

大学教授職の再定義

—第32回（2004年度）研究員集会の記録—

高等教育研究叢書

83 2005年10月

広島大学高等教育研究開発センター 編



広島大学

高等教育研究開発センター

大学教授職の再定義

—第 32 回（2004 年度）研究員集会の記録—

広島大学高等教育研究開発センター 編

広島大学高等教育研究開発センター

は し が き

英語の *academic profession* (アカデミック・プロフェッション) に相当する概念である大学教授職は、単なる大学教員ではなく、専門職としての大学教員を総称した概念と解される。ハロルド・パーキンが指摘したように、大学教授職は人材養成の拠点である大学に奉職してあらゆる職業への人材の養成・供給を行うことから、キー・プロフェッションと呼ばれてきたし、三大専門職(医師、法曹、聖職)が中世大学の医学部、法学部、神学部から輩出された歴史をひもとくまでもなく、つとに重要な役割を果たしてきた。大学教員養成がキャリアとして制度化された近代大学では、教育と同時に研究の機能が重視されるに至り、大学教授職は名実ともに専門職の地位を付与されることになったとみなされる。さらに今日では、学事における車の両輪たる教育と研究ばかりか、社会サービスや管理運営の機能も次第に比重を増していることが分かる。

かくして、現代大学では、大学教授職は多様な役割や使命を遂行する存在になり、大学組織の発展にとって不可欠な存在になっていることは自明である。大学のみにとどまらず、「学問の府」や「知性の府」である大学が学問の発展を通して社会発展に貢献する以上、社会にとっても極めて重要な存在であることも論を俟たないだろう。そのような存在である半面、社会から求められるアカウントビリティと「学問の自由」に淵源するアカデミック・オートノミーの間の葛藤をいかに調整し止揚するのかが理想的にも現実的にも問われているとみなされる。それだけに、現代社会における大学教授職とは何か、伝統的な役割と新しい役割とはどのような相違があるのか、大学教授職が大学発展を導き、ひいては社会発展を導く主たるアクターになるにはどのような課題や展望があるのか、といった問題を学内外から提起されていると容易に推察されるのであり、それらに対して学問的、政策的、実践的な解答を追究することは不可欠となっていると考えられる。

このような状況を踏まえ、あるいは勘案して、第 32 回の研究員集会の主題は「大学教授職の再定義」とすることを企画した。初日の 11 月 26 日には恒例の IDE 民主教育協会中国・四国支部との共催で基調講演会を、マーティン・フィンケルスタイン教授(シートン・ホール大学)の「*The Professorate Enters the 21st Century: The Restructuring of Academic Work and Careers in the U.S. and Beyond*」ならびに寺崎昌男教授(立教学院)の「大学焦眉の課題と教員の役割—専門職化と新しい課題—」を以て開催した。両講演によって、アメリカの大学がパートタイム教員の急増やポスト・テニユア問題など新たな状況に直面していることの分析や、日本の大学において大学教員の教師の役割あるいはアカデミック・オートノミーが重要になっていることの分析などが行われた。

第2日の11月27日には、研究セッション「大学教授職の再定義」が行われた。北垣郁雄（広島大学）「趣旨説明」、望田幸男（同志社大学）「歴史からみる大学教授職—ドイツの20世紀—」、加藤毅（筑波大学）「知識社会における大学教員」、生駒俊明（一橋大学）「大学の本質と教員組織」、山野井敦徳（広島大学）「指定討論」などが順次報告され、議論された。これら歴史的、知識社会的、教員組織的などの角度からみた結果、貴重かつ実り豊かな各論の分析や議論を通じて、外国と日本を問わずさまざまな問題点や課題が山積している事実が明らかになるとともに、改めて大学教授職の社会的な責務が問われるのはもとより、グローバル化、知識社会、市場化等による社会変化の時代に見合う新たなアイデンティティの形成に向けての模索が欠かせないことが判明したと言える。これらの詳細は本報告書に記載されているとおりである。

以上、2日間で集中的に行った研究は、大学教員の専門職としての資質や力量が重要性を増していることを再認識することに帰結したと言えるだろう。教育、研究、サービス、管理運営などにかかわる基本的な役割や使命は、一方では過去と現在との連続性を求めているが、他方では新しい社会や学問からの期待に即して専門職の中身自体を反省的かつ創造的に再考しなければならず、そのことなしには社会的存在理由が喪失されることを明確にしたと言えるだろう。

最後に、来賓挨拶を賜った牟田泰三学長、基調講演のマーティン・フィンケルスタイン教授、寺崎昌男教授をはじめ、報告、コメント、司会、通訳等を担当された諸先生、大学内外からの参加者の方々、細々した仕事を快く引き受けていただいたセンターの教職員・院生の方々、研究員集会を成功に導いていただいたすべての方々に、主催者として深く感謝する次第である。

2005年2月

広島大学高等教育研究開発センター長

有本 章

研究員集会の趣旨

人口・経済・政策変動という外圧と、学問研究の拡大・細分化など内部圧力によって、世界的に高等教育の構造的改革が進行しています。大学・高等教育は、グローバル化した経済競争、ユニバーサル段階での多様な学生のニーズ、さらには生涯を通じた知識・技能の再形成などの社会的必要にこたえ、生涯学習と学校教育という2つのシステムの接点として、さらには、産業と学校、地域社会と国際社会の統合ないし融合に果たす役割が期待されています。その帰結は、近代高等教育の再定義です。

ところで、その再定義は、大学の理念や運営形態など多様なレベルで進展していますが、最も重要なことは、大学を構成している基本要素、大学教員という専門的職業の問い直しが始まっていることです。教育と研究の統一というフンボルト理念は、今もなお、大学と他の高等教育機関を区別する標識であり、運営における自律性や学問体系を反映した組織編成など、大学と他の組織を区別する特質は、ミクロレベルにおける大学教授職の概念によって生まれ出てくるものです。大学が世界なら、世界の構成原理は、構成元素である大学教授職の特性にかなりの部分基づいているといえましょう。

しかし、この概念が揺らいでおり、現在の概念が明日もそうでありつづける確証はないのです。大学の市場化は、企業家精神に満ちた教授たちを登場させ、教員のパートタイム化の進展（アメリカ、イギリス、オーストラリア）や、地域社会サービス機能の拡大、情報技術の革新とプロジェクト化する研究活動によって、仕事の形態や、ついには、大学教員のメンタリティ（心性）まで変容を遂げつつあります。世界的に、「アカデミック・プロフェッション自体が行き詰まり状態にある」（COE 研究シリーズ5『構造改革時代における大学教員の人事政策』, p.15）と指摘されていますが、わが国の大学教授職も無縁ではありません。

以上、今年の研究員集会は、国際的に進行している大学教授職の状況を議論し、高等教育の再編成を構想する手がかりといたく、設営しました。

第1日は、基調講演として、シートン・ホール大学教授 マーティン・フィンケルスタイン氏を招き、グローバリゼーションや市場化を背景にして、大学教員の仕事やキャリア、教授の概念がどのように変化しているかをお聞きします。

また、日本教育学会長・東京大学名誉教授 寺崎昌男氏を招き、歴史的視野にたって日本の大学教授職にもとめられるエトスについてのお話をお伺いします。

第2日は、研究セッションとして3人の報告者をお招きし、歴史的視点、現在の俯瞰、そしてこれからの大学教授像についての講演をお聞きします。

歴史的視点は、今世紀はじめのドイツを例に大学教授職の資格問題を同志社大学名誉教授 望

田幸男氏から、現在の俯瞰は、大学教員の時間資源について調査研究を進めておられる筑波大学講師 加藤毅氏から、今後の大学教員のあり方と組織については、一橋大学客員教授 生駒俊明氏から、それぞれお話をお聞きし、午後は参加者を交え議論で深めたいと思います。

11月末の東広島はやや冷え込む季節ですが、熱い研究員集会になるよう、多数のご参加をお待ちしています。ただし、コートの準備をお忘れなく。

目 次

はしがき	有本 章
研究員集会の趣旨	

基調講演

The Metamorphosis of the American Academic Profession: What Are the Implications for Japan?	Martin Finkelstein
--	--------------------

アメリカ大学教授職の変容—日本への示唆— (全訳)

大学焦眉の課題と教員の役割—専門職化と新しい課題—	寺崎 昌男
------------------------------------	-------

研究セッション『大学教授職の再定義』報告

歴史からみる大学教授職—ドイツの 20 世紀—	望田 幸男
知識社会における大学教員	加藤 毅
大学の本质と教員組織	生駒 俊明
アカデミック・キャピタリズムとアカデミック・フリーダムの間 —大学教授職の再定義をめぐる—	成定 薫
大学教授職論の 10 年 —研究セッション前半を司会して—	大場 淳

討 論

指定討論	山野井敦徳
「研究セッション」の司会で考えたこと	藤村 正司
研究セッションの討議から	羽田 貴史

研究員集会の概要	
----------------	--

基 調 講 演

The Metamorphosis of the American Academic Profession: What Are the Implications for Japan? *

Martin Finkelstein
Seton Hall University

A temporary dislocation? Or, the dawning of a New Order? We take as our point of departure what is, on the face of it, an absolutely astonishing observation: Quite beyond the surge in part-time faculty appointments over the past quarter century, the majority (*i.e.*, over half) of all new full-time faculty hires in the United States over the past decade have been to non-tenure-eligible, or fixed-term contract positions (Finkelstein and Schuster 2001). Put another way, in the year 2001, only about one-quarter of new faculty appointments were to full-time tenure track positions (*i.e.*, half were part-time, and more than half of the remaining full-time positions were fixed-term contract appointments, “off” the tenure track). This is nothing short of what Jack Schuster and I have labeled elsewhere a new academic “revolution” — albeit a largely silent one. That silence may be a function of habit — historically, American higher education has always balanced its ledgers on the backs of the faculty. During the colonial period, only those of independent means could afford to survive on their faculty salary (Veysey 1965); during the Great Depression, colleges and universities made do by “cutting” faculty salaries — in some cases, by as much as half — while maintaining full loads (Orr 1978).

That silence may also be a function of the “noisy” or hyperactive context: So many new developments are buffeting American higher education — the emergence of a new “for-profit” institutional sector, the new “technology transfer” incubation parks now encircling most research universities, the decline in the traditional liberal arts and in the allure of academic careers, the advent of distance education degrees in every imaginable field, the intrusion of politicians and businessmen (and their methods) into the first ranks of campus executive leadership — that it is hard to focus for too long on any one of them. Whatever the reason, the signs are unmistakable that something big — and troubling — is happening in (all too frequently, to) American higher education — and the silent faculty revolution is at its center, organizationally and fiscally.

What I am proposing to do in the following pages is to document the actual contours of this new American academic revolution: What is its precise magnitude and location? To what extent is it

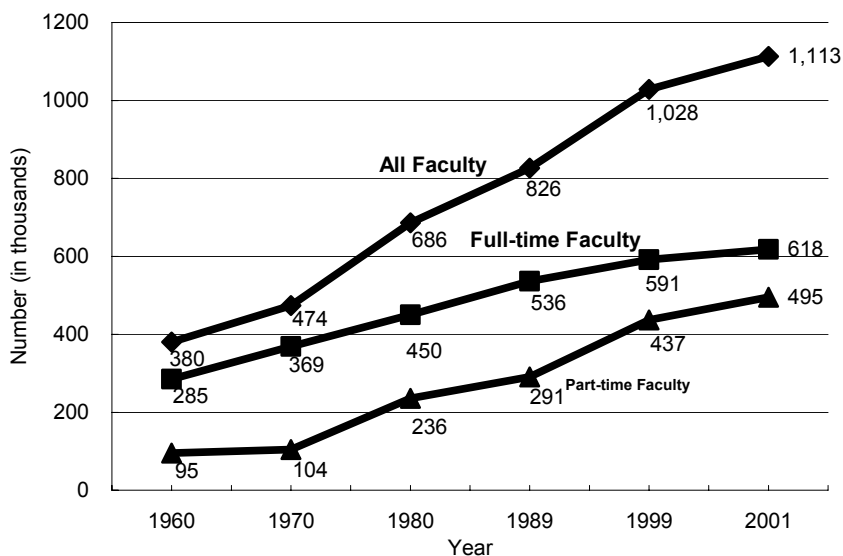
* Portions of the paper first appeared in English as “The Morphing of the American Academic Profession” in *Liberal Education* (2003).

“tinkering around the edges” or actually transforming the nature of traditional academic work and careers? Second, I will offer an interpretation of the systemic and long-term meaning of the current restructuring in American higher education, and, upon the basis of that interpretation, sketch out the likely scenario to which we are headed — to the extent that these trends continue. Finally, I want to raise the general question of what these developments in the U.S. as I have interpreted them mean for higher educational reform in Japan.

Reconfiguring Academic Appointments

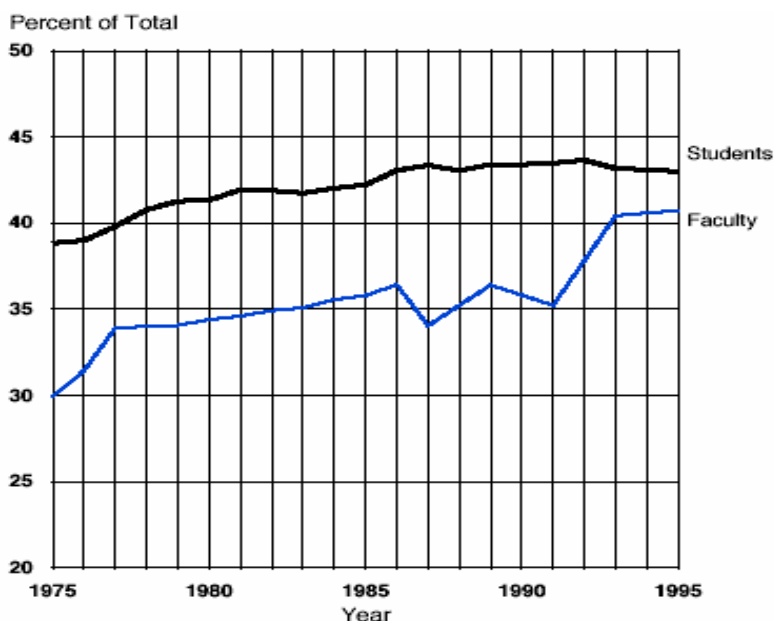
Figures 1 and 2 below track the growth of part-time appointments relative to full-time appointments (Figure 1) and relative to the growth of part-time students (Figure 2). What they show is first that part-time faculty account for an increasing share of the American professoriate (now about 45 percent) and have achieved, in the course of a single generation, near parity in size with the full-time faculty. Second, their rise has outstripped by a considerable margin the rise in part-time students, *i.e.* suggesting that the rise in part-time faculty cannot be accounted for alone — or even in large part — by the increasing part-time complexion of the American college student body.

Figure 1. Growth of American Faculty by Employment Status, 1960-2001 (in thousands)



Sources: *Digest of Educational Statistics*, 2000, 2001. Data on 2001 were provided directly by NCES IPEDS staff.

Figure 2. Faculty and Students: Part-Time Percent of the Total, 1975-1995



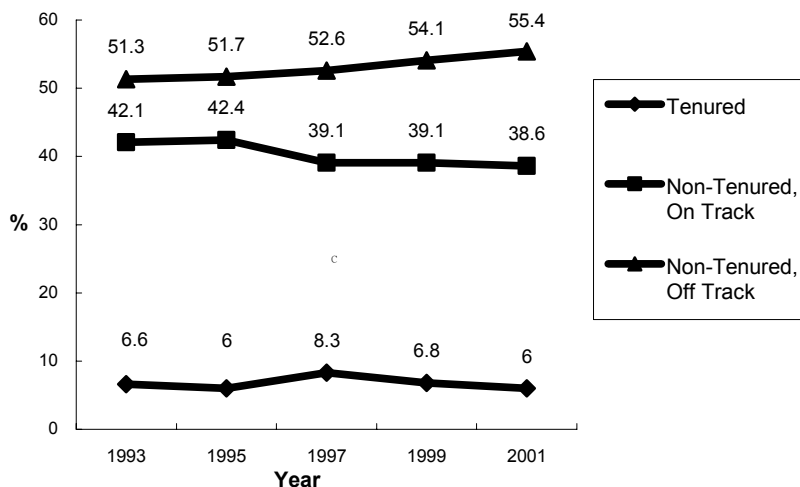
Source: U.S. Department of Education, NCES, *Digest of Education Statistics: 1996* (NCES 96-133), 176, Table 169; 231, Table 220. Used with permission from Carol Frances.

To this widely acknowledged development must be added a new, unprecedented — and largely ignored phenomenon — the rise of fixed-term contract appointments for full-time faculty — a development that Atsunori Yamanoi has documented in another conference paper in Japan. While the aggregate percentage of the full-time faculty on non-tenure stream appointments has been steadily rising over the past decade or so to about 30 percent of the total faculty, an examination over that same period of patterns among “new hires” suggests that the aggregate data may seriously underestimate the power of this new trend. Figure 3 shows that for more than a decade, just over half of all the full-time appointments made by American colleges and universities have been to off-track, fixed term positions.

If we whip out our calculator, it becomes possible to estimate, albeit crudely, the implications of these trends for the character of the academic workforce. Consider the following: If 4% of the current tenured faculty retire annually over the next 20 years (*i.e.*, if 80% of current tenured faculty, who constitute 40% of the total full-time faculty, depart), they will leave 20% of the current full-time faculty (10% of all faculty) tenured. If they are replaced by a cohort of full-time faculty evenly divided between tenured/tenureable and off-track appointments (*i.e.*, that 40% of all full-time faculty are now only half tenured) and we continue current full-time staffing patterns at 50/50 over those 20 years, the percentage of full-time faculty who are tenured will shrink steadily to about 30%. Such is the scope of the

transformation in process in the United States. Writ large, college teaching in America is moving toward a contingent work force. While part-time appointments have risen to constitute nearly half the pie, contingent or term appointments have become, during the past decade, the modal form of new full-time employment in the U.S. and elsewhere.

Figure 3. Appointment Status of New Hires (in percents), Full-time Faculty, 1993-2001



The New Appointments and the Changing Nature of Academic Work

In seeking to assess the significance of these “new” appointments for the nature and conditions of academic work, we should begin by remembering that during the 20th century, American higher education came to be dominated by the Humboldtian (in contradistinction to the Napoleonic) model wherein the self-same faculty member was expected to combine the teaching and research functions in a single job (in France, and in the Soviet and Chinese systems, these functions were organizationally split between the degree granting universities, on the one hand, and the non-university research institutes, on the other). Indeed, it is precisely this integration of multiple academic tasks into a unitary faculty role — in the context of the system’s radical decentralization — that is frequently cited as the major strength of American higher education — the structural source of its creativity and productivity. To what extent, and in what ways, have these “new” appointments reflected a departure from the Humboldtian model? To what extent do these new appointments represent nothing more than a purely technical change in the duration of faculty contracts? Do these new appointees perform the same sort of work? Are we witnessing a simple tinkering with the temporal terms of work? Or, rather a re-thinking of the work itself?

Well, in the case of part-time faculty, the answer is clear. Part-time faculty roles are limited almost exclusively to teaching; they include neither research nor traditional service activities. Moreover, even the teaching role is rather narrowly defined in terms of actual classroom contact with students (the instructor may not be heavily involved in designing the course or in deciding on assignments and the criteria for student evaluation). Table 1 and 2 below suggest that even among full-time faculty, those on fixed-contract appointments perform different roles than their regular, tenure-earning colleagues. They typically focus their energies on only one of the three traditionally integrated faculty functions — teaching OR research OR service — and spend less time on their more circumscribed responsibilities. For the largest group of full-time, fixed contract faculty — those who are “teaching” only — there is little involvement in research and institutional governance; and for research only faculty, little involvement with teaching and students. In a sense, full-time, fixed contract appointments of the “teaching only” variety represent a kind of aggregation of multiple part-time appointments into one! — and a significant departure from what has historically been one of the distinctive sources of American higher education’s strength.

Table 1. Mean Weekly Hours Worked by Appointment Status and Principal Activity, by Institutional Type, Full-time Faculty, 1998

	All	Principal Activity		
		Teaching	Research	Administration
All Faculty				
Female				
Tenured/Tenure Track	45.6	45.0	50.2	48.6
Tenured	44.9	44.2	49.9	48.7
Tenure Track	46.9	46.4	50.6	48.3
Non-Tenure Track	42.4	41.3	47.2	47.0
Male				
Tenured/Tenure Track	46.7	45.5	52.0	50.6
Tenured	46.4	45.2	51.3	50.3
Tenure Track	47.8	46.4	53.9	54.3
Non-Tenure Track	42.9	41.1	48.1	48.7
Universities				
Female				
Tenured/Tenure Track	49.1	48.7	50.5	51.2
Tenured	48.5	47.8	50.5	51.2
Tenure Track	50.2	50.1	50.6	low n
Non-Tenure Track	43.5	41.9	47.7	48.5
Male				
Tenured/Tenure Track	49.3	48.3	52.2	51.0
Tenured	49.1	48.2	51.5	50.9
Tenure Track	50.5	48.5	54.1	low n
Non-Tenure Track	43.5	41.2	48.2	low n

Table 2. Selected Work Activities of Tenured/Tenure Track vs. Non-Tenure Track Faculty by Principal Activity and Gender, Full-time Faculty, 1998

	Principal Activity					
	Teaching		Research		Administration	
	Tenure-able/Tenured	Non-Tenure Track	Tenure-able/Tenured	Non-Tenure Track	Tenure-able/Tenured	Non-Tenure Track
Female						
Teaching Undergraduate Only	59.8	62.4	7.3	22.0	38.6	54.9
Zero Publications During Career	23.4	40.4	1.2	8.0	17.2	35.0
Zero Publications Last 2 Years	35.8	53.3	2.3	15.4	26.4	49.6
Have Funded Research	18.3	29.1	84.2	74.6	28.5	42.7
No Contact Hours w/ Students	29.4	47.5	31.7	49.0	28.1	37.8
Male						
Teaching Undergraduate Only	49.5	64.1	4.2	15.4	25.8	58.5
Zero Publications During Career	15.2	37.3	0.2	3.5	5.6	29.5
Zero Publications Last 2 Years	29.8	48.5	1.4	3.5	17.9	49.1
Have Funded Research	31.6	15.6	86.3	88.1	43.3	21.8
No Contact Hours w/ Students	29.3	41.8	33.0	47.1	27.3	38.7

The Changing Trajectory of Academic Careers

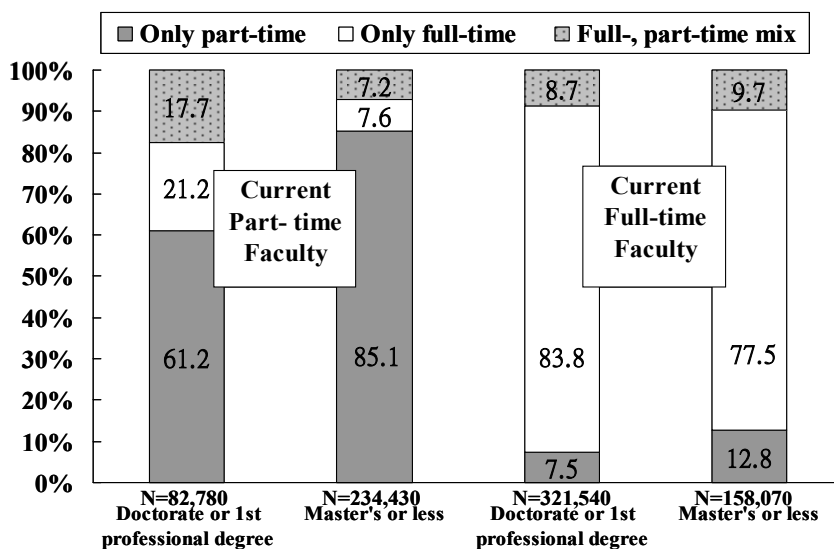
The changes we have documented in faculty roles and the increasingly specialized nature of academic work roles spills over as well into the traditional model of academic careers. Over past half century, a singular, predictable, lockstep academic career track developed in the U.S. as follows:

- PhD receipt
- Initial appointment to full-time, tenure- ladder rank position (assistant professor)
- Review for tenure after a 6-7 year probationary period
- Tenure review based on success in trinity of teaching, research/publication and service (institutional and external)
- Promotion to Associate and Full Professorships

Newly available evidence from the U.S. Department of Education’s National Study of Postsecondary Faculty suggests that this modal, homogeneous pattern is fast becoming a thing of the past. Figure 4 compares the previous work experience reported by then current full-time and then current part-time faculty in 1998. What is clear from these bar graphs, is that among part-time faculty, the vast majority of previous work experience is also part-time; and for full-time faculty, primarily full-time. When we

control for highest degree, the relationships are even more pronounced. Among master's degree holders, part-time work constitutes what amounts to a separate career track, *i.e.* 85% of current part-timers have always worked exclusively on a part-time basis. Among doctorate holders, part-time work can serve as a temporary stepping stone to full-time work. Among those who held full-time appointments in 1998, eight of ten had always worked exclusively on a full-time basis.

Figure 4. Previous Academic Work Experience of Faculty by Current Employment Status (Part- or Full-time) and Highest Degree, 1998



Source: 1999 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF-99).

Figure 5 examines only current full-time faculty and compares the work experience of fixed-term contract appointees with tenured/tenure-track appointees. The data suggest clearly that current tenured/tenure track faculty usually start out that way — about 3/5 had reported only previous tenure-track/tenured experience. At the same time, 2/3 current fixed-contract faculty typically pursued their careers entirely in fixed contract positions. While there is some permeability between fixed contract and regular tenureable full-time appointments (about 1/4 move from fixed term to tenure track), the two have come to constitute for the majority of American faculty quite independent career tracks. It should be noted that these data are retrospective — supplied by “survivors” reconstructing their career trajectory. It is not possible to estimate the proportion of individuals who began their careers in part-timer and/or fixed contract appointments and subsequently abandoned their academic career. If we assume that many of these were unable to “cross” tracks, then our data likely underestimate — perhaps considerably — the independence of these alternative career tracks.

Figure 5. Previous Academic Work Experience of Current Full-time Faculty by Current Tenure Status (On- or Off-Track), 1998

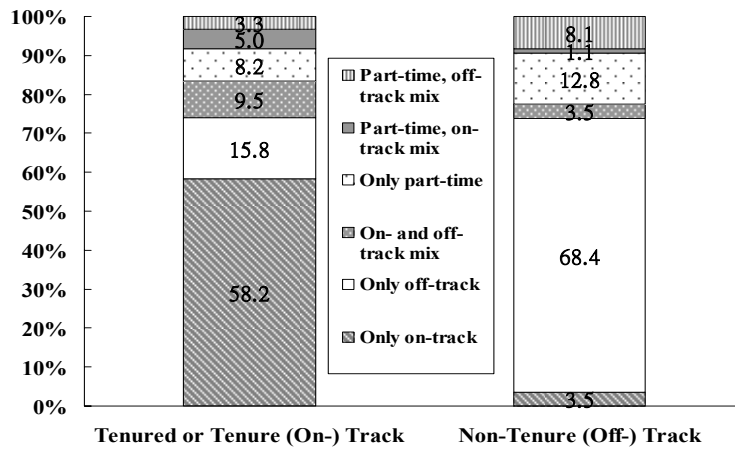


Table 3 summarizes the findings.

Table 3. Overall Mobility Between Part-Time and Full-Time, Between Off and on-Track Degree Held

	Degree Held		
	All Faculty	Doctorate or 1st professional degree	Master's or less
	N (%)	N (%)	N (%)
All Faculty	317,815 (100.0)	225,759 (100.0)	92,312 (100.0)
Moved from part-time to full-time	87,570 (27.6)	51,890 (23.0)	35,683 (38.7)
Moved from on to off track	9,103 (2.9)	6,226 (2.8)	2,875 (3.1)
Moved from off to on track	105,929 (33.3)	86,402 (38.3)	19,446 (21.1)

Source: 1999 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF-99).

Some Likely Scenarios over the Next Decade

While the developments we are describing have affected every institutional sector and academic field in the American system, the available evidence suggests that they have affected some institutional sectors and some academic fields more than others. What patterns do we see?

The Institutional Nexus of Restructuring. In the first place, it appears that the elite providers — the Ivy League and the major research institutions, totaling perhaps 100-200 institutions — are most likely to maintain the most traditional staffing patterns. The data suggest that while non-traditional full-time appointments continue to grow, even at the elite providers, they continue by-and-large to maintain predominantly traditional, tenured, full-time faculties. Indeed, the research universities, in particular, have always had a modicum of specialized (research-only) appointments to which some teaching-only appointments are now being added (especially in a few “service” fields such as foreign languages, writing, mathematics).

The case of the mass provider and convenience institutions (Finn 1999) — the remaining 3,200 institutions — is less clear and clearer, respectively. The latter of course, principally the community colleges, have already transitioned to a contingent workforce with a small core of permanent faculty buttressed by a growing corps of part-time faculty (see Gappa and Leslie 1993, Palmer 1999). The mass provider institutions, principally four-year campuses, have typically moved to a contingent workforce in a different way: While they have increased their part-time workforce marginally, they have sought to move to a system of full-time term appointments (indeed the majority of their new hires in the 1990s fit into this category!). We can anticipate, however, that over the first decade of the twenty-first century, some of these institutions will gradually move to staffing entirely by contingent faculty, while others will maintain a bare majority full-time core. Indeed, it is in the category of the mass provider institutions that we are likely to see the most frenetic staff restructuring on campus as well as the development of autonomous academic subunits that operate entirely with a contingent and part-time staff (*e.g.*, online, continuing education ventures).

Differential patterns of restructuring are also discernible by academic field. Several fields in the humanities — most notably, English and foreign languages — and others, including mathematics and business, are on their way to becoming collections of transients, even at the research universities. The health sciences, including medicine as well as the health-related professions (*e.g.* nursing, physical therapy, etc), are also moving to a contingent staffing model (in the case of medicine, with the expectation that appointees will earn their salaries by generating clinical fee revenues and research grants/contracts). Moreover, both of these lines of demarcation (institutional and disciplinary) are crossed by a third, that of gender. The great influx of women into college teaching in the United States is substantially accounted for by these transient and temporary positions. That is simply a descriptive fact and offers no judgment about whether this trend reflects an exploitation of women who may be less geographically mobile than men or indeed an accommodation en masse to women’s preference for more flexible and balanced careers.

In summary, then, we can characterize the axes of change as follows:

Academic appointments are being restructured. Writ large, college teaching is moving toward a contingent work force. While part-time appointments have risen to constitute nearly half the pie, contingent or term appointments became, during the past decade, the modal form of new full-time appointments.

The content of academic work is being restructured. Quite beyond the duration or exclusivity of academic employment contracts is the matter of the substance of the work itself. My work with Jack Schuster (Finkelstein and Schuster 2001; Schuster and Finkelstein, in press) shows conclusively that while research requirements have suffused at least the four-year sector, the research function has largely been limited to the work of the regular, full-time, core faculty and has largely been squeezed out of the workload of those holding contingent appointments (except, of course, for those on research-only appointments, including research professorships as well as post-docs in the natural and health sciences).

Contingent appointees in the four-year sector are purely teaching faculty (again with the exception of soft-money research positions, including many post-docs, at the research universities). And that role encapsulation is reinforced by a related trend: the decline in the proportion of time that most faculty, but especially the contingent faculty, spend in matters of administration and governance. That is, institutional administration and governance are shrinking spheres of faculty work (notwithstanding, or more to the point, precisely *because* of the increase in the number of administrative staff to do administrative work). The triumvirate of teaching, research, and service has, for the contingent faculty, become a single-function role — teaching; or, in the case of research-only appointments and post-docs, research.

Interpreting the Revolution in Faculty Appointments

Having documented the “revolution” in faculty appointments, the question remains of its meaning and significance. How do we make sense of these changes? This “sensemaking” question is absolutely critical; for how we define the “problem” (if these changes constitute a real problem) will shape our reactions and actions. To date, two diametrically opposite interpretations seem to dominate public discourse in the United States. On the one hand are the academics who by and large view these developments — be it with alarm or resignation — as an indicator of approaching “armagedon” — the end of the academy as we know it and its supplantation by a newly emerging consumer-based infotainment industry dominated by ratings and the struggle for market share. On the other are business

officials and government leaders who have long criticized higher education for its inattention to cost and its lack of accountability and slowness to respond to newly emerging social and economic needs. I would like to offer a more “reasoned” historically anchored interpretation of these developments — one that puts them at once in broader historical context, but also in the context of quantum changes that are currently transforming and globalizing our economy and redrawing traditional political boundaries.

My central point can be stated succinctly: Higher education, however stridently it has argued for its “uniqueness” as a social institution, has never been isolated from broader economic and social forces and periodic quantum shifts in its social role. I have suggested elsewhere that American higher education, viewed historically, has proceeded through discernible stages in its societal role, from the preparation of the Puritan community’s leadership (Morison 1936) prior to the American revolution, to serving as an engine of industrialization in the late nineteenth century and as an agent of democratization in the post World War II period — and finally, now, as engine of the information-based, globalized economy (Finkelstein 1984).

Current changes in the industry are no different: They reflect the increasing centrality of colleges and universities to the new global order that is restructuring the national economy, and they predictably accompany the explosive growth of our newly “critical” (in the sense of the National Defense Education Act) national systems of higher education. Every societal transformation in the role of higher education has brought in its wake a concomitant transformation in the faculty role, a role that is absolutely central to the functioning of the enterprise. And it is within this “historically relative” and rapidly changing crucible that the future of the American academic profession will be shaped.

The Big Picture: The Concomitants of Growth and Success

Thirty years ago, Martin Trow (1973) first observed that national systems of higher education qua systems change fundamentally and structurally as they grow/expand over time. Trow argued in *The Transition from Elite to Mass to Universal Access*, that the fundamental character of a nation’s higher education system — its attitudes toward access, its academic standards and curriculum, its internal governance, the permeability of its boundaries with the political system, *etc.* — changes as the proportion of a society’s young people attending colleges and universities grows. He identified 15 percent (elite to mass) and 50 percent (mass to universal) participation rates as the threshold transitional values. At each threshold, quantitative growth in the system is associated with the qualitative “morphing” in the character of the system — from elite to mass to universal.

Basically, the argument is as follows: As the proportion of stakeholders in the higher education system grows (higher participation rates translate into higher proportion of stakeholders), the centrality of the system to the society and its basic institutions (including political institutions) increases, to the point where the system becomes a quasi-public utility. At that point, boundaries between higher education and the political system blur as higher education becomes a central venue for the achievement of public policy goals, and the faculty becomes the servant of a new academic order with new rules, new opportunities, and new dangers.

What is so important about Trow's argument is that it identifies developmental transitions in higher education that are at once predictable and structural in nature, *i.e.*, as evidenced by the fact that they are encountered not only in the United States, but in all nations of the world at a similar threshold phase in higher education participation. And indeed, if we look at Japan, Great Britain, Australia, and a few other nations who rival the U.S. in participation rates (Canada, Switzerland, the Scandinavian countries), we find each system grappling to one degree or another with the same constellation of forces and issues related to "massification."

That current developments are in no small part structurally determined and analogous to developments in far-flung and less individualistic and capitalistic venues provides an important interpretive context for understanding the current situation — and our place in the world. What are the precise contours of this developmental situation? What is idiosyncratic and what is common in our situation? And how does the particular economic context (the transition from an industrial to a knowledge-based economy, the rise of the personal computer and the Internet) within which we find ourselves shape the specific contours of the developmental transition we are now experiencing?

The Context of Growth: The New Economy and the New Polity

While Trow's framework provides a much-needed structural/developmental perspective on social (academic) change, it does not (nor can it, given its genesis more than a generation ago!) illuminate how such developmental transitions are shaped by new economic circumstances — the decline of the industrial economy and the rise of information technology — and new political and cultural circumstances. These broader social forces are shaping higher education and its transitions as profoundly as they are shaping all the other sectors of our economy and our political lives.

The Economy Restructured. As society moves from a goods-based to a service- and knowledge-based economy, and as globalization expands the arena in which all businesses (industries)

must compete, a greater premium must be placed on organizational efficiency, flexibility, and nimbleness. This has led in the larger global economy to a restructuring of work: the end of secure, long-term employment for most workers (where there exists work at all) and the shift to “non-standard” employment, including more part-time work, leaner “core” staffing levels, and greater emphasis on self-employment and entrepreneurship. Indeed, Charles Handy (1994) describes the new “shamrock” organization of the workplace as three-pronged: a shrinking core of professionals whose skills reflect the organization’s core competencies; a growing corps of self-employed or “freelance” professionals and technicians who are hired on an *ad hoc* project basis; and an expanding corps of contingent workers who work by the hour — and who lack any discernible career track. These freelancers and contingents are not only clerical or blue-collar workers; they increasingly include lawyers, physicians, engineers, and, we will argue — professors.

