

生涯学習と大学システム問題

－単位互換制度・編入学制度を中心に－

清水 一彦
(筑波大学)

1. 21世紀生涯学習の時代

大学評価とともに大学を中心とした高等教育の改革は世界的潮流となっている。先進主要国では、大学の特色は「教育」「研究」とともに「社会サービス」を提供し、社会を統合する一つの構成要素ととらえられている。社会システムとしての大学観が強調される証左は、大学問題が政府の重要な政策課題に取り上げられ、大学再生に向けた構造改革が展開されているところに看取できる。およそ90年代から始まった西欧諸国における大学の大衆化をはじめ、大学評価、受益者負担主義、国立大学の法人化等の動きは、国の関与の増大傾向の中で各国ともほぼ共通に取り組みされている課題となっている。

このような状況の中で、生涯学習機会の提供も大学再生の重要な目標の一つに掲げられるようになった。アメリカでは、州の成人教育事業において職業教育・訓練が重視され、イギリスでは国民の教育・訓練の達成目標「学習の時代を拓く」が設定され、フランスでは後期中等教育中退者を対象とした「第二の学校」が設置され、ドイツにおいても在職者のための「マイスター奨学金」創設などが90年代後半に実現している。

高等教育における生涯学習機会の保障は、1998年10月9日に採択されたユネスコの高等教育世界宣言「21世紀の高等教育：展望と行動」にも集約的にみられた。高等教育への公正なアクセス（第3条）、女性の参加の拡大と役

割の推進（第4条）、機会均等の拡大のための多様化（第8条）といった提言は、これまで高等教育機会に恵まれなかった人々への積極的な開放を訴えるとともに、21世紀の生涯学習社会の構築をめざすものであった。

わが国においても平成2年の生涯学習振興法の制定をはじめ、放送大学の全国化、生涯学習フェスティバルの実施、学校教育の生涯学習対応策、全国子どもプランなど、生涯学習社会の構築に向けた諸方策がとられる中で、大学開放を中心とした生涯学習の観点に立った高等教育システムの柔構造化方策が指向されるようになった。かつての大学紛争期に主張された「開かれた大学」、中教審や臨教審等で取り上げられた生涯教育・生涯学習あるいは「生涯学習体系への移行」などの理念を経て、大学開放は従来の余剰的活動という周縁的・消極的な制度観から徐々に大学機能のいわば第三の機能へとシフトするようになった。しかし、大学開放の発展段階からみれば、少なくとも欧米諸国に比べてわが国の場合には、未だ初期段階にとどまっている状況であることは否めない。

本稿では、近年の高等教育制度の弾力化・柔軟化によるシステムのオープン化・バイパス化の事例として、単位互換制度や編入学制度を取り上げ、それぞれの改革動向及び制度的問題点を明らかにするとともに、生涯学習体系の構築をめざす学習成果の評価のあり方にも言及していきたい。

2. 高等教育機会の拡大と単位互換制度

(1) 高等教育制度の弾力化・柔軟化

生涯学習社会の実現をめざす生涯学習体系への移行において、高等教育の柔構造化は不可欠な条件であるといえる。わが国では、およそ70年代頃から高等教育制度の弾力化・柔軟化が指向され、当初は主に単位互換制度や編入学の措置といった形で進められてきた。しかし、根強い大学風土のためになかなか大学間の壁を打ち砕くまでには至らなかった。

平成3年の大学設置基準の改正によって、新たに編入学定員の設定や科目等履修生制度の開設など制度上の思い切った弾力化措置がとられ、また同年の学位授与機構（現在の大学評価・学位授与機構）の創設等に伴って、よう

やく大学人の考え方も少しずつ変化するようになった。そして、結果的には、基準の大綱化を契機に、放送大学との単位互換の促進のほか、単位互換のネットワークやコンソーシアム化が急速な勢いで進むとともに、編入学の促進や単位制度の柔軟な運用によって、従来の正規の学生のほかに社会人や編入学生あるいは科目等履修生などが徐々に増加しはじめ、大学教育あるいは学位へのいわゆるバイパスコースが実質的に拡大されることになったのである。バイパスコースは、さらに専門学校卒業者の大学編入学の制度化にも発展し、他方ではまた医学部への学士入学の促進策などもみられ、全体として学生の流動化が徐々にみられるようになった。思い切った弾力化・柔軟化をめざした一連の大学制度改革によって、学生の移動の自由が大幅に保障されることになったのである。

