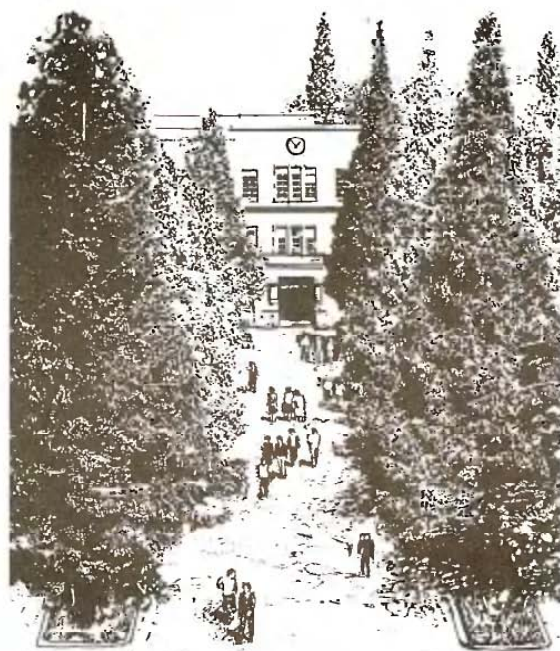


高等教育改革の新段階

— 大学審議会答申を踏まえて —

— 第20回(1991年度)研究員集会の記録 —

広島大学 大学教育研究センター 編



RHE

広島大学 大学教育研究センター

は し が き

大学審議会は、高等教育の自由化・個性化・国際化等の観点に立って審議活動を展開し、1991年に至って「大学教育の改善」「学位制度の見直し及び大学院の評価」「大学院の整備充実」および「短期大学教育の改善」等に関する諸答申を公表した。同年7月には前記答申の基本方針に基づき、大学設置基準の改訂が行われた。その要点は、大綱化と自己点検評価の導入である。今後、各大学・学部は、自己点検・評価活動を行うことにより、理念・目標を検討しそれを明確化すべく努めるとともに教育課程の体系化及び学生の学習・生活の質的向上に向けて、絶えず努力することが期待されることになった。大学院の整備充実は、高等教育の高度化及び基礎科学研究体制の拡充整備という国家的要請とも関連しており、自己評価のみならず、外部的評価の必要性が提案されている。いづれにしても、日本の高等教育政策は大きく転換しており、今や高等教育は新段階を迎えているとあってよい。以上の事情・背景を勘案して、第20回研究員集会のテーマとして「高等教育改革の新段階—大学審議会答申を踏まえて—」を採択したのである。

第一日目は基調報告と公開講演である。有本章氏が主催者を代表し、今回の研究員集会企画の趣旨説明を行うとともに、「いまなぜ高等教育改革を問題にするのか」等に関して報告した。初日のメイン・イベントである公開講演は、元センター長の新堀通也氏の「大学審議会答申の問題点—自己評価を中心に—」と題する講演であった。氏は「自己評価にひそむ問題」を、評価要請、評価主体、評価分野、評価基準、評価精度、評価効果、評価の公開、評価組織、学生評価及び評価の評価をめぐる諸問題に分類し、それぞれについて客観的な考察を加えつつ論じた。以上の考察を踏まえて、大学の自己評価に関する「今後の予想」を論じて報告を結んだ。当初、予定していた喜多村和之氏の「高等教育改革の必要性」と題する講演は、急病のため残念ながら中止となった。

第2日目、午前のセッションは、テーマ「高等教育改革の新段階—現状と課題—」に基づき「学部教育」「大学院」「国際交流」及び「大学運営・財政」の4つの分科会にわかれて、夫々2つの報告がなされ、それを中心に学際的な討論が行われた。午後のセッションは全体会である。各分科会の報告が各ラポルトゥアによってなされ、それを受けて参加者全体による討議が行われた。最後に黒羽亮一氏による総括コメントが行われて2日間にわたる研究員集会は幕を閉じた。

今日、新堀氏が講演の中で予想した「評価が形式化」する可能性や「大学の階層化と種別化」が促進される可能性は、その後現実化しているように思われる。また、全体会で討論されたように、大学が自己点検・評価活動を行い、絶えず大学改革が進展するような評価・改革システムを形成するには、現在の大学財政制度等の改革が不可欠だと思われる。しかし、大学は自律的な組織体として自己点検評価に本格的に取り組むことなしに、国民や社会からの信頼の回復も困難であり大学財政改革の可能性や展望も開けないであろう。

今回の研究員集会も、参加者は100名を越す盛況であった。報告をめぐる参加者間の討論の時間を確保すべく分科会方式を昨年に引き続き採択した。司会者・報告者やラポルトゥア・コメンテータの方々の努力と参加者の協力なしには分科会・全体会方式は成立するものではない。今回の研究員集会が、一応成功しているといえるならば、それは上記の方々のご協力の賜物である。主催者を代表してお礼を申し上げます。

広島大学 大学教育研究センター長

関 正 夫

目 次

*所属は研究員集会開催当時のもの

はしがき	関 正夫 (広島大学 大学教育研究センター長)	
------	-------------------------	--

基調報告

高等教育改革の新段階—大学審答申を踏まえて—	3
有本 章 (広島大学大学教育研究センター)	
調査報告：山内 乾史 (広島大学大学教育研究センター)	18

公開講演

大学審答申の問題点—自己評価を中心に—	
新堀 通也 (武庫川女子大学)	25

分科会

A 「学部教育」	
学部教育—改正省令以後を考慮して—	
井門富二夫 (桜美林大学)	39
応用科学系 (理科系) 学部の学部教育	
山谷 洋二 (広島大学生物生産学部)	53
B 「大学院」	
大学院改革の現状と課題—ある大学院改革の経験から—	
潮木 守一 (名古屋大学)	60
大学院改革の新段階	
塚原 修一 (国立教育研究所)	65
C 「国際交流」	
高等教育の改革と国際交流—国際化時代の大学の葛藤をどう捉えるか—	
江淵 一公 (広島大学大学教育研究センター)	71
アジアの海外留学	
阿部 美哉 (愛知学院大学)	87
D 「大学運営・財政」	
大学運営・財政について	
斎藤 諦淳 (放送大学学園)	93
高等教育財政の新段階	
矢野 眞和 (東京工業大学)	99

全体会

1. 各分科会の報告	
分科会A 館 昭 (学位授与機構)	107
分科会B 成定 薫 (広島大学総合科学部)	110
分科会C 所澤 保孝 (関東学院大学)	113
分科会D 金子 元久 (広島大学大学教育研究センター)	117
2. 総括コメント	
黒羽 亮一 (筑波大学)	120

研究員集会の概要	125
----------	-----

基 調 報 告

基調報告：高等教育改革の新段階—大学審答申を踏まえて

有 本 章（広島大学大学教育研究センター）

はじめに

この基調報告では、今回のテーマ設定とその背景、高等教育改革の必要性と可能性、分科会との関係等について、企画に携わった立場からレジュメに沿って報告する。

I. いまなぜ高等教育改革を問題にするのか

1. 高等教育改革とは何か

まず、高等教育改革とは、ヘファリンがその著『大学教育改革のダイナミクス』において定義したように、大学の「プログラムの修正、改善」を意味し、「大学が提供するサービスの転換、政策の修正、カリキュラムの再編成、新しい教育方法の開発、学習の充実といったような変更を指す」（ヘファリン、1987、15頁）とみなせる。とすれば、「教育改革」の側面に中心を置くことになる。しかし同時に高等教育改革は、タイヒラーとファンーフクトが言及しているように、「高等教育機関が自己の使命と目標を定め、教育・研究・社会サービスの開発を期待されている」（Teichler and van Vught, 1989）点を問題にするとすれば、より広範な側面の改革を意味するのでもある。したがって、われわれも教育改革の側面を軸にしながらも、それに限定せず、もう少し広範な改革を考える必要があろう。

つぎに、こうした改革を問題にする理由を考えると、かつての「大学紛争」時には「大学解体論」から「大学創造論」まで幅広く改革論議が展開された経緯があるが、現在では「大学淘汰」が問題になり、如何に大学のサバイバルが可能かが問われていることが分かる。つまり大学解体ではなく、あくまで再建・再生・活性化という前向きな観点から高等教育改革を問わなければならないと言えるのである。

なお、ここでは議論の対象をあまり拡散させないため、喜多村氏が規定した【資料1】のような高等教育の範囲の中では、大学から短大・高専ぐらゐの範囲に限定することにしたい（喜多村、1982、参照）。

2. 転換期の日本の高等教育

高等教育改革を論じる場合、大きく明治・戦後・現在と三つのエポックに類別してみると、現在は明治や戦後の時期に劣らず一大転換期を迎えているとあって過言ではあるまい。そして、現在の高等教育改革の必要性は、社会変化、高等教育政策、大学の機能や組織体の構造特性、の各レベルと関係して生じていると思われる。

II. 高等教育改革の必要性—社会変化と大学との関係

最初に、社会変化との関係から改革の必要性をみてみよう。

第1に大学への社会変化の影響が考えられる。周知のとおり、現在はベルリンの壁に象徴されるごとく世界的に変動の時代に直面しており、わが国もその例外ではなく、産業構造の変化、情報化、財政緊縮、大衆化、生涯学習化、さらには国際化といったアспектを持っている。あるいは【資料12】のごとく、18歳人口が平成4年の205万人をピークに急減するという、伝統的學生人口減少の問題がみられる。これらの変化は言うまでもなく高等教育の各レベルの改革を要請しており、具体的には国際的視点からのシステムの点検、国内の機関類型の役割の見直し、各大学の活性化を促している。

第2に、大学の社会的機能のレベルをみると、大学のアイデンティティ（UI）の創造、教育・研究の点検と活性化が不可欠になっており、【資料2】のごとく、社会変化と各機能（教育・研究・社会サー

ビス)の関係を照合して点検し、活性化を追究するという課題が生じている。

例えば、教育面での課題では種々の側面が考えられる。(1)大衆化に対応する教育において、市民教育、高等普通教育、教養人の養成の観点から一般教育の見直しが欠かせないが、実際に今日、教養部改組が問題になっているのはその一例にほかならない。加えて、入学試験制度の検討によって、大学の入口を改善し、高校とのアーティキュレーションを調整することも重要である。また「レジャーランド」や「遊園地」と揶揄されたり、授業中の「私語」が来るところまで来ている実態を改め、少なくとも入学時よりも学力や付加価値をつけて学生を卒業させる教育のあり方が問われるはずである。(2)情報化に対しては、情報の陳腐化に対応して基礎・基本の教育、知識の順次性に基づくカリキュラムの整備等が欠かせない。(3)財政緊縮では、すでに「頭脳の棺桶」呼ばわりされている教育研究環境の危機的状態の中で教育の効率や効果を高めることが問われている。(4)生涯学習化では、「18歳から80歳まで」の成人教育、ライフサイクルを通じての発達段階に対応した方法やカリキュラムの開発、リカレント教育が要請される。さらに(5)国際化では、異文化理解を軸にした教育を追求し、教育の世界的な通用性や普遍性を実現するとともに、同時に独自性や個性の発見が欠かせない。さらに留学生教育や帰国子女教育の改善が重要性を増している。

同じく研究面の課題には種々の側面がある。(1)大衆化の進展に伴い増大した教育と研究の葛藤を解消するために、研究拠点としての大学院の改組や整備を行なうこと。(2)情報化においては、発明発見・独創性の必要性の比重が高まるため、基礎科学の拠点としてのアカデミズム科学の存在価値を吟味し直すとともに、企業・官庁などの研究制度との関係を整備すること。(3)国家の緊縮財政との関係では、すでに研究環境が危機的状態に疲弊しつつある状態のなかで、研究費の拡充を模索すると同時に、従来の研究体制の不合理や無駄を再点検し、再編成を図ること。(4)国際化においては、研究による国際的貢献を進め、研究交流の活発化を図るために「外なる国際化」を促進し、同時にそれに見合うように「内なる国際化」によって大学組織体の構造改革を図ること。さらには世界100万の留学生の中の約40%はアメリカに集中し、日本は3%程度という現状があるなかで、研究をめぐる国際競争が激化している点を踏まえ、ベストサイエンス、センター・オブ・エクセレンスの追究が問題となる。

社会サービスの活性化も同様であり、(1)社会に開かれた大学を追求し、(2)リカレント教育、開放講座、夜間コース、研究成果の開放、アカウンタビリティ、産学共同研究、国際交流、等の教育研究の開放と活性化の見直しが欠かせない。国際交流は(教育・研究の各レベルに含められるとともに)社会サービスに含められる。

第3に、大学組織体の構造から生じる高等教育改革の要請がある。つまり大学組織は「学問的側面」では、専門分野の論理によって動かされ、学問の発展を求めるから、あくまで効果を追求するが、これに対して「営業的側面」では企業の論理や経済の論理によって動かされ、効率を追求するため、特に管理運営・財政の観点からこの問題への対応が欠かせない。今日は一方でこれら両面からの改革を必要としながら、同時に他方でややもすると水と油の関係にある両者の関係から葛藤が高まっていることに鑑み、これを如何に解決するかが課題となる。

しかも、第4に、現実には【資料7】のような大学類型が存在し、【資料3】のように、これら大学のタイプによって改革の必要性が異なることを指摘できる。例えば、研究大学と短期大学とを比較すると、いずれも教育・社会サービス・国際化に対応した改革が必要となるが、研究大学ではこれ以外に研究や研究者養成の機能をより重視し、短大は研究よりも教育、とりわけ市民教育やリカレント教育の機能をより重視するのではないかと考えられる。

第5に、大学が知識の生産と伝達を使命とする以上、不断に新陳代謝を繰り返している専門分野(discipline)の側面からも、大学が再検討されなければならなくなっていることは論を待たない。

いま述べたような状況から、高等教育改革の必要性は今日ますます高揚している。明日の分科会でこのことが具体的に検討されることが期待される。

Ⅲ. 高等教育政策レベル—大学審議会答申の背景と意味

1. 戦後高等教育政策

こうした社会からのインパクトとかかわる社会的条件や社会的機能からみて、高等教育改革が急がれるばかりではなく、高等教育政策レベルからの要請がある。戦後の高等教育史を一瞥すれば、ポスト大衆化段階での高等教育改革が必要を増しながら、それが十分に達成できないまま、今日、一大転換期を迎えたという印象は否定できないだろう。実際、戦後高等教育発展の区分をレジュメに示したように、(1)戦後～1960年、(2)1960年～1975年、(3)1975年～1990年、(4)1990年～、に区分すると、(1)は戦後改革、(2)は大衆化、(3)はポスト大衆化、(4)は今日の転換期、の時期を示すことになる。この中で1975年以降の時期が質的整備を必要とした時期であるにもかかわらず、不十分であったツケが今日に持ち越された感は否めない。

もちろん、政策レベルでは70年代以降、高等教育成長の総量規制を画策する一方で、制度の弾力化や多様化政策が展開され、一定の成果を上げてきたことは否定できないのであるが、それでも今日要請されるようなシステム全体、あるいは機関やさらに教職員レベルへと徹底させることによって、大学の内の改革（internal reform）を惹起するまでには進展をみなかったと言えるのではないか。換言すれば、システムの上側からの改革は内側からの改革を触発できなかったのではないか。例えば、中央教育審議会は各種提言を行った中で、「学歴社会の改革」による各大学の個性化を提言したが、しかし大学の内側からの改革を促すまでに至らなかった。さらに昭和59年に発足した臨時教育審議会は、21世紀に向かっての成熟化、情報化、国際化という社会変化への対応の必要性を提言し、その各論的提言における基本的考え方として、個性重視、生涯学習体系への移行、変化への対応を指摘するとともに、具体的な提言として、（大学審議会の設置、大学運営、財政上の改善・弾力化、などを提言しているなかで）特に大学審議会の設置と大学評価の必要性を提言したことを見落とせない。これらの提言がなされたにもかかわらず、その間大学サイドにおいては改革の必要性が必ずしも十分認識されることになったとは言えない。

しかしながら、こうした経緯を観察すると、大学審議会の登場とその答申がなされるに至って、漸くシステムレベルはもとより、個々の大学や大学人レベルにおいても、改革への取り組みを回避できない段階に到達したことは間違いない。

2. 大学審議会答申の特質

大学審議会は昭和62年に設置され、「大学における教育研究の高度化、個性化及び活性化等のための具体的方策について」諮問され、平成3年5月の答申までいくつかの答申を提出している（【資料11参照】）。これら答申の特徴としては、大学の自由化と個性化の観点を鮮明にしたこと、効率と効果の観点を強調したこと、高等教育改革の必要性を指摘したこと、であると思われる。さらに焦点を絞って、高等教育改革との関係でみると、何点かの特徴が見出されるに相違ない。(1)高等教育基本計画によって、まず西暦2000年（平成12年）まで学生規模を総量規制する考えを明確にし、資源の重点配分を打ち出したこと。(2)大学設置基準の大綱化・弾力化によって、カリキュラム、組織改組など、概ね大学の自主性を尊重する考えを強調する方向を示したこと。(3)従来的一般教育の規制枠組みを取り払い、最低124単位枠のみ残し、一般教育と専門教育の科目の区別を廃止して、両者の関係を弾力的に再編成することの可能性を明確にしたこと。(4)ゼミナール形式の授業などによって学生の学習の充実を図ること。(5)大学院を重点的に整備して、学術研究の飛躍的振興を追求することの必要性を強調したこと。(6)学位授与機

構の設置を提言したこと。(7)短大や高専の改善を提言したこと。(8)大学評価の導入によって大綱化との絡みで大学が自主的に教育研究活動を自己点検すること、つまり「自己点検・評価」の重要性を提言したこと。——これらの特徴が注目になるだろう。

このうち、大学設置基準の「大綱化」と「自己点検・評価」の提言は特に重要であると考えられる。なぜならば、第1に、上述のファンーフクトが指摘しているように「規制緩和」(deregulation)はヨーロッパ諸国でも機関の主体性を重視する新しいタイプの政府戦略として登場してきているからである。今回の提言は、このいわば世界的潮流と一致するのである。世界的な動きの背景には、国家の財政緊縮に起因する経済的要因が最も大きく作用しているが、同時に高等教育の国際競争が高まる中で、大学院教育や学術研究など世界的評価の高いアメリカの高等教育がかなり意識されモデル視されている事実が察知できるに違いない。ともあれ、各国が取り組みを開始している点で、日本だけの動きではない。第2に、いわゆる罰則規定はないとしても、【資料4】のごとく省令化によって一種の強制力をもたせるといふ帰結をもたらしていること。(それ程重要性が高い半面、大学人に自己のシッケを強制する意味合いをもつ点で彼らの自尊心を傷つけ、反発を買っていることも事実であるかもしれない。)第3に、自己主張よりも謙遜を旨とする価値観や行動様式の変換を迫ること、誇張して言えばカルチャーの変換を提言していること。第4には、来るべき「大学淘汰の時代」を先取りしたレッセフェール政策になっていること。第5に、この方式の必要性は唐突に提言されたようにみえるが、必ずしもそうではなく、自己評価の重要性については、大学審議会の答申以前にもすでに、アクレディテーションの観点を含め、大学基準協会、国立大学協会、日本私立大学連盟、等の団体において問題にされていたのであるから、大学審議会の答申はそれほど目新しいことではないこと。逆に、ある意味で当然であり、大学人の間ではうさん臭いという反応がみられるかもしれない。(こうした答申の問題点については、この後の新堀先生のご講演で詳細に触れられると思われる。)第6に、種々問題があるとしても、大学サイドからの大学改革には、自己研究を踏まえた自己評価と自己規制(self-regulation)がやはり重要な課題とならざるを得ないこと、が指摘できるだろう。

こうして、自己評価が改革の切札として導入されたことは、機関や教職員レベルにとっては、賛否両論があるにせよ、もはやそれを無視できない事態にたち至ったことは明白な事実であろう。そこで問題は大学機関や大学人レベルでのシステムの内側からの対応や動静であるが、その際、「大学紛争」を契機に多数の改革案が出されたにもかかわらず、「薄皮饅頭」と呼ばれ、アンばかりに終わった経緯が想起されるに相違ない。泰山鳴動してねずみ一匹。(当センターはさしずめそのねずみ一匹として誕生したのかもしれない。しかも来年20周年を迎えるのは、ある意味では奇跡と言うべきか。)それはともかく、その後のポスト大衆化時代を通じて概して沈滞の季節に入ったまま現在を迎え、今回の答申によって眠りを覚まされたのではないか。そして現在は「答申ショック」の中で暗中模索の状態に陥っているのではないか。実際、後に伊藤助手から報告があるように、当センターの全国調査でも、本格的に自己評価を手掛けている機関は15校程度にすぎず、現在はまるで手探りの段階にあると言ってよい(広島大学・大学教育研究センター, 1991, 参照)。

さらに大学教員レベルも大同小異であって、われわれの『大学教育改善に関する調査研究』によれば、「意識はあれども行動が伴わない状態」に停滞していることが判明した(有本編, 1990)。そして、これも後に山内助手の報告にみられるように、新聞・雑誌等の反応も多様であり、特に『コリグ』(第20集)の特集アンケートに寄せられた全国の研究員の方々の回答を分析すると、エキスパートの立場から必要性を認めながらも先行きを懸念する声は少なくない(広島大学大学教育研究センター, 1991, 参照)。

かくして自己評価を中心とした大学審答申に対する大学人の現在の反応は、概ね「部分的同調傾向」

を示しており、「総論賛成各論反対」と読める状態になっている、という観測が成り立つだろう。これはよくいえば可能性大、わるくいえば疑心暗鬼や半信半疑の状態にあると分析できるに相違ない。

IV. 何を改革するのか

先行き不透明だとしても、改革の必要性が高揚しているとするれば、何を改革するのかを考えてみる必要があるが、その場合、次のようにシステム、機関、教職員のレベルによって、改革の課題は自ずから異なるはずである。

1. 日本の高等教育システムの特徴

まず、システムに焦点を合わせ、例えば、【資料5, 6】のように、バートン・クラークのモデル(Clark, 1983)に従って国際比較の視点からみると、日本システムはヒエラルヒーが鋭く集中的であり、アカデミック・パワーつまり権力の所在地がトップとボトムで二極分解しており、市場的調整力がやや弱い構造を呈する。これを改革とするならば、ヒエラルヒーをゆるやかで分散的にし、フレキシビリティや開放性をもたせ、資源を競争によってフェアに分配するような構造に改革する必要がある。

実際、日本のシステムは大学の「閉鎖性」や「閉鎖的構造」の点で特色を持ったのであり、天野郁夫氏は「非競争的で硬直的な、階層的な序列」が存在し、「このことは、戦後の改革が不徹底に終わり、諸資源の再配分が十分に行なわれなかったことを意味するが、同時に、新しい大学の出発後も、資源の競争的配分のメカニズムが期待通りに形成されなかったことを示唆している。」(天野, 1986, 157頁)と指摘した。また、新堀通也氏は中教審が改革を要請した学歴社会の問題をいち早く指摘してきた学者の一人であるが、「以前から学歴問題の重要性を認識し、現代日本のかかえる最大の教育病理の一つと考えている」(新堀, 1979, 47頁)と述べ、学歴社会を学歴問題の一環として論じ、さらに「日本の大学の閉鎖性は、階層的ヒエラルヒー(それは諸大学間の勾配の急な威信差と大学内における職階制や教授—学生間の権威主義的体制に表明される)と大学教授市場の学閥的同系繁殖との両面において顕著である。こうした閉鎖性はさらに大学教師の意識の閉鎖性によって支えられている。」(新堀編, 1981, 42頁)と指摘した。実際、【資料8】の大学格差と人事交流の閉鎖性を顕著に示す事実は、こうした指摘を裏書する例証とみなされる。その他、主として教育社会学の分野ではこの問題に関する研究が行われ、麻生誠氏は「甘え学歴社会」(竹内・麻生編, 1981)を、潮木守一氏は「学歴社会の転換」(潮木, 1979)を論じた。——こうして、戦前戦後を通じて形成された学歴社会を中心にした閉鎖的構造の拠点として、大学は機能してきたとみなせば、その改革なくして、大学や高等教育の改革はあり得ないという構図が描けるだろう。

このように回顧すると、各種研究において「特権と伝統の温存」、「ピラミッド的階層構造」、「植民地的系列校」、「同系繁殖・学閥人事」、「講座主任による講座の私物化」、「特権を維持するための保守的・閉鎖的・排他的意識」、等々が閉鎖構造とかかわって指摘されてきたことが分かる。そこでは「大学の自治」や「学問の自由」が隠れ蓑として使用されることになった面がないとは言えないかもしれない。今日、もし自己評価によって大学内部からの改革が必要ならば、これらの問題を無視できないことになる。例えばインブリーディングの場合、アメリカでは学問の衰退を招くとの理由で、ハーバード、イエールなどの有力大学で19世紀の後半以来自主規制されるに至り、現在では研究大学を中心にほぼ3分の1程度にコントロールされている。大学の出来方の異なる日本では「純粹培養」が中心になっており、その改善には困難が予想されるが、せめて50%程度に思い切って自主規制しないと現状は改善されそうにない。もちろん「独占禁止法」ではなく、あくまで自己評価の精神に則って「自主規制」(self-control)を試みるところに意味がある。

ベンデービッドは集中的構造よりも分散的構造をもつシステムが学術研究を発展促進させることをつとに論じ、日本が世界の学術研究センターの周辺（periphery）に位置することを論じた（Ben-David, 1977）。つまり学問的生産性を上げ、学問中心地を形成するには、構造的改革が欠かせないことを示唆した。ちなみに、【資料9】は、わが国の大学教員が今日依然として自己の専門分野における学術水準が米・英・独に届いていないと自認している調査結果である（有本編, 1991a）。

第2に、機関レベルにおいては、学部教育、大学院、社会サービス、管理運営等での日本的特質を形成している。これらは明日の分科会の領域でそれぞれの角度から再検討される必要がある。もし大学改革が教育を重要な使命とするならば、これらの側面において閉鎖的構造が与える影響は少なくないはずであるからである。実際、研究水準だけでなく大学教育の内容・方法に関しても、世界的通用性が欠如し、世界の水準に到達していないことが問題にされてきた。例えば、喜多村氏は「日本の教育については、アメリカ人知日家に共通とでもいべき評価のパターンがみられる。初等・中等教育における制度上・教育効果上の効率性の高さにもかかわらず、高等教育——特に大学教育の内容・方法はあまりに非効率だとするものである。」（喜多村, 1987, 191頁）と指摘し、さらに日本の大学における外国人教員全国調査（広島大学・大学教育研究センター, 1980）の結果を踏まえて、最大公約数的意見として、つぎのように概括している。

「①日本人の教授は研究志向的で教育にあまり関心をもたない、②日本の大学のカリキュラムは系統的に構造化されておらず、学生の必要性よりは教師の都合にもとづいてつくられている、③日本の大学の教育方法は画一的で柔軟性に欠けている。④総じて日本の大学には学生の教育にふさわしい制度的工夫がこらされていない、⑤日本の教授と学生はなれあいの関係にあり、教授は学生をきびしく教えようとせず、学生はいずれは単位をもらえるものと甘えている。日本の大学では、なぜそれだけの学習をしないで安易に卒業させるのか、——といった点に要約される。」（同上, 192頁；資料10参照）。

かくして、これらの指摘を踏まえるならば、今日の改革は、閉鎖的階層構造、大学院の学部からの未分化、ア krediteーションの形骸化、アカウントビリティの必要性、（GNPに占める高等教育費の割合が低いことと関わって）財政の充実、外と内の国際化、教育研究の質的水準の向上、等々が問題になり、改革課題となっていることが分かる。

なお、第3に改革の主体であるはずの教職員レベルをみると、われわれの報告書でも報告したように、FD/SDが最近その緒についた段階であり、十分な成果を挙げる段階に至っていないと言える（関編, 1990；有本編, 1990, 1991b, 参照）。

V. 高等教育改革の可能性—成功の条件

1. 改革のレベル

考察したように、システム、機関、教職員、さらには機能レベルでの改革はぜひ必要であるものの、それが成功するか否かは予断を許さない。各レベルには問題が存在する。詳細は（時間の都合で）省略しなければならないが、例えばシステムレベルでは、学歴社会あるいは閉鎖構造が変革されなければならないにもかかわらず、その実現は簡単ではない。機関レベルでは、システムレベルとワンセットになっている点で変革が容易ではないことに加え、大学組織体の特徴として、寄せ集め型の「コングロマリット」や「組織的無秩序」の状態があると同時に、「学問的側面」と「営業的側面」の角逐があり、価値葛藤が常態になっている。また、専門分野の特徴から派生する普遍的、コスモポリタンの性格がある反面、機関の特徴から派生する特殊的、ローカルの性格があって、自己点検によって研究と教育の両立的発展を期しても、その実現が困難な背景がある。教職員は概して保守的であるのも抑制要因として働く。さらに機能レベルでは、教育、研究、社会サービス、管理運営、国際化の観点に即して改革が必要であ

るが、これらを同時に実現することはもとより容易ではない。従来の閉鎖的構造のなかで有機的に統一された構造を変換するときには、摩擦が生じるのは当然であるからである。各側面を自己点検によって改善することは口で言うほど簡単な作業ではない。評価の指標を設定し、各機能の到達目標を明確にし、各指標ごとに到達目標と現実とのギャップを点検し、改善や改革の方向を的確に措定する試みが必要であるが、おそらく部局や運営単位でのセクショナリズムが衝突し、総論賛成各論反対の方向が顕在化するの回避できないに違いない。

2. 改革の条件

(1) 成功の条件（または困難点）

こうした困難点が予測される以上、改革が実際に成功するためには、さまざまな条件をクリアしなければならない。ここでは機関レベルに限定して問題を考えてみると、一般的条件としては明確な規範や価値を持ち、組織体の資源（ヒト、モノ、カネを含む）が充足され、改革を支持する風土が存在することが必要条件である。

まず第1に、文化・価値・規範の側面において、価値葛藤が顕著に存在するから、それらの葛藤をいかに解決するかが成功の鍵を握っている。例えば、忠誠（loyalty）、自由（liberty）、公正（social justice）、能力（competence）、という互いに競合しあう価値観のいずれを重視するかは、複雑化した高等教育システムにおいては、簡単に割り切れるものではない（Clark, 1983）。大学審の答申は自由化や能力を重視している半面、忠誠や公正の価値との葛藤を深めざるを得ない。もし、これらの価値全部を実現しようとするならば、どこかで妥協や調整が必要となるのは自明である。

今日の高等教育では一つの価値の独占は、必ず他の価値の巻き返しを喚起せざるを得ないという構図をもつように見える。おそらく自己評価は能力の価値を強調し、卓越した機関をさらに卓越した機関にする「マタイ効果」のメカニズムを潜在的に備えているはずであるから、この視点の徹底は将来において公正の価値からの巻き返しをもたらすものと予想してしかるべきである。自己評価による改革は、こうした価値葛藤に直面することを覚悟しなければならないことになる。

第2に、大学組織体に注目するならば、当然ながら利害集団（interest group）の視点を直視しなければならない。関連して「大学自治」や「学問の自由」にまつわる部局的なタコツボやセクショナリズムを問題にせざるを得ない。あるいは閉鎖構造に起因する、改革を促進するよりもむしろ抑制する風土（集団主義、出る杭は打たれる、保守主義、事勿れ主義、見て見ぬふり、等）を考慮しなければならないだろう。自己評価はこの種の風土にメスを入れることを回避できないことになる。

第3に、改革の主体は組織体や専門分野に直接かかわる大学教職員である以上、FD/SDを軸に自己評価によって資質の向上、教育研究の活性化に努めることが欠かせないが、その点では大学人は概して他者に対する評価は好んでも、自分が評価されることは好まないという習性があるように見える。おそらくその点は改革に対するブレーキとして作動するに違いない。

第4には、これらの改革に対する社会的支持の有無が重要な条件である。この点では、従来の大学は外部への説明や宣伝を欠如し、ブラックボックス化していたのであるから、その分、社会からの支援は疑わしい。

このように一般的条件からみる限り、自己評価による大学組織体の改革には相当の困難が伴うと予想される。

(2) 閉鎖的構造の改革の条件

最初に指摘したクラークモデルを基盤にして、日本システムの特質に即して考えると、改革の成否は、ヒエラルヒー、セクター、権力の所在地、セクション、調整方式、等の観点とかかわって改革の条件が問われることになる。これらいずれの側面に焦点を合わせてみても、自己評価の導入は葛藤をもたらす

と予測される。ヒエラルヒーは国家と大学の葛藤、セクターは国公立と私立の葛藤、ティアは学部と大学院の葛藤、権力の所在地は「強い大学」と「弱い大学」の葛藤、セクションは専門分野相互間の葛藤を、それぞれ深めるものと予想される。セクションの視点を一例にみると、専門分野が分化している大学では、改革の成否は専門分野の論理に改革の内容が合致しているか否かにかかる度合いが少なくなく、いわゆるコングロマリット状態における自己評価は「餅は餅屋」という論理で専門分野ごとの点検が適していることにならざるを得ない。これを一本化しようとする必然的に葛藤が深まる。

こうした視点からみると、自己評価を促進する要因と抑制する要因が競合的に作用しており、両者の相互作用の過程においては、とりわけ利害集団の性質や思惑によって改革を促進したり阻止したりする力学が作用し、結果的に利害集団の価値葛藤が一層強まるものと予想できる。したがって、これら利害集団の価値葛藤の調整が改革を可能にするためには欠かせない課題となる。

レジュメに記した、①官僚制型、②寡頭制型、③市場型の3つの調整方式では、従来は①②が機能したのに対して、今日、高等教育の社会的比重が高まった時代には、③の市民社会に開かれた構造の中での市場型調整が必要になり、市民や消費者を含めた調整方式によって大学問題を考える構造が必要になっている。その分、高等教育が「筋書きのないドラマ」のように不透明な性格を帯びざるを得なくなってきたことを物語り、政府や国家はストーリーを書くことから一步後退して、一種のアナーキー状態に大学を放置し、突き放す政策に出たことを意味するのかもしれない。それを親心とみるか無責任とみるかはともかく、国家の論理やアカデミック・ギルドの論理だけに閉じ込められていたシステムがようやく、市民社会に向けて開かれ、しかも市場の論理を大幅に取り入れる改革の動きが開始された意義は少なくない、と読める。つまり三角関係の始まりである。そのことは、市場のニーズ、消費者主義、企業の競争などが大学社会に持ち込まれることを必然的に意味するのでもあり、大学と社会、あるいは大学と大学間のボーダレス時代の到来を意味するのであり、安定成長の時代にはなかった混乱と先行き不透明な状態を招来し、個々の大学にとっては暫時、暗中模索の状態をもたらすはずである。設置基準の大綱化と自己評価の導入は大学淘汰を辞さない一種の「弱肉強食」の時代の幕開けを意味し、あるいはそれと呼応しているのであり、この時代の進行は教育研究を使命とする大学にとって馴染まぬ側面を持ち、マタイ効果を顕著にすることを示すから、「弱い大学」を中心にいま以上に財政的援助が必要を増すと思われる。しかし同時に、閉じられた構造を開放し、大学の資質の個性ある向上をめざす過程において自己評価機能が不可欠であるとするならば、敢えてその課題に挑戦する時点に際会していることもまた否定できない。いずれにせよこれは、大学と大学人にとって大きな試練の時代の幕開けであるけれども、ピンチはチャンスであることに通じる側面を持っており、しかも社会の期待に応えなければ大学の存在理由を喪失することを考えれば、この機会を十分実り豊かにする努力は欠かせないはずである。

VI. 分科会構成と課題

こうした背景を踏まえながら、すでに賽が投げられた以上、改革に踏み込まなければならないことは自明であるから、われわれは具体的にいかなる改革を推進するのか、その検討を深める必要がある。その場合、大学の諸活動の領域に即して検討することが期待される。つまり既述したように、(1)社会的機能の側面の教育・研究、(2)管理運営・財政の側面、(3)環境・社会の側面では、地域・国内・国際社会における交流、コミュニケーション、社会サービスを問題に設定する必要がある。

この中から、今回は、学部教育、大学院、大学管理運営、国際化を対象にして分科会を設定して、検討することにした。これまでに論じた点を踏まえながら、あるいは全く独自の観点から、各領域での現状や改革の課題および展望について十分検討され、成果を上げていただければ幸いである。

参考文献

- 天野郁夫 1984「大学群の比較分析」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会
- 天野郁夫 1986『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部
- 有本章編 1990『大学教育の改善に関する調査研究』（高等教育研究叢書5）
- 有本章編 1991a『学術研究の改善に関する調査研究』（高等教育研究叢書10）
- 有本章編 1991b『諸外国のFD/SDに関する比較研究』（高等教育研究叢書12）
- Ben - David, J., 1977 *Centers of Learning*, McGraw - Hill.
- Clark, B. R., 1983 *Higher Education System*, University of California Press.
- ヘファリン, J.B.L 1987『大学教育改革のダイナミックス』（喜多村,石田,友田訳）玉川大学出版部
- 広島大学大学教育研究センター 1980『日本の大学における外国人教員』（『大学研究ノート』43号）
- 広島大学大学教育研究センター 1991『大学自己評価の出発点』
- 喜多村和之 1982「高等教育の制度と機能」友田泰正編『教育社会学』有信堂
- 喜多村和之 1987「教育の危機と改革」天野・市川・潮木・喜多村編『教育は「危機か」』
- 文部省高等教育局 1991「大学基準の一部を改正する省令要項」
- 関正夫編 1990『大学教育改革の方法に関する研究』（高等教育研究叢書2）
- 新堀通也 1979「学歴主義と高学歴化」天城勲編『動きはじめた大学改革』サイマル出版会
- 新堀通也編 1981『日本の教育』有信堂高文社
- 新堀通也編 1984『大学教授職の総合的研究』多賀出版
- 竹内宏・麻生誠編 1981『日本の学歴社会は変わる』有斐閣
- Teichler, Ulrich and van Vught, Frans A., 1989" Introduction" in Frans A. van Vught, ed., *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, 1989)
- 潮木守一 1979「学歴社会の転換」東京大学出版会

高等教育改革の新段階—大学審答申を踏まえて

はじめに

I. いまなぜ高等教育改革を問題にするのか

1. 高等教育改革とは何か
2. 転換期の高等教育
 - ①戦前/戦後/現在
 - ②現在の高等教育改革の必要性—社会変化/高等教育政策/大学の機能と組織体/の各レベル

II. 高等教育改革の必要性—社会変化と大学との関係

- (1)大学の社会的条件—大学への社会変化の影響
社会変化（産業構造の変化/情報化/財政緊縮/大衆化/生涯学習化/伝統的學生人口の減少/国際化）は高等教育の各レベル（システム・機関類型・各機関）の改革を要請
- (2)大学の社会的機能—現代社会における大学の機能、役割、使命の見直し
 - ①大学のアイデンティティ（UI）の創造（文化/目標/信念）
 - ②教育/研究/社会サービス機能の点検と活性化【資料1】
- (3)大学組織体の構造
 - ①学問的側面—専門分野の論理/効果
 - ②営業的側面—企業の論理/効率
- (4)大学類型と改革の必要性【資料2】【資料7】
- (5)専門分野と改革の必要性

III. 高等教育政策レベル—大学審議会答申の背景と意味

1. 戦後高等教育政策
 - (1)戦後高等教育発展の区分
 - ①戦後～1960年代/②1960年代～1975年頃/③1975年頃～1990年頃/④1990年頃～
 - (2)高等教育政策レベル
 - (3)各種審議会レベル—中央教育審議会/臨時教育審議会/大学審議会
2. 大学審議会答申の特質
 - (1)特徴
 - (2)高等教育改革との関係
 - ①高等教育基本計画/②大学設置基準の大綱化/③一般教育と専門教育の関係/④大学院の重点整備（学位授与機構を含む）/⑤大学評価・自己評価の導入【資料11】
 - (3)大学評価・自己評価の必要性【資料3】
 - ①各種団体レベルにおける大学評価の必要性の提言—大学基準協会/国立大学協会/日本私立大学連盟
 - ②大学機関レベルの動き—大学教育研究センター「大学の自己評価に関する全国調査」
 - ③大学教員レベルの動き—大学教育研究センター「大学教員に関する全国調査」/（コリグ特集における全国研究員の反応）
 - ④各界の反応（新聞、雑誌等）
 - ⑤大学の反応類型—同調/部分的同調/非同調/その他（無関心）

IV. 何を改革するのか

①システムレベル/②機関レベル/③教職員レベル/の改革課題

1. 日本の高等教育システムの特徴—国際比較の視点：B.R.Clarkモデル【資料5、6】

2. 大学の閉鎖的構造

閉鎖的階層構造/大学院の未分化/アクレディテーション/アカウントビリティ/財政/質的水準

(1)システムレベル

①「非競争的で硬直的な、階層的な序列」（天野、1987年、157頁）

②学歴社会—「日本の大学の閉鎖性は、縦横に存在」（新堀、1979年、47頁）。

③特権と伝統の温存/ピラミッド的階層構造/植民地的系列校/同系繁殖/排他的意識【資料8】

④ペン-デービッド—集中的構造よりも分散的構造をもつシステムが学術研究の発展促進

⑤学問中心地との関係【資料9】

(2)機関レベル

①学部教育（大学教育の内容・方法）

②大学院（学術研究/ベストサイエンス）

③社会サービス（地域/国際化）

④管理・運営（日本的組織体/風土）

⑥大学教育研究センター「日本の大学における外国人教員全国調査」（1979年）【資料10】

(3)教職員レベル—FD/SDの立ち遅れ

V. 高等教育改革の可能性—成功の条件

1. 改革のレベル

(1)システム

(2)機関（教育/研究/社会サービス/管理運営/財政）

①教育—学部教育/大学院教育

②研究—大学院/学問的生産性

③社会サービス—大学開放/開放講座/生涯学習化/国際化

④管理運営・財政—経営の合理化/企業努力

(3)教職員

2. 改革の条件

(1)成功の条件（または困難点）

①文化・価値・規範—価値葛藤

忠誠/自由/公正/能力

②組織体—利害集団の視点（資源、管理運営、風土）

③改革の主体—教職員のFD/SDへの取り組み

④社会的支持

(2)閉鎖的構造の改革

B.R.Clarkモデルとの関係—①ヒエラルヒー/②セクター/③権力所在地/④セクション/⑤調整

(3)価値葛藤の調整

①官僚制型調整—トップダウン—縦型調整

②寡頭制型調整—ボトムアップ—縦型調整

③市場型調整—ラテラル—横型調整

VI. 分科会構成と課題

(1)学部教育

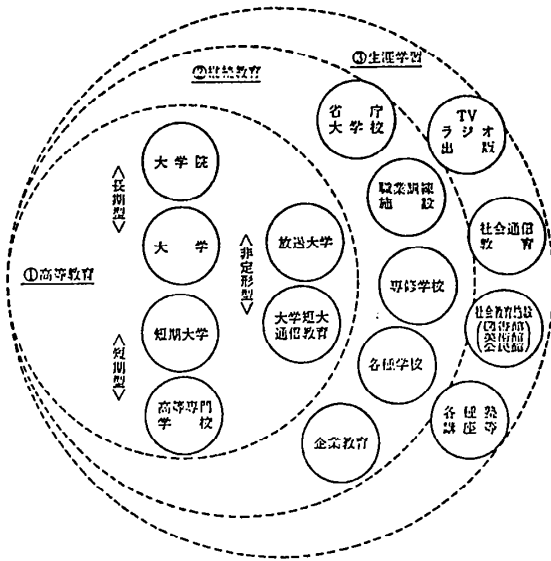
(2)大学院

(3)大学運営・財政

(5)国際交流

おわりに

【資料1】 中等教育以後の学習機会の概念図



【資料2】 社会変化と機能

社会変化	機能	教育	研究	社会サービス
大衆化				
情報化				
財政緊縮				
生涯学習化				
国際化				

【資料3】 大学類型と改革

大学類型	研究	教育	I	II	III	IV	社会サービス	国際交流
研究大学	◎	○	◎	○		○	○	○
大学院大学	○	○	○	◎	○	○	○	○
学部大学		◎		○	◎	◎	○	○
短期大学		◎			◎	◎	○	○

(注) I: 研究者養成/II: 専門職者養成/III: 市民教育/IV: リカレント教育

【資料4】 大学設置基準の改正

「第二条 大学は、その教育研究水準の向上を図り、当該大学の目的及び社会的使命を達成するため、当該大学における教育研究活動等の状況について自ら点検及び評価を行うことに努めなければならない。

2 前項の点検及び評価を行うに当たっては、同項の趣旨に即して適切な項目を設定するとともに、適当な体制を整えて行うものとする。」

【資料6】

国名	国家型	市場型	寡頭制型
ソ連	◎	×	×
スウェーデン	○	×	×
フランス	△	×	△
ドイツ	×	×	○
イタリア	×	×	◎
イギリス	△	×	○
カナダ	△	△	○
日本	○	△	○
アメリカ	×	◎	×

大学システムの調整パターン

注: ◎○△×は、◎が最強、×が最弱の順で強度を示す。

【資料10】 外国人教員全国調査

本調査によっても確認されている。自国の大学教育との比較をなす立場にある外国人教員たちの最大公約的な意見は、①日本人の教授は研究志向的で教育にあまり関心をもたない、②日本の大学のカリキュラムは系統的に構造化されておらず、学生の必要性よりは教師の都合にもとづいてつくられている、③日本の大学の教育方法は画一的で柔軟性に欠けている、④総じて日本の大学には学生の教育にふさわしい制度的工夫がこらされていない、⑤日本の教授と学生はなれあいの関係にあり、教授は学生を厳しく教えようとせず、学生はいずれは単位をもらえぬものと甘えている。日本の大学では、なぜそれだけの学習をしないでも安易に卒業させるのか、——といった点に要約される(森多村・一九八四・二五四頁)。

日本の大学で数年間の教職経験をもつアメリカ人教授J・F・ジグナーは、日本の学生は初等・中等学校では優秀な成績を収めても、その有利な立場は大学レベルでは急低下するとし、日本の大学の授業への学生の出席率の低さ、休講の多さ、成績の甘さを指摘し、日本の大学の空虚さは、その前段階の優秀な初等・中等教育と、大学卒業後の厳しい企業内教育とが合わさることによって、辛うじて埋め合わされているにすぎない、と断じている(Zauner 1983, p. 24)。なお Zauner 1984, p. 24。および民主教育協会・一九八四参照。

日本の初等・中等教育は、アメリカ人からその効率性においてきわめて高く評価されているのに、なぜ日本の高等教育は、その質と効率性ともに、かくも低い評価しかなされないであろうか。この問題を考えるためには、まず日本の教育システムの全体的構造の検討から始める必要がある。

【資料5】主要大学システムの特徴

モード	セクション	ティア	セクター	ヒエラルヒー	権威所在地	主要権	統整方式	
欧州型	仏	講座制	一段	公	集中	頂点/底辺	官僚/寡頭	官僚制/寡頭制
	独	講座制	一段	公	分散	頂点/底辺	官僚/寡頭	官僚制/寡頭制
	伊	講座制	一段	公	分散	頂点/底辺	官僚/寡頭	官僚制/寡頭制
英国型		講座/学科制	一段	(私)	集中	底辺	寡頭	寡頭制
米国型		学科制	二段	公/私	分散	中間	理事会	市券制
日本型		講座制	一段	公/私	集中	頂点/底辺	官僚/寡頭	官僚制/寡頭制

【資料7】わが国の大学分類—校数

	設置者別			編成形態別			所在地域別			女	医	国公立比(%)	
	計	国	公	私	総合	複合	単系	東京	近畿				その他
研究大(R)	24	15	4	5	16	2	6	12	5	7	1	16	79.2
大学院大(D ₁)	121	12	8	101	17	26	78	45	23	53	9	47	16.5
準大学院大(D ₂)	35	19	2	14	27	8	—	6	1	28	—	28	60.0
修士大(M)	85	36	6	43	7	21	57	20	16	49	16	—	49.4
学部大(C)	178	10	13	155	—	11	167	20	30	128	60	—	12.9
全体	443	92	33	318	67	68	308	103	75	265	86	91	28.2

【資料8】勤務大学グループと出身大学グループの組合せ(1982年)

大学のグループ	勤務大学のグループ							計	
	旧帝大	旧国大	新国大	公立大	旧私大	旧私専	新私大		
出身大学のグループ	旧帝大	7,419 (90.6)	4,067 (42.6)	6,649 (50.1)	1,565 (43.1)	4,011 (29.3)	3,371 (34.6)	4,697 (32.9)	31,826 (43.2)
	旧国大	325 (4.0)	4,120 (43.2)	2,738 (20.5)	372 (10.3)	1,087 (7.7)	1,042 (10.7)	2,298 (16.1)	11,982 (16.4)
	新国大	104 (1.3)	395 (4.1)	2,344 (17.6)	204 (5.7)	378 (2.7)	564 (5.8)	1,184 (8.3)	5,180 (7.1)
	公立大	83 (1.0)	234 (2.5)	402 (3.0)	1,091 (30.1)	398 (2.8)	331 (3.4)	581 (4.1)	3,120 (4.3)
	旧私大	123 (1.5)	375 (3.9)	573 (4.3)	218 (6.0)	7,189 (50.8)	1,530 (16.2)	2,830 (19.8)	12,888 (17.7)
	旧私専	88 (0.5)	107 (1.1)	194 (1.5)	89 (2.5)	390 (2.8)	2,087 (21.4)	860 (6.0)	3,765 (5.2)
	新私大	6 (0.1)	23 (0.2)	56 (0.4)	12 (0.3)	108 (0.8)	119 (1.2)	677 (4.7)	1,001 (1.4)
	外国大 植民地大	57 (0.7)	179 (1.9)	269 (2.0)	33 (0.9)	467 (3.3)	508 (5.2)	734 (5.1)	2,239 (3.1)
計	8,188	9,542	13,356	3,629	14,161	9,735	14,286	72,899	