The Enterprise Reconceptualized. While Handy does not apply his ideas directly to college and university organization, Twigg (2002) and increasing numbers of policy analysts surveying higher education are now viewing it as an industry or a business — indeed as the core business of the new economy. Gumpert (1997) has decried the uncritical application of the “higher education as business” paradigm to the formulation of public policy. She reminds us that, historically, higher education has been viewed by the larger society as a social institution, as steward for a broad set of societal responsibilities to prepare young people for democratic citizenship and to expand knowledge, at least in part, for knowledge’s sake. Increasingly, however, public policy debates view colleges and universities less as social institutions to be supported for the long-term good of the order, than as businesses producing a product (skilled labor, new technologies), or a consumer service — and proponents of this reconceptualization choose to apply to them the same standards that they would apply to any other business: To what extent does this entity add value? And at what cost? And can comparable value be added more efficiently by other means?

The point here is that supporting the seismic economic realignments to which we have alluded is an ideological posture, a basic change in how government and the public generally have come to think about higher education and the academic profession. The increasing focus on performance, accountability, value-added, and cost containment (or cost reduction) reflects a conception of the enterprise *qua* enterprise, and accepts — indeed, embraces — a fundamental trade-off: the reduction of social benefits to achieve immediate short-term satisfaction of economic growth needs. This reflects as well the broader view of higher education as a private rather than a public benefit and invokes the application to higher education of the sovereignty of the marketplace. These trends have given broad impetus to what Slaughter and Leslie (1997) and Rhoades (1998), among others, refer to as “corporatization” and

“privatization.” Not only must education in this new era be treated as a commodity in the global market (witness, for example, the inclusion of higher education certification and degrees as commodities subject to free trade policies as part of the General Agreement on Trade and Tariffs [GATT]; see Altbach 2002), but, so the new conceptualization would have it, this sector of the economy should be responsible for paying increasingly larger shares of its own freight.

The information age has profoundly restructured the world economy. Knowledge, not industrial production, is the coin of the new realm, and all developed nations and most developing nations have acknowledged that their higher education systems are the key infrastructure element for achieving economic growth and competing in the new global economy — an at once enviable but uncomfortable position for higher education. The stakes have clearly been raised. In the United States and in most of the world, this translates into at least two practical imperatives: 1.) the imperative to expand access to prepare the workforce for the new information economy (a less pressing issue for Japan given its declining birthrate), and 2.) the imperative to harness the innovation potential of higher education’s research and development core to the nation’s future economic competitiveness and prosperity.

Information Technology as the Driver and Instrument of Structural Realignment

Moreover, in meeting these new imperatives, the information technology revolution has provided new sets of analytical tools and laid bare the contingent character of previous economic and organizational arrangements for delivering higher education. Carol Twigg (2002), as part of the newly organized Project on the Future of Higher Education (see www.pfhe.org), posits that the major historic functions of the university in general and scholarly activity in particular — the creation, presentation, and dissemination/preservation of knowledge — are based on a set of familiar technologies (the book, the classroom) and economic arrangements (the face-to-face course and the full-time integrated faculty role). As the technology and economic requirements change, so does the structure of institutions performing those functions.

Information technology makes it possible to disaggregate — or unbundled — educational activities and processes and thus to reconfigure the landscape of the industry. Accordingly, “truly” new providers may emerge who target specific activities/processes of the enterprise as sources of new businesses, and the pieces are re-aggregated under new arrangements that are different in kind from the old arrangements. Consider the outsourcing of various platforms for online campus courses and the emergence of new kinds of organizations like Blackboard and E-College that allow colleges to outsource their instructional platform. Or the development of the new “college textbook” business by publishing conglomerates and

media companies. Or the outsourcing of student remedial and supplemental education services or counseling through reconfigured organizations such as Sylvan Learning Systems or Stanley Kaplan.

Less radical, from an institutional perspective, but no less momentous for the academic profession, has been the emergence of new, albeit related, types of institutions, such as the open mega-universities, enrolling hundreds of thousands of students in non-traditional distance education programs. The UK has exported its own Open University to countries around the world, and indigenous models, frequently based on the British Open University, are emerging, especially in the developing countries of Asia (Granger 1990, Daniel 1996). The analogue in the United States has been institutions like the local branch of the Open University and the University of Phoenix, whose online division alone enrolls some 30,000 students in business degree programs (Sperling 2000).

Traditional universities are taking on new initiatives to serve global as well as local demand. In the United States as well as Australia, universities have come together with other indigenous providers to provide educational opportunities across the globe, ranging from the establishment of foreign campuses to the establishment of consortia with foreign universities to offer education on-site. Finally, new “private” providers have emerged, most frequently as for-profit operations, aimed at responding to new educational needs whenever and wherever they arise, in ways that most national governments are ill-equipped through structure and resource constraints to do (Altbach 2002).

Moving toward New Models of Academic Work

At the core of previous economic and organizational arrangements — at least during the twentieth century — have been the course and credit as the standard units defining student academic performance (almost strictly temporal). Most importantly for our purposes, the full-time professor concurrently engaged in teaching, research, and institutional and professional service has been, at least since World War II, the standard unit of academic labor — the prototypical American scholar (Boyer 1990). Since higher education has historically been a labor intensive industry, characterized by high and fixed labor costs (the fixity a function of traditional tenure systems), restructuring has focused on reducing the level and fixity of labor costs. This has inevitably meant a reconfiguration of faculty work and work roles. In the United States and throughout Europe and Asia, this has meant widespread experimentation with entirely new models of delivery of instruction (the “open university” model), aided and abetted by new developments in information technology, most notably the advent of the Internet. That allows for widespread access to content worldwide and allows savings through the unbundling of course design and

development, on the one hand, from course delivery and student interaction and assessment, on the other (see Jewett 2000).

In the U.S., Europe, India, Australia, and in Japan, this has also meant extensive tinkering at the edges of the traditional model of faculty work and careers via a surge in the appointment of part-time faculty (see Gappa and Leslie 1993, Sloan Foundation 1998, Ministry of Education, Science, and Technology of Japan 2002) whose role and compensation are limited to instruction in a particular course; not only do they have a teaching-only role, but their teaching constitutes a kind of “piece-work” where they are paid by course, or, as in France, by the hour (see Chevaller 2001).

Less obvious (but no less widespread) have been attempts to functionally re-specialize the full-time faculty role: that is, create full-time positions that do not require the “integrated” (and costly) Humboldtian model, to a more functionally specialized model wherein full-time faculty are now hired as teaching-only or even lower division/introductory courses teaching-only; or in the natural sciences and the professions, research- or clinical-only; or even primarily administrative roles in program development and management (see Schuster and Finkelstein, in press). This has been happening not only in the United States, but also in Australia (McInnis 2000), Europe (Enders 2001), and now even in Japan (Yamanoi 2003) — among the more traditional non-Western systems of higher education.

And Tenure, Of Course

The tinkering with the traditional model of faculty roles has also addressed the high fixity of labor costs. As perhaps the common, defining condition of academic employment worldwide, the concept of *faculty tenure* has undergone searching critique, reevaluation, and, in many cases, reconfiguration (see Chait 2002).

Tenure, of course, is the perquisite of the faculty’s civil service status in many Western countries as it has been in Japan. Faculty are indeed employees of the national government, employed as civil servants within the Ministry of Education, much as career diplomats are employed as civil servants in the Foreign Affairs Ministry, or as career military officers are employed in the Defense Ministry. Most openly in Great Britain, tenure as a condition of faculty appointments was eliminated as part of the Thatcher/Major reforms of the 1980s (Fulton and Holland 2001). These developments suggest, of course, that global massification of higher education is spawning, among other far-reaching changes, a largely invisible restructuring of traditional faculty appointments and roles, and similar developments appear to be underway quite rapidly and quite invisibly in very diverse higher education contexts worldwide.

Implications for Higher Education Reform in Japan

What do these global developments whose manifestations we have highlighted in the United States, mean for Japan — especially at this critical moment of unprecedented reform in the national universities? In some respects, Japan is in an enviable position. In the first place, its declining birthrate offsets the demand pressures on the system for ever expanding access — pressures currently buffeting most other national systems worldwide. Second, Japan’s national universities have historically been relatively insulated from the pressures of the market. Indeed, Japan’s private sector has functioned largely as a structural mechanism to absorb the ebb and flow of market demand.

While enviable, however, the position of Japan’s national universities is not unassailable. Japan faces the same demographic “geriatrification” of its population as the U.S. and other western nations (Keller 2001). An ever increasing share its domestic wealth will be needed for health care and for meeting historically underfunded pension obligations of an aging population now living significantly longer. There will be tremendous downward pressure on public resources available for higher education. Moreover, the extraordinary emergence of China places growing economic competitive pressures on Japan for innovation and entrepreneurial leadership if it is to maintain its economic position at the center of Asia. Japan has begun through this very effort at reform to look to its national universities as the engine driving economic competitiveness. That means that market pressures on the national universities will only be heightened in the near and longer term; as will the intrusion of market forces on university operations. Faculty appointees in the sciences and engineering will be expected to be the entrepreneurs driving Japan’s economic future. And in the face of diminished demand for traditional undergraduate education, faculty roles and rewards will find themselves subject increasingly to the dictates of the market. And as Japan’s newly incorporated national universities increasingly enter a newly competitive arena for higher education, the Pandora’s box that is marketization will inevitably, however slightly, be jarred open.

The recency of Japan’s entry into the global market economy in higher education gives it the advantage of learning from the experience of those national systems that have now for several decades been navigating market pressures — for good and for ill. May you learn discriminatingly from the experience of others!

References

- Altbach, P. G. (2002). The past and future of Asian universities: Twenty-first century challenges. Paper presented at a Conference on the Past and Future of Asian Higher Education, December 16th, Nagoya University, Japan.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: The priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chait, R. (2002). *Questions of tenure*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chevallier, T. (2001). Professional diversity in a centralized system: Academic staff in France. In Enders, J. (Ed.) *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Daniel, Sir John S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page Limited.
- Enders, J. (Ed.) (2001). *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Finkelstein, M. (1984). The American academic profession. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Finkelstein, M. (2003). Floodlights, spotlights, and flashlights: Tenure meets the glare of empirical social science. *Review of Higher Education*, 26: Summer, 503-513.
- Finkelstein, M. & Schuster, J. H. (2001). Assessing the silent revolution: How changing demographics are reshaping the academic profession. *AAHE Bulletin*, 54: October, 3-7.
- Finkelstein, M., Seal, R., & Schuster, J. H. (1998). *The new academic generation: A profession in transformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Finn, C. (1999). Do we need a new taxonomy for colleges? *Chronicle of Higher Education*. 44:18, B-4.
- Fulton, O. & Holland, C. (2001). Profession or proletariat: Academic staff in the United Kingdom after two decades of change. In Enders, J (Ed.) *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Gappa, J. & Leslie, D. W. (1993). *The invisible faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Granger, D. (1990). Open universities. *Change*, 22: 4, 44-51.
- Gumport, P. (1997). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, 67-91.
- Handy, C. (1994). *The age of unreason*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Jewett, F. (2000). A framework for the comparative analysis of the costs of classroom instruction vis-à-vis distributed instruction. In Finkelstein, M., Frances, C., Jewett, F., & Scholz, B. *Dollars, distance, and on-line education: The new economics of college teaching and learning*. Phoenix, AZ: Oryx Press.

- Jewett, F., and Scholz, B. (2000). *Dollars, distance, and on-line education: The new economics of college teaching and learning*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Keller, G. (2001). The new demographics of higher education. *Review of Higher Education*, 24: Spring, 219-235.
- Leslie, D. W. & Conley, V. (1999). *Part-time faculty in institutions of higher education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- McInnis, C. (2000). Towards new balance or new divides? The changing work roles of academics in Australia. In Tight, M. (Ed.) *Academic work and life: What it is to be an academic and how this is changing*. Amsterdam: JAI/Elsevier.
- Ministry of Education, Science, and Technology of Japan. (2002). *Fact book on education in Japan*. Tokyo: MOESHI.
- Morison, S. E. (1936). *Harvard College in the seventeenth century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orr, K. B. (1978). The impact of the depression years, 1929-39, on faculty in American colleges and universities. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Palmer, J.(1999). Part-time faculty in two year community colleges. In Wechsler, H. (Ed.) *NEA Almanac on Higher Education*, 1999. Washington, D.C.: National Education Association.
- Rhoades, G. (1998). *Managed professionals: Unionized faculty and restructuring academic labor*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ruch, R. S. (2001). *Higher Ed, Inc.: The rise of the for-profit university*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Schuster, J. H. & Finkelstein, M. In Press. *The American faculty: Restructuring academic work and careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sloan Foundation. (1998). *Part-time, adjunct and temporary faculty: The new majority?* Report of the Sloan Conference on Part-time and Adjunct Faculty. New York, NY: Alfred Sloan Foundation.
- Sperling, J. (2000). *Rebel with a cause*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Trow, M. (1973). The transition from elite to mass to universal higher education. Paper presented at the OECD, Paris.
- Twigg, C. (2002). The impact of the changing economy on four-year institutions of higher education: The importance of the Internet. In Twigg, C. *The knowledge economy and postsecondary education: Report of a workshop*. Washington, DC: National Academy Press.
- Veysey, L. (1965). *The emergence of the American university*. Chicago: University of Chicago Press.

Yamanoi, A. (2003). *A study of the non-tenure system for faculty members in Japan*. Hiroshima, Japan: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

アメリカ大学教授職の変容

—日本への示唆—

マーティン・フィンケルスタイン
(シートン・ホール大学)

一時的な混乱なのか、それとも新しい秩序の幕開けなのか。我々が出発点として目にしているのは、一見すると非常に驚かされる事態である。すなわち、この四半世紀の間にパートタイム大学教員の雇用が急増したことに加え、過去 10 年間にアメリカで新規採用された全フルタイム教員の大半（半数以上）はテニユア資格のないポストや任期付きの契約ポストであった（Finkelstein & Schuster, 2001）。言い換えれば、2001 年にフルタイムでテニユアトラックのポストに就いたのは新規雇用教員のおよそ 4 分の 1 にすぎなかったのである（つまり、全体の半数はパートタイム、残りのフルタイムポストの半分以上は任期付き任用でテニユアトラックから「外れて」いた）。これはまさに Jack Schuster と筆者が別稿において新たな大学「革命」—それは多分に静かな革命である—と呼んだ事象にほかならない。その静けさは、アメリカ高等教育の習性をもたらした結果かもしれない。というのも、アメリカ高等教育は歴史的に常に、教員の給与を削減しながら財政的な帳尻合わせをしてきたからである。植民地時代には、自活するに足る財力を有する者だけが教員の給料で何とかやっていくことができた（Veysey, 1965）。世界恐慌時、カレッジや大学は、仕事量は変えないまま教員の給与を場合によっては半分にまで「削減」することで対応した（Orr, 1978）。

その静けさはまた、「騒々しい」状況、もしくは過度に動きの激しい状況が作用したものなのかもしれない。すなわち、新たに「大学セクター」の機関セクターが出現し、今やほとんどの研究大学の周囲には新たな「技術移転」起業支援団地（インキュベーションパーク）が設置され、伝統的なりベラル・アーツ分野と大学教授職の魅力は減退し、ありとあらゆる分野で遠隔教育による学位が授与されており、政治家やビジネスマン（と彼らの手法）が大学運営上層部に入り込むというように、あまりに多くの新たな展開がアメリカ高等教育を激しく揺さぶっているために、[大学教員が]そのいずれか 1 つにあまり長く関わることは難しくなっている。理由は何であれ、明らかに、アメリカ高等教育に何か重大なこと（そして厄介なこと）があまりにも頻繁に起こりつつあることを示す兆候が現れている—そして静かな教員の革命は、組織的にも財政的にもその中心に位置しているのである。

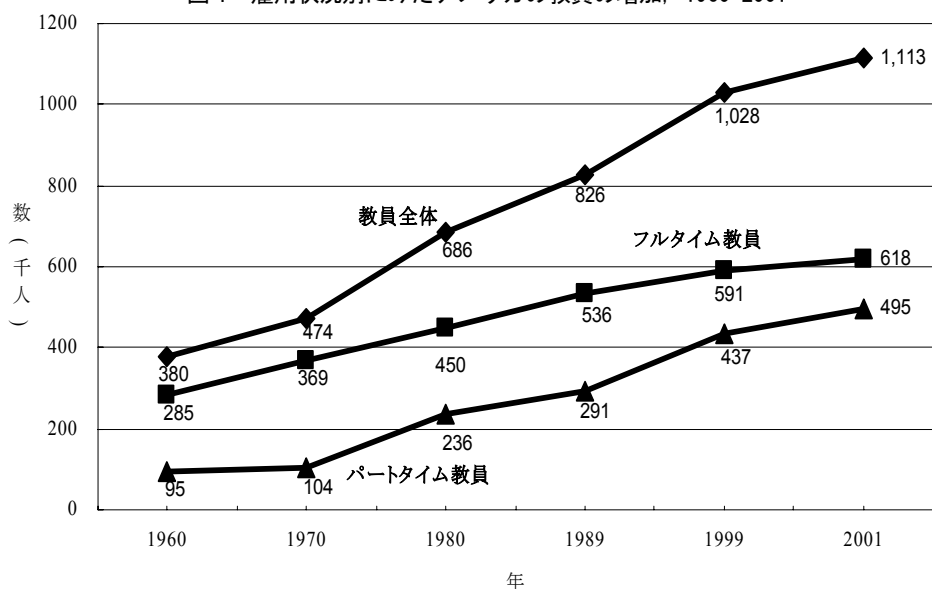
本稿は、筆者の論稿、The Morphing of the American Academic Profession, *Liberal Education*, Fall 2003, 6-15. を基に書き下ろした論文を訳出したものである。翻訳は、伊藤さと美、音野美晴、杉本和弘、葛城浩一が担当し、羽田貴史が全体の調整を行った。

本稿では、アメリカにおける新たな高等教育革命の概略、その正確な場所及び規模について触れることとする。また、表面的な修繕ほどの程度行なわれているのか、あるいは、伝統的な大学教員の仕事とキャリアの性質が実際にどの程度変化しているのか、そして現在アメリカ高等教育に生じている再編が体系的、長期的に意味するところを解き明かし、その解釈に基づいて、この動向が続く限り我々が向かうことになるであろうシナリオの概要を述べることにしたい。最後に、アメリカにおける一連の出来事が日本の高等教育改革に与える示唆について一般的な課題を提起したい。

教員の雇用形態の再編

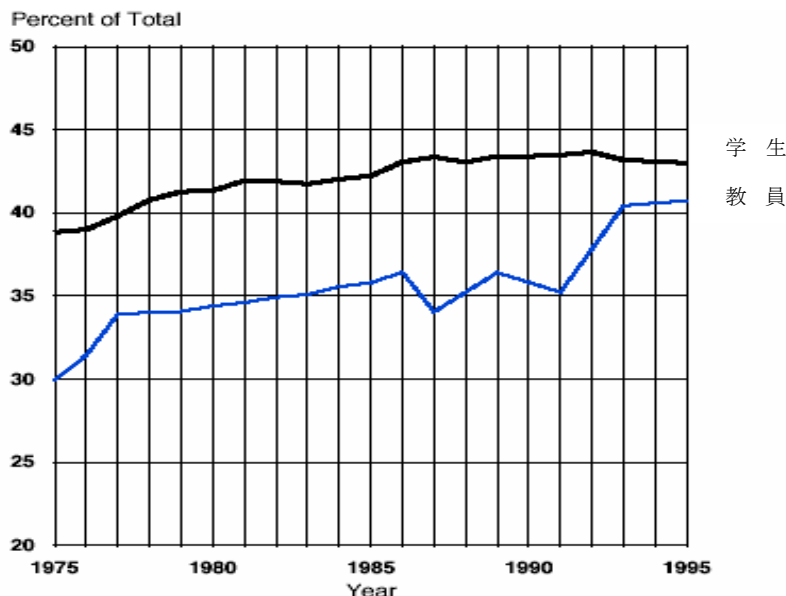
図1及び2は、パートタイム教員数がフルタイム教員数に比較して増加しており（図1）、またパートタイム学生数と比較しても増加していることを示している（図2）。これは、アメリカの大学教授職の増加傾向の中核を成しているのはパートタイム教員であり（現在45%）、パートタイム教員数が一世代のうちにフルタイム教員数とほぼ同数に及んでいることを示している。また、パートタイム教員数の増加がパートタイム学生数の増加をしのいでいることが分かる。すなわち、パートタイム教員数の増加は、アメリカの大学においてパートタイム学生が増加しているという状況によってだけでは（もしくは主な理由としては）説明できないことを示唆している。

図1 雇用状況別にみたアメリカの教員の増加, 1960-2001



出所: Digest of Educational Statistics, 2000, 2001. 2001年のデータは、NCES IPEDS 職員によって直接提供された。

図2 教員と学生：全体に占めるパートタイムの割合の推移，1975-1995



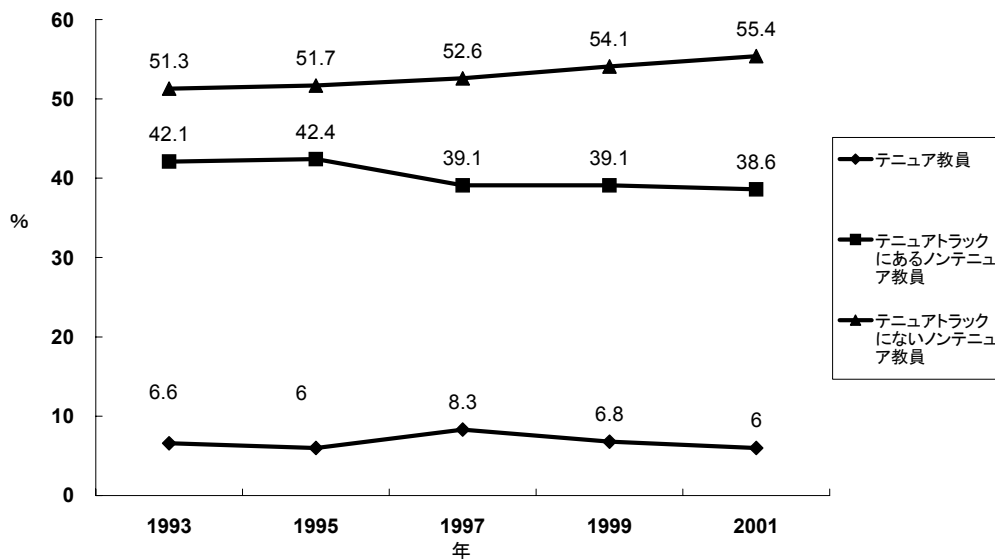
出所: U.S. Department of Education, NCES, Digest of Education Statistics: 1996 (NCES: 96-133), 176, Table 169; 231, Table 220. キャロル・フランシスより許可を得て転載。

この新しい、そして先例のない、と同時にほとんど無視されてきたフルタイム教員の任期付き任用の増加、という現象は—山野井敦徳が日本における別の会議報告書で提示していることであるが—この広く認知された展開に加えられるべきであろう。テニュアトラックにないフルタイム教員の割合は過去 10 年間で確実に上昇し続けており、教員全体の 30% 近くに昇る。同時期に行なわれた「新規雇用者」における調査によれば、その統計値がこの新たな傾向の強さを著しく過小評価している可能性を示唆している。図 3 は、ここ 10 年の間、アメリカの大学におけるフルタイム雇用のうち、そのまさに半分以上がテニュアトラックにない任期付きのポストであることを示したものである。

電卓を使えば、大学の労働力が持つ特徴の傾向が何を示唆しているかを大まかではあるが推定できるであろう。例えば、現在のテニュア付き教員の 4% がこの先 20 年間にわたり毎年退職したとすれば（すなわち、現在のテニュア付き教員の 80%、これは全フルタイム教員の 40% にあたるのだが）全フルタイム教員の 20% しかテニュアを持たないことになる。もし彼らがテニュアトラックにある者とテニュアトラックにない者とに二分される、フルタイム教員集団にとって代われ（すなわち、全フルタイム教員のたった 40% が、現在テニュアトラックにある教員である）、この先 20 年間にわたってこのフルタイム教員の雇用パターン、テニュア教員とノンテニュア教員がそれぞれ半々という採用を続ければ、フルタイムのテニュア教員の割合は

30%にまで徐々に縮小されるだろう。現在アメリカで進行中の変化の広がりはこのようなものだ。特筆すべきは、アメリカの大学教育が臨時雇用の傾向を強めていることである。アメリカ内外では、パートタイム雇用が全体のほぼ半数を占めるまでに増加している一方で、過去10年の間に、臨時、または任期付き任用が新たなフルタイム教員の雇用モデルとなっている。

図3 新規雇用者の任用状況，フルタイム教員，1993-2001



新たな雇用，そして変容する大学教員の仕事（academic work）の性質

大学教員の仕事の性質及び状況にとって「新たな」雇用の重要性を判断するには、20世紀におけるアメリカの高等教育は、個々の教員がただ1つの仕事として教育と研究機能を結びつけることが期待され、フンボルトモデル（ナポレオン帝国大学と対比して）に支配されてきたことを想起することから始めるべきであろう（フランス、旧ソビエト、中国のシステムにおいては、研究機能は学位を授与する大学、教育機能は大学ではない研究機関に系統的に二分されていた）。確かに、単一の大学教員の役割として複数の学術的な職務を統合することは、システムの根本的な分権化という文脈において、しばしばアメリカの高等教育の主要な強み（創造性と生産性の構造的な源泉）として取り上げられている。これらの「新たな」雇用はどの程度、そしていかなる方法でフンボルトモデルからの離脱を反映してきたのだろうか。またこうした雇用は教員の雇用期間における純然たる技術的変化以上のものではないだろうか。こうした新たな雇用者は同じように仕事を遂行するのだろうか。仕事の期間を単に手直ししていると考えてよいのか。はたまた、仕事そのものの見直しなのか。

パートタイム教員の場合、その答えは明らかである。パートタイム教員の役割はもっぱら教育に限定されている。すなわち、研究や伝統的なサービス活動を含まないのである。さらに、教育の役割でさえも、学生との関わりは教室での授業に幾分狭く定義されている（講師はコースデザインや、課題および学生による授業評価の基準の決定にも深く関わらない）。表1及び2は、フルタイム教員であっても、任期付き任用の教員は通常のテニュア教員とは違う役割を果たしていることを示唆している。彼らは伝統的に統合された3つの大学教員の機能のうち1つだけ（教育だけ、研究だけ、あるいはサービスだけ）に力を注ぎ、より広範な責任には時間を割かないのが普通である。フルタイム教員の大部分である任期付き任用の教員—彼らは「教育」だけを行なうのだが—は研究や組織運営にはほとんど関与しない。言い換えれば、研究のみの教員は、教育や学生にほとんど関与しない。そういう意味では、教育のみに従事するフルタイムの任期付き任用は、多様なパートタイム契約の集合体の1つを代表するものなのである。そして、歴史的にアメリカの高等教育の強みとしての特徴を示す源泉の1つからの重要な逸脱であろう。

表1 任用状況と主要な活動別にみた週の平均労働時間、機関タイプ別、フルタイム教員、1998

	すべて	主要な活動		
		教育	研究	管理運営
全教員				
女性				
テニュア/テニュアトラック	45.6	45.0	50.2	48.6
テニュア	44.9	44.2	49.9	48.7
テニュアトラック	46.9	46.4	50.6	48.3
ノンテニュアトラック	42.4	41.3	47.2	47.0
男性				
テニュア/テニュアトラック	46.7	45.5	52.0	50.6
テニュア	46.4	45.2	51.3	50.3
テニュアトラック	47.8	46.4	53.9	54.3
ノンテニュアトラック	42.9	41.1	48.1	48.7
大学				
女性				
テニュア/テニュアトラック	49.1	48.7	50.5	51.2
テニュア	48.5	47.8	50.5	51.2
テニュアトラック	50.2	50.1	50.6	low n
ノンテニュアトラック	43.5	41.9	47.7	48.5
男性				
テニュア/テニュアトラック	49.3	48.3	52.2	51.0
テニュア	49.1	48.2	51.5	50.9
テニュアトラック	50.5	48.5	54.1	low n
ノンテニュアトラック	43.5	41.2	48.2	low n

表2 テニユアトラック/テニユア教員とノンテニユアトラック教員の活動, 主要な活動及び性別別, フルタイム教員, 1998

	主要な活動					
	教育		研究		管理運営	
	テニユアトラック/ テニユア	ノンテニユア トラック	テニユアトラック/ テニユア	ノンテニユア トラック	テニユアトラック/ テニユア	ノンテニユア トラック
女性						
学部生のみ教育	59.8	62.4	7.3	22.0	38.6	54.9
在職中に 出版物なし	23.4	40.4	1.2	8.0	17.2	35.0
過去2年間 出版物なし	35.8	53.3	2.3	15.4	26.4	49.6
受託研究がある	18.3	29.1	84.2	74.6	28.5	42.7
学生と接する 時間がない	29.4	47.5	31.7	49.0	28.1	37.8
男性						
学部生のみ教育	49.5	64.1	4.2	15.4	25.8	58.5
在職中に 出版物なし	15.2	37.3	0.2	3.5	5.6	29.5
過去2年間 出版物なし	29.8	48.5	1.4	3.5	17.9	49.1
受託研究がある	31.6	15.6	86.3	88.1	43.3	21.8
学生と接する 時間がない	29.3	41.8	33.0	47.1	27.3	38.7

変わりゆく大学教員のキャリア進路

これまで述べてきた大学教員の役割における変化と、大学教員の仕事の性格がますます専門化していくことは、伝統的な大学教員のキャリアモデルにも波及している。過去半世紀以上にわたり、単一で予測可能、そして確実であった大学のキャリアトラックはアメリカでは以下のように発展してきた。

- Ph.D. の取得
- テニユアトラックにあるフルタイムのポスト（助教授【assistant professor】）への最初の任用
- 6-7年の試用採用期間後にテニユア取得のためのレビュー
- 教育、研究/出版物、サービス（機関レベルと外部での）の三側面での実績に基づいたテニユアのレビュー
- 準教授（associate professor）、教授（professor）への昇進

昨今のアメリカ教育省による中等後教育教員についての全国調査は、この様式的で同質的なパターンが急速に過去の遺物となりつつあることを示唆している。図4は、1998年時点におけるパートタイム教員、フルタイム教員のそれぞれについて以前の職歴を学位別に比較したものである。この棒グラフから、大部分のパートタイム教員の前職もまたパートタイムであり、フルタイム教員の前職は主としてフルタイムであることが分かる。博士号あるいは第一専門学位と、修士号あるいはそれ以下の学位を比較するとその特徴が顕著に表れている。修士号保持者においては、パートタイム職はキャリアトラックをも分断している。すなわち、現在のパートタイム教員のうち85%はこれまで常にパートタイム勤務であった。一方、博士号保持者にとっては、パートタイム職がフルタイム職への当座の布石という位置づけであろう。1998年時点でフルタイム雇用であった者のうち、10人中8人は常にフルタイム勤務であった。

図4 現在の雇用状況（パートタイムあるいはフルタイム）と学位別にみた以前の職歴，1998

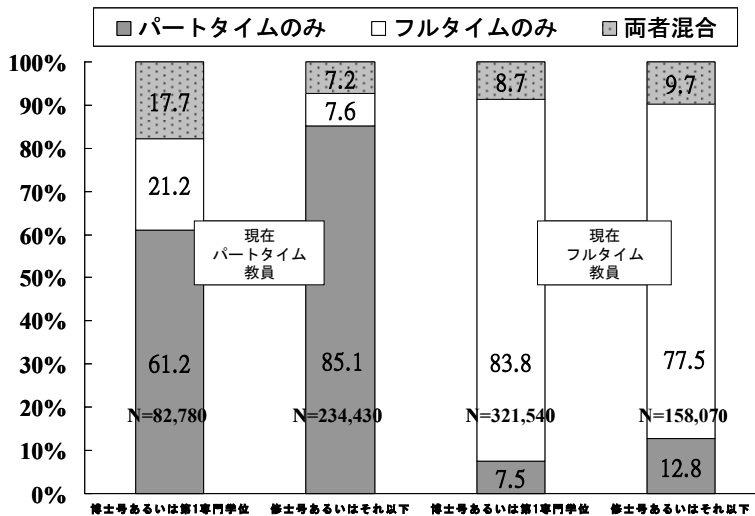


図5は、現在フルタイム教員の職歴を、テニュアトラックにある者とそうでない者とで比較したものである。これによれば、現在テニュア権を保有しているかテニュアトラックにある教員は、通常、そうしたスタートを切ることを示唆している。その約5分の3の教員は以前にテニュアトラックにあったか、もしくはテニュア権を保有していた。と同時に現在の任期付き教員の3分の2は、もっぱら任期付きポストでキャリアを積んできたのである。任期付き任用と通常のテニュア権を持つことのできるフルタイムの任用の間には幾分流動性はあるものの（約4分の1が任期付き任用からテニュアトラックへ移る）、アメリカの大学教員の大部分にとって、両者はまったく独立したキャリアトラックを形成するに至った。ここで注目すべきことは、これらのデータは回顧データ（キャリア軌道を再構築している、「生き残った者」から提供された

データ) ということである。パートタイムあるいは任期付き任用でスタートし、それ以降、キャリアを放棄した者の割合を推定するのは不可能である。このキャリアを放棄した人たちの多くが、キャリアトラックの「移動」ができなかったと仮定すれば、我々のデータでは、2つのキャリアトラックの独立度が(たぶんかなり)低めに推測されていることになる。

表3は調査結果をまとめたものである。

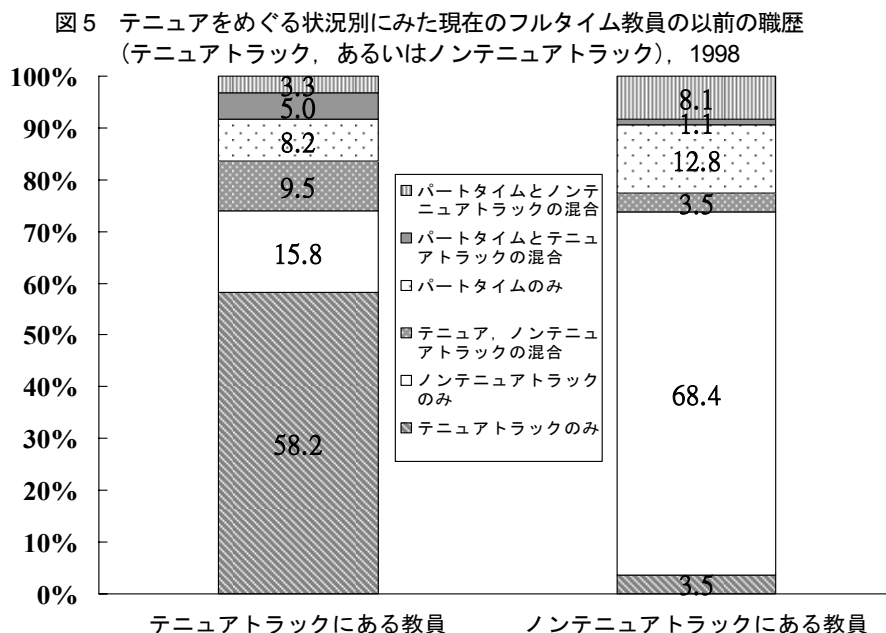


表3 パートタイムとフルタイム間, ノンテニユアトラックとテニユアトラック間の全般的な流動性

	取得学位		
	教員全体 人数(%)	博士号もしくは 第1専門学位 人数(%)	修士号以下 人(%)
教員全体	317,815 (100.0)	225,759 (100.0)	92,312 (100.0)
パートタイムからフルタイムへの 移動	87,570 (27.6)	51,890 (23.0)	35,683 (38.7)
テニユアトラックからノンテニユア トラックへの移動	9,103 (2.9)	6,226 (2.8)	2,875 (3.1)
ノンテニユアトラックからテニユア トラックへの移動	105,929 (33.3)	86,402 (38.3)	19,446 (21.1)

出所: 1999 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF-99).

