

## 高等教育における研究機能と教育機能一分化と統合

山崎博敏  
(1987年9月10日受理)

### Research and Teaching Functions in Higher Education Integration or Conflict ?

Hirotoishi YAMASAKI

The purpose of this paper is to consider the possibilities of integration of the research and teaching function in higher education. The two functions among German, American and Japanese higher education system are considered. The American system is characterized by functionally differentiated sectors and multi-tier structure. The American system "bundles" many functions and thus, it can integrate teaching and research functions successfully.

Integration of teaching and research is necessary for the development of higher education systems, but the balance of the teaching and research function is internally and externally disturbed. Internal conflicts are rooted in the reward system of the academic profession and in the resource allocation system of higher education. In this sense, the higher education system is essentially a conflict-burden organization.

The stability of higher education system depends on financing patterns. Current Japanese system is buffered by bureaucratic financing mechanism, so external changes may not affect the current balance of teaching and research.

#### はじめに

現代高等教育のもっとも重要な機能である教育と研究は、つねに緊張の関係にある。学問研究は高度化・専門分化し、大学での教育内容とのかい離が著しくなっており、「教育と研究の統一」というフンボルト理念は現代にそぐわないという批判がある。そして教育機能と研究機能を分離し、別個の機関で行うという意見や、研究との関連を失いつつある教育に対する負担を軽減するという考え方もある。しかるに他方、フンボルトの古典的の大学理念の現代的妥当性を主張する考え方も根強く残っている。

この古くて新しい問題にたいする、立ち入った社会学的研究は、わが国ではそれほど多くはない。本論文は研究機能と教育機能の分化についての社会学的分析を行い、その統合の可能性を考察することを目的とする。まず、研究機能と教育機能が遂行される制度的な

構造を確認した上で、教育と研究の両機能が、高等教育の組織レベルでどのように制度化されているかを分析し、次に葛藤をはらみながら、統合はどのような形で維持されるかを考察する。

#### 1. 高等教育システム

##### (1) 高等教育への研究機能の導入

中世大学以来、十九世紀までの高等教育の主要な目的は知的遺産を伝承することにあった。法学、神学、医学などの学問でも、専門化されておらず、法律家がラテン語を知っていること、神学者がギリシャ語やラテン語を知っていることが重要であった。教育すなわちギリシャやローマの古典の学習であった。大学の学者に知識を利用して現実の問題を解決するという態度はなかったし、客観的に事物の本質を探究することもなかった。<sup>1)</sup>

研究や学問の現実への応用という態度は十九世紀に近代大学が誕生して初めて高等教育に根付いたものである。<sup>2)</sup> 大学への研究機能の導入は、大学の外で起きた科学革命に対する大学側の反応であった。研究機能を大学の中に世界で初めて導入したのはドイツであった。ギーゼン大学では、リービッヒが化学の研究所において薬学の学生の訓練と研究を行い、優れた研究成果と人材を輩出し、ヨーロッパ中に大きな影響を与えた。ドイツでは、このように研究機能は大学の中に設けられた——当初は集中的な教育を行うためにつくられた——研究所 (Institute, 人文社会科学ではゼミナール) において遂行された。その後、各地の大学に続々と研究所とゼミナールが設置された。

十九世紀のドイツ大学の革新——研究機能の大学への導入と新しい大学理念の創造——は、直ちにヨーロッパ諸国や当時の新興国アメリカの高等教育の革新を誘発した。ただし、アシュビーが明瞭に分析しているように、その受容の形態はそれぞれ異なっていた。<sup>3)</sup> フランスでは、研究は主として大学の外におかれた研究所で行われることになり、現在でもその影響は強く残っている。イギリスでは、主としてオックス・ブリッジのカレッジで、純粋科学を中心にイギリス的な制度的枠組みの中で研究教育の一体化が進められるとともに、大学外の専門的研究機関も数多く設置された。アメリカは独得の方法で研究機能を大学の中に導入した。1860年代、ジョンズ・ホプキンス大学とクラーク大学は大学院を設置し、学部教育を修了した者に高度の教育と研究を提供した。学部と大学院を制度上分化させることにより、大学院制度が研究機能の受け皿になると共に、ここで研究と教育の統合が意図されたのである。

## (2) 高等教育システムの二つの側面

近代の科学革命は高等教育に研究機能を追加したが、これと併行して、大学を根拠地として新たに科学者ないし研究者という役割を創りだした。有閑階級が本業の傍らに趣味として自然界や社会を探究するのではなく、職業として専門的に学問研究を行うのである。これは科学の制度化の重要な側面である。この専門職業化は専門集団の形成を随伴した。それは知的活動の社会的性格に起因している。科学者の思考生活は生理的には個人の頭脳の中で行われるが、本質的には、既存の知識の遺産の上に立ってそれぞれの領域での同僚研究者の活動状況を意識しながら、相互に情報交換を行いながら遂行される。こうして小は数人のごく狭い研究領域を研究する者から構成される「インビジブル・カレッジ」と呼ばれるインフォーマルな集団から、一

