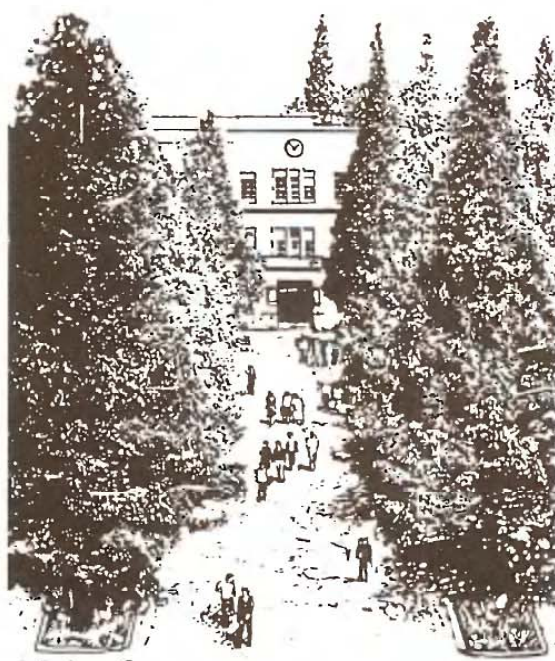


日本の大学教育の現状と課題

－歴史的・国際的視点からの考察－

関 正 夫 [著]



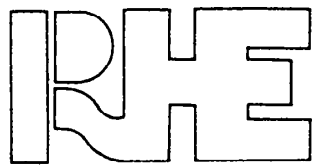
UHE

広島大学 大学教育研究センター

保 存 用

関 正 夫

日本の大学教育の現状と課題
－歴史的・国際的視点からの考察－



広島大学 大学教育研究センター

まえがき

本書は、1990年秋、廈門大学・高等教育科学研究所で行った講演記録に、その後公表された大学審議会答申等に関する加筆修正を加えて編集したものである。

同研究所長潘 懋元教授からは、日本における①近年の高等教育改革、②学部教育及び単位制度、③一般教育、④大学院教育、⑤私立大学、以上の諸事項の現状と問題点について講演することが要望された。

当時、わが国では臨時教育審議会が公表した高等教育の改革構想を具体化すべく、大学審議会が改革提言を策定している段階であった。日本の大学教育等の現状と課題を、外国の高等教育専門家や関係者に理解してもらうには、改革構想が登場してきた歴史的背景の分析やわが国の大学教育等を国際的な視点から検討しておくことが有効であると考えられる。したがって、著者は、社会科学研究科・国際社会論専攻の大学院学生を対象とした「比較大学教育論」の講義の経験を生かして新たに講演原稿を作成することにした。1990年秋、中国の大学を訪問した際、この講演原稿をもちいて、廈門大学をはじめ、上海市高等教育研究所、上海交通大学、同济大学、華東化工学院、浙江大学、杭州大学等において、各地の高等教育研究者・専門家等を対象として講演を行った。幸い、中国の多くの高等教育の専門家等から講演に対する批判・意見を受ける機会にも恵まれた。

帰国後、上記の講演原稿は「比較大学教育論」の入門講義や放送大学の集中講義(面接授業)の教材として、さらには外国から訪問した高等教育研究者・専門家への説明資料などとして活用してきた。今日においても、日本の大学教育の現状や課題等に関して、大学生向けや外国の高等教育研究者向けの解説資料等が不足していると思われるので、上記の原稿を若干加筆修正のうえ編集して出版することにした。本書の各論稿には残された問題も多いと思われるが、日本の大学教育の歴史・現状・課題などに関する参考資料として役に立つところがあれば、著者としては望外の喜びとするものである。

1995年1月30日

広島大学 大学教育研究センター教授
関 正 夫

目 次

はしがき	i
I 日本の高等教育の現状と改革動向	1
はじめに	1
1 戦後の高等教育制度の成立と展開過程	1
(1)新制大学の成立	1
(2)新制大学・短期大学等の展開	2
2 大学の現状と問題点	4
(1)大学の外的条件の問題点	4
(2)大学の内的条件の問題点	9
(3)大学教育の問題点	12
3 大学の改革動向	14
(1)1980年代の改革動向－臨教審の活動を中心に	14
(2)1990年代の改革動向－大学審議会のをを中心に	17
おわりに	22
II 日本の大学における学部段階教育－歴史・現状・課題	31
はじめに	31
1 戦前期の学部教育	31
(1)帝国大学の学部・学科構成	31
(2)帝国大学の教育方法	33
2 新制大学の学部段階教育の原則と現状	38
(1)教育内容・方法の原則と実態	38
(2)教育研究組織の原則と問題点	46
3 学部段階教育の改革動向	50
(1)臨時教育審議会の改革構想	50
(2)大学審議会の改革提言	52
(3)新大学設置基準の特徴	58
おわりに－今後の課題	60
III 日本の大学院の歴史・現状・改革動向－国際比較の視点からの検討	65
はじめに	65
1 大学院制度の形成と背景－米・独の大学史から	65
2 戦前期日本の大学院制度の特質	68
3 戦後日本の大学院制度の展開と問題点	70
(1)発足期の新制大学院の理念と実態	70
(2)1970年代以降の大学院制度	72

4	1990年代の大学院の改革動向	74
	(1)大学院拡充政策の国際的背景	74
	(2)大学審答申「大学院制度の弾力化」の概要	75
	(3)大学院関係諸答申の概要	76
	おわりに－今後の課題－米国大学院の教訓から	78

IV	日本の私立大学の歴史・現状・課題	83
	はじめに	83
1	戦前期における私立大学の成立と展開	83
	(1)東京大学成立期の私立高等教育機関	83
	(2)帝国大学の成立と私立高等教育機関	84
	(3)私立大学の制度化と問題点	85
	(4)私立大学の展開とその実態	86
2	新制大学としての私立大学の成立と展開	88
	(1)新制大学の成立－私立大学を中心に	88
	(2)私立大学の設置形態と組織運営	89
3	私立大学の現状と問題点	90
	(1)全国大学における私立大学の位置	90
	(2)財政の現状と問題点	92
	(3)経営と教学の関係	94
	(4)社会的評価	96
4	私立大学の今後の課題	97
	(1)改革理念の構築と教育目標の再検討	97
	(2)大学財政の抜本的改革	98
	(3)組織運営の改革	98
	おわりに	99

V	現代日本の大学教育の改革課題－歴史と国際比較の視点からの検討	103
	はじめに	103
1	日本の大学の当面する環境の変化	103
2	改革課題の検討のための枠組み	104
3	学術中心の移動と大学教育等の諸要素との関係	105
	(1)19世紀の学術中心フランス及びドイツの大学の特質等	105
	(2)20世紀の学術中心アメリカの大学の特質	107
	(3)学術の準中心イギリスの大学の特質	107
	(4)日本の旧制大学・高校教育の特質と限界	108
	(5)現代日本の大学の現状と問題点	109
4	アメリカの大学教育改革の経験と反省	112
	(1)第2次大戦以降の大学の変化、学問の変化等への反省	112
	(2)80年代における大学教育改革の動向	113
	(3)有力総合大学の苦悩	113
	(4)学生・教師の多様化への対応	114
	(5)高等教育研究体制と大学教育の改善への組織的取り組み	115
	おわりに－大学教育改革の基本視点と課題	116

日本の高等教育の現状と改革動向

目 次

- はじめに
- 1 戦後の高等教育制度の成立と展開過程
 - (1)新制大学の成立
 - (2)新制大学・短期大学等の展開
- 2 大学の現状と問題点
 - (1)大学の外的条件の問題点
 - (2)大学の内的条件の問題点
 - (3)大学教育の問題点
- 3 大学改革の動向
 - (1)1980年代の改革動向
 - (2)1990年代の改革動向
- おわりに

日本の高等教育の現状と改革動向

はじめに

本論文は標記の主題を論じたものである。多くの人々に、日本の高等教育の現状等を理解して頂くため、本稿の第1章では、第2次大戦以降の我が国高等教育制度の成立と展開過程を論じる。第2章では、日本の大学の現状と問題点を高等教育研究者の観点から論じる。これらの論議を踏まえて、第3章では、1980年代以降の大学の改革動向、つまり臨時教育審議会の答申や現在活動している大学審議会が公表した答申内容等について考察することにする。

1 戦後の高等教育制度の成立と展開過程

(1) 新制大学の成立

第2次世界大戦期以前における日本の高等教育制度は、帝国大学を頂点として官立単科大学、公立大学、私立大学、大学の予備教育機関としての官公私立高等学校、さらには官公私立の専門学校によって構成されていた。つまり、それは官公立と私学という2元的構成であり、帝国大学、官公私立大学、高等学校さらには専門学校という多層的・序列的構造であった。戦前期において、高等学校や専門学校を大学に昇格させ、多層的高等教育制度を大学制度に一本化する改革構想が諸団体から提出されたが、その実現は大戦後にもちこされた。戦後、来日した米国教育使節団の勧告は、まさに、上に述べた高等教育機関をすべて大学に昇格させ、広く青年に大学への進学機会を開放しようというものであった。

戦前期においては帝国大学のみならず私立大学を含む、全ての大学が「国家ノ須要」に応じた学問研究・教育を行うことを目的とし、同時に「人格ノ陶冶国家思想の滋養」（大学令第1条）に留意すべきこととされていた。この場合、後段の教育の目的は、大学よりも大学の予備教育機関であった旧制高等学校や大学予科において主として担当された。

第2次大戦後、戦前期高等教育の反省に立ち、民主的社会形成と人権重視の観点から「日本国憲法」「教育基本法」「学校教育法」が制定され、これらの法律に基づき新制大学は出発した。このことは次のように表現することもできる。戦前期の大学は、ヨーロッパの大学をモデルとしており、エリート養成を目標とするものであった。これに対して、戦後の新制大学は、高等教育の機会の拡大、均等化の原則を世界で最初に採択した民主的なアメリカ社会の大学をモデルとしたものであった。大学においては一般教育が重視され、視野の広い人材の養成が期待されたのである〔海後・寺崎 1969〕。

戦後、初等・中等教育のみならず大学教育は、教育基本法第1条において、「人格の完成をめざし、平和的な国家および社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期」

すべきことを目的とすることが規定された。さらに、学校教育法第52条により、「大学は、学術の中心として広く知識（一般教育の意）を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究（専門の教育と研究の意）し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と規定された。換言すれば、①新制大学は社会における学術研究の中心として位置づけられ、②教育に関しては一般教育と専門教育を行い、③さらに専門研究を進めるとともに、④学生に知的、道徳的（教育基本法第1条の目的と関連）および応用的能力の育成、つまり単に、専門的能力のみならず人間的能力の発達を重視することを目的としたのである。法制度から見れば、新制大学教育の目的は、戦前期の大学教育とは大きく異なり、民主的で人権重視の観点に貫かれていることが理解されるであろう。

(2)新制大学・短期大学・高専等の展開

新制大学発足直前期の1947年、旧制高等教育制度は帝国大学7校、官公立大学14校、私立大学28校、官公私立高等学校39校、官公私立専門学校368校から構成されていた。これらの高等教育機関を再編成して新制大学は発足した。広島大学の例を示せば、広島文理科大学、広島高等師範学校、広島高等学校、広島工業専門学校、広島女子高等師範学校、広島師範学校、広島青年師範学校などの官立校および県立医科大学、市立工業学校などの公立校を合併・吸収して、1949年、新制広島大学は創設された〔広島大学 1979〕。

旧制高等教育機関の再編成が一段落した1952年時点で、新制大学設置数は220校(国立71、公立33、私立116)に達した〔広島大学 1989b p152〕。大学数でいえば旧制度の49校が、新制度になって約4.5倍に増加した。当時、教育研究条件などが「基準」に達せず、4年制大学に昇格しえなかった高等教育機関は4年制大学に昇格するまでの間、暫定的に2年制または3年制の短期大学として発足したが、1952年時点で短期大学205校(国立7、公立31、私立167)が設置されていた〔広島大学 1989b p152〕。

以上述べたように戦後教育改革で発足した高等教育制度は、戦前期の多層的構造を根本的に改め、原則として4年制大学だけで構成するという方針で出発したのである。教育研究条件が大学設置基準を満たすことができなかった高等教育機関は暫定的に短期大学として出発した。ただ1964年以降短期大学は、国民からの要求もあり「実際の専門職業に重きを置く」とともに「良き社会人の育成」（「学校教育法」第69条2）を目的とした高等教育機関として位置づけられ、発展することになった。

広く青年に開かれ民主的な高等教育制度としての新制大学が発足して以来、産業界からは中級技術者養成機関として専修大学・高等専門学校などの設立要求がたえず表明されてきた。技術革新を基盤とする高度経済成長期に産業界が待望した高等専門学校(以下高専と略す)が発足した。高専は「深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することを目的」(学校教育法第70条2)としており、「工業に関する学科または商船に関する学科」(同法第70条3)が設置された。つまり高等工業専門学校と高等商船専門学校の2種が

創設されることになった。いずれも入学資格は中学校(修業年限3年)卒業者とされた。修業年限は工業高専が5年、商船高専は遠洋航海などの長期実習があるため5年半である。短期大学卒業者と同様に「大学への編入学」が学校教育法によって認められた。しかし現実には後にも述べるように短期大学・高専からの大学への編入は極めて困難であった。

当時大学関係者の中には、新制大学のみを高等教育機関と位置づけた戦後の単線型高等教育制度を、高専制度等の成立により戦前期の複線型の序列的高等教育制度へ逆行させるものと批判する人々が多かった。大学以外的高等教育機関は、今日においても大学に比べると「学問の自由」「教育の自由」の制度的保障が不十分であることが指摘されている。つまり、1960年代以降の高等教育制度は、戦後発足し拡大している大学型高等教育制度と、「学問の自由」が十分に保障され難い非大学型高等教育機関の両者によって構成される。しかし、2元的的高等教育制度に対する大学関係者の反発はつよく、近年まで高専卒業生(大学2年修了に相当)に対して進学を認めない大学工学部が非常に多い状況がみられた。そのため、政府・文部省は高専卒業生の進学問題を解決すべく、1976年に至って技術科学大学を創設した、と解されている。

1970年代後半、文部省の高等教育政策は「量的拡大」から「質的充実」に転換した。1975年「私立学校振興助成法」が制定され、私立大学への公費助成が開始された。これは私立大学の学生規模の拡大に対する制限を伴うことになった。大学制度、特に私立大学に対しては量的拡大を制限し、質的充実を指向させたのである〔喜多村 1986〕。

さらに1976年、国民の高等教育機会を求める要求に呼応して新たな高等教育機関として、従来の各種学校のうち基準を満たしたものを専修学校(専門課程)として認可した。専修学校は「職業若しくは實際生活に必要な能力を育成し、または教養の向上を図ることを目的」とする教育機関である。修業年限は1年以上とされている(学校教育法第82条2)。しかし、専修学校は、学校教育法第1条に規定される「学校」に含まれないため、法制度上は正規の高等教育機関ではない。しかし、「高等学校卒業生を入学資格とする専修学校専門課程」に関して、文部省は高等教育機関の一種としての中等後教育機関として扱っている。

4年制大学の卒業資格を有する学生を対象とした新制度の大学院は、「学術の理論および応用を教授研究し、その深奥を極めて、文化の進展に寄与することを目的」として設置された。大学院設置審査基準要項(1952年)では、修士課程と博士課程の2種類とされた。しかし、当初、修士課程(2年)と博士課程(修士課程修了後3年)の双方を設置する大学院が通例とされており、修士課程のみを開設する大学院は計画されていなかった。したがって、1950年代までは、旧制系大学の学部の上に大学院(修士・博士課程)が開設されていたにとどまる。だが、1960年代の高度経済成長期に旧制専門学校など非大学機関を母体として成立した新制度の大学・学部にも修士課程だけの大学院が続々と設置されたのである。

学部学生数に関していえば、1960年に60万人であったのが、現在(1993年)3.7倍の221

万人に増加している。修士課程の学生数はこの間に0.8万人から8.7万人に10倍増。博士課程学生数はそれに比べると増加率は低く、0.7万人から3.5万人に5倍増。短期大学は「暫定的」機関として発足したにもかかわらず、この間に、学生数は順調に拡大し、8.1万人から52.2万人に6.4倍増加した。高専の学生数は当初(1962年)0.3万人であったが、1970年代に4.4万人に達し、その後は微増となり現在5.5万人である。

次に高等教育機関数の推移をみておこう。大学数は新制大学発足期に228校であったが、1950年代は微増で、1960年に245校(国立72、公立33、私立140)に達したにとどまる。しかし、1960年代に137校(国立3、公立0、私立134)が新設され、機関数は激増した。その後、1970年代には64校(国立18、公立1、私立45)、80年代に至って61校(国立3、公立5、私立53)が新設された〔文部省 1993〕。前述のように、文部省の私立大学に対する高等教育政策の転換により、1970年代以降1980年代前半期までは、大学新設数は減少傾向にあったが、80年代後半期に18才人口の増大傾向や大学進学率の上昇傾向に呼応して拡大政策がとられた。そのため、1980年に大学数は446校であったのが、1993年現在534校に達している。短期大学は機関数では1960年280校(国立27、公立33、私立214)であったのが10年間で199校(国立5、公立4、私立200)新設され、さらに1970年代に38校(国立13、公立7、私立18)、80年代に76校(国立6、公立4、私立66)が新設され、1993年現在595校(国立37、公立56、私立502)を数える。高等専門学校は1962年に設置され、19校(国立12、公立2、私立5)から出発したが、1970年に60校(国立49、公立4、私立7)にまで増加し、その後ほとんど変化はなく、1993年現在は62校(国立54、公立5、私立3)である。専修学校は1976年に発足し、専門課程開設校は当初700校に満たなかったが、4年後の1980年には2000校を越え、1993年現在2834校に達している。同課程の学生数は現在70.2万人であり、短期大学学生数52.2万人より18万人も多い。

戦後教育改革により、高等教育制度は大学型制度として出発したが、今日、上に見るように短期大学、高等専門学校、専修学校専門課程といった非大学型高等教育機関を包摂した制度へと拡大しながら発展している。

2 大学の現状と問題点

(1)大学の外的条件の問題点

ここでは、大学審議会の答申が公表される90年代以前の時点における大学の現状と問題点を整理しておくことにする。第1は、長期的な高等教育政策に関する問題である。長期的計画の必要性が政策的に論じられたのは1971年の中央教育審議会の答申においてであり、それが実施されたのは70年代の後半からである。高等教育の政策形成において学識経験者の協力は得られてはいるが、高等教育政策の理論的・応用的研究は促進されていないため、例えば次のような問題がある。

わが国の大学・高等教育政策は、戦前期より近年に至るまで、官学(国立)中心主義で

あり、私学は官学の補完機能として位置づけられていた。また、伝統的大学重視つまり「年功性（Seniority）」重視の政策がとられてきていたことは、これまでに教育学者等の研究により明らかにされている〔天野 1986〕。現代における国立と私立間の格差構造や東大・京大を頂点とする大学の序列的大学の構造の存在は1970年のOECD報告書〔OECD 1972〕でさえも指摘していることであるが、かかる格差構造の主要因は上述の伝統的な大学政策の原理・方法にもとめられる。つまり「年功性」重視を原理とする政策は、短期的な経済的効率性の観点からみればメリットはあるだろう。しかも、それは物的・人的資源の蓄積が豊富な大学を優遇することと結びついているため、帝大系大学関係者から支持されてきたとみてよい。しかし「年功性」重視の大学政策は、後述の「大学設置基準」行政と相乗的に作用し、東大・京大をモデルとした大学の画一化傾向を促進させるとともに、各大学の教育研究の活性化をむしろ阻害してきたと評価されてよい〔関 1989a、1990a、1990b〕。

また高等教育政策の一環として大学の行財政の問題、特に大学財政の問題である。大学の行財政権の一般行財政権からの相対的独立性が今日においても未確立である〔飯島 1974〕。そのため大学の物質的基盤のみならず、後述の大学自治の精神的基盤の弱体化をもたらす大きな要因であろう。今日まで継承されてきた国立大学・学部等の概算要求における個別大学ごとに行う文教当局との折衝方式は、大学連合体（大学基準協会、国立大学協会、私立大学連盟等）の自治が形成されていないことを背景として成立するものであり、しかもそのような自治形成を促進させるものではない。むしろ大学連合体の自治形成を阻害してきたと考えられる。

私立大学の連合体の場合、私学の機関助成の維持・向上への実現努力をおこなっているが、教育学者等の指摘をまっまでもなく、機関助成費の拡大と大学自治の関係は検討すべき多くの問題をはらんでいる〔市川 1988〕。国立大学の場合も、教官研究費（校費）が約10年間増額されず、その間物価は上昇しているため財政的に苦しい状態にある。建物・設備の老朽化が目立っている〔有馬 1989〕。

「教育を受ける権利」の主体である学生に対する奨学金政策の貧困は、学費の大幅な家庭負担を前提としたものである〔日本私立大学連盟 1984〕。このことが、諸外国の大学生に比べて、わが国の大学生が「親離れ」しえず、そのため学生の自立的精神の形成上の障害的要因の一つとなっていることも否定しがたい。

上記の主要因は、高等教育（国公立大学・短期大学・高専等）に投資される公的財源からの支援が、日本の場合、OECD諸国中最下位にあることである。例えば国内総生産（GDP）に対する高等教育分野の公教育費比率はオランダ1.83%、カナダ1.77%、アメリカ1.73%、イギリス1.04%に対して西ドイツは0.58%と低い。しかし、日本は0.37%、フランス0.35%はさらに低く、最下位グループに位置づけられている〔市川 1988〕。

以上に述べた今日までの高等教育行財政政策に関する基本枠組みは、内閣総理大臣の諮

問機関である臨時行政調査会の答申やその後設置された臨時行政改革推進審議会の答申によって大きく影響を受けるであろう〔臨時行政調査会 1982、臨時行政改革推進審議会 1990〕。別言すれば、近年発足した文部大臣の諮問機関である大学審議会や学術審議会は、臨時行政改革推進審議会の答申の規定する枠組みのなかで、上述の高等教育行財政の諸問題の解決に対応することが求められているからである。

第2は、大学政策の一環としての、学術行政の現状と問題である。戦前期より理工系分野では、大学の講座単位の個別研究では対応しえない共同的研究あるいは組織的研究を行うため、主要国立大学には数多くの附置研究所等が設置された。しかし1970年代には附置研究所の設置は停滞し、それに代って全国共同利用研究センター（研究所よりも一般に規模が小さく、組織構成は柔軟性をもつが、組織的な自律性に欠ける。）が設置された。

1980年代以降、各大学の附置研究所は廃止の傾向があり、それらは先端科学技術分野を中心として、文部省直轄の全国共同利用研究所へと移管されている。このことによって、新しい研究所は特定大学関係者以外にも解放され、国公私の全国大学研究者にとって利用上便利になった面がある。また文部省直轄研究所となり、研究費が大幅に増額され研究条件が大幅に改善されたことも重要な点である。このようにメリットもあるが、文部省直轄研究所では、創造的な学問研究にとって不可欠な「自由な雰囲気」が十分に確保できるのかどうか、疑問をもつ研究者も少なくない。また、このような中央集権的な学術研究体制は、その先導国フランスの事例にみられるように短期的に学術水準を向上するには効果的であるが、この方式では長期的には世界的学術の中心的役割を果たすことができないという矛盾を内包している〔J・ベン＝デービッド 1977〕。このデメリットをどのように克服するかについて政策的に十分な配慮が必要である。

他方、学術行政の基本方針は、大学の監督省庁である文部省ではなく、内閣総理大臣を議長とする科学技術会議の答申によって決定されている〔科学技術会議 1984～1987〕。文部大臣の諮問機関である学術審議会は、上記の基本方針に基づいて、学術行政の具体的方策を検討しているに過ぎない。上記のデメリットを克服した学術行政のあり方を策定するには、その前提として、学術行政に関する歴史的・国際比較的研究の推進し、その成果に基づく学術行政の評価と問題点の改善が必要である。だが、そのようなシステムの整備はなされているとは言い難い。

第3は「大学設置基準」行政の問題である。新制大学発足期においては、大学設置基準は制定されてはいなかった。大学基準協会が作成した大学基準が、大学設置基準として準用され新制大学は発足したのである。ところが、全国大学のボランティア組織ともいうべき大学基準協会が作成した大学基準は、大学教育の水準の維持・向上を目的として策定されたが、各大学にとって道義的な拘束性しかもっていない。そのため大学設置基準に準用された大学基準は私立大学をはじめ全国の大学関係者から軽視される傾向があった。このような事情を背景として1956年、省令として大学設置基準が制定されることになったとさ

れてい〔天城 1985〕。大学設置基準の省令化は大学基準協会の役割・機能を大幅に衰退させることになった〔寺崎 1990〕。そればかりではない。これ以降、全国大学に対して法的拘束性をもつ大学設置基準(省令)を通して高等教育行政が展開されることになった。その結果、全国大学には自律性や教育研究の面で多くの問題が発生した。ここでは、若干の事例を論じる。

上記の大学基準において規定されている学部の概念は、大正期の「大学令」を継承したものである。「大学令」の学部概念は明治中期の帝国大学の分科大学の概念、つまり19世紀的ヨーロッパ大陸大学型の学問分類に基づき、それに技術系分野を包摂すべく拡張したものである。このような19世紀的学問分類論に依拠した学部概念は、1956年に省令化された大学設置基準に引き継がれ、今日に至っている。後に論じるように1991年に大幅に改定された大学設置基準においても従来の学部概念が基本的には継承されている。したがって、今日においても大学関係者や大学行政関係者が共通理解する学部の概念は、旧制大学時代の、いわば19世紀的な学部概念が主流をなしていると見ることができる〔関 1988b, 1989c〕。日本の大学には、上述のような固有の事情・背景があるため、新制大学の発足に際して一般教育を重視すべきことを唱導していたCIE（連合軍民間教育情報局）の高等教育担当者たちが期待したリベラル・アーツ的学部である、文理学部・学芸学部は帝大系大学では考慮されず、地方国立大学に設置されたにとどまる。しかも、これらのリベラル・アーツ的学部は、行政関係者のみならず大学関係者からも支持されることなく、1960年代から70年代にかけて、高等教育の量的拡大過程で、それらは文学部や理学部等の伝統的な複数の学部に解体したり、学芸学部の場合には戦前の前身校と同様に教員養成機関へと回帰したのである。新制大学発足期において重視されることが期待された一般教育、あるいは一般教育と専門教育によって構成される学部段階教育を発展させるべき組織的枠組みとしての学部の概念は、これまで大学関係者の間においても本格的な検討がなされなかったことは否定しがたい〔関 1988b〕。

もう一つの事例として工業大学をみておこう。日本では工業大学といえば工学部単一学部構成の大学が圧倒的に多い。20世紀はじめ世界の注目を集めたフランスの近代工学教育機関 エコール・ポリテクニクやそれをモデルとしたアメリカのMITやCALTECあるいは近年の中国の工業系大学のように、科学・技術を人文・社会科学的に教育研究する体制を包摂する発想は、今日においても日本の工学関係者や行政関係者にはない。そのため現代日本の工業大学は、あたかも戦前期の工業専門学校と同質の性格を今日においても温存している。このことも日本の大学関係者や行政関係者の大学観や大学教育観が前時代的であることと関係しているのであろう〔関 1984〕。

さらに、大学設置基準の省令化は、各大学・学部の教育水準の維持に寄与したところは認められる。しかし、省令化により全国大学・学部の教育内容・方法の画一化を進行させたことは否定しがたい。そのみならず、同基準の「関係学部要項」が各大学・学部にお

いて開設すべき授業科目等を詳細に規定しているため、各大学・学部教授団が学部教育の目標を明確化する努力を軽視したり、あるいは教育目標にそって教育課程や教授・学習方法を構想する必要性を看過させる作用を有していたのではないかと考えられる。実際、大学審議会の答申「大学教育の改善について」が公表される1991年以前の時点において、教育目標を明確にしていない伝統的な大学・学部が圧倒的な多数を占めていたという事実がそのことを物語っている。以上に見るように、省令としての大学設置基準への依存体質のみが強化され、大学教育に関する各大学の自律性はほとんど形成されることはなかったといえる。

第4は学術・高等教育行財政における政府・文部省と大学関係諸団体(大学基準協会・国立大学協会・私立大学協会等)・大学のそれぞれの役割と責任をどのように考えるのかという問題である。公立大学の場合は、このほか地方自治体(地方政府)の役割の問題が付け加わる。ところで高等教育行財政政策に関する基本枠組みに大きな影響力をもつ臨時行政改革推進審議会のメンバーは財界・産業界の関係者である。学術行政にかかわる科学技術会議(議長：内閣総理大臣)は、そこには大学関係のメンバーも含まれてはいるが、大学関係者の意見を集約調整する機構(日本学術会議、国立大学協会等)が弱体化していることも作用して、結果として産業界等の意向が尊重される構造となる。そのため全国大学関係団体や各大学の期待する高等教育政策や学術政策と上述の内閣・文部大臣レベルのこれらの諸政策の基本となる考え方は必ずしも一致していない。産業界・財界の意見は尊重されるが大学諸団体の意見が諸政策に十分に反映していないため、大学関係者の政府・文部省の政策への不信感が生じることが多い。また政府・文部省関係者は、大学関係者が現代社会の一般的行財政の動向・実情に無理解で、理想論に走りすぎると考える傾向がある。しかも産業界関係者や政府関係者は日本の大学の「閉鎖性」「硬直性」や「管理運営の非近代性」に対して批判的であり、不信感がきわめて根づよい。それと関連した1事例を挙げておこう。日本の企業は、アメリカやヨーロッパの主要大学に多額の寄付をするが日本の大学に対する寄付は必ずしも多くはない。このことも日本の大学に対する産業界等の不信感を反映していると考えられる。このような事情があるため、政府・文部省と大学諸団体・各大学間の役割と責任を検討する機会の実現に関して共通理解に達していないといえるだろう。この背景には、現代産業社会は、大学における学問研究・教育の道具性あるいはその社会的機能に関心を集中し、その反作用として思想・文化として学問研究や教育を軽視する傾向をもつ。他方、人文学や社会科学の教授団を中心に、大学における学問研究・教育の機能性や道具性を軽視し、社会的要請への対応に消極的であった可能性がある。産業社会の代弁者的性格をもつ政府等と閉鎖的傾向をもつ大学関係者の上述の乖離を克服するための活動が、この問題解決の一つの前提条件というべきであろう。

(2)大学の内的条件の問題点－大学自治の精神的基盤の脆弱化

大学の自治の重要性は大学史家や科学史家等が明らかにしているように、近代大学の歴史的教訓である。大学自治の確立にとって重要であるのは、それを支える物質的基盤だけではなく、後述のように精神的基盤の拡充が特に重要である。ところが、前述のように大学教育をとりまく外的条件の歴史的な問題性を反映して、今日、大学の財政的基盤が弱体化していることは明白である。しかも、教育研究組織としての学部概念や教育内容等までも行政的基準に依存している日本の大学は、今日においてさえも大学自治を支える精神的基盤あるいは知性的基盤さえも確立してるとは言い難いように思われる。というよりも大学自治の精神的基盤とは何かについてさえも、わが国では十分に検討がなされていないというべきであろう。

ここでは先ず、大学自治の精神的・知性的基盤とは何かについての現時点における、報告者の見解を論じる。報告者は大学教育経営論の観点から、大学自治の精神的・知性的基盤というのは、①大学自体に関する研究機能、②教育・研究等に関する計画機能、③自己評価機能、以上の3つの基本的機能によって構成されると考えている〔関 1992a, 1992b〕。

第1の大学自体に関する研究の機能は、当該大学にとって自己研究であり、大学における教育・研究・組織運営等の諸側面に関する研究を含んでいる。第2の教育や研究等に関する計画機能は、大学教育に関連して言えば、教育目標を設定し、それを当該学生を対象として、効果的に達成するための教育計画を策定する機能を指している。第3の大学の諸制度・活動等に関する自己評価機能は、大学教育に関連して言えば、教育目標は明確にされているか、実施された教育計画は教育目標を十分達成しているか等々に関する点検・評価の機能を指している。

一般企業体の場合、経営論の観点からすれば、第2の計画機能と第3の自己評価機能が管理運営上の基本的機能とされている。企業の発展に関する理論的な知識(経済学・経営学や科学技術等)は内外の大学・研究所に依存できるので、一般に第1の自己研究機能、つまり自己の発展に関する理論的知識・技術開発の機能は含まれていない。しかし、創造的な経営論という観点からは、現代の先端的企業においては第1の自己研究機能、つまり自己の発展に必要な知識創造の機能が求められている〔野中 1990〕。

大学の場合、例えば、大学教育に限定しても、教育目標論、教育課程論、教授・学習論、教育評価論、教育組織論等の知識が不可欠であるが、それらの学問研究は大学自体が担当する以外に道はない。一般企業と異なり、大学にとって自己研究機能は必要不可欠である。

上記の3つの機能は相互に関連しているが、第1の自己研究機能が、なかでも中枢的・中核的な位置を占めている。第2の計画機能及び第3の自己評価機能を作動する場合にも、第1の自己研究の成果なしに、上記の2つの機能はうまく作動しない。このことは、具体的に大学教育を事例として考えて見れば分りやすい。大学教育の教育目標の設定及びその目標を効果的に達成のため教育計画のための第2の機能、また、大学教育の自己評価のた

めの第3の機能を十全に作動させようとすれば、上に述べた、第1の機能を作動し、大学教育の諸事項に関する研究成果(教育目標論、教育課程論や教育評価論等)が必要不可欠であることは明らかである。この意味でも、3つの基本的機能のなかでも自己研究、つまり大学研究の機能が中枢的・中核的位置を占めているということになる。第2と計画機能と第3の自己評価機能が密接に関連していることは、もはや説明を加えるまでもないだろう。

一方、現代日本の大学における大学自治の精神的基盤を支える3つの基本的機能は整備されているといえるのであろうか。以下にこの諸点に関する日本の大学の現状を、臨時教育審議会・大学審議会等が再びモデルとしているアメリカの大学と対比しながら考察することにしよう。

第1の大学自体の研究機能に関していえば、アメリカの多くの大学には、自己評価を行う必要から自己研究部門(Unit of Institutional Research)が設置されている。1965年に全国的な組織として自己研究協会(Association of Institutional Research)が誕生しており、1970年時点における加盟大学は千校に達している。この自己研究部門の他に、アメリカの大学には、カリフォルニア大学バークレイ校、ミシガン大学、ニューヨーク大学等を中心に世界的に著名な高等教育研究所が約20大学に設置され、アメリカ全体の、あるいは世界的な視野に立つ高等教育の基礎的・応用的研究を実施している。大学教育の改善に直接に関連した、教授・学習研究センターもハーバード大学やスタンフォード大学を中心に全国の多くの大学に開設されている。このような高等教育の専門家や大学経営専門家等の養成を目的とする大学院課程が、1984年現在全国60数大学に開設され、大学院学生約6千名が在籍している。アメリカの大学は、以上のような各種の高等教育研究機関を創設しながら、高等教育研究及び大学教育論、カリキュラム論、教授・学習論、教育評価論等に関する理論的・応用的研究を推進し、それらの成果を続々と公表している〔関 1988b, 喜多村 1994〕。

他方、日本の大学においては、森羅万象を研究の対象としていると考えられているが、不思議なことに、大学の組織制度や諸活動を学問研究の対象にするという考え方が今日においても共通理解に達していない〔関 1988b, 1990a〕。そのため主要大学においても大学教育等に関する研究体制の整備はほとんどなされていない。1980年代後半以降、一般教育学会関係者は大学教育等の研究体制の整備の必要性を全国的に唱導してきた。また、大学審議会答申において「大学教育の改善」「自己評価」が今後の重要課題とされた。これらの諸要因を背景に、近年に至って高等教育研究センターまたは大学教育の研究センターを設置する動向が生じている。しかし、今のところこの種の研究機関の数は微々たるものであり、期待される研究成果が公表されるまでにはまだ時間とエネルギーが必要であろう。現在までのところ、率直に言えば、日本の大学の大学自治の知性的基盤の中核的機能の整備状況はきわめて不十分である。大多数の大学は、未だに大学自治の本質にかかわる大学の教育・研究・管理運営等に関する研究に着手していない。21世紀に向けての大学改革の

立ち向かうには、日本の大学の内部的な条件の中核部分は空洞化した状態にあるといわざるをえない。

以上に述べたように、大学教育の改革を計画・実施するにしても、それに活用できる研究成果はきわめて限られており、したがって後に指摘するように日本の大学には、大学教育に関する諸問題が存在するのである。

第2の計画機能及び第3の自己評価の機能の整備状況はどうであろうか。これまで日本の各大学は、1970年代はじめ及び近年においても、大学改革構想を策定した経験があるという意味では、どの大学にも改革計画機能は一応存在しているといえる。理論的にいえば、自己評価活動の成果にもとづき「長所は申し短所は改める」という観点から、改革計画の立案がなされることになる。しかし、近年の各大学の改革動向になかで、問題であると思われるのは、この改革計画活動は、大学審議会答申に技術的に対応する形で、端的に言えば自己点検評価とは切り離した形で、展開されているということである。そのため多くの大学では改革計画が先行し、自己点検活動が後を追う形で展開されているケースは珍しくない。しかも、大学教育等の研究を本格的に実施してその成果を活用するというシステムが形成されていないために、各大学における改革計画は多くの場合、経験主義であり、歴史的な教訓を生かすという発想も乏しく、国際的な視点からの検討はほとんどなされていないように思われる〔関 1990a, 1990b〕。

現実に、全国の大学が自己評価機能を整備する契機となったのは、1991年2月に公表された大学審議会答申「大学教育の改善について」及び答申「学位制度の見直し及び大学院の評価について」に基づき、省令「大学設置基準」及び「大学院設置基準」が大幅に改定され、自己点検・評価が努力義務として規定されたことにはじまっている。。これ以降、多くの大学では自己点検評価委員会等を設置し、大学の教育・研究活動などに関する自己点検活動を展開している。しかし、未経験の自己点検・評価活動は始まったばかりであり、大学評価に関する研究成果も乏しい現時点では、自己点検評価の方法の妥当性やその成果の客観性等には残された課題は多い〔広島大学 1991, 1993〕。以上に論じたように、多くの大学では、経営論の鉄則ともいうべき、計画と評価の関係がほとんど理解されぬままに、自己評価と改革構想策定は独立に扱われ、行政的な要請に対応すべく手探りの形で計画実施されている。

次の節で大学教育の問題点を論じるが、自己評価機能や改革計画機能が十全に作動しておれば、このような問題は早い時点で解決していたと思われる。この意味で、各大学に現在整備されている自己評価機能や計画機能は、まだ改善すべき多くの課題を内包していると解される。以上論じたのは個別大学の内的条件の問題であるが、本節の最後に大学連合体の内的条件の問題について言及しておこう。

ここで論じるのは、大学連合体(大学基準協会、国立大学協会、私立大学連盟等)からみれば内的条件に関する問題であり、個別大学からすれば「大学の自治」の知的基盤の強化

に直接的に作用する外的問題である。大学の自治は、大学と社会・国家との関係にかかわる諸問題を包摂しているため、個別大学の努力では対応しえないところが多い。少なくとも大学連合体に加盟する各大学の相互協力により、大学連合体としての自治の内実を拡充しながら、各大学における自治の知性的基盤の確立、つまり大学教育等の研究や自己評価機能の確立を支援していくことが強く望まれる〔広島大学 1989a〕。そのことが大学に対する社会・国民からの信頼を回復し、大学自治の物質的基盤の強化にも大きく寄与すると考えられる。

アメリカにおいては、各大学の協力により、各地区別または専門分野別に大学教育の基準認定に関する協会を設立し、各大学における大学教育の自己点検の成果に対する相互評価や客観的な評価を行うことによって、大学教育の質的向上に寄与している。各大学の自己評価と大学連合体(各種基準協会等)の客観評価の組合せによっいて、アメリカの大学評価は、連邦政府や国民からの信頼を確保するとともに、外部からの不必要な干渉などにも対抗している。現実に基準認定協会の客観的な評価に合格した大学は、基準認定大学として公表され、連邦政府等からの補助金等の助成の面では非認定大学に比べて優遇されている。これはアメリカの大学自治に関する、大学教育に関する極く限られた事例であるが、個別大学の自治の確立にとって大学連合体の自治の重要性は、この事例からも読取ることができる。

しかし、日本の大学では、新制大学発足期において、大学基準協会等にアメリカの大学基準協会と類似の「大学連合体の自治」形成に関する期待がなされたのであるが、それは最近まで各大学の共通理解が得られることがなかった。国立大学協会や私立大学連盟等の大学連合体も、そのような集団的自治形成の努力はきわめて不十分であった。今日、上記の大学連合体あるいは各専門分野の学会・協会は、大学教育や専門教育に関する研究体制を整備して、加盟した各大学等における大学教育等の研究や自己評価活動を支援できるような機能・役割が強く求められている。だが、それを実現しようとする動向は、現在のところ、わが国ではまだ萌芽的段階にある〔関 1988b, 1990a〕。

(3)大学教育の問題点

第1は大学の理念や教育の目標を今日においても明確化していない大学・学部が極めて多いということである。しかも一般教育と専門教育によって構成されるUndergraduate Educationの正式訳語は今日においても未確定である。このことに象徴されるように、一般教育と専門教育を「学士取得課程」として総合するという教育観が未だに成立していない。各学部の学生たちが4年間で学ぶべき学部段階教育のみならず、その構成要素である一般教育および専門教育のそれぞれの教育目標を検討し明確にしている大学はそれほど多くはない〔関 1988b〕。

第2は教育過程が非教育的だということである。上述の指摘から明らかなように、多く

の大学・学部は教育の目標（入学者の適性・能力像や卒業生の能力像等）を明確にしているにもかかわらず、入学者選抜から卒業認定までの学部段階の教育過程を実施していることになる。教育目標の不明確性は教育過程の内容や水準を判断する基準等が不明確であることを意味している。そのため、入学者選抜、カリキュラム、教授・学習方法、卒業資格認定等の良否を判断することは原理的に不可能である。多くの大学・学部教授団は学部教育の質を向上させる努力を放棄しているといわざるを得ない。日本の大学関係者はこのような非合理的・非教育的現状を改めることから出発せざるを得ないのである。

