

単位制度の再構築

清水 一彦

筑波大学副学長・理事

[キーワード]

単位制度、学修時間、学修成果、学習と学修、能動的学修、FD、GPA

はじめに

世界的に大学教育改革が進行中である。日本でも学修成果（Learning Outcomes）の評価など実質的な大学教育の質向上に向けたさらなる改革が求められている。

大学のシステムとして定着している単位制度は、すでに130年もの長い歴史を有しているが、わが国の大学には戦後の6・3・3・4制の実施とともに導入され、一般教育とともに新制大学を特色づける教育システムとなった。しかしながら、今日までの60数年の間、単位制度については誤解や誤用による運用状況が続き、しばしば単位制度の形骸化も叫ばれ、必ずしもわが国に真に根付いたものとなっていなかった。大学教育の量的転換から質的転換が叫ばれ、学生の学修成果や能動的学修が求められる中で、単位制度の果たす機能・役割は大きく、極論すれば、大学教育の実質化は単位制度の実質化でもあるといつてよい。

本稿では、大学教育の質的転換を単位制度の観点から総点検し、単位制度の趣旨や意義を明確にするとともに、大学教育の実質化方策としての単位制度の再構築に向けた改革提言を行うことをねらいとしている。

1. わが国の大学教育の特質から生じる学修時間の問題

(1) 大学教育の質的転換と学修時間の確保

周知のように、大学教育の質的転換が第2期教育振興基本計画の中に盛り込まれることになった。2013(平成25)年6月に閣議決定された同基本計画では、4つのビジョン、8つのミッション、30のアクションプランが示された。大学教育の質的転換は、第1ビジョンの第2ミッション、そして第8のアクションプランの中で取り上げられ、その主要方策は「学修時間の実質的な増加・確保」であった。

学生の学修時間の不足状況については、かねてより問題指摘されてきており、わが国の学生の平均的学修時間は1日にはほぼ4時間程度と他国に比べて少ない。授業時間が2.8時間、卒業論文0.5時間、自主的な学修がわずか0.9時間で、残りはサークル活動やアルバイト等に費やされているという⁽¹⁾。その規定要因については、学生側の問題群が大きく影響し、例えば「モチベーションや積極性が不足」「自ら考える習慣が不足」「授業外の活動に時間がとられる」といった要因である。他方では、教員の処遇に当たった教育活動に関する業績評価の不振も影響しているという⁽²⁾。

(2) 大学教育の特質と学修時間の問題

学修時間の問題は、単なる時間の長さの問題ではなく、わが国の大学教育の特質から生じている問題でもある。大学における学修は、自己学修を基調とする大学教育の特性から考えられ、具体的には授業と授業外の自主的な学修から成り立っている。学生の学修の不

足は、正確に言うと、このうち授業外の自主的な学修の時間不足である。授業の時間そのものはむしろ多い状況にあり、文系より理系の方が、座学中心の分野より資格専門職の分野の方が、また上級学年より下級学年の方が、そして大学より短期大学の方がより過密な授業時間が組まれている。分野によっては1日中あるいは1週間にわたってぎっしりと過密授業が編成されているのが現状である。まさしく、高校以下の学校教育と同じような状況が見られるのである。こうした特異な状況は、授業中心主義、「受動的学習」主義といったわが国の大学教育の特質から派生されるものであり、さらには戦後導入した単位制度の問題点や形骸化がそれに拍車をかけている。

このうち授業中心主義は、大学人のカリキュラム観の固定化と関係している。つまり、教養より専門をとという大学人の指向や、カリキュラム編成における足し算的增加傾向（不用なカリキュラムを残したまま新たなカリキュラムを設定）、「学ぶ」より「教える」を重視する教師観などである。また、「受動的学習」主義については、教授法の軽視や硬直化が関係している。座学の重視や近年のFD（Faculty Development）への嫌悪感などである。そして、単位制度の問題点は、単位制度の誤用であり、質的観点の欠如をはじめFDやシラバスといったサブシステムの機能不全がある。すなわち、米国において今から130年前に開発・導入された単位制度は、当初から「満足な学修成果」という質的観点（GPA = Grade Point Average）が定義の中に組み込まれていたにもかかわらず、わが国では1単位=45時間の学修といった量的規定が強調されすぎたこと、また単位制度はFDのような教授法の開発を必須として誕生したものであるにもかかわらず、わが国では単位制度導入後30数年後によくFD議論が始まったことなどが影響している。これに追い打ちをかけたのが、単位計算方法の問題である。講義、演習、実験・実習等といった授業形態ごとの計算方法の中で、実験・実習等については自主的学修を不要とする方式がとられたのである。1991（平成3）年の基準の大綱化で多少弾力化されたが、依然として実験・実習等は現実とはかけ離れた形で授業中心主義が貫かれ