新設置基準ではまた、従来の単位互換制度と同様な観点から、大学以外の教育施設等における学習成果であっても、一定の水準と認められるについては正規の単位が認定できる制度をも認めた。具体的には、短期大学や高等専門学校の専攻科、大学専攻科、高等専門学校や専修学校、技能審査の合格などの学修である。ダブルスクールとして通学する専門学校での学修や英語検定試験の合格も単位認定の対象とすることができるようになり、多くの大学で実施されている。また、長期海外プログラムや長期休暇を利用した海外の大学等における語学セミナーで取得した単位を認定する大学も増加してきている¹¹⁾。

基準の大綱化はこれまでにない高等教育制度の弾力化・柔軟化をもたらすとともに、オープンシステム化や「生涯学習型」システム化といった改革を特徴づける重要なキーワードを生み出した。他の昼夜開講制などの履修形態の柔軟化方策や、入学前の既修得単位等の認定とともに、広くわが国の高等教育における生涯学習体系の基盤整備が図られることになったのである。

(2) 単位互換の促進とネットワーク化・コンソーシアム化

単位互換制度とは、他大学の科目を他大学で履修し、それを所属大学の単位として認定してもらう制度である。開かれた大学づくりに重要な役割を果たしているこの制度は、とくに基準の大綱化以降に急速に発達し、平成9年度現在、全国の6割の大学346校で規程を設けていた(文部省調べ)。その実

施状況は多様で、個別機関どおしで行っている場合や複数の機関で行っている場合、さらには大規模な地域ネットワークを組んでいる場合、SCS（スペース・コラボレーション・システム）を利用した衛星通信大学間ネットワークもみられる。設置者でも、同じ設置者どおしと異なる設置者間とがある。また、他方では大学・短期大学間のネットワーク化あるいはコンソーシアム化は、在学生の単位互換にとどまらず、地域住民を含む広く社会人のための教育や講座提供などにも広がっている。

単位互換を中心とした大学間ネットワークは、東横学園女子短期大学と産能短期大学、早稲田大学と同志社大学などにみられる「個別対応型」、熊本大学・熊本県立大学・熊本学園大学や千葉県私立大学間、あるいは横浜市内大学間などにみられる「同一県（市）内型」、関東地区社会学系大学院や首都圏西部地区大学間などにみられる「広域型」、及び後述する京都地区にみられる自治体などの協力を得て行う「行政協力型」の4類型に分けることができる。

以下、近年の単位互換制度を含むネットワーク化・コンソーシアム化の実施事例のうち、他大学のモデル的ケースともなった京都地区の大規模なコンソーシアムの実践を取り上げることにする²⁾。

(3) 世界有数の単位互換制度

平成6年に京都府内の43の大学・短大が参加して発足した「京都・大学センター」は、28校の「単位互換包括協定」に基づく単位互換制度をスタートさせたが、その後参加大学を拡大しながら初期の実績と成功を背景に、平成10年には財団法人大学コンソーシアム京都へと衣替えすることになった。その設立の趣旨は、「大学、地域社会及び産業界との協力による大学教育改善のための調査研究、情報発信交流、社会人教育に関する企画調整事業等を行い、これらを通じて大学と地域社会及び産業界の連携を強めるとともに大学相互の結びつきを深め、教育研究のさらなる向上とその成果の地域社会、産業界への還元を図る。」というものであった。平成13年度現在、55の諸団体が加盟し、内訳は大学・短期大学が50機関（国立大学・短期大学4、公立大学・短期大学5、私立大学・短期大学41）、地方公共団体1（京都市）及び経済団体4である。

大学コンソーシアム京都の事業は多岐にわたり大規模なものであるが、最

も実績を有し広く知られているのが単位互換等大学の教育交流事業である。それは国際的にも大きな規模をもち、しかも京都市の自治体との協力の下で行われている点が特筆できる。他の類似の単位互換事業や計画に多大な影響を与え、その先導的役割を演じた点においても注目される。

京都地域における単位互換事業は、大学設置基準第 28 条および短期大学設置基準第 14 条に基づき、各大学・短期大学が学則等の定めるところにより、その所属学生が加盟の大学・短期大学が提供する授業科目を履修し、単位を修得することを内容としている。したがって、個々の大学間で互換協定書を結ぶのではなく「単位互換に関する包括協定書」として、①受入れ、②単位互換履修生、③履修期間、④授業科目の範囲及び単位数、⑤学生数、⑥受入れ手続き、⑦単位の授与等、⑧授業料、等を取り決めている。さらに「単位互換に関する包括協定書についての覚書」を定め、具体化している。

また、社会人あるいは単位互換協定締結校以外の学生も上記の協定等に基づいて提供された科目を受講できるように「科目等履修生受入れについての申し合わせ」を確認している。単位互換協定を結んだ大学間においては授業料等を徴収しないことを「覚書」で定めているが、この科目等履修生の場合、受講手続きおよび選考料・受講料等は、すべて科目開設大学に委ねられている。

