

機関番号：15401

拠点番号： D12

21 世紀 COE プログラム（平成 14 年度採択）研究教育拠点

# 21 世紀型高等教育システム構築と質的保証

—COE 最終報告書—

第 1 部（上）

2007（平成 19）年 1 月

広島大学高等教育研究開発センター

（拠点リーダー：有本 章）

## はじめに

本報告書は、21世紀COEプログラムの一環として行われたプロジェクトの最終報告書であり、従来からの研究成果を第1部（上・下）・第2部の3巻に集成したものである。本研究の基盤となっているプロジェクトは、「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」（英訳名 **Construction and Quality Assurance of 21st Century Higher Education System**）[研究代表者＝牟田泰三，拠点リーダー＝有本章]である。具体的には、広島大学高等教育研究開発センターを拠点に、申請分野＝人文科学，研究分野＝教育学，キーワード＝高等教育研究，21世紀型高等教育システム，大学改革，教職員の資質開発，学問的生産性の条件，として2002年度～2006年度の5年間にわたって活動を展開してきたものである。

本プロジェクトは、拠点形成計画調書に述べているように、高等教育研究の推進と同時に拠点形成を追求することに主眼を置いている。申請時の研究目的等には「目的，必要性，重要性」の観点に焦点付けて次のように記述している。「グローバル化，知識社会化，市場化など国際的な社会変動に対応した高等教育システムの構築が学問の発展，ひいては国家社会の発展を左右する度合いは一段と強まっている。本拠点の目的の第一は高等教育研究における世界水準の学問的生産性を挙げ，国際学界への貢献を通じて国際社会と日本社会の発展に寄与することである。目的の第二は，高等教育研究の国際競争力を持つ機関の構築によって，情報発信，拠点形成，人材養成等の世界の学術交流の要衝としての「学問の中心地」を形成することにある。

上記の社会構造の激変を背景に大学の構造改革を要請されているが，そのための羅針盤と21世紀型未来大学像の構築が必要かつ不可欠である。わが国の近代大学はドイツ・アメリカモデル等から一世紀をかけて移植され，日本的に構築されてきたものであり，研究の歴史も浅い。拠点形成のためには組織，教育研究，予算的裏付けなど，中長期の国際戦略が不可欠であることが分かる。」

その後この目的を遂行するために，研究と拠点形成を持続的に展開し，折り返し点の2004年に中間報告を提出し，中間ヒアリングを受けて，構想の若干の見直しを行い，さらに今日まで上記の両方の目的達成のため種々の活動に取り組んできた。

大学は知識社会化，グローバル化，市場化等を中心にした急激な社会変化に対応しつつ，政府や社会（市場）など外的圧力や期待，知の再構築に起因する内的圧力や期待に見合う改革を求められている。概して，前者は合理化，効率性，アカウンタビリティ（説明責任）の遂行を求め，後者は「学問の府」としての論理や役割の追究を求めている。こうして，大学組織体は，「教学」と「経営」の両側面においてさまざまな問題や課題が山積することになったのをはじめ，アカデミックな機能（研究・教育・サービス等），経営的な機能（ガバナンス，マネジメント，アドミニストレーション等），人的資源開発の機能（人材養成等）などの「学事」（アカデミック・ワーク＝academic work）の全体や個々の側面を再考することを余儀なくされている。

本プロジェクトでは，このような問題意識や時代的状况を考慮して，人的資源開発や教育を対象とした「FD・SD・教育班」（教育班と略），主として研究機能の諸問題を対象とした「研究シ

システム班」, さらにガバナンス・管理運営等を対象にした「組織班」を編成し, 班毎にこれらの問題を固有に追究してきた。それと並行して, 各班の対象とする問題を質的保証の観点から横断的に研究するとともに, その視点を国際比較から深めるべく「国際班」を設置し, こうした研究全体に関わる情報の収集と発信に組織的に関わる「データ・ベース班」を設定した。

所期の計画では上述のように, ① 研究活動の推進, ② 拠点形成の推進, の一体的な模索を課題として明確化した。①に関しては, 3 班を基軸に研究の推進を図ることにし, ②に関しては, 世界的な拠点形成に向けて, データ・ベース班, 国際班, 若手研究者育成班を編成して展開することにした。①②は不即不離の関係にあるため, 各班は固有の課題を追究すると同時に現在のシステムの改革方向は主として「① 高等教育システムを 21 世紀型へ改革すること, ② 高等教育システムの質的保証を行うこと。」の 2 点とした。そして, 改革の具体的方策としては, ① 知の再構築, ② 教職員開発, ③ 教育改革, ④ 研究改革, ⑤ 組織再編成, ⑥ ジェンダー改革, の 6 つの柱を考えた。中間ヒアリングの要望を踏まえて計画を見直し, 特に①と⑥を追加した。班毎の分担を行うとともに相互協力体制を敷いて活動を展開した。

各班の研究成果は随時, 出版, セミナー, 学会発表などによって公表した(詳細は, VI.資料—活動報告等を参照)。その種のさまざまな活動を踏まえて総合的に集大成的に本報告書にまとめた。各論稿は基本的には書き下ろしであるが多少, 既公表分を再編集したのものがある。内容は第 1 部(上・下)および第 2 部の構成から成り立っており, 各章節は COE プロジェクトの事業推進担当者ならびに研究協力者が執筆した(執筆者は巻末に掲載)。

なお, 文中で使用する「質的保証」については, 「質保証」という表記も併せて使用する。

最後に, 事業分担者ならびに研究協力者各位には, 終始熱心にご協力いただいたお陰をもって, 大きな成果を上げることができた。この場を借りて厚く感謝する次第である。

2007 年 1 月 10 日

21 世紀 COE プロジェクト拠点リーダー  
広島大学高等教育研究開発センター長・特任教授  
有本 章

# < 目 次 >

## 第1部 (上)

|   |                |     |
|---|----------------|-----|
| はじめに .....                              | 有本 章           | i   |
| 事業推進担当者／研究協力者一覧 .....                   | .....          | v   |
| <b>I. 背景</b>                            |                |     |
| 第1章 社会変化と高等教育システムの再構築 .....             | 有本 章           | 1   |
| 第2章 知の再構築と高等教育システム                      |                |     |
| 第1節 知の再構築－教育社会学の事例－ .....               | 有本 章           | 17  |
| 第2節 知識社会における高等教育システムの構築 .....           | 山野井敦徳          | 33  |
| 第3節 アカデミック・キャピタリズムの進展－知と学問の体制変換－ .....  | 成定 薫           | 49  |
| 第4節 学術支援サブシステムとしての学会からみた知の再構築 .....     | 山崎 博敏          | 53  |
| 第3章 社会と高等教育システムの再編・接続 .....             | 有本 章           | 63  |
| <b>II. 高等教育システムの再構築</b>                 |                |     |
| 第1章 組織変容                                |                |     |
| 第1節 大学組織の変容 .....                       | 羽田 貴史          | 75  |
| 第2節 機能分化・組織形態の現状と変容－全国アンケートの結果から－ ..... | 村澤 昌崇<br>葛城 浩一 | 83  |
| 第2章 教育                                  |                |     |
| 第1節 高大接続の現状と課題 .....                    | 杉原 敏彦<br>大膳 司  | 93  |
| 第2節 カリキュラム .....                        | 黄 福涛           | 103 |
| 学士課程カリキュラムの再構築－歴史的・比較的視点から－             |                |     |
| 第3節 教育方法 .....                          | 北垣 郁雄          | 119 |
| 第4節 大学教育と労働市場 .....                     | 小方 直幸          | 131 |
| 大学生の学習と大学教育の職業的な有用性<br>－階層的大学システムの行方－   |                |     |
| 第3章 研究                                  |                |     |
| 第1節 研究の条件と生産性                           |                |     |
| 1. 研究システムとしての大学と政策 .....                | 山本 眞一          | 143 |
| 2. 研究大学の教員市場と学問的生産性 .....               | 山野井敦徳          | 159 |
| 第2節 研究組織 .....                          | 山野井敦徳          | 177 |
| 教育研究組織                                  |                |     |

## 第1部(下)

|                             |                         |
|-----------------------------|-------------------------|
| はじめに                        | 有本 章                    |
| 事業推進担当者／研究協力者一覧             |                         |
| 第4章 人材養成とFD／SD              |                         |
| 第1節 FD                      | 有本章・大膳司・黄福涛             |
| 日本におけるFD活動の実態と今後の課題         |                         |
| －日本・米国・中国の比較から－             |                         |
| 第2節 SD                      |                         |
| 1. SD制度化と質的保証               | 大場 淳                    |
| 2. 大学経営人材養成をめぐる現状と課題        | 山本 眞一                   |
| －大学事務職員に対するアンケート調査結果を踏まえて－  |                         |
| 第5章 人事システムと政策               | 山野井敦徳                   |
| 第6章 大学教員市場                  | 山野井敦徳                   |
| 第7章 ジェンダー                   |                         |
| 第1節 新自由主義とジェンダー公正           | 横山 恵子                   |
| －英国と日本の高等教育の機会均等策の欠如－       |                         |
| 第2節 グローバル化する高等教育におけるジェンダー問題 | 西尾亜希子                   |
| －英国の首相構想(PMI)の影響力に関する一考察－   |                         |
| 第3節 日本の大学におけるジェンダー政策の分析と課題  | 山野井敦徳                   |
| －その成功と失敗－                   |                         |
| 第8章 財務及びガバナンスとマネジメント        |                         |
| 第1節 高等教育財政の国際動向について         | 羽田 貴史                   |
| 第2節 ガバナンス                   | 杉本 和弘                   |
| 第3節 大学経営：マネジメント             | 大場 淳                    |
| <b>Ⅲ. 質的保証のメカニズム</b>        |                         |
| 第1章 質保証に関する状況と課題            | 羽田 貴史                   |
| 第2章 教育の質保証                  | 小方 直幸                   |
| 大学教育の質保証－教育の質保証から学習の質保証へ－   |                         |
| 第3章 大学院教育の質保証               | 山崎 博敏                   |
| 大学院博士課程の教育と学位審査             |                         |
| 第4章 評価制度                    |                         |
| 第1節 高等教育の質保証の国際動向：欧州を中心に    | 米澤 彰純                   |
| 第2節 質保証制度構築の国際動向            | 福留東土・田中正弘・杉本和弘・大場淳・米澤彰純 |
| 第3節 日本における質保証制度の現状          | 羽田貴史・田中正弘・小貫有紀子         |
| <b>Ⅳ. 結び</b>                | 有本 章                    |

## 第2部

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| はじめに                           | 有本 章  |
| 事業推進担当者／研究協力者一覧                |       |
| <b>V. 拠点形成の成果</b>              |       |
| 第1章 研究拠点形成の経緯                  | 有本 章  |
| 第2章 研究内容の展開と要点                 | 有本 章  |
| 第3章 政策提言                       | 有本 章  |
| 第4章 研究ネットワーク拠点形成－経緯と成果         | 山野井敦徳 |
| <b>Ⅵ. 資料</b>                   |       |
| 活動報告(2002年4月－2006年12月)         |       |
| 1. 研究会開催                       |       |
| 2. 若手研究者育成事業                   |       |
| 3. 拠点形成情報発信事業                  |       |
| 4. COE出版物                      |       |
| 5. 海外調査                        |       |
| 6. 国内調査                        |       |
| 事業推進担当者の業績一覧(2002年4月－2006年10月) |       |
| おわりに                           | 有本 章  |

## 21 世紀 COE プログラム「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」

### 拠点リーダー

有本 章 広島大学高等教育研究開発センター長／特任教授

### 事業推進担当者

山野井敦徳 広島大学高等教育研究開発センター 教授  
北垣 郁雄 広島大学高等教育研究開発センター 教授  
羽田 貴史 広島大学高等教育研究開発センター 教授  
大膳 司 広島大学高等教育研究開発センター 教授  
山本 眞一 広島大学高等教育研究開発センター 教授 (2006.4-)  
成定 薫 広島大学副学長／大学院総合科学研究科 教授  
安原 義仁 広島大学教育学研究科教育人間科学専攻 教授  
山崎 博敏 広島大学教育学研究科教育人間科学専攻 教授  
杉原 敏彦 広島大学入学センター 教授 (2004.4-)  
大場 淳 広島大学高等教育研究開発センター 助教授  
黄 福涛 広島大学高等教育研究開発センター 助教授  
小方 直幸 広島大学高等教育研究開発センター 助教授  
村澤 昌崇 広島大学高等教育研究開発センター 講師  
横山 恵子 広島大学高等教育研究開発センター 講師 (2004.4-)  
Keith J. Morgan 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員

長澤 武 広島大学高等教育研究開発センター 教授 (2002.10-2004.3)  
現：広島大学入学センター副センター長／客員教授  
岩田 光晴 広島大学高等教育研究開発センター 助教授 (2002.10-2004.9)  
現：慶應義塾創立 150 年事業準備室課長  
杉本 和弘 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2003.1-2005.3)  
現：鹿児島大学教育センター 助教授  
渡辺 達雄 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2003.1-2006.3)  
現：金沢大学大学教育開発・支援センター 助教授  
葛城 浩一 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2003.1-2005.12)  
現：香川大学教育開発センター 講師  
田中 正弘 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究員 (2005.7-2006.11)  
現：島根大学教育開発センター 講師

### 研究協力者

伊藤 彰浩 名古屋大学大学院教育発達科学研究科 教授  
浦田 広朗 麗澤大学国際経済学部 教授  
江原 武一 立命館大学大学教育開発・支援センター 教授  
金子 元久 東京大学大学院教育学研究科長／教授  
加野 芳正 香川大学教育学部 教授  
藤村 正司 新潟大学教育人間科学部 教授  
天野 智水 琉球大学教育研究センター 助教授  
岩田 弘三 武蔵野大学現代社会学部 助教授

|                            |   |
|----------------------------|---|
| 坂野 慎二                      | 玉川大学通信教育部 助教授   |
| 吉田 香奈                      | 山口大学大学教育センター 助教授  |
| 吉永契一郎                      | 東京農工大学教育センター 助教授  |
| 米澤 彰純                      | 大学評価・学位授与機構 助教授   |
| 渡邊（黒田）あや                   | 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター 助教授  |
| 加藤 毅                       | 筑波大学ビジネス科学研究科 講師  |
| 西尾亜希子                      | 武庫川女子大学文学部 非常勤講師  |
| 福留 東土                      | 一橋大学大学教育研究開発センター 講師   |
| 長澤 多代                      | 長崎大学教育センター 助手   |
| 李 東林                       | 広島大学高等教育研究開発センター COE 研究支援員  |
| 小貫有紀子                      | 広島大学大学院教育学研究科博士後期課程   |
| 串本 剛                       | 広島大学大学院教育学研究科博士後期課程   |
| 劉 振宇                       | 広島大学大学院教育学研究科博士後期課程   |
| Robert Birnbaum            | University of Maryland, Professor Emeritus                          |
| Burton R. Clark            | University of California Los Angeles, Professor Emeritus            |
| Gareth Williams            | University of London, Professor Emeritus                            |
| Roger L. Geiger            | Pennsylvania State University, Distinguished Professor of Education |
| Philip G. Altbach          | Boston University, Professor  |
| William K. Cammings        | The George Washington University, Professor                         |
| Xuefei Chen                | Peking University, Professor  |
| Martin Finkelstein         | Seton Hall University, Professor                                    |
| Oliver Fulton              | Lancaster University, Professor                                     |
| Grant Harman               | University of New England, Professor                                |
| V. Lynn Meek               | University of New England, Professor                                |
| Guy Neave                  | University of Twente, Professor                                     |
| Rosalind Prichard          | Ulster University, Professor  |
| Mary Ann Danowitz Saigaria | University of Denver, Professor                                     |
| Ulrich Teichler            | University of Kassel, Professor                                     |
| Luc E. Weber               | University of Geneva, Professor                                     |
| Yezhu Zhao                 | Xiamen University, Professor  |
| Michael Shattock           | University of London, Visiting Professor                            |
| Arwen Raddon               | University of Leicester, Lecturer                                   |
| Robert Teranishi           | New York University, Assistant Professor                            |
| Peter E. M. Maassen        | University of Twente, Senior Research Associate                     |
| Gini G.Gomez               | American Council of Education, Research Associate                   |
| Lyndsay J. Agans           | University of Denver, Research Assistant                            |
| Shaila D.Mulholland        | New York University, Ph. D. Student                                 |
| Makoto Nagasawa            | The State University of New York, Doctoral Student                  |

# I. 背景

# 第1章 社会変化と高等教育システムの再構築

有本 章

## 1. 社会変化の諸相と高等教育システムへの影響

### (1) 社会変化の諸相と高等教育システムへの影響

種々の様相を呈している現在の社会変化の中で、高等教育へ強い影響を及ぼす要因としては、知識基盤社会化、グローバル化、市場化、人口減少化、生涯学習化、等がある(有本, 2004)。

①知識基盤社会は、1960年前後から情報を基軸に進行した情報社会が発展した結果、1990年代から知識を基軸に展開され始めている世界的な主要な動きの一つであり、今後21世紀においては、一段と発展を遂げると予想される。高等教育への影響も大きく、日本では最近の政策に反映されており、例えば中教審の答申が知識基盤社会の影響や概念を大幅に重視する視点から構想された事実に向われる(中教審, 2005)。

②グローバル化は、1980年代からまず政治の分野で進行し、経済へと波及し、やがて文化や教育の世界へと展開されるに至った世界的な動向である。国境を越えて展開され、国の文化や個性を担保する現象として捉えられる国際化に対して、同じく国境を越えて展開されながらも、個々の国や社会の文化や個性を埋没させ、一元化を押し進める効果を発揮する点で、グローバル化は新たな世界的な状況の出現を意味している。政治や経済の強力なボーダレス化現象と呼応して進行する特徴を備えているために、21世紀には国際化との緊張・葛藤を深めながら一段と進行を深める可能性があると思なされる。WTO・GATSの教育を経済指標たる「通貨」(currency)の一環とみなす視点は一段と強調される方向へ向かうと予想すれば、高等教育の国際競争は激化し、「南北格差」を深め、現在形成されている「学問中心地」と「周辺地」はさらに鮮明に識別される方向へ向かう可能性は高まる(Arimoto, 2002, 2005)。

③市場化は、「需要と供給」のメカニズムを特色とする経済の論理が経済の場だけではなく文化や教育の世界にも大幅に浸透し、合理化、効率化、能率化の徹底を追求する動向である。小さな政府が模索され、地方分権が画策され、社会システム全体を通して合理化、規制緩和、民営化、アカウントビリティが追求されるとともに、競争原理が容赦なく導入される。高等教育の世界も例外ではなかろう。例えば、国立大学の法人化は、従来の国立大学の民営化を一步前進させる政策であり、市場化の中で大学の統合と再編成へ向う力学が作用している(国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議, 2002)。その結果、実際に大学数は99から87へと減少を来した。国立大学の再編に留まらず、「玉突き現象」によって、公立、私立大学の再編統合や生き残り戦略に与える影響は少なくない。市場化の圧力は、日本に限らず「持てる大学」と「持たざる大学」、高倍率大学と定員割れ大学、エリート大学と大衆大学といった2極化が進行し、大学格差が拡大し、大学レベルの「格差社会」が出現する可能性は高い(Johnstone, 2005)。

④人口減少化は、特に日本社会に該当する問題であり、今日の約1億3,000万人から今後21世紀の後半にかけて8,000万人前後への遡減が見込まれるため、総勢では数千万人規模の人口減少

が予測されている。その結果、人口構成が少子超高齢化へ向かうのに加え、労働人口の減少、若者人口の減少など未曾有の構造的な変化が起きると予想される。高等教育への影響は大きく、すでに18歳人口の減少によって、2007年には大学定員と進学希望者とが均衡して、全員入学が可能になる状況が出現している反面、2006年には4年制大学の定員割れが40%以上に到達した。大学淘汰、連携、再編、統合などによる「生き残り戦略」が激化する状況に直面している。

⑤生涯学習化は、高等教育への進学者の規模が拡大するのと呼応して、社会全体が生涯学習化への移行を次第に深める動向である。18歳人口の50%以上が大学・短大へ進学する時代の到来、あるいは中等後教育の段階まで入れると80%に到達している時代は、明らかにユニバーサル・アクセスの段階が到来していることを示す。大学や高等教育機関が好むと好まざるにかかわらず、「義務教育」に近い役割を果たさざるを得ない状況が到来している。国民全員の生涯学習の視点から高等教育を捉えなおし、大学を見直すことは不可欠となる。

## (2) 高等教育システムの改革

以上のような、社会変化はすでに若干指摘したように、大学を含む高等教育システム全体へ少なからぬ圧力や影響を及ぼすのは必至である。逆に社会システムの一環を形成している高等教育はその影響から逃れることは不可能である。とすれば、当然ながら相応の対応が欠かせない。

第一に、知識基盤社会化の影響は、高等教育システム全体を通しての「知の再構築」を招来し、その観点に立脚しながら、社会全体が知識社会化する時代に見合うシステムの創造が欠かせない課題となる。システムは具体的には、機関、組織、集団等の下部構造を擁して成立しているから、システム全体に「知の再構築」の影響が波及するとしても、その原点は教育研究組織、とりわけ研究組織の存在する地点が拠点となる。現代の高等教育システムは専門分野を機軸にそれを取巻く集団、組織によって積み上げられている以上、拠点は基本的には専門分野とその集団に存在する。そこでの知の地殻変動は、通常は社会変化と学問(専門分野 *discipline*)の変化の圧力によって惹起される。「通常科学」(*normal science*)としての専門分野にトーマス・クーンの指摘した科学革命的变化が生起した場合に「パラダイム転換」が発生して、「知の再構築」が完了する(クーン, 1971; 詳細は本報告書収集の拙稿「知の再構築—教育社会学の事例—」等の各論文参照)。

第二に、グローバル化は、19世紀以来構築された「国家の高等教育システム」(Kerr, 1994)を見直し、グローバル化に対応したシステムの構築を要請する。大学のカリキュラム、教育方法・内容・技術、教員の資質、職員の資質、学生の学習力・学力、管理者のリーダーシップ、等々の様々な側面においてグローバル・スタンダード化が追求され、国際的水準の質的保証が具現されることが課題となる。工学分野のJABEE、語学分野のTOEICやTOEFLなどはその事例である。他方、国境を越えた高等教育の競争の激化は、資源、人材(留学生、研究者)、知財、情報等の獲得競争をいやが上にも熾烈にするのは回避できない。頭脳流出、頭脳獲得、南北格差、格差社会の問題を誘引する。

第三に、市場化は高等教育の世界が国際規模でマーケット化する現象であるから、「需要と供給」の経済合理性の論理が貫徹する動きが超システムの的に強まる。高等教育システム内部に合理化、

効率、能率等の経済的論理が強まり、非営利組織である大学組織体の経営が問題にされるのは回避できない(Teixeira, Jongbloed, Dill, and Amaral, 2004)。そればかりではなく、コスト・シェアリングの観点が強えられる動きが強まる。つまり、従来の政府や納税者による大学財政支出が父母、学生、慈善事業家などへ依存する度合いが強まる動きが顕著となるし、すでに世界的にその動きが顕著になりつつある(Johnstone, 2004, pp. 37-59)。

こうして高等教育システムはシステム間、システム内を問わず、マーケット・メカニズムの席卷する現象が見られる。その証拠に、すでに世界の高等教育システムは、市場化へのシフトをめぐって熾烈な不可抗力の競争を展開していることを指摘せざるを得ないし、こうした世界的市場競争に対応するには、高等教育システムの財政基盤を強化し、機関、組織、集団の各レベルを包括するシステム全体での市場的競争力の強化に努めることが期待される。その点、OECDの調査では、国家から大学への公的財政支出は抑制され、民間からの私的財政支出が増加する方向にある中で、システムの対応にはかなりの温度差が見られる。A：公的財政支出と B：私的財政支出を組み合わせた場合、両方が GDP の 2%を超える++型は米国、カナダ、オーストラリア、であり、前者が超え後者が割り込む+-型はヨーロッパ諸国、後者が割り込み後者が超える-+型は日本、韓国、両方割り込む--型はその他多数、という結果が得られる(OECD, 2004, p.230; Arimoto, 2005)。

例えば、民営化への圧力は、世界的に国立大学から私立大学への比重が移行する現象が生じ、大学経営の民営化が進行する。フィリップ・アルトバックが観察しているように、世界的に私立大学の大学市場全体に占める割合には差異がある(Altbach and Levy, 2005)。すなわち、アジア諸国は私立大学の市場支配が強く、日本、韓国、台湾、フィリピンでは80%の学生を占めるのに対して、米国は20%程度に過ぎない。しかし、ハーバード、イェールなどの有名校が多い点の特徴である。西欧は大体90%の学生は公立セクターに偏在的に在籍し、圧倒的に公立優位の市場形態を示している。ドイツのようにいまだに授業料が無償である国もある。中・東欧は公立から私立セクターへの移行が急速に進行しており、旧ソ連圏のアジアも同様である。ラテンアメリカも急速に進行している。これらの国々では私立セクターの学生は概して30%以上へと増加している。アフリカは徐々に進行している。

これらの私立大学の多くは学生の授業料で費用を賄っているから、私立化現象は費用を民営化する傾向を含意していると言ってよかろう。日本の場合は、国家政府の高等教育への財政支出がヨーロッパ諸国に及ばない現状があり、その現状を改善することが課題となる。高等教育費の多くを割合の多い私立セクターに依存する体質があるとみなされる。最近、国立大学の国立大学法人への移行が生じたが、今後、さらに国家政府の財政支出が抑制されるならば、授業料、事業費、諸経費などが政府支出よりも民間支出に依存する度合いを強めるものと予想されから、米国型やヨーロッパ型等に及ばない国家政府の財政支出構造をさらに促進することになる危惧が生じざるを得ない。

第四に、少子高齢化を伴う人口問題は、高等教育システムへ甚大な影響をもたらすことは回避できない。人口増加、進学率の右肩上がりの時代に構築された高等教育システムの大幅な見直しと再編成は回避できなくなるのは当然の帰結である。人口減に起因する大学の「定員割れ」の発

生、経営の悪化、「大学淘汰」の誘発は回避できないと予想される。「大学淘汰」を抑制するには、経営の再建はもとより、留学生や成人学生などいわゆる「ニュー・ステューデント＝非伝統的學生」を含めた進学人口のきめ細かな掘り起しが欠かせない。特に、イギリス、アメリカ、オーストラリア等、世界の各システムは膨張する留学生に注目し、その確保によって高等教育システムの量・質の拡充を図る政策を推進している現在、人口減に悩む日本の高等教育システムにとって、留学生の送り出し、受け入れ、トランス・ナショナル教育等を組み込んだシステムの再構築が欠かせない課題となる（有本＝研究代表、2006 参照）。

第五に、生涯学習化との関係で高等教育システムの改革が問われる。すでに 1960 年代からユネスコの生涯教育(life long integrated education)、OECD のリカレント教育(recurrent education)、カーネギー審議会の学習社会(learning society)、等から出発し、生涯教育に代わる生涯学習(lifelong learning)のコンセプトの強調、「生涯学習局」の設置、といった一連の動きは、生涯学習化が一定の成果を上げたことを意味する。今日では、社会教育と学校教育の連携、統合を踏まえて、生涯学習化のコンセプトの基に高等教育システムを構築することが焦眉の急を要する課題となっていると考えられる。

上記の通り、高等教育機関への進学人口は伝統的な大学・短大水準で 50%を超え、ポスト中等教育水準では 80%相当に達し、高等教育はユニバーサル・アクセスの段階へ突入した以上、大多数の国民が高等教育機関へのアクセスを常態とする段階、あるいはアクセスを拒否できない一種の「義務教育」段階へと到達したとみなされる。この段階では、高等教育システムと生涯学習システムは統合され、人間教育、成長発達、ライフサイクルとの関連で再構築されることが不可欠の課題となる。

### （3）高等教育システムの諸相における改革課題

システムには上層、中層、下層の位相が存在する。上層は国家政府、文部科学省の位相であり、そこからシステム全体の政策・計画、理念・目的・目標等の構想や施策が策定されてシステムの中層・下層へと行政の階梯を通じて実行される仕組みが成立している。上記のごとき社会変化の影響は、これらのシステム諸相における改革を招来する。

#### 1) 上位相—システムの改革課題

政府ならびに文部科学省は、高等教育政策・計画に社会変化からの要請を組み込まなければならず、それを回避すれば、社会変化に背を向けた時代錯誤に陥る。実際、世界の国々は種々の政策・計画を策定することによって諸改革に乗り出している。例えば、ヨーロッパを例にすると、ボローニヤ宣言に関わる政策はノルウェー、フィンランド、フランス、エストニア、マケドニア、ブルガリア、トルコ、ジョージア、ロシアをはじめ多くの国々での改革を推進した(Tomusk, 2006)。日本の場合も例外ではなく、特に 1980 年代からの政策は大なり小なり、その種の改革推進を示しており、臨時教育審議会、大学審議会、中央教育審議会などの発表した一連の提案、それを受けた文部科学省の高等教育政策・計画などに、そのことが反映されている。とりわけ、1991

年の大綱化政策，1998年の高等教育像設定，2005年の新高等教育像設定，等は優にマスタープラン的な性格を備えており，システムレベルの21世紀高等教育構築を模索しているとみなされる。短期・中期・長期の政策が的確に未来を洞察し，的確に行政によって実施され，所期の効果が十分達成されるか否かが問題である。社会変化が急激なため，診断が後手に回り，処方箋が的確性を欠如する結果を招き易いことを勘案すると，今日の文脈の中で「中範囲の理論」や「政策科学」の重要性が問われる（高坂，2006）。

## 2) 中位層—機関・組織・集団の改革課題

社会変化からの要請は，システムの中位層への影響をもたらす。すなわち，システム内部の機関，組織，集団編成をはじめ，それらと密接に関係するガバナンス，マネジメント，財政の各レベルに影響を及ぼす。上位層から出発した政策や計画の行政レベルでの施行は，システムの中の機関や組織体へのガバナンスに具現され，さらに組織体の中のアドミニストレーション，マネジメント，財政へと具現される。

例えば，1996年から実施され，第1次17兆円，第2次22兆円，第3次24兆円の巨額の費用を支出している科学技術基本計画は，こうしたガバナンス，マネジメントを通して高等教育システムや組織体へと還流しており，さらに，機関・組織レベルの構造や機能への影響も回避できない（総合科学技術会議，2005）。科学技術創造立国は，社会変化—知識基盤社会化，グローバル化，市場化など—を反映した，最も巨視的なシステムレベルの政策として，システム全体を貫徹している。トップ30大学，21世紀COEプログラム，特色・現代・大学院など各種GPプログラム，国立大学法人化，機関別認証評価，等の構想と導入は，それぞれ連動した政策・計画である。15年間にわたる集中的な政策・計画が適切であれば，巨額投資に見合う成果が「学問的生産性」(academic productivity)によってアウトプットされ，学界への貢献，ひいては社会発展への貢献をもたらすはずである(Arimoto, 2005c)。その意味では，アカウンタビリティの観点からも，計画・政策の質的保証が果たして実現しているか否かの視点からの査定が行われることが必要となっており，政策評価の視点が欠かせない。

中位層の改革として，機関・組織では大学組織体の改革が主たる対象である。知識の機能に即して，教育，研究，サービス，管理運営の各組織改革が焦点になる。教育組織の主題は，教育機能の向上に置かれるから，主役である教職員の資質開発を対象にした「人的資源開発」が重要な課題となったと言える。具体的には，FD（教員資質開発），SD（職員資質開発）等である（有本，2004，特に4章「FDに関する研究」，5章「SDに関する研究」参照）。組織体の重要な資源は教職員であり，この人的資源の開発は社会変化と無関係ではない。

## 3) 人的資源開発の課題

急激な社会変化の時代には大学は変化から取り残されピンチに陥るから，それを救済するには，人的資源の開発・活性化が最も重要であることは歴史が証明している。例えば，アメリカでFDが制度化された1970年代は，黄金の1960年代の後に暗転した高等教育の危機状態と呼応してい

るのは、その事例を示している。大きな社会変化の時代に直面している現在、世界的に高等教育システムの再編成が画策されている中で、大学教授職のFDへの役割期待は高まっている(有本, 2006c)。大学は不断の危機に見舞われているとみなしても差し支えあるまい。現在、日本の大学においてFD・SDの制度化と活性化が期待されるのは、その種の危機の時代に直面している証拠にほかならないと考えられる。社会変化、学問の変化(知の再構築)に見合うシステム改革、とりわけ教員組織と職員組織の改革が不十分な状態が危機を露呈しているのである。こうした危機的時点に限らず、人的資源の開発を基本に据えた高等教育システムの不断の改革は、高等教育の本来の使命であることは言うまでもない。危機的時点にはなおさら重要である。

#### 4) 教育システム改革の課題

関連して、教育システムの改革は、教職員を対象としながらも、伝統的な大学の機能の一つである、人的資源としての学生の開発を意味する。情報化社会に代替して知識基盤社会の台頭したことは、IT革命とも相俟って、情報の収集や応用に焦点を置いた情報操作能力とは異なる知識の創造や課題解決能力という新たな創造型能力を人材開発に求めており、従来型の大学教育・学習機能の見直しを求めるのは必然である。教授—学習過程を直視し、カリキュラム、教員、教育環境、を改革し、学生の学力の向上を追求することが基本の課題である。具体的には、本プロジェクトで研究しているように、大学教育の指標と効果、学習者の視点から見た大学教育の質的保証等を検討することが必要である(有本, 2004, 特に3章「大学教育の指標と効果」参照)。

#### 5) 研究システム改革の課題

研究システムの改革は、産業社会の登場によって、大学に制度化された研究機能が次第に強化されてきたことと関係が深い。脱産業社会から、情報社会、知識基盤社会への移行は、知識の価値が高まり、その発明発見の機能が一段と重要性を増すから、研究システム、組織、機能の革新が問われる。実際に各国の高等教育システムは研究大学の向上にしのぎを削っており、日本のトップ30大学、COE政策、中国の211政策、895政策、韓国のブレイン21などは大同小異の政策を示している(Altbach and Umakoshi, 2005, pp. 13-32.)。研究組織の活性化と「学問的生産性」(academic productivity)の向上を図る任期制の改革は遅ればせながらも徐々に進行している(山野井・葛城, 2004)。研究組織と教育組織を掌握する教員組織に関しては、中教審はその改革を提言し、「教授、准教授のほかに新しい職として「助教」を設けて3種類とするとともに、助手は、教育・研究の補助を主たる職務とする職として定めることが適当である。」とした。さらに講座制の改革を提言し、「大学設置基準の講座制や学科目制に関する規定を削除して、教員組織の基本となる一般的な在り方を規定し、具体的な教員組織の編制は、各大学が自ら教育・研究の実施上の責任を明らかにしつつ、より自由に設計できるようにすべきである。」とした(中教審, 2005)。かかる改革は大学の「研究生産性」(research productivity)の向上を模索しており、競争資金の導入も進行している。こうした教員組織、研究組織、財政、等の改革は研究システムの改革と連動している。

## 6) 社会連携システム改革の課題

これは、大学の知識の応用機能であるサービスと関係が深い。産学連携、社会連携は、大学のアカウンタビリティが問われ、大学が社会に役立つ機関であることを証明する必要性が高まった現代社会では、一層強化されるはずである。グローバル化の進行と同時にローカル化の進行へ大学が同時的に対応し貢献するために、両者のベクトルを止揚して形成されると考えられるグローカル(glocal=global+local)な大学像の構築が求められている現在、その一環として社会連携の創造的な取組みが欠かせない。

## 7) 管理運営システム改革の課題

管理運営システムの改革は、知識の統制機能と関連しており、適切な教育、研究、サービスが遂行できるための組織体(enterprise)を維持することが目的である。世界的に、従来の「学部自治」を基盤にしたボトムアップ型の管理運営方式から、学長を頂点とした理事や役員を基盤にしたトップダウン型の管理運営方式が支配的になってきたと観測できる(Arimoto, 2004)。クリステン・ムセリンが考察しているように、概して国家や大学教授職の統制が緩和され、大学の集合体レベルの自治や統制が強化された(Musselin, 2005)。日本の場合は、国立大学法人化によって、この動きは制度的には顕著になった。しかし実態的には、従来型からの脱皮が十分に行われているとはいえない段階に留まっていると観測できるであろう。

トニー・ベッチャーやモーリス・コーガンが指摘したように、管理運営組織や政策は構造的かつパラダイム的に変化しても、大学教授職の意識はそれほど簡単に変化しない傾向がある(Becher and Kogan, 1992 ; Becher and Parry, 2005)。カーネギーの大学教授職国際調査に依拠すれば、大学教員は大学、学部、専門分野の中では専門分野への同調度が最も高く、大学への同調行動が最も低い傾向がある(有本・江原, 1996)。メアリー・ヘンケルが言うように、専門分野を基礎とした「学問的アイデンティティ」やオートノミーが重要な役割を担うのである(Henkel, 2005)。

社会変化の影響を受けて、知識基盤社会、グローバル化、市場化などの圧力が大学運営のあり方の改革を迫り、とりわけ「経営」の側面の改革を迫っている現在、「教学」の質的保証を担保しながら、民間的経営、公的資金に代替する民間資金の確保、コスト・シェアリングの大幅な導入、といった問題と「経営」とは密接な関係を深めるのは必至である。この動きが不可抗力的に進行するとすれば、21世紀型管理運営方式の創出は当面の重要な課題とならざるを得ない。

## 2. 高等教育システムの構造と機能の改革

### (1) 構造・機能の改革

このような社会的変化の影響を受ける以上、それは現実的には大学改革へと早晚帰結せざるを得ない。そこにはシステム、機関、組織、集団、個人の各側面に関係して種々の改革の側面が存在することが分かる(Becher and Kogan, 1992)。ここでは、主として個人を除く側面に注目してみよう。

### 1) システムの理念・規範の改革

高等教育システムは、独自の理念、規範、価値、目的、目標などを保持している。社会変化によって、その維持が不可能になったときには、当然、矛盾、齟齬、葛藤が生じ、改革が余儀なくされる。社会変化に適応するシステムであると同時に、社会変化に追随するのみではなく、社会変化を主導することが期待される。なぜならば、知識の新陳代謝を組み込み、創造的再生産を組み込んでいる社会変化は、動きの速度が速く、それを超越した長期の政策や計画を構築することができなければ、政策や計画の一貫性を欠如して、朝令暮改を繰り返すことにならざるを得ない、という危惧があると考えられるからである。

中・長期の確たるビジョンが確立されるには、社会変化に対する的確な診断、洞察、処方箋が欠かせない。例えば、具体的にそのことを日本に限定して探求するには、1990年代から現在まで大学審議会、中央教育審議会、文部科学省等を通して、各種の政策・計画が策定され、行政的に実施に移された事実が注目に値する。この事実注目し、最近15年間の高等教育政策の的確性を観察し、分析し、政策評価を行う必要があるが、その取組は少なく、研究者はそのことの困難性を指摘している（黒羽，2002；有本，2006b）。

### 2) 組織編成の改革

これは、機関レベルの組織体が自己点検・評価、相互評価、外部評価などの評価によって、的確に組織体の活力を診断して、生き残りの戦略を樹立し、改革を推進することである。現在は、市場原理の進行に伴い、大学間の競争が激化しており、生き残りのために、統合、連携、再編が普遍化しつつある。また、ガバナンス、管理運営、マネジメントなどの側面で組織体の「経営」と関わる合理化が追求されている。元来、現実を追究する「経営」(business side)と理念を追求する「教学」(academic side)の間における統合の調整が重要な改革課題となっているのである。本プロジェクトは調査研究によって、こうした問題の検討を試みた。

### 3) 人的資源開発の改革

大学における人的資源は教員、職員、学生、管理者などの集団の側面を横断して存在する。個別には、教員、職員、学生、管理者の個々の集団の人材開発が課題である。この中で、教員資質開発=FDの現在の焦点は新しいスカラシップ(scholarship=学識)の実現に向けられ、アーネスト・ボイヤーの分類した研究(research)、応用(application)、統合(integration)、教育(teaching)と多様化した現在のスカラシップの内容の中で、教育を上位概念にして各側面の統合を図ることが重要である(ボイヤー，1996)。世界的に大学教授職の大衆化、パートタイム化、収入低下、ストレス増大、多様化した学生の教育、時間劣化など環境が急速に悪化している現在、大学教授職の資質の歯止め無き低下が危惧されている。現職の大学教授の中で「生まれ変わって再度、教授職へ就きたいと思わない」と回答した割合は20%超に達している(Altbach, 1996; Welch, 2005)。こうした現状があればこそ、高等教育の重要性にかんがみ、優秀な人材を集め資質の一層の向上を図ることはますます重要性を高めている。他方、職員資質開発=SDは、教員と同様の課題に

直面すると同時に、職員としての資質や能力の固有性を発揮することに重点がある。さらに、学生資質開発は学生の学習力、資質、学力の開発、管理者はリーダーシップと識見の開発、がそれぞれ重要である。

特に学生の資質開発は焦眉の急を要する切実な問題である。カーネギー大学教授職国際調査では、若干の例外はあるが、大半の国々において、大学の入学水準を下げるべきではないという回答を得ており、日本も大学進学率が 18 歳人口の 40%以上になることには難色を示している (Altbach, 1996; 有本・江原, 1996)。現在すでに、50%以上に到達した事実は、調査が行われた当時 1990 年代初頭の大学教授の大学観、あるいは学生観を遥かに超過していることが分かる。大衆化段階からユニバーサル段階へ移行しはじめた現在は、学生の多様化に拍車をかけ、学力の多様化が拡大の一途を辿るのは回避できないだろう。このような状況がある中で本プロジェクトは、教員、職員、学生に焦点を合わせて調査研究を行い、現状の問題点や課題を明確にすることを試みた。

#### 4) 教育システムの改革

教授—学習過程を中心に考えれば、カリキュラム、教員、学生、教育環境、評価などの側面の改革が最低限欠かせない。大学システムは高等教育システムの一環を形成する以上、教育の機関・組織・集団から成り立つ。教員集団は知識を素材にして教育組織を編成し、研究によって発明発見を行い、その成果を集積したカリキュラムを編成、媒介にし、学生集団へ教授し、学生の学力を培う。

近代大学は、科学主義が制度化され、研究が新たな知見を不断に生産し、知の新陳代謝が常態になったが故に、何をカリキュラムに編成し、何を学生に教授し、何を学生の学力に培うかは重要な問題と化した (有本, 2003)。必修科目と選択科目、主専攻と副専攻、それらの組み合わせた単位制度のあり方、GPA 制度、CAP 制度、厳格な評価方式、学力到達指標の設定などは、大学改革の焦点となった。大学改革の具体的な取組みは、教育の内容や手段や方法に関わるこれらの問題をいかに新しい時代に対応した方向へと改革し、教育の質的保証を行うかを追求していると言える。

#### 5) 研究システムの改革

集团的には、教員の研究者の側面に焦点を置き、組織的には、研究組織に焦点を置く。例えば、「知の再構築」が最も直接に関係する集団・組織は講座、学科、学部などのセクションの側面であり、その集团的側面＝教員集団と組織的側面＝研究組織の構造と機能に改革の課題があることが分かる。中教審は、教員組織の改革を提言して、例えば助教授を準教授と改組して、教授並みに研究者としての自律性を是認する準教授のポストを設定することによって、研究者としての教員の役割を強化する方向を明確にすると同時に講座制と学科目制の並存からどちらかと言えば学科目制への研究組織の移行を提言した (中教審, 2005)。学科目制と学科制は若干異なるが、小講座のように小集団単位としない点で共通性がある。学問の踏襲は講座制が優れているのに対し

て、学科制は「学問的生産性」の観点からすれば、米国が 19 世紀以来導入して成功した事実裏打ちされるように、研究の活性化を促す点から望ましいだろう。

また、学部と大学院のティアにも同様の課題がある。1993 年以來の約 15 年間に、大学院重点化ないし部局化の推進によって、学部よりも大学院へ重点を移す方向の改革が行われて、学問の分業化が著しく進行した。分業化は、学問の断片化への力学を孕んでいるので、研究と教育と学習の統合が必要であるにもかかわらず、ばらばらに分解する危険性を内在している（クラーク，2003）。最先端の発明発見を追求する研究は学問の分業化を志向し、学生への共通のカリキュラムを踏まえた教養教育や専門教育を追求する教育は統合を志向するから、この動きは教育から見れば危険な徴候であろう。したがって、21 世紀は、研究の領域では分業化しながら、大学教育の領域では断片化した知識を有機的に統合するという課題をいかに調整し、解決するかが改革の焦点になるはずである。

#### 6) 社会連携システムの改革

日本の産学連携や学社連携の取組みは米国に遙かに遅れをとっていたが、最近の取組みの動きはきわめて活発であり、20 年前とは隔世の感がある。この変化をもたらした背景には、大学が社会的に役立つこと、経済成長に貢献すること、産学が連携して生産性を上げること、国家社会の国際競争力を向上させるには産学連携が欠かせないこと、など種々の理由が作用しているはずである。そこには、オートノミー（自律性）とアカウンタビリティ（説明責任）の角逐が存在するが、21 世紀の大学と社会はこの角逐を調整しながら共存する方向へ動くという課題に直面しているとみなされる。

もとより大学は大衆化したとはいえ、依然として「最高学府」、「学問の府」、「知性の都市」、国の経済成長の拠点、知的財産の宝庫、などの価値を社会から期待される限り、その確たる証明によって社会的存在理由を果たすことが問われる。知識の様態も変化し、大学と社会の関係はモード 1 からモード 2 へ移行し、ボーダレス化の一途を辿っている（Gibbons, et. al., 1994）。アカウンタビリティや効率性が追求される時代には、大学の本質とされる「孤独と自由」（シェルスキー，1970）をものはや 19・20 世紀ほど享受できないとしても、新しい課題としての社会的連携の改革を果たすことによって社会的信託を維持する課題があるだろう。

#### 7) セクター・セクション・ティア・ヒエラルヒーの改革

組織の機能に即して行われる縦横への展開がシステムに刻印されると、縦へはティア(tier)とヒエラルヒー(hierarchy)、横へはセクション(section)とセクタ(sector)となる。システムはこれら各側面を内包して、一つの有機体を構成している以上、システムの改革とこれら各側面の改革とは機関・組織・集団を包括したシステムの内部で並行して生じる。

産業革命という社会変動に起因して、学部と大学院へと分化したティアは、知識社会の到来によってさらに垂直への分化への圧力を内包している。学部の準学士と学士への分化、大学院の修士と博士への分化、さらにポスドクの追加は、そのような動きの例証である。今後、ポスドクの

上方への分化への圧力が働く。ヒエラルヒーは機関が増加し成層規模が膨張するにつれ垂直への分化を一層活発にする方向へ作用する。セクションは知識の性質を反映して不断に増殖する傾向を有しているので、「知の再構築」と関係しながら新陳代謝と再編を促進する。セクターは民営化を促進する傾向を強めると同時に、今後は機関レベルの統合、併合、連携等の活発化に伴い、国・公・私立間の境界線を曖昧にする方向へ動くと言想される。

## 8) 学問的生産性の改革

大学は「学問の府」である以上、学問の発展に貢献することを介して社会発展に寄与することが期待されていることにかんがみ、学問の発展に貢献しなければ、大学の存在理由を喪失するとみなしてもよからう。その指標は「学問的生産性」(academic productivity)である(有本, 1994, 1996)。機関・組織・集団を含むシステム全体の改革は、究極的には学問の発展に貢献することに帰結するのであり、その意味では究極的には、かかる改革は「学問的生産性」の向上を追求する、「知の再構築」と密接に関係する営みである。具体的には「知の再構築」→システム(機関・組織・集団を含む)の改革→評価および質的保証→「学問的生産性」の向上→「知の再構築」という循環過程を辿る営みである。したがって、果たして今日のシステム改革は「学問的生産性」をもたらす効果を十分発揮するものになっているかとの視点から十分吟味される必要があるはずである。

### (2) 再構築の問題点と課題

#### 1) 高等教育システム再構築の問題点

高等教育システムの再構築は社会からの圧力によって改革を行う側面と再構築が社会変化を促進あるいは抑制する側面のあることを含む。

第一に、前者の場合、大学に対して好影響と悪影響の両方を含み、後者の場合は社会に対して革新的機能と保守的機能を含む。もとより「学問の府」である大学組織体の規範は、学問によって学界への貢献を通して社会発展へ貢献すること、具体的には「学問的生産性」の向上を達成することを期待し、主要には「研究生産性」(research productivity)と「教育生産性」(teaching productivity)の向上をもたらす改革を目的とする(新堀, 1973; 有本, 1996)。社会変化が大学へ影響を及ぼす場合、この規範に適した圧力の場合「順機能」(function)、適さない場合に「逆機能」(dysfunction)となる。

例えば、グローバル化という社会変化の影響は、地球レベルでの「学問的生産性」の向上を促進する方向に作用しているから、概して「順機能」として作用する。同時に、国際化とは異なって、地球規模の画一化の追求は地域社会の価値や文化とは相容れない場合も少なくない。その証拠に、グローバル化の圧力は、インフラ整備が立ち遅れている、アフリカのような地域社会には打撃を与えた(Cloete, Maassen, Gehnel, Moja, Gibbon, and Perold, 2006)。そこには、上で述べたローカル化とグローバル化を止揚するグローカル化が必要となる。

また、高等教育に対する経済的合理化を強調する社会的要請が強まるのに反して、国家社会か

らの財政援助は削減されるため、バートン・クラークがフィンランド、オランダ、スウェーデン、英国において事例研究したように、「企業の大学」(entrepreneurial universities)が台頭し、伝統的な大学に圧力を与え、変容を迫る(Clark, 1998; 2005)。高等教育システムの再構築は、伝統的な大学から企業の大学への転換をどの程度実現するかが課題となる。同時に、アカデミック・フリーダムやオートノミーとアカウントビリティとの角逐や緊張が高まり、新たな大学を創造することの期待が生じることも否めない。

さらにまた、効率を追求するグローバル化は過度な競争を惹起し、短期的、効率的、応用的な研究には有利に作用する半面、長期的、非効率的、基礎的な研究には必ずしも有利に作用しない。グローバル化が進行すれば、共通性、普遍性、互換性などの価値がグローバル・スタンダードとして、評価基準として、強調されるから、種々の格差が露呈する可能性が少なくない。その確認には、基礎研究と応用研究、理系と文系の専門分野、ジェンダー、年齢、地域、等の要因による比較が欠かせないであろう。南アフリカの事例では、基礎研究が減少して応用研究が増加したこと、国際的な論文数が減少したこと、ジェンダー格差が大きいこと、等が報告されている。

基礎科学より応用科学が重視され、先端科学に重点が置かれる時代には、理系に比べ文系の学問には概して不利な条件となり易い。多様性を担保する国際化に比べ、グローバル化では価値の一元化、画一化が支配的になる傾向は否めないから、世界的共通性を追求する傾向のある自然科学よりも文化の固有性を追求する傾向のある人文科学や社会科学では、「学問的生産性」の向上が阻害される度合いが大きいと解される(有本, 1994)。普遍主義と特殊主義の間にあつてかなりの温度差がある専門分野が存在する以上、その多様な個性や性質を十分考慮した質的保証のメカニズムが働かなければ、「学問的生産性」の向上は約束されないし、学問の発展は可能とならない点を留意する必要がある。

次に第二に、大学の再構築が社会発展に果たす機能の側面にも、「順機能」と「逆機能」が含まれる。それは社会の発展を促進する場合と抑制する場合を意味する。大学改革によって「学問的生産性」を高めることに奏功するシステムが確立された場合、その理念、価値、規範、目的、目標等は社会的に貢献する性格のものであるはずであり、その結果、国家社会の科学技術、人的資源開発、経済発展が成功するならば、「順機能」が作用し、成功しないならば「逆機能」が作用していることになる。

実際には、現在のシステムの再構築は、二者択一的な単純な構造になっているとは言えず、むしろ、一元的価値のシステムが陥る「瀬戸際作戦」を回避し、一種の保険をかけるのは常識である。種々のステークホルダーの要請を実現するには、単数の価値に賭けるよりも、複数の価値を併存させて調整するしか方法はない。したがって、現代の高等教育システムは、概して一つの価値の失敗を他の価値で補完するために複雑な構造によって組み立てられている点を注目しなければならない。本研究で構築する高等教育システム観も基本的にはこの法則を踏襲しているものであり、できるだけ最良の価値の発見を追求しているものの、一元的・独占的価値の支配よりも複数の価値で補完する構造を肯定している。

例えば、バートン・クラークが指摘したように、忠誠(loyalty)と自由(freedom)、卓越(excellence)

と平等(equality)は、相反する価値セットを示すのであるが、それらの併存と競合は現代の高等教育システムにとって欠かせない(Clark, 1983)。また、システムが複数の価値を包括して成り立つ以上、その調整にも一元的・独占的な方法よりも複数の方法を活用することが望ましい。調整には政治的調整(political coordination)、官僚制的調整(bureaucratic coordination)、専門職的調整(professional coordination)、市場的調整(market coordination)、等が考えられる(Clark, 1983)。この中の唯一の方法を使用すれば、システムは早晩、硬直化し、機能不全となってしまうし、肝心の「学問的生産性」は悪化し、学問の発展に貢献することも、社会の発展に寄与することも夢物語に終わるのは避けられない。

現在は、日本の1990年代以降の高等教育政策に見られるごとく、自由の価値と市場的調整が優位になっているのは、市場化の社会変化の影響を受けて高等教育システムの改革が進行し、しかも他の調整よりも規制緩和による市場的調整が適切だと考えられているからである。忠誠から自由へ、政治的、官僚制的、専門職的調整から市場的調整への移行が時代的動向である。世界の高等教育システムに近い構造を探せば、それは自由型、市場原理型、競争型を典型とする米国型であろう。しかし逆に、過度の自由化と市場調整の過信は、アナーキーや質の低下をはじめ過酷な格差社会の招来をもたらす危険性を多分に秘めていることも否めない。他の調整が適切に作用することによって、価値の均衡を回復する装置をシステムに組み込んでおくことが欠かせない。

## 2) 課題

種々指摘した問題点を克服することが高等教育システム再構築の課題となる。総括的には次の課題があるだろう。

第一に、社会から改革への「順機能」と「逆機能」は高等教育システム全体との関係でとえられるから、課題としては、両面を含むことを十分考慮することである。しかも機能には、「順機能」と「逆機能」ばかりか、さらに「顕在的機能」(manifest function)と「潜在的機能」(latent function)がある。これらの諸機能を適用すると、「顕在的順機能」、「顕在的逆機能」、「潜在的順機能」、「潜在的逆機能」といった、システムへの社会変化の影響は複雑な構造を備えているのであり、表面的な影響のみを問題にするばかりでは、明らかに限界がある。さらに、システムには、機関、組織、集団の側面が含まれるし、セクター、セクション、ティア、ヒエラルヒー等の側面も含まれていることに留意すれば、さらに複雑な構造が浮上する。システム全体では、ある側面のみを強調すると他の側面を軽視する限界が露呈するのであるから、システムの再構築には調整が要請されている。

第二に、改革から社会への機能の側面にも、第一で考察したとほぼ同様のメカニズムが作用しているので、同様にして複雑な構造のメカニズムが働いているというほかないであろう。機能の一面のみを強調すると、その陰で重要な側面を見落とす危険性を不断に秘めていることに留意しなければならない。上で考察したように、現代の高等教育システムは、一元的価値をもって全体を支配できないし、その追求の失敗はシステム全壊を招来し、補完が効かない。仮に失敗しても、他の価値による補完が可能なシステムが有効であるし、かかるシステムの構築は重要な課題である。

第三に、現代社会は、巨視的には新しい時代に直面しており、高等教育システムの構築はそれに対応した「パラダイム転換」が求められている。農業社会や産業社会とは異なる知識基盤社会、グローバル社会、市場化社会の出現とその暗号を組み込んだシステムが構築されることになったことを勘案すると、前社会とは異なる高等教育システムの構築が要請されている。ギボンズ達は、知識の構造変化を指摘したが、大学は従来型の「モード1」に対応するのではアナクロニズムに陥るのであるから、「モード2」へも柔軟に対応することが大学再生の原動力となる(Gibbons et al., 1994)。こうした社会変化に対応できない高等教育システムは時代錯誤に陥るのは必至である。

同時に、現代社会は複数の価値から成り立つシステムである点で、近代社会システムのコロラリーとしてのシステム的な共通性を持っていることも確かな事実である。その意味で、新しい高等教育システムの構築は新しい社会の価値を模索し、また志向しているとしても、忠誠、自由、卓越、平等といった価値のように、前社会のシステムにおいて作用した諸価値の力学との共通性は案外少なくないことも指摘できるであろう。その意味では、伝統型と改革型との関係で考えれば、伝統型→改革型と直線的に進行するのではなく、両者間に葛藤を含みながら、創造的な方向を探求するところに現在のシステムと質的保証のメカニズムが存在するはずである。

#### 【参考文献】

- Altbach, P.G. (ed.) (1996) *The International Survey of the Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, P.G. and Umakoshi, T. (eds.) (2005) *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P.G. and Levy, D.C. (2005) *Private Higher Education: A Global Revolution*, Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College.
- 有本章(1994)「専門分野と学問的生産性—米国研究大学の事例—」『大学論集』第23集，広島大学大学教育研究センター，27-47頁。
- 有本章編(1996)『学問的生産性の研究—世界と日本に見る学問的生産性の条件—』東信堂。
- Arimoto, A. (2002) “Globalization and Higher Education Reforms: The Japanese Case”, Jurgen Enders and Oliver Fulton (eds.) *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations, A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*, Dordrecht, Boston, London:Kluwer Academic Publishers. pp.127-140.
- 有本章編(2003)『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
- 有本章(2004)「知識社会と高等教育システム」『21世紀型高等教育システム構築と質的保証—FD・SD・教育班の中間報告』(研究代表者=有本章)。
- Arimoto, A. (2004) “Higher Education Reforms: Determinants and Directions”, Noel F. McGinn, ed., *Learning through Collaborative Research: The Six Nation Education Research Project*, Routledge Falmer, 147-172.
- Arimoto, A. (2005a) “Globalization, Academic Productivity, and Higher Education”, Arimoto,

- Akira, Futao Huang, and Keiko Yokoyama. (eds.), *Globalization and Higher Education (RIHE International Publication Series, No.9)*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima: Hiroshima University, pp. 1-21.
- Arimoto, A. (2005b) "Structure and Functions of Financing Asian Higher Education", GUNI, *Higher Education in the World 2006: The Financing of Universities*, GUNI Series on the Social Commitment of Universities 1, pp.176-187.
- Arimoto, A. (2005c) "National Policy Shift on Social Stratification in Higher Education", *Higher Education Forum*, Volume 2, March 2005, Research Institute for Higher Education, Hiroshima: Hiroshima University.
- 有本章〔研究代表〕(2006a)『文部科学省委託研究』
- 有本章(2006b)「高等教育研究 30 年—高等教育研究の制度化の実現」『大学論集』第 36 集, 広島大学高等教育研究開発センター, 1-29 頁。
- 有本章〔研究代表〕(2006c)『ファカルティ・ディベロップメントに関する主要文献紹介および文献目録』広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章・江原武一編(1996)『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- Becher, T. and Kogan, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*, Routledge.
- Becher, T. and Parry, S. (2005) "The Endurance of the Disciplines", Ivar Bleiklie and Mary Henkel, (eds.), *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education: A Festschrift in Honor of Maurice Kogan*, Spinger, pp.133-144.
- ボイヤール, E〔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。
- 中教審(2005)『我が国の高等教育の将来像 (答申)』2005 年 2 月。
- クラーク, B.R.〔有本章監訳〕(2003)『大学院教育の国際比較研究』玉川大学出版部。
- Clark, B. R. (2005) "Genetic Entrepreneurialism among American Universities", *Higher Education Forum*, Volume 2, March 2005, Research Institute for Higher Education, Hiroshima: Hiroshima University, pp.1-17.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Henkel, M. (2005) "Academic Identity and Autonomy Revisited", Ivar Bleiklie and Mary Henkel, (eds.), *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education: A Festschrift in Honor of Maurice Kogan*, Spinger, pp.145-165.
- Johnstone, D.B. (2004) "Cost-Sharing and Equity in Higher Education: Implications of Income Contingent Loans", Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., and Amal, A., (eds.), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*, Kluwer Academic Publishers, pp.37-59.
- Kerr, C., 1994, *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first*

Century, State University of New York.

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』  
2002年3月26日。

黒羽亮一(2002)『大学政策—改革への軌跡—』玉川大学出版部。

クーン, T. [中山茂訳] 1971『科学革命の構造』みすず書房。

高坂健次(2006)「社会学における理論形成—いま, 何が必要か—」『社会学評論』Vol.57, No.1,  
25-57頁。

Musselin, C., 2005, “Change or Continuity in Higher Education Governance?”, Ivar Bleikline  
and Mary Henkel, (eds.), *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in  
Higher Education: A Festschrift in Honor of Maurice Kogan*, Springer, pp.65-93.

OECD (2004) *Education at a Glance: OECD Indicators 2004*.

シェルスキー, H. (1970) [田中昭徳ほか訳]『大学の孤独と自由』未来社。

総合科学技術会議(2005)『諮問第5号「科学技術に関する基本政策について」に対する答申』2005  
年12月27日。

Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., and Amal, A. (eds.) (2004) *Markets in Higher Education:  
Rhetoric or Reality?*, Kluwer Academic Publishers.

Tomusk, V. (2006) *Creating The European Area of Higher Education: Voices from the  
Periphery*, Springer.

Welch, A. (2005) *The Professoriate: Profile of a Profession*, Springer.

