

# 学修時間と学修成果に関わる政策議論に関する考察 —単位制度の運用への支援の検討のために—

森 利枝（大学改革支援・学位授与機構）

単位制度は、学生の課業量を学修時間を基に計測する仕組みで、20世紀の初頭に米国で発案された。この仕組みは現在米国だけでなく、我が国のそれを含む多数の高等教育制度に採り入れられている。本稿では、本来学生の学術上の獲得すなわち学修成果とは無関係の指標であったはずの単位が、学修成果と関連して語られるようになった実態と、その変化に対する大学および高等教育政策のアプローチを、主として米国における単位制度の発展史を追いながら検討する。さらにその検討をふまえ、単位制度の実質化の議論に依拠しつつ、第三者評価機関による大学への支援の在り方を考察する。

キーワード：単位制度／学修時間／学修成果／カーネギー財団／第三者評価

## 1. はじめに

本稿では、高等教育段階の学生の学修成果をいかに担保するかという議論に資するため、単位制度の意義とそれをめぐる議論を振り返り、単位制度の成立からこんにちまでの高等教育の環境の変化を指摘する。そして最終的には単位制度を実質的な制度として運用していくために第三者評価組みを通じていかなる支援が可能であるかを検討することを目的とする。

この過程において、単位制度発祥の地である米国と、第二次世界大戦後に単位制度を統一的に取り入れた我が国の高等教育政策を検討の対象としてとりあげる。

## 2. 問題の所在

高等教育における学生の学修成果を担保することが高等教育の現場の問題となりまた教育政策上の問題となっているのは我が国に限ったことではない。その問題を論じる上で、制度としての単位の仕組みを再検討することは、我が国においてもまた米国においても行われている。これは、単位の仕組みが学修時間に立脚する仕組みであることと大きく関係していると考えられる。ここに見いだせるのは二段構えの問いである。すなわち、「学修成果を担保するためにいかに学修時間を担保するか」という問いと、さらにその根底をなす「学修時間を担保することは学修成果を担保することに繋がるのか」という問いである。

このふたつめの問いに対して、我が国の高等教育政策が、「学修時間を担保することは学修成果を担保することに繋がる」という前提に立っていることは、たとえば中央教育審議会の答申からも推察される。同審議会の『学士課程教育の構築に向けて（答申）』では、単位

制度の主旨が教室外と教室内の学修時間を基礎としていることを確認した上で、「しかしながら、内閣府の調査（平成 12 年度）では、学外の勉強を『ほとんどしていない』者が約半数に達しており、最近の研究者の調査でも、学習時間の少ない学生が相当の割合に上ることが確認されている。総務省の調査（平成 18 年度）では、学内外を通じた学習時間（土日を含む一日平均）は、3 時間 30 分である。国際的な比較からも、我が国の大学生の学習時間は短い。こうした実態は、単位制度の趣旨を踏まえて運用されているとは言い難い」と指摘し、「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる」（中央教育審議会、2008:20）と述べ、一定の留保をつけた上ではあるが、学生が学修に充てる時間を長くすることが、学生の学術上の獲得を多くすることに繋がるという見方を示している。

本論がここで問題にしようとしているのは、「学修時間を担保することは学修成果を担保することに繋がるのか」という問いであり、ひいては単位制度が今日までにその意味を変遷させている可能性であり、加えて高等教育機関が社会への説明責任を果たしつつ単位制度を実質的なものとして運営するに当たっての外部からの支援のあり方である。その議論のために、まず単位制度の歴史を振り返ることから出発したい。

