

第3節 日本 (Japan)

堀田泰司

1. はじめに

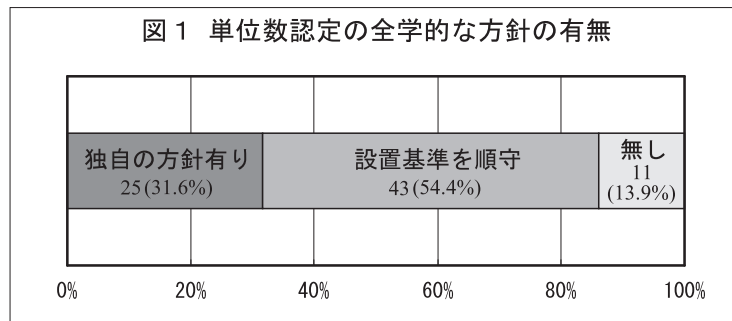
日本の単位・成績評価のシステム、そして学生交流のためのそれらの互換システム等については、既に大学設置基準にも多くの規定があり、また、質保証体制についても学校教育法に基づく自己点検・評価及び認証評価制度により、各大学が自ら点検・評価を行うとともに認証評価団体による7年に1度の外部評価が行われているため、制度的にはすでに十分な整備がなされている。よって本報告書は、我が国の制度の概要を説明するのではなく、将来的に日本がACTSのような国際的に通用する単位互換制度を活用し、アジア諸国だけでなく、ACTSのモデルとなったECTSを公式の単位制度として活用する欧州諸国と、質保証を伴った学生交流を行うためにどのような点で課題があるのか解明することを目的とする。また、2010年3月に実施した国内アンケート調査の結果に基づき、現在の日本の単位制度、成績評価制度、海外の単位・成績の認定制度、さらに質を保証する上で、各教育機関にとっては改革の第一歩であり、且つ最も重要な活動である教育プログラムの体系化と可視化 (transparency) をどの程度行っているか、現状を報告する。

この報告書のために実施した国内調査は、2007年に文部科学省が実施した「大学における教育内容等の改革状況について」¹に回答した747大学から、高等教育の国際化の発展状況や海外との学生交流の実績を参考に171大学を選出、2010年3月に各大学の単位並びに成績評価制度の具体的な実施状況についてアンケート用紙を作成し、調査を行ったものである²。同年3月25日に第1回目の回答用紙回収を行い、さらに回収率を向上させるため4月9日に第2回目の回収を行ったところ、最終的には171大学中99大学から回答を得られ、回収率は57.9%に達した。

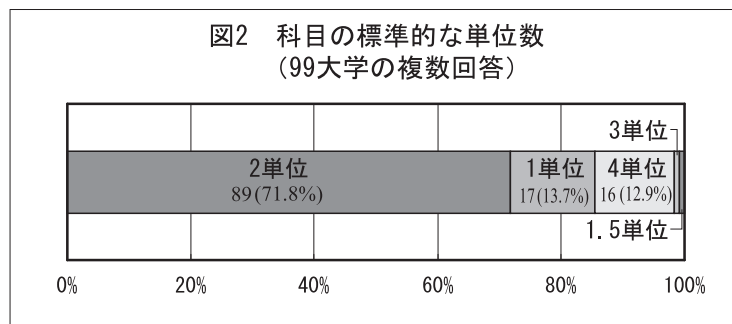
調査票は、大学にそれぞれの状況を細かく明記してもらおうよう、ほとんどの質問項目に選択式ではなく、記述式の回答欄を設けた³。また、回収した99大学のデータは、今回は全体及び設置者別 (国公立の別) の傾向を分析、報告するために使用した。なお、国公立で実際に差が見られたのは3つの項目だけであり、それらについては後述する。

2. 単位制度について

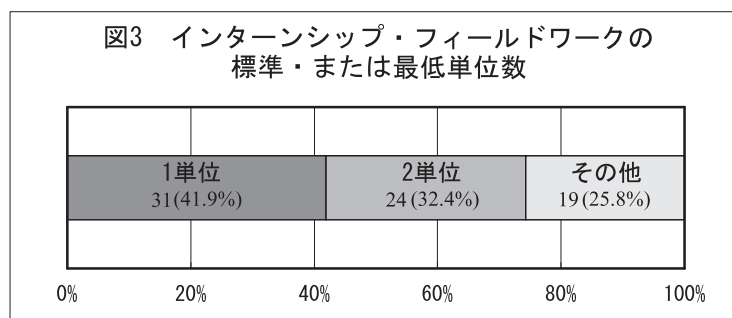
まず第1に、日本の高等教育機関における単位制度の実態について、この質問に対して有意な回答があった79大学の分析結果を報告する。図1でもわかるように、今回の調査で回答を得た79大学のうち、約3割の大学では単位数の認定について全学的に統一した独自の方針を持っている。また、設置基準を順守した規定を活用している大学もさらに5割強あり、全体としては、86%⁴の大学が全学的に何らかの統一した基準を設けていることになる。



次に、図2における1科目の標準的な単位数を見た場合、2単位が全体の7割を超えていることがわかる。しかし同時に、実習や実験等として開講されているであろう1単位の科目や、1年を通して行われるような4単位の科目についても、1割以上の回答が得られている。



また、図3においては、インターンシップやフィールドワークのような通常の講義形式の授業を必要としない学習に関しては、42%が1単位、32%が2単位を設定している半面、26%の大学は、それ以外の方法、またはそれぞれが部局レベルで学習時間数を単位に算定していることがわかる。機関によっては、学外でのインターンシップやフィールドワークの単位数を学習時間数ではなく、それに関連した講義の受講記録やレポート作成等を評価し、単位認定している例もあるようである。

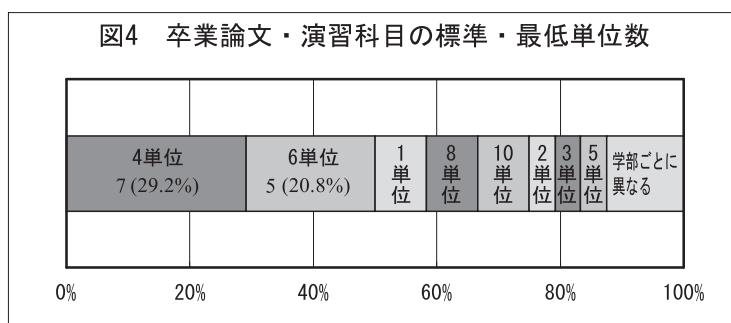


* その他には「規定なし」「学部毎に異なる」「認定していない」「4単位」「実習と同じ換算」が含まれる。

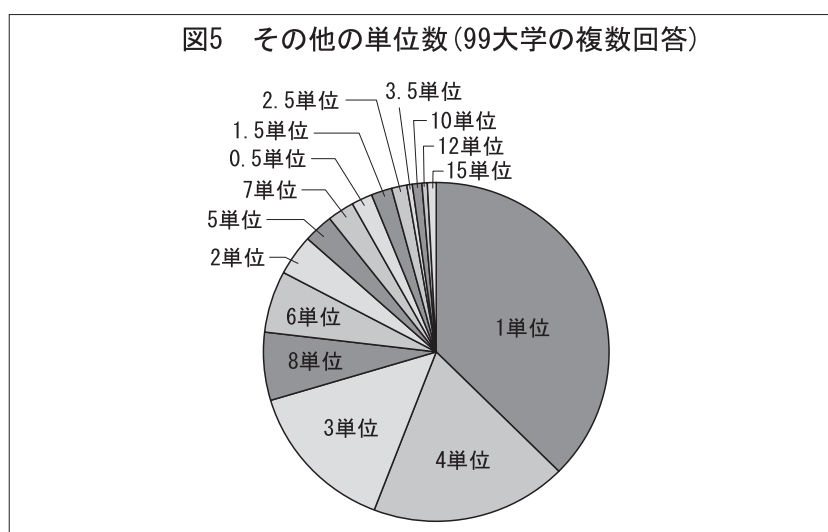
特にインターンシップについては、その時間数に応じて単位数が変動するシステムを持っている大学もあり、今回、回答が得られた74大学の中には、最大16単位（約1学期相当の単位取得数）のインターンシップ科目を開講している大学もあった。インターンシップ

