

アメリカの高等教育を中心とした接続関係をめぐる 諸問題の研究(3) — 4年制大学の場合 —

金子忠史

目次

はじめに

1. 4年制大学の接続関係の構造図式
 2. ハイスクールとの接続関係
 3. 大学院・専門諸学部との関連
 4. 大学の拡張教育および大学外の諸機関との移行関係
- おわりに

アメリカの高等教育を中心とした接続関係をめぐる 諸問題の研究(3) —— 4年制大学の場合 ——

金子 忠 史*

はじめに

筆者は、標記のタイトルの下に、これまでこの『大学論集 第10集』(1981年11月, 拙稿「序論」と省略)および『大学論集 第12集』(1983年12月, 拙稿「短期大学」)の2回にわたって、高等教育の接続関係のそれぞれの問題を論じてきた。本稿もこれらと共通な基本的な視点に基づいて、特に4年制大学であるカレッジまたは総合大学に焦点をしばって接続関係の問題を、大学間あるいは異なった教育段階相互間、または実社会や労働の世界への移行過程としての transition の角度から総合的なしかも構造的な分析を試みるものである。

ここで4年制大学とは、先の拙稿「短期大学」で触れたジュニアおよびコミュニティ・カレッジのように、いわゆる学部課程 (undergraduate course) の前期2年(または3年)の短期課程のみをおく教育機関を除き、4年(または5年)の学部課程全体を含む大学を指すものとする。但し、ここで断わっておかなければならないのは、わが国の大学と異なるアメリカ的な特質がある。すなわち、わが国の大学が、通常4年制大学で前期2年を教養課程としているのと異なり、アメリカのカレッジは、4年一貫制の教養教育が主流を占め、専門諸学部の前期2、3年および短期大学の1、2年の教養教育は、むしろ副次的である。

今日、ほぼ2,000校を数えるアメリカの4年制大学は、カーネギー高等教育委員会およびカーネギー高等教育政策研究協議会による各大学のタイプ別による分類にも示されるように、きわめて多種多様である。ちなみに、4年制大学を意味する用語または呼称には、university, college および稀に institute が用いられる。俗に、university (総合大学)といわれるものは、一般教養課程、専門の少数の学部、大学院課程、および博士課程後の研究を含む付置研究所等を備えた総合的な教育機関であると考えられている。この中には、近年脚光を浴びている放送大学 (open university) も含まれる。これに対して、college は、短期大学は別として、教養課程のリベラル・アーツ・カレッジ、教員養成カレッジ、または school や工科大学にしばしば用いられる institute とともに、単一の専門学部あるいは単科大学を意味することが多い。

4年制大学も、1960年代以降、主に州立大学を中心に、アメリカ高等教育の大衆化を推進した成長部門の一つであった。州立大学は、学生定員数や量的規模の面で、一般的に私立大学よりも大きく、州民により多く奉仕するという平等の理念に支えられた教育の機会均等の原理に基づき、人種、家柄、性別、信条、経済的な地位、社会的な身分等によって左右されることなく、国民大衆の「平均的能力」

* 国立教育研究所第一研究部第三研究室長

や「凡庸性」の水準を無限に引上げることに、より多く貢献してきた。

1965年に、4年制大学1,551校のうち、公立401校、私立1,150校であったのが、1979年には、1,957校のうち、公立549校、私立1,408校となり¹⁾、学校数では、私立大学が優勢で約2.6倍となっている。しかし、4年制大学の学生数7,353,233人のうち、約80%の5,980,012人が、公立大学の学生である²⁾。

このような公立大学を中心としてみられる急成長の理由は、拙稿「短期大学」で示したそれと符合する。また学生数の増加は、つぎの諸条件によって学生の多様化をもたらした。第一に、差別撤廃是正措置政策 (affirmative action) や機会均等化政策に基づき、女性、少数民族および障害者等が、入学を許され、第二に、生涯教育の強調とその門戸開放政策 (open admission) の推進により、一般成人、主婦や高齢者および低所得層の子弟が、就学可能となった。かくして、これらの非伝統的な学生の増加は、拙稿「短期大学」で述べたように、就学形態の多様化、特に一時退学、一時入学、同時在籍、延期入学、復学、転学、二重転学等、4年制大学における接続関係や移行の問題を複雑にしてきた。本稿は、これらの問題に焦点をあて、大学院および学位制度を中心とする接続関係の問題にも可能な限り触れることにし、本研究シリーズを完結することとした。

1 4年制大学の接続関係の構造図式

すでに筆者の前掲2論文で、中等後教育セクター間全体の移行関係および短期大学を中心としたその図式化を試みたが、ここでは4年制大学を中心に図式化を試みたのが、第1図である。これを要約してみると以下の6種類の接続関係あるいは移行関係が考えられる。

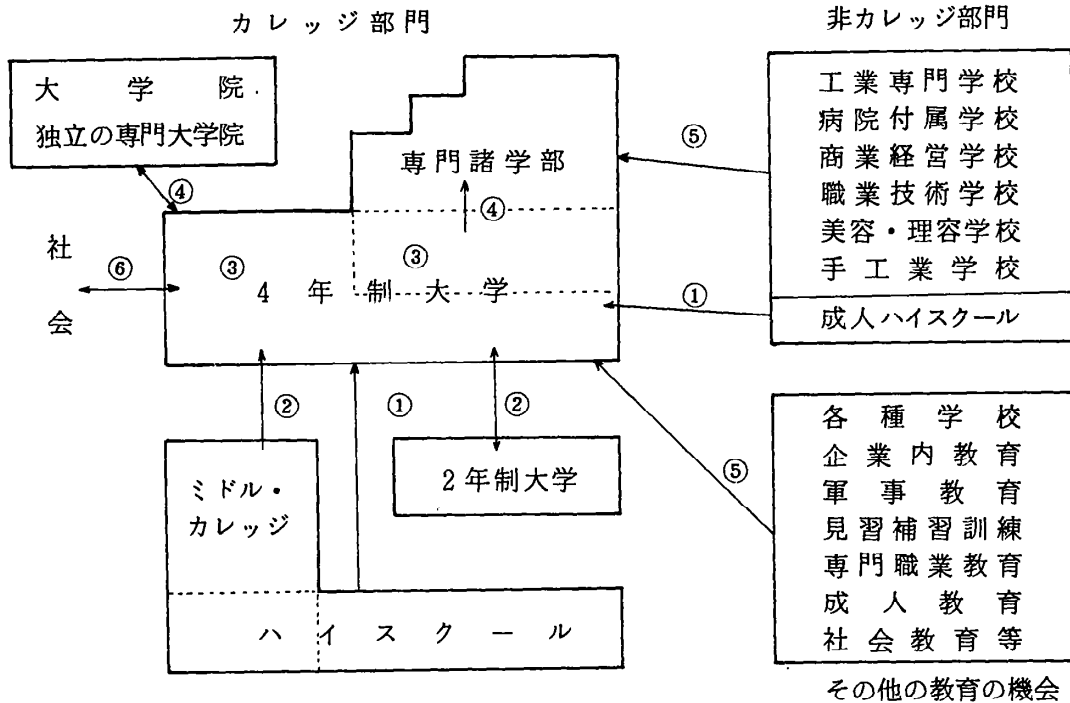
- ① 中等教育段階 (ハイスクール、成人ハイスクール、ミドル・カレッジのハイスクール部門等) との接続関係。
- ② 2年制大学 (ジュニアおよびコミュニティ・カレッジ、2～3年制の職業技術教育機関、ミドル・カレッジ等) との接続関係。
- ③ 4年制大学相互間 (全日制と定時制、総合大学とカレッジ間、専門諸学部の教養課程等) の接続関係。
- ④ 大学院・専門諸学部等との接続関係。
- ⑤ 非カレッジ部門 (工業専門学校、病院附属学校、商業経営学校等)、その他のノンフォーマル教育機関 (各種学校、企業内教育、軍事教育等) との接続関係。
- ⑥ 社会 (就職雇用、経験学習、社会奉仕活動等) との移行関係。

