

高等教育の国際比較研究における トロウモデルと知識モデルの視点

有 本 章

高等教育の国際比較研究における トロウモデルと知識モデルの視点

有本 章*

6カ国高等教育研究プロジェクト（Six-Nation Higher Education Research Project）は、1993年以来開始された6カ国教育研究プロジェクト（Six-Nation Education Research Project）の下位プロジェクトとして1995年に着手された。参加国は、中国、シンガポール、スイス、ドイツ、米国、日本である。数年間にわたって関連研究を組織して運営に当たってきた筆者は、2001年10月に米国のペンシルバニア大学において最終会議「21世紀のグローバル教育」（Global Education for the 21st Century: East Meets West at the Culminating Conference of the Six-Nation Education Research Project, October 7-10, 2001.）が開催された時点において、高等教育プロジェクトの一応の総括を行った¹⁾。その報告を踏まえた本稿では、過去の研究成果を中間的に総括することに主眼が置かれる。

プロジェクトでは、高等教育の大衆化段階に横たわる研究、教育、サービス、管理運営、大学改革、学長のリーダーシップなど種々の問題を対象に研究してきたが、その中の特定の問題に焦点を合わせる本稿は、日本の高等教育研究において過去四半世紀以上にわたって君臨したトロウモデル（Trow Model）が、はたして各国の高等教育の現実を分析するための有効な理論であったのかを検証する点に置かれる。発展段階の異なる6カ国を対象にして国際比較を実施し、経験的な資料や見解を踏まえてトロウモデルを逆照射する作業を試みた場合、トロウモデルの限界が観察できるのではないか。課題に直面して、アナログ的ではなくデジタル的な対応を行っている各国の現代高等教育システムを分析する場合には、むしろ知識モデルからのアプローチが適切ではないか。こうした仮説によってトロウモデルと知識モデルのアプローチの有効性の比較に主眼を置いて主題への試論を行うことは意義があるはずである。そして結論的に言えば、トロウモデルは構造＝歴史理論モデルとして評価され、マクロな段階論としては一定の役割を果たしている半面、経験的な国際比較研究に十分有効な理論であるかと言えば必ずしもそうではなく限界を有することが指摘できる。以下、①国際比較研究の方法論的な枠組み、②研究成果の分析、③解釈、④結論の順に考察を試みる。

1. 国際比較研究の方法論的な枠組み—トロウモデルと知識モデル

研究の成果を論じる前に、トロウモデル（Trow Model）と知識モデル（Knowledge Model）を対比して、①トロウモデルの性格、②今日まで優勢なパラダイムとなった背景、③知識モデルの性格、④今日まで比較的注目されなかった背景、を論じてみよう。

まず第1に、トロウモデルあるいは「構造＝歴史理論」（structural-historical theory）あるいは高等教育発展に関する人口動態論は、マーチン・トロウ（Martin Trow）によって提唱されて、日本の学

*広島大学高等教育研究開発センター教授

界へ直輸入された仮説理論である。トロウは1973年に次の記述による仮説を発表した。「近代になってエリート高等教育の制度が発展した国々では、同年齢層のおよそ15%を収容するところまでは、高等教育制度はその基本的性格を変えることなしに拡大をつづけうるとみてよい。だがこの15%というポイントをすぎると制度の性格に変化が生じはじめる。そこで段階の移行に成功すれば、この新しい制度は、同年齢層の50%を収容するところまで、性格を変えることなく成長をつづけることができる。現在アメリカだけがこの50%の線に到達している。在学率がこの線をこえると、国民の大半が子どもたちになんらかの種類の高等教育を与えるようになる。そしてこうして急速に進学のユニバーサル段階に近づいた高等教育は、再び新しい形態の高等教育の創造が迫られることになる。」²⁾この仮説は、同年齢層の人口の大学進学率を基礎にエリート、マス、ユニバーサルの発展段階が各国の高等教育システムに展開されるとする極めて明快な理論である。高等教育へのアクセスが段階的に開放され、教育を享受できる社会層が特権から権利へさらに義務へと移行するとみなす。

第2に、今日までなぜ優勢なパラダイムになったのか、その背景をみてみよう。発表直後から日本の学者によって注目されると同時に日本の学界へ紹介された³⁾。その結果、この直線的な発展を唱える基本概念は、日本の高等教育システムにおいても米国同様に妥当すると考えられ、今日まで特に否定されず受容されてきた。日本の学界で受容された背景には、当時の日本の高等教育は少なくともエリートからマス段階へ直線的に進行した直後であり、その事実から推論する限りモデル通りの移行が想定されるのは至極当然であり、大衆化段階から次の段階への移行は時間の問題と考えられても不思議ではない状況があったからと考えられる。天野郁夫は最近、次のように述べている。「日本の大学が経験しつつある問題の多くはアメリカがすでに経験してきたことであり、いまアメリカで生起しつつあることは、将来の日本の問題であると考えられたからである。それはトロウの『構造＝歴史理論』の含意でもあり、アメリカを合わせ鏡に日本の高等教育の現状を分析し、将来への展望を試みるのが、わが国の高等教育研究のひとつの大きな流れとなった。」⁴⁾

第3に、大きな流れになっていたことは事実であるとしても、内容的な疑問点に関する検討が等閑に付されていたことは否めない。確かに、トロウモデルは歴史的な巨視的視点としては、世界の国々にやがて妥当する大きな風呂敷のような枠組みであり、巨大理論としての特色がある。すなわち、各国の動きを個々に観察する限りでは、しかも長期的に変化をみる限りでは、大同小異の量的発展が遂げられているとの結果が導かれるのである。喜多村和之は「このトロウ・モデルは、長期的にみて先進産業諸国の高等教育制度の発展方向を予測したものとして、広く認められている。」⁵⁾と述べている。このような後知恵的な観察はなされるとしても、当初の理論のデザインは巨視的なものではなく、次第に修正され変質している点は注目されなければならない。

当初、トロウ自身によって想定されたスパンは、(彼の理論は、米国、英国、西ヨーロッパ諸国、カナダ、オーストラリア、日本を対象としたので、アジア諸国は日本を除き彼の理論から欠落しているのが最初から埒外であるが)、少なくともヨーロッパ諸国ではせいぜい10年程度の範囲内の誤差であったはずである。なぜならば、トロウ自身が1970年代の後半には理論の妥当性が疑問であると自己反省して、次のような見解を提示した事実がある。「しかしなお他の部分、特にヨーロッパのシステムがアメリカ型のマス高等教育システムへと動くとの分析は、1973年以降に生じたことに照ら

