

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集  
第41集 (2009年度) 2010年3月発行：185-202

## 知識社会における大学院教育と学士課程教育の連結

—その論点を考える—

有 本 章



# 知識社会における大学院教育と学士課程教育の連結

—その論点を考える—

有本 章\*

## はじめに

現代社会では、大学院は学士課程と共に高等教育システムの中で重要な位置を占めていることは周知の通りであり、誰もその存在を疑うものはないはずである。それどころか、大学院は知識の価値が高まる知識社会では「学問の府」の拠点として、ますます重要性を高めていることも見逃せない。筆者は、30年間の大学院研究をレビューしたが、大学院教育の重要性は一段と高まりを示していることが判明した (Arimoto, 2008a)。このように大学院の地位や機能は重要性を高める時代に突入しつつある現代社会、とりわけ21世紀には、大学院教育（修士課程と博士課程を含む）と大学教育（学士課程）の関係が問い直されなければならないし、両者の乖離ではなく、架橋と連携が真剣に考えられなければならないに相違ないであろう。

それでは、知識社会では大学院教育と大学教育の連携はなぜ必要なのか、という問題を設定してみると、この問題は一見容易なように見えるが解答するには案外困難な課題であることが分かる。というのは、現在、大学院教育と大学教育＝学士課程教育は制度的には区別され、可視性を高め、確固たる位置を占めているにもかかわらず、必ずしも両者が連結され、統合されているようには見えないからである。むしろ、両者は高等教育システムの内部に地歩を構築していながらも、案外制度的には分離し、分業化の方向を辿っているのであり、連結 (linkage) や統合 (integration) を喪失しているように見えると言わなければならないのである。

実はそのような乖離は、最近顕著になったのではなく、遡れば近代大学が研究を制度化し、大学院が「科学の郷里」(a home of science) になった時点から開始された事実に至らざるを得ないだろう。なぜならば、米国で創設された世界最初の大学院は学士課程を内包する大学 (college) とは全く別個の組織として登場したからである。すでに中世大学以来このかた隆盛を極めていた教養教育を学士課程にそのまま温存し、そこから専門教育を切り離して大学院に主たる場所を確保した。同時に、主として教育を学士課程に、研究を大学院にそれぞれ配置して棲み分けを行った。本来は知識の発見と伝達の機能を担う教育と研究は背反するのではなく、意図的に統合されなければならないにもかかわらず、実際には研究の大学への制度化が本格的に実現した19世紀から20世紀にかけて、両者の分化、緊張、葛藤は増加の一途を辿った。こうして、制度的な苦悩を深めながら今日まで1世紀以上の年輪を重ねて来たが、高等教育のユニバーサル化段階が進行し、超多様化した学生

---

\*比治山大学高等教育研究所長／教授、広島大学名誉教授

の教育が必要となるかたわらで、研究の比重が一段と加速すると予想される21世紀では、分化や亀裂と直接間接かかわる教育と研究の連結と統合の問題は真面目に議論される必然性がある。

本稿は、この種の問題意識から、「知識社会における大学院教育と学士課程教育の連結」という主題を設定して、両者の連結を考えるために必要な論点を検討することとし、いくつかの論点を考察することに本稿の焦点を置くことにしたいと思う。また、学士課程と大学院とのカリキュラムの歴史的思想は、米国、英国、ドイツ、日本、あるいはボローニャプロセス以降の欧州大陸などで異なるが、本稿では広く世界的な視野に立脚しながらも、これらの詳細な検討を試みるのではなく、主として学士課程のリベラルアーツ教育を前提とする米国と日本の比較を中心とした議論を試みるものである。なお、用語的には、大学院教育は学士課程と博士課程を含むとし、広義には学士課程教育と大学院教育を含む大学教育は、本稿では狭義に学士課程教育を示すものとして使用することにした。

## 1. 知識社会の論理

論点を考える場合にまず第1に、知識社会 (knowledge society) (または知識基盤社会 (knowledge based society)) の論理が存在し、それへの対応が必要である。すなわち、一般に情報社会は情報の集積を特徴とする社会であるのに対して、知識社会は情報の加工によって創造性と問題解決能力の涵養を行うことを特徴とする社会である、ということができる。今日のような知識社会の到来を直視すると、創造性の開発が必要を高めているのは自明であるから、知識社会のそもそもの基盤を形成している「上級知識」(advanced knowledge)あるいは「専門分野」(discipline)の高度化に対応して、高次の創造性の開発を導くことは回避できない。知識が高度化を辿る知識社会では、知識の高度化に対応した創造性が求められる。その視点を大学に当てはめれば、学士課程レベルよりも修士課程、とりわけ博士課程レベルの創造性が高次の段階となるのは、このことの証左であるとみなされる。

知識社会は大学を包括した一般社会に言及する概念であるが、「学問の府」や「知の都市」である大学はその誕生以来、知識社会であると言ってよからう。知識の素材や機能を組込んだ大学と大学院は知識社会そのものである。そこでは知識が活動の基盤を構成し、知識が学事の対象である素材となる以上、知識の機能によって諸活動が基本的に規定されるのは回避できない。知識の機能を分解すると、それは理解=学習、発明発見=研究、伝達=教育、応用=サービス、統制=管理運営などから成り立っている (Arimoto, 2005a, 2007a)。このうち、学士課程や大学院課程は学習、研究、教育との関係が深く、学習は両者に跨るが、研究と教育の分化に対応して、学士課程は教育へ、大学院課程は研究へと対応している。同時に、知識社会では学習、研究、教育の関係は連携を必要としているために、学士課程と大学院課程の連結が必要とならざるを得ない。

したがって、知識の機能と密接な関係をもつ大学では、研究=知識の発見、教育=知識の伝達、学習=知識の理解の影響を受けるのは必然であると同時に、三者の分化と統合がきわめて重要な問題とならざるを得ない理由が存在するのである。三者のうち学習は、学習主体である学生と関係す