②については、拙稿「短期大学」で、①、④、⑤および⑥については、拙稿「序論」で述べている部分と、本論の2、3および4で別に論ずるので、本節では、主として③についてのみ少し詳しく触れることにした。

③ 4年制大学相互間の接続関係

Willingham, W.W. の転学のタイプの区分によると、4年制大学相互間の転学は、ある4年制大学から他の4年制大学へ、あるいは同じ4年制大学レベルでの全日制から定時制への転学といった伝統的水平的な転学と、定時制から全日制への非伝統的な転学の2種類を含み、1974年当時、17～23万人の

第1図 4年制大学を中心とする移行関係



多数の転学生が居たと推計されている。³⁾ 拙稿「序論」でも触れたが、このような4年制大学相互間の転学の理由には、家族の移住、教育計画の変更、大学に対する不満および財政上の制約または、数年間の学業の中断、変則的な成績および単位取得を含む異例な学業記録、通常のコース・ワークとは異なる革新的なプログラムの修了あるいは単純な「ホームシック」等、種々な要因が含まれていた。

4年制大学間の転学に関する総合的な調査は、これまで散発的にしかなされなかった。少し古いだが、Willinghamによって、イリノイ州を対象にして行なった1967～68年の調査がある。第1表に示すように、これは2年制大学を含む調査で、かれによって提示された大学間の移行関係のあらゆる形式を示している。イリノイ州という中西部の特定の州における特定の年度の転学の動態を示したもので、決して一般化はできないが、この表から以下の特色を見出すことができる。

4年制大学に限定してみた場合、送り出し大学も、受入れ大学も、転学生数は、ともに私立よりも公立大学の方が多い、送り出し大学で約1.7倍、受入れ大学では約2.5倍となっており、転学先の大学に公立を選択する割合が高いことを示している。また州外および国外からの転学生のいずれも、私立よりも公立の方が多くなっている。2年制大学との対比でみると、送り出し大学の場合、私立では、2年制大学の3.46%に対し、4年制大学の13.72%と4倍近く多いが、公立では逆に2年制がやゝ4年制よりも多くなっている。受入れ大学では、私立も公立もともに4年制大学の方が、2年制大学よりも多く、特に私立の場合7倍以上の差が開いていた。⁵⁾

拙稿「短期大学」でも引用した Kirkwood, R. の調査になるニューヨーク州立大学の1974年秋の4年制大学への転学生の総数は、17,626人で、短期大学の約1.7倍となっている。4年制大学間の転学

第1表 1967～68年度イリノイ州の高等教育機関の転学生の移動類型⁴⁾

| 送り出し側の大学のタイプ | 受入れ側の大学のタイプ | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------------|-----------|----------|----------|------------|-----------|------------|-----------|--------------|----------|------------|------------|--|
| | 私立 | | | | 公立 | | | | 専門学部 工科大学 | | 合計 | | |
| | 4年 人数 | 割合 | 2年 人数 | 割合 | 4年 人数 | 割合 | 2年 人数 | 割合 | 人数 | 割合 | 人数 | 割合 | |
| 私立 4年制 | 人 633 | % 2.13 | 人 106 | % .36 | 人 1,328 | % 4.47 | 人 1,990 | % 6.70 | 人 15 | % .05 | 人 4,072 | % 13.72 | |
| 2年制 | 293 | .99 | 39 | .13 | 481 | 1.62 | 202 | .68 | 12 | .04 | 1,027 | 3.46 | |
| 合計 | 926 | 3.12 | 145 | .49 | 1,809 | 6.09 | 2,192 | 7.38 | 27 | .09 | 5,099 | 17.18 | |
| 公立 4年制 | 710 | 2.42 | 198 | .67 | 1,763 | 5.94 | 4,054 | 13.66 | 26 | .09 | 6,760 | 22.77 | |
| 2年制 | 1,379 | 4.65 | 67 | .23 | 4,680 | 15.77 | 1,037 | 6.53 | 58 | .20 | 8,121 | 27.36 | |
| 合計 | 2,098 | 7.07 | 265 | .83 | 6,443 | 21.70 | 5,991 | 20.18 | 84 | .28 | 14,881 | 50.13 | |
| 専門学部・ 工科大学 | 65 | .22 | 4 | .01 | 80 | .27 | 93 | .31 | 14 | .05 | 256 | .86 | |
| 国外 | 53 | .18 | 0 | | 72 | .24 | 24 | .08 | 0 | | 149 | .50 | |
| 州外(4年制) | 1,372 | 4.62 | 207 | .70 | 2,734 | 9.21 | 2,202 | 7.42 | 54 | .18 | 6,569 | 22.13 | |
| 州外(2年制) | 154 | .52 | 16 | .05 | 469 | 1.58 | 239 | .81 | 4 | .01 | 882 | 2.97 | |
| その他の未確認 の教育機関 | 216 | .73 | 35 | .12 | 368 | 1.24 | 1,208 | 4.07 | 22 | .07 | 1,849 | 6.23 | |
| 総計 | 4,844 | 16.45 | 672 | 2.26 | 11,975 | 40.34 | 11,949 | 40.25 | 205 | .69 | 29,685 | 100.00 | |

は、同じ州立大学間で2,794人で、2年制大学からの転学生8,109人の約三分の一にすぎないが、しかし非州立大学すなわち、私立の4年制大学からの転学生が極めて多く、5,101人を数え、合計7,895人で、4年制大学への転学生総数17,626人中の約44.8%に達していた。⁶⁾

また、Walton, K.D. が、1982年1月に全米の1,000校の2年制および4年制の大学について行なったアンケート調査によると、最近の転学には、以下のような動向がみられることが判明した。⁷⁾

4年制大学間だけに注目するならば、まず第一に、一般的に容認される転学の単位の成績評価は、DまたはD⁺、C⁻およびCの範囲で、一般に公立よりも私立の方が厳しい。DまたはD⁺の成績を容認する大学は、公立で50.1%、私立で19.4%、C⁻またはCを求める大学は、公立49.1%に対し、私立77.8%の圧倒的多数となっている。

第2に、学生が4年制大学へ転学するために求められる最大限の修業年数に、何らの制限を設けない大学が31.4%、2年またはそれ以下が21.6%、3年またはそれ以下が47.0%で、大学によって多少のバラつきが見られた。

結論的には、第2表に示すように、私立の4年制大学で、1校当りの学生数の規模の小さい大学ほど、転学の単位を容認することに消極的な姿勢が見られた。逆に、公立の2年制の大学で、5,000人

以上の学生数を有する大規模大学ほど、積極的な姿勢を示した。地域別では、西部の諸大学が、転学の単位を積極的に認定する傾向があるのに対し、南東部および北東部の諸大学は、むしろ消極的であった。

第2表 単位認定の方針、実践および手続きと大学の特徴との関係⁸⁾

| 大学の特徴 | 方針 | | | |
|----------|----------|------------------|------------------|----------|
| | ← 積極的 | (転学の単位認定) | | → 消極的 |
| 大学の設置者別 | 公 立 | | 私 立 | |
| 大学のタイプ | 2年制 | 総合大学 | | 他の4年制 |
| 地理的な地域 | 西部 | 中部 | 南東部 | 北東部 |
| 在籍学生数の規模 | 5,000人以上 | 2,500～ 4,999人 | 1,000～ 2,499人 | 1,000人以下 |

さらに大学間の接続関係を考察する場合、転学とは直接に結びつかないが、各種の大学の連合化に基づく、単位互換制度の発展の動向は、無視できない。大学の連合協力体制には、3校以上の大学間の自発的な連合組織であるコンソーシアムと、二つ以上の州が集まって、州の間で連盟契約を結ぶ公的な組織としてのコンパクト(compact)の2種類が存在する。いずれの組織も、大学間の単位互換制度を積極的に推進し、また奨励している。

