

「単位」制度の運用に関する現状と課題

—— 大学教育における未完の改革を展望して ——

廣 澤 孝 之

はじめに

1 「単位」制度の現状と課題

- (1) 単位制度の意義とねらい
- (2) 単位制度の運用をめぐる現状
- (3) カリキュラム編成上の諸問題と単位制度

2 単位制度改革をめぐる諸問題

- (1) 成績評価と単位制度
- (2) 単位制度改革の可能性と方向性

むすびにかえて

はじめに

現在の大学教育およびその前提となる小・中・高等学校教育における学力低下の深刻な現状を、主として数学教育に携わる人々の現場の声として編集された『分数ができない大学生』（東洋経済新報社、1999年）を始めとして、ここ数年学生の基礎学力低下を憂える著作がつぎつぎと出版されている。そのなかで大学側からの指摘として目立つものは、学生の入学以前の基礎学力不足（とくに理数系科目）がこれ以上深刻化しないよう、何らかの対策（例えば、中・高等学校のカリキュラムの変更を促すための入試課目の増加など）を取るべきであるとの主張である。しかし、これらの主張には、学生の学力低下の主要な要因を大学入学以前の中等教育に求め、現在の大学が抱えている教育課程・教授方法上の問題点が軽視されているように感じられる部分が存在する。

現在日本の多くの大学における学生の意欲低下と、それにとまなう大学教育「空洞化」の要因には、現在の大学生を取り巻く状況の変化に、制度としての大学教育が適切に対応できていない部分も大きく関係していると考えられることができる。それはとくに、大学入試が終わったのち、明確な修学動機を持ちにくい状況のもとで、就職に直結する知識や資格の習得ばかりに関心を向けがちな学生に対して、社会生活と学問との結びつきや広範な知的素養を涵養する意義に気づかせるような視点に立って、各学部や共通教育部門における教育課程の編成や教授方法の選択がなされているかという点である。これらの視点を欠いたままの入試制度改革は、大学間の更なる序列化と新たな受験競争を惹起させるだけで、日本における大学教育の空洞化はますます進んでいくことにもなりかねない。

本稿が主題とするのは、こうした現在日本の大学が抱えているいくつかの重要な問題点のなかで、これまで意外に盲点になってきた「単位」制度をめぐる問題についてである。「単位制」そのものは中・高等学校にも存在するが、そこでの取り扱いは一部の「単位制高校」等を除けば、カリキュラム編成上の授業時間数を示すものに過ぎない。それに対して、大学において「単位」は、授業科目設定の基礎単位であるだけでなく、学生にとってはその取得そのものが就学・修了の目標となる。しかも「単位」制度は、大学間での教育内容の相互交換性をも担保する極めて重要な制度・装置である。しかし、現在日本の大学においては、この「単位」制度をめぐる言説は混乱をきわめているといっても過言ではなく、単位制度の運用をめぐる大学間の共通理解さえ存在していないのが現状である。しかし、現在の大学改革をめぐる諸議論で主要な論点となっている問題点のほとんどに、実はこの「単位」制のあり方とその運用方法に関わる問題が大きく関わっていると指摘することができる。つまり、この「単位」制度をめぐる現在の混乱状況は、日本の大学改革における隠された主題とも指摘することができる。

しかもこの「単位」制をめぐる問題は、第二次大戦後の新制大学発足時から

ずっと今日まで持ち越してきた、いわば日本の大学制度における「未完の改革」としての意味あいも持っている。旧制高校の存在を前提とした旧制大学から、戦後改革とくにアメリカの大学システムの強い影響下に発足した新制大学への移行とともに、「単位」制度は、これまでの形式的存在から実質的な内容を持つものとして新たな意味づけを与えられたはずであった。しかし、その後約50年を経た今日でも、「単位」制は、依然として日本の大学教育のなかで、本来の意味において定着していない。本稿では、この「単位」制をめぐる現状と課題について考察し、これからの日本における大学教育改革をめぐる議論に対して、いくつかの提言を示すことを試みたい。

1 「単位」制度の現状と課題

(1) 単位制度の意義とねらい

現在日本の大学における各学部・学科では、数単位（その多くは2単位ないし4単位）からなる「科目」を積み重ねていくことで教育課程の全体を編成し、これらの「科目」群を必修科目、選択必修科目、自由選択科目に区分けしてカリキュラムを構成することが一般的である。つまり医学部など一部の学部・学科をのぞいては、この「単位」制度が教育過程編成の基礎的単位であり、したがって在学中の学生の修学状況は、この「単位」の修得状況によってほぼ把握することができることになっている。

現行の大学設置基準によれば、4年制の学部・学科の大学を修了するためには、学部・学科の別を問わず、124単位以上の修得が義務づけられている。この4年間で最低124単位という数字の根拠をどのように考えるかに関しては諸説があるが、通説では、大学の授業期間（年間30週）に対応した学習時間から割り出されたものとされる。つまり1週の労働時間45時間（現在の労働基準法では40時間であるが、かつての学校は土曜も午前中授業だったので45時間）に相当する学習時間を1単位とし、年間の授業日数30週で計算すると1年で30単位、4年間で120単位程度を修得させるべきという計算に基づくも

のと考えられている!