【資料9】学術活動の盛んな国の順位

	全体 N=902	人文科学系 N=173	社会科学系 N=154	理学系 N=189	工学・農学系 N=275	保健学系 N=125
アメリカ合衆国	1.62 (11)	2.12 (1)	1.61 (1)	1.50 (1)	1.45 (1)	1.18 (1)
イギリス	3.21 (2)	3.24 (2)	3.01 (2)	3.44 (2)	3.25 (2)	3.04 (2)
西ドイツ	3.59 (3)	3.78 (3)	3.55 (3)	3.60 (3)	3.78 (3)	3.42 (3)
日本	4.21 (4)	4.45 (5)	4.51 (4)	4.06 (4)	3.86 (4)	3.97 (4)
フランス	4.51 (5)	4.35 (4)	4.55 (5)	4.67 (5)	4.61 (5)	4.60 (5)
ソビエト連邦	5.70 (6)	5.93 (12)	5.82 (6)	5.40 (6)	5.72 (6)	5.91 (6)
カナダ	5.80 (7)	5.98 (9)	5.92 (7)	5.78 (7)	5.83 (7)	5.80 (7)
スウェーデン	5.91 (8)	5.99 (15)	5.94 (8)	5.93 (9)	5.91 (8)	5.76 (8)
中国	5.93 (9)	5.74 (6)	5.97 (9)	5.98 (11)	5.97 (11)	5.99 (13)
オーストラリア	5.95 (10)	5.88 (7)	5.97 (10)	5.97 (10)	5.96 (9)	5.95 (9)
イタリア	5.95 (11)	5.95 (14)	5.98 (14)	6.00 (15)	5.97 (10)	6.00 (16)
オーストリア	5.95 (12)	5.94 (13)	5.99 (15)	6.00 (13)	5.98 (12)	5.98 (11)
スイス	5.97 (13)	5.92 (11)	5.98 (12)	5.92 (8)	5.99 (13)	5.90 (10)
韓国	5.97 (14)	5.88 (8)	5.98 (13)	6.00 (14)	5.99 (15)	6.00 (15)
インド	5.98 (15)	5.92 (10)	5.98 (11)	5.99 (12)	5.99 (14)	6.00 (14)
ポーランド	6.00 (16)	6.00 (16)	6.00 (16)	6.00 (16)	5.99 (16)	6.00 (17)
イスラエル	6.00 (17)	6.00 (17)	6.00 (17)	6.00 (17)	6.00 (17)	5.98 (12)

注) 数字は順位の平均、()内は順位
 人文科学系(文学、史学、哲学など)、社会科学系(法学、政治学、経済学、心理学など)、
 理学系(数学、物理学、化学、生物学、地学など)
 工学・農学系(機械工学、応用化学、農学、水産学、畜産学など)
 保健学系(医学、歯学、薬学、看護学など)

大学審議会の審議状況について

62年	9月	大学審議会設置	
	10月	☆諮問	「大学等における教育研究の高度化、個性化及び活性化等のための具体的方策について」
63年	12月	★答申	「大学院制度の弾力化について」 (平成元年9月 大学院設置基準の改正等)
	元年	2月	△審議要請
2年	3月	△審議要請	「①大学院の充実と改革、②学部教育の充実と改革、③学位授与機関の創設、④中長期的な入試の在り方」
	7月	◆部会報告	「大学教育部会における審議の概要について」 「大学院部会における審議の概要について」
	7月	◆部会報告	「大学教育部会における審議の概要(その2)」 「大学院部会における審議の概要(その2)」
	10月	◆部会報告	「高等教育計画部会における審議の概要について」 「大学院部会における審議の概要について」 「大学院の設備充実について」 「大学教育部会短期大学教育専門委員会における審議の概要について」
3年	12月	◆専門委員会報告	「高等専門学校専門委員会における審議の概要」
	1月	◆部会等報告	「大学教育部会報告」 「大学院部会報告」 「大学教育部会短期大学教育専門委員会報告」 「学位授与機関に関する大学院部会・大学教育部会合同部会報告」 「高等専門学校専門委員会報告」
	2月	★答申	「大学教育の改善について」 「学位制度の見直し及び大学院の評価について」 「学位授与機関の創設について」 「短期大学教育の改善について」 「高等専門学校教育の改善について」
	4月	◆部会報告	「高等教育計画部会報告」 「大学院部会報告「大学院の整備充実について」」
	5月	☆諮問 ★答申	「大学設置基準等及び学位規則の改正について」 「平成5年度以降の高等教育の計画的整備について」 「大学院の整備充実について」 「大学設置基準等及び学位規則の改正について」

(63年3月)
【大学院部会】
(63年9月)
【大学教育部会】

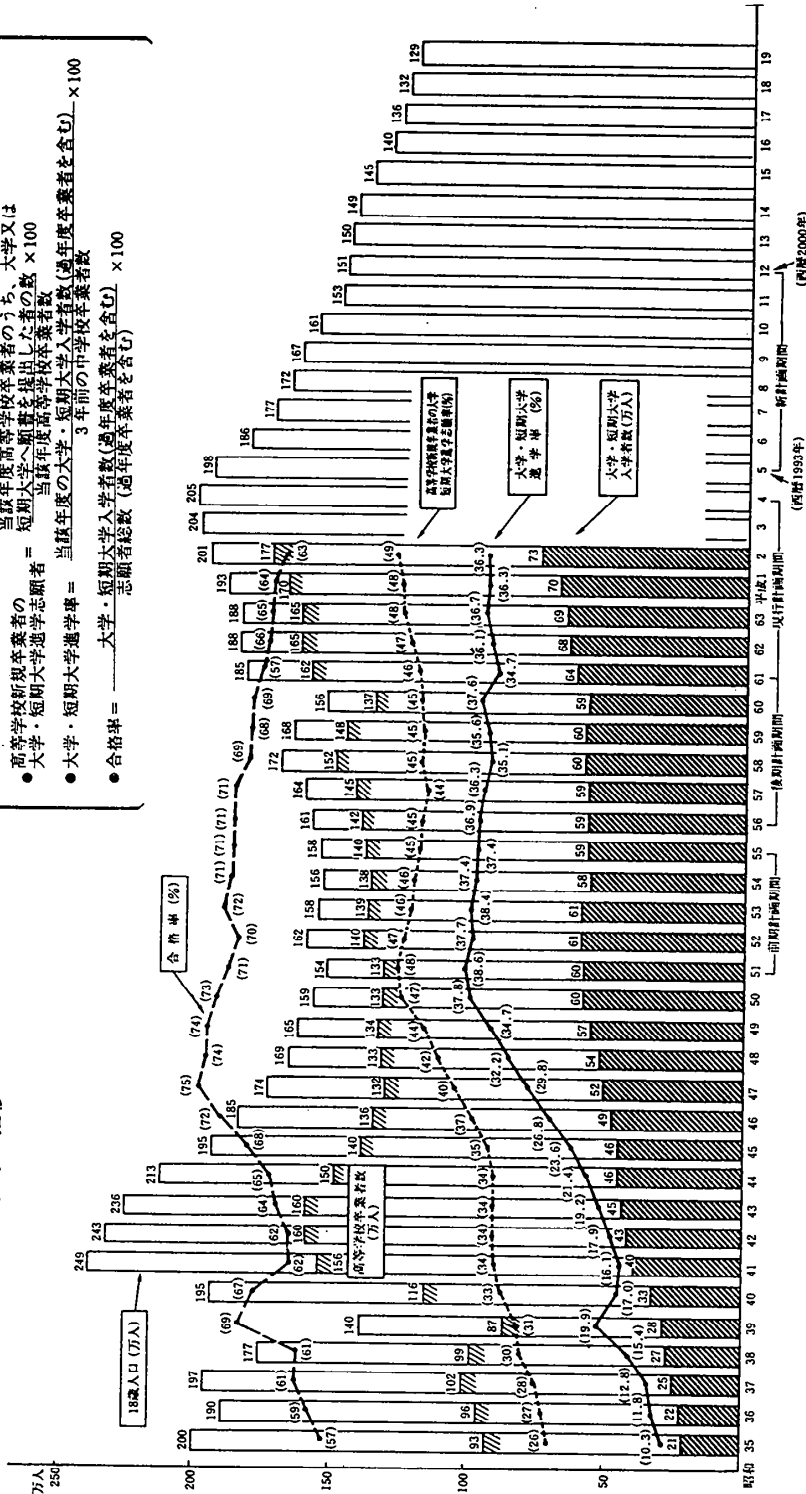
(元年10月)
【高等教育計画部会】
(元年11月)
【大学入試に関する専門委員会】
(2年3月)
【短期大学教育専門委員会】

(2年9月)
【高等専門学校専門委員会】

[資料 12]

高等教育の規模等の推移

- 18歳人口 = 3年前前の中学校卒業生数
- 高等学校新規卒業生数
- 大学・短期大学進学志願者 = 短期大学へ願書を出した者の数 × 100
- 大学・短期大学進学率 = 当該年度の大・短期大学入学者数(過年度卒業生を含む) × 100
- 合格率 = 大学・短期大学入学者数(過年度卒業生を含む) ÷ 志願者総数(過年度卒業生を含む) × 100



資料出所

- 資料 1 : 喜多村和之「高等教育の制度と機能」友田泰正編『教育社会学』有信堂、1982.
- 資料 4 : 文部省高等教育局「大学設置基準の一部を改正する省令要項」1991.
- 資料 7 : 天野郁夫「大学群の比較分析」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会、1984.
- 資料 8 : 新堀通也編『学術研究の改善に関する調査研究』多賀出版、1984.
- 資料 9 : 有本章編『学術研究の改善と改革』広島大学大学教育研究センター、1991.
- 資料 10 : 喜多村和之「教育の危機と改革」天野・市川・潮木・喜多村編『教育は「危機」か』1987.
- 資料 11, 12 : 「大学審議会答申(平成3年5月17日)大学審議会」『大学と学生』1991年7月.

調査報告：大学審議会の答申に対する社会的反響

－新聞の反応と高等教育専門家の反応－

山内 乾 史（広島大学大学教育研究センター）

ここでは、大学審議会の答申に対する社会的反響を検討するという課題を与えられたため、第一に、新聞を中心にして社説、ヒアリングの状況などを検討し、第二に、当センターの機関誌『コリーグ』で行ったアンケート『高等教育の新段階：大学審答申を踏まえて』に対する研究員各位の回答について簡単な分析を加える。

*****①新聞*****

検索した新聞は以下の通りである。

朝日新聞	Japan Times	東大新報
毎日新聞	教育学術新聞	科学新聞
中国新聞	日本教育新聞	内外教育
日本経済新聞	全私学新聞	

以上の11紙について平成元年度以降、平成3年5月18日までの大学審答申に関する記事を検索したところ、量的にかなりの数に上るため、主要な記事のみを資料としてまとめた。記事は35件に上り、そのリストを本資料の最後に掲げておいた。

資料を参照されれば、ご理解いただけるとおり、新聞紙上での反応は、まず、大きく二つに分けられる。一方は、一般紙の論説、投稿等にもみられるどちらかといえば理想主義的な立場からの大学審議会への批判である。他方は、各種学校団体からの具体的、政治的な批判である。

内容的には、35件の記事は次のように分類される（重複分類を認める）。

- ①設置基準緩和・自己評価・・・13件
- ②カリキュラム自由化と一般教育・・・12件
- ③学位授与機関・学位制度・・・8件
- ④財政・・・7件
- ⑤量的計画・・・6件
- ⑥短大から四年制大学への編入・・・5件
- ⑦増設抑制・・・4件
- ⑧大学院・・・3件
- ⑨留学生・・・2件
- ⑩高専・・・1件

非常に大まかな傾向としては、平成2年度夏季までは、カリキュラム自由化と自己評価に論議が集中し、それ以降は学位授与機関に論議が集中している。また、近年になるほど財政関連の記事が増加して

いる。

さて、設置基準緩和・自己評価に関しては、一般紙の反応は、大学内部で行われる評価の客観性や公平性への疑問、都合の悪い点を公表するのかどうかなどが主流である。この結果、第三者機関に客観的な評価をさせよという声、相互評価を求める声がある。また、団体からは大学評価と学校法人評価の基本のスタンスの違いを指摘する声、大学の多様性を否定するものとなりかねないという声、そのような声とも関連するが、自主的・自立的に行うべきだとする声がみられる。財政の重点配分とも絡んで、一般紙と、各団体の意見とは食い違いを見せているのだ。

次に、カリキュラム自由化と一般教育の問題については、一般紙には「実学重視」「一般教育軽視」を懸念する声がある。自由化による質の低下を懸念する声は非常に多い。また、一部の大学が専門学校化し、大学のレベルの二極化を招く恐れがあるとする声もある。一方、学校団体からは、一般教育はそれ自身が独自性を持った教育であって、専門教育の補助的ないしは前段的教育であるとする認識は誤りであるとの考えがある。単位の設定などについても自主的に大学が決めるべきだとする声がある。さらに東大など国立有力大学では、教養部組織が肥大し、一般教育科目の改廃には学内に根強い抵抗があるという声もある。要するに、この問題に関しては、一般教育軽視の風潮への懸念が一般紙にも見られると同時に、各大学団体、個別大学でも根強い抵抗があるということで、一致がみられる。

最後に、学位授与機関・学位制度の問題について述べておこう。これに関しては団体からの声が多く、中央集権化への懸念などすこぶる不評である。学士を学位にすることの必要性を疑問視する声も多い。ただ、短大の団体は学位授与機関に強い期待を寄せている。

***** 記事リスト *****

- 1・〔平成元年7月28日 朝日新聞〕
論議呼ぶ大学設置基準の緩和 どうなる「一般教育」 「実学」重視、心配の声も
- 2・〔平成元年11月3日 全私学新聞〕
短大と調整望む声 「編入学5%」の枠で協議 私大協
- 3・〔平成元年11月3日 全私学新聞〕
留学生めぐり論議 日短協総会 40周年式典も決まる
- 4・〔平成2年7月31日 朝日新聞〕
カリキュラム自由化打ち出すー大学審議会報告ー大学「一般」「専門」区別を廃止
「設置基準」緩和へ 来春にも正式答申 学位制見直しも
- 5・〔平成2年7月31日 毎日新聞〕
専任・兼任教員比 構成比制限の撤廃を 大学審議会 授業時間弾力化も
- 6・〔平成2年8月1日 毎日新聞〕
社説 大学の自由化に望むこと
- 7・〔平成2年8月4日 日本経済新聞〕
大学審議会の部会報告を見て 改革のバトンは大学側に
- 8・〔平成2年9月19日 教育学術新聞〕
大学教育部会「報告」中心に 大学改革問題を討議 私大協会大学改革特委で
「学校法人の基本を踏まえ」
- 9・〔平成2年10月10日 教育学術新聞〕
大学教育部会 ヒアリングに対応 私大団連 教育改革委で意見調整

- 10・〔平成2年10月26日 教育学術新聞〕
大学審議会大学教育部会 「審議概要2」でヒヤリング実施
大学設置基準「大綱化の原則貫徹」私大側、各項で意見述べる
- 11・〔平成2年11月3日 日本経済新聞〕
大学審部会報告 質的充実待ったなし
一横並び意識を捨てて 「相互評価」で予算配分も一
- 12・〔平成2年11月3日 日本教育新聞〕
短大に重大な影響 高専の分野拡大を警戒 日短協
- 13・〔平成2年11月3日 日本教育新聞〕
「準学士」は不適當 森喜朗氏語る
- 14・〔平成2年11月7日 毎日新聞〕
社説 「質の充実」求められる大学
- 15・〔平成2年11月7日 教育学術新聞〕
私大協会が秋期総会開催 大学改革問題など協議 積極提言へ、役員強化も
- 16・〔平成2年11月14日 教育学術新聞〕
「学位授与機関」ヒヤリングに対応
私大団連 教育改革委で意見調整
- 17・〔平成2年11月28日 教育学術新聞〕
大学審議会合同部会の学位授与機関創設の提案
「基本的には反対」が大勢 私大協会理事会等で討議
- 18・〔平成2年12月5日 教育学術新聞〕
学位授与機関の「審議概要」 大学審大学院部会がヒアリング
「大学による授与が原則」 私大団連教育改革委が対応
- 19・〔平成2年12月5日 教育学術新聞〕
「学位制度の見直し」ヒアリングも 私大側「名称の変更のみでは…」と指摘
- 20・〔平成2年12月8日 日本教育新聞〕
学位授与機関で賛否両論 大学審ヒアリング
短大 実現に強い期待 大学 必要性認め難い
- 21・〔平成2年12月8日 日本教育新聞〕
教育条件改善の視点をかく 大学審概要に私大教連見解
- 22・〔平成2年12月15日 日本教育新聞〕
六分儀 専門学校は継子扱いに 高等教育なのだが… 大学との単位互換未処理
- 23・〔平成3年1月23日 教育学術新聞〕
大学審議会高等教育計画部会のヒヤリングに対応
意見調整 私大団連教育改革委員会
- 24・〔平成3年2月6日 教育学術新聞〕
大学審議会 計画部会ヒアリング 私大団連教育改革委が対応
「基本」「規模」「行財政」等で意見 条件整備 新たな公財政支出を
- 25・〔平成3年2月9日 中国新聞〕
求められる自助努力ー評価システムどう構築ー
- 26・〔平成3年2月9日 日本教育新聞〕

「原則抑制」に異論 大学審高等教育計画部会 ヒアリングで

27・〔平成3年2月9日 日本教育新聞〕

財政上の支援措置を 大学審 大学院部会ヒアリング

28・〔平成3年2月10日 毎日新聞〕

自己革新を求められる大学

29・〔平成3年2月11日 日本経済新聞〕

大学改革は官学民の力で

30・〔平成3年2月13日 教育学术新聞〕

「大学院の整備充実」で意見 私大団連 大学院部会ヒアリング

31・〔平成3年2月16日 朝日新聞〕

投書欄 森 主一（元大学教授 78歳） 一般教養こそ重要

32・〔平成3年2月23日 日本経済新聞〕

大学改革 国をあげての課題に—まず財政投資増やせ 大学評価・配分で議論も—

33・〔平成3年5月18日 朝日新聞〕

大学審答申 質向上へ「市場原理」 先行きの成否は不透明

34・〔平成3年5月18日 日本経済新聞〕

大学に自助努力迫る 大学審答申 自由競争で格差拡大か

35・〔平成3年5月19日 中国新聞〕

社説 迫られる大学の質的充実

*****②『コリーグ』アンケート*****

さて、『コリーグ』のアンケート結果を内容的に分類すると次のようになる（重複分類を認める）。

- ①大学設置基準の大綱化・・・20件
- ②一般教育・・・19件
- ③自己評価・・・15件
- ④学位，大学院・・・7件
- ⑤留学生・・・1件
- ⑥財政・・・1件
- ⑦その他・・・9件

新聞紙上の反応と比べて，設置基準の大綱化，一般教育，自己評価，学位授与機構・学位制度に関心が集中する傾向は同じである。ただし財政に関する問題が今回のアンケートではあまりふれられていなかった。

内容的には，大学設置基準の大綱化に関しては，新聞記事の場合同様賛成の色彩が強い，というかむしろこれを踏まえてどう大学改革を行って行くか，というレベルへ話が進んでいる。一般教育改革に関しては，新聞記事の場合とは逆に，一般教育理念の形骸化などを懸念する声，自由化による質の低下を懸念する声はなく，むしろ，具体的に一般教育を専門教育との有機的連関性を保ちつつ，どうカリキュラム改革に取り込んで行くか，一般教育の理念をいかにして保って行くか，という（大学審議会の立場からは）前向きな姿勢が伺える。自己評価に関しては，新聞記事の場合と同様，客観性の問題を取り上

げる人もいるが、むしろ、どのような領域についてどの様に行うか、という具体的なレベルに話が進んでいる。最後に、学位授与機構・学位制度については、留保付き反対の声があり、学位授与を大学の究極の特権と見なして、学位授与機構による学位の授与をもっと論議すべきだったという意見、学位授与判定の際の単位認定の範囲・厳格さを問題にする意見などがみられた。

総体的な印象は、一言で言えば、次の通りである。つまり、答申に両手を挙げて賛成という意見も、反対という意見もきわめて少なく、意見の多くは、答申を率直に受け止めて、その答申の内容の実現には何を必要とするのか、という具体的な方法論へと進もうとしているのである。答申の内容それ自体の是非は、あまり論じられず、ある意味では当然の答申として、ある意味では総論賛成というか具体的方策を欠如した答申として、またある意味では社会的インパクトを欠いた答申として受け止められていることは、興味深い。この答申に対する研究員各位の印象を一言で言えば、既存の（外からかぶせられた）枠組みを（外から）外し、それにかわる新たな枠組みは、各個別大学内部でつくれ、というところではないか。つまり、従来をあしかせをほどかれるという意味で、各大学人は賛同するが、あらたな枠組みが提示されていないという意味で、漠然とした不満と不安を抱き、方向を模索している、このような姿が伺われるのである。

ところで、このアンケートの内容を個別にみていくと、答申に対して総論としては賛成であるが、各論に入ると、様々な抵抗が生じていることが分かる。例えば、地方大学に勤務する者の危機感はかなり強いし、また財政的裏付けが一貫して欠けている点をつく意見も多い。また、国立大をはじめとする教養部教官の危機感も強いことが伺われる。

しかし、これらの不満の多くが、答申の内容自体ではなく、答申の解釈・運用の際に懸念される事項に関わっていることには注意が必要であろう。つまり、漠然とした不安や不満を大学人は抱いているが、その攻撃の矛先をどこに向ければいいのか、明確ではないのだ。答申をどう具体的に活用していくかの多くは、文部省にも大学審議会にも責任はなく、大学人自身が責任を持って対処して行かねばならない問題であるため、意見はまさに不安と不満を基調に十人十色である。つまり、答申の解釈自体が個別大学に委ねられており、きわめて大きな方向だけが指示されているに過ぎないのである。したがって、多くの問題について議論の焦点が定まらず、コンセンサスが生まれず、混乱が生じているのである。

従来、一方に文部省、あるいはそのブレーンの狙いがあり、他方にそのカウンター・パートがあり、両者の間で教育政策論争を行う、というのがおきまりのパターンであった。両者ともにある意味では明確なビジョンをぶつけあい、論争を行ってきたのであった。しかし、今回の答申の場合、文部省、あるいはそのブレーンは従来自らが個別大学に課してきた枠を外すというだけで真意はどこにあるのか明確ではなく、しかも答申の運用の責任は、ほとんど文部省、あるいはそのブレーンにはないため、大学人たちは枠を外すことにはもちろん賛成だが、その後に来るものには賛同することも反対することもできないのである。

ところで、旧来の答申でみられた、「大学格差縮小」「受験地獄反対」など非現実的な空理空論、あるいは大きな予算を必要とする非現実的な教育改革論とは異なり、今回の答申の一つの特徴は財政的裏付けをとまなわないものが多く、また、大きな反対がない、ということ为先ほど述べた。だからこそ、即座に実行可能なものが多いのである（例えば、学位授与機構を見よ）。従来のように、論争ばかり盛んで実体はあまり変化しない改革論議とは逆に、混乱の中、改革は静かに進行しているのである。今回のアンケートの総体的な印象は以上のようなものである。

公 開 講 演

大学審答申の問題点

— 自己評価を中心に —

新堀 通也 (武庫川女子大学)

はじめに

新堀でございます。私は喜多村先生のように多忙でないの、幸いにして喉を傷めておりません。しかし、お集まりになられた方は非常に失望されたんじゃないでしょうか。喜多村先生の話が主として聞きたいというので来られた方が大部分だろうと思いますので、私一人になってみなさん方も甚だ残念でしょうし、私も甚だ困却をしておるわけですが、なんとか席を立たずにお聞きいただければ幸いと思っております。

実は、喜多村先生が来られれば、私の話の基礎といいますか、大まかな地図を作っていただける、そしてその上で私がちょっと話をするというような計画でございました。その喜多村先生がお休みということで、私自身甚だ困惑しております。私はこれから主として自己評価を中心にお話をしたいと思っております。喜多村先生が来られたら、尊敬をまじえた皮肉とでも申しますか、そうしたものをやりたいと密かに楽しみにしておりました。というのは、自己評価のいいだしっぺの大きな一人は、だいたい喜多村先生だろうと思っておりますが—これは喜多村先生に非常に先見の明があるということを示しているわけですが—しかし、これからお話をしますように、私は自己評価、大学評価には、いろんな問題があるだろうと思っておりますので、そういった困難な問題を、我が日本の高等教育界に最初に投げかけられた先生に対して、先程いいましたように尊敬を交えてちょっと皮肉ってみたいと思っております。その喜多村先生が来られないというので、失望をしております。

というようなことですが、先程関先生の方から、喜多村先生がお話をするであろうと思われる高等教育改革の必要性もちょっと触れてくれ、というご注文だったので、考えてみますと大学改革の必要性というようなことは、改めていわずもがな、大学関係者は皆痛切に感じておられるところであろうかと思っております。また、先程の有本教授の話聞きましても、大学審の答申に至るその背景としての改革の必要性はつぶさに触れておられましたので、できるだけそこは省略させて頂きたいと思っております。

私に最初割りあてられたテーマは大学審答申の問題点ということでございますが、この大学審の答申は非常に大部で、かつ広範囲にわたっておるもので、その問題点をいちいち指摘することは、私の力の及ぶことではございませんし、また主要な問題点はおそらく明日の分科会でそれぞれ論ぜられると思っております。そこで私は大学改革の必要性の中で、大学審の答申、しかもその答申の中の主として自己評価、大学評価という問題に絞って、これからお話をさせて頂きたいと思っております。と申しますのは、いうまでもないことですが大学審の答申の目玉は、いわゆる設置基準の緩和・大綱化と自己評価との二つです。これら二つが大きな目玉ですが、それらはいわば表裏一体、ワンセットを成していると考えられます。つまり、設置基準の緩和が大学の水準低下をもたらさないためには、大学評価がどうしても必要だ、ということでありますから、大学評価、自己評価がその中心になるといっても差し支えないのではないかと、私は思っております。

今日の参加者の名簿を見ますと、教育社会学会の会員の方も若干おられますが、つい最近、教育社会学会の大会が筑波大学であったときのシンポジウムでやはりこの問題を私は論じました。それに参加をされた方が若干おられると思うのですが、その方がたには、これからお話をすることは、教育社

会学会でお話した内容と若干重複するところがありますので、ご容赦願いたいと思うわけです。また、今日の会のスポンサーはIDEということになっていますが、これからお話する一部は、このIDEでも若干述べましたので、それとも重複する事があるかもしれません。そういったことをご容赦願った上で、話をさしていただきたい。だいたい私が申し上げたいことは、お手元に差し上げております、半ペラのレジメといえますか、要綱に書かれておりますので、それをご覧になりながら、話を聞いていただければ幸いです。

自己評価にひそむ諸問題

大学審が自己評価を主張し、その結果設置基準が改正されました。そこに盛られた自己評価にはいろんな問題がひそんでおる、と思うのですが、私なりに数の都合の良いように、大学評価、自己評価にひそむ10の問題点を、指摘をさせていただきたいと思っております。もともと私に与えられた課題が「問題点」となっていますから、自己評価のプラス面、明るい面よりマイナス面、暗い面に重点がおかれ、いささか話がペシメスティックになることは当然です。自己評価の必要性はいうまでもありませんから、このマイナス面、暗い面を予測した上で、これをできるだけなくすよう努力することが自己評価の実現にとって必要だというのが私の主張であります。

1. 評価要請をめぐる問題

第1は、今申しましたように大学評価が、にわかに要請あるいは要求され、大学人は好むと好まざるにかかわらず、これに対応しなければならない、という事態になっておりますが、大学評価が要請されてきたことをめぐる問題点があるかと思えます。

まず①「要請への態度」ですが、要請された大学評価そのものに対する、主として大学人の態度に二つの相反する態度があり、そこに困惑というか、葛藤といったようなものがあるのではないかと、思います。端的にいえば、われわれ自身につきつけられた大学評価に対してアンビバレントな態度を、大学人はもっているのではないかと、思うのであります。

一方では評価大いに結構、大いにやるべしという考え方があります。これはある意味では建て前からいって当然のことといてもいいのですが、もっと切実な状況からいえば、いうまでもございませんが18歳人口の急減という人口の変化から、大学は今後生き残りをかけた必死のサバイバル合戦をやらなくてはならない、ということになっております。否定すべからざる現象ではありますが、自分の大学が生き残るためには、どうしても今までのようなマンネリズムに安住しておるわけにはいかない。自己の長所短所を冷静に見つめて、自己点検をしなければ、生き残ってゆけない。われわれ自身、教員からいえば、それぞれの飯のたねにかかわっておるということでありまして、自己評価大いに歓迎ということになります。

また、大学人、研究者とは、そもそも客観的な観察であるとか分析であるとか批判であるとか、そういったことを得意、特技としている人種である。したがって、そういった観察、分析、批判を自己自身にむけるならば、当然自己評価を大学人にとっての責任、義務として受け取らなくてはならない。その上、いわゆるプロフェッションとして世間から与えられた特権、すなわち職業活動の自由—大学全体でいえば大学の自治ということになります—それを世間に納得させるためには、自己に対する絶えざる反省、批判が必要である。それが専門職としての職業倫理である。こういった意味でも、自己評価は大学ないしは学者ないしは大学人にとって積極的に受け入れなければならない活動だということができるでしょう。

また、大学評価は今までも絶えず内外から行われております。大学に対する評判、格付けといった評

価を絶えずわれわれは外の社会から受けております。また、同僚相互の間でも、あいつはダメだとか、あいつはえらいとかいう評価、評判を受けているわけです。そういった大学評価、外からの評価を絶えず受けておりますが、われわれ自身はそれに必ずしも納得していない。誤った評価とか片寄った評価をたえず受け続けている、こう思っているからより正確な、より正しい評価をわれわれ大学人は求めている。大学にしてもそうだろうと思うのです。したがって、そういう意味では評価を排斥すべき理由はいささかもないといって差し支えないだろうと思います。つまり、現在おこなわれている評価に対する不満が誰にもあるわけですから、もっと正確な評価を期待するということになる。なにかなく、高く評価されてしかるべきだという自信というか、ある意味ではうぬぼれを持った教員は、評価を大いに歓迎するということになるだろう。そういった意味で、大学評価の要請に対して、大学人ないしは大学は積極的にこれを受け入れる態度をもっております。

ところが、同時に評価に対して、大学人ないしは大学は、いろいろな反発も持っております。疑心暗鬼とでも申しますか、そういうものを持っております。その根拠は何かというと、これから申し上げる、いくつかのいろいろな問題点が大学評価、自己評価には潜んでいるということに憂えたり、心配したりするので、大学人は評価に対して懐疑的ないしは否定的な態度をとる、ということになるのではないかと思います。なにかなく、大学人、研究者は、先ほど申しましたように批判的精神、懐疑の精神に満ちあふれております。すこし下品な言葉を使えば、私は大学人ほどあらさがしの名人はないだろう、と思っております。また、あらさがしを単にあらさがしだけでなく、それに理屈をつけて反発するという屁理屈の名人、これも大学人である。そういったわけで、あらさがし、屁理屈の名人が大学人ということになります。生来のへそまがりということになります。いわれたことは疑う、反発するということで、大学人は、はなはだへそまがりということになる。そのへそまがりかまがったへそを要請された大学評価に向けるならば、当然大学評価に対しても首をかしげざるを得ない、ということになるのではなからうかと思うのであります。

しからばどういう問題があるか、と申しますと、ひとつは②で挙げた「評価の強制」であります。だいたい自己評価、自己規制とは、他からいわれてやるものではないはずで、自ら進んで自分でやるべきものです。つまり、道徳的な倫理であるにもかかわらず、今回はこれがいわば外から強制された。大学審であるとか文部省であるとかいったような外から一大学審は必ずしも外とはいえないかもしれませんが一外からないしは上から強制された。法律的に強制されている。本来倫理的な義務であったものが法律的な意味での、制度的な意味での義務となるということです。そういった意味で、評価の要請を大学人ないしは大学人は外圧と考え、外圧視する。外からの圧力に抵抗するのが、長い間の大学の伝統でありますから、要請が強制されたということ自体に対して反発するということになるのではないかと、思うのであります。

また制度化されますと、後からまた申しますが、どうしても形式化され、官僚制化されてくる。最近で申しますならば、文部省が出した大学設備基準の内規、というようなもので大学は縛られることとなりますから、評価が強制されたことに対して反発する。こういうわけで評価が強制されたというところに一つの問題点があります。

また③として評価の要請が急浮上したという状況があるかと思えます。もちろん、大学評価はもっと以前からいわれてきておりました。しかし、これが急に身近な問題、全ての大学人にとって身近な問題になったのはごく最近のことです。そのいいだしっぺの一人が先ほど申しましたように喜多村教授になるわけですが、急に評価が要請されたことはいろいろな問題をもたらします。今まで評価の習慣がない、慣習がない、慣行がない、モデルがない、伝統がない、というようなことありますから、急に評価をやれといってもどうやっていいのかわからない。準備不足からくる戸惑いともいいま

すか、こういったものが出てきます。モデルはどこにあるのかというと、大先輩はアメリカということになりますから、アメリカでどういうことをやっておるかといったことが論じられる。アメリカでは学生評価が大いにやられておるとか、アクレディテーションがやられておるとか、いろんな紹介をする人々がおります。それは勿論結構なことではありますが、いざモデルを探そうと思えばそういったモデルしかない。最近でいえば大学審の答申では最後に例として出しておりますが、ああいったものがモデルになってくる。つまり自分で作り出すというのではなくして、他のモデルを求める、他に依存をせざる得ない、という問題が出てくる。

それから、④要請の意図。なぜ大学評価、自己評価がかくも急激に要請されるようになったか、という意図に対するへそまがりの疑いの目を大学人は抱くわけであります。去年か一昨年のこの集会で、確か東大の寺崎教授がいただいた言葉ですが、「うさんくささ」というような気持ちが出てくる。先ほどの有本教授もそういった言葉を使いましたが、どうも評価の要請の中に、何か「うさんくさい」ものがあるのではないかという疑いの念を持つということになる。何故かといいますと、評価の要請の主体は先ほど申しましたように、最も直接的に言えば大学審、それを受けた文部省であり、それ以前には国大協であるとか私大連であるとかといった機関である。それを構成しておる人々とはいってみればエリートということになります。そういったところから要請される。また、経済界から要請される。大学の中でいえば、誰が評価に対して大いに旗を振っているかといえば、だいたいにおいて一学長もここに居られますが一学長とか理事とかといったような人たちです。いわばお偉方が大学評価を大いにやれ、やるべしと、いって尻を叩く。尻を叩かなければ大学が危ないわけですが、どうも上の人々、エリート達が大いにやれやれといっておるそのかくされた意図が何か怪しいのではないか、こういう疑心暗鬼がある。

しかもその内容を見ますと、大体において大学評価の要請の基本原理は、いってみれば資本の論理というか経済の論理というか、競争の論理を大いに働かせ、優勝劣敗といった生存競争をやらせれば大学は本気で頑張るだろう、こういう考えであります。例えば基準緩和は経済界における自由競争の原理を大学の中に取り込もうということであり、自己評価を要請しているのはそれぞれの企業に自助努力を要請しているのとはほとんどパラレルだと、いっていいだろうと思うのであります。企業の中では大いに考課システムが働いておる、勤務評定というような評価が大いにやられておる。大学だけはそういったものから解放されている、けしからんというか不思議だという声が出てくる、こういうことになるわけがあります。

そうしたわけで、大学評価の要請を上からないし外からの要請と考え、その底に隠れているのは、弱い大学は切り捨てる、さぼった教員は切り捨てる、というような切り捨てるの意図であり、ないしは大いに戦わせる、締め付ける、尻をたたく。品の悪い言葉を使いましたが、そういう意図ではないか、といった意味で「うさんくささ」を感じ取るわけです。そこで大学評価・自己評価に対して抵抗するのは、誰か。いちばんそれを恐れるのはどういう大学か。つぶれる恐れのある大学がこれを恐れる、つぶしのきかない教員がこれを恐れる、とこういうことになるわけです。つぶれる、つぶしてしまえという論理でいくと、つぶれる恐れのある大学、つぶしのきかない教員が最もこれを恐れるのは、当然のことであるといっていいでしょう。

2. 評価主体をめぐる問題

それから、ちょっと大急ぎでいわなくてははいけません、第2番目に評価主体をめぐる問題。その①として評価主体選出の問題があります。評価をするためには当然主体が必要です。純粹に個人個人が自分で自分を評価するというのであれば、評価の主体と評価の客体とが一致するわけですが、制度化さ

れた評価にはどうしても評価の主体がいます。たとえば大学でいえば評価委員会といったものをつくる。その評価委員会には委員を選出しなければならない、ということになります。したがって、評価の組織をつくれれば当然、その構成員を選出しなければならない。

この構成員の選出の仕方には、私は大きくいって2つの方法があると思っていますが、ひとつはエレクトションというやり方。つまり、選挙で下から選ぶ、ないしは同僚から選ぶというやり方。それから、一字ちがいでですが、セレクトションというやり方。学長が任命をするといった、上から任命するやり方があります。このエレクトション、下から評価の主体が選出される場合には、なれあいといったようなものが生まれるだろう。お互いしっぺ返しを恐れるというようなことで甘くなる。これに対してセレクトションの場合にはボス支配の傾向が出てくるであろうと思います。どういう人間を評価主体に選ぶか、具体的には評価委員会のメンバーとして選ぶか、ということによって評価の基準はおそらく大きく変わってくるだろうと思われれます。そういった意味で評価主体の選出という問題がある。

それから②評価の主体の評価能力の問題があります。それは今申しましたとおりで、例えば学生による教員の評価が盛んにいわれている。しかし、学生に教員を評価する能力があるかどうか。学生は千差万別、それぞれ違った基準で評価します。また、学生の水準も大学によって非常に違うので、そういった学生の評価の能力を、教員は必ずしも信頼していないわけです。また、上の者が評価をする、例えば学長が教員を評価するようなとき、学長にそれぞれの教員の例えば学問的な能力を評価する能力があるかどうか、これは疑わしい。学長だけでなく、お互い同士でも大学の人間はそれぞれ違った専門をやっている。従ってある専門の人間が他の専門の人間を評価するというようなことはできない。また同じ領域にしてもそれぞれ違った研究をやっており、違った教育をやっております。そういったわけで他人が自分を評価し得る能力があるだろうか、こういう疑いの念が出てくる。

設置審には専門分科会があり、大学を造るとかいったときにはそういった委員の目を通らなくては行けないわけですが、審査委員こそ審査したいと思っておる人間は沢山おります。つまり、自分を審査するだけの能力を持っていると、審査される者が信じている人間に審査されるのであれば納得するわけですが、そうとは限らないのです。そういったわけで主体の評価能力に対する信頼が果たしてどこまであるか、確保できるか、ということになる。

また、③主体への同調という問題もあります。評価の主体が組織であれ個人であれ、評価される側は、そのお目にかなりような行動をとり易い、つまり同調というか追従というか、そういう傾向がある。例えば学生が評価するという場合に学生のお気に召すような授業をやる、学生に対する迎合が起こる可能性がないこともない。

それから、④相互評価への傾向という問題ですが、評価が公表され、しかも一部の人間が評価するだけではなしに、全ての人間がお互いに評価できるように資料が公表される場合には相互評価ということになります。なるほど、相互に評価し合うことによって、大学間ないしは教員間の競争が起こって活性化するというところもあるでしょうが、同時にお互いに他の大学はどういうことをやっているか、他の同僚はどういうことをやっているのかといったように相互に対する関心、さらには相互監視が起こってくる恐れがある。足の引っ張り合い、悪口のいい合いといったようなことが起こる恐れがある。悪口をできるだけいわれないようにするために自分のいいところばかり宣伝するというような自己宣伝、PR合戦に大学、教員が憂き身をやつすようになる可能性なきにしもあらず、ということになるかと思えます。

3. 評価分野をめぐる問題

それから、①ですが評価が制度化され、できるだけ完全な評価をしたいという努力が行われますと、評価の分野がますます細分化される、網羅化される。何でもかんでも評価するようになる。大学は国際

化にも努力しなければならない、リカレントにも努力しなければならない、研究にも努力しなければならない、就職にも努力しなければならない、学生集めにも努力しなければならないといったように、ありとあらゆるものが評価の対象になる。教員個人にしてもそうで、例えば学生に対する指導、授業のやり方、研究の業績、対外活動、学内管理といったように何もかも評価されることとなります。こうなりますと、大学は専門化するよりデパート化する。教員は一芸に秀でた専門家ではなくて万能選手になる。大学教員はそもそも専門馬鹿ですが、専門馬鹿が万能選手になることを要請されることとなりますから、大学でしか飯を食えない、一生こつこつ勉強しておるような貴重な人間が「私は人間国宝」とっておるんですが一生活する場はなくなってしまう。そういう人間は大学からはじき出されてしまう。こういうことになる可能性があるのではないかと思うわけです。

それから②客観化、数量化。評価が正確を期すれば、客観性を持たなければならない。最も客観性を持つのは数量的な分野だというわけで評価が形式的、ないしは外面的なものになってしまう。質的な内面的な分野をどう評価していくのか、なかなか難しい問題が起こる。それから、③巨視的な分野が看過される傾向がありはしないかということでもあります。評価が細かくなればなるほど重箱の隅をつつくような細かな項目が評価される。最も大事な巨視的な分野がなおざりにされる恐れがあるのではないか。

4. 評価基準をめぐる問題

それから、4番目に評価基準をめぐる問題。これは先ほどのこととも関係いたしますが、①は建て前的な基準・目的と本音の目的との問題です。評価のためには、例えばそれぞれの大学がどういう教育目的を持っているかというようなことを掲げ、その目的がどこまで達成されたかを評価せよと、こういうわけですが、大学の本音の目的、大学経営の本音の目的は大学がつぶれないこと、学生を集めること、少しでも偏差値の高い学生を集めることで、これが大学にとっての本音の目的である。その本音の目的という基準に照らして大学を評価しても、その評価が正しいかどうかとなると甚だ疑問といわなければならないでしょう。

それから、②効果判定の困難という問題。特に今も申しましたが教育の評価、付加価値の評価という甚だ難しい問題があります。例えば質の高い、水準の高い学生を入学させた大学では、少々下手な教育をやっても立派な卒業生が出てくる。ところが質の低い学生だけしか入れることができない大学の教育の効果については、なかなか判定が難しいといわなければならない。

また、③共通基準の問題があります。評価が次第に制度化されますと、全国でアクレディテーション的な評価の方式ができあがる。少なくともそれぞれの大学で全学共通のスタンダードというかチェックリストといったものがつくられます。こうして全国ないしは全学共通のスタンダード、マニュアル、チェックリスト、フォームといったようなものがつくられることになる。そのため大学を相互に評価しあうことがそれによって可能になる、と同時に画一化傾向を生む恐れが大きいと思われまます。

それから④基準の上昇。評価の基準ないしは理想といってもいいかもしれませんが、これがますます高まる恐れがあります。大学にはピンからキリまである。ピンとキリのどちらが上かちょっとよく覚えていませんが、上の方の大学を基準にすれば、それ以外の大学は全て低く評価されるということになる。いったい評価基準とはミニマムか、マキシマムか、こういった問題が出てくるだろうと思われまます。

5. 評価精度をめぐる問題

それから5番目に評価精度の問題。評価を完全にしようというのは最初申しましたように大学人の願いでもあるわけですが、評価を完全にして評価の精度・信頼性、ないしは客観性が高まれば高まるほど、①お互いに評価し合うということが可能になってきます。従って外を気にするといった風土ができあが

ることになります。

それから②信頼度の増大。精度が高まる、信頼性が高まる。昔であれば、ないしは現在であれば、最初いきましたように大学間でもいろんな評価がお互いなされており、教員の間でもお互いに他人を評価し合っておりますが、それは完全ではない。完全ではないからこんな評価は間違っていると、自分を慰めることができません。しかし、評価が正確になり、信頼性が増すに従って自他共に認めざるを得ない評価を下されることになれば、個人にしても大学にしても救いがなくなる。不完全で不合理な評価であればこそ我々かすかな誇り、かすかな慰めを持つことができる。しかし、完全な評価が実現した場合には、それによって低く評価された者にはもはや救いは無くなる。こういうことにならざるを得ないと思いません。

これは入学試験でも同じである。学生をあらゆる点で、入学者をあらゆる点で正確に評価することができるようになればどうなるか。現在は偏差値というようなことだけで評価をしておりますから、東大生必ずしも人物的には立派ではないといったような強がりを行うこともできるわけですが、人物も学力も全てにわたって正確な評価ができるような入学試験が開発されるなら、それほど合理的、完全な入学試験、学生の能力判定の方式が開発されるなら、低く評価された学生にも、またそれを受け入れる大学にも、もはや救いはなくなるといわざるを得ない。不完全であればこそ我々は絶望しないですむわけですが、評価が完全になるなら、そういう救いの道はなくならざるを得ない、ということになるだろうと思うのであります。そうしますと大学間ないしは教員間の格付けを、自他共に認めざるを得なくなってしまう。今でも大学の格というものがございしますが、評価が完全になれば大学の格付けは、もはや誰もが否定できない、自他共に認めざるを得ない格付けになってくる。つまり大学の種別化が起こるといことになるでしょう。

それから③継続的評価。大学審の答申でも絶えず評価を繰り返すということを盛んにいっておる。絶えず評価され続けるということですから、大学も教員も絶えず尻を叩かれ続けるということになる。そこで、長期的な活動、長期的に初めて成果が上がるような研究なり教育は度外視される、少なくとも軽視される傾向が出てくるでしょう。つまり、短期の、一年ごとに効果を上げろ、成果を挙げろというような活動に教員の目は向いてくる。そういったわけで、短期の成長だけに気が向く、関心を持つような人間が育つ可能性があるだろう。

今日配られました『コリーグ』の一ちょっとPRしておかなければなかなか読んでいただけないと思いますので24ページに「迫りくる息苦しさ」という私のつたない文章が載っておりますが、これをお読みいただければ甚だ光栄でございます。先ほど申しましたように何もかもあらゆる点にわたって評価される、絶えず評価されるということで私は幸いにして消え去るのみの老兵でございますので、良き時代に生まれたものだ感謝しているのですが、これからの方々は全てにわたって評価される、絶えず評価され続けるという息苦しい人生を送らなければならない、ということになるのではなからうかと思っております。

6. 評価効果をめぐる問題

それから6番目、評価の効果をめぐる問題ということですが、大学にしても個人にしても、成果を挙げれば高く評価される。そして予算は成果を挙げたところに重点配分されるということになりますと、いったん高く評価された大学、いったん高く評価された学部、いったん高く評価された個人は、研究費でも重点配分される、傾斜配分されるということになるので、ますます成果が挙がってくる。こういうメカニズムを、有本さんもいっておりましたが、マタイ効果といっておるわけです。こうして①マタイ効果、つまり、富めるものはますます富み、貧しきものはますます貧しくなるという、結果が出てくる

可能性がある。

他方、②やけぶとり効果。これは私がつくった言葉ですが、大した成果を挙げずに低く評価された教員、大学は自分達が悪いのではない、研究費をくれないから悪いんだ、設備が悪いからだ、授業時間が多いからだというようなことで、突き上げを行う、つるし上げを行う。今日は学長さんもおられるようですが、評価大いにやれやれとっておりますが、やった結果どうもうちの大学は大したことはないということになりますと、理事や学長は突き上げをくう可能性があります。特に、組合なんかの強い大学ではそういう可能性があります。国立大学でいえば文部省が突き上げをくう。失敗した大学、失敗した教員はますますそういった突き上げをやって、やけぶとるといった状況が起こる可能性がある。

しかし、おそらく私はそういったマタイ効果とか、やけぶとり効果は日本の風土では起こるまいと思っています。何故なれば、③日本の社会はメリトクラシーが不在だからで、高く評価されても低く評価されても予算は同じ、月給は同じということになり、何のために評価をやるのか分からない、お互い気まぐずい思いをするだけだということになるでしょう。そうしますと評価に対する熱意がなくなってしまう恐れがある。すべて「恐れ」ということではあります。

7. 評価公開をめぐる問題

それから評価の公開。評価を公開しようということは大学審の答申でもいっております。しかし、評価を公開しますと色々な問題が起こってきます。①一つは、誰も低く評価されたいと思う者はいないわけですから、大学にしても個人にしても自己宣伝に終わる恐れがある。また、②これも先ほど申しましたが、公開されればお互い他人、他大学を評価する資料が手に入るわけで、そうしますと、互いに評価し合う、相互評価、相互監視といった状況が起こる。そこで③いったいどこまで評価するか、公表の範囲をどうするか、学内だけに公表するのか、ないしは公表する場合にどのような方法をとるのか、印刷物にするのかどうか、といったような問題がおこります。これもまた非常に難しい問題だろうと思います。

8. 評価組織をめぐる問題

それから8番目、評価の組織の問題。先ほども申しましたように、評価を行うためにはどうしても組織をつくらなくてはならない。全国的、全学的、学部単位なしは学科単位、さらには個人単位、といったような組織が必要になる。あまりいわれていないことですが、そういった組織、例えば全学的な評価システムをつくる、そして評価の資料を全学的に集める、印刷する、さらにそれを材料にして評価する、ということになれば、おそらく膨大な事務局が必要となる、ないしは予算が必要となると思われます。したがって、そういった評価組織といったものをどうつくるか、ということにまつわる問題①があります。

それから、8番目の②は組織の相互の関係の問題。全学の評価委員会であるとか、学部単位の評価委員会であるとか、学科単位の評価委員会であるとか、さらにはアカデミックな全国的な評価の組織といったものができあがるといたしますと、その組織相互の関係がどうなるか、という問題がでてくると考えられます。

そして、③ですが、そういった組織を評価することが果たしてどこまで可能であるか。例えば、全学に評価委員会といったものができあがるといたします。今日の報告でもそういった委員会ができている大学が相当数ありますが、その組織そのものを評価することが大事ですが、それを誰がどうやってやるのか。たとえば委員会の構成の仕方には先ほど申しましたように、一方にセクション、他方にエレクトションというやり方がある。どちらが良いかというようなことを誰が評価するか。組織を評価すること