ここでは、マサチューセッツ州のコンソーシアムである五カレッジ法人(Five Colleges, Inc.)の単位互換制の具体例を取り上げてみる。この法人の母体となった組織は、1951年に創設され、1965年に実験大学であるハンプシャー・カレッジの創設とともに法人化された。州立大学であるマサチューセッツ大学と他の4つの私立カレッジ、すなわち、名門のアマースト、女子大のマウント・ホリオークとスミス、およびハンプシャーの5つの大学が構成機関となっている。

この法人の共同事業の重要な柱の一つは、多数の学際的な研究プログラムを中心とする単位互換制である。この中には、ソ連・東欧、ラテン・アメリカ、東アジア、南および東南アジア、中近東およびアフリカ等の地域研究；黒人研究；都市研究；演出芸術、美術および映画を包括する芸術が含まれる。これらの学際的なプログラム以外でも、他大学のコースを母校と同じ条件で、すなわち、授業料等の新たな経済的負担を負うことなく、どのカレッジの学生でも、成績が優秀であれば、指導教師と学部長の許可を得て聴講し、単位を取得できる⁹⁾

単位互換制を実現するためには、いくつかの障害がある。一つは、遠く離れたキャンパス間の交通手段の問題があるが、五カレッジ法人は、カレッジ間を結ぶキャンパス・バスを創設して、この問題の解決にあたった。第二に、各大学の時間割を希望する学生のコースの時間割に合わせることで、大学間の学年暦の相違を調整する問題がある。一つの方策として、学年暦を4-1-4学期構成として、中間の1カ月の学期を1月に当て、五つのカレッジのすべての学生に授業を開放して、学生が他大学の授業を集中的に聴講できるようにした。他大学の互換コースの単位の相互承認が積極的に行われ、1966年に互換学生が581人であったのが、1977年当時は、1学年平均6,000人以上に増加した。また、

併せて、図書館の相互利用や貸借、共同学科としての五カレッジ天文学科、五カレッジ共同のラジオ放送事業、ニュース・レターの発行、食堂サービス、学寮の相互利用、教員の共同任用教員セミナーと共同討議、海外研究プログラム等、多彩な事業が営まれている。¹⁰⁾

2 ハイスクールとの接続関係

4年制大学と中等教育段階との接続関係を考察する場合、第一に中等教育段階の卒業履修要件、第二に大学の入学許可方針とその要件、第三に両者のカリキュラム上の連携の少なくとも3つの問題領域が設定され得る。

第一の中等教育段階の卒業履修要件は、教育の地方分権制の下に、各州および各学区によってそれぞれ異なる。第3表は、大学入学試験委員会 (CEEB) とアメリカ大学登録事務職員および入学事務職員協会 (the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, AACRAO) が、1980年に全国の2千校の大学入学事務局のアンケート調査(1,463校回答)を行なってハイスクールでの各教科の平均履修年数をまとめたものである。

第3表 ハイスクールの各教科平均履修年数と回答率¹¹⁾

| 教科 | 大学別 | 全大学 | 公立 2年制 | 私立 2年制 | 公立 4年制 | 私立 4年制 |
|-----|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 英語 | | 3.7年(53%) | 3.7年(16%) | 3.8年(65%) | 3.7年(65%) | 3.8年(72%) |
| 数学 | | 2.2年(49%) | 1.9年(13%) | 2.0年(53%) | 2.1年(51%) | 2.3年(70%) |
| 物理学 | | 1.3年(36%) | 1.3年(10%) | 1.1年(35%) | 1.2年(36%) | 1.3年(51%) |
| 生物学 | | 1.2年(40%) | 1.3年(10%) | 1.1年(46%) | 1.1年(41%) | 1.2年(57%) |
| 社会科 | | 2.1年(44%) | 2.3年(12%) | 2.1年(53%) | 2.0年(45%) | 2.1年(63%) |
| 外国語 | | 2.1年(21%) | 2.5年(2%) | 1.8年(11%) | 2.0年(15%) | 2.1年(38%) |

一般的には、ハイスクール段階では、英語4カ年、歴史と社会科3カ年、数学3カ年、理科3カ年、外国語2カ年といった事例が多いが、実際は、第3表に示すように、全大学の平均で英語0.3カ年、数学0.8カ年、社会科0.9カ年、理科は、物理と生物の合計でも0.5カ年少ないのに対して、外国語は、0.1カ年僅かながら多くなっている。これらの一般的傾向は、外国語を除いて、大学の設置者別、2年制と4年制とでは大きな差はみられない。

近年、「教育における卓越性 (excellence)」, すなわち優秀な学校教育を求める能力主義への傾斜が強まってきて、ハイスクールの卒業履修要件をより厳しくすることを求める報告書が、数多く公けにされてきた。

特に1983年4月、教育省長官の諮問委員会である「優れた教育に関する全米委員会」(the National Commission on Excellence in Education) が公表した報告書『危機に立つ国家、教育改革の至上命令』は、4カ年のハイスクール(15~18歳)の卒業履修要件として、英語4カ年、数学3カ年、理科3カ年、社会科3カ年、コンピューター科学半カ年を要求し、さらにカレッジ進学者に対しては、外国語2カ年の履修を求めた。また、報告書は、具体的に教授および学習時間の拡張に触れ、今日の

学校の平均授業日を、1日6時間、1学年180日から1日7時間、1学年200～220日に延長することを強く求めた¹²⁾

また、カーネギー教育振興財団の後援を受けて、同財団の会長、ボイヤー(Boyer, E.L.)が、同じく1983年にまとめた報告書『ハイスクール』は、第一に、カリキュラムの重点項目を言語教育におくべきであるとし、第二に第4表に示すように、すべての生徒の必修の共通な学習のコアを強調した。ここで1単位とは、1カーネギー・ユニットと呼ばれ、1週間4、5回の授業(40～60分)、毎年36～40週で、1教科当り合計120時間を指す。

言語教育に関しては、書き方と話し方に重点をおき、外国語および言語以外の芸術をも必修単位とした。これは、視聴覚を基本とするマス・メディアが支配する世界において、学校教育がいかに文字文化を温存させるかといった基本的な問題を提示している。

また、共通な学習のコアは、すべての知識を拡張し、視野を広めることを目的として、文学、歴史、数学および理科における伝統的なコースを強化することに加えて、外国語、芸術、公民科、非西欧研究、科学工業、労働に関するセミナー、保健の諸教科による学際的なコア・カリキュラムの編成を奨励し、それに基づく必修コースの数を卒業要件全体の単位の二分の一から三分の二を占めるまで拡大すべきだとした。さらに同報告書は、卒業学年の第4学年で、自主プロジェクトに基づく学習を奨励し、生徒に特定の顕著な社会問題を取り上げさせ、さまざまな学問分野に依拠しながら、卒業報告書を完成するプロジェクトで、二分の一単位を与えることを勧告した¹⁴⁾ これらの勧告の影響が注目される。

さらに、拙稿「短期大学」でも若干触れたが、ハイスクール卒業免状と同等なものとして、アメリカ教育協議会(ACE)が、一般成人、陸海空軍兵士、海外駐留軍兵士および復員兵を対象として、ハイスクールの卒業認定を行う一般教育開発テスト(General Education Development, GED)がある。

このテスト(GED)は、第二次世界大戦中、米国軍隊協会(the U.S. Armed Forces Institute, USAFI)が、1942年に陸海空軍、海兵隊および沿岸警備隊の全隊員を対象に、かれらの勤務時間外に教育を提供し、一群のテストを開発して4カ年のハイスクールの卒業相当の学力を認定しようという企画から始まった。1945年に、この企画は、アメリカ教育協議会(ACE)の所管に移り、復員兵テスト事業団(the Veterans' Testing Service)と命名されたが、1947年にその事業は、一般成人に拡大され、その名称も一般教育開発テスト事業団(GED Test Service)と改名された¹⁵⁾