すと、明らかに間違いであると確信する。』⁶⁾その点では、その後の各国の動きは、理論の枠を超えて進行したことが分かる。

これらの国々でもエリートからマス段階への動きは漸く理論へ近づく動きを示したものの、各国の動きは一樣ではなく、米国や日本のような先進国でさえも、マス段階からユニバーサル段階への展開は理論通り迅速に行われていず、むしろ足踏み状態が長らく持続していた。発展段階が異なる国々にモデルを一律に適用するには難点があることは明らかになったと言える。本プロジェクトを開始した1990年代前半期は、この現状認識に照らして検証作業が欠かせない状態に至っておりながら、それまで発展段階の異なる国々を同じテーブルに載せて同時に比較する作業が行われていない以上、各国の実際の内実是不詳のままであった。その意味で、その角度からの実証的な検討によって、個々の国々を別々に観察している時には見落としてしまう傾向を発見することが期待されるし、本プロジェクトは実際にトロウモデルを国際比較を通して経験的視点から検証することを試みたのである。

第4に、方法論的には、トロウモデルとの対比によって知識モデルを見直し、その可能性を探ることにし、構造＝歴史に重点を置く主として量的モデルに対して知識の性質や機能に重点を置く主として質的モデルを対置したのである。量的モデルとの比較を意図して、研究方法に科学社会学の援用によって質的方法を導入することにし、大学の構造や運用への主要な規定要因として、知識(科学知識あるいは専門分野)の性格と機能に注目した。知識の機能は主として5つの部分とそれに対応した役割—知識の理解＝学習、知識の発見と発明＝研究、知識の伝播＝教育、知識の応用＝サービス、および知識の統制＝管理運営—から構成される。このうち、大学の主たる任務は学習、教育、研究、サービスを主成分とするアカデミックワーク (academic work＝学事) に焦点を置くことになる。

日本では、トロウモデルが1970年代から1990年代まで重要なパラダイムとなって高等教育研究や政策に根強い影響力を持ち、いわば一人勝ち現象を呈した背景にはいくつかの条件が作用したと考えられる。その1は、現在急速に伸展している社会的構造変化がまだ顕在的に意識されなかったことに起因するはずである。産業社会の発展によって生産力が高まり、経済成長が右肩上がりに進行する時代では、工業社会から知識社会への展開が徐々に生じており、ポストモダンの時代が到来し、しかも1960年代からはエレクトロニクス革命によって情報化社会への離始が開催されていたにもかかわらず、今日ほど世界的に同時的な変化が決定的に進行していたとは言えない。農耕時代のごとく昨日、今日、明日の区別が明白に存在し、アナログ的に段階的に発展する時代にはもとより、知識社会への展開が初期的な産業社会においても発展段階論が違和感なく受容されても不思議ではない。

その2に、構造＝歴史モデルが巨視的な鳥瞰図から高等教育システムの向かう方向性を捉えるのに説得力があることも、「不確実性の時代」には指針を与える重要な役割を果たしたと推察することができる。少なくとも、その種の神話を醸成する。高等教育の歴史を中世・近世・近代・現代と区別した場合、ほぼ2～3世紀ごとのかなり長い間隔で区画される。このうち、エリート段階は中世大学から近代大学まで何世紀もの間持続したのであり、それに比べればその後到来した大衆化段

階は成立してせいぜい半世紀程度に過ぎないことは明白である。このような時間の歩幅を斟酌すると、その次に到来するユニバーサル段階までの時間がどのぐらいのスパンになるかは事前に確定しがたく、最初から曖昧さを内包せざるを得ない。実際には来るかもしれないし、来ないかもしれない理論の域をでないにもかかわらず、巨視的には来ることは否定できない。

このような理由もあって、知識モデルが導入されたにもかかわらず、主流理論にならず、十分陽の目を見ない状態に置かれ、その影響は結果的に日本の高等教育研究の発展に影を落とすことになったとみなされる。だが、その間の外国では知識モデルが次第に太い縦糸の役割を果たしてきたことは見逃せないのであり、1960年代から長足の発展を遂げていた科学社会学においては、その時点では、それほど明確に高等教育研究との接続がなかったものの、ベン・デービッドによって、高等教育研究との接続に先鞭がつけられたと言える⁷⁾。この前史を受けて、知識モデルを高等教育研究の領域で最初に意図的に論じたのは、1983年に出版されたバートン・クラークの『高等教育システム』である⁸⁾。この時点では、今日ほど知識モデルの有効性がクラーク自身によっても十分意識されていなかったかもしれず、その証拠は1989年にトニー・ベッチャーの重要性をクラーク自身がその書物の持つ意味を指摘したことに見出される⁹⁾。ではあるが、すでにクラークは高等教育システムが知識モデルを基礎に構築されることの必要性和重要性を確実に見抜き、その体系的論述を開始し、しかもその延長線上で知識モデルの深化を図っているのである¹⁰⁾。

このような科学社会学の高等教育研究への援用は着々と発展していたにもかかわらず、筆者もその必要性を論じたものの¹¹⁾、あるいは例えばクラークのシステム論を組織論の側面から評価する最近の動きはあるものの¹²⁾、知識論は日本では少数の研究者しかそれに関心を示さず、学界では概して等閑に付されたことは、この角度からの研究の発展を遅延させる結果を招いたといっても過言ではあるまい¹³⁾。しかし現段階では、遅ればせながらもこの流れを見直し、正統的な大学研究の系譜として表舞台に引き出すことは回避できないであろうし、今回の国際比較研究では、その重要性を再認識することになったのである。

以上から、トロウモデルと知識モデルの特徴を概念的に図式化すれば、表1のようになる。

表1 理論モデルの特徴

特 徴	トロウモデル	知識モデル
主 唱 者	M・トロウ	B・クラーク／T・ベッチャー／M・コーガンなど
専 門 分 野	高等教育史	科学社会学
分 析 単 位	18歳人口	知識素材
適 用 範 囲	主として教育	研究・教育・サービス・管理運営
ア プ ロ ー チ	歴史的・構造的・段階的・垂直的・アナログ的	社会学的・機能的・同時的・水平的・デジタル的
文 化 型	特殊的／米国	普遍的／世界各国

両モデルの主な特徴は次の通りである。専門分野は高等教育史と科学社会学；分析単位は18歳人口と知識素材；範囲は主として教育と研究・教育・サービス・管理運営；アプローチは歴史的・構造的・段階的・垂直的・アナログ的と社会学的・機能的・同時的・水平的・デジタル的；文化型は特殊・米国と普遍・世界各国；理論の適用対象は農業社会・産業社会と知識社会，にそれぞれ分類できる。

