

高等教育研究の未来を考える ～RIHEへの期待と今後のあり方～

－ 第40回(2012年度)研究員集会の記録 －

高等教育研究叢書

124 2013年4月

広島大学高等教育研究開発センター 編



広島大学

高等教育研究開発センター

高等教育研究の未来を考える

～RIHE への期待と今後のあり方～

—第 40 回（2012 年度）研究員集会の記録—

広島大学高等教育研究開発センター 編

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

本書は、2012年11月22日（木）～23日（金）の2日間にわたって開催された第40回研究員集会の会議記録である。

先輩達が積み上げてきた研究員集会は、前身の大学教育研究センターの設置から数えて40回の節目を迎えた。設置40回を記念して、テーマを「高等教育研究の未来を考える～RIHEへの期待と今後のあり方～」と設定した。高等教育研究の制度化に伴う、研究（者）の拡散状況を踏まえてのことである。

1日目は、恒例のIDE大学協会中国・四国支部との共催で、4本の講演を行った。金子元久氏（高等教育学会長・筑波大学）「今後の高等教育のあり方とRIHEへの期待」、合田哲雄氏（文部科学省高等教育局）「行政サイドからの高等教育研究とRIHEへの期待」、有本章氏（くらしき作陽大学・学長）「今後の高等教育研究とOBからのRIHEへの期待」、そして藤村正司「高等教育研究とRIHEの過去・現在・未来」である。今後の高等教育研究のあり方と創業40年のセンターが今後どこに活路を見いださるか、集中的に議論した。

2日目は「高等教育研究の現在と未来」と銘打って、高等教育の歴史研究と比較研究の立場から6名の先生方に報告して頂いた。歴史研究からは、岩田弘三氏（武蔵野大学）「戦前期の大学教授職」、伊藤彰浩氏（名古屋大学）「戦争と大学—私大の経営行動から見えてくるもの」、井上義和氏（帝京大学）「戦時体制下の保守主義的学生思想運動」である。

比較研究の立場からは、小林雅之氏（東京大学）「国際比較の視点から見た高等教育の費用負担—日本への示唆—」、米澤彰純氏（名古屋大学）「国際比較と高等教育研究：構造変動と実践領域の広がりの中で」、そして杉本和弘氏（東北大学）「地域研究からアプローチする豪州高等教育—我が国の実践課題とどう切り結ぶか」が報告された。ファシリテーターの天野郁夫氏と潮木守一氏には、高等教育研究の今後のあり方について有益なコメントを頂戴した。

各報告、コメントともにアカデミックな内容で、その詳細は記録に収録されている通りである。集会に参加できなかった研究員には、日本の大学の構造的問題が根深いほど、比較研究も歴史研究も輝きを増すことを理解して頂けると思う。

最後になったが、来賓挨拶の坂越正樹副学長、内外からの報告者、コメンテータを行っていただいた諸先生、及びフロアから熱心に議論に参加いただいた方々、第40回記念集会に駆けつけて下さったOB諸氏、さらに裏方でご苦労下さったセンターのスタッフ及び事務職員の方々、等々、研究員集会を盛り上げて下さったすべての方々に、主催者を代表して深く感謝する次第である。

2013年3月

広島大学高等教育研究開発センター長
藤村 正司

研究員集会の趣旨

高等教育研究開発センターは、2012年5月1日に創立40周年を迎えました。第40回として準備したテーマは、『高等教育研究の未来を考える～RIHEへの期待と今後のあり方～』です。創立30周年が「戦後高等教育の終焉と日本型高等教育のゆくえ」という壮大なテーマでしたから、これに比べれば蒙昧模糊なテーマですが、研究を開発するというセンターの趣旨に添ったテーマであると思います。たしかに、待ったなしの大学改革の現状では高等教育研究の未来を考える余裕などはないのかもしれませんが。現在の大学改革の状況は、基礎研究より実践的・応用研究、マクロ研究より機関研究が求められていますし、そうしないと高等教育研究は残っていけないようです。歴史家のロスブラットの言うように、未来は待ってくれず、常に現在とともにあるのでしょう。

そこで、1日目は、高等教育学会長の金子元久氏、文部科学省高等教育局の合田哲雄氏、くらしき作陽大学・学長の有本章氏をお招きして、学会、行政、OBの立場から今後の高等教育研究のあり方とRIHEへの期待をお話いただき、センターからこれまでの活動を踏まえてリプライし、今後のあり方について皆様と一緒に議論するプログラムを用意しました。

2日目は「高等教育研究の現状と未来」で、今回の研究員集会のメインです。ただし、例年のように著名な先生に基調講演をして頂くのではなく、むしろファシリテーターの役割をお願いしました。そして高等教育研究の2大アプローチである歴史研究と比較研究の分野でリーディングスカラーの6名の方々を招聘しました。センターからの注文は、(1)最先端の研究紹介をして頂くことと、(2)高等教育研究としての当該研究領域の現在の問題点や今後の研究のあり方についてご報告して頂くことです。その上でフロアーの研究者を中心に積極的に議論して頂きながら、ファシリテーターに議論を整理して頂くと共に高等教育研究の今後のあり方について議論を深めていくことができればと思います。

贅沢な話を少数だけで議論するのは大変もったいなく、懇親会と共に多数の方々のご参加を得て、昔の思い出と高等教育研究の(明るい)未来について自由闊達にお話し頂き、日頃のストレスを解消させていただければ幸いです。

目 次

はしがき	藤村 正司	i
研究員集会の趣旨		iii

講演

今後の高等教育研究のあり方と RIHE への期待	金子 元久	1
行政サイドからの高等教育研究と RIHE への期待	合田 哲雄	11
今後の高等教育研究と OB からの RIHE への期待	有本 章	21
高等教育研究の未来を考える		
－RIHE のオンリー・イェスタディー	藤村 正司	47
第 40 回研究員集会の講演の概要とコメント	大膳 司	67

高等教育研究としての歴史研究の現在と未来

戦前期の大学教授職	岩田 弘三	71
戦争と大学－私大の経営行動から見えてくるもの－	伊藤 彰浩	85
エリート・国体・保守主義		
－戦時体制下の学生思想運動から考える－	井上 義和	97
研究員集会の司会を担当して	村澤 昌崇	107

高等教育研究としての比較研究の現在と未来

国際比較の視点から見た高等教育の費用負担	小林 雅之	109
国際比較と高等教育研究		
－構造変動と実践領域の広がりの中で－	米澤 彰純	121
地域研究からアプローチする豪州高等教育		
－我が国の実践課題とどう切り結ぶか－	杉本 和弘	129
セッション 3 「高等教育研究としての比較研究の現在と未来」		
を司会して	島 一則	141

討 論

コメント「高等教育研究としての歴史研究」	天野 郁夫	145
ファシリテーターを担当して	潮木 守一	149
研究員集会の概要		155

講演

今後の高等教育研究のあり方と RIHE への期待

金子 元久
(筑波大学)

本日はこのような席でお話をさせていただく機会をいただきましてどうもありがとうございます。今回のテーマは、高等教育研究という、どちらかといえば玄人っぽいものですが、さまざまな方が参加してらっしゃるので、大変面白い議論になるのではないかと期待しております。ただし私自身はあまり面白いことは言えないのではないかと思うので是非ご批判をいただければと思います。

日本の高等教育研究の制度化という観点からみれば、広島センターの設置は言ってみれば一つの重要なメルクマル (merkmal) でした。そういった意味で、制度化という視点から高等教育研究がどのように変化してきたのか、それがどういう問題を生じているのか、そしてどういう課題が考えられるのか、またその広島大学のセンターに今後何を期待するのか、についてお話をしてみたいと思います。

1. 高等教育研究の発展

まず最初に高等教育研究がどのように発展してきたか、について触れます。ただ、高等教育研究の発展の内容、パラダイム、方法、そのものについては、今日は直接の話題にはあえてしないことにしたいと思います。今日のお話の中心は、高等教育研究が、組織とか人の面でどういう変化をしてきたのかということです。

組織

日本の高等教育研究の発展を、その組織的基盤という観点から見れば、三つの時期に分けて考えることができると思います。

まず高等教育研究の第1期は、言わば黎明期です。さまざまな分野におられる先生が高等教育研究に興味を持たれて自主的に研究会をされたり、さまざまな動きが出てきました。そしてまず最初にしっかりとした組織ができたのはまさに、1972年の、この広島大学の研究センターの設置です。この時期には、大学高等教育の大衆化、またそれに伴うさまざまな問題が明確になり、こういった組織が必要だと考えられたということだろうと思います。

アカデミックな高等教育研究の組織としては、次いで少しあとになりますけれども筑波大学の研究センターもできました。それからそのちょっとあとに大学の学部の中の組織として「高

等教育論」とか、高等教育を対象とする講座ができています。東京大学、それから名古屋大学などです。ただこれらには「講座」という名前がついていたり、ついていなかったり、あるいはポストが高等教育担当であったり、なかったりというのでなかなか分かりにくいのですが、学部組織の中に教員ポストとそれにとまなう学士課程・大学院学生定員が設置されたという点で重要です。

第2期はちょうど1990年代の初め、つまり我が国の「ポスト大衆化」の時代の大学改革が始まった時期です。1991年にはご存知のように大学設置基準が改正されたわけでありすけれども、それと同時に、例えば国立大学財務センター、あるいは学位授与機構、あるいは大学評価機関（このあとで学位授与機構に合併されました）が設置され、その業務に対応する研究機能を担当する研究部門ができてきた。

また大学自己評価が要求されたことに対応して、大学内で大学教育開発部門とかセンターというのが出来始めました。例えば東大の場合には大学総合教育研究センターが1996年にできていますし、名古屋大学高等教育研究センターもその2年後にはできています。

第3期は2000年代の初頭です。いわばユニバーサル化時代に対応する大学改革の段階に入ったわけですが、学校教育法が改正され認証評価の制度が始まり、国立大学が法人化されました。このときに一つは学会ができました。日本高等教育学会ができたのは1997年です。さらに、すでに設立されていた一般教育学会が、大学教育学会になった。他方で、大学院課程として、大学経営・政策コースといった、言わば大学教育を研究者と大学職員など実践に関わる人々を対象とした大学院教育というのが拡大していきました。

さらに認証評価制度ができたことに対応して大学内での大学教育に関する研究センターが急速に拡大していくわけです。藤村先生が作成された資料を見ますと、大学教育総合センターなどの組織は1980年代くらいからだんだんと拡大していったわけですが、それとは別に、学内研究センターと分類される組織が1990年代の初めに少しずつ作られ、さらに2000年代の初めに急速に拡大するという経緯をたどっているわけです。こういった意味で大学に大学教育関係の組織が大きく普及してきている。1990年代から2000年代くらいにかけて、高等教育研究の組織化が急速に起こってきたのだ、ということがよく分かります。

参加者の拡大

結果として高等教育研究に様々な形で関係し、参加する人々も拡大してきました。

まず高等教育研究を専門とする職にある研究者、先ほど申し上げたように大学内の教育研究センター、それから業務型の研究センター、ここらをザッと数え上げてみますと今100人は超すだろうという状況です。言ってみれば研究者のコアとして100人以上超えた数があるということになっている。

さらに先ほどの藤村先生のデータを見ますと学内共同研究センターが900近くあるのですか、これを考えるとやはり1,000人程度の人々が高等教育研究や改革に直接に参加しているという状

況になっていると思います。また現在、日本高等教育学会には会員が 700 人いて、大学教育学会も同様の規模を持っています。ここには高等教育にかかわる専門職、例えば行政関係者、大学職員、大学関連産業の方々がいます。

こうした点を考えると、高等教育研究を自分で行い、あるいは高等教育研究に興味を持っている、いわば高等教育研究に直接、間接にコミットしている人は、控えめにみても 1,000 人を大きく上回っていることは確実だと思います。

2. 制度化の機能と問題点

こうした組織と参加者の量的拡大は、一言でいえば、高等教育研究の制度化をもたらしたと言っていると思います。

制度化の要因

ではそういった高等教育研究の拡大が、どういう芽から起こってきたのか。

第一の要因は、コアになる研究組織とか人材のポスト、高等教育研究を職業としている人のポストが大きく増大してきた点にあると思います。例えば先ほど申し上げた研究センターでありますとか、大学における講座、あるいはコース、あるいは教員のポスト、あるいはさらに最近、急速に普及してきた学内共同研究センターのような大学教育を改善するための組織の拡大がその背景にあります。

二番目にやはり重要なのは研究領域として高等教育研究がある種のアイデンティティ (identity) と言いますか、凝集力を持ってきたということだろうと思います。ここにいらっしゃる諸先輩が高等教育研究を始められた 1960 年代、1970 年代くらいには、やはり高等教育は一つの社会的関心であったとしても、高等教育研究というのがどのくらい認知されていたかと言えば、必ずしもそうではなかった。しかし今は「高等教育研究というのが私の専門です」というふうに言ってもあまりおかしくない、またそれだけ高等教育を研究する方の中にある種の凝集力が生まれているということも言えると思います。

第三に、それを媒介としてさらに、研究者の再生産機能ができてきているわけです、だから研究者の養成ということが始まっている。それから正当的周辺参加と言いますか、直接自分では専門の研究者として研究をしているわけではないけれども、研究の成果に関心をもち、また自分でも直接、間接に関わる、人が非常に増えてきている。大学関連専門職、行政担当者、大学教職員というような方々です、この人たちを合わせて一種のクリティカル・マス (critical mass) に達しているのではないかと、それが高等教育研究の制度化の基礎となっているといえるのではないかと思います。

制度化の社会的ダイナミクス

しかしこうして生じた制度化にはどのような社会的背景があったのか。それをもう一度、考え直してみることが私は重要だと思います。そこで高等教育研究に関する需要と供給という視点から考えてみたい。

高等教育研究に対する需要というのは、高等教育に関する政策的・社会的な関心ができたことです。高等教育研究の発生の原動力になったのは高等教育の大衆化であったと私は思います。1950年代、1960年代、1970年代にかけて、大衆化というのがどこまで進むのか、どの程度まで進んでいいものなのか、あるいはそれによって何が問題であるのかというのが、社会的に大きな関心であった、これは非常に大きな問題であった。これをどのように理解するかということにやはりさまざまな方が関心を持った、これに対する答えがほしかった。

1960年代の初めのころに書いてあるものを見ていますと、端的に言えば本来はエリートのはずだったのに大学生が増え過ぎではないのか、どこまで大学生進学率は伸びるのか、何%くらいまで伸びるべきなのか、どこまで伸びていけばいいのか、といったことに大きな関心があったのだと思います。

さらにもう一つの要求としては、大衆化に対して政策的に何らかの対応をとる必要があり、それにどのようなオプションがあるのかということについて、専門的な知識や情報が必要になってきた。また個々の大学にとっても、大学というもののあり方について、関心が高まった。そういった需要がだんだんと増してきたのだと思います。

それに対して、高等教育に関する知識の供給はどうだったか。その初めはむしろ個々の研究者の自発的な関心でありました。高等教育というものの変化はそれ自体が非常に面白い現象であって鋭敏な研究者がそれに対して目を付けた、ということだと思います。国際的にみても、各国の大物と言われる高等教育研究者が大学を出たのは1960年代の真ん中前後です。ちょうどそういう時期に、高等教育が拡大し、それへの関心が高まった時代に学者としての芽が育ち始めた人たちなわけです。そういった意味での研究者の社会的関心としての対象として高等教育研究があったのだと思います。

そしてその後さらに高等教育に関する専門の知識を持つ研究者というものの需要が出てきた。

ところで制度化が生じるためには、需要と供給とが対応することが必要です。その視点からみると、大衆化がどこまで進むのか分からない、未知のものにどうやって対処したらいいのかということに関して個々の研究者の関心がかもともとはあったわけですがけれども、それを政策的なイニシアチブですくい取ると言いますか、政府が組織やポストを設置することによって研究主体を形成してきた。日本の高等教育研究はもともと研究者の個人的な関心であって、それが一つの素地になっていることは事実でありますけれども、先ほどの組織の発展を見てみますと、やはりその後の発展は政策的に誘導されてきたということは事実だろうと思います。

政策的に組織をつくりコストをかけることによって高等教育研究を制度化してきた。それが一定の段階に達したところで高等教育学会ができ、あるいは大学職員を対象とする大学院コー

スができて一種の市場原理に、高等教育に関する知識の供給と需給に一種の市場原理に似たものが働くようになった。少なくともこれまでの高等教育の制度化というのは政府の政策により、政府が組織を設置することが基礎となった面が非常に強いのだということは改めて感じるわけでありませう。

制度化の問題点

ただ高等教育研究が制度化したことによってさまざまな問題が同時に生じてきていることは事実であります。センターができて 40 年になるわけでありませうけれども、幾つか問題が明らかになっている。

第一は、研究の自己完結化です。すでに高等教育を専門とする研究組織が確立しており、教員ポストが空けば、研究者を採用しなければならない。採用する研究者は何らかの特定の方法や分野をすでに持っていることを要求されますが、高等教育研究への社会的要求を必ずしも意識しているわけではない。その結果として方法論や特定の研究分野は持っているのだけれども、高等教育全体について何か疑問と言いますか、何が面白いのかという意識は弱くなっているのではないかと。

結果として、高等教育研究の中でも特定の領域にだんだん特化する傾向が出来て、その研究は何に答えるものであるか、ということに対する意識というものは薄れてしまう、そういう傾向が生じてくる。考えてみれば 40 年のうちに 100 人以上に増えてしまう、高等教育研究を職業とするという人が増えているのですから、当然分業化は起こるわけでありませう。しかし高等教育の何が問題であるかという疑問自体は薄れてくるとすれば、それはやはり問題なのではないかと。

第二の問題は、いわば啓蒙主義・批判主義です。高等教育研究というものがある程度安定した権威のある存在であるということになると、専門外の人に対して啓蒙すればよいのだという姿勢が生じる。特に外国の事例や研究を論拠として、それを解説・紹介することが研究内容となる傾向が生じてくる。しかしいずれの場合にも、日本の問題がどこにあり、それと自分の研究内容がどう関わるのか、という点についてはあまり注意が払われない。

もう一つは政策ないし大学自体に対する批判が、それ自体がスタイルとなってくる、逆に言うと政策自体がないところではあまり批判が生まれません。結局、この場合も日本の高等教育の問題の根源がどこにあるのか、という疑問が生じるということがなくなる傾向が生じるのではないかと。

三番目の問題は、論理的・理論的な拡散です。ご存じのようにギボンズは「モード 1」と「モード 2」と、二つの研究形態があると言っています。モード 1 というのは確立された学問分野で、体系的な理論の自律的な発展を軸として自主研究が進む、というものです。これに対して「モード 2」というのは一定の対象に対して、それを解決するためにさまざまな分野の知識や方法を用いる、という定義であると思います。この分類からいけば、高等教育研究は、その成

立の経緯からして「モード2」に属すると思います。

ですから独自にコアとなる理論体系を持っていない、ただそれに代わって複数のパラダイムのようなものは存在してきた。例えば「大学自治」論がそれであり、大衆化の時代には「大衆化論」あるいは「マス化・ユニバーサル化論」は重要なパラダイムとしての役割を果たしたと思います。ただしこれらのパラダイムは、社会的な問題あるいは関心が明確である場合には、その位置が明確であり、また個々の研究に凝集性を与える。

しかしこうした現実の問題が明確でなくなった場合には、こうしたパラダイムの力は衰える。もともと高等教育研究全体としては、理論的な体系性が曖昧なわけですから、理論体系を演繹して研究を進めるといったことは難しい、結果として研究が個々の方法や細かな範囲の分析に終始し、その間の相互の関係が明確ではなくなる、という結果を生んでしまうということなる。言ってみれば「モード2」に属する研究分野なのだけれども、それが制度化してしまうと、もはやモード2の基本的性格が失われてしまう一方で、独自の体系的な理論が成立しているわけではない。結果として、研究から内在的な疑問が生まれてこない。内在的な疑問が生まれてこないと現実是非常に大きく変化していても、どこに目をつけていいのかということについてなかなか気がつかないという状況に陥ってしまう。

もともと対象を高等教育という対象として出発したものが、高等教育が変質しているにもかかわらずそれに対して疑問を持たないようになってしまっている、とすれば、結局その存在理由自体が失われてしまうのではないのでしょうか。

3. 展望

そういった観点から、高等教育に今、何が起きているのか、をあらためて考えてみたいと思います。

高等教育研究の課題

まず私が申し上げたいのは、高等教育をめぐる問題がいま大きくシフトしているということです。20世紀の後半は高等教育の量的拡大の時代でありました。それを軸として大衆化等、さまざまな概念でとらえられたわけです。けれどもそれが終わって、グローバル化、低成長の恒常化、あるいは若年失業問題等々を背景として、高等教育がどのような質を持つか、という問題に高等教育の焦点はシフトしている。

これは言葉で言うのは簡単なのですが、問題が質的次元に転化したときに、高等教育政策、あるいは高等教育研究のあり方が、これとどうかかわっていくのか、という点は実はまだよく分かってないのではないかと思います。同時に高等教育研究の課題が問題にしなければいけない対象そのものもやっぱり変わってくるはずです。高等教育の新しい課題、特に質的な変化に応じた質的な改革、質的な転換というものに対応した知識というものは何かということです。

第一の問題は大学教育の転換です。これまでの高等教育研究では、高等教育で誰が、何をどう教えるのかということについてはほとんど研究されてこなかったといってもよいと思います。大学教育学会ではそういったことは議論されましたが、それはおもに実践的な点についてであった。現実の大学教育の現状をどうみるのか、あるいはその改善がどういった実証研究に支えられるのかといったことについては必ずしも十分に議論されてこなかったと思います。

第二に、大学の内部組織とその運営のしかたも問題となる。たとえば部局自治という原則については、高等教育研究においてほとんど問題としたこともない。疑ってみたこともなかった。

しかし、今の状況の中で、大学が新しい状況の中で生き残ろうとしたら部局自治をまったく前提としたままで生き残れるのかどうか、新しいニーズに対応するような組織転換ができるのかどうかということも実は非常に大きな問題だろうと思います。

また国公立の関係、これについても常に私学からいろいろと批判されていたわけですがこれもこれも、そんなことを言っても国立はやはり必要なのだというような議論を今までしてきたわけですが、これはいつまで持ちこたえられるのか分かりません。関連して、大学の機能的分化も、抽象的・理念的な問題としてではなく、大学が自ら選択するものとして、現実的な問題とせざるを得ない状況に今、すでに差し掛かりつつある。また特に国立大学では、法人化前の国立大学の予算定員配分による人員・予算配分が実態として尊重されてきましたが、それがいつまで持つのか。現実的な必要性から、あるいは政策的に、大きく見直す動きが出てくる可能性がある。

第三に、高等教育政策のあり方と手段が大きくシフトするのではないか。戦後日本の高等教育政策の一つの軸は、国立大学に新しい組織をつくることにあった。新しい分野ができることに応じて研究センターをつくり、新しい講座をつくってきた。これがもはや明らかに限界であり、これ以上組織としては拡大できない。その中から COE とかコンテスト型の試験、GP とか、そういったかたちの手法ができてきたわけですが、これも効率性の観点から言うと実は問題が明らかになっているのではないかと私は思うのです。

そういった意味で組織自体に手をつけると言いますか、創造的破壊というのは言い過ぎかもしれませんが流動化とかネットワーク化とか、そういったことを改めてもう一度考えざるを得なくなってくる、そういったことがもう目前に迫っているのではないか。これはわれわれが今まであまり考えてきたことではないわけでありましてけれども、しかしそういったことがもう不可避な状態になっているのかもしれない。

たとえばアメリカの大学の組織は、そういった意味での流動性を支えるさまざまなメカニズムをもっています。われわれは便利なところでアメリカというのは知っていましたが、かなりそういう本質的なところで実は理解してなかったところが随分あるのではないかと思います。そういった可能性も日本でリアルな問題として出てくる可能性は大きいと思います。

高等教育研究の立場

こうした新しい課題を考えると、高等教育研究の立場自体も問題となってくる。これまでは政策には批判的であっても、大学全体については、むしろ「大学自治」の擁護というのが研究の前提であった。そのうえで、国の高等教育に対する負担が足りないことが、高等教育の問題の根本原因である、という論理もそのまま疑うことはなかった、とっていいのではないかと思います。

しかし高等教育政策は量とか制度を対象とする場合には手段が明確であったとしても、質が問題となった場合に直接の手段は限られている。また高等教育支出の拡大は現実的にはきわめて難しい。むしろ問題は個々の大学がどのように行動するかという点になります。そうすると現在の大学のあり方に対しても新しい視点を持つ必要がある、あるいは今までにない批判のあり方というものが必要になってくるかもしれません。

京都大学で総合人間学部の改組が問題となっているようで、YouTube（ユー・チューブ）でその反対集会というのを見ました。辻説法といって学部の先生が反対の表明をされていました。主張の要点は、大学というのはあくまでも自由なところであって、先生が自由に講義をするのが大学である。しかも学部にはそれぞれの分野で一流の先生がいて、その気になればどの講義もとれる。それから授業はたくさんあればあるほどいい、だから我が学部ではいっぱいよそからの講師に来てもらっている。大体、学部のことは学部が決めるのが原則である。これに対して手を出すのは大学ではない。こういったことです。

この論理は 10 年前くらいまでなら通じたでしょうが、今のご時世ではどうでしょうか。京都大学だからといって入ってきた学生が、何が自分に必要な講義か判断することができるのか。先生は自分の研究分野で優れていれば、すぐに良い授業をもたらすのか。教育内容を学部の人的構成によって決めてよいのか。私にはちょっと疑問に思えてきますし、社会はそのままでは納得しないのではないかと。

あるいは東大の「秋入学」構想についても、一部のマスコミがキャンペーンを張って、評価されているようにみえます。しかし高等教育の専門家からみれば、おおむね、見当違いだという評価ではないでしょうか。

私立大学についても、個々の大学の努力はあるのですが、全体としてみれば改革に対して実質的な抵抗が目立つ。たとえば情報開示については、私立大学団体などが具体論になると後ろ向きの姿勢を示しています。

こうした現状をみると、高等教育研究は、無前提に現在の大学のあり方を前提とするのではなく、大学の現在のあり方を批判の対象にせざるを得ない段階に達しているのではないかと。少なくとも私自身は、そのように強く感じます。

研究の現実的基盤の変化

このように考えると、高等教育研究の視点や姿勢そのものを大きく考え直す必要があるよう

に思います。しかし問題は、上述の環境変化によって、高等教育研究の現実的な基盤自体が変化しているという点です。

前述したように、高等教育研究の制度化の一つの基盤は、高等教育政策であった。政府は直接に高等教育に力をもっていたし、それを背景として、この広島センターもつくり、ほかにもさまざまな大学や専門機関に高等教育研究の組織とポストをつくった。これが高等教育研究のコアをつくった最大の要因であった。

もちろんそれには個々の研究者の努力もありますし、それを中心としてできた学会とか、さまざまな組織が拡大していった影響ということはもちろんありますが、しかし政策が非常に大きな役割を果たしていったことは事実である。ただこれは高等教育の規模全体が拡大する時代でのみ可能であった。端的に言えば国立大学の定員が拡大する環境にあったからできたことです。

しかしそうした環境はもはや失われ、むしろ定員は削減される可能性があります。こうした環境の中で高等教育研究はどのように発展することができるのか。研究課題のシフトと、財政・組織的環境の変化という二つの変化にどう対応するのか。現在の組織のあり方と、研究者の行動をそのままに、新しい課題に対応することはできるのか。これは大きな疑問ではないかと思えます。

制度化の脱構築と広島センターの役割

このようにみると高等教育研究のこれまでの制度化と、あたらしい課題、環境との間に大きなズレが生じていると私は思います。あるいは危機に直面しているといっても良いと思います。これを乗り越えるためには、これまでの制度化で生じたズレというものを直視する。そこから新しいかたちの研究をつくっていくことが必要でしょう。個々の研究組織内でもかなり思い切った工夫をする必要があるのではないかと。そこではやはり個人的な葛藤というもの出てくるのは避けられないのではないかと思います。

では広島大学の研究センターに何を期待するかということです。私はここに7年間お世話になったので、大変なことも非常によく分かりますが、やはり広島センターに対して期待は高いと思います。

何といっても広島センターには歴史がありますし、それから組織や人員も日本の中で最も大きい。こうした歴史的経緯は単に過去のものではなく、革新の能力の基盤をつくっているはずだと思うのです。例えば一つの例はこういった研究集会などを催して、こういったかたちで議論の場を設定してくださる。これは一つのそういった意味のキャパシティの現れだと思うのです。

そのうえでどうセンターに何を期待するべきなのかと考えてみますと、一つは個々の構成員がそれぞれの特定の分野で極めて高い業績を挙げて、それぞれの分野でのリーダーになることでしょう。

二番目はセンターが組織として、新しい社会的課題に応じた研究領域、研究方法、あるいは実践との関連を育てていくことでしょう。これについても詳しくは申しあげる必要はないと思います。

三番目は少し次元が違うかもしれませんが、全国の専門的な高等教育研究組織や研究者の流動的なネットワークをつくって、そのハブになる。例えば若手や中堅研究者などをワークショップとかさまざまなかたちでまとめてゆき、人事のつながりや流動化というものをつくっていく役割を果たすことです。

この三番目の点について特に申し上げたいのは、これまで高等教育研究の核となってきた高等教育研究の専門組織に、さきほど申し上げた、研究活動の制度化の弊害が強く見えるようになってきているのではないかと、という点です。これは非常に深刻な問題です。それをどのようなかたちで解きほぐすのかが、きわめて重要な課題となっていると思います。それは容易なことではない。

現状でも、表面での活況の反面で、高等教育研究に関わる組織が具体的な政策ないし個別大学の課題に役に立たないという批判は決して少なくありません。それは政策当局や大学の管理者の無理解の側面もちろんあります。

しかし同時に高等教育の専門組織にも責任の一端はあります。大学改革を課題とする組織であれば、自身の改革も率先して行う責任も能力もあるはずで。組織をどうやって再生していくのか、新しい問題に対応するような組織にどうやって作り直していくのか。精神論ではなくて、例えば新しい研究、バーチャルな組織をつくるとか、研究者の流動性を高めるとか、様々な方法があるでしょう。

これについてこれ以上は今、申し上げられませんが、少なくとも、自らの組織と研究のあり方自体を見直すことが、あるいは自己革新の覚悟をもつことが、高等教育研究にとってクリティカルな課題だと思います。

自らの身を顧みず、かなり厳しいことを言うことになってしまいました。今日のこれからの議論でご批判をいただきたいと思います。またこれらの点について、センターでもさらに検討していただくことを希望します。そうした意味で、センターは日本の高等教育研究の制度化の契機となったことだけでなく、その再構築の核ともなっていただきたいと思います。勝手なことを申し上げましたけれども、ご清聴ありがとうございました。

行政サイドからの高等教育研究と RIHE への期待

合田 哲雄

(文部科学省高等教育局企画官)

文部科学省の合田でございます。今日はこのような貴重な機会をいただきましたことを心から感謝申し上げます。碩学を前に一事務官としては大変緊張致しておりますけれども、どうぞよろしくお願いいたします。

今、ご紹介いただきましたように 1992 年に旧文部省に入りまして現在 20 年目。大臣官房や初中局における勤務、福岡県教育委員会や NSF (全米科学財団) に出ていた時期を除いて、これまでの役所勤めのほぼ半分の 10 年を高等教育局で勤務しておりました。I 種職員、いわゆるキャリア官僚の人事としてはちょっとイレギュラーなのですけれども、その中でレジュメに書いたような高等教育政策の転換にそれぞれのレベルで当たらせていただきました。

また、これまでの勤務の中で、広島大学高等教育研究開発センターにかかわる本日お集まりの先生方、例えば、東大の大学院生時代は、天野郁夫先生が学部長、金子元久先生がちょうど広島から移られて助教授でいらっしゃいました頃で、多くのことを学ばせていただきました。大学審議会の「21 世紀答申」の形成プロセスにおいては、「大学評価に関する総合的な研究」をお願いいたしました有本章先生に本当にお世話になりました。米澤彰純先生とはその際、フランスとオランダに大学評価に関する調査をご一緒させていただきましたし、そのあと安原義仁先生とイギリスにも参りました。それから今年 2 月まで 1 年間 NSF におりましたときには、ペンステート (ペンシルバニア州立大学) に島一則先生がいらっしゃいまして、島先生と二晩夜通しでさまざまな議論をさせていただいたのは本当に楽しい思い出でございます。山本眞一先生にも二度ワシントン DC にお運びいただきました。先生方に賜りました格別の御芳情に重ねて心から感謝申し上げます。

今日は折角頂戴した機会ですので高等教育に関して私どもが「永田町村」、「霞ヶ関村」において直面している課題を解決し、適切な社会的合意を形成するに当たって、本センターや高等教育研究とどのような連携が可能かということについて私の経験に基づいて率直にお話をさせていただきたいと思っております。碩学を御前にして私の話は「面白くない余興」のようなものでございますので、どうかお聞き捨ていただければと存じております。

レジュメでは「2 高等教育「政策」－成熟社会の知的戦略－」とありますが、最近天野先生に厳しくお叱りをいただいておりますのは、「社会的合意といったって、特に 1998 年の 21 世紀答申以降、そもそも高等教育政策自体が不在、No Policy ではないか」ということでございます。私どもはその御指摘についてはただただ悄然として首を垂れるのみな訳でございます。

けれども、ただ一つ被告人として弁明をするならば、私どものような世代が直面している現状や時代背景を挙げざるを得ません。

我が社には、IDEを媒介に高等教育研究者と深い知的交流を持つ「IDEマフィア」と言われる人たちがおりまして、70歳代で申しますと大崎仁さんや佐藤禎一大使、60歳代では工藤智規局長や清水潔次官。山本眞一先生も昭和47年入省でいらっしゃるのでこの世代だと思います。それから合田局長や常盤審議官が50歳代。現在42歳の私どもは常盤審議官のさらに10年下になります。当然のことですが、それぞれの世代で見える風景は相当異なる。レジュメにございますとおり、大崎さんが入省した1955年以降の主な高等教育政策に関するトピックスを並べてみますと私どもから見ても心躍るラインナップ。先ほど金子先生も仰っておられましたけれども、大学において積極的な取組があれば国として追加投資で支援することができる、そういう文脈で政策を議論し形成することができた時代と申し上げ得ると存じます。しかしながら、国立学校特別会計は1998年からネットで総定員が△（マイナス）になりました。1992年入省の私どもが我が社で物心ついたときにはもうすでに特会（特別会計）はネットで△（マイナス）という時代でございました。例えば1982年、ちょうど佐藤禎一大使などが第一線で活躍していた頃でございますけれども、この時期は大体1,000人削減して2,500人増やす、差し引きで1,500人増えるという今から考えると夢のような時代でした。しかし、法人化直前の2003年度は1,000人削減して300人増加する、つまりネットで700人減。さらに今は、政府全体で政策的に使える約50兆円のうち、半分の25兆円が厚労省（厚生労働省）の予算。それが毎年1兆円増えていくので、25年経ったら霞ヶ関には厚労省だけになるという笑えない冗談もある訳でございますが、他方、文科省予算は5.6兆円。初中教育が2.3兆円、高等教育が2兆円、それから科学技術が1兆円、その他が0.3兆円。「鰐の口」と言われる、支出は増えるにもかかわらず税収は減るため、その差を埋める借金はあたかも鰐が口を大きく開けているかのように増えるという国家財政全体の構造の中で、5.6兆円の意味が重くなっている。高等教育に対する投資をさらに「生き金」するための構想を構築する必要に迫られている。

このような構想を立てるに当たっては、永田町村や霞が関村のメインプレイヤーがどのようなメタレベルのストーリー、流れを形成しようとしているかが一つの重要なポイントとなります。例えば、1999年の経済戦略会議。あまり知られていませんけれども、通産省の唱える産業の構造的変化としての知識社会論、竹中平蔵教授のような新自由主義、それから財政規律論を主張する大蔵省、この三者が手を組んでその後の構造改革の仕込みを行った会議と言ってもよいと思います。知識社会の中で大学は重要な役割を果たすことが求められるというアクセルと少子高齢社会だから無い袖振れないというブレーキ。「金をかけずに、頑張ってくれ」という虫のいい話とどう向き合うか。さらに、「国民主権、情報公開、プリンシパル・エージェント理論」と書きましたが、要するに大学人や官僚も含めたプロフェッション（profession）不遇の時代において、どう価値創造を行うか。ホフスタッターは『アメリカの反知性主義』を著しましたが、我が国は要素技術信仰（とそれと対になった清貧のノーベル賞受賞者信仰）が強い反

面、新しい価値を生み出す総合化・事業化のための知性が重視されないという意味で「非知性主義」とも言うべき雰囲気があると思います。その中で、大学の知的なプレゼンスをどう再構築するか。このような構造を前提にしながら、分かりやすいロジックとエビデンスを提示し、国民の理解と支持を常にとりつけながら、高等教育への公財政投資量の維持とそれを支えるビジョン形成を同時に行う必要がある。投資量の維持とビジョン形成の二正面作戦、先ほど金子先生がまさに仰ったとおりで、そういう大変厳しい戦いを強いられているという現状は、天野先生の No Policy との厳しい御指摘に対する言い訳にはなりませんけれども、看過できない事実でございます。以下、いくつかの例を挙げて御説明申し上げます。

自民党・麻生政権における最後の「骨太 2009」。このときは与謝野馨大臣、厚労省や財務省が組んで、社会保障と税の一体改革という大きな構想を打ち出すための「安心社会実現会議」を立ち上げました。シナリオを書かれた厚労省の香取審議官の構想力に圧倒されたことを思い出します。当初、彼らの「安心社会」の構想には教育や人的資本という観点は含まれていなかったのですが、同会議の座長の北海道大学の宮本太郎先生、肝炎訴訟の原告でいらした山口美智子さん、イスラム学の山内昌之先生などがヒューマンリソースの重要性を指摘なさって、個人の能力の伸長という観点から、幼児教育の充実、高校生や大学生への支援などが一つのポイントとして盛り込まれる結果となりました。一般論として政策形成においては、シングルイシュー（single issue）を持ち出す様々なアクターの意見をインテグレート（integrate）しながら全体をまとめる権力と能力を誰が担うかが極めて重要になってまいります。特に永田町や霞ヶ関の意思決定プロセスは原則全会一致であることが多いので、ともすれば「誰も反対はしないけれども誰も満足しない案」になりがちなところを、政策的な価値が創出されるようにどうインテグレートするかが腕の見せ所。麻生政権の「安心社会実現会議」においては、財務省と厚労省のアライアンスという安定した土俵の上で、宮本太郎先生がライターとして全一卷レポートをまとめるという形でインテグレート機能が働いたのではないかなと思っております。このような政策形成プロセスの中で、思い出深い資料やデータが、レジュメに示したものでございまして、例えば、金子先生にお作りいただいた「高卒後の予定進路と親の年収別」。これは当時、経済財政諮問会議の民間議員でいらした新日鉄の三村会長が資料として経済財政諮問会議に示すように強く仰り、実際にこのデータが提示されますと居並ぶ参加議員が息をのんだと聞きました。政策形成においてインパクトのあるデータとは、常識を覆すような認識とのギャップがあるデータか、みんなが何となくぼんやりと思っていたことが数字として明確に現れているデータ。このデータは後者だったと申せましょう。そして、そのデータとセットとなって社会を動かすアイデア、例えば千葉大学の広井良典先生の「人生前半の社会保障」ですとか宮本太郎先生の「翼の社会保障」が大きな説得力を持った。他方で、当時大阪大学の吉川徹先生は、「学歴分断社会」論、要するに高卒の親は子どもの大学進学に大卒の親ほど真剣にならないので、進学格差は経済的背景のみが原因とは言えないと仰っておられましたが、当時の雰囲気としては人生前半の社会保障の方が「なるほど」と言われるという状況にございました。

民主党政権ではどうか。民主党政権における教育政策の形成にとって非常に特徴的なことは鈴木寛副大臣による2年間にわたる「鈴木文政」の中で、鈴木副大臣を中心とした「副大臣官房」ともいべき政策ネットワークができていたことであります。鈴木副大臣は慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスで助教授をされておられたので、その時の弟子で現在社会的起業をしている方々と私ども30歳代、40歳代クラスの職員が議論したり熟議を重ねたりすることができました。鈴木副大臣が、伊吹文明大臣などと同様に、シングルイシューを越えて、かなりトータルに物事を把握し議論を展開される方だからできた政策形成スタイルだと思います。当然のことですが、民主党政権においても高等教育に対する公財政投資の総量の維持については大変苦勞しました。「コンクリートから人へ」と民主党は言いましたけれども、その実は先ほど申し上げましたように社会保障との戦い、「人と人の争い」でございまして、むしろシビア。私自身、事業仕分けや政策コンテストの省内とりまとめの担当で、夢にまで蓮舫議員が出てこられるという日々もございました。そのときには作成いたしましたのがレジュメでお示している資料。ちょっと見づらくて恐縮なのですが、鈴木副大臣との議論の中で「知識基盤社会における教育投資の効果」についてまとめたものです。どんな切り口からでも教育投資の必要性や効果を説明できるようにしておく。このように我が国の社会経済の構造的な改革のためには高等教育への投資が不可欠であるとの主張を重ねる中で、まだまだ足りないとお叱りを受けるかもしれませんが、いわゆる大学関連主要経費（国私立大学への基盤的経費、国公私立大学向けの競争的経費、科学研究費補助金等）はV字回復しました。では、ビジョンの方はどうか。金子先生からもお話がございましたけれども、「高等教育の量と質」について、高等教育と社会（職業）、初中教育との円滑な接続、高等教育の国際通用性といった観点から鈴木文政の中で議論が重ねられた。田中真紀子大臣の提起は別にいたしましても、産業構造の変化の中でこれから伸びる産業分野は高等教育修了者の吸収力が高いことを前提にした2020年の学歴別就業構造の推計や高等教育の規模に関する国際比較などを踏まえると、我が国の高等教育の規模は決して過大ではない。これが8月中教審（中央教育審議会）答申が我が国固有の成熟社会モデルにおいて「現在の大学進学率等の水準が過剰であるという立場をとらない」という結論を出した一つの背景になっていると思います。この部分につきましては、大学分科会委員でもいらっしゃる小林雅之先生に「ここまで書いて大丈夫か」と御心配いただいたのですけれども、社会的な議論の一つの大きな論点であることは小林先生仰るとおりだと思います。

では次に高等教育の「質」についてどう考えるか。先ほど金子先生も仰った点でございます。これまで文科省や中教審は未来社会において求められる人材像を提示することを注意深く避けてきた訳ですが、成熟社会における価値創造という我が国の成長と公正の両立に不可欠な喫緊の課題に取り組むことが求められる中、ある程度焦点化する必要がある。例えば、国内外の需要を掘り起こすことができるイノベーションをチームで支える人材、我が国で生み出した価値を海外において展開できる人材、それから少子高齢社会という我が国が世界に先んじて経験している社会構造の変化の中で求められている、世代や立場を超えてコミュニケーションできる

人材。このような人材像を社会と学校の双方が共有することが必要ではないか。学校教育においては、初等中等教育から高等教育にかけて、言わば「K-16」というパースペクティブで、これらの人材像を前提にしながら未来社会の形成に寄与する力を育てていくことが求められているのではないかと。現在、義務教育においては、発達の段階に応じて論理的思考力や批判的思考力といった汎用的能力をステップバイステップで育成する体系が形成されつつある。例えば、2008年の学習指導要領改訂に対応した国語教科書の内容は従前から随分変わってきており、新美南吉の「ごんぎつね」を読んで登場人物の心情に寄り添ってクラス全員で泣くだけではなく、国語教育において論理的に考える技法として「報告・記録」、「説明」、「批評」といった言語活動を徹底して行い、そこで習得した表現技法を社会科における社会見学のリポートや理科での実験・観察レポートの作成で実践、活用するといった学習活動が行われている。このような義務教育で培われた汎用的能力の基礎の上に、先程申し上げた未来社会で求められる人材のポートフォリオを参考にしながら、高校・大学の7年間の学びの質を転換することが今どうしても必要である。そのために、組織や形式ではなくプログラムや成果に着目して学校教育全体を見直す、学校教育をプロセス管理からパフォーマンス管理へと発想を変えていくというのが鈴木文政における議論の一つの着地点であり、8月の中教審答申やその後の高大接続特別部会の議論の基調でもあると申し上げていいのではないかと存じております。

このような観点は、7月に出た民主党大学改革ワーキングチームの基本構想でも打ち出されておりますが、他方で、先日まとめられました自民党の教育再生実行本部の中間まとめとも共通しています。例えば、民主党の鈴木寛副大臣は我が国の成長と公正、社会的なダイバーシティ（diversity）という観点から、自民党の下村博文議員はむしろ大学力は国力そのものという観点から、それぞれ高等教育の質・量両面にわたる充実が大事だと仰っておられて、単純に大学が多過ぎるというような議論とは少し視点が異なるのではないかと思います。自民党の教育政策の責任者と民主党の教育政策の責任者、例えば下村先生と鈴木先生がしっかりとコミュニケーションを図ることは、政党政治における教育政策の形成過程の成熟という観点から大変興味深いと個人的に感じております。

私が担当している国立大学については、現在「ミッションの再定義」を始点とする機能強化に取り組んでいます。先ほどまさに金子先生が仰ったように、このミッション再定義は、各大学・学部の特色や強み、社会的役割を明確化するとともに、国立大学政策として、学部と大学院のバランスをどうするのか、国際的な通用性をどう確保していくのか、理工系、生命系、これらを軸にした総合・新領域系をどう強化するのかのビジョンを示さなくてはならない。特に、工学系は、研究については農学、医学、歯学や薬学などと結びついてこれからのイノベーションの核になると思いますし、教育については工学的な、課題解決的・設計科学的思考を持った人材の育成も極めて重要ですので、その活性化を図る必要があると思っておりますが、他方で例えば地方国立大学の工学部は現在入学者選抜で大変苦戦をしている。ある学長先生は法学部や文学部の科学的なセンスのいい学生さんはリメディアルをしてでも工学部に転学部させた

いと仰っておられました。設計科学的な思考ができる人材をどう育成するかは高大接続の一つの重要なポイントとして考えなければならないと思っております。それから「機能別分化」。自民党はその公約において、リサーチ・ユニバーシティの総特区化、規制撤廃を訴えておられますが、こういった観点も踏まえて機能別分化をどう考えていくのか。それから、「K-16」という観点からの教員養成課程の機能強化。これについては、潮木守一先生が各都道府県の教員需要と教員養成課程の規模について研究なさっておられるにもかかわらず、今でも各教員養成大学・学部の先生方は団塊の世代のリタイアで教員需要は「10年間は大丈夫です」とおっしゃる。しかし、15年後、20年後には学齢人口の減少で教員需要は確実に減少しますので、このことを前提にこの際教員養成課程の機能強化を図ることが必要だと存じておりますし、機能強化に当たっては、先ほど申し上げましたように、設計科学的思考の育成という観点から工学部などにも教員養成に積極的に関わっていただくような仕組みもつくる必要があると思っております。それから先ほど金子先生が仰った教育研究組織の再編成。法人化後、残念ながら教育研究組織を再編成しようというモメンタムは下がっているとの指摘もあります。分野や部局に横串を通してながら教育研究の活性化の観点から組織の再編成をどう促すか、そのための全学的なビジョンをどうサポートしていくのかという議論も大事だと思います。それから、人文・社会科学系の在り方。国立大学の人社系の存在意義については、国際的な情報発信と対話などいくつかの横軸を通して説明できるようにしなければならないと思っております。

国立大学のミッション再定義に関連して現在、私どもの局長や常盤審議官がお一人お一人の国立大学の学長にお会いさせていただいておりますが、多くの学長が様々な構想をお持ちだということを実感しています。それをどう高等教育政策の中で形にしていくのがこれからの重要なポイントだと思いますが、天野先生には「そんなことを言ったら現在の高等教育局、高等教育行政には政策を担う力があるのか」というお叱りを受けようかと存じます。レジユメの「3 高等教育「行政」 一劣化か再生か一」に移りたいと思います。天野先生の御指摘はある程度その通りでありまして、やはり国立学校特別会計がなくなったことのアドバンテージの喪失というのは小さくないと思います。法人化前の国立学校特別会計制度においては、どんな組織改組でも、助手の定員を教授に振り替えるにしても文科省に御相談をいただくという仕組みで、これは課題も多かったのですが、他方で、全国の国立大学の改革意欲をお持ちの先生方と文科省が恒常的にお付き合いすることができた。石弘光先生や佐藤幸治先生といったポリシーメーカーとの関係は、行政改革会議において我が社が「ベールをかぶった美女」などと言われる背景になっていた訳ですが、そのようなネットワークが法人化後、弱くなっているのではないかと。また、特別会計時代は、13万にも及ぶ国家公務員定数と予算を擁する国立大学について、毎年、大蔵省主計局と行政管理庁（総務庁）行政管理局に一つ一つの改組等を説明して理解を得なければならなかった。これは大変しんどいことではあったのですが、ただ、見方を変えれば、これらのいわゆる制度官庁の担当者と国立大学の存在意義と現状についての共通認識を持つ場にもなっていた。私も若い頃、大日本育英会を作ったのは主計局におられた大平正芳

主査、国立学校特別会計制度を創設したのは相澤英之主計官だったとよく聞かされました。しかし、法人化後はこのような機会も少なくなっている。さらに、13万の定員の中で事務職員が大体2万人なのですが、その中で極めて優秀な方を本省にベテラン職員として招くことができた。「大学官僚」、「学術官僚」はこの人材のプールの中から輩出されてきた。このパイプが機能しなくなっている。「大学審議会」という仕組みが大きく変わったとにも留意が必要でしょう。

アドバンテージの喪失に加え、文科省自体もかなりいろんな問題を抱えておりまして、一つは「安保理」的な構造。初中局、高等局及び研究三局をインテグレートする機能が弱い。それから、「霞ヶ関村の情報過疎地」。2年ほど官房会計課に勤務し連日主計官僚とともに仕事をしていたものですから特に強く感じるのですが、内弁慶、夜朗自大、正論官庁、逆「富士山」、かつて大達文部大臣が仰った「文部官僚という官僚はいない」ではありませんが、内向きな傾向は否定できない。霞ヶ関村で、イリオモテヤマネコみたいに「文科省の方と初めてお会いしました」などと揶揄される。政府全体のインテグレート機能、例えば官邸を中心とした政策ネットワークから距離があるとか、財務官僚とか経産官僚などの政策判断の相場観から距離がある。つまり政府全体のアジェンダセッティングに参画する機能の弱さがありまして、その背景の一つには、非常に真面目で堅い分野を所掌しているという文科省の担当分野の特異性もあると思います。このような観点から、官邸に臨時教育審議会や教育改革国民会議、教育再生会議といった組織が置かれることには意味があると申し上げていいのではないかと存じます。他方、文科省の職員の人材養成についてもいろいろ課題がある。「五つのフィールド」—本省、他省庁・自治体、国際経験、学位取得のための学修、そして現場—（この現場については、現在の高等教育企画課の浅田課長は3年間品川区立大崎中学校の校長をしており、手前味噌ですがこのような経験を持つ者が高等教育政策の総括をしていることは大変意義があると思っております）と「五種競技」—予算、法令、税制、政策金融、それから機構・定員といった政策手段—、この両者をどう組み合わせるかという観点から見て、バランスが悪い。

例えば旧文部のキャリアはあまり予算関連業務をやらないのですが、このことが構想力や実行力の欠如の一つの原因になっているし、若い頃に、ちょうど研究者で言えば学位論文をお書きになるような時期に、官僚として「修羅場経験」をしていないとその後の成長に結びつかないというのはどの組織でも同じではないでしょうか。さらに、「筋の通った教育行政」、原理・原則を大切にすると政治家と真正面から向き合うタイプとのバランスと連携が悪いといったことも、放送大学の小川正人先生が「閉鎖的な政策共同体」と仰る背景になっているのではないかと感じております。

では、希望はないのか。レジュメで申しますと「4 高等教育政策に必要なもの」でございます。「高等教育政策を担う人材」というところでは、人材の確保と活用のシステムを変える必要がある。大学とのスタッフの交流については、例えば、秋田県庁職員として国際教養大学を立ち上げた佐藤邦明補佐は我が社に移籍していただき、現在、高等教育の国際化の最前線に立っていますが、かつてのように若いころに国立大学の事務局から文科省にトランスファーして