GED はテストは、英文法とスペリング、社会科、自然諸科学、文学および数学のアカデミックな諸領域における5つの試験群から成り立っている¹⁶⁾。GEDテストの受験者数は、当初の1949年には、

第4表 共通な学習のコア¹³⁾

| 教 科 目 | 単位数 |
|---------------|--------|
| 言 語 5 単 位 | |
| 基礎英語：書き方 | 1 |
| 話 し 方 | 1/2 |
| 文 学 | 1 |
| 外 国 語 | 2 |
| 芸 術 | 1/2 |
| 歴 史 2 1/2 単 位 | |
| 合 衆 国 史 | 1 |
| 西 欧 文 明 | 1 |
| 非 西 欧 研 究 | 1/2 |
| 公 民 1 単 位 | |
| 理 科 2 単 位 | |
| 物 理 学 | 1 |
| 生 物 学 | 1 |
| 数 学 | 2 |
| 科学工業(テクノロジー) | 1/2 |
| 保 健 | 1/2 |
| 労働に関するセミナー | 1/2 |
| 4年生自主プロジェクト | 1/2 |
| 合 計 | 14 1/2 |

延べ人数で約3万9千人であったのが、1960年には約6万1千人、1970年には、約33万1千人と5倍に増加し、1976年には約70万人に増加した¹⁷⁾ 1979年度の延べ人数は不明だが、ハイスクール卒業相当の資格を取得したものは、ハイスクール修了者全員の14.9%の約48万8千人となっている¹⁸⁾

つぎに第二の大学の入学許可方針とその要件は、大学によって大幅に異なる。拙稿「短期大学」でも触れたが、公立の2年制大学は、主に非選別的な開放型の入学許可方針を採択してきたが、4年制大学の入学許可方針は、各大学によって大幅に異なる。第5表に示すように、大学入学試験委員会

(CEEB)は、これを門戸開放型(open door)、選抜型(selective)および競争型(competitive)の3種類に分類する。

この定義によると、「門戸開放型」は、通常の学問的な資質を再検討することなく、就学したいものすべての入学を認めるか、あるいはどのハイスクール卒業生またはそれ相当の資格を有する人々の入学を認めるタイプである。「選抜型」とは、ハイスクール卒業以上の若干の特定のレベルの学力あるいは他の資格を充たす、いわゆる入学可能性(admissibility)を有する大多数の志願者の入学を認めるタイプである。

「競争型」は、これらの入学可能性を有するものの中から、独自の基準と判断に立って、必要定員数だけ正当な手続きの下に公平に選抜するタイプである²⁰⁾

第5表によると、門戸開放型は、公立の4年制で20%、私立で8%みられるが、公私立の4年制大学の過半数、すなわち、それぞれ70%と77%は、選抜型である。競争型は、全般的にはそれほど多くないが、公立10%と私立13%²¹⁾となって、いずれも私立大学の入学許可方針が、やゝ厳しくなっている。

入学許可方針に基づいて入学許可要件が定められる。各大学は、入学者の選抜に当って一般につきの八つのタイプの資料や証拠を収集するといわれる。①学業記録としての内申書、②適性テストあるいは学力テストの得点、③推せん状、④面接、⑤活動記録、⑥学生の出身地の地理的分布、⑦個人的データ(人種、家族構成、家庭の収入等)および⑧小論文(essay)であることは、拙稿「序論」で触れた。

第6表は、CEEBの調査に基づく平均の最低の学力基準と、報告したカレッジの割合を示したものである。一般に、ハイスクールにおける学業成績と適性テストおよび学力テストのいずれかの得点をとともにみることで、学生の入学後の学業成果を予測する最も有力な手段とみられている。

第6表によると、4年制大学の公・私ともに、大きな差が見られない。ハイスクールの学業成績は、四段階方式で1~4点の中間点2.0点をCとし、必修全教科の平均点(GPA)で表わされる。私立大学の方が、やゝ多くの割合で平均点C以上を要求し、ハイスクールの学年序列は、学生100人中に占める序列の割合(percentile)で示されるが、これも私立の方がやゝ高い。

第5表 CEEBの1979年調査に基づく入学許可方針¹⁹⁾

| カテゴリー別 入学許可方針 | 全大学 | 公立 4年制 | 私立 4年制 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|
| 門戸開放型 (open door) | 498校 34% | 66校 20% | 49校 8% |
| 選抜型 (selective) | 816校 56% | 232校 70% | 499校 77% |
| 競争型 (competitive) | 124校 8% | 32校 10% | 87校 13% |
| 無回答 | 25校 | 3校 | 13校 |
| 合計 | 1,463校 | 333校 | 648校 |

統一テストには、目下(CEEB)の委託を受けた教育テスト事業団(ETS)の行なう適性テスト(SAT)と、アメリカ大学テスト協会(ACT)の行なう学力検査の二種類がある。大学によって、そのいずれか、あるいは両方とも認める場合もある。SATの場合、私立の必修中間得点は、公立のそれよりも高いが、ACTでは、両者はそれほど差はみられない。²³⁾

最後に第三のカリキュラム上の連携については、すでに拙稿「序論」および前述の最近の一連の教育改革に関する報告書の勧告の中で部分的に触れたので、ここでは、中等学校の英才児を対象とする特別進級制度(Advanced Placement Program, APP)について若干触れることにする。このプログラムは、各教科

や科目毎の中等学校における特別進級課程のプログラムと、1955年にCEEBが、教育テスト事業団(ETS)に委託して着手した各科目の進級テストとカレッジの単位の認定とから成り立つ制度である。

1976年には、3,937校の中学校から75,651人の生徒が、延べ受験数で98,898件の試験を受けたといわれ、1,580校のカレッジで、その単位が認定された。²⁴⁾ 1983年には、これらの数は、いずれも急増し、受験者の延べ人数は211,160人となっている。APPの試験の教科は、歴史、美術、生物学、化学、物理学、数学、音楽、英語、独語、仏語、スペイン語、古典語および1984年からコンピューター科学が加わり、13教科25科目となっている。²⁵⁾ 試験の評価は、1～5の5段階評価で、評点3以上は、無条件でカレッジの単位を認定される。

3 大学院・専門諸学部との関連

4年制大学と大学院や専門諸学部との関連でみた接続関係の問題は、入学許可要件と学位称号および各種の資格取得要件の2つの分野で考慮されることは、拙稿「序論」でも触れた。大学院および専門諸学部への入学許可方針は、庇護型入学許可(sponsored admission)方針といわれる独特な二段階方式による選抜法、すなわち、入学可能性(admissibility)を決定する第一段階と、個人的な属性や諸特性を考慮して選抜する第二段階である。カーネギー高等教育政策研究協議会は、これを競争型入学許可方針に分類した。この入学許可方針の詳細は、拙稿「序論」で触れられたので、ここでは、大学院課程と専門諸学部の課程、具体的には、修士課程、中間学位の課程および博士課程における履修要件と学位・称号の取得要件との関連で、接続関係の問題を見て行きたい。

合衆国大学院協議会(the Council of Graduate Schools in the United States, CGS.)が、1976年に公けにした修士号に関する政策声明書(policy statement)によると、修士課程のプログラムには、2つの主要なタイプがあるとする。一つのタイプは、Master of Arts(M.A.)やMaster of Science(M.S.)の

