

大学教授職の現在

— 大学教員の養成を考える —

第23回（1994年度）研究員集会の記録

高等教育研究叢書

37 1995年10月

広島大学 大学教育研究センター編



広島大学

大学教育研究センター

はしがき

世界の大学改革の最近の動きをみると、大学の社会的責任を見直し、公的セクターを民営化し、管理運営を地方分権化し、規制緩和や自由化を促進することなどの特徴が読みとれるだろう。それは概して市場メカニズムの中において大学の使命や役割の変革を問う試みになっていると言えよう。大学構成員の中核にあるともいえる教授集団も、そしてこの集団の担う研究・教育・社会的サービスなどの諸活動も、この大きな変革のうねりから免れるものではない。大学の大量化に伴う量的拡大は教育の質的充実の問題を表面化させ、とりわけアカデミック・プロフェッション＝大学教授職にある者の教育能力が改めて問題にされるに至った。また、情報の発信や科学研究において社会を先導してきた側面は、分野によってはすでに地位の逆転を招いており、大学の研究者が担うべき社会的機能が問い直されている。こうした転換期に直面している大学教授職に関して検討した研究はこれまで十分に行われてきたとは言い難い実情にあることに鑑み、それをテーマにして問題の本質を考え、大学改革の推進に資することを期したい。

このような問題意識のもとに、第23回研究員集会在平成6年11月11日(金)・12日(土)の2日間にわたり、全国から多数の研究員諸氏の参加を得て行われた。

第1日目は、I D E民主教育協会中国四国支部との共催で公開講演会が開催された。まず、鷲田小彌太氏(札幌大学教授)の「大学教授の使命」と題した講演が行われ、今日の日本の大学教授が大学改革との関係で直面している種々の問題点や課題が綿密に分析された。次に、市川惇信氏(人事院人事官/前国立環境研究所長)による「大学教授の活動の一面－学会活動の現状－」の報告が行われ、日本の大学教員の研究活動に関する調査結果が多角的に論じられた。

第2日目は、大学教授職をテーマに研究セッションとパネルディスカッションが行われた。研究セッション「大学教授職の現在」では、有本章(広島大学)が国際調査を基にした基調報告を行い、山岸駿介氏(朝日新聞社)が現実を、寺崎昌男氏(立教大学)が歴史をそれぞれ軸にした立場から報告された。それに基づき、センターより羽田貴史氏が討論した。また、パネルディスカッション「大学教員の養成を考える」では、中山茂氏(神奈川大学)が研究力、小林康夫氏(東京大学)が教育力、板橋一太氏(文部省高等教育局企画課長)が政策の角度に立って、それぞれ報告。引き続き小林信一氏(電気通信大学)と苅谷剛彦氏(東京大学)の討論があった。各報告や討論を通じて、大学教授職の置かれている現状、研究者や教育者の養成の側面とその政策にかかわる側面などの問題点や課題が縷々明らかにされた。また、研究セッションおよびパネルディスカッションの司会者は、それぞれ江原武一氏(京都大学)と関正夫氏(広島大学)、天野郁夫氏(東京大学)と栗本一男氏(広島大学)であった。討論の様子は司会者報告としてまとめられている通りである。

収録されているように、2日間を通じての成果は所期の目的を十分達成して余りある充実したものであった。最後に、本年も研究員集会在成功裡に終了したことを喜び、関係各位に感謝の意を表したい。ご多忙中、講演、報告、司会、討論等でご協力いただいた方々はもとより、ご参加いただいた研究員やオブザーバーの方々、運営面で支援していただいた広島大学やセンターの皆様に、厚く御礼申し上る次第である。

平成7年3月

広島大学 大学教育研究センター長

有 本 章

目 次

はしがき	有本 章	i
公開講演		
大学教授の使命	鷺田小彌太	1
大学教授の活動の一面－学会活動の現状－	市川 惇信	20
研究セッション		
基調報告 大学教授職の国際比較－カーネギー調査から－	有本 章	31
大学教授職の現在	山岸 駿介	44
歴史の中の大学教授職	寺崎 昌男	47
大学教授職の現在とこれからのための若干の論点	羽田 貴史	56
研究セッションを司会して	江原 武一	60
パネルディスカッション		
研究力の養成－アカデミック・サイエンスの行方－	中山 茂	63
教育力の養成－知の技法をめぐって－	小林 康夫	68
大学教員の養成を考える－政策的展望－	板橋 一太	75
大学教員の研究力の養成をめぐって	小林 信一	81
パネル・ディスカッション「大学教員の養成を考える」に参加して考えたこと	苅谷 剛彦	86
パネル・ディスカッションを司会して	栗本 一男	90
研究員集会の概要		93

公 開 講 演

大学教授の使命

鷺田 小彌太 (札幌大学教授)

鷺田でございます。なかなか難しい演題をいただきました。私達の分野で大学教授の使命といいますと、すぐヤスパースの「大学の理念」とか、あるいはフィヒテの『大学の使命』とか、あるいはウェーバーの『学問論』といったものがイメージされます。私は、今、札幌大学という地方の小さな大学で教養科目を担当しています。合わせますと、2,000人位の学生を教えています。ある時期から、仲間と一緒にになって、教養教育というのを少し充実しよう、どこまでやれるかわからないけれども、そのための準備を自分達でしよう、ということになりました。私自身は、その手始めとして、注のある論文とか報告書といったものはもう書くのをやめよう、と決めたのです。そんな理屈が通るわけではないんですが、そういうわけで、ある意味では哲学屋というものを辞めた人間でありまして、非常に雑駁な話になると思いますけれども、幾つか考えていることを提示して、場所ふさぎに代えたいと思います。センターの方からは「大学教授の使命」という題目ではあるけれども、自由に話して構わないということでしたので、明日のお話と重なるところもあるかと思えますけれども、幾つかレジメに書きましたのでそれに従ってお話したいと思えます。

I 本論についての若干のコメント

1 現状からの出発——事実と改革の見地から

私はいつもものを考える場合には、何よりも現状から出発する、その現実を少しでも変えていくという方向からしか出発してはいけないんだ、というふうに常に自分に言い聞かせて、議論の組立方を考えるようにしております。その点、極めて散文的な話になると思います。かつてこうであったとか、こうであるべきだ、とかいうところから議論を始めるのも、それはそれで大変おもしろくもあるし、そこから一定の実りある議論を導き出すこともできるでしょうが、特に大学問題については、あるいはそれに関わる問題については、決してそういうわけにはいかないだろうと考えます。

2 「使命」を「仕事」あるいは「活動」という程度に考える

それから、「使命」ということですが、昔のTV番組にありました『スパイ大作戦』で、「使命を遂行せよ」という時の使命のことで、「仕事」とか「活動」とかという位の意味に翻訳し直して考えております。私達が、普段、大学の教員として一番大きな精力を注ぎこんでいるそういう仕事というのは、一体どういう意味を持っているのかということ、あるいはそれに、これからどういう風な意味付けを与えていくべきなのかということ、お話ししたいと思います。

3 「日本」を、「異例」と考えない。諸外国のスタイルを、特別なもの、モデルと考えない

第三に、私は、教育学や世界の教育情勢について全くの素人ですけれども、アメリカのハーバード大学はどうだとか、ニューヨーク市立大学の何学部の誰先生はどうだとかという話から、日本の極めて貧しい現状というものを比較して、日本は駄目であるという、そういう議論には与しない、ということを繰り返し主張しています。勿論、諸外国のスタイルとか諸外国の経験というものを、私も充分わきまえなければいけないと思いますけれども、日本の中で良きものをつくり上げるということ以外に出発点はないわけですし、それに関わっての問題提起、それに関わる限りでの外国との比較ということでもあります。比較ですから、絶対的な価値というものは存在しないのでして、外国がいいのか、日本がいいのかというふうに優劣を決めるのではなくて、どちらがより有用であるのか、という見地が大切ではないかと思えます。これを、私自身がものを考える場合の基本にもしております。したがって、日本を特例と考えない、外国を特別なモデルと考えない、ということでもあります。

4 改革の方向の基本は、大学を特殊な社会領域と考えない

四番目に、私達は、私自身もそうですけれども、もうすでに大学の中に住んでいますし、一応当事者意識としてもものを言っています。ただし、申し訳ございませんけれども、私は大学人というのが自分自身も含めて大嫌いにして、何かの会合だとか、お酒の席とかも含めて、最近では教授会にも出席しないという、そういういたらかな人間であります。しかし、大学のために何もやってないかという、そういうわけではありません。こんな点を含めて、大学を普通の社会の一つの部門として、社会という風なものの中の一つのセクションであるというふうに考えることは、非常に重要だと受け取っています。

5 大学教授の最も厚い層のレベルという見地に発つ

それから五番目ですが、これが一番大事なことで、話の視点を、大学教授の最も厚い層のレベル、厚い層と言ったら変な言い方になりますけれども、多数層のレベルアップという位置に置くことです。確か、私の先輩の西部邁さんが東大を辞める時に「東大の教授は大衆の原型である」と言いました。で、私もそれとは違った意味で、大学に携わる研究者とか教育者というものが、一つの大衆社会というものを形成している、と考えます。大衆社会というので重要なのは、大衆社会概念というのではなくて、単に非常に数の多い社会ということです。先ほど、有本先生が言われたように、私自身も含めて大学の研究者とか教育者というのは、全体で13万人ぐらいいる。周辺的な部分を含めると20万人を超えています。そういう集団の中で一番数の多い人々の、まあ私自身のことを言ってるわけです。

けれども、レベルアップを少し図るということが必要ではないか、ということですね。私
の見るところでは、小学校、中学校、高校の教育で、日本の教育が、おそらく、最も厚い
層のレベルアップを図ってきたから、今日のような世界と比較すると少しは良い教育がで
きている。その代わり、非常に高いレベルを保持したい子とか、逆に落ちこぼれている子
に対しては、教育の手がほとんど及んでいないという事情にもなっているわけです。同じ
ように、大学教育の中心問題は、その一番厚い所の教師のレベルアップじゃないか、と考
えています。

6 学問論をやらない

最後に六番目ですが、ここで大学教授について話をする場合、学問論という形で、研究
の内容とか抱負とか、世界史的な意味といったことについて、足を踏み込まない、という
限定をしておりますのでご了解下さい。こういう言い訳をするのは、話しをする時のいい
加減なやりかたの一つでもあるんですけども、今日のところは御勘弁願いたいと思います。

II 大学教授の現状

1 共通性——層としての大学教授

最初に大学教授の現状ということをお話しします。レジメには、共通性、多様性、特殊
性という三点を挙げておりますので、その順番でお話ししていきたいと思えます。

まず共通性ということですが、私は層としての大学教授というふうに考えております。
私達が学生だった時に、層としての学生運動というのがあって、その考え方はなかなかい
いなあと思っていたんですが、今は層としての学生じゃなくて、層としての大学教授とい
うのが問題になっている。勿論、個人個人の生活史も多様ですからそう単純ではありません
が、共通性というか、一括りにできるものが教授総体としてある、というのが日本の現
状です。

(1) 身分上の絶対保証

一つは、身分上の絶対的な保証があるということです。勿論、不安定なところもありま
す。私の知っているのでは、理事長と一対一で個人契約をやって、それに対する不如意が
あったら、次の年に3分の1に給料を減らされるという、すごい大学もあります。しかし、
私が見るところ、それは異例でありまして、ほとんどの大学では、一度、教員になれば、
最終的な定年まで、身分は完全に保証されるというのが、大学教授の現状でないかと思
います。

(2) 教育目的、教育システム、教育環境、経営基盤の共通性

それから、教育目的とか教育システムとか、教育環境とか経営基盤というのを見ると、

他の社会よりも非常に共通性がある。勿論、給料の格差が大きいということはあるでしょうが、倍も違うというところは、恐らく、あまりないだろうと思います。それから研究条件について考えても、ひどい所もありますが、それでも休日はあるし、夏期休暇はあるしということで言えば、他の社会とは違う、最低限の共通性は持っているんじゃないかと思っています。

(3) イデオロギー的な同質性

それから三つめですが、他の社会的な集団と比べて、イデオロギー的に極めて同質的である。考え方はリベラルっていうふうに言ったらいい。今流行りの言葉ですけどね。もう少し言いますと、自由分散主義であるということですね。自分中心主義でうまくいかないと、すぐ小さなセクトを作って、不満を訴えたり、自分達の主張を通そうとする、ことが非常にやり易い社会です。他の社会でこういうことをやると、完全に少数派になった場合には、放逐されるわけです。けれども、大学ではそういうことは全くないわけですし、つねに、集合離散を繰り返すということです。この点で言うと、大学教授というのは、極めて共通性を帯びた集団ではないかというふうに思います。

2 多様性——格差の諸相

しかし、それでもやはり多様であるということは言っておかなければなりません。多様性といっても、しかし、内容的に見てバラエティーがある、様々な個性があってそれが競い合っているというよりも、何か外的な環境的な格差によってそうなっている、というふうに考えた方がいいんじゃないか、と私は思っています。

それには、地域間格差、大学間格差、学部間格差があります。例えば、学部間格差です。

専門の学部と教養部との格差があります。国立大学の場合、教養部の先生方の待遇あるいは研究施設と、学部の専門部のそれというのは、全然違います。私達の教養部が教養改革を6年前にやりまして、かなりの成果を上げました。けれども、教養部それ自体は解体しようというふうに決議しまして、来年度から実行に移します。それが良いのか悪いのかは別として、これには教養課程の廃止がともなうのです。教養科目の中心的な意味とか、あるいはそれが全学にどういうふうに配当されるかという問題については、力を落とさないうつもりですが、教養部と教養コースというものはなくなるわけです。

私たちの大学も、学部の自治、教授会という大前提の下に、学部間での綱引きがあって、一つの学部でも反対すると、全学的なことが決まらない仕組みになっています。しかし、一つの学部でも、自分のやりたいことは押し通せるという学部自治の中で、どこの学部が一番偉いか、なんてことが問題になるのです。私立大学の場合、学部間格差とか、個人的な格差というのはあまりありません。それでも、古い旧帝大の学部間格差とか、あるいは専門部と教養部との格差というものをいわば意識的に引きずっている、ということです。

3 特殊性——共同主義

(1) 自主管理と従業員第一主義

さて、最後に特殊性です。これは先にも述べた共通性ということの一面でもあるんですが、他の社会集団と比べて特に際だって異なっている、そういう特殊性というものがあります。一言で言えば、これはイデオロギー的な同一性にもつながってくるんですが、私は共同体主義である、と言っていいと思います。

近代大学の出発点を想起すれば、元々大学の教師というのは聖職者です。だから、共同体主義もそこから端を発している。現在は、その連続性はどこにもありませんが。

私の個人的な経験で言えば、ある偶然でキリスト教関係の学校から、「おまえを採ってやる」って言われて、一度お伺いしたことがあります。ところが、礼拝堂の横が研究室なんですね。私はどうもそういうのがあまり好きでないのです。別に敵視するわけじゃないが、聖職者になるということの意味は自分にとっては非常に大きいものでして、なるべくなら反対の方へ行きたいと考えていたのです。

しかし、大学教師も、一つのセクト集団というわけではありませんが、セクトを作って、学派を作って、共同していくという意味で言えば、共同体主義です。この内容を社会科学的に言えば、自主管理と従業員第一主義ということになります。大学自治に伴うこのシステムは、終身雇用制とか年功序列制とか企業内組合の最も徹底した形態であるというふうにして間違いない、と思います。

(2) 「経営の危機」があっても「倒産」しない

また、特殊性の二点めですが、大学というのは経営の危機があっても倒産はしないシステムになっています。勿論、冬の時代が来て、大学が倒産する恐れがあるのかも知れませんが、けれども、大部分の大学は、今、文部省が保証してくれている、各大学が持っている定員制の枠をきちっと確保していけば、最低限の経営はやっていけるのです。そういう仕組みになっていますから、危機意識はそんなにないんです。これは、他の企業とか、他の社会と比べると全然違う点です。

(3) 徹底した民主主義＝無責任体制

それから三番目は、徹底した民主主義が特徴です。民主主義という言葉を使うのが正しいかどうか分かりませんが、自由放任主義とでも言いますか、一人が反対して、そしてその反対があまり根拠がないことでも、そのことによって集団的な処罰を受けるということが起きないのです。大学以外には、こういう自由放任主義の社会集団というのは、あんまり他に見られないんじゃないかと思います。

このような、大学自身が不可避に持っている否定的な現状というものを、大学固有の「特権」とみなさずに、普通の社会並の所まで、少しでも良い方向に変えていきたいと、

私は考えています。

Ⅲ 大学の未来——改革のポイント

1 現状維持——変わりにくい体質

(1) 「現行」維持

そこで、次に、これからどういう大学を作っていくのか、を考えてみようと思います。未来の大学ですね。未来の大学と言っても、私自身は、大学改革とか変革ということが体質的に大嫌いでした、しかも、あまり効果がないんじゃないか、といつも思いながらやっているわけです。大学の場合は特にそうですが、現状維持派が圧倒的に多いんですね。つまり、今の状態が良いんだ、今の状態を続けていくことは悪くないんだ、と。私の意識の中にもそれは少しあるんです。現状は悪くないんだ、これでなぜ悪いんだ、なぜわざわざ変えなければならないんだ。変えてもいいけれども、しかし、自分の既得権に対する保証はちゃんとしてくれ。と、というような言い方がよくされるんです。要するに、現状維持が一番強いわけです。

(2) 現在の「大学改革」

それから、現在の大学改革は文部省が主導している、と私は考えていますけれども、そのキポイントである、「自由化」の範囲ということを少し考えておかなければなりません。

私は『大学の〈自由化〉の時代へ』（青弓社）という本を出しました。非常にラディカルな内容を持っている、と自分では思っています。しかし、そこでは、大学教師の共同体社会というものが揺るがない、ということが前提になっています。しかも、現在の大学教育全体が、根本的に、現在の高度産業社会の趨勢にある程度マッチするような形での、つまり、大学内部の要求と大学外部の要求が少しはマッチするような形での改革を論じたものです。そういう意味で言うと、不徹底な改革ではあります。

だから、現在進行している大学の「自由化」とは、社会主義は崩壊したのに、大学社会主義を崩さないということを約束した上で民主化をしている、ということになります。ロシアの場合、ペレストロイカをやったことによって社会主義が解体しましたがけれども、現在の大学の自由化は、社会主義大学共同体というものを解体しないという方向で、歯止めを掛けてある、と私は考えています。大学自由化は、勿論、進歩ですし、ある意味で言うと、とてつもないラディカルなこととして、私は評価しているわけですが、実は、特権を保持したままの改革である、ということは知っておいていいんじゃないかと思います。

(3) 「旧態」導入

それから、これは私がよく耳にすることですが、教養部の問題についてです。旧制高校、とりわけ旧制高校の教養科目授業がとても良かったんだ、そういうものに戻るものがむし

る必要であり、今の大学に欠けているのはそういう「教養」教育なんだ、という考え方の人がかなり多いんですね。これは、私が参加した、弘前大学で開かれた一般教育学会でも、北見工業大学における東北・北海道教育学会で議論をした時にも、それから、北海道のいろんな研究会で話した時にも、必ずと言っていいくらい出ます。つまり、教養教育に対するイメージというのは、やはり旧制高校の時代における全寮制と、それから語学と哲学を中心とした共同体意識ですね、大学人としての教師と学生が一つの絆で結ばれていく共同体意識というものを非常に大切にされた方が良いんだ、という意識が強固に残っているんですね。こういう観点から大学の改革を考えている方も、若干ですがおられます。しかし、私自身は、もっと違う方向での変革が必要なのではないかと思っております。

2 変革——未来の大学を獲得するために

(1) 目的別変革

それじゃあ、未来の大学を獲得するためにどんな変革が必要なのかと言いますと、一番重要なのは、大衆としての学生のレベルアップということです。今日本の大学では、大多数の学生、いわば学生大衆のレベルアップをある程度図るようなシステムを導入する試みを実施されています。

勿論、やり方は少しずつ違いますし、現在は、偏差値という一律の分け方だけじゃない方式も導入されています。しかし、それは「入り口」での違いにしか過ぎません。大学に入ってしまったら、一律教育なのです。

一言で言えば、日本には、エリート教育というのは存在してない、ということです。東京大学の社会学の大学院を出てきた学生も、それから早稲田大学の社会学の大学院を出てきた学生も、勿論、その個人個人の能力の違いはありますが、大学で習っていることのレベルは殆ど同じなんです。あるいは、教育内容のレベルというものを考えて別に講義をしているわけでも何でもないんですね。この現状をいくらかでも変えるためには、現在、専門家養成とか、教養人養成とか、勤労者養成とかをレジメに挙げましたけれども、はっきりした目的別の大学編成をやる時期にもしかしたら来ているのではないかと思うわけです。これは、「選別教育」だということで、あまり評判は良くないし、私も、そんなことをして日本でうまくいくのかどうか分かりませんが、恐らくその時期に来ているのではないかな、と私は思っています。

(2) 経営の変革

それから、経営の変革という問題があります。まず第一に重要なのは、経営と教学の相対的な分離です。日本でもやっている大学もありますけれども、アメリカなんかではすでにもう長い時間かけて実験され、実行されています。勿論、これには、プラス面だけでなく、マイナス面も非常にたくさん出ている、と言われておりますし、私もたくさん苦情を

聞いたことがあります。

現在、私がいる大学は、そんなに悪い大学だと思ってませんが、大学の教員が常勤理事で、その3人か4人位の常勤理事が、大学の経営に対する全責任を負っています。勿論、専務理事や非常勤理事として産業界の人とかもいますけれども、後者はほとんどただの名誉職なのです。従って、教師の自主管理とでも呼びうる構造ですから、入るお金と出るお金が同じなシステムなのです。今、大蔵省の外に、税金の入るところを一つ作ったらいいんだと、石原慎太郎さんなんかが大蔵省の官僚と論争していますけれども、しかし、入るところと出るところ、もしくは入るところと使うところが同じだと、必ず間違うのですね。ですから、キチッと目的別に分けて収支をチェックする、バランスチェックをするようなところがなければ、恐らく大学の経営というのはうまくやっていけないんじゃないか、と素人ながらに思うわけです。

それから、大学の経営上の自立と競争であります。こういうふうに言いますと、おまえは何を言ってるのか、慶應大学とか早稲田大学と、札幌大学が競争したら、ひとたまりもないではないか、と反駁されますね。その通りなんです。しかし、例えば、授業料はほとんど変わりません。むしろ札幌大学がちょっと高い位です。教育サービスも、恐らく、札幌大学がちょっと悪いでしょう。しかし、札幌大学は4,500人という学生の定員枠を持っているわけです。それだけの入学数（入学金と授業料）を保証されているわけです。従って、競争と言っても、受験者の倍率が高いかどうかというだけの問題なのです。そこでは、大学の自立とか競争とかが本格的に行われるようなシステムにはなっていないわけです。つまり、極めて様々な実験的な試みをやる大学も、全く何もしないで、ただ学生が来て、サービスもほとんど怠って、学生を押し出していく大学も、同じような結果というか「業務成績」を出しているのです。こういうことは企業では恐らく存在しえないかと思えます。

ですから、ここでついでに言っておけば、ビジネスチャンスを導入する、教職員、学生の活力を利用するというのも重要になる、と思えます。これは別に今日の主題ではないので、詳しく述べる必要はないと思えますけれども、例えば、私達の大学などがそうですが、5時になったら真っ暗になって、もう職員も誰もいなくなるわけですね。それで、夜は完全に閉ざされた所になる。工学部とか理学部があるところは違うんですけども、図書館も全部閉まって、大学は5時過ぎるとほとんど完全にシャットアウトして、警備員の方しかいない、そういうシステムは駄目じゃないか、というのが私の意見で、そのこととここは関係します。大学の施設も、ビジネスチャンスの媒体にするべきだ、と言いたいわけです。

(3) 教授の変革

それから三番目は教授自身の変革です。これがもしかしたら「大学教授の使命」ということとつながるのかもしれませんが。私は別に自分自身が優れているとか、自分自身が何か

変革者であるというふうには全然思っていません。思っていないんですけれども、大学が他の社会と同じ位であつたらいいなというふうには思います。この観点から、教授の変革について述べたいと思います。

まず、「2, 5, 3の法則」です。もっと別な言い方もあるのかもしれませんが、2割の人が働く、5割の人が働いたり働かなかったりする、3割の人がぶらぶらしている、というのが社会の常態であるということを示す方式です。実際、社会全体を見てみれば、大体そういう仕組みになっていますね。2割の人は猛烈に働く、5割の人が働いたり働かなかったりする。名前を言っちゃいけません、僕が聞いた範囲で言いますと、筑摩書房というところが一時倒産しまして、優れた二人の編集者が辞めました。優れた編集者が辞めたから、筑摩書房は駄目になるかと思ったら、その二人に代わって、今まであっちこっちぶらぶらしてた人が上に立って、全く違う新しいタイプの文庫本の企画をどんどんやりだした、というんですね。そういうわけで、人間の社会というのは、2割の人が猛烈に働いて、5割位の人が働いたり働かなかったりし、3割の人はぶらぶらしている、と言われるわけです。この3割がまあ不満分子ですね。逆に言うと、3割は不満分子が必ずいるんだから、不満分子を全部切り捨ててしまうと、社会として成り立たないんだ、と言うことになりますね。不満分子にとっては、きわめて都合のいい社会実態論みたいなことになりませんが、私の経験から言っても、とても当たってるんじゃないかと思います。

したがって、大学でも、せめて2割位の人が優れた研究や教育を行えるプロを作るようなシステムを先ずつくつたらいい、と思うんです。私たちの学校には教師が130人位いますけれども、30人か40人位の教師が教育も研究も非常に熱心にやるし、それに社会的な活動もやる。そういう人がいたら随分違うだろうなと思います。勿論、そういう方は存在しません。もっとも、こんなことを私が言うと、殴られますけどもね(笑)。

しかし、少なくとも、大学の構成員の2割位は教育と研究のプロであるような状態にならなければ、恐らく大学は、どんなに建物や設備やレジャー施設を良くしても、駄目になります。

では、どうしたらいいのかってことが問題になります。

これは笑い話ということで聞いておいて欲しいんです。今、プロ野球でフリーエージェント制を導入していますね。その方式を用いるのです。2割位のうんと優れた人、今この会場にもたくさんいらっしゃるかもしれませんが、そういう人はフリーエージェント制という長期身分保証のない、ドラフト制をやるわけです。後の8割の人は、終身雇用制か、10年間位の雇用制とかにしたらいい。それじゃあ、おまえはどっちに行くんだって言われたら、それは非常に迷ってしまいますが。でも、よくこういう言われ方がしてきましたね。アメリカのテニユア制のように、優れた老練の教授は終身雇用制っていうか、非常に安定した地位を得るのに、そうでない若い人達は給料も低いし、2年、3年ないしは5年毎の更新がある。場合によっては1年毎の更新がある。こういう事態はやっぱり精神衛生上

悪いだろう、と。だから、私は、給料は安くても落ちついて研究がやれるように、8割位の人はかなり長期間にわたって雇用関係を結び、2割位の人はフリーエージェント制にすればいいんじゃないか、というふうに思うんですけども、賛成していただけるでしょうか。

こういうようなことをなぜ考えるかという、学問の内容とか、研究者の資質とか、それからその人の社会に対する問題意識といった事柄、そういったことは最終的には個人の責任、個人の努力に関わることなんです。けれども、そのことをいくら私達が強調しても、空洞に向かって叫ぶような甲斐のない事態がずっと続いているわけです。大学のシステムはずっとそうで、特に新制大学がそうなのかなとも思いますけれども、私達の先生方がいた講座制の大学も本質的には変わらなかったように思います。むしろ、あの時代の先生は、ほとんどお勉強されなくても良かったんだなあ、なんて今では思います。今の時代、私のように、教育活動もある程度はやって、他のこともやってるというところを、私の先生が見たらですね、「おまえ一体何やってるんだ、土方をやってるのか」、まあ土方を軽蔑してるわけじゃないですが、「力仕事をやってるのか」、「もう少し研究せい」、「もう少し時間を取ってゆったり出来るだろう」なんていうふうに叱られるんじゃないかと思います。それ位、忙しいっていうか、息継ぐ暇もないような忙しさの中で、しかし、何をやってるのかわからない、というのが今の大学の教師の現状なんです。

3 特権のリミット

(1) 国立・公立の廃止

以上のようなことを踏まえた上で、今の大学を改革する場合に一番重要な点というのが、特権のリミットということです。これだけは取り払った方がいい特権を明らかにすることです。

一つは国立・公立大学を廃止したらいい。私の友達に伊東秀子という社会党の代議士がいます。彼女が、「文部省を廃止したらいい」って言ったんですね。「わあすごい、偉いな」って思って、「じゃあおまえのおっさんが行っている、北大を廃止するのか」って言ったら、「いやそれは待て」とか、「大学は違うんだ」って言ってましたね。

私は文部省は、縮小するだけで、廃止しなくていいけれども、国立大学は廃止した方がいい、そして、もし国家が大学教育に対して責任を持ってやるんだったら、全く新しい国立大学を作るべきなんじゃないか、と思います。

(2) 定員制の廃止

それから、二つ目は定員制を廃止したらよいと思います。定員制が諸悪の根源などというふうには私は思いませんが、しかし、少なくとも定員制がある限り、「弱小大学」と言われているところは、経営の努力も、教育の努力も、それから学生に対するサービスもあんまり熱心に行わない、と考えて間違いないと思います。

(3) 終身雇用制の廃止

それから、終身雇用制も廃止したらいいんです。これはもう他の社会でもそうなっていますから。私達の大学は70歳まで雇用関係を結んでくれていますから、「鷺田さんは腰曲がっても行けるんだよ、目が見えなくなっても給料あたるんだよ」と言われる度に、「よし、いいなあ」というふうに思いますけれども（笑）。だけど、そういうのはやっぱりよろしくないよ、みんな分かってるんですよ。だから、これは止めようと思えばすぐ止められる、いつでも止められるんですよ。しかし、誰も言わないんじゃないかな、というふうにも思います。

IV 大学教授の仕事

こういうことばかり言っていると、現状のシステムに対する不満ばかりに聞こえますね。それで、3番目として教授の仕事ということで、少しだけ積極的な話をします。

ここのところは、用意したレジメは真っ白になっています。つまり何もないということなんです。どうしてかと言いますと、これは、それぞれの専門分野によって全然違うからです。