つまり大学における「単位」制は、生産労働人口に数えられる年齢層を「学生」として想定する以上、もし大学に進まず職場で勤務に従事していたら営むであろう労働時間相当を、そのまま学習時間として仮定して計算されるものとなっている。このように現在日本の大学における「単位」制は、学生にフルタイムの就労時間と同等の学習時間を要求することを前提に、その学習量によって一定の知識・技能の習得が期待できるという仮説のもとに成り立っている。もちろん最終的にはその知識・技能の習得状況を確認し評価するために学期末に「試験」が課されることが一般的であるが、多くの大学において授業の欠席が所定の回数を上回ると、学期末試験の受験資格を失う規定が設けられていることから明らかなように、講義への出席など一定の学習時間の確認が単位修得の大前提として考えられている。

このように大学におけるカリキュラムの構成を、この「単位」制度によって構成された「科目」群によってはかっていく考え方には、単位制に実質的な意義をほとんど認めず、各年度末の進級試験や、最終的な卒業研究・論文審査などを重視して教育課程を構成する方法と比較して、以下のような特徴を認めることができる。第一に、この「単位」制によって分けられた科目を、学年ごとに段階的に修得して卒業（修了）を目指すことで、学生の学習行動に一定の指針を与えることができる点である。学生は、修得単位数によって学習の進捗状況を把握し、自分が当該学科を無事所定の修業年数で修了できるかの目算をある程度立てることができる。この点は同時に、ある年次における成績不振が、ただちに留年にはつながらず、卒業年次までにその不合格になった科目をなんとか再履修し、「単位」修得すれば卒業が可能となることも含んでいる。

第二に、一定の学習時間の修学という基盤の上に、いわゆる単位互換など、他の教育機関との間での同等履修認定が可能となる点である。同じようなカリキュラムをもつ学部・学科間ではもとより、まったく教育課程の異なる大学・学部間でも行われているこの単位互換制度は、修得した単位数によって、一定の

学習時間の修学とそこでの知識・技能の習得を認定しようとするものである。後述するように、現在日本の大学間で「単位」制度の運用には大きなばらつきがあるにもかかわらず、この制度が機能しているのは、同一「単位」数の教育内容には大差はないはずであるという大原則に基づいている。つまり現在日本の国公私立大学が、その規模・教育課程や授業内容の水準の多様性にもかかわらず、編入学などに関して、一部の大学・学部をのぞいては、可能な限りすでに修得した他大学の単位を認定する方向に動いているのは、この「単位」制に高い信頼性を置いていることを根拠にしていると考えることができる。

(2) 単位制度の運用をめぐる現状

上述のように、「単位」制度は、現在日本の大学教育のカリキュラム構成においてもっとも基礎的な制度となっているが、この「単位」制度が実際上どのように運用されているかについて、全般的に把握しようとするとそこには大きな困難がともなう。なぜなら現状では文部科学省をはじめとして、全国の国公私立大学の単位制度の状況をいずれの機関もトータルに把握していないからである。もちろん各大学・学部のカリキュラムや卒業要件単位数などは簡単に検索し把握することができる。しかし、各科目の単位数がどのような計算に基づいて設定されているかが学生便覧等に明示されていることはほとんどなく、単位数だけから各科目の教育内容を量的にも推し量ることは難しい。たとえば1単位を構成する授業時間が、ほぼ同じ名称・単位数の科目であっても、大学間によって実際の授業時間数に2倍以上の差が生じることがしばしばある。こうした傾向は語学や実験・実習科目において顕著である。しかし、すでに述べたように、大学間の単位互換制度などでは、もっぱらこの「単位」数のみを基準として同等履修認定が行われ、1単位あたりの授業時間の差を考慮して、認定する単位数を増減させることは原則としてない。

このように大学間で、各科目の単位数の計算方法に大きな差異が生じている最大の理由は、大学のカリキュラム編成において、各科目の「単位」数の設定

が、各大学の裁量にゆだねられている点にある。1991年の大学設置基準や教育課程編成のいわゆる「大綱化」以前においては、大学における各科目の単位数設定には、大学間で共通のルールがありそれはかなり厳格に守られていた。たとえば1単位を構成するために、講義は15時間、演習は30時間、実験・実習は45時間の「授業」時間が必要であると考えられ、各科目はこうした区分にしたがって単位数が設定されていた。またいわゆる伝統校とよばれる大学・学部では、2時間の講義に対して110分の講義時間を厳格に守るなど、授業時間の実質的確保にも留意がなされていた。