ている。

このような大学教育の特質からくる特異な状況は、大学教員の特性とも深い関連を有することになった。つまり、教員1人当たり平均8コマ（アメリカでは4コマ）という授業担当コマ数の多さ（その半分はゼミ論文指導）や、教員の研究指向といった特性である。大学人の多忙さに関連する調査結果では、会議等の学内運営に費やされる時間も影響しているが、多くの教員は教育負担を嘆き、むしろ研究に割く時間を望んでいる⁽³⁾。

学生の学修時間を増加・確保するための大学教育の質的転換には、各大学において学生本位の観点からあらためてカリキュラムの精選や厳選を図るとともに、成績評価を含む教授法の改善を図ること、さらには単位制度の成立の趣旨や概念を正しく認識し、そのための設置基準の思い切った改善も求められる。このうち教授法の改善や開発は、これまでの「学習」概念の見直しを必要とする。大学のカリキュラムの見直しは、少なくとも各大学ともここ20年間取り組んできたが、それに併せた教授法の改革・改善は遅々として進んでいないのが現状である。「教育から学習へ」、「教員中心の教育から学生中心の学修へ」という掛け声は現場にも徐々に浸透してきているが、根本的にはこれまでの「学習」概念の移行が重要であると考えられる。一言で言えば、それは「学習」から「主体的な学び」への移行である。その意味で、学生参画型の授業や、ディスカッション、フィールドワーク、ブレインストーミングといった学びの技法を取り入れた能動的学修やアクティブ・ラーニングは重要な役割を果たすものである。

2. 単位制度の本質と学修

(1) 「学習」と「学修」

大学の憲法と呼ばれる大学設置基準には「学修」という用語が使用されている。他方、高等学校までの学習指導要領では「学習」という用語が使われ、従来の中央教育審議会答申でも一貫してこの「学習」の語が使用されてきた、しかし、2012（平成24）年の中央教育審議会答申⁽⁴⁾では新たに「学修」という表現に変

わり、先の第2期教育振興基本計画（閣議決定）の中でもこの学修が使用されることになった。

学習と学修は基本的には異なる概念である。館昭氏は「学習という漢語の本来の意味は、すでに存在する価値を模倣し、繰り返すことによって身につけることにある⁽⁵⁾」と述べている。つまり、知識や技能を獲得する方法が、「まねる」とか模倣するということに限られた意味となっている。

これに対して、学修は辞書的な意味では「学問を学び修める」修学を指すが、1949（昭和24）年に新制大学が発足した時から規定され、大学設置基準上、大学での学びは「学修」となっている。その理由については、「大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した『単位制』により形成されている⁽⁶⁾」と指摘されている。つまり、単位制度と結びついた学びが学修ということになる。それは、授業における「まねる」「模倣」による学びだけでなく、授業の予習・復習による自主的な学びも含まれるのである。

このように、学習も学修も知識や技能を獲得することにあるが、その違いは獲得方法にあり、前者はまねて行うのに対して、後者はまねるとか模倣とかにこだわらずさまざまな方法によって行うことになる。館昭氏も指摘するように、実際、学習と訳されるラーニング（learning）の意味には、まねるとか模倣するといった意味は希薄であり、それは「知識や技能を獲得する、あるいは獲得された知識や技能」という意味しかないのである。それゆえ、ラーニングの訳としては「研究」とか「学問」の意味合いがより相応しく、学修に近い言葉とされる⁽⁷⁾。

（2）単位制度と学修

学修の概念は単位制度の本質と密接な関係を有することがわかる。時間を単位とする単位制度は、1869年のアメリカのハーバード大学における選択制の導入を契機として考え出されたものである。アメリカ高等教育の新しい発展を方向づけたともいえる選択制システムは、すべての教科・科目が同一の価値を有し、等し

い重みをもつことを前提にしていた。そして、単位制度はこの選択制の上に成り立ち、各科目の相対的価値をそれぞれの教授方法や授業形態などの違いを越えて、学修時間という共通の物差しで等しく取り扱った。つまり、授業出席を前提とした学修の時間さえ同じであればすべての学生に同じ成果を保証するのが単位制度の基本となっていたのである。こうした単位の等価値性は、学生の履修の選択や可能性を拡大するところにその最大の利点が置かれたのである。