私が『大学教授になる方法』（青弓社）を書いた時、今年亡くなりましたけども、廣松渉先生から手紙を頂きました。「大兄が言ってるようなそういうふざけた教師もいる」と。けれども、私はふざけた教師のことを書いたつもりではなくて、私の周りにはごく普通の教師の現状っていうのを、私の経験した限りにおいて、これは「事実」であるという確証を持って、書いたんですね。でもやはり、西日本の方面にはあんまり顔を出しにくいんです。なぜ広島に来たのかっていうと、恐らく、大阪大学の先生には会わないだろう、というふうに思って来たのです（笑）。

ともかく研究・教育っていうのは、それぞれの特殊な領域で違うんですね。桜井という『大学教授』（地人書館）を書かれた先生から手紙を頂きまして、「理科系と文科系は違うんだ」と。それから、九州大学の助教授の方からもやっぱり長いお手紙を頂いて、「おまえの言ってるのは文科系の話で、文科系はまあ100年も200年も変わらないようなことをやっているのではないか」というふうな言われ方をしました。私は、それはもう全くの間違いだというふうに思っていますけれども、確かにそれぞれの専門領域によって研究スタイルは皆違います。皆違うんですけども、自分のやってることは何なのか、それはどういうスタイルで、どういう方向でやってるのか、ということをキチッとみんなの前に示すということ、教師仲間に対してだけではなくて、社会の前に示して、その評価を得るということ、こういう、どんな社会でもやっている最低限のことはやはりしなければならない、と私は思います。

1 研究

私自身もそうですけれども、紀要の論文というのを「研究」論文と称して発表しますね。私は30代の時に、大学の自分達の周りの人がどんな論文を読んだり、書いたりしているのかということを知りたくて、図書館に入っている自分に関係のある哲学と経済学とそれから社会思想史関係の紀要を3・4年分位、ずっと読んだことがあります。確かに、1,000編位読んだ中の2・3編は素晴らしいと思った論文がありましたけれども、その他はどうでしょうか、書いた本人だつて読みたくないような論文がほとんどでした。ですから、私自身のことも含めて言うんですけれども、そういうようなものでは誰も読まないわけですね。勿論、そんなものばかりだというわけではないですけれども、ほとんど大部分、あるいは全部に近いと言ってもいいんじゃないかと思えますけれども、そういうものを出している限り、大学の教師が自分の研究業績はこれですよって言うても、全然それは実体を伴って人々に伝わらないんじゃないか、と私は思っています。

2 教育

それから教育活動もそうです。最近シラバスなんかも出すようになりましたし、私自身は話すのが下手ですから、大学講座ではなくて、予備校の講座をラジオで聞くんですけれども、ああいうふうにはうまくは話せませんね。しかしまあ、予備校の人たちも、大学に来てしゃべったら、あんなふうにはうまくはやれないだろうなんて感じですね（笑）。私は4つ講義をやってます。それはやりすぎだつて言われて、私もやりすぎだと思うからやめたいんですけれどもね。私は評価が甘いから学生がたくさん受けに来るんですけれども、それでも、全科目毎年内容を変えてやってるわけです。そして少し休みを入れますが、1年間に大体22,3回で一つの講義をやるわけです。1時間が正味80分だとして、大体4回から5回で、著作一冊分位の話をするんですね。レジメを作っていてやりますから、講義内容をテープで起こすとそうなるわけです。そうすると、講義全体では、1年間に20冊から30冊分位になるんです。毎年、内容も段々薄まってくるわけなんですけれども、そういうことをやらざるを得ないのです。それくらい話すことは大変ですから、予備校の先生には恐らく出来ないだろう、と私はたかをくくってるわけなんですけれども。

それでも、学生に伝わるような話し方、それから若い子に興味をわかせるような話し方を続けなければならない、とは思っているわけです。そういうものをどうやって継続できるように工夫していくか、ということも大学教授の使命という点では、中心的なものになるんじゃないかと私は思います。

3 「行政」

それから、「行政」評価の問題です。大学教授の仕事というのは、言うまでもなく、非常に多様です。研究と教育はもちろんしなければならない。そのほかに、何々委員だとか、

管理上の仕事も含めて、あるいは経営も含めて、教師がある部分を請け負わなければならない。場合によっては、大部分請け負わなければならない。この行政面に当たる部分を、どうやって評価していくのか、という問題です。

某大学の総長が、哲学の博士論文を出したら、同僚の審査員の教授たちに落とされたなんてことが噂になる位の、過激で忙しい仕事が大学行政にはあると思うんですね。私自身はそういうのは好きじゃないし、やってる人は好きでやってるんだ、っていうふうにして突き放してますけれども。しかし、行政は非常に大事なことだ、ならばそれをどう評価するのか、ということになります。

例えば、教育活動については、消極的にはあれ、ある程度は評価してくれますね。しかし、行政面での仕事については、別に教授の業績の評価に関わらないわけです。研究活動について言えば、これは、わけの分からない論文をたくさん書いたら、評価になる。

「おまえは研究やってるのか」って訊かれるから、「はい著書はたくさんあります」「いくらあるんだ」「はい48冊あります」って言ったらすね、「すごい研究してるな」って言ってくれますが、何も研究らしいものはないのです。実際には。専門的な研究というのはもうやめているわけです。だから、こういうところにきて、お話しているってことになるんですけれども（笑）。そういうわけで評価の内容をですね、目的にあわせて、きちっと発表をし、そうして評価を受けるというシステムが出来上がっていない。こういうことを、私達が、個々の集団としてだけじゃなくて、こういう研究センターも含めてやっていく、あるいはもしかしたら、全国的な大学教師のセンターを作って、やっていかなければならない課題ではないか、というふうに私は思っています。

V 大学教授の地位

1 多様性——研究・教育の内容によって、地位、人気、待遇が異なる

- (1) 目的——研究—教育，専門—一般，基礎—応用
- (2) 所属——大学，学部，研究所，共同チーム
- (3) 待遇

2 特権 —— 大学教授の生活史の固有性

(1) 養成の保証

四番目は「教授の地位」です。これはもう繰り返しお話してきましたので、特に言わなくてもいいんじゃないかと思います。ただ一つ、「特権」ということは述べておかなければなりません。

特権という呼び方は適当でないのかもしれませんが。大学の教授あるいは教員は、それ自身の固有な生活史がありますから、やはりその地位は保証されなければなりません。一番大きな保証の内容は、養成期間の保証です。

『大学教授になる方法』という本を、私は必ずしも冗談で書いたわけではないのですが、大学教授になりたいという人はたくさんいるわけです。「私、昨日まで主婦してましたけれども、今日から勉強して大学教授になるためにはどうしたらいいですか」って43歳の奥さんが来たんです。それで、「じゃ60まで勉強しますか、その間、収入は何もないけど食べていけますか」って言ったら、「まあ！」って言って、むっとしてました。要するに、10年間は働かないで、あるいはアルバイトの副収入で研究をしていく、非常に不安定で極めて過酷な状態を長く続けなければならない、ということです。就職時期が遅いということです。したがって、私の友達もたくさん予備校の先生になったり、別に本業を持って勉強している人がいますけれども、しかし、やっぱり研究活動、あるいは教育活動するためには、本業を持たないで、そこに打ち込む期間っていうのが必要なわけです。だから養成期間の保証というのが絶対必要なわけです。このことは、おそらく明日の研究集会で詳しくお話される人がいると思いますけれども。

(2) 研究の保証

それから研究の保証があります。事務室の前を通過して研究室に行かざるを得ない短大があるそうです。タイムカードをぼんと押して、朝何時に来て、夜何時に帰るっていうのをみんなチェックしているっていうわけです。「鷺田さん、僕たちもう大変ですよ」っていうんですね。「大変ですよ」って、自分で言ってるんじゃない全然駄目なんですよ。もう大学教師の「使命」を放棄してるんだと私は思うんです。研究の成果を上げるとか、研究をやるっていうことは、一体どういうことなのか、ということを大学の管理者、理事者にやっぱりきちっと示さなければいけないのです。自分達の知的な能力とか、教育的な能力を使って、研究とか教育の準備をするというのはものすごい大変なことなんだってことを、示さなければいけないわけです。そうじゃないと、ああ先生方はどうせ遊んでんだし、まあ学校に来ているんなら雑務を含めてやるのが当然の仕事なんだ、というようなところに結局落ちついてしまうんですね。だから、つまらないことでもがみ合わなければならないことになるんですね。

(3) 成果の帰属

それから三番目は、これから大きな問題になりますけれども、成果の帰属の問題です。私は、割と印税をたくさんもらってるんです、申し訳ないんですけども。それは大学のものじゃなくて、私のものなんですよ。しかし言ってみれば、大学が持っている研究資料を拝借したり、本来の研究時間を削ったりして、執筆やったり、あるいはテレビに出たりしているわけですし、とんでもない奴だと言えば、とんでもない奴なのかもしれません。

しかし、こういう事情がありますから、逆に、研究の成果の帰属という問題を、常に考えさせられるのです。

私達文科系の人間は、まあルーズですから、理科系の場合とではおそらく随分と違うと思いますけれども、これからは大学の教員も、一つのインテリジェンスな職業人として、知的な成果を世に問うて、それに対して様々な報酬を得ていく、あるいは報酬を得ていく準備をするっていうことは、やっぱり考えておかなければなりません。その成果の帰属の問題として言えば、それが丸々大学のものであるとか、丸々A機関のものである、というところだけに落ちつくことは恐らくないだろう、と私は思います。この点についてはあまり理論的に考えてないんですけども、こういうふうに思っています。

3 リクルート機関

それから、地位ということで私が一番言いたいのは、リクルート機関ということです。リクルート機関というものを創設しなければ、恐らく大学の教師というものが、大衆社会の中できちっとした自分達独自の意識と行動でもって、自分達の主張を押し通していけないんじゃないか、と思っています。

実は『大学教授になる方法』というのを書こうと思ったのは、大学の教師の移動とか、それから就職口とかといったものが、もう少しオープンになってくれればいいんじゃないかな、それに道を開くリクルートセンターみたいなのがあればいいんじゃないかな、っていう動機からでもあったのです。勿論、私たちの若い時と比べたら、今はすごくオープンになりました。

(1) 横断的機関の創設

レジメにある「横断的機関の創設」ということですが、横断的な就職の公的な紹介とか、それからそのための手続きとかといったことをやる我々自身の機関、あるいは、第三者機関でもいいんですけども、そういうものがおそらく必要になるんだと思います。そして、こういう研究をしているこういう人が今大学に絶対必要なんだっていう状況になった場合に、どういうふうなルートを頼ればいいのかと、という情報を提供できる機関です。個人的なルートとか、あるいは学閥とかっていうことを経ないでも、進んでいけるようなルートっていうのはないのか。あるいは、自分自身の研鑽を積んできたそういう成果っていうものを社会に問う場合に、そういう人をどうやって掬い上げていくのかという問題にもつながってくると思います。

(2) 大学教育専門教員養成機関の創設

それからもう一つは、これは恐らく明日の議題になるんだと思いますが、一番重要なのは、大学教育を専門とする教員を養成する、ということです。要するに、教育と研究の相対的な分離ということをお願いわけです。大学で教育を専門とする人材の養成、研究者になる場合でもある程度そうですけども、教育者になる、教育を主として行う人を養成

することです。

名目上は、そういう大学は存在します。けれども、実際に大学教育をカリキュラムに入れてやっているところはほとんどない、絶無である、と言ってもいいと思います。小学校、中学校、高校の教員は、そういう意味での教育技術も含めて教えられますけれども、大学では「教えること」というのは個人個人のまあ好き勝手っていうか、恣意に任されているのです。しかし、それでよろしい、とはいかない事態の中に私達はいるんじゃないか。それが、大学の教員が10万人以上、ないしは周辺も合わせたら20万人位になっている時代の、私達の一番大きな問題点ではないか、と私は考えています。

(3) 再教育・再研修機関の創設

それから、現在すぐにも必要なのは、私も含めて大学の教員が再教育を受ける、ないしは再研修を受ける、能力の再開発を行うシステムなんじゃないでしょうか。数年間に一回はサバティカルではなくて、数年間に一回は必ず、免許の書き換えじゃないですけども、一度研修を受け直す、ないしは研究科に入ってもう一度自分の能力を再開発するってことを制度的に保証する。そういうものが大学の中に絶対必要になるし、今すぐにも必要とされてるんじゃないかと思います。大学にいて教育を一生懸命やろうと思っている時に、何が一番情けないかといって、自分達に教える能力とか、研究する能力が枯渇しているという、非常に情けない事態を実感しなければならないときです。だから、もう毎日自転車操業のような事態でやってるわけです。だから、一定時期に、きちっと自分自身を再教育するようなところに入って行って、教育能力を再開発するっていうことは、私はとても重要なことではないかと思っています。

VI. 大学教授の使命

それから、最後に、じゃあ大学教授の使命とは何か、ということになります。ここもレジメには非常におざなりなことしか書いていません。

1 研究的な使命

一つは研究的な使命です。研究的な使命というのは、レジメにも書きましたけれども、研究活動を行い、それを公表し、そして批判と評価を受けるということです。これをやるシステムは、日本では、学会とか学会誌です。しかし理科系の場合、私が知っている実情から言いますと、発表時間が3分以内で、スライドを2、3枚見せて、一人質問されたら、終わり、です。勿論、それはそれでしないよりはずっとましだし、重要なことなのかもしれないけれども、要するに、一つの研究を発表したんだという「痕跡」を残すためのものなんですね。

しかし、やはり、研究者として自分の研究はこうである、それはこういう意味を持って

いる、それを発表し、どうやって評価されるのか、という具合にかなり時間がかかって、しかも困難な課題っていうものがあるのです。勿論、現在もそういうことはやられてるわけですけども、もう少しシステムティックにやる必要があるだろうと私は思います。

こういうシステムがなければ、学会に熱心な先生達だけが、あるいは学会に集う仲間達だけが、何か日本の学術をリードしているってような顔をしておさまっている事態を生むのです。社会思想史学会ってのがありまして、私は随分むっとするのはですね、お仲間の会なんですね。私たちの先生はみんな偉い方ですけども、それぞれ戦後すぐに研究活動された方達为中心になって学会をつくってですね。これを自分達の弟子が研究発表する場所に使う。そういう非常に便宜的な会になって、学会という意味を現在の場合には成していません。同じようなことは、文科系の場合非常に多いわけです。理科系の事情については私は詳しくなくて分かりませんが、しかし、事態はそれほど変わってないだろうと思うんです。

もう少し言いますと、本当に研究が意味を持つとか、あるいは研究が社会的な要求に合致したものであるという場合には、言葉の本当の意味で、「公共」的な形態で世に出ているし、ある意味でいうと、そういうものはなかなか学会では発表されないのです。まあ、秘密にしていたものを突然出すというような、ノウハウの問題もありますからね、学会を一概に否定はできませんが。

しかし、少なくとも大学の中で研究活動・発表・評価をどのような形で進めるのか、という問題は非常に大きな問題になっています。昔の古い学会、ヴィジブルな、目に見える学問の領域でやっている世界とは恐らく違うような事態に、今すでになってるんじゃないかと思います。

2 教育的な使命

もっと大きな問題としてあるのが、教育活動です。先ほど言いましたけれども、私は原則として、大学教師になる場合には、研究者になる人も含めて、教育実習を課すべきだと思っています。それは、中学校とか高校のように、おぎなりの、一月位の短いのではなくて、かなり長期の、数年間にわたった教育実習が恐らく必要になるんじゃないかと思います。

それで、やっぱり教育が苦手な人がいるんですね。私も教えるのが大変いやでして、朝ものすごく早く学校に行くわけです。6時半頃家を出るわけですけども、その時に行かないと、7時頃になると、もう行きたくなくなるんですね。なんか頭の中にいやなものが湧き出てきて、「ああ、今日はあれの仕事があるからやめようかな」というふうに思うわけです。教えることに対してすごく抵抗があるんですね。自分自身で「こんなこと教えていいのか」という気持ちにかられるのです。

だからというか、教育というのは、その人の気質の問題もあるし、それに適した人というのものもあるわけですが、反面やっぱりメソッドっていうか、方法的な問題とか技術的な裏

付けもあるんですね。ですから、それらのある時期にきちっと身に付ける、ないしは繰り返して修得することが、非常に必要になるのです。こんなことを言うと、大学教授というものを非常に軽く見ているのではないかとと言われることもあります。しかし、大学教師というのはそれくらい「軽い」ところに、今、恐らくきているんだってことを実感しなければいけない。でなければ、社会に立ち向かっていけないんじゃないか、と私自身は思っています。まあ、これは文科系の、特にメタフィジックをやっている哲学屋のたわごとなのかも知れませんが、そういうふうに思っています。

3 社会的な使命

最後に社会的な使命です。私は、この方面の成果というものが、もう少し大学の中で評価されるべきだと思います。社会的な成果というべきかどうかわかりませんが、中沢新一は注のある論文を書いてないから駄目だとか、栗本慎一郎というのはテレビに出るから認めないとか、ということがありますね。そういうような議論、ないしはそれに近いような議論が、大学の中でされている間は、恐らく駄目だと思います。

もう少し言いますと、社会的なボランティア活動というものをどう位置づけるのかということ。 (先ほども市川先生とお話してましたら、先生は、ボランティアっていうのをどうやって限定するのか、ボランティアを保証するような休暇をよこせ、よこせというより与えなければならないというが、ボランティアの定義が分かんなくなっている、とおっしゃっていました。) 自分達が大学で得た成果を、社会的な活動の中に表現し活かしていく、ないしは社会的な問題に還元していくってことを、どういう形でやるのかということも、大学の中で恐らく考えなければならないだろうと思います。

こういう、ごく普通の社会、ごく普通のビジネス社会でやっている事柄を、やっぱり大学もクリアしていかなければいけません。

しかし同時に、大学は独特の機能ももっているわけですし、研究と教育、とりわけ教育者を教育する機関としては、他に類例がないわけです。しかもそれを大規模にやってるわけですね。日本の大学では、企業のキャリアを積んだ人達が大学人になって、様々な良い活動してくれています。そういう産業界で活躍した経験のあるごく一部の人は、これは産業界であろうが何処であろうが素晴らしい仕事をする人だとは思うんですね。けれども、私の見るところ、ほとんどの人は、やっぱり教育活動というのを趣味的なものとして考えて大学へ入ってくるから、ハードさについていけないんです。あんまりハードすぎて、ため息を吐いているっていうのがほとんどなんです。それは私の狭い経験からしか見てないからそうなのかもしれませんが。

私は、少なくとも、大学教師というものが、今の社会の中で、決して安易な仕事だとか、安穩に暮らしている、とは思いません。しかし、その生活史それ自体を、もう少し、現在

の社会の実情に合わせて変えて行くことが必要なんじゃないか、とは思いますが。勿論、このことは、特殊で普遍的、地道で基礎的な研究とか教育活動というものを軽視してもいいとか、そういうものは要らない、とかを意味するものではありません。

だから、大多数の学生の教育ニーズに応えるようなサービスを提供するシステムと、それとは全く種別を異にするような深い研究とか教育を行うために、かなり数の限られた、しかも、研究費の非常に豊富な特別のシステムとが、両立するような役割分担をしなければならぬ問題が、私達の前に突きつけられているんじゃないかと思えます。

目的は非常に素晴らしいけれども、研究費が全くないから研究者も育たないし、研究成果も上がらないという事態に放っておかれるような大学をとりまく研究教育システムを変えるためには、やはり、種別配分というものを、予算配分も含めて、進めなければなりません。そういう時期に日本は来ているし、また現にある程度されつつありますが、それでも恐らく、現行のシステムを大胆に変えなければ、私が指摘したことぐらいは実行に移さなければ、非常に限界があるんじゃないかと私は思っています。

「大学教授の使命」とはかけ離れた、普通の実情を述べたにしかすぎませんが、私の話をこれで終わらせていただきます。(拍手)

大学教授の活動の一面

—学会活動の現状—

市川 惇 信 (人事院人事官／前国立環境研究所長)

ご紹介を賜りました市川でございます。本日、第23回の研究員集会にお招き頂き、お話し申し上げる機会を頂きましたことを大変光栄に存じております。

センターの荒井先生から最初にお電話を頂きました時に、大学教授の処遇、特に国立大学の先生の処遇について話をして欲しい、ということでございました。しかし、人事官として国家公務員の処遇についてお話を申し上げるとすると、人事院として確立していることだけに制約されますので、極めて無味乾燥になります。加えて、人事官になって日が浅く十分に勉強が済んでおりません。ということで、日本学術会議の会員でありましたときにまとめました「我が国における学術団体の現状」という報告書がございますが、これの中身の紹介をさせて頂くということで、お許しを頂いたわけでございます。

I 調査の経緯

1. 調査の端緒

まず、日本学術会議でなぜこういう調査をすることになったのかという端緒をまず申し上げます。工学系の学会の一つとして日本工学会というのがあります。このメンバーは学会です。学会が集まってつくっている団体です。平成4年の夏ごろに、当時の会長は向坊先生でございましたが、いわゆる学術団体を特別な法人格として認めて欲しいということで、学術法人（仮称）法の設置を推進する運動をなさっておりました。皆さんご存知の通り、宗教法人とか学校法人とかはいろいろ税法上の特典を得ている法人ですが、そういうものの一つとして学術法人というものを作ってほしい、そして、然るべき学術団体を学術法人として認定して税法上の特典を与えてほしいという運動をなさっていたわけでした。工学会の理事のお一人がお見えになりまして、これは学術振興の上で非常に良い話だから、学術会議として少し検討する必要があるんじゃないか、については担当が第4常置委員会のようであるから、まず第4常置で検討してくれ、というお話でした。

私は第4常置にこれをかけるに当たって、委員会の幹事の方と調整を図ったわけですが、私の気持ちの中では、これに反対なさる方はいないだろう、第4常置として検討しようということになるだろう、と思ったわけですが、第4常置に掛けた途端にですね、わっと反対が出ました。私は率直に言って、自分の見識・知識のなさ、といいますか、あるいは世の中を知らなさ加減、を身をもって知らされました。後で申し上げますけれども、日本学術会議の1部・2部・3部というのが文科系です。4部から7部までが自然科学系ですけれども、主として文科系の先生方から大変な反対が出ました。まず、そういう法人格を導

入すると、それに合うか合わないかという話が始まる。そこで選別が行われる。加えて、そういう優遇措置を受けると必ずある種の介入を招く。だから選別もなし介入もなしで認めるならよい。要するに「これは学術団体です」と届ければ、国は「うん」といって優遇措置をしてくれる。そういう話ならばのりましよう。こういう話でございます。

ご存知の通り学術会議というのはかなり非常識なことをときどきしてきた団体でございますが、ここまで非常識な話を世の中に公表すると、驚田先生じゃないですが、ますます一般社会の常識を外れた話になりますので、もう少し詰めようということになりました。と同時に私の意識の中に「要するに学術団体にはいろいろあるんだなあ」ということが定着しました。それで直ちに提案を切り替えまして、学術団体を少し調べましよう、ということにしたわけです。これが端緒であります。

2. 調査の方法

どういう調べ方をしたかというのは、この「はじめに」というところに書いてございます。一言で言えば、調査票を作りまして、1,068団体に配って、70%の回答を得て、750団体についてデータを整理したということです。最初はこういう学術団体に関してのデータはわが国のどこかにあるんだろう、多分、法人になった学術団体を所管しておられる文部省の学術国際局の学術情報課に行けばあるだろうと考え、そこにはないものだけを調べればよいと思って行きましたら、これがないんですね。逆に、学術会議でやるんなら、ついでにこういうことも調べて欲しいという、ご依頼を頂いたような次第です。「附属資料」のところの冒頭に調査票があります。全部で4ページ、9項目で44設問です。これをお配りして、回収し、整理をいたしました。

II 調査結果の概要

1. 専門分野

専門分野をどう分けるかというのも大問題なわけでございますが、学術会議でございますので、次に示す学術会議の第1部から第7部までの分類にしたがって、この中から、任意の個数、関連すると思われるところを選んで下さいという形で質問しました。

人文科学部門

第1部「文学系」：文学，哲学，教育・心理学・社会学，史学

第2部「法学系」：法律学，政治学

第3部「経済学系」：経済学，商学・経営学

自然科学部門

第4部「理学」：理学

第5部「工学」：工学

第6部「農学」：農学

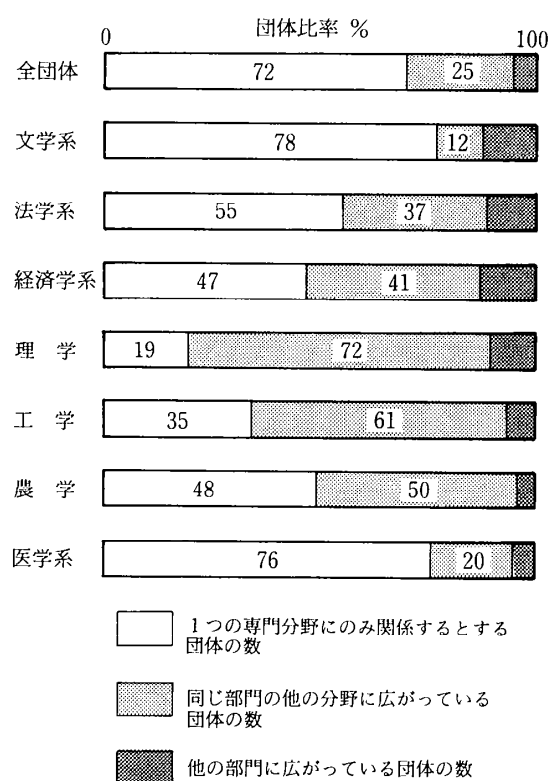


図1. 2 専門分野の広がり (学術会議区分)

部を文科系，4～7部を自然科学系と呼んだときに、その系の中に閉じている割合です。次の濃い影の部分には文科系自然科学系にまたがって専門分野を選択した団体の割合です。顕著なことは、文学系及び医学系において一つの専門分野に閉じている割合が非常に高いことです。その反対が理学で、わずか19%が理学に閉じていて、残りは非常に広く広がっております。72%は自然科学系に、9%位は文科系にも広がっております。

専門分野によって学問の広がりも著しく違うということが見えてきましたので、ここで専門分野毎の学術団体の性格の違いを調べたくなりました。その時に問題になりますのは、学術団体の会員数、すなわち学術団体の規模が、専門分野毎に著しく違うことです。専門分野により学術団体の規模が違いますから、専門分野による相違を考えるとときには、規模の大きさに基づく相違を補正しなければなりません。分野の広がりについて学術団体の規模の影響を見ましたところ、これは500人以下から1万6千人以上の7区分のすべてにおいて、一専門分野に閉じている割合が0.67から0.75で、規模による相違はほとんどないことがわかりました。したがって、前述の専門分野による学問分野の広がり相違は、まさに専門分野による相違であることが確認できました。これから専門分野による相違を議論する場合には、このような規模による相違を取り除いております。

第7部「医学系」：医学，歯学，薬学

その結果、文学系：197，法学系：49，経済学系：58，理学：150，工学：140，農学：113，医学系：235，複合：5，となりました。ここで「複合」とは、どの部にも入らない、とするものです。顕著なことは、文学系と医学系が200前後で非常に多く、法学・経済学が非常に少なく、理・工・農が100から150，こういう数の分布です。但しこれは、複数選択をそのまま集計しています。

複数選択した結果から学術団体の分野の広がりを見たものが、図1. 2です (図表の番号は混乱を避けるため、報告書の図番号にあわせている—以下同様)。白ぬきのところが、一つの専門分野にだけ関係するといっている団体の割合です。それから、次の薄い影のかかっているものが、1～3

2. 会員

次は学術団体がどのような種類の会員をおいているかです。会員としては、多くの場合、個人会員、組織として入会する団体会員、並びに学生会員、名誉会員があります。まず、個人会員と団体会員のおかれ方を見ますと、図2. 1です。白いところは個人会員と団体会員の両方をもっている団体の割合です。ご覧になるとわかりますように、文学系あるいは法学系は60%前後であるのに対して、理・工・農になりますと80~90%を示しており、団体会員、主として企業会員ですが、の割合が高いということがわかります。団体会員を

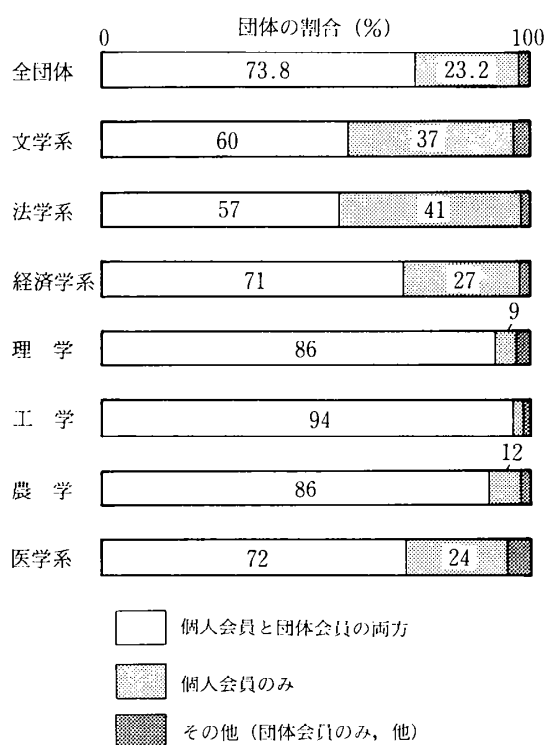


図2. 1 個人会員と団体会員

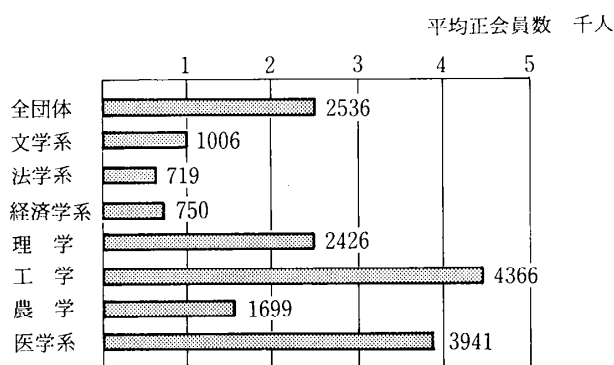


図2. 6 団体あたり平均会員数

設定している理由を聞いた結果は、「学会活動への支援」が44.8%、「財政基盤の強化」が26.4%、「学術上に意義」が24%、「その他」5%、であります。

学生会員の制度を設けている学術団体の割合は、理・工・農の分野で高く、それに対して、文・法・医では非常に少なくなっております。理・工・農では大学院学生が学術団体活動において大きな意味を持っているということが理解されます。

