありとの回答が多いが、実態として、例えば全学横断で設置している大学の場合、上限が学期平均22.6単位であり、これでは単位の实質化が進んでいるとは言えない。前述のように「指針」はキャップ制に、学生が「学修に使える時間の有限性」を踏まえ「密度の濃い主体的な学修を可能とする前提として、授業科目の精選・統合のみならず、学生が同時に履修する授業科目数の絞り込み」を求めている(p.7)。「指針」の求めに鑑みると、キャップ制はそもそも経過措置で、その効果は限定的で現在では名目的な制度となっている。単位の实質化を実現するには、以下で扱う週複数回授業などの方法が必要となる。

3. 週複数回授業の実施状況と課題

今回の調査の週複数回の授業の有無、及び、全科目に占める割合についての質問(問8)に対しては、授業形態(講義、演習、実験・実習・実技系)ごとの実施度合いの平均を見ると、全授業のうち1割以上は15%程度、1割未満は30%台で、半数程度の大学は実施していないとの回答であった⁽⁵⁾。授業形態別にみると、実験・実習・実技系で多い傾向があった。学期制の区分別にみると、クォーター制、又はセメスター制をとるが各セメスターを2分割するなど、クォーター制に準ずる学期制を採用している大学では、複数回授業実施が多くあった。実際に、個々の大学に学事暦を調べてみると、多くの大学で、クォーター制やそれに準ずる学期制の導入と同時に、週複数回授業が採用されている大学が多い。

⁽⁵⁾ 本アンケートで、週複数回授業とは、ある科目を同一週の異なる曜日に授業を2回以上行うことを意図していたが、明確に定義していなかったため、同日2コマ連続や集中講義、同一科目名で複数授業等が含まれる可能性がある。また週複数回授業の実施割合を全科目の1割以上をひとくくりに行っているため、原則としてすべての科目が週複数回授業の大学の割合は把握できていない。

表1 週複数回授業の有無と全科目に占める割合(%) (N=490)

	ある・1割以上	ある・1割未満	ない
講義	12.4	38.0	49.6
講義と他形式との組み合わせ	8.8	21.0	70.2
演習	14.9	37.8	47.3
実験・実習・実技	22.4	35.7	41.8
外国語科目	14.1	31.2	54.7

アンケートでは、週複数回授業が普及しない理由を尋ねた(問8)。「大きな教育効果の期待」に「そう思う」と「ある程度そう思う」の合計24.9%であり、75.1%が「そうは思わない」と回答している。「教員からの協力」について回答は、ほぼ半々であった。「時間割・教室の手配」は、82.6%が普及しない理由に挙げている。

表2 週複数回授業が普及しない理由(%) (N=490)

	そう思う	ある程度そう思う	そう思わない
大きな教育効果が期待できない	4.3	20.6	75.1
教員から積極的な協力を得られない	7.8	40.4	51.8
時間割を組みにくい・教室の手配が困難	46.1	36.5	17.3

補足回答では複数の大学から、非常勤講師の確保が難しい、2コマ連続だと学生の集中力や予復習が問題などの記載もあった。カリキュラム改定等の作業に何度か関わった筆者の経験からも、基本的に裁量労働制の下で働く大学の教員を対象にした、出講日や時間割配置、担当科目の増減や変更などの交渉は困難である。専任教員の他大学での非常勤の授業日調整も、週複数回授業の導入の障害となっている。本調査では、結果的に週複数回授業は教育効果が期待できるので導入に関心はあるが、現状の学事暦に慣れている専任教員の意識と、非常勤に頼らざるを得ないカリキュラムを踏まえると、教員からの積極的な協力を得ることは難しいとの実態が明らかになった。

次に、アンケートでは、「科目数を整理して、個々の科目への集中度をたかめ、学習の高密度化を図る必要が指摘されてきています」との前置きの後に、以下の項目についての意見を尋ねている(問9)。

表3 科目数の整理について (%) (N=490)

	そう思う	ある程度 そう思う	そう思わない
現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる	29.0	48.4	22.7
科目数の整理に、教員の協力を得にくい	18.6	47.3	34.1
カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分	14.9	51.0	34.1

「そう思う」と「ある程度」の合計で、「現在のカリキュラムでの科目数が多すぎる」が 77.4%、「科目数整理に教員の協力を得にくい」が 65.9%、「カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分」が 65.9%であった。大学としてカリキュラムの科目精選の必要性は認識しているが、実際に教員の合意を得ながら進めていくことが課題となっている。

週複数回授業は、高知工科大学、早稲田大学等、クォーター制等の導入に伴い 2010 年前後から少数の大学が採用し始め徐々に増えてきたが、本調査や他の調査結果を踏まえると、現時点で拡大しているとは言えない⁽⁶⁾。小方 (2022, p. 11) は、「授業時間外学習時間を増やす上で表裏の関係にあるともいえる、また断続的かつ集中的に学ぶという効果も期待される、授業科目数自体の削減や週あたりの履修科目数を減らした複数回授業の実施の意義に対する理解は浸透していない。」と述べている。

しかしながら、科目数と週複数回授業の回答を合わせてみると、現在のカリキュラムでは科目数が過多との回答が 77.4%で、週複数回授業の教育効果が高いとの回答は 75.1%であり、導入への関心は高いと思われる。さらに「指針」は、履修科目数の大胆な絞り込みと、学事暦の柔軟な運用による授業科目の週複数回実施の検討を要請し、同年の大学設置基準等の改正では、各授業科目の授業期間は原則 10 週又は 15 週とすることを改め、大学の判断により 8、10、15 週などに定めることができた⁽⁷⁾。導入への課題は様々あるが、今後、単位の実質化の効果的な方法として、週複数回授業を導入する大学が増える可能性はある。

⁽⁶⁾ 大学経営・政策研究センター・東京大学大学院教育学研究科 (2019, 2020) 「全国大学教員調査」

⁽⁷⁾ 大学設置基準第 23 条 (各授業科目の授業期間) 各授業科目の授業は、十分な教育効果を上げることができるよう、八週、十週、十五週その他の大学が定める適切な期間を単位として行うものとする。

4. 学事暦による授業時間の比較

表4では、週1回と週複数回授業の実授業時間を比較した。実際は休日などで授業が無い週もあり、また学年により履修単位数が異なるが参考としての概算値を示した⁽⁸⁾。

日本で主流の2学期制(セメスター制)の週1回授業を例にすると、2単位科目の実授業時間は毎週90分(1.5時間)、毎週10科目履修する場合は900分(15時間)となる。法令上は、1単位毎に実質2時間の予復習の自主学習が必要なので2単位科目を10科目履修している学生は、4時間(2単位×2時間)×10科目=40時間の毎週の自習時間となり、実授業時間15時間と合わせると、毎週55時間の総学習時間になる。

セメスター制(15週)での週複数回授業のパターンとして、週2又は3回の授業がある。1科目の単位数は3セメスター単位が標準である。週2回の授業の場合1回が75分、週3回授業の場合1回が50分となる。週2回授業でも週3回授業でも毎週150分(2.5時間)、学期中に4科目履修する場合は毎週600分(10時間)となる。前述のように日本の2学期制で、毎週10科目履修する場合は900分(15時間)となり、300分(5時間)多い。

米国の大学でも、1セメスター又はクォーター単位毎に、実質2時間の予復習が最低限必要である。3単位科目を4科目履修している学生は、6時間(3単位×2時間)×4科目=24時間の毎週の自習時間となり、実授業時間10時間と合わせると、毎週34時間の総学習時間になる。日本では毎週55時間の総学習時間(2単位科目を10科目履修の場合、実授業時間15時間+自習時間40時間)となり、実授業時間は5、自習時間は16、合計の総学習時間は21時間長くなっている。なお米国ではTAによるディスカッションの時間が、教員による授業に加え週に1回設定されていることが多い。この時間を加えると更に実授業時間は増え、リーディングなどの予習課題の量も多いため、上記の3単位科目を4科目履修の場合、実際の自習時間は24時間よりも長い場合が多い。

前述したように、改正された大学設置基準(2022)は、十分な教育効果を上げることができるよう各授業科目の授業期間の多様化を各大学に認めている。そこで、参考として表4に「その他の大学が定める適切な期間」の例として、1年8学期制、1学期3.5週間(ブロック)の、全科目が短期集中である特徴的な事例も示した。主に午前中に授業があり、午後の実験やフィールドワークが加わることが多い。2ブロック連続の科目もある。1科目の履修者数は数人から20人程度の少人数で、一方的な講義はほぼない。教員は8ブロックの内、授業を担当するのは5ブロック程度で、授業が無いブロックは研究に専念することができる。月毎の授業なので、日本語と文化は日本に滞在して学ぶ、地質学は山岳地帯の山小屋に寝泊まりして学ぶなど、海外を含め授業のテーマの場所で実践的に学ぶことができる⁽⁹⁾。

⁽⁸⁾ 複数の米国の大学を参考にして、セメスター制とクォーター制の平均的な科目数や授業時間を示した。なお、米国の大学では労働者の日、感謝祭、キング牧師の日などが休日となる。

⁽⁹⁾ Colorado College (2024a)。なおColorado Collegeが集中的な学事暦であるブロックプラン(学期中週5日毎日最低3時間程度の授業)を採用したきっかけは、その採用を進めた学部

このようなブロック制を採用している大学は10校程度北アメリカに存在する⁽¹⁰⁾。

その他の特色のある学期制の例としては、5学期制(+夏期講習)をとり、1学期6週間で1学期3科目までの履修を認めている⁽¹¹⁾。授業は、講義やグループ作業、自主的な学習など多様な形態を組み合わせている。このような制度は既存の日本の大学による導入は難しいかもしれない。しかし、大学や学部の新設の際には参考になり得るし、また、既存の大学でも柔軟に設置することができるコースなどのプログラムや、高大連携の高校生向け講座、社会人のリカレント教育などへの応用もありうる。

表4 学事暦による各週授業時間の比較(講義科目)

	各週の1科目の授業回数	1科目1回実授業時間	典型的1講義科目単位数	各期標準履修科目数	各科目あたり各期実授業時間	各週・各期・卒業要件の実授業時間数
週1回授業(1期15週、年2期のセメスター制)	1回	・週1回 1回90分	2単位 (日本標準セメスター単位)	10科目程度	・週1回 90分×1回× 15週=1,350分 (22.5時間)	・週10科目=90分×10科目= 900分(15時間) ・1期(10科目)=13,500分 (225時間) ・卒業要件124単位 (62科目)=83,700分(1,395時間)
週複数回授業(1期15週、年2期のセメスター制) *1	2回または 3回	・週2回 1回75分 ・週3回 1回50分	3セメスター単位	4-5科目程度	・週2回 75分×2回× 15週=2,250分 (37.5時間) ・週3回 50分×3回× 15週=2,250分 (37.5時間)	・週4科目週2回の場合=75分×4×2=600分(10時間) ・1期(4科目)=600分×15週=9,000分(150時間) ・卒業要件120セメスター単位(40科目)=2,250分×40=90,000分(1,500時間)
週複数回授業(1期10週、年4期のクォーター制) *夏期除く *2	2回または 3回	・週2回 1回105分 ・週3回 1回65分	5クォーター単位	3-4科目程度	・週2回 105分×2回× 10週=2,100分 (35時間) ・週3回 65分×3回× 10週=1,950分 (32.5時間)	・週4科目週3回の場合=65分×4×3=780分(13時間) ・1期(4科目)=780分×10週=7,800分(130時間) ・卒業要件180クォーター単位(36科目)=2,025×36=72,900分(1,215時間)
8学期制+夏期(1学期=3週間半)	1科目/学期 (ブロック) 8科目/年	講義は1日約3時間+実験や実習が加わる場合有	1ブロック科目=4セメスター単位(6クォーター単位)	1科目	・1科目平均3時間/日×5日=15時間 ・週15時間×3.5週間/学期=52時間(52時間/科目)	・1期(ブロック)(1科目)=最低3,120分(52時間) ・1セメスター4科目=3,120×4=12,480分(208時間) 卒業要件32ブロック(科目)単位=99,840分(1,664時間)

*1 卒業要件単位120、1科目は3セメスター単位時間、各セメスターで4科目履修とみなした。

*2 卒業要件単位180、1科目の授業時間は週2回(2,100分)と週3回(1,950分)の合計を2分した2,025分で計算した。1科目は5クォーター制単位時間、各クォーターで3科目を履修とみなした。

長がドラッカーの時間とマネジメントに関する著作 *The Effective Executive* を読んだことがきっかけである (Colorado College 2024b)。

⁽¹⁰⁾ EXPERT ADMISSIONS (2024)。

⁽¹¹⁾ Southern Cross University (2024)。

おわりに

そもそも教育には、個人の社会化と解放の両面がある。一つは個人に一定の知識と社会規範と価値を教え込み、社会秩序を維持する構成員に育てる社会化の効果と、もう一つはその個人が学んだ知識や思考方法により社会も個人もつくられたものであると理解し、結果的に社会から解放され社会を改革する効果を持っている。過大な科目の同時履修と過少な自主的学習時間は、身の回りの社会の現状に疑問を持たない受け身の人間を再生産する時間構造であり、主体的な思考ができる学習者の育成には適してはいない。現代の日本社会に必要な、既成概念に囚われない、創造的な思考力を持つ人間を育成するには、大学教育の抜本的な改革が必要である。

厳しい見方をすると、多くの大学において、教育の中身とは必ずしも関連しない入試難易度と就職実績が、社会的評価と自己認識の基盤となっている。その反面、近年、教員の教育行為と学生の学習行為を相互行為のプロセスとして捉えて授業にアクティブ・ラーニングを導入する例や、クォーター制などの導入により週複数回授業の要素を取り入れるなど様々な制度的改革も進みつつある。学習時間構造の組み換えによって、教員と学生の教え学び合う時間やアクティブ・ラーニングが増加すると、シラバスの詳細な記載もより意味を持つものになり、いわゆる「大道具」とシラバスなどの小道具が連動し、好循環が始まる。

科目の削減と週複数回授業には、教員にもメリットがある。科目が減れば教員の担当科目は減り、担当科目の単位数が増えれば、同一科目が週複数回になっても、週毎に教える科目数は減る。同一科目なので効率的に授業の準備も行うことができ、空いた時間で研究に集中することができる。このような教える側のメリットも広めていく必要がある。

単位の実質化のためには、過大な同時履修科目と、過少な自主的学習時間を解消することが必須で、それには週複数回授業の導入が鍵である（森, 1995, 2003, 2022）。週複数回授業や様々な制度改革を実施している大学のより詳細な現状把握、及び、学習者の視点からの週1回と複数回授業の学習効果の実証的な比較研究が望まれる⁽¹²⁾。

参考文献

- 天野郁夫（2019）『新制大学の時代——日本の高等教育象の模索』名古屋大学出版会。
中央教育審議会（1963）「大学教育の改善について」文部科学省（第19回答申）。
———（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」。文部科学省。
———（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」。文部科学省。

⁽¹²⁾ 東大調査自由回答(p.189)には、「日本の大学の欠点は、1週間に10~15コマも取らせ、一つひとつの授業の重みが非常に小さいことです。アメリカのように取る科目が少なく、その分一つの授業が週五時間もあるという方が、かえって後に残りやすいです」との記載がある（金子, 2007, p. 176）。筆者による、交換留学先で語学以外の科目の週複数回授業を経験した学生の聞き取りでも、同様の意見が多い。

- (2020)「教学マネジメント指針」文部科学省.
Colorado College (2024a) *The Curriculum, Academic Calendar*.
<https://www.coloradocollege.edu/academics/curriculum/calendar/calendar-2023-24.html> 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日.
- (2024b) “Drucker, Dionysius, and a Leap Forward,” *The Story of the Block Plan Chapter Seven. Block Plan 50th Anniversary, The Podcast*.
<https://www.coloradocollege.edu/basics/blockplan/2020/podcast/index.html> 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日.
- 大学経営・政策研究センター・東京大学大学院教育学研究科 (2019)「全国大学教員調査」.
<https://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat88/2019.html> 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日.
- (2020)「全国大学教員調査」. 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日.
<https://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat88/2020.html>
- ドラッカー, P. F. (2006) 『経営者の条件』(ドラッカー名著集 1) (上田惇生訳) ダイアモンド社, *The Effective Executive(1966)* New York: Harper Collins Publishers.
- EXPERT ADMISSIONS (2024) *Guide to Block Plan Colleges*.
<https://expertadmissions.com/guide-to-block-plan-colleges/> 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日
- 古川雄嗣 (2017)「PDCA サイクルは『合理的』であるか」藤本夕衣、古川雄嗣、渡邊浩一編『「反」大学改革 論——若手からの提起』(pp. 3-22) ナカニシヤ出版.
- 日比野潤子 (2022)「私的単位制考」『IDE 現代の高等教育』, 645(11), pp. 4-8.
- 金子元久 (2007)『大学の教育力——何を教え、学ぶか』筑摩書房.
- 森俊太(1995)「大学の『授業制度』の日米比較—3 大学のケース—」『一般教育学会誌』17(2), pp. 174-180.
- (2003)「学期制度と教育効果:日米大学の比較」『静岡文化芸術大学研究紀要』3, pp. 51-56.
- (2022)「授業科目の週複数回実施と学修効果 —授業時間の日米比較—」『IDE 現代の高等教育』645(11), pp. 23-26.
- 文部科学省 (2021)「令和 3 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/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf. 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日
- 小方直之 (2022)「時間という箱、成果という果実」『IDE 現代の高等教育』, 645(11), pp. 9-14.
- Southern Cross University (2024), *Changes to Calendar from 2022*.
<https://www.scu.edu.au/current-students/student-administration/key-dates--teaching-calendar/changes-to-calendar-in-2022/> 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日
- 吉見俊哉 (2020)『大学という理念 絶望のその先へ』東京大学出版会.

———— (2023)「大学の澁刺は可能か：『学習者本位の教育』を学修者目線から考える」.
中教審特別部会資料 3-5「急速な少子化の進行と高等教育の未来」 pp. 11-14.
<https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/000262713.pdf>. 最終閲覧日 2024 年 8 月 5 日

第4章 大学教員の単位制度に対する認識について

千田亮吉

はじめに

本章では、2023年9月に行われた「単位制度の実質化に関するアンケート調査」の結果に基づいて、大学教員が単位制度に対してどのような認識をもっているのか、今後単位制度の実質化を図っていくうえで教員に対してどのような働きかけが必要なのかといった諸点について検討していく。今回のアンケート調査は個々の教員に直接質問するのではなく、主として全学の授業運営の取りまとめをする役職・部署に質問している。したがって、回答内容はそれらの部署等が教員の認識をどのように見ているかという間接的なものである。

図1は今回のアンケート調査の問12「単位制度の実質化に対する障害として、以下のどのような点をどう考えますか」に対する回答をまとめたものである。六つの障害のなかで、教員に直接関わるものは以下の3点であろう⁽¹⁾。

- ・教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない。
- ・個々の教員の専門からの発想と、学生が獲得すべき知識・技能との間に乖離がある。
- ・教員がゼミ・研究室を重視するために、通常の授業の強化が十分でない。

このうち、3番目の障害については「そう思わない」の割合が9割を超えているので、本稿では検討の対象とはしない。一方、「教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない」に関しては障害とみなす回答（そう思う、ある程度そう思う）が最も多く、単位制度の実質化に対する最も大きな障害といえる⁽²⁾。

第1節では、この障害に関する回答について検討を行う。また、第2節では、単位の実質化のためには欠かすことができない科目数の整理について、アンケート調査の結果から分析を行う。2番目の障害としてあげた「個々の教員の専門からの発想と、学生が獲得すべき知識・技能との乖離」の問題については第3節で検討する。

(1) 六つの障害の中で「シラバスが学生の履修ガイドとして役立つものになっていない」は今回分析の対象としなかったが、後述するように教室外学習時間についてシラバスを通して学生に対する意識付けを行うことは単位の実質化のための有効な手段と考えられる。

(2) 授業改善アンケートなどで学生に授業外学習時間を尋ねると、1時間未満（週当たり）といった回答が少なくない。千田亮吉（2022）を参照。

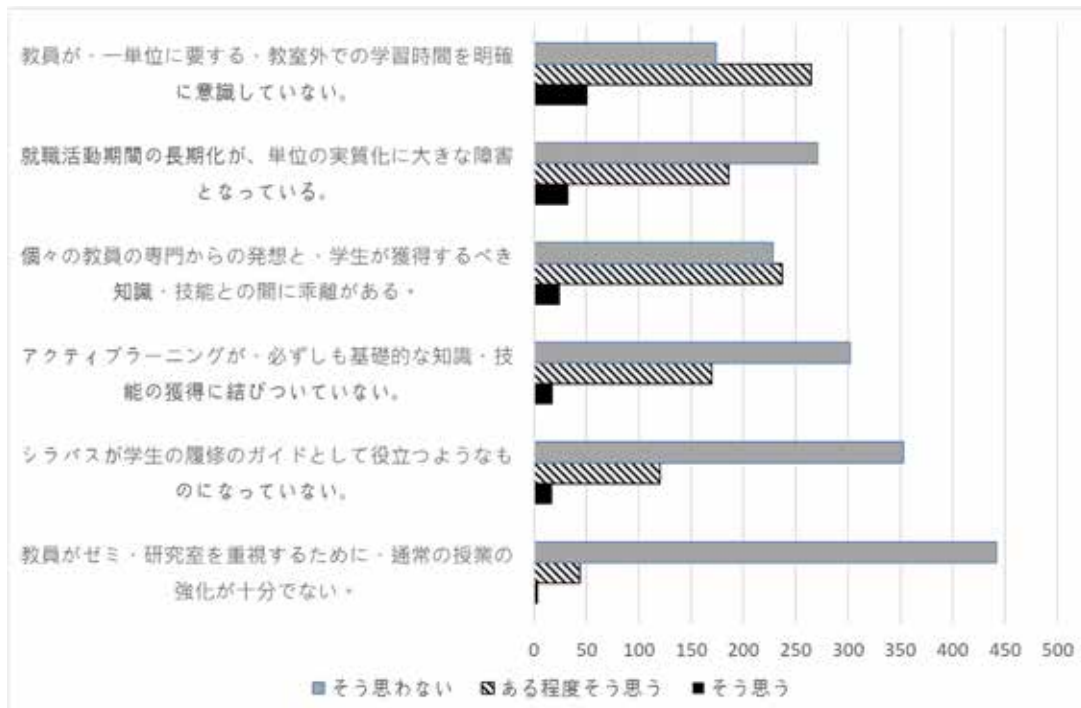


図1 単位制度の実質化に対する障害

1. 教室外での学習時間

1 単位を構成する学習時間は、今回の大学設置基準改正前から講義・演習では授業時間よりむしろ教室外学習時間の方が長いケースがほとんどであった。しかし、大多数の教員はこの教室外学習時間をあまり意識していないと思われる。一方、単位の实質化では、この教室外学習時間をどう確保するのが大きな問題になる。本節では、まず授業実施の大枠の違いが教室外学習時間に関する教員の意識に影響を与えているかどうかを、回答結果の個票を用いた順序プロビットモデルによって確認する。被説明変数は「教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない」という設問に対する回答について、「そう思う」を3、「ある程度そう思う」を2、「そう思わない」を1をとした順序変数である。説明変数としては、大学の属性を表す変数をコントロール変数として用いる。コントロール変数は、大学の規模の代理変数として学部数、医学部をもつ大学が1のダミー変数、歯学部をもつ大学が1のダミー変数、設置形態として私立をレファレンスとして国立大学が1のダミー変数、公立大学が1のダミー変数の5変数を用いる⁽³⁾。

まず、最初に授業時間に関する制度の違いを表す回答を説明変数として推定を行った。説明変数としては、講義・演習とその他で授業時間が違う場合を1、同じ場合を0としたダミー変数（問2）、1単位の授業時間数（問3）、現在の制度になった時点（問4）の3変数を