今後 10 年間で予測される展開

これまで、アメリカにおける全ての高等教育機関に影響を及ぼしてきた展開について述べてきたが、有効なデータによれば、他機関よりも著しく影響を受けた機関や分野が存在することが明らかになっている。どのようなパターンがあるかみていくこととしよう。

再構築の組織的関連

まず、アイビーリーグ及び主要大学から構成される 100-200 校に及ぶエリート機関は、最も伝統的な教員配置形態を維持している可能性が高い。あるデータによれば、エリート機関でも非伝統的なフルタイム雇用が増加し続けてはいるものの、全体としては伝統的なテニユアを有するフルタイム教員が優勢である。実際には、特に研究大学において、わずかではあるが専門職採用（研究専従）が行われてきており、現在はさらに教育専従採用が加わりつつある（特に外国語、文章技術、数学といったわずかな「サービス」分野において見られる）。

残りの 3,200 校のマス機関（mass provider）及びコンビニエンス機関（convenience institutions）（Finn, 1999）の場合、後者の教員配置形態は前者のそれよりも明瞭である。コミュニティ・カレッジを中心とするコンビニエンス機関は、言うまでもなく、すでに臨時採用の労働力へと移行しており、少数のテニユア教員を中核にし、それを増加し続けるパートタイム教員集団が支えるという形態をとっている（Gappa & Leslie, 1993 ; Palmer, 1999）。マス機関は主に 4 年制大学であり、概してコンビニエンス機関とは異なる方法で臨時雇用労働へと移行しつつある。同機関はパートタイム教員をわずかに増加させる一方、フルタイムの任期付き任用システムへの移行を試みたのである（実際、1990 年代におけるマス機関の新規雇用者の大半はこのカテゴリーにあてはまる！）。しかし、マス機関では 21 世紀の最初の 10 年間に、完全な臨時採用教員による教員配置へと徐々に移行していく機関もあれば、かろうじて過半数のフルタイム教員を中核に据え続ける機関も出てくるのが予想される。実際には、マス機関カテゴリーにおいてこそ、専ら臨時パートタイム教員によって機能する自治的な下位組織単位（例えばオンラインによる継続教育事業）の発展が見られるだけでなく、最も活気を帯びた教員の再編成が見られることになるだろう。

再構築の差異パターン

再構築のパターンは、学問分野によっても異なっている。研究大学においてさえ、人文科学におけるいくつかの分野（とりわけ英語及び外国語）や、数学やビジネスを含むその他の分野では短期雇用者が増加しつつある。医学及び保健関係専門職（看護、理学療法等）を含む保健科学は臨時雇用モデルに移行している（医学については、被雇用者の給与は診察料や研究助成金／委託研究費で賄えるだろうという期待が基になっている）。さらに、機関と学問分野という

境界線はいずれも、ジェンダーというもう1つの境界線と交差している。アメリカにおいて大学教育に大量に流入しつつある女性は、その大部分が短期及び臨時雇用のポストによって占められている。ただ、これは単に事実を記述しているに過ぎず、こうした動向が、果たして男性に比べて地理的移動の少ない女性を搾取しているのか、あるいは女性の柔軟で均衡のとれたキャリア志向に適合したものなのかについて判断するものではない。

要約すると、変化の軸は以下のように特徴づけられる。

教員雇用形態の再構築

特筆すべきは、大学教育が臨時雇用の傾向を強めていることである。パートタイム雇用が全体のほぼ半数を占めるまで増加し、過去10年の間に、臨時もしくは任期付き任用が新規フルタイム教員雇用の形態となった。

教員の職務内容の再構築

大学教員の職務内容をめぐる問題は雇用契約の期間や排他性といった事項にとどまらない。Jack Schuster との共著 (Finkelstein & Schuster, 2001 ; Schuster and Finkelstein 近刊) で結論として明らかにしているのは、研究能力の資格は少なくとも4年制大学セクターでは多く見られるが、研究機能はその大部分が正規でフルタイムの中核教員の職務に限定されており、臨時採用者の職務からは大抵除外されているということである (もちろん、自然・保健科学分野のポスドク及び研究員職を含む研究職採用者は除く)。

4年制大学セクターの臨時採用教員は教育専従である (ここでも、研究大学における多くのポスドクを含む、外部資金に基づく研究職は除く)。こうした職務の簡素化 (encapsulation) は、ほとんどの教員、なかでも臨時教員が管理運営業務に費やす時間の割合が減少しているという関連動向によって促されている。つまり、機関の管理運営が教員の職務で縮小している領域なのである (と言うより、より端的には、それはまさに管理運営業務に従事する事務職員数が増加しているからである)。教育、研究、サービスという大学教員の職務の三本柱が、臨時教員にとっては教育専従、また研究職採用者とポスドクの場合には研究専従、という単一の職務になっているのである。

大学教員の雇用における革命の解釈

大学教員の雇用における「革命」の実証にあたっては、その意義と重要性が焦点となるだろう。これらの変化をどのように理解すればよいだろうか。この「意味付け」の問題は極めて重要である。というのは、これらの変化が真の問題の一部を成しているとすれば、この「問題」を定義することによって反応や対策がみえてくるからである。今日まで、アメリカでは2つの

全く正反対の解釈が一般に論じられてきたようである。1 つはこうした展開を、危機感を抱いて、もしくは諦めの境地で、概して「ハルマゲドン」の道を示すもの、知っての通りの大学の終焉であり、そして新たに出現した、ランク付けや市場シェアに支配された消費者ベースの情報産業に取って代わられると見なしている大学人たちである。もう一方は、これまで高等教育を、コストに対する無関心さや、アカウンタビリティの不足、新たに出現している社会的、経済的なニーズへの反応の遅さという点で批判してきた企業人や政府指導者である。ここでこうした展開について、これまで論じられてきた歴史的に定着しているもっともな解釈—より広範な歴史的文脈においてだけではなく、最近の経済が転換、グローバル化し、そして伝統的な政治的境界線の引き直しといった量的変化の文脈において—を取り上げてみよう。

筆者の論点の中心は簡潔に述べることができる。つまり、高等教育がその社会制度としての「ユニークさ」をいくら執拗に主張しようとも、より広範な経済的・社会的諸要因やその社会的役割の周期的な量変動から自由になったことなど一度もないということである。別稿でも述べたように、アメリカ高等教育の社会的役割は歴史的にみると、独立戦争以前のピューリタン社会のリーダーシップ養成 (Morison, 1936) から、19 世紀後半においては工業化の起動力、第二次世界大戦後には民主化の推進力、そして現在は情報基盤のグローバル経済の原動力へと、明確に段階を経ながら変化してきた (Finkelstein, 1984)。

産業界における現在の変化もまったく同様である。その変化が反映しているのは、国民経済を再構築しつつある新たなグローバル秩序に対するカレッジや大学の重要性の高まりであり、当然ながらその変化が伴うのは、新たに (国家防衛教育法 (the National Defense Education Act) に規定されている意味での) 「重要性」を増した国家高等教育システムの爆発的發展である。高等教育の役割におけるいかなる社会的変化も、それとともに、高等教育の機能にとってまさに中心をなす教員の役割変化をもたらしてきた。アメリカ大学教授職の未来は、こうした「歴史相關的」で急速に変化し続ける試練の中で形成されることになるだろう。

全体像：発展と成功に付随する状況

Martin Trow (Trow, 1973) は 30 年前、国の高等教育システムが時間とともに拡大・発展するにつれて根本的・構造的に変化することを初めて考察した。Trow は『エリート、マス、ユニバーサル型への高等教育の移行 (*The Transition from Elite to Mass to Universal Access*)』において、国の高等教育システムの基本的特徴、つまり、高等教育機会に対するその姿勢、アカデミック・スタンダードとカリキュラム、内部ガバナンス、政治システムとの境界の透過性などが、ある社会においてカレッジや大学に在籍する若者の比率が拡大するにつれて変化すると論じたのである。Trow は、大学進学率の 15% (エリート型からマス型) と 50% (マス型からユニバーサル型) をそれぞれの段階への移行値として示している。エリート型からマス型、

そしてユニバーサル型へと、各段階に移行するごとに、高等教育システムの量的拡大にともなうってその特徴が質的に「変容 (morphing)」していく。

基本的な論点は以下の通りである。すなわち、高等教育システムのステークホルダーの比率が上がる（高等教育進学率が高くなればステークホルダーの比率も高くなる）につれ、社会における高等教育システムとその基盤となる制度（政治制度を含む）の重要性が増大し、高等教育システムが準公共的な事業となるに至る。そうすると、高等教育は公共政策の目標を達成するための現場の中心地となり、高等教育と政治システムとの境界は曖昧化する。その結果、大学教員は、新たな規則、新たな機会、新たな危機を内包した新しい大学秩序の支配下に置かれることになる。

Trow の主張の重要な点は、実際に予測可能で構造的な高等教育の発展的移行を明らかにしたことである。そうした発展的移行は、アメリカだけでなく、高等教育就学率が同様の段階にあるすべての国でも見られるという事実によって証明されている。実際、日本、イギリス、オーストラリア、さらに就学率でアメリカに匹敵するその他の国々（カナダ、スイス、スカンジナビア諸国）をみると、各国の高等教育システムは多かれ少なかれ、同様の「マス化」に関連する圧力や問題群に取り組んでいる。

現在の発展が少なからず構造的に決定されており、個人主義的でも資本主義的でもない遠方の国々において見られる発展に似通っているということが、現状（そして世界における我々の位置）を理解するための重要な解釈上のコンテキストを提供してくれている。こうした発展状況の正確な輪郭はいかなるものであろうか。我々の状況における特異点と共通点は何であろうか。そして、我々を取り巻くこの特定の経済状況（産業経済から知識基盤経済への移行やパソコンやインターネットの登場）は、現在経験している発展的移行の明確な輪郭をどのように形作るのだろうか。

発展のコンテキスト：新しい経済と政治体制

Trow の枠組みは、長く切望されていた、社会（あるいは大学）の変化に対する構造・発展的観点を提供している一方で、そうした高等教育の発展的移行が、産業経済の低迷や情報技術の台頭といった新しい経済環境や新しい政治的・文化的環境によってどのように形成されるのかという点を明らかにしていない(Trow の枠組みが一世代以上前に誕生したことを考えればできるはずもない!)。こうした広範な社会的諸要因は、経済や政治といったすべての分野の形成に深く関わるのと同様、高等教育やその変化を形作るのにも深く関係している。

経済の再構築

社会がモノ基盤経済からサービス／知識基盤経済へと移行し、グローバリゼーションによってあらゆるビジネス（産業）の競争領域が拡大するにつれて、組織はその効率性、柔軟性、迅速性がより重視されるにちがいない。その結果、規模の大きなグローバル経済では労働の再編が起こっている。つまり、多くの労働者にとって（仕事はあるものの）安定した長期雇用はなくなり、パートタイム労働の増加、「中核」人材の配置の減少、自営業や起業活動の重視といった「非標準的」な雇用への移行が生じているのである。事実、Charles Handy（Handy, 1994）によれば、職場の新たな「3つ葉（shamrock）」構成は以下の3点から成る。第一に、組織のコア・コンピテンシー（行動に表れる能力）を表象する技能を有した中核的専門家の減少。第二に、臨時のプロジェクトベースで雇用される自営的あるいは「フリーランス」の専門家・技術者集団の増加。第三に、時間給で働き且つ明確なキャリアにつながらない臨時雇用集団の拡大。このようなフリーランスや臨時雇用は事務員やブルーカラー労働者に限ったことではない。弁護士、医者、エンジニア、そして我々が論じる大学教員も含まれるようになってきている。

高等教育事業の再概念化

Handy は自らの考察をカレッジや大学の組織に直接応用することはしていないが、Twigg（2002）や高等教育調査に従事する多数の政策アナリストは、大学を1つの産業あるいは1つのビジネス、特に新しい経済における中核的ビジネスと見なしている。Gumport（1997）は公共政策の策定に「ビジネスとしての高等教育」パラダイムを無批判に適用することを強く非難している。Gumportによれば、高等教育は歴史的に、社会全体から1つの社会的機関、つまり、若者に民主的な市民性を身につけさせ、少なくとも部分的には知識のために知識を拡大させるという広範な社会的責任を負うものと見なされてきた。しかし、公共政策をめぐる論議において、カレッジや大学は次第に、長期的な利益のために支持されるべき社会的機関としてよりも、技能労働力や新技術といった成果や消費者に対するサービスを生み出すビジネスとして捉えられるようになってきている。こうした再概念化を支持する人々は、他のビジネスに適用されるのと同じ基準、つまり、当該企業体はどの程度価値を付加できるのか、それはどのくらいのコストで可能か、他の方法を使って同程度の価値をより効率的に付加できるか否かといった基準を大学にも適用しようとしている。

ここで重要なのは、これまで言及してきた大規模な経済の再編を支持するということが1つのイデオロギー的な態度を表しており、それは高等教育と大学教授職に対する政府と一般大衆の考え方に基本的な変化が起こっていることを示しているということである。パフォーマンス、アカウントビリティ、付加価値、コスト抑制（あるいはコスト削減）といったことを重視することは、ビジネスとしてのビジネスという概念を反映しており、また経済成長のニーズ

を即時且つ短期に達成するため社会的便益を削るという基本的なトレード・オフの関係を受け入れ、実質的に好んで応ずることである。これはまた、高等教育を公共の利益でなく私的便益と見なす一般的な見方を反映したものであり、市場の主権を高等教育に適用することでもある。こうした動向は、とりわけ Slaughter と Leslie (1997) や Rhoades (1998) が「法人化 (corporatization)」や「民営化 (privatization)」として指摘した状況に明らかに弾みを与えている。教育は、この新しい時代にあってグローバル市場における商品として扱われなければならないだけでなく (それは例えば、「関税及び貿易に関する一般協定 (GATT)」のなかで、高等教育の修了証明書や学位が商品として自由貿易政策に組み込まれていることに見られる。Altbach (2002) を参照のこと)、新しい概念にあるように、経済の一部をなす高等教育セクターもますます増大する経費を負担する責任を負うべきなのである。

情報化時代は世界経済を深部まで再構築してきた。工業製品ではなく知識こそが新領域の貨幣となるのであり、すべての先進国とほとんどの開発途上国は、高等教育システムが、経済成長を達成し新たなグローバル経済で競争していくために重要なインフラ要素であると認識している—しかしそうした位置づけは、高等教育にとってかつては羨んだのだが居心地の悪いものである。競争は明らかに激しさを増している。それゆえ、アメリカや世界のほとんどの国で、実際になすべきことが少なくとも 2 つある。1 つは、新しい情報経済に要する労働力を確保するために高等教育へのアクセスを拡大することであり (日本においては、その出生率の低下を考慮すれば、急を要さない問題である)、もう 1 つは、国の将来の経済競争力と繁栄の中核となる、高等教育による研究開発の革新力を活用することである。

構造再編の担い手および手段としての情報技術

さらに、こうした新たな課題に対処するうえで、情報技術革命は新たな分析手段を提供するとともに、これまで高等教育を供給するための経済的・組織的諸要件が有していた不確かな特徴を顕在化させることとなった。Twigg (2002) は、新たに組織された「高等教育の未来プロジェクト (Project on the Future of Higher Education)」 (www.pfhe.org を参照のこと) のなかで、一般に大学の、特に学術活動の主要な歴史的機能 (つまり、知の創造、表現、普及・保存) は、一連のよく知られた技術 (書物や教室) や経済的諸要件 (対面式のコース、フルタイムで統合的な教員の役割) に基づくものであると指摘している。技術や経済的要件が変化すれば、そうした機能を果たしている機関の構造もまた変化する。

情報技術によって、教育の活動とプロセスを分化・分離させること、ひいては教育産業の全体像を編成し直すことが可能となる。したがって、まったく新たな提供者が登場し、彼らは事業の特定の活動・プロセスを新たなビジネスの源泉と見なして集中的に事業展開していくかも

しれない。そして、分化・分離された各断片が、以前とは性質の異なる新たな状況下で再び集結されることになる。すなわち、オンライン・コースを提供するための様々なプラットフォーム（＝ソフト・ハード面の環境整備）が外部委託され、Blackboard や E-College といった新たな組織の出現によって大学は教育活動に関わるプラットフォームを外部委託することが可能となる。あるいは、出版関連の複合企業体やメディア企業によって新しい「大学教科書」ビジネスも展開されるだろう。さらには、Sylvan Learning Systems や Stanley Kaplan などの再編された組織に学生のリメディアル教育やカウンセリングが外部委託されることにもなるだろう。

制度的にはさほど急進的でないものの、大学教授職にとって実に重要な意味を持つのは、非伝統的な遠隔教育プログラムに何十万もの学生を在籍させるアクセス自由な巨大オープン・ユニバーシティ（open mega-universities）に見られるような、同種だが新しいタイプの機関の登場である。イギリスは「オープン・ユニバーシティ（Open University）」を世界各国に輸出しており、特にアジアの開発途上国では、多くの場合イギリスのオープン・ユニバーシティに範をとったその国固有の大学モデルが出現しつつある（Granger, 1990 ; Daniel, 1996）。アメリカでそれに相当するのは、オープン・ユニバーシティの地方分校や、オンライン部門だけでビジネス学位プログラムに約 3 万人の学生が在籍するフェニックス大学といった機関である（Sperling, 2000）。

伝統的な大学は、地元からの需要だけでなくグローバルな需要にも応じるべく新たなイニシアティブを発揮している。オーストラリアと同様、アメリカでは大学が世界中で教育機会を提供するために現地機関と協力し、海外キャンパスの設置や海外の大学とのコンソーシアムの設立を通して現地で教育を提供している。さらに、専ら営利を目的とした新たな「私立」機関が登場してきており、構造および財源上の制約ゆえにほとんどの国の政府で十分整備できない方法を用いて、時間や場所に関係なく新たな教育ニーズに応えることを目指している（Altbach, 2002）。

大学教員の仕事（academic work）の新モデルへの移行

少なくとも 20 世紀において経済的・組織的条件の中核を成していたのはコースおよび履修単位であり、それは学生の学業成績を決定する標準的要素として機能した（しかし厳密に言えば、それは時間に基づく要素にすぎない）。本稿の目的にとって最も重要なのは、少なくとも第二次世界大戦以降、教育、研究、機能的・専門的サービスに同時並行的に従事するフルタイム教授こそが大学職の標準的要素であり、典型的なアメリカの学者であったということである（Boyer, 1990）。高等教育は歴史的に労働集約型産業であり、高賃金且つ固定賃金（固定性は伝統的なテニュアシステムの機能である）を特徴としているため、その再編においては賃金のレベルや固定性を縮減させることに重点が置かれている。これは必然的に、大学教員の職務内

容やその役割が再編されることを意味する。アメリカ、ヨーロッパ、アジア全域において、情報技術の新たな発展、とりわけインターネットの出現に後押しされる形で、教育提供方法の新しいモデル（すなわち「オープン・ユニバーシティ」モデル）の試みが広まることになった。これによって世界中のコンテンツへのアクセスの拡大が見込め、一方ではコースデザインやコース開発の分売を通じて、他方ではコースの提供方法や学生との相互作用および評価を通してコスト削減が可能となっている（Jewett, 2000）。

この結果、アメリカ、ヨーロッパ、インド、オーストラリア、そして日本では、パートタイム教員採用の急増を通して、大学教員の職務とキャリアの伝統的モデルが周辺部において大々的に改革されるに至った（Gappa & Leslie, 1993 ; Sloan Foundation, 1998 ; Ministry of Education of Japan, 2002）。パートタイム教員の役割と報酬はある特定のコースでの教育活動に制限されており、教えることだけを担当するのに加え、給与はコース単位あるいはフランスのように時間単位で支払われており、その教育活動は一種の「出来高払いの仕事（piece-work）」となっている（Chevaller, 2001）。

フルタイム教員の役割を機能的に再分化する試みはあまり顕在化していない（しかし、広がってはいる）。これはすなわち、教育と研究の「統合」を志向する（コストのかかる）フンボルトモデルを求めないフルタイムのポストを設けて、より機能的に分化されたモデルとする試みである。そこでは現在、フルタイム教員が、教育活動への専従や下位レベルや導入レベルのコースでの教育活動への専従を条件に採用されているし、自然科学分野や専門職業分野であれば研究活動や臨床活動への専従を、プログラムの開発・運営であれば専ら管理運営に従事することを条件に採用されている（Schuster & Finkelstein 近刊参照）。こうした状況はアメリカのみならず、オーストラリア（McInnis, 2000）やヨーロッパ（Enders, 2001）においても、さらには日本（Yamanoi, 2003）のような、より伝統的で非西洋的な高等教育システムにおいても起こっている。

テニユア

大学教員の役割の伝統的モデルに手を加えることは、高額に固定された人件費についても取り上げることになる。大学教員の任用に関しておそらく世界的に共通する明らかな状況は、「テニユア」の概念が、厳しい批判、再評価、そして多くの場合、再編に晒されつつあるということである（Chait, 2002）。

言うまでもなく、テニユアは、日本においてそうであったように、多くの西洋諸国においても大学教員の公務員的身分に伴う特典である。（日本の国立）大学教員は文部科学省において公務員として採用される政府の被雇用者であり、それは外務省で採用されるキャリア外交官や防

衛庁で採用されるキャリア自衛官と同様である。最も明白な例としては、イギリスで 1980 年代のサッチャー・メジャー改革の一環として、教員任用の条件としてのテニユアが廃止されたことがある (Fulton & Holland, 2001)。こうした展開はもちろん、広範囲に及ぶ改革の中でも特に高等教育のグローバルなマス化によって、伝統的な大学教員の任用とその役割がかなり見えにくい形で再構築されつつあることを示唆しており、また、世界的に高等教育を取り巻く状況が非常に多様化しているなかで、同様の展開がきわめて迅速且つ不可視的に進行しているように見える。

日本における高等教育改革への示唆

これまで強調してきたアメリカにおいて明らかになっているグローバルな展開が、日本にとってどのような意味をなすのだろうか—とりわけ国立大学における前代未聞の改革への批判的な局面において。ある意味、日本はうらやましい位置にいるようである。第 1 に、出生率の低下が就学の拡大へ向けたシステムへの需要圧力を相殺している—これは現在、世界中の多くの国々の体制がさらされている圧力である。第 2 に、日本の国立大学は歴史的に市場圧力から比較的隔離されてきた。確かに日本の私立大学は、衰退や市場需要の流れを吸収する構造的なメカニズムとして大々的に機能してきた。

しかしその一方で、日本の国立大学がよいこと尽くめなわけではない。日本はアメリカや他の西洋諸国と同様、「高齢化」に直面している (Keller, 2001)。今後、家庭の負担は、医療や資金不足である年金 (いまや人口は著しく高齢化している) に対して、より一層大きくなるだろう。また、高等教育に運用可能な公的資金引き下げへのすさまじい圧力がかかってくるだろう。さらに、日本がアジア経済の中心としての地位を保持するとなれば、ますます経済競争力が高まっている中国の驚異的な出現により、日本に革新的かつ起業家的リーダーシップの圧力がかかることになろう。日本はこの改革における多大な努力を通じ、経済競争を促進する原動力として国立大学に目を向け始めた。これは国立大学に対する市場圧力が、短期及び長期的においてのみ強調されることを意味している。すなわち、それは大学運営への市場圧力の侵入である。理学及び工学分野において雇用される教員は、将来の日本経済を左右する起業家になると期待されている。そして、伝統的な学士課程教育の需要減に直面し、大学教員の役割と報酬が市場にますます左右されることになるだろう。さらに、法人化した日本の国立大学が、高等教育の新たな競争的環境に突入するにつれ、市場化というパンドラの箱はきしみながら徐々に開くことになろう。

高等教育におけるグローバル化した市場経済に日本が突入したことは、過去十数年間にわたって良くも悪くも市場圧力を誘導してきた、これらの国々の国家システムの経験から学ぶとい

う利点を日本に与えることになろう。日本が他国の経験から選択的に学ぶことができますように！

大学焦眉の課題と教員の役割

—専門職化と新しい課題—

寺崎 昌男
(立教学院)

はじめに

フィンケルスタイン先生、ありがとうございました。統計にもとづいた、非常に興味深い発表でした。私は、申し訳ありませんが、パワーポイントを使えません。お手元にペーパーの要旨と資料だけ配っております。こういう大学の教授はそのうち消えていくだろう、というサンプルの1つだと、今改めて反省しています。さて、今日お話をさせていただくテーマは「大学焦眉の課題と教員の役割」というものですが、ここしばらくの間、考え続けてきましたことを順々にお話ししたいと思います。

私はこのところ、あちこちの大学に呼ばれて、FDの会などで先生方にお話することがあります。どちらかというと、小規模の私立大学や地方の新制国立大学といわれる大学に招かれることが多いのですが、先生方がかつてないようなお仕事に迫られていることがよくわかります。「地域貢献」などというのは当然のことになっています。

この前ある小さな福祉系の大学に行きました。私立大学ですが必死でがんばっていらっしゃいます。先生方と懇談しましたが、7～8月の夏休みの間に、7校も8校も回ったと語られます。高等学校への志願者勧誘に、夏休みを捧げていらっしゃるわけです。たまたま進学名門校などに行かれると、「おたくに行く学生なんかうちにおりません」と言って、受付のところで追い返されるというんです。そういうとき、ここで引いてはだめだと思って、一声「時期をみて又参ります」と言って帰ってくる、と言われていました。そうした言葉は、生命保険の勧誘の方が最後にかけるものです。プロに言わせるとその一言が大事なんですってね。一度で保険に入ってもらうことはない。その時に、「次にもう一度お邪魔します」と言うか言わないかが、契約が取れるかどうかの分かれ道なんだそうです。かつてティーチングとリサーチをやれば良かった職業の外側には、否応なく、焦眉の急に応じるための、20年前の大学教師が思いも及ばなかったような新しい「仕事」が入ってきているわけです。

一方、日本には大学教師とは一体何かという論議が、ほとんどありません。本センターの10年前のシンポジウムの時に調べて気づいたことでした。明治初年から1948年までのあらゆる教育学文献をリスト化した『教育文献総合目録』というものがあります。それを見ると、教師論は200種ほど載っております。ただしその大部分は、小学校教師論であります。ところが、大学教授論というのは1冊もありません。つまり、大学教授職というのは、誰からも期待もさ

れず、誰も考えなかった職ということだろうと思います。

他方、このごろあちこちの大学でよく聞きますのは、新しい私立大学の先生たちの不満です。経営に迫られた経営者たちが、「先生方、うちの大学は教育の大学です。リサーチなどというのは旧帝大の先生たちに任せておけばいいんです。先生方は研究などなるべくおやりにならないで、教育に熱心になって下さい」とこんなふうに言われる場合が多いということです。うちは教育大学です、と言われながら、だんだん学会の出張旅費が削られていくなどという例がしょっちゅう見られます。私は、こういう経営姿勢は非常に問題だと思います。同時に先生方も、インスティテューションのミッションと、自分自身のミッションとは違うということをはっきり主張されるべきです。自分の大学が教育を中心とする大学で、大学院もないという場合でも、教えている本人はやはりプロフェッサーなのであって、専門職者としてのミッションを持っている。ところが、そこで抛って立つべき基盤がないと、あたらインスティテューションのミッションの中に吸い込まれるということだって、これからは十分起こりうると思います。やはり私どもは自分のミッションというのを確認する必要がある。私はそういう点で、今回のテーマである「大学教授職の再定義」というのは極めていいテーマ、時宜にかなったテーマであると高く評価しています。そしてまた、先ほどのフィンケルスタイン先生のお話をうかがうにつけても、大学教授職についての、それこそ歴史的・比較的研究がどうしても必要だと感じる次第です。

もう1つ、今後事情が違ってくるのは、国立大学が法人化したことです。先ほど牟田学長は、「自分たちは公務員でなくなったのだと改めて思った」とおっしゃいました。たしかに公務員ではなくなったのですが、にもかかわらず、やはり大学教授は、教員であることに変わりはないわけです。その「大学教員であること」の中身をどういうふうにしっかり作っていくか。これはやっぱり今後の課題だと思います。

歴史を振り返る

ここで歴史を振り返ってみましょう。

日本社会の中に大学教授という名前の職種が生まれたのは西欧世界より遥かに遅く、1870年代でした。その末に大学の教授、それから助教授（「助教」という名前でしたが）というものが生まれ、外国から来た先生たちは、外国人教師と呼ばれました。当時の日本語のニュアンスでは教師のほうが遥かにステイタスの高い呼び方でありました。日本人は公的には日本人教員とか邦人教員と呼ばれていたんですが、役職として教授、助教授が生まれてきたのです。

その頃に生まれた教授、助教授たちは、やがて大学が帝国大学に変わった1880年代後半になるにつれて、次第にミッションを変えていきました。

1つは、国家のための教官であるということになっていく。大学の国家主義原理というものが、大学教員のプロフェッショナル리티の軸を一本決めていったということになります。しか

し、1890年代になると講座制が実現いたしました。日清戦争の直前、1892～93年に構想され実施されたのですが、その講座制ができあがった時に何が求められたかと言いますと、1人の教授は1つの専門を持つべきだという命題です。当時の人々はこれを「一科専攻」という言葉で呼びました。文部大臣は、内閣の閣議で、「一科専攻の責任を教官たちに果たさせるために、講座制をドイツ及びフランスに倣って入れるのだ」と言って講座制を導入したのです。ただしその時、なぜ文部大臣は大学教官に「一科専攻」を説きえたか。そのバックにあったのは、国家の官僚としての忠誠心でした。たった1つの講座を帝国大学の名において背負う人間は、国に対して、1つの分野を専攻する責任を持たねばならない、と説いて、日清戦争前の大変な財政逼迫の時代でしたけれども、あえて帝大の中に講座制を導入したわけであります。

これは、後々まで非常に大きく日本人の大学教授の意識を規定いたしました。つまり、1つの学問の研究をしていくのは、国家が自分に与えたミッションだという意識です。ちなみに、講座制は後には研究のための組織に近くなりましたが、最初は教えるための組織でした。例えば、法科大学の教授が今年は民法を教え、来年は商法を教え、次の年は刑法に移る、などということが当時平気で行われていたのですが、それは止みました。1人の教師は、法哲学の先生だったら（当時は法理学と言いましたが）毎年法理学だけを教える、というふうに変わっていったのです。こういうように確かに教育面の変化は大きく起きたのですが、そのうちに、講座は先生のためのものだ、というふうに変わっていきました。つまり、講座（専攻）に即して教えるというシステムではなく、講座名称で示される専門領域を領有するための区分、というようになっていったのです。他方、その講座は、後に非常に広がって、やがて教授－助教授－助手というヒエラルヒーを支える人的組織にも変化していったんです。そして戦後を迎えました。

講座制というものによって背景を作られ、しかも国家原理というものに裏打ちされた日本の「スカラシップ」は、非常に強い伝統としてその後の我々の間にも残っていったと思われまます。今、そこが問われております。先ほどの牟田先生のお話ではありませんが、もはや国家原理というのは我々の前にはありません。いや、もう公務員ですらなくなったのですから、わたくしども教員は、その点では裸で立っているわけです。しかも見回してみると、あんまり誰も大学教師とは何か、プロフェッショナルリティを考えてこなかった、という状態の中に今おかれていると思います。にもかかわらず、大学は大変な嵐の中にあります。それこそフィンケルスタイン先生のお話ではありませんが、プライベートゼーションと、その他のあらゆる動きを一身に受けながら、少子化の果てを迎えようとしています。そういう中で、国際競争力の強化ということも含めて、大学の教員は非常に強い危機感を本当は抱かざるを得ないということになっているわけです。

研究 or 教育という葛藤について

では、これからどういうことになるでしょうか。

第一に注目したいのは、大学教師論をめぐる環境の変化の問題です。フンボルト式のダイコトミー（二分法）というか、研究か教育かという、このことだけを考えていけばよいという時代が長く続きました。その結果、有本先生の調査によって非常にはっきり示されていますように、日本の大学教員は、例えばドイツ型大学の教員と同じように、研究志向が世界で第二位です。しかし、教育に関しては、全くこれを重視していない、ということがよくわかります。

その中で、わたしたちは新しい時代を迎えているわけですがけれども。研究か教育かという古典的な葛藤は、今ベースを失いつつあると思われまます。根本にたちかえてみると、1人の人間が、自分の時間を研究に振り向けるのか、教育に振り向けるのか、どっちが大事かということに悩む前提は何か。それは自分の仕事が密室の中で行われるということだと思えます。教育とは授業、実験、実習、こういった行為の中で、学生との間に行われる密事（ひそかごと）である。こういう見方が前提となって、研究か教育かという問いが大学教員の最も深刻なイシューとなって現われてきているのですが、今それが崩れつつある。研究か教育かどころではなく、やるべき仕事をもっと他に山積して、ぼんやりとできないということになってきております。特に、教えるとか指導する作業の密室性も、今崩れてきつつあることが確かだと思われまます。特にアメリカでは、聞くところによりますと、いくつかの大学の講義や授業風景は、既に電波にのっているんな大学に広がっています。MITの講義を電波にのせるというプロジェクトとか、いろんなことを聞きます。行為は密事ではなくなってきました。日本の場合でも、だんだん広がってきておりまして、立教大学では、今度、早稲田、その他と一緒にオンデマンド講義を行う計画が進んでおります。そうなると、私が仮に現役の教授だったとしたら、私の講義は、早稲田やその他7つぐらいの大学にそのまま売られていくことになるわけです。かつてアカデミック・フリーダムを守る一番大事なポイントは、教授内容をはっきりと、しかし自分の学生だけに聞かせることでした。その流れがもう今消えつつあります。一体我々はどこに研究か教育かというダイコトミーの基礎を求めたらよいか。すでにその問題に、我々は深刻に立ち向かわされているわけだと思えます。

アメリカ大学教師論の再検討

二番目は、大学教師の専門性は何かということについて考えてみたいと思えます。これまでほとんど調べた人がいなかったことの反省に立って、戦後のアメリカの大学教師論を自分の目で読んでみたいと思ひ、去年からぼつぼつと始めております。

読んでみて非常に感心したのは、やはり有本先生方が訳されたボイヤーのスカラシップ論、これが最もまとまっていると私は思ひます。彼はスカラシップの4つの機能として、「発見の学識」、「統合の学識」、「応用の学識」、「教育の学識」という、この4つを挙げております。「発見の学識 (scholarship of discover)」。これこそ「研究」と私たちが言っていることであります。学会において、新しい発見を発表するなど、研究、研究、と私たちが言っているのはこのこ

とです。これは勿論大事であると言いながら、しかし一方で、ボイヤーは第二番目にすぐに「統合の学識 (scholarship of integration)」というのを掲げております。これは何か。ある授業を行う時に、Ph.D.の狭い専門だけをやってきた人がそれだけの知識で授業ができるか—できない、というのがボイヤーの結論です。隣接領域、あるいは境界領域、その他の広い知識を持っていて、彼は初めて専門的な (スペシフィックな) コースを教えることができると、こういうふうに議論しております。別の言葉で言うと、「大学の教師には教養が必要だよ」と言っているのだと私は思います。非常に広い教養が実は必要なんだと。これは今まで日本の大学教師論の中にあまり登場しなかった観点であります。三番目は「応用の学識 (scholarship of application)」です。ここで彼が述べておりますことは非常に面白かった。すなわち、アプリケーションという、ある理論を現実には当てはめることだと思われるかもしれないが、そういうことではない、ということです。本当の学識というのは、現実のリアルな事態の中から自分のセオリーを学び取ることができるということなんだと。つまり別の言い方をすると、理論と現実、理論と実践、これの往復運動ができるかどうか、これが実に大事なスカラシップの1つである。だから非学術的な社会活動、例えば、テレビのワイドショーに出たり、そういうようなものではない。また単に産業に協力するというだけのことではない。その中から何が学び取れるかということだと、述べております。最後は「教育の学識 (scholarship of teaching)」ですが、このティーチングは実に重要であると彼は述べております。後でまた触れます。私はこういう論文を改めて読んで、アメリカの大学教師論は相当な到達点にあると思いました。

50年前のハンドブック

その次の疑問は、アメリカでは一体いつ頃から、大学教師に関するこういうような考察が行われたのだろうかということです。自分の目でもう少し文献を見てみたい。手探りでいくつかの文献を見たんですけども、その中で非常にはっきりわかったことをひとつふたつ申しあげます。

1つは、アメリカにおいてすら、大学教師論とは何かという考察は、おそらく今から50年前あたりにリアルに浮かんできたらしいということです。私が見た文献では、1950年にハーバードとラドクリフの2大学、いずれも男女の名門大学の教授たち10数人が集まって行ったレクチャーをまとめたものです。A *Handbook for College Teachers* という題になっております。粗末な薄い本ですが、これあたりが最初のものではないかと思われま。1950年というと、おそらくアメリカでは第二次世界大戦から復員してきた、例の復員学生たちがいっぱい大学に来て、最初の大衆化の波を受けた時期ですけど、その時期に書かれているのです。本当に面白い本です。序文には、「私たちはこの本をハーバードとラドクリフの大学の公的見解として出すのではない」と書いてあります。「自分たちのやった私的セミナーの記録である」と。たいへん遠慮し