る以上、学生の成長発達を無視することはできない。こうして、大学や大学院という知識社会がこれら研究、教育、学習を分離して統合することを必要としていることは、換言すれば、①研究＝専門分野の論理、②教育＝教育の論理（教養教育、専門基礎、専門教育）、③学習＝成長発達の論理、を分離して統合することを意味するのである。

## 2. 専門分野の論理

第2に、専門分野の論理が考えられるが、これは研究、教育、サービスなどの知識の機能のなかでは、直接には研究の論理への対応を示すものである。バートン・クラークが分析したように、知識はその発明発見である研究を媒介することによって、知識の専門化、巨大化、集約化、拡散化、自律化、などの現象を帰結する（Clark, 1983, [訳書] 16-19頁）。このうち知識の分業化を意味する専門化に注目し援用すると、それは力学的に縦と横の方向へと向かうことを指摘できる。縦への方向は知識の階層化、横への方向は知識の領域化（専門分野の多様化）をそれぞれもたらす。階層化は初級、中級、上級の分業化であり、領域化は個々の専門分野への分業化である。

階層化は、知識＝専門分野の下位の程度から上位の程度への配列を内包した順次性を示し、初等、中等、高等の段階に対応した専門分野の要求を充足する必要性を裏書きしている。専門分野には初級、中級、上級の難易度が存在するのが普通である。たとえば、初級数学、中級数学、上級数学がある数学の場合、初級を飛ばしていきなり上級を学習することはできないのはその種の難易度が厳然と存在することを如実に物語る証拠である。大学の授業にコース番号を付すのは、この難易度を示すことにほかならない。専門分野には専門分野間の難易度と専門分野内の難易度がそれぞれあり、それはコード化によって察知できる（有本編, 1996）。

オーギュスト・コントは神学的段階、形而上学的段階、実証的段階という、学問の3段階説を唱えた（コント, 1970, 141-233頁）。実証的段階では、数学、天文学、物理学、化学、生物学と進行するにつれて内容が複雑になり難解になるとされる。これら自然科学に遅れて最後に登場する社会学はモノではなく、人間や人間社会を対象に研究する学問であるために、最も複雑であり難解であるとされる。この6つの基本科学の構図では、数学が最も容易な学問であることになり、学問のコード化が最も発達していることになる。「これは、あらゆる種類の思索の中で最も一般的、最も単純、最も抽象的、最も独立したものであり、最も未開な知性における実証的精神の自然発生的躍動とほとんど重なり合っている。」（同上277頁）それに対して社会学は最も難解であり、コード化が最も発達していない学問となる。

学問の性質を研究した、A. ビグランの分類では、数学や物理学などはハードな学問であり、社会学はソフトな学問であることを意味する（Biglan, 1973）。ハリエット・ズッカーマンとロバート・マートンは『物理学評論』を事例にして物理学の論文審査では、ゲート・キーパーの評点があまり分散しないことを証明した（Zuckerman and Merton, 1971, pp.66-100；有本, 1978, 338-352頁参照）。その理由は物理学がハードな学問であり、コード化が発達していることと関係が深いことに起因している。これに対して、例えば教育学、社会学、教育社会学などの専門分野では、審査員の意見が

分散する傾向があるのは、ソフトな学問であること、コード化が低いことから、種々の意見の可能性が生じるのである。したがって、概して理系に該当するが、ハードな学問はコード化が発達して、難易度が明確であるから、学士、修士、博士の段階と難易度が明確になるし、また、才能のある学生は早く学位を取得する可能性があるし、若くして博士号を取得する可能性は高い。これに対して、概して文系に該当するが、ソフトな学問は、コード化が未発達であり、難易度が不明確であることから、学士、修士、博士の段階とその難易度が曖昧になりがちである。

日本の場合、人文科学系や社会科学系などを中心とした文系の専門分野では、最近まで博士号輩出の絶対量が少なかった事実は、自然科学系や工学系などを中心とした理系に比較して、上級学位、とりわけ博士号段階の専門分野の水準が曖昧であることに起因する割合が少なくないとみなされる。このように、専門分野の論理が存在し、それを反映した学問の難易度によって、カリキュラムやコースの内容が具体的に設定される以上、個々の専門分野を究めるには、学士、修士、博士の段階の履修を積み上げることによる課程間あるいは学位間の連結と統合が欠かせないのである。かくして、大学と大学院とは専門分野の論理を媒介にして連携しているばかりか、むしろ連結せざるを得ないことがわかる。

### 3. ユニバーサル化の論理

第3に、ユニバーサル化の論理が重要である。マーチン・トロウの高等教育の発展段階論で指摘された、エリート段階、マス段階、ユニバーサル段階の発展仮説は、一時否定されたり、修正されたりしたが、巨視的には仮説通り実現する方向に動いていることは、世界の進学率の動向を観察すれば首肯できることである。アメリカやカナダを除く欧米諸国は大衆化段階への参入は後発でありながら急速にユニバーサル化を遂げたとの実態がある (Arimoto, 2005b, 2007b)。日本は、1960年代半ばにエリート段階からマス段階へ移行して、その後40年以上かけて緩慢な進行を示した後、漸く最近ユニバーサル化段階を迎えた。ユニバーサル段階では、種々の形態による高等教育へのユニバーサル・アクセスが実現すると見込まれるから、大学や大学院は少数の国民に接近可能な特権や権利の性格ではなく、義務の性格を備えるようになる公算は大きい。したがって、学校段階のアクセスが完成することによって大学へのアクセスが実現した経緯があるのと同様、学士課程へのアクセスが拡大すれば、押し上げ効果によって修士課程や博士課程へのアクセスが拡大するのは回避できないであろう。その結果、かつて初等教育の拡大に伴い中等教育との接続が求められ、中学の拡大に伴い高校との接続が求められ、やがて高校と大学の接続が求められた経緯のように、大学の拡大によって大学院との接続が求められるのは必然の経緯とならざるを得ない。学士課程の拡大に伴い修士課程と博士課程との接続と連結が不可欠の課題となるとみなされるのである。