第3は、新制大学発足以来、今日までわが国の大学は一般教育担当教員養成に関心を持ってこなかったということである。一般教育を担当する教養部等は大学院がなく、後継者養成機能を有しない。既存の専門分野の大学院出身の研究者が、一般教育の理念や内容・方法についてほとんど無理解のままで一般教育を担当するという構造が今日も継続している。一般教育が形骸化するのとは当然のことである〔関 1988b〕。このような背景のなかで1979年末発足した一般教育学会は、一般教育の質的發展を志向して精力的に活動を行ってきた。しかし未だ十分な成果が挙がっているとはいえない。というのは今日財界の代表である経済団体連合会は、文科・理科を問わず学生は文章力の基礎的能力が欠如しており、さらに主体性・説得力・創造性・チャレンジ精神に欠ける者が多いと批判している〔経団連 1989a, 1989b〕からである。

第4は、大学・学部における教育活動に関する管理運営が非近代的、非合理的だということである。教育経営論の観点からすれば、われわれは大学において教育計画等に関する意志決定をする場合、教育目標をどのように設定するのか、それを効果的に達成するには教育課程や各授業内容・方法等をどのように計画するのかについて十全な調査のうえ審議することが求められる。ところが、現実大学・学部の管理機関が行なう意思決定は、教育目標を明確化する努力を放棄したままで、また学部段階教育に関する調査研究機能や自己評価機能・改革計画機能の整備も不十分なままでなされている、というべき状況が一般的に見られる。そのため大学・学部における意志決定は慣行重視の傾向が強く、あまりにも非近代的、非合理的だといわねばならない。このような非近代的な意思決定に基づいて計画実施される教育的諸活動は国民の負託に応えるものであるとは考えにくいことである。

第5は、学問研究の進展、特に学際的分野の発展に基づく大学・学部間の教育研究の交流（学生の場合は単位互換、転学部・学科等）の必要性が生じていることである。また高等教育の多様化、生涯学習社会化の動向に呼応して、短期大学、高等専門学校、専修学校卒業生のなかで、さらに大学教育の履修を求める青年たちが増大しており、それに大学は対応することが求められている。以上の学問的・社会的要請に対応するには現状では大学・学部は閉鎖的であり、同一学部内の転学科さえも原則として認めていないところが多く、学習者の関心・適性に応じた教育さえも十分になし得ていないとする批判が社会や国民からなされている。

3 大学の改革動向

(1)1980年代の改革動向－臨時教育審議会の活動を中心に

A 臨時教育審議会発足とその背景

1970年代において各大学は、68-9年の全国的な大学紛争を契機として改革構想の策定に取り組んだ。文部省の諮問機関である中央教育審議会も高等教育改革に関する基本的構想を策定し、公表した。しかし、これらの大学改革構想はごく一部の大学で実現を見ただけであり、全体として見れば70年代における日本の大学改革は挫折したというべき状況であった。したがって国民の眼から見たとき、日本の大学の解決すべき問題は、初等中等教育に影響を与えている大学入学者選抜方法の問題をはじめきわめて多いのである。大学には「読み・書き」などの基礎学力の欠落した学生や目的意識の欠如した「高偏差値型」の学生など多様な学生が多数を占めてきた[関 1982]。また大学は、社会からは新しい時代に適応しうる柔軟な思考力・積極的な行動力を有する人材の育成が求められた。上にみた多様な学生に適合した、しかも時代の要請に対応しうる大学教育の展開は、大学関係者の内部的努力にもかかわらず、きわめて困難であった。

1983年、文部省大学設置審議会は中間報告「昭和61年度以降の高等教育の計画的整備について」を公表し、それを通して高等教育の活性化についての意見を表明した。他方、日本教職員組合は、大学問題検討委員会報告書「日本の大学－その現状と改革への提言」(1979)・第2次教育制度検討委員会報告書「現代日本の教育改革」(1983)を公表し、引き続き「教育改革国民プラン－第1次試案」(1984)を発表した。各政党も、「教育改革への提言」を次々と公表した。財界からは日本経営者団体連盟と関西経済同友会が、民間団体としては、世界を考える京都座会・社会経済国民会議などが、日本の教育改革に関する提案を発表している。

1980年代に入って内閣総理大臣に就任した中曽根康弘氏は、臨時行政調査会(略称・臨調)と同様な発想と方式で、内閣直属の臨時教育審議会を設置した。同審議会は「21世紀を踏まえた長期的・国際的視野に立った教育改革」を志向する観点から、初等・中等教育とともに高等教育の改革を検討した。中曽根総理が、文部省の諮問機関である中央教育審議会を改組する方式でなく、内閣直属の諮問機関を設置した背景には、彼が「戦後日本の教育の抜本的改革」を志向し、その実現のためには文部省という一省庁レベルでは対応し難いという認識を有していたことが指摘できる[黒羽 1985, 内田 1987, 原田 1988]。しかも臨調が財界関係者主導で、経済的合理性や効率性重視がその基調にある。それと同様の発想で教育改革を指向しようとしていると解されたため、臨教審のことを「教育臨調」と評する人々も少なくない[黒羽 1985, 日教組 1987, 浜林 1987]。政府は教育臨調と称されるのを避け、また野党からの批判に呼応して、名称に調査会でなく審議会を採用し、「教育基本法に基づいて」教育改革の検討を行うことを余儀なくされた、とされている。

一方、文部省は内閣直属の諮問機関の設置および高等教育に関しても経済的合理性・効率性重視を基調とする教育改革には、きわめて警戒的であった〔大森 1987〕。21世紀に向けて教育や文化はいかにあるべきかという問題を一般行政改革を目的とした臨調のように産業界・財界人が重視する経済的合理性・効率性の観点から検討することは、大きな禍根を残す可能性がある。文部省関係者の心配は当然のことである。また、このことを危惧する国民も少なくなかった。このような経過のなかで文部省は臨教審委員のなかに教育問題に見識ある有力な人材を送り込むことに成功した〔原田 1988〕。臨教審の高等教育改革に関する問題を扱う第4部会会長には広島・名古屋の国立大学長14年の経験を有する飯島宗一氏が就任したのをはじめ、早稲田・慶応義塾・中央大学など名門私立大学学長または経験者も臨教審の副会長や委員として参加した。

1982年7月、臨時行政調査会（第2臨調）の第3次答申（基本答申）が公表され、それをうけて同年9月「今後における行政改革の具体的方策について」が閣議決定された。2年後の1984年9月に臨教審は発足し活動を開始した。そのため経済的合理性・効率性という行政改革の大枠のなかで、臨教審は新しい時代に向けて、教育や学問研究を重視する基本方針をどのように展開するのかに腐心したのである〔内田 1987〕。

B 臨時教育審議会答申の概要

臨教審は1985年6月第一次答申から1987年8月最終の第四次答申まで、4次にわけて歴大な教育改革文書を公表した。ここで高等教育に関する提言を整理しておこう。

初等・中等教育の場合と同様に、高等教育改革は「教育基本法」に基づく方向で行うことが明確化された。また教育改革の視点は、①個性重視の原則、②生涯教育体系への移行、③変化への対応（国際社会への貢献、情報社会への対応）とされたのである〔臨教審 1987b〕。教育改革の基本的概念を整理すれば①自由化、②多様化、③国際化、④情報化、⑤人間化、⑥成熟化とされる。自由主義的経済学を信奉する経済・財界人の論理からすれば、規制を緩和し、多様な能力をもつ人々に応じた教育ができるように自由な競争ができるような条件を社会の変化（国際化、情報化、成熟化等）に呼応して整備することが重要である。そのような条件が整備されれば、良い教育が生き残り悪い教育が淘汰され、改革の成果が挙ることが期待できる。このような観点に立ち、政財界関係委員たちは、高等教育に関しては共通一次試験の廃止、一般教育の廃止、国立大学法人化、私立大学への国庫助成の見直し、受益者負担原則に基づく学生納付金の増額、奨学金への利子導入等等に関する強力な意見を表明した〔黒羽 1985, 内田 1987, 原田 1989〕。しかし、大学内部事情に疎く、内部関係者の地味な教育改革の努力状況について知識を持たない委員にとっては第四部会（高等教育関係）での論議はむしろ大学を理解する場となったとされている。最終的には高等教育改革の具体的方策は次のように提言された。

第1は大学入学者選抜制度の改革である。この事項については共通一次試験のメリット

を生かし、デメリットを改めるため、それに代えて公私立大学も自由にできる「共通テスト」を設置することになった。実質的には共通一次試験の手直しとする見方がなされた。同時に高等教育の機会を拡大するため、「大学入学資格の自由化・弾力化」が第一次答申において提言された〔臨教審 1985〕。

第2は大学教育の改革である。第二次答申において「高等教育の個性化・高度化」の観点から大学教育（一般教育と専門教育によって構成される）を充実し、各大学がそれぞれ特色ある教育を実現する必要がある。その実現のために大学設置基準を見直し、大綱化を図ることが基本方針として示された。

第3は高等教育の多様化への対応である。高等教育機関の多様な発展を促し、その相互の連係交流を促進する。4年制大学・短期大学・高等専門学校・専修学校専門課程等がそれぞれの個性を確立し、多様な機能を発揮しえるよう、それらを助長する施策を講じる。

第4は大学院の拡充整備である。大学院の飛躍的充実と改革は緊急の課題である。社会人受入れのための弾力化、優秀学生については学部三年終了時での大学院進学のを開く、大学院の固有の教員組織・施設などの強化、博士学位の取得が困難な状況の改善などが提言された。

第5は大学評価システムの確立に関する提言である。大学の社会的使命や責任を自覚し、大学の自己評価、相互評価し、大学の活性化を志向する。また大学は社会に体して教育的内容等の情報等を公開する仕組みを充実することが提言された。

第6は学術研究の積極的な振興である。①大学における基礎的研究の推進、②大学と社会の連携強化、つまり産・官・学の協力の要請への対応について提言がなされた。

第7は大学審議会（仮称）の創設である。日本の高等教育の在り方を基本的に審議し、大学に必要な助言や援助を提供し、文部大臣に対する勧告権をもつ恒常的機関として大学審議会を創設することを提示したのである。以上第2から第7までの提言は第二次答申においてなされたのだある〔臨教審 1986〕。また第三次答申で次の提言がなされた。

第8は高等教育の財政や組織・運営等の改革に関する提言である。高等教育財政に関しては、わが国では今後公財政支出を一層充実させることが不可欠であり、①高等教育機関への多元的な資金の導入を促し、その自主的な財政的基盤を強化・充実する必要があると論じている。②大学の組織・運営に関しては、大学における自主・自律体制の確立が重要。大学教員については人事の閉鎖性を排除すべく、任期性の導入の道を開く。職員については体系的・専門的な研修を充実してその資質の向上を図ることが提言された。③大学の設置形態に関しては、中教審答申で提示された国立大学の法人化案は大学に適するとはいえないが、大学の自主・自律性を確立する上では有益な示唆を与えると評価した。当面、国公立大学に関しては、現行の行財政的法規性の大幅な緩和・弾力化により、教育・研究の特質に応じた柔軟・活発な運営がなしうるような施策が必要であると論じている〔臨教審 1987a〕。

臨時教育審議会の答申は、前章で論じた大学の現状における問題点を十分視野に入れた改革提言であると評価できる。但し、高等教育研究者の目から見れば、各大学の自主性を尊重した大学教育改革及び組織運営改革等を志向する時、高等教育研究センターあるいは自己研究部門（Division of Institutional Research）の設置は不可欠だと思われる。だが、そのような研究組織・体制の整備を促進するための提言はなされていない。しかし、高等教育改革のための具体的な政策的な改革提言は、臨教審答申に基づいて1988年設置された大学審議会の検討に委ねられた。

（2）1990年代の改革動向－大学審議会の活動を中心に

A 大学審議会・各部会等の検討事項

臨時教育審議会答申の提言に基づき、大学審議会の設置法案が国会で成立したのは1987年9月4日のことである。臨教審の最終答申（1987年8月7日）公表から一月たたない早い時期である。臨教審が内閣総理大臣の諮問機関であったのに対して大学審議会は文部大臣の諮問機関であった。また文部大臣の諮問機関である学術審議会（1967年設置）が学術の基本的施策に関する審議会であるのに対して、今回発足した大学審議会は高等教育の基本的施策に関する審議会である。同審議会は、大学設置基準の制定・改正や学位規則の制定・改正に関して、文部大臣の諮問に応じ調査審議して答申するほか、諮問の有無にかかわらず必要に応じ文部大臣に対して勧告することができる、高等教育行政に関してかなり大きな権限・役割を有しているのである。

＜注：塩川文部大臣は、発足に際して同審議会に次の事項を諮問した。①高等教育の高度化－大学院の充実と改革、②高等教育の個性化・多様化－大学設置基準の見直し、大綱化・簡素化－一般教育、学部における専門教育の存り方の検討、③大学の組織運営の活性化－教員の任期制、助手の位置づけ、学外者の意見を取り入れるための大学運営の仕組み、大学の評価など。以上のほか大学と社会との連携の促進、生涯学習の場としての高等教育の機能の充実、大学の国際化の促進についての検討を諮問したのである。これは明らかに、臨教審答申に立脚した諮問事項である。大学財政の改革の表現が見えないのは政治的配慮というべきかも知れない〔大学審議会 1987, 1990a〕。

現在（1990年8月）、大学審議会には次のように5つの専門部会等が設置されている。大学院部会（1988年3月設置）、大学教育部会（1988年9月）、高等教育計画部会（1989年9月）、大学入試に関する専門委員会（1989年9月）及び短期大学教育専門委員会（1990年3月）である。これらの部会等は総会を中心にそれぞれ活動している。専門部会のうち大学院部会がいちはやく設置され、活動を始めた背景には、国立大学関係者をはじめ大学関係者が学術体制の整備、財政条件の改善に結びついた大学院制度の整備・充実に関心が集中していたことが挙げられる。ここでは各専門部会等の検討事項と現在までに公表された各部会の審議概要または答申についてその概略を以下に紹介しておこう。

当初、大学院部会の検討事項は、総会から依頼された①大学院制度の弾力化、②独立大学院設置のための基準の制定、③学位制度の見直し、④大学院の量的整備目標の策定、⑤大学院学生の処遇、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の7項目であった〔文部省 1989b〕。この1年後に新しく就任した文部大臣は大学院に関しては次の事項について重点的審議の要請を行った。(イ)学位授与機関の創設、(ロ)評価に基づく大学院の重点的整備、(ハ)大学院専任教員を配置する場合における将来の大学院の組織のあり方であった〔文部省 1989a, 文部大臣 1989, 大学審議会 1990b〕。

大学教育部会の検討事項は、当初①一般教育等の改善、②柔軟かつ多様な教育課程、教員組織の設計、③学生の学習の充実、④大学評価の在り方、⑤生涯学習、国際化、情報化への対応等の5項目であった。1989年3月の文部大臣からの重点的審議要請の同部会に関する事項は、(イ)一般教育の履修義務及び一般教育と専門教育の区分の制度上の廃止等の改革について、(ロ)大学の途中年次への編入定員の設定についての2項目である〔文部省 1989a, 文部大臣 1989〕。

大学入試に関する専門委員会の検討事項は、大学入試制度の在り方に関する中長期的課題を調査研究を行う。

短期大学教育専門委員会の検討事項は、短期大学教育の在り方について検討を行う。

さらに高等教育計画部会の検討事項は、現行計画に続く1993年から2000年における大学・短期大学等の高等教育の策定が課題とされ、高等教育機関の整備のあり方・方向を示すことである。その際、検討の視点としては、①高等教育の果たすべき役割・機能、②高等教育の水準の確保および質的充実—各大学の特色の伸長と思考力・創造力育成の教育重視、③高等教育の規模、④行財政政策のあり方—高等教育全体のバランスある発展と活性化を図る観点から、が総会から同部会に提示された〔文部省 1989b〕。以下にこれまでの調査成果に基づく答申等を公表してきた大学院部会と大学教育部会の活動内容を考察する。

B 大学院部会の答申・「審議概要」

大学院部会は発足後、3ヶ月の短期間で集中審議を行ない、1988年12月に「大学院制度の弾力化について」(答申)を公表した。その概要は次の通りである〔文部省 1989a〕。

第1に大学院入学資格の弾力化の観点から①優秀学生の場合3年修了をもって進学する道を開く、②修士の学位を有しない者であっても、一定の研究歴、研究成果等の要件により博士後期課程への入学資格を認め社会人の再教育等を積極的に推進することができるよう改められることになった。

第2に大学院の修業年限の弾力化の観点から、修士課程の修業年限を標準2年に改め、学生の業績によっては最短1年で修了を認めることができることとされた。

大学院の組織等の弾力化に関して、学部編成にとられない弾力的な大学院編成ができ

ることの明確化と独立大学院・独立研究家の大網的基準の明示すること、また、教員資格の弾力化を図り広く社会にも高度の能力ある人材を求めることを可能とした。さらに施設・設備の整備充実の必要性が強調された。

第3に大学院の教育課程の多様化・弾力化の観点から、社会人学生の受入れを積極的に進めるため、①教育方法・形態を多様化・弾力化し、夜間課程や通信課程などの実施に積極的に対応する。②修了要件等の弾力化に関して、高度専門職業人の養成を主目的とする修士課程においては修士論文免除など特例の活用が強調されている〔文部省 1989a〕。

ここで次の点に触れておく必要がある。総合研究科大学院の設置が同答申の公表の2ヶ月前に、同答申内容を先取りした形で1988年10月（同答申公表の2ヶ月前）に実現したことである。文部省の直轄的性格の全国国立共同研究機関－高エネルギー物理学研究所（筑波市）、統計数理研究所（東京）、分子科学研究所（愛知）、国立遺伝学研究所（静岡）、基礎生物学研究所（愛知）、生理学研究所（愛知）、国立民族博物館（大阪）7機関－を基盤に数物科学、生物科学、文化科学の3研究科が開設され、1989年4月から学生を受入れている〔総合研究大学院大学 1988〕。学術行政政策上、重要な課題は大学審議会の答申以前に実施されているのである。このことは学術行政と高等教育行政の政策順位の問題と解すべきであろう。また、同答申を受け、大学院設置基準の改正が1989年9月1日になされ、各大学に通知された。

上記答申公表の7ヶ月後、重点的事項の審議を行ってきた同部会は「審議の概要」（1989.7.27）を公表した。その内容は、①学位制度の見直しについて一特に学位授与の円滑性、②学位授与機関の創設－各省庁の高等教育機関の大学院レベルの学位授与に関連、③大学院の評価と重点的整備について－大学院の活性化のため、自己評価、相互評価、第三者評価など評価システムの確立と適切な基準に基づく重点的整備のあり方などの3大項目からなる。上記「審議概要」は公表され、それに対する全国の大学関係者からの意見が聴取された〔大学審議会 1989b；注 参照〕。その丁度1年後の本年7月30日、大学教育部会と大学院部会は、それぞれ「審議概要(その2)」を公表した。「審議概要(その2)」は、「審議概要」の基本方針を継承し、具体化に向けて詳細な検討を加えたものである。

大学院部会の「審議概要(その2)」の内容を見ておこう。第1は学位の見直しである。課程制大学院の趣旨の徹底と学位授与の円滑化、さらには学際的分野の進展等に対応すべく、従来の文学博士、理学博士等を廃止し、「博士」に統一することが示された。

第2は、大学院の水準の向上や活性化、さらに社会の期待に応えるため、大学院の自己評価の実施方法等が具体的に提案された。前回の「審議概要」では第三者評価等による大学院の重点的整備が強調されていたが、今回は自己評価システムの導入に力点がおかれている。これは、大学関係者の要望を反映したものであろう。文部省関連組織による行政的評価以外に、大学の評価システムが未形成の段階では、大学の発展に不可欠な評価システムの形成・確立のためには、大学関係者の強い反対に抗して第三者評価等に力点をおくよ

りも、当面は自己評価に焦点をおいた極めて穏健な提言だと思われる。しかし、見方を代えれば、各大学の自己評価に基づく改革計画の客観的評価に関しては、今後、結果としては行政的評価に依存せざるをえなくなると思われる。

今回、特に注目されることは大学院の自己評価項目に関して、①教育目的等、②教育活動、③研究活動、④教員組織、⑤施設設備、⑥国際交流、⑦社会との連携、⑧管理運営・財政、⑨自己評価体制の9領域にわたって43項目の評価項目例が示されたことである。大学教育の評価項目例と比較して、大学院の評価項目例の特徴的なことは、大学院では研究活動との関連が強いこと、教員個人レベルの研究活動を中心にした自己評価に関してもかなり力点がおかれていることが指摘できる〔大学審議会 1990b〕。

大学審議会は、上記の「審議概要(その2)」に対する大学諸団体・大学関係者の意見をふまえては答申「学位制度の見直し及び大学院の評価について」(1991.2.8)を公表した。それに応じて「大学院設置基準」の自己評価に関する規定が盛り込まれた。同部会は大学教育部会と共同で審議した結果を大学審議会答申「学位授与機関の創設について」(1991.2.8)を公表した。これにより省庁の大学校の大学院レベルの修了者に対して修士・博士学位取得の道が開かれた。大学院部会は、引続き審議を行い、その結果は大学審議会答申「大学院の整備充実について」(1991.5.17)及び答申「夜間に教育を行う博士課程等について」(1993.9.16)が公表され、大学院を社会人に広く開く道を行政的に整備した。

なお、大学院関係諸答申の内容については、本書Ⅲ部を参照して頂きたい。

C 大学教育部会の「審議概要」・答申

大学教育部会の第1回目の「審議の概要」は、上記の大学院部会の場合と同日(1989.7.27)公表された。同審議概要は①学部教育の現状等に関する認識、②学部教育改善のための基本的考え方③主要事項について審議の概要の3章構成である。主要課題別に整理すれば次のようにまとめることができる〔大学審議会 1989a〕。

第1に現行の大学設置基準が学生の多様化に応じた教育の設計に支障をもたらしているという認識が示され、そのため大学設置基準の見直しと大綱化が必要である。その際、教育水準の維持向上を促進する必要もあるため、大学評価システムの確立が不可欠である。

第2に一般教育の理念・目標は大学教育全体の中で実現することの必要性があるが、カリキュラム、授業内容等にその理念等との乖離が見られる。また学部教育を構成する一般教育と専門教育の有機的関係が欠如している。したがって一般教育担当教員と専門教育担当教員の区分の廃止や教養部改革などを検討する。

第3に生涯教育の振興、学習形態の多様化の観点から、短期大学・高専出身者・社会人学生や留学生の受入れに対応すべく編入学定員の設定や単位累積加算制度、さらに学問の変化等にも対応すべく学士の種類(現行29種類)の点検の必要性が示されている。いうまでもないが、同部会の検討事項から明らかなように、これらの改革方向等の提言は、日本

の大学社会の生涯学習、国際化、情報化への対応を基調としたものである。

高等教育計画部会及び大学入試に関する専門委員会からの審議の概要、中間報告等に現在（1990. 7. 29）までのところ公表されていない。

以上の内容について全国の大学関係者からの意見を求め〔注〕、1年後に公表された「審議概要(その2)」の内容はつぎの通りである。大学教育改革の基本方針は、各大学において特色あるカリキュラムの編成と柔軟かつ充実した教育組織の設計、学生の学習の充実、一般教育と専門教育の改善、さらに多様な学習機会の提供を可能にするため、大学設置基準の大綱化を行う。危惧される教育水準の低下を避け、社会の大学への期待に対応すべく大学評価システムを導入する。その結果を大学教育の発展に結びつけられるように財政的措置を講じる、というものである。大学設置基準の大綱化に関しては、一般教育学会からの強い批判があったにもかかわらず、「一般教育の履修義務及び一般教育科目と専門教育科目の制度上の区分廃止」がそのまま提示された。一般教育の軽視動向を懸念して大学教育全体に一般教育の理念・目標を浸透させることの重要性を指摘するとともに、そのことに関して大学関係者の良識に期待すると言った精神論が展開されている。とくに今回の報告書で注目されるのは大学の自己評価項目の例示がなされていることである。評価項目は、大学院部会の報告と同様に9領域であるが項目分類等はさらに詳細となり、64項目の事例が示されている〔大学審議会 1990a〕。

大学審議会は、上記の「審議概要(その2)」に対する大学諸団体・各大学関係者・国民各層の意見を求めたうえで、答申「大学教育の改善について」(1991. 2. 8)を公表した。文部省は、同答申に基づき「大学設置基準の改正」(91. 6. 3)を行い、基準の大綱化・簡素化を図るとともに、自己評価の規定を導入した。改正された大学設置基準は1991年7月1日から施行された。なお、大学教育関係諸答申の内容については本書Ⅱ部を参照して頂きたい。

D 組織運営部会の検討事項と審議概要

大学における教育研究活動の活発な展開に資するためには組織運営の活性化が重要である。この課題に対応する組織運営部会が発足したのは1991年10月のことである。それは、高等教育計画部会が任務を完了して解散した翌月のことである。大学審議会総会における審議により、組織運営部会は検討事項として、①教員の任期制の導入を含む教員人事の活性化、②助手制度などの教員組織等の在り方、③大学評価の在り方、④大学と社会との連携・協力の在り方、⑤大学運営の円滑化など、大学の組織運営に関する広範な課題について、具体的に調査審議することが要請された。

同部会は、最初に上記①に関して「教員の人事の活性化」の審議を行った。大学審議会は、同部会の「審議概要」をふまえて、答申「教員採用の改善について」(1993. 5)を公表した。同答申の主内容は、教員採用の在り方に関して①教員の流動性、②公募制の活用、③選考基準、④選考方法、⑤教員の資質の向上、⑥外国人教員の採用、以上の諸事項につ

いての提言からなっている。

組織運営部会は、引続き審議を重ね、1994年6月に「大学運営の円滑化について(審議概要)」(94.6.28)を公表した。同審議概要は、各大学の多様性を尊重しつつ、共通に取り組むべき課題や改善方策を検討するという立場から調査審議されている。大学をめぐる学術の進展、国際化・情報化の進展、産業構造の変化等の諸情勢の変化に積極的に対応できる体制の必要性から、大学の特徴をふまえた大学運営の在り方が求められているという問題認識に基づき検討されている。現在の大学における意志決定から実行に至るプロセスでの課題を、①大学像・将来構想、②教育研究評価、③教育研究組織の改編、④対外関係、⑤教員人事、⑥予算配分、以上の6つの場合にわけて検討している。この検討結果をふまえて大学運営の円滑化のための方策を①学内の円滑な意志決定と実行、②開かれた運営、③学校法人における理事会等と教学組織との連携、以上の3点にわけて提言している。

前章(2)で論じた大学の内的条件に関連するのは、大学運営の円滑化方策の①「学内の円滑な意志決定と実行」である。この事項に関していえば、学長や学部長の役割やリーダーシップの問題を中心に提言がなされている。これらの提言は確かに重要なものであることは間違いない。しかし、「大学自治の知的基盤」に関連する提言としてはきわめて不十分である。精々それに類する提言は学長補佐、学長補佐室、企画調査室などの学長補佐体制に関するものである。

参考までに付言すれば、前述のようにアメリカの大学には自己研究部門が設置され、将来計画等を構想する際にはこの部門が基礎的資料を提供し、学長室等はそれを利用して必要な課題に対応している。隣国の中国の主要大学は、アメリカの大学と同様に副学長体制をとっているがそれだけではない。大学には、附属高等教育研究所を設置し、同研究所長が教育担当等の副学長として学長を補佐している。このようにして、当該大学の教育改革等に高等教育研究所の研究成果を活用できるよう、システム的な配慮がなされている。この中国方式は、附属研究所等とはいえ、その研究方針が個別大学の政策的関心に左右される可能性があり、そのため高等教育研究の進展という観点から見れば問題がないわけではない。だが、この「審議概要」の提言に従って、学長補佐体制を整備し、高等教育研究や大学教育の研究成果に暗い、スタッフが数だけ揃ったとしても、新しい時代の大学に相應しい、しかも国民の負託に応えるような意志決定が可能であるとは考えられない。

以上に述べたことから明かなように、臨時教育審議会の改革構想は大学審議会の諸答申に具体化した。日本の高等教育は、大学審議会答申に基づき、大学教育及び大学院の改革を中心として、また組織運営改革も視野に入れながら、21世紀に向けて重大な問題を孕みつつも大学改革の大きな波動をつくりはじめたことだけは確かであろう。

おわりに

明治以降、旧制度の大学は主としてヨーロッパ大陸の大学の影響下に発展してきた。第

2次大戦後、高等教育機会の均等化の原則を世界で最初に採択したアメリカの大学をモデルとしながら、旧制度の高等教育機関を再編成し、新制度の大学を発足させた。これは、日本の大学史上、第2の改革と評価されていた。

国民の少数者のための旧制大学と、国民に広く開かれた大衆化を志向した新制大学は、①教育内容・方法の改善（特に一般教育の重視）、②高度な教育機関としての大学院制度の整備拡充、③国民に開かれた大学の管理運営の創造（旧制大学の学部教授会の自治の限界性と新たな管理運営方式の創出）、さらに④大学の自律性を支える物質的基盤の拡充（財政的条件の抜本的改革）の問題は、新制大学出発期からの解決すべき課題であった。このことが全国大学関係者に広く認識されるようになったのは、1968-9年の大学紛争を契機とした各大学における改革論議であった。このような背景のなかで、1971年、中教審答申の高等教育改革構想が策定され、公表されたが、大学関係者の反対により中教審の高等教育改革構想は挫折したのである。

1980年代に至り、時代・社会の変化動向、21世紀の日本の教育のあり方を危惧する国民各層の意見を背景に、臨時教育審議会が設置され、積極的な調査活動に基づき、4次にわたって答申をまとめ、公表した。高等教育改革に関していえば、新制大学発足以来の大学改革の課題の解決を視野に入れた第3期の改革である。その基本構想は、新しい時代・社会の変化に対応しうる大学像の構築に際して、20世紀の学術中心であり、高等教育の大衆化・普遍化の先導国アメリカの大学の経験に学ぶことを基調とした改革構想であった。

1980年代末期に臨教審答申に基づいて設置された大学審議会は高等教育改革構想の基本的枠組みに関しては臨教審答申のそれを継承しながら、生涯学習・国際化・情報化といった社会変動に対応すべく①大学院の充実と改革、②学部教育の充実と改革、③前述の①②と関連して大学評価システムの確立および大学の組織運営の活性化等は主要な課題として検討し、続々と答申を公表している。

1990年代以降の大学教育の動向は、大学審議会の諸答申及びそれに基づき制定された新しい大学設置基準や大学院設置基準によってかなり大きく規定されると思われる。今回の政府・文部省審議会が策定した高等教育改革構想等が従来の大学政策と最も異なる点を整理しておくことが、高等教育改革の今後の課題検討の前提的な作業として必要であろう。

1980年代以降の我が国の行政改革の動向は規制緩和であり、中央官庁の権限の地方自治体等への委譲である。この動向の中で形成された大学改革構想の重要なポイントの第1は、大学の自主性の尊重と規制緩和である。第2のポイントは、量的に拡大し、国家財政からの支援を必要としている大学は、今後、社会的責任を十分に果しているのかどうかを社会や国民に対して明らかにする必要があるということである。

Deregulation(規制緩和)及びAccountability(社会的責任の遂行)を求める動向は、日本の大学に固有なことではなく、財政危機に直面しているOECD諸国をはじめ、中国・韓国等の産業社会諸国の大学に共通に起こっている重要問題である。Deregulationは大学の自

主性を尊重することに結びつく政策を意味する。端的に言えば、大学自治の形成・確立に結びつく視点を内包している。他方、Accountabilityは比較教育学者アルトッバックが指摘するように、大学自治に対置する概念であり、大学に対する外部的な干渉の可能性を内包している。国家の財源を支えている国民や社会からみれば当然な要求と見られるAccountabilityも、大学人の目から見れば大学自治の侵害と解されやすい。実際、Accountabilityを求める動向により、欧米諸国の大学では教授の教育研究費の制約や教授の終身雇用制度も検討の対象とされているのである〔アルトッバック pp94-96, pp190-192〕。Accountabilityの要請は、究極的には社会等から支援された資源等が、当該大学あるいは大学社会において、効果的に活用されたのかどうかを明らかにすることを要求する。つまりこの要請は、大学の自己点検評価の義務化の問題に直結する。

少なくとも日本の大学の現状からすれば、相対立する要素を内包しているAccountabilityと大学自治をどのような原理・方法で統合し、大学の活性化や発展に結びつけるのが最も重要な課題であるといえるであろう。この課題に関連して若干の言及を行い、それをもって、本稿の結論としたい。

Accountabilityと大学自治を統合する場合、第1に、大学の自治を「内に開く」とともに「外に開く」という原則を検討し確立することが重要である。「内に開く」という問題についていえば、教授のみならず若い教員や職員層、さらには学生層も大学の構成員として位置づけることを意味する。表現を代えれば大学運営における民主化の問題に積極的に取り組むことを意味する。このような観点・原則は、大学におけるカリキュラムや授業の改革に際して実施することが期待される「学生による授業評価」等を当該大学の意思決定過程に正當に位置づけるうえでも必要なことである。また大学自治を「外に開く」という問題についていえば、大学において教育・研究活動の自己点検評価を行うことは今後、ますます促進されることが期待される。その場合、自己点検評価の成果を当該大学の卒業生・他大学関係者をはじめ、国民や社会に公表し、大学の現状や教育改革への努力について理解を求めるとともに、外部から大学改革等に関する意見を求め、それを今後の大学改革計画に反映することは、各大学が積極的に検討すべきことである。大学自治を「外に開く」という観点・原則を欠落したままでは、大学はAccountabilityの問題に対応することはできないであろう。

第2に「内に開く」及び「外に開く」ことを原則とした大学自治の確立を志向する場合、Accountabilityへの対応という観点からすれば、大学の教育研究活動の活性化の条件の一つである「大学自治の物質的基盤」の拡充を社会や国民に理解を求め、支持を取り付ける活動が必要である。その際、重要であるのは、その活動と並行して、各大学は「大学自治の精神的・知性的基盤」の整備拡充し、「知性の府」の建設に取り組む必要があるということである。そのような知的組織的努力なしに国民・社会からの信頼回復は困難であるからである。大学自治の精神的・知性的基盤とは何かについては、2章(2)で論じた。大学自

治の知性的基盤の中核的機能としての、大学自体に関する研究は特に重要である。それは各大学において、大学研究のシステムを内部化することを意味する。大学教育改革との関連でいえば、大学教育等に関する研究システムを整備し、そこにおいて大学教育論・学問論・学生論・教育経営論等に関する学問的研究を推進することが強く期待されるのである。

第3に、大学自己研究システムの内部化だけでは大学改革は進展しないという限界がある。この限界を克服するため、大学教育等に関する研究成果に関しては当該大学の教員のみならず、職員・学生達が共通理解するための活動としてファカルティ・デベロップメントやスタッフ・デベロップメント等を本格的に展開し、大学の構成員が大学教育改革の実践的主体として形成されるような諸活動の展開が必要不可欠である。

〔注〕大学審議会・各部会の「審議の概要」に対する大学団体の反応

大学審議会の大学教育部会及び大学院部会の「審議概要」に対する国立大学協会（国立大学相互の緊密な連絡と協力を図り、その振興に寄与することを目的としている）及び一般教育学会（大学における一般教育に関する研究活動の正当な発展を期し、併せて一般教育の振興を図ることを目的とする学会）の意見の概略を以下に記しておこう。

国立大学協会の反応

同協会は、大学教育部会の「審議概要」に対して、「大学設置基準の大綱化」は大学の自律性尊重という観点から賛成であるという立場をとっている。しかし大学教育の質的充実にとっては「大学設置基準の大綱化」よりも、大学の教育研究条件改善のための財政的措置が重要である。また大学評価システムの確立に関して、大学における教育研究の評価は企業活動の評価に比べて長期的展望も必要なため、特に慎重であるべきである。当面は自己評価に徹すべきことを強調している〔国立大学協会 1990a〕。

また同協会は大学院部会の「審議概要」に関して、学位見直し、学位授与の円滑化に関しては賛成の立場をとっている。しかし大学院の適切な評価（第三者評価を含む）に基づく重点的整備に関しては、評価システム未整備の現状では慎重を期すべきことを求めている。大学以外の高等教育段階の卒業者に対する学位授与機関の創設には消極的な立場である〔国立大学協会 1990b〕。また短期大学・高等専門出身者への高等教育機会を拡大することを意図した単位累積加算制度や編入学問題に関しては意見表明を行っていない〔国立大学協会 1990a, 1990b〕。

国立大学の場合、教官研究費が約10年間にわたり据置きの状態であることに象徴されているように教育研究条件は悪化の一途をたどっている。このような事情が教育研究条件改善のため財政的措置を最重視する意見に反映したものであると思われる。しかし「大学設置基準の大綱化」による一般教育の軽視傾向の可能性や高等教育機関の多様化に基づく大学以外の高等教育機関出身者に対する学習機会の拡大（単位累積加算制度や編入学定員）に関しては無関心だと思われる。

一般教育学会の意見等

同学会は、大学における一般教育の重要性、今後の発展の必要性の観点から「大学設置基準の大綱化」に基づく「一般教育履修義務の廃止や一般教育科目と専門教育科目の区分廃止」を前提とする大学教育部会の見解を厳しく批判している。大学評価システムの確立とその成果に基づく大学教育の質の向上・充実はきわめて重要であるが、その前提として各大学における大学教育等に関する研究体制の整備の必要性があるにもかかわらず〔一般教育部会 1989〕、大学教育部会がこのことに消極的であることを批判した。

一般教育学会は、その役割・機能の違いから、大学院部会の審議概要について意見表明は行わなかった。しかし同学会常任理事から、大学教育部会の重点的事項である「学部教育の充実と改善」に対して大学院部会としても行政的に対応すべき課題として、新しい大学教員養成（大学論・大学教育論・学生論を理解し応用する能力を付加した）の機能の整備の必要性がある〔関 1988a；本書Ⅲ部参照〕。つまり大学教育改革と大学院改革を連結する対応を大学審議会に求める意見が表明された〔関 1989b〕。

参考文献

- アルトバック, P. G. 1994, 馬越 徹監訳『比較高等教育論』玉川大学出版部。
- 天城 勲 1985, 「新制大学の変遷と展望－行政の立場から」『大学研究ノート』第63号 所収。
- 天野郁夫 1986, 『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部。
- 有馬朗人 1989, 「国立大学の危機」『IDE－現代の高等教育』No. 307 所収。
- 飯島宗一 1974, 「大学の設置形態について－日本の国立大学を中心に」『大学論集』第2集 所収。
- 市川昭午編 1988, 『高等教育研究第8号－高等教育財政の現状・国際比較と政策課題』高等教育研究所。
- 一般教育学会 1989, 「大学審議会への意見書－大学審議会・大学教育部会における審議の概要に関する意見」『一般教育学会誌』第11巻第2号 所収。
- 内田健三 1987, 『臨教審の軌跡』第一法規。
- OECD教育調査団 1972, 深代淳郎訳『日本の教育政策』朝日新聞社。
- 大森和夫 1987, 『臨時教育審議会の3年間の記録』光書房。
- 海後宗臣、寺崎昌男 1969, 『大学教育－戦後日本の教育改革9巻』東京大学出版会。
- 科学技術会議 1984, 「新たな情勢変化に対して、長期展望に立った科学技術振興の総合的基本方策について」（第11号答申）。
- 科学技術会議 1985, 「科学技術政策大綱」（第12号答申）。
- 科学技術会議 1987, 「国立試験機関の中長期的あり方について」（第13号答申）。

- 喜多村和之 1986, 『高等教育の比較的考察』玉川大学出版部。
- 喜多村和之 1994, 『現代アメリカ高等教育論』東信堂。
- 黒羽亮一 1985, 『臨教審どうなる教育改革』日本経済新聞社。
- 経済団体連合体 1989a, 『経済・産業構造の新たな展開に適応するための雇用・人材養成問題についての報告』(1989年6月27日)。
- 経済団体連合体理財部 1989b, 『経済・産業構造の新たな展開に適応するための雇用・人材養成問題に関するアンケート調査結果』(1989年6月27日)。
- 高等教育研究会編 1991a, 『大学の多様な発展を目指して I 大学審議会答申集』ぎょうせい。
- 高等教育研究会編 1991b, 『大学の多様な発展を目指して II』ぎょうせい。
- 高等教育研究会編 1992, 『大学の多様な発展を目指して III 設置基準の解説等』ぎょうせい。
- 国立大学協会 1990a, 『大学審議会大学教育部会における審議の概要(1989.7.27)についての意見』(1990年6月13日)
- 国立大学協会 1990b, 『大学審議会大学院部会における審議の概要(1989.7.27)についての意見』(1990年6月27日)
- 関 正夫 1982, 「一般教育における<学問研究>の役割」『一般教育学会誌』第4巻第1号 所収。
- 関 正夫 1984, 「工業大学の課題を考えるー日米比較の観点から」『大学論集』第13集 所収。
- 関 正夫 1988a, 「大学院の歴史・現状・課題ー国際比較の視点から」『学内通信』広島大学 所収。
- 関 正夫 1988b, 『日本の大学教育改革ー歴史・現状・展望』玉川大学出版部。
- 関 正夫 1989c, 「大学の歴史的展開ー旧制大学・高校の光と影」『文部時報』(1989年12月号) 所収。
- 関 正夫 1989a, 「日本の大学教育の改革方法に関する一考察」『大学論集』第18集 所収。
- 関 正夫 1989b, 「新しい大学教員の養成機能の整備ー大学教育改革と大学院改革を結ぶ一つの視点」『一般教育学会誌』第11巻第2号 所収。
- 関 正夫 1990a, 編著『大学教育の改革方法に関する研究』(高等教育研究叢書2)広島大学・大学教育研究センター。
- 関 正夫 1990b, 「大学教育の現状と課題」『科学・社会・人間』第34号 所収。
- 関 正夫 1992a, 「大学教育経営の現代化試論」『大学論集』第21集 所収。
- 関 正夫 1992b, 「大学の自己評価に関する今後の課題」『一般教育学会誌』第14巻第1号 所収。