2. 研究成果の分析

プロジェクトの全体にかかわる研究成果は、関連の複数報告書によって逐次公表されたので割愛するが、報告全体を通じて発見された主な事柄は主として次の3点に集約できるであろう。(1)トロウモデルを6カ国に適用した場合、ドイツとシンガポールはマス段階を通過中であるのに対して、アメリカと日本は「ポスト大衆化段階」に到達し、中国はいまだにエリート段階に留まっており、スイスはエリートからマス段階へ移行中であることである¹⁴⁾。(2)研究、教育、サービス、管理運営の各組織において生じている大学改革は、知識の発見・伝播・応用・統制の機能に対応している。これらの改革は1997年の国際セミナーでの議論を通じて最初の研究の対象とされた後に、研究の焦点は日本の質問紙調査に依拠した管理運営に関する比較研究に置かれ、それは特に2001年の国際セミナーで検討された¹⁵⁾。(3)大学改革、学長のリーダーシップ、大学と経済発展の関係などに関する問題は、1999年の学長サミットにおいて議論され報告された¹⁶⁾。

これらの詳細は報告書に譲ることにして、本稿の主題は(1)を中心にした問題の中に宿っている論点に焦点を絞り、国際比較を通してトロウモデルの妥当性を検証することであり、研究の結果を通して明らかになったモデルの有効性と問題点を検討することである。その観点から研究を総括すると、発展段階の異なるシステムの共通性や類似性が多々存在する事実に注目せざるを得ない。例えば、日本との類似現象が多く見受けられるエリート段階の中国に注目すれば、それをフロントエンド型の段階論で説明するのはかなり困難である。各国のカントリーレポートは国際セミナー時に発表され、各国の状況と動向の説明が種々の角度から提示され、セミナー参加者によって議論された。各国の相互関係が議論されることは、各国で扱う高等教育の範囲や項目が同じであるという前提があって成り立つのは言うまでもない。その点では、これらの相互関係を論じるために、ウルリッヒ・タイヒラーは各国の報告を分析して、自ら設定した分析基準を適用している。つまり、定義と動向、学生団体の構成、教育内容と改革、高等教育と社会の関係の変化、大学内部の管理運営の変化、などを対象に検討を行っている¹⁷⁾。これらの基準設定は各国の扱った内容が共通の枠組みでもって括れることを示すことに他ならず、大枠としては各国では相互に比較できる範囲内でエリート段階からマス段階を中心とした高等教育システムの問題を論じていると言えるのである。

問題は、トロウモデルが発展段階論である以上、各システムの段階毎に差異が生じなければならないのに、必ずしも明確に差異が生じないのはなぜかという疑問が起きることであり、それは、いくつかの事例によって検証できる。

第1に、民営化や私立化を例にすると、段階毎の明確な差異は明示的には得られないことが分か

る。量的拡大の進行するマス段階では高等教育費用が国立や公立の財政を圧迫する結果、私立セクター化が進行するのが普通であり、特に日本ではマス段階に国立・私立の大学数や学生数が抑制された半面、私立のそれは逆に増加した。実際、日本は米国とともに私立化が先行している。日本では私立の高等教育が学生の4分の3を収容し、米国では5分の1を収容している。これに対して、他の4カ国では、その割合が少ないのに加え、最近まで公立セクターが中心を占め、私立化への顕著な動きは認められなかった。いち早くマス段階を経験した日本では他の国々に先駆けて私立化への圧力が高まったのに対して、ヨーロッパのドイツ、スイス、アジアのシンガポール、中国は最近になって私立化への圧力が作用していることが分かる。馬越徹が指摘したように、アジアではカミングズの「J(日本)モデル」が影響を及ぼし、私立化が進行し、典型的には、私立周辺型(中国、ベトナム、マレーシア)、私立補完型(インドネシア、タイ)、私立優位型(日本、韓国、フィリピン)を示している。中国は現在の周辺型から補完型への移行が生じると予測されている¹⁸⁾。

しかしマス段階においてのみ私立化が進行するかと言えば、国際比較では、エリート段階ですでに私立化が進行した例が見られる。米国はモリル法成立前に私立大学の叢生が先行したし、エリート段階の中国は公立中心から少数の「非政府系の」大学が最近設置されていると報告されている。この事実は、各国が段階的に同じ発展の仕方をするとの説明ができにくい事実の一端を示している。

発展段階が異なるはずの国々が案外同様の傾向を示す事実があることは注目されてしかるべきであり、エリート段階を通過している現在の中国と、すでにポスト大衆化段階を通過している日本の高等教育システムと比較した場合、多くの類似点を持っていることを指摘できるのは興味深い。例えば、それは、学生の学習力の低下、FDの制度化の必要性、学生による授業評価、教養教育と専門教育に関するカリキュラムの革新、教員採用における任期制などである。ウエイ・シンが述べているように、中国においても、最新の科学、技術、文化の発展に適応するには、それらの影響を受けている教育内容を教授するに際して、時代遅れの知識を削除し、最新の知識を導入しなければならないのである¹⁹⁾。また、大衆化は大学が大衆化を招来する現象であるから、学生の学力の低下は避けられない。しかし、エリート段階にもすでにエリートの学生と大衆の学生が同居しており、学力の多様化が進行している事実が認められる。日本では、進学率が50%に近いといっても学生数は270万人程度、中国では11%と少なくとも学生数は700万人の多数を数える事実は、エリート段階にマス段階が内包されて進行していることを示唆すると言わざるを得ない。エリート段階にエリート部分とマス部分が同居し、同様にマス段階にもマス部分のみではなくエリート部分が同居するのであり、単純にエリートからマス段階への直線的進行が生じるとの説明では現実と矛盾すると考えられる²⁰⁾。

第2に、管理運営の学長や理事会への集中の問題を事例にすると、これも段階論では十分な説明ができない難点がある。それは民営化・私立化と同様、規制緩和によって、経営への責任を大学へ一任する度合いが高まる現象であり、日本の国立大学は独法化政策によって、管理運営の学長への集中が進行しつつある。この動きも発展段階によって明確に説明できるかと言えば、必ずしもそうとは言えないのである。すなわち、管理運営のパターンは、ヨーロッパ大陸型、イギリス型、アメリカ型、日本型などが識別できる中で、ヨーロッパ大陸型はドイツを典型に学部自治が強く、講座の教授が権限を掌握してきたとみなされる。換言すれば、近代大学以前の伝統を反映して、ギルド

的性格＝同僚型が強く刻印された形態が持続しているものであり、管理運営組織はいずれもエリート時代に形成されたボトムアップ型の構造を持っていることが分かる。マス段階の最近では、各国ともに官僚制＝垂直型が強まり、学長や執行部の権限を強化し、副学長、学長補佐など中間管理職を増やし、その分、教授の権限は縮小する方向へと進行している。