### 4. グローバル化の論理

第4に、グローバル化の論理が重要である。現代社会では、世界的に知識社会化、市場化、グ

ローバル化が緊密に結合しながら進行している。知識は市場化やグローバル化と結合して、「知識経済」を形成して国境を越えて世界をマーケット化する動きを顕著にしている。グローバル化は経済を先頭に政治、文化、教育の世界へと浸透して、次第に経済的な合理化、効率化、能率化の論理を強める。個々の国家や社会が持つ文化や教育の独自性や個性も大きな画一化の波に晒され、個性を喪失する可能性は決して少なくない。英語が世界を席卷する陰では、小さな言語が見失われる可能性は少なくない。世界の資源は、物的資源、人的資源において無尽ではなく、限度があるし、その奪い合いによるゼロサムゲームが展開されていることも否定できない事実である。我々は数か国を対象に比較研究を行った結果、現在から未来にかけて、世界的に留学生を対象にした人材獲得戦略が強まることを観察した（有本，2008）。

このような状況の中で、グローバル化はカリキュラムの共通性、通用性、互換性、そして標準化を喚起するのは回避できない動静となろうし、EUが域内の地均しを行い、AHELOが世界的な学力検査を志向しているのは、その証拠の一端である。日本もまた、中教審が現在、学士力の水準を検討しているし、日本学会議が、英国のQAAが作成した54の専門分野のサブジェクト・ベンチマークの日本版を作成する作業に取り組んでいるのは、まさしく学士課程、修士課程、博士課程のカリキュラム水準での連携を追求する動きのなにもものでもないといみなされるのである。

## 5. 成長発達の論理

第5に、成長発達の論理を指摘することができる。学習の主体が学生であることは、成長発達の論理との関係が深いことは言うまでもなからう。学習を主体的に遂行する人間は、誕生から死亡までのライフサイクルを通じて次第に社会化（socialization）を遂げて成長発達する存在であるとみなされるからである。大学に入学する伝統的學生は19歳前後であり、大学を卒業するのは23歳前後、修士課程は25歳前後、博士課程は28歳前後である。現在の大学生は多様化しており、昔に比較して成人學生が次第に増加を遂げているのであるから、必ずしもこのような年齢区分が当てはまらないとしても、一般には大学に入学し、教育を受け、学習を持続する過程を通して、學生は成長し、発達を遂げることが可能となる事実は首肯できるはずである。このようなライフサイクルを想定すると、幼児、児童、生徒、學生、成人、高齢者などの各成長発達段階に応じて適切な教育や学習が欠かせないであろうし、その中にあって學生もまた決して例外ではないのである。

すなわち、人間の成長発達を無視した教育や学習はなり立たない、と言わなければならない。未だ基礎的な教養や学力を十分身につけていない小学生にいきなりルソーの言う「早熟な博士」を期待して大学教育や大学院教育を施すのは無理があるのは、成長発達を無視しては教育や学習が成り立たないからであり、適切な時宜が欠かせず、成長発達段階に見合う時点での教育や学習が行われることの必要性を示唆している。小中学校では主として基礎教育を行うのに対して、大学では主として教養教育と専門教育を行う。前者の教養教育において基礎教育の成果を上げ基礎学力がある學生が入学する場合は学習成果が上昇し、それを踏まえて専門教育を行うのは適切であるが、その種の基礎学力が欠如した學生が入学する場合は、専門教育の前段階に適切かつ潤沢な教養教育の仕掛

けを用意することが欠かせない。

現在の日本の大学は、戦前のように旧制高等学校が教養教育を行うことがなく、現在の高校が十分な教養教育を培うことが稀少な状態に陥っているために、それを補完するために初年次教育やリメディアル教育が不可欠となり、教養教育が不可欠となっている。ユニバーサル段階に突入し、多様化し、さらには超多様化した学生が押し寄せるようになった現在の大学では、初年次教育が導入される動きが次第に生じ、今日では導入しない大学は皆無なほど顕著に進行した。しかし、教養教育は1991年の大綱化政策によって、教養教育と専門教育のカリキュラム編成が大学の自由意思によって決定されるレッセ・フェール政策が法的に許可された段階から形骸化した（大学審議会、1991；有本、1999）。その意味では、現在は、人間の成長発達に対応した大学制度が十分機能しなくなっているという問題が露呈していることになる。伝統的學生に対する対応が混乱している事実に加えて、現代の大学では社会人の大学入学が一般化しているので、そのような世代に対する大学の新たな機能が問われている。高校から直接進学した学生と社会経験を積んできた学生とでは、成長発達の度合いが異なるし、教育—学習過程に参加するレディネスや態度が一樣ではない。従来の大学ではなく、第1期、第2期、第3期に区別すれば、ユニバーサル化時代に対応した、超多様化した学生の成長発達段階を対象とした、第3期の教育（tertiary education）が求められているのである。そこでは伝統的な大学のみ「一種類の大学」はもはや通用しないし、伝統的な大学も必要であるとしても、「知識のディズニーランド」や「成人のための学習センター」としての大学が欠かせなくなることも必至である（潮木、2004、226頁）。その時代に対応した観点からの大学と大学院の連結が不可欠となる。換言すれば、生涯学習の中の個々のライフサイクルに位置づけた大学教育と大学院教育の在り方が問われているのであり、伝統的學生のみではなく社会人対応のカリキュラム、教育方法、リカレント教育などの改革が迫られていると言わなければならない。