は、甚だ難しいといわなければならない。特に下位の組織が上位の組織を評価するといったようなことは、なかなか、難しいだろうと思っています。

9. 学生評価をめぐる問題

それから9番目、学生評価の問題。これからおそらく①学生による評価が、だんだんと盛んになるだろうと思いますが、そこにもいろんな問題がございます。これも先ほど申しました通りで、一つは、学生にはたして教員を評価する能力があるかどうかという問題がある。また、たとえあっても学生は非常に多様で、それぞれの学生によって評価の基準が違うという問題。教員の評価をする場合、学生の評価の基準がいろいろと違うわけですが、これをどうやって同質的な基準にするかという問題がある。教員の側からいえば学生に対する迎合という問題が起こる。学生からいえば、教員に対する突き上げという問題が起こってくる、人気投票になる恐れがある、といった問題がございます。

それから、②学生評価という場合に学生に対する評価というのも忘れるべきではないだろうと思います。学生への評価、端的にいえば入学基準ですが、その入学基準を大学がどう決めるか、その基準は果して適当であるかどうか、といった評価をする必要がある。これからの大学は最初申しましたように18歳人口の急減という時代を迎えて、どんな学生でも目をつむって入学させる大学が増えてくるに違いない。そういう学生まで大学として入れることが果たして適当であるか否かというような問題を、誰が評価できるのか、評価するかと、こういう問題が起こってきます。

それから③番目。学生には教員に対するいろんな不満、大学に対する不満がある。学生がそういった教員なり、大学を評価すると、それに対して大学はどう対応するか、非常に困難な問題が起こります。例えば、授業の調査、講義の調査なんかをやってみますとすぐに分かることですが、講義が面白くない、あの先生は面白味がないというような反応がでてきます。面白味のある人間をどうやってつくるか、これは甚だ難しい。私なんかはその典型ですが、直そうと思っても直らないのがパーソナリティ、一朝一夕に直るものであれば誰も苦勞はしません。そういった学生の評価をどうやって学生にフィードバックするか、これも甚だ困難です。シラバスというように盛んにいわれております。シラバスをつくれれば学生は確かに勉強するでしょう。しかし、勉強さすためには、アメリカの大学のように図書館にそれぞれの先生の指定図書、学生に読ませる書物を大量に用意しなければならない。果してそんな余裕が大学にあるかどうか、おそらく無いでしょう。学生の希望を満たすだけの余裕もなければ能力もない、こういう教員ないし大学が大部分ということになるだろうと思われれます。こういった問題がございます。

10. 評価の評価をめぐる問題

そして最後に評価の評価をめぐる問題。評価をどう評価するか、という問題。私がいままで申し上げたことは、一つの「評価に対する評価」だということになるのですが、その一つとして①評価のプロセスの問題。だいたい大学評価、自己評価という場合、後からもちょっと申し上げたいと思っていますが、おそらく単に資料集め、現状報告、こういったものに終わる可能性があります。例えば、教員に対して大学が評価を行うという場合、個々の教員に対して一年間にどれだけどういう活動をしたかという申告をさせる。おそらく私はそこで止まるだろうと思います。こういった研究をやっている、これだけ研究をやっている、というのに対し、おまえは少なさぼっている、というようなことをいえる大学、またいえる評価主体はおそらくないだろう。つまり評価が単なる申告、単なる報告に終わってしまうという恐れがある。本当の意味での評価、ある基準に照らしてそれぞれの教員を評価する、それぞれの大学を評価するというようなことはいうべくして、おそらくおこない難いのではなからうかと思われれます。

それから、これはもう先ほど申しましたが、②評価のフィードバック。例えば学生が教員を評価する、

大学を評価するという場合、それをどう学生に還元するかという問題がある。ないしは大学が教員を評価するという場合に、教員に対する評価をどう個々の教員にプラスになるようにフィードバックするかという問題があります。形成的評価というようなことがいわれておりますが、大学の場合、果たしてこの形成的評価がどこまで可能であるか、という疑いを持つわけでありませう。

それから③評価のアセスメント。ここでアセスメントと申しますのは事前影響調査とでもいうべきものです。大学評価には今まで申しましたようないろいろな問題点が含まれておる。一步間違うとプラスよりもむしろマイナスの影響の方が強いという面がある。そこでそのマイナス面をどうやってなくすかということが大事で、評価を行った結果どういふ影響がでるか、よほど慎重に予測した上で、評価の計画をたてて実行しなければならないと思われませう。

そういったわけで④番目として、評価への積極的態をつくする必要がある。いままで申し上げましたのは、いってみれば評価にまつわる問題点でありますから、だいたい悪いイメージを持った問題を指摘をしてきたわけですが、そういったことでは評価をやれやれといつても教員の側にも大学の側にも評価を積極的にやろうという気は起こらないでせう。評価が単に組織づくりに終わってしまう可能性がある。そこでどうやって個々の教員なり個々の大学に対して、単に設置基準で評価をやれといわれているからやるというのではなくて、自分にとつてもよりよい結果もたらすような評価をやるといふ、積極的な態度をどうやって養うかといふことは評価を導入する場合に避けて通れない、また最も基本的な問題だろつと思ひませう。しからば一体積極的態度をどうやって養うか、これも極めて難問題であらうと、私は予想しておひませう。

今後の予想

以上、今までもだいたい予想はしてきたわけですが、今後どうなるかといふ予想をまとめとして申ひませう。当たるも八卦、当たらぬも八卦といふことになるわけですが、今後の予想です。色々でございますが、①何とかかんとかいつても素直な日本人でありますから、恐らく評価はこれからますます普及するであらうと思ひませう。それを積極的にやるのか消極的にやるのかは別として、少なくとも評価は普及するであらう。評価をしなければ設置させないといふわけですから、評価せざるを得ないといふことになるでせう。しかしながら②評価が形式倒れ、組織倒れ、単なる報告書作りといつたようなものに終わる可能性があるだろつ。これが私の予想の二つ目。③もう一つは何度も申ひましたがこれからの大学人は息苦しさといふものを味わわなければならないであらうといふ予想。④番目に、大学がますます種別化し階層化するであらう。ある意味では、今でも自分の大学が低く評価されておるだろつと、密かに心配している大学があるわけですが、今やだんだんと腹を決めなければならない時代がやってくるであらう。それから⑤番目、基準緩和への逆行。これも先ほど申し上げたとおり、基準緩和と申しておひませうが、評価が精密化し、細分化すればするほど、また評価基準が上昇すればするほど、いわゆる行政指導、窓口指導といつたさじ加減、文部省のさじ加減が大きくものをいうようになる。また大学の内部でも似たようなことが起こるだろつと思ひませう。

それから、⑥番目、教育評価は一番やり易い。中でも実際に評価がやり易いのは学生に教員を評価させるといふやり方である。恐らくこの教育評価がますます盛んになるだろつと私は予想をしておひませう。そこでFDの中でも、インストラクショナル・デベロップメントといつた教員の授業能力、教育能力を高めることに、大学は大いに努力するであらうと思ひませう。何故努力するか。教員の研究能力の開発は金のない大学ではなかなか難い、金がかかる。ところが教員を教室でいい授業をやるように尻を叩くといふようなことであれば、あまり金がかからない。効果的といふか、手つとり早いやり方ありますから、おそらく今後の大学は種別化されますが、その中、一般の大学はますます教育を重視するよ

うになるであろうと思っています。

そうしますと、大学院の教育にも影響が出てくるでしょう。大学に教員を売り込む、将来の大学教員を養成するのは大学院ということになりますが、院生が種々の大学に就職口を求めようという場合に、その教育能力を大学院時代に養っておかなければ、研究一本やりの教員を送り込まれたのでは困るということになります。そこでこれからの大学院は単に学問研究だけでなしに、大学教員養成教育に手を染めなければならない時代がやってくるのではなかろうかと、私は予想しております。

以上自己評価を中心に大学審答申の目玉ともいうべき自己評価を中心に、そこに含まれる色々な問題点を私なりに整理してご参考に供した、ということでございます。最初申しましたように肝心の喜多村先生のお話がいまありませんでしたので、甚だ残念でございます。幸いにしてみなさん席をお立ちにならずに話を聞いて頂いて、果たしてこれが評価されたのかどうかということにはわかりませんが、恐らく哀れみの念から席を立たずにいてくださったのではないかと感謝いたします。(拍手)

大学審答申の問題点

—自己評価を中心に—

1991年11月8日

広島大学・大学教育研究センター

新堀 通也 (武庫川女子大学)

・はじめに

・自己評価にひそむ諸問題

1. 評価要請をめぐる問題

- ①要請への態度
- ②要請の強制
- ③要請の急浮上
- ④要請の意図

2. 評価主体をめぐる問題

- ①主体の選出
- ②主体の評価能力
- ③主体への同調
- ④相互評価への傾向

3. 評価分野をめぐる問題

- ①細分化・網羅化
- ②客観化・数量化
- ③巨視的分野の看過

4. 評価基準をめぐる問題

- ①質的評価の困難
- ②効果判定の困難
- ③共通基準の設定
- ④基準の上昇

5. 評価精度をめぐる問題

- ①相対評価, 相互評価の可能
- ②信頼度の増大
- ③継続的评价

6. 評価効果をめぐる問題

- ①マタイ効果
- ②焼け肥り効果
- ③メリトクラシーの不在

7. 評価公開をめぐる問題

- ①自己宣伝
- ②相互監視
- ③公開の範囲と方法

8. 評価組織をめぐる問題

- ①組織の構成
- ②組織相互の問題
- ③組織の評価

9. 学生評価をめぐる問題

- ①学生による評価
- ②学生への評価
- ③学生による評価への対応

10. 評価の評価をめぐる問題

- ①評価のプロセス
- ②評価のフィードバック
- ③評価のアセスメント
- ④評価への積極的態度

・今後の予想

- ①評価の普及
- ②評価の形式化
- ③「息苦しさ」の増大
- ④大学の階層化と種別化
- ⑤基準緩和への逆行
- ⑥教育評価の重視

分 科 会

学部教育—改正省令以後を考慮して—

井 門 富二夫 (桜美林大学)

高等教育のカリキュラムを論じるに当たっても、大学のカリキュラムばかりに焦点を当てるわけにはゆかない。多様価値時代の、また民主社会の生涯教育体制時代にあっては、高等教育の概念の中では、高専、専修学校、あるいは企業内教育・官庁研修機関、そしてユニバーシティ・エクステンション機構などのカリキュラムまで、大学や大学院のそれと関連づけて論じる必要がある。

以上の点を念頭におきながら、大学審の指示あるいは改正省令にもられた諸基準に即して、「大学」とは何か、特に「学部教育」とは何かを問い直してみることが本論の目的であり、また学部教育の内容すなわちカリキュラムの最小限の原則理念を問うてみようとするものである。なお毎回、同種類の論説を記述するに当たって念をおすことであるが、今日の大学がカバーする学術分野は多岐にわたり、専門分野毎に教育内容にかかわる構造・枠組を異にすることも多く、それこそ、当の大学それぞれの教育目的にそって、カリキュラム内容は変わってくるはずであり、学部教育の教育内容の理想的枠組を提出するなどということは不可能に近い。

ここでは、大学審が問題にしてきたように、「新制大学」成立以来、ほぼ半世紀を経て、また知識の構造の変動も激しい今、あらためて「大学」、とくにその中核である「学部教育」とは何であるかを問い直す線上で、民主社会のユニバーサル・ハイヤー・エデュケーション（高等普通教育とでも訳しますか？）において、「大学」といえる理念とその内容について概略を画き出そうとするのであるから、それを評価する素朴な尺度として、この分野におけるパイロット的存在となってきた、アメリカの undergraduate education の理想や、それにもとづくさまざまな改革ケース・スタディを借りてくることになろう。

以上を前提にして、箇条書き様に順序だてて、今日のわれわれの課題にせまってみる。

(1) 学部教育とは

わが国の「学部」という訳語ほど誤解のまねき易い用語はない。

(a) 通常、学部とは faculty あるいは departmental faculties をいうが、それはもともと「教員組織」のことをいみした。「文」学部、「経済」学部というのがそれであるが、後述のように（あるいはまた、これまで他の拙論で繰返してきたように）、わが国のそれは departmental faculties に学部という用語を用いており、欧米のように基礎学術、諸応用学術のファカルティとは内容的に異っている点に、往々にして混乱が生じてくる。

(b) 欧米とくにアメリカでいう四年間前後の一貫した undergraduate education を学部教育とよぶことも多いが、本論でいう「学部教育」の概念は、この b のものと定義しておきたい。但しこの概念は必ずしも a にいう、専門ファカルティとそのまま直結するものではなく、さまざまなファカルティが提供するカリキュラムからつむぎ出される教育システム（カリキュラム・システムと言い直してもよい）のことを指している。

(c) 往々にして、「学部」教育は、わが国では学部（当のデパートメンタル・ファカルティ、あるいはタテ割り学部）内の、専門科目すなわち一般教育科目に対置される専門科目群にかかわる教育を指すことも多く、この使用法には一般教育を、旧制大学（古典的欧州型）の諸専門科目に対する旧制高校（リセ、パブリック・スクール、ギムナジウムなど）担当の教養科目とみなす、時代錯誤的解釈が混在していることがある。そのいみで、一般教育分野の必要性をより強く認識しつつも、b でいう学部教育

の内容を、一般教育・専門教育の二分法で表現するのをやめ、新しい訳語用法として学部教育内に「基礎科目、専門基礎科目、専門科目」などという科目分類を持ちこみたいという教師も多くなっており、早くには筑波大学が、最近では慶応藤沢キャンパスや桜美林大学が、実験的にこの方向に走ってきた。

(2) 学部教育の文化的・制度的制約

いわゆる大学という用語や理念は、中国やわが国にも早くから存在したものの、今日の大学は主として欧米の伝統から発生したものであるので、大学教育・学部教育の概念を再検討する必要上、ごく単純化した、また簡略化したかたちで、その歴史を遡かのぼってみたい。

(a) 欧州様式

大学の基礎的様式（教育内容）の大要がその姿をあらわしたのは、紀元八〇〇年頃のアルクインの創立した修道会学校であり、これが中世の諸大学の基礎になっているという研究者が多い。一般市民の私塾的教育または個人的準備教育を前提にしたうえで、アルクインは社会を導く教養人（とくに青年層）の高度の訓練を三段階に分けている。第一は、今様にいえば思索のための条件となる「高度の読み書き算数」であり、まず自国語（日常語）以外の外国語、とくに教養語学としてのラテン語・ギリシャ語などの教育、認知の操作を行う基礎的算数——今日では、ハーバード、筑大、慶大、桜美林などでは、自然言語、人工言語（統計・コンピューター入門など）、象徴言語（芸術など）の早期教育としてこの種の科目を置いている——の教育を聖書の教育と共に行っている。第二の段階は、教養人として自由に課題発想を行わせるための、基礎学術的な専門教育で、これが後に中世の七学や十学に大学内で展開し、学問的知識が増加し多岐にわたるにつれて、一九世紀半ば頃にはこの分野が各種のディプロム教育（あるいは各種のデパートメンタル・ファカルティズの提供する専門教育諸科目）に分化してくるわけである。先まわりして言うとするれば、この第一・第二の段階の根本的部分が、後のリベラル・アーツ学となり、高度の専門的レベルからみれば、この第二の部分の後の基礎学術学部（後世の——代表的には——Faculty of Arts and Sciencesで、この中に経済、政治、哲学、歴史、生物、物理などの各デパートメントが成立してくる）となって出現してくる。第三の段階がいわゆる応用学術・職業教育・資格訓練の分野で、中世以降、法・医・神学などの諸応用学術ファカルティズの教育となって展開してくる。

いわゆる古典的大学では、基礎学術学部が中心で、この中が多数のデパートメンタル・ファカルティーズや、またそのデパートメント的各分野の中の多様なチェアーズ（講座）に分かれているわけであるが、それが提供する学位は、B.A., B.S., M.A., Ph.D. と単純にまとめられている。大学の中にはドイツの例のように応用学術（基礎学術を終えて進む資格取得の分野）も大学内に内包されている制度もあるが、英仏などでは大学外諸機関で行なわれることが多く、応用学術分野は後にフランスのグランゼコール、アメリカのプロフェッショナル・スクールズとなって展開した。なお、工学・農学などの技術訓練を主とした分野も、初期にはインスティテュートとして別置されたが、アメリカのランド・グラント（州立校）の大学で大学内にとり入れられ、応用学術の諸学部となって定着していったが、高度の技術訓練をも必要とするため、学部教育も自然にM.A. レベルまで延長される特質が目につくようになっていく。

さて欧州型学部教育すなわち基礎学術学部教育の特徴は、あくまで社会の師表を養成するエリート教育で、極度の選別を前提とする象牙の塔であったが、その教育の前半すなわち前述の第一段階と第二段階の基礎部門は、大学進学予備層の選別機関としてのリセからわが国の旧制高校のレベルで行い、学部教育は近代に至って複雑多岐化した基礎学術の各専門科目（いわゆるデパートメンタル・ファカルティズの専門科目）のみを教えることになり、それを大学の中核とした。なお代表的にはドイツの古典的

学にみられるように——とくに文科系では——学部教育は単なる終了証書を出すのみで学位を出さず、それと直結する大学院（名のみ存在）で論文を書いて博士学位を出すことになっていた。一九世紀から二〇世紀初頭のドイツ諸大学は、最大のベルリン大学といえど、二千から三千人の学生を収容したのみで、大学教育では学部教育と大学院教育は機能上分化しておらず、多くのゼミやコロキアムのクラスでは授業は一本化して行なわれていたはずで、この形がわが国の旧制大学に伝わったのみならず、つい最近でも旧帝大系の大学の文科系では、専門科目担当教官と一般教育教官とがチームを組んで多様な授業を行うなどの新しい様式は行なわれず、時代錯誤的な、講座中心の院・学部未分化クラスが広く存在したようである。

(b) アメリカ様式——民主社会の大学

アメリカも欧州から、特にイギリス、フランスを中心に、大学制度を持ちこんだのは事実である。しかし、大略的にみれば、移民国家としてのアメリカでは、ピューリタン以来、聖書が読める程度の能力を市民資格の第一条件にあげていたし、また移民を国民としてまとめあげてゆくうえでの普通教育の重要性を心得ていたので、一九世紀半ばまでには中等教育までが市民教育として普及する可能性を持っていた。そのうえ社会的指導者や技術専門家を大量に養成する必要上、一九世紀半ばにランド・グラントの方法を通じて、「高等教育をうける能力を持つ者」なら自由に進学できる州立大学の量的展開もみて、早くから大学も民主的社会に対応する高等普通教育の機関となる条件を充たしていた。その結果、一九世紀後半から二〇世紀初頭（決定的にはリジエント・テストが一般化する一九三二年までに）にかけて、知識が異常に拡大し中等教育までが市民養成の完結基礎教育になり終ると、制度的には、大学はアルクイン以来の、自由教養人としての発想に重点をおく、大学教育（第一レベルから第三レベルまで）を、再び学部教育の中に統合し、一貫四ヶ年の学部教育（collegiate education）を置くようになった。直接的には、基礎学術分野が多岐に分れ、専門細分化の流れが欠点として出始めたことにあるが、ともあれファカルティー・オブ・アーツ・アンド・サイエンスの分野でも、また特に工学・農学などのパラ・プロフェッショナル・カレッジの分野でも、ユニバーシティ教育の根本理念である学問の統合や自律的な専門分野の選択性が失われ始めたので、ここに伝統的な一般教育（言語操作、課題発想、各デシプリンの基礎への広い知識、などへの教育）と専門教育の有機的組合せ、すなわちカリキュラムとしての科目のシステム化が、学部教育の中で計画されるようになった。あるいみで中世的根本伝統への教育の回帰であると同時に、また逆には、教育の民主化・大量進学に対応して大学学生としての発想様式（自律的発想）を教え直す手段の展開でもあった。そしてまた、知識や科目の複雑化、専攻選択幅の増大に対応するために、一般教育的基礎発想教育を前提的条件として、学生に自由な専攻選択（たとえば主・副専攻様式）の機会を与え、その選択様式を客観的な自己組織システム（内容的には科目の種類・レベル・分野の組みあわせ）として学生に自覚させるためにも、科目毎に対応する「単位」数やカリキュラムのナンバーリングの方法などが、エリオットからローウェルらの指導時代から発展してきたのである。

(3) 新制大学——大学の民主化・大衆化

終戦直後のわが国大学のアメリカ化は、伝統的な形態を維持したドイツの大学に比較しても、日本そのものの近代化の観点からみれば「成功」と判断するのが常識であろう。第二次大戦直後に行なわれたアメリカ的な労働力の解放そして教育の民主化（六三制の実施と大学のアメリカ化）が、わが国の産業社会化を支え、社会の民主化の核となり続けた事実は周知のことである。六三制採用による初等・中等教育の完全な普通義務教育化は、同時に高等教育への進学率を広範なものにすることとなった。これが大学の「新制化」の意義である。同時に市民に憲法により学習の自由・言論の自由が保障されることになって、学問の自由も市民とのコンセンサスにより保障されることになったが、これが今日の「大学の

自己評価」の義務化の傾向を生む第一歩となった。

さて、この新制大学への「転回」「発展的再組織化」が、国際化する世界への適応という面では成功であったにせよ、アメリカ的な高等普通教育としての「学部教育」とそれに対して機能上分化している「大学院教育」（それぞれなりにカリキュラム単位として）の再組織化を、わが国はどれほど成就することができたかを、次に問わねばならない。今日、大学審が、「新制大学とは何か」を問い直しているいみはここにあるし、また今日の大学が抱えこんでいる課題の基礎は、ほとんどこの問いから発しているものとみてよいであろう。

(a) 問題点の第一は、新制大学化にみられた「拙速主義」と「平準化」の政策ならびに過程にあった。敗戦国家としての貧しさの中で制度の民主化をせまられ、欧州制度とアメリカ制度の相違も余り問うことなく、「大学」のモデルを東大などの旧制大学に置きつつ、各種多様な高等教育機関を新制大学に一本化してゆく過程において、一九世紀半ばの欧州型の大学（アンダーグラデュエートの専門課程部門と大学院が未分化でのこる姿、いわゆる専門課程としての学部教育）の姿と、基礎学術の根本にあたる教養教育（旧制高校から、リセ、ギムナジウムなど）が無反省のうちに、アメリカ側のアドヴァイサーが持ちこんだ専門教育と一般教育に——しかもその多様な組み合わせにかかわる現実的側面は軽視されて——一圧縮されて、新制大学の「モデル」とされていったところに問題が残った。

当時のこの拙速主義的新制大学化の政策を誰も今となっては非難は出来まい。六三制採用と共に初中教育からの進学者は急速に増加していたし、財源の制約も余りにも大きかった。国家財源の制約を意識しつつ制度の転回・拡張を急ぐには、拡張の部分を「受益者負担」の原則をたてて私立大学に委ねる必要もあった。明治・大正期の第一次産業社会化の過程でホワイト・カラーの養成の大部分を私立校にまかせたように、戦後社会の科学技術の高度化に対応するハイテク労働人口の拡大要求も、再び私立大学に委ねようと期待する風潮が出てきた。こうして私立大学の自由な拡張が始まると、ほうっておけば大学の名に値しない組織の続出も考えられ、この時点で、いわゆる「平準化」への政策があらわれてきたが、ここで制度のアメリカ化に逆行する伝統残存の矛盾も出てきた。旧制大学制度が欧州型すなわち国家権力が容認するアンシュタルト（そして国家にむきあって、その容認する学問の自由と大学自治）として展開した事実も周知のことであるが、昭和三年の設置基準の成立（国家による認証のかたち）は、大局的にみれば、平準化という拙速主義拡大政策に対応する、あるいみでやむをえない伝統への逆行措置として行なわれたとみてもよいし、またもともと高等教育制度の法律的根幹ではアメリカ化は「行なわれなかった」とみることもできる。設置基準制度上の欧州的伝統の残存である。

(b) 平準化をやむをえないとして受け容れた大学の側では、まず大学基準協会がアクレディテーション（それは旧設置基準の中に前倒し的に包括されたこともあり）の役割の主なる部分を停止したし、大学の中では、専門課程二年、教養課程二年の差別的二分法が定着し、教養部という組織の固定化にもつながり、大学全体としての教員の流動的な「活用」やカリキュラム再組織化のチャンスやルートを小さく細くしてしまうことになった。移入制度の誤訳的定着であった。

元来、専門課程とか一般教育課程とは、学部教育、大学院教育などと同様に、カリキュラム（学問分野、レベル、技術水準などに対応する科目群）組織もしくは学生教育システムのことを指し、それはそれぞれ固定の教師組織と完全に同一なものではなく、たとえば教師の専門単位である各デパートメントが提供する科目の、教育目的に即して組織し直された科目群のことをいう。

(c) とすれば、教養部（その存在はある種の委員会としては容認できるが）の固定化は、わが国独自の「タテワリ学部」制度（本来なら基礎学術学部の中の各学科＝デパートメンタル・ファカルティズなどに当るにすぎない存在）、すなわち、平準化の過程において専門課程のみから成立していた旧制大学の、しかもその中に分立していたデパートメンタル・ファカルティ個々が占有するカリキュラム体系か

ら区別して、一般教育科目とそれを担当する教師群を、差別的にかつ便宜的に管理する目的をもって、生じてきたものとみることができる。本来なら、教師個々の専門や教育技術に即して、学部教育の全カリキュラムの中で、教師が共有・共用する専門と教養の両課程において、いずれかの部所に教師の所属が固定化されると、教育内容のマンネリ化を招くのみならず、教師がチームを組んで教科内容の幅を広くしたり、学際プログラムを新設したりする試みが行い難くなる。また当然のことながら、教師の研究費などに「差別」的区切りなどが、教師個々の経験の向上とは関係なく設定されるような欠点も出てくる。

以上のような欠点を考慮して、一九七〇年代当初の学生騒動以降、わが国特有の「タテ割り学部」文化を排除して、欧米の伝統的な大学組織への回帰を目ざし、筑大の学系・学群・学類制度や、北大の大講座（教師組織としてのデパートメント）・学部（学生のカリキュラム・ユニット＝カレッジ）制度などが展開してきたが、こういう制度では各教員とも各自の専門にしたがいが、教員の研究集合体である各自の学系や大講座に所属し、それぞれの学類や学部（カレッジとしての学生教育の場、もしくはカリキュラム組織）に出向いて、それぞれなりに一般教育とか、基礎教育あるいは専門教育など諸レベルの科目を担当することになっている。というわけで一般教育とか専門教育などの諸レベルには、一定期間をもつ任命制・派遣制によって教員数が確保される仕組みになっているが、予算制度上の講座は、カリキュラム構成の上では大学全体の教育目的の中に解消され、大学自体が設定する教育（連絡）審議会、財務委員会、企画室などによって予算の再配分が行われている。

(4) カリキュラム構成の諸条件

カリキュラムという用語を、社会の近代化、知識の際限もない増加の過程において、特定の教育・研究調査の目的をもって構成される科目の枠組（構造あるいはシステム単位）と定義するならば……、

(a) まず個々の大学の「種類」とそれにもとづく「教育目的」を前提とするものである。欧米ならば、最近のカーネギー教育審議会の調査やそれにもとづく天野郁夫の分類のように、まず大学の種類・規模大小区分を前提としなければ、それぞれの大学で組まれるカリキュラムの妥当性の程度について評価はできない。ごく素朴にこの際、カーネギー分類を応用して恣意的に分類するとすれば、イ. 研究型大学〔ハーバード大などのような、大学院教育・研究所運営を大学活動の中心とする大学で、基礎学術総合大学院（アーツ・アンド・サイエンス）の他に数多くの応用学術大学院（プロフェッショナル・スクールズ）をもつ巨大大学〕、ロ. 総合大学〔すべての分野にわたって大学院やカレッジをもつ、いわゆるユニバーシティであるが、ここでいう学部教育も重視する巨大大学で、院生と学部学生の比率を考えると、早慶をはじめとするわが国の巨大私立大や旧六などとよばれる地方国立大、そして多くのアメリカの州立大などがこの分類に入ろう〕、ハ. 複合大学〔わが国特有の、数種の学部をもち、大学院教育も備えてはいるが、学部教育中心の、ユニバーシティとよぶには教育分野に偏りのある組織〕、ニ. 単科大学Ⅰ種〔工科大、医大など、いわゆるパラ・プロフェッショナル・カレッジもしくは応用学術系単科大学、但し専門課程や大学院を重視する組織も多い。またMITや東京工大のように、研究型大学の分類に入れるべきものも多い〕、ホ. 単科大学Ⅱ種〔欧米ならリベラル・アーツ・カレッジあるいはユニバーシティ・カレッジとよばれるもので、中にはエリート校が多い。わが国ではICUがこの例に入るが、人文・社会・自然の三分野にわたり専攻やファカルティズをもつ学習院大など旧制高校から育った大学や、お茶の水、奈良女大、津田塾、東京女大、日本女大も、複合大学というよりはこのカテゴリに入ると思われる〕、ヘ. 女子大学〔複合型がほとんどであるうえ、もしくは一学部編成の、女子教育を特殊な目的とする、いずれも小規模の大学〕などと区分できよう。わが国の場合、基礎学術（アーツ・アンド・サイエンス）と応用学術の分類があいまいとなり、ホに当る分野の機関は、現実にはICU

しか見当たらないが、学生の多くを大学院に送る少数教育エリート校を拡大解釈してここに一括してみたい。

なおこの大学の種類は、そのまま当の大学の施設や設備の大小あるいは内容とかかわってくるので、当然のことながら、ハードウェアの側面からカリキュラムは著るしく制約されることになる。

(b) 「教育組織」の大小、性格によってもカリキュラムの内容も変わってくる。本来、欧州型大学に展開した講座制（チェアーズ）は、もともと学問分野の数が限られていた時代に、数少いデンプリンに権威を持たせる為に成立した制度で、学問分野の細分化の激しい今日では、有名無実の（わが国では財源配分上の便宜的な）用語になり下がっている。イギリスの古典的の大学では、いわゆるプロフェッサー＝チェアを、拡大する学問分野全体にわたって与えることができず、教師の称号に奇妙な偏りが出現している。現在の、教授・助教授などの称号は、教師の担当責任範囲もしくは組織上の序列を表現しているにすぎず、カリキュラムの上では、科目制（アメリカではコース）が存在するのみである。すなわち当の大学の教育目的が必要とする諸カリキュラム・システム内の、必要な科目あるいは科目数に応じて、教員組織が構成されるのが当然で、明治時代以降、むしろアメリカ的なカレッジ制度すなわち科目制をうけいれて育ってきたわが国の私立大学には、もともと講座なるものは存在しない。ただ、記述したように、伝統的に設置基準が、欧州式チャータリングの伝統により、また「平準化」を目的とした政策によって、科目内容を固定化する傾きにあり、その為に私立大学でも、個々の教師が個々の特定科目担当に「認定」されたところから、「誤解」したところから、このアメリカ的な科目制をまるで「講座」制同様にうけとって、それぞれの教師が特定科目を独占・師弟世襲するという、時代錯誤的慣行が、わが国に生まれたものと思われる。

このアナクロニズム打破をめざして——学問の多様化はそのまま教師のチーム・ワークも必要とするので——、予算制度上に残る講座制を近代的なデパートメントに組み直すために、筑波大では学系、北大で大講座制が展開してきている。こういう近代的デパートメントが、各カリキュラム・システム（各カレッジ）すなわち科目体系に教員の専門・技能などに応じて教員を配置するのが近代の大学である。

基礎学術と応用学術のファカルティでは、科目数も異なってくるし、また大学院教育と学部教育では授業・指導準備の負担度も異ってくるので、平均して論じるのは難しいが、レヴィンやメイヒューらの研究によると、研究型や総合大学型の大規模校では、教員が研究・管理・社会活動に使う時間も多く、教員一人当たり三～五科目担当（二セミスター標準）、教育中心の小規模校で一人当たり六～八科目担当が多いといわれ、わが国でいう週最低三日出勤五コマ担当という慣行は、まさに平均そのものと考えられる。アメリカでポピュラーなセミスター制などでは一セミスター三コマの義務がごく当然とみられているが、大学の種類によってそれぞれに著しく異なるというのが実情である。

また科目数を多く抱える大規模校では、各デパートメントにつき三〇～六〇人の成員を持ち、小規模校（特にリベラル・アーツ校）では各デパートメントにつき五～一〇人のメンバーをもつというのが通常である。この欧米式デパートメント制度を復活させた筑波大、北大の学系や大講座のメンバー数は、まさにこの大規模校の成員数に匹敵し、ICUのような小規模校はそれに類似するヴェッサーなど名門校の状況と類似する構成を持っている。但し日本独自のタテワリ学部をもつ各校については、欧米との比較は無理であろう。

(c) 一般教育と専門教育——課程の配分

旧設置基準では新制大学学部教育の内容を一般教育と専門教育に大別して、それぞれ科目内容を平準化の政策の下にこと細かく指定する様式をとっていたが、改正省令においては、専門課程（主なるデンプリン分野毎の、あるいは主なる学際研究分野毎の、専門科目群）にかかわる教員の平均的配置数、すなわち学生の収容定員に対応する専門科目担当教員数と、そうした専門分野の境界をこえて、大学教育

全体にかかわる、すなわち大局的にみれば従来の一般教育領域に当る、大学共通科目群を担当する教員の平均的配置数とを、大まかに指定するのみで、カリキュラムの組み方そのものについては、各大学の自由裁量にまかせる方式となっている。

改正省令における以上の教員配置方式についても、前項bでみたごく常識的な（国際的にみて平均値にあたる）四年間の科目配置数に対応する教員数を指し示しているのみで、各大学の種類や規模によって、大学全体から計測すれば、それぞれの大学毎に教員総数は大きく相互に異ってくるはずである。

改正省令をみると、第五章で「収容定員」を規定すると共に、第六章「教育課程」では、「教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成する」（一九条）ようにきめ、つづいて「学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮して」（一九条の二）ほしいと、課程の大枠について希望を出しているのみである。しかしこれは決して一般教育的な教養学の側面を軽視しているものではなく、むしろ各カリキュラム・システム毎の「統合性」を重視する指摘であって、それ以外のなにものでもない。そして「別表第一」で前述した専任教員数の大枠もしくは平均最低必要人員数を規定するのみで、そのいみでは改正省令は教育課程については大幅の自由裁量を認めるに至っている。

便宜上の仮定が許されるとして、この収容定員にみあう教員数の妥当性について考えてみると次のようになる。仮に一教員につき（また仮に収容定員一学科四〇〇人の二学科で構成される文学部系を選んでも）三日出勤五ないし六コマ担当を条件としてみると、専門課程担当教員は最低一二人となり、この一二人に五～六コマをかけてみると、少なくとも六〇から七〇科目（一年分）となり、そのうえ専門課程科目に主たる注意がむく期間を二～三年とすれば、単純計算で少くとも平均して一五〇科目分ぐらいの設定が考えられる。そのうえこの収容定員にみあう大学共通科目担当の教員数からみて、基礎的な教養科目や概論科目がこれ又、少くとも六〇科目（この分野を一～二年の期間とみて計算）が加わるので八〇〇人の定員に対し二〇〇科目以上の設定も可能となる。以上はあく迄、単純計算であって一教員が同じ科目を数クラスにわたって担当するなどという場合は想定に入っていない。とすれば、この教員数で十分に学部教育が行なえるというわけであるが、当然のことながら、この規定より教員数を多くすることが望ましい。

アルクイン以来の伝統はさておいて、ハーバード大学のエリオットやロオウエル学長らの指摘によれば、知識や情報の専門細分化や多様化が進めば進むほど、一般教育的な諸科目の配置が重要となってくる。それは、(一)この限られた地球上での人間の意味を絶えず問い直し、(二)各デシプリンに共通する学問的原則に注目し、(三)大学教育に共通する意識、すなわち教養人としての倫理を問い、(四)知識の総合化と応用への準備（解釈枠の選択）をもたらし、(五)かつ各デシプリン領域への最低の基礎知識を各人に可能な限り共有させる、という役割をもつものである。

従来通りの用語を使用して以上の二大分野の諸科目の配置を教養科目の各専門分野への組み合わせという観点からみてゆくと、アメリカでもわが国でもそれほど相違もなく、次の三つの配置様式に区分できるようである。

(d) 教養課程の専門課程に対する配置様式

1. 配分要求様式 (distribution requirements)

これは各学科・各専攻（デパートメントとコミッティ、わが国では、いわゆるタテワリ学部）が、各自の配分要求を一般教育委員会とか大学教務部長（dean of studies）に出し、全学的にその要求を調整してゆく方法で、（当然のことながら平均化するのは困難であるが典型的例示を最近のケースからとると）、たとえば最近の京都大学の例がそれに近いと思われる。京大では、教養科目・基礎科目を、「学部共通科目」（各学部特有の概論科目などで当該学部内で各学科をこえて共有する科目）、「大

学共通科目」（総合科目や広く学部境界をこえて利用されるべき概論科目など）、「各種センター科目」（語学センターその他が提供する科目で、語学のようにそれぞれの専攻に応じ、学生が登録選択を行う分野）などにわりふり、各学部や学生の要求に応じて、教養科目や基礎科目を各専門課程に「配分」してゆく様式である。そのうえアメリカのカーネギー・メロンのような特殊な、専門課程中心に構成された大学に前例があるように、京大医学部のような特殊な応用学術課程については、この「配分」を、専門科目を主専攻とし、教養科目を副専攻科目として、課程の特殊性にあわせて必要年次において組み合わせるといふ様式もつけ加わってくる。たとえば、脳死にからむ倫理問題が医学部で重要なら、教養科目に当たる哲学・宗教学などの概論を、精神医学専門科目の副専攻科目として、高学年次に配分する、というように、教育目的に応じた配分も可能となってくる。配分要求様式では、教養科目レベルとして各学部やセンターなどが提供してくる「科目」を学部や学生の需要に応じて配分するのであって、それを担当する教員は科目に応じて各機関が任命し提供する。

2. コアー・カリキュラム様式

ハーバード大学、ミネソタ州の commitment to focus programs, あるいはわが国の筑波大学、神戸大、慶応藤沢キャンパス（図I）、そして桜美林などの事例で、表面のみみると、いかにも学部教育のそれぞれの教育目的が明確であって、華々しくみえるが、アメリカでも三千余の大学のうち、この様式を採用している大学は一割あるか無きかの状況である。まず大学全体の教育目的にしっかりしたコンセンサスがなければならぬし、コアー（柱状的なカリキュラム核）を組むのに十分な教育チームを設定するために教員数は必要以上に多くもなり、また教員各自に学際的協力への熱意が必要とされる、あるいは場合によっては、コアーを組むカレッジ・学部が大学内で孤立する、などの問題点が出てくる。すでに拙著『大学のカリキュラム』（玉川大出版部）などで詳述しているので多くは省略するが、典型例示として慶応の例をとってみる。ここには教養科目、専門科目の区分がない。すべて藤沢の独立したキャンパス（独立大学の型式をもつ）の特定の専門的教育目的をめざして、全科目がタテ（年次配分）には「基礎科目（思索基礎の設定）」「専門基礎科目」「専門科目」（換言すれば、教養教育をめざす大学共通科目、学部学科をこえる専門基礎科目、そして学部の各専攻にしばられる科目）の三段階に柱状化し、そしてヨコには、例えば、専門科目レベルの諸科目が、課題発想科目、分析能力養成科目、統合・応用解釈（政策選択）科目の三群に、各列に柱状化されていて、このガイダンス枠に従ってタテ・ヨコに、カリキュラム・ナンバー（種類・内容、レベル、クラス大小、自由・関連・選択必修・必修の区分、授業用語、などを明示する科目ナンバー）を参照しつつ、学生を特定の専攻枠に「追いこんでゆく」方式である。そのいみで、全科目がコアーの諸レベルに所属する専門科目となっていて、この様式では、教養科目と専門科目の区分は全くつけられない。慶応の三田・日吉キャンパスが、伝統に固定されていて身動きもつかないので、藤沢を独立したキャンパスとして、パイロット・プランが成立しているわけである。桜美林の例が、全国から注視されているのは、新設の国際学部がアメリカ様式のリベラル・アーツ型となり、その型の中にコアー様式を採用して、他の既設学部にも再編への動きをうながす努力を行っているその「息の長さ」と、再編が完了する頃の全学のカリキュラム様式が、配分要求様式がコアー様式のいずれに統合されてゆくのか、その再編実験にかかわる具体性のゆえであろうか。

3. スモガスボード様式、およびその変型としての教養部様式

これは一般教育に当たる諸科目を、人文・社会・自然三科学ならびに外国語などの三～五群に分割し、その中から自由に学生に科目を関心にあわせてつまみ食いさせる様式で、アメリカでは、むしろベニングトン・カレッジなど学生の質の高い大学で行われている。完全なスモガスボード様式は（レベルの低い学生の多い大学では、学生は単位取得容易なクラスに流れ易く）きわめて数が少なく、選択に厳しい制約が設けられる変型、すなわちわが国の教養部型をとる大学の数が極めて多い。ただこの変型の例で

は、科目数が固定し授業がマンネリ化するところが多いのが悩みの種であるが、しかし教員の方は持ち割が固定して授業に工夫を重ねる必要も少なくなって、個人研究につかえる時間が多くなると、案外にこの変型を歓迎する者もあり、わが国でも、教養部方式を今後も維持する大学が多いのではないかと囁かれる昨今である。

この他に、例のグレート・ブックス集中様式で一般教育レベルを終るなど、多様な方式があるが、ここでは簡略化をめざして省略をしたい。

なお、配分要求様式やコア様式をとる大学では、教養部に代わり、全学的教育課程審議・連絡委員会（各教員は各自のデパートメント＝学系や大講座に所属）が成立して、それぞれのレベルの科目配置を行うことになる。

(e) 知の組み直しとカリキュラム——ディシプリン中心カリキュラムとコミッティ型カリキュラム

ここでは Globalization の過程にあわせて、政策科学、行動科学、地域研究、文化科学、国際学などの、学際プログラムが組み立てられていったプロセスを話す筈であったが、広島シンポでは時間不足で省略することとなった。最近刊の拙著『比較文化序説』（玉川大出版部）の第一部、あるいは『大学のカリキュラムと学際化』（玉川大出版部）の第一部、第二、第三章、などを参照していただければ、おおよそのアウトラインがわかるはずである。

(5) 生涯教育体制化の中の大学カリキュラム

この部門も時間不足で広島シンポではほとんど省略したが、ユニバーサル・ハイヤー・エデュケーション状況の展開が進むにつれ、「学部教育」（ファカルティは、「学部教育」のほかに、「大学院教育」、「ユニバーシティ・エクステンション教育」など、他のカリキュラム組織にも責任をもつ。機能上は、ファカルティ＝教育組織、カレッジやグラデュエート・スクール＝教育科目・授業組織が、別単位であることに注意のこと。この機能分化については、今日では常識となっており、一九世紀に一般的であった「教師そのまま科目」とみなす時代錯誤は、今後、カリキュラム論上では過去のものとしたい）すなわちアンダーグラデュエート教育も、初中教育をうけ、大学院教育、企業内教育、成人教育などの各レベルの教育につながる生涯教育体系の中の、その一教育段階になっている点を、この際十分に納得しておく必要がある。「大学」レベルである限り、学生を指導的な教養人に教育してゆく為にも、学生の「能力と自律意志」について「選抜」を行う必要がある、この選抜といういみにおいて初中教育とその性格を、それは異にしている。

但しそれが他の、生涯教育体系諸レベルと関連してゆくうえで、次の各条件が、カリキュラムに関係して考慮される必要がある。

(イ) 通常の科目制度から単位制度へ

前に詳述しておいたが（拙著『大学のカリキュラムと学際化』第一部第二章の付論）、各科目には、表面的には明示されていないが、それぞれの科目なりに「学問上の位置、分野の種類、当の科目の学習体系上のレベル・水準、講義用語、クラス人数の制約・無制約——例示として人数制約のあるセミナーや語学クラス、単位互換範囲や条件、など」の性格を持っている筈である。大きくは、初中教育レベル、学部教育レベル、大学院教育レベル、成人教育レベルなどそれぞれの科目の対象学習者に対する主張から、小さくはクラスの人数制約に至るまで、科目それぞれが独自の性格を持っている。

その性格内容を表示するのが、いわゆる「単位」（credit）であり、またそれぞれの単位に付随している「単位ナンバーもしくは科目ナンバー」（表Ⅰ）である。このナンバーをみることによって各学問分野や大学を超えて、横断的かつ縦断的に科目＝単位の互換性範囲が決定され、カリキュラム・システム内の各科目の機能が明示されることになる。従来わが国では、大学に於て「学年進行」制度として、

カリキュラムが各学年毎に固定されてしまうことが多かったが（またそのいみで教養部二年，専門課程二年というマンネリ化が出現したが），各科目＝単位は，本来，教師と学生が組みあがる学習システムすなわち個々のカリキュラムの枠にもとづいて自由に，それぞれなりの配置位置に設定されるものである。一般もしくは基礎教育諸科目も専門科目も，それぞれなりの科目内容・目的に応じて，学生に当の科目を適当に学習させるというのが，カリキュラムとは教育上の conceptual scheme であるという考えである。前述した一般教育科目を副専攻科目とし，医・工学部など専門性の高い専門諸科目を主専攻科目として，併列して一年から四年次（それ以上の高年次は高度専門課程レベルに入る）までの間に学習させるという制度も，この単位および単位ナンバリングの制度の本質が理解されていないと設定は難しい。今のところ全学にこの制度が完備しているのは，ICUのみで，桜美林がパイロット・プランとしての新設学部から全学へと，この制度を実験的に（大学院もふくめて）設定し直しているのが，それに次ぐのみであるという人々が多い。

(ロ) 改正省令が，教育上の妥当な受入れ定員の指導指数を，学生定員（入学時定員と学年毎の定員）から学部もしくは大学の収容定員（教育目的上適当とみなされる全体的定員）へと変更したのも，大学教育が固定的な学年進行にもとづくものでなく，単位制度により年次毎に学生の定着数が異なってくる点を考えても当然のことである。ただまだ完全でないのは，収容定員（正規学生総数）にかかわる学生の概念を，学費を所定の如く納め，所定の授業時間を学習する学生のみに限っている点で，この点，学習義務の厳しい大学での，いわゆる「落ちこぼれ学生」（一部の科目単位あるいは卒論単位を残すのみの学生）が多数溜ってくる時に問題が生じてくる。特定科目の聴講費用プラス一定の設備・施設利用費のみを納入する聴講学生，論文作成中の学生（とくに大学院）も，アメリカでは正規の学生であるが，このような聴講生・研究生的身分に等しい学生に関しては収容定員からはずして計算されるようになれば幸いである。

(ハ) 単位制度となれば，それぞれの科目につけられたナンバーにより，各自に能力や学習目的を異にする学生にそれぞれの科目をどのようにわりふってやるべきか，教師にも見当がつけ易くなる。高校での英才教育コースの学生に，大学レベルの（とくに一般教養・基礎教育レベルの）科目の学習を認めたり，また適当な大学院科目を学部学生に取得させたりする，柔軟な組合せも可能となってくる。生涯教育体制の中でのカリキュラムの組合せには，以上のような柔軟な対応が考慮される必要がある。

付属高校をもつ大学で，特に応用語学授業プログラム（たとえばELP）をもつICUなどでは，当然，帰国子女学生などに大学のELP単位認定なども行えるであろうし，また，桜美林大学のように，イギリスの普通学位・英才学位（ordinary degree, honor degree）制度の応用を，学部教育と大学院教育の間に設定しようとしているようなことも可能となってくる。桜美林は，半期で一年分の授業が終るセミスター制度（セミスターでは通常，五科目程度の取得が諸外国でも普通）をとっているが，一セミスター二〇単位程度取得（一五単位以下となると警告が出る）が指導上の指標とされていて，普通学位（学士号）には，八及至一〇セミスター（五年ぐらいかかる学生の存在もみとめ，四～五年），英才学位（第一学位として修士号）には一〇及至一二セミスターを設定している。六セミスター（三年次）までに一二〇単位以上を，Bプラス平均以上で修得し，かつ特定分野（特定ゼミ）で異常に優秀な才能を示す学生には，英才学位取得をすすめ，四年次には大学院科目（五〇〇番台の科目）をフルに学習させて，五年で修士学位を終らせる制度の設定を予定している。慶応大，東北大工学部などで同様な制度を考慮中との由であるが，この制度の設定には（東北大が予定していると伝えられているように），セミスターもしくはクォーター制度の採用が前提とされ，かつ科目ナンバリングも完備している必要がある。わが国では外国の制度に慣れているキリスト教主義大学でまず実験が行なわれて，ついで大規模大学（大学院中心の大学）へとこの制度が拡がってゆくの望ましい。わが国では，工学部系では，修

士レベルまで大半の学生が進学するという状況が当たり前となっているが、一般学部教育が四年間、医学教育が六年間と、固定されていた従来の制度が異常なのであって、学問知識が多様化し、専門が細分化の極限にまできている今日では、大学や専攻毎に、(その教育目的に沿って)学習年限が柔軟に運用されてゆくべきであろう。イギリスのスターリング大学が、桜美林が組もうとしている八〜一〇セミスター、一〇〜一二セミスターの二系列制度の典型例を示してくれているが、アメリカの多くの大学でも independent studies programs の形でこの英才教育コースが実現している。

その他さまざまなカリキュラムの組み方について、まだまだ語ることも多いが、紙数の制約を考えて省略するが、拙著などの他に Jossey-Bass 社の出している New Directions For Higher Education Series の各書によって、さまざまなケース・スタディズについて参照されれば幸いに思うものである。

