

日本における単位制度の実質化を阻む要因の研究
— 制度連関性と単位制度導入時に着目して —

樋 口 諒 祐

Factors of Failure of Academic Credit Substantiation in Japan
— A focus on institutional linkage
and the timing of the introduction of academic credit —

Ryosuke HIGUCHI

日本における単位制度の実質化を阻む要因の研究 — 制度連関性と単位制度導入時に着目して —

樋 口 諒 祐

Factors of Failure of Academic Credit Substantiation in Japan
— A focus on institutional linkage
and the timing of the introduction of academic credit —

Ryosuke HIGUCHI

要 約

本稿の目的は、単位制度導入時と大学制度連関性の観点から、単位制度が実質化する条件と実質化を阻む要因を検討し、それに対する新たな視点の提示を行うことである。

まず本稿では、アメリカの単位制度の歴史的変遷過程から、単位制度の有する要素である 1) 選択性 2) 調節性 3) 社会的信用性 4) 連続性を抽出し、この4つの要素を分析単位に単位制度の日米比較を行なった。その結果、日本の単位制度は選択性を除く調節性、社会的信用性、連続性の要素を損失した事実上、選択科目制に近い制度となっていることが明らかとなり、単位制度の実質化が実現しないのは、この3つの要素の損失によるものであると示唆された。

また、単位制度の実質化を阻む要因は、単位制度が導入された戦後において、教育目的や方法の異なる学校群を再編統合し、新制大学に一元化させたことと、新制大学発足以降も社会的慣行として残った学閥の序列構造によるものであると考えられる。ゆえに、日本の単位制度が3つの要素を失ったのは、「場」を重視する日本独特の社会的文脈である「基盤にある社会性」を考慮せず、制度を導入したことに起因すると結論づけられた。以上のことから、日本における単位制度の実質化の取組は「基盤にある社会性」を視野に含めた上で、その方法論を再検討していく必要があると考えられる。

キーワード：単位制度、単位制度の実質化、高等教育制度、大学改革、制度

1. はじめに

1. 1. 問題提起

日本の単位制度は1945年の太平洋戦争の敗戦を期に、連合国軍・民間情報局教育課（GHQ／CIE）による勧告を受け1947年の新制大学発足に伴い導入された。単位制度は、単位時間を基礎として授業の履修あるいはその授業に相当する学修の達成を学修時間で計測し証明する制度であり、授業内学修と授業外学修を合わせた合計45時間の学修をもって1単位であると定義されている（館，2007：59）。また、文部科学省による「大学設置基準」では1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とすると記されている。

しかし、日本の単位制度は導入当初から本来の趣旨に則って機能していないと指摘され続けている。単位制度の問題が初めて取り上げられたのは、1963年の中央教育審議会（以下、中教審）から出された第19回答申「大学教育の改善について（答申）」である。ここでは、以下のように単位制度の問題について記述されている。

現状のもとで単位制度をその未来の趣旨どおり実施するには幾多の困難があり、これが学力向上の妨げの一つとなつていゝことも争えない。このように、単位制度の現状は、わが国の実情に即しないものがあるので、一方でその障害をとり除くことに努めるとともに、単位制度そのものに対して幾多の改善を加えることが要請される（中央教育審議会，1963）。

この答申では、単位制度の具体的問題について言及されていないものの、制度が本来の趣旨に則って実施されていないことに対する改善を求めた内容となっていた。このような現状を受けて、平成期の30年は、1991年の「大綱化」と称される「大学設置基準の改正」を皮切りに、多くの大学改革が実施された時代となった。単位制度においても、学生の学修時間の確保ひいては増加を目指すものとして「単位制度の実質化」が要請された。単位制度の実質化とは、「組織的な履修指導や履修科目登録数の上限設定（キャップ制度）などにより学生の主体的な学修を促し、1単位あたり45時間の学修量を確保するための取組み」（大学評価・学位授与機構，2016：84）のことを指している。このように、日本は平成の30年間で多くの改革を行なったのであるが、半世紀が経過した2017年の「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」では、以下のような単位制度の問題に言及した内容が記されている。

わが国の大学について（中略）教育の質を保証するための取組は不十分と言わざるを得ない。例えば、大学設置基準における単位の考え方からすれば、週48時間の学修が必要になる計算になるが、国立教育政策研究所の調査によれば、授業出席時間の平均が約20時間、予習・復習の時間の平均が約5時間に留まっており、授業以外の学修時間が非常に短い。そして、この数字は過去

の調査と比較しても改善されておらず、海外の大学と比較しても学修時間が短いという指摘がある（中央教育審議会大学分科会将来構想部会、2017）。

現在の単位制度の議論は、教育の質保証の観点から学生の学修時間の短さに焦点を当てており、1963年以降、現在に至るまで制度の問題が取り上げられていることがわかる。

また、溝上（2018）は平成期に実施された大学改革では「単位制度の実質化」を促す効果は確認できず、それどころか、あらゆる側面において、この期間に実施された教育施策の成果は、改革の意図に反し横ばいあるいは低下すら見受けられると報告している。

1963年以降、問題視されてきた単位制度は、1991年の「大綱化」以降「単位制度の実質化」のため幾多の改革を実施したものの、それらによる成果を得ることができなかった。この現状を踏まえると、なぜ日本の単位制度の実質化は実現しないのか、そして単位制度の実質化とはそもそも何をもって「実質化した」となるのか、といった疑問を想起せざるを得ない。

1. 2. 単位制度の実質化に関する先行研究

近年の「単位制度の実質化」に関する先行研究は、「実質化の方策を検討する研究」と「実質化が実現しない要因に着目した研究」に分類できる。まず、「実質化の方策を検討する研究」について、野田・渋谷（2016）、渋谷・野田（2018）は大学評価・学位授与機構の実施した大学期間別認証評価の2005年度から第1サイクル（2005～2011年度）と、第2サイクル（2012～2014年度）の認証結果報告書から、どのような指標・エビデンスが単位制度の実質化に影響を与えるのかを検討している。中山（1995）、西垣（2005）は単位制度の実質化を実現するには大学制度における「大道具」と「小道具」がそれぞれ単独ではなく、教育システムとしての連関性を持たせることが必要であると主張している。ここで表現される「大道具」は大学財政、市施設設備、カリキュラム、単位制度などを指し、「小道具」はシラバス・TA（Teaching Assistant）・GPA（Grade Point Average）などの授業運営に関わる道具的手段を指している。また、西垣は学生・教員双方の単位制度の趣旨の周知・FD（Faculty Development）の整備、TAの配置・授業評価の継続の4点が一際重要であると主張している。これらの実質化の方策を検討する研究は、単位制度が実質化するためにはそれに付随するサブシステムの導入が重要であることに視点を置いており、1単位あたり45時間の学修達成を研究の目的としている。

次に、「実質化が実現しない要因に着目した研究」は、川嶋（2018：107-157）がある。川嶋は、大綱化以降の平成期において実施された日本の大学改革が、なぜ政策の意図に反する結果となったのかという点に着目し、その事例として単位制度の実質化を取り上げている。実質化が実現しないのは、単位制度のみを他の条件から分離させ、米国から日本に導入したことにあると主張し、具体的に単位と授業料の関係や、省庁と大学の組織構造の問題をあげている。ア

アメリカでは、年間履修単位数の基本水準は30単位と定められており、30単位数に伴った授業料が定められている。他方、日本では大学の授業料が一律定額であるため、履修すればするほど得になる、いわゆる「食べ放題」の構造となっている。昨今の大学改革では、キャップ制を取り入れる大学が増加したが、その実態は「年間50単位まで」などと単位制度の趣旨に則っていない現状が看取される。このため、履修科目数の多さが相対的に授業外学修の時間を短くし、結果として広く浅くしか学修できない現象を生むと川嶋は考察している。そして、単位制度を実質化させるには、単位制度に付随するその他の様々な条件もそれに見合った改変を行う必要性を指摘している。さらに、絹川（2003）、串本（2013）は単位制度と制度の連関性を社会制度である雇用慣行に視点を拡大して実質化の問題を検討している。これらは、現代日本社会における雇用が主に第3学年終了時に始まることから、学生は就職活動を意識せざるを得ない状況に置かれ、それが学生の学修環境を悪化させる要因になっていると主張している。しかし、この社会制度と単位制度の連関性に着目した研究は、詳細な分析が行われておらず問題提起的な言及に留まっている。

1. 3. 本稿の立場と研究目的

「実質化の方策を検討する研究」と「実質化が実現しない要因に着目した研究」は、前者が文部科学省の要請した「単位制度の実質化」を実現させるための手段や方法論を検討している一方で、後者は大学改革で実施されてきた「単位制度の実質化」がなぜ実現しないのかと逆説的に問題を検討している。後者の研究は「何が足りない」というより「何が間違っているのか」と単位制度とその他の制度間における齟齬に原因を求める点で大きく異なっており、平成期後半から増加している観点となっている。

一方、これらの研究は単位制度に関わる問題の所在を平成期に絞って捉えようとする点と、単位制度と他の制度の連関性に問題を求める点では共通点を持っている。しかし、1963年の「大学教育の改善について（答申）」にて単位制度に関する記述があるように、制度の問題は、導入当初から指摘されていたことから、問題の所在を求めるのは単位制度の導入時であると言える。単位制度が導入された時期に焦点を当てた研究としては、土持（2001）や清水（1998）があげられるが、これらの研究はいずれもCIEによる教育政策の介入から大綱化までに留まった単位制度の変遷に焦点を絞っている上に、単位制度と他の制度の連関性については記述していない。

さらに、近年の先行研究では「45時間の学修をもって1単位」と量的な規定のみが設けられた「単位制度の実質化」という用語に対するさらなる検討や批判的研究、すなわち「実質化する」とはどういうことであるかに論究した研究はほとんど見当たらない。つまり「単位制度の実質化」とは、高等教育において明確な論理の上に成り立たない曖昧な用語となっており、単位制度の実質化は、現実と理想が乖離した取組になっていると考えられる。然るに、単位制度は何を

もって実質化するのかを改めて明確にする必要がある。

そこで本稿の目的は、単位制度導入時と大学制度との連関性の観点から、単位制度が実質化する条件を明らかにした上で実質化を阻む要因を検討し、新たな視点の提示を行うこととする。ちなみに本稿で扱う連関性とは、物事を構成する要素そのものとは区別された諸要素間における紐帯の具合を指し示している（坂木、2002：479）。ゆえに、諸要素の関わりといった全体を示す関係性とは区別して本稿では使用する。

1. 5. 研究方法

本稿では、日本の単位制度の導入前後の期間を対象とすることから、当時の日本高等教育制度の概観を明らかにする必要がある。さらに、日本の単位制度はアメリカをモデルとしているため、アメリカの単位制度、特に日本に導入されるまでの単位制度とその歴史的形成過程を明らかにすることも必要である。ゆえに次の研究プロセスをとった。