単位制度に対しては、当初から「知識の断片化」とか「学修成果の不平等」といった批判もあったが、むしろ単位制度のもつ利点あるいは長所は広く受容され、今日に至るエリートから大衆化さらにはユニバーサル化の過程にうまくマッチした制度として、わが国のみならず世界各国に普及・定着することになった。そこには、普遍的な制度原理があったからである⁽⁸⁾。

第1に、最大の原理は「経済性・効率性」であった。教育における無駄をなくし、学修意欲や学修プロセスの連続性を保証することである。具体的には、例えば一定の年度においてコースや科目の1つに失敗しても、その失敗は1年間の失敗を意味せず、常に復活可能とされる。また、試験による単位と結びついて、高等教育システム外で獲得された学修経験に適合させ、これによって学位に必要とされる時間とコストを減らすことができる。高等教育の量的拡大は多様な学生層を伴い、彼らの能力や経済的状況あるいはライフスタイルはますます多様なものに変化しているが、単位制度はこうした多様な状況にも首尾よく対応できる制度となっているのである。

第2に、「多様性・柔軟性」の原理を挙げることができる。本来、選択制そのものが多様性や柔軟性を重要な要素としているため、そのコロールリーとして成立した単位制度もまた当然のことながら同様な原理を有する。例えば、異なるコース、通年、セメスター、3週間、さらに1週間コースでさえも、さまざまな量の単位を振り分けることができ、教科内容を見捨てずすべてのコースが等しい量であるという神話をも除去できる。

こうしたコース量の多様性ととも、運営の柔軟性

にも寄与する。つまり、単位という同じ貨幣価値によって、多様な学問的なカレンダーの作成を可能にさせ、年間の教育運営を容易なものにしている。サマーセッションなども高等教育の統合部分として認めていることはその一例である。さらに、専攻分野の中途変更や新しい分野の創設にも多くの柔軟性を与える。新しいプログラムを最初から始める代わりに、学位につながる以前の学修をカウントし、専攻や関係要件を満たす上で追加の学修のみを要求できる。また、新しいコースを開設することもより容易にできるので、大学が新しいニーズや関心にカリキュラムを適応させることができ、その革新に貢献するものになっている。

第3に、「個性化・自律性」の原理である。これは高等教育をより学生指向に導き、また教員や機関の自律性・独立性をも保証する原理である。単位制度はコースの選択制と結びついているため、比較的きっちりしたカリキュラムの場合より学生指向であり個性化を可能にしていることは指摘するまでもない。また、学生自身のペースで、パートタイムペースでも高等教育を追求して学位のための学修ができるメカニズムを提供している。個人的、専門的な目標や生活事情に適合させながら労働や学修の期間を変え、高等教育を一時中断したり辞めたりできる。こうして学位学修を継続教育あるいはリカレント教育に統合させることもできるのである。さらに、クラス外の教育経験に「類似」の方法で単位を与えることによって、独立学修や多様な非伝統的な学修を可能にさせ、学生に開かれた教育経験の範囲を広げるものとなっている。このほか、単位制度の強みは機関相互のトランスファーにあるので、学生のやる気や能力に応じて機関間の移動を認め、個人の能力の限界まで発達させることができる。移動の自由と能力開発にも寄与するものとなっている。

単位制度の特徴は、総合試験よりコースに置かれている。そのため、教員に何をどのように教えるかを決定させるというかなりの独立性を与えるものとなっている。また、各高等教育機関においてもカリキュラムの自律性が維持され、それが多くの学生をしてトランスファーさせる大きな要因にもなっている。というの

は、トランスファー学生を認める受け入れ機関は、学生を送り出す機関側に対して基礎的なカリキュラムの重複履修を求めているからである。

このように、単位制度は選択制の等価値性に基づき学生の学修成果を同一にするところに「教員の責任性」があり、また学生自身の多様な学修選択や学修方法を保証しているところに「学生の責任性」も存在することになる。学修の意味は、それゆえ教員と学生の双方の責任の上に成り立っているといつてよい。

3. 単位制度の問題点

(1) 1単位の規定の問題

単位制度の定義は、「大学における授業の履修に係る学生の学修量を測るもので、基礎的な量としての1単位数、全体の量としての総単位数及びそれを配分し、履修選択させ、学問的クレジットを与えるすべての過程から成る制度⁽⁹⁾」ととらえることができる。ここでいう授業とは、教室の内外を問わず、講義、演習、実験、実習、製図、実技、論文指導等のあらゆる形態の授業をいう。また学修量とは、これらの授業時間だけを指すのではなく、教室外の図書館や家庭などでの予習・復習を中心とした自主的学修を含む、いわば学生の勉学活動のすべての時間量を指している。

