大学におけるオナーズ・プログラムの開発研究

（課題番号：１２６１０２３６）

平成12年度～平成13年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書

平成14年３月

研究代表者　　清水一彦
（筑波大学教育学系教授）

はしがき

本報告書は、平成12～13年度の文部省科学研究費補助金（基盤研究（C）（2）、課題番号：12610236）による「大学におけるオナーズ・プログラムの開発研究」の研究成果をまとめた報告である。

本研究の目的は、申請した「計画調書」によれば、次のようであった。

「本研究は、わが国の大学教育の充実発展をめざして、単位制度の補完的システムとして試行・実践されてきたアメリカのオナーズ・プログラム（honors program）を取り上げ、その導入過程及び歴史的発達過程を明らかにするとともに、わが国の大学への導入・実践の可能性及びその諸条件を提言することを目的とする。」

こうした目的を達成すべき具体的な作業課題は、次の3点である。

（1）およそ1920年代から普及し始めたアメリカの大学におけるオナーズ・プログラムの導入の背景や考え方を明確にしながら、実践事例や全国調査結果を通して、その目的・内容・方法・意義を明らかにする。

（2）今日のアメリカの主要大学におけるオナーズ・プログラム関連の特色ある実践事例を取り上げ、初期の同様なプログラムとの比較において、その特長や問題点を明らかにする。

（3）わが国の大学改革との関連において、将来のオナーズ・プログラム導入のための諸条件及びその実践モデルを提示する。

すでに中間報告では、オナーズ・プログラム導入の歴史的背景として、単位制度の有する問題点・弱点の理論的整理を行うとともに、ハーバード大学における関連する入試制度改革や原初的形態としての独立学習（independent study）について、その実践目的・内容、及び全米研究協議会（RC）の行った全国調査をもとにその類型化を試み、同プログラムの目的・内容・方法・意義についてまとめるとともに、戦後アメリカの教育の優秀性の追究にも言及した（第1部）。

そして第2に、オナーズ・プログラムの実践事例として、最も多様な形で試行されていると思われるミネソタ州立大学を取り上げ、リベラルアーツ及びマネジメントスクールにおける実践資料を掲載した（第2部）。

本報告書では、先の中間報告を受けて、さらにオナーズ・プログラムの歴史的発達のプロセスを関連諸統計によって実証的に明らかにするとともに、今日のアメリカの主要大学のカリキュラム構造を明確にしながら、わが国の大学改革との関連において、将来のオナーズ・プログラム導入のための諸条件及びその実践モデルを提示することにした。

教育の質的向上をめざした大学改革は世界レベルにおいて共通の課題となっている。わが国においてもようやく一部の優秀な学生への特別なプログラムが採用され実践されつつある。カリキュラムや履修方法を中心としたアメリカの大学におけるオナーズ・プログラムの研究及び本報告書がその一助となれば幸いである。

平成14年3月

研究代表者：清水一彦
（筑波大学教育学系教授）

研究組織

研究代表者：　清水一彦（筑波大学教育学系教授）

研究経費

平成12年度	1,700千円
平成13年度	1,700千円
合　計	3,400千円

研究発表（発表者・発表題目・発表学会・発表年月日の順）

＜雑誌論文等＞

1．清水一彦
高等教育改革
時事通信社『教育データブック2000-2001』
2000年　pp.32-67

2．清水一彦
高校と大学の役割分担を明確化
時事通信社『教員養成セミナー』第23巻9号
2001年　pp.99-110

3．清水一彦
学校教育制度におけるアーティキュレーションの問題
日本教育制度学会『教育制度学研究』第8号
2001年　pp.8-23

4．清水一彦
成績評価制度の導入と落第・退学制
教育開発研究所『教育改革と「21世紀・日本の教育」読本』
2001年　pp.144-147

5．清水一彦
生涯学習と大学システム問題
日本生涯教育学会年報第22号
2001年　pp.3-20

6．清水一彦編

『大学教育の再生をめざす－ＦＤ実践事例に学ぶ－』

2001年　215Ｐ．

＜口頭発表＞

1．清水一彦

高等教育の将来像と教育系大学・学部の在り方

－日米の比較視点から－

日本教育大学協会研究集会シンポジウム（大阪教育大学）

2000.10.14

目　　次

はしがき…… 1

第1章　オナーズ・プログラムの歴史的発達過程…… 5

第2章　アメリカ主要大学のカリキュラム構造…… 23

第3章　ミネソタ州の大学改革とオナーズ・プログラム…… 27

第4章　日本の大学改革における優秀性の追求…… 37

おわりに…… 44

第1章　オナーズ・プログラムの歴史的発達過程

第1節　量的尺度としての単位制度への批判

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、学習の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習の時間さえ同じであればすべての学生に同じ成果を保障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長所があり、これまでみた単位制度の普及・発達はその長所が広く受け容れられたことを示すものであった。

単位制度は、後にはさらに異なる大学間の単位互換をも可能にさせ、転学の道や国際的通用性を確保できるものとなったが、しかし、当初はこうした単位互換制はその目的とはされず、むしろそれは付随して利用されていたに過ぎなかった。

ところで、この単位制度は選択制とは違って当初から批判・攻撃の対象ともなったのである。確かに教育の成就を単純かつ互換性をもって量的に計る単位として魅力的な特色をもっていたが、それはまたその欠点の源泉でもあった。例えば、フレックスナー（Flexner,Abraham）は、アメリカの高等教育をイギリスやドイツのそれと比較分析しながら．アメリカの単位制度については「私心のない公平で永続的な知的努力を破壊するひどいシステム」と厳しく批判し、また、エイディロッツ（Aydelotte,Frank）は、大志ある学生の足を引張り、時間を浪費させ、興味・関心を薄らぎさせ、さらに優秀な学生の独立心や独創性の特性を萎縮させる一種の「鍵のかかった梯子」（lock step）であると指摘した。

こうした初期の批判は主に教育的な理由であった。批判者にとっては、単位制度は能力の単位というより時間の単位であり、それは学習プロセスを正しく表現するものではなく、時間と知識獲得とは必ずしも相関がないというように受けとめられていた。これに対して、後の批判はむしろ教育行政者によってもたらされた。そこでは、経営分析のための単位としての単位制度は「ゴム製のヤード尺」（rubber yardstick）として特徴づけられ、教育の政策立案に十分なしかも一定の意義をもたないものとみなされた。

単位制度に関して指摘された問題点あるいは欠点は多岐にわたっていたが、それらはおよそ次のようにまとめることができる。

まず第1に、知識の断片化もしくは不統合である。選択制の下で高等教育が従来より多くのより小さな科目に細分され分割されるので、知識の断片化を生み出し易い。と同時に、学んだことの知識の統合の主要な責任は学生にあり、多くの学生はこの責任を扱う能力はほとんどない。単位制度の原理となっているクラスや実験室に費やされる時間に焦点を当てた方式による高等教育の測定は、時として不当にも過度の内容を形成する危険を常に有するというものであった。

第2に、学習成果の不平等である。つまり、学習経験が相互に変更可能であり、異なった学習経験が同じ単位数を与えるということは、まじめな学生の学問的学習の価値を落とすものである。また、時間を捧げたことが学位の基礎要件にあり、学生が学んだことはクラス出席とほとんど相関がない、むしろ学習はクラス出席要件が減らされた時でさえ高められるという事実を考慮していない。さらに、学生は同じ割合で学習するというもう1つの暗黙の仮定は次のような現実を無視するものである。つまり、学習には個人差があり、ある学生は他の学生よりも早く知識体をマスターするという現実である。

これに関連して、教師の教授技術には多様性がないという暗黙の仮定は、教師と学生の接触時間について同じ投資下では学生は劣った教師よりも優れた教師から多くを学ぶことができる事実を無視するものである。さらに、接触時間の強調は誤った報酬をもたらすことになる。つまり、学習プロセスによりまじめに取り組み、教師の指示というよりアドバイスによって基本的には自分自身の努力を通して早く学習できた学生に対してよりも、よいグレイドを得るために教師が教えることをそのまま吸収しがちの学生に報酬を与えることになる。

第3は、単位の目的化である。この指摘はむしろ後年に強調されたものであるが、単位制度は学生の学習プロセスにおける動機をゆがめ、学生は高等教育をコース単位の蓄積とみて学習をそれ自身目的とみない傾向にある。学習が単位によって測定され、各コースがそれ自身の最終試験をもち、単位制度が学生のトランスファーを認めれば、単位制度の最終目的は学位、ディプロマ、証明書などのシステムを通して与えられる学生間の質においてきわめて広範囲なものとなる。それは一定の高等教育システムの生産に関する予言、すなわち卒業学生の仕事能力や高等教育の「金の基準」の全体観念を弱めることにつながり、公務や他の職が大学学位や伝統的な学生パフォーマンス基準に結びついている国全体のシステムも、将来、雇用者によって管理される能力テストに道を譲らなければならず、市場価値にも変化が生じることになる。

第4に、単位制度は浪費を生み出すことである。つまり不必要に時間とエネルギーを費やし、その費用が高いということである。高等教育は、学位要件を満たすためにあらかじめ決められたセメスター制や通年制を通して、クラス時間数によってのみ明確にされ、多数の教師の確保や複雑な時間割編成といった形式的な作業に多大な時間とエネルギーを投入することになる。

第5に、単位制度の硬直化である。クラス出席の強調は、高等教育の新しい非伝統的な形態に矛盾するものとなっている。つまり、価値ある学習は独立学習やワークショップ、インターンシップなどのようなクラス外の経験に起こるという前提を無視し、さまざまな革新へ適応する道を閉ざすものとなっている。

第6に、大学の資格授与機関化である。単位制度は学位の機会を広げ、結果的に学位要求をますます拡大させ、教育経験に資格を与えるという役割が高等教育を提供するという本来の役割を支配するようになる。そこでは、学位を取得することは、学習の手段というより算術的な実践を意味するようになる。

このような批判や問題点が指摘される中、各大学ではそれらを克服すべきさまざまな方法を開発する努力が続けられることになった。その過程で考えられてきたのが独立学習（independent study）とかオナーズコース（honors course）とか呼ばれる新しい学習スタイルであり、そこでは従来の時間とクラスを原理とした単位制度も工夫されることになった。

第2節　初期の独立学習（Independent Study）の考え方

固定的なコースクラス学習に対する不満は、学生の個人的、自主的学習の開発という形で起ってきた。学部レベルの個人的学習は、当初、大学院での成功に刺激されて考えられるようになった。つまり、初期の大学院においてはコースクラス・システムに論文（thesis）を加えていたが、これを学部レベルに適用できるかどうかが模索されていたのである。そして後には、個人的学習の必要性は学生のコース選択により多くの自由を与えようとする欲求から考えられ、その決定的な動きがハーバード大学における1869年の選択制導入であったことはいうまでもない。このプランは教授法こそ変えなかったが、カリキュラム要件の画一性を排し、学生に教育プログラムの内容を決定する機会を増やすことになった。

ハーバード大学では、こうした学生自身のコントロールによるカリキュラムが結局は再評価されることになったが、前学長のエリオットを引き継いで就任したローレル新学長は、1909年に新しく集中ー分散システムを導入することになった。このシステムは、学問を深くきわめるためにすべての学生が自己の領域で知的訓練を行うための集中学習と、自己の研究領域を外延的に広げるための分散学習の両者を取り入れる方式であった。彼は以前

のような完全なる選択制の実施には反対し、また形式的な単位制度についても次のように批判していた。つまり、「アメリカの学校とカレッジの教育における最も重大な欠点は、コースを1つひとつ数えることである。つまり、学校やカレッジを教育の貯蓄銀行とみなす習慣で、そこでは単位が卒業や上級学校入学に必要な残高を埋めるために預金されている。」したがって、すでにみた1911年の入試制度改革も、彼のこうした考えの下で行われたと位置づけることができるのである。

当初、ハーバード大学で実施された集中-分散システムは、次のような内容を有していた。

まず、集中学習に関しては、すべての学生は認知された異なる分野の1つにおいて最低6コースを履修しなければならないというものであった。このうち少なくとも4コースは、1つのデパートメントでなければならず、他の2つは、そのデパートメントか委員会によって承認された関連教科のいずれかでなければならない。6コースのうち2コースは通常第1年次に開かれているものか、性格においてはっきりと初等レベルのコースでなければならなかった。

自然科学と数学を除いては、すべての学生は大学終了時に彼の集中分野における試験を受けなければならず、この試験に合格するまで学位は推薦されなかったのである。

次に、分散学習については、4つのグループ分け、つまり①言語、文学、美術、音楽、②自然科学、③歴史、政治及び社会科学、④哲学と数学、の中から学生の専攻に属さない3グループから最低6コースの分散学習をし、しかもいずれかの2グループで3コース以上の分散を行わなければならなかった。

しかし、1922年からは上記の集中学習の規定を除いて改訂され、分散学習は次のようになり、同年以降の学生から適用されることになった。

「分散：すべての学生は、分散のために次のような4つのコースをとらなければならない。文学コース、歴史コース、科学コース、数学か哲学のコース。これらのうちの1コースが集中分野に含まれている場合には、学生は集中分　野以外のいずれかを分散のために代替しなければならない。」

なお、関連する事項としては、軍事科学は集中分野としてはカウントされないこと、全体の軍事科学プログラムをとる学生は、それによって分散の規定を満足しなければならないこと、さらには特定の学習（英語A・D、ドイツ語A、フランス語A）は集中にも分散にもカウントされないこと、また、学生は集中と分散の両者を1コースとしてカウントできないことなども同規定に盛り込まれていた。