学術団体一団体当たりの平均正会員数を算出したものが、図2.6です。ずば抜けて高いのが工と医です。続いて理、農となります。全団体平均は約2千5百人です。それから、参考までに、延べ会員数というものを計算してみました。延べ会員数と申しますのは、「全学術団体の会員数を全部足したもの」でして、188万人という数字が出てまいりました。ご存知の通り、総務庁が統計を取っております研究者の数は60万人でございますから、そのことを考えますと、一人当たり平均して大体3学術団体に入っているということがわかります。

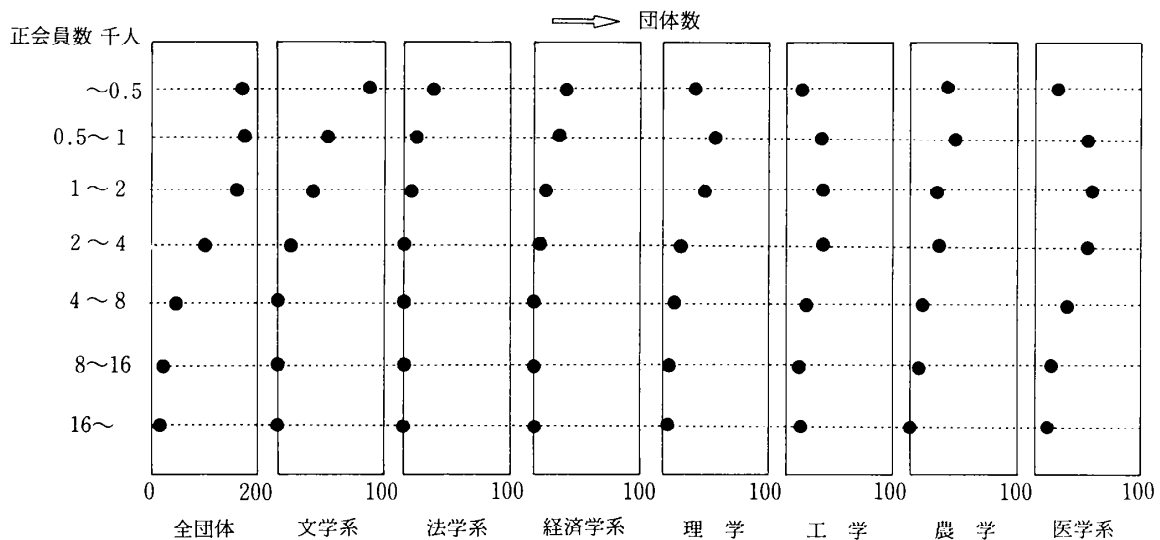


図2. 8 正会員数の分布

専門分野ごとの会員数の分布を見たものが、図2. 8です。これを見ますと、工学系などは1万6千人以上の会員を擁するものが十数団体あるのに対し、文学系・法学系・経済学系になりますと4千人を超えるものは殆どありません。ある専門分野に大きな力がある学会がないと、国際会議を招致するなどの力が必要な活動がその分野では出来にくいことになります。この辺が文科系の課題といえます。

活動的な会員数というものを算出してみました。ここで「活動的な会員」というのは、学術講演会、あるいは学会誌等への投稿、など要するに「学術団体を研究成果発表の場として使っている人」を指したものです。団体の規模が大きくなる程、活動的な会員の率は減ってまいります。全体として見たときには、4分の1位が活動的な会員で、残り4分の3は少なくとも研究成果発表の場としては使っていない、ということがわかります。先ほどいいましたように、一人当たり平均3つの団体に属しております。したがって、本当は4分の3ではなくてもっと小さな値になるんだろうと思いますけれども、学術団体を研究成果発表の場としては使っていない層というのがかなりあるということがわかります。

3. 組織形態と設置形態

設置形態といいますのは、任意団体かあるいは財団法人か社団法人か、などということです。社団法人あるいは財団法人という形で法人の形にしている団体の割合が、文学系で5%、法学系で10%、工学系は非常に高く56%、医学系が16%となっております。文・法・経で低く、理・工・農が高いという結果が出ます。これに対して、規模の効果を補正しますと、理・工・農で高く、文・医で低いという結果が出てまいります。

法人化してない団体について法人化する意思を確認したところ、法人化計画があるものは、工学系が59パーセントと非常に高く、文・法・経はあまり高くありません。こうして

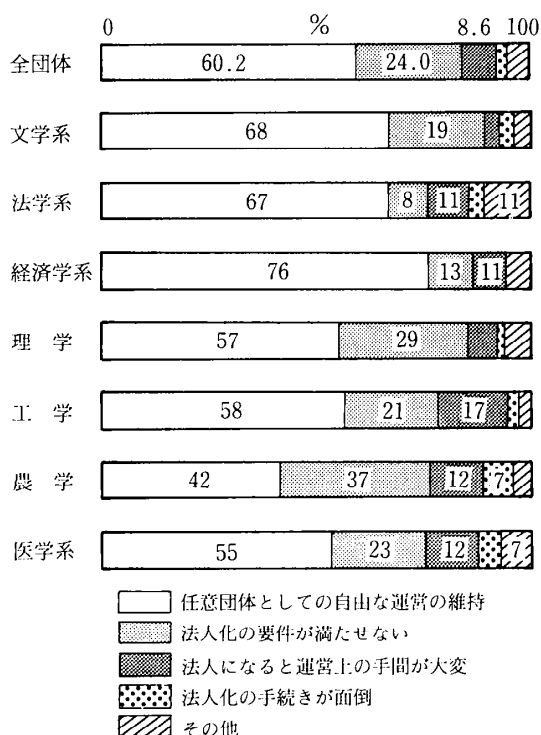


図3.3 法人化しない理由 (集計数=417)

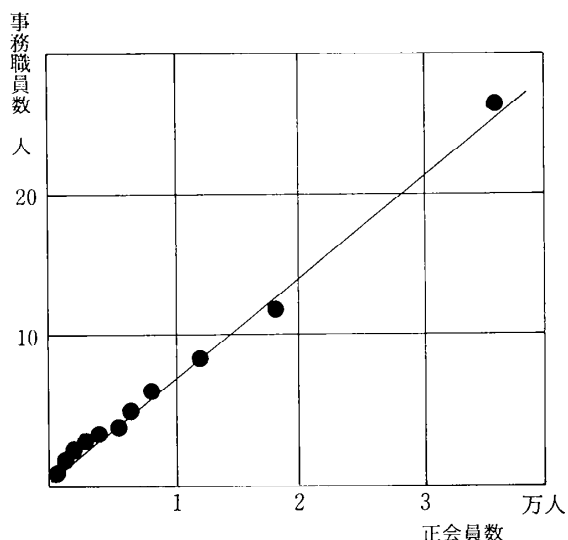


図3.13 正会員数と事務職員数の関係

見ますと、工学系は現在すでに法人化の率が非常に高く、残りも法人化しようとしている割合が高いですから、将来は工学系の法人化率は非常に高くなり、今後、文・法・経との差はますます開くことになります。

現在法人でなく将来法人にする計画もないという団体にその理由を聞きましての結果が、図3.3です。白ぬきは「任意団体として自由な運営を維持したい」というものです。この任意団体としての良さというものを認識していらっしゃる学術団体はかなりあるということが、今後、学術団体についての制度的な枠組みを考える上で、非常に大切なことになると思われます。

学術団体の内部組織の話で私自身が興味あったのは、事務局のあり方です。学術団体が小さいうちは、どこかの先生の研究室が事務局になっておりまして、少し大きくなりますとどこかオフィスを借りて、もっと大きくなりますとオフィスを買って、さらに大きくなりますと、ビルをもつというように発展するわけです。例えば土木学会とか、日本化学会というのは自分のビルを持っております。学術団体の事務職員の状況を調べて事務職員の数と正会員の数に対してプロットいたしますと、大変おもしろいことに、図3.13のように、見事に直線にのります。私は自然科学系なものですから、こういう線が出てくると何となくうれしくなってきます。特に理由はないんです

けれど(笑)。この線は、会員数千人あたり事務職員は0.71名必要であることを示しております。なお、ここで、パートタイムの職員については、フルタイムに換算しております。同様の直線が、事務所の面積と会員数についても見られます。今度は会員数がゼロのところからゼロにならずに27平方メートルという値が出てきます。したがって、学術団体をつくったとしますと、まず基本面積として27平方メートルあります。27平方メートルというのは皆さんご存知

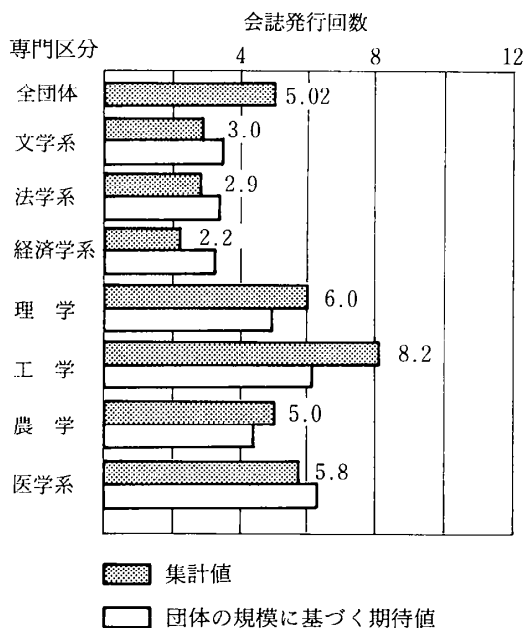


図4.3 専門分野と会誌発行回数 (集計数=710)

だと思いますが、大体一般的なオフィスの面積の一単位です。それから会員数千人当たり1.7平方メートルずつ増えていく、ということがわかります。何かのご参考までに。

4. 活動状況

学術団体の活動としては、成果刊行事業がどの学術団体でも最も普遍的で、95%の学術団体で行われております。

学会誌の発行は学術団体の規模の影響を受けておりまして、会員数が1万6千人を超えますと、年12冊を超えます。12冊を超えるというのは会誌を毎月出して、しかも特別号を出しているということです。これを専門分野別に見たのが図4.3ですが、ここで白い柱

が先ほど申し上げた団体の規模に基づく期待値で、黒い影のかかったものが集計値です。理・工・農はよく会誌を出している、それに比べて文・法・経・医は低くなっております。会誌以外の論文誌の発行についても分析しておりますが、ここでは省略します。

ここで、先ほどの鷺田先生のお話にも関連があります論文の査読がどう行われているか、ということについて触れておきます。(1)「査読は全然しない、来たものはみんな掲載する」、(2)「編集委員会の内部で査読する」、(3)「投稿論文毎に最も適した査読者を定めてその人に依頼して査読する」、(4)「その他」に分類して、一番開かれている(3)をとっている割合を分野別に見てみました。そうしますと、理・工・農が最も高く、それに比べて、文・法は低くなっております。

講演発表会についても面白いことがあります。学術講演会、シンポジウム、研究会などいろいろな名前を付けて沢山の集会をやっておりますが、その集会ごとにどれくらい人が集まっているかを見ますと、1集会あたり38人から47人位、これは専門分野によらず、かつ団体規模によらず同じ値です。すなわち研究集会というのはこれ位の人数で行われているのですね。大きな学術団体だからといって大勢の前でやるわけではない。小さな学術団体だからといって小人数でやってるわけではなくて、意味のある研究集会の大きさというのは大体これ位だということがわかります。これらの研究集会に集まる人の延べ参加者数を正会員数に比較すると、専門分野によらず38~47%であり、大きくは変わらない。先に述べた活動する会員の割合は分野によらないことが、ここでも示されております。

成果発表以外の活動として、外部からの委託の仕事をしてるかどうか、ということを探った結果、しているのは16%で、内容としては、専門的知識を要する調査とか、規格・標

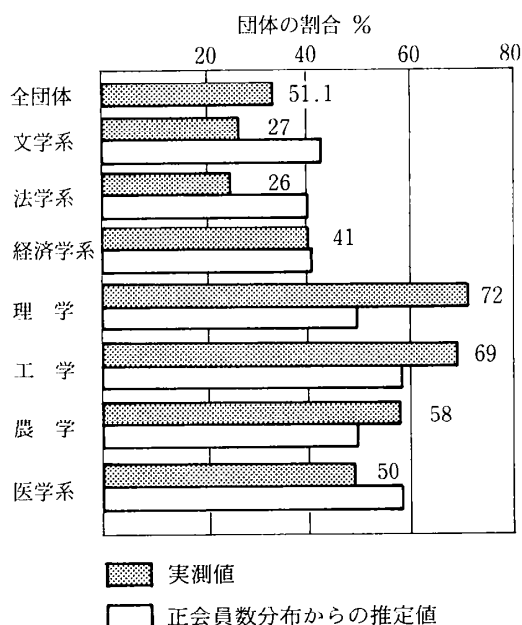


図5.2 専門分野と国際集会主催

準用語等の制定とかというものが大半です。それをしている分野としては、これも理・工・農に非常に多いことがわかります。

5. 国際性

それぞれの学術団体がどのように国際的に開かれてるかを見ましょう。

図5.2は、国際会議を主催、あるいは主催的共催、した団体の割合を分野別に見たものです。ここで、主催的共催という意味は国際会議の場合には国際的な組織が形式的に主催する機会が多いことから、実質的にその学術団体の責任で開催したものを指します。理・工・農では学会の規模からの期待値よりも高

く、文・法・医では期待値よりも低いことがわかります。こういった国際会議をやる上で苦労した事項を聞いた結果では、一番苦労したのが経費の調達で、2番目がローカル・アレンジメントとなっております。ローカル・アレンジメントといえますのは、会場の用意とか、宿泊の手配とか、あるいは会場への足を確保するとか、の仕事です。

会誌とか論文誌を国際的に開放しているかどうかを見ます。開放の程度として、「外国語による論文誌を出している」、「外国語による投稿を受け付けている」、それからだいぶ消極的になって「外国語のアブストラクトを付けている」、「題名位は外国語で書いてある」の4つに分けて調べて見ますと、外国語の出版、あるいは外国語の投稿を受け付けているというのは、分野にもよりますが、26乃至56%です。これには学術団体の規模の影響が非常に大きく、外国語による出版も団体規模が大きくなりますとそれを実施している団体の割合が急速に増えてまいります。

外国人の会員および役員の存在を尋ねてみますと、外国人会員がいるのは全体で84%ですが、役員がいるということになりますと1.7%です。ご存知の通り、アメリカの学術団体あたりは国内の学術団体といえども、外国人の理事を置くというようなことがよくやられているわけでございまして、そういう点から見ると、まだわが国の学術団体は国際的に開かれていない、といえるかと思えます。

6. 財政状態

学術団体の財政状態、これはこの調査の狙いであったわけですが、について見ます。

学術団体の会員一人当たりの財政規模を見ますと、学術団体の規模によりそれほど変わらず、2～4万円ぐらいです。それに対して、専門分野別に見ますと、理・工とくに工が

高く会員一人当たり多くの金を使っているということがわかります。では、その金がどこから出てくるのかを見ますと、全体平均を見ますと会費に67%、それ以外は成果刊行物の売上あるいは事業収入に依存しています。会費への依存率を分野別に見ますと、文・法・経は会費への依存率が高い。それ以外の成果刊行とか、あるいは事業などによる収入の割合は低いという結果になっています。

そうした上での収支決算を見ますと、平成3年度の単年度収支で、黒字団体66%、赤字団体34%です。この赤字団体の中で、その2割は財政規模の10%以上の赤字であったというところであります。一方黒字団体の方でも、財政規模の10%以上の黒字が出たという実に羨ましい学術団体も黒字団体の中に19%程あるということです。やはり、貧乏から金持ちまでいろいろあります。

これらの赤字問題を解決するために、外からの財政的援助を受けるかどうかということをお伺いしましたら、文学系・法学系では外からの援助は要らないという割合が非常に高い。経・理・工では非常に低い。農と医でも要らないというのが多いんですが、どうも医学系と文学・法学とは理由が違うようでして、医学系というのはお金持ちの学術団体が多いんですね。だから要らないという。文・法は赤字団体が多いんですが要らないという。「武士は食わねど」のようです。

外部からの支援を受ける、あるいは学術法人というような形で税法上の特典を受ける、ために、自らは学術団体の運営をどれだけきちっとやるか、と尋ねますと、「現在すでに厳格にやっておるから支援して欲しい」というのが、法人ですと66%位、任意団体ですと39%となっております。非常におもしろいのは「自由に運営したいから法人化しない」とおっしゃったところでも、34%には「現在厳格に運営しているから支援が欲しい」というお考えがあることです。優遇措置に関する質問への回答はそんなに多くなかったものですが、専門分野別に分けずに特徴的な理・工・農、医学系、及び文学系という三つに分けてみますと、文・法は優遇措置を受けることに対してリラクタントであるということがわかります。

7. 専門分野の類似性

最後ですが、鷺田先生のお話に関連するところとして、専門分野の類似性を見ます。これまで幾つかの項目に関しまして、それぞれの専門分野の属性を見てまいりました。この属性から専門分野はどう分類できるか、あるいはどうグルーピング出来るか、というのをやってみました。今まで掲げました44の設問を、団体を組織化していくか、団体を拡大する方向にあるか、論文の査読に見られるような開放性をもっているか、および国際性をもっているか、に分類を致しまして、それに対する回答をパターン化致しました。

専門分野の間の回答の相関係数を調べましたのが表7.1です。例えば文学系は法学系と一番相関が強く、次に医学系と相関が強いことがわかります。これらの相関の強さから、

表 7. 1 専門分野間の相関係数

専門分野	文学系	法学系	経済学系	理 学	工 学	農 学	医学系
文学系	1	0.416	0.115	-0.583	-0.732	-0.219	0.312
法学系	0.416	1	0.040	-0.241	-0.157	-0.100	0.079
経済学系	0.115	0.040	1	0.248	0.087	0.443	-0.481
理 学	-0.583	-0.241	0.248	1	0.676	0.574	-0.745
工 学	-0.732	-0.157	0.087	0.676	1	0.312	-0.631
農 学	-0.219	-0.100	0.443	0.574	0.312	1	-0.691
医学系	0.312	0.079	-0.481	-0.745	-0.631	-0.691	1

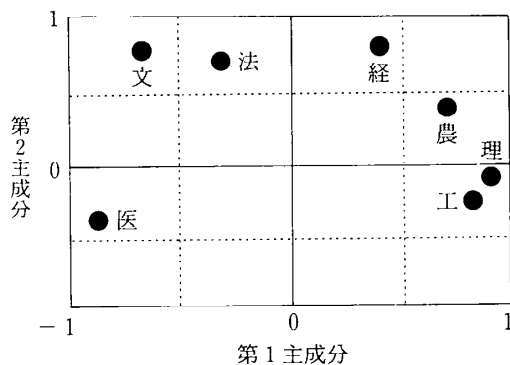


図 7. 2 主成分空間配置

学問分野は「文・法」, 「経・理・工・農」, 及び「医」の3つにグループ化されます。主成分分析を行った結果抽出された第1主成分及び第2主成分の全体のばらつきへの寄与は0.7ぐらいですが, その第1主成分と第2主成分の平面上にこの専門分野をプロットいたしますと, 図 7. 2 になります。

これで大変に興味があるのは医でありまして, 第2主成分は理・工と同じ側にある。同じ側にあるというのは, 研究成果の発表などについては非常に熱心であるという意味です。

けれども, 第1主成分では文・法と同じ側で, むしろ文学よりもっと端の方にきております。お医者さんには文学者が多いというのはここからも分かるという気がいたします。

この第1主成分というのは, 共同体的指向をもっている軸であることがわかります。ご存知の通り, 組織というのは共同体と機能体に分かれます。共同体というのは組織自体及び組織の構成員の生き残りまたは安寧福祉を目的とする組織です。機能体というのは組織自体が達成目標をもっており, それを達成するために機能分化が組織の中で起こっているものですが, そういう意味では, 医・文・法は共同体的です。それに対して, 経・農・理・工は機能体的とっていいかと思えます。

以上, 学術団体について調査した結果の概略をご報告申し上げました。大学教員の活動をお考えになる上で, 何らかのご参考になれば幸いです。

研究セッション

大学教授職の国際比較

－カーネギー調査から－

有 本 章 (広島大学大学教育研究センター)

はじめに

本基調報告の主眼は、今回のテーマを考える視点や枠組みを明らかにすることにあると同時に、その角度から国際調査結果を検討することを通じて日本の大学教授職の直面している問題点や課題を論じることにある。具体的には、レジュメに従って①大学教授職の構造と役割、②国際調査の概要、③大学教授職の再生、に関して報告するものである。

I. 大学教授職の構造と役割

1. 大学教授職 (academic profession) とは何か

大学教授職の定義は、すでにバートン・クラークが指摘したように「奇妙な職業」であり、捉えどころがなく、定義が困難であるが、本報告では暫定的に「大学の教授職（教授、助教授、講師、助手）として、専門分野 (academic discipline) に基づいて専門的活動（研究・教育・サービス）を行っている人々の総称」としてしておく。これらの人々の役割セットは、この職業が知識を機軸に知識の生産、伝達、応用に携わるという、機能的多様性に基づいて、研究者（学者・科学者）・教師・管理者・コンサルタント・門番（学会のレフェリー）・市民等からなる内容によって成り立っている。

2. 大学の環境変化と大学教授職

(1)こうした大学教授職は現在、外部環境の変化によって影響を受け、自己の役割の問い直しを迫られている。環境変化には情報化、国際化、産業構造の変容、生涯学習化、国の財政緊縮、伝統的学生の減少、等々が含まれるし、それを背景にした政府による大学政策の転換が含まれる。こうした状況には世界の大学や大学教員が大なり小なり共通に直面しており、日本の場合も例外とは言えない。

(2)大学をとりまく外部環境の変貌と圧力の高まりのみにとどまらず、内部環境自体に構造的な変化とそれに伴う矛盾が発生し増加していることも見逃せない事実である。そこには大学の標榜する理念・目的の見直しという基本的問題が存在するのはもとより、専門分野、組織、構成員に至る広範な要素にまたがって問題が露呈していると言わなければならないだろう。専門分野は、知識を扱う大学では基本的な素材であり、生命線であるが、知識の性格を直截に反映して、増殖・分裂・統合のライフサイクルを内包している。その水平分化は講座・学科・学部への分節化をもたらし、その垂直分化は学部と大学院の分節化をもたらすため、縦横への構造分化に起因するマトリックス化の進行は、内的葛藤をはら

まざるを得ない。当然ながら、専門分野を媒介に成立する研究者集団＝教員組織には、専門分野の力学を反映した組織間の緊張が高まらざるを得ない。大学を構成する各部局間の軋轢はもとより、大学組織のトップとボトムの権力の牽引関係は、トップダウン方式やボトムアップ方式の形態をとりながら、顕在化を余儀なくされることになる。これら組織の構成員に目を転じて、教員のみではなく、学生、職員、管理者等の間には同様の集団力学が展開されており、凝集力を失い亀裂や分解を招く方向での圧力が不断にかかっていると想像するのは難くない。こうした大学社会内部の構造的矛盾は外的環境の変化と競合し、輻輳し、増幅して内部からの変革を求める動因になることは必至であると考えられる。

(3)大学改革は現在のキーワードであるが、その動因は大学の内外からの圧力を反映吸収しながら漸次高まることになった。こうした矛盾を克服して新時代に対応するためには、大学の社会的条件、機能、構造の現実を的確に点検し、問題点の所在を診断し、処方する以外に方法は無いはずである。少なくとも、マクロな視点から大学の構造的見直しをする必要があるし、実際にも最も足早に発展を遂げたアメリカモデルを手がかりにするならば、すでに大学や高等教育の発展段階はエリート型→大衆型→ポスト大衆型への転換が生じているとの観察ができるはずである。そのような構造変換は、大学の社会的機能の見直しを意味し、800年の大学の歴史に位置づければ、教育志向→研究志向の次の時代に突入しているとの観測ができるに相違ない。レジユメに研究志向→？（教育・サービス志向）と記したように、おそらく研究は学問を対象にする大学のアキレス腱として今後も基調となるとしても、教育やサービスは現在以上に強調される時代を迎えつつあることは確かであろう。

3. 大学教授職の役割の見直し

(1)大学教授職の意識改革

このような大学自体の変貌を余儀なくされる時代には、その構成員の中樞を占める教授職の意識改革が重要性を増すはずである。他の構成員と比べて、専門分野の生産的機能と直結するのは他ならぬ教員自身であり、専門分野に精通する専門家を自認する限り、改革の主体として自己自身を研究対象に客体化することによって現状改革を推進せざるを得ない。そこでは自己研究・自己評価・他者評価の形態の評価を制度的にも意識的にも遂行する必要性が高まる。

(2)研究・教育（授業）・サービスの役割葛藤

大学教員が直面する問題点の中心には、知識、科学知識、あるいは専門分野を媒介に成り立つ機能のいずれに優位性を与え、それら機能の間に生じている矛盾、あるいは複数の機能を遂行する場合に組成される役割セットの葛藤をいかに調整するかという問題が横たわる。それは、アーネスト・ボイヤーの指摘するように、学者の役割の分化と統合の問題であり、学識（scholarship）再考の問題である。知識を対象にしながら、そこに繰り広げられる諸機能—発見・統合・応用・教育—の分裂を大学制度においても、教員個人にお

いても、いかに調整するかが問われるのである。少なくとも、研究を基調とするとしても、研究一元支配は他の機能や役割を看過し、無視し、放逐する結果に陥らざるを得ないから、学識の幅を縮小してしまう危険性が高い（参考文献②参照）。

(3)教授（教員）の養成

大学教員の養成が単純な仕事でない事実は、大学院のみでも5年相当の時間が制度的に要請されていることを見れば明白である。しかも長期間の訓練を課しても、そのまま教員として適切な資質や素養が醸成されるとは限らない。少なくとも、「研究パラダイム」の支配する体制のなかでの養成は、研究者の卵の孵化に成功しても、教師の卵の孵化に成功するとは限らない。果たして、現在の「ポスト大衆化」の段階に要請されるような、高等教育や大学教育に適切に対応できる大学教員の養成が制度的にも意識的にもなされているか否かは吟味される必要がある。その意味で、全くの素人から徐々に大学教員へと仕立てられて行く過程に注目し、①予期的社会化、②養成（選抜・教育・資格授与）、③任用・昇任・停年（FD・研修・OJT）を研究対象に設定してみる必要がある。この中、広義の養成は①②③であり、狭義の養成は②であるので、この側面に焦点を合わせながら、大学教員養成制度の規範、機能、構造、効果などに即した研究が必要である。

II. 国際調査の概要—大学教授職の現在

このような大学、とりわけ大学教授職の置かれている状況、問題点、課題を種々の角度から検討することが本研究員集会の主題である。それに先立ち、現在の大学教授職の実態を国際調査に基づく意識調査によって分析することによって明らかにしてみたい。大学教授職は専門分野の研究、教育、サービスに基本的に携わる以上、世界的な共通性を多く備えている専門職であると予想されるが、同時に冒頭で指摘したように、いまだに曖昧でつかみ所のない職業でもある。ましてや、世界の大学は歴史、伝統、構造が異なるのであるから、決して一様な状態になっているのではないと想像するのは困難ではない。共通性を持ちながら、異質性を持ち、異質性を持ちながら共通性を持つ点に注目してみる価値がありそうである。そのためには、一国のみの教授職ではなく、複数の国々の教授職を対象にした国際比較の観点が不可欠である。

1. 国際比較の背景と枠組み

本調査の背景と枠組みを簡単に紹介すると次のようになる。

(1)この種の国際調査は必要性を指摘されながらも、従来殆ど実施されていない実情があり、今回のカーネギー教育振興財団主催の調査 Carnegie International Survey of the Academic Profession は最初の試みだと言って過言ではない。(2)研究意図は、転換期の大学教授職の国際的動向を意識調査から探る試み、と言える。(3)調査への参加国は14カ国・1地域である。具体的には、米国、連合王国、ドイツ、オランダ、ロシア、スウェーデン、

メキシコ、ブラジル、チリ、オーストラリア、日本、韓国、香港、イスラエル、エジプト、から構成されている。(4)調査方法は主催者のマニュアルに基づく質問紙法による(参考文献③参照)。(5)標本数は【表1】の通りであり、全体の標本数は19,496名。日本は1,889名(回収率47.2%)。(6)調査項目は、①教授職のプロフィール、②学生—アクセスと優秀性、③専門的活動—教育、研究、サービス、④労働条件、⑤管理運営、⑥高等教育と社会、⑦国際的次元、などによる(参考文献①参照)。

2. 調査結果の分析

調査結果を分析した場合の全体の問題点としては、①大学へのアクセス観、②研究と教育の役割葛藤、③管理運営の葛藤、④非常勤の増加、などが指摘される。この点に関しては速報によって論点が整理されている。これに対して、本報告の焦点は大学システムが大衆化から「ポスト大衆化」への転換を余儀なくされている現在、教授職の役割葛藤の実態を観察することによって、教授職観の見直しの方向を模索することに置かれる。以下には世界と比較しながら日本の特徴として重要と思われるポイントを指摘してみようと思う。

(1)ポスト大衆化—学生のアクセスと学力

第一に、大衆化の進行によって、アクセスが拡大されたと同時に、学生の資質や学力の後退もとりざたされることが少なくないので、その点を確認してみると、全体に当該年齢層の約40%が高等教育機関への入学可能な割合であるとの回答となっている。これを「中等教育を修了できる能力を持つ者」の割合で見ると全体は64%(日本75%)となり、日本は平均値より高いことが分かる。また【表2】から「中等教育修了者のうち高等教育機関への入学を許可すべき割合」は55%(日本55%)となり、日本は平均的であるが、若い世代の教員ほど割合が高いのは、学生に許容的となっているといえる。日本は18歳人口の41%(=75×55%)が許容できる範囲としており、この数値を基準にすると、現在はずでに大学教員の期待値以上に大衆化が進行していることになる。