単位制度をこのようにとらえた場合、そこから制度の基本構造として次の5つの要素を抽出することができる。それは、「1単位数」「総単位数」「配分単位数」「履修選択」そして「評価」である。以下では、これらのうち最も基本となる「1単位数」と「総単位数」の問題を取り上げる。

最も基礎的な単位算出基準としての1単位数については、新制大学の尊重する自学自修を反映した教室内外の45時間の履修という大原則は今日まで一貫して引き継がれている。1単位数を週45時間とする基本的な考え方は、当初からつまり「大学基準」制定時から、標準の人間の一週間の平均的生理的労働時間から考え出されたものである。また、旧制大学下にはみられなかった学生の自学自修を奨励する授業形態別の単位計算方法は、従来のつめ込み主義を基礎とする監督教育から解放されるために考えられたもので、新制大学の

とりわけ学修指導上の大きな特色の1つとなっていた。

1 単位数の規定については、1956（昭和31）年の省令基準制定以降、表現上の差異や例外規定は認められるが、少なくとも内容上は何ら変わらぬものとして固定化されてきた。この原則規定自体はとくに問題はなかったといえる。問題はむしろ次の2点にあったといえる。1つは、それが講義、演習、実験等といった3段階の授業形態との関係で設定され、固定化されたことであり、他の1つは不明瞭な単位時間の量である。

前者の授業形態別の異なる計算方法は、基本的には授業科目の性格によって自学自修の時間に差異があるという考え方によるものであったが、とくに実験や実習等において自学自修時間を設定しなかったのは、科目の性格というより算術上の技術的・機械的な操作によるものであった。つまり、後述する総単位数と関連するが、実験等の授業を多く必要とする理系側の要求した要卒単位数が120単位を大幅に超えており、その要求の授業時間の量を減らすことなく、しかも120単位に統一するために、講義、演習のほか第3の単位算出方法として自学自修時間＝ゼロが考え出されたのである。いわば、数字合わせの苦肉の策であった。

しかし、結果的にはそれが現実とはかけ離れ、実験・実習等の多い分野では準備学修あるいはノートづくりを含めた自学自修の時間が全くゼロというわけにいかず、教員の授業負担とともに学生の学修負担を過重にしてしまった。そして、このことが授業形態別の科目間の単位の不平等を生じさせたばかりか、「暇な文系学生」に比べて「忙しい理系学生」という一般的な状況さえも生み出すことになったのである。

また、実験等以外の他の講義や演習に関しても、本来、教室での学修と教室外での自修との時間的比率は授業のやり方いかんで変わってくるものである。にもかかわらず、授業形態別に各科目は明確に区別され、しかも授業形態が先行し学生の自学自修がそれに規制されることになってしまった。基準のその後の変遷過程において、講義、演習について授業時間と授業以外の自修時間との比率の例外措置もとられたが⁽¹⁰⁾、それは規定をいたずらに繁雑にさせただけであり実質的

な解決には至っていない。

次に、後者の単位時間の不明瞭さについては、これまで基準の上では単位時間はいっさい取り上げられず、基準解説の部分でも触れられなかった。小・中・高校のような1時間の標準時間については大学の場合には曖昧のままで、実際には45分あるいは50分に相当する異なる単位時間が広く普及してしまった。これは旧制大学以来のわが国に伝統的な1コマ＝2時間＝90分もしくは100分という慣行の影響が強く反映されたものであった。ここに及んで、1単位の実質的な時間量が大学によって異なる状況を生み出すとともに、アメリカ側が当初提示していた1科目につき「毎週3時間の授業」の原則さえも崩れることになった。そして、同様に古くからのわが国特有の1科目「毎週2時間（90分）の授業」が多くの大学で実施されることになったのである。

（2）総単位数の問題

大学卒業要件としての総単位数については、「124単位以上」と規定され、これは新制大学発足当初の「大学基準」制定直後に体育4単位が追加されて124単位となって以来、基準上変わらぬ事項の1つとなっている。しかも、この総単位数は、わが国の場合修業年限4年以上とセットとなって卒業要件及び学士号取得要件となっている。