山野井敦徳・葛城浩一(2004)「大学教員の選択的任期制に関する研究—タイプ・任期・再任等の  
分析を中心に—」『大学論集』第34集, 広島大学高等教育研究開発センター, 1-20頁。

## 第2章 知の再構築と高等教育システム

### 第1節 知の再構築—教育社会学の事例—

有本 章

#### 問題の所在

本論の主題である「知の再構築」は、「学問の再編成」の問題、あるいは「専門分野の再編成」の問題として把握できる。歴史的には、黒崎政男が時代を先導する原理として指摘している、神学、哲学、自由学芸（科学）、テクノロジーとして把握できる（黒崎，1997，1-14頁）。すなわち、これらの原理の変遷は「サイエンス・パラダイム」の巨視的な潮流を示していることにかんがみ、科学史上の大きな「パラダイム転換」を以て「知の再構築」と呼称するのが正当であろう。また、同様に、野家啓一がコスモロジー（宇宙論）の変遷として指摘する、地動説革命、進化論革命、地球環境革命、といったマクロな変化の動向が該当するであろう（野家，1997，15-53頁）。その意味で、本稿では「知の再構築」を「サイエンス・パラダイムの転換」と定義しておきたい。

しかしながら、本稿では、この種の科学の世界のマクロな側面の「パラダイム転換」に焦点を合わせるよりも、科学の階層構造の中ではもう少し下位水準を包括した側面の「パラダイム転換」を扱うことに主眼を置くことにしたい。

それでは今なぜこの問題を論究することが必要であり、しかも不可欠なのであるのか、という疑問が生じるはずである。この問いに対しては、本プロジェクトが主題として取組んでいる高等教育システム構築の問題においては、社会的圧力と同時に、学問的変化の圧力を無視できないこと、しかも現在は「知の再構築」によって21世紀型高等教育システムの再構築、とりわけ大学システムの再構築が重要な課題になっていると考えられるからである、という回答が考えられる。もちろん、そのことは重要な回答であるのであるが、本稿は、そのことを主たる問題意識としながらも、それ自体を直接論考するよりも、あらゆる科学、学問、専門分野に生じる「知の再構築」の共通のプロセスやメカニズムを問題に設定しながら、一つの専門分野を俎上にのせて事例的に研究することに主たる関心が置かれている。

少なくとも、「上級知識」(advanced knowledge)や「専門分野」(academic discipline)がどのような制度化を達成し、さらに再編成を余儀なくされ、実際に新たな専門分野へと変容するのは、「科学の科学」(science of science)、「研究の研究」(research of research)、あるいは「科学の社会学」(sociology of science)の視座から見て、きわめて興味ある問題であると言わなければならない。

したがって、本稿では、数ある学問領域の中から「教育社会学」(sociology of education)を事例にとりあげて考察することにする。なぜ特に教育社会学を俎上にのせるのか、その理由を考えると、上記の理由に加えて種々の側面があると言わなければならないであろう。例えば、教育社

社会学は著者の学生時代から約半世紀間にわたって専攻してきた専門分野であるため最も専門的に馴染み深いこと、種々の専門分野の中で最も内容に精通している（と思っている）こと、参与観察によって斯学の文化や風土への接近が可能になること、などが挙げできる。そこには、当該専門分野に関する理論的考察と経験的考察の統合が可能なること、さらには自分の専攻分野の「学問的アイデンティティ」を問うことによって学問的構築を模索することは、研究者としての使命であると考えられること、等の「状況定義」(definition of situation)が作用している。また、「知の再構築」の視座から「教育社会学の制度化」を考察した先行研究はいまだ見られないことから（有本，1993；阿曾沼，2006），そこに独創性が見出されることも、この問題を論考してみる価値があるに相違ないと考えられる。

## 1. 教育社会学の制度化

一つの専門分野が誕生して、一定の「パラダイム」を形成して、トーマス・クーンの言う「科学革命」が生じるまでの期間は、制度化が成立して完了するまでの画期を意味する（クーン，1971）。中山茂が解説しているように、クーンの『科学革命の構造』の原著初版が1962年に出版された後に、科学哲学者からの批判にさらされ、クーン自身、第2版（1969年）において、「パラダイム」概念を放棄して、「専門母体」や「見本例」を以ってかえることを宣言したいきさつがある。それにもかかわらず、60年代後半からは、クーンの放棄と逆に「パラダイム」が広く学界、思想界、さらに一般社会に普及し、同時に学問、ディシプリンに適用して、学問論、学問の問い直しに使用されるようになった（中山，1984，6-7頁）。

その間に論争があったものの、概して言えば、クーンが述べた「パラダイム」→「通常科学」→「変則性」→「科学革命」→「新しいパラダイムの採用」という科学の発展パターンが明確になり、「パラダイム」概念が上記の「画期」を意味する概念として定着した。そして、新しいパラダイムが確立されて専門分野が創出されることによって通常科学が成立するメカニズムは科学社会学では、「科学の制度化」(institutionalization of science)とつとに定義されてきた（有本，1987）。そのことは換言すれば、「科学知識の制度化」(institutionalization of science)を意味するのであるから、科学知識＝専門分野(scientific knowledge=discipline)の制度化として捉えることができるはずである。

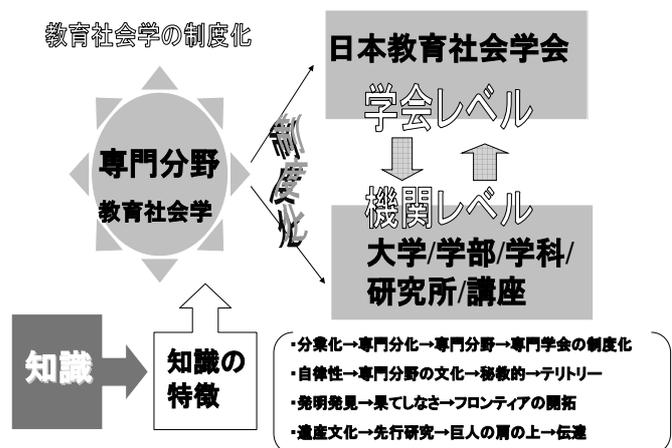
もとより知識にはさまざまな特徴が存在しており、発展を促進するための性質や論理を自らの中に顕在的かつ潜在的に内在している。例えば、バートン・クラークは、知識の特質には、①巨大化、②自律性、③無際限性、④遺産性、等が内包されていることを指摘した（クラーク，1983 [1994，15-19頁]）。

①に関しては、中世大学では法学、医学、神学、学芸学部が存在したのに対して、現在では「すべての主要科目が専攻領域に分割され、或る専攻領域—生物学、経済学、生理学、法学、医学など—は5つ以上に分割されており、主要大学の専攻領域は優に200を超えている。」（同，17頁）という状況がある。②に関しては、「専攻領域はその異質性を一段と深めながら、[AからZまで

の]アルファベット順に辿れば、考古学(archeology)と美術(art)から始まって、数ダースの他の分野を間にはさみながら、西欧研究(Western European Studies)と動物学(zoology)へと連なっている。」(同, 18 頁) という状況がある。③に関しては、知識の発見は果てしのない仕事であるから、「各々の専攻領域は固有のフロンティアを乗り越え、今もって公認されていない土地へと進出することによって、自ら向上するよう期待される。」(同, 18-19 頁)。同時に、このような知識の性格と連関して、学界や大学では「科学の自由」(scientific freedom)や「学問の自由」(academic freedom)が重視される伝統が存在する (同, 104-107 ; Altbach, 16-17)。④に関しては、「有力な観念はしばしば何世紀もの昔から発展してきているのであるし、或る科目に磨きをかけることは、過去何世代もの人々によってなされているのであるから、昔考えられたことは今日考えられていることに賦与する財産になっているのである。学問 (scholarship スカラーシップ) という用語は並々ならぬ歴史的連結をそなえた含蓄を響かせているのである。」(同, 19 頁)。こうして、知識自体は伸縮自在、拡大縮小、融通無碍、無限包容、といった様々な可能性を内包しているが故に、過去から現在にかけて発展を遂げ、さらに現在から未来にかけて一層の発展が約束されていると観察できるに違いない。

一般知識は「上級知識」(advanced knowledge)へと発展し、上級知識は学界において「科学知識」(scientific knowledge)として認証され、専門分野として地位を確立する営みが観察される。このような知識の特徴とメカニズムに注目するならば、一般知識が上級知識として洗練されて専門分野となり、教育社会学として結実する過程が「教育社会学の制度化」を意味することが分かる (図 1 参照)。

図1 Japan Society of Educational Sociology



## 2. 学会レベルの制度化

こうした制度化の達成は、換言すれば、教育社会学という専門分野に関する学会の制度化を意味する。教育社会学の場合には、「日本教育社会学会」(Japanese Society of Educational Sociology)が成立した時点でそれが一応達成されたことになる。1949年(昭和24年)に会員数150名を以って誕生した(清水, 1973, 10 頁)。米国では、伝統的に教育社会学は educational sociology と呼称され、教員養成の大学で教師養成に必要な社会学的な知識を教授していたのを、1963年にアメリカ社会学会へ組み入れて、sociology of education すなわち「教育の社会学」として再編成し、方法論的に教育学よりも社会学の性格を明確にする方向を辿った経緯がある(佐々木, 1973)。これに対して日本の場合は、社会学会へ包摂するよりも、後述するように社会学と教育学からの

系譜を持ちながら、新たな専門分野＝教育社会学を創設した経緯がある。したがって、英語名称は「教育の社会学」とはならず、「教育的社会学」educational sociology となっているし、学会名は、Japan Society of Educational Sociology と呼称している。これらの経緯は、社会学の影響の大きい米国に比べ、日本では教育学の影響が強いことを示唆している。

その後、今日まで半世紀以上の時間をかけて制度化の内容は徐々に実現されてきた。一般に学会の制度化は、機関レベルの専門分野の制度化と相互作用しながら進行するのが常態である。ガンポートが指摘しているように、知識の変化に対応して大学は変容を迫られるから、大学は研究を重視する「研究大学」を基軸に改革を行う(Gumport, 2002)。学会は研究を中心に学問のフロンティアを開拓し、ディシプリン＝専門分野の科学性を最先端において探求するのに対して、大学では研究を深化させると同時に教育科目としての役割を遂行する。特に戦後、教育学部を中心に教育社会学と教育心理学は基礎科目あるいは必修科目として重視された事実があり、教育系の学部や学科の設置に際して欠落できない不可欠な科目として比重を高めた。その結果、大学・学部・学科・研究所・講座等の各組織において教育社会学が大なり小なり配置され、制度化の内容を深める過程を随伴することになった。具体的には、そこには制度としての種々の役割や機能が成立したのである。

表1に示したように、学会という制度が成立するためには、種々の側面が並行的に機能することが分かる。参与観察によってその実態を分析すると次のような事実が認められる。

第一に、理念・文化・価値の側面では、エートス、アイデンティティ形成、精神、科学者共同体、伝統、サガ、独創性、先取権などが関係深い要因である。ロバート・マートンは、科学制度において支配的な価値として科学のエートス＝

**表1 学会レベルの制度化**

|          |   |
|----------|---|
| 理念・文化・価値 | エートス、アイデンティティ形成、精神、科学者共同体、伝統、サガ、独創性、先取権 |
| マネジメント   | 理事会、評議会、事務局、総会                          |
| 研究機能     | 発明発見、研究対象・方法、大会、研究網                     |
| ・レフェリー   | ゲートキーパー、編集委員会、会員資格                      |
| ・公表・PR   | 紀要、教科書、研究物、bulletin、HP                  |
| 教育機能     | 教育社会学教育、科学的社会化、人材養成、後継者育成、資格(学位、社会調査士)  |
| サービス機能   | 社会貢献、審議会委員、コンサルタント                      |
| 事業       | 各種学会事業、国際セミナー                           |
| 評価・報賞    | 学会賞、エポニミー、バロン、名誉会員、グル、功労者、訃報、追悼文、処罰、除名  |

CUDOS を措定した。学界には公有性(communality)、普遍主義(universalism)、没私利性(disinterestedness)、組織的懐疑(organized skepticism)、さらには後に追加された競争主義(competition)などから構成されるエートスが作用しているとみなすのである (Merton, 1973; 有本, 1987)。

このような科学者共同体の世界は、典型的には「アカデミズム科学」が優勢を示した、従来型の学界を物語るため、ギボンズらが指摘したように、「モード1」と「モード2」の境界が薄れるに至った時代、すなわち現在のように「アカデミズム科学」と「世俗科学」の境界がボーダレス化し、曖昧化を強めている時代には必ずしも適用できるとは限らないかもしれない(Gibbons, et. als.1994)。しかし同時に、通常科学はいつの時代にも成立している以上、その範囲内で科学者共同体の世界は成立することも否定できないだろう。通常科学の規範の中で、科学者、研究者、学

者は、大なり小なり同様のメカニズムに組み込まれている事実があることは否めず、もしそれを欠如すれば、学会という制度そのものが成立しているとは言えないことになるだろう。

学会では、具体的には、自己同一視を達成し、学問的精神を体得し、広く「科学者共同体」(scientific community)と呼称される個別学会の集合体として構成される「学界」へと参画し、その学問の過去から現在までに確立された伝統を継承し、維持し、サガを追求し、規範の価値に同調して、独創性に富む研究活動によって学界の誰よりも早い発明発見の先取権を獲得することに努める、というメカニズムが機能しているのである。

第二に、マネジメントの側面では、理事会、評議会、事務局、総会などが形成されて活動する事実が観察される。学会は学問への貢献によって広く学界の発展に寄与し、ひいては社会発展に寄与する。したがって、内容的に学問の発展に貢献することのできる独創的な研究を行うことは、最も重要な活動である。そのような活動は個々の科学者、研究者、学者によって行われるから、一人ひとりの発明発見に係わる活動が単位となることは否めない。もとより個々の科学者の才能や独創性の果たす比重が大きい。

しかし、それと同時に、学会は組織体であり、集団である以上、個人単位ではなく集団単位で動く側面があることを見逃してはなるまい。個々の科学者、研究者、学者の集積した集団、あるいは組織として学会は成立するのであり、その組織体の運営を担う役員は理事会や評議会であり、これら役員会の活動方針や政策決定を承認する基盤は総会である。企業と異なり、学会は営利組織ではないとしても、赤字では組織経営ができないから、経営を司るマネジメント、アドミニストレーションの活動もまた、発明発見の活動に劣らず重要であることが分かる。

第三に、学会活動の中軸となる研究機能の側面では、発明発見、研究の対象・方法、研究大会、研究者間の「研究網」(research network)などが重要な要因として働いている。経営が組織体の維持発展と直接間接に関わるのに対して、研究機能の側面は、学会の生命線である知識の発明発見に関わる機能を意味している。

独創的な研究をめぐって「先取権競争」(priority competition)が展開され、発明発見に権威が付与される以上、独創的な研究とは何かは、各学会において常に意識される問題である。その場合、現在の通常科学の範囲内で行われる独創的研究と通常科学を超えて科学革命へと連結する独創的研究とでは、自から質的な相違が内包されていると推察される。前者は、理論の「定石」を重視し、「中範囲の理論」の範囲での独創性が発揮されるのに対して、後者は「定石」を超え、「中範囲の理論」の範囲を超えることによって、「パラダイム転換」がなされる。高坂健次は、社会学には一般理論、歴史理論、規範理論の3つの理論があると指摘した(高坂, 1998)。各タイプの理論を構築するには、6つの必要条件(真=事実との一致, 善=正義があること, 美=単純で豊かで驚きがあること, 整=内在的に整合的であること, 実=他の理論的営みを刺激し促進する力, 明=明確さ)があるとみなし、これらの「定石」を度外視して、理論構築は不可能とみなす(高坂, 2006, 28頁)。「オリジナリティのある理論」を構築するには、これらの理論と実証の架橋が重要な課題となり、マーソンの提唱した「中範囲の理論」の有効性が問われる(Merton, 1968, 1973; 有本, 1987)。

これに対して、社会学において従来の社会学理論では説明できない「パラダイム転換」を導く科学革命的な理論形成が成り立つ可能性はあるのであろうか。この点に関しては、「中範囲の理論」の水準では、既存のパラダイムを前提とした枠組みに依拠する度合いが大きいが故に、相対的に通常科学的な研究活動の比重が大きくなることは否めない。船橋晴俊は、理論には5つのタイプ（原理論、基礎理論、中範囲の理論、規範理論、メタ理論）が区別できるとした上で、「より上層の中範囲の理論の水準ほど、通常科学的研究の枠内で新しい理論が登場しやすいのに対して、より根源的な原理論の水準になるほど、新しい理論形成は、科学革命的色彩を強めるものとなるのではないだろうか。」と指摘している（船橋、2006、57頁）。

このような従来の理論と新しい理論の角逐と通常科学内の独創性と科学革命的な「パラダイム転換」を導く独創性との角逐は、専門分野の中で不断に展開されている。後述するように、社会学の方法論に依拠し、影響を受ける度合いの大きい教育社会学の場合も例外ではなく、通常科学と科学革命的な理論形成や研究活動が実際に展開されているのである。

ところで、最先端のオリジナルな発明発見に価値をおき、独創性に富む研究を何よりも重視する学会では、かかる価値を体現した研究活動の成果には相応の「褒賞」(award)を以て報いる「報賞制度」(reward system)が発達している。私有財産制が認められていない学会では、当然ながら自分の書いた論文を私有し、私物化することはできない。独創性の高い研究として編集委員会によって認知された学術論文は学会誌へ掲載して、広く学界へ公表されると同時に、当該論文の寄稿者は私有財産権を賦与されることは許されないので、論文は私有物ではなく学会の公有物と化す。その代わりに学会は生産物に対して「エポニミー」(冠名 eponymy)を、その生産者に対して「エポニム」(eponym)をそれぞれ付与してその榮譽を讃える慣行が作用する（新堀、1985;有本、1994）。

したがって、研究機能の側面では、研究の成果である学術論文が何を研究対象にするか、いかなる方法でそれを研究するかは、独創性を評価するために重要である。それに加えて、独創性に富む卓越した研究は、卓越した研究者の所産であるという傾向があることから、研究者が公表して「確証された知識」(certifies knowledge)になる以前に研究者が保有している「暗黙知」(tacit knowledge)をミニコミによって交換しあい、生産物を引用しあう仕組みである、「研究網」が重要な働きを果たす。ダイアナ・クレインが「見えざる大学」(invisible college)と呼んだメカニズムがそこには作用している（クレイン、1972）。ハリエット・ズッカーマンが研究した「エリート科学者＝ノーベル賞受賞者」には、受賞者を中心にその候補者や学生層から構成され、概して一般科学者を排除して成立する「研究網」が世界的に張り巡らされている実態がある（ズッカーマン、1980）。科学者の世界には、エリート科学者を頂点にした階層構造が厳然と存在しており、特定の研究者集団が有利な条件を付与され、学界において寡占的な集団を形成することは、実証的に明らかにされている（有本、1981）。

第四に、レフェリーシステムでは、広くゲート・キーパー、編集委員会、会員資格などとかかわる機能が作用する点を見逃せない。卓越した研究は、学会に評価されて、公表されることによって威信、名声、評判を確立する。学会に組み込まれているレフェリー制度は、ゲート・キーパー

(gate keeper 門番)を通して論文の公募や原稿依頼によって寄稿された学術論文の価値の妥当性を審査する。そこで卓越した論文と評定された場合には、「エポニミー」の役割が証明するように、可視性、名誉、評判が付随し、しかるべき権威や場合によっては「権力」が付随する可能性が少なくない。したがって、論文評価に携わるゲート・キーパー＝学会誌編集委員会委員の役割は極めて大きい。同様に、学会員になる資格を付与する権限をもっている理事会等の役割も大きい。

第五に、公表・PRでは、紀要、教科書、研究物、ブリティン、HP（ホーム・ページ）などが機能する。学会の広報活動は、社会的価値や貢献を表明し、アカウンタビリティ＝説明責任を果たす意味からも看過できない側面である。最近の学界には、韓国ソウル大学の黄禹錫（ファン・ウソク）教授によるES細胞捏造事件が世界を震撼とさせた事例をはじめ、数多くの事例がある。これは科学社会学ではつとに問題にされてきた「不正科学」の事例である（Mazur, 1989; ニュートン, 1990; 有本, 1994）。黄教授は『サイエンス』2005年5月オンライン版(No.308, p.1777~1783)に、患者の核移植を行ったクローン胚由来のES細胞を11株樹立した、と発表した。これによって、治療的クローン胚は一気に現実味を帯びたようにみえた。しかし、それは捏造であることが判明した。日本の種々の類似した事件など、『サイエンス』や『ネイチャー』など世界的な著名な学術誌に掲載された論文が盗作や捏造である事例が後を絶たない。科学における「逸脱行動」(deviant behavior)が頻繁に発生しており、それは「不正科学」や「科学倫理」の問題と関係している現象である。別言すれば、学会誌に掲載された学術論文が反証や追試によって吟味された結果、捏造、盗作、改ざん、剽窃、尚早発表、といった不正行為が原因で問題になる事例が頻発しているのである（山崎, 2002）。最近では、阪大、東大、早大等での事例がマスコミで報告されたのをはじめ、科研費の不正受給の事例が報告されている（例えば、2006年7月1日読売新聞ほか参照）。

このような場合は、論文を投稿した学者に最も重大な過失や責任が帰すことは言うまでもないが、論文の信憑性を見抜けなかった「ゲート・キーパー」にも過失があるし、科学者が所属する大学等の機関における査読機構に不備があるし、さらに学会自体の公表のメカニズムにも問題があるとみなされる。科学者の「職業倫理」と透明性が高くしかも説明責任のある公表のあり方が問われる所以である。このような重要性を担う公表のメカニズムには、公表に関係の深い紀要（学会誌）をはじめ、学会の活動内容を公表する教科書、研究物、ブリティン、HPなども重要な役割を担っている。

第六に、学会には教育機能が存在する。教育社会学の場合も例外ではなく、教育社会学教育、科学的社会化、人材養成、後継者育成、資格付与（学位、社会調査士）などが存在する。学会は、教育社会学を専攻して研究者になり、学会員になり、研究者になる人々に対して、専門分野のエートス、価値、文化、理論、方法、倫理、等に関わる問題の手ほどき、訓練、社会化の役割を果たし、人材養成、後継者養成、資格付与などを行う。これは「科学的社会化」(scientific socialization)の一翼を担う機能である（有本, 1984）。「個人の社会化」と「社会の個人化」の両方向からのベクトルが作用している一般社会の社会化のメカニズムと同様に、「科学的社会化」の場合にも、個人研究者の学会への社会化と学会の個人研究者への社会化の二つのベクトルが作用している。

教育社会学の場合、一般には、学士課程学生時代に教育社会学の講座へ所属して卒業論文を書

き、さらに大学院で修論、博論を書き、その間に学会員登録して大会で個人または共同で発表し、学会誌に論文が掲載され、一人前の教育社会学研究者として認知される、というプロセスが見られる。このプロセスが持つメカニズムは、学会の側から見れば一人の研究者を育成し、研究者の側から見れば学会の文化や規範を内面化することを意味する、相互作用の過程である。

第七に、サービス機能では、社会貢献、審議会委員、コンサルタントなどが見られる。知識社会、専門社会、資格社会の性格を深めている現代社会では、学会と関連した専門職の活動の比重が高まっているから、学会やそのメンバーが種々の制度から委嘱や委託をされて行うサービス機能が少なくない。講師や調査活動などの社会貢献をはじめ、各種審議会委員、コンサルタントなどはその種の活動の一端を示している。教育社会学は、社会政策・計画、教育政策・計画といった政策科学と関係の深い学問領域であるため、この種の活動は増加している。

第八に、学会では、研究活動を軸にしながら各種の学会事業が行われる。最近では、学会活動の一環として、研究会、研修会、ワークショップ、国際会議、国際セミナー等の活動が国内外において展開されることが少なくない。学会の事業に係わる国際的ネットワークも拡大している。

第九に、評価・報賞の側面では、学会賞、エポニミー、アカデミック・バロン（大学男爵）、名誉会員、グール、功労者、訃報、追悼文、処罰、除名などが具体的に機能する。この点は、上でも若干述べたが、学会が会員に対して各種の権威を付与する場合には、評価・報賞システムがどのように作用しているかが重要である。その意味で、当該システムは学会の活動の中で最も重要な機能であると言って過言ではあるまい。教育社会学では、若手研究者に著書、論文の領域で学会賞選考委員会によって学会賞を授与しており、これは上述したエポニミーの一種であり、権威の付与の一環を意味する。学会創設に貢献し、初期の会長を務めた長老に対しては功労者として「名誉会員」（清水義弘、新堀通也の各氏）の称号を授与している。これらの制度は、すでに確立されたシステムの一環を示しており、その他にも学会に貢献した会員の訃報、追悼文、などがブリティンにその都度掲載されている。一般社会に賞罰があり、賞があれば、罰もあるように、学会にも研究活動を基軸に十と一のサンクションの装置が機能している。学会の名誉を傷つけ、損害を与える行為に対しては、処罰、除名などの対象として、負のサンクションが行われる慣行がある。

これらの各側面は、制度化の最初から整っているとは限らないものであり、「通常科学」としての学会が年輪を重ねるにつれて徐々に全貌を整える方向へ歩む。

### 3. 教育社会学の誕生

それでは、教育社会学の制度化は専門分野の生成発展の経緯を辿る中で、いかなる変遷を経て実現したのであろうか。専門分野という上級知識まで知識が彫琢され、洗練されるには、相応の時間を要する。結論を先に言えば、社会学と教育学の前史によって知識が次第に洗練され、科学知識に至るまで発達した。

すなわち、教育社会学の知識は社会学と教育学をいわば父親と母親として、その交配によって誕生した（図 2 参照）。社会学者のエミール・デュルケームは、教育を社会学的に研究する学問

として「教育科学」を措定し、その中の重要な専門分野として教育社会学を構築した(新堀, 1966)。その時点を経て、社会学知と教育学知の交配によって、あるいは融合によって、社会学でもあり、教育学でもあり、あるいは社会学でもなく、教育学でもない、新種の専門分野たる教育社会学が学問としての生命を得たのである。それは学問のパラダイム転換を意味する「知の再構築」の一つの原型であるとみなしてよからう。

換言するならば、社会学という専門分野では、経済学との交配による経済社会学、政治学との交配による政治社会学、歴史学との交配による歴史社会学などと同様に、「知の再構築」によって新たな専門分野が創生されたことを意味する。

他方、教育学という専門分野では、従来はペダゴギー(pedagogy)の段階であったものを、教育心理学、教育行政学、教育経営学、比較教育学、教育財政学、社会教育学、等の「教育科学」(science of education)への展開が生じる。その一環として教育社会学が創生されるに至った。

このように成立した教育社会学は制度化の第1歩が達成され、トーマス・クーンの命名したように、社会学や教育学における「科学革命」が成立して教育社会学が誕生し、専門分野としてのパラダイムが確立されることになり、それ以後「通常科学」(normal science)の段階へと発展することになる。こうして、社会学においても、教育学においても、諸科学との交配によって、あるいは化合によって、一種の化学変化が生じたのであるから、そこには「知の再構築」の営みが進行したことが分かる。教育社会学はその所産である。

いったん制度化が達成されると、「パラダイム」(paradigm)が成立して、それが次の科学革命によって確立された支配的なパラダイムが破綻して、専門分野としての破局を迎えるまで、すなわち「パラダイム転換」が出現するまでは、通常科学の時代が持続する。実際には、通常科学の時代に突入した教育社会学が自力による自己の再生産を実現するに至るまでには、試行錯誤を繰り返すことも実証的に観察できる。すなわち、その過程を参与観察によって検証してみると、第1世代から第2世代、第3世代と年輪を重ねるに連れて、自己再生産へと接近し、やがてそれが実現する事実を認め得る。

例えば、事例的にA、B二つの講座で説明すれば、次の事実が理解できる(図3参照)。A講座は、第1世代では社会学と社会学の専門分野の出身者によって講座=専門分野の拠点が形

図2 教育社会学の誕生

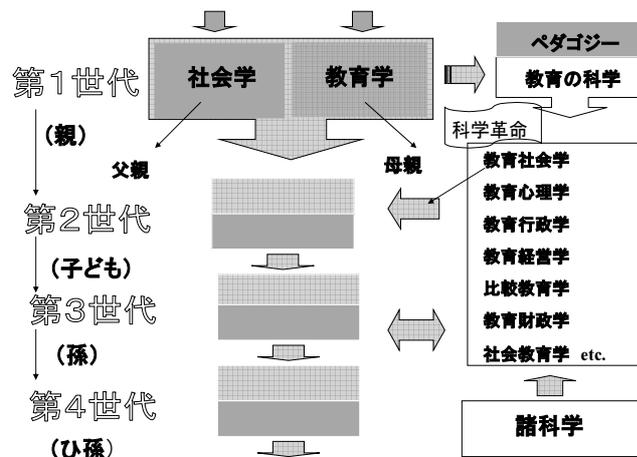
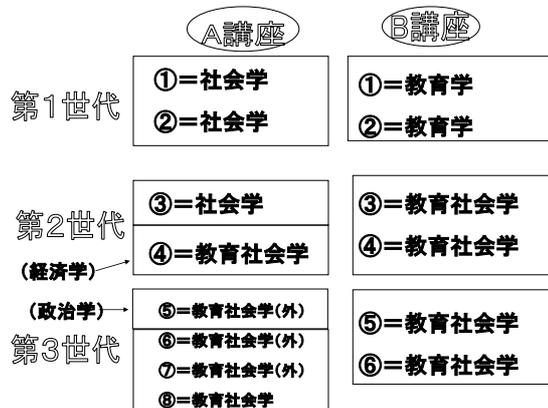


図3 講座レベルの制度化



成されたのに対して、B講座では、教育学と教育学の専門分野出身者によって占められた。両者が父親系と母親系の系譜をそれぞれ母体とする点で対照的である。その原因は、前者では戦前以来、文学部の社会学講座が発展し、後者の場合は、文学部の中で教育学講座が発展したからである。両者とも伝統的な権威を土台に新規参入の専門分野へと講座出身者が移動することによって「転移」したことを意味する。

第2世代は、A講座は社会学と教育社会学の出身者によって占められるから、助教授のレベルで自己生産としての教育社会学が出現したことになる。ただし、単なる教育社会学の自己再生産というよりも、経済学出身者であるところに、他の学問領域からの転移が作用している。さらにA講座では、他の学問（政治学）との交配や、外国の大学院で博士号(Ph.D.)を取得した人材を登用するなど、同様のメカニズムが作用していると観察できる。他方、B講座は、第2世代以後、いずれも教育社会学出身者によって占められるのであるから、はやくも完全に自己再生産を達成したことになる。第3世代では、両方の講座で自己再生産の時代に突入している。

仮に1世代の寿命が30年（講座在任期間を30年と計算）と計算すれば、完全に自己再生産に移行するのにA講座では90年、B講座では60年を要したことになる。そこには、権威ある学問の歯止め現象が作用している事実と権威ある学問から新種の学問への転移現象が作用している事実が如実に観察できるのである。

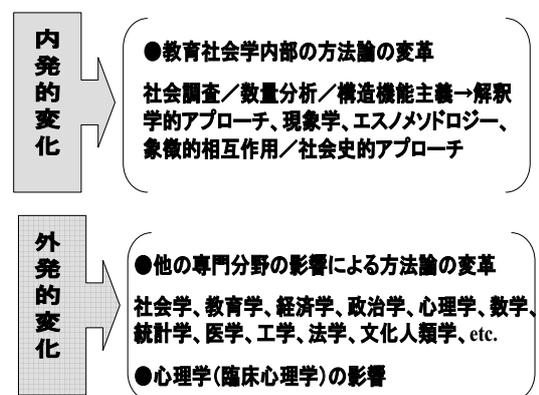
#### 4. 方法論の変革

上述したことから理解できるように、「知の再構築」は、「パラダイム転換」との関係が深い。なぜならば、モデルや規範を既成の学問によって説明するには限界がある時点で直面し、考え方の枠組みやモデルがコペルニクス的な転回を遂げざるを得ない状況に直面することを含意しているからである。そのことは、既成のモデルや規範の崩壊であると同時に、専門分野の方法論が一新されることを基盤に成立する営みとの関係が深い。この方法論の革新をもたらす原因には、内発的变化と外発的变化が区別される（図4参照）。

教育社会学内部の方法論の変革には、内発的变化としては構図的には次のような内容が含まれる。社会調査／数量分析／構造機能主義→解釈学的アプローチ、現象学、エスノメソドロジー、象徴的相互作用／社会史のアプローチ。この構図の中では、総じて、構造機能主義から解釈学的アプローチへの革新が生じたのは、1960年代以後である。

外発的变化、つまり他の専門分野の影響による方法論の変革としては、社会学、教育学、経済学、政治学、心理学、数学、統計学、医学、工学、法学、文化人類学、等からの影響があると考

図4 方法論の変革



えられる。これらの種々の専門分野との交配によって、新たな方法論の模索、ひいては「知の再構築」への助走が常時行われており、機が熟すれば、「パラダイム転換」を帰結するのは回避できない。

種々の学問からの大小さまざまな影響や圧力を受ける中で、現在では、人文科学、社会科学、自然科学等の諸科学からの多面的な影響が見られるが、特に心理学（臨床心理学）からの影響が大きく、臨床心理学から臨床教育心理学、あるいは臨床教育学、臨床教育社会学への動きが見られる。これらの動きは、教育社会学という専門分野が他の専門分野との相互作用を経由して、新たな「知の構築」へと離陸する可能性を着実に醸成させていると解される。

## 5. 研究領域・方法の開拓

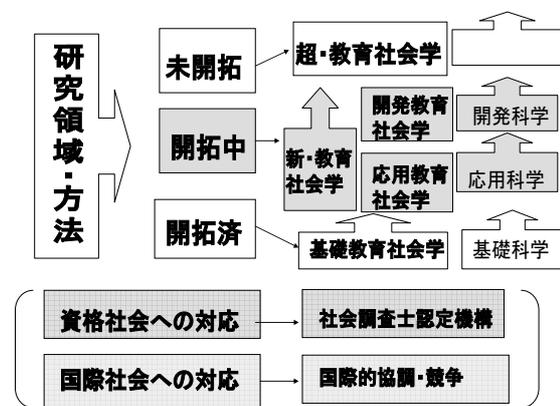
このような観察を基にすると、現在の教育社会学は、新しい「知の構築」へ向けて、研究領域と方法の両方を開拓している最中とみなされる。そこに作用する外圧としては、「資格社会」(credential society)への対応があり、具体的には「社会調査士認定機構」の設置を行い、基礎よりもむしろ応用的な方向を模索している。また、国際社会への対応があり、国際的強調と競争の両方へ対応できる専門分野の力量を形成しようと試みている。その点、船橋が社会学の専門分野において、科学革命的な理論形成が実現する

可能性は、新しい社会問題との直面が不可欠であると指摘していることは、教育社会学にも共通に適用できるに違いないであろう（船橋，2006）。こうした外圧によって不断の影響を受けながら、伝統的に醸成してきた基礎科学や基盤科学の部分を土台として、その上に、効用科学としての「応用教育社会学」を形成し、「新・教育社会学」を開拓中である。さらにそれを足場に開発科学としての「開発教育社会学」を構築し、さらに新たな方向を目指している（図5参照）。それは、未開拓の領域であり、同時に未開拓の方法論を含意しており、「超・教育社会学」とでも呼称できる専門分野への方向を意味する。

こうした新研究領域・方法の開拓の過程は、パラダイム転換の過程にほかならない。そこには、軽度と重度の二種類の過程が識別できる。前者は、教育社会学の中に新しい領域の誕生を招来する場合であり、後者は新たな学問創設と離脱を余儀なくされる事態を招来する場合である。もちろん、後者のように、完璧に現存の学問では説明できない場合に直面すれば、「パラダイム転換」によって現存の学問の臨終あるいは終焉を招かざるを得ない。

教育社会学から誕生した、高等教育研究を事例に説明すれば、重度の場合に該当すると考えられる。それは、最初の段階としては、領域としての「高等教育の社会学」が設置された時期に匹敵するだろう。高等教育学会の設置（1997年）は、「高等教育の社会学」の領域で処理できるよ

図5 研究領域・方法の開拓



り遙かに大きな力学が作用して、教育社会学とは別の学会の誕生を促した。これは、「パラダイム転換」の発生であり、科学革命の発生にはかならない。

## 6. 高等教育学会の成長

高等教育学会は250名の会員を擁して出発し、次第に成長を遂げ、現在(2006年現在)では、約600名の会員を擁するまでに発展した、新興学会の一つである。学会名簿を瞥見すれば明白なように、当初から、教育社会学会員と高等教育学会会員とは重複している部分が少なくないのは、両者間に学問的な連続性があることからすれば、当然の結果である。しかし同時に、「パラダイム転換」に象徴されるように、同質ではない方向への力学が作用したからこそ、他の領域からの会員、あるいは新しい専門分野の固有の会員が増えることを帰結せざるを得ない。高等教育の領域は、教育社会学の領域における「教育の社会学」を含みながらも、それが対象とする教育の範囲とは若干異なる「高等教育」を対象にする。

さらに、方法論は、単に社会学のみではなく、政治学、経済学、法学、経営学、心理学、工学、比較学、等々種々の学問からの参画が可能である。大学を中心とした高等教育の世界は、さまざまな学問が集積して対象にする学問領域である事実であることを踏まえれば、それら種々多様な学問領域からの参画が可能になると同時に無視できない動きである。最近では、高等教育研究の世界には、authentic assessment, situated learning, core skills といった概念が登場している。また、ecotourism, gambling studies, complementary medicine, sports management and journalism などの領域が発達している(Ivar Bleiklie and Mary Henkel, eds., 2005, p.136)。

こうして、仮に領域は高等教育というひとつの領域に限定されるものであっても、その研究にアプローチする方法論は多種多様でありうるから、そこでは学際的かつ学融的なアプローチが成立するし、学問による交配や化学変化が頻繁に生じる可能性は少なくない。新陳代謝を遂げ、新たな対象を包摂し、新たな方法を開拓して、不断に発展を遂げる学問では、学問の中に下位領域が発達し、下位文化が発達するのは当然の成り行きであると解される。その意味では、新しい高等教育学はいかにして自立性、自律性、固有性を保ち、「高等教育学」という専門分野を確立し、学的なアイデンティティを形成するかが問われている。教育社会学が直面している問題と同様に、教育社会学の「パラダイム転換」によって新たに登場したこの専門分野は、「パラダイム転換」の顕在的かつ潜在的な可能性を多分に秘めていることは否めない。

## 7. 知の再構築への展開

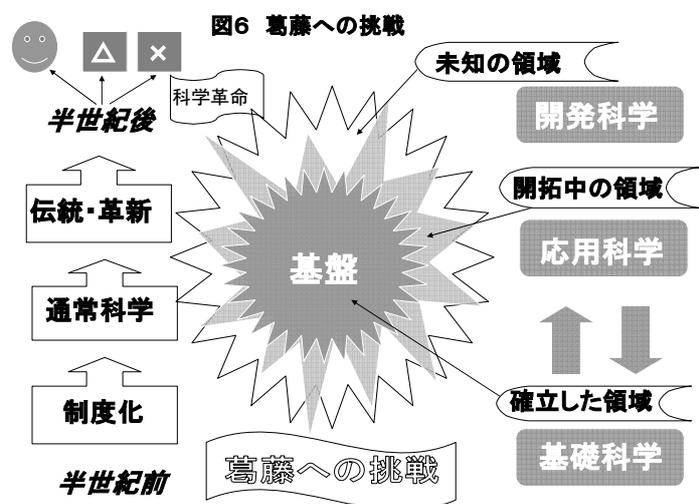
以上のような経緯を考察するならば、教育社会学は、高等教育学という新たな専門分野を成立させることによって、「知の再構築」の営みを達成したとみなせば、ひとつの役割を終えた側面をそこに見出せる。それと同時に、さまざまな学問によって、学際的に、学融的に成り立っている教育社会学自身が新たなアイデンティティを形成するには、新たな段階へと離陸する前段階に到

達していることも事実であろう。このまま、通常科学の性格を持続して、現在の専門分野の地位を保持するか、あるいは「パラダイム転換」によって、未知の専門分野へ脱皮するか、それとも役割の終焉を迎えて、専門分野としての臨終を迎えるかは、選択肢が一樣ではない。その方向はあくまで専門分野の内的な力学によって規定される以上、選択は一概に決めかねるが、新たな胎動に遭遇していることは指摘できるだろう。

半世紀前に、社会学と教育学から袂を分かち発展の一途を辿りながらも、固有の専門分野として制度化を達成し、通常科学として成長し、伝統と革新の相克に直面しながら、半世紀後には新たな方向の可能性を秘めた、持続、断絶、その中間の岐路に直面していることが分かる。極端な場合を想定すれば、過去から現在までの軌跡と未来との断絶は明らかに「科学革命」が起こることにはほかならないから、その時点をもって教育社会学の学問的使命は終焉を迎える。

図6に示すように、この過程を別言すれば、確立した領域の基礎科学と開拓中の領域の応用科学が対峙しながら葛藤を惹起しているのである。しかし「葛藤への挑戦」を通じて、新たな「未知の領域」を開拓することを鋭意模索している最中であり、そのための方法論の探求と彫琢を試行錯誤しながら試みているのである。その試行は教育社会学という専門分野が経験している「知の再構築」の生みの苦しみを伴う

営みである。教育学と社会学から誕生した教育社会学が経験している、こうした経緯と実態の事例は、教育社会学から派生した「高等教育の社会学」、あるいは種々の専門分野の方法を統合して成立する「高等教育学」にも共通にみられる現象であると解されるし、さらにその他の人文科学、社会科学、自然科学を問わず無数の学問領域あるいは専門分野が辿る現象であるとも解されるであろう。



**【参考文献】**

Altbach, P., (2002) *The Decline of the GURU: The Academic Profession in Developing And Middle-Income Countries*, Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College.

阿曾沼明裕(2006)「研究の研究」『大学論集』第36集，広島大学高等教育研究開発センター，107-126頁。

有本章(1981)「日本の教育研究」新堀通也編『日本の教育』東信堂。

有本章(1984)「大学教授のキャリア・パターンの国際比較—大学教授の科学的社会化を中心に—」新堀通也『大学教授職の総合的研究—アカデミック・プロフェッションの社会学—』多

- 賀出版。
- 有本章(1987)『マートン科学社会学の研究—そのパラダイムの形成と展開—』福村出版。
- 有本章(1993)「研究の研究」における回顧と展望『大学論集』第22集，広島大学大学教育研究センター，35-56頁。
- 有本章(2006)「大学院の研究—回顧と展望—」『大学論集』第36集，広島大学高等教育研究開発センター，85-103頁。
- 有本章編(1994)『学問中心地の研究—世界と日本における学問的生産性とその条件—』東信堂。
- Bleiklie, I., and Henkel, M., eds., (2005) *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education—A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Springer. p.136
- Clark, B.R., (1983) *Higher Education System in Cross National Perspective*, University of California Press (有本章訳『高等教育システム—大学組織の比較社会学—』東信堂,1994年)。
- クレイン,D. [津田良成訳] (1972)『見えざる大学』敬文堂。
- クーン,T. [中山茂訳] (1971)『科学革命の構造』みすず書房。
- 船橋晴俊(2006)「理論形成はいかにして可能か」を問う諸視点『社会学評論』Vol.57,No.1, 4-23頁。
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Sschwartzman, S., Scott, P. & Trow. M., (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications. (小林信一監訳『現代社会と知の創造』丸善ライブラリー，1997年。)
- Gumport, P.J., (2002) “Universities and Knowledge: Restructuring the City of Intellect”, Brint, S., (ed.), *The Future of The City of Intellect: The Changing American University*, Stanford University Press, pp.47-81.
- 高坂健次(1998)「社会学理論の理論構造」高坂健次・厚東洋輔 [編]『講座社会学 1 理論と方法』東京大学出版会，42-64頁。
- 高坂健次(2006)「社会学における理論形成—いま，何が必要か—」『社会学評論』 Vol.57,No.1, 25-57頁。
- 黒崎政男編(1997)『サイエンス・パラダイムの潮流—複雑系の基底を探る—』丸善株式会社。
- Mazur, A., (1989) “Allegations of Dishonesty in Research and Their Treatment by American Universities”, *Minervaa*, Vol. xxvii, No.2-3, 1989.
- Merton, R.K., (1968) *Social Theory and Social Structure*, 1968 Enlarged Edition, The Free Press.
- Merton, R.K., (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, edited by N. Storer, Chicago University Press.
- 中山茂 (編著) (1984)『パラダイム再考』ミネルヴァ書房。
- 野家啓一(1997)「思想としての科学」黒崎政男 [編]『サイエンス・パラダイムの潮流—複雑系の基底を探る—』丸善株式会社，15-54頁。

ニュートン,D.E.〔牧野賢治訳〕(1990)『サイエンス・エシックス—科学者のジレンマと選択』  
化学同人。

佐々木徹郎(1973)「教育社会学の起源と成立」日本教育社会学会編『教育社会学の基本問題』  
東洋館出版社, 27-47 頁。

清水義弘(1973)「教育社会学の学問的性格」日本教育社会学会編『教育社会学の基本問題』東  
洋館出版社, 10-27 頁。

新堀通也(1966)『デュルケーム研究—その社会学と教育学—』文化評論出版。

新堀通也編(1985)『学問業績の評価—科学におけるエポニミー現象—』玉川大学出版部。

山崎茂明(2002)『科学者の不正行為—捏造・偽造・登用—』丸善。

ズッカーマン,H.,〔金子務監訳〕(1980)『科学エリート』玉川大学出版部。

## 第2節 知識社会における高等教育システムの構築

山野井 敦徳

本プロジェクトの主要な研究目標の一つはテーマに示されるごとく、21世紀型高等教育システムの構築にある。1990年代以降の大学改革は社会構造改革の一環とした大学の構造的改革にある。その基本的な構造改革は大局的かつ世界的視野から見て、いくつかの方向性があると筆者は考えている。

本稿との関係から言えば、その第一は、ネオリベリズムを背景にした「小さな政府」への方向性である。大学設置形態（国立大学法人化、公設民営化、私学化など）、市場化、企業的経営、アカウントビリティ、大学評価、質的保証といったキーワードのほとんどは、いわば「小さな政府」への構造改革であるが、その背景には、経済的な要因が大きく作用していることは言うまでもなからう。

第二は、知識基盤社会(knowledge-based society)への移行である。政府や各種答申では知識基盤社会というキーワードが採用されているが、ここで言う知識基盤社会の概念の内実もそれとほぼ同様のものと考えている。知識基盤社会の概念に対応する社会変動概念は、農業社会、産業社会あるいは情報社会といった概念であろう。農業社会の基底単位はコメであり、産業社会のそれは資本としての貨幣や労働力である。これに対して知識基盤社会の基底単位は資本としての知識に位置づけることができるであろう。前者は経済という目に見える指標だけに厳しい構造改革とすれば後者は錯綜した目に見えない静かな構造改革という表現で対置することが可能である。

さらに第三は市場化や知識基盤社会化によって加速的で競争的な方向性に向かっていることは世界の共通現象として認識される。わが国の18歳人口の急減を背景にした大学淘汰現象がとくに危惧されているが、基本的には世界の競争的環境はグローバルな現象として把握されるべきである。したがって、先進各国の高等教育政策も、後述するごとく、‘Glonacal’と言う新たな用語の枠組みで検討されつつある。

現在の高等教育のおかれた環境はこうしたさまざまな変動的要因が重複しており、その大きく変貌した環境の中で大学改革が進行していると見るべきであろう。本稿としてはこうした知識基盤社会という社会変動的な背景を整理しながら、企業的経営論、アカデミック・キャピタリズム論、市場論を踏まえながら、知識社会学(sociology of knowledge)、科学社会学(sociology of science)さらには知識統治(governing knowledge)の接近法を援用する。わが国独自の接近法による大学構造改革の過程についての分析枠組みを開発し、わが国の21世紀型高等教育システム像の実際的な構築過程を検証してみたい。

その際の作業仮説としては、現在の構造改革以降における大学やその教育研究組織の再構築は、社会変動としての知識基盤社会を切り口として、政府・大学期間および市場といかなる社会的過

程を切り結ぶことによって大学改革は実行されるのか、これまでの理論を批判的に検討すると同時に、B.クラークの大学統制や調整枠組みに、新たな社会変動としての知識基盤社会を改革動因とする繰り込み理論を展開する。それによって、知識基盤社会におけるわが国の大学設置形態の相違から派生する再編成過程のダイナミズムを解明する理論的枠組みを提示したい。その分析枠組みを通して、わが国独自の私立大学、公立大学あるいは私立大学の再構築や編成（改革）過程の日本の特徴を多角的な視点から証明する理論的仮説を問題提起し、それらの実証的研究の可能性を模索する。

## 1. 構造改革下における既存理論の限界

筆者は広島大学高等教育研究開発センターの第29回研究員集会「大学組織の再構築」（2001年11月）において、「大学の組織原理をどう再構築するか」を論じたが、その中でこれまでの既存理論の限界を指摘した<sup>1)</sup>。たとえば、J. ベン=デイビッドの「学問の中心地」(center of learning)仮説はわが国の高等教育研究の代表的なパラダイムの一つとして君臨した<sup>2)</sup>。しかし、この仮説では現在進行している大学世界のグローバル化現象は説明しきれない。彼の節によれば、学問の中心地は、過去、17世紀のイギリス、18世紀初頭からのフランス、19世紀中頃からのドイツさらに20世紀の第一次大戦以降にはアメリカ合衆国へと移動した。これらの移動の背景には各国の学術を支える新たな社会システムの構築が先行し、その結果として学問の中心地は移動した。

ここで注目すべき第一点は、学術を支える社会的文脈がドイツ以降、知の生産基盤としての大学システムの焦点化されたことにある。19世紀以降、知識の創造において大学に代わる知的営為機関は人類史上構築されていない。ドイツやフランスなどで大規模な研究所構想が展開されたが大学にとって代わる機関として成功していない。

第二には20世紀のアメリカ合衆国以降、次代を担うべき学問の中心地が存在しない。アメリカ合衆国の高等教育システムにおいては人事面から見ても世界に開かれた開放型システムが定着しており、学問の中心地は移動しないまま、アメリカ合衆国の高等教育システムが世界モデルとして普及してきている。各国の高等教育システムの改革においてグローバル化した世界基準モデルが幅を利かせることになるだろう。ベン=デイビッド理論では、新たな大学構築に随伴して学問の中心地は移動するということが仮説の主要部分を占める。グローバルな高等教育システムが各国において構築されたと仮定すれば、学問の中心地は新たなパラダイムを開発した先進国の拠点や大学に分散する可能性が高いかもしれない。

また、M.トロウの大学発展段階説は、個々の大学機関や高等教育システム内の発展段階の基本的な普遍枠組みとして提示され続けてきた<sup>3)</sup>。とくに日本の研究者たちによって評価・再発見されたとも言われている。しかしながら、政府や経済的な市場問題、および知識基盤社会の以降過程の構造改革の中で展開されつつある現在の世界的な大学改革は、氏の大学発展段階説では到底説明しきれない状況に陥っている。その原因の一つは彼の大学進学率を基準にした仮説自体にある。周知のように、発展段階の基準となるのは大学進学率である。大学進学率という大学の内部

社会の指標について尺度化しているところから、内部的でかつリニアな尺度を作業仮説にしていると言える。したがって、ヨーロッパにおける大学の発展段階やユニバーサル化段階からユニバーサル・アクセスへのマイナーな修正が試みられてきたが、構造改革時代における進学率を超えてグローバルに進行する世界の大学改革を説明できない。現在、世界の大学構造改革は進学率の高低の如何にかかわらず、同じような方向性に向かって進行している。大学構造改革には大学機関の進学率以外の外部変数が影響していると見るべきであろう。

東アジア各国の高等教育の発展を一瞥しても、中国の発展はエリートからマスへ急激な発展を見せているが、この段階においても日本以上に構造改革の進捗が速いと判断する人は少なくない。同様に韓国高等教育の発展もすさまじく、構造改革前には日本より進学率が低かったが、構造改革期においては日本の進学率をはるかに凌駕した。3カ国共通の現象は、進学率のレベル如何を超えてグローバルな構造改革が進行していることにある。このことは従前のトロウ仮説では説明がつかない。それとともに、外部的な切り口のないトロウ仮説では、日本独自の大学の政治的力学や設置形態の相違から派生する改革ダイナミズムの違いを説明することは困難であるという欠点を内包している。

この点、構造改革期において基本的枠組みとしてよく援用されるのは、B.クラーク理論である<sup>4)</sup>。クラーク仮説によれば、大学の統制と調整枠組みは、政府・市場・大学機関の三者、ないしは専門家によるバッファー機関によって規定される。彼は国家間の国際比較を意図しているが、ヨーロッパの高等教育研究者であるD.ブラウン(Braun)、F.メリエ(Merrien)、I.マックネイ(McNay)、H.ボアー(Boer)等は、クラーク理論を下敷きに国家内の高等教育システムの変容を取り扱っている。またアメリカ合衆国のD.ディル(Dill)らも大学と政府の関係を扱っているのは、こうしたクラークの理論枠組みが基底となっており、わが国の高等教育研究者の多くがこの枠組みの中で研究を展開させている<sup>5)</sup>。氏の理論は、大学の組織構造の国際比較を可能にしめる一方、大学の変動と統合を、政府、市場、大学機関という高等教育を取り巻くマクロな視点から理論化を試みる。こうした3セクターの分析枠組み、とりわけ政府と市場の関係に関する論議は大学の構造改革を解釈する上で、格好の普遍的分析枠組みを提示してきたことは改めて指摘されるまでもなかろう<sup>6)</sup>。しかし、この分析枠組みにおいては、たとえば政府と大学の間での変動統制と調整過程は政治的關係においてであって、現在の構造改革のような、小さな政府としての経済的な変動や知識基盤社会への構造的変動はクラークによって自覚的に意識されていなかったと筆者は判断する。というのは、前者の政府と大学の関係において中央集権・地方分権あるいは社会主義社会、自由主義社会、ラテンアメリカ社会などの類型的な解釈は試みられるものの、予算や財政的な課題とか、大きな政府から小さな政府への構造改革的移行はほとんど言及されていないのである。その理論的補足作業として1990年代以降の氏の研究は、大学の企業的経営を中核とした研究に特化してゆく<sup>7)</sup>。大学財務の多様化という大学経済的変革は、氏の1980年代の大学と政府の関係論において明らかに欠如したものを補完する作業であったと云える。他方、後者の知識基盤社会への変動は「知識と変動」の第6章5節で取り扱っているが、そこで彼の措定した焦点的課題は、大学内の知識問題や限定的な知識論にとどまっており、大きな社会的うねりとしての知識基

盤社会は想定されていない。それは彼の理論が高等教育システム内に留まっているからに他ならない。上述の小さな政府に伴う大学の財政的変革にせよ、知識基盤社会に伴う大学論にせよ、こうした社会変動的切り口は氏の枠組みには想定されてこなかったのである。

以上の論議を踏まえ、現在の大学構造改革の方向性と理論的課題を検討するとき、その焦点的課題はいくつか考えられる。その中でも主要なものは、第一に、21世紀の大学における政府と大学の関係に関する論議の行き着く終着駅の一つは、大学は誰によって維持されるべきか、という基本的課題がきわめて重要であることが理解される。それは同時に21世紀の大学において教育研究の恩恵を受けるのは誰か(教育の対象者、教育観、研究の役割)という課題とも裏返しになっている。21世紀中庸には、大学教育は生涯にわたる国民教育として誰もがアクセスできる普遍的レベルにまで位置づけられるに相違ない。21世紀の将来的な大学や中等後教育の進学率の推定ははなはだ困難であるが、現在の中等教育のごとく90%レベルにまで普遍化される可能性も全面的には否定しきれない。研究機関も大学と一般社会・企業・研究所・地域等との相互交流を通して大学が知的中核セクターとして、企業や地域や社会を知的・科学技術的にリードする中核的役割をいっそう担う時代が到来する可能性は高い。

それに関連して第二の問題は、農業社会、産業社会そして知識基盤社会という大きな社会変動にあって、知識と大学がどのような社会的紐帯によって結節されているのかという社会学的課題である。知識基盤社会においては、資本としての科学技術的知識は土地や貨幣に代わる経済の基本的構造を左右する。それだけに、現在の大学改革が必然的に国家経済競争の様相を呈することは、その是非を問わず、必至となっている。構造改革下の各種の大学ランキングは以前のような受験生の偏差値的なそれではなく、とくに国際的な大学ランキングはグローバル市場における知識経済的なコンテキストの中で新たなインプリケーションを示唆している<sup>8)</sup>。

1990年代後半以降、こうしたこれからの高等教育の方向性として、市場化と知識社会との関連性から「アカデミック・キャピタリズム」(Academic Capitalism)論や、あるいは「コグニティブ・キャピタリズム」(Cognitive Capitalism)論が展開され始めている<sup>9)</sup>。たとえば、S.スローター(Slaughter)&L.レスリー(Leslie)やS.スローター&G.ローデス(Rhoades)は、前者の代表例の一つであろう。これらはいずれも経済、市場の観点から知識基盤社会における企業の経営に立った大学像を構築したものである。これに対して、I.ブレイクリー(Bleiklie)&M.ヘンケル(Henkel)等は、欧米の高等教育研究者の協力の下で知識統治の幅広い観点から大学像を模索するが、後者のR.ホステイカー(Hostaker)&A.バブ(Vab)等が展開した「コグニティブ・キャピタリズム」(Cognitive Capitalism)論もその一つである<sup>10)</sup>。彼らは知識をもっと幅広い観点から大学と知識の関係を配慮する点においてきわめて参考になるものである。

こうした立場から幅広く大学を構築するためには知識に関する哲学が要請されるだろう。高等教育システムは知識経済学からのアプローチばかりでなく、知識組織論や知識政治学さらには上述したように、知識社会学や科学社会学の観点から接近する必要がある<sup>11)</sup>。知識基盤社会は知識の経済的価値である科学技術のみ強調される風潮にあるが、知の再構築に伴う21世紀の大学像の構築は意義深い。

## 2. 知識基盤社会における大学改革の統制と調整次元：日本の特性分析

上述したように、クラークは、大学統制と調整セクターとして政府、市場、機関（大学）の三者を想定しており、それに専門家セクターの統制や調整を加える。知識基盤社会の大学論を展開する場合に、そうした社会変動的要素をこれらの枠組みにどのように位置づけるべきかという理論的課題がある。これについては後で詳述することにした。

その前に、まずこの3セクター（ないしは4セクター）の枠組みの中で、大学改革の統制や調整過程を吟味し検討することが必要であろう。クラークはその統制と調整過程を大学の「変動」と「統合」の視点から論じるが、この統制と調整は政治的・経済的過程を伴っており、かつ複雑である。上述したようにクラークは国際比較の枠組みを提示したが、この理論は国内の変容過程や、とくにわが国のように国立、公立、私立、公設民営等の多様な設置形態や複雑な対政府関係にある特殊性を踏まえれば、この理論はさらに発展させることが可能である。本小論の繰り込み理論もこうしたわが国の背景を踏まえてのことである。いずれにせよ、わが国の高等教育システムにおいてはセクター内とセクター間での政治的権力による駆け引きがいつそう統制と調整を錯綜させている。同じセクター内、たとえば政府セクターでもタテとヨコの統制が複雑化している。タテは中央政府対地方政府、最近では‘Glocal’(Global+Local)からさらに‘Glonacal’(Global+National+Local)あるいは‘Nalocal’(National+Local)という用語が採用され、各国で学問的分析枠組みや政策的視点として展開されている<sup>12)</sup>。もちろん、ここで言うヨコとは各省庁間の調整が一部として含まれる。

具体的にわが国を例にとってみよう。一口に第一セクターの政府と言っても、立法府の国会の下で、行政府の内閣、文部科学省と他省庁、中央政府と地方政府との力関係など、多様な権力と葛藤が存在する。文部科学省は主として各種審議会の答申に照らして、各種の政策化を検討する。政府の各省庁の調整を経て国会で立法化し、その法律を遵守して予算化が執行され、それぞれの大学機関に影響を与える。それが政府の統制や調整側から見た大学改革である。こうした統制や調整過程は、わが国の場合、きわめて錯綜しかつ複雑である。その過程はM.ウーバーの葛藤理論が現実をより説明するかもしれない<sup>13)</sup>。たとえば、文部科学省に対して、交渉相手（大学・政府執行部=行革委員会、財務省等）は、規制緩和というグローバル化の大義名分を錦の御旗にして、統制を加える。文部科学省は文部科学省で政府執行部や大学に対しても緩和政策の仮偽装しながら、新たな予算配分や評価システムの再構築を通して、交渉相手に対する自らの優位性の確保をねらい、新たな枠組みにおいても自らの権力の維持・発展を模索する。

他方、大学は政府（各省庁や地方自治体を含む）や文部科学省当局の政策の反発と同調、背反と面従というアンビバレントな心理的様相を呈しながらも、学問の自由=自治を錦の御旗に大学改革（たとえば法人化）という新たな枠組み（改革）の中で対政府や対社会という交渉相手との過程を常に有理に運ぼうと画策（運用）する。とくにわが国では戦前の国立、公立（県立、市立）、私立の縦割り行政で、統治関係において国立の地方自治体、公立大学の中央政府の関係は弱い。しかし最近では公設民営、組合、企業など世界に例を見ない設置形態の多様化と格差、戦前のド

イツモデルに依拠した旧帝大学と戦後のアメリカモデルとしての新制大学の差別的格差とねじれたルートが高等教育界における当事者間の交渉過程をより複雑にしている<sup>14)</sup>。今後、道州制が検討されるとこうした政府のタテとヨコの調整は錯綜するため、わが国も新たなる *Nalocal* 政策や *Glonacal* 政策が要請されることだろう。

こうした新たなる政府（中央・地方、文部科学省・総務省および他省庁によって必ずしも一枚岩ではない）の間接統治という名を借りた統制強化と市場化という相矛盾する枠組みの中で、大学側は学問の自由を標榜する大学の自治を武器に理論的武装しながら相手と交渉する。政府統制が弱く、市場統制の強い米国型の社会においては、学問論や大学論に依拠して政府と交渉したり、場合によっては防衛・反論・攻撃などで対抗する場合もあろう。しかし、わが国のように、政府の統制がきわめて強い社会に対抗することは大きな犠牲を覚悟しない限り容易ではない。

しかも、各統制セクターの調整過程がすべて同じような影響力を各大学に与えるとは到底考えられない。研究総合大学・複合大学・単科大学、四年制大学・短期大学、国立大学・公立大学・私立大学・公設民営大学、研究大学・専門大学・教養大学、同じ私立大学でも、戦前や新制整備期・高度成長期・抑制期・構造改革期の私立大学、あるいは新設された私立大学や短大から四大に再編成された私立大学によって各統制セクターの影響力は区々である。知識基盤社会において学問知が大学の再編成や構築にどのように影響するかは錯綜した要因が背景にあることを踏まえなければならないであろう。

いずれにせよ、こうした大学のセクター統制と調整枠組みは、政府にせよ、大学機関にせよ、統制や調整するためのルート・方法・過程を持っていることにある。とくに政府と大学はともに、意思決定機関を内在的に制度化しており、だからこそ、セクター間やセクター内での葛藤が生じる。これに対して市場は全員参加の民主制を標榜すればするほど、参加のための意思決定機関や制度を具体的な形では所有しない。経済的な基盤成立の成否、社会学的な言葉で言い換えれば、市場的競争の中での社会的淘汰や選抜が行われ、各大学の存立基盤の成否が経営的、財務的な観点から決定されることになる。一般に、商品市場での成否は「市場のことは市場に聞け」と言われるように、民主的な市場では市場への平等な基準を設定することによって、だれでも参加が可能で各成員に平等な機会とチャンスが保証される必要がある。大学は大学設置基準（ア krediyション）をクリアすれば大学の機関市場に平等に参加できるが、その成否は市場によって決定される。

クラークがセクター間の大学の調整過程において「変動」、とりわけ「統合」をキーワードとしたことは、高等教育システム全体の構造機能的な均衡を前提とした大学論であることを示唆している。たとえば政府は、答申などの政策にしたがって統制と調整のための一連の法制化や予算化の政治的過程を通して大学機関を統制と調整し、改革する。市場セクターは市場過程を通して経営の成否を左右する。さらに大学機関は大学自治に依拠した意思決定過程を通して自らを調整する。

では、上述した本論の焦点である知識社会という改革の要因は、こうしたクラーク流の3セクター（政府・市場・大学機関）の統制および調整とどのような関係を切り結ぶのであろうか。わ

が国の少子高齢社会に伴う 18 歳人口の急減も大学改革の動因として強い影響を及ぼす社会変動の一つである。同様に、知識基盤社会の到来も 21 世紀大学像の再構築や編成に大きな影響を及ぼすことは間違いない。ただ、これらの社会変動と称されるものは、それ自体意思決定、統制や調整の過程や機能を所有するものではありえず、大学再構築や再編成の条件として作用する。政府や大学および市場は、こうした社会変動への対応を組み込むことによって、それぞれの統制や調整過程を行使する。したがって、これらの社会変動を「知識基盤社会」として統制や調整セクターとして位置づけることは不可能でもあるし、奇異でもある。知識基盤社会とか知識自体は大学や政府に対して統制や調整機能を持たないのである。したがって、「知識」、「社会」、「政府」、「大学」を同列に位置づけることは、統制セクターである「政府」や「大学」と、統制や調整機能を有しない社会変動を同列で論じることになり、統制セクターの意思決定過程とそれに影響的に作用する社会変動との相違と相互関係の精確な位置づけを失う。しかも、社会変動に対する各セクターの統制や調整の国家的相違やわが国の設置形態による統制や調整過程の相違を比較することが不可能となる。上述したように、「政府は、答申などの政策にしたがって統制と調整のための一連の法制化や予算化の政治的過程を通して大学機関を統制しながら、改革を促進する」場合の「答申などの政策にしたがって」を「社会変動としての知識基盤社会」に代用できる。すなわち「政府は、社会変動としての知識基盤社会への対応政策にしたがって統制と調整のための一連の法制化や予算化の政治的過程を通して大学機関を統制しながら、改革を促進する」ことになる。

こうした「社会変動としての知識基盤社会」は、統制セクターである「政府」ばかりか、「大学機関」と「市場」セクターにおいても、同様に位置づけられる。すなわち「社会変動としての知識基盤社会」は三者のセクターに対しても同様に影響源の導入口として作用するのである。

### 3. 社会変動、セクター統制および大学改革：繰り込み理論の検討

以上の検討から、現在の大学構造改革における教育研究組織の再構築は、社会変動としての知識基盤社会の切り口から大学統制の改革経路の分析的仮説枠組みを措定することによって、これまでのわが国の知識基盤社会へ適応する大学改革を対象に、その指標を数量化することによって検証することが可能である。このような手続きによってこれまでの知識基盤社会への各大学の取り組み方を明らかにするとともに、アンケートや資料分析を通して知の再構築に伴う大学の変容過程のダイナミズムを解明する可能性を探る。こうした一連の仮説理論化と実証的研究を通じて、われわれの文部科学省 21 世紀 COE プログラムの主要テーマである「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」の中核に迫ることがどこまで可能であろうか。

最初に、このための手続きとして、わが国の設置形態から見た社会変動としての知識基盤社会の影響による統制や調整ルートは設置形態によって相違する作業仮説を立てて実証することが可能であろう。たとえば、2004 年度以前の国立大学の時代には知識基盤社会への改革は、直接、政府（文部科学省）の審議会答申に準拠した改革（法制化）や、さらに予算化された政策に統制さ

れて大学改革がなされる可能性の度合いは、現在の国立大学法人のそれに比較して高いであろう<sup>15)</sup>。逆に、国立大学時代には市場からの調整によって大学機関自らが知識基盤社会への対応のため、改革を推進する度合いは低かったと推測できるが、法人化によって知識基盤社会への市場対応を政府（文部科学省）の統制によるのではなく機関自らで行使する度合いや自由裁量権は拡大したと仮説化されるだろう。もちろん、上述したように、政府の中でも各省庁間においていろいろな政治的力学が作用し、政府といえども一枚岩ではなく、政策も異なろう。これに対して私立大学は政府からの直接統制によって調整される度合いは国立（法人）大学よりも多くないが、市場からの直接的な影響を通して調整される度合いがより大きい。それと同時に大学機関自体の知識基盤社会からの影響作用に対する意思決定の自由度は国立（法人）大学より私立大学の方がはるかに高いだろう。しかも、知識基盤社会への対応は政府経由の改革より市場対応の改革の方がはるかに捷徑であろう。さらに時系列的に見た場合、国立大学法人は国立大学時代よりも、大学機関独自の判断と意思決定によって知識基盤社会への調整の度合いが多いと同時に、市場にレスポンスして自己変革する可能性は高いだろう。その中間にあつて、公立大学や公設民営大学はより錯綜した複雑な統制過程が生じる。前者の公立大学は、政府セクター自体に遠い政府（文部科学省）と近い政府（地方自治体）との二重の統制や調整過程が生じる。これが、いわゆる上述した‘Nalocal’な調整過程である。日本の公立大学は財政的には近い政府に、法的には遠い政府の統制を受けやすいだろう。他方、後者の設置形態では公立大学としての遠い政府と近い政府の統制や、私立大学としての市場的な影響を、輻輳的に受ける。

さらに、大学の基本的な機能である教育研究に関しても、教育と研究では設置形態の相違によって、統制のルートやウェイトづけは異なる。国立大学は私立大学に比較して研究志向が高く、膨大な予算の配分を通して政府の統制を受けやすい。これに対して私立大学は学生へのアカウンタビリティから教育や就職志向が強いため、市場のニーズをダイレクトに反映した大学やカリキュラムの改革が執行されやすい。公立大学においては地方自治体で維持されるため地域企業や地域住民の意識を反映した統制の度合いは高くなるだろう。

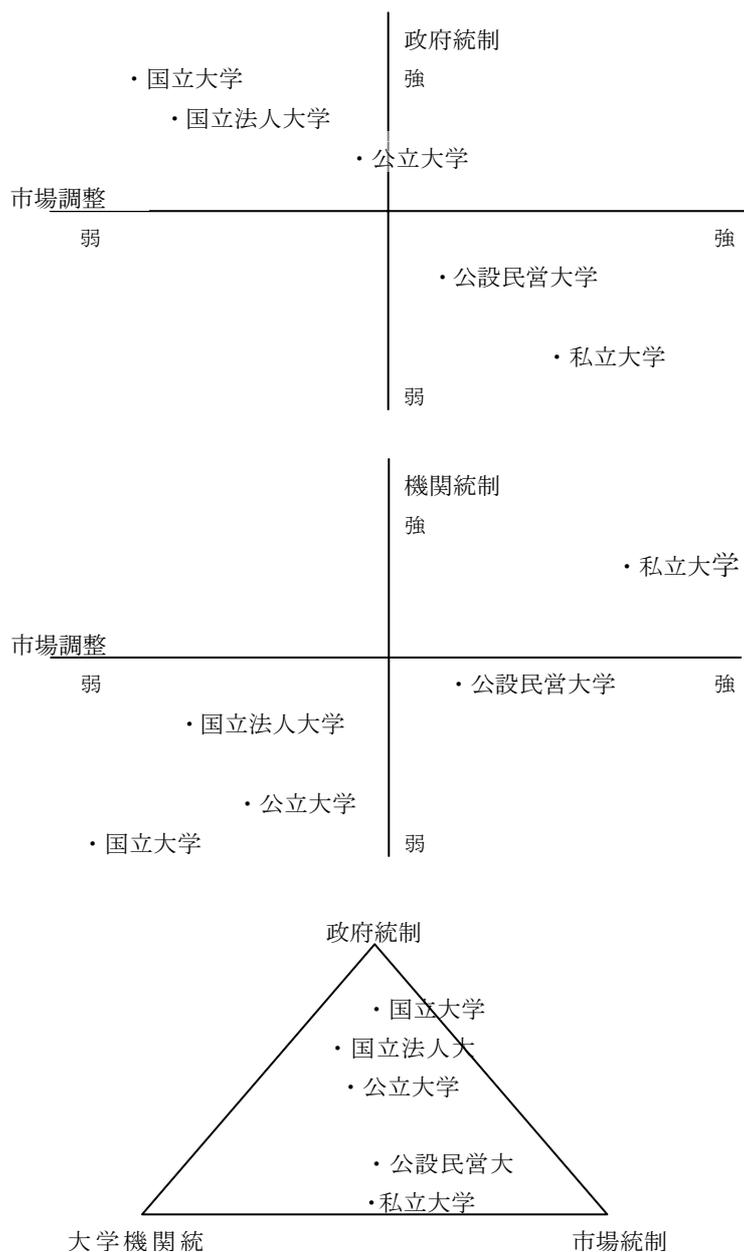
以上、社会的変動としての知識基盤社会の作用（社会的圧力）をそれぞれ3セクターへの影響源として繰り返すことによって、わが国の設置形態の相違による知識基盤社会への大学の再編成と再構築の時間差と影響力等を実証できる仮説的分析枠組みが提示される道を開くことができる。この仮説枠組みは一見パス解析の経路分析に類似しているが、本質的に異なることは変数間の時間差が相対的に位置づけられることにある。こうしたわが国の高等教育における仮説は、わが国自身の大学の成り立ちや設置形態から由来しており、知識統治による教育・研究・社会サービス及び管理運営の在り方は大学機関の置かれた状況に応じて区々である（図1を参照されたい）。