おわりに

新設学部などについて多くの質問がこれまで諸大学から筆者などによせられているが、学部教育について考慮するには、まさに大学審の今回の指示のように、(一)まず当該大学の種別(教育上・研究上の目的とその組織)、(二)立地条件、(三)他の既設学部も考慮して、全学的観点からのカリキュラム配分、(四)短大や大学院カリキュラムとの連絡、あるいは企業内教育(実習を兼ねて企業派遣をしたり、企業より講師をよぶなどの試みを含む)との連絡、などなども今後は考えてゆく必要もある。カリキュラムそのものの概念については、筆者が——学部教育との関連について教師としてオリエンテーションを受け始めて以来——数々と読むようにすすめられた参考文献では、conceptual scheme としてのカリキュラムは、それぞれなりの世界観(パラダイム)もしくは哲学の「実体化」したものである、という意見が大勢を占めていた。最近に出版された E.C. Short: Forms of Curriculum Inquiry (SUNY, 1991) でも同様なことが主張されていた。

(主なる参考文献) 文中で引用したもののほかに、

- (1) H. Margolis: Patterns, Thinking, and Cognition (U. of Chicago, 1987)
- (2) A. Chickering and Associates: The Modern American College (Jossey-Bass, 1981)
- (3) L. Mayhew and others: The Quest for Quality (Jossey-Bass, 1990)
- (4) F. Rudolph: Curriculum (Jossey-Bass, 1977)
- (5) A. Levine: Handbook on Undergraduate Curriculum (Jossey-Bass, 1978, 紀伊国屋書店で翻訳進行中)
- (6) H. プラール『大学制度の社会史』(法政大出版局. 一九八八)
- (7) 『大学研究』第八号(教養部改組を中心とした大学教育改革・特集号)一九九一年十一月
- (8) 井門富二夫『大学のカリキュラム』(玉川大出版部. 一九八五)
- (9) 井門富二夫『大学のカリキュラムと学際化』(玉川大出版部. 一九九一)
- (10) 井門富二夫『比較文化序説』(玉川大出版部. 一九九一, 第一部 学際課程について)
- (11) R. Menges & B. Mathis: Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development (Jossey-Bass, 1988)

なお、表と図については、広島大学シンポ席上では、十二の表と図を配布したが、印刷の都合上、ここでは表1と図1の二枚のみ掲示する。

(表1) ICU「履修案内」より
授業科目 (ナンバーリング例示)

授業科目は次のような順に記載する。

学部共通科目

語学教育科目：英語，日本語

一般教育科目

保健体育科目

コンピュータ科目

地域研究

基礎講読

特殊講義

学科別授業科目

人文科学科

社会科学科

理学科

語学科

教育学科

学部共通科目の各プログラムについてはその概要と特色を説明する。

学科別の授業科目は，人文科学科，社会科学科，理学科，語学科，教育学科の順に記載する。各学科ごとに，専門教育科目を，A基礎科目と，B専攻科目，選択科目，特別研究（特別演習），卒業研究にわけて説明し，つづいて当該学科で開講される科目を専修分野別に分類して示す。とくに指定のない科目は毎年開講される。

授業科目記号のうち，第1番目のH，S，N，L，Eは各々人文科学科，社会科学科，理学科，語学科，教育学科を示す。専修分野は，たとえば美術および考古学はAr，経済はEc，生物はBi，などのように第2，3番目の文字で示される。PEは保健体育科目である。また，CPは一般教育総合科目および特殊講義であることを示し，Rは地域研究を表わす。

授業科目番号のうち，数字は次のことを意味

する。

001-049 語学教育科目（英語・日本語）および一般教育科目

050-099 当該学科共通科目

100-199 基礎科目および初級科目

200-299 中級科目

300-399 上級科目

授業科目番号のうち，第2番目の数字は専修分野内の区分を示す。

授業科目番号のうち，第3番目の数字は前項の専修分野内区分の配列順位を示す。

以下の科目については，各学科とも共通の番号を使用する。

095-6-7 卒業研究

290, 291 教科教授法

392, 3, 4 特別研究（演習）

授業科目番号のうち，201-2や211-2-3などの「-」記号は，その科目が2学期または3学期にわたるが番号の順に従って履修しなければならないことを意味し，201,2や211,2,3などの「,」記号は，その科目が2学期または3学期にわたるが履修順序が異なることを示す。また，とくに一般教育科目のように，同一の科目に対して，第1,2,3学期とあるのは，その科目が各学期に開講されることを示す。

授業科目番号のあとの「J」や「E」はその授業が日本語「J」や英語「E」で行なわれることを示し，「JE」は日英両語使用を意味する。それ以外の言語を使用のときは，これに準じて記号により示す。また「J, E」は，たとえば第1学期に日本語で，第2学期には同じ講義を英語で行なうことを表わす。

単位数は原則として毎週の授業時限数を示す。

図1 慶応大学藤沢キャンパス・カリキュラム（外国語科目など省略）

④一般教育科目（基礎教育科目）

4年間を通じての大学教育の基礎となるもので、従来より「人文科学」，「社会科学」，「自然科学」の3つに分かれています。SFCではこれに環境の中での人間の行動（心理学，社会学など），人間をとりまく時間的・空間的背景（歴史，地理学など），さらには言語と，コミュニケーション，異文化という独自の観点をあらたにつけ加えています。

（自然言語と人工言語教育科目については省略する）。

		科 目	単位
一 般 教 育 科 目 (1 ・ 2 年 次)	人 文 科 学	1. 現 代 芸 術 論	4
		2. 現 代 思 想 論	4
		3. 歴 史	4
		4. 言 語	4
		5. 論 理 学	4
		6. 資 料 検 索 法	2
		7. 総 合 講 座	2
	社 会 科 学	8. 法 学 I	4
		9. 政 治 学	4
		10. 経 済 学	4
		11. 社 会 学	4
		12. 文 化 人 類 学	4
		13. コミュニケーション論	4
		14. 地 理 学	4
	自 然 科 学	15. 科 学 技 術 史	4
		16. 現 代 科 学 論	2
		17. 心 理 学	4
		18. 生 態 学	4
		19. 数 学 I	4
		20. 統 計 学 I	4
		21. 情 報 処 理 言 語 I	4

⑤両学部共通専門教育科目

「一般教育科目」と並行して1・2年次に履修する科目で、専門教育科目へのスムーズな移行のための準備と、「総合政策学部」，「環境情報学部」両学部に通じた基礎的なものの考え方や、学問的な方法論などの学習を目的とするものです。

様々な情報を集めて調査・分析し、経営的にも、法的にも妥当する案を作成し、その意見を論理的に他者に伝達する基礎的な方法もここで学べることになります。

なお、SFCでは、従来の学問分野を再編成・総合するという視点から、専門教育科目には、「～学」ではなく「～論」という名称がつけられています。しかし、「総合政策学」，「環境情報学」だけは、両学部の基礎科目となる「学」であり、当該の学部では必修科目とされています。

		科 学	単位
両 学 部 共 通 専 門 教 育 科 目 (1 ・ 2 年 次)		1. 記 号 ・ 修 辞 論	2
		2. 数 学 II	2
		3. 数 学 III	2
		4. 統 計 学 II	2
		5. 会 計 学 I	2
		6. 会 計 学 II	2
		7. 法 学 II	2
		8. 法 学 III	2
		9. 社会・経済システム論	2
		10. 社 会 調 査 法	2
		11. デ ー タ 解 析 法	2
		12. モデル・シミュレーション技法	2
		13. シ ス テ ム 論	2
		14. 情 報 処 理 言 語 II	2
		15. 総 合 政 策 学	2
		16. 環 境 情 報 学	2

総合政策学部 専門教育科目 (2・3・4年次)

共通科目 基礎科目 9科目 各2単位	政策過程論 政治組織論 国際関係論	意思決定論 政策分析論 政治経済発展論	組織行動論 組織政策論 組織コミュニケーション論
A 政策管理 16科目 各2単位	公共選択論 予算編成論 比較政党論 地方政府論 I・II 現代政策史	交渉研究論 立法技術論 比較政策論 財政分析論 公共経済論	行政管理論 政策立案論 政策評価論 政策倫理論 社会資本設計論
B 社会経営 13科目 各2単位	非営利組織論 公益企業論 対社会関係論 I・II 市民参加論	経営分析論 人的資源管理論 財務管理論 組織環境分析論	公益組織経営論 経営情報システム論 組織設計・変革論 ソーシャルマーケティング
C 国際政策 15科目 各2単位	比較体制論 地域研究論 I・II・III 国際機構論 国際企業論	国際経済関係論 国際紛争論 国際関係法 I・II 国際金融論	開発計画論 安全保障論 国際コミュニケーション論 国際協力論

環境情報学部 専門教育科目 (2・3・4年次)

共通科目 基礎科目 9科目 各2単位	認知科学 情報メディア論 情報社会論	知識処理論 I 表現伝達論 社会動態論	情報活動論 環境情報システム論 情報関連法
A 知識情報 16科目 各2単位	通信・情報理論 情報処理系論 情報環境論 自然言語論 I・II	計算機能論 パターン情報論 知覚情報分析論 情報分類検索論 知識処理論 II	人口知能 I・II インターフェース設計論 学習環境論 コミュニケーション ネットワーク論 知識ベース論
B 人間環境 15科目 各2単位	生体情報論 I・II 自然環境論 生態環境論 社会環境論 地図情報論	人間行動論 画像解析論 ポピュレーション ダイナミックス 立地・空間分析	行動環境設計論 I・II 地球観測システム 環境動態論 フローデザイン論
C メディア 環境 15科目 各2単位	生活史・誌 音像環境論 映像環境論 環境芸術論	生活情報論 コンピューターミュージック コンピューターアート I・II 環境デザイン論 コンピュータ グラフィック	コミュニケーション 環境論 創作過程論 景観設計論 情報環境設計論 デザイン支援論

応用科学系（理科系）学部の学部教育

山 谷 洋 二（広島大学生物生産学部）

はじめに

大学も社会の一つの機関であり、今は、万人のものとはいわないまでも、ほとんどの人が大学に行くチャンスがある。大学のあり方が広く社会の論争の的になるのは当然である。大学も私学を含めて国民の税金で賄われているのだから、資源（予算、人員、施設など）を有意義かつ効率的に運用しているかどうか、アカウントビリテイの問題は無視できない。

社会が大きく変化している。大学の役割に対する社会的な要請（期待）もずいぶん変わってきている。10年、20年後に社会の中核になって働く人びとが備えるべき特質をどのように教育すべきか。そのためには10年、20年後の社会の状況を予測できなければならない。世の中の動きが非常に激しい中で、日本は、世界はどうなっていくのか。将来、ファックスやパソコンがどこの家にもある、どこにでも外国人がいっぱい住んでいる、そういう時に、大学の卒業生にどのような知識なり技術、考え方、態度が要求されるのか。社会と産業構造の変化に見合って将来の人材の需要も変わっていく。卒業生の就職先も変わるし、新しい職業もできる。また職業移動もあるから、そういう事態に柔軟に対応できる教育を考える必要がある。

医学部、工学部、農学部など応用科学系（理科系）学部の4年間の学部教育全般について、この研究員集会の趣旨に沿って専門教育と一般教育の關係に重点を置いて報告する。大学設置基準の大綱化によって、専門教育と一般教育の区分が廃止され、特に一般教育の關係者の中から、一般教育の消滅の危惧が強く叫ばれている。一般教育科目が無くなれば人も取れない。専門教育の側の、一般教育を軽視する従来からの傾向を考慮すれば、今のような一般教育科目が無くなる可能性は十分ある。しかし、応用科学系の学部では、その学部の存立の基盤、教育や研究の目的が、人間の生命とか衣食住の資材の提供という生活に密接に関連したものであるため、一般教育を決して軽視してはならないと思う。私は農学系の学部に勤務しているので、農学系学部の学部教育の事例が中心になるが、これはどこまでも事例として考えていただきたい。

I. 応用科学系学部の社会的な存在意識

教育を行う際に何のために何を教えるのか、そういう目的、目標があってはじめて、それを如何に実施するのか、教育組織とか教授法の問題になる。リベラル・アーツの学部にしても、応用科学系の学部にしても、大学の存在価値は科学を発展させて、その科学をどういう人間の生活に役立てるかということにある。しかし、その役に立て方が両者では違う。人間の色々な問題を解く際の科学の利用の仕方の違いである。精緻な言い方ではないが、応用科学には前提として解決すべき人間の問題が存在する。健康の維持とか病気の治療、食糧や生活用の施設や機材の生産と供給、環境の保全や改善などの問題に対処するのがこれらの学部の使命である。この点が基礎科学系の学部と違う。従って、各学部は自らの使命を改めて確認して、教育内容とそれに見合う教育組織、教授方法を定めねばならない。

II. 応用科学系学部の教育改革の必要性

大学の教育改革の必要性がつとに唱えられている。その理由は大きく言って、大学教育の現状が、①社会・経済の変化、②科学・技術の進歩、③学生の勉学目的や資質の多様化の三つの状況に適切に対応していないことにある。応用科学系の学部では、学部の使命が人間の福祉に直接関連しているので、こ

のことは特に重要である。

農学系学部を例にとると、その存立の基盤である農業を取り巻く内外の状況の大きな変化が、学部の教育に大きな影響を及ぼしている。今や農業は孤立した産業ではなく、社会・経済の状況に大きな関連を持つ複雑な産業分野になった。農業は巨大なアグリビジネスとの関連なしには成立できない。農業・食糧問題は国際化し、農業関係者と農学の視野の拡大が必須の要件となった。

科学技術の進歩と知識の拡大：農学の分野でも関連のバイオテクノロジーとかライフサイエンス、情報・通信技術などの発展が急速で、知識の陳腐化が著しい。それを4年間という制約された時間の中で教えねばならない。教えるべきことを精選して、20年経っても残ると考えられるものを見つけて教えねばならない。

学生側の変化：学生の質と勉学目的の多様化が重要な問題である。学力の低下が危惧されている。学生の学習意欲をどうしてつけるか、学力をどうやって向上させるかを考える必要がある。学生には理論とか抽象的な思考に向いた者と、どちらかという抽象的な事柄は苦手な者がいる。応用系の中には、後者の学生が比較的多い。大学はとかく抽象的な話をしがちだが、教育は具体的な問題から入って抽象化へ進むというステップも大事である。身近なものから入って専門の科学に移っていく、そして一般化の中で学生の視野が広がって、あそこに面白いことがある、あれをやってみようという意欲が出る、そういう教育にならねばならない。学生の出自も多様化し、価値観や関心、勉学目的もまちまちである。学生のほとんどが都市部の出身で、産業としての農業に関心が薄い。卒業生の就職先も多様化している。留学生の数が増加してくる。こういう状況に対応したきめ細かな教育が必要である。

研究と教育：教員は、誰でも自分が世界の研究の最先端を行っているという自覚がある。最先端を教えたいという気持ち、研究に専念して教育は二の次だという気持ちが強い。一方、学生の方は、学者になるのはほんの僅かである。多くの学生は社会に出て実務に就く。教員は、自分は学者になったのだから、研究者としての価値や研究者になるノウハウにはかなり通じている。しかし、社会に出る人間、実務に就く人間に何が必要かは多くは通じていない。学者にならない人間に学者になるための教育をやっている場合が多い。学者になる学生の教育も確かに大事だが、社会に出て実務に就く大勢の学生の教育を考える必要がある。そのためには就職先の職場で将来何が必要になるかを調査・検討して、カリキュラムに反映させねばならない。学生の中には使命志向型（人類の福祉のために医療や生産技術を学ぶ）と科学志向型（医学や生産技術に必要な科学的な方法論を学ぶ）の学生がいる。アメリカの大学のカリキュラムを調べると、日本で出来るかどうかは分からないが、研究者志向の学生のコースとそうでない学生、ビジネスなどに入る学生のコース、同じ専攻の中でも二つのプログラムがある。大学院に進む学生には特別の教育をする、もう一つ小さい専修コースを作るなどの配慮が必要である。

III. 応用科学系（理系）の学生にとって、一般教養とは何か

大学教育の中にも、あの人は大学を出たのだからそれだけのことがあるというものがある。今度の大学審の答申の中でも、一応、一般教育の理念とか目標ということで、例えば豊かな人間性をつけるとか、幅広い教養をつけるとか述べている。大学で専門だけやるとタコツポになる、タコツポにならないためには幅広い教養が要る。これが一般に認識されている一般教育の理念である。理科系の多くの教員は、現行の制度の中で、自然科学系の科目については、専門の基礎になる科目と考えている。人文・社会科学系の科目に対する普通の態度は、勝手に何でもやって来なさい、幅広い教養をつけてくれば良い、単位だけは取ってこい、ということである。これは間違っていると思う。

応用科学系の学部の教育の中では、一般教育の必要性は、専門だけやるとタコツポになる、いわゆる大学出という、教養のある人間になれないという理由だけではない。例えば医者になるには人間性だと

か、そういうものが職業と密着している。専門とっていい位に関連している。工学や農学でも同じである。〔資料1〕に 응용科学系の学部が一般教養という言葉で期待するいろいろな事項をあげてある。我々の学問の分野では、こういうものを身につけないと専門の職業人としてもやっていけないという、非常に密着した重みのある要件である。一般教育と専門教育が二つ別々にあって両方とも必要だということではなく、一般教育と専門教育が密接に係わり合っている。 응용科学系の学部では、学部の使命がそもそも人間の福祉を対象にしているから重要なのである。そういう意味で一般教育の履修なしには、これらの学部の使命そのものが達成できないのである。

一般教育の教授：上掲のような一般教育の目標の中には、認識とか知識に関する事柄のように教室の授業科目で達成できるものと、創造性とか指導力などのように教室の授業科目のみでは必ずしも達成できないものがある。しかし、認識や知識がなければこういうものも達成できない。高いレベルの認識力（分析、総合、評価）の開発には低いレベルの認識力（知識と応用）が必要なのである。

農学系学部の例を見ると自然科学概論や科学史、技術論、技術史などの科目を一般教育の履修指定科目や要望科目にしているところが多い。また「環境と人間」、 「生命と死」などの総合科目を履修させている学部もある。自分の学部の農村社会学、植物生理学などの科目を一般教育科目に代替させたり、経済・経営との関わりから他学部の地理学や貿易論などの科目を一般教育科目として指定履修させているところもある。

情報の収集・処理能力の向上のためにはコンピューターの利用技術の教授が必須である。また、最近の学生は一般に口頭と文書によるコミュニケーションの能力が不足するので、これらの能力の向上のためには、例えば、レポートを頻度多く書かすとか、授業中に質問する、学生同士に討論させる、課外活動を重視するとかの配慮が必要である。学問的な水準のレポート作りの作業では、論理を第一とし、文章論は二次的なものと考えべきである。必要事項のリスト作りから始めて、用語の定義、分類、要約、比較、分析、学問的な水準のレポート作りの作業では、論理を第一とし、文章論は二次的なものと考えべきである。必要事項のリスト作りから始めて、用語の定義、分類、要約、比較、分析、学問的議論、学生間の討論などを重ねて、何度も書き直させる。情報の総合化を要求するような宿題、テスト、プロジェクトの開発なども役に立つ。

国際的認識：特に農学の分野では農産物と貿易とか、アフリカや東南アジアなどでの栄養不良や飢餓の問題もあるから国際的な認識が非常に重要である。ではどうしたらよいか。一つは外国語、特に英語力の強化である。英語はいわゆる英語圏のみでなく、今では国際的共通語になっているので、（口頭と文書による）コミュニケーションが出来る、ツールとしての英語の修得が必要である。さらに外国の多様な社会の政治、経済、歴史、文化、宗教などに通じる必要もある。特に最近では留学生が多いから、そういう人達を活用する、授業などの場でその国の事情を話してもらうことが大切である。もちろん、教員や学生の外国との交流、相互訪問も重要である。

一般教育では多人数教育が一般的であるが、その解消のためにも十分な資源（人員、施設、予算など）を配当しなければならない。また上に一例を示したが、教室などでの教授法の改善が急務である。大学の教員の多くは教授法に関心が薄い。中等教育が達成した教授法の最新の成果の内でも大学で利用しても有用なものがたくさんある。FDによる教育能力の改善の重要性が最近認識されてきている。

IV. 農学系学部の学部教育の改革（事例）

農学系学部の使命：医者、従って医学が必要なことは自明である。しかし、農学の必要性についてはいろいろな議論がある。日本のような狭い国で農業をやらなくてもよい、外国に安いものがあるから買

えばよいという主張がある。一方、農業は必要なのだとして反論し、これからも農学の教育を大学で続けていかねばならないという立場がある。また農学が必要だとしても、伝統的な農学を多少拡大解釈して、農学と関連が深く、緊要性が高い環境科学とかライフサイエンスも含めて対応すべきではないかという意見もある。農学系学部では、従来は使命や教育目的が非常に固まり過ぎていて、新しいカリキュラムや科目を考えると、従来の使命を逸脱しているのではないか、ということになる。今の世の中ではもう少し柔軟にしたほうがよいと思う。しかし、柔軟にし過ぎると農学系学部の独自性の喪失に繋がる危険がある。やはり、①生物の機能の有効利用と②人間の衣食住の必要の充足ということを学部の使命の中心に据えて、これをキーワードにしなければならない。〔資料2〕に農学系学部の使命についていろいろあげた。最近では、ライフサイエンスとかバイオテクノロジー、バイオマスの有効利用、環境の保全などを重視する考えが強い。農学系の学部だからこうだということではなく、中心的には農学の本質というものがあるとしても、学部ごとに伝統や地域性を考えると、重点の置き方が違って来る筈である。それぞれの学部の使命を自主的に決めることが重要である。

こういう状況を踏まえて農学系学部では1980年代からの学部改組を通じて学部の改革を遂行中であり、大学院の拡充と相俟って研究・教育条件の改善を図っている。今の過剰が21世紀の飢餓に繋がる。農業・食糧問題に正しく対処するためには、農業技術の維持・改善、生産のための能力の向上、従って質の高い農学の教育・研究が必要である。農学系学部では農業を中心に据えて農学の独自性を出すべきである。その中で本当の意味での国民のためになる、広範な国民に理解される学部の理念を作り、徹底した自主的、民主的な討議に基づく学部の改革、教育システムの改革を進めていかねばならない。

農学系学部の学部教育の目標：学部段階の教育では専門化の程度を低めて、社会に出てもっと色々な職業につける、容易に職業移転が可能になるような柔軟な対応が良い。学部段階の教育での専門化の程度を問題にする際に、それが学部のレベルの専門性なのか、或いは学科レベル、専攻レベルなのかをはっきりさせる必要がある。そうでないと、専門性は要らないとか、専門性は入門レベルでも必要だとか言っても、どういうレベルで考えているのか分からない。最低限、学部レベルの専門性は必要であると考え。あとは、学科レベルの専門教育は入門程度でよいのではないか。高度の専門教育は大学院で行う。しかし大学院で専門の学問をやるのだから、学部段階では農学色は不要ということではない。卒業生は上述の学部の理念に基づいた広義の農学分野、農学関連の広範な職業へ進むのだから、〔資料3〕に示すような、農業・食糧問題リテラシーとでもいうような内容を必修として身につけねばならない。これが学部全体の学生の備えるべき、学部レベルの専門化の目標である。農学系学部の学生としての意識を確立するために、「農学概論」などの入門科目を低学年次に実施する必要がある。また、農業の現場や植物工場、卸売市場などの先進的な生産・流通現場の見学や現場での実習を積極的に実施する必要がある。

教育システムについては学生募集、入学者の選抜から、教育組織、カリキュラム、課外活動、学部と大学院との関係など多岐にわたる。その主なものを取り上げる。

教育組織：学部の理念をより良く達成するために、多くの大学が従来の学科を、教員で構成される研究組織である大講座と学生の教育組織であるコース或いはサブコースの二本建てに改組した。教育プログラムを多様化し、学生の多様な要望に対処する措置である。コースには官制上は定員はないが、普通は分属基準学生数を定めている。主として物理的な理由から所属教官数などでコースの分属学生数の上限を決め、極端な学生数のアンバランスは学生の希望と成績順で調整していることが多い。

学生募集の方法：18歳年齢人口の減少が各大学、学部間の優秀な学生の獲得競争を激化させる。ここでも学部の教育理念と教育内容がますます厳しく問われるようになる。特に現在のマスコミは総じて農業を死に瀕した産業、将来性がほとんど無い職業とみなしているため、教員自身が農学の積極的なイメージを持つことが大切である。農学は誤解されている。どんな辞書を見ても農業は土を耕すこと、英語のCODを見てもtilling the land、そして農学は農耕学と書いてあって実態とは違う。21世紀には人類の半分以上が大都市に生きることになる。都市化と共に滅びるのでなく、都市の住民と共存する、都市を含めた全ての人口に必要な農学を造り上げる必要がある。意識的に建設的なイメージ、やりがいのある目的を農学に認めることである。自分の学問をどう理解するか、農学の本当の姿を大衆に知らせていく努力が新しいエネルギーを生み、学生に魅力的に感じられるようになるのである。

農学サイドから農学はこういうものだ、常識とは違うもっと生き生きとした将来性のある、面白い学問だということを高校の生徒や先生にしっかり教える必要がある。高校の学園祭への参加や化学、生物などのクラブとの交流、高校生の生徒や先生向けの学部公開、授業のテレビやビデオの利用などが考えられる。「21世紀を切り拓く農学」、「未来をになう農学」、「食と緑の科学」、「生命を科学する一夢ある農学」、「地球にやさしい農学部」などと銘打ったパンフが多数の学部から出されている。学部や学科の名称も、時代の要請に沿った、より適切なものに変更してイメージアップが図られている。

若干問題が違うが、教養部段階で専攻未分属の大学では、当該学生向けの学部、学科の説明会を積極的に行ったり、学部、学科の紹介パンフを出している。農学の社会的な意義、農学の現状、教育の内容、農学を学ぶ魅力などを扱っている。

体系的なカリキュラム：上述の学部の理念を教育に生かすには体系的で効率的なカリキュラムを作る必要がある。一般教育と専門教育は相即不離の形で行うことを基本として、専門教育と一般教育の内容、単位配分のバランス、実施の時期などを決める。一般教育の担当部局が独立している場合は、当該部局同士が十分話し合った上で、教育上の要請に基づいて学科、コース、サブコースごとの履修指定科目、要望科目などを決める。

専門教育科目の中では、[資料4]に例示するような学部共通必修科目が重要である。これらの科目の履修によって、はじめて学部の理念、教育目的を学部の全学生に浸透させることができる。その上で学生の多様な勉学目的に対応して、可能なかぎり多様なプログラムを開発し、実施することが大切である。特定の職業、免許、任用・受験資格などの取得のために必要な特別カリキュラムも当然必要である。専門課程進学や特定のコース分属のための必修履修科目や基準単位数が定められることが多い。テレビやビデオなどの教育機器の利用を積極的に行なう。学生の海外実習なども行われている。

いくら立派なカリキュラムを作っても、学生がそれを十分活用できなければ駄目である。入学時のオリエンテーションやガイダンスの強化、チューターや助言教員の配置などによって、科目の履修などの教育上の助言活動を強化しなければならない。

- [資料1] 「応用科系学部の学生のための一般教養」という言葉で期待するもの
- 意志の表現と伝達能力、効果的なコミュニケーションの技能
 - コンピューターの技能と自分の専攻での利用法の習得
 - 数学と統計学、数字のデータの理解、データの誤用を識別する能力
 - 科学の役割と限界の理解、科学的な方法の理解
 - 論理的かつ分析的に考える能力と総合的な判断力
 - 創造性

自主的な勉学意欲，生涯にわたって学習を続ける能力
幅広く深い教養および豊かな人間性の涵養
倫理的な問題の認識と健全な価値判断能力と意志決定の能力
明日の指導者としての能力，指導力
現実の世界の批判的な分析と理解
憲法の理解，平和と民主主義の擁護
歴史的な認識と現代文明の理解
経済学・経営学の基礎知識
国際的な認識，外国の政治，経済，歴史，文化，宗教などの理解
人間，生命，環境などの理解

[資料2] 農学系学部の使命

わが国の農業・食糧問題の現状把握と問題の解決
農業・食糧問題の世界的視野をつける
第三世界の食糧生産など地球的な食糧問題の解決と飢餓の根絶
21世紀の農林水産業を遂行するための科学，生産学的な農学の推進
21世紀の農業指導者，教育者，政策立案者の養成
経済的に成立し，かつ環境と調和した農業生産の確立
アグリビジネスのための創造的かつ精巧な経営技術の確立
安価で安全かつ質の高い食品の供給と，豊かな食生活の達成
人間の栄養と食糧の重要性の理解と認識を深める
生物の機能を解明し，農業や関連産業の発展に寄与する
バイオテクノロジーやライフサイエンスの分野での学際的な知識をつける
自然環境の複雑さの解明と保全，再生可能資源の広範な利用に役立つ知識
農業，技術，社会と環境の間関係を理解させる
専門の入門レベルの知識と技術の習得，高度の専門性は大学院で
大学院への進学準備

[資料3] 農業・食糧問題リテラシー・プログラム

農業の広義の定義の理解，農業は我々の社会を支える基礎的な産業
農業の生産過程の理解：システム論，維持的農業の重要性など
農業の基礎的な用語の理解：育種，成長ホルモン，反芻家畜など
食糧の加工，流通の方法
農業・食糧問題と国内経済，世界経済との関係
科学とビジネスの理論の農業への応用
農業貿易問題と食糧の地政学的な問題
食糧の消費者としての市民
人間と家畜の栄養，健康問題（食習慣，畜産など）
食糧の安全性と質の問題（農薬，食品添加物，保蔵，など）
世界の人口問題と食糧の生産と流通の関係
世界の気候問題（干魃，洪水，冷害などの異常気象）と農業・食糧問題

農業と環境問題，自然資源に及ぼす影響，土地と人間との関係
自然資源の賢明な利用と管理（水，土壌，海洋，エネルギーなど）

[資料4] 学部共通必修科目と特別カリキュラムによる履修指定科目

①学部共通必修科目の例

農学概論，生物生産学概論，農業技術論

日本の農業と食糧，国際農業問題

生物資源と利用，生物資源学総論

環境科学概論，地球環境問題

生産情報科学概説，情報管理学概論

生産生物学概説，生態学概論

農学基礎実習

農学英语，農学英会話

②特別カリキュラムによる履修科目指定の例

畜産専門職コース→家畜人工授精師免許

農業土木専門職→測量士補免許

食品衛生職→食品衛生管理士などの任用資格

大学院改革の現状と課題

—ある大学院改革の経験から—

潮 木 守 一（名古屋大学）

（人文・社会系大学院の現状）

大学審議会は先般、大学院の飛躍的拡充を勧告した。確かに、他の先進諸国に比して、日本の大学院がその量的規模において、見劣りすることは、否定し難い事実である。しかしながらその反面、現在の日本の状況を眺めた場合、理工系大学院は別として、人文・社会系大学院の場合には卒業生を送り込むべき確たる市場が欠けている。そうである以上、どここの大学院も積極的拡張政策に打ってでるには、かなりの勇気がいる。現在、多くの人文・社会系大学院は多くの空定員を抱えており、それがしばしば非難の的となるが、それを完全に埋めるには、各研究科ともかなりの勇気がいる。どの研究科にとっても、まず恐れなければならないのは、院生の質的水準の低下であり、さらには数年後にはかならず直面する彼らの就職問題である。この2つを考えると、どここの研究科もたとえ入学定員に余裕があっても、なかなか定員一杯採用できないというのが、一般的な状況である。

この辺の問題を理工系の人々を交えて議論すると、理工系といえども、始めから確たる就職市場が用意されていたわけではないという指摘がしばしばなされる。つまり、日本の場合には、需要があってその上で供給がなされるのではなく、むしろ供給が需要を作り出すのだという。確かに理工系修士課程の場合には、そういう面があったのかもしれないが、果して人文・社会系大学院の場合にも、同じことが起こりうるのかという点になると、自信をもって答えることのできる人は、いまのところだれもいない。

要するに、人文・社会系大学院が直面する問題は、依然として大学・短大の教員市場のほかには就職市場がない、という点にある。しかも、この市場ととも、今後の18歳人口の急減とともに、大幅な縮小はまぬかれない。理工系修士課程は、製造業のなかに研究・開発部門というまたとない市場を発見し、それを契機として大学院の発展に成功した。これにひきかえ、もっぱら大学・短大教員市場に依存してきた人文、社会科学系大学院には、明るい展望はみえていない。この隘路をいかにして克服するかが、人文・社会科学系大学院が共通して直面する課題である。

ところが、その反面では、こうした市場の動向とは無関係に、大学院の設置意欲はきわめて旺盛である。多くの大学がこぞって、大学院の設置を目指し、毎年、大学設置審議会には多くの申請が提出される。理工系を除けば、これといった就職市場がないのに、どうして大学院の設置だけは増えるのか。その原因は、学科目と修士講座、博士講座との予算格差、アカデミック・コミュニティ内部での地位などが関連している。現に国立大学の場合であると、これまで学科目だったところが修士講座、あるいは博士講座に格上げになると、講座予算は確実に数倍に増える。このような予算の仕組みがある以上、すべての大学が大学院設置に向かうのは、当然である。

しかしその結果、何が起こるかは、あえて説明するまでもあるまい。念願の大学院はできたが、受験生は一向に集まらず、院生定員はガラガラのままとなる。あるいは定員充足率を高めるため、院生の水準を無視して受け入れると、それが悪評を招き、次年度以降の志願者の減少、質的低下の原因となる。あるいは就職先での評価を落とし、それがめぐりめぐって、その大学院の評判低下をもたらし、志願者の減少、あるいは質的水準低下をもたらすことになる。そこで今後は院生の厳選主義に転じると、それはそれで定員充足率の低下という結果を招くこととなる。

このように、そこには一種の悪循環ができてしまっている。卒業生を買ってくれる市場がなければ、

受験生も増えない。受験生が増えなければ、優れた院生を確保することができない。優れた院生を確保できなければ、その大学院の評価を高めることができない。それができなければ、優れた受験生を引きつけることができない。このように人文・社会系大学院は、一部の大学院を別とすると、定員充足率が高まらないように、「構造」づけられている。その結果、一方では数多くの大学院が新設されるものの、その大学院はいつまでたっても、定員が埋まらない。この現象を、ある国際協同研究で“empty show-window”と表現したところ、多くの人々が関心を集めた。

いかにも他人行儀な書き方、傍観者的な書き方をしているが、ほかならぬ、筆者自身が人文系大学院の教師である。日頃苦勞している教師の気持ちが、実によく分かる。大学院を抱えた教師とは、ある意味で、実にせつない商売である。せっかく大学院を持ち、他人様よりもよけいに講座予算を使わせていただきながら、弟子一人満身に養成できないとなると、なんともいっても面子にかかわる。これがどこかの一流大学ならば、黙って座っていても、院生が集まってくる。ところが、三流大学ではよほどのことでもない限り、奇麗な院生など現れてこない。ごくまれに大学院志望の学生が現れると、相手が見どころのある学生であればあるほど、「これは君にとって、人生の分かれ目だよ。人生は広い。人間にはいろいろな生き方がある。よく考えた方がよい」などと、つつい「本当」のことをいってしまう。「良心的な教師」というのは、実にせつない。

しかし、この「良心」もしばしば曇り勝ちだったことを、この際正直に告白すべきであろう。とくに、ここ数年、定員充足率という指標が、新規の講座増などの要求の際に、厳しく問われる状況が目立ってくると、「良心」を押し殺してでも、知らず知らず院生の頭数合わせに走る自分を発見し、愕然としたことが、いくたびかあった。しかしこうしたディレンマを抱えているのは、筆者だけではない。どこの人文・社会系の大学院も、大なり小なり同じようなディレンマのなかを生きてきた。積極的な拡張政策に打ってでるのか、それとも少数精鋭主義に徹するのか、苦しい選択の中に立たされてきた。

我が名古屋大学の人文・社会系の教師は、多かれ少なかれ、基本的には同じディレンマを抱えてきた。どの学部も大学院の定員充足率はそれほど高いわけではない。これから先、にわかに院生が増える見込みなど、まったくない。後発大学である以上、それは当然である。弟子の大量生産に励み、次々と弟子を各地の大学に送り込むなどという芸当は、とうてい望むべくもない。ごくたまに現れる院生を相手に、これまた、ごくたまに生じる大学教師のポストを探し出し、そこに無理矢理卒業生を送り込み、それでもかろうじてもっていたようなものである。こうした大学院が、将来に向けて血路を開くとしたら、どうしたらよいのか。これが名古屋大学の人文・社会系大学院の共通の課題であった。

（ある学際性を目指した大学院の事例）

名古屋大学は平成3年4月より、大学院国際開発研究科を設置することとなった。この研究科は学部基礎を持たない、複数の学部にまたがる、いわゆる独立研究科である。平成3年度に発足したのはこの研究科の一専攻である国際開発専攻であるが、これは経済学部と教育学部との協同によって作られたものである。今後、平成4年度には法学部と文学部との協同による国際協力専攻が発足する予定で、さらに平成5年度からは言語文化部の教員を中心とする国際コミュニケーション専攻が発足する予定となっている。つまりこの国際開発研究科は名古屋大学の文、教、法、経、言語センターの5部局の協同による大学院ということになる。

実をいうと、最近他の大学の人から「よくそんなことができましたなあ」という形で話を向けられることがよくある。立案・企画にたずさわった者の一員として、これまでは作り上げることに夢中で（今でもそうである）、これまでの経緯を振り返ってみるゆとりなど、正直いってまったくなかった。しかしあまり多くの人々から同じ話を向けられると、「もしかしたら、我々は普通ではなかなかできないこ

とをしでかしたのかも知れない」という気がしばしばしてくる。世間には「火事場のくそ力」という言葉があるが、この話も、そうした例の一つなのかもしれない。

今にして思えば、この研究科が出来上がるまでは、いくつかの山場があり、修羅場があった。その山場、修羅場の一つ一つは、すべて日本の大学の内部に潜むダイナミズムと関連している。普段では目に見えないこれらのダイナミズムは、事が動きだす時に姿を見せる。物質の性質は、ただ黙って座って眺めているだけでは、分からない。叩いたり、熱したり、ゆすってみたりして、始めて、その性質が分かる。それと同様に、大学の性質もまた、大学を動かしてみればじめて分かることがある。

「よくそんなことができましたねえ」という感想の背後には、複数の学部が学部の壁を越えて、協力して一つのことをすることがいかに困難かという、大学教師の日常的な体験がにじみでている。事実、学部という組織単位は、大学の内部でほとんど独立王国を形づくっている。「学部の自治」という言葉が象徴するように、各学部間には相互不可侵の原則が絶対の原理として支配している。大学の教師は学部という単位でものを考えたり、行動することには慣れていても、その壁を越えて、一つの構想を練ったり、ともに行動することには慣れていない。慣れていないというよりも、大学教師に期待されているのはこの学部という組織に対するロイヤリティであり、なににもまして、自分の所属する学部の利益を最優先させるという行動規範である。学部を構成するメンバー全員が、所属学部の拡充、発展を目指して協同することが、同僚仲間に対する忠誠心の具体的ななかみである。このように、学部という枠組みは、単なる組織上の枠組みを越えて、その構成員の行動を枠づけ、さらには思考の枠組みをも規定している。その結果、一旦学部という枠組みを越えて、数個の学部が協同して一つの事業を行おうとする時、こうした伝統的な行動様式、伝統的な価値観と抵触する部分がかならずでてくる。それではいったい、その抵触とはどういう形で現れるのか。

（定員振り替え問題）

新たな研究科を作りあげようとする場合、最大の問題は、何といても定員振り替え問題である。この問題は、国立大学関係者以外にはなかなか実感をもって理解するのは、困難と思われるので、具体的に説明しておこう。外部の人からみれば、新たな学部を作ったり、研究科を作る場合、それに必要な教員ポストは、すべて国が用意してくれるものと思うかもしれない。しかしながら、現実はそうではない。周知のように、昨今の厳しい財政状況のもとでは、新学部、新研究科創設に必要な人員を、すべて新たな定員増加でまかなうことは、とうてい不可能である。文部省にも大蔵省にも、新たな学部、研究科創設のために、まるまる新たな定員をつけるだけの予算がない。

このように、新たな研究科を作ろうとしても、それに必要な教員ポストがすべて、新設されるわけではないとなると、各大学はどうするのか。そこに登場するのが、既存学部、研究科の見直し、それにもとづく定員の振り替えという問題である。もしかりに、すでに歴史的使命を終えた講座、あるいは不要不急の講座があれば、それを転換、改組して、新たな学部、研究科の芽にすることになる。

しかしながら、この既存講座の改組・転換ほど困難な作業はない。まず第一にどの学部・研究科にしても、果して不要不急の講座があるかと問えば、そんなものは存在しないというのが、まずでる答えである。どの講座もそれなりの存在意識をもっており、それなりの歴史的伝統をもっている。それ以上にそもそも、いったい誰がいかなる根拠をもって、いかなる資格において、ある講座を歴史的使命を終えたとか、あるいは不要不急と断定できるのかという問いを立てると、正面切ってそれに答えられる人間はいない。学部に学部の自治があると同様、講座には講座の自治がある。講座はおたがいに相互不可侵の神聖なる領域をなしており、他の講座の者がある講座に向かって、すでに歴史的使命を終えたとか、不要不急だと言い出すことは、現在の大学においては絶対のタブーとなっている。

もともと講座という単位は、ある学問領域を未知永劫にわたって、連綿と継承してゆくためには、きわめて有効な制度である。とくに日本の講座制のように、教授、助教授、助手というチーム編成を取った講座制は、この学問の継承性という点からみると、きわめて有効である。その証拠に、講座担当の教授が欠けても、直ちにその後を継承できる助教授が用意されており、学問上の世代交代が切れ目なく行われるように編成されている。もし、後継者である助教授を育成できなかった教授がいるとすれば、彼はそれだけで学問的無能者の烙印を押されることになる。その意味で講座制とは、万世一系の体系である。

確かに他の国にも講座、Professorship というものはある。しかし、それはあくまでもその教授一代限りのものである。その教授が引退したり、死亡したりすれば、そのポストは大学管理部門、あるいは国に返され、あらためて、どのような領域の教授が必要か吟味のうえ、配置されることになる。それと比較すると、日本の制度のもとでは、一旦ある講座が設置されると、それ以降、ほとんど未来永劫にわたって継承されることが前提となり、講座担当者もまた、末代までその講座を永続化させてゆく責任を負うことになる。その講座の永続化に失敗した教授は、あたかも家系を断絶させてしまった旧民法下での家長のごとく、世の批判を浴びることになる。

さらにまた、人文・社会系の場合には、院生のほとんどが博士号を取得しないまま、卒業してゆく。そして、何年もの時間をかけて博士論文をまとめることになる。こういう慣行がある場合には、一つの講座を廃止したり、あるいは他の講座に転換してしまうことは、場合によっては、彼らの博士号取得の道を絶つことになりかねない。出身講座が消滅してしまった講座卒業生とは、お家断絶の憂き目にあった浪人のようなもので、博士号をとることもできなくなってしまうし、もしかしたら出身講座の教授、あるいは助教授として、返り咲くことがあるかもしれないのに、その道も絶たれてしまうことになる。そうである以上、いかなる教授といえども、自分の講座を死守しなければならなくなる。これは講座担当者としての責任であり、義務でもある。しかも、その責任と義務は、二重である。つまり、これまで営々として講座の充実、永続化に努めてきた歴代の講座担当者に責任を持つとともに、アカデミック・キャリアを築こうとしている講座卒業生に対しても責任を負っている。講座を潰すことは、ご先祖様に申し訳ないだけでなく、後輩に対しても申し訳がたたないことになる。

このように、日本の講座制はたまたまある時点で担当者となった人間の意思を越えて、永遠に継承されてゆくことを前提に組み立てられている。しかしながらその反面、学問は変化するのがつねであり、その時の時代状況に応じて、たえず脱皮していかなければならない責任と使命を負っている。ここにダイナミックな学問的イノベーションと、万世一系の継承性を原理とする講座制とのコンフリクトが始まる。はっきりいって、新しい大学院を創設するために、どこかの講座を提供してもよいという学部はないし、自分の講座を新たな講座に転換してよいという教授はだれもない。つまり、複数の学部のスタッフが集まって、学際的な大学院を作ろうとしても、総論においては賛成だが、既存の講座の転換、あるいは定員の振り替えといった各論に入ると、どこの学部も反対ということになる。そうなると、事態は動かなくなる。どうするのか。

この隘路を切り開くには、はっきりいってレトリックしかない。つまり、確かにどの学部にとっても、一見、講座が減るように見えるが、それは単なる縮小ではない。それをパン種にして、学部の外に新しい領域を拡張できるのだから、それは結局のところ、学部の充実・拡張につながる。もっと分かりやすく表現すれば、1つの講座を犠牲にして、外部に新しい植民地として講座が2つ増えれば、それは学部の拡張、充実になる。そういうレトリックを使うほかない。しかしながら、実際問題として、このレトリックがそう簡単に通用するわけではない。自分の代に先祖伝来の講座を潰したりしまつては、ご先祖様に申し訳ないという感情が、どの教授の行動をも強く支配している。学部というものは、もともと自

学部の膨張を図ることを至上命令としており、その縮小を企てる者は、この学部の至上命令に対する反逆者という烙印を押されかねない。

要するに、大学が新たな使命を追求し、実現するためには、既成の学部、講座といった制度的な枠組みを越えて、学際的な教育・研究を目指さなければならない時期が到来しているのに、我々の発想の枠組み、行動規範、行動様式は、知らず知らずのうちに、既成の制度的な枠組みに規定されている。考えてみれば、学部、講座といったものは、たまたまある歴史段階での学問分類を基盤として成立したもので、それが永遠不変である訳がない。このボーダーレス時代を迎え、既成の学問編成を越えて、知的交流を図る必要性があることは、つとに主張されてきたことである。その意味で、大学院改革は単なる制度いじりの次元を越えて、既成の知的な枠組みの組み替えを必要としている。こうした新たなパラダイム・シフトを含まない大学院改革は、しょせん自己のテリトリーの増殖・拡大だけに終始することになるろう。

(注)すでに規定の紙枚を越えているので、ここで終わらなければならないが、このテーマにはまだ論ずべき問題が多数残されている。別の機会を待ちたい。

大学院改革の新段階

塚原修一（国立教育研究所）

臨時教育審議会と大学審議会の答申をきっかけとして大学院の改革が進行する一方、日本の大学院をとりまく状況も、ここ数年の間に大きく変化しているように見える。本稿では、2つの審議会の答申をふまえて、大学院の現状と課題を考察する。

1. 臨時教育審議会答申における大学院の取扱い

臨時教育審議会は、すでに第一次答申（1985年6月26日）で大学院問題をとりあげた。答申では第2部「本審議会の主要課題」のうち、「3 高等教育の高度化・個性化」に「(2)学術研究の在り方と大学院」という項目を設け、次のように記述している。

……未知の分野に挑戦し、それを開拓していく創造性に優れた研究者や、力量ある専門的職能を有する人材を育成することが、従来にまして強く求められる。（中略）

従来、我が国の高等教育における大学院の比重は、欧米諸国に比較すると、著しく小さい。今後の社会の要請に照らしても、その拡充と内容の抜本的改革の検討については、高等教育の多様化・個性化、国際化、学術振興との関連において緊急に取り組む必要がある。¹⁾

すなわち、とくに質の高い人材の育成に対する要請や、大学院の量的な拡大の緊急性を指摘し、それらへの対処のしかたを検討することが本審議会の主要課題のひとつであるとしているのである。

これを受けて翌年の第二次答申（1986年4月23日）では、大学院に関してかなりの紙面を割いた。まず、第2部の第1章「生涯学習体系への移行」では、大学院は「生涯にわたる学習機会の整備」の一環として位置づけられ、「成人の学習のためのニーズに応じるとともに、成人のもつ時間的・地理的制約により学習が妨げられないよう」、「夜間大学院の開講や大学院の昼夜開講制を推進」し、「パートタイムスチューデント制の採用を検討する」ものとされ、²⁾ 大学院の裾野を広げる方向で提言がなされた。

また、第4章「高等教育の改革と学術研究の振興」の第1節「高等教育の個性化・高度化」のなかに「(3)大学院の飛躍的充実と改革」という項目をたて、大学院に関する包括的な提言を行った。すなわち、「……今後……高度かつ創造的な教育・研究の場としての大学院……への需要は増大」するほか、「学術研究の基盤を培い、我が国が国際的に積極的な貢献を果たすためにも、大学院の飛躍的充実と改革は緊要の課題である」とし、ア. 修士課程は高度専門職の養成・研修の場とし、分野により修業年限の標準を1年とする、イ. 博士課程は研究者育成に力点をおき、社会人受入れのために弾力化する、ウ. 学部3年修了での進学を認める、エ. 大学院の形態の多様化、固有の教員組織、施設・設備の強化、オ. 学位制度を検討する³⁾という5項目の提言を行った。このほか、第3部「時代の変化に対応するための改革」の第1章「国際化への対応のための諸改革」のなかでも、留学生受入れ体制の整備・充実の一環として、大学院における教育指導体制の充実、学位取得（とくに人文・社会系の博士号）など受入れ体制全般にわたる抜本的整備を速やかに行うことを提言した。⁴⁾

第三次答申（1987年4月1日）では、第3章「高等教育機関の組織・運営の改革」のなかで高等教育財政にふれ、「高等教育の質的充実を図るためには、……公財政支出の一層の充実が不可欠である」と同時に「高等教育機関への資金の多元的導入を促し、その自主的な財政基盤を強化し、充実する必要がある

ある」と述べて、公財政支出の充実ばかりでなく多元的資金の導入が大学院の充実を図る条件であるとした。さらに公財政支出に関しては、「大学院の充実とその活性化⁵⁾」を今後の3つの重点課題の3番目に掲げた。なお、大学院の飛躍的充実の必要性は、第6章「教育費・教育財政の在り方」の第3節「教育財政の充実と重点配分⁶⁾」でも指摘された。

最終答申である第四次答申（1987年8月7日）は、大学院に関する限り、先行する3つの答申の内容をまとめたものとなった。すなわち、第3章の第2節「高等教育の多様化と改革」のなかに「(3)大学院の飛躍的充実と改革」という項目を設定して、次のような整理を行った。

大学院の飛躍的充実と改革は緊要の課題であり、修士課程、博士課程の役割の明確化と修業年限の標準の検討や優れた学生の学部3年修了時での大学院への進学を認める措置を考慮する。大学院の形態については、独立研究科等その多様化を促進し、また、固有の教員組織、施設・設備を強化する。学位制度の在り方についても検討する。⁷⁾