第6表 平均の最低の学力基準²²⁾

| 学 力 基 準 | 全大学 | 公 立 4 年制 | 私 立 4 年制 |
|--------------|---------------|---------------|---------------|
| ハイスクール平均点 | 578校 (40%) | 142校 (43%) | 374校 (58%) |
| 必修中間得点 | 2.0点 | 2.0点 | 2.0点 |
| ハイスクール学年序列 | 423校 (29%) | 110校 (33%) | 286校 (44%) |
| 最低中間序列 | 43位 | 40位 | 44位 |
| SAT(V+M合計得点) | 432校 (30%) | 126校 (39%) | 272校 (42%) |
| 必修中間得点 | 740点 | 740点 | 754点 |
| ACT複合得点 | 355校 (24%) | 99校 (30%) | 231校 (36%) |
| 必修中間得点 | 16.2点 | 16.2点 | 16.4点 |
| 大 学 の 総 数 | 1,463校 | 333校 | 648校 |

アカデミックな学位へ導く。これらのプログラムは、学問的な活動や研究に対する入門課程を提供し、またしばしば、公立学校、コミュニティ・カレッジおよび4年制カレッジや大学のある分野における教職のキャリアに対する準備教育として役立っている。このレベルでの学習は、しばしば哲学博士(Ph. D.)を取得する人々にとっての中間的な段階となっている。M.A.とM.S.の学位は、合衆国で授与される修士号の半分以上を構成している。これらの2つの学位に導くプログラムは、その目的や性質において極めて類似している。M.S.が、一般的に諸科学、工業および農業の分野で授与されるのに対し、伝統的にM.A.は、特に芸術、文学および人文科学のあらゆる分野で授与される。²⁶⁾

第二のタイプの修士課程のプログラムは、専門職の修士号に導く。そのプログラムは、専門職の諸問題における教育を提供し、それらの専門職のキャリアの準備教育として、しばしば役立つ。専門職の修士の名称は、Master of Fine Arts, Master of Music, Master of Law 等のように、専門職の名称を用いた修士号とするか、Master of Arts in Education や Master of Science in Industrial Arts などのように、M.A. および M.S. の総称的な用語を修正的に用いた称号が含まれる。専門職の修士号は、一般的には、その各専門職の諸問題や実践を強調することを除いて、M.A. および M.S. の学位プログラムと一般的に類似している。少数の分野では、専門職の修士は、資格証の前提となっている。²⁷⁾

修士号の種類は、専門職業の分化に伴なって極めて多種多様となり、かつては約330種類を数えたといわれる。これらの修士課程の履修要件は、各専門分野および研究科によって異なるが、一般的には学士号(B.A. または B.S.)以上、1年から2年のフルタイムの学習あるいは、それに相当するものが要求される。卒業論文を要件としない場合、通常30ゼメスター・アワー(s.h.と略す)あるいは、45クォーター・アワー(q.h.)の単位取得を、卒業論文を必要とする場合、24 s.h.あるいは36 q.h.の単位取得が、求められる。²⁸⁾

また在籍居住(*in residence*)要件の規制については、大学によって異なる。ある大学は、フルタイムの継続的な居住要件を要求するが、他の大学は、継続的に在籍する学期の最小限の数が、履修要件を充たすことを指定し、単位互換による他大学での学習、自主学习、勤労学習、通信学習、拡張教育など、さまざまな形式の学習を、在籍居住でなされるキャンパス内での学習と同等な資質を有するものとして、それ相当の単位に換算して認定する。

学位取得要件として、博士課程をもつ研究科の多くは、大学院の成績の最低要件をB以上とし、また大部分の研究科は、修士課程全般にわたる筆記およびあるいは口頭の総合試験を行なっている。また、この試験に代わるものとして、少数の研究科は、卒業論文(thesis)あるいは、それ相当のもの、インターン訓練のレポート、事例研究、上級セミナーの組織化および実施、音楽リサイタル、芸術作品の展示、演劇の上演および独創的な詩の朗読等による業績の提示と、論文の場合、口頭による防衛を要求する。²⁹⁾

修士課程と博士課程との間に、いわゆる中間的な大学院の学位(*intermediate graduate degrees*)の課程が、若干の大学で設けられている。それは、通常、修業年限2年あるいは3年であり、高度な専門職業資格を得るための完成学位と、Ph. D.コースにおいて博士論文以外のすべての必修要件を修了したことを示す呼称であるA.B.D.(*all but dissertation*)的な性格を持つ自由学芸の中間学位の2種類に分けられる。

前者の職業専門分野の中間学位は、主として1960年代における高等教育の革新の結果、工業、教育、カレッジ教育等の若干の専門職業分野で発展してきた。最もよく知られている学位は、*Specialist* と *Engineer* である。

Specialist の学位の嚆矢は、1952年にコロラド州立カレッジが、カレッジの教師を訓練する目的で授与した *Specialist in Education* であり、1967年までに116校の大学で、この学位が授与されたと云われる³⁰⁾。他に、この学位の名称として、*the Specialist in Arts*, *Specialist in Science* および *Specialist in Teaching* が用いられている。

1969年に、アメリカ州立カレッジ・総合大学協会 (*American Association of State Colleges and Universities*, AASCU) と全米中間学位協議会 (*National Conference on the Intermediate Degree*) は、合同でこの学位に関する政策声明を公表した。それによると、この学位は、研究学位ではないが、しかし学生は、かれの専門分野の研究を十分に熟知し、またより少ない程度ではあるが、関連のあるいは知的分野の研究をも知らなければならない。この学位は、時間および幅の両面で、修士と博士の間の高度な研究を要求する。それ故、この学位は、修士よりも高いレベルの学習を要求する職業人養成を意図している。このプログラムの主要な目的は、英語教師、教育行政、指導助言者やコンサルタント、社会福祉事業家、ガイダンス職員、公衆衛生職員、精神測定家等の個人の専門領域を強化し、修士レベルよりも、より大きな深さと幅をもったプログラムを学生に提供することにある。従って、この学位プログラムは、機能的には学生の専門職の目的をめざして方向づけられている。教授・学習方法は、セミナー、自主学習コース、実験および研究プロジェクト、十分な指導監督とガイダンスの下でのインターン訓練や実習経験を強調する³¹⁾。

工業技師とも云うべき *Engineer* も、1960年代に脚光を浴びた中間学位である。*Chemical Engineer* あるいは *Civil Engineer* のような専攻分野の名称が与えられている。この学位は、典型的には、学士号以上2カ年の大学院教育を含み、また通常は、卒業論文を求める。1966年には、MIT、スタンフォード、コロンビア等の大学で、229の学位が授与された。1968年に、工業教育目標委員会 (*the Committee on Goals of Engineering Education*) は、この中間学位が、特別な専門職業の目的を充たす高度なプログラムを履修する機会を提供することになると結論づけた³²⁾。

これらの中間学位が出現してきた背景には、修士号の威信の低下が見られる。*A.B.D.* 的な性格の中間学位のあるものは、このような修士号の威信の回復をめざして生まれてきた。哲学修士号 (*Master of Philosophy*, *M.Phil.*) は、その一つである。この学位は、元来多年の間、イギリスで授与され、比較的新しく、カナダでも、上級の修士号として授与された。アメリカでは、1960年当時、イエール、ラトガースおよびカンザスの3つの大学が、*M.Phil.* を授与した³³⁾。いずれも、*Ph.D.* 課程のあらゆる履修要件を充たした後、博士論文の作成・提出と審査合格に至るまでの時間的な経過が長いために、それを促進する目的で、履修要件修了をもって、*M.Phil.* が授与されることになる。この学位は、通常少なくとも2カ年のフルタイムのコース・ワークと、精深で広範な総合試験を要求する。

かつて、カーマイケル (*Carmichael*, O. C.) は修士課程を根本的に改革して、3年制の修士課程を新設し、*M.Phil.* とすべきことを提案し、勧告した。その目的は、学部と大学院のより緊密な接続関係を図り、博士号取得までの大学院課程の履修期間を早め、カレッジ教員養成のための博士課程の学生