ているんですね。ここに書いてあることは個人的な意見である。そのあとに 12, 3 人の教授たちが論文を寄せているんですけど、読んでみますと、まことに初々しいものであります。例えば、一番強調されているのは大学の歴史です。まず近代大学の成立が書かれております。それからもう 1 つ、教育の評価方法についても極めて慎重な判断が示されている。「いかに授業を評価するか」ということを、オルポート、後に有名になるあの心理学者ですが、真剣に論じております。マジックミラーを教室の後ろに置いて、5 つぐらいの同じ題名のコースの講義を、しかもほぼ同じ所をやる講義を、自分たちは 4, 5 人で観察したと言うんです。そして観察したスタッフ同士が、それぞれの授業を評価してみた。すると、自分たちが一番いいと評価したのは A という助教授の授業だった。ところが、学生の評判を出させてみると全く違う。我々があまり評価しなかった B という助教授の評判が一番いいというのです。よく考えてみると、自分たち大学の教師は、授業のうまさというものを、どうやら「一定のことを教え込む」ための効率的な方法を取っているかどうかという目で見ている。しかし学生たちは違う。学生たちはその授業の中にあられる教師のいわば人間的な器量といますか、それを見ている。不人気だった教師 A というのはどういう人だったかという、「多くの質問を発するが、その授業の全体は学生たちの授業への貢献を拒否するような空気に覆われていた。それはせつかく学生たちが心の中に蠟燭をとんでも、その炎を消してしまうような不幸なスタイルに貫かれていた」と。彼はどんどん質問をしたらしいんですが、その質問は決して学生をエンカレッジするような質問ではなかった。ところが、最高人気であった教師 B は、「学生たちを指名して直截的な質問をするものの、その雰囲気は極めて許容的 (permissive) であり、学生たちは彼の質問を自分たちの自由討論のためのたたき台、起点として考えるだけでよかった。」

オルポートがここで言いたかったのは、授業の評価を誰がやるか、そのクライテリア (尺度) をどこに置くかという、大変初歩的な、しかし大事な問題で、あらゆるチャプターでそういう初発の問題群が指摘されておりました。1950 年のものでも、今の私どもが読んで、逆にきわめて参考になるのではないかと、改めて思いました。

60 年代, 90 年代

50 年あたりからそういう文献が出てきていることはわかったんですけど、そのあと、いろいろな文献を読んでみて、やはり非常に面白く思いました。例えば、1960 年代にマレットという人が書いた *Academic Community* という本がありました。大学というコミュニティが成立するためには、どのような人々のどのようなパワーが必要か、これを実に謙虚に書いた論集です。私は誤解しておりました。アメリカの大学運営論というのは、60 年代ぐらいからどんどん企業的な発想に貫かれているかと思っておりました。ところが、マレットのこの本を読んでみますと、そうではない。むしろビジネス・コーポレーションとアカデミック・コミュニティはどこが違うか、このことに、南フロリダ大学の学長をしていたそのマレットの関心はまともに向

いているんですね。そういう流れを経て、現在に来ているんだということがよくわかりました。

例えば、1997年に出生したドナルド・ケネディーの *Academic Duty* という本のチャプターの最初は、*Academic Freedom, Academic Duty* という論題を取り上げた講義です。そして、最後、九番目には *To Reach beyond the Walls* とあります。この *Walls* は、大学の外壁を超えることではなく、学部とか、学科とか、あるいは専門とか、そういうような大学内の濠をどう超えていくか、ということでありまして、先ほど言いました大学の教員にも教養が必要だということと同じ流れです。最後は、*To Change*。この *Change* は社会的な変動・変貌に対して大学をどう変えていくか、というようなところまで広がっております。このケネディーは元スタンフォード大学の学長ですが、この人が、*Ph.D.*をとろうとしているドクター・コースの学生たちにやった一連の講義の記録です。研究大学の大学院卒業生たちがやがて自分の職場に入っていく時に、何が必要になるか。元学長が本気で1冊の厚い本を書くほどの講義をしているんですね。これはやっぱり日本との違いだと私は思いました。

読んでおまして、ディシプリンを超えるということがアメリカの大学教授職の中ではいかに重要視されているか、私には非常にフレッシュな発見でした。今私たちは、大学の学生たちに、教養を身につけることが大事だ、専門を超えろというようなことを言ってますけど、超えなくいけないのはまず教員自身だと思いました。そういう視点がこれから大事になってくるのではないのでしょうか。

日本の大学教員の人的環境

少し話は変わりますが、もう1つ、今の日本の大学ができた頃に、一体教員は何人いたか、それから学生は何人いたかというのを、概数ですけれど改めて調べてみました。

1948年の2月調査の数字が残っております。文部省統計の中に入っております。1948年の2月というと、48年から新制大学が発足しますから、その直前です。その時の高等教育機関の全部の教員数は1万6,600人ぐらいです。旧制大学、旧制専門学校、旧制高等学校それから教員養成諸学校を全部含めた教授及び助教授、講師、これらの数が約1万7,000ぐらいだと思っ
ていい。現在それはいくらか。2004年5月の統計ですと、15万6,000人になっております。すなわち9.29倍です。一方で学生はどうかといいますと、同じ2時点で倍率を計ってみますと、7.42倍です。学生が大衆化した、大衆化したと言っていますが、大衆化の激しいのは教員の方であります。我々は十分大衆化した大学の教員であるというふうに思ったほうがいい。十分大衆化した教員が、一体教員とは何であるかということの本気で考えなければならないのは、当然のことだと思います（そういう点でも、今日のこのシンポジウムのテーマを、非常に高く評価します）。ちなみに学生の数を申し上げますと、1948年の2月には、47万人でした。これが今304万人になっております。たしかに絶対数はものすごく増えているんですね。けれども、増え方からいうと、教員の方の増え方の方がずっと激しいということになると思います。他に、

例えば、教員 1 人当たり学生数はどうだったか。調べてみると、旧制大学、特に旧制国立大学の SF 比、教員学生比というのは、本当に羨ましい数字です。高等教育機関全体おしなべての SF 比は 28 人ですが、官立の総合大学つまり旧帝大は 26 人であり、非常に少ない。専門学校、旧制専門学校とか、私立大学は、これに対して、41 人とか、45 人になっております。この辺は今とほとんど変わらない数字なんです。構造はちっとも変わってないです。ただガケが大きくなったということですね。そういう変化の中で私ども大学教師は新しい学生たちに出会うことになったわけです。

「ティーチング」のポイント—導入と展開

この学生たちを前にして、ボイヤーが言っているように、やっぱり最初に来るスカラシップは、「ティーチング」だと思います。このところが、今まさに問われているわけです。

さきほど評価のことを申し忘れましたけれども、今私どもの前にある評価の中で、やっぱり一番怖いのは社会的評価だと思います。特に受験生と親の評価、それから、高校の先生や塾の先生の評価、これが一番怖い部分だと思います。私学にいると大変よくわかります。こういう人々が下す評価のうち何が怖いかというと、言うまでもありません。教育の質が問われてきているということだと思うんですね。あの大学に入って伸びたか、あるいは学生は伸びているかということ、これが問われることは、従来ほとんどなかったことでした。明治時代の大学の教授はそんなことを考えたか。全然考えてなくてよかっただろうと思います。帝大に入ってきたら、もともと伸びていく力のある学生だと自他共に思って、後は出世していくのがほとんど当たり前という状態ですから。その点では社会の目は、今、違います。インスティテューションの種類を超えて非常に厳しくなっていると思います。「教育の質を良くしていく」。このことに私どもはスカラシップ建設の原点を置くべきだと思います。

そこで先生方にお勧めしたいのですが、1 つはわれわれは工夫すべきことを工夫してこなかったんじゃないか、ということです。

例えば、一番目に「導入」というテーマがあります。授業をどう導入していくか。これは考えてこなかったように思うんですね。何でもいい、調べてきたことを前に立って話せば学生は聞いてくれるとか、あるいは実験でも、やらせてみて、失敗したらもう 1 回教えるのが教育だとか、というような言い方でこれまではすませてきた。しかしこれからはそれではやってゆけないし、すませるべきではないと思われます。私は社会科の教科書の編纂を 20 年ほどやってまいりましたので、その間に社会科の授業をたくさん見せてもらいました。先生方が一番苦労されること、特にベテランの先生といわれる人たちほど苦労されることは導入の仕方でありま。例えば、小学生が「水」というものを学ぶのは、4 年生のときです。水の働きを通して、地域が自分たちに何をしてくれているかを知る。地域学習の一番いい材料が水なんです。

ところがそこで問題が起きてきます。4 年生になったばかりの子どもたちに、これから水の

勉強をするよ、というとき、その導入をどうしたらよいか。これはものすごく難しいらしいんです。子どもにとってみたら水なんてどこにでもあるもので、毎日使っているわけですね。その水について勉強するといっても、すぐ目を輝かせる子どもはいません。どうしたらいいかというのは先生方にとって大問題らしいのですが、ある授業を見て私は非常に興味しました。その導入はその先生のご自慢の1つになったようです。多くの先生は苦勞して、「水はいつ使う？」「お風呂に入るとき使います」「お風呂でどのぐらい水を使っているだろう、バケツで何杯だろう、今日帰ったら調べてみよう」という位の導入で入っていくんですけど、それでは子どもたちはのってこない。乱暴な先生は、「3日間水が出なかったらどういうことになるだろう、よく考えてごらん」と言って、4年生の子どもをつかまえて1時間中黙って考えさせて、「こうなります」とむりやり答えさせ、「うんよかったね、よくわかったね」とほめて、それが導入だと思っている人もいますよ。さて、私が見た一番すごい導入は、「学校の中に蛇口がいくつあるだろうか」というものでした。これには子どもたちはのってきました。蛇口というのは、普段使ってるけれど、いくつあるかなんて考えたことはない。しかもよく調べてみると、何百とあるみたいだ、というので、子どもたちは張り切って蛇口の数を調べた。そこから、いかに水というのが自分たちの生活に大きな役割を果たしているかを知った上で、今度は地域に出かけていき、例えば、市役所で水のことを聞く、あるいは水源地のダムを訪ねてみる、浄水場を訪ねてみる、というように授業を進めていかれたのです。全部でほぼ2ヶ月ぐらいかかる勉強なんですけど、「導入」というのはそういうものです。

私たちも、やっぱり同じような配慮を、学生に対してもしなくてはいけないんじゃないかと思います。すなわち具象的かつ活動的であり、同時に課題提起的であるという必要があるように思います。そうしなければ、学習に学生たちをインバイト（招待）することは、難しいと思います。

二番目は「展開」です。これも小学校の先生方が苦勞しておられるポイントであります。導入のあとの展開をどう予想し組み立てるか、これはとても大事なポイントでありまして、大学の先生方もそれぞれの勤務大学で苦勞しておられることと思います。結論だけ言いますと、私は、講義には構造的がないといけないと思っております。あらゆる授業の場合求められるのは、構造的があるかどうかということだと思えます。これに関して申し上げたいことがあります、時間があれば後に回させていただきます。

体得のこと

その次は「体得」という理解の方法。これはやはり今多くのところで求められています。

『論座』という雑誌に、中谷巖さんという方がお書きになっていましたが、一橋大学の学生を経営学に導入する講義のことを書いておられました。友人と2人でやられた講義で、自分たちは、ある程度講義をしたあと、学生たちを国立の町に放す、と書いてあります。国立市内を

回って、どこかに問題があるかということ調べてきなさい、と。学生たちは喜んで散っていくそうですが、その後で、発見した問題をそれぞれ持ち寄って議論をする、そこから初めて自分たちは経営学の講義をやるんだ、と。これはとても大事なことだと教授は書いておられます。学生たちは、問題とか課題というものに受験時代にぶつかったことがない。ただただ言葉を覚えてきた、概念を覚えてきた。これではだめだ、というのが彼の発見なんですね。私も確かにそうだと思います。もっとも分野によって事情は違って、福祉系あるいは教育系のようなところだったら、非常に早くから学生たちを経験させることはできますけど、それ以外の分野ではなかなか難しいでしょう。しかし、ここも工夫のしどころの1つだと思います。

というふうに、例えば、「教育方法」と一口に言っても実は奥が深く、**scholarship of teaching** にはなお難しい課題があると思われるんですね。

学生たちの「高校まで」を知っているか

もう1つは、だんだん私自身のことになりますが、かつて反省させられました。そもそも、学生たちが高校までにどんな勉強をしてきたかということを、私たちは知っているだろうか。知っているつもりで、私たちは通常教えております。あるいは、「あれだけの難しい入試競争を突破してきたんだから相当できるはずだ」と、つつい思っております。しかしこれは大きな間違いなんですね。

私は、レポートというものに愕然とさせられ続けて、そのことがわかりました。「レポートの書き方」というのを学生たちに本気で教えてみたのです。その前提として、彼らは文章を書いたことがあるかどうかを調査いたしました。ほとんど驚くべきことに、ありません。小学校の時に書いたという学生がいます。何を書いたの、と言うと、卒業文集を書きました、イチローみたいに将来野球の選手になりたいとか、子供の自分の将来の夢とかいう、あれは書いた、と言います。では中学校では？と聞くと、「ほとんど書きません、夏休みの日記を出したかなあ」などと言います。それから高校では？と聞くと、「えっと一・・・、そう、読書感想文は書いたことがあります」と言います。大抵の者がそう言います。「ああ、そうか、書いたじゃないか」と言ったら、「先生、あんなのは練習にも何もなりません。クラスの中で上手なのを2人ぐらい捕まえといて、それをどんだんクラス中で回して、ちょっと変えて出せばそれでよかったです。読む本は1冊ですから」。こういう答えなんですよ。あと「小論文の練習をしました」と言う学生がいます。「私は塾の小論文クラスにいました」という学生もいる。「いいじゃない、やったね」と言いますと、これまた違うんですね。塾の小論文指導のポイントは、「どの大学の小論文を受けるか」ということなのだそうです。A 大学の小論文を受ける場合は、あそこは最初は身近瑣事から入って行って、だんだん調子を上げるようなものを書く評価が高い、とか、B 大学だったら、最初に鬼面人を驚かすような導入をして、それから書いていかないと点数は高くないとか、これ全部予備校の先生は心得ているのだそうです。

日本の子ども・青年の高校までの作文体験というのは、およそその程度です。レポートなど書いた経験はまずないと思った方がよい。その彼らにレポートを書かせるときには、小論文、日記、感想文はレポートと違う、といったところから言わないと、わからないのです。レポートの書き方についての指導をやってみると、レポートの質が上がったことが明瞭にわかりました。レポートとは何か。学生たちは知りたくて仕方がない。この話を1時間やりますと、200人いても、私語1つありません。みんな、それを聞きたかった、誰も教えてくれなかった、という顔で聞いております。

イマジネーションと大学教育

五番目に、やはりイマジネーションの重要さという問題があります。私が一番感心しておりますのは、科学哲学者のホワイトヘッドが書きました大学教育論です。彼は、「教える」ということの中身に関して、非常に聞くべき大学教育論を述べていると思います。

「大学は知識や情報を伝達するか？ 伝達する。ただし、想像力に訴えるようなやり方で (imaginatively) 伝達する」。imaginatively という言葉はとてもいい言葉だと思います。私は「想像力に訴えるようなやり方で」と訳していますが、他の訳もあると思います。イマジネーション、ノレッジ、それと大学の役割、これを本気で考えたものであります。このスピーチが感動的であるのは、これが1929年のものだということです。1929年にアメリカの全米ビジネススクール協会ができた、その発会式の祝賀演説であります。彼はこの時に、アメリカの大学がビジネスを研究対象あるいは教育対象とするということに関して、積極的にこれを勧めております。彼によれば、ビジネスの世界ほど実はイマジネーティブな世界はないというんですね。アメリカの大学が、ビジネスの世界をまっ正面から受け入れ、そしてそれによってイマジネーションを喚起しつつ、大学という場で、イマジネーティブなスタッフが、学生たちとともに、経験と知識とを結合させながら生き生きと教授・学習していく。これは大学の死滅では決してなく、再生である、というのが彼のスピーチの結びの言葉であります。私はいい論文だと思って、あちこちでお勧めいたしております。これを見ますと、教養教育と専門教育の区別というのは、(理論的にも、実践的にも) 本来的には、実はあまり意味がないんだということがわかります。我々が実学と呼んでいるものも、実はその背後にある実践 (practice) を取り出してみると、極めてイマジネーティブなものだということがこの論文でわかってまいりました。この理論は、これから学生たちに対してに大いに私どもが実践していくべきことじゃないでしょうか。

どんなにできない学生たちでも、あるいは高校まで一度も先生に認められたことがないと思っている学生たちでも、いったん「勉強って面白い」とわかっただら、信じられないぐらいよく勉強いたします。これは私がこれまであちこちで教えてきて得た結論であります。東大の学生はいいだろうと思われるかもしれませんが、立花隆がいみじくも書いておりますように、東大

に行ったら何百という湯飲茶碗が並んでいる。そのとおりです。私だって昔、ちょっとましな湯飲茶碗の1つだったかもしれません。受け入れることはうまいんですよ。できるんです、落ちこぼしなく。ところが、湯飲茶碗は自分でお茶を作りませんから、結局湯飲茶碗のままです。それに比べて、初めから欠けてるんじゃないかと思われているようなお茶碗が、逆に、非常にいいリスポンスをして、教授に答えてくれるということをいっぱい見ました。イメージネーションというようなものを、彼らは高校までに刺激されたことがないのです。そこを我々が掴めば、ずいぶんティーチングの質が上がってくると思います。

学生たちとコミュニケーション

最後に、授業で特に重視する方がよいこと。今の学生たちと付き合っていてわかるのですが、双方向型の授業を彼らは大変好みます。これは残念ながら私のような1930年代初めに生まれた者には、非常に不得意なことでもあります。

我々が大学の学生の頃、対話をしてくれる先生がいたか。ほとんど皆無でした。この先生は何を言うかを聞き取ることだけがやっとでした。質問に行くのもびびってしまうぐらい怖い相手でした。そういうような先生たちと学生との関係は今変わりつつあります。学生はもはや大衆化した大学教師に対してそれほど権威は感じていません。はっきり言ってほとんど感じていない。しかし疎隔感を持っています。お互いの間はどれもリモート（疎遠）だと思っています。そこに対話型の授業を入れますと、非常に彼らは喜んでくれます。ひょっとしたら、高校まで対話というのがなかったからかもしれません。例えば、ノートをとるといえば、先生が黒板に書いたことをそのままノートに写す。これがノートにとることだと、そう思っているぐらいです。ですから、対話という経験がないと思ったほうがいいです。そこを頑張ってしてやると大変いいようです。ところが30年代生まれの私からすると、年が違いますからね。新入生18歳といたら、もう孫のような年でしょう。これと対話しろと言われてたって、やっぱりちょっと照れくさいという感じがまず先にくるんですよ。でも若い方は違います。今の30歳代から40歳代前半ぐらいの大学の先生方は、割にこれをうまくこなします。とってもいいことだと思いますね。伸ばしていついていただきたいと思います。

もう1つ、学生たちはなぜ対話を好むかと言うと、おそらく彼らのメンタリティーと関係があるように思います。つまり彼らはコミュニケーションを取るときに、自分は傷つきたくないと思っている気持ちが非常に強い。これは桜美林大学に行って特に感じましたが、立教でもたびたび感じました。よくわかるのは授業の第一時間目をやる時です。みんな見物に来ていますから、大体教室いっぱいになる。廊下まで溢れていたりする。その中で第一眼目が始まるんですが、見ると3人がけの机に両端2人しかほとんど座っていないですね。他の学生は間に立っているわけです。「ちょっとすみませんが」とどうして言えないんだろう、真ん中の椅子は空いていますからね。でも立っている方は言えないんです。他方、座っている方は、「どうぞ、入っ

てください」とかと言うこともできない。ただお互いじろっと見ているだけです。座っている方は、なんで遅れてきたのという目でたぶん見ていると思う。立っている方はしようがない、まあ立っている。私が「ほら、3人がけのところに2人じゃない、間一つ詰めてあげなさい」と言うときだけ、もぞもぞと動くんです。どの教室もそうなんですよ。

「ちょっとすみません」というような形で見ず知らずの相手とコミュニケーションをすることができないんですね。それは彼らに言わせると、非常に警戒すべきことなんです。研究室で「どうしてあの時ごめんなさいと言わないんだろう」と言いましたら、大学院のマスターの1年生の学生がすぐ反応しました。「僕はすごくよくわかります。駅のすぐそばでスクールバスから降りたら、雨が降り出した。そのときに、僕の上にいるの間にか誰かが傘をさしかけて雨がかからなくなったというふうになるのは、嫌いです。濡れていきたい」と言うんです。つまり、彼らは、深い付き合いということに対して timid なんです。深い付き合いをしたら怖い、では無視されるのは好きかという、そんなことはない。無視されるのはやっぱりいや、ということになる。となると、お互いに人格の底のところじゃなくて、上のほうでの付き合いは続けていくということになりますね。しかし底の方へはお互い手を出さない。これはおそらくいじめを生み出すカルチャーと通底していると思います。いじめはまさに同じようなカルチャーの上で、今度は踏み込んだ子どもたちの間で起きてくるわけです。

ああいう学生たちのシーンを見ていますと、双方向的授業の大事さ、ならびに学生たちが双方向的授業を喜ぶ理由がよくわかります。彼らは双方向授業というのを、おずおずとでもいいからやってみたいのです。先生の考え、友だちの考え、同じ教室の中の履修者たちの考えを、ほんとうは聞きたいのです。友人の発表なら、目を輝かせて聞きます。

他方、彼らが一番のってくるのは何かというと、ディベートという方法です。ディベートという方法は何で好ましいのかというと、彼らの今言ったメンタリティにぴったりだからです。なぜか。あれはゲーム化された討論であるからです。自分と関係ないですね。自分がどんな意見であろうと、ディベートの片方に立って勝てばいいんですから、それはゲームです。ゲーム化されたコミュニケーションならいくらでものってきます。しかしそこに止まらないで、深いコミュニケーションを用意するというのは大変なことで、おそらくほっといたら彼らは自分ではなかなかできないと思います。このへんを手助けするのも、大学教師の大事な役割ではないかというふうに思っていました。そのうちに、停年になってもう授業しなくてよくなりました。苦行の一つが消えて、非常にこのごろハッピーです。

職員の役割

最後になりましたけれども、職員の問題です。今日は正面から展開するつもりはありませんが、私の意見だけを申し上げます。

1つは、焦眉の時代の大学にとって、職員の力というのは致命的に大事なことだと思います。

桜美林の大学院で職員の方々に、大学アドミニストレーション専攻という夜間・土日の修士課程の授業を3年間教えておりますのでよくわかります。ただし大学の中でこのごろよく言われるのは、教員と職員は車の両輪である、ということです。私は、これは非常に怪しげな言葉だと思っています。当たり前のことですよ。職員がいなければ動かないし、教員がいなければ授業ができないし、それは当然のことです。問題は、2つが両輪であるということだけではなくて、この2つがどういう車軸でつながっているか、ということだと思います。このつながり方、これを明らかにする必要がある。二番目は、その車軸を回すエンジンのパワーですね。これはどこから生まれるか。この2つこそが問われていくのではないか。パワーのあるエンジンをどうやって整え、2者をどういう車軸でつなぐことができるか。これが今後の大きな課題ではないでしょうか。

教員のほうは、今まで申したように、専門職でありながら専門性論議が欠如している。これは今後、非常に重要な研究テーマとして私たちの前にあると思います。一方、職員はどうか。期待は大変増大いたしております。しかし、それに対応する、しっかりした教育機関がほとんどまだありません。こちらのセンターは、その点で非常に重要なお仕事をなさっていると思います。二番目に、大学の職員の方たちは、開かれた労働市場というのがない職種であります。特に私立大学の場合にそうなのですが、ある大学は、彼に、あるいは彼女にとっての生涯の職場になる、という特徴を持っていると思います。これは問題点であると同時に、時には実は重要なことなのですが、他方で、専門化し、スペシャライズして、どこにでも「売る」ことのできる労働力を作っていくにはマイナスになる要因でもあります。ここをどう突破するかです。

ある程度開かれた労働市場を作っていくながら、共通の技術、技能力というものをどう設定するか。またその養成に当たる側にも、そもそもカリキュラムづくりの出発点として、ジョブ・アナリシス（職務分析）というのがあるのかどうか、こういう問題があると思います。今のところ信頼に値するものではありません。大学職員は、いわば形成されることを待っている専門職だと思います。つまり、検討の足りない専門職と形成されることを待っている専門職と、この2つが出合っているというのが今の大学ではないか、というふうに考えているところであります。

生涯学習時代と大学の役割

一番最後にあげました、「生涯学習と大学での学習の問題」。これもやはり大学の教員のやるべきことの中に入ってきていると思います。学生たちの前には、アンダーグラジュエイト卒業後に実は約60年間の時間がある。この60年の中で何が大事か。新入生だったらこれから卒業するまでに何をしておくことが大事だと思うか、これを毎年学生たちに話しておりました。私は3つあると言っていました。1つは健康だ。健康は非常に重要なことで、いくら生涯学習

社会といっても、病気をしたらだめです。だからあなたたちは、大学にいる間に、ぜひ保健体育の授業は選択して取りなさいと申しました。それから二番目は外国語です。1 つだけでもいい、すぐ手紙が書けるぐらいの力は持っておきなさい。卒業したら「駅前留学」があると思うかもしれないけれど、駅前留学でつく力と大学にいる間につく力はぜんぜん違う。今一番大事な時だから、頑張って語学は1 つ、表出力というものをつけなさいと。最後は、人間関係を作っていく力というのを、何らかの形で大学にいる間に育てておきなさいと。そんなことを学生にお説教して送り出していました。

私は、大学の教員も、そういう点で、彼らの生涯学習に責任があると思います。教員の側の責務として言えば、メソドロジーを教えるということだと思います。調べ方、学び方、その技法（アーツ）とでも言うべきもの。これを教えておく必要があると思います。ですから、そういう技法を身につけさせるためのゼミの運営の能力育成とか、あるいは、そのための実習の用意とか、これらは、今後大学院にとって、また教員にとって、非常に重要な責任になるのではないかと考えております。

フィンケルスタイン先生の大変統計的に客観的なお話の後で、非常に主観的なことだけを申しまして恐縮でした。1 人の **old retired professor**，すなわち老退職教授の話として、ご勘弁ください。ありがとうございました。

研究セッション

『大学教授職の再定義』

報 告

歴史からみる大学教授職

—ドイツの 20 世紀—

望田 幸男
(同志社大学)

<ドイツにおける「大学内社会問題」の発生>

20 世紀初頭のドイツにおいて「大学内社会問題」という言葉が登場した。この言葉はどのようなことを意味していたのであろうか。それは、非正教授、すなわち員外教授 (Außerordentlicher Professor) や私講師 (Privatdozent) が、独自の諸組織を結成して、大学内における彼らの法的地位の非平等性や不安定な労働条件の改善を求めて運動を展開したことを指していた。近代ドイツにおいて「社会問題」とは、資本主義的工業化の進展によって没落ないし困窮化した手工業者の問題、ついで労働者の問題を指し、社会不安の重大な要因とみなされていた。したがって大学内における員外教授や私講師の地位と処遇の問題が「大学内社会問題」と別称されたのは、それほど大学において重大問題化していたことを意味していた。それでは、このように「大学内社会問題」と別称されるような事態がどうして生じたのであろうか。

<大学教授資格制度＝ハビリタチオン>

それは、なによりも当時のドイツの大学が、正教授を頂点とするヒエラルヒー的構造をなしていたからである。では、この正教授の地位はどのようにして確保されていたのであろうか。それは一言でいえば、教授資格制度 (Habilitation, ハビリタチオン) によってである。この制度は、19 世紀初頭、ギルド的の大学から近代的大学への転換の一環として導入された。すなわち大学教授の地位はギルド的身分的なものから、学術的貢献にもとづくものと考えられるようになり、以下のように制度化された。すなわち博士の学位の取得を前提として、さらに教授資格論文の提出、口頭試問、試験講義などによる審査に合格することが求められることになった。

次いで、この資格制度にともない教授給与も根本的に改善され、20 世紀初頭には大学教授の平均年収ランクは、全人口の上位 1%以内であった。加えて重視されるべきは、彼ら正教授は人事・財政に関する学内行政の権限を一手に掌握していたことである。

<非正教授層の存在>

こうした教授資格制度によって正教授の地位と権限が確保された反面、非正教授層の待遇・地位は冷遇ないし放置されたままであった。まず彼らは博士の学位を取得したのちに、教授資格論文を提出し、それに合格しても、すぐに教授職に就任できるわけではなかった。彼らは員外教授や私講師として長い待機期間を過ごさねばならなかった。前者は定評ある私講師に冠せられた称号であり、有給の官吏ではあったが、正教授の約半分の水準の給与しか支給されず、学内行政上の権限もいっさいあたえられず、教授就任までの待機期間は長く、教授就任年齢は40歳を超える場合も珍しくはなかった。後者の私講師は講義の機会をあたえられるだけであって、経済的には聴講学生から徴収できる聴講料にだけ頼らなければならなかった。正教授の地位と権限の確立は、こうした「負」の側面をもたらしたが、ただし、ここで指摘しておかねばならないことがある。それは、私講師が学術的発展のためには大なる貢献を果たしたことである。つまり彼らは、ある意味で正教授に対する強力な競合者として立ち現れ、学術の水準と進歩に資する結果ももたらしたことである。すなわち学生の聴講料を主要な収入源としなければならなかった私講師たちは、彼らの講義の斬新さと魅力によってより多くの学生たちの聴講を確保しなければならず、この点で正教授たちと聴講料を支払う学生数の確保競争をし、その結果、教授たちの講義活動そのものにもインパクトを与えることになったのである。

<学生数の増大のインパクト>

ともあれ、以上のような制度的諸原因が、「大学内社会問題」を発生させる背景となったものであるが、こうした事態をいっきに深刻化したのは、学生数の増大という動因であった。すなわち少数の正教授によって少数の学生に教授するという条件の下にあった場合には、さして問題となることはなかったにしても、多数の学生を抱えるようになると、内在していた問題性を表面化させることになったのである。19世紀前半と比較すると20世紀初頭には、ドイツにおける学生数は4～5倍になっていた。ところが国家財政上の理由もあって、大学数はほとんど同じままであり、正教授数は1.5倍になっただけであり、しかも正教授の優越的地位はいぜんとして存続したままであった。この結果、非正教授層の増大は正教授層のそれを越えてはいても、教育負担の増大は主として彼らの肩にかけられたのである。こうした事態に対して、員外教授や私講師はそれぞれ独自組織を結成し異議申し立てをし、ついに1910年には「ドイツ非正教授組織カルテル」なる連合組織が生まれ、大学内における彼らの法的地位の不平等や労働条件・処遇の改善を要求する全国的運動を展開するに至ったのである。

<未決の「大学内社会問題」>

よく知られているように、近代ドイツにおける教授資格制度＝ハビリタチオンは、ドイツの大学教授の学術的水準を高め、ドイツの大学を世界に冠たる学術の府たらしめるうえで重要な制度的支柱をなしたものとされているが、以上に概観したような「大学内社会問題」の発生は、その「負」の部分を映し出しているものであった。しかも、この「大学内社会問題」はその後、解決を見ず、第二次世界大戦後、それも 1970 年代にはいるまで、基本的には解決に着手されなかったのである。

このように、この問題が長きにわたって解決の糸口さえ見出されなかった歴史的理由はどこにあったのであろうか。このことを考えることは、今日、大きく変貌を迫られつつある大学教授職のあり様に対する歴史的考察として注目されてしかるべきであろう。問題の解決への着手がおくれた理由としては以下のことが指摘されねばならない。それは、近代ドイツにおいては、教養市民層と経済市民層とがはっきりと社会的に弁別され、そのうえ前者の社会的優越性が確保されていたことと関わっていた。前者は官吏・聖職者・医師・教師など知的専門職に帰属する階層であり、後者は商工業などの実業従事者層を指しており、前者の社会的優位性は厳然たるものがあつた点に近代ドイツ特有の特質があつた。ちなみにイギリスやフランスの近代においては、これらの2つの社会層の存在が当初は認められつつも、やがて融合し、市民上層へと一体化していったのである。そして、当時の大学はまさに知的エリートとしてのこの教養市民層の養成機関であり、こうしたなかにあつて大学教授職はそうした大学に君臨するものとして、いわば教養市民層の頂点的存在であつた。加えて、大学修了者たちが応募する官吏・聖職者・医師・教師などの職業資格試験の試験委員は、正教授たちであつたのである。

なお、この際に触れておかねばならないことは、当時の複線型教育システムについてである。当時、教養市民層の養成ルートを独占的に壟断していたのが、古典語教育を重視する中等学校（ギムナジウム）を通じて総合大学へというエリート・コースである。このコースは、初等学校だけで社会へと出て行く民衆コースと、実業系中等学校を経て職業生活にはいるサブ・エリート・コースと三元的複線型教育システムを形成していたのである。さらに 20 世紀初頭にあつても大学進学率は同一世代の数%にすぎず、エリート・コースがいかに針の穴を通るがごとき存在であつたことも、あわせて注目しておかねばならない。

次に学術と教育の関係における前者の決定的優位性について触れておく必要がある。「よき学者こそ、よき教師である」とは、近代ドイツにおけるギムナジウムの教師の任用試験にあつて唱導された言葉であつた。大学教授職に関しては押し知るべしであろう。つまり大学教授職は、なによりも学術的研究力量が求められていたのである。正教授の地位は、ハビリタチオンによって資格付けられていたのも、このような理念によって基礎付けられていたからである。以上に述べたところから、正教授の地位は、近代ドイツの知・教育・職業資格の社会的関係構造における核心部分をなしていたといえよう。

<1970年代の大学の変貌>

このように見てくると、近代ドイツにおける「大学内社会問題」の解決に着手することは、たんに大学教授制度の改変にとどまらず、近代ドイツ社会そのもののあり様を改変することを意味したといえよう。ここに「大学内社会問題」が容易には解決に着手されなかった歴史的社会的理由があった。したがって、社会そのもののあり様が大きく変化することによって、はじめてこの問題も現実にも上ってきた。その変化の第一に挙げるべきは、大学生数の急増である。1970年代以降のギムナジウム改革にともない、かつては同一世代の10%を切っていた大学進学率は、いまや30%に至ったのである。この中等・高等教育の改革が着手された社会的背景は、端的にいえば以下のことである。それは、西ドイツが高度経済成長を続けていくためには、良質の労働力、つまり大学修了者の大量創出を図ることが決定的に重要となってきたのである。また、こうした社会的要請は、総合大学以外に工科大学など単科大学とともに専門職業教育を行う専門大学という新しいタイプの高等教育機関の新設を推進することになった。さらに古典語教育中心のギムナジウムも総合大学進学への独占的ルートたる地位を失い、複線型教育システムは大幅に緩和された。こうして大学はもっぱらエリートの教養市民層の養成機関たることを主要任務とするものではなく、産業界など実業の世界への高度な労働力を供給する機関ともなったのである。

こうした知・教育・職業資格の社会的関係構造の変貌は、大学教授職のあり様にも変化をもたらすこととなった。教授任用条件の変更、つまり準教授資格の導入とその在職経験を教授任用の原則的な条件とするなど大学教員制度の大改変が行われた。また教育に関する評価活動について学生の参加も規定されるようになった。ここに20世紀初頭以来の「大学内社会問題」の解決にむけて大きい歩みが画され、そのことは、とりもおさず大学教授職の伝統的相貌を大きく変化させたのである。

<大学教授職の多機能性>

以上、20世紀初頭ドイツにおいて発生した大学内社会問題の経緯と帰結を追うなかで、大学教授職の変貌に触れてきたが、今日の日本における大学教授職の問題を意識しつつ、若干の所感を述べて報告のしめくくりとしたい。

元来、大学教授職は多機能的な役割を果たしていた。すなわち大学教授職は、理念的には学術的貢献に資するべきものとされつつも、実際には研究とともに教育、学内行政、さらには政治的社会的活動にさえもたずさわっていた。ちなみに1848年3月革命期のフランクフルト国民議会においては、それが「教授議会」と別称されたように、議員のなかにおける大学教授の比重は大きかった。それにもかかわらず、大学制度としては研究・教育とともに学内行政の全権を正教授層にだけ掌握させた。つまり正教授層にだけ多機能的役割を担わせ、その他の大学

教員諸層を学内行政から排除したのである。こうした状態は、大学が少数の学生を受け入れていた場合には、さほどの問題はなかったが、学生数が急増し、大学数が増大しなかった場合には、矛盾は顕在化し、それが「大学内社会問題」となったのである。したがって問題の解決方向は、大学教授職の多機能性を承認し、それを正教授だけでなく、全大学教員をもって担っていくか、あるいは一定の分業的分担を行うか、いずれかでなければならなかったのである。そして各種の大学教員層のそれぞれの処遇も適正化されねばならなかったのはいうまでもない。戦後 70 年代以降に、ドイツの大学教授職がたどった道は、基本的にはこのようなものであった。それに加えて、大学自体が従来の総合大学だけでなく、工科大学や商科大学のような単科大学に加えて、専門職業的教育を行う専門大学も新設されるようになり、大学自体の多機能的分化も見られるようになった。