第二に、学生の資質・学力の低下に関しては【表3】から「5年前と比較して、あなたの学科に登録している学生の学力をどのように評価されますか」の問いを見ると、「悪くなった」32%(日本41%)となり、日本は悪くなった国の上位を占めている。

このように、日本の教員は大衆化と学力低下が進行し、すでに限界に来ているとの見解を示していると観察できる。

(2)教授職の役割葛藤

それでは、学生の大衆化と変貌に対応した教育が十分行われる体制になっているかと言えば、必ずしもそうではない。むしろ実際には研究への制度的期待が高く、意識も高いといえるし、その意味で研究と教育との間には明らかに乖離と葛藤が見られる。それだけに限らず以下のように研究と教育の関係(①②③④)、官僚制と同僚制の関係(⑤⑥)、仕事との関係(⑦)、社会との関係(⑧)には教員の葛藤が少なくない。

①学問と組織への志向度を【表4, 5, 6】に見ると、専門分野93%(日本97%)>学科83%(79%)>大学72%(80%)となり、世界的に専門分野への志向度が高く、日本もその例外ではない。科学制度の一翼を担う大学には、研究への制度的期待が強く作用している事実を裏書きするものと解される。

②実際に、制度的期待を【表7】に見ると、「本学ではすぐれた研究業績を持つことが教員評価において重要である」79%(日本80%)となり、これは世界的に研究パラダイムが進行し、研究業績をあげなければ評価されないことを示す結果であることを明確に示している。実際にも、研究生産性を見ると「過去3年間に学術書あるいは学術雑誌に論文を発表した」のは、90%(日本95%)となり、世界的に制度的同調度が高いことを示している。単なる制度的期待への同調にとどまらず、中には同調過剰現象に傾斜する傾向が読みとれる節があると言えなくはない。その点、【表8】の「真に研究したいと思うよりも多くの研究をしなければならない」29%(日本37%)から判断すると、特に日本では一種の脅迫観念ともいえる傾向が4割近くに達しており、とりわけ若い世代ほどその傾向が強いことが注目を引く。この結果は教育よりも研究志向の現実が存在することを示唆するだろう。

③そのことは、教育と研究のいずれに実質的な関心があるのかを尋ねてみれば、理解できるはずであると考えられるので、教育と研究への指向性を【表9:図1,2】に見ると、「研究への関心」56%(日本73%)>「教育への関心」44%(28%)となり、世界的に研究志向の傾向がある。しかし国によって一様な傾向を示すのではない。南米型は教育志向、アングロサクソン型(米国, 豪州, 香港, 連合王国)はほぼ半々、つまり教育志向が相当強いのに対して、ドイツ型(ドイツ, オランダ, イスラエル, 日本, 韓国)は研究志向が強くなっている。特に日本は研究志向色を色濃く呈し、女性より男性、年輩より若い世代、文系より理系(理・工・医)にその傾向が強い。日本の教員は研究志向性が強いばかりではなく、研究生産性も著しく高い点が注目されるのであり、国際学界への同調度を10年間の外国語での出版で見ると世界平均6.1回に対して日本は10.3回とトップレベルに位置する。

このような実態の背景には、研究に対する制度的期待が高いとともに、研究評価のシステムが発達している半面、教育評価のシステムが未発達であることを察知できよう。そこで「どのような活動が定期的に評価されているか」を【表10】に見ると、「研究」43%(日本39%)>「教育」43%(19%)>「サービス」19%(7%)となり、世界的に研究評価と教育評価は半々に行われているが、日本では教育やサービスの評価が少なく、制度的にも研究志向になっていることが分かる。特に「教育の仕事が定期的に評価されている」61%(日本44%)の結果は世界の平均値との比較でも低調である。とりわけアングロサクソン型に比し低調であり、例えば米国の87%に比較した場合には著しく低いといえる。

④このような教育への取り組みが制度的にも意識的にも弱い事実は、学生による授業評価への一種のアレルギー的反応にも具現している。学生との関係を【表11】に見ると「学生の意見を教員の教育能力の評価に用いるべき」に賛成72%(日本49.5%)となり、世界

最低値を示している。ちなみにアングロサクソン型は積極的、ドイツ型は消極的である。

⑤以上、大学の大量化が研究と教育の関係を中心に制度的にも意識的にも葛藤を生じている事実を観察したが、大量化の進行する大学社会では従来の共同体が崩壊して、企業化や経営・管理運営体制の合理化が進行すると予想される。そのことは教員の葛藤の原因となるものと予想される。その点、教員と管理者との関係は、【表12】より世界的に概して「関係は良くない」64%（日本75%）という結果になっており、とりわけ日本は韓国とともに上位を占めているのが注目される。しかし「管理者はしばしば独裁的である」55%（日本40%）は、ドイツを筆頭に英国、香港、豪州、米国などの割合が高いのに、日本はオランダとともに最も否定的反応を示している。これらの傾向を分析すると、日本は管理者と教員の関係はあまり良くないとしても、米国や英国などに比べると、管理者との葛藤は少ない傾向を示す。これは官僚制の抑制と同僚制の維持という力学と関係があるろう。

⑥大学内の関係から政府との関係に目を転じて、「政府が高等教育の目的や政策全体に対する決定をください責任を持つべきである」32%（日本19%）を見ると、世界的に支持率が低い理由は「大学自治」を主張する反応と解されよう。その証拠に「重要な学術政策に政府が干渉しすぎる」43%（日本48%）と、政府の干渉を指摘する割合はかなり高い。特に日本は韓国ほどではないがかなり高く、若い世代ほどその傾向が強い。

以上から、大学教員には、組織と専門分野では、専門分野志向、専門的活動では教育、サービスよりも研究志向、管理運営や政府との関係では学問の自由や大学自治を主張、といった傾向がみられる。いずれの側面においても、役割セットの間の葛藤が見られることから、教員のストレスは少なくないと予想できる。

⑦その点に関しては、日常の仕事との関係を【表13、図3】の「私の仕事は相当な心理的緊張を伴っている」41%（56%）を見ると、世界的にかなりの緊張があるのであるが、それでも日本が最高値を示しているのが注目される。日本の教員の心理的緊張が世界最高を示すのは興味ある事実という他なく、具体的な理由は今後分析する必要がある。それは他の機会に譲るとして、全体では男女差がないのに日本では女性の緊張度が高く、専門分野では芸術系と保健系で高い、という結果が得られている。

それでは、日頃のストレスや苦勞が高まる中で、教員の活動は社会から評価されているのであろうか。その点を⑧社会との関係を尋ねた【表14】の「大学人は次第に尊敬されなくなっている」で見ると、全体59%（日本65%）となり、日本での比率やや高い。苦勞が多い割に、大学教授は社会からは尊敬されていないことが看取できる。日本は、その割合が平均値より大きく、性別、年齢、専門分野に大差はないので、全体にそのような受けとめ方が進行しているものと解される。ただ、「大学人は最も影響力のあるオピニオンリーダーに属す」24%（日本40%）から見ると、韓国（63%）には及ばないとしても、日本は世界的に高い割合を示す。それでも社会との葛藤が深まっていることには変わらない。

3. 大学教授職の特徴と課題－日本の場合

(1)日本の大学教員は、世界的に見て研究志向性が強く研究活動も活発である半面、「ポスト大衆化」の段階に要請される「一般学生」や多様な学生層に対応する教育のレディネスの点では不十分な状態に留まっている、という傾向が指摘できる。この結果には、19世紀以来のエリート型大学モデルであるドイツ型の影響力が現在も強く作用しているものと解される。大学院中心の研究大学型のモデルが優勢であるため、従来は制度的にも意識的にも研究志向であったとしても、今後は学部教育や一般教育を含めて大学教育への制度的期待が高まるにつれ、現在以上に役割葛藤が高まると見込まれ、その解決が課題となる。

(2)学内の管理運営への不満は国際的に高い傾向を示し、日本もその例に漏れない。これは大学組織が大規模になり、産業社会の論理である合理化や官僚制化が進行している事実と表裏の関係にある。その意味で、効率・効果、経営合理化を図るため管理者レベルの権限強化や教員と管理者の分離が進行すると、現在の教授職の不満や葛藤は一段と深まるものと予想される。専門分野を基調とした大学組織の意思決定過程は、本来的にボトムアップを特徴とするが、今後はトップダウンとの摩擦が高まる可能性が高い。したがって、管理者と大学教員の関係の調整が問われ、大学教員ばかりではなく管理者養成が問われる。

(3)特に日本の教授職は、世界的にも大きな心理的緊張を経験しているとする事実は注目しに値する。これは教授職をめぐる大学内外の環境変化とそれに伴うコンフリクトの帰結であろう。教授職は使命の見直し、利害集団の対立、役割葛藤、あるいは専門的活動を阻害する諸条件（施設、設備、給料、FRINGE BENEFIT、学生、教育研究支援職員）に直面しているにもかかわらず、その「苦勞が報われていない」との結果が察知できる。

(4)また、教授職は専門的活動によって社会発展に貢献しているとの自負がある傍ら、すでに社会からの信用や尊敬の失墜を認識している。これは教授職の社会的価値を十分評価されていないことへの嘆息ともみなせるが、社会的ニーズに応えたアカウンタビリティやレリバンスを果たしていないことを自認している結果とも読める。特に日本の場合は、ポスト大衆化に見合う教育やサービスの面でのアウトプットが不十分であることを半ば自認していると解される。

(5)最後に、日本の大学教員の回答には、大学教員養成が不十分であるとの結果が認められることは、注意すべきである。例えば【図4, 5】の「あなたが受けた教育の評価」では、日本の教授職は他国に比較して、研究者としても教師としても、とりわけ教師として効果が少ないことが顕著である。大学教員の養成を考える上で、示唆的な結果という他ない。

III. 大学教授職の再生－研究の視点とアプローチ

以上から、教授職の現状を踏まえると、教授職の再生を広く大学教員の養成の視点から考えることが課題となる。それを枠組みで示すと、例えば次のような研究視点が考えられるだろう。(1)教授職の理念（新しい学識観の模索）、(2)研究と教育の制度・組織（研究組

織と教育組織の関係/講座・学科・学部/学部・大学院), (3)大学教員養成 (大学院/F D/ 研修・再教育/自己研究装置の制度化), (4)報賞システム (特に教育・サービスへの報賞), (5)大学教授のキャリアパターンとライフサイクル, (6)大学教員養成政策 (養成計画, 政策)。これらの視点や枠組みを, 各アプローチ (歴史的, 社会学的, 比較的など) から研究し, 転換期の課題に答えることが, 高等教育研究者に求められているはずである。

おわりに

大学教授職が大学内外の期待や矛盾の高まりによって, 役割葛藤に直面すると同時に, それを克服して大学や大学教授職に課せられた本来の使命の達成に向けて取り組むことの必要性が問われている。国際比較調査は, 日本の大学教授職の長所と短所を浮き彫りにしているが, 長所を温存し, 短所を改善する試みは, 大学教員養成の制度や実践を通じて達成されなければならない課題である。今回の研究員集会では, そのような現実の問題点, 課題, 今後の展望などが各セッションを通じて具体的に論議されることを期待したい。

(注) 報告に使用した図表は, 表 9, 11, 15を除き紙面の都合で割愛している。

(参考文献)

- ①Carnegie International Survey of the Academic Profession, *The Academic Profession: An International Perspective*, 1994.
- ②Ernest L. Boyer, *Scholarship Reconsidered—Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- ③有本章編『大学評価と大学教授職』(高等教育研究叢書21号)。

大学教授職の国際比較 —カーネギー調査から—

有 本 章 (大学教育研究センター)

はじめに

I. 大学教授職の構造と役割

1. 大学教授職 (academic profession) とは何か
 - ・大学の教授職 (教授, 助教授, 講師, 助手) として, 専門分野 (academic discipline) に基づいて専門的活動 (研究・教育・サービス) を行っている人々の総称
 - ・役割セット = 研究者 [学者・科学者]・教師・管理者・コンサルタント・門番・市民等
2. 大学の環境変化と大学教授職
 - ・外部環境の変化 = 情報化, 国際化, 生涯学習化, 不況, 財政緊縮, 伝統的學生人口減少, 等々
 - ・大学政策の転換 (規制緩和, 市場化)
 - ・内部環境の矛盾 = 理念・目的, 専門分野, 組織, 構成員 (学生, 教員, 職員, 管理者等)
 - ・大学システム・組織・機能の改革 = ①エリート型→大衆型→ポスト大衆型
②教育志向→研究志向→? (教育・サービス志向)
3. 大学教授職の役割の見直し
 - ・教授職 = 専門分野の専門家 (改革の主体) → 自己研究・自己評価・他者評価 → 意識改革)
 - ・研究・教育・サービスの役割葛藤 → 学識の再考 = 発見・統合・応用・教育 (文献②)
 - ・教授 (教員) の養成 = ①予期的社会化 → ②養成 (選抜・教育・資格) → ③任用・昇任・停年 (FD・OJT・研修) [広義の養成①②③ / 狭義の養成②]

II. 国際調査の概要—大学教授職の現在

1. 国際比較の背景と枠組み
 - (1) Carnegie International Survey of the Academic Profession (カーネギー教育振興財団主催)
 - (2) 研究意図 = 転換期の大学教授職の国際的動向を意識調査を基に探る試み
 - (3) 対象国 (地域) = 米国, 連合王国, ドイツ, オランダ, ロシア, スウェーデン, メキシコ・ブラジル, チリ, オーストラリア, 日本, 韓国, 香港, イスラエル, エジプト
 - (4) 調査対象・方法 = 4年制大学教員に対する質問紙法調査 / 調査手続き (文献③参照)
 - (5) 標本数【表1】 [日本 = 1,889 (回収率47.2%)]
 - (6) 調査項目 (文献①参照) = ①教授職のプロフィール, ②学生へのアクセスと優秀性, ③専門的活動—教育, 研究, サービス, ④労働条件, ⑤管理運営, ⑥高等教育と社会, ⑦国際的次元
2. 調査結果の分析
 - ・全休の問題点 = ①アクセス観, ②研究と教育の役割葛藤, ③管理運営の摩擦, ④非常勤の増加
 - ・本報告の視点 = ポスト大衆化と教授職の役割葛藤
 - (1) ポスト大衆化—学生のアクセスと学力
 - ①【表2】「中等教育修了者のうち高等教育機関への入学を許可すべき割合」55% (日本55%)
 - ②【表3】「5年前より学生の学力が低下した」32% (日本41%)
 - (2) 授職の役割葛藤
[研究と教育の関係①②③④ / 官僚制と同僚制の関係⑤⑥ / 仕事との関係⑦ / 社会との関係⑧]
①学問と組織への志向【表4, 5, 6】専門分野93% (97%) > 学科83% (79%) > 大学72% (日本80%)
②制度的期待【表7】「優れた研究業績は教員評価において重要」79% (日本80%) /

- 【表8】「真に研究したいと思うよりも多くの研究をしなければならない」29%（日本37%）
- ③教育と研究【表9, 図1.2】「研究への関心」56%（日本73%）>「教育への関心」44%（28%）
日本は研究志向が強い／研究生産性大／国際学界へ志向[10年間の「外国語での出版」平均6.1回（10.3回）]／【表10】「どのような活動が定期的に評価されるか」「研究の評価」43%（日本39%）>「教育評価」43%（19%）>「サービス評価」19%（7%）
- ④学生との関係【表11】「学生の意見を教員の能力の評価に用いる」72%（日本は最低の49.5%）
- ⑤管理者と教授の関係【表12】「良くない」64%（日本75%）／「管理者は独裁的」55%（40%）
- ⑥政府との関係＝「政府が高等教育の目的や政策全体に対する決定をくださす責任を持つべきである」32%（日本19%）／「重要な学術政策に政府が干渉しすぎる」43%（48%）
- ⑦仕事との関係【表13, 図3】「私の仕事は相当な心理的緊張を伴っている」41%（最高の56%）
- ⑧社会との関係【表14】「大学人は次第に尊敬されなくなっている」59%（日本65%）／「大学人は最も影響力のあるオピニオンリーダーに属す」24%（40%）

3. 大学教授職の特徴と課題－日本の場合

- (1) 研究志向である半面、ポスト大衆化段階に要請される多様な学生層の教育（学士課程）への取り組みにおいては、レディネスが不十分な状態。大学教育への制度的期待が高まる時代には現在以上に葛藤が深まると見込まれ、その解決が必要。
- (2) 学内の管理運営への不満は国際的にも、日本でも高い傾向を示す。これは、大学組織の合理化や官僚制化と関係があり、経営の能率が要請されるほどトップダウンとボトムアップの組織的緊張が高まり、管理者と教員の葛藤は深まると予想され、その調整が問われる。
- (3) 日本の教授職の心理的緊張は最高値を示す。専門的活動と関わる環境条件（施設、設備、研究費、旅費、給料、学生、教育研究支援職員）の停滞や悪化。
- (4) 教授職は葛藤を経験しながらも専門的活動によって社会発展に貢献しているとの自負がある半面、社会的信用や尊敬の失墜を認めている。後者の場合、少なくとも社会的アカウンタビリティやレリバンスを果たしていないことの自認と読める。教育やサービスの面でのアウトプットの改善が課題。
- (5) 大学教員の養成が不十分。【表15, 図4.5】日本の教授職は母校での教育（養成機能）が研究者養成や特に教師養成において他国より効果が少ない傾向を示している。

III. 大学教授職の再生－研究の視点とアプローチ

- (1) 教授職の理念（新しい学識観の模索）
- (2) 研究と教育の制度・組織（研究組織と教育組織の関係／講座・学科・学部／学部・大学院）
- (3) 大学教員養成（大学院教育／FD／研修・再教育／自己研究装置の制度化）
- (4) 報賞システム（特に教育・サービスへの報賞）
- (5) 大学教授のキャリアパターンとライフサイクル
- (6) 大学教員養成政策（養成計画, 政策）

おわりに

参考文献

- ①Carnegie International Survey of the Academic Profession, *The Academic Profession: An International Perspective*, 1994.
- ②Ernest L. Boyer, *Scholarship Reconsidered—Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- ③有本章編『大学評価と大学教授職』（高等教育研究叢書21号）

表9 あなたがご自身の関心は主として教育あるいは研究のどちらにありますか

対象国	主として教育		どちらかといえば教育		どちらかといえば研究		主として研究		計	性別		年齢						専門分野				
	1	2	1+2	3	4	3+4	男性	女性		20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	60歳代	人文科学系	社会科学系	理学系	工学・農学系	保健学系	芸術系		
	割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合		割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合	割合	
ロシア	74	207	67.9%	121	12	32.1%	414	61.1%	86.0%	50.0%	69.2%	66.7%	67.5%	72.2%	75.6%	78.7%	67.1%	62.6%	*	*		
チリ	183	499	66.7%	289	51	33.3%	1022	64.1%	71.4%	58.3%	52.8%	67.6%	71.9%	77.9%	69.7%	77.0%	49.3%	74.7%	69.3%	81.1%		
メキシコ	216	426	65.2%	308	34	34.8%	984	66.6%	61.8%	64.2%	63.4%	67.8%	65.3%	66.7%	58.1%	68.0%	47.4%	64.2%	77.9%	66.7%		
ブラジル	187	356	60.9%	312	36	39.1%	891	63.0%	64.2%	42.4%	57.3%	64.8%	71.6%	79.4%	56.3%	61.8%	52.1%	59.4%	70.3%	56.7%		
米国	627	1025	49.2%	1329	377	50.8%	3358	46.3%	57.2%	56.6%	41.3%	46.0%	53.8%	56.2%	54.7%	53.8%	29.4%	43.6%	53.3%	73.5%		
オーストラリア	170	458	48.0%	563	118	52.0%	1309	43.7%	56.8%	46.4%	42.1%	48.0%	54.0%	55.1%	44.2%	52.7%	38.1%	46.3%	56.4%	63.0%		
香港	51	159	45.9%	211	37	54.1%	458	40.8%	60.9%	47.8%	41.5%	48.6%	50.7%	50.0%	55.4%	56.4%	28.8%	41.6%	34.9%	54.5%		
連合王国	227	602	44.4%	753	285	55.6%	1867	40.8%	56.2%	23.8%	32.6%	47.0%	54.6%	54.5%	43.2%	51.7%	34.4%	47.2%	39.2%	55.7%		
韓国	41	351	44.3%	442	50	55.7%	884	43.9%	47.8%	*	32.2%	42.8%	57.0%	64.6%	47.1%	48.1%	32.8%	49.0%	37.3%	43.5%		
イスラエル	54	131	38.4%	231	66	61.6%	482	29.7%	62.3%	50.0%	32.8%	35.8%	41.0%	43.8%	55.0%	41.3%	20.3%	20.8%	50.0%	55.6%		
ドイツ	206	734	34.3%	1279	524	65.7%	2743	33.6%	38.4%	23.7%	27.2%	42.1%	44.4%	48.5%	38.9%	45.8%	22.1%	36.6%	32.0%	62.5%		
スウェーデン	128	222	33.1%	462	246	66.9%	1058	31.4%	38.2%	28.1%	19.3%	29.0%	43.9%	48.9%	*	*	*	*	*	*		
日本	63	432	27.5%	993	309	72.5%	1797	25.9%	47.1%	11.1%	17.8%	17.8%	31.4%	40.3%	33.5%	32.8%	20.3%	26.3%	18.7%	45.4%		
オランダ	88	235	24.8%	597	385	75.2%	1305	25.4%	22.6%	19.5%	17.9%	25.8%	32.7%	38.7%	*	*	*	*	*	*		
計	2315	5837	43.9%	7890	2530	56.1%	18572	40.7%	54.0%	32.7%	36.6%	44.3%	49.9%	52.8%	48.6%	53.5%	32.0%	45.4%	47.0%	61.6%		

注) 「性別」「年齢別」「専門分野別」「主として教育」か「どちらかといえば教育」を選択した教員比率

表1-1 学生の意見を教員の教育能力の評価にもちいるべきである

対象国	賛成 1	2	* 1+2	どちら でもない 3	4	反対 5	計	年齢					専門分野					
								20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	60歳代	人文 科学系	社会 科学系	理学系	工学・ 農学系	保健 学系	芸術系
スウェーデン	592 56.8%	300 28.8%	85.5%	94 9.0%	29 2.8%	28 2.7%	1043	90.0%	88.0%	86.5%	81.6%	88.9%	*	*	*	*	*	
ブラジル	561 69.3%	118 14.6%	83.9%	60 7.4%	18 2.2%	52 6.4%	809	76.5%	85.0%	85.6%	80.5%	78.8%	85.4%	86.1%	80.5%	92.6%	79.9%	70.0%
オーストラリア	608 46.1%	438 33.2%	79.2%	145 11.0%	84 6.4%	45 3.4%	1320	82.1%	78.5%	79.6%	79.8%	73.1%	81.7%	84.0%	76.0%	71.2%	77.3%	79.2%
連合王国	907 50.1%	508 28.0%	78.1%	212 11.7%	78 4.3%	107 5.9%	1812	76.2%	77.7%	82.5%	75.8%	66.7%	72.4%	83.7%	77.6%	72.2%	85.1%	56.9%
メキシコ	624 62.4%	154 15.4%	77.8%	131 13.1%	30 3.0%	61 6.1%	1000	80.0%	74.7%	77.8%	86.8%	85.7%	79.2%	80.9%	72.1%	78.4%	80.7%	66.7%
米国	1378 40.4%	1180 34.6%	75.0%	413 12.1%	227 6.7%	213 6.2%	3411	90.2%	75.2%	77.8%	76.5%	67.7%	72.2%	76.0%	72.5%	75.4%	80.0%	66.5%
香港	184 39.8%	152 32.9%	72.7%	62 13.4%	33 7.1%	31 6.7%	462	87.0%	70.5%	74.1%	70.5%	86.7%	65.6%	74.1%	70.7%	77.3%	78.6%	83.3%
チリ	514 50.1%	213 20.8%	70.9%	176 17.2%	60 5.8%	63 6.1%	1026	79.2%	67.7%	74.0%	64.1%	76.1%	63.6%	71.7%	71.3%	71.3%	78.3%	70.3%
オランダ	337 31.7%	416 39.1%	70.8%	188 17.7%	76 7.1%	46 4.3%	1063	80.0%	69.7%	74.0%	68.7%	55.6%	*	*	*	*	*	*
イスラエル	216 44.2%	127 26.0%	70.1%	79 16.2%	38 7.8%	29 5.9%	489	100.0%	71.0%	72.7%	67.2%	70.3%	75.0%	79.0%	57.6%	57.4%	83.3%	77.8%
ドイツ	940 37.0%	759 29.9%	66.9%	425 16.7%	223 8.8%	193 7.6%	2540	73.2%	73.4%	65.7%	57.9%	47.3%	58.5%	70.2%	67.9%	65.8%	71.1%	52.6%
ロシア	274 65.2%	* 65.2%	65.2%	99 23.6%	* 11.2%	47 11.2%	420	66.7%	67.3%	68.3%	61.1%	69.9%	73.2%	66.1%	54.8%	66.7%	*	*
韓国	104 11.7%	460 51.9%	63.7%	188 21.2%	106 12.0%	28 3.2%	886	62.8%	*	62.7%	60.4%	55.6%	61.8%	64.2%	65.6%	62.2%	65.9%	60.9%
日本	375 20.8%	517 28.7%	49.5%	502 27.9%	155 8.6%	253 14.0%	1802	41.8%	52.0%	50.3%	49.8%	46.6%	39.4%	50.9%	50.4%	49.2%	59.3%	53.6%
計	7614 42.1%	5342 29.5%	71.6%	2774 15.3%	1157 6.4%	1196 6.6%	18083	77.2%	73.9%	74.1%	63.8%	62.7%	66.4%	75.4%	69.3%	67.3%	75.3%	63.7%

注) 「性別」「年齢別」「専門分野別」の値は、「1. 賛成」か「2. を選択した教員比率」

表15 あなたが受けた教育の評価

対象国	大学での教師としての役割				計	専門分野での研究者としての役割				計	
	大変よい	よい	*	普通		よくない	大変よい	よい	*		普通
ロシア	68	289	83.8%	65	4	197	221	85.1%	60	13	491
ブラジル	212	499	82.4%	127	25	55	287	79.5%	84	4	430
チリ	240	574	78.6%	198	23	1469	1196	79.0%	523	186	3374
ドイツ	590	1317	76.0%	464	139	437	1474	74.5%	570	83	2564
イスラエル	158	197	74.3%	80	43	209	598	69.9%	265	83	1155
メキシコ	103	612	74.3%	200	47	126	179	67.6%	91	55	451
香港	70	209	66.4%	97	44	120	353	63.3%	217	57	747
韓国	112	409	59.8%	282	68	158	494	63.2%	279	100	1031
米国	707	1236	58.8%	875	489	409	667	60.6%	561	140	1777
日本	339	650	55.0%	663	146	267	438	55.8%	306	252	1263
オーストラリア	162	341	46.5%	285	293	120	355	55.3%	285	99	859
スウェーデン	43	280	34.1%	270	355	138	398	54.5%	325	122	983
オランダ	*	*	*	*	*	89	315	51.1%	276	111	791
連合王国	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
計	2804	6613	64.1%	3606	1676	3794	6975	67.7%	3842	1305	15916

大学教授職の現在

山 岸 駿 介 (朝日新聞社)

大学教授という職業は、外部のものから見れば、大変恵まれた、うらやましい職業だった。つい最近までそうだったと思います。

他の職業と違う点は、研究が基本的な使命であり、しかも研究が好きな人たちが、研究費が少ないとか、施設が老朽化しているとかといった問題はあるにしても、研究がしやすい恵まれた環境で仕事をしている。

ところが、ここ数年で状況がすっかり変わってしまった。教育の仕事のウエートが増し、教授職の仕事が研究と教育から、教育と研究に変わってしまった。

それだけならまだいいが、教育と研究にプラスして改革という仕事が、大きく被さってきた。いや、改革が一時的にせよ教授職の主要な任務になってしまっているのではないのでしょうか。

もちろん、大学改革の仕事は、大切なことには違いないが、後で述べる様々な事情から改革の仕事が、大学教員の肝心の仕事を阻害し始めているのではないか。それが改革の主旨とは裏腹に、かえって大学を危機的状況に追いやる危険性をはらんでいるような気さえする。大学内部の方々には、どう思っておられるか知らないが、外から見ると、取り越し苦労かもしれないが、そう見えます。

日本の大学に改革を持ち込んだのは、言うまでもなく大学設置基準の改正です。あれは大学人に自主性を認め、大学の意思で改革を進める形を取ってはいるが、言うならば上からの改革です。

たしかに文部省が大学に投げた改革というボールは、中央教育審議会や臨時教育審議会、そして大学審議会で、それぞれ審議され、しかもその主力メンバーは大学関係者ですから、大学人の意思を無視した形は取っていない。しかし大学を構成する一人一人の教員から見れば、やはり上から降ってきた改革には違いないわけです。

改革の中身が、自己点検・評価やシラバスといった教育に関わる、大学人の意識を変える意味での改革ならいいのですが、それだけでなく大学の組織改革が入っている。

たとえば、国立大学の場合は、否応なく教養部の改革を迫られた。設置基準の改正で専門と教養の垣根をはずし、四年一貫のカリキュラムをつくらせることにしたのですから、教養部の問題は避けて通れないことではあったでしょう。しかしこれは大変難しい問題で、早くから検討してきた大学ならともかく、設置基準の改正を受けて走り出した大学では、そう簡単に結論を出せる問題ではなかったはずで。

国立大学や私立の古い大学の場合、大学の組織運営は、学部教授会の自治であり、大学が外から攻撃を受けたときは強いかもしれないが、いわば平時のものであり、予想される

さまざまな問題に対し、意思決定をすばやくできる体制にはなっていない。何から何まで教授会構成員が調べ、討議し、決定するという組織運営の体制になっており、その中で改革を進めなければならないシステムです。

民間企業に例えれば、研究所に所属する研究員が、企画や営業を同時に兼ねてやらなければならないのと同じで、そんなことをする会社はまず考えられないはずです。

それなのに、そうした組織運営の在り方に疑問の声が起きないのは、やるべき仕事をきちんとやっていないか、長い歴史的経緯の重さから、とてもそのシステムに変わる新しいシステムを作り出すことができないとあきらめているのか、どちらかなのではないのでしょうか。

おそらく現実には、その両方の理由で、既成の組織運営のシステムに問題があることを承知しながらも、古い大学の自治のシステムから抜け出せずに、非常時とっていい現在のシュトルムウントドラックの時代を泳ぎ切ろうとしているのだと思います。