⁽³⁾ 490 大学のうち、国立大学は63校、公立大学は64校、医学部をもつ大学は59校、歯学部をもつ大学は17校、また学部数は最大24学部、最小1学部、平均は3.76学部である。

用いた。結果は表1に示されている。

表1 授業時間に関する制度などの影響

被説明変数：教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない
 そう思う=3 ある程度そう思う=2 そう思わない=1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
科目によって1授業時間に差がある（差がある=1、差がない=0）	-0.4548	0.1754	-2.5931	0.0095
1単位に想定される標準的な授業時間	0.0000	0.0001	0.2199	0.8260
現行の学事暦・授業時間となった年度	0.0000	0.0039	0.0112	0.9911
学部数	0.0380	0.0189	2.0131	0.0441
医学部あり=1	-0.0910	0.2136	-0.4262	0.6699
歯学部あり=1	-0.2659	0.3309	-0.8035	0.4217
国立=1	0.2640	0.1978	1.3348	0.1819
公立=1	0.3469	0.1766	1.9646	0.0495

説明変数で有意な結果が得られたのは「科目によって1授業時間に差がある」が1のダミー変数で負に有意である。そのような大学は科目ごとに授業時間を変えることで、教室外学習時間についての教員への意識付けも進んでいるという解釈ができる。もっとも、そのような大学は490校の回答校のうち59校できわめて少ない。その他の説明変数は有意ではない。最近学事暦や授業時間の変更を行った大学でも、教室外学習時間への教員の意識は高まっていない。なお、大学の属性では、学部数が多い大規模大学ほど教室外学習時間に対する意識が低いといえる。この結果はこのあとの分析結果でも共通している。

次に、表2はキャップ制、表3は授業・学習状況の影響をみているが、これらの推定結果では一部のコントロール変数以外に有意な変数はない。特に、表3の「学生の学習行動・教室外での学習時間の調査・分析」が有意でないということは、教室外での学習時間の調査・分析が行われていても、そのことが教員の教室外学習時間への意識を高めることにつながっていないことを示している。

表2 キャップ制の影響

被説明変数：教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない
 そう思う=3 ある程度そう思う=2 そう思わない=1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問7：キャップ制の運用（運用が有効=1、それ以外=0）				
履修登録時に、登録システムなどで警告・制限	-0.1254	0.1337	-0.9385	0.3480
上限を越す場合には担当教員・職員による許可	0.0527	0.1095	0.4808	0.6307
学部数	0.0464	0.0178	2.6051	0.0092
医学部あり=1	-0.1362	0.1903	-0.7155	0.4743
歯学部あり=1	-0.2966	0.3005	-0.9868	0.3238
国立=1	0.2475	0.1758	1.4082	0.1591
公立=1	0.2201	0.1564	1.4068	0.1595

表3 授業・学習状況の影響

被説明変数：教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない

そう思う = 3 ある程度そう思う = 2 そう思わない = 1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問11：授業・学習状況の把握（全学共通で実施あるいは学部ごとに実施=1、それ以外=0）				
学生による授業評価の集計	-0.0851	0.5194	-0.1638	0.8699
科目の履修登録状況の集計・分析	-0.1168	0.1085	-1.0765	0.2817
学生の学習行動・教室外での学習時間の調査・分析	0.0821	0.1460	0.5625	0.5738
学部数	0.0413	0.0171	2.4212	0.0155
医学部あり=1	-0.0939	0.1856	-0.5060	0.6129
歯学部あり=1	-0.2530	0.2960	-0.8546	0.3928
国立=1	0.2413	0.1740	1.3866	0.1656
公立=1	0.2169	0.1594	1.3602	0.1738

単位の実質化、特に教室外学習時間についての議論をするときに必ず問題になるのは、現行の1単位45時間の設定と卒業単位数から導かれる履修科目数などを前提とすると、学生は授業以外のほとんどの時間を教室外の学習に費やすことになるという点である。この問題を解決する方法の一つは、卒業要件を下げ履修科目数を減らすことである。今回のアンケート調査でも、問9で「科目数を整理して、個々の科目への集中度をたかめ、学習の高密度化を図る必要」について、その可能性を質問している。表4は、この問9の回答結果が問12に与える影響をみている。

表4の結果は、「現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる」、「科目数の整理に、教員の協力を得にくい」、「カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分」の三つの説明変数は、それぞれ5%、10%、1%で正に有意で、科目数を減らすことへの教員の抵抗や合意形成の難しさと、教室外学習時間を確保することへの意識の低さが密接に関連していることを示している。この結果は、教員の意識を変えることが単位の实質化のために不可欠であることを改めて浮き彫りにしている。

今回のアンケート調査では、問14で設置基準の改正に関連して「設置基準の改正と、それへの大学としての対応に関する以下のような意見についてどう考えますか」という質問をしている。表5はその回答の影響をまとめたものである。説明変数では「設置基準の改正で許容される変更の範囲が明確ではない」と「設置基準とその改正について、一般教員に対する説明が難しく、改革の障害になっている」が5%で正に有意で、「教員が教室外学習時間を明確に意識していない」と回答する傾向があることを示している。この結果は、「教室外学習時間を教員が意識していない」と認識している大学ほど、今回の設置基準の改正で単位制に関する裁量が与えられたことについて戸惑いを覚えていると解釈することもできる。

表4 科目数の整理の難しさが与える影響

被説明変数：教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない
 そう思う＝3 ある程度そう思う＝2 そう思わない＝1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問9：科目数の整理（そう思う＝3、ある程度そう思う＝2、そう思わない＝1）				
現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる	0.1922	0.0887	2.1671	0.0302
科目数の整理に、教員の協力を得にくい	0.1953	0.1018	1.9192	0.0550
カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、 教員間の合意が不十分	0.5306	0.1035	5.1283	0.0000
学部数	0.0118	0.0181	0.6498	0.5158
医学部あり＝1	0.0389	0.1915	0.2032	0.8390
歯学部あり＝1	0.0167	0.3079	0.0542	0.9568
国立＝1	0.2476	0.1793	1.3807	0.1674
公立＝1	0.2439	0.1652	1.4764	0.1398

表5 設置基準の改正の受け止め方の影響

被説明変数：教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない
 そう思う＝3 ある程度そう思う＝2 そう思わない＝1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問14（そう思う＝3、ある程度そう思う＝2、そう思わない＝1）				
設置基準によって規定されている授業時間、試験期間の最低 基準が具体的に明確ではない	0.1246	0.1148	1.0855	0.2777
設置基準の改正で許容される変更の範囲が明確ではない	0.3388	0.1501	2.2580	0.0239
可能な変更の範囲が明確でないために、具体的な改革案を検討 しにくい	-0.0671	0.1451	-0.4626	0.6436
設置基準とその改正について、一般教員に対する説明が 難しく、改革の障害になっている。	0.2005	0.0925	2.1678	0.0302
競争的資金の増加、大学間の競争によって、教学関係のデータ を公開して議論することが難しくなっている	-0.0349	0.0985	-0.3546	0.7229
学部数	0.0409	0.0173	2.3596	0.0183
医学部あり＝1	-0.0718	0.1874	-0.3832	0.7016
歯学部あり＝1	-0.1417	0.2983	-0.4750	0.6348
国立＝1	0.3379	0.1767	1.9117	0.0559
公立＝1	0.3416	0.1604	2.1300	0.0332

最後に、問15の回答と教室外学習時間への意識の関係をみる。問15は「大学教育改革の現状、大学行政に関する以下のような意見についてどう考えますか」という質問をしている。表7はその回答の影響をまとめたものである。説明変数では、「18歳人口減少による学内の危機感が高まっている」「教職員の危機感を具体的な改革に結びつけるのが困難」「大学教育の質的な改善に努力しても、それを社会的な評価と結びつけることが難しい」がそれぞれ5%、1%、10%で正に有意となった。これらの質問への肯定的な回答、つまり危機感を持ちながら改革の難しさを認識している大学ほど教室外学習時間への教員の意識の乏しさを

問題にしていると解釈できる。

表6 大学教育改革の現状、大学行政に関する評価の影響

被説明変数：教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない

そう思う=3 ある程度そう思う=2 そう思わない=1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問15（そう思う=3、ある程度そう思う=2、そう思わない=1）				
18歳人口減少による学内の危機感が高まっている	-0.2557	0.1073	-2.3836	0.0171
補助金の対象、KPI（達成度指標）などが詳細に設定されているために、細部の対応に振り回されている	-0.0160	0.0877	-0.1829	0.8549
教職員の危機感を具体的な改革に結びつけるのが困難	0.3350	0.0977	3.4294	0.0006
大学教育の質的な改善に努力しても、それを社会的な評価と結びつけることが難しい	0.1697	0.0968	1.7535	0.0795
国内外の大学との単位互換に必要な規則、単位の記述の標準化、外国語化が十分ではない	0.0308	0.0811	0.3800	0.7040
質的な改革を通じて、全国的に大学進学率を高めることが望ましい	-0.0924	0.0803	-1.1508	0.2498
学部数	0.0385	0.0172	2.2379	0.0252
医学部あり=1	-0.1300	0.1888	-0.6884	0.4912
歯学部あり=1	-0.1864	0.3003	-0.6208	0.5347
国立=1	0.2519	0.1777	1.4173	0.1564
公立=1	0.1676	0.1664	1.0073	0.3138

以上、単位の実質化の障害として教員の授業時間外学習時間への意識の低さを挙げることと関連する要因を明らかにしてきた。そのなかでは、科目数の多さとそれを削減することの難しさが注目される⁽⁴⁾。そこで、次節では科目数の整理に関する質問への回答と大学の属性の関連を確認する。

2. 科目数の整理

本節では、まず科目数の整理に関する設問9の回答と大学の属性の間を確認する。表7、表8、表9はそれぞれ、「現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる」、「科目数の整理に、教員の協力を得にくい」、「カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分」という質問（問9）について、「そう思う」を3、「ある程度そう思う」を2、「そう思わない」を1とする順序変数を被説明変数とする順序ロジットモデルの推定結果である。

三つの表に共通で、学部数は1%で正に有意である。つまり、規模の大きな大学ほど科目

⁽⁴⁾ 千田亮吉(2017)では、学生の学習時間を確保するには結局カリキュラムのボリュームの再検証が必要なことを指摘している。

数が多すぎると認識していることになる。また、表7と表8で公立大学ダミーの係数が5%と10%で負に有意で、公立大学では「科目数の整理に、教員の協力を得にくい」とはいえないことが確認できた。また、表9では、医学部のある大学と歯学部のある大学では係数が10%と5%で負に有意で、これらの大学では「カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分」とはいえないということになる。

以上をまとめると、特に大規模私立大学で、科目数が多すぎているにも関わらず、科目数削減に教員の協力が得られず、獲得させる知識について教員間の合意が得られていないということになる。学生数の多い大学がそのような状況にあるということは、多くの学生が過大な科目に直面して、十分な教室外学習時間を持っていないことを意味している。

表7 科目数が多すぎる大学

被説明変数：現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる

そう思う = 3 ある程度そう思う = 2 そう思わない = 1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
学部数	0.0501	0.0171	2.9323	0.0034
医学部あり=1	-0.1449	0.1829	-0.7921	0.4283
歯学部あり=1	-0.2795	0.2904	-0.9626	0.3358
国立=1	0.0380	0.1699	0.2236	0.8231
公立=1	-0.3365	0.1543	-2.1811	0.0292

表8 科目数の整理に、教員の協力を得にくい大学

被説明変数：科目数の整理に、教員の協力を得にくい

そう思う = 3 ある程度そう思う = 2 そう思わない = 1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
学部数	0.0932	0.0171	5.4497	0.0000
医学部あり=1	-0.2264	0.1839	-1.2310	0.2183
歯学部あり=1	-0.3751	0.2964	-1.2658	0.2056
国立=1	0.1553	0.1716	0.9050	0.3655
公立=1	-0.2615	0.1582	-1.6533	0.0983

表9 カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、
教員間の合意が不十分な大学

被説明変数：カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分
 そう思う=3 ある程度そう思う=2 そう思わない=1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
学部数	0.0550	0.0170	3.2380	0.0012
医学部あり=1	-0.3128	0.1856	-1.6856	0.0919
歯学部あり=1	-0.8083	0.3198	-2.5276	0.0115
国立=1	-0.0143	0.1736	-0.0824	0.9343
公立=1	0.1991	0.1546	1.2877	0.1979

それでは、科目数が多すぎるにもかかわらずそれを削減することが難しいと認識している大学は、今回の設置基準の改正をきっかけにこの問題の検討を開始するのだろうか。アンケート調査の問13は「設置基準の改正（2022年10月）は、大学教育に柔軟性をもたせるものとされています。貴大学ではこの改正を機にどのような改革を考えていますか」という質問をしている。今回の設置基準の改正は多岐にわたるが、そのなかで特に授業に関する項目に絞って分析を行った。被説明変数として改革を「導入済み」あるいは「導入の可能性を含めて検討中」を1、「導入する見込みはない」を0とする2項プロビットモデルの推定結果を表10と表11に示した。

表10は、「現在のカリキュラムでの科目数が多すぎる」という認識が授業科目別の単位数の見直しにつながっていることを示している。係数は1%で正に有意となっている。一方、「科目数の整理に、教員の協力を得にくい」は係数が5%で負に有意で、教員の協力が無いと見直しが進まないことを示している。なお、表11では有意な説明変数はない。

表10 授業科目別の単位数の見直しへの影響

被説明変数：授業科目別の単位数の見直し

「導入済み」または「導入の可能性を含めて検討中」=1、「導入する見込みはない」=0

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問9：そう思う=3、ある程度そう思う=2、そう思わない=1				
現在のカリキュラムでの科目数が多すぎる	0.2926	0.0869	3.3661	0.0008
科目数の整理に、教員の協力を得にくい	-0.2310	0.1104	-2.0931	0.0363
カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、 教員間の合意が不十分	-0.0386	0.1056	-0.3656	0.7146
学部数	-0.0016	0.0193	-0.0856	0.9318
医学部あり=1	0.1321	0.2077	0.6359	0.5248
歯学部あり=1	0.0325	0.3356	0.0967	0.9229
国立=1	0.0472	0.1943	0.2431	0.8079
公立=1	-0.1351	0.1734	-0.7789	0.4360

表 11 授業期間・授業時間の見直しへの影響

被説明変数：授業期間・授業時間の見直し

「導入済み」または「導入の可能性を含めて検討中」= 1、「導入する見込みはない」= 0

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問9：科目数の整理（そう思う=3、ある程度そう思う=2、そう思わない=1）				
現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる	0.0694	0.0852	0.8149	0.4152
科目数の整理に、教員の協力を得にくい	-0.1222	0.1096	-1.1151	0.2648
カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、 教員間の合意が不十分	0.1471	0.1058	1.3908	0.1643
学部数	-0.0002	0.0194	-0.0087	0.9930
医学部あり=1	0.3302	0.2098	1.5740	0.1155
歯学部あり=1	-0.1274	0.3304	-0.3857	0.6998
国立=1	-0.2184	0.1934	-1.1289	0.2589
公立=1	-0.2756	0.1724	-1.5986	0.1099

以上をまとめると、単位の実質化につながる教室外学習時間や単位数自体の変更への教員の認識を高めることにつながると考えられる科目数の整理は、教員の協力がないと進まない。このことは、特に大規模大学で深刻である。

3. 教員の専門からの発想と、学生が獲得するべき知識・技能との間の乖離

単位制度の実質化のためには、並行して科目数の整理が必要である。ただし、そこで重要なのは数字の辻褄を合わせるのではなく、何をどれだけ教えることが求められているのかを見直していくことだろう。

この点について、今回のアンケート調査では、問 12 で「個々の教員の専門からの発想と、学生が獲得するべき知識・技能との間に乖離がある」ことが単位制度の実質化の障害となっているかどうかを質問している。被説明変数として、「そう思う」を 3、「ある程度そう思う」を 2、「そう思わない」を 1 をとした順序変数を用いた順序プロビットモデルの結果を表 12 にまとめた。

表 12 教員の専門からの必要性と教えるべきことの乖離

被説明変数：個々の教員の専門からの発想と、学生が獲得すべき知識・技能との間に乖離がある

そう思う=3 ある程度そう思う=2 そう思わない=1

説明変数	係数	標準誤差	z値	p値
問9：科目数の整理（そう思う=3、ある程度そう思う=2、そう思わない=1）				
現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる	0.1922	0.0887	2.1671	0.0302
科目数の整理に、教員の協力を得にくい	0.1953	0.1018	1.9192	0.0550
カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、 教員間の合意が不十分	0.5306	0.1035	5.1283	0.0000
学部数	0.0118	0.0181	0.6498	0.5158
医学部あり=1	0.0389	0.1915	0.2032	0.8390
歯学部あり=1	0.0167	0.3079	0.0542	0.9568
国立=1	0.2476	0.1793	1.3807	0.1674
公立=1	0.2439	0.1652	1.4764	0.1398

表 12 をみると、「科目数が多すぎる」と「教員の協力を得にくい」はそれぞれ5%と10%で正に有意である。また、「カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分」の係数は1%で正に有意となっているが、この内容は被説明変数「個々の教員の専門からの発想と、学生が獲得すべき知識・技能との間に乖離がある」と非常に似た内容なので高い相関も当然といえる。

教員は、単位の実質化を進めるために教室外学習時間も意識して授業計画を策定しなければならない。数字の上では、1単位45時間という設置基準上の制約やカリキュラム全体のバランスの見直しも必要となろう。ただし、最終的には何をどれだけ教えることで単位を付与するのかという内容の精査が最も重要である。

おわりに

最初に述べたように、今回のアンケート調査は個々の教員に直接質問するのではなく、主として全学の授業運営の取りまとめをする役職・部署に質問している。したがって、回答内容はそれらの部署等が教員全体の認識をどのように見ているかをまとめたものになる。本章の分析結果から得られたことは以下のように要約できる。

1. 単位の実質化のためには、授業時間だけでなく教室外学習時間の確保が不可欠であるが、この点について教員の意識は高くない（図1）。
2. その主な原因は、科目数が多すぎるにも関わらず、その整理に関して教員の協力が得られにくいこと、何を教えるべきかについての教員間の合意形成が不十分なことにある（表4）。
3. 科目の整理は、特に大規模私立大学で困難と認識されている（表7から表9）。

4. 「個々の教員の専門からの発想と学生に教えるべき内容に乖離があること」と「カリキュラム全体として教えるべき内容について教員間の合意が不十分なこと」には密接な関係がある（表 12）。

なお、教室外学習時間を増やすためには、シラバスに予習・復習の時間の目安を記載するだけでなく、課題を出す頻度を増やしその評価を迅速に行うなど教員側の対応が求められ、1 授業科目当たりの教員の授業負担が増えることになる。教員サイドからみると、科目数の整理、カリキュラムのスリム化によってこの負担増を緩和することは、単位の実質化を目指すうえで不可欠である。

参考文献

- 千田亮吉(2017)「100 分授業が目指すもの～明治大学の授業時間割と新学年暦の可能性」『大学時報』（特集「学生の学修時間確保の現状と課題」）日本私立大学連盟、9月号、通巻 No. 376、pp. 36-41.
- 千田亮吉(2022)「100 分授業が意味するもの」『IDE 現代の高等教育』（今月のテーマ《「単位制」再検討の視点》）IDE 大学協会、11月号、通巻 No. 645、pp. 27-30.

第5章 単位制度と高等教育政策

松坂顕範

はじめに

「単位制度の実質化に関するアンケート調査」においては、これまでの章で見てきたような単位制度の運用に関する設問だけでなく、高等教育政策についても大学の考えを聞いた。すなわち、大学設置基準等の改正によって単位制度が見直されたわけだが、そうした政策や、そもそも近時の高等教育政策全般に関わる意見を調査したのである。本章においては、まず高等教育政策における単位制度を歴史的に瞥見して単位制度が位置づいてきた文脈を明らかにしたうえで（第1節）、2つの設問を通じて設置基準とりわけ単位制度の改定という政策への大学の反応とその含意を確認する（第2節）。その後、自由記述回答を取り上げて高等教育政策に対して各大学がどのような認識にあるかを見ていく（第3節）。

1. 単位制度を巡る政策の流れ

1.1. 1952年レポートと大学設置基準

大学基準協会（以下「基準協会」という。）は「履修単位に関する研究調査について」というレポートを会報の14号に載せた⁽¹⁾。大学設置基準（以下「設置基準」⁽²⁾という。）の文部省令としての制定は1956年であるから、その4年前ということになる。このレポート自体は、当時基準協会に置かれたカリキュラム研究委員会が、「新制大学における履修単位の実情調査」として1951年に実施した調査の結果であり、会員校・非会員校計174校の回答を集計したものである（多田1952, p.4）。調査結果について、「大学基準が一般によく理解され守られている」というのが全体的な所見となっているが、一方で履修単位が過大に要求されている例に懸念も示されている。すなわち、工学部をはじめとした理系学部の現状を踏まえ、「大学基準の単位計算を無視して」大学が「徒らに授業時間数を増加」させている状況があると憂慮が示されたのである（多田1952, p.15）。そして曰く、

新制大学の健全な成長のためには、名目通りの実質的単位取得の教育が制度として完

(1) 表題における旧字体は新字体に改めている。なお以下で引用する場合も、漢字や仮名の表記は当用のものに改めている。

(2) 今回2022年の改正では、大学設置基準だけでなく短期大学設置基準や専門職大学設置基準も改められた。本章では、今回の改正に関しこれらすべてを念頭においているものの、記載の便宜上、条文を引く場合には大学設置基準からとすることをお断りしておく。

全に実施されなければ、…その成長は委縮してしまうであろう（多田 1952, p.16）。

新制大学の「成長」が「委縮」するとまで言われる状況は、只事でない。設置基準はこうした状況下で制定されたことになるが、周知のように設置基準制定以前に大学の在り方を枠づけ、単位制度にも規範を与えていたのは、基準協会による大学基準（1947年設定）である。それが1956年に文部省が設置基準を制定するに及んで、公的な枠組みとしては同設置基準に取って代わられることになった。この二つには内容的な継承性もあるが違いもある。単位制度もその一例を示す。例えば、大学基準は、講義科目を1時間の講義と2時間の教室外学習と明確に規定した一方で、設置基準は、「教室外の準備のための学修が基準どおりできない事情があるとき又は教育効果を考慮して必要があるとき」、教室外学習時間を30分から1時間の範囲で講義に振り向け可能とした⁽³⁾。36単位の一般教養科目について、専門技能の教育に関わる学部においては8単位を「基礎教育科目」として振り分けて、専門教育の土台にできようにしたのも、設置基準の違いの一つである。この二つの違いを見て理解できるのは、設置基準は大学基準に比べて柔軟な規定であり、つまりは専門教育の授業時間を拡充しやすくしているといったことである。

1.2. 専門教育・一般教育の相克と単位制度

成長の萎縮が言われるほど大学が「徒らに授業時間数を増加」させている状況だったことを踏まえると、上記の違いが持つ意味は重要である。そもそも授業時間数の増加は、「学生の学力低下を心配するの余り」に起きたものとされる（多田 1952, p.16）。すなわち、新制下で専門教育が一般教育に圧迫され、そのままでは「学力低下」につながるという「心配」によっている。そうだとすれば、設置基準が大学基準に比して専門教育に有利となる柔軟性を見せている点は、専門教育の都合から「徒に…増加」するのが現実だったことと一定程度折り合ったものと理解することができよう。専門教育の充実を求める当時の趨勢⁽⁴⁾に対応する政策課題のもと、あくまでその限りで単位制度がここでは取り扱われたことになる。単位制度への本質的問いがあったわけではない。あくまで専門教育と一般教育の相克という問題を前景としたサブテーマ的な扱いだったと言ってよかろう。