つの下位研究領域やディシプリン単位で公式に制度化された学会や、いくつもの学会がより集まってできた学会の連合体などさまざまな科学者の集団が生まれる。これらは科学者が勤務する機関や所在する地域を越え、全国的・国際的な広がりを持っている。

こうして、専門的科学者は、一方では、日常的な研究活動を遂行し、学生に教育や訓練を行う場である高等教育機関と、それぞれの研究領域で組織されている公式・非公式の科学者の集団の双方を活動の場とすることになる。知識の伝達と創造を行う科学の専門職集団は、大学を最大の根拠地とするから、大学という「組織の中の専門職」である。つまり、専門職業者は「組織の中にありながら、組織を越えた存在」である。さらにいえば、組織の境界を越え、彼が所属する組織の公式の権限のラインを越えて水平的に成員が相互依存する集団として活動するとともに、活動の場である大学という制度上・組織上の拘束も受ける。したがって、われわれはこの二つの側面からアプローチする必要がある。

B. クラークはこのような二つの側面を包含する概念として、「高等教育システム」ということばを使う。彼によれば、高等教育システムは、組織と学問のマトリクスであると表現される。<sup>4)</sup> 同じように、T. パーソンズと G. プラットは二つの側面を包含する概念として、「大学制度」(Academic System ないし Academic Institution) という言葉を使う。<sup>5)</sup> 以後、本論文では、この高等教育システムの組織上の側面を「高等教育制度」ないし「高等教育機関」、専門職集団の側面を「科学者集団」と呼び、明確に区別することにしよう。

## (3) 分化の諸次元

### 機能分化、専門分化、環節化

社会体系が多種多様な集合体に分化する傾向は一般に構造分化 (Structural Differentiation) と呼ばれる。その様式としては、環節化 (Segmentation)、専門分化 (Specialization)、機能分化 (Functional Differentiation) の3つがある。環節化は、共通の機能を果たしている多数の類似した集合体に分化する様式を、専門分化は、特定の目標や規範によって多種多様に分化する様式を、機能分化は、集合体が社会体系の機能に関して専門分化し第一次的に社会体系の特定の機能を担うようになることをいう。<sup>6)</sup> 例えば、教育制度は社会体系レベルでは、L機能 (潜在的パターン維持) を果たすと考えられている。大学制度のレベルでは、パーソンズによれば、その機能は、研究・大学院教育 (L機能)、知識人としての活動 (I機能)、専門職業教育 (G機能)、一般教育 (A機能) の四つに

分化する。後者では、同じ教育でも、一般教育と専門教育では機能は異なり、また大学院教育は研究と同じ機能として位置づけられている。<sup>7)</sup>

## B. クラークの高等教育システムの分化理論

B. クラークの高等教育システムの分化に関する枠組みは、教育や研究の社会構造を分析する上で有益である。それによると、下図のように、高等教育システムは機関間・機関内および水平的・垂直的に分化する。機関間の水平的な分業はセクター、垂直的な分業はヒエラルキー、機関内の水平的分業はセクション、垂直的な分業はティアと呼ばれる。<sup>8)</sup>

	水平的	垂直的
機関間(制度)	セクター	ヒエラルキー
機関内(経営体)	セクション	ティア

一国の高等教育システムが水平的に分化したものが「セクター」である。B. クラークによれば、世界の高等教育システムのセクターはいくつかに分類される。日本には、国立・公立・私立それぞれに大学・短大その他各種の高等教育機関のグループがあり、「公立私立・複数センター」の類型にはいる。「ヒエラルキー」には、B. クラークによれば、2つの定義が可能であり、セクター間の授業内容のレベルに基づくものと、機関間のインフォーマルな威信の高さに基づくものが考えられる。「セクション」は、機関内の水平的分化は知識の領域に対応しておきる。分化は2つのレベルで起きる。一つは、広い区分で、学部、スクール、カレッジと呼ばれる単位での分割である。もう一つは、小さい区分で、前者がさらに小さく分割された、講座、研究所、学科と呼ばれる単位での分割である。「ティア」は、機関内の垂直的な分化形態であり、教授される教育や訓練のレベルの高低に対応する。ヨーロッパの伝統的な高等教育システムのように、大学しか存在せず、しかもそれが学部課程だけから構成されているシステムならば、単層構造のシステム、日本やアメリカのように、学部と大学院に明確に構造分化している場合には、二層のシステムである。