の時間数を単位化する上で課題となるのは、時間数が多い企業、例えば医療系の場合等には、実際の現場で習得しなければならないことが多く、その時間数を減少させるのが難しいこと、しかし、インターンシップの実際の時間数に合わせて単位を多く出してしまうと、講義を通して学ぶ理論的な授業への時間数並びに単位数の配分が少なくなることである。したがってインターンシップでは、予め限定された単位数で研修を行っているケースが報告されている。これは、非常に理解しやすく現実的な課題である。しかし、単位数が学生の実際に費やす学習時間数をあまりにも反映していない場合は、その対応策を検討する必要があるだろう。

次に、卒業要件である卒業論文の作成及び教員による論文指導を含む演習に対しては、図4で示すように、回答を得た23大学中、約5割が4または6単位を認定していた。しかし今回の調査では回答数が少ないことも影響して、1つの全国的な傾向があるとは断言できなかった。また、卒業論文・演習等の最大単位数が16単位である大学も見られるが、この場合は1学期相当の平均単位数を卒業論文作成のための研究活動に配分していると考えられる。これについては、大学として実際に論文に費やす時間数に準じて、12単位や16単位といった単位数を設定しているようである。



また、1科目2単位以外の単位設定を行っている場合、その他の単位数について回答を求めたところ、図5の通り1科目1単位と回答する大学が多いものの、4単位や3単位もそれぞれ1-2割を占めていることがわかる。また、0.5単位刻みで単位を設定している教育機関もあり、1科目の単位数の設定の仕方は、機関によって様々であることが判明した。



では、1科目1コマの授業時間数では、どのような傾向がみられるのであろうか。以下図6によると、回答を得た98大学中95大学(97%)が、90分を1コマの授業時間として設定していることがわかる。近年、カリキュラムの国際化や様々な教育プログラムの開発が進められている中、授業時間数に関して90分が圧倒的に多いのはどのような理由があるのか、今後さらに調査を進めていきたい。また、大学数としては少ないが、3学期制を採用している大学では70分授業を実施しているという事例もあった。但し、ここで1科目の1コマ90分とは、90分の授業が15週行われることによって、2単位を取得するものであり、3学期制で実施される70分授業とは、70分授業が1学期に10回開講され、1単位と換算されるという単位や実施回数にはっきりとした違いがあるが最終的な総授業時間数は、同等の時間数であるということも確認しておきたい。

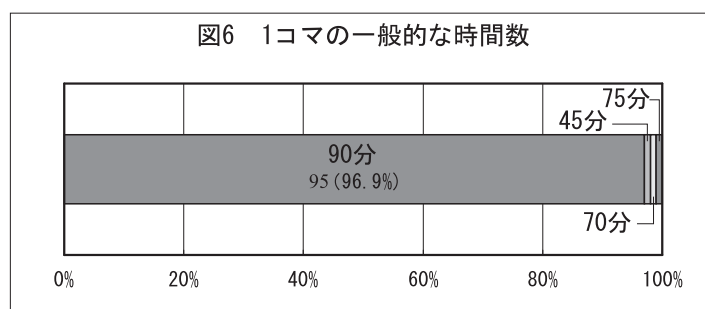
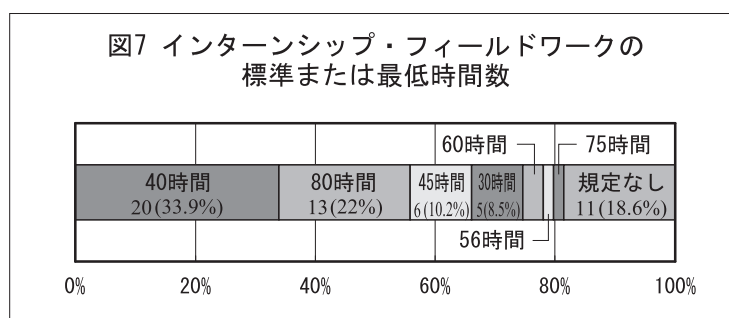
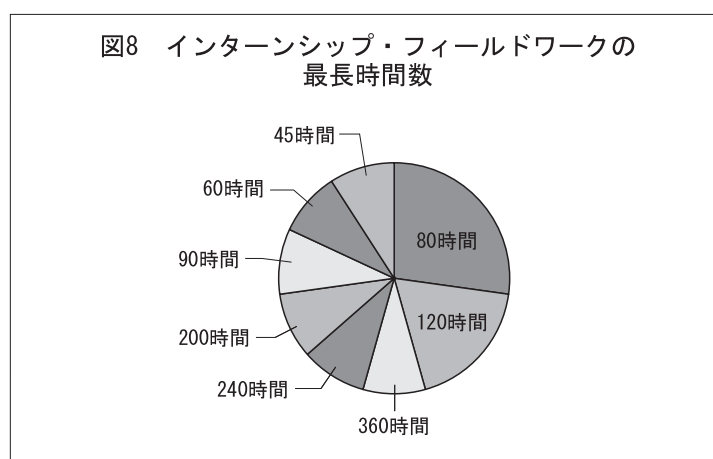


図7のインターンシップやフィールドワークでは、回答が得られた59大学中56%が、40時間または80時間を1科目の時間数として設定している。しかし45時間や30時間、そして「規定なし」と定めている大学が決して少なくはないことも指摘しておきたい。また図8によると、インターンシップやフィールドワークでは、1科目、最大360時間の学習時間数を設定している大学もある。これは、通常の週40時間の時間数で換算すると9週間程度の期間になる。記述されたコメントから判断すると、こうした長期インターンシップの設定は、多くの場合、医学系の分野に多い。





さらに表1を見ると、46大学では、1単位の科目で、インターンシップまたは野外研修時間数が30時間から45時間であるのに対し、2単位の科目では、多くが80時間を基準として設定しており、他にも56時間から75時間の大学が何校かあることがわかる。そして、おそらく講義等とも組み合わせた形で開講していると判断するが、本来1単位相当の時間数でも2単位に、そして2単位相当の80時間でも4単位に換算するような単位数を設定しているケースもいくつかあった。この単位数の過剰配分に関する懸念では、さらに個々の大学のデータを確認したところ、学習時間数に幅を持たせている大学は8大学中2大学のみで、残りの6大学は就労時間数に対し、過剰な単位数を配分している恐れがある。これらの事例は、今後、その単位設定の基準について確認の必要があると判断される。

表1 インターンシップ・フィールドワークの標準・最低単位数×標準・最低時間数 の加表

		インターンシップ・フィールドワークの標準・最低時間数							合計
		30.0	40.0	45.0	56.0	60.0	75.0	80.0	
インターンシップ・フィールドワークの標準・最低単位数	1.0	4	14	6	0	0	0	0	24
	2.0	1	5	0	1	2	1	10	20
	4.0	0	0	0	0	0	0	2	2
合計		5	19	6	1	2	1	12	46

日本の単位制度については、今回の調査で回答が得られた99大学によると、一般的な傾向として、2学期制の下、15回の授業を行うことを基本とし、1科目の単位数は2単位で週1回90分授業を行っていることが再確認できた。そしてインターンシップ等で欧州諸国が重視する学習時間数 (student workload) は、1単位につき40時間相当が一般的であることがわかった。しかしそれと同時に、単位数でいえば1科目0.5単位から16単位、学習時間数でいえば1科目30時間から360時間と、大学によって様々な設定がなされていることも事実である。