これは、設置基準制定当初だけに言える特殊なことではない。単位制度を巡るその後の政策にも絡まりついている。例えば、いわゆる「38 答申」を受けて設置された大学設置基準等研究協議会の答申書や、その後の政策の動きがそうである。この協議会の答申書では、「単位制度の趣旨を生かしつつ、現状においてさらに合理的なものとするため、講義によ

⁽³⁾ 大学基準については七-3-イ、設置基準については第26条第1号。

⁽⁴⁾ 実際に、大学設置基準制定前夜の1950年代には、日経連、私大連などが履修単位数の柔軟化を訴える等の動きがあった（清水 1998, pp.322ff.）。

る授業について一単位を取得するに要する授業時間を増加するよう単位計算方法を改める等所要の改善を図る」という提言が見られる（大学設置基準等研究協議会 1965[1970] p.114）⁽⁵⁾。専門教育等の卒業要件単位数の配分に柔軟性を持たせるといふ別な提言も見られるが、結局ここに言われる「さらに合理的なものとする」とは、一般教育と専門教育の相克に打開策を与えようという意図のものである⁽⁶⁾。すなわち、単位制度は一般教育と専門教育の相克という問題のために、「さらに合理的なもの」にされるべき対象との扱いだったのである。当時は大学拡張期であり大衆化が進展した時代である。学生数が 10,000 人を超える大学も出てきた。特に大規模大学において学習の実情に合わせた「合理化」が、何より先立つ課題だったとも言える⁽⁷⁾。

もっとも、多くの批判があったために答申書そのままの設置基準改定とならず、「一部を若干やわらげた」（文部省 1970, p.168）改定に落ち着いた。そしてそれにより単位制度は実際には改定されなかった。しかし、単位制度は単位制度として主題化されたというより、専門教育と一般教育を巡る問題のサブテーマの限りで扱われてきたということが、この政策形成過程の議論からよく確認できるであろう。本報告書第 6 章において指摘するように、我が国の単位制度は、授業科目の相対的な「重み」を表す基準として教学管理の便利なツールではあっても、何を目的に導入されどのような機能を果たすことが適切であるかの議論が不足しがちであった。その理由の一端は、単位制度がたどったこうした経緯にあったと見ることは可能だ。

1.3. 設置基準の大綱化と単位制度

戦後の審議会答申の中で、1971 年の「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」（いわゆる四六答申）は特に重要なものの一つである。この答申には単位制度への言及も見られる。具体的に言えば、第 3 章第 2 「高等教育改革の基本構想」の 2 「教育課程の改善の方向」においてである。この部分を要して言うなら、主題はまたもや専門教育と一般教育の改革である。「一般教育と専門教育という形式的な区分を廃」するといった大胆な提言がなされたうえで、尚書きのかたちで単位制度に触れられており、「教育の効果を実質的に高めるためには、単位制度の本来の趣旨を生かすよう教育指導の方法を改め、必要な学習環境を整備するとともに、これまでの単位の計算や認定の方法に関する基準を、実情に即して改善するよう検討すべきである」とされた。「単位制度の本来の趣旨」と言われ、高い教育効果を得るために教育指導の方法等を改善

⁽⁵⁾ 傍点は引用者による。

⁽⁶⁾ 政策過程におけるそうした意図については、当時の文部省大学学術局長らの座談会の記録から知ることができる（文部省 1970, pp.167,168）。

⁽⁷⁾ 多田（1965）は、大規模大学の実情が政策過程に影響を与えたと見ている（p.3）。

するということが確認されているが、専門教育と一般教育の改善という文脈で単位制度を「実情に即して改善する」という尚書きの扱いからは、設置基準制定以来単位制度が持った政策上の位置づけというものがよく認識されると思われる（中央教育審議会 1971）⁽⁸⁾。

その後の政策のなかで単位制度を巡る重要なものと言えば、何より 1991 年のいわゆる設置基準の大綱化であろう。この大綱化の本旨は「各大学が自由で多様な発展を遂げ得るよう」にすることにあったが（大学審議会 1991, I. 三）、そのために専門教育・一般教育という科目の区分が廃止され、かつ、単位制度の本質に関わるような変更もなされた。授業形態、例えば講義・演習は「15 時間から 30 時間までの範囲で大学が定める時間の授業」（第 21 条第 2 項第 1 号）と幅が持たされ、教室内の学習時間数と教室外の学習時間数を指定していたそれまでから大きく転換したのである。かつその際、「単位計算方法の見直しの趣旨は、…教室内、教室外を通じ、充実した授業、責任ある指導を行い、学生の学習の充実を図ろうとするものであ」と説明され（大学審議会 1991, II. 一. (1). b. ⑦）、柔軟化によって、単に時間という数量的な問題にとどまらず、教室内外での学習を大学としてどう構築し学生に示すかという問題が如実に示されることになった。まさに「単位制度の実質化」という問題である。この言葉自体は、大学審議会によるその後の「21 世紀の大学像」答申（1998 年）で表舞台に出ることになったが、同答申で、本来的には実施不可能な学習量相当の履修状況になっていることを取り上げて「各大学は深刻に受け止めなくてはならない」とまで言われたのは、重要なことだと言えよう。履修科目登録の上限設定は、答申のこの指摘がきっかけで取り入れられている（大学審議会 1998, 2-1-(1)-2) -i)). こうしたこともあって、「単位制度の実質化」は多くの大学に強く認識されてきただろうが、実際には、後述するように、十分に解決されない課題として現在まで残ることになる。

2. 設置基準改正への大学の反応

2.1. 学内改革への志向性（問 13）

専門教育と一般教育を巡る問題のサブテーマとして政策上立ち現れ、1991 年の大綱化以降は「実質化」という課題も表出させた単位制度であるが、前節に見たように、単位制度が政策の遡上に載るときは、おおよそ「合理化」の様相、結論的には柔軟化の様相を見せてきた。こうした前史を踏まえて見れば、今回の設置基準改正での単位制度の柔軟化は、決して突拍子もないことでない。しかしながら、「授業形態が先行し、学生の自学自習がそれに規制される結果を生じ」ていたのがこれまでであって、授業のやり方いかんで時間設定を変える発想が持たれにくいまだだったとすると（清水 1998, pp. 325-326）、授業形態ごと時間計算の目安がなくなったことは、一つの画期をなす重要な変更だったといえる。

⁽⁸⁾ なお、1973 年に設置基準が改定されたが、結果的に一般教育と専門教育という区分は残り、単位制度に変更もなかった（第 19 条～第 26 条）。

では、今回の改正に対して大学はどのように受け止めたのか。アンケート調査では、今回の設置基準改正を機にどのような学内改革を考えているかを聞いている（問 13）。粗集計結果は資料編（資料 4-1）をご覧くださいととして、「導入済み」又は「導入の可能性を含めて検討中」と回答した大学の多い順、すなわち学内改革への志向性が高い順に並び調査結果を替えしたものを表 1 として示す。

表 1

問13 設置基準の改正(2022年10月)は、大学教育に柔軟性をもたせるものとされています。貴大学ではこの改正を機にどのような改革を考えていますか。項目別にあてはまるものを選んでください。

項目	導入済み/ 導入の可能性を含めて検討中	
	回答数	割合
「基幹教員」の設定	358	73.1%
遠隔方法を用いた授業のガイドライン	355	72.4%
授業での「指導補助者」の導入	315	64.3%
授業期間・授業時間の見直し	264	53.9%
授業科目別の単位数の見直し	256	52.2%
卒業要件の明確化、4年未満の卒業	196	40.0%
校地・校舎・設備の変更	150	30.6%
教育課程等特例制度の利用	123	25.1%

ここからは、二つのことが読み取れるだろう。まずは、全体的な改革志向の高さであり、もう一つは、全体における単位制度の位置づけである。

一点目については、今回調査した多くの事項で、過半数の大学で改革に着手又は検討の可能性があると示されている。過半数に達さないのは、校地・校舎・設備に関することや特例制度に関する事など、取り組もうとすれば物理的・金銭的にも大きな判断となることであったり、そもそも一部の大学にしか該当しないものだったりするものだ。「卒業要件の明確化、4年未満の卒業」も、改革の可能性を示す回答が少ないが、変更に要する労力に比して取組むべき緊急性がないということで理解されるだろうか。いずれにしても、改革の可能性を示す事項が多い結果となった。もちろん、可能性はないと断言できない限り可能性を示唆する回答をしたに過ぎないとも理解できる。しかし、設置基準の改正がそれなりのインパクトを以て大学側に受け止められているということは事実だと言えよう。

二点目について言うならば、基幹教員制やオンライン等の遠隔授業に比して、単位制度や学事暦はさほど高い割合でないという結果である。「授業科目別の単位数の見直し」や「授業期間・授業時間の見直し」について、ともに5割強の大学が改革の可能性を示して

いるため決して少数ではないが、他の事項と並べてみると相対的には多くないのである。

1 大学に限り専任教員になれるという制度が長く続き、複数学部で専任教員を兼ねることも全く想定できなかったのがこれまでである。また遠隔授業についても、卒業要件への算入単位数こそ特例制度のもとでしか弾力化されないものの⁽⁹⁾、大学の関心は高いであろう。学則改定となれば、必ず新設置基準に従わねばならず基幹教員制の導入は避けられないという事情もある。このように考えれば、基幹教員制や遠隔授業に関するものが上位に位置し7割を超える大学が関心を置いているのは決して驚くべき結果でないが、それに比すれば単位制度について改革志向が低いという結果は、然るべく銘記されてよい。単位計算の方法を変えとなれば全学的規模となり全学年に及ぶことになる。第1章に触れられたアンケート調査結果を再説すれば、学事暦・授業時間の変更を予定している大学は多くなく、予定しているとすれば、現行の授業回数・試験期間の確保や科目数に課題感がある大学等である。そうでない大学にとっては、膨大な労力を要することでありながら、相応する必要性が見いだされないというのが実際であり、それが問13を通じて見える位置づけだと言えよう。

2.2. 改正設置基準への対応に関する意見（問14）

設置基準改正に対する大学の反応については、もう一つ設問を設けていた。クローズエンドのかたちではあるが、設置基準の改正への対応に関してどのような意見を持っているか尋ねた問14である。わずか5つではあるが、一般に想定されうる内容を挙げて意見を聞いた。この設問についても、同意する回答の多い順に並び替えて結果を示してみる（表2）。

表2

	そう思う/ ある程度そう思う		そう思わない
	323	(65.9%)	
設置基準の改正で許容される変更の範囲が明確ではない。	323	(65.9%)	167
可能な変更の範囲が明確でないために、具体的な改革案を検討しにくい。	314	(64.1%)	176
設置基準とその改正について、一般教員に対する説明が難しく、改革の障害になっている。	299	(61.0%)	191
設置基準によって規定されている授業時間、試験期間の最低基準が具体的に明確ではない。	275	(56.1%)	215
競争的資金の増加、大学間の競争によって、教学関係のデータを公開して議論することが難しくなっている。	200	(40.8%)	290

⁽⁹⁾ 例えば大学設置基準であれば、通常は、オンライン等を活用した授業で修得した単位を60単位までしか卒業要件にカウントできないという決まりになっている（第32条第5項）。

クローズエンドの設問であるゆえに、大学の反応の全体像を切り取ったものとは言えない。あくまで、調査研究部会側が用意した内容に限った受け止めに過ぎない。その前提ではあるが、少なくとも指摘できるのは、設置基準の不明確性に関するものにより多くの大学が同意していることである。もっとも、一番多い事項でも「そう思う」や「ある程度そう思う」の合計は6割強であり、裏返せば3割程の大学は明確に「そう思わない」と答えているので、大学の「共通認識」というまでのものではない。とはいえ、比較的多数が設置基準の不明確性を指摘している点は見逃せないだろう。

2.3. 「不明確性」への同意が示すもの

2.2 において、設置基準の不明確性に同意する大学が多いことを見た。もっとも、同意する意見が一番多かった「設置基準の改正で許容される変更の範囲が明確ではない」については、事項を特定して聞いたわけではなく、大学が何を念頭に回答したかは一義的でない。その意味では、単位制度の改正に関する回答としてのみ読み取することは避けるべきだが、単位制についての意見も含まれているのは事実であろう。5割程度ではあるが、「設置基準によって規定されている授業時間、試験期間の最低基準が具体的に明確ではない」という事項に同意が示されたことも無視できない。以下、単位制度の改正についての不明確性が示されたと捉えて、含意を読み取ってみたい。その際には、本章の第1節で確認した政策の流れも意識してみる。

さて、改めて単位制度に関わる今回の設置基準の改正内容を確認すれば、それは、1単位に必要な授業時間数について授業方法別の基準をなくしたことと、10週又は15週を授業期間とする原則を撤廃し教育効果を勘案して大学が決めるとしたことである（第21条及び第23条）。このような改正内容に対して不明確性を感じるというのは、どういったことなのか。

一つ考えられるのは、単位と学習時間の関係を大学自らが考え単位を設定すること、あるいは授業期間を設定することの不安からくる否定的な感覚ということである。講義であれば、これまでは「15時間から30時間までの範囲で大学が定める時間の授業」であったのに対し、改正によって「当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して」（第21条第2項）決めねばならないと大学に委ねられても、何を手掛かりに考えればいいのか分からない、といった受け止めである。「設置基準によって規定されている授業時間、試験期間の最低基準が具体的に明確ではない」への同意が多いことは、こうした読み取りを裏書きする。先にも見たが、本来、単位は授業のやり方いかんで変わるものであり、演習や講義といった形態ごとに固定的なわけではない。そうだとすれば今回の改正内容は、単位制度の本来の在り方に近いというものであり、かつ「単位制度の実質化」は、主に大綱化以来の流れの中で課題視されてきた。その意味では、いま改めて不明確性という不安が引き起こるようなものでもない。

しかし、これは同時に、「単位制度の実質化」が言われながらも、根本的には改善してこられなかった経緯をあらわにするものとも捉えられよう。本章で確認したように、政策の文脈において、長く単位制度は、専門教育と一般教育の相克のもとで立ち現れるサブテーマといったものであり、それ以上ではないような様相も一面に呈してきた。これは大学の意識・行動も規定し、結局は、単位制度の趣旨に沿った教育・学習の構築に不慣れなままであり、改めて大学自ら学習時間を考えていくことに戸惑いを感じるようになっていくというのが大学の実態なのではないか。

2.4. 単位制度の実質化を巡る現状

このことは、基準協会が実施する大学評価において、単位制度の実質化が多くの大学について問題として指摘されてきたことから言えるであろう。表3は、認証評価第3期が2018年度に始まってから直近の2023年度までの大学評価結果を示したもので、毎年度の評価大学数とともに単位制度に関する改善提言（改善課題、是正勧告）の数及び割合を記載している。数が小さいので割合は参考的な数値としかならないが、毎年度10件前後の提言が付き、およそ2割弱から3割強の割合でそれが発生していることが分かる。

表3

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
評価大学数	27	30	39	49	50	43
改善課題	8	8	13	9	8	10
是正勧告	1	2	0	0	0	0
提言を受けた大学の割合	33.3%	33.3%	33.3%	18.4%	16.0%	23.3%

この提言の圧倒的多数は、単位制度の実質化に関わっている。例えば次のような提言である。

各学部において1年間に履修登録できる単位数の上限を定めているものの、実習科目や卒業論文などを除外しているほか、前年度の成績に基づき成績優秀な学生に加え、編転入学生や●年次生は上限の対象外としており、学生の履修登録単位数が多くなっている。また、成績優秀者に該当する学生も相当数いることから、成績優秀の基準を見直し、単位制度の趣旨に照らした改善が求められる。 [改善課題]

単位は学習時間数をもとに設定するものだが、その原則から見て過剰な科目履修とならないための制度的保障が履修登録単位数の上限である（いわゆるキャップ制）。改善の提

言は、これが有名無実化するなど実質的に機能していない事例に多くなされている。大学評価結果が示すのは、こうした事態が少なからぬ大学で生じているという事実である。

もちろん、大学評価結果が示すのはあくまで基準に基づいて評価した結果であって、現実の一面に過ぎない。事実の総体がここに示されていると即断するのは厳に慎むべきだ。しかしながら、教室内外での学習をどう構築していくか戸惑っている大学の一面を映し出しているのは事実だと言えよう。1単位あたりの授業時間・授業外学習時間の配分が弾力された。しかし、どのように今後対応していくのが「正しい」あり方なのか、単位制度を実質化することになるのか分かりかねている状況が、ここに見えてくる。

もっともこれは、大学にのみ責めを帰しえない問題でもある。次のような提言も大学評価結果には比較的に多い。

資格取得に関わる科目を履修する場合には、履修登録単位数の上限設定を超えて履修登録することを認めており、X 学部では年度によって N 年に上限を超えて多くの単位を履修している学生が相当数いる。資格取得を希望する学生にオリエンテーション等の履修指導は行っているものの、単位の実質化を図る措置として必ずしも十分とはいえないため、単位制の趣旨に照らして改善が求められる。 [改善課題]

「資格取得」という語があるが、監督官庁の定める規則によって指定科目を置かざるを得ず、否が応でも履修単位数は多くなっていく。単位制度の趣旨に鑑みれば過剰であってもどうにも対応できないという構造が我が国の大学教育には存在している。専門教育メインだった戦前を継承したまま一般教育を導入した新制大学が、専門教育と一般教育の相克という問題を引き起こしたのと同じように、今日、国家資格等の必要性が大学教育の原理と克ち合う状況が生まれている。時代に合わせた「充実」というかたちで指定科目が拡充されこそしても、単位制度の趣旨に沿ったスリム化がなされることはない。我が国の単位制度には、こうした問題があることも明記しておく必要があるだろう。

3. 大学教育改革の現状等への意見

3.1. 選択肢式回答から見る意見の状況（問 15）

今回のアンケート調査においては、大学教育改革の現状、認証評価や大学行政一般に関する意見も聞いた。まず、選択肢式の設問である問 15 の結果を紹介したい。

表4

問 15 大学教育改革の現状、大学行政に関する以下のような意見についてどう考えますか。			
	そう 思わない	ある程度 そう思う	そう思う
18歳人口減少による学内の危機感が高まっている。	9(1.8%)	151(30.8%)	330(67.3%)
補助金の対象、KPI（達成度指標）などが詳細に設定されているために、細部の対応に振り回されている。	60(12.2%)	238(48.6%)	192(39.2%)
教職員の危機感を具体的な改革に結びつけるのが困難。	88(18.0%)	295(60.2%)	107(21.8%)
大学教育の質的な改善に努力しても、それを社会的な評価と結びつけることが難しい。	66(13.5%)	272(55.5%)	152(31.0%)
国内外の大学との単位互換に必要な規則、単位の記述の標準化、外国語化が十分ではない。	74(15.1%)	249(50.8%)	167(34.1%)
質的な改革を通じて、全国的に大学進学率を高めることが望ましい。	75(15.3%)	246(50.2%)	169(34.5%)

問 15 では、設置基準に限らず幅広く事項を設定し意見を聞いている。いずれの事項も「そう思わない」と明確に回答するものは相対的に少数だが、そのうち最も数が少ないのは 18 歳人口減少に関わるものである。本アンケート調査は国公立を問わず様々な大学に回答してもらったが、18 歳人口の減少は設置種に関わらない共通の問題意識だと示された。

今回、教育担当の副学長等の立場にある方に回答してほしいと希望して実施したため、回答者の立場も大いに反映しているとも思われる。例えば、「教職員の危機感を具体的な改革に結びつけるのが困難」には 8 割もが「そう思う」や「ある程度そう思う」であるのは、回答者の立場ゆえのものと理解され、注目される。また、「大学教育の質的な改善に努力しても、それを社会的な評価と結びつけることが難しい」も高い割合であることにも目が向く。改革をしなければならないという認識はあり、それゆえに構成員の危機感を行動につなげたいのではあろうが、はた一方では、改革しても社会的に見て良い結果に結びつかないという二律背反的な思いもあるようである。

3.2. 記述式回答から見る意見の状況（問 16）

二律背反的な状況にあることが見て取れたが、問 16 は大学教育改革全般について聞き、それに対しては有用性を述べる意見も課題を指摘する意見も見られた。この設問は自由記述式であり、今回のアンケート調査から大学教育改革、認証評価の在り方まで幅広く自由に意見を聞くかたちをとった。そのため、実に多様な回答が寄せられたが、全意見は資料編に掲載しているため、ここでは本章の主題とする内容、すなわち、単位制度を含む設置基準改正に関わるものや、大学教育改革の政策を巡るものに注目して内容を確認して

おく⁽¹⁰⁾。

厚労省が所管の資格認可における基準と文科省との設置基準にズレがあり、改革案を検討しにくい。(No.1)

大学教育に柔軟性を持たせるために設置基準が改正されたとのことであるが、本学のような専門職養成校では、養成校施設指導ガイドライン等の縛りが厳格のままであるため、単位や教員の在り方等を含め、何も変えることができない。両者で足並みを揃えることはできないのだろうか。(No.11)

医学・看護学教育は分野別評価や保助看法で最底の内容が定められており、その制約下で特色のある教育を行おうとするとき、単位制(の実施化)やGPA等の導入を強制されるのはたいへんやりにくい。(No.26)

上記は一部を取り上げたものだが、このような意見は複数寄せられている。まず確認できるのは、第2節の4で見た構造的な問題を裏書きするような意見が多いことである。国家資格等につながる分野において、専門教育の要請と大学教育の原理との相克が起きているのが確認できる。

もちろん、分野によってこうした構造的な問題があるとはいえ、単位制度の実質化について必要性を認める意見も散見される。

単位制度の実質化については、もっと早くから大学設置基準などによって何らかの規定やガイドラインを整備しておくべきだったと思う。シラバス、GPA、オフィス・アワーなどは、つまるところは単位制度の実質化を目的としたものであるはずだ。それを目的とすることで初めて上記のような各制度が意味を持つのではないか。日本の大学ではこうした議論がやや遅きに失した感は否めない。(No.17)

単位制度は、授業時間の倍の時間外学修を前提にしているが、学生が時間外学修として文献を読み、調べたりする中で、自分で考える思考力を身に付けるために必要で、授業を受講し、暗記し、テストで答えるだけでは身に付くものではない。このことを教員は学生に詳しく説明する必要があると考える。現代社会において、自分で考え、問題を解決できる思考力が求められており、大学教育において単位の実質化は必須であると考え。(No.18)

単位制度は元々必修科目以外を配置するために科目間の価値を比較可能とするために

⁽¹⁰⁾ 引用した意見の末尾に付けた番号は、全回答一覧(資料4-2)での番号である。

導入された制度であり、その趣旨をもっと融通を持たせて制度設計すべきである。戦後、アメリカの制度をそのまま導入する形で戦後の日本の大学に単位制度が導入されたが当時の施設の不備などから45分を1時間と見なすといった暫定措置が導入され、その後の人口増と大学進学率の上昇で制度自体の妥当性が置き去りになったまま、1990年代まで進んでしまった。そもそもの卒業要件は何かと言えばディプロマポリシーに掲げる能力や態度・志向性の獲得の筈であり、それを担保する単位制とならないといつまで経っても大学教育の実質化は不可能である。(No.55)

今回の設置基準改正は、単位制度を含め総じて柔軟性を高めるものであったが、次のような意見があるのにも注目しておきたい。

大学設置基準の改定により、学部設置の認可要件が厳しくなり、小規模大学は改革がしにくくなると案じております。(No.15)

「認可要件が厳しくな」とは何を指しているか判然としないが、基幹教員制を考えてみると、大学にとって負担感が感じられるというのも理解できる。基幹教員制は、いわゆる「教教分離」には都合がよく、柔軟な教育を可能にするだろうが、一方で担当授業時間の管理等が従来と比べて厳密に必要なことも意味する。サバティカルで一時的に離れる教員がいれば、その穴を埋めるだけの体制となっていなければ、設置基準未充足にもなり得る。対応に負担を感じる大学がある状況は理解できにくい。

こうした意見のほか、今日の高等教育政策は総じて自由度、柔軟性が低いという意見もいくつか見られる(No.33、No.34等)。加えて、次のような意見があったことも挙げておきたい。

実施することそれ自体が目的化している形式的な調査、改革、評価が多いように思います。大学の活性化に結びつく本質的な施策が望まれます。(No.5)

大学教育改革の方向性は肯定できるものの、変更の頻度が高く、学内の諸制度について常に検討し変更を続けている状況であり、長期間にわたる効果の検証が難しくなっている。(No.52)

「実施することそれ自体が目的化」する、あるいは、「変更の頻度が高く…長期間にわたる効果の検証が難し」といった意見は、改革に実質性を伴わせることが簡単でないことを示している。今日の大学を見ると、補助金の多寡と何らかの制度導入や取り組み実施がリンクするケースも多く、内容の実質性を措いてもとにかく対応することが優先する場合も多かろう。上記意見は、そうした状況を指し示しているが、単位制度を巡る新しい設置基準の規定に実質性を伴わせるのは大学を措いて他にはない。大学自身が単に「形式

的」にではなく取り組むとともに、それが可能な環境を作ることも、大学を取り巻く諸機関・関係者の責務と言える。

おわりに

以上、単位制度と高等教育政策というテーマのもと、まず高等教育政策における単位制度の文脈を歴史的に瞥見し、ついで単位制度改正という今回の政策への大学の反応を、アンケート調査に基づきながら確認した。また、高等教育政策全般に対する大学の意見に触れ、単位制度を巡っての現状や課題を剔抉してきた。政策として見れば、単位制度は本質的な問いのもとで主題化されるというより、専門教育と一般教育の相克を前景としたサブテーマとしての扱いが長く続いた。1960年代の大学拡張期にあつて、大衆化する大学に適するよう「より合理的なものにする」対象との扱いだった例は、このことをよく示している。アンケート調査からも窺い知られる自由な時間設定への不安、「実質化」への不慣れ感は、こうした政策の来歴も所以となつてのものであろう。もちろん、単位制度の実質化がいまに至るまで課題となつたままなのは、大学にのみ帰責できるものでなく、今日も続く構造的な要因にもよっている。「形式的」な対応を指摘する意見も見られたが、改めて指摘すべきなのは、単位制度の実質化に向けては大学を取り巻く諸機関・関係者を含む全体的な努力だといえるだろう。

参考文献

- 清水一彦（1998），『日米の大学単位制度の比較史的研究』，風間書房
- 大学基準協会（1947），「「大學基準」及びその解説」，大学基準協会
- 大学審議会（1991），「大学教育の改善について（答申）」，文部省
- （1998），「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—（答申）」，文部省
- 大学設置基準等研究協議会（1965[1970]），「大学設置基準の改善について（答申）」文部省『新しい大学設置基準—一般教育—』pp.113-136.
- 多田基（1952），「履修単位に関する研究調査について」『會報』第14号，大学基準協会，pp.1-17
- （1965），「単位制についての愚感」『會報』第9号，大学基準協会，pp.1-4.
- 中央教育審議会（1971），「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」，文部省
- （https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm 2024.6.30
アクセス）
- 文部省（1970），「座談会 改正された大学設置基準」文部省上掲書 pp.167-182.