この124単位の考え方は、当初から1単位数の標準から算出されたものである。つまり、週45時間を1単位とすれば、半期15週で15単位、通年で30単位、これを4年間継続すれば合計で120単位となる考え方が根底にあった。追加された体育4単位については、新制大学における学生の活動の中で、とりわけ課外活動の重要性とのつながりで考えられたもので、当初はこれを総単位数の枠外におかれていたものが省令基準制定以降枠内に収められ今日に至っている。「120＋4」から「124」への移行である。

体育を除いた120単位は、したがって4年という修業年限と密接な関連をもつもので、そこでは少なくとも毎年30単位の学修の4年間にわたる継続性が強調されていたことになる。また、この総単位数は4年間に

修得すべき最低の単位数であるとともに、先の1単位数の考え方からすれば標準的人間の平均的学修時間量でもあった。しかし、早くから「わが国の実情を見ると、必ずしも各大学がこの規定を尊重しているとはいえない⁽¹¹⁾」という指摘が多くみられた。その後、単位制度の趣旨からして極端にこれを超えることのないよう、おおむねその増加単位は16単位を限度として合計140単位までという考え方や文部省（現文部科学省）側の指導等がとられるようになったのである。

しかし、依然として、過大総単位数の問題はその後でも深刻化し、その傾向は、とくに伝統的な大学のとくに工学部や法学部に多くみられたのである。さらに、教員養成系大学における教職希望の学生の履修状況にも顕著に表れていた。

基準そのものが最低基準的性格を有しながらも、その単位数算出基準からみれば総単位数においては、むしろ最高単位数に近い考え方がとられていた。にもかかわらず、こうした実態がみられたことは、単位制度の趣旨が十分に理解されないまま、とくに旧帝大や有力私立大学を中心に学力の低下や教育水準の低下を危惧する見方が強く、旧制下の伝統とか慣行とかが優先されたためであると考えられる。と同時に、そこでは戦後わが国の文教政策における大学院整備の遅れを看過してはならない。

先の単位数算出基準と同様に、この総単位数についての基準と現実とのギャップは、単位制度の趣旨が理解され、実質的に正しく行われればごく自然に解消する問題でもある。

4. 単位制度の再構築に向けた改革提言

(1) 受動的学習から能動的学修への転換

すでに述べたように、「学習」の意味は「まねる」とか「模倣する」という語義をもつ。それゆえ、その学習形態は受動的であり、わが国において長い間培われた伝統的な教育方法であった。江戸時代の寺子屋は勿論のこと、明治維新以来のわが国の教育方法はこうした受動的な学習形態が主流であり、それは教える者を「教鞭者」とっていたことからわかる。すなわ

ち、教える道具でもあった指示棒を「鞭」にたとえ、鞭を持って教える者が教員と呼ばれたのである。

こうした受動的学習は今なお学校教育においては支配的であるが、高等教育の世界においても「学修」概念とは関係なくこれまで主流を占めてきた。右肩上がりの経済成長期においてそれはある意味で効果的な学習形態であったと考えられるが、今日のような国際化社会、グローバル化社会におけるグローバル人材の育成においてはもはや通用はしなくなってきた。つまり、近年における世界・経済情勢の急激な変容、地球規模で拡大する環境問題、グローバル化によるボーダレス化、超少子高齢化社会の進行など、我々はこれまでの先人たちが経験したことのない時代を迎えている。加えて、2011（平成23）年3月11日の東日本大震災と原発事故による未曾有の災厄は、自然科学や科学技術も含め、これまでの既成概念を一変させることになった。こうした過去に類をみない困難な課題に直面しており、この予測困難な事象にさらされている時代に対応し、未来への活路を切り拓く原動力となる人材の育成は、今まさに大学の役割として期待されているところである。

先の中央教育審議会大学教育部会による、人材の育成を担う大学に対し、学生への問題解決型の能動的学修の促進、教員と学生との双方向による質の高い授業展開などを求め、そしてその実現に向け、質を伴った学修時間の実質的な増加・確保、学修成果の把握などの方策を提起した“予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ”⁽¹²⁾の提言は、まさしく学習形態のパラダイム転換を求めたものであるといってもよい。

回答申では、従来の受動的学習に代わる新たな学習形態として「能動的学修」という用語を使用することになった。それは、「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく⁽¹³⁾」ことと定義された。そして、その実現のために、授業の事前準備、授業の受講、事後の展開を見通した主体的な学びに要する総学修時間の確保が求められたのである。