## 6. 教育の論理

第6に、教育の論理への対応の問題がある。このことは、上記の成長発達の論理が主として学習の問題にかかわるとすれば、それと表裏の見解として成立するものであり、教育の問題にかかわると言って差し支えあるまい。学習が学生の成長発達の論理に従う必要性があるのと同様に、教育もまた学習者の成長発達の論理を無視することはできない。小学生、中学生の教育と大学生の教育が同じであることはできないのと同様に、大学においては、学士、修士、博士の教育は決して同じではないはずであるし、したがって、教育の論理は学士課程、修士課程、博士課程の教育の分化を要求すると同時にその間の連結と連続性を要求する。

第1に、教育＝伝達は、難易度の低いやさしい段階から高い難しい段階へと順次教えることが必要であるから、低次は高次を内包し、高次は低次を内包することが欠かせず、その意味では、低次と高次の両者は相互に連携し統合されていることが必要である。具体的には、基礎教育、専門基礎、専門教育の順序を辿るのが普通であるが、こうした段階を辿ることによって、専門教育を行い、専門職業人を養成することが可能となる。

第2に、米国の大学院の制度化をみると、学士課程は教養教育、修士課程、博士課程は専門教育の場所を制度的に提供していることが分かる。前者と後者は統合されることによって、教養と専門の両立した人材を養成できる仕組みとなっている。このことは、「教育の論理」から考察しても、十分妥当する考え方である。

人間教育は古代ギリシャ時代のパイデア (paideia) 以来、「善さ」を追求しており、善き人間教育を追求している (村井, 1974)。完全陶冶の論理からすると、知徳体が調和的に発達することが望ましいが、専門教育は主として知の涵養に寄与するのに対して、教養教育は主として徳の涵養に寄与するから、両者の統合によって「完全陶冶」が実現する可能性が高まる。その意味で、現代社会の高等教育が人間教育を標榜することを前提にして、大学教育と大学院教育に教養教育と専門教育を棲み分けして、分化させる場合、学士課程=教養教育と修士・博士課程=専門教育は分化しても、乖離せず、連結して統合することが欠かせない。

## 7. 学校制度の制度化の論理

第7に、学校制度の制度化の論理が存在するのであり、言い換えれば、学校の制度化、とりわけ「下構型と上構型」あるいは「エリート型と大衆型」の問題が存在する。大学を中心に下方へ梯子を延長するタイプはエリート型、これに対して義務教育を中心に上方へ梯子を延長するタイプは大衆型と呼称することができる。この構図に従えば、学士課程と大学院課程は大学の中に生じる分化様式であるから、広い意味ではエリート型に包括される。

その証拠に、学校や大学を総括的に俯瞰してみると、初等教育、中等教育、高等教育と段階を昇るにつれて、相対的に量的割合は減少しているし、大学以上の範囲に限定してみると、明らかに大学院の機関数、学生数、教員数などは学士課程に比較すると相対的に少ない。たとえば、総数で見ると、2009年現在、大学数 (773)、大学院数 (613)、大学在学者数 (2,845,965)、大学院在学者数 (263,976)、大学本務教員数 (172,026)、大学院本務教員数 (100,299) となる (文部科学省, 2009)。学位数に限って見ても、学士に比較して、修士、博士は数量的に少ない。

エリート型は量的に少なく、卓越志向であり、少数精鋭志向であり、同質的であり、質的水準が高い傾向がある。他方、大衆型は量的に多く、平等志向であり、多様志向であり、異質的であり、質的水準が低い傾向がある。義務教育を起点として積み上げる方式の上構型の制度化が進行し、高校への進学率が上昇し、さらに高等教育の大衆化が進行すれば、学士課程の上に修士課程や博士課程を設置して、量的・質的な選抜機能を果たすメカニズムが作用せざるを得なくなる。準学士、修士、博士、ポスト・ドクトラルなど学位制度等の段階的な序列化が機能せざるを得ない。こうして、大学院と大学との格差は明確に存在し、大学院と大学の相違は明白に存在するのである。このようにして、エリート型と大衆型の競合が大学から大学院へと組み込まれ進行している現在は、両者の葛藤が存在する事実を証明しているのでもあり、学位を媒介として成立する段階的の序列は大学院と大学を分離すると同時に、連続的に連結し統合しなければならないメカニズムを内包していることになる。

## 8. 研究志向と教育志向の論理

第8に、研究志向と教育志向の論理、あるいは「研究と教育志向の分化と統合」の問題がある。米国の大学院の誕生をみれば明確なように、学士課程を擁する大学がもっぱら教育志向であった時点で、大学院は研究志向として制度化された事実を想起しなければならない。「学問中心地」(center of learning)の移動の研究では、中心地は古代のギリシャ、ローマに淵源しながら、中世大学を経由して、近代大学に入ると、フランス、イギリス、ドイツ、アメリカへと移動した(Ben-David, 1977; 新堀, 1985; 有本編, 1996)。エボニミーの研究に依拠すると、19世紀の世界の学問中心地はドイツであった。アメリカは、このドイツの大学学部における研究の隆盛に注目して、研究志向の精神やメカニズムを移植して世界初の大学院を発明して制度化することに成功した。すなわち、ギルマンを中心に創設されたジョンズホプキンス大学がその嚆矢である(Oleson and Voss, 1979)。この時点では、中世大学以来持続してきた教育志向をカレッジ=学士課程に温存し、そこではもっぱらリベラルアーツを持続的に追求し、新たに設置した研究志向の大学院=修士課程・博士課程との制度的区別の時代が幕開けすることになったのである。米国は、かかる大学院を拠点にドイツの学問的生産性に追いつき追い越すことを追求した結果、21世紀には学問中心地はドイツから米国へと移行することになった。