このように、大学の開講科目のすべてを開放するというのではなく、単位互換の対象となる提供科目を指定しながら事業を展開している。また、その授業内容や教室の大きさなどから募集人数も定められている。したがって、出願者が募集人数を超えた場合、各科目開設大学が各大学からの受入れ人数のバランスに配慮しつつ、原則として受講希望者の「履修志望書」によって選考されることとなる。

京都・大学センター時代を含めて大学コンソーシアム京都では、これまで学生の幅広い関心と興味に応じて、文化、芸術、政治、経済、自然科学などはほぼ全学問分野にわたる科目を提供してきている。自分の専攻を深めるためにいろいろな可能性にチャレンジしてみたい人、自分の大学にない分野の科目を学んでみたい人など、毎年さまざまな動機で多くの学生が履修している。

平成 13 年度における単位互換のための開設科目の分野は「京都」「日本文化・伝統文化」「芸術」など 16 分野に分けられ、41 大学から合計 353 科目(持

出講義³⁾と既存講義)の提供科目があった。これらの大学に在籍する学生は、所属大学の定める範囲において、単位互換科目を受講することができるが、どの科目を合計何科目・何単位まで受講できるかは、所属する大学(学部)によって取扱いが異なっている。なお、受講料は無料(ただし科目により、所定の実習費が必要となる場合がある)となっている。

学生にとっては、自大学では受講できない科目や「京都論」など京都ならではの授業が履修できること、教員側からも、学生が専門や種別を超えて受講することに対し当初多少の戸惑いがあったものの比較的良好な評価が得られていることなどから、単位互換事業は順調な発展を遂げているといつてよい。学生の教育機会を拡大させ、大学教育の質的向上や豊富化に資するほか、大学間の教育研究の連携交流が促進し、学生の進路選択を明確にするといった、単位互換制度の実践上の利点を見出すことができる。

(4) 社会人対象の生涯学習事業

大学コンソーシアム京都では、単位互換事業とは別個のものであるが、協定校が協力して社会人のために授業科目を提供し単位認定する事業も始まった。平成9年4月より京都市と連携して開設することになったシティーカレッジ事業である。シティーカレッジは、社会人の学習ニーズの高度化に対応するものとして、京都の各大学より提供してもらう科目を、正規の学生と同様(科目等履修生または聴講生)に、また正規(現役)学生と共に受講することができ、単位が修得できる制度である。

シティーカレッジは、教養や自己啓発、職業能力の再開発等、個人の関心に対応した教育制度であり、大学教育レベルの学習を望むサラリーマン、OL、主婦、高齢者といった幅広い学習者層を対象にしている。提供科目は、各大学の特色を生かしたユニークな授業や、大学内外の著名講師による授業から成っており、社会人の幅広い関心に対して、京都の大学が共同して対応し、社会人の方がより受講しやすいうように時間設定も工夫されている。したがって、社会人入学を考えているが、やっていけるかどうか不安な人、大学で学びたいけれど経済的に難しい人にとっても絶好の機会となっている。

なお、出願の際には、これまで選考料・登録料が免除され(平成12年度より一部の大学では有料)、登録手続を終えた人は、会員証により、参加大学の

図書館等の施設が利用できることになっている。

このシティーカレッジは発足まもないため、その評価は難しいが、社会人のニーズの多様性に応えるプログラムとあって、初年度は延べ600名が、翌年度は684名が参加した。学生の属性としては、20代後半の女性が多く、これに40代後半の女性が続いている。平成13年度には、34の大学・短期大学で合計287科目が開講されるまでに至った。京都市との連携の利点を生かし、社会人のための機関として今後さらにその発展が期待される。

先の単位互換事業を含むこうした地域連合型の大規模なネットワークの運営には、中心となるキーパーソンや中核的な機関の存在が大きい。講座やプログラムを運営・企画するコーディネーター的存在あるいはキーパーソンをいかに確保するか、その中心的な人材育成事業も重要な課題になってくる。また、こうしたシステムの成功は、何よりも学習者の立場に立って彼らの学習機会の拡大に資することを最も大切な視点として設定するところにあるといつてよい。

3. 大学学位取得へのバイパスづくり

(1) 編入学制度の拡充

高等教育の柔構造化方策は、ネットワークのシステムとともに、オープンシステムあるいは生涯学習システムをも生み出した。編入学制度は前者のオープンシステムであり、科目等履修生制度は後者の生涯学習システムの代表的なもので、いずれも単位累積による大学学位取得へのバイパスづくりといえる。