しかし、いわゆる「大綱化」以降、こうした共通のルールは大きく崩れ、各大学がそれぞれの教育目標にもっとも適合するように、カリキュラムをかなり自由に設計することが認められると同時に、各科目の単位数設定も原則として縛りがなくなった²⁾したがって1単位45時間のなかにどれだけの「授業」時間を設定するかは、各大学・学部の裁量に任せられることになった。そこで近年各大学のカリキュラム編成において顕著となっているのが、第一に、演習を講義科目と同等に扱おうとする演習重視の傾向である。これは大教室での一斉講義をできるだけ避け、少人数で相互的コミュニケーションの取れる教育を目指そうとすると、どうしても開講する演習の数が増え、それに対応するものとして、演習を講義科目と同等の単位数で計算するようにせざるを得ないという事情による部分が大きいようである。そして第二に、インターンシップなど各種学内外の研修や、サブ・ゼミなど、かつては「科目」として計算されなかった領域を、正式に「単位」として認定していこうとする傾向である。こうした演習や学生の主体的活動を重視する近年の傾向から全般的にうかがわれることは、1単位あたり45時間の学習活動という原則をゆるやかに解釈し、かりに実際の学習時間が基準を下回っても一定の学習効果があれば、講義以外の科目もできる限り講義科目と同等の「単位」数で計算していこうとする方向性のようである。

単位制度の運用をめぐる現状に関しては、こうした「単位」数の設定に関す

る変化だけでなく、その他の部分にも着目する必要がある。たとえば、卒業要件単位数にも現在大学間で多くのバラツキが生まれている。すでにのべたように現在の大学設置基準によれば4年制の大学・学部を卒業するためには、最低124単位の修得が義務づけられているが、近年の傾向としては、卒業要件単位数をこの124単目に設定する学部がかなりの数にのぼっている。一方で150近くの単位数を卒業要件としている学部もかなり存在する。しかし、表面上はこうした大きな差異があるにもかかわらず、実際の単位修得そして卒業にかかる学生の負担は、表面的な単位数だけでは推し量れないことも多い。これは150単位近くを卒業要件としている学部は、単位数の計算方式がすべての科目を講義科目扱いしていたり、サブ・ゼミなどに多くの単位を割り振っていたりすることも見られるからである。つまり卒業要件単位数もある意味では、各科目の単位数設定方式の関数でもあるということがいえる。また124単位を卒業要件としている大学のなかには、カリキュラム編成上124単位を上回る単位修得を最初から想定していない学部も存在している³⁾。

さらに「単位」制度を支えるいわば「周辺装置」ともいえる諸制度（年間履修単位上限・留年制度・再試験制度）なども近年はきわめて多様化している。現在多くの大学では、学生が一年間に履修できる単位数に上限を設けている。これは本来履修科目の過剰登録を防ぐ目的で設けられている。なぜなら「単位」制度を厳格に運用しようとするれば、前後期30週の学期中に履修できるのが30単位で、休業中などを含めても40単位を大きく上回することは学習時間の確保から考えて不可能であると考えられるからである。しかし、実際には各大学が設定している年間履修単位上限は、40単位から55単位前後まで広範囲にひろがっており、学生の過剰登録を防ぐものになっているとは必ずしもいえない。このことは履修単位上限が「単位」制度で要請されている学習時間の確保という観点以外から設けられていることを示唆している⁴⁾。

また各学年末の単位の修得状況によって、上級学年への進級に制限を設ける制度にもバラツキが生まれている。専門課程と教養課程の区分が明確であった

「大綱化」以前は、いわゆる留年は、専門課程への進学時と卒業時に限定されていたが、こうした区分が不明確になることによって、現在いわゆる留年は、卒業時のみ、各学年度末、3年進級時（これはかつての専門と教養との区分の名残であろうが、理工系を中心にまだかなり見られる）という大きく分けて3つのタイプが混在している。しかもこの留年を当該年度の単位修得数によって決めるものだけでなく、たとえ修得単位数は多くても当該学年の必修科目の単位未修得があれば進級を認めない制度をとっている大学もまだ存在している。

さらに試験の結果不合格となった科目に対する再試験制度の有無も「単位」制度のあり方にとって重要な問題である。本来各科目が、1単位あたり45時間の学習時間を必要とするものとして構成されているなら、学期末に行われる試験は、それまでの学習効果を判定するひとつの過程であり、そこでの成績が一定のレベルに達しない場合に、その後わずかの期間をはさんで行われる再試験までの間に、学生の知識・技能が飛躍的に向上することを期待するのは簡単には理解しがたい。しかし、現在日本の多くの大学においてこの再試験制度が行われているのは、一定の学習過程を重視する「単位」制度よりも、学生に必ずしも授業への出席を義務づけず、各自それぞれの努力によって教科内容の知識・理解に関する一定の水準への到達をはかるといふ、各年度末の進級試験や卒業論文審査を重視する教育課程への親和性を、依然として日本の大学が持っていることの傍証になるとも考えられる⁵⁾。