セクションは主として専門分化の原理で、ティアは機能分化の原理で分化していると考えられる。セクターについてのB. クラークの定義は、設置者と訓練レベルの双方が混在した概念である。ヒエラルキーは機関間の機能の違いを区別する概念であると見なしてよいであろう。

本論文は、教育と研究の機能的側面に焦点を当てる

ので、この四つの概念のうち、セクターとティアの両概念の検討が以後の論述の中心となる。

## 2. 高等教育における機能の分化

### (1) 機関類型

教育機能と研究機能は高等教育機関の間で、何らかの形で分担されている。産業構造の変化や新しい職業の出現、および高等教育入学者の増大により、新しい機関類型が出現し、機関の多様化が生まれ分担のあり方も複雑になっている。

このような多様な機関類型が発生するにはいくつかの要因がある。第一に、高等教育における教育レベルの幅が著しく大きいことがある。中等教育を終えた学生への入門的教育から始まり最終的に大学院博士課程レベルまでに至る幅の広い教育課程のうち、すべてのレベルの教育を一つの機関で担当する場合もあれば、どれかの部分を担当する場合もある。第二には、要求される教育や訓練のレベルの異なる職業が生まれ、いくつかのセクターがこれらを担当することがある。第三に、高等教育における研究機能は大学院教育と密接に関連しながら、比較的少数の機関で遂行されることがある。研究機能遂行に際しては財源が機関間で傾斜配分される。また、機関類型は、法制上の規定によって政策的に生まれることもあれば、アメリカのように機関間の競争の結果生まれることもある。

類似した機能をもつ機関の集合体である機関類型には、最も一般的には、大学と非大学の区別がある。アメリカや日本などでは、「大学」類型はさらに、大学院の有無、さらには博士課程の有無、によって細分され、「非大学」類型も、短期大学や各種の専門学校に区分され、多様な機関類型がある。これらの類似の機関の集合体がセクターを構成する。天野郁夫は、日本の高等教育機関の類型を大学院大学、研究大学、学部大学、短期大学、高等専門学校、さらには専修学校などに分類している。<sup>9)</sup>アメリカでは、カーネギー審議会の類型が有名であるが、もっとシンプルな分類として、パーソンズとプラットの、「研究志向大学」、学部生に学問的志向を育成しそのための高度な訓練をする大学、「教養ある市民の創造」を行う大学、特定の職業的専門職的教育に重点をおく大学、という4つの分類がある。<sup>10)</sup>

### アメリカのカレッジと大学院

アメリカ高等教育の最大の特徴のひとつは、高等教育機関の多様性あるいは制度としての機能分化である。このような特性が生まれたのは、十九世紀後半におけるいわゆる「大学革命」の過程においてである。植民

地時代のカレッジは、イギリスの紳士教養教育を果たしてきたが、南北戦争以後、このよき伝統を残しつつ、「大学革命」と呼ばれる大きな革新を遂げ、社会の需要に応えた。世俗化、スタッフの専門職業化、研究の制度化、カリキュラムの多様化がそれである。高等教育制度全体が、今日見られるような機能的に分化した姿になった。大学院の発明はその最大のものである。ドイツ流の専門職教育が学部段階ではなく、大学院で行われることになった。ジョンズ・ホプキンス大学はドイツにならって文理系、医学系、法学系の大学院課程を開設し、他のカレッジもこれに追従した。大学院では、学部課程を修了した知的にはある程度成熟した学生を対象にして、教育と研究が一体化した教育が可能になった。

大学院の成功はカレッジの改革と結び付いている。文理系の卒業生はカレッジの教員として大きな需要があった。当時、カレッジでは、ハーバードで実施された科目の自由選択制により、新興学問が教育科目として導入され、文理系の教員需要が活発であった。カレッジの改革は大学院制度の成功の一つの鍵となったのである。<sup>11)</sup>また、カレッジの一般教育に対しても大きな需要があった。中産階級は実際にそのような費用を自分たちで負担したし、さもなくば、彼らは教育経費を支出すべき各州の議会を支配していたので、いずれにしろ、彼らの希望は十分に考慮された。<sup>12)</sup>そしてまた、このような多様化はアメリカ社会の価値の多元性にも起因していた。スコットランドの啓蒙主義後の哲学——科学と宗教に調和を求めようとする——という知的な伝統の力が一般教育の高等教育プログラムの維持を促進した。<sup>13)</sup>