このように見ると、エリート段階でもギルドモデルと産業社会のコーポレーションモデルの両方の原型が認められ、マス段階では次第に後者へ移行しているように見える。

「分析された全システムはなんらかの内的変化を経験しているようにみえる。私企業のマネジメントの変化から拝借したモデルは、かなり普及した。米国の研究者は、『高等教育は産業からの新しいビジネスモデルを縮小することによって、アウトソースすることによって、再加工することによって借用しはじめた。』過去に政府が強力に監督してきた国々では、高等教育の最上位の管理者（レクターまたはプレジデント）の権限を強化し、委員会を導入する努力が払われてきている。」²¹⁾

このように、民営化や管理運営の合理化は、社会変化への大学の対応に起因する現象であり、1980年代以降の低経済成長、市場原理、高等教育の質的保証などへの傾向を深めた社会的構造転換を反映している動きである。中国の場合も、大塚豊が報告したように、「市場経済が確立するにつれ、経済や企業に対する政府の管理機能に重大な変化が生じ、直接管理から間接管理へ、微視的管理から巨視的管理へと変わり、さらに許認可や経費・物資の分配を司るものから計画、調整、監督、サービスだけを行うものへと政府の機能は変わってきたのである。」²²⁾ こうした社会変化への動きはエリート段階であるとマス段階であるとはかかわらず、惹起される現象であり、学生人口を基軸にしたトロウモデルによって直接説明できる度合いは少ない。しかも、システム内の機関が同様の動きを示すのでもない。アメリカの場合でも、大学毎の対応は多様である。江原武一は「アメリカの事例にもみられるように、戦略的計画や戦略的管理運営の具体的な運用は、大学ごとにそれぞれ個別的でユニークであり、改革の成否を左右する条件は大学によって非常に違っている。」と述べている²³⁾。

こうした事実を踏まえると、むしろ知識を基軸にした知識モデルで説明できる度合いが大きいのではないか。知識の統制が管理運営に関わる側面であるから、誰が統制するかが問題であるという問題の立て方が必要である。エリート段階の中世・近世・近代大学では、概してギルド支配であり、講座主任や教授会が管理運営のヘゲモニーを握ったのに対して、近代国家に設置された近代大学では国家支配が強くなり、政府と大学の対峙する構造が発展した。現在は、別府昭郎が観察したドイツの例でもうかがえるが、国家の規制緩和が進行する半面、理事会や学長や学部長の権限が強まる方向へ動いている²⁴⁾。これは、知識社会が大学内部から社会全体へと動く社会の構造変化と符合している。知識の通用範囲が大学内部で完結せず、学社間の流通性が高まり社会との相互関係を要請される時代には、学部自治型のオートノミーとアカウントビリティの角逐が強まり、知識の統制は大学の上部構造からの合理化を強め、講座から大学レベルへと移行せざるを得ない。講座組織の存続よりも大学組織の存続が問われるからである。大学内部に自己完結した閉鎖的知識から社会への開放的知識が要請される傾向は、グローバル化、市場化、IT化によって拍車かけられる知識社会では、エリート段階、マス段階を問わず同時発生的に生じる公算が高い。知識経済は知識を効率的・効果的に発見、伝達、応用、統制するための知識政策の問題と密接に関係しているものであり、従来

のギルド＝同僚型から官僚制＝垂直型へと動く必然性がある。その中で、単なる経営戦略論に一元化するのではなく、知識を基軸とした複雑系組織である大学の内実を十分分析した管理運営論が必要になっているのである²⁵⁾。

第3に、大学院重点化を例にすると、大学院の拡充は知識社会では重要性を増すものの、これも段階論では十分な説明が難しい。エリート段階では、研究の制度化を果たしたドイツの大学でも大学院は設置されなかった。しかし高校までに普通教育が完成され、学部教育において専門教育が重視される構造では、専門分野に即した研究が重視されることになり、実質的には大学院的な要素が内包されていたとみなされる。その内包された大学院部分を米国は移植して制度的に開花させたのであり、エリート段階にすでに大学院重点化は生起しているのである。教育が密接に関係する場合は、学部教育の大衆化が進行して、やがて大学院教育へと波及するから、トロウモデルでの説明が有効であり、これは日本や他の4カ国へ当てはまるのに対して大学院が制度的に発明された米国では、学部段階の大衆化が進行した結果、大学院が創設されたというよりも、ドイツ型の知識発見重視の大学を制度的に挿入する場所が学部レベルには存在しないためにやむなく大学院が設置されたという偶然に左右されている²⁶⁾。したがって、アメリカの場合、教育よりも研究の圧力が大学院の発明を導いたとみなすべきであって、教育モデルよりも研究モデルで説明するのが適切である。知識社会では、知識の発明発見が重要性を増すから、エリート段階であろうと、マス段階であろうと、知識の発明発見を制度的に確保する場所が不可欠となる。

このように、大学院の場合は、教育の大衆化の上位相への拡大と、それとは別個に知識の機能による場合と二つの解釈が成り立つ。エリート段階の中国で大学院が十分発達していないのは、トロウモデルで説明ができるが、その中国で大学院レベルの機能が必要であるため特に最近急速な発展を遂げつつあり絶対数では日本を凌ぎ²⁷⁾、また大量の学生を外国の大学院へ留学させ、頭脳流出を起こし、あるいは「海亀作戦」によって卒業後呼び戻している事実があるのは知識モデルで説明せざるを得ない。

第4に、生涯学習を例にして見ると、やはり段階論のみでは説明できない。トロウモデルは教育の発展を説明する場合に適切であると述べたが、経験的な比較研究を踏まえると、それ自体実際には適切であるか否かかなり疑問である。モデルを敷衍すると、ユニバーサル段階に入って、人口の大半が高等教育へアクセスし、生涯学習への展開が進行すると予測されるにもかかわらず、実際にはエリート段階においても活発な活動が展開されている事実がある。中国では、エリート段階の現在、成人教育や生涯教育の発展は著しいことが分かる。成人高等教育は、労働者の質の向上を目指して、通信教育、労働者大学、農民大学、ラジオ・TV大学などの形態で行われている。ウェイ・シンは、1995年の時点には、成人高等教育への進学率は1985年の1.49倍であり、中国の高等教育機関への総進学者数の46.9%を占めていること、中国の高等教育は生涯教育への展開が期待されていることを述べている²⁸⁾。

3. 解釈

以上、トロウモデルで説明できる部分も少なくないが、当モデルが発表されて30年経過した今日から反省的に考察すると、その限界もまた少なくないことが指摘できる。6カ国プロジェクトを通じて行った国際比較研究の最終段階において得られた疑問や問題点に関しては、いくつかの解釈を提示することができる。