イギリスでは世界的な視点からみれば、やや中央集権的で、政府の指導力は強いタイプに入るが、わが国よりはるかに専門家によるバッファー機関は充実している<sup>16)</sup>。大学と政府の間にあつてこのバッファー機関が大学の評価や研究費の配分において重要な機能を果たしている。大学改革に際しても中間項のバッファー機関が調整機関となっていることが少なくないと言われている。わが国の場合、中央集権的な政府から直接的に各機関へ働きかける度合いは国立大学の場合にはるかに高い。一方、ア

アメリカ合衆国においてはよく言われるところの地方分権制が進行している。連邦政府が大学を中央集権的にコントロールする度合いはわが国の場合に比較してはるかに低い。

いずれにせよ、現在の国際情勢を見るとき、先進各国の大学改革はグローバル化を背景にアメリカ的な市場化が着実に進行しつつある。各国の歴史的、文化的な相違があるにせよ、政府主導から市場主義に移行するにつれて、大学の革新は政府から大学機関の手で実施される度合いは高くなる。その結果、市場競争は激化し個別機関が改革をリードする。D.リースマンはそれを蛇行

図1 セクター統制＝調整と大学設置形態から見た関連図



注：図1は、知識基盤社会に対応する各設置形態の大学が各統制セクターからの影響力の度合いを尺度に位置づけたものである。距離が近いほどそのセクター統制の影響を受けて知識基盤社会へ対応する大学改革が実行される、と仮説化している。

型行進(snake-like procession)と命名した。アメリカのような完全な市場原理での大学改革は主導大学から高等教育界全体に波及する。リースマンは蛇の部位に譬えて、大学改革めざして行進する一流大学（前衛）・中流大学・三流大学（後衛）の動きを見事に表現した。その結果、大学は政府や会社などの制度的機関に似てくるのみならず、大学相互間が模倣し合うことによって同じ形態をあらゆる大学が持つようになる（Isomorphism 仮説）と、彼は主張する<sup>17)</sup>。現在の知識基盤社会においてはタイムラグは小さく時間的にきわめて速い回転でその同質化現象は推移する可能性がある。いずれにしても重要なことは、政府統制から市場統制へシフトされるにつれて大学構造改革の成果や結果自体が市場における評価にさらされるということであろう。多様な変数と文脈の中で市場評価されるので、各機関が同じような知識基盤社会への改革を試みたとしても評価の結果は決して同一ではあり得ず、機関によっては正反対のこともあり得る。

#### 4. 知識基盤社会における大学（再）構築の検証：統制セクター・設置形態・市場対応

知識基盤社会を構成する知識自体の様式についてまず整理しておく必要があるだろう。まず、知識に関しては媒体形式と内容に分類できる。前者に関しては情報化社会の到来を支えている IT 社会を検討すれば容易に理解される。情報媒体自体がアナログからデジタルへ変革されつつある。デジタルはこれまでのアナログと相違して 2 進法の世界である。コンピュータはオン・オフの組み合わせによってすべてが展開される。情報社会の展開を支えるのはこの 2 進法の世界である。これによって知識は電子化され転送化・記録化・映像化が可能となる。だからこそ、こうした IT 革命は知識を媒介とする大学の教育方法、形態や知識の在り方を大きく変革することになる。

一方、後者の知識の内容に関する哲学的様式には、科学社会学で論議された形式知対暗黙知、日常知対実際知、M. ギボンズらのモード I 対モード II、ディシプリン対トランスディシプリン対インターディシプリン、大学論に関連して論議される大学知対社会知、学知対教育知、教養知対専門知対研究知などなど、多様な知識類型論がある<sup>18)</sup>。あるいは E. ボイヤーが展開したように、知識をめぐる機能として創造・応用・統合・教育が分類され<sup>19)</sup>。モード II の様式は知識の応用化、問題解決、マルチディシプリン化、さらには企業化の文脈にシフトさせ、知識の生産方式とも関連する。こうした知識形態の変容と在り方が大学改革といかなる関係を切り結ぶか、その総体が知識基盤社会における 21 世紀型大学像の成り立ちを形成することになる。以下では、知識基盤社会への移行に伴う大学像の（再）構築とその実証研究の可能性について上述した仮説を適用しつつ、具体的な研究課題について吟味してみよう。

##### （1）大学・学部のネーミング動向

知識基盤社会が UI や名称にどのように変化しているか、名は体を表すと言われるが、大学名も地域名・設置法人名を含んだモード I 型から応用科学技術型・先端科学型・モード II へいくつかの大学は変わっていっただろう。大学の設置形態や類型（総合・複合・単科等・種別〈カーネギー分類〉）などを切り口として、政府統制・市場統制と個別大学の名称はどのような関係を切

り結ぶのか？新設大学・既存大学・四大化大学など検討できる。同様に、学部の名称もどのように変化したか？新設学部・既存学部・四大化した学部の名称も追究する必要がある。学位名称の変化についてはいくつかの先行研究があり、知識基盤社会の論理とは別の次元を含みながら展開されてきたようだが、学位名称に対する設置形態と政府統制や市場統制の影響力の有無に関する検証は興味ある研究テーマである<sup>20)</sup>。政府統制によって学位の自由化が1991年に実施された段階では29種類、94年250種類、97年348種類、2000年444種類、2004年554種類まで増大しているがどのような論理で種別化がなされているのであろうか。

## （2）短大の四大化現象に伴う大学・学部・学科の再構築

四大化現象は公立大学とりわけ私立大学の設置形態でほとんど独占されており、国立大学はほとんどない。国立短大は4年制大学に吸収される形で統合された。1996年度には598校あった短大が2003年度には525校で、この間に125校の短大が四大化した<sup>21)</sup>。まず、この125校の四大化について、その量的時系列的な把握（全体）と大学・学部・学科（専攻）を客観的に把握しておく必要がある。とくに市場統制に敏感な私立大学の四大化は知識基盤社会にあって、①既存の学科の再編成の分野・タイプ・方向性の全体像、②人的構成、カリキュラム、教育方法、卒業論、単位履修等（事例）をどのように工夫改善しているのか、さらに③市場調整による私立大学の改組の成否を受験率・定員充足率、就職率等の時系列分析で探り、改革の市場評価を明らかにする必要がある。

## （3）デジタル化による大学教育革命

上述したように、知識基盤社会は形式と内容的な視点から接近することができる。(1)、(2)のテーマについては知識の内容に関わった課題である。情報技術革命は内容と形式の双方に関わるので、教育課程・教育方法・卒業論文・学習の様式に重要なインパクトを与える。国立大学（法人）は政府統制が強く、概算要求の手続きを必要とする。しかもその概算要求の申請が採択されるかどうかは交渉の結果によって左右される。概算要求には最低でも2年、大規模なものは数年以上の期間を要する。私立大学は予算面での制約はあるものの改革への機動性は優れている。しかも18歳人口の急減は私立大学の淘汰に大きな影響を及ぼすので、弱小大学を多く抱える私学の生き残り政策は研究よりも教育に特化して他大学に先行して取り組む傾向があろう。ここには市場調整が他のセクターに比較して機能するに相違ない。

## （4）知識基盤社会と研究大学の研究組織

わが国の研究は主に国立大学法人の伝統的大学や私立総合大学を中心に推進されてきているが、こうした研究大学・研究所・研究センターの研究機能と知の再編成との関係に関する調査を組織・人事・経営等のレベルで実証化する必要がある。恐らく教育の改革ルートと対照的な統制や調整が行われるに相違ない。設置形態によるセクター統制や調整は教育と研究とは異なるであろう。事例的には東京大学先端科学技術研究センター、東北大学金属材料研究所等の訪問調査や実証的

研究が必要であろう。研究は政府統制や調整の影響を強く受ける。とくに基礎研究、応用研究、開発研究の多様な戦略が設置形態や統制形態といかなる関係を切り結ぶのか分析する必要がある。

#### (5) 教養知・専門知・創造知の大学へのインパクト

知識に関して内容的に教養知・専門知・創造知に分類できることはすでに言及した。とくに専門知と大学の関係はこれまで学士課程レベルで実施されてきた。2000年代以降、法科・経営・医学・教職などの専門職大学院の視点で大学の構想が展開されてきている。①新設大学院の量的時系列的な把握（全体）、②編成の分野・タイプ・方向性を探る（全体）、③人的構成とカリキュラム（事例）、などに関して上述の枠組みで分析することができる。

#### (6) エコノミック・ナレッジはどのようなインパクトを大学に与えたか

知識基盤社会の持つ大学への一つのインプリケーションは、科学技術的知識と経済との関係である。科学技術が従来の貨幣的な資本に代わって飛躍的に生産性を高める資本的な役割を果たす。大学の科学知識は、大学と社会の関係、いわゆる学社連携関係を大きく変形する。科学技術の重点領域は政府や経済界の戦略と深く関連する。研究資金の流れやTLOのような大学組織、大学教授の役割などが大きく変化するだろう。

#### (7) 大学教授市場、大学組織、アカデミック・プロフェッションの研究

大学教授市場の研究の現状と在り方については筆者の主催したプロジェクトである広島大学高等教育研究開発センターCOE研究シリーズ15の『日本の大学教員市場再考—過去・現在・未来—』（2005年）を参照されたい<sup>20</sup>。ここで知識基盤社会の切り口から、この分野の興味あるテーマとしては、①公募文書の分析によるリクルートの仕方や先端領域の公募領域などが分析可能である。②先端領域組織におけるリクルートの具体的な分析、③四大化私立大学の再構築の仕方、とくに知識基盤社会の視点から既存（内部）人材の再配置（担当科目）と新（外部）リクルートなどはどのように遂行されるのか興味はつきない。

#### (8) 学会の科学社会的分析

知識基盤社会においては、知識の再編成が学会の動向に多様な影響を与える。知識の再編成に伴って学会の再編成が進行するであろう。知識のモードⅡが進行するとすれば、その知識内容に応じた学会が結成されることになる。たとえば、教育分野で言えば、子どもをトータルに理解しようとする知識の要請に応じて「日本子ども学会」が結成されると同時に、他方で大学組織の中に「子ども学部」が構築されることになる。日本学術会議の学術団体（学会）の動向を時系列的、知識社会的に分析することによって、これらの実証が可能となろう。一方、知識社会の進行するにつれて、大学や教員への研究期待は政策的・開発的なものが重視される傾向は否めない。市場化によって真に競争性が厳しくなれば組織はその社会的な対抗措置を当然採用する。護送船団

方式から市場化へ移行したわが国の高等教育システムはどのような市場化への制度化を進めているかとしているのか実証する必要がある。その方法論の一つとして、たとえば日本高等教育学会の構成員分析は日本の大学のミッション性を分析するのに最適な分野である。わが国の高等教育改革が進捗するに比例して、各大学の構造改革や今後の21世紀大学像の(再)構築にどのような姿勢で臨んでいるか、組織や人材面から接近することが可能である。これまで収集している日本高等教育学会の学会員名簿(1997・2000・2002・2004年度名簿)は格好の材料を提供してくれるに相違ない。

以上、「知識社会における高等教育システムの構築」についての仮説的な理論展開について概説した。展開した繰り込み理論を導入した仮説理論は実際にいろいろな実証研究によって検証される必要がある。また、その検証の結果によってさらに繰り込み理論を精緻化する必要がある。ここで展開した繰り込み理論の分析枠組みはあくまでも仮説であって多くの欠点を抱えている。わが国の高等教育は現在、かつてなかったほどの構造改革期にあつての大学の基盤そのものが地殻変動してきている。大学の成り立ち、仕組み、統制の在り方自体が革新する。そのプロセスがこれまでの成熟した産業社会から新たな知識基盤社会という展開の中で壮大な実験が行われているのである。このような時代の高等教育研究においてはまた新たな視点からの分析枠組みを必要とする。

#### 【注及び参考文献】

- 1) 山野井敦徳(2002)「大学の組織原理をどう再構築するか—その過去形と未来形—」『大学組織の再構築 第29回(2001年度)研究員集会の記録』高等教育研究叢書71, 広島大学高等教育研究開発センター, 25-30頁。
- 2) J.ベン=デイビッド(1974)〔潮木守一・天野郁夫訳〕『科学の社会学』至誠堂。  
J.ベン=デイビッド(1982)〔天城勲訳〕『学問の府: 原典としての英仏独米の大学』サイマル出版会。
- 3) M.トロウ(1976)〔天野郁夫・喜多村和之訳〕『高学歴社会の大学: エリートからマスへ』東京大学出版会。
- 4) B.クラーク(1994)〔有本章訳〕『高等教育システム: 大学組織の比較社会学』東信堂。
- 5) Braun, D. & Merrien, F.-X. (1999) *Towards a New Model of Governance: for Universities?; A Comparative View*, Jessica Kingsley.
- 6) わが国の高等教育研究者の中で、こうした政府と市場の関係をもっとも理論的に追究してきた研究者の代表は金子元久(東京大学)であろう。
- 7) B.クラークの最近の業績については、以下を参照されたい。  
Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation*, IAU Press Pergamon.  
Clark, B. R. (2000) *Collegial Entrepreneurism in Proactive Universities: Lesson from*

*Europe' Change*, 2, pp.10-19

- Clark, B. R (2001) '*The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegality, Autonomy, and Achievement*', *Higher Education Management* (OECD), Vol.13(2), pp.9-24.
- Clark, B. R. (2002) '*University Transformation: Primary Pathways to University Autonomy and Achievement*', in Steven Brint (ed), *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*, Stanford University Press, pp.322-342
- Clark, B. R (2004) *Sustaining Change in Universities: Continuities in case studies and concepts*, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- 8) The Times Higher Supplement : World University Rankings 2005-the best guide to the world's top universities. 昨年より 2 年続きでランキングが実施されている。世界のランキング大学 200 位中で、アメリカ合衆国, ヨーロッパ, アジアの各国大学が位置づけられている。この 2 年間だけでも変動が大きい, 予想外にアメリカの大学の数が少なく, ヨーロッパ各国やアジア, オーストラリアの大学が健闘している。日本では東大, 京大, 東京工大, 大阪大, 名古屋大, 東北大, 広大, 北海道大, 神戸大, 昭和大学の順になっている。ただし, 指標の採り方に課題があり, 6 指標はすべて大学の教育研究の生産性ではなく, インフラ的な指標が含まれている。そのため分散度が大きい指標が全体的な得点を押し上げているため意外な大学が上位に食い込んでいる。
- 9) Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and Entrepreneurial University*, John Hopkins University Press.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004) *Academic Capitalism and New Economy: Market, State and Higher Education*, John Hopkins University Press.
- 10) Bleiklie, I. & Henkel, M. (2005) '*Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education, a Festschrift in Honour of Maurice Kogan*', Springer.
- 11) Stefhr, N. & Grundmann, R. (2005) *Knowledge: Critical Concept in Philosophy*, Vol. 5 Leading Academic Publishers.
- 12) Margarison, S. & Rhoades, G. (2002) '*Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic*', *Higher Education*, Vol. 43 No. 3, Kluwer Academic Publishers, pp. 281-309.
- Vidovich, L. (2004) '*Global-national-local dynamics in policy processes: a case of 'quality' policy in higher education*', *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25 No. 3, pp. 341-354.
- Marginson, S. (2004) '*Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis*', *Policy Futures in Education*, Vol. 2 pp. 175-244.
- Lee, J-K. (2004) '*Globalization and Higher Education: A South Korean Perspective*', *Globalization*, Vol.4, Issue 1

<http://globalization.icaap.org/content/v4.1/lee.html>

また 2005 年度アメリカ高等教育学会(ASHE)30 回大会（フィラデルフィア市）でも発表されている。

- 13) M.ウェーバー(1954)〔濱島朗訳〕『権力と支配』みすず書房。  
M.ウェーバー(1962)〔世良晃志郎訳〕『支配の社会学Ⅰ・Ⅱ』創文社。
- 14) 公設民営大学に関する政府、地方自治体、地域社会、企業等との複雑な交渉と統制過程は、高橋寛人編著(2004)『公設民営大学設立事情』東信堂 全 255 頁、を参照されたい。とりわけ、大学機関の理念、教育研究目標、カリキュラム、管理経営形態、教職員人事などの統制過程は興味深い。
- 15) 矢野眞和は文部科学省における改革とは立法化であり、政策とは予算化であると興味ある定義をしている。ただ、政策については予算化という狭義の定義では困難な点があると筆者は判断する（第 2 回日中高等教育フォーラム／第 33 回研究員集会、広島大学高等教育研究開発センター 2005 年 11 月 7-9 日）
- 16) こうした日英の比較に関しては、たとえば、横山恵子(2005)「高等教育の『コーディネーション』の形態—イギリスと日本の比較形態—」『大学論集』第 35 集、広島大学高等教育研究開発センター、207-227 頁、を参照されたい。
- 17) D.リースマン(1961)〔新堀通也・片岡徳雄・森しげる訳〕『大学教育論：教育社会学への試み』みすず書房、35-63 頁。
- 18) M. ギボンズ(1997)〔小林信一監訳〕『現代社会と知の創造—モード論とは何か—』丸善ライブラリー。  
E. ボイヤー (1996)〔有本章訳〕『大学教授職の使命：スカラシップ再考』玉川大学出版部。
- 19) Stefhr, N. & Grundmann, R. (2005) *Ibid.*
- 20) 六車正章(2003)「学士の学位に付記する専攻分野の新たな名称の傾向」『学位研究』第 17 号、大学評価・学位授与機構、109-126 頁。  
濱中義隆(2005)「学位付記に関する専攻分野名称の氾濫」IDE 9 月号 62-68 頁。
- 21) 「数字で見る短大の現状」(2004)『Between』5 月号(No.204)『特集：チャレンジする短大』進研アド、7-10 頁。
- 22) 山野井敦徳・藤村正司・浦田広朗(2005)『日本の大学教員市場再考—過去・現在・未来—』COE 研究シリーズ 15、広島大学高等教育研究開発センター。

### 第3節 アカデミック・キャピタリズムの進展—知と学問の体制変換—

成定 薫

経済のグローバル化と情報化および冷戦体制の崩壊という 1980 年代に始まり世紀を越えて現在に至る急激な政治経済社会の変化は、従来は一般社会から一定程度隔離されているかに見えた大学・高等教育の世界も巻き込んだ。その結果、大学・高等教育は大きな変貌をとげつつあり、知と学問のあり方も変容しつつある。アカデミック・キャピタリズムの進展であり、公共財としての知と学問の体制からアカデミック・キャピタリズム的体制への変換である。

#### アカデミック・キャピタリズム

1980 年代以降、アメリカ、イギリスをはじめ欧米諸国で採用され、わが国も踏襲している新自由主義と呼ばれる経済政策の中で、グローバルな市場における競争に勝ち抜くことを目的として、規制緩和を通じての国家機能の民営化、市場化が進められた。従来、国家政府の役割と考えられてきた部門に企業的経営手法が導入されるようになった（ニュー・パブリック・マネジメントの採用）。大学・高等教育についても、市場原理・競争原理の適用が強調され、大学における研究・教育の内容と経済社会のニーズとの適合性が求められるようになった。その結果、大学・高等教育に対する公的資金投入が抑制されるとともに、競争的な資金配分へのシフトが生じた。わが国の大学・高等教育政策にそくして言えば、1991 年の大学設置基準の大綱化（規制緩和）、2004 年の国立大学法人化（ニュー・パブリック・マネジメントか）、研究費に占める競争的資金（科学研究費補助金など）の比重増大などが該当するだろう。

アメリカの高等教育研究者、スローターとレスリーは、1980 年代以降、大学・高等教育で生じつつある動きを「アカデミック・キャピタリズム（大学資本主義）」と呼んだ。

資源を維持拡大するために、大学教員は外部資金をめぐって競争せねばならなくなった。外部資金は、応用研究、営利研究、戦略研究、目的志向研究などさまざまに呼ばれる市場関連の研究と結びついており、研究補助金、研究契約、サービス契約、産業界や政府との協力、技術移転、高い授業料を払ってくれる多くの学生、というかたちで提供される。大学および大学教員の、外部資金を獲得しようとする市場努力ないし擬似市場努力をアカデミック・キャピタリズム（大学資本主義）と呼ぶことにする<sup>1)</sup>。

かつて大学は、自らを「真理探究の場」と定義し（いわゆる「フンボルト理念」）、それを可能

にする「学問の自由」を主張した<sup>2)</sup>。その結果、大学は一般社会から「象牙の塔」と揶揄されてもきたが、今や大学は資金獲得競争の場となりつつある、というわけである。当然にも、大学および大学人は「資本家」として市場原理にそくして行動せねばならない。再び、スローターとレスリーによれば、

アカデミック・キャピタリズムは、大学や大学人に市場行動や擬似市場行動をとらせる。擬似市場行動とは、外部からの研究補助金や研究契約、遺贈基金、産学協力、教授が設立したスピンオフ企業に対する大学の投資、学生の授業料などさまざまな資金をめぐる大学組織と大学人の競争を意味する。大学組織と大学人が、こういった擬似市場行動をとるのは、彼らが外部の資源提供者による競争に参加しているからである。大学組織と大学人が競争に勝てなかった場合には資源はない——無一文ということになる。市場行動とは、特許を獲得し、特許契約やライセンス契約を結ぶという活動、スピンオフ企業、大学周辺企業、産学連携など、それらが利益をもたらす場合、大学組織の側の利益追求行動を意味する。市場行動には、教育活動を通じての成果やサービス（例えば、大学のロゴマークやスポーツ施設の利用）の販売、食堂や書店からの利益配分といった日常的な活動が含まれる<sup>3)</sup>。

上記の記述は、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダの大学・高等教育——主として公立研究大学——に対する分析を踏まえてなされたものだが、わが国の大学についても、ほぼ同様の状況がみられることはわれわれ大学人のよく知るところであり、2004年の国立大学の法人化によって、この傾向に拍車がかかった。

わが国固有の要因でもある18歳人口の減少や少子化問題もあって、国立大学を含めて日本の大学は、受験生＝学生獲得のために、さまざまな工夫——学部・学科の再編から、入試時期や入試科目の見直しまで——を講じてきた。また、科研費など外部資金の獲得が奨励され、21世紀COEの採択結果に大学幹部が一喜一憂するという状況もあった。新聞社や雑誌社などさまざまなメディアが実施する大学ランキングは、企業における株式価格のような機能を果たし、大学はその上下に過敏に反応せざるをえない。このような状況は、過去にもなかったわけではないが、わが国の場合、1980年代以降、顕著になってきたといえよう。わが国についてもアカデミック・キャピタリズムの進展は明白である。

## 知と学問の体制変換

スローターとレスリーによる『アカデミック・キャピタリズム——政治、政策、企業的大学』刊行後7年を経て、スローターとローズは、続編とも言うべき『アカデミック・キャピタリズムとニュー・エコノミー——市場、国家、高等教育』を刊行した<sup>4)</sup>。スローターとローズは、アカデミック・キャピタリズムの進展の結果、知と学問の体制が変化しつつあると論ずる。すなわち、「公共財としての知と学問の体制(public good knowledge/learning regime)」から「知と学問の

アカデミック・キャピタリズム的体制(academic capitalist knowledge/learning regime)』への変換が生じつつあるというのである。

公共財としての知と学問の体制は、遠くはフンボルト理念に淵源する伝統的な知識観・学問観を前提とし、知識を市民が求める公共財とみなす。公共財としての知と学問の体制のもとでは、マートン流のノルム、すなわち知の公有制、普遍性、知の自由な流通、系統的懐疑主義が機能していると想定される<sup>5)</sup>。公共財としての知と学問の体制は、学問の自由を尊重する。研究者の知的関心に応じて研究テーマが設定され、その成果が学会で報告され、学生に教授される。主として大学でなされる先端的・基礎的な研究の中から、新しい知識の発見が生じ、その知識は思いがけないかたちで公共的利益をもたらす(場合がある)。基礎科学における発見は常に開発・応用研究に先立っている。開発・応用研究は政府や企業の研究所で行われる。公共財としての知と学問の体制モデルは、大学と大学以外の研究所との役割分担、および公的部門と私的部門の間の分離が比較的明確であると想定している。

もちろん、公共財としての知と学問の体制が純粋なかたちで実現した時代や社会はない。早くも19世紀後半には、科学とナショナリズムが結びつき始めたし(フランスの科学者パストゥールの有名な言葉「科学に国境はないが、科学者には国籍がある」)、20世紀初頭、フンボルト理念発祥の地ドイツでは、大学とは別にカイザー・ヴィルヘルム研究所が作られて、国策に沿った研究開発が強力に推進された。一方、新興国アメリカでは第一次大戦後、巨万の富を得た資本家の寄付による研究所が設立されて今日の科学技術大国アメリカの基礎が作られた。第二次大戦中、各国で科学者が戦時研究に動員され、例えば原爆開発計画(マンハッタン・プロジェクト)に携わったことはよく知られている。第二次大戦後も、冷戦の開始とともに、軍事研究に多くの人材と資源が投入された。多くの科学的・技術的研究は大量破壊兵器開発のための国防予算に依存していたことになる。そのため、多くの科学的・技術的研究が機密扱いにされたし、マッカーシズムのような政治的圧力によって、学問の自由がないがしろにされたこともある。しかし、少なくとも大学においては、理念あるいは建前として、公共財としての知と学問の体制が人々の行動を律してきたといえるだろう。

しかし、1980年代以降のアカデミック・キャピタリズムの進展の結果、知と学問の公的体制が、急速に、知と学問のアカデミック・キャピタリズム的体制に取って代わられつつある、とスローターとローズは指摘している。

知と学問のアカデミック・キャピタリズム的体制のもとでは、知識の私有化と利益の獲得に重きがおかれる。その結果、公共の利益(福祉)よりも資金を提供した企業、研究を請け負った機関(大学)、発明に寄与した教員の利益が優先される。情報化社会あるいは知識基盤社会とも呼ばれ、スローターとローズが「ニュー・エコノミー」と呼ぶ今日の経済社会にあっては、知識は私有財産とみなされ、グローバルな市場を流通する中で利益を産み出すハイテク製品の流れを作り出すことで評価されるからである。多くの場合、教授たちは発見を大学に開示することが義務づけられており、発見をどのように使用すべきかの決定権は大学(および資金提供者である企業)が持っている。知と学問のアカデミック・キャピタリズム的体制のもとでは、科学研究と商業活

動との違いはほとんど認められない。発見は、知識社会に役立つハイテク製品を産み出すから価値があるとされる。

当然ながら、知と学問のアカデミック・キャピタリズム的体制には多くの問題点がある。経済成長の利益は人々に常に等しく配分されるわけではない。知識を私有財産として取り扱うことは、知識の多くを近づきがたいものにし、発見や技術革新を制約するだろう。教員に学問の自由を認めず、決定権を大学に与えることになる。「役に立つ基礎科学や基礎技術」という考え方は、研究と教育を狭いものにし、公共の利益と馴染まないものとする。総じて、知と学問のアカデミック・キャピタリズム的体制は大学・高等教育に対する公的支援の根拠を危うくする。

現時点で、知と学問のアカデミック・キャピタリズム的体制が公共財としての知と学問の体制に取って代わったわけではない。二つの体制は、共存し、交差し、互いに補完している場合もある。例えば、知と学問のアカデミック・キャピタリズム的体制の中で、最も重視される外部資金の獲得は、大学人にとってきわめて重要な課題にはなったものの、公共財としての知と学問の体制で重視されてきた研究上の威信（専門学会での名声）に取って代わったわけではない。実情からいえば、二つの体制が共存していることによって、大学および大学人は二重の課題と責任を負わされているといえよう。個々の大学は、置かれている環境と設立以来蓄積してきた資源に応じて、また、大学人は、自らの専門分野や学問観・大学観に応じて、二つの体制のいずれかに重心を置きながら、日々の研究・教育活動に従事せざるを得ない。難しい時代になったわけだが、大学・高等教育が存続していくためには越えねばならない試練であろう。

#### 【注】

- 1) Slaughter, S. and Larry L. L., *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, 1997 (S.スローター, L.L.レスリー著『アカデミック・キャピタリズム——政治, 政策, 企業的大学』。筆者は、この書物の第1章を邦訳した。広島大学高等教育研究開発センター『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容 (COE シリーズ 8)』2004年3月, pp.79-101 参照。引用箇所は84頁。)
- 2) アルトバック, P. [成定訳]「学問の自由——世界の現実と問題点」広島大学高等教育研究センター編『構造改革時代における大学教員の人事政策——国際比較の視点から (COE 研究シリーズ 5)』2004年, pp.99-111.参照。
- 3) 注 1) 86-87 頁。
- 4) Slaughter, S. and Rhoades, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins U.P., 2004. (S.スローター, G.ローズ『アカデミック・キャピタリズムとニュー・エコノミー——市場, 国家, 高等教育』, 邦訳中)。
- 5) 有本章『マートン科学社会学の研究』福村出版, 1987年。

## 第4節 学術支援サブシステムとしての学会から見た知の再構築

山崎 博敏

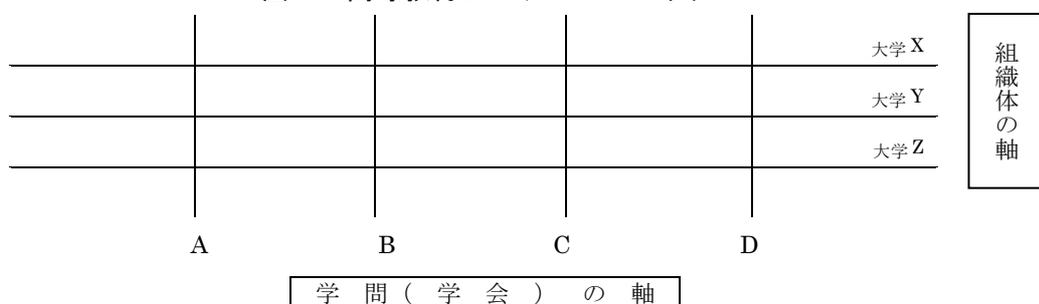
### 1. 学会の概念とその機能

学会は、研究者が研究、開発、教育、知識の普及などの専門的な活動を行うために自主的に結成した団体である。学会は大学をはじめとする研究機関と密接な関係にある。大学をはじめとするさまざまな研究機関で多数の研究者によって研究活動が遂行され、研究成果は学会大会や学会等の学術雑誌で発表される。大学や研究機関が研究活動の遂行の場であるのに対して、学会は大学等の研究の場で生み出された知識の公表の場である。

学会は、学問研究の実態を写す鏡でもある。学問のダイナミックな動きは学会に現れる。学問の専門分化は、学部や学科の新設・改組となるとともに、学会の新設や名称変更となって現れる。知識の再構築は大学でも学会でも行われる。この章では、学会から見た知識の再構築を分析する。

教育研究組織としての大学と研究者の学会の関係は、B. クラークの高等教育システム論で説明することができる。B. クラークによると、高等教育システムは、図1に示すように、知識と組織という2つの構成要素から成り立っている。図1の縦軸は、組織体であり、教育研究を行う高等教育機関を示す。大学XYZなどがそれである。他方、横軸は学問（学会）の軸である。A, B, C, Dなどの学会は、地理的な障壁を越えて、各大学でその専門分野を教育研究する研究者が結集した組織である。X大学, Y大学, Z大学などでA学問を教育研究する人たちが結集して作った組織がA学会ということになる。そしてこの縦と横の2つの軸が交差するところが、大学の学部・学科・研究室である。つまり、大学Xと学問Dが交差するところがX大学D学部（の学科や研究室）である。

図1 高等教育システムのマトリクス



さて、学会の機能としては、5つほどが挙げられる。学会の第一の機能は、大学等の研究機関で生み出された研究結果を会員が公表し情報交換する場である。第二に、そこで公表された知識

は研究活動だけでなく、大学等での教育や社会での専門的実務に生かされる。第三に、専門家の研修の場、大学院生の社会化の場でもある。第四に、情報交換の過程の中でゲートキーパーの役割を果たし、専門家相互の評価の場ともなり、報酬体系の一部ともなっている。さらに第五に、専門家の利益を守ったり、政策に影響を与えることもある。

このように、学会は大学と密接不可分な組織であり、大学等における教育研究活動の支援機関の一つであるといえる。大学は、知識の生産（研究）の直接的な場であり、学生や研究後継者に対する知識の伝達・社会化の場であるのに対して、学会は専門家相互の間における伝達・流通の側面に重点がある。

## 2. 人文社会科学における学問の制度化：学会と学科・講座の設立

学会の成立は学問の制度化の重要な要素である。日本学術協力財団編『全国学術研究団体総覧』（1996年版、以後『総覧』と略記）に掲載された学協会 1,503 団体のうち、人文社会科学系の団体は 580 を占める。このうち、学会間団体や大学等の研究所類、同窓会的な団体、規模の小さい（100 人未満）団体等を除いた 541 団体（創設年不明を除くと 537 学会）について、専門分野別にその創設年を調べてみると、表 1 のようになる。

表からはいくつかのことが読み取れる。まず、戦前期からあった学会は 42 で 1996 年現在、100 人以上の学会全体の 7.8% を占めるにすぎない。第二に、多くの学会は、戦後直後から 1950 年代までに設立されている。第三に、1980 年代以降も哲学、教育学、心理学、経済学・商学などで数多くの学会が新設されており、学会の増加は続いている。

表 1 人文社会系学会の創設年

|        | 1919 以前 | 1920-44 | 1945-49 | 1950-59 | 1960-69 | 1970-79 | 1980-89 | 1990-96 |
|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 語学文学   | 1       | 5       | 6       | 17      | 17      | 10      | 9       | 1       |
| 哲学     | 3       | 5       | 7       | 16      | 6       | 8       | 19      | 2       |
| 教育学    | 2       | 2       | 4       | 17      | 14      | 13      | 27      | 8       |
| 心理学    | 0       | 3       | 3       | 4       | 8       | 6       | 14      | 2       |
| 社会学    | 0       | 1       | 1       | 13      | 5       | 6       | 12      | 4       |
| 歴史学    | 4       | 2       | 11      | 12      | 18      | 11      | 7       | 0       |
| 地域研究   | 0       | 2       | 3       | 8       | 3       | 7       | 5       | 0       |
| 法学・政治学 | 3       | 0       | 11      | 13      | 6       | 11      | 9       | 4       |
| 経済学・商学 | 0       | 10      | 6       | 10      | 14      | 13      | 27      | 6       |
| 全体     | 13      | 30      | 52      | 110     | 91      | 85      | 129     | 27      |

なお、おおよそ大学令公布以前の時期に当たる 1919 年（大正 8）以前に創設された学会はわずか 13 であり、その名称を列举すると、次のようになる。

哲学会(1884)、京都哲学会(1916)、日本エスペラント学会(1919)、密教研究会(1918)、日本児童学会(1898)、日本図書館協会(1892)、史学会(1889)、史学研究会(1908)、温古学会(1909)、日本

考古学会(1895)、日本犯罪学会(1913)、国家学会(1887)、国際法学会(1897)。

この顔ぶれを見ると、必ずしもすべての学会が現在その分野の最大規模の専門学会となっている訳ではない。むしろ、指導的大学の研究室の出身者を中心とする同窓会的な性格をもつもの、専門職業者を中心とするものも多い。人文社会系では、戦前期までの時期には、現代的な意味での研究学会はそれほど生まれていない。この時期に創設された学会にそのような多様な性格を持つものがあるのは、当時の日本の学界、学術研究システムの性格によると考えられる。

明治期の最初の30年間は、大学は東大だけであった。19世紀の終わりに京都帝国大学が第2番目の帝国大学として創設されたが、直ちに全国学会が生まれたかという点、少なくとも人文社会科学の場合そうではない。大学令以前の時期、日本の大学で本格的に学問研究を遂行し、研究者養成の機能を有する大学の数は極めて少数に限られていた。そのため、生産された知識や情報の交換、研究者の交流などを行うために学会という人為的な社会組織を意図的に作り上げる必要性は少なかった。たとえそれを作っても同窓会的な組織となる必然性があった。

大学令以後、大正から昭和初期には東北、九州の両帝大、東京と広島文理大、東京工業大学、遅れて大阪や名古屋の帝大、早稲田と慶応が加わり、複数大学体制となる。徐々に学会の存在根拠が大きくなってきたと言えよう。

現代のような研究学会が本格的に生まれるのは、戦後なのである。戦後になると、それまで理工系中心であった北海道、大阪、名古屋の各大学に人文系学部が創設され、総合大学として整備された。複数の大学から研究者が養成されるような状況になってはじめて、学会という組織の必要性が生まれるのである。戦後になって、真に多数の大学による研究者養成が開始され、全国学会の必要性が生まれたのである。東北、九州以降の旧帝国大学をはじめ旧官立大学や有力私立大学が、総合大学として本格的に整備され、大学院博士課程が機能を始めた昭和30年頃からであるといえよう。

戦後になって学会が多数創設される要因の一つは、このような大学の制度的条件の拡充の結果である。全体として、日本の学問全体での本格的な学会の創設は戦後になってから起きたといえよう。戦前にはいくつかの主要大学で研究室を中心とする同窓会的な研究会や学会が作られていたが、戦後直後、それを母体として、あるいはそれとは別に全国的な学会な学会が創設された。1950年代になると、各専門分野ごとの主要な専門学会が創設され、専門分化が進行する。現代の学術研究システムは、このころ形成されたと言えよう。

### 3. 学会の設立状況：教育学の事例

戦後、教育学は多彩な下位分野をもって出発したが、その後の専門分化は著しい。現在、「教育」という名称を持つ学術研究団体は、小規模なものを含めると200にのぼると思われる。日本においては、教育学関係の学会の誕生は、他の隣接学問に比べれば遅く、日本教育学会は1941(昭和16)年に生まれたに過ぎない。しかし戦後の50年間における教育学関係学会の増加ぶりには、驚くべきものがある。

### (1) 学会数の増大

まず、戦後における教育関係の学会・研究会の設立状況を分野別に示したのが表2である。全体を10年単位で見ると、1950年代が最も多く24.5%を占めている。現在の主要な専門学会の多くは、この時期に生まれている。その後、1960、1970年代は14%程度で推移するが、1980年代(19.5%)と1990年代(6年間で14.5%)の急増ぶりは顕著である。最近の学会増加は、個別専門領域内部での更なる細分化の結果である。特に急増が目立つ分野は、比較・国際教育系、行政・経営系、内容・方法系、それに教科教育では、保健体育系である。

表2 専門分野別にみた学会・研究会設立年

| 専門分野      | -1949<br>(戦前)  | 1950<br>-59 | 1960<br>-69 | 1970<br>-79 | 1980<br>-89 | 1990<br>-95 | 計           |
|-----------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1.教育学一般   | 6(2)           | 2           | 0           | 0           | 0           | 0           | 8           |
| 2.歴史・哲学系  | 1(1)           | 5           | 2           | 2           | 3           | 3           | 16          |
| 3.比較・国際系  | 0(0)           | 0           | 1           | 0           | 4           | 3           | 8           |
| 4.行政・経営系  | 0(0)           | 2           | 1           | 1           | 1           | 3           | 8           |
| 5.教社・社教系  | 4(2)           | 3           | 0           | 3           | 0           | 2           | 12          |
| 6.内容・方法系  | 0(0)           | 0           | 2           | 3           | 6           | 2           | 14          |
| 7.教育心理系   | 2(2)           | 4           | 2           | 1           | 5           | 1           | 16          |
| 8.幼児教育系   | 2(1)           | 0           | 1           | 2           | 1           | 2           | 8           |
| 9.高等教育系   | 0(0)           | 1           | 1           | 1           | 0           | 0           | 3           |
| 10.国語教育系  | 0(0)           | 4           | 3           | 2           | 3           | 0           | 12          |
| 11.社会科教育系 | 1(0)           | 2           | 3           | 0           | 1           | 1           | 8           |
| 12.外国語教育系 | 1(1)           | 1           | 2           | 4           | 0           | 0           | 8           |
| 13.数学教育系  | 1(1)           | 2           | 0           | 0           | 1           | 1           | 5           |
| 14.理科教育系  | 1(0)           | 3           | 1           | 2           | 0           | 1           | 8           |
| 15.芸術教育系  | 0(0)           | 1           | 0           | 1           | 2           | 0           | 4           |
| 16.保健体育系  | 1(1)           | 5           | 1           | 1           | 3           | 1           | 12          |
| 17.技術家庭系  | 1(0)           | 4           | 2           | 0           | 1           | 1           | 9           |
| 合計<br>(%) | 21(11)<br>13.2 | 39<br>24.5  | 22<br>13.8  | 23<br>14.5  | 31<br>19.5  | 23<br>14.5  | 159<br>100% |

全体として、戦後から1960年代初期までの時期は、現在の主要な専門学会が生まれた時期であり、その後現在までは、1960年代に誕生した専門学会がさらに下位分野の学会に分化している時期であると言えよう。

教育学一般では、1950年代に地方学会が続々と設置された。このうち、関西、中国四国、九州および関東の教育学会は、日本教育学会の支部として設立された。歴史・哲学系では、1941年に設立された日本教育史学会が1956年以降活動を再開すると同時に教育史学会が設立され、1957年には教育哲学会が設立される。この両学会は、日本教育学会から分化する形で生まれたとされている。なお、1960年前後には民間教育運動研究の2つの学会、1970年代以降には宗教教育の学会が設立される。

比較・国際教育の分野は、1960年代に、1961年の比較教育研究会を母体として1965年に日本比較教育学会が発足する。1980年代には対象国別の学会の他に、異文化や国際教育に関する学会が数多く生まれたが、1990年代に入っても細分化は一段と進んでいる。

行政・経営系は、1950年代後半に関西教育行政学会と教育経営学会が設立された後、1966年

に日本教育行政学会，1970年に日本教育法学会が設立され，今日の主要学会が揃った。その後，1990年代に入り，日本教師教育学会，日本教育政策学会，日本教育制度学会が設立され一段と多様化が進んでいる。

教社・社教系では，戦後早く1948年に日本教育社会学会，1954年に日本社会教育学会が設立された後，図書館学分野を除いてそれほど顕著な変化はない。この間，1979年に日本生涯教育学会，1994年に日本子ども社会学会が設立された程度である。

教育内容・方法系では，視聴覚・放送教育関係および職業指導関係の学会が比較的早く1950年代に設立された。1966年には，日本教育学会から分離独立する形で日本教育方法学会が設立されるが，これを母体として1983年には日本生活指導学会，1990年には日本カリキュラム学会が生まれる。教育工学関係の学会は，1970年代から1980年代にかけて，工学部系統の大学・学部を主な孵卵場として生まれてくる。なお，比較的古い歴史を持つ日本放送教育学会と日本視聴覚教育学会は1994年に合併し，日本視聴覚・放送教育学会となった。1980年代末から1990年代にかけて日本教材学会，教育目標・評価学会，日本特別活動学会など数多くの学会が生まれている。

教育心理・特殊教育系の学会は教育学系よりも歴史が古く，日本心理学会と日本応用心理学会は戦前の1927年に生まれている。日本教育心理学会は，戦後の1952年にその前身団体が生まれたが，現在4,000人を超す大きな学会になっている。

幼児教育系では，明治大正期に生まれた歴史の古い学会・研究会があるが，最大規模の日本保育学会は1948年に生まれた。その後も少しずつ増加している。

幼児教育と比較すれば，高等教育系の学会数は少ない。高等教育研究は既存学会の内部で行われている。

教科教育の分野は，学会間の多様性・異質性は，狭義の教育学分野よりも複雑である。まず，会員構成上，大学等の研究者が中心のもの，学校教員が中心のものという軸の他に，対象が大学教育・小学校・中学高校と別れ，さらに，各教科・科目に別れ，民間教育運動団体と称されるようなものもある。そしてまた，沿革をたどれば，明治大正期の学校教員の研究会に源を発するような歴史の古いものもある。創設母体の多様性も著しい。

## (2) 学会の設立と分化

### 1) 学会設立の類型：「分化型」と「新設型」

大学の設立と同様，学会の設立にもいくつかのタイプがある。一つは，既存学会からの「分化型」または「分離独立型」である。研究上の専門分化が引き金になる場合が多いと思われる。なお，既存の地域的学会・研究会が連合して全国的学会を設立するケースや外国の学会の日本支部として学会を設立するケースもこれに加えることができよう。

いま一つは，既存学会とは無関係に設立される「新設型」である。ここにもさまざまな下位類型が識別される。研究室や学部・学科の同窓生を中心とする研究会を母体とするもの，科学研究費の共同研究チームが母体になったもの，日本学術会議，日本教育大学協会や各種大学間団体の部会や研究会が母体になったもの，IFELなど講習会や研究会が母体になったものなどがある。

さらにまた、ある教育上の実践を目的として結成された民間団体が学会を設立したり、外国の団体や政府が設立を援助する場合もある。

## 2) 分化の軸：学問の性格と学会組織

設立の経緯、歴史的生成のプロセスによる類型化とは別に、学会は、主たる研究内容、構成員の種類など、知的および社会的な側面から分類できる。それは、多くの場合、多種多様な名称にそれが反映されている。大きく2つの分化の軸（学問、組織）がある。表3にその概要を示している。

表3 学会の分化の軸

|    |  |
|----|--|
| 学問 | ディシプリン VS 研究領域 (Specialities, Research Areas)<br>分化の程度：総合的 VS 専門的<br>純粋志向 VS 応用志向：大学等の研究者 VS 実務家 |
| 組織 | 規範志向 (イデオロギー) VS 実証志向 (脱イデオロギー)<br>会員の地理的包括性(範囲)：全国－地域－個別大学－研究室<br>公式化の程度：研究会 VS 学会, 任意団体 VS 法人  |

第一は、学問の軸である。これはさらに、3つに分けられる。まずその1は、哲学や心理学、社会学など、伝統的な学問分野(Disciplines)による研究者の団体であるか、あるいは学問分野を越えて、ある特定の研究テーマ（教師教育、カリキュラムなど）を教育研究する研究者の団体であるかの区別である。その2は、当該学問の専門分化の度合いである。包括的な学問を対象とするか、特定分野に専門分化した分野や領域を対象を限定するかである。その3は、純粋志向か応用志向かであり、応用志向が強いと企業等の実務家が多く参加するようになる。さらに、その4は、規範（イデオロギー）志向か否かである。その違いは、パラダイムや研究方法、研究問題を異ならせ、学会の分化の要因となる。

分化の第二の軸は、会員構成を中心とする組織構造である。その1には、会員構成の地理的範囲がある。会員が全国的範囲（あるいは国際的範囲）に及んでいるか、特定地域に限定されているか、または個別大学内に限定されその大学の教員や同窓生を主体とするか、などで区別される。さらに、その2として、大学等の研究者中心の学会（純粋志向）であるか、学校教員など教育実践家が主体となっている学会（応用志向）であるかの軸がある。会員構成上の特性として、出身大学の偏りも加えることができよう。さらに、学会組織の公式化の軸がある。通常、インフォーマルな研究会から出発して規模が増大すると、機関誌の発行、事務局の整備、規約の精緻化など徐々に公式化が進み、学会という名称を冠するようになる。数千人の規模になると、任意団体から脱して社団法人や財団法人など法人化してゆく。

## 3) 学会増加の知的・社会的な背景

学会や研究会は、設置認可はまったく不要で、自然発生的に生まれる。しかしその誕生に際しては様々な社会的な背景や諸条件がある。

### ①社会構造の変化

学会の増加の背景として、まず学会をとりまく社会的経済的な環境変化がある。国際化、情報化をはじめとする社会構造の変化は、教育学研究に新しい研究課題を課した。国際化の波は、従来の外国の教育制度の紹介にとどまらず、もっと積極的に異文化理解や国際貢献にかかわる学会（異文化間教育学会、異文化コミュニケーション学会、日本国際理解学会等）を生み出した。1970年代以降の情報化の波は、日本教育工学会、教育システム情報学会（旧 CAI 学会）、日本教育情報学会、科学教育学会などを生んだ。

### ②文教政策の影響

文教政策は、まず学習指導要領の改訂の際に教育学影響を与えた。特別活動や道徳教育も含めて、戦後生まれた新しい教科・科目等は、すぐ新しい学会の創設となった。1980年代以降では、改訂に伴い新しく生まれた生活科、公民科といった新しい教科は、新しい研究問題を生み出し、生活科教育学会、日本公民教育学会、日本環境教育学会などの教科関連の新しい学会を生んだ。これは、学校現場の教員のニーズにも応えるものでもあったが、大学で教員養成に携わる研究者にとっても、教職科目の教育の必要上、学習しなければならない知識であったから、大学と学校の教員を巻き込んだ学会が生まれたのである。また、教育職員免許法の改正という文教政策も、日本教師教育学会が生まれる素地ともなったといえよう。

### ③学問の専門分化（specialization）

教育学の内部にも内発的な分化の契機がある。専門分化の進展、従来の学問では対応できない研究問題の登場などがある。

戦後かなりの間、実証科学の進展が著しかった。教育史・思想研究を中心とする伝統的教育学とは異なった研究方法を採用する研究者は、より凝集性のある専門学会を創設した。1950年代は、その最盛期である。

さらに、1950年代以降は、イデオロギーの対立や教育の目標の違いが、学会の分化を促進したしたことも見逃せない。同じ対象を研究するが立場やイデオロギーの異なる学会が別々に設立された。

1980年代には、それぞれの専門学会内部にも、分化の兆しが見られるようになった。外国の影響を受けて、歴史研究では、社会史研究、社会学でも解釈的アプローチなど新しい方法論が採用され始めた。専門分化は、研究対象の拡大でもある。人とは異なる研究対象を研究することは、自己のオリジナリティーを主張する最も簡単な方法である。こうして過去には取り上げることのなかったようなテーマが研究されるようになる。

### ④大学院生の増大と大学教授市場の競争激化

大学院教育の拡大にともない、大学院生が著しく増加し、その結果、会員数も増加している。しかし、既存学会の学会誌の掲載論文数は、相対的にはそれほど増加していない。若手研究者の研究発表の場をつくり、業績をつくる場をつくることも、新しい学会増加の隠れた要因となっていると思われる。

#### 4. 学会増加のメリットとデメリットと環境変化への対応

研究対象および研究方法は多様であり、どの分野でも多数の学会が生まれている。このような状況は、人文社会科学では宿命かもしれない。

小さな学会では構成員間で緊密な議論が期待できるというメリットがある。研究上の問題関心を共有する少数の者で、密度の濃い深い議論ができる。

しかし、そこでの情報の共有は、その学会の会員に限られる。その会員の他にも同じような研究関心を持っているものがあるかも知れないが、その学会の存在が広く知られないこともありうる。小さな学会ではジャーナルの発行と流通にも限界がある。図書館で購入されるかどうか疑わしい。さらに、一人の研究者にとっては、多数の小学会に加入する必要があり、会費支出の総額は無視できない。全体としては、各学会にとっても、各研究者にとっても、規模の利益を享受できないデメリットがある。

巨大な学会は、機能的集団になり、官僚制が進む。構成員の多様性が増大するため、個別専門領域での議論を深めることが徐々に難しくなり、全員のニーズを満遍なく満たすことは困難になる。

学会が巨大化し構成員の数が増加し、研究テーマも多様になれば、既存学会の内部に個別研究領域をめぐる様々な下位集団が生まれる。それぞれの下位集団内では、互いの研究内容を理解することができ、適切な承認を与えることもできる(インビジブル・カレッジ)。下位集団内では、緊密なコミュニケーションが可能で、価値が共有され、凝集性が大きい。研究者は、自己の研究を他人に承認してもらいたいという高次の欲求を有している。小さな学会・研究会は、そのようなニーズを満たしてくれるだけでなく、共同体(community)としての存在感も享受できる。下位領域の研究者たちが、自己の研究が学会の主流から承認されないという相対的剥奪感を強く持つようになれば、インビジブル・カレッジよりももっとフォーマルな学会を創設しようとするであろう。

学問の専門分化に対応した学会の組織運営の形態として、領域別分科会を有する大規模学会は多い。学問研究の環境は変動的で、多様性に富んでいる。組織理論の教えるところによれば、ある程度の自律性を有する諸単位が緩やかに結びついた組織は、環境変動に柔軟に対応できる(K. Weick, 1976)。

専門領域別分科会は、名称は異なっているが、あたかも半ば独立した学会内学会のような組織体である。分科会会費を徴収し、分科会単位で理事を選出し、学会大会の口頭発表部会を運営し、中には独自にジャーナルを刊行するものもある。領域別組織制を導入することによって、大規模な学会であるにもかかわらず、小さな学会のメリットを享受できる可能性が増大する。学問研究の分業体制の進行は、専門的研究を深化させ研究の精緻化に貢献する。しかし、他方、「たこつぼ化」「木を見て森を見ず」の危険を内包している。大規模でありながら、小規模の良さを有する運営が求められる。

## 【参考文献】

Clark, Burton,R., *The Higher Education System*, University of California Press, (有本章訳『高等教育システム』東信堂, 1994年)。

Weick,Karl, 1976, "The Educational Organizations as Loosely Coupled Syatems,"  
*Administrative Science Quarterly*,Vol.21(March).

伊ヶ崎暁生・真野宮雄(1991)「『教育学研究』の沿革」『教育学研究』第58巻第4号。

大槻健(1992)「思い出すままに」『教育学研究』(＜特集 日本教育学会五十年史＞)第59巻第3号。

寺崎昌男・中野光(1991)「日本教育学会小史」『教育学研究』第58巻第4号。

日本化学会編(1978)『日本の化学百年史—化学と化学工業の歩み』東京化学同人。

日本学術会議(1994)『調査報告我が国における学術団体の現状』日本学術協力財団。

日本学術協力財団編(1996)『全国学術研究団体総覧』1996年度版, 大蔵省印刷局年。

山崎博敏(1995)『大学の学問研究の社会学』東洋館出版社。

山崎博敏・岡谷英明(1996)「教育学研究の専門分化—学会の役割に関する調査から」日本教育学会第55回大会配付資料。

山崎博敏(2000)『人文社会科学を中心とする学問の専門分化と学会の構造と機能に関する社会学的研究』文部省科学研究費研究成果報告書, 広島大学大学院教育学研究科。

山崎博敏(2004)「学会と学界」江原武一・馬越徹編『大学院の改革』(講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第4巻), 東信堂。

### 第3章 社会と高等教育システムの再編・接続

有本 章

社会と高等教育システムの再編・接続の側面には、文字通り再編と接続の両面が含まれている。具体的には(1)社会システムと高等教育システムとの相互関係、(2)社会と高等教育システムの接続、の問題が区別できる。

#### 1. 社会システムと高等教育システムの相互関係

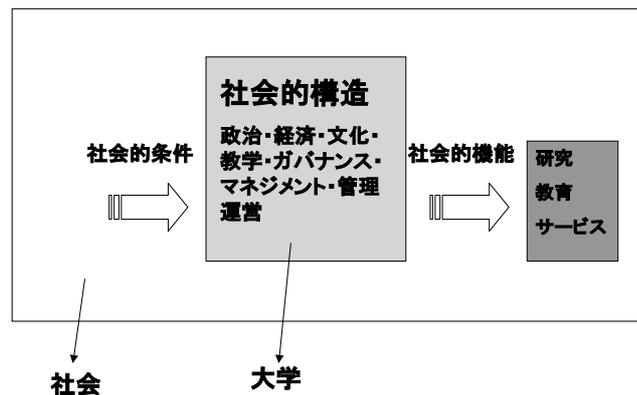
第一に、再編の問題を両システム間の相互関係から捉えてみると、そこには社会の再編と高等教育システムの再編が進行すると同時に、両者の接続の見直しが不可欠となる。それは、社会からの高等教育システムへの動きとその逆の動きの両方の動きを含む。前者＝社会的条件は具体的には、政治、経済、科学技術、宗教システム等に生じる影響であり、

これらの構造転換はシステム相互間の作用を規定して、他のシステムへ少なからず影響を及ぼすのは回避できない。当然ながら教育システム、とりわけ高等教育システムへの影響も少なくない。たとえば、グローバル化は、政治、経済の世界で先行して、デタント、ソ連の崩壊、国際的世界の成立といった世界的な社会構造の転換をもた

らし、遅れて教育や文化の世界にも共通化や画一化の圧力によって構造転換を惹起している（図1参照）。これに対して後者＝社会的機能は社会を変換する動きとして作用する。後者では、社会に従属する保守的機能と刷新する革新的機能が競合し葛藤を伴いながら作用し、研究や教育機能の中に葛藤を含めてその種の機能が内包されている。その意味では、高等教育は社会の圧力に従属するのみではなく、社会を革新する主体の役割を果たすことがますます期待される。

具体的には、知識基盤社会化、グローバル化、市場化に対応した社会構造の転換が行われると同時に、その影響を受けた高等教育システムはこれらの圧力に見合う構造へと再構築されて、転換される。その限りでは、高等教育は社会の構造転換に対応し同調する営為のみに留まるが、それを乗り越え革新機能によって、社会の構造転換をシステムのイニシアチブによって促進する側面も見逃せない。すなわち、知識基盤社会、グローバル化、市場化を大学側の論理から促進する役割を果たす。社会の動きに大学が背反すれば、大学は孤立するし、社会も活力を喪失する。そ

図1 大学システムの構造と機能—社会的条件、社会的機能、社会的構造



こには「象牙の塔」の役割がみられる。もとより大学は政治や経済のシステムではなく、学問のシステムであるから、「権力闘争」や「利潤追求」とは自から一線を画す社会的役割を期待されているのは当然であるとしても、社会システムの一環を担う以上、社会変化の促進に一定の機能を果たすことは否めない。知識が社会と大学の双方に不可欠とみなされる「知識社会 2」の到来において、社会と大学に共通に組み込まれている「知の再構築」の機能がそれを促進する駆動力となる（有本，2004）。特に知識の分化によって複雑な組織を形成している大学は本質的には「知識の組織」である。クラークが指摘しているように、生化学，哲学，看護，古典，数学，といった専門分野を包摂して成立する複雑な組織であって、それは決して一つの組織ではなく「緩やかな組み合わせ」(loose coupling)なのである(Clark, 2002, p.339)。その中で研究・教育機能は最先端の研究や教育によって、「知の再構築」を促進し、ひいては社会発展に貢献する方向に働くことが期待される。そのような機能を十分果たすように、革新機能を強化した 21 世紀型高等教育システムの構築が前提になる。

とりわけ、「社会的レバンス」や「説明責任」を求められる現在の大学は「象牙の塔」ではなく、積極的に存在証明を余儀なくされる。例えば、社会発展の重要な指標である経済発展に果たす大学の役割は、産業界と同一の生産性指標によっては測定されるのではないとしても、固有の教育研究機能によって社会発展に貢献することが期待される。学問の発展によって社会発展に貢献するには、「学問的生産性」(academic productivity) (新堀，1973) の向上に努める以外に方法はないに等しい。「学問的生産性」は、分析的には、研究，教育，サービスに対応して、研究生産性，教育生産性，サービス生産性を意味する。特に前二者の重要性は大きい。

第一に、研究生産性は、大学教員の研究成果が学界の発展と社会発展に寄与する側面である。最先端の研究によって知のフロンティアを開拓することによって、産業の発展に直結する公算は少なくない。実際、理系領域を中心に巨額の研究資金が投資され、基礎研究よりも応用研究や開発研究が比重を高めている。

第二に、教育生産性は、「教授—学習過程」に教員がエネルギーを注ぎ、すぐれた教育を展開することによって優秀な人材を育成・輩出する営みを意味する。高等教育の大衆化によって学生の多様化が進行し、意欲，学習力，学力の後退が詮索されている現在は、大学教育の「質的保証」が人材の力量を左右し、ひいては社会の活力を左右する度合いは富みに高まっている。国際競争力の中で優秀な人材獲得競争にしのぎを削っている産業界，学界，官界をはじめ各界は国家社会の存亡を左右する度合いを強めている以上、これらの各界へ人材を輩出する大学が「教授—学習過程」を重視し、専門職の中核としての「キー・プロフェッション」(ハロルド・パーキン) と称される大学教授職の教育力を FD や各種の方法によって訓練し、涵養し、そして多様化した学生の学習力・学力を一定水準まで引き上げる課題は日増しに強まっている。大衆化が進行し、「ユニバーサル・アクセス」が実質化する 21 世紀の高等教育システムにおいて、大学の人材資源開発の役割は、紛れもなく、研究の役割と同等もしくはそれ以上に重要性を帯びていると言わなければならない。

## 2. 社会と高等教育システムの接続

第二に、社会システムと高等教育システムの接続の問題がある。元来、社会と高等教育システムの接続は順接的ではなく、さまざまな齟齬が生じてきた。「文化遅滞」(cultural lag)というオグバーンの古典的学説を持ち出すまでもなく、社会の物質的变化に比較して、大学の文化的、あるいは教育的な変化は遅滞する傾向があることは否めない。現在の社会構造変化への大学の対応も社会の動きに比して概して緩慢なのはこの種の遅滞メカニズムに起因すると考えられる。現在、大学を中心とした高等教育システムにおいて生じている社会先行・教育後続の現象に起因する「文化遅滞」にはさまざまな側面が見られる。

現代の日本社会では、社会格差が急速に進行し、「格差社会」が出現していると言われるが、高等教育への影響は遅滞によって多少遅れる可能性がある。問題は、その中で果たす高等教育の役割が問われることである。ニートやフリーターが450万人に達しているし、また働く意欲があり働いている低収入層の「ワーキング・プアー」(working poor=低収入労働者)が増加している。従来の中間層が2極分解し、定収入の階層が増大する傾向が指摘されている。こうした「格差社会」は経済システムと密接に関係する以上、経済社会の変化が教育へと早晚影響を及ぼすのは回避できないであろう。「ワーキング・プアー」階層の家族は子弟の教育を保障するだけの収入が不足するため、総じてその教育機会は制約され、進学率を阻害され、結果的に子弟の将来の生活そのものが左右されるという、悪循環が生じる可能性が高まらざるを得ないと推察される。その意味で貧困が世代継承され、経済格差が教育格差を再生産する可能性が高い。初等・中等教育に限らず、さらに高等教育や大学への影響を問題にすると同様の現象がもたらされる必然性があるであろうから、その結果は、階層的には格差が強化されるのに加え、社会心理的には社会の中の労働への意欲が減退し、社会の未来に対する希望が喪失される帰結を導くのではあるまいか。

大学はその動きにいかに対応するのか。この問いに対して、教育機関である大学「格差社会」の固定化に追随するのではなく、格差固定の打破に貢献することが求められるに違いない。社会発展の鍵は質の高い教育を受けた労働力と教育の質的保証に存在する度合いが大きいが故に、高等教育システムは、質の高い教育への国民全体への開かれたアクセスと平等を保障することが欠かせない。

産業社会へ突入した日本は、社会選抜と社会移動を活発に展開し、社会の活力を高め、従来の封建社会の閉鎖構造に対して開放構造を促進することに成功した。日本の近代化社会への動きは、世代間において移動性のかなり大きい比較的開放的な社会構造を形成した。これに対して「格差社会」の到来は、戦前・戦後を通じて発展してきた開放構造を閉鎖構造へと反転させる可能性が大きいことを示唆する。活力のある社会を形成するには、いかにして開放性を維持するかが課題となるのであり、そのためには、「格差社会」の現実分析による診断と処方欠かせない。

第一に、日本は中間階層社会といわれてきたが、それが崩壊した結果、上昇移動を可能にする社会が崩壊しはじめたのではないか。従来から詮索されてきた「学歴社会」は学歴が社会移動の手段として機能したが、それは崩壊したのであろうか。実は崩壊したのではなく、2極分解=崩

壊した部分と強化されている部分に分化し、大学は現在、「持てる大学」と「持たざる大学」の2極分解の進行を顕著にしはじめ、「エリート大学」と「大衆大学」または「マージナル大学」の分解が見られる。富の配分の不均等性に起因する「格差社会」の上位層と大学階層の上位層、「格差社会」の下位層と大学階層の下位層との密接な接続関係が強化される現実が進行しているのである。

第二に、なぜこのような分解が生じているか。市場原理社会は市場化を促進するのは当然の成り行きであり、社会階層間の競争激化をもたらし、資源配分の不平等化に起因する階層分化を来たし、「格差社会」をもたらす（佐藤，2000）。格差の有無には賛否両論があり、必ずしも格差が拡大している事実が決定的に実証されているのではない。原は、1995年SSM調査を基に、「総合的に判断するならば、日本社会の開放性がどんどん増大し続けてきたというような、急速な開放化（機会の平等化）のイメージは少なくとも否定しなければならないだろう。開放性が増大してきたとしても、わずかずつなのである。しかし、近年、階層が急速に固定化しつつあるという議論も極端にすぎる。」（原，2000，29頁）と述べている。10年以上前の調査結果である。大竹は最近、「日本の所得格差の変化の特徴は、所得格差拡大の主要要因は人口高齢化であり、年齢内の所得格差の拡大は小さいということである。」と述べている。しかし、独自の調査に依拠して過去5年間に所得格差が拡大したとみる回答者は66%、今後拡大するとみる回答者は74.4%にのぼり、最近貧困層が増大していると感じている回答者の比率は85.6%であり、非常に多いことを指摘している（大竹，2005，35，45頁）。

かくして、「格差社会」が大なり小なり出現しているとすれば、社会階層間に教育投資の格差をもたらす、階層間の大学進学格差や大学格差に対応した進学行動をもたらすと予想できる。学歴社会では、学歴、銘柄、レッテルが闊歩する現象が進行し、その間、階層と学力と大学銘柄との間に密接な関係があること、階層と大学の種別の対応には関係が深いことは顕在化した。最近の中教審の答申は、大学の七種類の種別化構想を提唱したが、それはこのような現実が進行している事実をリアルに反映した政策であると解される。それは、①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）などである（中教審，2005）。この中で、例えば種別の上位に位置付けられる「研究大学」は最も高い階層に対応する種別となる公算が高いとみなされるのである。

現状の分析や診断を踏まえて、実際の処方箋が必要である。進行している「格差社会」を大学自体の「格差社会」へと固定化させるのではなく、大学間のヒエラルヒーを流動化させ、種別間の関係の柔軟性を確保し、同時に各種別への自由なアクセスが開放となるシステムを構築することが課題となるはずである。「格差社会」の再生産に大学教育が加担するのみであれば、それは経済機能への従属に過ぎず、教育機能の麻痺である。もっとも、大学や学校が社会階層の再生産を是正できない事実は、世界的に各種の研究で実証されてきた。例えば、米国のコールマン、ジェンクス、コリンズ、英国のバーンスティン、フランスのブルデュー等は、1970年代以降に実証的研究を展開した（Coleman, et al., 1966; ジェンクス, 1972; コリンズ, 1979; バーンスティン, 1971; ブルデュー, 1970）。このことを想起すれば、教育が万能であるとの過信は禁物である。

しかも、「格差社会」が形成されているとみなされる米国では現在、社会の階層差を反映した大学の階層差の形成が明確に進行しており、言ってみれば大学格差が「格差社会」を再生産する現実がみられる。リチャードソン＝ハーレイは次のように指摘している。「アメリカ高等教育システムは二層構造への動きを示した。富裕収入階層の学生はエリート大学へ進学する傾向を強め、貧困収入階層の学生は選抜性の低いコミュニティ・カレッジや4年制州立大学へ極度に集中する傾向を示した。」(Richardson and Hurley, 2005, p.322)さりとして、このような定説や現実があるからといえ、高等教育が全く無力であると悲観する訳に行かない。少なくとも教育の理念へ期待しなければ、経済の現実が支配する構造は永久に克服できないからである。