### 3. 単位制度の歴史と近年の展開

現在我が国のみならずアジア諸国や欧州の高等教育機関でも採用されている単位制度は、20 世紀の初め頃に米国で考案された。この、生徒の課業量を時間で計るという発想に基づく制度は、当初高等学校(secondary-school)に広く導入された。その背景には、19 世紀の最後の 10 年間に、米国の高等学校の入学者数が急増し、それに伴って大学進学の可能性を持つ人口が急増したことがある。この中等教育の拡大により、高等教育機関である大学の方が、学生募集の対象として十分な学習を生徒に課している高等学校を弁別する基準を必要とし、その基準として高等学校卒業までの課業量を時間で計測するという方法がとられた。この、ある種の高大接続の課題を解決する基盤をつくる作業において中心的な役割を担ったのは、National Education Association が指名したハーバード大学のチャールズ・エリオットを座長とする「中等教育に関する 10 人委員会」で、このときにこの委員会が参照したのが、ニューヨーク州ボード・オブ・リージェンツが採用していた「カウント」と呼ばれる単位であったとされている (Rudolph, 1977:222/Brubacher and Rudy, 2006:249)。10 人委員会では高校生が授業に出席する時間 (contact hour) を以て課業量を量る基準とした。この仕組みが、高等教育機関にも受け入れられたのが、現在わが国でも用いられている大学の単位制度の始まりである。

しかしこの、課業時間にもとづいて学修量を単位化する仕組み自体は、現在「カーネギー単位」として広く知られている。これは、この単位制度の拡大の背景にカーネギー財団 (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) の取り組みがあったためである。鉄鋼業で財をなしたアンドリュー・カーネギーは 1906 年、カーネギー財団を発足させると同時に 1,000 万ドルの原資を投じて、大学教員の退職年金基金を創設した。インフレ率を勘案すると、この原資は 2020 年では 3 億ドル (約 330 億円) に相当すると考えられる。

大学にとって、この退職年金基金に参加する要件が、入学者選抜において、単位制度を採用している高等学校の卒業者を対象とすることであった。この仕掛けを以て高等学校に単位制度を要求する大学は増加し、その結果、1910年までに米国のほぼすべての高等学校がカーネギー単位を採用したとされている (Raubinger, Piper, Rowe and West, 1969)。

この、カーネギー単位が大学にも採用されたこと背景には、やはりカーネギー財団とハーバード大学学長エリオット、および1902年に設立され1960年まで存在した一般教育委員会 (General Education Board) らの尽力があったとされている。それに加えて、高等教育への公的資金の投入の前提としての大学の業績の計算の基準への要請もあり、またとりわけエリオットが目標としていたとされる授業の選択制の実施の基盤として、学生の課業量や教員の授業負担などを測定するめやすとしての単位の導入が、大学でも開始された (Shedd, 2003:8)。

このように見てくれば明らかなように、単位制度は民間組織、篤志家と大学および高等学校が現実の問題を解決するために協力して発生させた仕組みであり、何らかの法的な定義を持つものではなかった。実際にこのカーネギー単位は大学の中の営みを図る便利なユニットとして、成立以降以降100年間、アメリカの高等教育のデ・ファクト・スタンダードとして用いられてきたと言える。

しかし、2010年のオバマ政権下において高等教育法における1単位を定義する規則が成文化された。これを以て、大学の第三者評価機関であるアクレディテーション団体が政府に認可され、それら団体の適格認定を受けた大学の学生に連邦奨学金の受給資格を発生させるためには、アクレディテーション基準に1単位の定義を盛り込む必要が生じた (森, 2014)。これは民主党政権下にあつて高等教育機関の説明責任を強化し、また学生を保護するという一連の政策の中に位置づけるけることが出来よう。この法制化によって約1世紀に亘って事実上の習慣とされていた単位制度は法に書き込まれ、2011年に施行された。高等教育法に定める1単位の定義は以下の通りで、それまで広く受け入れられてきた実践の内容と分けるところはない。

セメスター単位ないしトライメスター単位の場合は、毎週1時間の教室内の教員による直接の指導と、最低2時間の教室外の学生の学修をおおよそ15週間にわたり行うものであり、クォーター単位の場合はこれを10-12週間にわたり行うものである。あるいは他の期間を以て行う場合には、同等量の課業を伴うものである。