第6章 「単位」は何を捉え、どのような機能を果たすか

—米欧比較から導かれる示唆—

森 利枝

深堀聰子

はじめに

「単位」は、1900年代の初めに米国で発明された、学生の「課業量 (workload)」をはかる目安であり、それによって学生がすでに行った学習の「累積(accumulation)」「交換・互換 (transfer) 」及び「流通 (currency) 」を可能ならしめる仕組みである。当初、米国の高等学校に導入された単位制度は、付随する資金援助と仕組み自体のその明快さを背景に広く米国の大学に採用され、その後、世界の多くの高等教育システムに採用されるに至っている。しかし、単位制度が導入された目的と、「単位」が担う機能は、これら高等教育システムを通じて一様ではない。

本報告書のこれまでの各章における議論から推察できるように、日本の大学教育において「単位」に期待されているのは、カリキュラムを構成する授業科目の相対的な「重み」を表す基準としての機能を果たすことである。卒業・進級するために学ぶべき内容を、履修すべき授業科目の数に換算することを可能にしてくれる教学管理の便利なツールであり、大学教育制度を運用していくうえで不可欠な中核要素と言える。しかし、余りにも便利で不可欠な要素であるがため、「単位」が何を目的に導入され、どのような機能を果たすことが適切であるかについての議論は不足しがちであった。

このような問題意識から、本章では、日本の大学教育における「単位」の参照元となった米国、及び日本と同様に米国の「単位」を参照しつつ独自のシステムを構築するに至った欧州に着目し、両地域において「単位」がどのような目的で導入され、大学教育制度を構成する要素としてどのような機能を果たしているのかを整理することを通して、日本への示唆を導くことを目指す。

本章の構成は次の通りである。まず、米国・欧州において、「単位」がどのような歴史的経緯の中で、どのような目的で導入されたかを整理し、それぞれの文脈において「単位」が何を代表しているのかを明らかにしたうえで、高等教育の規模拡大、グローバル化、オンライン化といった今日の文脈における単位制度の在り方を、大学教育の質保証の文脈に関わる「課業量」の概念、カリキュラムの設計・運用に関わる「累積」「交換・互換」「流通」の概念を用いて考察する。つぎに、大学基準協会「単位制度の実質化に関するアンケート調査」における、「単位」の運用の在り方に関連する調査結果をふまえて、日本の大学での単位制度の運用の実態を参照しながら、最後に、米欧比較に基づく日本への示唆を導く。

1. 「単位」は何を代表する指標か

1.1. 米国：「カーネギー・ユニット」の思想・21世紀の政策上の意図との衝突

1.1.1. 本来の目的とニーズ：課業（学習時間）の定量化・科目選択制の促進

単位制度は、既に述べたように高校生の「課業量」、すなわち学習にかけた時間の指標として米国の高等学校に導入された。制度の当初の目的は、大学が、卒業生の受け入れが適切であると判断できる程度の学業を課している高等学校の弁別の目安を提供することであった。この制度はほどなく大学においても、学生の「課業量」、すなわち学習にかけた時間の指標として採用されるようになった。

しかしその発祥の地米国にあっても、導入後の単位制度には、学習時間の定量化という本来の目的とは異なる複数の目的が込められるようになり、それに伴って「単位」の「本来の意味」の問い直しが繰り返されるという歴史を経ている（図1）。

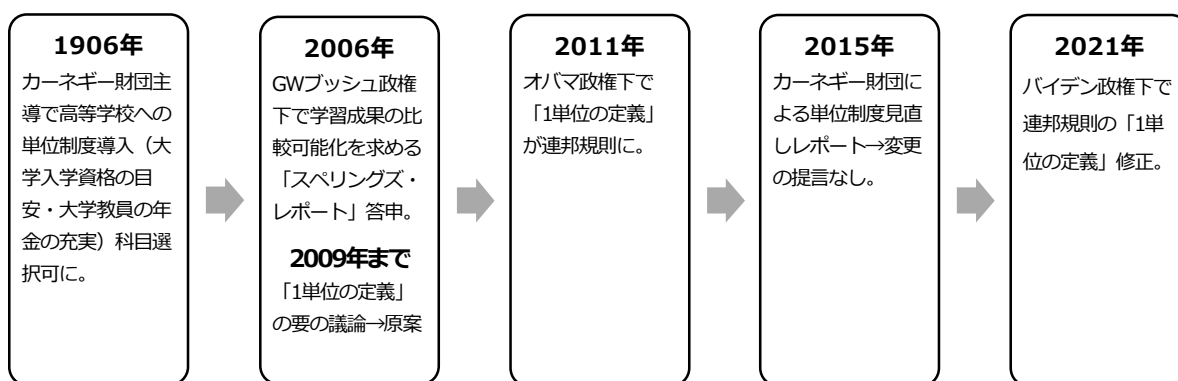


図1 米国におけるカーネギー単位制度の歴史的展開

米国における単位制度の設計の背景にはカーネギー財団による資金援助があり、そのため米国では「単位」を当初カーネギー・ユニット（Carnegie Units）と呼び、その後Carnegie Credit Hoursなどと呼びならわすようになっている。1906年の制度設計当時、カーネギー財団の創始者A・カーネギーには大学教員の年金税度の脆弱さという問題意識があった。そのため、大学に対して、入学者選抜の条件として単位制度を採用している高等学校の卒業者であることを課すことを求めることによって大学入学者の質の基準を設けると共に、この条件を採用した大学に基金を供出して教員の年金制度を充実させるという別の目的も持っていた。制度をデザインした一人であるハーバード大学のエリオットには、大学での学び方を革新するという別の目的があった。当時、中世以来の欧州の大学がそうであったように、全学生が同じカリキュラムで科目を履修して卒業することを原則としていた米国の大学にあって、プロテスタント主義と米国の政治思想を下敷きにしたエリオットの発想に基づいて、科目選択制度を導入してカリキュラムを柔軟化するにあたって、単位制度には利便性が見られたのである。

カーネギー単位の開発にあたって参照されたのが、当時の米国の高卒就職者の平均的な労働時間であったとされる。すなわち、1日あたり8時間の労働と同等の学習を大学生に課すことを原則として、卒業に必要な120単位を得るために必要な学習時間が設定されたわけである。

このように、「単位」はあくまで学習時間の指標として発明された。そして当初はカーネギー財団の資金力、のちに単位制度自体の有用性により広く全米の大学で採用されるようになっていく。「単位」が何を代表するかという問いに対するカーネギー財団の答えは、当初より「科目のために費やされた時間の量を基準とするものであって獲得された学習の成果を基準とするものではない」(CFAT, 1906: 36)というものである。その一方で、「米国においては学期末試験への信頼は低く外部試験員制度も根付いていなかったため、授業時間は便利な尺度となった」(Kleplin, 1971: 3)とされ、その便利さゆえに学習にかけられた時間以外の多様な要素を代表することを目的とした使用が試みられることになった。

1.1.2. 展開：連邦介入の意図・大学の反発・ゆらぎ

このように「単位」は、学生の授業の定量化の目安として発明され、その他教員が担当する授業の分量の目安など大学を運営するうえでの便利な尺度として、法令になることなく100年以上使われてきた。その過程で、「単位」に本来の目的とは異なる目的を込める試みが、幾度となく繰り返されてきた。たとえば、2005年の連邦教育省による高等教育の国家戦略の方向性に関する諮問委員会の形成(通称スプリングズ委員会)に象徴されるように、高等教育機関の透明性や学習成果を問い直す機運が高まったときには、単位制度を通じて学生の学習成果を保証するといった議論も生じるようになった。このスプリングズ委員会の答申そのものは単位制度に直接言及するものではなかったが、この時期にとりわけ顕在化した高等教育機関の多様化と、それに伴う学習成果への懸念に基づく議論は、単位制度の運用にも影響を与えたと見ることができる。これらの懸念を典型的に表すのが、当時拡大していたオンラインの課程で、1時間の授業に対して2時間の自学自習を行わなくても「単位」が取得できるような実態に関して、連邦教育省が複数のア krediteーション団体に警告を行ったことである(森, 2012)。

このような、大学の学習成果への懸念を背景に成立したのが、G・W・ブッシュ政権下で策定されオバマ政権下の2011年に施行が始まった「単位」に関する連邦規則である。このとき、それまで広く用いられる習慣でしかなかった1単位のための学習時間、すなわちセメスター制の講義科目であれば「1時間の教室内学習と2時間の教室外学習を15週繰り返し1単位が得られる」という定義が連邦規則に書き込まれた。その条文は以下のとおりである。

《2011年施行 連邦規則》

1単位は、意図された学習成果によって表わされ、学生による達成の証拠によって検証

される課業量である。この課業量は制度的に同等なもので、以下をおおむねの最低要件とする。

- (i) 学生が一定期間に達成する学習の量をはかる単位(unit)で、教室内での教員が直接行う授業1時間と、少なくとも2時間の教室外での学習をおよそ15週間繰り返すとセメスターないしトライメスター制の1単位を構成し、10-12週間繰り返すとクォーター制の単位を構成する。あるいは、上記以外の時間に亘って上記と同量の学習を行うことによって構成される。
- (ii) 上記(i)以外の方法を以て上記(i)に定める課業量に匹敵する学習を要するよう機関によって設定された実験、インターンシップ、実技、制作などで構成される。

この連邦による定義には、それまで断続的に指摘されていた「学習時間」と「学習成果」の混同を明らかに見て取ることができる。すなわち、上記定義のうち(i)(ii)で規定されているのは学習時間（課業量）であり、「学習成果によって表される」については説明がなされていない。この件も含め、連邦が1単位を定義することについて当時大学団体 ACEの会長 Broad は、以下のように異議を表明している(Broad, 2011)。

《ACE 会長から教育省長官への書簡》 (Broad, 2011)

1. あらゆる高等教育機関で教育プログラムの最も基本的な構成要素として用いられている単位制度を「連邦化 (Federalize)」することは教育省による高等教育のマイクロ・マネジメントに繋がらう。
2. 教育プログラムの均質化に繋がらう革新を阻害する。
3. 「単位」の定義に、seat time と学生の学習成果という全く異なる2つの概念が組み合わされえるなど曖昧で、異なる解釈が生まれることは避けられない。混乱が支配するであろう。
4. 上記の混乱が高等教育機関や適格認定団体に負担を強いる。
5. 前文の記載内容は、高等教育機関が一度に二つの単位制度（ひとつは政府の目的を達成し、もう一つは高等教育機関の必要を満たすような）を持てるような書き方がされているが、これは机上の空論であり、混乱を招くものである。

この書簡の中で Broad は、新たに設けられた連邦規則で学習時間（課業量）と学習成果が組み合わせて用いられていることによって混乱が生じると断言し、そして連邦による1単位の定義を高等教育のマイクロ・マネジメントにつながると批判している。

その後この連邦規則については議論が続き、制度を始めたカーネギー財団自体も、単位制度に代わる仕組みがあり得るかを検証するプロジェクトを開始した。しかし、このプロジェクトでは、将来的に「単位」よりもより良い指標が生まれる可能性を指摘しつつも、「単位」がまだ大学運営上の「共通の通貨」として「機関間の数多の交換や接続を可能にしている」と結論している(Silva, et.al., 2015)。

さらに、トランプ政権下の2019年には、連邦教育省が連邦規則から「1単位の定義」を撤廃することを提言した。この提言は実現しなかったが、議論の末、バイデン政権下の2021年に施行された現行の連邦規則では、1単位は以下のように規定されている。

《2021年施行 連邦規則》

1単位とは、学生の課業量を、機関がおのこの適格認定団体ないし州の認可団体の承認を受けながら、高等教育で一般的に受け入れられている慣行に沿って定義するもので、

(1)以下をおおむねの最低要件とする。

(i) 教室内での教員が直接行う授業1時間と、少なくとも2時間の教室外での学習をおよそ15週間繰り返すとセメスターないしトライメスター制の1単位を構成し、10-12週間繰り返すとクォーター制の単位を構成する。あるいは、上記以外の時間に亘って上記と同量の学習を行うことによって構成される。

(ii) 上記(i)以外の方法を以て上記(i)に定める課業量に匹敵する学習を要するよう機関によって設定された実験、インターンシップ、実技、制作等で構成される。

(2)機関は、「単位」に関連する学生の課業量を決定する際に、多様な配信方法、課業量の測定方法、学事暦、分野及び学位レベルを考慮に入れることができる。

上記に見られるように、直近の規定においては前文から「学習成果」への言及が除かれている。そのうえで、習慣に基づくという単位制度の成立の経緯にも目配りをしながら、1単位に相当する学習時間は高等教育機関が定義するという前提を設定したうえで、適格認定（アクレディテーション）や州による認可を通じた単位制度の支持の機能を読み込むといったように、規則としては大きな変更が行われているものの、変更の内容はより現実に即したものになっている。また、多様な授業の配信方法を考慮するなど、オンライン学習やCBEなど今日的な授業の方法が意識されていることも読み取れる。

1.1.3. 小括：「単位」は学習時間を表すもので達成される学習成果を表すのではない

ここまで見て来たように、米国における「単位」は、成立の背景から言っても現行の連邦規則から見ても、学習時間を代表するものであって、獲得された学習成果を表すものではないというのが原則である。「単位」は学生の学業の進行の程度や複数の授業の等価性、あるいは教員の授業担当量などを計測するといった定量化に便利な仕組みであって、そのことによって「流通」にも便利な仕組みとなっている。この利点を最大限に生かそうとする仕掛けが、たとえばカリフォルニア・マスタープランのようなコミュニティ・カレッジから大学といった機関種間の学生の移動に伴う「単位」の「流通」であり、あるいは東海岸のExcelsior College、Thomas Edison State College及びCharter Oak State Collegeといった機関が実現している、自機関の単位取得を最低限しか求めず、他機関で取得された「単位」を一定程度の成績を得ていることを前提に認定し、そのような単位の「累積」によって学位を与えるという単位累積加算制度である。個別科目のカリキュラム上の位置づけに応じた科目のレベルを示すナンバリングの仕組みも、「単位」の機関内の累積において、また機関間で「流通」が行われるときには重要な役割を果たしている。このように、「単位」の「流通」を促進する仕組みやそのために構築された機関間の制度が存在することから、米国の単位制度においては成立の歴史からいっても運用の実態からいっても、

「単位」はすでに起きた学習を記録し「流通」させる上では便利な仕組みの一部として機能している。ただしここで確認しなければならないのは、「単位」の「流通」はカリフォルニア・マスタープランのようにあらかじめ構築された枠組みに則る場合を除けば、受け入れ側の機関による承認を経て実現するものであって、「流通」が常に保証されているわけではないということが見て取れる。

1.2. 欧州：欧州共通単位制度 ECTS の思想・欧州共通制度に至る試行錯誤

1.2.1 本来の目的とニーズ：人の移動による欧州統合の促進

欧州の大学が、単位制度を導入するようになったのは、米国より 80 年遅れの 1989 年のことである。言うまでもなく、欧州の大学は、中世以来の長きにわたる歴史をもち、それぞれの国・地域の文脈の中で、教学管理のための仕組みが既に備わっていたが、カリキュラムや授業科目を「単位」の概念を用いて設計・運用する営みは、馴染み薄いものであった。20 世紀終盤に入って、新たに汎ヨーロッパ的な単位制度が導入された背景には、学生の移動を促進することによって欧州統合(European Integration)に寄与するという目的があったからである。ECTS は、欧州委員会による留学プログラムであるエラスムス計画 (European Action Scheme for the Mobility of University Students, ERASMUS) を運用するツールとして開発された段階 (パイロット・フェーズ, 1989~1994 年) (European Community Course Credit Transfer System)、一般大学による活用が呼びかけられた段階 (普及フェーズ, 1995~2001 年) (European Credit Transfer System)、政府間合意に基づく欧州高等教育圏確立 (ボローニャ・プロセス) の一環として推進された段階 (発展フェーズ, 2002~2015 年) (European Credit Transfer and Accumulation System)を経て、今日では欧州高等教育圏の共通単位制度としての地位を獲得している (Wagenaar, 2019) (図 2)。

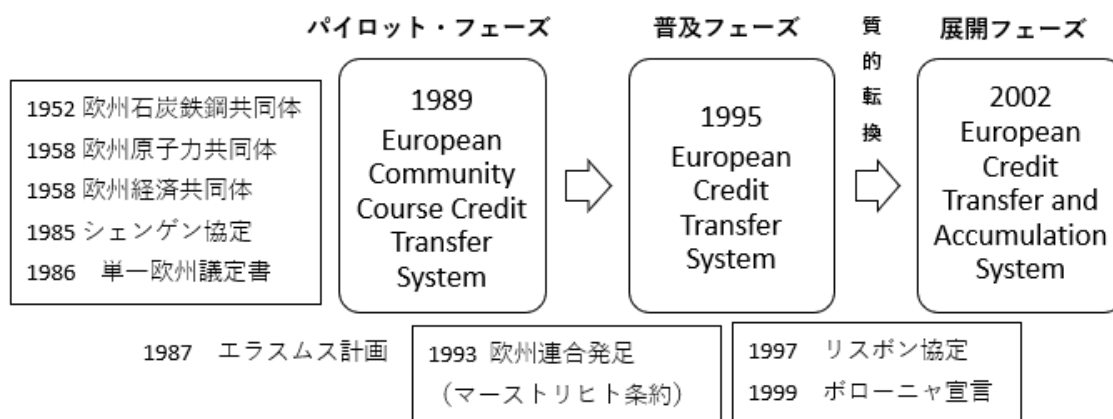


図 2 欧州における ECTS 単位制度の歴史的展開

欧州の単位制度の導入と展開は、欧州統合の大きな流れの中に位置づけて理解する必要

がある。欧州統合とは、第二次世界大戦後の欧州の平和と和解、民主主義と人権の進展を希求する欧州各国が、合意に基づく政治的、法的、経済的、社会的、文化的一体化を目指し、欧州評議会及び欧州連合の枠組みを活用しながら展開してきた動きであるが、統合原理として一貫して重視されてきたのは、「人、モノ、情報の自由な移動」の実現が、政治的分断状況にある欧州諸国を架橋する要であるという思想である。この思想に牽引されながら、1950年代には欧州石炭鉄鋼共同体・欧州原子力共同体・欧州経済共同体を始めとする欧州経済発展の礎となる組織が設立され、国境検査なしに自由移動することを許可するシェンゲン協定の調印（1985年）、欧州単一市場設立に関する基本合意としての単一欧州議定書報（1986年）の調印、マーストリヒト条約発効による欧州連合の設立（1993年）に至った。

「人、モノ、情報の自由な移動」の実現が政治的分断状況にある欧州諸国を架橋し、社会の発展をもたらすという欧州統合の思想が、政財界だけでなく大学関係者にも受け入れられた背景には、「移動」が大学の発展の要でもあるという認識がある。大学史を振り返ると、欧州の大学は、人の移動によって発展し、人の移動が制約されることで停滞してきた。中世大学を起源とする欧州の大学は、「その組織原理の根底に越境性、脱領域性を内包」している。中世ヨーロッパの自治都市を活動拠点として12世紀に誕生した中世大学は、特定の都市支配層や地主と結びつくことなく、教皇権力や皇帝権力とも距離を保ちながら、人、モノ、情報の自由な往来の中で活動することで、「思考や対話における観念的な自由にとどまらず、教える内容の選定や教える主体の人選までを含めた実践的な自由を獲得」した。その際、興味深いことに、「人、モノ、情報の自由な往来」に基づく中世大学の自由と繁栄を支えたのは、教育内容と教授方法の汎ヨーロッパ的共通性であった。ラテン語を共通言語とし、自由七科の基礎知識とキリスト教神学体系を共有することで、大学間のカリキュラムの汎用性が保証され、教員と学生による障壁のない自由な移動が可能になった（吉見、2016）。

翻って、15世紀末以降、中世ヨーロッパに誕生した領邦君主によって大学が設置され、官僚機構の管理下に組み入れられたことが、大学の衰退と凋落を招いたとされる。領邦君主による大学の囲い込みは、学位や教授職の価値が通用する範囲を領邦国家内に閉じ込めたことによって、大学教員と学生の国境を越えた自由な往来は停滞した。17世紀以降の絶対主義王政下では、大学は国家機関、大学教員は国家官吏、卒業生は国家官僚となる仕組みに組み込まれたことによって、財政上の安定を獲得したが、それと引き換えに、自由な知的創造性と管理運営上の自律性を喪失し、自由な学知を創出する役割を、活版印刷技術の開発によって書物を手に入れた知識人や、実学的な専門家集団の集いとしてのアカデミーに取って代わられることとなった。その後、欧州の大学は、19世紀のドイツのフンボルト型大学に象徴される研究と教育の一致によって、国家の人材育成機関へと輝かしい変貌を遂げたものの、20世紀には、大学院制度を創設した米国の大学に主導的地位を譲ることとなった（吉見、2016）。このように、枠組みの共有が人の移動を促進し、知の自由を鍛