(3) カリキュラム編成上の諸問題と単位制度

現在日本の大学における「単位」制度の運用とカリキュラム編成上の問題について次に考えていくことにしたい。講義や実習などの各科目の「単位」数を、各大学がある程度自由裁量によって決めることができる現状は、そうした単位数の与え方が、その大学・学部の「教育理念」と密接に結びついていなければならないはずである。つまり演習や実験にくらべて講義を重視する伝統的な「単位」設定をする大学は、教科内容に対する体系的な知識・理解をもっとも重視

しているといえるし、逆に実習や演習に講義科目と同様な「単位」数を設定する大学は、知識・理解もさることながら、授業へ積極的な関与・参加など学生の興味・関心の高まりを重視しているといえる。また学外での各種社会活動(たとえば四国内のいくつかの大学では、四国遍路への参加による「単位」認定が制度として存在する)や、サブ・ゼミなどに「単位」を設定する試みも、学生の主体的な取り組みこそが高い教育効果を上げるとする教育理念に基づくものといえよう。

しかし、現在日本の大学におけるカリキュラム編成をめぐる最大の問題は、現代の大学生が学ぶべきものとしてどのような知識の体系を想定するのかが不明確なことである。たしかに各学問分野において、いわゆる「コア・カリキュラム」の研究は着実に進められ、伝統的な科目区分を改め再編成して、現代の学問研究の成果を科目構成に反映させようとするカリキュラムの「現代化」とも呼べる改定も進んでいる。しかし、そこで大きな問題となっているのが、いわゆる「大綱化」以降カリキュラムに占める共通教育科目(かつての一般教養科目)の比重が下がったこと、および高等学校で履修してくる科目数が実質的に大幅に減少していることから、「コア・カリキュラム」における必修科目や選択必修科目を1・2年次から段階的に履修し単位修得させていくことが実際上かなり難しくなっている現状である。そうした問題を克服するため、理工系・医学系を中心に高等学校の数学や物理・生物などの授業内容の補講をしたり、国文科や英文科で高等学校の日本史や世界史の教科書を取り寄せて授業に使ったりという試みは以前からある。しかし、問題はそういった補習授業の必要性のレベルにとどまるものではない。たとえば経済学部で現代経済学に関する「コア・カリキュラム」として各科目群を設定し、さらにその導入として入門科目や初歩的な数学などを履修させるカリキュラムを構成しても、学生の多くが、経済学に関する体系的な知識・理解の修得に意味を見いだせず、就職に有利な何らかの資格の取得や現在の自分に関心の高い事柄に関することで「単位」を得て大学を卒業しようとするれば、カリキュラムはたちまち空洞化してしまう可

能性を持っている。

そしてさらに、現在の多くの大学の学部レベルの教育は、「読み書きそろばん」（基本的な文書の作成・情報機器の操作・コミュニケーション能力などの涵養といった意味であろう）の習得ができればそれで十分という意見も、近年の学生の学習意欲低下の現状からは、あながち荒唐無稽なものとして片づけることはできない。したがって、さきに述べたような近年の「単位」制度の運用において、知識の体系的理解を目指す講義科目よりも演習や実習を重視する傾向は、そうした「読み書きそろばん」の習得重視という観点からは十分に首肯できることである。その意味では、現在の各学部・学科におけるカリキュラム編成において、現在の学生が大学教育に求めているものという観点から、必修科目や選択必修科目設定の根拠づけするのはかなり困難がともなう。つまり必修と自由選択をめぐる、カリキュラム編成のうえでの各科目の区分けに関する学生の疑問に対して、各専門分野の知的体系を示して説明しても、それが説得力ある答えにはならないのが現状である。さらに近年では各大学の建学の精神に基づく必修科目（たとえばキリスト教系大学における「キリスト教概論」など）ですら、学生が大学教育に求めるものと講義内容との乖離が大きく、授業の形骸化を憂慮して、学生の選好に応じて他の科目で代替可能な選択必修にすべきという考えもでてきているという。

さらに近年日本の大学におけるカリキュラム改革の方向性（いわゆるカリキュラムの「現代化」）として基本的な考え方となっている「コア・カリキュラム」に関しては、それが意味するものについていくつかの考え方があることに留意する必要がある。現在日本で模索されている「コア・カリキュラム」に関する考え方は、特定の学問分野における体系的な理解をスムーズに進めることに主眼をおいたものである。しかし、「コア・カリキュラム」が元来アメリカの大学で提唱され始めたときには、各分野の専門知識の体系的習得を目指すものでなく、まさに「大綱化」以前の一般教養科目に期待されていた役割、つまり幅広い視野の開拓や異文化理解に主眼を置くものであったことを忘れては