まず、大学への編入学制度については、それは早くから法的に認められてきた。つまり、学校教育法の規定によって、短期大学及び高等専門学校の卒業生は大学の途中年次に編入学できることになっている(同69条の2第8項、同70条の9)。この規定に基づいて、編入学の可否や要件あるいは手続き等については各大学の学則で定められ、多くの場合、欠員のある場合に限り選考の上、相当年次に入学を許可してきた。

国立大学では、およそ昭和40年代後半から、とくに工学部において高等専

門学校からの編入学を推進するために定員が拡充され、昭和51年度に設置された豊橋、長岡の両技術科学大学ではその編入学定員を中心に組織されるようになった。

こうした高等専門学校から工学部への編入学（第3年次）の場合を除いては、一般的には、短期大学からの編入学者は主に併設する大学がある場合に限られ、しかも第2年次への編入が多くみられた。実際、大学を併設する短期大学は全体の4割程度であり、しかも欠員補充を理由としていたため、その道はかなり狭まっていたといえる。

長い間、実際に編入学した学生の割合は2%前後で推移していた。昭和61年5月に日本私立短期大学協会が行った編入希望学生の調査⁴⁾では、全体では2%程度に過ぎず、その限りでは希望学生と実際の編入学の割合はほぼ同じであり、需要と供給のバランスは保たれていた。しかし、実際には、上記のような制度運用上の制約条件の影響が大きく、編入学のメリットが少なかつたため学生の希望に沿うものではなかったといえる。同調査ではまた、編入学希望学生の地域差が大きいことも明らかにしていた。東京を除く関東地区や中部、中国・四国、九州では1%にも満たない状況であったのに対して、東京地区では4.2%、北海道地区3.9%とかなり多かったのである。

こうした地域差を別としても、全体としては編入学の潜在的な需要そのものは高いものがあつたと考えられる。実際、編入学定員制度の導入に伴う編入学者数の増加は、それを物語るものである。およそ平成3年の改革年度を境に今日まで上昇の一途をたどり、現在、短期大学では約14,000人が、高等専門学校では2,500人が編入学している（平成12年度）。それぞれ卒業生数の比率でみると、前者では7.2%、後者では25.4%と4人に1人の割合にも達する。短期大学についてみると、10年前と比べて実に3.5倍以上の高い比率になっている。

他方、編入学定員の設定状況についてみると、平成12年5月現在、全国の国公立大学の編入学定員（第2年次及び第3年次）は、昼間部14,556人、夜間部515人の合計15,071人（国立3,468人、公立418人、私立11,185人）となっている。統計を取り始めた平成6年度には2,836人（国立1,658人、公立0人、私立1,178人）であったことから、ここ数年ほどの間に5倍の増加である。学部専門分野別では、国立大学では高等専門学校との関係で工学

系学部がほぼ半数を占め、看護系学部・学科も比較的多いものに対して、私立大学ではとくに文学部や経済学部、あるいは外国語学部において多いのが目立っている。

歴史の長い同一の制度が短期間に急激な変化を示す例は珍しい。単位互換制度の発達には、もちろん短期大学や高等専門学校卒業者の進学意欲の高まりもあるが、むしろ送り出す側の教育の活性化と受け入れる大学側の多様な学生確保がうまくマッチしており、相互にメリットの多いシステムとして認識されるようになったためであると考えられる。

わが国における編入学は、これまで主として短期大学や高等専門学校卒業者のいわば「現役型編入」が中心となっている。すでに始まった専門学校からの編入学も同様である。しかし、今後は新システムの下で、とくに産業構造の変化や専門分野の多様化などに伴い、大学中退者や卒業者の編入学あるいは再入学の要請もますます強まるものと予想される。それゆえ、社会人の再教育を中心とした「生涯学習型編入」や学士入学の機会も拡大されるであろう。これらは、全体として高等教育における移動の自由を保障するものとして意義深いといえるが、同時にまた、量的拡大に伴う質的水準の維持・向上が大きな問題となってくる。

(2) 科目等履修生制度による学位取得の道

次に、平成3年の設置基準の全面改正に伴って制度化された「科目等履修生制度」は、新たに単位累積による学位取得を可能にするという点において注目される。この科目等履修生制度は、当該大学の学生以外の者で一部の授業科目のみを履修する者を受け入れて正規の単位を与えることができるもので、高等教育における生涯学習の推進の上できわめて重要な役割を果たしつつある。