を確保することにあつた。この改革は、4年の学部課程の後期2年を切り離して、修士課程に編入し、さらに1年を加えて3年制の修士課程とし、学部課程の最初の2カ年の間に、「上位15~20%の学生」の中から学生を選抜する。この3年の課程で、主専攻、副専攻、広範な読書、ペーパーや報告書の作成、Ph. D.級の外国語試験合格、卒業論文の作成が強調される。修士取得後2カ年でPh. D.資格試験と博士論文作成および口頭試問が行われる³⁴⁾こととされた。

このような博士論文作成に至るまでの一般的な学習の修了を意味する中間学位は、ほかに、Candidate in Philosophy, Doctor of Artsや前述のSpecialist in Educationなど、いくつかの名称の学位が存在していた。この中で、Doctor of Artsは、1968年以降、Ph. D.の独創的な理論研究中心の論文に対して、カレッジ教師のための解釈学的な論文に基づく自由学芸(liberal arts)の修了を認める学位プログラムの称号となつて、Ph. D.と同格とみなされるようになった。

かつてマッグラース(McGrath, E.J.)は、「わが国における自由教育の衰退は、大学院の勃興とほとんど正確に平行している」と指摘したが、この背景には、大学院教育における高度な研究と多様な専門職業教育の過度な強調に伴つて、カレッジ教育の本来の基盤である一般教養教育の面が薄れ、一般教養カレッジは、いわば、大学院の「侍女」的地位に甘んじなければならなかつた。他方では、大学院教育が、専門職業的に多様化して狭いものとなりカレッジ教育と大学院教育との間の接続関係が奇妙に欠ける状態を生み出してきた。

Doctor of Arts(学芸博士)は、こうしたカレッジと大学院の両者の教育の接続関係の橋渡しの役割を担つて出現してきた。大学院協議会(Council of Graduate Schools)は、学芸博士を、二年制および四年制の一般教養のカレッジ・レベルの教師を養成する学位であるとみなす。その学位は、カレッジにおける効果的な教育、知識の普及および教育の改善を図ることを目的とし、Ph. D.のように、新しいデータや真理の発見および独創的な研究に重点をおくというよりも、広くデータや情報知識を統合し、総合し、かつ比較する能力、知識を普及し、かつ応用する能力を強調する。修士号の取得が、その学位課程への入学要件とされ、3年あるいは4年の大学院でのコース・ワークとインターン訓練が履修要件となっている。³⁵⁾

4 大学の拡張教育および大学外の諸機関との移行関係

大学の拡張教育は、前世紀の後半以来、大学の社会サービスの一機能として、一般成人や社会人または主婦を対象に、主に公立大学を中心に発展してきた。拡張教育は、伝統的な学内における正規の学位取得課程と異なり、拡張教育によって提供されるほとんどのコースは、単位を認定しない(non-credit)または学位を授与しない(non-degree)コースとして位置づけられてきたし、今日もそうである。

しかしながら、1960年代の高等教育の大衆化は、大学に在籍するフルタイムの学生の増大とともに、非伝統的な成人、少数民族、高齢者、低所得階層、社会人および女性を含む非伝統的な学性層の増大とともに、夜間コース、通信教育および一時入学する、いわゆるパートタイムの学生数の増大をもたらした。その結果、若干の大学は、これらの成人教育や継続教育を中心とする拡張教育のコースに対しても、単位を認定するようになり、パート・タイムの学生でも、これらの単位を蓄積して、正規の学位と同程度の学位を取得できるようになった。

たとえば、カリフォルニア州では、1960年の「高等教育のマスター・プラン」で確立された公立高等教育の三部門、すなわち、カリフォルニア総合大学、カリフォルニア州立大学・カレッジおよびコミュニティ・カレッジに加えて、1973年に、州議会の「高等教育マスター・プラン合同委員会」(the Joint Committee on the Master Plan for Higher Education)が、新たに中等後教育の公立の第四部門を考慮し、伝統的な高等教育のオールタナティブの制度を構想した。

この部門は、キャンパスをもたず、最小限の管理職員と教員を有するだけで、学生は、いくつかの経路、たとえば、さまざまな中等後の教育機関、実務労働経験、個人学習、テストなどによって単位を取得する。それは、その単位を累積するクレジット・バンクを設け、将来学生が学位や資格証をとることができる仕組みとした。この部門は、9校の総合大学の協力体制であるカリフォルニア協同大学(California Cooperative University)と呼ばれ、この大学の授与する学位は正規の学位相当とみなされ、拡張学位(extended degree)と呼ぶこととなった。³⁶⁾

メツカー(Medsker, L.L.)とエーデルスタイン(Edelstein, S.L.)は、この拡張学位プログラムを、「正規の学位取得カリキュラムに在籍したり、あるいはそれを修了することから、さまざまな状況的な諸要素によって阻止された人々のために計画されたプログラム」³⁷⁾であると定義づける。そして、かれらは、具体的に拡張学位プログラムの実態を調査し、拡張教育を提供する4つの基礎的なアプローチを、第7表に示すように分類し、各々のアプローチを概説し、それに含まれるプログラムの特徴を要約し、16の事例を提示している。しかし、これらのアプローチの分類は厳密なものではなく、若干のプログラムは、一つ以上のアプローチにまたがっており、またアプローチ自身も変りつつあることが前提とされている。³⁸⁾

第7表によると、Iの拡張キャンパス・アプローチ(Extended Campus Approach)は、伝統的な大学のコース・ワークに最も近い。すなわち、このアプローチの特徴が、①通常のコースや教室での学習、②伝統的な在籍居住要件の緩和、③規定的なカリキュラムおよび学位取得要件に集約されるように、大学の伝統的なコース・ワークの要件を若干ゆるめて、学習の機会を拡張し、非伝統的な学生に門戸を開放することを意図している。そのため、時間割編成や時間配当を柔軟なものにし、学外授業やメディアの大幅な活用が図られる。

ジョーンズ・ホプキンズ大学のEvening Collegeは、75年の歴史をもつ最も古い、伝統的な拡張教育の実例である。学内と学外の時間割編成を組み、准学士号(A.A.とA.S.)、学士号(B.S.のみ)、修士号(M.S.と数種類の専門修士)および継続教育の資格証Certificate of Advanced Studyなど最も広範な学位プログラムを提供する。⁴⁰⁾カリフォルニア州は、学内と学外の両方の教育を併用するものを拡張学位プログラム(extended degree program)と称し、学外のみ教育に基礎をおく学外学位プログラム(external degree program)と区別している。⁴¹⁾

IIの教養学習・成人学位アプローチ(Liberal Studies/adult degree approach)は、さらに学外的な要素を強め、①自主学習と学内での在籍居住セミナーを交互に行うこと、②一般教養の学習に重点をおくことを特徴とする。従って教育内容や方法は、通常の教室での学習と異なり、もっぱら成人学生を対象とするカリキュラムおよび学位プログラムの開発に力を入れる。