- 総合研究大学院大学創設準備室 1988, 「総合研究大学院大学の創設について」
- 文部省高等教育局監修『大学資料 大学院特集号』文教協会(1988年9月30日)所収。
- 大学審議会総会 1987, 「文部大臣諮問理由説明(1987年10月29日)」『一般教育学会誌』第11巻第2号 所収。
- 大学審議会・大学教育部会 1989a, 「審議の概要」(1989年7月27日)。
- 大学審議会・大学院部会 1989b, 「審議の概要」(1989年7月27日)。
- 大学審議会 1989c, 「大学院制度の弾力化について(答申)」(1989年12月19日)。
- 大学審議会・大学教育部会 1990a, 「審議の概要(その2)」(1990年7月30日)。
- 大学審議会・大学院部会 1990b, 「審議の概要(その2)」(1990年7月30日)。
- 大学審議会 1991a, 「大学教育の改善について(答申)」(1991年2月8日)。
- 大学審議会 1991b, 「学位制度の見直し及び大学院の評価について(答申)」(1991年2月8日)。
- 大学審議会 1991c, 「大学院の整備充実について(答申)」(1991年5月17日)。
- 大学審議会 1993, 「夜間に教育を行う博士課程等について(答申)」(1993年9月16日)。
- 大学審議会 1994, 「教員採用の改善について(答申)」(1994年6月28日)。
- 大学審議会組織運営部会 1994, 「大学運営の円滑化について(審議概要)」(1994年6月28日)。
- 寺崎昌男 1990, 「大学評価の可能性を問うー大学史家の立場から」『高等教育研究叢書 7ー大学評価その必要性と可能性』所収。
- 日教組大学部編 1987, 『大学の未来と臨教審』大月書店。
- 日本私立大学連盟編 1984, 『私立大学 きょう・きょう・あした』福武書店。
- 浜林正夫 1987, 『総括批判「臨教審」』学習の友社。
- 原田三朗 1988, 『臨教審と教育改革』三一書房。
- 広島大学 1979, 『広島大学25年史』通史、広島大学刊。
- 広島大学 1989a, 将来構想検討委員会『21世紀に向けての広島大学のあり方(答申)』。
- 広島大学 1989b, 大学教育研究センター編『高等教育統計データ集』。
- 広島大学 1991, 大学教育研究センター編『大学自己評価の出発点ー1991年全国調査の結果から』。
- 広島大学 1993, 大学教育研究センター編『大学自己評価の模索ー1993年全国調査の結果から』。
- ベン=デッビット, J. 1982, 天城勲訳『学問の府』サイマル出版会。
- 文部省高等教育局 1989~1994, 『大学審議会ニュース』No. 3(89.6)~No. 13(94.7)。
- 文部大臣 1989, 「大学審議会総会における文部大臣の審議要請(1989年3月14日)」
- 野中郁次郎 1990, 『知識創造の経営』日本経済新聞社。
- 臨時教育審議会 1985, 『教育改革に関する第一次答申』(1985年6月)。

臨時教育審議会 1986, 『教育改革に関する第二次答申』(1986年4月)。
臨時教育審議会 1987a, 『教育改革に関する第三次答申』(1987年4月)。
臨時教育審議会 1987b, 『教育改革に関する第四次答申(最終答申)』(1987年8月)。
臨時行政調査会 1982, 「行政改革に関する第3次答申(基本答申)」。
臨時行政改革推進審議会 1990, 「最終答申」。

— II —

日本の大学における学部段階教育

— 歴史・現状・課題 —

目 次

はじめに

1 戦前期の学部教育

(1) 帝国大学の学部・学科構成

(2) 帝国大学の教育方法

2 新制大学の学部段階教育の原則と現状

(1) 教育内容・方法の原則と実態

(2) 教育研究組織の原則と問題点

3 学部段階教育の改革動向

(1) 臨時教育審議会の改革構想

(2) 大学審議会の改革提言

(3) 新大学設置基準の特徴

おわりに—今後の課題

日本の大学における学部段階教育

－ 歴史・現状・課題 －

はじめに

本論文は、現代日本の大学における学部段階教育の現状と課題を論じることを主たる目的としている。大学の制度や教育内容・方法は、大学の文化や風土によって影響されるところが大きく、歴史的な慣性を有している。そのため戦前期(旧制度)の大学教育において学部教育とはどのようなものであったのかについて論じておくことが、今日の学部段階教育の現状を理解するのに不可欠であろう。このような観点から、本稿の副題を歴史・現状・課題とした。

したがって本論文では、最初に戦前期の大学教育に関して、具体的には学部教育の制度的原理や教育課程、単位制度等の概念とその運用について論じる。次に、第2次大戦後の教育改革により出発した今日の大学における学部段階教育又は学士課程教育（一般教育と専門教育によって構成されるUndergraduate Educationの訳語）を教育組織論、教育課程論、教育方法論（単位制、学期制を含め）等の観点から論じる。さらに1980年代以降の内閣総理大臣の審議機関 臨時教育審議会の答申や同答申に基づき発足した文部大臣の諮問機関 大学審議会の答申において、21世紀に向けて学部段階教育に関する改革構想・提言はどのようなものであったのかについて考察する。最後に、日本の大学の学部段階教育改革の豊かな展望を開くための今後の課題について論じる。

1 戦前期の学部教育

(1) 帝国大学の学部・学科構成

1886（明治19年）、「帝国大学令」が公布され、文部省の東京大学（法・文・理・医の4学部構成）と工部省工部大学が合併して帝国大学が創設された。東京大学は複数学部によって編成されていたが、帝国大学は学部制ではなく分科大学制度であった。1890（明治23）年東京農林学校を統合した。これにより帝国大学は法・医・工・文・理・農科の6分科大学と大学院によって構成された。1918（大正7）年「大学令」により「分科大学制」は「学部制」に改められたことから察せられるように、分科大学は学部と考えてよい。この帝国大学には全国から優秀な人材を確保するため、帝国大学の予備教育機関として官立の高等中学校（1894年、高等学校と改称）が全国各地（当初、東京、金沢、京都、東北、熊本の5校、これが第一～第五高等学校であり、後に学校数は急増した）に開設されたのである。

つまり高等教育機関としての高等中学校または高等学校において、ヨーロッパ大陸諸国の中等教育機関リセやギムナジウムに類する大学予備教育ないし高等普通教育を履修した

全国の優秀な学生に対して、帝国大学はドイツの大学に類する高度な教育研究を提供したのである。ヨーロッパ大陸と異なり大学予備教育や高等普通教育（Higher General Education）を高等教育機関で実施し、その基礎の上に各分科大学で法学・工学等々の高度の専門教育を実施していたのである。大学予備教育と高等普通教育は概念上は異なるが、日本の場合、実質的には共通するところが多い。例えば外国語教育に重点がおかれ、全体の授業の約40％を占めていた。この外に人文・社会・自然・技術・体育系の授業を学生の専攻に応じて異なる比率で履修させたのである〔関 1988 第1章〕。

周知のようにヨーロッパ大陸の大学は工学・農学など技術系分野を包摂していない。それは大学における学問研究が、学問的知識のための知識を追及することを本義とし、応用することを目的とした知識・技術に関しては価値を認めない大学観に基づいていたのである。これに対して帝国大学は工学・農学などの技術系分野を総合大学のなかで世界で最初に導入した大学であった。また研究重視で高度な教育を志向するという点では近代ドイツ的な大学であった。アメリカのランド・グラント・カレッジは当初より農・工学分野を重視し、大学史家E・アッシュビーは「大学史上の大きな革新」と評価している〔天野 1986, 序章〕。だが、ランド・グラント・カレッジは、総合大学というよりも農・工学中心の教育重視の高等教育機関であった。したがって世界の総合大学の歴史的な観点からみれば、ヨーロッパ大陸の総合大学に相当する帝国大学の学問分野構成は、高等教育機関であるランド・グラント・カレッジ以上に、革新的であったと評価できるであろう。

帝国大学の教育課程は分科大学あるいは各学部の学科毎に編成された。ここで各分科大学(学部)に相当)の学科編成に関する考察に先立ち、教育研究の組織的基本単位としての講座制について説明しておこう。分科大学・学部や講座は「勅令」によって定められるが、これに対して諸講座を編成してどのような学科課程を開設するのかについては、帝国大学の評議会の権限に委ねられていた。現実には各学部教授会で学科課程に関する審議を行い、その議をへて全学の評議会が決定するという手順がとられた。その具体的事例については後述する。いずれにしても、講座の種類・数は「勅令」によって規定されるため、学科組織よりも専門分野を越えた共通性があり、より基本的に重要な組織概念である。講座は次に述べるように人的・財政的組織の基本単位であった。

講座制は1883（明治26）年に導入された。当初1講座1教授（または1助教授）であったが、1918年以降1講座は教授1名、助教授1名、助手1～3名（講座の性格により数に差異あり）となった。講座は教員組織であると同時に研究費配分単位であった。しかも講座の担当教授は「専攻責任の明確化」が求められ、講座の種類によって規定される専攻領域の学問研究・教育に専念することが義務づけられた。講座の教授たちは専攻領域の学問研究を行い、その成果を学生に講義する。最終学年の学生には専攻領域に関する研究指導を行うということが義務づけられていた。高度な学術研究に基づき学生の教育研究を指導するという原理は、講座制とともに近代ドイツ大学に範を求めた方式であった。この原理

は戦前期を通じて帝国大学（東京、京都、東北、九州、北海道、大阪、名古屋）に継承されてきただけでなく、戦後の主要国立大学にも今日まで継承されているものである〔関 1988 第1章〕。

19世紀末期（明治30年前後）において帝国大学の各分科大学（学部に対応）の講座数はほぼ同数で約20講座前後であった。しかし形成された学科の数は学部によりかなり異なっていた。法学部では法律学と政治学の2学科、医学部も医学と薬学の2学科、工学部は土木、機械、造船、造兵、電気、建築、応用化学、火薬学、採鉱、冶金の9学科、文学部は哲学、国文学、漢学、国史学、史学、博言学、英文学、独文学、仏文学の9学科、理学部は数学、天文学、物理学、化学、動物・植物学、地質学の6学科、農学部は農学、農芸化学、林学、獣医学の4学科から構成されている。今日の主要学科はこの時期にほとんどすべて登場している。つまり、今日の学部・学科構成の原型は19世紀後期に成立していたことになる〔関 1988 第1章〕。

各学部では上述の学科別に教育課程（当時学科課程又は教科課程と称されていた）を編成していた。つまり帝国大学では学部・学科ごとに専門教育の課程を編成・実施していたことになる。この方式は新制大学の各学部の専門教育の運営にも継承されている。

（2）帝国大学の教育方法－「学年制」「単位制」「試験の評価法」等

1877年（明治10）に創設された東京大学法・文・理3学部は、文部省学監D. モルレーの影響により、アメリカのリベラル・アーツ・カレッジに範を求めたものであった。アメリカのカレッジはもともと「学年制」であったが、1870年以降に至ってドイツ大学の「学修の自由」重視教育の影響などにより「科目選択制」や「単位制度」が導入された〔羽田 1990〕。東京大学はその前身校である、開成学校時代（1870年以降）からフルベッキ等を通してアメリカのカレッジ教育の影響が強かった。しかも当時日本では中等教育制度が未整備であり、学生の学力が多様であったなどの事情もあって「学年制」を採択していた。このような背景の中で東京大学法・文・理3学部は「学年制」を実施した。帝国大学の各分科大学は前身学部の学年制を継承した。学年制は各学年において履修すべき科目が指定され、そのほとんどすべては必修科目である。しかもこれらの科目は通論・概論的な講義から各論的な講義へと順序よく履修していく方法がとられる。そのため、各学年の全科目の試験に合格しなければ進級が認められないということになる。これはドイツの大学の「学修の自由」を重視した「科目選択制」（学生の意思にもとづく科目履修を認める方法）や19世紀末以降アメリカの大学で発達した「単位制」（修業年限内に指定された単位数の必修科目と自由選択科目を履修する方式）とは異なる教育原理に基づくものである。

東京大学法・文・理3学部が採択した19世紀のアメリカの大学・カレッジに類似した「学年制」は、中等教育制度の未整備等の事情により学習者の学力の多様化状況があり、学習者の多くは授業科目を独自に選択しうるだけの能力形成ができていないことを前提と

している。表現を代えれば、「学年制」は学問的準備ができていない学生を対象とすることを前提とした教育制度である。したがって「学年制」のもとでは、教授団が体系的に構造化した教育を学生の認識の発達に応じて順次的に行う方式がとられる。

一方、近代ドイツ大学の制度に関していえば、学生はギムナジウムの教育を修了し、アビトア（大学入学資格）を有する学問的準備のできた学生、換言すれば「研究的学习を行う」(studieren)ことを認められた学生を対象とした教育研究制度である。ドイツの大学では教授は学術研究を行いその成果を講義する。個々の学生は教授たちが開設する講義の中から個々の関心等に基づき独自に受講する講義を選ぶ。換言すれば個々の学生が独自に学習計画を作成し実施することが求められる。そのため、どの教授の講義を履修するのか「学修の自由」が尊重されるだけでなく、他の大学への「転学の自由」も認められている。「学修の自由」に基づき各学生は自己の関心に応じた学習計画の実施が保障されているのである〔マックス・プランク教育研究所 1984, 第12章〕。勿論、大学における学習計画は、初等・中等教育と異なるものであり、それは研究的学习計画というべきものである。それゆえに「学修の自由」が認められ、尊重されているのである。

以上のような制度的理念に基づくドイツの大学は、世界各国からの留学者(主として研究能力のある大学教員や研究者)にとっては魅力的であった。ところが、肝心のドイツの若い学生にとってはドイツの大学の研究至上主義的な教育研究制度は大きな問題があった。ドイツ大学が隆盛を誇る20世紀初頭において、大学史家パウルゼンが指摘しているように、学術研究の成果を盛り込んだ高度な内容の大学講義は、ギムナジウムを卒業したばかりの多くの若い学生には難解であり評判が悪かった。そのため、パウルゼンはギムナジウムと大学の間にアメリカのカレッジのような教育機能が必要であることを提案したのである〔Paulsen 1906 pp217-8〕。

ドイツの学者パウルゼンが好意的に評価した20世紀のアメリカのカレッジでは、「単位制」が広く普及し実施されていた。アメリカの「単位制」は、「教育課程の体系性」という「学年制」のメリットと「学修の自由」を尊重するドイツ大学教育のメリットの両者を生かした教育方法上の制度であると見ることができる。

東京帝国大学の筆頭学部ともいえるべき法学部（法科大学）は、1893年に「学年制」から「科目制」に変更した。ここでいう「科目制」は、修業年限内に指定された単位数の必修科目と選択科目を適宜履修する方式であり、ドイツの大学の「学修の自由」重視への接近を若干配慮した方式のように見える。ところが各学年に1回の通常試験が行なわれ、学生はそれに合格しなければ進級は認められなかった。しかも毎週30時間以上の授業があった。しかもそのほとんどすべてが講義形式の授業であり、教授の講義をノートに速記機のごとく寸分の間隙なく筆記することを余儀なくされる類のものであった。法学部学生の4年間のノートは積み上げれば高さ70センチに達したという。このように膨大な知識を暗記することに力点を置いた教育は、「学年制」か「科目制」であるかを問わず、法学部のみなら

ず日本の大学の他の学部にもほぼ共通に見られた傾向である。理工系分野の場合は、学問的性格から実験科目、演習科目が存在したが、主要科目としての講義科目は人文・社会科学系と同様に教授の講義の口述記録を作成することであった。

東京帝国大学は、1920年代（大正中期）に臨時教育会議の「大学教育及専門教育ニ関スル答申」の要請に呼応して、全学的に「学年制」を廃止した。多くの学部は「科目制」を採択し、文学・工学部は「単位制」を採用した。また、成績表示を「点数評価」（100点満点）から「段階評価」（優・良・可など）に改め、従来の厳格な学年ごとの進級システムを緩和した。とはいうものの、ドイツの大学のように学生の自主的研究的学習の実施にはまだ程遠い状況にあった。

ここで大正期から昭和戦前期にかけて「単位制」を実施した文学部・工学部の単位制とはどのようなものであったのかについて、「科目制」の学部と比較しながら以下に論じることとする。

科目制を実施していた学部においては、授業科目を必修科目、選択科目、随意科目の3種類に分類し、3年間以上在学し、必修科目の全部および各学科所定の選択科目の試験に合格する方式であった〔東京大学 1985 pp273-284, pp941-954〕。この試験は各学期（多くは2学期制、一部が3学期制）末の通常試験と卒業試験によって構成されていた。通常試験は前述のように「段階評価」（優・良・可・不可など）であった。この方式は「点数評価」（100点満点）に比べれば教育上の弊害は減少したが、卒業後の就職との関連で「必然的に＜優＞の獲得を争い」「皮相的功利的勉学の奨励となる」という理由から、昭和期に入り、「科目制」の学部では必修科目に関して「合格・不合格」の評価法を採択したところが多い。

他方、単位制を実施した文学部は「学生に研究学習の自由を与え」「他学科の講義を聞く」機会を保障できるようにするため、1904（明治37）年に単位制をいち早く導入している。当時においては授業科目を必修科目、選択科目と分類し、その上で単位制を導入していた。しかし、大正期後半以降は、授業科目の区分や履修学年時の区分も廃止した。文学部における1単位というのは1授業科目を1学年間、毎週3時間の授業を履修することとされている（後年、毎週2～4時間通年1単位に変更された）。いわゆる「通年制」であり、「学期制」ではない。卒業要件は3年在学し、各学科所定の科目単位数合わせて18単位以上および（所定の）外国語を修了し、卒業試験（論文提出・口述試験）に合格すること、とされている〔東京大学 1985 pp63-70, pp273-284, 1986 pp421-424〕。

工学部は大正末に至って単位制を導入した。その背景には①世界的にみて工学分野の進展により、学科数増大傾向があり、しかも②1つの学科の目標が技術研究から工場経営の技術者に至る多様な人材育成を志向せねばならなくなったという工学部の教育目標の変化・多様化がある。このような世界の動向に対応した教育を行うために、単位制を導入し、各学科の学生に自由に授業科目を履修させることにした、と説明されている。これにより

工学部は従来の必修科目・選択科目の種別を廃止した。しかし、工学部の場合、学問の体系的性を配慮する必要があるため、学生は科目履修に際して予め担当教官の承認が必要とされていた。また、特定科目への過度の集中を避けるべく、例えば実験・製図・実習は1学年9単位以内と限定された。試験は科目試験と卒業試験（論文計画又は実験報告）に分けられた。卒業要件は在学中（最短3年）に40単位の科目試験と卒業試験に合格することである。単位の計算は、実験・製図・実習・演習に関しては1年約70～100時間以内を1単位とし、その他の科目（講義等）は1年間約35時間を1単位とした〔東京大学 1985 pp273-284, pp941-954〕。

新制大学発足以来、近年まで採用されていた単位数と東京帝国大学工学部の単位数を比較すれば、次のようにいえる。

今日の大学教育を規定している大学設置基準(1992年改正以前のもの、新基準に関しては第3章で述べる)の第26条（単位の計算方法）によれば、「1単位の履修時間を教室内及び教室外を合わせて45時間」としている。講義については教室内における1時間の講義に対して教室外（図書館、自宅等）における準備のための2時間の学修を前提として、毎週1時間15週の講義をもって1単位と規定している。演習については毎週2時間の演習と1時間の教室外の学修をもって1単位としている。実験・製図・実習・体育実技等の授業については、学習はすべて実験室等で行われるものとし、毎週3時間の授業をもって1単位と規定している。多くの大学は2学期制であり、1学期が最低15週とされている。大学設置基準第27条では、1年間の授業日数は定期試験の日数を含め35週にわたり210日を前提としている。しかも4年間の卒業要件は124単位であるから、1年間に31単位取得すればよい。

戦前期の単位制では、計算上、自学自修の時間を含めていない。したがって講義について1年間約35時間（35週1時間）1単位というのは、現在の約2単位（但し自修時間を除く）に相当する。実験・演習について1年間約70～100時間（35週、週2～3時間）というのも、自学自修時間を除いた現在の実験・演習の授業の2単位分に相当することになる。

つまり今日多くの大学では「2学期制」を採択し、各学期で単位を完了させることが唱導されているのに対して、戦前期は「通年制」を前提として1学年ごとに単位認定を行っていたと思われる。そのため単位数の上でファクター2という差が生じている。端的に言えば、工学部の1単位は今日の大学設置基準の2単位に相当している。また、戦前期の「通年制」の影響は、現在の「2学期制」を採用している大学においても残っており、講義開設や単位認定が学期毎ではなく「通年」を原則としている大学・学部は少なくない。

新制大学発足期において大学基準協会関係者は戦前期の単位制について次のように論じている。大正期の大学令以降、旧制大学は単位制度を採択することになった。講義、実験、実習など授業形態ごとに一定数の授業時間で単位を定義し、学科目ごとに授業量を現す単位数を規定した。しかも単位の定義は大学・学部の自主性に委ねられていた〔佐々木 195

7]。ここで新旧の単位制の比較をすれば、旧制度の単位制は授業時間数で規定しており、各大学・学部 of 自主性が尊重されていたのに対して、新制度の場合は科目の形態・種類によらず教室内・外の履修時間に基づいて一律にしかも総ての大学・学部に通に規定されている。新制度の場合、各大学・学部 of 自主性等よりも学習者のために大学・学部 of 授業の履修・単位互換や教室外における学習の尊重に力点がおかれていたと見ることができる。

戦前期において「学年制」「科目制」を採択していた学部は、「2学期制」又は「3学期制」をとり、各学期末に科目試験等を行っていた。しかし単位制を採択した文学部・工学部は「通年制」を原則とし、科目試験は年度末に実施されることになる。勿論1年間 of 中途に試験を行った事例もあるが、それは中間試験であり、教育指導上の措置と解すべきだと思われる。

いずれにしても、戦前期帝国大学における単位制導入が、学生 of 「学修の自由」尊重あるいは世界における学問の進展や卒業生像 of 多様化等に対応するため、学科 of 枠を越えた学習者本意 of 教育課程（科目履修計画） of 実現を志向するものであったことは間違いない。

ところが学習者の自律性を尊重する教育の場合、意図に反して学生は怠惰に流されやすいとか、特定科目に関心を集中させるため基礎科目軽視の傾向が生じるなどの問題が生じたと記されている[東京大学 1985 p282, pp949-50]。このような学生 of 安易な科目履修傾向に対して帝国大学では、大衆化したアメリカ of 大学におけるように、学生に対する教育指導相談体制を整備することによって問題を解決するのではなく、前述 of 矛盾が生じないように、授業科目 of 履修方法を変更すること、例えば科目制を学年制に近づけたり、単位制を科目制に接近させるなどの対応を試みてきた。また、単位制は学生 of 学修重視が原則であり、図書館 of 役割は極めて重要である。しかし帝国大学附属図書館は、学生にとって自学自修 of 場として利用しやすい運営はなされていなかった。他方、教授たちの講義も、図書館 of 利活用を前提としないものであり、膨大な知識を一方的に教え込む教育方法であった。

ここで戦前期 of 学部教育を総括すれば次のように整理できるであろう。

大学生は入学前にアメリカ of リベラル・アーツ・カレッジと類似した高等学校において外国語教育に重点をおいた大学予備教育または高等普通教育を受けた。それを基礎にして学生たちは大学 of 各学部・学科に所属して専門教育を受けた。文学部や工学部では「単位制」を採択したので学生たちは1つの学科 of 枠を越えた授業科目 of 履修が可能であった。その他の学部は「科目制」方式、または「学科制」と「科目制」 of 折衷方式をとり、教育課程 of 体系化を重視した。いずれの場合も授業科目 of うち講義科目 of 占める比率は圧倒的に大きく、戦前期 of 学部教育は、端的に言えば知識集積型教育であった。学生 of 教育・学習において図書館利用は軽視され、自己学修重視や創造性育成 of 教育からは程遠いものであった。

しかし、多くの学部・学科で重視された卒業論文制度は、優秀な学生にとっては創造性

開発に有意義であった。また普通の学生にとっても卒業論文作成は大学教育において最も研究的学習を求められた場であり、学生の能力開発に果たした役割は大きいとされている。ただ帝国大学の法学部と医学部では卒業論文制度がなかった。そのことは両学部学生の場合、国家医師試験や司法試験など社会の資格試験合格のための学業を達成することが課せられていたという事情によるのであろう。

近代ドイツの大学では、学生に研究的学習を求め研究活動への参加を期待するが、卒業という制度はない。ところが明治初期、日本の大学成立に影響を与えたアメリカの大学は研究よりも教育を重視する伝統を有しており、「学年制」「卒業」という制度に象徴されるように「大学」（ヨーロッパ大陸的な意味での）というよりも高等教育を施す「学校」であり、端的に言えば「高等教育機関」であった。当時のアメリカの大学では学部段階の学生に研究活動を行わせるという伝統はないのである。このように見てみると、戦前期日本の大学・学部教育は19世紀末のドイツの大学とアメリカの大学の教育原理・方法を、わが国の伝統的な教育文化の基盤（儒学における知識体系重視）の上に統合もしくは折衷した方式をとっていたと解することができる。

2 新制大学の学部段階教育の原則と現状

(1) 教育内容・方法の原則と実態

A 新制大学の目的及び一般教育の目的

第2次大戦後わが国は、教育改革をすべく教育基本法・学校教育法を制定した。戦前期の帝国大学・官立（単科）大学・公私立大学・官公私立高等学校・官公私立専門学校の多元的・階層的な高等教育制度は、新しい法律の基づき、国・公・私立の新制大学という一元的な大学制度に改められた。東京帝国大学は、旧制第一高等学校と東京高等学校を吸収して、新制東京大学を創設した。報告者が現在所属する広島大学は、新制大学として出発すべく、戦前期の広島文理科大学、広島高等師範学校、広島高等学校の他、広島県・市内の工業・医学等専門学校・師範学校等を合併して、1949年（昭和24年）に成立した〔広島大学 1979〕。

新制大学において行われる教育の目的・方針は、初等・中等教育と同様に「教育基本法」によって規定されている。

教育の目的（同法第1条）：「教育は人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」

教育の方針（第2条）：「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。」

さらに大学の目的は「学校教育法」により次のように規定されている。

大学の目的（同法第52条）：「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的および応用的能力を展開させることを目的とする。」

この規定から明らかなように、大学は教育機能と同時に学術研究機能をもつ機関として定義されている。学術研究機関としての大学は、社会における「学術の中心」として位置づけられている。教育機関としては「広く知識を授ける」（一般教育）と「深く専門の学芸を教授研究し」（専門教育）を実施する。そして学生に「知的、道徳的および応用的能力」を育成することを目的としているのである。この後段の目的規定は新制大学が「人間教育機能」の性格・役割を有していることを記したものである〔海後・寺崎 1969, pp87-88〕。

旧制大学は旧制高等学校における高等普通教育又は大学予備教育の基礎の上に、専門教育のみを実施した。しかし新制大学は一般教育と専門教育の双方によって構成される学部段階の教育(Undergraduate Education)を上述の法制度に基づき実施することになったのである。この学部段階教育のことを東京大学改革調査報告書(1969年)及び後述の臨時教育審議会や大学審議会の答申等では「学部教育」という表現を用いている。報告者は近年の一般教育学会における検討結果や提案にもとづき、本論文の「はじめに」に記したように Undergraduate Educationの訳語を学部教育ではなく学士課程教育又は学部段階教育という表現を用いることにした。その理由は後に論じる。

新制大学に導入された一般教育の目的は、大学基準協会の一般教育研究委員会報告書(1951年)によれば、次のように説明されている。

一般教育の目的：「第2次大戦の敗戦を契機に、戦前期の大学教育が視野の狭い専門教育に限定されていたという欠陥が反省された。そして新制大学においては専門の知識技能を教える専門教育と同時に、人間の完成を目的とする人間教育を実施して、文化人であると同時に職業人を養成する機関となった。人間教育は、人間である限り誰にも必要なもので、人間一般に共通する問題であるので、一般教育と名称づけ、新制大学の特質とした。したがって、新制大学の一般教育は、学生が将来いかなる職業に従事するにせよ、その学生が良識ある人間となるに必要な教育である。つまり、人生の如何なる問題に直面しても、場面に応じた正しい認識判断ができ、民主社会に積極的に貢献できる人間を養成することが一般教育の目的である。」〔大学基準協会 1951 pp9～11〕

新制大学は、義務制の新制中学校の卒業者に広く開かれた新制高等学校（後期中等教育機関）の全ての卒業者に入学資格を認めた（学校教育法第56条）。このことから推察されるように、新制大学は少数者のための大学ではなく、青年に広く開かれた性格の大学であった。したがって、国民に開かれた新制大学における学部段階教育、なかでも一般教育の内容・方法は新しく創出しなければならないものであり、極めて重要な検討課題であった。

B 「大学（設置）基準」と教育内容

この課題に対応したのは、新制大学・学部を設置のための基準づくりを行った大学基準協会である。同協会は行政機関としての文部省から独立した大学団体である。新制大学発足後は加盟大学・学部によって構成される大学連合体的な団体となった。同協会が制定した「大学基準」を文部省は尊重し、それを「大学設置基準」に準用して、新制度の大学の設置認可を行い、新制大学を出発させた〔海後・寺崎 1969 pp87-91, pp513-515〕。

大学団体である大学基準協会が制定した「大学基準」は法制上の裏付けがないため、私立大学等の中には、教育研究条件が最低基準としての「大学基準」よりも劣悪で、きわめて問題のある大学・学部が登場した。元々「大学基準」は大学基準協会に加盟した大学の教育研究水準向上を目的として制定されたものである。そのため「学校教育法」のなかに規定されている「大学設置基準」は、本来目的の異なる「大学基準」を準用すべきではなく、文部省として独自に制定する必要がある等々の政治的判断により、1956年「大学設置基準」が文部省令第28号として制定された。同基準の内容は近年まではほとんど継承されている。ただ大学紛争後の大学改革論議を背景に一般教育に関する事項に若干の修正があった程度である。以下に「大学設置基準」にしたがって、学士課程の教育内容・方法について説明しておこう。

開設すべき授業科目：大学で設置すべき授業科目に関しては、同基準第19条に、①一般教育科目、②外国語科目、③保健体育科目及び④専門教育科目に分類することが規定されている。このほか、専門教育の基礎となる科目として⑤基礎教育科目を置くことができると記されている。

国立大学の多くの学部（医学部を除く）の学生は、教養部教授団が担当する一般教育科目として①～③を履修し、その上で各専門学部教授団が担当する④を履修しているケースが多い。医学系学生の場合、⑤の8単位の履修が義務付けられているが、医学系以外の学生を対象として⑤を制度的に開設している大学・学部は少なくない。

医学部・歯学部（修業年限6年以上）を除く他の学部は修業年限4年以上である。これらの学部の場合、学士号取得の要件つまり卒業要件は、「一般教育は人文・社会・自然の3分野にわたり36単位、外国語については1外国語科目8単位、保健体育科目4単位（講義・実技）、専門教育科目76単位、合計124単位以上を取得すること」（第32条）と規定されている。

C 一般教育の内容

新制大学に導入された一般教育の授業科目に大きな影響を与えたのは「大学設置基準」制定以前に適用されていた「大学基準」である。1953年の同基準によれば、一般教育科目として人文系列科目では哲学、倫理学、宗教学、文学、音楽、美術を、社会系列科目では法学、政治学、経済学、社会学、地理学、教育学を、自然系列科目としては、数学、物理

学、化学、天文学、地学、生物学など、少なくとも全体として15科目（1科目4単位以上を原則とする）以上を開設することが規定されていた。したがって、どの大学も上記の授業科目を一般教育科目として開設し、これらのうち、「3系列のそれぞれについて3科目、12単位以上、合計36単位以上」を学生に履修させるような一般教育課程を編成した。以上の授業科目は文学・理学・経済等専門学部の授業科目とどのように異なるのか、一部の科目は新制高等学校の授業科目と名称が重複する。一般教育は高等学校教育とどのように異なるのか。大学の一般教育は未経験に属するところが多く、新しく創造すべき課題をもつものであった。

新制大学発足期にこの課題に積極的に対応をしたのが、大学基準協会関係者であり、その主要な成果は同協会一般教育研究委員会報告書として出版されている〔大学基準協会 1951〕。大学基準協会関係者をはじめ、各大学一般教育担当教授団の努力にも拘らず、一般教育不要論等、それへの批判は強かった。そのような背景の中で、80年代の前夜(1979年12月)一般教育の発展を志向して一般教育学会が発足したのである。同学会は大学基準協会関係者の活動の遺産を継承し活動を開始した。すでに日本の大学は量的に拡大し、大衆化段階を迎えていた。量的に拡大した大学教育の質の維持の問題、例えば、学生の能力・適性の多様化とともに教員の多様化に如何に対応するのかという問題に大学は当面していたのである。一般教育学会が1980年代に発足させた課題研究は「高校教育と大学一般教育の関係」「大学における論述作文・読書及び対話・討論に関する方策」「総合科目・コースの研究」「Faculty Development:教授団の教育能力向上に関する研究」「学士課程教育—一般教育と専門教育の有機的関連性—に関する研究」「大学の自己評価の方法に関する研究」等がある〔関 1988 第3章〕。

他方、日本の財界の代表である経済団体連合会は1989年にいたり、現代の学生は、文科・理科の区別を問わず、文章力等の基礎的な能力の欠如が見られる。また、主体性・説得力・創造性・チャレンジ精神を欠如していると批判をしている。したがって、教員の資質の向上に努力し、教員に見られる教育軽視の傾向の改善、研究評価とともに教育評価の必要性を指摘しているのである〔経団連 1989a, 1989b〕。以上により大衆化した大学における一般教育や基礎的教育の問題解決が極めて重要視されている事情が読取れるであろう。

D 専門教育の内容

専門教育の教育課程は学部・学科によって異なる。ここでは大学基準等研究協議会（文部省管轄の組織）が「大学設置基準」に基づいて決定した「〇〇関係学部設置基準要項」に従って、以下に2つの異なる学部学科の事例として教育学部教育学科および理学部物理学学科の場合を紹介しておこう。

教育学科には学科目(教員組織単位)として①教育哲学・教育史、②教育心理学、③教育社会学・社会教育、④学校教育、⑤教育行財政学の5学科目を設置する（小規模学科の場合

合②が欠如している例も認められている)。専門教育の授業科目として各学科目は次のような授業科目を開設する①教育哲学、比較教育学、教育史、②教育心理学、発達心理学、臨床心理学、教育指導、③教育社会学、社会教育、④学校教育、教育課程、教育方法、教科教育、視聴覚教育、⑤教育行財政学、教育制度、この他関連科目として教育思潮、学習心理学、教育評価、集団心理学、産業教育、教育統計、教育計画等々を開設する。多くの教育学部教育学科では、2 学年後半または3 学年に、学生に専攻(学科目)を決めさせ、その学科目等の開設する授業科目(卒業研究を含め)を中心に他の学科目の開設する授業科目を最低限76単位履修させることになる。

広島大学の教育学部教育学科の場合、心理学科があるため、上記の②の領域は心理学科に含まれる。したがって、1990年度の教育学部の学生は、教育学部の授業科目36単位、心理学科の授業科目4 単位、選択科目(文学部など他学部の科目も含む)26単位、卒業論文8 単位、合計76単位が卒業要件(専門教育に関する)である。

理学部物理学科の場合、教育組織の学科目として①力学、②電磁気学、③原子物理学、④物性物理学の4 学科目以上を開設する。各学科目の教員は次の授業科目を開設し担当する。①力学、物理数学等、②電磁気学、物理計画等、③原子物理学、量子力学、原子核物理学、④統計熱力学、物性物理学、この他の関連科目として物理光学、相対性理論、素粒子・原子核論、固体物理学など物理学の特論的科目の他、数学、物理化学、科学基礎論、科学史等、理学部他学科または共通学科の科目開設が規定されている。理学部物理学科では卒業論文・研究制度を廃止しているところもみられる。この場合、学生は専攻を決める必要は生じない。卒業研究制度を実施する学科の場合も、3 学年までは物理学科学生の履修する授業科目はほぼ共通である。つまり2 学年後半から3 学年の1 年半の期間は各学科目の開設する授業科目を必修科目として履修する。4 年次には関連科目を選択科目として履修するとともに卒業研究を実施する。卒業研究制度を設けていない学科ではそれに代えて原書講読(外国語の基本的文献)やゼミナールを行っている。

1990年度の広島大学理学部物理学科の場合、専門教育科目に関しては、必修科目57単位(うち卒業研究6 単位、数学科の科目6 単位を含む)、選択科目19単位(物理学科目の他、他の学科の科目)、合計76単位以上履修することが規定されている。

上記教育学部・物理学科の授業科目の説明は、1965年度に改訂された上述の文部省資料(「〇〇関係学部設置基準要項」)に基づくものであるが、25年後の今日(1990年)において開設されている授業科目も大同小異である。勿論授業科目の名称は同一であっても、科目内容には新しい知識が増加しているのは当然のことである。しかし、教育学部の場合、学問の変化が緩慢であり、授業科目の名称変更するほどに学問体系に大きな変化は生じていない。物理学科の場合、学問の進歩はきわめて著しいが、学部段階で教えるべき教育内容は19世紀までに完成した古典力学・電磁気学と、20世紀初頭に確立した量子力学等であり、この教育の内容構造はここ50年間、基本的には変化していない。しかし大学院レベルの教

育内容の変化はきわめて著しいものがある〔関 1990〕。

今日財界では、大学の専門教育に関して、理科系分野の教育については比較的評価(50%が満足と回答)しているが、文科系分野の教育については評価が低い(83%が不満足と回答)。専門教育は理論偏重で有り、今後文科・理科を問わず、企業研修等を通しての実社会の勉強機会を配慮する等により、理論と実践の調和したカリキュラムの導入が必要である。また専門教育においても人間教育の展開が重要である。しかしマスプロ教育の普及により教師と学生のコミュニケーションが希薄化しており人間教育は衰退傾向にある。各専門分野の世界への貢献、個性的創造的な人材の育成の観点から、教員と接する機会、学生同志が議論する機会等の人間教育の場の拡大の必要である。今後日本では、How to 型より Why型人材の育成が必要だと主張している〔経団連 1989a, 1989b〕。

E 一般教育と専門教育の履修方法

ここで一般教育の授業科目と専門教育の授業科目の履修方法の一環として履修順序構造についてみておこう。新制大学発足期以降、大学基準協会関係者は一般教育と専門教育の有機的関連性をもった教育課程の編成・実施を唱導してきた。一般教育に関しても大学4年間にわたり、学生の認識等の発達に応じて内容・種類・程度を考慮した授業科目を配置した教育課程の実施を期待していた〔関 1988 第2章〕。ところが、多くの大学では、最初の1年および2年間に一般教育に関する授業科目(一般教育科目、外国語科目、保健体育科目)を集中的に履修させる方式を採択している。丁度、旧制高校の高等普通教育(3年間)を1~2年に短縮して実施し、その上に旧制大学の専門教育(3年)を2~3年間で行っているような構造である。そのため、旧制高校教育と大学専門教育を従来は6年間で実施しているのを、新制大学では、それを2年短縮して4年間で教育していると解した大学関係者・産業関係者は少なくなかったといわれている。このような見解の人々に共通するのは、新制大学教育が旧制大学教育に比べて水準が低い。一般教育を短縮または廃止し、専門教育に4年間かければ水準を高めることができると考えている人々が多いということである。しかし人類・地球社会の当面している危機的課題の解決が求められ、しかも変化の著しい21世紀の社会の担い手としての人材を育成する上で視野の狭い専門教育のみに専念させることは時代錯誤というべきである。この意味で一般教育成立の論拠を与えている「教育基本法」「学校教育法」の基本方針のもつ展望の豊かさは注目される。学部段階教育において一般教育と専門教育をどのような考え方に基づいて企画すべきか、このことは新制大学発足後、今日まで、大学教育の最大の課題である。この点については次章で論じることにした。

F 単位制度

すでに第1章にもふれたが単位制度は「大学設置基準」(第7章構成)に詳細に規定さ

れている。基本的なことは「1単位の履修時間を教室内及び教室外（図書館・自宅）を合わせて45時間」と定義されていることである。講義1単位は15時間の教室での授業と30時間の図書館等における準備のための学修が前提とされている。この制度は学生の自学自修を重視した制度であることに注目しておく必要がある。また授業形態は講義のほか演習・実験・実習と多様であり、自学自修の時間も授業形態によって異なることはすでに説明した通りである。

次に卒業の要件124単位の根拠を説明する。保健体育4単位を除けば、120単位を4年間にわたって履修するので、1年間の履修単位は30単位となる。2学期制度の場合（大部分の大学・学部は2学期制）、1学期15週であり、その間に15単位履修すればよい。したがって週平均1単位分、つまり教室内外で45時間の学修をする。授業科目全部が講義の場合、授業の履修15時間、図書館等での学修30時間となる。いずれにしても1週間45時間の学修時間は勤労者の週当たり労働時間（1日8時間、土曜半日）という、平均的人間の生理的・精神的労働負担を基準として計算されたものである〔関 1988 p55〕。

日本の大学では1コマの授業は2時間（厳密に言えば90～100分、休憩が前後に各10分）のケースが多い。したがって1週間の時間割表には22コマある（月曜日から金曜日まで午前2コマ、午後2コマ、土曜日は午前2コマで合計5.5日分）。上述の単位制度に基づいて、120単位を4年間（通算8学期）で履修するには全部講義の授業（1単位の講義は15時間の授業履修）を受けるとすれば（一般教育の場合起りうる）、理論的には各学期に15単位を取得すればよいので、1週間に15時間の授業履修で済むことになる。これは1週間22コマ中7.5コマ分だけ授業に出席し、後の空いた時間は図書館・自宅で宿題・レポートの作成や準備などに費やすことを意味する。そして授業終了後の放課後（5時以降、土曜日は午後）は課外活動に参加して心身を鍛えることが期待されているのである。

他方、学生の教育・学習の実態はどうであろうか。広島大学では、理工学部学生の1年次の時間割は、22コマのうち16～18コマの授業を受講する。これらの授業はほとんどすべて異なる授業科目である。人文・社会系学部の学生の場合、若干少ないが、それでも13～15種類の授業科目を受けている〔広島大学 1988〕。この数値は広島大学に特有なものではなく、他の国公立大学もほぼ同様である。私立大学工学部の中には1週間に約20コマの授業を履修させている例もある。このような教育・学習状況の背景には、できるだけ多くの授業を履修する学生・教育に対して「真面目な学生」「熱心な教育」とみる価値観が今日においても日本の大学に支配的であることが指摘できる。ところが、近年日本の大学では全国的に見られる傾向として、選択科目の多い一般教育課程では、単位を取りやすい「楽勝科目」に学生の受講が集中し、学生たちの安易な授業科目履修が問題とされている。

以上の履修科目時間表にみられる教育・学習の実情は、単位制度の自学自修重視の原則を軽視したものである。現実には広島大学の学生が単位制度に基づいて教室外の学修を行う

と仮定すれば、食事や睡眠時間さえもなくなることになる。ところが学生たちの自学自修の実態はどうか。われわれの調査によれば、広島大学学生の1日の学習時間1時間～1時間半と回答した学生が過半数であった〔広島大学 1988〕。東京の私立大学関係者の調査では、30分～1時間の回答者が過半数を占めた大学もある。つまり1日の授業時間に比べて自学自修の時間はきわめて少ないのである。試験の直前期に猛勉強すれば、大部分の学生は試験に合格（評価基準が不明確）し、単位が取得できる。取得単位を累積して要件を満たし、やがて大学を卒業していくという教育・学習の構造が存在しているのである。