2章では、清水（1998）の研究や単位制度に関する史料を中心に、アメリカの単位制度の歴史の変遷過程を追い、いかなる経緯で単位制度が誕生・発展したかを明らかにする。文献の対象期間は選択科目制が高等教育で導入された時期から日本に導入される1946年までに絞った。3章では、日本の戦前と戦後の高等教育と相対化させるために、教育史の先行研究と文部省の史料を用いて、戦前期の高等教育制度の実態とその変遷を概観する。4章では、終戦後日本の高等教育がいかなる経緯で形成されたかを明らかにし、単位制度がどのような形で日本に導入されたかを概観する。5章では、それまでに整理した研究・史料から、次のプロセスで分析および考察を行う。1）2章にて形成過程の変遷をおったアメリカの単位制度から制度の有する要素を抽出する。2）アメリカの単位制度から抽出された諸機能を日本の単位制度と比較分析し、実質化の条件を考察する。3）分析によって明らかになった日本の単位制度の実質化が阻害される要因を、3・4章の日本の高等教育制度と単位制度の連関性から明らかにする。そして結論では上記の考察を踏まえて単位制度の実質化に対する新たな視点の提示を試みる。

2. アメリカの単位制度導入と発展～日本への導入まで～

2. 1. 選択科目制の導入

単位制度は、1869年から1909年の間、ハーバード大学学長を務めたエリオット（Eliot, C.W.）の選択科目制に起源を持つ。選択科目制とは学修者自身が自らの関心に沿った履修を許容する制度であり、カリキュラムが予め定まっている必修科目制とは対比される。

17世紀のアメリカでは、聖職者養成と若者に市民としての規範を教えることを目的としたカレッジが主流であり、そこでは、討論や探求学修は行われず「暗誦」を中心とした授業が行われていた（潮木、1993：24-30）。また、カリキュラムは必修科目制であり科目も古典言語（ラテン

語・ギリシャ語・ヘブライ語）と三学四科¹のリベラル・アーツ科目に限られていた（Gwynne-Thomas, 1981：147-149）。ところが、19世紀に差し掛かると独立戦争や南北戦争を契機に、商工業と農業の発達、民主主義思想の普及、近代文明の進歩と専門化による新たな教育需要の増加（清水, 1998：39-40）と、ベルリン大学の創設以来、学問水準が世界最高であったドイツの影響を強く受けたことで、アメリカでは高等教育改革が実施されるようになる。エリオットはハーバード大学学長に就任後、大学院の設置や、自然科学・社会科学などの新学部²の設置と同時に選択科目制を導入した。Eliot（1908：134-153）によると、選択科目制の導入には勤勉な学生に自身の関心・力量に伴った科目を選択させると同時に、学部生や大学院、他学部生を交流させ学びの相互作用を促す目的があった。当時のエリオットは、改革以前のアメリカの学生は足並み揃えて同じ科目を「兵隊のパレードのように（“like soldiers on parade”）」学修していると表現しており（Burn, 1976：119）、教育の様相を揶揄している。エリオットは、学生へ選択の自由を与えることで、アメリカ教育の抜本変革及びその発展を促した。選択科目制は、学位要件や試験、講義方法の変化をもたらした従来の必修科目制に比べ非常に柔軟なカリキュラム編成を可能としたことから、多くの大学で導入されるようになった（清水, 1998：49）。

2. 2. 選択科目制の普及に伴う単位制度の発生

選択科目制が普及すると、次に各大学で科目の修了基準や卒業要件に量的な規定を設ける動きが現れる。従来、アメリカの大学で実施されていた学位授与は進級制を基準としたものであった。それが1890年代になると、選択科目の開講数増加により学生個々人の学修内容が多様化したことで、学位授与の規定は、課程修了に必要な科目数のみを設け在学中に規定数を修了すれば学位が授与されるという方法へと変化していった（Burn, 1976：119）。これには、学修内容の多様化と科目数増加により、学修内容・主専攻に係る習熟度・学修時間が同課程を専攻した学生間で異なり始めたことが背景にある。1878年のミシガン大学（University of Michigan）を例にとると、学位要件が24～26コース²の取得という科目量で規定されていることがわかる（Farrand, 1885：267-268）。科目数による卒業要件規定は、要求する科目数に若干の差異はあれ、他の主要大学でも同様に採用された。

そして、科目数により定められていた卒業要件は、次第に学修時間を尺度に加え、単位数を基準とした要件へと変容してゆく。これによって単位制度が誕生した。単位制度（Credit

-
- 1 伝統的リベラルアーツ科目は、文法学（grammar）・修辞学（rhetoric）・論理学（logic）の三学、数学（arithmetic）・幾何学（geometry）・天文学（astronomy）・音楽（music）の四科により構成されていた。
 - 2 現代日本の高等教育にてコースという用語が使用される際、主に学修者の主専攻等を意味しているが、ここでのコースとは日本の大学の「科目」に相当すると考えられる。現に1コースとは、1セメスターに週5回の授業（exercise）で構成されていたため、当時のミシガン大学の卒業要件は単位数によるものではなく科目数によるものだとわかる。

System) という用語を初めて大学カタログ等の公式な資料で使用したのは、確認できる限りで1892年のミシガン大学であるとされている(清水, 1998: 49-50)。そこでの1単位は、1セメスターに週1回分の授業と満足な授業成果を得ること与えられ、B. A. (Bachelor of Arts) 学位を取得するためには120単位が必要であると記載されていた。ミシガン大学の取組を皮切りに1900年代以降、単位数を卒業要件規定とする単位制度の導入が多くの大学で採用されるようになった(Burn, 1976: 119)。

2. 3. アメリカ高等教育の乱立とアーティキュレーション

アメリカにおける政府の統制力はヨーロッパ諸国のそれと比較した際、極めて希薄なものであった。それは教育においても同様であった。新堀(1977: 41)によると、アメリカの教育は私的・宗教的・博愛的なものであり、全国的な基準を持たない非中央集権的で地方的なものであったとされている。それゆえアメリカにおいて大学の設立許可は、連邦政府ではなく州が担うものとして扱われていた。

中世に遡る大学の歴史は、学生や教師が自発的に組織したユニヴェルシタス(Universitas)に起源を持つ。ユニヴェルシタスは13世紀に入るとローマ法王から組織の特権的自治である学位授与の権利を付与され現在の大学へと変容する(新堀, 1977: 36)。この大学が学位授与権を与えられることを「チャータリング(Chartering)」といい、チャーターされた大学は公に認められた組織の自治を獲得することができた。時代の変遷によりヨーロッパ諸国の覇権がローマ法王から国王に移ると、チャータリングの権限も同様に国王へと移った。

本来、アメリカでカレッジ・大学の学位授与権を得るためには、宗主国であるイギリスの国王からチャータリングを得る必要があったが、1819年の「ダートマス判決」が下ったことで、アメリカの大学における学位授与権は州のチャータリングで保証されることが決まった。この判決以降、アメリカでは州のチャータリングを得た大学が数多く設立され、アメリカの高等教育の学校数と学生数は、1830年では学校数は約50校(新堀, 1977: 41)で学生数はわずか3,200人であった段階から、1870年では学校数は563校、学生数は52,000人に増加している。そして、1930年になると学校数は1,409校、学生数は1,082,443人、在籍率は人口の11.9%を占め、高等教育機関の量的拡大を促すに至った(清水, 1998: 113)。

ところが、このような高等教育の量的拡大を促した一方で、ジュニア・カレッジ、師範学校、プロフェッショナル・スクール、グラデュエート・スクール・工業大学・リベラルアーツ・カレッジ、大学などの学校群は、共通の学問的水準や入学卒業要件等の共通規定を持たないまま乱立するようになった。これにより、ジョンズ・ホプキンス大学(Johns Hopkins University)のように研究を重視する大学院水準の学校があれば、大学と称しながらも中等教育水準の教育しか行わない学校も現れ、アメリカの教育は大学やカレッジの基準や定義を失ってしまったのである(新堀, 1977: 43)。すなわち、非中央集権的で地方的な教育観を持つアメリカのチャータリ

ングは、学校のあらゆる水準を雑多なものとし教育水準の低下や混乱を招いてしまったのである。実際に、1830年代にアメリカでは50校を超えた大学がチャータリングを得ていたことに対し、イギリスでチャーターされた大学はわずか3校のみであったことから、英米の差異を垣間見ることができる（新堀，1977：41）。

共通の規定が存在しないのは単位制度も同様であった。当時のアメリカには卒業要件に必要な単位数や、どの程度の学修量が1単位となるのか等といった単位制度の量的基準は各大学が独自に設けており、それぞれの大学で大幅に異なっていた。共通の規定がないことは、同様に単位制度の運用にあたり新たな問題を生じさせたのである。中でも、ひときわ中核を担った単位制度の問題が、高等教育への入学資格、すなわち中等教育と高等教育間の「アーティキュレーション（Articulation）」という高大接続におけるものであった。

19世紀後半、アメリカの単位制度は高等教育の普及と共に中等教育においても同様に導入されていた（清水，1998：57-87）。それゆえ単位制度は入学資格の基準の一つとして使用されており、高等教育機関は中等教育で取得すべき科目とその単位数を自由に決めることができた。しかし、上述した高等教育機関の乱立は入学資格要件の基準が各大学で全て異なっているという状況も同様に引き起こしたことで、中等教育側の入試準備対策と高等教育側の優秀な人材の確保を結果的に困難にさせ、制度の連続性を欠いた脈絡の無い教育系統となっていたのである。

2. 4. アクレディテーション機関の登場と単位制度の規定化

こうしたアメリカの非中央集権的で地方的な特徴は、高等教育の乱立や、アーティキュレーションの機能不全による混乱を引き起こしたが、この現状を改善するため、次第に「アクレディテーション（Accreditation）」を行う機関が設立されるようになった。Selden（1960：6）によると、アクレディテーションとは、カレッジ・大学の教育水準等が予め設定された資格や水準に合致することを、認定団体、認定機関が承認する行為であり、Zookら（1936：18）によると、承認を得るために必要な基準を設定する機関、あるいは組織が発行する大学一覧表に掲載されることによって国内の教育機関が取得する承認であると定義されている。アクレディテーションとは、チャータリングにもう一段階の基準を設け、教育の水準を大学の集まりによって自己統制を行う方式である。これは、地方の州政府や大学関係者、企業人といった地方ないしは民間によって考案され、次第に社会も大学がアクレディットされているかという基準により評価を行うようになる。

アクレディテーション機関は、政府とは関係を持たない任意の民間団体であることから、様々な機関が自主的に設立されるようになった。それらは主に地域別・専門別の2種類が設立されていた。地域別アクレディテーション機関は、当初アーティキュレーション問題を解決するために中等教育と高等教育のアクレディテーション、大学入学資格の共通化を行なった。これらの組織は、地域ごとに中等教育機関と高等教育機関の代表が集まって結成され、現在に至るまで6つ

の機関が活動を続けている（Blauch, 1959）。一方、専門別のアクレディテーション機関についてである。19世紀までのアメリカにおける専門別アクレディテーション機関は、種類が限られており主に医師・法曹・牧師の3つしかなかったが、産業の発達やカリキュラムの多様化により専門職の種類も多様化したことに伴い、現在では非常に多くの専門別アクレディテーション機関が全国的な規模で活動している。これらの専門別アクレディテーションは、専門職と密接に結びついており、アクレディットされたカレッジ・大学の学部で専門教育を修了していなければ、その専門職に就くための免状が発行されず、就業につくこと自体が困難になる。1950年代になると、専門別にアクレディテーションを行っていた機関数は、Blauch（1959）によると25個設立されていることが確認されている。