## (2) 機関内での分化

機関内でのタスクが分担される方法には、水平的および垂直的な二つの形態、すなわちセクションとティアによる分業がある。教育・研究の機能的な分業は構造的には、主としてティアによって行われる。ティアによる分化の形態には、機関内で教育レベルの違いに基づいて学部と大学院という明確に構造分化させ、二階建ての構造にする場合（二層システム）と、学部ですべての機能を遂行する場合（単層システム）がある。前者の「二階建て」システムでは、アメリカや日本で典型的にみられるように、学部段階がさらに専門と教養の部分に分かれ、大学院も修士と博士に分かれている国がある。これは多層システムと呼ばれうる。世界の高等教育制度は現象的には、この観点から大きく二つの類型に分類することができる。ヨーロッパ大陸型とアメリカ型と名づけることができよう。以下、

ティアによる教育・研究の組織上の分化を、一般教育と専門教育、および学部と大学院について検討していこう。

### 一般教育と専門教育

ヨーロッパの諸国の大学は一般に、日本やアメリカとちがって、一般教育は行わず、もっぱら専門教育だけを行う。しかも、伝統的に専門職業者の養成に力点を置き、卒業生の多くは企業よりも公務員に進む。日米の大学での一般教育に相当する部分は中等教育レベルあるいは大学の子科的な教育機関で行われる。フランスではリセ、ドイツではギムナジウム、イギリスではグラマースクールや第六年カレッジ（Sixth-Form）などがそれである。<sup>14)</sup>早くから中等・高等教育が大衆化したアメリカでは、高度の普通教育は大学学部課程の全体または前期に置かれている。すでに述べた、学部四年間、リベラルアーツの教育に専念する教養大学も数多くある。

### 学部教育と大学院教育

アメリカと西欧の制度上の違いは、さらに高等教育システムのティア構造にもある。すなわち学部の上に大学院が構造的に分化された形で付加され、二階建てになっている。このような機関内の垂直な分化は、第一に、教育のレベルないし教育の機能に対応している。ヨーロッパの大学で行われている高度な専門教育は、アメリカでは、大学院レベルでとくにプロフェッショナル・スクールで行われる。学部課程は完成教育であると同時に、大学院での専門教育の予備的段階でもある。

第二に、それは教育機能と研究機能の分化にも対応している。明確な構造上の分化を設定することにより、大学院（グラジュエート・スクール）において、研究者としての進路の選ぶことをきめた学部卒業生を対象にして、高度の教育機能と結びつけながら研究機能をサポートすることができる。学問の後継者養成もここで行われる。西欧の高等教育システムではティアは単層で、高度な専門教育が行われる代わりに、第一学位すらこれを得るための修学年数も長くなる。

## 3. 統合か葛藤か

### (1) 機関内での複数機能の遂行

リービッチの時代には、研究者では学生に理論と実技を教えることを通して、薬剤師になろうとする者だけでなく、それと同時に、研究者になろうとする者にも教育をすることができた。学問が発展の初期にあり、実践的職業につくものに対する教育と研究のための訓練とがそれほどかい離していなかった幸運な時期でも

あった。十九世紀初頭にフンボルトが唱道した研究と教育の統一という理念は、この時期の自然科学においてもなお、現実的妥当性を持っていたのである。

だが、ドイツの単層システムは、学問の専門分化や研究の高度化、高等教育の大衆化への対応には限界があった。ドイツの単層システムの限界をベン＝デービッドは「研究者の養成と高度な研究を、職業人の養成の副産物として行うことは、もはや不可能であった。また、逆に、専門職につくものの養成を、基礎的な研究を行ったり教えたりする片手間に行うことも、もはや不可能であった。」という。<sup>15)</sup>大勢の研究志望でない学生を対象とした専門教育を研究に結びつけるのは単層システムでは困難であったといえる。

高等教育制度を学部と大学院に機能的に分離したアメリカの二層システムは、この課題に対処できた。アメリカでは、ドイツの大学で成就した研究機能を大学院レベルに導入することで難問を解決した。ただ、大学院だけの大学は成立しなかった。アメリカの大学は十九世紀後半、一方では、科学者と学者を求める競争のために大学院の設立を強制されたが、他方、学生を求める競争のために、教養プログラムの継続を強制された。当初、大学院大学として出発したジョンズ・ホプキンス大学は、教養プログラムを設置しなければならなかった。<sup>16)</sup>

こうしてアメリカでは、一つの大学は、大学院と学部 (Undergraduate) の二つの構造的単位からなる複合体になった。学部教育と大学院教育は機能的には分離しているが、大学院教育は学部教育を行っている機関のなかで、文理学部教授団により行われることになった。これは、アメリカで研究と一般教育が統合しうる可能性を開くものであった。ベン＝デービッドによれば、アメリカとヨーロッパ大陸で重要な相違点は、「研究と教育の関係についての相違であった。ヨーロッパでは、一般教育があるとはいえないので、研究との統合ということは論外である。しかし、アメリカでは、この機能は少なくともある程度までは一体化されていたのである。一流のカレッジの教授たちは Ph. D. であり、一流総合大学では、教授は学部段階の授業も受けもったのである。これは、カレッジのカリキュラムの中に、研究の生みだした新知識をできるだけ組み入れようとする意欲を高めるはたらきをしたのである。」<sup>17)</sup>