今日のわが国大学の単位制度の実態は、戦前期の帝国大学の科目制や単位制度と同様に、学習者の図書館等における自学自修が軽視されており、知識暗記型の教育が一般化している。新制大学の単位制度は、学習者に学ぶ習慣を身につけさせる、学ぶ方法を学びとらせることに力点がある。だが、この教育理念・哲学は、日本の大学にはほとんど定着しているとはいえない。今日、単位制度は、第3章に論じるように大学・学部間、他の高等教育機関間の単位互換、単位加算方式の可能性を有しているため、学習者の立場から見て、生涯学習社会化した日本の大学で、その教育の理念・哲学に基づいた運営がなされることが強く期待されているのである。

ここで単位制度に関して100年以上の歴史と経験を持つアメリカの大学の単位制の問題点と長所を紹介しておこう。マサチューセッツ大学のB.バーン教授によれば、その弱点として学生は知識を断片的に学び、統合された知識をもつことが困難であること、またすべての科目を同等に扱うことにより学生の熱心な学習意欲を損うこと、さらに学生が同じ速さで学べるとか、教授の教育技術に差が無いといった誤った前提に基づいていることなどを指摘している。一方、長所として各科目における学習経験が、標準的な単位として扱われ、同等の価値をもつという理論的前提から、学生のある科目・コースにおける失敗は1年間の失敗を意味しないこと。また1学年、1学期、数週間あるいは1週間でも単位を振分けられることにより、1年間の教育課程や夏期課程など柔軟な教育課程が編成できる。そのため、パートタイム学生や中途編入学を希望する学生にとって好都合である。また大学など高等教育機関でにおける学習経験と社会における継続教育・生涯教育の経験が単位制度により連結できるなど、学習者にとって多くの利点があると論じている〔羽田 1990〕。後に論じるように高等教育が量的に拡大し、生涯学習社会化の動向に大学が対応するには、学習者の大学内外における学習経験を尊重することが必要である。そのため単位制度のもつ問題点を解決するとともに、その長所をさらに発展することがに日本の大学においても求められている。

G 学期制

本章を終えるに際して、今日の「学期制」について論じよう。近年「学期制」が論議されるようになった要因の一つとして、第3章で論じるように臨時教育審議会第2次答申に

において、今後大学の国際化を発展させる上で、諸外国の入学時期が秋季であり、それに日本の大学の制度も対応する必要が生じたことが挙げられる。またアメリカの大学の学期制度は、当該学期ごとに授業科目は一応完結する。そのため、学生の大学・学部間の転学・移動等も容易になり、また在学生にとっては次の学期に内外における調査研究等の計画・実施も可能となるなど、単位制度と併せて学期制は学習者の科目履修やカリキュラムの弾力化の面で好都合であるなどの理由により注目されることになったのである。

戦前期の大学では、第1章で論じたように、学期制を採択していた学部は「科目制」であり、「単位制」を導入した学部は「学期制」を廃して「通年制」を採択した。これに対して新制大学はすべて「単位制」とともに「学期制」を採択した。「大学設置基準」には「授業期間」は「10週または15週にわたる期間を単位として行う」（第28条2）と規定している。つまり3学期制または2学期制を実施すべきことを義務付けているのである。ところがほとんどすべての大学・学部は旧制大学の場合と同様に2学期制である。3学期制の大学は筑波大学（国立）、国際基督教大学（私立）などごく一部の大学・学部にとどまっている。新制大学発足期の「大学基準」に示されているように、1授業科目は4単位が原則である。これは1回2時間の授業を30回行うことを意味する。日本の大学は週1回しか授業を行わないので30回というのは1年間にわたる授業であり、これは旧制大学の「単位制」「通年制」を実質的に継承したものである。したがって、学期制を採択しても、実質的には旧制大学と同様に実質的には「通年制」的な運営を行っている大学は少なくない。広島大学も近年に至って2単位の授業科目の開設を大幅に認めるまでは、実質的には「通年制」であった。「通年制」は1年間に一度、科目試験を行えば済むので教員・事務員の成績評価等の仕事量が減少するというメリットがある。しかし、学習者の教育・学習効果の点からは「通年制」よりも「学期制」を採択し、学力評価も形成評価の頻繁な実施と総括評価などの組み合わせることが望ましい。いずれにしても、日本の多くの大学は学期制度を、学習者の教育・学習効果を向上させるとか、諸外国大学との留学生交流の便宜を配慮した上で、運営しているとはいいがたい状況が存在している。

次に、新制大学の教育研究組織について論じることにする。

（2）教育研究組織の原則と問題点

学校教育法第53条に「大学には学部をおくことを常例とする」とされている。ただ1973年、同条は改正され、「当該大学の教育研究上の目的を達成するための有益かつ適切である場合においては、学部以外の教育研究上の基本となる組織をおくことができる」という条文が付加された。この規定により、同年創設した筑波大学は学部制ではなく学群（教育組織）・学系（研究組織）制が採択された。しかし、その他の大学は学部制を採択している。学部の定義および設置される学部の種類については大学設置基準（文部省令第28号、1956年）に、次のように規定されている。

学部の定義：「学部は、専攻により教育研究上から組織されるものであって、学科目または講座の種類および数、教員数その他が学部として適当な組織をもつものと認められるものとする。」（同令第2条1項）

学部の種類：「学部の種類は、文学、法学、経済学、商学、理学、医学、歯学、工学および農学の各学部その他学部として適当な規模内容があると認められるものとする。」（同令第2条2項）

実は、学部の定義および種類は、1918年に制定された大学令に規定された学部に関する定義・種類と基本的には変わらない〔関 1988 第4章〕。ただ、戦後は職業構造の変化等も作用して、戦前期にはなかった家政学、栄養学、看護学などの実学的性質の学部も新設された。1989年現在、85種類の学部がある。設置数の多い代表的学部は、文学(147学部)、経済学(142)、工学(127)、法学(106)、医学(78)、教育学(60)、商学(50)、理学(46)、薬学(45)、経営学(42)、家政学(38)、農学(36)、外国語学(30)、歯学(29)、人文学(23)、音楽学(21)等である〔文部省 1989〕。

前章で論じたように日本の学部教育は一般教育と専門教育によって構成されている。新制大学がモデルとしたアメリカの大学の場合には、文学、経済学、政治学、理学などの学部は存在しない。それら多数の専門領域の教授団によって構成され、一般教育(リベラル・アーツの教育)を中心とする4年間の学士課程を教育を提供する教育組織が教養学部(カレッジ・オブ・アーツ・アンド・サイエンス)である。大学の学士課程レベルの教育組織には、このほか工学部や農学部等もあるが、それらの中で最も規模が大きいのが教養学部である。同学部に入学した学生たちは4年間にわたり一般教育と専門教育を履修する。この場合、多くの学生は上級学年にいたり、専門分野への関心を深めてから専攻を決定し、文学、数学、物理学、経済学などの教育に集中する。これらの専攻領域で、さらに高度な専門教育を履修したい学生は、PhDコースを開設している基礎学術系大学院に進学する。法律学、経営学、医学、歯学を専攻する学生は教養学部卒業後、大学院レベルのプロフェッショナル・スクールに進学してそれらの専門分野の高度専門職業教育を受ける。工学、農学を志望する学生は人文学、社会科学や自然科学を志望する学生と異なり、初学年から当該専門学部に所属するが、最初2年間の前期課程(Lower Division)では教養学部または当該学部教授団が開設する一般教育や基礎教育を履修する。3.4年次に相当する後期2年間課程(Upper Division)で工学、農学部が開設する専門教育を履修するのである。以上の説明からも推察されるように、アメリカ大学の4年間の学士課程教育を提供する学部のなかでは教養学部が最も中核的位置を占める。それと同一水準の学部として工学・農学部など応用分野の職業的学部(学士課程レベルのプロフェッショナル・スクール)が存在する。他方、法学、商学・医学などの専門職業教育は、教養学部卒業者に対して大学院レベルのプロフェッショナル・スクールにおいて提供されているのである。

新制大学発足期において、アメリカの大学と同様に一般教育重視の教養学部、文理学部

あるいは学芸学部（それらはすべてリベラル・アーツ系学部と見てよい）が設置された。ところが旧制大学系大学の中で教養学部を設置したのは東京大学だけである。1993年現在、学士課程を有する全国534大学のうち教養学部を設置する大学は僅か7校（国立2、公立0、私立5、放送1）に過ぎない（『平成5年度-全国大学一覧』参照）。新制大学発足期、旧制高校を母体とした国立大学には文理学部（15校）、師範学校を母体とした大学では学芸学部（18校）が設置された。全学部学生の一般教育と当該学部の専門教育を実施したが、いずれの学部も1960年代の高度成長期から1970年代にかけて、前者は人文学部と理学部に分離、後者は教育学部として独立した。戦前期の大学令においても、また今日の大学設置基準においても、学部の概念が「専攻による教育研究組織」とされているため、本来ならば新制大学で最も重視されるべき教養学部や文理学部あるいは学芸学部は専攻として不明確ないし未確立ということで、むしろ既存の文学、経済学、理学部に比べて教育研究条件、財政条件の面で不利な位置づけがなされていたことが、それらの学部が崩壊した要因の一つである（関 1988 pp131-136）。また、新制大学発足期において日本の大学関係者が、従来より模範としてきたドイツの大学制度とは異質なアメリカの教養学部制度等の積極的意義を理解しえなかったことに原因を求めることができるかもしれない。ところが近年に至って、学際的教育研究の必要性が認識され、教養学部や総合科学部設置への関心が大学関係者には高まっている。

他方、旧制高等教育機関では旧制高等学校が大学予備教育（一般教育と基礎教育）を実施し、専門教育は旧制大学各学部が実施していた。そのため実質的にはこれが新制大学の学部教育の組織構造の原型と解された。旧制大学系大学をはじめとして大多数の国立大学では旧制高校関係者を中心とした教養部（学部ではない）が設置され、一般教育を1～2年次に集中的に実施する。各専門学部教授団が3～4年次学生に専門教育を実施するという方式が一般化した。ところが教養部教授団はなんら専門教育に関与しない。全学部の1～2年次生の一般教育を実施するにもかかわらず、各学部学生の入学時の学力判定・入学者決定にもなんら関与しない。1990年現在、教養部は規模の大きい国立大学30校に設置されている。教養部教授団は学生の入学・卒業認定の権限も皆無で、専門教育に全然関与せず、1～2年次学生の一般教養のみを担当している。このような教養部という組織に関して、臨時教育審議会も第2次答申で、教養部制度を廃止し、総合科学部などの学際的性格の学部設置の方向で再検討することを提案している。しかし、臨教審答申に基づき設置された大学審議会答申では、教養部制度の存続には消極的意向を表明しているが、総合科学部等設置の方向は必ずしも示唆してはいない。それは高等教育財政の制約から新学部設置が困難であること、あるいは教養部改組を契機として既存学部の改革を期待するという政策的判断が作用しているのかもしれない。

私立大学においては財政上の理由から教養部を設置している大学は極めて少ない。その代わりに、総合大学の場合には各学部教授団が専門教育とともに一般教育を分担している。

アメリカとの対比でいえば、教養学部を構成すべき各専門分野が、日本の大学ではそれぞれ学部を構成しているのだから、私立大学の一般教育への対応は不自然ではない。この場合、全学一般教育委員会を設置して、一般教育が専門教育に従属化・形骸化しないよう、一般教育の質の向上の観点からの対応ができるよう組織的配慮が必要だとされている。しかし、それに十分対応している大学は必ずしも多くはない。したがって、私立大学も一般教育に成功しているとはいえない。むしろ教育の質の点では国立大学よりも問題があるという見方が一般にはなされている。今日においても、国立、私立大学のいずれの場合も、事情を異にするが、一般教育と専門教育を整合的に実施するために教育研究組織およびその運営方法に関する有効な対応策は見出しえていないといえよう。

1990年時点における全国大学の学部構成数を文部省編『平成2年度全国大学一覧』に基づき整理すると、国立大学の場合、96校のうち1学部構成の大学は39.6%(38校)であり、5学部以上の総合大学は30.2%(29校)である。これに対して、私立大学の場合、364校のうち58.5%(213校)が1学部構成の大学である。5学部以上の総合大学は僅かに10.4%(38校)である。私立大学では国立大学に比べて単科系大学が多いのが特徴だといえよう。

ここで教育研究組織の基本単位の問題点を指摘しておこう。大学の教育研究を活発にする上で、新制大学発足期以来、今日に至るまで教育研究組織上の問題とされているのは、その基本的な単位とされている「講座」「学科目」制度である。講座制は明治期に絶対主義時代のフランスやドイツの大学の経験に学び帝国大学に導入されたとされている〔寺崎

1979〕。講座は勅令によって設置され、担当教授はその講座の専攻に専念することが求められた。専攻の研究成果を教授することが大学教授の責務であった。学部長や教授が他の講座の教育研究に「口をだす」ことは「学問の自由」「教授の自由」への干渉・侵害と解される伝統が、戦前期を通して形成されることになった。現在、講座は、実験系と非実験により教員構成が若干異なるが、教授1、助教授1、助手1または2で構成されている。助教授は学問研究の面で優れた業績を有していても、教授が退職しない限り昇格することができない。また講座のように小さな組織では人事権、学位審査権を有する教授の専横的な運営が生じやすい。1968-9年の大学紛争の焦点の一つは「教授の専横的講座支配」への批判であった。「講座の解体」が多くの大学で検討されたことはいうまでもない。

学部教育のカリキュラムの検討の際には各講座間で教授たちが担当する教育内容の範囲、程度などを調整することが不可欠である。また大学院の教育研究においては既存の講座の枠内での研究にとどまらず、学際的共同研究や教育が必要となる。これらの試みを行うには「講座の閉鎖性」に象徴される教員間の非交流性は克服される必要がある。「講座制」の問題点は「学科目制」の場合にも共通するところが少なくない。このような事情が作用して、1970年代後半期以降、新たに大学院を設置した大学を中心に複数講座から構成される「大講座制」が導入されることになった。これは「講座制の閉鎖性」解決の点から評価

される制度である。社会科学系分野では旧制大学系大学の中にも「講座制」から「大講座制」に改めるところが登場しつつある。同様に「学科目制」に代って「大学科目制」も導入され、増加しつつある。学際的研究・教育を促進する上で「大講座制」「大学科目制」は教育研究組織の基本単位として注目されている〔関 1988 第4章〕。

3 学部段階教育の改革動向

(1)臨時教育審議会の改革構想

1984年、内閣総理大臣の諮問機関として臨時教育審議会が発足した。同審議会は「21世紀に向けて、日本における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現」を志向して必要な改革を図るための基本的方策を検討することを目的として設置され、活動した。高等教育に関しては第4部会が担当し、部会長には元広島大学長飯島宗一氏（当時名古屋大学学長）が就任した。彼は広島大学長時代には全国的に注目される広島大学改革推進の指導的役割を果し、また全国的にユニークな大学教育研究センターの設置と発展に盡力した大学問題に通じ、かつ高度な見識を有する人材である。ここでは飯島氏を中心とする第四部会の大学教育改革構想－学部段階教育を中心に－を紹介する。それに先立ち臨時教育審議会答申が指摘する、今後進展することが予測されている国際化社会、情報化社会、さらに生涯学習社会について以下に述べておこう〔臨教審 1985, 1986, 1987a, 1987b〕。

国際化社会というのは、日本社会がこれまでに経験したことのないほど世界諸国との相互依存関係を深めており、さらに相互浸透関係へと進展していることを意味している。表現を変えれば、日本は工業先進国として、あるいは経済大国として世界諸国の発展に寄与することが、今後さらに期待されているということである。この観点から大学の国際化が、近年わが国ではクローズ・アップしている。政策的には①大学の国際交流の観点から、外国人留学生の受入れ体制整備、外国人教員の拡大の必要。②大学における教育・研究の国際的水準への向上・維持、③国際的視野をもった人材育成が課題とされている。

情報化社会というのは、物質・エネルギーに加えて、あるいはそれ以上に情報の役割が重視される社会を意味する。コンピューター・情報科学・コミュニケーションの発達、教育に関して「光と影」（プラス面とマイナス面）の両面を有している。「光」の面に関しては次の面が指摘されている。情報化の進展により、情報の双方向性、パーソナル・メディア（情報交換媒体）の急速な発展をもたらし、研究教育のあり方を根本的に変革させる可能性を有する。表現を変えれば、経済的要因により規定された近代学校制度の集团的画一的教育を克服し、個々の学習者の適性・関心に呼応した教育への可能性が開かれつつあるということである。他方「影」の面に関しては、直接的経験の減少と間接的経験の肥大、情報過多などに伴う不適応などの問題が指摘されている。近年日本やアメリカの大学における学生の「読書力」「文章表現力」の低下が問題とされているが、これも情報化社会におけるテレビなどの映像文化の普及と無関係ではないとされている。また情報過多の

時代には、多種多様な情報の中から重要な価値ある情報を選択する能力が重要であることは、すでに多くの識者によって指摘されている。情報量の多い、変化の速い時代・社会においては、社会の変化に対応しうる教育を志向することも必要であるが、時代を越えて維持すべき教育的価値とは何かを今一度、再検討することが必要である。また情報化社会においては、第2次産業に比較して、第3次産業の重要性が増大している。そのため産業構造が変化しつつあり、そのことに理工系分野のみならず、人文・社会分野の大学教育は如何に対応すべきかという新しい課題が登場している。

生涯学習社会というのは、次のような社会環境的变化を背景に成立する社会だとされている。現代における科学技術の急速な進展にともなう既成知識の寿命の短縮化、今後の情報化、国際化の進展に対応して、新しい知識や技術を大学卒業後、職場で活躍する社会人にも継続的に学習することが不可欠となった。

さらに日本の人口構成をみると、出生率の低下(91年は1.53)に伴い、将来青年人口が減少し、中高年齢人口の比重が高まることが予測されている。1992年の国民生活白書では少子社会という表現を用いている。このような人口動態の変化に対して、社会の活力を維持・向上させるために中高年齢者が社会、経済に積極的に参加・貢献しうるような政策が求められている。こうした人口動態の変化、科学技術・情報化の進展、国際化に対応すべく新しい知識・技術を求める社会からの要請に対応して、青年のみを対象とした日本の高等教育制度や大学教育は再検討がせまられているのである。

次に、第四部会の大学教育改革構想－学士課程教育を中心に考察することにしよう。

臨教審第4次答申によれば、個々の大学はそれぞれ教育を充実し特色ある教育を実現するため、「学部教育」を構成する一般教育と専門教育の内容等を検討するとともに教育研究組織の構成についてこれまでの枠組みの構成にとらわれない個性的な設計を可能にする。また、現行の単位のあり方を再検討し、単位制度の長所を生かし得るような学期や学年の取り扱いを弾力化し、編入学・転学部学科の可能性を拡大する。これらの改革を実現するため大学設置基準を根本的に見直し、大綱化・簡素化を図ることを提案している〔臨教審1987b〕。

その際、一般教育は思考力、構想力等を培い、知的活動の基盤をなす自覚的な探求心を鍛え、学問や文化を創造する基盤的資質を養うなどの見地から大学教育において重要な要素である、という見解を示している〔臨教審1986〕。1971年の中央教育審議会答申をはじめ、文部省内部には従来一般教育軽視論が根強かった。臨教審は、それらとはきわめて対照的な立場をとっている。しかし、臨教審答申も、現状の一般教育は理念・内容のいずれも不十分であり、一般教育のあり方について今後、より本質的な研究が必要であるとする見解を表明している。

専門教育に関しても、学際的分野の登場など学問の進歩や社会の変化、さらには高等教育の大衆化（学生の多様化、職業目的未確定の一般学生や不本意就学者等の増大等）に対

応して、従来の偏狭な専門意識や学科間の隔壁などを排除することが必要であり、専門教育の質の改善は、大学改革の重要な焦点であると論じている。

また単位制や学期制に関しては、次のような見解が示されている。

単位制について：現行の大学設置基準に定められている単位の定義、計算方法、諸種の授業形態への配分の存り方は、実情にそぐわないところがあり、根本的に再検討しなければならない。また、単位制の長所を十分に生かし得るよう、学期や学年の扱いをより弾力化するとともに、単位互換を促進し、大学間や専攻間での交流を拡大する方向で検討する。

学期制について：秋期（九月）入学の問題についてはなお検討中であるが、教育効果、国際化への対応など種々の観点から、高等教育については原則として二学期制を採用し、学期ごとに授業を集中させることにより学習効果を上げるとともに、秋学期の開始時期に学生を入学させる道を拡大することに努める。また、編入学、転学・転学部の可能性を拡大するため、各学年次ごとの編入学定員枠を設け、特に三年次における編入学定員を確保し、社会人、短期大学卒業生、高等専門学校等の編入学を積極的に推進する。

さらに、臨教審の大学改革構想のなかで、注目すべき提言は、大学の評価制度の確立と大学審議会（仮称）の設置を提案したことである。

大学の評価に関しては、大学がその社会的使命や責任に応えるうえで不可欠であり、個別大学の自己評価にとどまらず、大学団体がその加盟大学を相互に評価し、ア krediteーション（加盟大学・学部としての資格審査）を実施し、大学団体としての自治を活性化することが重要であると論じている。

大学審議会の設置に関しては、大学を中心とする高等教育の諸問題を積極的に改革する必要がある、そのため日本の高等教育のあり方を基本的に審議し、大学に必要な助言や援助を提供し、文部大臣に対する勧告権をもつ恒常的機関として創設すると説明されている〔臨教審 1986, 1987b〕。

(2) 大学審議会の改革提言

臨時教育審議会の答申をうけて、1987年9月、文部大臣の諮問機関として大学審議会が発足した。同審議会には大学院部会（1988年3月設置）、大学教育部会（1988年9月）、高等教育計画部会（1989年9月）、大学入試に関する専門委員会（1989年9月）、短期大学教育専門委員会（1990年3月）、高専専門委員会（1990年9月設置）の3部会3委員会が設置された。1991年9月に高等教育計画部会、短期大学教育専門委員会及び高専専門委員会が任務を終えて廃止となり、同年10月に新たに組織運営部会が設置された。したがって、1994年現在、大学院部会、大学教育部会、組織運営部会及び大学入試に関する専門委員会の3部会1委員会が審議活動を行っている。

A 答申「大学教育の改善について」の成立過程と答申内容

A-1 答申の策定経緯

学部段階の教育改革に直接的に関与する審議は大学教育部会が行ってきた。同部会の審議活動にもとづく成果は、答申「大学教育の改善について」(1991.2.8)及び答申「大学設置基準等及び学位規則の改正について」(1991.5.17)の形で公表された。前者の答申は後者の答申の基本方針等を提示したものであり、21世紀に向けての日本の学部段階教育の改革像を明文化したものと解される。答申「大学教育の改善について」の重要性に鑑み、以下に同答申の策定経緯及び答申の概要について、やや詳しく考察しておこう。

同答申の原案を作成を担当したのは大学教育部会である。同部会は、大学審議会総会において、学部教育の充実と改革について、具体的検討を進めるため、検討事項として①一般教育等の改善、②柔軟かつ多様な教育課程、教育組織の設計、③学生の学習の充実、④大学評価の存り方、⑤生涯学習、国際化・情報化への対応について調査審議するよう要請された。さらに翌年(1989年)新しく就任した文部大臣から、同部会に対しては学部教育の充実と改善について「一般教育が新入生勉学意欲の喪失の原因、専門教育との有機的関連性の欠如等々が指摘されている。この際一般教育の履修義務及び一般教育と専門教育の区分を制度上廃止する」などの意見を付して、抜本的改革を図ることを重点的に審議するように要請された。

大学教育部会には、一般教育重視論の委員(例えば先述の飯島宗一氏や広島大学総合科学部(一般教育担当学部)元学部長式部久氏等)は少なくなかった。同部会は約1ヶ月にわたる審議活動を踏まえて1989年7月「審議の概要」を報告し、大学基準協会、国立大学協会など大学諸団体の意見を聴取する努力を行った。この一年後、1990年7月3、事実上の中間報告ともいうべき「審議の概要(その2)」を公表した。これについても大学関係者の意見を求め、それらの結果に基づき、「大学教育の改善について」(答申)を作成し、1991年2月に公表したのである。

A-2 答申の概要

同答申には、学部教育の現状に関して直接的な表現では述べてはいない。だが、大学教育部会は「審議の概要」のなかでこの問題に関して次のように記している。①現行の大学設置基準は多様な教育の設計に支障がある。②一般教育の理念・目標とカリキュラム、授業内容等の乖離が見られる。③社会や学問の変化に応じた学部・学科の再編成や専門教育のカリキュラムの再検討などが求められている。④一般教育と専門教育の有機的関係の欠如が見られる。⑤大学教育の実施体制に関しては一般教育と専門教育担当教員区分の固定性が種々の問題の要因である。⑥大学の質的充実に大学評価等のシステムが必要である

[大学審議会 1989]。以上のような現状認識に基づき、本答申は起案されたと考えることができる。

大学教育改善の基本的考え方に関して同答申は、次のような見解を示している。第1に、今後の流動的・不透明な時代に、日本が進むべき道を、自ら切開き、あらゆる分野で活力を維持し、世界に貢献していくためには、学術の振興と人材養成を担う大学の役割が益々重要になると述べている。第2に、したがって大学教育改善の方向は①特色あるカリキュラムの編成と柔軟かつ充実した教育組織の設計、②学生の学習充実、③一般教育と専門教育の改善、④多様な学習機会の提供などの必要性を提示している。

また、大学教育改善の方策として、基本的には、それぞれの大学の自主的な努力によって実現されるべきものである。大学が自己革新のエネルギーをいかに発揮し、自己をいかに活性化し得るかが重要である。このため各大学が①自由で多様な発展を遂げうるように大学設置基準の大綱化するとともに、②自らの責任において教育研究の不断の改善を図ることを促すために自己点検・評価のシステムを導入する必要がある。また③財政上の措置に格段の努力を払う必要がある、と提言している〔大学審議会 1991〕。

以上の大学教育改善の基本方向に基づき、同答申には「大学設置基準の大綱化」および「大学の自己評価」について、次のように具体的な提言が示されている。

B「大学設置基準の大綱化」に関する提言

B-1 教育内容・方法に関する事項

a 開設授業科目及び卒業要件

本答申には、各大学がカリキュラムを自由に設計できるように一般教育科目、専門教育科目等の区分を廃止する。これを契機に一般教育の理念・目標を大学教育全体のなかでどのように実現するかを各大学で真剣に検討し、取り組むことが期待される、と記されている。また、学生の卒業要件に関しては、学生が修得すべき総単位数を規定するにとどめる、と記されている。

上記の提言は、文部大臣からの重点的審議要請における「一般教育履修義務及び一般教育科目と専門教育科目の制度的区分の廃止等」に呼応した提案であることは明らかである。しかし、同答申の上記内容からも推察されるように、また、自己評価項目において「一般教育科目の全体カリキュラムの中での位置づけ」を自己評価項目事例として挙げていることから判断されるように、大学審議会は「一般教育を今後重視すべき」とする基本的な見解を採択している。

この答申内容は、一般教育に消極的と思われた当時の文部大臣の審議要請に対して、一般教育の発展を期待する大学教育部会メンバーの「苦心の対応策」と見ることができる。しかし行財政当局である文部省や大蔵省が、一般教育の発展に消極的である場合には、各大学から提出される一般教育重視方向の改革構想に対して財政的措置が伴わない可能性が危惧される。その意味で、各大学における十分な調査研究に基づく改革構想に関しては、一般教育重視か専門教育重視かの別を問わず、一定の条件を満たせば同等の財政的助成措

置が講ぜられることが強く望まれるのである。

b 単位の計算方法

従来の大学設置基準では1単位は教室内・外における履修時間45時間と規定し、講義、演習、実験、実習等の授業形態に応じて、教室内の授業時間をそれぞれ15、30、45時間と定めていた。今回の設置基準改正においては、「自ら考え、表現させる教育の重視の観点から、高い教育効果が期待される、ゼミナール形式の授業」として演習科目が重視する方針が採択された。また、教室外履修時間の個人差などを勘案し、教室外の学習時間はきていされない。つまり教室内の授業時間のみを規定するという方式が採択された。講義・演習の1単位は、授業時間を15～30時間の範囲とする。実験・実習等の1単位は30～45時間の範囲で各大学が定める、と記されている。

現実には、ここに提示された方針が実施された場合、大学によっては現状の単位制度と同じように運営するところもあるだろう。他方、大学によっては講義及び演習の1単位を同じ扱いとし、授業時間を15～30時間と改めるところもあるだろう。前者の大学では、多くの大学の1～2年次学生にほぼ共通に見られる週当たり平均18種類（理工系学生）の授業を受講するという、記憶重視、一方通行的な講義中心の過密な履修計画を温存させたままとなりかねない。後者の場合には演習科目が奨励され、拡充する可能性はあるが、卒業要件単位は維持されているため、週当たりの受講すべき授業科目が現状よりも、かなり増大し、さらに過密な履修計画を学生に強制する可能性がある。いずれにしても新制大学発足期に導入された単位制度を支える教育理念・哲学（学習者に学修の習慣を身につけさせ、授業科目を通して各領域の知識体系のみならず、学問を学ぶ方法を体得させることを重視している）を周知徹底させる努力を欠如したまま実施される単位計算改正は、教育論・学習論の観点から見て有効性に乏しいと報告者には思われる。大学審議会大学教育部会の大学関係委員は学長クラスの人物であり、各大学における学生の時間割がどの程度過密であり、非教育的状況にあるのかについて十分理解しているのかどうか疑問である。

c 授業日数・学期制

本答申では従来の大学設置基準において、授業日数が35週、210日と規定されていたが、週5日制の採用の動向に弾力的に対応できるようにするため、上記210日の規定を廃止した。また、各授業科目の授業は10週(3学期制)又は15週(2学期制)を単位として実施することが規定された。そのことによって今後、教員・学生の国際交流、学生の学習効果等の観点から、学期の区分によって授業が完結するようにすべきであるというのが、本規定の趣旨である。このことは、従来の大学設置基準においても2学期制または3学期制を実施することが規定されているにもかかわらず、日本の大学は一般に週2時間の通年授業を中心にカリキュラムが組まれていた。まさに、そのことを改善することを強く要請していると解される。

d 学士

従来わが国では、「学士」は大学の卒業者に対する「称号」であったが、国際的には大学の学部段階の修了を証明するもので、第一学位に位置づけられていることが多く、我が国においても、学士を学位として位置づけるのが適当である、と記されている。

また1990年現在、学士の種類は、文学士、理学士等、学部の種類に応じて29種類の学士が存在する。ところが学部の種類は91種類に達し、多様化する教育研究領域に対応していない。したがって、文学士・理学士等の種類を廃止、「学士」に統一する。但し卒業証書には必要に応じて学科名を付記するなどの配慮を行うこととされた。その背景には、大学審議会の審議概要によれば、各専門分野別の学士を廃止し「学士」に一般化することにより、今後、学際的領域の展開や教育研究組織の柔軟な設計にも対応しやすくする事なども意図されていることが記されている。

B-2 組織・編制に関する事項

a 教育研究組織

(i) 学部：従来どうり、専攻により組織される「学部」を教育研究組織上の基本組織の原則とし、その解釈運用に当っては、専攻分野を超えた多様なカリキュラムの設定や幅広い教育という学生の教育上の要請を勘案し、専攻の意味を幅広くとらえるなど弾力的に対処する、と記されている。

(ii) 学部内組織：この組織に関しては学科を基本とする。しがし学部の種類を問わず、多様なカリキュラムの設定や幅広い教育の実施の観点から、学部の教育目的を達成する上で有益かつ適切である場合には、課程を設けることができるとされている。

本答申では教育研究上の組織に関しては従来の学部・学科制度を基本としながら、組織の解釈や運用のさいには学生の教育上の必要性を考慮して柔軟に対応すべきことを期待しているといえる。

b 教員組織

一般教育と専門教育の授業科目の区分が廃止されたことに伴って、全学の教員が一体的に教育を実施できるように、必要専任教員数についても授業科目による区分は設けないとする。なお、必要専任教員の総数に関する基準は原稿の水準を維持するよう留意することが、記されている。さらに、各大学が教育研究を責任をもって実施していくためには必要な専任教員を配置すると共に、その充実に努めることが重要である。他方、教育研究の多様化、豊富化を図るとともに、少人数教育等を実施していくためには兼任教員活用することも意義がある、と記されている。

B-3 学習機会の多様化に関する事項

大学におけるフルタイムの学習が難しい社会人等に対して、少ない時間を活用してパートタイムの形式で大学教育を受ける機会を拡大することが必要である。またその成果に対して大学の世紀の単位を認定するという形で評価を与えることが学習意欲の向上に資する

と考えられる。このような観点から、学部に開設されている一部の授業科目を履修して一定の単位を習得することが可能な履修制度として科目登録制(特定の授業科目の単位修得を目的とする学生を受入れる制度)、コース登録制(コースとして設定された複数の授業科目の単位修得を目的とする学生を受入れる制度)を新たに導入する。さらに各大学で勤労学生の教育機会を確保する観点から、昼夜開講制の設置、つまり昼間学部においても学生募集の定員を別にする「夜間主コース」を設けることが必要である、と記されている。

C「大学の自己評価」に関する提言

C-1 自己評価の必要性及び制度化

大学は学問の府として自律的な教育研究が保障され、その創意によって常に教育研究水準の維持向上に努めることが、社会的に期待されている。大学が教育研究水準の向上や活性化に努めるとともに、その社会的責任を果たしていくためには、不断の自己点検・評価を行い、改善への努力を行っていくことが重要である。このため、大学設置基準において、各大学自身による教育研究活動についての自己点検評価に関する努力規定を定める、と記されている。この提案は、大学設置基準の大綱化の消極的な側面として教育水準の低下につながるという危惧が大学関係者からも表明されていたことを、十分考慮したうえでの提言であると思われる。

C-2 自己評価の実施方法等

自己評価の実施に当っては、まず、現在行われている教育研究活動等について自己点検を行い、現状を正確に把握・認識することが重要である。その上で、自己点検の結果を踏まえ、改善を要する問題点、積極的に評価すべき特色、今後の方向等、自己評価を行うことが望ましい。評価は、一定期間ごとに実施し、その間でも適宜必要事項についての点検評価を行うことが望ましい。また、自己点検評価のための全学的な組織や学部等の部局ごとの組織を設けるなど、各大学の実情に応じ、自己評価の実施体制を整えることが望ましい。各大学では自己評価の結果を大学の充実に実際に結びつけていくための方策について検討し、具体化を図っていくことが重要である。さらに、大学は社会の期待に応えるという趣旨から、できるかぎり点検・評価の結果を公表することが望ましい、と提言している。

C-3 自己評価の項目

同答申には、自己点検評価項目の一般的な例として、①教育理念・目標等、②教育活動、③研究活動、④教員組織、⑤施設設備、⑥国際交流、⑦社会との連携、⑧管理運営・財政、⑨自己評価体制の9領域に関して64項目を示している。

以上の答申に基づき大学設置基準の改正が行われ、1991年6月24日付の文部事務次官名で各国公私立大学長宛て「大学設置基準の一部を改正する省令の施行について(通知)」が送付された。今回の大学設置基準の改正は、「設置基準の大綱化」という表現に象徴されるように従来の基準の原理そのものの変更を含んでおり、法制度上は一部改正であるが実

質的には新しい大学設置基準の制定というべきである。

(3)新大学設置基準の特徴

答申「大学設置基準等及び学位規則の改正について」(1991. 5. 17)に基づき制定された新大学設置基準は、21世紀に向けての大学教育の改革に資することを目的としたものである。新大学設置基準は、従来の大学設置基準とどの点が本質的に異なっているのか。他方、実質的に変更されていない点は何か。新設置基準の特徴について、上記の大学審議会答申との重複をできるだけ避けながら考察することにしよう。

第1の特徴は、大学教育の目標や教育課程、授業科目の内容・方法などソフト面の基準が大幅に緩和されたことである。しかし専任教員数や施設設備等の教育研究条件つまりハード面の基準は温存されたといえる。つまり大学設置基準の大綱化というのは、まさに、各大学・学部の教授団が責任をもって対応すべき教育研究活動の内容・方法に関する基準が大幅に緩和されたと理解することができる。したがって、後に論じる特徴は、主として大学教育のソフト面の改革に関する事項である。

第2の特徴は、自己点検評価が努力義務事項として規定されたことである。大学の新しい時代・社会の変化に対応すべく教育研究条件の改善や学部の改組等で文部省と交渉が必要な場合には、自己点検評価を実施していることがその前提条件となることは十分に予測できることである。省令である大学設置基準における規定を無視して、自己点検評価活動を怠り、国会議員等有力者の人脈を通じての行財政当局との折衝が効を奏することはもはや許されぬ時代を迎えているとことを示唆している。しかし設置基準に規定されるまでもなく、自律的組織体の場合には、組織経営論の原則からすれば、自己点検・評価活動が定期的に実施されていなければならない。大学自治の重要性を標榜する大学が、文部省令に規定されてはじめて自己点検・評価活動を開始するとするならば、そのような大学の場合、大学自治の内実が形骸化していたことを自省すべきであろう。

第3の特徴は、教育内容・方法等の変更にすることである。最初に、一般教育と専門教育の授業科目区分が廃止され、それと呼応して専任教員の科目区分別定員が廃止されたことが指摘できる。次に、教育課程の重要性が強調されたことが挙げられる。従来の大学設置基準では、「授業科目」や「授業」に関する規定に重点がおかれていた。そのため、教育課程に関しては「授業」との関連で「教育課程は、各授業科目を必修科目、選択科目及び自由科目に分け、これを各学年次に配当するものとする」と「教育課程の編成方法」に関する規定が提示されていたに過ぎない。だが、新基準では、教育課程に関して一つの章が設けられており、そこにおいて「教育課程の編成方針」に関して次のように定められている。①「大学は、…教育上の目的を達成するために、体系的に教育課程を編成するものとする。」とされ、②「教育課程の編成に当っては、大学は、学部等の専攻にかかわ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。」(大学審議会答申の文言がそのまま継承されている。下線は筆者)と規定された。この規定は学校教育法第52条の内容を敷衍し現代に相応しく表現したものと解される。下線部分は一般教育の目的に関連する規定であるが、従来にくらべて一步踏込んだ積極的な表現が採択されているところに特色が見られる。教育方法に関して「単位の計算方法」が改正されたが、この内容については、上に詳述したのでここでは省略する。このほか、編入学定員を設定しやすくするため、入学定員方式から収容定員方式に改められた。

新大学設置基準のなかでも実質的に変更されていない、従来の大学設置基準と共通な(ハード面以外での)主要な事項について論じておこう。その代表的な事項は、組織・編制に関することである。新基準では、旧基準の規定内容を整理し、教育研究の基本組織として「学部」「学科」及び「課程」を位置づけている。具体的にいえば、「学科目制」「講座制」は、旧設置基準では教育研究組織か教員組織か明確でなかったが、今回の改正によりそれらは教員組織として明確に位置づけられ、それらの内容がそれぞれ規定された。

学部段階教育のカリキュラム編成に密接に関連する「学部」「学科」についていえば、前者が「専攻により教育研究の必要に応じて組織されるもの」、後者が「それぞれの専攻分野を教育研究するに必要な組織」と規定されている。「学部」「学科」等の規定内容は従来の設置基準のものと実質的に同一である。「講座制」「学科目制」に関する規定内容は、今回変更がなされることなく従来の設置基準の規定内容がそのまま踏襲された。

しかし、子細に見れば「学部」に関しては「学部種類」に関する規定が廃止され、また「特別の必要がある時に、前項で規定された種類の学部全体又は一部が分合して一学部をつくることができる」という文理学部・法文学部・理工学部等を分合学部と定義する規定が廃止された。前者の学部種類規定の廃止は、今日学部種類が極めて膨大になっていること(1990年度91種類、1993年度116種類)という現状に対応するための変更である。しかし後者の分合学部の規定廃止は、多くの大学から複合的性格の学部の設置要求が提出される動向に対する政策的な配慮なのかもしれない。さらにいえば、今後、分合学部が、従来の国立の文理学部や法文学部などのように、複数の特定専門学部に分離・独立することなく、複合的性格の学部として発展することを政策的に期待する構えを示唆しているのかも知れない。

以上のように、新大学設置基準における学部・学科・講座等の組織概念は、従来の設置基準と実質的には変らない。換言すれば、それらは19世紀的な組織概念を継承したことを意味する。このような政策的な選択を行った要因の解明は残された検討課題であるが、現時点における報告者の見解を敢えて以下に紹介し参考に供することとする。

特に国立大学の場合、教員組織である「講座制」「学科目制」は教官研究費の積算基礎である。そのため、組織概念の変更は、行財政改革の動向の中で大学等の財政緊縮が求められている現在、大学・学部の財政基盤の基礎をゆるがす要素をもっており、大学関係者

に大きな不安を与えかねないという政治判断があったのではなかろうか。今日、財政的な制約が作用して、大学の高度化政策の観点から、学部制度改革よりも大学院改革に力点が置かれている状況がある。したがって、各大学からの学部改組要求等に対して行財政当局が対処するに十分な財政的措置は困難であるという事情があるため、学部段階教育改革に関しては、「学部」「学科」の組織概念の変更を避けることにより、学部制度の改革に比べて、多くの財政支出を必要としない教育課程改革や授業改革に重点をおくという方策が採択された可能性がある。しかし、19世紀的な組織概念を温存する政策のもとで、伝統的な大学の既成学部の場合、大学審議会答申が期待したように新しい時代に対応する大学教育改革の可能性を高めるうえでどのような方策がありうるのか、今後検討すべき大きな課題が残されている。

おわりにー今後の課題

21世紀を目前とした今日、ポスト・モダンの時代であるといっていよい。ポスト・モダンの時代とは、大学教育論との関連でいえば、近代後期における大学教育論と脱近代における大学教育論が、相互に緊張を孕みながらせめぎあっている時代であるといえる。国家の側からは、大学審議会の諸答申及びそれに基づき制定された新大学設置基準等を通して、各大学・学部の教育改革を促進するための行政的な観点に立つ改革提言がなされたということになる。

本論で論じたように、新大学設置基準には、ポスト・モダン時代の大学教育の計画実現にとって、19世紀的な学部概念を温存していることなどに象徴されるように、制約的な要因もある。だが、近年、このような制約要因をこえて、学際的・総合的な性格の新学部の創設(総合科学部、国際関係学部等)が進展していることも注目される。しかし、問題は既存の大学の中において圧倒的な多数を占める伝統的な学部における学問・教育である。それらは、一般に19世紀的学問の方法論に依拠しており[関 1995]、脱近代にむけての学問・教育への組織的努力がきわめて不足しているように思われるのである。