単位制度も同じく規定化を試みる動きが見られ、それは主に地域別アクレディテーション機関によって実施された。単位制度の規定は、地域ごとのアクレディテーション機関により若干の差異はあったものの、単位制度に関する定義や学習量の基準、卒業要件に必要な単位数といった要項は、基本的に同一となった。Ratcliffe（1930：5-42）によると、卒業要件単位数に関して、ほぼ全ての資格認定機関は基本的に四年制大学に対し120単位を最低基準としており、単位数と同時に学問的質要件を規定した。例えば1単位の規定に関して、北中部基準協会では50分以上週一回の授業を1セメスターで18週とすると定められた。以上のアクレディテーション機関の設立とその活動によって、多様で統一性のなかったアメリカの単位制度も規定化が行われたのであった。

3. 戦前期の日本高等教育制度

明治政府発足から太平洋戦争までの期間（以下、戦前期）における日本は、近代西欧諸国に並ぶため国家の発展に寄与する人材を養成する教育制度の整備に力を注いできた。中でも近代では大学が重要な役割を担うという伊藤博文（初代総理大臣）と森有礼（初代文部大臣）の共通認識は、幾度にも渡った教育制度の制定・改定の一貫した理念となった（天野，2009a：8）。

戦前期における日本の教育は、単線型教育制度ではなく複線型教育制度を採用し教育機関はそれぞれの教育目的や内容によって明確な区別がされた上で、卒業者にそれぞれ異なった進路を提供した。1940年の高等教育の進路は帝国大学・大学・専門学校・高等師範学校へ進学するルートがあり、特に帝国大学へ進学した者には官僚職就職等といった社会的エリートの特権が付与されていた（草原，2008：63）。このような戦前期の高等教育に至る変遷を、大きな改革で捉えるとそれは大きく3つの時代に区分することができる（表3.1）。本稿では、それぞれを「学制・教育令期」・「帝国大学令期」・「大学令期」とし、各期の高等教育の変遷を概観する。

表3.1 戦前期高等教育の時代区分

時代区分	区分期間	
学制・教育令期	1872～1886	東京大学設立から帝国大学設立まで
帝国大学令期	1886～1918	帝国大学設立から、帝国大学以外の大学設立まで
大学令期	1918～1945	帝国大学以外の大学設立から第二次世界大戦終結まで

筆者作成

3. 1. 「学制・教育令期」の高等教育制度

当時の明治政府は、早急に近代化・産業化を実現するために西洋諸国の学芸技術に精通した人材を求め、1877年に国家の発展に寄与する学校として「高尚ノ諸学ヲ教ル専門科ノ学校」である東京大学を設置した。しかし、当時の大学構想は、現実と理想の間に実現性を欠く乖離があったことから、「帝国大学令期」に入るまでその機能を十分に活かすことができなかった。

大学を確立させるには、順序だった構造として専門諸学を十分に学ぶことができる基礎的能力の養成を目的とする初等・中等段階の教育制度を整える必要がある。すなわち「学制」を公布し、高度養成人材育成の制度基盤を作ったとしても、小学・中学段階が十分に整備されていなかったため、当時東京大学の確立は事実上不可能な状態であり、定員数を満たす学生を入学させることが物理的にできなかったのである（天野，2009a：23）。

そのような現実と理想の乖離を埋めるために登場したのが専門学校であった。専門学校は大学構想の乖離を埋める人材の育成を目的に設けられた機関であり、「学制」公布の翌年である1873年に「学制二編追加」という形で専門学校が条文に追加された。すでに、東京大学が設立された1877年には日本社会で西欧の学術芸芸に対する学習需要が大きく膨れ上がっていたため、専門学校はその学習需要を満たす役割の多くを担うこととなり、学校数を次第に増やしてゆくのである³。

しかし、「学制」に追加された専門学校の記述は、非常に簡易的なものであったため新たな別の問題を引き起こした。記述を見ると、専門学校に関わる内容は入学資格と科目別による学校の説明のみに留まっており、定義づけが曖昧なものとなっている。以下がその記述である。

「学制二編追加」（1873年文部省布達 第57号）

「専門学校ニ入ル生徒ハ小学教科卒業シ外国語学校下等ノ教科ヲ踏ミタルモノニシテ年齢十六歳以上タルヘシ」（第191章）

「専門学校ヲ分ツ左ノ如シ法学校医学校理学校諸芸学校砒山学校工業学校農業学校商業学校農

3 「学制・教育令期」には、官庁直轄の専門学校があったことにも留意する必要がある。それらは、高度な専門教育を実施していたため大学と同等の教育力を有しており、これらは後に帝国大学に包摂されるものの「学制・教育令期」では専門職養成機関として重要な役割を担っていた（天野，2017：18）。

「医学校等コレナリ」(第193章)

これにより、「学制」の記述に当てはまる学校は、専門一科を教授していれば専門学校とみなされ、専門学校は高度な学術を教授する学校もあれば教育の質が悪い学校も含む「レベルもタイプも雑多な学校群（天野，2009a：67）」の総称となってしまったのである。この状態は「専門学校令」と「実業学校令」が公布されるまで続くこととなる。

一方、専門教育のための基礎を教授する機関としては、中学校がその役割を担っていた。「中学校教則大綱」にて中学校は初等と高等の2種を置き、高等中学科を「卒業ノ者ハ大学科、高等専門学科等ヲ修ムルヲ得ルヘシ」とし、高等中学科を大学進学のための準備教育課程と位置付けられていた。しかし「学制・教育令期」の中学校は、高等教育機関に対応できる語学教育水準を有しておらず、整備が追いつかないという理由からほとんど設置されなかった（天野，2009a：111）。そのため、この時期における東京大学と省庁直轄の専門学校は、中学校とは別に代替的な案として長期の予備課程を独自に設置しなければ専門教育が成立しなかったため、「学制・教育令期」では東京大学の設ける予科課程が、高等中学科よりもむしろ高等学校の性格を有することとなった。

3. 2. 「帝国大学令期」の高等教育制度

「学制・教育令期」では、早急な近代化を試みた結果、多くの問題を生んでしまった。しかし、それらの問題は「帝国大学令期」に入ると教育課程が整備され、徐々に解消されてゆく。図3.1は1908年時点の教育制度である。「帝国大学令」が1886年に公布されると、「国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攷究スルヲ以テ目的」として、東京大学は帝国大学（後に東京帝国大学）に改められた。帝国大学は、既設の法学部・医学部・理学部・文学部を中心に司法省法学校と工部大学校を統合、大学院も設置したことで教育と研究の機能を有する総合大学となった。後に帝国大学は、京都・東北・九州・北海道・大阪・名古屋の計7つの地域に設置される⁴。

そして「帝国大学令」の公布以降、次第に帝国大学群を中心とする国家主導の教育体制の色彩が増すようになる。帝国大学の新設は続くものの、それら以外の私立の専門学校はたとえ帝国大学に劣らぬ教育水準を保持していても大学に昇格する権限を与えられることはなく、官立である帝国大学と私立である専門学校の間に大きな格差が形成されるようになる。

4 帝国大学は、これら7つの大学以外に、京城帝国大学（韓国）・台北帝国大学（台湾）も設置されていたが、本稿では扱わないものとする。

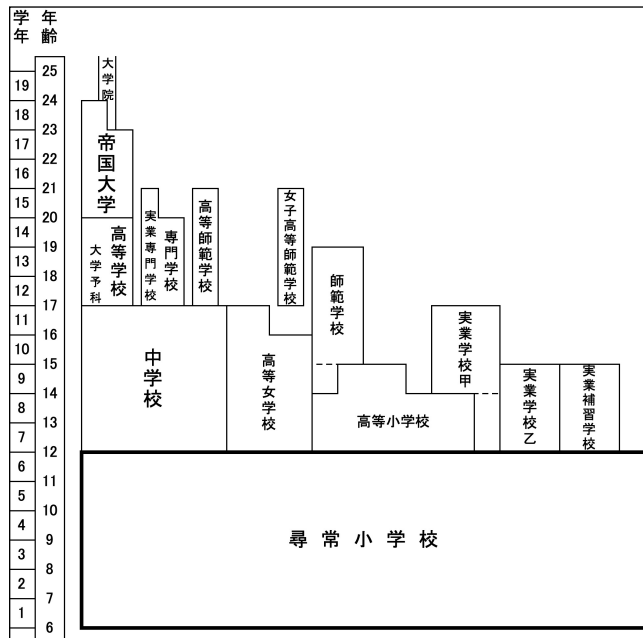


図3.1 日本の教育系統（1908年）

出典：文部科学省,「学制百年史 資料編」

一方、「レベルもタイプも雑多な学校群」となっていた専門学校は、1899年の「実業学校令」と1903年の「専門学校令」が公布され整備が行われた。この法令により専門学校は、「高等ノ学術技芸ヲ教授スル学校」として、医学、政治学、法律学、経済学、文学、宗教を教授するものと定められた。一方で、実業学校は「実業ニ従事スル者ニ須要ナル教育」を実施する機関として、工業学校（徒弟学校を含む）・農業学校（蚕業学校・山林学校・獣医学校・水産学校を含む）・商業学校・商船学校・実業補習学校であると定められた。そして実業学校の中でも、比較的高度な専門内容を教授する学校に関しては、1903年の「実業学校令」改正により実業専門学校として扱うものとされた。実業学校は甲種・乙種に分類し高等小学校・尋常小学校の上に設けられ、実業専門学校は、実業学校に位置付けられながらも専門学校と同等の教育機関として位置付けられた。このように専門一科の学校は、各法令により専門学校・実業専門学校・実業学校へと細分化され、整理が行われた。表3.2は当時の専門学校・実業専門学校・実業学校の各学校数を表したものである。専門学校は合計39校であるのに対し、実業学校は合計1,589校となっており公立実業学校の数が目立つ。実業専門学校は私立の1校を除き全てが官立のものとなっている。

表3.2 1903年の専門学校・実業専門学校・実業学校の学校数⁵

	官立	公立	私立	計
専門学校	8	3	28(26)	39(37)
実業専門学校	7	0	1	8
実業学校	2	1,508	79	1,589

文部省編（1905）より

そして基礎教育を行う学校も「中学校令」の公布にて整備が施された。「中学校令」では、「中学校ヲ分チテ高等尋常ノ二等トス高等中学校ハ文部大臣ノ管理ニ属ス」ものと定め、事実上機能していなかった高等中学科は、高等中学校へと再編されることとなった。この制度改正により、高等中学校は帝国大学の予備課程としての役割を担うようになる。高等中学校は東京大学予備門を第一高等中学校とする東京を初め、仙台・京都・金沢・熊本・岡山・鹿児島・名古屋に合計8校が設立された。そして高等中学校は、1894年に「高等学校令」（大蔵省編，1894：270）（以下「（第一次）高等学校令」）の公布と共に高等学校へと名称を変更し、戦前期の高等学校制度として代表的な「ナンバースクール」と称される学校の前身となった。さらに、高等中学校は文部大臣の管理下に置かれ官立の学校となったことから、尋常中学校と高等中学校は全く別の学校種として設計されるようになり、高等中学校の入学者は専門教育に必要な教育を施した後、自動的に帝国大学へ進学できる権利が与えられた（天野，2009a：111-112）。

3. 3. 「大学令期」の高等教育制度

「帝国大学令期」では、最高学府として帝国大学を設置したことで国家主導による教育政策が本格的に推進されるようになった。中でも、政府は帝国大学以外の大学設置は一向に認めず、帝国大学のみを唯一無二の大学として大きな特権を付与していた。そのため、専門学校はたとえ自ら大学部や大学予備課程を付設し、帝国大学に劣らぬ教育水準や実績を備えていたとしても、法律上全て専門学校、あるいは実業専門学校として扱われ続けた。「帝国大学令期」の高等教育制度は、国の最高学府である帝国大学とその下位に位置する専門学校群により構成されていたのである。