しかしこれは外の私から見ると、ある意味で大変危険なことではないかと思えます。

研究と企画や営業を同時に行うことは、実際には、三つの仕事をバランスよく平衡を保っているのではなく、忙しくなればなるほど、営業や企画の仕事に時間をとられ、研究が最後に回されることになってしまうのです。

大学の場合は、教育は授業やゼミという一定の拘束される時間がありますから、それはこなすでしょうが、中身が薄くなる恐れがある。研究は時間があつてないようなものだから、この部分がどんどん削られていく。

ある人が、今の大学の状況を後世の人が見たら、二十世紀末の大学は教授たちが改革という仕事に追い回され、学問的レベルが低下したと書くのではないかと書いていましたが、そうならないためにも大学は組織運営の在り方に工夫を凝らすべきではないでしょうか。

会議というものは、民間企業でもたしかに悩みの種になっています。放っておくと無制限に増える。それを削減するには、権限を下に委譲するしかないのです。会社によって違いはありますが、若い会社や歴史のある大企業でも組織管理を絶えず検討しているところでは、部下への権限委譲に熱心です。

ところが大学の場合は、すべての問題を教授会構成員がするため、会議がべらぼうに多くなる。大きい大学ほど教員も多いにしても関係する学部や研究所、大学院研究科などの組織も多いため、いろんな委員会ができ教員はそれに出なければならない。教授殺すに刃物は要らぬ、会議たくさん増やしゃいいとなるわけです。

しかも委員会が増えても、それは形式的な関係部局間の合意や自治であって、教員一人一人からすれば、よほど大学行政に関心を持っている人でない限り、もちろんそこでの決定が教授会で報告されたり、学内公報に載ることがあったとしても、実際は何がどう決まったのか分からないことの方が多いではありませんか。

そうだとすれば、ものによっては、教員以外のものに仕事を分担させ、決定権だけを教

員が保持していればいいのではないか、それがなぜできないのか、私には不思議に思えます。

しかもこの改革というのがくせ者です。改革というより、第四の仕事といった方がいいのではないかと思います。これからの大学は、これまでには考えられなかったいろいろな事が、大学教授の仕事として降りかかってくるかもしれません。

たとえば学生集めです。最近、受験産業が音頭をとって高校の進路指導担当の教員を集め、ある大学の説明会を企画した。大学としては、これまではそうした会合に参加することはなかった名門だったのですが、もうそんなことをいってられる状況ではなくなった。十八歳人口の減少の中で、少しでもいい学生に来てもらうためには、高校教員の自分のところの大学に対する理解を深めてもらわないと困るとというのがトップの判断だったようです。

それで私の知り合いの先生に、その会合に出席して大学の説明をしてくれという話があった。ちょうどその日は、その先生が所属する学会の日と重なったため、断ったところ学会より説明会を優先させてくれといわれたというのです。研究大学としてもトップレベルにある大学にしてからが、こういう状況にある。

もっと序列の低い、学生集めに難渋している大学では、教員による高校や予備校訪問とか、もっとすごいところでは受験生のいる家へ家庭訪問までしているところがあります。

これらは改革以前のことかもしれませんが、ともかく大学は信じられないほどいろんな仕事を抱え込み、際限なく仕事が増えている。このままでは、気がついてみると、一番本職のところの研究がどうなってしまったのか、ということになりかねないところに来ているのではないか。

改革はやらなければいけないものだと思いますが、そのためには何でも抱え込むことをせず、他の人の仕事を任せるなど、思い切った組織運営の改革をしないと、大変なことになるのではないか、外から見てもそう思います。

歴史の中の大学教授職

寺 崎 昌 男 (立教大学)

1. 大学教授は新興プロフェッション？

山岸駿介さんの話を伺いながら感じたことがあります。

山岸さんはこのところ質のよい大学の先生とばかりつき合っ来られ過ぎたんじゃないでしょうか。だからさっきおっしゃったような心配があるんじゃないか。

大学専任教員数13万5千人。その中で山岸さんが心配されるほどの改革作業の被害を本当に蒙っているのは、せいぜい1万5千人か多くて3万人ぐらいではないでしょうか。つまり1大学30人ほどは、確かに改革作業の被害を蒙っているでしょう。現に私なども、しなくてもすむ仕事をさせられ、長い間、研究能力が摩滅したことすら忘れて、過ごしてきました。でも残りの10万人は、そうではないと思います。10万人の教員の研究がどこか悪くなっている、コラプトされているとしたら、それは別の要因でそうなっているわけで、その要因は、改革の忙しさなどというものよりもっと深く広いものであるだろうと、私は思います。

それはさておき、シンポジウムの発題を依頼された時、「日本の教授職とは一体何だったか」を話題提供すればいいだろう、私の専門である昔のことを話せばいいだろうと嵩を括って引き受けました。ところがその気になって整理してみると、「大学教授とは何か」という議論が日本で本気で行われことはほとんどない。一方、小学校の先生に関する議論は、山のようにあります。

終戦後間もない1950年に国立教育研究所が編纂発行した『教育文献総合目録』という文献目録があります。1949年あたりまでに出たあらゆる教育文献が網羅されております。その中に『教師論』という項目がありますけれども、それには小学校教師論が約200冊載っています。もちろんその後50年間にも、おびただしい『教師論』が毎年出てますので、すごい数だと思うのです。それに比べ、『大学教授論』なんて一冊もない。つまり大学教授プロフェッションとは何かについて、長い間話題にもされてこなかったというのが事実だと思います。

ところが最近になって、やっといろいろな形で、さっき山岸さんが言われたような形で、また鷺田小彌太氏が『大学教授になる方法』で遠慮会釈なく書いているようなやり方で、大学教授職のあり方が問題になってきた。新・旧プロフェッションという分け方をすれば、大学教授職とは、少なくとも日本ではまさに新興プロフェッションの一つです。加えて、自己検証も社会的検証もされてこなかったプロフェッションの一つです。

その理由は何か。「大学教授とはこういうものだ」ということについて、ある種の制度的な前提というか、ア・プリオリな観念というか、そういうものが実は日本社会に作られ

てきて、それが上のような状態を生んできたのではないか、というのがわたくしの仮説です。

でも、大学教授論が皆無だったわけではありません。そのかぼそい流れを一応たどってみようと思います。

2. 最初の功労者—雇外国人教師たち

まず、戦前期を見ましょう。

近代日本でプロフェッサーシップというのを一番よく探究ないし実践したのは誰かという、疑いもなく明治初期に来日した「御雇外国人教師」たちだと思います。

彼らが日本に来て書き残した『申報』という政府・大学宛報告書がたくさんあります。それを読むと、彼らは驚くべく綿密に、大学教師としての職責を果たしていたことが判ります。もちろん、彼らが政府との間に交わした契約は、教授職すなわちティーチングに関してでありまして、研究に関してではありませんでした。しかし、少なくともそのティーチングに関しては、例えば大学生の出席はどうか、どのようなテキストを使うか、いかなる成績を収めたか、そして今年度の反省は何で、次の学期はどう進めて行くつもりかといった詳細にわたる報告を記し、提出しているのです。たくさんの教師たちが出しています。

今、東京大学百年史をやった仲間たちと企画して、『東京大学年報』というのを東大出版会に復刻出版してもらっています。ちょうど明治20年の帝国大学が生まれる前までのところ6冊が刊行されたところですが、あの中には、100編以上の『申報』が載っています。どれでもいいから御覧ください。今申しましたことがお判りになると思います。おそらく彼らは、19世紀半ばのイギリス・アメリカあるいはドイツ・フランスにおける高等教育の進め方、実践の仕方というのを、日本で実行したと思います。

しかし、その系譜は、その後途絶えました。ただ、かすかに、例えば明治40年代ぐらいになりますと、ヴェンチッヒというドイツ人教師が東大に来て「日本の大学教育はなっていない」といって、『大学教授改良意見』という論文などを発表しております。ただし彼のその議論はついに誰からも顧みられず、まずいことに彼自身のやった講義がものすごいひどいものだったそうで、大内兵衛氏などは「この先生は大学教育について論じる人だそうだけれども、講義は聴いていられなかった」という事を書いています。きっと、実践と理論とが離れていたのでしょう。影響は続きませんでした。

いうまでもなく、日本の大学は、近代化の過程で制度的には欧米モデルを盛大に学び取り入れていったのですが、肉体化されたプロフェッサーシップというものについては明治後半以後あまり学ぶ機会がなく、獲得する機会を逸してしまったと思われるのです。

もっとも、潮木守一さんの研究によってはっきりしたように、例えば京都帝大法科大学の教授団などは、確かにプロフェッサーとしての仕事をしたと思います。彼らが作り上げた単位制度の導入であるとか、卒業論文の導入であるとか、あるいは実地観察、また特に演習による大学教育の運営等々は、それとして成功したと思います。しかし潮木さんも明

らかにしているように、高等文官試験の合格者がゼロになってしまう事態のために、それらの試みは3年程で潰えたということもまたはっきりしています。この系譜も消えた、と思われるのです。

3. 大正期の未発の改革－早稲田大学プロテスタンツのこと

戦前期にもう一つ注目されるのは、大正期に入ってから改革と講座制およびファカルティーの自治の問題でありました。

前者については、近年、早稲田大学に残っていた昔の資料がよみがえってきました。「早稲田大学プロテスタンツ」と称する教員のグループ及びその面倒を見た橘静二という人の議論です。この人が大正11年に作った『教授任用分限規程』というのがあります。それなどは、戦前において教授職の専門性を規定した唯一の試みではないかと思われます。

たとえば、「教授ノ職務」という所には、こういうふうにかかれていています。

- 1 学問の研究及び研究したる学問の発表
- 2 技芸の練磨及び練磨したる技芸の演出または制作
- 3 学問または技芸の伝授
- 4 学問または技芸の紹介または普及あるいは保存

さらにこれらの項目に即して、具体的な活動がずらりと掲げられております。

たとえば、『2 技芸の練磨及び練磨したる技芸の演出または制作』という個所には、もちろん学会発表等も入っていますけれども、他方、「大学における演劇活動の指導」といった項目もある。大正期の早稲田大学では演劇活動が盛んだったのですけれども、そういう実態を反映するような内容がズラッと掲げられております。橘は、こういうような項目にそれぞれ得点を配し、その得点に基づいて教員は相互に勤務を評定すべきであると述べております。

その橘は、実は最後まで教授にはなれませんでした、総長秘書というので終わっているのですね。彼が同志とし、一緒に大学改革をしたいといった教授達も、大山郁夫等々をはじめとして、その後大学での影響力を失っていきます。

この文書が、読める形で残っている戦前の大学教授のプロフェッショナルリティー宣言の唯一のものではないかと思えます。これ以外に「大学教授とは何をするのか」というようなことを書いたものを御存知の方があつたら教えて頂きたいと思えます。

ところで、基本的に大学教授職が問われなかった重要な背景の第一には、官立学校の教師たちが非常に早くから何の矛盾もなく官吏としての位置付けを受容したということだと思えます。

東京大学では明治14年からそれが実施されていまして、その後、すべての官立高等教育機関の先生たちも、政府官吏としての位置付けを与えられました。帝国大学制度が発足すると、分科大学教授職は、位階勲等令のなかにも位置付けられ、結果として、位階勲等

令及び文官分限令の二つによって支えられ同時に束縛された官職になりました。

ドイツなどでは、そのあたりには非常なコンフリクトがあった。つまり、ギルドのメンバーであるということと、新しくシュタート(国家)の官吏になるということの間には、大学の自治・自由をめぐる、大変な問題があったと聞いておりますが、日本ではそれは非常に早く、まったく矛盾無く実現しております。その後、さきほどのように身分を保障された帝大教授たちが、アカデミッシュ・フライハイトの建設を始め、自分の任用者であるところの政府に対して、相対的な独立を勝ち取って行く、という経過をたどったわけです。そこでは、仕事の内容そのものではなく、まずはその内容を実現してゆく枠組みとしての自由だけがまず問われた。そういう流れが一つあります。

4. 講座制と大学教授

第二に、講座制とのかかわりがあります。1893年から実施された講座制の中で、大学の教師の役割について、二つの面が交互に強調されました。

最初の文部大臣森有礼は、大学教授の役割は「日本ノ学芸」を教えるのだと強調しました。大学教授は外国の学芸を教えるのではなく日本における学芸を教える、これが彼が言ったところで、言い換えますと、森有礼は、日本人教師及び外国人教師を含めて、日本の大学教授のエートスは日本ナショナリズムの担い手たることにある、広い意味での国学の研究と教育にある、と説いた人物だったと思います。

その後、第5代の文部大臣になった井上毅が講座制を導入したのですが、彼は講座制というものの持つ両義的な側面を、それぞれに使い分けて議論致しました。

すなわち内閣に対する『請議案』の中で彼が書いたのは、「帝国大学は学問の最高府にして、これが教官たるものは、一心をその専門の学業にゆだねて、専心これに従事せざるべからず」という議論です。だから講座制を作る、と内閣には説いております。これは専門研究を支える制度としての講座制という側面であります。

しかし、現実に講座制が入ってきますと、講座を持つということは実は責任をもって専門教育をすることだという実態、もう一つの側面が、浮かび上がってきました。すなわち、講座を持つ教授は教育をするのが勤めであって、講座を持たない教授は研究だけしていればいいんだ、こういう議論になってきて、その決着がついたのは、大正10年になってからです。それは、航空研究所が東大に生まれた年です。あの時に官制が改正されて、「帝国大学教授にして所長または所員に補せられたる者には、講座を担任せしめざることを得」ということになります。ここで「講座を担任せしめざる」という意味は、教授・講義をしないでいいという意味です。

こうして、専門研究を支える制度であると同時に教授活動を義務化する制度、この両義性を持っていた講座制は、その二つの側面を交互に登場させつつ、大学教授にとって最も身近でかつ基底的な制度になっていきました。その成り行きの中かで、「大学の先生の仕

事は研究と教育の両方をやるものだよ」という観念ができてきたと見られるのです。しかしここでもまた、その「研究」や「教授」の内実を誰も問題にはしませんでした。

考えてみると、戦前の大学教授は、外部からの批評をまったく免れていた専門職業でした。それが小学校教師との決定的な違いでした。小学校教師の場合は、それこそ文部大臣・行政官をはじめ、町や村の人々、父母その他さまざまな人々が、さまざまな注文をつけた。つけ放題でした。教師論もやり放題だった。ところが大学教授の場合は、そういう勢力は、戦時下の軍部や右翼などを除けば、皆無だったといってよいのではないのでしょうか。

外からの批評というものをまったく予想しなくてよいプロフェッション。その中で大正期になって初めて自覚されてきたのが、学部制度であり教授会自治原則でした。大正期になって、大学にはファカルティというものが存在し、そのファカルティは自律制を持ち、ファカルティの長（学部長、学長、総長）は自分達で選ぶのだということが初めて制度化され、そして戦後を迎えた、という流れだと思います。ファカルティによってお互いの長を選ぶことができ、そして任免もほぼそこに任せられるということになったそのプロフェッションに対して、昭和期になっても依然として外からの批評はなかったといえるのではないのでしょうか。

軍部や右翼からの攻撃はありました。しかしそれに対しては、部分的に自治や自由を侵害されることがあっても、黙殺して済ますことができなかったわけではない。いや、そうすることがファカルティの自治を守るための「許される抵抗」でした。

5. 「学問」と「教育」の分離と大学教授

ところで、さきほど、戦前には大学教授に対して外からの批評はなかったと申しましたが、一つだけありました。唯一の例外として、昭和15年12月24日に文部省が帝国大学総長、官公私立大学学長宛訓令というのを出しました。

あまり知られていませんが『大学教授ハ国体ノ本義ニ則リ教学一体ノ精神ニ徹シ学生ヲ薫化啓導シ指導的人材ヲ育成スベキ旨ノ訓令』というやたらに長い名前の訓令です。しかし本文はえらく短くて、要するに大学教授はこの題の示すようなことをしろ、ということです。これがたった一回だけ大学教授が外から説教されている例です。それまで分かっていた学問と教育、すなわち初等・中等教育と大学教育とを、「教学一体」ということで繋がねばならないという、いわゆる「教学刷新」の動向に応じて出された訓令でした。この後、昭和16年、17年、18年というふうに高等教育機関はそれなりに変化して行きましたけれども、これが多分唯一で最後の大学教授に対する外側からのお説教だったのではないかと思われるのです。

これで気づくのですが、戦前において大学教授が批判を受けなかった存在として活動したもう一つの条件として、「学問」と「教育」が分かっていたという事実があります。

学問と教育は違うのだということを言い出したのは森有礼で、彼はヨーロッパ的な通念

に沿って、そのことを説きました。やがてその言葉は、大学には自治を認めてよいが義務教育は自由であってはならない、という教育政策の権力的分離となって現れました。そして明治の終わりぐらいになると教科書統制が強まるなかで、「学問をやりたい者は教育に手を染めるな」という、両者の背反の事態が生まれました。つまり、区別・分離・背反という形をとって、近代日本の学問と教育は分離させられてきたのです。「本当の学者であるならば教科書なんぞに手を出すな」とか「たとえ教師になっても、大学で教わったことを絶対小中学校の教育現場で口に出さない」という、そういう默契ができた。その流れはもちろん学問と教育を分離するという政策動向に一致しておりました。ところが、昭和に入ると、国体観念の強調に基づく「教学刷新」の要請のもとで、政府自身がその方針を変えなければならなくなった。だから、学問の場にいた教授たちは、教育の場にいた小・中学校教師と同様、あらためてお説教されたのです。

これが唯一の戦前の外側からの批判でした。

6. 戦後の状況

戦後になるとどうなったか。

1946年に来日したアメリカ合衆国の教育使節団は、あのレポートの中で、大学教授のあり方にほとんど触れておりません。プロフェッサーとはこうあるものだ、というのは彼らの大前提だったように思われます。ただし彼らがただ一つ言っておりますのは、位階勲等令からの官立大学教授の解放、このことだけでした。つまり、大学教授の国家官僚性と職務との矛盾、これを非常に強く指摘しているわけです。

その次が、「サイエンス・ミッション」すなわち学術使節団の報告書であります。その使節団は、大学の教師たちの仕事を、初めて学生とのかかわりで批評しております。

たとえば、日本における大学の教師は「大学院学生を一人か二人抱え、その大学院学生は一人の教授に属し、その一人の指導のもとに行う研究と反独立的な研究とが、彼の研究の全てである」とか、「一人の教授とその学生たちは家族型の単位を構成していて、それが多くの科学者の思考及び活動に不当な影響を与えているものようである」とか、そういう批評をしております。これは教育使節団とは違います。初めて学生との関係のなかで大学教授の職務を論評していると言えると思います。しかし、記録に残る外側からの文書はそこまでにとどまっています。

戦後日本における大学教授論発想の基本的関心は、何と言っても「自由の回復」だったと思います。大正期の大学の自治・教授の自由をもう一度大学のなかに取り戻すにはどうしたらいいかという発想です。

これを象徴するかたちで残っているのは、大学基準協会が作り出した『大学教員身分法』の案文です。同協会の大学行政委員会という委員会が1947年12月という早い時期に作ろうとした教員身分法です。この法案のポイントはたったひとつでありまして「大学教員は官

立国公立私立大学を問わず、将来においては一つの身分である」と規定し、つづいて「その身分を支えるのは教授会であり、教授会が人事に関するすべて発議権を持つべきである」という議論であります。言うまでもなく大正期へのラディカルな回帰構想でしたが、煮詰められることはなく、その後すぐに占領軍によって今度は理事会主導型の構想である「大学管理法」試案が出て参りましたので、そのあおりを食らって棚上げになり、全く実現しないで終わりました。案として残っているだけです。

それ以後、大学教授論はなかなか出ませんでした。自嘲的な批評の形で『大学教授』(1956)という本を本多顕彰という人が書いたことはあります。時代がくだって紛争の時期には、大学教授は全く裸の王様にさせられ、大学教授職はその管理的側面について、また研究の社会的意味について、激しく批判されました。その流れの果てに、今、鷺田さんの『大学教授になる方法』があり、また筒井康隆の『文学部唯野教授』といったパロディーがあるようになったのです。

しかし、その間に、ティーチングの側面から言えば、「大学教授とは本当は何をすべきか」という議論がなかったわけではありません。

わたくしが唯一知っているのは、1970年代の初めに、立命館大学の法学部で行われた教授改革活動です。見学に行き授業も見せていただいたのですが、法学部の先生方は、「小集団方式」を採ったユニークな入門期指導をなさっておりました。その実践報告書を読みますと「大学教授はプロフェス（陳述）する人であるだけではだめだ」とかかれています。あらためてわたくしは「あ、プロフェッサーのプロフェスとは、人の前で話すという動詞だったな」と気づかされたのを憶えています。「プロフェスだけではだめで、学生の自発的な学習を促すにはどうしたらいいかということを考える職業主体であるべきだ」というのが当時の立命館の先生方の主張でした。

実際に当時出かけて聞きますと、先生方は、シラバスを相互に徹底的に批判するとか、あるいは評価の基準をなるべく統一する話し合いを続けるとか、各クラスごとに小集団方式のディスカッションを指導して行くというような努力を払っておられました。これが70年代の前半のことでした。もうすでに20年以上経っております。

もちろんこの他にも、それ以後大学教育をまともにやる必要があるという自覚は徐々に高まってきた。そしてその後が、現在です。すなわち山岸さんのおっしゃった、大綱化の大波の中で、我々が右往左往させられている現在、ということになると思います。

7. 大学教授論不在の理由と今後の課題

長年の流れを大まかにたどってきました。時間がありませんので、最後のまとめのところだけ、簡単に申し上げたいと思います。

日本ではなぜ大学教授論が不在であったか。そのコララーとして、「大学教師になる」ためのプロセスについての、すなわち大学教員養成についての関心や配慮もなぜ生まれな

かったか。

すでに指摘したことでもおわかりのように、答えは重層的だと思います。

つけ加えたい点の一つは、日本の大学教員養成を外国に依存した時期が長かったという事実です。これは非常に大きい影響を与えたのではないのでしょうか。つまり、一人前の研究者になる年代を、全部外国とくにヨーロッパ、イギリス、アメリカなどで過ごしてきた学者たちが帰ってきて、大学教授に発令される、という時期が続いたわけです。

彼らにとって、留学期間の任務とは、「研究者として完成する」こと以外の何ものでもありませんでした。そして帰ってきて、直ちに大学教師になるわけですから、国内における大学院の不振とあいまって、「養成」の期間そのものが、国内的に全然準備されていなかったといえるでしょう。

それからもう一つは、先程申しました官吏資格を早く獲得したことの故に、大学教授職がはやくから終身資格として機能したという点です。

東京帝大ですら停年制を実施したのは大正14年でした。文字通りの「終身」職としての時期が長かった。私学ではもっとその状態が長く続いた。職業的「研修」などは、その機会も必要もなく済みました。

第二につけ加えておくべきは、司法・行政権力との緊張ないしそれらからの独立の必要にたえずさらされていたという問題だと思います。身分保障のパラドキシカルな裏面です。その状態は、大学教授職そのものについての議論を、ファカルティー内部から外に漏らすことを困難にしました。地位を防衛するためには職業そのものに関する言説を秘儀として囲い込んでおく必要がありました。大学教授論をパブリックな議論にすることが非常に困難だったと思われるのです。

第三は、研究活動というものを除いて、外部からのプレッシャーはなかったのではないかということです。

一面での安泰な身分保障、他面での公権力からのたえざる防衛の必要。この二つに規定されてきた大学教授職でしたが、それだけに唯一の主体的・職業的プレッシャーは、研究活動を充全に行なっているかどうかというところに絞られました。

明治の後半ぐらいになりますと、大学教授の研究活動は、それこそ国際学界の研究水準を意識して行なわれるようになります。特に自然科学の分野ではそうでした。ここに関心が絞られれば絞られるほど、それ以外の職業活動の側面への評価は全く軽視されました。軽視の最大の対象が、「教授活動」でした。

その点では戦後の大学改革は非常に大きい変化を準備したと思います。現在の大学制度を採用することを勧めた占領軍の係官たちが見た日本の大学教育のひどさというのは、おそらく今よりもっと甚だしかったと思います。あるCIEの担当官がアメリカに帰って「日本の大学教育はなっていない」ということをラジオ放送している記録を、先年、アメリカで収集してくることができました。女子教育などにおいてはさらに甚だしくひどかつ

た。あのころに比べれば、今は、少しはよくなっていると私は思います。

ちなみに、大学教授がいやおうなく引き受けねばならない管理業務についてふれておきたいと思います。結論だけ言えば、大学における管理業務は、コリグ意識を基盤に置いた業務として意識され実行されなければ、うまく行かないと思います。

ですから何人かはいつも損な役割を引き受けざるを得ない。その結果つぶれる程度の研究なら初めから大したことはないのだ、そもそも俺は研究がつぶれて惜しいほどの学者か、と思いながら私も損な役割を引き受けてきたわけです。乱暴な意見を言うと、今の大学改革の時代に、10や20の優秀な頭脳がつぶれたって構わないんじゃないかというふうにまで私は思います。私は、現在大学の内外からの危機はそれほどに深刻だと感じているのです。

最後に申したいことは、大学教師論を考える際に「学生とのかかわり」という視点をどう入れるかが基本になるだろう、ということです。

これまでの大学教授論を見てきますと、結局、大学教師論が骨格を持って立ち上がってくる時は、必ず学生との関係のなかでのことだ、という事実です。平明に言いますと、「教授者・伝達者から学習援助者へ」という変化、これが極めて重要な論点になるだろうと思います。その変化にどれだけ我々がコミットできるか。この点で、私は今の若い世代の大学教師たちのティーチングに学びたいと思っています。

私たちの世代は、「頑張ろう」と考えるとすぐ「いい講義をしよう」と思ってしまうのですが、本当はそれだけではすまない。私どもの同僚などを見ましても、学生との双方向的コミュニケーションを私たちよりずっと自然に作ることのできる人が多い。そういう動きこそ、大学の種別を問わず重要ではないかと思います。

ファカルティー・ディベロップメントということが言われますが、これからはお互いに研究授業ぐらいいは元気を出してやってみないとだめなのではないかというふうにも思っております。言葉はいいけれどもファカルティー・ディベロップメントの組織を本当に持っている大学はどれくらいあるか、またどこまでできるかということになると、私はかなり悲観的で、むしろこういうシンポジウムの場合、実はファカルティー・ディベロップメントの機会ではないかと思っていますところでは。

後の方は駆け足になりましたが、話題提供を終わります。

大学教授職の現在とこれからについての若干の論点

羽 田 貴 史 (広島大学大学教育研究センター)

1. 比較, 歴史, ジャーナリストとそれぞれの立場で広い視野と新しい状況を踏まえた発言は大変勉強になりました。この3つの報告に対応する論点提示は難しいのですが, 問題点を提示して議論の切り口としたいと思います。

最初の問題点ですが, 新しい状況の中で, 大学教員の能力をどう高めて職能形成を図るかが, 最大の問題だろうと思います。そうすると議論としてまだ十分に出ていない点が多々あります。一つは, 大学教育における教育能力をどのようにとらえるか, という問題がまだ不分明ではないかと思います。トロウは, 大学教員がマス段階では, 技術と知識との伝達者になるという風に云いました。今年になってから, 日本物理学会や日本数学会で声明が出て, 大学教育の深刻さが浮き彫りになっています。それを読むと「発見と創造の喜び」を教えるとか, 他方では基礎的な知識を欠いている学生への補正教育をしなければといわれていますが, やってうまく行かないというのが, 山岸報告でした。そうすると, 一体そういう能力を持った教員は神様に近いのじゃないかと思うのです。高校生にするようなこともできなくちゃいけない, 大学生に対する指導も, かなり高度化した大学院の指導もしなくちゃいけない。これらすべてをできる人もいますけれども, すべての教員がやれるのでしょうか。制度は平均的な大学教師を対象にして論じるべきだと言う鷲田先生のお話はまったく同感であり, まだ大学教育能力とは何かという論議はつきていないように思います。

2. 寺崎報告の最後の学習援助者という指摘は同感します。中等教育にほとんどの子どもが行き, その4割が大学に来る状況では, 学生は青年期の課題をせおってくることになります。古典的にはルソーの言う第2の誕生であり, エリクソンのアイデンティティの達成ですが, 大学に至るまで競争的な教育の下で過ごしてきた学生の発達課題に対応する大学教師はどうやって養成されるのでしょうか。6月の大学審議会答申で教育能力の向上のために外国に行くことも提案していましたが(大学審議会「教員採用の改善」1994.6.28答申), 教育の基本は相手の理解にあるわけですから, 若手の教員が学生と年代が近く, 学生のセンスを理解したり経験を積む時期に外国に行ってしまうのが果たしていいことばかりでしょうか。外国の教授方法をもってきても必ずしも日本の青年の教育に役立つとはいえないでしょう。ここでも, 大学段階での教育能力とは何か, が明確にとらえられていないように思います。

3. 次に大学管理者の問題です。山岸先生と市川先生の間でやりとりがございまして,

効率性との関係で大学の自治をどう考えるかという大きな問題があります。感想を申しますと、日本の国立大学は、戦前の天皇制官僚機構から戦後の公務員制度の変化を背景をもって機構を変えてきたわけですが、戦後改革の中心テーマは、科学と行政の結合であり、科学的な公務員制度の確立がうたわれてきました。人事院の導入もそのひとつであり、審議会の設置、学識経験者の行政への参加もそうです。そうすると、大学だけが大学行政や管理から大学人が撤退して合理化が図れると言うことは、ちょっとあり得ない話でして、たぶん、大学の自治と効率的な管理運営が対立しているのではなく、自治の質や内容の問題だろうと思うんです。

実際、大学の自治は専門家自治として構成されているはずですが、それぞれの教員は自分の専門分野ではプロでも大学運営では、特に専門的知識があるわけではない、だから実際にはこれは専門家自治というよりレイマンコントロールに近いと思うんですね。そこをどこを組み替えていくかという問題です。一つの問題は大学管理者層の能力をどう育てるかだと思います。大学審議会の言う学長・学部長のリーダーシップ、マネージメント能力のある適任者というお話はよくわかるんですが、しかし、現在の中堅や若手がやがては将来の管理者になるので、ある日突然管理者になることはないはずで、ところがこの中堅層が今一番研究に追いまくられ、プレッシャーが高くなっています。そして、エネルギーを使い果たして管理者になる時に、果たしてリーダーシップが付いているのでしょうか。その辺のメカニズムがよくわかりません。寺崎先生は先ほど使い古されてもしょうがないとおっしゃいましたが、私の知っている例で3カ月で70回位会議に出ていた大学教員もおり、これは、深刻だと思うんです。そういう中で生き残ったのが管理者というのも寂しい話で、そこらへんどうしたら育てられるのか。案外、リーダーシップのある人は逃げ出して、管理に色気のある人が残ると言うことになってはいないでしょうか。

