

大学の在り方について (中間報告)

昭和60年 6 月

国立大学協会
第 1 常置委員会

大学の在り方について

(中間報告)

近年国立大学の在り方に関する社会的関心が急速に高まり、大学の内外から種々の検討が行われるようになった。

このような状況に応じて、国立大学協会は主として国立大学の在り方について、第1常置委員会において検討することを定め、これを受けて本委員会は昭和57年12月14日、国立大学の現状解析と将来の在り方について集中的に討議するために、本委員会の中に「大学の在り方の検討小委員会」を設け、小委員長としては藤巻正生お茶の水女子大学長が選任された。

以来小委員会は27回、延べ85時間余りにおよぶ討議を重ね、添付資料の如き、小委員会報告を提出した。その間、第1常置委員会は16回開催され、その都度提出される小委員会報告を並行的に検討し、両者の意見交換と報告内容についての討議を行った。また「教養と一般教育」の問題については、教養課程に関する特別委員会とも合同の会議を持ち、意見交換を行った。

「大学の在り方」という問題は、大学という組織が創立されて以来、世界の国々において、絶えず討議され続けてきた問題であり、いずれの国の大学においても、数多くの試行錯誤を繰り返しながら今日の大学が存続してきた。その歴史の長さとも重さを考えるとき、理想像を追い求めることはできても、安易な結論や改革案を提示することは避けるべきであろう。

本中間答申においては、これまで精力的に行われてきた小委員会の検討結果の報告を基礎として、中間答申の目標を「大学の活性化」に対する方策の提示に定め、限られた時間内に討議が終了した範囲において、大学の在り方にかかわる諸問題を指摘するとともに共通の同意が得られた結果を報告することとした。

また検討の内容としては、(1) 教養と一般教育、(2) 専門分野別教育、(3) 大学における評価、の三つの主要な問題に分類して検討した。その際すでに国立大学協会として、それぞれの問題を取り扱う委員会が設置されている場合には、討議内容が著しく重複することのないようにつとめた。

*** 教養と一般教育 ***

一般教育が大学において行われるべきであるということについては異論はない。この場合の一般教育とは、高い専門レベルの教育学的立場からのものではなく、

「教養」と呼ばれるレベルのものである。そして学生に対し教養というものを教え人間形成を行うということが必須であるということについては委員会として共通の同意が得られている。

しかし、具体的にどのような内容のものを、いかなる時期に、どのような方法で教養教育として行うべきかということになると、その答は極めて難しい。さらに教養は本来、人間の一生を通じて行うべきであるとも考えられ、生涯教育の中における教養教育を、大学の教育の中でいかに位置づけるかということになると解答はさらに困難なものになる。

大学において行われている教養は、次のように分類することができる。その詳細は小委員会報告に記されている通りである。

教養〔Ⅰ〕	大学卒業生が普遍的にもっていると期待されている教養
教養〔ⅡＡ〕	専門との接触によって獲得される教養のうち、全ての専門にわたって、共通に獲得されるべき教養
教養〔ⅡＢ〕	専門に密接に関連した教養

これらの教養のうち教養〔ⅡＡ〕と〔ⅡＢ〕とは本質的には専門教育を通じて獲得されるべきものであるが、教養〔Ⅰ〕と専門の教育の共通の基盤ともなり、接着剤ともなる役割を果たすべきものである。

教養〔Ⅰ〕は高等学校までの教育内容を基礎としたものでなければならないが、将来専門とする学問を修める大学卒業生にふさわしい質的内容を持つものであるべきで、高等学校教育内容の単なる拡大や付加のみに終わるべきでなく、大学としての自由闊達で独創的内容を持ち、希望と期待にあふれて入学してくる学生の期待に応えるべきである。少なくとも大学における教養の教育内容は、単なる知識の伝達にとどまるべきものではなく、個人がその生涯を通じて教養を積み上げるための知恵ともいうべきものであることが必要である。

大学において一般教育としての教養教育が必要であることについては異論はないが、教養教育に当たる体制と組織については、多くの議論と種々の提案が行われたが、結論に至っていない。また現存する国立大学の多様性と、その自主的管理運営の原則から考えて、一律で共通の結論を得ることは極めて困難であろう。つまり

「教養課程」に対して、一律の設置基準を以て一般教育を規制することは無理であることになる。国立大学の多様であることに対応して、各大学が柔軟な対応を行ってよいのではないか。

既に「語学」と「保健体育」に関しては、独立した部やセンターへの組織換えが、二、三の大学において実施されており、全学共通の教育内容を持つ教養〔Ⅰ〕については、総合科学部やセンターなどの組織を作って教育したり、単科大学の場合には単位互換制を現行より広範囲にするとか、放送大学の単位を認めるなどの措置が検討される必要があるであろう。

教養教育の方法について、画期的改善が要求される時期が到来している。情報、通信、システム工学などの進歩によって、視聴覚教育やコンピューター、ニューメディアを利用する教育方法が急速に進歩している。このような新しい教育方法は教養教育に大胆かつ広い範囲で取り入れられるべきである。教養教育に必要な教官定員の数の増加を要求するとともに、「わかり易い」学習や「考える」学習、「夢を持つことのできる」学習の方法を考え、機器によって置き換えられた時間を教官と学生の人間的接触に使用できる個別学習に振りむける工夫が必要であろう。

教養の教育を大学教育課程のいかなる時期に実施するかという問題については、教養教育のための組織のいかにによって異なると思われるが、教養〔Ⅰ〕は在学中を通じて適宜、随時とし、教養〔ⅡA〕は比較的低学年より、教養〔ⅡB〕はある程度の専門教育が行われてからの時期が適当であろう。また教養を担当する教官と、専門教育担当の教官による教育時期を楔型に相互乗り入れを行うことも必要であろう。

特に教養の教育に携わる教官が、研究を行うことの重要性を認め、そのための体制を確立することが必要である。この場合、一般教育を担当し、これを実施することが軽視されてはならないことが前提となる。即ち、教養教育に関与する教官の質的向上をはかるための組織と体制の改善をはかるべきである。

* 専門分野別教育 *

大学の専門分野別教育については、専門分野の特殊性に基づいて多様な教育の方法が行われてきており、大学全般の共通の課題として検討されることは少なかった

た。小委員会においては人文科学系，社会科学系，自然科学系（主として理学），同（主として工学），医学系の専門分野について，それぞれ討議が行われ分野別の共通性と特殊性が明らかにされた。

近年における科学技術の著しい進歩や，国際化，学際化，情報化という言葉で表される学問内容の変化，諸科学の細分化と専門化とそれにともなう総合化の必要性，各専門分野に対する社会的要請の変化などは，学部，学科，研究所の新設や整理・再編成を迅速かつ柔軟に行うべきことを示唆している。

大学における専門教育は，専門分野に従って学部によってかなりの差異が存在する。即ち専門教育の内容と到達目標は学部により異なったものとなることは止むを得ないが，単なる職業教育や技術教育にとどまるのではなく，専門分野別の基礎科学をしっかりと教育し，学問的な分析と統合，思考と判断の能力を育成し，適正かつ柔軟な応用を可能にさせる教育であることが必要である。即ち「教」よりも「育」に重点をおくべきである。