## (2) 教員の役割葛藤

とはいえ、その一体化は「ある程度」でしかなかった。一部の大学ではそれは実現できたかもしれないが、多くの大学では、高等教育への研究機能の追加は、教

員の報賞体系に大きな変化を引き起こし、役割葛藤を生みだした。N. グロスは次のように分析する。「大学人の役割は、大学が引き受けた多様な任務を含み込むように徐々に再定義された。ほかの組織は専門分化と分業を増大させるという道を選んだが、大学は同じ人間に次々と新しい仕事を追加するという道を選んだ。報賞体系はどうか。大学人の役割の範囲が拡大し、大学は新しい組織目標を引き受けたが、大学の報賞体系は学者の所属機関への貢献の価値を評価する際に、研究の生産性と学術出版物を最優先した。組織の下位構造はどうか。以上の状況にもかかわらず、ほとんどの大学では、テニチャー教員に関する組織としての立場表明は、基本的には、大学の知識の伝達を最も重要な機能とすることを守るべきである、というものだった。……教育の任務に最小限の時間と努力を傾け、研究や外部の仕事に重点を置くのが長老教授たちの通常のパターンだったと考えられる。報賞体系は研究を強調したが、大学の組織配置はこの目標とは一致しなかった。大学の予算は基本的には教育予算であり、このために教員は研究活動の支援を求めて大学の外——財団、企業、連邦政府に赴かざるを得なかった。」<sup>18)</sup> ここには特殊アメリカ的な状況が一部含まれているが、第一に、機能的な構造分化なしのバンドルとしての大学の発展がもたらした教授団の負担過剰、第二に、科学者が二重に所属する、科学者集団と高等教育機関それぞれから突きつけられる期待への役割葛藤とが指摘されている。

役割葛藤の源泉は、教員の報賞体系にある。教員は高等教育機関という組織の中にありながら、組織を越えた科学者集団の中で活動している。その二重の所属が、教育と研究を引き裂く可能性を持つ。コスモポリタンは大学外の集団を、ローカルは高等教育機関を志向する。報賞体系は、研究活動については大学外の科学者集団の中に制度化されている。科学者集団は同じ専門領域を研究する人たちの研究情報の交換の場であるだけでなく、生産物を相互に評価し合う場でもある。ここでの評価がその集団内での地位を決定し、研究者としての経歴の決定にも大きな影響力を持つ。だが、教育活動については、これほどの統制を行うようなメカニズムは制度化されていない。教育活動についての報賞体系よりも研究活動に対する報賞体系が優位であることが、高等教育機関を遠心的に断片化させ、教員を研究志向にし、さらには、教育と研究の一体化の努力を低下させる大きな要因である。

## (3) 機関間の分業における葛藤

スメルサーの観察によれば、カリフォルニア州の戦

後の高等教育機関は、研究機能と教育機能を分離して全く別の2つの機関に分離するような、機能的な分化の例は見られなかった。また、ジュニアカレッジ、州立カレッジ、大学（University of California）は、職業教育、2年間の一般教育、4年間の学部教育、大学院教育、研究の機能のうち、いくつかの機能を同時に包含しながら拡大した。ジュニアカレッジは、職業教育と2年間の一般教育を必ず含み、また大学も一般教育機能を廃棄することはなかった。スメルサーは、このような拡大パターンを「機能のバンドルとしての発展」ということばで表現し、<sup>19)</sup>それは高等教育機関には分化への抵抗が存在するからだ、と説明する。<sup>20)</sup>

スメルサーは、このバンドルは、マスタープランにおける大学と州立カレッジの妥協の産物だったという。<sup>21)</sup>州は競争的卓越性と平等主義の原理を、州高等教育制度を機能的に分化させることにより両立させようとした。即ち、大学は卓越性とエリート主義の価値の、ジュニア・カレッジは平等主義の価値の制度化に優先を置き、その上で、編入を通して下の方から能力のある学生の流入を可能にするシステムを創ったのである。だが、その中で中間的位置にあった州立カレッジは大学と並ぶ地位を要求し、大学はこれに抵抗した。結局、州立カレッジが部分的な研究機能と修士レベルの大学院教育を獲得する形で、マスタープランが策定されたのである。その後、州立カレッジは一九七二年に、大学（State University）という名称を獲得した。