この主体的な学びあるいは深い学びは、一般に、アクティブ・ラーニングと総称されるものである。すなわち、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称⁽¹⁴⁾」である。とはいえ、アクティブ・ラーニングは、決して従来の伝統的な知識伝授型授業を否定するものではない。溝上氏は、それは「授業者からの一方通行的な知識伝授型授業をAと置いたときに、それを乗り越えていく『NOT A』の、能動的な活動が含まれるものすべて⁽¹⁵⁾」と定義している。このように、アクティブ・ラーニングと総称される能動的学修は、従来の教授・学習法をあらためさせる授業方法の革新的役割を担った新たな概念として登場してきたものである。それは戦略的な学習（学修）習慣の転換をもたらすものと考えられる。

こうした能動的学修やアクティブ・ラーニングの今後の普及・発展において、学生の成長を促進するものであると認識されている課外活動も主体的学びとして認知され、その結果、課外活動の単位化も考えられてよい。

（2）単位制度の改革提言

以下、現行の単位制度が誤解のもとで設計され、しかも今なお現場をかなり悩まし続けている現状を克服するために、戦後導入された単位制度の制度設計のあやまちを指摘し、単位制度の基本骨格の再構築をめざして大学設置基準の改訂への提言を行うこととする。

① 1単位の定義の見直し

繰り返しになるが、「1単位45時間の学修」は、日本人の平均労働者の1週間の労働時間を基に作られたものである。つまり、月曜日から金曜日までは8時間、土曜日5時間の労働法制である。戦後長い間、週6日制は維持され、その意味では1単位45時間は合理的で妥当な規定であった。しかし、近年の週休2日制によって、世の中は週40時間制に切り替わり、今日に至っている。その意味では、当然のことながら、労働法制の変化に合わせて学修時間の規定も変更する必要がある。こうした規定自体、社会状況に照らし合わせると非現実的であり、不合理性あるいは非妥当性を

もっている。こうしたことから、少なくとも設置基準における1単位の定義は、「40時間の学修」（時間は実時間）と変更すべきではないか。

また、関連して「1単位時間」を明確にすべきである。週45時間という規定については、労働時間に合わせた実時間、つまり1時間=60分ととらえることができるが、それとは違ういわゆるアカデミック・アワーとする意見もある。確かにわが国の大学教育においては、1単位時間の規定は存在しない。初等・中等学校においては、規則の中で1講時間=45分とか50分という規定がある。大学の世界では、慣行的に90分（この場合は1単位時間は45分）とか100分（1単位時間は50分）が採用されている。実際、同じ2学期制を敷いている大学でも、1単位時間を50分にしたり、45分にしたり異なった状況にある。労働時間に合わせた実時間と規定するか、そうでなければアカデミック・アワーとして1単位時間=50分といった共通の規定にするなど、検討する必要がある。この問題は、授業期間の弾力化規定⁽¹⁶⁾によって、一見無意味のようにも見えるが、むしろ放置しておく方が問題は深刻化すると考えられる。

以上の改定とは別に、1単位の定義そのものを見直すことも考えられる。わが国では2学期のセメスター制であれ、3学期制（トリメスター制あるいはクォーター制）であれ、卒業単位は124単位と規定され、セメスター単位が採用されている。学期制と結びついた単位制度の基本が崩れたままである。これに対してアメリカでは、どのような学期制を採用しても1単位の定義は「1科目の授業を週1回1学期に履修すること」という単純明快なものである。週2回授業があれば2単位、週3回あれば3単位となる。このように定義を設定すれば、当然のことながら学期制によって卒業単位数が異なるが、それが国際通用性のある単位制度といえる。

② 単位計算方法の規定の廃止

授業形態ごとの3種類の単位計算方法は、もともと旧制大学から新制大学への移行の際の、とくに実験の多い理系科目を維持するために苦肉の策で作られたいわばフィクションに過ぎない。自学自修を求めない実

験・実習等の規定（当初の45時間の実験・実習等で自学自修0時間）は現実とは乖離し、全く意味のない規定でもあった。その後少し柔軟化されたとはいえ、依然として一部の大学では45時間規定を導入しているのが現状である。3種類の単位計算方法はアメリカでも聞いたことがない。そもそもアメリカの単位制度においては自学自修の規定すらないのが現状である。この認識はわが国ではきわめて希薄である。つまり、大学における自学自修は自明のことであり、基準によって規定するようなものではないからである。