進歩の速度の著しい専門分野，一つの専門分野で教育できない学際領域，社会的要請は強くないが，地道に推進しなければならない領域の教育などについては特別な配慮が必要である。また国際協力と交流や，情報の交換を活発に行い，専門教育に国際的活性化をもたらす努力が必要である。大学図書館の整備を行うとともに，大学間の学術情報の流通体制の整備を行い，情報化社会に対応した研究教育体制を確立しなければならない。

専門教育においては，教官の専門領域における研究能力が大きな鍵となる。大学における研究施設や設備を絶えず改善整備して，国際的に優れたものとし，教官の人事に関しては特別の配慮をはらい思い切った英断を行うとともに，研究者養成組織としての大学院の設置と，その改善充実を積極的に行う必要がある。

学歴偏重社会となることを是正するために，大学が単なる資格を取得するための施設となることを防ぎ，専門とする領域の教育のみならず，知性と人間らしさ，創造性の豊かな卒業生を世に送り出す専門教育を行うことが要請される。

* 大学の評価 *

大学の在り方を検討するためには，大学の評価の問題を避けて通ることはできな

い。特に大学の多様化や大衆化、国際化が進み、教育内容が変化しつつある現状においては、大学の評価を行うことは極めて重要である。ただし評価の目的はあくまでも大学の活性化が基本であり、大学の固定化と老朽化を防ぐことを目指すものであるべきである。

大学の評価は、大学およびその関係者による自主的な自己評価と立法府や行政府による評価、あるいは社会的評価などの大学以外の主体による評価があげられる。大学に対する評価は大学自身による厳しい自己評価が最も望ましいことであるが、現状では十分に行われていない。行われているとしても抽象的であって、大学の活性化につながっていないことが多い。大学以外の主体による評価は、近年盛んに行われるようになった。大学の自治、学問の自由などが侵害されない範囲において、大学はこれらの評価に耳を傾け、自らを律する自己評価のための示唆として謙虚に受け止めるべきであろう。そして大学自身、自己評価の問題意識を高め、これを実行し、その結果に基づいて大学の活性化を行う努力をすべきである。

委員会においては、評価の対象、評価すべき事項、評価の時期、評価の基準、評価の方法などや、国立大学協会として大学の評価にかかわり合う程度などについても議論され、人文社会科学系と自然科学系とにおける評価に差異の存在すること、したがって専門分野別の評価が必要であること、評価の場合の客観性、教育に関する評価の方法、評価に基づく教官の任免の問題などについて討議されたが具体的提案を示すに至っていない。

第 1 常置委員会

(昭和60年 6 月11日現在)

委員長	山 村 雄 一	(大 阪 大 学 長)
委 員	藤 井 栄 一	(小 樽 商 科 大 学 長)
"	黒 田 一 秀	(旭 川 医 科 大 学 長)
"	石 田 名 香 雄	(東 北 大 学 長)
"	小 菅 稔	(埼 玉 大 学 教 授)
"	鞠 谷 宏 士	(東 京 商 船 大 学 長)
"	藤 巻 正 生	(お 茶 の 水 女 子 大 学 長)
"	宮 川 公 男	(一 橋 大 学 教 授)
"	斎 藤 進 六	(長 岡 技 術 科 学 大 学 長)
"	北 条 舒 正	(信 州 大 学 長)
"	八 木 寿 郎	(福 井 大 学 長)
"	飯 島 宗 一	(名 古 屋 大 学 長)
"	新 野 幸 次 郎	(神 戸 大 学 長)
"	檜 学	(島 根 医 科 大 学 長)
"	添 田 喬	(徳 島 大 学 長)
"	保 田 正 人	(長 崎 大 学 長)
"	中 村 家 政	(大 分 医 科 大 学 長)
"	石 神 兼 文	(鹿 児 島 大 学 長)
専門委員	下 沢 隆	(埼 玉 大 学 教 授)
"	遠 藤 輝 明	(横 浜 国 立 大 学 教 授)
"	高 田 敏	(大 阪 大 学 教 授)
"	宮 野 禮 一	(東 京 大 学 事 務 局 長)
"	久 保 庭 信 一	(京 都 大 学 事 務 局 長)

○前委員等 (昭和57年12月以降)

前 田 四 郎	(東 北 大 学 長)	福 見 秀 雄	(長 崎 大 学 長)
川 上 正 光	(長 岡 技 術 科 学 大 学 長)	堯 天 義 久	(神 戸 大 学 長)
館 正 知	(岐 阜 大 学 長)	安 盛 岩 雄	(東 京 工 業 大 学 教 授)
川 崎 源	(滋 賀 大 学 長)	篠 沢 公 平	(東 京 大 学 事 務 局 長)
谷 初 蔵	(東 京 商 船 大 学 長)	長 谷 章 久	(埼 玉 大 学 教 授)
長 谷 部 亮 一	(小 樽 商 科 大 学 長)	桐 栄 良 三	(京 都 大 学 教 授)
深 瀬 政 市	(島 根 医 科 大 学 長)		

大学の在り方の検討小委員会

報 告

昭和 6 0 年 3 月

第1章 まえがき	7
第2章 委員会作業の基本方針——大学の活動における諸問題——	9
1. 大学の活動における諸次元	9
2. 委員会作業の枠組み	10
第3章 大学における“教養”教育について	11
1. 国大協の検討状況	11
2. 委員会内での検討	14
(1) 教 養 14	
(2) 一般教育 16	
1) 一般教育の内容 16	
2) 語 学 17	
3) 体 育 17	
(3) 現行の一般教育について 18	
(4) 高等教育における一般教育の位置づけ 19	
1) 一般教育学校を現在の大学・学部の外に作る形式（A案） 20	
2) 現在の大学を一般教育学校化する形式（B案） 21	
3) 現行の「教養部」組織を改編する案（C案） 22	
(5) 「一般教育」の位置づけの再検討 22	
1) 三案の得失 22	
2) 教養教育の内容の再検討 23	
(6) 教養単位の単位数、実施時期、担当について 24	
1) 単位数について 24	
2) 「教養」の実施の時期について 25	
3) 担当教官について 25	
4) 教育方法の見直しについて 25	

第4章 専門分野別 現状の解析と問題の所在27

1. 人文科学系——人文科学における研究・教育上の問題点——27

- (1) はじめに 27
- (2) 人文科学系学部の問題点 27
- (3) 人文科学系学部の教育方法 28
- (4) 人文科学系学部と一般教育の問題 29
- (5) 人文科学系学部における評価 30

2. 社会科学系——社会科学系学部をめぐる研究・教育の検討——31

- (1) 社会経済の変化と社会科学 31
- (2) 社会科学研究の在り方に関する諸問題 31
- (3) 社会科学における教育体制に関する問題点 33
- (4) 社会科学系学部における一般教育の在り方について 34
- (5) 社会科学系学部における評価問題について 35

3. 自然科学系——主として理学部における教育・研究の諸問題——38

- (1) 国立大学理学部の現状 38
- (2) 理学部の設立目的と果たしてきた役割 38
- (3) 理学振興のための具体案 39

4. 自然科学系——主として工学系の教育・研究における諸問題——41

- (1) 工学系学部の教育について 41
- (2) 大学院に関する二、三の問題 43
- (3) 教育・研究の評価について 44
- (4) 国際化に係る二、三の問題点 45