かくして、中世大学以来の教育に加えて研究を大学へと導入し、制度化することを追求した近代大学では、まずドイツの大学が学部内でその先鞭をつけ、米国の大学は大学院創設によってその先鞭をつけた。その後の歴史を見れば、学部内に研究を制度化したドイツは19世紀に隆盛を極めた後にやがて衰退に向かい、大学院内に研究を制度化した米国が20世紀に入ってドイツに代替して成功を収めたと観察できるにちがいない。教育と研究を学部同居させるよりも、大学と大学院に分化させることによって、統合を図る方式が有効であることが証明されたのである。また、ドイツでは学部内での「研究と教育の統合」は成功しなかったが、米国では学士課程と大学院に教育と研究を棲み分けする制度の採用によって、分化と統合に一応の成功を収めることができた点は注目に値する(Clark, 1995)。

米国が大学院を創設して以来、1世紀以上を経過した現在、世界の大学は大学院を制度化して学士課程と大学院課程を擁する時代へ突入した。大学院の制度化は、研究志向を強め、学問中心地をめぐる熾烈な競争を激化し、世界的に研究生産性を追求する時代を招いたことは否めない事実である。そのことは、大学の教育志向と大学院の研究志向との棲み分けによって、教育志向と研究志向の統合を模索する理念が、米国では一応成功したとしても、世界的には次第に後退することを表面化している。その意味では教育と研究の連結の問題は、大学と大学院の連結の新たな課題とならざるを得ない。

1992年に実施した、カーネギー大学教授職国際調査の結果では、世界の大学教授職は、研究志向型、教育志向型、研究・教育志向型に分類することができた(有本・江原編, 1996)。研究志向型は、別名ドイツ型であり、オランダ、日本、ドイツ、韓国、スウェーデンなどであり、ドイツ型を踏襲しているグループである。教育志向型は、別名ラテンアメリカ型であり、チリ、アルゼンチ

ン、ブラジルなどのラテンアメリカ諸国とロシアが属するグループである。研究・教育志向型は、別名アングロサクソン型であり、英国、米国、オーストラリア、香港が属するグループである。

このように、15年前の国際調査に依拠した場合、中世以来の教育志向をラテンアメリカは追求し、ドイツ型は教育よりも研究志向を追求し、アングロサクソン型は中世の教育志向と近代大学に制度化された研究志向の統合を模索する動きを示していると解された。しかし、2007年に実施したCAP調査の結果は、このような3類型は動揺を来し、むしろ2類型へと変化を遂げたことが分かる(Arimoto, 2009)。すなわち、アングロサクソン型の米国は半々志向よりもむしろ教育志向を強めたのに対して、英国、オーストラリア、香港は半々志向よりもむしろ研究志向を強めたのである。ラテンアメリカ型もまた、一部はそのまま教育志向をとどめたが、他は研究志向を強めた。このようにして、研究と教育を半々志向するアングロサクソン型に見られた、研究・教育の統合型は後退した。

## 9. 学問中心地の論理

第9に、「学問中心地」の論理が存在する。別言すれば、それは「学問中心地のメカニズム」が論点として注目される問題を意味する。上で述べたように、中世大学と近代大学の機能を統合した、米国の大学と大学院が学問中心地を究めることになったのは、ある意味では当然の成り行きである。その条件を探ると、研究志向と教育志向の統合が欠かせないからである。教育志向のみでは、中世大学の学問中心地になることはできても近代大学の学問中心地になることは不可能である。他方、研究志向のみでは、近代大学の研究と教育を統合することによって「学問の府」の威力が発揮されることになる近代大学の学問中心地になることは不可能である。ドイツは、大学とは別に研究所を設置して、研究の集中を図った。その時点から研究と教育の分離が大幅に進行して、フンボルト理念は後退し、大学での「学問の自由」や「学習」の自由も後退した(潮木, 2008)。その意味で、ドイツは研究と教育の統合に失敗したために、結局は持続的に学問中心地を究めることができず、米国に肩代わりされることになったのである。

日本の場合、近代大学として高等教育の制度化を達成したので、世界の学問中心地に注目した結果、ドイツとアメリカの制度的特徴の影響を強く受けた。最初、ドイツに注目して、研究志向の精神やメカニズムを移植することに努め、世界で最も最先端の学問領域を物色して、それらを東京大学を中心とした「帝国大学」群へと移植した。その結果、後発国であったアジア諸国の中では、比較的短期間に学問中心地の水準を模索し、先進国の研究生産性に追いつくことが可能になったと言えるかも知れない。しかし、真の意味での「学問の府」の真価を見極めることには成功せず、むしろ失敗した。ドイツの大学の神髄である哲学部を重視する哲学を擁しているならば、帝国大学へそれを移植することに成功したはずであるにもかかわらず、帝国大学で最も重視された学部は、文学や理学など哲学部に相当する学部ではなく、官僚養成の役割を果たす法学部であった。中山茂は、そのことを『帝国大学の誕生』で指摘している(中山, 1978)。東京大学でも、京都大学でも、法学部は最も権威を付与された結果、それは1世紀以上にわたって持続し、今日まで連綿として継

承されてきた。そこには、日本の最高学府が、学問の要衝である以上に官僚養成の要衝になった経緯があるのであり、その副産物は、高級官僚や上級公務員はこれら法学部の出身者によって占められている事実をみれば明白である。

日本の大学や大学院は、19世紀以来、世界の学問中心を標榜し、自己自身が学問中心地を目指してきたが、十分に目的を達成しているとは言えない。学問中心地を究めた米国の事例から学ぶならば、その理由は、大学と大学院の連結に成功を取っていないことが大きな理由の1つと考えられるに相違ないであろう。ドイツの大学に注目しながらも、その移植過程に創造性を発揮した米国と比較すると、日本はドイツ型の忠実な移植にとどまった点に限界があるとみなされるし、最も重要な欠陥は大学と大学院の連結を構想しなかった点にあるとみなされる。確かに、戦後になって米国システムを輸入して以来、大学院の制度化と拡充に取り組んだものの、最近まで十分な成果を上げるに至らなかったし、米国が高い学問的生産性を上げることに成功した秘密やメカニズムを観察して十分開発することには至らなかった (Arimoto, 2007c)。