機関間の機能分化に対する抵抗は至るところにみられる。かつてD. リースマンは、威信の低い大学が一段高い大学の行動や特性を模倣しようとする傾向を指して「蛇行型の行進」と呼んだ。「頭はしばしば元のところに戻ろうとするが、胴は頭がかつてあった場所に追いつこうと努力する」<sup>22)</sup>ことを比喩的に論じたものである。また、高等教育機関の昇格運動もこれと同じような現象である。ヨーロッパでは、イギリスのポリテクニク、フランスの短期工業大学、ノルウェーの地域大学など、高等教育拡大期に創設された新しいタイプの機関は、威信の高い伝統的大学セクターと同じ機能を含むべく、当初の設置目的の再定義を求めている。<sup>23)</sup>日本では、東大型の大学院博士課程設置総合大学がそれに次ぐランクの大学の目標になっている。

機関間の分化は、法令による強制力が存在している時や、機関が自己の領地（ニッチ）をもつことで正当性を維持している時には比較的安定しているが、<sup>24)</sup>逆に、対外的な関係が不安定だったり、内部からそれを突き崩す力が働くときに、ゆらぎが生まれる。機関間の境界を無くし類似性を増大させる運動の源泉の大部分は、教員の側にある。第一に、教員による専門職的

統制の強さ、第二に、本来は平等な学者の同僚制原理に基づく平等化の動きは無視できない力をもっている。

まず、第一の、教授団の専門職的統制の優位性である。高等教育制度が社会から相対的に自律した存在となったことは、管理運営が教授団の手に委ねられることを意味する。現代においては、小さな私立の高等教育機関を例外として、理事会や公衆、教授団以外の外部からの統制は弱く、教授団による専門職的統制が支配的である。この意味で「教員の大学」なのである。が、このことが、全体として、一つの有機体としての高等教育機関の行動における研究中心主義を生む。その結果、個々の高等教育機関における、教育に関する主たる調整活動は、大学外の科学者集団を強く志向する教授団によって行われる。所属機関での昇進や任用の際には、科学者集団における学者の威信や評判が二次的に、その基準となる。

第二の、上の大学外の科学者集団への志向は、機関を越えており、機関類型の別なく教員を拘束している。研究機能の充実した大学だけでなく、そうでない高等教育機関に属する教員も同じように科学者集団の一員である。本来平等な専門職業者として、同一の価値を追求している。教員のほとんどは少数の研究機能の充実した大学院で社会化されている。これらは、「低い」機関の側に相対的剝奪感を生む。こうしてリクルートされた人が教育を受けた大学院の認知的合理性の中心的価値に同一化する限り、下降移動感を持つ。これらは機関間の競争と葛藤の源泉になる。<sup>25)</sup>

以上はいずれも、高等教育システムの構造それ自体に内在している要因である。機関間の分業への抵抗や、その要因としての教員の役割葛藤や平等化への運動のいずれも、「組織と学問のマトリクス」としての高等教育システムの性格と、知識の生産と伝達の課業を各機関に分担する資源配分の不均衡という構造から派生しているのである。

#### (4) パーソنزのバンドル論

一つの機関で複数の機能が遂行されることを、パーソナリティは機能の「バンドル」と呼ぶ。この概念は教育と研究の一体化ないし教育と研究の統一という概念についてのパーソナリティ独自のアプローチである。そこで、以下、バンドル概念とその理論的根拠、機能のバンドルについての彼の分析の妥当性を検討していくことにする。

パーソナリティのバンドル概念は広く、機能についてのバンドルだけでなく、さらに一般的に用いる。彼によればバンドルは四点において見られる。<sup>26)</sup>第一に、多くの機能が一つの教授団によって遂行されることであ

る。これは機能のバンドルである。第二に、一つの機関において、文理学部と複数の専門職業学部が共存し、教員の兼任が行われ、協力しあっていること。第三に、ある専門に特化した大学は少なく、学問分野の全体が一つの大学に設置されていること。第四に、価値の均一性が支配していることで、多くのタイプの大学があるが、同一の教育上・学問上の目標を達成しようとしていることである。このように、機能のバンドルだけでなく、専門分化に対する総合という意味でバンドル概念を使っている。