第1は、トロウモデルを異なった発展段階を経過しつつある各国の実情を踏まえて、比較研究の視点から考察すると、その理論は必ずしも明確であるとは言えないことが分かる。それは米国の経験のみを踏まえ、ヨーロッパや特にアジアの国々という他の国々の経験を踏まえないで構築された机上理論であることに由来する。今回の共同プロジェクトでは、トロウの高等教育発展段階論が各国の状況と対置して実際に検討された結果、有効性と同時に問題点が種々把握されることになったのである。モデルに従えば、エリート段階を皮切りに、マス段階からユニバーサル段階への進行は、不可逆性をもった単純明快な形態の直線的発展として捉えられるにもかかわらず、実際には可逆的とは言えないまでも、かなり複雑なプロセスを辿ることが把握される。エリートからマスへの展開にも紆余曲折があるのに加え、特にマス段階からユニバーサル段階への二つの発展段階の間には、理論の改変や修正なしには説明できない点が少なくないし、量的次元と質的次元に関わって多くの葛藤が生じることを見逃せない。

量的次元から見ると、システムはエリートからマスへ時間をかけて確かに移行を遂げるが、この移行は米国以外の国々では理論通りに単純には生じていない。とりわけヨーロッパではトロウ自身が指摘したように、アメリカと同様の軌跡を描くことはなく、長らく足踏み状態を続け、やがて緩慢にモデルに追随した。6カ国の中でマス段階からユニバーサル段階へ比較的早く移行している米国と日本の場合ですら、その後の移行過程には困難な状況が出現している。トロウの所説に忠実に従い18歳人口を基礎にした江原の試算では、現在のアメリカもマス段階からユニバーサル化段階への移行は達成されていないし、日本の場合も同様である²⁹⁾。すなわち、マスからユニバーサルへ直線的に移行するのではなく、明らかに足踏み状態または逡巡状態が生じているのである。

それと同時に、トロウの主張するユニバーサル段階に匹敵する「学習社会」は最初のマス段階の次にくるユニバーサル段階へ至るとする概念からかなり変質していることが分かる³⁰⁾。それだけではない。ユニバーサル段階では、最初のユニバーサル・アテンダンスからユニバーサル・アクセスを追加し、さらにユニバーサル・パーティシペーションを追加している³¹⁾。最初は同世代の伝統的学学生人口のみを基礎にアテンダンスの理論を構築していたのに、次第に成人学学生人口を含めたアクセス、さらには社会の学習者すべての参加を包括するパーティシペーションに至っており、これでは所期のモデルは大幅に改変され、変質したと言わざるを得ない。

第2に、半歩譲って、モデルの巨視性や超巨視性を前提にその正当性をあくまで肯定するならば、直線的ではない部分を補足する概念の導入は不可欠である。すなわち、このような現象を説明するには、段階論を前提にする限り、「中間段階の概念」を挿入せざるを得ない。その意味で、本プロジェクトで最初から導入した「ポスト大衆化段階」(post-massification stage)の設定は有効な説明モデ

ルとして機能することが分かる³²⁾。確かに、トロウのフロント・エンド型の直線的モデルはアメリカでは通用する、というよりもモデル自体が米国の現実の実態を反映したものであるから、そのことは当然である。それでも、エリート段階から大衆化段階までは妥当とするとしても、それ以後は短期的には理論通り進行したとは言えないし、米国でも日本でもポスト大衆化の概念を導入しなければ説明できない点は限界を示している。

第3に、米国の社会構造や文化が普遍的であるという理論が潜在的に内包している論理は部分的には他の国々へ適用できるとしても、経験的な実証研究からは正当性を欠如していることが分かる。観察したように、他の国々では理論通りに展開しない現実がある。巨視的には同様の発展段階を進むとしても、決して短期間に直線的に進行しない実態が把握できるのは、歴史的、文化的、社会的な背景が同様の展開を抑制すると解される。ロジャー・ガイガーは、ヨーロッパの進学率が予想以上に伸展しない事実を説明するために、ベルギーを事例に文化の概念を導入した³³⁾。この解釈は、主としてエリートからマスへの展開過程において適用できるのに対して、今回の研究では、マスからユニバーサル段階への展開においても、同様の問題が生じていることが観察できるはずである。

アメリカの場合の状況は、詳細に観察すれば、ジェムスキーやガンボート達が注意深く分析したように、マス化からユニバーサル化へと移行せず、長期間にわたってポスト大衆化現象を呈しているのであって、直線的なユニバーサル段階への移行を示していないことが分かる³⁴⁾。この点、日本の場合はさらに明確であると言わざるを得ない。1970年代から今日までを回顧すると、日本ではマス段階が一段落した後で急速に短期間にユニバーサル段階へ移行するとの仮説からすれば、実際にはかなり逸脱した現象が生じたことは明白である。男子学生を中心に20年間にわたる進学率の伸び悩みが持続し、漸く1990年代に入って、進学率の上昇が少しテンポを早めたものの、バブル経済の破綻を契機に再度足踏み状態に逆戻りし、2002年の現在はむしろ進学率の減少を来している。1998年時の大学審議会のシュミレーション³⁵⁾では、2010年には進学率58%へと上昇するとの予測がなされたにもかかわらず、現在の状態はその実現はおそらく困難であると容易に予想させるものである。現実の動きは、決して明快単純かつ直線的に生じているのではなく、各国の固有の歴史・文化・風土、あるいは社会構造を反映して複雑な動きを呈しているのが偽らざる事実である。さらに日本の状況に具現しているごとく、性別、階層、地域、大学種別、大学設置形態などの属性によって差異があることも明白である。

第4に、理論と実際の現実には符合する部分があると同時に齟齬の部分があることを指摘しなければならないが、教育を説明するモデルとしてはかなり有効である。指摘したように、エリート、マス、ユニバーサルの発展段階が直線的に進行するとの特徴を持つトロウモデルの視点は、大学の機能の中で教育・学習の側面にはかなり該当しても、研究へはあまり該当しない。例えば、教育・学習の側面では、選択制、モジュール制、単位累積、を基礎にして成立する移籍という問題には、有効性が認められる。下位から上位の発展段階へシステムが移行するに伴い、教育機会は開放され、教育課程、教育内容・方法は多様化と統合を必要とするようになる。先に大衆化を遂げた米国の高等教育制度が開発した制度や機能は後発システムに対して追従、踏襲、移植の対象になる例が少ないのは、そのような事実を裏書きすると解される。