一人前になっていくというシステムではなく、回転ドア方式で人材を活用していく必要があると思っています。さらに、国立大学財務・経営センターの玉上晃理事といったこれまで国立大学政策をになってきたベテラン職員の方々にお願いして、人材育成のための「私塾」のようなもの作っていくと同時に、経済官庁の若手が受ける「経済理論研修」の教育版のような仕組みも必要。これらには高等教育研究者のお力添えが必要です。それから「ネットワーク」。インフォーマルにもフォーマルにもあらゆる分野にネットワークを広げていく必要がありますし、金子先生が常に仰っておられるように、意識して大学支援組織のようなバッファーを形成しなければならないと思っています。また、「クロスチェックの仕組み」と書きましたけれども、国立学校特別会計時代の大蔵省主計局や行政管理庁行政管理局によるクロスチェックは、文科省の高等教育行政を鍛え、高等教育政策のレリバンスを高める効果もあった。そうであるならば、本センターを含めた高等教育研究者やビジネスも含めた様々な分野の方々などのプレーンを得て、外の視点から、どういうロジックとエビデンスで高等教育政策を形成するのかチェックしていただくような仕組みも重要ではないかと考えています。

このような仕掛けによって、文科省は、大学と社会のバッファーの一つとして、社会と大学の双方の状況を正確に認識した上で、変化する社会経済・政治状況の中で大学への投資の最大化と自主的・自律的な機能強化を図るための改革サイクルを支える構想力と実行力を向上させることができる。そのような潜在力は、特に未来社会を担う我が社の2,30歳代の若手にはあるのではないかと勝手ながら思っています。

時折、文科省は研究者の先生方に「こういうデータはないか」とか「こういう外国調査はないか」とかとお聞きすることがあります。そういう際には大体、修羅場にあることが多いのでいろいろご迷惑をおかけして申し訳ないのですが、このように時々刻々変化する必要な情報が得られないことの責任の大半は行政にあると思っています。先ほど高等教育の「量」についてお話しましたが、例えばジョージタウン大学（Georgetown University）が行っている全米の産業構造・就業構造の将来予測は、ハーバード大学のThe Pathway to Prosperityというオバマ政権のCollege for All政策のもととなった報告書の基礎データになっていて、こういうデータがあったらいいなと思うことはありました。企業や官庁における幹部の人文・社会科学系の学位の取得状況といったデータも同様です。これらは大学が多過ぎるかどうかや我が国の大学、特に国立大学における人文・社会科学系の意義について政策判断する上で必要なデータになると思いますが、このようなデータは私ども行政の構想力があってこそ意味を持つものです。このことを、これまでの本センターにおける議論と関連付けて考えますと、「あまりに変化が早い高等教育の現状を相対化するためのツールとしての歴史研究」ですとか、「現在が過去に規定されているという観点からの歴史研究」あるいは「メガトレンドを把握すること、『ナタとメス』』といった御指摘は私にとって非常に魅力的に感じます。その際には是非お願いしたいのは、完全に外的視点に立つのではなく、メタレベルのストーリーを構想し、時代を先取りするという観点から議論していただきたいということ。政治家や経済財政諮問会議の民間議員など

のポリシーメーカーが多くの情報に接するなかで感じている相場観に言葉を与えつつ新しいストーリーを形成する。このメタレベルのストーリー、「ナタとメス」ということであれば「ナタ」のほうだと思えるのですが、これが大変重要なのではないかと思っています。メガトレンドの影響とか、それから予期せぬ陥穽（かんせい）といったような外部環境、それから我が社の怠惰・無関心・愛情不足といったような内部事情などの悪影響を最小化しながら、財政削減圧力に抗しつつ、知識社会における大学の役割について社会的な合意を形成し、それに向けた機能強化を図るということはなかなか困難なのですが、でもその困難に向かい合うには次から次へと様々なアジェンダセッティングをして仕掛けていかないといけない。そのための知的なリソースとしての役割というのを私としては本センターに期待を申し上げます。

レジュメの「5 おわりに」に移ります。政策形成にインパクトを与える資料やデータは比較的シンプルなものが多い。ただ、それを支えるアイデアや知識というのは骨太でさまざまな状況の変化に対応できることが求められている。しかも厚労省の予算を削ってでも高等教育投資を増加させるためには、そのためのロジック、ストーリーというものを大学の内と外で共有した上で、ガバナンス改革も含めた機能強化を図りながら投資が「生き金」であることを示し続ける必要があると思います。先ほど申し上げましたように今回のミッションの再定義では、そのことを国立大学が深刻に受け止めて教育研究組織の再編成につなげる必要がある。そのために私どもは補助金を活用して、若手人材の確保や人材の新陳代謝を図るという仕組みを構築しなくてはと考えております。このような動きを社会に積極的に情報発信していく。各大学の現状に無知な「司令塔」でも、各大学の現状をすべて肯定するのでもなくて、社会システムの中での大学の役割の最大化のために機能するバッファーを厚くすることができるかどうかは、関係するセクターにおいて高等教育に対する愛情と知識、アイデアと構想力を持った人材を増やし、これらの人材を知的に刺激しながら活用することに依存している。「愛情」と書きますとエモーショナルに聞こえるかも知れませんが、私に高等教育のイロハを教えてくれた我が社のベテラン職員も、それから過日本当に残念なことですがお亡くなりになりました朝日新聞の山上浩二郎さんも、大学に対する愛情に溢れておられました。今の高等教育局の職員に欠けているのはこれではないかとすら最近自省を込めて感じています。

本センターを始め全国の高等教育に関するセンター、あるいは全国の高等教育研究者のネットワークには、大学自身がアジェンダセッティングをし、社会変化のエンジンという能動的な役割を果たすことを支援する、言わば参謀的な機能が求められると思っています。上智大学の上山隆大先生は、これからの大学は自らの役割や未来社会の有り様を自らの言葉で語る必要があると仰っていますけれども、それを支援する機能。日本経済新聞の横山晋一郎編集委員は、文科省発のネタではなく、東大の秋入学や早稲田大学の将来構想といった大学発の構想やアイデアをしっかりと取材したいと仰っていました。私ども文科省が構想力を鍛え、高める。バッファーの機能を厚くする。さらに大学のアジェンダセッティングの力を強化する。私どもと大学支援組織、大学の三者の相互作用という構造の中で、本センターや高等教育研究の先生方の

果たす役割は非常に大きいと思う次第でございます。

最後まで大変勝手なことを申し上げましたけれども、私のご説明は以上でございます。御清聴いただきありがとうございました。

今後の高等教育研究とOBからのRIHEへの期待

有本 章
(くらしき作陽大学)

ご紹介にあずかりました有本でございます、よろしく申し上げます。本日はRIHEの40周年ということで非常にめでたく、心から祝福します。先ほどの合田先生のお話ではありませんが、私が大学に愛情を持っているかと言いますと、大学入学の1960年から今年の2012年までの52年間大学にずっと関係させていただいておりますから、愛情を持たざるを得ない構造になっております。国立が46年、私立が6年で、両方から見ておりますと国立のほうが恵まれ私立のほうが非常に厳しく、603の私立大学の中にはかなり厳しい大学があるという実感からしますと、目線をどこに置くかで高等教育や高等教育研究も違ってくるとの複雑な気持ちになります。

今日のテーマは与えられたテーマでして、私が選択をしたのではありません、ということでお話をさせていただきます。私がセンター長の時にいろいろありました。先ほども統計数字が出ておりましたけれども、センター等が急増した時期がありました時に当センターが生き残る方法としては、他のセンター等がないオンリー・ワンのテーマをやるべきだとの危機感を持ったことがございます。その点、今日のテーマは40周年ですし、他大学に比べてオンリー・ワンの意味を持ちますし、その間に積み重ねてきた独自性があると思います。

それからこういったOBにチャンスを与え難うございます。老眼が進行している世代にも関わりを持たせたいとの思いやりで呼んでいただいたのではないかなと思います。金子先生も実はOBなのですけれども、OBも老年、壯年、中年と、いろいろな世代がございます。

それでは、与えられたテーマをいかに読むかをちょっと考えましたので、そのことから始めさせていただきます。

与えられたテーマの意味は何か

(1) 研究員集会全体のテーマ「高等教育研究の未来を考える～RIHEへの期待と今後のあり方」には、次のような問が生じます。①高等教育研究の現在よりも未来へ焦点を置いているか。その場合、未来に焦点を置くには、現在までの過去の研究を踏まえることを示唆しているか。②RIHEの今後のあり方へ期待することに焦点を置いているか。その場合、未来へ焦点を合わせることは、現在までの活動を踏まえることを示唆しているか。

私へ与えられたテーマ「今後の高等教育研究とOBからのRIHEへの期待」については次の

ような問が生じます。①高等教育研究の現在よりも未来へ焦点を置いているか。その場合、未来へ焦点を置くことは、現在までの総括の必要性を示唆しているか。②OBからRIHEの高等教育研究の未来へ期待することに焦点を置いているか。その場合、未来へ焦点を置くことは、現在までの研究を総括することを示唆しているか。③OBとは何を期待されるのであろうか。

(2) 今後の高等教育研究とOBからのRIHEへの期待

「今後の高等教育研究とは何か」には、1. 過去から現在までの高等教育研究、2. 今後の高等教育研究、が考えられ、さらに高等教育研究には、いくつかの分析視点が存在すると思われる。例えば、次の6点が考えられます。

1. 高等教育研究とは何か（「高等教育」とは何か？）：高等教育研究という場合に、そもそも「高等教育」とは何かという疑問が生じる。少なくとも大学と高等教育とは同じなのか、異なるのか？
2. 高等教育研究の歴史（制度化と展開）：高等教育研究は何時制度化されて、発展の緒につき、どのように展開されてきたのか？高等教育に大学を含むならば、大学の歴史とともに高等教育研究の歴史は開始されたのか？
3. 高等教育研究の方法（種々の方法論：社会学，歴史学，比較学など）：研究には方法があるはずであるが、社会学，歴史学，比較学などどのような方法があるのか？
4. 高等教育研究の対象領域（「高等教育」と大学，中等後教育，第3の教育（1の（1）参照）との違い。）：高等教育の何を研究するのか，大学，中等後教育，第3の教育を対象にするのか，さらに対象領域にはどのようなものがあるのか？
5. 高等教育の理念，構造，条件，機能：高等教育の内容にアプローチすると，その理念，構造，条件，機能などは，どのような状態になっているのか？また，それらをどのように研究するのか？
6. 高等教育の領域：5と関係するが，高等教育研究には，高等教育の領域を設定して，個々の領域を研究するのであるから，高等教育の領域とは何かが問われる。例えばそれは，理念，制度，政策，財政，経営，内容，方法，などである。さらには，教員，学生，職員，FD，SD，などである。最近の大学教育改革に焦点を合わせると，教授－学修を基軸にさまざまな領域が識別できるに違いない。例えば次のものである。シラバス，オフィスアワー，GPA，CAP，厳格な成績評価，ルーブリック，アクティブラーニング [授業内でのチームワーク，ディスカッション，ディベートなど。教室外でのインターン，サービ斯拉ーニング，スタディアブロードなど]，ラーニング・ポートフォリオ，ティーチング・ポートフォリオ，モニター制，単位制，自己点検評価，認証評価，など。

こうして，高等教育研究の領域は次第に分化し，タコツボ化し，専門化しつつあることが分かりますし，他方，それを統合してトータルに総合していく側面の両方が現在生じているのではないかと考えられます。

1. 高等教育研究の制度化

(1) 高等教育の内容－高等教育と大学

先に指摘したことを踏まえて高等教育研究を云々する場合、高等教育と大学の関係が問われることとなりますが、通常、三つの分類が可能です。すなわち、第1段階の教育＝primary education, 第2段階の教育＝secondary education, 第3段階の教育＝tertiary education, です。最後の第3段階の教育は、次のような内容を備えています。すなわち、この段階は一般には中等教育修了者を対象とした教育段階（英国では further education, 米国では higher education）を指しており、内容的には長期＝大学, 大学院, 短期＝短期大学, 専門学校, などに区別されるし、さらにこの段階は広義には中等後教育 post-secondary education を指すとみなされます。

こうした分類に照らしてみると、第1段階, 第2段階の教育に対して、第3段階の教育の中で高等教育 higher education（通常、学部、大学院を含む）は、大学と密接に関係することが分かります。大学とほぼ同等の概念である高等教育は、厳密には大学を包括する概念であって、先行した大学概念を含めた高等教育の概念が登場しました。換言すれば、大学は最も伝統ある高等教育であり、高等教育を大学中心に考える場合には高等教育研究史とは大学研究史となることが理解できるでしょう。

大学に焦点を合わせると、大学の発展は主として第1の波, 第2の波, 第3の波の3つの段階に区分できます。

第1の波の時代は農業社会あるいは農耕社会の段階に発展した大学であり、通常は中世大学（教育+学習）を意味し、そこでの機能は教員の教育と学生の学習が中心を占めました。

第2の波の時代は産業社会あるいは工業社会の段階に発展した大学であり、19世紀以後に登場した近代大学（研究+教育+学習+サービス）に該当し、そこでの機能は研究が制度化されて教育との両立や競合の時代を迎えるが、学生の学習は依然として中心を占めるのに加え、教員のサービスや管理運営の機能も登場します。

最後に第3の波の時代は20世紀後半からの知識社会の段階に発展する大学に該当するので、現在から未来にかけて明確になる未来大学（研究+教育+学修+サービス）を意味し、そこでの機能は研究, 教育, サービスなどと共に、大学がユニバーサル化時代に入ることから、学生の学習 learning が一段と強調され、学修 study として見直され、改鑄される時代へと突入すると言えでしょう。従来の教育の時代に主役であった教員から、学生へと比重が移行する時代へ向かうとみなされます。

なお（注）において指摘しているように（参照：大学 Universitas 大学（組合：源流はヨーロッパ）、高等教育 Higher education（源流は米国）、学部 Faculty（源流はヨーロッパ）、大学院 Graduate school（源流は米国）、中世大学から発展の著についた大学は学問の同業者組合 Universitas から出発したし、学部 Faculty の概念とともに、そもそもの源流はヨーロッパに

あります。中世大学以来発展した学部に対して、近代大学を制度化する過程において、学部の上に大学院を発明したのは、米国であることも歴史的には興味深い。大学の源流がヨーロッパにあるのに対して、高等教育の源流は米国にあり、大学のみならず短期大学などを含めた高等教育という概念が導入されたことが分かります。

(2) 高等教育研究の歴史

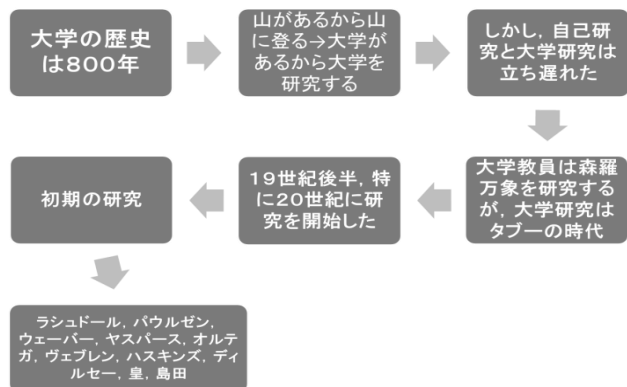
大学の歴史を 12 世紀に誕生した中世大学から今日の近代大学まで辿ると、その間に約 800 年の年輪を刻んでいることが分かります。クラーク・カーが指摘したように、世界広しといえども、これだけの歴史を持つ制度はざらには存在しないのですから、大学制度の伝統と重みは注目に値します。

図表 1 に示したように、「山があるから山に登る」という謂いからすれば、「大学があるから大学を研究する」と言えるのですが、大学の歴史が長いにもかかわらず、大学研究が登場するのは 19 世紀後半に至ってからの過ぎません。大学教員は森羅万象を研究しながらも、大学研究はタブーの時代が長く続き、自分自身や自

分の大学を研究しない風土が醸成されてきました。私が大学問題調査室の助手をしていた頃は、高等教育研究をやる人はほとんどなく、変人がやるとみられていました。現在は学会員も増え、それで飯を食うブームの時代になった観があります。初期の研究は、ラシュドール、ウェーバー、パウルゼン、ヤスパース、オルテガ、ヴェブレン、ハスキンス、皇至道、島田雄二郎、などです。次に紹介しているように、日本では「大学の起源」などの翻訳によって概して 1960 年代から端緒が切られた経緯があります。

Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 1895 (横尾壮英訳『大学の起源』上・中・下, 東洋館, 1967 年) / F. Paulsen, *Die deutsche Universitäten und das Universitätsstudium*, 1902 / M. Weber, *Wissenschaft als Beruf*, 1919 (尾高邦雄訳『職業としての学問』1936, 岩波書店) / T. Veblen, *The Higher Learning in America*, 1918. / C.Haskins, *The Rise of Universities*, 1923. (青木・三浦訳『大学の起源』法律文化社, 1970 年) / J. Ortega y Gasset, *Mision de la Universidad*, 1930 (井上正訳『大学の使命』玉川大学出版部 1996 年, 再刊) / S.d' Irsay, *Histoire des universités française et étrangères de origines a nos jours*. 1933. (池端訳『大学史』I II, 東洋館, 1988 年) / K.Jaspers, *Die Idee der Universitat*, 1946. (森昭訳『大学の理念』理想社, 1995 年)

図表 1 高等教育研究の歴史



(3) 高等教育研究者—世界と日本

図表2では、世界と日本の高等教育研究者を列挙しております。これは管見による学者の概略であり、恐らく偏見と予断でもって主たる研究者を掲載しており重要な人々が抜けているかもしれません。概して私と同世代以上に照準しているため、若手が割愛されています。日本の下線を引いた研究者は概ね教育社会学者です。ちなみに、私は恩師の新堀通也先生から教育社会学と高等教育論の手ほどきを受けました。

また、バートン・クラークの主宰

図表2 高等教育研究者—世界と日本

する Yale Higher Education Working Group (YHEWG) に 1976-78 年に客員研究員として滞在した筆者にとって彼は「意味ある他者」の重要な役割を占めてきました。その主著を掲載してみると次のようになります。

Adult Education in Transition (1956), *The Open door College* (1960), *Educating the Expert Society* (1962), *The Distinctive College* (1970), *Academic Power in Italy* (1977), *The Higher Education System* (1983), 「高等教育システム」, *The Academic Life* (1987), *Places for Inquiry* (1995), 「大学院教育の国際比較」, *Creating Entrepreneurial Universities* (1998), *Sustaining Change in Universities* (2004), *On Higher Education: Selected Writings 1956-2006* (2008)

クラーク教授は、筆者が大学に入学した 1960 年頃から最近まで半世紀以上に亘って、高等教育研究を牽引した研究者であり、高等教育研究の制度化が軌道にのる過去半世紀を通じて世界的なリーダーの役割を担った学者の一人であったとみなされる。彼が 1970 年代に主宰した YHERG は世界の高等教育研究のメッカを形成していましたし、ロジャー・ガイガー、ダニエル・レヴィーなどの優秀な若手がポストドクとして滞在していました。そこでの雰囲気的一端は、『大学人の社会学』(1981年)に書いたとおりです。天野郁夫先生は前年に客員研究員として滞在されていたので、すれ違いになったのでありますが、私は 1976~78 年に客員研究員として滞在し、1977年の著書 *Academic Power in Italy* は、ちょうど出版されたばかりでした。扉にサインをした新刊を頂戴しました。帰国して、1983 と 1995 年の著作を「高等教育システム」と「大学院教育の国際比較」として翻訳する機会に浴しました。何れの本も、知識論を基軸にして「学問の府」との関係において大学に注目した高等教育研究であるところに特徴が見出されます。

国別	英	独	仏	米	その他	日
研究者名	ハステイン グス・ラシュ ドール、エ リック・ア シュビー、 ハロルド・ パーキン、 ギャレス・ ウィリアム ズ、ピー ター・スコ ット、モー リス・コー ガン、オリ バー・フ ルトン、ト ニー・ ベッサー、 メリー・ヘ ンケル	マックス・ ウェーバー、 パウルゼ ン、カー ル・ヤス パーズ、エ ドゥアルト・ シュブラン ガー、ウル リッヒ・タイ ヒラー、ユ ルゲン・エ ンゲルス	ステファ ン・ティル セー、ピ エール・ブ ルデュー、 ガイ・ニー ヴ、クリス ティエーネ ミツシュラ ン	ソースティン・ ヴェブレン、 チャールズ・ハ スキンス、ロー レンス・ウェイ ジー、ローガン・ ウィルソン、ロ バート・マートン、 クラーク・カー、 バートン・クラ ーク、エドワード・ シルズ、マーチ ント・ロウ、フィ リップ・アルト バック、ウィリア ム・カミングス、 アレクサン ダー・アスティン、 ロジャー・ガイ ガー、ダニエル レヴィー、バトリ シア・ガンボート	ジョセフ・ベ ン・デー ヴィッド、フ ァン・フークト、 グラント・ ハーマン、 サイモン・ マージンソン、 リン・ミーク、 ピーター・ マーセン、 ヒープ・ウェ スリー、バ ン・マオユア ン	皇至道、島田 雄次郎、新堀 通也、横尾壮 英、中山茂、 寺崎昌男、 井門富二夫、 黒羽亮一、関 正夫、網川正 吉、市川昭午、 鹿生誠、潮木 守一、天野郁 夫、喜多村和 之、竹内洋、 江原武一、有 本堂、馬越徹、 矢野真和、山 野井敦徳、山 本真一、館沼 金子元久、大 塚豊

(4) 高等教育研究の制度化

1) 日本における高等教育研究の制度化をみると、1969年の大学問題調査室からスタートしています。その時代の雰囲気を多少お伝えしておきたいと思います。私は学内公募によって近藤春生氏と共に助手に採用されました。当時の学長の飯島宗一先生と大学改革委員会の横尾壮英先生が中心になって、調査室の設置が導かれました。全国的な「大学紛争」の最中で、広島大学ではこれらの人々を中心に大学研究の必要性が意識されました。「大学紛争は薄皮饅頭である、その心は餡ばかり」と言われた中で、全国で唯一の大学研究装置が誕生したのは、ある意味では奇跡であったのではないのでしょうか。なぜ広島大学であったのか。その詮索はともあれ、その時歴史が動き、そこに立ち会ったのは幸運でした。

ちなみに、飯島先生は大学改革に熱心な学長で、英国の新大学を視察されるのに際して『イギリスの新大学』（新堀通也編、東京大学出版会、1969年）を共訳した縁があって、一介の助手が約1時間ご進講する機会がありました。調査室を土台に1972年にセンターが設置されました。この延長上では、少し飛びますが、1996年に協議会（国立の全国大学教育研究所等協議会）、2009年に協議会（私立の全国高等教育研究所等協議会）が設置されました。

2) 専門分野を代表して私の専攻領域である教育社会学に照準して、教育社会学の制度化を事例に学会を見ると、教育学と社会学を母体に制度化されて、「学の学」や「研究の研究」が誕生し、「高等教育の社会学」を中心に高等教育研究が誕生しました。約40年前の1970年には文献解題が登場したので、学会の中では異例に早いと言えます。天野郁夫先生と新井郁男先生の若き日の業績であります。これは教育社会学の領域に、高等教育研究者が集まっていた証拠であると言えるでしょう。

3) 高等教育学会に目を転じると、1960年代に大学史研究会が制度化されました。横尾、中山、寺崎の各先生達が発起人で、広島で研究会が開催されたとき「東方から3博士が来られた」と私が言った覚えが彷彿と蘇ります。この研究会は、その後いまだに学会と称していないが、高等教育学会では老舗であることに異論はないでしょう。1997年に日本高等教育学会が誕生しました。私はそれに先立ち5年前の1992年に設置を提案したのですが、その当時は天野先生が教育社会学を割る恐れがあるとして反対されました。5年後に、これ以上延ばすと、天野、喜多村先生が雲の上の人になられて、若手のみでは設置できないことから機会を逸するので再度提案して実現する運びになりました。天野、喜多村先生を中心に10人ばかりで発起人を結成してスタートしましたが、大半の7人ばかりはRIHEの関係者でありました。天野先生が会長、私が事務局長を担当し、東大で夏の暑い日に会員140人が参集して旗揚げをし、翌年の第1回大会はRIHEで開催しました。同じ年に、大学教育学会が一般教育学会を改組、さらに管理行政学会が誕生しました。その意味で、RIHE設置から25年経た、1997年は学会設置ラッシュという画期的な年であったといえましょう。この25年間は高等教育学会がなかったので、研究員集会はその役割を果たしました。

4) 世界における高等教育研究の制度化は、学会ではアメリカ高等教育学会（ASHE）、ヨー

ロッパ高等教育学会（CHER）などが誕生し、それと呼応して COE，諸機関が発展し，機関間のネットワーク化が進行しました。個人的には，本年は ASHE や CHER に参加しましたが，世界的には種々の学会が制度化されて活動を続けて今日に至っています。

（５）文献解題の登場

上で，1970 年における教育社会学会における文献解題の登場を指摘しました。それ以後，さまざまな形で文献解題や文献レビューが行われて今日に至りました。教育社会学会，RIHE，日本高等教育学会などが中心に発展しました。

「高等教育に関する文献解題」一天野

・新井，1970 / 「教育社会学の歴史と研究領域」一新堀，1982 / 「高等教育研究の動向」一有本・金子・伊藤，1989 / 『大学論集』（広島大学高等教育研究開発センター），1992 / 「高等教育—その社会学的研究」一有本，1992 / 「研究の研究における回顧と展望」一有本，1992 「高等教育に関する研究—世界的視点」

Altbach, P.G, 1996 / 『大学論集』（広島大学高等教育研究開発センター），

1996 / 『高等教育研究』（日本高等教育学会），1998 「日本の高等教育研究—回顧と展望」一天野，1998 / 「高等教育研究の現在・過去・未来」一喜多村，1998 / 『教育社会学研究』（日本教育社会学会），2000 / 『大学論集』（特集：高等教育研究の回顧と展望），2006

図表 3 高等教育研究の対象と方法

制度と組織	制度、政策 高等教育システム	制度、学位、法制的構造、政策、質的保証 資金フロー、機関構成、機能別分化
組織	組織・経営	大学のガバナンス、組織、経営、大学教員
社会的機能	教育機会の需給 人材養成 公正	高等教育就学率、大衆化・ユニバーサル化 就職、大学労働市場 機会均等性、地域格差
内容・過程	教育理念 教育プラクティス 学生	教育理念、カリキュラム、一般教育 入学試験、学習行動、大学院教育、学位取得 学習動機、生活

（出典：金子元久，比較教育学辞典，2012，160 頁）

（６）高等教育研究の対象と方法

高等教育研究の対象と方法は，発展を遂げてきました。最近の比較教育事典（2012 年刊）に掲載された金子先生の分類を紹介すると，制度と組織，社会的機能，内容・過程，の 3 層を配置して，制度と組織では，制度，政策，高等教育システム，組織・経営，社会的機能では，教育機会の需給，人材養成，公正，内容・過程では，教育理念，教育プラクティス，学生，などを配置していることが分かります。

（７）高等教育研究の領域

これに対して，教育社会学会においては，『教育社会学』誌を参考にすると，①総論（大学論，学問論を含む），②制度／政策／行財政／計画，③経営／組織／教員／FD，SD，④カリキュラム／教授法／評価／指導，⑤入試／選抜，⑥学生文化／学生生活，⑦中等後教育（専修学校・

各種学校を含む), ⑧大学院/学術研究など8つの領域分類が行われています。時代とともに領域は拡大し, 細分化, 包括化, 再編化の動きを強めるはずです。

2. 高等教育研究の方法論と研究事例

(1) 高等教育研究の方法論

図表4によれば, 研究方法としては, 哲学的方法, 歴史学的方法, 比較学的方法, 社会学的方法を上げて説明し, 具体的には, 研究の視点, 特徴, 研究者を列挙して説明しています。研究者は, 外国では著名な研究者を列挙しており, 国内でも私以外は著名な人々を列挙しています。年齢的に先述の通り同世代以上に照準している関係で若手の方々を割愛しています。

図表4 高等教育研究の方法論

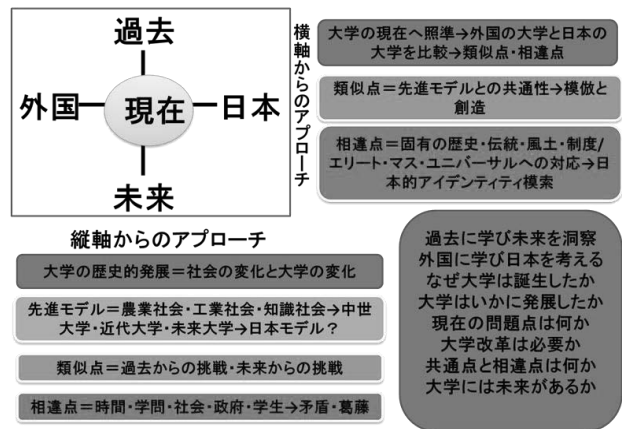
研究方法	研究の視点	特徴	研究者
哲学的方法	高等教育の世界的構造や各システムを理念的, 思弁的, 演繹的に研究	帰納的な研究よりも演繹的な研究に特徴 →高等教育哲学	(例)H.ニューマン, オルテガ・イ・ガセット, K.ヤスバース, R.ハッチンス, 喜多村和之
歴史学的方法	大学の転換を過去・現在・未来の縦軸から研究	大学の発展を主として過去から現在までを中心に研究 →高等教育史	(例)H.ラシュドール, C.ハスキンス, S.ティルセイ, 横尾壮英, 中山茂, 寺崎昌男, 広重徹, 山田圭一, 市川昭午, 大崎仁, 関正夫, 黒羽亮一
比較学的方法	現在の各システムを横断して水平的に比較して研究(社会学的方法と近似)	制度を単位に研究→学際的・学際的研究(教育学, 社会学, 歴史学, 哲学, 経済学, 政治学, 法学, 経営学, 心理学など) →比較高等教育論	(例)M.ウエーバー, T.ヴェブレン, R.マートン, P.ブルデュー, アシュビー, J.ペンダービッド, M.トロウ, P.アルトバック, U.タイヒラー, 馬越徹
社会学的方法	大学の発展を現在の各システム間の比較という横軸で研究(制度的方法と近似)	集団を単位にシステム, 機関, 組織などを社会学的手法によって研究し, 他の方法論と連携→例えば社会史(社会学+歴史学) →高等教育社会学	B.クラーク, T.ベッチャー, M.コーガン, 新堀通也, 麻生誠, 潮木守一, 天野都夫, 竹内洋, 江原武一, 有本章

(2) 国際比較—縦軸と横軸のクロス

私はRIHEにおいて, 比較高等教育論の講座を担当しましたが, それは1986年に大学院が設立された時点で設置された最も伝統のある講座であり, 喜多村, 有本, 福留と継承されてきました。その講座は国際比較研究が講座の使命であり, 端的には現在を中心に据えて, 過去, 現在, 未来の軸と外国と日本の軸をクロスさせて国際比較研究を行います。

国際比較を縦軸と横軸からクロスさせて行いますが, 縦軸は大学の歴史的発展を見る視点であり, 社会の変化と大学の変化を考察します。先進モデルが農業社会, 工業社会, 知識社会の発展に応じて, 中世大学, 近代大学, 未来大学と発展する中で, 先進国から高等教育を輸入した日本では, 果たして日本モデルを形成できるかが問題意識とならざるを得ません。他方, 横軸からは, 大学の現在へ照準し, 外国の大学と日本の大学を比較し, 類似点や相違点を解明します。類似点は先進国モデルとの共通性を問題とするのですから, 必然的

図表5 国際比較—縦軸と横軸のクロス



に模倣と創造の関係が問われざるを得ません。相違点は固有の歴史、伝統、風土、制度を問題としますから、例えばエリート、マス、ユニバーサルへの対応によって、日本のアイデンティティの模倣が問われます。こうした比較研究における問題意識は、過去に学び未来を洞察することからはじまり、大学には未来があるか、といった点などに展開されることになります。

事例1 縦軸からのアプローチ

事例1として、縦軸を見ると、中世大学、近代大学、未来大学には特徴が見出されるでしょう。中世大学は、学問の組合として誕生し、パリ大学に代表される教師の大学、ボローニヤ大学に代表される学生の大学、さらに学寮制、などの特徴がみられます。近代大学は、教育中心の中世大学に対して、研究の制度化が行われた結果、教育と研究の統合が課題となったし、都市の大学に対して、近代国家が大学を設置することになったため国家の大学、などの特徴がみられます。未来の大学は、スクーリングを中心とした従来の大学に対して、インターネットを使用したバーチャル大学が発展し、従来型の大学の崩壊と再生、などの特徴がみられます。

(3) 中世大学の社会的条件

中世大学は、経済発展、社会発展、知的発展、教会学校などの社会変化の影響を受けて、先行制度の教会や修道院からさまざまな制度を借用して形成されました。教会からは国際的政策、超国家的性格、ヒエラルヒーなどを借用し、文書局長は総長、教区司祭は学長、司祭長は学部長をそれぞれ借用した。儀式では、主教会議は評議会に借用されたのに加えガウンの着用が借用されました。他方、修道院からは、自治社会、象牙の塔、学寮制など、ギルドからは、相互自助の集合体の概念を借用しました。これに対して、大学独自の発明もかなり行われており、講義方式、学部制度、学部自治、学問の自由、カリキュラム、試験制度、学位授与権、ガウンとタウンの闘い、親の肩代わり *In loco parentis*、などであります。

(4) 大学の構造転換—比較

図表6 大学の構造転換—比較

近代大学の誕生においても、社会構造の変化をはじめさまざまな要因が作用したのであり、中世大学が発展した後に大学は社会的には役に立たない制度に衰退し終焉を迎え、近代大学において復活しました。その背景には、中世以後の社会構造の変化、産業革命、社会組織や生活様式の変化、都市化、世俗化、合理的精神の台頭、科学革命、各種の発明発見などの影響があります。科学革命の時期には大学の外で発明発見が行われたの

社会類型	農耕社会	産業社会	知識社会
大学類型	中世大学	近代大学	未来大学
性質	同質性	分化・葛藤	多様性
範囲	ユニバーサル	ナショナル	グローバル
中心機能	教育	研究	学習(学修)
アクセス	特権	権利	義務
組織	単層	重層	超重層
知識	知識伝達	知識発見	知識理解
方法	黒板チョーク	パソコン	IT
主役	教師	教師	学生
授業形態	講義	ゼミナール	個人教授

に対して大学の方は無力化し終焉を迎えるに至ったのですが、大学外での社会変化は大学へ衝撃を与え、近代大学の登場を喚起し、新たに研究の制度化をもたらしました。

図表4は、社会類型による大学の構造転換を比較したものであり、中世大学、近代大学、未来大学によって、性質、範囲、中心機能、アクセス、組織、知識、方法、主役、授業形態などが変化することを示しています。例えば、大学の中心機能は、教育、研究、学修と変化し、主役は教師、教師、学生と変化しました。

事例2 横軸からのアプローチ：日米比較

事例2は横軸からのアプローチの事例として、アメリカと日本を比較したものです。主な特徴を列挙すると、大学数は4,000校と1,200校、学生数は1,600万人と300万人、大学のセクターは州立、私立と国立、公立、私立、私立の割合は2割と7割、といった相違がみられます。大学モデルは欧州からの移植と欧米からの移植、卒業が重要な出口社会型と入学が重要な入口社会型、GPAによるチェック卒業とトコロテン式卒業、教養教育重視と軽視、プレジデント型の学長とレクター型の学長、学部と大学院の重層型と学部の単層型、非伝統型大学と伝統型大学、などがあります。

図表7 日米比較

項目	米国	日本	項目	米国	日本
規模	大規模(4~5倍)	小規模	システム	地方分権	中央集権
中世モデル	教養教育	輸入	セクション	学科制	講座制
近代大学モデル	大学院発明	輸入	ティア	多層構造	単層構造→
高等教育公費	大(GDP比1%)	小(GDP比0.5%)	セクター	公立>私立	私立>国立、公立
社会移動	競争移動	庇護移動	ヒエラルヒー	連峰型	尖塔型
雇用	契約制・任期制・up or out	終身雇用	COE	中心地	周縁地→
昇進	競争→テニュア	年功序列	移動性	高い	低い
ネポティズム	自校閥抑制、他系繁殖	自校閥、学閥、自系繁殖→	定年制度	廃止(1993)	持続
留学生	頭脳流入	頭脳流出→	研究と教育の関係	アングロサクソン型	ドイツ型
			単位制(CAP制)	1日8.2時間学修	1日4.6時間学修
			評価システム	アクレディテーション	チャーターリング
			FDの制度化	広義型	狭義型

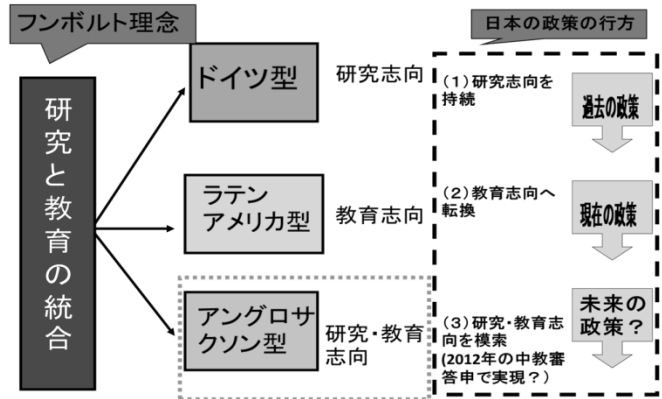
図表7は、日米比較を別の角度から行ったものです。規模は、大規模と小規模、中世モデルは教養教育の継承と輸入、近代大学モデルは大学院の発明と輸入、高等教育公費はGDP比1%と0.5%、社会移動は競争移動と庇護移動、雇用は契約制・任期制・up or outと終身雇用、昇進は競争・テニュアと年功序列、ネポティズムは自校閥抑制と自校閥、留学生は頭脳流入と頭脳流出、といった相違がみられます。

さらに、システムは地方分権型と中央集権型、セクションは学科制と講座制、ティアは多層構造と単層構造、セクターは公立>私立と私立>国立・公立、ヒエラルヒーは連峰型と尖塔型、COE=学問中心地は中心地と周縁地、移動性は高度と低度、定年制度は廃止(1993年)と持続、研究と教育の関係はアングロサクソン型とドイツ型、単位制(特にCAP制)は1日8.2

時間学修と 4.6 時間学修（2012 年の中教審答申），評価システムはアクレディテーション型とチャーターリング型，FD の制度化は広義型と協議型，といった相違が見られます。

図表 8 は，研究と教育の関係に焦点化して日米比較のみならず国際比較によってみた場合，フンボルト理念の研究と教育の統合がシステム間で異なることを示しています。これは，カーネギー調査（1992）の結果に依拠して図式化したもので，ドイツ型は研究志向，ラテンアメリカ型は教育志向，アングロサクソン型は研究・教育半々志向を示します。日本は研究志向が多い研究型であり，ドイツ型であります。

図表 8 フンボルト理念の現状と方向

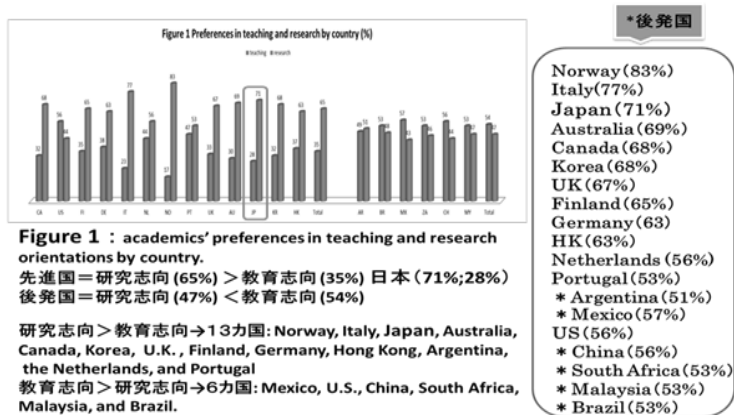


日本は研究志向が多い研究型であり，ドイツ型であります。これに対して，日本の政策は，過去の政策では研究志向，現在の政策では教育志向，未来の政策では研究，教育半々志向，とみなされます。これは，1992 年という 20 年前の調査分析であります。現在に照準すれば，2012 年の中教審答申で，研究，教育半々志向が提言されました。私は 1991 年以来の教育偏重の政策は，日本の大学教員の研究志向を逆なでして意識的に葛藤を深めることを指摘し，研究を担保した教育政策の必要性を提言してきましたが，この度漸く実現する運びになったわけです。

(5) 2007 年：研究志向への収斂

最近の世界的な動向を CAP 調査（2007）に依拠して見ると，世界的に研究志向が強まったことがわかります。ノルウェー，イタリア，日本，オーストラリア，カナダ，韓国など，高い研究志向を示しています。しかし先進国では研究志向が強く，後発国では教育志向が強い傾向があることは，興味深い。

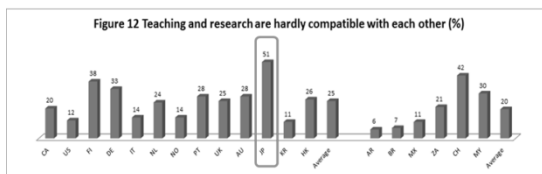
図表 9 2007 年：研究志向へ収斂



(6) 研究と教育の両立性

図表10で、研究と教育の両立性を比較すると、先進国が後発国より少しだけ困難としているとしても、両方とも概して両立できるとする度合いは高い。それに対して、日本は51%が困難としており、世界1困難度が高い。換言すれば、このことはユニバーサル化時代を迎えて学生の学修力の涵養が重要な教育課題になる時代に、研究と教育の両立が困難であり、研究志向が強い傾向を物語ります。

図表10 研究と教育の両立



- ・研究と教育の両立性に関する質問(CAP調査のみ)
=1992との比較不可
- ・研究と教育の両立から研究と教育の分化が過去15年間に出現

CAP調査で“teaching and research are hardly compatible with each other”に賛成した教員は先進国で25%、後発国で20%(Figure 12).
→日本は51%(最悪)

教育と研究の両立は難しいと回答した教員の比率(%)	
日本	50.8
中国	42.6
フィンランド	37.0
ドイツ	31.1
マレーシア	30.5
オーストラリア	26.3
ポルトガル	25.8
香港	25.8
イギリス	25.5
南アフリカ	21.1
カナダ	19.9
イタリア	13.8
ノルウェー	13.8
メキシコ	12.5
アメリカ	12.5
韓国	11.3
ブラジル	6.9
アルゼンチン	6.3
合計	25.8

3. 高等教育研究の成果と課題

社会学的アプローチには、知識論をベースに、社会的条件、社会的機能、社会的構造の側面が存在します。

(1) 社会学的アプローチの構図

図表11は、社会学的アプローチの構図を示しています。

図表11 社会学的アプローチの構図

領域	研究対象	研究例	研究者等
知識論	デュルケム知識社会学やマートン科学社会学→知識(科学知識)の条件・機能・構造に注目し、科学制度としての大学を研究	知識論、知識の生産性などから大学研究 →科学のエトス(CUDOS) →年間中心地の移動 →大学組織 →高等教育システムの比較 →知識配分の南北格差	R.マートン、L.ベン・デービット、T.ベックチャー、M.コーガン、B.クラーク、R.アルトバック
大学の社会的条件	社会発展(社会構造転換、国際化・グローバル化、IT化、生涯学習化、知識社会化など)、人口論、政治・経済・文化などの社会的要請、政府の高等教育政策・計画、評価・報告体系(相互評価、第三者評価)などを研究	社会の発展が大学へ影響を及ぼす側面を研究 →社会構造転換(農業社会→産業社会→知識社会)と大学(中世大学→近代大学→未来大学) →近代大学(研究に比重)→未来大学(教育・学習に比重) →システム転換の研究 →大学進学人口の変化→高等教育発展段階説(→エリート段階・マス段階・ユニバーサル段階) →高等教育政策の変化→トライアングル・モデル=国家(政策)・大学(ギルド)・社会(市場)の権力・威威の関係 →アメリカ=市場型、旧ソ連・スウェーデン=国家集権型、イタリア=大学ギルド型、日本(国家主権型→市場型へ移行中) →政策(国家主権型)→OECD諸国の政策次元の比較研究によってドイツの大学改革へ提言 →政策の評価=評価・報告体系の研究→自己点検・評価、相互評価、第三者評価、ランキング、評価などの研究 →国際化・グローバル化の大学改革への影響	E.アシュビー、C.カー、B.クラーク、M.トロー、CHEPS、U.タイヒラー
大学の社会的機能	知識の性格に対応→研究、教育、サービス、管理運営などを研究	→研究の研究→学問的生産性の研究 →研究と教育の連続の研究→アンボルト理念 →学議の研究 →教育の研究→授業、カリキュラム、シラバス、教育課程、単位、学位、教育風土、給費保証	W.フォン・フンボルト、B.クラーク、R.マートン、L.ベン・デービット、W.ボイヤー、新藤進也
大学の社会的構造	大学の社会的構造に照準→大学のシステム・組織・集団を研究	→研究内容=大学の規範・エトス・価値、大学の組織・集団(教員、職員、学生、学長など)、関係論、管理運営、評価論(自己評価、相互評価、第三者評価) →大学展開の研究=アンボルト理念の制度化的継・仏・英・米・日間の比較 →(理念の素質)、仏(独モデル拒絶)、英(漸次進行)、米(理念実現)、日(非実現) →集団の研究=教員・職員・学生→教員の研究=カーネギー調査(1992年、14カ国)、CAP調査(2007年、18カ国) ドイツ型(研究志向)=独、蘭、ス、日、韓 アングロサクソン型(研究-教育志向)=英、米、豪、香港 ラテンアメリカ型(教育志向)=チリ、ブラジル、アルゼンチン	B.クラーク、カーネギー調査、CAP調査

(2) 知識論

知識論では、研究対象は、知識社会

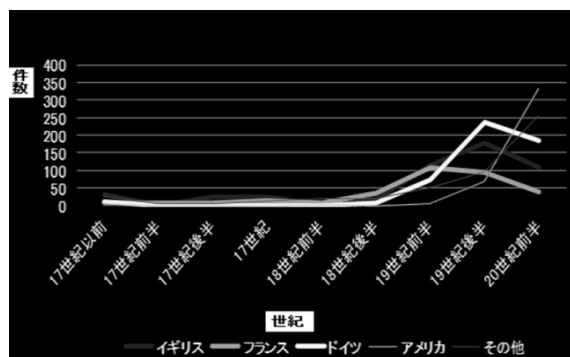
学や科学社会学に依拠して、科学制度としての大学を研究します。研究例は、科学のエートス、学問中心地の移動、大学部族、高等教育システムの比較、知識配分の南北格差、など。研究者は、マートン、ベン・デービッド、ベッチャー、コーガン、クラーク、アルトバックなど。

図表 1 2 知識論

領域	研究対象	研究例	研究者等
知識論	デュルケーム知識社会学やマートン科学社会学 →知識(科学知識)の条件・機能・構造に注目し、科学制度としての大学を研究	知識論、知識の生産性などから大学研究 →科学のエートス(CUDOS) →学問中心地の移動 →大学部族 →高等教育システムの比較 →知識配分の南北格差	E.アシュビー、C.カー、E.デュルケーム、R.マートン J.ベン・デービッド、T.ベッチャー、M.コーガン、B.クラーク、P.アルトバック

(3) 国別エポニミー輩出数の推移(物理学)

図表 1 3 国別エポニミー輩出数の推移(物理学)

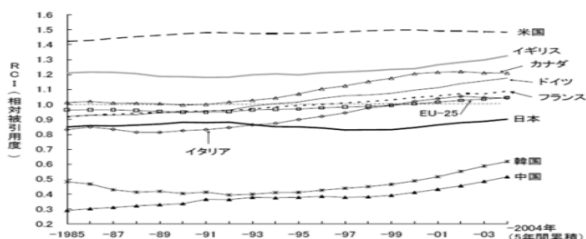


図表 1 3は、知識論を敷衍した研究事例の一つとして、国別エポニミー輩出数の推移(物理学)を示しています。エポニミー事典に依拠して国別比較をすると、17世紀から20世紀まで学問中心地は、イギリス、フランスが先行し、ドイツが台頭し、最後にアメリカに移行した事実が判明します。

(4) 主要国の論文の相対的引用度(RCI)の推移

図表 1 4は、主要国の論文の相対被引用度(RCI)の推移を1985年から2004年までを示している、最近ではイギリス、ドイツ、韓国、中国などが上昇しつつある事実が判明します。

図表 1 4 主要国の論文の相対被引用度(RCI)の推移



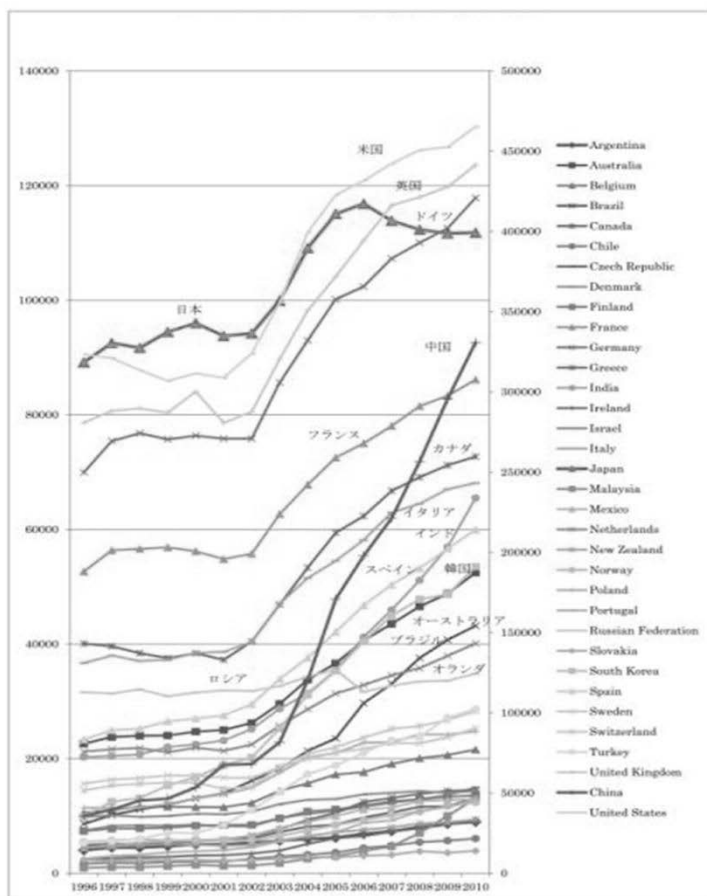
注：1) (相対被引用度: RCI) = (国別の1論文当たりの被引用回数) ÷ (全世界の1論文当たりの被引用回数)。2) 人文社会科学分野は除く。3) 各年の値は、引用データを同列に比較するため、5年間累積値(5-year-window data)を用いている。たとえば、「-2004年」は、2000~2004年の5年間の累積値を意味する。

資料: The Thomson corporation. "National Science Indicators, 1981-2004(Deluxe Version)"に基づき、科学技術政策研究所が再編した。

(5) Elsevier 社 Scopus に基づく各国の論文数の推移(米国, 中国については第2軸)

図表 15 は, エルゼビアの文献データですが, 最近では, 他の国が軒並み上昇する中で日本は一人急速に後退をしています。

図表 15 Elsevier 社 Scopus に基づく各国の論文数の推移(米国, 中国については第2軸)



エルゼビア(Elsevier)社のスコパス(Scopus)学術文献データベースによる, 日本の学術論文数の変化を示したグラフ

この図をみると, 日本の論文数が, 多くの国々の中で唯一異常とも感じられるカーブを描いて減少。国立大学が法人化された翌年の2005年から増加が鈍化して2007年から減少に転じた。他の国はすべて, 右肩上がり。(豊田長康)

世界の大学ランキングは 2003 年から開始され, 現在は各種のものがある中で, ロンドンタイムスの 2012-13 年版をみると, Caltech をトップに, オックスフォード, スタンフォード, ハーバード, MIT など, 英米の大学がトップグループを形成していることが分かります。

以上のような知識論を敷衍した, 学問的生産性の研究は, 研究生産性や教育生産性に関する研究に発展しています。こうした学問中心地の研究は, 大学における研究生産性を規定する条件の研究と関係が深く, 学問的生産性の条件に関する国際比較研究(有本章編『学問中心地の研究』東信堂, 1996年)はその一端を示します。その文脈から学問中心地を形成した米国では, 19世紀後半以後, インブリーディングを抑制してきた点に注目することができます。

(6) インディアナ大学大学院教授の出身校(最終学歴)