また、第4節「国際化への対応のための改革」では、

2 留学生受入れ体制の整備・充実

ア. 大学等とくに大学院における教育指導体制の充実や日本語教育体制の整備、宿舍の確保、学位の取得など受入れ体制全般にわたる抜本的整備を速やかに行う。⁸⁾

とした。

なお、臨時教育審議会答申をふまえて、政府は1987年10月6日に「教育改革に関する当面の具体化方策について」（教育改革推進大綱）を閣議決定した。そのなかにも、「大学院の充実と改革を図るため、大学院全般の整備並びにその高度化および多様化を推進する。また、国立大学共同利用機関等を母体とした大学院及び高度の先端科学技術に関する教育研究を行う大学院の構想の具体化について準備、検討を進める⁹⁾」と記述して、大学院の充実と改革を当面の高等教育改革の一環に盛り込んだ。

2. 大学審議会大学院部会の活動

1987年9月10日に創設された大学審議会は、¹⁰⁾10月29日に「大学等における教育研究の高度化、個性化及び活性化等のための具体的方策について」諮問を受け、¹¹⁾1988年3月8日には大学院部会の初会合を開催した。大学院部会が総会から示された調査審議事項は、①大学院の量的整備目標の設定、②独立大学院設置のための基準の制定、③大学院制度の弾力化、④学位制度の見直し、⑤大学院学生の処遇等、⑥大学院の認可システムの改善と評価システムの確立、⑦留学生の教育体制の充実、⑧その他、であったが、同年秋に総合研究大学院が創設される予定のため、このうち②と③を急ぐこととした。¹²⁾

大学院部会は、1988年7月11日に中間報告『大学院制度の弾力化等について¹³⁾』、11月25日には報告『大学院制度の弾力化等について¹⁴⁾』をまとめた。これらの報告をふまえて大学審議会は、1988年12月19日に大学院に関する最初の答申『大学院制度の弾力化について¹⁵⁾』を行った。この答申ではまず、基礎研究の推進と研究者および高度専門人材の養成を大学院の役割として掲げ、各大学院が「それぞれの目的に即し、多様な形で教育研究のより一層の高度化・活性化を推進するとともに、生涯学習の場としての機能の整備や国際化への対応を進める必要がある」ことから、「個々の大学院の創意と工夫を奨励し、……各学問分野の特質に応じた……教育研究を実施し得る途を開くために、大学院制度の弾力化を図る」とした。

具体的な提言としては、「研究者のみならず、……高度の能力と豊かな学識を有する人材」の養成を博士課程の目的とし、これまで学部との共用がほとんどであった状態を改めて「大学院固有の施設・設備の充実を図」とともに、「学部を持たない独立大学院や特定の学部に基礎を置かない独立研究科の設置を促進」する。また、修士課程については、社会人の受入れを積極的に進めるため、夜間大学院、研究指導の外部委託などを認め、単位互換を促進する。あわせて、入学資格、修業年限、教員資格などを弾力化するとした。

その後、大学院部会は総会への報告として、1989年7月27日に『大学院部会審議の概要』¹⁶⁾、1990年7月30日には『大学院部会における審議の概要(その2)』¹⁷⁾と『大学教育部会及び大学院部会における学位授与機関に関する審議の概要』¹⁸⁾、1990年10月31日には『大学院部会における審議の概要について』¹⁹⁾、1991年1月8日には『大学院部会報告』²⁰⁾などをまとめた。これらをふまえて大学審議会は1991年2月8日に2つの答申を行った。

まず、答申『学位制度の見直し及び大学院の評価について』²¹⁾では、「自然科学の分野では……活発に学位授与が行われているのに対して、人文、社会科学の分野では……低調」であるが、「国際化の進展、留学生の積極的受入れ等に伴い、改めて課程制大学院制度の基本理念に沿って学位授与状況を改善することが強く求められているとし、「博士の学位の授与の円滑化を図るとともに、学術研究の高度化、学際領域への展開等の状況に柔軟に対処するため」、学位の種類を一本化することとした。大学院の評価については、大学院自身による自己点検・評価が基本であるとして、自己評価の実施方法などを記述し、自己評価項目を例示した。また、答申『学位授与機関の創設について』²²⁾では、その必要性、役割などとともに、「大学共同利用機関と同様の位置付け」を行う必要があるとした。

1991年5月17日に大学審議会は答申『大学院の整備充実について』²³⁾を行った。ここではまず、大学院の役割が重要性を増しつつあるとして、(1)学術研究の推進と国際的貢献、(2)優れた研究者の養成、(3)高度な専門的知識・能力を持つ職業人の養成と再教育、(4)国際化の進展への対応の4項目をあげ、ついで現状の問題点として、①学部とは独立した実体を具備するものが少ない、②教育課程や研究指導の在り方が必ずしも課程制大学院の趣旨に沿って体系的に整備されていない、③教育研究経費、施設設備等が企業の研究所などその他の研究施設に比べて立ち遅れている、④大学院の規模が外国にくらべて小さいと指摘し、「質的な面でも量的な面でも大学院の飛躍の充実を図っていくことが必要」で、「喫緊の課題」であるとした。具体的な整備充実の方策としては、(1)大学院固有の目的を持つ教育研究組織としての実体を具備するような方向での教員組織、施設設備の充実、(2)若手研究者としての側面に留意した大学院学生の処遇改善、(3)留学生の教育体制の整備、(4)大学院の量的整備、(5)財政措置の充実、をあげた。

大学院部会は、1991年7月25日に『大学院部会における審議の概要について——大学院の量的整備について——』²⁴⁾を総会に報告し、これをふまえて大学審議会は1991年11月25日に答申『大学院の量的整備について』²⁵⁾を行った。そこでは、(1)学術研究の高度化および研究者の養成、(2)社会の多様な方面で活躍し得る人材の養成と社会人のリカレント教育、(3)教育研究を通じた国際的な貢献などに応じるため、大学院の量的整備を進めることが求められているとし、平成12年度における大学院学生数を現在の2倍程度とすることをその目標とした。内容については、「学問分野別、修士・博士の課程別に、一律に考えることは適当ではな」く、「新しい学問分野や学際的な分野の充実・発展に対する対応に留意しつつ、長期的には人文科学、社会科学、自然科学等の学問分野を通じて均衡ある発展を図る必要があり、そのさい「恒常的に著しい欠員を生ずるなど必ずしも大学院としての本来の機能を果たしていない大学院について、活性化を図り、その機能を十分に発揮させていくことは重要な課題である」とした。さらに、社会人のリカレント教育に対する需要に応えるため、科目履修生制度の導入、教育研究指導の場の弾力的な設定(本校の所在地以外の地域で授業や研究指導の一部を行う)などの施策の導入が必要であると

した。

3. 考 察

(1)臨時教育審議会は、第一次答申において大学院を審議の主要課題のひとつとした。第二次答申では、生涯学習機会のひとつとして大学院を位置づけるとともに、高等教育改革の一環として「大学院の飛躍的充実と改革」を提言して、大学院の質的量的な充実が緊要の課題であるとしていた。第三次答申では、大学院の飛躍的充実が公財政の重点配分対象のひとつであるとした。そして以上の3答申をまとめて第四次（最終）答申がなされた。こうした大学院の飛躍的充実と改革の必要性は、多くの人々が認めるところであろう。

一方、合田氏は、大学院に関する大学審議会の答申等の内容を、①制度の弾力化による大学院の多様化、②大学院の評価の重視、③ソフト、ハード両面からの大学院の実質化、④大学院の量的拡大、⑤財政措置の充実、に整理している²⁶⁾。これらはいずれも、日本の大学院について、これまで繰り返し指摘された課題であり、改革が強く望まれてきたものである。それらが答申に盛り込まれたことは誠によろこばしい²⁷⁾。

(2)臨時教育審議会と大学審議会の答申は非常に包括的である。そのため、大学研究の立場からは、答申に内在する「大学院のモデル」を探し出したくなる。たとえば、大学院の質的充実と量的拡大の間にはどのような関係（並列、対立、相関、因果……）が想定されたのであろうか。また、大学院の飛躍的充実と改革を答申する以上、これまでの日本の大学院に不十分な点があったと審議会は評価しているのであろう。日本を経済大国・技術大国とした人材の一部を輩出しつづけ、研究面でも一部の大学は世界的に見劣りしない論文生産をしていることからすると、大学と大学院は一定の成果をおさめたと言えそうであるが、なるほど日本の初中等教育ほどには外国から賞賛されていない。日本の大学院に問題があったとして、何が原因であるとみたのであろうか。

(3)ところで近年は、大学院をとりまく環境条件、さらにいえば大学院のモデル自体までが急速に変化しているようにも見える。分野によって事情が異なるとしながら、何人かの論者は、①研究後継者の深刻な不足²⁸⁾、②留学生などの増大による従来の学生指導体制（研究室制度など）の変質³⁰⁾、③きわめて高度な専門性と基礎教育重視への両極分化³¹⁾、④大学院生の確保と修了後の進路³²⁾などの問題を指摘している。すなわち、日本の大学院をとりまく行為主体として、学生などの進学主体、企業など大学院修了者の雇用主体、大学外の国内の研究主体（企業、国立試験研究機関など）、外国の研究組織などを考えた場合、それらと日本の大学院との相互関係が急速に変化しているようにも見える。

これらの問題への対応策が答申に盛り込まれていないわけではない。しかし一般論として、複数の政策目標が特定の政策によって同時に達成されるとは限らず、一方の達成が他方の事態を悪化させる場合もありうることを考えれば、政策目標間の関係やその制約条件についての吟味が重要であると思われる。

(4)いずれにしても、大学院改革は相当に大がかりな資源配分を必要としているようにみえるが、その本命は、他省庁や民間の資金を大学に流入させることであろう³³⁾。これら外部からの資金を重点配分して新しい重要分野や戦略分野の育成にあてれば、大学と大学院の活性化に大きな寄与をなそう。一方、大学院学生や若手研究者の確保はより困難な課題であろう。大学の外部に良好な研究環境や高収入の途が存在する以上、少額の奨学金だけで彼らをつなぎとめることは難しい³⁴⁾。これについては、大学・大学院の研究活動を魅力のあるものとするのが本質的な解決策である。大学の研究条件・研究環境を大幅に改善することが緊急の課題であることは言うまでもないが、その目的は、企業と同じような研究テーマに取り組んで対等に競争することよりも、企業などが着手しえない萌芽的・先導的研究によって研究開発活動をリードするところにあるのではなかろうか。

注

- 1) 臨時教育審議会の答申は『教育改革に関する答申——臨時教育審議会第一次～第四次（最終）答申』大蔵省印刷局（1988）から引用している。同書，20頁。
- 2) 上掲書，74－75頁。
- 3) 上掲書，110－112頁。
- 4) 上掲書，131－133頁。
- 5) 上掲書，212－213頁。
- 6) 上掲書，258頁。
- 7) 上掲書，288頁。
- 8) 上掲書，297頁。
- 9) 『文部広報』第830号，1987年10月13日，3頁。
- 10) 『文部広報』第829号，1987年9月16日，1頁。大学審議会の創設等をその内容とする「学校教育法及び私立学校法の一部を改正する法律」は9月4日に可決成立し，9月10日に関連の政省令とともに公布施行された。
- 11) 『文部広報』第831号，1987年11月11日，3頁。
- 12) 『内外教育』1988年3月15日，11頁。なお以下に述べる大学審議会と大学院部会の活動に関する部分は，時間の制約のため研究員集会では大幅に圧縮して報告した。
- 13) 『文部広報』第842号，1988年7月23日，2頁。
- 14) 『文部広報』第848号，1988年12月3日，4－5頁。
- 15) 『文部広報』第849号，1988年12月21日，6－7頁。
- 16) 『文部広報』第860号，1989年8月7日，3頁。
- 17) 『文部広報』第880号，1990年8月1日，8－9頁。
- 18) 『文部広報』第880号，1990年8月1日，9頁。
- 19) 『文部広報』第886号，1990年11月20日，7－8頁。
- 20) 『文部広報』第889号，1991年1月21日，9－12頁。
- 21) 『文部広報』第890号，1991年2月9日，8－9頁。
- 22) 『文部広報』第890号，1991年2月9日，9頁。
- 23) 『文部広報』第894号，1991年5月18日，6－7頁。
- 24) 『文部広報』第898号，1991年8月10日，6－7頁。
- 25) 『文部広報』第903号，1991年11月26日，2－3頁。
- 26) 合田隆史「大学院の最新動向と大学審議会答申」『IDE 現代の高等教育』10－11月号，19－28頁，1991。とくに20頁を参照。
- 27) このほか，日本の大学院がかかえる問題の包括的な分析として，有本章ほか「高等教育機関の学問的生産性に関する社会学的研究(2)」(日本教育社会学会第43回大会報告，1991)を参照せよ。
- 28) 研究員集会の分科会の席上，この部分の記述に対して「日本の理工系大学院は，研究は良いが教育が良くない」とのコメントを慶伊富長先生からいただき，深く感謝いたします。その折の応答を事後的に整理すれば，「教育が良くないとしても，それは教育が放棄されているからではない。教育そのものは相当に行われているが，学部4年生からの研究室所属を通じた過度の専門分化が問題である」ということとなります。
- 29) 小林信一ほか「大学院の現状に関する予備的研究」(日本教育社会学会第43回大会報告，1991)に

よれば、工学系博士課程において充足率が低い。

- 30)天城勲ほか『理工系大学院の革新に関する政策的研究』高等教育研究所，1989，11頁。そのほか，荒井克弘「大学評価から大学改革へのアプローチ」，大塚雄作『大学個性化のための多元的・大学評価法の研究』平成2年度文部省科学研究費補助金（総合研究A）研究成果報告書，1991，117頁。
- 31)荒井克弘ほか「企業技術エリートの成長要因の分析」（日本教育社会学会第43回大会報告，1991）によれば，電気系大企業で技術系エリートとなる可能性は，学部卒業者と修士修了者では差がなく，むしろ博士修了者においてやや高かった。また，矢野眞和「自由化論と教育の社会経済基盤」（日本教育社会学会第43回大会報告，1991）によれば，学校での職業教育に対する企業側からの要請は弱まっている。本稿の立場からみれば，矢野の指摘は教育への要請が専門性から基礎重視へ推移したものと解釈される。
- 32)筆者自身，科学技術者の需給予測などの作業に参加したことがある。
- 33)文教予算の増額や，学齢人口の推移に応じた初中等教育から高等教育への予算配分の変更も可能性として考えられる。個別組織の立場にたてば，重点配分の対象となるよう教育研究活動に努力を傾注することも考えられる。予算の重点配分は高い評価を受けたことの反映であり，その組織の誇りとなろう。しかし，個別組織を金銭的に潤すほどの傾斜配分を実施することは，現実には難しいのではなかろうか。
- 34)もうひとつの可能性は，アメリカのように外国人を研究人材として国内に迎え入れて活躍してもらうことであろう。

高等教育の改革と国際交流

—国際化時代の大学の葛藤をどう捉えるか—

江 淵 一 公 (広島大学大学教育研究センター)

I 高等教育のグローバリゼーション—はじめに—

高等教育における国際化をどう進めるかは、中曽根内閣時代の臨時教育審議会では主要な論点の一つであったが、大学審議会（以下、大学審と略称する）ではこの問題はどのように捉えられているのだろうか。これまでに発表された大学審報告で「国際化」に関連のある言及がみられるのは、平成2年10月31日付の「高等教育計画部会における審議の概要について（総会への報告）」（以下、『報告』と呼ぶ）だけである。それも「国際化」ではなく、「グローバリゼーション」という語が使われている。しかし、その内容は、これまでいわれてきた「大学の国際化」とほとんど変わるところはない。両者はまったく互換的に使われていると解しても差し支えないであろう。この『報告』では、「高等教育のグローバリゼーション」を次のように定義している。

「高等教育のグローバリゼーションとは、国際的に通用する教育システムを確立すること、留学生交流や学術研究の国際交流を拡大すること、そして、国際社会で活躍し得る人材を育成することである。」¹⁾

ここで第1に挙げられている「国際的に通用する教育システムの確立」とは具体的にどのようなものを指すのかについては言及がないが、例えば、「III 高等教育の質的充実について」やその他の個所で述べられていることを総合すると、大学の教育・研究環境の高度化をはかり、世界的水準の教育と研究ができるようにすることや、外国人留学生の増加に鑑みて、彼らに配慮した教育の在り方を工夫することなどが含まれるようである。²⁾

わが国の高等教育機関における受入れ留学生数は4万5,000人を超えた(1991年5月現在)。留学生教育の充実を図るためには、日本語教育の充実、入学者選抜の方法の工夫、入学時期や学期区分の方法の弾力化、履修のシステムの改善等が急務となっている。しかも、近年では、留学の形態も多様化し、新しいタイプの教育国際交流が発展しているのも、それへの対応も重要である。これまでの留学交流の大半は基本的に個々の学生の自由な選択にまかされるものであったが、近年では、大学間協力による組織的交流が増え、留学交流は新しい局面を見せ始めているからである。組織的交流の進展は、学期制や履修条件など大学の教育課程や運営に関わる変革を要求する。この視角から、大学のあり方を見直すべき時期に来ている。また、「高等教育の質的充実」のためには、学生の教育交流だけでなく学術研究上の国際交流の促進を図る工夫も必要である。『報告』は、「III 高等教育の質的充実について」の「2 世界的水準の教育研究」において、「将来的には、各学問分野ごとに世界的水準の教育研究の拠点（センター・オブ・エクセレンス）となるような高等教育機関を育成していくことが必要である。」³⁾と述べているが、この目標の実現は国際的な教育・学術交流の促進と無関係では有り得ない。むしろ、大学における国際交流の充実こそは、「センター・オブ・エクセレンス」の基礎条件と言うべきであろう。

以下、そうした角度から、高等教育の改革の課題について考えてみたいと思う。

II 「センター・オブ・エクセレンス」の条件としての国際交流

学術研究と現代人の生活とは非常に密接な関係にある。「知識は打出の小槌」「知識は力」「生存の条

件としての知識」といった言葉が象徴するように、科学技術時代の現代においては、知的生産力・研究水準が人間の生存に影響を及ぼす最大要因となっている。そして、その知的生産力の母胎をなすのが大学である。最先端の研究については企業や官庁の研究所の比重が増しているとはいえ、それらの研究を担う研究者を育てる上で大学、とくに大学院の果たす役割はやはり大きい。

そうした意味における大学の知的生産力・研究水準を高める不可避の条件として、国際交流がある。今日、世界の「学問のセンター」として君臨しているのが全世界の留学生100万人のうちの4割に当たる約40万人を受け入れているアメリカであることは誰も認めざるを得ないところであろう。その秘密がアメリカの大学の「国際性」にあることも多くの人々が認めているところである。「アメリカの大学の国際性」とは端的にいえば、アメリカ市民であろうと外国人であろうと、真剣に学問を求めてやってくる者は差別なく受入れる開放的な社会的風土と、誰にでも納得できる、明確な学業評価・達成基準・達成方法のシステム、かつそれらの成功を裏付ける世界的水準の教育・研究上の成果（学位授与数、学術論文の生産数等）を指している。

このことをより一般化した言葉で言いなおせば、およそ次のようにならうか。大学の国際性とは、まず第1に、普遍的価値・真理の探求をめざす学問に内在する「知的普遍主義」(intellectual universalism)の精神に貫かれていること、第2に、この知的普遍主義に根ざすところの「学問に国境なし」という「知的国際主義」(intellectual internationalism)の理念に立脚して、知識を広く世界に求め、また自国民の教育だけでなく、外国人の教育にも惜しみなく協力する精神を持っていること、そして、第3に、そうしたニーズに応えるための国際的に通用するレベルの研究と開放的な教育システムを整えていることであろう。

この「知的普遍主義」と「知的国際主義」は元来、中世ヨーロッパにおける大学の発祥と共に古い大学の伝統であった。クラーク・カーによれば、大学の原型といわれる中世の大学には、“世俗的な”「ボローニャ・モデル」と、“哲学的な”「パリ・モデル」(シュテューディウム・ゲネラーレ・モデル)の二つのタイプが区別されるというが、このいずれにも共通する特性として、統一教授言語(ラテン語)、統一宗教、統一カリキュラムを持ち、普遍的価値を持つ学問的素養を備えた“普遍人”(universal person / cosmopolitan)育成の機関として、自国民のみならず外国人に対しても開放的であった点を指摘している。⁴⁾カーは、こうした伝統的な大学像モデルを「コスモポリタン・モデル」(cosmopolitan model)と呼んでいる。コスモポリタン大学モデルは、知的普遍主義と知的国際主義という二つの理念に貫かれている点が最大の特色である。

これに対し、近代国家の発展と共に成長を遂げた近代の大学は、国際主義よりもむしろ国家主義(ナショナリズム)に基礎づけられた「国民教育のための機関」という性格を強く帯びたものであり、ここでは、国語の使用、多様化されたカリキュラム、国民と外国人の区別など、コスモポリタンの大学とは対照的とさえ言えるような特質をいくつか内在させている。こうした近代型の大学像は、「国民国家大学モデル」(citizenship model / nation-state university model)と呼ばれる。⁵⁾我が国の戦前の帝国大学はその典型である。国民国家モデルの大学は、初等教育―中等教育の普及に支えられてその頂点に成り立つ高等教育の機関として、国益の追求に有用な学問の発展と国家枢要の人材の育成を担っている。普遍的、一般的教養を身につけた“普遍人”(cosmopolitan)ではなく、国民国家の未来を背負う“国民”の育成こそはこの機関が受け持つ第1次的責任とされるものである。そのため、国民国家大学は外国人留学生の受入れに対しては閉鎖的とはいえないまでも、それほど積極的ではない。外からの学術的知識の摂取には積極的でも、真の意味の“相互的”な人物交流には必ずしも熱心ではない。極端な場合、そこでは、「コスモポリタン・モデル」は現実から遊離した理念あるいは神話に過ぎなくなる。

しかしながら、近代国家の成熟と共に、国民教育機関としての大学といえども、「学問の府」として

存在し得るためには国際的に通用する水準の研究と教育が必要であること、そしてそれを実現するためには学術情報と研究者の交流が不可欠であることに、少なくとも大学人や識者は気づいている。かくして、コスモポリタン・モデルと国民国家モデルの二つの理念的大学モデルの統合が試みられることとなる。つまり、第3のモデルとしての「コスモポリタンの国民国家大学」(cosmopolitan-nation-state university)モデルの追求である。この意味の大学モデルの追求こそは、今日のいわゆる「大学の国際化」あるいは「高等教育のグローバリゼーション」の基本的課題とされているものと解することができる。

以上述べたことから明らかなように、大学の国際化ないし高等教育のグローバリゼーションとは、第1次的には「知的普遍主義」の思想に根ざす「学問の普遍化」ないしは「学問のボーダレス化」の要求に動機づけられた大学再編の過程である。しかしそればかりではない。現代の国民国家の大学の国際化は、科学技術時代が要求する国際的協力と競争の必然性によっても強く動機づけられている。各大学は、基礎研究と先端的研究を行う知的生産の場として生き延びるために、優秀な人材と最先端の学術情報を求めて国際的に協力しあい、競争しあう関係におかれる。現代の学問の世界においては国際的孤立は死を意味するから、先端的研究の開拓と維持を志向する大学を多数擁する諸国は、国際的孤立を回避するために外国から留学生・研究者を招致することによって研究の活性化を図ると共に、研究者の国際的な相互協力体制を整えるための政策を積極的に展開することになる。それに成功すれば、おのずと、その国(大学)を拠点とする、言語・文化的、経済的、政治的に自国に有利な学術交流の国際的ネットワークが構築されて行くからである。現代ではアメリカが多く分野において、そうした意味の拠点(センター・オブ・エクセレンス)を形成している。いま、世界の諸大学は、アメリカ、ヨーロッパ、アジアなど、いくつかの地域ブロックで(やや分極化した形であるが)そうしたネットワークの構築のための着実な動きが見られる。欧米(とくにEC)での動きに対して、アジアにおけるその種の動きはいささか出遅れている観があるが、我が国政府も大学も来るべき“アジアの時代”を睨んだ国際協力ネットワーク構築の時代を迎えていることを認識する必要があるであろう。その意味でも、いま進んでいるヨーロッパの動きから目を離すことはできない。

III 国際化をめぐる大学のジレンマ

さて、熾烈な科学技術競争の時代の大学がコスモポリタンの国民国家大学を志向するとき、各大学は必然的に、優秀な人材(学生)を求めて大学間の国際協力と国際競争という対立した要求圧力にさらされることになるが、そうした構造のもとで、財政的に国家及び国民の経済力に依存する国民国家の大学はいくつかの苦しいジレンマに陥いる。

その一つは、留学生・研究員招致、あるいは国際的学術交流・共同研究の促進における財源確保の問題である。戦後長い間、高いGNPによる経済力の相対的優位に支えられて、欧米主要国の留学生受入れ政策は、相対的に経済力の弱い発展途上国の人材開発支援という趣旨をもって展開し、それらの諸国の大学はその理念のもとで「コスモポリタン性」を発揮してきたとすることが出来る。その状況の下では、留学生の受入れについては、各機関の自由裁量に委ねる、「自由放任」と言ってもよいほどのおおらかさを持った政策が特徴的であった。⁶⁾ところが、1970年代末から1980年代にかけて、それらの諸国の間で大きな変化が観察されるようになった。つまり、留学生流入に対する抑制策・制限策の導入である。この新しい変化は主として二つの要因によっている。一つは、主要国の経済力の相対的低下であり、他の一つは、留学生の流入の爆発的増大である。その結果、全般的な国家財政の逼迫と留学生の爆発的増加に伴う留学生経費の増大との葛藤が生じ、その調整のために留学生の流入を抑制する政策に転換するところが出てきたのである。サッチャー政権下のイギリスがその典型的な例である。そうしたジレンマ

を解決するために、1980年代初頭には多くの国で、何らかの形の留学生政策の見直しが行われ、国の外交戦略と関連させながら受入れ対象国の差別化や制約条件の設定など、より計画的な受入れ政策がみられるようになった。こうした動きは、現代の大学に内在する“国民教育機関”としての（現実的）性格と“国際教育機関”としての（理想的）性格との葛藤を表すものといえよう。しかし、国の発展にとって大学の国際的門戸開放が不可欠であることはどの国も十分認識しているから、何らかの方法でそのジレンマの解決に取り組まざるを得ない。一部の国では留学生受入れを財源の一部として捉える“外国人留学生顧客論”さえ現れている。高い授業料を払ってくれる外国人留学生集めに熱心なイギリスの大学や、日本への大学進出で話題を呼んでいるアメリカの大学がその例である。大学の国際化は、二国間合弁企業や多国籍企業をモデルにした“多国籍合弁大学”をすらつくり出すようである。これらは財政緊縮時代における大学国際化のジレンマが生んだ特異な現象ともいえよう。

しかし、日本のような国際化後発国では、以上述べたような動向とはやや趣を異にした動きがみられる。日本では、国民国家大学のコスモポリタン化がようやく始まったばかりの段階である。相対的に強くなった経済力を基礎にして、外国人留学生の受入れに積極的な姿勢を示している日本であるが、しかし国際語から離れたマイノリティ言語を使用する国として、ジレンマは、財政面よりもむしろ受入れの技術的な面において大きい。留学生受入れの歴史が浅いだけに、日本の大学の受け入れ体制や奨学制度等についての情報を外国にどのように提供するか、言語教育や入学許可のシステムをどのように整えるかといった基盤整備がまず大きな問題となるからである。教授言語の問題もシビアなジレンマをつくり出す。国語を教授言語に使用する国民国家大学は、国際語となった言語（英語）を使用するコスモポリタンの国民国家大学に比して非常に不利な立場におかれる。いまやフランス語を抜いて実質的に世界最大の言語人口を擁するに至った英語は、多くの研究分野において学術用語をも支配する言語となっている。その結果、少数言語を使用する国では、留学生を惹きつけるために、教授言語としてあえて非自国語（英語）の使用を導入する試みすら出現することになる。第三世界からの留学生に自国の近代的農業技術を伝えるためにすべての科目を英語で履修できるシステムを導入したオランダのマグニンゲン農業大学はその典型的なモデルである。昨年筆者が調査したフィンランドのヘルシンキ大学でも、外国人留学生に対しては、フィンランド語専攻の学生を除き、すべての教育を英語で行うシステムを整えようとしていた。

わが国においても、国の政策として国内国外における日本語教育の整備充実を図る一方では、とくに理系の分野において留学生のために英語による授業や論文作成指導を試みる大学が漸増しているが、それもすでに欧米の学問拠点を中心に確立されている国際的学術ネットワークに参加する必要から生じた現象といえよう。国民国家時代の国際交流では、いわゆる「国際理解の促進」も主要眼目の一つになっており、留学は基本的にその国の言語文化の理解・習得の上に成り立つとする考え方があるが、この観点からすれば、このような非自国語による留学生教育の実施というのはある種の自己矛盾を含んでいるということになる。もっとも、科学技術の分野の知識はいまや国境を超えて共有される人類共同の遺産であるとする、より“普遍主義”的な立場からいえば、非自国語／国際語による教育にめくじらを立てるほどのことはないという考えも当然あってよいであろう。やや飛躍した言い方になるが、実質的な国際語となってきた英語を共通の教授言語とする留学交流は、ある意味では、ラテン語を教授言語として展開した古典的な大学における学生交流のパターンに戻ってきたのだとの見方すら可能かもしれない。

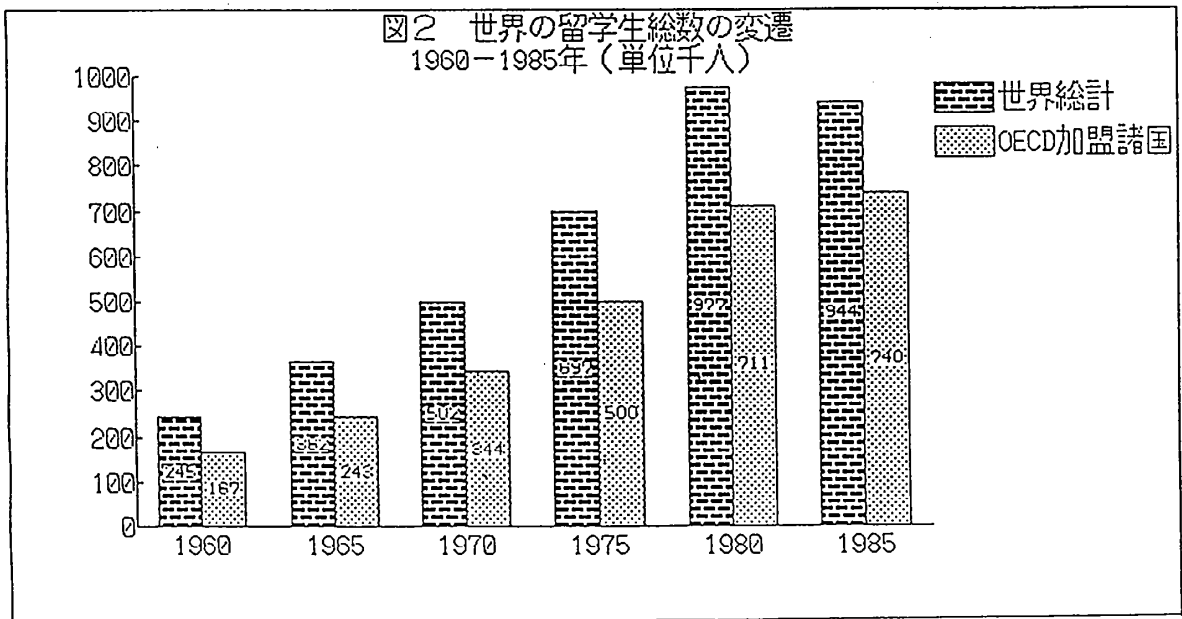
IV 留学生増加のインパクトと大学の国際化の課題

1) 留学生増加のインパクトとジレンマ

ところで、戦後の世界の大学における国際交流の展開は、10年ごとに倍増する留学生の量的増大（19

60年25万人、1970年50万人、1980年98万人（ユネスコ統計による⁷⁾）によって特筆されるが（資料1参照）、その内容的特徴は、教育交流の形態の多様化である。多様化は、留学の目的、期間、形態のいずれについてもいえる。すなわち、留学先の大学での学位取得を目的とする比較的長期間にわたる留学から、数カ月から1年程度の比較的短期間における語学研修や“異文化体験型留学”まで、その目的や期間はさまざまであり、またその形態も、政府派遣の“国家型留学”や留学先国政府や準政府機関の奨学金による留学から、民間の奨学財団等の奨学金や、あるいは完全に個人資金に基づく“私費留学”まで、じつに多様である。

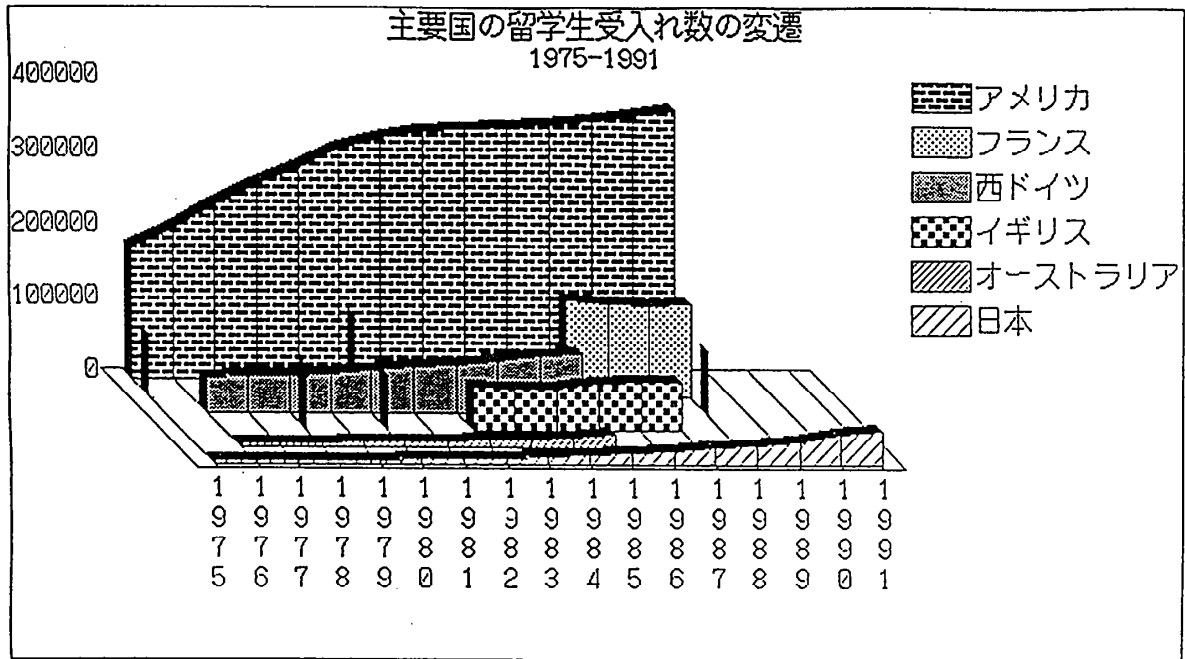
【資料1】 世界の留学生総数の変遷（※ユネスコ統計年鑑より作成）



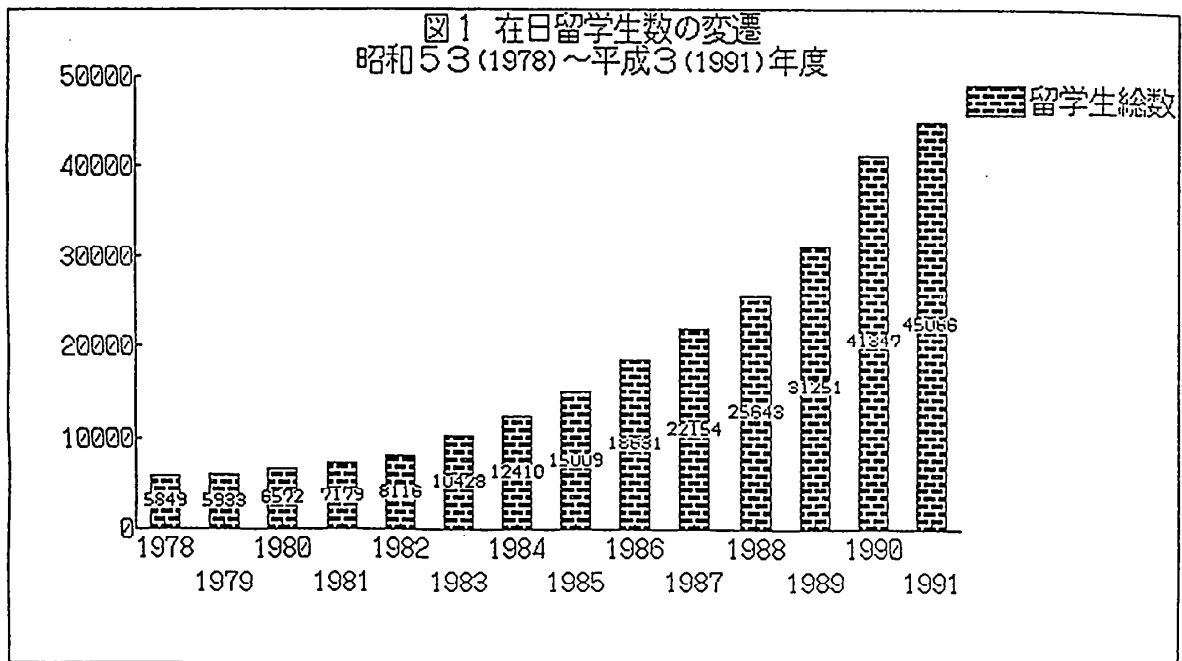
わが国の高等教育期間に学ぶ外国人留学生数は、世界の留学生総数において占める割合はまだきわめて小さい。しかし、最近急カーブを描いて上昇している。おそらく世界最高の伸び率である（資料2参照）。10年前の昭和56（1981）年5月の在日留学生数は約7千人であったが、現在（平成3（1991）年5月）では約4万5,000人を数える（資料3）。6倍以上の増加である。「21世紀への留学生政策に関する提言」（昭和58年8月）と「21世紀への留学生政策の展開について」（昭和59年6月）の二つの有識者提言を踏まえて始まった、わが国の留学生政策は、周知のように、西暦2,000年までには10万人まで増やすことを目標にしているが、平成3年度の4万5,000人という数字は、当初見込みをかなり上回るもので、予想より速いペースで増えている⁸⁾。そうした外国人留学生の急増は受入れ機関にさまざまなインパクトを及ぼしている。

解決を要する課題は、受入れ以前の段階の外国での日本語予備教育の普及や大学に関する情報提供や、入学許可手続きの改善などの問題から、学位の授与と修了後の処遇・就職斡旋、再研修機会の提供等を含む帰国者に対するアフターケアや帰国者ネットワークの形成など終了後の段階まで多岐にわたっている。すべての段階について、国としての一貫性のある明確なシステムを確立し、受入れ機関におけるインフラストラクチャーの整備を図ることが必要となるが、筆者の観察では、とくに留学生の多い大都市圏の国立大学の場合すでに、留学生の急増に整備が追かない状態になっているように思われる。

【資料2】 主要国の留学生受入れ数の変遷（※各国政府統計より作成）



【資料3】 在日留学生数の変遷（※文部省資料より作成）



留学生がさらに増え続ければ、留学生宿舍、奨学金や学習奨励費、日本語教育など受入れの基礎的条
 件の整備に対する要求圧力は高まる一方であろう。現在、留学生の増加に対する政府の政策としては、
 国立大学における日本語・日本事情担当教官や専門教育教官、カウンセラー（非常勤）等の教員定員増
 の措置、日本語教育充実のための留学生センターの設置、留学生のための宿舍建設費や宿舍借り上げ補
 助金制度、各種の福利厚生措置、奨学金制度や（私費留学生に対する）学習奨励費の制度、論文博士制
 度を含むアフターケア等々、国公立の別を問わず高等教育機関に在籍する外国人留学生をターゲット
 とする人的、財政的支援措置が通常の予算とは別枠で設けられている。わが国の留学生受入れ政策（政
 府自身が行うものだけでなく、財団法人・国際教育協会を通して実施されるものも含めて）は、欧
 米の他の伝統ある受入れ主要国と比べた場合、筆者の印象ではかなりキメが細かい部類に属するよう

9) と思われるが、これは、わが国の留学生政策が「発展途上国の人材開発支援」という理念を重要な柱にしており、留学生関係予算がODAがらみで計上されることと関係があるようである。

留学生の急増が今後受入れ機関に突きつけて来る問題に対応する上で重要なことは、制度的、物的条件の整備など財政的な措置だけでは解決できない問題が増えてくることを予め覚悟しておくことであろう。予想を超える問題に適切に対処するには、各機関が主体的に留学生教育の理念を確立しておくこと、そして、留学生教育への対応が大学教育全体の改善に対して大きな意義を持ち得るような方向で考える姿勢をもつことであろうと思われる。高等教育の改革に直接関わる意義を持っている留学生受入れ及び教育の課題のいくつかを挙げてみよう。

(1) その一つは、留学生の入学許可の条件や教育の目標・方法の明確化という課題である。留学生教育を実効あるものにするためには、彼らが前の段階の教育（出身国における教育）で何を学び、どのような学力を身につけているのか、どのような特長や弱点があるのか、といった点について彼らの出身国の教育制度や教育課程、教育評価に関する精確な情報を獲得する方法・システムを確立することが必要となる。また、受け入れた学生に対しては、学位授与の基準、学位取得のための学習の方法や条件などに関して明確で具体的な方針を確立し、提示できるようにすることも求められる。それには、履修の順序や過程を系統化した教育課程と授業内容（シラバス）の明示など、教育課程及び教育過程の構造化を各機関が学部や学科単位で主体的に推進する態勢を整えていくことが必要となる。そうした努力を怠るならば、数の増加と共に多様化する留学生のニーズに対応した教育の効果を上げることがむずかしくなるばかりでなく、留学生の反発を招く結果に終わる可能性もあると懸念される。「大学設置基準の大綱化」によって、そうした教育面での改革を実行しやすい環境が整ってきている。しかもこの意味の改革は、留学生流入のインパクトが自国学生を含む大学教育全体の改革にまでポジティブな効果をもたらす可能性を含んでいる。またそうなるように、大学の自己点検・評価の一貫として、この機会を捉えることが必要であろう。

(2) 留学生教育のスループット及びアウトプットに関して日本の受入れ機関の抱える課題は少なくないが、日本への留学生受入れに関する最も大きな問題は、インプットの段階に関するものであろう。在日留学生の圧倒的多数を占めるのはアジア諸国からの留学生であるが、これらの諸国の学生の間でも日本の学生と同じく全般的に欧米志向が強く、日本への留学は二次的、三次的志望による場合が多いといわれる。こうした中で日本への留学を第一次志望とする学生を増やすためには、インプット段階での工夫が求められる。海外における日本語教育のセンター等の整備充実、日本の大学に関する最新の学術的・教育的情報と生活情報の提供、渡日前における入学許可の方法の整備等が、優れた外国人留学生を確保するための不可避の課題であろう。現在、在日留学生教育において日本語教育の比重がきわめて大きくなっているが、理想的には渡日前に各国の教育機関において十分な日本語教育と標準化された日本語能力テストを受けることができる体制を整えることが望ましい。

(3) 海外における日本語教育の機会が十分保障されていない現段階においては、当面考えられる手だてとして二つの選択があるようである。一つは、受入れ機関における日本語（補習）教育の充実である。これについては多言を要しないであろう。もう一つの選択は、前にも若干触れたように、科学技術分野における英語の国際語化という現実を踏まえ、かつ非漢字圏諸国出身の留学生の日本語習得にともなう負担を緩和する意味もあって、英語の使用による留学生教育体制を整備することである。ただ、これは科学技術や経済・経営等、特定の分野に限るにしても現実的には困難が多く、すべての大学で可能な方法とは言えないであろう。しかもすべての留学生が英語に通じているわけでもない。留学交流は単に専門的知識・技能の修得だけをめざすものではなく、国際理解の促進という意義もそれに劣らず重要だと考える立場からすれば、留学の意義にかかわる疑問も残る¹⁰⁾。最大の難点は、英語による教育が論文指

導だけでなく授業にまで及ぶ場合、日本人学生に不利を強いる心配がうまれることである。しかも、もしそうした方式の授業が留学生だけを対象とするならば、今度はその結果として一般学生の教育とは切り離された留学生だけの“分離主義”教育になってしまう恐れがある。ホスト国の学生との“統合主義”の教育こそ留学生教育の本道と考える立場からすれば、このような分離主義は容認し難いであろう。このような意味の分離主義と統合主義のジレンマを技術的に解決する工夫が求められる。

(4) 最後に、留学生の在籍する高等教育機関の地理的分布がこれまでのところ首都圏を中心に大都市の大学にいちじるしく片寄り、地方の中小都市の大学には少ないという地域格差を生じていることの問題性を指摘しておかねばならない。留学生の多い大学ではすでに教職員・学生の間“留学生過剰”意識が生まれ始めていると伝えられる。留学生の在籍機関の地域的片寄りという問題はフランスでも深刻化している（パリに集中しやすいため）といわれるが、¹¹⁾これを是正することは我が国においても今後の留学生政策の大きな課題となつてこよう。“留学生過剰”大学では、日本人学生と留学生との実験装置の利用をめぐるトラブルが起きやすいとの報告もある。¹²⁾在日留学生の適応や教育問題を学際的な立場から研究している異文化間教育学会の研究大会では、最近、「外国人留学生と日本人学生とはなぜ親しくならないか」といったテーマの研究や「留学生いじめ」についての報告などが聞かれるようになった。留学生受入れによる国際理解の促進どころか、相互離反的、国際誤解的行動のほうが目立つとすれば皮肉という他はない。外国人留学生に対する自国学生の無関心という問題は留学生の多い欧米諸国でも見られる現象であるが、¹³⁾日本の大学もいま、同様の問題に当面しかかっており、そのような現実をどう改善すべきか、大学における「国際教育」の在り方を真剣に検討すべき時期にきているようである。

2) 組織的国際交流の進展

最近の大学国際交流でとくに注目されるのは、Iでも若干触れたように、二大学間あるいは多大学間（学部間を含む）の協力協定に基づく交流の増加である。これには、学生交流だけでなく、教職員の交流も含まれるが、中心となるのはやはり学生の交流で、とりわけ興味深いのは、提携先大学における履修単位の互換認定によって留学による空白期間をつくらないように制度的に配慮する、組織化された留学交流——ECのERASMUS計画における用語を借りれば「組織的學生流動化」(organized student mobility)——である。¹⁴⁾この形の留学交流は、これまでにない新しい特色をいくつかもっている。その第1は、従来（とくに1950～60年代）支配的であった「発展途上国援助」の一環としての留学生交流計画における「受入れ国」（先進国）対「送出国」（途上国）という二分法的関係とは異なり、対等の立場で送出国と受入れに相互に協力し合う関係を基礎にしたものである点である。第2は、協力関係を結ぶ大学間において、単位の互換性や入学・履修・卒業条件に関する相互了解・相互認知が必要であり、そのためにはカリキュラムの内容及び水準等に関する対等性・等価性の保証等が相互に求められることになる点である。とくに「単位の互換認定」を軸とする二大学間国際交流の展開は、学期制やカリキュラム（授業科目体系、コース内容、シラバスなど）の明示と相互調整・共通化、履修基準・学位授与基準の明確化や再検討など、大学教育の面ばかりでなく、大学の経営や管理運営に関する情報の交流と相互調整など、大学経営の面に関しても“国際的共通化”の作業を要求することになる。こうした相互調整が「大学の国際化」の実務的な作業内容となってくるのである。

カリキュラムの国際的共通化に焦点づけた大学の国際化は、アメリカにおいてもビジネススクールの分野を中心に研究が進行しているようであるが、最も包括的で本格的な大学の国際化は、現在のところヨーロッパのエラスムス計画を中心とした“ICP”と呼ばれる「大学間協力計画」(Inter-university Cooperation Program) ネットワーク参加の大学間で進行している相互調整過程に見ることが出来る。

この二大学間（学部間）協定は、わが国の大学においても近年いちじるしく増えている。最近の文部省資料（平成2年10月現在）によれば、全国大学の外国の大学との大学間協定及び部局間交流協定の締結状況は資料4-1に示すごとくである。全国国公立大学507中316大学が、外国の大学と何らかの形の交流協定を結んでいる。それらの大学のほとんどが複数の外国大学と協定を結んでおり、協定大学の数は2,997大学に上る。国公立別では、国立大学の協定締結率が高く、国立大学の84.3%に当たる81大学が、外国の874大学と協定を結んでおり、1国立大学当たりの協定大学数は平均5.47大学である。これに比べると、公立および私立大学の協定締結率は低く、50%台である。協定相手の外国大学の数も私立の場合平均2大学、公立ではコンマ以下である。

【資料4-1】外国の大学との大学間協定による交流の状況

（文部省資料：平成2年10月1日現在）

国公立の別 (内数は大学数)	協定締結大学		大学間協定 締結相手の 大学数	1大学 当たり の平均	学部間協定 締結相手の 大学数	1大学 当たり の平均
	実数	%				
国立大学(96)	81	84.3	874	9.10	525	5.47
公立大学(39)	23	59.0	49	1.26	10	0.26
私立大学(372)	212	57.0	2,074	5.58	743	2.00
総計(507)	316	62.3	2,997	5.91	1,278	2.52