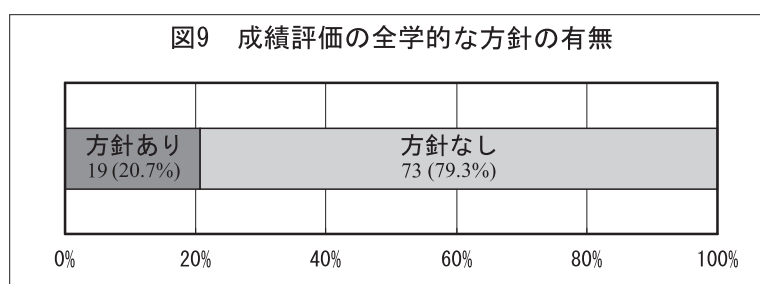
3. 成績評価制度について

成績評価制度に関しては、今回の調査では、我が国でこれまで一般的に使われてきたと思われる「優」「良」「可」「不可」という成績が、近年どのようにその体系を変化しているのかを把握するための質問表を設けておらず、非常に重要な確認事項を怠ったことを深く反省している。しかし、成績評価の仕方に関する質問に対し、9大学が評価基準についても詳細を記載しているため、以下それらの回答事例を参考にまとめる。

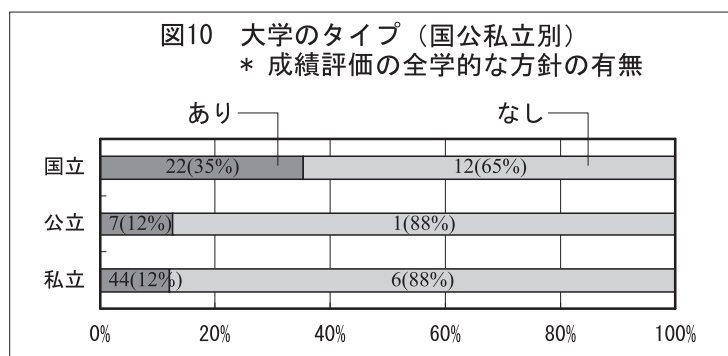
成績評価のこれまでの一般的な評価は、「優」(100-80%)、「良」(79-70%)、「可」(69-60%)、「不可」(59%以下)という4段階評価が多かったと考えられるが、現在はそうした成績評価基準を、従来の「優」(100-80%)を「秀」(100-90%)と「優」(89-80%)の2つに分けた、5段階評価へ移行する大学が増えているようである。今回の調査でも、詳細を記述している9校中7校が、5段階評価に移行したばかりか、または既に5段階評価を使用していた。更に、インターネットで30大学の成績評価に関する基本方針を検索すると、実に26大学は、これまで使用してきた上記の4段階評価を、特にGPA(Grade Point Average)制度の導入を期に、「秀」を新たに設け、5段階評価に移行している。これは、1998年に大学審議会が『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』の答申でGPAの概念を提示して以来、中央教育審議会でもGPAに関する様々な示唆が言及されたことによって、近年GPAを導入する大学が増えてきたことが影響しているようである。

次に、成績評価の仕方について大学全体として何か共通の判定基準を設けているか、という問いに対しては、回答が得られた大学は、92大学中19大学(約2割)だけであった。

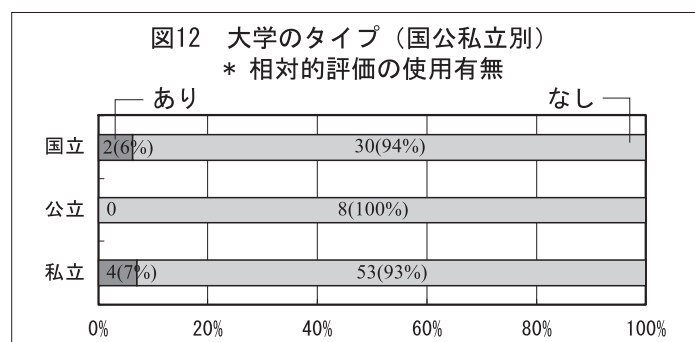
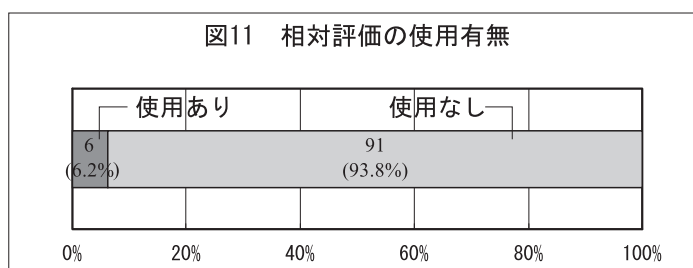
(図9参照)各大学の記述回答から推測すると、成績評価の仕方に関する基準は、多くの大学では各学部、研究科そして教員にその判断が委ねられるケースが多いからであろう。



しかし図10において、その比率を国公立別に見た場合、全学的な共通の判定基準を持っているのは、国立大学では35%であるのに対し、公立・私立大学では12%であることが判明した。



成績の相対評価についてその利用状況を質問したところ、97大学中わずか6校（6%）だけが相対評価を活用していることがわかった（図11参照）。そして、その割合を国公立立大学別に見た場合、そこにはほとんど差がないことも判明した。（図12参照）さらにこの問いに関しては、回答大学からより詳しい説明が得られている。多くの大学では絶対評価が使用され、成績評価は各教員並びに部局レベルの裁量に任されているなど、大学全体では、成績評価の配分を把握していないケースが多いようである。しかし同時に、教員間の成績評価のバラつきを最小限にするために、何らかの全学的な共通のルールを施行している大学もいくつか見られる。例えば、「評価への相対性の加味（目標とする分布の設定：「B」が最多、または「A」が半数未満など）を行うよう部局に呼びかけ部分的に試行中」としている大学や、「成績上位の10%程度が秀になるように設定すること」を全学に奨励している大学が見られる。また別の事例では、「Aの基準を成績上位20%程度とおおよその定義をしている学部もある」という大学や、「学部によっては、最高のグレードA*の割合を10%程度としているところもある」と答えている大学もある。

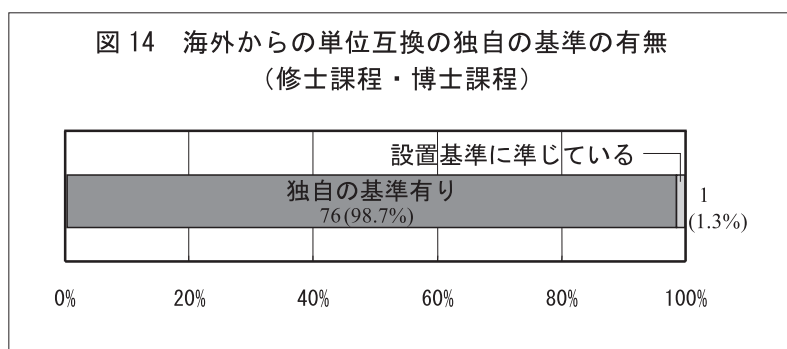
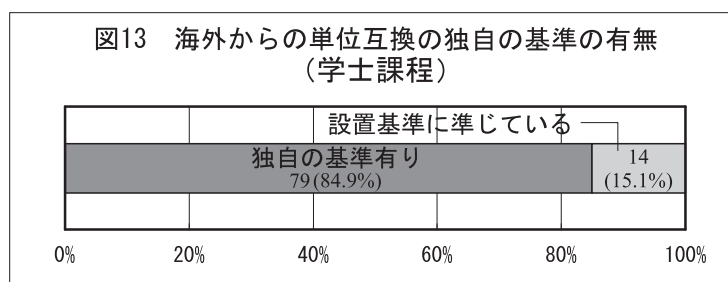


以上の通り、本調査で 99 大学の回答傾向を見ると、全学的に成績評価の付け方について共通の基準を設けたり、「秀」「優」「良」「可」「不可」等の各成績の間の配分の偏りや、科目間・学部間での配分の仕方の格差を是正するため、相対的評価基準を設けたりすることに対しては、必ずしも多くの大学が積極的に採用しているとは言えない。ACTS や ECTS では、相対的成績評価を基本とすることが明確に記されていることを考えると、今後、我が国の高等教育機関における成績評価の在り方については、国際的な単位互換等を推進する上での重要な課題として、各大学並びに国レベルで検討されるべきであろう。