ならないであろう。こうしたいわゆる「リベラル・アーツ」を中心とする「コア・カリキュラム」に基づく考え方は、戦後の新制大学設置直後にはさまざまな模索を生み出したが、それが十分な成果をあげたとは言い難く、戦前の旧制高校を中心に存在していたいわゆる「教養主義」と奇妙な形で接合されて現在に至っている。しかし、現在の日本の大学を取り巻く状況を考えると、この本来の「コア・カリキュラム」の理念は、多様な職業選択に対応できる幅広い基礎知識の習得や、合理的で健全な判断力の育成など、今後の各大学におけるカリキュラム編成において重要な視点になるべきものが含まれていると考えることができる。

カリキュラム編成と「単位」制度の関連に関しては、より根本的な問題として、単位数設定の前提となる個々の授業の充実をめぐる諸問題が存在する。最大の課題と考えられる、学生の知的なものへの好奇心をいかに高めるかをめぐって、さまざまなカリキュラム改訂の試みがみられるが、そこには難題も多い。たとえば近年各大学に広がっている各種検定試験の「合格」による「単位」認定制度も、学生の修学意欲を高める狙いとして機能する限りは大きな問題はない。しかし、これも、安易に活用すれば、カリキュラム上の「単位」制度が実質的に空洞化して、学生に対する大学の教育責任の放棄や、授業そのものが検定試験対策に偏向してしまう可能性を持ち、大学教育の「自殺」行為となる危険性と隣り合わせのものともいえる。また近年では完全セメスター制の実施や必修科目の廃止など、学生が履修科目を選択する「自由度」を高めることによって、学生が興味・関心を持っている科目をより自由に履修させ、そのなかでより密度の濃い教育を進めていこうとする方向性も示されている。しかし、こうした「改革」も大学側が意図した内容とはまったく異なる「自由度」を求める学生の意志とのミスマッチによって、せっかくの改革が画餅に帰す可能性があることにも留意する必要がある。

2 単位制度改革をめぐる諸問題

(1) 成績評価と単位制度

これまで現代日本の大学における「単位」制度の運用に関する現状について、いくつかの側面から考察を加えてきた。ここからはこうした「単位」制度を、現代日本の大学を取り巻く諸情勢に合致する形で改革を進めていくためには、何が必要なのかについて検討していくことにしたい。ここではまず「単位」制度と成績評価との関連から見ていくことにしたい。

日本の大学教育に関しては、入学試験の難易度に比して入学後の教育課程における成績評価が甘く、実力がつかないまま安易に卒業させているとする批判が従来から存在する。こうした批判を受けて、近年では「厳格な成績評価」の実施を標榜し、成績不良者には早期退学勧告も辞さないことを明示している大学も存在する。しかし、この「厳格な成績評価」が具体的に何を指し示すものであるかについては多くの議論がある。もちろん各科目の担当者が、試験の成績だけで評価するのではなく、授業の出席管理や課題の提出などにより日常的に学生の到達度等をチェックすることの重要性が指摘されているのはいうまでもないが、現在この問題でさかんに議論されているのは、GPA (grade point average) 制度の導入に関連する諸論点である。

このGPA制度は、アメリカの多くの大学において「単位」制度と同様に、大学の教育課程におけるもっとも基本的な制度として定着しており、学生の全体的な成績評価をはかる重要な尺度となっている⁷⁾。修得した単位数と成績評価を乗じたものを総履修単位数で除して値を求めるこのGPA制度は、学生に安易な科目履修をさせない（途中で履修を放棄する科目ができればそれだけで大きくGPAが下がってしまう）だけでなく、ただ単に単位を取得できればいいというのではなく、より高い成績評価を求めて学生が懸命に努力する効果を生み出すことが期待でき、入学後の修学動機が希薄になりがちな日本の大学教育を改革していくためにはその導入が欠かせないとする意見も多い。

しかし、こうした GPA 制度を日本の大学に導入するにはいくつか乗り越えなければならない問題がある。第一に、すでに述べた年間履修制限との関係である。GPA 制度が学生の総合的な成績評価の基準として機能するためには、同一学部・学科の学生がほぼ同じ単位数を各学期で履修することが前提になる。しかし、現在の日本の大学では最短の在学年数（しかも 4 年生は就職活動があるため、大部分の学生は卒業要件単位のほとんどを 3 年までに修得する傾向にある）で卒業するために、かなり過重な単位数を 1・2 年で履修することが多く、学期ごとに必要最低限の単位数に絞ってじっくり勉強する体制にはほど遠いのが現状であろう。

第二に、GPA 制度が、十全に機能するためには、学生がしっかりとした修学意志を持ってその学部・学科に入学し、各科目を履修するために必要な学習負担等を十分に勘案したうえで、慎重に履修する科目を選択することが必要である。そのためアメリカの大学では、授業内容・進度・履修に必要な課題等が詳細に記載された膨大なシラバスが学生に提示され、このシラバスを見ながら学生は当該学期に割ける勉強時間等を勘案して、履修する科目を選択する制度になっている。しかし、現在日本の多くの大学では、シラバスは作成されているものの、このシラバスが学生の履修科目の選択に果たしている役割は決して大きなものではない。とくに 1・2 年生については、必修科目以外の科目は時間割を見ながら単位取得が容易そうな科目を履修制限上限まで履修しているのが現状であろう。そうした意味では、今後の教学改革においては、履修科目の選択等に関するアドバイザー制度の導入なども十分検討に値するものではないかと考えられる⁸⁾。