※文部省資料「大学間協定の締結状況について」より作成。

数字は平成2(1990)年10月1日現在。

個別大学についてみると、国立では京都大学、私立では関西外国語大学が群を抜いて協定大学数が多い（資料4-2）。

【資料4-2】大学間協定締結（外国）による協定大学数（上位20校）

順位	協定大学数	大学名	順位	協定大学数	大学名
①	202	京都大学	⑪	32	東海大学
②	121	関西外国語大学	⑫	31	北海道大学
③	57	大阪大学	⑬	29	早稲田大学
④	50	東京大学	⑭	28	桜美林大学
⑤	49	上智大学	⑮	26	岡山大学
⑥	44	名古屋大学	⑯	23	国際基督教大学
⑦	43	九州大学	⑰	22	同志社大学
⑧	43	慶応義塾大学	⑱	22	筑波大学
⑨	35	創価大学	⑲	20	広島大学
⑩	33	東北大学	⑳	19	東京外国語大学

（注）数字は学部間協定を含む。※資料出所：資料4-1に同じ。

協定締結相手の大学の国別構成は資料4-3に示すとおりである。圧倒的多数がアメリカであり、次いで中国が多い。10位までを見ると、アジアの3国とあとは欧米諸国である。まず第1に欧米諸国の大学、次いで近隣諸国の大学というわが国の大学間交流協定締結のパターンは、日本の近代化と現代の国際化の歴史的特質を如実に反映している。

このように、交流協定締結の数の上では大学間の組織的交流がきわめて盛んに見えるが、しかし、実

【資料4-3】大学間交流協定締結主要国順位（上位20ヵ国）

国名	国立	公立	私立	合計	順位
アメリカ	207	9	519	735	①
中国	204	17	196	417	②
韓国	42	2	54	98	③
イギリス	45	2	49	96	④
西ドイツ	57	0	33	90	⑤
カナダ	45	4	39	88	⑥
フランス	27	1	42	70	⑦
タイ	37	0	25	62	⑧
オーストラリア	20	4	30	54	⑨
インドネシア	19	0	9	28	⑩
ソ連	11	2	12	25	⑪
フィリピン	6	0	10	16	⑫
台湾	0	0	15	15	⑬
スウェーデン	8	1	6	15	⑬
ポーランド	10	0	4	14	⑮
ニュージーランド	7	0	6	13	⑯
スペイン	3	1	8	12	⑰
ブルガリア	7	0	5	12	⑰
インド	4	0	6	10	⑲
オランダ	7	0	3	10	⑲

※資料出所：資料4-1に同じ。（注）数字は、学部間協定を含む。

際に協定に基づく学生や教職員の交流が展開しているかどうかは疑わしい点が多い。筆者が所属する広島大学の実態から推測してみるに、国立大学の場合、研究物の交流を除けば、大半は“休眠中”というのが実態ではないかと思われる。その主たる理由は交流の財政的裏づけの困難にある。中には、文部省科学研究費補助金「国際共同研究」による研究費や、民間財団の研究助成金を得て、実質的な人物交流を展開しているケースもあるが、それはむしろ少数派に属する。また、その場合も教員レベルの研究交流が中心で、何らかの形で学生の交流を実施している場合も、「エラスムス計画」に見られるような単位の互換認定を前提にしたものは非常に少ないように思われる。これらの点では、むしろ私立大学のほうがはるかに先行している観がある。筆者はいくつかの大学のケースについて事例研究的に調べたことがあるが、中には、「エラスムス計画」にみられるような大学間協力ネットワークをつくって交流を実施しているケースがみられた。資料5に3つの大学の事例を掲げておく。

【資料5-1】大学間協定による学生交流の事例（1）：亜細亜大学¹⁵⁾

(1) 交流協定

9カ国15大学と交流協定を締結：香港・新亜書院（中文大学）（1957）、台湾・淡江文理学院（淡江大学）（1974）、シンガポール国立大学（1977）、韓国・延世大学言語研究教育院（1977）、マラヤ大学（1978）、米・西ワシントン大学（1979）、中国・北京師範大学（1985）、新疆財經学院（1986）、インドネシア・ナショナル大学（1986）、インドネシア大学（1988）、米・州立中央ワシントン大学（1988）、

州立東ワシントン大学 (1988), オレゴン州立大学 (1988), 米・州立西ワシントン大学 (1989), ボイジー州立大学 (1989), モンタナ州立大学 (1989)。

(2) 交換・派遣留学制度と単位認定留学制度 (A U A P)

亜細亜大学では、亜細亜大学または協定大学の奨学金をうけて3年次以降に1年程度留学する制度を「交換・派遣留学制度」と呼んでいる(アジア諸国の大学とはこの種の交流協定を結んでいる)。これに対し、アメリカの5大学との間で行われている“A U A P”(Asia University America Program)と呼ばれる留学制度は、アメリカ留学中の履修を亜細亜大学の教育課程の一部として組み込んだ形のものである。

(3) A U A P [単位認定派遣留学]

「生きた英語の話せる人づくり」を目的として発足。1988年、中央ワシントン大学、東ワシントン大学、オレゴン州立大学と「学生派遣協定」締結。1989年、西ワシントン大学も加わり、4大学へ亜細亜大学学生553名派遣留学。1989年、モンタナ、ボイジー両大学も協定に参加し、1990年からボイジー大学がA U A Pのメンバーとなる。1991年現在、西ワシントン、中央ワシントン、東ワシントン、オレゴン州立、ボイジー州立の5大学がコンソーシアム(共同事業体)を組織し、A U A Pの受入れ大学となっている。

このプログラムの対象学生は、国際関係学部・国際関係学科学生は全員必修で、他の学部(経営・経済・法)は希望者のみとなっている。平成3年度で5年目を迎えるが、参加率は、1学年1715人中の39%が参加している。参加実績は、平成元年553名、2年684名であった。平成3年度には666名(前期348、後期318)の希望が出ているという。

留学の時期は、2年次、前期(3~8月)または後期(9月~2月)の5カ月間で、英語4科目8単位(I. Conversation and Interaction, II. Reading and Discussion, III. Listening and Speaking, IV. Function of English), 一般教育科目2科目8単位(I. American History, II. The Human Environment), 体育実技1科目1単位(I. Sports and Recreation)を履修し、合計17単位の互換認定を受けることができる。留学期間中は、各大学の学生寮に分散入居し、アメリカ人学生をルームメイトとして過ごす。学生寮では、「イルガ」(ILGA=International Living Group Advisors)と呼ばれるアメリカ人補助学生がついて、生活上の助言をしてくれるシステムになっている。

A U A P参加希望学生に対しては、留学の事前教育として、“native instructor”を中心とした英語教育の専門家23名による実用に徹した英語の履修を、1年次から毎週5回、通年制必修科目として義務づけている。また、渡航前の数カ月にわたって、大学別研修会(授業編)、異文化適応検査、大学別研修会(生活編)、留学とメンタルヘルス、プレイスメント・テスト、大学別研修会(規則編)、機関実施のTOEFL、合同研修会等のオリエンテーション・プログラムが組まれている。参加費用は95万円。

(4) その他

亜細亜大学には、この他、夏期休暇や春期休暇を利用した5週間の海外の大学における語学研修の制度や「洋上大学」がある。また、外国人留学生の受入れについては、現在、留学生別科の10カ国42名の他に、専門課程や大学院等を合わせて17カ国485人が亜細亜大に学んでいる。

【資料5-2】大学間協定による学生交流の事例(2)：東京国際大学¹⁶⁾

(1) 国際交流

東京国際大学の国際交流プログラムとしては、留学、T I U A留学プログラム、海外ゼミナール、姉妹校ウィラメット大学日本研究プログラム、日本研究課程(Japanese Studies Program)、留学生別科(大学教育予備課程)、姉妹校(米・ウィラメット大学)、提携校(南オレゴン州立大学)、拠点校(ボ

ストンカレッジ、パース大学)等がある。

(2) 留学制度

姉妹校・提携校の他、世界各国の大学への留学は、大学で留学試験を行い、毎年3～4名の学生を選抜して、1～2年留学させる制度である。この制度による留学生は、成績に応じて、TIUウ大留学奨学金、TIU留学奨学金、AIE留学奨学金、ロータリー財団奨学金等、各種の奨学金を給付され、海外での履修単位を換算によって認定してもらえるシステムになっている。

(3) T I U A留学プログラム

T I U A (Tokyo International University of America)は、1989年に発足した東京国際大のアメリカ校であるが、オレゴン州から正式の大学としての認定を受けている。1年次に志願し、選抜試験によって選ばれた学生(定員135名)が、毎年2月から12月までの2学期参加し、T I U Aで履修した単位は30単位を超えない範囲で母校の単位に置換してもらえる。T I U Aにおける開講科目は、英語I～V, Macroeconomics, Statistics, Social psychology, Information sciences, Business and management, American culture and Christianity, American politics, American studies, American society, American foreign policy, American literature, International economics, Microeconomics, Calculus, Social psychology, American history, Speech communication, American studies, Commerce and economics, History of social thought 及びウィラメット大学の正規課目等から成っている。参加者の実績は、1989年60名、90年118名、91年117名。参加費用は、約100万円。

(4) 外国人留学生

①日本研究課程、②ウ大日本研究プログラム、③留学生別科等はいずれも外国人学生のための課程である。①は、アメリカの学生を対象とするもので、日本語をはじめ、日本の政治、経済、文化、社会について学ぶプログラムである。授業は英語で行われる。②も、その一部をなすが、これは、ウ大より毎年20～25名の学生が参加し、日本の家庭にホームステイをしながら日本について学ぶ。③は日本語教育を中心とした大学進学のための予備教育を施す課程である。中国、韓国を中心に世界各国からの留学生が40名前後学んでいる(1990年度実績、45名)。ちなみに、正規の学生として東京国際大に在籍する外国人留学生数は、1990年度現在、学部(商、教養、経済)132名、大学院研究科(商学、国際関係学、社会学)189名である。

(5) その他

この他、休暇を利用しての語学研修を中心としたプログラムとして、アメリカ夏季海外ゼミナール(ボストンカレッジで実施)、アメリカ春期海外ゼミナール、ヨーロッパ夏季海外ゼミナール(パース大学)等がある。これらのゼミナールでの履修に対しては、専門教育科目の選択科目としてそれぞれ2単位が与えられる。

【資料5-3】大学間協定による学生交流の事例(3)：関西外国語大学¹⁷⁾

関西外国語大は、独自に運営する海外校として関西外国語大ハワイ校を持つ(毎年300～400名が留学)ほか、アメリカ、オーストラリア、イギリス、カナダ、スウェーデン、スペイン、メキシコ、中国の9カ国に、合わせて107校の海外提携校を持ち、それらの大学へ年間合わせて800名以上の学生を送り出している。外語大だけに、海外留学のシステムは多彩をきわめる。

①学位留学——学部3年次にアメリカの提携大学へ2年間派遣、Bachelor of Arts (B. A.)の学位を取得して帰国し、関西外大で残る学期を修め、最短5年間でアメリカの大学と関西外大の両方の学士号を取得する制度

②準学士留学——短大生の留学で、1年次の1月に学期末試験を繰り上げて受けた後、アメリカの提

携校〔4年制大学〕へ1年半派遣、Associate of Artsを取得して帰国、残る学期を関西外大で修め、最短3年で両方の短大卒業資格を取得する制度

③アメリカ3年編入——関西外大短大を卒業後、アメリカの協定大学の3年次に編入し、約2カ年で学士号(B. A.)を取得する制度

④交換留学——アメリカ、オーストラリア、イギリス、カナダ、スウェーデンの協定大学との間で、相互に学生を派遣し、1年間正規学生として受け入れる制度

⑤アメリカ英語留学——短大生のための留学制度で、第1学期は派遣先大学で開設されている外国人のための英語集中講座を受講し、第2学期には語学力に応じて正規のコースに進むもの

⑥推薦留学——⑤と同様の履修をアメリカとイギリスの提携校で行なう

⑦スペイン・メキシコ留学・推薦留学——協定校でスペイン語、スペイン・メキシコ文化を履修する制度

⑧関西外大ハワイ校語学留学——5～11週間の集中講座で高い学習効果をねらう英語教育のための留学

⑨ハワイ校特待生留学——短大1年次生対象のハワイ校春・夏・秋学期のプログラムに派遣し、研修参加費用を免除する制度

⑩ルイビル大学語学留学——米・ルイビル大学で週5時間の英語集中講座を1学期間受講し、終了後ホームステイ

⑪スペイン語春期研修セミナー——スペインのバジャドリ大学における集中語学訓練講座

⑫中国語短期研修セミナー——提携校の上海外国語学院で、夏休みに実施、隔年開講

ここに例示した亜細亜大学、東京国際大学、および関西外国語大学の3大学の事例は、それぞれにユニークな特色を持っているが、共通しているのは、協定大学間の教育課程等に関する綿密な相互研究と相互調整がよく行われていることである。いずれのケースにおいても、アメリカの大学が協定相手の主力をなす点も共通している。また“相互交流”とはいうものの、全く同数の学生が行き来するわけではなく、日本に来る外国人学生数よりも日本からアメリカの大学へ出かける学生数の方がはるかに多い点も共通している。ここに、欧米志向の日本社会の「国際化」の特色が現れている。それはともかく、これらの大学が将来、教育課程等の相互調整および相互交流の促進の結果として、研究と教育の水準並びに大学の組織運営の面でどのような国際化を達成することになるのか非常に興味もたれるところである。

日本の大学の国際化にインパクトを及ぼす可能性を持つ留学交流の新しい動きについて、私立大学のケースを中心に述べたが、国立セクターにおいてもいま、新しい動きが生まれようとしている。それは、アメリカの多くの大学が学部段階の学生の「異文化体験」学習のために実施している「大学3年次海外留学計画」(Junior-Year Study Abroad Program)の提携国として、これまでのヨーロッパ重点主義からアジアにもその対象を拡大しようとしていることと関連して、この計画の実施に当たりわが国の国立大学との協力協定が今後増えてくる可能性があることである。また、環太平洋地域諸国の大学間の協力ネットワーク形成への動きが出始めていることにも注目しておこう。

V 大学評価と日本の大学の国際化—むすびにかえて—

新しい大学設置基準のもとで、高等教育の改革は、大学評価の問題をクリアすることなしには実質的に前に進めない構造が生まれている。現在論議されている大学評価についての基本的認識は、それが「自己点検・自己評価」をベースに行われるべきものだとする考え方だといえるようであるが、そもそ

も大学評価の究極的目的とは何であろうか。少なくともその一つは、大学が己に課せられた責任をどの程度果たしているのか、それを客観的な資料によって提示し、国民に判断の手がかりを供することであろう。そして、国民の反応を大学が自己改革のための判断資料として摂取することによって、大学の在り方を問い続けていくことであろう。これは「開かれた大学」の思想のコロラリーとして導かれる社会的要請である。このように考えることができるならば、大学の自己評価の出発点は、「自己認識」の深化でなければならない。

このような視点から日本の大学の国際化の課題を考え始めたとき、直ちに筆者の脳裏に浮かんだのは、いまからちょうど30年以上前に大きな知的興奮を感じながら読んだ丸山真男氏の『日本の思想』（岩波書店刊、1961年）のなかの「タコツボ型集団の見本としての総合大学」論であった。周知のように丸山は「タコツボ型」と「ササラ型」という社会類型論を展開し、その後の日本文化論の発展に一石を投じた政治学者である。彼は、“開かれた社会”を「ササラ型」社会と呼び、それぞれに自律性を主張して他集団に対しては閉鎖的な集団の連鎖から成り立つ“閉ざされた”社会を「タコツボ型」社会と呼んで、日本社会の構造的特質を浮き彫りにしようと試みた。その典型的な例として、彼は日本の総合大学を挙げ、次のように論じたのである。

「〈タコツボ型の日本の総合大学〉 [日本の社会は]・・・会社であれ、官庁であれ、教育機関であれ、産業組合であれ、程度の差はありますが、それぞれ一個の閉鎖的なタコツボになってしまう傾向がある。巨大な組織体が昔の藩のように割拠するということになるわけであります。」東京にも京都にもそのほか大都市には総合大学というものがあります。文科系、理科系のいろいろな学部をもっている大学を総合大学といますが、総合という言葉は実に皮肉でありまして、実質はちっとも総合ではない。法科とか経済とか、いろいろな学部があって、それが地理的に一つの地域に集中している、各学科の教室や研究室が地理的に近接しているというのを総合大学というにすぎない。そこで総合的な教養が与えられるわけでもなければ、各学部の共同研究が常時組織化されているわけでもない。ただ一つの経営体として、大学行政面で組織化されているというだけのことです。ユニヴァーシティという本来の意味からは甚だ遠いのが実状です。¹⁸⁾ [下線は江淵]

「〈国内的鎖国と国際的開国〉 ベルクソンとかポッパーとかいろんな学者が、開かれた社会と閉ざされた社会、クローズド・ソサエティとオープン・ソサエティというような区別をします。私のいう組織のタコツボ化はクローズド・ソサエティという言葉で言いかえてもいいと思うのですが、ただ日本の場合に注意しなければならないことは、現在の日本全体としては必ずしもクローズド・ソサエティではない、それどころか日本全体としては、八方破れで、世界中に向かって開かれている。そこで日本の国内の集団がタコツボ化して、それぞれのタコツボ化した集団がインターナショナルには外に向かって開かれているということになる。つまり日本自身はクローズド・ソサエティのように横に等質的なコミュニケーションがなくて、かえってそれぞれの集団がそれぞれのルートで、外のインターナショナルなルートとつながっている、という非常に奇妙な状況がみられる。そういうところですからいわゆるナショナル・インタレストというものが、はっきりした一つのイメージを国民の間に結ばないのは当然でありまして、政界・財界・文化界いずれを見ても、各集団相互間にはコミュニケーションがなくて、かえって、それぞれのルートの国際的なコミュニケーションがある。こういう奇妙な事態が生じているんじゃないかと思うのです。¹⁹⁾ [下線は江淵]

現在の総合大学は、丸山が描く戦後すぐの頃の総合大学に比べれば、異なる学部間の学際的研究プロ

ジェクトも多少は増えているかと思われるが、強固な“学部自治”の伝統は依然力を失ってはいない。この伝統を破るための試みとしていくつかの“新構想”の大学が誕生したが、それらは数において問題にならぬ少数派に過ぎず、しかも別種の“閉鎖性”の問題が生じているといわれる。「タコツボ型」社会の構造的特質としてとくに筆者の興味を惹くのは、引用後段の〈国内的鎖国と国際的開国〉のなかの叙述である。前節で述べた日本の大学の組織的国際交流のパターンは基本的に丸山のいう「国内的鎖国—国際的開国」の構造のもとで展開しているといえないだろうか。現行入試制度はこの構造を維持強化する機能を果たしていると思われる。入試偏差値によって格付けされた国内の大学間では「単位互換制度」による教育はかけ声だけに終わり、実質的な機能を果たすことはきわめて困難である。²⁰⁾それにかかわらず、外国の大学との交流と単位互換が盛んになっていくという状況は、まさに丸山が指摘する「国内的鎖国—国際的開国」というきわめて特異な日本的構造が30年前と変わっていないことを示すものと言えないであろうか。

高等教育の改革と国際化の課題を考えるには、まずこうした「日本の社会構造」の自己点検から始めなければなるまい。気の遠くなるような長い道のりである。

注

- 1) 「高等教育計画部会における審議の概要について」（総会への報告）、平成2年10月31日、『大学審議ニュース』No.7（1990.11）、8ページ。
- 2) 同上『報告』の「1 教育機能の強化」の「④ 学生の国際交流に配慮した教育内容・方法の工夫」を参照。
- 3) 同上、『大学審議会ニュース』No.7（1990.11）、12ページ。
- 4) Kerr, Clark, “The International of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two ‘Laws of Motion’ in Conflict”, *European Journal of Education*, 25(1), 1990, pp. 5–22.
- 5) Kerr, 1990, *op. cit.*
- 6) 江淵一公, 1991a, 「留学生受入れの政策と理念に関する一考察——主要国における政策動向の比較分析から——」『大学論集』第20集, 広島大学大学教育研究センター, 33~68ページを参照。
- 7) 詳しくは, 江淵一公, 1991b, 「留学の世界的動向——国レベルと機関レベルの留学政策——」『高等教育研究紀要』第12号（特集：国際教育交流の新段階——1990年代の高等教育への課題——）, 財団法人・高等教育研究所, 9~17ページを参照。
- 8) 「展開」で示された前期（平成4年）までの当初見込みでは平均伸び率16.1%であったが、実際の年平均伸び率は20%前後になるようである。過去5年間（昭和60年~平成2年）の伸び率がとくにめざましく、年平均伸び率は22.5%を示した。したがって、政府の当初予想よりも1~2年速いペースで増えていると見られる。（データは、文部省学術国際局留学生課『我が国の留学生制度の概要〔受入れ及び派遣〕』平成3年3月、による。）
- 9) 江淵一公, 1991a。
- 10) 川野重任「内外人共通教育のための用語」『学術月報』43巻4号, 1990年, 5ページ。
- 11) この印象は, 1990年春筆者が行ったイギリス, ドイツ, フランスにおける現地調査に基づくものである。詳しくは, 江淵一公, 1991c, 『ヨーロッパにおける留学生受入れのシステムと現状』（高等教育研究叢書13）広島大学大学教育研究センター, を参照。
- 12) 江川緑「在日留学生相談活動の現状と課題——国立大学における実践から」, 異文化間教育学会1991年度大会（神戸大学）報告。

- 13) 例えば、ドイツの大学における“外国人疲れ”について、江淵一公，1991c，前掲書，42ページ参照。
- 14) ECの組織的留学交流の動向については、江淵一公，1992，「ヨーロッパにおける大学の国際化の潮流——ERASMUS計画の動向を中心として——」『大学論集』第21集，広島大学教育研究センター，31～64ページを参照されたい。
- 15) 『1992 ASIA UNIVERSITY 大学案内』，『国際交流 21世紀への波——手を結ぶ外国の15大学』，『AUAO 1993』，『YOUNG SPIRITS: AUAP90——II』（アメリカ留学体験記）等の文書資料の他，聞き取りによる（1991年9月調査）。
- 16) 『TIU 国際交流案内書 1991』，『TOKYO INTERNATIONAL UNIVERSITY OF AMERICA: CATALOG 1989-90』（英文），『TIU JAPAN STUDIES PROGRAM. 1991-1992』（英文），『第4回 1992年度 TIU アメリカ留学プログラム募集要項』等の文書資料の他，聞き取りによる。1991年10月調査。
- 17) 『Trailblazer: 留学の手引き，1991・1992』，『Kansai Gaidai Asian Studies Program, 1992-1993』（英文）等の文書資料の他，聞き取りによる。1991年10月調査。
- 18) 丸山真男『日本の思想』岩波書店，1961年，138ページ。
- 19) 同上，140～141ページ。
- 20) 今年（1991年）6月刊行の大学審議会答申集（高等教育研究会編『大学の多様な発展をめざして—大学審議会答申集—』ぎょうせい，148ページ）に掲載されているある資料によれば，国内大学間でも単位互換が実施されていることになっているが，筆者がいくつかの大学について過去3カ年ほどの実施状況を調査した限りでは，有名無実といってよいものばかりであった。

アジアの海外留学

阿部 美哉 (愛知学院大学)

1. 概 況

現在、ユネスコの統計によると、全世界に約100万人留学生がいるが、そのほぼ半数、約50万人が、アジア太平洋諸国の出身者である。アジア太平洋諸国からの大量の留学生の送り出しを支えているもっとも大きなプッシュ要因は、この地域における高等教育人口の急速な増加である。国内における高等教育人口と卒業生の増加は、さらに上級の教育機会を海外に求める要求を高め、留学生を増加させているのである。

より具体的にいえば、アジア太平洋諸国からの留学生増加の第一の原因は、これら諸国において新しく生まれている高等教育機関が、その教員養成機能を先進国に求める需要の存在である。第二は、これら諸国において急成長を遂げつつある社会経済組織が、エンジニア、高級官僚、経営管理部門のエリートなど、高度職業人の養成機能を先進国に求める需要の存在である。第三は、タイ、マレーシア、韓国、インドネシア、中国など、アジア太平洋地域の各国政府が、先進国への留学生の派遣を近代化政策の柱に位置づけて、積極的な留学生送り出し政策を講じていることである。こうした需要が存在することは、留学生の見地からすれば、先進国、ことにアメリカに留学して博士の学位を取得して帰国すると、社会においてエリートの地位を獲得できる蓋然性がきわめて高い、という留学に対するインセンティブになるのである。

一方、留学生の受け入れ機会の供給は、おおむね欧米先進諸国によって行われている。そのなかでも全世界の留学生の中、アメリカが35パーセント強、それにイギリス、カナダ、オーストラリアなどを加えると、およそ半分が英語圏諸国によって受け入れられている。さらに、フランスが約14パーセント、ドイツが約8パーセントのシェアを持っている。アメリカ、フランス、ドイツ、イギリス、カナダという受け入れ上位五ヶ国の順位は、長年にわたってまったく変らなかった。¹

ところが、1980年頃をさかいに、留学生受け入れ国の動向に、変化がおきている。それは、おおまかに、第1に、留学生流入の伸び率が低下に転じている国、第2に、反対に急カーブで高まっている国、および第3に、伸び率が鈍化しているが、コンスタントに増加を見せている国の3種類である。第1の顕著な例は、イギリスであり、カナダ、イタリアもこれに準じる。第2の典型は、日本およびオーストラリアであり、ベルギー、ノルウェーもこれに入る。第3には、アメリカ、フランス、ドイツ、オランダなどが入る。²ただし、これら諸国、なかんずく最大の受け入れ国アメリカは、率にしては低くても、量の伸びは、もっとも大きい。

さて、留学生の受入国および派遣国としてのわが国の概況は、どうなのか。80年代に、中曽根内閣のもとで臨時教育審議会が発足し、教育のディレクションを目指してさまざまな提言がおこなわれた。その中で、留学生受入れ10万人計画などを目玉とする大学の国際化プログラムは、わが国の国際的な地位の向上とあいまって、最も進んでいる。我が国の外国人留学生受け入れは、1983年には1万428人だったが、1991年にすでに4万2千人を超え、10万人の目標はおそらく予定の2000年よりもかなり早く達成されそうな状況にある。わが国が受け入れている留学生の出身国は、アジアが実に90パーセントを超え、北米3パーセント強、ヨーロッパ2パーセント強、アフリカ1パーセント弱、その他となっている。学部および短大高専などそれ以下のレベルと大学院レベルの割合は、1983年で63：37、1992年で67：33、そして2000年の予測は70：30となっている。ようするに、学部レベルおよびそれ以下に重点が

かかる方向にある。わが国から諸外国に留学する人々の数も、近年急速に増加しているが、その基本的パターンは、アジア太平洋地域のその他の諸国の留学生の場合と近似している。たとえば、1988年に「留学・研修・技術習得」のために出国した人々は約8万5千人だったが、その中北米とヨーロッパを合わせて77.0パーセント、アジアへ18.4パーセントが向かっていた。国ごとでは、50.8パーセントがアメリカへ、ついで、イギリス10.4パーセント、中国6.9パーセント、フランス4.0パーセント、カナダと西ドイツが各3.4パーセントとなっていた。³

一兩年の間に、わたしは、このような状況についてその意味を考えるよい機会を、3回あたえられた。一つは、タイ国高等教育省主催の高等教育の国際化を討議する会議であった。もう一つは、ユネスコアジア太平洋地域事務所主催の高等教育の経営に関する問題を討議するワークショップであった。そして、もう一つは、財団法人高等教育研究所が喜多村和之教授を主査として実施した国際教育交流の新段階に関する研究の一環として、タイ、マレーシア、インドネシアの関係機関およびもと日本留学生を訪問調査したことであった。以下、これらの機会における知見を踏まえて、若干の感想を記してみたい。

2. 需要と政策

[先進諸国に留学する教員需要とそれへの対応] アジア太平洋地域における高等教育の急激な増加は、まことに顕著である。とくに最近の10年間に、タイでは8倍、韓国では5倍、中国では4倍、インドネシアも3倍といった激増がおきている。しかしそれは、おおむね学部レベルおよびそれ以下のものに限られており、高等教育教員の養成に携わる大学院レベルのものへの発達は、まだテイクオフしていない。そこで、海外に高等教育機関の教員の養成を求めることになるのであり、高等教育機関の教員として、まず必要なものとして博士その他の学位の取得を目的とする留学生が増加するのである。

これを立証するのは、アジア太平洋地域からの留学生の場合、わが国およびその他の国からの留学生よりもはるかに高い比率の者が大学院レベル、ことに博士学位の取得を目指していることに現れている。ことに、中国のように、政策的に制御を行っている送り出し国の場合、この動向が歴然としている。1978年、文化革命をやめて四つの近代化に方向転換した中国は、留学生派遣を大幅に拡大する方針を固め、西側先進諸国および一部の東欧諸国に協力を要請した。当初は、文革以前に教育訓練を受けた年配の学者が多数を占め、さもなければ学部学生であったが、国内の高等教育の整備、充実につれて、派遣対象が次第に大学院レベルの者に移行した。1986年には、修士号取得を目指す留学生を徐々に減らし、修士過程終了後に出国して博士号取得を目指す留学生を増やしていくと同時に、博士レベルの者を外国の大学や研究機関と共同養成する方法を探るという方針がだされた。⁴

アジア太平洋諸国の新しい留学需要が、次第に高度化し、大学院レベル以上に向かい、第一次的に海外における高等教育教員養成への需要に向かっている時に、この需要に対するわが国の大学院の機会供給力は、はなはだ心もとない。

往々にしてわが国の大学院は、独立性を欠き、質的に未熟であると指摘されることが多いが、私の認識は、そうしたわが国の大学院の質以前の問題にある。しばしば、外国人学生が日本では博士の学位を取り難いがアメリカでは博士の学位をとりやすいといわれていることは、確かだが、これは、神話にすぎない。アメリカの大学院でも、博士学位取得者は一つの大学院の全大学院生の20パーセント前後で、45パーセントは修士もしくは職業過程学位で終わり、残りは途中で脱落する。通常、学部卒業後の博士学位取得までの平均期間も、7年程度が普通であり、わが国でも理科系大学院では、その程度である。現実には、博士学位取得者の留学生総数に対する比率は、日、欧、米の間にそれほどの差があるわけではない。いいかえれば、留学生総数が多ければ、学位取得者数も、数の上で多くなるにほかならない。論文博士の制度を活用して日本の大学とアジアの大学における共同研究の成果を学位論文とする仕組み

などは、独創性においても、成果の還元の可能性の高さにおいても、欧米の大学の学位に勝るとも劣らない意義を持っている。

むしろ、アジア太平洋諸国からの高等教育教員養成の需要に見合った大学院生もしくは大学院レベルの研究者の受け入れについての最大の問題は、わが国の大学の大学院の規模が、学部レベルに比較して、きわめて小さい点にある。諸外国における学部学生数に対する大学院学生数の比率は、アメリカで17.5パーセント、イギリスで22パーセント、フランスで31パーセントとなっているのだが、それに対してわが国は、4.4パーセントにすぎない。わが国の大学院は、量的規模が小さく、社会的存在としての位置づけが確立していないため、大学院生の受け入れ枠そのものが、あまりにも小さいのである。そのため、実験施設を指導により手間のかかる留学生に占拠された理科系の大学院は、悲鳴をあげている場合が少なくない。

留学生受け入れ振興政策の方向は、量的な拡大の点では適切であるが、学部レベル以下に重点を置くものだとすると、アジア太平洋地域の留学需要に対応する供給機会が適切に行われているとは言い難いことにならないか。これまで、わが国の大学院組織が小さすぎ、未熟でもあったのは、わが国において社会が大学院の意義を評価しないという神話がながらく定着していたばかりでなく、アジア太平洋地域における大学院レベルの高等教育の供給責任に発想が及ばされなかったことが原因している。昨年1月にタイ国高等教育省が行った全国会議は、タイ、ラオス、カンボジア、ベトナムなどを含む地域的な教育ニーズをおさえ、その上でタイを地域的国際化の中に位置づける考え方と欧米の高等教育機関との提携プログラムの具体化に焦点を合わせていた。政策を支える視野の広さと深さにおいて、タイ国のリーダーたちが示していた周辺地域に対する目配りと自己と外と関係における方向付けは、わが国の留学生受け入れの問題のみならず、大学改革における需要の政策的な捉え方において、示唆を与えてくれる。

〔上級専門職の需要と供給〕アジア諸国の欧米留学組の量のストックは、きわめて大きい。たとえば、韓国の場合、アメリカ留学とアメリカ大学からの博士学位の取得は、エリートへのパスポートとして確立している。1988年2月に成立した盧泰愚政権の24人の閣僚のうち8人がアメリカ留学経験者であり、博士学位を取得している。また、韓国の大財閥のオーナー20人のうち5人がアメリカ留学経験者で、MBAを所持している。学会においては、威信の高い大学や研究所ほどアメリカに留学して博士の学位を取得した者の占める比率がたかい。たとえば、延世大学工学部の教授、助教授は62人で、そのすべてが博士の学位を持っているが、そのうちアメリカの大学で学位を取得した者が35.5パーセント（22人）である。また、韓国開発研究所の主任研究員25人のうち、92パーセント（23人）がアメリカの大学で博士号を取得している。⁶台湾でも、李登輝総統が京都帝国大学農学部卒業後アメリカのコネル大学で博士号を取得しているのを筆頭に、わが国の内閣に相当する行政院の8人の部長のうち7人が留学経験者であり、2名を除いて博士号の取得者である。これらのことは、一面から言えば、その学位志向を明らかにするものであるが、一面から言えば、これらの国が上級管理職の育成をアメリカその他先進国の大学院の教育機能を活用して行っているということになる。⁷

上級専門職の育成を国際協力のもとで推進すべきだという認識は、大学の管理運営に対する関心の面からも示すことができる。1991年の10月に、バンコックにあるユネスコのアジア太平洋地域事務所で、大学の管理運営にかんするワークショップが開催され、オーストラリア、中国、インド、インドネシア、およびパキスタンの学長、副学長ないしUGC議長などが参加して、ブレイン・ストーミングを行った。これらの人々が、大学の使命として、限られた財源をいかに効率的にエリート育成のために用いるのか、に共通意識を集中していることが、印象的であった。たとえば、この会議で、アーメッド・ユネスコアジア太平洋地域事務所長は、この地域の社会経済的発展、環境の保全および平和の推進のために機関間協力が重要であることを強調した。参加者は、高等教育機関の複雑な組織特性、高等教育機関の量的拡

大、高等教育機関の機能の幅と広さと複雑さ、財源面における新たな圧力、高等教育機関と政府および社会との関係にかかわるさまざまな実情報告を行ったが、それらの中から、アジア太平洋地域の諸国の大学が直面している共通の問題として認識されたのは、何よりも、厳しい財政状況ないし財源難の中でいかに大学を卓越性と研究の中心として維持していくかという課題であった。そして、アジアの大学が直面している問題を、1. 学生問題と学生の就職、2. 大学運営の効率と効果、3. 財源不足、4. 教育プログラムの質と適切性、5. 企画能力、6. 人材の活用と訓練、7. リーダーシップ、および8. 研究活動の8つに集約した。さらに、アジア太平洋地域における大学の管理運営改善のための研究協力の重点領域として、第1に、管理運営情報システムの改革、第2に、財務管理の改革、そして、第3に、戦略的な企画が掲げられた。

ここから読み取れることは、大学の国際化におけるパブリック・ニーズへの感覚である。大学の国際化のとらえかたを、ただたんに利己的な達成度を高める問題としてとらえるのではなく、より高度な、公的な国際的、組織的、地域的な協力の問題としてとらえる方向である。それは、会議の設定目的だからということで、放置してよいことではあるまい。わが国の大学の国際化においても、アジア太平洋地域においてこうした問題意識が高まっているということは、無視すべきではない。

[政策と序列] アジア太平洋地域の諸国から日本政府奨学金を得て来日する留学生の数は、急増している。他方、タイのロイヤル・スカラシップやインドネシアが世界銀行の借款を引当てに行っている大型留学制度、あるいはマレーシア政府の留学生など、奨学金試験に合格すれば行き先は自分で自由に決めることができる政策的留学制度がこれら諸国によって推進されている。これらの制度の場合には、アメリカその他の英語圏の国を選択する確率がきわめて高く、日本を選択する事例は、まことに少ない。

たとえば、インドネシアの場合、教育文化省の1987/88年度の集計表では、公務員の留学研修のタイプは、1. 2国間合意によるもの、2. 地域間合意によるもの、3. 国際機関との協定によるものなどに分けている。その重立ったプログラムと人数を例示すると、2国間合意による派遣留学生は、オーストラリア31.6% (249人)、日本19.8% (146人)、アメリカ11.4% (84人)、オランダ11.1% (82人)、ドイツ7.7% (57人)、イギリス5.1% (38人)、カナダ3.4% (25人)、タイ2.7% (20人)、フランス2.6% (19人) などである。地域間合意による派遣留学は、2国間合意によるものの約5分の1であって、主なものは、アセアン、パイオトロップなどのプログラムによる。第3のタイプ、すなわち、政府職員、大学教員などを対象とし、アジア開発銀行、世界銀行、UNDPなど国際機関からの借款を原資としてインドネシア政府が派遣する研究留学生の行き先は、第1、第2のタイプ以上に、この国の留学のプライオリティーをよく反映していると推量される。そこで、アジア開発銀行、世界銀行、UNDPの3つのプログラムの留学研修者の行き先国別の比率を計算してみると、1位アメリカ31.5% (291人)、2位イギリス31.3% (289人)、3位オーストラリア11.3% (104人)、4位カナダ9.3% (86人)、5位ニュージーランド5.3% (49人)、6位フランス4.0% (37人)、7位日本2.0% (19人)、8位オランダ1.9% (18人)、9位フィリピン1.4% (13人)、10位スウェーデン1.0% (9人) などとなっている。

このように、2国間合意による留学生の数においては、招致に熱心なオーストラリアおよび日本の受け入れ数は第1位および第2位に位置するのであるが、インドネシア人の自由な選択にまかせると、第1位および第2位は、断然、アメリカおよびイギリスとなり、オーストラリアおよびわが国は、ただ順位が第3位および第7位というだけでなく、桁違いに低い比率にすぎないことになる。

このような状況は、インドネシア研究者の選択の序列であり、かつそれが政策的にも追認されていることを示しているといえる。インドネシア教育文化省の人材開発課では、帰国留学生の処遇その他において、欧米諸国と日本との間に差別は設けていないといっている。それにもかかわらず、一般論として

の留学先の選択の序列は、アメリカ、ヨーロッパ、日本の順になるのは、帰国留学生にたいする社会的な評価との関連を抜きにしては語れないと考える。

3. 関係者の留学先に対する評価

[もと留学生の留学先の評価] 一昨年、タイ、マレーシア、インドネシアの現地で元日本留学生を訪問して、日本留学の効用を尋ねてみた。彼らに、留学先として、欧米諸国やオーストラリアなどくらべた時、わが国がどのようなイメージを持たれているか、と聞いたのである。

もと日本留学生の子弟で海外留学中の者は、随分多いのであるが、その行き先はほとんどアメリカであった。インドネシアの元日本留学生同窓会のある有力幹部は、インドネシアの若者にとっては、日本よりもアメリカの方がはるかに明るいイメージがあること、留学手続きがはるかに良く整備されていること、英語は中学から習っているばかりでなく、あとでも幅広く役にたつこと、経費の面でも最近ではむしろ日本の方が高つくことを指摘した。そして、同氏の令嬢は、同氏が日本留学をすすめたけれども、自分でアメリカを選択し、すべての手続きを自分でとりすすめてアメリカの大学に留学した、と話してくれた。⁹

[日本留学のシステム的特性] アメリカ留学組に比べて、日本留学組は、まだまだ少数派である。その意味で、裾野を広げる量的拡大には、十分な意味があろう。しかし、それ以上に、日本留学が、アメリカ留学に匹敵するキャリアになるようには、どうすれば良いかを考え、手当を進める必要があるのではないか。現に、中国、韓国、台湾などの主要送り出し国およびそれに次いで大量の留学生をわが国に送り出している東南アジア諸国などの社会各分野に、日本留学の経験が、元アメリカ留学生にくらべて生かされている例が少ないのは、まず第一に量的に、元日本留学生の数があまりにも少ないことを指摘しなければならない。しかし、もう一つ、日本留学をどのようなシステムとしてとらえるべきかという問題が潜んでいる。

それは、日本の大学教育、卒業、就職、企業内訓練という一連の日本的慣行が、一種の非関税障壁のように作用していることである。いいかえれば、留学生が日本の大学をでても、日本人学生と同じように就職試験を受けて採用され、企業内訓練を受けて社会に参入することが困難だ、という問題である。いわば、この一連の日本的慣行を経験してこそ、日本への留学がまとまりのある成果を生むのに、留学生の卒業後の進路に差別があるということである。この雇用における日本的慣行は、留学生がそれを経験できるように、彼らにむかって開かれているとは言い難い。就職試験と企業内訓練を抜きにして、留学生が日本の大学教育を経験しても、日本的な意味での高等教育経験の利益を享受したことにはならない。社会における経験、企業内訓練まで含めて日本的な高等教育がシステム化しているという考え方が妥当だとすれば、大学卒業だけでは、留学生にとっての留学経験は、中途半端だということになる。

このような視点からみると、留学後どのくらい留学の成果を行先の社会でためすことができるかが、いいかえれば留学生が卒業後すぐに帰国するのか、しばらく就職して社会経験を積むことができるかどうか重要である。そこで、出国する留学生と帰国する留学生の比率を、その目印としてみると、いかにわが国に卒業後の留学生が残留し難いかがうかがえる。1988年に、台湾からアメリカへの出国者と帰国者との比率は、31.0%であったが、日本への出国者と帰国者との比率は、68.3%であった。¹⁰

ここには、アメリカに留学した者は、ほぼ日本へ留学した者の2倍の割合で、アメリカ社会に入り込んでいたことが示されている。留学生問題は、日本の大学のあり方を検証するリトマス試験紙である。困難な日本語学習を克服して帰国した学生に日本語を活用しうる雇用機会を与え、日本の社会生活に入り込み、企業内訓練をも経験することが、日本への留学を成果あるものにするためには肝要なのでないだろうか。注目すべきことに、日本の企業が、大手を中心に、1社1千人のオーダーで外国人研修生を

受入れているという事実がある。日本企業の活動の場が世界に広がっているときに、外国人の研修ばかりでなく、もと留学生の活用は戦力強化にきわめて有効なはずである。留学生政策と企業の雇用方針とは、もっと連携を組織化する必要があるのではないだろうか。これだけ日本経済のプレゼンスが大きいアジアの国々において、またわが国内において、日本留学生に対して雇用機会を提供することこそ、留学生政策の鍵というべきではないだろうか。

4. まとめ—わが国の大学国際化の必然性

わが国の大学国際化の具体的な領域としては、第1に、学術面での国際交流の急激な拡大があり、第2に、外国人留学生の急速な増加がある。さらに第3として、日本人留学生の急速な増加が著しい。第1は、大学の研究機能にかかわるものであって、ケミカル・アブストラクトなどの引用件数で、わが国のいくつかの大学が欧米の一流大学を凌駕するようになっていたり、最近ではアメリカの超大型加速器プロジェクトに日本の科学技術、機器、資金、人材の参入がきまるなど、国際水準を牽引する分野が生まれてきている。第2は、大学の教育機能にかかわる問題であって、もっぱら日本人を対象に構築されてきたわが国の大学が、多数の外国人留学生の受入れによって、チャレンジを受けるとともに、歪みもでてきている。第3は、日本の大学が、学生という顧客マーケットをめぐる、外国の大学との競争のもとにおかれるという課題を含んでいる。これらはいずれも密接に関連しているが、とりわけ留学生の急増は、わが国の大学と社会のあり方を問うているのである。

注

- 1 江淵一公「留学の世界的動向」『高等教育研究所紀要』第12号（1990），11頁。
- 2 同上，11-12頁
- 3 石附実「留学の大衆化と多様化」『高等教育研究所紀要』第12号，1～8頁。
- 4 大塚豊「中国から見た日本留学」『高等教育研究所紀要』第12号，87頁。
- 5 井門富二夫「大学国際交流の現実」『高等教育研究所紀要』第12号，47～59頁。
- 6 大塚豊「台湾から見た日本留学」『高等教育研究所紀要』第12号，94～101頁。
- 7 馬越徹「韓国人の留学」『高等教育研究所紀要』第12号，76～83頁。
- 8 阿部美哉「東南アジアの留学」『高等教育研究所紀要』第12号，67～75頁。
- 9 前掲論文。
- 10 大塚豊「台湾からみた日本留学」『高等教育研究所紀要』第12号，99頁。

大学運営・財政について

齋藤 諱 淳（放送大学学園）

1. 弾力化へ

今日の高等教育改革の基本的な方針は、文部省の大学審議会の答申に示されている。大学審議会は臨時教育審議会の提案によって設けられたものであり、その答申は大学、短大、高専から大学院の諸改革まで折り重なるように提出されたが、この中で、大学運営にとって基本的な事項は、大学設置基準の大綱化等の制度運用の弾力化と、教育研究水準の向上に自ら努める大学の自己評価である。

中でも大学制度及びその運用の弾力化は高等教育改革の新段階にとって最も重要な課題である。

臨教審によってわが国の教育が凡そ画一的であり、硬直的であることが激しく問題提起された。これは、おくれて近代国家の仲間入りをしたわが国が、明治以来、先進国の知識、技術等を移入しつつ、且つ効率的に人材養成を行わなければならなかったための宿命であったともいえる。しかし今、経済、社会が成長社会から成熟社会に構造的に転換し、その社会構造の変化が従来の学校教育の画一的な性格の是正や、変化への対応などを求め、更に生涯学習体系の立場から改革を提案したのである。

なお、更に高等教育については、外部からの要請によるばかりでなく、経済、社会の発展により人材養成の立場からも又国民の生活水準の向上の結果によっても教育が普及発達して大衆化することになり、この教育の大衆化が大学の柔軟化や多様化を求める。経済、社会の構造的な転換が外から、そして大学の大衆化が教育それ自体、内面的に大学改革をせまったのであり、これらの要請に全体として応えようとする時、採るべき改革の方向は「柔軟かつ多様」へ、即ち大学運営の「弾力化」のほかはないといえよう。

2. 社会的条件

大学運営が「柔軟かつ多様」で、或いは「弾力化」へ政策転換しなければならないのは、大学自体が大衆化し、多種多様な学生を抱えてそれに対応するために自己改革しなければならないことによるが、同時に成熟した現代社会が大学にそれを求めているからでもある。そういう意味での、大学運営の弾力化の社会的条件について見ていけば次のようになる。

即ち科学技術が発展し、所得も増えて先進国の仲間入りをし、国際化や情報化、経済のソフト化等により経済、社会制度の高度化、産業構造・就業構造の変化も激しくなる。その結果二つの側面から教育改革が要請される。

一つは、模倣・画一から独創・個性への転換である。経済成長時代には、外国の最も進んだ知識・技術を国家的規模で移入し、統一的に国内に拡散して行くのが最も効率的であり、このため中央集権的で画一的な模倣の教育が中心となった。しかし、先進国の第一線へ並んだ今日、このような方式は許されず、自ら独創性を重んじざるを得ず、又この独創性は画一的ではありえない。臨教審のいう「個性重視の原則」は時代的要請なのである。産業界の生産形態も、既に重工業中心の大規模大量生産型から多品種少量生産で、ソフトな個性を求め、社会は情報化し就業形態もフレックスになってきている。社会全体が独創的で個性的な人材養成を求めているのである。

二つ目は画一的偏差値競争から生涯学習型への転換である。生涯学習といっても多様であるが、所得水準の向上、自由時間の増大、高令化等によって豊かさのライフロンギングの需要は著増する。

そして、生涯学習のもう一つは、社会の高度化や就業構造の変化等に伴い新たな知識や技術の習得を促す再訓練や新しい専門性に対する学習需要が生まれ、リカレント教育が求められる。趣味、教養を充足させるライフロングラーニング型にしても、再訓練、専門性の向上を目的とするリカレント教育型にしても、いずれも従来の若年一括養成の学生と異なり背景、興味、関心、能力はおそろしく多様になる。

大学教育が独創、個性への転換を求める場合、或いは生涯学習に対応する場合、いずれにしても「柔軟かつ多様」へ政策転換しなければ生き残れない。最早、今日の社会条件では画一的基準を定め、教員の資格を統一し、カリキュラムを固定的にする事は不可能となった。制度的にも昼夜開校の学校もあり、編入学や社会人入学に便宜を図り、大学以外の施設の学習も学校教育と認定する等多様な制度を必要とすることとなったのである。

3. 経済的条件——不幸な時代

大学制度の柔軟性と弾力化は、凡そ政策一般におけるいわゆるデレギュレーションの問題であり、今日のように成熟した高度社会において歓迎されるべき方針の転換であることはいうまでもない。しかし、実はこの政策は、大学政策に適応する場合、経済基盤が安定し教育の経済的条件が充実していることが前提でなければならないのである。ところが現実には、規制緩和は財政再建と表裏の関係で到来した。一般の行政改革と異なり、事、教育に関する限り、財政の撤退がなされる大学の教育、研究条件の悪化と並行して規制の緩和や大綱化を行うならば、教育内容の偏りや水準の低下を招来するおそれがある。

臨教審の場では、教育改革と行政改革は別の立場で、異なった角度で臨むことを確認しながら検討が行なわれ、第四次答申の表現でも「基礎研究の充実、高等教育の質的充実…のために、資金の思い切った重点的配分に努めなければならない」等の提案をしたが、同時に、この時期既に第二臨調による「増税なき財政再建」が始まっていた不幸な時代であった。

第二臨調が始まった昭和56年当時、わが国は経済の高度成長から安定成長への移行過程で財政は多額の国債残高による赤字の累積が生じ、第二臨調は行政改革よりは財政改革から着手することになった。かえって「増税なき財政再建」を突破口として、むしろそれによって行政改革のてこにしようとしたのであった。その結果、予算要求のゼロシーリング更にはマイナスシーリングにより、国の予算で政策経費にあてる一般歳出が抑制された。文教関係が大半を占める「文教及び科学振興費」を見ても、昭和57年度の約4兆9千億円の水準が平成元年度まで7年間、殆ど同額で推移した。インフレ率を考慮すれば実質的なマイナスを意味するこの時期の状況は、当時の鈴木善幸総理が、いわゆる財政の非常事態宣言（昭和57年9月16日）において、「教育、福祉など平常の時であれば維持したい経費についてさえ、その水準を取りあえずは見直さざるを得ない場合も出てまいるかと思えますし、受益者に相応の負担を願うこともあろうかと存じます。」と述べた言葉に端的に表現されている。（財政調査会「国の予算」昭和58年度、P1128）