一方、大学審議会答申及び新大学設置基準は、すべての大学・学部等に対して、教育理念・目標の再検討と明確化、その教育目標を効果的に達成すべく、教育課程を計画・実施し、絶えず自己点検・評価をしながら、所期の目的を実現できるよう組織的な取組みを強く要請している。

新しい時代の要請として、われわれ日本の大学・学部関係者がいま問われている大学教育に関する問題は、自律的な組織体ならば、本来内部に整備しておくべき教育計画機能、自己評価機能を整備し、それを十全に機能させながら所期の教育理念・目標の効果的な達成を図るという、組織運営論上は自明というべき問題である。20世紀末に至って大学の自治の根幹にかかわる問題が、やっと全国的な改革課題となったということになる。このことは、明治期に創設された帝国大学以降、今日まで日本の大学は、大学教育との関連でい

えば、自律的な組織体としての内実がきわめて弱体であったことを意味している。

企業等の自律的な組織体ならば、企業等の発展にかんする科学技術革新や経営革新に関する理論的知識等は、内外の大学や研究所に依存することができるので、改革計画機能と自己評価機能を整備しておくだけでもよいかもしれない。しかし、大学における学問・教育の発展に関する理論的知識等の開発は、大学自らが担当する以外に道はない。もちろん、大学教育等に関する研究機能は、大学自治との関連でいえば、すべての大学に整備することが理想である。だが、それが困難である大学も少なくないとすれば、全国レベル・地域レベルの大学連合体でそのような大学研究の機能を整備し、その研究成果を共有化し、大学教育の改革に活用できるような知的システムを確立することが強く期待される。

1990年秋に訪問した中国の大学は、まだ大衆化段階には到達していないけれども、主要大学を中心に、約700の高等教育研究所・センターが設置されている。国家レベルのマクロな高等教育政策は国家教育委員会(文部省に相当)が計画立案するけれども、各地区レベル・機関レベルのミクロな高等教育政策や大学教育改革の具体的計画は、各大学及び地方の高等教育局(行政部門)に委ねられている。ほとんどすべての大学は、付属の高等教育研究所等における大学教育等の理論的・実践的研究の成果を活用しながら、新しい時代が求める大学教育の実現にむけて組織的に着実な取組みを行っている。

新大学設置基準が施行されて以降、日本の大学では大学の自己点検評価機能を整備し、その成果を公表している大学が増大している。しかし、本格的な自己評価に立ち向かうには、またその成果を大学の改革計画に結びつけるには、財政措置が必要であることはいうまでもないが、大学自治の知的中枢を支える大学教育等に関する研究機能の整備が不可欠であると考えられる。主要大学及び各種の大学連合体は、新しい時代の学問・教育に対応するために高等教育研究体制を整備するとともに、大学教育等に関する理論的実践的研究活動を本格的に推進することが強く求められている。国家・政府も高等教育研究の重要性を認識し、各大学等における大学教育等の研究体制の整備拡充を、21世紀に向けての高等教育政策の重点的課題のなかに明確に位置づけることが必要である。同時に、高等教育の研究を推進し、その成果を活かして積極的に自己評価に取組み、それらの結果を総合して歩みは遅くとも21世紀に向けて着実に本格的な改革計画を構想している大学に対しては、積極的な財政支援が図られることがきわめて重要な政策的な課題である。

参考文献

天野郁夫 1986, 『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部。

海後宗臣、寺崎昌男 1969, 『戦後日本の教育改革9巻－大学教育』。

経済団体連合体 1989a, 『経済・産業構造の新たな展開に適応するための雇用・人材養成問題についての報告』(1989年6月27日)。

経済団体連合体理財部 1989b, 『経済・産業構造の新たな展開に適応するための雇用・

- 人材養成問題に関するアンケート調査結果』(1989年6月27日)。
- 高等教育研究会 1991a, 同編『大学の多様な発展を目指して I 大学審議会答申集』ぎょうせい。
- 高等教育研究会 1991b, 同編『大学の多様な発展を目指して II』ぎょうせい。
- 高等教育研究会 1992, 同編『大学の多様な発展を目指して III 設置基準の解説等』ぎょうせい。
- 佐々木重雄 1957, 「新制度の大学教育と単位制度」大学基準協会編『大学基準協会創立10年記念論文集－新制大学の諸問題』所収。
- 関 正夫 1988, 『日本の大学教育改革－歴史・現状・展望』玉川大学出版部。
- 関 正夫 1990, 「日本の大学における教育と研究に関する一考察」『大学論集』第19集、所収。
- 関 正夫 1995, 「社会の変動と学問・教育等への影響」『大学論集』第24集、所収。
- 大学基準協会 1951, 『大学における一般教育－一般教育研究委員会報告』(大学基準協会資料第10号)。
- 大学審議会 1991, 「大学教育の改善について(答申)」(1991.2.8)。
- 大学審議会・大学教育部会 1989, 『審議の概要』(1989.7.27)。
- 大学審議会・大学教育部会 1990, 『審議の概要(その2)』(1990.7.30)。
- 大学審議会 1991a, 「大学教育の改善について(答申)」(1991.2.8)。
- 大学審議会 1991b, 「大学設置基準等及び学位規則の改正について(答申)」(1991.5.17)。
- 寺崎昌男 1978, 『日本における大学自治制度の成立』評論社。
- 東京大学 1969, 『東京大学改革調査報告書』
- 東京大学 1986, 『東京大学百年史－部局史1』。
- 東京大学 1985, 『東京大学百年史－通巻2』。
- 羽田積男 1990, 「単位制度の歴史と展望」『会報』第64号、大学基準協会(1990年4月)。
- 広島大学 1979, 『広島大学25年史』通史。
- 広島大学 1988, 将来検討委員会『専門委員会中間答申』(1988年12月)。
- Trow, Martin 1973 "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education" OECD: Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, (天野郁夫、喜多村和之訳『高学歴社会の大学－エリートからマスへ』東京大学出版会, 1976年)
- マックス・プランク研究所研究グループ 1989, 天野正治監訳『西ドイツの教育のすべて』東信堂。
- 文部省高等教育局大学課 1993, 『平成5年度-全国大学一覧』。
- Paulsen, Friedrich 1906, "The German University and University Study" New York, Charles Scribner's Sons.
- 臨時教育審議会 1985, 『教育改革に関する第一次答申』(1985年6月)。

- 臨時教育審議会 1986, 『教育改革に関する第二次答申』（1986年4月）。
- 臨時教育審議会 1987a, 『教育改革に関する第三次答申』（1987年4月）。
- 臨時教育審議会 1987b, 『教育改革に関する第四次答申(最終答申)』（1987年8月）。

— III —

日本の大学院の歴史・現状・課題

—国際比較の視点からの検討—

目 次

はじめに

- 1 大学院制度の形成と背景—米・独の大学史から
 - 2 戦前期日本の大学院制度の特質
 - 3 戦後日本の大学院制度の展開と問題点
 - (1)発足期の新制大学院の理念と実態
 - (2)1970年代以降の大学院制度
 - 4 1990年代の大学院の改革動向
 - (1)大学院拡充政策の国際的背景
 - (2)大学審答申「大学院制度の弾力化」の概要
 - (3)大学院関係諸答申の概要
- おわりに—今後の課題—米国大学院の教訓から

日本における大学院の歴史・現状・課題

－国際比較の視点からの検討－

はじめに

高度産業社会において、高等教育における大学院の役割は極めて重要である。学術研究の進展・学問分野の変化状況に対応するだけでなく人類社会・地球環境の当面する深刻な問題の解決のためにも大学院における高度な教育研究の機能・役割は増大している。1980年代に、21世紀に向けての教育改革を志向して設置された内閣直属の臨時教育審議会は日本社会の国際的役割の拡大状況に呼応して、高等教育の高度化及び国際化の観点から大学院改革構想を提示した。同改革構想を具体化すべく文部大臣の諮問機関である大学審議会は、大学諸団体・各大学関係者の意見を聴取しながら、1989年以降つぎつぎに大学院改革諸提言を答申として提出した。諸答申に基づき大学院設置基準が改定された。21世紀に向けて大学院の改革は大きく動き出している。

本論文では、日本の大学院の現状の問題点や今後の課題を検討する前提として、最初に世界の大学の歴史の中で大学院制度が形成・成立した背景等を弊見する。次に、明治期以降の戦前期におけるわが国の大学院制度および実態について論じる。さらに、戦後日本の新制大学院制度の理念と実態について考察する。最後に今日における大学院の改革動向を考察し、大学教育進展の観点から大学院改革の課題を論じることとする。

1. 大学院制度の形成と背景－米・独の大学史から

高等教育の社会学で著名なイスラエルの学者ジョセフ・ベン＝デービット が指摘しているように、大学院制度は、20世紀に至って世界の学問のセンターとなったアメリカが19世紀後半に「発明」した制度である。また、アメリカの大学院は、第二次大戦後、世界各国の高等教育に大きな影響を与えたことから推測されるように、アメリカの大学が今日においても世界に誇ることのできる制度だと評価されている(ベン＝デービット1971 pp189-226, 1977 pp168-196)。

さて、大学院制度がアメリカに登場した背景を見ておこう。社会思想史家として著名なホフスタッターは、アメリカの大学史において1860～1920年を科学の認識の時代、1920～1960年を教育の専門化への拡大の時代としている。科学史家中山 茂は、1920年ごろまでが、ドイツの研究センターの大学を模倣した大学院の形成期である、と分析している(中山 pp 222-6)。

大学院制度について、結論からさきに言えば、ベン＝デービットは19世紀に世界の学術をリードしたドイツの大学に留学したアメリカの大学人が、ドイツの大学制度をモデルとして、しかも「誤解」に基づいて「導入」した制度だと論じている(ベン＝デービット19

71 pp189-226)。そのため、むしろ大学院をアメリカの学者が「発明」した制度とする見解も十分成立しうるのである。また、近代ドイツの大学は、日本の大学関係者が想像するようにフンボルトの創設したベルリン大学に象徴される哲学的理念が、科学等の発展を促進したのではなく、世界の研究者をひきつけたのでもない。哲学的理念への「意図的な反逆」とされる19世紀前半期以降のリービッヒ等の実証科学さらには応用科学の登場がドイツの大学制度を世界の学問のセンターへと導き、かつ諸国の研究者をひきつけた、とベン＝デービットは分析している(ベン＝デービット1971 pp145-187)。

アメリカからの留学者が「誤解」した当時のドイツの大学の状況は次のように要約できる(ベン＝デービット1971 pp189-226)。

第1に、中世大学以来の学芸学部的一般教養教育の機能はリセやギムナジウムなど中等教育機関に移っており、ドイツでは学芸学部は哲学部に昇格し、他の専門学部と同格の学部として位置づけられた。そのため、19世紀初頭、ドイツをはじめヨーロッパの大学は単一学位レベルの専門教育機関であった。当時1つの学位レベルの教育だけで完璧な均整のとれた高等教育が可能であった。学問は専門分化していないこともあり、ドイツの哲学部(人文学と科学の全教科を含む)では中等教育を修了して進学してきた学生に、当時の最高水準の科学と学問を教育していた。

第2に、大学教授というのは専門職業人としての資格をもつ研究者という考え方ではなく、「神の啓示をうけた少数者」であり、カリスマ的活動として大学における研究を実施することが「許された者」であった。

第3に、19世紀後半には、科学研究の進展に伴い、単一学位の大学教育と中等教育のギャップが大きくなり、実情に合わなくなった。単一学位レベルの教育では一人前の研究者養成は困難であった。そのため、ドイツの大学は、「研究と教育の統合」を原則としていとされているが、その実態は次のようなものだったと論じられている。

第4に、研究者志望の学生は、講座附属の研究施設(Research Institute)で助手として教授や先輩と共に仕事を行い、非公式的な形で専門的知識や技術を身につけていた。

第5に、大学教育の水準を維持しようとすれば、研究者志望でない学生は、正規の教育課程についていけないことになった。

第6に、研究者志望の学生にとっては、正規の教育課程では不十分であり、上にのべた講座附属施設における非公式的な教育が不可欠であった。

第7に、一人の教授の指導に依存するドイツの大学の教育研究方式は専門分野の幅広い教育がうけにくいという難点がある。しかも、教授には教育・研究に関して多くの権限が集中しているおり、学生は一人の教授に全面的に依存するから、教授は「気まぐれ」で「権威主義的」になり易い。

第8に、研究者志望の学生は、研究者としての優れた仕事や先輩として初心者教育に努力しても、専門的職業人としての資格制度が成立していないドイツの大学においては、

大学の講座の正規のポストを担当するにふさわしい「神の啓示をうけた少数者」として認められないかぎり、彼はあくまでも助手であり、独立した研究者として見なされなかった。

第9に、ところが、アメリカからの留学生は、大学の初級学位（undergraduate course 修了）を有し、かつ選り抜かれた学生である。ドイツの大学で高度な知識・技術を学ぶに必要な基礎的要素と目的意識をもった留学生にとってドイツの大学制度の短所はなんら妨げにはならなかった。また、彼等はドイツの大学において「助手の従属状態」がどのような問題をひき起こしているのかについてほとんど気づいていなかった。

第10に、ドイツへの留学生は、講座と附属研究施設でなされている高度な教育研究の場を「大学院」と「誤解」してアメリカの大学に「導入」した、とベン＝デービットは論じている。見方を代えれば、大学院制度はアメリカの「発明」ということもできるのである。

次に、世界で最初に大学院を創設したアメリカの大学の特質を、ドイツの大学との対比でみておくことにしよう。

第1に、アメリカの大学は講座制（チェアー・システム）ではなく学科制度（デパートメント・システム）である。そのためドイツの大学の場合のように「一人の教授がその分野の全領域を代表し、専門的な研究は助手身分の研究施設等のメンバーが行うといった変則的な状況」は、一つの専門分野を多くの教授・助教授によって構成するアメリカの大学の「学科制度のもとではうまれるはずもなかった」。

第2に、アメリカではundergraduate courseを終え、初級学位を取得した学生に対して、graduate courseとしての大学院で高度な教育・研究を実施させ、Ph. D.（博士学位）の取得によって、研究者つまり専門的職業（プロフェッション）としての資格ができたとみる。ドイツへの留学生はドイツの大学で「大学院」に学び、Ph. D.を修得してきたと解されていたのである。だが、ドイツでは「研究はひと握りの選ばれた人に課せられた神聖な使命であり、天職」である。学位レベルは単一であり、いくつもの学位レベルを「一步一步上りつめてやがて頂点にいたる、といったキャリアの考え方」が「まったく存在しなかった」。最高の地位ともいうべき教授のポストは「キャリアの積み重ね」の結果ではなく、「卓越した業績に対する報酬として与えられた」。まさにこれとは対照的にアメリカの大学は、「初めから研究に基礎づけられた教育機関」であることを「理想像」とした。

第3に、「ドイツでは科学や人文学分野の学生は高度に専門分化した教科の履修を求め」られたが、それは研究者を志望しない多くの学生にとっては将来の社会生活や「人生のためではなく、権力の座にある教授たちの意向」によるものであった。アメリカの場合には、「学問を学ぶことそれ自体を求められたのはアーツ・アンド・サイエンスの大学院学生だけ」であり、それも研究者のための「準備教育」に他ならない。研究者志望でない学生は伝統的なカレッジ教育つまりundergraduate course修了だけで社会に出るか、プロフェッショナル・スクール（学部および大学院レベルのものがある）に進学すればよい。そのため大学院教育は研究者養成に専念できたとされている。

上に比較考察したように、アメリカにおいては専門的職業としての研究者の養成制度がドイツよりもはるかに整備された形で発展した。また、フンボルトの「研究と教育の統合」の理念を制度的に重視したのはアメリカの大学院においてであるとベン＝デービッドは論じている（ベン＝デービッド1971 pp189-226）。

2 戦前期日本の大学院制度の特質

教育史家寺崎昌男によれば日本の最初の大学院制度は1886年(明治19年)の帝国大学令によって設けられたとされている(寺崎 1975, 1980 第2章)。

同令には「帝国大学ハ大学院及分科大学ヲ以テ構成ス大学院ハ學術技芸ノ蘊奥ヲ攻究シ分科大学ハ學術技術ノ理論及応用ヲ教授スル所トス」(第2条)と規定されている。大学組織論に関していえば、大学は大学院と学部段階の分科大学との2種の組織で構成するという原則がとられたといえる。教育史家も指摘するように、帝国大学の「分科大学」制度はフランスの総合大学制度に類するとみられるが、大学院はアメリカの大学院をモデルにしたという見方もありうる。

しかし、戦前期に教育行政学者松浦鎮次郎が指摘しているように、日本の場合はアメリカの大学院と次の点で異なっている(寺崎 1980 第2章, 教育史編纂会1935a pp251-2)。

第1に、当時世界の大学でundergraduate course(卒業前課程)とgraduate course(卒業後課程)をおいていたのは米国の大学だけである。undergraduate courseの教育を行うカレッジは旧制高等学校に比すべきもので、その程度は「精深なる程度に於て高等普通教育を行う」旧制高等学校の少し上の位置にある。

第2に、アメリカの大学にはカレッジの上に、文理学系大学院(graduate school)と並列して法科・医科のprofessional schoolがあり、これが日本の法科・医科などの分科大学に相当する。

上に論じたアメリカと日本の大学に関する松浦の比較考察からすれば、日本の大学院は、アメリカのgraduate schoolやprofessional schoolに相当する分科大学の上に位置する機関ということになる。松浦鎮次郎は、帝国大学令制定時に日本の行政当局者がアメリカの大学院にモデルを求めていたとすれば、それは「アメリカのカレッジに対する認識を誤ったもの」と批判的に分析した。

後年文相をつとめた菊地大麓は、大正期において旧制高校の修業年限を4年に延長してアメリカの大学の「カレッジ」に対応する学芸大学(リベラル・アーツ・カレッジ)構想を提出した(教育史編纂会1935b pp1187-8)。菊池の改革構想を勘案すれば、前述の松浦の日米大学比較論は、制度・組織論としては妥当するものであったと考えられる。

前章で紹介したベン＝デービッドの議論に即していえば、日本の大学院とアメリカの大学院には次のような教員組織上の差がある。

日本の大学は、井上文相の時代、1893年(明治26)にドイツの大学をモデルとして講座

制を導入した。当初、1 講座 1 教授（または 1 助教授）構成であったが、1926 年（大正 15）に至り、講座は非実験・実験・臨床の 3 種とされ、その教員構成は教授 1、助教授 1、助手 1～3（講座の種類に応じて助手数が変化）の構成とされた（国立教育研究所 1974 p486）。この講座は勅令に基づき設置され、担当教授は「専攻責任の明確化」が求められた（寺崎 1973）。アメリカの大学の教育組織の基本単位は講座制ではなく、複数の教授・準教授等で構成される学科（デパートメント）制度であった。日本の大学も分科大学に学科が設けられたが、それは勅令に基づく講座を編成して評議会・教授会が審議・決定すべき事項であった。そのため学科編成は大学によって異なるケースも少なくない（関 1986）。また、未発達分野では 1、2 講座で 1 学科を構成する例も珍しくはなかった。いずれにしても日本の帝国大学の教育研究組織の基本単位は講座であった。その意味では日本の大学は、ドイツの大学と同様に教育上のみならず、研究者養成上も矛盾を潜めた組織構成をとっていたといえよう。

講座制設置理由は、表向きは「研究教育の責任体制の確立」とくに「教授の専攻責任の明確化」等とされたが、政策担当者（総理大臣、文部大臣）の意図はそれだけではなかった。学者に対して「専門」に専念させるこの「装置」（＝講座制度）は、国家・社会への関心・批判を「回避」させる機能を有していることを彼等はドイツのビスマルク（総理大臣）と同様に十分に認識していたのである（寺崎 1974）。講座制度の強固なドイツおよび日本の大学が、後年ナチズムに色どられたり、あるいは世界大戦回避への努力を放棄していた事態は単なる偶然の一致ではないかもしれない。

明治期に成立した大学院は、大正期の「大学令」によって制度的な変更がなされた。帝国大学の分科大学制は学部制に改められた。大学院は「学部ニハ研究科ヲ置クヘシ。数個ノ学部ヲ置キタル大学ニ於テ研究科間ノ連絡調整ヲ期スル為、統合シテ大学院ヲ設クルコトヲ得」とされた。帝国大学令と異なり、大学院設置が大学の必須要件ではなくなった。また、「研究科間の連絡調整」という事務的必要性に基づくという大学院の構成原理は、帝国大学令の大学院に比べて「消極的」な原理と解される（寺崎 1980 第 2 章）。

一方、大学令の答申を行った臨時教育会議の意図の中には、「一分科大学ノ研究科ニ入りタル者ハ他ノ分科大学ニ就キ研究スルヲ得シムコト」という一項を建議していたことにみられるように、研究科つまり大学院における学習の総合性の主張があったことは注目されてよい。しかし、大学院教育における統合性への配慮は、大学令本文には反映されなかった（寺崎 1980 第 2 章）。

戦後新制大学院発足期に東京大学が構想した「学部の枠にとらわれない新しい学問体系の創造をめざす研究科構成」プランは総合性大学院の「小さなモデル」と解されている（寺崎 1980 第 2 章）。しかし、総合性を重視した大学院の実現は、大学紛争期以降、大講座制の導入と呼応した総合的、学際的研究等の登場まで待たねばならなかったというべきであろう。

戦前の大学院・研究科の教育の実態はいかなるものであったのであろうか。当時の経験をもつ教育学者 海後宗臣の言葉を借りれば、次のようなものであった。

第1に、学生の中には職業に就いており、そのため、大学にすることが出来ないものも少なくなかった。第2に、一方、出席が義務づけられていないため、学年末のレポート未提出者もあり、それも放置されているのが常態であった。第3に、年限がきても論文提出によって学位を得たものは例外的で少ない。第4に、2・3年間形式的に大学院学生となっただけで、その実をとまなわぬ例が多いとされている。

教育史家寺崎昌男は「旧制度博士学位は、医学の分野を別にすれば、碩学の顕賞という機能をもっていた」と分析している。このような事情も作用して旧制大学院は上述のように「明確なスクリーニングとも無縁」な状況にあったと評価されている(寺崎 1975 p20)。

3 戦後日本の大学院制度と問題点

(1) 発足期の新制大学院の理念と実態

戦後、新制大学と呼応して、新制度の大学院が発足した。学校教育法によって大学院の性格・目的等が次のように規定された。「大学には、大学院を置くことができる」(第62条)。「大学院は学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥を究めて、文化の進展に寄与することを目的とする」(第65条)。「大学院には数個の研究科を置くことを常例とする。但し、特例の必要がある場合においては、単に一個の研究科を置くものを大学院とすることができる」(第66条)とされた。大学院は総合大学に設置されることが原則であり、必要に応じて単科大学にも設置しうるとされたのである。

新制大学院は、アメリカの大学院をモデルとして、修士課程と博士課程の複数学位方式と単位制などを導入して、スクリーニングを強化することになった。新制大学院の設置に際して適用された大学院設置基準として準用された大学基準協会の大学院基準(1949年決定)には次のように規定されている。

修士課程の目的は「学部における一般的並びに専門的教養の基礎の上に、広い視野に立って、専攻分野を研究し、精深な学識と研究能力を養うこと」とされた。修士学位の修得資格については「全日制にては1ヶ年以上、定時制にてはこれに相当する期間在学し、専門科目について30単位以上履修し且つ研究論文を提出しなければならない」と明記された。

博士課程の目的は「独創的研究によって従来の学術水準に新しい知見を加え、文化の進展に寄与するとともに、専門的分野に関し研究を指導する能力を養うこと」とされた。博士学位取得資格に関しては「全日制にては3ヶ年以上、定時制にてはこれに相当する期間在学し、専攻科目について50単位以上履修し、独創的研究に基づく研究論文を提出しなければならない」と規定された。

前章で考察したように、旧制大学院は、アメリカのgraduate schoolやprofessional schoolに類似した分科大学(専門学部)修了者に対する「進路決定の猶予期間」としての

機能しか有していなかった(寺崎 1980 第2章)。これに対して、戦後の新制大学院は、上述のように制度上の理念としては、学部課程において一般的教養と専門的教養を身につけた学士号取得者に対して、中間学位としての修士を取得する課程を修了し、その上で博士課程において教育研究を行い、最終的に博士学位を修得するという、アメリカの専門職業としての研究者養成の方式を導入したのだといっている。

他方、発足期における新制大学院の実態はどうであったのであろうか。第二次大戦後来日したアメリカ学術顧問団の報告書には、当時の日本の大学院を次のように論じている(寺崎 1975)。日本の大学は「ドイツの強い影響を感じさせる」。「大学院学生は一人の教授に属し、この一人の指導のもとに行う研究及び半独立的な研究が彼の仕事である」。「学生は……もっと高級なゼミナールにおいて他の学生と切磋琢磨したり、他の教授の指導を受けることは余りないように見える」と問題点を指摘しているのである。

日本の素粒子物理学を湯川秀樹・朝永振一郎とともに世界的水準に向上させた坂田昌一は、戦後名古屋大学理学部物理学教室の改革を行い、素粒子論のみならず物理学の発展に寄与したことで知られている。彼は、新制大学発足期において、教員組織の単位である講座制について、次のような批判的見解を表明している(坂田 pp27-39)。

「講座は教授、助教授、講師、助手等の上下の身分関係によって固定された集団である……各講座内における教授の独裁的地位は一層強化され、講座は封建的師弟関係を生みだす温床となっていた。また講座間では人事交流がきわめて乏しいためにセクショナリズムは年とともにひどくなってくる。」「近代科学は封建的環境の中からは決して生まれて来ない。ことに多くの仲間との協力を基盤とした近代的機構を実現するためには、何よりも個々の研究者に近代的精神の把握が要求される……この精神は新しい機構の内部において漸次形成されていくものであろうけれども、……今日もなおわれわれの間に近代的精神とは程遠い封建的精神の持主がなくなっていないことを甚だ遺憾に思う」と指摘している。

名古屋大学理学部物理学教室では、イギリスの科学 J. D. バナールが『科学の社会的機能』の中で提唱したラボラトリー・デモクラシーのためのラボラトリー・カウンシルに相当する、研究会議・教育会議で構成される教室会議を設置した。教授、助教授、助手のみならず大学院学生(博士課程)はその職階上等の差別を避け、研究員として位置づけられ、講座制の枠を越えた研究グループに再編成された。

当時物理学教室は5講座であったが、研究室として超伝導、強磁性、陰極線、宇宙線、膠質学、地球物理、素粒子論、科学史の8グループを編成している。当時すでに講座の枠をこえて超伝導等の研究室を開設したことは興味もたれるが、特に田辺元が担当した東北大学理学部の科学史・科学概論とともに名古屋大学のこの科学史・科学論研究室の創出は注目される場所であった。

研究方針や研究グループの編成・人事・予算配分は研究会議で審議される。また教育の方針等は教官によって構成される教育会議で審議されるが、大学院学生・学部学生の意見

は学生会議で検討され、教育協議会（教官と学生で構成）をとおして教育会議に反映するシステムが創出された。坂田の提唱する研究室（グループ）制度等は、教官・学生定員および予算積算基礎としての講座制のメリット（アメリカでは学科制度であり、個々の教員・研究者の研究費は連邦政府・財団等の研究助成金に依存しており、予算基準などによる研究費の保証はない）を生かしながら、研究・教育の発展を重視した運営システムを創り出すという試みであったと評価できよう。この方式は、その後名古屋大学理学部の他学科をはじめ、京都大学理学部、東北大学理学部等へと拡大した。しかしそれはすべての分野、すべての大学に拡大したのではない。講座制の問題点は再び1968、9年の大学紛争期の論争点の一つとなったのである。

（2）1970年代以降の大学院制度

新しい教育研究組織としての大講座制の登場

新制大学院は当初旧制大学・学部のみ設置されていたが、1960年代の高度経済成長期に理工学系を中心に戦後昇格した大学・学部修士課程のみの大学院が設置された。1970年代には国立大学のほとんどすべての大学が理工系、農学等の分野に関しては修士課程を設置するに至り、社会も学部卒業者よりも修士課程修了者を優先する傾向を示した。理工系など国際的に学术交流の盛んな分野では博士学位に対する考え方もアメリカのPh. D. に近くなり、博士課程修了の時点で博士学位を修得するケースも増加している。理論物理学の分野では、修了時ないしその後数年以内に学位修得が困難な場合には、指導教官の研究指導等のあり方が関係者間で問題にされる風潮が生じている。

大学院未設置学部は学科目制であり、大学院設置学部の講座制とでは、教官研究費の格差が大きく、そのことも各国立大学の大学院設置要求の導因となったことは否定しえない。しかし、講座制の問題は新制大学発足期において論議されたが、そのことの解決をなし得た大学は必ずしも多くはなく、それは1968、9年の大学紛争期の改革議論の重要課題となった。このことは当時の各大学の改革文書の多くがそれを論議の対象としていることから明らかであろう。こうした背景の中で、1970年代に至って大講座制が博士課程新設学部等を中心に全国の国立大学に導入された。端的に言えば、大講座制は教授・助教授・助手の構成は分野によって異なるがそれぞれ複数である。一般に従来の講座を複数合計した場合と比較すれば助教授・助手の定員が少ないという傾向がある。逆に言えば複数の講座が合併し、一部の助教授・助手定員に教授定員を振り替えた構成だと見ることもできる。

人文・社会科学分野では従来の講座制学部の中にも、例えば東京大学経済学部、北海道大学法学部、広島大学教育学部など、大講座制に改組したところがある。

大講座制は「講座の閉鎖性」の解消や学際的・境界領域的研究の促進に弾力的に対応しやすいというメリットがある。その反面、特定領域に教員が偏ることへの危惧、ひいては学問研究の継承性や伝統的・基礎的分野へのネガティブな影響を与える可能性も指摘され

ている(関 1986)。大学院教育を実施する教員組織としての講座制・大講座制の問題は、単に制度上の問題として解決しえないところが多い。その意味では、新制大学発足期の名古屋大学理学部等の運営上の試みから、学ぶべき教訓も少なくないと思われる。

大学院設置基準の省令化と大学院の性格の変化

大学紛争が終焉して迎えた1970年代に至って、大学院設置基準(1974年)が文部省令として制定された。修士課程は、「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力」の他に、「又は高度の専門性を要する職業等に必要な高度の能力を養う」ことが目的として追加された。60年代以降に量的に拡大した修士課程の実情に呼応した規定だといえよう。

また、博士課程は「専攻分野について研究者として自立して研究活動を行うに必要な高度な研究能力及びその基礎となる豊かな学識を養うことを目的とする」とされた。従来、博士課程の目的が「独創的研究」「研究指導能力」の育成であったのと比較すると、省令化した大学院設置基準の博士課程は水準が低下したという見方ができる。しかし、これも理工系分野を中心とした大学院の動向を反映したものである。また、このことはアメリカの大学院 Ph. D. との対応性、つまり国際的通用性を配慮したとする見方も可能である。

後段の点に関していえば、学位規則(文部省令)を改め、Ph. D. の訳語ともいうべき「学術博士」が設けられ、その後、学際的領域の博士課程を中心に学術博士の授与が検討・実施されつつある。

教育方法に関しても、「授業科目の授業の他に学位論文の作成等に対する指導(「研究指導」)」(第11条)を行うとされた。博士課程修了要件は「大学院に5年以上在学し、30単位以上修得し、かつ必要な研究指導を受けた上、当該大学院の行う博士論文の審査及び試験に合格したものとする」と規定された。従来の50単位履修という要件に比べて、取得単位数を削減する代わりに、研究指導の強化を規定したことが注目される。

従来の博士課程に比べて「大学院設置基準」に規定される博士課程は低い水準の人材育成という批判はある(寺崎 1975p70, 成田 1979)。しかし大学院設置基準は最低基準であり、各大学・研究科の自主性に委ねられているところが多い。制度的理念として「自立的研究者」を目標とし、「研究指導」を重視した博士課程の大学院教育は、大学の国際化の動向の進展に呼応するものであり、積極的に評価できるものである。

しかし「大学設置基準」の場合も同様である(関 1988)が、「大学院設置基準」の場合も、省令という、いわば「官制的基準」を制定し、それによって大学院制度および教育内容・方法を改善する方式は、短期的には一定の効果は上がるかもしれないが、本質的に限界がある。敢えていえば、日本の大学にはこのような「官制的基準」への依存的体質があるため、学部教育の場合と同様に大学院教育に関しても、制度・組織論・教育内容・方法論に関する研究の体制・機能を各大学および大学基準協会や国立大学協会等の大学連合団体において整備し、それらが生み出した研究成果に基づき大学院の改善をはかるという慣

行が、まだわが国の大学社会には形成されていないのである。このように自己改革機能を欠如した組織体の場合、組織運営理論によるまでもなく、行政的に「基準」を設けただけでは、その組織体の活動の質を高め、絶えず組織の活性化を図るなどということはほとんど不可能なのである。

さて、今日の大学院教育は、具体的にどのような問題点があるのであろうか。ここでは、広島大学・大学教育研究センターの「大学の国際化」研究プロジェクトの調査結果の一部を紹介しておこう。大学院教育における教授の指導やカリキュラム等に関して、日本の大学院に学ぶ外国人留学生の批判は次の諸点に集中している(喜多村 1982, 1984 II部)。

- ① 日本の大学教授の強い研究志向性、
- ② カリキュラムの不在、
- ③ 一方通行的な講義中心の授業、
- ④ 外国語文献の翻訳中心のゼミ、
- ⑤ 研究の方法よりは知識中心的な指導などである。

さらに、留学生の学位取得に関する改善意見を整理すると、次のようになる。

- ① 博士学位は、特定の分野での頂点を示すような独創的な業績に授与されるのではなく、一定の学問的水準に到達したら取得できるような方向に改善されるべきである。
- ② 学位の審査基準やプロセスをもっと明確かつ公明に示して欲しい。
- ③ 博士学位の水準や取得の方法・手続きを欧米諸国のそれと類似のものにして欲しい。
- ④ 大学院への進学、修士・博士課程への進学は明瞭で公開の原則で行って欲しい。
- ⑤ 分野によって英語で学位論文を書くことを認めて欲しい。

今日、外国人留学生が求めている日本の大学院教育は従来の「大学院基準」に依拠したものではなく、1970年代に制定された「大学院設置基準」の線に近いものである。理工系分野の教授団の多くは留学生の上記の意見の多くに同意できるであろう。いや、すでにそのような大学院教育を行っている教授団も少なくない。しかし人文・社会科学分野では、学問の伝統や既成の学位の観念が理工系分野の場合と異なるため、留学生の上記意見に同意しがたいとする教授団も多いであろう。しかし受入れた外国人留学生の主要な目的が、大学院設置基準に基づく学位の取得にある以上、今後留学生の意見を尊重し、学術の中心であった欧米の大学の在り方に学ぶ必要がある。

4 1990年代の大学院の改革動向

1980年代に至り、国民や産業社会からの高等教育改革を求める動向に呼応して内閣直属の臨時教育審議会が設置された。同審議会は、大学の国際化・高等教育の高度化の観点から、大学院の拡充・整備政策の必要性を日本の大学改革の基本的な方向の一つとして提言した(文部省 1987)。

(1) 大学院拡充政策の国際的背景

このような政策提言の背景には、わが国の大学院は、G N P では世界諸国のトップに躍りでた今日においてさえも、規模や研究条件のみならず教育組織、カリキュラム等の面でも極めて貧弱な状況にあることが指摘されている。例えば学部学生総数に対する大学院学

生数の比率の各国比較をすると、アメリカ（11.5%，1980年）、イギリス（18.5%，1981年）、フランス（23.6%，1980年）、日本（3.8%，1984年）である。全人口1,000人当りの大学院学生数に関していえば、アメリカが4.9人、イギリス0.9人、フランス2.8人、日本0.5人である（文部省 1985）。

日本の高等教育在籍率は、アメリカに次ぎ、世界第2位とされているが、上に見るように大学院の比重は先進国の中では極めて低いことがわかる。また日本の省庁や有力企業の人文・社会科学系の専門職業的能力を有する人材の育成を、日本の大学院でなく欧米の大学院留学等に求めている傾向が見られる。このとは何を意味するのか。OECD調査団報告書『日本の社会科学政策』（1977年）は、日本の大学院のカリキュラムの欠如、教育内容の前時代性、学部・講座の硬直性を指摘している。OECD報告書の日本の大学院批判がすべて妥当しているとは思えないが、その中には今日の大学院の問題が指摘されていることも否定できない。

臨時教育審議会の答申に基づき、1987年9月文部大臣の諮問機関として設置された大学審議会は、大学院の拡充政策の重要性を配慮して、まず、最初に大学院部会を発足させた。同部会の検討事項は①大学院制度の弾力化、②独立大学院設置のための基準の制定、③学位制度の見直し、④大学院の量的整備目標の策定、⑤大学院学生の処遇、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の7項目であった。この約1年後、新しく就任した文部大臣は大学院に関しては次の事項について重点的審議の要請を行った。(イ)学位授与機関の創設、(ロ)評価に基づく大学院の重点的整備、(ハ)大学院専任教員を配置する場合における将来の大学院の組織のあり方であった（文部省 1989a）。

大学院部会は発足後、3ヶ月の短期間で集中審議を行ない、1988年12月に「大学院制度の弾力化について」（答申）を公表した。その概要は次の通りである（文部省 1989a）。

（2）大学審議会答申「大学院制度の弾力化について」の概要

第1は博士課程の目的の明確化である。社会の多様化、複雑化等に対応し、博士課程において、大学等の研究者のみならず、社会の多様な方面で活躍し得る高度な能力と豊かな学識を有する人材を養成する必要がある、そのことを博士課程の目的（大学院設置基準の規定）の上でも明らかにすべきである。学術研究の高度化が進み、基礎研究の重要性が高まり、先端科学技術分野や学際領域への進展がみられる今日、研究者養成機能をより一層充実する必要がある。同時に、社会の多様化・複雑化、産業・経済・文化の発展、技術革新の進展等に伴い大学院に対する要請もますます多様で高度なものとなっている。このような要請に応えるにはそのニーズに応じた大学院の整備・充実を行い、多様な発展をなすように大学院の活性化を図る必要がある。

第2に大学院入学資格の弾力化の観点から①優秀学生の場合3年修了をもって進学する道を開く、②修士の学位を有しない者であっても、一定の研究歴、研究成果等の要件によ

り博士後期課程への入学資格を認め社会人の再教育等を積極的に推進することができるよう改められることになった。

第3に大学院の修業年限の弾力化の観点から、修士課程の修業年限を標準2年に改め、学生の業績によっては最短1年で修了を認めることができることとされた。

第4に大学院の組織等の弾力化の観点から、学部編成にとられない弾力的な大学院編成ができることの明確化と独立大学院・独立研究科の大網的基準の明示すること、また、教員資格の弾力化を図り広く社会にも高度の能力ある人材を求めることを可能とした。さらに施設・設備の整備充実の必要性が強調された。

第5に大学院の教育課程の多様化・弾力化の観点から、社会人学生の受入れを積極的に進めるため、①教育方法・形態を多様化・弾力化し、夜間課程や通信課程などの実施に積極的に対応する。②修了要件等の弾力化に関して、高度専門職業人の養成を主目的とする修士課程においては修士論文免除など特例の活用が強調されている。

上記答申を受け、「大学院設置基準の改正」(省令)が1989年9月1日になされ、各大学に通知された(文部省 1989b)。

他方、同答申内容を先取りした形で1988年10月(同答申公表の2ヶ月前)に「総合研究科大学院の設置」が実現したことは注目すべきことである。これにより文部省の直轄的性格の全国国立共同研究機関－高エネルギー物理学研究所(筑波市)、統計数理研究所(東京)、分子科学研究所(愛知)、国立遺伝学研究所(静岡)、基礎生物学研究所(愛知)、生理学研究所(愛知)、国立民族博物館(大阪)7機関－を基盤に数物科学、生物科学、文化科学の3研究科が開設され、1989年4月から学生を受入れた(総合研究大学院1988)。このように学術行政政策上、重要な大学院整備の課題の場合は、大学審議会の答申以前に実施されているのである。

(3) 大学院関係諸答申の概要

大学審議会大学院部会は、上記答申公表の7ヶ月後、重点的事項の審議結果を「審議の概要」(1989.7.27)として公表し、大学関係者の意見を徴した上で、その1年後に「審議の概要(その2)」(1990.7.30)を総会に報告した。大学審議会と同概要に対する大学諸団体、各大学関係者等の意見を徴した上で、1991年2月8日に答申「学位制度の見直し及び大学院の評価について」と答申「学位授与機関の創設について」を公表した。ひきつづき同年5月17日に答申「大学院の整備充実について」を、同年11月25日に答申「大学院の量的整備について」を公表した。この間に「大学院設置基準の改正」(同年6月3日、施行は7月1日)を行い、同基準に自己評価等に関する規定を盛り込んだ。さらに1993年9月16日に答申「夜間に教育を行う博士課程等について」を公表した。以下に上記の諸答申の概要を記しておこう。

第1に、答申「学位制度の見直し及び大学院の評価について」(91.2.8)の「学位制度の

見直」に関していえば、課程制大学院の趣旨の徹底と学位授与の円滑化、また学術研究(学際分野や新分野等)の進展等に対応すべく、学位制度の見直しが必要であると述べられている。そのうえで、従来の文学博士、理学博士等を廃止し「博士」に統一することが示された。学位制度の見直しの際に講じるべき施策として、例えば自己評価の項目として学位授与状況を考慮することや、学位授与報告の手続きの簡素化等が提言されている。

同答申の「大学院の評価」についていえば、大学院の水準の向上や活性化、さらに社会の期待に応えるため、自己評価が必要でありその制度化をすべきことが記されている。

大学院の評価に関していえば、「審議の概要」(1989.7.27)では第三者評価等による大学院の重点的整備が強調されていたが、「審議の概要(その2)」(1990.7.30)及び本答申では自己評価システムの導入に力点がおかれている。これは、大学関係者の要望を反映したものであろう。

大学院の自己評価項目に関しては、①教育目的等、②教育活動、③研究活動、④教員組織、⑤施設設備、⑥国際交流、⑦社会との連携、⑧管理運営、⑨自己評価体制の9領域にわたって評価項目例が示された。