4. 学生交流における単位・成績互換について

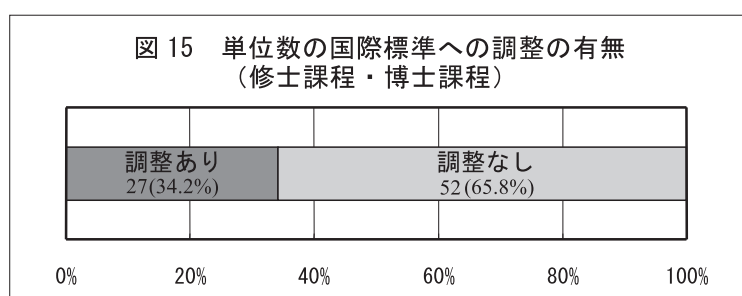
次に学生交流を実施する上で、単位や成績の互換がどの程度行われているかについて報告する。まず単位互換については、設置基準では学士課程で上限 60 単位、修士課程及び博士課程では上限 10 単位と定められている。それに対し、その範囲内で別途、独自の基準を設けているかという質問には、回答が得られた 93 大学中 79 大学 (85%) が、学士課程における単位互換に関しては独自に基準を設けている、と回答した (図 13 参照)。独自の基準の事例としては、学士課程では、30 単位を単位互換数の上限とする大学が多かった。これは、交換留学生として派遣する場合、最長 1 年間の派遣が一般的であるためだと考える。

また、図 14 でもわかるように、多くの大学では修士課程及び博士課程でも独自の基準を設けている。これは、各大学が、学生交流プログラムごとに海外に留学する学生に対し単位認定の基準を設け、当該大学におけるカリキュラムとの整合性をとっているからであろう。



しかし、海外からの単位の認定については、一定の基準を設けてはいるものの、日本の多くの修士課程及び博士課程では、欧米諸国と比較し、法令で定められる修了に必要な最低単位数が少なく、それに起因して修士論文、博士論文等の論文作成について、海外と比較して十分な単位化が行われていないという課題もある。近年、ダブル・ディグリープログラム⁵等の検討にあたり、こうした課題が浮き彫りになっている。そうした状況に対し何らかの対応を行っているかという質問には、回答を得た79大学中27大学（34%）が対応していると回答している（図15参照）。しかしコメントの内容をみると、対応策の多くは、論文指導に対する単位数を比較的多めに設定しているというもので、その配分は、実際には、大学院設置基準における最低30単位の取得要件（修士課程及び博士課程前期）の枠内で、講義科目等の取得単位数を減らして、演習や論文作成のための単位数を増やしているケースが多い。海外との連携を考慮した上で、大学院設置基準に規定される30単位に加えて、論文作成のための単位数を大幅に増やしている大学のケースは今回の調査では見られなかった。このことから、基本的には、日本の修士課程及び博士課程の履修単位数設定が諸外国と比較して少ないという課題に対して、今回の調査結果からは、あまり効果的な解決策を見出すことが出来なかった。

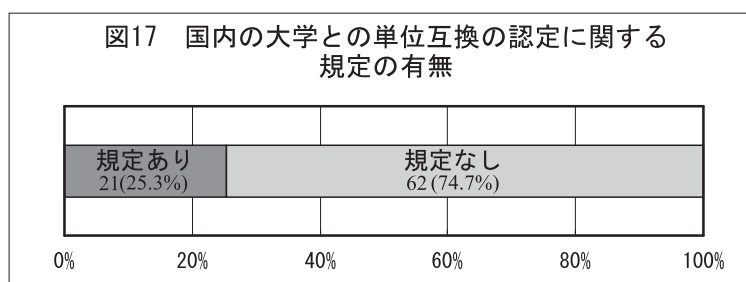
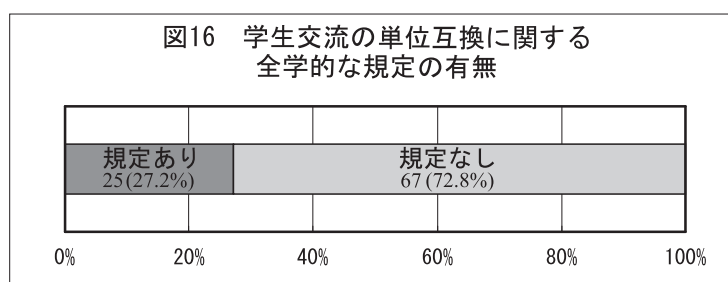
この点については、今後さらに詳しく調査する必要があるが、特に海外の大学と連携しつつ、日本の大学院のコースワーク・履修プログラムの発展や、論文作成に関する単位設定等の検討を行っていくことが重要であろう。



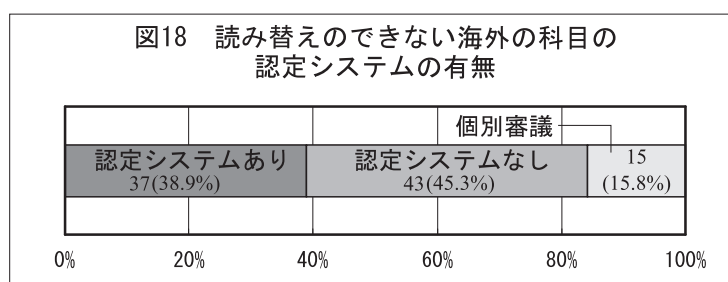
また、図 16 にもあるように、学生交流事業の単位互換制度に関して全学的な規定を設けているか、という問いについても、92 大学中 67 大学（73%）は「全学的な規定はない」と回答している。このことから学生交流における単位互換は、多くの大学では部局レベルでの審査、単位認定が行われていることがわかる。

一方、規定を設けている 25 大学で設けられている内容については、いくつかの大学では実際の授業時間数（90 分 x 15 週で 2 単位等）の換算に基づき単位が認定されていると回答した。またその他の大学は、単位の読み替えという形でのみ単位互換を認めていたり、UCTS 等も活用しているなど、様々な意見が記載されていた。

さらに図 17 でもわかる通り、単位互換に関する傾向は国内の大学との間においても同様で、全学的な規定はあまり設定されていない。



しかし、こうした状況とは少し異なった現象として、当該大学では開講していない海外の科目の単位認定については、95の回答大学の内、37大学（39%）が認定システムがあると回答しており、個別審査を行い認定している15大学を含めると、半分以上の大学で、当該大学で開講していない海外の科目について積極的に単位認定を行っていることがわかる（図18参照）。また大学の記述回答によると、認定の仕方についてはいくつかのパターンがあることがわかる。1つは「自由科目」を開講し、海外から持ち帰る科目を柔軟に認定できる方法である。記述回答のあった34大学中21大学は、この方式で当該大学が開講していない科目の単位を認定している。その他5大学は、海外の科目名をそのまま受け入れている。そして4大学は、留学で取得した単位全体を一括して認定する制度を設けている。さらに、個々のケースを教授会や教務委員会等で審議し認定している、と回答した大学も2校あった。また、開講していない科目の単位は、申請した学生の卒業単位数には換算しない形で認定している大学も1校あった。



単位互換についての今後の課題は、以下表2でもわかる通り、学内での単位認定に関する整備の遅れが割合として非常に高いことである。また、それ以外に指摘された課題も多岐に渡っているが、これらの課題は、学生交流を実施する上で多くの大学にとって共通の課題であると言えよう。

表2 単位互換に関する課題（99大学による複数回答合計）

	度数	有効パーセント
学内単位認定に関する整備の遅れ	18	50.0
成績標語の違い	3	8.3
開講されていない科目の認証	3	8.3
単位当たりの時間数の違い	3	8.3
利用する学生が少ない	2	5.6
多大学間交流での整備の遅れ	2	5.6
提携校の拡大	1	2.8
評価基準の違い	1	2.8
協定のない大学の単位認定が困難	1	2.8
ECTSやポイント制等の新たな制度への対応の難しさ	1	2.8
実習、実験の単位認定が困難	1	2.8
合計	36	100.0