しかし、この2層構造は、次第に私立の専門学校群から大学昇格への圧力を強めることとなった。これには帝国大学と専門学校、または官立と私立の間における、地位の平等化という官民格差の是正要求が根本にあり、具体的には、帝国大学の卒業生のみが享受できる特権を専門学校の卒業生にも認めてほしいというものであった。また、当時の日本社会では、日清戦争や日露戦争により産業化が促進されたことで、産業界の各方面から専門職に長けた人材が多く求められた。だが、学校数と定員数に限りがある帝国大学と高等学校では、産業界の人材需要を満たせないこ

5 史料に記されていた数字が文中と表とのもので一致しなかったことから、文中の数字は括弧内に記述した。

とから、産業界からの現状に対する批判も同様に高まっていたのである（草原，2008：56）。

このような背景から1918年に「大学令」が公布された。「大学令」は、帝国大学以外の官公私立大学の設置も可能とし、それまでの帝国大学主導体制であった高等教育を大きく変化させる法令となった。「大学令」によって、大学は「国家ニ須要ナル學術ノ理論及応用ヲ教授シ並其ノ蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及国家思想ノ涵養ニ留意スヘキ」と定められた上で、「法学、医学、工学、文学、理学、農学、経済学及商学」の学部から構成される総合大学を原則としながら単科大学でも設置することができるとし、官立・公立・私立であるかは問わないとした。図3.2は、「大学令」が公布された翌年1919年の教育制度である。この「大学令」にて、戦前期日本の高等教育制度は概ね完成を迎えたのであった。

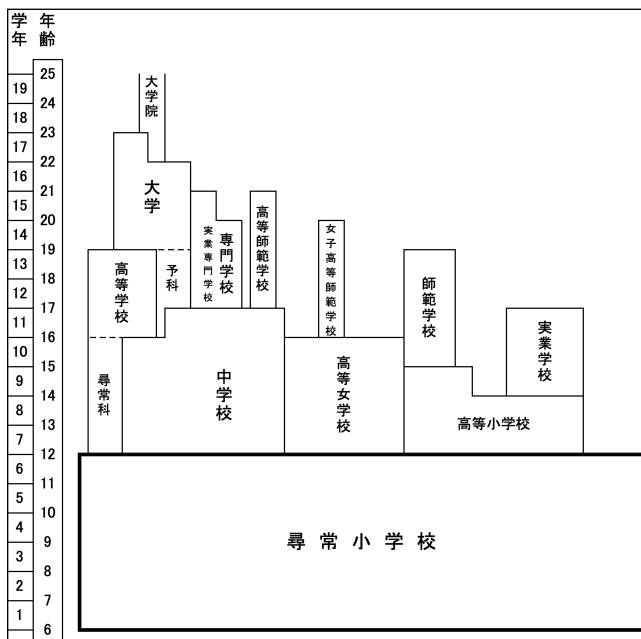


図3.2 日本の教育系統（1919年）

出典：文部科学省，「学制百年史 資料編」

「大学令」の公布による高等教育制度の緩和は大学群の量的規模を一気に拡大させた。表3.3は、1940年時点での各高等教育機関の学校数及び入学者数をそれぞれ表している。大学については、帝国大学が計7つ設置されている一方、帝国大学以外の大学は計40校が設置されている。また学生数においても、帝国大学に在籍する学生は7,061人であることにに対し、帝国大学以外の大学の学生は13,317人と二倍以上の数になっている。

また、依然として昇格しなかった専門学校も日本の高等教育において重要な役割を担っていたことにも留意しておく必要がある。全大学数は47校（帝国大学7校、大学40校）である一方、専

門学校・実業専門学校の学校数は193校であり、その約5倍の数となっている。そして、学生数も全大学20,378人であるのに対し、専門学校・実業専門学校の生徒数は計62,711人と、大学に所属する学生数より、3倍以上の在籍人数を有している。

表3.3 戦前期高等教育の学校数と入学者数（1940年）

	官 立		公 立		私 立		合 計	
	学校数	入学者数	学校数	入学者数	学校数	入学者数	学校数	入学者数
帝 国 大 学	7	7,061					7	7,061
大 学	12	1,680	2	269	26	11,368	40	13,317
高 等 学 校	25		3		4		32	
大 学 予 科	4		2		26		32	
専 門 学 校	8	3,028	9	3,028	104	40,408	121	44,784
実業専門学校	51	14,067	3	478	18	3,382	72	17,927
合 計	107	25,836	19	2,095	178	55,158	304	83,089

天野（2017：10-13）より筆者編集

さらに、「大学令」が公布された1918年には、「（第一次）高等学校令」を廃止して、「高等学校令」（以下、「（第二次）高等学校令」）も公布された。「（第二次）高等学校令」も官立以外の高等学校の設立を認めたことから、大学の増加と同様に高等学校の新設も相次ぎ、結果的にその数は32校にまで登った（表3.3）。また、官立高等学校の「大学令」公布以前に設立された17校は、各地域の名称を使用していることから「ネームスクール」と称されている。「（第二次）高等学校令」により、事実上大学予科課程となっていた高等学校は、社会に広く適応できる教育を実施する教養教育の場となり、「ナンバースクール」のみに与えられていた帝国大学へ自動的に進学できる特権は効力を失い、高等学校の種類に関係なく大学進学希望者は、大学が課す入学試験に合格すれば大学に進学することができるようになった。

4. 戦後日本の新制大学制度

4. 1. 占領下日本の新制大学構想 ～アメリカ教育使節団～

1945年の太平洋戦争終結後、日本は7年間GHQの支配下に置かれた。GHQは日本の教育を再建するために、アメリカ教育使節団（以下、使節団）の派遣を行い、日本政府にも使節団に協力するために日本側教育家委員会（以下、教育家委員会）の設置を要請した。そして、1946年3月にニューヨーク州教育長官のジョージ・D・ストダードを団長に27人の教育専門家から構成される使節団が日本に来日し、日本教育制度の改善に関する報告書が作成された（伊ヶ崎ら、1975：75）。

この使節団の報告書は、アメリカの教育観を多分に含んだものであったが、被占領国に対し

て優位性を示すようなものではなく経験ある教育者の一団として日本の教育再建を専門的に援助するという姿勢が取られていた。当時文部省教員養成課長であった玖村敏雄は、使節団はアメリカの教育をそのまま日本に当てはめようとせずに共に考える態度を取っていたことから、占領されたという屈辱的な意識を全く持たなかったと述べている（大学基準協会十年史編纂委員会，1957：20）。

報告書は序論と6つの章から構成されており、内容としては以下の3つが特筆すべき点として記されている。一つは、日本の中央集権的教育制度・官僚的教育行政・特権階級のための学校組織・画一的な詰め込み教育などのトップダウン式のエリート教育体系に対し、個人の価値と尊厳を原則とする民主主義教育を実施する必要があると言及している。二つは、従来の複線型の学校制度を「6-3-3」の単線型の制度に改め、義務年限を9年に延長することを勧告している。最後に、高等教育に関する章において、「思想の自由を激励し、探求の方法を完成し、知識の向上をうながし、科学及び学問を育成し、真理への愛着を育み、そして社会への絶えざる光明の源」としてあるべきだと説いている。そのために、高等教育は一部の特権者のみでなく、多くの人々に解放されなければならないと述べてられており、カリキュラムの自由化、男女の機会均等、就業に必要とされる広い人文科学的な教養として一般教育の導入を勧告している。この章では、おもに高等教育ひいては大学とは何かという理念的叙述が主となっており、具体的な制度設計についてはあまり言及していない。黒羽（1994）、大崎（1999）、土持（2006）によれば、この報告書では「6-3-3」の教育体系については言及しているものの、「6-3-3-4」といった大学を4年制にすべきであるという勧告はされておらず、むしろ大学以外の専門学校・実業専門学校・高等学校・師範学校といった多様な学校の維持と発展を前提とした旨が記述されていたことが明らかとなっている。

4. 2. CIEの介入と「6-3-3-4」制の導入

使節団報告書において高等教育を現在のように単線化する4年制大学の勧告は提言されていなかった。それとは対照的に、教育家委員会が作成した「米国教育使節団に協力すべき日本側教育家委員会の報告書」（日本近代教育史料研究会編，1998：145-155）には、高等教育制度の根本的な改革を要請する内容が記述されていた。

南原繁（当時東京帝国大学総長）を委員長に構成される教育家委員会報告書の内容は、具体的に日本の学校系統が、6年制の国民学校初等科の後、1）中等学校・高等学校・大学、2）中等学校・専門学校、3）国民学校高等科・青年学校の3つの進学ルートに分岐していることを言及し、それが社会階層の形成を促し、機会の不平等を招いていると指摘した上で、1）と2）の系統を改め、一つに単線化すべきというものであった（日本近代教育史料研究会編，1998：147）。

この報告書は、教育家委員会が独自に作成した文書であるが、報告書に記載されている改革案

は、戦前期に教育改革同志会（以下、同志会）⁶によって1937年に作成された「教育制度改革案（教育改革同志会編、1937）」に若干の変更が加えられたものであった。「教育制度改革案」には、当時多くの支持者が付いており教育審議会でも取り上げられた案となったが、一票の差で否決となり採択されなかった。だが、1937年当時と終戦後の1946年では、国情等が大きく変化していたことから再びこの改革案が脚光を浴びることとなった。

しかし、教育家委員会報告書は文部省には提出されたもののCIEに渡されることはなかった。ところが土持（1991）によると、南原は、1946年3月21日にストグードと極秘に面談を行っており、学制改革にふれた「特別報告書」を渡し、同年3月25日にCIEのロバート・K・ホールに対し、「教育改革－日本側教育家委員会の公式意見－」の報告を行ったことが明らかとなっている。「特別報告書」の内容に関しては、1）「高等学校、ジュニア・カレッジ制度を改正する」、2）「全案をすべてアメリカの計画を模範（モデル）にし、小学校、高等学校、専門学校（カレッジ）、大学を単線化し、すべての段階での機会均等が拡充できるようにする」、3）「専門学校は男女共学の大学とすべきであり、男女別々にしない」といった改革案が記述されており、「上掲の改革は計画されていたが、文部省はこの改革案に対して躊躇している」とコメントが添えられていた（土持、1991：328）。

その後、使節団が去ってから4ヶ月後の1946年8月9日に、教育刷新委員会⁷が設立された。草原（2008：76）によると、委員数50名の内19名の委員は元教育家委員会の会員であった。また、教育刷新委員会は、文部省でなく内閣直属の審議機関として設立されたことから諮問と答申の形式を採らず、官僚統制の影響を受けにくい機関となった。

教育刷新委員会は、教育の制度設計について具体的な方針を定める議論を開始するのであるが、従来の複線型から単線型への移行に関する議論は、既存の学校群を高等学校か大学のどちらに移すべきか、その際の教育段階の接続はどうすべきか等の問題を次々と顕在化させた。これらの問題に対する議論は困難を極めた結果、曖昧なものとして高等学校は、3年制とするが4年制と5年制も認め、新制大学は4年制を原則とするが3年または5年としても良いという改革案が1946年12月27日に採択された（天野、2016a：227）。それは、妥協的な決定案であったが、同時に既存の複線型教育制度における多様な学校群の存在を考慮した上での柔軟な策でもあった。