ローレル学長の改革はさらに続き、それは主にイギリスのオックス・ブリッジでの「パス・アンド・オナーズ」学位の実践をモデルとしていたものであった。1912年には総合試験（comprehensive examination）制度も導入され、幅広い学習への刺激として、また新しいカリキュラムの達成度を測定するシステムと位置づけられた。しかもまた、この総合試験において学生の最大限の効果を保障するために、チュートリアル・システム（tutorial system）がほとんど同時に導入されることになった。この背後には、平均的な学生は学者の個人的なガイダンスなしでは試験に「良い点をとる」ことができないという一般的な同意があり、それゆえこの個人的教授形式は、目的への手段として発達することになった。

ハーバード大学で導入されたこれらの実践は、後の独立学習の発達に大きな影響を与えるものであった。独立学習は一般には1920年代に入ってまもなく始ったといわれるが、すでに1920年までにその種は十分にまかれていたといえる。

すでにこの時期には、一定のコースにおける学生の地位概念を与えるために、学業成績における得点や評点システムというものが発達していた。もちろん、一定の学習に費やされた時間量を統一的に計るためのクレジット単位やユニットも広く容認されていた。すでに述べたように、教育が測定され、評点がユニットに与えられると、これらはそれ自身目的となる状況もみられた。思考をあらわにしないまま能力や個性を発達することなく、適当な教育を受けないでも学位を得るためにグレイドや時間にだけ費やすために大学へ行く学生も現れてきた。高等教育の学生人口が増加するにつれて、こうした目的はより顕著となり大衆化教育を特徴づける傾向を生み出すようになった。

このように、教育目的の強調がシフトしていたというまぎれもない現実が存在した。学習プロセスに直接には関係しない目的が大多数の学生にとっては重要となり、大学教育のプレステージが次第に学生数増加に価値づけられるようになったのである。また、他の学生にとっては大学はますます職業的に不可欠な要件になってしまった。どのように学位を取得するのか、4年間学位取得に至るまで何が起ったかはそれほど重要ではなくなってしまったのである。

しかし他方では、こうした高等教育の発展それ自身が、大学関係者をしてより生きた目的やより効果的な方法を見つけだそうとする刺激にもなった。新しい学習形態や方法はこのような背景の中で比較的早期に考えられるようになったのである。

独立学習は、歴史的にはまずすべての学生を対象として始められたが、この時期には多くは次のようなオプションでスタートした。つまり、その実施のタイプはおよそ3つのタイプに分かれ、1つは必須要件として、2つは自発的プログラムとして、3つはオナーズを主要な目的としながらも、プログラムの選択において個々の最大限の発展を促すことに強調点を置くもの、の3つであった。

また、単位制度との関連でいえば、それは卒業にカウントする単位を独立学習に与えることで発達したが、それには少なくとも3つの方法が考えられた。

1つは独立学習それ自身がコースとして扱われること、2つは正規のコースワークと匹敵する題材をマスターするものとして、そして3つは独立学習の学生は完全に正規コースの学生とは分離し、独立学習に基づいてのみ評価される方法であった。

初期の独立学習の実施状況に関する調査はいくつかみられるが、いずれも個別的、散発的なサンプル調査であり正確な実数は定かではないが、この種の調査を最初に行ったのは全米研究協議会（ＮＲＣ）であり、エイディロッツを中心とするメンバーで、そこでは93校の実践校が取り上げられた。後に行われることになった、ボンサス（Bonthius,Robert H.）を座長とするウースター大学の委員会が行った1953年の調査が比較的大規模な総合的調査であったが、それによると調査校1,086校の4年制大学で286大学（26.3%）がこのプランを有していたという。したがって、少なくともこうした独立学習の全国的な発達はアメリカの高等教育がいわゆる大衆化段階を迎える1940年代以降であったということができる。

第3節　オナーズコースの導入

選択制や単位制度の弱点を補強しようとするオナーズコースは、独立学習方式とともにより優秀な学生により多くの厳しい教授内容を与えるにはどうしたらよいかという問題に対する解決策の1つとして考えられることになった。大学においてただ単に同じような種類の学習を多く与えるのは十分でなく、むしろその学習は違ったものでなければならない。それは「より困難なものでなければならないのみならず、より多くの自由と責任を与え、知的独立性とイニシアティブを発展させる機会を与えなければならない」という認識に基づくものであった。

イギリスではアメリカよりかなり以前からこの問題に直面し、オックスフォード大学をはじめとするチュートリアル・システムの導入によってそれを解決しようとした。そこでは、「われわれより容易な条件で平凡な学生に学位を与えるが、われわれより厳しい基準を知的大志を抱く者に要求し、教育の完成においてわれわれが敢て与えようとするより多くの自由を学生に与える」ものであった。こうしたイギリスの成功に刺激されながら、アメリカの大学では、次の2つの原則に基づきオナーズコースを取り入れることになったという。1つは、真に知的生活に興味・関心をもつ学生とそうでない学生との率直な違いが存在すること、2つは、こうしたより優れた学生に彼ら自身の知的援助を解きおこす責任をもたせる必要性の認識である。

オナーズ学生には教育を得るために何をしなければならないかは言わず、むしろ何を知るべきかを伝える。その要件は、パスすべき試験によって表現され、そこに正当化され得るすべてのもっともな根拠が存在する。「われ

われの学問要件は、あまりにもプロセスに関心が有りすぎ、何らかの動きを示して進めば教育を得るという仮定がある」、そうした仮定の不十分さを克服すべきものとして考えられたのである。

オナーズコースは先の独立学習方式を取り入れながら、大学によってかなり多様な形で展開されることになったが、最も重要な違いは学部レベルに与えられる自由度にあった。1924年と1925年に実施されたエイディロッツらの調査では、オナーズコースの実践には大きく次の2つのタイプが存在したという。

1つは、独立の学習は通常のカリキュラムに追加され、とりわけオナーズ学生は通常の要件の大部分に責任をもちながらも2、3のコースが免除されるタイプである。他の1つは、オナーズ学生は通常のカリキュラム要件のすべてもしくは大部分を免除され、オナーズ試験のために異なった厳しいコースに入るタイプである。前者は比較的規模の大きい大学にみられ、調査では75（前回の調査では35）校の実践を認め、後者は18（前回9）校あった。

前者の具体事例としてコロラド大学（Colorado College）の場合をみると、オナーズの学士号規定は次のようになっていた[22]。

(1) ここに定める規定は、コロラド大学におけるオナーズを伴う学士号につながる学習計画である。

(2) 学生はこの規定の定めるところにより、通常、第3年次の登録時にこの学位の候補者として許可される。しかし、オナーズ卒業のすべての条件を満足することができたならば、第4年次登録時より遅くならない時期に許可され得る。

(3) 第3年次、第4年次に要求される60セメスター単位は、当該学位のすべての候補者の場合には次のように配分される。

①集中（concentration）分野において

a.12～24単位

b.レポート作成を要求する問題あるいはトピック　　6単位以上追加

②集中分野に関連した科目群　　18～30単位

③自由選択　　12～24単位

(4) オナーズ学位の候補者に要求されるものとして

①集中分野においてあるトピックに関する最終論文を提示すること

②第4年次の終了時に集中分野における総合的な最終試験を受けること

（1923年ファカルティ・オナーズ委員会答申、1924年11月学長による修正提出）

次に、後者の事例としてブラウン大学（Brown University）を取り上げると、そこでは最終オナーズの要件は次のようになっていた。

あらゆる候補者は、彼の集中分野において最低5つの年間学習を卓越して追　求しなければならない。最終オナーズは、デパートメントにおいてのみ提供さ　れ、そこでは最低1つの特別学習が各年度に学生に与えられる。こうしたコースは次のいずれかによって与えられる。

(1) 通常、上級生によって選ばれるコースと結びついた追加の宿題（会議、読み、レポート実験学習の形式で）

(2) 優秀な学生や院生のために意図されたセミナーコース

(3) 普通の大学コースのそれを超えた学修の量と質を求める特別なオナーズコース。デパートメントの推薦に基づいて、委員会がオナーズコースの二重の単位を認可できる。かくして学生をして4コースのみの遂行によって通常年度の単位を取得させる。

＜一定要件の免除＞

オナーズ候補者は、(1) 彼の集中分野におけるコースにおいて第4年次の第2セメスターの通常の最終試験を許される。(2) 当該デパートメントの推薦に基づいて、その年の最初のセメスターの終りのコース試験を免除される。彼らは、通常、優秀学生の「ディーンリスト」に登載され、クラス出席に関する所定の要件か

ら解放される。

＜試験＞

第4年次の前に、あらゆるオナーズ候補者は、集中分野の全体の学修で試験される。この試験は、4時間以上の筆記テストと口述試験から成り、当該デパートメントによって行われる。論文やレポートもまた、これらのデパートメントの選択で要求できる。この試験においてオナーズに必要な優秀さを獲得できなかった学生は、しかしながら、通常の卒業要件に応じて、学位に向けた集中学習の単位を与えられる。

（1924年、11月の大学カタログより）

なお、同大学の「賞及び学問的オナーズ委員会」(Committee on Prizes and Academic Honors) の委員長であったヘイスティング (Hastings,William T.) は、次のようなコメントを表明していた。

「各オナーズ候補者は指導教授に割当てられ、教授は学生の特別の学習を指導し、月に1度学生と会合を持ち分野の学習が統一しているかをみる。オナーズのための学習は、おおむね第3年次、第4年次の間、学生の学習の半分を構成する。しかし場合によってはかなりの程度半分以上になるであろう。」

ところで、オナーズコースの先駆的役割を演じたのがペンシルバニア州のリベラルアーツ・カレッジとして名高いスワースモア大学 (Swarthmore College) であった。当時、学長職にあったエイディロッツが始めた本格的な実践は広く知られた。そこでは、より優秀でモチベイトの高い学生に対して、最後の2年間には通常のコースに代って特別なオナーズセミナーやチュートリアルに参加させる機会を与え、コースや時間の要件や出席義務を免除した。オナーズ学生の成績は、筆記あるいは口述の試験によって行われ、第4年次の最後に外部の試験官によって行われた。これはセメスターコースやコース最終試験からの大きな出発でもあった。

同大学では、当初からオナーズ学生のためにはコースや時間システムはやめること、講義や授業の出席は全く自発的にすべきこと、オナーズ学位は外部試験官による筆記または口述試験の成功に基づくべきことを決めていた。最も重要で最も困難な仕事は、こうした試験の内容に関する決定であったという。

スワースモア大学のプログラムは明確に優秀な学生のために考えられたものであった。その最大の特色は、カリキュラムと教育方法の両者において独立学習の学生を他の学生集団と分離させたことにある。エイディロッツ自身、「オナーズ学習は何か冒険的価値のあるもので、その点において壮烈な経験である」と賞賛していたほどであった。

こうしたオナーズコースは、試験時に学生自身の責任に任される「オナーシステム」や、卒業時に平均点の高い学生に与えられる「オナーズ」とは異なるものであった。ここに用語上の混乱もみられたが、オナーズコースの場合にはそれは1科目に多大な関心があってもよい。学生が権利を有することに意義をもち、すべての科目は学生の時間と集中において等しい価値をもたないという前提に立つものであった。そこでは、「われわれの学問的オナーズは、後の生活における成功を予言するためのものであること以外に何ら根拠をもたないのが1つの理由」であった。

オナーズコースがとくに1920年以降普及し始めた時、先の「独立学習」との違いや関連性が問題とされた。一般には、オナーズコースは因習的なクラス学習の全部または一部に代って、教授アドバイザーもしくはチュータの指導の下で選ばれた学生に対する独立学習の計画を意味していたが、その普及とともにオナーズの用語はすぐに教授方法というより報酬や目的を意味するようになった。実際、オナーズと同様な実践に対して、プリンストンやスタンフォードの大学では「独立学習」という用語を1923年、1925年にそれぞれ使うことになった。オナーズに関する全国会議でもオナーズコースは正確な用語ではなく、独立学習の方がより適切であるとの判断が示された。このほかさまざまな用語が使用される中で、共通点としては次の2つが明確となった。1つはファカルティの指導下に置かれること、2つは学生が課題を選択し発展させる部分にかなりの程度の自由が認められることであ

る。前者の点において単位制度下の学習と異なり、後者の点においてチュータ制とは異なるものであった。

エイディロッツの調査では、オナーズコースを提供する大学は1924年には44校、翌年には93校を数え上げ、さらに1929年には当時のアメリカ大学協会の認定機関227校のうち35.7%に当る81校についての詳細な分析を試みた。1929年の調査では、オナーズ学生は1校当り1～20人が最も多く、またそれに費やされる学修時間量はおよそ11～20単位相当で、これは上級2学年の60単位の1/6～1/3に相当する。比較的規模の大きい大学では、上級学年の学修のほとんどをこのオナーズコースに充てていたところも多かった。ハーバード大学は中でも例外的な存在で、すべての学生がこのオナーズコースをとることになっていたが、しかし実際にはオナーズ学位をとる学生はわずか30%ほどに過ぎなかったことも報告されていた。

オナーズコースについては、多くの実践校から満足な成果が得られ、とくに優秀な学生に対する最も効果的な方法の1つとして普及・発達することになった。各大学の実践報告からオナーズコースの利点については、およそ次のようにまとめることができる。