次に成績の互換に関しては、1つの質問項目に注目して報告する。

成績の互換は、欧州諸国との学生交流においても非常に難しい課題を抱えている。海外の大学で派遣学生が得た成績評価について全学的に共通の認定方法があるか、という問いに対し、表3では「有」と答えた大学は、84大学中9大学（約11%）であった。これに対し「無」と答えた大学は、31大学（37%）あり、「合格か不合格の判定のみ」と答えた大学は22大学（26%）であった。また、それ以外の選択肢についてもある程度の回答数があることから、成績の互換に関しては何か1つの傾向があるとは言えない。しかし敢えて指摘するならば、22大学（26%）が「合格か不合格の判定のみ」と回答していることを筆頭に、多くの大学では、海外の協定大学における成績評価の認定について慎重な姿勢が伺える。海外の成績評価の扱いについては、我が国の学生が海外で学習し、その成績評価が国内の大学においても十分に評価されるよう、今後、大学や国レベルでも検討していくべきである。

表3 海外の大学で得た成績評価の全学的な認定方法の有無

		度数	パーセント	有効パーセント
有効	有	9	9.1	10.7
	無	31	31.3	36.9
	合格か不合格の判定のみ	22	22.2	26.2
	その都度審議する	12	12.1	14.3
	協定大学の成績評価に準ずる	8	8.1	9.5
	協定大学の成績評価に準じて認定か、合格か不合格の判定のみ	2	2.0	2.4
	合計	84	84.8	100.0
欠損値		15	15.2	
合計		99	100.0	

第3の側面として、近年の学生交流事業においては、ダブル・ディグリープログラム等が次第に増えつつあるため、今後、海外の大学とのカリキュラムにおける連携や共通科目の開講が重要な課題となることが予想される。今回の調査では、海外の大学と共同開発し

ている国際カリキュラムの有無について質問した。以下図19によると、99大学中22大学（22%）が、協定大学と連携した国際カリキュラムを開講していると回答している。さらに図20では、そうした国際カリキュラムの開発は、1ないし2大学との連携が多く、表4では、対象国としてはアメリカ、中国が多いものの、それ以外にもヨーロッパ、オセアニア、アジア、中南米諸国と広い範囲でカリキュラムの共同開発を行っていることが判明した。国際カリキュラムの内容については、ダブル・ディグリープログラムやツイニング・プログラム⁶による開講が多く、その教授法は、インターネット等を活用した授業から、教員や学生が移動し集中講義のような形式で実施しているものまで、様々な形態を取っていることがわかった。

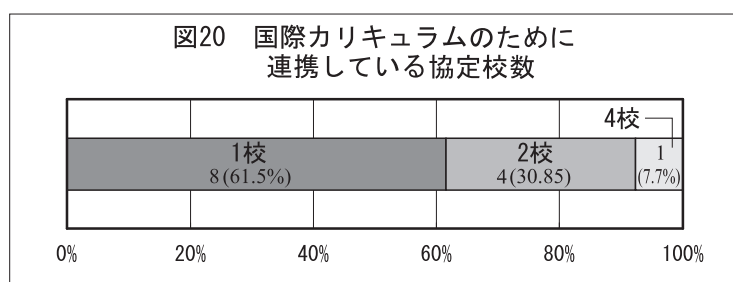
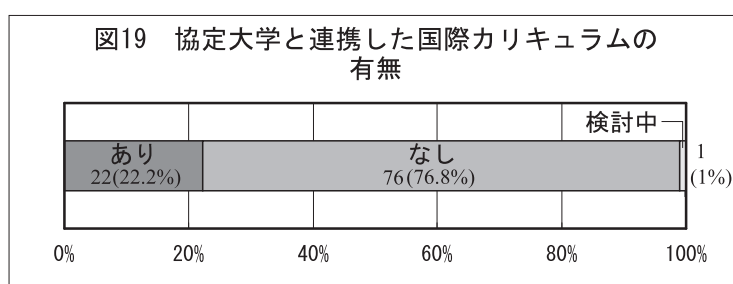


表4 国際カリキュラムのために連携している協定校の国名

	度数	有効パーセント
アメリカ	3	17.6
中国	3	17.6
フランス	2	11.8
インドネシア	2	11.8
オーストラリア	1	5.9
メキシコ	1	5.9
台湾	1	5.9
フィンランド	1	5.9
イギリス	1	5.9
スイス	1	5.9
タイ	1	5.9
合計	13	100.0

以上の通り、単位並びに成績の互換については、今回実施した国内アンケート調査で回答を得られた多くの大学では、独自の基準を持っているものの、今後の懸念事項となり得るいくつかの傾向があることも再確認できた。1つは、修士課程及び博士課程では、30単位というコースワークの範囲を大きく超えて、論文作成にかかる時間数に対して単位を配分している大学が少ないことである。欧州諸国の修士課程又は博士課程（前期・2年間）プログラムにおいて、修了に必要な単位数はECTS・ACTSで120単位（日本の単位数に換算すると約60単位）相当とされているのに対し、我が国の必要単位数は最低30単位と定められているだけである。海外の大学との互換性を高めるためには、実質的に30単位を倍増し、論文作成にかかる時間数の単位化を図ることが必要と考えられるが、そういう取組を行う大学は少ないようである。

また2つ目の現実としては、単位互換はあくまでも学部・研究科等の各部局の教務委員会並びに教員の裁量権の範疇にあり、大学として単位互換に一定のルールを設け、全学的な単位互換の均等性を確保している大学は少ないようである。

そして3つ目の懸念事項としては、成績の互換については全体的に慎重であり、成績をそのまま認定するよりは、取得単位のみを「認定」し、海外で得た成績が学生の学業成績全般に影響しないように調整している大学が多く見られた。ただし、当該大学では開講していない海外の科目の単位認定については、多くの大学で積極的に認定している傾向が伺えた。

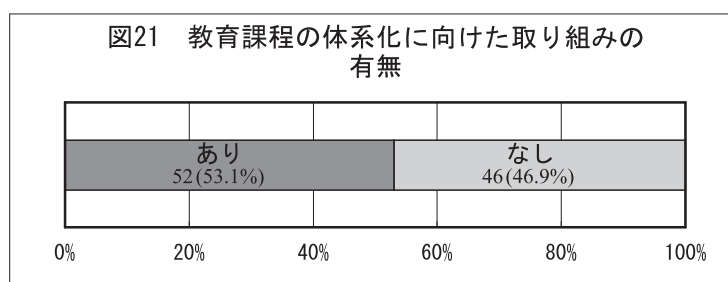
以上のことをまとめると、単位並びに成績の互換については、各部局による運用が一般的であり、部局において理解しやすいシステムは積極的に受け入れるが、そうでない事案については慎重に対応する、という傾向が見られることがわかった。今後の課題は、こうした単位並びに成績の互換について、日本の大学が全学的な課題として捉え、大学としてそれらのシステムの質を対外的にどのように保証していくか、という点であろう。

5. 教育内容の体系化と可視化（Transparency）について

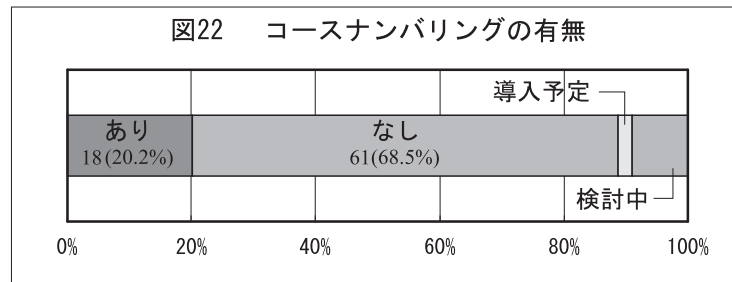
本報告書の最後の項目として、我が国の高等教育の可視化（transparency）の現状を報告する。教育内容の可視化は、欧州諸国が学生交流事業であるエラスムス計画を促進する上で、ECTSの使用と共に重要視した要件である。交流相手の教育内容や単位・成績の制度等の中身がどれだけ見えるかは、相互信頼関係を構築し、学生交流を実施する上で重要である。またこうした可視化を進める上で特に大切なのが、大学全体に共通の基準を設け、その尺度を通してそれぞれの部局や教育プログラムの特徴、魅力を対外的に見せることである。では我が国の高等教育機関は、このような対外的に見え易い体制やシステムを、どの程度発展させているのであろうか。