さらにこの GPA 制度の導入をめぐるには、成績評価の均質性に関わる問題も存在する。たとえば学部共通の必修科目など同一科目を複数の教員が担当する際に、成績評価に大きな差が生じると、GPA 制度そのものに対する学生の信頼性が損なわれる可能性がある点などである。こうした問題は、担当教員相互間の調整によって基本的には解決できる問題であるが、厳格な成績評価基準

を求めるあまり、授業内容の画一化や成績評価の形式化が進まないように留意する必要がある。ただしこの成績評価の均質性確保の問題に関しては、各教員の自主性を尊重しても、成績評価の概要を公開するなど全体像を示せば、極端なケースを除いては次第に均質化・平均化していくのではないかと考えられる。

むしろ日本の大学における GPA 制度導入に関する根本的な論点は、やはり「単位」制度の内実に関わる問題である。つまり成績評価と卒業認定をめぐって、一定の学習時間の確保とそこにおける学生の積極的な参加や相当の努力を評価する「単位」制度が、日本の学校文化のなかに根付いているかどうかが重要な問題である。これまで繰り返し述べてきたように、戦後の新制大学発足以来、アメリカの大学教育の影響を受け、学生に対する日常的なコントロールを含む過程重視の「単位」制度を導入したにもかかわらず、実態としては旧制の高等学校・大学以来の試験・論文審査重視の制度や文化を保持しているところに、日本の大学において「単位」制度が形骸化している最大の理由がある。とくに1991年のいわゆる「大綱化」以降は、自習時間を組み込んで授業時間数に幅をもたせることを意図した改革が、単位数計算方式の変更による一般教養教育の事実上の大幅な圧縮につながっていくなど、「単位」制の形骸化とすら呼べる現状が広がっている。こうした状況のなかで、「単位」制度の内実に関わる論点を等閑視したまま、厳格な成績評価というかけ声のもと、安易に GPA 制度を全面的に導入することは、日本の大学教育にさらなる混乱をもたらすことにもなりかねない。

(2) 単位制度改革の可能性と方向性

現在日本の大学教育が抱えている諸課題をふまえながら、「単位」制度を今後どのような方向に改革していくことが可能なのかに関する議論について、いくつかの私見を交えながら改革への提言を考えてみることにしたい。

第一は、「就職教育」やインターンシップと「単位」制度との関連である。

今後日本の大学教育が進むべき方向として、専門的知識の体系的習得をめざす従来型大学像だけでなく、アメリカのコミュニティ・カレッジをモデルとするような、市民のための「普通教育」を主眼とする新しい大学像が視野に入ってくるのが当然予想される。そうした新しい大学像を前提とするカリキュラム編成においては、学外での実習・研修などを含めた活動を、大学の教育活動の一環として積極的に教育課程の内部に取り込んでいくことが必要となろう。成績評価のあり方等慎重に検討しなければならない問題はたくさんあるが、研修計画の策定や学生に対する事前・事後の指導をしっかりと行うことによって、大学が教育活動の主体としてではなく、事実上「単位」認定機関として機能していくことも今後はあり得ると考えられる。しかし、その際には、1単位あたりどれだけの実習・研修時間を設定するのかなどが明示されなければならないし、学内の講義や演習に基づく「単位」とこうした実習・研修によって取得できる「単位」との互換性の問題についても、十分検討がなされる必要がある。

第二は、卒業論文と「単位」制度との関連についてである。現在多くの大学において、従来必修であった卒業論文・研究が、他の科目と代替可能な選択必修となる動きがでてきている。これは大学の教育課程に占める卒業論文の役割が低下したということではなく、従来までの演習を中心とする学生に対する指導では、卒業論文として評価できるものを学生が作成できなくなっていることに教員側が音を上げていること、およびアカデミックな形式の論文作成に学生が大きな価値を見いだせなくなっていることが大きな要因と考えられる。卒業論文・研究をめぐる現状がそうしたものだとなれば、卒業論文をこれまでのように、演習に付属するものとして取り扱うのではなく、むしろその作成にかかる学習・研究時間に相当するだけの「単位」を与えて評価することを考慮すべきであろう。つまり卒業論文の作成に半年程度の集中した時間が必要だとすれば、それに相当する15～20単位を卒業論文の「単位」として与えるか、あるいはそれに代えて15～20単位の講義科目の履修をするかを学生に選択させることが、「単位」制度の本来の趣旨からは考慮されていいように思われる。こ

うした改革は、演習や実習に比して講義科目に多くの単位を割りあてる従来型の「単位」設定基準が、事実上崩れている現在の状況に対応するものといえるし、科目履修の「自由度」を求める学生の選好にも適合すると考えられる。