5. 医学系——医学系学部をめぐる教育・研究の検討——45

- (1) 医学系教育・研究の基本理念 45
- (2) 医の倫理 46
- (3) 医学系学部アンダーグラジュエイトの教育目標 48
- (4) 医科学大学院制度の検討 48
- (5) 生涯教育、生涯研修 49
- (6) 若い研究者の活性化・流動化 49
- (7) 評価について 50
- (8) 残された諸問題 50
 - 1) 老人医学総合研究の重要性 50
 - 2) 医学における研究連合組織の設置 51
 - 3) 医療技術科学と医学の調和・協調 51

第5章 大学における評価の問題.....52

1. 大学評価の現状.....52

(1) 大学評価問題登場の背景 52

1) 事実的要因 52

2) 規範的要因 53

(2) 大学評価の現状 53

1) 大学評価の構成 53

2) 大学以外の主体による大学評価 55

3) 大学による大学評価 57

2. 大学の自己評価の検討58

(1) 前提的問題 58

1) 大学の自己評価の目的 59

2) 大学評価における準則 60

(2) 自己評価の構成部分の検討 61

1) 評価の主体 61

2) 評価の対象 61

3) 評価の時期 62

4) 評価の基準 62

5) 評価の方法 62

(3) 個別的・具体的検討の必要性 63

1) 分野別検討の必要性 63

2) 評価の場における差異の認識の必要性 63

第6章 あとがき65

〔附属資料〕

資料Ⅰ 大学に関する統計資料 71

資料Ⅱ 各国立大学学部・大学院調 75

資料Ⅲ 大学間活動について 81

資料Ⅳ 国際的活動について 85

第1章 ま え が き

今日、国立大学の在り方に関する社会的関心が高まり大学の内外から諸種の討論が起こっている。

国立大学協会には、研究と教育の全般について協議するため、第1常置委員会が設置されているが、“大学の在り方”についても同委員会の所管事項であることから、昭和57年12月14日に、同委員会は国立大学の現状解析と将来の在り方について集中的に討議するため、同委員会の中に「大学の在り方の検討小委員会」（以下「委員会」という）を設置することを決定し、小委員長に藤巻お茶の水女子大学長を選任した。

第1回の委員会は昭和58年1月11日に開催され、爾来2ケ年にわたって討議が行われ、昭和60年3月に、以下のような報告書を作成するに至った。

この間開催された委員会は総計27回に及び、収集した資料も多数に及んでいる。

各委員は日常の研究教育業務のかたわら、このテーマと取り組んだのであり、この2ケ年間は相当の時間をこのテーマの解析のために割愛したことになる。このような作業は、もし米国であれば、このような大テーマを専門に研究するプロジェクト方式が採られ、その間通常の大学業務が若干でも停止することのないように措置されるであろう。

大学の在り方を検討するとき、わが国におけるこの種の審議が、ボランティア的であり、この報告書の作成が、通常勤務への上乗せの形で進められること自体に“大学の在り方”の一側面を明示したことになることを指摘したい思いにかられる。

委員会の構成員は次の通りである。

委員長	藤 巻 正 生	お茶の水女子大学長
委 員	下 沢 隆	埼玉大学教授 (理学部)
	原 島 文 雄	東京大学教授 (生産技術研究所)
	大 口 勇次郎	お茶の水女子大学教授 (文教育学部)
	外 池 正 治	一橋大学教授 (経済学部)
	明 畠 高 司	東京工業大学教授 (大学院総合理工学研究科)
	市 川 惇 信	東京工業大学教授 (大学院総合理工学研究科)
	高 田 敏	大阪大学教授 (法学部)
	山 野 俊 雄	大阪大学教授 (医学部)
臨時委員	長 谷 章 久	放送学園大学教授

委員会には、下記の方にも所属しておられたが、ご定年やご転勤のため退任された。

(昭和58年3月まで)	安 盛 岩 雄	東京工業大学教授 (理学部)
(昭和59年3月まで)	長 谷 章 久	埼玉大学教授 (教養学部)
(昭和59年3月まで)	西 野 文 雄	東京大学教授 (工学部)
(昭和59年8月まで)	篠 沢 公 平	東京大学事務局長

本報告書は6章から成っている。

1. “大学の在り方”を検討するに当たり、その提案の目標は“大学の活性化”に対する方策の提示にあった。そのために、大学を構成する諸種の要素を洗い出し、その中で、限られた時間内に討議が終了できる範囲を決定した。

その経緯は、第2章に「委員会作業の基本方針」として報告してある。

2. 第3章では、教養課程について述べた。この件については「教養課程に関する特別委員会」が別の検討を続けており、われわれは別の観点からの検討を行った。

3. 第4章は、大学学部の各専門分野毎の現状解析と問題の所在に関する報告である。各専門分野は、それぞれ学部長会議等でこの内容や将来構想の検討などの協議を行っているが、本委員会では、その分野の活性化の途を探る形で現状の解析を行った。同章第5節の医学教育については「医学教育に関する特別委員会」が設置されているので、報告の作成に当たっては、本委員会の立場から検討を行うよう配慮した。

なお、教員養成系学部の事項については、「教員養成制度特別委員会」の審議に委ねることとし、協議を行わなかった。

同様に、大学院問題についても、詳細な検討は現在並行して審議が行われている「大学院問題特別委員会」の討議に譲った。

本委員会には、国大協会長平野龍一東京大学長の出席をいただき、委員会審議を激励して下さった。ここに深謝の意を表したい。

第2章 委員会作業の基本方針

——大学の活動における諸問題——

1. 大学の活動における諸次元

大学の活動に関連する問題を洗い出すために、まず、大学の活動に係わる諸次元を洗い出すと、次のようになるであろう。

- (1) 基本的機能：教育，研究，支援，管理運営
- (2) 教育レベル：教養，学部専門，大学院，生涯教育
- (3) 大学間活動：
- (4) 社会の他の部分との関連：入力＝高校，出力＝雇用者，
並列（教育）＝他の高等教育機関，公私立大学
並列（研究）＝他の研究機関
- (5) 国際関連：国際協力（教育）＝留学生：受け入れ，派遣
教員：受け入れ，派遣
国際協力（研究）＝研究者：受け入れ，派遣
教育機関・研究機関との共同事業，組織，資源負担
- (6) 設置者との関連：法令・規制，資源配分，権限・責任

大学の活動はこれらの6つの基本柱を行列要素として位置づけて考えるとすべてが明白になる。しかし、これら6つの組合わせをすべて書き出すことは大変であるので、二次元を意識して落ちの無いように問題を拾い出すことにしよう。

二次元の基本的柱を立てて、問題点を洗い出してみると次のようになる。

(1) 基本的機能——教育レベル

	教 育	研 究	管理運営
教 養	目 的・内 容 方 法	教養教育と研究の両立，分離	教養担当の組織
学部専門	目 的・内 容 方 法	学部教育と研究	学部・学科という組織をどうするか
大 学 院*		修士・博士後期の教育と研究	
生涯教育	目 的・内 容 方 法	研究生など	形態，組織

* 「大学院問題特別委員会」へ委ねる。

(2) 基本的機能——大学間活動

(3) 基本的機能——社会の他の部分との関連

	教 育	研 究	管理運営
高 校			入学者選抜*
雇 用 者	何を供給しようとするのか		就職活動
他の高等教育機関	高专、専門学校との分担・接統		
公私立大学	関連協力・協同	大学の組織としての協力・協同	教官の兼業制度上の制約
他の研究機関 共同利用研究所 直轄研究所 国立研究機関 民間研究機関		分担・住み分け 協力・協同	オートノミー 大学としての参加 組織・資源 教官の兼業