まず、教育プログラムの可視化を進める上で重要なのは、大学の教育プログラム全体を体系化し、各科目の位置付けを明確化させ、学習時間数並びに単位数を必要に応じて設定することである。図21は、そうした体系化に向けた回答大学の取り組みについてまとめたものである。回答としては、98大学中52大学が教育課程の体系化に取り組んでいるが、同時に46大学はまだ取り組みが行われていない、という回答であった。では、それら52大学の教育課程の体系化への取り組みとは一体どのようなものであろうか。大学の記述回

答によると、大きな傾向としては、これまでの学部レベルにおける大きな枠組みの専攻をより細分化し、学部の中にいくつかの「教育コース」を設定、履修科目についても「履修モデル」や「カリキュラムマップ」等を提示し、学生がどの段階でどのような科目を履修すれば良いかアドバイスを提供する、という事例が多く見られた。プログラムの内容をより具体的にして明確な到達目標を設定し、コース終了後には例えば一定の職業的な能力と直接関係のある学習成果が得られることを明示するなど、体系化された教育プログラムについて情報を発信しているところも多くあった。またもう1つの傾向としては、個々の部局の教育カリキュラムを学部や学科の科目に限定せず、様々な分野の科目を総合的に履修しながら、学際的な教育を受けられるようにしている大学も増えているようである。



次に、体系化したカリキュラムの1つの指標として、各科目にその専攻分野の領域や学年ごとの難易度を示すコース番号を付け、全ての授業科目を管理する、いわゆるコースナンバリングの導入について質問したところ、以下図22の通り、89大学中18大学は既にコースナンバリングを実施しているが、61大学(69%)はまだ実施していないことがわかった。またこの件については、図24でもシラバスに記載している項目として同様の質問をしており、99大学中28大学が「有」を選択し、71大学(72%)は「無」と明記している。これら2つの質問は形式が異なったため、回答数に誤差が生じているものと推測するが、全体の割合としてはあまり差がないため、今回回答が得られた99大学では、約3割がコース番号を使用していると判断する。また、カリキュラムの体系化並びにコースナンバリングに関して記述している大学の事例をまとめると、カリキュラムの体系化の試みとして、コースナンバリングは用いていないがコース制を導入し、学部のカリキュラムをコース制に基づいて、各学年の必須、選択科目等を指定することで、学生が科目の履修をしやすくしている、と回答した大学が比較的多く見られた。また、学年レベルの難易度の違いについては、例えば〇〇の理論I、理論II、理論III、といったように、それぞれの難易度並びに履修する順番を示す科目名を設定している、と回答した大学も比較的多かった。ただし、こうした傾向も学部やコースによって異なり、大学全体として取りまとめ、大学の教育プログラムの内容について、専門領域、学年、難易度等を明確に示すようなカリキュラムの透明化を図っている大学はまだ少ない。



続いて、シラバスの可視化について報告する。図 23 は、調査に協力いただいた 97 大学中 83 大学 (約 86%) が、シラバスの全学的な統一を既に完了していることを示している。しかし図 24 では、シラバスに記載している項目で、多くの大学に記載されている項目とあまり明記されていない項目があることが明らかになった。授業の概要、達成目標、単位数、成績評価の基準、各週の授業内容等に関しては多くの大学が記載しているが、科目のコース番号、学習時間数、課題に関する説明は、シラバスではあまり説明されていないことがわかった。そして試験に関する情報も、約半数の大学はシラバスで説明していないようである。さらにその他の項目としては、教科書やその他の教材、授業内容に関するキーワード、受講条件等も、多くの大学が明記していることがわかった。また、担当教員のオフィス・アワー等も記載している大学が数校見られた。

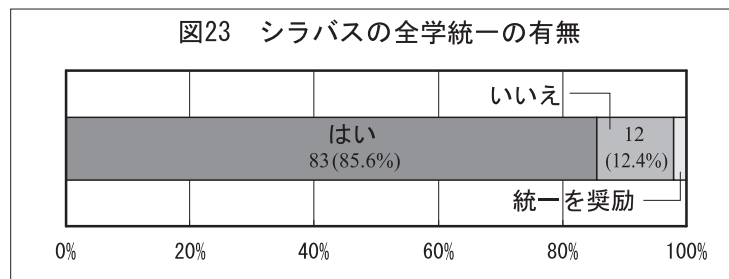
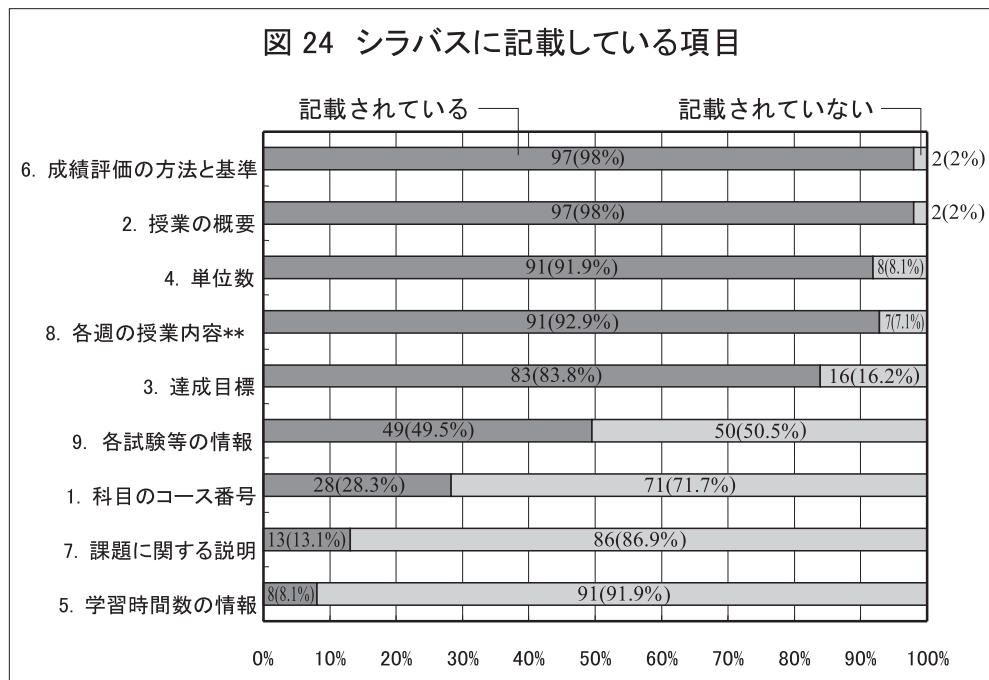


図 24 シラバスに記載している項目

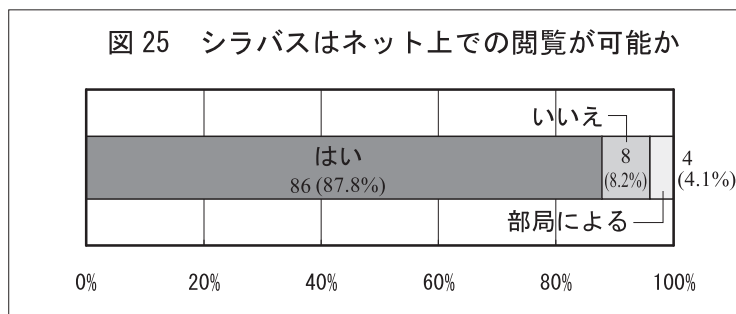


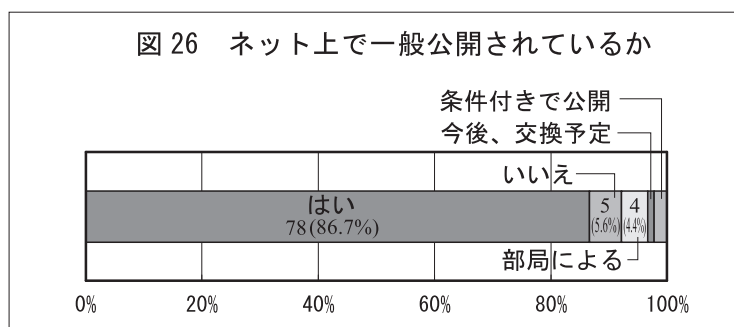
* グラフ全体のカッコ内のパーセントは、回答をくれた 99 大学数の中のそれぞれの項目に回答した大学数の割合を示している。