講義、演習、実験・実習等の3種類の単位計算方法は、わが国独自のシステムであったが問題が大きい⁽¹⁷⁾。アメリカの地域資格認定機関や大学カタログの例をみるまでもなく、従来の3種類規定は早急に2種類へと変更すべきである。勿論、大学の単位制度は自学自修を前提して成立していることは間違いない。アメリカでは当初から1単位の定義の中に時間的数量的規定のみならず、「満足な学習成果」が加えられている。これはわが国ではあまり知られていないが、単位制度は選択制を軸に考えられた制度であり、選択制には今日のFDなる教授法の開発が組み込まれ、それゆえ単位制度のサブシステムとしてFDがあり、シラバスの作成はFDの仕事になっているのである。選択制→単位制度→FD→シラバスといった連続的かつ繋がりをもった構造を有している。実際、アメリカの大学では自学自修はシラバスによって奨励されているとあってよい。設置基準による単位の計算方法の徹底を図るのではなく、むしろシラバスの使命・役割の重要性とともに、シラバスによる自学自修の積極的な促進方を考えた方がよい。

③124単位の標準単位数化

アメリカでは、卒業要件としての総単位数は、学期制の種類と1単位の学修量と密接に関係する。つまり、例えば Semester 制では通常5科目程度の履修状況で、各科目が3単位とすれば、1学期に15単位、年間30単位、4年の卒業までに120単位が基本となる。他方、Quarter 制では3学期（夏期除く）あるので、年間45単位、卒業までに180単位という履修要件になるのである。アメリカでは、このほかに「コース

単位」という近年東部の私立大学を中心に採用してきた単位制度があるが⁽¹⁸⁾、これを加えた Semester 単位、Quarter 単位の3種類が存在し、いずれも1人の学生の卒業までの総学修時間は同じように設計されている。その意味では、いかなる学期制をとろうとも4年間の学修量は標準的な考え方がとられている。

わが国の単位制度の導入の際にも同様な考え方が存在した。しかし、設置基準に規定されたことからその最低基準としての性格が強まり、設置審査の必要条件にもなっている。現場の大学でも1単位でも不足する場合は留年の決定が下される。他方、卒業判定において上限はほとんど顧みられず、むしろその努力が賞賛される場合が多い。本当にそれでよいのであろうか。もう一度、標準単位数という考え方を強調すべきであると考ええる。それによってカリキュラム編成の議論が活発化し、カリキュラムの精選も期待できるのではないか。

いかなる国であろうと修得単位数は卒業要件の一つとなっているが、アメリカの大学では、修得単位数とともに GPA が課せられている。それは1単位の定義に含まれる「満足な学修成果」を具現したものに他ならない。わが国の場合、この GPA 相当のシステムも徐々に導入されてきているが、これまで卒業制度が教育の質保証を担保するものになっていない。近年のグローバル化に関連して、教育の質保証の仕組みは重要な課題となっている。その意味では、GPA に相当する質保証の装置が基準の上でも設定されなければならない。

おわりに

単位制度それ自体は必ずしも教育の質を保証するものではない。単位制度のパイオニアであるアメリカでは、各年次の履修制限の規定はすでに長い間一般化しており、多くの大学では最低履修単位数とともに各年次の最高履修単位数を定めている。また、優秀な学生にはより多くの履修が保証され、一定の単位数を下回ったり成績の悪かったりする学生に対しては学修の継続をストップさせる制度的措置もとられている。そして、早くから単位制度の弱点を補うべく方法として

GPA方式を開発・実践し教育の質を維持するとともに、数多くの評点を用意しながら成績評価の客観性や適切性を確保する方法をとってきた。このGPAは、さらに学生の報奨制度や大学院入学あるいはトランスファーなどにも広く利用されている。

こうした背景には、学修の量を時間で測るという単位制度は、もともと量的側面を強調したシステムであり、したがって何らかの質的維持装置やシステムが伴わなければ単なる「ユニット」(unit)に過ぎず、決して貨幣と同様な流用性をもった「クレジット」(credit)にはならないといった考え方が存在していたからである。

わが国においても、単位制度の根幹を成す1単位数と総単位数の趣旨が徹底され、単位制度の実質化が保証されれば、あえてキャップ(CAP)制や成績評価の厳格化を叫ぶ必要もなくなり、また関連する修業年限の弾力化に関しても、例外措置でなく一般制度化できるものである。その実質化のためには、単位制度の弱点を補完・補強するような質的維持管理システムの確立が不可欠である。カリキュラムの体系化や能動的学修をはじめとする教授法の改善、教育評価あるいは学期制の見直し等は、そうしたシステムを前提にしてはじめて意味をもつものとなるのである。