* 第2常置委員会で審議している。

(4) 基本的機能——国際的活動

(5) 基本的機能——設置者との関係

2. 委員会作業の枠組み

前に述べたこれらの各項目は、それぞれに極めて重要であるが、一見して了解されるように、この全部を審議し、ある種の提言を行うためには、専門職として最低2ケ年間のプロジェクトを構成する必要が考えられたので、第1常置委員会とも協議の上、われわれは、(1)基本的機能——教育レベルについて着目し、その中でも特に「教養」と「学部専門」を要素とする項目に絞って検討することにした。また、協議の中で、それに伴う共通項目として「大学の評価の問題」についてその重要性が認識され、大学の評価については特に別項目として協議した。

なお、基本的機能の中、(2)の「大学間活動」、および(4)の「国際的活動」については、委員の1人が参考資料を作成した（附属資料Ⅲ、Ⅳ参照）。しかしながら、時間の関係で委員会内での審議は未了となっている。

また、設置者との関連については、一部を“評価”の中で考慮したが、大学の自治、学問の自由との関連など極めてむずかしい問題が包含されることもあり、軽々に結論を出すことは不可能と考えた。今後とも、重要課題として残されるであろう。

以下に各専門分野毎の現状解析と問題の所在を述べることとする。

第3章 大学における“教養”教育について

1. 国大協の検討状況

『教養課程組織改編に関する調査報告書』（昭54年5月）によれば、国大協は昭和34年1月に「一般教育特別委員会」を設置して、『大学における一般教育について』（昭37年3月）を報告したが、同42年6月にこの委員会は「教養課程に関する特別委員会」に改組された。この委員会は、以後44年11月に『大学における一般教育と教養課程の改善について』、また47年11月に『一般教育と教養課程並びに外国語教育および保健体育に関する実情報告書』を公表している。

その後、大学紛争時代に、大学運営協議会が発足し、『大学問題に関する調査研究報告書』（昭46年6月）および『大学改革に関する調査研究報告書』（昭48年12月）が発表され、その中で第2研究部会（「研究と教育」の討議が主題）の報告事項として、教養課程の改革が指摘されている。

昭和51年には、「特別委員会」が再開され、『教養課程組織改編に関する調査報告書』が54年5月に、また55年11月には『アンケート調査結果を中心とした教養課程教育の実状』が発表されている。

最近では『学部卒業生を対象とする「大学教養課程教育の内容と改善に関するアンケート調査」結果の中間報告』（昭59年6月）がある。

これらの報告書の主旨を要約すると、教養部問題の議論の経緯が明らかになるであろう。

- (1) 昭和37年3月に公表された『大学における一般教養について』においては31年に発表された“大学設置基準の設定と基礎教育科目の導入”に基づいて基礎教育科目と一般教育科目との関連を討議する必要があった。

ここでは、

「一般教育の目標」は“全ての学生に対し、専門に拘わらず学問体系の中での自分の専門の位置づけを行う。それが将来社会人として活躍するときの教養となる”とし、“一般教育と専門教育とは相補的である”としている。また「専門」は“専門知識の修得、技術の訓練”の場であり、「教養」は“諸科学の全般展望とそれらの相互関係に対する理解を与え、価値判断の能力を養う”と位置づけ、「総合コース」設置の提言を行っている。

「基礎教育科目」には、“専門に応じた基礎専門”と“語学”とが取り上げられている。

「履習の時期」について、“縦割り”か“横割り”かを比較検討し、“横割り”を選んでいく。

「管理・運営」については、一般教育に責任・運営をもたせることとし、その方策については、各大学が自主的に決めることを提言している。

(2) 昭和44年11月に公表された『大学における一般教育と教養課程の改善について』は大学紛争の影響を受けているように見受けられる。

ここでは、「一般教養の目標」は前報告書の立場を踏襲しており、「一般教育の組織・編成」について“横割り”の是非の検討が行われている。まず歴史的考察に始まり、旧制高校合併と学内格差の発生とが述べられ、結論として次の提言が行われている。

- (i) 4ケ年にわたって教養科目を教育すること
- (ii) 教養教育と専門教育の授業科目とを区別しないこと
- (iii) 大学の全教員は専門と教養の両方の教育に責任をもち授業を行うこと
- (iv) 教員の間の差別は一切認めないこと

(3) 大学運営協議会の『大学問題に関する調査研究報告書』（昭46年6月）

この報告書では、基本理念は昭和44年の報告書を踏襲しているものの、第2研究部会はカリキュラムについて具体的改革試案がある。

たとえば、教養の講義内容をA、B、Cの三段階に分ける。ここで、Aは当該専攻分野の入門であり、Bは当該専攻分野の基本である。また、Cは当該専攻分野に加えて境界領域を講義する。

(4) 大学紛争が沈静した後、昭和48年12月に『大学改革に関する調査研究報告書』が発表されている。

「基本理念」は、昭和37年の報告書が再度引用されており、“一般教育と専門教育とは互いに相補的關係に立つ”と位置づけている。

報告の支柱をみると、昭和46年のカリキュラム提案が後退し、“一般教育と専門教育の授業科目の明確な区別は適当でない”とする考え（昭46年）は利点もあるが難点がある」としている。たとえば、

- (i) 教育目標は一般教育と専門教育とで異なるから、教師は熱意がなくなるし、学生も勉学のファイトが湧かない
- (ii) 学生数が多すぎる

と指摘している。

また、“横割り”“縦割り”については“クサビ型”が提言されており、次のように問題の根源を指摘している。“現在の教養部には大学にふさわしい研究・教育条件が著しく欠けており、しかも課題としては極めて困難な要素を多くもつ一般教育という任務をかかえて、いわば、意あって力足らざる状況にある”。

最後にこの報告書は、各大学の提案を紹介しており、各大学がこれらを参考にして教養部問題の解決をはかるよう提言している。

(5) 『教養課程組織改編に関する調査報告書』（昭54年5月）

この報告書では、前述の報告書に対する各大学の対応の調査資料、格差の実態調査があり、この中で、教養部改編の具体的方式が紹介されている。

- (i) 新学部設立方式。広島大学総合科学部・岩手大学人文社会科学部
- (ii) 新研究組織（一般教育担当の部またはセンターを設ける）への改編方式。大阪大学言語文化部、名古屋大学語学センター・総合保健体育科学センター、九州大学健康科学センター等の例が挙げられている。

しかし、これら(i)(ii)において、(a)既存学部に影響を与えない、(b)“制度的には二重構造をとる”という共通した原則がみられる。すなわち、「従前の教養部教官は、これまで通り一般教養を担当する。一方で、専門課程の学生をも教育し、全学的な研究組織に所属する」のである。換言すれば、今後とも“既存学部と無縁の形でのみしか教養部問題は解決できないのか”という懸念が教養部側から表明されており、教養部問題の解決に対しては、