ただしこの条文には前段があり、「1単位は企図された学修成果を以て示されかつ学生の達成の証拠によって証明される課業量であり、おおむね以下に相当する量を下回らないものとする」と記されている。この点については後に論じることにした。

しかし、この法律上の定義が今後恒常的に存在し得るかかという点、実はそうとも言えないようである。共和党トランプ政権下の2019年3月になって、連邦教育省はこの定義を撤廃するか、あるいは教室外の学習に関する言及を削除するという提案を行った (Inside Higher Ed,

2019a)。この提案に関しては賛否があったが、連邦教育省は2019年11月に「われわれはいまだに、(ア krediteーション団体が：引用者注) 単位に関する条件を課している実態は規範的に過ぎると信じる」という意見を表明しつつもこの規定に関する変更は行わないことを決めた(Federal Register, 2019)。この一連の動きは、今後も1単位あたりの課業量の定義に関して政策としての議論が続くことを示唆するといつてよいだろう。

ただし、連邦の定義による1単位のための課業量は、上述したようにそれまでに受け入れられてきた実態を写し取ったものにすぎない。このことにかかわって、米国のア krediteーション団体の連合体である米国高等教育ア krediteーション協議会(Council for Higher Education Accreditation: CHEA)は、2019年7月の段階で単位の定義は米国の高等教育機関が何十年にも亘って共通に理解してきたものであり、法制化によってこの理解が促進されることも阻害されることもない、という見解を示している(CHEA, 2019)。また、現行の条文に「あるいは他の期間を以て行う場合には、同等量の課業を伴う」とある以上、この定義はすでに十分な柔軟性を有しているという指摘もある(Forbs, 2019)。では、単位制度を議論することにはどのような意味があるのか。次節ではこの命題の検討を試みる。

#### 4. 学修時間と学修成果—変遷する単位制度の意味—

前述の通り、米国においては2011年に1単位の定義が法制化されたが、その定義に際しては「1単位は企図された学修成果を以て示されかつ学生の達成の証拠によって証明される課業量であり、おおむね以下に相当する量を下回らないものとする」という前文が付されている。これらに見られるように、こんにち単位制度は学修成果と関連づけて語られるようになってきている。

しかし、前節までで見てきたように、カーネギー単位が発案されたとき、その発想の中心には課業量を時間で計ることのみがあつて「成果」や「達成」について問われることはなかった。あまつさえ、1単位の修得に要する時間は、当時の米国の高卒労働者の平均就労時間が基準になっているとされ、そこには学術上の獲得との直接的な関係は見いだせない。このことは単位制度の発案の原動力となったカーネギー財団が当初から自認していたところでもある。じっさい、1906年に発行されたカーネギー財団の最初の年報である *First Annual Report of the President* では単位の計算について「基礎となる指標は科目に費やされた時間であつて、獲得された結果ではない」と明言されている(Gerhard, 1955:658)。

このように、単に課業時間を表象するものであつたカーネギー単位が、近年、学修成果と関連づけて語られるようになった理由は何であろうか。ここで推察されるのは、単位の性格の変化ではなく、それを採用している高等教育システムの側の変化である。すなわち、大衆化を果たした米国の高等教育においては、学生の学修へのレディネスの変化や、あるいはオンライン授業や営利大学の出現といった教育の提供者の性格の多様化を経験して、100年前の制度とは前提となる学修の実態が異なっているという認識が、単位制度への疑問として表出していることが見て取れる。この、単位制度への疑問はおおむね2種類に分けられると考えられる。ひとつは、学生の学修態度やそれを涵養する大学での教育コンテ



ンツへの疑問である。もうひとつは制度そのものへの疑問で、学修のために時間をかけることと学修の成果を得ることが、20世紀初頭の米国の高等教育に比して、単純に関連づけられなくなっていることが推測される。すなわち学修成果を語る上で単位制度が問題になる背景には、過去一世紀に亘って、1) 学生と大学が変化したことへの認識と、2) 学修にかかる時間と学修による獲得が乖離していったことがあるのではないかと。