4. その次には、管理職の職務をどう考えるかという点があります。先ほど同質者集団だから大学は運営されるというお話があり、これは有本報告もそうだと思いますが、基本的に賛成です。しかし、同質者集団である枠の中でリーダーシップだけが肥大していくと、いろいろ問題が起きてくると思います。現在は併任ですから、管理者は職務を終えたら、同僚教員集団の中に帰ってくる。これがはっきり分かれていると、ミスをしたリーダーの責任を問えるし、そういう風に責任の論理がはっきりしていないと集権化はできない。ところが戻ってくる人間には責任は問いにくいから、お互いに欲求不満というかもたれあいが出てくると思うんです。リーダーシップを大きくするなら責任をどうとらせるのかというしくみがないと全体のバランスがとれない。

こうして挙げてみると、大学教員に教育能力や管理能力を育てることが要請されていますが、現在のしくみの中には、育てるメカニズムはうまく働いていないと思います。たとえば、最近大学設置基準が変わって教授の資格に「教育研究能力」が加わりました（大学

設置基準第14条)。しかし同時に「博士の学位を有し、研究上の業績を有する者」と、研究能力も引き上がりました。大学院設置基準をよく読んでみますと、博士課程の目的に教育能力を育成するとは書いていないわけです（「…専攻分野について、研究者として自立して研究活動を行い、又はその他の高度に専門的な業務に従事するに必要な高度の研究能力及びその基礎となる豊かな学識を養う」大学院設置基準第4条）。

つまり、単純に言えば大学院は教員を養成するように目的化されていない。今、いくつか大学院が高度化されていますが、そこで教育能力の養成を目的にしているところがあるかと言えば、まったく聞きません。大学院自体は、有能な研究者を養成しようとする、大学院の教師自体は、有能な教師であってほしいといわれる、じゃあ、その教師はどこから来るのか、高度化された大学院でしょう。これは、矛盾なのか、ジレンマなのか、そういうものなのか、説明がほしいところです。それから職能形成は研究者のライフサイクルと深くかかわると思うんです。就職して問題意識や体力・知力の充実している30代後半までに教育と言うことを真正面に受けとめてやっていくスタイルができないと、後は変わりにくいと思います。若手層に今研究への圧力が高まる流れの中で、果たして大学教育に目が向くのでしょうか？大学教師のライフサイクルをとおして職能形成を図るしくみが必要になっていますし、そのところを議論する必要があります。

5. 社会から出されてくる大学教授職への役割期待は、研究・教育・管理運営の三位一体である大学教師の自己規定とどのように関わるのでしょうか。大学基準協会は、この4月、大学基準に大学教員の職務を規定しました（「…教員には、教育と研究という職責が課せられるほか、自律的社会としての大学の主要な構成員として教育研究にかかわる管理活動に関与する責任を主体的に分担することが必要である」大学基準の解説「-5②教員の責務」平成6年4月26日大学基準協会理事会決定）。

この規定がどのように変わるのでしょうか。分解するのか、多様化するのか、それとも重点が分かれるのでしょうか。そして、さらには、専門分化して職種としても管理職、教育職としての大学教師として現在以上に分化していくのでしょうか。

もしそうだとすると、そのことは現在以上に大学に対する教員の帰属を弱めていくことになります。有本報告でも指摘されたように、日本の大学教員は、講座や学科、学会への帰属意識が高いといわれます。このことは、大学改革と言っても、実際に教員が関心を持つのは講座や学科に関してであって、学部全体や大学全体をどう変えるか、ましてや日本の大学をどうするか、ということには関心は余り持たない、という状態を作っていると思います（カミングス「研究者の価値観として…所属している大学からの期待に呼応する貢献とは間接的な関係しか持たない」1972）。いい意味でも悪い意味でも、愛校心というのがあって、大学づくりが構成員の共通課題になると思うんですが、大学教員の分解が進めば帰属意識が壊れ、大学に誰が責任を持つのか、という問題が出てくる。

昨日も流動化の問題が出ましたが、流動化が進むと言うことは、他の大学に移動することを目当てに業績づくりに専心する教員の傾向が生まれるわけで、手間暇かかり報われるところの少ない改革への努力を一体誰がやることになるのでしょうか。改革案づくりや実行には、研究や教育を犠牲にして取り組む人が必要なですが、それは、一番力が出る世代でもあります。中堅以上が改革に取り組み、若手がそれを横目で研究に没頭する姿は、健全とはいえないし、大学への帰属意識を育てないところに、大学論も成立しないと思います。今は、一応、研究・教育・管理運営の三位一体になっていますが、このまま進んだら、大学としての共通性は保てるのでしょうか（トロウ「大学とは基本的に如何なる性質のものであり、どのような機能を果たすものであるか」という点について、構成員が共通の認識を抱いていること」1976）。これも大きな課題になると思います。

以上、雑駁ではありますが問題提起に代えます。

研究セッションを司会して

江 原 武 一 (京都大学)

研究員集会第2日(11月12日)の午前中には、「大学教授職の現在」というテーマで研究セッションの報告と討論が行われた。広島大学の関正夫先生と私が司会を担当したが、ここではおもにセッションのごく簡単な概要と、私なりの個人的なコメントや感想をまとめてみたい。

この研究セッションは次のような構成で進められた。まずはじめに有本章氏(広島大学)の報告「基調報告 大学教授職の国際比較(カーネギー調査から)」では、午前の研究セッションと午後のパネルディスカッション「大学教員の養成を考える」に共通する研究の枠組と研究の課題を明らかにすることもかねて、実証的な資料の分析にもとづいた国際比較の観点から、現在の日本の大学教授職の状況が紹介された。使用したデータは大学教育研究センターも日本班として参加した、カーネギー教育振興財団主催の「大学教授職国際調査」(1992~93年, 14か国・1地域)である。

続いて、山岸駿介氏(朝日新聞社)の報告「大学教授職—日本の現実—」では、大学の外からみた大学教授職の現実がとりあげられた。そのまなざしは鋭いだけでなく、「できないことを、いつまで続けられるか」という危惧を含んだ暖かいものだが、紹介された「改革」の重圧に押しつぶされそうになっている大学教員の実情は危機的であり、その将来の見通しも決して明るいものではない。3つ目の寺崎昌男氏(立教大学)の報告「大学教授職—歴史と職能—」は、歴史を顧みて何が言えるかという観点から、明治期以降今日までの大学教員の歩みを、教師としての実践の試みや官吏としての位置づけに注目してたどり、教育者としての大学教授職論不在の歴史的背景を探るとともに、大学教員が教授・伝達者から学習援助者になるべきことを示唆したものである。

ディスカッサントの羽田貴史氏(広島大学)は、これらの報告をふまえて、次の4つの論点を提案した。第1は、大学教員の職能(教育・研究・管理運営の能力)を、どこでどのように具体的に形成するのかという問題、第2は、この職能形成を大学教員のライフサイクルのなかで、どのように位置づけるのか、第3は、大学教授職の役割変化の方向についての見通し、そして第4は、所属大学への帰属意識や「合意」にもとづいた、大学教員のアカデミック・コミュニティとしてのまとまりと責任の範囲の問題である。

国際調査の分析結果によれば、大学をとりまく環境の変化に伴う大学教授職の役割の見直しは、どの先進諸国でも大きな課題になっている。とくに日本の大学教授職に特徴的なのは、研究志向が強い半面、大学教育への取り組みが遅れていること、学内の管理運営への不満が比較的高いこと、大学教員の職能形成が不十分だと自己評価されていることなどである。また他の国に比べて、日本の大学教員の心理的緊張が最も高いことにも注目する

必要がある。

普段はあまり気づかないが、この研究セッションのように正面からとりあげてみると、言葉としての大学教授職の役割には、数多くの見当違いのイメージが何重にもはりついていることがわかる。また専門分化が著しく進んだために、専門分野がごくわずかでも違っていると、大学教員がお互いに相手の実情を理解しにくくなったことも、その役割の自主的な見直しにとって大きな足かせである。どのキャンパスでも、簡単に話が通じるのは、専門分野から離れた日常生活の部分に限られており、話題が深刻になるほど、大学人は自分の専門分野に逃げ込む傾向がある。しかしこれからの時代にふさわしい大学教授職の自主的な再生は、日本でも強く求められている。それはおそらく、研究に加えて学生の教育をその中心にすえ、さらに社会的サービスや管理運営活動も正式の職務として位置づける、新しい学識観や報償システムを導入したり、大学教員のキャリア・パターンやライフサイクルにみあった養成システムを工夫することによって実現できるのかもしれない。

ところが大学の外から醒めた目でみると、日本の大学教授職の現実には、このような変革とはほど遠いところにあるようだ。山岸氏によれば、しばらく前まで、大学教員は3日やったらやめられない、よさそうな職業のようにみえたが、最近の大学教員は上や外から押しつけられた改革の重圧で押しつぶされそうになっている。しかも手元の組織と人員で、研究と教育の他に平時の改革を行い、学生募集のような営業もひきうけるのは大変だろうと思うが、外からみると、多くの大学教員はそうした実現できそうもないことにまじめに取り組んでいるようにみえる。

たとえば日本の大学は大きな流れとして、教育重視の方向へ変わろうとしているが、実際にはできないのにどうするつもりなのか。というのは、すでに能力や意欲の面で著しく多様化した学生や、今後の中等教育の多様化と個性化の進展を考えると、伝統的な大学教育にふさわしい学力をすべての学生に習得してもらうのは、どんなに工夫しても、もはやほとんど不可能なことだからである。

大学教員は自分たちだけではできないことを、いつまで続けるつもりなのか。伝統的なイメージにしがみついて、上や外から次々とつきつけられる要求にまじめに取り組めば取り組むほど、大学教授職の将来は暗い結末になるのではないか。それよりも大学教員は自らできそうにないことは、他の人びとにまかせた方がよいのではないか、というのが山岸氏の提言である。たとえば大学の管理運営では、大学職員も間違いなく効果的な役割を果たすことができるはずである。

この大学教員は自らできることをすべきだという主張は、大学教員の職能の歴史的な考察をふまえた寺崎氏のコメントにもみられるように思われる。氏の言によれば、大学の管理運営はあくまでも大学の自治にもとづく同僚制（コリージャリティ）を基本にすべきであり、それで将来たちちかなくなれば、それはそれでかまわないという。また学生との関わりで学習援助者に変身する方策も、教員研修（FD）の模索など、建て前や理念にふり

まわされない、非常に控え目なものである。

大学教員はすでに一人では背負いきれないほどたくさんの役割を果たすように期待されている。しかし研究と教育、それから社会的サービスや管理運営は仕事の性格上、必ずしも自然に調和するものではない。たしかにそれらは密接に関連しているが、それぞれの目的は違うし、要求される能力も、整備すべき組織や施設設備も異なっている。また同じ仕事でも、その内容はキャンパスによって違うのではないか。一人ひとりの大学教員にとっても、ライフサイクルのどの時点にいるかによって、仕事の種類と内容は違ってよいはずである。

それゆえ大学教授職の役割の見直しで今求められているのは、その仕事の実情を細部にわたって調べあげ、大学教員が全体として、あるいは個人として、実際に何ができて何ができないかをはっきりさせることだろう。羽田氏の提案した論点は、その作業に必要なポイントをまとめたものである。この他に討論でも、プロフェッションとしての大学教授職のエトスの問題や民営型の企業モデルへの対応、学長のリーダーシップなど、さまざまな重要な検討課題が提起された。

パネルディスカッション

研究力の養成

－アカデミック・サイエンスの行方－

中山 茂 (神奈川大学)

1. 日本の研究力

事務局から与えられた「研究力」という言葉に違和感を覚えるのは私一人ではないだろう。研究能力なら、個人に属するものであるが、研究力というのはよりマッシブなもの、端的に言えば、国力の一環のようなものである。アカデミック・サイエンスとは優れて個人的な営為だと思っているのが、国力の一部として測れるような事態になったか、という感慨にとりつかれる。そしてこれから述べることはまさにその研究力に関してである。

数年前、有馬朗人氏が東大の学長をしながら、しきりに日本のアカデミック・サイエンスの窮状を訴えておられた頃、このセンターでも同じ趣旨の話をされた。とくにそれは、大学紛争以来、また予算のシーリング以来の長期低落状況にあるという。

私はそれに対して、科学論文数の測定によると、日本はその長期低落期間にも関わらず、しこしこ着実に世界におけるシェアを伸ばしているが、それをどう説明すればよいかを尋ねた。それに対して有馬氏の返事は、いや、今までは惰性で持ってきたけど、これからそのシェアは減りますよ、といわれた。

ここ数十年の統計によると、日本の世界における論文数のシェアは8%くらいで少ずつ伸び、アメリカは36% (1986) のシェアを持つが、わずかながら長期低落しつつある。ヨーロッパの落ち込みはそれよりもひどくて、日本はヨーロッパとの競争を考えなくても済む段階になって来た。これを外挿すると、人口比をアメリカの半分として、人口割りの論文生産数では21世紀の20年代にアメリカに追いつき追い越し、絶対数でも21世紀中葉にはアメリカに並ぶ。そのような単純外挿を私は信じるものではないし、有馬氏の場合場当たりの返答もかならずしも信じるものではないが、基礎科学はどこでも同じようなものなのだ、という感を強くした。この場合の基礎科学とは、公表公開するための科学的営為を指すことにする。

2. 基礎科学の受難

その基礎科学が今や受難期に入ろうとしている。これはポスト冷戦期の特徴となろう。というのは、一つには基礎科学を支えた哲学が危殆に瀕しているからである。

戦後アメリカではヴァネバー・ブッシュ Vannevar Bush のパラダイムに従った。終戦の時に彼は『*Science — the endless frontier* 科学：その果てしなきフロンティア』を書いて、これからの科学政策の基本構想を語った。「基礎科学を政府の援助で充実しなければならない。その上に応用の花が開いて、技術革新にいたる。もうヨーロッパは疲弊したから、

これからはアメリカが基礎科学を支えねばならない。」という考え方である。この考え方にもとづいて戦後全米科学協会 NSF が設立された。

こうした基礎研究の上に応用研究・開発さらに技術革新が可能という戦後科学技術界を支配した信仰がこれまで基礎科学の funding を支えるものであった。この基礎科学から応用へ、そして技術革新へという直線的発展を linear paradigm というが、それに対する疑いが強くなった。このパラダイムは第二次大戦中のマンハッタン・プロジェクトの成功に支えられているものである。原子核研究から原爆へ、そして新しい原子力時代をつくって行くという事例が強烈にブッシュにも焼き付いていたからであろう。

しかし、すべてがそれほどうまくゆくはずはない。コンピューターもこのパラダイムによって発展しているように見えたが、最近ではどうもこのパラダイムは機能しない。基礎研究に支出しても、もはやかつてのように技術革新にみちびかない。それよりも、日本のように基礎科学に投資しなくても、コンピューター産業は発展しているではないか。むしろいまでは技術の科学研究へのはね返りの時代だ。例として応用によって基礎が変わることが上げられる。コンピューターにより天文学も変わるではないか、と。しかし、天文学が変わっても、技術革新に影響しない。

実は戦後の現実の流れでは、アメリカの基礎科学は軍の支出に頼るところが大きかった。米ソの軍産複合体がポスト冷戦期に崩壊するときに、基礎科学の面倒を誰が見てくれるのか。冷戦50年の研究開発目的の変更に迫られることになる。linear model といったものは、実際に coldwar spin-off であったにすぎない。

すでにレーガン時代に NSF は産業開発の方に傾斜していた。Chalmers Johnson の『通産省：日本の奇跡』は82年のレーガン政権の初期に出版されたが、その影響がすでにここに現れている。日本は基礎科学に出資していないのに、結構技術革新を取り込んで、経済成長はしているのではないか。とくに巨大科学は冷戦の産物であり、今やその再検討が行われる。

John Ziman のように古き良き昔の夢が捨てきれない人は、複合体の崩壊で巨大科学の将来にかけりが見られるから、これから政府支出が small science の方にまわってくる、またまわすべきだと主張するが、科学政策論者は誰もそれを信じない。冷戦期の基礎科学支持は、ソ連という競争国・競争体制があったから可能になったのだ。基礎科学それ自体の自己目的に議会が奉仕しようとする気を起こさないことはまず間違いない。

そこで、科学の作戦化 (strategy) ・目標化ということが云われる。これは自己目的（あるいは無目的）のための基礎研究とは反対の概念である。じっさいにどんなことをするかといえば、とりあえずは企業でやるようなシーズ研究（技術革新の種になるような研究）ということになるのであろうが、それは本来企業が自己資金でやるべきものであろう。また、大学の研究も、民営化・私企業化 privatization ということがいわれる。その具体的な内容としては、かつてのグラントから契約化にうつる、ということであろう。

3 ポスト冷戦期の研究開発のレストラ

科学政策の世界の現状としては、いかに既成利得たる科学技術研究開発費を成功裏に非冷戦目的に振り向けるか、ということであろう。とりあえず、目先的な現象としては、funding agencies の生き残りのプランがある。これは実は昔から mission creep と称して行われていることである。

たとえば、私はこの9月にフランスの Orston という機関から招かれたが、よく聞いてみると、それはヴィシー政権時代の植民地省の生き残りで、海外協力をやっている、とのことであった。また、私の属するかなり批判的な学者が集まる団体（ヨーロッパ科学技術研究会議 EASST）で、おなじく9月に NATO のワークショップをブダペストでやるという。NATO を批判しても、協力するはずはない団体だが、どういうことになっているのだろうと、参加してみた。要するに NATO はポスト冷戦で対ソ連にかわる何か新しい研究開発目標が欲しい、それを考えてくれ、ということであった。

その答えとしてとりあえず、戦略目的を持つ科学 strategic science という概念を打ち出したが、それがかつての目的志向型科学 mission-oriented science とどうちがうか。それに対して、一応「目先目的に向けての科学よりももっとある領域に焦点を絞った科学」science focused on certain area rather than short term mission ということにしているが、まだもっとはっきりさせる必要がある。そして地球環境問題の解答などを、この機会に提言し、国連型のテーマの追求を国連のような官僚的墮落のない組織によっておこなう、ということをおこなっている。

4 日本を仮想敵として

しかし、そんなことを云っても、それは夢想家の作文にすぎない。競争原理に拠らないと、支持を得られない。アメリカ人からは competitiveness でないと議会の承認を得られない、といわれる。そこでかつてのソ連に代わって、日本を仮想敵として産業政策的目標を立てる。

日本人である私たちとしては、ソ連に取って代わる仮想敵として日本を位置づけられることに対して、光栄とでも云うべきなのかもしれないが、現実に事態は動いている。たとえば米国空軍科学研究所 US Air Force Office of Scientific Research が企業から日本企業へ留学させるプロジェクトを1991年から行っている。米国商務省 Department of Commerce のプロジェクトの「生産技術奨学金 Manufacturing Technology Fellowship」では、最近日本企業に技術者を派遣して、インターンをやらせている。また、Social Science Research Council では、かつての共産主義ウォッチャーよりも地域研究を目標としようとしている。それぞれ生き残りの知恵を振り絞っている。

5. Academic science の行方

冷戦崩壊により、昔の小さい科学に帰る、という大学人の楽観論は論外として、結局は高等教育と科学研究の「民営化」privatization of higher education and scientific research を云わざるを得ないであろう。オーストラリアやニュージーランドのような福祉国家も無料の高等教育を維持できず、月謝を取り始めている。そして、成功した日本をモデルとして privatization of science を云うとき、私は内心忸怩たるものがある。その言葉は、日本の場合は、企業の研究条件の方が豊かであることを示すに過ぎず、研究の経営主体が国営から民営に移るということではない。privatization には一般に競争による incentive というメリットを導入しようということ、所有関係が私有化されるということではない。

ただ、日本の科学技術研究開発は東京大学はじめ、明治以来官僚制に支えられて成長したものであるが、結局はかつての Academic science とちがって、今日の科学技術ビジネスは、官僚モデルよりもビジネス・モデルの方向に行かざるを得ない。その上で、日本科学の performance が改めて問われることになる。

6. 先進国の空洞化現象

日本でも昨今理工系離れということが云われた。それに対して、また情勢が代わって、理工系志望が多くなった、と受験産業が報じたり、いや実際はそうではない、とデータで立証しようとする人もいる。短期的視点に立てば、理工系を優遇すれば解決する問題であるが、私のような歴史家はより長期には理工系離れは世界史的必然と見る。個人のビヘイビアに還元した卑近な例だが、技術で金儲けした人は、金貸しに転じて、安穩な余生を送る。イギリスを濫觴として、フランス、ドイツ、アメリカなど、科学技術の中心が移動すると、その後どのような現象が生じるかと云えば、理工系離れもそれに平行して起こる。最近の NIES 諸国を見ていると、かつて頭脳流出が激しかった韓国や台湾に頭脳回帰 brain-reverce が起こっている。結局、長い歴史のスパンで見れば、理工系離れは世界史的必然であって、ただ、その間にアメリカのように中国などの留学生を多量にアメリカの科学技術界に容れて、科学技術上のヘゲモニーの延命を図ると云うことは、今後当分続くと思ねばなるまい。

7. Internet 革命

先に述べた Orstom の会合で、私がシンポジウムの主催者として、頭脳回帰現象をテーマとし、自分でもそうした調査の結果をのべたところ、南米などの若い論客たちが立ち上がって、Internet 革命で社会は変わるのだ、この革命によって、center-periphery dichotomy は解消するのだ、従属理論はもう古い、と熱っぽく論じた。すぐそうなるとは信じ

がたいが、トレンドとしてそうした方向付けが可能か、検討に値する。

巨大科学は Internet 革命でどうなるか。アメリカの研究のスタイルではトップが予算をとってきて、ヒエラルキカルな組織を組んで行った business enterprise 型であった。が、Internet 革命はそれよりも、平面ネットワークに向く。このネットワーク型は、国立研究所で巨大なハードシステムをつくるのに向かないか、つくってもネットワークのコントロール下にある共同利用研究所型になるかもしれない。つまり戦後民主主義の教室民主主義型のヒエラルキーの少ない共同研究、分担研究に向く。企業の研究は、esoteric ではなく、企業内科学技術者は Internet 革命により、企業組織よりもネットワークに忠誠なプロフェッショナルになる。ネットワークは周辺がはっきりしない、たえず拡大縮小し、他のネットと結合したり、離合集散、変転きわまりないアモルファスな組織形態になるかもしれない。Internet はその初めはともかく、その後大学の研究者間の結びつきで広がったものだから、こうしたアモルファス形態自体は Academic science にはアイデアの創出の点でよいものだろう。

しかし学術雑誌への発表を主とする伝統的な Academic science の評価システムはどうなるか問題である。

教育力の養成

— 知の技法をめぐって —

小 林 康 夫 (東京大学)

今回私たちが作った『知の技法』は、半年程の間に実に三十万部売れました。大学の教科書がこれだけの部数売れるということ自体、確かに一つの現象です。それが一人歩きすると、編者としてそれほど深く考えていなかったことですが、一種のマニフェストとしての意味を持ってきてしまいます。もちろん売れることを意識してつくったという面もないわけではありませんが、しかしこれほど売れるとも思っていなかったわけです。ジャーナリズムからも「どうして売れたのか」と問われましたが、これは一考に値する問題であると思ひまして、私自身もこの間まじめに考えてみました。もちろんいろいろなことが言えますが、私が到達した結論は、一言でいうと、この本を取った瞬間に「大学が変わった」ということが直感的にわかるのではないかと、いうものです。

我々大学教員にとっては、大学の改革は目前に突きつけられている課題で、現にいろいろと試行をしている。しかし、大学外にいる人たちから見れば、そういったものは全然見えてこない。大学院の重点化、部局化というような話は、ふつうの人にはほとんど関係ない話ですから。しかし、ここに『知の技法』のような本が、一つの物理的な存在としてある。そうすると、大学で勉強したことのある人ならば、それを見た瞬間に、自分が大学にいたときとは違うなということが直感的に分かってくれる。

これが一番大きな理由じゃないかと思っています。で、何がそういう直感を引き出したのかを考えてみる。もちろん、東京大学という権威的な学校が、あのようなイラスト的表紙で教科書を出した、ということも一つあるでしょう。しかし編者の意図からしますと、これは新しい言語の模索にあったと考えておきたい。大学の何が変わって、大学の外から見れば、それがもし単に制度が変わったことなら、ほとんど何の意味もない。しかし制度ではなくて、言語が変わった。大学における教育の言語が変わったという印象を本書は与えていると思ひますし、実際、私がもう一人の編者とこの本を構想していく過程で、そのことは非常に重要なポイントでした。

私たちがまず考えたことは、大学における教育の言語を、何とかもっとオープンにしたい。午前中の話題にも出てきていますが、知識伝達型の教育ではなくて、いわば学習援助型の教育があるなら、それに見合った言語をつくる必要がある。

私はこれを「第3次言文一致運動」とでも呼んでみようと考えています。明治期に第1次の言文一致があつて、戦後いわば第2次の言文一致があつたわけですが、いま大学で行われているわれわれの研究・教育の言語は、必ずしも日常生活の日本語の延長にはない。そこに連続感がない。大学の言語は権威的であつて、例えば、日本語で論文を書こうと思

うと、とたんに非常に難しい漢字を使わなければならない。授業でも難しいコンセプトを難しい言葉で語ることによって日常の身体感覚からうんとずれた表現を使う。そうすると、当然先生の役割としては、学生が知らない言語を学生に伝達するということになる。そこに権威主義的な構造が現れてくるわけなんですけれども、もしそこで、学生が使っている言語と教師が使う言語が共・延長的であるような関係に持ち込めたらどうだろうか。それが、私の意図でした。

こう言うと非常に抽象的ですけども、例えば、「です」「ます」を使って欲しいということを先生方をお願いした。これは抵抗感を持って受け取られまして、はじめは、絶対「です」「ます」は使わないという方もいました。それからもう一つお願いしたことは、しかし自分が背を低くして目線をあわせる必要はありません。そういう、いわば愚かな啓蒙主義、わざわざ相手の丈に合わせてものを言うような態度はおとりにならないで下さい。ただし、どういう相手に自分が語っているのかということは意識していただきたい。そして相手の目を見てしゃべって欲しい、という注文をつけました。

それから、もう一つは、おもしろいことを書いて欲しい。教育力とか研究力ということを考えるときに一番大事なことは、実はおもしろいことだと思うんですね。一般教育に対する授業の不満の最大のポイントはここにある。新しいトピック、学生にもそのおもしろさが理解できるようなトピックを書いて欲しい。それは同時に、今先生が一番おもしろいと思っていることでもある。先生がおもしろいと思っていないことをいくら言っても学生にはおもしろくありません。ですから、自分がおもしろくておもしろくてしょうがないということをやっていたきたい。

これが、編者として執筆者をお願いしたことです。それに皆さん応えてくれまして、こんなにおもしろくていいのだろうかというような例まで作ってくれた人もいました。これはささやかな試みなんですけれども、しかし、これまでの大学の言語というものを根底から変えることになるのじゃないかと思っています。

先に「おもしろくなくちゃいけない」と言ったことの意味ですが、つまり、研究と教育はつながらなくちゃいけない。一方に研究があって自分は一番最先端の研究をやっている。その傍ら、1、2年生の所にこのこ出かけていって、自分では特におもしろいと思っていない、というよりつまらないと思っている、何とか概論ということをいくらしゃべってみても、学生がおもしろいと思うわけがない。こういう形で、大学が機能していた時代はほぼ終わりかけているのではないか。

しかも単に教育が変わらなくちゃならないというだけではなくて、研究の面でもそこから学ぶべきことがあるんじゃないか。午前中のセッションでも研究という言葉は何度もでてきた。研究以外に管理の役割がふって来たとか、研究だけは守らなくちゃいけないとか。しかし、今までの日本の学術研究がこれでよかったのかということも考えてみる必要がある。単に論文数の問題ではないので、日本の大学で今まで行われてきた「研究」がはたし

てどういう種類の研究で、このままで21世紀にやっていけるのかどうか、それを教育と同じスタンスで考える必要がある。それは、知識伝達型の教育がもう破綻しているのではないかという提言とつながっている。研究の方も知識蓄積型というのでしょうか、新しい知識を1つつけ加えるというタイプの研究論文は、もはや21世紀的ではないんじゃないか。

先に中山先生がおっしゃったように、知識の伝達と蓄積に関しては情報テクノロジーによるシステムがすでにあるということもありますね。そのことによって我々にはむしろ全然違った大学の言語を開発する必要がでてきた。例えば研究の現場の最先端の所で何が起きているかという、そこでは知識の伝達や組み立てではなくて、まだ自分ではコントロールできない現実に向かって、それに自分の知っている言語を組み合わせながら、ブレイクスルーというか飛躍を模索している。それは創造性ということであり、オリジナリティということだと思えるのですけれども、その原理は教育にも生きるんじゃないか、というのが私の基本的なモチーフです。

だから、教育と研究を分けて、一方に教育があり一方に研究があり、というのではなく、大学という場としては、その間に何らかの連続性がなければならないのではないかな。そうすると、私は大学という場を考えていくときに、いわば今までの知識に守られた権威ではなくて、一人一人が新たな現場に向かい合って、そこでどういう飛躍をし、どういう対話をするのか、そこに戻ってきて考えてみてもいいんじゃないかと思っているわけです。