①オナーズ学生の学修に費やされる平均時間の量を増加させたこと。

②オナーズ学生は夏期休暇中にリーディングを増やし、非オナーズ学生もそれに倣うようになったこと。

③大学院での学修を続けようとする学生を増やしたこと。

④オナーズ卒業生自身そのプランにかなり好意的であったこと。

以上のような独立学習やオナーズコースの導入・実践により、従来の時間とクラスに基づいていた単位制度の弱点が補強され補完されることになった。専門化を追求する学生には「恩恵」、高等教育の追求において方向や焦点に欠ける学生には「暇つぶし」とさえ揶揄された単位制度は、こうした補強システムによってその内実を変えることになったが、その制度の骨格そのものを変えるまでには至らなかった。しかし、すでに述べた単位制度の問題点あるいは欠点を克服しようとする動きは、それ以降もさまざまな形で展開されることになり、とくにアメリカの高等教育が実質的な大衆化を迎える1960年代以降に顕著に表われていったのである。

(以下の資料は、Bonthius,Robert H.,Davis,F.James and others,The Independent Study Program in the United States,Columbia University Press,1957,pp.23-59,pp.224-230　における「独立学習」関係の調査統計である。)

TABLE 1

243 institutions have 1 plan
40 institutions have 2 plans
2 institutions have 3 plans
1 institution has 5 plans

TABLE 2

Number of Participants	Number of Programs
0	12
1 to 9	37
10 to 19	13
20 to 29	6
30 to 39	8
40 to 49	1
50 — over	11
No information	5

TABLE 3

Percentage of Student Participation	Number of Programs
100 percent	18
Almost 100 percent	2
90 percent	1
All except Mus.B. candidates	1
All except Education majors	1
66 percent or less	3
33 percent or less	3
Institution discontinued (June, 1953)	1
Program discontinued	1
No information	1

TABLE 4

Type of Student Body	Number of Programs
Coeducational	222
Men	53
Women	56
No information	3

TABLE 5

Type	Number of Programs
Required; credit	45
Voluntary; credit	167
Voluntary; honors only	45
Voluntary; no information about credit	51
No information about required or voluntary; credit	8
No information about required orvoluntary; honors only	2
No information about either factor	16

TABLE 6

Year Student May Begin	Number of Programs
Freshman	7
Sophomore	12
Junior	141
Senior	126
No information	48

TABLE 7

Type of Reporting	Number of Programs
Written thesis only	69
Written thesis and written comprehensive exam	39
Written thesis and oral report or oral exam	20
Written thesis,written comprehensive exam,and oral report or oral exam	13
Written comprehensive exam only	44
Written comprehensive exam and oral report or oral exam	16
Oral report or oral exam	16
Oral and written reports (not thesis)	2
Written reports (not thesis)	3
No information	112

TABLE 8

Size of Enrollment of Colleges and Universitie
by Type of Independent Study Program

	SIZE OF ENROLLMENT							
Type of Program	0-299	300-799	800-1,499	1,500-2,999	3,000-4,999	5,000-9.999	10,000-or over	Unknown
Required;credit	10	15	12	4	1	2	0	1
Voluntary;credit	15	58	36	26	14	10	7	1
Voluntary;honors only	2	18	9	3	6	4	2	1
Voluntary;no information about credit	1	20	15	8	1	5	1	0
No information about required or voluntary ; credit	0	1	4	0	1	1	0	1
No information about required or voluntary ;honors only	0	0	1	0	1	0	0	0
No information about either factor	1	8	2	1	1	0	1	2
Total	29	120	79	42	25	22	11	6

TABLE 9

Type of Independent Study Program
by Type of Institutional Contorol

Type of Program	State	Municipal	Church	Private	Unknown
Required; credit	5	0	30	10	0
Voluntary; credit	47	4	65	49	2
Voluntary;no information about credit	10	0	24	9	0
No information about required or voluntary; honors only	11	2	28	9	0
No information about either factor	1	1	4	2	0
Total	2	0	9	4	4
	76	7	160	85	6

TABLE 10

Dates of Origin of the Twenty Representative
Independent Study Programs

Institution	Date of Origin	Program Title	Type of Program
Illinois	1904	Honors Program	Voluntary for credit
Manhattanville	1917	Thesis Program	Required
Muskingum	1917	Seminar,or Special Problems Course	Required
Brown	1920	Honors Program	Voluntary for credit
Smith	1921	Honors Program	Voluntary for credit
Swarthmore	1922	Honors Program	Voluntary for credit
Princeton	1923	"Four Course Plan"	Required
Bates	1926	Departmental Honors Study	Voluntary for credit
Williams	1926	Degree with Honors	Voluntary for credit
Sarah Lawrence	1928	"Conference work"	Required
Antioch	1929	Senior Paper	Required
Bryn Mawr	1928	Honors Work	Voluntary for credit
Allegheny	1932	Senior Project	Required
Bethel	1935	Independent Study Courses	Voluntary for credit
Dakota Wesleyan	1935	Independent Study Plans	Voluntary for credit
Kenyon	1936	Honors Work	Voluntary for credit
Bard	1937	Senior Project	Required
Tennessee A.and I.	1937	Senior Project	Required
Westminster	1940	Senior Seminar	Required
Randolph-Macon	1947	Senior Project	Required

TABLE 4

Types of Independent Study Projects Done by Students in twenty Institutions

Type of Project	*Type Reported by Senior Students*	*Type reported by Faculty Advisers*
Information gathering and analysis based on library work only	145	121
Information gathering and analysis involving laboratory or field work	58	30
Artistic creation and / or performance	12	26
Administrative work, counseling, or teaching	0	5
Self-study	12	12
Designing and / or building project	0	1
No information	2	1
Regular course work	0	4
Unclassified	0	29
Total	229	229

TABLE 5

Types of Supervision of Independent Study Employed by Faculty Advisers in the Twenty Institutions

Type of Supervision	*Number of Times mentioned by Advisers*
Individual conferences	162
Interim written work and / or deadline for final draft of paper	115
Group meetings or seminars	109
Common reading or reading from prescribed lists	38
Interim quizzers, routine tests	3
No information	33
Regular course work	11

TABLE 6

Frequency of Independent Study Conferences Reported by Students Interviewed in the Twenty Institutions

Frequency of Conferences with Adviser	*Number of Students Reporting Each frequency*
Once a week or more	54
Once every one to three weeks	33
A few times during the semester or quarter	15
Rarely, or never	13
No conferences or no information	82
Unclassified	32
Total	229

TABLE 7

Amount of Credit toward Graduation Given to Independent Study Student in Twenty Programs

Institution	*Type of Program*	*Number of Hours Credit per Semester*	*Total Number Of Hours Credit*
Tennessee A. and I.	Required	0 to 3	0 to 3
Allegheny	Required	1 to 3	1 to 3
Antioch	Required	2	2
Muskingum	Required	1 to 5	1 to 5
Westminster	Required	1 to 3	2 to 6
Bates	Voluntary	3	6
Manhattanville	Required	3	6
Randolph-Macon	Required	3	6
Bard	Required	4	8
Illinois	Voluntary	2 to 5	4 to 10
Bryn Mawr	Voluntary	4	4 to 16
Williams	Voluntary	3 to 6	6 to 12
Princeton	Required	3	12
Bethel	Voluntary	1 to 5	1 to15
Dakota Wesleyan	Voluntary	2 to 5	2 to 16
Kenyon	Voluntary	0 to8	0 to 24
Brown	Voluntary	0 to5	0 to 40
Smith	Voluntary	6 to 15	6 to 48
Swarthmore	Voluntary	16	64
Sarah Lawrence	Required	5 to 10	40 to 80

APPENDIX TABLE 1

Quota and Actual Distributions of Ten Required Programs

Four Characteristics	*Total Number of Programs*	*Quota*	*Actual Number Obtained*
Size: undergraduate enrollment:			
00-299	10	2.1	1
300-799	15	3.2	4
800-1,499	12	2.6	3
1,500-2,999	4	.9	2
3,000-4,999	1	.2	0
Year students may begin the program:			
Junior year or earlier	10	2.2	3
Senior year	29	6.7	7
No information	3		
Type of student body:			
Coeducational	20	4.3	6
Men	12	2.6	2
Women	10	2.1	2
Type of reporting:			
Paper required	29	6.9	6
Other form(s)	9	2.1	4
No information	4	...	

APPENDIX TABLE 2

Quota and Actual Distributions of Ten Voluntary-for-Credit Programs

Four Characteristics	*Total Number of Programs*	*Quota*	*Actual Number Obtained*
Size: undergraduate enrollment:			
00-299	15	.9	1
300-799	58	3.5	3
800-1,499	36	2.2	3
1,500-2,999	26	1.6	2
3,000-4,999	14	.9	1
Year students may begin the program:			
Junior year or earlier	81	5.4	6
Senior year	55	3.6	4
No information	13	...	
Type of student body:			
Coeducational	103	6.2	6
Men	21	1.3	2
Women	25	1.5	2
Type of reporting:			
Paper required	63	5.9	8
Other form(s)	34	3.2	2
No information	52	...	

APPENDIX TABLE 3

Ten Required Programs Selected for Study

Name and Address of Institution	*Size: 1953-54 Undergraduate Enrollment*	*Year Student May Begin*	*Type of Student Body*	*Type of Reporting*
Allegheny College, Meadville, Pennsylvania	957	Senior	Coed	Paper and / or Examination
Antioch College, Yellow Springs, Ohio	938	Senior	Coed	Paper
Bard College, Annandaleon-Hudson, New York	224	Senior	Coed	Paper and Examination
Manhattanville College of the Sacred Heart, Purchase, New York	449	Senior	Women	Paper
Muskingum College, New Concord, Ohio	731	Junior	Coed	Paper and oral report
Princeton University, Princeton, New Jersey	2,354	Junior	Men	Papers and Examination
Randolph-Macon College for Men, Ashland, Virginia	446	Senior	Men	Papers and Examination
Sarah Lawrence College, Bronxville, New York	344	Freshman	Women	Papers
Tennessee Agricultural State University, Nashville, Tennessee	2,321	Senior	Coed	Paper
Westminster College, New Wilmington, Pennsylvania	738	Senior	Coed	Paper or paper and oral report

APPENDIX TABLE 4

Ten Voluntary-for-Credit Programs Selected for Study

Name and Address of Institution	*Size: 1953-54 Undergraduate Enrollment*	*Year Student May Begin*	*Type of Student Body*	*Type of Reporting*
Bates College, Lewiston, Maine	819	Senior	Coed	Paper and examinations
Bethel College, North Newton, Kansas	404	Junior	Coed	Paper and examination
Brown University, Providence, Rhode Island	3,703	Junior	Coed	Paper and examination(s)
Bryn Mawr College, Bryn Mawr, Pennsylvania	613	Senior	Women	Paper
Dakota Wesleyan University, Mitchell, South Dakota	469	Freshman	Coed	Paper or paper and examination
University if Illinois, Urbana, Illinois	3,876	Senior	Coed	Paper or examination
Kenyon College, Gambier, Ohio	383	Junior	Men	Paper and examinations
Smith College, Northampton, Massachusetts	2,157	Junior	Women	Paper and examinations
Swarthmore College, Swarthmore, Pennsylvania	904	Junior	Coed	Examinations
Williams College, Williamstown, Massachusetts	1,076	Junior	Men	Paper

APPENDIX TABLE 5

Number of Interviewees and Number of Faculty and Student Participants in Twenty Programs during the Academic Year 1953-54

Name of Institution	*Adminstrative Officers Interviewed*	*Number of Faculty Interviewed*	*Number of Faculty in Program*	*Number of Students Interviewed*	*Number of Students in Program*	*Others Interviewed*
REQUIRED PROGRAMS						
Allegheny	5	12 of 40	35	12 of 100	198	3
Antioch	3	12 of c.38	26	12 of 55	143	0
Bard	5	12 of 19	25	12 of 30	40	1
Manhattanville	4	12 of 33	21	12 of 69	69	1
Muskingum	5	11 of 11	19	12 of 58	102	7
Princeton	7	12 of 192	161	12 of 541	1,181	3
Randolph Macon	4	12 of 26	21	12 of 77	83	3
Sarah Lawrence	4	12 of 71	61	12 of 54	344	0
Tennessee	5	12 of 69	51	12 of 193	222	1
Westminster	5	12 of 37	11	12 of 141	144	2
VOLUNTARY-FOR-CREDIT PROGRAMS						
Bates	6	12 of 28	c.28	12 of 12	15	2
Bethel	6	11 of 14	9	6 of 6	16	2
Brown	4	12 of 21	21	12 of 91	91	2
Bryn Mawr	3	12 of 36	22	12 of 26	26	6
Dakota Wesleyan	4	6 of 6	9	10 of 25	28	0
Illinois	6	12 of 26	26	12 of 55	55	2
Kenyon	3	9 of 10	9	10 of 11	25	0
Smith	6	12 of 90	46	12 of 84	145	2
Swarthmore	6	12 of 50	57	12 of 78	154	0
Williams	4	12 of 65	48	11 of 60	139	4
Total	95	229		229		41
Grand total of interviews 594						

第2章　アメリカ主要大学におけるカリキュラム構造

第1節　コーネル大学の場合

ニューヨーク州に位置するアイビーリーグの大学の1つで、歴史的には国有地付与大学でもあるという特異な背景をもっているコーネル大学では、学士課程のカレッジ卒業に必要な条件は120セメスター単位及び34コースとなっており、その履修要件は次のようになっている。

(1) フレッシュマン・ライティングセミナー　2コース
(2) 外国語　1外国語4コースまたは2外国語6コース
(3) 分散要件（Distribution Requirements）　9コース（各3単位）
(4) 主専攻（major）
(5) 選択科目要件（electives）　-少なくとも4コース（15単位）
(6) 在籍要件　フルタイムの8セメスター
(7) 体育　2コース（要卒単位数には算入されない）
(8) 大学院志願が奨励