第三は、補習教育や他の教育機関との連携、また飛び級制度など早期修了と「単位」制度との関係である。大学入学後に高等学校での学習内容を補習授業として取り扱うことが各大学で広がっているが、こうした補習授業に「単位」を与えるかどうかは大きな問題となっている。当該学科・専攻の全員を対象とするのではなく、補習が必要な学生だけが受講する以上、大学の「単位」として参入することには無理があるという考え方一方で、当該学生にとっては事実上必修科目としての扱いをする以上「単位」として評価しなければ、授業そのものが成り立たないという考えも存在し、実際各大学において取り扱いはまちまちである。また専門学校など大学以外の教育機関との提携にも、こうした補習教育と同様の「単位」制度との関係をめぐることが生じている。この問題に対しては、私見だが最低の卒業要件単位に上乘せする部分で「単位」として参入する方向がもっとも合理的な解決方法なのではないかと考えている⁹⁾。また飛び級など早期修了によってカリキュラムに示されている所定の「単位」すべてを履修することができない場合の対応についても、試験の評価などで単位を修得してきたものと「見なす」のではなく、補講や課題の提出等によって相当の学習時間を消化させることで対応することが望ましいと考える。

現在日本の大学を取り巻く情勢の変化に対応して、単位制度にどのような改革を行うことが可能かについていくつかの観点からこれまで考察してきた。そうした議論のなかで、今後の単位制度改革の中心的な課題になると考えられるのは、改革のインセンティブをどこに置くかの問題であろう。これまで日本の大学は、学科・専攻ごとに教育課程を整備し、一連の体系性をもった専門領域に関する知識・技能を入学してくる学生に与えることを基本的な教育理念としてきた。しかし、学生が大学教育に求めるものが多様化している現状では、一定の「単位」で区分された科目群を、学生（20歳前後の学生だけでなく、さ

まざまな年齢層の学生が想定される)が、個別的に選択して履修することも大学教育の重要な存在意義となってくると思われる。その意味では、学部教育(学士課程)が担っている社会的機能を十分考慮しつつも、履修登録をする科目ごとに受講料を徴収する、いわゆるユニット学費制度の可能性なども今後は検討していくことが必要であろう。

そして今後の大学改革がそうした方向も視野に入れて進んでいくとすれば、一定の「単位」で示される各科目の内容の充実がもちろん大きな課題である。そのためには、シラバスの提示による履修科目の適切な選択、1クラスあたりの受講人数の適正化、学習内容の定着化をはかるための成績評価方法の改善など、これから大学が取りくむべき教学面での改革課題は多い。そして大学における教学改革が、18歳人口の減少にともなう厳しい大学間競争のなかで、入学定員を確保するために学生の選好に配慮してカリキュラムを編成する方向に向かうのではなく、「単位」制度に実質的な中身を保障する方向に進んでいくことが重要である。つまり改革へのインセンティブが、「単位」制度のなし崩しの多様化という、「自由度」の拡大による学生の確保をはかるためのものではなく、「単位」制度に実質的な意味を取り戻すことにより、多様な学生に対して適切な教育を施すための、カリキュラム編成の再構築でなければならない点を指摘したい。この点は、大学教育におけるマネジメントの問題として、大学間および大学と他の教育機関との競争が今後激化していくことが予測されるなかで、失われてはならない視点であると思われる。

むすびにかえて

これまで述べてきたように、現代日本の大学が抱える教学上の問題において、「単位」制度に関連する問題は、その重要性に比して、大学教育の専門的研究者などを除いて、これまでほとんど真剣に検討されてこなかったといえる。しかし、今後も引き続く18歳人口の逡減、入学生の基礎学力低下、国際化による外国の大学との競争など、大学を取り巻く厳しい状況のなかで、日本

の大学が、社会に有用な人材を送り出す機関として高い信頼性を回復していくためには、新制大学発足以来、その制度趣旨が正確に理解されず、とくに近年では大学によってまちまちに運用されている「単位」制度を根本的に再検討していくことが必要である。その過程においてもっとも重要なことは、日本の大学における「未完の改革」とされてきた単位制度をめぐる議論を曖昧なままにするのではなく、単位制度に関する「共通言語」を日本の大学間で作り上げていく努力を積み重ねていくことであろう。そのためには、アメリカの大学における「単位」制度や GPA 制度をそのまま取り入れるということではなく、また従来の大学設置基準のように、規則によって授業時間数を縛るということでもなく、あくまでも日本の大学全体の課題として「単位」制度に関する共通理解を作り上げていくことが必要であろう。学習内容の量を時間で測るという「単位」制度には、その質的水準の確保という大きな課題が存在する。しかし、近年の日本の大学における単位数計算の弾力化は、各科目の教育内容の質的向上にはつながっていない。むしろいま必要なのは、学生に対して絶対的な学習量の確保を求めるための「単位」制の実質化ではないだろうか。焦眉の課題である日本の大学における教育の質の確保のためには、こうした「単位」制度をめぐる改革がまずは必要であるように思われる。