第2に、答申「大学院の整備充実について」(91.5.17)に関していえば、内容は、Ⅰ部「整備充実の考え方」とⅡ部「具体的な整備充実の方策」の2部構成である。Ⅰ部では、大学院の重要性が高まっている要因として「学術研究の推進と国際貢献」「優れた研究者の養成」「高度専門職業人の養成と再教育」「国際化の進展への対応」等の必要性を挙げている。しかし、現状は質的量的にも不十分であり、今後質量の両面で飛躍的な充実を図る必要がある、と基本的な考え方を示している。Ⅱ部では具体的な方策として、①教育研究組織の整備、②学生の処遇改善、③留学生の教育体制の整備、④量的整備の在り方、⑤財政措置の充実、以上の諸事項に関する提言が示されている。

第3に、答申「大学院の量的整備について」(91.11.25)に関していえば、①量的整備の必要性(前記答申内容を継承)を述べ、その上で②量的整備に当たっての留意点、③将来における大学院の量的整備目標の策定、④量的整備に関連する新たな施策、以上の諸事項に関する提言が示されている。④新たな施策に関しては、「科目等履修生制度の導入」「長期在学コースの設定」「教育研究指導の場の弾力的な設定」など社会人の再教育に対する養成に対応した提言が記されている。

第4に、答申「夜間に教育を行う博士課程等について」(93.9.16)に関していえば、「生涯学習社会の進展、技術革新の加速化等を背景として、社会人の再教育など大学院に対する要請が一層強まっている」という社会的な要請に応える施策の一環をなすものである。実施形態として夜間大学院と昼夜開講制の大学院の2種を挙げ、それぞれの場合の留意点等について提言がなされている。また同答申との関連で「大学院設置基準の改正」の必要性が指摘されている。

第5に、答申「学位授与機関の創設について」(91.2.8)に関していえば、同答申は審議

の段階から大学院部会と大学教育部会の合同審議がなされてきた。同答申は、高等専門学校専攻科修了者等や文部省以外の省庁が設置した高等教育施設である大学校の卒業者に対する大学及び大学院レベルの学位授与をするための機関創設を提言したものである。イギリスのポリテクニク(1980年代は非大学扱い、後年大学に一元化)の卒業生に対する学位授与制度に類する試みであると解される。大学以外に学位授与する機関が設立されたことの意味をどのように評価するのかは今後の課題であろう。非大学(日本の場合は高専等や大学校)の学習者の学習経験を尊重するという意味があることはもちろんのこと、イギリスにおけるように学位授与機関の設立によって今後、大学と非大学(日本の場合は高専等や大学校)間の「壁が薄くなる」効果が生じるのかどうか。そのことが大学や学習者にとって果たしてどのような意味をもつことになるのかについては、今後にまたねばならないであろう。

上記の大学審議会の諸答申に見られるように、1990年代以降わが国の高等教育政策の重点的な課題は、大学院の質的量的な整備拡充である。他方、日本の大学は、1980年代以降の行政改革の動向の中で、物質的な基盤等がきわめて弱体化した。したがって、おそらく多くの大学は、特に国立大学の場合には、新しい課題である自己点検評価の計画実施という難問に対応しながら、現在の弱体化した教育研究条件を改善すべく大学院拡充整備に向けて、全学挙げて本格的な取組みを開始することが予測される。

結びに代えて－今後の課題－米国大学院の教訓等から学ぶべきもの

本論を終えるにあたって、1980年代に公表された臨時教育審議会の膨大な答申においても、また近年の大学審議会の諸答申や「審議の概要」等においてもほとんど記されていないが、重要と思われる問題について若干の考察を加えて、結論に代えることにする。

上述の残された重要問題とは、端的に言えば、大学院改革と大学教育改革の双方に関係する問題である。この問題に関して、大学院制度の先発国アメリカの大学の経験や教訓に学ぶという観点から論じることとする。

第一は、今後人類社会・地球的課題への対応、国内・外の当面する諸問題の解決を志向した学術・研究、つまり学際的・境界領域的学問研究の増大化動向に対する既存の大学院の対応の在り方に関することである。この動向に学際的分野を重視した大学院の新設等は臨教審や大学院審議会も関心を寄せている課題である。しかし、以上の課題に対応するには一部の新設大学院では不十分であり、既存の大学院の改革の課題として取組むことも極めて重要である。大学院の教育研究の在り方は、その分野の学問研究の伝統に深く関係しているため、それを急に改めることは困難である。しかし、例えば、入学方針を改革し、それに応じて教育課程の若干の変更を試みるだけでも、大学院修了者の能力等は大きく変化する可能性がある。

従来、日本の大学院の入学者選抜では、同一大学・学部の同一学科の卒業生をその対象

としている。大学院進学において、教育を受けた学部と異なる大学の大学院に進学するケースは少ない。またその際、学部時代の専攻領域を変更する者は皆無に近い。このことは日本の社会や大学では、大学入学時に将来の専攻を決め、大学時代も大学院もまた研究者になってからも専門領域を変更することなく、最初に決めた方向に一筋に専念することが高く評価されてきたからだと思われる。

このような専門性形成論は戦前期の講座制の下で助長され、それが視野の狭い研究者養成に結びついたという問題を有していたことは、先に論じた通である。民主的なしかも学際的知識・学問が重視される時代には従来の専門性形成論に立脚した入学者選抜の原理・方法を改める必要がある。

ところで、アメリカの大学院はどのような学生を重視しているのであろうか。今日、優秀な学者を集め、伝統的な名門大学に対抗している大学の中にテキサス大学がある。その大学院部長 W. G. ホエリーは植物学者であるが、彼は1960年代半ばに、望ましい生物学分野の大学院生像（入学者像）について次のように述べている（ウォルターズ pp263-279）。

「学部で生物科学を十分に専攻し、事実で頭が一杯になり、生物学を扱うことが好きな者であろうか。けっしてそうではない。私が望むのは、鋭敏で、幅の広い読書をし、話好きで、教養があり、冒険心に富み、批判的な実験や論理的な議論に興味をもち、物理科学の基礎が充分できており、しかも、物理科学では解決できない生物学上の諸問題に関心をもった人間である。私は批判的な読書力と思索力を身につけ、物を書くことの重要性を多少なりとも知っており植物学者、微生物学者、動物学者などという肩書はできるだけ無視するような人間が生物学者になってくれることを願う」といっている。彼の期待する大学院学生像は、1950年代以降、DNAの構造解明により生物学の性格が大きく変化しつつあること、それと同時に大学院の量的拡大にともない当時のアメリカの大学の学部課程が一般教育を軽視し、専門分化の方向を強めていることへの危機感を背景として提出されたものである。しかし、上述の大学院学生像は生物学以外の分野にも十分適応しうるものだといえよう。

周知のように、アメリカの大学院では、ハーバードやコロンビアなどの名門大学の場合でも、その大学の学部課程修了者は他大学の大学院に進学するのが一般的傾向である。しかも学部課程の専攻と大学院での専攻が連続していないのが一般的である（宮沢 p179）。したがって、学部課程で生物学でなく、物理学専攻の学生が大学院で生物学を専攻することは可能なのである。テキサスのホエリー部長は、今後の生物学分野の大学院学生として、学部時代に生物学を専攻した学生に最大の期待をしているのではない。数学専攻の学部学生が工学系大学院に進むとか、自然科学や工学専攻の学部学生が大学院では社会学・経済学等を専攻し、後に成功している学者は極めて多い。わが国においても、旧制高校の理科修了者で旧制大学の人文・社会系学部に進学し、後年視野の広い学者・研究者として活躍している事例は少なくない。こうした試みは、今後境界領域的、学際的研究の必要性が強

まることに対応するためだけではなく、わが国の大学院が学問のフロンティアに迫る、あるいは新しいパラダイム形成に寄与する人材育成を指向するとすれば、看過しえない課題であろう。

第2は、第2次大戦期以降の大学院の急速な発展により世界の学者の羨望の的となったアメリカの大学は、この大学院の「成功」が、皮肉なことに学部段階教育の衰退をもたらした。このアメリカ大学の反省的教訓に基づく試みに学ぶということである。

大学院教育は、その基礎として学部課程の一般教育も重要であることは先述の植物学者の見解からも読みとることができる。ところが、アメリカの大学院の「成功」は、学部段階教育に必ずしも良い影響を与えていない。20世紀以降の大学院の発展に呼応して一般教育は、むしろ衰退しつつあることを高等教育研究で著名なE. G. マググラーズが指摘したのは1960年のことである。一般教養カレッジは大学院の「侍女」的位置に顛落した。カレッジにおいて、「思考能力よりも事実の習得が、学問の方法よりも学習そのものが、真理の探求よりも知識の追求が」より重要な目的となったと批判された。大学院Ph. D. コースは一般に理論的研究の論文作成を行うが、Ph. D. 取得者はカレッジ（学部課程）レベルの教師として資質に問題があるとされた。そのため「カレッジ教師のための学位」として学芸博士（D. A. : Doctor of Arts）が1968年に登場し、それ以降、今日多くの大学に拡大しつつあるという（金子 pp129-139）。

D. A. は「カレッジ教師のための解釈学的な論文に基づく自由学芸（liberal arts）の修了を認める学位プログラム」である。「カレッジにおける効果的な教育・知識の普及および教育の改善を図ることを目的とし、Ph. D. のように、新しいデータや真理の発見および独創的な研究に重点をおくというよりも、広くデータや情報知識を統合し、総合し、かつ比較する能力、知識を普及し、かつ応用する能力」が強調されている。修士課程修了がD. A. コースの入学条件とされ、3、4年間の大学院でのコース・ワークとインターン訓練が履修要件だという。1977年時点でD. A. を授与している大学が25校、21分野にわたって計482名にD. A. が授与され、740名の学生がD. A. コースに在籍している（金子 pp129-139）。さらに、1984年から85年にかけてアメリカの国立教育研究所等から提出された大学改革提言においても、学部課程の教育改善の一環として、大学教師を養成すべき大学院の教育改革が強調されている（喜多村 1986）。したがって今後、D. A. コースの拡充およびPh. D. コースの改革が期待されているのだとみてよい。

今日、わが国では「高等教育の高度化・国際化・生涯学習社会化等」の観点から、大学院の拡充・整備政策が実施され、各大学も本格的に組織的な取り組みを行っている。この場合、大学院の発展が学部課程の教育を衰退させたというアメリカの教訓的反省にかんがみ、大学院教育とともにその基礎となる学部課程の教育の発展を十分に視野に入れた大学院教育の改革が実施されることが期待されている、というべきであろう。

参考文献

- 金子忠史 1984, 『変革期のアメリカの教育大学編』有信堂.
- 喜多村和之他 1982, 大学の国際化プロジェクト「日本の大学院教育に関する留学生の意見調査」『大学研究ノート』第52号.
- 喜多村和之 1984, 『大学教育の国際化－外からみた日本の大学』玉川大学出版部.
1984年、第Ⅱ部参照。
- 喜多村和之 1986, 「シンポジウム：世界の高等教育を考える－アメリカの場合」
『大学研究ノート』第67号 広島大学 大学教育研究センター 所収.
- 教育史編纂会 1938a, 『明治以降教育制度発達史』第3巻.
- 教育史編纂会 1938b, 『明治以降教育制度発達史』第5巻.
- 高等教育研究会 1991, 『大学の多様な発展を目指してⅠ 大学審議会答申集』ぎょうせい.
- 高等教育研究会 1991, 『大学の多様な発展を目指してⅡ』ぎょうせい.
- 高等教育研究会 1992, 『大学の多様な発展を目指してⅢ 設置基準の解説等』ぎょうせい.
- 国立教育研究所 1974, 『日本近代教育百年史』第5巻.
- 坂田昌一 1972, 『科学者と社会－論集2』岩波書店.
- 関 正夫 1986, 「戦後日本の大学における教育研究組織の変遷－国立大学の場合」『大学論集』第16集 所収.
- 関 正夫 1988, 「学部教育の現状と今後の課題－国際比較の視点から」『将来構想委員会経過報告－Ⅱ』広島大学将来構想委員会 所収.
- 総合研究大学院大学創設準備室 1988, 「総合研究大学院大学の創設について」
文部省高等教育局監修『大学資料 大学院特集号』文教協会.
- 大学審議会 1988a, 『大学院部会における審議の概要』(1989. 7. 27).
- 大学審議会 1988b, 「大学院制度の弾力化について(答申)」(1988. 12. 19)
- 大学審議会 1990a, 『大学院部会における審議の概要(その2)』(1990. 7. 30).
- 大学審議会 1990b, 『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(その2)』(1990. 7. 30).
- 大学審議会 1991a, 「学位制度の見直し及び大学院の評価について(答申)」(91. 2. 8)
- 大学審議会 1991b, 「学位授与機関の創設について(答申)」(91. 2. 8)
- 大学審議会 1991c, 「大学院の量的整備について(答申)」(91. 11. 25)
- 大学審議会 1993, 「夜間に教育を行う博士課程等について(答申)」(93. 9. 16)
- 寺崎昌男 1973, 「〈講座制〉の歴史的序説－日本の場合(1)」『大学論集』第1集 所収.
- 寺崎昌男 1974, 「〈講座制〉の歴史的序説－日本の場合(2)」『大学論集』第2集

所収.

寺崎昌男 1975, 編『大学研究ノート 第19号－大学院・学位制度に関する資料集』広島大学 大学教育研究センター刊.

寺崎昌男・古屋野素材 1980, 「戦前の大学院」宮原将平・川村 亮編『現代の大学院』早稲田大学出版部 所収.

中山 茂 1974, 『歴史としての学問』中央公論社 1974年.

成田克矢 1979, 「わが国の大学院の現状と問題」『特別研究－大学院の研究(2)』国立教育研究所 所収.

ベン=デービット, J. 1971, 潮木守一・天野郁夫訳『科学の社会学』(原著 1971)至誠堂 1974年.

ベン=デービット, J. 1977, 天城勲訳『学問の府』(原著 1977)サイマル出版会 1982年.

宮澤康人 1980, 「アメリカの大学院」宮原将平・川村 亮編『現代の大学院』早稲田大学出版部 所収.

文部省高等教育局 1985, 『大学院に関する資料』(臨教審第4部会に提出: 1985.10).

文部省高等教育局 1989～1994, 『大学審議会ニュース』(No. 3 1989.6～No.13 1994.7).

臨時教育審議会 1986, 『教育改革に関する第二次答申』(1986.4.23).

臨時教育審議会 1987, 『教育改革に関する第四次答申(最終答申)』(1987.8.7).

ウォルターズ, E. 1965, 木田 宏監訳『これからの大学院』(原著 1965)東京大学出版会 1969年.

— IV —

日本の私立大学の歴史・現状・課題

目 次

はじめに

1 戦前期における私立大学の成立と展開

- (1) 東京大学成立期の私立高等教育機関
- (2) 帝国大学の成立と私立高等教育機関
- (3) 私立大学の制度化と問題点
- (4) 私立大学の展開とその実態

2 新制大学としての私立大学の成立と展開

- (1) 新制大学の成立－私立大学を中心に
- (2) 私立大学の設置形態と組織運営

3 私立大学の現状と問題点

- (1) 全国大学における私立大学の位置
- (2) 財政の現状と問題点
- (3) 経営と教学の関係
- (4) 社会的評価

4 私立大学の今後の課題

- (1) 改革理念の構築と教育目標の再検討
- (2) 大学財政の抜本的改革
- (3) 組織運営の改革

おわりに

日本の私立大学の歴史・現状・課題

はじめに

産業社会諸国において高等教育の量的拡大の必要性和国家・政府財源の制約から、高等教育を主として公立セクター（Publics Sector）に依存していた国々（ヨーロッパ大陸および社会主義諸国など）においても私立セクター（Private sector）の形成・発展に関心が向けられている。本稿の目的は、「日本の私立大学とは何か」に関心を有する外国の高等教育研究者や日本の学生たちを対象として、わが国の私立大学の歴史・現状・課題について論じることである。したがって本稿では、日本の私立大学の現状や特質を理解するための前提として、第1章において、私立大学の成立過程について論じる。第2章では第2次大戦後の大学制度改革以降の私立大学の展開過程を論じる。第3章において、私立大学の現状および問題点について－国立大学との比較の観点から考察する。第4章において、私立大学の今後の課題に関して論及することにする。

1 戦前期における私立大学の成立と展開

(1) 東京大学成立期の私立高等教育機関

1878年（明治10）、官立の専門学校である東京開成学校と東京医学校を合併し、東京大学が創設された。これが日本最初の近代的大学である。この前後期に、現在の有力私立大学の前身校が設置されている。慶応義塾（1858年・安政5年、創立者福沢諭吉、現在の慶応義塾大学）、同志社英学校（1875年・明治8年、新島襄、同志社大学）、明治法律学校（1881年、岸本辰雄、明治大学）、専修学校（1881年、小川盛重、専修大学）、東京法学校（1882年、薩埵正邦、法政大学）、東京専門学校（1882年、大隈重信、早稲田大学）などが設置された。なかでも東京を中心に私立法律学校が数多く創設されたことが注目される。この動向は、近代国家形成期の明治初期において、法学校が時代的社会的に必要とされた。しかも青年たちにとって、それが立身出世に有用であると解される社会的状況があったことを反映している〔寺崎 1979 pp66-72〕。

また、官立の東京大学は、1881年の政変により英米的な自由民権派からプロイセン的立憲君主主義派に権力が移り、法学分野においてもドイツ法学へ傾斜することになった。これに対して上述の私立専門学校は福沢、新島、大隈など英米系の自由主義的な学風を重視していた。そのためこれらの専門学校においては、社会における自由民権運動の高まりを背景に、官学あるいは政府からの学問の自由・独立の気風と、批判的精神を建学の精神として出発したのである〔寺崎 1979 p72〕。

以後の議論を先取りして言えば、絶えず、私立専門学校関係者は、大学への昇格の努力を試みた。それは宿願でもあった。しかし、大学昇格が法制的に実現したのは1918（大正7）

年の大学令の公布によってである。それまでの間、大学と称する私立の高等教育機関もあるが、法制度上は専門学校であった。法制度上の大学といえば、次節に考察する各地に設置された帝国大学を意味していた。

(2) 帝国大学の成立と私立高等教育機関

官立東京大学は司法省法学校、工部省工部大学など、各省庁の官立高等教育機関を合併し、1886年（明治19）帝国大学と改称した。その数年後には内務省の高等教育機関、駒場農学校を吸収した。このように明治中期に成立した帝国大学は、法・文・理・医学のほか工・農学の実学分野を包括した総合大学である。単に「日本帝国」に唯一の大学というだけではなく、ヨーロッパ大陸諸国の大学像に技術系分野を総合した大学であった。日本の帝国大学は、世界大学史上革新的な大学として成立した、と評価することができる〔関 1988a 1章〕。

帝国大学は、名称に「帝国」が冠せられていることが象徴しているように、国家の大学であった。勅令「帝国大学令」第1条により、帝国大学の目的は「国家ノ須要ニ応スル學術技芸ヲ教授シ及其蘊奥ヲ攻究スル」ことにあると規定された。このことは国家の近代化、国力の強化を急ぐ明治政府が、官立諸高等教育機関の一つに過ぎなかった東京大学を、日本で唯一の、かつ最高の地位に高め、それに国家目的に即した人材養成を期待したのだとみることができる〔寺崎 1979 pp73-74〕。

大学史家寺崎昌男は、上記の「帝国大学令」の制定は、日本の高等教育体制および私立高等教育機関に次のような影響を与えたと分析している。

影響の第1は、明治10年代に、多種多様な形態をともなっていた、官・私立校によって構成される日本の高等教育体制は、帝国大学を頂点とするピラミッド状の階層的構造をもつものへ変化した。第2は、「帝国大学令」制定により、大学としてこの地位・名称を公的に許される機関が事実上、帝国大学一校に限定された。換言すれば大学という名称は帝国大学によって独占されることになった。そのため、私立専門学校のなかには、同志社、東京専門学校など、官立大学を意識し、それと併立する大学建設を志向する学校が存在していたが、上述の事情が作用し、その宿願は明治期には果すことができなくなったのである〔寺崎 1979 p74〕。

明治期後期にいたり、産業社会の進展とともに、高等教育機関への高度レベルの人材育成に対する社会的要請が強まった。これに呼応して私立高等教育機関の大学昇格要求の動向が強まった。1902年（明治35）にいたり、文部省は、1年半の予科を設けて、その上で高等教育を行っている私学に対して「大学」という名称の使用を認めた。これによって多くの有力私立高等教育機関は大学名を冠することができるようになった。しかし、これらの私立高等教育機関は、法制度上、専門学校の扱いであった。「専門学校令」（1903年制定）によって規定された「大学」という、不自然な位置づけがなされたのである。

「専門学校令」では専門学校の教員基礎資格を帝国大学卒業の「学士」と定めたが、専門学校に専任教員を置くことを義務づけなかった。そのため、例えば立命館大学（京都法政学校）では京都帝国大学教授に非常勤講師を全面的に依存し、「大学」昇格以降よりもむしろ高い水準の教育をしていたと評価されている〔天野 1978 p97〕。帝国大学出身者が限られていた段階においては勿論、その後においても、私立大学のなかには帝国大学あるいは官立学校の教授を非常勤講師として多数採用している傾向がある〔天野 1979 p140〕。それは後に論じるように私立高等教育機関の財政的基盤が、官立大学に比べればかなり弱体であったことに起因している。

1900年（明治33）時点における帝国大学と私立大学の前身校である私立専門学校の学生出身構成を比較しておこう。教育社会学者天野郁夫は出身階層を士族（先祖が武士階級）と平民（先祖が農民・職人・商人階級）に分け、卒業者に占める士族出身者の比率を機関・分野別に次のように提示した。帝国大学の場合、法学（57.3%）、医学（32.3）、工学（51.9）、文学（48.7）、理学（45.0）、農学（46.1）に対して、私立専門学校では医学（25.1）、法学（34.1）、文理学（35.3）である。医学分野は官・私に差がなく、平民出身者が多いことが注目される。しかし、全体としていえば私立専門学校卒業者は帝大卒業者に比べて、平民出身者が相対的に多い〔天野 1978 p114, 1989 pp369-374〕。端的に言えば、「士族」の帝国大学に対して、私学は「平民」の高等教育機関という傾向がある。

さらに、卒業者の進路を比較すると帝国大学出身者の約80%は大学・政府・官業など官界に就職している。これに対して私立大学の場合、最も伝統を誇る慶応義塾の卒業生のでさえも、民間企業が最も多く35%で、自営業25%がこれにつづいている。帝国大学と私立高等教育機関は、人材の育成・供給に関して異なる機能・役割を担っていたといえる。天野郁夫は、「帝国大学は士族層の子弟を入れ、これに＜高度の専門教育＞を与えて、＜官＞部門へと送りこんだ。……一方、法学を中心とする私学の主要な機能は、富裕な平民層の教育要求に応じて＜教養＞としての法学や経済学の学習機会を提供し、かれらを＜民＞部門へと送りこんだ」。さらに帝国大学卒業者が日本社会の「＜上から＞の近代化」の担い手であったのと対照的に、私学卒業者たちは「＜下から＞の近代化」の推進者としての役割を演じたと、分析・評価を試みている〔天野 1978 pp123-132〕。

（3）私立大学の制度化と問題点

明治後期から大正にかけて、つまり1900年代に至ると、重化学工業を軸とする工業社会化の動向がつよまり、他方大正デモクラシーの昂揚を背景として、大学・高等教育の量的拡大の世論が形成された。このような状況のなかで臨時教育会議は、高等教育機会の拡充という社会的要請に呼応して答申を公表し、それを受けて1918年（大正7）「大学令」が制定された。

「大学令」によって帝国大学以外の官・公・私立大学の設置の道が開かれ、ようやくに

して私立大学は法制的に大学として位置づけられることになった。しかし、「大学令」に基づく私立大学の成立は、重大な諸問題を内包していた。これに関して教育史家田中征男は次のように3つの問題を指摘している。

第1の問題は、「大学令」に規定された大学の目的（第1条）は、「帝国大学令」の基本方針を継承・強化したものであり、「国家ノ須要」に応じる教育研究および人材養成にあることが規定された。しかも、それが私立大学にも適用されることになったという点である。学部の改廃、大学予科設置、専任教員採用等に関しても文部大臣を通しての国家統制が一層強化された。

第2の問題は、財政問題である。「大学令」と呼応して、当時官立大学・高等学校・専門学校等の大規模な拡充計画が実施されており、政府は私立大学へ財政援助する余力がなかった。そのため私立大学は大学昇格と引きかえに財務上の過重な負担を余儀なくされた。つまり私立大学は、経営の安定という理由で基本財産を国庫に供託することが義務づけられたのである。この供託金は1大学50万円、1学部増すごとに10万円とされていた。早稲田大学は90万円の資金調達に奔走した。これは当時の学生約1万人分の年間授業料に相当する膨大な金額であった。この後2年間に、早稲田大学の学生の学費負担は約1.5倍に急増したといわれている。莫大な供託金を準備できず、大学昇格を図れない私学高等教育機関は学生を吸収しえず廃校の危険があった。したがって一方的に財務的負担をしいる政府の方策を「私学撲滅策」と批判する意見さえも表明されたという。

第3の問題は、教育課程や教育形態の画一化である。先述のように立命館大学は昇格前には京都帝国大学教授を非常勤講師とした夜間課程を中心としてた。法政大学も同様の夜間課程を中心として、勤労青年に高等教育機会を提供していた。かかる特色ある試みも、大学への昇格とともに規制が加えられ、昼間課程中心へ、教育内容等の点についても、多くの場合、形式的に帝国大学を模倣する傾向が強まったとされている〔田中 1979〕。

このような苛酷な条件を克服して、大正期において私立大学への昇格という長年の念願を果たした大学は、慶応義塾、早稲田をはじめ、同志社、中央、日本、法政、明治、国学院など22校に達したのである。大学史家寺崎昌男が指摘するように、大学昇格後国家の統制強化などにより私立大学は建学の精神としての自由な気風を喪失することになったのである〔寺崎 1974〕。

(4)私立大学等の展開とその実態

「大学令」以降、私立大学の大学昇格を実現した数は増大し、第2次大戦終結前年の1944年（昭和19）には、その数は28大学に達した。またこの間に私立専門学校は、1920年（大正9）66校から1944年（昭和19）153校に増加している。1944年時点で、このほか帝国大学7校、官公立大学14校、官公私立高等学校33校（うち私立3）、官公立専門学校133校に達した。その背景には重化学工業・軽工業等の発展、昭和期に至り戦時体制化の動向

があり、それが高等教育の量的拡大を促進したのである〔天野 1989 pp331-355〕。さらに、第2次大戦後、戦災からの復興期においても高等教育機関の増設は進んだ。敗戦直前期の1944年から戦後の新制大学発足前年の1947年（昭和22）までの3年間に、帝国大学、官公私立大学の新設はなかったが、この間に官公私立高等学校6校、官公専門学校27校、私立専門学校55校が新設された。以上の旧制度の高等教育機関の多くは、次章で論じるように、新制大学が成立に際して、その母体となったのである。

戦後の私立大学の現状や問題点を解明するという観点からも、戦前期の私立大学や私立専門学校の財政上の実態がどうであるかをみておくことは意味がある。

大正期から昭和戦前期における私立大学の財政は、「有志者の寄付と学生からの学費収入だけ」であり、「創設以来財政難との苦闘の歴史」であったと、日本私立大学連盟（伝統校を中心に約80校の私立大学で構成）の報告書には記されている。一方、帝国大学や官立大学の教職員の給与、教育研究施設・設備・光熱水量費などほとんど全面的に国家の財源から支出されていた。その帝国大学や官立大学の学生の授業料年額は、1922年（大正11）75円、1925年（大正14）100円、1940年（昭和15）120円であった。これに対して主として学生の納入金に財源していた私立大学の授業料年額は、1922年100円、1925年120円、1940年140円であり、官立大学と同程度であった〔日本私立大学連盟 1984 pp156-7〕。ここには授業料を増額すれば、学生募集が困難になるという私立大学の事情が反映している。

当時の私立大学においても、学生納付金だけでは、大学および大学予科（「大学令」で規定された中等学校卒業者に対する大学予備教育の実施機関）を運営することは困難であった。そのため、私立大学の多くは、教育社会学者天野郁夫が論じるように昇格後も専門学校の機能を「専門部」として残し、専門部・大学・大学予科の3種の教育機能を統合的に組織して運営した。また、「専門部」はほとんどが夜間制であり、それによって昼間制の大学や大学予科の施設・設備、教授陣をフルに活用し、安いコストで大量の学生を教育し、大学の経営に大きく寄与したといえる。実際に、1925年時点で大学学生全体のうち「専門部」学生を占める比率は68%に達していた。私立大学の存続と発展に「専門部」の果たした役割は（財政上のみならず、青年に対する高等教育機関の拡大の意味で）はきわめて大きいのである〔天野 1978 pp181-2〕。

私立大学の大学・大学予科に関しては、「大学令」の規定との関連もあって、設置基準や政府の監督が厳しかった。これに対して「専門部」に関しては制約はゆるやかであった。このような事情は「大学令」以降に増設された専門学校に対しても全く同様である。そのため私立大学の「専門部」や私立専門学校の質の低下が、政府の教育審議会で問題にされたという。先述のように戦時体制化および第2次大戦後の混乱期に私立専門学校が急増したが、これらは「粗製乱造」であったと評価されている。官立大学・専門学校の教授陣・施設等を借用するため、それに隣接して設置された私立専門学校の事例などはその典型例であり、それらが社会的に黙認されたのである。

以上のように私立専門学校は、「施設設備・教員などのあらゆる面で、質的な問題」を抱えたまま、新制大学発足期を迎えたのである〔天野 1978 pp183-4〕。

2 新制大学としての私立大学の成立・展開

(1)新制大学の成立－私立大学を中心に

第2次大戦後、教育改革が実施された。初等教育から大学教育までの制度・内容等に関する全面的な改革であり、日本の教育史上の大改革である。学制改革の面では初等教育（6年間）と前期中等教育（3年間、中学校）が義務教育とされた。義務教育修了者に広く開かれることが期待された後期中等教育（3年間、高等学校）、その上に新制大学において大学教育（4年間）を実施することになった。

新制大学というのは、戦前期の大学、高等学校・大学予科、専門学校などの階層化した大学・高等教育機関を大学という一つの類型の機関に再編成して成立した教育研究機関である。また後期中等教育機関として統一されたすべての高等学校卒業者に男・女の区別なく大学入学資格を認め、大学教育の機会の拡大の可能性をもつ大学制度として出発した。これが新制大学の第1の特徴である。この単線形の民主的な新しい教育制度は、戦前期における教育学者等の教育改革構想が、1946年に来日した米国教育使節団の勧告等の作用によって実現した、とする見方も可能である。

新制大学における大学教育は、戦前期の大学教育および専門学校教育が専門教育に偏し、視野の狭い人材しか育成しえなかったとする反省などから、米国教育使節団の勧告により、一般教育と専門教育を行うことになった。大学教育の目的・方針も、大局的には、初等・中等教育の場合と同様に、戦後制定された「日本国憲法」の基本方針に基づいて制定・公布された「教育基本法」によって規定されている。これが第2の特徴である。すなわち国・公・私立すべての新制大学の目的・性格は、初等・中等教育機関と同様に「教育基本法」に基づいて制定された「学校教育法」によって規定された。戦時期において官立大学は他の機関と異なり、勅令によって規定され、それによって大学間の格差等が「正当化」されていたが、新制大学の場合、法制度上は、国公私すべての大学が対等の位置づけとなった。

新制大学の設置に関して、必要な大学設置基準は、文部省が作成するのではなく大学基準協会（後年、四年制の加盟大学によって構成）という大学関係者によって構成される非営利的な職能団体がそれに当たった。同協会が作成した「大学基準」を文部省も尊重し、それを「設置基準」に準用して新制大学は設置されたのである。

この方式は、学問の自由、大学の自治の重要性の観点から、国家・政府が大学の教育・研究の内容・方法に関与すべきでないという考え方に支えられていた。またこの方式は各大学関係者が協力して団体を形成し、それがそれぞれの大学の教育・研究内容・方法の水準の維持・向上に努めることが望ましいとするアメリカの大学社会の経験を反映したものであった。しかし、後年問題となることだが、日本の大学関係者は、大学設立認可のため

の「設置基準」と大学設立後のアメリカ方式大学教育等の水準維持のための「基準」の差異やその運営方法については、ほとんど理解していなかった。それは次のような歴史的な事情が背景にあった。日本の大学においては、戦前期の帝国大学にせよ、私立大学にせよ、大学設立時点では「基準」（または「条件」）を満足しているかどうか、厳格な審査があったが、設立後の教育研究の水準等に関しては一定の「基準」を設けて「評価」という慣行が、従来わが国の大学には存在していなかったのである。

いずれにせよ、以上の経過をへて、新制国立大学69校は、府県内の旧制大学・高等教育機関を再編成し、1949年5月31日の「国立学校設置法」公布と同時に発足した。公・私立大学の場合、伝統的な大学を中心に12校の大学は、国立大学発足の前年、1948年に新制大学として出発した〔海後・寺崎 1969 pp96-7〕。しかし多くの新制度の私立大学は、1949年以降に発足した。ところが私立大学のなかには、前身校の専門学校の教育研究条件が不備なため、「設置基準」に達せず、そのため暫定的に短期大学として認可され、出発したところも少なくない。したがって短期大学は、本来、教育研究条件が「基準」に達するまでの暫定措置的機関であり、将来すべてが4年制大学に位置づけられることが想定されて出発した〔海後・寺崎 1969 pp194-8〕。しかし時代・社会の進展とともに短期大学制度は定着した。1961年「学校基本法」が改正され、短期大学は法制度的に恒常的高等教育機関として位置づけられることになった。

ここで旧制高等教育機関の再編成が一段落した1952年時点で、新制大学は国立72校、公立34校、私立120校で合計226校である。新制大学発足期の1947年の旧制大学・官立18校、公立3校、私立28校、合計49校と比較して、新制度の大学数が全体としても、設置者別にみても急増していることは明らかである。「基準」に達せず短期大学として発足した大学は、1952年時点で、国立7校、公立31校、私立167校、合計205校であった。私立専門学校のなかに大学昇格に成功しなかったところが多いことから推察されるように、私立学校の財政基盤の脆弱性は否定できない。

(2)私立大学の設置形態と組織運営

私立大学は、教育法学者永井憲一によれば、「教育基本法」（第6条）により、「法律に定める学校」であり、国公立学校と同様に「公の性質をもつ」ものであるが、「法律の定める法人のみ」が設置できる学校である。上記の法人に関しては、「学校教育法」（第3条）に規定された学校法人のみが権利を有する。学校法人が設置する学校が私立学校と定義されている、と説明されている〔永井 1988〕。これに対して国公立大学は、学校法人ではなく、国または地方公共団体が設立した大学を指す。つまり設置主体が法人組織であるというところに私立大学の一つの特徴がある。

日本私立大学連盟の報告書によれば、戦前期の私立大学の設置体は財団法人であった。この場合、財政的基盤整備という点では有効であるが、組織運営の面で私学の独自性を発

揮するとか公共性を維持する側面で難点があった。その事例として財団法人の場合は、「理事は一人でもよく、監事も評議会も置くことが義務づけられていないため、理事の専断に陥りやすい」。また「財団法人を解散した場合、学校の財産は理事の私有に帰しやすいという欠点」があったと記している。これに対して、新制度の学校法人の場合、理事は5人以上、監事2人以上、諮問機関として教職員、卒業生などから構成される評議会が義務づけられた。また法人解散後の財産の勝手な処分は禁じられるなど、財団法人に比べて公共性が保障されていると論じている〔日本私立大学連盟 1984 pp38-9〕。

さて、私立大学においては、「私立学校法」第36条により、設置者である学校法人の業務は、理事会（理事の過半数によって）が決定することと規定されている。また同法第42条にみられるように理事会は意志決定に先立ち、経営上の重要事項に関しては「評議会の意見を聞かなければならない」とされている。

教育行政学者 大沢 勝は、私立大学の財政と資産管理など大学の全般的な経営に責任を負う組織が理事会・評議会であり、端的に言えば大学の「経営権」を代表する人格が「理事長」である、と論じている。一方、大学を存立させる中核的な機能としての研究と教育あるいは学習の、いわゆる「教学」に関する意志決定を行う権限を有するのが「教授会」である。したがって「教学権」を代表する人格が学長である、と彼は論じている。つまり、「経営権」（理事会・評議員会）と「教学権」（学長・教授会）の機能・役割の差異により、それらの機能を「分離」することが必要である。その上で大学の教育・研究の発展、学生の教育をうける権利の保障という観点から、両者の機能の「統一」、つまり「経営権」と「教学権」の統一が必要である、と彼は主張している〔大沢 1974 pp44-5〕。

日本私立大学連盟報告書は、私立大学には財政面の権限は理事会、教学面の権限は教授会にあるとする権限の2重構造があり、これは積極的に評価すべき利点があると指摘している。上述の「理事会と学長・教授会の機能の分離とその統一」という理論的・一般論的な主張が各大学の運営面で生かされているのかどうかについては、次章で論じる。

3 私立大学の現状と問題点

(1) 全国大学における私立大学の位置

先述のように、大正期以降、戦前期においても日本の大学・高等教育機関の中での私立大学・専門学校の比率はきわめて大きかった。官立学校の卒業生が主として政府・大学・官業など官界で活動したのに対して、私立大学卒業生は産業界を中心として活躍した。日本の産業発展に果たした私立学校の役割は大きかった。

第2次大戦後、発足した新制大学は、1950年代後半以降の高度経済成長期に産業社会の要請に呼応して急速な発展をした。大学の学部学生は、1960年60万人（指数100）であったのが、1970年134万人（224）、1980年には174万人（290）、1989年には193万人（321）と急テンポで増加している。大学数も1960年245校（指数100）から1970年382校（156）、

1980年446校（182）、1989年499校（204）と急増している。『文部統計要覧1990年版』によれば、全大学生（学部・大学院）のうち私立大学生の占める割合は、1960年64.4%、1970年74.4%、1980年75.0%、1989年72.6%（但し学部学生の場合の割合は75.2%）である〔文部省 1990〕。全国大学の設置数に対する私立大学の占める割合は、1960年57.1%、1970年71.7%、1980年71.5%、1989年は72.1%と報告されている。以上からも明らかなように、戦後日本の産業社会の発展に必要な人材養成に関して、私立大学の果たした役割は大きい。

現在、私立大学が重点をおいている専門分野は何であろうか。学部レベルに関していえば、私立大学の重点分野（全学生に対する私立大学生の比率が85%以上）を挙げると芸術（90.5%）、社会科学（88.6%）、家政（88.4%）、人文（86.1%）の4分野がある。逆に私立の非重点分野（比率が50%以下）は教育（34.7%）、農学（48.1%）、医歯学（48.2%）である。私立大学のなかで、全学部学生数に対する比率が最大の専門分野は社会科学（46.3%）であり、次が工学（17.4%）、人文科学（17.3%）と続いている。戦前期の私立大学・専門学校においては人文科学・社会科学の比重がきわめて多かった。この傾向は、後述の財政上の事情があり、現代の私立大学にも継承されている。ただ注目すべきことは、私立大学は施設・設備等に関して多額の財源を必要とする工学分野を国立大学と同様に、かなり重視していることである。

私立大学が工学分野を重視するに至った社会的要因は、1950年代後半以降の高度経済政策が、技術革新を基盤としていたため、科学技術者の需要が増大したことに求められる。このような産業社会からの要請に高等教育政策が呼応し、それに各大学が協力したことにより工学部学生が増加したのである〔関 1981〕。しかし、戦前期に比べて理工系分野の比重が大きくなったため、私立大学は経営上、多くの困難に遭遇している。そのため、今後、私立大学は人文・社会科学分野を中心とした教育研究を行ない、理工系分野の教育研究は国立大学に委ねることを主張する学者も少なくない〔関 1988b〕。

現在、大学院修士課程を設置している国立大学94校（全体の97.9%）に対し、私立大学（49.2%）179校である。また博士課程を設置している国立大学58校（60.4%）に対し、私立大学は133校（36.5%）である。絶対数でいえば修士課程にせよ、博士課程にせよ大学院を設置した私立大学は国立大学の数よりもかなり多い。例えば1960年代以降の理工系分野の高度人材養成政策に呼応して国立大学に増設されたのは修士課程である。博士課程設置の国立大学は帝国大や官立大学を母体に設置された旧制大学系大学のみである。戦後新制大学に昇格した地方大学の理工系学部には修士課程が設置されたに止まる。

他方、私立大学の場合、戦後、新制大学に昇格した歴史的伝統の乏しい理工系学部にも大学院設置が続々と認可された。国立大学の博士課程増設は国家財源からの大幅な支出を必要とするが、私立大学の大学院増設の場合、その必要がなかったからである。とはいうものの、本来ならば多額の財源を必要とする大学院設置に対して、財政的に困難な私立大

学が、なぜ国立大学以上に積極的に対応したのであろうか。以下にその理由を説明する。

国立大学に関していえば、地方大学においても1960年代以降、大学院博士課程設置を志向して努力したところは少なくない。ただ前述のように政府の高等教育財政・政策上の理由から、近年までそれは実現しえなかった。

しかし、私立大学の場合、国立大学と異なり国家財政の制約からの自由度が大きいため、大学院を設置することが制度的に容易であった。しかも、教育社会学者 友田泰正の分析によれば、私立大学にとって大学院というのは、その大学のステータス・シンボル（威信の象徴）としての役割を担うものと期待されて設置された、と評価される〔友田 1974〕。

たしかに、私立大学の大学院で学位授与者を出していない大学は多い〔並木 1980〕く、大学院はステータス・シンボルの役割しか果たしていないように見える。。だが、大学院を設置した大学は、未設置大学よりも、優れた大学教員を採用するのに有利である。全国的に有名な学者を多数擁した大学は、社会や受験生からの評価が高まる可能性は大きい。この点に関して、日本私立大学連盟報告書も大学院のステータス・シンボルとしての効果を認めている。しかし、同報告書は、私立大学は大学院設置により「その基礎となる学部の教員組織が量的・質的に充実」した。また、大学院を設置したということは、大学としてそれだけ成熟したことを示すものである、と同報告書は評価している〔日本私立大学連盟 1984 pp78-9〕。

(2) 財政の現状と問題点

私立大学に限らず、大学の発展にとって、大学の教育・研究の条件整備・充実は必要不可欠の課題であり、それに対応するには大学の財政的基盤が問題となる。私立大学の財政は、有志の寄付と学生の納付金だけが収入源であるという慣行は、戦前期以降、近年まで続いてきた。また、私立大学は「創設以来財政難との苦闘の歴史」であった。しかも、そのうえ戦前期において私立大学は「大学令」に規定された大学の目的が「国家ノ須要ニ応ズル」ことであったため、「学問の自由」など建学の精神に基づく教育研究に関しては、国家から干渉抑圧されてきた、と評価されている〔日本私立大学連盟 1984 p156〕。