例えば、米国の発展段階を比較的早く追跡している日本の高等教育システムの場合、米国型の教育システムの移植はかなり有効性が高いことが観察できるはずである。トロウはマス段階の指標として、モジュール・コース、単位の累積加算制、転学制度、を指摘している³⁶⁾。実際、マス高等教育の構築を期して、新制度を設置するとき、米国制度を模範にして単線型の学校制度を移植し、学部教育や大学院教育の刷新を図ったのである。一般教育、教養部(教養学部の日本版)、単位制、単位累積加算制、転学制度、GPA制、CAP制、シラバス、オフィスアワー、AO入試、任期制、学生による授業評価、などはマス段階へいち早く突入した米国の高等教育システムが開発した大道具や小道具であり、その多くは戦後の日本の高等教育システムが漸次移植しているのである。必ずしも、うまく制度化されず、定着しないのは、米国のシステムを構成する文化・風土、社会構造などと日本のそれが同質でないことに起因していることは自明である。

そのような差異は当然あるものの、教育・学習に関する側面には発展段階に開発されたモデルが後発段階へ与える影響が少なくない。エリート段階からマス段階を模索している中国の場合も、日本が米国から移植した制度と同様の制度を移植する動きがみられるのは、後発段階が先発段階をキャッチアップする傾向を示す証拠である。その点では世界的に共通の方向へ向かう傾向が認められ、その意味では、エリート段階の教育、マス段階の教育、ユニバーサル段階の教育という概念は成立するし、トロウモデルの有効性が認められる。

これに対して、第5に、研究の制度や機能の場合は、トロウモデルの有効性はきわめて低いことが分かる。特に1980年代から急速に展開されている知識社会化の状況では、システム間の段階的發展論よりも同時的發展論の方が説得力がある。研究の領域では、発明発見の先取権競争が熾烈であるため、誰よりも早く創造性を発揮することが常態となっており、エリート段階であろうと、マス段階であろうと、共通の力学が作用する。同時発見や多重発見は同時性の象徴である。世界的にリサーチ・ネットワークが張り巡らされ、COEを中心に頭脳流入や流出が生起するのもデジタルな動きを示す。大学社会は産業社会の空気を吸って台頭した近代大学において、研究を制度化、その中心地のドイツは世界から多くの学者や学生を惹きつけ研究の精神を世界へ輸出することに成功したし、学問中心地とのネットワーク化は、エリート段階ではドイツを軸に生じた。マス段階ではそれはアメリカを軸に生じているのであるが、エリート段階だろうがマス段階だろうが、世界同時的に進行せざるを得ない。

すでに指摘した各段階にエリート段階とマス段階が内包される結果、マス部分が生じる半面でエリート部分が生じ、その部分が世界水準をめぐる競争を展開することは否めない。例えば、エリート段階の中国のエリート部分=COEとマス段階のドイツのエリート部分=COEが世界水準の学問的生産性を追求する。その証拠に、世界の学問中心地と不断の接触を行い、人材を送り、リサーチネットワークを形成することは、科学社会学が解明してきたように早くから発展したのであり、この大学版知識社会のメカニズムは、主として知識の発明発見という研究のメカニズムに起因する。最先端の知識を誰よりも早く発明発見するための先取権競争が熾烈に展開されており、頭脳流出・流入が生じており、最先端の知識や情報を盗んだり、剽窃したりする事件が頻発し、さらには中心地の成層の新陳代謝が不断に生起している³⁷⁾。現在の学問中心地の米国には、発展段階がエリート段

階の中国も、大衆化段階のドイツ、スイス、シンガポールも、さらにポスト大衆化段階の日本も相応の学者や学生を送り込んでいるのは、学問の最先端が世界同時に進行している事実の証明にはかならない。研究の世界である学界には旧来、この種の力学が作用する知識社会が成立していたが、これにグローバル化、IT化、市場化などが加速されるに及び、同様の状況は学界を越えて社会全体へと拡大し始めるに至り、大学と社会の間には、世界的にボーダレスの状態が出現しつつある。大学を含めた知識社会の同時進行が生じているのである。

このような知識社会の現象は、トロウモデルのアナログ型では十分に説明できないという限界がある。知識の役割や機能を基礎に説明する知識モデルが有効性を発揮するといわねばならない。エリート段階の中国であっても、マス段階のドイツ、スイス、シンガポールであっても、ポスト大衆化段階の米国や日本と同様の問題や課題に直面し、しかもそれを解決しなければならない。グローバル化や市場化によって加速されている世界同時化には、特に技術革新が強く作用しており、ITの発展の果たす役割が大きい。トロウ自身最近の論文で、ヨーロッパの国々は高等教育のマス化やユニバーサル化段階へ入る前に、ITの発展に直面していることを指摘し、「過去数年間に生じた新しい情報技術（IT）の発展は、ヨーロッパの高等教育システムにとって、現在進行中のマス型高等教育システムと関係した問題を完全に解決してしまう前に新しい可能性や問題を創造する」と述べている³⁸⁾。

第6に、今回の比較研究では、量的側面と同時に質的側面の問題に注目する必要があることが判明した。タイヒラーは米国と中国の進学率には大きな格差があると指摘し、「一方の極には、米国の高等教育への進学率が20年前に『マス高等教育』の最大値をすでに超過し、他方、反対の極には、中国が2010年にやっとマス高等教育の最小値に到達しそうなのである。一方の極の進学率は他方の極の進学率の10倍も高い。」と述べている³⁹⁾。このような格差は量的相違を示し、発展段階の相違を示すトロウモデルではエリート段階とマス段階の格差を示すことに他ならない。それでは格差が存在する以上、同質の問題がないかと言えば、案外両者が同様の問題に直面している事実が認められるのは興味深い。エリート段階とポスト大衆化段階が同じ問題に直面し、同様の葛藤を経験する事実は、量的モデルのみでは理解できずとも、両者を同時に比較した結果、経験的に理解できるのであり、経験的考察では量のみでは見逃される質の側面に注目せざるを得ない。量的アプローチに比重を置くモデルに従えばエリート段階の最中に位置している現在の中国であっても、質的視点からは米国や日本のポスト大衆化段階に頻繁に見られるのと同様の葛藤に直面している事実注目せざるを得ない。

アルトバックは、現在米国の高等教育システムは危機的な変化に遭遇していると論じ、その内容に情報技術、利潤追求の高等教育、「成熟産業」としての高等教育、高い生産性への要請、基礎研究の問題、などを列挙している⁴⁰⁾。この指摘は、大衆化段階の最先端を行く米国の高等教育システムに典型に具現するから、米国固有の現象であり、とりわけ「成熟産業」としての高等教育の問題は、マス段階やユニバーサル段階との関係が深いはずである。しかし、情報技術、利潤追求の高等教育、高い生産性への要請、基礎研究の問題などは、米国のシステムのみに限らず、あらゆる高等教育システムがその発展段階を問わず大なり小なり対応せざるを得ない現実があると言わなければならない