すでにこの制度は、大学・短期大学のほか高等専門学校や大学院にまで及んで整備されている。平成12年10月現在、制度開設大学583校(90%)、大学院318校(67%)となっており、かなり高い普及率を示している(大学評価・学位授与機構調べ)。実際に科目等履修生として受け入れられた学生数(放送大学は除く)も、制度発足からわずか2～3年で1万人を超えるほど急激な普及を遂げ、平成9年度には12,213人に達した(文部省調べ)。

在学期間や履修可能科目・単位数あるいは授業料等（国立大学では、検定料 9,800 円、入学料 27,700 円、授業料 1 単位 13,800 円で一律、平成 13 年度）は、各大学あるいは学部・研究科によって異なるが、他の同様なシステムとは異なり制約条件が少なく、しかも正規の学生ではないため大学入学資格の規定は適用されず、基本的には高卒者かそれに準じる者であれば誰でもパートタイム形式の学生として入学できる点が魅力となっている。

この制度下で取得した単位は、入学前の既修得単位として当該大学入学後にも単位認定されることになっている（編入学や転学等の場合を除き最大 60 単位まで、2 年制短期大学は 30 単位まで、大学院は 10 単位まで）。また、この制度を利用しながら次に述べる学位授与機構（現在の大学評価・学位授与機構）によって新たに学士号の学位取得への道も拓かれることになった。

平成 3 年に創設された学位授与機構（現在の大学評価・学位授与機構）は、高等教育段階の多様な学習成果を評価することによって、大学の正規の課程を修了していないがそれと同等の水準にあると認められる者に対して学位を授与する機関である⁶⁾。関連してそれまでの学位規則も改正され、従来の学士号が学位（従来は修士号と博士号のみ）に含まれることになった。これまで学士号を含む学位は唯一大学のみが授与できる特権であったものが、大学以外の公的機関においても授与できることになり、その意味ではわが国の学位史上あるいは大学史上画期的な出来事であったといえる。

先の編入学を含めた新しい学位取得への道は、高等教育のシステムとしてはあくまで補助的・補完的制度であり、これまでの実施状況やわが国の「移動の自由」に対して依然として一部には根強い抵抗感があることからしても、無制限に普及・発達するとは考えられない。当然のことながら、システム導入に伴う各大学における実際の運用上の問題も少なくない。例えば、編入学制度の発展のためには、送り出し側の明確な教育目標の設定とカリキュラムの編成・実施が求められ、受け入れ側も学生の履修科目の単位認定についてより慎重な扱いが必要となる。

単位認定の方法や単位の実質化の保障も重要な課題である。大学でも短期大学でも、単位そのものの学問的価値は等しいものとして設定されている。しかし、現実には、その運用は多様であり、単位の実質的な価値の平等性を図る作業は並大抵ではない。単位制度の適切な運用なくしては編入学や学位

制度の発展は考えられない。その意味で、今後、単位制度の実質化とともにその認定作業に携わる専門職の確立は、バイパスコースの発展に不可欠な条件となるであろう。

4. 遠隔教育の発展と生涯学習システム

(1) 遠隔授業の促進

近年のボーダレス化時代は、高等教育の世界にも急速に反映されつつある。それを決定づけているのが、メディアの活用である。平成4年の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」の中で、生涯学習を支援する多様なメディアの活用が提言されたが、高度情報通信ネットワーク社会の形成に向けた総合的・戦略的な取り組みは、さらに平成10年1月の学術審議会の建議「情報学研究の推進方策について」や平成12年6月の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（審議の概要）」（以下、グローバル化答申）などによって加速化された。とくに後者においては、大学の授業等における情報通信技術の活用を積極的に進め、大学の授業内容の豊富化・高度化のほか、単位制度の実質化を図る上で授業時間外の学習支援の充実を図ることが提言されたのである。

周知のように、遠隔授業は、遠隔地にあるキャンパスを衛星通信や光ファイバーなど最先端の情報通信技術を利用して、テレビ会議方式の授業を行うことをいう。平成10年3月の大学設置基準の改正により、大学の授業は多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができるようになった。平成11年度からは、これまで単位互換について単位認定できる単位数の上限が倍増され、大学では60単位（短期大学30単位）と拡大され、SCSを利用した衛星通信大学間ネットワーク事業をも盛んにした。

さらに、先のグローバル化答申の中では、近年普及しつつあるインターネット等の情報通信技術を活用した授業（以下、インターネット等活用授業）を従来の対面授業と同等の教育効果を確保できるという観点から、通信制大学の教育において遠隔授業により修得できる単位数の見直しや、インターネ