表1 研究大学—日米比較

項 目	日 本	アメリカ
組織	単層	重層
運営単位	講座制 (→学科目)	学科制
研究水準	周辺地 (→準学問中心地)	学問中心地
学問的生産性	研究生産性○ 教育生産性△	研究生産性◎ 教育生産性◎
教育環境	研究志向	研究+教育
	博士号輩出△	博士号輩出◎
	徒弟制度	集団指導
人的構成	エントツ型	ピラミッド型
ネボティズム・閥	自系繁殖・学閥	他系繁殖・学派
キャリア・パターン	助手→講師→助教授→教授 (助手→(講師)→准教授→教授)	リサーチ・アソシエイト→インストラクター→講師→助教授→准教授→教授
モノ・カネ	○→◎	◎
ヒト	リーダー△	リーダー◎
人間関係	間人主義・同貫性重視	個人主義・異質性重視
雇用・任用	指名制	公募+推薦
雇用・昇任	終身雇用・年功序列 (エスカレーター、 ところてん式、事前評価、入口社会)	任期制→テニユア (up or out、 試補・契約・任期、事後評価、出口社会)
人材吸収範囲	全国規模	世界規模
国家との関係	国家統制型	地方分権型

表1では、米国と日本の伝統的な大学院を研究大学を中心に比較している。そこには種々の問題点や課題が内包されている。例えば、国家との関係は国家統制型と地方分権型、組織は単層と重層、運営単位は講座制と学科制、教育環境は徒弟制度と集団指導体制、そして研究志向と研究プラス教育志向、さらには人的構成は煙突型とピラミッド型、といった相違が指摘される。このうち、単層、講座制、徒弟制、研究志向などは日本がドイツから輸入した半面、米国は独自に改変したも

のである。徒弟制は最近の大学院改革の一環として見直される動きがないではないが、基本的には講座制と結合していない (Walker, Golde, Johns, Bueschel and Hutchings, 2008)。ネポティズム・関では、自系繁殖 (インブリーディング) と他系繁殖 (アウトブリーディング) の日米間の相違も見逃せないし、なぜそうなったかは歴史的経緯によって明白である (Arimoto, 2008b)。概して、こうした両者のシステム間に横たわる相違には特に特殊主義 (particularism) と普遍主義 (universalism)、あるいは閉鎖性と開放性の相違が観察できるにちがいない。

重要な点の1つは、組織の単層と重層に淵源するが、大学と大学院の連結の問題であり、それは制度的には大学院の重点化以後解消されつつあるとしても、連結の困難性をもたらしている。しかも他の1つである研究と教育の統合の問題へ影響を及ぼし、その解決はいまだに難航しているのである。その証拠に、戦前以来今日まで一貫して、日本の高等教育システムはドイツ型の研究志向一辺倒に陥ってきたことが、今日の学問的生産性が研究生産性に偏重する結果を招来したのである。その結果、いかにして教育生産性を上げるかに大きな改革課題があることが判明し、現在は、中教審答申でも強調しているように、教育に偏重するFDの制度化を中心に、その改革に極端に傾斜することになった (中央教育審議会, 2009; 有本, 2009)。

## 10. スカラーシップの論理

第10に、スカラーシップ (scholarship) の論理がある。換言すれば、それは「スカラーシップ再考」の問題である。大学は「学問の府」であり、知識を媒介に成立する「探求の場」(Clark, 1995) である以上、研究と教育の統合は不可欠である。研究のみに志向するのであれば、それは研究所であり、教育のみに志向するのであれば、それは学校に過ぎない。大学はあくまでも「学問的生産性」を追求する「探求の場」である限り、「研究生産性」と「教育生産性」は統合的に追求することが期待される。近代高等教育では、知識の機能が大学のみでは専売特許的に追求できないほど拡大し、多様化したことにかんがみ、新たに大学院を設置して、分業化を行うと同時に連携して協同することは欠かせなくなった。それは研究志向の大学院の制度化である。しかし、研究パラダイムが席卷し、研究機能を肥大化し、教育機能を衰弱させることは、21世紀の大学の使命を放棄することになるのは必至である。なぜならば、21世紀は、研究が一段と重要性を増すと同時に、ユニバーサル化時代を迎え、50%以上の国民が高等教育へアクセスする時代が進行する以上、教育の重要性が一段と増すからである。上で述べたように、高等教育は従来の大学時代から新たな第三期教育時代へ移行すると言ってもよからう。その意味で、今日は「21世紀型教育」が要請される時代へ突入しているものであり、研究以上に教育機能への配慮が欠かせなくなっているといつて過言ではあるまい。

研究パラダイムが支配的な状況では、スカラーシップは研究と同一視される傾向が生まれるのは回避できないし、実際にその傾向が強まった。アーネスト・ボイヤーは、1990年にスカラーシップ再考を唱えて、研究を前提にするとしても、研究、応用、統合に比して、teachingの上位概念としての重要性を指摘した (Boyer, 1990)。それは後退した教育概念を見直すことが何よりも重要であ

るとの提言である。ユニバーサル化を推進する21世紀には、学生が超多様化する以上、教育の比重が日増しに高まるのはもとより、さらに学生の学習を支援することが不可欠となる。研究と教育の統合にとどまらず、さらに学習を追加して、研究・教育・学習の統合が十分保証されなければ、「21世紀型の教育」を遂行することはできないはずである (Nicolls, 2005; 有本, 2005)。このような新たなスカラシップ観の構築は、大学教員が大学と大学院において教育を展開する以上、大学教育と大学院教育に共通に当てはまる不可欠の試みである。