図表 16 は、インディアナ大学大学院教授の出身校を示し、母校出身者は 11.4%と少ない。

図表 16 インディアナ大学大学院教授の出身校 (最終学歴)

○私立大学・外国大学

出身校	人数	出身校	人数	出身校	人数
インディアナ	56	ノースカロライナ	5	○ヴァンダビルト	2
○ハーバード	33	○ジョンス・ホプキンス	5	・パリ	2
○コロンビア	29	○USC	5	・ベルリン	2
○イェール	25	○NYU	5	シンシナチー	2
ウイスコンシン	21	○ピッツバーグ	4	・バーゼル	2
○シカゴ	20	SUNY	4	・ウィーン	2
○ミシガン	18	○MIT	4	ペンシルバニア州立	2
オハイオ州立	18	テキサス	3	○ブラウン	2
UCB	17	○ワシントンU	3	アイオワ州立	2
アイオワ	15	○ペンシルバニア	3	オレゴン	2
○プリンストン	13	○デューク	3	・ケンブリッジ	2
ミネソタ	12	○カルテック	3	・フランクフルト	1
○ノースウェスタン	10	コロラド	3	・ベルン	1
○コーネル	9	ミシガン州立	3	・名大	1
○スタンフォード	8	○トウレン	3	・東大	1
○ロチェスター	8	・マドリッド	3	その他56校	56
UCLA	7	ケース・ウェスタン・リザーブ	2		
U.ワシントン	6	・オックスフォード	2	計	491

出典：Indiana University, *Graduate School Bulletin 1974-75* より集計作成。

(有本, 1981, 181 頁)

(7) 研究大学におけるインブリーディングの動向—日本

他方、図表 17 を見ると、日本の大学では、東大、京大、早大、慶大から構成する上位 4 大学のインブリーディング率は長年にわたってほぼ 70%以上、あるいは 80%以上を占めており、きわめて高い。東大は、1954 年では 98.0%とほぼ完璧に自校閥が支配し、30 年後に漸く 90%を割り、半世紀後 80%を割りました。京大、早大、慶大は、東大ほど自校閥が高くないとしても、依然として高いことに変わりありません。米国の

図表 17 研究大学におけるインブリーディングの動向—日本

(単位:%)

大学	1954年	1963年	1974年	1984年	1999年	2003年
東京大	98.0	96.7	94.3	89.5	83.6	78.0
京都大	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	78.8	70.1	63.8
北海道大	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
名古屋大	21.6	22.0	29.7	44.6	53.8	44.4
大阪大	42.0	42.9	57.2	60.2	61.4	59.6
九州大	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
広島大	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。

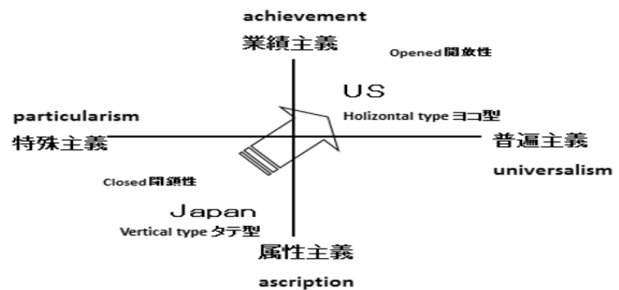
出典：(山野井, 2007, 246 頁)

ユールが 19 世紀後半に自校閥を 3 分の 1 程度に抑制する政策をとったのにくらべ、雲泥の差があることに注目せざるを得ません。インブリーディングではなく、アウトブリーディングによって、研究生産性の競争力を高めることは、1 世紀後に世界の大学ランキングの上位群を占めることに連動しても不思議ではないと考えられるでしょう。その点からすれば、東大が国際化を追求して、世界ランキングを高めることを標榜するならば、秋入学政策よりも outbreeding 政策を先行すべきであるに違いないわけです。

(8) 属性主義から業績主義へ，特殊主義から普遍主義へ

このことから、近代大学は、属性主義から業績主義へ、同時に特殊主義から普遍主義へ移行し、概して閉鎖性から開放性への移行を示すとの仮説が成り立つはずであります。インブリーディングの抑制は、複数の大学間移動をもたらす意味でモビリティの活性化に繋がるし、他流試合、複数専攻、スカウト合戦、などと結合するはずです。この仮説を適用すると、日本は前者に存在し、米国は後者に存在することが分かります。

図表 1 8 属性主義から業績主義へ，特殊主義から普遍主義へ

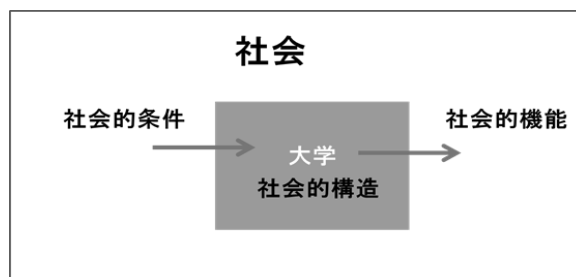


なお、先日 (11 月 13-16 日) 出席した ASHE のラスベガス会議で、東アジア諸国のアカデミック・モビリティに関するシンポジウムにディスカッサントとして出席しましたが、アジアの日本、韓国、中国では、3 か国ともに属性主義や特殊主義が強く支配しており、最近の動きとしては、韓国が業績主義や普遍主義へ一歩踏み込む動きを示していると解されました。

●大学の社会学

図表 1 9 に示したように、大学の社会学は、大学の社会的条件、社会的機能、社会的構造を研究します。

図表 1 9 大学の社会学



(9) 大学の社会的条件

図表20は、大学の社会的条件の研究を示します。社会変化が大学のシステム転換を左右する、基本的構造の中で、歴史・構造モデルと知識モデルとが大きな研究事例として指摘できるでしょう。いわゆるトロウの歴史・構造モデルは、1970年代前半に提唱され、その後、修正されながら今日まで日本では大きな影響力をもたらしたとみなされます。大学進学人口の変化がエリート、マス、ユニバーサル段階

という高等教育発展段階をもたらすとする学説です。これに対して、高等教育政策の変化が大学システムの転換をもたらす場合、知識の影響力が大きいとみなす学説が知識モデルです。例えばクラークの知識モデルは、知識を基盤に国家、ギルド、市場のトライアングルの高等教育政策が大学システム形成を規定するとする学説であります。

こうして、歴史・構造モデルも知識モデルも、いずれも国際比較研究を可能にするモデルであります。前者は概して縦軸の歴史的発展の比較であるからアナログモデルであり、後者は概して横軸のトライアングルと大学との比較であるからデジタルモデルであります。

図表20 大学の社会的条件

領域	研究対象	研究例	研究者等
大学の社会的条件	社会発展(社会構造転換、国際化・グローバル化・IT化、生涯学習化、知識社会化など)、人口論、政治・経済・文化などの社会的要請、政府の高等教育政策・計画、評価・報賞体系(相互評価、第三者評価)などを研究	<ul style="list-style-type: none"> 社会の発展が大学へ影響を及ぼす側面を研究 <ul style="list-style-type: none"> →社会構造転換(農業社会→産業社会→知識社会)と大学(中世大学→近代大学→未来大学) →近代大学(研究に比重)→未来大学(教育・学習に比重) →システム転換の研究 <ul style="list-style-type: none"> ・大学進学人口の変化→高等教育発展段階説(→エリート段階・マス段階・ユニバーサル段階) ・高等教育政策の変化→トライアングル・モデル=国家(政策)・大学(ギルド)、社会(市場)の権力・威信の関係 <ul style="list-style-type: none"> →アメリカ=市場型、旧ソ連・スウェーデン=国家集権型、イタリア=大学ギルド型、日本(国家主権型→市場型へ移行中) →CHEPS(オランダ)=OECD諸国の政策次元の比較研究によってドイツの大学改革へ提言 ・政策の評価=評価・報賞体系の研究→自己点検・評価、相互評価、第三者評価、ランキング評価などの研究 ・国際化・グローバル化の大学改革への影響 	C.カー、 M.トロウ、 天野郁夫、 喜多村和之 B. クラーク 潮木守一、 有本章 ファン・フークト P.マーセン H.ケルズ 慶伊富長 U.タイヒラー

(10) 大学の社会的機能

図表21は、大学の社会的機能の研究です。これも、知識論を敷衍して、知識を基盤にして展開される、研究、教育、サービスなどを研究対象としております。特に中心的な研究としては、研究と教育の両立性の研究であり、さらにそれを敷衍すると、研究と教育と学修の統合の問題へと至ります。近代大学に研究が導入され、教育との両立性が問題になり、フンボルトの研究と教育の統合の問題が課題となりました。この問題は、エリート時代の学生を対象としましたが、今日はむしろ大衆化時代、さらにはユニバーサル化時代の問題として再検討されなければならない課題を含んでいます。

図表21 大学の社会的機能

領域	研究対象	研究例	研究者等
大学の社会的条件	社会発展(社会構造転換、国際化・グローバル化・IT化、生涯学習化、知識社会化など)、人口論、政治・経済・文化などの社会的要請、政府の高等教育政策・計画、評価・報賞体系(相互評価、第三者評価)などを研究	<ul style="list-style-type: none"> 社会の発展が大学へ影響を及ぼす側面を研究 <ul style="list-style-type: none"> →社会構造転換(農業社会→産業社会→知識社会)と大学(中世大学→近代大学→未来大学) →近代大学(研究に比重)→未来大学(教育・学習に比重) →システム転換の研究 <ul style="list-style-type: none"> ・大学進学人口の変化→高等教育発展段階説(→エリート段階・マス段階・ユニバーサル段階) ・高等教育政策の変化→トライアングル・モデル=国家(政策)・大学(ギルド)、社会(市場)の権力・威信の関係 <ul style="list-style-type: none"> →アメリカ=市場型、旧ソ連・スウェーデン=国家集権型、イタリア=大学ギルド型、日本(国家主権型→市場型へ移行中) →CHEPS(オランダ)=OECD諸国の政策次元の比較研究によってドイツの大学改革へ提言 ・政策の評価=評価・報賞体系の研究→自己点検・評価、相互評価、第三者評価、ランキング評価などの研究 ・国際化・グローバル化の大学改革への影響 	C.カー、 M.トロウ、 天野郁夫、 喜多村和之 B. クラーク 潮木守一、 有本章 ファン・フークト P.マーセン H.ケルズ 慶伊富長 U.タイヒラー

(11) 大学の社会的構造

図表22は、大学の社会的構造の研究であって、大学の規範、エートス、価値、組織、集団、などを研究します。大学構成員の教員、職員、学生、学長、理事などを研究する集団の研究の場合、社会的機能との関係では、研究、教育、サービス、管理運営などとの関係が研究対象となります。教員集団の研究では、大学教員あるいは大学教授職の研究によって、研究や教育の機能との関係が重要な対象になることは論を待ちません。1992年のカーネギー調査、2007年のCAP調査では、大学教授職の研究や教育への志向性が吟味されて、ドイツ型、アングロサクソン型、ラテンアメリカ型などが指摘されました。

図表22 大学の社会的構造

領域	研究対象	研究例	研究者等
大学の社会的構造	大学の社会的構造に照準→大学のシステム・組織・集団を研究	→研究内容=大学の規範・エートス・価値、大学の組織・集団(教員、職員、学生、学長など)、関係論、管理運営、評価論(自己評価、相互評価、第三者評価) →大学規範の研究=フンボルト理念の制度化の独・仏・英・米・日間の比較 独(理念の変質)、仏(独モデル拒絶)、英(遅々進行)、米(理念実現)、日(非実現) →集団の研究=教員・職員・学生→教員の研究カーネギー調査(1992年、14カ国)、CAP調査(2007年、18カ国) ・ドイツ型(研究志向)=独、蘭、ス、日、韓 ・アングロサクソン型(研究・教育志向)=英、米、豪、香港 ・ラテンアメリカ型(教育志向)=チリ、ブラジル、アルゼンチン	B.クラーク、カーネギー調査、CAP調査 江原武一 有本章

(12) 高等教育研究の成果と課題

図表23は、高等教育研究の成果と課題を論と学の観点から論じています。この40年間に、学の確立は必ずしも達成されていません。高等教育学会が設置された以上、「高等教育学」が確立されたと言えなくはないのですが、試行錯誤が見られるとしても、高等教育の科学が十分成立しているとは言えませんし、むしろ、学際的研究が主流を占めております。その長短は、学際・学融による総合化という特色発揮と、そこからの脱皮困難による隔靴搔痒であると言えるのではないのでしょうか。

図表23 高等教育研究の成果と課題

研究の段階	研究の成果	研究の課題
先行研究の展開	高等教育「論」→高等教育「学」の確立(方法論の彫琢)	理念=学の確立 現実=論の追究(学際的)
学際的研究の長短	長所=哲学=規範、思弁、演繹→補完(社会学=横軸、歴史学=縦軸)→存在、経験、帰納、実証→学際・融合による総合化 短所=学際による隔靴搔痒の脱皮困難	→知識モデルと発展段階説の照合による新しい研究モデルの創造 →大学(高等教育)システム基礎論の政策・計画・実践への応用
未開拓分野の課題	従来の研究成果=社会発展(産業社会、知識社会)、大学の構造転換(近代大学、未来大学)、大学の社会的条件(高等教育政策・計画、大学評価、財政、アウトリーチ[サービス]、労働市場、IT、グローバル化)、大学の機能(研究、教育、サービス、経営)、大学の社会的構造(規範、教員、学生、職員、管理運営、マネジメント)、評価・報賞体系、高等教育政策・計画など。	未開拓分野(例) ・教育=学部(学士課程)教育、カリキュラム、教養教育、専門教育、大学院教育など。 ・学識=(研究・教育・学習の統合) ・経営・マネジメント=FD、SD ・高等教育と経済発展=財政の問題 ・評価=政策評価 ・大学像=モデル創造

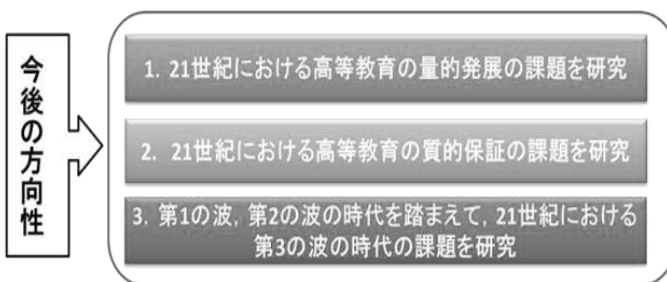
このような状況の中で、従来の研究成果は多いのですが、教育、学識、経営・マネジメント、評価、大学像など未開拓分野も少なくないと言えるでしょう。

(13) 高等教育研究における歴史・構造モデルと知識モデル

以上から、高等教育研究における歴史・構造モデルと知識モデルを対比すると、これらのモデルが別々に発展するのではなく、合わせ鏡的に照合と統合を行って今後の方向性を模索することが重要であると言えかと存じます。別言すれば、第1は、21世紀における高等教育の量的発展の課題研究を行うこと、第2は、21世紀における高等教育の質的保証の課題を研究すること、第3は、第1の波、第2の波の時代を踏まえて、21世紀における第3の波の時代の課題を研究することであろうと言えるでしょう。

図表 2 4 高等教育研究における歴史・構造モデルと知識モデル

モデル	単位	研究者	学説	性質	日本への影響
歴史・構造モデル	人口構造	M.トロウ	発展段階説	アナログ	喜多村, 天野
知識モデル	知識の機能	B.クラーク	R-T-S連携説	デジタル	潮木, 有本



4. 現在の高等教育研究

図表 2 5

現在の高等教育研究の動向を探るには、若手研究者がどのように現状を捉えているかを観察することが最適であるに違いありません。その点、最近の2011年に刊行された『リーディングス日本の高等教育』は、貴重なエビデンスを提供してくれるのではないのでしょうか(図表25)。研究領域は、大学進学、学習、大学生、大学から社会へ、大学と学問、大学と国家、大学とマネジメン、大学とマネー、という8領域に焦点を合わせています。

『リーディングス日本の高等教育』(全8巻)

- 1巻: 大学への進学－選抜と接続(中村高康)
- 2巻: 大学の学び－教育内容と方法(杉谷裕美子)
- 3巻: 大学生－キャンパスの生態史(橋本並市)
- 4巻: 大学から社会へ－人材育成と知の還元(小方直幸)
- 5巻: 大学と学問－知の共同体の変貌(阿曾沼明彦)
- 6巻: 大学と国家－制度と政策(村澤昌崇)
- 7巻: 大学のマネジメント－市場と組織(米澤彰純)
- 8巻: 大学とマネー－経済と財政(島一則)

	出身	OB	客員
中村	東大		0
杉谷	早大		0
橋本	東大		0
阿曾	京大	0	
小方	京大		
村澤	京大	0	
米沢	東大	0	
島	京大	0	

1. 最新刊
2. リーディングス
3. 全8巻(進学、学び、学生、社会、学問、国家、マネジメン、マネー)
4. 大規模な書評(1巻当たり369頁)
5. 編者は若手研究者(平均42.5歳)
6. 誌説と解説の組み合わせ
7. 日本の文脈が中心
8. 教育社会学が中心(編者=教育社会学者、対象文庫)
9. 研究者の寡占現象(見ざる大学、ゲートキーパーなど)

研究者の寡占現象

1. 被引用者に教育社会学者が多い
2. 1～5位の上位者を占めるのは6人(5位は2人)で、全体の10%寡占
3. 上位6人は老・壮世代(60, 70代)に集中
4. 6人は概ね「高等教育・教育社会学」の研究者
5. OB=4/6 + 客員2/6=6/6(100%)

特色については、9点を指摘することができます。すなわち、①最新刊、②リーディングス、③全8巻、④大規模な書評(1巻辺り69頁)、⑤編者は若手研究者(平均年齢42.5歳)、⑥創

設と解説の組み合わせ、⑦日本の文献が中心、⑧教育社会学が中心（编者＝教育社会学者，対象文献＝教育社会が多い），⑨研究者の寡占現象（見えざる大学，ゲートキーパーなど），などであり（図表26）。

RIHE との関係に注目すれば，OB が 3/8，客員 5/8 となり，RIHE 関係者が 100%を占めます。このことは，若手研究者の中心が RIHE に存在することを示唆していると解されます。科学社会学が証明したように，学問中心地は，特定の集団や研究者がマーケットを寡占することを示すから，その点から被引用者に注目すると，上位の 5 位（6 人の研究者）が全引用文献の 10%を寡占しています。すなわち，教育社会学者が寡占し，ここでも RIHE 関係者が 100%を占めます。年齢的には全て 60・70 歳代であることから，若手研究者の世界ばかりではなく，年配研究者の世界においても，RIHE の支配力が大きいことを示唆するに違いありません。これらの研究者は，ゲートキーパーの役割を果たしていることになります。

図表 2 6 世界の見えざる大学，ゲートキーパー

Springer	編集者	総数	外国	日本	RIHE
The Changing Academy 10巻	Series editors	2	1	1	1
	Editorial board	7	オランダ, カナダ, フランス, ポルトガル, ブラジル, ドイツ, 南ア		
Higher Education Dynamics 37巻	Series editors	2	2		
	Editorial board	8	ポルトガル, 南ア, アメリカ2, オランダ, イギリス, カナダ	1	1

学問中心地との関係でみると，6 人の年配者の出身校は東大 3，早稲田 1，東工大 1，広大 1 であり，特定の大学に集中しています。8 人の若手编者の出身校は，東大 3，広大 3，東工大 1，早大 1 となり，特定の大学に集中しています。これらの若手もゲートキーパーであることが分かります。

ちなみに，世界的なゲートキーパーは，スプリンガー社の 2 つのシリーズを事例にすると，シリーズエディターと編集委員と併せた場合，19 人の中で，外国は 17 名，日本は 2 名となり，RIHE 関係者は 2 名です。この事例を見る限り，日本のゲートキーパーが世界のゲートキーパーに進出する可能性は高いとしても，現在までは顕著な進出は見られませんので，若い世代への期待が大きいことになります。

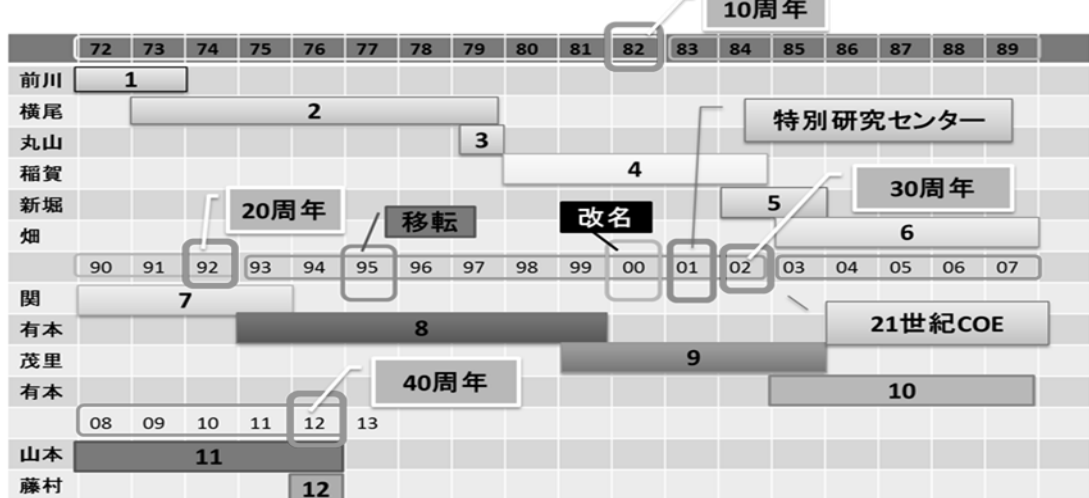
5. RIHE への期待

(1) RIHE の過去・現在・未来

翻って，図表 2 7 に依拠して，歴代センター長の在任期間を眺めると，40 年間に延べ 12 名（実質は 11 名）のセンター長が誕生しました。一人当たり平均は 3.3 年，一番長いのは延べ 5 期 10 年，次に 3 期 6 年など，短いのは 1 年（丸山氏は在任 1 年目に中国で客死）。最初の 10 周年までの 10 年間では 4 人，次の 20 周年までの 10 年間では 4 人，次の 30 周年までの 10 年

間では3人、次の40周年までの10年間では4人、となり、平均は10年間に3人。

図表27 歴代センター長の在任期間



この40年間に特徴的な事件は、1995年に千田町から東広島キャンパスに移転したことであります。これは創設23年目の移転を意味しますから、言ってみれば40年間のマラソンの折り返し地点に該当するに違いありません。この種の機関の寿命は20-30年程度であるとすれば、ちょうど臨終を迎えそうな時期にカンフル注射をして生きながらえたとはいえないことはない。

しかし、数年後の2000年には、センターの名称変更問題が生じました。回顧すると、この改名の時点は、センターの正しく危機＝クライシスの時期であったと言って過言ではありません。当時の学長は高等教育開発センターを主張し、センターが大学の役に立たないとして、研究ではなく、開発にこだわったのでありますが、これに対して、筆者は大学教育研究センターの変更に反対し、変更せざるを得ないのならば、高等教育研究センターならば承認すると主張しました。センター名称から研究を削除できないというのが主張のポイントであったわけです。30年来の伝統であり、研究を削除すれば、現在叢生中のセンター群となんら変わらず、早晚その中に埋没してしまうことを危惧しました。しかしながら、中国へ出張している間に、「高等教育研究開発センター」と命名されていたのには、寝耳に水の驚天動地でありました。両者の主張の妥協点を探ったのかもしれないのですが、合点が行かなかった。裏話をすれば、文部科学省の当時の大学課長に相談した結果、今からでも基に戻してもよいとってくれたのですが、スキャンダルになる惧れがあり、結局断念しました。看板を掛けに来たとき、学長が目敏く英語の看板も書き換えないといけないと指摘しましたが、これだけは世界に通用しているとの理由で、Research Institute for Higher Education＝RIHEという元のままを死守した経緯があります。

このような瀕死の状態を脱出できたのは、学内で4機関、文系では2機関のみの特別研究セ

ンター認定を実現できたこと、さらに2002年から5年間、21世紀COEに採択されたことであります。このことによって、センターは30年来追求してきた研究センターの地歩を固め、改めて研究センターであることを内外に認知されることになりました。

(2) RIHEの可視性

図表28は、センターの可視性を示します。①～④は、センターが飛躍的に発展した時点です。1970年の大学問題調査室は前史であります。センター発足には礎石として重要であります。正式には、1972年のセンター発足からスタートして、先ほど指摘した1995年の移転、2002年のCOE採択、2012年の頭脳循環プログラム採択、などが画期的時点であると言えるでしょう。

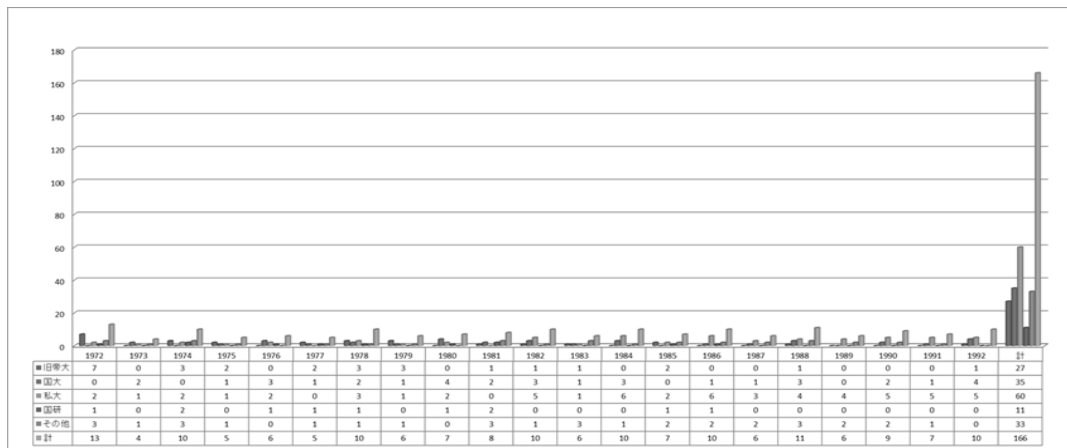
⑤⑥は、大学院を制度化した時点を示し、1986年は社会科学研究科に比較大学制度論を設置し、1998年は教育学研究科に異動した時点であります。1996年はセンター等協議会を設置、1997年は高等教育学会を設置した時点であります。先述の通り、2000年は名称変更の危機的時点であり、2001年はそれを脱出した時点を示します。

図表28 RIHEの可視性

1970	大学問題調査室	1990		2010	
1971		1991		2011	
1972	①大教センター発足	1992	大学調査室	2012	④頭脳循環プログラム
1973		1993		2013	
1974		1994			
1975		1995	②センター移転		
1976		1996	センター等協議会設立		
1977		1997	高等教育学会設立		
1978		1998	⑥教育学研究科		
1979		1999			
1980		2000	新名称/評議会		
1981		2001	特別研究/C/AC設置		
1982		2002	③21世紀COE採択		
1983		2003			
1984		2004			
1985		2005			
1986		2006	⑤比較大学制度論/社会科学研究科		
1987		2007			
1988		2008			
1989	比較大学研究	2009			

(3) 客員研究員の増加—1972—1992年

図表29 客員研究員の増加—1972—1992年—



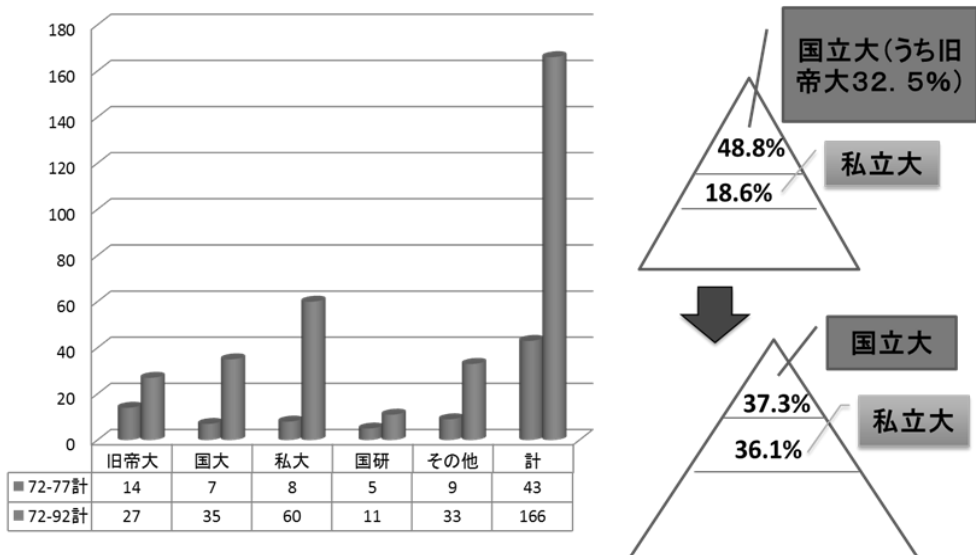
図表 29 は、客員研究員の増加を 20 年間辿ったものでありますが、その結果は次の通りです。

- ① 20 年間（1972-92）に 166 人の客員研究員を採用。内訳は国立大 62 人（うち旧帝大 27）、私立大 60 人、国研 11 人、その他 33 人など。
- ② 10 年間（1972-82）に 84 人採用。内訳は国立大 41 人（うち旧帝大 22 人）、私立大 19 人、国研 9 人、その他 15 人など。
- ③ 5 年間（1972-77）に 43 人採用。国立大 21 人（うち旧帝大 14 人）、私立大 8 人、国研 5 人、その他 9 人など。
- ④ 以上を総括すると、最初は国立大からの客員採用が中心、とくに旧帝大系が中心になっており、国研の比重も大きい。その後次第に私立大が増え、その他も増えた。
- ⑤ センターの設置は、日本の高等教育研究において高等教育研究の制度化を実現した画期的な出来事であり、科学革命（T.クーン）が成立したことを示し、そのパラダイム転換を契機に高等教育研究の制度化が達成され、やがて通常科学（R.マートン）に移行して発展を遂げたことに他ならない。

（4）客員研究員の増加—5 年間（72-77）と 20 年間（72-92）の比較

1. 最初の 5 年間は 43 人採用。毎年平均 8 人採用。国立大が約半分を占め、旧帝大は約 3 分の 1（32.5%）を占めた。
2. 20 年間では 166 人採用。毎年平均 8 人採用。国立大は 10%減少し、私立大は 2 倍（18.6% → 36.1%）に増加した（図表 30）。

図表 30 客員研究員の増加—5 年間（72-77）と 20 年間（72-92）の比較



(5) RIHE への期待

右図表 3 1 に示した RIHE の実績を見ると、1 から 11 の項目に整理できます。1, 3, 8, 11 は、制度・組織としてのセンターの発展を示し、とりわけ、1. 早期制度化、3. 大規模組織、8. 国際化、11. 協議会設置、高等教育学会設置などの項目で重要な役割を果たしました。2, 4 は、教育の発展を示しており、2. は大学院博士課程の設置と博士号の輩出、4. は教育活動を示しています。5, 6, 7, 9, 10 は、研究活動の発展を示し、5. は出版活動、6. は科研費採択、7. は研究員集会、国際セミナーなど、9. は COE、若手頭脳循環プログラム採択、10. は指導的研究者輩出であります。

このように概観すると、RIHE の実力は過去から現在までかなりの実績を積んできたことが判明しますし、この足跡

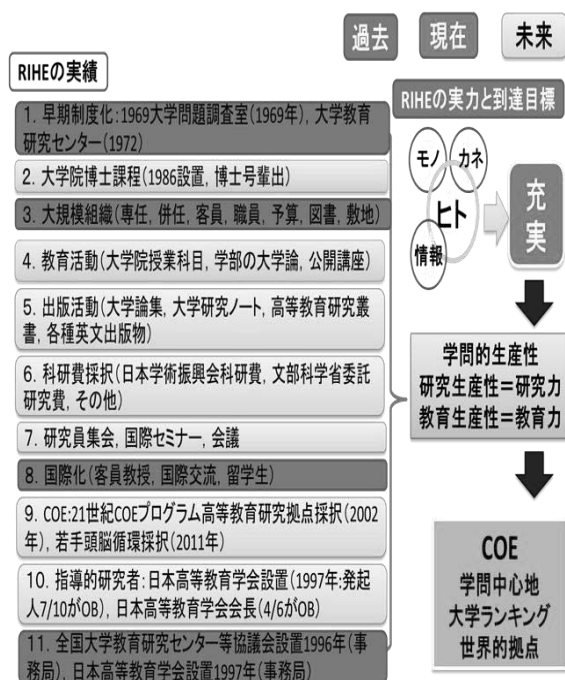
を踏まえて、これから未来にかけていかなる展望が見られるかが問題と言えるでしょう。モノ、カネ、情報、とりわけヒトの充実によって、学問的生産性、とくに研究生産性＝研究力、教育生産性＝教育力、を上げることが問われますし、そして、COE＝学問中心地を構築し、世界的に大学ランキングの上位への上昇を実現し、世界的拠点を実現することが問われます。

(6) RIHE の特徴と可能性

すでに考察したように、特徴や可能性は少なくありません。20 周年の時点では、センター自身の自己点検評価によって、6 点が指摘されました（『大学教育研究センター20 年の歩み』参照）。すなわち、①広島大学の共同センター、②全国的な研究センター、③研究者の養成、④情報センター、⑤刊行センター、⑥人材ネットワーク、などであります。40 周年の時点では、20 周年で指摘されたことは概ね持続されているのに加え、21 世紀 COE、循環頭脳、などの成果が列挙されるに違いありません。すなわち、①併任研究員、②客員研究員、③大学院、④図書館、資料収集、⑤出版活動、⑥研究網、など。これに加えて、①21 世紀 COE、②循環頭脳、③現役の活躍、④院生の増加、⑤留学生の増加、⑥学問的生産性の増加、⑦世界的評判、⑧学問中心地、などがみられるだろうと思われま

このような実績を踏まえて、今後、世界的拠点を形成するには、いくつかの課題があるので

図表 3 1 RIHE への期待



はないでしょうか。①研究力では世界的研究者を集積すること、②教育力では優秀な教師を集積すること、③学修力では優秀な学生を集積すること、④組織力では優秀な人材ネットワークを構築すること、⑤財政力では優秀なセンター長を擁立(スカウト)すること、などであるに違いありません。

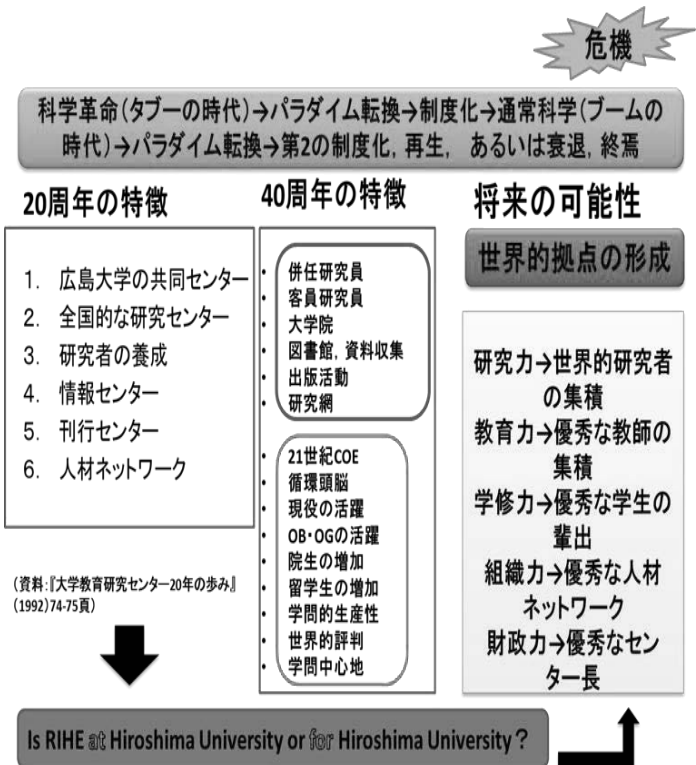
この40年間は、RIHEは広島大学のためか、広島大学に所在して世界のためか、という問題が繰り返し論じられてきました。つまり、atなのかforなのか。その最大の危機は、名称を変更した2000年前後でした。現在は、その危機は一応克服したものの、やはり同じ問題は陰に陽に燻っているに違いない。

選択と集中、仕分け、合理化の時代には、センターのような学部や大学院に比べて小さい組織は、いつでもスクラップアンドビルの対象になる可能性が秘められているのであり、それを克服するには、実績を積み、大学内外での評判や可視性を高め、存在価値を主張する以外に方法はないに等しいでしょう。

センターの制度化以来40年を回顧すると、高等教育研究タブーの時代の1972年において、「大学紛争」を足場に、トーマス・クーンのいう科学革命によるパラダイム転換がある意味で奇跡的に生じ、やがてロバート・マーティンのいう通常科学の時代に入り、高等教育研究の学会、機関、組織、文献、レビューなどが増加する時代の現在に至りました。現在は、複数の高等教育関係の学会が多数の研究者を集め、専門家が輩出し、高等教育研究でメシを食うプロの研究者を多数輩出して、ブームの時代を迎えたと言ってよいでしょう。しかし同時に、現在は、大学を中心とした高等教育の変化の時代に直面しているにもかかわらず、高等教育研究のマンネリ化が生じ、新たなパラダイム転換が必要になっている時代とも言えるかもしれません。

その意味からすれば、今日は、第2の制度化によって、高等教育研究を再生するか、あるいはそれができずに衰退に向かい、終焉を迎える時代を迎えつつあるとも言えるかもしれません。その点、今後40年間は制度化を果たした過去の40年間とは異なって、試練の時代になる可能

図表32 RIHEの特徴と可能



性が高い。進行中の第3の波の時代は、高等教育自体が大きな転換期にあるし、高等教育研究が新たな高等教育像を創造的に構築し、新たな政策を提言し、社会を説得的にリードしない限り、存在理由を喪失するのは当然の帰結でしょう。

予測困難の時代に自主的かつ主体的に学び、自律的に創造的に考える学生を輩出することが、今日の能動的学修に基づく学力を形成する高等教育改革の本筋であるし、その点に日本の存亡もかかっているのではないかと考えれば、改革への課題は少なくない。この改革への取組は、研究力や教育力の学問的生産性という創造的活動を行うことを使命として担うRIHEにとっても、不可欠であるに違いないはずです。少なくともパラダイム転換が問われる今後10年間は、存亡の鍵を握る重要な時代に突入するに違いないので、RIHEが何を最も本気で取り組むかはOBとしても目を離せない。かくして、RIHEは、世界の拠点を作れるか、それとも衰退の一途を辿るか、分岐点に差し掛かっていることは確かな事実であるのではないかと。そのような危機意識がRIHEには存在するのか否かをOBは関心を持って見守っていると言わなければなりません。

高等教育研究の未来を考える

—RIHE のオンリー・イエスタディー—

藤村 正司
(広島大学)

1. はじめに

第40回研究員集会のテーマとして私に与えられたのは、「高等教育研究の未来を考える」です。センターに赴任してまだ1年半で、このようなテーマは荷が重いですが、本日は高等教育研究の未来を考えるにあたって、センターの過去を少し調べてみました。何を今さらと思われるかもしれませんが、センターの40年の区切りであることと、センターの「内」に入ったばかりの新参者の学習のためです。具体的には、1. 前史「大学問題調査室」(1970～71)を辿る。2. 創業40年の「大学教育研究センター」と「高等教育研究開発センター」の活動を概観する。3. センター固有のジレンマ (for/at 広大 or in 広大) に対抗するロジックはどういうものであったのか、今後どこにセンターは活路や自律性を見いだすか、考えてみたいと思います。

その前に、まずRIHEも含めて国立大学の大学教育等センターはいつ頃できて現在どのくらいあるのか、『全国大学一覧』を使って調べてみました。図1は、昭和50年から平成24年度まで学内共同利用センターの設置状況を示しています。改めて大学教育等センターの設置は、大学改革と密接に関わっていたことが分かります。

まず、大学教育等センターの設置に大きな影響を与えたのが、平成6年以後の教養部改組後の全学教養教育の調整、平成10年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」です。それまでは広大や筑波のセンターを含めて国立大学で5つしかありませんでした。答申を契機に、教養教育を支援するセンターが10ほど生まれました。

しかし、教養部改組以上にセンターの設置に拍車をかけたのは、平成16年の国立大学法人への移行です。法人化第1期には、40ほどセンターが設立されています。法人化後は、FDの企画・実施、全学共通教育の企画・立案、カリキュラムの開発・実施、評価などミッション志向的なセンターが誕生しました。法人化の第一期には、大学教育等センターも含めて多様なミッションをもたされた学内共同利用センターが200も設立されています。そのほとんどは、部局から吸い上げた流動定員や外部資金を使ったポストだと思われそうですが、多様なキャリアをもつ教員が国立大学に採用されたのだと思います。大学教育等センターは、平成24年現在、86国立大学法人の内62を数えるに至っています。ただし、近年は学内センターの集中管理、ないしは人件費抑制のためか、大学本部ないし全学機構に

吸収されて『全国大学一覧』から姿を消したセンターが複数あることを付記しておきます。

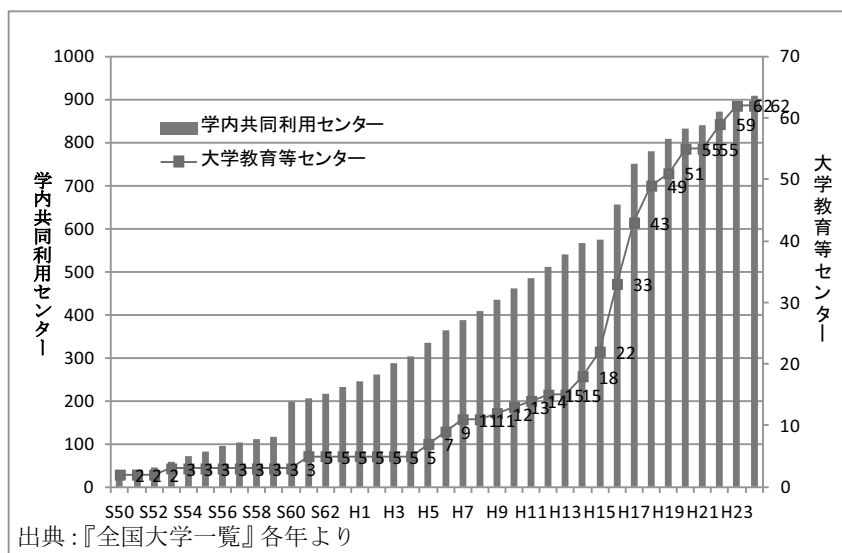


図1 国立大学大学教育等センターの設置状況：昭和50～平成24年度

いずれにせよ、大学教育等センターの設置は、高等教育研究の制度化に寄与しましたが、高等教育研究をして基礎的研究（モード1）から応用的・実践的研究（モード2）へと拍車をかけたと言えます。そのことは、RIHEに寄贈していただいているセンター紀要をみても分かります。ただし、センターを作ってはみたものの、どこまで学内貢献しているかは厳しい評価が待っているものと思われる。大学改革については内外から大きな期待が寄せられているものの、人事権や任期を含めてセンターの制度的基盤が弱いこと、ディシプリンと実践の区分の曖昧さ、部局やセンター間の意思疎通の問題などがセンター系教員に大きな緊張を生み出しているようにも思います。

明らかなことは、こうした大学教育等センター群の設置によって、RIHEが久しく唯一の高等教育センターではないこと、多くのセンターの一つにすぎなくなっていることです。RIHEが高等教育研究の制度化に際して教員のリクルートや後発センターの事業モデルとして貢献したのかもしれませんが、RIHE自身が制度化に呑み込まれているのだと思います。

そこで、RIHEの今後の身の振り方を考える上でRIHEの母体であり、全国の大学教育等センターの嚆矢となった「大学問題調査室」（1970～1971）と大学教育研究センター（1972～2000）、高等教育研究開発センター（2001～2011）の40年を簡単に振り返りたいと思います。RIHEのオンリー・イエスタディを通じて、「大学問題調査室」が、なぜどのように国内最大規模の研究型センターに成長したのか、どのようなロジックがあったの

かを見ておきたいと思います。

2. 広大 IR「大学問題調査室」(1970～71)

2. 1. 創業主

昭和 45 年 2 月 27 日に、学内措置で「大学問題調査室」が附属図書館の一隅に設置されました。広島大学『大学教育研究センター10年の歩み—1972～1982—』によれば、大学紛争の渦中に誕生した広島大学改革委員会が「大学問題に関する研究機関の設置」を建議したと 1 頁ほど割かれています。創業者は、当時附属図書館長を勤めていた理学部の前川力教授（大学問題調査室長）、教育学部の横尾壮英助教授、そして飯島宗一学長の 3 人です。

ただし、喜多村先生は、第 1 回研究員集会で学生紛争に対する当局のリアクションだけが新しい大学研究が市民権を持った理由ではないと報告されています（喜多村，1972）。喜多村先生によれば、機関研究の起点は、1950～60 年代のアメリカに求められるそうです。そこでは、McGee & Caplow, *Academic Marketplace* (1958) を嚆矢として、大学の自己研究、生理・病理研究が生まれていたこと、その背景にはアポロ計画を初めとする研究の巨大化と研究開発、科学技術政策の展開、そして大学の巨大化と学生増を契機に専門的能力を持つアドミニストレータの養成や IR オフィスの設置、そこでの研究訓練や情報交換の必要があったということです。

このような、機関研究に対する社会的需要、具体的には大衆化した大学の管理運営の調整にあたる人的資源の必要性、研究主体側の知的な蓄積や学問的野心が、アメリカの高等教育研究を生み出した要因でした。日本で最初の IR「大学問題調査室」が広島大学で設立されたのも、大衆化に伴う大学の自己研究のための知的な蓄積を必要としたからでした。

その調査室の任務は、大学問題調査室規定第 2 条によれば、「全学的施設として大学問題に関する調査研究を行うことを目的とする」。つまり、広大改革に寄与すること、大学紛争を客観的に調査研究することでした。規定の申合わせ事項には、(1)国内、国外の大学に関する資料の収集とその分析検討、(2)広島大学の研究・教育・管理運営等に関する調査研究、(3)各部局の専門教育に関する教育計画、教育方法、施設・設備棟に関する調査研究、(4)必要に応じて、大学職員の研修の一部について協力。(注) (1)調査室の将来の構想としては、その業務の一部として、広島大学教職員の研修センターとしての機能をも包括することが考えられる。(2)昭和 46 年度の概算要求事項として、「大学問題資料センター」(仮称)の設置を構想し、その準備業務は調査室が担当する（下線：著者）。

当時の調査室運営委員会議事録には、規定を作成するメモとして以下のようなことが記されています。

1. 資料のあらゆる角度からどんな収集と注文，利用に対応しうる整備。
2. 若き有能な研究者の育成（3人の助手が固有のレパトリーを持ち，将来第一線に立つ研修の場，即戦力を期待してつぶさぬこと）。
3. 長期・短期2種類の調査研究として，a) 広大固有の問題，企画・立案，意思決定，執行等へ部局とは異なった固有の対応。b) 全国的・国際的に共通する基本問題，c) 他大学や海外事情，が挙げられています。
4. 調査室の制度的地位の確立とレベル・アップ。
5. 学内外へのサービスとして，a) 各種改革案に対する見解の提示，b) 部局，個人，各種委員会，学長レベル等のサービス，c) 諸行事（講演会）。
6. 寄り合い世帯・共同利用施設たる故に室内の人的和合を維持し，志気を喪失させない努力。

実際，部局から独立したばかりの調査室の運営は，1972年の調査室事業報告書によれば，運営委員会が2年間に10回開催され，専任・兼任，客員調査委員の人事，概算要求原案の作成に費やしたと記されています。調査室の業務に関与した室長，主任，兼任調査員，客員調査員，専任助手，事務補佐は毎週会合を持って組織づくりと慣行の形成に努力したわけです。ただし，助手の身分は不安定でした。研究費，旅費，宿舍の割当てや職員組合加入など，所属がはっきりしない調査室助手は不明と記されています。資料の増加と利用者増のため3名の助手は，毎日のサービスに追われるようになったとも記されています。

また，調査室予算の大部分は，図書購入に充てていたようですが，予算が少ないので未払いの図書は図書館に購入させて調査室に備え付けていました。事業報告をみると，45年度予算380万円の内，赤字の50万円は図書館から借用したとあります。内外の資料収集を主業務とする「大学問題調査室」は，図書館から有名無形の援助を得ていたわけです。

しかし，調査室のPR不足のためか，偏見からか，調査室に対する学内からの批判が少なくなかったようです。議事録の別紙には，次のような走り書きが綴じてあります。「いったい何をしとるのか？300万やったのに」「YOKOO Academism」「助手を3人もとりやがって」「何も公表しないじゃないか」「少しも注文に応じて動いてくれぬ」「何だかのんびりしとるなあ。執行部ユ着だ」「専門の論文も書かずに“調査室 調査室”言いやがって」。

2. 2. 概算要求「大学に関する文献資料センター」の頓挫と方向転換

創業主は，学内措置で設立された弱体な調査室を制度化させるために，翌年46年に予算と専任ポスト増を文部省に要求しました。そのことは，調査室規定の申し合わせ事項(4)の注に「昭和46年度の概算要求事項として，「大学問題資料センター」（仮称）の設置を構想し，その準備業務は調査室が担当する。」と記載されている通りです。創業主が構想した概算要求は「大学問題資料センター」であって，「大学教育研究センター」ではなかった

のです。新しいセンターと言っても、資料収集を主要な任務とするのですから、附属図書館との関係は切り離せないし、あくまで広大を改革するための調査機関でした。「大学に関する文献資料センター（仮称）の設置目的」は、以下の通りです。

1. 大学が研究、教育、管理運営等あらゆる面でそのあり方を検討すべき歴史的時点に遭遇していることは改めて言うまでもない。諸科学の急速な発展、高等教育の爆発的膨張にもかかわらず、旧来、大学は自己を分析・検討する姿勢と組織を欠いていた。今後の大学には、不断に自己改革を行うための機関が必要である。そのための基礎的・客観的な調査活動も必要である。アメリカの主要大学が「高等教育研究所」といったものを少なからず保有している事実からも、そのことはうかがえる。
2. しかし、わが国には、その種の機関は皆無に近く、国公私立の大学には全然存在しない。そうした中で広島大学がその設置を希望する理由は、①大学制度に関する研究の戦前からの実績があり、(中略) 関係文献の蔵書も全国筆頭に位置すること、②小中高の教育研究機関を持つ全国でも数少ない存在であること、③課程制、修士・博士コースまでの諸学部を擁する複雑な総合大学だけに、研究の現場としてふさわしい。あらゆる角度から問題の究明に参加する研究者にも恵まれている。
3. 45年度から学内措置による「調査室」を発足・活動してきた。しかし、その業務を恒久的な形で本格化するには、正式な人員・設備・予算の裏付けがなければならない。将来においては、高等教育全般の理論的・制度的研究が行なわなければならない。差し当たっては、基礎的文献の収集整備とその調査分析を行うため、上記の概算（教授 1，助教授 1，助手 2，事務官 1，雇員 1）を要求する。

昭和 46 年 4 月 16 日
「大学問題調査室」運営委員会

前川力（調査室長：附属図書館長，理学部教授），横尾壮英（調査室主任：教育学部助教授），新堀通也（教育学部助教授），式部久（教養部教授），金沢文雄（経済学部教授），沖渡通夫（工学部助教授），三村耕（水畜産学部教授），小尾郊一（文学部教授）

しかし、予想されるように「大学に関する文献資料センター」という名称で、教授 1，助教授 1，助手 2，事務官 1，雇員 1 を要求する概算は認められませんでした。そこで、前川室長と横尾主任は、昭和 46 年 5 月 11 日に、文部省大学学術局学術課との折衝のために上京しています。折衝の報告は、以下のようでした。

「範囲が広く、漠然としているのもっと焦点をしぼった方が有利。」「予算のみであれば通る可能性はあるが、人をつけることになると難しい。外国人の客員を加えることについて考えてはどうか。」「調査室の設置にあたっては、大学問題資料センター的要素を考え

ていたが、全国的に関連資料を集める。」「概算要求の提出には、研究成果の資料があれば有利（好都合）であると思う。」「一般教育は、国大協を中心に今堀氏をキャップにしてすでに始められているのでよそでやっていないテーマを立てることが有利ではないか。期限付きの施設であれば要求が通りやすい。文部省でもこういった方法の施設を考慮しているようだ」と。