ット等活用授業を遠隔授業として位置づける方向で、通信制及び通学制の授業方法を見直す次のような提言がなされた。

- 1) 高校卒業後の学生に対しては対面授業が望ましいとしながらも、社会人など実社会での職業経験を有する学生に対しては、卒業に必要な単位すべてを遠隔授業により修得できるようにすること。
- 2) 以下のような要件を満たし、各大学が対面授業に相当する教育効果を有すると認めたものを遠隔授業として位置づけること。
 - ① 文字、音声、静止画、動画等の多様な情報を一体的に扱うもの
 - ② 電子メールの交換などの情報通信技術を用いたり、オフィス・アワー等に直接対面したりすることによって、教員や補助職員（TA 含む）が毎回の授業の実施に当たり設問解答、添削指導、質疑応答等による指導を行うもの

そして平成13年3月の設置基準等の改正によって、大学の卒業要件における遠隔授業による修得単位の上限が現在の30単位から倍増の60単位に、また通信制大学における授業については海外でも適用され、卒業単位もすべて遠隔授業によって可能となった。このほか、インターネット等を活用した通信教育により、国境を越えて提供される大学教育の単位認定化も実現されることになった。

こうしたマルチメディアを利用した高等教育の発展により、学生の履修形態は多様となり、今日では、受け入れ大学で履修する者、サテライトスクールで履修する者、遠隔授業を国内で履修する者や国外で履修する者といった分類ができ、従来の高等教育の教育形態の概念が大きく変容されることになったのである。

(2) 遠隔教育の高度化と課題

情報化時代における高度情報通信技術の発達は、各大学や情報関連業界におけるさまざまな新しい試行実験を開始させている。例えば、信州大学では、情報工学専攻の大学院で計画されている「インターネット大学院」は、インターネットのオンラインで受講して修士号を取得できるようにし、実験や研究もすべてインターネットを利用しようとするものである。入学選抜試験は面接などで学習意欲を重視し、ビデオオンデマンドによる放送授業やテレビ

会議での面接授業，電子会議やチャットを利用した討論等，時間や空間の制約を解消した授業を展開させる，まさしく「バーチャル・ユニバーシティ」の実現をめざそうとしている。

また，早稲田大学では数年後の創立 125 周年に向けて，「グローバル・ユニバーシティ」の実現をスローガンに，次世代型遠隔生涯学習講座システムを開発しつつある。これまでの同大学における取り組みと実績を背景に，全国 200 程度の拠点施設及び 15 歳以上の全年齢層を想定しながら，大学の知的資産を活用したアカデミックな講座を衛星放送による遠隔授業を中心に，テレビ会議システムやインターネット配信などを付加しながら提供しようとするものである。

衛星通信の同報性や双方向性をうまく生かすことができれば，さらに受講対象の拡大や内容の豊富化・高度化を図ることも可能となる。筑波大学大学院教育学研究科における実験は，修士号取得の学校教員等を対象に博士学位を持った教育職従事者の養成を目的とするものであり，遠隔教育の高度化を図る上で注目される。

この実験は，エル・ネットと同時に地上系の情報通信ネットワーク（ISDN）を使用して遠隔授業を展開する点に特色をもつ。実験授業のサテライト教室への協力施設としては，国立オリンピック青少年総合センターや福島県教育センターなど 15 箇所を超えている。この中には，東広島市中央公民館や掛川市立図書館なども含まれている⁶⁾。

すでに新装なった中央教育審議会の大学分科会でも，通信制博士課程の制度化に向けた議論が開始されているところである。高度遠隔教育の発展の上では，システムの双方向化をどのように図るか，対面授業と同等の教育効果を保障するシステムをどのように確立するかが重要な課題になっている。とくに大学院レベルにおいては論文指導をどのように行うのか，その実施体制や質的水準の維持が問題となる。

また，大学院制度全体として，今後は専門職学位の創設も不可欠であろう。高度職業専門人養成のためのプロフェッショナル・スクールが未発達なわが国では，アメリカのように研究者学位と専門職学位の区分を設けることは容易ではない。しかし，こうした高度教育プログラムの発達のためには，その明確な目的に見合った学位が設定される必要があり，少なくとも博士課程レ

ベルにおいては国際的通用性からもそうした分化が求められるのである。

5. 学習成果の評価システムの開発

(1) アメリカの学習成果評価の基本原則に学ぶ

以上みてきたように、高等教育はその伝統的な制度構造を柔軟にし弾力化してきた。高等教育における生涯学習は、すでに理念の段階を越え、学習社会の実現に向けて次々と新しい試みや実験が進行している。しかし、高等教育の内的な軟構造化及び生涯学習の体系づくりにおいて遅々としているのが、学習成果の評価システムの開発である。生涯学習の成果を評価するさまざまな方法を開発し、多元的な評価システムの形成は政策上の重要な課題の一つになっているが、さまざまな教育や学習の成果をトータルに評価し単位認定する方法や経験学習の評価方法の開発・実践はこれからの課題となっている。