- (i) 大学教育を全体として見直す視野が必要であり、
- (ii) たとえば、(a)一般教育を大学教育の主柱とし、4年一貫教育の中で専門と一般とを融合させる。その際、(b)一般教育は必要最小限に止め、専門基礎教育と調和合致させるよう努める。
- (iii) (ii) の (a) (b) は両極であり、各大学が自主的に適当なモデルを作って実施すると結論づけている。

(6) 最近、学部卒業生へのアンケート調査が行われ、そのとりまとめが「大学教養課程教育の内容と改善に関するアンケート」中間報告（昭59年6月）として発表されている。対象は、13大学の昭和38年卒業生と53年卒業生で、調査は昭和59年1月に660名に対して行われた。回答数は368名で59.8%の回収率であった。質問は次のようである。

問Ⅰ 大学教養課程で得たもの、一般教育の理念とその学習時期、単位の振替、一般教育不要論に対しての意見

問Ⅱ 総合科目の導入についての印象

問Ⅲ 理系自然分野の一般教育について、理系自然分野の基礎教育科目の位置づけ。文系の場合、専門基礎は存在するか

問Ⅳ 外国語一般について、難易度はどうだったか。英語は実用的科目か？

問Ⅴ 保健体育について

問Ⅵ 新学習指導要領（高等学校）との対応について

結果の解析は現在進行中とのことであるが、今日までのところ次のような反響があるとのことである。

- (i) 教養課程は“入門”と認めている。
- (ii) 一般教養は必要である。
- (iii) 自然系学生は最近、一般教育の価値を認めない方向に向いている。
- (iv) 英語は実用面を希望している。
- (v) 体育実技には人気がある。

2. 委員会内での検討

委員会は、当章第1節に述べた全資料を詳細に検討し、さらに独自の解析を行った。以下に委員会の見解を述べることにする。

一般教育は今日の大学を特徴づける最も重要な概念である。と同時に、今日の大学における最大の問題点でもある。国立大学協会においても重要な課題としてこれまで度重なる検討が続けてきており、多くの提言と試行がなされてきた。その詳細は前節までに述べられた通りである。

一般教育の目的・理念については一般教育学とでもいうべき専門的かつ高いレベルの議論が、主として一般教育を担当する立場からなされている。しかしながら、学生に教養をつけ人間形成を行うという極めて明解なことを目的とする一般教養が、そのような専門的検討を必要とすること自体、問題の深刻さを象徴しているものといえよう。この節において、一般教育を担当する専門的な立場からではなく、常識的なレベルに立ち帰ってその問題点を眺め直すことの意味がここにある。問題をいたずらに専門的にし、大学外の人々の理解が得られなくなることを恐れるからである。

(1) 教 養

一般教育の内容には次項に述べるように「教養」「共通」、および「専門基礎」がある。まず、「教養」の意味と内容について考えると、教養学部あるいは教養部という名前からも明らかなように「教養」が一般教育における最大の眼目とされている。

「教養」は次のように定義されている（広辞苑）。

「単なる学殖・多識と異なり、一定の文化理想を体得し、それに準じてあらゆる個人的精神能力の統一的創造的発達を身につけていること。したがって教養の内容はその時代や民俗の文化理念の変遷に応じて異なる。」

また、この定義に現れる“文化”を次のように定義している。

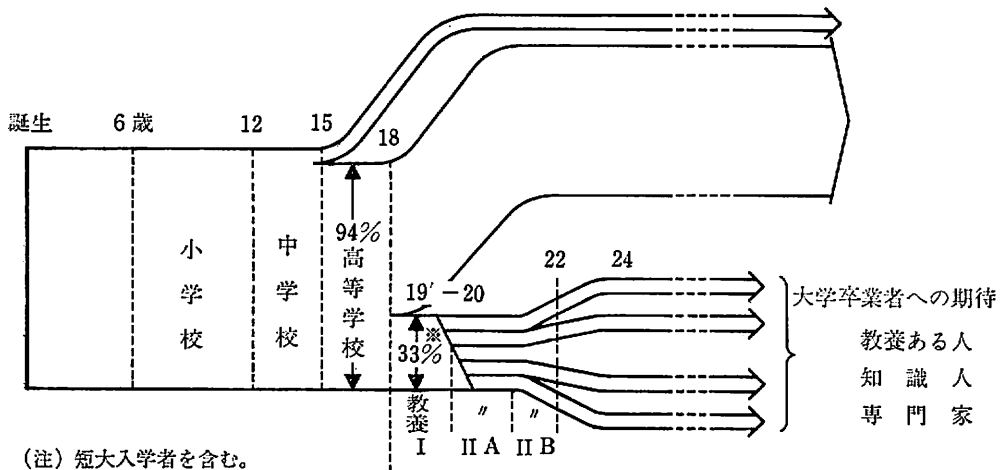
「民俗・種族など一定の人間共同体が自然または野蛮の状態に止まることなく、それ自身の特定の生活理想の現実を目指して徐々に形成し来った生活の仕方と諸表現。このような生活表現は衣食住を始め学問・芸術・道徳・宗教など物心両面にわたる生活形成の様式と内容、すなわち、物的には自然状態からの脱却、生活水準の向上、心的には生活理想実現のための精神的陶冶、練成などの意味を含む（culture）。」

The New Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language (1975年版) では、ここにいう culture の意味を次のように与えている。

「Intellectual development; improvement by mental or physical training; education; refinement; the way of life of a people」

これらの定義からも明らかなように、「教養」とはひきょう個人がその生涯を通じて獲得していくべきものである。したがって、もし教育が意味をもつとすれば生涯教育の一環である学校教育の体系の中で「教養」をどう位置づけるか、特に大学教育の中でどう位置づけるかに帰結される。

小学校から大学に至る学校教育の過程をその就学率とともに示せば下図のようになる。



社会が大学卒業者に期待する、教養人・知識人・専門家のうち、教養人がもつ上述の意味での教養は、大学における教育と次のように関連するものと思われる。

教養Ⅰ：大学卒業生が普遍的にもっていると期待されている教養。

教養ⅡA：専門との接触によって獲得される教養のうち、全ての専門にわたって共通に獲得されるべき教養。

教養ⅡB：専門に密接に関連した教養。

これらの教養のうち、「教養ⅡA、ⅡB」は本質的に専門教育を通じて獲得されるべきものであり、また専門教育上必要なものとして専門科目の中に設けられるべきものといえる。たとえば、医学における医師倫理などはこの性質のものであろう。

問題は「教養Ⅰ」をどうするかにある。

知能は知識と知恵とから構成される。知識とは資料的情報であり、言語による記述が可能である。したがって、伝達可能な情報である。一方、知恵とは作用スキーマであり、練習・実行によってのみ獲得できるものである。もちろん、知恵を獲得するための媒体として知識が必要なのはいうまでもなく、知識なしの知恵はあり得ない。

高等学校までの教育が、主として知恵の獲得に必要最小限の知識を伝達することを目的とするものであるとすれば、大学における教養の教育は、個人がその生涯を通じて教養を積み上げていくための知恵を付与するためのものと考えることができよう。

このことに留意するならば、大学における教養の内容が単なる専門科目の入門に止まってはな

らず、高等学校までの知識を基礎とした教養の獲得の仕方を教育するものでなければならない。これは、わが国の大学が一般教育を導入するに当たって範としたハーバード大学において近年行われている形式である。「比較的狭い、しかしながら高等学校までの学力・知識で接近できる人文・社会科学のテーマを学生に与え、インストラクターの指導のもとに学生自身に調査研究を行わせ、報告書をまとめさせる」のが一つの標準的形式である。大学卒業生を知識の倉庫ではなく、知的資源の獲得形式の源にしようとするならば、この形式の導入をあらためて検討する価値があらう。