<日本における大学教授職の問題>

以上のようなドイツにおける大学ならびに大学教授職の変貌は、基本的に国立（形式的には州立）の教育施設における事柄である。教育を基本的に国家の担うべき課題としてきたドイツの歴史的伝統がここには看取される。ここには日本の大学関係者たちが、「他山の石」としなくてはならない試みも存在するが、しかし私立大学が大きな比重を占めている日本の場合とは、事情は大きく異なることも認識しておかねばならない。むしろ大学教員の多機能性とか、さらには今日、かまびすしく叫ばれている大学経営と研究・教育との関係などについては、日本の私立大学の関係者たちがつとに正負両面において経験してきたところである。たとえば筆者自身のかつての勤務先同志社大学における経験もふまえて若干の付言をしておこう。

まず大学における教育活動に関していえば、研究の成果を教育へというベクトルだけでなく、教育活動のなかから研究課題を発見し、展開していくという逆のベクトルでの努力が払われるべきである。また初等・中等教育においてはさかんに行われている「教研活動」を、大学教育においても試みるべきであろう。さらには専門研究業績だけでなく、教育活動に関する業績を評価する基準の探究に努める必要がある。そこでは概論・概説、啓蒙書、テキストなど、いわゆる専門研究業績からははずされている活動成果が評価の対象に含められねばならない。また論文業績だけでは評価しきれない実技関係教員の評価問題も忘れられてはならない。さらに実験・実習関係の指導にあたっている者たちの処遇に関する問題もあり、ここでは教員か職員かという二分法的議論では律しきれない現実もある。これらは日本の私立大学などでは、しばしば論議の種となってきた諸問題であり、こうした経験も十分に吸収しつつ、日本における大学教授職の独自のあり様を探究することに現下の課題があるのではないだろうか。

【参考文献】

- Bruch, R. (1984). Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich, in: *Geschichte u. Gesellschaft* 10.
- Schwabe, K. (Hrsg.). (1988). *Deutsche Hochschullehrer als Elite 1815-1945*. Boppard. *Professor / Professorin an wissenschaftlichen Hochschulen* (1987). (*Blätter zur Berufskunde* Bd. 3).
- 木戸 裕 (1994) 「ドイツの大学改革」『大学史研究』第 10 号。
- ハンス＝ヴェルナー・プラール (1988) 『大学制度の社会史』法政大学出版局。
- 別府昭郎 (1990) 「現代ドイツ大学教師の種類」『大学史研究』第 6 号。
- 望田幸男 (1998) 『ドイツ・エリート養成の社会史』第 4 章, ミネルヴァ書房。

知識社会における大学教員

加藤 毅
(筑波大学)

1. 問題の設定と本稿の構成

福祉社会の行き詰まりと財政削減圧力の増大，知識基盤社会の到来，進展するグローバリゼーション。大学に対して強い影響力をおよぼす社会の諸変化が進むなかで、「大学を構成している基本要素，大学教員という専門的職業の問い直しが始まっている」¹⁾のではないか。それでは，時代の要請に応えるような「新しい大学教員像」とはどのようなものなのか。この疑問が，議論の出発点である。

「新しい大学教員像」の検討に先立ち，大学教員の現状についてみてみよう。周知のように，わが国と同様に諸外国においても高等教育の改革が進められている²⁾。改革は，高等教育に対する社会からの期待と要請にこたえることを目的として進められているという。それにもかかわらず皮肉なことに「アカデミック・プロフェッションから見ると，それらはほとんどまったくネガティブな給与や労働条件の悪化，官僚化の促進，専門職的な自治の後退を示す」ものにほかならず，その結果として「アカデミック・プロフェッション自体が行き詰まり状況にある」(Altbach, ed. 2000)。それでは，わが国の現状はどのようなになっているのだろうか。

このような問題関心から，本稿では「時間」という希少資源に着目して大学教員の实態を明らかにすることを試みる。次節で示すように，大学教員は実は「働きすぎ」とでもいう状況にあり，それにもかかわらず，教育研究を行う時間資源の不足が深刻な問題となっている。ここではさらにその原因についても考察を行う(第3節)。第4，5節では，量的側面に加えて大学教員の仕事の質に踏み込んで議論を行う。大学教員が仕事に集中することを阻むもの，知識社会の進展に伴って問題の拡大をもたらす4つの現象を，ここでは「知識社会のパラドクス」と名付けた。第6節では，大学の研究活動に着目し，組織的な活動が所属大学を越えて行われている実態(学術研究活動のボーダレス化)を示す。以上の分析結果をふまえ，最後に，1. 大学改革を見直すことの必要性，2. 新しい専門職を創設することの必要性，3. 所属機関を越えたネットワークの要として機能するゲートキーパーの必要性，について述べる。

2. 「働きすぎ」の大学教員

1990年代の前半に相次いで大学および大学教員を揶揄する内容の書籍群が刊行され，あたか

も大学教員が安易な仕事であるかのような描かれ方をした³⁾。このような形で流布された大学教員のイメージが、国立大学は非効率であるという思い込みにつながった可能性も否定できない。実際、わが国の大学教員は本当にここで描かれているような「楽な」仕事なのか。この点について明らかにするために、わが国の大学教員の仕事時間についてみたものが表1である⁴⁾。

表1 四年制大学の教員の労働時間（週あたり）

	授業を行う週	授業を行わない週
人文社会・教授	49時間34分	39時間53分
（国立大・人文社会・教授	55時間36分	50時間21分）
人文社会・助教授	51時間03分	48時間50分
理工農薬・教授	55時間43分	52時間32分
理工農薬・助教授	60時間53分	57時間55分
医学歯学・教授	58時間32分	54時間36分
医学歯学・助教授	62時間50分	62時間02分

学生の休暇期間などを除く授業を行う週の標準的な仕事時間をみると、まず人文社会分野の教授では49時間34分、助教授では51時間3分となっている⁵⁾。理工農薬分野では、教授55時間43分、助教授が60時間53分。もっとも仕事時間の長くなっているのが医歯学分野であり、教授58時間32分、助教授62時間50分となっている⁶⁾。いずれの分野をみても、現在の法定労働時間（週40時間）を大きく越えていることがわかる。授業を行わない週についても、同様に法定労働時間を大幅に上回るケースが多い。このように、大学教員は現在働きすぎとさえいえる状況にある。

しかも、ここで示した仕事時間は過小に評価されている可能性が高い。週あたり仕事時間の推計に用いた標準的な一日の仕事時間を示したものが表2である。たとえば人文社会の教授では、週あたり3.8日間授業あるいは学生指導を行っており、標準的な一日の仕事時間は8時間24分となっている。これに対して、仕事を行う特定の日（24時間）についての詳細な記録によれば、人文社会の教授の場合、一日の仕事時間は10時間35分に達している。したがって、回答者の主観的印象に基づく標準的な一日の仕事時間は、詳細な記録から算出される仕事時間の8割未満に過ぎないということになる。興味深いことに、一日の仕事のうち自宅で行われた時間を除いたものが、主観的印象にもとづく一日の仕事時間にほぼ相当している。人文社会の助教授についても、同様に主観的印象では仕事時間の8割程度しか申告されていない。理工

表2 過小に推計される大学教員の仕事時間

	授業を行う週で 授業あるいは学生指導を行う日		仕事を行う特定の 一日の仕事時間	
	週あたり 日数	標準的な一日 の仕事時間	全仕事時間	仕事時間 (除く自宅)
人文社会・教授	3.8日	8時間24分	10時間35分	8時間17分
人文社会・助教授	4.1日	8時間38分	10時間28分	8時間35分
理工農薬・教授	4.6日	9時間35分	11時間03分	10時間01分
理工農薬・助教授	4.8日	10時間22分	11時間18分	10時間23分

農薬分野をみても、自宅での仕事時間が長い人文社会分野ほどではないとはいえ、主観的な印象に基づく仕事時間は実態に比べるとかなり過小に評価されている。つまり、表1にみる大学教員の労働時間はおそらく過小推計された数値であり、実際にはさらに長時間に渡り仕事を行っていると考えられる。

3. それでも不足する時間資源

これだけ長時間の仕事をしているにもかかわらず、多くの大学教員は、時間資源が不足していると考えている。表3は、教育研究活動を行う時間資源について尋ねた結果を示したものである⁷⁾。相対的に不足感の薄いのは教育活動を行う時間であり、それでも46—65%がやや不足あるいは非常に不足と答えている。実験や分析を行う時間は、理工農薬や医学歯学の分野で不足感が高い(80—90%超)。論文執筆や情報交換・研究交流を行う時間の不足感はさらに高く、90%前後がやや不足あるいは非常に不足と答えている。つまり、長時間にわたって仕事を行っているにもかかわらず、特に研究を行う時間については依然として不足感が高いといえよう。

これほど長時間に渡り仕事をしているにもかかわらず、特に研究時間に対する不足感が高いのはなぜか。そのヒントとなるのが、研究時間の確保を困難たらしめている理由であり、もっとも多く指摘されているのが「会議等に要する時間が長すぎる」「事務処理等に要する時間が長すぎる」である(表4)。しかも、圧倒的多数は過去5年間で学内での会議が増加したと答えている。そして、時間の不足感をもたらす会議や事務処理という仕事の有力な発生源となっているのが、一連の大学改革に他ならない⁸⁾。

表3 不足する時間資源

	教育活動を行う時間	実験や分析を行う時間	論文執筆を行う時間	情報交換や研究交流
人文社会・教授	46%	54%	91%	91%
人文社会・助教授	50%	66%	93%	96%
理工農薬・教授	64%	82%	93%	91%
理工農薬・助教授	65%	90%	96%	90%
医学歯学・教授	61%	94%	86%	92%
医学歯学・助教授	46%	91%	89%	91%

数字は、時間が「やや不足」あるいは「非常に不足」と答えたものの比率

表4 研究時間が不足する原因

	会議等に要する時間が長すぎる	事務処理等に要する時間が長すぎる	過去5年間に学内の会議が増加	大学改革の影響により研究時間が減少
人文社会・教授	52%	27%	72%	53%
人文社会・助教授	61%	40%	75%	61%
理工農薬・教授	69%	55%	75%	50%
理工農薬・助教授	50%	61%	66%	46%
医学歯学・教授	70%	60%	79%	30%
医学歯学・助教授	29%	49%	56%	26%

「該当する」と答えたものの比率

高度化・活性化を目的としながら、結果的に大学における教育研究活動を担う大学教員に対して悲観的な見通しをもたらしているもの。大学改革と称される一連の動向のなかで、わが国において国立大学に期待される役割を一層しっかりと果たすべく導入された国立大学法人制度の経緯は、次のようなものである⁹⁾。「簡素にして効率的かつ透明な政府」の実現を目標とする

行政改革会議の最終報告（1997）では、国立大学は、「事務・事業の垂直的減量を推進しつつ、効率性の向上」を図るために創設された「独立行政法人」の対象業務として検討がなされた。この報告では長期的な検討課題と位置づけられ先送りされたけれども、その後、大学改革の一環として国立大学の独立行政法人化を検討するという閣議決定（1999年4月）を受けて「国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議」が設置された（2000年）。同検討会議の最終報告（2002）においても、「行政機能のアウトソーシングや、運営の効率性の向上といったいわば行政改革の視点を越え」るとしながらも、公的支援拡充の前提として「効率的運営を図」ることがうたわれている。つまり、国立大学は非効率であるという前提のもとに、政府によって大学改革が推進されているということである¹⁰。しかしながら実際には、すでにみたように大学教員はかなり長時間の仕事を行っている。そして皮肉なことに、仕事時間の効率的活用を阻む大きな原因となっているのが、一連の大学改革に他ならない。

4. 知識社会における仕事の質

P.F.ドラッカーによれば、「ポスト資本主義社会あるいは知識社会を支える知識労働者の生産性を向上させるうえで鍵となるのが、仕事への集中であり、成果に貢献しない雑事の排除である」という（ドラッカー 1993）。ところが大学教員の場合は、前節でみたように、会議や事務処理を行う時間が教育研究活動を侵食しているのが現状である。同じ調査によれば、標準的な一日に大学の管理運営等に関する会議を行っている者の比率は人文社会分野の教授で33%、助教授で24%であり、平均時間（行為者平均時間）は2時間を越えている。そしてその90%弱は教育でも研究でもない活動であると考えられている。管理運営に関する会議のうち、支援スタッフによって代替可能な時間は助教授で37%、教授ではわずか16%に過ぎない。支援スタッフでは代替できない長時間にわたる管理運営活動が教員の間で広く行われており、このことが、長い時間行われているにもかかわらず強い仕事時間への不足感、そして大学の効率の悪さにつながっているということであろう。もちろん管理運営業務の中核を担う教員は必要であるけれども、現在のように、多数の教員が教育研究以外の業務（成果に直接貢献しない活動）に長時間を費やすという仕組みについては、大学の効率性を改善する上で改善の余地が大きいといえよう。

国立大学の法人化にあたり、教員の教育研究活動以外の負担軽減の必要性が指摘されている（国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議 2002）のは、まさにこのような実態を反映したものにほかならない。ただし、管理運営業務を合理化することは簡単ではない。すなわち、知識社会とは、知識を活用することで先例や慣例が覆されそして変化が起きる社会である。変化が利害バランスにまで及べば当然そこには政治的問題が引き起こされ、結果的に管理運営業務に費やされる非生産的な時間や労力がさらに増加することになる。これが「知識社会のパラドクス」である。たとえば、資源配分に反映される評価が導入されたとすると、大学

表5 会議を行う時間の質的側面

大学の管理運営等に関する会議や会合				
	行為者率	行為者平均時間	非教育・研究時間	
			代替可能な時間	
人文社会・教授	33%	124分	88%	16%
人文社会・助教授	24%	147分	87%	37%
理工農薬・教授	50%	129分	84%	14%
理工農薬・助教授	39%	110分	71%	23%

における管理運營業務に対して従来以上の困難がもたらされることとなり、問題が複雑化し長時間化するものが危惧される。

同様の分析は、教育及び研究活動についても可能である。つまり、支援スタッフによる代替が不可能な、教員の専門的知識や能力を生かした活動にどれだけ集中できているのか、という視点である。表6によれば、教育・研究時間共に、90%近くが「支援スタッフでは代替不能な活動」であることがわかる。もちろん「支援スタッフでは代替不能」であることと、教員個人の専門性がフルに活用されていることの間には、一定の乖離はある。しかしながら、少なくともそのほとんどが「支援スタッフでは代替不能」であれば、そこでの教育研究活動は、一定の（時間資源の）投入によってより質の高い産出（専門性の活かされた教育研究活動）が実現されているという意味で、かなり効率的であるといえる¹¹⁾。管理的業務等の合理化とともに、教員個々人の専門性がより有効に活用されるような教育研究活動を実現していくことこそ、大学を活性化するために必要な途である。

仕事の質を論じるにあたり、情報機器や実験・計測機器の高度化やネットワーク化に伴い維持管理に要する技術が高度化していることの影響も見逃せない。補助的ではあるけれども専門性が高く支援スタッフでは代替困難な新しい業務に要する時間は、これからますます増えていくことが予想される。基盤的設備の維持管理コストの上昇が本来の活動を蝕む。これもまた「知識社会のパラドクス」の一つであるといえよう。

表6 教育・研究時間の質的側面

	教育活動		研究活動	
	平均時間	代替不能な時間の比率	平均時間	代替不能な時間の比率
人文社会・教授	313分	88%	197分	91%
人文社会・助教授	315分	92%	189分	93%
理工農薬・教授	280分	87%	190分	88%
理工農薬・助教授	274分	87%	252分	84%

5. 知識社会のパラドクス

知識社会のパラドクスは、ここまで指摘した2点にとどまらない。第3のパラドクスは、従来からの教育および研究に加えて、新たに大学の重要な役割として位置づけられつつある地域や社会への貢献活動に関するものである。確かに、知識の重要性が増すにつれて、地方公共団体や地域社会からの大学への期待は大きくなる。しかしながら、大学教員の側からみたとき、地域や社会への貢献活動の持つ意味は異なってくる。

表7は、大学教員から見た地域や社会への貢献活動の実態について示したものである。たとえば、「政府委員会等への出席」が研究であると考えられるものはわずか3%程度であり、「どちらかといえば研究」を含めてもその比率は最高で21%にすぎない。大学教員の80%程度は「政府委員会等への出席」を研究であるとはみなしていないのである。専門的知識を生かした社会貢献活動のみでも、人文社会では研究であるとみなす者の比率がやや高く40%、理系の分野では研究とみなす者の比率は30%に満たない。これから活発化することが期待されている地域や社会への貢献活動は、多数の大学教員からは研究とはみなされていない。つまり、研究者としての高い専門的知識や能力を生かした創造的な活動ではないということである。したがって、地域や社会への貢献活動を活性化することが、直接的に大学の効率性の低下をもたらすということになる。地域や社会への貢献活動を求める圧力が高まれば、数値目標をクリアすること自体が目標となり、そして専門的知識や能力との関連のますます薄い活動を負担せざるをえないということにもなりかねない。地域や社会が求める活動に応えることが大学の効率性低下をもたらすというパラドクスである¹²⁾。

表7 社会的活動の評価

	政府委員会等への出席			専門知識を生かした社会的活動		
	人文社会	理工農薬	医学歯学	人文社会	理工農薬	医学歯学
研究である	3%	2%	4%	7%	4%	6%
どちらかといえば研究である	14%	11%	17%	33%	23%	17%
どちらかといえば研究でない	34%	43%	32%	31%	39%	38%
研究ではない	50%	44%	47%	29%	35%	38%

第4のパラドクスは、知識社会の二面性に由来する。知識社会のもとで、一方で個人にとっては高等教育を受けることの重要性が増すとされている。他方、同時に進行する情報化やグローバル化の影響を受けて「ひとり勝ち社会」に向かって進んでいると言われる（フランク他 1998）。そこでは、一握りの恵まれた上級幹部と、処遇の悪化する大多数の社員へと二極分化するという（キャペリ 2001）。進学率 40%を越える大学卒業生全員が期待するような職に就くことは、もはや期待できない。事実、大卒の就職状況はいまや危機的状況にある¹³⁾。変化するのが「機会の分布であって才能の分布ではない」（フランク他 1998）とするならば、これは過剰学歴問題にほかならない。これもまた、知識社会のパラドクスといえよう。もし、卒業生に対する厳しい雇用情勢が改善しないのであれば、卒業生が満足できる水準の雇用を創出することこそ大学におけるキャリア開発支援においてなされるべき仕事ということになる。新規雇用の創出というこのニーズは、研究機関としての大学に対しても強く寄せられているものである。

6. ボーダレス化する学術研究

最後に、研究機関としての大学の動向についてもみておこう。図8は、共同研究および機関移動の実績および今後の意向からみた大学教員のボーダレス化の実態である¹⁴⁾。理学や工学では、60%超が国内の他大学や研究機関の研究者との共著論文があり、理学の46%が外国の大学・機関と、工学では44%が国内の民間企業の研究者と共著論文を執筆している。今度の共同

表8 ポーダレス化する学術研究活動

	共著論文の相手			希望する共同研究の相手			就任要請への対応		
	人文社会	理学	工学	人文社会	理学	工学	人文社会	理学	工学
国内の他大学・研究機関	33%	74%	60%	68%	77%	68%	75%	78%	74%
外国の大学・研究機関	12%	46%	34%	53%	63%	52%	52%	56%	55%
国内の民間企業	4%	13%	44%	11%	21%	62%			
外国の民間企業	1%	0%	2%	4%	5%	12%	22%	36%	42%

研究の希望についてみると、国内の他大学・機関をあげる者は70%前後にのぼり、また外国の大学・機関を希望する者の比率も50%を超えている。工学では、国内の民間企業を希望する者の比率は62%に達している。この傾向は、興味深いことに研究活力の高いものほど顕著にみられる。

所属機関を越えた共同研究のみならず、所属機関の移動についてもかなり積極的な態度が優勢となっている。国内の他大学・機関からの就任要請を受けると回答するものの比率は75%前後に達し、外国の大学・機関についても応諾する者は過半数を超える。民間企業からの招聘に対しても、工学では42%が転出すると回答している。つまり、研究の実体は汎機関的に組織された共同研究グループの中にあり、研究機関としての大学は、共同で研究を行うメンバーから構成される組織ではなく研究者が一時的に所属している「場」に過ぎない、ということである。

実際、公的研究資金の重点配分を行う際の望ましい対象についてみても、もっとも多いのが個人あるいは講座を単位とすべきという意見で41%、これに次いで多いのが「複数の機関にまたがる研究グループ」の25%となっている。他方、大学や学部・学科を単位とすべきという意見は17%にとどまる（加藤 2003）。

7. 知識社会における基盤の担い手

最後に、ここまでの議論をふまえ時代の要請に応えるような「新しい大学教員像」について議論を行う。まず第一に、仕事の時間量や教育研究活動の質については、わが国の大学教員はかなり効率的であると考えてよいのではないか。皮肉なことに、大学の効率的運営を図ることを目的とする「大学改革」が結果的に大学の効率を低下させる方向で機能している、という可能性が分析結果から浮かび上がってきた。現在すすめられている改革がアカデミック・プロフ

ェッションの行き詰まりをもたらしているのは、決して偶然ではないのではないか。これでは衰退の先にある新しい大学教員像など、構想すべくもない。理念はともかく、大学改革を実現するための具体的な手法に関するフィージビリティについて早急に検討する時期に来ているのではないか¹⁵⁾。

大学改革と平行して大学教員のあり方に大きな影響を及ぼしているのが知識社会化である。指摘した4つのパラドクスは、放置することの許されない深刻な問題を引き起こしている。先の3つのパラドクスでは、いずれもいかにして大学教員を専門的知識や能力を生かした活動に集中させるかが問題の中心となる。一つの解は、管理運営や複雑化した機器の維持管理、あるいは地域や社会貢献を行ううえで必要な専門的知識や能力を備えた専門職を新たに創設するというものである。ここに、新しいタイプの大学教員が誕生することになる。

現在周縁的と考えられているこれらの仕事の負担から開放されたとき、教育研究という伝統的な役割を担う大学教員には、これまで以上に成果(アウトカム)をあげることが期待される。専門的知識や能力をフルに発揮して、高まる社会からの期待に対していかに応えていくのか。その地道な積み重ねがあって、はじめて「社会の構造変化に対応して、大学も、新しい社会において期待される役割を適切に果たしうる新しい大学像を構築」(文部科学省 2004, p.7)することが可能となる。もちろん、社会の構造変化によって、現在の大学教育と社会のニーズとの間にミスマッチが生じることもある。その典型的なケースが、第4番目に指摘したパラドクスとしてすでに表面化している。

知識社会における過剰学歴問題、というパラドクスに対しては、新規雇用の創出という一つの対応可能性が考えられる。ここで問題となるのは、期待される雇用創出機能は教育活動と密接に結びついているがゆえに、外部化することが困難であるという点である。残念ながら、伝統的な学問分野のなかで育成されてきた現在の大学教員に、雇用創出という新しい機能を期待することは難しい。学生の「学力低下」と称される変化もまた、同じような問題を引き起こす。すでに多くの大学において補償教育として中等段階の教育が実施されているけれども、大学教員の養成に際して中等段階の教育を実施することは一般に想定されていない。学力低下が進行し中等段階の教育の必要性が増加したとき、もはや伝統的な学問分野に根差した現在の大学教員のみで大学教育を担うことは困難となる。大学という社会的装置は残るにせよ、そこでの教育を担う主体はおそらく社会のニーズに応じて入れ替わっていくのではないか。

他方、研究者としての教員からみた場合、実質的な活動は所属大学を越えて組織された共同グループによって実施されるケースが多く、しかも、所属している大学は一時的な滞在場所に過ぎないとさえ考えられている。ボーダレス化しているのは、実は大学の研究機能だけではない。古くからは非常勤講師という形で、近年では単位互換制度を通じて、大学における教育活動もまた実質的に所属大学を越えて組織されている。そこで重要性が増してくるのが、所属機関を越えたネットワークの要として機能するゲートキーパー(アレン 1984)である。15万6千人もの大学教員の間でのコミュニケーションを活性化し、そのなかから社会のニーズに応える、

あるいは社会に対して新たな価値を提案するような成果(アウトカム)を生み出していくこと。現実に機能している組織的活動の部分でしかない大学を単位として競争を行うよりもはるかに困難ではあるけれども、その一方で、成功した場合のパフォーマンスは飛躍的に高まる。そこでの成果を通じて創りあげられていくものこそが、知識社会における「新しい大学教員像」にほかならない。

【注】

- 1) 広島大学高等教育研究開発センター第 32 回研究員集会「大学教授職の再定義」の「趣旨」より。
- 2) たとえば、文部科学省(2004)のなかで、「諸外国の高等教育改革」と題してアメリカ合衆国、イギリス、フランス、ドイツ、中国、韓国の事例が紹介されている。
- 3) たとえば、鷺田小彌太『大学教授になる方法』青弓社、桜井邦朋『大学教授』地人書館など。
- 4) データは、1995年5-6月に実施された調査結果に基づくものである。調査概要および分析結果の一部については、科研費報告書(宅間編 1996)を参照。
- 5) 表 1 では、四年生大学全体の平均値と国立大学の平均値が大きく異なる人文社会・教授のみ、国立大学の平均仕事を示している。
- 6) 平成 14 年に実施された最新の調査(文部科学省 2003)をみても、分野別の平均仕事時間に大きな変化は見られない。
- 7) 表 3, 表 4 ともデータは注 4 に同じ。
- 8) ここで示した数字は 1995 年時点のものであり、大学教員の時間資源を巡る現状はさらに悪化しているものと考えられる。
- 9) 国立大学の法人化に至る経緯については、国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議(2002)の参考に簡潔にまとめられている。
- 10) ここではこれ以上詳しく触れないけれども、その背景にあるのが、強い財政削減圧力のもとでのいわゆるニュー・パブリック・マネジメントの流れである。この点について、たとえば小林(2004)を参照。
- 11) 「効率性」とは逆に、どれだけ少ない投入により一定の産出が得られたかを競うのが「経済性」の概念である。
- 12) 地域や社会への貢献のなかには、もちろん研究ではなく教育と位置づけられるケースもある。たとえば、学術研究の中心として知を創造する人材を養成するという大学の中核的な目標を達成するためには、質の高い教育が必要である。この目的を達成する上で必要であるからこそ、大学はややオーバースペックともとれる教育環境を有しているといえる(加藤 1998)。地域や社会貢献の一環としての教育サービスの提供は、もちろん必要とされる

- 場合もあろうが、正規の学生に対する教育の質的低下を招くようでは本末転倒ではないか。
- 13) 『IDE 現代の高等教育』No.467 (2005) では「大学と就職」を特集テーマとしており、さまざまな観点からこの問題について議論がなされている。
 - 14) このデータは、2002年3月に実施された調査結果に基づくものである。調査概要および分析結果については、『大学研究』第27号を参照。
 - 15) もちろんこれは、大学改革の理念に問題はないということではない。

【参考文献】

- T.J.アレン (1984) 『“技術の流れ” 管理法』 開発社
- Philip G. Altbach, ed., 2000, “The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives”, Boston College Center for International Higher Education. (http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/publications.htm) (広島大学高等教育研究開発センター (2004) 『COE 研究シリーズ5 構造改革時代における大学教員の人事政策』)
- Philip G. Altbach, 2000, “The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work” in *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Boston College Center for International Higher Education.
- P.キャペリ (2001) 『雇用の未来』 日本経済新聞社
- P.F.ドラッカー (1993) 『ポスト資本主義社会』 ダイヤモンド社, pp.163-165
- R.H.フランク, P.J.クック (1998) 『ウィナー・テイク・オール』 日本経済新聞社
- 加藤毅 (1998) 「大衆化時代の国立大学の費用負担」『高等教育のシステムと費用負担』平成7-9年度文部省科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書, pp.62-74
- 加藤毅 (2003) 「ボーダレス化する学術研究活動」『大学研究』27号, 筑波大学大学研究センター
- 小林信一 (2004) 「国立大学法人化とニューパブリック・マネジメント」『高等教育研究叢書80 大学運営の構造改革』広島大学高等教育研究開発センター
- 国立大学協会 (2001) 『日本の将来と国立大学の役割』
- 国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議 (2002) 『新しい「国立大学法人」像について』
- 文部科学省 (2003) 『大学等におけるフルタイム換算データに関する調査報告』
- 文部科学省 (2004) 『平成15年度 文部科学白書』国立印刷局
- 大江淳良 (2005) 「危機的状況の就職率と離職率」『IDE 現代の高等教育』No.467
- 宅間宏編 (1996) 『大学等における研究者の生活時間に関する調査研究』平成6-7年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書

科研費総合研究（A）

大学等における研究者の 生活時間に関する調査研究

調査結果の概要

平成9年01月

研究代表者 宅間 宏

本概要は、科研費総合研究（A）「大学等における研究者の生活時間に関する調査研究」の一貫として、1995年初夏に実施されたアンケート調査の概要をとりまとめたものである。調査は、一定の手続きにしたがって無作為に抽出された大学教員を対象として実施された。

本概要は、大学教員の時間使用の実態、変化、問題点などを中心とする結果を紹介するものである。

本件に関する問い合わせ先：「大学等における研究者の生活時間に関する調査研究」

研究会幹事 小林信一

電気通信大学情報システム学研究科

182 調布市調布が丘1-5-1

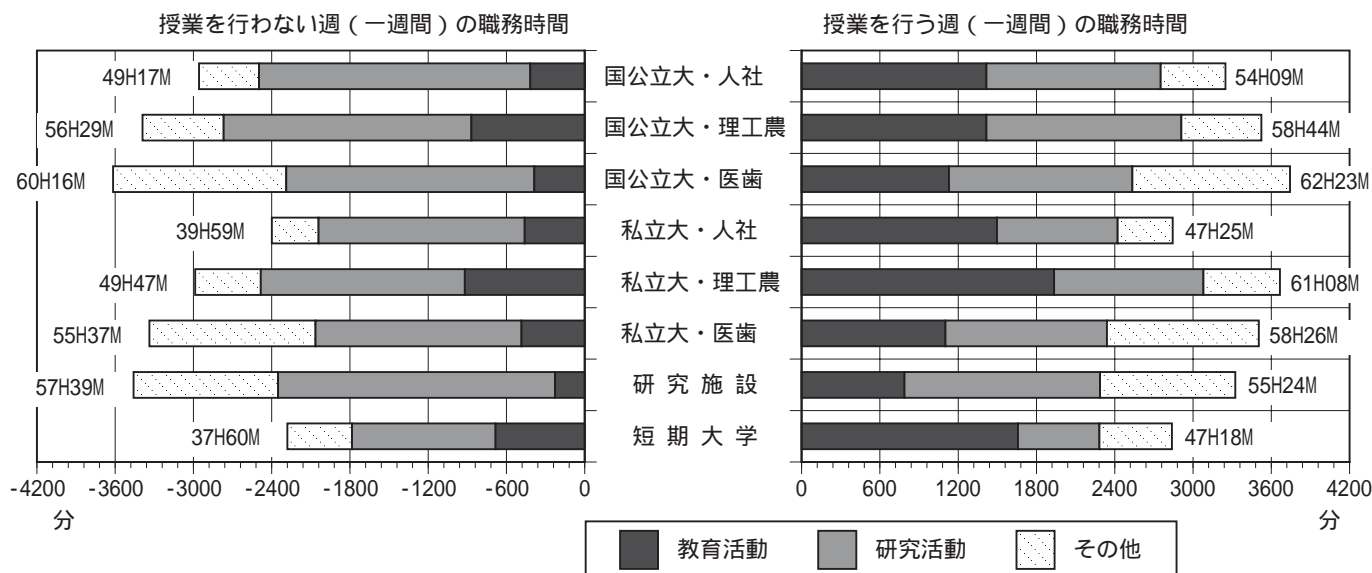
tel 0424-83-2161 ext.5287

fax 0424-85-9843

e-mail skob@is.uec.ac.jp

大学教員の職務時間

1年（52週）を授業を行う週と行わない週に大きく分け、それぞれの標準的な職務時間配分を示す。数字は設置者・専門分野別の一週間あたり平均職務時間である。国公立大・人文社会の授業を行う週をみると、教育活動は1,416分（23時間36分）、研究活動は1,337分（22時間17分）、そしてその他の活動が497分（8時間17分）行われており、職務時間全体では3,249分（54時間09分）となっている。



1. 長い職務時間

授業を行う週について一週間あたりの職務時間をみると、最も長いのは国公立大・医歯の62時間23分、次に長いのが私立大・理工農の61時間08分となっている。最も短い私立大・人文社会や短期大学でも週あたり職務時間は47時間を越えており、週休二日・一日8時間労働のもとでの週労働時間（40時間）を大きく上回っている。

図には示されていないが、一日の職務パターンによっても職務時間は大きく異なる。たとえば国公立大・理工農では、学生指導を行う日が週あたり4.3日となっており、その一日の職務時間は10時間を越えている。

授業を行わない週には、教育活動に代わり研究活動が長時間行われている。なかでも、国公立大・医歯（60時間16分）、研究施設（57時間39分）、国公立大・理工農（56時間29分）、私立大・医歯（55時間37分）などで職務時間が長くなっている。

2. 研究中心の国公立大学・教育中心の私立大学

設置者により、大学教員の職務は大きく異なっている。授業を行う週についてみると、国公立大の人文社会と理工農では、教育活動と研究活動に費やされる時間はほぼ等しく、共に職務時間の4割程度を占めている。これに対して、私立大の人文社会・理工農では、教育活動を行う時間が圧倒的に長く職務時間の5割を越える。

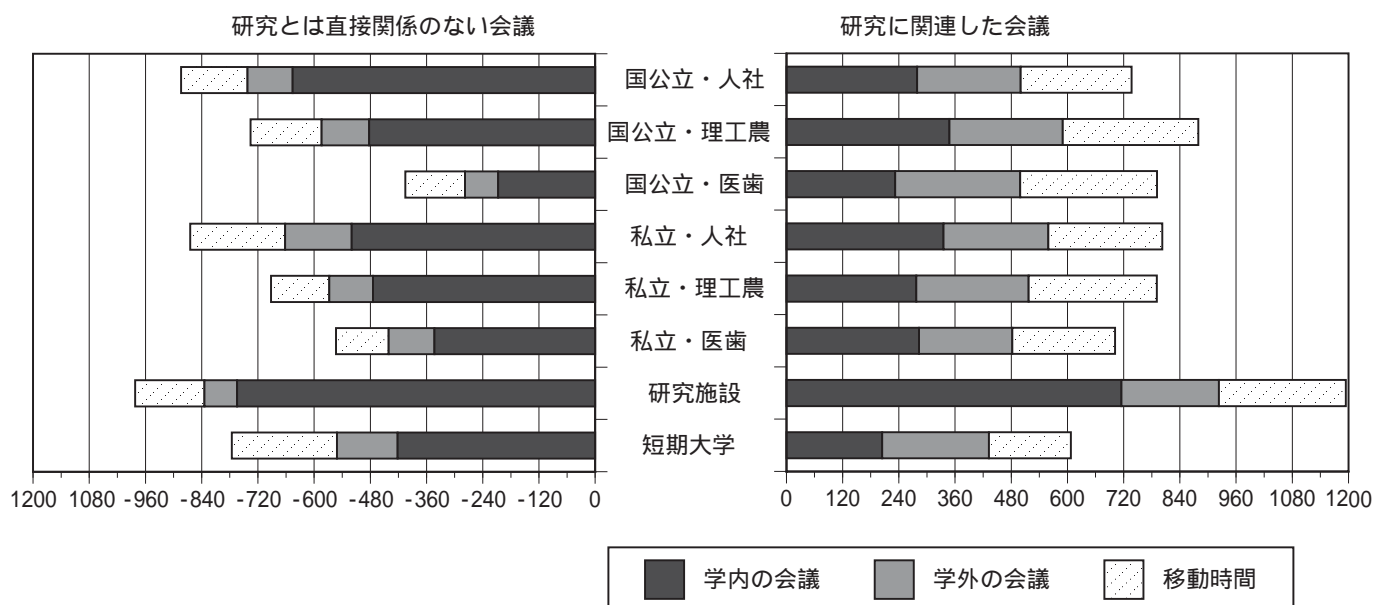
授業を行わない週についても、国公立大では私立大に比べて長時間の研究活動が行われており、その影響を受けて職務時間全体も長くなっている。