教育には公的性格と私的性格が含意されている。国立大学であれ、私立大学であれ、一国の社会の発展を担う人材を養成する限り、公的性格を持っている点が重要である。富める者が有利になり、貧しき者が不利になる優勝劣敗の経済のメカニズムに従属するのではなく、経済格差の教育格差への直結を抑制し、学生自身の能力、学習力、学力を基本に人材開発を追究することが不可欠である。そのためには、「格差社会」でのヘッドスタートを阻止し、「マタイ効果」を抑制するための方策が講じられる必要がある。学力を基軸に人材開発を推進するという前提に立てば、階層による学力格差を引き起こす要因を極力阻止しなければ、階層差→学力差→大学格差に対応した進学→階層と大学教育の関係の再生産→「格差社会」の再生産、という悪循環は断ち切れまい。

階層差と学校への進学格差はすでに存在し、それが大学進学へ反映されていることが実証されている(荻谷, 1995, 2001; 近藤, 2000)。「格差社会」の拡大によって、この傾向に一段と拍車のかかることは容易に推察できる。その意味から、「格差社会」の是正が必要であるのに加え、「格差社会」が教育の世界を直撃しないための方策が欠かせない課題となる。少なくとも、高等教育システムの水準では、階層差による進学格差を改善するためには、政府による公的資金の高等教育への投資が底上げされる課題がある。日本の政府支出は欧米先進国に及ばないと指摘されて久しい。高等教育への進学率が上昇する時代には、政府支出が抑制されれば、その分を民間支出が充足せざるを得なくなり、低階層への打撃は大きい。

世界的に政府(governments), 納税者(taxpayers), 父母(parents), 学生(students), 慈善事業家(philanthropists)の間のコスト・シェアリング(cost-sharing)化が進行している。税金以外の授業料や食費、宿泊費、生活費などの学費への負担増は、実際には父母や学生の負担増を意味する。授業料、学費、父母の負担、政府の援助、父母や学生のローン、などが議論的になっている(Teixeira, Johnstone, Rosa, and Vossensteyn, 2006)。その陰にあつて、低階層からの学費や授業料の支出は極めて困難な状況が出現しつつあり、上記したように、最近の米国の事例はその動きの証左である(Johnstone, 2004 ; Richardson, R.C. and Hurley, A.D., 2005)。

こうして、日本では「格差社会」の台頭によって、同様の現象が進行しはじめていると観察できるのである。それに歯止めをかけ、新たなシステムを構築することが重要な課題である。そこには、少なくとも①階層間の経済格差の是正による進学機会の促進、②高等教育の門戸開放と質的保証、の課題がある。①に関して具体的には、低階層への奨学金の増額に向けての見直しが必要

要であろうし、グラントとローンの両方の見直しが必要であろう。「格差社会」の子ども＝学生が進学機会を阻害されないためには、親子二代にわたる奨学金返還方式が取り組むべき政策として浮上する。「格差社会」では学力や進学への阻害は低階層に生じる以上、この負の連鎖を断ち切るには、進学を保障するために、子どもが大学卒業後の就職によって得た収入によって奨学金を返還する＝ローン方式の導入が現実的な施策となる。②に関しては、高等教育の門戸を閉鎖すれば、実質的に低階層の進学機会を閉ざさざるを得ない現実がある以上、できるだけ門戸を開放して進学機会を保障する政策は欠かせない。さりとて、低学力化を阻止するには、門戸開放とワンセットにして、高大連携による学力保証、大学進学後の質的保証を徹底し、進級・卒業時での教育目的の到達度を明確にし、水準に到達しない場合は、GPA 制度、CAP 制度、厳格な成績評価制度などの運用によってトコロテン式進級や卒業を見直す措置が欠かせない。

### 3. 生涯学習社会と高等教育との接続

上記の②と連関するが、社会と高等教育の接続は、「人間教育」の視座から捉えられる必要がある。換言すれば、「人間教育」を基盤にして、初等教育から高等教育までを視野に入れた人的資源の開発政策が欠かせないし、さらに生涯学習社会の構築と高等教育システムとの連携統合政策が欠かせない課題であると言える。そのためには、種々の具体的な政策・施策が必要である。

#### (1) 高校と大学の接続

歴史的に展開されてきた、大学を起点に予備門が発達した「下構型」(エリート型)と初等・中等教育の上に高等教育を積み上げる「上構型」(大衆型)の二つの典型的な大学制度観の中では、現在は後者が優位になっている(有本, 2005a)。いずれの型が優位になっても、大学が大衆化を遂げ、量的拡大が回避できない状態に直面している現在では、大学の「質的保証」は避けて通れない最も重要な課題といわなければならない。現実の分析、診断によって、改革の方向への処方箋が書かれなければならない。

第一に、現実には、大学生の学力低下が進行していることは否めない事実である。大衆型の進行によって高校までの多様化した学力が大学へのユニバーサル・アクセスの到来と呼応して、大学へ持ち越され、一層の大衆化と学力低下を来している。一般的に、世界的に学生が勉強しつづける風潮は今に始まったことではなく、大学側は古くから苦慮してきた経緯がある(潮木, 1986)。それは一種の「文明病」であると指摘されて久しく、高等教育の大衆化と密接に関連して進行する病気であると言えなくはない。カーネギー国際調査でも多くの世界の大学教員が学力停滞の現実を指摘した(有本・江原, 1996)。その意味では、高等教育の世界にも「大衆の反逆」や大衆優位の時代が到来していると言えるかもしれない。

第二に、その証拠の一端は、現在の大学教育に生じている事実から反映されている。すなわち、そのことはリメディアル教育、初年次教育が盛況を極める兆候が現れており、同時に問題化している事実裏書きされている。これは大衆化の先行した米国において各種の試みが工夫されて来

たものの、特に有効な方策が発見された形跡が見られないことを勘案すると、同じ大衆化を遅ればせながら辿るシステムでは相応の苦戦が強いられるのは必至である。高等教育の大衆化段階を超えて、ユニバーサル段階へ突入している大学が世界的に増加する今後は、世界共通に大学が質的水準の低下に苦悩する時代が到来しているのである。学生の学力低下が顕著であるにもかかわらず、教員による学生の成績評価のインフレ現象が頻発する事実が、米国のハーバード大学のよ  
うな名門校でも起きているとの報告がある。

第三に、それでは学力水準を上げる方法は果たして可能なのであろうか。極端な事例としては、①アクセス制限、②アクセス開放、の二つの正反対の対策が可能である。実際には、②が着実に進行する以上、①②を折衷した③が考えられるのではあるまいか。

①のアクセス制限に関して、門戸を閉鎖して質を維持する方法は、歴史的方法であり、エリート時代には常時行われた。高校生の約 15%未満が進学する時代は、門戸閉鎖の時代である。日本では、1960 年代半ばまでに該当する。概ね 1970 年代以降は、大衆化時代に入り、門戸開放時代である。この時点からは、②が進行することになったから、大なり小なり③が採用される必要性が生じた。すなわち、大衆化時代のエリート層は、重点大学、特定大学の医学部、法学部といった「エリート校」の事例に見られるごとく、いずれの高等教育システムにも歴然と担保されているので消滅したのではない。また、中教審が導入を提唱した、「研究大学」の種別化の事例のように、エリート段階を維持する政策を担保する方策が考えられる。

このように、②に関しては、ユニバーサル・アクセスの時代はシステム全体ではアクセス開放へ移行するのは回避できないので、アクセス開放によって、しかも質を維持する方法としては、システム内部でアクセスを制限する方式を採用するのである。それは、システム内部で種別化を行う方法である。また、アクセスを開放して、学力水準を上げるには、質的保証の方法が課題とならざるを得ない。その点、現在、世界的水準の質的保証の視点からグローバル・スタンダードを設定する方法が模索されており、JABEE（工学部分野）はその一つの試みである。

かくして、大衆化時代は門戸を開放して、質を上げる方法が課題となり、従来の教員と学生の予定調和が崩壊した以上、門戸開放に伴う質を維持する装置が各種考案されることになった。各種の具体策＝GPA、落第制、CAP、単位制、厳格な評価、少人数制、オフィスアワー、担任制、到達度指標、出前教育、キャンパス開放、飛び級、飛び入学、聴講制度、体験入学、大学授業の開放、e-ラーニング導入、等々が考案されている。

これら、米国で発達して、日本を含め世界の高等教育システムが導入したり、発明したりして、悪戦苦闘している方法開発は総括的には、授業の 3 点セット等の改革が必要であることに帰着する。①カリキュラム＝教育課程（カリキュラム原理・編成、教科書、シラバス）、②教員(FD)、③学生（自学自習、学生による授業評価）、教授＝学習過程（教育方法、教授法、GPA、落第制、CAP、単位制、厳格な評価、少人数制、オフィスアワー、担任制、到達度指標）、教育環境（施設、設備）、評価（厳格な評価、自己点検、相互評価、第三者評価＝機関別認証評価）。これらの大道具、小道具を導入した改革は概ね進行中である。

第四に、かかる改革の成否の中心になるイニシアチブは何に求められるのであろうか。本研究

では、主として「教員力」が鍵を握るとみなしており、教員の資質、力量、意識改革が重要であるとみなしている。こうした改革の中核に位置する大学教員のFD=FDの制度化は現在、国際比較の視点から見た場合、第2段階への助走段階にあることが、今回の教育班の全国調査の結果、判明した(Alstete, 2000; 有本, 2003a, 2003b, 2005b)。研究パラダイムが支配的であった19世紀から20世紀の高等教育システムにあって看過されてきた、研究と教育の統合、さらには学習を含めた三者の統合は21世紀の高等教育システムの改革において根幹を成すものである。3点セットの中の教員の意識改革や行動の実際の改革が極めて重要な要因であることが指摘できる。

換言すれば、21世紀型アカデミック・プロフェッションの形成が課題であり、「研究、教育、学習の統合」と「スカラシップ再構築」が鍵となると言ってよからうし、「上構型」の系譜を引く、「高校・大学接続型システム」に対応したアカデミック・プロフェッション確立が現実的な課題となる。そのためには、21世紀型高等教育システム構築の主題との関連では、「高校・大学接続型のシステム」が不可欠であるといわなければならないし、従来の「高校・大学非接続型」システムの改革が必至である。具体的には、現在関心を集めている、①初年次教育、②リメディアル教育、③キャリア教育、等を深化させる必要性を指摘しなければならない。

## (2) 大学と労働市場との接続

大学教育の内容と労働市場の接続にはミスマッチを是正することの課題が横たわる。ミスマッチが存在する事実は、卒業生の企業での不適応現象が顕在化している事実に見られる。3年以内の退社、転職、ニート、フリーター、等の現象は増加傾向にあるし、このような現象は、人的資源の開発の視点から見れば、多くの青少年が労働や職業に不適応現象を起こしていることにほかならず、直接間接に社会発展(経済発展)の阻害をもたらすとの批判を招かざるを得ない(小杉, 2005; 小杉・堀, 2006)。

なぜ不適応が生じるか、その背景には何が存在するのであろうか。①就職を厭う風潮(一種の文明病として、フリーター、ニート等の問題に露呈している)、②大学の対応の問題、③企業の問題(学生の理解が不十分)、④学生個人の問題。これらの原因は一律ではなく、社会学的要因や心理学的要因が輻輳しているので、一様な診断や処方箋は通用せず、社会、大学、企業、個人の対応など複雑であることも、複雑系の問題にしていると解される。

それでは、高等教育とりわけ、大学の対応はどのような現実にあるか。カリキュラム、教育方法、キャリア教育、アカデミック・プロフェッションの確立などのメカニズムを内包した高等教育システムの構築が課題であり、具体的には、カリキュラム、教育方法、キャリア教育、スカラシップの改革、FDの推進などが問われる。

## (3) 大学と生涯学習社会との接続

グローバル化、知識基盤社会化、市場化などの影に隠れて影響力が薄い、生涯学習化は見落とせない重要な要因である。生涯学習社会の台頭への学校教育、大学教育の不十分な状態は、生涯学習社会へ学校・大学が統合されていない事実に具現している。確かに政策的には文部科学省



いかにして設定するかにかかっている。その結果、門戸を開放することに並行して、上でも指摘したことの繰り返しになるが、高等教育の質的保証が必至の課題となる。

#### 【参考文献】

- Alstete, J.W. (2000) *Posttenure Faculty Development: Building A System of Faculty Improvement and Appreliation*, Jossy-Bass.
- 有本章(2004)「知識社会と高等教育システム」『21世紀型高等教育システム構築と質的保証—FD・SD・教育班の中間報告』(研究代表者=有本章)。
- 有本章(2005a)「大学の誕生」『今、教育の原点を問う』晩誠社, 37-50頁。
- 有本章(2005b)『大学教授職とFD』東信堂。
- 有本章編(2003a)『FDの制度化に関する研究1』(COEシリーズ9) 広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章編(2003b)『FDの制度化に関する研究2』(COEシリーズ10) 広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章・江原武一編(1996)『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- バーンステイン, B. (1971)『言語社会化論』『教育伝達の社会学』[荻原元昭編訳], 明治図書。
- ブルデュー, B., パスロン, J. C. (1970)『再生産—教育・社会・文化—』[宮島喬訳], 藤原書店。
- Clark, B.R. (2002) “University Transformation: Primary Pathways to University Autonomy and Achievement”, Brint, S. (ed.) *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*, Stanford University Press.
- Coleman, J., et al. (1966) *Equality of Educational Opportuniry*, U. S. Government Printing Office.
- コリンズ, R. (1979)『資格社会』[新堀通也監訳, 大野雅敏・波平勇夫訳], 東信堂。
- 原純輔編(2000)『日本の階層システム1—近代化と社会階層—』東京大学出版会。
- ジェンクス, C. (1972)『不平等』[橋爪貞雄・高木正太郎訳], 黎明書房。
- Johnstone, D.B., 2004, “Cost-Sharing and Equity in Higher Education: Implications of Income Contingent Loans”, Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., and Amal, A., (eds.), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*, Kluwer Academic Publishers, pp.37-59.
- 荻谷剛彦(1995)『大衆社会のゆくえ—学歴主義と平等神話の戦後史—』中央公論新社。
- 荻谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機』有信堂。
- 近藤博之編(2000)『日本の階層システム3 戦後日本の教育社会』東京大学出版会。
- 小杉礼子・堀有喜衣編(2006)『キャリア教育と終業支援—フリーター・ニート対策の国際比較』勁草書房。
- 小杉礼子編(2005)『フリーターとニート』勁草書房。
- 大竹文雄(2005)『日本の不平等—格差社会の幻想と未来—』日本経済新聞社。
- Richardson, R.C. and Hurley, A.D. (2005) “From Low Income and Minority Access to Middle

Income Affordability: A Case Study of the US Federal Role in Providing Access to Higher Education”, in Gornitzka, A, Kogan, M, and Amal, A., (eds.), *Reform and Change in Higher Education*, Springer, pp.305-324, 引用は p.322。

佐藤俊樹(2000)『不平等社会日本』中央公論新社。

新堀通也(1973)「アカデミック・プロダクティビティの研究」『大学論集』第1集, 広島大学大学教育研究センター, 11-19頁。

Teixeira, P.D., Johnstone, D.B., Rosa, M.J., and Vossensteyn, H., (eds.) (2006) *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fair Deal?*, Springer.

潮木守一(1986)『キャンパスの生態誌』中央公論社。

## II. 高等教育システムの再構築

## 第1章 組織変容

### 第1節 大学組織の変容

羽田 貴史

#### 1. 大学組織の変容

##### (1) 大学組織変容に関する課題

組織としての大学は、教師・学生からなるギルド共同体として中世ヨーロッパに出発し、国民国家の形成と科学技術革命、産業革命によって生じた社会変動に対応した形態を取った。研究活動と教育活動、教養教育・専門教育という教育構造、学問体系の写像である学科・学部という組織形態、教授会・評議会・理事会・学長など重層的な管理組織、大学という社会的存在の公共性などは、国民国家の形態によって差はあれ、近代大学の共通な特徴といつてよからう。

一方、20世紀は、産業構造の変化によって初等教育段階の義務教育化が進み、中等教育の義務化へ進展した時代でもあった。国民国家の教育体系は、ヨーロッパに典型に見られるように、大衆教育のための義務教育体系（初等教育）と、エリート人材やジェントリー層のための大学・中等教育体系との二重構造をなしていた。しかし、20世紀には義務教育の拡大が伝統的な中等教育の開放と大衆化を促し、やがて高等教育の拡大と大衆化を促進した。組織の変容は、国家システムレベルで二重教育体系の再編成＝解消として進むとともに、個々の機関レベルにおいても研究機能を取り込んだ組織再編が進行した。

このように大学組織の変容は多様な要因によって生じ、その結果は、大学の機能である教育及び研究活動の遂行という組織の使命に規定され、普遍的な共通性を持ちながら、国民国家によって異なる形をとってきた。その組織形態は、ボローニャ大学（学生組合と教師組合の結合体）、パリ大学（教師組合）のように起源的な大学の固有名詞で呼称されたり、近代大学においては、ドイツ型・アメリカ型のように国民国家の枠組みで定義されたりしてきた。

大学の組織形態が固有名詞で定義されるだけでは、組織変容の法則性・傾向性を示すことにはならない。産業構造の高度化とグローバリゼーションのもとで、高等教育システムと機関そのものが直面している変動と組織変容の方向を探るには、多少とも組織変容の一般論、要因と結果の関係分析の一般理論を踏まえておく必要がある。

##### (2) 大学の組織変容に関する理論動向

大学組織についての研究は、60年代までは高等教育の機能拡大に対応した大学の効果的運営に焦点化されていた。組織は、目標達成のために構成される人間の集団であり、分業と統合のメカニズムが不可欠である。統合の機能がガバナンスとマネジメントに他ならない。組織研究のエポックメーカーであるウェーバーの官僚制研究が示すように、組織論は、組織を最適化して機能させる権力の配分と運営形態の理論でもある。大学組織研究が、管理運営に焦点を当てたのは当然

といえよう。70年代までの大学組織研究のレビューは、管理運営と結び付けて論じられてきたのである(Rodgers 1977) (支配固有の問題としてのガバナンスは、II・第8章第2節参照)。

Rodgers(1977)は、組織研究を実態調査にもとづく記述的研究(Descriptive studies)と効果的組織運営に関する経営科学や意思決定理論に基づく規範的研究(Normative studies)とに区分している。前者の例としてあげられているのは、Baldrige(1971)の政治過程研究、Moddie & Eustace(1974)のイギリス大学を対象にした権力と権威の研究であり、「民主的」「寡頭的」「共和制的」という大学ガバナンスの3つのタイプを析出することで、のちにクラークのトライアングルモデルとしてシステムレベルにまで拡張された。

規範的研究の事例としては、Barderson(1974)によるカリフォルニア大学バークレー校の組織変化と経営との関係の研究や、Fielden & Lockwood(1973)のイギリス大学を対象にした計画・経営・予算システムの研究などがあげられている。

ところで、90年代にレビューを行った Rhoades(1992)は、組織論の焦点として、①高等教育システムと組織のガバナンス、②組織内の業務(work)の分割=分業、③機関及び組織内の秩序の3つをあげており、組織研究の課題は運営にとどまるものではなく、運営の対象となっている大学組織そのものにまで及んできたことを示す。Kerr(1963)のマルチ・ユニバーシティ概念は機関レベルでの伝統的な組織構造の変化を示すものであり、Trow(1973)の段階移行論は、システムレベルではあるが、進学者の増加という要因が高等教育の構造に変容をもたらすことを一般化したともいえる。

ところで、組織変容を検討するには、外部環境と組織が行う業務及び構造との相互関係を扱う必要がある。大学の業務の中核は、研究及び教育であり、パーソンズの認識複合体としての大学論も業務の特質から組織論にアプローチしたものと見える(高城 1989)。

ガバナンスとしての組織論と業務としての組織論という、この2つの視角を統一した点で注目すべきは、Clark(1983)およびKogan&Becher(1992)である。組織変容の要因である外部環境の変化は、政治経済的要因や教育システム固有の要因など多様であり、新たなパラダイムの出現やテクノロジーの発達など内部的要因も変化を促進する。これらの各種要因は、大学組織に対して均一にインパクトを与えるのではなく、大学組織の重層性に対応して異なった影響を与える。教育研究の遂行を使命とする基礎組織レベルにおいても、専門分野によって多様である。

Clarkのガバナンスのトライアングルモデルは、システムレベルにおける統治構造の類型として理解されがちだが、機関の各レベルによって権威(権力)の構造が異なり、専門分野を基盤とし、個人的支配ないし同僚的支配が機能する基礎単位(講座)レベルと事業組織体を基盤とし、理事会的権威ないし官僚制的権威が機能する機関単位レベルとでは、統合の要因が異なることが示唆されている。機関の階層的構造と専門分野の特性によって、組織変容と運営の方向がどのように異なるかを検討することは、日本の文脈においても重要である。

### (3) 日本の大学における組織変容の動向

日本の高等教育が制度化された19世紀後半は、近代的大学像が登場した時期であり、プロイセン・ベルリン大学に象徴される国家主導の大学制度が導入された。帝国大学を規範としてスター

トした日本の大学制度は、大正期に単科大学類型や公私立大学の認可、学部制度の採用などの修正を加え、その後、占領下に、単線型学校体系の採用、一般教育の導入などアメリカ高等教育制度を導入した改革を行った。

しかし、俗説に言われるほど占領権力がトップダウン的な権力によって改革プランを強制したわけではなく、強硬な改革が日本の反発を招くことを懸念した政治的配慮もあって、大学組織は旧制度がかなり存続したし、新制度は学年進行にそって展開していくから、戦後大学改革は、そもそも占領下においては完成するものではなかった。

占領終了後、戦前制度への回帰や冷戦体制の形成に伴う占領改革の見直し（政治的要因）、産業構造の変化と経済計画に伴う学校制度の改革（経済的要因）、第1次ベビーブーマーの増加に対応した改革（人口動態要因）、中等教育の拡大による高等教育への接続関係や大学・大学院など学年進行に伴う学校制度の整備（教育的要因）という各種の要因に規定されて再改革が進行した。新制大学が完成したのが1953年であり、この年から国公立大学にも新制大学院が設置され、1958年に完成を見た。

戦後高度経済成長が軌道に乗り始めた段階で、高等教育の組織的改革を検討したのは、第4期中央教育審議会であり、1963年1月答申「大学教育の改善について」（63答申）は、ベビーブーマーの大学進学を控え、大学の規模、目的と種別化などシステムレベルの組織改革と、学部の分離統合、教養教育実施組織、講座制・学科目制など機関レベルの組織編成双方を検討した（羽田・加藤・保坂1999）。この答申が全面的に実現したわけではないが、制度的に新制大学が確立した段階で、戦後社会に対応した修正を加えたといえる。60年代に確立した日本の大学組織（仮に戦後日本型大学組織と呼ぶ）の特徴を整理すれば次のように定式化できる。

### 1) 基礎組織としての講座・学科目制

学問分野を反映した講座・学科目制を採用した（1956年11月、大学設置基準第5条）。国立大学の場合、講座制は研究大学の基礎組織（研究及び教育機能）、学科目制は一般教育実施組織などの基礎組織（教育機能）として採用され（1964年2月、国立大学の学科及び課程並びに講座及び学科目に関する省令）、教員数や予算配分の積算基準となり、講座・学科目間の格差を固定したが、講座間に平等な教育研究条件を保証した。また、教授一助教授一助手の職階によって構成され、採用・昇進など教員のキャリアを規定した。

### 2) 基本組織としての学部

講座・学科目は学問分野の最小単位であり、これを束ねて学科が、さらにそれを束ねて学部が組織された。学部は基本組織と定義され（学校教育法第53条）、教授会が設置され（同第59条）、学問分野の基本単位であるとともに運営の基礎単位となった。大学院は独立組織ではなく、一部の例外を除いては学部単位で講座を基礎に編成され、実験・演習などの教育訓練を通じた研究者養成を行った。

学部のほかに、研究所が国立の研究大学に最低ひとつは設置された。また、保健管理センター、学内共同研究施設（1966年）、全国共同利用施設（1967年）、学部附属教育研究施設（1970

年) など研究・教育・サービス機能を持つ組織が制度化されたが、教育研究の機能は学部に一元化されており、補完的役割にとどまっていた。

### 3) 教員組織と教育研究活動の一体化

学部が基本組織として強力な役割を果たしていた理由は、教員組織である講座・学科目が、教育活動を実施する組織としても位置づけられ、組織と活動が不羈一体の関係にあったからである。学生はプログラムではなく教員組織に配属され、さらに教員のゼミナールや研究室に属して濃密な人間関係の中で教育を受ける。

### 4) 4年制大学本体主義—単線型学校体系

システムレベルでは、複線型のヨーロッパモデルから単線型のアメリカモデルへ転換し、中等教育の一元化を行った。新制高校には中等教育の完成と高等教育の予備教育という2つの機能が位置づけられ、総合制による並存可能とされたが、高校のマス化が進む中で、ユニバーサル化に対応した質保証の制度化はなされなかった(羽田 1996, 2005)。

高等教育は、旧制大学の新制大学移行と、高等専門学校の昇格・統合による一元化を採用したが、短期大学恒久化(1964年)、高等専門学校の制度化(1964年)によって多様化が行われた。

### 5) 教育構造—一般教育と専門教育

大学教育は一般教育、基礎教育及び専門教育をもって構成された。一般教育は専門分野によって編成された学部構造と対立するカテゴリーであり、この制度化は、新制大学の最大の課題であった。初期は、学部(教養学部、文理学部、学芸学部)および教養部・分校によって担当されていたが、60年代の理工系拡張による文理学部の廃止(文学部・理学部)、学芸学部の改組(64年、教育学部)によって実施・運営機能は学部から分化し、教養部組織や一般教育主事組織によって行われるようになった。

### (4) 大学の 대중化と大学組織の変容

60年代の急激な社会変化と大学進学急増は、高等教育制度の根本的な改革の必要性を認識させた。1971年6月11日の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(いわゆる46答申)は、高等教育機関の種別化、教育課程の類型化などシステムレベルの組織改革と、教育組織と研究組織の分離などドラスチックな改革を提言した。63答申の際には、教育と研究を一体的に遂行する講座・学科目制の組織原理への疑いはなかったから、60年代に生じた大学の変化は際立って大きなものがあったといえる。

46答申はオイルショックによる財政環境の変化などがあり、全面的には実現しなかったものの、70年代以降、筑波大学などいわゆる新構想大学の設置をはじめとして部分的に実施された。政策要因だけでなく、学生の量的拡大と質的变化などの要因によって、戦後日本型大学組織には、この30年間に次のような組織改革が進行してきた。

### 1) 高等教育機関の多様化—4年制大学本体主義の修正

短大・高専と並ぶ非大学高等教育機関として、専修学校が制度化された(1974年)。短大のかなりの部分は、18歳人口の減少に対して4年制大学昇格による生き残り戦略を採用したため減少しているが、専修学校は中等教育後教育機関として拡大している。

一方、大学院も学部を基礎として設置される教育組織ではなく、独立性を強めた。学部を持たない大学院大学の制度化が行われた(学校教育法改正1976年、総合研究大学院大学1988年、北陸先端科学技術大学院大学1990年、奈良先端科学技術大学院大学1991年)。

また、東大法学政治学研究科(1991年)をはじめとしたいわゆる大学院重点化が国立の研究大学において進行し、学部属した教員が大学院教育を担当するのではなく、大学院属した教員が学士課程教育を担当する転換が行われた。この結果、日本の高等教育構造は、従来言われてきた二元重層構造から、大学院を基礎組織とする研究大学、大学院大学から専修学校までを包括する多様な機関を含む複雑な構造をとるようになった。

### 2) 機関レベルでの組織改革—基礎組織・基本組織の修正と柔軟性戦略

機関レベルでは、70年代から内部組織の柔軟性拡大が図られてきた。まず、学部を基本組織とする原則の例外・修正であり、学部以外の教育研究組織の設置(学校教育法改正1973年)、独立研究科の設置(大学院設置基準1974年)、講座制・学科目制以外の組織の設置(大学設置基準改正1973年)などが行われ、大講座制・大学科目制などを採用した組織改組が行われてきた。学際的・融合的な研究科・学部組織も設置されてきた(広島大学高等教育研究開発センター2005)。

また、筑波大学発足時には忌避されていた教育組織と研究組織の分離も、ある程度大学に採用されてきた。金沢大学(2006)によれば、全国の大学の約10%は分離をすでに実施しており、今後約10%が分離の方向で計画・検討している。広島大学(2006)の調査では、全国の学科の8.2%がすでに分離を採用している。大学に多様なニーズが集中し、多様な機能が期待される中で、教育と研究を一体に遂行する近代大学の基本機能と組織が急速に変化しつつある。

### 3) 教育構造の多様化—教育組織の多様化

組織変容のきっかけのひとつは、1991年の大学設置基準改正によって科目区分が廃止されたことである。自然・社会・人文及び外国語などを前期1年半ないし2年間で均等に履修する従来の一般教育を実施するには、担当教員を組織する教養部や学部制が組織運営上効率的であった。しかし、科目区分や分野別の履修基準そのものが消失したことで、多様な組織形態が可能となり、ドラスチックな組織改組が行われた。組織改組の目的は、従来の一般教育担当教員を学部に組み込んだ専門教育の強化や大学院担当、待遇改善、教養部の廃止とその人的資源を活用した新学部の設置など多様であり、必ずしも教養・共通教育の実施に最適の組織化が図られたとはいえないが、従来は補完的であった学内共同利用施設であるセンターが教養教育の企画立案や実施組織になるなど、教養教育組織の多様化が生じた。

その後、組織再編10年を過ぎ、初期教育など中等教育と高等教育との接続関係の新たな課題

や、キャリア教育やアカデミックスキルの訓練のために、学部・学科とは別にセンター組織を置くなど、教育構造の変化によっても組織変容が進行してきたが、まだ収斂していない(吉田 2005)。

#### 4) 範囲の経済と規模の経済—高等教育機関相互の連携・連合・統合

大学に対するニーズの変化と教育研究活動の拡大は、個別大学単位で教育研究機能を完結させるのではなく、各種の機関間の連携という組織形態を促進している。これは日本に限らず、欧米・アジアに広く見られる機関の行動戦略であり、連携・連合・統合は、連続した組織形態として把握されている(Lang 2002)。

教育的連携の典型は単位互換である。単位互換制度は、2大学間の協定による単位互換から複数大学間の協定による相互互換へ、さらには組織的には自治体を含め、産学連携、共同研究、各種の教育プログラムの提供を行う地域コンソーシアム形態に発展し、地域連携の形態を取るようになった(広島大学高等教育研究開発センター 2003, RIHE 2004)。地域的なコンソーシアムは、大学コンソーシアム京都発足(1998)以来、現在ほとんどの都道府県に組織され(全国大学コンソーシアム研究交流フォーラム 2005)、自治体が地域政策の中に大学を位置づけるためにイニシャチブを取るケースも少なくなく、大学が果たす地域貢献機能を組織的に体現している(OECD 1999)。

また、産学連携は、90年以降の組織変化をもっとも強く促進したドライビング・フォースであり、大学で発生する知的財産のライセンス・リエゾン・インキュベーションの各機能に対応した組織化が進行している。これらの組織化は、大学自身の選択的行動であるとともに、科学技術を通じて得られた知的財産の独占化が産業政策の柱でもある。従って、大学単位で産学官を連携した組織を作るとともに、産業クラスター計画(経済産業省、第1期〔2001～2005〕、第2期〔2006～2010〕)、知的クラスター事業(文部科学省 2002～)によって支援・促進され、地域の大学・企業・官庁が連携した組織形態を取るようになっている(大阪大学フロンティア研究機構 2003, 田口 2005)。

連携より組織的関係の強い連合は、農学・獣医学・教育学など一部の博士課程に限られているが、複数の大学によって設置される連合大学院が制度化され(1985)、大学・研究所・企業が連携して人材養成と学位授与を行う連携大学院も制度化されている(1988年の大学院設置基準第13条改正による。2004年現在51大学127研究科)。2001年にスタートした東京医科歯科大学、東京外国語大学、東京工業大学、一橋大学の4大学連合は、学際・複合領域の学位プログラムを提供している。

個別大学の自立性を前提とした連携・連合より一層進んだ形態が統合であり、資源削減と多様な需要に対応する個別機関の生き残り方策や、政府主導による強力な機関創出方策としても位置づけられ、世界各国で進展している(Harman & Harman 2002, Harman & Meek 2002, RIHE 2004)。日本においても国立大学法人化と公立大学法人化を契機に統合が進展し、場合によっては戦後の地域配置原則であった1府県1大学主義をも見直す可能性がある(広島大学高等教育研究開発センター 2003)。

### (5) 戦後日本型大学組織の変容はどこまで進むか

以上素描してきたように、大学の組織変容は、政治的要因・経済的要因・人口動態要因・教育的要因が相互に関連しながら進行してきたが、90年代後半から一層激しい変化の過程にある。こうした変化の結果、大学は基礎組織（講座制）・中間組織（学部）・機関単位の各レベルで、外部の諸組織と連結して教育研究活動を遂行する組織形態をとるようになってきた。企業的大学の特質のひとつとして Clark(1998)が指摘したマトリクス構造化が進んでいるのである。

しかし、大学組織それ自体は、各種法令に定められているために依然として戦後日本型組織の外形を保っている。変化の実態を踏まえた上で、組織構造全体をどのように再編成するかが、現実的な課題である。学部区分の再編成、研究組織単位・職階制の改革が必要とする認識は、すでに90年代には研究者の多数派になりつつあったが、帰着点は明確ではなかった（日本学術会議第3常置委員会 1991, 広島大学 1999）。

変容の方向としては、機関レベルでは、基礎組織としての講座制・学科目制、基本組織としての学部、研究と教育を一体的に遂行する大学像の見直しであり、70年代までに確立してきた戦後日本型大学組織が、多様な需要に対応し、研究、教育及び社会サービスの遂行に適切な形態へ、機関レベル、システムレベルでどのように改革するかという課題である。包括的な政策プランは、政府レベルでも検討され提言が出ている。すなわち、システムレベルにおける高等教育機関の機能的分化を制度化し、多様な高等教育構造を確立すること（中教審「わが国の高等教育の将来像」2005年1月28日）、機関レベルでの教員組織と講座制の廃止である（中教審大学分科会「大学の教員組織の在り方について」2005年1月24日）。

しかし、(2)で述べたように、大学組織は重層的構造を持つものであり、それぞれの階層の組織変容を促す要因は一様ではない。講座制にしても、学問体系の写像として人材養成機能を含む組織形態としては有効であり、だからこそ批判もありながら長らく存続してきた。機関・部局・学科の3層ごとにどのような組織変容の方向が支持されるのか、全大学の3層を対象にした調査にもとづいて考察しておく。

### 【参考文献】

- Becher, T. & Kogan, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*, (2nd), London: Routledge.
- Clark, B. R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon.
- Harman, G. & Harman, K. (2002) *Institutional Mergers in Higher Education: Lessons from International Experience*, unpublished.
- Harman K. & Meek, V. L. (2002) 'Introduction to Special Issue: "Merger Revisited: International Perspective on Mergers"', *Higher Education*, 44(1), pp.1-4.
- 羽田貴史(1996)「歴史における大学予備教育」『大学のリメディアル教育』（高等教育研究叢書

- 42) , 広島大学大学教育研究センター。
- 羽田貴史・加藤博和・保坂雅子(1999)『中央教育審議会と大学改革』(高等教育研究叢書 55) , 広島大学大学教育研究センター。
- 羽田貴史(2005)「日本の高等教育における質保証の歴史と課題」『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』(COE 研究シリーズ 16) , 広島大学高等教育研究開発センター, 15-39 頁。
- Henkel, M. (2002) 'Emerging Concepts of Academic Leadership and Their Implications for Intra-institutional Roles and Relationships', *European Journal of Education*, 37(1), pp.29-41.
- 広島大学(1999)『広島大学白書 4 新しい大学像をめざして—新しい知の創出と 21 世紀への飛躍—』。
- 広島大学高等教育研究開発センター(2003)『大学の統合・連携—大学組織改革の新たな試み—』(COE 研究シリーズ 1) 。
- 広島大学高等教育研究開発センター第 12 回公開研究会(2005)「21 世紀高等教育システムの構築に向けて—学際・融合型組織の挑戦—」2005 年 11 月 30 日。
- 広島大学高等教育研究開発センター(2006)「21 世紀 COE プログラム 21 世紀型高等教育システム構築と質保証プロジェクト組織班 大学の組織改革についての調査中間結果」。
- 金沢大学(2006)「文部科学省〈先導的・大学改革推進委託〉今後の『大学像』の在り方に関する調査研究：教員の所属組織に関するアンケート調査中間集計結果」。
- Kerr, C. (1963) *The Uses of The University*, Cambridge: Harvard University Press. (鈴木一郎・箕輪成男訳『大学経営と社会環境：大学の効用』1994) 。
- Lang, D. W. (2002) 'There Are Mergers, and There Are Mergers: The Forms of Inter-institutional Combination', *Higher Education Management and Policy*, 14(1), pp.1-41.
- 日本学術会議第 3 常置委員会(1991)『日本の学術研究の動向 日学資料 3』。
- OECD (1999) *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. (相原総一郎・出相泰裕・山田礼子訳『地域社会に貢献する大学』2005)
- 大阪大学フロンティア研究機構(2003)『社会と大学は連携から「融合」へ』。
- Rhoades, R. (1992) 'Organization Theory', In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Research Institute for Higher Education (RIHE) (2004) *COE International Seminar on Mergers and Cooperation among Higher Education Institutions: Australia, Japan and Europe*, COE Publication Series 7 RIHE, Hiroshima University.
- Rodgers, K. W. (1977) 'General Administration, Organization for', In A. S. Knowles (ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 田口康(2005)「知的クラスター創成事業」『研究技術計画』20(1), 38-51 頁。
- 高城和義(1989)『アメリカの大学とパーソンズ』日本評論社。
- 吉田文(2005)『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究—大綱化から 10 年を対象にして—』(平成 14~16 年度科学研究費補助金基盤研究 C(2)研究成果報告書) 。
- 全国大学コンソーシアム研究交流フォーラム(2005)『大学連携からはじめる地域の活性化』。

## 第2節 機能分化・組織形態の現状と変容—全国アンケートの結果から—

村澤 昌崇

葛城 浩一

我が国の高等教育システムは、その規模の拡大の大部分を私立大学に委ねる形で、いわゆる「大衆化」段階へと突入して久しい。伝統的に国立・公立・私立の各セクターに期待され担われてきた役割・機能は、「大衆化」の進行とともに変容・交絡を繰り返し、複雑化し不透明になり、ひとえに「大学」「高等教育」という言葉では表現できにくい状況になっている。こうした状況を踏まえてか、中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』（平成17年1月28日）では、大学の機能を7つに分類し「各大学は、固定的な「種別化」ではなく、保有する幾つかの機能の間の比重の置き方の違い（＝大学の選択に基づく個性・特色の表れ）に基づいて、緩やかに機能別に分化していくものと思われる」としている。そしてこのような機能分化とともに、学内組織体制も変容していることは容易に想像できよう。

そこで、我が国高等教育の個別機関が現在どのような機能分化をしているのか、今後機能分化がどのように進展するのか、学内組織の構造が現在どのような状況にあり、今後どう変わっていくのか、それを21世紀COEプログラム『21世紀型高等教育システム構築と質的保証』の一環として実施された「大学組織改革についての調査」に基づき、大学の機能分化および組織形態の現状と変容についての実態の描写・分析を試みる。

### 1. 調査の対象

アンケート調査は、2006年3-4月にかけて行った。2005年度版の『大学一覧』のデータに記載されている、大学、学部、学科すべてを対象に「大学の組織改革についての調査」を配布した。調査の概要は、表1に示す通りである。

表1 調査の概要

|     |     | 合計    | 国立    | 公立    | 私立    |
|-----|-----|-------|-------|-------|-------|
| 学長  | 送付数 | 714   | 87    | 72    | 555   |
|     | 回収数 | 270   | 59    | 31    | 179   |
|     | 回収率 | 37.8% | 67.8% | 43.1% | 32.3% |
| 部局長 | 送付数 | 1871  | 353   | 166   | 1352  |
|     | 回収数 | 613   | 223   | 48    | 341   |
|     | 回収率 | 32.8% | 63.2% | 28.9% | 25.2% |
| 学科長 | 送付数 | 4970  | 1167  | 378   | 3425  |
|     | 回収数 | 1454  | 447   | 118   | 860   |
|     | 回収率 | 29.3% | 38.3% | 31.2% | 25.1% |

## 2. 機能別分化の実態

### (1) 国立の多くは現在も将来も「高度専門職業人養成」機能

／公立・私立は「地域密着型教育拠点」機能を果たしているという認識

学長の調査結果（表2）<sup>1)</sup>によれば、現在果たしている役割として、国立では「⑤高度専門職業人養成」（62.7%）、公立・私立では「④地域密着型教育拠点」（公立の62.1%、私立の49.1%）がもっとも多く挙げられている。このような役割は概ね今後も変わらずもっとも重視すべきだと考えられているようだ。部局長や学科長の結果をみても学長とほぼ同様の傾向がみてとれる。

表2 現在果たしている役割と今後重視すべき役割（設置者別：学長）

|                     | 現在果たしている役割 |       |       |     | 今後重視すべき役割 |       |       |     |
|---------------------|------------|-------|-------|-----|-----------|-------|-------|-----|
|                     | 国立         | 公立    | 私立    |     | 国立        | 公立    | 私立    |     |
| ①世界的研究拠点            | 25.0%      | 0.0%  | 9.2%  | *** | 46.4%     | 11.1% | 23.7% | *** |
| ②世界的教育拠点            | 17.9%      | 7.1%  | 6.3%  | *** | 42.9%     | 18.5% | 20.8% | *** |
| ③地域密着型研究拠点          | 45.6%      | 46.4% | 22.2% | *** | 75.4%     | 85.7% | 53.8% | **  |
| ④地域密着型教育拠点(生涯学習を含む) | 56.1%      | 62.1% | 49.1% |     | 80.7%     | 92.9% | 79.0% |     |
| ⑤高度専門職業人養成          | 62.7%      | 51.7% | 32.2% | *** | 86.4%     | 75.9% | 62.4% | **  |
| ⑥幅広い職業人養成           | 35.1%      | 31.0% | 48.5% |     | 42.1%     | 44.4% | 65.8% | **  |
| ⑦総合的教養教育            | 21.4%      | 25.0% | 30.4% |     | 41.1%     | 34.6% | 58.0% |     |
| ⑧実技系教育(芸術・体育等)      | 16.4%      | 20.0% | 17.0% | *** | 18.2%     | 24.0% | 20.6% | **  |
| ⑨社会貢献機能(産学連携)       | 48.3%      | 28.6% | 19.3% | *** | 77.6%     | 55.6% | 51.2% | **  |
| ⑩社会貢献機能(国際交流)       | 45.6%      | 28.6% | 27.1% | *   | 78.9%     | 59.3% | 57.1% |     |

### (2) 総合大学＝「世界的研究拠点」だという認識

／総合大学は将来「世界的教育拠点」「社会貢献機能」をも重視しようとする傾向あり

大学類型<sup>2)</sup>別に検討してみると、学長の調査結果（表3）では、現在果たしている役割として、「総合a」では「①世界的研究拠点」（80.0%）、「総合b」「複合c」「単科a」では「⑤高度専門職業人養成」（それぞれ77.8%、61.5%、87.5%）、また「複合a」「単科b」では「④地域密着型教育拠点」（72.7%、54.3%）、「複合b」では「幅広い職業人養成」（49.1%）がもっとも多く挙げられていた。この結果を部局長や学科長の結果と比べると、学長と同様の傾向が一貫してみられたのは、「総合a」「複合c」「単科a」であり、その他の大学群については学長、部局長、学科長の3者間に認識の相違がみられた。

表3 現在果たしている役割（大学類型別：学長）

|                     | 総合a   | 総合b   | 複合a   | 複合b   | 複合c   | 単科a   | 単科b   |     |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| ①世界的研究拠点            | 80.0% | 55.6% | 13.6% | 4.9%  | 30.8% | 12.5% | 8.0%  | *** |
| ②世界的教育拠点            | 40.0% | 44.4% | 9.1%  | 2.0%  | 15.4% | 12.5% | 10.5% | *** |
| ③地域密着型研究拠点          | 20.0% | 55.6% | 68.2% | 25.0% | 38.5% | 25.0% | 24.2% | *   |
| ④地域密着型教育拠点(生涯学習を含む) | 20.0% | 66.7% | 72.7% | 47.7% | 58.3% | 25.0% | 54.3% | *   |
| ⑤高度専門職業人養成          | 40.0% | 77.8% | 52.2% | 28.4% | 61.5% | 87.5% | 43.2% | **  |
| ⑥幅広い職業人養成           | 20.0% | 55.6% | 50.0% | 49.1% | 38.5% | 16.7% | 37.5% |     |
| ⑦総合的教養教育            | 20.0% | 44.4% | 27.3% | 28.2% | 46.2% | 0.0%  | 25.3% |     |
| ⑧実技系教育(芸術・体育等)      | 0.0%  | 11.1% | 19.0% | 11.5% | 16.7% | 40.0% | 24.1% | **  |
| ⑨社会貢献機能(産学連携)       | 40.0% | 55.6% | 56.5% | 22.2% | 53.8% | 37.5% | 16.5% | *** |
| ⑩社会貢献機能(国際交流)       | 40.0% | 66.7% | 47.8% | 28.6% | 33.3% | 12.5% | 28.1% |     |

今後個々の機関が重視すべき役割について検討してみると、学長（表4）、部局長、学科長にほぼ共通してみられる傾向として特徴的なのは、「総合a」に分類される大学群が「①世界的研究拠点」だけでなく「②世界的教育拠点」「⑨社会貢献機能（産学連携）」「⑩社会貢献機能（国際交流）」をも今後重視すべき役割として認識している点である（7割～8割）。他の大学群については、現在中心的に果たしている役割を今後もっとも重視すべき役割であると考えており、部局長や学科長の結果もほぼ同様である。

表4 今後重視すべき役割（大学類型別：学長）

|                     | 総合a   | 総合b    | 複合a   | 複合b   | 複合c   | 単科a    | 単科b   |     |
|---------------------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-----|
| ①世界的研究拠点            | 80.0% | 77.8%  | 45.5% | 15.3% | 61.5% | 75.0%  | 19.0% | *** |
| ②世界的教育拠点            | 80.0% | 77.8%  | 27.3% | 12.4% | 76.9% | 50.0%  | 21.7% | *** |
| ③地域密着型研究拠点          | 40.0% | 55.6%  | 90.9% | 60.2% | 50.0% | 75.0%  | 60.5% |     |
| ④地域密着型教育拠点(生涯学習を含む) | 40.0% | 77.8%  | 90.9% | 84.9% | 61.5% | 62.5%  | 80.9% |     |
| ⑤高度専門職業人養成          | 60.0% | 88.9%  | 78.3% | 65.1% | 76.9% | 100.0% | 67.0% |     |
| ⑥幅広い職業人養成           | 40.0% | 55.6%  | 68.2% | 67.6% | 53.8% | 14.3%  | 48.8% | *** |
| ⑦総合的教養教育            | 40.0% | 66.7%  | 50.0% | 59.0% | 46.2% | 14.3%  | 45.8% |     |
| ⑧実技系教育(芸術・体育等)      | 0.0%  | 22.2%  | 23.8% | 14.9% | 25.0% | 33.3%  | 25.9% | **  |
| ⑨社会貢献機能(産学連携)       | 80.0% | 88.9%  | 95.7% | 59.0% | 69.2% | 62.5%  | 39.8% | *** |
| ⑩社会貢献機能(国際交流)       | 80.0% | 100.0% | 73.9% | 56.7% | 91.7% | 50.0%  | 58.1% | *   |

（3）機能別分化の俯瞰図：我が国の大学は「世界的研究教育拠点＋社会連係機能」「地域密着型研究教育拠点＋産学連係機能」「教育（教養・専門教育）拠点」の3つに分化

分化の実態を端的に俯瞰するために因子分析を適用してみたところ、現在の機能、そして将来志向する機能ともに「Ⅰ．世界的研究・教育拠点＋社会連係機能」「Ⅱ．地域密着型研究・教育拠点＋産学連係機能」（学長・学科長の因子Ⅰ，部局長の因子Ⅱ）「Ⅲ．教育（教養・専門教育）拠点」（学長・学科長の因子Ⅲ，部局長の因子Ⅱ）の3つの分化が確認された。ⅡとⅢは、ゆるやかに繋がりを持っている。これらと、「世界的研究教育拠点」は、ほぼ互いが独立の関係にあり、完全に分化しているとみなしても良い（図1，表5）。

図1 高等教育の機能分化の現状と今後

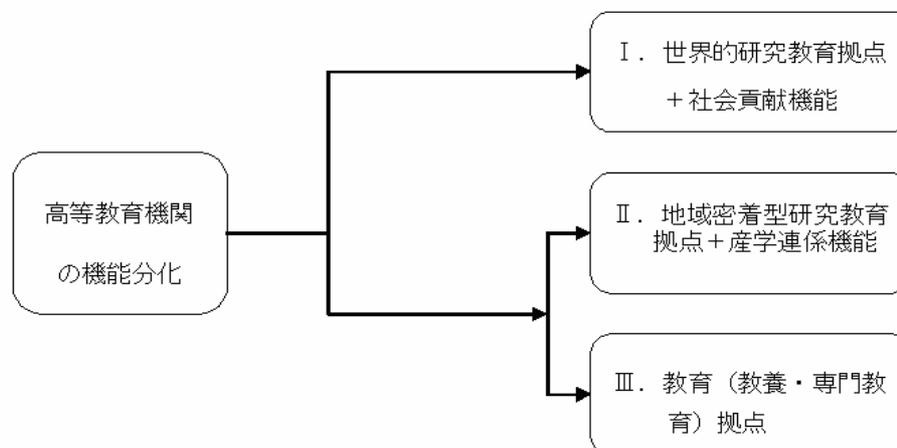


表5 因子分析（学長調査、最尤法、プロマックス回転）

| 因子分析(学長調査、最尤法、プロマックス回転) |             |             |             | 今後重視すべき役割      |             |        |             |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-------------|--------|-------------|
| 現在果たしている役割              | 因子 I        | 因子 II       | 因子 III      | 因子 I           | 因子 II       | 因子 III |             |
| ①世界的研究拠点                | <b>0.85</b> | -0.09       | -0.09       | <b>0.94</b>    | 0.00        | -0.07  |             |
| ②世界的教育拠点                | <b>0.79</b> | -0.12       | 0.15        | <b>0.83</b>    | -0.06       | 0.06   |             |
| ⑨社会貢献機能(産学連携)           | 0.44        | <b>0.32</b> | -0.02       | 0.35           | <b>0.33</b> | 0.10   |             |
| ⑤高度専門職業人養成              | 0.41        | 0.21        | -0.14       | 0.03           | <b>0.75</b> | -0.15  |             |
| ⑩社会貢献機能(国際交流)           | 0.34        | 0.07        | <b>0.33</b> | -0.28          | <b>0.67</b> | 0.19   |             |
| ③地域密着型研究拠点              | 0.11        | <b>0.81</b> | -0.10       | 0.27           | <b>0.44</b> | -0.12  |             |
| ④地域密着型教育拠点              | -0.14       | <b>0.65</b> | 0.20        | ⑦総合的教養教育       | -0.01       | -0.14  | <b>0.69</b> |
| ⑦総合的教養教育                | 0.01        | -0.07       | <b>0.66</b> | ⑥幅広い職業人養成      | -0.06       | -0.03  | <b>0.65</b> |
| ⑥幅広い職業人養成               | -0.10       | 0.12        | <b>0.54</b> | ⑩社会貢献機能(国際交流)  | <b>0.34</b> | 0.06   | 0.41        |
| ⑧実技系教育(芸術・体育等)          | 0.16        | 0.16        | 0.17        | ⑧実技系教育(芸術・体育等) | 0.12        | 0.18   | 0.31        |
| 固有値                     | 2.9         | 1.7         | 1.2         | 固有値            | 2.8         | 1.9    | 1.4         |
| 寄与率                     | 29.1        | 16.8        | 12.3        | 寄与率            | 27.7        | 18.7   | 14.4        |
| 累積寄与率                   | 29.1        | 45.8        | 58.1        | 累積寄与率          | 27.7        | 46.4   | 60.9        |
| 因子相関行列                  | 1.00        |             |             | 因子相関行列         | 1.00        |        |             |
|                         | 0.23        | 1.00        |             |                | 0.16        | 1.00   |             |
|                         | 0.20        | 0.33        | 1.00        |                | 0.07        | 0.34   | 1.00        |

※寄与率は、初期解のもの。  
因子負荷量0.3以上を因子を構成する上での条件とした。

(4) 現在の機能と今後目指す機能との対応関係：全般的に現在の機能を今後も維持する傾向あり

／現在「世界的研究教育拠点」機能を果たしていると認識している大学は、今後その機能を拡大する狙いあり

得られた因子間の相関をみてみると(表6)、表中の黒枠で囲まれた部分をみてもわかるように、3つの調査いずれにおいても、現在の機能を今後も重視していこうとする傾向がみられる。詳細にみていくと、現在「世界的研究教育拠点+社会貢献機能」だと認識しているところでは、地域密着型研究教育拠点的機能や教育機能へ触手を伸ばしていない(相関がいずれも0.1以下)。一方現在「地域密着型研究教育拠点」「教育拠点」だと認識しているところでは、今後他の機能も重視しようという傾向がみられる(相関は高くないが0.1以上で統計的に有意)。

表6 機能分化の現状と今後の相関

| 相関係数 |                | 学長調査        |      |             |    |             |      |      |      |    |
|------|----------------|-------------|------|-------------|----|-------------|------|------|------|----|
|      |                | I           | II   | III         | I' | II'         | III' |      |      |    |
| I    | 現在:世界的研究教育拠点   | 1.00        |      |             |    |             |      |      |      |    |
| II   | 現在:地域密着型研究教育拠点 | 0.27        | 1.00 |             |    |             |      |      |      |    |
| III  | 現在:教育          | 0.27        | **   | <b>0.43</b> | ** | 1.00        |      |      |      |    |
| I'   | 今後:世界的研究教育拠点   | <b>0.74</b> | **   | 0.14        | ** | 0.14        | **   | 1.00 |      |    |
| II'  | 今後:地域密着型研究教育拠点 | 0.11        |      | <b>0.60</b> | ** | 0.20        | **   | 0.19 | **   |    |
| III' | 今後:教育          | 0.09        |      | 0.32        | ** | <b>0.71</b> | **   | 0.08 | 0.42 | ** |

\*\* 相関係数は1%水準で有意(両側)。  
\* 相関係数は5%水準で有意(両側)。

(3) 組織形態の変容の実態

1) 現在も今後も「教育組織を研究組織に基づいて編成する形態」

／ただし国立の学長は今後「研究組織と教育組織を分離して編成する形態」を望む声が際だって多い  
では、大学の内部組織は現在どのような状況にあり、今後どのような形態を取ろうとしているのか。どの調査においても<sup>3)</sup>概して、現在の組織形態としてもっとも多く採用されているのは「②

教育組織を研究組織に基づいて編成する形態」であり、これに「④学科全体を通した大講座制」が続く。しかし、国立については「①教育組織と研究組織を分離して編成する形態」が「④学科全体を通した大講座制」よりも高い（表7）。部局長（表8）や学科長（表9）の結果をみても同様であり、国立の場合は①が④を上回ることはないものの、公私に比べて採用率が高いことがわかる。

今後望ましい組織形態については、公・私立ではどの調査についてもほぼ似たような傾向がみられ、②がもっとも多く、これに④が続いている。ところが国立では、学長調査では①がもっとも多くみられ、続く②との間に大きく水をあけている。部局長調査や学科長調査では、公・私立に比べると①の組織形態を採用している比率が高いが、②を上回ってはいない。このように、国立については学長と部局長・学科長の間で教育組織と研究組織の編成についての認識の違いがみられる。

表7 現在の組織形態と今後望ましい組織形態（設置者別：学長）

|  | 現在の組織形態 |       |       |     | 今後望ましい組織形態 |       |       |     |
|--|---------|-------|-------|-----|------------|-------|-------|-----|
|  | 国立      | 公立    | 私立    |     | 国立         | 公立    | 私立    |     |
| ①教育組織(学科・課程等)と研究組織(講座等)を分離して編成する形態(筑波大学の学系及び学群等) | 35.6%   | 3.2%  | 5.0%  | *** | 66.1%      | 6.5%  | 12.8% | *** |
| ②教育組織を研究組織に基づいて編成する形態(学部・学科・講座制)                 | 71.2%   | 54.8% | 57.5% |     | 27.1%      | 54.8% | 43.6% | *   |
| ③学部全体を通した大講座制                                    | 16.9%   | 19.4% | 14.0% |     | 11.9%      | 19.4% | 21.8% |     |
| ④学科全体を通した大講座制                                    | 27.1%   | 22.6% | 23.5% |     | 11.9%      | 35.5% | 22.3% | *   |
| ⑤小講座制  | 11.9%   | 16.1% | 9.5%  |     | 1.7%       | 0.0%  | 5.0%  |     |
| ⑥部門制   | 8.5%    | 3.2%  | 7.3%  |     | 5.1%       | 9.7%  | 6.1%  |     |
| ⑦その他   | 3.4%    | 9.7%  | 10.1% |     | 5.1%       | 16.1% | 10.1% |     |

表8 現在の組織形態と今後望ましい組織形態（設置者別：部局長）

|  | 現在の組織形態 |       |       |     | 今後望ましい組織形態 |       |       |     |
|--|---------|-------|-------|-----|------------|-------|-------|-----|
|  | 国立      | 公立    | 私立    |     | 国立         | 公立    | 私立    |     |
| ①教育組織(学科・課程等)と研究組織(講座等)を分離して編成する形態(筑波大学の学系及び学群等) | 24.2%   | 4.2%  | 3.2%  | *** | 30.2%      | 10.4% | 11.2% | *** |
| ②教育組織を研究組織に基づいて編成する形態(学部・学科・講座制)                 | 57.0%   | 45.8% | 58.5% |     | 38.6%      | 37.5% | 42.4% |     |
| ③学部全体を通した大講座制                                    | 15.2%   | 12.5% | 19.1% |     | 18.8%      | 25.0% | 22.6% |     |
| ④学科全体を通した大講座制                                    | 26.0%   | 18.8% | 24.1% |     | 23.8%      | 31.3% | 25.0% |     |
| ⑤小講座制  | 7.6%    | 10.4% | 6.5%  |     | 3.6%       | 2.1%  | 3.8%  |     |
| ⑥部門制   | 7.2%    | 10.4% | 9.1%  |     | 7.7%       | 8.3%  | 9.4%  |     |
| ⑦その他   | 2.2%    | 4.2%  | 5.6%  |     | 3.1%       | 4.2%  | 5.9%  |     |

表9 現在の組織形態と今後望ましい組織形態（設置者別：学科長）

|  | 現在の組織形態 |       |       |     | 今後望ましい組織形態 |       |       |     |
|--|---------|-------|-------|-----|------------|-------|-------|-----|
|  | 国立      | 公立    | 私立    |     | 国立         | 公立    | 私立    |     |
| ①教育組織(学科・課程等)と研究組織(講座等)を分離して編成する形態(筑波大学の学系及び学群等) | 19.9%   | 5.9%  | 2.7%  | *** | 27.7%      | 13.6% | 10.6% | *** |
| ②教育組織を研究組織に基づいて編成する形態(学部・学科・講座制)                 | 54.4%   | 50.0% | 54.7% |     | 41.2%      | 44.1% | 44.0% |     |
| ③学部全体を通した大講座制                                    | 5.6%    | 4.2%  | 7.0%  |     | 11.2%      | 11.9% | 14.2% |     |
| ④学科全体を通した大講座制                                    | 34.2%   | 36.4% | 29.9% |     | 27.5%      | 36.4% | 25.8% |     |
| ⑤小講座制  | 9.8%    | 14.4% | 13.4% |     | 5.6%       | 3.4%  | 10.0% | **  |
| ⑥部門制   | 5.4%    | 3.4%  | 9.0%  | *   | 6.3%       | 9.3%  | 9.7%  |     |
| ⑦その他   | 2.0%    | 4.2%  | 2.8%  |     | 2.5%       | 1.7%  | 3.1%  |     |

## 2) 総合系の大学は現在も今後も「教育組織と研究組織を分離して編成する形態」

次に同じ問いについて大学類型別の回答状況をみてみよう。学長の調査結果(表 10)によれば、現在の組織形態として、「教育組織と研究組織を分離して編成する形態」を採っているのは「総合 a」に極めて多い。ただし、学長調査における「総合 a」のサンプルは少ないため、この結果の解釈には慎重を要する。一方、部局長と学科長の結果をみると、「教育組織と研究組織を分離して編成する形態」を採っているのは「総合 a」と「総合 b」に多いことがわかる。「教育組織を研究組織に基づいて編成する形態」はいずれの大学群でもその他の形態に比べて多いが、特に多いのは、「総合 b」や「複合 a」である。しかし、この点について部局長と学科長の結果をみると、特に多いのは「複合 c」と「単科 a」であった。その他大学類型間で差がみられたものは、部門制(学長調査:「単科 a」が多い)、学科全体を通した大講座制(部局長調査,「複合 a」が多い)であった。

表 10 現在の組織形態(大学分類別:学長)

|   | 総合a   | 総合b   | 複合a   | 複合b   | 複合c   | 単科a   | 単科b   |     |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| ①教育組織(学科・課程等)と研究組織(講座等)を分離して編成する形態(筑波大学の学系及び学群) | 60.0% | 33.3% | 21.7% | 7.1%  | 0.0%  | 22.2% | 10.3% | *** |
| ②教育組織を研究組織に基づいて編成する形態(学部・学科・講座制)                | 60.0% | 88.9% | 78.3% | 67.3% | 61.5% | 44.4% | 46.4% | **  |
| ③学部全体を通した大講座制                                   | 0.0%  | 33.3% | 17.4% | 13.3% | 15.4% | 0.0%  | 17.5% |     |
| ④学科全体を通した大講座制                                   | 0.0%  | 22.2% | 30.4% | 22.1% | 15.4% | 22.2% | 27.8% |     |
| ⑤小講座制   | 20.0% | 11.1% | 26.1% | 10.6% | 0.0%  | 11.1% | 8.2%  |     |
| ⑥部門制  | 20.0% | 0.0%  | 4.3%  | 8.0%  | 7.7%  | 33.3% | 4.1%  | *   |
| ⑦その他  | 0.0%  | 0.0%  | 4.3%  | 9.7%  | 7.7%  | 0.0%  | 10.3% |     |

今後望ましい組織形態について大学類型別に検討してみると、学長、部局長、学科長調査いずれについても「①教育組織と研究組織を分離して編成する形態」について差がみられた。この組織形態を望んでいるのは、学長調査(表 11)では「総合 a」「総合 b」「複合 a」に多く、6割を超えている。部局長調査では「総合 a」「総合 b」「複合 a」「複合 c」に多く、2~3割程度である。学科長調査では「総合 b」「総合 c」に多く、2割強である。その他大学類型間で差がみられたのは、部門制(学長調査,「単科 a」に多い)、教育組織を研究組織に基づいて編成する形態(学科長調査,「総合 a」「複合 c」に多い)、学部全体を通した大講座制(学科長調査,「単科 a」に多い)であった。

表 11 今後望ましい組織形態(大学分類別:学長)

|   | 総合a   | 総合b   | 複合a   | 複合b   | 複合c   | 単科a   | 単科b   |     |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| ①教育組織(学科・課程等)と研究組織(講座等)を分離して編成する形態(筑波大学の学系及び学群) | 60.0% | 66.7% | 69.6% | 18.6% | 23.1% | 22.2% | 13.4% | *** |
| ②教育組織を研究組織に基づいて編成する形態(学部・学科・講座制)                | 60.0% | 33.3% | 34.8% | 46.9% | 53.8% | 33.3% | 35.1% |     |
| ③学部全体を通した大講座制                                   | 0.0%  | 11.1% | 8.7%  | 24.8% | 23.1% | 0.0%  | 18.6% |     |
| ④学科全体を通した大講座制                                   | 0.0%  | 11.1% | 26.1% | 23.0% | 7.7%  | 22.2% | 22.7% |     |
| ⑤小講座制   | 20.0% | 0.0%  | 4.3%  | 2.7%  | 0.0%  | 11.1% | 4.1%  |     |
| ⑥部門制  | 20.0% | 11.1% | 0.0%  | 5.3%  | 0.0%  | 33.3% | 6.2%  | *   |
| ⑦その他  | 20.0% | 0.0%  | 0.0%  | 9.7%  | 15.4% | 11.1% | 11.3% |     |



全般的に、現在の組織形態を今後も維持しようとする傾向が見られる。ただし、詳細に検討してみると次のようなことがわかった。まず学長調査をみると、現在「①教育組織と研究組織を分離して編成する形態」を採用している大学 31 校のうち今後も同じ組織を採用しようとしている大学は 74.2% (23 大学) に留まっている。では残りの 8 大学はどうか。これら 8 大学は今後「②教育組織を研究組織に基づいて編成」することを望んでいる。さらに、現在②の組織形態を採用している大学 162 校のうち、今後①の組織形態を望んでいるのは 24.7% (40 校) いることも判明した。そして②の組織形態を今後も望むのは 65.4% (106 校) に留まっていることもわかった。

部局長調査と学科長調査をみると、学長調査と大きく異なっている。現在「①教育組織と研究組織を分離して編成する形態」を採用している大学のうち、今後も同じ組織を採用しようとしている大学は 5 割強に留まり、残り 4 割の大学は①の組織形態を望んでいない。では、今後「②教育組織を研究組織に基づいて編成」することを望んでいるかということそうではない。現在①の組織形態を採用している組織のうち、②の組織形態を今後望んでいる組織は、部局長調査では 14.9%、学科長調査では 25.2% に留まっている。そして、②の組織形態を採用している組織のうち、今後①を望む組織は部局長調査で 15.8%、学長調査で 12.7% となっている。さらに、現在②、今後も②の組織形態を望む組織は部局長調査、学科長調査ともに 6 割強に留まっている。

以上みてきたように、教育組織・研究組織を分離する編成形態、教育組織を研究組織に基づいて編成する形態ともに、今後望ましい組織形態とはみなしていない組織の長が少なからず存在している。そして一方の組織編成を望まない者がもう一方の組織編成を望んでいるというわけでもなく、これら組織編成に代替する「別の」「より理想的な」組織編成を望んでいる節が伺える。

#### (4) まとめ

以上本章では機能別分化と組織形態をめぐって、大学の組織変容の一断面を検討した。明らかになったのは以下の点である。

第一は、大学の機能別分化には三つの方向性がみいだせた点である。一つ目は「Ⅰ. 世界的研究教育拠点+社会関係機能」、二つ目は「Ⅱ. 地域密着型研究教育拠点+産学関係機能」、三つ目は「Ⅲ. 教育(教養・専門教育)拠点」である。これら三つの機能のうち、Ⅰの機能は、Ⅱ、Ⅲとは相関がきわめて弱く独立している。ⅡとⅢの機能は緩やかな繋がりをもっている。現在Ⅰの機能を果たしている大学は今後もこの機能「だけ」を志向している一方、現在ⅡやⅢの機能を果たしている大学は、今後も同様の機能を志向しつつ、他の機能も併せ持とうと志向している点が伺われた。

この機能分化は、組織の長のレベル(学長・部局長・学科長)での認識に違いがみられた。さらにその分化は、大学の設置者および機関類型によって差異がみられた。加えて、組織の現在の機能は、おおよそ今後も維持されるものとして組織の長に認識されていた。