(2) 一般教育

1) 一般教育の内容

いわゆる「一般教育」には、「教養」、「共通」、「専門基礎」の三つの側面が存在していることは前項に述べた。ここで「教養」とは、前項にいう「教養Ⅰ」であり、「共通」とは大学卒業生が共通してもっていると期待される能力、たとえば、語学における語術の側面である。また「専門基礎」とは専門分野の学習に必要な基礎的能力の養成であり、自分の専門のもつ意味を自覚させることを含むものである。こう考えると、一般教育に含まれる各科目のもつ意味は、専門分野により異なるものとなる。人文科学、社会科学、自然科学の各系について各科目の意味を概括的に表示すれば下表のようにならう。

(語 学)	教 養	共 通	専門基礎
人文科学系		○	○
社会科学系	○	○	
自然科学系	○	○	

(人 文)	教 養	共 通	専門基礎
人文科学系		○	○
社会科学系	○	○	
自然科学系	○		

(社 会)	教 養	共 通	専門基礎
人文科学系	○	○	
社会科学系		○	○
自然科学系	○		

(自 然)	教 養	共 通	専門基礎
人文科学系	○		
社会科学系	○	○	
自然科学系		○	○

このように一般教育には、専攻分野による意味と目的の混在があり、一般教育の内容や教育の方法における一般化を原理的に困難にしていると考えられる。

2) 語 学

一般教育のうち語学教育の意味と目的については、特に問題と議論の多いところである。一般教育の問題とは語学の問題であるという意見さえある。

一般に言語には2つの意味がある。1つは交信の手段としての意味であり、他は文化の媒体としての意味である。このことは、必ずしもすべての言語がこの2つの意味を等しくもっていることを意味しない。時代の変遷とともにその比重は変化する。たとえば今日ではラテン語には交信手段の意味はなく、文化の媒体としての意味のみがある。エスペラント語には文化の媒体の意味はなく、交信手段の意味のみがある。

大学の一般教育の対象となる言語のほとんどが両方の意味をもつため、言語がもつ2つの意味の比重と、言語教育においてもつ2つの意味の比重とが混同されるところに問題が発生する。

言語教育において2つの比重をどうするかは、大学によって、そして言語によって異なるべきものである。しかし、それは明確に意識したうえで教育目的として設定されるべきであり、語学教官個人あるいは教官群の恣意にまかされるべきものではない。

現在の語学教育の比重は文化的側面に偏り過ぎており、交信手段の側面に欠けるところがあるという意見が多い。第一に、言語を通じて文化を知るには、交流に不自由を感じさせない程度に流暢であることが必要である。第2次大戦中の米国における徹底した日本語の語術教育の成果が、大戦後の米国における日本学の興隆に繋がったことはよく知られている。ライシャワー、ドナルド・キーンらはこの過程から生まれ出ている。第二に、言語のうち特に英語は現在エスペラントに近い言語である。大学卒業生がその専門を問わずあるレベルで操る能力をもたなければならない言語であり、単に英米文学の基礎に止まるものではない。

一般教育における語学教育が文化・文学教育に偏した原因の1つに、わが国の高等教育における語学教育が、伝統的に〇〇文学を専門とする教官によって担当されてきたという事情があげられる。新制大学において語学の語術的側面が重視されるに至っても、言語教育の専門家の不足および上述の伝統から文学者の採用が継続されてきている。語学教官の採用に当たって適切な方策を考慮する必要がある。

3) 体 育

一般教育における体育は現行4単位の必修科目になっている。これは理論と実技とに分けられるが、この科目のおかれた理由についても検討を行う必要がある。

第一に、人間としての健康保持のために、保健学の知識が必要であることはいうまでもない。これを教養の一つとして全大学生に課するというのがこれまでの考え方であった。

第二に、“青白きインテリ”で象徴されるような大学卒業生の氾濫を防止し、国民皆スポーツの精神から体育実技をも課する必要がある、また、スポーツを通じての人間形成がとかく個人中心主義になりがちな現代青年の心の訓練にも役立つという目的が体育実技必修の意義として認め

られよう。

しかしながら、現実には保健の講義は大人数制で行われ、実技の時間は当初の目的とは異なりレジャータイムとして浪費されているという事実がある。また、担当する教官の任用条件に、論文数が重視されているためもあって、優れた実技指導者に欠けるという側面もある。

一般教育を抜本的に検討する際に、これらの要因を解析することも避けて通れない項目であろう。

(3) 現行の一般教育について

現行の一般教育といえども単一の形式ではない。新制大学の設置以来、各大学において不断の努力を行ったし、種々の協議の結果、当局の理解も得られて「一般教育」は大学設置基準の枠の中において多様性に富む幾つかの形式で実施できるように改善されてきている。それにも拘わらずそれらの形式に共通する長所・短所、利点・欠点が混在する。

まず長所としては次のものが挙げられよう。

- (1) 専門教育のための資源（教官、経費、施設・設備）を一般教育のために投入できること、その逆に一般教育のための資源を専門教育のために投入できること（資源の相互利用）。
- (2) 学生が一般教育を受けつつ一部の専門教育を、また専門教育を受けつつ一般教育を学習する自由があること（クサビ型の導入・並列学習）。

これらの長所はそれを効果的に利用する時には、一般および専門教育の効果を極めて高いものとする。

それに対して次の欠点が挙げられる。

- (1) 一般教育と専門教育の担当教官を分離すると、教官という集団の均質性が崩れ、異質集団の混在が起こり、学内格差が発生する。このことはムラの均質集団を尊ぶわが国の社会通念の上で相互不干渉体制を形成する。

結果として、一般教育担当教官は、

- (i) 経費、施設・設備の不備
- (ii) 専門教育に参加できない（学生を受け持てない、卒業生がいない、家系継承者ができない、学界に勢力が張れない、など）
- (iii) 大学院教育に参加できない
- (iv) 教育負担が大きく、研究に不利である
- (v) Minority 意識が発生する

などの不利を抱え込むこととなる。

また、専門教育担当教官は、

- (i) 一般教育は一般教育担当教官にまかせた
- (ii) 教養(学)部の学生が専門に進学できるかどうかの決定権を一般教育担当教官に握られて

いる

(iii) 専門教育を担当しているという優越感をもつ

などの意識をもつこととなる。

(2) 一般教育を専門教官のサービス講義の形としたときには、義務感による手抜き、および専門教育への従属が発生する恐れがある。

(3) 一般教育における教養・共通・専門基礎の間のバランスの維持が困難になることがある。このことは前項で述べたように語学において特に著しい。

(4) 一般教育と専門教育とが共存するため、学生の眼が専門に奪われて、一般教育をないがしろにすることが起こり得る（専門による幻惑）。

(5) 単科大学においては学生が異文化に接触する機会がない（異文化との接触）。このことは、第2次大戦前の専門学校において起こっていたことであり、当時の大学卒と専門学校卒との最大の相違点として指摘されていたところである。教養が教育によって獲得されるよりも、異文化、異人種との接触によって獲得されるところが大きいことを思うとき、この点は重要である。