3. 医・歯学部その他の活動

人文社会や理工農とは異なり、医・歯学部では臨床活動を中心とする「その他の職務」を行う時間が長く、週あたりでは20時間を越える。特に臨床活動に加えて授業や学生の指導を行う日には、一日の職務時間は12時間30分を越えている（国公立大）。研究活動に費やされる時間は理工農とほとんどかわらないが、教育時間はやや短くなっている。

会議を行う時間

ここでは、研究に関連した会議と研究とは直接関係のない会議とを区別し、それぞれについて一ヶ月あたりの所要時間（回答者の平均値）を示した。国公立大・人文社会では、研究に関連した会議は学内で279分（4時間39分）、学外で221分（3時間41分）行われている。また、学外で行われている会議に出席するための移動時間（往復）が237分（3時間57分）となっている。いずれも、宿泊を要する会議や出張を除いた数値である。



1. 研究に関連した会議

研究に関連した会議が最も長時間行われているのは研究施設であり、一ヶ月あたり1,194分（19時間54分）に達している。学内の会議が多いのも研究施設の特徴であり、全会議時間の60%（715分）を占めている。次に長時間行われているのが国公立大・理工農であり879分（14時間39分）となっている。人文社会や医歯についてみると、国公立大では学外での会議時間が比較的長いのに対し、私立大では学内での会議が長時間行われている。

2. 研究とは直接関係のない会議

研究とは直接関係のない会議についてみると、最も長時間行われている研究施設では一ヶ月あたり982分（16時間22分）となっている。設置者や分野によるばらつきが大きく、最も時間の短い国公立大・医歯の総時間（405分/6時間45分）は研究施設の4割程度でしかない。国公立大・私立大に共通しているのは、人文社会の会議時間が最も長くなっている点である。人文社会に次いで理工農の会議時間が長く、会議時間の最も短いのが医歯となっている。

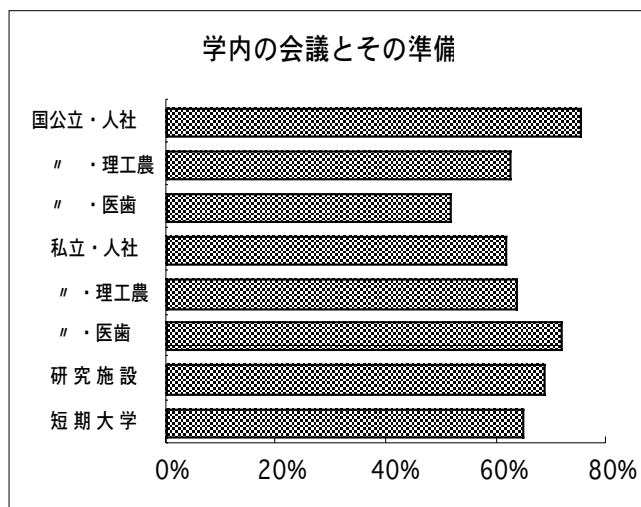
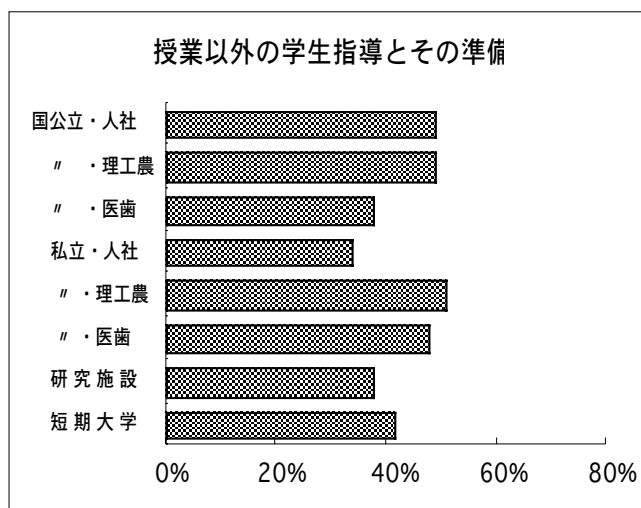
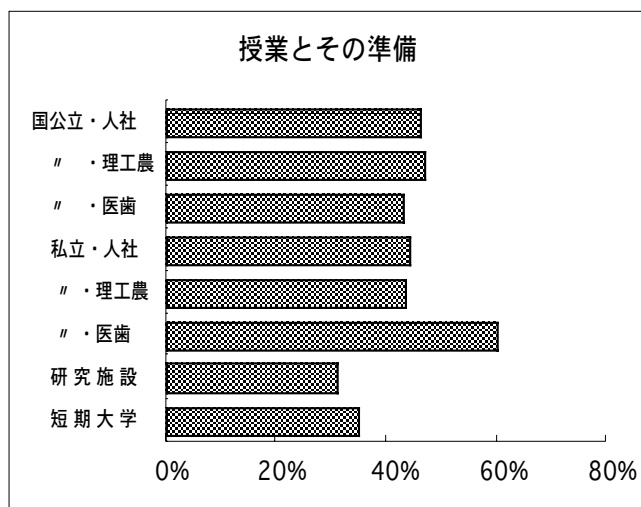
3. 宿泊を要する会議や出張

最後に、図には示されていないが、宿泊を伴う会議や出張について触れておこう。研究に関連した宿泊を伴う会議や出張のべ日数が最も多いのが国公立大・理工農と研究施設の23日、次に多いのが国公立大・医歯の19日となっている。国公立大・人社と私立大の人社・理工農では15日、私立大・医歯は13日であり、最も短いのが短期大学の10日となっている。

研究施設では、研究とは直接関係のない会議や出張も最も多く、のべ日数は9日となっている。私立大・医歯と短期大学では7日、国公立大の人社・理工農・医歯と私立大・人社では6日、最も短い私立大・理工農では5日である。

最近5年間の職務内容の変化

次に、最近の5年間に起きた職務内容の変化についてみていく。ここでは、1.授業とその準備、2.授業以外の学生指導とその準備、3.学内の会議（教授会や各種委員会）の3項目をとりあげ、それぞれ職務が増加したと答えた回答者の比率（現在の所属機関に着任して5年以上が経過したサンプルのみ）を示している。



1. 授業とその準備

授業が増加したと答える比率の最も高いのは私立大・医歯であり、60%に達している。国公立大の人文社会・理工農・医歯、および私立大の人文社会・理工農では、授業が増加したと答える比率はほぼ等しく、43%~47%の狭い範囲内に収まっている。図には示されていないが、変化なしと答えた比率も40~50%と高く、減少したと答える者はほとんどみられない。四年制大学の学部や大学院では、設置者や分野を問わず、半数程度が授業とその準備が増加したと感じていることになる。

授業が増加したと答える比率は研究施設と短期大学で低く、研究施設で31%、短期大学では35%となっている。

2. 授業以外の学生指導とその準備

授業以外の学生指導とその準備という職務に起こった変化は、分野や設置者によってかなり異なっている。国公立大では、人文社会と理工農の49%が増加したと答える一方、医歯の比率は低く38%にとどまっている。

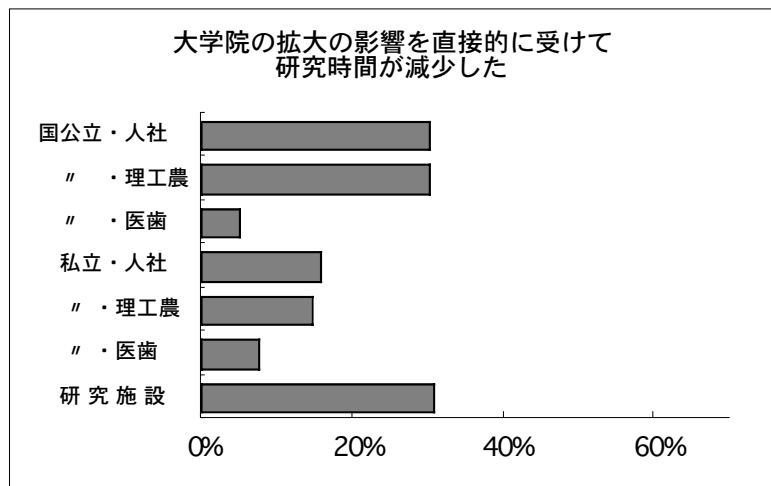
他方、私立大では、増加したと答える比率は理工農（51%）と医歯（48%）で高くなっており、人文社会では38%と最も低い。残りの回答者のほとんどは変化なしと答えており、減少したと答える者はほとんどいない。

3. 学内の会議とその準備

授業や学生指導と比較すると、学内の会議とその準備が増加したと答える比率は突出して高くなっている。最も高いのが国公立大・人社であり、その比率は75%に達する。私立大・医歯の比率も高く70%を越えている。その比率の最も低い国公立大・医歯でも、52%が増加したいと答えている。

最近の大学内部の変化による影響

最近5～10年の間に、大学の内部では、大学院の拡大や留学生の増加、大学改革などの大きな変化が起こっている。これらの変化は、研究活動に対してどのような影響を及ぼしているのだろうか。ここでは、1.大学院の拡大、2.留学生の増加、3.大学改革の3項目について、起きた変化の直接的な影響を受けて研究時間が減少したと答えた者の比率について示す。

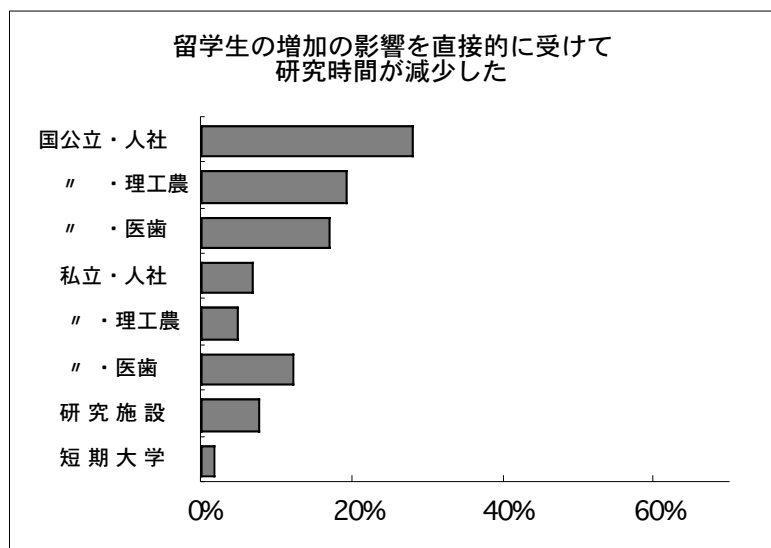


1. 大学院の拡大

大学院の拡大が直接的に研究時間に及ぼした影響は、設置者や分野によって異なっている。研究時間が減少したと答える比率が最も高いのは国公立大の人文社会および理工農であり、30%に達している。ほとんどが国立大に属する研究施設でも、減少したと答える比率は31%と高い。

同じ国公立大であっても、医歯では早くから大学院が整備されていたことなどにより、研究時間が減少したと答える比率は低く、わずか5%でしかない。

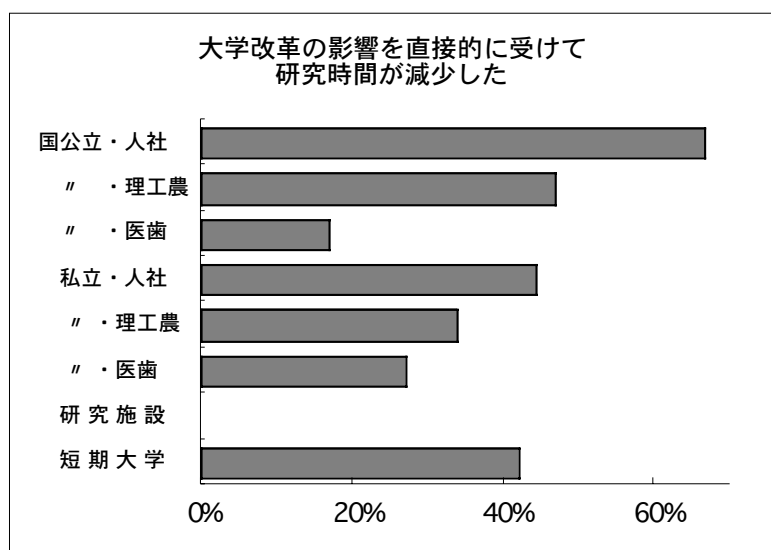
私立大の場合、人文社会や理工農の15～16%が大学院の拡大により研究時間が減少したと答えているのに対して、医歯では8%と低くなっている。



2. 留学生の増加

留学生の増加が直接的に研究時間の減少をもたらしたと答える比率をみると、最も高いのが国公立大・人文社会であり28%となっている。他方、私立大で留学生の増加が研究時間の減少をもたらしたと答える比率は、人文社会が7%、理工農ではわずか5%と低い値を示している。

一般に、国公立大では、私立大に比べて留学生の増加が直接的に研究時間の減少をもたらしたと答える比率が高くなっていることがわかる。



3. 大学改革

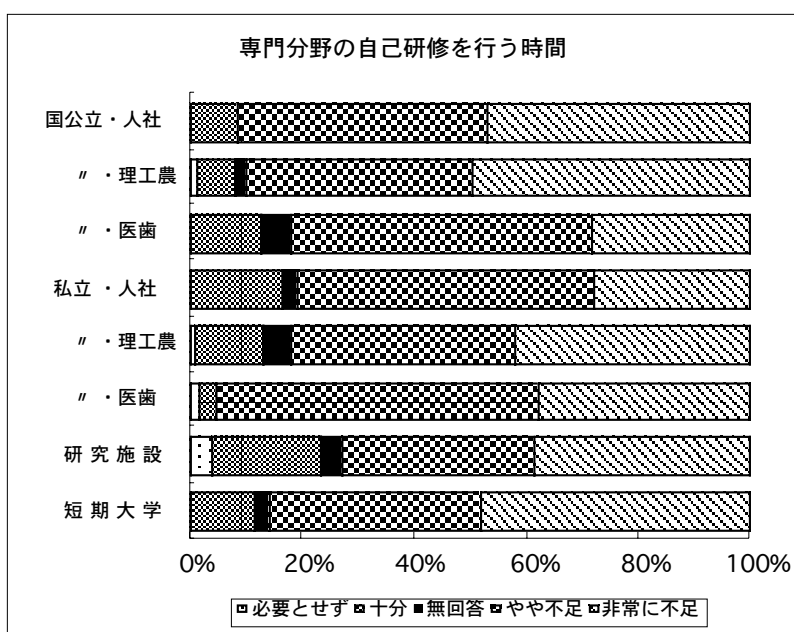
大学改革による影響は、分野によって大きく異なる。国公立大・人文社会では、大学改革が直接的に研究時間の減少をもたらしたと答える比率が最も高く67%に達する。次に高いのが国公立大・理工農の47%、国公立大で最も低いのは医歯（17%）となっている。私立大でも同様に、大学改革の影響を最も強く受けたのは人文社会であり、医歯での影響が最も弱くなっている。

学術研究環境の時間的側面の評価

回答者がおかれている現在の学術研究環境について次の5項目をとりあげ、その時間的側面に対する主観的な評価(充足度)の結果について示す。

1. 専門分野の自己研修(専門的知識を得るために個人的に行う研修)を行う時間
2. 専門分野以外の自己研修(視野を広げる・教養を広めるために個人的に行う研修)を行う時間
3. 論文を執筆する時間
4. 情報交換や研究交流を行う時間
5. 教育活動を行う時間

グラフの見方について、国公立大・人文社会での専門分野の自己研修を例として説明しよう。グラフの左端より、必要としないと答える者は0%、十分と答える者の比率は8%、無回答者はわずか1%と少なくなっている。他方、グラフの右端からみていくと、非常に不足していると答える比率は47%、やや不足しているも45%と高く、合計すると全体の90%以上が不足を感じていることがわかる。

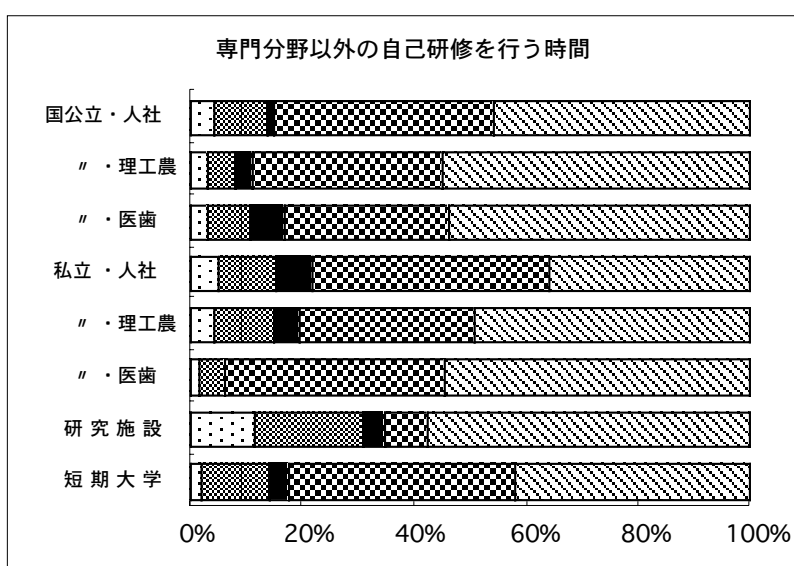


1. 専門分野の自己研修を行う時間

専門分野および専門分野以外の自己研修は、研究と学習とのボーダーライン上にある活動である。したがって、研究時間不足の影響を強く受けやすい活動の一つであると考えられる。

国公立大の人文社会・理工農では、「非常に不足」が45%を越え、「やや不足」を加えると全体の90%を越える者が不足していると感じていることになる。他方国公立大・医歯と私立大・人文社会では、「非常に不足」は30%未満と低く、「やや不足」を加えると全体の80%程度が不足していると感じている。

これに対して研究施設では、不足と答える者の比率はやや少なく(73%)、代わりに、「十分」が20%と多くみられる。

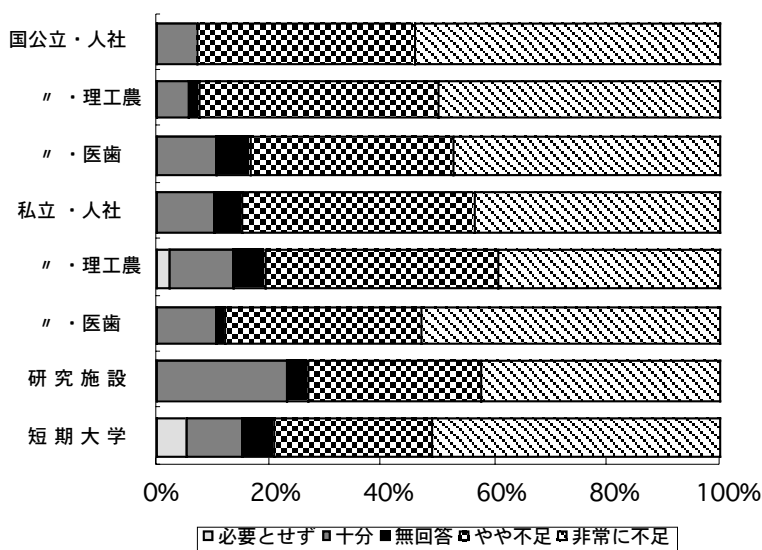


2. 専門分野以外の自己研修

専門分野以外の自己研修では、専門分野の自己研修に比べて「非常に不足」の比率の高さが特徴的となっている。国公立大・理工農、私立大・医歯および研究施設では、比率は55%を越える。その一方で、「やや不足」は相対的に少なくなっている。

同時に、研究施設では、「必要なし」(12%)および「十分」(19%)の比率も高く、非常に不足している者と充足している者とに二極化する傾向がみられる。

論文を執筆する時間



3. 論文を執筆する時間

論文の執筆を行う時間が不足していると答える比率が高いのは、国公立大の人文社会・理工農と私立大の医歯である。いずれも「非常に不足」が50%を越える。これに加えて、国公立大の人文社会・理工農では「やや不足」も多く（40%）、両者を合計すると全体の90%以上が不足感を持っていることになる。

他方、研究施設では、論文を執筆する時間が十分であると答える比率が高く23%に達している。国公立大・医歯と私立大の人文社会・理工農・医歯、および短期大学では「十分」の比率はいずれも10%である。

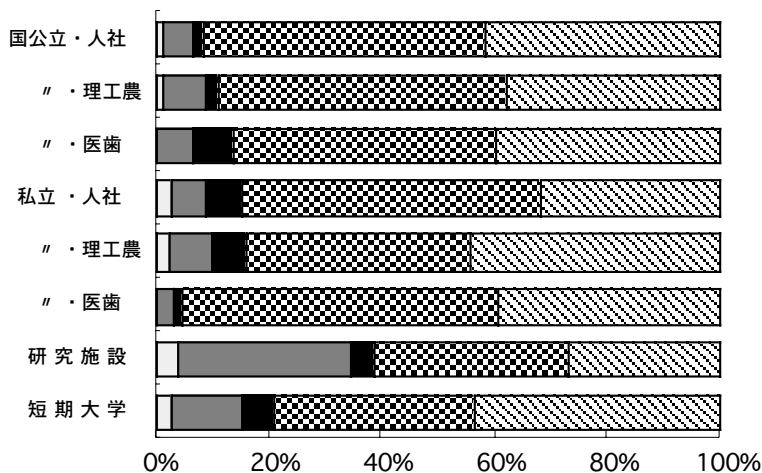
4. 情報交換や研究交流を行う時間

情報交換や研究交流を行う時間もまた、自己研修や論文執筆の場合と同様、不足感が非常に強くなっている。

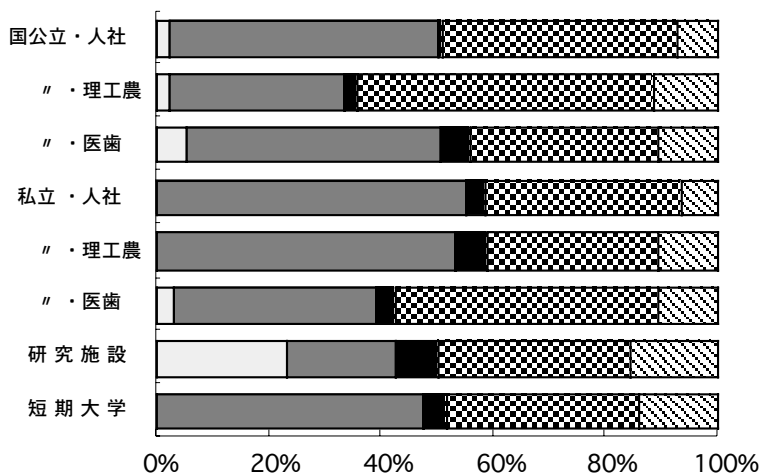
設置者および分野別の特徴も類似しており、不足と答える比率の最も多いのが国公立大の人文社会・理工農と私立大・医歯となっている。いずれも、「非常に不足」が40%、「やや不足」を加えると全体の90%に達する。特に私立大・医歯では、不足していると答える比率が全体の95%に達している。

不足感を持つ者が圧倒的多数を占める中で、比較的研究時間にゆとりがみられるのは研究施設である。自己研修や論文執筆の場合と同様、研究施設では情報交換を行う時間の充足度が最も高く、31%が十分であると答えている。

情報交換や研究交流を行う時間



教育活動を行う時間



5. 教育活動を行う時間

ここまで、研究活動を行う時間の充足度を4つの項目についてみてきたが、いずれも不足と感じる者の比率が圧倒的に高くなっていた。これとは対照的に、十分と答える者の比率が高くなっているのが教育時間である。なかでも私立大の人文社会・理工農では「十分」が多く過半数を超える。研究時間の不足感が強くなっている国公立大・人文社会でも、教育時間は十分と答える比率が高く（48%）なっている。

研究時間に関する問題

研究活動を行う時間に関連する問題点を、大きく 1.不足をもたらす要因 と 2.質的な問題点、に分類し、それぞれ該当すると回答した者の比率を示す。

研究時間に関連する問題点（該当すると回答した者の比率）

	研究時間不足をもたらす要因			研究時間の質的な問題点			
	教育	会議等	事務	細切れ	寸断	夜間	休日
国公立・人社	54%	59%	47%	45%	38%	23%	54%
" ・理工農	39%	55%	59%	43%	47%	25%	42%
" ・医歯	25%	33%	48%	54%	37%	38%	41%
私立・人社	53%	48%	22%	39%	27%	19%	37%
" ・理工農	56%	44%	44%	43%	36%	19%	23%
" ・医歯	48%	36%	30%	59%	39%	36%	27%
研究施設	0%	38%	46%	42%	58%	35%	42%
短期大学	54%	43%	34%	58%	25%	26%	36%

要因および問題点の具体的な説明

教育：教育およびその準備に要する時間が多く、研究時間の確保ができない

会議等：会議等に要する時間が多く、研究時間の確保ができない

事務：書類作成等の事務的な作業に要する時間が多く、研究時間の確保ができない

細切れ：研究以外の職務が多忙で、まとまった研究時間を確保することができない

寸断：電話や来客等により研究が寸断されることが多い

夜間：研究以外の職務が多忙で、平日は夜間や早朝にしか研究時間を確保することができない

休日：研究以外の職務が多忙で、休日にも研究活動を行わざるをえない

1. 研究時間不足をもたらす要因

<国公立大学>

人文社会では「会議等」と「教育」の比率が高く、共に50%を越えている。理工農では「事務的作業」が最も多く59%、「会議等」も過半数を越える。その一方で「教育」の比率はやや低くなっている。医歯では、これらの要因が研究時間不足をもたらすと答えた比率は低く、「教育」は25%、「会議等」も33%となっている。

<私立大学>

「教育」が研究時間不足をもたらすと答える比率の高さが私立大の特徴である。特に理工農や医歯では、「教育」の比率が国公立大よりも10%以上も高くなっている。「教育」とは逆に、「会議等」と「事務的作業」の比率は、一般的に国公立大よりも低くなっている。特に「事務的作業」については、人文社会（22%）と医歯（30%）の比率が低い。

2. 研究時間の質的な問題点

<まとまった研究時間>

研究時間について考えるとき、時間量だけでなくその質——中断されることがない連続的な時間であることなど——もまた重要な側面である。調査結果は、研究時間の量的な不足に加えて、「細切れ」「寸断」など質的な問題も広く存在していることを示している。「細切れ」は、私立大・医歯（59%）や短期大学（58%）、国公立大・医歯（54%）に多く、他方「寸断」は研究施設（58%）や国公立大・理工農（47%）で多くみられる。

<研究時間のタイミング>

研究以外の職務による多忙化は、勤務時間内での研究活動を困難にする。そのような状況の下で研究活動を継続するためには、夜間や早朝あるいは休日などプライベートな時間を削って研究時間を作り出さざるをえない。事実、調査結果は研究活動の「夜間・早朝・休日」化が広い範囲にわたってみられることを示している。「夜間」を指摘する比率が高いのは、国公立大・医歯（38%）や私立大・医歯（36%）、研究施設（35%）などである。「休日」は、国公立大・人文社会（54%）や国公立大・理工農（42%）、研究施設（42%）などで多くみられる。

大学の本質と教員組織

生駒 俊明
(一橋大学・東京大学)

はじめに

ありがとうございます。私はたぶん多くの方と違って、高等教育を研究している者ではございません。ほとんど趣味として大学問題をやってきました。過去にも大学のアドミニストレーターをしたこともございません。なぜ大学改革について発言をしているかと言いますと、26年前、東大の教授をやっていた頃（その時は助教授でしたけれども）、自分の研究環境があまりにも劣悪で、自分の研究環境をよくしたいということから、大学問題をいろいろ仲間といっしょに議論したり、生産技術研究所を大変よい研究所にいたしました。文部省ともいろいろ連絡を取ったりしてですね。

94年に、理工系大学院の改革に関する国際シンポジウムを全くどこの支援を受けずにやりました。実際には文部省の支援を得たんですけれども。プライベートな組織として運営して、それが意味では日本の大学改革の創始ではなかったかと思っております。7つの提言というものを出しました。それから私、東大を辞めまして、日本テキサス・インスツルメントという外資系の会社に入り、しばらくはそちらで社長をやって、2年前にそこも無事リタイアいたしました。ほぼ10年位外資系の社長をやりました。2年前から、先ほどご紹介いただきましたものの1つ、「産業再生機構」というのを皆さんご存知かもしれませんが、つぶれかけた会社を救う、そこで仕事をしております。鐘紡、ダイエー、非常に大変でございましたけれども。

私は、望田先生のお話にありました、教養市民と経済市民とを両方経験してまいりました。過去はタイムシェアリングでやってましたが、現在は全く掛け持ちでございます。もともと私は半導体エレクトロニクスの研究者だったのですが、一橋大学ではMBAコースを教えておりまして、科学技術振興機構では国の科学技術政策をやっております。一方では産業再生機構、それに日立金属というプライベートな会社の取締役をやっております、今両方を勉強しております。

今日お話するのは私の趣味の部分でございます。私は土日は働かないということにしているんですね。ところが今日は土曜日なんですね。趣味としての土曜日というのは使うことにしています（笑）。今日お話するのは、ちょっと題目を変えさせていただきまして、「大学の本質と教員組織」、このようなお話をさせていただきたいと思っております。

私のバックグラウンドというのは、中教審の大学分科会の委員をやっております、その中

で、現在、高等教育のグランドデザインというのをいろいろ検討しております。もう中間報告の最終段階になっておりますが、文科省の若い連中が非常に四苦八苦して作文しております。審議会のメンバーがそれぞれ勝手なことを言い、しかもそれをみんな入れるもんですから、何の変哲もないものになってしまう。この前、会議の時、全部切って、一本筋を通して、思うように書いてくださいって助け舟を出したつもりなんですけど、助け舟にならなくて、もう1回困っているという状況になっております。もう1つは「教員組織の改革」っていうのも委員でございまして、あれもまた出席者が勝手なことを言ってまして、特にいろんな高専だとか、それぞれの短期大学の学長先生が入られていまして、ほとんど利益誘導的な発言しかしないもんですから、これも何の変哲のないものになりそうなんですけれども、うまく進行していない。ついこの前、最後の形を相談に来られましたけれども、それは少し踏まえませんが、ご要望はそれをしゃべってくれということですが、とても私はそういうものはしゃべれないものですから、私の考えを述べさせていただきます。制度改革に戻りますけれども、そういうバックグラウンドのもとに、今日はお話をしたいと思います。

大学の本質とグランドデザイン

大学改革、いろいろございますけれども、今日は時間が非常に短いものですから、エッセンスだけ、結果だけをお話いたしますので、もし時間があつたらあとの質疑応答で補わせていただきます。

大学はいろいろ変化が非常に激しいわけなんですけれども、世界的にそういう位置づけにある。どうも大学の本質が見落とされた議論が進行していると思っております。やはり大学の本質を知っていないと変な方向にいつてしまう。そういう意味で実は大学のグランドデザインを作ってくれと言ったのは私でございまして、3年くらい前に分科会でかなり強く申し上げました。当時の工藤高等教育長の時ですが、始めたのはいいんですけど、グランドデザイン、誰も書けないんですね。詳細デザインは、皆さん書けるんです。ですけど大きな方針というのは書けない。これは非常に困ったことです。大学の本質とは、というのは加藤先生のお話の一部ありましたが、加藤先生、これに対しては何もおっしゃらなかったですね。大学の本質論からやりたいんですね。

大学っていうのは、なぜかくも長く続いてきたか。政治体制、イデオロギー無関係に大学というものは存続してきた。大学を壊したのは、たぶん毛沢東ぐらいじゃないかと。ポル・ポトもそうですかね。これを私、もう20年ほど考えております。私、学生紛争時代を経験しておりますから。得た結論を書きますと、大学は「将来価値の創造」であると。そのことを社会が経験上よく知って、この分だけちょっと一般の社会からかけ離れた組織をつくって、将来の価値を託そうじゃないかということ、社会が利口だったからそれを許してきたという部分を持っています。「将来価値の創造」というのは、教育、まさに人材の育成と研究、将来に重要であ

るもの、なるであろうものを、こういう学術、学問というもの、その営みから引き出していくということが、大学の使命であり本質である、という結論に私自身が達しました。従って、よく言われます、学術を創っていくこと、それを教えていくこと、一般社会に対して普及していくこと、この3つが大学の使命であるということです。それを受けて当然、教育と研究、それを通しての社会貢献があります。私は社会貢献というのに反対という結論に達しました。社会貢献というのは何であるか、教育、研究を通しての社会貢献とは何か、ということに関していろいろ論議がある。先ほど加藤先生、触れられましたね。こういう所で講演して、これを社会貢献やっているとされたら、やっぱり困るんですね。自分の研究、教育の成果を発表しているということだったらいいんですね。一番困るのは、12チャンネルのコメンテーターというものですね。あれはけしからんと私は思っているんですね。ああいうことをするなら、しっかりキャンパスに帰って教育、研究をやってほしい。審議会の委員。これまた社会貢献に入らないということです。ボランティアです。ですからあくまで社会貢献は、教育、研究を通じた社会貢献であるという結論に達しました。私自身はですね。余計なことを申しあげました。

「将来価値の創造」としての大学とアカデミック・フリーダム

先ほど申しましたように、大学と社会の関係、これは契約説です。社会契約です。これは社会が「将来価値の創造」として大学にあることを託す。その見返りに財政的支援をする。公的資金はそのために出る。ですから「将来価値の創造」というものに対してお金を払うんであって、すぐにペイ・バックを要求していない。タックスを使うのもそれなんです。ということで、そのために現在の権威から独立でなくちゃいけない。というところで「アカデミック・フリーダム」というのもってきている。最近「アカデミック・フリーダム」を言う人が非常に少なくなってきた。望田先生が、教授の自由と人事の自由ということで、ドイツ式のアカデミック・フリーダムをおっしゃっていましたが、私はマックス・ウェーバーの本を読みました。マックス・ウェーバーには私講師というのが出てきます。望田先生がおっしゃっていらっしゃるように、国家の力と大学の教育との関係が、どうしても従属関係になっている。お金を出しているからですね。それを断ち切るために私講師という制度をつくったということが、確かウェーバーの「大学論」には書いてあったとおぼろげながら記憶しておりますけれども。お金を出しているから言うことを聞けと。これは日本の東京大学、京都大学の歴史でございますけれども、それを断ち切る方にも理論があるわけですね。それが先ほど言いました、将来に対する「価値創造」ということです。そこにアカデミック・フリーダムというものの新しい定義をしたいと思っております。学部自治とは違う、憲法で保障された学問の自由をアカデミック・フリーダムの根拠に置くという、従来型のいろいろ判決が出ておりますが、それではなく、それを超えたものであるというのが私の定義でございます。従って、現在の風潮である、お金の流れに基づく評価というのはやめるべきである。完全にやめていただく。評価システムに対しても、

私、ちょっと考えていることがございまして、ピア・レビューとアカウントビリティには違いがある。ピア・レビューも、加藤先生のご意見と私の考えとはちょっと違うんですけど、ピア・レビューの上に立ってアカウントビリティの評価をする。アカウントビリティは、ある程度、お金をもらっていることに対する説明責任といえますか、それに見合ったものを出していく。これは必要最小限のファンディングに対する大学の社会的責任である。まずこれが基本でございます。

大学の組織—ゴルフボールモデル

そこで考えついたのが大学の組織です。これは IDE に書いたものです。これは、実はどこかのパネルをやった時に思いついたことなんですけど、「ゴルフボールモデル」というものです。私、ゴルフが好きなんです。広島に来たのも、明日ゴルフをやろうとして来たんですけど、実は急に今日帰らなくちゃいけなくなって、残念ながらやれないんですけど、非常に不謹慎ですが、許していただいて。

最近のボールはこういうツーピースと言われるものなんです。真ん中に芯があって、もう1つ違う材料で。大学の組織では、「コア」の部分はどちらかといいますと、古いドイツ型でもいいんですけど、20世紀初頭のドイツ型っていうのが、やっぱり重要な大学の本質を表しますから。ここは大学の教育と研究をやる所。ここはやっぱりアカデミック・フリーダムが保証されなければならない。国の権力、主として国の権力なんです。社会の意見を聞くというのはアカデミック・フリーダムに反しないんですけど。この部分というのは、大学の長年存続してきた1つのコアでございまして、これはどんなに世の中が変わり、知識基盤社会になっても、やはり大学が堅持しないとですね。他の機関に吸収されていって、時の政治体制とかイデオロギーとかいろんなもので変化してしまう。ここは非常に重要でございます。