なぜ、高等教育機関でバンドルが生まれ、維持されるか、パーソンズは行為体系レベルと社会体系レベルの二つのレベルでその説明を行う。これまで本論文で問題にしてきた教育機能と研究機能のバンドルは、社会体系レベルでの事象である。社会体系レベルでは、境界の相互浸透のメディアは影響力（Influence）である。影響力は、「説得の手段である。……それは積極的な理由で、そうすることが彼にとって「よいこと」と思われるので、一定の仕方で行わしめようとする意志決定をもたらすことである」<sup>27)</sup>これが安定して営まれる一つの条件は、規範的な正当化が存在することである。「影響力の正当化の極めて重要な範疇は、通常「評判」ということばで表されるそれである。」すなわち、説得するに際して、説得者がその都度確認することなく、相手にそう思わせるだけの「評判上の」信用的地位である。<sup>28)</sup>

高等教育における機能のバンドルはどのような根拠に基づいているのだろうか。パーソンズの説明は以下の通りである。大学や大学制度はそれ自体資金をもっておらず、その生存は外部からの支持によらざるを得ない。影響力というメディアを通して、社会の各層を説得し、言い替えば、評判と他者を説得する能力を手段として、資金、権力、コミットメントを引き出している。アメリカでは、高等教育に対する中央政府のサポートは歴史的には少なく、複数の支持者に依存せざるを得なかったから、卒業生、学生、地方政府、慈善団体、一般大衆などへ依存せざるを得なかった。バンドルは、この複数の支持者特に大衆への依存と大きな関係がある。<sup>29)</sup>大学制度の発展は、多くの周辺、狭義のエリートではない人たちからの支持に依存していた。少なくとも社会の中間階層にまで及ぶような、社会の隅々にその影響力を広く拡散させなければならなかった。研究と訓練の実際的便益が大きな意義を持つようになったのは、ごく最近になってからである。アメリカ社会での大学や大学制度の影響力は、大学と大学人の威信の関数であり、基本的には、知識それも科学的知識への尊敬の関数である。<sup>30)</sup>要するに、社会

の下位体系との相互浸透の増大が教育と研究のバンドルの基盤となったのである。

もし教育と研究を分離させれば影響力とインテリジェンスのメディアにどのような影響をあたえるだろうか。影響力については、社会の下位体系との相互浸透が減少し、高等教育に対する支持を失う結果になる。インテリジェンスについては、「高次の認知的活動に携わっている人の数を減少させ、インテリジェンスのメディアの流通が限定されることになる。……そして認知的複合体へのインテリジェンスのインプットの源を切断することになる。」という。<sup>31)</sup>教育と研究は、相互に強化しあいながらインテリジェンスの及ぶ範囲を拡大させるが、それを分離させることは、逆にその及ぶ範囲を縮小させ、結局、認知的複合体そのものの発展を阻害してしまう、ということになる。

パーソンズの以上の説明は、教育と研究の統合の必要性を説明してくれる。教育と研究機能の統合があってはじめて、高等教育システムに対する社会のサポートが得られ、その生存が確保されること、両機能の統合を通して多数の人々が認知的活動に携わることにより認知的複合体の発展に貢献できるという指摘は、重要であると思われる。

だが、その議論の対象が主としてあらゆる分野の大学院を揃えた「完全大学」(full-university)を主たる対象にしていることは別にしても、スメルサーの指摘するように、<sup>32)</sup>認知的合理性の価値の制度化に際しての葛藤を重視せず、高等教育諸機関間の摩擦や競争についてはあまり言及していないことは一面的であるように思われる。教員の研究志向と役割葛藤や機関間の分化への抵抗は、高等教育システムの構造に内在する葛藤のように思われる。

##### (5) 教育と研究のコンティンジェンシー

上のパーソンズの指摘で注目されるのは、バンドルの生成原因は高等教育システムが外部の社会に依存することにあるという指摘である。たしかに、教育と研究の葛藤は、高等教育システムに内在している。高等教育機関は、葛藤を常に内包した組織体である。が、教育と研究の葛藤をはらみつつも、その統合を維持することにより、高等教育システムは社会の支持を獲得し維持発展を遂げてきた。

アメリカの高等教育は多数の財源に依存しており、資源の獲得は市場メカニズムによる方法が多くの場合探られている。このようなある意味で不安定な財政的基盤の中で、消費者には直接的には無関係と思われるような象牙の塔の中での純粋研究やビッグ・サイエンスが高等教育機関で遂行され得たのは、高等教育が統

合を維持し、そのことを通して社会の各センターに貢献してきたからであろう。

日本の場合、国立大学は財源の大半を国家予算から得ている。その代償として官僚制的統制を受けるが、国家によって保護されある意味で安定している。その檻の中に外から餌を与えられる、いわば「飼い慣らされた」組織<sup>33)</sup>は、外部との相互作用に敏感に反応しなくとも、生存は確保されている。教育と研究の統合の努力も、各方面への教育・研究の生産物を通したサービスも、それほど差し迫って期待されるものではない。私立大学も、近年は多額の国家からの機関助成金を受けており、財源からみれば従来よりも国立大学に近いパターンになっている。このパターンが崩れるのは、数年後の十八歳人口の変化が実際に高等教育人口に大きな変化を引き起こす場合か、大学の設置形態に変化が起き、日本の高等教育の財源入手に市場メカニズムが導入されたときであろう。