これに対して、これまでの一般教育体制の改善は主として欠点(1)、すなわち、学内格差の解消に向けられてきたといってよい。これは、教育上の問題の解消というよりも、教官処遇上の格差の解消というべきであろう。ムラの均質性を尊び、異分子を排斥されるべきものとみなすのが国社会の通弊が、大学教官集団をも例外としないことを想うとき、大学内における一般教育と専門教育の共存には疑問がもたれる。

(4) 高等教育における一般教育の位置づけ

では、このような一般教育は、高等教育の過程の中のどの段階に位置づけられるであろうか。その場合、大別して、一般教育は現行の大学において行われるべきであるという考え方と、現行の大学の外で行われるべきであるという考え方がありうる。そして前者においては、さらに、それが大学のどの段階で行われるべきかが問題となりえよう。

これに対して、前項に述べた現行の一般教育の欠点(1)～(5)を解消する一つの方策として、「一般教育を大学から分離する」ことが考えられる。分離の形式には種々あり得るが、それらに共通する利点・欠点を検討してみよう。

まず、この分離案では、前項に示された欠点(1)～(5)が解消される代わりに、利点(1)～(2)が無くなるのが最大の欠点となる。すなわち、学内格差は存在しなくなり、一般教育は専門からの干渉を受けることなく自己完結的に自由に設計できる。学生は専門に幻惑されることなく、一般教育の学習に専念できるようになる。

このように、現行の利点(1)～(2)と欠点(1)～(5)とのトレードオフは一般教育学校をどのように設計するかにかかっているのである。

ここで、一つの極論としては、「一般教育」を高等教育の枠の中から完全に排除することが考

えられる。この場合には、これまで議論した問題点の存在が全くなくなるのであるが、大学設置基準にいう一般教育の廃止が教育の体系のもとで何を起こすかを検討しておく必要がある。

“大学教育では一般教育を実施しない”ということは、専門教育が行われているものと仮定できる。したがって、一般教育のうち「専門基礎」については少なくともこれまでと同じ程度には教育水準が保たれるものと考えてよい。「共通科目」についてもそれが専門教育に必要である限り実施されるものと考えてよい。したがって、残された問題は「教養」をどうするかにある。

「教養」のうち前述の「教養ⅡA」、「ⅡB」についてはその定義から明かなように専門教育の課程において確保できるものと思われる。考えられる問題の第一は、教養教育を止めた後の卒業生が大学教官の大半を占めるに至る約30年後の教育にある。この点については別に述べることにする。第二の問題は現在の教官、すなわち、一般教育を受けた教官といえども専門教育の中で十分な「教養Ⅱ」を与えることができないのではないかという心配である。もしそうであるとすれば、現在既に「教養Ⅱ」の教育は破綻している。現在の専門教育自体が問題となるべきであり一般教育の問題ではない。

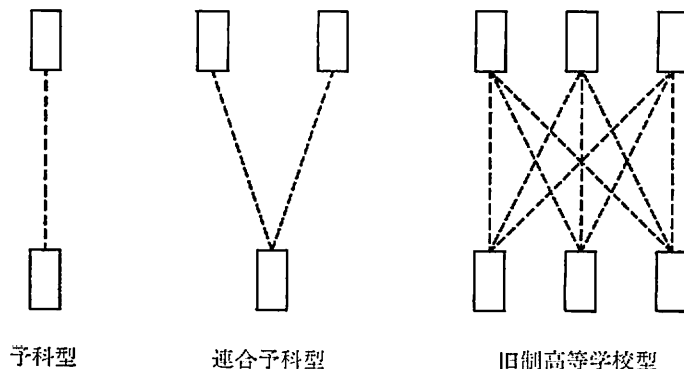
したがって、問題は「教養Ⅰ」をどうするかにある。教養学校を設けないとすれば頼るところは他学部の専門教育しかない。すなわち、自分の専門以外に他学部の、恐らく低学年の総合的または入門的な講義の受講を義務づけることとなる。一種の“major-minor システム”である。単科大学においては、他大学のそれを受講させることとなろう。放送大学を含めて、他大学の単位の修得をどのような形で認めるかについては、これまでの単位互換の制約を越えた新しい方式が用意されるべきであろう。しかしながら、本項ではこれを具体化する方策には立ち入らないこととする。

1) 一般教育学校を現在の大学・学部の外に作る形式（A案）

このときの一般教育学校の形式は次の2つの次元により分類される。

第一は、教育の範囲で、「教養Ⅰのみ」、「教養Ⅰ＋共通」、「教養Ⅰ＋共通＋専門基礎」の3通りが考えられる。

第二は、大学との接続の形式である。下図に示す「予科型」、「連合予科型」、「旧制高等学校型」の3形式が考えられる。ここで連合予科型とは、特定の複数大学に付随する教養課程教育のための組織である。



この形式の長所・短所を比較してみよう。「旧制高等学校型」の場合には、学校の定員の設定が重要な課題となる。この定員が大学の定員よりも著しく多ければ、再び受験勉強と受験産業による歪みを受けるし、定員を等しくすれば、現在の学生気質の下では自己練磨の機会が希薄化する恐れがある。「予科型」の場合には欠点(5)に指摘した“異文化との接触”の機会がなくなってしまう。“異文化、異人種との接触”を保つためには、少なくとも「連合予科型」または「旧制高校型」である必要がある。これらの形式と現行教養課程制のもつ利点・欠点との対応を次表に示す。

	現 行	予 科 型	連合予科型	旧制高校型
利点 (1) 資源の相互利用	○	△	△	×
(2) 並列学習	○	△	×	×
欠点 (1) 学内格差	×	△	△	○
(2) 専門への従属	×	△	○	○
(3) 教育のバランス	×	△	○	○
(4) 専門による幻惑	×	△	○	○
(5) 異文化との接触	×	×	○	○
(6) 入試の発生	○	○	△	×

2) 現在の大学を一般教育学校化する形式（B案）

現在の大学において、第2次大戦前の大学のように、最先端の専門的知識を教育することは不可能である。また可能であったとしてもそれが適切であるとは思えない。近年の学問の進歩の速度は大学で得た知識を急速に陳腐化する。加えて、自然科学系の医・理・工・農、並びに教員養成系の各大学・学部を除いては、学生の大学における専攻と卒業後の専門との関連は極めて薄くなっている。特に、法・文・経の各学部においては、研究者になる一部の者などを除いては、在学中の専攻と卒業後の専門とは全く関係がないといってよい。自然科学系においては、近年特に基礎の重要性が強調されてきている。

このような状況においては、大学でいたずらに専門的教育を施するよりも、数少ない分科のもとで徹底した基礎教育を施すことが一つの方策として存在しうるのであろう。このような観点のもとで、現在の大学を“一般教育のための学校”と位置づけることが考えられる。この場合、専門的知識に基づいて社会で機能するような専門職の養成については、大学院教育が各専攻分野で実施されることが前提となる。現在においても、医学部の修了年限、理・工学部における修士課程の普及はこの状況を具現しているといえよう。