まず1点目の疑問として挙げた学生と大学の変化のうち、学生に関しては、さまざまな学生調査の結果から、こんにちの米国の大学生の教室外学修時間の不足が指摘されている。たとえばプリンストン大学が行った1999年から2004年までに米国の28大学における初年次学生を対象にした大規模学生調査であるNational Longitudinal Survey on Freshman (NLSF)からは、1週間あたりの平均授業出席時間がたとえば白人学生なら17.8時間、アジア人学生なら19.0時間であるのに対し、教室外学修時間はそれぞれ25.8時間、28.0時間であることが分析されている(Charles, et.al., 2009:84-87)。また2006年のカリフォルニア大学の調査では、6,300人の学部学生について、1週間あたりの平均授業出席時間が15.67時間であるのに対して、教室外の学修時間が12.72時間であることが明らかにされている(Brint and Cantwell, 2010:2443)。これらの指摘は、高等教育法に謂う、1時間の教室内学修に対して2時間の教室外学修が実現されていないことの証左として、「今日の学生は使える時間のうちのごくわずかな分しか学修に振り向けていない」(Arum and Roska, 2011:97)という批判に繋がっている。

いっぽう大学の変化に関しては、すでに述べたとおり教育の方法の革新が、従来通りのカーネギー単位の要件と合致しないことに起因する疑念が指摘できる。この疑念に関して、最も典型的には、2009年に連邦教育省が職員をオンライン大学に入学させ、1時間の授業に対して2時間の自学自習が担保されていないとして、それらオンライン大学を適格認定しているア krediteーション団体に警告を発した例が参照できる(Chronicle of Higher Education, 2009)。連邦教育省がこの実証をした背景には、実証の以前からオンライン大学では十分な授業外学修を経なくても単位が授与されることを疑っていたことが推測される。

次いで2点目の疑問に関し、2010年に定められた米国の高等教育法の1単位の定義は、単位あたりの課業量を時間によって表現した上で、さらにその課業量を「企図された学修成果を以て示されかつ学生の達成の証拠によって証明される」ものとしている。これを厳密に解釈すれば、ここでは1単位あたりの課業量(=時間)と学修成果は独立していること、換言すれば十分な学修時間を費やすことと、求められる学修成果を獲得することは無関係であることが前提されているように思われる。

この、課業量と学修時間の断絶の可能性についてはカーネギー財団においても認識されており、少なくとも2013年にはカーネギー単位を見直す議論を財団内で開始している(Silva, 2013)。そして検討の結果2015年に発表された報告書においては、現行の単位制度を「柔軟な授業形態を阻害する」としながらも、「教育の管理運営上重要な役割を果たし続ける」と指摘し(Silva et. al., 2015:11)、もしよりよいシステムが考案されれば「そのときカーネギー単位は消滅を始めるであろう」と結論している(Silva et. al.,

2015:30)。すなわち、カーネギー単位は完璧ではないがそれを代替する方策はまだないというのが報告書の主旨である (Inside Higher Ed, 2015)。

ただし、報告書では同時に、連邦教育省が「カーネギー単位を用いた学生の獲得の報告を行うことなく、連邦奨学金の受給資格を得る機会に繋がる実証機関」を設置したことを「一つの前向きな兆候」と評価している (Silva *et. al.*, 2015:31)。ここで言われているのは一般にコンピテンシー・ベースド・エデュケーションと呼ばれるプログラムで、学修時間に拠らず学生の獲得を直接評価して学位などの修了証明や、場合によっては単位の授与に繋げるという試みである (森、2015)。この実証は2015年に開始され、2020年には「十分な情報が得られた」ため終了することが予定されているが (Inside Higher Ed, 2019)、実証機関の中には学修時間の規定を持たないまますでに地域ア krediteーションを受けて連邦奨学金が得られるプログラム運営を開始しているところもあり、今後の趨勢が注目される。なおこの報告書においては、「(カーネギー単位が成立したときには：引用者注) 学生がなにを学修したかを計測する機能はまったく想定されていなかった」ことが確認されていることを付言しておきたい (Silva *et. al.*, 2015:11)。