える方向に作用すること、それに対して移動の抑制が、大学の生命線である知の自由を抑圧することを、欧州の大学関係者は経験知として共有しているのである。

この30年あまりの欧州高等教育政策は、「人、モノ、情報の自由な移動」が知的創造性を活性化するという思想に支えられて推進されてきた。汎ヨーロッパ的教育イニシアティブの先駆けとして1976年に試行された共同研究プログラム(Joint Study Programme)の経験を踏まえて、1987年には、欧州圏内の学生の移動を制度的・経済的に支援するエラスムス計画(European Community Action Scheme for the Mobility of University Students, ERASMUS)が発足した。ECTS (European Community Course Credit Transfer System)は、このエラスムス計画の運用を支える「学習の承認(academic recognition)」ツールとして、米国のカーネギー単位制度を参照しながら構想された。そのため、両者の間に、外形的な類似性を確認することができる。欧州は当初、米国より、課業を定量化する指標として「単位」、学習の質を説明する資料として「授業科目便覧(course catalogue)」と「成績証明書(transcript of records)」を借用した(Wagenaar, 2019)。

一方、欧州がECTS構想段階から重視していた米国との違いがある。それは、「学習の承認」の主体とタイミングの違いである。米国では、学生による他大学における「学習の承認」は、学生の所属大学によって、学習が行われた事後(a posteriori)に、審議に基づいて決定される。審議は、1) 学習が行われた大学の教育の質、2) 学習の内容と水準の同等性、及び3) 学生が履修する教育プログラムの教育目標に照らした学習の適切性・適用可能性の三つの観点から行われる。したがって、学習の承認が保証されているわけではない。対照的に、エラスムス計画で目指されたのは、欧州の大学間の教育の質の同等性に対する相互信頼に基づく事前(a priori)の「学習の承認」である。学生による移動を促進するためには、学生が他大学での学習を開始する事前に、「学習の承認」の可否が確認・保証されるようにし、学生自身が、いつ、どの機関で、どれほどの期間、学習に取り組むかを主体的に決定できるようにすることが重要だと考えられたのである。そうした事前の「学習の承認」を実現するために、留学先の1) 機関及びプログラムに関する情報を過不足なくわかりやすく記載する「情報パッケージ(Information Package)」、2) 帰国後に学習の承認を受ける授業科目についての学生と所属機関との間の合意事項を記録する「学習計画確認書(Learning Agreement)」、3) 「学習計画確認書」に記録された授業科目の学習の成果を記載する「成績証明書(Transcript of Records)」の共通フォーマットが考案され、『ECTS利用の手引き(Users' Guide)』に収録された。このECTSパイロット・フェーズ(1989~1994年)に構築された「学習の承認」制度を活用して留学した学生数は、1989年度の553人から1994年度の2,054人に拡大し、承認手続きの経験が蓄積された。

1.2.2 展開：システム・レベルの「学習の承認」・「質」へのこだわり

第三者評価機関(Coopers & Lybrand)による検証調査を経て、ECTSパイロット・フェーズは終了した。検証調査では、高等教育における汎ヨーロッパ的「学習の承認」ツール

としての ECTS の有効性が確認されるとともに、学習の質の同等性に対する相互信頼の基盤となる教育情報について、公表されている内容の不揃いが指摘された。この指摘に対する主な対応として、「情報パッケージ」のフォーマット見直し、ECTS の名称の更新 (European Community Course Credit Transfer System から European Credit Transfer System へ)、及び『ECTS 利用の手引き (ECTS Users' Guide)』 (European Commission, 1995) の改定が行われ、ECTS の適用範囲をエラスムス計画協力学部ネットワークの参加組織から一般大学に拡大し、ECTS を「学習の承認」ツールとして、各国・各大学の教育制度に組み込み、システム・レベルでの移動の促進を目指す普及フェーズ (1995～2001 年) の取組が始動した。この時期に、『ECTS 利用の手引き』は欧州各国言語に翻訳され、欧州委員会主催の ECTS ワークショップやコンサルテーションが開催された。また、欧州委員会の高等教育補助金事業では、ECTS の活用が要件化された。しかしながら、期待とは裏腹に、ECTS の活用は、大学の国際化を所掌する部署において学生の移動に関する個別具体的な課題に対処する際などに参照される程度の限定的な範囲に留まった。

そこで、普及停滞の原因、及び ECTS の活用実態・普及の課題・生涯学習への援用可能性を探る調査研究が行われた。そこで指摘されたのは、ECTS が「学習の量」を代表する指標に留まっている限界であり、相互信頼に基づく「学習の承認」ツールとして広く普及するためには、「学習の量」だけでなく「学習の質」を代表する指標に転換する重要性であった。また、現行の「情報パッケージ」等が、個別の大学によって学習の質に関する共通枠組みを参照することなく作成された資料である以上、その説明力は個別の大学に閉ざされた限定的なものであるため、教育の水準に関する共通理解を形成するとともに、水準と紐づけられたコンピテンシー・学習成果に基づいて「単位」を定義する方法論を確立する必要が強調された (European Commission, 2000)。

折しも、欧州では、高等教育における国境を越えた移動を促進する制度整備が転換期を迎えていた。1950 年代より段階的に整えられてきた「学習の承認」を保障する三つの協定が、1997 年に包括的なリスボン協定 (Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, LRC) に集約された。このことによって、高等教育へのアクセス、学習の期間、高等教育資格について、「本質的な違い」が示されない限り承認すること (automatic recognition) が政府間合意によって保証されたのである。さらに、1999 年には、欧州高等教育圏 (European Higher Education Area, EHEA) の確立に向けた政府間合意に基づくボローニャ・プロセスが始動した。そこでは、移動を促進する共通枠組みとして、各国が理解しやすく、比較可能な学位制度を採用するとともに、学位・資格の学習内容を説明する「ディプロマ・サプリメント (Diploma Supplement)」を導入すること、学士課程 (3 年以上、労働市場参入レベル) と大学院 (修士・博士) 課程から構成される学位課程を導入すること、ECTS を始めとする単位制度を導入することが約束されるとともに、学生・教職員の自由な移動を促進し、高等教育における欧州的特徴の確立に努めることが目指された。

「学習の承認」をシステム・レベルで推進する政策がもたらした高等教育における移動の拡大は、同時に進行していた高等教育人口の拡大、及びグローバル化と相まって、高等教育に著しい多様化をもたらし、相互信頼の関係性を維持することへの試練となった。そうした環境の変化の中で、ECTS は、パートナー大学間の合意に基づく単位互換システム(credit transfer system)から、カリキュラム設計・運用の基盤となる単位累積の機能を含む単位互換累積システム(credit transfer and accumulation system)への転換が目指される段階(発展フェーズ、2002～2015年)に移行することとなった。

ETCS に加えられた変更点は、大きく次の二点に集約される。第一の変更点は、課業量(workload)の概念を、「学習の量」から「学習の質」も含む概念へと転換させた点である。その方法論として、欧州共通枠組みを参照して定義された学習成果(learning outcomes)に基づいてカリキュラムと授業科目を設計・運用するためのアプローチである Tuning が構想された。Tuning では、まず、フルタイムの教育プログラムの学習の内容を、「平均的な能力を持つ学生」による一年間の総学習時間 1,500～1,800 時間(Tuning & EUA 調査)に相当する内容と定義し、一年間に履修する単位数が 60ECTS であることから、1ECTS は 25～30 時間の「課業量」に相当する学習であると定義した。つぎに、カリキュラムは、プログラム・レベルの学習成果の達成に寄与する授業科目から構成されることとし、授業科目の単位数は、プログラム・レベルの学習成果に整合する形で定義された授業科目レベルの学習成果を「平均的な能力を持つ学生」が達成するために必要な学習時間(課業量)に応じて設定されることとした。さらに、学習成果の達成を単位取得の要件とすることで、「単位」が「学習の量」と「学習の質」両方の指標として運用される環境を整えた(Gonzalez, J. and Wagenaar, R. (ed.), 2008)。

第二の変更点は、プログラム・レベルの学習成果を定義する参照枠組みとして、学習成果の水準を定義した欧州高等教育資格枠組み(Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA; 初めは Dublin Descriptors)、及び学習成果の範囲を定義した学問分野別参照基準(Tuning Reference Points)が開発された。欧州高等教育資格枠組みとは、学位・資格サイクル(段階)別の学習成果の水準を、「知識と理解」「知識と理解の活用」「判断力」「コミュニケーション力」「生涯学習能力」の区別に定義した基準である(表1)(European Commission, 2018)。学問分野別参照基準とは、各学問分野の文脈において、学習成果の範囲を定義した基準である(Tuning Academy, 2024)。いずれも、極めて抽象的な基準であるため、そのままプログラム・レベルの学習成果に採用するのではなく、大学のミッション、学生やステークホルダーのニーズ、教育資源の特徴に鑑みて具体化することが求められている。プログラム・レベルの学習成果を、これらの共通基準に基づいて定義することで、水準と範囲の妥当性を保証することが可能になった。

「平均的な能力を持つ学生」による一年間の総学習時間に基づいて課業量を定義し、共通枠組みに基づいて学習成果の水準と範囲(質)を設定することで、ECTS は量と質の両方

の観点から標準性を獲得し、「相対的価値」(relative value)から「絶対的価値」(absolute value)をもつ尺度への質点転換を果たした。その結果、ECTSは、相互信頼を基盤とする協力ネットワーク内の大学間における「単位」の「互換」機能から、より汎用的なカリキュラムと授業科目の設計・運用の基盤となる「累積」機能を獲得した。このようにして、ECTSは国境と学位・資格サイクルを越えた「通貨」、すなわちシステム・レベルの移動を促進する「学習の承認」ツールへの発展を遂げたのである。

表1. 欧州高等教育圏資格枠組み(QF-EHEA、2018年改定版)

学修成果	Short cycle 通常, 90~120ECTSの学修	First cycle (学士課程相当) 通常, 180~240ECTSの学修	Second cycle (修士課程相当) 通常, 90~120ECTS, 最低限60ECTS	Third cycle (博士課程相当) 定めない
1. 知識と理解	普通中等教育を基盤とする学問分野における知識と理解を有していること。 それは通常, 高度な教科書に助けられながらも, 職業, 自己啓発, 第1サイクルを修了するための継続学習の基礎となるものである。	普通中等教育を基盤とする学問分野における知識と理解を有していること。 それは通常, 高度な教科書に助けられながらも, 当該学問分野の先端的研究に基づく知識を含む水準である。	第1サイクルに関連する知識・理解を基盤とし, それを発展させた知識・理解を有していること。 通常, 研究の場面において, その知識・理解に基づき, 概念を独創的な方法で応用・発展させることができる。	学問分野に関する体系的理解, 及び当該分野の研究に求められるスキルや方法論を身につけている。
2. 知識と理解の活用	職業の場面において, 知識と理解を応用することができる。	職業に対して, 専門的観点から知識と理解を応用することができる。 専門分野における議論や問題解決に取り組む, 推進することのできる能力を有していること。	学問分野に関連する幅広い(学際的な)文脈における新規な環境において, 知識・理解, 課題解決能力を活用することができる。	学術的誠実さをもって, 研究プロセスの大部分について着想・デザイン・実施・適用することができる。 独創的な研究を通じて, 国内外の査読付き論文に値する研究成果を含む, 重大な業績をあげ, 知識の地平を拡張する貢献を行うことができる。
3. 判断力	明確に定義された具体的, 及び抽象的な課題に対して, 適切なデータを収集・分析し, 対応を導くことができる。	(通常は専門分野の範囲内において,) 適切なデータを収集・分析し, それに基づく判断を, 関連する社会的・科学的・倫理的事項に配慮しながら行うことができる。	知識を統合し, 複合性を処理することを通して, 不完全・限定的な情報に基づく判断を, 知識や判断力の活用に関する社会的・倫理的責任に配慮しながら行うことができる。	新規で複合的な概念について, 批判的に分析, 評価, 統合することができる。
4. コミュニケーション力	同僚, 上司, 顧客に対して, 自らの理解, 能力, 活動について伝えることができる。	専門家に対しても, 非専門家に対しても, 情報, 概念, 課題, 解決策について伝達することができる。	専門家に対しても, 非専門家に対しても, 自らの結論, 及びその根拠となる知識と論理について, 明快地に伝達することができる。	同僚, より広範な学術共同体, 及び一般社会に対して, 専門領域について伝達することができる。
5. 生涯学習能力	ある程度の自律性をもって, 学習を継続するために必要な学習スキルを身に付けている。	高度な自律性をもって, 学習を継続するために必要な学習スキルを身に付けている。	自律性・自主性をもって, 学習を継続することを可能にする学習スキルを身に付けている。	学術的・職業的文脈において, 知識基盤社会における技術的, 社会的, 文化的発展を推進することができる。

学生の移動を促進することによって欧州統合に寄与することを目指す欧州委員会による先駆的取組として1989年に着手されたECTS開発事業は2015年に完了し、その集大成として取り纏められた『ECTS利用の手引き(改定版)』が、欧州高等教育大臣会議の承認を受けて刊行されることとなった(European Commission, 2015)。それはすなわち、ECTSが欧州高等教育圏の共通単位制度として公認され、ECTSの普及を推進する責任が、欧州委員会から欧州各国政府に移譲されたことを意味する。2018年の時点で、欧州48か国50システム中、40システムにおいて、ECTSの適切な運用が高等教育機関の外部評価の基準として要請されるに至っている。

1.2.3 小括: 「単位」は「学習の量」と「学習の質」の指標

ここまで見てきたように、欧州における「単位」は、学生の移動を促進することによって欧州統合に寄与することを目的に、米国のカーネギー・ユニットを参照して導入された

が、2000年代に入って、学習の量の指標から、学習の量と質の両方を代表する指標としての質的転換を遂げることで、国境と学位・資格サイクルを越えた「流通」機能を獲得し、欧州共通単位制度へと発展した。

欧州では、1997年のリスボン協定の締結以降、高等教育へのアクセス、学習の期間、高等教育資格に「本質的な違い」が示されない限り、承認することが保証されている。高等教育の質保証の観点からは驚異となり得る環境のもと、「人、モノ、情報の自由な移動」の実現が政治的分断状況にある欧州諸国を架橋し、社会の発展をもたらすという欧州統合の思想に牽引されながら、欧州の大学は連携と協力に基づいて活性化する方策を不断に模索している。欧州委員会による最新の大学間連携プログラムである、European Universitiesもその一環と観ることができる（European Commission, 2024）。

2. 米欧比較から導かれる日本への示唆

2.1. 日本の大学の「単位」に関する意識：大学基準協会「単位制度の実質化に関するアンケート調査」から

ここまで、米国及び欧州における単位制度が何を目的に導入され、「単位」がどのような機能を果たし、外部環境の変化の中で、どのように発展・変容してきたのかについて概観してきた。このセクションでは、米欧との比較から、日本に単位制度の特徴を明らかにし、示唆を導きたい。

米国においても欧州においても、「単位」は、学生による学習の量を表す概念である。学習時間を「単位」に換算したうえで、カリキュラムや授業科目を設計・運用することで、「学習者の学習量」が組織化されてきた。カリキュラムは、学習者の一年間の総学習時間をベースに設計されているため、一年間に取得できる単位数が定義されている（米国では典型的に30単位、欧州では60ECTS）。「単位」は、米国の大学では、大学の教学管理全般に用いるツールとして導入され、高校・二年制カレッジ・四年制大学での垂直的な「流通」、及び同一機関種間の水平的な「流通」が起きる局面においても「学習の承認」のために便利に活用されてきた。ただし、「流通」は受け入れ側の機関による承認を経て実現するものであって、常に保証されているわけではない。欧州では、国境と学位・資格サイクルを越えた水平的・垂直的「流通」に不可欠な「学習の承認」ツールとして構想・導入され、欧州共通単位制度へと発展したことによって、広く教学管理のツールとして活用されるに至った。その過程において、国家間の教育制度、言語、教育内容の違いを超えた相互信頼を構築する方策として、欧州高等教育資格枠組みや学問分野別参照基準を創出し、「単位」を学習の量だけでなく質も表す概念として発展させる必要があった。

このように、米国でも、欧州でも、「単位」の概念においてクリティカルな重要性をもつ「学習時間」に対して、日本の大学はどのような認識を持っているのだろうか。日本の大学における単位制度の運用の実態を捉える試みの一つとして、本調査研究部会が行った「単位制に関するアンケート調査」から、本章で着目する「単位」の運用の在り方に関連

する項目の回答を確認したい。調査では、「単位の実質化に対する障害」として、6割以上の大学が、「教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない」（そう思う10.4%、ある程度そう思う54.1%）と回答している。日本では、学習時間は、必ずしもカリキュラムや授業科目の設計・運用において重視されているわけではないのである。

一方、9割近い大学が「履修登録単位数の上限（キャップ）」を設定している（設定している・全学共通50.6%、学部によって異なる38.4%、設定していない11.0%）と回答しているが、実際に設定されている単位数は、4年間ではなく3年間で卒業に必要な単位数をほとんど取得できる多さである（全回答大学の9割を占める2学期制の大学で設定されている単位数の上限の1学期あたりの平均は、全学共通の場合は23.8単位、学部によって異なる場合は21.6～26.1単位）。かつ、4割以上の大学が「就職活動の長期化が、単位の実質化に大きな障害となっている」（そう思う6.7%、ある程度そう思う38.0%）と答えているように、その背景には、日本固有の事情が潜んでいることが推測できる。

また、日本においても、機関間の単位互換に際しては、「学習の質」は問われているが、米国が単位の垂直的・水平的な「流通」を促進するために、科目ナンバリングの制度を開発したり、欧州が水平的・垂直的な「流通」を促進するために、学習成果の水準と範囲を定義する共通枠組みを開発したりしてきたような、「単位」を規則や共通枠組みと紐づけて標準性を高める発想は、日本では乏しく、そのために必要なツールは未整備である。例えば、「大学教育改革の現状、大学行政に関する意見」として、8割以上の大学が、「国内外の大学との単位互換に必要な規則、単位の記述の標準化、外国語化が十分ではない」（そう思う34.1%、ある程度そう思う50.8%）という課題を指摘している。日本の大学を開き、発展させるために、政府、大学団体、学協会及び大学による連携した取組が急務である。

2.2 米国と欧州と「単位制度」の再整理・日本の単位制度の特徴

表2には、本章で明らかにした、米国と欧州における単位制度の特徴と、対応する日本の状況を要約して示した。学士課程教育プログラムの「単位数」「1単位の学習時間」「年間の総学習時間」「学士課程の総学習時間」の情報から際立つのは、米国と、米国を参照して構築された欧州の単位制度の外形的類似性である。日本もまた、「単位数」「1単位の学習時間」に関する規則においては、米国の制度とほぼ同等である。

この外形的類似性とは裏腹に、「単位」が何を代表し、どのような機能を果たしているかには、米国と欧州の間に顕著な違いがある。ここまでの検討を改めて整理すると、歴史的経緯を経た現状において「単位」は、米国では、「学習の量」、すなわち学習時間を捉える指標であり、その客観性・明快性・簡便性を活かしながら、主に卒業要件の満足や選択科目の運用などを含む教学管理（累積）の要を果たしている。そしてその実態を見れば、高校生による大学の科目の早期履修(advanced placement)を含み、二年制カレッジ、四年

制大学の垂直的な接続及び同一機関種間の水平的な接続といった「流通」に便利なツールとして活用されているが、必ずしも互換・流通を保証するものではない。

表2. 米国・欧州・日本の単位制度の特徴

概念	米国	欧州	日本
学士課程教育プログラムの単位数	120 Carnegie Units (年間 30 単位・4 年制)	180ECTS (年間 60 単位・3 年制)	4 年制 124 単位以上、 6 年制 188 単位以上 (大学設置基準第 32 条)
1 単位の学習時間	45 時間 (1 単位時間=50-60 分) ※開発時の平均的高卒労働者の、1 日 8 時間、週 40 時間、30 週 1200 時間の労働時間と近似の学習時間を要求し、年間の取得単位数を 30 単位と設定して得られた時間数	25～30 時間	45 時間 (大学設置基準第 21 条)
年間の総学習時間	1,350 時間	1,500～1,800 時間	-
背景にある思想	客観性・明快性・簡便性	欧州統合・相互信頼に基づく移動の促進	客観性・明快性・簡便性 ※不透明な運用の課題
「単位」は何を捉える指標か。	学習時間 ※質はリテンション率・卒業率・満足度・資格試験 etc. で測ることになっている。	欧州共通枠組みに紐づけられた学習成果を達成するために「平均的な能力を持つ学生」が必要とする「学習の量」、すなわち「学習の質」。	学習時間 ※運用面における実質化の課題 ※学習成果に基づく教育の質保証も、同時に要請されている。
目的・果たす機能 ※累積 accumulation ※交換・互換 transfer ※流通 currency	累積（教学管理）： カリキュラムと授業科目の設計・運用。 ※個別の機関・プログラムにおける卒業要件の充足、選択科目の運用。 互換・流通 ※高校・二年制カレッジ・四年制大学との垂直的な流通。 ※同一機関種間の水平的な流通。 ※流通に便利な仕組みとして活用されているが、流通が保証されているわけではない。	累積（教学管理）： カリキュラムと授業科目の設計・運用。 ※個別の機関・プログラムに閉ざされないカリキュラムと授業科目の標準性・開放性を実現。 互換・流通 ※国境と学位・資格サイクルを越えた機関間の水平的・垂直的流通。 ※欧州共通単位制度となることで、広く教学管理のツールとして活用されるようになった。 ※「本質的な違い」が示されない限り（実質的同等性）承認する、等価の原則。	累積（教学管理）： カリキュラムと授業科目の設計・運用。 ※卒業要件の充足。 ※選択科目の運用。 互換・流通は重視されておらず極限的。 ※カリキュラムは、個別の機関・プログラムに閉じている。 ※履修内容をシラバスに基づいて丁寧に審査。 ※「単位」が取得された大学の選抜性（偏差値）も重要な基準。

他方、欧州では、「単位」は、欧州の大学間における相互信頼に基づく移動を促進することを通して欧州統合に寄与することを目指して導入された概念である。「単位」を、欧州共通枠組みに紐づけられた学習成果を達成するために「平均的な能力を持つ学生」が必要とする「学習の量」（課業量）、すなわち「絶対的価値」をもつ「学習の質」を代表する指標へと転換することで、カリキュラムと授業科目に個別の機関・プログラムに閉ざされない標準性を与え、国境と学位・資格サイクルを越えた水平的・垂直的「流通」を実現している。リスボン協定に則り、学習における「本質的な違い」が示されない限り（実質的同等性）承認するという、等価の原則に基づく教学管理を推進していくうえで、「単位」は欧州の大学にとってなくてはならないものとなった。その結果、ECTS は欧州共通単位制度へと発展し、広く教学管理のツールとして活用されるに至った。

第二次世界大戦後、米国に倣って高等教育システムを構築してきた日本に導入された単位制度は、米国と同様に、「学習の量」を捉えるための明確かつ簡便な指標として、卒業要件の満足や選択科目の運用などの教学管理に活用されてきた。運用面における実質化の課題を残しながらも、米国型の時間管理モデルに基づいてカリキュラムと授業科目が運用されてきた。