この教育刷新委員会の建議を受けた文部省は、「学校教育法」の作成に着手しその後1947年3月31日に法令を公布した。ところが「学校教育法」に条文化された高等学校並びに大学の規定は、教育刷新委員会の建議内容とは異なり就業年限の規定は高等学校が3年で大学が4年であると、

6 教育改革同志会とは、1932年に発足した近衛文麿が主宰する民間団体であり、教育学者の阿部重孝（東京帝国大学教授）と、後に教育刷新委員会の委員になる大島正徳、佐野利器、城戸幡太郎、関口泰らが関わっていた（酒井、1979：163-165）。

7 草原（2008：75-76）によると、南原が当時すでに活動を終えていた教育家委員会の存続を田中耕太郎文部大臣に提案し、それが認められたことで教育刷新委員会が発足した。

意見が反映されない結果となっていた。このような「学校教育法」の制定に、当然ながら教育刷新委員会は納得ができるものではなかったが、これにはCIEが文部省側に対しても改革案の修正を要請する介入が背景にあった。

当時学校教育局長であった日高第四郎は、できる限り教育刷新委員会の決定に沿った法案を作成していた。ところが、その法案を見たCIEは大学の「3年あるいは5年でも良い」という文面に対し3年の大学には学士号を与えてはいけないこと、高等学校の「4年あるいは5年」は職業教育をする場合のみでないと認めないとし、修正を要求したとされている（日本近代教育史料研究会編，1996：135）。つまり、教育刷新委員会の改革案が「学校教育法」に反映されなかったのは、CIEが「6－3－3－4」の単線型学校体系への移行に固執していたことに起因しており、CIEの介入により、新制大学は「学校教育法」により例外を認めない原則4年制の大学であるとされてしまったのである。これによって、専門学校・高等学校・師範学校といった学校群の移行問題は非常に困難なものとなってしまった⁸。

4. 3. 新制大学制度の発足

1947年「学校教育法」が公布されたことにより新制大学制度が発足することとなった。図4.1は、法令公布以降の教育制度を表したものである。様々な目的に機能分化していた戦前期の複線型教育制度は、小学校・中学校・高等学校・大学の進学ルートから構成される「6－3－3－4」の単線型教育制度へと移行し、戦前期に設置されていた専門学校（実業専門学校）・高等師範学校・女子高等師範学校・大学予科・旧制高等学校などの多様な種別の学校群の多くは、再編統合する形で一元化されることとなった。

しかし、多種多様な高等教育機関から成る複線型教育制度を採用していた日本にとって、この「6－3－3－4」という単線型教育制度の導入は、日本の教育を整備する上で非常に困難なものとなっていた。戦前期の学校群は、それぞれ教育の目的・内容とそれらに伴う教員の能力や学校の設備等のあり方、さらには、それぞれの学校に埋め込まれた慣習といったあらゆる要素が根本的に異なるという現状があったからである。

8 このCIEの「6－3－3－4」制に対する固執には、「日本の指導者層の人材養成の中核である旧制高校－帝国大学という教育ルートに対するアメリカ側の強い警戒感、不信感」（大崎，1999：56）によるものであり、それを存続させないためであったとされている。

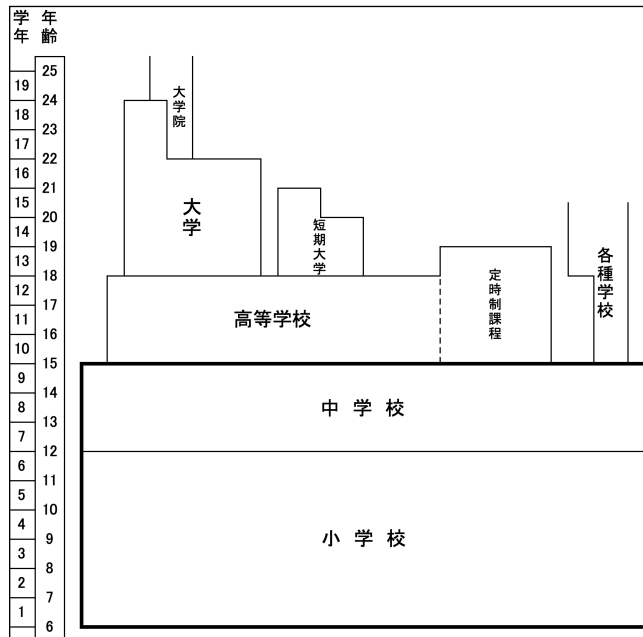


図4.1 日本の教育系統（1949年）

出典：文部科学省、「学制百年史 資料編」

一元化されることとなった日本の高等教育だが、この法令に準拠しない戦前期の学校は、新制大学に昇格するか、卒業生を出して廃校するか、あるいは高等学校に格下げするかという選択肢を強いられた。最終的にこれらの学校は、廃校を避けるため各種学校と再編統合する形で新制大学となったものの、この再編統合の過程においても以下のような制約があった。

まず、新制大学の発足予定時期がCIEにより大幅に早められたことである。日高学校教育局長は、当初CIEとの合意のもとで新制大学の発足を1949年に予定していた。ところがCIEは、私立の専門学校を1948年の秋に大学へ昇格させる計画を立てるようにと、予定を早める要請をした。これに対して日高はCIEに1949年実施は合意に基づいていると弁明をするも、それは政府の学校のみであり私立の大学は別であると一喝されたと述べている。敗戦直後の困難な時期において予算措置と法制措置等の整備もできていない最中、当初の予定を一年繰り上げる新制大学の早期発足は、「見切り発車」と言わざるをえないものであった（日高、1954：318-320）。

次にCIEは、日本の中央集権的な教育体制に関しての批判と是正を要請している。CIEは教育の機会均等の必要性を主張した上で、国立大学再編成の勧告を行なった。これにより、「新制国立大学実施要綱（国立大学設置の十一原則）」（以下、「十一原則」）が文部省側で1948年6月に作成され、1948年8月27日にGHQとの間で正式に合意を得ることとなった。「十一原則」は、日本側の実情がある程度考慮されていたものの、全体的な方向性としては、アメリカの州立大学の制

度を導入するための内容となっていた（天野，2016b：546）。中でも、この原則で特筆すべきは、各都道府県に一つの国立大学を設立するという「一県一大学」の原則である。この文書における一部の地域を除いた「一県一大学」の原則は、多様な学校群が同じ県内に位置しているという理由だけで、一方的にそれらを再編統合するよう規定した。ゆえに、それに反発する学校は続出したが、当時の文部官僚であった村山松雄によれば、「一県一大学」という原則は、再編統合における問題を抱え込み、脱落者を出さずに、いかにして新制大学を発足させるかという、理屈より感情的に訴えるところが多い「魔法の接着剤」であったと述べており（村山，1979：16）、結果的に文部省は一年足らずでこれを実現した。

「十一原則」が設けられた一方、単線型の移行は専門学校にも大きな打撃を与えていた。戦前期日本において、専門学校は、「専門学校令」や「実業学校令」によりある程度の整備が行われたものの、やはり高い教育水準を持つ専門学校があれば、水準が低い学校もあるという現状を尚も維持していた。そして単線型への移行を検討した際、ここで問題となったのは、後述される「大学基準」に教育水準が満たない専門学校の処遇についてであった。この専門学校の教育水準が後述する大学基準に満たない処遇をどうするべきかという問題は、最終的に2年制大学、すなわち「短期大学」制度を設けることで解決を試みた。そして、この短期大学制度のおかげで多くの専門学校、ひときわ女子専門学校は廃校を免れることができた（天野，2016b：568-569）。

以上のように、GHQの占領下に置かれ、新制大学制度が発足するまでの非常に短い期間で、日本は戦前期の学校群を再編統合させ新制大学を発足を実現させた。表4.1は1948年以降、1953年までに発足した4年制大学数および短期大学数を表したものである。

表4.1 新制大学設立年度別

	大 学				短 期 大 学			
	国 立	公 立	私 立	合 計	国 立	公 立	私 立	合 計
1948年	0	1	11	12				
1949年	70	17	81	168				
1950年	0	7	14	21	0	17	133	150
1951年	1	1	2	4	4	7	21	32
1952年	1	8	12	21	3	7	15	25
1953年	0	1	4	5	0	6	17	23
合 計	72	35	124	231	7	37	186	230

出典：天野（2016b：589）より

新制大学制度が発足した1948年には、国立以外の4年制大学12校が先立って発足し、翌年の1949年に168校の4年制大学が一斉に発足している。短期大学においては、1950年から発足している。戦前期の1940年時点で大学は47校のみであったが、新制大学発足以降1950年になると大学は201校、短期大学は150校と大学数が激増していることがわかる。

表4.2 新制大学の編成諸タイプ（1952年4月時点）⁹

	国 立	公 立	私 立	小 計
旧制大学を含むもの	26	14	44	84
大		10	16	26
大+予			5	5
大+専	1	2	1	4
大+予+専	1	2	21	24
大+予+師	1			1
大+高+師	4			4
大+専+師	4			4
大+予+専+師	2			2
大+高+専+師	12		1	13
大+予+高+専+師	1			1
旧制大学を含まないもの	46	20	76	142
予		1		1
高			5	5
専	11	17	69	97
師	9			9
高+専		1		1
高+師	4			4
専+師	13	1		14
高+専+師	6			6
講習所	2			2
新設	1		2	3
合計	72	34	120	226

出典：海後ら（1969：112）より

さらに表4.2は、発足した新制大学の編成パターンを示したものである。中には、戦前期からある大学予科・高等学校・専門学校・師範学校等の学校種が単属で新制大学へと昇格した学校もあるが、ほとんどの新制大学は二つ以上の学校種から統合されていることがわかる。これら各学校群は、教育内容・目的から学校設備のあり方まで、あらゆる性格が異なっていた上に、「学校教育法」制定の1947年3月から短期間のうちに実施された過程を鑑みても、それらの再編統合は容易なものではなかった。また、他の学校との統合はキャンパスの物理的距離においても問題を生じさせた。例えば、国立大学は「十一原則」の「一県一大学」の規則によって、同じ県内に設置されている学校群が再編統合されたものの、同じ県内でさえ、学校間の距離が非常に離れているため、学校内の連携が物理的に難しいという状況をも作り出したのである。

9 大：大学 予：大学予科 専：専門学校・専門部 高：高等学校 師：高等師範学校・師範学校・青年師範学校

4. 4. 大学基準協会設立と単位制度の導入

戦後学制改革により占領下の日本では、「6-3-3-4」制の導入により戦前期の学校群を再編統合する形で新制大学が発足し、国家主導から民主化に基づいた教育体制へと転換してゆく。さらに、CIEは教育改革の勧告において、官僚統制による大学行政を否定し文部大臣が持つ高等教育機関の基準制定権・設置許可権・大学発足後の監督権といった権限を撤廃するよう要請し、日本では文部大臣の諮問機関である「大学設置委員会」と同時に、大学のアクレディテーションを実施する「大学基準協会」が設立された。