このように、米国においては、学修時間と学修成果の問題について、制度の定める内容に実態をあわせていこうとするアプローチと、逆に実態に合わせて制度を見直そうというアプローチの、少なくとも二つのアプローチが採られていると解することができる。

いっぽう我が国においては、第二次世界大戦後、連合軍総司令部の民間情報教育局 (Civil Information and Educational Section: CIE) の主導により、高等教育機関に共通の基準として単位制度が導入され (大崎、1999)、大学設置基準によって1単位あたりの授業時間は45時間、講義ないし演習であればうち教室での授業時間が15時間から30時間と定められた。一般的には15時間の教室内学修と30時間の教室外学修を合わせて45時間の学修を以て1単位が得られると解されるが、しかしこの基準は戦後の高等教育史を通じておいてあまり重視されず、とりわけ教室外学修の時間の確保については長く等閑視の状態にあったと言える。

このような状況に対して2000年前後を画期として政策上の対応が図られるようになったわけであるが、すでに参照した2008年の中央教育審議会答申における「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる」(中央教育審議会、2008:20) という指摘に典型的に見られるように、主としてひとつめの、制度の定める内容に実態をあわせようとするアプローチが採られていると考えられる。そのことは大学の認証評価において、1科目あたりの授業回数が評価の重要な要素となっていることから推察できる。

## 5. 前提の再検討

ここで、本論の冒頭で設定した問いに戻りたい。ここまで単位制度の歴史やそれに関わる議論を整理してきたのは、「学修時間を担保することは学修成果を担保することに繋がるのか」という命題を検討するためである。この命題に関して、筆者は共同研究者らと共に、学生を対象にした調査を行っている。

この調査の特徴は、学生の学業に対する自信や1週間あたりの時間の使い方に関する質問を含む間接指標による問いと、数学・英語・国語のクイズを解かせる直接指標による問いを一冊の調査票に盛り込んで回答および解答を求めたことにある。

例えば間接指標としての時間の使い方に関しては以下のような問いを設けている。

[10] あなたは今年度、次の活動に1週間あたりどれくらいの時間を費やしましたか。  
(それぞれ1つを選んで○をつけてください)

	時間 : 0	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	25-30	30-
1. 授業や実験への出席	1	2	3	4	5	6	7	8
2. 読書以外の授業の準備や宿題	1	2	3	4	5	6	7	8
3. 読書(学業や授業に必要な書籍の読書)	1	2	3	4	5	6	7	8
4. 読書(学業以外の小説や一般書の読書)	1	2	3	4	5	6	7	8
5. 学友会や部活動、行事、課外授業など	1	2	3	4	5	6	7	8
6. サークルや同好会活動をする	1	2	3	4	5	6	7	8

いっぽう直接指標として、たとえば英語のクイズは以下のような問題を含んでいる。

1) Yuko was one of three siblings. She was born in 1938. She studied physics at college. After graduation, she started her career as a researcher. She got married in 1971. Three years later, she gave birth to identical twins. Her husband, who was a physician, died in 2002. After two years, she was decorated for her long-time contribution in science. She survived her husband for a decade.  
Q1. What was the profession of Yuko's husband? Circle the most appropriate number.

1. High school teacher
2. Dentist
3. Pharmacist
4. Medical doctor
5. Cannot tell

実際の調査票には、フェイスシートの質問が5問、間接指標として用いる質問が14項目、直接指標として用いるクイズが8問(小問が12問)含まれている。この調査票を用いて、2015年に3校の国立大学と2校の私立大学に属する533人の学生に、30分を上限として回答および解答を求めた。得られたデータを基に個々の学生の学修時間と、クイズの正答率の関係を分析したところ、図1に例として英語の正答率と教室外学修時間の関係を示すように、すべての領域のクイズに関して、学修時間と正答率の間には整合的な関係は見られなかった(山田、2015)。