このうち、分散要件については、それはリベラル・アーツにおける広範囲の教科目履修の要件で、9コース（各3単位以上）が課せられている。次の4つの科目群グループが用意され、その履修要件は、グループ1（最低2）とグループ2（最低1）から4コース（例えば化学、物理、地質学、数学）と、グループ3（最低2）と4（最低2）から5コース（同一分野2）（例えば社会学、歴史、美術史と2コースの劇場）を選択しなければならない。

グループ1――物理・生物科学
グループ2――定量的・形式的論証（Quantitative and Formal Reasoning）
グループ3――社会科学・歴史
グループ4-――人文・美術

コーネル大学における最大の特色は、単位取得要件（120セメスター単位）とコース履修要件（34コース）とがセットに考えられている点である。どちらか1つの要件を欠いてもならず、卒業あるいは学士号取得のためには両者がともに満たされなければならなくなっている。同大学における単位とコースとの関係は、次のように詳細に定められている。

・3単位あるいは4単位コースは1コースに換算
・2単位コースは0.5コース
・1単位は特別の場合（生物、音楽、劇場などで系統的に関連している場合には、合わせて2単位が0.5コース）を除いてはコースにカウントしない。
・6単位の言語コースは1.5、6単位を超えるコースは2コース。他の5ないし6単位コースは1コース

このような換算方法を含むいわばダブル要件方式は、これまでの長い単位制度の歴史においてはみられなかったものである。従来の単位数中心の単位制度の弱点を補強し、コース履修をより強調するために採用された方式であると考えられる。

第2節　UCLAの場合

カリフォルニア州のカリフォルニア大学ロサンゼルス校（UCLA）は、文理学部（College of Letters and Science）と呼ばれるカレッジ1つと11のスクールをもつ州立大学で、カリフォルニア大学（UC）の1分校である。学士号取得の要卒単位数は、工学スクールを除いてはすべて180クオーター単位となっている。

UCLAでは3つの異なる要件、すなわち「UC全体の要件」、「カレッジもしくはスクールの要件」及び「デパートメントの要件」を課している。それぞれの具体的な内容は次のようになっている。まず、UC全体の共通要件では、(1) 英作文能力としてのSubject AもしくはESLと、(2) アメリカ史・制度が必須となっている。

次に、カレッジもしくはスクールの要件については、かなり多様で複雑であるためここではカレッジの場合を例にとってみることにする。カレッジでは次の8つの要件を課している。

(1) 単位要件

学士号取得には最低180クオーター単位（45コース）が要求され、そのうち最低72クオーター単位（18コース）は上級コース（100～199番のコース）でなければならない。

(2) 主専攻（後述するデパートメントの要件を参照）

(3) 学業成績

学士号取得のためには大学で修得するすべてのコースにおいて、GPA2.0以上であると同時に、主専攻でGPA2.0を獲得し、カレッジの主専攻（準備を含む）のコース要件と成績を満たさなければならない。

(4) 在籍要件

最後の80クオーター単位のうち68クオーター単位は、カレッジで取得しなければならない。この68クオーター単位のうち16クオーター単位までは、UCLAのサマーセッションで修了することができる。カレッジに入学した学生は、継続学生であれトランスファー学生であれ、最低10の上級コース（40クオーター単位）（主専攻の6コースを含む）を修了しなければならない。

(5) 英作文要件

この英作文要件終了の前に、先のUC共通要件であるSubject Aあるいは ESLを修了しておく必要がある。あらかじめ指定した英語2コース、人文4コース（これは後述の人文一般教育の要件にもカウントできる）の中から1コース選択する。大学入試委員会（CB）のAPテストやSAT Ⅱの成績でも代　替することができる。なお、この要件は在籍する最初の3学期で終えなければならない（トランスファー学生及びESL学生については別記規定がある）。

(6) 基礎的な技能（Quantitative Reasoning）

これに関しては、合格もしくはC以上が必要であるが、SAT Ⅰ、Ⅱでも代替できる。具体的には、次のいずれか1つを満たさなければならない。

・SAT Ⅰ 数学600点以上、数学科目テスト550点以上

・人類学、生物統計学（4コースから）、コンピュータサイエンス（2コースから）、経済学、地理学、数学（2コースから）から1コース

・38A、38B、104を除く高い番号のコースもしくは哲学31、政治学6、コンピュータ（3コースから）、社会学（2コースから）、統計学の中から1コース

(7) 外国語要件

これについても、合格もしくはC以上が必要で、SAT Ⅰ、Ⅱでも代替可能となっている。具体的には、次のいずれか1つを満たさなければならない。

・UCLAのレベル3以上に相当する大学レベルの外国語の修了

・APテストの外国語（フランス語、ドイツ語、スペイン語）で得点3、4、5で大学の単位を取得

・UCLAの外国語デパートメントの試験レベル3以上

・開設される外国語コース（多数列挙）の履修

(8) 一般教育（General Education）のコース要件

次の4つの各系列からそれぞれ一定のコース数を履修しなければならない。

①人文（文学、哲学、言語学、文化・文明、美術）――4コース（少なくとも1コースは文学から、各分野2コース以下）

②自然科学――3コース（2コースは補助的なもの、1コースはラボ及び／またはデモを含む）

③社会科学――4コース（2コースは歴史的分析、他の2コースは社会的分析から、また少なくとも1コースはラボ及び／またはデモを含む）

④生命科学――3コース

また、体育については要卒単位ではないが、4クオーター単位以下は学士号要件にカウントされることになっている。

最後に、デパートメントの要件に関しては、カレッジの場合を例にとってみると、9～15の上級コース（36～60クオーター単位）の履修義務が課せられている。主専攻への準備あるいは主専攻コースにおいてGPA2.0（C）が獲得できない場合には、主専攻に入れないかそれを継続することはできないことになっている。また、主専攻（major）には次の3つのカテゴリーが存在している。

(1) 各デパートメントの主専攻

現在、合計88のデパートメントの主専攻があり、1つのデパートメントに少なくとも6コースは用意されている。

(2) 複数のデパートメントにまたがる学際的な主専攻

この主専攻にはそれぞれ少なくとも13の上級コースがあり、そのうち8コースまでは1つのデパートメントに用意されている。現在、カレッジにはこうした学際的主専攻が25種類あり、大半は学士号につながるが、大学院の学位だけにつながるものもある。

(3) 個人的主専攻

学生の個人的希望によっては、大学で最低3学期間（terms of work）9コースにおいて、GPA3.4以上の場合に限ってこれを計画することができる。学内に設置されている「オナーズ・スクールプログラム部」の許可とファカルティ・アドバイザーの助言が必要となっている。この主専攻には少なくとも12～15の上級コースがあり、大多数はカレッジで主専攻を提供しているデパートメントに設けられている。第4年次において論文（thesis）が要求される。

その主専攻のタイトルは希望すれば成績表（transcript）に記載され、卒業証　書にもプリントされる（70文字以内）が、希望しない場合には 'Individual Field of Concentration' と記録される。

以上のようなUCLAの単位制度については、カレッジあるいは各スクールにおいて履修上限の要卒単位数が設けられていること、単位要件とコース要件の混合形態がみられること、一般教育関係のコース履修を重視していること、学生自身が独自に設定できる主専攻を認めていることなどが特徴的な点となっている。

第3節　シカゴ大学の場合

クォータ制を敷くシカゴ大学では、学士課程のカリキュラムは、①一般教育＝共通コア、②専攻プログラム、③選択科目の3つから構成されてきた。1999年に学士課程レベルのカレッジのカリキュラム改革が行われ、従前の構成要素及び卒業要件の42クォータ科目の履修要件は変わらなかったが、次のような各区分内の履修要項の変更を行うことになった。

(1) 一般教育（15クォータ科目）

・人文学及び文明研究（6クォータ科目）

最低1コースは、芸術、音楽もしくは演劇科目群から履修。また文章表現法についても重視する。

・自然及び数理科学（6クォータ科目）

最低各2コースの生物科学、物理科学、及び1コースの数理科学（数学、コンピュータ科学、もしくは統計学）

・社会科学（3クォータ連続科目）

・外国語

毎年言語能力認定試験を実施しそれに合格することが必要。30を超える言語に関する科目及び試験を用意する。また、外国留学や認定プログラムも開設する。

(2) 専攻科目（9～13クォータ科目）

(3) 選択科目（14～18クォータ科目）

新カリキュラムの最大の特色は、「共通コア科目中心の伝統的なカリキュラムを、よりいっそう『自由選択』化の方向へ推進させようとする」ことにあった。つまり、共通コアとしての一般教育の比率を小さくし、その分を専攻の早期選択を促すために選択科目の割合を大幅に増加させたのである。その背景の根源には、大学の深刻な財政危機状況を打開するために、他大学より大学院の比重が高い大学の構造上の問題を見直し、学士課程学生の増加をさせようとするカレッジ拡張政策があった。

以上、今日アメリカの大学の単位制度を特徴づける3つの代表的な事例をみてきたが、単位制度の具体的な構造は以前に比べかなり多様化・複雑化しており、その類型化は困難なものとなっている。しかし、こうした多様性の中にもほぼ共通する部分も少なくない。例えば、在籍要件やGPAの規定のほか、トランスファーや学内外の試験等による単位認定などは事例以外の大学でも一般にみられるものである。また、一般教育あるいは全学共通教育関係の履修がかなり重視され、その内容が多岐にわたっていること、しかも選択の余地がきわめて大きいことも共通の特色となっている。とくに一般教育と専門教育への配分単位数に関しては、これを大きく非専門と専門（主専攻）とに分けた場合、事例のすべての大学においてその比率はおよそ2：1と、非専門が主流を占めており、一般教育の持つ比重が大きいことがわかる。

このほか、1科目あるいは1コースの学修量は通常3～4単位であり、各年次ごとあるいは卒業のための最高履修単位数も設定されている場合が多く、単位量の妥当性や学修量の適切性が確保されている。また、わが国の場合と違って履修年限の規定をもたないアメリカの大学では、卒業を早期に促進させたり、とくに優秀な学生に対する特別のプログラムを用意したり、弾力的で柔軟なシステムや工夫をとっていることがわかる。

事例の中でも指摘したように、新しい傾向として従来の単位中心から単位とコース履修の組合わせへの移行が認められることも最近の大きな特色といえよう。これによって、これまでの時間と空間の原理に支えられてきた単位制度は、さらにコースの修了という原則を加えた形になった。単位制度の形骸化や運用の欠点を補う努力や工夫は早くから取り組まれてきたが、従来の量を中心とした単位制度から質を重視した単位制度へと変容しつつある姿をそこにみることができるのである。

第3章　ミネソタ州の大学改革とオナーズ・プログラム

第1節　ミネソタ州高等教育の改革と特色

1. 3つの高等教育グループの形成

1991年にミネソタ州の高等教育の構造を変える法案が州議会を通過した。「ミンスキュー」と呼ばれるミネソタ州立大学・カレッジシステム（MnSCU:Minnesota State Colleges and Universities）が誕生することになったのである。その設立の目、革新的な指導性を提供し、教育テクノロジーを発展させるとともに、高等教育運営における効率性を促進することにあった。このMnSCUは、1995年7月1日に正式に創設され、こ的はれによってミネソタ州の高等教育は、パブリックセクターとして伝統的なミネソタ大学（University of Minnesota）とMnSCUシステムが、そしてプライベイトセクターとしての私立大学の3つのグループに分割されることになった。

ミネソタ大学は、州内を代表するばかりか全米でも高いランクに位置づく伝統的かつ大規模な州立の大学である。4つのキャンパスを有し、学生数約35,000人、Ph.D.を中心とする博士学位を授与する大学である。これに対して新しく誕生したMnSCUは、従来の州立大学7機関のほかコミュニティカレッジ及びテクニカルカレッジ29機関の合計36機関から成る大規模な大学カレッジ群で、およそ14万人の学生を有し、毎年3万人という先のミネソタ大学の3倍近い卒業生を輩出している。授与される学位は、準学士号、学士号及び修士号である。わが国の秋田県に位置するミネソタ州立大学秋田校もその一つである。また、私立大学は州内に4年制大学16機関、2年制短期大学3機関の合計19機関から成るが、いずれも規模的には小さい。授与学位も、MnSCUと同様に準学士号、学士号、修士号までである。

このように、3つのグループに分けられたミネソタ州の高等教育は、設置主体のほか学位授与の点でも明確に区別され、その構造はカリフォルニア州やフロリダ州あるいはミシガン州などの特色ある州高等教育システムとも異なっている。

2. MnSCUシステムの特徴

新しいMnSCUシステムは、それまで3つの分離された管理機構と学長をそれぞれ一つに統合させた。学生は個々の大学やカレッジに入学するが、一つの共通の入学願書がすべてのMnSCUに適用されている。

主として教員養成カレッジから昇格した4年制の州立大学は、学士号や修士号に結びつくアカデミックなコースやプログラムを提供する。リベラルアーツや科学、専門分野のプログラムから構成されている。

コミュニティカレッジは、4年のカレッジ教育の最初の2年を担う機関として位置づけられ、卒業生はミネソタ州立大学や他の機関にトランスファーし、学士号学位をめざす。そのため、コミュニティカレッジでは主に一般教育を施し、このほか職業教育や基礎的なスキルや技能を身につける学生のためのキャリア準備もしくはカレッジ準備教育を提供する。

他方、テクニカルカレッジは、職業教育を提供するカレッジで、特別な仕事につながる知識や技能を教えるコースやプログラムから構成される。この教育プログラムは、およそ3ヶ月から2年にわたって行われる。

MnSCUに含まれる短期高等教育機関は、コミュニティカレッジとテクニカルカレッジから構成されているが、提供される教育によってその名称が付けられている。つまり、トランスファー教育を中心とする機関はコミュニティカレッジで、職業教育を施す機関はテクニカルカレッジ、そして両者の教育を提供する機関はコミュニティカレッジ・テクニカルカレッジという名称というように、名称をみればその教育の中身が一目瞭然となっている。MnSCUの特徴はこの点にもみられる。