2. 3. 概算要求「大学教育研究センター」

果たして、「大学に関する文献資料センター」は、昭和47年度の概算要求では「大学教育研究センター」（専任助教授1，事務官2）と名称変更して、事前に運営委員会で諮られることもなく、昭和46年6月4日の調査室会議で前川室長から報告されました。なぜ名称が変わったのか、なぜ運営委員会の了承を得なかったのか、その経緯は議事録には書かれていません。むろん、調査室の恒久化を願う創業者が、期限付きの施設を望むわけがありませんし、資料センターという名称では4人も専任は不要です。実は、社会教育官の任務を終えて本省から帰ってきたばかりの新堀通也助教授を通じ、広島県出身の木田宏大学学術局長と大学課長に就いたばかりの大崎仁の強力なバックアップというか指導があったようです。概算の要求事由（青焼き複写）は「大学に関する文献資料センター」のコピーですが、「4. プロジェクト」に文部省との折衝による成果が表れています。そこには、高等教育全般の基礎的研究を行うセンターとしての研究課題が列挙されています。

1. 要求事由（略）

2. 任務

- (1)大学（高等教育）万般に関する資料の収集整理
- (2)広大という現場における大学の基本問題に関するプロジェクトによる協同研究
- (3)大学に関する知的情報の提供と全学共通の研修機能の分担

3. センターの特色

- (1)研究調査は、プロジェクトごとに年限を設けて行い、研究組織を固定させない。
- (2)研究調査は、専任教官を中心に、学内諸部局からの併任教官と他大学からの客員研究員とのチームワークとして行う。
- (3)上記のスタッフは、専任教官も含めて実質上任期を持つものとする。（下線：著者）
- (4)本機関はあくまでも全学的な共通機関であり、したがって、その人事、計画運営等についても全学的な運営委員会がその任にあたる。
- (5)大学の教員を志望する大学院生、新任の職員等に対して大学（高等教育）に関する基礎知識を提供する機会・方法を提供する。（下線：著者）

4. プロジェクト

- (1)大学集団の研究（学生の意識と生活、大学における学生の位置と権利・義務、学生参

加の可能性と限界，大学における教師の任務と権限，大学教師の生理と病理，教師と学生の意識の「断絶」の実態。

- (2)大学院の将来（大学院の役割，大学院の成立と発展，知的生産，研究開発と大学院，知的労働者の需給関係，学位制度の意義，科学技術政策と大学院，国土計画と大学院，大学院のカリキュラム）。
- (3)高等教育計画（大学大衆化，情報化社会と高等教育，高等教育の特殊性，高等教育と生涯学習，大学入試制度，人材開発と高等教育，職業専門教育と人間教育，大学卒業者の需給関係，国際化社会における高等教育，高等教育計画の国際比較）。
- (4)高等教育制度（大学の設置形態と国家，大学の研究組織，大学の教育組織，大学の管理運営組織の比較検討，大学財政と国庫，大学の教職員養成制度，短期大学制度，総合大学の長所と短所）。

センター要求事由は，46 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」（昭和 46 年 6 月 11 日）が出された時期と重なります。プロジェクトに挙げられた(2)(3)(4)の事項をみると，センターは広島大学を超えた「高等教育の基礎的・政策研究」をしますと代理人宣言したことが窺えます。同時に，これらのプロジェクトは，高等教育研究をして多様なディシプリンに基づいた特定の対象に焦点化した領域であることを示したように思います。ただし，創業主は今で言う大学院共通基礎科目の開設と SD をセンターの特色として盛り込んでいました。創業主は，外向きと内向きの二重戦略をセンターに課していたわけです。

大学教育研究センター設置が認められた後，昭和 46 年 9 月 17 日の調査室運営委員会議事録には，センターの規定案作成に関わって，センターの性格，運営委員会の選出方法についてやりとりが記されています。「学内だけのセンターか。全国共同利用センターか。文部省の意向は，実質的には全国共同利用センターの方向で運営してほしいようだ（下線：著者）。京大の東南アジア研究センターのような。しかし，まだ（アジ研は）文部省の全国共同利用の規程には入っていない。専任助教授 1，事務官 1 では省令第 20 条に云う全国共同利用センター（研究施設）とは言えない（文部省係官の話）。が，運営に当たっては，その線に沿って運営することが望ましい」と。

3. RIHE のオンリー・イェスタディ

3. 1. 高等教育研究の 1 丁目 1 番地に向けて：1972-1980

こうして飯島学長体制の下，学内措置として生み落とされた大学問題調査室は，広大 IR という創業者の当初の意図を越えて，わずか 2 年間で大学教育研究センター（学内共同利用施設）としてオーソライズされました。創業者の意図を越えてというのは，センターの

プロジェクトを見ても「広大という現場における大学の基本問題に関するプロジェクト」は、(学内の抵抗のため)実施されなかったからです。しかし、助教授ポストに国立国会図書館から喜多村和之(ギリシャ哲学)を迎えたセンターは、高等教育研究の1丁目1番地に向けて大きな推進力を得ました。

70年代の共同プロジェクトとしてセンターが計画していたのは、①大学生(学生生活の諸条件,学寮)②理系学部の大学教育,③大学院・研究体制,④大学の管理・運営組織に関する基礎的研究でした(附表3参照)。このうち、大ブレイクしたのが、④大学の管理・運営組織に関する基礎的研究です。発端は、1972年から5年計画でOECD/CERIが主体となって実施する「高等教育機関の組織・運営に関する研究プログラム」(IMHE)でした。OECDから日本側の関心について打診を受けた文部省大臣官房調査統計課の照会に対し、全国の大学の中で広島大学が唯一これに応じ、センターに降りてきたものでした。

ところが、相前後して文部省大学学術局高等教育計画課からも「大学の管理運営状況等調査」の要請がありました。しかし、専任教員4名(助教授1,助手3)の、立ち上がったばかりのセンターが二つの要請を抱え込む余裕はなく、当初は消極的であったと記されています(『センター白書1972年度』,9-10頁)。しかし、広大改革委員会からの期待もあり、二つの要請を喜多村先生が一つにまとめて「日本の大学の管理運営に関する基礎的研究—その機能化とdecentralization」というテーマで1975年にIMHE総会で報告されました(広島大学大学教育研究センター,1976)。これは今から読んでとてもよくできたレポートです。大学の意思決定過程の現状と課題を把握するため国公立150大学・大学教員1,800人を対象に意識調査を実施したもので、3,000人の大学教員に調査票をまいりて有効回収率が60%。今では考えられないことです。当時の大学学術局長の木田は、広大50年史編纂室の要請で受けた講演「文部省から見た広島大学」のなかで、センターの設立に関わって以下のように回顧しています。

「この広大につけたセンターでは、広大のサーベイはできない。関(正夫)先生もおっしゃってましたけどね。残念ながら。広大がどうなっているかってことをサーベイしようとする、新参の、なにかよそ者が来て大学センターでって。全然、拒絶反応。一つ助かったことはね、文部省はOECDっていうところに加盟して、大学論とかいろいろな議論している。そうすると日本の大学がどうなっているかっていうデータがいるんです。ところが、大学紛争の直後だったもんだからね、文部省で大学に調査票を配ろうとすると、これまた握りつぶされちゃう。その時役に立ったのが広大のセンターなんです。広大のセンターで大学のサーベイをやってくると、まあまあ日本の国公立私立大学が対応してくれた。だから、関先生や、横尾先生、喜多村さんには本当に感謝しなければいけません。国際会議に行ったときに、政府が大学のデータを持ってるっていうのは、広島にセンターができたおかげなんですよ。」(木田,2002,9頁)

当時のセンターは、文部省にデータを持たせただけでなく、国大協各種委員会や文部省関係委員会（高等教育改革懇談会）からの文書による意見聴取にも対応していました。少ないスタッフで多くの仕事を担うセンターへの投資効果は大きかったわけです。

さて、センターの出版活動として、二つの刊行物が生まれました。一つは、専任スタッフや客員研究員の自己研鑽的・紀要的性格を持つ『大学論集』です。今ひとつは、大学問題に関する資料・情報提供や調査研究の中間報告的な『大学研究ノート』です。エルゼビア社が高等教育分野の国際誌、**Higher Education** を編集したのも 1972 年ですが、『大学論集』は同人誌でした。『大学論集』に関わって付言すれば、概算要求で書いた任期制についてはセンター内で否定的・消極的意見が多く、これに代わるものとして 3 年に一回以上『大学論集』に論文掲載、研究員集会で研究発表一回以上を課していました（「センターの記録」、34 頁）。

こうしてセンターは、客員教授や客員研究員制度の導入も含めて「広がった間口に相応しい奥行きをいかに創り上げるか、制度化に伴いがちな知的緊張の弛緩をいかに防ぐか」という新たな課題を持つに至ります（『センター白書 1972 年度』、4 頁）。具体的には、80 年代のセンターが直面する課題として、広島大学改革への寄与と内外から期待されている全国共同利用の役割の調和、共同研究的プロジェクトの推進と専任研究者の個別研究の両立、センター諸業務・人員の増大による施設の狭隘（附属図書館の理解と協力）が挙げられています（『広島大学・大学教育研究センター10 年の歩み』、5-6 頁）。将来構想としては、①大学論、②大学教育論、③比較高等教育論、④高等教育制度政策論の確立／学部を持たない大学院設置（若手研究者とアカデミック・アドミニストレータの養成）が議論されていました。実際、ポスト増が認められ、1980 年時点で専任 7（教授 2，助教授 2，助手 3），客員教授 2，客員助教授 1，事務官 2 の陣容になりました。

3. 2. 組織の拡充と国際化戦略：1981～1990

1980 年代のセンターは、教授法、ティーチング、カリキュラム、国際化、そして大学評価をプロジェクトにとりあげました（附表 3 参照）。国立大学の入試改革に関心が集まっていた当時を考えれば、大学教育の内部に立ち入った事業は、政策先取りのだったと言ってもよいかもしれません。ただ、教授法やティーチングのような学部や教員の裁量に関わる事項をよそ者が「上から目線」でやれば、研究員集会への学内からの参加者は少ないはずで

当時、拠り所としたモデルは、「大学の大衆化」に理論的ないしは実験的に取り組んできたアメリカ高等教育。M.トロウの発展段階論と D.リースマンの学生消費者主義でした。出版市場では、喜多村先生を中心としてアメリカの大学教授法や大学教育改革の翻訳本が玉川大学出版部から相次いで出版されました。大学設置基準大綱化後、東大出版会から出て話題を呼んだ『知の技法』（1994 年）より 10 年前のことです。

こうした大学教育路線は、やはり OECD/CERI が絡んでいました。センターは、1980年度に OECD/CERI の共同プロジェクト「高等教育におけるイノベーションに関する比較研究」に参加することで、センターに集う少数の者でしか関心のなかったテーマを取り上げたのです。外国の著名な研究者や政府の要人を広島に招いて国際セミナーを開催し、広大の“晴れ舞台”を演出しました。普通の学部では到底真似のできないことでした。

表 1 1980 年代の国際セミナー

1976	「未来の高等教育システムを求めて－機会への接近と構造」 Hiroshima International Seminar on Higher Education: Perspectives for the Future System of Higher Education - Access and Structure
1980	「1980年代の高等教育－新しい課題への挑戦」 The 2nd Hiroshima International Seminar on Higher Education: Higher Education of the 1980s - Challenges and Responses
1981	「高等教育における革新－経験と構想の交換」 Hiroshima/OECD Meeting of Experts on Higher Education: Innovations in Higher Education - Exchange of Experiences and Ideas in International Perspective
1981	「高等教育の革新－経験と構想の交換」 International Seminar on Higher Education: Innovations in Higher Education - Exchange of Experiences and Ideas
1982	「アジアにおける高等教育の革新」 International Seminar on Asian Higher Education: Innovations in Asian Higher Education
1982	「アジアにおける高等教育の革新－韓国とタイの放送大学の試み」 International Seminar on Asian Higher Education: Challenges on Air University in Korea and Thailand
1982	「財政難時代における高等教育」 International Seminar on Higher Education in the Age of Financial Difficulties
1984	「高等教育の変化する機能と革新の意義」 Hiroshima/OECD Meeting of Experts on Higher Education: Innovation in Curriculum and Teaching in Higher Education
1985	「高等教育拡大の展望と諸問題－アジア諸国の経験の交流」 International Seminar on Asian Higher Education: Prospects and Problems in Higher Education Expansion: Sharing Experiences in the Asian Context
1987	「大学の国際化と外国人留学生」 International Seminar on Asian Higher Education: Internationalization of the Universtiy and Foreign Students 「アジア高等教育における政府の役割－問題点と展望」
1987	International Seminar on Asian Higher Education: The Role of Government in Asian Higher Education
1988	「留学生の流入と高等教育」 OECD/JAPAN Seminar on Higher Education and the Flow of Foreign Students: Foreign Students and Internationalization of Higher Education

出典：『大学教育研究センター20年の歩み』

この時期、特筆すべきことを 2 点挙げておきます。一つは、1986 年に日本初の高等教育に関する修士・博士課程が社会科学研究科の国際社会論専攻の一部（比較大学制度論）に開設されたことです。創業主が設立時に構想していたことが実ったわけですが、高等教育研究者の養成や大学職員の育成という期待が膨らみました。今ひとつは、金子先生を中心に高等教育データ・バンクの開発が行われ、『高等教育統計データ集』（第 1 版、1989 年）が刊行されたことです。これは共同利用施設としてのセンターが、情報サービスの一環として提供しているものです。現在は、2011 年まで各種統計をダウンロードできるよう

になっています（ご利用の際は、RIHE『高等教育統計データ集』と明記して下さい）。

将来的には、センターの全国共同利用・共同研究拠点化に向けて、『高等教育統計データ集』を拡充していく方向性を考えています。こうして80年代のセンターは、その機能と役割を多元化してきました。学内共同利用、全国的な共同利用、国際的センター、専門職・研究者養成、全国的情報センター、成果の刊行センター、学際的研究者のネットワーク形成です。

3. 3. 引っ越しとバックラッシュ：1991～2000

80年代の臨時教育審議会、大学答申、そして大学設置基準の改正と進んできて、90年代の大学改革の課題は、カリキュラムの再編と自己点検・評価に収まりました。80年代のセンターが、先駆けて取り組んできた課題です。90年代の共同プロジェクトは、大学評価、広島大学の自己評価システム、留学生受け入れとアフターケア、産業・雇用の構造変化、大学教授職の国際比較、広島大学卒業生調査でした。また、センターは大学・高等教育関係の専門的な資料・情報センターとして当時まで3冊の所蔵図書目録を刊行してきましたが、92年には設立20周年を記念する事業の一環として大塚先生が中心になって整理された所蔵図書目録（1982-1991）を刊行しています。

1995年5月には、猥雑な東千田町キャンパスから界限のない東広島市の鏡山に引っ越してきました。もちろん、センターの住居は附属図書館と一体です。統合移転は、昭和52年に旧帝大と東工大以外で初めて博士課程の設置が認められた工学部から始まりましたが、全部の学部が揃うのに四半世紀近くかかりました。第24回研究員集会では横尾先生を招いて「キャンパスは大学を統合するか」と題する講演が企画されました。たしかに、「移転」は実現しましたが、その後の広大な学部編成を見ても、キャンパスは大学を「統合」しなかったのです。

90年代は、図1に示しましたように教養部改組を契機に大学教育研究等センターが設置されています。有本先生が音頭を取られて、全国11センターを繋ぐ「全国大学教育研究センター等協議会」を組織し、その事務局をセンターに置いたのもこの時期です。1997年にはセンター系教員だけでなく、全国の高等教育研究者を繋ぐ日本高等教育学会が立ち上がり、第1回大会が広島大学で開催されました。

学内貢献としては、奇妙なことに大学本部に「大学問題調査室」ではなく、「大学調査室」が設置されたこと、全学FD企画に講師としてセンターが協力しています。1999年には恒例の研究員集会が招集されませんでした。ところで、世紀をまたぐ2000年にセンター設立後、大きな出来事が起こっています。センターの名称変更です。大学教育研究センターが、「高等教育研究開発センター」（2000年4月）として改組されたことです。「開発」という名称は、後発センターの多くに冠せられているように、法人化を控えた広島大学が大

教センターに対し、ミッション性の強い実践的・応用的研究（モード 2）を期待したということでしょう。しかし、センターは設立以後、モード 1 を自認し、これを志向して自由に研究を選択してきたことから、今さら転向は困難であったと想像されます。そこで、「研究を開発する」とあくまでモード 1 を志向する解釈を採用することになりました。

2000 年には教育学研究科再編のため、センターは「高等教育開発専攻」として参画しています（前期：5 名、後期：若干名）。しかし、甘い需要予測のもとに供給側の意図で立ち上げた大学院が実質オープン・アドミッションになっていることは周知のことですし、ディシプリン以上に問題意識を問う高等教育研究は学部卒の若い院生には掴みにくいだろうと思います。名称変更よりもセンターにとって大きな意味を持ったことは、2000 年を最後に「大学問題調査室」時代から若手高等教育研究者の滞留場であり、かつセンターの実働部隊であった助手ポストが消滅したことです。それ以後、COE や委託研究等に従事する任期付き研究員が引き継ぐことになりましたが、助手ポストの消滅はその後のセンター業務にとっても、若手研究者の育成にとってもダメージをもたらしたのだと思います。

3. 4. COE と『高等教育概論』：2001～2010

センターの第 3 期には特筆すべきことが二つありました。一つは、30 年間のセンターの研究蓄積は、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）の採択として実を結んだことです（2002～2006）。これによって学内・学外で拠点として名実とも認知されるとともに期待も高まりました。2003 年以後、サイトによる情報の配信ができるようになったのも、COE マネーのお陰です。2003 年の開設以来、日本語サイトのアクセス件数は、年平均 12 万件以上。訪問者数は年 6 万人を超えています（英語サイトのアクセス件数は、年平均 2 万件。訪問者は 1 万人）。RIHE の新着情報を利用する団体等は、年 160 件を超えています。ただ、5 年間で研究員の人件費を含めて 2 億 9,910 万円を投資した COE プログラムが総体として何を明らかにし、どのように「21 世紀型高等教育システム」のシナリオを描こうとしたのか、政策的にどのようなインパクトをもたらしたのか、全 30 集に及ぶ COE シリーズを読んでいないので理解できていません。

今ひとつは、2005 年に、創立 30 周年を記念して『高等教育学概論』（有本・羽田・山野井編）がミネルヴァから刊行されたことです。上記の「高等教育開発専攻」と関わって、「教職講座」の教科書として初めて高等教育が参画したことは、高等教育研究の制度化の一端を示すものだと思います。

さて、COE の継続・発展として、文科省の特別経費を受けた「21 世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」（研究代表：山本眞一、2008～2012）が始まります。これは大学院問題の重要性と経済財政改革基本方針「骨太の方針」を受けたもので、知識基盤社会における人材養成と教育の質保証について研究が蓄積されつつあ

ります。

将来構想については、センターを拡充して「高等教育研究所」（学内共同利用施設）が模索されましたが、必要性に乏しいためか学内で認められなかったようです。そこで、山本前センター長が拠点化に向けて「附置研，全国共同利用・共同研究施設」に仲間入りする道筋をつけられました。拠点化は、創業主がセンター発足時に構想したことです。ただ、高等教育研究の拠点と言っても漠然としており、何を拠点とするのか強みを明確にすることがこれから重要になると考えます。加えて、山本前センター長の音頭で「日豪高等教育ジョイントセミナー」が、メルボルン大学高等教育研究センターと交互に開催できる運びになりました。

こうして、1972年に専任4（助教授1，助手3）でスタートしたセンターは、2012年度で専任10（教授6＋准教授4），研究員3，客員教授3，研究支援員2，事務職員5の陣容になり、客員研究員経験者は40年間で420人にのぼります。学内センター系のポストは全学管理になってはいますが、当センターについては文科省が付けてくれたポストで国内最大規模の高等教育研究機関となったわけです。ただし、研究者養成として当初期待された大学院の定員充足は不安定ですし、遅まきながら留学生や社会人対応の大学院教育プログラムが必要だろうと思います。

4. おわりに：未来は待ってくれず

4. 1. 高等教育の専門的基盤と高等教育研究者のタイプ

センターの前身「大学問題調査室」は日本初の広大「IR」でした。主たる業務は、附属図書館付き情報収集。ところが、設立間もなく文部省の後押しもあり、大学教育研究センターとして認知されるとOECD・CERIとの共同プログラムを契機に全国・国際化路線に走り出しました。優秀なプレーヤーを全国からリクルートしました。40年間のセンターの広大自給率は25%、助手を含めた専任教員の平均在職年数は6.4年です（附表1参照）。センターは、常に後任人事の問題を抱えていたことがわかります。

むろん、人が変われば組織は変わりますが、キープレイヤーによる外部資金の獲得、大規模プロジェクトの運営、歴代センター長の総括的努力、客員研究員制度を通じた人的資源、そして学部教員として長く勤務した私から言わせれば、何よりも授業負担が圧倒的に少ないこと、そして優秀なスタッフによる恵まれた環境と押しの強さが、RIHEの多産で国際的な研究成果を生み出した大きな条件だろうと思います。

ところで、タイヒラーは高等教育の専門性の基盤（理論・方法論、現場の知識、応用開発）と研究者（実践者）によって高等教育のエキスパートを分類しています（表2参照：Teichler, 2000, p.19）。ここで専門性の基盤は、ディシプリンに関連した知識からテーマそれ自体に関連した現場の知識まで広がりがあります。例えば、大学・高等教育の量的構造

(大衆化, 計画, 多様化, 格差, 大学と雇用の関係, 入試選抜), 国際化, 組織の側面 (ガバナンス, 意思決定, 資源配分, 財務), 知識に関連する側面 (専門教育, 教養教育, 一般教育, 学士課程教育, 高度職業人養成, 大学院教育, カリキュラム), そして大学構成員や教授学習スタイル (学生と教員, 教職協働) などです。

こうした領域に教育社会学, (労働) 経済学, 法律学, 歴史, 行政学, 比較教育学, 教育心理学などディシプリン・ベースでパートタイムとして参入してくる研究者が存在します。彼らは, 理論と方法論を用いて現状を分析・啓発してくれます。ただし, ディシプリン・ベースの研究者は, 日本を含めた諸外国のフィールドの知識はある程度は持ち合わせていますが, 必ずしも応用開発を意図していません。他方, 現場の知識を持ち, 応用開発や問題解決に直面し, 中教審答申に沿った施策や外部資金獲得に大きな関心を払う学長, 経営者, 職員, 一般教員がいます。彼らは, 高等教育の理論や方法論それ自体には関心を持ちません。タイヒラーの枠組みで言えば, たしかに両者を繋ぐ応用的高等教育研究者やコンサルタント的研究者が needed が, 日本にはまだ少ないということです。

表 2 高等教育の専門性の基盤と研究者のタイプ

	専門性の基盤		
	理論／方法論	現場の知識	応用開発
ディシプリンベース・パートタイマー	++	-	--
ディシプリンベース・フルタイム	++	+	--
テーマベースの高等教育研究者	+	+	-
応用的高等教育研究者 (FDer, IRer)	-	+	+
コンサルタント／評価者	-	+	++
反省的实践者 (学長, 経営者, アドミニストレータ, 一般教員)	--	++	++

出典: Teichler, 2000, p.19

RIHE は, 「ディシプリンベース・フルタイム」か「テーマベース」型の高等教育研究者だと思いますが, 表 2 の右下 (モード 2) の応用開発の方向性が強く期待されています。それゆえに, RIHE のような機関は, アカデミックな評価ないし名声と実践上のレリバンスのバランスの問題を常に抱えてきたと思います。実際, 政府の委託研究によって集められた情報は, 大学改革の評価やコンサルタント的機能といった実際の問題解決に資するもので, 高等教育の理論的展開や方法論に直接的には貢献しないものです。

しかも, グローバル化の流れ, 大学間のベンチマークの方向性, OECD のような超国家的な (ソフト) ガバナンスとの協力関係も高等教育研究に影響を与え始めているように思います。こうしてフィールドとしての高等教育研究は, ディシプリンよりも応用とかコン

サルタント的流れ「application drift」に晒されていると言えます。

4. 2. ジレンマ

このようなジレンマは、ローカリズム (for 広大) とコスモポリタニズム (at 広大) の葛藤として常に指摘されてきたようです。葛藤と言っても、センターの 40 年間のプロジェクトは、見てきたように全国的な政策研究、諸外国の動向調査、統計的分析が中心で、広大改革への実践的貢献は (そもそも応用開発を専門性の基盤にしていけないので) 少なかつたようです。これに対する反論として、喜多村先生が指摘されたように「広島大学の現実に役に立たないという批判に対して、われわれも広島大学の問題解決に役立ち得ないような研究は日本の大学の問題、ひいては普遍的な問題にも役立ち得ないであろうと考えた。」(喜多村, 1995, 185 頁) と開き直ることもできました。一部の学内理解者を別にすれば、センターは孤独だったのだらうと思います。

しかし、法人化前であれば、学内の無関心さも手伝って、広大への非協力を選択することもできました。このジレンマ問題は、いわゆる「代理人問題」と相同です。法人化後は、否、法人化前から教育研究のあらゆる面で「代理人問題」は先鋭化しています。「代理人問題」とは、財布のひもを握っていることにより主人が明白な影響力を有しますが、にもかかわらず情報の非対称性のため、情報を握っている代理人の方が常に優位に立つことです。主人は、この代理人問題 (利害の不一致) をどのように解くでしょうか。

答えは、文科省と国立大学の関係で言えば、国立大学法人です。契約に基づく間接統治 (内部統制) とも言えます。間接統治とは、学長に経営権を委譲して組織にヒエラルキーをつくり、中期計画目標を上申させて代理人の行動を規律づけて、スタンダードを設定し、誘因と制裁を使い分けて代理人間で競争を組織することです。この主人・代理人関係は、政府と国立大学法人の関係だけでなく、学長と部局の間でも相同です。

表3 主人 (広大) と代理人 (RIHE) の効用マトリクス

	法人化前	法人化後
RIHE 主人	部局自治・放任 不在船主	評価/競争の導入/人件費 抑制集権的な常駐船主
主人に直接役立つ モード2	RIHE : Effort 大	主人 : 管理コスト小 RIHE : Effort 大
主人に直接 役立たない モード1	RIHE : Effort 小	主人 : 管理コスト大 RIHE : Effort 小

出典 : 筆者作成

表 3 に、40 年間のセンターの活動を相対化し、今後の選択を探るために、主人（広大）と代理人（RIHE）の効用マトリクスを示しておきました。法人化前のセンターへの評価も監視もなかった無関心時代に主人に直接役に立つモード 2（左上）選択する必要はありませんでした。大学問題調査室の創業主は期待していましたが。大学教育研究センターがもっぱら選択したのは、左下の主人に直接役立たない「無用の学」＝モード 1 でした。

しかし、法人化後は、主人の期待通り直接的に広大に貢献すると、主人の管理コストは小さくなります（右上）。例えば、IR 的機能（全国データの提供やベンチマーク的分析）、FD・SD 支援、大学院共通基礎科目（大学院教養教育）、そして国際化（英語による授業）などです。学内貢献をすれば主人の評価は高まりますが、RIHE のエフォートは当然大きくなります。

そこで、もう一つのオプションは、従来路線のモード 1 に徹する場合です（右下）。そのためには、センターのオートノミーを確立する必要があります。学生を担保に持たない小さなセンターは、組織的が不安定なために常に「将来構想」を持って周囲を目配せしなければならなかった通りです。学術振興局が所轄する全国共同利用・共同研究型施設へ参画する方向性が選択の一つです。高等教育研究の拠点化を目指すことです。もっとも、拠点に採択されるには RIHE がアカデミック・コミュニティ（学会）に必要とされているのか、最初に述べましたように、何を持って高等教育研究の拠点と言えるのが厳しく問われます。採択されたとしても、広島大学に貢献できる応用的なミッションの再定義も必要になるかと思えます。センター長もセンター内から選出せず、学内から選出する方向性も「広大に開かれたセンター」としてビジブルな選択だと思えます。

いずれにせよ、30 年前の 10 周年記念でも潮木先生が指摘されたことですが、「生むは易し、維持の道は険しい」です。歴史家ロスブラットの言葉を借りれば、「未来は待ってくれず」（Rothblatt, 2012）、常に我々とともにあるということだと思えます。今後のセンターの研究の方向性としては、委託の「21 世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」（継続）、「アカデミックプロフェッション論の展開」（継続）、国大協委託「地方国立大学の役割」（新規）の他、大学・大学院教育の質保証、90 年代からの大学改革の総括（大学院重点化の帰結、21 世紀 COE プログラムの検証）、ハードガバナンス・ソフトガバナンスの実態、そして現在の高等教育データベースを拡充した「高等教育データ・アーカイブ」（官庁データ、個票データ）による共同利用サービスなどです。

以上のレビューは、一般学部からセンターの「内」に移って 1 年半足らずの見聞にすぎず、誤認が多いかと思えます。ご寛恕下さい。

【参考文献】

井内慶次郎（2002）「広島大学の思い出」『広島大学史紀要』第 4 号，21・45 頁。

- 木田宏 (2002) 「文部省から見た広島大学」『広島大学史紀要』第 4 号, 1-19 頁。
- 喜多村和之 (1973) 「大学研究の可能性」『第 1 回研究員集会の記録』。
- 喜多村和之 (1997) 「高等教育研究の軌跡」『IDE 現代の高等教育』No.392, 8-14 頁。
- 喜多村和之 (1995) 『人は学ぶことができるか：教師と弟子』玉川大学出版部。
- 関正夫「第 6 回 センターの新しい変化－国際セミナーの活性化」(大学研究者の履歴書)。
- 大学問題調査室 (1971) 『46 年度大学問題調査室 (企画調整)』。
- 濱中淳子 (2008) 「＜高等教育政策＞の研究と＜高等教育＞の政策研究」『大学論集』第 40 集, 313-325 頁。
- 広島大学大学教育研究センター (1972) 『センター白書』。
- 広島大学大学教育研究センター (1976) 『大学の組織・運営に関する総合的研究』(大学研究ノート), 第 26 号。
- 広島大学大学教育研究センター (1982) 『大学教育研究センター10 年の歩み－1972-1982－』。
- 広島大学大学教育研究センター (1973) 『センターの記録』。
- 広島大学大学教育研究センター (1992) 『広島大学大学教育研究センター 20 年の歩み』。
- 広島大学高等教育研究開発センター (2001) 『高等教育改革と大学研究機関』(改組記念事業報告書)。
- 広島大学高等教育研究開発センター (2002) 『広島大学高等教育研究開発センター 30 年の歩み』。
- 広島大学大学教育研究センター・高等教育研究開発センター (1975～2011) 『コリীগ』No.1～No.44。
- 広島大学高等教育研究開発センター (2007) 『21 世紀型高等教育システム構築と質保証－COE 最終報告書－』。
- Rothblatt, S.(2012). The Future is not Waiting. In Barnett, R.(Ed.),*The Future University: Ideas and Possibilities* (pp.15-25). UK: Routledge.
- Teichler, U.(2000). Higher Education Research and its Institutional Basis. In Schwartz, S. & Teichler, T.(Eds.),*The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

附表 2 研究員集会テーマ：1972-2012

-
- 1972 1回：大学研究の課題
 1973 2回：大学院と総合大学
 1974 3回：大学の大衆化をめぐる
 1975 4回：高学歴社会－その現実と将来－
 1976 5回：大学における専門教育
 1977 6回：大学の国際化
 1978 7回：地域社会と大学
 1979 8回：1980年代の高等教育－新しい課題への挑戦
 1980 9回：大学における教育機能（Teaching）を考える
 1981 10回：大学における教授と学習
 1982 11回：大学教育とカリキュラム
 1983 12回：大学における教育と研究の接点を求めて
 1984 13回：新制大学の35年－その功罪を考える
 1985 14回：大学入試と教育改革
 1986 15回：官学と私学－大学の設置形態と国公私立大学の将来
 1987 16回：大学と政府－高等教育における役割と責任
 1988 17回：第1テーマ「留学生と高等教育の国際化」、第2テーマ「臨教審と高等教育改革」
 1989 18回：大学評価－その必要性と可能性－
 1990 19回：大学評価－提案と批判－
 1991 20回：高等教育改革の新段階－大学審議会答申を踏まえて－
 1992 21回：高等教育研究と大学教育研究センター－創立20周年記念－
 1993 22回：大学改革の動向と高等教育研究の新体制
 1994 23回：大学教授職の現在－大学教員の養成を考える－
 1995 24回：拡散する大学－何が大学を統合するのか－
 1996 25回：大学教育と高校教育－その連続と断絶－
 1997 26回：大学のアカウンタビリティーとオートノミー
 1998 27回：大学改革と市場原理
 2000 28回：大学の戦略的経営と人材開発
 2001 29回：大学組織の再構築
 2002 30回：戦後高等教育の終焉と日本型高等教育のゆくえ
 2003 31回：大学運営の構造改革
 2004 32回：大学教授職の再定義
 2005 33回：日中高等教育新時代（日本高等教育学会と共催）
 2006 34回：21世紀型高等教育システム構築と質的保証
 2007 35回：知識基盤社会における高等教育システムの新たな展開
 2008 36回：我が国大学院の現状と課題
 2009 37回：知識基盤社会における人材養成と教育の質保証
 2010 38回：高等教育のユニバーサル化と大学の多様化
 2011 39回：これからの大学経営～誰がどのような役割を担うのか～
 2012 40回：高等教育研究の未来を考える～RIHEへの期待と今後のあり方
-

附表3 高等教育研究開発センターの共同研究プロジェクト

調査研究課題	研究代表名	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13															
学生生活の諸条件(学費)	横尾																																																									
大学院の現状と将来	喜多村																																																									
大学の組織・運営	喜多村・OECD																																																									
理系学部における基礎教育, 一般教育の内容方法	関																																																									
教師教育カリキュラム	内海																																																									
大学における英語教育	湯浅																																																									
大学院・学位制度の革新	喜多村																																																									
地域社会と大学	横尾・OECD																																																									
高等科学技術教育の現状	関																																																									
大学の国際化	喜多村																																																									
日本の大学教育の実態、カリキュラムと教授法	関・喜多村																																																									
先進工業国における経済・社会構造の変化と高等教育の課題	関																																																									
高等教育における教職員開発(SD)に関する国際比較	関																																																									
欧米における大学設置及び大学評価に関する国際比較	喜多村																																																									
高等教育における学問生産性の規程条件	有本																																																									
産業・雇用の構造変化と中等後教育システムの変容	関・OECD																																																									
大学評価の原理・方法に関する国際比較研究	関																																																									
広島大学自己評価システム	関・広大																																																									
大学評価と大学教授職	関・広大																																																									
留学生受け入れシステム	江淵																																																									
研究大学の学術研究システム	有本																																																									
ポスト大衆化段階の大学組織の変容過程	有本																																																									
大学におけるリメディアル教育の理論と方法	荒井																																																									
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	有本																																																									
21世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較	有本																																																									
21世紀型行政システム下における法人型大学財務	茂里																																																									
大学におけるFD・SDの制度化と資質保証	有本																																																									
高等教育における授業コンテンツ	北垣																																																									
21世紀型高等教育システム構築と質保証	有本																																																									
地方大学の教育研究活動を通じた地域社会への貢献(文科委託)	島																																																									
教職協働時代の大学経営人材養成方策	山本																																																									
21世紀型アカデミック・プロフェッション展開の国際比較研究	有本																																																									
大学教育改革調査(文科委託)	山本→藤村																																																									
21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革(文科委託)	山本→藤村																																																									
諸外国の大学の教学ガバナンス(文科委託)	大場																																																									
国立大学の役割(国大協委託)	藤村																																																									

第40回研究員集会の講演の概要とコメント

大膳 司
(広島大学)

第40回研究員集会が「高等教育研究の未来を考える～RIHEへの期待と今後のあり方～」をテーマとして2012年11月22日(木)・23日(金)に開催された。初日は、金子元久先生(筑波大学教授/高等教育学会会長)、合田哲雄先生(文部科学省高等教育局企画官)、有本章先生(くらしき作陽大学学長/元広島大学高等教育研究開発センター長)、藤村正司先生(広島大学高等教育研究開発センター長)、の4名による講演で幕を開けた。

本稿では、その講演の概要と質疑応答の内容についてまとめ、最後に、司会者として、講演から何を学んだのかについて示したい。なお、各講演の詳細な内容については、各講演者の報告に譲りたい。

1. 金子元久先生「高等教育機能開発センターに期待するもの」

1. 1 略歴等

金子氏は、1950年生まれで、1972年東京大学教育学部卒業後、同大学大学院教育学研究科修士課程修了へ進学し、1974年に教育学修士取得後、1976年にアジア経済研究所員として勤めた後、シカゴ大学大学院に進学し、1984年Ph.D.を取得された。米国ニューヨーク州立大学アルバニー校客員助教授、国際復興開発銀行教育訓練政策部コンサルタント、広島大学助教授(大学教育研究センター)、東京大学助教授、教授、センター長、研究科長、国立大学財務・経営センター教授を経て、2012年より現職。専門は教育政策論、高等教育論、教育経済学。主な著書・編著書は『大学の教育力』(筑摩書房、2007)、「国立大学法人化の射程」江原武一編『大学の管理運営改革』(東信堂、2004)などがある。

1. 2 講演概要

金子氏からは、1972年大学教育研究センター(現組織の前身、RIHE)発足後の日本における高等教育研究の発展状況と現在の問題点、そしてその問題点に対応するために高等教育研究開発センターに何が期待されているのかについてお話をいただいた。

特に、センターの個々の構成員は、それぞれの研究分野で高い業績を達成し、その研究分野で全国的にリードすることが重要で、センターの組織としては、高等教育を巡る社会的課題に

対応した研究領域・方法を開発し、その課題に対応していくことが重要ではないか、との指摘をいただいた。

2. 合田哲雄先生「行政サイドからの高等教育研究と RIHE への期待」

2. 1 略歴等

合田氏は、1992年に文部省入省し、2000年福岡県教育庁高校教育課長、2004年の国立大学法人化や2008年の学習指導要領改訂の担当を経て、2008年から大臣官房会計課で政権交代下の予算編成等に從事され、2011年から1年間NSF（全米科学財団）にフェローとして派遣された後、2012年2月から現職で国立大学法人を担当されている。なお、1996年に東京大学大学院を修了された。

2. 2 講演概要

合田氏からは、高等教育行政の観点から高等教育研究開発センターへの期待が示された。具体的には、各大学が自身の検討すべき課題（agenda）を設定し社会変革の能動的な役割を果たせるよう、RIHEやRIHEのネットワークに支援してもらいたい、との内容であった。特に、「高等教育に対して愛情を持って支援していくことが重要である」と付け加えて指摘された。

3. 有本 章先生「今後の高等教育研究とOBからのRIHEへの期待」

3. 1 略歴等

有本氏は、広島大学大学院教育学研究科博士課程を修了後、広島大学教育学部助手（大学問題調査室助手併任）、大阪教育大学講師・助教授・教授、広島大学高等教育研究開発センター教授・センター長、比治山大学高等教育研究所長、等を歴任後、現職。日本学術会議連携会員、全国高等教育研究所等協議会会長、日本教育社会学会評議員、日本高等教育学会理事、日本生涯教育学会常任理事、日本私立短期大学協会理事、CHER（欧州高等教育学会）会員、日本生涯教育学会誌編集委員、Academy and Academic Profession Series（Springer社）シリーズ編集代表、KEDI Journal of Education 編集委員、広島県生涯学習審議会会長、等の社会的役職を務められており、2004年には第61回中国文化賞を受賞された。著書・論文は多数有る。

3. 2 講演概要

有本氏からは、これまでの高等教育研究やRIHEの歴史的推移をたどりながら、本センターのセンター長をかつて務められた立場から、RIHEには「世界の高等教育研究の中心地になって日本の高等教育研究を引っ張っていくことが求められている」とのご指摘をいただいた。

4. 藤村 正司先生「高等教育研究と RIHE の過去・現在・未来」

4. 1 略歴等

藤村氏は、1980年広島大学教育学部卒業、1985年同大学教育学研究科博士課程単位取得退学、1985年広島大学教育学部助手、1986年新潟大学教育学部助手、新潟大学教育学部教授を経て、2011年広島大学高等教育研究開発センター教授、2012年より現職。専門は教育社会学。主な編著書は『新説教育社会学』（玉川大学出版部、2007）、「管理運営」有本章編『変貌する世界の大学教授職』（玉川大学出版部、2011）など。

4. 2 講演概要

藤村氏からは、これまでの RIHE の歴史的推移を辿りながら、今後の RIHE のあり方についての説明があった。具体的には、これまでの RIHE の活動（高等教育に関する資料の収集、広島大学の現場の基本問題に関する共同研究、大学に関する知的情報の提供と全学共通の研修機能の分担）に加えて、高等教育研究の全学拠点化や新たな研究テーマ（大学と地域社会、90年代からの大学改革の小活、等）の展開、等が示された。

5 質疑・応答

以上4名の講演内容に対して、以下のような多様な質問や意見が提出された。

「高等教育研究は、社会全体のニーズから生じてきただけではなく、近年では、各高等教育機関が抱える課題を解決するために高等教育研究が生じているのでは」「部局自治の集まりとしての大学」というコンセプトのままで大学全体の質を高めていけるのか」「その点については学部長の任命制が検討されている」「高等教育の質が問題となっているが、この問題を扱う研究者はどこから排出されてくるのだろうか」「期待されている高等教育研究の成果は、直接に大学に受け入れられることは少なく、その成果が文科省の答申になってから、各大学は反応する」「これまで高等教育研究が行われてきたのはその成果を買ってくれるスポンサーがいたからである。今後も高等教育研究成果を買ってもらうためにはどのような課題があるのか」

どの質問・意見も重要な高等教育研究課題となる貴重なものであった。

6. 感想

4名の講演内容は、講演者の立場の違いからくる微妙な違いはあっても、今後の RIHE のあり方を考えるための刺激的な内容であった。

金子氏からは RIHE の研究力向上の重要性、合田氏からは RIHE やそのネットワークが各大学の社会変革のエンジンとなることへの期待、有本氏からは RIHE が高等教育研究の世界的拠

点になることの重要性、藤村氏からは、今後の RIHE の課題、という内容であった。

社会・経済のグローバル化が進み、各国が競争しつつ共存していくことが必要となっている。この枠組みへ適応するだけでなく、この枠組みのルール作りができる高度で創造的な人材を育成していくことが、日本の高等教育に課された重要な課題ではないかと考える。その高等教育を支えるための基礎研究を展開することが RIHE の存在価値である。4名の講演者から発せられた RIHE への期待は、RIHE に課された活動課題の事例であったと理解している。

今後も、コリーグのみんなと力を合わせて期待に応えていきたいものである。

高等教育研究としての歴史研究の
現在と未来

戦前期の大学教授職

岩田 弘三
(武蔵野大学)

1. 研究紹介 (岩田 2011)

1. 1. 大学教授市場の非移動性

どこの国でも、何らかの職階を利用した大学教授養成が、基本的には主流を占めている。そこに日本的な特徴があるとすれば、少なくとも戦後においては、職階を利用した大学教授養成が、多くの場合、基本的には同じ一つの大学のなかで、学生→助教(助手)→講師→助教授と採用・昇進を続け、教授に至るといった、「エスカレーター式昇進」の形でなされてきたことである。このため日本の大学教授市場(academic marketplace)は、流動性を欠き、きわめて非移動的・閉鎖的なものになっている、と批判されてきた(新堀, 1965; カミングス, 1972; 有本, 1981; 新堀編, 1984 など)。このような大学教員のキャリア形成のあり方を歴史的に辿れば、その原初形態の成立は戦前期に遡ることができる。そして、それが良くも悪しくも、現在の大学教員のキャリア・パターンを、規定しているものと推測される。それでは、こういった大学教授養成体制は、いつ頃、どのような形で成立したのだろうか。

ただし、「エスカレーター式昇進」に代表される、大学教授市場の「閉鎖性」には、2つの側面が存在する。第1は、1つの大学の教員が、特定の大学出身者によって占められてしまうという、学閥的閉鎖性(「同系繁殖」: inbreeding)である¹⁾。第2は、職歴的に、他の職場経験をもつことなく、同じ大学のなかで持ち上がり昇進していくという傾向である²⁾。

新堀・有本・山野井などを中心とする広島大学グループによる研究の主要関心は、もっぱら第1の学閥的閉鎖性にあり、その点については、戦後のデータを用いながらも、歴史的状況についても多くの成果を残してきた。しかし、それらの研究が分析対象としている時期は、いずれも基本的には戦後に限定されている。

つまり、戦前期のデータを用いて、大学教授市場における移動性の問題を体系的に明らかにする研究は、とくに第2の終身雇用型キャリア形成に関しては、以下の2つの研究を除けば、ほとんど行われていこなかった。1つは、カミングス(1972)の研究である。もう1つは、明治19(1886)年の帝国大学令から、明治26(1893)年の講座制導入時点までの、東京帝大教授の経歴を分析した、天野郁夫(1977)³⁾の研究である。

1. 2. アカデミック・プロフェッションの形成と後継者養成

「大学教員の非移動性」は、大学教員市場の問題に焦点を当てた言葉である。しかし、それは、どのような場所・経路で、アカデミック・プロフェッションの後継者養成を行うのかといった問題、のみならず大学教授になるためには、どのようなキャリアが必用であるのか、といった実質的な大学教授資格の問題にも関連してくる。さらに、歴史的にみれば、後継者養成体制を含めて、アカデミック・プロフェッションを主体とする近代大学が、日本においてどのような形で、いつ確立したのかといった問題にも繋がっている。

天野（1977, 30-36 頁）は、助教授→2～3年の外国留学→教授といった、帝大教授のアカデミック・キャリアが定着した点などをもとに、明治 26 年の講座制導入の意義を、つぎのように総括する。明治 19 年の「帝国大学令」の「画期的な性格」の一つは、「それまでの教育機関としての東京大学とは違って、研究機能をあわせもつ最高学府をめざすものであった」。その構想を制度的に実体化すべく行われたのが、明治 26 年の「帝国大学令中改正」である。それにとりまわらう「講座制の導入とそれに関連した一連の改革は、大学教授集団の安定的で持続的な発展に必要な制度的基礎を与え、また…アカデミック・キャリアの確立をもたらした。そしてこの講座制にまもられた帝国大学の教授集団を先導に、わが国のアカデミック・プロフェッションの本格的な形成の過程が進行していく」。その意味を含めて、明治 26 年の「講座制は、帝国大学が研究機能をもつ近代大学として成長していく上で、不可欠のものであ」った。

しかし、天野（1977, 43 頁）は、つぎのようにも指摘している。明治 26 年の講座制は原則として、1 講座を教授 1 名が専任で担当する、という仕組みになっていた。その点などから、「教育研究の基礎単位として」、「講座のもつ後継者養成——アカデミック・プロフェッションの再生産機能としての機能」が、「自覚的にとらえられていた」とはみなせない。「現在、講座制が顕在的にはたしている機能は、…明治 26 年以降の講座制の制度としての定着と発展の過程で、徐々に、慣行として形成されてきたのである」。

つまり、明治 26 年以降に培われてきた「慣行」、さらにはその積み重ねの結果として出現した、「エスカレーター式昇進」型の後継者養成体制は、日本が近代大学を確立するうえで、さらには、それを担うアカデミック・プロフェッションを形成するうえで、ある意味では不可欠な要素であったとみなせる。

1. 3. 帝国大学におけるアカデミック・プロフェッション養成体制の確立

それでは、職歴面では、いつごろから、どのような形態で、アカデミック・プロフェッション養成体制が、確立していくことになったのだろうか。

表 1 に示したように、帝大教授のうち帝大以外の職場経験を全くもたない人（「帝大キャリア組」）の比率をみると、医学部を除けば、明治期に比べ大正期以降、帝大のなかだけでキャリアを積ませる、という具合に、教授養成体制が、帝大内部で完結する形で確立していったことが分かる。

表 1. 帝大教授の補充源

	帝大教授のうち 高等教育機関から リクルートされた人の比率		帝大教授のうち 帝大のみでキャリアを 積んだ人の比率		帝大教授に占める 帝大助教経験者比率		帝大助教の 帝大教授昇進率	
	明治期 卒業生	大正・昭和期 卒業生	明治期 卒業生	大正・昭和期 卒業生	明治期 卒業生	大正・昭和期 卒業生	転出昇格者 を含む	内部昇格者
法学部・経済学部	67.1%	77.4%	44.7%	67.2%	71.1%	78.8%	89.6%	88.7%
文学部	89.5%	93.6%	30.8%	48.9%	53.1%	85.1%	81.8%	75.8%
理学部	85.3%	92.8%	48.0%	65.5%	67.6%	86.3%	79.1%	76.3%
工学部	50.7%	75.7%	39.6%	70.9%	62.3%	84.8%	75.4%	69.2%
農学部	67.8%	72.2%	52.5%	62.0%	72.0%	80.6%	71.5%	67.3%
医学部	75.0%	79.8%	53.7%	50.6%	64.0%	59.0%	46.4%	42.3%

出典：岩田弘三（2011，252 頁）

注：①文学部には、東北帝大と九州帝大の法文学部の文学科を含む。

②法学部・経済学部には、東北帝大と九州帝大の法文学部の法学科・経済学科を含む。

③帝大助教については、助教授在職中の死亡者、および他帝大助教転出者を除いた数を、母数としている。

なお、「帝大キャリア組」についていえば、明治期においては、基本的な経歴としては学卒後いきなり⁴⁾、助教授に任用するといった養成ルートが一般的であった。しかし、大正期以降になると、助教授以前に、副手、助手、講師のいずれかの職階を組み込む形で、帝大内での教授の自家養成が行われるようになっていった。

1. 4. 大学教授市場変容の要因

それではなぜ、大正期に入ると、そのようなアカデミック・プロフェッション養成体制が、組み上げられていったのだろうか⁵⁾。

第 1 に、中山茂（1978，148-152 頁）によれば、学問の制度作りに専念する必要のあった、官製の「明治アカデミズム」から、それが一段落した後に、大正の「研究至上主義」への転換があった⁶⁾。さらに、帝大教授が政府の仕事兼ねる必要がなくなるのも、この頃であった。その意味で、「アカデミズムの官界からの相対的独立」が進行した、という。

このような変化のなかで、研究プロフェッションとしての帝大教授の補充に関して、研究経歴重視といった傾向が、もたらされたものと思われる⁷⁾。先に紹介した天野の指摘を繰り返すと、明治 19 年の「帝国大学令」における研究大学構想を、制度的に実体化すべく行われたのが、明治 26 年の講座制導入であった。だとすれば、日本における研究大学設立構想は、それから 4 半世紀たった大正期になってようやく、心性の面でも実質的に実現する基盤が整うことになったとみなせる。

1. 5. 帝大教授職の魅力の低下

第2に、大正期頃までには、民間企業の会社員、とくに重役の収入が、官吏や帝大教授のそれよりも、はるかに多大になった。その点を含めた実業界の地位向上にともない、優秀な人材（帝大優等卒業生）の確保という観点からみれば、民間企業（経営エリート）も、帝大の競合相手になっていった。同様に、大正期になると、帝大教授が政府の要職を兼務する機会は少なくなかった。よって、「拝官主義者」（潮木、1984、12-16頁）や「拝金主義者」にとっては、帝大教授の職は魅力に乏しいものになった。

しかも、官庁や民間企業に就職すれば、大卒後すぐに、給与と身分的安定を得ることができると。そこで、帝大教授候補生に、「身分不安定ばかりか、逆に授業料を払う大学院」を経由させるのではなく、帝大内で副手・助手・講師などの職を与え、身分的安定を図る必要がでてきた（小中編、1978、9-10頁）⁸⁾。

以上のような2つの要因のもとで、帝大のなかで完結する形での、教授の自家養成体制が確立していく⁹⁾。だとすれば、大学教授市場の職歴面での「非移動性」は、優秀な人材を確保しながら研究大学を確立する上で、避けることのできないプロセスだった、といえる。

1. 6. 私立大学におけるアカデミック・プロフェッション養成体制の確立

それでは、私立大学においては、アカデミック・プロフェッションは、どのように養成されていたのだろうか。私立高等教育機関が、専門学校から正規の大学として昇格が認められるのは、大正7（1918）年の「大学令」による。この「大学令」によって、大学昇格にあたっては、専門学校時代とは異なり¹⁰⁾、「相当数の専任教員を置くこと」が要求され、「非常勤講師への“全面依存”の教育体制」¹¹⁾からの脱却が求められた。教授・助教授・助手などの職階ができたのも、それにとまって大学昇格前後の時期であった¹²⁾。