## 結論

以上、主題「知識社会における大学院教育と学士課程教育の連結—その論点を考える」に関する考察を若干の論点に焦点を合わせて具体的に行ってきた。論点として俎上に載せたのは、(1) 知識社会の論理、(2) 専門分野の論理、(3) ユニバーサル化の論理、(4) グローバル化の論理、(5) 成長発達の論理、(6) 教育の論理、(7) 学校制度の制度化の論理、(8) 研究志向と教育志向の論理、(9) 学問中心地の論理、(10) スカラシップの論理、から構成される10の論理である。主題の重要性を考えるには、他にも論点があるはずであるが、本稿ではひとまず10に限定して考察を行った。これらは多少重複している場合もあり、相互に関連する度合も少なくないが、個別に検討を試みてみた。以下には主な論点を列挙して結論に代えたい。

(1) 知識社会の論理：大学や大学院という知識社会が研究、教育、学習を分離して統合することを必要としており、換言すれば、①研究＝専門分野の論理、②教育＝教育の論理（教養教育、専門基礎、専門教育）、③学習＝成長発達の論理、を分離して統合することを意味する。

(2) 専門分野の論理：専門分野の論理が存在し、それを反映した学問の難易度によって、カリキュラムやコースの内容が具体的に設定される以上、個々の専門分野を究めるには、学士、修士、博士の段階の履修を積み上げることによる課程間あるいは学位間の連携と統合が欠かせない。

(3) ユニバーサル化の論理：かつて初等教育の拡大に伴い中等教育との接続が求められ、中学の拡大に伴い高校との接続が求められ、やがて高校と大学の接続が求められたように、大学の拡大によって大学院との接続が求められるのは必然の成り行きとならざるを得ない。学士課程の拡大に伴い修士課程と博士課程との接続とさらには連結が不可欠の課題となる。

(4) グローバル化の論理：グローバル化は知識社会化、市場化などと結合して、世界的な画一化を志向するから、端的にはカリキュラムの共通性、通用性、互換性、そして標準化を喚起するのは回避できない動静となろう。EUが域内の地均しを行い、AHELOが世界的な学力検査を志向しているのは、その証拠の一端である。日本でも中教審が現在、学士力の水準を検討しているし、日本学術会議は英国のQAAが作成した54の専門分野のサブジェクト・ベンチマークの日本版を作成する作業に取り組んでいる。それは、まさしく学士課程、修士課程、博士課程のカリキュラム水準での連携を追求する動きのなにもものでもない。

(5) 成長発達の論理：従来の大学ではなく、第1期、第2期、第3期に区別すれば、ユニバーサル化時代に対応した、超多様化した学生の成長発達段階を対象とした、「第3期教育」が求められている

のであり、その観点からの大学と大学院の連結が不可欠となる。

(6) 教育の論理：現代社会の高等教育が人間教育を標榜することを前提にして、大学と大学院に教養教育と専門教育を棲み分けして、分化させる場合、学士課程＝教養教育と大学院課程＝専門教育は分化しても、乖離するのではなく、連結して統合することが欠かせない。

(7) 学校制度の制度化の論理：エリート型と大衆型の競合が大学から大学院へと組み込まれ進行している現在は、両者の葛藤が存在する事実を証明しているのでもあるから、学位を媒介として成立する段階的の序列は大学院と大学を分離すると同時に、連続的に連結し統合しなければならないメカニズムを内包していることになる。

(8) 研究志向と教育志向の論理：米国が大学院を創設して以来、1世紀以上を経過した現在、世界の大学は大学院を制度化して学士課程と大学院課程を擁する時代へ突入した。大学院の制度化は、研究志向を強め、学問中心地をめぐる熾烈な競争を激化し、世界的に研究生産性を追求する時代を招いたことは否めない事実である。そのことは、大学の教育志向と大学院の研究志向との棲み分けによって、教育志向と研究志向の統合を模索する理念が、米国では一応成功したとしても、世界的には次第に後退することを表面化している。その意味では教育と研究の連結の問題は、大学と大学院の連結の新たな課題とならざるを得ない。

(9) 学問中心地の論理：日本の大学や大学院は、19世紀以来、世界の学問中心を標榜し、自己自身が学問中心地を目指してきたが、十分に目的を達成しているとは言えない。学問中心地を究めた米国の事例から学ぶならば、その理由は、大学と大学院の連携に成功を取っていないことが大きな理由の1つと考えられるに相違ないであろう。ドイツの大学に注目しながらも、その移植過程に創造性を発揮した米国と比較すると、日本はドイツ型の忠実な移植にとどまった点に限界があるとみなされるし、最も重要な欠陥は大学と大学院の連結を構想しなかった点にあるとみなされる。

(10) スカラシップの論理：ユニバーサル化を推進する21世紀には、学生が超多様化する以上、教育の比重が日増しに高まるのはもとより、さらに学生の学習を支援することが不可欠となる。研究と教育の統合にとどまらず、さらに学習を追加して、研究・教育・学習の統合が十分保証されなければ、21世紀型の教育を遂行することはできないはずである。このような新たなスカラシップ観の構築は、大学教員が大学と大学院において教育を展開する以上、大学と大学院に共通に当てはまる不可欠の試みである。