3. 教育システムの革新—クオータ制からセメスター制への移行—

ミネソタ州の教育改革は、高等教育の構造変革にとどまらず、多くの教育システムの革新をもたらした。その一つは授業体制と関連した学期制の改革である。MnSCUの誕生とともに、従来まちまちであった学期制をセメスター制に統一し、それは後年になってミネソタ大学のクオーター制からセメスター制への移行をも促した。現在は、ミネソタ州の公立大学・カレッジはすべてセメスター制に統一されることになったのである。

ところで、学期制と単位制度が不可分の関係にあることもわが国ではほとんど理解されていない。現在、アメリカの大学で採用されている単位制度は大きく3つに分類でき、1つはセメスター単位 (semester unit)、2つはクオーター単位 (quarter unit) で、3つはコース単位 (course unit) である。前二者はいずれも学期制との関係で考えられた伝統的なタイプであるのに対して、後者のコース単位は、学期制とは無関係に、およそ1960年代に東部の伝統的な私立大学で導入された比較的新しいタイプである。1コース単位は、多くの場合、1学期に週3～4時間のクラス授業を表している。基本的には、1コース単位は1授業科目の単位と考えてよい。

セメスター制の下で運用されている単位制がセメスター単位といわれるものである。MnSCUをはじめとするミネソタ州の大学・カレッジの単位制は、したがってセメスター制下におけるセメスター単位であり、1学年を2つの学期（セメスター）に分け、それぞれの学期において授業を完結させるシステムとなった。1学年を夏学期を含む4学期（クオーター）に分けてそれぞれ完結授業が実施されるクオーター制の下で運用されるクオーター単位とは異なるシステムである。

いうまでもなく、1セメスター単位は、週1時間1学期15週のクラス授業を表す（2時間の実験・実習等は1時間のクラス授業に相当）。アメリカの大学の多くは、このセメスター単位を採用しており、多くの場合、1科目は3セメスター単位となっており、週3時間の授業が展開される。したがって、1科目のクラス授業量は1学期で45時間となる。また、学期ごとに15セメスター単位の修得が、2年間の4学期で合計60セメスター単位（4年制大学では120単位）が要求され、卒業のための量的要件となっている。

これに対して、クオーター単位はクオーター制（サマーセッションを含む4学期制、わが国の3学期制に相当）の下で運用され、1クオーター単位は、週1時間1学期10週のクラス授業を指している。現在、西部や中部地域を中心に2割近くの大学で実施されているが、上記と同様に、1科目3クオーター単位が基本となっており、1科目のクラス授業量は1学期で30時間である。学期ごとに15クオーター単位、サマーセッションを除く2年間の6学期で90クオーター単位（4年制大学では180単位）が要卒単位数となる。したがって、単位数からみれば、クオーター単位はセメスター単位の1.5倍に相当するものとなっている。

通常、いずれの学期制においても平均的な学生は1学期に5科目ほど履修し（単位数はいずれも15単位）、そのためセメスター制では1年間に10科目、クオーター制では15科目とより多く履修できることになる。

このように、学期制によって単位制の運用は異なっているが、しかし学生が卒業までに履修しなければならない学習（学修）の量は同じように設定されており、いずれの学期制の場合も、わが国の設置基準で定められている学修量ともほとんど変わりはない。2つの学期制において大きく異なる点は履修科目数であるが、それと同時に最も重要な相違点は、1学期のクラス授業時間数（及び学修量）であり、1科目のクラス授業時間数（及び学修量）である。具体的には、すでに述べたように、同じ3単位科目の場合、セメスター制では45時間のクラス授業となり、クオーター制では30時間のクラス授業となる。

それぞれ学生に求められる自学自習（予習・復習）の時間は、クラス授業時間の長さに比例するものであるから、当然、学生の学修量は異なったものとなる。クオーター制では、より多くの科目が履修できるという利点はあるが、同時にそれは個々の科目の授業時間数や学修量がセメスター制とは異なっていることを意味しているのである。

第2節　州のトランスファーシステムの確立と運用状況

1．ミネソタ・トランスファー・プログラムの開発

ミネソタの州立大学では、1994年から「ミネソタ・トランスファー・プログラム」と呼ばれる共通のリベラル・アーツ教育カリキュラムが開発・実践されることになった。ある機関において学生がこのトランスファー・カリキュラムを履修すれば、ミネソタ州の公立機関へ入学した時に下級学年の一般教育の単位が修得できる。どこでその教育を始め、どこで終わったかは関係ない。リベラル・アーツのA.A.学位を取得し、さらに学士号（baccalaureate degree）をめざす学生の質的水準を維持するための統一的な基準が設定され、実践されることになった。

このトランスファー・カリキュラムは、次の10の目標を達成することにある。

①コミュニケーション能力
②批判的思考能力
③自然科学
④数学/論理思考能力
⑤歴史、社会科学、行動科学
⑥ヒューマニティ・芸術
⑦人間多様性
⑧グローバル性
⑨人種・市民的責任性
⑩人間環境

以上の10の目標それぞれに到達目標が示され、学習者に求められる能力が詳細に規定されている。例えば、「グローバル性」に関しては、その到達目標を、国や人々の相互依存の高まりを理解し、文化的・社会的・経済的・政治的な諸経験について比較の視野から考える能力を発達させることに置いている。そして、その学習能力の指標として、次の4点を掲げている。

a．歴史的・現代的な次元において、国家及び地域の相互の関係に影響を与える政治的・経済的・文化的要素を描写し、分析すること。
b．文化的・社会的・宗教的・言語的相違についての知識を学ぶこと
c．特別な国際問題を分析し、その解決に影響を与える文化的・経済的・政治的相違を学ぶこと。
d．世界市民の役割と、世界市民が共通のグローバル未来のために共通する責任を理解すること。

こうした州統一のトランスファー・カリキュラムの採用と共通の到達目標及び修得すべき能力を盛り込んだ基準は、学生のトランスファーを促進させ、その移動を容易にするとともに、一定の教育水準あるいは学位水準の維持・向上に貢献するものとなっている。MnSCUの各機関では、こうした統一基準の下で、それぞれの具体的な要件を定めることになった。

一般に、アメリカの大学においては、わが国以上に学生の流動化が激しく、短期大学から大学へ編入学するトランスファー学生は多く、その比率は全体で2割を超えている状況にある。そのため、トランスファー学生のための受け入れ体制や既修得単位の認定方法も早くから確立されている。

トランスファー学生の既修得単位の認定についてみると、一般には大きく2種類の方法が採用されている。1つは、「ブロック方式」と呼ばれるもので、既修得単位全体をまとめて認定する方法である。30単位とか60単位というように、短期大学や他大学の第1年次あるいは第2年次までに修得した単位を最大限まで一括して認定する方法で、外国人留学生の場合も、例えば大学間交流協定の下ではこうした方法が可能となっている。

他の1つは、「個別方式」で、1つひとつの科目ごとに一定の手順を経て認定する方法である。一般に社会的評価の高い大学ではこの後者の方式が多く採用されている。その際併せて、資格認定を受けた大学であるかどうか、

学習内容や学習時間量が同じか、あるいはそれ相当かどうかが、認定の重要な判断材料となっている。また、全国的な公的機関による試験や特別に指定する試験の合格に係る学修成果も単位認定の対象となっている。

多くの場合、トランスファー単位の認定は、学部レベルではアドミッションズ・オフィスの中の単位認定部(Office of Advanced Placement and Transfer Credit)が担当し、通常4～5人から成る委員会の審査を経て各スクール(school)が認定することになっている。この委員会は、ファカルティ・メンバーやオフィスの担当係のほか、卒業生や体育コーチなど実技関係者も構成メンバーとなる。なお、一般には、最大限卒業に必要な総単位数の半分まで認められている。

こうした作業は、一般にアメリカの大学では単位数と授業料が直接結びついているので、慎重かつ公正に行われる。しかし、その作業は学生やその出身大学の多様性から実際にはかなり困難なものとなっている。スクールによってもほとんどをオフィスに任せるところもあれば、所属教員の事前のチェックを要求しかなり細かい注文をつけるところや、一部の専門分野のように試験を課して認定するところもあり、連絡調整作業が複雑化にしている。認定作業では、所定の評価様式に記載された学業成績表のほか、以前の大学のカタログやコースシラバス、必要に応じて論文や実験ノート、コンピュータ・プログラムなどの提出を求め、時として具体的な履修状況の説明も要求される。

単位の認定は、入学許可後およそ2～3週間で行われるが、この間、担当者は他大学の分厚いカタログや授業シラバスを参考にしながら、時には直接学生の出身大学等に問い合せることもあるという。こうした仕事は、アメリカではすでにアドミッションズ・オフィサーとして専門職が確立しており、一つの職業になっているのである。

2. ミネソタ州のトランスファー学位教育

ミネソタ州のコミュニティカレッジでは、リベラル・アーツ教育の学位プログラムが盛んである。コミュニティカレッジ全体の卒業生のおよそ7割は、このリベラル・アーツのトランスファー教育を修了し、MnSCUはもとよりミネソタ大学や他の大学・カレッジに進学している。それを組織的に推進させているのが、すでに述べた州のトランスファーシステムであり、そこで定められたトランスファー・カリキュラム(MNTC)規程である。

各コミュニティカレッジは、この規程に従って、A.A.準学士号の取得要件を独自に定めている。ノーマンデール及びインバーヒルズの両コミュニティカレッジにおけるトランスファー・カリキュラムは、次のように表わされるが、MNTCの修了要件はほぼ40単位と全体の卒業単位のおよそ60%以上となっている。

	＜ノーマンデール＞	＜インバーヒルズ＞
(1) コミュニケーション能力	2コース	9単位
(2) 批判的思考能力	MNTCの修了で代替	0～3単位
(3) 自然科学	2コース	6単位
(4) 数学/論理思考能力	1コース	3単位
(5) 歴史、社会科学、行動科学	2コース	6単位
(6) ヒューマニティ・芸術	2コース	9単位
(7) 人間多様性	1コース	1コース
(8) グローバル性	1コース	1コース
(9) 人種・市民的責任性	1コース	1コース
(10) 人間環境	1コース	1コース

ノーマンデール・コミュニティカレッジの卒業要件は、64単位ですべて科目番号1000以上の科目履修、GPAは2.0以上が義務づけられている。このうち50単位は自校で修得(もし9単位がMnSCUの他機関から単位互換されれば41単位)するか、もしくは最低28単位のうち20単位は自校で修得(もし9単位がMnSCUの他機関から単位互換

されれば11単位）という条件が付加されている。トランスファー学生は、州の定めるMNTCカリキュラムを40単位修得し、他はすべて選択科目として修得するほか、健康や体育のコース、さらには履修推奨科目としてコンピューター・リタラシーや外国語が挙げられている。

一科目の単位数は科目によって異なり1単位～8単位に及んでいるが、多くは2単位～4単位に含まれ、中でも3単位科目が主流となっている。専門職業をめざすA.S.やA.A.S.学位の場合には、一般教育と専門教育との比率がほぼ1：1に設定され、看護など特別な資格に結びつく分野では、各セメスターごとの履修モデルが設定され、学期ごとの均等履修が求められている。

カリキュラムが体系化され、科目番号制が採用されているため、学生の履修や履修アドバイスも比較的容易になっている。しかも基本的な科目については、ハイスクールとのカリキュラムの整合性もとられている。

3. MnSCUの21世紀教育戦略

MnSCUの21世紀の戦略的目標（strategic goals）は、次の6つに置かれている。

(1) アカデミック・アカウンタビリティ

これは、すべての学習分野において、教育を施すすべての人々に対して、学業到達度を測定することによってアカデミックなアカウンタビリティを提供することである。すべての分野とは、テクニカル・キャリア教育、リベラルアーツ・一般教育、及び継続教育の分野である。

(2) スキルに基づくトランスファー

これは、スキルに基づくトランスファーを通して、学生の機関間及び教育プログラム間の上昇移動を容易にすることで、2年制機関と4年制機関、2年制機関と2年制機関、リベラル・アーツ、キャリア教育及び一般教育におけるトランスファーを指す。

(3) キャリア教育

これは、学生が単に最初の仕事のためでなく生涯のキャリアに必要となる一般教育や技術及び能力を獲得することを保証することをめざしたキャリア教育を再考することである。それは、職業訓練から修士号プログラムに至るまで、またK-12、school-to-work、職業技術発達を含むものである。

(4) 電子教育（electronic education）

これは、電子教育がMnSCUのコア要素になり、学生、学校、カレッジ・大学、ビジネス・コミュニティを結びつけながら教授－学習を向上させることを保証することである。

(5) プログラム及びサービスの結合

これは、MnSCUのプログラムやサービスをコミュニティやビジネスのニーズと結びつけることである。

(6) MnSCUとK-12のパートナーシップ

これは、MnSCUとK-12の教育とのパートナーシップをシステム全体の努力を追求することによって強化することである。K-12までの教育の改善や教師教育の充実、あるいはハイスクールからカレッジへの円滑な移行を保証することなどが求められている。

以上の6つの戦略的目標には、それぞれ「ねらい」「背景」「課題」「評価」のそれぞれが詳細に述べられ、MnSCUの21世紀の教育戦略となっている。

ミネソタ州では、MnSCUの誕生によって高等教育システムの3グループ化が成立し、コミュニティカレッジやテクニカルカレッジの短期高等教育機関もすべてMnSCUに組み込まれることになった。成立後まもないため、そのシステムの成否は困難であるが、少なくともこれまでの実践においては、これらの短期高等教育機関の勢いは以前に比べプラスの方向にあり、その効果は大きい。都市部あるいは都市近郊のコミュニティカレッジではさまざまな革新的な実験を試みており、教職員など構成員の意気込みも強く感じられた。これに比べて都市部から遠い地域に位置するコミュニティカレッジでは、その意気込みはやや低いように思われたが、それは機関のトップを中心とする組織力や実行力の差であるかも知れない。