**項目 8 だけは、有効回答数が 98 大学であった。

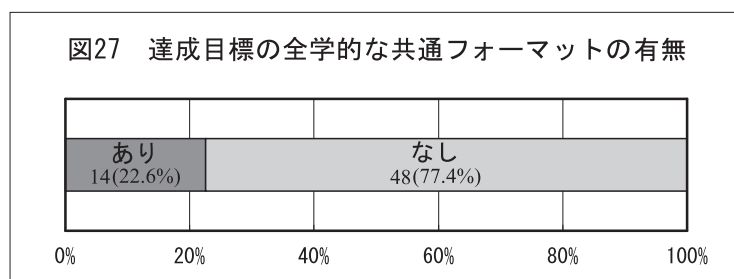
シラバスがインターネット上で公開されているかという問いに対しては、98 大学中 86 大学（約 88%）が公開していると回答した。さらにそのシラバスが学内限定ではなく広く一般に公開されているか、という問いでは、ネット上でシラバスを公開している 86 大学のうち 78 大学（約 91%）は一般に公開していると回答している（図 25、26 参照）。

図 25 シラバスはネット上での閲覧が可能か



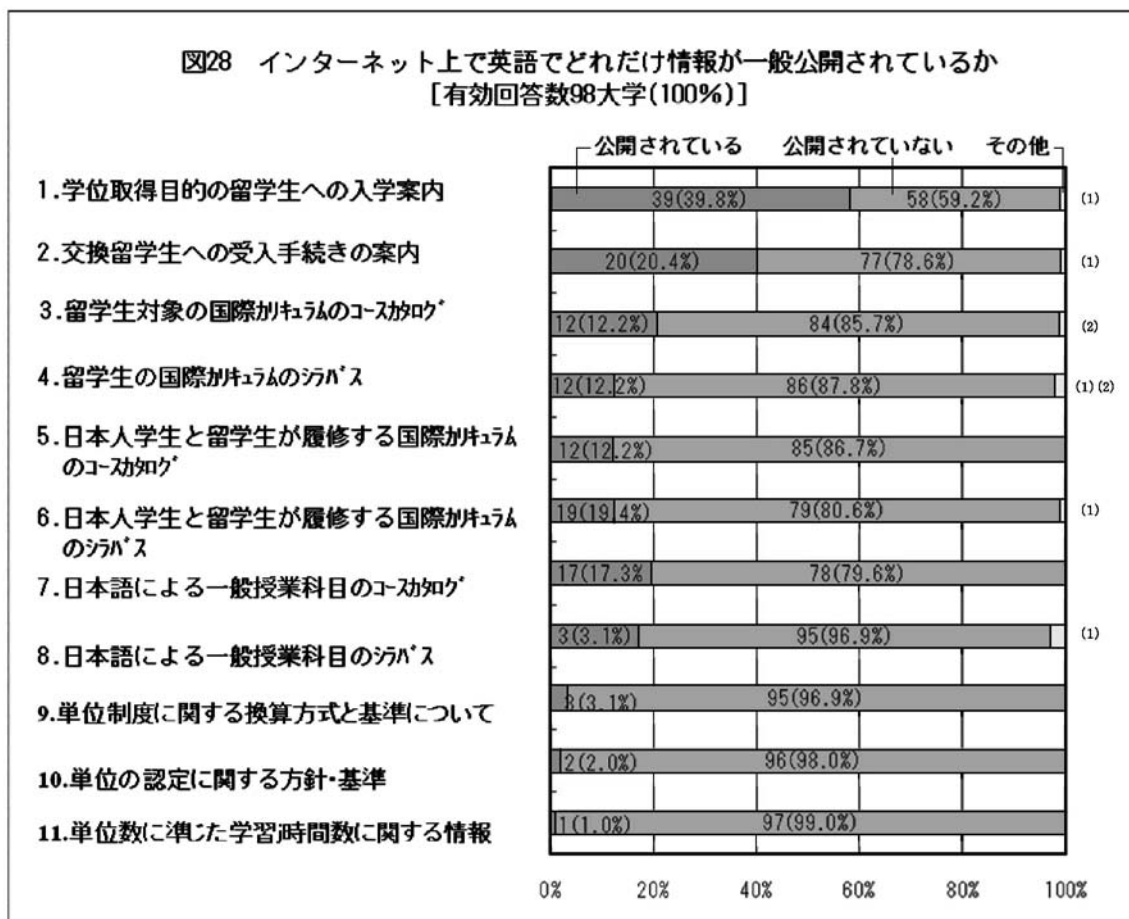


また、シラバスの達成目標としてどのような情報を授業前に学生に伝えているか、という問いに対しては、様々な記述・表現が混在する中、全体としては、専門分野の知識の習得が圧倒的に多く、同時に学習成果として、分析能力や発表能力等についても明記している大学がある程度存在した。同時に達成目標は、各教員が記載するため、その内容が多種多様で目標が明確でないものも多い、という指摘があった。図 27 は、その達成目標の記載にあたり全学的な共通のフォーマットがあるか、という問いに対する回答で、62 大学中 14 大学 (23%) が「有」と答え、48 大学 (77%) が「無」と答えている。しかし前述した通り、大学として教育コースの設定や履修モデル等を記載し、学生がどのような科目を履修したらよいのかわかりやすくしている大学が少しずつ増えているので、今後はこうした教育の目的や成果についても、全学的に共通の情報を提供し、学生がより履修しやすい環境を整えていく大学が増えていくものと推測する。



最後に、各大学の情報がどの程度英語化されインターネット上で発信されているか、という問いに対しては、図 28 の記載項目の公開の割合を見ると、英語で海外に向けて大学の教育プログラムを紹介することは、全体的にあまり具体的には行われていないことが明確になった。特に学位取得を目的とする留学生への入学案内についても、98 大学中 57 大学のみが英語で情報を公開していることから判断すると、日本の多くの大学は、日本語のできない留学生の獲得に積極的であるとはまだ言えない。この傾向は、特に国公私立大学別に見ると、さらにその違いが明らかになる (表 5 参照)。国立大学ではおよそ 88% が英語で情報を発信しているが、公立大学では 25%、私立大学では約 45% の大学のみが、一般留学生向けにインターネット上で英語による情報を発信していると回答している。この現象は、おそらく各大学における留学生の受け入れ態勢に関係があるだろう。多くの私立大学では、日本語のできる学部留学生の受け入れが全体の比率としては高く、国立大学で

は英語のできる大学院生も受け入れているという現状が、ここに現れていると考える。そして同様の傾向は、表 6 でもわかるように、交換留学生でも見ることができる。国立大学では、一般留学生向けに比べ、英語で教育プログラムの内容を公開していない大学の割合が若干増えるものの、公立・私立大学では、英語で公開していない大学の割合がさらに高くなっている。



* グラフ全体のカッコ内のパーセントは、回答をくれた 99 大学数の中のそれぞれの項目に回答した大学数の割合を示している。

** 「その他」は、以下の通りである⁽¹⁾部局によって異なる、⁽²⁾検討中

表5 大学のタイプ（国公立別） x 学位取得目的の留学生への入学案内

		学位取得目的の留学生への入学案内			合計
		有	無	学部ごとで異なる	
大学のタイプ	国立	30 (88.2%)	4 (11.8%)	0	34 (100%)
	公立	2(25%)	6(75%)	0	8(100%)
	私立	25(44.6%)	30 (53.6%)	1 (1.8%)	56(100%)
合計		57 (58.1%)	40 (40.8%)	1 (1%)	98(100%)