い。換言すれば、あらゆるシステムでの高等教育改革は、グローバル化や知識社会と同様に市場原理やアカウントビリティを含みながら、未来からの挑戦を受けて、待ったなしに共通の問題や課題に直面し、研究、教育、社会サービス、管理運営の領域で具体的に課題解決を迫られているのである。

第7に、量と質の調整の問題はシステムの質的保証の問題と連動していることが分かる。同時的な局面への直面は、各段階を超えて、システムの水準を意識せざるを得ない。グローバル化、知識社会化、市場化の進行する時代には、システムの質の保証は同時に進行する。世界的に質的保証の問題が進行する所以である。実際、経験的研究によって、異なる発展段階にあるにもかかわらず、各高等教育システムには量と質の葛藤が増大している事実がある。高等教育の規模や数量が拡大するに伴い、葛藤は深まる事実を否めず、当該年齢層の15%未満が進学する段階では、年齢、階層、学力、ハビトゥスなどの同質性が高く、システム内の矛盾や葛藤は少ないと予想されるのであり、その点では、米国や日本の葛藤が一番大きいはずである。実際には、中国では学生の学力が問題となり、FDが問題となっているから、相応の葛藤が見られる。これはトロウの指摘した段階移行の時に量と質の間の矛盾が生じて葛藤が起こるのではなく、段階の中にも葛藤が起こることの証左に他ならない。

量と質の調整の問題は特にマス段階には妥当するのであり、この結果への考察はマス化とポスト大衆化というテクニカルな区別が不可欠である。アカデミック・ワークの質的保証はとりわけポスト大衆化段階における政策の焦点となっており、マス段階において、概して学生の学力低下が生じたとの報告は、カーネギー国際比較研究でも指摘されている⁴¹⁾。しかし、質と量の葛藤はアカデミック・ワークの保証を確立することによってのみ解決されるし、高等教育の「質的保証」(quality assurance)のグローバル化が進行する時代には、例えばWTO、GATT、JABEEなどがすべての段階を呑み込むように⁴²⁾、質的保証はすべての段階のアカデミック・ワークの全域—研究、教育、社会サービス—にわたって拡大せざるを得ないのである。

4. 結語

今回の6カ国プロジェクトにおける比較研究では、トロウモデルを検証することのみを意図したのではないため、その観点からの質問紙調査等を実施したのではなく、国際セミナーでの各国の報告や訪問調査や報告書を基礎にして事例的に主題の分析を行った。その点では自ずから限界がある。と同時に、この種の国際比較研究によって構造＝歴史モデルと社会学的モデルを対置して検討する試みが先行研究に見当たらない以上、試論には一定の意義があると考えられる。

考察したように、トロウモデルには巨視的歴史的枠組みとしての長所がある半面、他の国々の歴史、文化、社会構造等を経験的に十分踏まえていないという独断性、とりわけ米国中心的な論理が具現していることも否めず、例えばアジア諸国の考察が欠如している点に大きな限界がある。他方、知識モデルは現代の知識社会における高等教育システムの国際比較を行う場合に適切な理論モデルを提供することができる半面、その理論研究は「研究の研究」を中心に発展してきた科学社会学の

長年の経緯はあるものの、高等教育の中の教育、サービス、管理運営などの側面での研究には必ずしも十分な先行研究が見られないという限界がある。その意味で、未知数の可能性を秘めていることも指摘できるはずである。比較研究は縦軸と横軸のクロスによって実り豊かな成果が得られることが期待されるはずであるから、両者の長所と短所を見極める仕事は方法論の洗練を導くに相違ないことをひとまず指摘して結論に代えたい。

【注】

- 1) Akira Arimoto, "The Six Nation Higher Education Project: Its Issues and Achievements" paper presented to Global Education for the 21st Century, the Culminating Conference of the Six-Nations Education Research Project, held at University of Pennsylvania, October 7-10, 2001, 15p.
- 2) M. Trow, "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education", Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, General Report, Policies For Higher Education, Paris 26st-29st, June 1973, pp.51-101. p.63. 訳文は『高学歴社会の大学』（注3）53-64頁による。
- 3) マーチン・トロウ（天野郁夫、喜多村和之訳）『高学歴社会の大学』東京大学出版会、1976年。
- 4) 天野郁夫「日本の高等教育研究」『高等教育研究』第1集、11頁。
- 5) 喜多村和之『現代大学の改革と政策』玉川大学出版部、2001年、246頁。
- 6) M. Trow, "Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities." Contribution to the Conference on Research into Higher Education: Processes and Structures, June 12-16, December 1978, Dalaro, Sweden, pp.1-36.p.5.
- 7) J. Ben-David, *Centers of Learning*, McGraw-Hill, 1977. (天城勲『学問の府』サイマル出版会、1977年)。
- 8) B.R. Clark, *Higher Education System*, University of California Press, 1983. (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)。
- 9) T.Becher, *Academic Tribes and Territories*, Open University Press, 1989.
- 10) B.R. Clark, *Places of Inquiry*, University of California Press, 1995. (有本章監訳『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部、2002年)。
- 11) 有本章「専門分野と大学システム—科学社会学と高等教育社会学の統合」『大学論集』第20集、1991年、69-98頁。
- 12) 両角亜希子「大学の組織・経営—アメリカにおける研究動向—」『高等教育研究』第4集、2001年、157-176頁。
- 13) 科学社会学の研究動向は、有本章「研究の研究における回顧と展望」『大学論集』第22集、1993年、参照。
- 14) この結果は特に1997年の国際セミナーにおいて具体的に明らかにされ、報告書にまとめられた点である。RIHE, *Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*, RIHE, Hiroshima University, 1997.