しかし、たとえば慶応大学のように、助手・助教授職を整備し、それらを海外留学とともに教授養成ルートに組み込む形で、自校内での教授に至る教育研究経歴（アカデミック・キャリア）の体制作りを、大学昇格以前の時期から目指した大学も存在する。そして、それと同時に、完全な母校出身専任教授の自家養成体制を完成させていった。ただし、それは、ごく少数の恵まれた大学だけに許された、まれな事例にすぎなかった。他の多くの私立大学では戦前期をとおして、大学のみで純粋にキャリアを積んだ人材というより、実務畑経験者を教授に採用する傾向が強かった。のみならず、母校出身者を教授に据えることにも苦労した。ただし、そのような中でも、昭和初期までには、講師・助教授といった、下級教授職（junior faculty）を経由する形での教授養成ルートも、部分的とはいえ確立しだした。そして、それと即応する形で、母校出身者の採用、つまり「自校閥」（inbreeding）傾向も少しずつ強めていった¹³⁾。

こうして私立大学教授市場も、大正7年以降、「非移動性」を高めていった。ただし、たとえば法政大学（1980、519頁）は、つぎのような自己評価を下している。明治大学において明治34（1901）年の留学制度、および大正11（1922）年に「専任教員養成の目的から設けられた

研究生制度と結びつき、外国の大学に学んだ明大卒の研究生の中から明大アカデミズムが形成されていることと対比するとき、法政大学が「研究者・スタッフ養成のための制度を欠いたことは、やはり負の遺産といわなければならない」。この自己評価のなかで見過ぎてならない点は、母校出身教員を中核とすることによってはじめて、各大学独自の「アカデミズム」が形成されていく、という見解である。

この見解をもとにすれば、私立大学も、各大学独自の「アカデミズム」を形成し、自立するうえで必要なアカデミック・プロフェッション養成体制（「研究者・スタッフ養成のための制度」）の構築を目指していった。そして、その結果として、「自校閥」傾向を含めて、「非移動的」な大学教員市場を形成していったことになる。

こうしてみると、帝国大学・私立大学を問わず、大正期以降の大学教授市場の「非移動性」は、研究大学や「アカデミズム」を確立していくために必要な、アカデミック・プロフェッション養成体制を構築していく過程で、生み出されていったといえる。

2. アカデミック・プロフェッションの現状と、歴史研究の現在の課題

2. 1. アカデミック・プロフェッションの現状（岩田 2011）

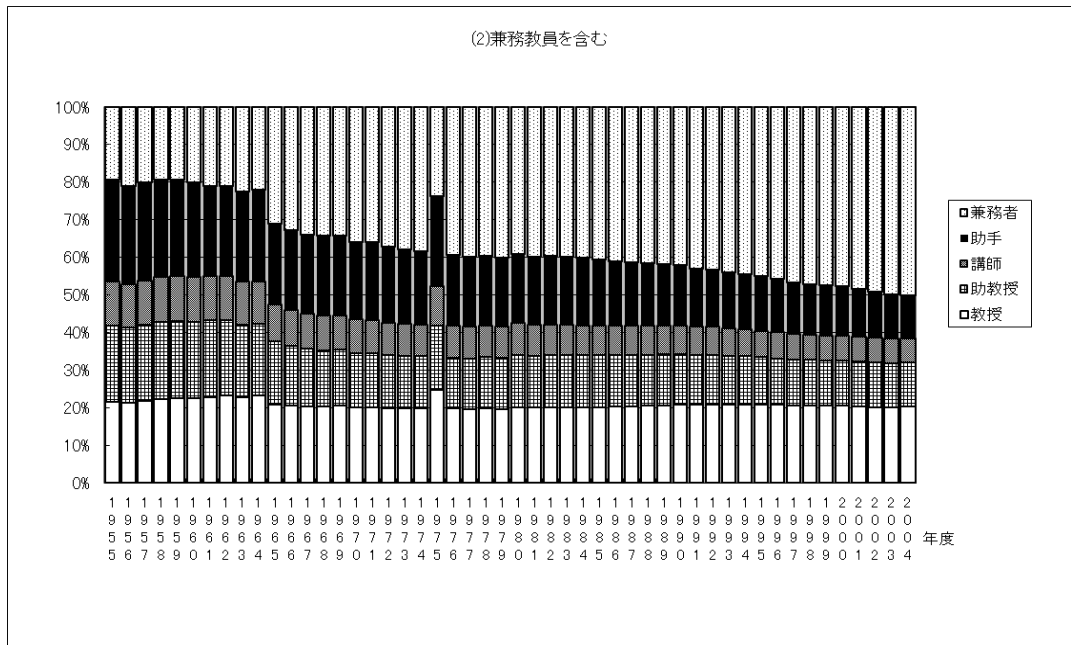
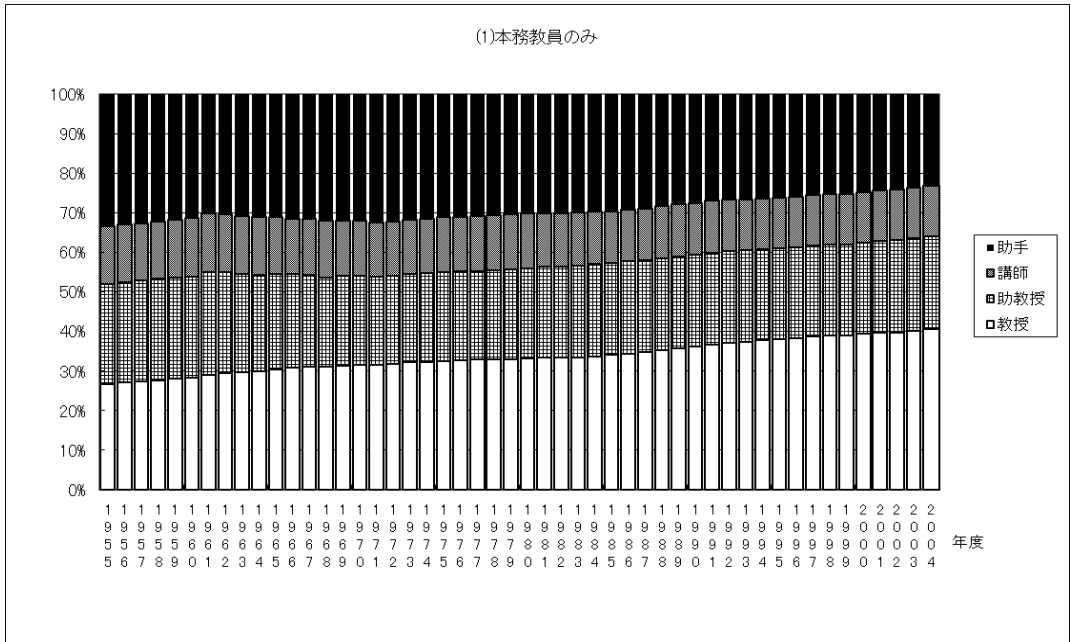
つぎに、大学教授職における現代的問題との関連で、歴史研究の課題について考えてみたい。現代的問題とは、(1) 身分不安定な若手大学教授職ポストの増大、(2) 社会人教授の増大、の2点である¹⁴⁾。

(1) 身分不安定な若手大学教授ポストの増大

図1に示したような、助手職の減少の穴を埋めるべく増大してきたのが、小林信一(1999, 2004)が言うところの、「プロジェクト研究ポスト」職である¹⁵⁾。加藤毅の表現を借りれば、「時限付き研究組織や運営委託型研究組織、流動的研究組織やプロジェクト研究など、持続性のない多様な研究組織が多数設置された。これにともない、常勤の大学教員に加えて、一時的な雇用関係のもとにあるさまざまなタイプの研究スタッフが登場し」、拡大した(山野井編, 2007, 305頁)。

ここで小林や加藤が主たる問題としているのは、研究経歴についてである。しかし、教育経歴についても同様の問題が指摘できる。図1の(2)をみれば明らかのように、1960年代中頃から、日本では大学教員全体に占める非常勤講師(兼務者)の比率が増加して、90年代に入ると、それが加速している¹⁶⁾。

以上のような状況は、つぎのような2つの問題をもつ。



出典：文部科学省『学校基本調査報告書』より作成。

図注：教授のなかには学長を含む。兼務者のなかには、他の大学での本務者を含む。
よって、(2)は延べ数をもとにした比率になっている。

図 1. 大学教員の職階構成

第1に、このように、「プロジェクト研究ポスドク」職や、非常勤講師職などに代表されるように、研究面でも教育面でも、身分不安的なポストが拡大している¹⁷⁾。こういった状況のみならず、大学院生の就職難を目の当たりにすることになる学部生が、志望段階で大学教員・研究者離れ、ひいては大学院離れを起こす可能性も想定される¹⁸⁾。

(2) 研究と教育の分離

第2は、教育・研究・社会サービス、といった「大学教員の機能」の分化に、まつわる問題である。Finkelstein (2005, 25-26 頁および 35-36 頁) は、アメリカにおいて、パートタイム教員のみならず、「フルタイム教員であっても、任期付き任用の教員」が、1990 年代以降、増加している事実を踏まえて、つぎのように指摘している。これらの教員は、「伝統的に統合された3つの大学教員の機能のうち1つだけ」に力を注ぐといった具合に、近年になって、「大学教員の仕事の性格」が「専門化してい」る。それは、「教育と研究の『統合』を志向する(コストのかかる)フンボルトモデルを求めないフルタイムのポストを設けてより機能的に分化されたモデルとする試みである」。こうした状況は、「情報基盤のグローバル経済」や市場化が進展するなかで、日本を含めた多くの国で起こっている、という。

同じことが日本において、大学院卒業後、常勤の大学教授職をえるまでのアカデミック・キャリア形成についても起こっている。「プロジェクト雇用型のポスドク」については、研究だけに特化したキャリア形成を、また大学院卒業後に、非常勤講師に専念せざるをえない人は、教育だけに特化したキャリア形成を、行っていることになるからである¹⁹⁾。だとすれば、研究型ポスドクの地位を確保しながら、非常勤講師の職も得ている人を除けば²⁰⁾、研究と教育の両面同時にキャリア形成を行う機会をもつことは、基本的には大学の常勤教員になるまでの期間には、ほとんど存在しないことになる。つまり、フンボルト・モデルにもとづく、アカデミック・プロフェッション養成過程から外れることになる。

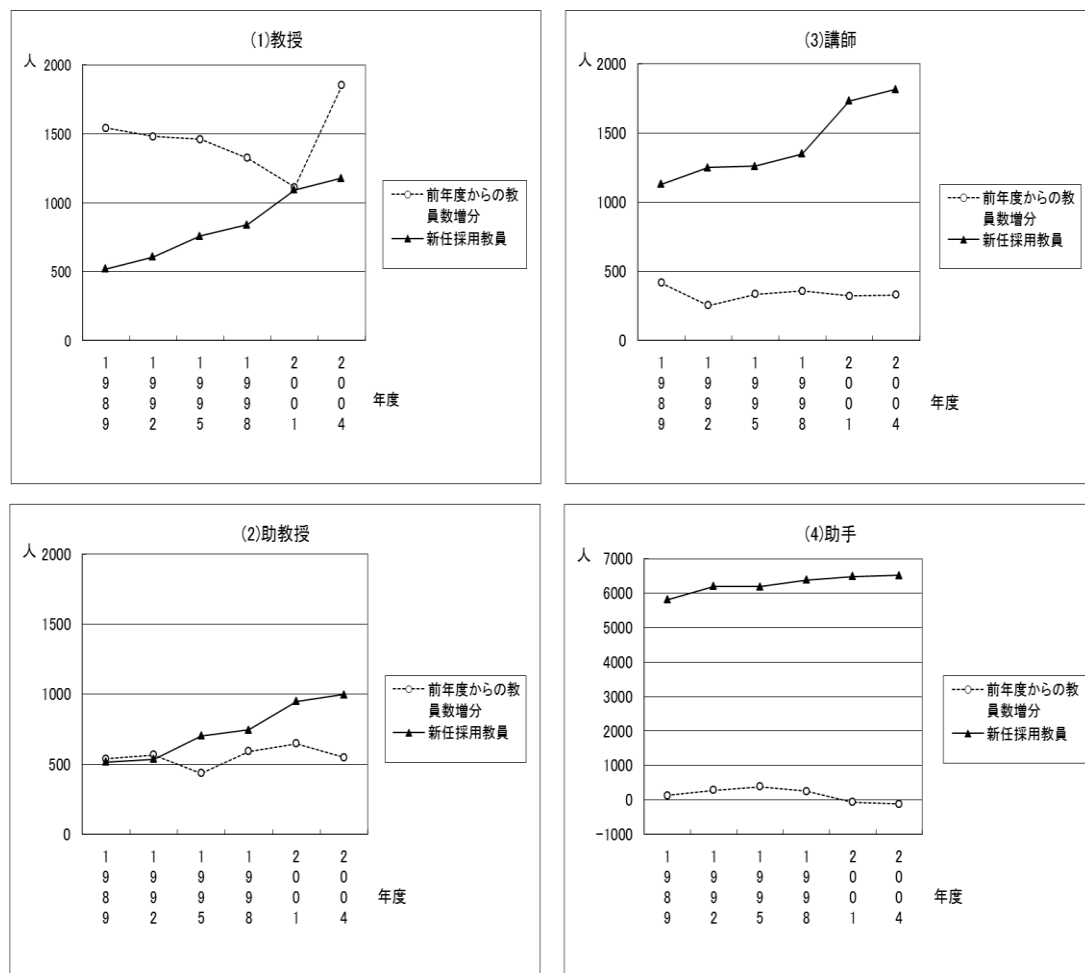
(3) 社会人教授の増大

大学におけるフンボルト・モデルの崩壊については、別の観点からも論じておく必要がある。それは、「社会人教授」増大の問題である。

図2は、(a) 前年度と比べた場合の大学教員数の増分(当該年度の大学教員総数-前年度の大学教員総数)と、(b) 当該年度の「新任採用教員数」(大学で定員内の職以外から、大学教員として新規採用された人の数)とを、比較したものである。図2をみると、教授以外の職階では、「新任採用教員数」が「大学教員数の増分」を上回る速度で、増大している²¹⁾。しかも、図3に示したように、新規採用者の多くは明らかに、研究者市場(「研究所等の研究員」)以外の職場からの参入である²²⁾。

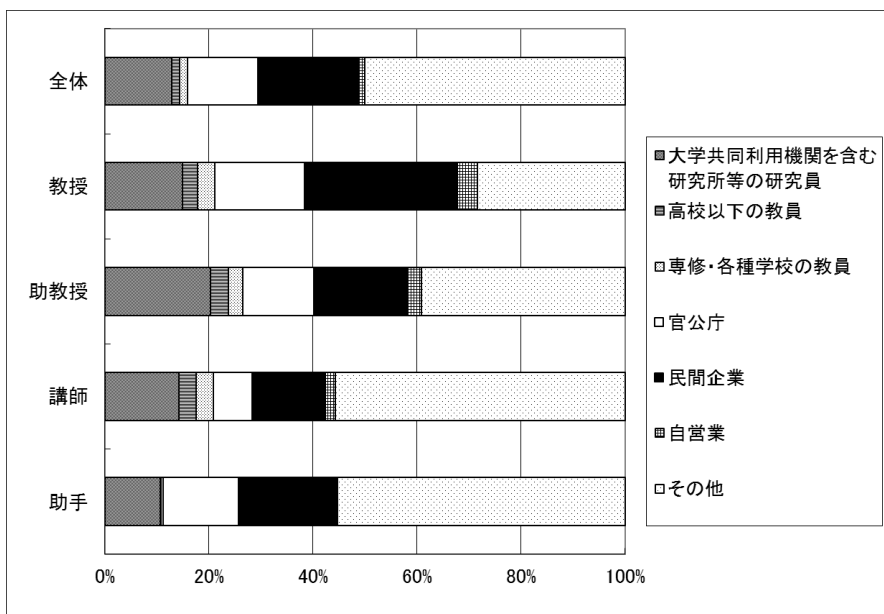
以上の事実をもとに、ここでとくに問題にしたいのは、アカデミック・プロフェッションの統合性の問題である。

たとえば、Pierre Bourdieu（訳書 1997、33-38 頁、178-180 頁、208 頁、299-311 頁）は、つぎのように指摘する。生粋の大学人が「大学的ハビトゥス」をもつとすれば、ジャーナリスト大学人（「大学人兼ジャーナリストとジャーナリスト兼大学人」）は、それとは異なるハビトゥスをもつ。それゆえ、ジャーナリスト大学人の増大によって、アカデミックな研究評価など、「知覚と評価のカテゴリー」において別基準の評価が、大々的に持ち込まれ、大学界が攪乱され、その「自律性の弱体化」がもたらされている²³⁾。



出典：新任採用教員は、文部科学省『学校教員統計調査』より作成。
「新任採用教員」とは、大学で定員内の職以外から、大学教員として新規採用された人である。
前年度からの教員増加分は、文部科学省『学校基本調査報告書』より作成。
たとえば、2004年度の教員増加分は、2004年度の教員数から2003年度の教員数を差し引いた数字となっている。

図2. 大学教員の前年度からの増分と新任採用教員数



出典：文部科学省『平成16年度 学校教員統計調査』より作成。

図3. 新規学卒以外の新規採用教員の前職 (2004年度)

ここで、ブルデューが仮想敵としているのは、ジャーナリスト大学人である。しかし、ジャーナリズムのハビトゥスに限らず、松野弘 (2010) の「社会人教授」批判に代表されるように、民間企業のハビトゥスや官僚的ハビトゥスも、「大学的ハビトゥス」を「攪乱させる」要素になる可能性は、十分考えられる。さらに、近年ではキャリア開発教員やリメディアル教員として採用されている大学教員も存在する。このように近年、まれにみる形へ大学教員は多様化した²⁴⁾。

上でみてきたような、大学教員の多様化という現状を踏まえて、ここで問題にしたいのは、アカデミック・プロフェッションの統合性は、いかに図れるのか。それとも、そこには統合性など必要ないのか、といった点である。これは、アカデミック・プロフェッションとはそもそも何であるのか、そして何であろうとしているのか、といった根本的な問いかけに繋がる。

2. 2. 歴史研究の課題

これに対する答えは、個別大学だけを対象とした研究でえられるわけではない。歴史研究の問題に拡大していえば、第1に、個別大学史の範囲を超えて、それらを総合的に比較・検討し、日本の高等教育のあり方の全体像を、描き出す研究が必要になってくる。第2に、制度論に留まらず、大学の内実にも踏み込んだ研究も必用になってくる。

同様に、「自校閥」(inbreeding)の進展については、研究面でのアイデアの閉塞性などの批

判に、これまでは重点がおかれてきた印象を受ける。しかし、大学の「個性化」という現代的な課題とも関連する問題として、「自校閥」の進展が、各大学独自の「アカデミズム」、もっといえば「学風」の形成に資してきた可能性について、先に指摘した。この点からの評価についても、先に示した2つの視点を取り入れなければ、確定できない。

これらの方向へも視点を広げることこそ、大学教授職の問題に限らず、今後の高等教育史研究の重要な課題の一つになると思われる²⁵⁾。

【注】

- 1) それは、特定の大学出身者が自校卒業生である場合には、「自校閥」の問題となり、他校卒業生である場合には、「系列校化」、「植民地化」の問題となる。
- 2) 別の言い方をすれば、日本的雇用慣行の特徴の一つとされる、終身雇用型のキャリア形成の問題といえる。
- 3) 同論文は、天野（1997）のなかに、再録されていることを付記しておきたい。
- 4) 戦前期の大学院は、特別の施設やカリキュラムもなく、大学卒業者の就職や留学の順番待ちのための溜り場、あるいは徴兵延期の手段としてしか機能していなかった。
- 5) 本文で以下に述べる要因の他に、第1次大戦後に確立していったとされる、新卒一括採用、終身雇用制といった日本的雇用制度の影響なども考えられる。
- 6) 中山（1975）は、「実用的科学観」から、「没価値的科学観」・「研究至上主義」にもとづく「アカデミズム科学」・「科学のための科学」への転換、とも表現している。
- 7) このような官製の「明治アカデミズム」から、大正の「研究至上主義」への転換は、若手大学教授職の選抜基準にも影響を及ぼすことになったと思われる。大正中期までの帝大教授の選抜は、基本的には学部卒業席次を基準になされる傾向が強かった。しかし、大正中期になると、帝大教授職の適性として、研究能力の比重が高まるとともに、その適性を測る方法・手段も、大学成績より妥当性・信頼性の高い選抜基準へと、変化していった可能性が高い。一例として、東京帝大経済学部では、大正6（1917）年以後、論文審査と口述試験による、若手教授職採用がなされるようになっていくからである。ただし、東京帝大法学部のように、戦後にいたるまで、教授職採用は基本的には卒業成績をもとに決めつづける学部も残存した。
- 8) しかし、それは助教授になるまでの待遇改善策にすぎないことに、注意が必要である。なぜなら、このアカデミック・プロフェッション養成経路に乗っても、政府の要職に就く機会が増えるわけではない。また、民間企業なみの収入を手にすることができるわけでもないからである。こうしてみると、皮肉なことに、ここまで述べてきたような要因による帝大教授職の魅力の低下は、逆に「拝官主義者」や「拝金主義者」を、アカデミック・プロ

ファッションの世界から、退去させる結果をもたらした可能性がある。大正期に入って、「研究至上主義」が花開く要因の一つは、そこにも求めることができると思われる。ここにおいて、研究者としての心性を共有するという意味で、均質なアカデミック・プロフェッション集団が形成された。だとすれば、明治19年の「帝国大学令」で構想された、「研究機能をあわせもつ最高学府」、つまり「ドイツ型の近代大学」作りは、アカデミック・プロフェッションの心性においても、ようやく一つの完成形をみるにいったといえる。

- 9) もちろん、帝大教授のすべてが、この「エスカレーター式」ルートで養成されたわけではない。しかし、その養成ルートに乗らない場合についても、帝大助教授・教授をリクルートするときには、高等教育キャリアが重視されるようになっていった。それは、表1の数字をみても明らかである。
- 10) それ以前の1903（明治36）年に出された「専門学校令」では、専任教員をおくことは義務づけられていなかった。
- 11) それら非常勤講師の都合を優先して、授業が全面的に夜間に開講されることも稀ではなかった、という。
- 12) それ以前は、どの私立大学でも教員は、専任・兼任を問わず、単に「教員」もしくは「講師」と呼ばれていた。だから、教授会規定すら存在しなかった。
- 13) なお、対比として、帝国大学における同系繁殖の進展の具合をまとめておくと、つぎのようになる。(1)創設後約5年で自校出身の助教授第1号が誕生→(2)それ以降、助教授採用における同系繁殖が急速に進行→(3)創設後約15年で、自校出身の教授第1号が誕生→(4)創設後約25年で、教授の半数以上が自校出身者の中からの採用となる。
- 14) アカデミック・プロフェッションの後継者養成の重要な現代的問題としては、大学院の拡大と、大学の常勤雇用職である助手（助教）職の縮小などにもなう、若手大学教員市場の逼迫がある。これについては、潮木（2009, 2011）や加藤毅（山野井編, 2007, 305頁）などが論じているので、ここでは詳しくは触れない。
- 15) 具体的にいえば、(a)COE（中核的研究拠点）プロジェクト、科学研究費補助金などで雇用される、リサーチ・アシスタント、ティーチング・アシスタント、(b)「特任教員・研究員」などの「定員外の教員・研究員」、(c)「プロジェクト雇用型のポストク」、などである（小林, 2004）。
- 16) つまり、戦後の、とくに近年における日本の高等教育の拡大は、教育面では、常勤教員の増加以上に、非常勤講師の拡大によって担われてきたことになる。
また、文部科学省『学校教員統計調査』の2004（平成16）年度のデータで補っておくと、四年制大学の本務教員数は159,724人、兼務教員（非常勤講師）数は165,993人である。兼務教員のうち49,497人は、本務先が四年制大学となっている。そこで、その重複分を差

し引けば、大学教員の実数は、本務・兼務あわせて 276,220 人となる。そして、そのうちの実に 42.2% (116,496 人) が、四年制大学には所属していない、兼務教員によって担われていることになる。しかも、それら兼務教員のうち 54.8%、四年制大学教員全体の 23.1%、実数にして 63,810 人が「本務なし」、つまり非常勤講師だけを職業としている人たち、ということになる。

- 17) それは、ポスト・ドクトラル・フェローシップ (特別研究員制度)、さらには任期制の助手にも当てはまる。
- 18) 戦前期においては、このような身分不安定さを解消し、大学教員の魅力を回復することも一つの要因となって、上の大学教授職ポストに繋がった、常勤の下級教授職 (junior faculty) が整備されていったことは、先に指摘したとおりである。
- 19) とくに最近の非常勤講師市場においては、大学で正規の職をもっているか、博士号を取得していることが、採用条件として求められる傾向にある。つまり、一昔前のように、博士課程在学中に非常勤講師を行う機会が減少している。だから、非常勤講師として教育経験を積む機会は、ポstdok以後に限られる傾向にある。
- 20) 研究型ポstdokのなかでも、非常勤講師の職に就いている人は、データがないので正確な数字は分からないものの、少なくない可能性はある。さらに、とくに文科系研究者などの場合は、研究型ポstdok職の地位に就けなくとも、非常勤講師の合間に、細々とではあっても、研究活動をつづけることは可能だと思われる。
- 21) これは、大学教授市場において、昇進や退職で空きポストが生じた場合に、大学外部からの人材で埋める傾向、つまり外部労働市場から人材を調達する傾向が強まっている。そして、その分だけ、内部労働市場からの採用が縮小していることを示唆している。別の言い方をすると、たとえば教授を採用する場合には、助教授など、下の職階にいる大学教員から昇進させるより、大学以外の職業従事者から補充する傾向が強まっている。その分だけ、助教授職滞留者は増加するが、そこでの採用もまた、大学外部からの補充が拡大していることになる。新規学卒者 (「学部新規卒業者・大学院新規修了者」) も、内部労働市場の方に属するとみなせば、講師職・助手職でも、「新規学卒者以外」からの採用が増加している。これらの結果、若手研究者にとって、大学教員市場の門戸は、ますます狭まっている。
- 22) ただし、正確な前職が把握困難な「その他」が、大学教員全体でみた場合に、50.0%を占める点には、注意が必要である。
- 23) ブルデューの指摘は、フランスの大学についてのものである。日本の状況について、竹内洋 (2008, 7-20 頁) は、つぎのように指摘する。まず、竹内は、「大衆の常識になかにある文学や哲学、社会学」、「誰でも社会学者であるというときの哲学や社会学」を「フォーク人文社会学」と呼ぶ。また、「メディアをつうじて大衆を受け手とする言説群」を「メデ

メディア人文社会学」と呼ぶ。そして、日本においては、「浅田彰の『構造と力』（勁草書房、1983年）を代表作とした1980年代のニューアカブーム」が、「ジャーナリズムをみおろしていた旧来のアカデミズムを特権的位置から引きずりおろし、メディア人文社会学を誕生させた」。その後、「フォーク人文社会学とメディア人文社会学、ジャーナリズムの複合支配の中で、学者がメディア人文社会学にすりよるうけ狙いのポピュリズム化の危険はますます大きくなっている」と指摘している。つまり、フランスと同様に、現在の日本でも大学界が攪乱されていることになる。ただし、竹内はつぎのように指摘することを忘れていない。日本における「いまの人文社会科学系学問の危機は大衆社会のなかでの学問のポピュリズム化、つまり学問の下流化と、こうした大衆的／ジャーナリズム的正統化の時代のなかで、ういてしまう学問のオタク化である。人文社会科学系学問のオタク化とは専門学会内部、それも一部会員だけの内輪消費のためだけの研究という自閉化のことをいう。かくて認識の明晰化の手段であったはずの方法や技法の洗練への志向が、知的大衆や他の学会からの侵犯を許さないための『自己防衛』や学会内部の『知の支配』の手段のようになってしまう荒廃も生じている」。「学問の洗練という名で実のところは異端と多様性を排除する『知の官僚制化』が進んでいる」という。竹内（2011, 2012）の最近の著作も、以上のような問題関心が一つのモチーフになっていると考えられる。

- 24) 戦後の歴史としてみれば、それは、2005（平成17）年に改正された「学校教育法」によって、研究助手を他の助手と区別して、助教に名称変更される以前の助手職の状況に匹敵する。そこには、(1)研究助手、(2)実験助手、(3)事務助手、(4)臨床・研究助手といった、質的に異なる多様なタイプの助手が混在していた。そして、それも一因となって、「助手問題」という、この職階に特有の問題が生じ、最終的には「助教」職の誕生にも繋がるからである（岩田、2011、第5章）。
- 25) 天野郁夫（2009）のとくに最近の著作は、それらの視点を取り込みながら、日本の高等教育の通史を描き出そうとした試みの一つと思われる。

【引用・参考文献】

天野郁夫（1977）『日本のアカデミック・プロフェッション』（大学研究ノート第30号）、広島大学大学教育研究センター。

天野郁夫（1997）『教育と近代化』玉川大学出版。

天野郁夫（2009）『大学の誕生』（上）（下）、中公新書。

有本章（1981）『大学人の社会学』学文社。

岩田弘三（2011）『近代日本の大学教授職』玉川大学出版部。

- 潮木守一（1984）『京都帝國大學の挑戦』名古屋大学出版会。
- 潮木守一（2009）『職業としての大学教授』中公叢書。
- 潮木守一（2011）「大学教員の需給アンバランスー今後 10 年の推計結果をもととするー（人科学系・社会科学系について）『大学論集』第 42 集，125-141 頁。
- 山野井敦徳編（2007）『日本の大学教授市場』玉川大学出版部。
- カミングス・ウィリアム・K（岩内亮一・友田泰正訳）（1972）『日本の大学教授』至誠堂。
- 小林信一（1999）「大学の研究機能」『高等教育研究紀要』第 17 号。
- 小林信一（2004）「若手研究者の養成ー当たらない予言」『高等教育研究紀要』第 19 号。
- 小中陽太郎編（1978）『東大法学部』現代評論社。
- 新堀通也（1965）『日本の大学教授市場』東洋館出版社。
- 新堀通也編（1984）『大学教授職の総合的研究』多賀出版。
- 竹内洋（2008）『学問の下流化』中央公論社。
- 竹内洋（2011）『革新幻想の戦後史』中央公論社。
- 竹内洋（2012）『メディアと知識人ー清水幾太郎の覇権と忘却』中央公論社。
- 中山茂（1975）『転換期の科学観』日本経済新聞社。
- 中山茂（1978）『帝国大学の誕生』中公新書。
- 法政大学（1980）『法政大学百年史』法政大学。
- 松野弘（2010）『大学教授の資格』NTT 出版。
- Bourdieu, P.（石崎春己・東松秀雄訳）（1997）『ホモ・アカデミクス』藤原書店。
- Finkelstein, M. (2005) The Metamorphosis of the American Academic Profession: What Are the Implications for Japan? (=「アメリカ大学教授職の変容ー日本への示唆ー」), 広島大学高等教育研究開発センター編『大学教授職の再定義』(高等教育研究叢書 83), 広島大学高等教育研究開発センター, 1-38 頁。

戦争と大学

—私大の経営行動から見えてくるもの—

伊藤 彰浩
(名古屋大学)

1. はじめに

ちょうど 20 年前の 1992 年の研究員集会のテーマは、当時の大学教育研究センター創設 20 周年を記念しての「高等教育研究の回顧と展望」というものであった。そのなかで筆者は高等教育にかかわる歴史研究のレビューを担当し、その研究動向とともにそこに見いだされた「回顧と展望」を報告させていただいた。

今回のセンター創設 40 周年にちなんでの集会では、セッションの企画者の依頼に基づき次の内容に触れた。まず、最近筆者が研究している内容についての報告、すなわち戦時期から戦後占領期にかけての私立大学の経営行動についてである。そして 2 つめに、歴史研究に関わっている者として感じている、高等教育史研究が現在直面する課題についてである。ただし、本稿では前者の内容に重点を置き、後者については最後のまとめの部分で簡単に触れることにしたい。

2. 研究の紹介—戦争と私立大学

2. 1. 問題意識

「戦時期は私大にとって“苦難の日々”だったのか？」というのが、今回お話しする筆者の研究の、基本的なリサーチクエッションである。戦時期に政府・軍部による統制や応召・動員によって、大学教育が踏みにじられ、多大な苦難と犠牲が生じた、というイメージはかなり定着している。しかしこれは当時の私大についての過不足のないイメージといえるのだろうか。念のため断っておけば、筆者はこのようなイメージを否定し、戦争による苦難と犠牲が幻であったなどと言いたいわけではない。むしろ、これまで全くといってよいほど目を向けられてこなかった側面を見ることで、別の姿もみえてくるのではないかと、すなわち、私立大の経営という側面をとりあげ、戦時期から戦後直後の時期までの私大の姿を探ることで、従来の戦時期の大学像とは違うものもみえてくるのではないかと考えたのである。

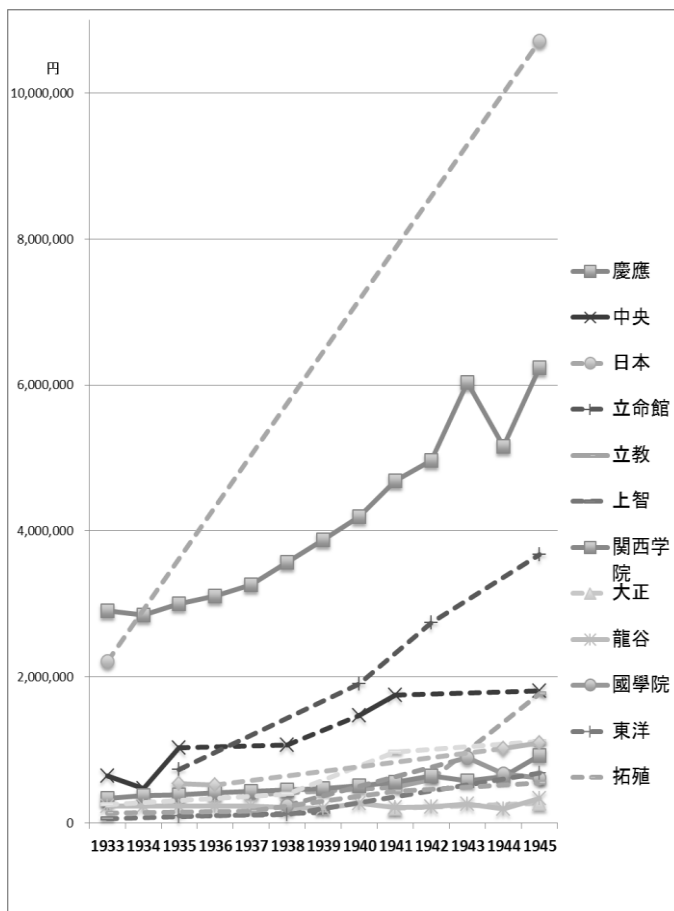
上述のような問題意識をもつにいたった背景はいくつかある。最初のきっかけ大学院生だった時代にまでさかのぼる。たしか修士課程に入学してさほど時間がたっていなかった

時期に手に取った天野（1974）は、筆者に衝撃的といってもよい影響を与えた文献であるが、そこで戦時期にふれた部分で、戦時期を日本の高等教育の量的拡大期のひとつにあげていたことが、なぜか印象に残ったのである。「暗黒の時代」とみなされていた戦時期と高等教育の成長とはどう結びつくのか。もちろん、戦時景気などの背景があったことは理解できた。しかし何かしらの違和感が残った。そして、次第に本格的に戦時期を研究対象としたいと考えるようになっていったのである。

もうひとつの背景は、これはかなり近年のことではあるが、教育史以外の他領域のいくつかの戦時期研究からの刺激である。それらの研究が共通して批判していたのは戦時期社会が軍国主義一色に塗りつぶされていたというイメージの一面性であった。たとえば古川（2001）はこれまで戦時期に主要な政治アクターではなかったと考えられていた帝国議会の重要性を明らかにした。また佐藤（2002）は戦時期が出版業界のバブル時代であったことを描き出している。このような戦時期に対する見方を改めるうごきがかかりでていたにもかかわらず、高等教育史研究が描く戦時期は概して旧態依然としたものであり続けた。そのギャップの大きさから、高等教育についての戦時期イメージも再検討する余地があるのではないかと意識するようになってきたのである。

さらなる背景—このことはこの研究に着手した後になって次第に意識してきたのであったが—は、戦時期と戦後との従来の

の時期区分に異論をもつようになったことである。1945年に境界線を引き、戦時期研究と戦後研究に分断することによって見えなくなっているものがあるのではないかと、二つの時



出典：各大学史料および国公立文書館所蔵史料

注：データの欠落した部分は点線で補間している。

図1 収入総額（当年価格，1933-1945）

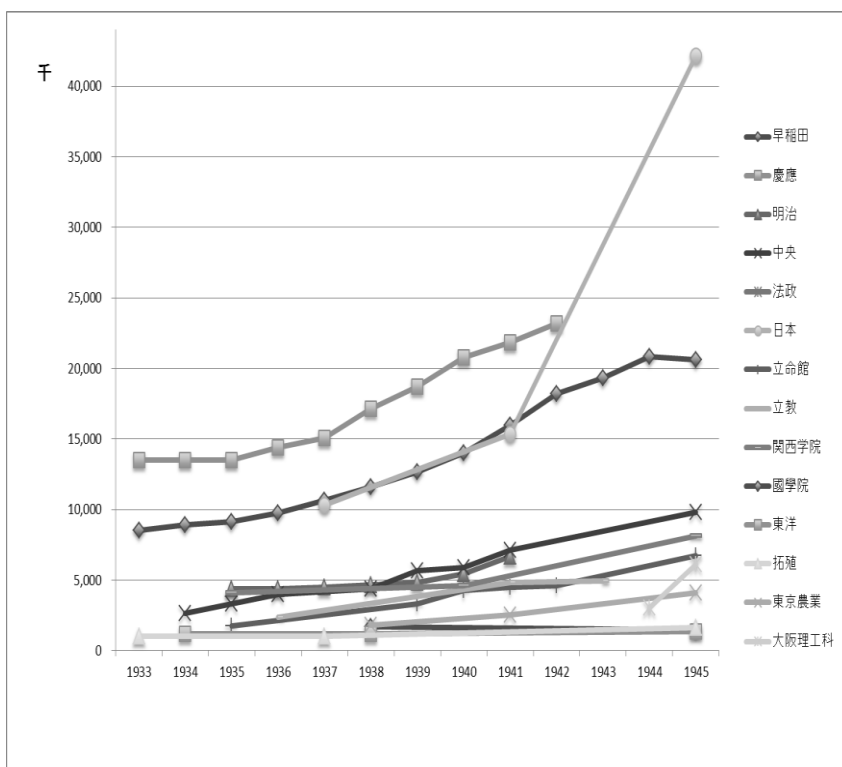
期の間には断絶よりもむしろ連続性があるのではないかと強く思い始めたことである。このように戦時期と戦後占領期を連続したものとしてみる可能性を意識することによって、戦時期をとりあげることの意味は筆者にとってさらに大きくなってきたのである。

2. 2. 知見

それでは、これまでのところ、どのような知見が得られているのか。以下、伊藤（2008, 2009, 2011, 2012）に基づいて、その概要を紹介しよう。その結論を一言で言えば、“戦時期＝私大にとって「苦難」の日々”というイメージは事実の半面しかみていない、ということである。

以下では、これまで得られた5点の主要な知見を順に述べていこう。なお、以下では戦時期を日中戦争勃発（1937年）から敗戦（1945年）までとし、そこを3つの時期、すなわち37-39年を「初期」、41-42年を「中期」、43-45年を「末期」と便宜上区分している。

また、戦時期については、資料の制約が大きく、それが得られた大学や年度に限られること、またとくに財務情報など資料の中身の信頼性に疑問があるものがすくなくないことはお断りしておかねばならない。この問題を完全に解決する手立ては無いと言わざるを得ないが、資料を多面的に分析することなどによって、この障碍を多少でも軽減していくしかないと考えている。



出典：各大学史料および国公立文書館所蔵史料

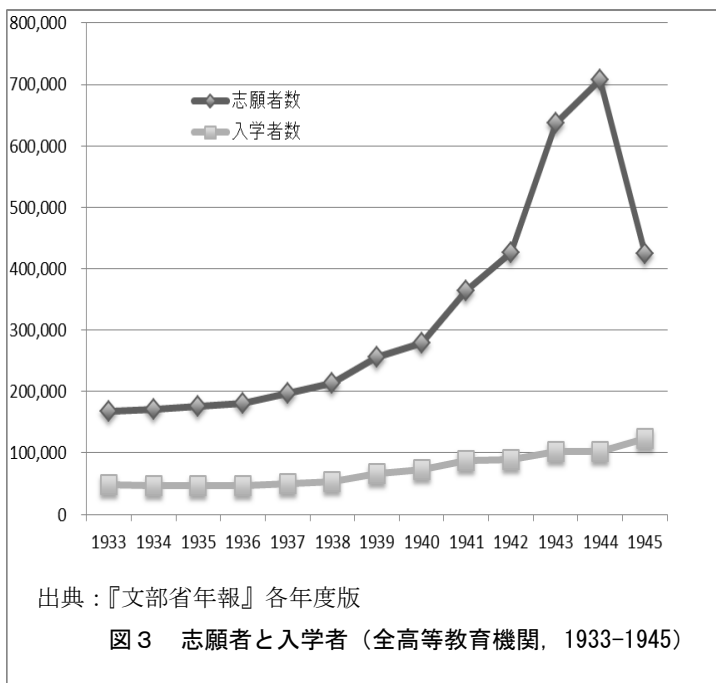
注：データの欠落した部分は点線で補間している。

図2 資産総額の推移（当年価格，1933-1945）

① 順調な経営と志願者バブル

戦時期の、43年末くらいまで、すなわち戦時期初期・中期において、大半の私大は良好な経営状態にあった。図1と図2は当時の私大の収支決算書等をもとに、それぞれ収入総額と資産総額の推移を示したものである。それらの数値が戦時期に低下した大学はごく例外的であり、大半の大学で増加させていた。すくなくとも、戦時期にはいってそれらの数値を大幅に低下させた大学は、データが入手できたところに関して言えば皆無である。ただし、戦時期はかなりのインフレ期でもあったので、物価を調整してみると（図は示していないが）、横ばいか、ゆるやかな低下傾向をみせるようになる。とはいえここでも戦時期前期・中期に数値が大きく低下する大学は見当たらない。

上述のような私大の概して順調な経営をもたらした最大の原因は志願者・入学者の動向にあった。高等教育進学希望者の膨張は“バブル”状況といてよいほどであった（図3）。



志願者数は1941年頃から急増し、44年がピークになる。45年に志願者数が急減したのは、空襲の激化など戦況悪化の影響もあっただろうが、主には入試実施方式の変更によって学生が受験できる校数が制限されたためであった可能性が大きい。

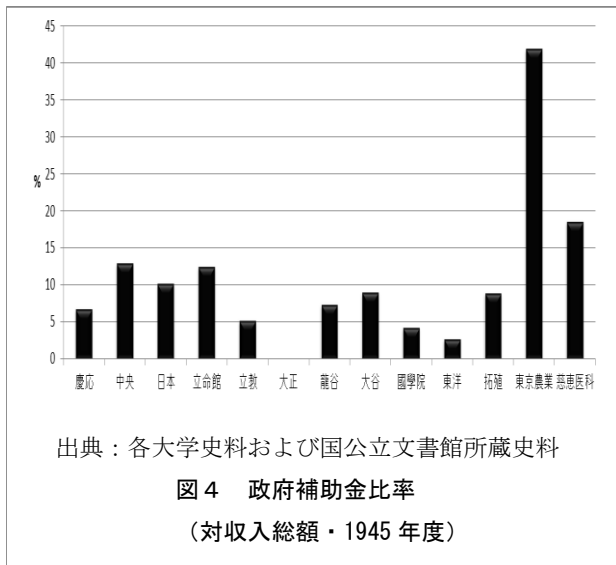
志願者増加は多様な要因の複合によっていたのだろうが、そのなかでも主たる要因は中等教育の顕著な拡大とともに、徴兵猶予措置や幹部候補生制度などの徴兵に関わって高等教育進学

者に与えられた数々の特権であったと思われる。いずれにせよ、この時期はほぼすべての私大が定員を上回る志願者を持ち得たおそらく初めての時期であり、また学生からみれば空前の入学難時代であった。そして大半の私大はそれらの志願者たちを受け入れ、自らを大きく成長させていったのである。

② 戦時期末期の状況

ただし、私大の在学生数に大きな影響を与えることになったのは、1943年10月に発表

された「教育ニ関スル戦時非常措置方策」である。この「方策」は在学者の徴兵延期措置停止とともに、とくに私学に対しては文系大学の専門学校転換、文系定員の大幅減、各校の統合整理などの実施を求めるものであった。そしてその実施によって、いわゆる「学徒出陣」がなされ、私大の在学者数の減少（とくにこの時期に文系領域では出征による休学者が激増した）が生じたのである。



出征と勤労働員により学生が大学キャンパスから消えた戦時期末期には、学生減により授業料収入が減少した私大は少なくない。しかし他方で、私大は政府の開始した各種の助成政策の恩恵を得たのみならず、すくなくならぬ私大が、それまでの学生増によって得ていた利益の蓄積、国策に沿った積極的経営、教職員の大幅な整理、戦災保険金収入などによって、これまた概して経営体としては順調であり続けていた。

そのうち、政府の私学補助については先述の「教育ニ関スル戦時非常

措置方策」において、1)理系機関の拡充および文系機関から理系機関への転換に要する費用の補助、2)理系機関および統合した文系大学の経常費の補助、3)他機関の学生を委託された機関の経常費の補助、4)文系機関において精神科学研究の研究施設経費の補助、5)本措置に伴う退職者への職業転換資金及び退職金の補助、がおこなわれることになっていた。45年度の各大学の総収入に対する政府補助金の比率を図4に示したが、理系を中心にその比率が相当に高い大学がみられる。

また、教職員の削減については、この時期に、たとえば関西学院大ではすべての専任教員から辞表を預かり、そのうち約2割の教員を解雇し(関西学院百年史編纂事業委員会編, 1997, 591頁), 関西大では予科・学部で3分の1, 専門部で2分の1の専任教員を解雇し(関西大学百年史編纂委員会編, 1986), さらに法政大では「学校整備ノ為」ないし「教育非常措置ニ関シ」という理由により、120人の教員のうちに20人が退職している(法政大学戦後50年史編纂委員会他編, 1998, 473-476頁)。概してこの時期は、経営側による教職員の減首はかなり容易であったといわれる(日本私立大学連盟編, 1972)。

戦時期末期には応召と勤労働員により、大学は一部の理系分野を除いて、ほぼ教育研究機関としての機能を停止していたが、財政的には「苦難」ばかりではなかったようである。

③政策と私大

キリスト教系などの一部の私大が苛烈な政府の介入を受ける場合もみられたにせよ、概して政府の私大経営への介入能力には限界があり、また政策が実質的に骨抜きにされた場合も少なからずあった。「教育ニ関スル戦時非常措置方策」では、私大は大幅な文科系定員の削減をすることになっていたはずであったが、同志社の経済専門学校では、定員半減のはずだったが、その後も新入生を「依然として旧定員で入学させ」、そのことを「文部省もとがめ立てしなかった」（上野編，1979，1065 頁）。立命館大学では、大学の授業を「廃罷」し、専門部レベルの課程のみを存続させることにしたはずであったが、しかし大学では新入生を入学させつづけた（立命館百年史編纂委員会編，1999，779 頁）。明治大学では専門部の 2 学科を募集停止することしたが、実際には募集を継続した。「文部省は、何故か本学の文科に対して寛容」であったのである（明治大学百年史編纂委員会編，1994，289 頁）。

ときに私大勢力は政府の主要政策を撤回させることすら可能だった。たとえば 43 年末に立案された国民学校令等戦時特例案は、文部省に私立学校の整理統合等の命令権を与える勅令案であったが、これに対して私立大学は共同歩調をとって強く抵抗した。とくにこの勅令案が審議された枢密院では、元中央大学学長の枢密顧問官林頼三郎が「广大無比ノ権限ヲ監督官庁ニ与ヘントスルモノニシテ文教ノ本質ニ鑑ミ適当ナラザルノミナラズ濫用ノ虞アリ」「少クモ大学ニ付テハ専ラ当事者ノ自発的話し合ニ任スベシ」などと執拗に反対意見を述べたのは象徴的といつてよいだろう。このように林が反対できたのも、私大勢力の政治力が背景にあってこそであった。結局のところ、この勅令案は廃案に追い込まれる。政府の力は戦時期においてさえ万能ではなかったのである。

さらに「教育ニ関スル戦時非常措置方策」では私大の統合やその専門学校への転換がなされるべきことが述べられていたが、結局のところ、他大学との統合は 0 件、専門学校への転換は 1 校のみであり、学部の削減・統合をおこなった大学は「すべてミッション系の学校」（豊田，2008，246 頁）であった。戦時期の私大の行動の自律性と影響力も一般に考えられているより大きいというべきである。

④敗戦後の財政難

このように戦時期が、その末期に教学面では機能停止状態にあった反面で、財務面で比較的めぐまれた状態にあったとすれば、戦後初期には、占領軍の保護のもとでかなりの行動の自由度をもちつつも、極度のインフレと新制大学への移行費用捻出のため、大半の私大が深刻な財政難に陥る。財政面で言えば、戦時期よりも戦後期のほうが大変な時代だったのである。

たとえば、後に同志社総長をつとめた大塚節治は、自らの日記をもとに 48 年～49 年の同大学の様子をつぎのように回顧している（大塚，1977，378 頁・397 頁）。すなわち、

48年には「俸給支払日頗る不規則になった。…5, 6, 7の3ヵ月分は7月に8, 9の2ヵ月分は9月に一括して支払われた。その間学校は一部の支給をしたこともある」。さらに翌49年においても「俸給の支給は昨年度と同様に不規則であった」。おそらく多くの大学が同志社と同様な状態にあったと思われる。

図5には各私大の資産総額の戦時期から戦後期にかけての推移を示した。インフレによる総額の増加がきわめて大きいため、図は対数目盛をとり、また物価指数で調整した1960年価格で表示している。すでにみたように戦時期には概して堅調な推移をみせているが、戦後には一転して資産は急減し、50年代半ばに