第二は、学内の組織編成については、現在もっとも採用されている形態は「教育組織を研究組織に基づいて編成する形態」であったが、組織の長のレベルでの認識に違いがみられ、さらに大学の設置者および機関類型と対応する形で差異がみられた。今後望ましい組織編成についても「教

育組織を研究組織に基づいて編成する形態」を志向する組織がもっとも多かったが、これについても調査対象および設置者・機関類型による差がみられた。特に調査対象による差が大きく、学長の多くは「教育組織と研究組織を分離して編成する形態」を志向しているが、部局長・学科長のレベルではこの形態を志向する者の割合は多くはなかった。

以上のように、大学の機能分化については、少なくとも組織の長の認識のレベルでは、現段階では確かに緩やかに分化していると言えそうである。ところが今後については、特に地域密着型研究教育拠点大学の長や教育型大学の長においては、現機能に加えて他の機能も志向する傾向がみられ、中教審答申が示すような「緩やかな分化」の方向にあるとは必ずしも言えない。この分析結果は、あくまで組織の長の認識に基づいているので、こうした認識が、個々の大学・部局等の「実際の」機能（たとえば、米国のカーネギー教育振興財団が行っている大学分類のように、日本の個別機関が授与する学位の種類や量）とどの程度対応しているかをさらに分析する必要があるだろう。同様に組織形態についても、例えば「教育組織と研究組織を分離して編成する形態」を採用していると答えた長が、国立大学の学長において 35.6%も存在する点には留意する必要があるだろう。つまり、これはあくまで組織の長の認識であって、真の現状との乖離があることが予想される。組織の長の権限がますます強化される今日的潮流にあって、組織の長の舵取りだけでなく、組織の長が適切な「組織のセルフイメージ」を持てるかどうか、今後の大学運営には重要な問題となってくることは言うまでもない。

#### 【注】

- 1) それぞれの役割について「現在果たしている役割」（「果たしている」「やや果たしている」「果たしていない」の3段階評価）、「今後重視すべき役割」（「重視する」「やや重視する」「重視しない」の3段階評価）を選択してもらった。表中には「果たしている」「重視している」の割合を示した。
- 2) 大学類型は、旧帝国大学系の「総合大学 a」、旧制大学を含む「総合大学 b」、学部数が2つ以上で医学部のある「複合大学 a」、学部数が2つ以上で医学部のない「複合大学 b」、旧制大学を母体とした「複合大学 c」、医学部を持つ「単科大学 a」、医学部を持たない「単科大学 b」の7つに分類した。
- 3) 表には「あてはまる」と回答された割合を示している。

#### 【参考文献】

- 天野郁夫(2002)「戦後国立大学政策の展開」『国立学校財務センター研究報告（国立大学の構造分化と地域交流）』第6号，3-46頁。
- 天野郁夫(1984)「大学群の比較分析」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会，70-81頁。
- 天野郁夫・河上婦志子(1984)「大学群の特性分析」慶伊編，前掲書，82-111頁。
- 小林雅之(2002)「システムの構造分化—統計的分析」『国立学校財務センター研究報告（国立大学の構造分化と地域交流）』第6号，147-182頁。
- 小林雅之(2004)「高等教育の多様化政策」『大学財務経営研究』第1号，53-67頁。
- 光田好孝(2004)「日本の大学のカーネギー分類」『大学財務経営研究』第1号，71-82頁。

文部科学省(2006)『大学一覧』。

吉田文(2002)「国立大学の諸類型」『国立学校財務センター研究報告（国立大学の構造分化と地域交流）』第6号, 183-193頁。

## 第2章 教育

### 第1節 高大接続の現状と課題

杉原 敏彦

大膳 司

「高等教育の質」の保証は、行政機関による設置審査や認証評価機関による評価のみならず、カリキュラムの策定、入学者選抜、教員や研究者の養成・処遇、各種の公的支援、教育・研究活動や組織・財務運営の状況に関する情報開示等のすべての活動を通して実現されるべきものである<sup>1)</sup>。

例えば、高等教育における入学者選抜を考えれば、そのあり方は、中等教育以前の教育や選抜される学生の質に影響し、そのことが高等教育の質を規定してくるということが考えられる。

そこで、本章では、戦後の高等教育（特に、大学）における入学者選抜を取り巻く状況の変化が、どのような影響を及ぼしてきたのかを記述し、さらに、今後、どのような状況が想定されるのか、高等教育の質の保証という観点からみて、どのような対応が求められるのか、等について論述する。

#### 1. 高校教育改革の潮流

我が国の戦後高校教育の歴史は、その教育内容と制度そのものの多様化の軌跡と言える。教育内容の多様化は、学習指導要領の改訂の度に、すべての高校生が卒業までに共通に履修する単位数が減じられていくことを見ても明らかである<sup>2)</sup>。多様化する高校生の興味・関心や進路希望に応じた教育内容を提供するためには、共通課程を減らし生徒の主体的な選択を拡大することによって対応するのが効果的という考え方に基づいている。

また、高校制度の多様化を象徴するものの一つが、総合学科の設置・拡充である。総合学科は、普通科及び専門学科と並ぶ第3の学科として1994年度から制度化され、幅広い選択科目の中から生徒が自分で科目を選択して学ぶことができることを特長とする学校制度である。普通教育と専門教育の二学科体制で行われてきた戦後の高校教育に「普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に実施する学科」（高等学校設置基準第5条）が加わったのである<sup>3)</sup>。

総合学科・単位制高校等特色ある学校の設置や学校間連携・学校外の学修の単位認定等教育課程の工夫等、現在進められている高校教育改革の源流は、臨時教育審議会での協議(1984～87)に求められる。この臨時教育審議会答申では、教育改革の理念として①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化（国際化・情報化）への対応の3点が示され、高校教育においても、「自由化・個性化・多様化」というその後の改革の流れが方向付けられた。このような中身を持つ改革が提言され、今日でも展開され続けている背景には、高校教育の量的拡大と質的変容があるからに他ならない<sup>4)</sup>。

戦前のように一部の選ばれた者が進学する中等教育機関ではなく、中学校卒業者の97%超が進学する国民の教育機関となった今日の高等学校には、能力・適性、進路希望、興味・関心等の極めて多様な生徒が入学している。そのため、高校教育の水準や内容については一律一様ではなく、幅広く柔軟な教育を行うことが、高校教育を成り立たせるための前提条件となった。一方で、高校で共通に学ぶ内容が減れば減るほど、高校教育修了の意味するところはこれまた一様一定でなくなり、高校と高等教育機関との接続が円滑に行われぬおそれが高まるのである。高校生の多様な関心や学力を踏まえた上で、彼らにとって充実した高等教育とするための質的保証をどのようにして実現するか、そのために高校と大学はどのような接続を果たさなければならないか、これらの点が今日における高校と大学の接続の最大の課題と言える。

## 2. 大学教育の大衆化と18歳人口の減少

### (1) 高校教育と大学教育の関係

高等教育は初等中等教育を基礎として成り立つものであるから、高校教育の在り方が大学における教育に影響を及ぼすのは自然である。ところが、実際にはこれまで大学教育が高校教育から影響を受けることはほとんどなく、逆に高校教育の方が大学教育から大きな影響を受け続けてきたのである。その傾向は、志願者の集中する選抜性の高い一部の大学（以下、「選抜型大学」）にあって、一層顕著であった。それは、特にこれらの選抜型大学が高校教育に求める水準は高く、一定であった上に、入学者の受け入れに当たって厳しい選抜が行われ、高校教育における到達度の高い生徒についてのみ入学が許可されるという仕組みがあったからである。つまり、高校教育にどのような改革の潮流が生まれ、どのような教育が営まれようと（学習指導要領でどのような改訂が行われようと）、難易度の極めて高い入学試験を受験して選抜型大学にたどり着く学生の学力と受けてきた教育水準は変わらず一定であったからである。

逆に、高校の側では、選抜型大学を中心として大学により多数の入学者を送ることを学校内外から期待されると同時に、その実績が自らが行う教育の質の高さの証明に他ならないと受け止められていた。このように厳しい選抜が行われている間は、大学教育と高校教育との間の影響を及ぼす関係は片方向のものであった。

ところが、近年、大学教育は高校教育から大きな影響を受ける立場に変わってきた。そのような変化の様子や要因を探るため、次に大学進学率及び18歳人口の推移等について見てみよう。

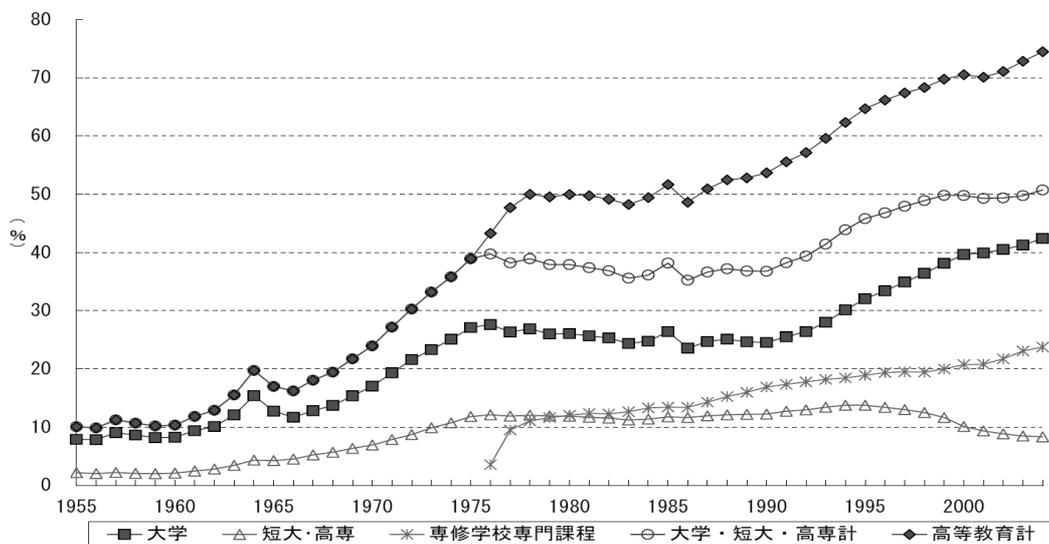
### (2) 大学進学率の推移

我が国の大学・短期大学進学率は、戦後しばらくは10%台であったが、1969年に20%、73年に30%を超え、その後しばらく停滞の時期があったものの93年に40%を超え、05年には51.5%となってほぼユニバーサル化の段階まで到達したところである。

あらためて戦後の大学・短期大学等進学率の推移を見ると（図1参照）、二つの急増期とその間に挟まれた停滞期のあることが分かる。第一の急増期は1960～75年、第二のそれは1985～現在であり、その間の停滞期は75年からの約10年間である。それぞれの急増期には、団塊世代と

そのジュニア世代の大学進学期が重なっている。このうち停滞期に相当する約 10 年間に限っては、文部省の高等教育政策として、大学の新增設と定員増は、国公立の医大等政策的に要請されるものに限定するとともに、地方における高等教育機関の充実を期して政令指定都市等特定地域では認可しないなどの措置のとられたことが影響している<sup>5)</sup>。進学希望者が集中している大都市部で進学者の受け皿になる収容力を増やさないという政策をとった結果として、激しい進学競争が起こった。「そして皮肉なことにその中で国立大学の地盤沈下と、大都市部を中心とした私立大学の地位上昇が進行することになった」<sup>6)</sup>。

図 1 高等教育への進学率推移：段階別



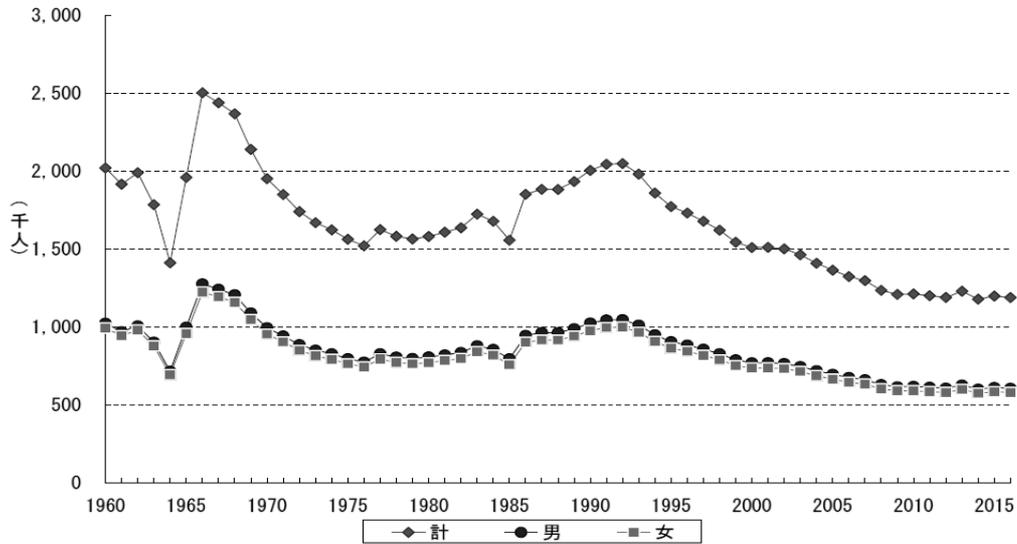
出典：広島大学高等教育研究開発センター高等教育統計データ集

その後、1990 年前後に文部省は、18 歳人口の急増に対応するために、それまで抑制していた大学・短期大学の定員の拡大政策に転じた。この拡大政策は、もっぱら私大の活力に期待しようとするものであり、大学設置基準運用の緩和もあって、ほぼ 10 年間抑制されていた私学の新增設要求が、「堰を切ったように溢れだした観」があった<sup>7)</sup>。さらに、18 歳人口のピーク（1992 年）後の減少期に、それまで拡大した収容力を縮減させる実効のある政策がとられず、また、90 年代以降、長期的な視野で大学の入学定員が統制されることがなく、結果として現在に至るまで進学率の上昇が見られるところである。

### (3) 18 歳人口の推移と高校・大学教育への影響

前項で触れたとおり、団塊世代の大学進学期以降では、そのジュニア世代の大学進学期に当たる 1992 年をピークとして、その後は 18 歳人口が長期的に減少する局面を迎えている。18 歳人口は、94 年に約 205 万人であったものが、2005 年に 136 万人となり、その後ピーク時の 60%弱に相当する 120 万人前後で長期的に推移する見通しである（図 2 参照）。

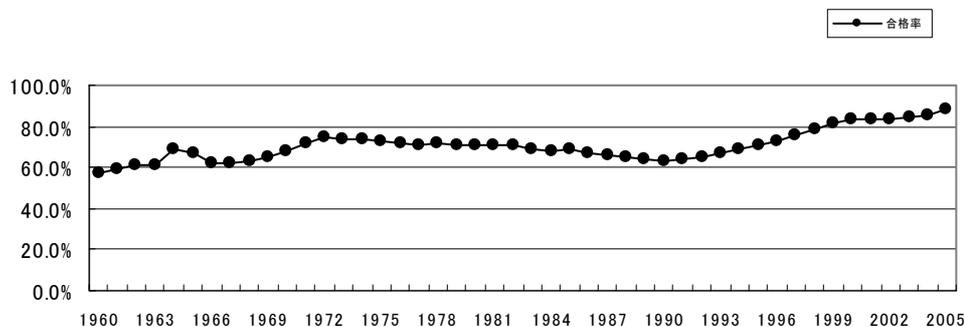
図2 進学該当年齢人口の推移：男女別



出典：広島大学高等教育研究開発センター高等教育統計データ集

94年と05年で比較すると、18歳人口は約34%減少しているのに対して、大学・短期大学入学者数は約12%しか減少していない。この数字から考えられることは、大学・短期大学進学率及び合格率の上昇である。大学・短期大学合格率（入学者数/志願者数）は90年の62.7%以降毎年上昇し、05年には88.1%にまで至っている（図3参照）。文部科学省の推計では、07年にこの合格率（収容力）は100%に達する。すなわち大学・短期大学全入となる見込みである。入学者選抜が機能しないオープンアドミッションの状況は、すでに少なくない大学・短期大学で見られているが、今後さらに増加することが予想される。入学希望者の集中する選抜型大学はなくなることはないとはいえ、一般に、大学進学及び大学入試を高校における学習インセンティブとして期待することはもはや不可能な状況に立ち至っている。それは同時に、高校修了時点で、高校教育の成果として修得すべき内容を身につけないまま大学に入学する者が増加することを示唆している。

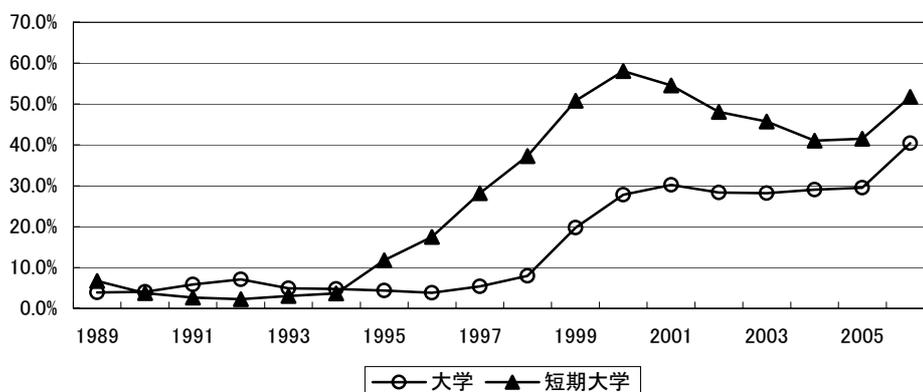
図3 大学・短期大学合格率推移



出典：文部科学省高等教育局大学入試室

また、大学の入学定員は、18歳人口の減少期に入った1995年以降減少するどころかむしろ現在に至るまで増加してきている<sup>8)</sup>。短期大学から4年制大学への移行という要因だけでなく、大学・学部の新設が続いているためである。この結果、入学者数が入学定員を下回る「定員割れ」の大学・短期大学が急増しており、図4のとおり2006年度では私立大学の約4割、私立短期大学の約5割が定員割れを引き起こしている。このような入学定員の恒常的な割り込みは、大学の安定的な経営に重大な影響を与えるものと考えられる。

図4 私立大学・短期大学における定員割れ学校数割合の推移



出典：日本私立学校振興・共済事業団

### 3. 高校と大学の接続の現状

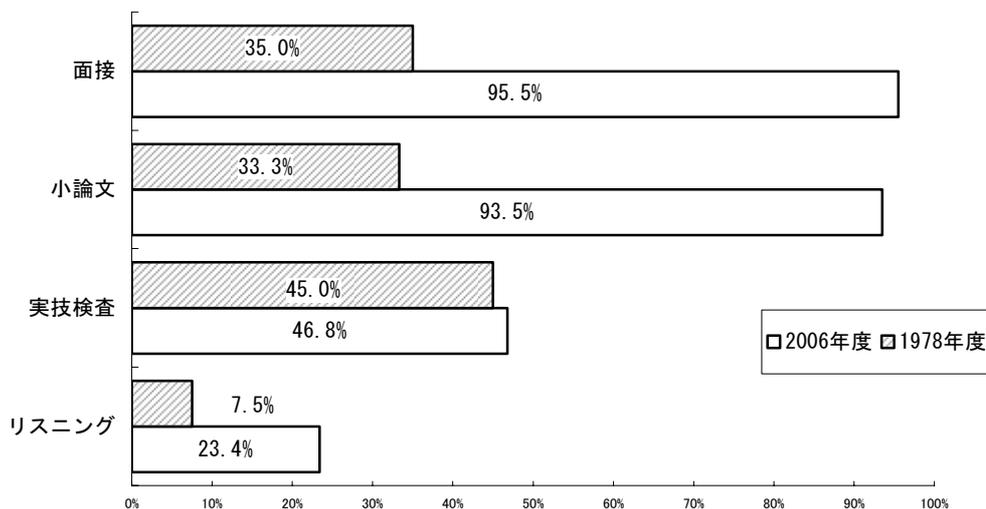
#### (1) 入学者選抜

高校と大学の接続とは、主に大学入学者選抜を指していた。とりわけ選抜型大学においては、出題される入試問題が大学の求める高校教育の到達水準であり、高校においても入学者選抜を目標に教育を営んでおり、高校生にとって最大の学習インセンティブは入学者選抜に他ならなかった。入学者選抜が大学・高校の双方でこのように受け止められていたのは、大学進学自体が入学者選抜において努力を要し、入試合格は難しいものと捉えられていた時期でもあるが、合格率の推移を追うと、特に合格率の低かった時期は、1960年代半ばと90年代初めの頃だと分かる（図3参照）。この2つの年代をピークとする概ね60年代から90年代初めまでの期間、高校と大学の接続とは主に入学者選抜を指していたと思われる。

ところで、こうした進学競争を緩和するために文部省が打ち出した政策は、選抜尺度の多元化、多様化であった。学力試験という一元的な尺度で受験者を得点順に並べ、最上位から順に入学定員まで合格させるという「公平・公正」な選抜方法、したがって一元的な尺度なるが故に競争も加熱しやすい選抜方法だけではなく、高校時代の諸活動の実績や小論文、面接などを通じて、志願者の学ぶ意欲や専門領域への関心等をも合否判断の要素とする新たな選抜方法の導入が促進され、次第に大学に取り入れられていった。大学の設置者別に見ると、入学者選抜方法の多様化に

ついてより保守的な対応をするのは国公立大学の方だと考えられるが、共通一次試験導入直前の1978年度と2006年度とで国公立大学における多面的な評価基準の導入状況を比較すると、図5のとおりである。現在ではほとんどの国公立大学において面接及び小論文が評価基準として取り入れられている。

図5 国公立大学における多面的な評価基準の導入状況



出典：文部科学省高等教育局大学入試室

また、選抜方法の別でいえば、長い間大学入学者選抜のほとんど唯一の方法であった一般選抜に、推薦入学<sup>9)</sup>やアドミッション・オフィス入試<sup>10)</sup>が加わった。両選抜方法とも、学力検査を主要な資料とする一般選抜に対して、「入学定員の一部について、多様な選抜方法を工夫することが望ましい」<sup>11)</sup>として文部科学省によって示されている選抜方法の一つであり、実質的に学力検査を実施しないという点で共通の特徴がある。この10年間を見ても、図6に示すとおり、1995年度に国公立大学の入学者における一般選抜と非一般選抜との割合が7：3であったものが、2005年度には6：4に推移している。今や大学入学者の4割が教科学力を測る学力検査によらず大学の門をくぐっており、その割合は今後も増加する傾向にある。

## (2) 高校と大学の対応

このように入学者選抜が変容すると、それに呼応して高校教育も影響を受ける。高校において中核となる「進学指導」の取組みは、一般選抜の学力検査入試問題からうかがえる大学の求める学力水準に生徒の学力を到達させる「学力向上」の取組みから、大学の行う「多様な選抜」に対応する力をつける取組みへと変わっていく。この傾向は、多様な進路希望を持つ生徒の在学する高校で顕著であるが、「進学校」においても、入学者選抜の変容に対応しないことを逆に標榜する高校と、このような変容に対して「苛立ち」を覚えつつそれでも対応する高校とに分かれているように見える。

一方で、大学の側では、特に90年代以降大学が大衆化し合格率も上昇するにつれて、学力試

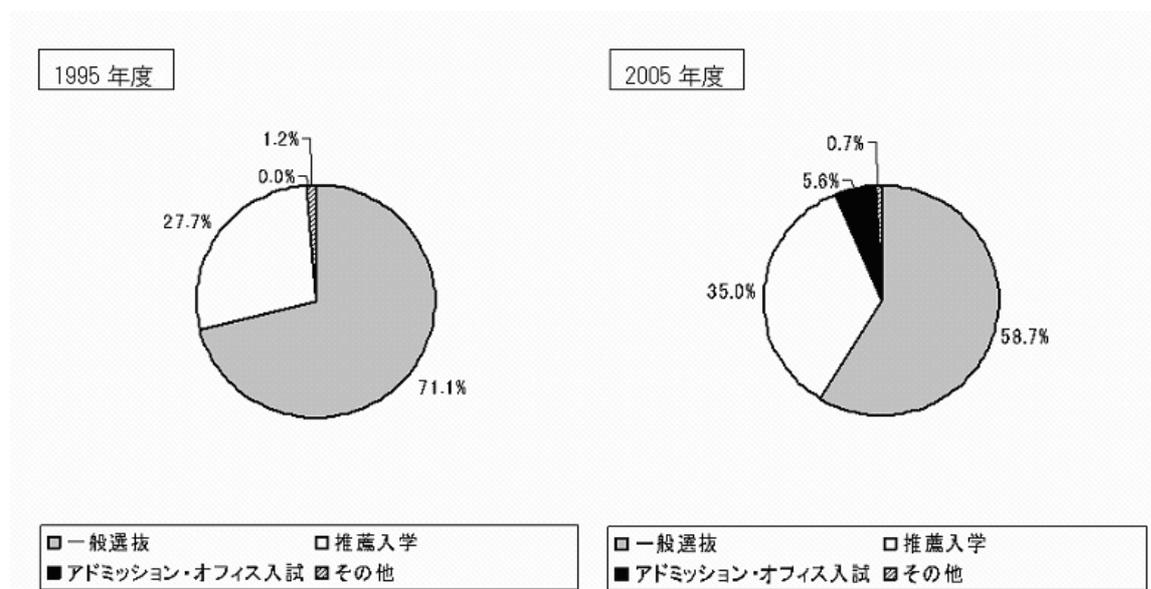
験が選抜方法として有効に機能しない大学が増加してきた。高校教育の段階で入学者選抜・大学進学自体はかつてのように学習インセンティブとして働かず、学習意欲や進学目標の定まらないままひとまず大学に進学するという者が少なくない状態に立ち至っていることは、すでに述べたとおりである。また、18歳人口の減少によって、学生募集が不安定となる大学が増加してくると、そのような大学では志願者を集めることが喫緊の課題となってくる。

こうして、一方で、大学教育を成り立たせるためには入学者に高校教育修了時点での一定の学力を要求したい、他方で、そのことを測る選抜を実施しようとする、選抜自体が重荷となって志願者が集まらず、選抜として機能しないというディレンマが大学間に広がっている。「入学者選抜」は入学者を選抜する以前に、先ずは志願者を集めるためにその内容と方法を工夫せざるを得ないという皮肉な状況が生まれている。こうして、このような大学が選抜方法等を「工夫」した結果が、選抜方法や評価基準の多様化の中に紛れ込んでいるとも考えられる<sup>12)</sup>。

図6 国公立大学における選抜方法別入学者数割合の推移

〔平成7年度選抜方法入学者数の割合〕

〔平成17年度選抜方法入学者数の割合〕



出典：文部科学省高等教育局大学入試室

#### 4. 高校と大学の接続の課題

大学教育のユニバーサル化の時代を迎え、多様な学習歴を持ち多様な関心を抱いた学生が大学に入学する状況はますます常態化することであろう。こうした事態に対応するために、基本的には、児童・生徒一人一人の個性や能力を生かす教育システムや、生涯にわたって能力・適性、意欲・関心等に応じて学ぶことができる生涯学習社会の実現などに向けて、様々な教育改革を進めていくことが肝要である。

特に、入学者選抜に関しては、以下に示すとおり、選抜方法を工夫することはもとより、初等

中等教育段階での教育改革や入学後の教育の工夫，それらを援護，支援する企業や政府のあり方が問われてくる。

### **(1) 入学者選抜を取り巻く課題**

特に，大学等入学者選抜の改革を進めていく際には，以下に示す3点について，各教育段階において考慮することが必要である。

#### **1) 初等中等教育の目標達成**

初等中等教育においては，その後の学習や職業・社会生活の基盤を形成することを役割として，人間として，また，家族の一員，社会の一員として，更には国民として共通に身に付けるべき基礎・基本を習得した上で，生徒が各自の興味・関心，能力・適性，進路等に応じて選択した分野の基礎的能力を確実に習得することが期待されている。

特に，高等教育との円滑な接続に資する観点から，児童・生徒が，当該学校段階の教育目標を達成しているかどうかの評価（到達度評価）を実施していくことが肝要である。

その際，我が国では，必ずしも各学校における評価の参考となるような客観的な評価基準や評価方法に関する研究が進んでいないことから，このような評価基準等について積極的な研究，開発を行うことが必要である。各学校では，これらの評価基準等を参考としながら各学校段階の教育目標を達成しているかどうかを評価することになる。

#### **2) 学士課程教育の水準維持**

学士課程教育の目標は，初等中等教育における「自ら学び，自ら考える力」の育成を基礎に，「課題探求能力の育成」を重視するとともに，専門的素養のある人材として高度化・国際化・複雑化する社会で活躍できる基礎的能力等を培うことにある。

卒業時において，そのような社会の要請にこたえる人材としての質を確保し，国際的にも通用する人材を養成するためには，その教育について一定の質と水準を保つことが求められる。

#### **3) 学部・学科定員の柔軟な変更**

今後，18歳人口の減少等により，場合によっては，各大学では，学部・学科の教育に必要な能力・適性等を有すると判断される者が入学定員に満たないこともあり得るものと考えられる。そのような場合には，各大学においてまずは現在の学生定員が適正かどうかについて検討する必要がある。

### **(2) 入学後の課題**

さらに，学士課程教育の成果が求められるレベルに達しているものかどうかを不断に点検し，入学者選抜や学士課程教育の内容・方法を改善していくことが求められる。

米国においては，学生募集，アドミッション，リテンション（在籍），学生支援サービス等一連の学生に関する業務を組織的にマネージすることを「エンロールメント・マネイジメント」とい

う概念で総合的に研究・開発が進んでいる。学生が大学等に入学し、卒業するまで、その成長・発達や意見を調査・聴取し、大学が学生に対してどのような付加価値を付けているかを絶えずチェックすることを通して、大学改革を実施しようとするものである<sup>13)</sup>。

これは、授業料を納めている学生やその親だけでなく、税金を支払っている国民や企業に対するアカウントビリティ（会計説明責任）に対する態度の現れである。

### （3）政府や企業の理解と支援

大学等において、学生の能力・知識・技術を身に付けさせるための教育内容、方法等を充実し、学生個々人の能力・知識・技術や資質を向上させるための大学側での努力は当然のことであるが、これらの努力がより促進されるためには、政府による資金支援や情報提供、及び企業等における学生採用の改善も必要である。

特に、企業等における採用側は、採用に当たって学生に求める能力・知識・技術を具体的に示し、大学において当該能力等をいかに身に付けさせ、付加価値を高めさせたかを適切に評価した上で採用等を行うべきである。

以上、学校、政府、企業のそれぞれの努力と改革が調和的に実施されることを通して、高大接続が新たな高次元へと成長していくものとする<sup>14)</sup>。

### 【注及び参考・引用文献】

- 1) 中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』平成17年1月28日。
- 2) 高等学校普通科において共通に履修する必履修科目の単位数の合計は、1960年版の学習指導要領で68単位、70年版で47単位であったものが、99年版では31単位と減じられている。この点については、荒井克弘「戦後大学入試の構造と課題—高等教育の量的拡大と入試の対応—」中島直忠編『日本・中国高等教育と入試—二一世紀への課題と展望』玉川大学出版部、2000年、が詳しい。
- 3) 制度発足当初の1994年度、全国で7校であった総合学科高校が、05年度には286校まで拡大している。
- 4) 新制高校発足直後(1950年)に42.5%であった高校進学率は、1954年に50%、61年に60%、65年に70%、70年に80%、74年に90%をそれぞれ超え、現在(2005年)では97.6%までになっている。
- 5) 黒羽亮一『新版戦後大学政策の展開』玉川大学出版部、2001年、110-111頁。
- 6) 天野郁夫『大学改革の社会学』、玉川大学出版部、2006年、189-190頁。
- 7) 黒羽亮一、前掲書、2001年、117-118頁。
- 8) 私立4年制大学を取りあげると、18歳人口ピーク時の1992年度の入学定員が303,312人であるのに対して、06年度は440,335人まで増加している(1992年度を100として、145.2)。
- 9) 文部科学省の通知する大学入学者選抜実施要項において、推薦入学について記述されたのは

- 1966年度入学者選抜からである。実施要項（07年度大学入学者選抜版，文部科学省高等教育局長通知）では「出身学校長の推薦に基づき，原則として学力検査を免除し調査書を主な資料として判定する方法」と定義されている。
- 10) 大学入学者選抜実施要項において，アドミッション・オフィス入試について記述されたのは2002年度入学者選抜からである。実施要項では「詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって，入学志願者の能力・適性や学習に対する意欲，目的意識等を総合的に判定する方法」と定義されている。
- 11) 平成19年度大学入学者選抜実施要項(平成18年5月29日付け 文部科学省高等教育長通知)
- 12) 高校と大学の接続及び大学入学者選抜全般に関する基本文献は以下のとおりである。
- ・天野郁夫『教育改革を考える』東京大学出版会，1985年。
  - ・天野郁夫『大学改革の社会学』玉川大学出版部，2006年。
  - ・荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続 入試接続から教育接続へ』玉川大学出版部，2005年。
  - ・勝野頼彦『高大連携とは何か』学事出版，2004年。
  - ・佐々木亨『大学入試制度』大月書店，1984年。
  - ・中島直忠編『日本・中国高等教育と入試—二一世紀への課題と展望—』玉川大学出版部，2000年。
- 13) 「エンロールメント・マネジメント」に関する基本文献は以下のとおりである。
- ・今井健 / 今井光映『大学エンロールメント・マーケティング 大学EMの4Cスクエアパラダイム』中部日本教育文化会，2003年。
  - ・山田達雄『大学の学生募集戦略』学校法人経理研究会，1993年。
  - ・フィリップ・コトラー / カレン・F・A・フォックス『学校のマーケティング戦略』蒼林社，1989年。
- 14) 本章で扱わなかった高大接続問題として，進学機会の不平等問題がある。格差社会が指摘されている現代において重要な政策課題となっはいるが，この分野の研究は，既に膨大な蓄積があり，改めて本章では扱わなかった。なお，この分野の成果については，近藤博之編『日本の階層システム 3 戦後日本の教育社会』東京大学出版会，2000年，を参照のこと。

## 第2節 カリキュラム

### 学士課程カリキュラムの再構築—歴史的・比較的視点から—

黄 福涛

本稿では、歴史的・比較的視点から大学教育理念の類型、学士課程カリキュラムの主なモデルとその変容を簡潔に考察する。それと同時に、知識基盤社会や大衆化、グローバル化の進展に対応したアメリカ、日本、そして中国における学士課程カリキュラムの改革と趨勢について、おもに 1990 年代以降の動向を概観し、そのうえで、日本における学士課程カリキュラムの再構築の課題と今後の対策について検討する。

#### 1. 大学教育理念の類型とカリキュラムモデル—歴史的視点

大学教育理念とそれに基づく学士課程カリキュラムのモデルについては、いろいろな視点からまとめることができるが、本稿では、歴史的・比較的な視点から、以下の四つの大学教育理念とそれに対応した学士課程カリキュラムモデルを整理し、それぞれの特徴について検討する。

第一はリベラル教育理念(liberal education)である。この教育理念の淵源は古代ギリシア・アテネの市民・自由民(ラテン語で libre)のための教育に遡ることができる。古代ギリシア時代には、この言葉は精神的教化の意味で、非奴隷的自由人の知的素養の意味を持ち、階級性・貴族性を払拭するに至っていない。特に古代ギリシア・アテネでは精神と肉体が調和した全人的教養人が理想とされ、当時の教育は主として社会的・政治的指導性を発揮する地位を占めるエリート集団のためのものであり、ほとんどは個人の発展のためではなく公的な生活への準備であると考えられている。そのために学ぶべき知識が学科目として提示されていた。

この理念に基づいた教育内容は文法、修辞学、弁証法、算術、幾何、天文学、音楽などである。紀元前 5 世紀のローマにおいて、それらは自由七科(seven liberal arts)として定められた。パリ大学を代表とする中世大学が成立した 12 世紀以降、自由七科は専門職教育科目(神学、法学、医学)の基礎科目へと発展、継承され、リベラル・アーツ学部の中心科目となった。またこれらの科目は実用的なもののみならず、かつ職業と、それも特に弁護士、医者、教師及び聖職者などの専門職と強い結びつきを持っていた。14 世紀以後、古代リベラル教育の概念はルネサンス人文主義のなかによみがえり、さらに 18 世紀後半のドイツ新人文主義運動のなかでは、古典文化の精神を学び直し、それを新たに創造したり、展開し直したりするという形で捉え直された。18 世紀以後、ヨーロッパ大陸のフランス、ドイツ、ロシアなどの近代大学は、こうした教育を新設の中・高等教育機関に移し、自らは専門教育機関としての性格を強く持ってきた。

一方、12 世紀後半ごろ、イギリスではパリ大学リベラル・アーツ学部の学寮(カレッジ)を主

なモデルとして、オックスフォード大学およびケンブリッジ大学が成立した。この二つの大学においては、自由七科を含む古典人文科学，例えば古典語，古代文学，宗教，道徳，歴史，スポーツ，社交などを提供するカレッジが大学の重要な教育機能を担うものとなった。カレッジは「全制的施設」であり，学生は少人数クラスやチューターによって教えられていた。学生生活のあらゆる場面—身体的・精神的健康，個人の衛生，宗教，道徳的発達など—は，チューターによって指導や規制がなされた。16世紀以降，これは人格形成や幅広い知識・能力を身につけることを目的とする紳士養成の教育へと発展した。つまり，この二つの大学は，学者をつくるのではなく紳士をつくる場所であり，科学を研究し教授するよりも，むしろ教養を与えるところと考えられたのである（皇，1970）。その後，17世紀から始まったイギリスの産業革命の進展に伴い，リベラル・アーツ的準備教育は後期中等教育段階に委ねられることになった。

要するに，このリベラル・アーツ教育の理念とカリキュラムの形態においては，その本質は職業や専門教育と対におかれ，将来のエリートや指導者の養成を目指す一方で，中世大学が成立した後は，高等教育準備教育としてみなされたのである。つまり，この教育理念とカリキュラム編成の流れは，古代から近代までに，普遍的な人格・一般教養の形成を目的とした「自由民」のための教育から中世大学における高度専門職教育の基礎へと転換し，さらに近代においては高等教育に続くエリートの教育制度として，庶民のための初等・中等教育レベルのものに変わった（小林，1997）。

第二は専門職教育理念(professional education)である。これは専門職業の準備を行う教育のことである。広義には，将来の職業生活に必要な特別な教育課程を編成し，一般教育と，その基礎のうえにおかれる専門分化した高度な職業教育をいう。狭義には，聖職者，弁護士，医者，教師，作家，研究者，芸術家等の専門職業人(professionals)の養成を目指し，その免許や資格を与える専門職業教育をさす。この意味では，手工芸，手職および低いレベルの技術，家政，商業等の実業教育や職業教育(vocational education)と区別される（小学館，1998）。

専門職教育の発端は，パリ大学の神学部，法学部，医学部においては，聖職者，弁護士，医者，教師という伝統的専門職養人養成を目的とした教育である。また13世紀前後，イタリアのボローニャ，サレルノにおいても，実用性が高い法律と医学を中心として，専門的知識や技能を提供する大学教育は発達した。17世紀末から近代科学が大学へ導入されるのにつれ，この実践知識に基づく職業人の養成を中心とした専門教育は，近代的な科学，技術をベースとし，国家に奉仕した高級技術官僚の育成へと転換した。こうした近代的専門教育の代表は，1789年大革命以後のフランスにおける各種専門学院のカリキュラムである。特にブルジョア政府によって直接に設置・管理されたエコール・ポリテクニクは，ブルジョアジーによる新生政権，科学革命・技術発展などからの求めに応じるために革命が生み出したもので，そこでは近代国家利益・産業発展と深く結びついた実用課程が設置され，その教育課程は功利性と実用性を強調するものだった。このモデルはその後大陸諸国に伝播して，19世紀後半にはいくつかの国における近代専門教育の形成に大きな影響を与え，専門教育の基本的な形態となった（関，1994）。例えば，ロシアは20世紀初期までに，技術，工学，軍事，医学関係機関を中心とする近代高等教育制度を発足させ(Jarusch,

1982)、旧ソビエト社会主義時代に、党の幹部と技術者の養成を目的とする専門高等教育機関へと発展させた。多くの高等教育機関において5年の履修期間が実施されており、最初の2年間は全学必修科目、その後の3年間は職業に対応して細分された専門科目・実習が中心に行われた。そのうち、専門基礎科目と専門科目の卒業要件総時間に対する比率は95%程度だった(de Witt, 1955)。

近代以降の専門職教育カリキュラムモデルの特徴は、特に国家のための高い専門性を持つ技術労働力(manpower)の養成を目的とする、細分された科学的、技術的、専門職的訓練プログラムとなっていることである。そして特に応用科学と工学に関する内容が多い。またそのカリキュラムの開発は、基本的には国家の優先事項によって厳しく規制され、政府の設置基準や法令などによって直接に管理される。さらに、統一あるいは標準化された教科書とシラバスによって行われることが多い。

第三は科学教育理念(scientific education)である。1810年に創設されたベルリン大学にその理念と教育が象徴されている。また戦前の日本の国立大学もその影響を受けている。ベルリン大学は「既有既成の知識を学ぶのではなく、学問をつねにいまだ完全には解決されていない『問題』として扱え」というフンボルトの理念によって(潮木, 1973)、研究を重視し、研究者の養成を目的としている。具体的には、ベルリン大学では中世大学における予備教育的位置に置かれていたリベラル・アーツ学部が従属の地位を脱し、哲学部へと変更されたうえで、神学、医学及び法学の諸学を統一する機能を持った。それに加えて、哲学部における各科目の学習と研究による教養形成が最重視され、深い哲学的教養を持つ神学、法学、医学分野の知的専門人や知識人を養成するという大学像が志向された。そのため自然科学に関する科目でも、特定の職業の準備を目的とする内容ではなく、内面的な教養を通じて普遍的な人間を形成するという目標を実現するものであった。ドイツモデルが強調するのは近代科学の認識と発展の価値、つまり学生は単に受動的に科学知識を身につけるだけではなく、一定の探求と研究活動をしなければならないということである。学生は人類の歴史経験、科学の研究成果を主体の認識図式に転化して、次第に物事を見、知る能力を養うのであり、そのことは教養の涵養に大きな役割を果たしている。これは科学の実用性と功利価値ではなく、科学の信念、方法と研究能力の養成を重視したものだと言えるだろう。しかし19世紀後半から、ドイツ研究大学の哲学部において、自然科学分野に関する教育と学問研究に大きな変化が起こり、産業社会の求める専門職業人養成のための工科大学も数多く設置された。その一方で、研究大学においても実用性の高い科目が次々設置され、19世紀のフランス高等教育機関のように、国家と産業に密接な関係を持つカリキュラムが導入された。

この理念に基づいたカリキュラムモデルは、ベルリン大学が代表とされ、哲学部の地位を上昇させた。それと共に、その中に近代人文・社会及び自然科学の内容を導入することによって研究と教育の統合を実現し、「Wissenschaft」(純粋科学)という学問を目指した。その目的は大学における最終目標である「Wissenschaft」に応じた知識の統一、特に科学的真理の創造である。また大学の組織と教育については、中世の大学において教師が死守したギルドの自治権は、近代の大学においては研究のための自治権として学部教授会の手に移された。さらに、教授の方法とし

ては講義が重視される一方で、皇は次のように述べている。「知識の創造を使命とする近世の大学において、中世の大学の討論に代わるべきものは演習である。演習において、学生は教師の指導の下に、あるいは教師との共同研究の形式において、科学の研究方法を体得する。人文科学・社会科学の研究におけるゼミナール(Seminar)と、自然科学の研究における研究所(Institute)・実験室(Laboratorium)は、近世の大学の本質と密接な関係をもっている」(皇, 1970, 104 頁)。つまり、大学において研究・教授・学習の三位一体が実現した。

第四は一般教育理念(general education)である。一般教育の原型は、古代ギリシアの自由民の教育(文法, 修辞学, 弁証法, 算術, 幾何, 天文学, 音楽からなる自由七科)に求められるが、その中核的な部分は 19 世紀後半のアメリカにおいて生成したものである。もともとアメリカの高等教育ではイギリスの古典大学(オックスフォード大学など)の影響を受け、中世学問, 宗教的科目, 文芸復興期におけるギリシア・ローマの古典文学や聖書などの科目を中心に、聖職者や弁護士の養成を目的とした教育が行われた(Lucas, 1994)。近代自由・民主国家の形成、特に 19 世紀中期からの産業革命の急速な進展の中で、高等教育には激変する社会の需要に応え、より多くの人材を育成することが要求された。20 世紀前半、アメリカでは、ヨーロッパ伝来のリベラル教育やリベラル・アーツに沿うリベラル・エデュケーション(liberal education)は、ジェネラル・エデュケーション(general education, 一般教育)とよばれるようになった。

一般教育の発足は 1940 年代から始まった「great books」運動に象徴される。1945 年のハーバード大学委員会報告『自由社会における一般教育』の出版を契機に、一般教育の理念が正式に登場し、特に第二次世界大戦以後、アメリカの政治的、経済的、文化的な影響が世界的に強まるのに伴い、一般教育も多くの国々に広がりつつある。

アメリカの大学は多様性を特徴とし、また一般教育の概念は常に歴史の流れの中で変化しているため、一言で一般教育の理念を概括するのは極めて難しい。前述の三つのモデルと比較してみると、その理念は大きく分けて二つの特徴があるといえる。第一は、従来のように特定の社会階層やエリートに限らず、一般市民や大衆に開放された教育である。第二は、一般教育は伝統的専門職教育、あるいは理工系をはじめとする専門職的教育、特に技能的職業教育とは区別され、自由で民主的な社会を担う有能な構成員を養成するために、一般市民として必要な一般的、基礎的、また総合的な知識・技能・能力・態度を習得させる科目を含んでいる。その内容は、人文・社会・自然科学に関する選択科目が幅広く提供されることを通じて、一般市民・社会人として幅広い教養や知識、能力、資質を身につけることを目指すものである。それと同時に、上級の専門職教育、特に大学院教育の共通・基礎教育として位置づけられる。また総合的・学際的な専攻として開設されるものも多い。

こうした理念に基づくカリキュラムのモデルは、ロスブラットによれば、「通常、幅広さ・一貫性・共通必修コアを属性とするといわれる」(ロスブラット, 1999)。具体的には、それはコア・カリキュラム、分配必修、自由選択に大別される。そのうちコア・カリキュラムは、学生全員に同一の、厳密に構成された広い分野の、しばしば学際的な内容の履修を強制するもので、アメリカのハーバード大学やコロンビア大学はこれに属する。分配必修カリキュラムは、人文・社会・

自然等の分野の中から、それぞれ何科目かを取ることを要求するもので、分野指定の厳密なものから、指定はするが、強制はしないものまでの幅がある（舘，1997）。

以上に述べた四つの大学教育の理念とそのカリキュラムに関する分析に基づいて、次の表1を作成することができる。

表1 大学教育理念の類型とカリキュラムモデル

| 類型     | リベラル教育            | 科学教育                        | 専門職教育                         | 一般教育                                      |
|--------|-------------------|-----------------------------|-------------------------------|---|
| 形成時期   | 紀元前5世紀            | 19世紀初期                      | 18世紀紀末                        | 20世紀前半                                    |
| 代表的な国家 | 古代ギリシア、<br>中世イギリス | 近代ドイツ                       | 近代フランス                        | 現代アメリカ                                    |
| 目的     | 国家指導者や<br>紳士の養成   | 真理の追求と<br>研究者の養成            | 技術官僚と<br>専門職業人の養成             | 一般市民の養成                                   |
| 対象     | 支配階級・<br>エリート     | エリート                        | 特定階層                          | 一般市民                                      |
| 内容     | 古代言語や<br>古典文化     | 純粋科学知識                      | 理工系を中心とする<br>実用性が高い<br>近代科学技術 | 幅広い人文、社会、<br>自然科学知識の組み合わせ                 |
| 教育組織   | カレッジ              | 研究大学                        | 専門高等教育機関                      | 大学における文理学院                                |
| 教授法    | 個人指導              | ゼミナールを中心<br>とする教育と研究<br>の統一 | 講義+現場実習                       | 講義以外に、討論、<br>プロジェクトへの参加、<br>インターンシップなどの重視 |

## 2. 大学教育理念とカリキュラムモデルの変容

### (1) 変化の要因

上述のように、歴史的視点から四つの大学教育理念とそれに基づくカリキュラムモデルをまとめることができるが、19世紀後半以降、様々な社会的、政治的、経済的な要因により、大学教育の理念とカリキュラムモデルは変化しつつある。その第一の要因は、近代産業革命の勃発である。特に19世紀後半から始まった第二次近代工業の発達では、専門的職業人としての資質を身につける人材の養成が要請され、イギリスのオックスフォード大学とケンブリッジ大学のリベラル教育理念と、ドイツのベルリン大学の教育理念に大きなインパクトを与えた。

第二の要因は近代国家の発足である。近代国家創立の過程では、国家に奉仕する高級技術官僚を養成するために、国家利益や産業発展と深く結びつく専門職教育が求められ、教育課程の功利性と実用性は不可欠だった。これにより、フランス大革命後、近代科学・技術に基づく新しい内容がカリキュラムとして各種専門学院で受け入れられた。1920年末には、フランスの教育理念に基づいて、旧ソビエトモデルが確立した。以来、特に発展途上国では、専門職教育理念は学士課

程カリキュラムの中核的地位を占めている。

第三の要因は、20世紀前半以降、アメリカから始まった高等教育の大衆化そしてユニバーサル化である。マーチン・トロウによれば、高等教育の全体の規模が拡大するのに伴い、高等教育の大衆化とユニバーサル・アクセス型システムのもとでは、高等教育の目的は、エリート型の段階の人間形成・社会化のみならず、知識・技能の伝達そして新しい広い経験の提供の実現が強く求められる。また社会からの多様な要求に応ずるためには、高等教育の主要機能も、エリート・支配階級の精神や性格の形成に加えて、専門分化したエリート養成と社会の指導者層の育成、そして産業社会に適応しうる全国民の育成におかれるようになる。さらに、そのカリキュラムは高度に構造化から構造化と弾力化の組み合わせ、そして段階的学習方式の崩壊へと変革するようになる（喜多村，1999）。要するに、高等教育の大衆化の進展は、古代のリベラル教育理念から現代の一般教育への変容に直接に影響を与えた。

第四の要因は知識基盤社会の到来である。学習社会への移行に伴い、高等教育において学習者に対して新しい広い経験を提供し、社会変化に対する適応力を養うことにますます重点がおかれるようになる。またカリキュラムの編成・開発に対しては、学習者の幅広い能力の養成、言い換えれば社会の多様なニーズに適応できる資質能力を育成することが強く要求される。

第五の要因はグローバル化の影響である。1980年代末のベルリンの壁崩壊以降、経済などのグローバル化の進展により、国際レベルにおける教育の質的向上や国際舞台で活躍できる人材の養成を図ることが重要となった。これは大学教育全体で通じた取り組む必要がある。

以上の五つの要因により、20世紀後半以降、学士課程教育レベルにおいては、従来支配的だったリベラル教育理念と科学教育理念の影響が弱くなる一方で、専門職教育理念、特に一般教育理念に注目が集まりつつある。したがって近年来のカリキュラムをめぐる議論と改革は、基本的には一般教育理念と専門職教育理念の衝突、一般教育の再定義、あるいはこれらの二つの理念の再構築によって生じている。

## （2）近年の動向

以上のような状況の中で、多くの国において、従来の学士課程カリキュラムの問題点を見極め、改革する必要に迫られるなど、大学教育理念と大学教育システムの再構築が行われていることは周知の事実であるといえよう。国・地域によって、そうした改革には様々な形態があるが、以下の三点について特筆すべきであると考えられる。

第一は、高等教育機関に対する行政規制の緩和による学士課程カリキュラムの多様性・個性化である。特にアジア諸国については、従来の政府による設置基準が緩和され、各高等教育機関が自由に自らの大学理念を掲げ、科目設置ができるようになった。

第二は、グローバル化の進展に基づく国際社会で活躍できる人材の養成とカリキュラムの国際化の推進である。これによって、先進国、発展途上国を問わずいずれの国々においても、コンピューター、情報科学、英語、地域研究に加え、国際的事業に携わる多国籍企業などで働く専門家を養成するためのビジネスや経営管理分野のプログラムが急増している。したがって、国内市場に向

けての専門職教育科目の重要性が強調されるだけでなく、国際的な視野に立った専門人材の育成に相応しいカリキュラムの開発も求められている。

第三は、高等教育の大衆化による学士課程教育レベルにおける一般教育の拡大である。前述のように、特にエリート段階から大衆化段階へと進んでいる諸国においては、高等教育の進学率の増加によって、従来の特定階層やエリートのための教育プログラムや専門職教育を中心とするカリキュラム構造の再構築が求められている。特に、多様な学生に対応するため、導入教育と補習教育が一般教育の重要な内容として大学関係者の注目を集めている。

### 3. カリキュラムをめぐる議論と改革—比較的观点

上述のように、いわゆる専門職教育理念と一般教育理念をめぐる議論は、現代の学士課程カリキュラムの編成・開発に関する主たる課題である。以下では、比較的观点から、1990年代以降のアメリカ、日本、そして中国における学士課程カリキュラムの特質と最近の議論や改革を検討する。

広島大学高等教育研究開発センターの最近の国際調査によれば（有本他，2006）、教育の目的を、専門性・特殊性か一般性かの軸と、学問的視点か社会的視点かの軸をクロスさせて四つの学士課程カリキュラムの分類ができる。すなわち、一般社会人として資質を身につけることを目的とするモデル、幅広い学問的興味・関心・知識を醸成することを目的とするモデル、専門的職業人としての資質を身につけることを目的とするモデル、学問の専門家としての資質を身につけることを目的とするモデルである。

この四つの理念としての教育目的を用いて、アメリカ、日本、そして中国という3カ国の大学の学士課程教育の目的とどの程度関連しているかを質問した。3カ国における学士課程教育の目的の関連性を比較してみると、アメリカは「一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」が日本、中国に比べて関連性が強く、中国は「専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」が他の2カ国に比べて関連性が強かった。なお、日本は、他の2カ国に比べて関連性が強い学士課程教育の目的はないが、中国と同様、「専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」が比較的に強く指摘されていた。

これらの結果から、目的からみた各国の学士課程教育の特徴は、日本と中国は職業人養成志向、米国は市民養成志向といえるのではないかと思われる。なお、「幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」については、3カ国ともほぼ同様の関連性を認識していた。

また、大学教育の改善を必要とする理由として、アメリカでは、「学生に意欲を持って学習してもらうため」(65.0%)、「競争的環境に対応するため」(60.0%)、「学生に豊富な知識を習得してもらうため」(55.0%)、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(55.0%)、「教育活動が大学評価の対象となっているため」(55.0%)となっていた。

日本は、「学生に意欲を持って学習してもらうため」(94.2%)、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(76.9%)、「社会の情報化・国際化に対応したカリキュラム編成の必要性のため」(50.0%)、「学生（18歳）人口の減少に伴う大学生生き残りのため」(49.7%)、「学生に豊富な

知識を習得してもらうため」(47.4%)となった。

中国は、「高等教育の大衆化によって学生の質が下がるのを防ぐため」(78.8%),「学生に豊富な知識を習得してもらうため」(71.2%),「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」(62.1%),「教育活動が大学評価の対象となっているため」(50.0%)となった。

日米両国における高等教育の発展は、既にユニバーサル・アクセス段階に入っており、従来のように大学が学生を選択した段階から、様々な背景を持った学生が大学を選ぶ段階へと転換している。また、学士段階の教育においては、専門教育よりも教養教育、あるいは一般教育がより重視される動きが進んでいるので、学生に意欲を持って学習してもらうことが重要であると判断する。

逆に、中国においては、近年、大衆化の進展に伴う教育の質的低下はもっとも深刻な問題である。また、学士課程教育は専門教育を中心に実施しているため、学生に豊富な知識を習得してもらうことは大切である。

さらに、教育内容(カリキュラム)を組織的に検討した観点は何かについて質問した結果は、アメリカでは「社会の情報化」(61.8%),「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」(50.5%),「社会の国際化」(38.7%)であった。これに対して、日本では、「教養教育に対する社会的ニーズ」(49.8%),「社会の情報化」(49.1%),「社会の国際化」(39.1%),「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」(39.1%)であった。中国では「教養教育に対する社会的ニーズ」(66.9%),「学生の大衆化」(28.8%),「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」(26.6%)であった。日本と中国は「教養教育に対する社会的ニーズ」という観点からカリキュラムを検討したことをもっとも重視したことがわかった。

以上の国際調査結果を踏まえて、アメリカ、日本、中国における学士課程カリキュラムをめぐる議論や改革の試みについて、具体的に取り上げることにする。

### (1) アメリカ

前述のように、アメリカの学士課程教育の最大の特徴は多様性である。日本や中国のように全国統一の大学設置基準が存在していないため、学士課程カリキュラムの編成と開発について、基本的には各機関によって自由に行われている。ただし、大学の組織という観点から二つのパターンとその組み合わせに分類することができる(東京大学大学総合教育研究センター, 1997)。第一はアメリカの古典的なリベラル・アーツ教育の理念を中核理念とするものである。人文・社会・自然科学に渡る教育科目を単一の組織に包括し、例えば、ハーバード大学や、イエール大学などがこれに相当する。第二は特定の専門領域において学士課程が組織されている場合である。このパターンに属する機関のほとんどで理工系の教育が重視されており、MIT やカリフォルニア工科大学などが挙げられる。そのほか両者の混交とみられるパターンがある。

アメリカにおける学士課程カリキュラムの変動を概括すると、その特徴は次のようにまとめることができる。すなわち、1960年代に黒人学生問題を中心とした民族研究が新しい内容として取り上げられた。1970年代に女性研究が学士課程カリキュラムの開発に大きな影響を与え、ジェンダー研究に関するプログラムが多くの大学で受け入れられた。1980年代から大衆化の進展によ

て、補習教育が多くの大学に普及した。1990年代以降、グローバル化の影響で、外国語プログラムをはじめとする地域研究や、海外インターンシップの重視、国際的に通用するプログラムの開発などが盛んに進められる一方、学際的教育プログラムが新しい学習内容として登場し、学士課程カリキュラムに盛り込まれたことは特に注目される。フーバー(Huber)は、学際的プログラムの発達の理由を学生の多様化とし、学際的プログラムは幅広い知識を提供できると同時に、学生が上級の専門職教育プログラムを勉強するための基礎・予備段階に位置づけられ、いわゆる架け橋という役割も果たしていると述べた(L. Huber, 1992)。

具体的なカリキュラムの改革については、様々な試みが実施されているが、特に三つの側面がある。

第一は補習教育の拡大である。1995年の時点では、補習教育のコースを設置していた4年制大学は公立81%、私立63%だった(江原, 2004)。その内容はほとんどが読解や作文練習、数学などで、大学の学習に必要な基礎知識とスキルが提供されていた。最近、こうした科目が急増し、一般教育の重要な一環として学士課程カリキュラムに組み込まれている。

その第二は、アメリカの大学はよく構造化されたコア・カリキュラムを作っていることである。統計によれば、1990年代の初めには少なくとも200を超える大学がcoreとかgeneralと名のつくプログラムの拡大を行っている(田中, 2004)。また、個別大学の改革事例については、最近ハーバード大学の学士課程カリキュラムをめぐる議論とレビューは重要である。ハーバード大学デレク・ボク・センター長ウィルキンソンは、ハーバード大学文理学院で、約30年ぶりのレビューであるカリキュラムの検討と改革の目的は、一般教育の再定義の試み、学士課程カリキュラムにおける自然科学の役割の拡大、学生の国際的な経験の促進などの内容を含むものであると紹介している。また、ハーバード大学のカリキュラムに対するレビューの経験について、氏は、カリキュラムレビューの目的を明確にすること、学内のすべての関係者による意見を求めること、および改革のプロセスは遅々として繰り返すものだとして理解することを厭わないといった三点である(ウィルキンソン, 2005)。

最後に、今日のアメリカの高等教育の使命と機能について、シカゴ大学の哲学者であるMartha Nussbaum教授は、現代のアメリカ高等教育のきわめて重要な機能は一般市民を養成することであると指摘している。また、氏は学生が文化的に多様化し、かつ国際化が進んだ世界に適應するためには、幅広く多元的な文化の理解が必要であると強調している。したがって、これまでの一般教育の内容に加え、西洋の伝統に関する書籍や教科書を学習することは、学生が他民族の感情や価値観を判断するのに必要な思考力や批判力を養成するのに役に立つと思われる。これにより、学士課程カリキュラム編成の視点からみると、肝心なのは学生が社会の中で、教養を身につけた一員となるためには、何を勉強しなければならないかという課題である(Bastedo, 2005)。

## (2) 日本

現代日本の大学教育カリキュラムの形成と改革に重要な影響を与えたのは、第一次米国教育使節団報告書の勧告だと指摘されている。この勧告は大学のカリキュラムに一般教育の導入を示唆した最初の提案だと評価されている(海後・寺崎, 1969)。当時、一般教育と専門教育のカリキュ

ラムでは、人文科学・社会科学・自然科学の3分野において、それぞれ12単位以上ずつ修得させることになっていた。特に授業科目の学年次別配当については、最初の1-2年間に集中的に一般教育を履修させる方式（横割り型）の他に、総合コースなどを開設して高学年次まで一般教育履修させる方式（くさび型など）も推奨していた。しかし、1990年代始めまで、東京大学と埼玉大学などを除いて、ほとんどの国立大学は横割り型を採用していた。

1991年の大学設置基準の大綱化以降、日本の学士課程カリキュラムには大きな変化が起こっている。1991年の学士課程カリキュラム改革は大きく二つの段階に区分できる。第一の段階は、科目区分の廃止及び教養部の解体である。大学設置基準の改正の主要点は二つある。第一に専門教育科目・一般教育科目といった固定的な科目区分を廃止し、それぞれの大学、学部の教育理念に沿った自主的、体系的な教育課程の編成が望まれたこと、第二に自由な教育課程の編成が、教育水準の低下につながらないように、自己点検・自己評価の制度化が求めたことである。また、それに関連し、一般教育科目の担当組織を見直す必要が生じた。

第二の段階は、学士課程教育の「教養教育」化という段階である。大学審議会が公表した1998年10月答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」及び2000年11月最終答申「グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について」により、学士課程カリキュラム改革はその段階に入った。それは単に一般教育課程・教養部の解体に止まらず、教育課程の編成においても、教育の実施組織においても、アメリカの大学、特にリベラルアーツ・カレッジをモデルにした、学士課程教育そのものの「教養教育」化と理解できる。つまり、これからは、学士課程段階での教育は「教養教育」を中心に、高度の専門教育は大学院に委ねるといった新しい改革方向を示している。

改革の実態と結果について、文科省の調査によれば（文部科学省、2005）、1991年の大学設置基準改正を踏まえ、過去4年間（1991年度～1994年度）において、全体の約8割の559大学（約80%）、1,370学部（約75%）がカリキュラム改革を実施している。主な改革の内容としては、従来のような科目区分の廃止・見直しだけでなく、「くさび」型の検討をはじめ、必修選択の見直し、単位計算の見直し、コース制の導入、卒業要件単位数の見直しなど、様々な改革が多く大学の行われている。教養教育の実施状況においても、種々な取組が行われているが、情報活用能力の育成、心身の健康に関する科目、専門教育の基礎科目及び社会的・学問的な主題などについて開設している大学が多い。

また、国際化に対応する一環として、外国語による授業も実施されている。特に卒業時に学生が身につけるべき水準について何らかの達成目標を設定している大学は2002年度の72機関から2004年度の85機関に増加している。達成目標としては、例えば、文献から必要な情報を収集できる能力、基礎的な専門用語が分かる能力、英文を英語のまま理解し、その内容を英語で説明、発表することができる能力、TOEFL（トーフル）、TOEIC（トーイック）、英検などの認定試験における一定水準の達成、英字新聞の一般記事の大意が理解できる能力、専門領域での英語による意思疎通ができる能力などが挙げられている。

さらに、情報化への対応については、国公私立536大学（約77%）で情報処理教育を必修化し

ており、678 大学（約 97%）で専用の教室を設置している。そのほか、高等学校での履修の多様化に伴い、2004 年度は、国公立 427 大学（約 61%）、850 学部（約 47%）が高等学校の履修状況に配慮した取組を実施している。2004 年度までに、補習授業を実施した大学数は 159、学部数は 263 だった。下級学年の学生を対象にする教養教育においては、それはスキル化とリメディアル化となってあらわれている（吉田、2005）。ただし、ここで特筆すべきは、日本の大学がカリキュラム編成において「大いに考慮している」比率がもっとも高いのは、表 2 にみるように、「専門教育の水準の維持」と「専門学部の教育目的・理念」であり、他の事項の追随を許さない。審議会において再三効用が説かれても、「教養教育と専門教育のバランス」を考慮する学部は 30% に満たないのが実情である。

表 2 カリキュラム編成において「大いに考慮している」比率

|                |      |
|----------------|------|
| 専門教育の水準の維持     | 67.8 |
| 専門学部の教育目的・理念   | 64.9 |
| 教養教育と専門教育のバランス | 28.9 |

出典：吉田（2005）「教養教育と専門教育との葛藤—学士課程カリキュラムの構造的問題—」  
第二回日中高等教育フォーラム、広島大学、2005 年 11 月 7-9 日。

大学教育で共通に身につけるべき能力・姿勢とは何か、また教養教育で目指すものは何かという課題は依然として解決されていないようである。例えば、大学教育での能力獲得をめぐる認識について実施された調査結果によれば、人文・社会系の場合は、教員の間からは「文章での説明力」、「文章の理解力」、「論理的思考力」などが重要であるに対して、理・工・農学系の場合は、目だった特徴がない。また態度をめぐる認識についての調査結果では、人文・社会系の場合は、教員の間から「探究心を持つこと」と「批判的精神を持つこと」という点が強調される。一方、理・工・農学系の場合は、「探究心を持つこと」を除き、ほかの項目はそれほど強調されていない（小方、2001）。

### （3）中国

1990 年代前半までの中国における学士課程カリキュラムの特徴については、三点が取り上げられる。

第一に、高等教育機関における専門分野、専攻の設置は、中央教育部によって公布された普通高等教育機関設置専攻基準に基づき厳しく管理されていた。第二に、高等教育機関における学士課程カリキュラムの構成内容に関しては、1990 年代まで、理工系高等教育機関はもちろん、他の単科大学、そして総合大学でも極めて数が多く、細分化された専門分野が存在していた。第三に、1990 年代初期まで、学士課程カリキュラムの科目は基本的に以下のような二つのタイプのいずれかだった。すなわち、一つは全学必修科目、専攻必修科目、選択科目に分けるタイプであり、もう一つは全学必修科目、基礎必修科目、専攻必修科目、選択科目に分けるタイプであった。ここでまず指摘しておきたいのは、選択科目の位置づけである。この時期、卒業要件単位数に占める

選択科目の比率は30%未満でかなり低く、また選択科目数も少なく、しかもその多くは専門科目での選択必修であった。また、全学必修科目は、中国革命史、マルクス主義原理、世界政治と国際関係、英語、体育とコンピューターなどから構成されていた。こうした科目は、アメリカや日本のように一般教育や教養教育科目ではなかった。さらに各科目の単位学年配当からみると、第1学年から第2学年の前半あるいは第2学年終了まで全学必修科目が提供され、第2学年の後半あるいは第3学年から第4学年まで、基礎必修科目と必修科目専攻が開設されたことが多かった(黄, 2001)。