1961年に着手されたオクラホマ大学の一般教養学士プログラムは、このアプローチの原型となって

第7表 拡張学位プログラムのアプローチ³⁹⁾

| ア プ ロ ー チ | 特 徴 | ケース・スタディのプログラム |
|--|--|---|
| <p>I <u>拡張キャンパス・アプローチ</u> 柔軟な時間割、時間配分および在籍居住要件によって、拡張された学内のカリキュラムおよび学位。 学外授業やメディアとの連携を含むさまざまな授業体制が用いられる。</p> | <p>通常の教室での学習、伝統的な在籍居住要件がゆるめられる。 規定的なカリキュラムと学位取得要件。</p> | <p>ジョンズ・ホプキンス大学 Evening College ; カリフォルニア大学の Extended University, カリフォルニア州立大学・カレッジの学外学位プログラム ; ルーズベルト大学の一般教育学士* ; 中央ミシガン大学の研修所 ; ノーザン・コロラド大学の専門上級学習プログラム・センター</p> |
| <p>II <u>教養学習・成人学位アプローチ</u> 特別のカリキュラムおよび学位プログラムの開発によって収容される成人学生の特別な要求と状況。 教授の内容や方法は通常の教室での学習と異なる。若干の期間の在籍居住要件が必要とされる。</p> | <p>自主学習と在籍居住セミナーとを交互に行う。 一般教養の学習に対する強調。</p> | <p>オクラホマ大学の一般教養学士プログラム ; シラキュース大学の自主学習学位プログラム ; ニューヨーク州立大学ブロッポート・カレッジの一般教養学習学士プログラム ; ルーズベルト大学の一般教育学士* , ゴッダード・カレッジの成人学位プログラム*</p> |
| <p>III <u>個別学習アプローチ</u> 学生とプログラム・スタッフとの間で、個別的な、学生中心の「契約」が結ばれる。その契約は、習熟すべき内容と能力、目標が達成される方法、評価手続きの本質および契約完了の特定の時期の概要を述べる。個人指導教師、教師、自己指導的な学習パッケージ、図書館、美術館、および博物館のような地域社会の資源的な人材の利用を含んで、学習のオルタナティブの戦略とさまざまな資源の開発に特別な注意を払う。</p> | <p>個別的な契約学習。 地域社会の学習資源の開発に特別な配慮をすること。</p> | <p>エンパイア・ステート・カレッジ ; ミネソタ・メトロポリタン州立カレッジ ; バーモントのコミュニティ・カレッジ ; フロリダ国際大学の学外学位プログラム ; マイアミ・デード・コミュニティ・カレッジの生活ラボ ; ゴッダード・カレッジの成人学位プログラム*</p> |
| <p>IV <u>試験による学位授与</u> 教授活動は一切行なわない。在籍学生は特別に考察された試験によって、教材の習熟を実証する機会を与えられる。</p> | <p>教育的、規定的なカリキュラムは存在しない。</p> | <p>ニューヨーク州立大学理事会の学外学位プログラム。</p> |

*これらのプログラムは、2つのカテゴリーにまたがっている。

いる。これは、自然科学、社会科学、人文科学および第四の統合領域の4つの学際的な領域の学習から成り立つ。各々の領域の学習は、教員の指導を受けた自主学習、年に2度開催される3週間の地域セミナーおよび各領域の総合的な筆記試験で構成される。それに加えて、学生は、最終学年の精深な自主学習プロジェクトを修了しなければならない。⁴²⁾

Ⅲの個別学習アプローチ (individualized study approach) になると、学内での学習といった要素は、ほとんどなくなり、①学外での個別的な契約学習が主流を占め、②オルタナティブな学習方策や地域社会の学習資源に対して特別な配慮が払われるようになる。

まず学生とプログラム・スタッフとの間で個別で、学生中心の「契約」が結ばれる。その契約は、習熟すべき内容、能力と教材、教材の習熟が達成される方法、評価の手続き、および契約完了の特定の時期の概要を述べている。学位取得要件は、伝統的な履修単位時間数よりもむしろ、習熟した能力あるいは学習に費された時間の量によって指定される。個人指導教授、自己指導的な学習パッケージ、図書館、美術館、博物館、社会サービス諸機関のような地域社会の資源的な人材の利用を含んで、学習のオールタナティブの戦略とさまざまな資源の開発に特別な注意が払われる。⁴³⁾

1971年に創設されたミネソタ・メトロポリタン州立カレッジは、ニューヨークのエンパイア・ステート・カレッジと同様、伝統的な意味でのキャンパスを持たない。このカレッジは、在籍居住要件をもたず、ミネアポリスとセントポールの首都圏の学生に、学士号のプログラムを提供する。それは、何らの形式的なカリキュラムも、特定の学位取得要件も持っていない。学生は、教員アドバイザーと教育契約 (education pact) を作成し、5つの広い領域、すなわち、基礎学習とコミュニケーション、市民的な参与、職業とキャリア、余暇とレクリエーション、および人格的な成長と自己評価における諸能力を発展させることが期待される。学生は、自主学習、インターン訓練、グループ学習の機会および他の教育上の方策を結びつけて、この教育契約の諸部門を履修することもできる。⁴⁴⁾

Ⅳの試験による学位授与の方式を選ぶ教育機関は、それ自身、教育上の、規定的なカリキュラムを一切持たず、したがって教育活動も一切行わない。この機関は、単に学科目や一般教育の諸領域における試験に基づいて、また以前のカレッジの取得単位の証拠に基づいて、成功した業績に対して学生に学位を授与するのみである。これは、約150年前にイギリスのロンドン大学によって授与された学外学位に起源を有する。

1970年に着手されたニューヨーク州立大学の理事会主催の学外学位プログラム (the Regents' External Degree Program, REDP) が最も代表的なプログラムである。これは、准学士号(A.A., A.S.等) および学士号(B.A., B.S.等) を授与する。ニューヨーク州以外の居住者でも、このプログラムに登録することができ、各々のプログラムは、主にテストや能力試験に依存し、各々の試験に対する準備の方法は規定されていない。若干の教育履修要件は、以前のカレッジの取得単位および資格認定を受けたカレッジでのコースに合格することによって充たされ得る。生活および仕事による経験に対する単位認定は、口頭、筆記および業績試験を受けることによって実施され得る。⁴⁵⁾

学外機関によるテストや能力試験には拙稿「序論」でも触れたように、ニューヨーク州立大学理事会自身が行うカレッジ能力認定試験プログラム (College Proficiency Examination Program, CPEP)、大学入学試験委員会(CEEB)主催のカレッジ・レベル試験プログラム (College-Level Examination Program, CLEP)、アメリカ大学テスト協会 (ACT) の能力試験プログラム (Proficiency Examination Program, PEP) およびトーマス・エディソン・カレッジのカレッジ試験プログラム (TECEP) が、最もよく知られている。いずれも、学科別、プログラム別の能力試験が行われ、単位や資格の認定が行われる。

以上の拡張学位プログラムの4つのアプローチのうち、Ⅳの試験による学位授与は、教育活動を一切含まない純然たる学外学位プログラムであるので、他の3つのアプローチとは本質的に異なる。

後者の3つのアプローチの拡張教育プログラムに関するメツカー等の調査によると、このプログ

ラムに在籍する以前の学生たちの教育経験については、4年制大学での学習経験をもつものが、三分の二以上で最も多く、次に公立の2年制カレッジ、短期工科大学や職業学校で、約三分の一の学生が、兵役、通信学校、企業での雇用、政府機関に勤めた経験をもっている。⁴⁶⁾ また、学生が、拡張教育プログラムに在籍中、経験した教授様式のうち、自主学习または個人指導教授を受けたもの、教員主導型の小クラスが、80%以上の大半を占め、ついで学生主導型の討論グループによるセミナーと教員による、講義方式が、三分の二の過半数を占め、フィルム、ビデオ、オーディオ・カセット等の視聴覚メディアの使用、地域社会での経験やインターン訓練が三分の一から半数近く、他にプログラム学習、実験室のコース、通信コースおよび別のカレッジでの授業等が、プログラムによって活用されている。⁴⁷⁾

おわりに

本論は、はじめにと4つの節にわたって、アメリカにおける4年制大学の接続関係をめぐる諸問題を、transitionの角度から総合的な、しかも構造的な分析を試みようとしてきた。本論で、新たに強調した点は、以下の諸点に要約できる。

第1に、4年制大学相互間の接続関係の動向をみた場合、一般に公立大学への転学が私立大学に比べて多く、公立の大規模校ほど転学には積極的な姿勢を示し、私立の小規模校ほど、転学の条件は厳しく消極的である。また、各種の大学の連合化、すなわち、コンソーシアムやコンパクトといった大学の連合協力体制は、大学間の単位互換制度を実質的に奨励し、接続関係の促進に貢献している。