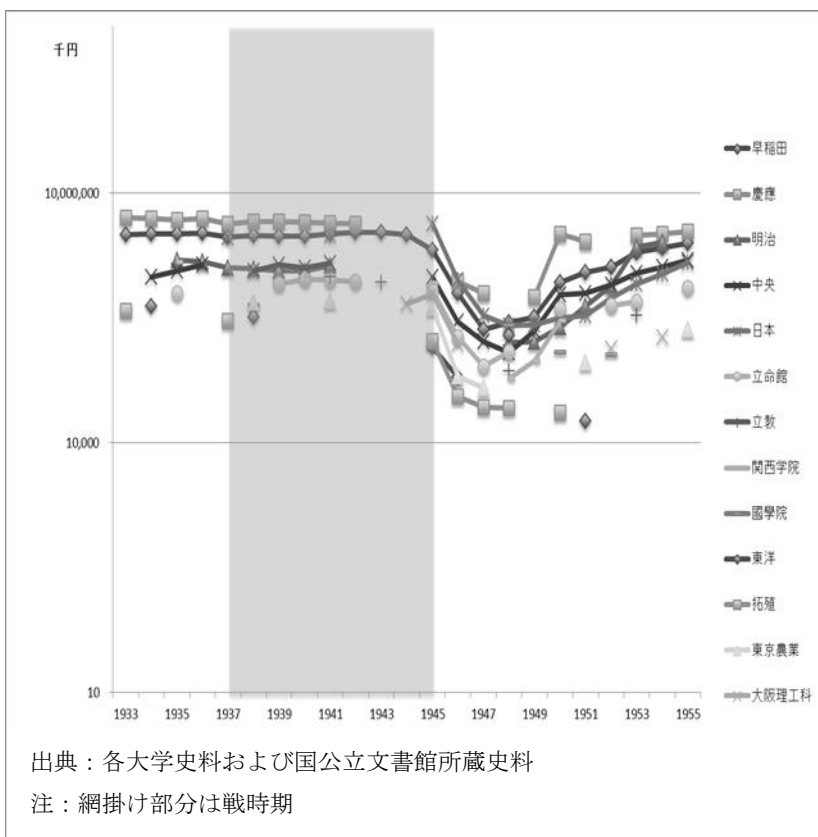


図5 資産総額の推移（1960年価格）

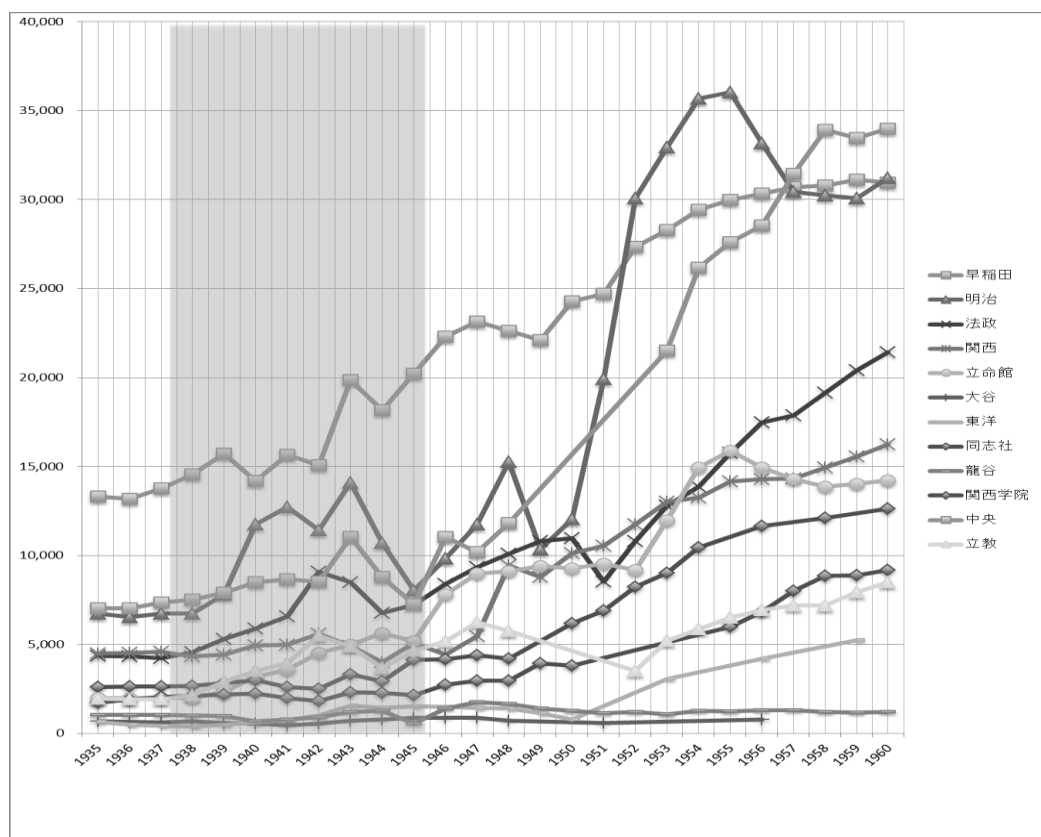
いたってようやく戦時期のレベルを回復することになる。図は示していないが、収支データから収支比率、債務償還費比率、また資産データから借入金比率をそれぞれ算出したところ、各指標は大半の大学で戦時期から戦後期にはいるとともに大幅に悪化している。

⑤進学需要と私大の量的拡大

そうした戦後の私大を救ったのは、戦時期から引き続き旺盛な進学需要であった。入学志願者数は敗戦前後にいったん減少するが、すぐに回復する。そのことが、量的拡大により財政難からのサバイバルをはかろうとする経営行動を、多くの私大にとらせることを可能にした。ふたたび同志社の例をあげれば、先述の大塚の回顧録にはつぎのような記述がみいだせる。

49年12月3日 午後4時より6時に至り有隣館大教室にて大学教授の大会，総長によりて召集される。来学年度入学許可，定員の約倍数となすの案諮問（実数2,500人），財政上やむを得ざるものと認め，これを諒承した（大塚，1977，412頁）。

実際に50年4月に入学した学生数は定員の3倍近い人数であった。いずれにしても同志社のみならず，多くの私大でかなりの定員水増しが横行するようになっていったのである。戦時期以前には私大はそもそも定員を満たす入学者を確保すること自体に苦勞していた。しかし戦時期には，先述のような志願者増のなかで定員を越える学生を入学させられるようになるが，42年に政府は通達を出し，そうした現状を批判し，私大に入学定員厳守を求めた²⁾。



注：旧制は学部・予科・専門部の合計，新制は学部のみ。データの出典は各大学の沿革史・資料集。ただしそれらの出典に1948年度までのデータが無い場合には『文部省年報』のデータを利用した。データの欠落した部分は点線で補間している。網掛け部分は戦時期。

図6 私大在学者の推移（1935-1960）

しかし敗戦とともにその規制は有名無実化したと思われる。図 6 に示したように、45 年以降、いくつかの大学は急激な在学者数の増加をみせているからである。そしてそれが戦後の私大の顕著な拡大の端緒となったのである。

2. 3. インプリケーション

以上の知見がもつインプリケーションとして次のようなことが挙げられるだろう。

第 1 に、戦時期の私大や社会の多面性があきらかになったことである。従来述べられてきた“統制”と“苦難”だけではとらえられない側面が存在していたことは間違いない。危機はチャンスでもあったというべきである。

第 2 に、戦前期の政府と私大との関係について再検討の必要があることも明確になった。これまでの見方は政府による統制の側面を強調し過ぎていたのではないか、また私大のパワーを軽視し過ぎていたのではないか。強圧的で、かつ万能な戦時期の政府イメージは高等教育に関わっても再考される必要がある。

そして第 3 に、戦時期から戦後期を連続してみる視点の重要性である。大学を含めた高等教育機関の量的拡大はほぼこの 2 つの時期をまたがってほぼ間断なく進行していた。敗戦直後の時期の拡大は戦時期のその延長上にあったとあってよい。さらに繰り返して述べてきたような戦時期の“統制”と“苦難”のイメージが戦後の私立大の扱いに影響した可能性もある。戦後の私大は戦時期のイメージを戦略的に用いたともいえるのかもしれない。

3. おわりに—高等教育史研究の課題

以上は、最近筆者がおこなった研究の紹介であった。以下ではそのような研究をすすめるなかで考えてきた高等教育史の課題について述べることでまとめにかえたい。

ここで参考になるのは、教育社会学者の広田照幸氏の議論（広田、2006）である。広田は教育社会学における歴史研究が直面する危機を、「研究のアクチュアリティの欠如、好事家的な研究の蔓延」にみる。そこにおける歴史研究者の「問いの空洞化」とともに彼らの「あえて現代に背を向ける」姿勢を批判する。そしてそもそも、グローバル化のすすむなかで「一国内の要因を中心にした歴史的变化をたどるスタイルの研究」の意義そのものもはや自明ではないとも指摘する（広田、2006, 151 頁）。

ここで述べられていることは高等教育史にもそのまま当てはまるであろう。そもそもわが国での高等教育研究のパイオニア的研究者たちは、その多くが歴史研究を手がけてきた（伊藤、1993）。その伝統もあってか高等教育研究者のなかで「歴史は重要である」という意識が依然として存在しているように思える（今回の研究員集会の企画もそのあらわれのひとつであろう）。しかし、そうした期待に応えるような歴史研究が近年生み出されてき

たかというとはなはだ心許ない。もちろん優れた業績はいくつかあるにせよ、かつての先達が生み出したような歴史研究者の範囲を越えた大きなインパクトをもつ研究は近年あまり見当たらないように思う。

「好事家的研究で何が悪い」という声も聞こえてきそうである。確かにそうかもしれない。しかしそういう研究ばかりになってしまってよいとも思えない。歴史研究は時間がかかるわりに、成果を出せない、ともいわれる。これも確かにそうである。しかしこのことは歴史研究だけに当てはまるわけではない。「眼前の社会の課題を的確に歴史研究に反映させるセンスの良さ」(広田, 2006, 151 頁)をもち、歴史を介して今をみせるような作品を生み出すこと、そうした高等教育史研究がいま求められているのであろう。

【注】

- 1) 「国民学校令等戦時特例外一件第 6 回審査委員会」(昭和 19 年 1 月 17 日)および「国民学校令等戦時特例外一件第 8 回審査委員会」(昭和 19 年 1 月 19 日)『枢密院委員会録』(国立公文書館蔵)。
- 2) 文部省専門学務局長通牒「学生生徒定員二関スル件」1942 年 1 月 27 日(拓殖大学百年史資料編集委員会編, 2003, 366 頁)。

【引用・参考文献】

- 天野郁夫(1974)「高等教育大衆化の過程と構造」『名古屋大学教育學部紀要(教育学科)』第 21 卷。
- 伊藤彰浩(1993)「高等教育史研究の回顧と展望」『大学論集』第 22 集。
- 伊藤彰浩(2008)「戦時期私立大学の経営と財務」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第 55 卷, 第 2 号。
- 伊藤彰浩(2009)「戦時期と進学熱—高等教育を中心に」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第 56 卷, 第 2 号。
- 伊藤彰浩(2011)「戦時期・戦後初期の私立大学—“戦時バブル”とその後」(日本教育社会学会第 63 回大会発表資料)。
- 伊藤彰浩(2013)「戦争と私立大学—戦時期・戦後改革期の私大財政を中心に—」『大学論集』44 集。
- 上野直蔵編(1979)『同志社百年史』通史編 2, 学校法人同志社。
- 大塚節治(1977)『回顧七十七年』同朋舎。
- 関西学院百年史編纂事業委員会編(1997)『関西学院百年史 1889 - 1989』通史編 I, 学校

法人関西学院。

関西大学百年史編纂委員会編（1986）『関西大學百年史』通史編上巻，関西大学。

佐藤卓己（2002）『「キング」の時代－国民大衆雑誌の公共性』岩波書店。

拓殖大学百年史資料編集委員会編（2003）『拓殖大学百年史』資料編 1，拓殖大学。

日本私立大学連盟編（1972）『日本私立大学連盟・二十年史:1951 - 1971』日本私立大学連盟。

広田照幸（2006）「教育の歴史社会学－その歴史と課題」『社会科学研究』57(3/4)。

古川隆久（2001）『戦時議会』吉川弘文館。

法政大学戦後 50 年史編纂委員会他編（1998）『法政大学と戦後 50 年』（資料編 1，法政大学史資料集第 21 集），法政大学。

明治大学百年史編纂委員会編（1994）『明治大学百年史』第 4 巻通史編Ⅱ，学校法人明治大学。

立命館百年史編纂委員会編（1999）『立命館百年史』通史 1，学校法人立命館。

エリート・国体・保守主義

—戦時体制下の学生思想運動から考える—

井上 義和
(帝京大学)

1. はじめに

本報告は、①「戦時体制下の保守主義的学生思想運動」の研究成果を紹介しつつ、②それを通して「高等教育研究としての歴史研究」のあり方を考える、という二つの注文への応答である。当初は研究の要約(①)に自分の感想(②)を付け足す、という構成を予定していたが、当日の発表とその前後の討議の過程をふまえて、少し変更することにした。すなわち、この研究の中心的な「問い」を現代的課題と歴史的アプローチ、政治思想史と高等教育史といった緊張を孕んだ関係のなかに位置づけたうえで(②)、その「問い」へのアプローチを再構成する(①)。したがって、研究成果の紹介としては非常に回りくどい構成となっているので、てっとり早く研究の概要を知りたい場合は井上(2012)、詳細については井上(2008, 2010)を参照されたい。

以下、第2節では現代的課題の原因や原型を求めて歴史を遡るだけではなく、歴史に埋もれた同時代の可能性を発掘することで新たに現代的課題を見出すやり方があることを示す。第3節では知的活動へのアプローチとしての政治思想史と高等教育史の関係を整理したうえで、本研究の「問い」が政治思想史寄りに見えながらじつは高等教育史の領域に関わっていることを示す。第4節では本研究の「問い」がどのような歴史的条件のもとに要請されるのか、第5節ではその「問い」にどのようにアプローチするのかを示し、最後にその「問い」が戦後日本や諸外国に対してどのような研究領域を拓くのかを考察する。

2. 現代的課題への歴史的アプローチ

現代的課題との緊張関係

高等教育研究はその対象の性格上、つねに現代的な問題関心との緊張関係のなかで発展してきた。現代を直接の対象としない歴史的アプローチにおいても、それは例外ではない。それどころか、むしろ「高等教育研究における歴史研究こそ、現代的課題との緊張関係のなかでのみ発展しうる」という規範的命題として研究者に受け止められている。

広田照幸(2006)によれば、教育社会学の歴史研究が1970年代半ば以降に「層の薄さにも

かわらず、研究の世界内外で意外なほどの成功を収めることになった」のは、学歴主義や移動・選抜といった当時の現代的課題と切り結ぶタイムリーな「問い」を立てたからだった。その後、教育や社会の変化とともに現代的課題も変化しているのに後続の研究者たちが「問い」の更新を怠り、「問いの空洞化」が起きている。現代的課題との緊張関係のなかで「問い」を大胆にリニューアルせよ、という広田の喝は、同意するか反発するかはともかく、先に述べた規範的命題として、教育の歴史社会学を標榜する研究者を呪縛しているのである。

とするならば、本報告の主題「エリート・国体・保守主義」は、現代に背を向けて歴史に耽溺する典型ということにならないか。歴史学的にはともかく、高等教育研究としては、現代的課題とどのような緊張関係をもっているのか。まずは、その釈明をしておくべきだろう。

とはいえ、歴史研究と現代的課題との緊張関係のあり方は一通りではない。ひとつには、現代的課題から出発して、その事象（結果）がどのように発生したのか（原因）を歴史的に遡り、因果関係を解明する、というやり方がある。その変形版として、事象そのものの実在性や価値判断を括弧に入れて、それを「課題」とみなす言説空間がどのように成立したのかを問う構築主義的なアプローチもある。学歴主義でいえば、制度化のプロセスを遡って、その原型がいつ頃どのようにして成立したのか。あるいは学歴信仰の庶民への浸透や学歴社会の問題視といった社会意識がどのように編成されたのか。発生メカニズムへと遡るにせよ、言説空間の成立過程をたどり直すにせよ、どちらも出発点は現代的課題であり、「現代にあるものが過去はなかった」ことが前提とされる。「いま・ここ」の相対化を旨とする社会学的思考とも相性がよい（歴史社会学を謳うアプローチはなおさらそうだ）。

逆欠如的アプローチ

「現代にあるものが過去はなかった」と書くと、「外国にあるものが日本にない」という欠如理論が想起される。これは西洋の歴史的体験や社会構造を過度に「普遍的」だと思い込み自らの「後進性」を反省するところに成立する、日本の知的伝統である。それに対して、園田英弘（1991）は「日本にあるものは外国にもあるはずだ」という日本を「再発見」するための外国観察の発見的な方法論（逆欠如理論）を提案したのだった。この提案は、現代的課題との緊張関係を取り結ぶ歴史研究にとっても示唆的である。「日本」を「過去」、「外国」を「現代」にそっくり置き換えると、逆欠如理論の特色（18頁）はこうなる：

- ① 過去の人の行動・制度は全て目的合理的だと仮定する。
- ② 過去に存在したものは普遍性を持っており、現代にもあるはずだと考えてみる。
- ③ このような観点に立って、過去の社会を理解するための枠組で現代を研究してみる。
- ④ 過去と同様の現象が発見されなかったら、そうなった現代の特殊な事情を考える。
- ⑤ 最後に、過去の現象の目的合理性・普遍性の前提を再検討する。すなわち、文化的価値を前提にするか（文化論的解釈）、非合理的行動・制度だとする仮説を検討する。

「過去にあったものは現代にもあるはず」であり、ないのであれば「そうなった現代の特殊な事情」を考えること。これは現代的課題に対する、もうひとつの歴史的アプローチを指示している。すなわち歴史的事象から出発して、現代においてそれがどのように保存されているか、あるいは衰退・消滅したのかを探究する（そうなった現代の特殊な事情を考える）、というやり方である。園田にならっていえば、この逆欠如的アプローチは、現代的課題を見出すための発見的な手法であり、過去を再発見するための概念装置ということになる。もちろん、現代的課題から出発しても、同時に歴史的事象を逆欠如的な手つきで扱い、他でもありえた展開可能性を射程に収めつつ、他ならぬこれが成立した背景とともに、当該事象の因果連関を解明することはできる。要するに「優れた歴史研究はおのずと現代への応答になっているものだ」（天野郁夫談）ということなのだが…。

同時代人も活用しきれなかった同時代の可能性

現代的課題と歴史的事象との往復運動のなかで対象を捉える、という方法的態度を身につけている研究者にとっては、「何をいまさら」と思われたかもしれない。問題はその先にある（井上，2008，4頁以下）。そうした方法的態度には、対象を捉えるさいに価値判断を括弧に入れること、つまり「現代の知的資源の高みから歴史を裁いてはならない」という戒めも含まれている。これは同時代の社会的制約から自由な立場（≡神の視点）で歴史を観察しうる、という現代の知的優位を暗黙の前提にしている。この先には二つの落とし穴が待ち構えている。ひとつは、現代の知的資源を動員しさえすれば過去の問題案件は解決可能であるかのように錯覚すること。もうひとつは、逆に「当時の人たちは様々な制約条件のもとで精一杯やったのだ」と過去の出来事を全面的に正当化してしまうことである。どちらも同時代の可能性（それ以外の振る舞い方がどれだけ可能だったのか？）を低く見積もりすぎているという意味で、現代人の傲慢である。同時代の可能性を掘り起こすためには現代人の傲慢を反省しなければならないが、それはまた「同時代の知的資源を十分に活用できなかった同時代人の怠慢」を剔抉することにもつながるのである。

同時代人も活用しきれなかった同時代の可能性を掘り起こすこと。それによってはじめて見えてくる現代的課題があるはずだ。今あえて「エリート・国体・保守主義」を主題化する意義はそこにこそある。

3. 政治思想史と高等教育史の接続

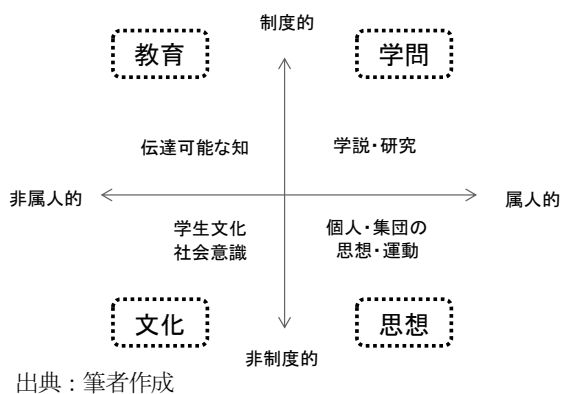
2軸で区分される4領域

高等教育史において個人や集団の思想・運動を対象とする場合、政治思想史（あるいは思想史一般）との関係はどうなっているのだろうか。とりわけ本報告の主題「エリート・国体・保守主義」は両者にまたがるので、ここで改めて政治思想史と高等教育史の関係を整理しておき

たい。ただし以下で用いるのは、あくまでも自分の研究の位置づけを明確にする目的で仮構する作業用の枠組であり、両者の学問領域全体をカバーするものではないことを断っておく。

政治思想史も高等教育史も、どちらも広い意味での知的活動を対象としている。その知的活動は、政治思想史であれば個人の思想的営為や集団を巻き込んだ実践運動において、高等教育史であれば知識・技能の導入・更新や組織的な伝達の過程において、それぞれ捉えられる。こうした知的活動の領域を、〈制度的—非制度的〉と、〈属人的—非属人的〉という2つの軸で整理してみよう。

〈制度的—非制度的〉の軸は、それが高等教育や学問研究の公式活動として行われているか否かをあらわす。その活動の場所が教育機関の内部であっても、学生の個人的な読書やサークル活動など非公式（課外）であれば非制度的であるし、また教育機関の外部であっても、学会誌への論文投稿などは制度的である。〈属人的—非属人的〉の軸は、特定の個人や集団の固有名前において行われているか否かをあらわす。大学教授が研究論文を執筆する活動は属人的だが、同じ人物が大学で講義する内容は非属人的である。実際にはこれほど明快に区別できるとはかぎらず、学会誌と同内容を商業雑誌に書くのは非制度的かとか、講義でもつばら自説を展開する場合は属人的かとか、グレーゾーンが問題になるのだが、まずは複雑な現実を整理する作業用の枠組として、これを採用する。



この2軸を交差させると4つの領域ができる。第I象限（属人的×制度的）は「学問」の領域であり、先端的な研究活動が行われ学説として蓄積されていく。第II象限（非属人的×制度的）は「教育」の領域であり、研究成果や知識技能が標準化され伝達可能なものに変換される。第III象限（非属人的×非制度的）は「文化」の領域であり、知的活動を支える規範や、

知的空間を満たすエートス、隠れたカリキュラム、社会意識などが含まれる。第IV象限（属人的×非制度的）は「思想」の領域であり、体制や制度とは一線を画して、個人や集団が思想や運動を深めていく。

政治思想史と高等教育史は、それぞれ第IV象限（思想）と第II象限（教育）という対角線上に拠点を構え、ともに「学問」と「文化」にまたがる領域をカバーする。大学教授は「思想」と「学問」を行き来する知識人であり、かつ「学問」と「教育」を媒介する教育者でもある。学生は通常は「文化」領域で把握されるが、ときに「思想」に実践的に関与する。「教育」との関わり方は受け身的である。知識人論や教養主義論は、政治思想史と高等教育史が交わるとこ

ろにあるが、「学問」や「文化」の領域を拠点に「思想」的ないし「教育」的な課題へとアプローチするものといえよう（たとえば竹内洋の一連の著作）。

エリート教育・国体論・保守主義がつながる場所

本研究では、通常、政治思想史の領域で扱われる「国体・保守主義」を「エリート」と接続させることを提案する。

これまで国体論は天皇機関説事件（1935年）や国体明徴運動など言論統制につながる抑圧のイデオロギーとして登場するのがもっぱらだった。保守主義はその性格上、研究自体が少ないうえに、同時代には影響力を持たない個人の思想的営為として後から再発見される場合がほとんどだった。そもそも国体論を右翼・国粋・全体主義の文脈で理解し、それらとは一線を画すものとして保守主義を理解するかぎり、国体論と保守主義をつなげて論ずることなどできるはずがない。

ところが、本研究のフィールドである戦時体制下の学生思想運動においては、国体論と保守主義とエリート教育の3者が順接関係でつながってくるのである。3者をつなぐのは「国体論を制御する伝達可能な知」という理念型である。理念型（ウェーバー）という語を用いたのは、それは現実には制度化されるまで至らなかったものの、同時代のエリート教育の限界と「同時代人も活用しきれなかった同時代の可能性」を浮き彫りにして、また戦後や諸外国の事例と比較対照するうえでも有効な参照項となると期待されるからである。

「国体論を制御する」とは国体論を統治の手段・道具として扱うことではない。それでは、国体的な標語で人びとを動員した昭和10年代の「軍国主義」から一步も出ていない。そうではなく、先回りしていえば、国体論に立脚しながら国体論の暴走にブレーキをかけるということである。それは国体的な標語による動員をむしろ戒める点で保守主義とつながる。「国体論を制御する伝達可能な知」は保守主義的なブレーキ機能を旨とするが、それが個人の思想や学説（Ⅰ・Ⅳ象限）にとどまるのではなく、エリート集団の知的伝統（Ⅱ・Ⅲ象限）となっていたならば、昭和期の日本は別の歴史を辿ったはずである。現実には小集団の思想運動のなかにあられわれ、各方面に影響を与えながらも弾圧を余儀なくされた。

4. 「国体論の制御」問題—システムの穴はエリートがふさぐ？

「国体論の制御」をめぐる3つの問題

では、「国体論を制御する伝達可能な知」とはどういうものか。それは、戦前の明治憲法体制が孕んでいた「国体論の制御」問題から要請されるものである。国体論とは、さしあたり天皇を中心とした国の成り立ちと仕組み（国体）を整合的に解釈する枠組みを指す。1890（明治23）年に施行された大日本帝国憲法（以下、明治憲法）は、国体を制度的に表現する不磨の大典とされたが、きわめて簡潔な構成のため、国体の解釈は一義的には決まらない。それにもかかわ

らず、国体論を正統に制御しうる機関は存在しなかった。キリスト教やマルクス主義と異なり、根拠となる正典もないし、解釈権を排他的に独占する教会や党も存在しない。日本政府のどこを探しても（もちろん皇室や軍部にも）正統な解釈権を認められた部署は存在しなかった。欧米の憲法典と異なり、権力闘争や立法行為や司法判断の積み重ねで出来ているわけでもなく、国体論の解釈の素材は神代まで遡る日本の歴史に求められる。治安維持法（1925年）に基づく国体違反活動の摘発に目を奪われがちであるが、多様な解釈可能性と正統な制御機関の不在によって、じつは国体論は危うい宙づり状態に置かれていたのである（だからこそ治安維持法は濫用された）。

「国体論の制御」問題の二つ目は、エリートの教養に関わる。制度やシステムに穴があったとしても、実際にはエリートが穴をふさぎながら運用すれば問題はない。明治憲法体制でよくいわれるのは、元老という超憲法的存在がいなくなっただけから、システムの穴が大きくなってしまったということである。システムの維持・運用にあたるべきエリートがその役割を果たせなかったのには、さまざまな要因が考えられるが、国体論が彼らの必須の教養に含まれていなかったことは重要である。「戦争は、それに対する構えがほとんどできていないという点で日本の教養主義者のアキレス腱であった」（筒井，2009，184頁）が、彼らのもうひとつのアキレス腱が天皇である。天皇と戦争に対する構えは国体論に正面から向き合わない限り定まらない。しかしエリートの教養は欧米由来の人文系の読書をベースにできており、そこに国体論が入る余地はなかった。だから、昭和期に軍人や右翼が国体を掲げて維新を叫び、彼らの国体解釈によって天皇機関説がひっくり返されても、教養主義者の多くは顔をしかめるだけだった。彼らは専門的な知識技能は豊富にもっていたが、国体論を制御する知をもたなかったからだ。

「国体論の制御」問題の三つ目は、教育の二重構造に関わる。じつは明治維新を指導した元老たちは、国体論をエリート用（高等的）と大衆用（通俗的）とで使い分けることで、当座を乗り切ろうとした。久野収・鶴見俊輔（1956）による「顕密体制」説である。すなわち「顕教とは、天皇を無限の権威と権力を持つ絶対君主とみる解釈のシステム、密教とは、天皇の権威と権力を憲法その他によって限界づけられた制限君主とみる解釈のシステムである。はっきりいえば、国民全体には、天皇を絶対君主として信奉させ、この国民のエネルギーを国政に動員した上で、国政を運用する秘訣としては、立憲君主説、すなわち天皇国家最高機関説を採用するという仕方である」（132頁）。顕教の大衆的エネルギーを、密教へのアクセスを許されたエリートが制御する。しかし密教の制御能力が発揮されるのは顕教のメタ・レベルにあるかぎりにおいてであり、同じ土俵では勝負にならない。天皇機関説事件を契機とする国体明徴運動とは、「顕教による密教征伐」にほかならなかった。

国体論を制御する伝達可能な知——「もうひとつの密教」

以上のような「国体論の制御」問題に対して、「だから明治憲法体制は間違っていた」と全否定したのが戦後の歴史認識である。国体論との関係も、被害者だったのか（迫害を受けた／抵

抗した), 加害者だったのか(加担した/便乗した)といった立ち位置ばかりが問題にされてきた。しかし明治憲法体制下でのよりマシなあり方はなかったのだろうか。ここに「国体論を制御する伝達可能な知」という理念型が要請される。すなわち, 明治憲法体制下において国体論を制御する伝達可能な知はいかにして成り立ちうるか。どうすれば国体論を自分たちのものにできたか。これは政治思想史の問題である以上に, 高等教育史として取り上げるに値する問題ではないだろうか。

上で述べたような「顕教による密教征伐」が起こった理由について, 久野・鶴見は「国民大衆から全く切りはなされた密教であるかぎり, この運命はまことにやむをえなかった。密教は, 上層の解釈にとどまり, 国民大衆をとらえたことは, 一回もなかったのである」(133頁)とだけ述べている。要するにエリートが密教が弱かったのは大衆的基盤をもたなかったからであり, これは戦前の左翼が転向したのも「大衆からの孤立(感)が最大の条件であった」(吉本隆明「転向論」), という批判と同型である。しかし絶対君主説と制限君主説のどちらが国民大衆をとらえるかは, きわめて危うい賭けである。かりに初等教育段階から制限君主説を教えたとしても, 民間に流布する絶対君主説に触れたときに「これこそが真の君主の姿だ!」と目覚めない保証はどこにもない。

したがって明治憲法体制下でのよりマシなあり方とは, 大衆に制限君主説を教えることではない。仮に絶対君主説が台頭してきたとしても, 顔をしかめてみせるのではなく, その挑戦に動揺しない強靱な国体論をエリートが身につけていることでなければならない。天皇機関説=制限君主説が誤りだということではなく, それだけでは脆弱な密教を補完するような, 絶対君主説を制御する知——「もうひとつの密教」が必要になるのである(井上, 2008, 235頁)。システムの穴はエリートがふさがなければならない。

5. 歴史の実験——戦時体制下の保守主義的転回

保守主義が起動する条件

「国体論を制御する伝達可能な知」は決して思考実験のなかのフィクションではなく, その一端は戦時体制下の思想運動のなかに現れている(井上, 2008, 2010)。

なぜそれが戦時体制下という特殊な条件のもとで出現したのか。ここでは二つ指摘しておきたい。ひとつは, 「国体論を制御する伝達可能な知」が保守主義的なブレーキ機能を旨とする以上, それは同時代の政治的条件から切り離された思考実験からは出てこないということ。もうひとつは, 保守主義的なブレーキ機能を起動させる契機が, 戦時体制下におとずれたということである。1920年代から戦時期にかけての思想経験は, まさに保守主義が起動する条件を分析するための歴史の実験だった。

保守主義は, 「人間は本性的に不完全である」という信念に立脚して, 同時代の人間が思弁的に編み出した変革理論を退け, 慣習や制度という形で歴史的に蓄積されてきた政治的知恵に従

おうとする態度として表現される（クイントン，2003）。政治思想としての保守主義は、本来このように要約できる批判原理を指すのであって、いわば平時には眠った状態にある。「思弁的に編み出された変革理論」によって国家社会が大きく動揺する有事に接したときに、はじめてそれは起動する。同時代の政治的条件から切り離して思想的エッセンスを抽出し、体系化しようとしても無意味である。その意味で保守主義は、政府の欧化政策に反対する国粹主義（1880年代～）や、社会問題の解決のために国家権力の強化を目指す国家主義（1920年代～）とは、外見は似ているが本質的に区別される（欧米の摂取を否定しないし、国家機構への権限集中に対してはむしろ警戒する）。

では日本の近代史のなかで「思弁的に編み出された変革理論」によって国家社会が大きく動揺する有事が起こった時期はいつだろうか。よくいわれるのは1920年代である。第一次世界大戦の経験と大衆社会化の進展により新しい社会問題が生まれ、それを解決すべく新しい社会思想、社会運動が次々と湧き起り、離合集散の試行錯誤が繰り返されるのが1920年代だからだ。さまざまな思想運動が乱立状態にあり、たしかに社会は動揺していたが、この時点ではまだ、保守主義は国粹主義や国家主義と区別がつかなかった（「右翼／国家主義」陣営と一括りにされた）。あとから振り返ってみれば、保守主義的なブレーキ機能の萌芽はここにあった、と特定できようが、同時代にはいまだ混沌としていた。

国家社会が大きく動揺する有事とは、1937年の盧溝橋事件から始まる支那事変（日中戦争）と、それともなう国家総動員体制の構築である。総動員体制につながる思想は、来るべき総力戦に耐えうる高度国防国家の構想として1920年代からあったが、実際に国家社会の機構再編に着手されたのがこの「戦時体制下」だった。のちに保守主義的なブレーキ機能を果たすことになる集団の言説を時系列で検討してみると、何を契機に、たんなる右翼陣営から保守主義へと脱皮してくのかがわかる（井上，2010）。事変の膠着状態を打開するために近衛内閣が東亜新秩序構想を打ち出すが、その背後には近衛のブレーン知識人を中心とする東亜協同体論があった。彼らを中心に、東アジアの新秩序の建設とともに、国内でも政治経済システムを一元管理する新体制を構築しようという国家改造の論議が活発化する（これは1920年代以降の改革論議の総仕上げとして出てきた。フレッチャー（2011）を参照）。このように事変が「思弁的に編み出された変革理論」の手段と化しつつある事態に対して、「右翼／国家主義」陣営の多くが賛成するなかで、批判的立場に踏みとどまったのは「観念右翼」と呼ばれる陣営だった。

ただし、この時点の「観念右翼」陣営のなかには、革新論へのたんなる伝統主義的な拒否反応が多く含まれている。革新論批判はできても、現在進行中の戦争への批判は難しい。保守主義的なブレーキ機能が試されるのは、戦争の無際限な進行を抑制する論理を展開できるかどうかにかかっている。こうして、「観念右翼」陣営の多くが戦争指導に対して沈黙を守るなか、国体論に依拠して批判的立場に踏みとどまったのが、本研究の対象集団（日本学生協会・精神科学研究所）だった。1920年代から戦時期にかけての思想経験は、まさに保守主義が起動する条件を分析するための貴重な歴史的実験として、捉え直されなければならない。

国体論の保守主義的転回

先に述べたように、保守主義は「人間は本性的に不完全である」という信念に立脚している。これはしばしば道徳的な不完全性と混同される。そしてこちらのほうが馴染み深い。道徳的に不完全な人間たちを束ねて秩序ある国家社会を構成するにはどうすればよいか、というのは保守主義に限らない普遍的な政治学的な問いである。この文脈で語られる国体論は、国民統合・大衆支配の道具である。また道徳的な不完全性は修養や教育による克服が可能であるから、読書を通じて人格完成を目指す教養主義とも相性が良い。

それに対して、保守主義が立脚する信念は、人間の知的不完全性に関わる。知的に不完全な人間が国家社会の統治にどこまで関与できるか／どこまでしか関与できないか、という統治の担い手に照準した問題設定である。この文脈で語られる国体論は、エリートの統制（自己拘束）の倫理となる。この視角からすると、道徳的不完全性を克服する努力の延長上には、統治への無際限な関与（デモクラシー・革新的国家改造論）や戦争への無際限の全力動員（長期戦論・軍政論）という帰結が待ち構えているようにみえるのだ。

本研究の対象集団も、思想的源流を1920年代に遡ることができるが、同時代の言論活動からは他の「右翼／国家主義」団体との判別は困難である。しかし戦時体制下に、先に述べたような時局への対応をめぐって、さまざまな思想的立場が整理統合されていくなかで、戦争指導への批判を契機として保守主義的転回とでも呼ぶべき進化を遂げるのである。その到達地点から振り返って、彼らを他の団体と区別するものは何だったのか、保守主義的転回を可能にした条件を問うてみるのは、政治思想的な意義があるだろう（第Ⅳ象限「思想」領域）。そしてたんなる思想的達成を評価するだけでなく、それが伝達可能な知となる条件—彼らがどのようにして国体論を共有し、洗練させ、次世代に継承しようとしたのか（第Ⅱ・Ⅲ象限「教育」「文化」）—を問うてみることから、高等教育史的な示唆が得られるかもしれない。

6. おわりに

ここから見えてくる現代的課題とは何か。逆欠如的アプローチでいえば、「過去にあったものは現代にもあるはず」であり、「日本にあるものは外国にもあるはず」だ。「国体論の制御」問題はかたちを変えて現代日本にもあるはずであり、外国にもあるはずだ。

国体観念が公式に否定された「戦後体制下」において、国家社会の統治に関わる「密教」はどのようなかたちで存在しうるのか。たとえば大学ではさまざまな学説や理論を学ぶだろうが、「思弁的に編み出された変革理論」によって国家社会が大きく動揺する有事にも対処できるような態度や倫理は、どのようにして養成されてきたのだろうか。〈無際限なるもの〉を抑制するブレーキ機能は、欧米であれば宗教や法（コモン・ロー）の伝統の厚みが果たすのかもしれないが、その機能的代替物が戦後の日本にはあるだろうか。天皇と戦争は、国体観念が否定されても国家存立の根本に関わる問題であるが、それらはいまだ日本人（とくに教育レベルが高い

人) にとってのアキレス腱であり続けている。

「密教」のようなエリート主義は、民主主義社会には必要ないのかもしれない。しかし「国体論の制御」問題でみたように、制度やシステムは完全ではない。さまざまな利害が複雑に絡み合う民主主義社会ではなおさらである。システムの穴をシステムでふさぐのも、国民教育でふさぐのも、どちらも限界があるし、改革の無際限の連鎖を呼び込むだけである。だとすれば、システムの穴をふさぐのは、それを「エリート」と呼ぶかどうかは別としても、やはり人である。そうした人をそもそもユニバーサル化段階の高等教育で養成することが可能なのか。外国ではどうなのか。学説や理論を学ぶのとは別に態度や倫理を身につける機会があるのだろうか。

エリートの知のあり方をめぐるとした「問い」について、歴史研究と比較研究、政治思想史と高等教育史といった複数のアプローチを組み合わせながら、考えていきたい。

【参考文献】

井上義和 (2008) 『日本主義と東京大学—昭和期学生思想運動の系譜』 柏書房。

井上義和 (2010) 「戦時体制下の保守主義的思想運動—日本学生協会と精神科学研究所を中心に」 『日本史研究』 580 号, 31-55 頁。

井上義和 (2012) 「日本主義とは何だったのか」 野上元・福間良明編 『戦争社会学ブックガイド—現代世界を読み解く 132 冊』 創元社, 148-150 頁。

井上義和・打越孝明・占部賢志編 (2007) 『日本主義的学生思想運動資料集成 I 雑誌篇』 全 9 卷, 柏書房。

打越孝明・井上義和・占部賢志編 (2008) 『日本主義的学生思想運動資料集成 II 書籍・パンフレット篇』 全 10 卷, 柏書房。

久野収・鶴見俊輔 (1956) 『現代日本の思想』 岩波新書。

園田英弘 (1991) 「逆欠如理論」 『教育社会学研究』 49 集, 9-33 頁。

筒井清忠 (2009) 『近衛文麿—教養主義的ポピュリストの悲劇』 岩波現代文庫。

広田照幸 (2006) 「教育の歴史社会学—その展開と課題」 『社会科学研究』 57 卷, 3・4 号, 137-155 頁。

アンソニー・クイントン (岩重政敏訳) (2003) 『不完全性の政治学』 東信堂。

マイルズ・フレッチャー (竹内洋・井上義和訳) (2011) 『知識人とファシズム—近衛新体制と昭和研究会—』 柏書房。

研究員集会の司会を担当して

村澤 昌崇
(広島大学)

今年度の研究員集会は、高等教育研究のあり方を問うという意欲的な課題設定であった。このような課題設定の背景には、高等教育の研究領域において、国際的な動向や政策の現状に無批判に追随したり、現場での実践を無検証に垂れ流したり、科学的な訓練が不十分なまま科学の“手続き”を経ずに学会報告や学会誌・機関紙に投稿したりするといった事象があちこちで見られるようになったことがあったのだろう。こうした現状に、高等教育研究を問い直すべきではないかという声も聞かれるようになり、そうした声を反映した結果、この企画が実現したということなのだと思う。

このような企画背景のもとで、筆者が司会を担当したのは、高等教育の歴史研究を展開してきた三氏による報告セッションであった。その三氏とは、岩田弘三先生（武蔵野大学）、伊藤彰浩先生（名古屋大学）、井上義和先生（帝京大学）である。いずれも教育の歴史研究において優れた実績を残しておられる方々であり、本報告セッションにおいて各氏のこれまでの研究が紹介されるとともに、高等教育に置ける歴史研究のあり方が提案された。筆者自身は歴史の専門ではないので、詳細な講評などできるわけも無く、彼らの研究展開の詳細はそれぞれの報告を、総評はコメンテーターの天野郁夫先生の論考を見ていただくとして、そんな歴史の素人でも、彼らが積み上げてきた歴史研究の成果がその方法とともに重みを持って伝わってきたという印象である。敢えて言えば、研究は一日にして成らず、というところだろうか。

さて、ここでは、彼らが提起した歴史研究から見た高等教育研究のあり方を検討してみたい。岩田氏からは、独自のアカデミック・プロフェッションに関する歴史研究を通じ、日本の高等教育のあり方の全体像を描き出す研究と同時に、制度論に留まらず、大学の内実に至るまで踏み込んだ研究も必用だと指摘した。この指摘は極めて重要且つオーソドックスな指摘ではあるが、現状いや今後 10 年前後においてどこまで実現可能なのか、という問題がある。なぜなら、歴史系は全般的に市場の需要が少なく、後継者人材不足という問題を抱えている。さらに、世界の動向や政策をいち早く理解し報告することに殊更比重が置かれがちな状況では、過去を振り返る歴史研究に光が当てられることが少ない。故に、井上氏が国体論の研究を通じて、「過去にあったものは現代にもあるはず」だと歴史研究の重要性を説いても、「笛吹けど踊らず」状態なのではないか。

そのような歴史研究の現状を打開する方法の一つとして、伊藤氏が指摘するように、歴史研究を現代的課題と結びつけることが必要となってくるのかもしれない。そうすることで、現代

的課題を解決する糸口を提供することにも繋がり、結果として歴史研究が社会に有用な科学として興隆すれば、大学において学問として存在することの制度化が強化され、歴史研究の社会的需要が拡大し、人材も多く集まるかもしれない。事実、我が国や世界における高等教育・科学の現代的課題を契機として、フランス科学アカデミーの栄枯盛衰を紐解いた隠岐さや香氏の、学術会議における若手科学者問題検討の場での活躍に代表されるように、歴史研究の現代的有用性は今認識されつつあるのかもしれない。

しかし、90年代以降の高等教育が、新自由主義を基調とした効率性・卓越性・説明責任を求める文脈の渦中にあり現在もその延長線上にあることを忘れてはならない。この文脈では、即効性のある短時間で成果の出そうな研究が評価されやすく、歴史研究者が研究のあり方を内省することとは無関係に、好事家的（歴史）研究が駆逐されやすい外的環境が整ってしまっているのだ。伊藤氏が好事家的な研究を否定したのではなく、そのような研究ばかりが蔓延している現状を憂いての指摘ではあるのだが、今日的文脈では、むしろ好事家的研究—というよりも、知ること・知りたいことを第一義的動機とした研究と言い換えよう—の意義を積極的に評価するような議論をするべきではないのか、という印象を抱いた。

ただし、歴史研究の領域でのこうした議論を眺めていて、うらやましさを感じることもある。なぜなら、好事家的研究の是非を問うということはすなわち、研究の方向性を問うことであって、歴史研究の水準を問題化しているわけではないからだ。ところが、僭越ながら筆者が高等教育研究に感じているのは、質の問題である。今日の高等教育研究は、主張や意見が先行しすぎるもの、問題解決を焦り過ぎるもの、ともすると自己承認欲求だけが肥大化したりするものが目立ち、裏付けや精度を著しく欠いた<研究>や<インプリケーション>が横行してはいないだろうか。科学に求められる態度とは、研究の対象に真摯に向き合い、その対象から真実を掘り起こすために固有の方法論を適用しつつ、常にその固有の方法論の先鋭化・精緻化・高度化を怠らないことなのではないか・・・このように自らの研究を内省し陰鬱になる機会が多いのだが、どうやら歴史研究者達は、そうした問題からは解放されている「うらやましい」人たちのようだ・・・とは、ひねくれた物の見方なのだろうか。

高等教育研究としての比較研究の
現在と未来

国際比較の視点から見た高等教育の費用負担

小林 雅之
(東京大学)

1. 前口上

私は、比較教育を専門としていない。研究のアプローチとしては教育社会学と教育経済学により、研究領域として高等教育を対象に、政策志向の実証研究（政策分析、統計分析、国内外現地調査）を続けてきた。自分の研究の中で必要に応じて、あるいは周囲の要請によって、国際比較研究をしてきたというのが実態に近い。このため、広島大学高等教育開発センターから、国際比較のテーマで報告の要請を受けたときにはとまどったが、こうして報告をまとめることは、自分の研究を振り返るいい機会になった。機会を与えていただいた関係者の皆さんに感謝申し上げます。

国際比較を志向していた訳ではないが、研究を続けるうち、一つは海外の研究から多少なりとも分析方法を取得したことと、もう一つは海外現地調査を続けたことで、幾らか得るものがあった。少しでも読者の参考になればと思い、あえて披瀝することにした。

2. 私の国際比較研究のあゆみ

比較教育学が専門ではない私であるが、国際比較研究は、自然と研究の歩みの中で、いつしか次第に一つのアプローチとして実践していくこととなった。それを辿っていくと以下のようなものである。

(1) 教育と経済成長の国際比較

国際比較研究に初めて出会ったのは、教育と経済成長、職業構造と教育の関連の国際比較であった。この研究は、たとえば、Bowman & Anderson (1968) に示されているように、教育水準と GNP を比較して教育が経済成長に寄与していることを明らかにしようとするものである。この研究は 国際的にも OECD から多くの研究が出され、わが国でも潮木守一 (1973) 『近代大学の形成と変容』が刊行されていた。ちょうど、潮木先生は 1974 年に東京大学教育学部

の集中講義で学位論文の一部としてこの問題を講義されており、理科から教育学部に進学して学士課程3年生になったばかりの私にとっては、統計分析を用いた新鮮なアプローチで、文科系でもこういう分析方法もあるのかと目から鱗の思いだった。

さらに、1976年、修士1年の時、アジア経済研究所の金子元久先生の研究会に参加させていただいた。研究会の成果は、金子元久編（1983）『アジアのマンパワーと経済成長』としてまとめられたが、私にとっては、研究を進めていくうちに、マクロな国別統計分析による国際比較の難しさや限界を痛切に感じざるを得なかった。こうした国際比較による経済成長と教育の関連は、相関関係ではあっても因果関係ではない。つまり、教育によって経済が成長するとも言えるが、逆に経済成長によって教育水準が上がるとも言える。また、この二者の関連は把握できてもそれ以外の要因との関連を総合的に分析することはかなり難しい。実際、このマクロ国際比較研究はその後、あまり進展していないように見える。ただし、マクロ統計分析の導入として、とりわけ初学者には有効な題材であるので、放送大学教材（金子・小林、2000）や学士課程の授業では現在でも取り上げている。

（2）国際比較アンケート調査

次の国際比較研究は、1979年の日本青少年研究所「日米高校生比較調査」に参加したことであった。ついで、1981年には、日本青少年研究所「日米大学卒業生追跡調査」に参加した。これらの調査で、初めてアメリカの研究者と調査票について検討することになったが、日米の文化差、とりわけ、日本側のイエス・テンデンシーやワーディングの相違といった問題に突き当たった。日本では当たり前な質問がアメリカでは意味をなさないと言って削除されたりした。国際比較アンケートの難しさを痛感し、その後、こうした国際比較研究（アンケート調査）は、私自身は実施していない。このようにマクロ統計分析もミクロ統計分析も国際比較の難しさを痛感して、その後、しばらく国際比較研究をすることはなかった。

（3）教育と職業のリンク

転機となったのは、1990-91年にスタンフォード大学 CERAS（Center for Educational Research at Stanford）の客員研究員として、渡米したことであった。ここでは、教育と職業のリンクを分析するプロジェクトが進行中であった。このプロジェクトで興味深かったのは、教育機関で修得されるスキル（知識・技術）と職業遂行に必要なスキルの対応関係を明らかにするため、アンケート調査やインタビュー調査では限界があるとして、学校と職場の参与観察に経済学者・社会学者だけではなく、心理学者に文化人類学者を加え、蓄積されたデータを分析するという試みを行っていたことだった。しかし、ここでは、膨大なデータベースを分析するのを見聞きし、フィールドワークの難しさを痛切に感じるようになった。この教育と職業の関連については、他の多くの研究者が取り組んでいたこともあり、その後研究から遠のいていった。

(4) マス化と教育費負担

帰国後に、高等教育のマス化プロジェクトに参加する機会を得た。喜多村和之先生を中心に、当時の高等教育研究の錚々たるメンバーが集結していた。金子先生は、歴史研究+比較研究の立場で報告をされており、日本の高等教育へのマス化論（大衆化論）の適用の限界を指摘されていた（金子，1993）。「アメリカでは」という言い方をする国際比較の危うさを諸先生方からお聞きするにつけても、自分の経験ともあわせて、日本の独自の分析視角をもつことが重要だと思い始めた。

これと並行して、1992-2000年まで、矢野眞和先生の教育費負担のプロジェクトに参加し、アメリカの研究を検討するとともに、授業料と奨学金の統計分析を行った。矢野先生のオーストラリアの HECS や丸山文裕先生のアメリカの授業料と奨学金など、特定のテーマで比較することの有用性を学んだ。

(5) 海外現地調査と国際会議

こうして、曲がりなりにも国際比較研究を続けていくことになったのだが、そのうち、海外の現地調査を実施する機会に恵まれ、様々な調査に参加、あるいは自ら実施した。特に、学生支援に関しては、何度も計8カ国を調査し、小林編（2012）としてまとめることができた。また、こうした成果を中心に幾つかの国際会議を開催したり（Kobayashi (Ed.), 2008；東京大学，2011；小林・劉編，2012；Kobayashi & Liu (Eds.), 2012 など）、国際会議で発表して（Kobayashi, 2012a；Kobayashi & Liu, 2012 など）、各国の研究者と交流できたことも視野の拡大にはたいへん有意義であった。

(6) 海外のローデータ分析

こうした海外現地調査だけでなく、海外の調査のローデータの分析が次第に可能になったことも国際比較研究を大きく進展させた。特にアメリカの NCES (National Center for Education Statistics) の多くのデータが利用可能になり、とりわけ、IPEDS (Integrated Postsecondary Education Database) の分析・報告を行ってきた（小林・浜中・島，2002）。

3. 比較教育研究のアプローチへの示唆

以上のようなつたない国際比較の研究の歩みであったが、そこから得られたものは次のようなアプローチへの示唆である。国際比較の研究者にとっては、当たり前のことかもしれないが、私にとってはいつも念頭に置いていることである。

(1) 空間比較と時間比較

図1は、高等教育のマス化の比較を例に、国際比較を空間比較と時間比較に分解したものである。マス化の発生した時期は、アメリカ、日本、中国ではそれぞれ異なっている。従って、マス化を比較する際には、国際比較（空間比較）だけでなく、歴史比較（時間比較）を常に念頭に置かなければならない。それだけのことだが、時間間隔が短期間になるほど、この点は忘れやすい。これは、コホート分析では、アイデンティフィケーションと呼ばれる問題である。

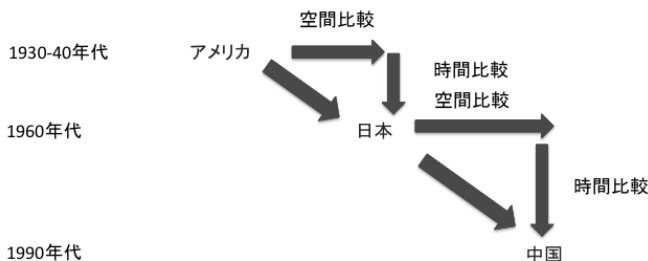


図 1 比較のベクトルの分解 高等教育のマス化

(2) メガトレンドを押さえることの重要性 vs 最新動向の情報提供

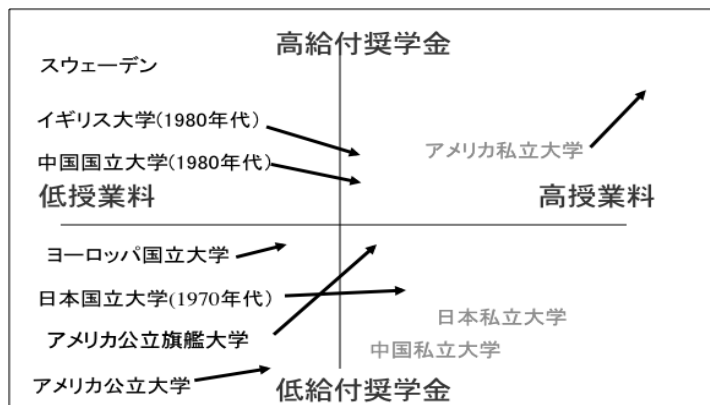


図 2 各国の授業料／奨学金政策

もうひとつの重要だと思ふことは、メガトレンドを押さえることである。日本以外の各国では、急速な高等教育改革が進展しており、制度はめまぐるしい変化をしている。このため、トレンドを追うだけで精一杯になりがちで、政策担当者やマスメディアなども最新の状況を知り