1994年以降、中国では全国規模学士課程カリキュラム改革を実施している。それは1950年代のカリキュラムの調整と異なり、政府主導のもとで、各大学の教員が積極的に改革に巻き込まれていることが特徴の一つである。また中央政府による行政規制の緩和によって、各大学に科目設置や専攻の見直しに関する自由権が与えられたため、各大学・分野・専攻によって様々な学士課程カリキュラムモデルが試行されている。そのうち、代表的カリキュラム構造の類型は横割型である多くの大学、特に専門性の高い理工系・医薬系機関では、二つの段階に明確に分けた4年間の学部課程を編成している。すなわち、第一段階では、学生は入学後文学類、理学類あるいは工学類等のような学問分野によって、専門教育と切り離し、全学あるいは所属学院で開設された共通科目・基礎科目を履修する。その後、第二段階で所属専攻に戻って専門科目を学ぶ。

カリキュラム内容の改革においては、1990年代前半までに、開設する専攻の見直しと専攻構造の調整が行われた。1990年以降、1993年と1997年の2度にわたって学士課程教育での専攻目録が見直され、特に後者では専攻の種類が大幅に削減された。「応用型」(現場の仕事に役立つタイプ)、「複合型」(多様な知識や技能を身につけたタイプ)人材の養成を目標として、専攻の分け方があまりに細分化され、狭い範囲に限られていた従来のやり方から、各専攻の間口をより広くするように改められた。これによって、高等教育機関における学士課程の専攻、特に理工系の専攻の種類は大幅に減少した。これに対して、1990年代中期から大学生に対する「素質教育」の提唱が提唱され、それに沿った一般教育科目が大学に導入された。1990年代まで、多くの大学に「素質教育」と名のつくプログラムが多くあった。こうしたプログラムは大学生の一般的な素養を向上させることを注目とし、理工系学生に対しては文学、歴史、哲学、芸術などの人文社会科学教育を、文系学生に対しては自然科学教育を開設するものであった。1990年代後半から、「通識教育」という名称の科目がほとんどの大学で受けられるようになった。この「通識教育」は実は *general education* の中国語の訳語である。現在、こうした「通識教育科目」は通常大学の第1、2学年において開設され、大きく分けて共通必修科目と素質教育類の選択科目から構成されている。各大学によって、「通識教育科目」が単位全体を占める比率は異なっているが、平均的には、約48%である。また、共通必修科目と素質教育類の選択科目がそれぞれ「通識教育科目」総単位数に占める比率について分析してみると、大学によって、大きな開きが存在しているが、平均的には、共通必修科目がそれを占める比率は約70%であるに対して、素質教育類の選択科目の比率は30%程度である。しかし、1990年代と比較すると、多くの大学で、共通必修科目が「通識教育科目」総単位数を占める比率が減少しつつある一方、素質教育類の選択科目の比率は次第に増

加しているとみられる（陳，2005）。さらに、「通識教育科目」の内容構成については、一部の必須科目を除いて各大学は自由に科目設置ができるようになったため様々な形で科目編成を行っているが、通常、共通必修科目は、体育や情報科目など以外に、政治理論科目と外国語科目が全体の65%程度を占めている。これに対して、素質教育類の選択科目は、各大学によってその内容が異なっているが、一般的に言えば、人文科学、社会科学、数学と自然科学、中華文明と外国文明、学際的領域などに関する科目からなっている。

#### 4. 結論

以上、歴史的視点から、教育理念と学士課程カリキュラムの主なモデルを検討したうえで、比較的視点から、1990年代を中心とした動きに焦点をあて、アメリカ、日本、そして中国における学士課程カリキュラムをめぐる議論と改革を分析した。その結果として、次のように整理できるだろう。

第一に、四つの大学理念およびそれに基づくカリキュラムモデル、そして各教育理念の中身とカリキュラムモデルの構造は、社会的、政治的、経済的、または大学発展段階の影響を受けて、変わりつつあるとみなされる。特に近代以降、大学の機能が多様化したことによって、異なる大学教育理念の間に矛盾や衝突が生じた。結局、国家や社会にもっとも役立つ理念のみが生き残っている。自由教育理念が崩壊し、そしてそれから一般教育理念へ変容されたもっとも大きな要因は、産業革命の勃発と高等教育の大衆化に対応しにくいことであった。一方で、専門職教育理念も最初の奴隷的または機械的な教育、自己否定的特徴から、中世の職業と結びつき、近代以後、大学の中に次第に重要な地位を占め、今日も依然として大学教育に重要な役割を果たしている。その要因は大学が産業革命以後、科学技術に関する内容を導入し、国家と社会に奉仕する人材を育成することを目標にしたのである。いわゆる社会の変動に対応し主導的な自己調整能力を有することは、大学教育理念とカリキュラムモデルが存続することを決定していると考えられる。

第二に、歴史の流れのなかで、四つの教育理念は完全に大学から消えているわけではないと考える。今日、専門職教育と一般教育という二つの理念が学士課程教育に支配的な役割を果たしているが、古代ギリシアに淵源を發したリベラル教育は、特にアメリカの大学で一般教育という名称でよみがえっただけではなく、その文化的教養による人格の完成、素質向上の理念は依然として学士課程カリキュラムの編成や改革に重要な影響を与えているといえよう。また、19世紀ドイツに発足した研究者の養成を目的とする科学教育理念は多くの学士課程教育から消え、次第に大学院教育レベルに移ったが、知識基盤社会の進展によって、その理念の重要性はさらに認識されるだろう。

第三に、アメリカ、日本、中国という3カ国の比較研究から、大衆化や、市場化、知識基盤社会の到来、グローバル化などの影響で、学士課程カリキュラムをめぐる議論や改革は、社会制度や政治制度の枠を超えて、基本的には同じ方向に向かって進んでいるといえる。例えば、近年来、3カ国ともに一般教育や教養教育を強調し基礎教育を拡充すると共に、様々な能力・素質の養成

を重視する改革を実施している。

第四に、学士課程カリキュラムの改革は、高校教育のあり方と関連しているだけではなく、大学院教育の状況にも関わっている。またその改革の成功のためは行政や教員集団だけによるものではなく、学生を含むあらゆる利益者の参加が重要である。

第五に、アメリカをはじめとする近年の学士課程カリキュラムの動きとしては、一般教育において、文化的素養に関する科目開設し、人格の完成や幅広い知識を持つ教養の伝達が目標とされている。また、大衆化やグローバル化の進展によって、補習教育を中心とした専門教育の基礎としての一般教育内容や、国際的にコミュニケーションがとれる能力の養成、国際競争力をもつ人材を育成する科目の開発も欠かせない。

第六に、現在の日本の学士課程カリキュラムに関する議論や改革は、以上の課題とほぼ同様であるといえる。こうした様々な課題を解決するためには、専門職教育志向と科学教育志向両方が強い日本の大学は、行政主導に基づくが改革を見直すことが必要である。と同時に、教養教育内容の具体化、学士課程教育の機能の再調整を行うことは、学士課程カリキュラムの再構築が進んでいる中では肝心なところである。

#### 【参考文献】

有本章他(2006)「大学における教育活動の質的保証に関する研究(3)―日本・米国・中国・韓国におけるFD活動の比較―」『日本高等教育学会第9回大会発表要旨集録』国立財務・経営センター，18頁。

潮木守一(1973)『近代大学の形成と変容』東京大学出版会，62頁。

江原武一(2004)「16 学部教育改革の方向と課題」『高等教育研究紀要』第19号（高等教育の展望と課題），財団法人高等教育研究所，203頁。

小方直幸(2001)「第7節 大学教育で教えたことと学んだこと―教員と学生の目から―」有本章『大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』有本章（研究代表者），平成10年度～平成12年度文部省科学研究費補助金（基盤研究(B)研究成果報告書），86-89頁。

海後宗臣・寺崎昌男(1969)『大学教育―戦後日本の教育改革9』東京大学出版会，392-393頁。

喜多村和之(1999)『現代の大学・高等教育―教育の制度と機能』玉川大学出版部，50-51頁。

陳小紅(2005)『大学通識教育課程研究』（大学教育課程に関する研究）厦門大学博士学位論文，229-231頁（中国語）。

黄福涛(2001)「1990年代後半の中国における学士課程カリキュラムの構造―日中比較の視点から―」『大学論集』第31集，広島大学高等教育研究開発センター，145-158頁。

小林哲也(1997)「一般教育概念の国際比較」一般教育学会編『大学教育研究の課題』，玉川大学出版部，93-100頁。

皇至道(1970)『大学の歴史と改革』講談社，151頁。

小学館(1998)『日本大百科全書+国語大辞書』株式会社ハーティネス，CD-ROM。

- ステファン・ディルセー著 池端次郎訳(1988)『大学史 (下) —その起源から現代まで—』東洋館出版社, 224 頁。
- ジェームズ・ウィルキンソン(2005)「研究重点大学におけるカリキュラム開発」(要旨)名古屋大学高等教育研究センター第 53 回招聘セミナー, 2005 年 1 月 26 日。
- 関正夫(1994)「社会の変動と学問・教育等への影響—現代大学の本質的問題へのアプローチ—」, 『大学論集』第 24 集, 広島大学大学教育研究センター, 4 頁。
- S・ロスブラット著 吉田文・杉谷祐美子訳(1999)『教養教育の系譜』玉川大学出版部, 89 頁。
- 館昭(1997)『大学改革 日本とアメリカ』, 玉川大学出版部, 77-78 頁。
- 田中義郎(2004)「15. アメリカの大学カリキュラムの趨勢—コア・カリキュラムの開発と発展」『高等教育研究紀要』第 19 号(高等教育の展望と課題), 財団法人高等教育研究所, 181 頁。
- 東京大学大学総合教育研究センター(1997)『アメリカ大学の学士課程教育』大総センターものぐらふ, 5-6 頁。
- 文部科学省(2005)[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/06/06060504/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/001.htm) 2006 年 6 月 21 日アクセス。
- 吉田文(2005)「教養教育と専門教育との葛藤—学士課程カリキュラムの構造的問題—」第二回日中高等教育フォーラム, 広島大学, 2005 年 11 月 7-9 日。
- Christopher J. Lucas (1994) *American Higher Education: A History*. St. Marin Press, New York, p.109.
- Konrad H. Jarausch (ed.) (1982) *The Transformation of Higher Learning 1860-1930*, Klett-Cotta, pp.100-101.
- L. Huber (1992) 'Towards a New Studium Generale: some conclusions', *European Journal of Education*, Vol. 27, No. 3, p.293.
- Michael N. Bastedo (2005) 'Curriculum in Higher Education: the Historical Roots of Contemporary Issues', Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, and Patricia J. Gumport (ed.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges* (Second Edition), The John Hopkins University Press, Baltimore and London, p.469.
- Nicholas de Witt (1955) *Soviet Professional Manpower: its education, training, and supply*, National Science Foundation, Washington, D. C., pp.106-110.

### 第3節 教育方法

北垣 郁雄

#### 1. 教授—学習過程と授業形態

##### (1) 教授—学習過程

授業は、教える側の教授者、教わる側の学生、および教育情報の授受があつて、成立する。

図1にその授業モデルとしての教授—学習過程を示す。

- ①教授者は学生に向かって講話し、あるいは質問をする。
- ②質問があつた場合、学生は教授者に回答する。
- ③教授者は、KR情報をその学生にフィードバックする。

ここで、KR(Knowledge of Result)情報とは、回答された内容の評価の結果を意味し、次の2と  
おりがある。

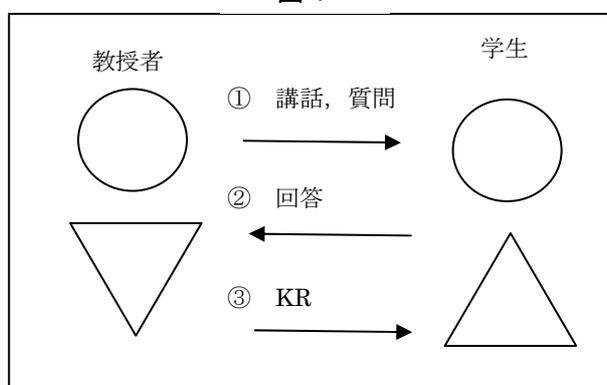
##### 1) 知的KR

回答の正誤の判断結果を表現したもの、誤答の場合の正答、あるいは回答内容に対するコメントなど、内容面の評価結果である。特に正答であることが教授者から伝えられると、学生のそれまでの知識構造に対して新たな正しい知識が付加されることになる。

##### 2) 情的KR

回答行為そのものを評価し表現したものであり、正誤の結果はともかくとして、回答してくれたことを認めてあげる賞賛の表現であることが多い。学生のやる気を出させることを主な目的とする。無反応や無感情に近い学生に、特に有効かもしれない。

図1



## (2) 授業形態

授業形態とは、講義、演習、実験・実習といった授業のスタイルを指す。ある授業テーマに関し、ふつうは最初に講義を行い、それに続いて演習や実験等を行う。

### 1) 講義

「導入」、「展開」および「まとめ」の3つに分けることができる。「導入」では、前回の授業のまとめやその授業で取り上げるテーマ、ねらい、問題提起などを行う。「展開」では、そのねらいに沿って、前回までの前提知識をもとにした理論的組み立てを順次説明して行く。「まとめ」では、その授業で得られた結論や授業の概要をまとめて述べるとともに、次回の予告を行う。

### 2) 演習

演習のための授業時間を設定することがあれば、講義の一部として行うこともある。演習は、講義で得られた知識の定着を図ることを目的とする。そのため実験系では、講義時間中にペーパーテストとして課題を与えることが多い。非実験系では、関連の文献を読ませ要約させるなどの課題を出すことがある。

### 3) 実験

自然現象を主な対象とする。実験により、何らかの結論が引き出されるように仕組まれ、環境が整備されることが多い。したがって、レポートでは、どのような結論が得られたかとそれに伴う考察が求められる。自然界には、学習としての実験に不都合なモノが多数存在するので、講義内容の確認ができるよう、屋内で理想的な環境を提供するよう配慮する。

### 4) 実習

実験との境界が必ずしも判然としない。実習は、技能的訓練、屋外、非測定・非計測、臨床などの概念を有する。自動車教習、野外実習、コンピュータ実習、教育実習などが挙げられる。シミュレーション実験は、確かにコンピュータを用いはするが、自然現象の理想的な環境下での再現を意味する。そして、プログラミング言語の習得については、コンピュータ実習とは呼ぶが、コンピュータ実験とは呼ばない。

## (3) 指導の様態

次に、指導の様態として、一斉指導、グループ指導および個別指導がある。

### 1) 一斉指導

大学では、受講者が200という大人数から少人数までさまざまである。特に、非実験系の教養的な授業では、受講者数が多いという特徴がある。大学院では、一斉指導といっても、20人以下であることが多い。個別に綿密な教授ができないという批判があるが、一学生のユニークな意見

を大勢に聞かせ討論ができるなど、教授者の授業の進め方次第で、その特徴を活かすことができる。

## 2) グループ指導

学生を数人のグループに分けて、個別にその中で同じ作業をさせる。特に、実験・実習では、数人ごとのグループを作り、その中で討論や試行錯誤しながら作業を進めることが多い。ディスカッションを一つの目的にしたグループ指導も、大人数よりも数人ごとのグループの中で行わせるほうが实际的である。

## 3) 個別指導

1対1の、いわば家庭教師である。その個人に合わせて指導法略を決めることができ、質問にも仔細に渡って回答することができる。したがって、もっとも理想的な指導と言われる。しかし現実には、個別指導では、教授者と学生の相性が、学習意欲に少なからず影響を及ぼす。その相性がよくないと、学生にとっては息が詰まってしまうということもあり得る。

## 2. 教授—学習の質的保証

大学生にとって、大学の教育は、講義、演習あるいは実験が、決められた時間割のもとに毎週毎週同じように進行してゆくだけのもの、と感じられるかもしれない。なかでも実験は、事前に行った講義に直結して行うことが多い。しかしそれでも、実験の途中で、何某かの行き詰まりが生じたり、予期しない結果が生じたりすることもある。その際、教授者に助けを求めれば、教授者は直ちに対応策を直接回答してくれるかもしれない。対応策のヒントだけを与えてくれるかもしれない。コンピュータシミュレーションを行わせ、あるいはインターネットで類似の検索を行わせ、結果の確信を得てから再実験を行うように指示するかもしれない。いずれにしても、教授者は、学生の起した行動や発言をもとに、瞬時のうちに、適切な教育方法を考え実行に移している。

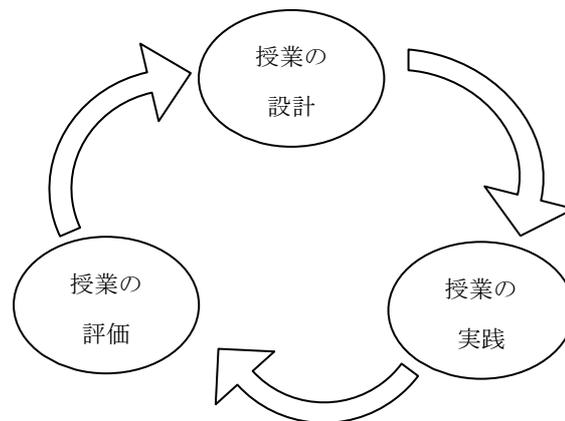
大学授業は、表面上は単調な時間割進行ではあろうが、熱心な教授者は、日ごろから、授業の内容や方法をさまざま推敲している。その内容・方法の是非により、大学教育の質が決まるからである。授業の内容は個別の領域の問題であるので、以下では、大学教育の方法改善に焦点をあてる。

### (1) 教育方法の改善

大学における‘教育方法’は、2とおりの捉え方がある。一つは、教室の中で展開される通常の授業における教授者の意思や表現や行動、あるいは、教授者が準備した教材やさまざまなメディアを、方法論的な視点で探ろうとするものである。大学授業の方法論であり、いわば狭義の捉え方である。もう一つは、‘大学教育’をその入口から出口まで一貫したものとみなす。入試という中等教育との接続の問題や、関連分野への就職を視野に入れた教育訓練のあり方をも含めて、大学教育の方法を考えようとするものである。その場合には、カリキュラムや大学の組織運営と

の連携も重要になる。第一の捉え方をもこれに含めるものであり、広義の捉え方である。以下では、比較的狭義なものを中心に、教育方法改善をまとめている。この場合、どのような教材内容を準備したら学習者は理解できるかといった工夫も教育方法改善に含めている。したがって、比較的ミクロな‘内容’は、方法改善の対象に含める。教育改善は、図2のサイクルでまとめられる。つまり、教授者は、何をどのように教えるのかの設計を行う。そこでは、指導案を作成したり、効果的と思われる教材の提示を工夫する。その後、その計画に基づいて授業実践を行う。その実践結果から、学生のアンケートやテストの結果を見て授業の方法を検討し、それに基づいて再び授業の新たな設計を行うという手順を踏む。

図2 授業の改善



大学の教育方法の研究では、実践的アプローチが多い。つまり、教授者が、専門の領域を授業で講義する際、どのような進め方が適切であろうか、というのがその研究の出発点となる。その教授者は独自の研究領域を専門としており、適切な授業の進め方は身の回りの仕事であるから、特別な研究意識をもっていないことが多い。したがって、我が国の大学の中で‘授業研究’が個別にいつから始まったのかは知る由もないが、大学授業をテーマに含めた同好会的な研究討論は、理工系では遅くとも昭和40年代には存在した。

理工系という立場上、実証性を旨とする研究を行うから、授業研究においても自ずと同じような研究スタイルを採る。研究の範囲を絞り、計画したことを授業で実施してみてその結果を考察する、という形を整えることが多かった。言い換えれば、仮説—実験—検証、という科学的枠組そのものである。研究対象が人間であるから、研究計画にそのような科学的枠組を潜在させるように取り計らった、といってもよい。当初の研究討論会は、大学をあげての組織的なものではなく、有志によるものであった。

そのような地道な活動が、関連の研究会や学会を押し進める。それらの開催が、大学教員に対して、さらに大学教育方法や指導技術の具体を考えさせるきっかけを生む、という正循環を作り出す。

組織的な研究討論は、学会での研究発表としてだけでなく、FD (Faculty Development ; 教員開発) と称する会合でも行われている。これは、教員の資質の開発にかかわるさまざまなテーマをとりあげ、より自由な討論形式で意見交換を図ろうとするものである。そこでは、授業方法の

みならず、前述の広義の教育方法にも話が及ぶ。FD は、大学の一部局あたり全学レベルであったりもする。ときには、研究領域を越えた相互討論もある。また、全国の大学に呼びかけることもあるなど、参加の対象範囲はさまざまである。

FD ということが重視されたのは、イギリスの高等教育の規模が急激に拡大されたことに依るといふ。科学技術者が大学教員に任用されても、研究者がそのまま教育者として通用するとはいえない。そのため、大学で優れた教育者になるために、組織的な FD が企画された。学术交流が盛んな時代に、我が国の多くの大学教授がそのような活動に触発され、グローバル化を視野に入れた大学教育を執り行う手段として、FD に興味をもつに至ったのは、グローバル化の一つの結果である。

## **(2) 授業研究の動機**

大学教員は、毎年、内容がほぼ定まった授業内容を行う。教員がなぜ教育方法に興味をもち工夫を凝らすようになるのか、個人的および社会的な動機を挙げてみたい。

### **1) 教育への熱意**

授業方法の工夫を誰かに強制されるのではなく、教員としての評価を高めるとの意図があるわけでもなく、ひたすら学生を教えることが好きで、授業に教育的な工夫を凝らしたいという、いわば純粋な動機である。

### **2) 第三者評価**

大学で、教育評価等の第三者評価が必要とされている。グローバル化に伴い、大学の国際的な競争力が求められているからである。また、国内では、大学としての使命に関する社会的説明責任も、明確化が求められている。

### **3) 教員間の競争心**

主に理工系で、多人数の学生を便宜上いくつかのクラスに分け、同じ科目名の下に、別々の教員が併行して担当することがある。授業はそれぞれの流儀に任されてはいるものの、科目名、授業時間帯、学生層のいずれも同じとなると、なんとなく授業の進め方についての競争心が芽生える。

### **4) 教員の異動**

教員は、ときには自分の意思で、あるいは一定の時期を迎えると、別の大学に異動することがある。その際、学生の資質の差異に啓発されると、真剣に授業研究を行うようになる。

### **5) 授業や学力の評価**

授業や学力の評価授業中にたまたま小テストを行ったり、授業についてのアンケートを行った

りすると、予想外の結果を得ることがある。簡単な学習内容と思っていたことが多くの学生に理解されていない、授業がつまらない、というアンケート結果などが、授業研究の動機となる。

#### 6) 啓発的な講話等

ノーベル賞受賞者や宇宙飛行士など、最高の栄誉や希少価値を有する識者が、直接あるいは情報通信技術を用いて、講話する機会が増えている。そのような啓発的な個人体験が、授業研究の動機となることがある。FDへの参加が啓発となることもある。

#### 7) 新技術の知識

たまたま教室に新しい設備が導入されたり、珍しいコンピュータ教材が手に入ったなど、新しい教育環境や教材が、その利用法を含めた授業研究の動機となることがある。

#### 8) 海外体験

欧米の先進諸国に留学したり研究活動や視察を行う機会に恵まれると、情報技術を駆使したさまざまな授業の工夫が目にとまることもある。珍しい新鮮な体験は、自分の授業の工夫を行うためのよい刺激となる。

#### 9) 教職の責任的役割

多くの教員をまとめる立場になると、当然、その教育全般に渡って責任を負う。大学教育方法もその一つである。そして、多くの場で、益となる知見の講話が期待される。過去の教育経験をもとに、教育方法の実践的理念を研究することになる。

### 3. 教育の質的保証と情報通信技術

我が国の高等教育に在籍する学生の同一年齢層に対する比率は、すでに40%を越えている。以前の高等学校で行われていたきめ細かな授業と同じ配慮が、大学教育で求められる。わかりやすい授業に配慮するとともに、学生に質の高い授業が提供されなければならない。情報通信技術は、以下のようにそのための手段として利用できる。

- ・教育方法に情報通信技術を駆使することである。コンピュータがネットワークを介さない、いわばスタンドアロンで使用されていたときのコンピュータ援用教育は、機能が限定されていた。それが、通信技術の進展により、これまでの対面授業では解決できない教育的諸事情に対処できる可能性が高まった。つまり、通信技術を用いてしかできないような遠隔授業や異文化学生交流も容易になった。遠隔授業と対面授業の使い分けや、それらと教育内容との連関を考えた上で、情報通信技術を用いる必要がある。また、授業の個々の場面で、メディアの有効利用が望まれる。

- ・情報通信技術を用いて大学間の教育的連携を図ることである。これにより、カリキュラムに関し、複数の大学に補完的な関係を持たせることができるようになる。‘授業のメニュー’が増え、学生に受講の選択の機会を増やすことが期待される。大学運営にも関わるので、教育方法、カリキュラム、事務的実務など、組織的な問題解決が求められる。
- ・教授スキルの情報交換のために、情報通信技術を活用することである。何人かの教授者が一同に会することにより、その問題意識が深まったり、問題意識をもち始めたりするものである。そのような機会を増やすため、気軽な電子フォーラムも役に立とう。

#### 4. 質的保証のための評価活動

##### (1) 教育評価一般

外部評価や自己点検評価は、組織的な活動の一環として行うので、その目的や活動内容など、枠組を明確にすることが望まれる。教育評価の場合もそうである。

##### 1) 評価の目的

ここでの目的は、教育活動さらには授業活動に対する質的保証であろう。それに加えて、大学の社会的役割とか社会に対する説明責任などを含めてより具体的に記述すると、授業という個別の活動の大局的な位置づけを図ることができる。

##### 2) 評価対象

特定個人の教員の授業を対象とするのか、特定領域の学科・学部を対象とするのか。

##### 3) 評価の規模

一部の大学だけに限定するのか、特定地域の全体にまたがるのか、それとも悉皆調査に準ずる全国的な調査規模で行うのか。

##### 4) 評価の主体

どの組織の責任において評価活動を計画し、実施するのか。

##### 5) 評価の範囲

正課教育、公開講座等の機能的解放事業などと、どの範囲の教育活動を対象とするのか。

##### 6) 評価の周期

1回だけの評価活動で終了するのか、あるいは何年かおきに行うのか。

## 7) 評価の方法

授業評価であれば、授業参観を行い検討会にて評価するのか、学生の意見やアンケートに基づくのか、学生に対するテストの成績で評価するのか。

## 8) 評価の手順

いくつかの委員会を経て実際の評価活動に入る場合は、どの資料をどの委員会に諮りその結果を整理してつぎにどの委員会に諮り・・・などといった、手順の明確化が必要になる。

## 9) 評価の観点

教育活動なり授業なりをどのような観点（学力面、情意面など）で評価するのか。

## 10) 評価の項目

評価の観点をさらに具体化するような項目立てを行う。

以上のようなお膳立てを経て、実際に評価活動に入る。また、アンケート用紙を作成するなどの場合は回答方式の検討が必要になるし、学生のテスト回答結果を用いて学力評価する場合は、どのようなテスト内容・方式が適切かなどの検討が必要になる。

## (2) 教育評価測定

### 1) 授業の構成内容

教授—学習の評価を行うための教育測定では、それを構成する評価要因を列挙し、評価の観点を明確にしてそれに沿って行う。

#### ①学生

どの程度の意欲で授業に臨んでいるか、授業に集中しているだろうか、など。授業の直接の成立要件として、参観者の関心を集める。

#### ②教員

どの程度授業に熱心であるか、学生の質問に誠意があるか、など。教授行動に対する参観者の関心は、学生に対するのと同様に存在する。

#### ③シラバス

シラバスが一貫したものであるか、教員の実際に行っている授業内容がどの程度シラバスに則っているか、など。シラバスは、教員と学生の契約のようなものでもある。ただし、現実の授業進行では、ある程度の蛇行はあろう。

#### ④内容

そもそも授業の内容が大学教育としてふさわしいものかどうか、といった根源的な疑問も生じるかもしれない。やはり、授業の成立要件に深くかかわる。

#### ⑤メディア・資料

授業をわかりやすくするようメディア・資料的工夫がなされているか、など。メディアの利用法、板書の方法、マイクの使い方などである。

以上の5つの観点は、どれか一つに大きな問題を生じれば、授業は成立しにくい。その意味で、ミニマル・エッセンシャルである。つまり、教員と学生の双方に授業へのやる気があることが、授業の成立要件であり、授業内容がシラバスに則っていることは、やはり正課授業としての要件である。また、授業テーマ自体の、大学授業としての適切さも、そうである。

したがって、これら5つの要因は、いずれも、教育効果を直接左右する要因といえる。授業の成立に不可欠な評価要因と言う意味で、これをシステム評価と呼ぶこともできる。

### 2) 授業の比較

新しい授業の工夫をしたり、教育メディアを導入して授業を構成したりすると、従来の授業に比較してどちらが教育効果が高いか、の検証が必要になる。2つの方式を比較評価しようとする時、教育効果に関与するいくつかの断面(局面)を見る必要がある。かつこ内は優先順位である。  
学力面(1): 方式Aと方式Bで、学生をほぼ等質に分け、同じ教育内容を取り扱う。その後のポストテストなどの結果から、どちらの方式がより高い学力を示したかで、方式の比較を行う。

情意面(1): 方式Aと方式Bで、学生をほぼ等質に分け、同じ教育内容を取り扱う。その後のアンケートなどの結果から、どちらの方式が高い情意的評価を得たかで、方式の比較を行う。

交流面(3): 方式Aと方式Bで、学生をほぼ等質に分け、同じ教育内容を取り扱う。その後のアンケートなどの結果から、どちらの方式が、教員—学生(あるいは学生—学生)の交流に秀でていたかで、方式の比較を行う。

時間面(4): 方式Aと方式Bで、学生をほぼ等質に分け、同じ教育内容を取り扱う。そこで要した学習時間の測定結果をもとに、どちらがより短時間で終了したかで、方式の比較を行う。

コスト面(5): 方式Aと方式Bで、学生をほぼ等質に分け、同じ教育内容を取り扱う。そして、その実施に要したコストに関し、どちらがより安価であったかで、方式の比較を行う。

実際には優先順位を比較して、方式Aと方式Bの総合的優位性を評価する。以下、いくつかの事例を用いて説明する。いま、方式Aの学力の高さをA(学力)などと表すものとし、学力面で

方式 A より方式 B が高く評価されたとき、A (学力) < B (学力) と表記するものとする。また、これがほぼ同等であったときには、A (学力) ~ B (学力) と表記する。

〔事例 1〕 A (学力) < B (学力), A (情意) ~ B (情意)

いずれも優先順位が 1 である。情意面の評価ではほぼ同等であるから、学力面で評価差が生じ、方式 B を優位と判断する。

〔事例 2〕 A (学力) < B (学力), A (情意) > B (情意)

優先順位が同じであり、2 つの関係が逆であるので、この調査結果だけでは結論が得られない。

〔事例 3〕 A (学力) < B (学力), A (交流) > B (交流)

2 つの調査結果が逆であるが、優先順位では、学力面が交流面に勝るので、方式 B を優位と判断する。

## 5. 質的保証のさまざまな工夫

前節では、質的保証にかかる評価活動の一般的手順や具体的評価測定を述べた。しかし、大学評価のランキングからも推測できるとおり、評価に寄与する要因や測定の尺度の取り方により、評価結果が異なる。むしろ、複眼的な評価を重視するとの視点から、一つの評価対象に関し、複数の評価法による評価結果の違いも関心対象になる。

### (1) 内部評価と外部評価

内部評価は、組織の内部で、改善、査定、社会的説明を目的として行う評価である。大学評価に関しては、教育、研究、マネジメント、社会貢献の 4 機能に分けて内部評価を計画し自己点検という形で評価を行うことが多く、また部局単位でまとめることが多い。外部評価は、評価専門組織が時期や大学の評価機能を定めて調査に入る。評価専門組織としては、大学評価・学位授与機構、大学基準協会などがある。また外国では、イギリスの高等教育水準保証機構(Quality Assurance Agency for Higher Education)が有名である。

### (2) 自己評価と他者評価

自己評価に関しては、自己点検評価の一部に、過去の一定期間での教育や研究の活動を自己評価することがある。また、他者評価としては、授業評価については、FD 活動の一環としての授業参観があり、また研究評価については、ピアレビューがある。同じ領域の同僚による論文等の評価である。

### (3) 国内評価と国際評価

よく大学の国内ランキングや国際ランキングが公開される。国内ランキングでは、研究評価、教育評価、高校生からみたブランド的评价などさまざまな観点での複眼評価が示される。国際評価では、研究評価を中心にランキングがなされる。科学技術系が主な興味の対象で、自然科学については、論文の被引用度が評価尺度としてしばしば利用されている。

以上の評価で、大学間の相対評価に重点をおく場合は定量的または客観的指標を用いることが多く、改善を目的とする場合は、定性的な評価を行うことが多い。

また、教育に関しては、学習の到達目標を定めるという工夫もある。教育プログラムでは、学習者に最終的な目標を示し、その目標を達成するために必要な授業科目を選択・必修に分けると共に望ましい履修順序の情報も含めて提示する。最近では、理文融合的な学習目標を立てることが多く、複数の部局の教員が協力して一つのプログラムの構成を図る。学習目標と到達手順をより明確にした、いわばカリキュラム的質保証である。

入学試験のあと各学部の学力基準に合うよう計らうリメディアル教育がある。大学の受験者は、大学で必要とする学習よりも入試に合格することを優先するため、必要な学習が欠けたまま入学することがある。その対処のため、自学自習や時間外授業などいくつかのタイプがある。やはり、教育の質保証の策である。

#### 【参考文献】

北垣郁雄(2004)「大学の教育指標」「教育目的と教育効果」『21世紀型高等教育システム構築と質的保証 FD・SD・教育班の中間報告』広島大学高等教育研究開発センター、57-77頁。

北垣郁雄(2005)「大学の教育方法論」有本章・羽田貴史・山野井敦徳編著『高等教育概論—大学の基礎を学ぶ—』(MINERVA 教職講座 16)、ミネルヴァ書房、69-77頁。

## 第4節 大学教育と労働市場

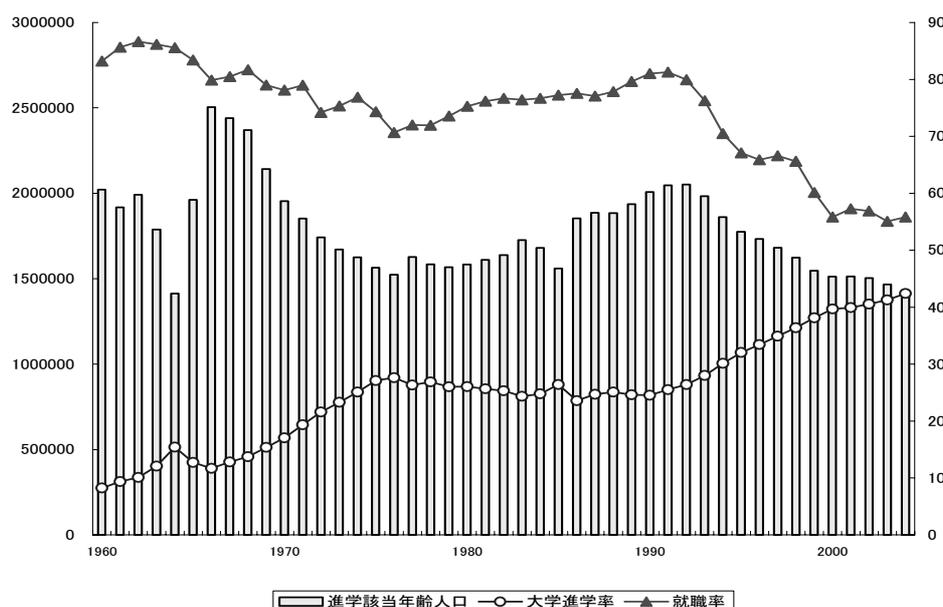
### 大学生の学習と大学教育の職業的な有用性—階層的大学システムの行方—

小方 直幸

#### 1. 分析の枠組み

我が国の大学進学率は1960年以降、15年を周期として3つのステージを経験してきた(図1)。1970年代半ばまでの第1期に10%から25%まで上昇した大学進学率は、その後1990年までの第2期には停滞する。しかし以降の第3期には再び上昇に転じ、2004年には42%に達している(広島大学高等教育研究開発センター 2006a)。

図1 大学進学率と就職率の推移



1990年からの第3期に、大学を取り巻く社会的環境は大きく変容した。まず、進学該当年齢人口が1992年の205万人ピークに急減し、2004年には141万人までに減少した。定員充足できない大学が出現し、大学は淘汰の時代に入った。入学選抜という入口で教育の質を担保してきた構造が、一部の大学では成立しなくなり、大学生の学力問題が俎上に乗ることになった。

他方でこの時期は、バブル崩壊による労働需要の縮減期でもあった。大卒求人倍率は、2000年には0.99倍にまで落ち込む(リクルートワークス 2006)。大卒後に就職も進学もしない者は、2000年には28%に達した。新卒一括採用を前提としてきた中で、卒業時の無業率の増大はフリーターやニートとして社会問題となった。学卒無業者の背景には、若者個人のキャリア意識や、労

働市場サイドの要因も想定される。しかし、大学の機能面に着目すれば、問われているのは大学教育の職業的レリバンスである。

この問題を大学システムというコンテキストで考えるならば、重要なのはこの 15 年間の変化がどの大学にインパクトを与えたかという点である。なぜならば我が国では、入学者選抜の難易度に基づく階層的な大学システムによって、大学進学率の上昇を支えてきたからである。大学の選抜性によって、大学生の学習行動や学習成果、就職後の大学教育の有用性は異なるのか。この点を実証的に考察することがこの節の目的である。

そのためには 3 つのデータが必要となる。第一は、在学中の学習を明らかにする学生調査、第二は、キャリアと大学教育の関係を自己評価する卒業生調査、第三は、キャリアと大学教育の関係を他者評価する企業調査である。第一については、COE 在学生調査を用いる（広島大学高等教育研究開発センター 2006b）。この調査は、2004 年の 11 月から 2005 年の 1 月にかけて 1 年生と 4 年生（一部 6 年生を含む）を対象に行われた。第二については、CHEERS 卒業生調査を用いる（日本労働研究機構 2001, 2003）。この調査は、1987-90 年と 1994-95 年に卒業し、卒業後 3-4 年、7-10 年経た者を対象としている。第三については、企業を対象とした調査で、大学の選抜性による相違が検証できるデータが残念ながら存在しない。そこで次善の策として、上記 2 つのデータを用いる。特に断りのない限り、用いたデータは COE 在学生調査であり、卒業生調査の場合には CHEERS 調査と記述する。

## 2. 大学生の学習行動と大学教育の成果

### (1) 学習レディネスの瓦解

表 1 は、高校 3 年時の 1 日の家庭や塾での平均学習時間をみたものである。学習時間の少なさは選抜性低群で顕著で、全くしていない者が 20%、1 時間未満しかしていない者も 25%に達する。この傾向は特に、学力試験を経て入学した層よりも、推薦他で入学した層が目立つ。選抜性低群では、学力試験を介した入学者自体が他よりも少なく、この点をあわせて考えると、学習習慣が身に付いていない高校生が大量に入学する状況になっている。

表 1 高校 3 年時の時の家庭や塾での 1 日の平均学習時間

|              | (N)     | 0時間  | 1時間未満 | 1-3時間 | 3-5時間 | 5時間以上 |
|--------------|---------|------|-------|-------|-------|-------|
| (%)          |         |      |       |       |       |       |
| <b>選抜性低群</b> |         |      |       |       |       |       |
| 学力試験         | (929)   | 10.3 | 18.7  | 38.6  | 24.4  | 7.9   |
| 推薦他          | (1,038) | 28.1 | 30.3  | 30.3  | 9.9   | 1.4   |
| 計            | (1,967) | 19.7 | 24.8  | 34.2  | 16.8  | 4.5   |
| <b>選抜性中群</b> |         |      |       |       |       |       |
| 学力試験         | (1,325) | 3.6  | 12.8  | 36.0  | 33.9  | 13.6  |
| 推薦他          | (330)   | 8.2  | 22.4  | 37.6  | 23.6  | 8.2   |
| 計            | (1,565) | 4.6  | 14.8  | 36.4  | 31.8  | 12.5  |
| <b>選抜性高群</b> |         |      |       |       |       |       |
| 学力試験         | (1,487) | 2.4  | 10.8  | 34.5  | 34.6  | 17.8  |
| 推薦他          | (324)   | 2.8  | 14.8  | 38.6  | 33.6  | 10.2  |
| 計            | (1,811) | 2.4  | 11.5  | 35.2  | 34.5  | 16.4  |

注:いずれも1%水準で有意。

大学で学習を行っていく際に高校で学んでおくべき科目の認識についても、選抜性による差がある。国語、外国語、数学についてみると、選抜性高群では、自然・保健系で国語の重要度が低いことを除くと、専門分野に関わりなくどの科目も重要と考えているのに対して、選抜性低群では、外国語や自然・保健系の数学を除き高校時代の学習はさほど重要と考えられていない。

これらの結果は、日本型選抜システムの特徴であった入口段階での学生の学力保証が成立しなくなっていることを改めて裏づけている。とりわけ選抜性が低い大学では、学習レディネスのない者が少なからず入学している可能性がある。

## (2) 学習にコミットしない学生

表 2 は、大学入学後の授業時間以外の学習時間をみたものである。1 年生の段階で、授業の準備のための学習を全く行わない学生が、選抜性低群の人文・教育系や社会系では 3 割、自然・保健系でも 2 割いて、入学後も学習習慣に関する選抜性間の格差は解消されていない。ただし卒論の学習は、人文・教育系を除いてその限りではなく、最終学年まで同様の傾向が続いているわけではない。なお、学習活動が低調な者は代わりに課外活動に取り組んでいるかといえ、必ずしもそうではない。選抜性低群では、課外活動に関しても全く行っていない者の割合が高い。このことから、少なくとも 1 年時においては、特に選抜性低群の学生で、正課活動の授業にも課外活動にもコミットしていない、つまり大学生活自体にコミットしていない者が多いことがわかる<sup>2)</sup>。

表 2 大学における正課活動と課外活動の時間

|               | 授業の準備 |       | 卒論の学習 |       | 課外活動  |       |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|               | (N)   | (1年生) | (N)   | (4年生) | (1年生) | (4年生) |
| (%)           |       |       |       |       |       |       |
| <b>人文・教育系</b> |       |       |       |       |       |       |
| 選抜性低群         | (179) | 31.8  | (249) | 35.3  | 50.6  | 67.9  |
| 選抜性中群         | (364) | 11.0  | (338) | 0.9   | 35.5  | 61.3  |
| 選抜性高群         | (401) | 8.7   | (379) | 1.1   | 21.6  | 49.6  |
| <b>社会系</b>    |       |       |       |       |       |       |
| 選抜性低群         | (673) | 29.4  | (326) | 8.9   | 50.4  | 56.4  |
| 選抜性中群         | (86)  | 8.1   | (49)  | 73.5  | 42.4  | 40.8  |
| 選抜性高群         | (314) | 10.5  | (178) | 21.6  | 24.4  | 48.6  |
| <b>自然・保健系</b> |       |       |       |       |       |       |
| 選抜性低群         | (359) | 20.3  | (165) | 0.0   | 54.0  | 61.8  |
| 選抜性中群         | (379) | 12.4  | (357) | 3.1   | 35.6  | 52.7  |
| 選抜性高群         | (287) | 6.3   | (247) | 6.9   | 24.4  | 54.7  |

注: いずれも「全く行っていない」と回答した割合。

こうした傾向は以前からあったのか。CHEERS 調査でも同様に在学中の学習時間を尋ねている (表 3)。学年を定めなくて典型的な学期中の学習時間を想定して回答してもらっているため、表 2 と直接比較することはできないが、分野や選抜性に関係なく、87-90 年卒業生と比較して 94-95 年卒業生では、授業への出席以外の学習を全く行わない学生が急増している。またこの段階では、選抜性低群で全く学習を行っていない学生が特に多い傾向は認められない。この 10 年間で、選抜性による在学中の学習時間の格差が拡大した可能性がある。

表3 授業への出席以外の1週間の平均学習時間（学期中）

|               | 87-90年卒業生 |      | 94-95年卒業生 |      |
|---------------|-----------|------|-----------|------|
|               | (N)       | (%)  | (N)       | (%)  |
| <b>人文系</b>    |           |      |           |      |
| 選抜性低群         | (139)     | 11.5 | (181)     | 16.6 |
| 選抜性中群         | (199)     | 11.6 | (515)     | 25.8 |
| 選抜性高群         | (172)     | 2.3  | (291)     | 17.9 |
| <b>社会系</b>    |           |      |           |      |
| 選抜性低群         | (161)     | 26.7 | (270)     | 36.3 |
| 選抜性中群         | (201)     | 17.9 | (608)     | 35.5 |
| 選抜性高群         | (229)     | 12.2 | (448)     | 23.4 |
| <b>自然・保健系</b> |           |      |           |      |
| 選抜性低群         | (103)     | 16.5 | (100)     | 25.0 |
| 選抜性中群         | (319)     | 18.5 | (839)     | 25.7 |
| 選抜性高群         | (307)     | 12.1 | (161)     | 26.1 |

注:いずれも「全く行っていない」と回答した割合。

ところで、高校時代の学習習慣は大学入学後の学習習慣をどの程度規定するのか。高校3年時の学習時間と大学1年時の学習時間の相関は、選抜性中群と選抜性高群の場合は0.089, 0.067とほとんど相関がない。これに対して選抜性低群では0.229とある程度高い。実際、高校3年時の家庭や塾での学習時間が0時間であった者のうち、大学1年時にも授業時間以外の学習を行っていない割合は、選抜性低群で最も高い。大学1年時の学習時間と卒業研究のための学習時間の相関も、選抜性中群と選抜性高群の0.056, 0.079に対して、選抜性低群では0.251である。選抜性によって、以前の学習習慣がその後の学習行動に及ぼすインパクトは異なっている。

### (3) 学習内容と学習成果の分化

授業で経験する学習内容にも選抜性による分化が認められる(表4)。選抜性低群では、分野を問わず理解したり記憶したりする学習経験が少ない。また、自分の考えや学んだことを文章にする経験も少ない。他方で社会や歴史における自分の位置づけに関しては、選抜性低群の方がむしろ多く経験している。選抜性低群では、自己アイデンティティに関わる学習に端的に現れているように、4年間がある意味で教養教育化しているのかもしれない。また、人文・教育系や社会系で実験や実習のための技術習得経験が多く、吉本・山田(2003)の指摘するように、選抜性低群では職業教育化が進展しているのかもしれない<sup>3)</sup>。

こうした学習経験特性は、専門分野の到達度に関する自己評価にも反映されている。「専門分野に関する基本的知識をおぼえている」、「専門分野に関する基本的知識・概念を人にわかるように説明できる」という、理解や記憶をベースとする項目については、選抜性低群で評価が低い。ただし先述のように、選抜性低群では4年間の学習が教養教育化、あるいは職業教育化しているとすれば、この結果だけを用いて、教育成果を議論することは適切でない。

学習の成果を示す在学中の能力変化についても検討した(表5)。自然・保健系ではその限りでないが、「幅広い視点から考える力」「批判的に考える力」「数量的に分析する力」については、選抜性低群で向上したと考える者が少ない。また、「簡潔で説得的に書く力」「主体的に学習する力」

表4 授業における学習経験

(%)

|               | 事実や概念を理解 |      | 事実や概念を記憶 |      | 文章を書く    |      |
|---------------|----------|------|----------|------|----------|------|
|               | 1年生      | 4年生  | 1年生      | 4年生  | 1年生      | 4年生  |
| <b>人文・教育系</b> |          |      |          |      |          |      |
| 選抜性低群         | 2.76     | 3.09 | 2.72     | 3.06 | 3.08     | 3.17 |
| 選抜性中群         | 3.14     | 3.28 | 3.02     | 3.16 | 3.21     | 3.42 |
| 選抜性高群         | 3.14     | 3.35 | 3.00     | 3.11 | 3.36     | 3.40 |
| <b>社会系</b>    |          |      |          |      |          |      |
| 選抜性低群         | 2.67     | 2.94 | 2.63     | 2.87 | 2.80     | 2.24 |
| 選抜性中群         | 3.12     | 3.29 | 3.09     | 3.10 | 2.85     | 2.47 |
| 選抜性高群         | 3.31     | 3.51 | 3.24     | 3.30 | 2.90     | 2.37 |
| <b>自然・保健系</b> |          |      |          |      |          |      |
| 選抜性低群         | 2.93     | 2.95 | 2.84     | 2.90 | 2.53     | 2.71 |
| 選抜性中群         | 3.19     | 3.37 | 3.03     | 3.29 | 2.84     | 2.84 |
| 選抜性高群         | 3.20     | 3.50 | 3.11     | 3.51 | 3.15     | 3.15 |
|               | 社会における自分 |      | 歴史における自分 |      | 実験や実習の技術 |      |
|               | 1年生      | 4年生  | 1年生      | 4年生  | 1年生      | 4年生  |
| <b>人文・教育系</b> |          |      |          |      |          |      |
| 選抜性低群         | 2.12     | 2.46 | 1.84     | 1.99 | 2.38     | 3.02 |
| 選抜性中群         | 2.09     | 2.22 | 1.72     | 1.86 | 2.13     | 2.38 |
| 選抜性高群         | 2.02     | 2.08 | 1.68     | 1.79 | 2.02     | 2.79 |
| <b>社会系</b>    |          |      |          |      |          |      |
| 選抜性低群         | 2.22     | 2.39 | 1.98     | 2.03 | 2.33     | 2.27 |
| 選抜性中群         | 2.12     | 2.20 | 1.57     | 1.82 | 1.92     | 1.53 |
| 選抜性高群         | 1.91     | 2.18 | 1.68     | 1.81 | 1.74     | 1.69 |
| <b>自然・保健系</b> |          |      |          |      |          |      |
| 選抜性低群         | 2.13     | 1.99 | 1.70     | 1.60 | 2.79     | 2.96 |
| 選抜性中群         | 1.83     | 1.92 | 1.46     | 1.49 | 2.72     | 3.15 |
| 選抜性高群         | 1.86     | 2.21 | 1.48     | 1.55 | 2.55     | 3.29 |

注：1. なかった～4. よくあったの4段階評価の平均値

表5 在学中に変化したと思う能力（4年生）

(%)

|               | 幅広い視点から考える | 簡潔で説得的に書く | 批判的に考える | 数量的に分析する | 知識と現実を結びつけて考える | 主体的に学習する力 |
|---------------|------------|-----------|---------|----------|----------------|-----------|
| <b>人文・教育系</b> |            |           |         |          |                |           |
| 選抜性低群         | 82.2       | 52.0      | 46.5    | 20.5     | 66.8           | 47.9      |
| 選抜性中群         | 90.5       | 65.2      | 59.5    | 25.7     | 72.9           | 50.7      |
| 選抜性高群         | 90.5       | 63.6      | 72.6    | 32.8     | 72.3           | 57.5      |
| <b>社会系</b>    |            |           |         |          |                |           |
| 選抜性低群         | 80.2       | 54.2      | 50.9    | 29.4     | 65.0           | 40.0      |
| 選抜性中群         | 83.7       | 61.2      | 59.2    | 44.9     | 79.6           | 40.8      |
| 選抜性高群         | 89.9       | 74.2      | 78.1    | 46.6     | 79.8           | 55.1      |
| <b>自然・保健系</b> |            |           |         |          |                |           |
| 選抜性低群         | 68.5       | 47.3      | 49.1    | 64.2     | 61.8           | 39.4      |
| 選抜性中群         | 73.9       | 54.6      | 52.7    | 66.1     | 63.0           | 48.2      |
| 選抜性高群         | 74.6       | 60.1      | 56.0    | 46.4     | 70.2           | 51.2      |

注：「ある程度向上した」「向上した」と回答した割合。\*以外は5%水準で有意。

も選抜性低群で向上したと考える割合が低い。これは、選抜性低群で文章を書く経験や入学前後の授業以外の学習時間が少ない点に呼応した結果といえる。

CHEERS 卒業生調査でも、大卒時に身につけていた能力を尋ねている。因子分析の結果、【対人技能】【学問的知識・技能】【学習レディネス】【仕事への構え】の4因子が抽出され<sup>4)</sup>、これを重回帰分析した(表6)。女子は【学習レディネス】が高く、【対人技能】【学問的知識・技能】は男子で高い、94-95年卒業生では【学習レディネス】が低下しているが、【学問的知識・技能】の評価は高い、自然・保健系は【学問的知識・技能】や【仕事への構え】は高評価だが【対人技能】

の評価は厳しい、といった点がここから読み取れる。なお、これらを考慮しても選抜性による影響が認められ、選抜性低群ほど【学習レディネス】の評価が低い反面、【対人技能】や【仕事への構え】に対する評価が高くなっている。

表6 卒業時の能力の自己評価

|         | 対人技能        | 学問的知識・技能    | 学習レディネス     | 仕事への構え      |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 女子      | -           | -           | -           | -           |
| 男子      | 0.064 ****  | 0.048 ***   | -0.170 **** | 0.025       |
| 87-90年卒 | -           | -           | -           | -           |
| 94-95年卒 | 0.024       | 0.056 ****  | -0.034 **   | 0.044 ***   |
| 人文・教育   | 0.002       | 0.097 ****  | 0.013       | 0.042 **    |
| 社会      | -           | -           | -           | -           |
| 自然・保健   | -0.178 **** | 0.211 ****  | -0.013      | 0.161 ****  |
| 選抜性低群   | -           | -           | -           | -           |
| 選抜性中群   | -0.055 **   | -0.001      | 0.065 ***   | -0.070 ***  |
| 選抜性高群   | -0.046 **   | 0.083 ****  | 0.169 ****  | -0.155 **** |
| 調整済みR2乗 | 0.035       | 0.041       | 0.052       | 0.035       |
| F値      | 30.184 **** | 34.880 **** | 45.296 **** | 30.415 **** |

注：\*10%、\*\*5%、\*\*\*1%、\*\*\*\*0.1%で有意。

### 3. 就職と大学教育の有用性

#### (1) 進路未決定者の多さと仕事観の分化

表7は、調査時点（最終学年の冬）で卒業時点のものではないことに留意する必要があるが、進路の決定状況をみたものである。人文・教育系で進路の決定状況が全般的に悪いという分野特性があるものの、社会系も含めて選抜性低群では進路未定の者がかなり多く、選抜性中群、高群と対照的である。選抜性低群では、自然・保健系でも進路未決定者は2割近い。なお、進路未決定者は卒業後の展望が十分に描けていないことが理由に挙げられるかもしれない。確かに、社会系の場合には入学時点、調査時点に関わらず、将来について「特に考えていない」者ほど進路未決定者が多いが、他の分野ではその限りでなかった。この結果は、学生のキャリア意識には還元できない別の、構造的な問題の存在に注意を払う必要性を示唆している。

表7 卒業後の進路の決定状況（調査時点）

|        | 就職決まっている | 進学決まっている | その他決まっている | 決まっていない |
|--------|----------|----------|-----------|---------|
| (%)    |          |          |           |         |
| 人文・教育系 |          |          |           |         |
| 選抜性低群  | 23.2     | 7.3      | 11.6      | 57.9    |
| 選抜性中群  | 48.8     | 7.9      | 12.4      | 30.9    |
| 選抜性高群  | 47.2     | 15.0     | 8.4       | 29.3    |
| 社会系    |          |          |           |         |
| 選抜性低群  | 48.3     | 4.9      | 10.0      | 36.8    |
| 選抜性中群  | 79.6     | 4.1      | 4.1       | 12.2    |
| 選抜性高群  | 66.1     | 7.3      | 12.4      | 14.1    |
| 自然・保健系 |          |          |           |         |
| 選抜性低群  | 52.7     | 24.8     | 4.2       | 18.2    |
| 選抜性中群  | 32.8     | 52.1     | 2.5       | 12.6    |
| 選抜性高群  | 56.5     | 29.8     | 4.0       | 9.7     |

注：すべて0.1%水準で有意。

CHEERS 卒業生調査を用いて仕事観を因子分析したところ、【専門性】【経済性】（仕事と他との）【両立性】【学問性】【社会性】の5つの因子が抽出された<sup>5)</sup>。これを重回帰分析した結果が表8である。女子は【両立性】と【学問性】を、それ以外は男子が重視、94-95年卒業生では87-90年卒業生よりも【経済性】や【両立性】を重視、人文・教育系や自然・保健系は【学問性】を重視し【経済性】は重視せず、といった点がここから読み取れる。

表8 望ましい仕事観

|         | 専門性         | 経済性         | 両立性         | 学問性         | 社会性       |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| 女子      | -           | -           | -           | -           | -         |
| 男子      | 0.082 ****  | 0.084 ****  | -0.264 **** | -0.096 **** | 0.029 **  |
| 88-90年卒 | -           | -           | -           | -           | -         |
| 94-95年卒 | -0.027      | 0.101 ****  | 0.068 ****  | -0.119 **** | 0.039 **  |
| 人文・教育   | 0.064 ****  | -0.054 ***  | -0.002      | 0.069 ****  | -0.034 ** |
| 社会      | -           | -           | -           | -           | -         |
| 自然・保健   | 0.020       | -0.028 *    | 0.011       | 0.203 ****  | -0.018    |
| 選抜性低群   | -           | -           | -           | -           | -         |
| 選抜性中群   | -0.066 **** | 0.013       | 0.017       | -0.024      | -0.027    |
| 選抜性高群   | -0.034 **   | 0.049 ***   | -0.048 ***  | 0.096 ****  | -0.035 ** |
| 調整済みR2乗 | 0.009       | 0.015       | 0.079       | 0.044       | 0.002     |
| F値      | 9.704 ****  | 16.060 **** | 84.568 **** | 45.741 **** | 2.900 *** |

注：\*10%、\*\*5%、\*\*\*1%、\*\*\*\*0.1%で有意。

なお、選抜性低群では【専門性】や【社会性】を重視する反面、【経済性】を重視していない。ここで興味深いのは、選抜性低群は【専門性】を、選抜性高群は【学問性】を重視しているという点である。選抜性低群は、自分の持つ能力や知識を活かしたいという願望は強いが、それはアカデミックな能力の活用と必ずしも連動していない。

## (2) 卒業後の能力の活用度

我が国では従来、大学入学時の基礎学力が就職後に訓練可能性として機能し、大学教育自体の職業的レリバンスは低いと指摘されてきた。CHEERS 卒業生調査では、この点を検証する指標として、在学中に獲得した能力の活用度、学歴と職業の対応、専門分野と職業の対応を尋ねており、これらについての詳細な検討が先行研究で行われている。

吉本・山田(2003)は、94-95年卒業生と比べて87-90年卒業生の方が、選抜性に関わりなく大卒という学歴を高く評価していることから、「キャリア効果」の存在を指摘している。また、選抜性の低い大学は職業教育化しており初期キャリア段階で専門の評価が高い一方、選抜性の高い大学では年齢を経るほど専門の評価が高まることも指摘している。さらに、別の卒業生調査も利用し、大学教育の活用度が日本で低いのは、卒業時の年齢が若いことで、年齢を経ることでむしろ大学教育の有用性が高まることを示している（吉本 1999, 2001）。

こうした大学教育の遅効性には、2つの解釈が可能である。第一の解釈は、キャリアを積む過程で仕事内容に変化がなくても、年齢を経ることで大学教育の有用性に気付くというものである。

第二の解釈は、キャリアを積む過程で仕事内容が変化することで、大学教育を活用する機会が高まるというものである。そのどちらであるかということは、今後の企業の大卒需要、大学への進学需要を考える上で重要である。

ここでは、学歴や専門と職業という名目的な対応ではなく、大学教育の職場における活用度という実質的な対応を検証する。その試みとして表9では、能力の要求度に着目し、表6の卒業時の能力評価で用いた因子を用いて、選抜性ごとに重回帰分析を行った<sup>6)</sup>。選抜性も入れた1つの重回帰分析を行わなかったのは、選抜性で変数の効き方が異なる可能性を配慮したからである。

表9 職場で要求される能力

| 選抜性低群                          |            |             |           |
|--------------------------------|------------|-------------|-----------|
|                                | 対人技能       | 専門的知識・技能    | 学習レディネス   |
| 女子                             | -          | -           | -         |
| 男子                             | 0.050      | -0.043      | 0.007     |
| 88-90年卒                        | -          | -           | -         |
| 94-95年卒                        | -0.013     | -0.019      | 0.109 **  |
| 人文・教育                          | 0.101 **   | 0.093 **    | 0.001     |
| 社会                             | -          | -           | -         |
| 自然・保健                          | -0.009     | 0.003       | -0.058    |
| 調整済みR2乗                        | 0.004      | 0.006       | 0.007     |
| F値                             | 1.454      | 1.894       | 1.804     |
| 注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。 |            |             |           |
| 選抜性中群                          |            |             |           |
|                                | 対人技能       | 専門的知識・技能    | 学習レディネス   |
| 女子                             | -          | -           | -         |
| 男子                             | 0.100 **** | 0.036       | -0.048 ** |
| 88-90年卒                        | -          | -           | -         |
| 94-95年卒                        | -0.062 *** | -0.075 **** | 0.064 *** |
| 人文・教育                          | 0.069 ***  | 0.044 *     | 0.028     |
| 社会                             | -          | -           | -         |
| 自然・保健                          | -0.035     | 0.241 ****  | 0.035     |
| 調整済みR2乗                        | 0.015      | 0.061       | 0.007     |
| F値                             | 9.349 **** | 36.941 **** | 4.740 *** |
| 注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。 |            |             |           |
| 選抜性高群                          |            |             |           |
|                                | 対人技能       | 専門的知識・技能    | 学習レディネス   |
| 女子                             | -          | -           | -         |
| 男子                             | 0.071 **   | 0.059 *     | 0.052 *   |
| 88-90年卒                        | -          | -           | -         |
| 94-95年卒                        | -0.063 **  | -0.090 ***  | 0.055 *   |
| 人文・教育                          | 0.068 **   | 0.067 **    | -0.001    |
| 社会                             | -          | -           | -         |
| 自然・保健                          | 0.011      | 0.167 ****  | -0.011    |
| 調整済みR2乗                        | 0.007      | 0.039       | 0.003     |
| F値                             | 3.205 **   | 14.246 **** | 1.824     |
| 注：*10%、**5%、***1%、****0.1%で有意。 |            |             |           |

表をみると、選抜性中群と高群は同様の傾向にある。つまり、【対人技能】や【専門的知識・技能】は87-90年卒業生ほど、即ちキャリアを経ることで要求度が増す反面、【学習レディネス】の要求度は、就職後間もない94-95年卒業生で高い。これに対して選抜性低群の場合は、【学習レディネス】の特徴は共通だが、その他については、卒業後の年数経過による要求度の高まりが統計的に確認されない。これは、選抜性低群では、卒業後の年数を経ても職場で要求される知識・技能の水準が変化しない仕事に就いている可能性を示唆している。また、選抜性低群の場合には、モデルの有効性自体もそもそも低い。

この事実を踏まえて、大学で学んだ知識の活用度をみてみよう（表 10）。選抜性も独立変数に投入したモデル 1 では、卒業後の年数による効果ははっきりと認められない。ところが、選抜性ごとに分析を行ったモデル 2 では、選抜性高群では 87-90 年卒業生で大学教育の活用度が高まっているのに対して、選抜性低群ではむしろ逆の傾向にある。なお、選抜性低群の場合は、自然・保健系における偏回帰係数の符号が、他の選抜性群とは逆になっている。相対的に大学教育の職業的レリバンスが高いと考えられてきた自然・保健系でも、選抜性低群では学習内容とは関係の希薄な職業に就いている可能性がある。

表 10 大学教育の活用度

|         | モデル 1       | モデル 2       |             |             |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|         |             | 選抜性低群       | 選抜性中群       | 選抜性高群       |
| 女子      | -           | -           | -           | -           |
| 男子      | -0.062 **** | -0.188 **** | -0.055 **   | 0.026       |
| 88-90年卒 | -           | -           | -           | -           |
| 94-95年卒 | -0.017      | 0.114 ***   | -0.017      | -0.085 ***  |
| 人文・教育   | 0.006 ****  | 0.020       | 0.008       | 0.052 *     |
| 社会      | -           | -           | -           | -           |
| 自然・保健   | 0.184 ****  | -0.086 **   | 0.256 ****  | 0.146 ****  |
| 選抜性低群   | -           |             |             |             |
| 選抜性中群   | -0.091 **** |             |             |             |
| 選抜性高群   | -0.056 ***  |             |             |             |
| 調整済みR2乗 | 0.031       | 0.060       | 0.059       | 0.029       |
| F値      | 27.637 **** | 12.610 **** | 39.032 **** | 11.479 **** |

注：\*10%、\*\*5%、\*\*\*1%、\*\*\*\*0.1%で有意。

#### 4. 結論

以上、限られたデータながら、階層的な大学システム、とりわけ昨今の社会変容のインパクトが大きいと想定される選抜性低群に着目して実証的な考察を行ってきた。最後に、これまでの知見を改めて整理しておく。

まず明らかとなったのは、選抜性低群を中心に、学習レディネスの欠如した高卒者が大量に大学に流入しているという事実である。しかもこの事態は、選抜性を問わず全体的に授業以外の学習を行わない大学生が増加する中で生じており、選抜性低群の状況はより深刻である。これが、大学のユニバーサル化が意味する不可避なことなのか、あるいは教育の質保証システムに欠陥があるのか、早急に検討すべき課題といえる。

同時に進んだと考えられるのが、教育内容の分化である。選抜性低群では、理解、記憶、書くといった学習の経験が減少し、生き方を見つけたり仕事への心構えを形成したりする場へとシフトしていると考えられる。それは、大学教育の教養教育化、職業教育化といってもよく、大学セクターの中で種別化が進展している証かもしれない。

この種別化が卒業後の仕事にもたらしたインパクトは何だったのかといえ、それは仕事の性

質の分化である。選抜性低群はキャリアを積んでも能力要求が高まらない仕事に就いている可能性がある。大学教育の活用にはキャリア効果や遅延効果が働いていることは確かだが、選抜性低群ではそうした傾向が認められないし、選抜性低群の自然・保健系では、従来担保されてきた職業的レリバンスすら失われている徴候がある。

この15年間に進行したことは、大学進学率の急激な上昇による過渡期の混乱なのだろうか。恐らくそうではない。教養教育化、職業教育化といえは聞こえはよいが、それが大学教育の場、あるいは社会で機能するには、最低限の学習レディネスや基本的な学力が不可欠である。我が国は、とりあえず基礎学力を確保する「学力先行型社会」から、自己の生き方や職業意識を重視する「モチベーション先行型社会」にシフトしたのかもしれない。しかし、セーフティネットとしての学習行動や学力が担保されないモチベーション先行型社会は必ず空回りする。

では大学進学率50%は学歴過剰なのか。CHEERS調査の94-95年卒業生では、長期的なキャリア展望の上で大学教育が「役立っていない」と答えたのは、選抜性低群でも人文・教育系5%、自然・保健系14%、社会系22%で、他の選抜性グループと大きな差がない。仮に進路選択をやり直した場合に大学に行くと回答した者も、選抜性低群でも分野を問わず9割前後に上る。

この結果は、選抜性低群の者でも他の学歴で代替可能とは考えていないことを示している。大学進学者が過半数の時代は、大学に行かないデメリットもまた大きいことを意味しているのかもしれない<sup>7)</sup>。しかし、アカデミックな専門性を基盤とした大学教育が職業上も機能し得る領域は限定的である。かといって、短期高等教育における職業教育セクターとは一線を画し、特定の職業を想定した職業教育を大学セクターで実践することも、一部の分野を除き容易ではない。