ここでは、わが国の生涯学習を含む学習成果の評価システムの確立を考える上で多くの知見や示唆を与えてくれるアメリカでの実践に学ぶことにしたい。単位主義あるいは資格主義の国といわれるアメリカでは、学校教育に限らず広く生涯学習の中で、学習の成果を単位や免状に結びつける方途が制度的に保障され、ある一定の資格にそれを転換する仕組みが確立されている。単位主義・資格主義を支え促進する最も大きな要因の一つは、認定された単位や資格を受け入れる「受け皿」としての社会の側にある。つまり、資格の有無等によって労働力の選別や昇進あるいは昇給などの処遇は、労働市場の一般的慣行として早くから定着しているのである。人々は個人の社会上昇移動や新たなキャリアをめざしてその資格を常に追い求めることになる。

アメリカにおける学習成果の評価システムにおいては、少なくとも次の3つの基本原則を見出すことができる¹⁷⁾。まず第1に、クレジット(credit)と非クレジット(non-credit)の明確な区別及びその遵守である。これまで準学士号を含む学位取得の課程における学習はすべて大学の単位認定の対象とされ、それ以外の課程や他のいかなる学習成果も単位認定されてこなかった。つまり、アカデミックな学位課程はクレジット、それ以外は非クレジットという原則である。

しかし、近年、その区別の境界領域が拡大・変化していることも事実である。生涯学習の発展とともに、クレジットの概念が拡大し、非学位の課程やコース学習でも一定の基準を満たせば、全く同価値なものであるという考え方に変わりつつある。学位課程においても、試験に基づく単位認定や査定による単位推薦方式のほか、ポートフォリオや面接のような書類や口頭試験による単位認定など、新しい評価方法が考えられるようになり、学校教育と学校外教育との学習成果の評価においてその区別を解消する努力が続けられてきた。ACTやETSあるいはACEなど全国的規模の公認された試験機関の存在とその発達がこうした努力を支えている。

第2に、生涯学習の評価におけるクレジットとユニット(unit)の差異の明確化である。本来、単位とは、学習量の単位という意味ではユニットであり、修得単位という意味でクレジットを表すものである。別言すれば、ユニットは量的単位であり、クレジットは質的単位である。しかし、今日、高等教育機関においてさえ混乱がみられ、単位を表す用語としてクレジットもユニットも同じように使われたり、あるいはクレジット・ユニットといった混成語もしばしばみられる。こうした中で、アメリカではこれまで継続教育と生涯学習とはほとんど区別されることなく使われているが、およそ1970年代半ば頃から職業や個人のキャリア開発のための継続教育の重要性がいっそう高まり、非クレジット部門における客観的な評価基準の必要性が生まれてきた。それが、組織的な継続教育の経験に対して開発されたCEU(Continuing Education Unit)という新しい単位であった。それは、アカデミックな単位であるクレジットとしては分類されず、それとは明確に区別される用語として位置づけられた。名称からはユニットとしての意味合いが強いが、実際には、学習量とともにコースの修得を表しているので、学位課程で使われるユニットとはまた意味が異なる。

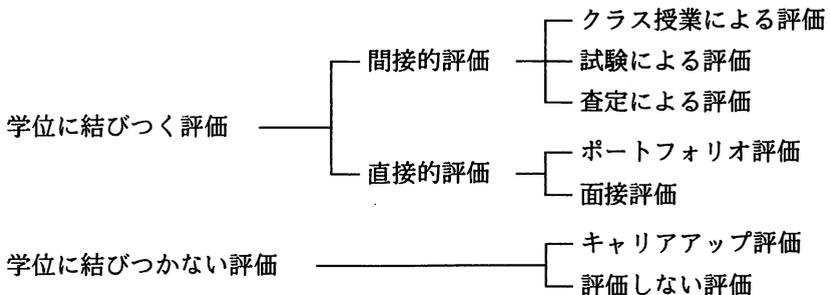
これら二つの基本原則から、アメリカではアカデミック・スタンダードを明確にしながらも、とくに継続教育部門の発達からクレジットの概念や範囲が拡大し、継続教育の学習成果の評価については、学位や資格・免許に結びつくクレジットとキャリアアップに役立つ単位(CEU)が生まれたことになる。また、これによって、それ以外の趣味や教養等の「個人内生涯学習」については、特別な評価はせず、多くの学習者もそれを望んではいない。