たがる。これに応じた最新情報

を提供していると、視野が時間的にも空間的にも近視眼的になりがちである。

私が考えるメガトレンドの例として、教育費負担の変化を検討する。学費の家計負担は、授業料と給付奨学金の組み合わせにより変化する。ここでは、この組み合わせについて図2のように4つのタイプに分けて考察する。この図は授業料と奨学金の関連を概括的にみるための図式であり、実際の推移はより複雑であり、例外も多いことをお断りしておく。まず、第一に、近代大学の多くは、高奨学金／低授業料政策からスタートしたと見ることができる。これは、大学が何より 国家須要の人材すなわちエリート養成をその任務としていたからである。多くのヨーロッパの国立大学やイギリスあるいは中国の大学もこうした手厚い学生への経済的支援シ

システムを持っていた。また、現在でも北欧の大学の多くはこうした特性を保持している。

しかし、大学が拡大するにつれて、高給付奨学金の財政負担は困難となり、エリートからより一般的な専門職の養成と高等教育機会の提供が大学の中心的な役割となるにつれて、低授業料／低奨学金政策に移行すると考えられる。アメリカの公立大学とりわけ公立2年制大学（コミュニティ・カレッジ）はこうした性格を持っている。また、かつての日本の国公立大学もこのタイプに入れていい。さらに、高等教育に対する需要が拡大するとこれに対応するために私立大学が登場する。これらは高授業料／低奨学金政策をとることになる。日本や中国の私立大学がこのタイプに入る。

これに対して、近年英米各国で生じているのは、高授業料／高奨学金政策である。定価授業料を高額に設定し、同時に給付奨学金を提供する政策である。この背景には、各国とも公財政の悪化と市場化への移行がある。

これを教育費の負担という観点から見ると、図3のように、低授業料・高奨学金政策は、最も公的負担が重く、低授業料／低奨学金政策は、公的負担を減少させ、公私の費用負担の分担への移行と言える。

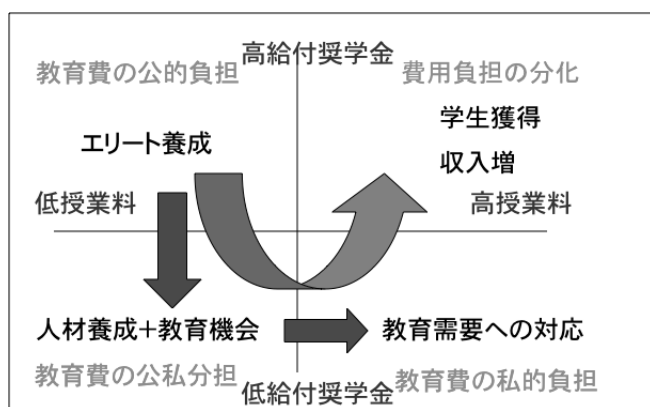


図3 授業料／奨学金政策と教育費の負担

給付奨学金を提供することによって、負担を個別化させる政策である。特に、大学自身が、大学独自の奨学金でディスカウントする政策が、1980年代のアメリカの私立大学に始まり、現在では、公立旗艦大学でも広く普及している。たとえば、ハーバード大学では、定価授業料は約5万ドル（寮費など含む）だが、給付奨学金が平均4万ドルのため、実質は平均1万ドルとなっている。この場合、あくまで平均であって、純授業料は学生ごとに異なっており、ゼロから5万ドルまで可変ということが重要である。

しかし、高授業料・高奨学金政策には大きな問題点がある。大学が獲得したい学生は多くの場合、なんらかのメリット（学業優秀、スポーツ優秀など）を持つ学生であり、大学独自奨学金は学生の経済的必要性に応じたニードベースではなく、メリットベースになりがちである。このため、奨学金が教育機会の拡大に貢献しないという問題が生じている。

これに対して、高授業料政策は、教育費の負担をさらに公的なものから私的負担へ移行させようという動きであり、こうした動きは、高授業料／低奨学金政策で最も顕著になる。

これらに対して、高授業料／高奨学金政策の費用負担から見た特徴は、教育費の負担の分化である。これは、定価授業料を高額に

設定し、学生一人ひとりに異なる

このように、各国は大きな流れとしては、グラントからローンへと移行をしている。もともとグラントがなく、奨学金と言えば給付奨学金ではなく貸与奨学金を意味するわが国はこの点では最先端を走っていると言ってもいい。しかし、メガトレンドとしては、グラントからローンへの移行が進行しているが、各国とも、再びグラントを重視する政策を打ち出し始めている。

まず、アメリカでは、1960年代以降、グラントが連邦学生援助の中心であったが、1990年代に連邦グラントより連邦ローンの金額の方が多くなり、機会均等とローン負担が問題化した。このため、ブッシュ政権（第2期）とオバマ政権はグラントを重視に転換し、特にオバマ政権は連邦政府の最大のグラントであるペル奨学金を大幅に拡大した。

イギリスの場合には、改革につぐ改革で、政府のグラントとローンの問題もその例外ではない。1998年に授業料が導入された時に、それまでのローンとグラントが半々だったのを、グラントを廃止してすべてローンとした。しかし、2004年にはグラントを復活した。さらに、2006年の改革では、法定授業料（2,700ポンド）以上を課す大学は、最低300ポンドの大学独自奨学金（bursary）を提供する義務を課した。その後、政府のグラントは大幅に拡大したが、2010年の政権交代後にはさらに3倍の授業料値上げがあり、大学独自奨学金や政府のグラントも拡大している。

中国でも1990年代にローンを大幅に導入したが、2000年代に入り、グラント（国家奨学金・国家助学金・国家励志奨学金）を強化している。

韓国も2006年までローンを大幅に拡大したが、2008年には所得連動型ローンだけでなく、生活保護世帯、地方出身者などを対象としたグラントを導入した。日本と並び授業料減免以外にはグラントがなかった韓国でもグラントが導入され、主な国で学士課程の段階でグラントがないのは日本だけになったのである。

こうしたグラントの再重視の政策への転換の背景にあるのは、ローン負担問題とローン回避問題である。各国ともローンの貸出額が多くなるにつれ、ローンの負担感が強まっている。ローンが有利子の場合には、返済総額は借入額より多くなる。したがって、学費の軽減といっても、実際には総額は多くなり、将来に返済を延ばしたに過ぎない。このように、有利子ローンの場合には、複雑な金融知識と長いスパンの見通しを立てる必要がある。しかし、低所得層ほどこうした十分な知識と情報を持たないという情報ギャップの問題がある。また、特に低所得層では負担感が強い。同じ100万円のローンでも所得400万円の者と2,000万円のものでは、ローンの負担感はまるで異なる。このため、特に低所得層で、将来の返済が不可能になることを恐れて、ローンを申し込まない者が発生する。奨学金の大きな目的は、学費負担を軽減することによる教育機会の拡大である。しかし、奨学金を必要とする低所得層がローンを申し込まないとしたら、その役割を果たせなくなる。これがローン回避問題と呼ばれ、各国で大きな問題となっている。この解決策として情報ギャップの減少や金融リテラシーの教育と並んで、再びグラントの重要性が見直されてきたのである。ただし、メガトレンドは、公的負担から私的負担への移行であり、このグラント重視が新しいメガトレンドになるとは現時点では言い難い。

(3) 安易なコピー問題

一国の教育制度は、その国の教育・文化・経済・社会・政治に深く根ざしている。したがって、その一部だけ取り出してコピーしたり、若干の手直しをしてその国の制度を導入することは大変危険である。その例を二つ挙げたい。最初の例は、政府保証民間金融機関学資ローンである。この制度は元々アメリカで創設されたものであるが、2006年に韓国では韓国住宅金融公社(KHFC)ローンとして、多くの点でアメリカモデルをコピーして設立された。これは、米韓の国情の相違(教育観、家族観)を無視したもので、教育費負担について、教育費は学生個人が負担すべきという個人主義のアメリカと、親が負担するべきという家族主義の韓国の相違を十分に考慮しないものであった。そのため、2008年には政権交代に伴いあっさりと廃止されてしまった(小林編, 2012)。

もうひとつの例は、留学生の研究である。アメリカに留学した学生の多くが、アメリカの研究の理論モデルを自国へ安易に適用してPh. D論文にする例が多く見られる。これは、アメリカの研究者にとっては、アメリカの思考様式で作られたモデルであるから、理解がしやすく、しかも研究者(大学教員)は留学生の国の最新情報を入手可能であるから、相互に利益がある。しかし、アメリカのモデルがどこまで留学生の本国で適用可能か、あまり深く考えていない例が多く見られる。「日本以外の分析のために作られた理論の学習に熱中するあまりに、その理論枠を通じてしか日本を見られなくなる傾向の危険性」(園田, 13頁)があるのである。これは、近年アメリカだけの問題ではなく日本でも同じような事例が見られるようになった。つまり日本に来る留学生に同じ問題が生じている。

この二つの例の場合、とかく「アメリカにはこのように進んでいる、しかるに日本は遅れていて」という形になりやすい。しかし、国際比較で、自国の特徴、強みと弱みを明確にすることと、他国の事例の導入、それも部分的な導入は全く異なることである。ここでは、むしろ、園田のいう逆欠如理論が必要なのではないか。つまり、「外国にあるものが日本にない」の探すのではなく、「日本にあるものは外国にもあるはずだ」(園田, 17頁)というように、両者を見ることによって、初めて一方的ではない国際比較になると思われる。

(4) 国際的大学排名と世界大学ランキング

もう一つの例として、国際的大学排名とりわけ世界大学ランキングをあげたい。世界大学ランキングが成立するためには、国別の相違を無視して、共通性を基盤にしなければならない。しかし、そうした指標が十分に発展しているとはとてもいえない。世界大学ランキングに感じるうさんくささの一つの要因はここにある。しかし、現実には、大学関係者や学生、マスコミなど、世界大学ランキングの必要性は高い。特に留学生や研究者の海外交流の場合にはその必要性は極めて高くなる(小林・曹・施, 2007)。しかし、私自身は、大学排名の大学の質の向上に果たす可能性があることを否定しないが、大学ベンチマークの方が大学にとっては有益であると考え、その研究と実践をしてきた(小林・片山・劉, 2011; 劉・小林編, 2011)。

さらに、現在、東京大学国際部と大学総合教育センター共同で、日中韓大学ベンチマークプロジェクトを実施している。また、文部科学省が検討をしている大学ポートレート（仮称）準備委員会でも、大学評価や大学情報の公開の重要性を主張してきた。これらは、大学の質保証だけでなく、国際間の高等教育ネットワークの構築にとっても重要である（東京大学，2011；Kobayashi & Liu (Eds.)，2012 など）。

III 比較教育研究への示唆

こうした経験からいくつか比較教育研究への示唆を述べたい。

(1)分析には、鉦とメスが必要である。鉦は広く大きく切ることができる。マクロ国際比較の真場合には、細かな相違にこだわりすぎると大局を見失う。しかし、鉦だけではおおざっぱな比較しかできない。比較しようとする対象に近づいて、鋭く深く切るメスも必要である。最近ではメスの方は分析手法も発達しており、切れ味もよくなっているようだが、鉦の使い手があまりいなくなっているようだ。

たとえば、先にあげた、教育発展と経済成長の国際比較は、就学率と GDP という 2 つの指標だけで比較、その他の共通性や相違は無視している。かなりおおざっぱな比較といわざるを得ない。しかし、大きく切ることで見えてくるものがある。これに対して、メスは、狭い対象に深く切り込むことができ、理解は深まるが、一般化は難しい。

(2)比較研究といっても以前は、文献資料を収集してそれをまとめるものが多かった。しかし、インターネット時代では、多くの資料は現地に行かなくても入手できる。インターネットで入手した情報だけで、書いたような論文も見受けられる。しかし、こういう時代だからこそ、現地調査の重要性は高まっている。どこの国でも自明視されているものは書かれない。たとえば、アメリカでは合格者に Award letter という文書を送付する。これはその大学で生活する場合にどの程度授業料や生活費がかかるか、それに対して、各種の奨学金や学資ローンをどの程度提供するか、ファイナンシャル・プランを説明したものである。これは学生の進路決定に大きな影響を与えている。しかし、アメリカではこれは自明視されているので、研究論文とか大学案内にもほとんど登場しない。こうした情報は、現地で説明を聞いて初めてわかるものである。

(3)自分の思考様式常識でみるとズレが生じるものは多い。たとえば、中国で高等学校と言えば、高等教育機関のことである。日本からすれば奇妙に感じるかもしれないが、高等教育機関だから高等学校という方が一貫している。同様に、中国で奨学金とはメリットベースの給付奨学金のことをさす。ニードベースの給付奨学金は、助学金と呼ばれる。また、学資ローンは貸付と呼ばれる。したがって、中国では貸付奨学金というのは形容矛盾になる。同じ漢字圏で、相互に理解していると思うとかえって厄介なことになる。

また、日本では、標準修業年限というが、アメリカの大学院ではこうした考え方はあまりしないように思う。きちんと調べたわけではないので、正確なことは言えないが、単位制だから、単位を取得するのにだいたい何年かかるという目安はあるものの、何年間で取得しなければなら

らないという規定はない場合が多いように思われる。日本で言う長期修学とか短期修学という考え方はアメリカでは相当説明しないと理解されない。逆に、アメリカ調査から帰って文部省の担当者にこのことを説明しようとして、かなり苦労したことがあった。日本の思考様式で見ているのですんなり理解しがたいようだった。

以上、あげたことは例外が必ずあるといってもいいのが、アメリカ高等教育の特徴である多様性であることもお断りしておくべきだろう。日本のような画一的な制度からみると、一貫性は取れていない。Schoolという言葉が、初中等教育の学校をさすだけでなく、大学院をさすし、最近では学士課程でも、日本の学部の意味で使われる。university と college にしても明確な概念上の区別はない。こうした点も理解しておかないで日本の概念に当てはめようとするとう理解しがたく混乱するだけである。

これに対して、日本語にあてはめようすると対応する概念や実態がないため、カタカナ語やアルファベットを使う場合も多い。アドミッション・オフィス (AO)、ファカルティ・ディベロップメント (FD)、インスティテューショナル・リサーチ (IR) など典型的である。こうした場合に日本語による類推という問題は避けられるが、それだけ多義的になり、別の意味で混乱しやすい。比較研究の難しさの一つだろう。

4. 比較教育研究の可能性

最後に、近年の状況の変化からいくつか新しい比較研究の可能性をあげたい。

第一に、インターネットによって、海外のデータの利用可能性が飛躍的に高まったが、それだけでなく、高等教育関連のローデータ利用の可能性が拡大している。各国とも標準的な高等教育データベースを構築し、利用可能にしている。むしろ、わが国では、これから大学ポートレート（仮称）がスタートするという点で大幅に立ち後れている。アメリカの大学のローデータの利用可能性によって、高等教育研究は飛躍的に進歩し、膨大な研究が蓄積されている。それがまた、データベースの改良に結びつくという正の好循環を生んでいる。こうしたローデータを利用した研究はわが国でもこれからさかんになっていくだろう。

これに関連して、アメリカでみられるような、大学コンソーシアムなどの結成により大学情報交換の可能性も拡大していくと考えられる。学生調査データなどが相互に利用可能になれば、自己の大学の学生の特徴を他の大学と比較して明らかにすることができ、質の向上につながるとう期待できる。

これは、さらに、大学のインスティテューショナル・リサーチ (IR) とベンチマークの可能性の拡大を意味する。大学情報を公開したり交換するためには、自己の大学の情報を的確に把握しなければならない。これは、当初は負担を伴うものであるが、長い目で見れば、各大学の改革に寄与するものであることは疑いえない。

比較研究がこうした新しい可能性を十分に活用することができるようになれば、新しい研究の地平が開拓されることになるろう。

【主要参考文献】

- 潮木守一（1973）『近代大学の形成と変容』東京大学出版会。
- 金子元久（1993）「高等教育政策・制度の研究」『大学論集』第22集。
- 金子元久編（1983）『アジアのマンパワーと経済成長』アジア経済研究所。
- 金子元久・小林雅之（2000）『教育の政治経済学』放送大学教育振興会。
- 小林雅之（2013）『わが国における高等教育の国際化のマッピング』（ワーキングペーパーNo.8）東京大学大学総合教育研究センター。（Kobayashi, M. (2013) Mapping Internationalization in Higher Education in Japan. CRDHE Working Paper No.8, Center for Research and Education, The University of Tokyo.）
- 小林雅之編（2012）『教育機会均等への挑戦 授業料・奨学金の8カ国比較』東信堂。
- 小林雅之・片山英治・劉文君（2011）『大学ベンチマーキングによる大学評価の実証的研究』（ものぐらふ10）東京大学・大学総合教育研究センター。
- 小林雅之・曹燕・施佩君（2007）『市場型と制度型大学評価の国際比較研究』（ものぐらふ7）東京大学大学総合教育研究センター。
- 小林雅之・濱中義隆・島一則（2002）『学生援助制度の日米比較』文教協会。
- 小林雅之・劉文君編（2012）『日英高等教育改革の動向』（ワーキングペーパーNo.6）東京大学大学総合教育研究センター。（Kobayashi, M., & Liu, W. (Eds.) Higher Education Reforms in the UK and Japan, CRDHE Working paper No.6, Center for Research and Development of Higher Education, The University of Tokyo.）
- 園田英弘（1991）「逆欠如理論」『教育社会学研究』第49集。
- 東京大学（2011）『高等教育の地域及び地域間協力』。
- 劉文君・小林雅之・片山英治・服部英明（2011）『日本の大学における中長期計画の現状と課題』（東大ー野村 大学経営ディスカッションペーパーNo.15）東京大学大学総合教育研究センター。
- 劉文君・小林雅之編（2011）『大学におけるIRの役割』（ワーキングペーパーNo.3）東京大学大学総合教育研究センター。
- Bowman, M. J., & Anderson, C.A. (1968). Concerning the Role of Education in Development, UNESCO, *Readings in the Economics of Education*.
- Kobayashi, M. (2012a). University Rankings and University Benchmarking. In R. Yamada, S. Aihara, & G. Poole (Eds.), *Quality in Higher Education: Adapting to Meet the Challenges of the Globalization Era*, Doshisha University.

- Kobayashi, M. (2012b). Access and Success in Japanese Higher Education. *IAU Horizons*, 17(2), p.17.
- Kobayashi, M. (Ed.)(2008). Worldwide Perspectives in Student Financial Assistance Policies: Searching Relevance for Future Policy Reform in Japanese Higher Education, CRDHE Working Paper No. 2. Center for Research and Education, The University of Tokyo.
- Kobayashi, M., & Liu, W. (2012). Access and Cost Sharing in Japanese Higher Education, Beijing Forum.
- Kobayashi, M., & Liu, W. (2013). Access and Cost Sharing in Japanese Higher Education, updated 2013, CRDHE Working Paper No. 7. Center for Research and Education, The University of Tokyo.
- Kobayashi, M., & Liu, W. (Eds.) (2012). Invisible College and Perspective of Higher Education Network. CRDHE Working paper No.4, Center for Research and Development of Higher Education, The University of Tokyo.

国際比較と高等教育研究

—構造変動と実践領域の広がりの中で—

米澤 彰純
(名古屋大学)

本発表の目的は、日本の高等教育を中心に、国際比較、国際化、国際連携などの領域で「幅広く」研究と実践に関わってきた経験とその達成を振り返ることにある。本発表の主要な部分には、山田肖子（名古屋大学）らによる「比較教育学の地平」に関する共同プロジェクトへの「高等教育研究者」として参加し、山田肖子・森下稔編（2013）の拙稿において行った比較高等教育研究のレビューを下敷きにしている。ただし、本発表では、これをレビューとしての3人称で語るのではなく、私自身がある世代に属する高等教育研究者として経験した事柄として、なるべく1人称で語ってみたいと思う。その上で、私個人の今後の研究の展望として、高等教育の国際化・国際連携の関わりの中で、遅ればせながら国際的なアカデミック・プロフェッション形成とそれに関わる高等教育の国際・比較研究に関心を持ち続けていきたい旨を表明する（米澤・石田，2012；アルトバック・バラン編・米澤監訳，2013）。

多様なプラットフォームを渡り歩く

私は、東京大学教育学部で教育行政学の手ほどきを受けた後、1989年に修士課程の学生として同大学大学院の教育社会学研究室に入り、大学院進学直後よりほぼ高等教育に分野を絞った上で研究活動を行ってきた。その意味で、私は、グローバルな環境変化を受けた日本の教育研究の大転換期のなかで、後に数として急激に増加し、普通になっていく高等教育研究のプロパーとしての研究キャリアの蓄積を、かなり早い時期に進めていた世代的体験を有していることになる。

当時の指導教官の一人であった天野（1990）は、教育社会学の境界性を論ずる中で同分野の主要学術誌である『教育社会学研究』に以下のように記した。すなわち、天野は、高等教育などを「教育学によっても社会学によっても研究の対象としての確にとらえられることなく見すごされ、放置されてきた、その意味で境界のないし境界的な、にもかかわらず、きわめて現実的で重要性をもつ教育問題であり、社会問題」の例として挙げている。

すなわち、私が研究者への歩みを始めた時期は冷戦の終結期にあたり、「教育社会学者」の位置づけが、教育学の境界から中心へと変化した時期にあたる。同時に、1990年代から現在までは「高等教育研究者」の職業機会が著しく増加した時期にもあたり、私自身は、おそらくその恩恵を最大限に受けてきた世代の一人であるのだろう。

周知のように、日本の高等教育研究者は多様な研究活動のプラットフォームを有してきた。具体的に挙げるならば、次のようになる。

- 国立教育政策研究所高等教育研究部
- 高等教育研究開発センター等
- 大学共同利用機関等→大学支援関連機関（大学入試、学位、評価、メディア）
- 大学内支援部門：IR、教授法改善、FD、カリキュラム・マネジメント
- 教育系大学院、人文系・国際開発系などの大学院の教育系プログラム
- 大学専門職・研究者養成を志向する大学院や研修プログラム

私は、気が多い性格の故か、たまたま、このうち最初にあげた国立教育政策研究所以外のすべてのプラットフォームで勤務経験をもっている。また、国立教育政策研究所にも、大学院生の頃から様々な形でその活動に参加させていただく機会を得た。私ほど極端ではないにせよ、同世代の高等教育研究者を眺め回してみた場合、こうしたプラットフォームを少なくとも2つ以上経験した者が大多数なのではないかと思う。すなわち、高等教育研究者が比較や国際研究を行うにあたっては、私自身を含めてこうしたプラットフォームをその時々個人の個人や集団として機会を捉えて活用し、研究活動を展開することがごく普通に行われてきた。

研究者は、知のフロンティアを切り開き、既存の教育研究に対して理論的な貢献を行うこと自体を目的に行動する。特に、学術分野として十分な制度化が進んでいなかった時期にこの分野で研究者としてのキャリアを歩むことになった我々は、多様な学会や研究者グループと交わり、あるいは多様な研究の場を渡り歩き、使い分けながら研究活動を行うしかなかった。

他方、具体的な研究としては、日本では、自らの高等教育が抱える諸課題を反映しながら、諸外国の高等教育を対象とし、あるいはそれとの比較が行なわれてきた。特に1990年代以降は、日本の高等教育研究は政策借用のためのモデルの喪失と多様化の時期を迎えた。すなわち、米国の高等教育については、それ以前より喜多村（1994）など多くの語り部が存在していたわけであるが、政策借用のモデルとしては偉大だが、この時期までにある程度確立してしまった日本の高等教育の文脈と違いすぎて、直接参考にならない部分が増えていく。他方、欧州は、潮木（1992）などが、ドイツやフランスなど各国別の状況を伝えてきたが、地域高等教育圏の形成が進むにつれて、実は地域統合の枠組みを持たない東アジアに位置づく日本にとってこれもまた直接的には日本の国際的現実と合わないと思われる部分を抱え続けてきた。

他方、英国、豪州、ニュージーランドなどは、1980年代半ば以降政府が新公共経営 New Public Management（以下、NPM）を行政に本格的に取り入れ始め、その一環として国公立大学を中心とした行政や大学の改革を加速させていく。これらの国々は、にわかに日本の高等教育の政策借用モデルとして注目を集めるようになり、安原（1998）などが大学評価を中心に次々と著作を著すようになった。

さらに、新興工業経済地域 (New Industrial Economies: NIEs), とりわけ韓国は、馬越 (2010) などによって研究、紹介されてきたように、進学率において日本を追い越し、高等教育のユニバーサル・アクセスを世界に先駆けて実現するとともに、日本にとってモデルとなるような国際化の先進モデルに成長していった。このことは、同時に、日本の高等教育がアジアの先進モデルとしての位置づけを喪失していくことをも意味している。他方、中国・東南アジアは、大塚 (1996) らが、以前より歴史的、実証的な研究を行ってきたが、次第に日本にとって実際のパートナー・ライバルとしての研究対象へ転換していった。

以上のことは、当時若手研究者であった私にとってはフロンティアの拡大に映った。そこで、私は、修士論文から継続して取り組んでいた国際比較の視野をもった私立大学への政策研究 (米澤, 2010) を継続しながらも、高等教育評価・質保証の研究・実践へと自分の専門領域を拡大しながら、国際比較、あるいは国際的視野に立った高等教育研究を進めていくことになった。

なお、この専門領域の拡大は、内発的な知的関心としてよりも、この分野への社会的関心の帰結として東京大学、広島大学、大学評価・学位授与機構、東北大学において次々と職の機会が開かれた結果という意味合いが大きい。このため、個人の研究者としては、社会学者としての自らの見解の一貫性を保ちたいという気持ちを一方で持ちながら、時に業務や政策形成への専門家としての参加という実践的な立場から、そして時に授業科目を担当する教員の立場から、同じ事象が置かれる立場によってまったく違う事柄としてうつろいという「現実」を学び、また魅了されていくことになった。

実践志向の高等教育研究への需要増

私が自己点検・評価の補助作業や、今で言うところの *institutional research* (IR) の業務になう部署として設置された東京大学調査室に助手として初職を得たのは、1993年のことであった。しかしながら、この時期は同時に、私だけではなく、様々な場所で、高等教育研究者の職業機会が拡大を始めた時期にあたる。具体的には、システムレベルにおいて、入学者選抜・テスト、国際交流、奨学制度、質保証、研究評価、財務、メディア教育等を担う大学共同利用機関等に次々と研究開発の部門でのポストが増加していった。他方、機関レベルでも、現在に至るまで、カリキュラム・デザイン、IR、ファカルティ・デベロップメント (FD)、スタッフ・デベロップメント (SD)、教授法改善、大学マネジメント、リーダーシップ、財務、施設マネジメント、学生の学習経験等様々なポストが実に様々な形で生まれてきている。こうしたポストに、多くの高等教育研究者が職を得るか、それらのポジションに着いた者たちが「高等教育研究者」になった。そしてそのかなりの数の者たちが、何らかの形で外国事情の訪問調査や研修を含めて国際比較研究に関わることになった。

こうした趨勢の中、高等教育の比較研究において、分野の細分化が進行していった。すなわち、たとえば、研究評価の国際比較を行う者は、すでにかかなり近い領域と思われる学習成果の

評価では、全く専門性を有しないこともありうる。しかしながら、たとえばオーストラリアの高等教育研究者は、時にこの両方を「専門家」として語り、さらにこれに関連して高等教育財政についても、専門家としての対応をごく当然のように求められることが珍しくない。こうした実践領域・テーマごとの深化・高度化の中で、私を含め、国際比較を主要な研究活動として担う高等教育研究者の多くは、戸惑いを覚えていくことになったのではないだろうかと思う。

新たな研究領域としての国際化とグローバル化

高等教育の国際比較とは異なる次元で、新たに高等教育における主要な分野として 1980 年代以降急速に発展してきた領域が、「国際化」と「グローバル化」である。この中で、日本の研究者の業績として高く評価されるべきなのは、「高等教育の国際化」の概念化過程への参加を果たした江淵（1997）であろう。また、日本が経済的に豊かになったことで、大規模な国際比較調査に対して日本の研究費を用いて自らのオーナーシップによる国際比較研究への参加と発信をおこなうことが可能になった。こうした中で、大学教授職研究での有本（編，2011）、高等教育から職業への移行で吉本（Van Der Velden 他，2007）が達成した成果は、現在においても貴重である。

外国高等教育研究のフロンティアもまた、地域・分野の双方で拡大した。特に、日本が一時世界最大の援助国となったことで、外国高等教育研究と教育開発研究との接点が増加し、新興国・途上国の高等教育や、以前は日本そのものが関心対象であった高等教育と社会経済発展の関連へ、途上国支援という形での再注目がなされるようになった。

私自身は、この時期、1997年にOECDで文部科学省派遣のコンサルタントとして修行させていただく機会を得て、その後大学評価のシステム形成のための調査として欧州の高等教育研究コミュニティに深く関わる機会が増えた中で、「欧州高等教育圏」の形成過程とそのなかでの欧州の地域レベルでの高等教育研究コミュニティの形成に立ち会うことになった（タイヒラー，2006）。こうしたなかで、当然ながら自分自身のアイデンティティを模索する意味で、黒田や北村、杉村など、国際開発や比較教育から高等教育への関心を深めていった研究者たちとの交流が盛んになり、また、同時に同世代からそれよりも若い世代にかけて急速に増加するアジアの高等教育に関心を持つ世界の研究者たちとの交流を経て、高等教育分野での「Asianisation」、すなわち、実践としてのアジア高等教育圏形成と、アジアにおける高等教育研究コミュニティ形成への夢想と挑戦へといつのまにか突き進んでいくことになった（黒田編，2013）。

新しいアプローチへの挑戦

私は、現在の自分の挑戦として、高等教育における国際化・グローバル化に対して新しいアプローチの必要性を感じている。その意味で、2010年10月より、必ずしもそれまで自分が専

門の中心としていたわけではなかった国際開発の分野で大学院生を指導するポストに就き、一種の学問的「大航海」を行っている最中にある。具体的には、従来教育学に発した高等教育研究者としてはそれほどなじみがあったわけではない、国際関係論、国際政治・経済、高学歴人材の国際移動、移民研究、国際学術研究、産学連携、イノベーションなど、さまざまな分野の大学院生や同僚教員からのニーズや刺激を毎日受けることになる。もちろん、これらの分野はそれぞれ奥行きが深く、それぞれの分野で学問体系の構築が日々進んでいる。そして、これらの分野においては、吉川（2003）のようにすぐれた研究が一部あるものの、「高等教育研究」「高等教育分野の比較研究」から内発的に生み出された成果は未だ少ない。自分自身、日々懸命に勉強を続けている毎日ではあるが、まだ、ゆとりをもって先進的な研究をこなせていると言うにはほど遠い状況で葛藤している。

また、個人として有限の時間とエネルギーを費やして持ちうるキャパシティには当然ながら限界がある。私自身、今までの、それなりに長くなってしまった研究生生活を通じてそれなりに意識して主に英語と日本語で発信する国内外の「高等教育研究」へ関わり、研究成果を生み出してきたという自負はある。しかし、今度は上記の新たな領域での航海に時間をとられることで、現在の高等教育の中心的な研究テーマと自分が今行っている研究上の航海の軌道との間に距離感を感じることもしばしばある。

とくに、大学での教育実践にコミットした研究の増加による国内的な文脈（locality）の重要性の増大は、高等教育関連のセンターに属する研究者の間での大きな趨勢であり、たとえば、FDの「土着化」要請論を展開した田中（2008）のような立場は実感としてもよくわかる。しかしながら、自分が今自分の視点から見た「日常生活」として体験している、毎月1回程度海外出張をし、毎週英語で世界から集まる学生や世界に散らばる同僚と教育・研究を通じた対話を行っている日々の感覚と、自分が大切にも思っている日本の高等教育専門家のコミュニティが深く関わる「土着」的実践観との間で、どうしてもない距離感を感じざるを得ないことも増えている。

グローバル時代における「比較・国際」研究の役割

グローバル時代における「比較・国際」としての高等教育研究の役割において、日本と他国との「橋渡し」の機能は、未だ重要であり、私を含めたこの領域に関わる多くの研究者の仕事の大多数を占め続けている。しかし、すでに述べたように、高等教育の専門性の高度化を伴うニーズの多様化に直面し、「比較・国際」の専門家として高等教育研究に関わり続けることの困難さは増しつづけている。また、言語の壁の縮小と、国際的情報・文献へのアクセスの拡大は、非「比較研究者」にとっても国際比較・対話が日常化することを意味する。したがって、自分たちの比較・国際研究固有の視点や技能が他の領域の研究者やステークホルダーに普及・拡散することで、専門家としての比較・国際研究者は、「誰に対して向けられた何のための研究なの

か」というアイデンティティ・クライシスにさらされる場面が増加していく。また、このなかで、私のように、以前は自己認識としてむしろ「他の領域の研究者」だったものが、徐々に「比較・国際研究者」と見なされていくことも発生する。私自身は、そのような世間の見方に戸惑いを覚えつつも、この領域でがんばっていこうという自負もまた芽生えてきている。

比較・国際教育研究者が高等教育のすべての分野をカバーして比較・国際研究を独占的に担うことはもちろん不可能である。これからの比較・国際研究を担う高等教育研究者は、他者から何らかの主題を与えられ、頼まれて調べるといった受動的、従属的役割から、自ら多様なステークホルダーと関わって研究ニーズを探索し、主体的にプロジェクトの企画や立案にかかわり、時には比較の観点から実践者を含める多様な専門家を束ねて研究をリードしていくような役割が求められる、と思う。

しかしながら、ここで、大きな矛盾にぶつかる。研究者のコミュニティが持つ体制と認識は必ずしもそのような方向には組織だっていないのである。そこで、結果として、大規模な組織研究の中で自分の役割を見いだすことができず、間隙をみつけてブレイクスルーを狙い、状況が確立されたら撤退するという「ゲリラ戦」に勝機を見いだす羽目に、私個人は陥っているのではないかと自嘲的に感じることもある。

ここでの鍵は、自らの役割の理論化であろう。すなわち、大学教育改革等における政策手段を実践に移す上で、他の文化に属する行動や政策手段をローカルな文脈に翻訳しなおしたうえで適応させる「翻訳的適応 (translative adaptation)」(前川, 2000) が不可欠になるということに自覚し、それを制御していくことができないかと考えている。また、これはある意味では政策借用・教育借用そのものを分析の対象としてとらえることであり、そのうえで田中 (2005) の議論は大変参考になる。

すなわち、グローバル化の中で研究対象が拡大し、また、その拡大が加速しているともいえる現代においては、従来以上に、比較する国と日本とのそれぞれの高等教育や社会が置かれた文脈の違いを踏まえた正確な理解、さらには、多国間の相互依存や世界標準までも視野に入れたグローバル化が各国の高等教育システムや社会のもつ多様性にどのような影響を与えるかを的確に把握をする分析力が、重要性を増し続けていると思う。

自分として今後していきたいこと

私が、今までしてきたこと、また、これからもしていきたいと考えているのは、日本およびアジアにとっての「高等教育の国際化・国際競争力形成」政策の理念と実践へのアクション・リサーチである。

研究者としては、「世界観の形成」と「政策・実践への具現化」を巡るメカニズムに関心がある。そのアプローチであるが、政策研究に関しては、今のところ無手勝流に近いアクション・リサーチとしか言いようがない。そして、実証研究としてはもう少し確かなものを求めて、ア

カデミック・プロフェッションを中心とした研究の中で仕事をしたいと考えている。

私は、現在も大学で職業生活を送っており、高等教育の当事者であることを完全に排除できないし、すべきとも思っていない。ただ、当然ながらマッチポンプにはなりたくない。これは、質保証の研究・実践に関わってきたなかでも主観的にはそう思ってきた。

私は、少なくとも自負として、国際的な研究対話に関わることができていると考えている。この対話で行いたいことは、20世紀後半の高等教育研究の枠組みの再検討である。これは、具体的には、トロウ・モデル（エリート・大衆・ユニバーサル）とクラークの調整三角形（国家・大学・市場）の再検討なのであるが、これに対して、Marginson (et.al. eds.) を中心としたこの枠組みへの挑戦が進んでいるのが、現在のシステムレベルでの高等教育研究の大きな醍醐味ではないかと思う。すなわち、先進社会における国民国家の衰退と、アジア・アフリカで進むネーション・ビルディングが、高等教育システムの発展と併せて、特に高等教育の国際連携・協力にどのように影響を及ぼすのか、そこにおけるコミュニケーションのメカニズムの解明に、自分としての独自性を求めて研究・議論に参加し続けていきたいと考えている。

【参考文献】

天野郁夫（1990）「辺境性と境界人性」『教育社会学研究』第47集，89-94頁。

有本章編（2011）『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部。

アルトバック・P.G. ジョルジュ・バラン編（米澤彰純監訳）（2013）『新興国家の大学戦略』東信堂。

潮木守一（1992）『ドイツの大学：文化史的考察』講談社学術文庫。

江淵一公（1997）『大学国際化の研究』玉川大学出版部。

大塚豊（1996）『現代中国高等教育の成立』玉川大学出版部。

喜多村和之（1994）『現代アメリカ高等教育論』東信堂。

黒田一雄編（2013）『アジアの高等教育ガバナンス』勁草書房。

タイヒラー・ウルリッヒ（馬越徹・吉川裕美子監訳）（2006）『ヨーロッパの高等教育改革』玉川大学出版部。

田中每実（2008）「研究大学におけるFDとFD地域連携：京都大学の場合」東北大学高等教育開発推進センター編『研究・教育のシナジーとFDの将来』東北大学出版会，70-82頁。

田中正弘（2005）「教育借用の理論－最新研究の動向」『人間研究』第41号，29-39頁。

前川啓二（2000）『開発の人類学：文化接合から翻訳的適応へ』新曜社。

安原義仁（1998）「イギリスにおける大学評価の新展開：高等教育水準保証機構（QAA）のゆくえ」『IDE現代の高等教育』No.401，38-42頁。

山田肖子・森下稔編（2012）『比較教育学の地平を拓く：多様な学問観と知の共働』東信堂。

吉川裕美子（2003）「ヨーロッパ統合と高等教育政策－エラスムス・プログラムからボローニ

- ャ・プロセスへ」『学位研究』第 17 号, 69-90 頁。
- 米澤彰純 (2010) 『高等教育の大衆化と私立大学経営』東北大学出版会。
- 米澤彰純・石田賢示 (2012) 『日本の大学の外国人教員：その行動と意識』(高等教育研究叢書 116), 広島大学高等教育研究開発センター。
- Allen, J., Inenaga, Y., van der Verden, R. and Yoshimoto, K. (2007). *Competencies, Higher Education and Career in Japan and the Netherlands*. Dordrecht: Springer.
- Marginson, S., Kaur, S. & Sawir E. (Eds.) (2011). *Higher Education in the Asia-Pacific*. Dordrecht: Springer.

地域研究からアプローチする豪州高等教育

—我が国の実践課題とどう切り結ぶか—

杉本 和弘
(東北大学)

本稿では、筆者がこれまで行ってきた豪州高等教育に関する研究のプロセスを辿りつつ、地域研究として豪州の「教育」の全体像にアプローチしようとするのと、我が国の高等教育が抱える実践的課題への対応をどう接続していくべきかを考えたい。

1. 豪州高等教育に関する研究

(1) 豪州高等教育研究に至る経緯

筆者は、大学院前期課程より、戦後豪州における高等教育改革に関する調査研究を開始した。なぜ豪州なのかはしばしば筆者に向けられる問いだが、当時は将来的な展望や成果に対する確信があってこのテーマを始めたわけでは必ずしもない。教育学部を卒業してすぐ(1990年代初め)は日本語教師をしていた関係から、学校教育レベルでの日本語学習の盛んな豪州に関心を抱いていたことと、それとも関連して、アジア太平洋国家として変化を続ける(特に、1970年代以降、インドシナ難民の受け入れを契機にアジアへの関与を強める)豪州という国のあり方やその教育に広く関心を寄せていたことが背景としてあった。

また、当地の高等教育は、後述するように1980年代後半に大きな改革を経験していたにもかかわらず、我が国においてはほとんど顧みられることなく、米国・欧州を中心としていた我が国の高等教育研究に対し、少しでも複数の視座や厚みを加えられればとの思いもあった。

そうした初期の関心や問題意識はある意味で極めて素朴なものであった。しかし今から振り返ってみると、ちょうど筆者が再び大学に戻って博士前期課程(修士課程)を開始した1994年当時は、豪州高等教育システムの再編—すなわち、高等教育カレッジ(CAE)と大学からなる二元的高等教育システムの一元化—が一段落し、次の課題に直面しつつあった時期に当たり、その意味では、同改革の歴史的意義や影響とその後の方向性を展望するには良い時期であった。実際、1980年代後半に進められたドーキンズ改革は、後述するように、1990年代以降における高等教育のマス化を先導する役割を果たし、その後は大学の市場化や質保証をめぐる課題が一気に浮上するところとなった。

筆者は、こうした経緯と状況の下、戦前期の豪州における社会変化やその中の大学の創設・展開過程を記述し考察する作業を始め、特に戦後の高等教育システムの転換プロセスを、歴史的・比較的な視点から研究を行っていった。そのプロセスは必ずしも順調とはいえないものだ

ったが、最終的な成果は、修士論文を含めれば8年弱の月日をかけて、博士学位請求論文『戦後オーストラリアの高等教育改革研究－「システム転換」の政策分析－』としてまとめた。同論文は、2001年9月に名古屋大学大学院教育学研究科に提出し、その後修正や追加調査を経て2002年1月に博士号を授与された。さらに、同論文は、2003年12月、日本学術振興会より科学研究費補助金（研究成果公開促進費）の交付を受け、『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』として上梓した（杉本，2003）。

（2）豪州高等教育の成立・発展・改革

上記論文では、19世紀半ばに英国大学モデルに基づいて創設された豪州大学史の揺籃期から考察を始めるとともに、戦後の高等教育における「システム転換」、すなわち1960年代半ばにおける二元制（大学セクターと非大学セクター）の成立と、1980年代後半における一元制への再編、その後のマス化・市場化を同じく経験している英国の高等教育との比較考察を入れながら分析を行った。豪英の動きを均等に並置してのいわゆる並置比較を行ったわけではないが、歴史的に英国との関係性やその影響を抜きにして豪州高等教育を分析することはできず、その歴史的特徴を明らかにするための合わせ鏡として英国高等教育を位置付けた。

さて、1850年に創設されたシドニー大学を嚆矢とすれば、現在に至るまで、豪州高等教育は160年余りの歴史を有することになる。中世に始まったヨーロッパの大学の歴史とは比べるべくもないが、豪州における近代社会の歩みがイギリス人の入植によって始まったのが18世紀末であったことを考えれば、社会制度としての大学の歴史は短くない。

図表1 豪州高等教育システムの展開（4つの時代区分）

Phases	Characteristics	Main Events
Cradle (mid 19c – WW2)	Foundation of the first university in each Colony/State	●Establishment of University of Sydney (1850), University of Melbourne (1853)
Establishment (Post-war – 1960s)	Intervention of Federal Government into HE, Increased number of university	●Establishment of Australian National University (1947) ●Establishment of the second and third universities in each State
Expansion I (1960s - 1980s)	Expansion of HE under the binary system	●Establishment of the binary system (Martin Report) ●Establishment of TAFE sector
Expansion II (late 1980s – Present)	Abolishment of the binary system, Progress of massification, marketisation & globalisation	●Institutional consolidations under the NUS (Dawkins Reform) ●More focus on quality assurance

豪州高等教育の発展プロセスは、当初の19世紀植民地社会における実利主義的関心と大学への無関心を背景に困難な取組みとして開始された。他方、戦後のそれは基本的に大学をはじめとする機関数とそこで学ぶ学生数の増加として描くことができる。ただそれは、「大学」という単一の機関類型によるリニアな発展ではなく、非大学型高等教育の創設と拡大を含む多様な

アプローチのなかで実現してきたものであった。そうした高等教育システムの発展プロセスを、いくつかの歴史上のメルクマールに基づいて区分分けを試みたのが図表 1 である（同表は Sugimoto, 2012 に基づく）。もちろん、高等教育の展開を単純な発展史観に倣って拡大プロセスとしてのみ描くことには問題もあり、特に量的発展には還元できない質的変容を見誤る危険性もある。しかし、大きく豪州高等教育の流れを捕捉する上で一つの指針としては有益であろう。実際、こうした整理の仕方は意外にも豪州の高等教育研究者が明示的に行うことはあまりなく、豪州の高等教育史を理解する上で一定の意義を有していると理解している¹⁾。

ところで、こうした歴史的展開と 1980 年代後半のシステム改革を経た 90 年代以降の豪州高等教育にとっての政策課題は、大きく①市場化、②質保証、③グローバル化の三つにまとめることができ、上記博士論文をまとめた後の研究テーマは自ずとそうした改革後の課題を扱うことになった。それは、後述するように、我が国の高等教育においても 1990 年代以降、政府主導による規制緩和と質保証強化への動きが活発化し、政策・実践の両面において海外の先行事例への関心が高まったことが強く影響していた。

豪州高等教育における市場化は、1990 年代以降、一元化した大学間における研究助成をめぐる競争や留学生・国内学生の獲得競争として顕在化した。もとより「大学」という同一類型へのシステム一元化は、一見多様化とは逆行する変化ではあるが、その豪州高等教育システムにおいては、マス化に対応し得る多様性を担保する方法として市場化が推進されてきた。といっても、大学の推進するあらゆる活動に競争原理が均等に導入されたわけではなく、特に研究助成と留学生の獲得をめぐる局所的に大学間競争が激しさを増したというほうが実態を反映している。

また、システムの一元化がもたらした高等教育の量的拡大やそこでの機関間競争の推進によって、質保証強化の必要性が広く認識されるようになった。1990 年代以降、連邦政府主導でシステム・レベルにおける質保証の強化に向けて試行錯誤がなされた後、2000 年の豪州大学質保証機構 (Australian Universities Quality Agency: AUQA) の設置を契機に、各機関レベルにおける質保証メカニズムの有効性を問うオーディット型評価の構築と運用がなされてきた (杉本 2009)。これは、自己認証機関 (self-accrediting institutions) として位置づけられている豪州大学の自律性と責任に基づく質保証を志向するものであり、各機関の取組みを尊重する外部質保証として機能していた。しかし、2008 年のブラッドリー・レビューでの提言を受け、2012 年には AUQA に代わる新しい第三者評価機関として高等教育質水準機構 (Tertiary Education Quality and Standards Agency: TEQSA) が設立されており、その名称が示すように、より水準を重視した質保証体制への転換が図られているところである。

こうして、過去 20 年余りで豪州高等教育は多くの側面に変化をしてきたが、そこには高等教育のグローバル化が急速に進んだことが大きく影響していた。とりわけ豪州は、グローバルな高等教育市場における主要なアクターとして自国の高等教育サービスの輸出に積極的な姿勢を示し、世界貿易機関 (WTO) の「サービス貿易に関する一般協定 (GATS)」においても教

育の自由貿易化を強力に推進してきた。こうした豪州における高等教育のグローバル化は、上記の市場化や質保証の課題と密接に相互作用しつつ展開されてきた取組みである。豪州の大学が 1990 年代後半以降、いわゆるトランスナショナル高等教育を展開し、国内キャンパスにおける留学生の積極的獲得だけでなく、アジア諸国を中心にブランチ・キャンパス（分校）やトゥニング・プログラムの設置を進めた背景には、連邦政府による高等教育予算の削減が動因となっており、高等教育市場の中で自らの収入減を確保しようとする各大学の思惑が強く作用していた。しかしそれは同時に、海外における豪州高等教育に対する名声と質を維持させるための厳格な質保証システムの構築を要請することとなった。高等教育のグローバル化は、政府や大学自身が高等教育の質保証や改善に強い関心を寄せる明確なインセンティブとして影響を及ぼしてきたといえる（杉本，2012b）。

2. 地域研究としての豪州「教育」研究

(1) 地域研究 (area studies) とは

さて、こうして豪州高等教育を対象に研究を進めてきたわけだが、近年はより広い視野から対象にアプローチしていく必要性を認識している。それは、「地域研究」の観点から豪州の「教育」全体をいかに把握し理解を深めるかという課題である。

それでは、地域研究 (area studies) とは何か。

この言葉は「アメリカの対外政策、つまり第二次世界大戦中の交戦相手国研究」を起源とするが、戦後、研究のアプローチとして発展するなかで「ある特定のディシプリンとして位置づけられるというより、ディシプリンを縦断し、それらを包括するような学際的かつ総合的性質をもつ」ようになった。また地域研究が対象とする「地域」は、国よりも広い文化圏や言語圏、また国よりも小さい村等の単位も指すといったように柔軟な使われ方がなされている（日本比較教育学会編，2012，265-266 頁）。その意味で、地域研究には、既存の多様なディプリンの手法や成果を踏まえつつ、（国として、地理的空間として、文化圏として）「地域の人間集団が作り出す政治・経済・社会・文化の全体系を総合的・包括的に把握（理解）すること」（馬越，2007，50 頁）が求められる。具体的な研究手法としては、現地の言葉の習得と、それを用いたインタビュー・参与観察・質問紙調査によって現地でのデータ・資料収集を行う、「地域」におけるフィールドワークが中心となる。それによって、当該地域において「ある特定の文化的・社会的文脈の中で営まれる学校教育と学校教育以外の多様な教育事象を重層的に捉える」ことが可能となるのであり（日本比較教育学会編，2012，267 頁）、その意味において、地域研究の強みは「フィールドワークを通じて獲得したデータにものを言わせて、既存の定説・常識に挑戦すること」（馬越，2007，54 頁）にあるといえる。言い換えれば、地域研究は既存ディシプリンを援用しつつ、当該地域で営まれる教育の全体像の把握とその意味理解を進め、そこで得られた成果を既存ディシプリンに還元していくことに独自の役割を有していると考えられること

ができる。

(2) horizontal につなぐ

上記で定義されるような、総合的かつ包括的な「地域研究」には依然として及ばないものの、筆者の高等教育研究も、豪州の高等教育自体の広がりに着目し考察することを目指している。そのために必要だと認識しているのが、高等教育（ここでは、特に大学が提供する教育）の関連領域や近接テーマを研究対象に含んで水平的（horizontal）につなぐことで教育事象の広がりを把握すると同時に、そこから相対的に大学教育の特徴や変化を明らかにしようとするのである。

そのために取り組んできた一つが、非大学型高等教育機関の質保証及び教育課程編成に関する研究である。先述の通り、90年代以降、大学をめぐる質保証のありようが大きく変動してきたが、それと並行して、高等職業教育においては州政府及び連邦政府がともに関与する形で質保証システムが構築・運営されてきた経緯がある。高等教育レベルの職業教育訓練（VET）は、各州政府が設置する TAFE（Technical and Further Education, 技術継続教育機関）、私立機関（private VET providers）、さらには二元制大学（a dual-sector university）²⁾内の TAFE 部門によって提供され、そこで提供される教育の質保証については継続的に見直しが行われてきた。特に、従来は主として州政府による管轄下に置かれてきた VET セクターの質保証に関し、近年連邦政府が主導して全国レベルで統一的な要綱（トレーニング・パッケージ）が作成され、登録職業教育機関（Registered Training Organisations: RTOs）³⁾においてそれに基づくカリキュラム編成が進められている（杉本, 2011b）。こうした VET セクターの質保証は規制色が強く、各機関の自律性を尊重する形で行われてきた高等教育セクター（大学）のそれとは基本的に異なる性格のものであるが、前述の通り、2012年に高等教育に対する新たな第三者評価機関として TEQSA が設置され、一部で職業教育の質保証アプローチへの接近がみられる（ただより正確に言えば、依然として TEQSA の活動が限られており、現時点での判断はなかなか難しい。詳細な説明は今後の課題である）。このことが示すように、非大学型高等教育における政策や実践の研究を広く視野に入れると、大学を中心とする高等教育とは何なのか、その独自性はどこで担保され得るのかを明らかにすることにつながっていく可能性がある。

同様の趣旨で、筆者は、大学を中心とする高等教育の新たなトレンドとして、1990年代以降の国際教育と移民政策の関係性（杉本, 2011a）やトランスナショナル高等教育の動向と質保証の課題（杉本, 2012b）、高等教育におけるラーニングアウトカムへの関心の高まりと取り組み（杉本, 2009c 等）といった側面にも注目してきた。これらのテーマにおいては、豪州高等教育のさらなる広がりと共に伴って生じつつある新たな課題について考察することが目的であった。

このように、豪州の高等教育を職業教育も含めた水平的に拡大した枠組みの中で把握することで、大学という比較的均質な機関と実践からなる（と見なされがちな）高等教育の多様な広