一方、本章で着目した米国の連邦政府による大学運営への介入と単位制度のゆらぎをもたらした、欧州高等教育改革を方向付けてきた背景には、1990年代末頃から台頭してきたコンピテンシーを重視する世界的潮流があるが、日本の高等教育政策もまた、この世界的潮流の影響を強く受け、学習成果に基づく大学の質保証が四半世紀にわたって要請されてきた。例えば、各大学が、いわゆる三つのポリシーを策定・公開すること、すなわち教育プログラムを通して育成したい人材像を「卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）」として、それを実現するための方法を「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）」、及び「入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）」として明らかにすることが、学校教育法施行規則の改正を通して2017年度より義務化され、この三つのポリシーに基づく教学マネジメントに取り組み、学習成果の可視化と情報公開の促進を通じた質保証を推進することで、「学習者本位の教育への転換」を実現することが求められている。すなわち、カリキュラムと授業科目の設計・運用において、米国型の「時間（学習の量）」管理モデルを基盤としながら、同時に、欧州型の「学習成果（学習の質）」管理モデルの導入も要請されているのである。

日本でも、「単位」はカリキュラムと授業科目の設計・運用における中核要素として、卒業要件の満足、選択科目の運用において、極めて重要な「累積」機能を果たしている。しかしながら、高専や短大から大学への編入や、大学コンソーシアム内での単位の「交換・互換」などのわずかな場面を除けば、垂直的な「流通」も、水平的な「流通」も期待されていないし、政策的にも推進されていない。2022年10月の大学設置基準の改定によって、「各授業科目の授業は、十分な教育効果を上げることができるよう、8週、10週、15週その他の大学が定める適切な期間を単位として行うものとする」と、事実上学期の長

さに関する枠組みが取り払われたが、その際に、米国の大学では成績表に必ずと言ってよいほど書き込まれているアカデミック・カレンダーに関する情報の提供を求めるといった環境の整備がなされなかったことから、日本の高等教育政策は、単位制度の標準性を高めるどころか、個別の機関に閉じた状態を助長する方向に誘導している可能性も指摘できる。

2.3. 総括：日本の大学のカリキュラムと授業科目を設計して運用していくための概念整理

日本の教育制度には、他国から借用された仕組みが少なくない。その際、これらの仕組みが重要な機能を果たす借用元のシステム全体への俯瞰的な理解を伴うことなく、文脈から切り離して運用されることがある。単位制度もその一つといえよう。

先述の通り、2022年10月大学設置基準の改定では、カリキュラムの設計・運用、及び「単位」の扱いに関わるいくつかの変更が加えられ、一週間に同一科目の授業を実施する回数を弾力的に設定するなどの方法で積極的に見直すことが推奨された。さらに、授業科目の単位数の計算方法についても、講義・演習、実験、実習及び実技の別に定められていた従前の計算方法を撤廃し、柔軟に組み合わせた授業科目の設計が可能であることが示された。加えて、単位授与の要件となる学習評価方法についても、試験に限らず大学が定める多様な方法を採用できることが明示された。

これらの改正が、教育現場のニーズをどれほど反映しているのかは定かではないが、各大学が新基準を適切に援用して、効果的・効率的なカリキュラムと授業科目の設計・運用を行っていくために、今一度、「単位」の概念を、「カリキュラム」「授業科目」「単位」の関係、「時間」「質」「能力」の関係という二つの切り口から再整理して、本章を締めくくりたい。少子化が加速度的に進行する日本において、大学が日本の若者以外にも広く門戸を開放するとともに、学内外のあらゆる組織との連携を模索しながら教育資源を最大限に駆使していくことが、極めて重要な経営課題となっている。カリキュラムと授業科目の設計・運用基盤となる「単位」の本質を再考することは、大学が知的創造性を育む組織として発展する足掛かりとなりうる。

「カリキュラム」「授業科目」「単位」の関係

カリキュラムとは、学習者の学びの設計図である。カリキュラムは、プログラム全体で実現する学習成果を、プログラムの期間全体における学習者の総学習時間（授業内学習時間と授業外学習時間の両方を含む）、及び一定期間内における学習時間の適切な量を考慮しながら授業科目に割り当て、それら授業科目を履修の前後関係及び並行関係を考慮して組織化したものである。すなわちカリキュラムは、授業科目から構成され、個々の授業科目に、学生の学習時間が何時間費やされるかという考え方に基づいて、授業科目の単位数が設定される。例えば、週1回（授業内学習時間1時間、授業外学習時間2時間）の Semester 科目の単位数は1単位、週2回の Semester 科目の単位数は2単位といった考え方は、日本でも定着している。

しかしながら、「単位」の運用の実際に目を向けてみると、日本の大学のカリキュラムは、学生の学習時間を基盤に設計されているわけではない。日本の大学の学生は、平均して「一週間あたり 10.8 コマ」（東京大学第2回全国学生生調査、2018 年）の授業を履修しており、その多さが課題とされている。理工系分野の学生の学びは更に過密であるとされており、例えばK大学工学部K学科3年生の学生は、令和6年春学期（クォーター：8週間）に、実に21コマ（1コマ：2単位時間）を必修科目として履修している。その内訳は講義科目9科目（計13単位）、実験・実習科目2科目（計1単位）である。これを、学生の学習時間に換算すると、8週間で630時間に相当し、前提となる8週間の学びの総時間数320時間（8時間×5日×8週）をはるかに超えている。こうしたカリキュラムの実態は、決して、K大学が例外ではない。

この実態から示唆されるのは、日本のカリキュラム設計は、必ずしも「学習者の学びの時間をもって学習を組織する」という発想にたっており、「単位」も「学習者の学びの時間の単位」であるという前提がとられていないことである。カリキュラムは、履修すべき授業科目数の総体であり、「単位」はその授業科目の数を管理する手段であり、教員のカリキュラムについての考え方（授業科目のカリキュラム上の「重さ」）を反映する体系と見ることができる。学生が実質的に学習に用いる時間の物理的な限度は無視されている。

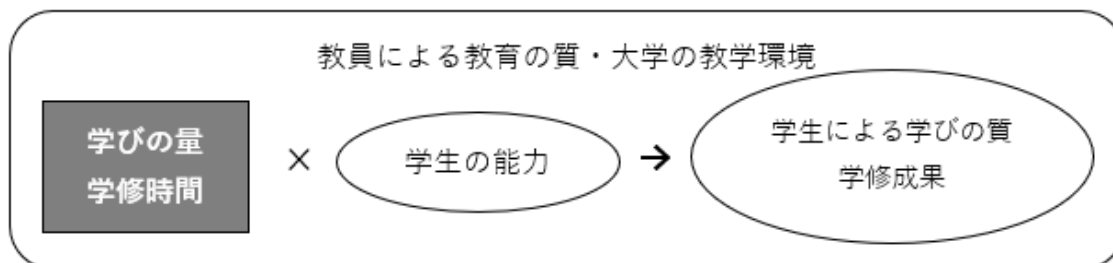
「時間」「質」「能力」の関係

カリキュラムが、優れた教学環境の中で、学習者による適切な学習時間を考慮して設計されており、授業科目が、教育力の備わった教員によって提供されている場合、学びの質は、学びの量（時間）に比例して高まっていくはずである。ただし、学びの質は、学習者の能力にも規定されている。欧州におけるカリキュラムと授業科目の設計・運用において、「平均的な能力をもつ学生」という概念が援用されているのは、「単位」を「学習の質」の指標とみなすために、学生による能力の違いを無視することができないからである。

繰り返し述べてきた通り、米国では、「単位」は「学習の量（時間）」を捉える概念であり、「学習の質」を捉える意図はない。「質」は別の指標、すなわち、大学のアクレディテーション等に基づく教学環境の適切性に加えて、リテンション（中退しない）率、卒業率、ステークホルダー満足度、資格試験合格率などの管理指標で捉えられている。これらの指標が捉えているのは、厳密には、優れた教学環境、教員の教育力、学生の学習時間と能力の相互作用の中でもたらされる、学習の結果（アウトプット）としての学習の質である。「単位」を用いて学習の量（時間）を統制する米国型の時間管理モデルのもとでは、学生による学習成果の修得という意味での学習の質は、学生の能力が多様である以上、一律ではない（図3）。

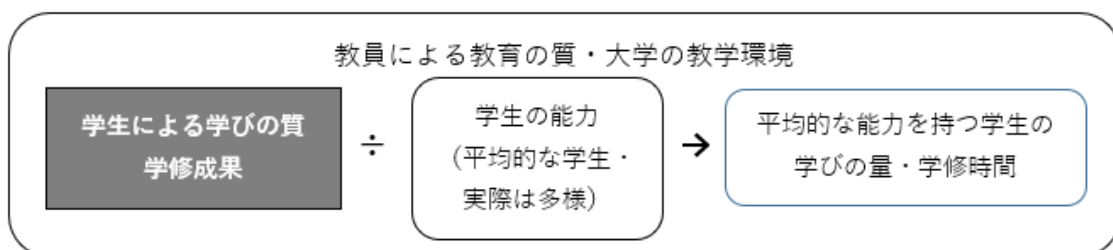
「単位」を用いて学習の質（学習成果）を統制する欧州型の学習成果管理モデルのもとでは、単位付与の要件として、学生が、学習成果を修得するために必要な学習時間を、そ

の能力に応じて確保することが求められている。カリキュラムと授業科目の設計・運用は、「平均的な能力をもつ学生」をベースに検討する方法で遂行されている（図4）。



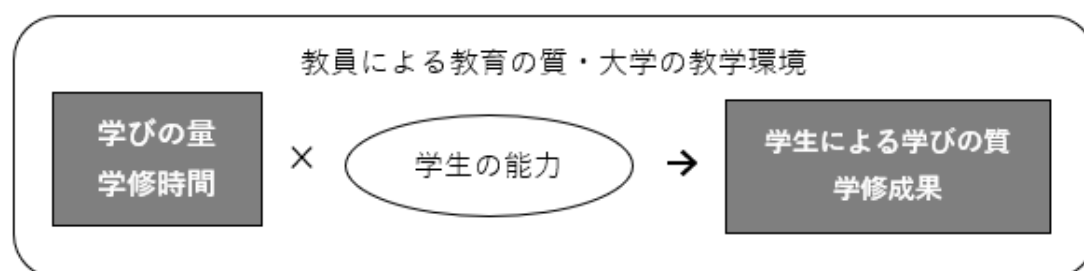
注) 四角枠は固定されていること、丸枠は多様であることを意味する。

図3 米国型の時間管理モデルにおける「時間」「質」「能力」の関係



注) 四角枠は固定されていること、丸四角枠は「平均的な能力を持つ学生」を想定した場合を意味する。

図4 欧州型の学習成果管理モデルにおける「時間」「質」「能力」の関係



注) 四角枠は固定されていること、丸枠は多様であることを意味する。

図5 日本の教学管理で想定されている「時間」「質」「能力」の関係

既に述べた通り、日本は米国型の時間管理モデルに基づいて教学管理を行う一方で、学習成果に基づく大学教育の質保証を推進しようとしている。時間も学習成果も統制しようとする場合、その前提として、全ての学生の能力が同等である、もしくは全ての学生が学習成果を達成できるまで、学生と教員が時間の物理的な限度を度外視して努力し続けることが求められているというロジックを採用せざるを得ない（図5）。

ここで考慮すべきは、単位制度が導入されたのは米国においては20世紀初頭、欧州においては冷戦終結直前、日本においては第二次世界大戦直後と、学生の多様化が始まる前であったことである。日本の大学では、戦後大学設置基準に則って「単位」は共通的に用いられてきたものの、米国の実態や欧州の原則とは異なって「流通」を前提としたものでなく、2000年代に授業週数が厳格に運用されるようになった後も「単位」はカリキュラムを構成する授業科目の相対的な「重み」を表す基準として、個別の機関内に閉じた価値の体系を形成する機能を負いつけている。

このことを念頭において米国及び欧州の単位制度に関する本章の議論をふりかえると、米国においては単位制度と学習成果の関連付けが試みられるたび、本来それら二者は無関係であるという原則が再確認されている。「流通」が認められればそれには便利な仕組みであり、学習成果の保証には別の仕組みの有効性が議論され、かつ大学の学習成果の多様性も原則として社会的に認められている。一方、欧州においては域内の人の交流が単位制度の導入の主要な動機であり、そのため「流通」を前提として学習成果と関連付けた仕組みづくりが行われており、大学が学生に達成させる学習成果は共通の基準を満たすことが求められている。

日本においては、2000年代、特に認証評価が開始された時期に、単位制度を厳格に運用して授業週数を確保することが大学の質保証であると理解された時期があったが、本章で見てきたように、日本が米国から導入した単位制度は学生の学習時間の指標であり、単位制度そのものには大学の質保証に対しては限定的な効果しか見込めない。少子化が急速に進行するなかで、入口管理も出口管理も立ち行かなくなっている日本の大学の質保証には、外国から借用された形式の模倣を超えた、日本の高等教育に固有の文脈を前提とした展開が求められる。したがって、単位制度を見直すということは、単位制度の目的と、「単位」が果たす機能を見直すことであり、そのためには単位制度だけに閉じた議論ではなくカリキュラムと授業科目の設計・運用の原理の見直しを視野に入れた議論が必要である。とりわけ、日本では希薄な「単位」の「流通」機能を強化し、個々の大学に閉ざされているカリキュラムを開くことが、日本の大学というシステム全体の健全性を担保し、知的創造性を育む組織として再生していくうえで不可欠であると言える。

参考文献（米国）

- Broad (2011), Letter from the president of ACE to the Secretary of Education, (https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/Secretary%20Duncan_February%2016%202011_Version%20%20eh%20ah.pdf 2023年12月7日アクセス)
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1906), *The First Annual Report of the President*, cited in Gerhard (1955)
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1922), *Act of Incorporation, By-Laws*,

Rules for the Admission of Institutions and for the Granting Retirement Allowances, New York City (reprint)

Gerhard, D. (1955), “The Emergence of the Credit System in American Education Considered as a Problem of Social and Intellectual History”, *Bulletin of the American Association of University Professors*, Vol. 41, No. 4, pp. 647-668, Washington DC.

Kleplin, H. (1971), *Credit by Examination*, University of California, Berkeley

Laitinen, A. (2012), *Cracking the Credit Hour*. New America Foundation,
(https://static.newamerica.org/attachments/2334-cracking-the-credit-hour/Cracking_the_Credit_Hour_Sept5_0.ab0048b12824428cba568ca359017ba9.pdf 2023年12月7日アクセス)

Lucas, C. J. (1994), *American Higher Education: A History*, St. Martin's Griffin, New York

森利枝 (2012), 「アメリカの連邦高等教育政策とアクレディテーション団体の機能」, 『IDE 現代の高等教育』 538号, pp. 36-40.

森利枝 (2014), 「米国高等教育における教学マネジメントへの学外統制メカニズム－単位制度の運用を手がかりに－」, 『高等教育研究』 第17号, pp. 31-44.

New England Commission on Higher Education (2021), *Policies on Credits and Degrees*,
(https://www.neche.org/wp-content/uploads/2018/12/Pp111_Policy_On_Credits-And-Degrees.pdf 2023年12月7日アクセス)

Silva, E. et al. (2015), *The Carnegie Unit: A Century-Old Standard in a Changing Landscape of Higher Education*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, CA

参考文献（欧州）

European Commission (2000), *Report for the European Commission ECTS Extension Feasibility Project*. (<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning08.pdf>)

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2015), *ECTS users' guide 2015*, Publications Office of the European Union.
(<https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192>)

European Commission, *The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area* (revised 2018)
(https://eha.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf, 2024年6月7日アクセス)

European Commission, *European Universities Initiative*, (<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>, 2024年6月7日アクセス)

ENQA et al. (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.

深堀聰子 (2016), 「『学問分野別』学習成果アセスメントの意義と展望」, 『文部科学教育

- 通信』 No.402, pp.12-15 <https://www.kyoikushinsha.co.jp/book/7402/index.html>
- Gonzalez, J. and Wagenaar, R.(ed). (2008), *Tuning Educational Structures in Europe- Universities' Contribution to the Bologna Process*, Publicaciones de la Universidad de Duesto. pp.316.
- Gonzalez, J. and Wagenaar, R.(ed). (2003), *Tuning Educational Structures in Europe- Final Report Phase One*, University of Duesto & University of Groningen. pp.316.
https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- Nuffic (2020), *The European Recognition Manual for Higher Education Institutions - Practical guidelines for credential evaluators and admissions officers to provide fair and flexible recognition of foreign degrees and studies abroad* (Erasmus+ Key Action 3 NARIC “AR-NET” project) <https://www.enic-naric.net/page-EAR-HEI-manual>
- OEPASS (2018), *Using ECTS for Open Education-Report on Intellectual Output 4-A1 Calculating Workload in a Fully-flexible Environment*. <https://oepass.eu/wp-content/uploads/sites/22/2020/03/OEPass-IO4A1-report-1.pdf>
- Teichler, U. (吉川裕美子訳) (2003), 「ヨーロッパにおける学位の相互承認と単位互換-経験と課題」 『学位研究』 第 17 号、27～50 頁。
https://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afieldfile/2008/08/29/no9_10_no17_2.pdf
- Tuning Academy (n.d.), *Reference Points* (<https://tuningacademy.org/publications/reference-points/>, 2024 年 6 月 7 日アクセス)
- University of Groningen Faculty of Arts. (n.d.), *Explanatory notes-course unit syllabus*.
- Wagenaar, R. (2020), *A History of ECTS, 1989-2019. Developing a World Standard for Credit Transfer and Accumulation in Higher Education*. University of Deusto. pp.113.
(<https://research.rug.nl/en/publications/a-history-of-ects-1989-2019-developing-a-world-standard-for-credi>)
- Wagenaar, R. (2019), *REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe A Blueprint for Student-Centered Learning*. Tuning Academy. University of Deusto. pp.506.
- 吉見俊哉 (2016), 『大学とは何か』, 岩波新書
- 吉見俊哉 (2021), 『大学はどこへ』, 岩波新書

参考文献 (日本)

- 東京大学大学院教育学研究科 大学経営・政策研究センター (2018), 『第 2 回全国大学生調査』, (<https://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/22018.html> 2024 年 6 月 8 日アクセス)

終章 要約と結論

金子元久

1. 単位制度は、大学教育のいわば根幹をなすものであるにもかかわらず、一般の大学教職員にはその意味をほとんど認識されてこなかった。大学教育がおかれてきた現実的な条件とも相まって、その本来の役割である、大学教育の質的な水準維持・向上という観点からいえば、その実質的な役割はきわめて限られてきたと言わねばならない。単位制度の「実質化」の必要が指摘されてきたのは、そうした背景を反映するものである。他方で大学教育の多様化の必要から 2022 年の大学設置基準改正によってその「柔軟化」が図られた。この中で、単位制度のあり方と実質的な機能が再び問われている。

2. 単位制度が分かりにくいのは、それが授業の長さや学事暦などの条件を具体的に設定する一方で、教室外での学生の学習時間については、その実態を把握し、実質化する手段を設定していないためである。このために単位制度は、客観的条件と規範の二重性をもつことになる。また、より根源的には、単位制度が主に投入された時間のみに着目し、学習成果の質的な側面に対応しないことも批判されてきた。こうした背景から、単位制度が実際にどのように実施されているかについては、明確・広範に把握されてきたとは言えない。

3. 単位制の制度としての現実的な核心は、授業時間、学事暦における授業期間の設定にある。本調査研究プロジェクトが行った全国の大学に対する調査（以下、「調査」）によれば、日本の大学の圧倒的多数は 1 年に 2 学期制をとっている。授業の週数は年間に 33 週、授業時間は 90 分にほぼ集中している。ただし近年に 90 分から 100 分に移行した大学も少なくない。これは授業回数の確保が困難になってきたことによるものであるが、他方で学生の生理的な負担増にどう対処するかが問われる。また学事暦については、設置基準の条文を、現実のカレンダーに置き直すうえでの原則が明確でないことが大学の側での当惑を生んでいる。共通のフレームワークが共有されることが必要である。今後は新しい授業技術や方法に応じて、授業時間・学事暦を変更する場合に、新しい判断基準を形成していくことが求められることになる。

4. 単位制度の実質化という観点からみれば、課題は学生の実質的な学習時間をいかに確保するかにある。調査によれば、日本の大学教員は、1 単位に要する教室外での学習時間を明確に意識していない、という現状が明らかになった。大学教員の間には、授業と教室外での学生の学習とを組み合わせて、はじめて単位制度の想定する大学教育が成立する、という理念が十分に共有されていないとすれば、制度の基盤が疑わしいことになる。

また学生が一時に受講する授業科目の数が多く、それが学習時間の少なさの原因の一つとなっており、それに対処するための、履修する授業科目数の制限（キャップ制）も実際には有効性に乏しい。大学が提供する授業科目数が過大であることも、大学には認識されている。こうした現状から、週に2回の授業からなる授業科目も一部には試行されているがまだ実効をあげていないとはいえない。

歴史的にみれば単位制度の導入の際に、日本の大学は戦前の週1回、2時間弱の講義をそのまま2「単位」（すなわち「1コマ」）の授業科目と設定し、それが標準となって現在に至っている。しかしアメリカにおける個々の授業科目（コース）は週に2、3回の授業からなり、獲得単位数も多い。これによって、多様な教育方法を組み合わせる、また学生を授業内容へのより深い持続的な学習へと誘導する可能性も生じる。こうした形での授業科目の概念の再考も必要ではないか。

5. これまで日本の高等教育政策は、時々の課題に応じて単位制度を解釈し、また異なる視点からそれを利用してきた。またアメリカやヨーロッパにおいてはそれぞれ固有の事情によって単位制度を取り入れているものの、前に述べたような様々な理念上、実施上の問題を内包していることは常に批判されている。しかしそれに代わる制度が提案されているわけではない。現在のところ、単位制度を軸として、大学教育の質的水準の維持、向上を図る余地は少なくない。制度の問題点を常に問い返しつつ、大学構成員の理解を得るとともに、その実質化を図ることこそが、いま求められるといえよう。大学基準協会の評価にあたっては、こうした点に留意することが必要である。

<資料編>

<資料1>

単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する調査研究部会名簿

職名	氏名	所属機関	専門分野等
部会長	金子元久	筑波大学	高等教育論
調査研究員	立石慎治	筑波大学	高等教育論
//	千田亮吉	明治大学	マクロ経済学、 応用計量経済学
//	仲井邦佳	立命館大学	スペイン語学
//	深堀聰子	九州大学	比較教育学、教育社会学、 高等教育論
//	森 俊太	静岡文化芸術大学	社会変動、社会包摂
//	森 利枝	大学改革支援・ 学位授与機構	比較高等教育論
//	松坂顕範	大学基準協会	

※ 2024年9月1日時点

※ 任期：2023年4月1日～2024年9月30日

<資料2>

調査研究経過

日	実施内容	
2023 年		
4月28日	第1回部会	調査研究の趣旨、進め方等の検討
6月5日	第2回部会	諸論点の検討と調査設計
7月13日	第3回部会	各調査研究員の本務校における単位制度の状況に関する審議 アンケート調査設計
8月17日	第4回部会	アンケート調査設計
8月31日	第5回部会	アンケート調査設計
9月～10月	アンケート調査	学士課程を置く国内の全大学に対し実施
10月19日	第6回部会	各調査研究員の担当事項別の文献調査等の報告 アンケート調査の回答状況の中間確認
11月16日	第7回部会	各調査研究員の担当事項別の文献調査等の報告 アンケート調査の回答状況の分析
12月14日	大学評価研究所大会	アンケート調査結果をもとに実施 (テーマ:「単位制の現実と課題—設置基準改定をどう活かすか—」)
2024 年		
3月21日	第8回部会	調査研究のまとめ
6月20日	第9回部会	調査研究のまとめ及び調査研究報告書の検討
7月23日	第10回部会	調査研究報告書の検討