### 引用文献

- 1) J. ベン＝デービット, 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, 1982年, 17頁。(Joseph Ben = David, *Centers of Learning*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977.)
- 2) J. ベン＝デービット, 1982年, 19頁。
- 3) E. アシュビー, 島田雄次郎『科学革命と大学』, 中央公論社, 1967年。
- 4) B. Clark, *The Higher Education System—Academic Organization in Cross-National Perspective*, Univ. of California Press, 1983, p. 28.
- 5) T. Parsons and G. Platt, “Considerations on the American Academic System”, *Minerva*, Vol. VI, Number 4, 1968, p. 506.
- 6) 直井優「社会体系の構造と過程」, 青井和夫編『理論社会学』(社会学講座一), 東京大学出版会, 1974年, 157頁。
- 7) T. Parsons and G. Platt, *The American University*, Harvard Univ. Press, 1973, p. 92. その際の軸とセル内容は以下の通りである。

#### 「それ自体のための」知識 「問題解決」のための知識

L		I
認知的複合体の制度化	認知的優先性の中核 「専門家」の「専門家」による研究と大学院教育	状況の社会的定義への貢献 「ジェラリスト」としての「知識人」による)
認知的資源の利用	「市民のための一般教育 (特に「ジェラリスト」としての学部生に対して)	専門職的実務家の訓練 (専門家として)
A		G

- 8) B. Clark, 1983, op. cit., p. 36.
- 9) 天野郁夫「日本の大学分類」, 慶伊富長編『大学評価の研究』, 東京大学出版会, 1984年, 67頁。
- 10) T. Parsons and G. Platt, 1968, op. cit., p. 506.
- 11) J. ベン＝デービット, 1982年, 124頁。
- 12) J. ベン＝デービット, 1982年, 120頁。
- 13) J. ベン＝デービット, 1982年, 120頁。
- 14) フランスでもイギリスでも、一般教育を高等教育制度の中で根づかせようとする努力があるが、失敗していることをベン＝デービットは指摘している。(J. ベン＝デービット, 1982年, 126頁)。戦前の日本の旧制高等学校もこのようなタイプの学校であった。
- 15) J. ベン＝デービット, 1982年, 169頁。
- 16) J. ベン＝デービット, 1982年, 91頁。
- 17) J. ベン＝デービット, 1982年, 175頁。
- 18) N. Gross, “Organizational Lag in American Universities,” *Harvard Educational Review*, Vol. 33, pp. 58–73.
- 19) N. Smelser, “Growth, Structural Change, and Conflict in California Public Higher Education, 1950–1970,” in N. Smelser and G. Almond (ed.), *Public Higher Education in California*, University of California Press, 1974, pp. 30–31.
- 20) N. Smelser, 1974, op. cit., p. 39.
- 21) N. Smelser, 1974, op. cit., p. 71.
- 22) D. リースマン, 新堀・片岡・森訳『大学教育論』みすず書房, 1961年, 35–36頁。(D. Riesman, *Constraint and Variety in American Education*, Univ. of Nebraska Press, 1956.)
- 23) G. Neave, “Academic Drift: Some View from Europe,” *Studies in Higher Education*, 1979, Vol. 4, pp. 143–159.
- 24) B. Clark, 1983, op. cit., p. 222.
- 25) N. Smelser, “Epilogue: Social-Structural Dimensions in Higher Education,” in T. Parsons and G. Platt, 1973, op. cit., p. 340.
- 26) T. Parsons and G. Platt, 1973, op. cit., pp. 349–351.
- 27) T. パーソンズ, 新明正道監訳『政治と社会構造』(下), 誠信書房, 1974年, 153頁 (T. Parsons, *Politics and Social Structure*, The Free Press, 1969.)。
- 28) T. パーソンズ, 新明正道監訳, 1974年, 156頁。
- 29) T. Parsons and G. Platt, 1973, op. cit., p. 357.
- 30) T. Parsons and G. Platt, 1968, op. cit., pp. 510–513.
- 31) T. Parsons and G. Platt, 1973, op. cit., p. 372.



32) N. Smelser, 1973, op. cit., p. 339.

33) R. Carlson, "Environmental Constraints and Organizational Consequence: The Public School and its Clients," in, D. Griffiths (ed.), *Behavioral*

*Science and Educational Administration Yearbook*, Part II, National Society for the Study of Education, Chap. XII, 1964.