選抜性を基軸とする我が国の大学階層間の相違は、このまま市場に委ね続けるならば、学生の学習行動、大学教育のコンテンツ、卒業後のキャリアの点で、さらに分化が進行するだろう。それを大学システムの再構築と呼ぶこともできるかもしれないが、それは社会の変容に伴うなし崩し的な分化であり、意図された再構築ではない。国際的に高等教育の品質保証が愁眉の課題となる中、我が国でも大学教育の品質保証システムの構築に向けた動きが活発化している。果たしてそれは、階層的な大学システムをどう品質保証していくかという、我が国固有のコンテキストを踏まえた取り組みとなっているのだろうか。

#### 【注】

- 1) 選抜性のグループ分けは、代々木ゼミナール「代々木データリサーチ」を用いて、COE調査の場合には、-49, 50-54, 55-の3ランク、CHEERS調査の場合には-49, 50-59, 60-の3ランク、をそれぞれ選抜性低群、中群、高群と呼んでいる。
- 2) 社会系の選抜性中群で回答者数が少なく、また卒論は課していないケースもあるので、解釈にはその点に留意する必要がある。
- 3) 吉本・山田(2003)は、卒業生調査に基づいて、難易度が上位ランクほどアカデミック教育志向、下位ランクほど職業教育志向が強いことを明らかにしている。
- 4) 【対人技能】を構成するのは「リーダーシップを発揮する力量」「自分の責任で決定をくださ

- 力量」「話し言葉によるコミュニケーション」「自分の意見をはっきりと主張すること」「書き言葉によるコミュニケーション」,【学問的知識・技能】を構成するのは「特定の分野に関する理論的知識」「特定の分野で必要な方法論や分析技法の知識」「学際的な知識や考え方」「幅広い知識・教養」,【学習レディネス】を構成するのは「集中力」「ものごとくに没頭できる能力・資質」「誠実さ」「学習能力」,【仕事への構え】を構成するのは「からだや手先を使う技能」「仕事をする事への心がまえや十分な体力」。
- 5) 【専門性】を構成するのは「自分のアイデアを活かせること」「仕事の自立性」「チャレンジングな仕事であること」「自分のもつ知識・技能を活かす機会」,【経済性】を構成するのは「社会的評価・ステータス」「高い収入」「将来のキャリアの見通しがあること」「権限や影響力を発揮できること」,【両立性】を構成するのは「余暇に費やす時間的ゆとりがあること」「仕事と家事の両立」「職場の雰囲気の良い」,【学問性】を構成するのは「科学や学問に関わりのある仕事の機会」「学習を続け深める機会」,【社会性】を構成するのは「チームの中で仕事をする機会」「社会に役立つ仕事をする機会」。
- 6) 卒業時に【学問的知識・技能】因子を構成していた項目は、職場での要求度という文脈では必ずしも在学中に専攻した学問を意味しないため、【専門的知識・技能】因子と呼ぶことにした。
- 7) 他の学歴卒者に対する大卒者の相対賃金(20-24歳)は、1990年代後半から上昇基調にある。

#### 【参考文献】

- 日本労働研究機構(2001)『日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果—』調査研究報告書 No.143。
- 日本労働研究機構(2003)『高等教育と職業に関する日蘭比較—高等教育卒業生調査の再分析』調査研究報告書 No.162。
- 広島大学高等教育研究開発センター(2006a)『高等教育統計データ集』第三版。
- 広島大学高等教育研究開発センター(2006b)『学生からみた大学教育の質—授業評価からプログラム評価へ—』(COE研究シリーズ18)。
- 吉本圭一(1999)「職業能力形成と大学教育」日本労働研究機構『変化する大卒者の初期キャリア』調査研究報告書 No.129, 142-166頁。
- 吉本圭一(2001)「大学教育と職業への移行—日欧比較調査結果より」『高等教育研究』第4集, 玉川大学出版部, 113-133頁。
- 吉本圭一・山田裕司(2003)「大学教育の職業生活への関連性—選抜効果, 教育効果, キャリア効果」日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較—高等教育卒業生調査の再分析—』, 調査研究報告書 No.162, 74-103頁。
- リクルートワークス(2006) [https://www.works-i.com/pdf/020402\\_12.xls?PHPSESSID=408f5756994151b1a4e313a22ff00343](https://www.works-i.com/pdf/020402_12.xls?PHPSESSID=408f5756994151b1a4e313a22ff00343)

## 第3章 研究

### 第1節 研究の条件と生産性

#### 1. 研究システムとしての大学と政策

山本 眞一

##### (1) 研究費にみる現実

###### 1) 増える研究費

近年、研究データや研究費にまつわる不正行為がマスコミを賑わしている。直接研究活動に携わる大学教員だけではなく、学長や理事、副学長などの管理職、また研究事務に関係する担当者も無関係ではいられない。わが国では長らく、研究費というものは大学から支給されるものであって、そのささやかな研究費の中からそれぞれが工夫して研究活動を展開するものであるという認識があり、とくに文献・資料に多くを頼る文系研究者にとっては、年間数十万円の研究費の中から、本を買い、資料を入手し、あるいはパソコンを購入したり研究室の備品を補充したりするのがせいぜいであったと言えよう。

一方、大学には全く別の世界も存在する。理系や医系の研究分野である。そこでは人手を使い、実験データを採り、そして新たに発見した事実に基づき理論を展開し、その成果をいち早く公表することで諸外国の研究者や大学と競争している。このようなパターンの研究活動が、近年の理系、医系のスタンダードになりつつある。現に私が過去10年間ほどに渡って続けてきた大学教員の研究活動や研究資源配分に関する実態調査の中からもそれが明らかになっており、文系の研究活動のパターンが「文献資料」や「思索中心」型が多いのに対して、理系や医系では「人数依存」、「大型設備」、「現地調査」など積極的な研究活動を展開するものが多い。

ところが、近年は科学技術基本計画の策定を始めとする科学技術振興の波に乗り、大学に流れる研究費が理系や医系だけではなく文系分野にも届くようになってきている。その多くは科研費などのいわゆる競争的研究資金であるだけに、教員・研究者個人にとっては研究業績の一つのシグナルとして、また大学経営者にとっては大学の収入増を図ったり研究活動の活性度を内外に示したりする手段として、研究費の獲得はそれ自体が大きな目標となってきている。

###### 2) 実態調査から見る研究費配分の現実

私は過去3回にわたり、わが国の大学における研究資源の配分や研究者養成の実態を調査してきているが、2002年に行った前回調査と2005年に行った今回調査から、表1のような研究費配分の実態とその変化が分かった<sup>1)</sup>。調査は、全国の大学院博士課程を持つ大学を中心に選んだ教授・助教授約15,000人を対象に行ったもので、回答者数は約2,500人である。その調査において、過去4カ年度（前回調査は1999年度から2002年度、今回調査は2002年度から2005年度）の平均使用研究費を聞いたが、今回調査では文系の平均的な教員で年間百万円余、理系では4～5

百万円、医系では1千万円弱の研究費を使っており、かつ上位の者と下位の者とでは、10倍以上の格差がある。しかもその格差は前回調査に比べて、今回調査の方が拡大しているところから、資源配分の集中化の傾向があることが推定できる。

もともと、この調査では対象者が教授や助教授であり、しかも研究活動が活発と思われる種類の大学を中心に選んであるところから、関係者の実感よりもやや高めに数値が出ているかも知れない。それにもかかわらず文系にも意外に多くの研究費が配分されていることが分かった。またそれと同時に、少ない研究費で研究活動をしている理系の教員も相当数いることも、隠れた現実として示されているわけである。

ところで、短期大学も含めてわが国全体では、大学はどの程度の研究費を使用し、その研究費はどこから来ているのであろうか。それを知る手がかりは総務省統計局が毎年実施している「科学技術研究調査報告」にある。それを編集した情報は毎年の科学技術白書に載っているもので、これに基づき過去15年間の推移を日米比較の形で示したものが図1である。これによると、第一に日米ともに大学が使用する研究費の総額は大きく伸びていること、第二に日米での大きな差異として、日本では米国に比べて政府から来る研究費の割合が少ないことが分かる。日本の場合は、政府から来る研究費の全体に占める割合が2003年調査では50パーセントであるのに対し、米国の場合は68パーセントである。一方、大学自らが用意する研究費の割合は日本の方が圧倒的に大きい。その理由は何か？理由の一つには、米国では連邦政府の各省庁が、それぞれのミッションにしたがい多額の研究費を大学に支出するという「大学外付け型」の研究費配分システムが確立していて、それがこの数字に反映しているということがある。しかし、他にも理由がある。

### 3) 教員が増えると研究費が膨らむ？

それを考えるに際して、上記の第一の点、すなわち研究費総額を円換算で比較してみよう。科学技術白書が採用する換算率に従って計算すると、2003年の研究費総額は、米国の大学が4兆7千億円であるのに対し、日本の大学では3兆3千億円である。ずいぶん日本の大学は多額の研究費を使っているという印象が強いだらう。第一、日本の大学の数は米国の3分の1程度であるのに、研究費総額は米国の7割にも迫っているのだから、これには何らかの疑問が出てくるのが考えられよう。

しかし答えは簡単である。国際比較をする場合、研究費には研究を実施する研究者や大学院生（博士課程）の給料など人件費が含まれている。これは日米共通である。問題は、わが国では大学教員イコール研究者であるのに対して、米国では研究大学あるいはそれに準じる大学のみが調査の対象になっていること、そして米国では研究者の研究活動への寄与の度合いをいわゆる「フルタイム換算」して計算するのに対して、わが国の場合は必ずしも厳密にそうではないからである。近年、OECDへの報告に際しては係数を用いてフルタイム換算の比較に耐えるような措置がなされていると聞くが、わが国の大学教員による研究活動や研究費の実態については、継続的な調査検討が必要と思われる。

わが国の大学には研究費が不足している、という声は研究者の間でも研究政策担当者の間でも

よく聞かれる。ただし、大学教員が増えればそれに支払う給料が増え、従って自動的に「研究費」が膨らんでしまう今の統計調査にはある種の限界がある。この調査をどのように解釈するかは、引き続き大きな課題ではないだろうか。このような点も念頭に、以下、研究システムとしての大学とそれに関する政策について論じることにはしたい。

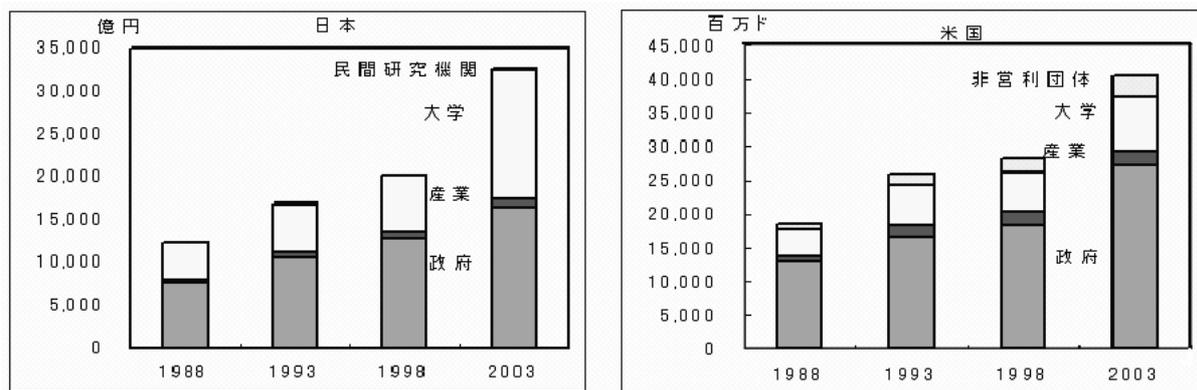
表 1 わが国の大学教員（教授・助教授）の使用研究費（単位 万円）

|     | 上位 10% |       | 中央値 |     | 下位 10% |     |
|-----|--------|-------|-----|-----|--------|-----|
|     | 前回     | 今回    | 前回  | 今回  | 前回     | 今回  |
| 人文  | 385    | 500   | 98  | 110 | 38     | 33  |
| 社会  | 330    | 500   | 111 | 120 | 35     | 40  |
| 理学  | 2,400  | 2,800 | 375 | 400 | 95     | 100 |
| 工学  | 2,175  | 2,720 | 508 | 520 | 133    | 130 |
| 農学  | 1,538  | 2,000 | 325 | 510 | 100    | 130 |
| 保健  | 3,800  | 4,620 | 763 | 925 | 138    | 180 |
| その他 | 730    | 1,380 | 120 | 190 | 40     | 50  |

出典：山本眞一調査「学術研究システムの改革のための資源配分および研究人材養成に関する調査研究」（科学研究費補助金）

注：前回とあるのは、1998年度～2001年度の平均値、今回とあるのは2001年度～2004年度の平均値である。

図 1 大学における使用研究費とその財源の日米比較



出典：科学技術白書 2005 年版

## (2) 大学における研究活動の意義

### 1) 研究重視のわが国の大学教員

大学の重要な役割は、教育、研究、社会サービスにある。ただそれらの関係や優先順位については、大学関係者の間でもさまざまな考えがある。私はかつて東京大学の事務局に赴任したとき、当時の「教官」がことごとく大学の使命を「研究・教育」と述べていたのを非常に鮮明に記憶している。当時勤めていた文部省ではいつも「教育・研究」と呼んでいたのを、逆に聞いたので違和感を覚えたのであろう。またこのことは、東大の教員の優先順位が第一に研究、第二に教育ということであった証拠でもある。

東大に留まらず、わが国の教員の仕事上の優先順位は、国際的に見ても研究活動に偏っていることが知られている。十数年前のカーネギーの国際調査によると、米国では大学教員の 4 人のうち 3 人まで研究より教育が仕事上の第一順位と答えているのに対し、わが国では逆に、短大、大学を問わず 4 人のうち 3 人までが研究が第一順位だとしている<sup>2)</sup>。もっとも、米国の大学教員が

好んで教育を第一順位と答えていたとは限らない。米国の大学は多様化が進み、教育中心を標榜する大学が大変多いこと、そして教員の職務上の権利・義務がわが国に比べて明確かつ確実に運用されているからであろう。

わが国の教員が、教育よりも研究活動に精を出すのには理由がある。それは教員の能力評価が主として研究活動を対象としたものになっているからである。例えば教員採用のときに求められるのは、学位（博士）のほか、これまでに出してきた研究成果である。学会誌に掲載された査読付学術論文が何本あるか、ということを経験的な判断基準としている大学も多い。また、一般誌に出すような啓発的な論考を「雑文」と蔑む風潮はいまだに強い。逆に、最近私の身の回りでも、やたら小さな学会が増え、また大学院生を含む若手研究者が、学会誌への投稿だけではなく、学会大会への発表を申し込む事例が多くなってきている。これらのことは、研究業績を少しでも積み増したいとの、現実的対処への意欲の結果と思われる。

「教育はローカルだが、研究はグローバルである」ということは、教員の活動実績の見え方の違いをよく表した言葉である。つまり、学位や学術雑誌に掲載された論文には、一つの大学という枠組みを超えて、広く一般に通用する力があり、またそのことがあるために、それらには一定の水準が要求されるからである。また、広い通用性があるからこそ、各大学では教員人事に研究能力を重視するのではないだろうか。

## 2) 研究重視には批判も強い

ただし最近、大学以外の人々の主張は、大学教員は過度の研究重視を止め、もっと教育に力を注ぐべきであるということである。これにはいくつかの前提がある。それは第一に、わが国高等教育の大衆化の進行に伴い、多くの学生は従来のようなアカデミックな研究成果にもとづく教育だけでは満足しなくなってきたということである。各種の調査を見ても、多くの学生は教養教育やアカデミックな専門教育よりは、就職に役立つ職業教育を求めている。これは従来のような研究者として育てられてきた教員にとって関心の対極にある要請であるから、なかなか対応が難しい。FD 活動を盛んにすべきであるという主張も、そのような要請に応えるためであるとするならば、大いに進めるべきであろう。

第二に、教員は世の中に役立たない研究をし過ぎているので、それを改め、かつ教育に力を入れるべきであるという前提である。これは、主観の問題もあってなかなか判断が困難であるが、重箱の隅をつつくような研究は、それがノーベル賞級の斬新かつ奥の深い研究であればともかく、研究の目的や効果について分かりやすい説明を求める世論からは、批判の対象になりやすい。重箱の隅をつついていくうちに、やがて研究の目的を忘れて手段にのみこだわってしまうという事態に陥ることも問題である。また、「研究」と称してはいるが、いつまで経っても成果としては現れず、もっぱら先人の業績の後追いをするような「勉強」ばかりでも困ることも批判のうちにはあることだろう。

第三に、理系の教員はともかく、文系の教員はヒマであるという世の中の誤解がある。研究活動に対しては、「好きなことをやっている」という批判も強い。好きなことをやる時間があるなら

教育を、というわけである。最近の教員は大学改革の動きの中で、アドミニストレーションにも深く関与している者も多く、一概にヒマであるとも好きなことをやっているとも言えないと思うが、たしかにかつての教員の中には、授業と教授会の折にしか大学に来ない者も多かったと聞く。私なども大学の教員をしていると人に言うと、必ず「授業は何コマですか」という問いかけが返ってくる。どうやら世間では、大学教員の仕事は授業のコマ数で測るという常識があるようだ。

### 3) 大学の研究には他にない特色が

以上の例のように、世の中では大学教員の研究重視をあまり良く見ない雰囲気があるようである。しかし、大学の研究機能は我々の社会活動にとって非常に重要なものであることを忘れてはならない。それは、大学の本質とも関わることであるが、大学における研究活動は、科学技術や産業技術と深い関係があり、ひいては経済の発展や人々の生活レベルの向上に大きな寄与をしているからである。

研究活動は、理系を中心に、企業や大学以外の研究機関によっても、その多くが担われている。またそこで、重要な発見あるいは技術開発が行われてきたことも事実である。しかし、大学の研究には他の研究機関にはない特色がある。第一に、大学における研究は、学外や大学中枢部の指示によって行われるのではなく、研究者あるいは教授を中心とする研究グループの創意によって行われる。また企業における基礎研究は、比較的短期でその成果が測られる傾向がある。これは営利組織である以上やむをえないことである。さらに、大学以外の公的研究機関においては、国家戦略あるいは政策的要請に直に応える義務的研究が大学に比べてはるかに多く求められる。もちろんこれらの指示された研究も成果を挙げるためには必要なことかも知れないが、もっと長期的視野に立つ、また成否のリスクの大きい研究も必要であり、これらは大学でやる以外に適当な場がない。

このことは大学の研究者が好き勝手に仕事をしている、ということではない。大学における研究活動は、憲法に保障された学問の自由と直に関係し、また、その手段としていわゆる「大学の自治」が重要であることは言うまでもないことではあるが、しかしながら現実には、大学の研究者は同僚からの研究評価（ピアレビュー）という形で、教員人事や研究費の配分その他さまざまな形で、結果としての評価を受けつつ仕事をしているからである。近年の競争的資金の増加は、間接的誘導という形で、政府・企業と大学・研究者との適度な緊張関係を形成しているが、これは大学と社会が研究活動を通じて深く結び合っている好例である<sup>3)</sup>。

第二に、大学は大学院教育その他を通じて、若手研究者や技術者の訓練とその養成を行っていることである。研究活動には優秀な研究者や技術者が必要であるが、同時に未来の優秀な研究者・技術者を育てるシステムを持たないと、その国の研究活動はやがて停滞してしまう。研究者・技術者の養成は、大学以外の研究機関でもできるのではないかという意見が想定されるが、しかし大学には他の研究機関にない特色がある。それは、①特定の研究目的・方法・テーマに囚われない自由な研究、②研究成果の自由な発表と流通、③系統建てられた教育訓練システム、④研究能力の水準を証明する博士や修士の学位授与、等であって、これらの特色をもって、大学は他の研究機関にはないこの重要な任務を担っているのである。

### (3) 90年代大学改革と研究環境

#### 1) 90年代大学改革以前の大学における研究環境

わが国の大学は、明治19年の帝国大学の設置目的（帝国大学令）にあるように「国家の須要」に応じる研究を行う機関として位置づけられてきて、その点では国家政策の直接的な影響の下に置かれてきたと言えるが、他方で帝国大学は国家機関の中で高い地位が与えられていたことや、明治期以来の数々の事案を通じて発達してきたところのある種特権としての「大学の自治」によって、帝国大学における教員人事の自主性が育ち、ひいては自由な学問という環境が醸成されることにも繋がった。それは昭和戦前期に入り、美濃部事件、滝川事件などさまざまな事件を通じて後退はしたが、戦後大学改革の中で、憲法が保障する学問の自由を体現する場として大学における学問の自主性は広く社会的に支持されることになった。しかも、戦前は帝国大学の特権であった大学自治が、戦後改革の中ですべての大学に及ぶこととなり、学問の自由、大学の自治を謳歌する研究者の数は飛躍的に増加した。

学問の自由や研究の自主は、ややもすると「象牙の塔」的閉鎖社会を形成し、このことによって、大学における教育研究が社会の实际的・実用的な要請内容から遊離する危険性がある。しかし、戦後直後は旧制大学のイメージが残る中、大学はエリートの教育の場・学問研究の場として社会からの尊敬を集め、また、高度経済成長期の急激な大衆化の中にあっても、大学は卒業後の就職（主として大企業）のための人材選抜機関としての役割が大きかったためもあって、その教育・研究の内容そのものには社会の関心や批判がさほど多くは集まらなかった。大学にとっては、歴史上かつてない幸せな時代であったと言えよう。

#### 2) 東西冷戦構造の影響とその崩壊

このことには東西冷戦の影響も大きい。かつて大学は、学問の府として独自の役割を果たすことができたのは、既存の社会の流れや時の政権に対する批判勢力の基地としての役割をも含んでいたからでもある。米ソの二大勢力の微妙な均衡を背景に、さまざまな批判的意見が、たとえそれが非現実的なものであったとしても、片方の勢力の支持が得られることによって一定の影響を持ち、かつ容認されうる立場にあった。政権与党（自民党）も、この反対勢力の存在を無視できなかつたので、わが国は資本主義経済で行くと標榜しつつも、野党との競争上、多くの国民に満足が行きわたるような社会主義的な経済・福祉政策も重視していた。

しかし、1989年のソビエト連邦崩壊に始まる社会主義体制の大幅な後退に伴い、それらを支持基盤と頼んでいた多くの大学人もまた、自らの主義・主張のための根拠の多くを失ってしまった。それに代わって、市場主義経済や科学技術の発展を拠り所とするアメリカ流の主張が大きな勢力を持ってきた。アメリカの一極主導體制がますます明らかになりつつある21世紀初頭、この傾向は更に加速中である。

教育の分野でも、従来のような「文部省」対「日教組」、「自民党」対「社会党・共産党」、というような左右の対立軸ではなく、臨時教育審議会の「自由化論議」や90年代大学改革論議に見られるように、第三の軸が出現し、従来であれば左右の対立の「右」の陣営に仲良く並んでい

たはずの「教育界」と「産業界」，「文部省」と「経済官庁」など内部の意見の違いが目立ち始め，その結果「守旧派」と「改革派」は，競争原理に基づく市場主義経済の考えを教育政策や教育活動に導入すべきかどうかを巡って，厳しく対立するようになった。大学も従来なら大学管理や大学自治などのような政治的ことがらしばしば問題になってきたのであるが，昨今は，競争原理に基づく外部資金をどのように確保するのか，など経済問題を含めて大学問題の著しい変容が見られるところである。「大学自治より研究費」という認識の広がり，まさに大学の研究環境の変化を示すものである。

### 3) 経済競争力強化と科学技術

冷戦構造の終結は，旧西側諸国間に新たな競争関係を創出した。この中で，かつて科学技術と密接な関係があった軍事技術よりも経済発展や経済競争力向上のための産業技術との関係が緊密化した<sup>4)</sup>。このため，科学技術の裾野が広がり，科学技術の素となる基礎研究を行う大学の役割が再評価されるようになってきた。1990年代に至って，かつての「西側諸国」は，「科学技術は経済発展のエンジン」と考えはじめ，経済の国際競争力向上の観点から，大学における研究活動の活性化のために必要な措置を取り始めた。

わが国では，80年代後半に大学の研究環境があまりにも荒廃したことの反省から，一時的には，純粋基礎研究のためのインフラ整備が大切との機運があったが，90年代後半に至って，やはり他の国々と歩調をあわせるかのように，研究活動と産業・経済との関係重視に方向転換が図られた。基礎研究か応用研究かは別として，いずれにしても，大学への研究投資を増額すべしという声は，かつてなく高まることになる。

しかし，それはかつてのように校費に代表される一律平等配分による研究資金ではなく，また各講座に機械的に配分される教官定員ではない。科研費や振興調整費に代表されるように，大学側の，あるいは研究者からの申請に基づき，厳格な審査を経て個別に配分される研究費あるいは研究人員（日本学術振興会特別研究員など）のように「競争的研究資源」が研究活動の中心部分を占めつつあるのが現状である。

さらに，このことを背景には，1995年に議員立法で科学技術基本法が成立し，同法の規定に基づき1996年には第一次の科学技術基本計画が，2001年からは第二次の科学技術基本計画が，さらに2006年からは第三次科学技術基本計画が策定され実施に移されていることがある。またこの間，人文科学を含め大学における学術研究の環境整備に責任を負う文部省と，原子力科学，宇宙科学，材料科学など，産業技術に繋がる科学技術の振興に責任を持つ科学技術庁が，国の行政改革の一環としての省庁統合によって一体となり，また科学技術会議は総合科学技術会議にリニューアルされ，格段にその権限が強化されていることも，研究環境改善のために大きな推進力となっていることは周知のことである。

### 4) 大学の機能拡張の中での研究活動

1998年に出された大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」の副題とし

て掲げられている「競争的環境の中で個性が輝く大学」というフレーズは、近年の大学を取り巻く環境変化とそれへの対応策をうまく言い当てている。研究機能を含めて、各大学が特色を活かすことによって、高等教育システム全体としてより多くの社会の期待に応えることができるのである。

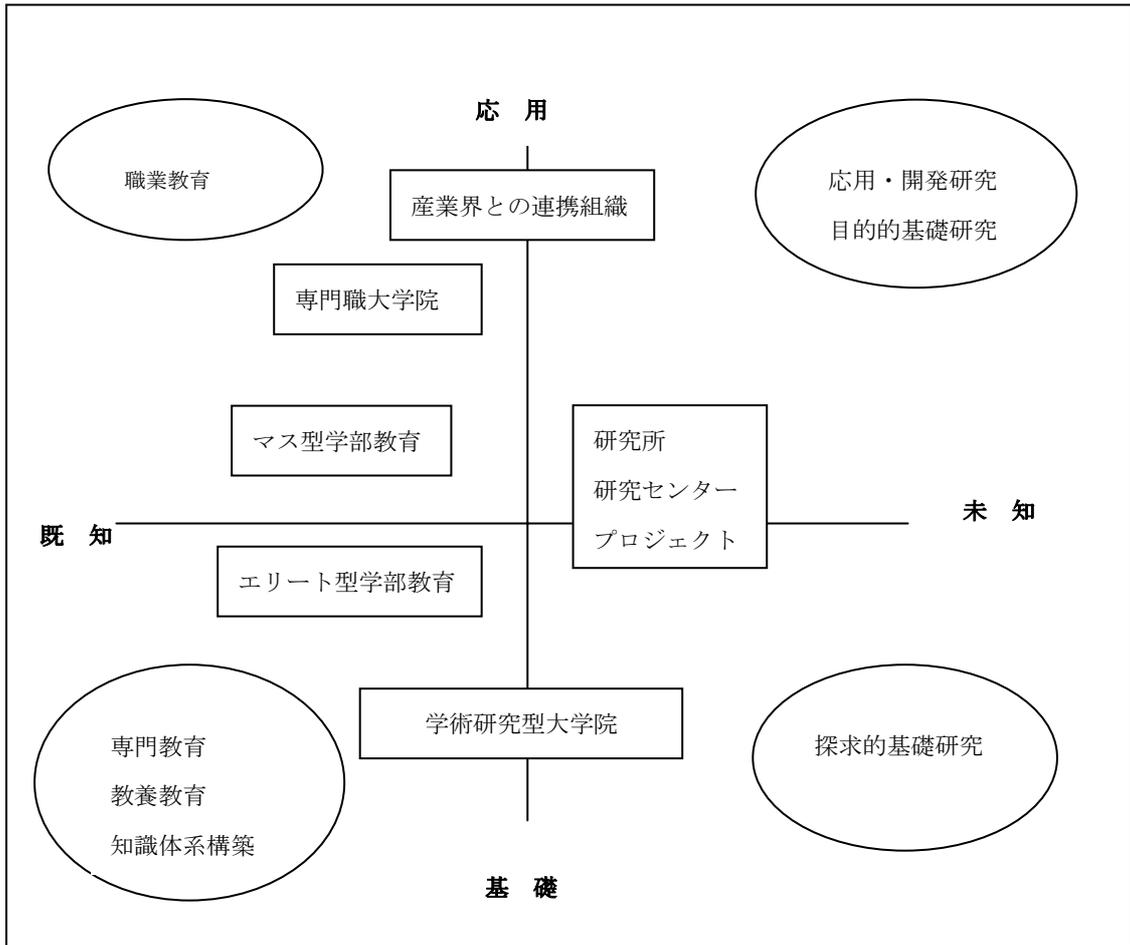
このような観点から、大学の諸機能を今一度整理してみよう。大学の役割は知識を扱うことにあるから、その知識の性質をまず考えてみる。知識の中には、先人の努力によって明らかにされそしてそれが蓄積されてきたものがある。いわば「既知」の知識とでも呼ぶべきものである。これに対して、人類にはまだまだ解決しなければならない問題があり、その解決のため明らかにしなければならない知識が数多く存在する。これを研究によって明らかにすることが大学の一つの役割であるが、そのような知識は「未知」の知識である。また、知識はその獲得自体に意味がある「基礎」的なものから、その知識を使って現実問題を解決するための「応用」的なものまでいろいろある。この「既知」～「未知」、「基礎」～「応用」の二つの軸を使うと図表3にあるような四つの象限が作られる。それぞれの象限にある楕円に囲まれた記述が、その象限に関する大学の役割である。

例えば、第3象限すなわち「既知」・「基礎」で区切られたところにある「専門教育」、「教養教育」、「知識体系構築」は、我々にとってもっとも馴染みの深い大学の役割、すなわち前2者は大学の教育の、そして後者は大学の研究を示している。これに対応する大学の組織としては、学部教育と大学院教育があるが、学部教育は戦前の旧制高校や帝国大学を一つのモデルとする「エリート型学部教育」であり、大学院は研究者養成を主目的とする「学術研究型大学院」である。

ただし、この第3象限の機能は、社会の諸変化によって大きな影響を受けている。学術研究面で言えば、これまでのような欧米の研究成果を受容し紹介するような研究、つまり既知の成果を整理することに重点を置くのではなく、我が国から、未知の知識に関する研究成果を積極的に発信すること、すなわち欧米先進国の大学に伍してその役割を果たすことが求められるようになってきた。図中の「学術研究型大学院」が、第3象限から第4象限にまたがって位置づけられているのは、そのことを表している。文系の研究分野では、未だに「研究」と「勉強」の区別が不分明なものが多いと思うが、世界標準で言えば「研究」とは「未知」のものを明らかにするプロセスであることを忘れてはならない。

さらに、従来からの純粋学術研究型の基礎研究に加えて、社会との接点を意識した応用・開発研究や目的的基础研究の領域が広がりつつある。このような研究に対して必要な研究組織としては、研究所、研究センター、研究プロジェクトなどいろいろある。かつて、米国の高等教育研究者であるロジャー・ガイガー教授は、1990年に「Organized Research Unit」という概念を打ち出して、伝統的な学部組織との違いを強調したが、我が国においても、今後の研究活動はパーマネントな学部・大学院組織ではなく、研究所・センター・プロジェクトのような流動的な研究組織に重点を置いて行われるようになるだろう。法人化が、これらの変化の転機となるのかどうか、今しばらくその経過を見守りたいものである<sup>5)</sup>。

図2 大学の諸機能と対応する組織



出典：山本眞一

注：○ は大学の機能，□ は大学の組織である。

#### (4) 研究費の国際比較から見たわが国の大学における研究活動

研究費に関する国際指標を相互比較すると、わが国における大学の研究がどのような位置づけにあるのかがよく分かる。図3は、研究費の自家使用割合(%)である。つまり政府が政府機関に、産業界が自らの研究所にというような資金の流れが、政府から大学へ、あるいは産業界から大学へなどセクターを超えた資金を含む全体の資金の流れの中でどのくらいの割合を占めているのかを示している。これを見ると、日本は自家使用割合がもっとも高く、それぞれのセクターが自ら稼いだ資金を自ら使う程度が大変高いことを示している。

図表4は、国全体の研究費の中で、大学が使用する研究費の割合である。日本はフランス、ドイツ、アメリカなどの主要国と並んで、この割合が国際的に見て大変低い。逆に言うと、産業界での研究活動が活発であることを示している。図5は、大学の研究資金のうち、政府から得た資金の割合である。日本はこの図表から見る限り、韓国、イスラエルと並んで最下位グループに属する。また、図6の産業界から得た資金の割合でも、最下位グループである。

以上の四つの指標から見る限り、日本の研究費の構造は、国際的に見るとかなり特異なもので

あることが分かる。例えば、図3ではセクター間の縦割り構造が強いこと、図4や図5では政府から大学への研究費投資が少ないこと、図6では産学の連携構造が弱いことを示している。もちろん、日本の研究費データそのものにまつわる問題、例えば研究費として計上すべき金額のカウントの仕方や、私立大学が多いことなど、各国の研究費データとの単純比較が難しいなどの事情もある。しかし例えば、国立大学法人化の論議の中で、大学の政府からの自主・自律が求められているようだが、国際的には最も政府依存度の低い大学システムをすでに日本が持っているのではないかと思われる。

図3 研究費の自家使用割合 (%)

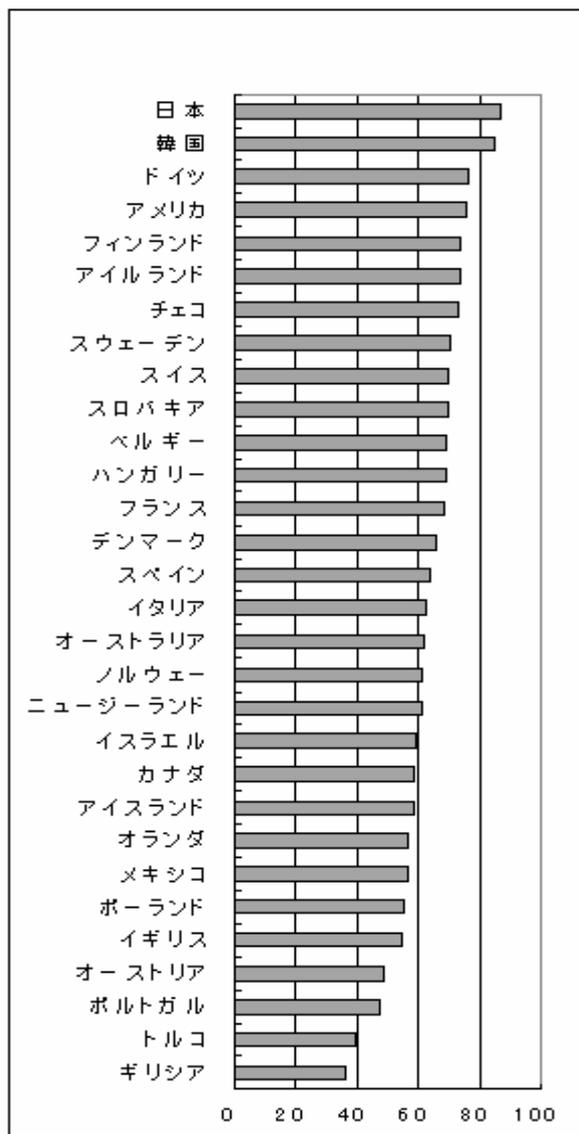
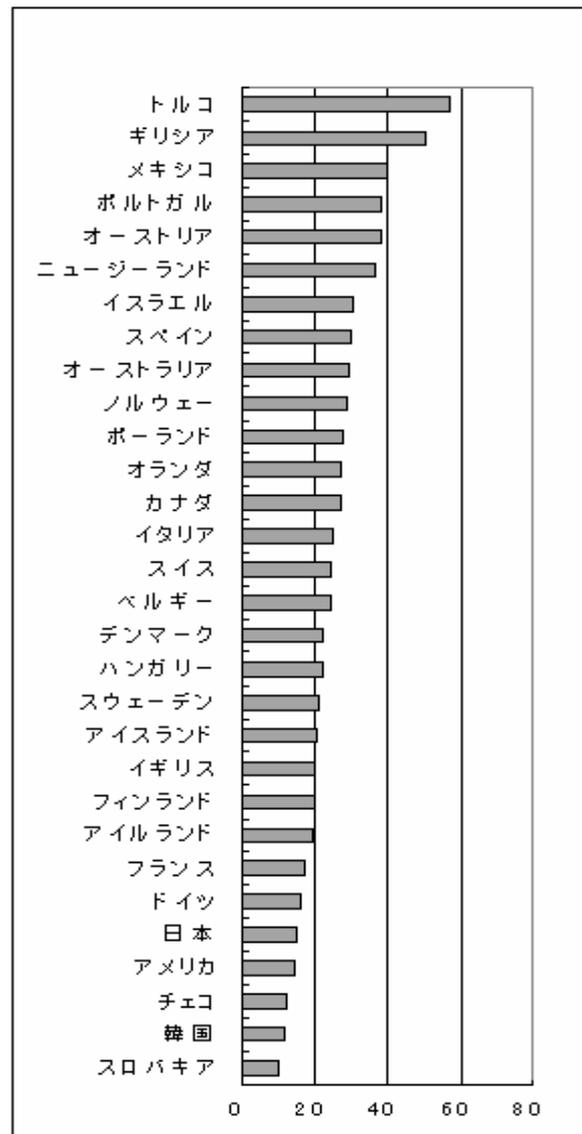


図4 研究費の大学使用割合



出典：OECD, 2001, "Main Science Indicators"

図5 大学研究費の政府からの割合

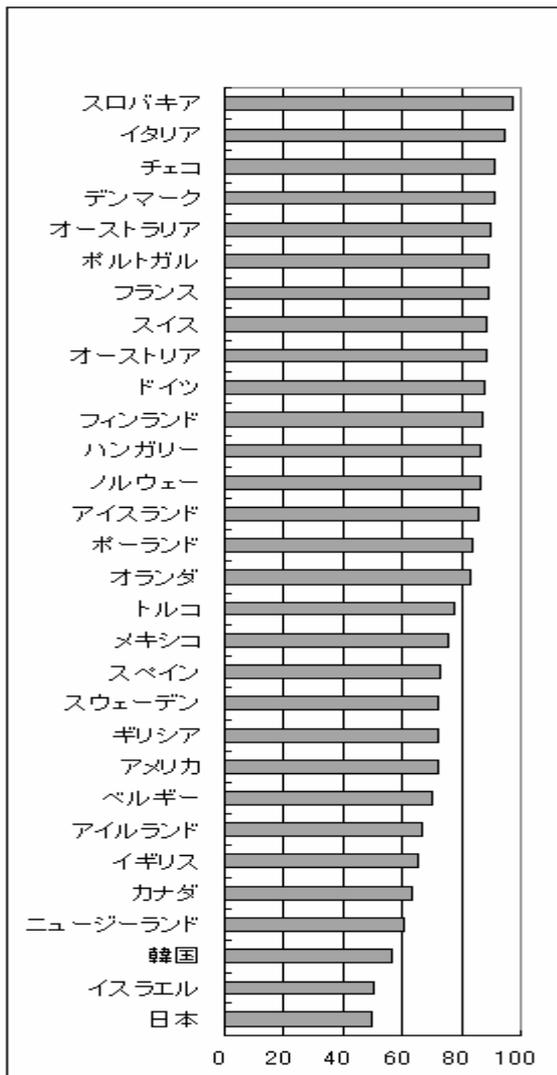
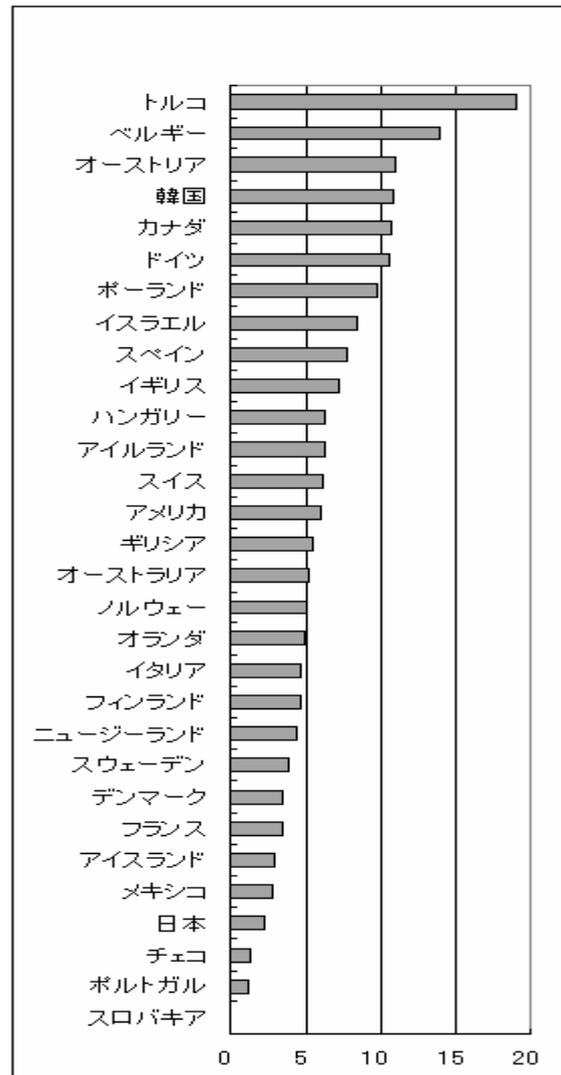


図6 大学研究費の産業界からの割合



(5) 研究資源の配分と分野の特性

1) 研究資金と他の研究資源のバランス

わが国の大学の研究資金は、米国とは異なり、校費に代表されるような平等配分原則による研究費が主であったが、科学技術基本計画のもとで進みつつある研究環境の改善充実施策を通じて、近年、科研費や種々の政策的研究費（21世紀COEプログラムなど）、さらには民間からの資金など、いわゆる競争的資金のウエイトが大きくなりつつある。大学院学生やポスドク研究者に対する経済的支援についても、同様の変化が見られるようになってきている。また、それらの資金を配分するために、ピアレビューを含めてさまざまな評価が行われている。

このような中で、わが国の学術研究活動に対する資金供給システムについて、少なくとも量的には、従来に比べて著しい改善充実が図られるようになったと言えよう。しかしながら、これとは対照的に、研究費以外の研究資源（研究施設や機器の維持管理コスト、研究支援人材や時間資源など）については、まだまだ不十分な点が見られるのではないかと。そして、この研究費と他の

研究資源との連動性の悪さが、研究活動の進展を著しく妨げているのではないか。あるいは、硬直的とされる制度が、研究資金の有効活用を阻んでいるのではないか。

以上のような問題意識を背景として、私の研究グループでは、平成12年度から14年度にかけて科研費を得て「研究資金の供給と研究成果との関係についての調査研究」を実施した（第1節の記述参照）。

## 2) 文系・理系で異なる優先研究資源

調査研究の過程で、平成14年3月、全国の4年制大学の教授、助教授約15,000人を対象に実態調査を行った。その結果の概要は次の通りである。第一に、調査対象者が表2にあるようなさまざまな研究資源のうち、何を優先度の高いものとして認識しているかということである。図表で明らかのように、人文、社会などの文系と、理学、工学などの理系とでは、かなり傾向が異なることが分かる。つまり、文系では研究費に比べて研究時間に重きを置く者が極めて多いこと、図書・雑誌に対する優先度が高いことなどの特徴があるのに対して、理系では、研究時間や研究費と並んで、講師・助手・ポスドク・大学院生などの支援研究者に対するニーズが極めて大きいことである。また、研究施設や設備の必要度も、理系においては文系よりも格段に高い。

第二に、現在の研究資源構造が変らない場合に、研究費の増減が研究成果にどのような影響を及ぼすものかを聞いたところ、いずれの分野でも研究費に比例して研究成果も増加すると答えている研究者が一番多いが、文系では研究成果は変らないと明確に答えている者が理系に比べてかなり目立つ。つまりは、研究費よりも研究時間に依存するようなタイプの研究活動と、ヒト・モノ・カネを多く使わなければ成り立たないような研究活動とでは、自ずと事情が異なるという、私の研究グループで共有している問題認識を裏付けるような傾向がここには出ているのではないだろうか。

## 3) 分野で大きく異なる研究費の額

第三に、以上の回答の背景に、分野により、また分野内の研究者間で、使用する研究費の額に大きな差異があるということである。平成10年度から13年度までの4年間の、調査対象者の平均研究費および平成13年度から平成16年度までの平均研究費の額は、本稿の表1のようになっている。研究費を多く必要とする分野と必ずしもそうとも言えない分野との事情の差が明らかではないか。

たまたま、天野郁夫氏が「内外教育」の2004年2月22日号で、「研究費増えて、研究減ぶ？」という興味ある巻頭言を書いておられる。まさに我が意を得たり、の心境である。研究費を減らせと言うつもりは毛頭ないが、増えつづける研究費に見合うだけのヒトやモノ、さらには時間を研究者に与えないと、せつかくの研究基盤を痛めつけることになりはしないかと心配しているのは、どうやら私だけではないらしい。研究費の柔軟運用や間接経費の導入などはその解決のために有効な一歩と思われるが、政策担当者や大学のトップにあっては、さらに有効な手立てを考えるべきであろう。

表2 研究資源の配分および研究成果との関係

| 研究資源としての優先度 (第一位と第二位の合計の、全体に対する%) |       |       |       |       |       |       |       |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                                   | 人文    | 社会    | 理学    | 工学    | 農学    | 保健    | その他   |
| 研究時間                              | 42.2  | 39.3  | 30.5  | 26.7  | 26.2  | 16.8  | 35.7  |
| 経常研究費                             | 13.0  | 14.3  | 12.1  | 13.2  | 16.7  | 20.4  | 14.0  |
| 特定研究費                             | 3.5   | 3.5   | 4.0   | 4.5   | 6.0   | 8.4   | 4.1   |
| 国内旅費                              | 5.8   | 6.4   | 1.8   | 2.1   | 2.0   | 0.4   | 7.0   |
| 外国旅費                              | 8.8   | 11.8  | 3.8   | 2.9   | 2.1   | 0.4   | 9.4   |
| 研究スペース                            | 4.3   | 2.7   | 5.2   | 5.0   | 4.5   | 4.0   | 5.8   |
| 研究設備                              | 0.8   | 0.6   | 7.3   | 9.6   | 9.7   | 4.0   | 6.4   |
| 図書雑誌                              | 10.6  | 9.3   | 2.7   | 0.8   | 0.9   | 1.3   | 2.9   |
| 支援研究者                             | 7.7   | 9.1   | 21.2  | 23.5  | 21.4  | 27.0  | 11.1  |
| 技術スタッフ                            | 1.1   | 0.6   | 7.0   | 6.2   | 5.9   | 10.2  | 1.2   |
| 事務スタッフ                            | 2.2   | 2.3   | 4.4   | 5.5   | 4.5   | 7.1   | 2.3   |
| 計                                 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

| 研究費の増加と研究成果との関係(%) |       |       |       |       |       |       |       |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                    | 人文    | 社会    | 理学    | 工学    | 農学    | 保健    | その他   |
| 比例的増加              | 51.3  | 50.2  | 45.0  | 46.8  | 46.4  | 57.5  | 64.0  |
| 加速度的増加             | 9.8   | 10.0  | 19.1  | 22.5  | 27.2  | 29.2  | 14.0  |
| 増加は鈍る              | 4.0   | 10.0  | 12.3  | 10.8  | 8.7   | 6.6   | 8.1   |
| 変わらない              | 22.8  | 19.9  | 14.9  | 11.9  | 11.5  | 5.7   | 4.7   |
| その他                | 8.5   | 7.2   | 6.4   | 5.5   | 4.0   | 0.0   | 5.8   |
| 未回答                | 3.7   | 2.8   | 2.3   | 2.6   | 2.2   | 0.9   | 3.5   |
| 計                  | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

出典：山本眞一「学術研究システムの改革のための資源配分および研究人材養成に関する調査研究」(科学研究費補助金)

## (6) 今後の大学における研究機能

21世紀知識社会の入り口にある現在、各国の大学や国立研究所など公的研究機関における学術研究を中心とする研究開発のシステム(これを「科学システム」と呼ぶ。)は、大きな変革期を迎えている。冷戦構造の崩壊や世界経済の変化の中で、1990年代以降とくに、科学技術と経済活動との関係がより密接になり、科学技術や学術研究の重要性や、その研究を実施する大学等の役割に各国政府が注目し始めている。わが国でも、1996年度以来、科学技術基本計画を策定し、現在第3期計画の推進の下に、この分野の政策の実施が図られているところである。

### 1) OECDにおける検討

このような状況に対応して、OECD/CSTP(科学技術政策委員会)では、2000年3月に、科学システムに関するアドホック・グループを設けて、1) 公的セクターの研究機関(大学およびその他の公的研究機関)における研究活動の優先付け、2) 資金供給の改革(競争的資金の増大、評価にもとづく重点配分など)、および3) 研究人材の養成と確保という三つの課題に関して、実際的かつ専門的な見地から集中的に審議し、政策的に意味ある成果を得ることを目的に、議論を深めてきた。また議論と並行して、各国に対するアンケート調査や国別ケーススタディー(わが国もその対象国の一つ)のほか、基礎研究に関するワークショップ(2001年10月オスロ)、研究資金に関するワークショップ(2002年5月ベルリン)、研究人材に関するワークショップ(2003年6月ローマ)など、専門家を交えての活発な情報交換も行われてきた。

私はこれらの議論に、アドホック・グループ副議長として当初から参加してきたが、2003年に至って同グループの検討結果の最終報告書が刊行された。ここでは、その報告書「科学システムの運営、その課題と対応(Governing the Science System – Challenges and Responses)」の内容

に触れつつ、OECD加盟国におけるこの問題に関する背景事情および大学における研究システムの将来方向を指摘しておきたい。

刊行本の元になったアドホック・グループのもともとの報告書は、18頁にわたる本文とその附属文書4本、さらに日本や米国など各国別のレポートを加えたかなり大部のものである。本文においては、科学システムにおける最近の変化と政策対応を、「科学システムの改革論議と政策対応」と題し、加盟各国の共通性の問題を意識しながら概観している。

## 2) 報告書が示す改革の方向

そこでは、「その科学システムには、変革すべきとの圧力が増大してきている。」として、この圧力の背景には、研究活動全般に対する安定的な資金供与という、これまで重要と考えられてきた政策課題を超える新たな変革の動きがあり、このため「科学システムの運営（ここではGovernanceという用語が充てられている。）」という、従来に比してより広い見通しのもとに、研究活動の優先付け、公的研究部門への資金配分、研究機関の運営やそこにおける研究活動による知識生産、経済成長、社会からの要請への対応など、さまざまな政策決定過程に係る問題が、各国において取り上げられてきていると、分析している。

その際、この報告書が強調していることは、従来よりも多様な利害関係者の要求に対応することである。科学者コミュニティや政府に加えて、産業界や一般市民社会が、大学などでの研究活動に対する、より積極的な利害関係者になりつつある。これに対応して、研究機関の側でも、研究資金を確保するだけでなく、それぞれの研究目標を追求し、優れた人材を供給するというミッションを達成するために必要な自律性（オートノミー）を確保する必要性が増している。

一方政府の主な任務は、「その国家が持続的に知識生産能力を保持できるよう、研究に投資した資金がより効率的に使われるようにすることである。」と報告書は述べている。研究は、社会に役立ち、経済に裨益するものであるべきとの考えが広まり、政府は科学システムの運営にあたって、より成果主義に向かっている。また、産業界や一般市民社会の側からも、さまざまな要求が科学システムに対してなされつつある。科学システムの運営は、このようなさまざまな利害関係者の見守りの中で行われなければならないのである。この辺りは、わが国においても、国立大学の法人化や競争的研究資金の増加に見られるような状況の変化に共通するものがあるように思える。

## 3) 研究活動の長期持続性確保も課題の一つ

OECD加盟各国は、わが国を含めて、以上に述べた改革課題に対して、行政体制・組織の改革、優先づけのための政策過程の改革、公的研究機関や公的研究活動への資金供与メカニズムの改革、そして質の高い人的資源の確保について、必要な措置を進めつつある。

ただし、それとともに重要なことは、研究活動の長期持続性の問題である。これは、以上に述べたような変革の圧力つまり、より多様性をもった利害関係者への対応に実効性を持たせるためにも必要なことである。ビジネスの短いサイクル、資金供与や関心領域の急速な変化から科学システムを守り、科学システムの安定性についての国民の信頼を維持し、研究基盤や人的資源の維

持にも勤める必要がある。つまりは、さまざまな要請に対するバランスが必要なのである。

もっとも、政策対応の見通しやその効果の度合いは、科学システムについてのその国独自の性格によるところが大きい。とくに、政策決定の権限集中の程度、研究機関の自主性の程度は、各国において大きく異なっていることが分かってきた。国によっては、これらの改革は、漸進主義で行かざるを得ないし、他の国においては、より抜本的な改革に結びつくものが多いだろう。その意味で、この報告書は、各国に特定の政策処方箋を押し付けるのではなく、各国における経験を紹介する中から、何らかの参考情報をそこから引き出すことができるという点で、意義あるものであると考えられよう。

わが国においては、科学技術基本計画の推進の中で、「科学システム」について、相当の改革と改善が図られてきた。また、高等教育改革という観点からは、大学制度の弾力化や規制緩和と評価制度の導入、国立大学の法人化など、これまた抜本的な改革が図られようとしている。OECDのこの報告書が公表されることを機に、関係者はわが国の科学技術・学術研究の一層の発展を図るとともに、研究システムとしての大学のますますの充実を目指して努力を重ねて欲しいものである。

#### 【注】

- 1) 山本眞一調査「学術研究システムの改革のための資源配分および研究人材養成に関する「調査研究」(科学研究費補助金)
- 2) 有本章編「学術研究の改善に関する調査研究」1991, 広島大学大学教育研究センター, 参照
- 3) マイケル・ギボンズは、研究テーマの選定にあたって、これまでのように大学の研究者が自由に行うような研究態様(モード1)に加えて、近年は社会的ニーズが大学の研究者の研究テーマに影響を与えるような状況(モード2)が生まれ、研究面での大学と社会との関係に変化が起きていることを指摘している。
- 4) 2001年9月11日の米国同時多発テロ事件発生以来、世界の軍事的緊張関係が強まりつつあり、これが科学技術にも微妙な影響を与えている。
- 5) Roger Geiger, 1990, "Organized Research Units – Their Role in the Development of University Research," *Journal of Higher Education*, Vol.61, No.1, pp.1-19

#### 【参考文献】

OECD(2003) "Governance of Public Research – Toward Better Practices"

OECD(1998) "University Research In Transition"

有本章・山本眞一編(2003)『大学改革の現在』東信堂。

大崎仁(1999)『大学改革 1945～1999』有斐閣。

マイケル・ギボンズ [小林信一監訳] (1997)『現代社会と知の創造～モード論とは何か』丸善。

山本眞一(2002)『大学の構造転換と戦略』ジヤース教育新社。

山本眞一(2003)『大学の構造転換と戦略～Part2』ジヤース教育新社。

山本眞一(2006)『知識社会と大学経営』ジヤース教育新社。

## 2. 研究大学の教員市場と学問的生産性

山野井 敦徳

本研究の目的は、日本の大学改革が実施され、特に構造改革期の人事や市場化政策によって大学教授市場の国際化やインブリーディングなどの開放性が進み、研究における大学間の競争がそれなりに進展し、大学教員の流動性がたかまったことを明らかにする。それによってわが国の学問的生産性が、大学構造改革後においてどの程度、上昇しているのか、あるいは上昇していないのか、を吟味したい。

### 1. 戦前の大学教授市場

#### (1) お雇い外国人の雇用と留学生

日本における近代大学の出発点は、1877年（明治10年）の東京大学の設立である。わが国の文明の形成と展開は島国の宿命でもあって和魂 X 才で一般化されている。その時代時代の世界最先端の国家から最新の文明を移植し、わが国の文化的なコンテキスト中で活性化させてきた。これまでに奈良平安時代の X とは、随や唐であり、江戸時代のそれはオランダであった。明治は和魂洋才という用語で代表されるように、西洋諸国の文明に依存していた。東京大学設立に際して教育研究を推進するための最も捷徑な道は西洋のお雇い外国人を雇用することであった。

表1が示すように、明治10(1877)年の東京大学の設立から明治30年の京都帝国大学の創立まで、東京（帝国）大学はわが国で唯一の近代大学であった。その設立当初の全教員の50%は西洋のお雇い外国人教師であった。たとえば、東京大学の医学部の初代教授はドイツ人であった。ドイツ語で講義をし、カルテもドイツ語方式であった。こうした初期の医学は後生まで長く影響し、日本の医者は最近までカルテにはドイツ語で記入した。発足期には全面的に外国人教師に依存しており、いわば日本の中の外国大学であった。最後の名古屋帝国大学が設立される昭和14年には外国人教員の数は明治時代とは絶対数に大きな変化はないが、その割合は母集団の東大教員が急増するため1.6%にまで急減した。

このことは初期においては外国人教師によってわが国の大学自体がおんぶに抱っここという全面的な支援を仰いでいることが理解されるが、その外国人教師も大学が急激に大規模化するに伴って、東大出身者の、しかも洋行帰りの日本人教師にとって代わっていった。先行研究によれば、東大発足時から明治26年までに採用された日本人教師は130名であったが、そのうち100名は欧米の留学生であった。

表1 戦前の旧帝大における外国人教師の動向

| 年 度            | 教 授 | 助教授 | 外国人教師 | 計     | %    |
|----------------|-----|-----|-------|-------|------|
| 1877 (明治 10) 年 | 11  | 17  | 28    | 56    | 50.0 |
| 1883 (明治 16) 年 | 26  | 37  | 13    | 76    | 17.1 |
| 1895 (明治 28) 年 | 79  | 35  | 16    | 130   | 12.3 |
| 1902 (明治 35) 年 | 202 | 98  | 20    | 320   | 6.3  |
| 1908 (明治 41) 年 | 364 | 136 | 21    | 521   | 4.0  |
| 1918 (大正 7) 年  | 419 | 176 | 23    | 618   | 3.7  |
| 1926 (昭和 元) 年  | 644 | 392 | 35    | 1,071 | 3.3  |
| 1931 (昭和 6) 年  | 705 | 464 | 29    | 1,198 | 2.5  |
| 1935 (昭和 10) 年 | 736 | 512 | 26    | 1,274 | 2.0  |
| 1939 (昭和 14) 年 | 792 | 585 | 23    | 1,400 | 1.6  |

注：各年の『文部省年報』より集計した。

## (2) 帝国大学の創設期

明治 19 年の教育令の改正に伴って、東京大学が東京帝国大学として位置づけられ、明治 30 年には京都帝国大学の創設から昭和 14 年の名古屋帝国大学の創設に至るまで、東北、九州、北海道、大阪に、植民地を除く国内では併せて 7 帝国大学が設置された。この時期においては大学の内部組織としての講座制が確立される一方、個別大学の大学教授の職階ごとのキャリア形成が成立する時期でもある。この時期には他大学に比較して東京大学卒業者の規模が圧倒的に大きく、各大学の最初の世代ほとんどが東大卒業生であった。一世代ないし二世代を過ぎて、各大学の助手、講師、助教授、教授へのインブリーディングシステムが確立し、大学内での上昇移動をする。わが国の終身雇用制の確立と同時に個別大学の自立過程を通して学閥（インブリーディング）も強化される。しかし、名古屋帝国大学などの後発組の教員リクルートは地理的にも東京帝大や京都帝大に依存しており、後発帝大の自立は戦後になって開始されたが、新制期の 1954 年段階でのインブリーディング率は機関全体では 21.6%に留まる。いずれにしてもいったん雇用されると大学教授市場における大学間の移動は少ないため市場の流動性はきわめて低い時代であった。

表2 旧帝大の設立年度

|                |         |
|----------------|---------|
| 1877 (明治 10) 年 | 東京大学    |
| 1886 (明治 19) 年 | 東京帝国大学  |
| 1897 (明治 30) 年 | 京都帝国大学  |
| 1907 (明治 40) 年 | 東北帝国大学  |
| 1910 (明治 43) 年 | 北海道帝国大学 |
| 1910 (明治 43) 年 | 九州帝国大学  |
| 1929 (昭和 04) 年 | 大阪帝国大学  |
| 1939 (昭和 14) 年 | 名古屋帝国大学 |

しかも、他方では国立を中心とした医学、工学、農学、商船等を中心とした専門高等学校、教員養成のための高等師範学校、文理科大学や大正 7 年の大学令の改正に伴う私学セクターの大学昇格によって、わが国の高等教育制度は分野ごとの重層的な階梯構造を形成した。こうした高等

教育機関の構造と機能がわが国独自の学歴社会や学閥社会を形成すると同時に、戦後のわが国の高等教育の構造を大きく規定することとなった。

## 2. 日本の大学教授市場と研究大学の構造改革

こうした背景から、わが国の大学教員市場は、戦前は東京帝国大学を、第二次大戦後は旧帝国大学を中心に、その特色が形成されることになる。第二次大戦後の高等教育の展開についてはすでに前章において展開した。ここでは、これまでのわが国の大学教員市場やアカデミック・プロフェッション研究あるいは流動性に関する研究を総括すれば、以下の諸点が指摘される。

- ① 東大の寡占状況
- ② 研究大学のインブリーディングの形成
- ③ 系列化による植民地大学と分断化された市場
- ④ 研究大学における講座制，終身雇用，キャリアと学問的生産性
- ⑤ 閉鎖的市場：ジェンダー，外国人教員，外部社会などとの開放性
- ⑥ 鎖国主義：遅れる国際化
- ⑦ 硬直した流動性（無選抜と無評価） 終身雇用 学問的非生産性

したがって、戦後から現在まで大学の改革は、こうした市場的背景をいかに解決するかが主要な課題であったことは否めない。ここでは、とりわけ最近 10 数年の構造改革の間に研究大学市場がどのように変化したかを中心に検証したい。次節では大学構造改革によって大学の政策、とくに研究大学における政策がどのように展開されてきたか検討してみたい。

いずれにしても、社会の構造改革は経済のグローバル化や知識社会の到来など、社会変動を契機に引き起こされる。大学の構造改革もその一環で生じたものである。特に、社会経済体制の構造的変革による経済主導の構造改革は一段と厳しいものとなる。今回の構造改革のプロセスはシカゴ学派の新経済学から派生するニューパブリック政策を主流とする。これらの新経済政策がアメリカのレーガン大統領によって導入されたレーガノミックスを契機に世界各国に導入され始めた。世界の大学構造改革の始まりはチリの大学改革・英国圏（UK／ニュージーランド／オーストラリア）、それからヨーロッパやアジア諸国で猛威を振るってきた。わが国は先進各国から大幅に遅れて改革が始まった。これらの大学構造改革の諸政策を大学の成り立ちを調整する各セクター単位に整理すると次のようにまとめることができるであろう。

こうした大学の構造改革の中で、特に研究大学や総合大学のあり方に多大な影響を与えてきた政策は次のとおりである。すなわち、

- ① 大学院の重点化：学位，大学院，研究大学
- ② 人事制度の再構築：任期制や人事評価システムの導入，終身雇用制の解体

- ③ 規制緩和・市場化政策：外部競争資金，COE や GP 資金など
- ④ 国立大学法人化：リーダーシップの強化と経営の自由化，非公務員化
- ⑤ 専門職大学院：専門知識の大学化
- ⑥ 評価制度の導入：自己点検評価，第三者評価の導入，認証評価など
- ⑦ 内部組織と職階の改編：教育研究組織の再編成，講座制から新組織へ
- ⑧ 学生政策：奨学金，留学生，国際化
- ⑨ その他

これらの政策は，規制緩和政策のように一連の政策を取りまとめてグループ化しているし，必ずしも研究大学に特化できるものでもない。しかし，今後のわが国の研究条件や研究大学の置かれた実情を理解する上で大きな影響を与える政策である。以下ではこうした研究大学の構造改革を背景に研究大学の人的，市場の実情について分析してみよう。

### 3. 戦後の研究大学の教員市場の動向

#### (1) 研究大学の動向

わが国の大学は戦後 60 年を経過した。この間に大まかな発展段階としては 15 年単位で次の四つの時期を区分できることは他章で述べた。すなわち，第一期は整備期とも称されるもので，新制大学発足から 1960 年までの時期である。この時期は戦前からの高等教育機関を再編成して新たな新制大学が導入され整備された時期である。各都道府県の専門高等学校や師範学校が新制大学として各都道府県に設置された。それと同時に新たな高等教育需要に応えるべく国公立短大が設立された。続く第二期の 1960 年～1975 年にかけては，わが国の高度経済成長を背景に大学も私学セクターを中心に短大・四年制大学が飛躍的に増大する時期である。大学教員数は戦後一貫して増大しているが，この時期の 1975 年前後には私立大学の教員数が国立のそれをはじめて凌駕し，それ以降，両者の格差は拡大する一方である。戦後の第三期に該当するのは，1975 年～1990 年の期間である。この時期の大学進学率や入学者総数は急激に抑制され，教員の数は依然増加しているとはいえ，それまでの増加と著しい対照を示すことからこの時期を抑制期と称している。第四期 1990 年代の構造改革期においては第二次ベビーブームの余波で入学者数や進学率は増大に転ずる。その後の 18 歳人口の急減やグローバル的な経済政策の影響もあって小さな政府を目指す大学の構造改革が実施された。大学の競争的外部資金の導入により市場化が促進される一方，大学の自主的な経営が導入され，教育研究の成果に対するステークホルダーへの説明責任が厳しく問われるようになってきた。

この間の大学教授市場の動向について分析すると，次のような傾向を読み取ることができる。すなわち，戦後 60 年の第一期には東大の寡占は 3 割に達しており，上位 3 大学で市場の半数が占有されていた。第二期には東大の寡占は四分の一(25%)に縮小すると同時に，旧帝国大学を中心とした大学教授市場が形成され始めるが，上位 5 大学で市場の半分を占める。外国大学に関わった教員数とその割合がベスト 10 入りする。1980 年代の大学の発展が抑制される時期になると市

場が逼迫するためか、東大のシェアが 15%台に激減すると同時に市場自体が今日帝国大学を中心とした伝統的大学によって分断化、ブロック化された地域市場が形成された。伝統的大学を中心とした地域的に系列化された市場が形成されてきた。これらの背景には大学の抑制的な発展段階が影響していることを示唆している。第四期の構造改革期に入ると大学進学率上昇や市場の拡大に伴って、ブロック化されていた市場はより流動性を高めていった。たとえば、東京大学のシェアは全体の 1 割に低下すると同時に、上位各大学のシェアはいずれも低下する。上位 10 大学で市場全体の 5 割を占めるといふ多様な時代を迎える。これは流動性と競争率を高めたブロック化から全国化への戦国時代を迎えていることを示す。こうしたシェア競争の中で外国大学出身者(外国で学位を取得した日本人+外国人教員)が第三位に上昇するとともに、上昇率を大きく高めていることは注目に値する。これらは全国化と国際化がいつそう進行することを示唆している。