表6 大学のタイプ x 交換留学生への受け入れの手続きの案内

		交換留学生への受け入れの手続きの案内			合計
		有	無	学部ごとで異なる	
大学のタイプ	国立	19 (55.9%)	14 (41.2%)	1 (2.9%)	34 (100%)
	公立	0 (0%)	8 (100%)	0 (0%)	8 (100%)
	私立	20 (35.7%)	36 (64.3%)	0 (0%)	56 (100%)
合計		39 (39.8%)	58 (59.2%)	1 (1%)	98 (100%)

6. 結語

今回の「日本」の調査結果は、2010年3月に実施されたアンケート調査に基づき報告した。以下は、回答が得られた99大学の傾向をまとめたものである。

- (1) 単位制度については、多くの大学で全学的共通認識が存在し、1科目は2単位で、週1回の90分授業（講義とディスカッション）が15回（2学期制）行われるのが一般的である、と言えることが確認できた。しかしそれ以外にも、1単位または4単位の科目が比較的多く見られ、また、インターンシップやフィールドワーク等では、1単位または2単位が多いことがわかった。そして1単位の学習時間数は、インターンシップやフィールドワークでは、1科目40時間前後が多いことも確認できた。ただし、これ以外にも1科目、最少0.5単位から最大16単位まで多くの単位数が存在し、学習時間数も40時間から360時間まで様々な時間数が設定されていることも明らかになった。
- (2) 成績の制度に関する1つの大きな傾向は、これまで多く使われてきた「優」（100-80%）、「良」（79-70%）、「可」（69-60%）、「不可」（59%以下）という4段階の評価方式が、近年、「秀」（100-90%）、「優」（89-80%）、「良」（79-70%）、「可」（69-60%）、「不可」（59%以下）という5段階評価になりつつある、という点である。GPAの導入が影響し、これまでであった「優」（100-80%）を「秀」（100-90%）と「優」（89-80%）に分割する大学が、今回の調査では非常に増えていることが判明した。しかし成績の配分は、実際には、個々の部局の教授会並びに各教員の裁量で、絶対的評価を基準に行われているところが多く、教員間、部局間で成績評価の配分に大きく差がある可能性がある。そして、そうした課題について大学全体として情報を収集し、傾向を報告する大学はまだ少ないことがわかった。今後の課題としては、大学自体が各部局の成績の配分の仕方について把握し、配分の仕方の大きな枠組みを作る必要があると考える。
- (3) 海外の大学との単位並びに成績の互換に関しては、まず、単位の認定においては、独自の規定を部局レベルで設けている大学が多く、海外で取得した、当該大学で開講していない分野やトピックの科目でも、柔軟に受け入れる「自由選択」等の科目を設け、海外のユニークな科目の単位を積極的に認めていく大学が4割程度存在することがわかった。また、欧米諸国と比べ、修士課程及び博士課程における論文作成に対する単

位数が少ないという指摘に関しては、コースワークの30単位内での調整が多く見られ、今後、大学院の単位制度に関しては、大学全体で検討する必要があることが判明した。海外の科目の成績の認定に関しては、各部局がそれぞれの科目の内容を見極め認定しているところが多い。それと同時に、海外の科目の成績は「合格か不合格」だけを認定する、と回答した大学も2割以上あり、当該大学が出す成績やGPA等に影響しない取り扱いをしている大学が多いことも今回の調査で明らかになった。そして、海外の1-2校の大学と連携し、国際カリキュラムを開発している大学は全体の約2割に及び、既に様々な国の大学とダブル・ディグリープログラムやツイニング・プログラムを実施している。

- (4) 高等教育の体系化とその内容の可視化 (transparency) に関する現状としては、まず、回答した98大学のうち約53%が、学習目的や学習成果を明示した教育コースの設定や、「履修モデル」「カリキュラムマップ」等を有効に活用し、教育プログラムの内容の体系化を試みていた。しかし、各科目の専門分野や難易度等がわかりやすく示すコースナンバリングを導入している大学はまだ2割であり、シラバスにおいては、具体的な学習時間数並びに宿題や試験に関する情報を掲載する大学は多くなく、留学生に向けた英語による大学の情報公開も、まだ多くの項目が紹介されていないことが今回の調査で明らかになった。

以上の傾向を鑑みるに、ACTSの発展等に対応する教育環境を構築するための今後の検討課題としては、まず、単位や成績のシステムについて各大学が大学全体の実態を把握し、部局の独自性を尊重しつつ、学生の所属先や履修科目によって取得する単位や成績評価の換算、そして配分の仕方に差が生じないように、大学全体として共通のルールを設定する必要があるだろう。制度の施行方法について、大学全体に大きな枠組みを作ることは、1つの教育機関として提供する教育内容や、その運営システムの質を保証するといった点で、重要な要素であると考えられる。

第2の課題としては、修士課程及び博士課程の論文作成にかかる学習時間数をどのように単位化するか、という問題がある。既に論文に関係した単位は存在するが、例えばACTSやECTSの制度が想定する2年間の修士課程では、修士号取得条件として論文作成を含めて120ACTS・ECTSポイントの取得を要求しているが、その単位数を日本の高等教育制度で換算するとおよそ60単位相当となり、大学設置基準が規定する30単位では大幅に少ないことになる。今後の課題として、国レベルでの基準の見直しを行うか、海外の大学とダブルディグリー等を開発する教育機関では、コースワーク30単位に加え論文作成だけの単位数を明確化し、2年のプログラムでコースワーク並びに論文作成を合わせて60単位になるような、大学院のための単位制度の開発が必要であると考えられる。

第3の課題は、日本の大学が、特にインターネット上でどれだけ詳細に渡る教育内容、制度、その他運営等に関する大学全体の情報を整理し、対外的に公開するかであろう。既に多くの情報が公開されているのは事実であるが、同時に各授業内容に関する細かい情報を、シラバスやインターネット上で公開している大学は限られている。また、もう1つの重要な課題として、それらの情報を英語で発信する意味があるのか、各大学は検討する必

要がある。欧州諸国のボローニャ・プロセス（欧州高等教育改革）では、英語で授業が行われていない科目についても、英語でも情報を流すことを促している。それは、少なくとも英語によって情報を公開することで、世界に向けた教育内容の可視化（transparency）が進み、将来的により多くの学生が世界中から集まってくる可能性があるからである。

最後に、上記3つの課題が今回のアンケート調査から見えてきたものであるが、今回の調査は、2010年3月に急遽実施したものであり、サンプル数や実施方法、そして分析にも課題が残ったのは事実である。今後もこうした委託研究等を通して、様々な研究者が調査を継続していく必要があるだろう。

注

- 1 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf
- 2 今回の国内アンケート調査における171サンプル校の選出には、広島大学高等教育研究開発センターの島一則准教授並びに渡部芳栄研究員の協力を得た。特に渡部研究員には、国際化の指標を使って、171大学の選出を技術的に支援していただいた。また、本調査報告書で使用している図表の作成には、当該センターの大学院生である西村君平氏の貢献が多岐である。高等教育研究開発センターの関係各位に対し、心よりお礼を申し上げたい。
- 3 APPENDIX2 「日本のアンケート調査票と分析結果（表）の一覧」参照
- 4 本報告書の本文中のパーセントは、全て、欠損値を除いた有効パーセントの数値を小数点以下の数字を四捨五入して明記している。
- 5 ダブル・ディグリープログラムやツイニング・プログラム等に関する定義は、国際的にまだ定められていないため、本稿では、ダブル・ディグリープログラムとは、2校以上の大学によって開発された学士、修士、または、博士課程の教育プログラムに在籍する学生が2校以上の参加大学において授業科目を履修し、単位互換等を利用して、2大学の卒業要件を満たすことにより、2つの大学から学位記を授与することができるプログラムとする。
- 6 ツイニング・プログラムとは、2大学が共同で開発した1つの教育課程プログラムに在籍する学生は、それぞれの大学が指定した授業科目を所定の学年（学期）に履修し、卒業に必要な単位数を取得することにより、1つ（以上）の大学から学位記を授与することができる教育プログラムとする。