その外側に「シェル」の部分を置きます。ここがいわゆる社会とコアと大学の本質との連携をする組織である。この「シェル」の部分は、教育に関しては、学生の採用と学生就職とかいう問題ですね。それから、カリキュラムの編成にいかにか社会の声を入れるか。特に工学系、実学の部分でそうですね。そういうことを検討する。それから研究では今の流行りの産学共同研究だとか、技術移転だとか、ベンチャー、それから知財だとか。ここにもう1つ入るのが、日本の大学が今まで怠ってきた、一般の人に対して、学術をやさしく解き明かしていくということ。これを怠ったために、アカデミア、あるいは大学の社会における認知度が非常に低い。まあ認知度という変ですけども、いわゆる尊敬される組織になっていないんですね。これは日本の特徴じゃないかと思えます。欧米、特にヨーロッパは、学問、学術、大学というものに対して、ある種の尊敬が維持されている。アメリカはもう少しプラグマティックな意味でそうなのが維持されている。日本は「象牙の塔」を脱した途端に、大学が社会の下部組織になってしまう。これはアカデミズムの1つの責任でもあるんですけど、非常に嘆かわしいことです。

それはこの部分を怠ってきたわけですね。

それが大学の一番重要なポイントですけど、当然ながらこれを支える組織がありますね。この「鼎」の部分、ここに学生指導だとか、いろんなことが書いてありますけども、大学特有なファンクションがあるんですね。学生指導もそうですし、進路指導だとか、カウンセリングもそうですし。それから先ほどどなたか言うておられましたが、情報システムを作ることでほとんど時間がとられてしまう。これはやっぱり非常に必要ですね。その他いろいろと、大学のこの「コア」、「シェル」のところ、大学組織を支える部分がありまして、それに更に「鼎」の足になっているのが、財務とか庶務とか人事っていう、ここは普通の組織と同じです。この全体をもって大学の組織というのがよろしかろうと思っております。

人事組織—コアとしての教員組織

これを受けて人事組織です。これも先ほど加藤先生がいろいろ問題提起され、ある程度答えられているのではないのでしょうか。「コア」の部分と「シェル」の部分と「鼎」の部分で3つの組織をつくってください。これを用意して人事の組織が出てくるわけです。「コア」の部分は本質的にはテニユア制度です。任期付制度を云々しているのは、大学の本質をわきまえない議論です。大学の本質はこのテニユア教授です。このテニユア教授っていうのは、冒頭に申し上げました、アカデミック・フリーダムと一対のものだと思います。これは昔のドイツ流でございまして、アメリカもそうです。ハーバード大学の先生で人文学科のディーンであるロソフスキーによると、テニユア制というのは、極めて優秀な人を安い給料で雇えるシステムである、と書いている。教授はそのポジションに居続けて、寝てても給料をとっていきから任期付きにしようという日本のような考え方は、非常にレベルの低い議論であって、むしろいい人に、できるだけうちの大学にいてくださいとお願いする制度と考えるべきなんですね。このために一体何をやるかという、採用ですね。テニユア教授を採用するためにはものすごい努力がいるわけです。日本ではほとんど論文数ですね。それから教育能力。これはアメリカは非常に発達しておりまして、教育能力は確かに教科書を書くっていうのが1つですけど、テニユアになる、テニユアトラックはまあだいたい32, 33歳ですけど、教科書は書けないはずなんですけどね。この位で教科書を書くのは、逆に僕はまずいと思います。教科書は45歳以上になってから書けっていう、自分自身に制限をつけてずっとやって参りましたものですから。しかしながら、アメリカの場合は、リファレンスに教育能力はどうかって聞きますね。リファレンスっていうのは参考人です。推薦状を書く人です。研究能力っていうのは、もちろん論文数とかであるんですけど、いろんな先生に、この人を教授職にして、テニユアも持たせたいんですけどどうですかと聞く。私もずいぶん書きました。その時には教育能力とちゃんと書いてありますね。それがどうやってわかったか。当然学会しかわからないわけですから、私が大抵書くのは、教育能力はわからないけど、学会の発表等を見ていると非常にいいから、たぶん教育能力もあるだ

ろう、などという文書を書くんですけどもね。何らかの格好でやっぱり教育能力が必要。でもそれだけでは私はだめだと思っています。テニユアっていうのはもう1つは見識の部分があると思います。私は別個にですね、大学の評価の研究っていうのをずいぶんやってまして、その中で個人評価の部分は、3つの軸で評価しろっていう、私自身の結論をもっています。それは、専門性、見識、情熱の部分ですね。やる気です。まさかこのテニユアの先生にやる気を試験するのもおこがましい。きわめて時間と金をかけて、このテニユア教授を採用する。私よりも先生方のほうがよくご存知だと思いますが、これはハーバード大学が有名でございまして、ハーバード大学は後からトラッキングもやるそうですね。候補者が数人いると、この候補者で落っこした方がどれだけ仕事をしているかを見て、採用した者と比較して、この選択はよかった、こういうことをやっているんだそうです。そのくらいやった上でテニユアにする。私はこれを例の教員組織の改革でも、私個人の意見として言っております。その場合のテニユアトラックがある。これは任期付きでいいですね。あと3年やりなさい、5年やりなさい、と。その代わり、最良の研究、教育環境で、ですね。

ここでは教育をやるかどうかというのは非常に問題でして、今回の改革は、教授、准教授というのをここに置いています。テニユアということは言っておりませんが。従来型の助手、これは、非常にバラエティに富んでいます。学部によって違いますので、ここをまだ、助手は新職ということになります。これはテニユアトラックって言っていましたが、新職っていうのを設けてですね。従来とは違いますが、まだ名前は決まっています。この新職にも、教育ができるように、科目を持てるようにするというのが、今回の大きな改革なんですね。ここの違いは、こちらは教学に関するマネジメントの責任を担う、こちらは担わなくていい、そういうことをやっていますけども。それから一步進めて、テニユアとテニユアトラックというのを導入したらどうか。ただし、これは確かに法律にはかけませんね。法律でこれを書けば書きすぎと思うもんですから、どこかでこのテニユアとテニユアトラックという考え方を、むしろここにおられる高等教育の専門家の方にもうちょっと流布してほしいですね。やっぱり大学の本質はここにある。望田先生がおっしゃった、私講師とか員外教授というのがたくさん増えすぎて問題をおこしたっていうのはよくわかるんですけども、たぶんちょっと違います。これはアメリカ式。アメリカの制度ですね。かなりプラグマティックになっています。

ここはですね、終身雇用権という、雇用、非雇用の関係にはないと私は思っています、大学のアドミニストレーターは契約関係の部分ですね。ですから毎年、年俸の契約をすればいいわけです。そうすれば、スリーピング・プロフェッサーはいたたまれなくて出て行きます。アメリカはそうですね。スリーピング・プロフェッサーは3%ずつ給料を下げているわけですね。アメリカの場合はそういうことができるわけです。ですから日本は、あなたは終身ここにいてください、ただし、年俸は毎年協議しましょう、こういうシステムにすればいいですね。プロ野球の選手のようにですね。

専門職組織としてのシェル

次に「シェル」の部分。ここは非常に重要なんですけれども、今まで認識されていない。おそらく教員と一緒にやっちゃっているもんですから、加藤先生の調査にあったように。こちらは非常に重要なんですけど、研究はやらない。ここの部分は教育担当と研究担当、それぞれ非常にいろいろな職種がございますけれども、大学特有の専門職っていうのをきちっと定義し、給料体系をこちらとあまり変わらないようにして。両方が同じように働くようにする。

カリキュラムコーディネーターというのは非常に重要なんです。インターン制度とか、社会からみてカリキュラムはこれでいいですか、と判断するような職種です。これには専門的な能力がいます。私は今一橋大学におりますけれども、そこにはそういう方がいらっしゃいます。マッキンゼーに長くいらっしゃった方です。今回私がやった授業は全部英語でやるものだったのですが、20人位集まった学生がどんどん減って行って、最後に7人を切りそうになった。7人を切ると授業をやらなくていいもんですから、私、喜んだんですけど(笑)、この方が来られて、もうちょっと宿題とか課題を減らしてくれと言われたんですね。多すぎる。MBAですから課題が多い。とても寝る暇がないって言うんで宿題を減らす。こういうことがやはり必要だと思います。それから、成績をつけ、成績の全体を眺めて、それがうまくいっているかどうかを見るような人がいるんじゃないかと、最近言われたことがありました。当然、学生の入試(採用とか言ってますが)、AO入試とかいろんなものがありますが、大学は積極的に対応しなければならない。少子化とかありますから。入試じゃなくて、むしろ来てください、と。

研究担当、これが今言われています。産学連携とかベンチャーとか、先生がやったのでは兼務ではできませんからセパレートにする。共同研究を一体どっちに見るかですね。共同研究の場合はここだと思うんですよ。こちらで出たネタを共同研究に移すと。その場合には、テニユアを持っていない研究教授というものをたくさん雇います。今、特任教授と言っていますよね。特任教授に値するものをここに入れて研究するのが一番いい。そうすれば、こちらに対するインパクトで悪いインパクトは比較的なくなる。たぶん研究教授・助教授、特任教授って今言っているのは、こっちのほうに入れてくださいということです。

それからここの部分は当然、これを支援機関と定義するわけですね。これは世の中に言われているものとして、遠山大臣が民間的手法を用いた経営と言っているのは、ここの部分に限られると私は思います。それでマネージメントは、ここから特にマネージメント能力に優れた人を採用してベースをつくる。その場合はやはりこっちを切り離すべきなんでしょうね。こちらの業務と兼務じゃなくて。今の最大の問題は、特に法人化によって、40代位の非常に有能な方が、みんなこっちの仕事をさせられてるわけです。特別補佐をする、総長特別補佐や副総長補佐をつくって、そういうことをみんなやっている。とんでもないことが起きてると私は言うんですけど。やはり専任の者を平等におこななければならない。ただし、法人化により外部の人を入れなさいということで、私もういぶんいろいろと頼まれたんですけど、1つの大学だけ

を引き受けております。それはお茶の水女子大学っていう私と一番関係ない大学ですが、今経営協議会の委員をやっております、今後の法人化された国立大学はどうなるかということに注目しております。

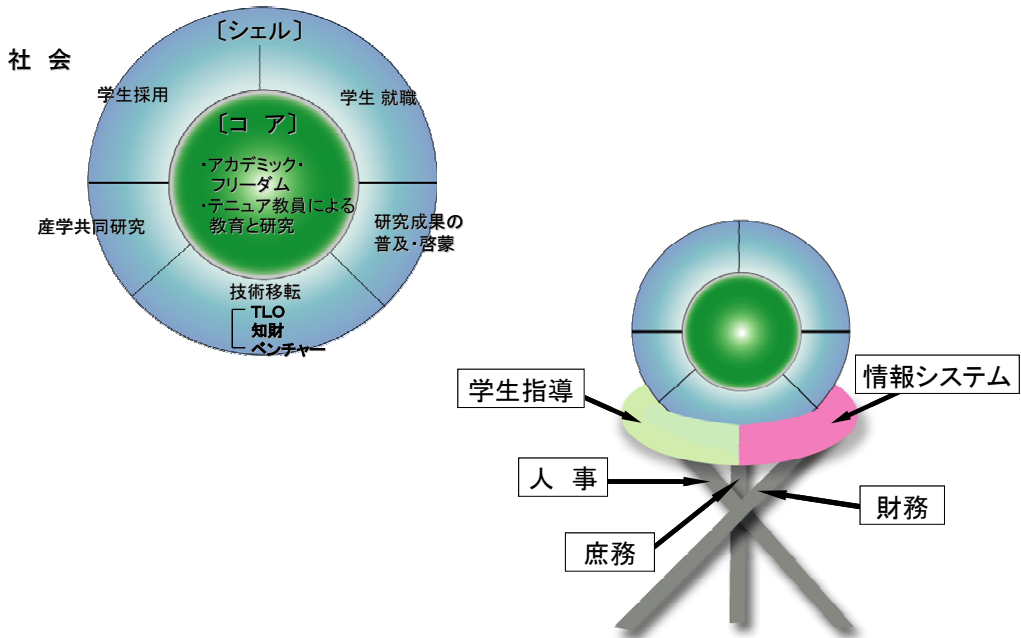
大学とその他の高等教育機関の区別

あと 2, 3 分で問題提起しようと思います。まさに大学が日本も大衆化して、大学の種別と高等教育制度が多様化している。高専ですとか、短期大学、そういうような制度設計上非常に多様な高等教育が、受ける側からすれば、多様なチャンネル・パスが用意されている。これは非常に重要なことだと思います。今後、これは堅持すべきだと思うんですけども、600 校以上ある大学と、その他の高等教育機関とを一体何で区別するのかという問題に直面している。従来は研究をやるのが 4 年制の大学、研究をやらなくていいのがその他、こういうことで、大学設置基準は、いつも研究室のスペースと研究費と、そういうことを義務付けしたんですね。今度は短期大学がたぶん学位になるわけですね。高専は学位を要求しておりませんけれども。従来の研究と教育が不可分であるという、これがリンクしたものが大学であるという考え方が現実破綻しているわけです。大学ならば研究やりなさいと無理に言うのと、どうしても教育がおろそかになる。教育のほうが研究よりも重要だというのは、ほぼ定着しつつある概念だと私は思っていますけれども。それじゃあ、大学と大学外のものをどう区別するか。特に、専門職大学院というのは研究を義務付けていません。そここのところで私自身、答えが出てこないんです。だいたい前にオルテガの本で、教養教育こそ大学の本質だということを読みまして、これだと思いき、教養教育を大学と大学外のものに区別する（研究を入れてもいいんですが）ものとしたらどうかと言っているんですけど、じゃあ、教養教育って何ですか、ということになります。高専の先生は、いや私も教養教育、大いにやっています、とおっしゃるんですね。現代の教養教育、教養とは何かというのが、私の現在抱えている問題でして、実はそういう「現代教養研究会」というのを 2 年ほどやりました。結論は出ておりません。リベラル・アーツではないことは確かです。古典でないことも確か。それではどうやって区別したらよろしいでしょうか。例えば、アカデミック・フリーダムがあるかないか。アカデミック・フリーダムをどこの部分に与えるか。研究か教育か。研究と教育、両方やっているところに与える。教育をやっているところにもアカデミック・フリーダムは必要かどうか。これは私自身、答えが出ておりません。そういうようなことを是非、ここにおられる専門の先生に研究していただいて、外に向かって発信していただく。審議会で高等教育を研究されている方の意見はほとんど出てきません。天野先生だけなんです。天野先生は紳士でいらっしゃるからあまり強いことをおっしゃらない。是非、ここの研究の成果をプラクティカルにアプライできるようにしていただきたい、と思います。ちょうど時間になりましたのでこれで終わります。ご静聴ありがとうございました。

大学の人事組織

大学の経営層		
<p>コア <u>テニユア教授</u> (教育・研究を担う。階級を設けることも可。専門・教養ともに優秀な人物。採用に最大の努力が必要) <u>テニユアトラック</u> (テニユアの前段階。教育・研究を担う)</p>	<p>シェル (大学特有の専門職) <u>教育担当</u> (カリキュラムコーディネーター、採用、就職、インターン、生活・進路指導等) <u>研究担当</u> (産学連携、知財、技術移転、ベンチャー支援、学術の普及等)</p>	<p>鼎 (教育・研究を支援) <u>人事</u> <u>財務</u> <u>総務</u> 等 (民間的手法、業務効率、コスト)</p>

大学組織 (ゴルフボールモデル)



アカデミック・キャピタリズムとアカデミック・フリーダムの間 —大学教授職の再定義をめぐって—

成定 薫
(広島大学)

2004年4月の国立大学の法人化は、我が国の大学の歴史にとって大きな転換点となるだろう。法人化を契機に、大学の理念、社会における大学の機能と役割などが、当初はそれほど明確ではないが、徐々に、そして決定的に変化していくものと考えられる。

国立大学の法人化それ自体は我が国に固有の出来事だが、法人化を促した背景と考えられるニュー・パブリック・マネジメント（民間企業的手法の公共部門への適用）の導入やアカデミック・キャピタリズム（大学資本主義）の浸透は、知識基盤社会の進展とともに多くの国々に共通してみられる現象である。当然にも、20世紀末から21世紀初頭にかけての大学をめぐる大きな状況変化の中で、教育、研究、管理運営の中心的な担い手としての大学教授職のあり方も、問い直さざるを得ない。

以上のような状況認識に基づいて、研究セッション「大学教授職の再定義」というテーマが設定されたと言えよう。セッションでは、3人の報告者を得て、過去、現在、未来という時間軸に沿って大学教授職とは何かが論議された。

望田幸男氏は「歴史からみる大学教授職—ドイツの20世紀—」と題して、ドイツ大学の量的拡大とそれに伴う「大学内社会問題」の発生について、氏の長年の研究成果を踏まえて次のように論じた。

ドイツの大学は、19世紀を通じて学術研究のメッカとしての位置を確立した。大学教授（正教授）は、教養市民層の中核として、社会的に圧倒的な権威を獲得し、経済的にも恵まれた。しかし、学生数の増大に対処するために正教授ではない教員スタッフ（非正教授）が増加するにつれて、これら非正教授は、威信においても収入においても正教授との間に大きな落差が生じ、これが「大学内社会問題」として20世紀初頭以来しばしば取りざたされてきた。「大学内社会問題」は、なかなか解決の目途が立たなかったが、ようやく1970年代になって一定の解決をみた。少数の特権的な正教授による大学運営が、1960年代末～70年代の大学紛争の中で行き詰まり、大学運営の民主化が進められるとともに、大学教授職の機能分化と処遇の適性化が図られたからであった。筆者なりに理解すれば、「大学内社会問題」は、ドイツ大学がエリート段階的なシステムに固執する限り解決に至らず、マス段階に適したシステムを採用することによって終息したことになる。

このような理解が許されるなら、加藤毅氏の「知識社会における大学教員」と題された報告は、マス段階からユニバーサル段階へと大学・高等教育が拡大するとともに、知識社会が進展

しつつある状況の中で、大学教授職はいかなる存在とみなされ、どのような機能を担っているかを実証的なデータに基づいて明らかにしようとする試みである、と位置づけることができよう。

加藤氏の報告によると、我が国の大学教員は、効率的に（もっと素朴な言い方だと「真面目に」）働いていないのではないかという社会一般の批判的な視線の中で、実際には長時間労働を強いられている。しかも、長時間労働の原因の一つがこの間の「大学改革」に伴って急増している会議や事務的な労働であるという皮肉な現実が加藤氏によって指摘された。

大学教員は「象牙の塔」に立てこもって、アカデミック・フリーダムを享受しているのではないか、との社会一般の昔ながらのイメージとは裏腹に、近年の大学教員は、会議と雑務に追われ、授業評価にさらされながら教育・学生指導に努め、研究に充てる時間を確保するのに汲々としてざるを得ないという状況に置かれているのである。加えて、定常的研究資金に対する競争的研究資金の比重の増加などに見られるアカデミック・キャピタリズムの進展や、教育・研究の成果を社会に還元すべきだ（社会貢献）との要請の中で、大学教員は研究テーマの自由な設定（アカデミック・フリーダム）さえおぼつかなくなりつつある。

知識社会は、大学・高等教育がエリート段階からマス段階へさらにユニバーサル段階へと量的拡大を遂げる中で、大学卒業者が社会全体に配置されることによって実現したともいえるのだが、知識社会の実現は、結果として、大学教授職から特権としてのアカデミック・フリーダムを剥奪した、といえるかもしれない。

しかし、大学の本質は、やはりアカデミック・フリーダムにあり、それを体現しているのはテニユアをもった大学教授だというのが、生駒俊明氏の報告「大学の本質と教員組織」の主張であった。大学教授の経験と企業経営の経験を併せ持つ生駒氏は、そのキャリアからすれば意外ともいえるが、産学連携や大学教員の社会貢献には消極的あるいは批判的な立場を表明された。大学の究極的な使命は未来価値の創造にあり、それを可能にするのはテニユアをもった大学教授職が享受するアカデミック・フリーダムだというわけである。

もちろん、生駒氏が19世紀のドイツ大学モデルを復活すべしと主張しているわけではない。大学教授職をゴルフボールになぞらえて、コアとしての未来価値の創造を担うテニユア教授職と、シェルとして社会からの要求に応える多様な教員スタッフ（任期付き雇用）の二重構造と捉える、あるいはそのような方向に大学教授職を再編すべきだというのが、生駒氏の提案である。このゴルフボールを専門職としての事務職が支えることによって、大学は社会や権力から一定の距離を置きながら未来価値の創造に励むことができるし、同時に社会の要請にも的確に対応することができる、というのが生駒氏が提案する大学モデルである。

ユニバーサル段階にある大学を機能的・効率的に運営していくためには、大学教授職の役割分化は不可避であろうし、実際、この間の大学改革を通じて、大学教授職はコア部分とシェル部分に機能を分化しつつあるように見える。

しかし、大学教授職の役割・機能分化が、もし垂直的あるいは階層的な分化となれば、かつ

てのドイツ大学で生じた「大学内社会問題」の再発につながりはしないだろうか。また、研究資金獲得競争の激化がむきだしのアカデミック・キャピタリズムを育み、その結果、生駒氏が大学の本質と喝破したアカデミック・フリーダムを雲散霧消させてしまう危険性はないのだろうか。このような危惧を杞憂に終わらせる賢明な舵取りが、文部行政当局と大学の運営に直接携わる人々の課題であろう。

諸外国とは異なって、社会の中に大学および大学教授職に対する尊敬の念が薄く、それに対応するかたちで自らの大学教授職に対する自負心ないしプライドが希薄な我が国の大学教員にとって明るいシナリオを描くのは難しい、というのが筆者の見通しだが、この見通しはずれてほしい。

大学教授職論の10年

—研究セッション前半を司会して—

大場 淳
(広島大学)

1. 10年振りの大学教授職論

研究員集会で大学教授職を取り上げるのは丁度10年振りのことである。10年前の平成6年の研究員集会の主題は「大学教授職の現在—大学教員の養成を考える—」であり、今回のそれは、「大学教授職の再定義」であった。

この10年間は、高等教育の構造改革が世界的に、しかも急激に進められた時代であった。日本では、既に平成3年の大学設置基準の大綱化に端を発した規制緩和が進められており、平成9年には教員任期制の導入、平成10年の大学審議会答申による所謂護送船団方式放棄の宣言、平成16年には国立大学法人化、認証評価制度導入、特区における株式会社立大学の認可など矢継ぎ早に大きな改革が進められる一方で、一貫した18歳人口減少と進学率上昇の停滞、世界的規模でのe-Learningの普及など、大学を取り巻く環境が大きく変化したのである。

今回の研究員集会は、こうした環境の変化を受けて、大学教授職の新たな役割を探ることを目的として構想されたものである。直接に教育研究に従事する大学教員の職である大学教授職の問題は、大学改革の中でも最も重要な課題であって、大学の変化は大学教授職の変化そのものである。その意味では、今回の研究員集会は、最も挑戦的な主題の一つを改めて取り上げたと言うことができよう。

さて、10年前の研究員集会の目的が「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」(同研究員集会の記録=高等教育研究叢書37の33頁より)ことであつたとすれば、今回の研究員集会の目的は大学教員という専門的職業の問い直しが始まっているという認識の下で、「国際的に進行している大学教授職の状況を議論し、高等教育の再編成を構想する手掛かりとする」(開催の趣旨を一部改変)こととしたものである。この問題についてどこまで核心に迫ることができたかの判断は、研究セッション後半の議論を待たざるを得ないが、本稿では前半における質疑応答の概要を呈示し、当日の議論の結論に至るまでの議論の理解に資することとしたい。

2. 研究セッション各報告における質疑応答

研究員集会二日目の研究セッションでは、望田幸男氏、加藤毅氏、生駒俊明氏の三氏による

報告が行われた。それぞれの報告の内容は本書に収録された記録を読んでもらうこととして、ここではそれぞれの報告後における質疑応答の概要を紹介することとした。

(1) 望田幸男「歴史からみる大学教授職—ドイツの20世紀—」

望田氏の報告は、ドイツにおける大学教授職の歴史の変遷を教員の階層問題である「大学内社会問題」を軸として論じたものである。

この報告に対しては、最初に大学教授と国家の関係についての質問があり、望田氏からは、教授の自由と教員人事の問題の二つの側面から回答があった。すなわち、従前ドイツでは学部自治を基礎とした教授の自由が広汎に認められ、教員人事に国家が関与することは無かったものの、大学で不適切な人事が繰り返され、それを重く見た国、特に開明的な文部官僚と大学側とが対立し、その結果、教授会から優先順位を付けて3名の候補者を出し、それに基づいて国が教員を任命するという妥協が成立したとの説明があった。

次の質問は、「大学内社会問題」が既に解決したか、また、大学内で学生はどのように見ていたのかというものであった。前者の質問に対しては、当該問題は未だ解決しておらず、顕在化したオーバー・ドクターの問題も含めて、今後とも試行錯誤が続くこと、そして、後者については、権威主義に反発した1968年の大学紛争を経た世代が、「大学内社会問題」解決へ向けて大きな影響を与えた旨の回答があった。

三つ目の質問は、日本の非常勤講師に相当するような非正規の教員の存在の有無とその待遇についてであった。これについては、日本の制度とドイツの制度の相違から単純な比較はしにくいとしつつも、官吏(公務員で一定の地位を有する者)である教員とそうでない教員の違い、長期プロジェクトで雇用される教員の存在などについて紹介があった。

(2) 加藤毅「知識社会における大学教員」

加藤氏の報告は、教員の生活時間調査によって「雑用に奉ずる大学教員」像を示しつつ、伝統的な学問分野に根ざした大学教授職は来るべき知識基盤社会にふさわしい大学組織を構築することはできないのではないかという警鐘を鳴らしたものであった。

加藤氏への最初の反応は、現在の大学教員がそのままでは大学は成り立たないであろうという、加藤氏の警鐘に対して同感するという発言であった。大学の多くで危機感を有しているものの解決策はなかなか出て来ない、しかし、偏差値が低くとも努力し成功している例もあるとしつつ、何らかの解決方法はそれぞれにあるのではないかという指摘であった。

次いで、大学の社会貢献は周辺業務であるのかという点と、ボーダーレスとなる状態(学生と向かい合わない状態)が教員の初期キャリアに与える影響についての質問が行われた。これに対して加藤氏からは、第一点については、研究から必然的に生じる社会貢献は望ましいものであり、今後このような社会貢献を伸ばしていくべきであるが、現状ではそのような活動は少なく、必ずしも大学教員でなければならないというものでもないものが多いとし、その意味に

においては現在の社会貢献は周近的なものに止まっているとの説明があった。また、第二点については、教育と研究の乖離の問題と解しつつも、必ずしも学生と接触する時間の減少には繋がらないという見方を示した。

次の質問は、大学の役割の多様化に対して、教員の役割分担（一定の業務に特化した教員の地位の創設）と現在の教員の身分のままで新たに仕事を付加することの二つの対応が考えられるが、現状は后者であること、その解決方法として、エフォート制によって若いうちは研究に重点を置き、年が上がるに連れて教育の割合を増やしていくことが考えられる点について、そして、ボーダーレス化の状況でも現在の日本では移動しようという教員は少ないのではないかというものであった。これに対して、加藤氏からは、エフォート制は機能しないであろう、また、教員が動くかどうかは別の問題としつつ、移動したらいい研究ができるという仕組み作りが重要であるという考えが述べられた。

(3) 生駒俊明「大学の本质と教員組織」

生駒氏の報告は、同氏が従前から提唱している「ゴルフボールモデル」に基づきつつ、今後の大学の在り方、大学教員の役割と機能、そして大学の本质について論じ、アカデミック・フリーダム（学問の自由）の重要性やテニユア制の必要性などを指摘したものである。

生駒氏への最初の質問は、「ゴルフボールモデル」について、そのプレーヤは誰か、クラブは何に当たるかというものであった。これに対して、生駒氏からは、プレーヤは第一義的にはテニユアであり、シエルの部分も同様であること、鼎は黒子である（クラブは不明）であるとの解説があった。更に、当該モデルにはアドミニストレーションは入っていないが、大学の本质は優秀な教員であって、本来はアドミニストレーションが無い状態が望ましいという説明があった。

次の質問は、自己が所属する国立大学での講演会で、米国のある州立大学は学費を10年間上げずに経費節減に努めたところランキングが下がってしまった、それに対してある私立大学は学費を上げて経営を安定させ良い教員を雇ったところランキングが上がったという話があったが、これについてどう思うかというものであった。生駒氏からは、第一に、効果が出るのが相当に先であることから教育には市場原理が働かない、良い私立大学の方が一般に学費は安いとしつつ、ブランディング経営は可能であること、第二に、この問題は高等教育の機会均等をどこまで国が担保すべきかという問題と関連し、全部私立では担保されないとしつつ、私立大学が求めているイコール・フィッティングは、財務省による高等教育予算削減の口実に使われる危険が大きい、むしろ、一定額を高等教育に振り向ける主張をしつつ、その後の配分の議論を進めるべきという考えが示された。更に、現在検討を進めているグラント・デザインの第一章に高等教育は国の責任であって、国が経費を負担すべきこと、フレームワークを作るべきである旨盛り込むべきと主張しているが、書いてもらえないでいるという話が紹介された。なお、後ほど他の参加者から、米国の大学の学費を額面通りに受け取ってはいけない、奨学金等があ

って全額払っている人はほとんどいないというコメントが寄せられた。

三つ目の質問は、日本では大学にシェルの部分が欠けていて、コアが直接鼎に載っていて居心地が悪い、どのようにしてシェルを充実すべきかというものであった。これに対して、生駒氏からは、(中教審大学分科会の)大学の教員組織の在り方に関する検討委員会ではきちんとした議論がなされておらず、助手を残そうとする議論がある、そうではなく第三の職種として大学専門職を作って給与スケールを一つ上げることを提言している、実際に、特任教授などといった身分を有する者が増えてきており、それを認知することが重要ではないかという見解が示された。

次の質問は、優れたテニユア教員の確保が世界共通の問題であるとしつつ、日本における教員養成の観点からの大学院の在り方、教員としての任用後の選抜の在り方を問うものであった。これに対して生駒氏からは、研究大学においては若手教員には研究能力を磨かせつつ、FDによって教育能力を徹底的に向上させ、基準を明示化した上で時間をかけて調査し、教育と研究の両方できる人をテニユアに昇格させるべきである、大学院教育だけでは不十分といった考えが述べられた。この回答に対して、大学を種別化すべきかという確認が質問者からあり、生駒氏から、大学は種別化すべきであり、更に種別に応じて出口に対する共通の資格試験を導入すべきである、その試験はそれぞれの種別に属する大学の教員が作る団体が実施する、その上で出口管理をきちんとすべきであるとの見解が示された。

次の質問者からは、コアとしてのテニユアの存在様式として教育と研究の問題と、大学というインスティテューション(組織)として教育と研究の問題が錯綜していて、そこを解くシステムが必要ではないか、そして、学問の自由の制度的表現として教授会自治についてどのように考えるか、という質問が寄せられた。これに対して、生駒氏から、前者については理工系の観点からとしつつも、組織的には研究大学と教育を専ら行う大学を分け、個人的には後者の教員も研究大学に行って研究を行うことは妨げない、地域に拠点となる研究大学を作ってそこに行って研究を行う、つまり兼務をすればいいという考えが示された。後者(学問の自由)については、その担保は法律でも国でもなく大学個別の問題である、世界のどこでもそれを(法律に)書いた国はない、大学の伝統であって、各大学がそれを使うことによって効率よく良い教員が集めることができると考える場合に使うものであって、社会通念化すべきものである、憲法で保障された学問の自由を超えて、社会通念上どうなっているかという問題である、その上で、人事権と予算の配分権は学問の自由に含まれる、という考えが示された。

これに関連して、次の発言においては、日本の学問の自由は教員人事を巡って教授会自治を中心として戦前から展開されてきたが、財政自主権が無いことが致命的であること、その一方で、カリキュラム編成、入学者選抜、学位授与、学年進行、単位認定等の広汎な自治を大学は有しており、人事権だけに絞らずに広く学問の自由を考えるべきというコメントが寄せられた。これに対して生駒氏からは、従来の学部自治には反対であるし、教授会自治も必ずしも必要ではない、項目毎に学問の自由は担保されるべきもので、効率的ではないが実行上の問題である

とする一方で、カリキュラムだけは社会に適合する必要からここに学問の自由を適用することは難しいとしつつ、社会の意見を聴いた上で最終決定は大学が行うというのが適切という考えが示された。

最後に、学問の自由を主張すればするほど大学の社会的責任が重要になるのではないかという質問に対して、生駒氏からは、その考えに全く同感であること、そもそも大学は公器であるから社会的責任を有するものであり、従来の学部自治にはそういった考えが欠けていた、学問の自由は限定的に使われるべきであって、責任とのバランスが重要であるとの考えが示された。

3. 前半の質疑応答を振り返って

3 人の話題提供者による報告後の質疑応答においては、伝統的な学問分野に根ざした教員組織の在り方の限界、教員養成の在り方とテニユア制度、大学教員の階層構造の問題、大学の種別化と教員の機能分化、大学の社会貢献の在り方、大学の社会に対する責任問題、学問の自由と教授会自治、国の役割と大学と国（政府）の関係、大学行政職員の在り方など、大学教授職を巡って多様な課題が浮き彫りになった。これらの課題の全てについて共通理解を得るということはある程度問題意識の共有が図られ、後半の議論に入ることができたのではないかと思う。

それにしても、10年前の研究員集会での議論と比較すると、当時においても改革の重圧を受ける大学教員やFDの必要性といった指摘がなされていたが、今回の研究員集会での議論では、大学教授職を巡る状況が更に深刻となり、喫緊に改革を求められていることが改めて印象付けられる。すなわち、前回の研究員集会で大きな論点となった大学教授職とは何かといった抽象的な議論は今回は姿を消し、大学の種別化と教員の機能分化、大学の本質に基づく社会貢献の在り方、教授会自治から生じる問題の顕在化など、より具体性をもって改革が迫っていることを感じるからである。その意味では、今回の議論は非常に重厚であって、重苦しさも感じさせるものであったことは否めないように思う。

大学教授職論は、今後とも高等教育研究における重要課題の一つであり続けることは間違いないであろう。今回の研究員集会の目的は「高等教育の再編成を構想する手掛かり」を得ることであったが、今後議論が更に深まって、望ましい改革が実現されることを期待したい。また、高等教育研究に従事する者としてこの問題解決に寄与すべきことは言うまでもなく、司会報告を取りまとめたことはその責務の大きさを改めて自覚する機会でもあった。

【注】

- 1) 以下に記載する質疑応答の概要は、筆者が当日の音声記録を基にとりまとめたものであり、全てのやり取りを網羅したものではない。取り上げた発言はその趣旨が損なわれない範囲内

でまとめるよう努めたが、必ずしも本来の意図が反映されていない場合は、その責めは全面的に筆者にある。

討 論

指 定 討 論

山野井 敦徳
(広島大学)

自己研究の必要性

ただ今、ご紹介頂きました高等教育研究開発センターの山野井です。研究会係からセンターを代表して何か話せということで指名されました。今回の研究員集会のテーマは「大学教授職の再定義」でございます。そもそも私の少ない体験から考えてみましても、アカデミック・プロフェッションを真正面から掲げた研究会は、まったくありませんでした。例えば、私の研究活動の場としている日本教育社会学会も 50 年以上の歴史を積み重ねておりますけれども、少なくとも私が会員となった 40 年間に於いても 1 回もアカデミック・プロフェッションに関するシンポジウムや研究会は開かれておりません。大学について専門に研究する日本高等教育学会も発足して 8 年目を迎えますが、この問題を正面から論議した機会は残念ながらありませんでした。大学教育学会においても FD 領域に限定されております。唯一、例外は我が研究員集会が 10 年前に一度、このテーマで実施しております。いずれにしても、「大学は A から Z までの文字で始まるすべてのディシプリンを研究する。ただし自らを除いては」という文句は現在もなお継続しつつあるといえます。

そうした意味で今回の研究員集会には私は密かに非常に期待するところ大でありました。なぜ、我が国でこうしたテーマの研究会が設けられないのか、それ自体も研究テーマの 1 つといえます。昨日、寺崎教授の講演で、これまでの戦前期における文献整理で「大学教授」という研究が一編も確認できなかったという話がありました。研究がないのに研究会が成立するはずはありません。戦後になって、大学教授市場や人事に関する研究が大学紛争以前から取り組まれ始めます。その嚆矢となったのは、元広島大学教授の新堀通也氏の『日本の大学教授市場』であります。その後、W. カミングス教授の『日本の大学教授』をはじめ『大学教授職の総合的研究』、『大学教授の移動研究』など数多くの研究が展開されております。新堀氏の研究は、大学教授職研究として、時代の脚光を浴びたことも事実ですが、学閥、人事、大学教授の生態を指弾する内容を多く含んでいただけに、当時、大学研究者であった永井道雄教授は異色の研究と紹介しているし、中山茂教授の表現を借りるならば「しんどい研究」ということになりま。それだけになかなか正面きって取り上げる学会はなかったのではないかと思います。