第3に、学習内容の公開制原則の確立である。単位は、公認された基準もしくは正当化された標準に基づいて、学生の学習あるいは達成度に合致して授与されるものである。したがって、もし単位が結果のみによって測定される場合には、学生の学習成果及び達成度は少なくともその幅・深さ・質において伝統的なプログラムの結果と比較しうるものとして明示されなければならない。また、従前学習あるいは生活体験に関する単位認定コースや対象については、学生の記録簿または原本に明記し、他の機関や団体から要求があった場合には、どれだけの量の学習が評価され、こうした単位を与えた根拠はいかなるものであるかについての十分な資料を供与できるよう機関は準備しておくことが求められている。

このように、アメリカにおいては、多様な教育機会による学習者の達成度及び学習成果に対して評価を行う場合には、常に学習の内容や質を確認する作業とともに、それを明確な形で公表したりあるいは公開できるようにしていなければならない。全国の地域資格認定機関の基準にもこうした点が明記されているのである。

(2) 評価法プログラムの開発に向けて

アメリカでは、以上述べたような①クレジットと非クレジットとの区別及びその遵守、②クレジットとユニットとの差異の明確化、③学習内容の公開制の3つの基本原則の下で、さらに近年のクレジットと非クレジットとの境界領域の変化を背景に、学習成果の社会的評価システムを確立してきた。その結果、高等教育における評価構造は、およそ次のように類型化することができる。



わが国においても、今後、経験学習を含む学習成果の評価法プログラムの開発が求められているが、このような評価原則や構造構造を視野に入れながら、次のような3つの観点からそれぞれの評価軸・要素を考える必要がある。

評価方法上の軸---「クレジット」「非クレジット」「ユニット」「時間」(hour)

評価内容上の軸---「アカデミック」「非アカデミック」「経験」(experience)

評価互換・転換の軸---「クラス授業」「遠隔授業」「独立学習」(independent study)

実際には、これら3つの軸の要素をそれぞれ立体的に組み合わせながら具体的な評価法プログラムを作成することが考えられる。これについては、別の機会に譲ることにしたい。

<注>

- (1) 大学基準協会「大学改革の実施状況に関する調査研究委員会」『大学改革の実施状況に関する調査研究報告書』（科学研究費補助金総合研究(A)研究代表者；示村悦二郎）平成8年、及び短期大学基準協会調査研究委員会『短期大学改革の進展と将来展望－「短期大学改革の実施状況に関するアンケート調査」報告書－』（科学研究費補助金総合研究(A)中間報告：研究代表者；高鳥正夫）平成7年を参照。
- (2) 大学コンソーシアム京都以外のネットワークの実践事例については、生涯学習と地域づくり研究会（代表：今野雅裕）『高等教育・地域間ネットワーク及び連携システムに関する調査研究報告書』（文部省委嘱事業「全国市町村における生涯学習による地域づくり事業の推進方策に関する調査研究」）平成11年を参照されたい。
- (3) ここでいう「持出講義」とは、他大学の単位互換履修生のために別に日時を設定し開講する科目のことである。例えば、自校と同じ内容の講義を単位互換履修生用に設け、通常の間隔以外に開講してもらうものをいう。このことによって、通常の間隔帯は自校の講義を受け、夕方からあるいは土曜の午後開設の他校の持ち出し講義を受講することができる。
- (4) これは、日本私立短期大学協会に属する短期大学423校を対象に行った卒業生の4年制大学への編入学希望に関する調査（回答率78.7%）であった。高鳥正夫『短大改革の展開と今後の進路』東横学園女子短期大学，平成元年，pp. 24-28。
- (5) 学位授与機構が行う学位授与の方法は2つあり、1つは、短期大学や高等専門学校卒業生等が大学の単位や認定専攻科の単位を取得した場合で、他の1つは、同機

30 特集 生涯学習と教育改革の時代

構が認定する他省庁所管学校等（例えば防衛大学校など）を卒業した場合である。このうち前者の場合には、卒業後に、大学のほか同機構から認定を受けた短期大学・高等専門学校の専攻科などで学習し、所定の単位を取得することが学位申請の条件となっている。その際、これまで認定専攻科の場合にはさらに大学で16単位以上とされていたが、現在では認定専攻科における単位でも可能となった。

- (6) 高等教育情報化推進協議会『エル・ネット オープンカレッジ』について』〈第1年次報告書〉平成12年、及び筑波大学大学院教育学研究科『大学院博士課程における遠隔教育実験授業報告』（第2年次）平成13年を参照。
- (7) 以下は、拙稿「アメリカにおける学習成果の社会的評価システムの現状」学校外の学習成果の社会的評価システムの構築に関する調査研究会（代表：山本恒夫）『学習成果の社会的評価システム構築に関する調査研究報告書』平成10年，pp. 107-122を参照。