いずれにせよ、ミネソタ州の29の短期高等教育機関は、MnSCUという統一体の中に置かれながらも、競争的環境の下でそれぞれの個性を発揮しなければならなくなった。

第3節　ミネソタ大学のオナーズ・プログラム

ミネソタ大学は、1851年に私立高校として設立され、1869年に大学として改組された。1947年にはダルースキャンパスが、1960年にはモーリスキャンパスが、1966年にはクロックストンキャンパスがそれぞれオープンし、ツウィンシティの2校と併せて5つのキャンパスを有する。

在籍学生数は、ツウィンシティだけでも4万人近くあり、通信制を含めて全体の学生数は6万6千人を超える大規模な総合大学である。

ミネソタ大学は、工学系、社会科学の分野において、アメリカ国内での評価が高く、かつてのゴーマンレポートによれば、化学工学（学部）、地理学（大学院、学部）で全米第1位のランク付けがされ、総合評価では全米22位に位置づいていた。

ミネソタ大学におけるオナーズ・プログラムは、各学部・大学院によって多種多様なプログラムを有している点が特徴的である。学生数のもっとも多い文理学部（College of Liberal Arts）においてもそれぞれのデパートメントよって異なる運用をしており、その実態を正確に把握することは容易ではない。またビジネス系のスクールでは、他と違ってプロジェクト方式を採用している。

500人のファカルティを抱える文理学部におけるオナーズ・プログラムは、今からおよそ30年前に始まり、入学生の10～12%がオナーズ学生となっている。学部オナーズ局は、4人のフルタイム教員がアドバイザーとなり、2人はアソシアート・ディレクター、2人はアシスタント・ディレクター、それに2人の学部学生から構成されている。オナーズ学生のGPAは、常に3.5以上に維持され、毎夏チェックされる。

文理学部のファカルティの一つである英語デパートメントでは、オナーズ学生に対しては、他の学生とは別のコースを多数用意しており、それらを教授する教員も特定されている。また、オナーズ学生もさらに3段階に分かれ、それぞれGPAの要件のほか、履修コースや卒業時の論文も異なったものとなっている。とくに最優秀な学生に対しては、オナーズ論文が課せられ、通常より高い研究能力が求められている。

これに対して、ビジネス系のスクール（School of Management）におけるプロジェクトは、導入されてから日が浅い。オナーズ・プログラムの全体概要は、次の図表1のようになっているが、そこで課せられるプロジェクト内容は以下の通りである。

＜指導者養成プログラム＞

(1) キャリア開発
(2) 地域サービス
(3) 多様性
(4) リーダーシップ
(5) 社会イベント
(6) 記録
(7) 表現

このうち(1)のキャリア開発について、そのプログラム内容をみるとおよそ次のようになっている。

①価値のあるネットワーク資源を獲得する。

②相互のコミュニケーション・人的交流のスキルを改善する。

③専門的なキャリア・スキルを開発する。

④キャリア機会や仕事の知識を得る。

こうしたキャリア開発の機会としては、図表2のようなものが挙げられている。

そして、このキャリア開発をはじめ、地域サービス、多様性及びリーダーシップの4項目については、図表3のような評価シートが用意され、その記入結果について面接を含む審査を経て評価される。

Honors Program

"The CBS Honors Program is a big plus for students planning on a science career, whether academic, medical, commercial, or other. It can be a valuable tool for providing much needed experience and insight for your life." – Honors Program graduate

The purpose of the Honors Program is to recognize and promote outstanding academic achievement. The nucleus of the program is directed research in biology, the most significant and challenging experience the faculty can offer to qualified undergraduates. Another facet of the program is the CBS Honors Seminar, which provides exposure to the breadth of biological inquiry and allows honors students to get to know each other.

The honors experience culminates in the Undergraduate Research Symposium and honors dinner which celebrate students' research accomplishments and academic achievements.

Directed Research –The objectives of directed research are to provide participants with experience in research and to obtain new information about the biological system under investigation. A goal of the Honors Program is to promote research of a quality that warrants publication in a professional journal. Honors Program participants should select a research adviser from the college faculty and start on a research project early in their junior year or as soon thereafter as possible. Participation in a minimum of two quarters (a total of eight credits) of research is required; students may register in BioC 5990, EEB 5990, GCB 5990, MicB 5990, or PBio 5990. Students who participated in the Undergraduate Life Sciences Summer Research Program or who received UROP grants may petition to use this work to satisfy up to four of the eight credits of research. An honors thesis, summarizing the research and written in the style of a publishable manuscript, is required of all honors students. The thesis must be approved by the faculty member supervising the research and by two other members of the faculty (at least one of whom must be from the major department), chosen with approval of the college.

Honors Seminar –Two quarters of participation in the CBS Honors Seminar (Biol 3960H) are required of all Honors Program graduates. In the fall quarter, the seminar is a forum to discuss special topics focused on a theme of general relevance to all biologists. In the spring quarter, seniors nearing completion of their directed research projects are required to present summaries of their project results. Students are required to take a seminar in the fall, and follow that with a seminar in the spring quarter preceding graduation. They are also encouraged to enroll in the spring quarter seminar before the senior year.

Honors Program Admission –Qualified students should apply for admission to the Honors Program as soon as they have been admitted to the college. A minimum of three quarters of honors registration must be completed to fulfill the requirements for graduation with honors. Applicants should have a minimum GPA of 3.40 and present reasonable evidence of potential to attain the GPA required for graduation with honors (see below). Applications are available in 223 Snyder Hall.

Graduation With Honors –Participation in the Honors Program is required for graduation with the traditional honors designations cum laude, magna cum laude, and summa cum laude. In addition to the requirements for graduation, candidates for graduation with honors must complete the following:

1. At least 60 credits in upper division courses (3xxx and 5xxx) at the University of Minnesota, Twin Cities campus
2. Two quarters (8 credits) of directed research, the results of which are to be reported in an acceptable honors thesis
3. Two CBS honors seminars (Biol 3960H), one of which must be completed during fall quarter and the other during the last spring quarter in residence
4. One additional honors opportunity, which may be selected from the following:
    1. An additional quarter (2 credits) of participation in directed research
    2. An honors seminar offered by the Honors Division of the College of Liberal Arts
    3. An upper division honors course (3xxx or 5xxx course designated by H)
    4. An 8xxx course (seniors only; requires permission)
5. The last 90 credits of A–F registration with the minimum GPAs specified below:
    - *cum laude:* minimum 3.40 GPA
    - *magna cum laude:* minimum 3.60 GPA
    - *summa cum laude:* minimum 3.80 GPA

Grades of F and N, which carry no grade points, are included in the computation of the GPA. If a portion of the last 90 credits completed has been transferred from another institution, the proportion of residence credits with grades of A must at least equal the proportion of transfer credits with grades of A.

Students planning to graduate with honors in microbiology must include specific courses in their programs in addition to meeting the college requirements. A listing of these requirements may be obtained from the Office of Student Services.

For More Information –Once admitted, students should also consult the CBS Student Handbook and feel free to discuss

Undergraduate Honors Emerging Leadership Program

Presentation Evaluations

Name of Presenter: _____

Date of Presentation: _____

Name of Evaluator: _____

Are you: Student Faculty Staff (circle one)
(at least 2 students and 1 faculty/staff must be present at each presentation)

Areas:

LEADERSHIP

Were activities acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the level of involvement acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the activity appropriately developmental?	Yes	Maybe	No

If not "yes", what needs to be changed or discussed?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

COMMUNITY SERVICE

Were activities acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the level of involvement acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the activity appropriately developmental?	Yes	Maybe	No

If not "yes", what needs to be changed or discussed?

_____
_____
_____
_____
_____

CAREER DEVELOPMENT

Were activities acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the level of involvement acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the activity appropriately developmental?	Yes	Maybe	No

If not "yes", what needs to be changed or discussed?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

DIVERSITY

Were activities acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the level of involvement acceptable?	Yes	Maybe	No
Was the activity appropriately developmental?	Yes	Maybe	No

If not "yes", what needs to be changed or discussed?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

第4章　日本の大学改革における優秀性の追求

第1節　大学改革の全体的動向

今日の大学改革は、臨時教育審議会答申を受けて昭和62年に発足した大学審議会（現在は中央教育審議会に吸収・統合）の答申等を受け、(1) 教育研究の高度化、(2) 高等教育の個性化、(3) 組織運営の活性化の3つの方針の下で、諸制度の大綱化や弾力化が図れてきた。とくに平成10年10月には、高等教育を取り巻く21世紀初頭のわが国の状況等を展望し、総合的かつ具体的な大学改革の方策「21世紀の大学像と今後の改革方策について」（大学審議会答申）が提示され、「競争的環境の中で個性輝く大学」づくりが大学改革の合い言葉となった。

1. 国立大学の法人化

国立大学の独立行政法人化とは、国立大学に独立の法人格を与え、組織編成権や人事権あるいは財務処理権を拡大させ大学の自主性・自律性の大幅な拡大を図る一方、他方では各大学が設定する中期目標や策定する中期計画に対する主務大臣の認可をはじめ、主務省及び総務省に置かれる評価機関による評価システムが導入されるものである。この問題は、古くは昭和46年の中央教育審議会答申でも検討課題とされたが、今日のような本格的な議論となったのは、中央省庁の再編を中心とする行政改革会議の行政改革案の中で取り上げられてからである。そこでは、それまで進められてきた文部省あるいは大学審議会の大学改革の流れを尊重しつつも、法人化は大学改革方策の一つの選択肢であり長期的視野に立って検討すべきことが提言された。当初、当時の文部省は国立大学の独立行政法人化には否定的な見解を示していたが、その後この問題が政治レベルにおいて不可避と判断されてからは一転してむしろ積極的に推し進めることになった。

先に発表された文部科学省の独立行政法人化に関する「調査検討会議」の中間報告（平成13年9月27日）では、(1)「民間的発想」のマネジメント手法の導入による戦略的大学運営の実現、(2)「学外者の参画」による運営システムの改善、(3) 任期制・公募制の積極的導入など「能力主義」に立った人事の実現、(4)「第三者評価」の導入による事後チェック方式への移行、という方向が明確に示され、新しい「国立大学法人」（仮称）への移行が提言された。具体的な管理運営組織の在り方や教職員の身分（公務員型か非公務員型か）などについては結論が出ていないが、早期の新しい法人制度の実現はまちがいない。

2. 国立大学の再編・統合

国立大学の法人化と関連して、現在99校存在する国立大学の再編・統合が急ピッチで展開されつつある。国立大学を国際競争力のある大学としていっそう活性化させ、しかも法人化を控えての戦略的大学運営の実現を図るために、さまざまなパターンの再編・統合が検討されている。

すでに平成14年度には筑波大学と図書館情報大学、山梨大学と山梨医科大学の統合が実現することになり、翌年度以降には神戸大学と神戸商船大学、東京商船大学と東京水産大学、福井大学と福井医科大学など二十数校の統合が予定され、準備の整ったところから段階的に進められることになっている。こうした再編・統合は、大学単位のみならず、県域を越えるものを含む大学間の学部レベルにおける再編・統合、公私立大学を含む近隣の大学間の役割分担や連携強化、さらには地方移管等も視野に入れた多様な形態が考えられている。中でも教員養成系大学・学部における再編・統合については、有識者による懇談会の報告書を受けてすでに文部科学省が半数以下に再編する方針を打ち出しており、近隣の複数の都道府県を単位として進められようとしている。

3．国の第三者評価の実施

大学改革とともに大学評価の時代がやってきた。平成3年の大学の自己点検・評価の導入を皮切りに、その後個別大学における外部評価や大学基準協会による相互評価、あるいは日本技術者教育認定機構（JABEE）による技術者教育の認定などが実施されており、とくに自己点検・評価の実施は義務化されたこともあり、すでに全国の大学の9割以上で実施され、結果についても7割以上が公表している（文部科学省調べ）。

これらの大学評価とは別に、平成12年4月には、国立の大学（短期大学含む）を主たる対象とし、評価の情報収集・提供及び調査研究を任務とする国の第三者評価機関が誕生し、国による第三者評価が実施されることになった。この機関は、従来の学位授与機構の改組拡充によって実現した大学評価・学位授与機構である。

第三者評価の目的は、大学及び大学共同利用機関を評価対象とし、これらの機関の教育研究活動の改善に役立てるとともに、そうした活動を社会に提示し公共的な機関として広く国民の理解と支持が得られるように支援・促進していくこととされた。そして、複数の評価手法に基づく多面的な評価をめざして、具体的には次の3つの評価の柱が設定されることになった。すなわち、教養教育や国際交流、産学連携等の「全学テーマ別評価」（毎年度）、学部・研究科等の「分野別教育評価」及び「分野別研究評価」（ともに5年周期）の3つである。

実施体制としては、内部に大学関係者及び学識経験者から成る大学評価委員会を設置し、その下に全学テーマ別専門委員会、教育評価専門委員会、研究評価専門委員会を各テーマごと、分野ごとに設けている。評価の実施方法は、各大学の自己点検・評価報告書をはじめ、評価機関の用意するフォーマットに基づく各大学の自己評価、訪問調査やヒアリングを含めて行われる。また、評価結果は、評価区分ごとに各評価項目ごとの評価と各評価項目を通じた総合的な評価の記述をもって行う「記述式」でとりまとめられ、各大学への通知及び異議申し立て機会を経て、評価報告書として公表される。こうした評価結果は、各大学にフィードバックされ、教育研究の改善に役立てるほか、入学志願者や企業等による判断材料として利用され、さらに資源配分機関等によっても配分指標や参考資料の一つとして活用されることが期待されている。