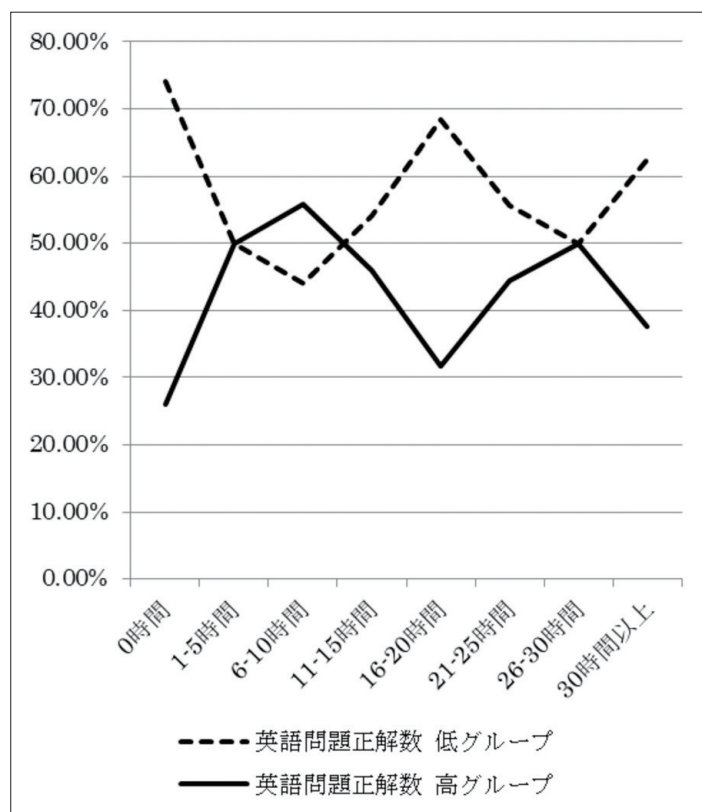


図1：教室外学修時間と英語クイズの正解の傾向の関係  
英語のクイズの小問6問のうち正答数3問以下の学生を「低グループ」、4問以上の学生を「高グループ」と分類

この調査はごく初歩的なものであるが、ここで示唆されたように学修時間と学修の成果に関連がないとすれば、学生の学修時間を担保する議論にどのような意味があるのかの再考が必要になる。とりわけ、学修時間と学修成果を単純に結び付けて語ることのリスクには相応の関心が払われるべきであろう。例えば、長時間学修しなくても高い成果を挙げうるスキルや得手不得手、学生の要領の良さや悪さに加え、不得手な領域に比較的長い学修時間をかける真面目さなどを勘案すれば、単純に学修時間が長ければより大きな学修成果が得られるという議論は成立しにくくなる。さらには、不得手な領域の学修時間を長く感じるという主観のバイアスも推測が可能であるし、そもそも学修時間を調査する際の自己報告の信頼性の限界も指摘できる。「学修時間を担保することは学修成果を担保することに繋がるのか」という問いに対して否定的な答えを出す理由はひとつではない。そして、このように考えてくれば、学修時間を担保することが学修成果を担保することには必ずしも繋がらないということについては、すでに大学人の間では緩やかな合意があるのではないかと推測される。

しかし同時に、学修時間を担保することにはまったく意味がないのか、という問いも検討する必要がある。「学修時間を担保することは学修成果を担保することに繋がる」というテーゼを疑う理由はあるが、しかし高等教育制度としては、単位は時間で測る課業量を基にしており、単位



制度を維持する以上、学修時間を担保することを無視することは困難である。また、15週にわたる授業や、教室の学修時間の倍の教室外学修を以て単位を与えることを大学と学生との約束であると考えた場合、大学という社会機構として学修時間を担保することを疎かにしてよいとも思われない。さらに大学を運営する上で、単位には学期ごとの課業量や課程修了までの課業量、教員の授業負担を計測する上での共通の目安としての役割があることも否定しがたい。前項で見たように、カーネギー財団も単位制度に代わる制度を検討して失敗している。このように、今日の単位制度は、無視できない、疎かにできない、否定し難いといった否定形を積み重ねて形づくられているのではないかとすら思われる。