がり方に迫ることができると考えている。

(3) vertical につなぐ

水平的な作業と同時に重要なのは、高等教育以外の教育セクターや、高等教育以降の社会との関係性に着目し、考察を深めることである。それは上記との対照でいえば、垂直的な関係性の中に高等教育を位置づけることだといえる。

そのための作業として必要となるのが学校教育との接続について整理し分析することである。従来、一国の高等教育は国民形成機能を担ってきた学校教育の後にいかなる人材育成を行うのが問われてきたのであり、高等教育の入口段階でどのような知識・技能を備えた学生が入学してくるのかは高等教育に求められる教育機能の実態を規定することになる。近年はグローバル化の影響が教育全体に及ぶようになってきているが、その点においてもやはり学校教育の機能変容が高等教育に与える影響、あるいはその逆の影響関係についても考察していく必要がある。

そうした観点から、義務教育の機能変容と弾力化に関する研究に関わったことは得るものが多かった。豪州における義務教育制度について、歴史的成立過程を踏まえた上で、近年生じている変化として、「標準化」としてのナショナル・カリキュラム及び全国学力調査による教育内容の全国共通化と、「弾力化」としての独立学校やオルタナティブ・スクールの増加の二つのベクトルで考察した（杉本，2008）。また、豪州教育の専門家として、学校教育内のミクロな制度（例えば、原級留置や飛び級）や大学入試システムについての情報提供を依頼されることもあり、そのことが結果的に高等教育のありようを別の新しい視点から捉え直す機会につながっている。

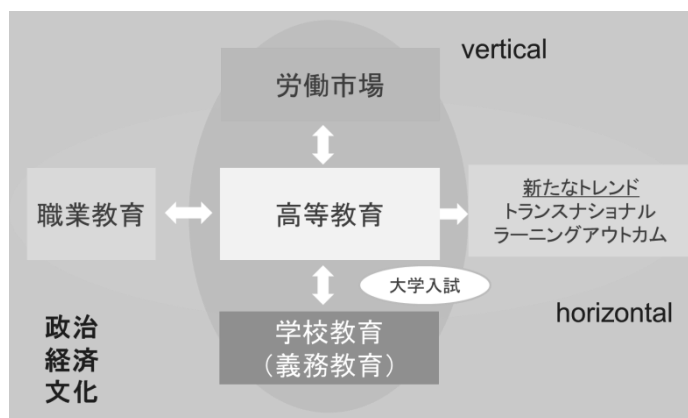
さらに、現在は人の国際移動と多文化社会における教育の変容に関する日本比較教育学会の研究プロジェクト（研究代表者：杉村美紀上智大学准教授）にも関わっており、グローバル化の中で国境を越える人々が教育のあり方をどう変えつつあるのかについて調査研究を進めている。このテーマにおいても、グローバル化がもたらす影響として高等教育に限定せずに広く豪州の教育全体の変容を射程に入れて考察する必要がある、その困難さは措いても、高等教育セクターと他セクターとの関係性を垂直的に捉えることに貢献する点で有意義であると考えている。

他方で、高等教育の出口段階、つまりは教育から労働市場への移行問題について考察することが、近年高等教育に求められる社会的な期待を明らかにする一方、ラーニングアウトカムをめぐる教育現場の実践課題について再考するのに有効である。そうした点からは、これまでに高等教育（第三段階教育—つまり、いわゆる大学教育に高等職業教育を含めた中等後教育全体）と職業との関係性（杉本，2011c）や、社会的包摂政策の一環としても重要性を増す、若者に対する教育・職業訓練の機会保障政策について考察をしてきた（杉本，2012c）。現在の労働党政権は、2009年に「全国教育協定（National Education Agreement: NEA）」を締結して、20-24歳の12年生（もしくはCertificate II）修了比率を2015年までに90%に向上させることを政

策目標としており、その政策的文脈の中で若者の教育・職業訓練への参加促進を目的とした「若年オーストラリア人との契約 (Compact with Young Australians)」による若年者政策が進められている。この政策的視点に立つとき、学校教育及び労働市場との連関のなかで高等教育を捉える必要性がより一層明らかとなる。

以上でみてきた高等教育をめぐる水平的・垂直的連関を図示すれば、図表 2 のようになる。ここに示される高等教育像は、より上位のシステムである政治・経済・文化の影響を受けながら生成されているだけでなく、新たな社会変化や社会的要請の中でこれまでとは異なる対応を求められ、他の教育セクターや社会 (労働市場) との関係性のなかで規定されている。そこには単純で一方向的な因果関係というより、相互に影響し合う複雑でダイナミックな関係性が看取される。それゆえその解明は容易ではない。しかし、地域研究という視点から高等教育にアプローチするとは、社会的背景要因と教育全体の中に高等教育を位置づけて総合的に把握しようとする取組みに他ならない。手間はかかるが避けて通ることはできない。

図表 2 豪州高等教育をめぐる水平的・垂直的連関



3. 日本における実践的な高等教育課題への対応

(1) 日本の高等教育が抱える実践的課題

こうして豪州高等教育に総合的にアプローチしていくことで、比較教育学研究や高等教育研究に新たな知見を提供し得るという点で学術的な意義はある。しかしそれは他方で、過去 20 年ほどの間に我が国の高等教育にますます求められるようになった実践的課題にいかに関与し得るだろうか。

ここでいう実践的課題とは、我が国の高等教育において内在的・外在的に生成されてきたものであり、多岐にわたる取組みが包摂される。すなわち、学士課程教育の構築、大学院教育の実質化、学位プログラムにおける体系的・組織的教育の提供、修得すべきアウトカムの明確な

提示, FD・SD (専門性開発) の活性化, 日本の状況に即した大学教育人材育成プログラムの開発 (PFFP, 大学教育マネジメントプログラム等), ガバナンス・教学マネジメント (IRを含む) の強化, 教育を含む大学諸活動の質保証, 質向上を支える機関レベルの内部構造改革といった課題群である。確かに, 我が国の高等教育が国際的なプレゼンスを高めるとともに, 実際に有為な人材の輩出を実現する上でいずれも重要なテーマである。近年こうした具体的課題の登場が, その解やヒントを求めて豪州を含む海外の大学や高等教育に対する高等教育研究者・実践者の関心を高めている。

すでに述べたように, 筆者の目指すところは豪州高等教育を総合的に明らかにすることであり, 必ずしも直接的な (時に, 目先の) 課題解決を目指すものではないが, 多くの大学に設置された「大学教育開発」「教育開発」「教育企画」等の名を冠した部門に籍を置く研究者・実践者が日々直面する課題としての切実さを考えると, 無下に一蹴できるものではない。同時に, 政策的にもガバナンスの強化や教学マネジメントの構築が課題として推進されようとするなか, 各大学で経営やマネジメントの役割を担う管理職にかかる実践面での負荷を増しており, そこへの貢献も求められているというのが現状である。こうした背景を踏まえるとき, 比較教育学研究者として豪州高等教育を研究する筆者が, 高等教育の現場にいかなるスタンスで貢献できるかは, 愚直に真正面から考えてみる価値のある問いであると感じる。

(2) 実践的課題としての「内部質保証」

以上のような問題意識を背景に置きつつ, 過去数年, 大学教育における「内部質保証」に関する国際比較研究を進めており, 2010年度から科研費 (基盤 B) で「大学における内部質保証システムの再構築と効果的運用に関する国際比較研究」を実施してきた。

周知のとおり, これまでに認証評価, 国立大学法人評価, JABEE 等の分野別評価等, 複数の外部評価システムが導入され機能してきている。しかし現在, 我が国における課題はいかに機関レベルにおける質保証を実質化するかである。OECDによる我が国の高等教育に関するレビュー報告書も, 「機関が質保証に主体的に責任を負っているという証拠が見られ」ないとし, 「日本の高等教育の質保証のかなりの部分が学外からの推進力や学外からの操縦によって成立している」と指摘する (OECD, 2009, 116頁)。

OECDの指摘は, 大学や評価機関等で評価に関わる機会に恵まれた筆者が感じていた課題と一致するものであり, そうした現場における実践課題に架橋し得るテーマとして構想したのが上記の研究課題である。同研究においては, 質保証システムの整備に先進的に取り組んできた米国・英国・豪州・欧州の取組事例の分析を通して, 機関レベルにおける質保証システムの構造と機能を考察している。具体的には, 海外大学においてどのような学内システムを機能させることで「教育」質保証の実現を図っているか, 機関内部のいかなる組織がいかに機能的に連携しているのかを明らかにすることを目標とし, それと同時に日本の大学ではどのような取組が進んでいるのかについて調査を進めることで, 我が国の大学としてどのような内部質保証シス

テムが再構築できるのかを明らかにしようとしている。

内部質保証を構築しようとする場合、ポイントとなるのは、特にアングロサクソン諸国（米英豪）の大学がそうであるように、質の保証及び改善を担うという点で明示的な役割を有する組織が連携し合いながら機能させられるかという点である。各大学内に教育プログラムのレビューや各部局の評価を行う委員会、それに必要なデータ収集・提供を行う IR 組織、教育開発を担う FD 組織等から構成される全学レベルの質保証システムが機能している。また、多様なステークホルダーの参加にも積極的に取り組まれており、学生の参加に加え、英国の学外試験員制度に見られるような外部の視点の導入がなされている。ただ、こうした諸要素が有機的に働く上では、外部質保証のありようや大学ガバナンス（システム・レベル、機関レベル）の整備状況が影響するため、部分的要素でしかない組織や職員の整備・配置を模倣的に行えばよいというほど単純な話ではない。各国・各機関における文脈によって教育質保証システムは一様な現れ方をしていない（杉本他，2011）。

その意味では、最終的には各機関レベルにおける組織間やアクター間でのコミュニケーションを含めた関係性を捉えながら、機関内の組織構造とその機能を全体的に把握する必要がある。そのための第一歩として、筆者は現在、特に豪州の大学において教育の内部質保証を支えるアカデミック・ボード（academic board）の機能について調査研究を進めている。アカデミック・ボードは、基本的に、最高意思決定機関であるカウンシル（セネト）の下位（常任委員会）に置かれ、大学の行う教育・研究活動に関する質保証を担う主要組織として機能している。通常、上級管理職、教員、職員、学生等メンバー50名程度で構成されている。その所掌範囲は広く、学問の自由（academic freedom）、学問的誠実性（academic integrity）、評価、入学許可、研究遂行を含む学術活動の質を保証する責任も有する（NCCABS，2005，3頁）。

こうした教育・研究の質保証を担う中央組織が存在し機能することは、伝統的に学部・学科分権型の構造を有する日本の大学からみると、中央集権型による内部質保証の可能性にのみ目が行きがちである。しかし、豪州の大学においても、アカデミック・ボードが有する実質的機能については懐疑や懸念を指摘する声も少なくない。例えば、「無視された組織」（Moodie，2004）、意思決定に影響を与えない「影の薄い同僚制」（Marginson & Considine，2000，116頁）、「表象」としての質保証機能（Mather，2011）といった表現がなされている。すなわち、アカデミック・ボードの可能性と限界を十分に踏まえた上で、なおかつ他の内部組織との関係性のなかで内部質保証の機能の実態に迫っていく必要がある。すでに述べた通り、グローバル化が進む高等教育市場において主要なアクターとしてプレゼンスを高める豪州の各大学が、その質を担保できているとすれば、何が重要な要素として効いているのかを各大学の個別の文脈に配慮した調査研究がさらに必要である。

4. まとめにかえて

本稿では、筆者がこれまで行ってきた豪州高等教育に関する研究を振り返り、比較教育学研究者として対象にいかに関わりアプローチするのかについて、豪州の教育的営みの中から高等教育を総合的・包括的に把握しようとする地域研究のアプローチの重要性を指摘した。

筆者が豪州の高等教育政策や改革について研究を始めた頃には予想していなかったことだが、近年我が国の高等教育における実践的課題の解決要請が高まるなかで、時に、いわば「学ばれる豪州高等教育」としての関心の高まりがみられる。その結果として、豪州を研究対象とする筆者にも情報提供者としての役割を期待されることも多い。そのこと自体は豪州を見続けてきた者として研究者冥利に尽きる。

しかしそこにはジレンマもある。我が国の政策上、実践上の課題を前提に豪州を見るとき、我々はつい「いま必要としているもの」だけに視線を向けがちになる。しかし、その時目に映っているものはあくまで全体の中で機能し得ているがゆえに輝いて見えるにすぎない。そのことは、文脈を離れて「要素」や「部品」のみを切り出してしまうことの危険性を意味している。単純な教育借用を避けるためには、複眼的視座で全体像を捉えた上で一少なくとも、そこに近づいた上で一部分に向かおうとする姿勢が必要である。

比較教育学研究者としては、単なる外国事情の記述や外国教育研究を越えたレベルを獲得し、高等教育研究にも貢献し得る立場でありたいと思う。本稿で述べた地域研究を重視した豪州高等教育の研究を目指すことは、そのために必要な、長く続くであろう模索の礎であると位置づけている。

【注】

- 1) この点は、2012年3月8日にメルボルン大学高等教育研究センターで行ったセミナーでの議論に基づく。
- 2) 二元制大学とは、一機関内に大学レベルの学位・資格が取得可能なプログラムを提供する大学部門と、VETプログラムを提供するTAFE部門を有する大学である。現在、ヴィクトリア州に4大学(RMIT大学、ヴィクトリア大学、スウィンバーン工科大学、バララット大学)、北部準州に1大学(チャールズ・ダーウィン大学)が存在する。
- 3) RTOsとは、各州(準州)に置かれた機関登録担当局の認証を受け、職業教育訓練機関として登録された教育機関のことを指す。このことが端的に示すように、従来は各州の規制下で職業教育の質保証がなされていたが、2011年3月成立の「2011年国家職業教育訓練規制法(National Vocational Education and Training Regulator Act 2011)」によって豪州技能質保証機構(Australian Skills Quality Authority: ASQA)が設置され、連邦政府による職業

教育への全国統一的な規制（質保証）が機能し始めている。詳細は紙幅の関係から別稿での考察に譲りたい。

【参考文献】

- 今井重孝（1990）「比較教育学方法論に関する一考察－『一般化』志向と『差異化』志向を軸として－」『比較教育学研究』第16号，19-30頁。
- 馬越徹（2007）『比較教育学－越境のレッスン』東信堂。
- 北村友人（2011）「政策科学としての比較教育学－教育開発研究における方法論の展開－」『教育学研究』第78巻，第4号，361-373頁。
- 日本比較教育学会編（2012）『比較教育学事典』東信堂。
- 杉本和弘（2003）『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂。
- 杉本和弘（2008）「オーストラリアにおける義務教育制度の標準化と弾力化」科学研究費補助金研究成果報告書『義務教育の機能変容と弾力化に関する国際比較研究』（基盤研究（B）2006～2007年度，研究代表者：京都大学 杉本均）119-139頁。
- 杉本和弘（2009a）「オーストラリア大学質保証機構によるオーディット型評価－その原理・方法と新たな展開－」『大学評価・学位研究』第9号，1-18頁。
- 杉本和弘（2009b）「オーストラリアにおける質保証システムの構築と展開」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂，265-292頁。
- 杉本和弘（2009c）「オーストラリア高等教育におけるラーニングアウトカム重視の質保証」『比較教育学研究』第38号，132-144頁。
- 杉本和弘（2010）「オーストラリアの大学政策」『IDE・現代の高等教育』No.518，39-44頁。
- 杉本和弘（2011a）「オーストラリアの国際教育と移民政策－国・機関・個人の「戦略」の交錯－」科研費報告書『アジア・オセアニアにおける留学生移動と教育のボーダレス化に関する実証的比較研究』（基盤研究（B）平成19～21年度，研究代表者：杉村美紀）64-81頁。
- 杉本和弘（2011b）「日豪のホスピタリティ分野における高等職業教育に関する予備的考察」『非大学型高等教育と学位・資格制度－国際ワークショップ報告－』（ワーキングペーパーNo.1）143-149頁。
- 杉本和弘（2011c）「豪州の高等教育と職業」就職研究会講師，労働政策研究・研修機構，2011年10月24日。
- 杉本和弘（2012a）「豪州大学における教育マネジメントとIR－ヴィクトリア州・バララット大学の事例から－」科研費報告書『大学マネジメントにおける上級管理職とIRの機能的連携に関する研究』（基盤研究（B）平成21～23年度，研究代表者：鳥居朋子），63-73頁。

- 杉本和弘 (2012b) 「オーストラリアーアジア太平洋地域を舞台にした国際教育の展開と質保証ー」北村友人・杉村美紀共編『激動するアジアの高等教育改革』上智大学出版, 227-242 頁。
- 杉本和弘 (2012c) 「オーストラリアにおける若者の社会的包摂ー『教育から職業への移行』を中心にー」オセアニア教育学会編『オセアニア教育研究』第 18 号, 33-45 頁。
- 杉本和弘 (2012d) 「豪州大学の教育質保証における『アカデミック・ボード』の位置と機能」, 日本比較教育学会第 48 回大会自由研究発表, 6 月 16 日。
- 杉本和弘・大佐古紀雄・田中正弘・福留東土・高森智嗣・鳥居朋子・林隆之 (2011) 「高等教育における機関レベルの教育質保証システムー米・英・豪・欧州の動向からー」日本高等教育学会第 14 回大会自由研究発表, 5 月 29 日。
- マーク・ブレイ他著 (杉村美紀他訳) (2011) 『比較教育研究ー何をどう比較するか』上智大学出版。
- OECD (森利枝訳・米澤彰純解説) (2009) 『日本の大学改革ーOECD 高等教育政策レビュー』明石書店。
- National Committee of Chairs of Academic Boards / Senates Conference (2005). *The Purpose and Function of Academic Boards and Senates*, A Policy paper formulated at the National Conference of Chairs of Academic Boards and Senates held at the University of New South Wales, October 13-14.
- Sugimoto, K. (2012). *A Comparison on Quality Assurance Policies in Japanese and Australian Higher Education*, CSHE Seminar, The University of Melbourne, 8 March.

セッション3 「高等教育研究としての比較研究の現在と未来」

を司会して

島 一則
(広島大学)

セッション3 「高等教育研究としての比較研究の現在と未来」では、3名の世代を異にした比較研究に関わる高等教育研究者の先生方に登壇いただいた。具体的には、小林雅之氏（東京大学）「国際比較の視点から見た高等教育の費用負担」、米澤彰純氏（名古屋大学）「国際比較と高等教育研究構造変動と実践領域の広がりの中で」、杉本和弘氏（東北大学）「地域研究からアプローチする豪州高等教育－我が国の実践課題とどう切り結ぶか－」となっている。研究員集会の企画の段階では、それぞれの先生方の最新の研究成果の紹介と高等教育研究としての比較研究が持つ問題点や今後の課題について、お話しいただくことを企図していたが、必ずしも「最新」のものに限ることなく、これまでの研究成果をご紹介いただく形になったことは、却って幸いであったようにも思う。

以上のような状況の中で、小林報告では、ご発表いただくことになった経緯（当初、当該報告は小林氏とは別の方をお願いしていたところ、特別なご事情で発表が出来なくなり、急遽小林氏をお願いをした経緯がある）と、こうした経緯から必ずしも純粹な「比較研究者」とご自身をお考えでないことを述べられた上で、ご自身の研究を比較研究という観点から再整理していただいた。その中では、「教育と経済成長の国際比較研究」や「日米の高校生・大学生比較調査」、さらには「高等教育のマス化と教育費負担」に関する比較研究を行い、また数多くのテーマの下での海外現地調査とそれに基づく研究についてのご紹介いただいたうえで、比較教育研究のアプローチへの示唆として、「ベクトルの分解」「メガトレンド」「安易なコピー問題」などについてお話しいただいた。具体的に、最初の「ベクトルの分解」については、アメリカと日本を比較する際に、時間比較・空間比較に比較すべき要素に分解する必要性を指摘された。すなわち、同一時点でのアメリカのマス化と日本のマス化の状況を仮に比較する際には、それは単なる空間比較とはなり得ず、時間的にマス化が進んでいるアメリカの状況を前提とした上で、時間的要素を加味した形での空間比較が必要であることを指摘された。次に「メガトレンド」についてであるが、研究者は従来と比較して極めて多くの海外情報がWEB等を通じて入手可能となってきている。そうした状況の中で様々な変化を把握することが重要である一方で、その国の高等教育がどのような方向に進んでいるのかといった大局観、すなわちメガトレンドをおさえることの重要性を指摘された。最後に、「安易なコピー問題」についてであるが、「一国の教育制度は、教育・文化・経済・社会・政治に深く根ざしている」ことから、他国の制度

を「安易にコピーすることの問題点」を 2006 年の韓国における KHFC ローン（アメリカにおける政府保証民間金融機関学資ローン）の導入（2008 年）と直後の廃止の事例を紹介いただきながら、ご指摘いただいた。

次に、米澤報告では、個人のキャリア形成を振り返られつつ、高等教育分野の国際比較研究についてお話しいただいた。まず 1990 年代以降の時期を「日本の教育研究の大転換期」とされたうえで、政策借用のためのモデルの喪失・多様化といった状況を、「若手研究者にとってのフロンティア」の拡大と受け止めつつも、実践志向の高等教育研究への需要増や高等教育の比較研究における細分化と実践領域・テーマごとの深化・高度化の中での戸惑いについてお話しいただいた。また「比較・国際研究固有の視点や技能が他の領域の研究者やステークホルダーに普及・拡散することで、専門家としての比較・国際研究者は、「誰に対して向けられた何のための研究なのか」というアイデンティティ・クライシスにさらされる場面が増加」したとの発言は、極めて興味深く感じた。一方で、同時に「このなかで、自己認識はむしろ「他の領域の研究者」だったものが、徐々に「比較・国際研究者」と見なされていくことに戸惑い、また自負も生まれる。」とされている。こうしたご自身の状況の中で、今後の高等教育研究における比較研究を進めていくうえで、「企画力とリーダーシップ」が求められることや、「大学教育改革等における政策手段を実践に移す上で、他の文化に属する行動や政策手段をローカルな文脈に翻訳しなおしたうえで適応させる「翻訳的適応 (translative adaptation)」(前川, 2000) が不可欠」であることなどをお話しいただいた。

最後に杉本氏は、1. 豪州高等教育に関する研究状況、2. 地域研究としての豪州「教育」研究、3. 日本における実践的な高等教育課題への対応について、お話しいただいた。ここでは 2. と 3. について紹介することとする。まず、地域研究を「(国として、地理的空間として、文化圏として)「地域の人間集団が作り出す政治・経済・社会・文化の全体系を総合的・包括的に把握(理解)すること」(馬越, 2007, 50 頁)、「手法としてのフィールドワーク: インタビュー、参与観察、質問紙調査(現地の言葉の習得と、それによる現地でのデータ・資料収集)」、「フィールドワークを通じて獲得したデータにもものを言わせて、既存の定説・常識に挑戦すること」(馬越, 2007, 54 頁)」などの形で定義された上で、高等教育研究を行う上で「horizontal につなが」こと、「vertical につなが」ことが重要であるとし、高等教育研究を行うにあたって「高等教育～教育全体の総合的把握」(ここには政治、経済、文化的側面への理解や職業教育や新たなトレンドへの対応)の必要性を述べられた。そのうえで、ご自身が、豪州高等教育についての情報ニーズが高まる中で、「要素」「部品」を切り離すことの危険性に留意しなければならないなかで、情報提供者としての期待が高まっていることへの対応の難しさについてもお話しいただいた。また、こうした状況の中にあるからこそ、「外国教育研究」を乗り越えて「地域研究」としての比較教育学研究への展開が求められることを指摘されておられた。また最後に、そうした「地域研究的アプローチによる研究蓄積」が求められ、単純な教育借用を避け、複眼的視座の獲得が必要であることも合わせて述べられた。

以上の3報告からは、「比較研究」に対する社会的需要の高まりと研究対象の変化のスピードの増加の中で、必要とされる情報提供が単なる「外国事例紹介」とならないようにするための難しさとそこを乗り越えつつある3名のリーディングスカラーから多くの示唆が得られた点、さらには今後の高等教育研究としての比較研究のあり方を考える上で、極めて意義深いものであった。

討 論

コメント「高等教育研究としての歴史研究」

天野 郁夫
(東京大学名誉教授)

テーマは「高等教育研究としての歴史研究」ということですが、このテーマ、課題設定から三つのことを考える必要があるのではないかと思います。一つは大学史研究との関係、二つ目は教育社会学の歴史研究との関係、それから三つ目は現代的というか、現在の課題との関係です。

(1) まず「大学史研究との関係」です。

これについて私は、大学史研究しかなかった時代に高等教育史の研究を始めましたので、常にそのことを念頭において発言をしたり、書いたりしてきたことを今、思い出しています。両者は私から見れば明らかに異なっていると思われまます。そう考えなければ大學史研究と対抗できない、ということもあつたのかもかもしれませんが、そこに大學史と高等教育史がどう違うのか、幾つか項目を立てておきました。

大学史	高等教育史
聖なる世界	俗なる世界
静態的	動態的
遡源的	発展的
理念重視	機能重視
研究中心	教育中心
対国家関係	対社会関係
学問の自由	アカウンタビリティ
エリートイスト	ポピュラー
組織	システム

このリストはもっと長くすることもできると思います。1991年に開かれた大学史研究会の記念シンポで、この話をして鬻蹙(ひんしゅく)を買ったのを覚えています。読んでいただければ分かりますが、大学というのは聖なる存在で、それが俗なるものに転落したのが高等教育というような感じがします。大学は静態的なものですが、高等教育はいつも変化していくものであるということです。ご覧いただければ、お分かりになるとおりです。

私は、こうした立場に立って高等教育の歴史的な研究をしてきましたが、こういう問題の立

て方をすると「大学というのは何か」ということがすぐに問題になります。

大学はご承知のように、明治 19 年に（東京）帝国大学ができてから大正 7 年まで、5 校の帝国大学しかありませんでした。それが大正 7 年の大学令公布以降、官・公・私立大学が加わって、「旧制大学」と呼ばれていますが、約 50 校になったわけです。これが戦前期の大学です。

戦後の昭和 23 年に「新制大学」が発足し、昭和 45 年までにその新制大学が約 200 校から 400 校に増えたわけです。それから平成 7 年に 600 校、平成 7 年からあとに 600 校から 800 校に増えました。新制大学は「マス型」の大学になり、「ユニバーサル型」の大学になった、と特徴づけることができるのではないかと思います。

最大の分水嶺はやはり戦後改革です。「新制大学」は「新制」という言葉がついているように、戦前期の「旧制大学」とはまったく別種の大学になったと理解しないと、分からないということをご痛感しています。

明治 19 (1886) ～大正 7 (1918) 年	帝国大学	5
大正 8 (1918) ～昭和 22 (1935) 年	官公私立大学 (旧制大学)	50
昭和 23 (1948) ～昭和 45 (1970) 年	新制大学	200～400
昭和 45 (1970) ～平成 7 (1995) 年	マス型大学	400～600
平成 7 (1995) 年～	ユニバーサル型大学	600～800

新制大学の時代は旧制の専門学校や師範学校が昇格をした時代です。それから次々に新しいタイプの、主には中・高等学校等の私立学校法人を母体にした大学がつくられて、「マス型大学」の時代がやってきました。「ユニバーサル型」になった時代には、短期大学や専修学校が昇格する。つまり絶えず下から上へという動きの下に、大学の数が増えてきたわけで、800 校近い大学群のなかが、多層的な構造になっています。

今は、高等教育はほぼ大学と同義に使われていますが、高等教育の歴史研究の中で、大学という言葉を使うとき、一体どういう大学をイメージするのかが、問題の立て方も理解の仕方も大きく違ってくる。「大学」という言葉で何を問題にするのかが、高等教育研究における歴史研究の場合に、重要な意味を持っているのではないかと思います。

戦後の大学との関係で、戦前期を歴史研究の対象にするときには、特にそうです。戦前期を問題にする場合、帝国大学及び旧制大学だけでなく、それ以外のどういう高等教育機関をそこに想定するのか、無視するのかという問題、旧制の高等学校や専門学校や、それから昭和 18 年から加わった師範学校を、どう問題にするのかということです。

私自身は、差異化を図るために、寺崎昌男先生たちの研究は帝国大学史観ではないかなどとあって、専門学校を中心に歴史研究をしてきましたが、それは伝統的な大学史研究から出てこない問題意識が、高等教育、あるいは専門学校という視点を設定したときに、出てくるのでは

ないかと考えるからです。

戦前期の歴史研究をするときに、自分は大学という現在使われている言葉で、どういうタイプの高等教育機関を問題にしているのかについて、常に自覚的でなければならぬ。これが一つのポイントではないかと思えます。

(2) 二つ目は高等教育の歴史社会学的な研究との関係です。

教育社会学者は、社会学的な方法で研究課題を設定してきましたが、そこには教育社会学や社会学の固有の問題領域というのがあるわけです。例えば近代化とか経済発展、社会変動とか社会移動、あるいは階級・階層というような問題と高等教育、それからエリート、知識人やプロフェッション (profession) と高等教育、選抜や試験、入試と高等教育、職業・就職・学歴・学閥と高等教育、あるいは高等教育における社会化や学生文化や学生運動の問題、というような問題群が、伝統的な教育社会学的な研究課題でした。そこではしばしば、高等教育なり大学というのは、与件として扱われてきたと思うのです。

それに対して高等教育研究という場合、その一部としての歴史研究に、固有の問題群があるかどうかということも、やはり問題にされる必要があるのではないかと。金子さんが昨日「量から質へ」ということと言われましたが、「量から質へ」の「質」には多分、大学という名前で呼ばれている組織体の内部における過程、さまざまなプロセスが含まれているのだらうと思えます。教育課程の問題だとか、管理運営の問題、あるいは大学経営の問題、そういう問題は大学史からなかなか出てきにくい、また高等教育の歴史社会学的研究からも出てきにくいテーマではないかと思えます。こうした落ちこぼれている、視野に入っていない問題群を、もっと重視する必要があるのではないかと。

その場合、問題意識や方法論抜きの研究はないわけで、自分はどういう問題意識や方法論をとっているのかを、自覚化する必要があると思えます。

(3) 三つ目は、現代的課題との関係です。

高等教育研究における歴史研究というのは、現代的な問題の発見に、歴史的な過去を見ることがことになるのだらうと思えます。私はずっと現代的課題から歴史研究の問題設定、研究対象の設定をすることをしてきました。E・H・カーの、最近ではNHKのテレビ番組で使われて有名になってしまいましたが、「歴史とは現在と過去との対話である」という言葉がありますが、一体そのどちらに視点を据えるのかという問題があるわけです。現在のほうに視点を据えるのか、過去のほうに視点を据えるのかという問題です。

高等教育研究における歴史研究は、現在を説明し理解するために過去を研究する、という立場を取るべきであり、それが大学史研究との大きな違いではないかと思えます。その場合に、それでは現在とか現代というのは、どこを指しているのか、特に現代という時代と過去との境目はどこなのだろうかと、という問題もあります。かつては明治期が、あるいは大正期辺りまで

が研究の対象でしたが、今は午前中の話のように戦間期が重要な時期になっています。それから戦中・戦後期が問題になるというように、次第に繰り上がってきているわけですが、現在、現代とは一体どこを指しているのが、問題意識を設定する場合に、あるいは時代を設定する場合に、重要な意味を持っているのではないかと思います。

しばらく前に「オールウェイズ」ですか、「三丁目の夕日」という映画を見てちょっとしたショックを受けたものです。なぜショックを受けたのかというと、あの映画に書かれている昭和30年代は私が研究者の卵になった、研究者生活を始めたころ、つまり50年近く前なのです。それがノスタルジックに語られるべき過去になってしまっている、自分のすごした時代が過去として語られる対象になってしまった。私が30年代だった時の50年前というと、明治の40年代です。私もそのころ、明治の40年代を歴史的な過去として研究していたわけで、それが今50年前といえば、昭和30年代なのだと言う発見は、ちょっとしたショックでした。

それはともかくとして、高等教育研究における歴史研究は、一体どの辺に時代設定をするのかという問題もあるのではないかと。もう一つ言えば、われわれは現代的な、あるいは現在的なある問題に直面したとき、最近の傾向というのはどうしても比較研究に行く。外国にモデルを求めたり、サンプルを求めたり、借用するものを求めたりしがちになって、自分の国の歴史のほうにいかない。

三人の先生方が午後報告されたように、比較研究をしていくと、それを日本的なコンテキスト (context) の中でどう置くのかという問題が、必ず出てくる。比較研究が深まれば深まるほど自国の歴史的コンテキストの中に、あるいは社会文化的なコンテキストの中に、それを位置づける必要性が出て来る。日本的な、社会文化的なコンテキストとは何かと言えば、それは歴史との関係を常に意識したものだろうと思うのです。

今はどうもそれが比較のほうに行き過ぎている。歴史研究のほうに、もっとたくさんの方が入ってきてくれるといいなと思っています。

ファシリテーターを担当して

潮木 守一

(名古屋大学名誉教授)

筆者が司会を勤めたセッションは、「高等教育研究としての比較研究の現在と未来」であった。このセッションでは3名の報告者から報告がおこなわれた。第一は小林雅之氏（東京大学）による「国際比較の視点から見た高等教育の費用負担—日本への示唆—」であり、第二報告は米澤彰純氏（名古屋大学）による「国際比較と高等教育研究：構造変動と実践領域の広がりの中で」であり、第三は杉本和弘氏（東北大学）による「地域研究からアプローチする豪州高等教育—我が国の実践課題とどう切り結ぶか—」という報告であった。

事前の打ち合わせでは、「比較研究」・「外国研究」・「外国事例紹介研究」の三者の関係をどう整理したらよいのかに焦点を絞ることとなった。つまり次の3点である。

(1) 教育システムを社会システムの中で把握する試みは、どの程度、どのような形で行われているのか（教育システムだけを他の社会的政治的経済的なシステムから切り離して理解するのではなく、その文脈のなかで把握しようとする試み）。しかし現実には、いかなる形で社会システムと教育システムとの関連分析が可能なのかは、必ずしも明確になっているわけではない。少なくとも種々の試みが試されていて、一つではない。

(2) 高等教育システムだけを取り出すだけではなく、一国内部でも初等教育・中等教育との関連のなかで考察することが不可欠である。しかし後から気附いたことだが、近年増加の著しい中途転職者のための訓練、増加の一步を辿る高齢者対象の教育もまた、大きな課題であろう。

(3) 表層的な変化ではなく、個別の変化のなかに現れている「メガトレンド」を把握することが必要である。ただし「メガトレンド」はしばしば実証性の乏しい観念的な構築物で終わる危険性がある。

(4) 「ナタとメス」の両方が必要で、この両方の視点を持たなかった場合、全体的なコンテキストから切り離して、高等教育、ないしは教育だけを孤立して観察する視野狭窄に陥る危険性がある、さらには単純素朴な海外事例のコピー問題（移植問題・輸入問題）になる危険性がある、といった問題意識が共有されることとなった。

さらにそれと付随して、比較研究を実際に担う研究者、とくに若手研究者のキャリア・パス、トレーニング・システムも見逃すことのできない課題として話題にのぼった。一頃までは研究経験が浅い若手研究者が、複数の外国の比較を試みるのは避けるべきことで、複数国を対象とする「比較研究」は経験豊富な年長研究者でなければできないとする暗黙の前提が学界を支配的していた。まさに筆者世代の若い頃は、イギリスの専門家、アメリカの専門家、フランスの

専門家、中国の専門家というような分業組織ができていて、この専門を犯すことはあたかも「領海侵犯」と目される時代があった。

多くの外国研究者は、どこか一国を選び、それを丹念に調べることから学習を始め、すこしずつ経験を蓄積し、研究キャリアを積むことが正道とされていた。場合には一生涯、一国だけを追跡する「一国埋没型」になるのが正道と見なされることもあった。

ところが現代では研究環境が変化し、外貨制限の撤廃、為替レートの変化などにより、さらに研究費の重点配分が行われるようになり、若手研究者であっても頻りに海外インタビュー、フィールド調査に出かけることが可能となった。その結果、これまでの研究実績の多寡に関係なく、だれでもが外国（事例紹介）研究者になれる可能性が開かれた。こうした新環境は、若手研究者を含めて、比較研究者全体に、研究者としての研究力をいかに育成すべきか、若手からベテランにいたるキャリア・パスをいかに構築するかという問題を提起することとなった。

さらに従来の基礎研究（各国の教育制度の細部を丹念に明らかにしてゆく研究）を通り越したまま、目の前の実践的な課題に応える研究テーマに取り組むケースが登場し始めた。具体的にいえば、近年にいたって実務的・実際の課題として登場するに至った IR 分析、質保証制度、学習達成度調査といった現代的な課題に、「外国研究」が頻用されるケースが増えた。

はたして研究者は「単なる外国情報提供屋として、現実的ニーズに対応するだけでよいのか、たとえば x x 大学の IR はこういう組織で行われているといった局所情報の提供だけで済むのか、もしそれ以上の貢献が求められているとしたらそれは何なのか、こうした一連の課題が「外国研究者」に課せられることとなった。ここから「大きな時代の流れをとらえるナタとメス」が当然の課題となった。

しかしながら、目まぐるしく変化しているのは日本だけでなく、海外の国もまた同様に変化している。時々刻々の変化をフォロー・アップすることは、他人が想像するほど容易ではない。一か月前にウェブ・サイトに掲載されていた記事が、いつの間にか変更になっているという経験を、多くの外国ウォッチャーは体験していることだろう。「海外教育事情紹介」は手軽な作業とみている人々がいるが、けっしてそうではない。日常的な継続的な情報収集が欠かせない。

ここに「外国研究」（研究者）・「外国事例紹介研究」（実務家的研究者・実務家）との相互協力・役割分担・情報共有・データ共有（国内外）が本気に検討される段階が到来した。さらには個人レベルでの役割分担、機関レベルでの役割分担、その研究テーマに対する需要がどれだけあるのか、どのような社会セクターから求められているのか（政府か官僚か、何らかの対抗勢力か、それとも流派を異にする学派集団か）、果たしてどの程度までの詳細な情報が必要なのかという需要測定、市場調査が必要となった。外国研究といおうが、外国事情紹介と呼ぼうが、いずれにせよ、体系的なデータベースが必要になった。それなしには「比較研究」に不可能である。

もともと比較教育学者と教育社会学者とは、出発点が違うだけに、比較教育学者が「その国固有の文化・伝統（場合によってはエートス）」に焦点を与える傾向が強いものに対して、教育社

会学学者はそれらを捨象して経済指標、社会指標などを基準として比較する。比較教育学者がその国の「個性」に着目するのに対して、教育社会学者は一定の経済段階に対応した「共通性」に着目する。つまり「大きなナタ」といっても、両者には違いがある。

第一報告者の小林氏は高等教育の費用負担に焦点を絞って、「エリート段階」、「人材育成＋教育機会拡大」、「教育需要への対応」、「費用負担の分化」の4段階という「メガトレンド」に取り出し、現在では多くの国が授業料と奨学金とをセットとして、優秀学生の取り込むために、ローンとグラントの組み合わせが主流となっている傾向を指摘した。そして各国共通の動向として「高い授業料をとると同時に、負担できない層には高額な奨学金を提供する組み合わせ政策」が採用される動向があると指摘した。ただ最近では、卒業時の返済ローンが多額になり、支払いきれない卒業生が出現する事態を迎え、ふたたびグラント（貸与でない給費）への回帰がある事実が指摘されている。

第二の報告者である米澤氏は、1990年代という比較的最近に高等教育研究に参入したため、主に1990年代以降の高等教育研究の在り方の中で、自分の立ち位置を確認しようとしている。また現在所属している研究科が「国際開発研究科」であるため、対象国（地域・問題領域）を研究の対象物として眺めるよりも、いかに現実の問題を解くかという「アクション・リサーチ」が中心となり、改革・改善に寄与する実践にコミットしなければならない立場にある。とかく「比較研究」とは「他国を眺めて観察して、同じ専門仲間のなかで承認されれば、それでよい（あえて失礼を顧みずこう形容しておく）」というのとは異なった立ち位置に置かれている。つまり米澤氏に求められているのは「モード1」の知識ではなく「モード2」の知識となる。さらにいえば、「先進国」から得られた知識を移植するだけでは済まず、「現地化」、「ローカリゼーション」、「翻訳的適応」が求められる。しかし、その翻訳手続きには王道はないのが現状である。

いみじくも米澤氏は「今のところ無手勝流に近いアクション・リサーチとしか言いようがない。実証研究をもととしたアカデミック研究をしたい」と告白しているが、コメンテーターと特権を許してもらえば、「モード1」対「モード2」という図式もすでに完成しているのではなく、今後も進化して行く可能性が含まれている。無手勝流のアクション・リサーチのなかに、発展の可能性が用意されている場合もある。

第三の報告者杉本氏はいち早くオーストラリアを対象にこれまで基礎的な研究訓練を蓄積してきた。オーストラリアはいち早く「所得連動型の返済方式」、「親負担から当人負担方式」を採用した国であるが、それだけに世界中の注目が集まっている。学生は卒業時にどれほどの借金を背負うことになるのか、その額は学生に大学進学を躊躇させるほどの額ではないのか、それは就職後返済に耐えられる額なのかどうか（筆者の知る限り、卒業時にこの程度ならば返済できるという金額が、国によってかなり心理的な相違があるように見える）、さらにこれは国による借金肩代わり方式だが、日本のように公財政赤字がGDPの2倍にまで達した国でも実行可能なのか、さまざまな疑問を生む。これらは今後の定点

観測で確認されてゆくべきテーマであろう。

今回のこのセッションのテーマは「高等教育研究としての比較研究の現在と未来」であったが、これほど変化の激しい時代には、情報の共有化を本格的に考えるべきであろう。これだけ多くの国が存在し、それぞれが多くの政党を持ち、それぞれが独自の高等教育政策を展開している現状では、変化のテンポは速い。個々の資料を集め、それを分析し、原稿を書き、それを出版する頃には、すっかり変わっていることがよくある。「外国教育事情」こそ、即時的なデータベースの共同構築が必要であろう。

さらに個別の断片的事実の寄せ集めを越えた「大きな流れ」を把握する必要が力説されているが、それはいつでも見えてくるわけではない。むしろ今のような激動の時代はあえて冒険は犯さず、しばらく落ち着いた時点まで待ち、その上で「大きな流れ」を把握したほうが賢明ではないかと思える。認証評価、授業評価、FD、IR、ラーニング・アウトカム、ポートフォリオ、ジェネリック・スキル、もろもろの新用語が頻発するが、果たして共通理解ができているのか、ときどき気になる。

IRなどは、いかにも新動向のように語られることがあるが、すでに30年ほど以前のアメリカ社会学では、**Organization Research** の名のもとに語られていた。研究者は自分がたまたま出会った新しい用語・アプローチに引きずられがちだが、先行研究への無関心がこういう傾向を生んでいるとしたら、一考が必要であろう。

それと同様、多くの研究者が「大学」をすでにできあがった堅い制度だと暗黙のうちに前提しているように見える。しかしその起源は、建物もなく、教師もおらず、ただ世間の仕組みを知りたいと思う若者達の「知」を求める運動から始まったことを思い起こすが必要であろう。なぜ「大学」が成立したのか、その原点にあった人々の「知への情念」という原点から眺めれば、「大学」という制度への転換には、プラス面もあったが、マイナス面もあった。そのことは「教会」が硬直化し、民衆の心を把握できなくなった時、「教会」の外に「学習運動」が流出し、それが宗教革命の原動力となった。それは単に宗教上の運動ではなく、人間の追求慾の運動形態であった。

さらにいえば、「知を求める運動」は「世俗を代表する父親」と、その説明では納得しない「息子」との葛藤から始まった。親は子に向かって「人の道」を説くが、若者はそれに納得するとは限らない。ここから親子の対立葛藤が始まる。この事実はすでに古代の中国の知識人は気づいていた。

有名な逸話だが、孟子の弟子が師に向かって「どうして君子は、自分で自分の子供を育てないのか」と尋ねた。これに対して孟子は「親はこれが人の道だと教えるが、それがうまく伝われば良いが、うまくいかない時には、親子の対立が始まる。子供はいつも親のそばにいるから、親が諭すようなことを普段からしているわけではないことを、よく目撃している。そこで子供は、「そんなことをいっても、この前はああやっていたではないか」と親を責める。君子はこういう葛藤がしばしばおこることを、昔からの経験で知っている。そこで君子は自分で自分の子

供は教えず、子供を交換して教えたのだ」と答えたという。「親子で善を責むるべからず」。これが孟子の答えであった。

中世の遍歴学生の多くは家出青年、出奔青年、勘当青年だった。彼等は何が正しいのか、それを探し出すために家出した。中世の街道には、こうした親の手に負えない不良青年が列を作ってぞろぞろ歩いていた。「大学」が始まったのは、こうした街道と街道の交差点であった。「おれはこういう話しを聞いた」、「いや、おれの聞いた話ではこうだった」。こうした情報交換が「大学」の原点だった。そのなかで世間をよく知っている者がガイド役（教師ではない）となり、その周りに若者の群れができた。しかし人間は同じ話を聞いていれば飽きてくる。飽きもせず毎年同じことを語れる人間は、永遠に存在できない。だから中世では学生も教師も大学も移動した。移動することで、新たな考え方を練り直した。

現代では子供は高校までは親元で育ち、大学に入った時を機会に、多くは親元を離れる。大学は知識は教えるが、「生きる知」は教えない。「生きる知」を学ぶのは、大学の正課外のサークル、クラブ、コンパ、アルバイトなどであろう。「知の合理化」、「価値中立性」は、かつて家出青年が求めたものとは無縁である。「制度化された大学」を自明の事実としてみるのではなく、「制度化することで安定したが、同時に転落の罫に落ち込んだ大学」という観点から、FD, IR, 認証評価制度など一連の新現象を見直してみると、別な側面が見えてくることだろう。

研究員集会の概要

プログラム

テーマ：高等教育研究の未来を考える ～RIHE への期待と今後のあり方～

会場：広島大学 学士会館2階 レセプションホール

第1日：11月22日（木）

- 13：00～ 受付
- 13：30～13：45 開会
副学長挨拶 坂越 正樹（広島大学理事・副学長（教育担当））
センター長挨拶・趣旨説明 藤村 正司（広島大学高等教育研究開発センター長）
- セッション1 一講演一 IDE 大学協会中国・四国支部共催
司会 黄 福涛（広島大学）
- 13：45～14：30 講演1 今後の高等教育研究のあり方と RIHE への期待
金子 元久（筑波大学／高等教育学会会長）
- 14：30～15：15 講演2 行政サイドからの高等教育研究と RIHE への期待
合田 哲雄（文部科学省高等教育局企画官）
- 15：15～16：00 講演3 今後の高等教育研究と OB からの RIHE への期待
有本 章（くらしき作陽大学学長）
- 16：00～16：15 休憩
- 16：15～17：00 講演4 高等教育研究と RIHE の過去・現在・未来
司会 大膳 司（広島大学）
藤村 正司（広島大学）
- 17：00～18：00 総括討論
- 18：15～20：15 懇親会
（情報交換会） 於：ラ・ボエーム（広島大学学士会館1F）

第2日：11月23日（金）

- 9：00～ 受付
- セッション2 一高等教育研究としての歴史研究の現在と未来一
司会 村澤 昌崇（広島大学）
- 9：30～10：05 報告1 戦前期の大学教授職
岩田 弘三（武蔵野大学）
- 10：05～10：40 報告2 戦争と大学—私大の経営行動から見えてくるもの
伊藤 彰浩（名古屋大学）
- 10：40～11：15 報告3 戦時体制下の保守主義的学生思想運動
井上 義和（帝京大学）
- 11：15～11：30 休憩
- 11：30～12：00 討論 ファシリテーター 天野 郁夫（東京大学名誉教授）
- 12：00～13：00 昼食

セッション3 ー高等教育研究としての比較研究の現在と未来ー

司会 島 一則 (広島大学)

13:00~13:35 報告4

国際比較の視点から見た高等教育の費用負担
ー日本への示唆ー

小林 雅之 (東京大学)

13:35~14:10 報告5

国際比較と高等教育研究:構造変動と実践領域の広がりの中で
米澤 彰純 (名古屋大学)

14:10~14:45 報告6

地域研究からアプローチする豪州高等教育ー我が国の実践課
題とどう切り結ぶかー

杉本 和弘 (東北大学)

14:45~15:15 討論

ファシリテーター 潮木 守一 (名古屋大学名誉教授)

15:15~15:30 休憩

セッション4 ーディスカッションー

15:30~16:30 総括討論

ファシリテーター 天野 郁夫・潮木 守一

16:30 閉会の辞

第40回 研究員集会参加者名簿(敬称略, 所属は集会当時のもの)

(講演者)

金子 元久 (筑波大学/日本高等教育学会) 有本 章 (くらしき作陽大学)
合田 哲雄 (文部科学省高等教育局)

(報告者・ファシリテーター)

岩田 弘三 (武蔵野大学) 小林 雅之 (東京大学)
伊藤 彰浩 (名古屋大学) 米澤 彰純 (名古屋大学)
井上 義和 (帝京大学) 杉本 和弘 (東北大学)
天野 郁夫 (東京大学名誉教授) 潮木 守一 (名古屋大学名誉教授)

(参加者)

阿曾沼 明裕 (名古屋大学) 立石 慎治 (東北大学)
天野 智水 (琉球大学) 田村 周一 (くらしき作陽大学)
稲田 ゆき乃 (東北大学) 恒松 直美 (広島大学)
井上 美香子 (九州大学) 程 美玲 (広島大学)
猪股 歳之 (東北大学) 鳥居 朋子 (立命館大学)
井原 徹 (実践女子学園) 中島 浩美 (広島大学)
上野 佳輝 (早稲田大学) 南部 広孝 (京都大学)
浦田 広朗 (名城大学) 西山 雄二 (首都大学東京)
江原 武一 (立命館大学) 羽田 貴史 (東北大学)
大塚 豊 (広島大学) 林 透 (北陸先端科学技術大学院大学)
大森 不二雄 (首都大学東京) 久野 吉光 (日本シヨトーカー研究所)
加野 芳正 (香川大学) 藤原 将人 (学校法人立命館)
鎌田 裕子 (東北大学) 森 洋 (京都産業大学)
川嶋 太津夫 (神戸大学) 山根 清嗣 (広島都市学園大学)
北垣 郁雄 (東京都市大学) 山野井 敦徳 (くらしき作陽大学)
木本 尚美 (県立広島大学) 山本 眞一 (桜美林大学)
児玉 英明 (京都産業大学) 山本 尚史 (九州大学)
坂詰 貴司 (学校法人芝学園) 吉川 聖 (広島大学)
佐藤 直由 (東北文化学園大学) 吉田 香奈 (広島大学)
佐藤 由利子 (東京工業大学) 盧 濤 (広島大学)
篠宮 圭爾 (同志社女子大学) 渡辺 淳太 (名城大学)
白川 展之 (文部科学省科学技術政策研究所) 渡部 宗助 (埼玉工業大学)
杉原 敏彦 (広島大学) Marc Fellman (オーストラリア・ノートルダム大学)

(高等教育研究開発センター)

藤村 正司

黄 福涛

大膳 司

秦 由美子

丸山 文裕

渡邊 聡

大場 淳

島 一則

村澤 昌崇

執筆者紹介（執筆順）

*所属は本書刊行時点のもの

藤村
金子
合田
有本
大膳
岩田
伊藤
井上
小林
米澤
杉本
天野
潮木

正司
元久
哲雄
章
司
弘三
彰浩
義和
雅之
彰純
和弘
郁夫
守一

広島大学高等教育研究開発センター長・教授
筑波大学大学研究センター・教授
文部科学省高等教育局・企画官
くらしき作陽大学・学長
広島大学高等教育研究開発センター・教授
武蔵野大学・教授
名古屋大学・教授
帝京大学総合教育センター・准教授
東京大学・教授
名古屋大学・准教授
東北大学高等教育開発推進センター・准教授
東京大学・名誉教授
名古屋大学・名誉教授



高等教育研究の未来を考える
～RIHEへの期待と今後のあり方～
—第40回（2012年度）研究員集会の記録—
（高等教育研究叢書 124）

2013(平成25)年4月30日 発行

編者 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082) 424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 中本総合印刷株式会社
〒732-0802 広島市南区大州 5-1-1
電話 (082)-281-4223

ISBN 978-4-902808-80-3

The Future of Higher Education Research

Proceedings of the 40th R.I.H.E. Annual Study Meeting
(Nov.22-23, 2012)