<資料3>

単位制度の実質化に関するアンケート調査実施要領

公益財団法人大学基準協会 大学評価研究所
単位制の今日的位相と単位制の実質化に
関する調査研究部会
部会長 金子 元久

1. アンケート調査の実施目的

2022年10月に大学設置基準等が改定されたことにより、単位の算定方法や学年暦等に係る規定が柔軟化されました。コロナ禍におけるオンライン教育の経験は、学習内容、学習時間を保障し、学生に適切に学ばせるという大学教育の根本を改めて問うものでありましたが、そのような折の設置基準柔軟化は、学生に如何に学習させるかを大学に再考させ、その責任を果たす上での課題を突き付けるものになったといえます。

大学評価研究所による今回の調査研究は、こうした背景のもと、単位制度をどのように運用し実質化させていくべきか、つまりは学習過程をどのように構築し学習の質を判断していくべきか等を明らかにすべく行っているものです。そしてその一環で行う本アンケート調査は、各大学における単位制度の現状とその実質化に向けての取り組み、大学設置基準の柔軟化への対応、を明らかにする目的で実施するものです。

2. アンケートの回答方法等

(1) ご協力いただくにあたって

設問は、全学を包括的に見た学士課程の状況を伺うものとなっております。このような趣旨から、教育担当の副学長など、貴大学において教学の責任をもつ役職についている方を回答者として想定しています。

(2) 回答方法

下記のURLから回答フォームにアクセスし、回答してください。選択式回答と記述式回答から成っています。

回答フォーム：<https://forms.office.com/r/>

(3) 回答期日

2023年10月10日(火)まで

(4) 連絡先情報提供のお願い

ご回答内容の確認等のために、本協会よりご連絡を差し上げる場合があります。回答フォームの所定欄に、本件の窓口となる連絡先をご記入ください。

3. アンケートの取り扱い

アンケート調査によって得た情報は、適正に管理し本調査研究以外には用いません。また、一部の大学に対し、インタビュー調査を予定しています。対象校を選定する際には、本アンケート調査結果も基礎資料として活用します。

以上、多くの大学では学期初めにあたる諸事多端の折、まことに恐縮に存じますが、調査研究の趣旨をご理解のうえ、ご協力下さいますよう、よろしくお願い申し上げます。

単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する研究部会 名簿

役職	氏名	所属
部会長	金子元久	筑波大学
調査研究員	立石慎治	筑波大学
調査研究員	千田亮吉	明治大学
調査研究員	仲井邦佳	立命館大学
調査研究員	深堀聰子	九州大学
調査研究員	森 俊太	静岡文化芸術大学
調査研究員	森 利枝	大学改革支援・学位授与機構
調査研究員	松坂顕範	大学基準協会

(連絡先)

※略

<資料 4-1>

アンケート調査結果（選択肢式回答粗集計）

<調査概要、回答大学基本情報等>

i. 調査方法と実施期間

- ・ 学士課程を置く全国の大学（専門職大学含む）に調査要領を送付。教育担当の副学長など、教学に責任を持つ役職者を回答者に想定して各大学に依頼。
- ・ ウェブ上に設けた専用のフォームによって回答を受領。
- ・ 2024年9月15日から10月10日まで実施（なお、その後も11月まで再提出等を受け入れ）。

ii. 対象大学数、回答数及び回答率

対象数	784
回答数	490
回答率	62.5%

iii. 設置形態の別

	回答数	送付総数	回答率 ^{※1}	回答分布 ^{※2}
国立大学	63	82	76.8%	12.9%
公立大学	64	97	66.0%	13.1%
私立大学 ^{※3}	363	605	60.0%	74.1%
合計	490	784	62.5%	100.0%

※1 当該設置形態中の回答割合

※2 全回答大学に対する割合

※3 放送大学を含む。

iv. 大学/専門職大学別

	回答数	送付総数	回答率 ^{※1}	回答分布 ^{※2}
大学	487	769	63.3%	99.4%
専門職大学	3	15	20.0%	0.6%
合計	490	784	62.5%	100.0%

※1 当該大学種中の回答割合

※2 全回答大学に対する割合

v. 会員校/非会員校別

	回答数	送付総数	回答率 ^{※1}	回答分布 ^{※2}
正会員大学	245	293	83.6%	50.0%
賛助会員大学	73	117	62.4%	14.9%
未入会大学	172	374	46.0%	35.1%
合計	490	784	62.5%	100.0%

※1 当該会員区分中の回答割合

※2 全回答大学に対する割合

vi. 設置学部数別

	回答数	回答分布
1 学部	146	29.8%
2 学部	88	18.0%
3 学部以上	256	52.2%
合計	490	100.0%

vii. 医学部・歯学部設置の有無別

	回答数	送付総数	回答率※1	回答分布※2
医学部又は歯学部を持つ大学	66	94	70.2%	13.5%
それ以外の大学	424	690	61.4%	86.5%
合計	490	784	62.5%	100.0%

※1 設置大学中の回答割合

※2 全回答大学に対する割合

viii. 回答の集計方針

- ・ 次の方針により、以下の回答を集計。
 - ①. 重複回答及び今回の調査対象外である短期大学からの回答は削除。
 - ②. 年、週数や単位数などを回答する設問は、回答の平均値を記載（一部は中央値も記載）。
 - ③. 無回答その他無効回答があるものは、それらを除いて集計（設問文に【*】を付したもの）。
 - ④. その他、必要がある場合は設問ごとに集計方針等を注記。

＜学事暦・授業時間について＞

問 1 現行の学事暦についてうかがいます。

1 学年を何学期に分割していますか（数字を記入）。

1 学年を	2 学期：440 (89.8%), 3 学期：10 (2.0%) 4 学期：39 (8.0%), 5 学期：1 (0.2%)	学期
-------	---	----

それぞれ何週間にわたっていますか（試験期間を含む。該当の欄に数字を記入）※1 ※2。

<学期制別>

2 学期制

第 1 学期目	第 2 学期目	第 3 学期目	第 4 学期目	第 5 学期目
16.3 週間	16.5 週間	- 週間	- 週間	- 週間

3 学期制

第 1 学期目	第 2 学期目	第 3 学期目	第 4 学期目	第 5 学期目
14.4 週間	14.7 週間	8.9 週間	- 週間	- 週間

4 学期制

第 1 学期目	第 2 学期目	第 3 学期目	第 4 学期目	第 5 学期目
8.7 週間	7.9 週間	8.5 週間	7.6 週間	- 週間

5 学期制

第 1 学期目	第 2 学期目	第 3 学期目	第 4 学期目	第 5 学期目
7.0 週間	7.0 週間	7.0 週間	7.0 週間	5.0 週間

学部によって異なる場合、その他学事暦について補足する点があれば記入してください。

省略

※1 週数の合計が 52 を超えるものは、無効回答として集計。

※2 例えば、学期を 2 学期に分割していると回答しているものの、学期ごとの週数を第 3 学期目等にも記入している場合は、第 3 学期目等に記入された数値を除外して 2 学期制のところに集計値を記載。

問 2 授業時間についてうかがいます。1 授業時間は何分ですか^[*] ※。

講義・演習などの標準的な科目	89.6	分
上記以外（実験・実習・実技・語学などの科目）	97.2	分

授業時間について、補足する点があれば記入してください。

省略

※ 1800 分及び 3600 分という回答は無効扱い。

問3 1単位に想定される標準的な授業時間(試験を含む)は合計で何分ですか。

1単位の授業時間	1112.7	分
----------	--------	---

想定することが難しい場合は、その理由

省略

問4 現行の学事暦・授業時間となったのは何年度ですか^{〔*〕}。

現行の制度の開始年	平均 2007, 中央 2011	年度(西暦)から
-----------	------------------	----------

その際にどのような点に変更されましたか^{〔*〕}。

	変更なし	増加	削減
学期の数	389(87.0%)	44(9.8%)	14(3.1%)
学期あたり 授業回数	254(57.0%)	113(25.3%)	79(17.7%)
授業時間	329(73.6%)	90(20.1%)	28(6.3%)

増加、削減以外の変更があれば記入してください。

省略

変更の理由は何でしたか。

	あてはまらない	ある程度 あてはまる	あてはまる
授業回数・試験期間の確保が困難。	213(60.7%)	67(19.1%)	71(20.2%)
一授業時間が長すぎる。	330(94.0%)	13(3.7%)	8(2.3%)
在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害。	274(78.5%)	41(11.7%)	34(9.7%)

問5 現行の学事暦・授業時間をどのように評価されますか。

	そう思わない	ある程度 そう思う	そう思う
授業回数・試験期間の確保が困難。	170(34.7%)	232(47.3%)	88(18.0%)
一授業時間が長すぎる。	373(76.1%)	61(12.4%)	56(11.4%)
在学生の外国留学・留学生の受け入れに障害。	289(59.0%)	146(29.8%)	55(11.2%)

他に問題があると考えられることがあれば、具体的に記入してください。

省略

問6 現行の学事暦・授業時間を変更する予定はありますか。

予定はない	検討の可能性はある	変更を検討中
296(60.4%)	147(30.0%)	47(9.6%)

検討の可能性はある、あるいは検討中の場合、その方向を記入してください。

省略

<単位制度の実質化への取り組みと課題について>

問7 1学期の履修登録単位数の上限(キャップ)制について伺います^[*]。

上限を設定していますか。設定している場合、それは何単位ですか^{※1 ※2 ※3}。

<全体>

設定していない	54(11.0%)						
設定している・全学共通	248(50.6%)	→	22.6	単位			
学部によって異なる	188(38.4%)	→	24.5	単位 (最大)	から	20.1	単位 (最小)

<学期制別>

2学期制

設定していない	48(10.9%)						
設定している・全学共通	227(51.6%)	→	23.8	単位			
学部によって異なる	165(37.5%)	→	26.1	単位 (最大)	から	21.6	単位 (最小)

3学期制

設定していない	4(40.0%)						
設定している・全学共通	4(40.0%)	→	14.7	単位			
学部によって異なる	2(20.0%)	→	-	単位 (最大)	から	-	単位 (最小)

4学期制

設定していない	1(2.6%)						
設定している・全学共通	17(43.6%)	→	9.3	単位			
学部によって異なる	21(53.8%)	→	11.6	単位 (最大)	から	8.7	単位 (最小)

5学期制

設定していない	1(100.0%)						
設定している・全学共通	-	→	-	単位			
学部によって異なる	-	→	-	単位 (最大)	から	-	単位 (最小)

※1 複数条件を添えて回答してきた場合は、回答の平均値による。学年により異なる場合は全学年の平均値による。

※2 最大値と最小値に矛盾がある場合は無効として集計。

※3 回答された値と学期数を掛け合わせた場合に、以下の値を超えた場合は年間の値が回答されていると見

なして学期数で割った数に変更し、集計。

- ・全学共通の場合 70 単位
- ・学部によって異なる場合 最大：80 単位 最小：60 単位

どのように運用していますか。またそれは有効ですか【*】。

	行っていない	行っているが有効ではない	有効
履修登録時に、登録システムなどで警告・制限	41(9.4%)	14(3.2%)	381(87.4%)
上限を越す場合には担当教員・職員による許可	243(55.7)	10(2.3%)	183(42.0%)

履修登録単位数の上制限についての実効性をどう考えますか【*】。

	そう思わない	ある程度 そう思う	そう思う
上限の単位数が多すぎる。	319(73.2%)	96(22.0%)	21(4.8)
例外の基準が緩い。	361(82.8%)	64(14.7%)	11(2.5%)
キャップの対象外の授業が多い。	346(79.4%)	77(17.7%)	13(3.0%)
就職活動期間の長期化で厳格な適用が難しくなっている。	372(85.3%)	53(12.2%)	11(2.5%)

履修登録単位数の上制限について、補足する点があればご記入ください。

省略

問8 週あたり複数回の授業について伺います。

カリキュラム上で複数回授業がありますか。ある場合は、全科目に占める割合を併せてお答えください。

	ない	ある・ 全体の1割未満	ある・ 1割以上
講義	243(49.6%)	186(38.0%)	61(12.4%)
講義と他形式との組み合わせ	344(70.2%)	103(21.0%)	43(8.8%)
演習	232(47.3%)	185(37.8%)	73(14.9%)
実験・実習・実技	205(41.8%)	175(35.7%)	110(22.4%)
外国語科目	268(54.7%)	153(31.2%)	69(14.1%)

複数回の授業が普及しない理由についてどう考えますか。

	そう 思わない	ある程度 そう思う	そう思う
大きな教育効果が期待できない。	368(75.1%)	101(20.6%)	21(4.3%)
教員から積極的な協力を得られない。	254(51.8%)	198(40.4%)	38(7.8%)
時間割を組みにくい・教室の手配が困難。	85(17.3%)	179(36.5%)	226(46.1%)

週複数回授業について、補足する点があればご記入ください。

省略

問9 科目数を整理して、個々の科目への集中度をたかめ、学習の高密度化を図る必要が指摘されてきています。この点について以下の質問にお答えください。

	そう 思わない	ある程度 そう思う	そう思う
現在のカリキュラムでの科目数は多すぎる。	111(22.7%)	237(48.4%)	142(29.0%)
科目数の整理に、教員の協力を得にくい。	167(34.1%)	232(47.3%)	91(18.6%)
カリキュラム全体として獲得させるべき知識・技能について、教員間の合意が不十分。	167(34.1%)	250(51.0%)	73(14.9%)

問10 成績分布の標準化(優・Aの制限など)、GPAの算出は行っていますか。

	行っていない	一部の学部・学科で 行っている	全学で行っている
成績分布の標準化	282(57.6%)	36(7.3%)	172(35.1%)
GPAの算出	10(2.0%)	11(2.2%)	469(95.7%)

問11 授業・学習状況の把握をどのように行っていますか。また実施している場合、それをどのように使っていますか。

授業の実態把握をどのように行っていますか。

	実施しているか			集計結果をどのように使っているか (当てはまるもの全てをチェック)※		
	実施して いない	各学部別に 実施	全学共通で 実施	教務委員会 などに報告	一般教員に 報告	ウェブなど で公開
学生による授業評価の集計	5 (1.0%)	52 (10.6%)	433 (88.4%)	388 (79.2%)	331 (67.6%)	403 (82.2%)
科目の履修登録状況の集計・分析	174 (35.5%)	76 (15.5%)	240 (49.0%)	268 (54.7%)	58 (11.8%)	170 (34.7%)
学生の学習行動・教室外での学習時間の調査・分析	79 (16.1%)	33 (6.7%)	378 (77.1%)	344 (70.2%)	246 (50.2%)	285 (58.2%)

※「どのように使っているか」のセルに入っている割合は、調査に協力した全490大学を分母とした数値。

授業・学習の実態把握とその理由について、補足する点があればご記入ください。

省略

問 12 単位制度の実質化に対する障害として、以下のような点をどう考えますか。

	そう思わない	ある程度 そう思う	そう思う
教員が、一単位に要する、教室外での学習時間を明確に意識していない。	174(35.5%)	265(54.1%)	51(10.4%)
就職活動期間の長期化が、単位の実質化に大きな障害となっている。	271(55.3%)	186(38.0%)	33(6.7%)
個々の教員の専門からの発想と、学生が獲得すべき知識・技能との間に乖離がある。	228(46.5%)	237(48.4%)	25(5.1%)
アクティブラーニングが、必ずしも基礎的な知識・技能の獲得に結びついていない。	302(61.6%)	170(34.7%)	18(3.7%)
シラバスが学生の履修のガイドとして役立つようなものになっていない。	353(72.0%)	120(24.5%)	17(3.5%)
教員がゼミ・研究室を重視するために、通常の授業の強化が十分でない。	442(90.2%)	44(9.0%)	4(0.8%)

< 設置基準・柔軟化への対応について >

問 13 設置基準の改正(2022年10月)は、大学教育に柔軟性をもたせるものとされています。貴大学ではこの改正を機にどのような改革を考えていますか。項目別にあてはまるものを選んでください。

	導入する見込みはない	導入の可能性を含めて検討中	導入済み
授業科目別の単位数の見直し	234(47.8%)	226(46.1%)	30(6.1%)
授業期間・授業時間の見直し	226(46.1%)	218(44.5%)	46(9.4%)
遠隔方法を用いた授業のガイドライン	135(27.6%)	194(39.6%)	161(32.9%)
授業での「指導補助者」の導入	175(35.7%)	177(36.1%)	138(28.2%)
卒業要件の明確化、4年未満の卒業	294(60.0%)	117(23.9%)	79(16.1%)
「基幹教員」の設定	132(26.9%)	338(69.0%)	20(4.1%)
校地・校舎・設備の変更	340(69.4%)	120(24.5%)	30(6.1%)
教育課程等特例制度の利用	367(74.9%)	121(24.7%)	2(0.4%)

問 14 設置基準の改正と、それへの大学としての対応に関する以下のような意見についてどう考えますか。

	そう 思わない	ある程度 そう思う	そう思う
設置基準によって規定されている授業時間、試験期間の最低基準が具体的に明確ではない。	215(43.9%)	216(44.1%)	59(12.0%)
設置基準の改正で許容される変更の範囲が明確ではない。	167(34.1%)	262(53.5%)	61(12.4%)
可能な変更の範囲が明確でないために、具体的な改革案を検討しにくい。	176(35.9%)	261(53.3%)	53(10.8%)
設置基準とその改正について、一般教員に対する説明が難しく、改革の障害になっている。	191(39.0%)	232(47.3%)	67(13.7%)
競争的資金の増加、大学間の競争によって、教学関係のデータを公開して議論することが難しくなっている。	290(59.2%)	177(36.1%)	23(4.7%)

問 15 大学教育改革の現状、大学行政に関する以下のような意見についてどう考えますか。

	そう 思わない	ある程度 そう思う	そう思う
18歳人口減少による学内の危機感が高まっている。	9(1.8%)	151(30.8%)	330(67.3%)
補助金の対象、KPI（達成度指標）などが詳細に設定されているために、細部の対応に振り回されている。	60(12.2%)	238(48.6%)	192(39.2%)
教職員の危機感を具体的な改革に結びつけるのが困難。	88(18.0%)	295(60.2%)	107(21.8%)
大学教育の質的な改善に努力しても、それを社会的な評価と結びつけることが難しい。	66(13.5%)	272(55.5%)	152(31.0%)
国内外の大学との単位互換に必要な規則、単位の記述の標準化、外国語化が十分ではない。	74(15.1%)	249(50.8%)	167(34.1%)
質的な改革を通じて、全国的に大学進学率を高めることが望ましい。	75(15.3%)	246(50.2%)	169(34.5%)

問16 この調査、大学教育改革、認証評価のあり方などについて、ご意見をお書きください。

(※本報告書資料 4-2 参照)

以上

<資料 4-2>

アンケート調査結果（問 16 記述式回答）

問 16 この調査、大学教育改革、認証評価のあり方などについて、ご意見をお書きください。

No.	回答内容
1	厚労省が所管の資格認可における基準と文科省との設置基準にズレがあり、改革案を検討しにくい。
2	1. 大学の多様性を大切にする大学教育改革を望んでいます。 2. 大学の自主性・自律性を尊重する認証評価システムの改善を望んでいます。
3	2022 年度の大学設置基準改正は、本学の中期計画における問題意識と合致する点も多く、教学改善につなげる契機にして活用したいと考えている。特に教学の国際化と教員の研究時間確保は、大学の個性・特長を引き出す重要な契機であり、大学教育改革のための最重要課題と考えている。認証評価については、各学位プログラムが、どのような研究活動に即しているかが問われるようになるのでは、と想定している。大学存続の危機感を払拭するため、大学の個性としての研究と教育の拡大的再結合の重要性を改めて認識している。
4	教員養成大学における改革の核心ともいえるカリキュラム改革について、教職の専門性の捉え方、大学によるカリキュラムの自主的編成の意味と在り方について全学的な議論が未成熟である点に課題意識をもっている。学校教育におけるコンピテンシー・ベースのカリキュラム改革や現代的な諸課題に対応した教科横断的な学習、個別最適な学びの展開が国策として推奨される中、学内ではややもするとこれらの課題に個別に対応していくようにカリキュラムや授業科目の改編に追われるようになっている。教員養成に関わる学内の人的・予算的・物的資源も限られる中で、改革に向けては教職協働が不可欠であるが、「協働」を成立させるためには、本来は学内において教職の専門性とは何か、その専門性を育成するためのカリキュラムはどのようにあるべきかについての主体的かつ骨太な議論と合意形成が必要である。その議論に時間をかけることができない現状に課題を感じている。
5	実施することそれ自体が目的化している形式的な調査、改革、評価が多いように思います。大学の活性化に結びつく本質的な施策が望まれます。
6	上の問 15 の項目 2 と項目 4 については、常々、悩ましく感じている。項目 2 については、「形式」を整えることが求められるため、そのための業務量がやや過多であると感じる。質保証（説明責任）という観点から考えれば「形式」が必要であるのは当然だが、もう少し簡略化できないものかと思う。項目 4 は、学修成果や教育成果の可視化と関連する問題だと思うが、この可視化もやや形式的になりがちで、なかなか難しい。
7	身に着ける内容が決まっている医学部については、単位の実質化に関するアンケートはなじまないように感じる。
8	設置基準の改正については、単位の計算方法や授業実施の回数や期間について、許容される範囲が明確とは言えないため、議論を進めることのむずかしさを感じる。

No.	回答内容
9	設置基準の改正に伴う認証評価の評価基準見直しについて、周知と説明を十分に行ってほしい。
10	大学の立地、規模、設置する学部学科によって、学生や社会が求めるニーズも異なっている。認証評価や経常費補助金の要件などの一律の基準による評価は、独自性を出しづらくしている。
11	大学教育に柔軟性を持たせるために設置基準が改正されたとのことであるが、本学のような専門職養成校では、養成校施設指導ガイドライン等の縛りが厳格のままであるため、単位や教員の在り方等を含め、何も変えることができない。両方で足並みを揃えることはできないのだろうか。
12	大学教育改革、認証評価とも大変重要なものと認識しているが、多くのエネルギーを要するので本学のような小さな大学では体力がもたないという限界を感じている。
13	大学教育改革の推進にあたって、全教職員の意識を高めることが大きな課題となっている。
14	大学教育改革や認証評価は、現状維持に傾きがちな学内の執行部を含む教職員のマインドを変えるよい機会だと考えて、改善活動を推進しようと努力をしている。その際、マニュアル的なものがある（私立大学改革総合支援事業など）のは具体的でわかりやすいのだが、「ペーパー上 YES と言える」ならいいんだろ、という形だけの改善に終わり、本当に何かがよくなっていく、ということにつなげていくことが、かえって難しくなるを感じている。認証評価では形骸化しないように、認証評価のポイントを学内に示し、学内で変えていくとよくなる、という問題を洗い出す活動をしているが、どうしても、「(形だけでも) 評価基準を満たせばいいんだろ」という意識を持つ教職員がおり、結局現状維持に引っ張られることが多い。学長のリーダーシップはもともと強い大学だが、経営上お金がかかる、ということになると、強制力がない限り、たとえば「ラーニングコモンズ」などの設備投資をする機運が高まらない。できれば、大学をよりよくしていこうという意識を持った教職員を支援したり、増やしていくような根本的な政策や支援をしていただけないかと思うところである。あと、小さな大学で教職員数が少ない中兼務しながらがんばっているのが本学のような大学の実情である。全国一律の評価基準を求められれば、そのよさもなかなか出すことが難しいとも感じている。また、資格取得と就職を軸にしているカリキュラムをずっと構築してやってきたため、そちらの厚労省的な資格の要件が絶対的で、教養プログラムが余計な物くらいの意識をもつ教職員もいる。今後も教養課程の充実を通じて、大学らしさを求めるような動きは、学内の改善を推し進める立場としてはありがたい。ただ、全学的に、具体的にどうあればいいのか、というモデルが示されないと、理解の低い教職員に伝わりにくく、理解が深まらない原因にもなっていると感じる。
15	大学設置基準の改定により、学部設置の認可要件が厳しくなり、小規模大学は改革がしにくくなると案じております。
16	大学独自の基準設置が求められる機会が多く、かなり迷うことが多かったです。