- 15) A. Arimoto, ed., *University Reforms and Academic Governance: Reports of the 2000 Three-Nation Workshop on Academic Governance* (RIHE International Publication Series No. 7) March 2001, 145p., RIHE, Hiroshima University.
- 16) Akira Arimoto and Keith Morgan, eds., *Higher Education Reform for Quality Higher Education Management in the 21st Century: Economic, Technological, Social and Political Forces Affecting Higher Education; Proceedings of the 1999 Six-Nation Presidents' Summit in Hiroshima*, (RIHE International Seminar Reports, No.11) March 2000, RIHE, Hiroshima University.). なお、「学長サミット」に関しては、次の文献参照。有本章「二十一世紀の大学改革と戦略的マネジメントの比較研究—6カ国学長サミットの枠組み—」『大学論集』第30集，2000年，1-14頁。
- 17) U. Teichler, “Reforms as a Resopnse to Massification of Higher Education: A Comparative View” in *RIHE Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*, 1997, op.cit., pp. 213-234.
- 18) 馬越徹「アジアの経験—高等教育拡大と私立セクター—」『高等教育研究』第2集，1999年，105-120頁。
- 19) Wei Xin, “Reform and Development of China’s Higher Education System in the Past Decade” in *RIHE Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*, op.cit., 1997, p.174.
- 20) トロウ自身にはこの種の構造がシステム内部に生じるとする見解がみられるが，多数の段階のシステム間に同時的に生じるとみる分析は見当たらない。『高学歴社会の大学』前掲，14-15頁。
- 21) U. Teichler, op.cit. in *RIHE Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*, 1997, op.cit., p.230.
- 22) 大塚豊「中国高等教育の管理体制改革と組織変容」有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織変容に関する比較研究』，高等教育研究叢書54，1999年，155頁。
- 23) 江原武一「管理運営組織の比較—日米比較—」有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織改革の国際比較研究』高等教育研究叢書54，1999年，41頁。
- 24) 別府昭郎「ポスト大衆化時代におけるドイツの大学改革」有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織改革の国際比較研究』高等教育研究叢書54，68-69頁。
- 25) 両角垂希子，前掲論文参照。また，次の文献も参照。B. R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, 1998.
- 26) 潮木守一『大学と社会』第一法規出版，1982年。B・クラーク『大学院教育の国際比較』前掲，参照。
- 27) 南部の研究では，文革後に発展し，2000年には大学院生30万人を数えるに至り，急速に発展していることが報告されている。南部広孝編『文革後中国における大学院教育』（高等教育研究叢書69）2002年。
- 28) Wei Xin, “Reform and Development of China’s Higher Education System in the Past Decade”, op.cit., 1997. p.169.

- 29) 江原武一「アメリカの経験—ユニバーサル化への経験—」『高等教育研究』第2集, 1999年, 85-103頁。
- 30) M.トロウ(金子元久訳)「高等教育のユニバーサル・アクセスの現代的意味」『IDE現代の高等教育』No.402, 74-80頁; マーチン・トロウ(喜多村和之訳)「マス型からユニバーサル・アクセス型高等教育への移行」『高等教育研究』第2集, 1999年, 125-132頁。
- 31) 荒井克弘「ポスト大衆化と新設私立大学—トロウモデル再考—」有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織変容過程に関する比較研究』高等教育研究叢書46, 1997年, 19-25頁; 喜多村和之「高等教育機会の展開方向」斎藤諦淳『大学改革—2010年への戦略—』PHP研究所, 1996年; マーチン・トロウ(喜多村和之訳)「マス型からユニバーサル・アクセス型高等教育への移行」『高等教育研究』第2集, 1999年, 125-132頁。
- 32) Akira Arimoto, "Cross-National Study on Academic Organizational Reforms in Post-Massification Stage", *Research In Higher Education*, No.25, 1996, pp. 2-22. 有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織変容過程に関する比較研究』高等教育研究叢書46, 1997年, 上掲。有本章編『ポスト大衆化段階の大学の国際比較研究』高等教育研究叢書54, 1999年。
- 33) ガイガーの所論を引用したクラークは「フランス, 西ドイツ, イタリア, そして他の国々の現存のシステムは要請をさまざまに形づくり, したがって, 一見共通だと思われる要請に対して, 明らかに合衆国と同じ方法で反応する必要がない。」と述べている。バートン・R・クラーク(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, 206頁, 参照。
- 34) Patricia J. Gumpert, Maria Iannozzi, Susan Shaman and Robert Zemsky, "Trends in Higher Education from Massification to Post-Massification", in RIHE, *Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*, *op.cit.*
- 35) 大学審議会答申, 上掲。
- 36) マーチン・トロウ「マス型からユニバーサル・アクセス型高等教育への移行」前掲, 130頁。
- 37) 有本章編『学問中心地の研究』東信堂, 1996年, 参照。
- 38) M. Trow, "From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage", P. H. Altbach, P. J. Gumpert, and D. B. Johnstone, ed., *In Defense of American Higher Education*, Johns Hopkins University Press, 2001, pp.110-143. p.111.
- 39) U. Teichler, *op.cit.*, p.221.
- 40) P. G. Altbach, "The American Academic Model in Comparative Perspective", P. H. Altbach, P. J. Gumpert, and D. B. Johnstone, ed., *In Defense of American Higher Education*, Johns Hopkins University Press, 2001, pp.11-37. pp. 34-35.
- 41) 有本章・江原武一編『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部, 1996年。
- 42) グローバル化時代の高等教育が直面する諸問題に関しては次の文献参照。J. Enders and O. Fulton, eds., *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations*, Kluwer Academic Publishers, 2002.

Viewpoints of Trow-Model and Knowledge-Model in an International Comparative Study of Higher Education

Akira ARIMOTO*

Six-Nation Higher Education Project was started in 1995 as one of sub-project of Six-Nation Education Research Project (SNERP) which was started in 1993 with participation of six nations: China, Singapore, Switzerland, Germany, United States, and Japan. The author who has been a director of the project, presented a paper to final conference held at University of Pennsylvania on October 7-10 in 2001. Based on this paper, the present article focuses on the head line topic as one of the tentative and intermediate summery of the past achievement related to the project.

Trow-model has been a kind of paradigm in about thirty years after it was introduced to Japanese higher education research. The theory predicts higher education shifts linearly on three stages of elite, mass, and universal. However, this hypothesis which was sorely based on American historical development of higher education is not sure in its adaptability to another countries and this question is to be examined empirically by comparative study.

As a result of comparative study, Trow-model which is based on eighteen-year old population as diterminant is adaptable to other countries to some extent as far as its historical, long-length, quantitative, and structural approach is concerned, while knowledge-model which is based on knowledge or discipline is useful to some extent as far as its sociological, short-and-middle-length, qualitative, and functional approach is concerned. These differences between two models were examined in the case studies on several problems including privatization of universities and colleges; administration and management; graduate education and COE program; life long education.

Shift from elite to mass stage has taken much more years than expected in many countries and it has been accomplished thus far in long run perspective in all six countries except China still remaining at the first stage. From mass to universal stage, however, it is fairly difficult for even U. S. A. and Japan which passed earlier stage and to explain the reason for it a concept of "post-massification" is needed to insert between two stages. Three stages are originally thought to be connected linearly and front-end basis but actually it is not so simple as hypothesized. In addition, China is also simultaneously facing the same kind of problems that USA and Japan are facing and this is because even the earlier stage cannot help escaping from confronting with the same kind of challenges of the later stage in the age of knowledge-based society accompanying with globalization, IT revolution, and market mechanism.

*Professor, R.I.H.E., Hiroshima University