【注】

- (1) 金子元久『大学教育の再構築－学生を成長させる大学へ－』玉川大学出版部、平成25年、p.35。なお、本稿では、大学における「がくしゅう」については、原則「学修」の用語を用いた。
- (2) 文部科学省「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」結果、平成24年より。
- (3) 文部科学省「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査(2008年度)」、浦田広朗「改革期における大学教員の仕事配分時間－1992年と2007年の比較分析－」、及び名城大学『大学・学校づくり研究』第4号、平成24年、等を参照。
- (4) 中央教育審議会答申『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養成する大学へ～』平成24年8月28日。
- (5) 館昭『原理原則を踏まえた大学改革を一場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件』東信堂、平成25年、p.191。
- (6) 中央教育審議会答申、前掲、p.13。
- (7) 館昭、前掲書、p.191。
- (8) Burn, Barbara, The American Academic Credit System, OECD Structure of Studies and Place of Research in Mass Higher Education, 1974, pp.137-138を参照。
- (9) 清水一彦『大学単位制度の日米比較史的研究』風間書房、平成10年、p.20。
- (10) 例えば、文部省「大学基準等研究協議会」の答申「大学設置基準改善要綱」(昭和40年3月31日)では、講義と演習の授業時間と授業外時間の比率を1.5時間:1.5時間と同率にする案が出された。この案に対しては日本教育学会や国立大学協会などから批判が相次ぎ、後者の国立大学協会では、「大学の行なう最少授業時間は(1単位の履修時間45時間という)標準時間の3分の1以上とする」代替案も出された。
- (11) 国立大学協会「『大学設置基準の改善等について』に対する意見書」大学問題資料調査会編『大学問題総資料集Ⅳ—入試制度および教育・研究』有信堂、昭和46年、p.133。
- (12) 『大学基準協会資料』第13号、昭和28年5月31日、p.23。
- (13) 中央教育審議会答申(平成24年)、前掲。
- (14) 同、p.9。
- (15) 同、p.37(用語集)。
- (16) 溝上慎一「何をもってディープラーニングとなるのか?－アクティブラーニングと評価－」河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング－全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂、平成25年、p.279。
- (17) 2013(平成25)年4月の大学設置基準等の改正によって、授業期間の弾力化措置も可能となった。つまり、10週または15週を原則としながら、それ以上、それ以下の多様な授業期間の設定ができるよう

になった。これによって、1科目授業（1時間）を週2回8週とか、1コマ時間を1.2倍にして13週行うとか、あるいは講義13週と集中フィールドワーク6時間とかも可能となる。

- (17) 1991（平成3）年の大学設置基準の大綱化では、講義・演習・実験等の単位計算方法が改正され、柔軟な規定になったが、その背景にはわが国の大学において、教室外の学修成果を単位計算の中に組み入れることが現実的には空洞化され、そのため単位計算を「技術的な観点から」見直したと指摘されてい

る。

戸田修三「改正設置基準のめざす方向」（財）大学セミナーハウス『改正設置基準のめざすもの』（第28回大学教員懇談会記録）、平成4年、p.17。

- (18) 1コース単位（course unit）は、週3～4時間の授業を1学期間履修するもので、 Semester制における卒業要件がおおよそ32～40コース単位、クォーター制ではおおよそ42～48コース単位と設定されている。

The Restructure of University Credit System

※ Kazuhiko SHIMIZU

[Key Words]

credit system, learning time, learning outcomes, active learning, faculty development, grade point average

[Abstract]

The aim of this article is to make a general analysis of the university education qualitative transformation from the point of view of the credit system, and after clarifying the meaning and purpose of the credit system to suggest reforms for its restructuring as an essential policy of university education.

First, I reveal the problems of learning time that arise from the features of university education in Japan, next I clarify the relationship between learning and the essence of the credit system, and describe the existing problems of the credit system as the problem of 1 credit definition and the problem of total number of credits. Then, I suggest the shift from passive learning to active learning as a reform proposal for the credit system restructuring, mentioning the following three points in particular.

- 1) The definition of 1 credit as “1credit = 45 hours of learning” that was made in accordance with one week of working time in the days of “6 working days a week” system, should be reconsidered, and a new definition should be made on the basis of the system of “40 working hours a week” that is used nationally besides.
- 2) The definition of a credit through the 3 types credit calculating method should be abolished; and the definition on the basis of 2 types “lectures – seminars” and “experiments – practice”, that can grant self-study by the syllabus, should be made.
- 3) As for 124 credits as the total number of credits, they should not be considered as a minimum requirement, but be recommended as a standard number of credits as a part of mechanism that can ensure the quality assurance of education.

※ Vice President & Executive Director, University of Tsukuba