すでに平成12年度から対象分野や大学数を絞って段階的に実施されている。初年度の全学テーマ別評価は「教育サービス面における社会貢献」と「教養教育」が選定され、教育評価及び研究評価では理学系と医学系が対象となり、それぞれ6機関で実施された。

こうした国の第三者評価とは別に、新たに国公私立大学を通じた競争的環境の下で、国際競争力のある世界最高水準の大学づくりを支援するプログラム（いわゆる「21世紀COE」）も平成14年度から実施されることになった。学問分野別に大学院博士課程レベルの組織を対象に、大学からの申請に基づき第三者評価に基づき一定の支援経費を5年間程度継続的にかつ重点的に配分しようとするものである。

活力に富み国際競争力のある大学づくりをめざした大学の構造改革は、新制大学発足時に匹敵するほどの大規模かつ急ピッチで行われつつあるが、他の構造改革とともに先の見えない不透明な状況にある。各大学が明確な将来像を打ち出しその延長線上に構造改革が実施されるべきであるが、それと同時に、大学とは何か、改革とは何か、あらためて原点に立ち戻って考える必要があるように思われる。大学改革を入れる

第2節　飛び入学制度の導入と拡大方策

1．飛び入学導入の背景と内容

わが国の大学は長い間、社会から遊離された機関として、また高等学校以下の学校教育とも一線を画しながらその独占的地位を確保してきた。大学が「象牙の塔」としてそのエリート的性格を強く有していた時代には何ら問題はなかったが、今日のような高等教育の大衆化が進行する状況にあっては、こうした閉鎖的で硬直化した構造は許されず、柔軟で弾力的なシステムが求められてきた。

具体的には、平成3年の中教審答申を受けて「教育上の例外措置に関する調査研究協力者会議」が設置され、比

較的早い年齢で才能の伸びる数学や物理などの特定分野に関して、高校生に大学レベルの教育研究に触れる機会を与えることや、数学に関して大学入学年齢制限の緩和を試行的に実施することが検討されてきた。

このうち前者の例外的教育機会としては、すでに公開講座やセミナーなどの形で一部の大学や民間団体等によって個別に実施されてきており、高校生の人気を呼ぶものとなっていた。また、平成6年度には、名古屋大学において数学の才能豊かな高校生に大学の講義を受けてもらい、大学進学時には履修単位として認める特別制度がはじめて導入された。毎週1回の「応用数学特論」の科目等履修生として受け入れ、履修生が同大に進学した場合には3単位が認められるというものであった。すでにアメリカでは数学に限らず多種多様な科目において同様な制度（APプログラム）が早くから大規模に実施されているが、例外的措置とはいうものの議論の段階から実践の段階への第一歩を踏み出した意義は大きかった。

後者のいわゆる「飛び入学」の導入検討についても、これまで頑なにその入学年齢を堅持してきたことを考えれば、たとえ例外措置とはいえ、柔軟な高等教育システムの創造の上で大きな第一歩を踏み出すものであった。

飛び入学は、ある一定の学校段階の中途学年終了とともに上級の学校段階に入学することのできる制度である。現在、わが国では、高校2年終了後に大学入学できる制度と、大学3年終了後に大学院進学できる制度がある。厳密にいえば、前者は「飛び入学」、後者は法的には大学院は大学に含まれる学校であるので「飛び級」と区別されるが、一般には両者を飛び入学としてとらえられている。現在、大学への飛び入学は、千葉大学と私立の名城大学において実施されているが、広島大学など大学の個性化の流れを受けていくつかの大学で導入が検討されている。また、大学院への飛び入学は、41大学で実施され、216人が入学している（平成12年度、文部科学省調べ）。

制度的には、大学3年終了後の大学院進学の制度化が早く、平成元年の大学院設置基準等の改正によって実現された。つまり、優秀な学生は大学学部の第3年次から大学院修士課程へ飛び入学ができるようになったのである。同じ基準改正では履修期間の弾力化も図られ、修士は最短一年で修了、また修士・博士の課程を併せて最短3年で修了することもできるようになった。大学入学後、博士号取得の最短年齢は従来より3年早くなり24歳となり、さらに次の高校からの飛び入学を利用すれば1年短い23歳ということになる。

高校からの飛び入学は、従来18歳以上とされてきた大学入学年齢制限を緩和する方策として教育上の例外措置という位置づけで検討され、数年の議論を経て平成9年6月の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の中でまとめられた。そして、同年7月の一部法改正により制度化され、平成10年度入学試験において千葉大学の工学部で初めて実施された。この早期の入学は、全人格的成長に不適切な影響を及ぼす恐れがあるとして、当初は対象年齢を17歳以上、対象分野は数学・物理に限定するとされ、また受験競争の激化につながらないように、選抜は通常の学力試験ではなく高校長の推薦などで行うこと、各大学が選抜方法のガイドラインを公表し、第三者機関の評価を経ることなどの配慮が求められた。

平成12年12月22日には、首相の私的諮問機関である教育改革国民会議が「教育を変える17の提案」を発表したが、飛び入学に関しては、次のような提言を行った。

(1) 特に優秀な子どもでその大学の教育目標に合う者は飛び入学ができるよう、現在原則18歳となっている大学入学年齢制限を撤廃する。

(2) 大学院へは優秀な学生が学部の3年修了から進学することを大幅に促進し、このようなことがごく普通にみられるようにする。

こうした提言は、平成13年7月11付けの学校教育法一部改正へと結びつき、前者の高校から大学への飛び入学については、分野を従来の数学や物理学に限定せず一般化し、当該分野に関する教育研究が行われている大学院が置かれていること、優秀な入学生を育成するにふさわしい教育研究上の実績や指導体制を有しているという要件が盛り込まれることになった。また、後者の大学から大学院への飛び入学に関しても、これまで例外措置として認められた優秀な学生に対する飛び入学が法律上明確に規定されることになった。

現在、文部科学省は、この法改正に関連して次のような実施のための配慮事項等についての省令改正案を準備しており、広く国民からの意見を聞き入れつつ平成14年4月1日からの施行をめざしているところである。

【飛び入学関連改正内容案】

1. 大学における飛び入学関連

(1) 大学へ飛び入学した学生について、当該者をその後に入学させる大学が、大学における教育を受けるにふさわしい学力があると認めた場合には、大学入学資格を認めること。

(2) 飛び入学を実施する大学は、特に優れた資質の認定に当たって、生徒の在学する高校の校長の推薦を求めるなど、飛び入学制度が適切に運用されるように工夫するものとすること。

(3) 飛び入学を実施する大学は、飛び入学制度の運用状況について、自ら点検・評価し、その結果を公表しなければならないこと。

(4) 大学への飛び入学は、高等学校に2年以上在学した者に認められること。

(5) 大学への飛び入学について、高等学校に2年以上在学した者に準ずる者を定めること。

(6) 大学へ飛び入学した学生について、当該者をその後に入学させる専修学校が、高等学校を卒業した者に準ずる学力があると認めた場合には、専修学校専門課程の入学資格を認めること

2. 大学院における飛び入学関連

(1) 大学院へ飛び入学した学生について、当該者をその後に入学させる大学院が、大学院における教育を受けるにふさわしい学力があると認めた場合には、大学院入学資格を認めること。

(2) 飛び入学を実施する大学院は、優秀な成績で修得することが必要な単位その他必要な事項をあらかじめ公表するなど、飛び入学制度が適切に運用されるように配慮するものとすること。

(3) 飛び入学を実施する大学院は、飛び入学制度の運用状況について、自ら点検・評価し、その結果を公表しなければならないこと。

(4) 大学院への飛び入学は、大学に3年以上在学した者に認められること。

(5) 大学院への飛び入学について、大学に3年以上在学した者に準ずる者を定めること。

3. 施行期日

この改正は、平成14年4月1日から施行するものとすること。

2. 特別システムの意義と運用課題

飛び入学制度という新制度は、むしろその意義と運用に大きな関心が向けられるべきであろう。つまり、真に生徒が学びたいことを学べるところにこの制度の本来の意義が求められるべきである。そして、より高度な学習ニーズをもつ生徒や特定の分野においてきわめて高い能力を有する生徒のためにどのような教育プログラムを与えるかという、むしろ内容や方法面に力点が置かれるべきである。

限られたごく一部の者のための特別な制度ではあるが、制度自体を優先しその内容・方法の十分な議論や検討を欠いたならば、他の多くの新しい制度と同様に、「制度のひとり歩き」を招く結果になる。したがって、こうした特別な制度をめざしてそのために生徒の能力を育成するのではなく、とくに優れた能力をもった生徒がその制度を活用してさらに彼の能力を伸ばす方向が重視されなければならない。こうした観点からすれば、特定分野のごく少数の生徒のための早期入学とともに、先に述べたような在学生が大学の教育・研究に触れる機会の整備・拡充も併せて積極的に推進されるべきである。

大学への早期入学に関しては、当初、受験競争をより激化させるという批判や時期尚早であるという慎重論もみられたが、これまで社会の変化に遅れをとりながら追随していた教育の世界を考えれば、むしろ教育の改革が社会そのものを変えていくという積極的な意味において大きなインパクトがあり、絶好の機会のように思われる。

勿論、新制度の実施にあたっては、メリット・デメリットを明確にしさらに議論を深めることは必要不可欠であり、留意しなければならない点もある。1つは、特定の科目や特定の生徒に偏らない学校教育が確保されなければならない点である。この教育上の特別措置が一人一人の能力・適性に応じた多様な教育と結びついて問題提起されている限り、他方では学習能力に劣る子どもに対するきめ細かな配慮も併せて考えられなければならない。教育上の特別措置の対象生徒がエリートの頂点であるとか、学校現場がそれを輩出することで競争化したり、学校序列化の判断材料になったりするようなことがあってはならない。あくまでもごく少数の非常に稀有な才能をもった者が対象となり、きわめて特殊な例外的存在として位置づけることを強調すべきである。送り出す学校も、受け入れる大学側も、さらに社会全体がそうした正しい理解と認識をもつ必要がある。

2つには、この制度は独創性育成のプログラムといえるが、この独創性の実現は単に早期の狭い分野にしばりつけるのではなく、より広い視野で幅広い知識・技能を身につけさせる工夫や努力が求められる。独創性をもった人間というのは、深さと広さをともに共有した人間であることが期待されるのである。学校教育あるいは高等教育の双方にこうした共通の認識とともに、独創性探求のためのプログラムが開発されなければならない。

そして3つには、飛び入学とはいえ、この制度により上級学校へ入学する生徒・学生については卒業の資格が同時に与えられるべきである。卒業資格も持たないで、上級学校へ進学することはどうみても不合理なシステムであるからである。一部の稀有な才能をもった生徒や学生のための弾力的な制度的措置が、当該生徒・学生の学歴にとっては不利な状況に置かれるという矛盾を生じさせているのである。入学年齢において特別ならば、卒業においても特別の措置を講ずるべきであると考える。

大学院への飛び入学については、その後幸いなことに学部卒業に関して特例措置とはいえ修業年限4年未満が可能となったことから、制度上はこの特例措置を一般化すれば問題はなくなる。しかし、別の新たな問題を生じる。つまり、果たして学部教育3年制を一般化させてよいのかといった問題である。現在でも、学部4年次は多くの学生にとっては就職活動や卒業論文に大半を費やし、実質的に学部教育3年制が実現している。上級進学者を対象とする限定付きであったとしても、何らかの教育改善策を伴わなければ、その一般化は学部教育の沈滞状況を招くばかりである。後述するような、履修及び卒業のシステムとしての単位制度の実質的な運用や適切な成績評価など、教育水準の維持や学位（学士）の質的保証を図るシステムの整備なくして学部教育一般化は無意味であると考える。

第3節　成績評価の厳格化と単位制度

平成10年10月の大学審議会答申の中で提言された成績評価の厳格化は、大学の教育改革の目玉の一つとして大きな話題を呼んでいる。確かに、卒業認定にせよ学生の学業成績の評価にせよ、これまでの改革論議の中で大きく取り上げられたことはなく、それらは長い間大学内部の具体的には教授会の専決事項と位置づけられてきた。成績評価にいたっては、ほとんどが教員個々人の自由に任されてきたのが実情であったといえる。すでにみたように、設置基準上も、これまで単位認定に関しては科目履修者に対する試験実施義務の規程が掲げられていたに過ぎなかった。

大学審の上記の提言は大学における余りの放任状態にメスを入れる形になったが、直ちにそれが実現できるものとは考えられず、実際、大学人の中にもそれほど深刻に考えていない雰囲気もある。筆者はむしろ、その前に議論したり検討したりするものがあると考えている。それが単位制度であり、単位制度の正しい理解と適切な運用こそが重要であり、成績評価の厳格化や単位認定の問題を考える際の前提的・基礎的な要件であるといってもよい。

1．選択制の導入と単位制度の効用

学生の学修量を時間という概念で測定する単位制度（credit system）は、19世紀後半のアメリカにおける選択制（elective system）の導入が契機となってはじめて考えられたものである。選択制導入のねらいは、何よりも知的大望をもつまじめな学生が彼の興味・関心にしたがって常により多くの学習を選択できることに求められていた。当時、コロンビア大学のロウ（Low,Seth）は、教養教育を目的とするカレッジと特定分野の学者を養成するユニバーシティとの違いを明らかにしながら、「選択制はそれ自身ユニバーシティをつくるものではないが、ユニバーシティの本質的な特徴である」と述べながら、それは「学生の自由に学ぶドイツ流の考え方をアメリカ的に表現したものである」と指摘していた（Low,Seth,Higher Education in the United States,Educational Review V,1893,p.10）。