言い換えれば、我々は専門によって規定されているわけですが、しかしどんなに専門が違っていても、大学という場を通じてある一定の言語の使い方を学んでいるわけです。その言語の使い方は、日常、社会が使っている言語の使い方とは違うものですね。それを学ばなくちゃならない。そしてそこには、ある意味での「技法」的なものがある。それは、論文を書くということであり、表現をするってことであり、発表するってことです。そういう行為をつらぬいているベーシックな言語のあり方を、大学教育のベースにする必要があると思うのです。それは何も専門教育がいらぬというのではなくて、専門教育をよりよく生かすためにも大学という場で学ぶべきものを明確にするべきではないか。これまでは大学のベースはまさに一般教育と言われており、それぞれの系列があってそこから単位を3つずつ取ってくる。つまり一種の知識の体系性を前提としてきたわけですね。もし、それにかわって、何か新しい「教養」があるのだとすると、それは結局どのように「理性的に言語を使うか」という問題に関わってくると思うのです。しかし、これは実は非常に難しいことです。というのは、日本の社会を貫いている言語の原理は正反対の原理だからです。むしろ情の原理ですね。ですから大学で教えますと、レポートを書く学生がいて、なかなかいいレポートだなあとっていると、実際に僕の「現代哲学」という授業であったことですが、最後に「今祖母が死にかかっています」と、そういうことが書かれてしまう。本人は非常にまじめに書くわけです。祖母は死にかかっていると。これは明らかにルール違反なんであって、大学で教える言語は、そういう個人の情を排除したところで成

り立っている言語なのです。でも無意識のうちにそれが出てくるわけですね。それは日本の小・中等教育の作文教育にも大きな問題があると思いますけれども、情でコミュニケーションすることで成り立っている社会に、大学というのは別の基盤、もう少し理性的な、論理的な基盤から言語を使う場所であると言わなくてはならない。実はこれが、単に大学だけではなくて国際的にも、日本が一番不得手なことなのですが…。日本の今までの近代文化というのは随分いろんなことをよくやってきたと思いますけれども、ただ一つそういう表現性のある言語、創造性のある言語の使い方に関しては決して優れているとはいえない状況にあると思います。これは我々の言語の原理が違うからなんですけれども、しかしそのことはやはり考えてみる必要があるんじゃないかなと思っています。

この視点が結局教育力の養成に一番大事なことになってくると私は思うわけで、もちろん教育力についていろいろ技術的なことを言うことはできます。しかし、もし大学における本当の教育力とは何かと考えたら、自分が教育すべきものが何かということが分かっているということですね。「教育」と言うのは簡単。でも何を教育するのか。ただ専門を教育するわけではないのですね。つまり、専門を教育するというだけだったならば「教育力とは何か」「どうやって養成するか」という問題は立たないということです。つまり、専門家なんですから、専門家が通用する部分に関しては、例えば学生に何を教育していくのかということを考えないで済むんだけど、しかし専門というものを全部取ってしまっていて、それでも一体何が大学に残るのかという思考実験をやらなければならないということです。その時、やっぱり我々がこうやって研究集会をやっている、この言語の使い方は極めて大事ですね。これを通して我々は、全然自分たちと違うタイプの他者とコミュニケーションすることができるわけですね。そのことが意識されてるってことが大事だと思うのです。

先生が自分の専門知識で武装して学生の前に立った時には、既に教育力っていう問題は立ってないんじゃないか。教育力は実は自分が専門家として彼らの前にいて、専門知識をいかに伝達するかという図式ではなくて、実は学生も私もある問題に関しては全く同じ立場なんだよっていうところから出発するんだと思うんですね。我々のこの今の研究集会の場っていうのは、実は全員が同じ問題に直面して議論しているわけですよ。共通の問題がある。で、それに関しては、今しゃっべている私と皆さん方との間には何のの違いもないわけですね、資格において。教師と学生の間でも実はそうであるべきなんじゃないのか、我々は何か完成された知識を持っていて、それを向こうに一方的に伝えるわけではなくて、実は手と手をつないでどこか共通の問題に向かっている。その問題に対する対処の仕方としては、教師は教師なりの力っていうのがあるでしょうけど、でも問題の本質に関しては、学生と自分との間にはいかなる資格の違いもないっていうこと重要じゃないかと思うんです。

実際、この「知の技法」が想定している「基礎演習」っていう授業が東大の教養学部であります。これは文科系の一年生の夏学期だけ行われるんですけれども、実は私は担当

してなかったんですが、本を作ったもんですから、作っという授業をしないのはひどいってことになりまして、今年やりました。で、どうやっているかと申しますと、20数名の学生、少人数を相手にしてやる。一学期間やる内容をまあ一緒に決めるわけですけども、ただ私の場合は、自分の専門と関係のないもの、自分が何も知らないものを選んだ。私は哲学とか言語とか芸術とかそういうところが専門なわけですけども、民族問題を取り上げました。ちょうど同じ東京大学出版会から、『いま民族とは何か』という本が出たんで、それを取り上げて、学生と一緒に読み、学生に一つ一つの論文を批判させ、それを通じて学生に独自の発表をさせるという仕方です。その場合私が彼らに何を言うかっていうと、民族問題に関して、君の知識は足りないってことを言うわけじゃないですね。そうではなくて、君の発表の仕方では、他人を説得できないってことを言うわけですね。あるいは君の論文の読み方はフェアじゃない。君は自分の思い込みで読んでいただけであって、著者はそういうことを言っていない。それはアンフェアだ。そういうことを教えている。つまり民族問題についての授業というより、そういうことを通じて、いわば、大学において言語ってというのがどのように発せられるべきであり、どのように受け止められるべきかっていう極めて基本的なトレーニングをする授業なわけです。『知の技法』とはそれをサポートするために作ったわけなんですけど、具体的に申し上げないとなかなかイメージをつかんでいただけないかと思って言ってるわけですが、ですから私はエキスパートではあるんですけども、その問題や主題のエキスパートじゃないですね。いわゆる専門家じゃない。その知識ではなくて、大学における言語の使い方に関して、私は彼らよりはエキスパートなんです。民族問題ってことに関しては、彼らと私の間には全く何の違もないですね。むしろ彼らはよく調べて来て、私も教わることは多いわけですけど、一緒に学びながら、基本的なスキルっていうんでしょうか、それを身につけてもらう。これは、まあ簡単に言えば、知が知識から行為へとパラダイム変換している、そういうふう理解しています。知識が重要じゃないってことはないんですけども、大学っていう場を膨大な数の人口の——この前のお話で4割とか40%の人間が——入ってくるところを専門知識だけで維持することは不可能なことですね。専門以外にももっと重要なことがある。その重要なことに関して、大学は大学としての社会的役割をもう一回自覚し直す必要がある。そういう一種のエートスっていうことにも関わってくるんだと思うんですけども、今朝の寺崎先生のお話でしたが、かつて大学は民族やナショナリズムのエートスによって規定されようとしたってことはありましたが、今は、きっと我々がそういうことを通じて非常に大事なエートスを形成する役目を果たしているとすれば、それは古い概念ですけど、例えば、コスモポリタンのな——何かカント的な概念ですが——その「コスモポリタンのなエートス」をどうやって持つか、そういうことが多分問われているんだと思うんですね。

研究であれ教育であれ、もし大学にある一定の社会的役割があるとすれば、それはそう

いうコスモポリタンのエートス、あるいはテクノロジーと人間との間のこの非常に難しい関係を担っていく感受性、そういう色々な、今までの単純な近代的大学像ではなかった新しい課題に対応する努力を大学はしていかないといけないのではないか。全国の大学で、あちこちで制度改革が行われ、様々な学科の再編が行われているわけですけど、単にレッテルを変えただけでは何にもならないことははっきりしているわけで、そこにやっぱりなんか21世紀のコスモポリタンの社会をにらんだ、大学の再定義が必要ではないかと思います。そしてその時の柱はやっぱりあくまでも言語であり、身体的なものが欠けてるのは非常に残念だと思いますけど、今のところはとりあえずは言語という形で言えるような共同体なわけですから、しかもその言語が知識的なものではなくて、むしろ、表現性とか創造性とか問題を設定する能力、問題を設定しながらその問題を打開することを試みる能力、そういう複合的な行為論的能力を養っていく、そういう場にならないといけないと思います。

ですから、当今の改革に関しては、私は、改革と研究が乖離しているというのはわかりますけども、しかし同時に、もし人文社会科学系の人間であるならば、今の大学の改革の現場に対して、自分のやっている専門は何の関係もないなんていうことは有りえないはずだと言いたい。教育学やってて、今の大学改革に、私は何の関係もございませぬ、私は研究だけしますというようなことはゆるされぬ。社会学をやってて、大学という自分にとって最も身近な現場について、何も行為できないなんてことは有り得ないことだと私は思いますね。それは文学だってそうでしょう。これは我々の現実なわけですから、その現実に対していかに行為するのかっていうことについて無関心なんてことは考えられませぬ。要するに研究・教育・管理のそれぞれの分野で、大学としてやるべきことがあります、それと関わらなければならない。もちろん管理と研究とが二律背反になるってというようなことは現実問題としてはわかりますけれども、しかし理念的にはそこに何らかのクロスがあるべきであって、我々は例えば大学改革をやっていく時に、自分のやっている研究と全く違うことをやってるのではないというふうに思いたい。

どっちにしろ教育力の養成って今日の主題に戻るとすると、何か上からこういう仕方だ養成するものではなく、根源的な教育力っていうのは、大学という場に関しては当然のことですけど自己形成ということですよ。で、大学の自由っていうのは、正に自分で自分を養成していくことができるっていうことに帰着すると思いますから。で、自分で自分を養成しつつ、その養成がきちんと教育にはね返ってくる。教育っていう、つまり学生っていう、我々にとっては一つの現実なわけで、一つの他者なわけですから、まあこの他者にどういう形で対応するのかっていうこともやっぱり考えていかなければならないことだと思うんですね。そして研究っていうのは、何か閉ざされているものではなくて、もし行為という目で見えていくなれば、やっぱり現実に関して新たな論理的な展開を考えていくってことになるわけでそれぞれがすべて関連し合っただけ開かれた場をつくっているわけです。ですから、研究・教育、或いは大学改革ですら決して全部がバラバラのものではないとい

う認識を私は持っています。もちろん理想論ですから、そう言いつつ自分ではさまざまな会議に出るのにうんざりして、さまざまな憤りを感じてもいますけれども、しかしそれはそれとして原理的にはそういうことだってことをどこかで押さえておかないと、何か非常に不毛なことを一方的に押しつけられてるというふうになってしまい、そうやってひがむと大抵ろくなことは起こらないわけですから。

そういう苦勞を通じて、しかし私は新しい大学の可能性があると思うんですね。非常に楽天的なんですけど、むしろあらゆるイデオロギーが崩壊し、人間のモラルや行為を支えていくべき原理が見当たらないこの時代に、それでももし辛うじてコスモポリタンの何かを夢見ることができる場があるとすれば、それは大学しかないのであって、むしろ大学はたくさんあるわけで、これを上手く使わない手はないんじゃないか。何かある種の、非常に広い意味での社会性のトレーニングの場として大学を考えていく余地はあって、その為には、大学で行われている様々な言語をもう一度問い直してみる必要があると思います。そういうことが、非常に口はばったような言い方ですけど、『知の技法』を本当は根底で支えてた基本的な考え方でありまして、一応言った以上は責任をとろうと思ひまして、来年の4月に、続編の『知の論理』を出します。みんなが「知は技法じゃない」って文句言うもんですから、じゃ今度は『知の論理』っていうのを作ったら、誰も「知は論理じゃない」とは言わないだろうというわけで、『知の論理』を作り、その次には、これもかなり危なっかしくてまだどうなるか分かりませんが、『知のモラル』を作って、一応三部作としてみようかなと思ひてますので、その節はどうぞよろしくお願ひいたします。

大学教員の養成を考える

—政策的展望—

板橋 一 太 (文部省)

1. 定義等

「大学教員」という場合、ここでは大学、短期大学の教授、助教授、講師を念頭において論じることとしたい。学校教育法では、このうち教授、助教授を原則必置とし、講師は置くことのできる職としている。また、教育公務員特例法ではこれらを同法でいう「教員」に含めている。広義には、「大学教員」には大学付属の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教員（教諭、助教諭、講師等）を含むと考えられるが、これらの教員については、教育職員免許法が適用され、その養成については、従来から様々な角度から論じられているところであり、とくにここで取り上げる必要はないと考えられる。

「大学教員の養成」が問題となるには幾つかの理由がある。一つは、高等教育人口の増加に伴い、大学において学生を教育する教育機能の重要性が増しており、この面で大学教員の積極的対応が求められていること、一つは、大学は今日かつてないほど地域の発展や社会の諸問題の解決に貢献することを求められており、大学の機能を直接に担う大学教員の資質がキーファクターとなっていることである。

昭和59年から62年にかけて教育改革の必要性等を審議した臨時教育審議会は大学の現状について問題点を指摘し、「大学教育が個性的でなく、また、教育・研究には国際的に評価されるものが多い」、「大学は概して閉鎖的であり、機能が硬直化し、社会のおよび国際的要請に十分こたえていない」と述べている。

昭和62年に発足した大学審議会は、臨時教育審議会の答申に基づき、「我が国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な機関」として設けられ、今日まで様々な提言を行い、それが文部省における高等教育行政の基礎となっている。現在、戦後最大とも言われる大学改革が進行中であるが、それも同審議会の提言に基礎を置き、大学人の積極的な協力により実現をみているものである。大学教員の養成もそのような文脈の中で議論する必要がある。

2. 大学をめぐる状況の変化

(1) 臨時教育審議会の指摘

臨時教育審議会は昭和59年9月に発足し、62年8月に最終答申を取りまとめている。同審議会は、当時、いじめ、登校拒否や校内暴力など主として初等中等教育段階において顕在化してきたいわゆる教育荒廃といわれる諸現象を背景に、社会の変化や文化の発展に対応した教育の在り方をめぐって論議を展開した。従って、議論は幼児教育から高等教育ま

で広い分野にわたっており、各般の施策について基本的方向を指し示してはいるが、各教育段階の個々具体的問題まで掘り下げた検討を行ったわけではない。とりわけ高等教育については、前述のような問題意識に立ちその個性化、多様化、高度化、社会との連携・開放を進めるための具体的方策を提案しているが、それを実際に政策化するためには、臨教審答申を受けて創設された大学審議会での綿密な検討を経る必要があった。また臨教審答申ではほとんど、あるいは全く触れられていない事項についても、大学審議会が精力的に審議を進めているが、その方向は基本的には、臨教審で提案された方向に沿うものと考えてよい。

大学教員の養成は、大学が抱えている諸課題の中でも極めて重要なものの一つであるが、その理由は、大学教員が「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する」大学の機能そのものであるからにはほかならない。臨教審第四次答申では「改革のための具体的方策」として「高等教育の多様化と改革」を挙げ、そのために大学設置基準等の大綱化・簡素化、大学固有の教員組織、施設・設備の強化、大学の評価と大学情報の公開等により「高等教育の個性化・高度化」を進めることを提言している。また、「大学の組織と運営」に関し、学長・学部長等のリーダーシップの発揮、教員に広く人材を求めるための適格条件の弾力化、人事の流動化推進のための教員の任期制導入、研究者養成・後継者育成の在り方について積極的な施策の推進、教員の教育・研究上の業績評価への積極的取り組み、開かれた大学のための諸措置を提言している。

臨教審答申を今日の視点から見れば、当時、時代の変化の兆し、あるいは特徴として指摘された諸事項はさらに顕在化し、変化のスピードを増しているように思われる。例えば高学歴化（＝高等教育の大衆化）はさらに進展し、国民は高等教育に対しても選択の多様性を求める傾向を強めつつある。産業経済面では、産業・就業構造の変化が不況の影響も手伝って学生の就職に微妙な影響を及ぼしている。社会や自然現象解明の道具としての学問は細分化を進める一方で総合的あるいは学際的取り組みを不可欠としており、大学の組織編制が従来のもままでよいかという問題も生じつつある。今後、大学は否応なしに変化を経験せざるを得ないし、大学の機能を中心的に担っている教員にはこのような変化についての十分な認識と積極的対応が求められる所以である。

(2) 研究機能の相対的低下と教育機能の重要性の高まり

今日、企業や地方自治体の研究所など大学以外の研究機関の成長が著しい。かつては大学がほぼ独占していた研究機能が社会の多数の機関によって担われることになり、大学の研究機能は相対的にその重要度が低下していることは否定できない。経済の高度成長期に企業や自治体が競って研究機能を整備し、すぐれた施設・設備を備え、優秀な研究者を集めて、問題解決型の研究で目覚ましい研究成果を挙げてきた。一方、大学の研究施設・設備は狭隘であることや老朽化が進み、また、人員削減により活動の沈滞化が目につくよう

になってきたことが指摘されている。大学は研究機関としての存在意義そのものを問われるようになってきている。もはや大学は、外部の世界と隔絶して研究に没頭することは許されず、その研究の意義を社会に認識してもらわなければその存続すら危ういという状況になってきている。

研究機能の重要性について相対的低下が指摘される一方で、大学のもう一つの重要な機能である教育機能が相対的に重要性を増してきたことが指摘されなければならない。平成6年度の大学・短大進学率は43.3%である。戦後、第一次のベビーブームの世代が高等学校を卒業し、その後18才人口が減少して底を迎えた昭和51年度に進学率は38.6%と戦後において最初のピークを迎え、次第に若干下向きにほぼ横這いで推移した後、平成3年から上昇に転じ平成4年には38.9%とついに昭和51年度の記録を抜いている。日本の高等教育もマーチン・トロウのいわゆるマス型からユニバーサル型へと移行しつつあることが窺われる。もはや大学はエリートのための教育機関ではない。ほぼ同一年令人口の二人に一人が大学、短大で学ぶという状況の下では、従来のように大学人が研究の片手間で教育に携わることではその社会的責務を果たしたことはない。第二次ベビーブームの世代が高等学校卒業を迎えた平成4年に18才人口は再びピークを迎え、将来推計では概ね平成23年頃まで減少を続ける見通しとなっている。社会の諸機能がその時縮小するはずもなく、一方で若い世代の人口が大幅に減少することになれば、否応なく若い人々は社会的に高い機能を担わざるを得なく、この意味でも、高等教育機関の教育機能はかつてなく重要性を増している。

高等教育機関の研究機能の重要性が相対的に低下したといっても、高等教育機関は引き続き社会の知的インフラの中核に位置づけられていることには変わらないし、エクセランズとしての期待も大きいわけだから、その機能の一層の充実、発展を図る必要があることは当然のことであり、その観点からの人材養成は別途議論しなければならないが、上述のような理由から、ここでは特に教育的機能の観点から教員養成の問題を取り上げることとする。

3. 大学審議会における検討と文部省の施策

臨教審の答申で創設が提言された大学審議会は昭和62年に発足し、同年10月に第1回の大学審議会総会が開催され、文部大臣から「大学等における教育研究の高度化、個性化及び活性化等のための具体的方策について」諮問を受けた。それ以来、平成6年末までに、13の答申を行い、文部省は答申を受けて必要に応じ大学設置基準などの法令の改正を行い、諸施策を講じてきているが、そのうち大学教員の養成に直接関係するものとしては、平成6年8月の答申（「教員採用の改善について」）がある。そこでは、教員採用について次のような改善方策を提起し、各大学での自主的な改善を促している。

①大学において多様な発想や知見が交流し自由な競争が行われるよう、大学教員の採

用に際しては多様な経歴・経験等に配慮し、また、民間企業等で多様な経験を積んだ社会人の教員への採用を一層促進する。

- ②公募制を一層積極的に活用するとともに、教員の採用に関する情報を収集・提供する機関を整備し、公募制を実施しやすくする仕組みを作る必要がある。
- ③教員の採用に当たっては、今まで以上に教育能力をより積極的に評価することが必要である。
- ④選考方法については、各大学・学部の理念・目的や将来構想に応じた教員選考が実質的に行われるよう工夫し、昇進に当たっては教育や研究などの業績評価を厳正に行う必要がある。
- ⑤教育内容・教授方法の改善についていわゆるファカルティ・ディベロップメントを導入する等大学や学部全体で組織的に対応することが望ましく、新任教員の研修、授業の相互聴講、大学院に教授方法に関する授業科目の開設、ティーチング・アシスタント制度の活用、若手教員の優先的海外派遣などに配慮する必要がある。

教員採用の問題は各大学の長い伝統や慣習に触れることだけに改善や工夫が容易ではないが、大学に変革が求められる時代にあって、大学にどのような教員を得るかということは死活の重要性を持っている。答申後日が浅いためにまだ各大学の改革への動きは緩慢であるが、今後の積極的対応が期待されている。

教員の養成に関しては、すでに大学改革の一環として各大学で具体化が図られつつあるものもあり、そのほか現に大学審議会の各部会で審議中のもの、文部省の施策として予算化等が図られつつあるものなどがある。以下に示す各事項はいずれも今後重要な意義を持つと考えられる。

(1) 大学院における研究者養成の充実

平成元年の大学院設置基準の改正により大学院博士課程の目的に高度職業人養成が加えられた。大学審議会大学院部会で現在審議中であるが、研究者養成と高度職業人養成の二つの機能を十分に果たすためにはどのようなことが必要か。特に研究者養成については、研究者の養成は同時に教育者の養成でもあることについて明確な目的意識が不可欠である。また、その目的意識に基づいてそのためのカリキュラムと指導が行われる必要がある。現状においては大学院特に博士課程においては自由放任的傾向が強いと思われるがこの点に改善の余地がないかも課題の一つである。

(2) ティーチング・アシスタント制度の創設と今後

ティーチング・アシスタント制度は、「優秀な学生に対し、教育的配慮の下に教育補助業務を行わせ、これに対する手当支給により、大学院学生の処遇の改善に資するとともに、

大学院学生が将来教員・研究者になるためのトレーニングの機会や、学部教育におけるきめ細かい指導の実現等が図られること」を目的として設けられている。すでに平成4年度から予算措置され毎年拡充しており、大学院学生を学部学生や修士課程学生の実験、実習、演習等の教育補助業務にあたらせて手当を支給しているが、単なる経済的支援にとどまらず、その本来の趣旨にそって将来の教員としての資質の向上に資することが期待されている。

(3) 教育方法等の改善

大学改革の一環として、教員が授業計画（シラバス）を作成する動きが進んでおり、また学生による授業評価の動きも見られる。シラバスの作成は、平成6年度において176の国公私の大学で実施されているが、平成5年度に比しほぼ倍増している。但し、内容的には、シラバスの作成を通じて教授内容・方法の工夫と学生の履修を容易にするという本来の目的にはまだ程遠いという指摘が多い。学生の授業評価はまだ国公私大学で138校程度であるが、数が少ないことの問題よりも、授業の計画段階から評価まで一連のシステムとして考えるという評価の本来の在り方に照らして改善の必要が指摘されている。なお、短期間に集中した授業により教育効果を高めるための Semester 制が近年注目されているが、平成6年度では200の大学が何等かの形で Semester 制を導入している。

教育方法等の改善に関連して、教員の教授内容・方法の改善・向上への取り組み、いわゆるファカルティ・ディベロップメント（FD）の推進の問題がある。これは日本ではまだ未成熟の領域ではあるが徐々に気運が高まりつつある。FDは大学教員の使命等についての啓発、役割を効果的に進めるための方法、あるいは外部機関との交流など広い可能性を含むものと考えられる必要がある。新任研修会、相互授業参観、研究会など先導的な試みが見られるものの、まだ全体としては低調である。高等教育の大衆化が進み、大学が多様な学生を受け入れる中で、質の高い教育を行うためにはいまや教員個人個人の工夫や努力では十分な対応は困難になっている。FDの普及は喫緊の課題である。

(4) 自己点検・評価の推進

自己点検・評価の制度については、平成3年2月の大学審議会答申（「大学教育の改善について」）でその導入が提言され、同年6月の大学設置基準改正により「大学は、その教育研究水準の向上を図り、当該大学の目的及び社会的使命を達成するため、当該大学における教育研究活動等の状況について自ら点検及び評価を行うことに努めなければならない。」（第2条第1項）「前項の点検及び評価を行うに当たっては、同項の趣旨に即し適切な項目を設定するとともに、適当な体制を整えて行うものとする。」（同第2項）旨の規定が盛り込まれた。努力規定ではあるが、すでに、国立大学では全大学で、国公私の全大学でも78%が実施している。毎年各大学から分厚い報告書が公表されている。日本ではまだ歴史が浅い事もありやや形式に流れているものも多いが、意欲的なものも見られる。将来

的には、定期的に行うことが慣例化すること、個別に掘り下げた点検・評価が行われること、外部評価の導入などが今後期待されている。

(5) 人事の流動化＝任期制の導入

大学の教育研究が常に生き生きしたものであり続けるためには、大学間あるいは大学以外の研究所や企業との間で人事を交流し、大学の雰囲気や常態を常に新鮮な刺激のもとに置くことが望ましい。これをルール化するためには、任期制の導入が不可欠であるが、終身雇用制が一般的である日本ではこれまで実現を見ていない。幾つかの大学では教員の間での自発的合意により事実上任期制を採用しているところもあるが、これが一般的に行われるようにならないと一部の大学だけの実施には困難な面がある。現在、研究交流促進法や外国人教員任用法において特別なケースについて任期制の途を開いているがそれをどのように拡充していくかが今後の課題であり、現在大学審議会の組織運営部会で審議中である。

(6) 教育業績の評価

研究の業績は、研究集会での発表や論文の発表により評価されるが、大学教員の教育上の業績は評価される機会が少ない。大学設置審査に際しては、研究上の業績とともに教育上の業績も教員審査の要素としているが、今後各大学において様々な工夫が行われることが期待されている。

大学教員の研究力の養成をめぐって

小林 信 一（電気通信大学）

「大学教授職の現在：大学教員の養成を考える」は、議論が非常に困難なテーマであると感じたのは、筆者だけではあるまい。単刀直入に言って、公開講演からパネルディスカッションにいたるまで、各スピーカーの論点がうまく絡みあったとは思えない。各スピーカーがそれぞれの話題を取上げて話して下さるのはよいのだが、ディスカッサントとしては、どのような脈絡を見い出して討論をしていいものか困惑した。さらに、討論の時間は限られていたので、十分に意を尽くせなかった面もある。

ここでは、大学教員の、主として理系分野の研究力の養成について、筆者の考えている問題点を改めて整理したい。

1. 近年の注目すべきトレンドー研究者養成における博士課程の役割の低下

大学院設置基準は、研究能力の養成を博士後期課程（以下では博士課程という）の目的として掲げている。したがって、博士課程が大学教員の研究力の養成を担っているはずであるが、現実の動きをみると、博士課程が大学教員の研究力の養成にどれほど貢献できるか、疑問であるといわざるをえない。

博士課程入学者は1991年以降急速に拡大している。大学審議会が大学院の量的整備に関する答申を取りまとめた頃から、大学院の新增設が急増し、入学者も急増しているが、ここにはいくつかの特色がある。

第一に、博士課程入学者の多数（4割程度）は依然として医学、歯学系分野であり、これらの分野の入学者も近年増加傾向にある。しかし、このことが、医学系分野の大学教員養成の増加を意味するものではない。臨床系分野では従来、臨床研修と大学院進学の関係が曖昧であり、わずかにせよ給料をもらって医局に所属するのが研修医で、逆に授業料を払って医局の仕事をさせられるのが大学院生といった捉えられ方もあった。そのような状況では大学院進学には魅力がなかった。しかし、臨床研修と大学院との整理が進み、大学院生が研究に専念する体制が整ったことから、大学院進学者が増えはじめた。これは臨床系分野における増加を意味し、必ずしも大学教員の養成には該当しない。

第二に、社会人の博士課程入学が増えている。1990年ころから、地方国立大学でそれまで博士課程を持っていなかった工学系分野の研究科に続々と博士課程が設置された。それらの研究科の多くでは、数十名の入学定員のほとんどが社会人で占められている。つまり、これらの新しい博士課程は、研究力の養成といっても、民間職業人の研究力の養成を担っていることになり、大学教員の研究力の養成を担っているわけではない。

第三に、大学教員の採用において、外国人教員の採用が増えている。国立大学では1990

年頃から、外国人の助手が増えてきている。学校基本調査でみると、1992年から93年の一年間で国立大学の外国人助手が百人程度、国公立の合計で、120人以上増えている。つまり、最低でも120人の外国人助手が採用されたということである。私立大学の場合には、助手で採用されるケースよりも講師以上で採用されるケースが多いので、実際には外国人教員の採用はこれ以上になるだろう。また、93年には公立の会津大学が開学し、60人近い外国人教員をまとめて採用している。手元には94年のデータがないが、94年にもこうした傾向は続いていると思われる（筆者の所属する大学は小規模大学であるが、94年には外国人教員が十数名採用され、そのうち十名弱が助手であった）。

学校教員統計調査によれば、大学における博士新卒の教員への採用は毎年千人程度と考えられ、その多くは医学系分野である。逆に、最低でも120人以上と推定される外国人採用のほとんどは、医学系以外の分野であると想像されるので、医学系以外の分野における外国人採用は、無視できない大きさである。これらの中には、日本の大学の博士課程を卒業した者も少なくないと思われるが、大学教員の養成において、日本人学生の養成を中心とする伝統的な博士課程の役割は、相対的に小さくなりつつあるといえよう。

このように、大学院の博士課程が拡大しているといっても、その多くを臨床系の大学院や社会人学生が占めている。それらを除いてもなお、博士課程の拡大が大きいことは事実である。しかし、大学教員の採用実態をみると、日本人の博士新卒という伝統的な層は相対的に小さくなっている。そうなると、臨床系や社会人を除いた、大多数の博士課程学生は、大学教員の候補者とは言えない。博士課程は、実質的に民間の高度専門職業人の養成機関へと変貌しつつあると考えるのが妥当である。

しかも、今後は18歳人口の減少にともなって、大学における教員採用、とくに新卒者の採用は著しく小さくなると考えられる。たとえ、大学進学率が著しく高まり、学生数が現状程度に維持されるとしても、もともと存在する大学教員の年齢分布の歪みのために、新卒採用は減少すると推計されている。もし、進学率がそれほど高くならず、大学の規模が縮小することになれば、大学教員への新卒採用は著しく縮小することになる。博士課程進学者が毎年1万人以上になりさらに増加しつつある現状と、将来の大学教員への就職の縮小とのあいだには著しいギャップがある。このギャップは、民間の高度専門職業人の養成で埋めざるを得ないであろう。

このような状況を考えれば、博士課程は研究能力の養成を担うといっても、大学教員のそれではなく、民間職業人のための研究能力の養成を担う機関と位置付けざるを得ない。つまり、博士課程で大学教員の研究力を養成しようといっても、その対象者はほとんどいないということになる。もし、研究後継者の養成が一部の大学に集中しているなら、ここでは大学教員の研究力の養成が可能であるが、わが国では、そうした大学における大学院ほど学生数が多く、必然的に民間職業人の養成のウエイトも大きくなるという実態がある。したがって、博士課程は実質的に大学教員の研究力の養成の場にはなりえない。