CIEが日本に対して行なったアクレディテーションの説明は次のものとなっている。CIEのイールズ(1948:15)によると、戦後日本の教育改革にて、大学の設置許可行為とその後の大学の水準維持、及びその向上方策は、チャータリングとアクレディテーションの機能を分離させるものであった。チャータリングとは「その大学が存在してみずからを大学と呼ぶ権利」を許可する行為を指し、アクレディテーションとは大学が大学基準に適合しているかを判定し「いゝ大学であるという判定」を下す行為のことを指す。また、CIEのホームズ(1948:24-26)もこの「チャータリング」と「アクレディテーション」の方式について言及しており、日本において、前者の枠割を担うのが、「大学設置委員会」であり、後者が「大学基準協会」だと述べている。

アメリカで行われていた「アクレディテーション方式」を、日本の高等教育制度にも導入するため「大学基準協会」が1947年7月8日に創設された。「大学基準協会」は大学教員などの教育の専門家による一種の集団的自己規制の元に運営され、官僚統制によるものでなく民間が行為主体となって高等教育を維持・向上させる機関であるとされた。

また、「大学基準協会」の創設に伴い単位制度も新たな高等教育制度として導入された。単位制度に関する規定は「大学基準協会」が設けた「大学基準」において記述されることとなった。以下が単位制度の記述である。

「大学基準 (1947年7月8日時点)」

七、授業科目及びその単位数決定は左の基準による。但し、医学教育及び歯学教育を行う大学又は学部においてはこの限りではない。

1、大学は左に掲げる一般教育科目中各系列に互って夫々三科目以上全体として十五科目の授業を必ず用意しなければならない。

人文科学関係 哲学、倫理学、宗教学、文学、音楽、芸術

社会科学関係 法学、政治学、経済学、社会学、地理学、教育

自然科学関係 数学、物理学、化学、天文学、地学、生物学

(前略) 一般教育科目の授業は各科目とも四単位以上とすることを原則とする。

2、大学は一般教育科目の外に二つ以上の外国語について、夫々八単位以上の授業を必ず用意しなければならない。

3、大学は体育に関する講義及び実技各二単位以上を課すことを要する。

5、一科目に対する過程を終了した学生には単位を与えるものとする。各科目に対する単位数は次の基準に依って計算する。

イ、講義に対しては一時間の講義に対し教室外における二時間の準備又は学習を必要とすることを考慮し、毎週一時間十五週の講義を一単位とする。

ロ、演習については、数学演習の如き演習は二時間の演習に対し一時間の準備を必要とすることを考慮して毎週二時間十五週の演習を一単位とし、哲学演習又は法学に関する演習の如き演習は一時間の演習に対し二時間の準備を必要とすることを考慮して毎週一時間十五週の演習を一単位とする。

ハ、（前略）実験室又は実習場における授業に対しては、（中略）毎週三時間十五週の演習又は実習を一単位とする。

一〇、学士号に対する最低要求は左の基準によるものとする。

1、学士号を与える資格の最低要求は（中略）単位百二十及び体育の単位四を四箇年以上に獲得することとする。卒業論文又は卒業計画の単位は右百二十単位中に含ませる。但しその単位を如何に定めるかは各大学の自由とする。

2、大学の学生は一般教育科目中七の1に示す三つの系列に互って夫々三科目十二単位以上合計三十六単位以上取得し、（中略）専攻科目、それに関する科目及び自由選択科目を合わせて八十四単位以上を取得しなければならない。

大学基準協会十年史（1957：218-223）より一部抜粋

このように、卒業要件と、それに必要な科目や単位数は、「大学基準」によって全ての大学に適応されることとなった。「大学基準」では、専門科目に対置する一般教養科目の導入とその具体的科目、必要単位数が明示され、体育科目も必修科目として加えられた。また、「大学基準」には、科目ごとに1単位あたりの授業時間数と必要な学修時間も明記されており、講義は1時間に対し2時間、演習は、2時間に対し1時間、実験実習は、実習場で3時間とすることが確定された。卒業必要単位数は、120単位に体育科目の4単位を合わせて124単位が最低基準とされた。

以上のように、大学基準協会は、アメリカのアクレディテーション機関に倣って、官僚組織でなく大学関係者からなる民間の組織として発足した。ところが10年後、大学基準協会が策定した「大学基準」は、ほとんど変更を加えられずに文部省の大学設置委員会によって「大学設置基準」に改められるのであった。

5. 日米の単位制度における分析と考察

5. 1. 日米における単位制度の分析

本稿では、2章においてアメリカの単位制度の歴史的変遷過程を追った。その結果、単位制度には4つ要素があることが確認された。それらを整理すると1) 選択性、2) 調節性、3) 社会的信用性、4) 連続性である。本節では、これらの要素を分析単位として日米の単位制度の比較分析を行い、単位制度の実質化の条件と実質化の阻害要因を考察してゆく。

1) 選択性

アメリカでは、単位制度は選択科目制に量的規定を設けたことで誕生したという歴史的背景がある。ここから、科目を選択できる要素である選択性が付与されていることが確認できる。選択科目制（選択性の要素）は、教育目的に沿った自由なカリキュラム編成と学修者自らの関心に沿った学修を可能とする一方、選択科目が提供されていない必修カリキュラムでは特に必要とされない。ただ、選択科目制のみの運用では主に二つの問題が生じることに留意しておく必要がある。一つは、学位の非等価性を招くことである。この非等価性とは学位が同じであっても履修科目や科目数によってばらつきが生じるという量的・質的な学修の不均等さ（等価でない）を表す。選択科目制は、画一的であった従来のカリキュラムを多様化させるが、同様に学位の等価性を欠き価値基準そのものも多様化させる機能をも有している。二つは、選択に伴う自由の責任である。Eliot（1908：142-143）は、この選択科目制に伴う自由の責任は「精神的成熟と人徳を養う知的な性格を有している」と述べている。しかし、それには学生が学びに対し高い意欲と学修に対する規範を備えていることが前提となる。つまり、選択科目制ではカリキュラムではなく学修者自身が学修の目的を定めそれを達成するための学修計画を設定する必要があり、学修者の学修目的が曖昧な場合、学修自体を曖昧化させ教育の質を低下させる危険性も有しているのである。

次に、選択性を日本の単位制度に当てはめると、この要素は確認することができた。単位制度は選択科目制の上に成り立つ制度であることから、単位制度の導入は必然的に選択科目制の導入を意味することがわかる。現在でも日本の大学は選択科目制を採用しており、自ら科目を履修することが大学と中等教育や他の教育機関との最大の違いであると捉えられている。

2) 調節性

選択科目制には、利点がある一方で表裏一体化する欠点も存在した。その問題に対する「便宜的手段として考えられた制度的措置」（清水、1998：19）として考案されたアメリカの単位制度は、科目の難易度や学問的特性に応じて学修時間を目安に単位数を定めることで学位の等価性の維持を可能とした。ここに調節性の要素を確認することができる。調節性

は選択性の欠点を補完する機能を持つ。例として1902年のペンシルバニア大学（University of Pennsylvania）の天文学科目の一覧を表5.1にまとめた。Astronomy（天文学）の科目リストは、Astronomy, Practical Astronomy and Geodesy, Practical Astronomy, Theoretical Astronomyと科目が分かれており、単位数はそれぞれ、 $1\frac{1}{2}$ 、2、3、3単位と振り分けられている（University of Pennsylvania, 1902：123）。当時のペンシルバニア大学は、年間15単位～20単位の履修を推奨しており、15単位を履修する場合は5年で卒業、20単位であると4年で卒業ができると紹介している。このように、単位制度の有する調節性は、選択科目制を実施しつつも全体としては同量の学修時間を維持する機能を持ち、科目の難易度や費やす学修時間の差異を調節することで、学位の等価性を維持する役割を担った。

表5.1 ペンシルバニア大学の天文学科目表

ASTRONOMY				
Subjects.	Hours a week		Units of Work	Preparation required, remarks, etc.
	1st Term	2nd Term		
Astronomy	3	—	$1\frac{1}{2}$	Mathematics 461 and 462.
Practical Astronomy And Geodesy	—	4	2	61, and Mathematics 465 and 467.
Practical Astronomy	3	3	3	62.
Theoretical Astronomy	3	3	3	61, and Mathematics 465 and 467. A reading knowledge of French and German is desirable.

University of Pennsylvania（1902：123）より

一方、日本における単位制度の科目間における単位数の振り分けは、講義や演習、実験実習および実技といった授業方法を基準に考えられており、授業形態ごとに単位数の設定が異なっている。しかしこの単位数の振り分けは、科目難易度や学修時間を想定した単位の設定にはなっていないことがわかる。例として追手門学院大学のスタディ・ガイド（2018）の基盤教育科目・外国語科目・体育科目の単位数配分を一部抜粋した（表5.2）。これを見ると講義であれば2時間の授業を受けた場合、4時間の予習・復習が必要となり、15週（セメスター制）の合計で90時間の学修となるので2単位が与えられる。そして、実習・実技では、2時間の授業を受ければ、1時間の予習・復習をして45時間の学修となり1単位となる。単位数の設定は、科目内容の難易度や学問的特性に関係なく、授業方法によって形式化したものとなっており、アメリカの単位制度が有する調節性の機能は確認できない。「大学基準」および「大学設置基準」の要綱には、授業時間を2時間で区切ることや単位数の設定は記載されておらず、各大学が裁量権を持っているものの、単位数設定の運用は、ほとんどが一律化されており多くの日本の大学でも看取されるのである。

表5.2 追手門学院大学の開講科目と設定単位数の一部抜粋（2018年度）

教養科目群	基礎科目群
人 文 系	外国語科目
日本文化論 …………… 2単位	英語 …………… 1単位
比較文化概論 …………… 2単位	ドイツ語 …………… 1単位
ことばと文化 …………… 2単位	フランス語 …………… 1単位
社 会 系	中国語 …………… 1単位
心理学入門 …………… 2単位	日本語 …………… 1単位
市民社会と政治 …………… 2単位	体 育 科 目
法学入門 …………… 2単位	体育概論(講義) …………… 2単位
自 然 系	スポーツ概論(講義) …………… 2単位
自然科学概論 …………… 2単位	基礎体育(実技) …………… 1単位
科学技術史 …………… 2単位	応用体育(実技) …………… 1単位
入門数学 …………… 2単位	

追手門学院大学（2018：80-82）より

3) 社会的信用性

単位制度は、アクレディットされた大学によって科目単位をクレジット（Credit）に変換し、社会的信用を付与する。これが単位制度の有する社会的信用性である。アクレディテーション機関は単位制度に関わる基準と運用に適格判定を行い、単位数に応じた適切な学修量と満足な学修成果に対してアクレディットするとした。もし設けられた基準を下回ると、アクレディテーション機関の発行するアクレディットされた大学を載せたりストから除外され、大学そのものの社会的信用を損なう仕組みとなっている。つまり、豊富なカリキュラムを提供し、授業内容と学修量の調節が適切に行われていても、アクレディテーションが与えられない限り、そこで獲得した単位及び学位に社会的信用は付与されない。選択性と調節性は学内で機能する要素である一方、社会的信用性は、学外との連関で機能する要素なのである。また、社会的信用性により、学修者は教育課程を通じて自らのクレジット（社会的信用）を獲得していかなければならない。ゆえに、選択科目制に孕んでいた問題である「学生が主体的に学修する規範」は社会的信用性により改善される。アクレディテーションは実施される社会に認知され評価されることを前提に機能する。社会がその存在意義を評価しなければ、社会的信用性は成り立たず単位制度は機能しないことが明らかとなる。