## 【参考文献】

有本章（1978）『マートン科学社会学の研究—そのパラダイムの形成と展開—』福村出版。

有本章（1999）「大学改革の現状と課題—大学審議会答申との関連において—」『大学教育学会誌』第21巻第2号、2-12頁。

有本章（2005）『大学教授職とFD—アメリカと日本—』東信堂。

有本章（2008）「グローバル化時代における高等教育システムの構造と機能—その類似性に関する国際比較試論—」『大学論集』第39集、55-73頁。

- 有本章（2009）「教授—学習過程の社会学—知識の機能と大学教授職形成」『比治山高等教育研究』第2号，比治山大学高等教育研究所，1-25頁。
- 有本章（編）（1994）『「学問中心地」の研究—世界と日本にみる学問の生産性とその条件』東信堂。
- 有本章・江原武一（編）（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- 潮木守一（2004）『世界の大学危機—新しい大学像を求めて』中央公論新社。
- 潮木守一（2008）『フンボルト理念の終焉？—現代大学の新たな次元』東信堂。
- コント，オーギュスト（霧生和夫訳）（1970）「実証精神論」『世界の名著36コント/スペンサー』中央公論社，141-233頁。
- 新堀通也（編）（1985）『学問業績の評価—科学におけるエポニミー現象』玉川大学出版部。
- 大学審議会（1991）『大学教育の改善について（答申）』大学審議会。
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』中央教育審議会。
- 中山茂（1978）『帝国大学の誕生』中央公論新社。
- 文部科学省（2009）『学校基本調査』文部科学省。
- 村井実（1974）『原典による教育学の歩み』講談社。
- Arimoto, A. (2005a). National Research Policy and Higher Education. *Journal of Educational Planning and Administration* (pp.175-198). New Delhi, India: National Institute of Educational Planning and Administration.
- Arimoto, A. (2005b). Structure and Function of Financing Asian Higher Education. *Higher Education in the World 2006: The financing of Universities, GUNI Series on the Social Commitment of Universities* (pp.176-187). Palgrave, Macmillan.
- Arimoto, A. (2007a). Japan: Origins, History and Transition to a Universal Higher Education System. In W. Locke & U. Teichler (Eds.), *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries* (pp.113-126). International Center for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel), Werkstattberichte-66, University of Kassel,
- Arimoto, A. (2007b). The Competitive research environment in the Japanese education research. In R. M. Salazar-Clemena & V. L. Meek (Eds.), *Competition, Collaboration and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research* (pp.46-60). Philippines: Libro Amigo Publishers for UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge.
- Arimoto, A. (2007c). National Research Policy and Higher Education Reforms with Focus on Japanese Case. In S. Sorlin & H. Vessuri (Eds.), *Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics* (pp. 175-197). New York: Palgrave Macmillan.
- Arimoto, A. (2008a). A Perspective and a Retrospective Review of Graduate Education Research over Thirty Years. *Higher Education Research in Japan*, 5, 1-25.
- Arimoto, A. (2008b). Inbreeding in the Research University and Its Implications: The Formation and Development of a Differentiated Society in Japanese Higher Education System. In B. M. Kehm, (Ed.), *Hochschule im Wandel: Forschungsgegenstand; Festschrift für Ulrich Teichler* (pp.335-348). Campus

Verlag. Frankfurt/ New York.

- Arimoto, A. (2009). *The Management Style and Teaching and Research Activities: from a Japanese Perspective*. Paper presented to the University of Melbourne International Conference, University of Melbourne, Australia, 1-2 October, 2009.
- Ben-David, J. (1977). *Centers of Learning*. McGraw-Hill. (天城勲訳『学問の府』サイマル出版会, 1982年)
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of subject matter in different academic scientific areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Princeton: Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching. (有本章訳『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部, 1996年)
- Clark, B. R. (1983). *Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkley: University of California Press. (有本章訳『高等教育システム—大学組織の比較社会学』東信堂, 1994年)
- Clark, B. R. (1995) *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern University*. Berkeley: University of California Press. (有本章監訳『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部, 2004年)
- Merton, R. K. (Ed.) (1973). The Normative Structure of Science. In R.K. Merton & N. W. Storer (Eds.), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: Chicago University Press.
- Nicolls, G. (2005). *The Challenge to Scholarship: Rethinking Learning, Teaching, and Research*. London and New York: Routledge.
- Oleson, A., & Voss, J. (Eds.) (1979). *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Walker, G. E., Golde, C. M., Johes, L., Bueschel, A. C., & Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Zuckerman H., & Merton, R. K. (1971). Patterns of Evaluation in Science: Institutionalization, Structure and Functions of the Referee System. *Minerva*, 9(1), 66-100.

## Linking Graduate and Undergraduate Education in the Knowledge Society: exploring key quality issues

Akira ARIMOTO\*

Both graduate education and undergraduate education have important positions in the higher education system in today's society. In a knowledge-based society, where the value of knowledge increases, graduate education is thought to become of greater importance as a base for the "center of learning". The author has reviewed the history of graduate education in the past thirty years, identifying the increasing scale of graduate education. At a time when the importance of graduate education is raised, it is necessary for researchers in higher education to give consideration to the relationship between graduate education for the master course and doctoral course and undergraduate education for the bachelor course, paying attention to the linkage of the two educational levels.

Why is the linkage between graduate and undergraduate education in a knowledge-based society necessary? This question seems to be easy on the surface but it is probably difficult to answer. It is largely due to the fact that today graduate education and undergraduate education are not necessarily linked and integrated with each other. Rather they are separated, as is the division of labor in the developing processes of the current higher education system, and so realization of a linkage and integration is likely to be fairly difficult. Such separation originated when the modern university institutionalized research in addition to teaching and then graduate education separated from undergraduate education when the former became the basis of scientific research.

Based on these considerations, the author seeks to discuss the theme of "Linking graduate and undergraduate education in the knowledge society with a focus on key issues". Specifically, he examines the logics of the following ten aspects related to the necessity of linkage between two levels of education. (1) knowledge society; (2) academic discipline; (3) universalization; (4) globalization; (5) growth and development; (6) education; (7) institutionalization of the school system; (8) research orientation and teaching orientation; (9) center of learning; and (10) scholarship.

---

\* Director and Professor, the Research Institute for Higher Education, Hijiya University; Emeritus Professor, Hiroshima University