第2次大戦後、新制大学として発足した私立大学は、「私立学校法」に基づき「自主性と公共性をもつ」学校法人として成立し、公的財政を法的に可能とする道が開かれた。しかし、その後も私学への助成はほとんどなく、財政的基盤は、戦前期の私立大学よりも弱体化したとみられている。その原因の一つとして、戦前期において、大学設立時に必要とされていた供託金制度が戦後廃止され、財政的基盤が不十分な大学も設置認可されたことが挙げられる〔日本私立大学連盟 1984 p39、p160〕。戦前期の私立大学が「専門部」を設置し、学生数の確保や財政不足に対応したと同様に、新制度の私立大学も短期大学や高等学校等を併設し、大学経営の安定化への努力を行なっているところが多い〔山崎 1989〕。私立の財政難問題への政府の対応が本格化するまで、まだ長い年月を必要とした。

1960年代後半以降、私立大学は高度経済成長期に学生数が急増し、大学の人件費・設備投資の高騰により、学生納付金の増額を行なった。しかし、多くの私立大学では授業料値上げを反対する学生運動が起こり、深刻な大学紛争を経験した。このような背景の中で私立大学関係者は国庫補助を強力に要請しつづけた。長年にわたる私学関係者の念願がかなって、1970年、私立大学への経常費補助が閣議決定となり、助成金配分のための第3者機関として日本私学振興財団が設置された。これにより私学助成が本格化した、それが制度的に確立したのはその5年後のことである。

1975年7月、「私立学校振興助成法」が制定された。同法第1条において、私学補助の目的は、①私立学校の教育条件の維持および向上、②私立学校に在学する……学生に係る修学上の経済的負担の軽減を図ること、③私立学校の経営の健全性を高め、もって私立学校の健全な発達に資すること、と規定されたのである。

私立大学経常的経費のうち、国庫からの助成費の比率をみると、「補助金制度」が創設された1970年は7.2%であり、「私学振興助成法」が成立した1975年には20.6%、1980年に29.5%へと暫時増加した。ところが、その後、経常的経費に占める補助金比率は減少傾向にあり、1984年は21.5%にまで低下した。一方、国庫からの補助金制度導入により経常費収入における学生納付金比率も1973年72.5%であったが、その後この比率は減少し、1981年には65.9%に達した。しかし、補助金比率が低下してきた時期と呼応し、再び学生納付金比率は上昇しつつある。私学全体の借入金残高は1981年度2024億円であったのが、1982年度2209億円に、1年間で9.1%増加している〔日本私立大学連盟 1984 pp169-170〕。

以上のような背景のなかで、政府からの財政補助が本格的に行なわれた1970年代以降も、私立大学の学生納付金（平均額）は年々増加している。例えば、1970年を100とすれば1975年が188.3、1980年が356.1、1984年が442.6と急増しているのである〔保田 1984〕。しかもこの間、私立大学の教育条件は改善されてはいない。例えば1979年から1983年に教員当学生比率は私立大学は28.6から25.4に変化したにとどまる。同期間において国立大学の場合、8.4～8.1に対して私立大学の教育条件はほとんど改善されたとはいえない〔日本私立大学連盟 1984 p139〕。ところが1970年代後半以降、私立大学の教職員の待遇改善は改善され、国立大学よりかなり高い給与が支給されており、私立大学の「甘い構造」が批判されている〔中村1980〕。

このような複合的な要因が作用して、1980年代に私立大学補助金の削減・停滞が起こり、その結果私立大学の財政基盤は再び弱体化している。また、1992年以降18才人口の急減期が訪れる。また、大学財政拡大の見通しも難しい時代を迎えており、私立大学は「淘汰の時代」に突入すると予測されている〔喜多村 1989 1990〕。このような危機を回避すべく優れた学生を吸収するため、施設・設備のみならず学生の生活施設等を整備し、緑のゆたかな美しいキャンパスづくりに努力している私立大学は多い。

参考までに、1985年度における私立大学の全収入（2兆3036億円）に対する各収入項目

の比率を高い順序で示すと、学生納付金（41.1％）、事業収入（23.4％）、国庫等補助金（10.0％）、借入金（9.9％）、資産売却収入（5.9％）、資産運用収入（3.8％）、手数料（2.9％）、寄付金（2.0％）、雑用収入（1.1％）となる。1970年代前半に比べて1980年代には学生納付金が5～10％減少、寄付金が7～9％減少している〔金子 1989, pp212-3〕。また1985年度の総支出額（2兆68億円）に対する各支出項目の比率は次の通りである。人件費（46.2％）、教育研究費（21.4％）、管理費（3.6％）、施設費（11.9％）、設備備品費（5.2％）、債務償還費（11.7％）。1970年代前半期に比べて1980年代には施設費が5～6％減、設備備品費が2～3％減少し、その分だけ教育研究費の比率が上昇している〔金子 1989 pp216-7〕。

（3）経営と教学の関係

先に、私立大学においては、財政と資産管理をはじめ大学の全般的経営に責任（経営権）をもつ学校法人組織としての理事会と大学の中核的機能である教育研究を推進することに責任（教学権）をもつ教学組織としての学長・教授会があり、経営権と教学権は分離し、かつその上で統一すべきであるという大沢勝の見解を紹介した。

経営に責任をもつ理事会と教学に責任をもつ学長・教授会の権限が分離されていない事例は、歴史伝統が乏しく、比較的に新しい大学のなかで理事長・学長に権限が集中している大学に、あるいは逆に教授会の権限がきわめて大きい大学にみられる。前者の大学では、大学設立者またはその一族が理事長（経営権をもつ理事会の代表）と学長（教学の責任をもつ教授会の代表）を兼務している例が多い。この理事長が「大学とは何か」「大学の教育研究とは何か」「大学の経営は企業経営や初等中等教育経営とどう異なるのか」について十分な理解をしえていない場合、教授会における教授人事や入学者選抜・判定などに経営論の観点から干渉する事例が少なくない。そのため教授会に不満が昂じる。後者の場合としては、大学の民主化がすすみ教授会の権限がかなり強大となり、「大学の自治」＝「教授会の自治」という国立大学にみられる古典的な自治論に立脚し、教授会が経営の責任をもつに至った大学の事例が少なくない。教授会＝経営者の見解や立場は、教授会が国民・社会の負託に対応すべく教育研究の責任を果たすという、教授会の本来的な役割を軽視している、とする批判が成立する。

次に理事会と教授会の役割・機能を分離している事例は、伝統的な大学を中心にみられる。しかし、この場合も、双方の役割・機能を機械的に分離した一部の大学では、理事会と教授会の意志疎通が不十分になり、学生生活に関連する学費値上げ等の問題を財政上の観点から理事会が決定し、教授会に協議することなく実施したため、大学紛争にまで発展した事例もある〔大沢 1974〕。

以上に論じたように私立大学の設置主体である学校法人・理事会と教育研究を推進する学長・教授会、この両者の役割機能の分離と統一をどのようにうまく実現するのかは、容

易なことではない。各大学は、理事会と教授会の役割・機能を分離した上で、再び両者をどのようにして統一しようとしているのかについて、以下に具体的事例に即して考察する。

戦前期からの伝統を誇る慶応大学では経営の責任を負う理事会の代表である理事長と教学の責任を負う教授会等の代表である学長は兼務とされ、その役職を塾長と呼んでいる。つまり学長は教学の代表者であるのに対して塾長は大学（教授会・教学）と学校法人（理事会・経営）の双方の代表であることを意味する。同じく伝統を誇る早稲田大学の場合、学長と理事長は兼務とされ、その役職を総長と称している。両大学に類する事例は、他大学にもみられるが、学長と理事長が兼務の形をとっている論拠は、恐らく国民・社会から負託された明日の社会を担う学生たちにふさわしい教育研究を推進することを最重視するという観点から「教学」と「経営」は統一しなければならないという原理・理念に支えられていると考えられる。

この場合、先述のように歴史の新しい大学では、大学創設者またはその近親者が「総長」の役職に就いている事例が多い。この方式は規模が拡大し、多様な機能を有する大学経営の近代化の観点からみれば問題点の一つである〔大沢 1974 p45〕。また「総長」方式の場合、総長を大学構成員による公選制とすることは、創立者一族の世襲制という非近代的方式から脱却するには一定の有効性がある。日本ではこの方式が民主的な近代的な方法と解されて、伝統的な主要な大学はこの方法を採用している。他方、アメリカの伝統的な私立大学では理事長と学長を兼任することはしない。しかも学長は大学構成員による公選で決定されるのではなく、理事会の決定事項とされている。日米の文化・風土の差が学長選出方式にも反映している。このことは大学教員の選考にも反映している。

日本では私立大学においても、国立大学と同様に教員人事の選考・決定は、実質的に教授会において行われる。国立大学においては教授の任命権者は文部大臣である。しかし学問の自由、大学の自治の観点から教授の人事権は教授会に委ねられている。この方式が私立大学においても継承されているのである。他方、アメリカの名門私立大学においては教授の人事権を教授会でなく、理事会に委ねている事例が多い。これは教授会が人事権をもつことによって教員の研究評価などが非客観化する傾向を避け、可能な限り客観的な評価を行うための経験的な「大学人の知恵」だと解されている。この点こそ、ハーバード大学をはじめアメリカの名門大学が世界的に高い評価が得られている最大の秘密であるとされている〔香取 1989 p129〕。

しかし、日本の有力大学のなかで、アメリカのような教授人事方式を採用しているところは皆無である。仮にそのような方式を日本の大学で提案すれば「学問の自由」「大学の自治」を軽視しているという厳しい批判にさらされると思われる。逆にいえば、日本の大学の伝統を形成してきた国立大学の場合、理事会制度が存在しないこともあり、しかも私立大学教授団にも国立大学出身者が多く、理事会の機能等について十分な知識が得られていないばかりか、理事会に対する不信感が根強いことも原因の一つである。さらに悪い

ことに大学の経営責任主体である理事会の関係者の中には、「大学とは何か」、「大学の教育研究とは何か」について十分な知識がなく、大学経営を経済的利益を重視する企業経営と同一視する人々が今日においてさえも少なくない〔注：私立大学長訪問調査による〕。

以上のような双方の要因が複合して、私立大学においても理事会に教授の人事権を委ねることが積極的な試みだと評価する動向はきわめて微弱である。いなむしろ、大学の目的・機能について十分な認識を有していない理事会が教授の人事に干渉し、そのことが教学と経営の未分離の問題として批判されることが少なくないのである。

しかし、青年人口の急激期を目前に迎えている今日、学生数減少による大学倒産の危機を回避すべく、中小規模の大学においては、理事会と教授会が協力して、当該大学の特色を高校関係者・父兄に P. R. して入学者募集に積極的活動を展開している。さらに入学した学生達に対して学力・関心に応じた画一的ではない、個別的な教育指導を志向している事例も見られるのである。

いずれにしても、日本の社会や人類・地球が当面している課題に、私立大学が対応し得るように教育研究活動の質を高め、さらに大学を活性化していくためには、私立大学も社会に対する公的責任を伴っているため、理事長・理事会は、教学側の意見を可能な限り尊重して大学の経営に当たることが必要である。また、教授会は大学全体の自治を前提とし、建学の精神をふまえつつ、その責任を果すことが望まれる。この間にあって学長は、理事長・理事会と協調しながら、教育と学術にかかわる政策を具体化すべく指導性を発揮することが期待されているのである〔臨教審 1987〕。

(4) 社会的評価

新制大学発足期において国立大学に比べて極めて劣悪な条件から出発した私立大学も、関東地区や関西地区の有力私立大学を中心に、1980年代には、入学者選抜の難易度が高まり、入学者の水準も上昇して、主要国立大学と同一レベルに達している。優秀な学生たちが地方国立大学よりも主要大都市の私立大学に関心をもつ要因には、青年の都会の文化志向や、主要企業への就職に地方都市よりも主要都市の方が好都合などの理由が挙げられる。

国家公務員 I 種（上級職）試験の合格者の多い大学上位10校のうち、私立大学では早稲田大学と慶応義塾大学の2校が名前を出しているにとどまる。しかし産業社会で重要なポスト（民間企業役員・部課長）を得て活躍する人材は私立大学から数多く輩出している。1990年4月の時点で、民間企業の役員・部課長などの地位の人材を多く出している大学の1位は早稲田大学（私立）、2位は慶応義塾大学（私立）、3位東京大学（国立）、4位京都大学（国立）、5位中央大学（私立）、6位日本大学（私立）、7位明治大学（私立）、8・9・10位は東北・大阪・九州大学（国立）である。11位から20位までに東京の私学2校と関西の私学2校がある〔ダイヤモンド 1990〕。このように企業の重要ポストに私学出身者が増加していること、また有力企業の本社が主要都市にあることが、関東や関西

の私立大学にとって有利な条件をさらにつよめる可能性をもっている。

また、近年、総理大臣や大臣閣僚の中には私立大学出身者が多い。例えば、1990年時点の内閣をみると、総理大臣が早稲田大学出身、大蔵大臣が慶応義塾大学出身であり、このほか主要ポストの大部分は私立大学出身者で占められている。以上に考察したように社会における私立大学の評価が、国立大学の評価を上まわりつつある傾向は、私立大学にとっては歓迎すべきことであろう。

4 私立大学の今後の課題

(1) 各大学の改革理念、教育目標の再検討

今日、日本社会のG N Pは世界第1位となり、国際的な位置・役割はきわめて大きく、人類地球の当面している環境問題・南北経済格差等の問題解決に対しても積極的に貢献することが強く求められている。このような新しい日本社会の課題に、日本の大学はどのように対応すればよいのか。この大学への課題に、私立大学も対応が迫られている。ところが1970年のO E C D教育調査団報告『日本の教育政策』〔深代惇郎 1972〕においても、また近年公表された日米教育比較協力研究・アメリカ側報告書『日本教育の現状』〔天城 1987〕においても、いずれも日本の大学教育の評価は低い。後者においては日本の大学教育の非創造性、非効率性を指摘している。この点に関して同感する日本の高等教育研究者はきわめて多い。

現代においても教育目標を明確に示していない大学・学部はきわめて多い。教育目標を明確化し、それを効果的に達成する教育の計画・実施に努力せずに、もっぱら入学者選抜の「改善」を試みるなど非教育的非計画的な大学・学部は少なくない。したがって多くの大学・学部における教育の現状をみると、人文・社会科学分野を中心に100年前と同様に講義中心主義の授業が展開されている。つまり教授から学生への一方向的な講義形態の教育が今日も主流的位置を占めているなど、今日の大学教育はきわめて由々しき多くの問題を内包している。

今後の日本社会の課題のみならず、国際化社会、人類・地球的課題に対しても、わが国の大学は積極的な貢献をすることが求められているとすれば、少なくとも次に指摘する諸課題に対応できる体制を整備することが必要であろう。具体的にいえば、今後私立大学・学部はいかなる改革の理念や教育目標を設定するのか。どのような能力等をもつ学生を対象とするのか。選抜した学生たちに、新しい目標の効果的な達成に向けてどのような教育の計画を行うのか。そのような教育計画をどのようにして実施するのか。以上の諸事項に関する本格的な調査研究を計画実施し、その成果を活用して現状の大学教育の本格的な改善を実施すべく努力することが強く求められている。この課題は日本の大学にとって21世紀に向けての重要課題であり、これに私立大学も積極的に対応できるような体制を整備することが、きわめて緊急な課題であるということである。

(2) 大学財政の抜本的改革

私立大学の財政基盤が脆弱化していることは前述したが、その根本的な原因の一つは、私立大学に限らず、国公立大学および短期大学・高等専門学校等を含む高等教育に投資される公的財源からの支援が、相対的に見て乏しい、ということである。例えば、国内総生産（GDP）に対する高等教育分野の公教育費比率は、オランダ1.83%、カナダ1.77%、アメリカ1.73%、イギリス1.04%に対して西ドイツ0.58%と低いが、日本0.37%、フランス0.35%はさらに低く、OECD諸国中のなかで最下位グループに位置づけられている〔市川 1988〕。

現在、日本のGNPは世界第1位であるが、上述のように高等教育分野への公的財源からの支出が乏しいことが指摘できる。そのため、前述のように私立大学のみならず国立大学の授業料も高額であり、日本の大学の学費は「世界一高い」と批判されている〔保田 1988〕。しかも奨学金も低額であり、家庭の膨大な教育負担の上に日本の高等教育が維持されているという、国際的にみて、異常な状況がある。

高等教育は当該社会の文化・教育に関する問題に関与するだけでなく、人類・地球の、あるいは新しい時代を迎えようとする国際社会の発展に必要な新しい学問の創造、当面する諸課題の解決に寄与する人材育成の役割を担っている。このように高等教育の課題を考えたとき、日本の高等教育への公的財源からの支援を拡大し、財政的基盤を強化することを志向した高等教育政策の改革が期待されることはいうまでもないことである。この意味では現在の大学審議会の役割はきわめて大きいといわねばならない。以上のように日本の高等教育全体の財政政策改革との関連性を配慮しつつ、私立大学の財政的基盤の拡充方を検討することが不可欠だと考えられる。その際、経常費等への補助（機関補助）のほかに学生の奨学金の拡大や研究活動への補助など（非機関補助）などの拡大や資金源の多様化は高等教育財政の課題である〔金子 1990〕。

(3) 組織運営の改革

すでに論じたように私立大学は現在、国庫助成を受けているが、それは不十分であり、今後補助金額をさらに拡大することが多くの私立大学関係者の最大の要望であろう。

しかし、政府補助が拡大することは大学における「学問の自由」を維持する上でネガティブな影響をもたらす可能性を指摘する意見も存在する。政府補助の場合、政府や産業社会が重視する分野の助成に重点がおかれるため、一つの大学の内部における専門分野間に財政上の格差が生じたり、あるいは特定分野が偏重されるなど大学自体の基本方針と対立しない事態が起こりうる。すでに主要国立大学では1960-70年代において産業社会の要請に協力的に対応し、例えば工学分野の規模が肥大化し、他方、人文系分野の拡充はほとんどなされていないという問題がある。このような動向は日本社会の経済発展に資するところはあったとしても、わが国の学問研究や文化の発展にとっては問題がある。今後私立大

学に関しても、国立大学と類似の問題を抱える可能性が否定できないのである。

それと同時に、公的資金助成の拡大とともに、それに対する私立大学としての社会的責任を明確にしていく努力を強化することが必要となる。端的に言えば、公的資金が学生の教育や学習の質の向上のために、効果的に運用する。そのため大学の自己評価システムを確立する。発見された問題点を自己改革していくための改革計画機能を整備し、改革計画を実施する。以上の組織的な諸活動を十全に展開できるようにすることが、大学の組織運営改革の最大の課題である〔臨時教育審議会 1987, 大学審議会 1989, 1990〕。

参考までに、1994年6月6日に公表された大学審議会組織運営部会の『審議の概要－大学運営の円滑化について(報告)』の私立大学に固有な事項についての提言を記しておこう。

「私立大学の組織運営について重要なことは、各大学の自主性を尊重するとともに、その公共性が確保されることである。私立大学における大学改革の円滑な推進を図るためには、設置者である学校法人の理事会が長期的な展望に立った経営計画の策定とその遂行に責任を持つことはもとよりであるが、学校法人の理事会等と、教学組織との連携・意志疎通を図り、両者の協働関係を確立することが重要である。」〔大学審議会 1994〕。

臨時教育審議会や大学審議会が提言している大学の「自己評価システム確立」や「長期的な展望に立った経営計画の策定」等に関する要請は、見方を代えれば大学が「知性の府」として精神的基盤を強化することを求めていることを意味している。大学の精神的あるいは知性的基盤を確立・強化することは、具体的に言えば、21世紀の社会に対応しうる学問研究や教育とはいかなるものか、それを実施するには現状をどのように改めればよいのか、などの諸問題について構想・計画する機能を整備することを指している。このような改革構想・計画機能のほか、改革実施機能を整備することなしには、現代日本の大学は社会・国民からの信頼を回復することも困難であり、結果として物質的基盤を強化するという原初的な要求も実現しがたいことになるであろう。

おわりに

大学の歴史を振り返って見ると、欧米諸国の伝統的な大学はその位置する国家の歴史よりも長い歴史を有している。国立大学や私立大学という概念は、近代国家成立以降に形成されたものである。しかし、敢えていえば、伝統的な大学は、国立や官立でなく、すべて私立(国家からの自由、つまり自律性・独立性が重視されているという意味)である。教育史家 梅根 悟が指摘するように、国家の要請に基づき設置された「大学」は高等教育機関であって、本来の意味の大学ではない、というべきかもしれない(梅根 1970)。

ここでいう本来の意味の大学とは、「大学の自治」の原則を重視しているのか、どうかという問題にかかわっている。21世紀に向けての「大学の自治」は、19世紀以降のドイツや日本におけるような「帝国」と「大学」の関係構造のなかで形成された防衛的で閉鎖的な「教授会の自治」を意味しているのではない。新しい「大学の自治」の確立には、国

家と大学の成熟した関係の構築が前提となるであろう。別言すれば、近代のもつ意味やその成果及び現代における共生・共存の思想が社会のすみずみにまで浸透している成熟した社会の建設及び人類的地球的課題の解決等をめざす国家と、これらの諸問題に学問・教育を通して間接的にせよ寄与する大学づくりという、両者の新しい時代の関係構造を模索し確立する過程で、それを支える新しい「大学の自治」は検討され、その実現を志向することが求められている、といえるであろう。

いずれにしても、成熟した社会のメルクマールの一つは、その社会で活動している私立大学のなかに、国立や官立の「大学」と同等以上の社会的評価がなされている、機関が存在するのか、ということではないであろうか。逆にいえば、そのように国際的に高い評価を受ける私立大学が存在することが、その社会の成熟性の一つの指標であり、そのことは国公立の「大学」にとっても、またそこにおける学問・教育の進展にとっても好ましい影響を与えることになるであろう。それだけでなく、それらの大学をもつ社会や国民あるいは人類社会にとっても、そのことはきわめて有意義であり心強いことだと考えられる。

参考文献

- 天城 勲 1987, 『相互にみた日米教育の課題－日米教育協力研究報告書』第一法規。
- 天野郁夫 1989, 『近代日本高等教育研究』玉川大学出版部。
- 天野郁夫 1979, 「専門学校」 成田克矢・寺崎昌男編著『学校の歴史 第4巻、大学の歴史』第一法規 第一編, 第4章。
- 天野郁夫 1978, 『旧制専門学校』日本経済新聞社。
- 市川昭午 1988, 「総論・高等教育の財政－日本と外国」 『高等教育研究第8号－高等教育財政の現状－国際比較と政策課題』 所収。
- 梅根 悟 1970, 「解説」フィヒテ他(梅根 悟訳)『大学の理念と構想』明治図書出版 所収。
- 大沢 勝 1974, 『日本の私立大学』(改訂新版)青木書店。
- 大矢正人 1981, 「地方私立大学の現状と課題」 大沢勝・高木修二編『日本の大学教育－現状と課題』早稲田大学出版部 所収。
- 尾形憲 1981, 「私立大学の研究教育条件と財政」 同上書 所収。
- 海後宗臣・寺崎昌男 1969, 『戦後日本の大学改革9巻－大学教育』東京大学出版部。
- 香取草之助 1989, 「私立大学の管理運営」 海老原浩善他『近・未来大学像の探求』東海大学出版会 所収。
- 金子元久 1990, 「高等教育の国際的動向」『大学論集』第19集 所収。
- 金子元久 1989, 『高等教育統計データ集』広島大学・大学教育研究センター刊。
- 喜多村和之 1990, 『大学淘汰の時代』中央公論社。
- 喜多村和之編 1989, 『大学淘汰の研究』東信堂。

- 関 正夫 1981, 「日本における理工系大学制度の展開(1950-80)－学部・学科構成の変遷に関して」『大学論集』第10集 所収。
- 関 正夫 1988a, 『日本の大学教育改革－歴史・現状・展望』玉川大学出版部。
- 関 正夫 1988b, 「はしがき(序文)」『大学研究ノート：官学と私学－大学の設置形態と国公立大学の将来』第71号 所収。
- ダイヤモンド社 1990, 「企業の大学評価が変わった」『週間ダイヤモンド』78巻15号(4月14日号)。
- 大学審議会 1989, 同審議会大学教育部会「審議の概要」(1989.7.27)。
- 大学審議会 1990, 同審議会大学教育部会「審議の概要(その2)」(1990.7.30)。
- 大学審議会 1994, 同審議会組織運営部会『審議の概要』(1994.6.6)。
- 田中征男 1979, 「私立大学」寺崎昌男・成田克矢編『学校の歴史 第4巻 大学の歴史』第一法規 第一編、第2章3節。
- 寺崎昌男 1974, 「大正デモクラシー以降の日本の大学」梅根悟監修『世界教育史大系 26巻大学史Ⅰ』講談社 第6章第4節。
- 寺崎昌男 1979, 「私立大学」寺崎・成田編 前掲書 第一編、第2章1, 2節。
- 友田泰正 1974, 「統計から見た日本の大学院－昭和35年～昭和46年」『大学論集』第2集 所収。
- 永井憲一 1988, 「私立大学の存立根拠」『大学ノート』第71号 所収。
- 並木美喜雄 1981, 「学術研究体制と私立大学」大沢・高木前掲書 所収。
- 並木美喜雄 1980, 「戦後の私立大学の大学院」宮原将平・川村亮編『現代の大学院』早稲田大学出版部 第4章。
- 日本私立大学連盟編 1984, 『私立大学 きのう・きょう・あした』福武書店。
- 深代惇郎 1972, 『日本の教育政策』朝日新聞社。
- 保田芳昭 1984, 「世界一高い日本の学費」国庫助成に関する全国私立大学教授会連合会編『私大777の未来－サバイバル時代に向かって』勁草書房 所収。
- 山口 孝 1981, 「私立大学の管理運営問題」大沢・高木編前掲書 所収。
- 山崎博敏 1989, 「学校法人の生成と淘汰」前掲喜多村編『大学淘汰の研究』第5章。
- 臨時教育審議会 1987, 『教育改革に関する第三次答申』。

現代日本の大学教育の改革課題

— 歴史と国際比較の視点からの検討 —

目 次

はじめに

- 1 日本の大学の当面する環境の変化
 - 2 改革課題の検討ための枠組み
 - 3 学術中心の移動と大学教育等の諸要素との関係
 - (1) 19世紀の学術中心 フランス及びドイツの大学の特質等
 - (2) 20世紀の学術中心 アメリカの大学の特質
 - (3) 学術の準中心 イギリスの大学の特質
 - (4) 日本の旧制大学・高校教育の特質と限界
 - (5) 現代日本の大学の現状と問題点
 - 4 アメリカの大学教育改革の経験と反省
 - (1) 第2次大戦以降の大学の変化、学問の変化等への反省
 - (2) 80年代における大学教育改革の動向
 - (3) 有力総合大学の苦悩
 - (4) 学生・教師の多様化への対応
 - (5) 高等教育研究体制と大学教育の改善への組織的取り組み
- おわりに—大学教育改革の基本視点と課題

現代日本における大学教育の改革課題

－歴史と国際比較の視点からの検討－

はじめに

本論文は標記の主題を論じることを目的としている。最初に大学の改革の課題に影響を与えている大学の当面する環境の変化について論じる。その上で、第二に改革課題検討のための枠組みに関して考察する。第三に、この枠組みを用いて、19世紀以降の世界の学術の中心地の移動とその国の大学教育等の諸要素との関係を考察する。それと対比して戦前期及び戦後の日本の大学の問題等を論及する。第四に、20世紀の学術の中心であり、世界で最初に高等教育の機会の拡大・平等化の努力を行ってきたアメリカの大学の苦悩とそれを克服しようとする試みや諸経験を考察する。最後に、以上の論議をふまえて、1世紀に向けての現代日本の大学の改革課題を検討する。

1 日本の大学の当面する環境の変化

第一は、日本に限らず産業社会諸国は高等教育を量的に拡大してきたが、今日その質の維持向上を如何にして実現するのかが強く求められているということである。各国は高等教育の量的拡大により、学生の多様化、大衆化がもたらされた。大学教育の質的向上は学生の多様化等への対応とともに、多様化・大衆化した教師の教育的力量の向上に取り組まざるを得なくなっている [関 1988a]。

第二は、今日、人類・地球社会及び産業社会が当面している自然・経済・政治的諸環境に関する問題が深刻化しつつあり、このほか国内的にも解決すべき重要課題が山積しているということである。これに対応すべく1970年代以降つよまりつつある学際的、境界領域的学術研究を求める世界的な学問の変化動向は、わが国のみならず産業社会の諸大学に支配的な19世紀的学問分類論に依拠した教育研究内容、方法論や組織論への変革を要請している [関 1988a, 臨教審 1986]。

第三に、近年、日本においては国際化、生涯学習化、情報化、成熟化等の、時代・社会の変化動向がある。①国際化の動向は日本の大学における教育・研究の内容・水準を国際的に適応性・通用性をもつものに改めることを要請している。②生涯学習化の動向は、知識爆発・既存知識の寿命短縮化の動向を背景としている。そのため大学における教育方法を従来の「知識集積重視」の方式から「学ぶ方法を学ぶ」を重視する方式への転換を求めている。③情報化の動向は、情報技術等の導入により講義中心主義・一斉授業方式の従来の教育方法を、個々の学習者の能力・関心等に応じた教育（教育の個別化）実現への可能性を内在している。④成熟化の動向は、物質的価値よりも精神的価値を重視する傾向をもたらし、大学教育に関していえば職業教育、専門教育においても一般教育化への要請の

強まりが指摘できる〔関 1988a, 1989a, 1990a, 臨教審 1986〕。

第四は、90年代における青年人口の減少にともない、千校を超える日本の大学は、「大学が学生を選ぶ」時代から「学生が大学を選ぶ」時代へと移行し、いわゆるサバイバル競争の時代を迎えていることである。大学はアイデンティティ（独自性・個性）の確立が要請され、大学教育においても個性ないし独自性の追求が求められている〔関 1988b, 1990b, 喜多村 1990〕。

第五は、80年代の内閣直属の臨時教育審議会の改革構想の具体化に向けて、文部大臣の諮問機関・大学審議会が改革提言（諸答申）が次々に公表されており、全国の大学はその強い影響を受けるということである。大学審議会は、高等教育の高度化・国際化等の観点から大学院の拡充整備に力点をおいている。また高等教育の個性化等の観点から、大学設置基準の大綱化に基づく学部段階教育（一般教育と専門教育で構成）の充実と改革を志向している。さらに高等教育の活性化の観点から、文部行政の自由化・弾力化（「基準」等の緩和・簡素化）と大学の自律性の確立を志向した大学評価システムの導入等が要請している。これらの高等教育改革の関する提言は、国家・政府の立場から、21世紀に向けて現代日本の大学の現状に対する危機感を背景として表明されたものである。またこの改革提言は、それにより各大学が、上記の第一から第四の環境の変化に適応すべく、教育研究活動や組織運営の現状を自律的に改革することを容易にすることを意図したものであったと解することができる。

2 改革課題の検討ための枠組み

日本の大学が当面している、以上のような環境の変化のなかで大学が対応すべき改革課題を検討すべき枠組みを次のように設定した。

第一は改革とは何か、改革の定義に関することである。ここではEric Ashbyが著書“Technology and The Academics”のなかで用いた考え方を採択する〔Ashby 1959〕。大学にとっての改革とは、大学をとりまく環境の変化を的確にとらえ、それに大学が適応する試みを指す。環境の変化をどのようにとらえるのかは、大学・学部教授団の知性・良識に関係する。自律的組織体の場合、第4章に論じるように高等教育研究体制を整備してその研究成果を活用することが望まれる。本論文では、内外の高等教育研究等の成果に基づき、前章に論じたように環境の変化を、学生・教師の多様化・大衆化、学問の変化、時代・社会の変動などに大別して説明を試みたのである。

他方において、環境の変化にもかかわらず大学が変わることなく維持すべきものは何か問われる必要がある。大学が維持すべき不変的な構成要素は、E. アッシュビーの指摘をまったくなく、大学の自治を重視することと、大学における教育機能と研究機能を調和的に発展させることである〔Ashby 1959, 関 1988a〕。

第二は、改革の方法に関することである。大学のアイデンティティ（独自性・個性）が

求められ、大学の国際化等の動向のなかで、各大学は教育改革においても独自性(特殊性)あるいは個性化への模索とともに、他方そのなかには国際的通用性や普遍性をもつことを追求する必要がある〔関 1988a, 1990a〕。

第三は、大学の研究・教育に関するものであり、それは改革の対象・内容に関することでもある。大学院拡充・研究体制拡充に力点をおくのか、それとも学部段階教育の改革に力点をおくのか。あるいは双方に力点をおくとすれば両者の関係はどのように考えるのか、その場合、それぞれの改革の主題は何であるのか、ということを検討する必要があるということである〔関 1988b〕。

第四は大学の管理運営に関することである。これは改革の方法の内的条件に関することだともいえる。大学の自治に力点をおくのか、それとも学部・学科の自治に力点をおくのか、ということにも関連する。各レベルにおける自治の内容は同一ではないと思われるが、そもそも自治を支える知的基盤は何かが問われる必要があるということである〔関 1988b, 1989a, 1990b〕。

第五は、大学政策(高等教育・学術行財政政策)に関することである。これは改革の方法の外的条件に関することだともいえよう。大学における教育・研究の発展を考えると、国家・政府の果たすべき役割は何か。他方、各大学および大学諸団体の果たすべき役割・責任は何かが問われる必要があるということである〔関 1990b〕。

3 学術中心の移動と大学教育の諸要素との関係

科学の社会学で著名なJ. ベン＝デービットが著書“Center of Learning”のなかで論じているように、近代における世界学術の中心は、19世紀前半期まではフランスであったが、後半期にはドイツの大学へと移動した。20世紀に到ると学術の中心はアメリカの大学へ移動している。この間、イギリスの大学は学術の準中心の位置を維持していたと評価されている〔Ben-David 1977〕。以下に各時代の世界の学術中心であった各大学の特質や大学教育等の諸要素との関連(別表 参照)を考察しておこう。

(1) 19世紀の学術中心フランスおよびドイツの大学の特質と衰退要因

フランスの科学が最高潮に達したのは1930年代のことである。フランス革命以後総合大学は解体されていたため、学術の中心的機能を支えたのは国立研究所と専門的高等教育機関としてのグランゼ・コールであった。そのなかでもエコール・ポリテクニクの役割は大きかった。それは経験主義的な技術教育を脱皮し、ニュートン力学等の自然科学を基礎学として位置づけ、その応用としての近代工学を志向した、いわば近代工学教育機関の端緒というべきものであった。それはフランス革命の合理的精神を背景として形成された大学史上類例のない革新的な高等教育機関であった。この個性的、特殊な機関は、教授陣にはラプラス、ラグランジュ、カルノー、モンジュやフーリエなど当代一流の数学者、物理学者、天文学者等を擁していた。卒業生にはゲーリュサック、ポアソン、フレネル、ユー

シーなど世界的な自然科学の逸材を輩出した。エコール・ポリテクニクはその後成立した世界各国の高等技術教育機関（ヨーロッパ大陸諸国のポリテクニクやT.H.、アメリカのM.I.T.など）のモデルとして普及した。この意味で、エコール・ポリテクニクは普遍化したと評してよい。

しかし、エコール・ポリテクニクが優れた科学者・研究者を引きつけていた時代は長続きはしなかった。学術研究機能は高等教育機関から独立した組織として、例えば高等学術研究機関（1868年）やC.R.N.S（国立科学研究機構）等が設置された。学術研究の国家による制度化にも後述のように陥穴があった。このフランスの栄光は1930年代を境に衰退したが、ベン＝デービットは著書『The Scientist's Role in Society』の中で、その原因をつぎのように指摘している[Ben-David 1971]。

原因の一つは、高等教育と学術研究を分離した政策がとられたことである。そのことと関連して、高等学術研究所などを大学から独立した国家機関として整備したことが挙げられる。つまり科学研究を大学から切り離して国家が「制度化」した。他方、大学は教育機関化したのである。近代合理主義的なこの方式は、ソ連や中国等の社会主義諸国が継承した。だがこの方式は、効率的であり短期的には大きな成果をもたらす可能性はあるが、長期的には問題が多い。この方式は、大学に集る若者を教育し彼等の知的エネルギーを創造的な科学研究に役立てることができないからである。第二の原因としては、高等教育および研究体制は中央集権的制度のなかにおかれ、そのための教育・研究制度が硬直化したことが挙げられる。そのため各高等教育機関の間では教育水準等をめぐる競争関係は成立しなかったとされている。この中央集権的な方式は、近代化を急務とした戦前期の日本のみならず、東アジア諸国や社会主義国の大学の場合にも認められる。

19世紀後半に世界の学術中心となったドイツの大学は、フランス等と異なり、研究機能を大学の中に制度化したところに特徴がある。教授は研究施設としての講座ないしインスティテュートが与えられ、高度な学術研究活動を行いながら、その成果を「研究的学习」を志向する学生たちに教授したのである。しかも各州の大学は優れた学者を教授として採用することに努力した。魅力ある職業を社会に見出し得ない青年たちは、学生となり、彼らは優れた教授を求めて大学遍歴の旅にでた。その結果として大学間の競争関係が成立した、とベン＝デービットは論じている。

19世紀後半以降、世界各国の研究者・学生の関心はドイツ大学の高度な学術研究に向けられた。ドイツ大学の「研究と教育の統合」の理念に支えられた新しい試みは、各国へと波及した。アメリカは大学院制度を創設し、そこにおいて「研究と教育の一体化」に基づく高度な教育・研究を行なった。日本の帝国大学は講座制を導入し、高度な教育研究に対応しようとしたのである。

ドイツの大学は、20世紀に入って学術の中心から衰退したのだが、その速因は世界第一次大戦による経済的疲弊に求められる。ここで教育研究制度論の中に原因を求めれば、ベ

ン＝デービットも指摘しているように、原因の一つは、高等教育レベルの高等普通教育制度がなく、そのためギムナジウムを卒業したばかりの若者の学力と「研究と教育の一体化」理念に基づく大学教育の水準との乖離が大きかったことが指摘できる。この点はドイツの大学史家 F. パウルゼンも20世紀はじめにアメリカのカレッジ教育に相当する制度の必要性を強調していたことからもうかがうことができる [Paulsen 1906]。

もう一つの原因は、講座の長としての一人の教授の権限が強大であり、講座制度のもとにおけるかなり広い研究・教育領域の独占的状态が、研究教育を硬直化させた、とベン＝デービットは指摘している [Ben-David 1971]。

(2) 20世紀の学術中心アメリカの大学の特質

ドイツの大学と比較したとき、アメリカの大学の特質の一つは、ベン＝デービットが指摘しているように、オックスフォードのカレッジ教育に源流をもつ高等教育レベルのリベラル・アーツ教育重視の伝統を維持していること。そのうえ、19世紀後半の大学院を創設し、そこにおいてドイツの大学の「研究と教育の統合」を理念とする高度な教育・研究体制を整備したことである。これによりアメリカの大学は、広い教養を修得し、さらに進学を希望する学生に対して高度な教育研究の機会を保障したということである。二つ目の特質は、アメリカの大学は、デパートメント・システムを採択し、講座に比べれば広い研究教育領域を多数の教授たちで協同して担当するという構造である。そのため権威主義的な教授による講座内部の研究教育活動が硬直化するという弊害は起り難い。デパートメント・システムでは複数の教授が協力し、優れた研究者は昇格の機会も多く、競争・刺激が多い。したがってこのシステムにおける研究教育は、講座制に比べれば硬直化の可能性は少ない [Ben-David 1971]。

特に第二次大戦期以降、国家・社会の要請に貢献した大学における基礎的研究の「有用性」が広く社会から認識され、大学院の拡充と共に大学の研究所拡充・整備計画が実施された。諸外国の学者・研究者にとってアメリカの大学院・研究体制の整備状況は、羨望の眼でみられることになった。さらに、各大学のカレッジ教育や大学院は、研究・教育の水準などのランキング評価や基準協会による評価などが定期的になされ、大学間の研究・教育の質的向上に向けての競争が活発である。このような大学社会のメカニズムは、アメリカの大学が世界学術中心の位置を保つ上で、大きく寄与しているとみてよい。現在、世界各国の大学は、アメリカの大学院をモデルとして高度な教育研究体制を整備している。だが、学術中心の座を維持するには、それだけでは不十分であることを、アメリカの大学の経験はわれわれに教えてくれている。

(3) 学術の準中心 イギリスの大学の特質

イギリスの大学が世界学術の中心であったのは18世紀のことである。学術中心がフラン

ス・ドイツからアメリカへと移動する時代においてもイギリスの大学は世界学術の準中心としての位置を維持していたことは多くの資料により、ベン＝デービットが実証している [Ben-David 1971, 1977]。このイギリスの大学の特徴は何か。イギリスには、ヨーロッパ大陸諸国の中等教育機関、リセやギムジウムに相当するエリート養成の中等教育機関があるが、高等教育レベルのカレッジ教育を重視しているところがヨーロッパ大陸諸国とは異質である。しかしアメリカと異なり、パブリックスクールなどの中等教育水準が高く、専門分化していることも作用して、イギリスのカレッジ教育は高度な学問をベースとした人間形成教育と評される [Ben-David 1977]。また有力大学には世界有数の研究所が整備されており、そこにおいて優れた学者、若い研究者により最先端の学術研究が推進されている。

また、イギリスは、大学連合体の一形態である大学補助金委員会 (UGC) が予算配分の権限を有し各大学の評価を行うという伝統を形成してきた。財政的な危機に陥った近年に至って大学補助金委員会は、大学財政審議会 (UFC) に改組され、各大学に対する評価機能を強化した。さらに、イギリスの大学はオックス・ブリッジ、ロンドン大学、市民大学および1960年代以降の新大学、さらにはポリテクニクなどが設立されていることに見られるように、画一的な大学像を排して、多様な大学像の成立を容易にする大学政策が広く支持されている。多様な大学像という点では、アメリカの大学も同様である。各大学の自主性を尊重し、青年たちの大学教育への多様な要求に応じようとすれば、多様な大学像の成立を容認せざるを得ない。このことは画一的な大学像を追求する性向をもつ、われわれ大学関係者や政策担当者にとって学ばなければ問題の一つである。