第二臨調及び行革審の提案は、単に国内のみならず全世界的な規模における経済、財政の緊縮という客観情勢の中で理解されなければならず、歳出抑制も止むを得ないが、しかし、当時いわゆる「緊急の外科手術」（第二次臨時行政調査会「行財政改革に関する第1次答申」第1、3、(2)）といわれた施策がそのまま継続する時、特に大学や基礎研究等の分野には歪みが生じる。

つまり、図式として、一般の政策では、規制緩和→自立→経済的、資金的自立という方式が成り立つが、大学政策では規制緩和→自立→経済的、資金的援助保護という方式を必要とする。

大学政策についての設置基準の大綱化等、いわゆる規制緩和がなされ、大学の自立や自主性の発揮が期待されることは時宜に即したものであるが、同時に大学に対する経済的、資金的援助や保護策が欠如することは直ちに研究、教育条件の悪化の原因となる。

4. 財政的援助の必要性

経済成長の結果、国民の資産や消費支出も増大し、社会全体の経済力に余裕が出てきた今日の成熟社会においては、大学の費用についても、他の一般の事業体と同様、政府の財政援助よりは、受益者負担又は民間企業等からの資金導入を期待すべきではないかという考えがある。私学についても、その独自性を発揮するために私学助成を抑制すべきであるという説もなされる。

これらの考え方にも根拠があり、一つには、現代国家の肥大化した財政構造には無駄、非効率な部分が多く、それらを整理して効率的な政府を実現することが国民的課題となっていること。二つには公的な組織自体がいわゆる官僚主義的体質で硬直的であり、時代の変化や要請に対応できず、又一部の私学にも公的な助成に首を傾けさせるような事件が起ること。このため、大学の設置形態、管理運営や助成方式、その他国の関与のあり方を含めて検討の必要があること等である。

上記のような検討が必要なことはいうまでもないが、しかし、どのような改革策が講じられるにしても、基本的に研究、教育という分野については一定の範囲で国の財政的負担に期待せざるを得ない。この点、本来政府が何を行べきかという財政活動の範囲の問題として議論されるところであるが、国家関与よりはレッセ・フェールを旨とするアダム・スミスすら、教育についての国家の一定の役割を述べていることは見逃せない。いわゆる「国富論」で、国家財政から支弁する経費として防衛費、ついで司法費を挙げる。更には道路交通機関を掲げてその後「教育と宗教教化の組織は疑いもなく社会全体の利益になるものようであるから、その全社会の一般的貢納によってまかなわれるとして不当ではなからう」と述べている。(A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nation*, Clarendon Press, Oxford, 1976, II, P815) スミスは、勿論この教育や教化のための費用には受益者負担や、人々の寄附によってまかなわれるべき考え方も示しているが、しかし社会全体の利益であるため、一般的な租税によって支弁されることについて指摘したことは重要である。

大学教育等に国家財政が一定の責任を負うのは、今日的にいえば、そこに政府が助成するに値するメリットがあるからであり、そのメリットは別のいい方をすればその方が国益にかなうからである。つまり財政が一定の支弁をするのは、近代国家として当然であって、そのバランスを欠くと社会的に問題が出て来る。具体的にいえば私学助成が減額されたり、国立大学のシェアが低下すると所得階層による進学の問題に不均衡が生じたり、専門分野の構成に偏りが生じることは避けがたい。この点、スミスは「公的な教育施設を欠くと、世の中に需要があり、時流に乗り必要欠くべからざるもので当座のもの、少なくともファッション性のある学問や科学だけしか教えられなくなる」と述べている。(Ibid,

主要国における研究費の状況

年 度		研 究 費 (兆)	政 府 負 担 (兆)	
日 本	1988	9.8	1.8	(18.4%)
米 国	1989	18.3	8.7	(47.4)
イ ギ リ ス	1987	2.2	9	(38.7)
フ ラ ン ス	1988	2.8	1.4	(50.9)
西 ド イ ツ	1989	4.8	1.6	(33.2)

「科学技術白書平成2年版」P 250— 259

(日本の研究費総額には文・社会系は含まず、それを加えると金額は約1割増額する。)
 (なお、イギリスも文・社会系の研究費を含んでいない。)

P780) 私学経営の基礎的な部分の助成や国立大学のシェアの確保というものは、これらの欠陥を生じさせないために必要不可欠といえる。

最近、大学を中心とするわが国の研究条件の悪化が問題になることが多いが、これも、公的支出の減退によっていることは否めない。例えば、研究費の中で公的支出のシェアは昭和55年には25.8パーセントであったものが、昭和63年には、18.4パーセントに低下し、これは、先進各国に比べ、前頁のデータのように著しく低い水準になっている。

教育において公的な負担を欠くと「時流に乗る」分野に傾くように、研究においては基礎研究が疎かにされる。我が国はどの国よりも基礎研究のための経費の比率が低いが、これも、研究費の中で民間セクターの比重が多いからであることは明らかである。このような状態は、科学技術が社会発展の基盤をなすこれからの時代において多くの問題を提起している。

○ 追い付き型時代の先進国の知識・技術の移入、模倣が不可能となった今日、独創的な基礎研究を欠くと、わが国自体として社会発展の原動力を失う。

○ 先進諸国の一員として、自国の利害を越えて科学・技術の発展に役割を荷うべき責任を果しえない。昔ながらの只乗り論で非難され、責任を回避したとしてバッシングされる。

このように、研究や教育の基本的な部分の発展、そのための大学財政の確保は、個人や社会の利益だけの問題でなく、国際社会に生きる国家自体の責務の問題である。

5. 学生急増期

なお、昭和50年代以降、財政再建という不幸な時代に遭遇した大学は、もう一つ、戦後の第二次ベビーブームという学生急増にも対応しなければならなかった。

今日の成熟社会において国民生活の豊かさや、高度産業化社会や情報化の進展等により、高等教育への志願率が上昇しているのに、むしろ、大学、短期大学への進学率を抑制しなければならなかったのである。進学率を抑制しながらも在学学生数は増加し、その結果、学生一人当りの財政支出は低下するという状況になった。その間のインフレ率も考慮すると環境は悪化するばかりであった。

大学への財政支出主要経費の状況

年 度	大学・短大 在 学 者 数	大学・短大 への 進 学 率	高等教育主要経費 財 政 支 出	在学者1人当り
1975	2,088 千人	(37.8) %	6,823 億円	33 万円
1980	2,206	(37.4)	12,537	57
1982	2,192	(36.3)	13,606	62
1985	2,220	(37.6)	13,542	61
1989	2,529	(36.3)	14,518	57
1990	2,612	(36.3)	15,175	58
1991	2,710		15,910	59

(主要経費は国立学校特別会計への繰入経費、私立大学助成・科学研究費の計である。)

つまり、進学率は36%に抑制した(最高は昭和51(1986)年の38.6%)にも拘らず、18才人口の増加により、在学者数は1985年の208万人から91年の271万人までに増加し、その間、財政支出は殆ど増加せず、その結果、今まで漸増した学生1人当たり経費は1982年の62万円から89年までの57万円まで低下し、91年の59万円でも、まだ82年の62万円までに回復していない状態になっている。

こういう大学財政状況の下に大学基準が弾力化され、それぞれの大学が個性や特殊性を発揮しようと

しても、却って教員数を減らしたり、カリキュラムを特定の専門分野に偏らせたり、施設、設備の総合的な整備を怠ったりという、いわゆる易きに付く弾力化となるおそれが強い。

先にも述べたように、大学の教育、研究条件の悪化と並行して規制の緩和や基準の大綱化を行うならば、教育内容の偏りや水準の低下を招来するおそれが強いのである。

なお、ベビーブームは一時的な現象であり、むしろ、これから18才人口の急減に入るので、学生の絶対数は減少するという考えもある。しかし、欧米等の状況を見ても明らかであるが、これからは高度な専門領域の再訓練、リカレント教育の要請、生涯学習で高度な大学レベルへの需要、女子の社会参加に伴う四年制教育の拡大、高度技術、情報化、国際化等に対応する大学院の拡大等、高等教育拡大の期待は大きい。

6. アカウンタビリティ

以上のように大学財政の拡充についての公けの責任は大きく、又大学の多面的な発展が期待されるのであるが、それにしても、大学が国民の付託に応じて責任を果たしているか、つまりアカウンタビリティを果しているかということが重要な問題になってくる。大学に公財政支出の拡大を期待するだけでなく、大学関係者の努力、大学行政の改革、私学経営の改善等当事者の責任によって民間からも財源を集め、又財政援助も拡大するという方策が必要となってくる。

例えば、国民の所得増に伴って消費支出が増大し、又それに伴って教育費の伸びが大きい、実はその家計における教育費の多くが、進学塾や予備校の教育に充てるといふ現象が生れている。これ等は入学者選抜の改善や大学改革の不足に由来することは明らかで、大学に当てるべき財源を他に費消し、しかも国民としても無意味な入試準備教育に消耗する原因となっている。他方消費的経費の中で教養娯楽費も上昇が著しいが、これ等もレジャー産業に消費する一部分を高度なレベルの生涯学習の一環として大学の事業に振り向けさせ、本人にも豊かで稔り多い人生を経験させようというような、大学側の柔軟な対応の余地もある。

社会や企業もビジネスや技術、その他職業訓練を大学に期待し、共同研究等の発展も望まれているが、これらが外国の大学に関心が向きがちであるのも、一つにはわが国の大学の責任ともいえる。意義を認めれば民間も学生を送りこみ、或いは委託金や寄附をおしまない筈である。

公けの財政支出も、所詮大学側がアカウンタビリティを果していなければ継続的に援助を拡大するという事はありえない。財政当局の予算増額の判断も、民主主義国家においては、究極のところ国民全体が了承し、政策に反映することを支持するところによっているのである。大学が本気で、政府、国民に対し財政措置の要求をするのであれば、組織の改革や教育、研究のプレゼンテーション、成果等について外部にアカウンタブルでなければならない。

このアカウンタビリティは、大学の自己評価と密接な関係をもっている。

もともと、アカウンタビリティという言葉は自己評価というよりは、外から責任を問われることを意味したが、大学という最もその自律性や主体性を尊重しなければならない組織においては、他律的であるよりは、自律的な責任の取り方が重要となってくる。そういう事情から、今日アカウンタビリティについては内在的に自己自身で評価し、外に対して責任をとるといふような趣旨で語られている。今回の大学審議会の答申で基準の大綱化と並んで最大のキーポイントは自己評価であるが、これは、大学の拡充発展のために求められたアカウンタビリティの思想であるといえよう。

大学がアカウンタビリティの意識をもち、自らを評価しつつ、社会や国家の要請に感受性を働かせることは、現代の大学の自治を疎外することにはならない。今日の高度社会では閉鎖的な象牙の塔は、教育・研究の自由と中立を保障する前に教育・研究を退化させ、枯れさせてしまう。一方、外部社会では

今日、初歩的な時代と異なり大学の自治や主体性を尊重する土壌が次第に醸成されている。もとより、学問の自由を守り、大学の自治を確保するためには絶えず意を用いていなければならないが、一定の枠組みと運営の工夫を図りつつ、外界が大学に求めていることについて大学がアカウンタブルであることが今最も重要である。

大学が自己の評価を明らかにし、外に対してのアカウンタビリティを果たし、社会の支持を得つつ、国の大学財政支出の責任を求めて行くことが、期待されているのである。

高等教育財政の新段階

矢野 眞 和 (東京工業大学)

1. 高まる家計依存

周知のように、わが国の高等教育の拡大は、政府主導によって達成されたわけではなく、家計の強い進学需要と私立大学の積極的な参入によって実現されたものだった。この家計および私立への依存が、教育水準の質的低下に拍車をかけることになり、70年代以降には、政府がより積極的に高等教育投資をリードし、計画的に政策を誘導すべきだという認識が高まった。確かに、石油ショックに伴う経済不況および大学進学率の停滞という時代の転換期を迎え、70年代には、私学の経常費補助も確立し、新構想大学もいくつか誕生した。量から質の時代へという言葉がもっともらしく聞こえる雰囲気が一時的な訳ではなかった。

私立大学に依存しすぎたために、大学の過剰感、大学の都市集中、教育水準の劣悪化をもたらした。これが一般の理解だといってよいだろう。この歪を是正するためには政府支出による財政的裏付けが十分なければならないはずである。ところが、80年代は、政府の財政的基盤が失われた時代だった。小さな政府というかけ声が高まった時期である。高等教育政策もその例外でなく、学校の民営化、民間資金の導入が、適切な政策運営であるかのような雰囲気に大きく変わった。

同時に、この時期は、18歳人口の拡大期だったから、高まる進学需要に応えるために、再び私立大学の力を頼りにせざるをえなかった。事実、私立大学の新設は、60年前後に次ぐブームになった。ところが、私学助成の実質的水準は、80年がピークで、経常費に占める助成額の割合はその後減少した。その一方で、国立大学の授業料は、着実に上昇し、私立大学の平均授業料の半分以上にまでになった。政府の教育費負担よりも家計の負担が着実に上昇したのである。

質を犠牲にした量的拡大を是正するのが、70年以降の高等教育政策に課せられた課題であったはずである。しかし、量から質の時代へというのも単なるかけ声で終わってしまったかのようなのである。

こうした高等教育の拡大過程とその後の推移を特徴づける一つの方法は、学生数および教師数について、設置者別、性別、地域別、専門分野別などの諸側面から分析し、それぞれの変化を追跡する方法であろう。その結果のいくつかを指摘するのがここでの目的ではない。それらの諸特徴の多くは、教育支出のパターンによって規定されていることを強調しておきたいと思う。

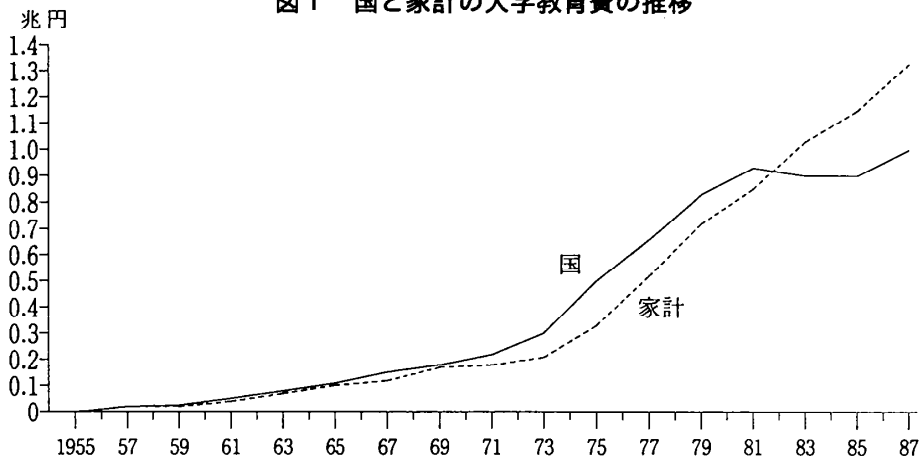
この節では、銭小英による分析結果を紹介しながら、国と家計によって大学（4年制）教育費の負担がどのように推移してきたかをみておきたいと思う（詳しくは、銭小英『日本の高等教育拡大過程における効率性と均等性』東京工業大学社会工学科博士論文、1992を参照のこと）。

図1は、教育費負担の総額を示したものである。国の総額は、国立大学への国庫支出金と私立大学への助成金を加えたもの。家計は、国立と私立の授業料、納付金、手数料を累積した額である。ここでは公立大学を含めていない。

図にみるように、戦後、両者の負担はほぼ同じ程度に拡大してきた。国の負担がやや多いとはいえ、五分五分というような国は欧米ではみられない話である。ところが、80年代に入って、事態は大きく変わった。国の負担額は止まったけれども、家計の方は伸びるばかりである。60年代は、家計の負担が大きな社会問題になった時期だった。しかし、この時代は、経済成長下で、所得の伸びが大きかったから、

*本稿の執筆にあたり銭小英氏（日本労働研究機構）の協力を得た。

図1 国と家計の大学教育費の推移



家計に占める教育費の割合はむしろ減少していた。一方、80年代の所得上昇はそれほどでなかったから、家計の大学教育費負担は、異常といえるほどに拡大したといえる。

ここで興味深いのは、大学教育費の支出過程である。政府の場合、国民所得の規模、国の財政規模、国の全教育費規模、そして、大学教育費という順に支出が規定されると考えられる。この支出プロセスを追いかける方法もあるが、ここでは、単純に国の大学教育費が、国民所得、財政規模、全教育費の三つの要因にどの程度規定されているかをみてみよう。この回帰分析の結果が表1である。

表1 教育費規模の回帰分析結果

説明変数 非説明変数	決定係数	国民所得	国の財政	国の全 教育費	家計消費	自己回帰 前年度 の水準	常数項	D. W. 比
国の大学教育費	0.99	0.42 *	0.63 *	1.28 *			-1.36 *	0.54
国の大学教育費	0.99	0.28 *	0.56 *	0.87 *		0.44 *	-0.64 *	1.76 #
家計の大学教育費	0.99	0.58			0.75		-2.43 *	0.24
家計の大学教育費	0.99	-0.03			0.24	0.82 *	2.22 *	2.11 #

注：回帰分析はLOG形を採り、係数は弾性値である。

*は0.05で有意である。#はD. W. 比が有意であることを表す。

三つの要因とも有意で、国民所得が1%増えると大学教育費が0.42%増える勘定になる。同様に、財政の1%増に対して大学教育費0.63%。全教育費1%増に対して、大学教育費1.28%増える。これが時系列データによる全体の傾向値である。

しかし、この推計は、統計的にみて適切ではない。D. W. 比が有意でないからである。

回帰分析によって推計された水準からズレている誤差がランダムでなく、循環的に変動しているという事である。

そこで、説明変数として、前年度の大学教育費規模の水準を変数として組み入れた。その結果が表の二段目の回帰分析である。この場合、D. W. 比が有意で、前式よりも適切な推計結果になっている。三つの変数が大学教育費に与える影響は、ともに有意だが、その影響係数(弾性値)は1%を下回る。そして、前年度の水準が有意な影響を与えている。予算編成が、前年度増分主義、あるいは、前年度実績に左右されているということである。こうした自己増殖型の予算成長モデルは、教育以外の予算編成でも確認されていることである。

この事実よりも改めて驚いたのは、家計の大学教育費の方である。家計の大学教育投資額には、国民所得も家計消費額も統計的に有意な影響を与えていないからである。有意なのは、前年度の支出水準だけである。家計は、所得が増えてゆとりができたから大学教育に支出を増やすという行動にはなっていないのである。所得の伸びにかかわらず、雪だるま式に自己増殖してきたと解釈できる。他人が買うから自分も買うというデモンストレーション効果の反映だということができるし、あるいは、社会的に強制された進学行動の結果だということができる。

いずれにしろ、国民所得や家計所得の伸び悩みにもかかわらず、家計が大学教育に積極的に投資する意欲は、70年以降も一貫として衰えていないのである。こうした家計の意欲と制約された財政条件の差異が図1のデータに現れているといえる。

わが国の政府が、大学教育に積極的に投資していないということは、しばしば指摘されてきたことである。このことを再確認するために、全体の教育費と大学教育費の関係をみた結果を示しておこう。

表2は、国の全教育費に対する各教育出の傾向弾性値を推計した結果である。結果にみるように、義務教育費に対する支出傾向の方が、大学教育費に対する支出傾向よりも大きいことが分かる。全教育予算が1%増加したとき、義務教育は1.05%増加してきたが、大学教育費は、1%を下回り、0.95%増に留まってきた。戦後の全期間にわたる傾向からみて、大学よりも義務教育を重視してきたといえる。

表2 国の全教育費に対する国の各教育支出の傾向弾性値

各支出対国の教育費	傾向弾性値
義務教育費への補助	1.0511
国立学校経費	0.9317
うち大学教育費	0.9515
付属病院	1.0555
付置研究所	0.9069

80年代の大学教育財政基盤が、如何に貧弱なものになってしまったか。この点については、近年、国立大学協会のキャンペーンがきっかけになって、新聞紙上でも話題に登ることが多くなった。さらに、学齢人口の減少をあわせて考えれば、義務教育中心の財政構造は大きく変わらざるを得ないはずである。義務教育中心から大学教育中心に変わるのが教育財政の曲がり角の意味ならば、大学側からみて、大いに歓迎されるべきことだといえる。

2. 企業の役割は変わりつつあるか？

大学教育の財政投資を重視する雰囲気徐徐に広がりつつあるのは、事実のようである。しかし、大学教育全体についていえるかどうかは定かでない。

マクロ的にみて、財政規模は大学教育に対する社会的選好の現れだと解釈できる。現実の予算は様々な利害集団の対立と調整を経て決まるものだが、その結果からみれば、その規模が諸集団（社会）全体の総合的判断である。従って、大学教育の財政規模は、社会が大学をどの程度大切なものと認識しているかという物差しである。規模が縮小したのは、社会が大学をあまり重視していないことの表明であった。逆に、このままではいけないという社会的判断があって、財政投資拡大の気運が形成されることになる。

こうした社会的判断に大きな影響を与えるのが、家計、学校組織、政府、政党である。しかし、それだけではない。いま一つ大切なのが、企業側の判断である。

とくに、わが国の大学教育を考える場合、この企業の役割を忘れるべきではない。日本の教育は、国際的にも高く評価されている。しかし、それは、高校までの教育であり、大学は例外とされている。大学教育に対する評価が低いのは、国際的にも常識化しているのが実情である。にもかかわらず、なぜこれまで大学教育を重視する公共投資がなされてこなかったか。その理由の一つが、企業の役割である。

50年代後半から60年代にかけて企業及び財界は、学校教育に多くの提案と希望を表明した。その内容は、技能者と科学技術者の養成を中心とした産業教育を重視したものだ。戦後の教育成長の気運をつくったのは、この産業教育振興だった。しかし、最近では、企業の要請や提言の中に、産業教育や職業教育を要望する言葉はみられなくなった。それどころか、企業は大学の専門教育に期待していないという話をしばしば耳にする。専門よりも基礎学力を身につけさえしてくれば、社会で役立つ知識は、企業内教育で対応できるという自負があるようだ。

わが国企業内教育の体制は、かなり充実しているようである。しかし、どの程度の教育投資がなされているかという実態は、必ずしも明確ではない。数年前、私達は、企業内教育の投資額を推計する調査を試みた。

企業内教育の投資額については、労働省の「賃金労働時間制度等総合調査」に含まれている。しかし、そこでの費用推計の項目は、訓練施設費・留学費・社外指導員人件費・教材費などの直接費用だけである。社内の指導員や職員の人件費は含まれていない。学校における教職員の人件費にあたる部分が、企業内教育費の項目に含まれていないのである。企業内教育費はそれだけでない。教育期間中は生産活動が放棄されるから、教育時間による放棄生産額も教育の費用（機会費用）である。

私達は、こうした費用の広がりやを考慮して一つに実験的調査を試みた。その結果をおよその数字でいえば、わが国の企業内教育費は、直接費用だけで、労働省調査の1.5倍。職場を離れた研修の損失を加えると、3倍。そして、働きながらの指導・訓練による損失を加えると、実に労働省調査の15倍になると推計される（この調査の概要については、矢野著「試験の時代の終焉」有信堂1991を参照していただきたい）。

さらに、大胆にわが国全体の企業内教育費を推計すると、直接費用1兆5千億円。Off. J. T.の機会費用を加えて、3兆2千億円。O. J. T.の機会費用を含めた企業内教育費の総額は、14兆7千億円になる。

4年制大学の直接費用だけみると国立と私立を加えて、3兆数億円のオーダーである。大学の機会費用は直接費用の3倍ぐらだから、大学の費用総額は10兆円に満たない程度である。こうしてみると、わが国の企業は大学に見合う以上の教育投資を実施している勘定になる。

きわめて大胆な推計上の話である。しかし、既存の公表数値では、企業内教育の現実を何も表現していない。公表数値の15倍という推計の方が現実に近いのではないだろうか。とくに、O. J. T.の機会費用が直接費用の8倍に匹敵するという推計は、インタビュー調査のたびに「O. J. T.を重視している」と聞かされる企業内教育の性質をよく表現していると思う。

企業は、人材育成に自信をもっている。学校は基礎学力だけしっかり教育してくれば十分だという発言が、企業の側からしばしば聞かされる。それは、必ずしも自信過剰だといえないかもしれない。そういうだけの努力はなされていると考えてよいだろう。企業で役立つ知識は、学校よりも企業現場で行うのが効率的である。それを行うゆとりが企業にある限り、企業にまかせた方がよい。そのゆとりがない時に、企業の外で、つまり、学校で職業訓練を行う必要がでてくることになる。

大学教育を重視する社会的判断が弱まった、あるいは、脆弱な教育の現状が許されてきたのは、企業の教育訓練熱心に支えられてきたからである。先にみた大学教育の家計依存を合わせて考えてみれば、日本の教育成長と教育水準の高さが国際的に注目されるのは、家計と企業の教育投資熱心の成果だといっ

てよいだろう。決して、学校組織と政府の成果だとはいえないように思う。

もしそうだとすれば、大学への財政投資を縮小から拡大へと反転させる社会的判断はどこから生まれつつあるのだろうか。家計の教育費負担が限界に達しつつあるというのなら分かる。それならば、授業料負担の軽減、私学助成ないし奨学金の拡大が検討されなければならないはずである。しかし、事態はそのように動いていない。

一方、企業の教育訓練負担が過剰になりつつあるといえるだろうか。企業内教育を外部にまかせる必要性が出てくれば、政府がそれを行わなければならない。しかし、産業教育や職業教育への期待を企業や財界が要請しているわけではない。なにも企業の要請に学校を合わせる必要があるとっているわけではない。大学に対する社会的選好が180度転換するには、なんらかの理由や根拠がはっきりしていなければならないということを強調したいからである。そうでなければ、家計と企業に依存してきたわが国の教育の体質を改めることはできないはずである。

3. 人間資本の空洞化

知識は大きな財産であり、力である。これが人間資本 (Human Capital) 理論の考えである。しかし、アメリカ生まれのこの理論には、知識が個人に帰属するという暗黙の前提がある。知識が個人だけの財産であり、その財産によって自分の地位が決まるという個人主義的競争モデルを想定すれば、むやみに部下に自分の知識を教えない方が合理的である。いつしか部下が自分の上司になってしまうかもしれないからである。

ところが、日本の企業では、知識は個人の独占的所有物ではない。知識は人間関係の中に共有財産化するものだという規範が強い。上司は、管理者ではなく、教師である。上司も同僚もお互いに知識を教え合う教育的人間関係にある。知識の集積された人間関係が一つの資本なのである。企業内教育の多くは、この人間関係資本 (Human Relation Capital) 投資によって支えられている。企業内教育投資の推計額が高いのも、O. J. T. 投資の額が高いのも、積極的な人間関係資本への投資があるからである。

同じ考えにたてば、社会全体に共有財産化している知識もある。つまり、社会の成員全員が理解できる知識である。これも大きな財産である。これを社会資本 (Social Capital) と呼ぶことができる。従って、知識が力だと考えた場合、その知識の帰属様式から、人間資本と人間関係資本と社会資本という三つの形に分けて考えるのが適切だと思う。

初等中等教育の大切さは、社会資本が重要だということ意味している。社会資本は誰もが知っている知識だから、画一的な知識である。日本の社会経済は、この画一的な社会資本に支えられている。企業内教育の実践と充実が可能なのは、この社会資本のおかげである。企業が基礎学力を強調するのもそのためである。情報化された生産現場の事情、あるいは、全社的な品質管理を徹底することなどを考えてみれば、オペレーションズ・リサーチの技術は、どの生産現場でも必要なことである。現場のオペレーションズ・リサーチは、それほど高度なものではないが、そのためには、基礎となる数学知識や数量感覚がなければならないのは当然である。社会資本を土台にして、現場で役立つ知識が、企業の優れた人間関係資本投資によって開発されていると解釈できる。

この様に考えてみれば、誰もが知っている画一的な言葉と限られた人間関係の内輪の言葉 (会社語)、この二つの言葉だけで会話している日本人の生活像が浮かんでくる。この生活は、大量生産・大量消費の経済成長に極めて都合のよいものでもあった。

これは、長所であるが同時に欠点でもある。言い換えれば、日本人は、個人だけがもっている独自の知識が乏しいということになるからである。つまり、人間資本が空洞化しているのではないかと思う。この空洞化が、日本の教育の長所と裏腹になっている欠点である。

大学教育が曲がり角にきて、財政投資を180度転換する必要があると私達は考える。人間資本の空洞化を改めるべきだと判断するからである。現在の大学改革論議が、リベラルアーツと大学院の問題に傾斜しているのも同じ理由だと思う。しかも、そうした考えは、企業・財界の提言とも一致している。昨年の経済同友会および経団連の提言には、中等教育での歴史教育と英語教育、大学のリベラルアーツ、そして、高度の研究開発への期待が込められている。こうした教育は、一企業内だけでは実践できないからであろう。同時にそれは、家計の負担だけでも対応できないように思う。高等教育財政の新段階は、社会資本と人間関係資本に偏りすぎた時代から人間資本充実の時代への転換を意味しているように思う。

全 体 会

「学部教育」 (分科会A)

館

昭 (学位授与機構)

はじめに

分科会Aでは、「学部教育」をテーマに、式部久教授 (広島経済大学) の司会のもとで、井門富二夫教授 (桜美林大学)、山谷洋二教授 (広島大学) の発表があり、それを受けて討論が展開された。筆者は (司会兼) ラポラトゥールとして、全体会にその内容を伝える役割を負った。

1. 課題の提起

まず、司会の式部教授から分科会の課題について、「本年 (平成3年) 7月の大学設置基準の改正で、基準のいわゆる大綱化が実現し、大学は学部教育の展開に大幅な自由と責任を負った。大学が学部教育の改革に着手する際、課題となるのが(1)カリキュラムの4年間に渡る一貫性、(2)社会の変化への対応、(3)学生の学力の向上の諸点である。しかし、4年一貫カリキュラムという点にしても、専門教育と一般教育には実際問題としては異質性があり調整が難しいなど、多くの問題を抱えている。この課題の解決には理論的、経験的蓄積が必要である」旨の問題提起があり、発表に移った。

2. カリキュラム改革の方向と構成の基礎条件

井門教授は設置基準の大綱化が示唆するカリキュラムの改革の方向性が、戦後の改革で不徹底に終わったアメリカ型の学部教育への転換にあるとし、そのカリキュラム構成に必要な構成条件を提示し、さらにその事例について紹介した。その要旨は以下の通りである。

学部教育のあり方としては、専門教育を目指す欧州型と、独立した人格の形成と専門基礎教育を施すことを目的とするアメリカ型がある。アメリカ型の学部教育は、(1)言語操作能力、課題発想、選択能力の養成を図る、(2)情報の細分化に対してその統合を目指す、(3)生涯に渡る教育の一段階として位置づけられる、(4)高校教育との連合に配慮がなされている、(5)大学の種別に応じた学部教育が展開している、といった特徴を持っている。アメリカのカリキュラムでは単位、科目の段階区分に応じたナンバーリングが発達しているが、これは(3)、(4)の点と深く関わっている。

日本の学部教育は戦前は欧州型を取っていたが、戦後の民主化を目指した改革でアメリカ型への転換を図った。しかし、その改革はアメリカ型のカリキュラムの上記の様な特徴に関して十分な理解が得られないまま実施された。そうした拙速主義的改革はカリキュラムの平準化に結果した。また、基準の運用は欧州型といってよく、そこから画一化が起こった。さらに大学と大学院を分化できず、カリキュラムに混乱をもたらした。現在のカリキュラム改革は、この果たせなかった課題を解決するものである。

カリキュラム構成には(1)大学の種別に応じた構成を取ること、(2)カリキュラムの実施に応じた教員組織を持つこと、(3)ファカルティ・ディベロプメントが必要なこと、(4)いずれのカリキュラム編成原理をとるかを明確にすることが、基礎条件となる。編成原理には、配分要求方式、コア方式、スモーガスボードなどがある。

以上が井門教授の発表の大枠であるが、教授はさらにカリキュラム編成原理に従って、ミネソタ大学、ハーバード大学のアメリカの学部カリキュラム、あるいは慶応藤沢キャンパスのカリキュラム等を具体的に分析してその構造を示した。

3. 応用科学系学部の学部教養改革の方向

山谷教授は、応用科学系の学部教育が、設置基準の大綱化、特に一般教育と専門教育の科目区分の廃止を受けて、いかなる課題に直面し、いかなる方向を目指して進むべきかについて報告した。その要旨は以下の通りである。

大学は論争的になっている。それには色々な議論があるが、大学としては、大学はその持っている資源を有効に使っているかの間に晒されている、つまりアカウンタビリティの問題に直面していると受けとめるべきである。

この事態に対処するためには、大学は学部ごとに使命の明確化を図る必要がある。応用科学系の学部の場合、(1)将来展望を持つこと、(2)知識の精選を図ること、(3)学生の能力に的確な認識を持つこと、(4)学生を引きつける内容を持つことなどが課題となる。

一般教育は制度として無くなっても、その重要性には変わりがない。現在の応用科学系では、「理科系の科目は専門の基礎、人文社会系の科目は勝手にやるもの」といった風潮が支配的であるが、社会に出て「業務の遂行にエッセンシャルなもの」という見方をする必要がある。ただカリキュラムを考えるとき、授業で達成できるものと、達成できないものとの区別は必要である。

専門教育、一般教育とを通じ、学部教育は大部分が学者にならないで社会に出る者の教育であることを認識しなおす必要がある。現在、学部名称の変更などに見られるように、学部の使命の柔軟化の傾向があるが、柔軟性の必要とともその限界も認識しなければならない。目標を明確にし、専門化の程度を決めて行かなければならない。

学生の能力に対応するには教授法の開発が特に重要であり、オリエンテーション、入門科目、現場見学、AV機器の活用、チューター制などを体系化した取り組みが求められている。学部、学科の紹介は積極的に行うべきで、教員は本当の学問のイメージを普及させる任務を負っている。

国際化への対応は、学部教育の共通の課題であり、特に英語によるコミュニケーション技能と多様な文化に対する理解能力の養成が急務である。この際、留学生の活用が求められ、国際交流の経験の機会を積極的に開拓すべきである。

4. 討論から

両教授の発表の後、参加者から発表者への質問も含め活発な討論が展開した。討論はその場で結論が出るといった性格のものではなかったため、以下に問題となった事項あるいは観点といったものを箇条書きで示す。

- (1)一般教育を誰が教えるのか。教養部は解消の傾向にあるが、本当に必要ないのか。一般教育を担当する特定学部が必要ではないのか。
- (2)リベラルアーツ学部と専門学部の違いを認識した議論が必要である。教養ある人が教育の目的か、専門家にとっての教養なのか。
- (3)学部教育は専門教育なのか、専門教養教育なのか、大学院の役割との関係で整理の必要がある。
- (4)誰でも必要な能力というものをカリキュラムの中で設定した場合、それを必修制にして良いのか。
- (5)過去のカリキュラム改革の挫折を踏まえて、大学の風土、教員の意識、学生の学習負担、学習形態といった点をもっと考えた改革が必要なのではないか。
- (6)学生の進路（例えば国家試験）に応じて、学部教育をコース化することが許させるのか。
- (7)一般教育は形骸化しているという認識が一般化しているが、それは本当なのか吟味する必要がある。

5. 総轄

以上の発表、討論とをふまえ、司会の式部教授が次のような、締めくくりの発言を行った。

設置基準の大綱化という事態は、カリキュラムを考える絶好の機会と捉えるべきである。その際必要なのが学部教育理念の確立であり、そこでは一般教育だけでなく専門教育もまた再吟味の対象になっている。現代では学生に学力を付けさせると同時に自由にすることが課題であり、そのための具体的な方策が求められている。本当に求められているのは形の改革を越えた中味の問題であり、そこでは教員の情熱が最後の決め手になるだろう。

(以上、司会者、発表者あるいは討論者の意見とし紹介していますが、内容はあくまで筆者の理解した限りのものであることとお断りしておきます。理解の不十分な点が多々あると思いますが、ご寛恕のほど願います。)

「大学院」(分科会B)

成 定 薫 (広島大学総合科学部)

本分科会では司会者石堂常世氏(早稲田大学)の挨拶・紹介に引き続いて、潮木守一氏(名古屋大学)、塚原修一氏(国立教育研究所)の二人の発表者から、レジュメに沿ってそれぞれ発表がなされた。その後、両氏の発表をもとにして、大学院の現状と将来をめぐって活発な討論・質疑応答がおこなわれた。両氏の発表内容に則して分科会での討論を報告する。

(1) 潮木氏は「大学院改革の現状と課題――ある大学院改革の経験から」と題して、文部省・大学審議会といった「上のレベル」での大学院改革へ向けての政策や提言が、「下のレベル」すなわち個別大学ではどのような動きを生み出しているかを、このたび名古屋大学に新設された「国際開発研究科」の創設にかかわった経験に基づいて報告した。

我が国の大学院の現状については、理工系と人文・社会系では事情が大いに異なっている。すなわち、理工系の大学院は、一部では留学生の比率が大きくなりすぎて研究・教育に支障をきたしている、などといった問題点があるものの、総じていえば、修士課程修了者の就職市場の開拓に成功し、定員充足率も高く、比較的順調に運営されている。大学院の拡大・拡充といった政策的要求にもそれなりに対応しうる態勢を整えているといえよう。一方、人文・社会系の大学院は大学教員という小さな就職市場しかもたない、換言すれば、研究・教育職以外の就職市場の開拓に成功していないために、志願者も少なく、定員を大幅に割り込んでいる場合が多く、近年はそのレベルも低下しているのではないかと憂慮されている。

このような中で名古屋大学の人文・社会系の諸学部は、将来の先細りを回避して新しい展望を切り開くために協力して「国際開発研究科」を創設した。創設にあたっては、学部の壁、講座の壁に阻まれて多くの困難があった。しかし、名古屋大学は旧帝国大学のなかでは歴史が浅く、人文・社会系の諸学部の規模も比較的小さいことがかえって幸いして新研究科の発足にこぎつけることができた。この間の事情を潮木氏は、知識社会学ないしは科学社会学の知見を踏まえて「イノベーションは中心では起こりにくく、むしろ周辺で起こる」と説明した。

新研究科では、旧来型の大学院とは異なって、ブックシユな(書物中心の)知識だけではなく、志願者・学生の経験や経歴を重視しそれを活用したいとのことであり、同時にいたずらな専門細分化は極力避けて、大学院における基礎的かつ広範なトレーニング＝ティーチングを重視して新しいタイプの実務家＝研究者の養成を目指しているとのことだが、潮木氏は、このような試みは既成概念を越えた「新しい知」ないしは「新しい能力観」の創造にも通ずるのではないかと、との野心的な見通しを述べた。当面、新研究科にふさわしいテキストブックの作成が課題となっているが、学位の問題、教授方法など問題も多く、当然のこととはいえ、模索しつつ進んでいるという。

(2) 塚原氏は、臨時教育審議会(第一次から第四次)、および大学審議会の各種答申のなかで大学院がどのように取り扱われ、論じられてきたかを詳細に報告した。

塚原氏は、これら答申が一貫して大学院制度の多様化・弾力化や量的拡大を提言していることを明らかにし、このような方向は、全体として望ましいと評価したうえで、従来の大学院のありかたや実績についての評価が必ずしも充分になされていないこと、また大学院の質的充実と量的拡大という二つ側面が整合的かどうか(むしろ矛盾するのではないかと)についての見通しが無い、などといった問題点があ

ると指摘した。同時に、大学院改革を論議するにあたっては、修士課程の学生は多いが博士課程まで進学するものは少ないこと、留学生の急激な増加、就職市場の動向など、大学院をめぐる環境の変化を的確に捉える必要があることが強調された。

また、今後の大学院をめぐるカネ（財源）とヒト（志願者・学生）について、塚原氏は次のような見通しを述べた。

カネについては、財政面からみて文部省予算の急速な増大が望めないとすれば、初中等教育予算を高等教育に振り向ける、あるいは特定の大学（大学院）への重点（傾斜）配分などが考えられるが、これまでの経緯からみてそれほどドラスティックなことではできまい。すると、民間資金の導入ということになるが、これは性質上、恒常的・安定的なものではなくスポット的なものとどまらざるをえず、その意味で限界がある。

ヒトについては、後継研究者の養成という側面からみた場合、我が国の大学院が日本人学生にとって魅力があるものにする必要がある。現段階では単に学生に奨学金を出すとかその額を増やすといった応急的な対応だけでは不十分であり、企業の研究所とは異なる大学における研究の独自性をこれまで以上に自覚的に追求する必要がある。また、志願者・学生市場という面では留学生、女性、社会人などを積極的に受け入れる努力も必要となろうし、これらの人材が大学院で学んだ後に活躍できる場を確保する努力も要求されるだろう。

(3) 以上のような報告を受けて分科会では活発な討論がなされたが、討論を通じて、おおよそ以下のような論点を確認された。

- a) 人文・社会系では旧来型の大学院（伝統的なディシプリンによる後継研究者の養成）といった路線はもはや展望がない。したがって、
- b) 卒業生の市場開拓を行いながら、各大学（大学院）の置かれた状況（ロケーションやスタッフ）に応じた工夫をしなければならない。その意味で弾力化・多様化を目指すしかない。
- c) このような努力を通じて、人文・社会系にあっても、大学院教育が付加価値を生むようなシステムを作ることができるだろう。
- d) 一口に大学院といっても、研究者の養成を目指す「グラデュエイト・スクール」と高度な専門職業人の養成を目指す「プロフェッショナル・スクール」がある。従来論議は、（意図的であれ、無自覚であれ）この二つを混同してきたのではないか。
- e) 理工系の大学院が規模を拡大し、就職市場で定着してきたのは、プロフェッショナル・スクールとしての役割が一定程度評価されるようになったからではないか。人文・社会系についても、現在、社会からもとめられているのはこの方向だろう。
- f) ともあれ、大学院の拡大・充実のためには、潜在的な志願者に大学院の存在や意義をもっと積極的にPRする必要がある。その種の努力がなされつつあるとはいえ、まだまだ不十分である。

〔ラポラトゥールのコメント〕

理工系の大学院が就職市場の開拓に成功したというが、それは大学院教育が付加価値をつけることができたからか、それとも産業構造の変化に伴って就職市場全体が単に高学歴化し、その結果、大学院（入試）が「高級」人材選抜の役割を果たすとみなされるようになったからにすぎないのか。もし後者なら、人文・社会系についてもいずれ同じことが起こるだろう。もちろん、現状のまま手を拱いていてよい、というのではないが、プロフェッショナル・スクールとしての大学院については、人文・社会系についても量的拡大のための条件は整ってきているのではないか。

顧みるに、戦後の学制改革によって多くの大学が誕生し、「駅弁大学」と揶揄するむきもあった。一

方、我が国の戦後の経済・社会の比較的順調な発展の要因の一つは、急激に変化した産業構造に対応できた豊富なマンパワーにあったとみることができるが、このマンパワーは国民全体の高等教育に対する広範な要求とそれを可能にした「駅弁大学」によって養成・供給されたのである。（もっとも、その反面で、戦後社会には「入試地獄」や「学歴（ないしは学校歴）社会」も現出したわけだが。）大学院拡大政策に対しては、いたずらな拡大は「駅弁大学院」をもたらすにすぎないとの辛辣な批判（市川昭午「教育政策の視点からみた大学審答申」『大学研究』第9号）もあるが、上述のように、「駅弁大学」の意義を積極的に評価する立場に立てば、プロフェッショナル・スクールとしての大学院はもとより、きたるべき高齢化社会へ向けて「高級カルチャーセンター」的な機能を果たす大学院があってもよいのではないかとも考えられるわけで、その意味では「駅弁大学院、大いに結構」といえよう。

とはいえ、市川氏も指摘するように、大学院拡張政策をめぐって、大学人の本音が自らの研究条件の改善でしかないならば、あるいは後継研究者の養成に固執する場合には、恵まれた条件をもつ特定の大学（大学院）——實際上、旧帝大およびそれに類するいくつかに限定されよう——を除く多くの大学（大学院）は、社会の多様な要求や期待に応えることができないことになり、その結果、名目だけ、看板だけの大学院が乱立することになるだろう。

「国際交流」（分科会C）

所 澤 保 孝（関東学院大学）

1. 発表者の報告概要

司会の馬越徹教授（名古屋大学）による研究員集会の主題及び基調報告との関連、分科会の運営方針等に関する説明に続いて江淵一公教授（広島大学大学教育研究センター）、阿部美哉教授（愛知学院大学）による発表が行われた。以下、高等教育における国際交流分野の著名な研究者である江淵、阿部両教授の貴重なご発表の示唆にとんだ内容を筆者の力量不足のため損なうことを恐れつつ、当日のメモに基づいて概要を述べる。

(1) 江淵教授は、「高等教育の改革と国際交流—国際化時代の大学の葛藤をどう捉えるか—」と題した発表で、わが国の大学を国際的水準にするにはどうしたらよいか、そのために国際交流はどのような意味を持つかという問を根底に、高等教育にとって国際交流とは何か、国際化時代の大学の葛藤、戦後世界の大学国際交流の動向、日本の大学における国際交流の課題、日本の大学の閉鎖的構造と国際化等の点について大学像モデル、ヨーロッパや日本における事例、その他多くの資料を援用しつつ広範にわたって報告された。

まず、高等教育にとって国際交流とは何かとの点については、臨教審答申と大学審答申との比較や大学審議会報告書「高等教育計画部会における審議の概要について（総会への報告）」（平成2年10月31日）の関連部分等を取り上げ、日本の高等教育における国際化やグローバル化の捉え方について批判的吟味を行い、国際交流を高等教育改革の根幹にかかわる問題として捉える必要があることを強調された。

続いて、国際化時代の大学の葛藤については、現代の大学が持つ葛藤として、大学が中世以来歴史的に持っている知的普遍主義や知的国際主義の伝統と、近代官僚制国家の下にある国民教育機関としての大学、言い換えれば、今日の大学が持つ超国家的性格＝人類益主義と国家の要請により設立された国家的性格＝国益主義に基づく葛藤があり、その統合が大きな課題となっている点が指摘された。これはクラーク・カーによれば、コスモポリタン・モデル（cosmopolitan model）と国民国家大学モデル（nation-state university model）の統合としての、コスモポリタンの国民国家大学モデル（cosmopolitan-nation-state university model）の実現であり、オックスフォード、ハーバード、カリフォルニア、マサチューセッツ工科大学等の大学にみられる大学像であることが示された。

戦後世界の大学国際交流の動向とその意味するものとしては、国際交流を教育交流と学術交流の二面から捉え、年代的に、50～60年代は発展途上国支援、70年代は留学爆発、80年代は計画的留学交流政策、そして90年代は相互交流・組織的學生流動化計画の時代であると特徴づけた。組織的學生流動化計画の事例としてECにおけるエラスムス計画を挙げ、大学運営の国際的共通化・協定化の促進の必要が指摘された。

さらに、日本の大学における国際交流の課題に関しては、わが国の大学における国際交流や大学間交流協定の締結状況、組織的學生流動化、大学の共通化や協定化の現状が統計資料や私立大学における実践の事例等を用いて報告され、国内の大学間単位互換制度も含めて国立の場合は、例え大学間協定を結んでいたとしても財源が伴っておらず、有名無実のものが多く点が多岐にわたって示された。

日本の大学の閉鎖的構造と国際化については、丸山真男氏のタコ壺型日本社会論に基づいて、タコ壺の集まりの典型としてのわが国の総合大学における国際化の構図が示され、日本の大学では大学自治や

学部自治の名の下に学部間の教員異動や交流さえも行われていないにもかかわらず外国とは交流をするという、つまり国内的鎖国－国際的開国の状態が存在しており、このような状況の下で真の国際化や国際交流が可能なのであろうかという疑問が提起された。

最後に、学术交流については、国内ではあまり良く知られていないが外国で高く評価されているわが国独自の国際学术交流制度の一例として、文部省科研費（国際学術研究）の存在とその成果に基づく国際シンポジウムの開催等による学術水準の向上への貢献が紹介された。

(2) 阿部教授は、「アジア諸大学の国際化」と題した発表において、タイ高等教育の国際化、タイ・マレーシア・インドネシアの留学生観、大学経営にかかる主体性と国際化等の点について自らが代表として参加された国際会議や東南アジア諸国における帰国日本留学生等に対する調査の結果などを踏まえて、日本の大学留学に対する東南アジア諸国の反応、大学の国際化にかかわるいくつかの国際的動向を紹介された。

まず、タイ高等教育の国際化については、1991年1月にタイ高等教育省が行ったタイ高等教育の国際化に関するシンポジウムに参加した際の経験から、タイにおける各高等教育機関の国際化・企業化の努力をいくつかの事例を挙げて紹介した。まず、国際化・地域的国際化努力の例として、スコータイ・タマテラート公開大学及び私立ビジネス・スクールを利用した近隣東南アジア地域との協力体制、同じく、スコータイ・タマテラート公開大学におけるイギリスのオープン・ユニバーシティやユネスコとの提携関係、企業化努力の一環としては、同大学が行っている教科書販売や政府刊行物印刷の収益事業などについて紹介があり、この点に関してわが国も検討を開始する必要があるのではないかとの見解が示された。

続いて、タイ・マレーシア・インドネシアの留学生観については、前述のように同教授が現地で帰国日本留学生や人事院の役人等にインタビューした調査の結果からいくつかの要点を述べられた。それによると、まずタイの場合、タイ国政府奨学金による留学生はほぼ間違いなく欧米の国に留学し、この奨学金を受けて日本に留学する者はまずいないこと。