注

- 1) 1年間30単位であれば、4年制の学部で120単位になるはずだが、124単位を最低基準としている根拠は不明である。「大綱化」以前の基準で必修とされていた保健体育科目（実技・理論各2単位）の4単位分を120単位に加えているとする説もあるが、この124単位の根拠に関する明解な説明はどこにも存在しないようである。
- 2) ちなみに放送大学では、大学卒業をめざす全科履修生は、面接授業（スクーリング）による単位取得が義務づけられているため若干異なるが、科目履修生等については、科目・授業媒体の違いを問わず、45分の授業を15回受講し、学期中に各科目1回の通信指導（課題提出）を経たのち試験を受けることで、2単位が与えられる制度になっている。
- 3) 大学設置基準のいわゆる「大綱化」以降、新たに設置された大学・学部では、卒業要件単位数を最低基準の124にすることが一般的となっている。これは大学経営をめぐる厳し

- い状況のなかで、単位数の計算方式をどうするにせよ、最低基準を上回る単位数修得を義務づけるだけの諸条件の整備が難しいことが最大の原因と思われる。
- 4) 年間履修単位数を制限する制度とは逆に、たとえば年間50単位程度以上の履修を事実上義務づけているケースも見られる。これは年間履修単位数が、卒業要件単位数との相関関係から事実上規定されることに基づき、単位未修得時の科目再履修までをある程度考慮に入れて学生に対する指導を行っているケースであろう。
 - 5) この再試験制度は、実施時期も各学期末、進級時、卒業時のみとさまざまで、また再試験を行う範囲も、未修得単位数による制限、必修科目のみ、担当教員の判断でと各大学によりバラバラである。しかもこの再試験制度の有無は、学生便覧等に記載されている規定の有無からはわからない部分が多い。たとえば規定には存在しても過去にほとんど実施されたことがない大学もあれば、規定にはまったく記載がないにもかかわらず学生が合格するまで何回でも再試験を実施する大学もある。
 - 6) かつてのカリキュラム編成の基準において、複数の外国語科目履修が義務づけられていたのも、こうした異文化理解を進める側面に配慮したものであったと考えられる。そしてこの「コア・カリキュラム」の考え方が、現代の日本の大学教育にとくに要請するものは、世界のさまざまな宗教文化に対する基本的理解を深めるための科目設置であろう。
 - 7) たとえば奨学金取得の選考などはすべてこのGPAが第一の資料になるし、フットボールやバスケットボールなどの学生選手に対してもこのGPAが下がると、それが一定の数値に回復するまでは出場停止の措置がとられるという。
 - 8) 履修指導に関して、アメリカの大学に見られるような1科目数ページにわたる詳細なシラバスの作成よりも、アドバイザー制度の導入を検討すべきと考える理由は以下の通りである。日本では中学・高等学校までの段階で、一部の学校を除いては生徒が自由に履修科目の選択を行うシステムが取られていない。生徒が選択できるのは、私立文系や国立理系といったコース選択であり、このコースごとに履修する科目がほぼ自動的に決定する（カリキュラム上は選択ができるようになっていても、生徒の選好には関係なく、大学入試の科目にあわせて履修科目が指定されることが多い。近年では「芸術」でさえ生徒の希望をとらずに科目が指定されるケースも多いという）。したがって一部の大学を除いては、入学直後の学生にいくら詳細なシラバスを提示しても、それを読み込んで履修科目の選択を行うことには大きな困難がともなうであろう。
 - 9) 医学部などを中心に、高等学校で理科三科目（物理・化学・生物）の履修を進めるため、入試で三科目を課す動きが出ているが、これは高等学校の置かれている現状（総単位数の減少、新しい必修科目の増加、標準単位というカリキュラム編成上の縛り）を考えると、中高一貫教育校を除いては、過重な負担を高等学校に押しつけるものであろう。むしろ未履修科目については、大学が責任をもって基礎教育を行うことが現実的な方法であると考えられる。その際すでに大学が要求する科目をすべて履修済みの学生については、語学や共通教育など別の科目を履修させることが考えられるのではないかと。例として、松山大学経営

学部では、必修科目の「簿記原理」に関して、商業高校ですでに簿記を十分習得している学生については、試験の成績によって単位認定し、それに代えて英語などを履修させる方式がとられている。

参 考 文 献

- (1) 館昭『大学改革，日本とアメリカ』玉川大学出版部，1997年。
- (2) 井門富士夫『大学のカリキュラムと学際化』玉川大学出版部，1991年。
- (3) 大学教育学会編『大学教育学会誌』（Back Number CD-Rom. 1980-2000）
- (4) 有本章，山本眞一編著『大学改革の現在』東信堂，2003年。
- (5) 絹川正吉，館昭編著『学士課程教育の改革』東信堂，2004年。