この選択制の下で、学生の異なる履修選択を統一し科目の等価値性を表す共通の尺度として単位制度が考え出されることになった。それは時間と空間を要素とする量的尺度であった。ハーバード大学やミシガン大学などで単位制度が採用された後、各地に普及し、およそ19世紀後半から今世紀にかけて設立された全国的・地域的あるいは専門団体ごとの資格認定機関によって、その単位制度の標準化が進められることになった。短期大学や2～4年制の教員養成機関では最低60セメスター単位といった要卒単位数もこうして一般化されることになったのである。

単位制度はいくつかの効用を有する。まず、一定の年度においてコース(科目)の一つに失敗しても、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習経験に適合させ、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。このように、教育における無駄をなくし、学習意欲や学習プロセスの連続性を保障するものである。

また、異なるコース、通年、セメスター、3週間、あるいは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る。それゆえ、多様な年間暦の作成が可能となり、サマーセッションも教育運営に組み込むことができる。専攻分野の中途変更や新しい分野やコースの開設も容易にできる。このように、単位という同じ貨幣価値によって、コース量の多様性とともに教育運営の柔軟性やカリキュラムの革新に寄与できるものである。

さらに、学生自身のベースで、パートタイムベースでも高等教育を追求して学位学習ができる。高等教育を一時中断したり辞めたりすることも可能で、学位学習を継続教育やリカレント教育に統合させることもできる。また、学生のやる気や能力に応じて機関間の移動の自由やトランスファーを認め、個人の能力の限界まで発達させることができる。こうした高等教育をより学生指向に導くと同時に、他方では単位制度は科目履修に力点が置かれているため、教師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。

こうした効用を有する単位制度は、単位としての「ユニット」に評価を加えることによって「クレジット」となる、クレジット・システムとなった。単位は量的尺度に過ぎず、評価という質的な作業を経て初めて流通可能な通貨（お金）に生まれ変わるのである。したがって、評価という営みが非常に重要になってくる。逆にいうと、評価の議論なくして単位制度の議論は成立しないことになる。

今から130年前に単位制度を発明したアメリカの大学では、この評価について二つの仕掛けを考えることになったのである。一つは、個々の教員がコース（科目）を評価する際の自学自習を尊重した教授法の開発であり、他の一つは、大学全体として学生の卒業を評価する際のGPAの導入である。教授法とGPAが単位制度を運用する上で不可欠なサブシステムとして機能していることになる。

2．単位制度の実質化が優先

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も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障され、一定の単位数を下回ったり成績の悪い学生に対しては学習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にも利用されている。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、単位制度の実質化が保障されれば、あえて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営理システムの確立が不可欠である。

戦後、全国一律に導入されたわが国の大学の単位制度は、システムは確かにアメリカから輸入されたが、魂の部分が十分理解されないまま50年が経過し、ここに来てようやく大学人の間で その議論がみられるようになった。単位制度のサブシステムとしての教授法については、今各大学でFD活動として行われつつあり、それによって改善されることが期待される。また、GPAについては、わが国の大学の歴史では卒業論文とか卒業研究・卒業製作といったものがその役割を果たしてきたと考える。しかし、卒業論文等を課さない大学・学部もかなり多くなり、また新たにGPAを導入する大学もあるが、これまで単に修業年限と単位修得のみで規定されてきた卒業(認定)制度についてもあらためて議論が必要となるであろう。

3. 双方向型評価システムの形成

大学教育の優秀性は、制度システムの改善も重要であるが、つまるところは大学の教育機能の復権であり、学習の質を向上させることにほかならない。そして、学習の質的向上にはまず学生及び教員の相互のコミュニケーションを高めることから始めなければならない。その一つのシステムとして「双方向型評価」の導入を提案したい。従来わが国の大学では、教員の学生への評価は定期試験だけに集中し、しかもそれは全く個人の教員に委ねれてきた。学生による教員の評価も始まったばかりである。評価は教員からの一方的なしかも一時的なものであった。

今日の教育改革においては、授業シラバスを作成する大学も増え、それを強く奨励・支援する政策側(文部科学省)の動きもある。このシラバスこそが学生と教員の相互コミュニケーションを促す最初の媒介物である。そして、学生から教員へのコミュニケーションは、学生による授業評価や他の学生意見聴取制度などによって行われる。他方、教員から学生へのコミュニケーションは、オフィス・アワーの開設、予習・復習の指示、授業でのディスカッションの奨励、教育機器の積極的利用のほか、成績評価決定のプロセスを明確にすることなどによって行われる。

現在、普及・発達しつつある学生による授業評価については依然として一部の教員の中には学生への不信が根強いが、それは一方通行のコミュニケーションを前提としているからである。シラバスを媒介とした双方向型評価の実施は、そうした不信感を緩和し、授業の質を大幅に改善させ、ひいては大学教育の活性化をもたらすにちがいない。

最後に、教育の充実を図る大学の自己評価の方法は、いってみれば学生の視点を取り入れた教育目的の明確化や一貫教育の視点からのカリキュラム再編などを行いながら、学生と教員間の相互のコミュニケーションを確立することであり、そのためには双方向型評価の実施が必要であると考える。

おわりに

本研究では、アメリカの大学におけるオナーズ・プログラム（honors program）の導入過程及び歴史的発達過程を明らかにするとともに、わが国の大学への導入・実践の可能性及びその諸条件を提言することを目的とした。このオナーズ・プログラムは大学教育の質的充実をめざすものであり、歴史的所産として生まれたものであったことはすでに指摘したとおりである。わが国においては、まだこうしたプログラムの開発・研究は緒に着いたばかりであるが、その芽はすでに各種答申や報告にもみられた。

最後に、本研究によって得られた知見をまとめると、次のようになる。

(1) 選択制や単位制度を世界最初に開発したアメリカの大学では、量的システムの弱点を補強するためにオナーズコースを導入し、優秀な学生のための教授内容・方法の改善を図った。

(2) このオナーズコースは、当初から大学によって多種多様な形態で実践されていたが、その実践形態は大きく次の2つに分類できるものであった。1つは、2～3の通常のコース（科目）が免除される「不完全タイプ」であり、2つは、大部分のコースが免除されオナーズ試験が課せられる「完全タイプ」である。

(3) 今日多くの大学で実践されているオナーズ・プログラムは、初期の形態とはやや異なり、通常のコースとは別に固有のコースを設けたり、プロジェクト方式のコースを設けたりする大学もみられる。また、ハイスクールと大学のアーティキュレーション（接続）の改善に寄与し、1年次プログラムや下級年次プログラムといった移行の円滑を図るプログラムと結びつける場合もある。

(4) オナーズ・プログラムの実践は、大学間というより領域や専門分野において著しい差異があり、それぞれの特性に応じた多様な形態が可能である。わが国の場合、飛び入学という特別措置的なシステムの中に類似したものがみられる、入試制度の多様化への対応ではなく、教育プログラムやカリキュラムの編成あるいは教授法の改善の中で導入される必要がある。

新しいシステムというものは、制度化されれば固定的・形式的に陥りやすい性質をもっている。したがって、絶えず大学の主体的・自主的な努力が継続して行われなければ、その制度は形骸化していく運命にある。このように、新しいシステム導入においては「大学人の見識」あるいは「大学の主体的能力」が問われるが、その責任ある運用いかんによっては、それが将来的に高等教育全体のシステムを変革していく原動力にもなり得るのである。

【資料１】教育評価の指標

(1)「国公私トップ30」(現在の「21世紀COE」)

教育活動実績の指標

①大学院学生の教育

・修了者の学術研究上又は社会的活躍状況

・修了者の外国における研究職従事状況

・特別研究学生の受入数

・学位授与状況

・優秀人材育成のためのカリキュラム及び教育方法の工夫状況

②大学全体の運営及び教育活性化の状況

・大学の組織運営の状況（学長のリーダーシップのもと、一体的・機動的体制）

・FDの実施状況

・外部評価の実施状況

・教育研究支援環境（図書館、IT、施設設備等）の整備状況

・学生による授業評価の実施状況

③将来構想及びその実現のための計画

(2) 大学設置審「教育上の能力に関する事項」

①教育方法の実践例

・優れた教育方法の実践例

・マルチメディア機器を活用した授業方法

・学生の授業外における学習促進のための取り組み

・講義内容のweb上での公開　等

②作成した教科書、教材

・作成した教科書、教材

・講義で教科書として使用している著書、教材等の概要（「著書、学術論文」の重複可）

・審査を受けようとする授業科目に関するシラバス案の作成 等

③当該教員の教育上の能力に関する大学の評価

・各大学での自己点検・評価の一環として、教育面で高い評価を受けた事実（その事由と評価内容）

・採用決定の際等における教育上の能力に関する評価

・学生による授業評価、教員同士の相互評価等をまとめたもの

・上記以外で、学長・学部長・諸機関等が行った評価（客観性をもったもの）等

④その他

・大学教育改善に関する団体等での活動概要

・教育実績に対する受賞歴　等

(3) 大学評価・学位授与機構の第三者評価

＜分野別教育評価の内容＞

①教育目的・目標

教育目的・目標の明確性・具体性

教育目的・目標の適切な公表・周知

②教育内容・方法

教育課程の編成

教育、学習（研究）指導の方法、体制

成績評価の方法・基準

③学生に対する支援

学生の学習環境

経済的支援、就職支援、学習・生活相談など

④教育成果、目標の達成状況

目的・目標に沿った学生確保

学生の到達度

進路（就職、進学）

⑤社会貢献及び連携・交流

地域社会との連携・交流

国際交流

⑥教育の質の向上、改善のためのシステム

向上、改善のための体制、システムの整備

向上、改善のための体制、システムの効果

【資料２】関西国際大学のＧＰＡ(Grade Point Average)制度

本学では、学業成績をはかる基準として、の「優」･「良」･「可」･「不可」の成績評価に加え、GPA（ｸﾞﾚｰﾄﾞ･ﾎﾟｲﾝﾄ･ｱﾍﾞﾚｰｼﾞ）制度を採用しています。

GPA制度は学生の成績評価をより明確にし、個々の学生の学習指導に役立てることを目的にしています。また、GPAは学業成績優秀者の表彰や学内における各種奨学生の選考の際に資料とします。（履修規程第15条）

（1）成績評価と科目GP

各登録科目の成績評価を「４」､「３」､「２」､「１」､「０」に換算する。

成績評価（100点満点）	科目GP（グレード･ポイント）
90点以上100点満点	4
80点以上 90点未満	3
70点以上 80点未満	2
60点以上 70点未満	1
60点未満	0

（2）GPAの計算方法

科目GPに各授業科目単位数を乗じ、その総和を登録科目総単位数で割る計算でGPAの数値を出します。

GPA（グレード･ポイント･アベレージ）

（A科目GP×A科目単位数）＋（B科目GP×B科目単位数）＋（C科目GP×C科目単位数）＋／登録科目総単位数

(3) GPAと学習指導

GPAによる学習指導は以下の通りです。

①前学期GPAによって、履修登録の上限単位数は、以下の通りとなる。

前学期のGPA履修登録上限単位数

3.00以上 30単位

2.50以上3.00未満 26単位

1.50以上2.50未満 24単位

1.50未満 22単位

②年間GPA（夏学期を含む3学期）が1.00に満たなかった者には、副学長が厳重注意を行う。

③連続する2学期（夏学期を除く）において、各学期のＧＰＡが共に1.00に満たなかった者には、副学長が保護者同席の上で、厳重注意を行う。

④入学以来の累積GPAが1.50以上で、かつ既修得単位数が80単位以上の者は、最終学年において「卒業研究」を登録することができる。ただし、累積GPAが1.50に満たない者でも、その直前1年間の年間GPAが1.60を上回り、年間34単位以上を修得し、学習態度に改善があった者には、「卒業研究」の登録を認めることがある。

⑤連続する3学期間（夏学期を除く）の3期累積GPAが1.00に満たない者には、副学長が退学を勧告する。但し、本人およびアドバイザーの意見を聞いた上で、成業の可能性があると判断されれば、この限りではない。（履修規程第15条）

(4) GPAと表彰基準

GPAによる学業成績優秀者の表彰基準は、以下の通りです。

①学　長　賞　　学業成績が特に優秀と認められる者。

・各学期毎に、20単位以上を修得し、GPAが4.00の者

・卒業時に4年間で卒業要件を全て充足し、累積GPAが3.50以上の上位の者。

②成績優秀賞　　学業成績が優秀と認められる者。（学長賞受賞者を除く）

・各学期毎に、20単位以上を修得し、GPAが3.50以上の者。

・卒業時に4年間で卒業要件を全て充足し、累積GPAが3.50以上の者。　　（学生規程第16条）

(5) GPAと奨学生

学長賞および成績優秀賞の表彰に価する学生は、同時に濱名ミサヲ先生記念奨学生第1種、第2種、第3種の選考対象者として推薦します。

（学生規程第16条第3項、濱名ミサヲ先生記念奨学生規程第3条）

また、以下の成績を修めた者には、学習奨励金が支給されます。

a) 各学期に20単位以上を修得し、GPAが3.50以上の学生で（成績優秀賞相当)、濱名ミサヲ先生記念奨学金を受給していない者に対して、当該期授業料の10%相当額を支給する

b) 各学期に20単位以上を修得し、GPAが3.30以上の学生に対して、当該期授業料の5%相当額を支給する