## 6. 第三者評価の役割—まとめにかえて

ここまで見てきたように、今日の単位制度は、学生や大学が変化し、学修時間と学修成果に乖離が生じる中で、そうであっても高等教育における最も重要な基準の一つとして、時間を基盤として利用され続けなければならないというある種の矛盾をはらんだ状態に置かれていると言えるだろう。この矛盾を止揚する機能を、本稿は大学の第三者評価に求めたい。

大学の第三者評価といっても、評価の担い手は大学に無縁な人々ではなく、むしろ大学の同業者である。このとき、第三者評価機関には、社会と大学の間立ち相互を通訳する機能があって然るべきではないかと考えられる。たとえば大学が社会に対して説明責任を果たすうえでその支援を行い、場合によっては大学の事情を社会に説明することは、第三者評価機関にとって不可能ではないと思われる。またその逆に、大学に対する社会の要請を、大学に分かりやすく伝えることも第三者評価機関には可能であろう。じっさいに2010年にアメリカで単位制度が法制化された際、American Council on Education: ACEは、米国内の高等教育に関連する諸機関を代表して、連邦教育省長官に対し、この法制化への憂慮を表明する書簡を公開した。この書簡は「単位とは、いかなる大学にあっても教育課程の最も基本的な構成要素である」としたうえで、この基本的な構成要素に連邦による定義を持ち込むことは、「教育省による学術へのマイクロマネジメントに繋がる」ことを懸念するという内容であった。書簡にサインしているのはACEの会長であるが、ACEに代表される諸機関の中には複数の大学団体のほか米国内の35のアクセディテーション団体が含まれており、さらに前出の、アクセディテーション団体の連合体であるCHEAも名を連ねている(Broad, 2011)。

米国では大学が政府より先にできており、高等教育法よりもアクセディテーション団体が先に成立している。すなわち米国の歴史を見ると、大学と大学の連合があるところに、後から国ができたという順序になっている。逆に、国ができた後、国によって作られたのが我が国の大学である。この歴史的経緯だけを見ても、我が国の第三者評価機関に、連邦の政策に異を唱えるといった米国のアクセディテーション団体に比肩するようなアグレッシブさを求めることには困難が予想される。しかし、たとえば大学と社会の間立って、15週の授業をしているかという社会からの問いを、大学に対して、15週分の授業をしているかという問いに通訳し、またその問いに対する大学の答えを社会に通訳し直すことは決して不可能ではないと思われる。こと単位制度の運用の問題という一点に限っても、第三

者評価機関が社会の要請と懸念を踏まえて大学の実情を通訳するという止揚の機能に期待できるのではないだろうか。

我が国で大学評価が始まって約 70 年、認証評価制度が始まってからでも 20 年になろうとしている。その間に我が国の第三者評価も十分な成熟を経て、単位制度は決してないがしろにはできないが、同時に弾力性を持った運用が可能であることを社会に説明するための基盤は醸成されていると思われる。名目上の学修時間が法令通りでなくとも相応の学修成果が挙げられているということを大学が社会に説明するうえでの支援が可能になるとき、第三者評価機関の存在は大きな意味を持ち始めると考える。