No.	回答内容
17	<p>単位制度の実質化については、もっと早くから大学設置基準などによって何らかの規定やガイドラインを整備しておくべきだったと思う。シラバス、GPA、オフィス・アワーなどは、つまるところは単位制度の実質化を目的としたものであるはずだ。それを目的とすることで初めて上記のような各制度が意味を持つのではないか。日本の大学ではこうした議論がやや遅きに失した感は否めない。</p>
18	<p>単位制度は、授業時間の倍の時間外学修を前提にしているが、学生が時間外学修として文献を読み、調べたりする中で、自分で考える思考力を身に着けるために必要で、授業を受講し、暗記し、テストで答えるだけでは身に付くものではない。このことを教員は学生に詳しく説明する必要があると考える。現代社会において、自分で考え、問題を解決できる思考力が求められており、大学教育において単位の実質化は必須であると考えている。</p>
19	<p>調査結果をベースに政策提言を積極的に行っていただきたい。</p>
20	<p>「教学マネジメント指針」をはじめ、各種大学教育改革の道標が示されていることは、本学にとっても幸いである。本学でも教学マネジメント体制が整備され、改革が本格化し始めた。</p>
21	<p><認証評価の意見></p> <p>全体的に文章量を減らすなどして点検評価報告書の作成時間が軽減できれば、報告書作成期間中も教育活動に時間が割けるのではないかと思います。具体的には、大学基礎データや基礎要件確認シート、根拠資料に記載の事項（教員の適切な採用、奨学金の設置、学生数、科目の配置、入試など）は分布からおおよそ適切に運営できているか判断できるため「大学基礎データ〇より適切性を判断できる」の一文のみにし、もし適正性が確認できない（または大学が独自に設定している画期的な）事項があれば、状況説明の記述を加えるというものです。これによって、効率的に点検評価を行うことができるかと思えます。</p> <p>地方の小規模の大学は、通常業務において役職者の負担が非常に大きく、報告書作成によって膨大な時間が加わっているのが現状です。先に述べた通り作成期間中は、改革・改善の取り組みはもちろん、教育や研究活動にも影響が生じているように感じています。大学の質を向上させるために必要な点検評価をより意義のあるものにするために、これらの問題を解消し、各大学が発展的に教育に取り組んでいけるようご検討いただければ幸いです。</p>
22	<p>改革の効果検証を円滑に進めるのは困難。認証評価対応への負担が大きい。</p>
23	<p>エビデンス重視は当然としても、そのために会議体などを設けている大学もある。負担軽減のために求めるエビデンスのリスト、手引きなどを明示してほしい。</p>
24	<p>こういった調査を行い、その結果を取りまとめて公表頂き共有することは重要である。認証評価も重要であるが、各大学が直面している問題や課題を聞きとり拾い上げるアンケートも定期的に行って頂きたいと考える。</p>
25	<p>この調査や認証評価等が大学教育を見直すことに繋がり、大学全体の意識を高める機会となっている。</p>
26	<p>医学・看護学教育は分野別評価や保助看法で最底の内容が定められており、その制約下で特色のある教育を行おうとするとき、単位制（の実施化）やGPA等の導入を強制されるのはた</p>

No.	回答内容
	いへんやりにくい。
27	医療系の大学は総じて必修科目が多く、選択科目の種類が少ない。その中で授業時間を削減していくことはさまざまな課題が生じる。しかし、学生の自己学習時間も含めての単位数だと共通理解を図りながら、学習環境を整備することが重要であること、教授内容の精選過程、成績評価等の厳密性の検討過程も含めて認証評価の対象としていただきたい。
28	一連の改革論議は、国公立大学が導入しやすい仕組みであることは否めない。中小規模の学校法人でこれらを実施するとすると、統合、法人合併、予算負担軽減のための基幹教員制度の導入などにつながる動きととらえられかねず、教職員の理解を得た形での建設的議論を作ることが極めて困難である。
29	海外大学との単位互換制度については、EU などの例を参考にしながら早急に標準化する必要がある。
30	各種アンケートについては、文部科学省や私学事業団等からも実施されているが、その結果を共有いただくだけではなく、実施団体としての方向性のある程度お示しいただきたい。特に、第3期認証評価で重視されてる学修成果の可視化については、質保証の中心となっているが、一部の意欲的な大学が独自に学修成果の可視化を行っており、それを各大学が参考例として取り組んでいる状況である。貴会におかれては、具体的な方向性を早期に示していただくことを希望する。
31	学修者本位、学修成果の可視化等はユニバーサル化した大学に有効と思う。単位の実質化等優れた取組をする（地方、中小）私大を社会的に評価する取組をもっと手厚くしていただきたい。
32	客観性を担保するためには仕方がないのかもしれませんが、改革、新たな試みに対して、項目立てて諸要素に分類し検討するのでは、評価されるべきものが見落とされはしまいかと考えることがあります。
33	教育の質保証は重要であるので、大学教育に関する一定の規制は重要であるが、授業時間や収容定員管理の問題など、現場の実施上支障を生じる規制も存在するように思う。規制に一定の範囲で自由度を持たせておくことが、重要ではないかと考えている。
34	教学マネジメント指針からくみ取れる将来の高等教育像は、世界的情勢からみても妥当な見通しだと思っていますが、一方で、それに向けての各大学の取り組みを柔軟に認める姿勢が共通認識としてあまりないように思われます。おそらく認証評価や改革総合にその点が現れており、何を良しとするのかの高等教育に関わる行政等の姿勢にブレを感じます。高等教育機関としては3ポリシーを明示することで入学生、在學生、卒業生、社会に向けたメッセージを示すと同時に、その実現のために行っている改革的な取り組み方や考え方を明示することがもっとも重要であり、基準に沿ったやり方を守るのみに至らしめては、日本の高等教育の将来像が危ぶまれると思っています。

No.	回答内容
35	<p>高校生の二極化や、高校までの教育の改革が他国と比べて遅れていることから、大学進学への意欲や安易な入試の選択などに流れている。また、大学の教育内容や方法、国内外の社会状況との間にギャップのある分野もある。大学全体（機関別）の改革や認証評価は進められてきているが、分野別で評価される学部学科・研究科の領域を増やしていく必要があると感じる。</p>
36	<p>今後の日本の 18 歳人口の急減を踏まえると、大学教育改革を進めて本学の社会的評価を高めることは必要不可欠である。</p> <p>しかしながら、学内における 18 歳人口急減に対する危機感が希薄なため、教育改革の機運が高まらないことが大きな課題である。</p>
37	<p>今般の設置基準改正における柔軟化は、これまで例えば教室における授業時間を硬直的に 1350 分以上としてきたような現状を踏まえると、どこまで柔軟な改革を進めるかについて、個々の大学では判断しかねる部分が多い。基準協会も含め、大学に関連する各種団体に情報共有しながら、しっかりと先進的な実例を積み上げて行くことが望ましいと考えている。</p>
38	<p>昨年度本学が受けた大学基準協会の認証評価は、本学の将来構想にとって大変有益でした。</p>
39	<p>質問の基準値を明確にしていればより回答がしやすいと思います。例：No.26 複数回授業が全科目に占める割合とは、科目数なのか、授業時間なのか、コマ数なのか、基準がわかりませんでした。No.37 導入済みは、改正前から導入済みのもを含むのか、改正を踏まえて導入した場合のみを含むのかわかりませんでした。</p>
40	<p>少子化の進行に伴い大学改革は地方小規模大学でも必須と考えます。</p>
41	<p>少子化の進展と社会の変革を踏まえ着実な大学教育改革が必要であることは認識しているが、教職員全体の意識改革にはつながっていない。大学教育改革には教職員全体の意識を変えることが必須である。</p> <p>評価は教育改革のきっかけにはなるが、形だけ整えることに時間を取られ実態を伴わない対応になりがちである。実態を伴う改革につながるよう、評価後に時間的な猶予を与えて欲しい。</p>
42	<p>設置基準の改正により、大学教育の質保証システムが担保されることは望ましいことではあるが、本当の意味で大学の自律性にもとづく自己改善を促進するためのものとなるために現場からの声を活かして高等教育政策に反映していただきたい。</p>
43	<p>設置基準柔軟化は、保助看法の指定規則に基づく教育課程においては、対応できることに制限がある。一律に対応するのは難しい。</p>
44	<p>専門職大学は社会の要請に応える大学として、臨地実務実習をはじめとする実践的教育プログラムのイノベーションに取り組んでいきたい。</p>
45	<p>全人格的な教育を目指しているため、教育評価を数値化したり、細分化したりすることに躊躇するところがある。</p>

No.	回答内容
46	多様化する大学の学びに対して、画一的な評価では、本来の目的を果たせず、コストに見合ったメリットが得られなくなってしまう恐れがある。
47	大学としては、社会のニーズに応えるかたちで、不断の改革をすすめ、その中で認証評価とおり合いをつける必要があると考えられるときは相談という事だと思います。
48	大学機関別認証評価と分野別認証評価の重複の解消が望まれる。
49	大学教育の改革が、卒業生の社会での一層の活躍に繋がり、結果として、社会の発展・進歩に貢献できることを示すことが大学の存在意義の証明になると思う。
50	大学教育の国際化、授業内外での効果的な学修（遠隔授業含む）のあり方、学生の学修時間の確保などが本学の教育の課題であり、全国的な傾向や取り組みも参考にしたい。
51	大学教育改革の全体的な動きを知り、大学の運営に活かしたいと考えています。集計結果のお知らせを楽しみにしています。
52	<p>大学教育改革の方向性は肯定できるものの、変更の頻度が高く、学内の諸制度について常に検討し変更を続けている状況であり、長期間にわたる効果の検証が難しくなっている。</p> <p>諸制度の改善が必ずしも学生の能力の向上に結びついていない面がある。入学してくる学生の学力・意欲と文部科学省の改革の意図・方向性が必ずしも一致せず、改善が空回りしている面がある。</p>
53	大学進学率を高めることは今後たいへん重要であるが、この調査にある質的改革だけでなく多角的に考えていく必要がある。
54	大学設置基準の改正に伴う基幹教員制度について、研究活動におけるサバティカルは重要な制度ですが、サバティカルの教員も基幹教員の要件を満たすためには、授業や教学上の会議に参画しなければならないのは、研究のさまたげになる可能性があるため、制度の見直しを検討いただきたいです。
55	単位制度は元々必修科目以外を配置するために科目間の価値を比較可能とするために導入された制度であり、その趣旨をもっと融通を持たせて制度設計すべきである。戦後、アメリカの制度をそのまま導入する形で戦後の日本の大学に単位制度が導入されたが当時の施設の不備などから45分を1時間と見なすといった暫定措置が導入され、その後の人口増と大学進学率の上昇で制度自体の妥当性が置き去りになったまま、1990年代まで進んでしまった。そもそもの卒業要件は何かと言えばディプロマポリシーに掲げる能力や態度・志向性の獲得の筈であり、それを担保する単位制とならないといつまで経っても大学教育の実質化は不可能である。
56	特に認証評価については学内においてかなり時間を取られるため、どのような評価方法が望ましいか、機関を通して議論を行っていただきたい。
57	入試改革と連動させて、学部の改革を行っていくべきである。

No.	回答内容
58	<p>認証評価について、大学の自律性の観点から、</p> <p>①点検及び評価を公表することは適切である</p> <p>②社会との関係強化については、関係者からの意見が恣意的にならないように注視すべきである。</p>
59	<p>認証評価については、評価疲れも見えるため、提出書類の簡素化や文部科学省に提出している学校基本調査データの活用など、受審大学の負担軽減を図ってほしい。</p>
60	<p>認証評価に係る受審大学の事務負担の軽減策を検討いただきたい。</p>
61	<p>認証評価は、大学等の教育研究の質の担保を図るため、設置後の大学等の組織運営や教育研究活動等の状況を定期的に事後確認する体制を整備する観点から導入されている。また、国立大学法人は、認証評価には別に、国立大学法人評価や成果を中心とする実績状況に基づく配分による評価も受けている。これらの評価により、国立大学法人の教育研究の質が担保できる場合は、当該大学の認証評価の受審を免除することも考えられる。</p>
62	<p>認証評価は大学教育研究の質の担保の観点からとても重要であるものの、その概要について理解できている教職員が少ない状況にある。学内で理解が深まるような研修等を実施したい。</p>
63	<p>認証評価制度自体は大学における教育の質が担保されているかを検証するために必要ですが、手続きがもう少し簡易的になり、大学の負担が減ることを期待したいです。</p>
64	<p>本学では建学の精神にもとづき教育目標を実現するために様々な教育を行っているが、常に変わりゆく社会に主体的に対応しつつ学生に豊かな学習経験を提供するためには、継続的に大学教育改革に取り組むと同時に、透明性と公平性を持った評価体制を確立する必要があると考える。ただし、評価のための改革にならないように留意すべきである。</p>
65	<p>本学としては、分野別評価が乱立する傾向にあることを思念しており、高等教育機関としての貴会の考え方を重視している。</p>
66	<p>本来は学生のための教育改革であるはずが、いつしか認証評価対応のための改革になっている。例えば、シラバスの記載内容も認証評価の度に項目が増え、学生にとっては却って使いづらいものとなっている。</p>
67	<p>改革等の方針が、どちらかといえば大規模校向けになっており、地方の小規模校が地域社会の人材養成の上に立脚していることが無視されている観がする。</p>

以上

<資料5>

アンケート調査協力大学一覧（設置形態別 50 音順）

アンケート調査に対しては、以下の大学から回答を賜りました。ご協力を厚く御礼申し上げます。なお、調査時点の設置形態・大学名に基づいています。

国立大学法人

秋田大学	茨城大学	岩手大学
愛媛大学	大阪大学	大阪教育大学
岡山大学	お茶の水女子大学	帯広畜産大学
香川大学	鹿児島大学	金沢大学
鹿屋体育大学	北見工業大学	岐阜大学
京都大学	京都教育大学	京都工芸繊維大学
九州大学	熊本大学	高知大学
神戸大学	埼玉大学	佐賀大学
滋賀大学	滋賀医科大学	静岡大学
島根大学	上越教育大学	信州大学
千葉大学	筑波大学	筑波技術大学
東京大学	東京医科歯科大学	東京外国語大学
東京海洋大学	東京学芸大学	東京工業大学
東京農工大学	徳島大学	鳥取大学
富山大学	豊橋技術科学大学	長岡技術科学大学
長崎大学	名古屋工業大学	奈良教育大学
奈良女子大学	鳴門教育大学	新潟大学
兵庫教育大学	広島大学	福井大学
福島大学	北海道教育大学	宮城教育大学
宮崎大学	室蘭工業大学	山形大学
横浜国立大学	琉球大学	和歌山大学

公立・公立大学法人

愛知県立大学	青森公立大学	秋田県立大学
秋田公立美術大学	石川県立大学	石川県立看護大学
岩手県立大学	叡啓大学	大分県立看護科学大学
大阪公立大学	沖縄県立看護大学	沖縄県立芸術大学
尾道市立大学	香川県立保健医療大学	神奈川県立保健福祉大学

金沢美術工芸大学	北九州市立大学	京都市立芸術大学
京都府立大学	釧路公立大学	熊本県立大学
群馬県立県民健康科学大学	群馬県立女子大学	高知県立大学
高知工科大学	神戸市看護大学	公立小松大学
公立諏訪東京理科大学	国際教養大学	埼玉県立大学
札幌医科大学	札幌市立大学	三条市立大学
山陽小野田市立山口東京理科大学		滋賀県立大学
静岡県立農林環境専門職大学		静岡文化芸術大学
島根県立大学	周南公立大学	高崎経済大学
千葉県立保健医療大学	敦賀市立看護大学	都留文科大学
東京都立大学	富山県立大学	長岡造形大学
長野大学	名古屋市立大学	名寄市立大学
奈良県立大学	新潟県立看護大学	新見公立大学
兵庫県立大学	福井県立大学	福岡女子大学
福島県立医科大学	三重県立看護大学	宮城大学
宮崎県立看護大学	宮崎公立大学	名桜大学
山形県立米沢栄養大学	山口県立大学	横浜市立大学

私立（学校法人）

愛国学園大学	愛知大学	愛知医科大学
愛知東邦大学	愛知学院大学	愛知産業大学
愛知淑徳大学	愛知文教大学	藍野大学
青森大学	青山学院大学	麻布大学
亜細亜大学	跡見学園女子大学	石巻専修大学
岩手保健医療大学	育英大学	育英館大学
茨城キリスト教大学	宇都宮共和大学	江戸川大学
エリザベト音楽大学	追手門学院大学	桜美林大学
大阪医科薬科大学	大阪大谷大学	大阪音楽大学
大阪学院大学	大阪観光大学	大阪経済大学
大阪経済法科大学	大阪工業大学	大阪国際大学
大阪産業大学	大阪商業大学	大阪信愛学院大学
大阪体育大学	大阪電気通信大学	大谷大学
大妻女子大学	大手前大学	岡崎女子大学
岡山学院大学	岡山理科大学	沖縄キリスト教学院大学
沖縄国際大学	開志専門職大学	嘉悦大学
学習院大学	学習院女子大学	鹿児島国際大学

神奈川大学	神奈川工科大学	神奈川歯科大学
金沢医科大学	金沢工業大学	鎌倉女子大学
川崎医科大学	川崎医療福祉大学	川村学園女子大学
関西大学	関西医科大学	関西医療大学
関西外国語大学	関西看護医療大学	関西国際大学
関西学院大学	畿央大学	北里大学
岐阜医療科学大学	岐阜協立大学	岐阜聖徳学園大学
岐阜保健大学	九州栄養福祉大学	九州産業大学
九州保健福祉大学	九州ルーテル学院大学	共愛学園前橋国際大学
京都医療科学大学	京都看護大学	京都芸術大学
京都光華女子大学	京都女子大学	京都精華大学
京都先端科学大学	京都橘大学	京都ノートルダム女子大学
京都文教大学	京都薬科大学	共立女子大学
杏林大学	桐生大学	近畿大学
国立音楽大学	熊本学園大学	久留米大学
群馬医療福祉大学	敬愛大学	敬和学園大学
工学院大学	皇學館大学	甲子園大学
甲南大学	神戸海星女子学院大学	神戸学院大学
神戸芸術工科大学	神戸松蔭女子学院大学	神戸女学院大学
神戸常盤大学	神戸薬科大学	高野山大学
國學院大學	国際基督教大学	国際武道大学
国土館大学	駒澤大学	駒沢女子大学
埼玉医科大学	相模女子大学	札幌大谷大学
札幌学院大学	札幌保健医療大学	三育学院大学
産業医科大学	山陽学園大学	至学館大学
静岡産業大学	静岡福祉大学	自治医科大学
実践女子大学	四天王寺大学	芝浦工業大学
就実大学	修文大学	十文字学園女子大学
淑徳大学	種智院大学	順天堂大学
城西大学	城西国際大学	上智大学
湘南工科大学	尚美学園大学	昭和女子大学
昭和薬科大学	女子美術大学	白梅学園大学
白百合女子大学	仁愛大学	杉野服飾大学
椋山女学園大学	鈴鹿医療科学大学	駿河台大学
成安造形大学	聖学院大学	成蹊大学
星槎道都大学	成城大学	聖心女子大学

聖泉大学	清泉女学院大学	聖徳大学
西南学院大学	聖マリアンナ医科大学	聖隷クリストファー大学
摂南大学	専修大学	仙台大学
仙台白百合女子大学	相愛大学	創価大学
崇城大学	園田学園女子大学	第一工科大学
第一薬科大学	大正大学	大東文化大学
高岡法科大学	高崎商科大学	宝塚医療大学
拓殖大学	玉川大学	多摩美術大学
千葉科学大学	千葉経済大学	中央大学
中央学院大学	中京大学	中部大学
津田塾大学	鶴見大学	帝京大学
帝京平成大学	帝塚山大学	帝塚山学院大学
天使大学	天理大学	桐蔭横浜大学
東海大学	東海学園大学	東京有明医療大学
東京医科大学	東京医療保健大学	東京家政大学
東京家政学院大学	東京基督教大学	東京経済大学
東京工科大学	東京工芸大学	東京慈恵会医科大学
東京情報大学	東京女子大学	東京女子医科大学
東京女子体育大学	東京神学大学	東京造形大学
東京電機大学	東京都市大学	東京農業大学
東京未来大学	東京薬科大学	東京理科大学
同志社大学	東邦大学	東北学院大学
東北芸術工科大学	東北公益文科大学	東北福祉大学
東北文化学園大学	東北文教大学	東洋大学
東洋学園大学	常磐大学	常磐会学園大学
徳島文理大学	常葉大学	獨協大学
鳥取看護大学	富山国際大学	豊橋創造大学
長崎純心大学	長崎総合科学大学	中村学園大学
名古屋外国語大学	名古屋学院大学	名古屋学芸大学
名古屋文理大学	名古屋柳城女子大学	奈良学園大学
南山大学	新潟医療福祉大学	新潟経営大学
新潟工科大学	新潟国際情報大学	新潟産業大学
新潟薬科大学	新潟リハビリテーション大学	西九州大学
西日本工業大学	二松学舎大学	日本工業大学
日本大学	日本医療大学	日本ウェルネススポーツ大学
日本歯科大学	日本獣医生命科学大学	日本女子大学

日本赤十字看護大学	日本赤十字秋田看護大学	日本赤十字九州国際看護大学
日本赤十字豊田看護大学	日本赤十字北海道看護大学	日本体育大学
日本福祉大学	日本文化大學	日本薬科大学
ノートルダム清心女子大学	白鷗大学	八戸工業大学
浜松学院大学	阪南大学	姫路獨協大学
兵庫大学	弘前医療福祉大学	弘前学院大学
広島経済大学	広島国際大学	広島修道大学
広島女学院大学	広島文教大学	フェリス女学院大学
福井医療大学	福岡大学	福岡看護大学
福岡工業大学	福岡歯科大学	福岡女学院大学
福岡女学院看護大学	福島学院大学	福山大学
藤女子大学	藤田医科大学	佛教大学
文化学園大学	文教大学	文京学院大学
文星芸術大学	法政大学	放送大学
北翔大学	北星学園大学	北洋大学
星薬科大学	北海学園大学	北海商科大学
北海道医療大学	北海道科学大学	北海道千歳リハビリテーション大学
北海道文教大学	松本大学	松本歯科大学
松山大学	松山東雲女子大学	南九州大学
身延山大学	美作大学	宮城学院女子大学
宮崎国際大学	宮崎産業経営大学	武庫川女子大学
武蔵大学	武蔵野大学	武蔵野音楽大学
武蔵野美術大学	明治大学	明治学院大学
名城大学	明星大学	ものづくり大学
桃山学院大学	桃山学院教育大学	盛岡大学
森ノ宮医療大学	山口学芸大学	横浜創英大学
横浜美術大学	横浜薬科大学	酪農学園大学
立教大学	立命館大学	立命館アジア太平洋大学
龍谷大学	流通科学大学	流通経済大学
ルーテル学院大学	令和健康科学大学	和歌山信愛大学
和歌山リハビリテーション専門職大学		和光大学
早稲田大学	和洋女子大学	

私立（株式会社）

サイバー大学	デジタルハリウッド大学
--------	-------------

単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する調査研究報告書

2024年 9月 30日

編集兼 公益財団法人 大学基準協会 大学評価研究所
発行人 所長 植木 俊哉
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
TEL (03)6228-1315 FAX (03)5228-2323
印刷 株式会社サンヨー