2. 誰の研究力を養成するのか？

そうすると、大学教員の研究力の養成というときの対象者は誰なのか。三つの答えがあるように思われる。すなわち、現職の大学教員、社会人、ポスドクである。

現職の大学教員に対する研究力の養成は、もしそれが成立するならば、現職教育、On the Research Training のようなものになるだろう。

社会人から大学教員になるケースも少なくない。この現象には二つの解釈が可能である。一つは、これが大学における研究者養成機能の限界を露呈するものだと解釈することである。具体的には、「民間企業等は研究者養成機能において博士課程と同等、もしくは博士課程の方が劣っている」あるいは「大学は、大学が必要とする分野の研究者養成をしていないために社会人を採用している」などのケースが考えられる。いずれにしても、大学教員の研究力の養成に関して大学自身は何もできないでいる。この問題についてはここでは触れない。もう一つの解釈は、大学教員の研究力と民間等の研究者の研究力に本質的な違いがなくなったという解釈である。その場合、博士課程における研究能力の養成がやはり大切であるということになる。

研究力養成の第三の対象は、ポスドクである。博士課程が実質的に大学教員（候補者）の研究力の養成を担えないとすれば、大学教員として必要な研究力を養成するチャンスは、ポスト・ドクトラルの時期しかない。

これらの研究力養成の三つの対象は、相互に矛盾する面もある。しかし、個別分野の状況などによっても異なるので、全体としては三つとも研究力養成の対象として重要だと思われる。つまり、大学教員の研究力の養成には、博士課程における研究力の養成、ポスドク・レベルでの研究力の養成、現職者における研究力の養成の三つがある。このうち、現職者の研究力の養成については、本質的な問題ではあるが、筆者の能力を超えるので、ここでは議論しない。以下では、博士課程とポスドク・レベルでの研究力の養成について、筆者が問題だと考えている点を簡単に示したい。

3. 博士課程における研究力養成の問題点

最近の大学院とくに博士課程の拡大は、大学審議会の大学院の量的整備の答申がひとつの契機となったことは事実である。しかし、その背後に大学教員の強い研究指向があることも否定できないのではないか。ところが、大学院の拡大にせよ、一般教育と専門教育との区分の廃止にせよ、大学改革のほとんどは、表面的には教育の論理で進められる性質のものである。教員の研究指向と教育に重点を置いた改革とのあいだのすり合せができていないことが、さまざまな問題を引き起こしている。一つの例として、国立大学の工学系、農学系の一部でみられる大学科化と博士課程設置との関係を考えてみたい。

博士課程を持っていなかった地方国立大学の工学系、農学系分野では、学部の大学科化、

大専攻化と、博士課程の設置を実現した（いわゆる改組積上げ方式、あるいは連合農学研究科という形での博士課程の設置）。博士課程の設置が研究大学への仲間入りの第一の関門だと考えていた教員集団としては、博士課程の設置を機に研究に力を注ぐことになる。確かに、修士課程の学生しかいない場合と博士課程の学生がいる場合とでは、研究のレベルも違ってくる。

しかし、教員としても、これまでは学部の専門教育と修士課程の教育だけをしていればよかったものが、一般教育改革の影響で、1、2年生向けの教育にも参加し、さらに博士課程の教育も担わなければならない。授業の負担が増えるだけでなく、会議の数も増えて、非常に忙しくなる。その結果、研究室の大学院生の人数が増えても、彼らを指導する時間はかえって少なくなる。しかも、こうした大学の場合、助手の人数は少ないので、教員の時間を補う手段もない。

一方で、学生の立場からは別の側面が見えてくる。大学科の今日的な名称にひかれて入学したものの、教員は今までと同じなので、希望する分野はその学科のほんの一部分でしかない。卒業研究では、希望学生が一部に集中してマスプロ教育的になってしまうか、研究室の配属人数に上限があれば、入学したときには予想もしていなかった分野に進むことになる。

修士課程に進学すると、教員は小学科の時代と同じつもりで、研究指導をするが、学生にとっては学部時代の教育と修士課程での研究活動の間には、小学科時代以上のギャップがある。つまり、大学科化で、従来の2学科ないし4学科が一つの学科になった結果、学部の教育は「広く浅く」になっている。従来の小学科の時代には、狭いからこそ体系立った知識の学習が可能であり、基礎的な実験などもひとつとおり経験できた。ところが、大学科になって同じレベルの教育ができるかといえば、不可能であることは明らかである。

修士課程も教育中心だと考えて、学部時代の広い基礎の上に、専門領域の体系的知識を積み上げることを考えればよいのだが、前述のように、教員の方は小学科の時代と同じつもりで、研究指導をする。そうなれば、学生にとって準備不足なことは明らかであるし、教員から見れば学生の力不足が目立ち、修士課程の教育はかえってうまくいなくなる。こうした教育上の問題点は、博士課程にも引き継がれることになるし、あるいは博士課程進学希望者が減る、博士課程進学に足る修士が養成できないということになる。その結果、博士課程入学者のほとんどが社会人と留学生という事態にも繋がる。

もし博士課程に進学しても、十分な基礎がないままに狭い分野のことしかわからない人材になってしまう可能性が高い。従来から、博士は視野が狭いといわれてきたが、幅広い視野の育成を目指した改革がかえって視野が狭く、基礎も不十分な人材を育成しかねないのである。

民間企業へ就職する学生の場合にも、同じ問題を生じることになる。企業が修士卒を採用してみても、修士まで出ていながら、自分の専門領域の知識や経験が不十分な者ばかり

ということになる。学部卒ではほとんど専門的知識に期待できない。博士卒にしても、従来以上に視野が狭い人材になっている可能性もある。

大学教員になるにしても、企業の技術者や研究者になるにしても、このような人材育成が望ましい研究力の養成であるとは考えられない。大学科になって広い分野の勉強をすることが悪いわけではない。むしろ、研究活動の先端では、旧来の狭い分野に納まりきらないテーマが増えているのであり、本来は、幅広い基礎知識・技術を学んでいることは有効なはずである。問題は、教員の研究指向が突出し、教育への整合的な配慮が欠けていることにある。その結果、研究指向で博士課程を設置しても、研究活動はかえってままならない状況に陥りかねない。学部段階から博士課程にいたるまで、教育のあり方を整合的に整備し直す必要がある。

4. ポストドクトラル・レベルの研究力養成の問題点

ポストドクトラル・レベルの研究者養成が重要になりつつあると考えられるが、わが国ではポスドクは研究者養成は研究者養成の一段階として明確には位置付けられていない。現在、制度として確立しているポストドクトラル・レベルの研究者養成の仕組みとしては、日本学術振興会の特別研究員（PD）とその他の若干のポスドクくらいのものである。

したがって、ポストドクトラル・レベルの研究者養成を研究者養成のパスとして明確に位置付けていくことがまず必要である。現在は、博士課程を修了した者が、教員・研究者として就職するか、特別研究員に採用されるか、あるいはオーバードクターになるか、といった進路の分化として捉えている。しかし、博士課程を修了した後に、皆がポスドクの段階に進むと考えるべきであろう。フルタイムの助手になるか、特別研究員になるか、パートタイムの研究助手（リサーチ・アソシエイト）や講師になるかは、身分上のバラエティでしかない。これらは相互に移動可能であり、さまざまな形態のポスドク経験を経て、一人前の研究者として独り立ちしていくと考え、またこうした育成を可能にする制度面の対応を図るべきであろう。

その場合、現在の日本学術振興会の特別研究員（PD）の規模と運用が適切であるか、研究助手の制度化を検討すべきではないか、オーバードクターの捉え方や位置付けは適切か、大学院重点化の下で助手ポストが削減されているがそれでよいのか、等々の問題がある。もっとも、助手の位置付けは分野によって異なるので、ポスドクの捉え方も柔軟である必要があるだろう。

パネル・ディスカッション 「大学教員の養成を考える」に参加して考えたこと

荻谷剛彦（東京大学）

1994年度より広島大学大学教育研究センターの客員研究員のお仲間に加えていただくことになった。そして、私にとって初めて参加させていただいた研究員集会のテーマが、「大学教授職の現在－大学教員の養成を考える」であった。おまけに、二日目午後のパネル・ディスカッションでは、ディスカッセントにご指名いただく光栄にめぐまれた。

しかし正直に述べると、この報告原稿を書くためにキーボードに向かったものの、キータッチは思いのほか重い。そうした感情は、会場でディスカッセントとしてそれぞれの報告を聞いていたときにも感じたものだった。このテーマで何かを語ろうと思うと、どうしても歯切れが悪くなってしまう気がするのである。それでも、何とか気を取り直して、ディスカッセントとしての感想を述べることにしよう。

1. かみ合わない議論

すでに研究員集会から数カ月が経過した。今の時点で、あの研究集会での各報告の要旨を正確にまとめ直すことはむずかしい。記憶が薄れたことも一因であろう。が、それ以上に問題なのは、あの会場にいたときにも、そして現在も、大学教員の養成について考えることが、どういう問題を含んでいるのか、明確につかめないままなのである。

このように述べたからといって、今回のテーマ設定の担当の方々を非難するつもりも、また、発表者として報告を行なった方々を批判するつもりも毛頭ない。研究者養成という面から「アカデミック・サイエンスの行方」について報告された中山茂氏の報告も、教育者養成という面から現在の大学における教育の革新を熱っぽく語られた小林康夫氏の報告も、さらには行政の立場から、近年の大学改革の動向について丹念に説明をなさった板橋一太氏の報告も、このテーマにかかわる重要な論点をそれぞれのサブテーマに即して適確に論じたものといってよいだろう。

にもかかわらず、このまとめの報告を書くにあたって、私は頭を抱えてしまう。それは、あの会場でもなく自分がコメントをしなければならない時間が迫ってきたときの困惑と同種のものである。

大学教員の養成というテーマを、研究者の養成とか、教育者の養成とか、あるいはそれらをサポートする行政側の対応といったそれぞれの要素に分解して理解してみよう。おそらくこのパネル・ディスカッションの企画も、このような意図でサブテーマを設定し、報告者の人選をしたのだろう。しかし、はたしてこうしたアプローチをとったときに、それぞれの議論がうまくかみ合うのかどうか。各論としてはそれぞれもっともな議論が展開で

きるようでいて、それらを総合して論じようとした途端に、議論の行き先が見えにくくなってしまふ。「大学教員の養成」というもともとのテーマ自体に、そうした性格が織り込まれているのではないか。そしてそれが私の困惑の原因ではないか、と思われるのである。

2. 大学教員は何を教えられるのか？

問題をむずかしくさせているのは、「大学教員」という養成されるべきゴールの複雑さとあいまいさにあるものと思われる。この点を少しでも明らかにするために、ここでは初中等教員の養成との比較を念頭に、問題点を整理してみたい。

まず、初中等教員と大学教員との決定的な違いは、教える内容にある。前者の場合、ことの善し悪しは別として、教える内容のガイドラインは学習指導要領によって規定され、検定を受けた標準的な教科書が準備されている。さらには、入学試験の傾向が、何を教えるべきかを外側から規制している点も付け加えることができよう。もちろん、それぞれの教員は、教室で独自の教材を使ったり、教え方の工夫を凝らすことも要請されている。しかし、大学教員と比べた場合、何を教えるかについての社会的、組織的な合意は歴然と存在している。極端な言い方をすれば、初中等教員の場合、教え方はともかく、教える内容については、すでに存在する社会的な合意を前提に、自分たちで新たに作り出す部分が少なくすむのである。したがって、教員養成においても、まずは教科内容について理解し、熟知することが明確な課題として設定できる。教員免許取得にどのような学習が必要なのかを、教科内容と関連する学問分野の単位履修として示すことができるのもそのためである。

ところが、大学教員の場合はどうだろうか。もちろん、外国語の初級文法や理科系の基礎科目にあたる部分については、標準的な教科書がつくられ、教える内容についての明確な合意が形成されている場合もある。しかし、こうした一部の科目を除くと、大学教育において何が教えられるべきかの社会的、組織的な合意は、初中等教育に比べればはるかに希薄なものだといわざるを得ない。学習指導要領のようなガイドラインがないことはいうまでもないが、ひとつの大学をとってみても、となりの教室で何が教えられているのかについては、組織的な合意が明確に形成されているとはいえない。むしろ、学問の自由を教育の自由にまで広げて解釈する伝統が強い日本の大学にあっては、何を教えるのかは、それぞれの学者＝大学教授の専決事項であると見なされる向きがある。

こうした前提から導きだされるのが、「教育と研究の一致」という大学教員に特有の課題である。それゆえ、研究集会でのパネルディスカッションの各報告に見られたように、研究者の養成と教育者の養成とが分けて論じられることになるのだ。

だが、大教授の背中を見ていれば、それ自体教育効果をもったというかつての大学ならいざ知らず、現代の大学では「教育と研究の一致」は、はるかに困難な課題となっている。一致を前提とできないところで、研究者の養成と教育者の養成がどのように調和するのか。

その予定調和を期待できた時代はもはや終わったのである。

小林氏の発表には、たしかにその点の議論が含まれていた。それでも、具体的にどのように一致させるのか、また、一致させることのできる大学教員をどのように養成するのかわかる点になると、なおあいまいな部分が残ることは否めない。研究の成果が、そのままの形では教育にいかせなくなった時代に、研究と教育とを再びどのように一致させたらよいか。これは現在の大学が直面する新たな、しかも重い課題である。

そして、この重い課題が、大学教員の養成の困難さを示してもいるのである。研究者の養成がそのままではもはや教育者の養成にならないことは明らかだ。しかし、だからといって、大学教員の場合、研究者の養成と切り離して教育者の養成ができるのかどうかにも疑問が残る。教える知識についてガイドラインを定めるといった制度化の度合いが弱い大学教育の場合には、教科内容についての教育を行ない、教える内容について習熟させるだけでは教員を養成したことにならないからである。

3. カリキュラム論不在の問題点

何を教えるべきかについての合意が形成されている高校以下の学校の場合には、個々の教員の教科指導面での役割は、全体を統合するカリキュラムとの関連において、ある程度明確に位置づけられている。その位置づけをもとに、どのようなことをいつ教えるべきかについても、組織的な決定があらかじめ行なわれ、しかもその決定された内容が明示されている。そうした学校という組織に、個々の教師は配属され、教育実践をすることになるのであり、その点で、教員養成の面から見ても、教師として期待される役割や能力は比較的明確である。

それに比べ、大学教師の場合はどうだろうか。まず、カリキュラムという観念自体が、大学ではあまり定着しているようには見えない。自分の教える科目が、全体の中でどのような位置を占めるのか。他の教員の授業とどのような関連をもっているのか。こうしたことについて、大学では自覚的に議論されたり、情報の交換が十分に行なわれたりすることは（少なくとも今までは）けっして多くなかった。それぞれの学部なり大学全体なりで、教えられることがらの体系性をどのようにつくりあげるのか。そうした議論を十分行なわなくても、各教員の研究者としての専門性に委ねる形で、全体のカリキュラムが構成されていると見なされていた。つまり、それぞれの専門的研究者にまかせておけば、全体の調和もとれるはずだという予定調和への暗黙の信頼が、カリキュラムとそれぞれの教育実践とをつないでいたのである。

しかし、このようなカリキュラムによるゆるやかな統合のもとでは、大学教員に期待される役割は、不明確なものとならざるを得ない。したがって、その教員が何を教えられるのかについては、その教員の研究者としての業績や能力から推察するしかないのである。大学での教員採用人事で、研究業績がもっとも重視され、教育歴については参考程度にし

か見なされないことは、こうした事情を明瞭に表している。

だが、すでに述べたように、研究と教育との幸運な一致はもはや期待できそうにない。そうだとすれば、現在の大学教員の養成は、何を教えられるのかを明確にしないまま行なわれていることになる。研究と教育との一致が困難になった現在の大学を念頭に置けば、大学教員の養成を論じる場合、大学で教えられるべき知識とは何か、それらはどのような体系のもとに編成されるのかといったカリキュラム論が、今以上に必要になってくるだろう。そのようなカリキュラム論抜きに、大学教員の養成の問題を考えようとしても、何が養成されるべき能力なのかを不明確にしたままの抽象論や一般論に終わりかねない。研究者の養成と教育者の養成とを分けて考えたうえで両者の統合を検討するというアプローチが、どこかかみ合わない印象を与えるのも、実は、両者をつなぐべき土台であるカリキュラムについての議論を省略しているからではないか。

4. 大衆化時代の教育者養成

今後のさらなる大学の大衆化や高校までの教育の多様化を念頭に置けば、大学においても、研究者と教育者とが次第に分化していくことが考えられる。研究集会においては、どの大学においても、またどの大学教授も、研究者と教育者の役割をともに兼ねることを前提に議論が行なわれていた。しかし、今後の大学教育を考えた場合、はたして、研究者＝教育者というモデルがどこまで通用するのだろうか。とりわけ、将来に入学者の学力水準が現在よりも低下していく可能性を考慮すると、むしろ、教育機能を中心とする大学や大学教師という役割も必要になってくるだろう。その場合、研究者養成に力点を置くより、教育者の養成に力をいれた養成プログラムが求められるようになるのかもしれない。それが、現在の大学院制度のもとでできるかどうかは今後の検討課題である。いずれにしても、研究者としてではなく、教育者としてのプロフェッションを養成する制度が、大学教員にとっても重要となる時代が来る可能性は否定できない。

大学自体が大きく変わりつつある中で、将来の大学を担う教員をどのように養成するのかは、大変むずかしい問題である。将来の大学で教員に求められる能力は何か。不透明な部分も大きい。しかも、すでに述べたように議論を噛み合わせるための土台についての検討が十分に行なわれているとはいえないようである。この報告の歯切れの悪さの一因もそこにある……と（自分勝手な）言い訳をして、感想のまとめとしたい。

パネル・ディスカッションを司会して

栗本 一 男 (広島大学大学教育研究センター)

二日目午後のパネル・ディスカッションは、前半部分を栗本が司会し、「大学教員の養成を考える」をテーマに関連して、三人のパネリストから、それぞれ研究力の養成、教育力の養成、及び政策的展望の三つの視点から基本的な問題点が提示され、これに続いて論議が行われた。このセッション全体の論議は大体以下のように推移した。

中山茂氏は現在の日本のアカデミック・サイエンスの置かれた立場を中心に報告された。氏の論点は、現在の日本の科学研究の現状、日本の科学研究のあり方と将来展望に関するもので、大学の貧困化につれて日本の基礎科学の実力低下が心配されてきたが、実績は論文数で見るとかぎり上昇気味になっていること、大学の論文生産数については研究単位の大大きさに比例している(東京大学、京都大学、大阪大学、東北大学等)こと等が指摘された。研究の質に関しては研究論文の引用度数で見ると、日本はアメリカの論文の60%で欧州の研究論文が引用される度数と同じ水準である。

冷戦構造の解消は、先進諸国の従来に関連した巨大科学への政治的投資構造を揺るがした。日本とドイツはインダストリアルサイエンス中心でやってきたが、ほかの国は今迄の研究資金の供給構造をどのように継続し、どのように育てていくのが問題で、科学の民営化に対する危機感があるとされた。またインターネットなどの新しいメディアの発達は、科学者を直接結びつけ、研究も発表もこれによる可能性を開いたが、そうすると、今まで知識の公共性を維持してきた印刷プロセス、近代科学の客観性を保証してきた学術雑誌の基準設定の機能に変わる機能を何に求めるかという問題がでることが指摘された。

小林康夫氏は現代の大学が抱えている最大の問題として、知識伝達型の教育からの転換が求められていること、大学における教育の目標が「何を知っているか」から「何ができるか」に変わることがその焦点にあるとした。それに応じて教員の教育力が求められるが、そのために教員は知識伝達型の言語と異なる言語の創造、これまでとは違う別の「語り方」が求められている。それは第三次言文一致運動とでも言えるような重要性を持つものである。このことは教育だけではなく研究でも同じで、単に論文の数だけ、新しい知識を一つ加える形の研究は、もはや現代に求められている研究の形ではないのではなかろうかという指摘がなされた。新しい大学の課題は、「知」から「行為」にパラダイムが変化しているので、変革の核は表現性、創造性、問題設定能力を含んだ「言語」の確立にあると、氏はその編著書『知の技法』成立の背景に絡めて立論された。また、「専門」を教育することだけでなく、「専門」を取り去って何が残るのかについて論議が進められた。

板橋一太氏の行政サイドからの発言は、臨教審に出発した大学変革の過程を俯瞰したもので、過去に主導的であった初等中等教育に重心を置いた教育システムが生涯教育に対応

するシステムに移行するプロセスのなかでの高等教育の多様化と自由化について大学の規制緩和の方針と施策を解説したものであった。

後半は天野氏の司会で、ディスカッサントとして小林信一氏、苅谷剛彦氏が前半の報告を受けてコメントを行い、続いて討議に入った。フロアからの質問と議論は多様であった。

目立った議論を拾いあげると、行政が規制を緩和し大学が推進している大学改革は大学の枠の中に限定されたものであるために、外部社会の雇用慣行、(官と民一体化の)年金制度など、研究者の流動に見合った改革と連動していないこと、したがって大学と社会との研究者の交流などに障害があり、流動化した者が一方的に不利益な扱いを受ける現行社会制度の上では、研究者の流動化など改革の理念と現実が合致しないこと、また、一般的な施策では手の届かない部門、例えば近隣諸国における先端技術担当若手研究者の厚遇措置などに対して日本はどのような行政的手当てをするのかが議論された。

教員の教育力の養成に関しては、論理的基盤に基づいた言語文化のほかに、論理的なもの以外の表現能力をどうするかが問われ、論理能力だけでは対応不可能なことは明白で、ミニマルな論理能力プラス様々な総合的知性を評価する必要があるが論じられた。またファカルティ・デベロップメントについて多様な見解が示された。

「大学教授職の現在」をテーマに掲げ、「大学教員の養成」に焦点をあわせた午後のパネルディスカッションは、教員養成の具体的な議論は時間的な制約もあって十分ではなかったが、各分野にわたる幅広い視点から論議が進んだので大変刺激にとんだ興味深いディスカッションとなった。また、大学教授職のあり方を通じて、大学を取り巻く社会との適切な接合の重要性が改めて認識されることにもなった。

研究員集会の概要

プログラム

テーマ 大学教授職の現在：大学教員の養成を考える

第1日 11月11日(金)

会場：旧総合科学部6F大会議室

オリエンテーション

13:30～14:00

公開講演 — I D E 民主教育協会中四国支部との共催 —

14:00～16:50 司会：有本 章 氏（広島大学 大学教育研究センター長）

14:00～15:20 「大学教授の使命」

講師：鷺田小彌太 氏（札幌大学教授）

15:20～15:30 休憩

15:30～16:50 「大学教授の活動の一面—学会活動の現状—」

講師：市川 惇信 氏（人事院人事官/前国立環境研究所長）

懇親会

17:30～19:30

会場：弘法フォーラム(弘法ビル3F)

第2日 11月12日(土)

会場：旧総合科学部6F大会議室

<午前の部>

研究セッション

大学教授職の現在

9:30～12:00 司会：江原 武一 氏（京都大学）

関 正夫 氏（広島大学）

9:30～10:00 基調報告 大学教授職の国際比較（カーネギー調査から）

有本 章 氏（広島大学）

10:00～10:30 大学教授職－日本の現実－
山岸 駿介 氏 (朝日新聞社)

10:30～11:00 大学教授職－歴史と職能－
寺崎 昌男 氏 (立教大学)

11:00～12:00 討 論
ディスカッサント
羽田 貴史 氏 (広島大学)

<午後の部>

パネルディスカッション

大学教員の養成を考える

13:30～16:20 司 会：天野 郁夫 氏 (東京大学)
栗本 一男 氏 (広島大学)

13:30～14:00 研究力の養成 (アカデミック・サイエンスの行方)
中山 茂 氏 (神奈川大学)

14:00～14:30 教育力の養成 (知の技法をめぐって)
小林 康夫 氏 (東京大学)

14:30～15:00 政策的展望
板橋 一太 氏 (文部省高等教育局企画課長)

15:00～16:20 討 論
ディスカッサント
小林 信一 氏 (電気通信大学)
苅谷 剛彦 氏 (東京大学)

第23回研究員集会参加者名簿（敬称略）

（公開講演講師）

鷺田小彌太（札幌大学） 市川 惇信（人事院）

（司会・報告者・ディスカッサント）

天野 郁夫（東京大学） 板橋 一太（文部省高等教育局）
江原 武一（京都大学） 苅谷 剛彦（東京大学）
小林 信一（電気通信大学） 小林 康夫（東京大学）
寺崎 昌男（立教大学） 中山 茂（神奈川大学）
山岸 駿介（朝日新聞社）

（現客員研究員）

加野 芳正（香川大学） 吉川 政夫（東海大学）
小杉 礼子（日本労働研究機構） 小沼 通二（慶應義塾大学）
坂本 辰朗（創価大学） 坂柳 恒夫（愛知教育大学）
佐藤 秀夫（日本大学） 島田 博司（武庫川女子大学）
清水 一彦（筑波大学） 田中 義郎（玉川大学）
萩原 敏朗（東北大学） 朴 俊熙（福岡女学院大学）
藤村 正司（新潟大学） 松浦 正博（広島女学院大学）
山田 文康（大学入試センター） 米川 英樹（大阪教育大学）

（元客員研究員）

井門富二夫（桜美林大学） 池田 輝政（大学入試センター）
市村 尚久（早稲田大学） 伊藤 彰浩（国立教育研究所）
大江 淳良（リクルート） 奥川 義尚（京都外国語大学）
柿谷 悟（岡山理科大学） 川崎 尚（広島工業大学）
清水 慶秀（広島中央女子短大） 高木 英明（京都大学）
舘 昭（学位授与機構） 大膳 司（琉球大学）
寺内 喜男（福山大学） 畑 博行（近畿大学）
久野 吉光（夙川学院） 堀地 武（香川大学名誉教授）
丸山 文裕（椙山女学園大学） 三宅 彰（国際基督教大学）
矢野 眞和（東京工業大学） 山田 圭一（筑波大学）
山野井敦徳（富山大学） 山内 乾史（神戸大学）

(学内研究員)

江口 正晃 (総合科学部)	倉地 曉美 (教育学部)
二宮 皓 (教育学部)	山代 宏道 (文学部)
吉田 哲也 (医学部)	

(元学内研究員)

池端 次郎 (教育学部)	位藤 邦生 (文学部)
岡本 清郷 (理学部)	小笠原道雄 (教育学部)
片岡 勝子 (医学部)	成定 薫 (総合科学部)
根平 邦人 (総合科学部)	藤井 敏彦 (学校教育学部)
茂里 一紘 (工学部)	山崎 博敏 (教育学部)
渡部 三雄 (総合科学部)	

(オブザーバー)

青木 道子 (民主教育協会)	阿曾沼明裕 (筑波大学)
石村 雅雄 (光華女子大学)	伊藤 明弘 (原爆放射能医学研究所)
井下 理 (慶應義塾大学)	岩田 弘三 (大学入試センター)
甲斐 昌一 (九州大学)	笠井 尚 (東海女子短期大学)
加澤 恒雄 (広島工業大学)	加藤 毅 (東京工業大学)
兼田 正男 (広島大学名誉教授)	川崎 天子 (安田女子大学)
川嶋太津夫 (神戸大学)	北上 始 (広島市立大学)
絹川 正吉 (国際基督教大学)	清原 岑夫 (金沢大学)
久賀 重雄 (国立学校財務センター)	蔵野 嗣久 (安田女子大学)
小村慎九郎 (広島大学)	後藤 邦夫 (桃山学院大学)
佐々木和夫 (放送大学)	讃岐 和家 (金城学院大学)
島内 功光 (高知工業高等専門学校)	新開 弘明 (広大生協)
高橋 靖直 (玉川大学)	崔 列坤 (法学部)
調枝 寛治 (医学部)	中 諄子 (安田女子大学)
中村 龍兵 (毎日新聞社)	橋本 鉦市 (東京大学)
橋本 健夫 (長崎大学)	林 俊夫 (香川大学)
林 直樹 (徳島文理大学)	平田 薫 (関西学院大学)
広田 康夫 (甲南大学)	松井 純子 (安田女子大学)
松元 朋子 (安田女子大学)	宮田 敏近 (高知医科大学)
向山 宏 (文学部)	毛利 孝広 (広島大学)
キース・J・モーガン (電気通信大学)	山田 礼子 (PHP総合研究所)

山田 浩之 (松山大学)
米田 彰男 (広島信用金庫)
渡部 伸治 (日本私立大学協会)

米澤 彰純 (東京大学)
李 香 (中国新聞社)

(センター専任教官)

有本 章
栗本 一男
大塚 豊
相原総一郎
金子 勉

関 正夫
荒井 克弘
羽田 貴史
佐藤 広志

執筆者紹介（執筆順）

*所属は研究員集会開催当時のもの

有本 章	広島大学大学教育研究センター長
鷺田小彌太	札幌大学教授
市川 惇信	人事院人事官(前国立環境研究所長)
山岸 駿介	朝日新聞社
寺崎 昌男	立教大学教授
羽田 貴史	広島大学大学教育研究センター助教授
江原 武一	京都大学教授
中山 茂	神奈川大学教授
小林 康夫	東京大学教授
板橋 一太	文部省高等教育局企画課長
小林 信一	電気通信大学助教授
苅谷 剛彦	東京大学教授
栗本 一男	広島大学大学教育研究センター教授



大学授職の現在：大学教員の養成を考える

—第23回(1994年度)研究員集会の記録—

(高等教育研究叢書 37)

1995(平成7)年10月30日 発行

編者	広島大学大学教育研究センター
発行所	広島大学大学教育研究センター 〒739 東広島市鏡山1丁目2-2 電話 (0824)24-6240
印刷所	株式会社ニシキプリント 〒733 広島市西区商工センター7丁目5-33 電話 (082)277-6954

ISBN 4-938664-37-2

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.37 (October 1995)

CURRENT PERCEPTIONS OF THE PROFESSOR

**Proceedings of the 23rd R. I. H. E. Annual Study Meeting
(Nov.11 - 12, 1994)**

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-37-2