### 参考文献

- Arum, R. and J. Roksa (2011) *Academically Adrift*, The University of Chicago Press
- Brint, S. and A. M. Cantwell (2010) *Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results from the University of California Undergraduate Experience Survey 2006*, Teachers College Record, Vol. 112, No. 9, pp.2441-2470, Teachers College, Columbia University
- Broad, M.C. (2011) Letter from the president of ACE to the Secretary of Education, [https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/Secretary%20Duncan\\_February%2016%202011\\_Version%20%20eh%20ah.pdf](https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/Secretary%20Duncan_February%2016%202011_Version%20%20eh%20ah.pdf) (Last retrieved January 2020)
- Brubacher, J. S. and W. Rudy (2006) *Higher Education in Transition*, 4th edition, Transaction Publishers, New Brunswick and London
- Charles, C. Z., M. J. Fischer, M. A. Moony and D. S. Massey (2009) *Taming the River: Negotiating the Academic, Financial, and Social Currents in Selective Colleges and Universities*, Princeton University Press, NJ
- CHEA (2019) CHEA Comments on USDE Proposed Accreditation Regulations, <https://www.chea.org/chea-comments-usde-proposed-accreditation-regulations> linked to <https://www.chea.org/sites/default/files/2019-07/CHEA-Comments-7-12-19.pdf> (Last retrieved January 2020)
- Chronicle of Higher Education (2019) *Inspector General Warns Accreditor Over Online College, Raising Fears Among For-Profit Institutions*, by Kelderman, E., December 17, 2009, <https://www.chronicle.com/article/Inspector-Generals-Warning-to/63206> (Last retrieved January 2020)
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
- Federal Register (2019) *Student Assistance General Provisions, The Secretary's Recognition of Accrediting Agencies, The Secretary's Recognition Procedures for State Agencies*, <https://www.federalregister.gov/documents/2019/11/01/2019-23129/student-assistance-general-provisions-the-secretarys-recognition-of->

- accrediting-agencies-the (Last retrieved January 2020)
- Forbes (2019) *Trump Is Trying To Remove Oversight Of College Outsourcing, Credit Hours*, by Newton, D., March 24, 2019, <https://www.forbes.com/sites/dereknewton/2019/03/24/trump-is-trying-to-remove-oversight-of-college-outsourcing-credit-hours/#70b0b288492f> (Last retrieved January 2020)
- Gerhard, D. (1955) “The Emergence of the Credit System in American Education Considered as a Problem of Social and Intellectual History”, *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 41(4), 647-668.
- Inside Higher Ed (2015) *Sticking With Credit Hour*, by Fain, P., January 29, 2015, <https://www.insidehighered.com/news/2015/01/29/carnegie-foundation-says-credit-hour-although-flawed-too-important-discard> (Last retrieved January 2020)
- Inside Higher Ed (2019a) *More Confusion on Credit-Hour Definition*, by Liverman, M., March 12, 2019, <https://www.insidehighered.com/quicktakes/2019/03/12/more-confusion-credit-hour-definition> (Last retrieved January 2020)
- Inside Higher Ed (2019b) *Feds Drop Experiment on Competency-Based Ed*, by Fain, P., December 16, 2019, <https://www.insidehighered.com/quicktakes/2019/12/16/feds-drop-experiment-competency-based-ed> (Last retrieved January 2020)
- 森 利枝 (2014) 「米国高等教育における教学マネジメントへの学外統制メカニズム」、日本高等教育学会『高等教育研究』第17集、31-44頁
- 森 利枝 (2015) 「米国の高等教育における Competency-Based Education の展開に関する考察」、筑波大学『大学研究』41号、29-40頁
- 大崎 仁 (1999) 『大学改革 1945～1999』有斐閣選書
- Silva, E. (2013) *The Carnegie Unite -Revisited*, May 28, 2013, <https://www.carnegiefoundation.org/blog/the-carnegie-unit-revisited/> (Last retrieved January 2020)
- Silva, E., T. White and T. Toch (2015) *The Carnegie Unit: A Century-Old Standard in a Changing Education Landscape*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, CA
- Roubinger, F.M., D.L. Piper, H.G. Rowe and C. K. West eds. (1969), *The Development of Secondary Education*, Macmillan, London, cited in Shedd (2003)
- Rudolph, F. (1977) *Curriculum: A history of the American Undergraduate Course of Study since 1636*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- 山田 礼子 (2015) 「共通教育における直接評価と間接評価における相関関係：成果と課題」、大学教育学会 課題研究集会発表資料