第2に、ハイスクールとの接続関係の動向をみた場合、まずハイスクールの卒業履修要件に関して、近年能力主義への傾斜が強まり、その要件をより厳しくすることが求められている。ハイスクール卒業と同等に認められる一般教育開発テスト(GED)受験者の最近の増加傾向も注目されている。大学の入学許可方針は、大学によって大幅に異なり、門戸開放型、選抜型、競争型の3種類に分類される。この入学許可方針によって、入学許可要件が決定される。一般に、公立2年制大学は門戸開放型を、私立大学の多くは、選抜型か、競争型を採択する傾向が強い。カリキュラム上の連携では、英才児を対象とする特別進級制度(APP)が注目されてきている。

第3に、大学院・専門諸学部との関連では、修士課程と博士課程の入学、履修および学位取得要件が、接続関係の問題の中心課題となるが、両課程の中間に中間学位が存在すること、学部と大学院の教育の橋渡しの役割を担った学芸博士号(Doctor of Arts)の新たな出現がみられることが明らかにされた。

第4に、大学の拡張教育と大学外の諸機関との移行関係を検討した結果、新たに拡張学位プログラムが、出現したこと、しかも学内教育の拡張的な要素の多少と、学外教育の要素とのかかわりによってそれは4つのアプローチに分類され、各々の特徴が明らかにされた。

注

- 1) National Center for Education Statistics: *Digest of Education Statistics 1981*, U.S. Government Printing Office, 1981, Table 106, p.116.
- 2) Ibid, Table 77, p.89.
- 3) Kintzer, Frederick C.: *Articulation and Transfer*, ERIC Clearinghouse for Junior Colleges, 1976, p.3.
- 4) Kirkwood, Robert: *Student Mobility and Transfer* (mimeographed), The Office on Educational Credit, American Council on Education, 1976, Table 1. p.11.
- 5) Ibid, p.11.
- 6) Ibid, p.12.
- 7) Walton, K.D.: "Transfer of Undergraduate Credit: The Quality and Quantity of Credit Accepted for Transfer", in *College and University*, Spring, 1984, pp.217-228.
- 8) Ibid, Table VI, p.228.
- 9) The Five College Long Range Planning Committee: *Five College Cooperation, Directions for the Future*, Five Colleges, Inc., 1969, pp.34-58.
- 10) Five Colleges, Inc: *Five College Information, 1977-78*, Five Colleges, Inc., cal. 1977.
- 11) College Entrance Examination Board & the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers: *Undergraduate Admissions, the Realities of Institutional Policies, Practices and Procedures*, College Entrance Examination Board, 1980, Table 8, p.10.
- 12) The National Commission of Excellence in Education: *A Nation at Risk*, U. S. Department of Education, 1983, p.24 & p.29.
- 13) Boyer, E.L.: *High School*, Harper & Row Publishers, 1983, p.117.
- 14) Ibid, p.116.
- 15) Commission on Educational Credit, American Council on Education: *The GED Manual*, The GED Testing Service, American Council on Education, 1978, p.1.
- 16) Ibid, p.18.
- 17) The General Educational Development Testing Service of American Council on Education: *The GED Statistical Report, 1976*, American Council on Education, 1977, Table 3, p.16.
- 18) National Center for Education Statistics: *The Condition of Education*, 1983 Edition, 1983, Table 1. 24, p.60.
- 19) CEEB & AACRAO: *Undergraduate Admissions ...*, Op. cit, Table 46, p.35.
- 20) Ibid, pp.34-35.
- 21) Ibid, p.35.
- 22) Ibid, Table 10, p.12.
- 23) Ibid, p.12.
- 24) College Entrance Examination Board: *A Guide to the Advanced Placement Program, 1976-77*, CEEB, 1976, p.10.
- 25) 川口仁憲: 「米国のアドバンスト・プレイズメント・プログラム」, 『日本比較教育学会紀要』第10号, 1984年3月, pp. 97~98
- 26) The Council of Graduate Schools in the United States: *The Master's Degree, A Policy Statement*, CGS, 1976, pp.3-4.
- 27) Ibid, p.4.

- 28) Spurr, Stephen H.: *Academic Degree Structures: Innovative Approaches*, McGraw-Hill Book Co., 1970, p.66.
- 29) The Council of Graduate Schools: *The Master's Degree* ..., Op. cit., p.9.
- 30) Spurr, S.H.: *Academic Degree*: Op. cit., p.112.
- 31) American Association of State Colleges and Universities & National Conference on the Intermediate Degree: *The Specialist Degree*, AASCU, 1969.
- 32) Spurr, S.H.: *Academic Degrees*, Op. cit., p.103.
- 33) Ibid, p.89.
- 34) Carmichael, Oliver C.: *Graduate Education, A Critique and a Program*, Harper & Brothers, 1961, pp.164-177.
- 35) The Council of Graduate School in the U.S.: *The Doctor of Arts*, CGS, 1970.
CGS.: *Supplemental Statement of the Doctor of Arts Degree*, CGS., 1972.
- 36) California Legislature: *Report of the Joint Committee on the Master Plan for Higher Education*, California Legislature, 1973, pp.57-58.
- 37) Medsker, Leland L. & Edelstein, Stewart L.: *Policymaking Guidelines for Extended Degree Programs*, American Council on Education, 1977, p.12.
- 38) Medsker, Leland et al.: *Extending Opportunities for a College Degree,: Practices, Problems, and Potentials*, Center for Research and Development in Higher Education. University of California, Berkeley, 1975, p.12.
- 39) Ibid, Chart 1. Approaches to Extended Degree Programs, p.13.
- 40) Ibid, p.14.
- 41) Ibid, p.15.
- 42) Ibid, pp.18-19.
- 43) Ibid, p.21.
- 44) Ibid, p.25.
- 45) Ibid, p.30.
- 46) Ibid, Table 2, pp.42-43.
- 47) Ibid, Table 4, pp.72-73.

A Study on Articulation Problems in American Higher Education (3)
–The case of 4-year colleges and universities–

Takashi Kaneko *

Following two previous papers in a series on the comprehensive and systematic analysis of articulation problems in American Higher Education which appeared in *Research in Higher Education, Hiroshima University*, the author will try to focus on 4 year colleges and universities on the basis of a common point of view. This paper consists of four chapters with a foreword and postword.

The foreword is a discussion of the definitions of “college”, “university”, and “institute”, mainly focusing on the undergraduate course. It is pointed out that the rapid development of 4-year public colleges and the diversification of student groups causes the articulation of transition problems to become more complicated.

The first chapter overviews a systematic chart of transitional student flows focusing on 4-year colleges and points out six kinds of student flows between 4-year colleges and (1) high schools; (2) 2-year colleges; (3) 4-year colleges; (4) graduate schools and professional schools; (5) the non-collegiate sectors; (6) employment and society in general. This chapter mainly deals with (4). It points out that while the larger public colleges accept more transfer students, the smaller private colleges shows more negative and rigid attitudes towards transfer students. Furthermore, it describes the intercollege cooperative systems such as consortiums and compacts which have promoted credit transfers.

The second chapter analyzes articulation problems between colleges and high schools in the following three areas: the high school graduation requirements, the college admission policy and the curriculum articulation between them. It points out that the recent tendency towards a meritocracy will cause a tightening of high school graduation requirements and that most private colleges have adopted more selective and more competitive admission policies.

The third chapter discusses the entrance-, the course- and the degree requirements in the masters, the intermediate degree and the doctor courses. In particular, it explains the emergence of two types of intermediate degrees and that of the new doctorate course of the Doctor of Arts and the bridge between the undergraduate and the graduate courses.

The fourth chapter considers the external degree programs as the linkage of the on-campus traditional colleges and the off-campus nontraditional sectors. According to the strength of the on-campus factors or the off-campus factors, the extended degree programs are classified into four categories of approach. This chapter explains the characteristics of each category giving examples.

The postword is a brief four point summary of this paper.

*Section chief, National Institute for Educational Research