これに対してアカデミック・プロフェッションの研究は、アメリカにおいては早くから好個の対象として取り上げてこられました。これらの研究の層の厚さを感じます。一番初期の研究

は1930年代に始まるのではないかと見ております。社会学者のP. ソローキンなどによって、大学教授の市場問題、移動研究が好んで取り上げられる論文の出版が認められます。本格的なアカデミック・プロフェッション研究は、おそらく1942年に出版されたL. ウィルソンの『アカデミック・マン』でしょう。副題に「社会学的研究大学教授職」とありますように、初めての本格的な社会学的研究といえます。その数年後に、新堀氏に影響を与えたキャプローとマギーの『アメリカの大学教授市場』という名著が出版されます。その後、フィンケルスタイン教授、シュースター教授、クラーク教授、イギリスではハルゼー教授等の研究が出されます。1990年代には、E. ボイヤーの『大学教授職の使命—スカラーシップ再考—』が出版されます。アカデミック・プロフェッションはスカラーシップと本質的に関わっていると言えます。訳本の編者である有本教授は「学識」と訳されておりますが、本来の意味は「学者の仕事」という意味で、スカラーシップという表現そのままの方が良いかもしれません。

少なくともアメリカではアカデミック・プロフェッションは大学研究の中核を形成しております。1996年には我々も関係したカーネギー教育振興財団の国際調査が初めて実施され、このときに初めてアカデミック・プロフェッションが国際的に比較検討されるきっかけになったように思います。今秋には、フィンケルスタイン教授、葛城 COE 研究員、私の3人でアメリカ高等教育学会に参加し発表の機会を得ましたが、参加してみてアカデミック・プロフェッション研究に関する研究者の層の厚さに圧倒されます。

プロフェッションの中のプロフェッション

そもそもアカデミック・プロフェッションは、専門職の1つであることは言うまでもありません。B. クラークは、専門職の中でもアカデミック・プロフェッションは異質 (odddity) のものであるとある論文に書いております。そもそもアカデミック・プロフェッションはほかの専門職と何らかの関係をもちながら発達したのですが、どこが同じでどこが違うのでしょうか。例えば、表-1 は専門職を過去に論じた研究者のプロフェッションなるものの主要要件を整理したものです(宮下 2001)。これによれば、専門職のベスト・スリーとして要件の第一は、いずれの研究者も長期の訓練による理論・専門知識の獲得を挙げております。続いて第二位は倫理的規範の存在。専門職には社会のリーダーシップとして高い倫理性が要請されております。第三位は専門職団体の存在が入っております。アカデミック・プロフェッションにもこれらの3要件は不可欠といえましょう。しかし大学教授職の特質と呼ばれるものは、これらプロフェッション一般論では解消されません。クラークが異質なものとしてあげなければならない第一のものは、やはり学問の自由と大学の自治性にあると思います。総括討論でもこの点はもっと論議されるべき課題でしょう。学問の自由には、研究の自由と教育の自由があります。前者は一般に **Publication** を、後者は教室で教育に関して権力から自由であることを意味します。イギリスのように、学問の自由に関して法制化されている国もあれば、遵守すべき慣習的なエー

表-1 プロフェッションの要件

研究者名	長期の訓練	倫理的規範	専門的団体	その他の要件
Carr-Saunders 1933	○	○	○	謝礼としての報酬
Mills 1951	○	○	—	—
Greenwood 1957	○	○	○	権威・専門家文化
Goode 1961	○	○	—	—
Kornhauser 1962	○	○	○	特別の資格
Barber 1963	○	○	—	謝礼としての報酬
Wilensky 1964	○	○	—	自己規制
Elliotte 1972	○	○	○	独占的権限
Freidoson 1986	○	—	○	独占的権限
Beckman 1990	○	—	—	自律性

出典：宮下 (2001)

トスとしている場合も少なくありません。さらに大学の自治に関しては単位や学位の承認、人事やカリキュラム編成に関する自治権が公認されてきました。

さらにアカデミック・プロフェッションが他の専門職と区別されるもう1つの重要な視点は、教育、研究、社会サービスという知識に関する専門職であるという点です。この点は、19世紀後半から指摘されてきたことですが、E. ボイヤーは、研究、統合、応用、教育の視点からスカラシップの再考を要請しております。特に、統合はディシプリンの壁を超えた知識の営為、応用は理論値を実際の場面に応用することによって新たな知識が再構成されます。この背景には、いわばモードⅡ的な知識構造の変化が前提となってアカデミック・プロフェッションの再考を迫っているわけです。

いずれにしても、アカデミック・プロフェッションは20世紀のキー・プロフェッション（鍵専門職）であると主張したのは、イギリスのH. パーキンスです（Perkins 1969）。副題に「大学教員組合の歴史」と唱ってあるように、イギリスではこうした専門職団体とともにアカデミック・プロフェッションが発達したことが理解されます。右肩上がりの社会においては大学もマス化の高度成長を享受し、大学教授職もテニユアを核とした専門職が成長発達しました。P. アルトバック教授は大学教授職こそ大学の心臓部であり、テニユアこそ大学教授職のゴールデン・スタンダードであると指摘しております。生駒先生がテニユアこそ大学の中核であると指摘されるのはこのことです。しかし、大学の高度成長が終焉し、大学の構造改革期においては、成長産業はむしろ福祉、監獄、ゴミ処理であり、大学予算は大幅に縮小されます。各国の大学教授の就労条件を検討したP. アルトバック教授は、世界のアカデミック・プロフェッションは行き詰まり状況にあると結論づけております（Altbach 2000）。それと同時にB. クラーク教

授は、大学教授は“小さな世界”，“異なった世界”に棲んで、それぞれのディシプリンの壁に仕切られていると言っています（Clark 1997）。昨日、寺崎先生のご指摘された大学教授職の在り方として、D. ケネディが“壁を超える”重要性を指摘していると説明されましたが、その壁とはまさに“ディシプリン”の壁を示唆しているわけです。

大学教授職の分析枠組みと政策

大学教授職と大学とは、コインの表裏関係を形成しております。相違するのは、大学教授職は大学と同様、外部の社会的拘束を受けますが、そうした状況に主体的にどう行動するかという行為者としての主体性を保持しております。大学の規制や調整は、M. トロウによる進学率に依拠した大学の内部的発展段階の規制を受けるばかりでなく、B. クラークによる国家（権威）、市場さらには大学寡頭制の分析枠組みもあります。こうした大学の調整コントロールは大学教授職にも適用されます。そればかりではなく社会の調整コントロールも現在では有効なセクターとして機能し始めております。具体的には知識社会への移行に伴ってIT革命も進行しております。こうした大学の変化は、基本的には歴史的な社会変動によって起こっています。

現在の構造改革はグローバリゼーションというキーワードで示されるように、世界で同時的な大学改革が進行しております。ただ歴史的に見ますと、ヨーロッパ大学史では中世の大学の誕生以来、専門資格大学の誕生、19世紀のフンボルト精神に依拠した近代大学の誕生、M. フィンケルスタイン教授の昨日の講演では、アメリカ大学史においてピューリタン社会の指導者育成大学、工業化に対応した大学の成立、第二次大戦後の大学の民主化、我が国では、明治期の近代大学の誕生、第二次大戦直後の新制大学再編成、などがそれぞれ挙げられます。各国によってエポックとなった大学変動史は異なってきた訳ですが、現在は同時かつ共通の方向でおおよその大学改革が進行しているわけですし、歴史上はじめてのケースと言うことになります。

表-2では、B. クラークの枠組みに従って我が国の大学政策とくに大学教授職に影響を強く及ぼす調整機能を整理したものです。コロンビア・ティーチャーズ・カレッジのA. レビン元学長によれば、現在のアカデミック・プロフェッションに影響を及ぼす要因は次の5つであると指摘しています（Levine 1997）。すなわち、第一には高等教育を支えるパトロン態度と需要が変化したことにあります。我が国で言えば、文部科学省による国立大学の法人化や競争的資金の配分、認証評価制度などがこれに該当します。第二には学生の特徴が変化したことによる大学教授職の変動があります。生涯学習の進行や学力の低下問題によりティーチングの在り方が問われることとなったようです。寺崎先生のお話はここに焦点を置かれたものです。第三には大学教員の雇用条件が激変したことによってアカデミック・プロフェッションの状況が大きく変わりました。これは特に大学教員のキャリア開発と役割の変化と大きくかかわります。昨日のフィンケルスタイン先生のご講演がこのことをよく示しております。第四には新しい技術の興隆です。加藤先生が知識社会の到来による大学教員の時間の変化を挙げられたのは、まさ

表-2 調整セクターから見た大学政策

調整セクター	調 整 要 件
政府・官僚	<ul style="list-style-type: none"> ・政策：中央教育審議会，法律，省令等 ・評価：中期目標・計画及びその達成評価等 ・予算：概算要求，運営交付金等 ・人事：身分，職階，役割，処遇等
市 場	<ul style="list-style-type: none"> ・資金市場：教育/研究/予算（科研費，各種大型プロジェクト，企業，助成財団等の競争的資金・寄付金）等 ・人材市場：学生市場/職員市場/大学教授市場（ポスト増減/大学数/学生数） ・知識市場：教育市場/研究市場/社会サービス/学社連携市場等
機 関	<ul style="list-style-type: none"> ・大学のミッション/機能/組織：教育，研究，社会サービス等 ・大学運営：教授会自治/評議会，教学/経営等 ・大学人事：公募制/指名制，テニユア/ノンテニユア，常勤/非常勤，年功序列/成果主義，役割分化と特化，教授層の処遇（University Professor/エメリタス/特任教授），定年問題等
専門家	<ul style="list-style-type: none"> ・合意形成：国立大学法人協会/公立大学協会/私学連盟/私学協会等 ・認証機関：大学基準協会/私学協会/大学評価・学位授与機構等 ・学 会：教育，研究の情報交換，人材形成とリクルート等 ・評 価：ピアレビュー，ゲートキーパー等

にこの点を指摘されているわけです。もちろん，こうした技術革新は講義や研究あるいは大学の在り方自体（放送大学やフェニックス大学のように）にも大きく影響を及ぼします。第五には私的セクターの成長と増大を指摘しています。プライバタイゼーションはまさにこの典型で，これ以上の説明は要しないと思います。これらの結果，政府のコントロールが弱まり，市場のコントロールが高まります。そのため個別機関の自己責任が高まり，自ら改革して活性化しなければなりません。大学が単なる競争のみに走るのではなく，その背景には大学間の信頼があってはじめて高等教育界は安泰します。そのために専門家の調整がきわめて重要な働きをしますが，我が国ではこれらのバッファー機関が育っていないと言われます。アカデミック・プロフェッションをより良くするためにも，それをどう発展させるかという問題もこうした研究会の重要な課題の1つと申せましょう。

大学教授職の再定義

表-3 は、我が国の構造改革期において大学教授職に影響を及ぼすと考えられる諸政策についての具体策を年代順に整理したものです。縦軸は調整コントロールというより、改革の場所的意味を示しております。しかし各政策をどこに位置づけるか、判断に苦しむ政策が少なくありません。これも日本の特徴なのでありましょう。我が国の行政は審議会方式をとっており、政策のきっかけが専門家なのか、政府なのか、行政なのか、大学なのか、渾然一体となっている場合が少なくありません。市場には一応、大学教授市場関連の政策や動向を整理しました。大局的に見ていただければ、大学教授職の市場調整や大学政策によって、我が国の大学教授職に、どのような変化が起きつつあるか理解できます。例えば、大学教員は以前はなかった各種の評価にさらされています。機関や個人レベルで大学教員の生産性をアカウンタビリティとして評価されることは、これまでになかったことです。教員の役割においても筑波大学で教育、研究組織が分離されて以降、2000年代においていくつかの大学が両者の役割組織を分離しています。そればかりか法人化以降は教学と経営組織が分離され、大学教員の教学と経営の役割も

表-3 構造改革期の大学政策

	政 府	大 学	大学教授市場	社 会
1982			外国人教員任期法	
1991	設置基準大綱化 重点化の始まり	4年制一貫教育 自己点検・評価	学位制度の見直し	社会的説明責任
1992		教養部解体開始		
1997			任期法の成立 公募情報提供	TLO 法
2000	教育研究評価	教研組織分離	男女共参プロジェクト 東大・東工大定年延長	産学連携の推進
2001				
2002	COE プログラム			
2003	大学法人法成立 (法律 112 号) GP プログラム			
2004	国大の法人化 職階制の見直し	非国家公務員型 認証評価 専門職大学院		

分離、とくに後者に関して専門職化する可能性があります。さらに大学教員の経歴に関して、例えば若手の大学院修了後の初職において4年制大学への就職率を見ると、工学部などは1960年代70%を超えていたものが、2003年では20%を切っています。現在ではほとんどの分野で20%以下で、残りの多くは無業者です。そればかりか、1997年以降、選択的任期制が導入されてから2002年現在5,284ポスト、196校に適用されています。我が国ではフィンケルスタイン教授の指摘されたon-track, off-track制という観念がない。従って、任期制に関する大学界の合意がなく、大学教員のキャリア形成に混乱を生じていると言わざるを得ません。大学教授市場の変化も、資料でこの50年間をみると、女性大学教員、外国人教員の輩出率、インブリーディング、学位取得率、海外学位の取得率、世代別大学間移動などの流動性も大きく変わり、大学教員のキャリア形成も大きく変貌しました。こうした視点からも是非、大学教授職の再検討をこの研究会で論議する必要があります。

以上、大学教授職の状況変化を見て参りましたが、こうした大学構造改革によって大学教授職を再定義することが不可欠です。この再定義の定義は「構造改革を通して言説化された大学教授職の役割と状況変化への主体的な見直し作業による大学の活性化を促進する。」ことにあります。その再定義は、少なくとも以下の7点にまとめることが可能かと存じます。

1. 政府、社会へのアカウンタビリティにどう対応するか？
2. 機関の個性化と役割の変化（教育・研究・運営）にどう対応するか？
3. 大学教授職の人事・処遇・市場の変化にどう対応するか？
4. 大学内外の知識社会、技術革新にどう対応するか？
5. 学生の変化と多様化にどう対応するか？
6. 企業的経営、競争的環境にどう対応するか？
7. Academic DutyとしてのプレFD・FDにどう取り組むか？

この研究員集会ですべてを論議することは不可能ですが、大学自治の問題、アカデミック・フリーダムの問題、キャリア形成と役割の問題、機関内における地位、役割及び自治の問題に収斂して論議していただければと存じます。以上、時間を大幅にオーバーしてしまいましたが、司会者にバトンタッチ致します。ご静聴有り難うございました。

【参考文献】

- E. ボイヤー（有本章訳）（1996）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考—』玉川大学出版部。
- 宮下清（2001）『組織内プロフェッショナル—新しい組織と人材マネジメント—』同友館。
- Altbach, P. G. (2000). The Deterioration of Academic Estate: International Patterns of

Academic Work. In P. G. Altbach. (Ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives* (pp.11-33). Chestnut Hill, MA: Boston College Center for International Higher Education.

Clark, B. R. (1997). Small Worlds, Different Worlds: The Uniquenesses and Troubles of American Academic Professions. *Dædalus*, 126(4), 21-42.

Levine, A. (1997). How the Academic Profession is Changing. *Dædalus*, 126(4), 1-20.

Perkin, H. (1969). *The Key Profession: The History of Association of University Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.

「研究セッション」の司会で考えたこと

藤村 正司
(新潟大学)

研究員集会の2日目(11月27日)午後の研究セッションの司会は、広島大学の羽田貴史先生と私が担当したが、ここでは司会者として研究セッションの流れを記録に留めるというよりも(個々の議論は忘れかけている)、2日間の報告と研究セッションの議論を思い出しながら私なりの個人的な感想やコメントをまとめて責を果たしたい。

研究員集会に参加する前に私が考えたのは、パンフレットの通り、単一の大学教授職はあり得ないこと、膨れあがった大学教員の仕事をどう再分類するのだろうかということであった。法科大学院、ビジネススクールの設立、教員養成の専門職大学院など高度専門職養成が議論されるなか、不思議なことに大学教員の職能形成だけがブラックホールになっているからである。それだけに、大学教授職の「再定義」と銘打った今回の企画はタイムリーであったと思う。

研究セッションは、午前中の3本の報告を受けて、指定討論者の山野井敦徳氏(広島大学)により、大学教授職の先行研究や分析枠組について包括的なレビューが行われた。次いで、アカデミック・フリーダムと「組織の自律性」(institutional autonomy)という大学教授職の本質に関わる論点を出された生駒俊明氏(一橋大学)のゴルフボールモデルをめぐって、予想していたよりも難しい議論が展開された。

1. ゴルフボールモデルとアカデミック・フリーダム

ゴルフボールモデルと「組織の自律性」、アカデミック・フリーダムの関係を整理するために、補助線として「個人の自律性」を加えてみたい。私の理解が間違っているかもしれないが、アカデミック・フリーダム(AF)が上位概念で、 $AF = \text{「組織の自律性」} + \text{「個人の自律性」}$ (individual autonomy)の関係にあるのだと思う。「組織の自律性」と「個人の自律性」は重なる場合もあるが、別の概念である。

生駒ゴルフボールモデルは、優秀なテニユア教授による教育研究をコアに配置するモデルだから、基本的には従来の講座制と同じなのであろう。つまり、「 $AF = \text{テニユア教授の自律性}$ 」という位置づけである。だが、このモデルの特徴は、コアの部分にアカデミック・フリーダムを位置づけ、コアを外部社会からバッファー(?)するために産学連携などのさまざまな対社会的仕事を行う専門職をシェルに配置したことである。さらに、財務、人事、庶務を鼎に据えた重層構造になっている。

しかし、現在、内外を問わず、大学教授職が厳しい現実さらされているというのは、大学の執行部にパワー（予算配分と人事権）が集中し、「組織の自律性」が強化されて「個人の自律性」が弱くなっているからだと思う。つまり、組織パワーのあり様が、コスト・アカウンタビリティの要請により分権化から集権化に移行し、AF＝「組織の自律性」＞「個人の自律性」になっている。もっとも、集権化の程度は、大学の規模や歴史、学内パワーポリティクスによって異なるが、総体として教授会の地位と被雇用者である教員の身分保障が低下している懸念は否めない。とくに、研究手段としての研究費の削減が、大学教授職の自律性を損なっているのである。

この厳しい現実の伏線には、90年代の大学院の重点化と教養部の改組がある。これら一連の改革の結果として、教育義務が増すことになった。従来は、修士課程と学部専門科目だけ教えていればよかったのが、気がついたら博士課程のみならず、1年次教育も担当するようになっていた。そして、教養教育担当の非常勤講師削減が追い打ちをかけている。非常勤講師が削減されて、教員の仕事が彼・彼女らによって支えられていたことを改めて認識したのだが、加藤毅氏（筑波大学）が指摘された「時間資源の浸食」に危機感をもつようになったのである。

2. お金とアカデミック・フリーダム

周知の通り、法人化後の国立大学法人と国との関係は、「契約」関係に組み込まれた。これにより、積算校費制度が水面下に消えて、渡し切りという裁量性の強い運営費交付金方式になった。大学の規模にもよるが、人件費は運営費交付金の6割から8割を占める。そのうえに効率化係数がかかっているから、執行部の危機意識は大変なものである。執行部は厳しい大学運営を強いられるから、人件費抑制のため非常勤講師が削減され、空きポストが不補充のままになっている。不補充で浮いたお金を教育研究費に回すという自己矛盾が生じている。また、外部資金獲得のインセンティブを高めるため、否、獲得しないことへのサンクションとしてひもの付かない教育研究費の大幅な削減が行われているのである。

ここでかつて高柳が指摘していた「「学問の自由」論の内実は、金銭の支配力との対抗関係においていかにして研究の自由を確保することであった」（高柳信一『学問の自由』113頁）ことを想起すれば、今ほど金銭が大学教授職の自律性を損なっている時代はないことになる。そうだとすれば、教育・研究・マネジメントの未分化を議論していた10年前の研究員集会と比べて、現在は相当に厳しい局面に立たされているように思う。

お金の問題に関わって、有本章センター長から発言があった「准教授」ポストの新設についてみれば、国際化云々は目くらましであろう。財政改革に結びつかない大学改革はありえないとすれば、「助教授」を廃止し、「准教授」を設けることで給与体系を見直し、教授の賃金を抑えることにねらいがあるのだと思う。

こうしてティーチング・ロードが増える一方で、教育研究費が減っているから、教員は科学

研究費や委任経理金などのひも付きの外部資金を取ってこざるをえない状況に追い込まれている。非常勤講師の生活保障についての論点も指摘されたが、大学教員の **individual autonomy** が弱くなったから、研究者養成も教養教育も混乱しているのだと思う。

要するに、大学教員が大事にされていないのである。日本の大学教員は、92年のカーネギー大学教授職国際調査から研究志向性が強いと批判されてきた。だが、現在では教育義務が増え、研究費が削減される厳しい労働条件のなかで、いかにして教育研究への義務を果たすことができるかが日本の大学教授職の倫理になっているのではないかと思う。

こうした金銭による「間接統治」は、市場ではなく政府との契約に基づく新たな統治手法、「主人＝代理人」論 (**principal-agent theory**) の大学版なのであろう。お金を握った主人（政府→国立大学法人）は、主人の意思を代理人（国立大学法人→教員）に遂行させるために、代理人にスタンダードを課すことで代理人の業務を評価する。さらに、業務を徹底させるために代理人間で競争を組織し、最後に成果に応じて報償、もしくはサンクションによって結果責任をとらせる、いわばアウトソーシング方式である。

3. シェルと鼎は誰が担当するのか

いずれにせよ、コアに位置づく教員の自律性は空洞化し、シェルの部分が肥大化するからゴルフボールは飛ばない。そこで、問題は教員に教育研究に専念していただくために、シェルと鼎の部分を誰が担当するか、寺崎昌男氏（立教学院）がまさに「形成を待っている専門性」と呼ばれたアドミニストレーターの養成をどうするかである。アドミニストレーターの養成は、セッションではあまり議論にならなかったが、教育と研究は教授職の仕事として残るとすれば、マネージメント、とりわけ評価にかかわる仕事は教授職から分離させた方がよい。90年代から始まった自己点検評価が不信を買い、その後外部評価、第三者評価に委ねられてきたのも、評価の仕事を教員が代行してきたからだと思う。これを評価の専門的な知見を有する学内オフィサーに委ねていけば、外部評価は遮断できたはずであった。

そのことはともかく、評価にかかわらず、就職・留学生・学生支援・社会連携など、教育でも研究でもないグレイゾーンの仕事が拡大し、先に触れたように法人化後の国立大学では外部資金の獲得が緊喫の課題になっている。これまでマネージメントを教員のライフサイクルに委ねてきたから、教員の時間資源が浸食され、職員もスポイルされてきた。国立大学の専門職員といっても名ばかりで、3年経つと異動する。FD委員も任期が終われば交代するから専門性が高まらない。

あるいは、教員も事務員も情報セキュリティや個人情報保護法のことをよく知らない。知らないで、学生の個人情報を蓄積・利用してきた。訴訟問題に対応できる職員が学内のどこにいるのだろうか。ところが、教員と事務の仕事には依然として棲み分けがあるし、学内の人的資源には限りがある。実際、教員以上に削減幅が大きいのが事務職員である。しかし、今、求め

られている事務は、定型的な業務をこなすだけではなく、新たな企画を提案する事務能力であるという（西田邦昭『大学教育学会 2004 年度課題研究集会要旨集』21 頁）。

そこで、新設しなければならないのは准教授ではなく、オフィサーのポジションである。そこに、例えば、広大センターの卒業生を配置替えすれば、多少ともジレンマが解消されるにちがない。もちろん、運営費交付金の枠の中である。とは言え、あまり勝手なことを書くとセンターから声がかからなくなるので、以上で司会の感想としたい。

研究セッションの討議から

羽田 貴史
(広島大学)

1. 前日の講演と研究セッションの報告から得られたことは、まず、高等教育に 2 つの圧力ないしインパクトが加えられ、大学教授職に変動をもたらしていることである。すなわち、大衆化による大学教員に求められる能力の拡大と、市場化を含む社会的需要への結果、大学の事業が拡大していることに伴って、大学教員が扱う仕事に変化し、キャリア・パターンやついには独立した専門職概念そのものが揺らいでいるのである。

そして、日本の場合は、専門職としての大学教員像が未確立・未定義なまま、この 2 つのインパクトを迎えていることになる。日本の現在の位置を、《過去》今世紀におけるドイツ大学の構造変化をバックボーンに（望田報告）、《現在》市場化の下でのアメリカ大学教授職の変容（フィンケルスタイン講演）、学生以上に大衆化の進んだ大学教員の専門職化の課題（寺崎講演）、研究者の生活時間調査などをもとに過労と多様化した業務に悩む大学教員の姿（加藤報告）をイメージし、《将来》大学教員組織のあり方を論ずる（生駒報告）というのが、2 日間の研究員集会の流れであった。

この議論から浮かび上がってきた中心的イシューは、古くて新しい命題、アカデミック・フリーダム（学問の自由）とオートノミー（大学の自治）であった。

近時の大学組織論は、メガ・コンペティションのためか、大学の生き残り戦略として語られ、機関の一員としての大学教員にばかり目が向けられてきた。しかし、専門職とは、元来所属する組織を越えた横断的市场と固有の文化をその属性として持つものであり、大学教員は機関の構成要素としてのみ論議されるものではない。専門職としての大学教授のあり方を視野に入れたとき、専門職としてのアカデミック・フリーダムと機関としてのオートノミーの相克が問題になるのである。この 2 つは、密接にかかわっているが同じものではなく、国によって異なる。モーガン教授（イギリス）とフィンケルスタイン教授も参加した議論で、そのことが改めて確認されたことは、貴重な成果であるといつてよいだろう。

2. ただし、なぜ異なるのか、日本でなぜこの 2 つが一体化して受け止められてきたのかは掘り下げることはできなかった。集会の際には議論できなかったけれど、学問の自由＝大学の自治という構造が生まれてくる構造は、ドイツに類似している。プロイセン・ドイツは、社会的に基本的人権として言論の自由が認められず、大学教員の特権として自由が容認され、講壇の自由、すなわち教育活動が研究活動の自由のサブ・カテゴリーとして位置づけられた。これは、

日本とまったく同様であり、当然、機関の自治と個人の自由が不羈一体の関係となる。

そして、アメリカもまずドイツ大学の学問自由原理を受容する歴史があるのだから（AAUP 1915年宣言）、この3カ国、日・独・米における学問の自由と大学の自治との相互関係は、市民的権利や大学組織の構造によってどのように変化してきたのか、そのことは、多様な社会的利益と科学技術・文化に貢献する大学の機能にとってどのような違いがあるのか、今後どうあるべきかが議論すべき課題となる。

3. 念のためにいえば、機関の自治と教員の自由の一体的関係が悪いというわけではない。ホフスタッターの大著（*The Development of Academic Freedom in the United States, 1955*, 井門富二夫訳）が語るように、経営権が理事会に属してきたアメリカの大学史は、進化論をめぐる解雇や、第1次世界大戦下に戦争反対の理由での教員解雇、戦後のマッカーシズムによる抑圧などの歴史でもあった。日本の方がよほどアカデミック・フリーダムは保障されてきたといえるかもしれない。

一方、機関レベルでの保障があまりに強固なために、大学教員の自由の保障は、キャンパスをまたがって専門職集団の職能や倫理と結び付けられて議論する共通のエトスにまで成長していないのである。めぐる因果をどのように解き放ち、再構成するべきか。

4. 各論に移ろう。

ドイツ史の大家である望田氏の報告は、員外教授や私講師による補完措置を制度によって維持されてきたドイツ大学の構造が、知・教育・職業資格の社会的関係構造の変貌によって動揺したこと、20世紀初頭に大学内社会問題化し、1970年代に至って大学外社会問題化したことを明らかにした。しかも、今日に至るまで解決したとはいえない。歴史研究は一概に現在の問題解決の処方箋を示すとはいえないが、問題の性格と構造とその深さを知ることによって、安直な処方箋を回避することができる。その意味では、長い時間軸で考える必要性を示唆する貴重な内容であった。

5. 加藤報告は、やや古いが『大学等における研究者の生活時間に関する調査研究』（研究代表者：宅間宏、平成9年1月）もひきつつ、大学が多様化したニーズに対応するために活動領域を拡大している状況を明らかにした。それが教員組織としてどのように統合されるかは、重要な問題である。この点も議論の重要な柱のひとつであった。フロアから原山優子氏は、分業と統合の形態として、①エフォート制の導入（耳慣れない言葉だが、教員の教育や研究などへの時間配分を管理するもので、総合科学技術会議『競争的資金制度改革について』（平成15年4月）でもその必要が説かれている。）、②年齢によるキャリア配置、③スタッフを含めた再分肢という3つを提起したが重要な提言である。

また、加藤報告は、大学院修了後の若手研究者育成制度が多様になっているものの、長期性

に欠け、キャリアが崩れているのではないかと指摘した。議論はあまりなかったが、これも実態を把握しなければならない課題である。

6. それで、解決の一つの処方箋が、分業化したモデルであり、議論の半分を占めた生駒ゴルフボールモデルということになる。つまりはコアとしてのテニユア教員の層と、社会連携など多様なニーズに対応するシェル部分の層と支援組織（鼎）という3層構造である。鼎部分とシェル部分の機能上の類似性や専門職員の訓練など、まだ煮詰められてはいないけれども、大学以外の組織の教育研究機能と大学の機能とが接近する中で、「大学とは何か」をベースに置いた議論として傾聴に値する。

司会者として皮肉に言わせてもらえば、生駒提案の新鮮さは、高等教育研究者の大半の大学論が、状況追従型でグローバル化や社会的なニーズへの対応を吟味なく是認し、それへの適応や順応がテーゼとして示すステレオ・タイプとなっていることの裏返しでもある。センターの30周年記念研究員集会時にタイヒラー氏が指摘したように、高等教育研究のサークルは大学人だけにとどまらず、広く政策関係者や行政管理者にも開かれている。結果は、実践と理論を含めた交流を可能にする豊かな基盤はあるものの、政策動向へ安易に追随し、批判的科学として成熟していない傾向もないとはいえない。特に、高等教育は「改革」論議として扱われやすいので、現状認識のリアルさより、改革命題への適合性で評価されやすい。トレンドとイシューは国を越えて共通なので、多少のデータと英語で書かれれば、国際的な高等教育研究の市場には乗っかりやすい。市場化、グローバリゼーション、大学評価、知識基盤社会だの耳学問で語り、競争によって質の向上などとコマーシャルのような話に浮かれているうちに、高等教育の基礎構造が変質し崩壊している、ということになりかねない。もっとも、変質したらそれもまた商売のねたということになるのだろうか。

研究員集会の概要

プログラム

テーマ 大学教授職の再定義

会場：広島大学中央図書館ライブラリーホール

第1日目 11月26日(金)

14:00～14:30 学長挨拶・オリエンテーション・趣旨説明

牟田 泰三 (広島大学)

有本 章 (広島大学)

基調講演—IDE 民主教育協会中国・四国支部との共催—

14:30～15:40 “The Professorate Enters the 21st Century: The Restructuring of Academic Work and Careers in the U.S. and Beyond”

講師：Martin Finkelstein (Seton Hall University)

15:40～15:50 休憩

15:50～17:00 「大学焦眉の課題と教員の役割—専門職化と新しい課題—」

講師：寺崎 昌男 (立教学院)

17:00～17:30 質疑・討論

司会：有本 章 (広島大学)

黄 福涛 (広島大学)

第2日目 11月27日(土)

研究セッション『大学教授職の再定義』

9:00～ 9:15 趣旨説明

北垣 郁雄 (広島大学)

9:15～11:25 報告

・歴史からみる大学教授職—ドイツの20世紀—

望田 幸男 (同志社大学)

・知識社会における大学教員

加藤 毅 (筑波大学)

・大学の本質と教員組織

生駒 俊明 (一橋大学)

司会：成定 薫 (広島大学)

大場 淳 (広島大学)

11:25～12:00 質疑

12:00～13:30 昼食

13:30～13:45 指定討論

山野井敦徳 (広島大学)

13:45～15:30 討 論

司会：藤村 正司 (新潟大学)

羽田 貴史 (広島大学)

第 32 回研究員集會参加者名簿（敬称略，所属は集會当時）

（基調講演講師）

Martin Finkelstein（シートン・ホール大学） 寺崎 昌男（立教学院）

（報告者・司会）

望田 幸男（同志社大学） 加藤 毅（筑波大学）
生駒 俊明（一橋大学） 成定 薫（広島大学）
藤村 正司（新潟大学）

（現客員研究員）

阿曾沼明裕（名古屋大学） 井口 春和（核融合科学研究所）
岩本 健良（金沢大学） 漆崎 博之（リカルト学びディビジョンカンパニー）
坂詰 貴司（芝学園） 清水 建宇（朝日新聞社）
滝 紀子（河合塾） 西本 裕輝（琉球大学）
橋本 勝（岡山大学） 原山 優子（東北大学）
前田 早苗（大学基準協会）

（元客員研究員）

相原総一郎（大阪薫英女子短期大学） 大塚 豊（広島大学）
加澤 恒雄（広島工業大学） 絹川 正吉（国際基督教大学）
高橋 靖直（玉川大学） 田村 栄子（佐賀大学）
塚原 修一（国立教育政策研究所） 松井 寿貢（修道学園）
松浦 正博（広島女学院大学） 丸山 文裕（国立大学財務・経営センター）
溝上 泰（広島大学） 三宅 彰（国際基督教大学）
山本 眞一（筑波大学） 吉田 香奈（山口大学）

（現学内研究員）

平田 道憲（大学院教育学研究科）

（元学内研究員）

池端 次郎（広島大学） 栗原 英見（大学院医歯薬総合研究科）
安原 義仁（大学院教育学研究科） 山代 宏道（大学院文学研究科）

(オブザーバー)

阿久津克己 (茨城大学) 天野 智水 (長崎大学)
安藤 忠男 (広島大学) イエン・ナカムラ (岡山大学)
石原 昌英 (琉球大学) 稲永 由紀 (香川大学)
宇佐美俊一 (茨城大学) 大塚 剋佳 (岩手県立大学)
冠地 和生 (日本私立学校振興・共済事業団) 神原 信幸 (ニューヨーク州立大学)
島内 功光 (高知工業高等専門学校) 清水 克哉 (鳥取大学)
白川 志保 (広島大学) 杉原 敏彦 (広島大学)
高橋 伸一 (京都精華大学) 高橋 博子 (広島市立大学)
新見 博三 (比治山大学) 林 未和子 (三重大学)
平塚 力 (東北大学) 米谷 淳 (神戸大学)
丸山 謙一 (広島大学) 両角亜希子 (東京大学)
柳沢 康信 (愛媛大学) Nguyen Danh Nguyen (岡山大学)

(広島大学長)

牟田 泰三

(広島大学副学長)

高橋 超

(高等教育研究開発センター)

有本 章 北垣 郁雄
羽田 貴史 山野井敦徳
大膳 司 黄 福涛
小方 直幸 大場 淳
村澤 昌崇 横山 恵子
杉本 和弘 渡辺 達雄
葛城 浩一 Keith J. Morgan
李 東林

執筆者紹介（執筆順）

*所属は本書刊行時点のもの

ありもと あきら
有本 章

Martin Finkelstein

てらさき まさお
寺崎 昌男

もちだ ゆきお
望田 幸男

かとう たけし
加藤 毅

いこま としあき
生駒 俊明

なりさだ かおる
成定 薫

おおば じゅん
大場 淳

やまの いあつのり
山野井敦徳

ふじむら まさし
藤村 正司

はた たかし
羽田 貴史

広島大学高等教育研究開発センター長・特任教授

Professor, Seton Hall University

立教学院調査役

同志社大学名誉教授

筑波大学大学研究センター講師

一橋大学客員教授・東京大学名誉教授

広島大学総合科学部教授

広島大学高等教育研究開発センター助教授

広島大学高等教育研究開発センター教授

新潟大学教育人間科学部教授

広島大学高等教育研究開発センター教授



大学教授職の再定義

—第 32 回（2004 年度）研究員集会の記録—
（高等教育研究叢書 83）

2005(平成 17)年 10 月 31 日 発行

編 者 広島大学高等教育研究開発センター
〒 739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082) 424-6240

<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>

印刷所 株式会社タカトープリントメディア
〒 730-0052 広島県広島市中区千田町 3-2-30
電話 (082) 244-1110

ISBN 4-902808-03-X

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.83 (October 2005)

Redefinition of the Academic Profession

Proceedings of the 32nd R.I.H.E. Annual Study Meeting
(Nov. 26-27, 2004)

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN 4-902808-03-X