マレーシアの場合は、マレーシア政府人事院が独自で世界の大学評価リストを作成しており、イギリス・オーストラリア・カナダ等の大学を卒業した者は無条件で公務員になる資格を有しているが、日本の大学でそのリストに入っているのは学部数にしてわずか100学部位しかなく、その他の大学は評価されていない。このことからして、マレーシアからの留学生がそのリストに入っていない日本の大学や学部配置された場合激怒するのも当然で、そのような日本の大学を卒業した者はマレーシアに帰国すると政府機関には入らずに日系の会社や合弁事業に就職してしまう。政府機関に入る者が少ないので影響力もなく、したがってこの悪循環はいつまで経っても変わらない。もう一つの点はマレーシアの土民政策があり、マラヤ系が優遇され中国系は嫌われている。ところが、補助金を受けたマラヤ系の者はほとんどアメリカに留学し、日本への留学は漢字が読めるということもあって中国系が大半である。政府からの補助金を受けてアメリカに留学する者に対して、語学・留学準備教育と補助金経費削減の意味から、教養課程はマレーシアで終え専門課程をアメリカで学ぶというシステムができ、それが日本におけるアメリカ大学分校の原型となっている等の諸点が明らかにされた。

インドネシアの場合もタイの例に似て、世界銀行からの援助による留学、つまり自分で留学先が選べる場合はほとんどが欧米に留学し、日本政府などからの奨学金の場合でも修士までは日本、その後はアメリカの大学に留学するというのが実態である。日本留学経験者達が集まって設立したダルマプルサダ大学の関係者達でさえも、自分達は親日家であり日本で学べたことを感謝しているが、一般的に言えば、日本への留学は出世の妨げになるということで息子や娘はアメリカに留学させている。総じて、東南アジアから見ると日本留学は未だにセカンド・プライオリティーに留まっているという状況が指摘された。

大学経営にかかる主体性と国際化については、同教授がユネスコ主催による大学学長のための会議に参加した際の経験から、タイや中国の国立大学における企業化の努力、大学学長の予算や人事に対する意思決定権、すなわち強力なリーダーシップ保持の重要性、インドのマリガ・イスラム大学におけるコンピュータを利用した試験の結果・人事・財務等の情報を学長が素早くアクセスできるマネジメント・インフォメーション・システムの構築等についての紹介があり、この件に関して今後も継続的にフォローアップ会議がもたれることになっている旨の説明があった。

最後に、大学の国際化及び国際交流に関する世界的動向としては、第一に、国際化が従来からあった個人の留学生や学生等の問題だけではなく institutional management の問題、すなわち個人の問題から組織・制度的問題となって来ていること。第二に、institutional な問題を考える時に一番重要なことは財源、すなわち限られた資源をいかに有効に利用するかということであり、そのための国際的な協力体制を作る必要が高まっている点。第三に、世界の大学の私学化・企業化の傾向、つまり大学の財源を政府の資金だけに頼るのではなく、大学そのものを企業として捉える意識が非常に強くなってきていること等が指摘された。

2. 「国際交流」分科会の全体討議

発表に続いて分科会全体討議のセッションに入り、司会の馬越教授より国際交流の理念、教育における国際交流、学術における国際交流の三つの枠を念頭に討議を進めたい旨の説明がなされた後、オープン・ディスカッションが行われた。

まず、国際交流の理念については、前日の基調報告において大学の国際交流を社会サービス機能に位置づけた点について討論が行われ、大方の参加者から国際交流は大学の根幹にかかわる機能であり、社会サービスとして位置づけられるべきではないとの意見が出された（この点に関しては分科会後の全体会において報告者である有本教授より、基調報告では時間的余裕が無く説明が不十分であったとして、社会サービス機能としての位置づけに関する理論的根拠と補足的説明が行われた）。その後、第二の枠組みである教育における国際交流についてディスカッションが行われ、タイを中心とした教育を通しての地域協力の実際的方法、特にその使用言語の問題について質疑応答が行われた。引き続き、エラスムス・プログラムを中心としたECにおける国際交流プログラムの内容と使用教授言語の問題、アメリカの巨大化とECのブロック化及び regionalism と globalism の問題、短期日本留学で日本文化を英語で教えることの意味、日本の大学における英語及び国語教育等の点について討論が行われた。特に英語及び国語教育に関しては、近代科学を教える場としての大学では英語を使用すべきである、英語を一外国語としてではなく学術分野での国際語・共通語として認識することが重要である、英語の学習には動機が根本的に重要である、日本の大学生は英語を話せるようになりたがっているが大学は教員・施設面でそれに応えられない、文部省は大学における英語教育の条件整備にもっと力を入れるべきである、学生達に英語学習のためのインセンティブをどのように与えるか、大学以前の学校における国語や英語の教育方法も含めてわが国の語学教育全体を問い直す必要がある、英語を大学入試から外すべきか否か、等々真剣な議論が展開され、さながら大学における英語教育の討論会のような白熱した議論が繰り広げられた。このことは、大学における国際交流を具体的に押し進めるためには言語の問題、とりわけ英語の問題がもっと本格的に検討され、対処されなければならない課題であることを如実に示していた。

次に、学術交流を含めて、将来の国際交流を進めて行く上で必要なことについては、相手国の現場に根差し、応用することが出来る技術の転移を念頭にわが国が行って成果をおさめている国際学術交流の一例としての論文博士制度を活用した交流、日本の大学で一般的に出版されているレフリー制に依らない学内紀要が日本の大学の研究水準を下げているという問題、国際的研究誌において日本人同士がお互

いに論文を引用し合うことが少ない事実や研究者の学閥意識など日本人のタコ壺型メンタリティにかかわる問題、研究に関する文科系と理科系の違いや、研究中心大学と教育中心大学の違いにかかわる問題等の点について参加者の専攻分野や所属する組織の違いからさまざまな意見が出され活発な議論が交わされた。

3. 高等教育改革の新段階に向けて

江淵・阿部両教授による発表及び全体討議の内容を踏まえて、この分科会のまとめと高等教育改革の新段階に対する提言を述べると次のような点を挙げる事が出来る。

まず、高等教育における国際交流の理念的な位置づけについては、前述の全体会での討議のように、大学の発祥やその歴史からして、近代科学に基づいた高等教育機関及びグローバル時代の大学としても、国際交流は大学の生存にかかわる根幹の機能として位置づけられるべきである。

第二に、現代の大学は、国家的要請、すなわち国益モデルに基づいた大学像と真理の探究、すなわち人類益モデルに基づいた大学像との両側面を兼ね備えており、それが根本的葛藤となっている。このジレンマは大学における国際交流を推進する上でも解決されなければならない根本的課題である。この国益モデルと人類益モデルの統合、すなわちクラーク・カーの言葉を借りれば、コスモポリタンの国民国家大学モデル (cosmopolitan - nation state university model) の実現が日本の大学を国際化して行く際のモデルとして考えられ、具体的成功例としては、オックスフォード、ハーバード、カリフォルニア、マサチューセッツ工科等の大学が挙げられる。

第三に、90年代の高等教育における国際交流の特徴として考えられている組織的国際化・組織的学際流動化に対応するための大学間における共通化・協定化への対策が急務の課題である。ところが日本の総合大学は、丸山真男が指摘したようにタコ壺の集団であり、大学間の交流はおろか学部間の交流さえも行われていない状況である。大学間協定にしても、多くの場合、協定は存在しても実行が伴っていない。国際交流を進めるためには、まず、日本の大学人のタコ壺型メンタリティの克服、国内の大学間での交流の促進、すなわち内なる国際化を促進する必要がある。

第四に、国際交流を具体的に促進させるためには、大学における英語使用の問題がもっと根本的に検討されなければならない。英語を外国語の一つとしてではなく現代学術の国際語・共通語として認識し、大学における使用がもっと本格的に検討される必要がある。この問題は単に大学における英語教育の問題だけに留まらず、大学以前の学校における国語や英語の教育をも含む日本の教育全体の課題でもある。

第五に、国際交流にかかわる世界的動向として、改革の変化の早さに対応するべく、学長のリーダーシップの強化、大学における財源の有効利用を含むマネージメント・インフォメーション・システムの構築にかかわる国際的協力、大学の私学化・企業化の努力等を挙げる事ができ、これ等の試みはアジア諸国ではすでに開始されている。わが国の大学でもこれらを検討し、具体的行動を開始する必要がある。

最後に、教育・研究の両面における国際交流を進め、わが国の大学を国際的水準のものとするためには、ただ単に個人や個別の学問、個々の大学や国家の立場からのみ大学を評価するのではなく、地球的・人類益的視点をも含めて包括的に評価項目を設定し、クラーク・カーの唱える cosmopolitan - nation state university model に基づいた大学の実現に向けて段階的に目標を達成してゆく必要がある。

「大学財政・運営」（分科会D）

金子元久（広島大学大学教育研究センター）

この分科会は、斉藤諦淳および矢野眞和の両氏の報告にはじまった。それを踏まえてその後の議論は、一方ではマクロ政策レベルでの政府の高等教育支出の水準の問題、他方で個別大学レベルでの活性化・自治能力の可能性、の二つの点に集中した。

1. 報告の要旨

報告の内容は、別に報告者自身がまとめて本記録に収録されているので、その内容をあらためて述べる必要はないであろう。しかし、ラボラトゥールとして、各報告から印象に残った点のみを列記するとすれば、下のとおりである。

斉藤報告

まず斉藤諦淳氏の報告はおおよそ、次の点を中心としてなされたと思う。

第一に指摘されたのは、高等教育をめぐる社会的条件が変化していることである。これに応じて、教育のありかたも変化することが要請されている。そこで強調されるのは、独創性、個性などの資質をどう形成していくか、ということである。同時に、生涯教育も重要な課題となっている。その中で、特に高等教育改革の方向としては、教育制度および内容についての柔軟化、多様化である。

第二に、このような変化を実現するには、財政的な基盤が必要である。しかも、1980年代には第2次ベビーブーム世代が高等教育に到達したため、高等教育の規模自体の拡大も必要であった。それにもかかわらず、過去十年間は財政的に見る限り、教育にとって「不幸の時代」であった。それは1982年以降の財政緊縮によるものであるが、そのような環境の中で国の高等教育支出は停滞ないし事実上の減少をみたのである。

第三に、このような状況に対処するためには、大学の側にアカウンタビリティが求められる。その一つの手段として、個別大学における自己評価が必要となる。しかし同時に、人材養成、基礎研究の推進などを社会資本の充実と同様にあつかうような、発想の転換が必要である。

矢野報告

次に矢野眞和氏の報告からは、ラボラトゥールとしては、次の三点をくみとった。

第一に、国の教育費負担、中でも高等教育支出が停滞してきており、対GNP比ではむしろ減少している。このため国庫による大学に対する負担と、家計によるそれとを比較すると、1980年頃までは国庫負担が高かったのが、1980年ころを境として逆転し、家計の負担が高くなっている。教育費全体で見れば、高等教育への負担は義務教育より成長が低い。この結果、支出面では人件費の比率が高くなっている。他方で、家計の教育支出、企業の教育訓練関係の負担は膨大な規模に達している。

第二に、このような教育費負担の構造変化は、社会全体でみた知識の蓄積のあり方に変化を与えている。いま、教育訓練によって社会に蓄積された知識を、一人一人の個人に帰属する「人間資本」、会社などの組織の運営に関わる「人間関係資本」、そして社会の成員すべてが共有する「社会資本」の三つにわけて考える。そうすると現在の負担構造は、著しく「人間関係資本」および「社会資本」の二つに偏っており、反面で「人間資本」が空洞化していると考えられる。

第三に、上にみた高等教育支出の停滞は、大学に対する社会的な期待の低下を反映している。しかし新しい社会環境に対応し、またそれを促進するためには、むしろ「人間資本」が必要である。このような観点から、高等教育支出の正当性がどこにあるのかを明らかにする必要がある。

このように両氏の発表の視点は、少し異なっている。しかし、特に1980年以降における政府の高等教育支出が停滞ないし実質的に減少していること、そのため日本の社会・経済的課題に対応する高等教育の改革が困難となっていること、従って高等教育に対する公的負担の正当性を主張していく必要があること、を強調する点は両氏に共通であったといえよう。

2. 政府負担増加の論拠と可能性

上の発表をもとにして議論が展開されたが、そこでの一つの焦点は、マクロの政策のレベルで、政府の高等教育費負担はなぜ増加する必要があるのか、またその見込みはあるのか否か、という点であった。具体的な論点は、およそ下の三点に要約されよう。

第一に、現在の高等教育政策において、高等教育改革に向けての財政的基盤の具体的な考慮がみられない、という点に問題をみる意見が多く出された。臨時教育審議会、今回の大学審議会答申は、その眼目を大学の自己評価においている。しかし客観的にみるならばそれは、自己評価の独走である。かつて1971（昭和46）における中間答申が、高等教育改革を構想したのと同時に、その財政的裏付けを配慮したのと比べれば、今回の改革はきわめて変則的なものである。また実際、これから該当年齢人口は減少し、生涯教育は大学にとってあまり大きな収入にならないとすれば、改革の財政的側面を十分に考慮する必要がある。

第二にこれと関連して、高等教育支出の拡大については、全く展望がないわけではないという意見がだされた。高等教育への支出は、従来の教育費の枠の中でだけ考えられるべきものではない。高等教育の機能自体が変化し、拡大しているのだから、さらに大きな枠のなかで考えられるべきである。財政支出に対する、いわゆるシーリングも、防衛費あるいは政府海外援助（ODA）には適用されていない。高等教育に対する支出も、一つの社会的な政策として捉えるべきである。

第三にそのためには、政府が高等教育になぜ財政負担をしなければならないのか、その論理的根拠を明確にする努力がなされなければならないことが強調された。これについては機会均等の観点から、私的負担にあまりに依存することには問題が多い。同時に、特に基礎的研究への国費負担が必要である。さらに、このような議論に対しては社会的支持が必要であり、世論をどう動かしていくかが問題である、という発言もあった。

3. 大学の活性化・自治能力の養成

他方で、ひるがえって大学自身がなしとげるべき課題もおおいことが多くの参加者から指摘された。ただし、それが現実的に可能か否かについては意見がわかれたといえよう。主な論点は次のとおりであった。

第一に、上のような財政上の必要について、社会の理解を得るためにも、大学が自ら改革し、活性化する必要があることは共通の理解であったといえよう。しかし、現在の大学にそのような能力があるか否かについては議論の分かれるところで、悲観的な見解も少なくなかった。現在の大学は、組織としての目的さえも明確に設定されていないことがむしろ通常である。また、内部における意志決定の過程、学長が管理運営についての専門家でないこと、などをみても、いわゆる「大学自治」の内実があるか否かは疑わしい。

第二に、では、これから大学は変わり得るか、否かについて様々な意見がだされた。一方で、変わり得ない、とする見解は、大学の現在の制度、あるいは大学の構成員のメンタリティーを、おもな論拠としていた。これに対して、変わり得る、とする意見は、大学をめぐる社会環境の変化が、それをもたらさざるを得ない、点を指摘した。

第三にそれに関連して、現在提起されている大学の自己評価が、発展するか、そしてその結果として、大学はかわり得るか、という点が議論された。これについても、悲観的な意見と、楽観的なそれとが分かれたといえよう。即ち一方で、自己評価については、実施する大学はきわめて少数であるか、たとえ実施したとしても、きわめて形式的なものにとどまるとする見解があった。現実的には、自己評価委員会などの組織をつくるが、評価そのものは形だけ整え、文部省あるいは社会の圧力に対する「対策」とする場が多くなるであろう。この場合は、大学改革もおぼつかない。このような悲観論に反対する意見も少なくなかった。しかし、自己評価が普及し、大学が改革される、という具体的なイメージを描くことは難しかったようだ。

なお、大学一般の改革可能性に関する議論とは一応別に、高等教育機関の中でも、小規模あるいは財政その他の基盤が弱い大学が、将来どのような形で発展するのか、という点について十分な注意を払うべきだ、という意見が出された。

まとめ

分科会はこのように、多岐にわたる点について議論をおこなったために、簡単にその内容をまとめることは難しい。あえてラポラトゥールとしての個人的な感想を述べるならば、議論の最終的な焦点は次の点に求められるのではないかと考える。

即ち、現在の高等教育改革の基本的な問題は、一方でマクロ政策上の問題としての、高等教育への公的支出の不足と、それによって生じている高等教育改革への障害、他方で、個別大学における自治能力、自己革新能力の欠如と、それによる社会的な大学への不信、という二つの現象の間に悪循環がある点に求められる。これを、いかにして断ち切るかが、高等教育全体に課せられた課題であり、またそこに、高等教育研究の果たすべき役割も自ずから求められる事になろう。

総括コメント

黒羽 亮 一 (筑波大学)

総括コメントを命じられたが、実に盛り沢山の内容だったので到底総括できるものでなく、二、三の印象を述べることで勘弁して頂きたい。

大学の自己評価について

午前中に東京で余儀ない仕事があって、全体会会場に到着した時は、ちょうど新堀氏の「大学の自己評価という要請は外部から急浮上したもので、これを個別大学がしぶしぶ実施してもよい効果はあがないのではないか」という趣旨の悲観的報告が終ろうとしているところだった。この新堀報告に対して、①市川昭午氏が「そういうものならば大学人の強い反対の声が上がってよかろうに、そうならないのは何故か」と述べ、さらに今日の一連の大学改革の原点になっていると思われる中教審・昭和46年答申をまとめた西田亀久夫氏（当時文部省官房審議官）から、「正面きって反対できないような大学の実情があるのではないか」「私は大学審議会の提案者の善意を信じたい」という発言が行われた。他にも市川、西田側に属する発言があり、研究会は冒頭から盛り上がった印象だった。

私は大学審のこれを決めた部会には関係ないが、大学審に先駆けた臨教審では第四部会所属の専門委員だった。臨教審答申では自己評価を「大学情報の公開」とセットにして示したが、そこに参加していた以上はやはり「自己評価を実質的に、具体的に実施している様子を、社会で見えるようにする必要がある」という立場に立っている。しかし、新堀氏が急浮上と見て、その強行は大学人を萎縮させるだけではなかろうかと思える。それは、7月に設定された改正大学設置基準における表現法の問題などである。そこでは第二条という、冒頭部分に自己点検と評価を努力義務とし、「適切な項目を設定するとともに、適当な体制を整えて行いものとする」としている。「設置基準の何条目に書かれようが、その重要性には変わりはない」「自己評価については総則部分以外に記述する場所がない」と文部省はいつているが、やはり冒頭部分にこう書かれると、大学側が「圧力の急浮上」と感じるのも当然であろう。さらにほぼ同時期に設定された大学設置審査内規には、「新增設の場合にはその実施方法・実施体制・結果の活用・評価項目等が明示されていること」とある。

これらの行政措置の根拠となった2月の「大学教育の改善について」の大学審議会答申には60項目以上の点検・評価項目があった。この項目は一例にすぎないというものの、また原一雄氏が発言されたように昭和52年に日本私大連盟がこの課題に取り組んで以来の経緯があるというものの、やはり唐突で強圧的印象を免れない。この辺は、政策展開の手順と広報という面で批評を受けても致し方ないというべきかもしれない。

しかし、社会の方では大学の自己評価を期待する動きが始まっている。聞くところによれば、ある有力週刊誌は、アメリカで‘US News and World Report’誌が毎年秋に特集しているような大学のランキング特集号を、単に入試の難易度や就職の状況だけでなく、ファカルティの内部に立ち入って刊行できないものか研究しているという。自己点検・評価は「天の声」である。

カリキュラムと教育方法の改革

学部教育改革の部会には出席せず、この席でラポラトゥール報告を聞いただけだが、一般教育、専門科目等の授業科目の区分が廃止されて、設置基準のこの項が簡略化され、「教育課程」という初等中等

教育での用語が登場したことには、大きな感慨がある。いうまでもなく新制大学の40年は、教育内容の面では一般教育と専門教育のせめぎ合いの歴史だったと集約してもよかろう。それがもし今回の措置により状況が変わって来るならば、それは歴史的転換といえよう。しかし、新設置基準でも「専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」としている。これは、大学教育から従来の一般教育の内容が消えるのではなくて専門科目と有機的に関連づけられて、量の面よりも質の面で充実していくことを期待するという趣旨である。設置基準は内容を変えたのではなくて、表現を定量的なものから定性的なものに変えたと見るべきであろう。

これが、具体的にどう展開されるべきか。古くは国際基督教大や筑波大のカリキュラムが、最近のものとしては慶応大藤沢キャンパス（総合政策学部と環境情報学部）のカリキュラムが、広く注目されている。また、国立大学教養部のスクラップ・アンド・ビルトの方法としては、平成4年度中の設置を目指して大蔵省と折衝中の、京大・総合人間学部、神戸大・国際文化学部の成り行きが注目される。しかし、モデルはこれだけではなく、さらに何種類も登場することが期待される。

ただ、そのモデルとして、東大教養学部型や広島大総合科学部型は、今となっては現実的でない。東大には約380人の、広大には約240人の専任教員が配属されている。広大教養部時代は約140人だったが、従来通り全学の教養課程を担当し、総合科学部を卒業する学部学生を採用し、大学院を持つという拡張型で整備されてきたためである。しかし、京大や神戸大の改組はいずれも人員増が20人内外である。その主な理由は、財政難時代の改革という点にあり、聞くところによると、これでも文部省は大蔵省との折衝に苦慮しているという。ギリギリの経営をしている私立大学の場合も同様で、ファカルティの拡大を伴う改革は考えられない。この点に各大学の苦悩があることを、どう社会に訴えたらよいか。名案はない。

この点は、個別大学ごとに折角立ち上がった改革の声を消滅させてしまう懸念である。大学設置基準においてカリキュラム改革という側面だけを見れば、旧基準でも昭和40年代から10数回の部分改正が行われており、これを利用すれば相当の改革が可能だった。国際基督教大や筑波大は以前から設置基準違反でないのである。ただ、旧基準の改正部分は例外部分で本則が硬直していたから、よほどの勇気と合意のある大学だけしか改革に着手できなかった。今回、この制約は外された。しかし、財政難という新たな制約が、改革意欲にどう反映してくるのだろうか。私も政策を推進する立場にあるのだが、現在大学に籍を置く立場からは政策阻害要因を黙殺することも出来ないという複雑な心境にある。

国際化への対応

学部教育の改革は、国際化時代への大学の重要な対応でもある。米国のある報告は「東大ですら世界で67番目」とするほど、我が国の大学の国際的評価は低い。それはともかく、ドイツでは大学基準協会の会員校であるかどうかで、日本の大学評価をしているとか、タイ国でも日本の大学のアクレディテーションを開始するなど、国際的評価にさらされ始めている。この面からも教育内容と方法の大幅な変更を求められている。

その意味でこの研究員集会が国際交流に関する分科会を設けたのは適切なことだった。報告によると国際標準語（リングフランカ）としての英語が論じられたという。教育課程の改革問題では、外国語教育の改革も当然問題となる。私の理想は、英語教育については中等教育段階で相当に充実させて、大学では社会科学の授業の一部は英語で講義をすとか、専門書や雑誌を熟読できる力をつける程度でよいとかにして、外国語教育の重点を未習外国語におけるレベルまで高めることにある。つまり、中等・高等教育を一貫させての改革提案だが、それは現実的でなく、当分は大学の英語教育に期待するところが

大きい。そこで、高能力者への単位取得免除、TOEFL など外部検定で単位に代える制度、夏期に外国などでの集中学習の単位化などを積極的に進めるべきだろう。

そのためには私の理想とは乖離するが、未修外国語（第二外国語）の学習を免除する課程やコースがもっと増えることも必要であろう。

大学院拡充はきめ細かく

一連の大学審の提唱の中では、学部教育の改革以上に大学院制度の改革とその拡充が強調され、大学院設置基準の改正は、大学設置基準改正よりも2年近く早く、平成元年秋に行われている。また最近の審議報告では今後10年以内にその学生数を倍増することが提唱されている。周知のように欧米諸国に比べると、我が国は学部学生数と比べた大学院学生数の比率は桁違いに低い。それに社会の高度化を考えるとこの提唱は至極もっともで、異論は述べにくい。また理工系に関しては、今でも工学部の修士学生数は定員を上回っているし、北陸・奈良の先端科学技術大学院大学の設置など、とりたてて計画を立てなくとも拡充の進むことは必至である。またこの部門だけではなく、従来発展しなかった社会科学系の大学院も拡充しようというのが提唱のもう一つのポイントになっている。

研究員集会では、この春名古屋大で独立研究科として発足した「国際開発研究科」の現状と構想が、そのケーススタディーのように紹介された。法・文・経・教育4学部から教員を抛出した、この学際大学院は国際公務員など国際社会で活躍できる人材の育成を目的としており、成功すれば新しい大学院教育の展開の好例となろう。かねて外務省や通産省は国際開発大学院といったことを提唱していたが、この大学院はそれに対する大学側の一つの回答であるようにも思える。しかし、このような修士の需要数には限界もあるから、数多く設置されては、共倒れとなりかねず、量的拡充計画に答えられるものではない。

京大は、教養部改組の見合いで「人間・環境学研究科」という独立大学院を平成3年度に開設した。現在は「人間・環境学専攻」だけだが、4年度から「文化・地域環境学専攻」が追加されることになっている。しかし、こういう大学院のディシプリンは何か、どんな学生を採用して、どういう職業への進出をねらうのかは明らかでない。大学審報告には、「人文・社会科学の分野の一般的人材需要はさほど大きく顕在化してないが、今後は高度の専門的知識・能力を有する人材養成の要求がでてくるだろう」という趣旨がひどくネアカに描かれているがそういうものだろうか。主要官庁や一流企業が優れた学部卒を採用して、自己の組織内や海外のMBAコースに留学させ訓練させて仕上げに行く慣行はなお根強いのではなからうか。

大学審は「大蔵省大学院」のような慣行の存在をどう考えたのだろうか。これは大蔵省のキャリアたちが入省3年目に受ける「理論研修」という制度である。1年間業務から離れて本省内で大学院修了程度の経済理論や知識を身に付けるもので、東大や一橋大の教員が担当している。大学審は、成人層の生涯学習ニーズの高まりにも期待している。それは結構なことだが、国立大学という国の財政に大きく依存する機関で、資源を優先的に配分すべきは、学部教育の充実に対してであって、有閑人の高度の学習ニーズへの対応ではあるまい。

その他、学問後継者養成の問題、留学生の問題、学外資金の入り方の問題など、大学院の現状は学問分野により相当に事情が異なる。それらをきめ細かく峻別した大学院論を必要とするという塚原修一氏の報告に賛成する。

高等教育財政について

高等教育財政のうち国立大学のそれについては、昨年の集会で有馬東大総長の記念講演があったよう

に、国大協が大きな危機感をもって窮状打開に努力している。その一つとして第六常置委員会が、国立大学全教員を対象にアンケートを実施して、その結果を平成3年春に「当面する教育研究の現状」として発表したところ、関係者だけでなく、マスコミや政治家にも大きな反響があった。つづいて近く「国立大学財政の現状」について発表の予定である。この作業に本センターの金子元久助教授が中核的な役割を果たしている。本研究員集会の分科会も同氏や、行財政のベテランの市川氏の司会で行われたのだから、その報告に尽きている。

ただ、多少手前味噌の感想を述べれば、これも臨教審で火をつけた課題である。周知のように、文部省や全国の学校教育界は臨教審に対して受け身だった。そのため教育理念を扱った第一部会や初等中等教育を扱った第三部会は、教育界以外の委員が教育界と事務局を攻めたてるという構図だった。これに対して高等教育についてはかねて考えられていた教育政策を臨教審という舞台を利用して具体的に提言していこうという姿勢だった。このため、高等教育財政についてでも財高等教育研究所に調査を委託し、市川氏にその主査をお願いしたのである。そして、先進各国と比べて高等教育への公財政支出が極端に少ないことを訴えようとしたが、これには大蔵省からの強い抵抗があった。そこで、拡充を主張した表現には「国家財政の規模との関係において」という前提が被せられてしまったのである。

しかし、臨教審終了直後から各国立大学が施設設備の荒廃、研究費の不足という現実の事態に直面して従来の「お殿様」的な姿勢を改めて、「戦闘的」になり、それが世論にもアピールすることになったのである。残念ながら我が国のような政治構造の下では、「米」の問題に象徴されるように、声をあげなければ何事も通らない。国大協の転換は致し方ない現象である。

だが、財政当局の壁は厚く、これは線香花火的ではどうにもならず、息の長い課題である。同時に要求するからには、世論に支持される運営の活性化が求められる。これが、研究員集会初日の自己点検・評価の問題にリンクしてくるのである。

私立大学への補助金支出の構造でもこのことははっきりしている。学生数や教員数に応じた一般助成額は横這いで、特別助成の方だけが増額されていることに注目したい。

研究員集会の概要

プログラム

統一テーマ：高等教育改革の新段階—大学審議会答申を踏まえて—

第1日目〔11月8日（金）〕

14：00～14：30 大学教育研究センターの事業報告
(会場：広島大学本部6階第一会議室)

基調報告

(会場：広島大学本部6階第一会議室)
14：30～15：20 司会：関 正夫氏（広島大学）
高等教育改革の新段階——大学審答申を踏まえて——
発表者：有本 章氏（広島大学）
調査報告：伊藤 彰浩氏（広島大学）、山内 乾史氏（広島大学）

公開講演 — I D E 民主教育協会中四国支部との共催—

(会場：広島大学本部6階第一会議室)
15：30～17：45 司会：関 正夫氏（広島大学）
江淵 一公氏（広島大学）
1. 「高等教育改革の必要性」
講師：喜多村和之氏（放送教育開発センター）
2. 「大学審答申の問題点」
講師：新堀 通也氏（武庫川女子大学）

18：00～20：00 懇親会 (会場：広島大学大学会館2階大集会室)

第2日目〔11月9日（土）〕

分科会 テーマ：高等教育改革の新段階—現状と課題

9：00～12：30 (会場：広島大学大学会館集会室)

◆分科会 A 「学部教育」

司会：式部 久氏（広島経済大学）
司会兼ラポラトゥール：館 昭氏（学位授与機構）

発表者：井門富二夫氏（桜美林大学）
山谷 洋二氏（広島大学）

◆分科会 B 「大学院」

司会：石堂 常世氏（早稲田大学）
司会兼ラポラトゥール：成定 薫氏（広島大学）

発表者：潮木 守一氏（名古屋大学）
塚原 修一氏（国立教育研究所）

◆分科会 C 「国際交流」

司会 : 馬越 徹氏 (名古屋大学)

司会兼ラポラトール: 所澤 保孝氏 (関東学院大学)

発表者: 江淵 一公氏 (広島大学)

阿部 美哉氏 (愛知学院大学)

◆分科会 D 「大学運営・財政」

司会 : 市川 昭午氏 (国立教育研究所)

司会兼ラポラトール: 金子 元久氏 (広島大学)

発表者: 齊藤 諦淳氏 (放送大学学園)

矢野 眞和氏 (東京工業大学)

全体会 テーマ: 高等教育改革の新段階—課題と展望

(会場: 広島大学本部 6 階第一会議室)

13:30~16:30

司会: 麻生 誠氏 (大阪大学)

江淵 一公氏 (広島大学)

1. 各分科会の報告 : 各分科会ラポラトール
2. 自由討議
3. 総括コメント: 黒羽 亮一氏 (筑波大学)

第20回研究員集会参加者名簿（敬称略）

*所属は研究員集会開催当時のもの

（公開講演講師）

新堀 通也 武庫川女子大学

（司会・講師・ラボラトール）

麻生 誠 大阪大学
 阿部 美哉 愛知学院大学
 井門富二夫 桜美林大学
 石堂 常世 早稲田大学
 市川 昭午 国立教育研究所
 潮木 守一 名古屋大学
 馬越 徹 名古屋大学
 黒羽 亮一 筑波大学
 斎藤 諦淳 放送大学学園
 式部 久 広島経済大学
 館 昭 放送教育開発センター
 塚原 修一 国立教育研究所
 所澤 保孝 関東学院大学
 成定 薫 広島大学総合科学部
 矢野 眞和 東京工業大学
 山谷 洋二 広島大学生物生産学部

（現学外研究員）

奥川 義尚 京都外国語大学
 加野 芳正 香川大学
 河野 員博 広島県立大学
 古屋野素材 明治大学
 武内 清 上智大学
 田中 義郎 玉川大学
 西田亀久夫 東京女学館短期大学
 羽田 貴史 福島大学
 濱名 篤 関西女学院短期大学
 原 一雄 国際基督教大学
 朴 俊熙 福岡女学院大学
 星野 命 北陸学院短期大学
 堀地 武 香川大学名誉教授
 松浦 正博 広島女学院大学
 山本 眞一 埼玉大学

（元学外研究員）

荒井 克弘 国立教育研究所
 池田 輝政 大学入試センター
 市村 尚久 早稲田大学
 尾形 憲 法制大学
 慶伊 富長 北陸先端科学技術大学院大学
 小林 雅之 広島修道大学
 清水 慶秀 広島女学院大学
 高井 次郎 名古屋市立大学
 大膳 司 琉球大学
 伴 恒信 鳴門教育大学
 久野 吉光 市立西宮高校
 平田 嘉三 広島工業大学
 牧野 暢男 日本女子大学
 松尾 博之 岡山理科大学
 丸山 文裕 椋山女学園大学
 山野井敦徳 富山大学
 吉本 圭一 日本労働研究機構

（現学内研究員）

岡本 清郷 理学部
 小笠原道雄 教育学部
 片岡 勝子 医学部
 根平 邦人 総合科学部

（元学内研究員）

上里 一郎 総合科学部
 池端 次郎 教育学部
 稲賀 敬二 放送大学広島ビデオ学習センター
 角田 俊平 生物生産学部
 菅野 義信 歯学部
 辻 秀典 法学部
 長尾 信吾 教育学部
 西川 恭治 理学部
 二宮 皓 教育学部
 溝上 泰 学校教育学部
 三好 信浩 教育学部
 安原 義仁 教育学部
 山本 禎紀 生物生産学部

吉森 護 教育学部

(オブザーバー)

青木 道子 I D E
赤池 臣典 横浜市立大学
秋永 雄一 東北大学
阿曾沼明裕 広島大学大学院
天野 實 広島大学総合科学部
荒井 宏祐 文教大学
五十嵐二郎 広島大学教育学部
石津 宏 琉球大学
芋生 紘志 宮崎大学
岩田 弘三 大学入試センター
江口 正晃 広島大学総合科学部
苑 復傑 広島大学大学院
小方 直幸 広島大学大学院
垣花 豊順 琉球大学
加澤 恒雄 広島工業大学
上垣内孝彦 福山大学
清原 岑夫 金沢大学
小出 秀文 日本私立大学協会
河野 善隆 長崎県立大学
近藤 秀磨 大阪経済大学
合田 隆史 文部省高等教育局
後藤 道夫 都留文科大学
斎木 泰孝 安田女子大学
佐々木和夫 広島大学工学部
佐藤 広志 名古屋大学大学院
塩崎千枝子 松山東雲短期大学
新谷 康浩 東北大学大学院
平良 研一 沖縄大学
高橋 靖直 玉川大学

田中 郁三 学位授与機構
田中 隆荘 広島大学長
玉城 政光 琉球大学
崔 烈坤 韓国未来教育研究会長
手塚 晃 金沢工業大学
徳廣 龍男 中部大学
仲渡 道夫 広島大学工学部
原田 三朗 駿河台大学
原田 康夫 広島大学医学部
広田 康夫 甲南大学
松岡 宏明 神戸商科大学
松本 四郎 都留文科大学
松本 富雄 横浜市立大学
三浦 真琴 名古屋大学大学院
水町 良雄 長崎県立大学
宮田 敏近 宮崎医科大学
牟田 泰三 広島大学理学部
矢内 秋生 目白学園女子短期大学
山岸 駿介 朝日新聞社
吉田 孝弘 NHK
米澤 彰純 東京大学大学院

(大学教育研究センター専任研究員)

関 正夫
江淵 一公
有本 章
金子 元久
大塚 豊
伊藤 彰浩
相原総一郎
山内 乾史

高等教育研究叢書 バックナンバー

旧大学研究ノート

- 第 1 号 (1971. 8) サセックス大学のカリキュラム：自然科学系ハンドブック1966-67より
…… 大学問題調査室〔編訳〕
- 第 2 号 (1971. 9) ドイツの大学における Institute 数及び教授数に関する集計
近藤 春生
- 第 3 号 (1971.10) 高等教育に関する主要外国雑誌目録 …………… 岩村 聡〔編〕
- 第 4 号 (1972. 7) 欧米の医学カリキュラム …………… 杉原 芳夫〔編訳〕
- 第 5 号 (1972. 8) アメリカ合衆国の主要大学に関する基本資料
…… 関 正夫・川上 昭吾〔編訳〕
- 第 6 号 (1973. 2) サセックス大学のカリキュラム：人文・社会系ハンドブック1966-67より
…… 大学教育研究センター〔編訳〕
- 第 7 号 (1973. 3) 諸大学学寮規程・規則集(1) …………… 大学教育研究センター〔編訳〕
- 第 8 号 (1973. 8) ドイツ大学改革と学生生活の現況 マールブルク大学を中心として
…… 千代田 寛・阪口 修平
- 第 9 号 (1973. 9) 広島大学医学部紛争における医局・講座，大学院および学位制度問題資料
…… 杉原 芳夫〔編〕
- 第 10 号 (1974. 1) 理学部生物学科の調査－カリキュラムを中心に …… 川上 昭吾
- 第 11 号 (1974. 2) 大学院・研究体制に関する文献目録 …………… 喜多村 和之〔編〕
- 第 12 号 (1974. 2) 大学院・学位に関する規定集 …………… 喜多村 和之〔編〕
- 第 13 号 (1974. 3) アメリカ工業教育協会報告書：工学系学生のための教養教育
…… 関 正夫〔編訳〕
- 第 14 号 (1974. 3) 諸大学学寮規定・規則集(2) …………… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 15 号 (1974. 6) 農学系大学・学部新入学生の入学動機と農業に関する意識の調査・研究
農業高校生の進路選択と農業に関する意識の調査研究
－普通高校生との比較－ …………… 山谷 洋二
- 第 16 号 (1974. 9) カリフォルニア大学の農学系カリキュラム …………… 山谷 洋二〔編訳〕
- 第 17 号 (1975. 1) ヨーロッパの学生宿舎を見て …………… 横尾 壮英
- 第 18 号 (1975. 2) 学寮の管理運営の法的検討 …… 畑 博行・村上 武則
- 第 19 号 (1975. 3) 大学院・学位制度に関する資料集 …………… 寺崎 昌男〔編〕
- 第 20 号 (1975.10) 大学の大衆化をめぐる ―第3回(1974年度) 研究員集会の記録―
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 21 号 (1976. 1) 大学英語教育に関するアンケート調査－広島大学における学生の意見―
…… 五十嵐 二郎・稲田 勝彦・岩村 聡
藤本 黎時・湯浅 信之
- 第 22 号 (1976. 3) 西ドイツ高等教育改革の青写真 …………… 天野 正治
- 第 23 号 (1976. 3) 宮城教育大学の教育改革－視察報告― …… 教師教育プロジェクト〔編〕

- 第 24 号 (1976. 8) 広島大学学生の宿舎と生活—アンケート調査から
…… 黒川正流・上里一郎・岩村 聡
- 第 25 号 (1976. 9) 高学歴社会—その現実と将来— —第4回(1975年度)研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 26 号 (1976.11) 大学の組織・運営に関する総合的研究 … 組織・運営プロジェクト〔編〕
- 第 27 号 (1977. 2) 教師教育カリキュラムの研究 …………… 教師教育プロジェクト〔編〕
- 第 28 号 (1977. 2) 農学系大学・学部新入学生の入学動機と農業に関する
意識の調査・研究—その2東日本の場合— …………… 山谷 洋 二
- 第 29 号 (1977. 3) 理学系学生に対する教養課程における自然科学教育に関する調査・研究
—広島大学一般教育課程における物理学教育に関するアンケートから—
…… 理科系教育研究プロジェクト(物理グループ)
- 第 30 号 (1977. 6) 日本のアカデミック・プロフェッション
—帝国大学における教授集団の形成と講座制— … 天野 郁 夫
- 第 31 号 (1977. 9) 大学における専門教育 —第5回(1976年度)研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 32 号 (1978. 8) 大学の国際化 —第6回(1977年度)研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 33 号 (1978.10) 諸外国の大学における国際交流—とくにアメリカ合衆国を中心として—
…… 喜多村 和 之・天野 郁 夫・湯 浅 信 之
- 第 34 号 (1978.11) 教養課程における理科系学生に対する自然科学教育の現状と課題(I)
—広島大学の事例を中心として—
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト〔編〕
- 第 35 号 (1978.11) 教養課程における理科系学生に対する自然科学教育の現状と課題(II)
—理科系専門教育の立場から—
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト〔編〕
- 第 36 号 (1979. 2) 広島大学医学部と地域社会 …………… 大学と地域社会プロジェクト
- 第 37 号 (1979. 5) 諸外国における一般教育および科学技術教育改革の動向
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト〔編〕
- 第 38 号 (1979. 7) 高等専門学校の現状と課題 …………… 葉 柳 正
- 第 39 号 (1979.10) 地域社会と大学 —第7回(1978年度)研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 40 号 (1979.11) 大学と地域社会の相互関連に関する調査研究(I)
—広島大学教員実態調査—
…… 大学と地域社会プロジェクト(池田秀男)
- 第 41 号 (1979.12) 大学の国際交流に関する文献目録……「大学の国際化」プロジェクト〔編〕
- 第 42 号 (1979.12) 大学と地域社会の相互関連に関する調査研究(II)
—地域住民の大学観—
…… 大学と地域社会プロジェクト(吉森 護)
- 第 43 号 (1980. 1) 日本の大学における外国人教員—全国調査結果の概要—
…… 「大学の国際化」プロジェクト〔編〕

- 第 44 号 (1980. 7) 大学と地域社会の相互連関に関する調査研究(Ⅳ) —広島大学と地域社会—
 …… 大学と地域社会プロジェクト (黒川正流)
- 第 45 号 (1980. 7) 大学農学教育に関する文献目録 …… 山 谷 洋 二〔編〕
- 第 46 号 (1980. 9) 理科系学生に対する一般教育の現状と課題
 …… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 47 号 (1980.11) 諸外国の大学における外国人教授の任用—制度と実態—
 …… 喜多村 和 之
- 第 48 号 (1981. 7) 大学医学教育に関する文献目録 …… 川 崎 尚〔編〕
- 第 49 号 (1981. 8) 科学社会学の研究 …… 新 堀 通 也〔編〕
- 第 50 号 (1981.10) 大学における教育機能 (Teaching) を考える
 —第 9 回 (1980年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 51 号 (1982. 1) 19世紀における科学の制度化と大学改革—フランス・ドイツ・英国—
 …… 成 定 薫〔編〕
- 第 52 号 (1982. 2) 日本の大学院教育に関する留学生の意見調査
 —全国調査結果の概要— …… 「大学の国際化」プロジェクト〔編〕
- 第 53 号 (1982. 3) 工学系大学・学部の教育改革に関する事例研究
 —広島大学工学部改革調査—
 …… 高等科学技術教育研究プロジェクト〔編〕
- 第 54 号 (1982.10) 大学における教授と学習 —第10回 (1981年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 55 号 (1982.12) 教師教育カリキュラムの研究(2) …… 教師教育プロジェクト〔編〕
- 第 56 号 (1983. 3) 日本の理工系大学教育の現状と将来像
 —全国大学教員意見調査結果の概要—
 …… 高等科学技術教育研究プロジェクト〔編〕
- 第 57 号 (1983. 8) 大学教育とカリキュラム —第11回 (1982年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 58 号 (1983.11) 高等教育に関する統計資料
 —理工系分野を中心にして— …… 前 川 力
- 第 59 号 (1984.10) 大学における教育と研究の接点を求めて
 —第12回 (1983年度) 研究員集会の記録—
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 60 号 (1985. 1) 外国大学における日本研究 …… 新 堀 通 也〔編〕
- 第 61 号 (1985. 3) 明治初期専門教育成立に関する公文関係史料 …… 三 好 信 浩〔編〕
- 第 62 号 (1985. 3) 日本の大学教育の現状・課題・展望
 —カリキュラムとティーチングを中心に—
 …… 「大学教育に関する全国調査」プロジェクト〔編〕
- 第 63 号 (1985.10) 新制大学の35年—その功罪を考える—
 —第13回 (1984年度) 研究員集会の記録—

- …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 64 号 (1986. 3) 学生の体調とやる気 …………… 石 桁 正 士・岩 崎 重 剛
- 第 65 号 (1986. 3) 研究者の流動性と研究能力の向上に関する研究
…… 小 林 信 一・塚 原 修 一・山 田 圭 一
- 第 66 号 (1986. 3) アカデミック・プロダクティビティの条件に関する国際比較研究
…… 有 本 章〔編〕
- 第 67 号 (1986. 8) 大学入試と教育改革 —第14回 (1985年度) 研究員集会の記録—
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 68 号 (1986. 2) 将来社会における研究者の需給予測に関する研究
…… 山 田 圭 一〔編〕
- 第 69 号 (1987. 3) アジアの高等教育 …………… 馬 越 徹〔編〕
- 第 70 号 (1988. 1) アジア 8 か国における大学教授の日本留学観(上)
…… 権 藤 与 志 夫〔編〕
- 第 71 号 (1988. 1) 官学と私学—大学の設置形態と国公立大学の将来—
—第15回 (1986年度) 研究員集会の記録—
……大学教育研究センター〔編〕
- 第 72 号 (1988.11) 大学と政府—高等教育における役割と責任—
—第16回 (1987年度) 研究員集会の記録—
……大学教育研究センター〔編〕
- 第 73 号 (1989.10) 臨教審と高等教育改革
—第17回 (1988年度) 研究員集会の記録—
……大学教育研究センター〔編〕
- 高等教育研究叢書**
- 第 1 号 (1990. 3) 留学生受入れと大学の国際化
—全国大学における留学生受入れと教育に関する調査報告—
…… 江 淵 一 公〔編〕
- 第 2 号 (1990. 3) 大学教育改革の方法に関する研究
—Faculty Development の観点から— …… 関 正 夫〔編〕
- 第 3 号 (1990. 3) 近代日本高等教育における助手制度の研究
…… 伊 藤 彰 浩・岩 田 弘 三・中 野 実
- 第 4 号 (1990. 3) ファカルティ・デベロップメントに関する文献目録および主要文献紹介
…… 伊 藤 彰 浩〔編〕
- 第 5 号 (1990. 3) 大学教育の改善に関する調査研究—全国大学教員調査報告書—
…… 有 本 章〔編〕
- 第 6 号 (1990. 3) 「大学」外の高等教育 国際的動向とわが国の課題
…… 阿 部 美 哉・金 子 元 久〔編〕
- 第 7 号 (1990.10) 大学評価 —その必要性と可能性—
—第18回 (1989年度) 研究員集会の記録—

- …………… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 8 号 (1991. 3) 中国高等教育関係法規 (解説と正文) …………… 大塚 豊
- 第 9 号 (1991. 3) 学生の勉学のやる気の状態遷移の分析
…………… 石 桁 正 士・岩 崎 重 剛・横 山 宏
- 第 10 号 (1991. 3) 学術研究の改善に関する調査研究
—全国高等教育機関教員調査報告書— …………… 有 本 章〔編〕
- 第 11 号 (1991. 3) アジア 8 か国における大学教授の日本留学観 (下)
…………… 権 藤 与 志 夫〔編〕
- 第 12 号 (1991. 3) 諸外国のFD/SDに関する比較研究 …………… 有 本 章〔編〕
- 第 13 号 (1991. 3) ヨーロッパにおける留学生受入れのシステムと現状
—独・仏・英国現地調査報告— …………… 江 淵 一 公
- 第 14 号 (1991.10) 2005年に向けてのカリキュラム改革
—食糧・農業科学の将来計画— …………… 山 谷 洋 二〔訳〕
- 第 15 号 (1991.11) 大学評価 —提案と批判—
—第19回 (1990年度) 研究員集会の記録—
…………… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 16 号 (1992. 1) アジア 8 か国における大学教授の日本留学観
—総合的考察— …………… 権 藤 与 志 夫〔編〕
- 第 17 号 (1992. 2) 外国留学効果の評価に関する研究
—フルブライト計画によるアメリカ大学院留学体験者を
対象とする調査研究報告書—
…………… 小 林 哲 也・星 野 命〔編〕
- 第 18 号 (1992. 3) 短期大学教育と現代女性のキャリア
—卒業生追跡調査の結果— …………… 金 子 元 久〔編〕
- 第 19 号 (1992.10) アメリカの大学院評価
—大学院教育の専門分野別評価を中心に—
…………… 江 原 武 一・奥 川 義 尚

執筆者紹介（執筆順）

*所属は研究員集会開催当時のもの

有本 章	広島大学大学教育研究センター
山内 乾史	広島大学大学教育研究センター
新堀 通也	武庫川女子大学
井門富二夫	桜美林大学
山谷 洋二	広島大学生物生産学部
潮木 守一	名古屋大学
塚原 修一	国立教育研究所
江淵 一公	広島大学大学教育研究センター
阿部 美哉	愛知学院大学
斎藤 諦淳	放送大学学園
矢野 眞和	東京工業大学
館 昭	学位授与機構
成定 薫	広島大学総合科学部
所澤 保孝	関東学院大学
金子 元久	広島大学大学教育研究センター
黒羽 亮一	筑波大学



高等教育改革の新段階

—大学審議会答申を踏まえて—
—第20回(1991年度)研究員集会の記録—
(高等教育研究叢書 20)

1992(平成4)年11月6日 発行

編 者 広島大学 大学教育研究センター
発 行 所 広島大学 大学教育研究センター
〒730 広島市中区東千田町一丁目1-89
TEL (082) 241-1221 内線(3706)
印 刷 所 (有)高橋 騰 写 堂
〒730 広島市中区千田町3-2-29
TEL (082) 244-1110(代)

ISBN4-938664-20-8

IRE