(4) 日本の旧制大学・旧制高校の特徴と限界

旧制大学の典型である帝国大学の特徴の一つは、工学・農学など技術系分野を総合大学のなかに世界で最初に包摂した大学であることである [関 1988a, 1989c]。これを実利主義とする批判はあるが、大学史上革新的な意義を有している。

第二の特徴は、ドイツの大学と同様に、研究機能を制度化し、高度な研究成果に裏付けられた教授活動を学部教育段階で実施した。

第三の特徴は、帝国大学・旧制高校の制度では、工・農学系に進学する学生たちも旧制高校では文・理系の学生と同様に広い視野に立つ高等普通教育が保障されていたということである。この試みは、当時のヨーロッパ大陸には勿論のこと、アメリカの大学においても例のない意欲的な試みであった。上記の旧制高校はアメリカのカレッジ教育と対応関係にあると戦前期の行政学者は評している。このことを勘案すれば、帝国大学の学部教育はアメリカの大学院修士課程に相当した高度な教育研究を行なっていたと見ることができる [関 1988a]。

第四の特徴は、旧制度の大学政策は伝統的大学重視、つまり「年功性」重視政策である。この政策はストックの多い大学を重視するものであるから、限られた国家資源の投入によ

る最大の生産性を図るという意味では、短期的には効率的な政策であった。しかしこの政策の欠点は、大学間の教育水準向上をめぐる競争を刺激するものではなかったことである〔天野 1986〕。そのため旧制大学においては、東京帝国大学をモデルとした画一的な大学像が形成されたと解することができる。

第五の特質は、教育・研究組織単位はドイツの大学と同様に講座制であり、権限の強い教授のもとでの研究・教育活動は硬直化する可能性・危険を潜めていたということである。

以上の比較的考察から、われわれは次の点を歴史的教訓として継承すべきだと思われる。

第一は、大学における研究機能や大学院の重要性とともに学部段階の教育機能のあり方がきわめて重要であることである。

第二は、教育研究の単位組織は、講座制のような硬直的なものでなく、組織相互間の教育研究交流が活発化するとともに、伝統的な学問(知識と方法の体系)の批判的な継承を可能にする組織であることが求められる。

第三は、大学の学術研究や教育の発展にとって、大学間の競争が成立し、優れた試みを行う大学・学部に対しては積極的な評価がなされるような大学の組織運営及び大学政策が必要である。その際に前提となるものは大学の自治及びそれを支える大学連合体自治が重要だということである。

(5)現代日本の大学教育の現状と問題点

第一は、戦後の大学政策の問題点である。帝国大学成立以降、近年までの日本の大学・高等教育政策は次のような特徴をもっていた。①官学重視であり、私学は官学の補完機能として位置づけられてきたこと。②官学においては、伝統的な大学を優先する、いわば「年功性(セニョリティ)」重視を基本原則とする政策が実施されてきたこと。③第三は国家・政府による一元的な高等教育政策の実施ということである。

上記の②伝統的な大学を優先する原則は、見方を代えればストックの多い大学への投資を重視するものであった。そのため、東大・京大を頂点とする序列的構造の大学制度が形成されたとみることができる〔天野 1986〕。このような高等教育政策は、各大学間において研究・教育の発展に向けての競争関係を形成・確立することを促進するよりも、むしろ阻害する役割を果たしてきたと評価される。ただ序列格差構造を温存したままでの大学間の自由競争はストックの多い伝統ある大学にとって有利であり、格差の拡大がもたらされるであろう。大学への資源配分の原理・方法をどのように改めるのかは、各大学の教育研究の発展にとってきわめて重要である〔関 1990a〕。

第二は、戦後における大学行財政権は、戦前期に比べても、弱体化している〔飯島 1974〕。国民総生産(GNP)が世界第1位とされる今日でさえも、GNP に対する高等教育への公的資源の配分比率は工業先進国の中で最低値のグループに属する〔文部省 1985〕。例えば、国内総生産(GDP)に対する上記資源の配分比率は、オランダ 1.83%、カナダ 1.77%、

アメリカ 1.73%、イギリス 1.04%、西ドイツ 0.58%、日本 0.37%、フランス 0.35%である〔市川 1988〕。そのことを反映して大学財政は多くの制約を受けており、各大学の財政的基盤はきわめて弱体化している〔臨教審 1987a〕。

第三は、現行の「大学設置基準」行政の問題である。同設置基準に規定されている教育研究組織としての学部等の概念は、19世紀的なヨーロッパ大陸型大学の学部の概念を継承したものである。そのためアメリカの大学をモデルにしたとされる新制大学において、教育研究組織である学部等の概念は本質的には旧制度の概念を温存した。新制大学制度下において一般教育の重視の観点から期待されるべき文理学部や学芸学部等のリベラル・アーツ的な学部は、数多く設置されたけれども、高度経済成長期に、それらは旧制度的な学部等に改組したのである。このことはリベラル・アーツの伝統をもつ一般教育を中核とする学部段階教育がわが国で制度的に定着しがたいことを物語っている。また大学設置基準および関連法規等により各大学・学部で開設されるべき授業科目・内容および履修単位等まで詳細に規定されている。戦災による廃墟の中から出発した数多くの新制大学が教育研究の条件を整備し、教育水準の維持・向上をはかる上で同設置基準の果たした役割は決して小さくはない。今日まで一般教育が存続しえていたのも、同基準のもつ「拘束力」によると評価することもできる。しかし、大学設置基準は、教育内容等への「拘束力」を有していたため、逆に各大学・学部関係者に教育目標やカリキュラムのあり方を検討する必要性を看過させる作用を及ぼしていたことは否定できない〔関 1988a〕。

上記の第一～第三の問題に見られるように、国家・政府等による上からの研究・教育等の「制度化」は、19世紀フランスの事例にもみられるように、短期的には効果は挙がるとしても、長期的にみれば大学の活性化や学術研究・教育の水準向上に寄与するものでないことを、今一度われわれは再確認する必要がある。

第四は、大学の自律性の精神的基盤の弱体化の問題である。自律的な組織体は、物質的基盤が確立していると同時に、組織体としての精神的基盤を整備しておくことが必要である。ここでいう精神的あるいは知的基盤というのは、組織体の機能・構造や諸活動の成果等を自己点検する機能を整備しており、それによって明らかにされた問題点等については、それを改革すべく計画立案機能を整備し、作動することが最小限度期待される。ところが、日本の大学関係者は、これまで大学の自治や学部の自治の重要性を強調してきたが、それは国家等の外部からの圧力・干渉に対する防衛的な性格のものであった。重大なことは自治における自己統治の重要性を看過してきたことである。換言すれば、大学や学部が自律的組織体としての自己統治機能ともいうべき教育計画機能や自己評価機能等を整備することの重要性を今日まで認識していなかったとうことである。物質的基盤が脆弱な組織体の場合、自己の問題点を検討し、改革計画を立案したとしても実現の可能性は乏しい。つまりこの場合、自己評価機能や計画機能の形成動因が欠如するため、精神的基盤さえも弱体化するということになる〔関 1990b〕。

また、わが国においては、各大学の自治の確立及び各大学における教育・研究の発展に向けての大学連合体としての自治確立の運動がきわめて低調である。大学基準協会、国立大学、私立大学連盟等々の大学連合体は、加盟大学の教育・研究の水準向上をめざした相互評価等の機能の整備に関して、これまで十分に対応してこなかった。大学政策改革の必要性や各大学の自己評価成果に対する客観的評価の必要性等の観点からも、今後大学連合体の果たすべき役割は大きい。しかし残念ながら大学連合体の知的基盤も大学と同様にきわめて弱体である。

第五は、大学自治の精神的・知性的基盤を支える中枢的機能というべき、大学の教育・研究・組織運営等を対象とする学問研究を推進する体制が整備されていないことである。わが国大学においては、諸外国の大学と同様に、深羅万象を研究の対象としているが、大学自体及びその諸活動等は、学問研究の対象から、今日においても除外している。したがって、高等教育研究の講座は、最近東京大学に1講座設置されたにとどまるし、高等教育研究センターを設置している大学は広島大学・筑波大学をはじめ、まだきわめて少ない。

大学自体に関する基礎的応用的な研究を行うこともなく、乏しい経験と手探りで先述の自己点検評価や教育改革の計画・実施に立向かう姿は、あまりにも非科学的非合理的である。このようにして実現される大学教育改革は、国民・社会から高い評価が得られるとは考えにくいことである。

日本の場合、高等教育研究に関連した学会の存在や大学教育に関する学会的活動を行っている分野もあることを付記しておかなければ片手落ちであろう。高等教育に関連した学会としてはM教育社会学会、大学史研究会等が重要であるが、日本では欧米や近隣アジア諸国のように高等教育学会を形成するにはまだ至っていない。大学教育の研究に関連して言えば、医学および一般教育の分野は比較的に熱心に学会活動を行っている。工学、経済学分野の学会的活動はまだ萌芽的状况にある。大学教育の研究という観点からすると一般教育学会と他の専門教育に関する学会の交流が強く期待されるが、その様な動向はまだ形成されるにはいたっていない。〔関 1988, 1993〕。したがって、今日においてさえも大学教育に関する研究活動を奨励し、その成果を積極的に公刊するなどして、教育改善に活かすべき努力を行っている大学・学部はまだきわめて少ない。

第六は、上述のように大学自体を学問研究する慣行や体制が形成されていないことによるネガティブな影響が、大学教育の諸側面にみられることである。

①今日においても大学の理念や教育目標等を明確にしえていない大学・学部が国立大学をはじめきわめて多い。

②入学者選抜から卒業までの教育過程が非教育的非計画的であるということである。例えば、教育目標つまり入学者像（能力・適性など）を明確にする努力を放棄したままでなされる入学者選抜は、偏差値重視方式や朝令暮改的な非教育的な対応に陥ることは、むしろ必然的な帰結というべきであろう。また教育目標の不明確なまま運営される学部段階教

育のカリキュラムの構造をみると、一般教育と専門教育は乖離しており、それぞれの教育目標もまた不明確なままである。教育目標が欠如していることは、教育過程の各要素及び全体構造を自己点検する基準が欠落していることを意味する。

③これまで大学の一般教育担当教員養成機能・制度の整備がほとんど軽視されてきたということである。その結果、専門分化と高度化の著しい学問研究が進展するなかで、既存の大学院で専門分化した領域にのみ関心を集中させてきた視野の狭い研究者の中から一般教育担当教員を選考しなければならない状況が、これまで問題とされることもなく継続している。

④教育活動に関する管理運営の非合理性である。教育活動に関する管理運営においては、教育目標を明確にし、それを効果的に達成するに相応しい組織・制度および教育課程・各授業科目の授業内容・方法。さらには教員採用・昇格基準等の諸側面にわたり、適切な意思決定を行うことがもとめられる。ところが、上に論じたように教育目標を明確化している大学・学部はむしろ少数派に属する。適切な意志決定を行う前提とされる自己評価や改革計画を担当する部門を整備している大学・学部はきわめて乏しい。このように日本の大学の管理運営の方式は、今日も経験重視の傾向が強く非合理的・非近代的といわざるを得ない〔関 1988a, 1990a〕。

第七は、大学政策面で前述した問題があるため、大学関係者は政府・財界・文部省の政策に根強い不信感を持っている。他方、大学内部の問題解決に大学関係者が消極的であることを反映して、政府・財界・文部関係者は大学に対して不信感をつのらせている。そのため不幸なことに今日両者の間には信頼関係が成立しているとは言い難い状況がある。

4 アメリカの大学教育改革の経験と反省

第2章では、アメリカの大学の積極的側面を論じた。本章では、多民族国家でかつ高等教育の機会均等の原則を掲げて、今日も学術中心の位置を維持すべく努めているアメリカの大学の苦悩とそれへの対応について論じる。

(1) 第2次大戦以降の大学の変化、学問の変化等への反省

第一は、第2次大戦後、国家の要請等に対する大学における基礎的応用的研究の貢献が社会的に容認され、大学院ph. D課程が一層拡充することになった。しかし大学院の拡大は研究至上主義の風潮を招き、大学教員の関心は学術研究に収斂し、総合大学におけるカレッジ教育には問題が生じつつあった。アメリカの大学院の「成功」の陰で、学部段階教育の中核ともいべき一般教育は、むしろ衰退しつつあることが、1960年時点で高等教育研究者、E. J. マックグラスによって指摘された。彼は一般教養カレッジは大学院の「侍女」的位置に顛落したと評価したのである〔McGrath 1960〕。

第二に、大学院・研究体制の拡大は研究領域の専門分化とも呼応したものであった。大学院Ph. D課程は哲学博士号を取得する目的であるとはいえ、現実には研究関心など視野の

狭い研究者を養成する事態を迎えた。そのため、1960年代にはPh. D取得者のカレッジ教員として不適格性が問題とされた〔金子 1984〕。

第三には、1960年代ベトナム反戦や公害問題等を背景とする社会的運動や学生運動は、専門分化した学問の全体性への回復を志向する側面もあった。それは大学紛争以降の大学のカリキュラムの自由化と結びついた。しかし、その結果もたらされたものは学生の恣意的学習による基礎学力の脆弱化であった。全体性回復への試みは挫折したとみてよい。1970年代後半のハーバードのコア・カリキュラムを中核とする教育改革は、以上の苦い経験の反省に立脚したものである〔館 1984〕。

第四は、1970年代に学生たちの実学重視志向と消費者主義が台頭した。高等教育研究者A. レバインが学長をつとめるブラッドフォード大学は、80年代はじめ一般教育と職業教育の統合を志向した学部段階の教育改革を行い注目された。伝統的な教養教育（リベラル・エデュケーション）を中心とするカレッジ教育も時代・社会の変動の中で問われているのである。

（2）80年代における大学教育改革の動向

この時代には国立教育研究所、全米人文科学基金、アメリカ大学協会、カーネギー教育振興財団等から矢継ぎばやに教育改革報告書が提出された。その際、これらの報告書の共通点は、一般教育を中核とする学部段階教育の改革を対象としており、学部段階教育における総合性と共通性を強調していることである〔喜多村 1986, 1994〕。これと同時に学習要件の強化と教育方法の改革も唱導され、学生の基礎学力への向上が期待されている。

また、大学教員の教育的関心・能力の向上（Faculty Development）や大学教育専門職養成に向けての大学院教育改革の必要性を強調している報告書があることも留意しておく必要がある。

わが国でも広く紹介されているカーネギー教育振興財団の報告書は、①一般教育として統合必修科目（コア・カリキュラム）の提案、②専門教育における拡充専攻（一般教育化の試み）の提案、③大学教育の場の拡大—ひとつのキャンパスから全世界へ、などを骨子とするものである〔Boyer 1987〕。同報告書はわが国の学部段階教育改革の観点から学ぶべきものは多い。

（3）有力総合大学の苦悩

第一にハーバードのコア・カリキュラムの積極性と限界性について触れておこう。1970年代に着手されたハーバードの教育改革の中心をなすコア・カリキュラムは、上述の1980年代に全国的に機関・団体の提出した教育改革報告書に少なからざるインパクトを与えている。しかし、アメリカの大学関係者の中には、ハーバードのコア・カリキュラムは、人文・社会科学分野の古典的学者のプランであり、行動科学などの新しい学問への対応が消

極的だとする批判があるとされている。また専門分化・高度化傾向が顕著な自然科学分野の大学教員たちは、この改革プランにはきわめて消極的であると評されている〔注：報告者の実地訪問調査による〕。日本では時として「神格化」されて紹介されるハーバードの教育改革も多くの困難性を抱えていることは看過されるべきではない。全ての分野の大学教員に支持される学部段階教育改革の構想の実現は、アメリカの大学の場合もきわめて困難であり、現実化した教育改革は多くの妥協の産物であることは避けられないというべきであろう。

第二は、ハーバードに限らず有力総合大学のカレッジ教育改革のもう一つの苦悩は、カレッジの学生・教員規模が巨大化していることである。アメリカには今日も伝統的な小規模のリベラル・アーツ・カレッジが数多く存在するが、そこにおけるような学生と教師との人間的交流を媒介とした教養教育や一般教育は、有力総合大学ではもはや期待しがたいということである。しかし、それへの挑戦としてカリフォルニア州のクレアモント大学やカリフォルニア大学サンジェゴ分校は、カレッジ・クラスター構想により、カレッジ教育のマンモス化へ対応している〔金子 1984〕。この点に関していえば、経済的不況が続くイギリスにおける、名門オックスフォード大学の伝統的な経験も参考になる。同大学の学部レベルの学生は約40のカレッジに分属する。各カレッジは比較的小規模な学寮である。学寮は博士学位を有する数多くのチューターや図書館が完備しており、寮の規則正しい教育などにより、学問及び人間的交流を媒介としたカレッジ教育を実施している〔関 1990c〕。これらと比較するまでもなく、経済的に豊かな日本の大学における一般教育の教育研究条件の貧困性は、根本的に改める必要がある。

第三は、教育助手（ティーチング・アシスタント）の増大とそれに呼応してカレッジ教育の質の低下の問題である。有力教授たちは、財団や連邦政府・省庁から獲得した研究補助金で大学院学生を教育助手として雇傭し、討論・演習などの補助的科目だけでなく、必修科目の講義までも彼等に担当させているケースが増大しているという。大学院学生の中には、英語の不得意な諸外国からの留学生が多数を占めており、彼らが教育助手としてカレッジ教育を分担している。一般論としていえば、大学院学生の教育助手は、年長の教授の適切な助言指導が得られている場合には、若い学生の教育指導に関して、年長の教師たちよりも、教育効果を挙げることが期待できる。だが、現実にはこのような一般論が成立し難い状況が生じ、むしろカレッジ教育の質の低下の解決が重要課題とされている。

(4) 学生・教師の多様化への対応

アメリカのカレッジにおける入学者選抜や初学年のカリキュラムは、職業目的や専攻領域が未確定な一般学生や不本意入学者にとっても十分対応しうるだけの柔軟性を有している。特定の基礎科目に関する学力不足者に対しては補充教育（Remedial Works）を実施するなど試みている。一般学生・普通学生に対しては基礎学力・応用力重視の普通コースが

開設されている。卒業研究・論文が課せられるのは多くの大学の場合、優等コース（Honors Program）履修の学生に限定されている。しかも優等コースにはDouble MajorsやJoint Majorsのコースも開設されている。例えば物理学専攻の学生の場合、もう一つの専攻として、数学や情報工学などを選んでも良い。あるいは、歴史学、哲学や経済学など人文・社会科学分野の専攻を選択することもできるのである。能力のある学生には高度な学問を通しての視野の広い教育を受ける機会を保障しているのである〔関 1990c〕。見方によっては、これは前述のカーネギー教育振興財団の教育改革提言に盛り込まれた「拡充専攻」（専門教育の一般教育化）への志向性を内在化した試みとみることもできる〔Boyer 1987〕。

次に教師の多様化については以下の試みがなされている。第一は、前述のように1960年代以降、大学院Ph.D課程修了者のカレッジ教員としての不適格性問題への対応に関するものである。1968年、Ph.D取得課程に代るカレッジ教員養成を志向した大学院課程（Doctor of Arts ;D.A.）が開設された。1975年時点では、D.A.課程の大学院が25大学に開設され、学位授与者数約500名に達している〔金子 1984〕。有力総合大学ではD.A.学位に対する評価は定まっていないとされているが、1980年代の全国レベルの大学教育改革報告書ではカレッジ教育担当教員を志向した大学院教育の重要性が指摘されているのである〔喜多村 1986, 1994〕。

第二は、カレッジ教育の質の低下や学問の変化等に対応するため、1970年代以降、教育助手、新任教員や現任教員を対象とする教員能力開発（Faculty Development;FD）活動が全国・各地域・各大学レベルで展開されていることである。このFD活動進展の背景には青年人口の減少による新任教員採用枠の縮小、それに伴う教員平均年齢上昇さらには学生の消費者主義の動向もあり、学際的学問への対応、カリキュラム・教授方法への改善に対応が不可避の課題とされている。主要大学をはじめ多くの大学は、高等教育研究センターや教授・学習センターなどを設置して、FD活動を展開している〔関 1988a, 1989a〕。

第三は、大学教員の教育への関心を高め、教育改善への取り組みを促進するため、大学教育等に関する研究業績や教育改善の試みを評価するシステムを整えていることである。例えば、教員採用、昇任の評価基準の中に教育改善に関する実績報告を求めたり、優秀教員表彰制度の導入を試みている。大学において学術研究とともに、教育が重要であるとすれば、またPh.D取得者のカレッジ教員不適格性問題にみられるように、「優れた研究者は優れた教員である」という「神話」が崩壊しているとすれば、教育評価への取り組みなしに、教育の改善や質的向上は考えにくいことである。アメリカの大学は、この問題の重要性を自覚して、着実な取り組みを行っているのである〔関 1989a, 1990a〕。

（5）高等教育研究体制と大学教育の改善への組織的取り組み

第一に、アメリカでは1960年代以降、高等教育研究の必要性の高まりを背景に主要大学には高等教育研究所・センターを設置し、大学・高等教育に関する本格的な学術的研究を

実施している。カリフォルニア大学バークレイ校をはじめシカゴ、ニューヨーク大学など約20大学に開設された高等教育研究センターがその代表的な事例である〔関 1988a, 喜多村 1994〕。

第二は、高等教育研究の後継者養成、マルチバシティー化した大学に不可欠な学術・教育行政専門職の養成などに対応すべく、高等教育研究課程を開設する大学院が増設されていることである。1984年現在、62大学に同課程大学院が設置され、担当教員数600、学生数6000に達するという〔関 1988a, 喜多村 1994〕。

第三は、各大学に自己研究部門（Unit of Institutional Research）が設置され、大学の教育研究の諸条件・活動内容などに関する自己評価に資すべき基礎的調査研究が進められていることを指摘しておく必要がある。自己研究部門関係者は全国的な団体を形成し、今日、学術誌“Research in Higher Education”を発行し、研究交流を深めている。自己研究部門の研究成果は各大学の学長・理事会など管理部門が当該大学の改革計画等を検討する上で基礎資料等として役立てられているという〔関 1988a, 1989a〕。

第四は、アメリカでは地区別および専門別の基準認定協会が活発に活動していることである。ほとんど全ての大学・学部は同協会に加盟し、5～10年毎に総合的あるいは専門別の教育水準等に関する評価を受けるシステムである。このシステム形成の背景には、次のような要因がある。大学等の設置が比較的容易なかわりに、各大学は協力して同協会を成立させ、同協会（加盟大学関係者）による各大学における教育の相互評価を通して、教育水準の維持・向上につとめ、国家・政府等からの干渉介入の危険に対応しているのだという。したがって基準協会による各大学教育水準等の審査は、公正性・客観性が重視される。そのため、各大学は自己研究部門を中心に数年間かけて自己調査報告書を作成し基準協会の審査に対応しなければならない。基準認定に不合格の大学は、再審査の義務を生じる。再び不合格となった場合には、連邦政府等の補助金給付対象校から除外されるという厳しい事態を迎えることになる〔関 1989a〕。このように大学評価において大学関係者が厳しく公正性を維持しようと努力していることも、国家・社会からの不必要な干渉を避けようとする、アメリカの大学関係者の「知恵」なのであろう。

以上、高等教育の機会均等の原則のもと量的拡大を続けながら、しかも学術中心の位置を維持すべく努力しているアメリカの大学の苦悩とそれへの対応などをみてきた。大学院・研究体制の拡充整備とそれと連動したカレッジ教育の質的向上の諸活動、大学の自治を確立・維持することをめざした大学連合体の自治的活動の展開など、わが国にとって学ぶべきところは少なくない。

おわりに－大学教育改革の基本視点と課題

本論文の結論として、以上の諸考察の結果をふまえて、現代日本の大学教育改革の基本視点(仮説)について論じておこう。そのうえで、教育改革の基本視点に基づき、個別大

学、大学諸団体・学会協会、政府・行財政当局の各レベルにおける、21世紀に向けての大学教育の計画実現を目指した長期的展望に立つた改革課題を提示することにしたい。

(1) 大学教育改革の基本視点(仮説)

大学教育の改革課題を論じる前提として、として以下に教育改革の基本視点を仮説的に提示しておう。

①社会の変動によらず大学が保持すべき固有性とは何か。第2章で論じたように、大学の固有性の第1は、大学の自治を重視することである。第2は、大学においては教育と研究を調和的に発展させることである。このことは、学問・教育の発展のみならず、人類社会の発展にとってきわめて重要であり、それは近代大学以降の歴史的教訓である。

いま、われわれは、新しい時代に向けての「大学の自治とは何か」が問われているのである。また、現代大学における教育と学問研究の関係は、近代大学の理念「研究と教育の統合」に基づき構想できる時代は終焉したのか、それとも否か。学部段階教育において、近代大学の理念が終焉しているとすれば、それに代えて如何なる大学の理念を構築すべきなのかが問われている〔関 1995a〕。

②近未来を視野に入れた現代は、ポスト・モダンの時代といえる。ポスト・モダンの時代とは、近代後期の思想・文化等と脱近代の思想・文化等が存在し、両者がせめぎあっている時代と解することができるであろう。大学自治論に関連していえば、近代後期の大学自治論は「学部教授会の自治」に依拠したものであった。脱近代の大学自治論は「内に開かれた」(民主化)と「外に開かれた」(社会的責任)の両面を重視したものであることが求められている〔関 1992a, 1992b〕。学問論・教育論に関連させていえば、19世紀後半以降の専門分化重視・研究重視の学問論・教育論が今日も圧倒的優勢な状況のなかで、20世紀後半以降の高学歴・生涯学習化・国際化・情報化・成熟化等の社会変化の中で、学習者の多様性及び学際的・総合的研究の必要性の動向に応じた、新しい学問論・教育論を創造することが求められている〔関 1994, 1995b〕。その際、脱近代の学際的総合的学問論・教育論の形成にとって、後期近代の学問論・教育論を批判的に継承することが重要であることはいうまでもない。

③大学教育の改革においては、大学教育を支える学問の改革の側面と学生の多様性に応じた教育目標の設定とその効果的な教育計画とその実現の側面があり、両面の改革が調和的に実施されるかどうか、教育改革の成果の鍵を握っている。

④新しい学問・教育の創造は、今日人類が当面している地球的環境問題をはじめ、南北格差・民族対立・国内の諸問題等の解決に間接的ではあっても寄与しうる内実が要請されるであろう。さもなくば、次の時代・社会で活躍する青年たちを引きつける魅力にも欠けるし、社会・国民からも支持され難いというべきであろう。

⑤上に述べた脱近代の大学自治論とは、価値観の多様な学生団と価値の多元主義を誇る

教授団というヘテロジェイニヤスな人的構成の特徴を生かして、伝統的な文化・思想を批判的に継承するとともに、それに基づき新しい時代に向けて学問・教育の創造をめざした学問・教育計画の構築とその実現を可能にする自己統治能力を形成・確立することが強く求められている〔関 1992b, 1995a〕。

(2)大学教育の改革課題

①上記の大学教育改革の基本視点は、現時点における報告者の仮説的見解に過ぎない。今一度、各大学においても、また、大学諸団体や既存の学会・協会においても、各大学の基本理念を尊重しながら、大学教育の基本的視点を再検討し、その成果を 下記の諸事項に関する検討成果と関連させながら、大学関係者が共有化することができるような運動の展開が必要である。

②上記の基本的視点に立てば、各大学が21世紀に向けて大学像を構築する時の 重要課題は、大学の自治は如何にあるべきか、教育と学問研究の関係は如何にあるべきかが、先ずは問われねばならないことになる。したがって、個別大学レベルの第1の改革課題は、大学自治論に関することであり、それは自己統治能力を形成・確立にむけて、大学自治の精神的・知性的基盤の中核的機能である「大学自体に関する研究機能」を整備することが求められている。第2の改革課題は、教育と学問研究に関することである。上記の研究機能を作動して「大学教育とは何か」「大学における学問研究とは何か」を問い、その内容などを明らかにした上で、学問研究と教育の関係を明らかにすべく組織的な取り組みが必要である。前者の「大学教育とは何か」の問題に関していえば、この研究機能を活動させて、学問論・教育論・教育課程論・教授学習論・教育評価論・教師論・学生論、さらに教育組織論・教育経営論等に関する基礎的・応用的研究を計画実施することが期待される。

したがって、新しい時代に向けての大学教育の創造的計画・実施という課題には、上記の大学教育等に関する研究機能を作動しその成果を活用できるような知的システムの整備が必要である。現在、各大学が取組んでいる自己評価や教育改革の本格的な計画実施に際しても、上記の知的システムの整備は不可欠な組織的な課題であることは明らかである。

以上のことから推察できるように、「大学自体に関する研究機能」は、大学が「知性の府」への復権を志向する時の中核的な要素であり、理想的には各大学に整備されることが期待される。

本論で考察したアメリカの大学のみならず、近年は中国のほとんど全ての大学が、上記の知的システムを既に整備しており、わが国の大学のこの面での対応の後は余りにもひどいのである。当分の間、大学教育などに関する研究体制の整備が困難な大学の場合も、学内において、大学教育等の改善に関連する学問研究を奨励し、それを評価するような組織的な取り組みは行うことが必要である。

③大学連合体(大学基準協会・国立大学協会・私立大学連盟など)の今後の課題に関して

例えば、加盟大学の上記の課題の解決等に支援できる体制を整備することが強く求められている。現在すでに大学基準協会は加盟大学の自己評価の結果を客観的に評価するための体制を整備しつつあり、このことを通して各大学の教育研究の質的向上に寄与するという本来の目的を達成しようとしている。アメリカの大学社会の経験に学んだ大学基準協会の活動は、大学連合体の自治の形成・確立の観点から見て、今後さらに発展することが期待されている。特に、日本の場合、前述したように、全国レベル・各大学レベルにおいても大学教育などに関する研究体制の整備がきわめて不十分であり、個別大学でこの課題に対応しがたいところも少なくないと推測される。しかし全ての大学は、少なくとも自律的な一般企業並みに、自己評価機能と改革計画機能は整備し、それを十全に作動しその成果を当該大学の発展に結びつける必要がある。このような多くの大学からの自己評価や教育改革に関連する内外の理論的実践的な知識・技術等に対する要求に応じるために、全国レベル地域レベルの大学連合体は、大学教育等の研究体制を整備することや高等教育学会の活動を展開することなどが強く求められる。これらの全国的・地域的な大学教育等の研究活動の活発化及び大学教育の改善を促進するために個別大学や個人の当該活動を評価し報奨する試みを工夫することも重要である。

④大学と政府・行政省庁との関係に関する課題である。長年にわたる「セニョリティ(年功性・伝統性)」重視、理工系重視の高等教育政策に対する反作用として、地方大学や人文学・社会科学分野の関係者を中心として、政府・行政省庁に対する不信感は形成されてきた。大学審議会答申が続々と改革提言を公表している現在においても、大学関係者の不信感が解消されているとは考えにくい。また、従来の学術政策も理工系重視、しかも近年は先端科学技術重視であった。「セニョリティ(年功性・伝統性)」重視や先端科学技術重視の政策は、日本産業の発展の観点から言えば、経済的に合理的・効率的な政策であった。だが、このような効率重視の政策は、社会的に有用性が容易には認知され難い、思想・文化にかかわる学問・教育を軽視する傾向が強い。また、国家・社会が軽視する学問は、その反動として社会や国民の関心から遊離した「アカデミズム」科学に傾きやすい〔中山 1974〕。それだけでなく、国家や社会に対する批判の刃を鋭利に研ぎ上げることに関心を集中させる傾向を生み出す。

今後、地方大学や人文学・社会科学分野を中心に広く大学関係者と政府・行政当局の間の信頼関係をどのようにして回復するのかは、科学技術立国を標榜する日本の産業社会に対する根本的な問いである。この問いに誠実に対応することなしに、日本は経済国家から文化国家への転換はありえないし、世界諸国から尊敬されることもないであろう。

⑤上記の課題と関連するが、高等教育研究の場合の、大学と政府・行政省庁との関係に関する課題である。21世紀に向けて日本の大学社会においては、高等教育研究や大学教育などの研究の促進が必要であることを上で述べたが、その前提となるのは、大学と政府・行政当局間の信頼関係の回復が決定的に重要であるということである。高等教育研究は政

策科学的性格を内包している。両者の不信感が克服されないまま、展開される高等教育研究の経過や成果は、高等教育政策に反映されることは期待できない。そのような環境の中では、従来の日本の社会科学に見られるように、政策に影響を与えるような学術研究を軽蔑し、専門研究者の関心は「アカデミズム」科学に移るであろう。「アカデミズム」に傾斜化した高等教育研究の進展は、長期的には高等教育研究の正常な発展にとってもマイナスであり、本来、高等教育研究が目的としている現実の大学における学問・教育の発展にとっても、取返しのきかない悪影響を生じさせることが危惧される。

参考文献

- 天野郁夫 1986, 『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部。
- Ashby, Eric 1959, "Technology and The Academics" London, McMillan & CO. Ltd.
(島田雄次郎訳『科学革命と大学』中央公論者、1968年)
- 飯島宗一 1974, 「大学の設置形態について－日本の国立大学を中心に」『大学論集』第2集 所収。
- 市川昭午 1988, 編『高等教育研究 第8号－高等教育財政の現状・国際比較と政策課題』高等教育研究所。
- 金子忠史 1984, 『変革期のアメリカの教育－大学編』有信堂。
- 喜多村和之 1986, 『高等教育の比較的考察』玉川大学出版部。
- 喜多村和之 1990, 『大学淘汰の時代』中央公論社。
- 喜多村和之 1994, 『現代アメリカ高等教育論』東信堂。
- 関 正夫 1988a, 『日本の大学教育改革－歴史・現状・展望』玉川大学出版部。
- 関 正夫 1988b, 「大学の個性化と一般教育」『一般教育学会誌』第10巻第2号 所収。
- 関 正夫 1989a, 「日本の大学教育の改革方法に関する一考察」『大学論集』第18集 所収。
- 関 正夫 1989b, 「新しい大学教員の養成機能の整備－大学教育改革と大学院改革を結ぶ一つの視点」『一般教育学会誌』第11巻第2号 所収。
- 関 正夫 1989c, 「大学の歴史的展開－旧制大学・高校の光と影」『文部時報』(1989年12月号) 所収。
- 関 正夫 1990a, 編著『大学教育の改革方法に関する研究』(高等教育研究叢書2) 広島
- 関 正夫 1990b, 「大学教育の現状と課題」『科学・社会・人間』第34号 所収。
- 関 正夫 1990c, 「日本の大学における教育と研究に関する一考察」『大学論集』第19集 所収。
- 関 正夫 1992a, 「大学教育経営の現代化試論」『大学論集』第21集 所収。
- 関 正夫 1992b, 「大学の自己評価に関する今後の課題」『一般教育学会誌』第14巻第1号 所収。

- 関 正夫 1993, 「大学教育に関する研究－回顧と展望」『大学論集』第22集 所収。
- 関 正夫 1995a, 『21世紀の大学像－歴史的・国際的視点からの検討』玉川大学出版部。
- 関 正夫 1995b, 「社会の変動と学問・教育等への影響」『大学論集』第24集 所収。
- 大学審議会 1988, 「大学院制度の弾力化について(答申)」(88年12月19日)。
- 大学審議会・大学教育部会 1989a, 『審議の概要』(1989年7月27日)。
- 大学審議会・大学院部会 1989b, 『審議の概要』(1989年7月27日)。
- 大学審議会・大学教育部会 1990a, 『審議の概要(その2)』(1990年7月30日)。
- 大学審議会・大学院部会 1990b, 『審議の概要(その2)』(1990年7月30日)。
- 大学審議会 1991a, 「大学教育の改善について(答申)」(1991年2月8日)。
- 大学審議会 1991b, 「学位制度の見直し及び大学院の評価について(答申)」(91年2月8日)。
- 大学審議会 1991c, 「学位授与機関の創設について(答申)」(91年2月8日)。
- 大学審議会 1991d, 「大学設置基準等及び学位規則の改正について(答申)」(91年5月17日)。
- 大学審議会 1991e, 「大学院の量的整備について(答申)」(91年11月25日)。
- 大学審議会 1993, 「夜間に教育を行う博士課程等について(答申)」(93年9月16日)。
- 館 昭他 1984, 「現代アメリカにおける一般教育のリバイバル－統合化と共同化の潮流」
『大学論集』第13集 所収。
- 文部省高等教育局 1985, 『大学院に関する資料』(臨教審第4部会に提出)(1985年10月)
- Ben-David, Joseph 1977, "Center of Learning" New York, McGraw-hill,
(天城勲訳『学問の府－原点としての英仏独米の大学』サイマル出版会, 1982年)
- Ben-David, Joseph 1971, "The Scientist's Role in Society" Prentice-Hall, Inc.,
(潮木守一・天野郁夫訳『科学の社会学』至誠堂, 1974年)
- Boyer, Ernest, 1987, "College: The Undergraduate Experiences in America" Haper &
Row Publishers, Inc., (喜多村和之他訳『アメリカの大学・カレッジ』リクルート
出版部, 1988年)。
- McGrath, E. J., 1960, "The Graduate School and Decline of Liberal Education"
Teachers College, Columbia University.
- 中山 茂 1974, 『歴史としての学問』中央公論社。
- Paulsen, Friedrich 1906, "The German University and University Study" New York,
Charles Scribner's Sons.
- 臨時教育審議会 1985, 『教育改革に関する第一次答申』(1985年6月)。
- 臨時教育審議会 1986, 『教育改革に関する第二次答申』(1986年4月)。
- 臨時教育審議会 1987a, 『教育改革に関する第三次答申』(1987年4月)。
- 臨時教育審議会 1987b, 『教育改革に関する第四次答申(最終答申)』(1987年8月)。

表 世界の学術中心の移動と大学教育等の諸要素の関係
— 日本の帝国大学・現代の大学との比較 —

項 目 時代 学術中心	I 特殊性 普遍性	II 高等普通教育重視*	III 大学での研究重視	IV 大学間の競争関係
19世紀前期 フランスの大学	○ ○ (エコール・ポリテクニク)	△ (カリキュラムの構造化)	× (国立研究所重視)	× (中央集権体制)
19世紀後期 ドイツの大学	○ ○ (研究の制度化)	× (欠如)	○ (講座・インスティテュート制度)	○ (各州の大学間競争)
20世紀 アメリカの大学	○ ○ (大学院創設)	○ (カレッジ教育)	○ (大学院・研究所重視)	○ (大学間の評価・競争)
19～20世紀 イギリスの大学	○ ? (カレッジ教育重視)	○ (学問重視の人間教育)	○ (附属研究所)	○ (UGC:多様性の維持)
日本の帝国大学・ 旧制高校	○ ○ (技術系重視)	○ (旧制高校教育)	○ (講座・附置研究所)	× (中央集権・画一性)
現代日本の 大学	○ ? (教養部・学部)	△→? (一般教育→?)	△→? (附置研→全国共同化)	×→? (大学審議会の役割)

[注] *ここでのいう高等普通教育は高等教育レベルの普通教育を指す。したがって中等教育機関における高等普通教育は含めない。

参考文献：(1)J・ベン＝デービット(潮木守一・天野郁夫訳)『科学の社会学』至誠堂、1974年。

(2)J・ベン＝デービット(天城 勲 監訳)『学問の府』サイマル出版会、1982年。

(3)中山 茂『歴史としての学問』中央公論社、1974年。

高等教育研究叢書 バックナンバー

旧大学ノート

- 第 1 号 (1971. 8) サックス大学のカリキュラム：自然科学系ハントブック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) サックス大学のカリキュラム：人文・社会系ハントブック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]
- 第 8 号 (1973. 8) ドイツ大学改革と学生生活の現況
-マ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) 理学部生物科に関する調査 -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・学位に関する規程集… 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) 諸大学学寮規程・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(1) …… 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 [編]
- 第 29 号(1977.3) 理科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
- 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
- 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
- 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」研究プロジェクト [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」研究プロジェクト [編]
- 第 44 号(1980.7) 大学と地域社会の相互関連に関する調査研究(Ⅲ)
-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 [編訳]
- 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
- 第 53 号(1982.3) 工学系大学・学部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
- 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 -理工系分野を中心として-
 …… 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(1987.2) 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)
 …… 榎藤 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から- …… 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
- 第 20 号 (1992.11) 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-
 …… 大学教育研究センター [編]
- 第 21 号 (1993.3) 大学評価と大学教授職
 -大学教授職国際調査 [1992年] の中間報告-
 …… 有本 章 [編]
- 第 22 号 (1993.3) イギリス近代社会と高等教育 -H.パーキン教授講演集-
 …… 有本 章・安原 義仁 [編訳]
- 第 23 号 (1993.3) 市民大学に関する研究 …… 池田 秀男 [編]
- 第 24 号 (1993.10) 高等教育研究と大学教育研究センター -創立20周年記念-
 -第21回 (1992年度)『研究員集会』の記録-
 …… 大学教育研究センター [編]
- 第 25 号 (1994.3) 現代日本におけるエリート形成と高等教育
 …… 麻生 誠・山内 乾史 [編]
- 第 26 号 (1994.3) 私立大学の授業料規定要因に関する日米比較研究
 …… 丸山 文裕
- 第 27 号 (1994.3) 卒業生からみた広島大学の教育 -1993年卒業生調査から-
 …… 金子 元久・山内 乾史・小方 直幸
- 第 28 号 (1994.3) 大学院の研究 -研究大学の構造と機能-
 …… 有本 章 [編]
- 第 29 号 (1994.10) 大学改革の動向と高等教育研究の新体制
 -第22回 (1993年度)『研究員集会』の記録-
 …… 大学教育研究センター [編]
- 第 30 号 (1995.3) 高等教育機関におけるガイダンス教育の展開
 …… 石桁 正士 [編]
- 第 31 号 (1995.3) 大学から職業へ -大学生の就職活動と格差形成に関する
 調査研究-
 …… 苅谷 剛彦 [編]
- 第 32 号 (1995.3) 理工系大学教育に関する文献目録
 …… 関 正夫 [編]
- 第 33 号 (1995.3) 中国の高等教育改革
 …… 大塚 豊 [訳]
- 第 34 号 (1995.3) 卒業生からみた京都大学の教育 -教育・職業・文化-
 …… 竹内 洋 [編]

執筆者紹介

関 正 夫 広島大学 大学教育研究センター教授
(比較大学教育論・科学技術教育論)



日本の大学教育の現状と課題 —歴史的・国際的視点からの考察—

(高等教育研究叢書 35)

1995 (平成7) 年 3 月 31 日 発行

著 者 関 正 夫
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 1 丁目1-89
電話 (082) 241-1221 内線 (3706)
印刷所 山脇印刷株式会社
〒730 広島市中区広瀬町 5 番22号
電話 (082) 292-8671

ISBN 4-938664-35-6

RHE