一方、日本では新制大学の発足に伴いこの社会的信用性を単位制度に付与するため「大学基準協会」が設立された。しかし、喜多村（1977：115）が「新制大学と共に導入されたアクレディテーション方式は、大学基準協会に集まった大学人らの理想と努力にも拘らず、日本の社会に根付く機会を得られないまま、その本来の機能を失った」と指摘するように「大学基準」は公表されてから10年あまり経過した1955年に「大学設置基準」として省令化されてしまい、

アクレディテーションの機能を損なってしまった。これは、最低基準として設けていた「大学基準」を省令化させたことから、アクレディテーションをチャータリング（Chartering）に転換させたことを意味し、結果としてアクレディテーション機関が設立される前のアメリカのように、大学が容易に設立される状況を作り上げた。その「大学設置基準」はアメリカの州によるチャータリング的役割にすぎず、基準にさえ大学が適合していれば良いと「基準」同様となる矛盾を生じさせ、単位が持つ社会的信用性は極めて希薄なものとなっている。

4) 連続性

単位制度は、中等教育と高等教育でのアーティキュレーションにおいても用いられている。ここに連続性の機能も見られた。アメリカでは、中等教育でも単位制度が導入されており、地域ごとの差異が若干あるものの、その入学資格に中教育段階で修めた科目のクレジット、すなわち単位が高等教育の進学の際に使用されている。1900年代のペンシルバニア大学のカタログでは、入学時にForeign Language, Mathematics, Historyの科目を予め6単位取得していれば、3年で卒業することも可能であると記されている（University of Pennsylvania, 1902：77-79）。

またDavis（1912：484-486）によると、1900年代の大学はそれぞれ入学に必要な単位を14.5単位～16単位で定めていた。この入学必要単位は、州立大学・私立大学とでは、州立大学の方が職業関係科目を多く要件に含む傾向があり、西部地方・東部地方では西部地方の方が外国語や理科を要件に含めない傾向にあった。単位制度は中等教育と高等教育のアーティキュレーションにて、双方を媒介する機能を有している。この連続性の要素は、単位制度を運用するにあたり進学した学生の継続的な学修を確保すると同時に、大学の教育水準を維持、向上させる役割を持っていることが明らかである。

しかし日本の単位制度は、対照的に大学内のみの閉鎖的な運用に留まっていることが看取される。連続性は、中等教育との関係が非常に重要となるが、廣澤（2004：96）が、「中等教育で運用される単位制度は、一部の『単位制高校』等を除けば、カリキュラム編成上の授業時間数を示すものに過ぎない」と指摘するように、高等学校における単位制度は、ほとんど形式的なものとなっている。すなわち、日本における大学は入学試験の評価に強く依存しているなどの要因から、「大学基準」に中等教育とのアーティキュレーションに関わる単位制度の言及が一切されておらず、連続性の要素はどこにも見当たらない。このことから、日本の単位制度に連続性の要素が欠如していることは明らかである。これは「大学基準」がそのまま省令化した「大学設置基準」にも同様に見られる。

5. 2. 単位制度の実質化に必要な諸機能の損失

日米の単位制度の具体的な相違を明らかにするため、アメリカの単位制度から抽出した4つの要素を分析単位として比較を行った。その結果、選択性は日本の単位制度も有していたものの、

それ以外の調節性、社会的信用性、連続性の機能は確認することができず、日本の単位制度は、事実上選択科目制に近い制度となっていることがわかった。日本の単位制度の実質化が実現されない要因は、選択性以外の調節性、社会的信用性、連続性の機能の損失から生じるものなのである。天野（2006：38）によると、戦前後の高等教育は「システムの外形を変えることには成功したが、大学の内部組織や慣行まで変革することはできなかった」とされていることから、戦前から戦後の新制大学へ転換した時期に何らかの問題があると言える。本節は、単位制度の実質化を阻む要因を、制度の連関性の視点から考察する。

5. 2. 1. 大学教育の目的

単位制度には、教育の目的が明確であり、教授内容の専門性が高くなるほど、学修量で単位数を設定する必要がなくなるという特徴が見られる。当時のアメリカ高等教育には、リベラル・アーツに沿った必修科目制のもとで聖職者を養成するという明確な目的があった。しかしその後、ドイツの影響を受け選択科目制がアメリカに普及したと同時に、高等教育に研究や市民の育成という抽象的で非等価的な目的が含まれるようになったことで、学位の等価性を担保するために学修量によって単位数を設定する必要性が生まれた。

一方、日本の高等教育は、明治期の近代化以降、西欧諸国に追いつくという国策のもと、西洋の学術技芸を取り入れ、「国家ノ須要」に応じる目的を持っていた。そのため、高等教育のカリキュラムは、西洋知識の模倣・吸収を目的とし、近代化のための専門知識を重要視するものとなった。ゆえに、教育課程における学修量の重要性は極めて希薄であったという背景が浮かびあがる。これは、戦後アメリカ教育使節団の報告書においても、日本の高等教育は「創造的または独創的というよりも模倣的・吸収的なものであった」と指摘されている（伊ヶ崎ら、1975：108）ことから明らかである。

さらに日本の高等教育は、本来大学よりも専門一科の学問を教授する専門学校の数が全体の多数を占めていた。そして「大学令」の公布に伴い、40校の専門学校が大学へと昇格を果たしたものの、新制大学制度が樹立すると、1951年には4年制大学と短期大学が激増しそれぞれ201校、150校となった。しかし、新制大学が発足した際の編成パターンを見ると多くの新制大学は専門教育を主な目的とする学校あるいは、それらが単独で新制大学に昇格したことから、日本の新制大学は、教養教育よりも専門教育を重視する学校の集合体がほとんどであり、単位制度の実質化に対して潜在的に消極的となることが明らかなのである。

5. 2. 2. 日本における教育機関の序列構造

戦前期の日本は、様々な教育目的から分化した複線型教育制度を採用していた。そして太平洋戦争以降、日本の教育はCIEの指導のもと民主主義を前提とした体制へと転換し、「6－3－3－4」の単線型教育となった。単線型教育制度導入の目的は、一部の特権者のみでな

く多くの人々に高等教育を解放し官僚主義の国家中心的教育を解体することであったが、日本における教育の官僚主義的な序列構造は社会的慣習として残り続けたと考えられる。天野（2009b：223-286）によれば、日本における教育の序列構造が形成されたのは「大学令」が公布された時期であると指摘している。この序列は、「帝国大学令期」の帝国大学と専門学校という「官立セクターと私立セクター」の二層構造から始まり、「大学令期」にて、帝国大学とそれ以外の官公私立の大学、専門学校の三層構造となった。ひととき帝国大学には、財政面の援助や就職の優遇といった特権が付与され、他の私立大学や専門学校と大きな区別がされていた（草原，2008：63）。

また、この序列構造の実態は公布された法令からも見られる。「大学令期」では「大学令」の公布により、教育的資質が高い専門学校が大学へと昇格し、それら昇格した大学は、制度上、帝国大学とその他の大学は同等のものとして扱われることとなった。ところが、それまで施行されていた「帝国大学令」は廃止されず、「大学令」公布の翌年である1919年に「帝国大学令」（大蔵省編，1919：2-3）は、帝国大学専用全面改正され、法令自体は継続して施行されたのである。この序列構造は、新制大学の発足により制度が変わり、一部の特権者のみでなく多くの人々に高等教育が解放したにも拘らず、依然として社会的慣行として残り続けたのである。

一方で、この日本の序列構造が高等教育機関に対して社会的信用性を単位制度の代わりに付与する機能を担っていたことも見出される。この序列構造は、戦前期から現代に至るまでに「旧帝国大学閥」や新たに「国立大学閥」という「枠」を社会的慣行として作り上げ、それらが単位制度に有する社会的信用性と同様の機能（アクレディテーション）を果たしていたことが考察される。

6. 結 論

6. 1. 「基盤にある社会性」に規定される単位制度

単位制度は、選択性、調節性、社会的信用性、連続性の4つの要素を持っており、それらが適切に機能していることが単位制度の実質化には必要不可欠である。しかし、アメリカから導入された日本の単位制度は、選択性以外の3つの機能を失うこととなった。なぜ単位制度はアメリカから日本に移ったことで3つの機能を失ったのだろうか。

この疑問に対しては、マリリン・ストラザーンの知見を参考にしたい。彼女の著書である「部分的つながり（Partial Connections）」では、「基盤にある社会性（grounding sociality）」という概念が用いられている。「基盤にある社会性」は、社会のあらゆる行為を規定する性質を持ち、ある社会の人々が他社会のモノ（有形物・無形物に限らない）を模倣し獲得する過程において、そのモノのイメージを「成長、反転、切断」させる作用を持つ（Strathern, 2004 = 2015：

270-271)。

これを単位制度に置き換えると、日本社会の人々がアメリカ社会にある単位制度を取り入れようとしたが、その模倣と獲得の過程において、日本の「基盤にある社会性」が単位制度に作用し、結果として調節性、社会的信用性、連続性の機能が失われたと指摘することが可能である。つまり、異なる社会による制度の導入過程で、「基盤にある社会性」の性質により単位制度の要素は「成長、反転、切断」され、アメリカの社会で機能していた単位制度は、日本の社会では同様の機能を持てなくなるのである。すなわち、序論で述べた日本における単位制度の実質化、「組織的な履修指導や履修科目登録数の上限設定（キャップ制度）などにより学生の主体的な学修を促し、1単位あたり45時間の学修量を確保するための取組み」（大学評価・学位授与機構、2016：84）の定義は、アメリカ社会で機能する単位制度に基づいているため、果たして日本の「基盤にある社会性」に適しているのかという結論になる。単位制度の実質化方策が「基盤にある社会性」と適切な連関がないことに起因することは明らかである。では、日本の「基盤にある社会性」とは、どのようなものだろうか。

6. 2. 日本文化における「場」の重要性

社会人類学者である中根（1967）は、一定の個人から構成される社会集団の構成原理を、「資格」と「場」という二つの枠組にて論じた。「資格」とは社会的個人の一定の属性を表すものであり、氏名・性別といった先天的なものから、学歴・職業といった後天的に個人が獲得するものも含まれる。一方で「場」とは、地域や所属機関などのように一定の枠によって個人が集団を構成している場合を指す。「資格」と「場」という2つの構成原理は、どの社会においても存在し、「資格」を優先すれば、「場」を優先する社会もある。優先の程度は社会に所属する人々の社会的認識と密接な相関を持つ。本稿で扱った単位制度や大学を例にすると、学生やア krediteーションされた大学などは「資格」、5章で述べた学閥により形成された序列構造は「場」と置換できる。

中根は、「日本社会が極めて『場』を重要視し、その傾向はタテ社会における序列構造によって表れている」と指摘している。「資格」を重視するアメリカの単位制度が、日本に導入された結果、社会的信用性や連続性は、「学閥」や高等教育機関という「場」の優先により、その効力を失ったのである。日本の単位制度が3つの要素を失ったのは、この「場」を重視する日本独特の社会的文脈、すなわち「基盤にある社会性」によるものであることが本稿により明らかとなった。

さらに、中根の指摘は、戦後から1960年代の日本社会を反映させたものであるが、現在の教育制度においても色濃く影響を及ぼしている。本稿の目的である、「単位制度の実質化を阻む要因」として「基盤にある社会性」、すなわち日本独特の社会へと帰結する論理的根拠となるのである。