以上、全体的な動向を概観したが、個別大学の動向を分析すると興味深い。戦後 60 年間でランクとシェアを共に上昇させた大学の代表には、阪大、名大、東工大、神戸大、慶応などが挙げられる(外国大学は集合体である)が、ランクとシェアの上昇は第一位である。ランクは低下していないが、シェアを低下させたグループには、東大、京大、筑波大などが入る。これに対してランクとシェアともに低下させたグループには、東北大、九州大、広大、東芸大、一橋大などが入る。これらの背景には、市場の地域的条件や個別大学の実情などが影響しているようだが、大学改革によって市場競争が激しくなれば勝ち組や負け組の差がより大きくなりそうである。

表 3 調整セクターから見た大学の構造改革

| Sectors                        | 政策事項  |
|--------------------------------|---|
| State Control<br>(省庁間調整)       | <ul style="list-style-type: none"> <li>改革：各種審議会答申、法制化(設置基準の大綱化・教養部の解体・大学院改革・国立大学統合再編・21世紀COEプログラム・GPプログラム・国立大学法人化・専門職大学院・外部評価・・・)</li> <li>政策：規制緩和政策、グローバル政策、市場化と自己責任政策</li> <li>予算：資金の多元化、運営交付金、大型競争的資金導入と評価</li> <li>人材：養成計画/身分(非公務員型=公務員+民間)/処遇/職階</li> </ul>                                      |
| Market Control<br>(市場レスポンス)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>市場の形成：教育(インプット・スループット・アウトプット)/研究/予算(競争的資金)/人材(学生・マネジャー)</li> <li>学生市場・就職市場・研究市場・外部資金市場・・・</li> <li>大学教授市場：流動性/市場成長量/人事/学問的生産性</li> </ul>   |
| Institution Control<br>(個性化戦略) | <ul style="list-style-type: none"> <li>大学のミッション/機能/組織/評価：教育、研究、社会サービスの生産性</li> <li>大学運営：教授会/評議会、教学/経営・・・</li> <li>予算配分：国立大学法人(中期目標計画・基盤運営経費・・・)</li> <li>大学人事：公募制/指名制、テニュア/ノンテニュア(or任期制)、常勤/非常勤、処遇(年功序列/成果主義)、一回任期制経験原則、自校閥、マイノリティ、ジェンダー問題</li> <li>内部組織の再編成：教育研究組織、職階(助教・准教授制)の改編と講座制の大綱化</li> </ul> |
| Buffer Control<br>(専門職倫理・自治)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>合意の形成：日本学術会議/日本学術振興会/国立大学法人協会/公立大学協会/私学連盟/私学協会</li> <li>認証機関評価：大学基準協会/日本高等教育評価機構/大学評価・学位授与機構等</li> <li>競争的資金配分：文科省ほか各省庁、日本学術振興財団、助成財団</li> <li>学協会：知識の創造・交流・公表と人材養成と評価</li> <li>産学連携機関：知財センター</li> </ul>   |

## (2) インブリーディング（自校閥）

問題は研究者養成大学の内部市場である。結論から先に表示してみよう。表4は主要大学13校のインブリーディング変化を示したものである（『全国大学職員録—国公立大学』廣潤社刊 当該年より分析した。学内付置研究所・センター等を除く講師以上の本務教員，以下，同様）。ここでは，さらに3つのグループに分類して分析して見よう。

表4 研究大学におけるインブリーディングの動向

| 大学   | 1954年 | 1963年 | 1974年 | 1984年 | 1994年 | 2003年 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 東大   | 98.0  | 96.7  | 94.3  | 89.5  | 83.6  | 78.0  |
| 京大   | 86.6  | 87.5  | 86.8  | 84.1  | 80.1  | 72.3  |
| 早稲田大 | 83.1  | 79.2  | 82.3  | 82.9  | 72.3  | 71.1  |
| 慶応大  | 75.3  | 69.7  | 81.2  | 78.7  | 70.1  | 63.8  |
| 北大   | 55.1  | 63.7  | 64.9  | 62.4  | 59.1  | 51.0  |
| 東北大  | 52.4  | 56.9  | 55.6  | 59.0  | 62.5  | 55.6  |
| 名大   | 21.6  | 22.0  | 29.7  | 44.6  | 53.8  | 44.4  |
| 阪大   | 42.0  | 42.9  | 57.2  | 60.2  | 61.4  | 59.6  |
| 九大   | 52.8  | 60.4  | 64.1  | 65.6  | 62.9  | 55.8  |
| 筑波大  | 46.6  | 46.5  | 54.8  | 29.5  | 40.2  | 40.7  |
| 東工大  | 30.7  | 42.3  | 48.3  | 52.9  | 58.9  | 56.1  |
| 一橋大  | 58.0  | 58.8  | 47.4  | 50.3  | 43.4  | 32.1  |
| 広大   | 36.8  | 40.7  | 37.9  | 43.1  | 39.4  | 38.9  |

注：1954年の早稲田・慶応は1959年版，2003年の一橋は2002年版，2003年の早稲田は1996年版，2003年の慶応は2000年版。

第一には国立大学と私立大学のトップ大学としての東大，京大，慶応，早稲田グループである。この4校の特色は次のように要約できる。すなわち，1950年代にはいずれも75%以上の自給率を示している。東大・京大は新制大学とはいえ，戦前の様相をそのまま継承しており，85%以上の自給率を示す。中でも東大は98%の自給率で内部市場は自校出身者で独占されている。しかし，この半世紀の間に東大20.0%，京大14.3%，早慶いずれも12%前後と，いずれの大学も自給率を大幅に低下させている。その結果，この4校の自給率は，70%台3校，60%台1校まで低下するが，依然としてトップ4校に入る。総括的に言えば，トップ校はエリート，大衆化段階にあって次第に自給率を下げているが，依然として高いインブリーディング率を維持しており，ユニバーサル段階の2000年代に入って下降テンポを速めている。

第二には残りの旧帝大である北大，東北大，名大，阪大，九大グループである。上記の第一のグループに比較して，これらのグループは後発組である。東北大，北大，明治40年，九大，明治43年，阪大，名大はかなり遅れて，昭和6年と14年である。第1グループの東大，京大の国立グループを比較して見ると，インブリーディング率は歴史を反映して先発隊ほど高い。戦後に新制大学として再編成されるまでに阪大や名大は，戦時体制期間を挟み，人材養成期間は十分とは言いがたい。それらの背景が新制発足時のインブリーディングを反映している。

これらのグループは過去50年間に格差は大きいものの，大衆化段階に進行しながらも，自給率は上昇させている。この50年間に名大は23%，阪大は17%も自給率を上げている。九大は1980年代までに13%，北大は60年代以降10%前後上昇しており，現在も50%の水準を保っている。これらのグループは，ユニバーサル段階への移行期を迎えて，いずれの研究大学もインブリーディ

ング率を下降させ始めている。第1と第2のグループを比較して両者は対照的であり、研究大学といえども一方的に自給率を低下させているのではない。それと同時に両者のグループでは1950年代は格差が大きい、ユニバーサル段階を迎えて、両者の格差は縮小しつつあるが、今後の推移を見守る必要がある。

いずれにしても第2グループの典型例は名大であろう。この半世紀に東大とは対照的に20%以上、自給率を上昇させている。名大は地理的に東大と京大の中間にあつて、戦後、永く両大学の植民地的地位に甘んじていた。旧帝大最後の時期である1947年には医学部は60名中(講師以上)48名、80%が名帝大出身者であったが、工学部は58名中6名、10%、理学部は40名中0名、0%で、助手層は3学部を合わせて149名中87名、58.4%が名帝大の出身者である。助手層を除けば、医学部以外は母校で養成した人材はほとんどいなかった。

新制後の1954年の『大学職員録』をひもといて、文学部の出身校を分析して見ても、講師以上は29名であるが、そのうち東大出身者が、16名の55.2%、京大出身者は12名の41.4%で、両者合わせて97%に達する。残り2名は九大、同志社、各1名である。自校出身者はいない。と言うより、旧帝大としては1939(昭和14)年に医学部と理工学部の工科系大学として最も後発隊として発足し、文科系の卒業生は皆無であった。しかし、2004年現在、文学部教員55名のうち、自校出身者21名、京大11名、東大10名、東北大・阪大各3名、その他7名で、自給率は40%台まで上昇している。理学部、工学部も新制大学学部として出発した段階では、戦時中にほとんど十分な人材養成ができなかったために、インブリーディング率は、理学部4.3%、工学部26.1%と低いレベルから出発している(『名古屋大学50年史』1995)。例外的な医学部の80%という高い自給率から出発したことを除けば、多くの部局で、戦後50年間に低い自給率を次第に上昇させたのである。

第三は筑波大、広島大、一橋大、東工大の戦前の文理大や職業専門大学の前史を持つグループである。これらは歴史の違いからそれぞれ多様な市場的様相を示してきた。このグループで同じ専門高等教育の伝統を持つ東工大と一橋大とでは、同じマス化やユニバーサル化への段階を経ながらも、対照的な自給率の動向を示す。すなわち、東工大は名古屋大と同様、戦後一貫して自給率を高め60%前後を最高に現在は55%前後で落ち着いている。これに対して一橋大では1954年から現在まで一方的に自給率を低下させている。すなわち、この50年間の自給率は58%から32%と研究大学の中で最大の下げ幅を記録し、研究大学13校の中では最も自給率が低く、内部市場の68%が他校出身者に開放されていることになる。この背景には一体どのような市場原理が左右しているのか興味ある研究対象であるが、これは次節で分析する。

これに対して筑波大と広島大は、現在、40%前後のほぼ同じ水準にある。しかし現在までの両者の経緯はかなり様相を異にしている。前者の前身は、周知のように東京教育大学であるが教員養成を中核とした文理科大学の伝統をそのまま継承し、新制大学設立時の総合大学化は行われなかった。それだけに教育界の学閥を背景として55%の自給率の高さを示していた。1973年10月筑波大は発足するが、新構想大学への改革を通じて学群・学系へ教育研究組織を分離させると同時に、社会科学や社会工学、医学、図書館情報系の諸分野を拡大させ、総合研究大学へと変貌し

た（『全国大学一覧』2004）。新領域の分野では自校大学の卒業生を補充することは困難であるため、1980年代には自給率が20%台にまで低下した。現在でも上記の新分野では依然として自給率は低い。いずれにせよ短期間で25%の自給率の減少は、改革がいかに大規模にわたるものであったか、この指標でも理解できる。一方、広大は戦後の新制大学の改革時、筑波大学に四半世紀先んじて、文理科大学を母体とする広島高等学校、高等工業学校、医科大学等の統合によって総合大学への転身が図られた。それ以降、広大の自給率は、ほぼ40%前後の水準で推移している。文学研究科や教育学研究科の教育学、心理学、教科教育の分野で自給率が高く、研究科全体でも6割以上の自給率であるが、文理科大を構成していた理学研究科の自給率は現在、28.0%まで低下している。これら御三家以外の法学研究科、先端物質科学研究科、国際協力研究科では10%台の水準であり、後発研究科も含めた全体の平均自給率は40%を切り、総合大学の中では最も開放的である（『全国大学職員録』2003）。

いずれにしても、これらの研究大学は、戦後60年、エリート、マス、ユニバーサル化への段階を経ながらも、市場的対応と行動はグループ内において共通な志向を目指しているところも確かに認められるが、グループ内の個々の大学において相違するところもある。これらは、それぞれの大学機関の置かれた設置形態、学問領域、人事政策と市場的状况が影響しているに相違ない。

以上、戦後の自給率について概観した。設置形態、学問領域、機関の相違によってインブリーディングの動向は大きく拘束されていることが予測された。一方で大学院の拡充、大学院大学への重点化が1990年代以降の大学構造改革の中で促進され、各研究者養成機能はより一層、拡充したのも確かだが、全体的には我が国のインブリーディングは大学の大衆化、ユニバーサル段階において一連の政府や個別機関の改革を通して着実に減少しつつある。そうした状況の中で、第一に、我が国の研究大学として、最も中核的、伝統的なビッグ4の大学が急激にその割合を低下させていることは象徴的である。そして第二に、工学部の全国平均の自給率は低下しているにもかかわらず、工学系で最も伝統的な一つである東工大の自給率が急激に上昇している。工学系の強い東北大、名大、阪大などもインブリーディングを高める傾向にある。逆に、第三に、社会科学系の全国平均も確かに低下しているものの、一橋大はそれ以上に急激にインブリーディングを減少させ、内部市場を開放している。第四に、旧帝大としては最も後発の名大や研究総合大学として再出発した筑波大は、研究者の自己養成が可能になるに連れてインブリーディングを高めている。そして第五に、1990年代後半から現在まで、ユニバーサル化への過程において研究大学は筑波大学が唯一自給率を上昇させているのを除けば、インブリーディングを急激に減少させている大学が少なくない。これらの相違を生み出しているものは何か。

以下では、これらの背景について多角的に検討する。その場合、主要大学のファカルティはどのような属性を持つ研究者か、とくに学位の観点から考察する。インブリーディングを全体的に低下させている大学は、内部市場を開放しているわけだが、いったい我が国の主要研究大学はどのような人材に開放しているのか、内部市場の動向について分析してみよう。それらの分析を通して各研究大学の21世紀への対応の一端が見えてくるに相違ない。

### (3) 研究大学の内部市場

#### 1) 出身校

上述のごとく、研究大学のインブリーディングについて、とくに東大、京大、早稲田、慶応のビッグ4は戦後、20%前後インブリーディングを低下させている。他の旧帝大も構造改革以前まではインブリーディングを強化させてきたが、構造改革後はそれらを低下させてきた。こうした全体としての構造改革下の研究大学は内部市場を他の大学出身者に開放したことを示唆している。筆者の分析によれば、13大学全体の所属教員は14,686名であった（講師以上）。そのうち、13研究大学の出身者は12,460名で、その他の一般大学出身者は2,226名であった。13研究大学出身者が研究大学自体を85%まで独占しており、一般大学出身者は15%にとどまる。

表5 出身校から見た研究大学の教員市場

| 順位 | 大 学 | 研究大学   | シェア1 | 自 校   | 他 校   | シェア2 |
|----|-----|--------|------|-------|-------|------|
| 1  | 東京大 | 3,033  | 20.7 | 1,391 | 1,642 | 39.7 |
| 2  | 京都大 | 1,738  | 11.8 | 980   | 758   | 18.3 |
| 3  | 大阪大 | 1,065  | 7.3  | 733   | 332   | 8.0  |
| 4  | 九州大 | 959    | 6.5  | 813   | 146   | 3.5  |
| 5  | 東北大 | 915    | 6.2  | 652   | 263   | 6.4  |
| 6  | 早稲田 | 798    | 5.4  | 684   | 114   | 2.8  |
| 7  | 北 大 | 797    | 5.4  | 644   | 153   | 3.7  |
| 8  | 慶 応 | 789    | 5.4  | 690   | 99    | 2.4  |
| 9  | 名 大 | 661    | 4.5  | 457   | 204   | 4.9  |
| 10 | 筑波大 | 556    | 3.8  | 458   | 98    | 2.4  |
| 11 | 東工大 | 515    | 3.5  | 313   | 202   | 4.9  |
| 12 | 広島大 | 479    | 3.3  | 417   | 62    | 1.5  |
| 13 | 一橋大 | 155    | 1.0  | 91    | 64    | 1.5  |
|    | 計   | 12,460 | 66.8 | 8,323 | 4,137 | 33.2 |

注：この表では研究大学以外の出身者を除いて計算している。

表5は、2003年度の大学職員録に基づいて研究大学13大学の出身大学を分析したものである（ただし、研究大学以外の出身者は除く）。これによれば、1位は東京大学出身者で研究大学教員全体（講師以上）12,460名のうち3,033名、シェアは20.7%を占める（シェア1の欄）。2003年度のわが国の大学教員市場の東大出身者のシェアは11.4%であったから、研究大学ではほぼ2倍のシェアを示していることになる。この3,033名の東大出身者のうち1,391名（東大の自校の欄）は母校の東大に勤務しており、残りの1,642名（東大の他校の欄）が東大を除く他の12大学の研究大学に勤務している。研究大学13大学で母校以外に勤務している教員は、13研究大学全体で4,137名（他校の計の欄）おり、そのうち39.7%、約4割は東大出身者が研究大学の市場を占めていることが理解される（シェア2の欄）。各研究大学の自校以外（他校12大学）におけるシェア（シェア2の欄）を見ると、京大18.3%、阪大8.0%、東北大6.4%、名大・東工大4.9%、北大3.7%、九州大3.5%、早稲田2.8%、慶応2.4%、筑波大2.4%、一ツ橋2.4%、広大2.4%の順である。この結果から理解されるように、全国の大学教員市場と研究大学の市場と

では、出身大学のシェアは大きく異なることが理解される。すなわち、第一には東大の寡占状況が研究大学の市場では改めて認識される。京大も 16%台を示す。第二には研究大学間のシェア格差が大きいということである。前章の全国大学のシェアの各大学の格差はそれほど大きくはないが、研究大学の出身校以外の教員市場では、東大と京大を合わせて全体の 58.0%、ほぼ 6 割を独占する。第三には第二と関連して筑波大や広大は研究大学へのシェアは自校以外は極めて少ないということが理解される。旧帝大の伝統を持つ格の上位の研究大学市場に食い込むことははなはだ困難であることを示唆している。筑波大の全国市場へシェアは前章で示したように、第 4 位に食い込むが、研究大学市場では母校以外にわずか 98 名を送り込むに過ぎない。このことは同時に、わが国の大学教員市場は、各研究大学が系列化した、言い換えれば、植民地大学による分断化された市場を依然として形成していることを示唆している。以上のデータは研究大学市場の市場競争の厳しさを示すと同時に、研究大学の市場自体の開放性が不十分であることを示唆している。日本の研究大学市場自体が八ヶ岳スタイルになって初めて市場開放されていると言えるかもしれない。

## 2) 学位

まず、研究大学とは教育研究の拠点であり、その中核は学問的生産性（研究）によって成立する。そのため人事は実質的に学問的生産性の視点から評価される。学位はそういう意味で学問的生産性のすべてではないが、共通した指標として分析が可能である。新制大学は 1949（昭和 24）年、新制大学院 1953（昭和 28）年に発足した。表 6 によれば、1954 年の博士号の取得状況は旧帝大の歴史を持つ研究大学では 30%から 40%台の博士号取得率を示している。東大、京大、阪大それに自然科学系の単科大学の東工大は 45%を超えている。これに対して文理科大の伝統を持つが、新制大学時に総合大学化した広大、社会科学系の一橋大、文科系の占める割合の高い早稲田は、それぞれ 15%前後で、前者のほぼ三分の一である。新制大学の発足時には両者の差は大きい。

表 6 研究大学における博士号取得の動向

| 大学名  | 1954 年 | 1963 年 | 1974 年 | 1984 年 | 1994 年 | 2003 年 |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 北 大  | 33.9   | 73.2   | 68.2   | 75.7   | 78.1   | 83.6   |
| 東北大  | 36.3   | 73.6   | 72.9   | 76.8   | 75.1   | 86.0   |
| 東 大  | 45.1   | 72.0   | 72.2   | 72.5   | 75.9   | 81.6   |
| 名 大  | 38.4   | 66.7   | 71.4   | 83.2   | 84.3   | 83.5   |
| 京 大  | 46.9   | 71.5   | 75.9   | 80.9   | 83.6   | 87.9   |
| 阪 大  | 47.8   | 74.7   | 81.0   | 82.5   | 83.5   | 89.7   |
| 九 大  | 40.0   | 65.7   | 71.6   | 78.5   | 81.5   | 87.0   |
| 筑波大  | 19.4   | 50.9   | 57.6   | 61.7   | 67.1   | 78.4   |
| 東工大  | 45.0   | 75.1   | 85.1   | 91.2   | 88.9   | 97.7   |
| 一橋大  | 16.0   | 39.5   | 26.3   | 31.8   | 38.7   | 50.0   |
| 広 大  | 16.6   | 40.3   | 62.3   | 67.0   | 70.6   | 79.6   |
| 早稲田大 | 15.5   | 28.7   | 26.9   | 33.1   | 41.5   | 42.1   |
| 慶応大  | 29.3   | 23.2   | 35.0   | 53.0   | 55.3   | 59.2   |

注：同上。

現在では旧帝大の 7 校はいずれも 80%以上の学位の取得率を誇っている。1980 年代後半からわが国の大学は学士課程から大学院課程に次第にシフトし始めた。研究大学は研究者養成大学で

あるため、その構成員である教員は当然学位取得者であることが要請される時代となってきた。それでも依然として分野間で差が見られる。例えば、自然科学系と社会科学系の単科大学は対照的な動向を示している。前者の東工大は研究大学の中で、97.7%と最も高く、講師以上 560 名中、博士号学位を持っていない人は 13 名に過ぎない。13 名のうち文科系 7 名（1 名、体育学修士）、自然科学系 6 名である。当大学においては戦後早くから、学位は教授昇進の条件とされており、実際に博士号を持たない正教授は全学で 5 名（文科系 3 名、理科系 2 名）に過ぎず、こうした人事の慣行が本学の研究水準を高めている（『全国大学職員録』2003）。他方、後者の一橋は 10 年前までは 30%台にまで留まり、研究大学の中では最低であった。この 10 年間は 12%増の最高の伸びを記録する。この理由は後述することにして、当大学では自給率を低下させる一方、学位の取得率は低いものの最近やや急カーブで上昇させていることをここで指摘しておきたい。

筑波大や広大は新制発足時には 10%台の学位取得率であったが、戦後 60 年間の学位取得状況は順調に展開している。上述したように、筑波大は 1973 年の発足時には自給率は 20%台、反対に言えば他校出身者によって立ち上げられたが、学位比率にはまったく影響していない。例えば、社会工学系は新たに設置された分野だけに、1984 年の段階でも 70 名のスタッフのうち自校出身者は講師以上には一人もいない。また文科系、理科系を連携する学際分野にもかかわらず、博士号取得者は 67.1%を占める。さらに教育学研究科などでは、2000 年代の部局化に伴う再編成以来、博士後期課程の担当教員は、教育学や心理学系などは 70%台以上の自給率を保っているというものの、博士号取得を担当資格要件するなどして内部審査を設置審議会の審査基準以上に厳しくしている。これらは機関の自己規制を通して質的保証の機能を果たしている（『全国大学職員録』2003）。

わが国の大学教員市場に関する今回の第 3 次調査で明らかになったことは、大学教員市場のシェアは東大・京大に続いて海外の大学出身者が第 3 位を占め、人文、社会科学では 1, 2 位を競うほどになった。わが国の大学教員市場で外国の学位取得者が第一位になるのもそう遠くないだろう。特に、研究大学のインブリーディング問題の解決法の重要な一つは国際化である。まず、学位の取得先から国際化について分析して見よう。例えば、表 7 は研究大学の教員のうち海外で博士号をどれくらい取得しているかを分析した。これによれば 1954 年の段階では、東大（教養部）1 名、東工大（工学部）2 名、一橋大（経済学部・社会学部）2 名、早稲田大（教育学部・商学部・理工学部）3 名、慶応大（文学部・医学部）4 名、合わせて合計 12 名であった。13 大学で、その当時の教員総計は 5,338 であったから、その輩出率は 0.22%と言うことになる（『大学職員録』1954）。国際化という視点では非常に遅れており、むしろ明治時代の発足時の方がよほど国際化していたと言える。第二次大戦中の敵国政策で英語教育は禁止され、ドイツの同盟国へさえ海外留学する余裕はほとんどなかった。1963 年代で、同じく 13 大学で 28 名（全体 7,131 名）、全体の 0.39%の水準であった（『全国大学職員録』1963）。この時期、早稲田が 11 名と海外で学位を取得した教員は最も多かった。1974 年代になると各大学で海外の学位取得者が皆無ということはなくなる。それでも平均は 9,110 名中の 92 名と平均で 1.01%と 1%台をようやく確保するようになる。1984 年代になって我が国の研究大学の国際化がかなり進展してくる。外国学

位を取得した人は全体 10,949 名中 278 名で、比率から見ると 2.53%と倍増する。とくに 1994 年代に入ると、この面での国際化は一層進展してくる。12,371 名中 636 名で、5.1%と 5%水準を超えてくる。21 世紀初頭の 2003 年現在では 14,829 名中 913 名の 6.2%であった(『全国大学職員録』2003)。

表 7 研究大学における海外博士号取得率の動向

|      | 1954 年 | 1963 年 | 1974 年 | 1984 年 | 1994 年 | 2003 年 |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 北 大  | 0.0    | 0.0    | 0.7    | 1.3    | 2.7    | 5.8    |
| 東北大  | 0.0    | 0.0    | 0.6    | 1.4    | 2.9    | 7.1    |
| 東 大  | 0.1    | 0.1    | 1.2    | 2.8    | 6.8    | 6.9    |
| 筑波大  | 0.0    | 0.0    | 1.7    | 5.5    | 7.5    | 8.9    |
| 東工大  | 1.4    | 1.0    | 2.1    | 4.4    | 2.8    | 4.3    |
| 一橋大  | 2.5    | 2.6    | 1.5    | 6.9    | 15.6   | 19.0   |
| 名 大  | 0.0    | 0.6    | 0.6    | 1.3    | 3.3    | 4.6    |
| 京 大  | 0.0    | 0.4    | 2.2    | 3.2    | 6.0    | 5.7    |
| 阪 大  | 0.0    | 0.2    | 0.8    | 2.7    | 3.8    | 2.9    |
| 広 大  | 0.0    | 0.2    | 0.4    | 2.6    | 4.8    | 4.8    |
| 九 大  | 0.0    | 0.2    | 1.2    | 1.1    | 3.3    | 4.1    |
| 早稲田大 | 0.5    | 1.7    | 0.7    | 1.5    | 5.4    | 6.6    |
| 慶応大  | 0.9    | 0.2    | 0.3    | 1.1    | 5.3    | 8.8    |

注：同上。

さらに、これらの研究大学の海外での最終学位取得の地域別分布は、表 8 に示すごとく、アメリカは 578 名で、イギリス 81 名、フランス 48 名、ドイツ 44 名と続くが、北米だけで海外取得者の 70.7%を独占する。これに対して、ヨーロッパ地域での取得者は 197 名で、同じく 23.3%を占める。欧米で全体の 94%を占めることを示している。これらのデータは学問の中心地は日本にとって欧米であることを示唆しており、教育面での留学生がアジア中心であることと好対照をなしている。

表 8 研究大学における最終学位取得国

| 地域    | 国名   | 実数     | %    | 実数     | 全体比率 | 外国比率 |
|-------|------|--------|------|--------|------|------|
| 日 本   |      | 13,842 | 94.3 | 13,842 | 94.3 | —    |
| 北 米   | アメリカ | 578    | 3.9  | 597    | 4    | 70.7 |
|       | カナダ  | 19     | 0.1  |        |      |      |
| ヨーロッパ | イギリス | 81     | 0.6  | 197    | 1.3  | 23.3 |
|       | フランス | 48     | 0.3  |        |      |      |
|       | ドイツ  | 44     | 0.3  |        |      |      |
|       | その他  | 24     | 0.2  |        |      |      |
| アジア   | 韓 国  | 8      | 0.05 | 26     | 0.2  | 3.1  |
|       | 中 国  | 10     | 0.1  |        |      |      |
|       | その他  | 8      | 0.05 |        |      |      |
| オセアニア | 豪 州  | 15     | 0.1  | 15     | 0.1  | 1.8  |
| その他   |      | 9      | 0.1  | 9      | 0.1  | 0.1  |
| 計     |      | 14,686 | 100  | 100    | 100  | 844  |

注：『全国大学職員録』（国公立編，私立編 広潤社）より分析した。

他方、わが国の個別機関ごとにみた国際化には大きな差がある。設置形態から見ると、私立大学のクリスチャン系大学や外国語系学部・大学においてアカデミック・プロフェッションの国際

化は早くから進行していた。後述するように、外国人教員は私立や公立の特定機関で比率が高く、海外学位も比例する。2003年現在、国立大の研究大学の中でも、海外学位が15%以上の国際化の進展した学部を見てみると、北大では経済研究科(17.8%, 以下単位省略並びに教員10名以下の部局は省略)、国際広報メディア研究科(16.7)、東北大では経済学研究科(17.0)、国際文化研究科(16.7)、筑波大では社会工学系(37.7)、現代語・現代文化学系(21.4)、社会科学系(18.8)、文芸・言語学系(17.2)、地球科学系(16.3)、哲学思想学系(15.8)、東大では経済学研究科(41.2)、教育学研究科(15.2)、一橋大では国際企業戦略研究科(50.0)、経済学研究科(43.6)、名大では国際開発研究科(21.2)、阪大では国際公共政策研究科(20.0)、広大では社会科学研究科(22.0)、経済学部(20.6)、慶応では環境情報学部(33.3)、経営管理研究科(26.9)、経済学部(22.4)、政策・メディア研究科(18.2)、総合政策学部(17.8)が該当する。これらから理解されるように、経済学などの社会科学系、外国語、文化学などの文科系および国際系や社会工学、環境、政策などの複合領域において国際化の人材市場が成立していることを示唆している(『全国大学職員録』2003)。

個別大学全体から見ると、一橋大、筑波大、慶応大で8%以上が海外学位の取得者であり、とくに一橋大では19%に達している。前項で指摘したように、一橋大ではインブリーディング比率が急激に低下した理由は、自校以外の海外学位取得者のリクルートによる。市場とは威信の交換であるという本質的な論理から解釈すれば、いろいろな候補者を学問的生産性の視点から公平に選考した結果、学問的生産性の象徴的な指標の一つである海外学位の取得者がより高い威信の高い研究者として評価され、彼らがどの程度、自校出身者にとって代わったか判断する必要がある。一橋大では母校出身者の学位の取得者の輩出が期待されるほど伸びていないという意見もある。そのために母校出身者に代わって海外学位取得者がより高く評価されたとすれば、それはそれなりの裏付けとなるだろう。しかし、他方では海外学位取得者が赴任後にそれに期待されるほどの生産性を必ずしも示してないのではないかという厳しい意見も関係者の中にはある。重要な点は、アメリカの学位にせよ、わが国の学位にせよ、その現在の位置づけは、以前のわが国の旧制の学位の位置づけと相違して、大学教員の基礎資格として、あるいはこれから自立した研究者としてみなされる基礎資格として見なされるに過ぎないことを忘れてはなるまい。

いずれにせよ、学位の持つ意義付け、学問的生産性に対する学位の位置づけや人材の養成過程は学問領域によって相違するし、海外学位の社会的価値も分野によって異なる。工学系の代表たる東工大では学位の取得率は上昇しているが、海外学位者のリクルートはきわめて低い例もある。しかし、全体的に見て、一橋大のような社会科学分野の事例では、なにがしかのインブリーディング歯止め政策、内規、慣例などが無い限り、少なくとも採用時における威信交換の結果としてインブリーディングが急減したと解釈すべきであろう。このことは、学位云々ではなく、わが国の学閥に支配された大学教員市場において持つ意義はきわめて重要である。他大学においても経済学系、経営系などで高いが、一橋大では社会科学系の単科大学の上に、国際企業戦略研究科の新設によって海外学位の取得者が50%という非常に国際的なリクルートがなされている。一橋大でのインブリーディングの背景には、わが国の大学教員市場がようやく威信交換の場として歩み始めたことを示唆すると同時に、自校以外、とりわけ海外の学位市場が形成されていることを物

語る。構造改革以降のグローバルスタンダードを背景に、こうした衝撃が我が国の研究大学の他の分野にどのような影響を及ぼすかは、今後のインブリーディングの展開を見定める上で重要な視点になるだろう。

### 3) 海外学位取得者の出身校

上述したように、現在のわが国の大学教員市場の大きく変化した特徴の一つは国際化にあった。この大学教員市場の国際化は人材的な側面に着目してみると、外国人教員と日本人の海外の大学での学位取得者という方向性で分析可能である。前者についてはすでに前章で言及したし、後者についても前項で触れた。ここでは後者の問題をさらに分析的に考察してみよう。

すなわち、日本人の海外での学位取得に関して国際的な大学教員市場が形成されているのではないだろうか、という仮説である。こうした国際的な市場は、先端的な研究大学の教員市場に端的に現れるものである。研究大学の海外学位取得者が社会科学、中でも経済学、法学、経営などのグローバル化した専門職領域において急増したことはすでに指摘した。上述の研究大学のうち海外の大学で学位を取得した教員の出身校を分析したのが、表 9 である。

表 9 博士号取得大学のランキング

| 順位 | 出身大学                            | 学位取得者数 |
|----|---------------------------------|--------|
| 1  | <u>カリフォルニア大</u>                 | 47     |
| 2  | ハーバード大                          | 33     |
| 3  | スタンフォード大・ <u>パリ大</u>            | 32     |
| 5  | ミシガン大                           | 25     |
| 6  | ロンドン大                           | 21     |
| 7  | イリノイ大・MIT・コーネル大                 | 20     |
| 10 | ロチェスター大                         | 19     |
| 11 | イェール大・ウイスコンシン大・ケンブリッジ大          | 16     |
| 14 | オックスフォード大・コロンビア大・ノースウェスタン大・ハワイ大 | 13     |

注：下線は大学群を示す。

大学の固有名詞で言えば、17 大学（群）で、少なくとも 13 名以上の学位取得者が日本の大学に勤務している。合わせて 369 名ということになる。第一位はカリフォルニア大学群ということになるが、この大学群は 2005 年現在、10 大学のキャンパスから構成されているが、中心はパークリー校である。同様に、パリ大学も 13 大学の総称である。このような事情を配慮すれば、単独大学としてはハーバード大学、スタンフォード大学がトップ・グループを形成する。国別ではアメリカ 13 大学、イギリスはロンドン、ケンブリッジ、オックスフォードの 3 大学、フランス 1 大学で四分之三(76.5%)はアメリカで独占されている。言語圏でいえば 95%は英国圏の大学から学位を取得している。英語がグローバル言語であることはここからも理解される。わが国のビジ

ネス・スクールを例にとれば、慶応義塾大学大学院ビジネス学科ではカリキュラムもハーバード方式なら教授陣もハーバード留学生によって占められている。留学経験のない教員はハーバードに送り込まれるシステムを採用しているという<sup>1)</sup>。いずれにしても、近い将来、日本の研究大学の大学教員市場においては国際化が一段と進行することは自明であると言えよう。

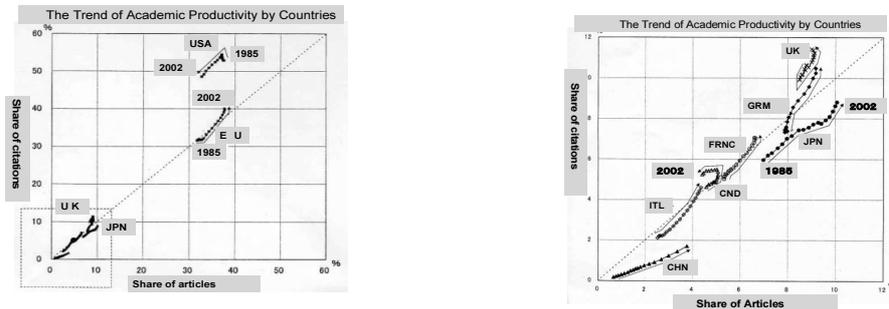
#### 4. 日本の研究大学と学問的生産性

以上、多様な視点からわが国の研究大学市場を分析してきた。これらの結果から、わが国の研究大学市場は、国内的には東大を中心とした閉ざされた市場を形成しつつも、他方では、学位や最終学歴の動向を分析してみると、とくに社会科学の領域において急激に国際化・グローバル化しつつあることが理解された。一方、前章において戦後の教員市場の動向を分析したが、そこで指摘されたように、わが国の大学教員市場は構造改革以降、流動性(Mobility)を次第に高めている。こうした市場の動向は、国際的な視点から見て研究大学の学問的な生産性にどのように関連しているのだろうか。

例えば、図 1 は各国の自然科学分野における学問的生産性に関する指標として論文数とサイテーションを時系列的に追跡したものである。論文数は学問的な生産性の量的側面の代表的指標である。世界の代表的なレフェリー雑誌への投稿論文であるから質的な面も含んでいることも確かであろう。しかし、科学社会学の分野においてはこれまでの知見として学問的生産性の質的側面はサイテーションの量によって測定することが可能であるとされる。サイテーションの量は研究者集団の規模、研究関心の注目度によって大きく左右されるため、学問的生産性の質を精確に反映しているとはいいがたいが、ある程度の予測が可能であろう。この結果から判断すると以下のような傾向が確認される。第一には、アメリカは世界のほぼ 5 割前後を占める絶対的な優位性を独占するが、この 10 数年の間に 10% 近くの減少傾向が確認される。第二には、それに対してヨーロッパ諸国(EU)は、質量ともに 10% 近く、学問的生産性を上昇させていることが理解される。特に、英国、ドイツは量もさることながら質において急激に上昇している。第三には、わが国の学問的生産性はこの 20 年間に一貫して上昇している。最近 10 年間の構造改革期において質量ともに生産性は上向いている。総体として質よりも量的な生産性が上回っていることが見て取れる。第四として、アジアの大国として中国の学問的生産性は注目される。最近 10 年数間の急激な大学構造改革や研究大学の拠点形成化によって、中国の学問的生産性が世界の中で着実な割合を占めつつあることが理解される。シンガポール、台湾、韓国などアジア各国の生産性も全体的には上昇傾向にある。最後に、カナダは変則的な動向を示している。前半は成長、後半は低下傾向を示唆しているが、大局的にはアメリカ合衆国の動向の範囲内で考えられる。最近では下降現象の途上にあると見るべきであろう。以上、整理したように、世界の大学改革の振興によって各国の学問的生産性は着実に上昇しつつあることは最近の大学構造改革と恐らく不可分の関係にあるのであろうか。

図1 論文数とサイテーションから見た国別の動向

※図1点線部分の拡大



出典: 文部科学省『科学技術指標』2004年版

他方、個別研究大学の学問的生産性に関してはいかなるものであろうか。世界にはアメリカ合衆国の個別大学があるが、日本の東京大、慶応大は世界のランキングでどのような位置にあるのであろうか。図2によれば、アメリカ合衆国に位置する大学は綺羅星の大学が上位を占めていることが理解される。これに対して、わが国の大学はベスト30の中に旧帝大クラスの東京大、京大、東北大、九州大、名古屋大、それに私立の雄、慶応義塾が入っている。この種の世界ランキングは実施母体によって大きく左右されていることも配慮する必要がある。それはインデックスの採用の仕方如何によって影響を受けるからである。いずれにしても総合的な視点から評価される必要があるが、わが国の大学の研究条件を整備するためには人的、財政的、組織的、あるいは経営的な基盤整備がきわめて重要であることは言うまでもない。わが国の21世紀型大学像の構築に際して現在はまさに正念場に直面している。

図2 地域別(アメリカ・欧州・アジア)にみた学問的生産性の動向

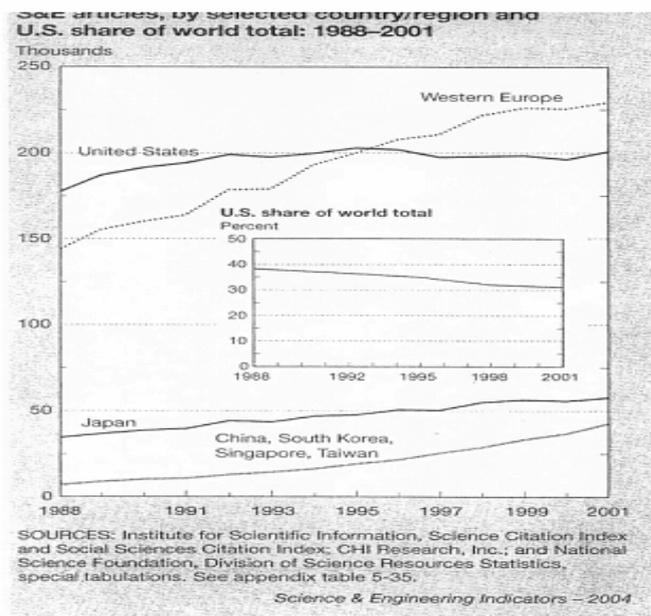
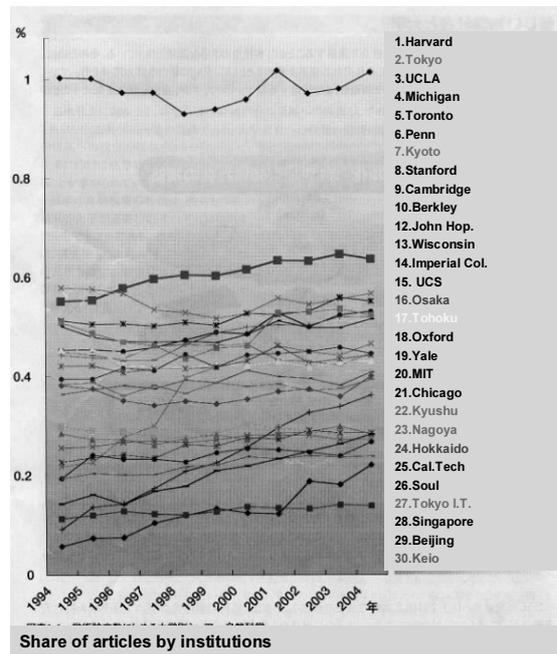


図3 主要論文掲載から見た個別大学ランキング



出典: 国立大学協会資料

【注】

- 1) 日本高等教育学会課題研究「専門職大学院における教育と研究：社会科学系を中心に」報告者：青井倫一氏（慶應義塾大学大学院経営管理研究科，ビジネス・スクール）の報告に基づく。

【参考文献】

天野郁夫(1977)「日本のアカデミック・プロフェッショナル—帝国大学における教授集団の形成と講座制—」広島大学大学教育研究センター『大学研究ノート』第30号。

加野芳正(1988)『アカデミック・ウーマン—女性学者の社会学—』東信堂。

潮木守一(1984)『京都帝国大学の挑戦—帝国大学史のひとこま—』名古屋大学出版会。

廣潤社『大学職員録』『全国大学職員録—国公立大学編』『全国大学職員録—私立大学編』当該年度を参照。

新堀通也(1965)『日本の大学教授市場—学閥の研究—』東洋館出版。

新堀通也編著(1984)『大学教授職の総合的研究—アカデミック・プロフェッショナルの社会学』多賀出版。

名古屋大学史編集委員会(1995)『名古屋大学50年史』。

広島大学高等教育研究開発センター(2004)『わが国の大学教員に関する人事政策—任期制調査を中心に—』COE研究シリーズ4。

文部科学省『学校基本調査報告書—高等教育機関—』当該年度版を参照。

文部科学省『学校教員統計調査報告書』当該年を参照。

文部科学省『全国大学一覧』当該年度版を参照。

文部科学省『全国短期大学一覧』当該年度版を参照。

文部科学省(2000)『ユネスコ国際統計』。

文部科学省「中央教育審議会答申」2005年2月。

山田浩之の高等教育資料集ウェブサイト：出典：文部省『文部省年報』当該年度版。

山野井敦徳(1990)『日本の大学教授の移動研究—学閥支配の選抜と配分のメカニズム—』東信堂。

山野井敦徳〔編集代表〕・村澤昌崇・葛城浩一(2004)『我が国の大学教員に関する人事政策—任期制調査を中心に—』(COE 研究シリーズ 4)，広島大学高等教育研究開発センター，全 113 頁。

山野井敦徳〔編集代表〕・藤村正司・浦田広朗(2005a)『日本の大学教員市場再考』(COE 研究シリーズ 15)，広島大学高等教育研究開発センター，全 113 頁。

山野井敦徳〔編集代表〕・村澤昌崇・葛城浩一(2005b)『我が国の大学教員に関する人事政策 II—任期制の導入・実施・再任の分析を中心に—』(COE 研究シリーズ 14)，広島大学高等教育研究開発センター，全 148 頁。

山野井敦徳(2005c)「教員の流動性を促すものは何か」進研アド『Between』10・11月号 14・17頁。

P.G.アルトバック著〔山野井敦徳編訳〕(2004)『構造改革時代における大学教員の人事政策—国際比較の視点から—』(COE 研究シリーズ 5)，広島大学高等教育研究開発センター。

W.カミングス〔岩内亮一・友大田泰正訳〕(1973)『日本の大学教授』至誠堂。

## 第2節 研究組織

### 教育研究組織

山野井 敦徳

#### 1. 教育研究組織、職階構成及びアカデミック・サイクル

##### (1) 教育研究組織

わが国の研究大学における内部組織に関しては、講座制かデパートメント制か、あるいは研究組織と教育組織を統合するのか分離するのか、といった課題がある。大学院を設置していない国立大学では講座制に対する学科目制という対立図式の問題もある。さらに教育組織としては講座制＝学科制に対して、学科目制＝課程制が大学院大学と学士課程大学の類型と連動して制度化されていた。

戦後の一連の大学改革と大学院の導入設置に連動しながら、多くの国立大学は講座制から大講座制へ、学科目制から大講座制へと組織改革してきた。最近の構造改革とグローバル化に伴って教育と研究組織を分離するアメリカ方式が検討されてきている。歴史的に見れば、筑波大学の内部組織はこうした流れに沿ってわが国の国立大学をアメリカ化した先行改革であった。知識基盤社会への移行に伴って講座制からデパートメント制への移行は九州大学、部分的には東京大学や横浜国立大学、変則的には名古屋大学、大阪大学等に導入されつつあり、研究組織と教育組織の分化が促進されてきている。これらの改革は必ずしも明確に成功しているとは言い切れないが、これからの選択肢の一つであろう。

これに対して大多数を占める小規模な私立大学や公立大学の多くは伝統的な教育研究組織の統合された内部組織（学部・学科組織）を維持している。こうした学部・学科組織は市場化にあっても教員・学生・職員・予算・管理においてある意味では最も効率的かつ合理的な内部組織でもある。このように、わが国の大学の内部組織をどのように改革するかは、大学の理念、目的、歴史や、規模、分野構成によって相違せざるを得ないであろう。現在の構造改革においては、大学の個性に応じて教育と研究の位置づけを組織的にいかに制度化すかに焦点がある。今回の内部組織としての講座制と職階組織の見直しはその突破口となった。

##### (2) アカデミック・サイクルの形成

これまでの講座制にはいろいろな問題点が指摘されていた。本来、ドイツの講座制(chair)は正教授一人の占めるポストであり、定年を迎える時には継続するかどうかの見直しがなされる。日本の講座制は教授・助教授・助手の座るチェアーならぬソファーであり、講座制は人事の終身雇用制と連動してわが国独自の雇用スタイルを形成した。例えば、わが国とアメリカの雇用システムを比較した場合、アメリカのノンテニユア(non-tenure)は流動性が高いように思われるが、功なり名を遂げた教授は、わが国では定年でお払い箱になるが、アメリカでは1994年の連邦法で年齢に基づく定年退職は年齢差別という理由から憲法違反の判例が出された。そのため、アメリカでは、テニユア(tenure: 終身身分保障)やエメリタス(emeritus: 名誉教授)を確保して、中

年期の選抜や定年以降においても、より一層長く、同じ機関に勤務する有名教授が多くなった。UCLAの高等教育研究者として著名なクラーク教授(B. Clark)などはA.カーターという冠名寄附講座のエメリタス教授として80歳を超えていまなおUCLAに籍を置き学界で活躍している。組織にとっても、個人にとっても、教育研究の継続性が大いに反映され、両者に便益をもたらすシステムになっている。一般に40歳前後でテニユアを獲得し、上記のように1994年の定年差別の撤廃のため、優秀な教員は30年以上、特定の研究大学に留まる可能性がある。筆者の分析によれば、日本では平均42歳で母校の研究大学へUターンし、60歳代の定年で退職する。長くても平均20年しか在職できず、選抜後の研究大学での在職はアメリカよりおよそ10年以上も短い。優秀なる人材を対象とした人事政策が大きく異なるのである。アメリカは中年期までの流動性が高い一方、安定性の必要な期間は確保し教育研究の活性化に生かしている。わが国では、任期制の導入によって流動性を高める政策が導入されることに目を奪われており、私立大学では市場化による生き残りのために定年の早期化現象が見られる一方、国立大学法人では、人事の大綱化にもかかわらず、こうしたウルトラ教授の処遇を改善する兆しは緩慢である。

では、わが国の内部組織、職制及びアカデミック・サイクルはどのような状況にあり、今後どのように展開されるのであろうか。世界の大学組織を大きく分類すれば、教育研究の統合モデル(ジャーマン・モデル)と分離モデル(アメリカ・モデル)がある。わが国では、設置形態と大学の格付け(大学院大学・学士課程大学)によって内部組織は多様に変化する。いま、その内実を大まかに構造化して整理すれば、機関の内部組織としての教育研究組織はどのような形態があるのであろうか。その具体的な典型的なモデルを上げるとすれば、講座制、学科目制、大(中)講座制、デパートメント制などが指摘される。あるいは1970年代に鳴り物入りで導入された筑波大のごとく、学群・学系といった教育研究の分離方式がある。最近では学院、学府といった大学院の教育研究の分離組織もある。いずれにせよ、講座対大講座制、講座制対デパートメント制、講座制対学科目制などはよく比較の対象とされる。1970年代には「新構想大学」において筑波大学などで教育、研究組織の分離が行われ始めた。大学の人材リクルートのあり方はこうした内部組織の相違によって大きく異なる。しかも、こうした内部組織のあり方と人事政策は連動して機能することが少なくない。

戦後の新制研究大学の出発点は基本的には戦前のドイツモデルを基盤とした講座制から出発した。わが国の講座制の職階構成は分野によって多少異なり、医学分野では教授1、助教授1、講師複数(多い場合、3-4)、助手複数(多い場合は多数)から構成される、若年層でかなり険しいピラミッド制も認められるものの(法人化以前において国立学校特別会計上は、教授1、助教授1、講師1、助手5というのが慣例とされた)、原則的には文科系、社会科学系、理学系、工学系などほとんどの分野では教授1、助教授ないしは講師1、助手1というエントツ型である(分野によって助手が複数の場合もある)。同じ講座制でもドイツを中心に講座制を導入している国のほとんどはピラミッド型の職階構成をしており、教授比率が5割をはるかに下回る国も少なくない。わが国のエントツ型職階システムを採る講座制組織と早期の終身雇用制や年功序列制の人事制度が連動的に機能して、助教授がトコロテン方式で教授に昇格すると同時に、講座制にはアカデミック・サイクル(Academic Cycle)と呼ばれる年齢のサイクル現象が生じる(新堀 1965)。すなわち、教授と助教授の年齢差、高齢化と若年化のサイクル現象の問題が指摘された。教授一助

教授の年齢サイクル現象が生じる。教授が定年になると、下位の助教授が教授になり、助教授ポストには若い助教授が採用される。助教授も若い教授も若い講座となる。しかし、わが国では長らく流動性を促進するような政策は導入されてこなかったため、教授は定年まで保証されている。教授も助教授も高齢化する。このように講座自体が年齢のサイクル現象に巻き込まれることになる。本質的な問題はアカデミック・サイクル現象という単なる年齢問題ではなく、大学の基本的な営為である教育研究との関わりである。研究面では講座の学問領域との関係や教育面での学生へのアカデミック・サイクル現象の影響が問われることになる。特に前者の問題は、講座がディシプリンを基盤にしているため、教授と助教授が加齢すれば、学問的なスタイルや生産性もサイクル化せざるを得ない。

### (3) 戦後のアカデミック・サイクルの変化

しかし、わが国の研究大学における人材のリクルート方法は戦後 60 年の間に大学の歴史とともに変化した。戦後の第 1 期の教員のキャリアは助手の段階から採用され、そのまま定年まで継続した。同じ機関の中での垂直的な上昇移動に限定された。アカデミック・サイクル現象もすでにこの段階で生じている。

第 2 期は 1960 年代に新制大学院制度が次第に拡充し、大学教員市場が拡大するにつれて、大学院教育を終えて母校で短期の助手を経験した後に、他大学に転出し、他流試合を経て、再び研究大学の母校に招聘される、というキャリアスタイルが次第に確立するようになる。筆者の分析では研究大学の U ターン者の平均年齢は 42 歳であった。この時期でのアカデミック・サイクル現象は教授と助教授の年齢差が問題になるので、助教授を新たに採用する場合に採用年齢の幅がきわめて限定的になることだろう。教授との年齢差は 15 歳程度が理想とされるが、厳密な意味での講座制は年齢差が接近すると、基本的には教授が定年にならなければ、教授ポストは空かず、そのままでは昇進できない。そのため業績があるのに万年助教授という悲哀も生みかねない。しかし、こうしたアカデミック・サイクル現象は学問的生産性から見ると、さらに深刻な問題を惹き起こす。しかも、適性年齢差 15 歳論によって同窓の中で必ずしも第一人者が選ばれる訳でもない。

さらに第 3 期は 1980 年代後半以降で、研究大学では内部組織としての教育研究組織が小講座制から大講座制に再編制され、他方では人事制度も改革され、1990 年代から公募制情報システムの立ち上げや 1997 年には任期制政策も導入される。第 2 期を規定した内部組織や人事基盤が変動するために、従来の典型的なアカデミック・サイクル現象も部分的に変化しはじめる。大講座制によって小講座のエントツ型職階構成は柔軟化されるので、年齢差問題の幾つかは解消する一方、他方ではまた新たな問題が生じる。前者としては年齢差 15 歳論の通念が必ずしもスタンダード化されない時代になる。しかも、第二次ベビーブームによる 18 歳人口増や大学改革に連動して、助手や助教授の教授職振り替えによってわが国の研究大学の教授比率は世界最高の水準に達した(山野井 1996)。教授層が多くなると、年齢差にこだわることなく最適者を選考できる可能性は高くなると同時に、講座で正教授二人も珍しくない。内部組織によるこうした人事の変化

は他方で超高齢化現象というアカデミック・サイクルが生じる。上記の教育研究にもたらす問題はより複雑化する。高齢者になるほど大学管理運営に巻き込まれる可能性が高くなるが、双方教授という講座は老害問題になりかねない事柄も含んでいる。第3期には、若手研究者のキャリア形成が変化し始める時期である。ポストク対策のために、一方で処遇対策が採られ始めるが、他方では大学院博士課程修了後と常勤的な若手ファカルティとの間に新たな階層を形成し始める時期である。この問題については次節で詳細に述べることとして、ここでは指摘するに留める。

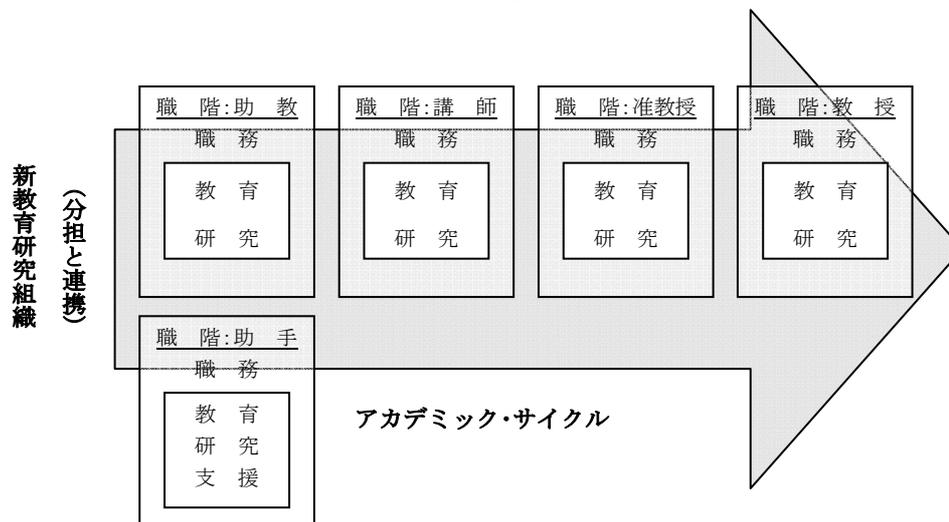
第4期は、2000年代以降、国立法人化やそれに連動する大学の教育研究組織や職階の見直し等に伴う人事の規制緩和の段階である。この段階は、まず、2001年に大学設置基準の改正により、大学機関独自に講座制や学科目制以外の柔軟かつ機動的な教育研究組織を編制することが可能となった。さらに2004年度の国立大学の法人化とそれに連動する中央教育審議会大学分科会による改革で、今後、大学の組織や人事は非常な大きな影響を受けることになる。それらは具体的に大きく分けると、大学教員の非国家公務員型の導入と職階の見直しである。もちろん、法人化、身分、職階に関するこれらの一連の政策はセットとして導入されたのではなく、次元や改革の時期、論議した対応委員会はそれぞれ相違するが、とくに、これからは筆者が本節で検討している個別大学機関、教育研究組織やアカデミック・サイクルに大きな影響を及ぼすことになる。現在のインブリーディングは講座制という内部組織によって支えられているため、とくに内部組織が改革されるとすれば、わが国のインブリーディングは大幅に変化する。

## 2. 内部組織、職階構成及び職務規定

2004年の中央教育審議会大学分科会において、助教授に代わる准教授の職階を導入する答申内容の決定がなされた(中教審 2005)。問題は、職階や職務の規定と教育研究組織との関係である。これまでは学校教育法第58条第7項において、助教授の職務は、「教授の職務を助ける」と規定されたが、そのため准教授の職務のキーポイントは、教授との関係にある。両者の関係について、教授を助ける職務か教授から自立性を持った同じ職務のいずれにすべきかにある。分科会では実態に合わせて後者の立場に立って改革が進められることとなった。後者を選択するという事は、わが国の教育研究組織は、基本的には講座制と学科目制を採用しているが、実態は大講座制、大学科目制に移行しており、小講座の助教授と教授の関係は相対的にはあるが、助教授の自立性は以前より高くなっているという現状があり、国際的にも通用する。そのため准教授の法的な役割規定に際してこうした実態が反映された。逆に言えば前者の解釈では現在の実態が前進しないという判断が働いたようだが、いずれにしても両者は分担と連携の機能が働いて初めて組織は活性化する。職階の資格問題やその設置の必然性の問題について論議され、大枠は図1のような改正の方向にある。ここで重要な点は、講座制と職階との関係であろう。従来、大講座制以前の講座制編成は、教授、助教授及び助手であったが、助教授職を廃止して、それに代わる准教授を独立した職務として定義した場合、教育研究組織とディシプリンとの関係が改めて問われることになる。研究大学の講座制はデパートメント制や学科目制により接近してくる。講座制という従来

の1ディシプリン=1講座=1教授+ $\alpha$ というドイツ型モデルよりも、1ディシプリン=1学科目=1教員のみというアメリカ型モデルが変化の激しい知識社会に、より適合的だと言われるのは、このセットとしてのサイクル性にある。このように講座制は研究領域（ディシプリン）との関係性と継続性、研究者所属組織であるばかりでなく、学生所属組織であり、予算の積算基準としてあるいは教育研究自治の最小単位として機能している。これに対してデパートメント制は、研究領域（ディシプリン）との関係性はあるが、継続性のサイクルは小さく、研究者所属組織であっても職階構成から世代的継続性はない。また学生所属組織は別の教育プログラムやスクールである。両者の比較から理解されるように、わが国でインブリーディングが継続するのも、講座制という組織形態にある。アメリカでインブリーディングの歯止め効果何%と決められて実行に移すことが容易なのはデパートメント制による研究領域（ディシプリン）や人的世代の非継続性にある。つまり、デパートメント制と歯止め効果（例えば、インブリーディング何%以下に抑える政策）はセットとなって機能しているのである。財政的な視点から見ても、デパートメント制は変動性や断続性があり、市場原理により適している。講座制は社会のあらゆるレベルで継続的で安定した右肩上がりの発展期には非常に適応的であった。教育と研究は相反する知的性格を有しているため、理想的には講座制とデパートメント制の利点を組み合わせた柔軟で単一の教育研究組織を構築することが最も期待されるが、教育と研究は相矛盾する機能を持つだけに、柔軟な単一組織か両者を分化させた方向で考えるかである。アメリカモデルは後者の方法を選択しているが、ディシプリンの発展過程によって両制度を交代させるシステムも考えられる。いずれにしても内部組織の改革によって教育研究は大きく変動することは間違いない。

図1 職階の職務規定と内部組織



大学設置基準において「大学内部組織としての講座制と学科目制は規定から削除され、学部・学科又は課程等の教育研究上の目的を達成するため、教育課程の編成、第25条の2の組織的な研修その他の教育研究の実施に関し、各教員の相互の分担と連携の組織体制を確保し、かつ責任

の所在が明確になるよう配慮するものとする」と規定される。内部組織の具体的な名称は提起されていない。このことは内部組織規定の大綱化を示唆するものかどうか、今後の推移を見守る必要がある。責任の所在を云々するためには、大学の教育研究組織を支える基盤に知の創造性、統合、継承、応用の営為とどう関わるかという基本的問題が要諦となる。こうした知の営為と切り離された職階の職務と教育研究組織の改革に走るとすれば、それはたとえ合法的に調整されたとしても、それは単なる組織いじりであって、真の大学改革にはなり得ない。教育組織は知とカリキュラムの関係性、研究組織は知と研究生産の関係性、という両者の問題を教育研究組織としてどう調整統合するかが問われる。講座制という大学の内部組織は教育と研究を統合する上で一時代を画した大学の文明組織装置であったが、これからの変化の激しい知識社会の時代には課題が多い。第4期においては、アカデミック・サイクルも学科や学部等の相対的に見てより大きな組織で生じることになるか、流動性が高ければ消滅することも考えられる。特に先端研究分野においては東大の先端研に導入されているような研究クラスターというきわめて機動的な組織が考案されている。研究クラスターは競争的資金によって支えられるので、研究的な役割を終えて評価されなくなれば、その研究クラスターは消滅する運命にあり、市場原理の予算配分には適しているかもしれない。同様に東北大の金属材料研究所においても、まず、最も発展的な領域を論議して絞り込み、その教授ポストに世界的視野で若手を抜擢し、彼の手で自由に研究体制を運営できるシステム導入している。さらに任期制による評価が担保されている。九大においても「スーパースター教授」と銘打って、その教授を中心に配分された予算で非常勤講師や助手を雇って本人が研究できる時間を確保、研究の水準向上を図る。全構成員約2,500名のうち2004年度は39名に重点配分すると言う。それらは研究組織としてはこれからの魅力ある方向の1つであるが、大学院課程や学士課程の内部教育組織としてカリキュラムや学生所属組織としては問題が残る。いずれにしても人文や理学の基礎研究領域や社会科学や工学の応用開発型の研究領域ではどのような研究組織がふさわしいのか、あるいは教育組織はどう考えられるべきかが問われよう。教育、研究組織の分化がより一層進行する可能性もあるだろう。

市場主義的な研究資金の競争的配分システムの基では、ピア・レビューを基盤とした各種の評価によって個別機関や個人レベルでの競争が激化する。以前のような年功序列、終身雇用に関しても何らかの見直しをせざるを得ない。ある研究大学が優秀な研究者をヘッドハンティングするシステムを導入すれば、対抗馬の研究大学も防衛機能が作用する。研究大学市場に玉突き現象を引き起こし市場競争が激化する。研究大学は個別機関として優秀な研究者を手厚く処遇するシステムを構築することによって、貴重な人材資源をどう確保するかがこれからの最も重要な課題の一つになろう。国立大学法人化によって人事に関する規制は大幅に緩和された。国立法人大学の人事の大綱化によって、若年層の職階と処遇の多様化、教員の教育研究役割の特化、正教授の階層分化、定年期及び定年後の処遇が第4期において惹き起こされ、アカデミック・プロフェッション自体の根本的な再定義が要請することとなろう。これらに関する研究課題は関連プロジェクトで推進しているが、大学教員市場研究の視点から言えば、これらの作業仮説に従って具体的に特定の研究組織を対象に実証する必要がある。そのためには特定の学科において、どのような研

究組織や人事の改革が遂行され、それらがアカデミック・サイクル現象を生起させているのか、それが同時に研究大学の最も重要な使命の一つである学問的生産性(Academic Productivity)との関係を実証する必要がある。理論と現場の実証的研究を通してわが国の近未来の大学像の具体的な問題点と課題が見えてくるに相違ない。

#### 【参考文献】

有本章(1981)『大学人の社会学』学文社。

加野芳正(1988)『アカデミック・ウーマン』東信堂。

W. カミングス〔岩内亮一・友田泰訳〕(1972)『日本の大学教授』至誠堂。

新堀通也(1965)『日本の大学教授市場』東洋館出版。

新堀通也編(1969)『学閥—この日本的なるもの—』福村出版。

新堀通也編(1984)『大学教授職の総合的研究』多賀出版。

塚原修一・小林信一(1996)『日本の研究者養成』玉川大学出版部。

中山茂(1994)『大学とアメリカ社会』朝日選書。

文部科学省科学技術・学術審議会(2005・7)人材委員会答申「多様化する若手研究人材のキャリアパスについて」(2007年問題として団塊の世代の大学教員の大量定年により理系, 工学系分野において世代継承が上手く行かない危惧があると指摘されている。)

山野井敦徳(1981)「科学者の選抜と社会化」広島大学大学教育研究センター『科学社会学の研究』No.49 32-39頁。

山野井敦徳(1990)『大学教授の移動研究—学閥支配の選抜と配分のメカニズム—』東信堂。

山野井敦徳(1996)「移動性と威信」有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部 148-204頁。

山野井敦徳「大学教員の流動性と学問的生産性」青木昌彦・澤昭裕・通産省研究レビュー編集委員会ほか編(2002)『大学改革—課題と争点—』東洋経済新報社, 329-353頁。

山野井敦徳〔編集代表〕(2004)『構造改革時代における大学教員の人事政策—国際比較の視点から—』COEシリーズ5, 広島大学高等教育研究開発センター。

山野井敦徳〔編集代表〕(2004)『わが国の大学教員に関する人事政策—任期制調査を中心に—』COE研究シリーズ4, 広島大学高等教育研究開発センター。

山野井敦徳〔編集代表〕・藤村正司・浦田広朗(2005)『日本の大学教員市場再考—過去・現在・未来—』COE研究シリーズ15, 広島大学高等教育研究開発センター。

山野井敦徳(2005)『Between』10-11月号, 進研アド, 14-17頁。

**執筆者一覧** (執筆順・○印は編者)

|       |       |
|-------|-------|
| ○有本 章 | 杉原 敏彦 |
| 山野井敦徳 | 大膳 司  |
| 成定 薫  | 黄 福涛  |
| 山崎 博敏 | 北垣 郁雄 |
| 羽田 貴史 | 小方 直幸 |
| 村澤 昌崇 | 山本 眞一 |
| 葛城 浩一 |       |

**21 世紀 COE プログラム (平成 14 年度採択) 研究教育拠点  
21 世紀型高等教育システム構築と質的保証—COE 最終報告書—第 1 部 (上)**

|     |   |
|-----|---|
| 発行  | 2007 (平成 19) 年 1 月 31 日   |
| 発行者 | 広島大学高等教育研究開発センター<br>〒739-8512 東広島市鏡山 1 丁目 2 番 2 号<br>TEL (082) 424-6240       |
| 印刷所 | 株式会社タカトープ rint メディア<br>〒730-0052 広島市中区千田町 3 丁目 2 番 30 号<br>TEL (082) 244-1110 |