6. 3. 本稿の課題と結語

本稿は、単位制度の実質化を阻む要因を、制度間における連関性の観点から検討した。しかし、今後さらに研究を深めるためには、以下のような研究課題があると考えられる。

第一に、教育段階と学校種における検討対象範囲の拡大である。戦前高等教育においては、史料の制約等もあり、大学、専門学校、高等学校が主な対象となっており、師範学校や、女学校等の学校種は扱わなかった。さまざまな学校種が新制大学発足の際に一元化される過程を深く理解するためには、これらを含めた検討が必要となる。また、戦後教育以降に関しては、主に、学士課程における単位制度のみを対象としたため、修士課程・博士課程の単位制度にまで検討が及ばなかった。高等教育における各教育課程による単位制度の比較研究も必要となるであろう。

第二に、単位制度と学校教育システム外にある制度との連関性の分析である。例えば、大学経営としての観点、教育政策としての補助金制度と単位制度の連関性や、就職雇用慣行との連関性が挙げられる。教育は常に社会の中にあり、教育と社会は、常に相互作用する関係にある。そのため、それらを包括した分析は必要不可欠と言えよう。

第三に、諸外国高等教育機関との国際比較である。具体的には日本と同じように、アメリカをモデルとした単位制度を採用している高等教育機関との比較である。同じアメリカモデルの単位制度を導入したにも関わらず、その運用方法は、各国々の社会構造により容易に変化すると考えられる。制度の性質を深く理解するため、いかなる「基盤にある社会性」により単位制度の機能の相違を生み出すかを検討する必要があるだろう。

最後に日本の高等教育の展望とその発展について言及したい。平成期の日本は、多くの大学改革を行ってきたが、それらのほとんどは日本の大学を発展させるという成果を得ずに終わった。改革を実施するにあたり、欧米中心的思想を無意識に踏襲したこともあるが、日本の教育が国際競争をするに伴い、その基準を無理に欧米に合わせた結果とも言えよう。しかし、最も重要なのは、日本の「基盤にある社会性」を理解した上で、日本に合う独自の大学の発展を目指すことである。それは、他国の方策や制度を模倣することではなく、日本の「基盤にある社会性」を理解することから得られた独自の方策である。今後の日本は、自立的に発展する手段を検討する必要性があるだろう。

〈謝 辞〉

本稿は、筆者が執筆した修士論文「日本における単位制度の実質化を阻む要因の研究－制度連関性と単位制度導入時に着目して－(2019年追手門学院大学文学研究科社会学専攻提出)」をもとに、加筆修正を加えたものです。

この度は、追手門学院大学社会学部の先生方から本稿の掲載機会を頂きました。みなさんあり

がとうございました。特に、口頭試問において副査を務めて頂いた三上剛史教授と上石圭一教授には多大なご意見をご教授して頂きました。ありがとうございました。最後に、修士課程において予定通りに進まない筆者の研究を温かく見守り、適切な指導をして頂いた指導教員の上田滋夢教授には本当にお世話になりました。誠にありがとうございました。

〈引用文献〉

- 天野 郁夫, 2006,『大学改革の社会学』, 玉川大学出版部.
- 天野 郁夫, 2009a,『大学の誕生 (上) 帝国大学の時代』, 中公新書.
- 天野 郁夫, 2009b,『大学の誕生 (下) 大学への挑戦』, 中公新書.
- 天野 郁夫, 2016a,『新制大学の誕生 (上) 大衆高等教育への道』, 名古屋大学出版会.
- 天野 郁夫, 2016b,『新制大学の誕生 (下) 大衆高等教育への道』, 名古屋大学出版会.
- 天野 郁夫, 2017,『帝国大学－近代日本のエリート育成装置』, 中公新書.
- Blauch, L. E., 1959, "Accreditation in Higher Education", U.S. Office of Education.
- Burn, Barbara, 1976, "The American Academic Credit System", structure of studies and place of Research in Mass Higher Education, OECD, p117-141.
- 中央教育審議会, 1963,『大学教育の改善について (答申)』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309479.htm (2019年11月3日閲覧).
- 中央教育審議会大学分科会将来構想部会, 2017,『今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1400115.htm (2019年11月3日閲覧).
- 大学評価・学位授与機構, 2016,『高等教育に関する質保証関係用語集 (第4版)』, http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/publish/no17_glossary_4th_edition.pdf (2019年11月3日閲覧).
- 大学基準協会十年史編纂委員会, 1957,『大学基準協会十年史』, 大学基準協会.
- Davis, C. O., 1912, "Entrance Requirement in Twenty-five Colleges and Universities", The School Review, vol. 20, no. 1, p484-486.
- Eliot, C. W., 1908, "University Administration", Houghton Mifflin Company.
- イールズ, ウォルター, 1948, 「大學設立基準適用について」, 『大学基準協定会報』, 第1号, p13-24.
- Farrand, E. M., 1885, "History of the University of Michigan", Register Publishing House.
- Gwynne-Thomas, E. H., 1981, "A concise history of education to 1900 A.D.", Washington, DC: University Press of America.
- 日高 第四郎, 1954,『教育改革への道』, 洋々社.
- 廣澤 孝之, 2004, 「『単位』制度の運用に関する現状と課題-大学教育における未完の改革を展望して-」, 『松山大学論集』, 第16巻, 第2号, p95-114.
- ホームズ, ルル, 1948, 「新設大学の設立認可について」, 『大学基準協定会報』, 第1号, p24-26.
- 福留 東土, 2014, 「20世紀前半におけるハーバード大学のカリキュラムの変遷—自由選択科目制から集中—配分方式へ—」, 『大学経営政策研究』, 第5号, p51-63.
- 伊ヶ崎 暁生・吉原 公一郎, 1975,『戦後教育の原典2 米国教育使節団報告書』, 現代史出版会.
- 海後 宗臣・寺崎 昌男, 1969,『戦後日本の教育改革9 大学教育』, 東京大学出版会.
- Kato, Kitsuo, 1976, "Development and Present Status of Physical Education in Colleges and Universities", Research Journal of Physical Education, Vol.20 No.6, p303-314.
- 川嶋 太津夫, 2018, 「日本の大学はなぜ変わらないのか? 変われないのか? —4半世紀にわたる個人的体験を通して—」, 佐藤 郁哉編,『50年目の「大学解体」20年後の大学再生 高等教育政策をめぐる知の貧困を越えて』, 京都大学学術出版会, p107-157.
- 絹川 正吉, 2003, 「大学教育の品質保持管理」単位制とGPA』, 高等教育情報センター編,『成績評価の厳格化と学習支援システム』, 地域科学研究会, p4-24.

- 喜多村 和之, 1977,「戦後の学制改革と設置許可行政」, 天城 勲・慶伊 富長編,『大学設置基準の研究』, 東京大学出版会, p102-124.
- 黒羽 亮一, 1994,『学校と社会の昭和史（下）』, 第一法規出版.
- 草原 克豪, 2008,『日本の大学制度－歴史と展望－』, 弘文堂.
- 串本 剛, 2013,「単位制度の実質化 学修時間の確保と適切な成績評価」, 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編,『大学改革を成功に導くキーワード30』, 学事出版, p119-124.
- 教育改革同志会編, 1937,『教育制度改革案』, 教育改革同志会.
- 溝上 慎一, 2018,『大学生白書2018 いまの大学教育では学生を変えられない』, 東信堂.
- 文部科学省,『中学校令』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318029.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『大学令』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318056.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『学校教育法』, http://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/kitei/reiki_honbun/w002RG00000944.html, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『学制』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317943.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『学制百年史 資料編』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318188.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『高等学校令』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318057.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『専門学校令』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318055.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『帝国大学令』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318050.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部科学省,『実業学校令』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318095.htm, (2019年11月3日閲覧).
- 文部省編, 1905,『日本帝国文部省第三十一年報』, 文部省.
- 村山 松雄, 1979,「一県一大学設置のころ-20～30年代行政を中心に」,『IDE 現代の高等教育』, No.199.
- 中根 千枝, 1967,『タテ社会の人間関係 単一社会の理論』, 現代講談社.
- 中山 茂, 1995,「大学の『小道具』概説」,『IDE現代の高等教育』, 第365号, p5-12.
- 新堀 通也, 1977,「アクレディテーションとアメリカの高等教育」, 天城 勲・慶伊 富長編,『大学設置基準の研究』, 東京大学出版会, p35-76.
- 日本近代教育史料研究会編, 1996,『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第2巻』, 岩波書店.
- 日本近代教育史料研究会編, 1998,『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録 第13巻』, 岩波書店.
- 西垣 順子, 2005,「単位制度実質化を実現するための教育システム」,『高等教育システムセンター紀要』, 第1号, p83-92.
- 野田 文香・渋谷 進, 2016,「『単位制度の実質化』と大学機関別認証評価」,『大学評価・学位研究』, 第17号, p21-33.
- 大蔵省編, 1894,「高等学校令（明治27年勅令第75号）」,『官報』, 第3295号, p270.
- 大蔵省編, 1919,「帝国大学令（大正8年勅令第12号）」,『官報』, 第1953号, p2-3.
- 大崎 仁, 1999,『大学改革1945-1999－新制大学一元化から「21世紀の大学像」へ』, 有斐閣.
- 追手門学院大学, 2018,『2018年度STUDY GUIDE（2018年度入学生用）』, https://www.otemon.ac.jp/library/education/teaching/study/pdf/0326_STUDY_GUIDE2018.pdf (2019年1月3日閲覧).
- Ratcliffe, E. B., 1930, "Accredited Higher Institutions, 1929-1930, Bulletin, 1930, No.19", U.S Department of the Interior, Office of Education.
- 酒井 三郎, 1979,『昭和研究会—ある知識人集団の軌跡』, TBSブリタニカ.

- 坂本 雅彦, 2002, 「社会科学方法論としての弁証法の定式化－表象および存在形態と本質－」, 『立命館国際研究』, 第14巻, 第4号, p467-491.
- Selden, W. K., 1960, "Accreditation, A Struggle over Standards in Higher Education", New York: Harper & Brothers.
- 渋井 進・野田 文香, 2018, 「評価書分析による『単位制度の実質化』に係る指標・エビデンスの可視化」, 『大学評価・学位研究』, 第19号, p41-55.
- 清水 一彦, 1998, 『日米の大学単位制度の比較史的研究』, 風間書房.
- Strathern, Marilyn, 2004, "Partial Connections", Walnut Creek: AltaMira Press. (=2015, 大杉 高司・浜田 明範・田口 陽子・丹羽 充・里見 龍樹訳『部分的つながり』, 水声社.)
- 館 昭, 2007, 『改めて「大学制度とは何か」を問う』, 東信堂.
- 土持 法一, 1991, 『米国教育使節団報告書の研究』, 玉川大学出版部.
- 土持 法一, 2001, 「新制大学における『単位制度』の導入と展開の過程」, 『大学論集』, 第31号, p65-80.
- 土持 法一, 2006, 『戦後日本の高等教育改革政策「教養教育」の構築』, 玉川大学出版部.
- University of Pennsylvania, 1902, "Catalogue of the University of Pennsylvania, 1902-1903", University of Pennsylvania.
- 潮木 守一, 1993, 『アメリカの大学』, 講談社.
- 潮木 守一, 2008, 『フンボルト理念の終焉? 現代大学の新次元』, 東信堂.
- Zook, C. F. & Haggerty, M. E., 1936, "The Evolution of Higher Institutions, 1. Principles of accreditation Higher Institutions", Chicago: University of Chicago Press.