この場合、博士後期課程をもつ大学は学部をもたないことが望ましい。現在存在するいわゆる“大学間格差”を解消するためである。

また、学部と修士の修了年限は専門分野によって異なるものとすべきであり、画一的に修了年限を設定するのはむしろ異常である。

なお、この場合の修士課程および博士後期課程の教育については、国大協「大学院問題特別委員会」の検討に委ねたい。

3) 現行の「教養部」組織を改編する案（C案）

一般教育の問題を解決するもう1つの方法は、現行の「教養部」組織を改編することである。

すでに複数の大学で現行の「教養部」の組織を改編し、総合科学部のような学部昇格、教官の学部への配属換え等の試みが行われている例がある（昭54年5月『教養課程組織改編に関する調査報告書』参照）。この場合“教養”教育について検討してみると「教養Ⅱ」にあつては、各専門分野の教官が共存しているので、問題は解消するであろうが「教養Ⅰ」にあつては別に検討しておく必要がある。

「教養Ⅰ」は“高等教育を受けた人であれば誰でももっていなくてはならない教養”であり、たとえば「語学」であつたり「保健体育」である。これを大学の中でどのように教育するかは、各大学の事情によって検討されるのは当然であるが、前節で紹介したように、すでに二、三の大学で実施されている学部への組織換えやセンター方式は今後の参考となるであろう。

(5) 「一般教養」の位置づけの再検討

1) 三案の得失

前項までに述べたように、今日の社会において、広い教養が必要であり、少なくとも高等教育を履修した者は専門外の事項についても知識をもつことが要請されていることは疑いもない。

“大学教育の中で「一般教養」の教育は一切行わない”という考え方もありうるが、前述したようにこの報告ではこの考え方を除外することにする。とすれば問題となるのは、大学の正規の授業科目中に、いわゆる“教養”を講義の形で履習させるか、もしそうだとすると、どの段階で、誰が、どんな組織の中で教育するのかに係わってくる。

本項では、第4項に分類したA、B、Cの案のそれぞれについて、具体的な検討を重ねてみることにする。

A案：一般教育学校を現在の大学・学部の外に作る案

第4項の1)にも述べたように、現在挙げられている欠点を解消するためには、連合予科型、または旧制高校型の学校を新設しなければならない。その際、その学校の役割が教養Ⅰのみなのか、共通科目や専門基礎までを含むのかの議論が必要である。

また、その学校の定員の多少が受験と係わることは先述の通りである。

今日の財政事情を考慮すると、この新しい学校の設立という案の実現には幾多の困難があると思われる、6・3・3・4制の改革の際にでも充分議論されるべき課題であると考えられる。

B案：現在の大学を一般教育学校化する案

この案は、実質的に大学教育延長論である。大学院大学の設立は旧制の大学・高校制度への逆行になること、また、社会が要求している大学卒業者が、専門的知識をもたない“教養人”に止まってしまうこと等、批判が多いと予想される。

しかし、短大を含めた大学進学者が33%を越え、〇〇学部卒業といっても、必ずしも〇〇分野の専門家になっていない卒業生が多くなっているのも事実であり（例：スポーツ選手、一般事務員）、これが既成概念としての大学卒と今日の“大学大衆化”の下での大学卒の認識のズレになっているともいえる。すなわち、旧制大学卒に期待されていた高学歴社会へのノスタルジアが受験戦争の激化を招いている例にみるように、“大学へ入りさえすれば”という社会通念を生み出しているとともに、“大学を出たけれど専門知識をもたない人材が卒業している”という結果を生み出しているともいえる。したがって、「大学学部の4年間は特に専門をもたない勉強をさせる」という“新大学論”は必ずしも軽視できないものと思われる。

しかしながら、現実には、この方式の大学は、どのように運営されるのか、どんなカリキュラムを組むのか、責任の所在が何処にあるのか等を検討すると、全く新しい方式なだけに大学が“大学という名のつく高等学校”に位置づけられてしまつてよいのかなど多くの議論があるところであろう。

C案：現行の「教養部」組織を改編する案

第4項の3)に述べたように、この案では「教養Ⅰ」の分野の処遇さえ合意できれば、現行の大学でも実施が可能であろう。

実際いろいろな大学において教養部という組織を改編したり、学部へ昇格させたりしている例があり、これらを参考にして他の大学でも検討が進められているという情報がある。

このC案では、大学卒業者はある専門を柱として知識をもつばかりではなく、その専門の柱の下に、教養を身につけることを教育目標にしている案である。

これらA、B、C案を比較してみると、いずれの案についても長所・短所が見受けられる一方で、今日の国立大学の多様性をみると、「教養課程」に対して一律の設置基準をもって一般教育を規制することに問題があるように思われる。

各大学が、それぞれの判断によって上記A、B、Cのいずれかを選定できるような設置基準運用上の改善を望みたい。

2) 教養教育の内容の再検討

先述のように、“一般教養”を「語学」、「人文・社会系」、「自然系」、「保健体育系」に分類するとし、「教養Ⅰ」「教養ⅡA、ⅡB」に対応する教育内容をあてはめると次のようになるであろう。

(1) 「教養Ⅰ」は全学共通で、その内容は各大学で独自に立案する。すなわち、「教養Ⅰ」は必ずしも“一般教養”という組織をもたなくとも、センター・総合科学部などの別組織で教育できることがわかる。単科大学の場合には単位互換制を現行より広範囲にするとか、放送大学の単位を認める等の措置により解決すると思われる。

たとえば、対応する語学として第1外国語にあつては会話を重視し、第2外国語の教育はLL

(Language Laboratory) や語学研究センターに委ねる。人文・社会科学や自然科学の部門では、高等学校までに修得した知識をもとに総合的な見地の学習を行う。また、保健・体育にあつては、保健体育センターのような機構を設け、そこで教育を担当する。

(2) 「教養ⅡA」は、専門に係わりなく必要とする“教養”である。しかしながら、この教育内容は専門の立場から検討できることであり、専門教官がカリキュラムを考案すればよい。

人文・社会科目に対応する「教養ⅡA」を、専門分野別に例示してみよう。

専門分野	法 学	法学概論・社会科学概論
	経済学	経済通論・社会科学概論
	文学系	社会科学概論・経済学概論
	理工系	産業と工業との係わり
	医 学	環境と人間

次に、自然科学科目に対応する「教養ⅡA」を専門分野別に例示しておく。

専門分野	法 学	環境・生命科学
	経済学	統計数学
	文学系	科学史、統計数学
	理工系	専門の中で教育されるので特におかない
	医 学	情報科学

(3) 「教養ⅡB」は、専門にかなり密接に関連した内容をより高度に、深く学習したり、あるいは関連領域を意識しつつ学際的に学習する内容のものである。

前例にならって、各専門分野について人文・社会および自然科学のカテゴリーに対する講義内容を例示しておこう。

教養ⅡB		人文・社会科目	自然科学科目
専門分野	法 学	法哲学、政治思想	科学技術政策論
	経済学	経済思想論	科学技術論
	文学系	史学概論	
	理工系	環境科学	(特に設けない)
	医 学	医学史、倫理学	生物学、物理学

上記の例からもわかるように「教養Ⅱ」にあつては原則として各専門の教官が担当することができる。

(6) 教養単位の単位数、実施時期、担当について

第5項に整理したA、B、Cの三案のそれぞれに対し、教養の単位等を検討したが、A、Bの両案については実施の可能性が少ないと考え、C案についてのみ検討の結果を概観しておく。

1) 単位数について

現行では、語学8単位、人文、社会、自然がそれぞれ12単位（ただし、この中で専門の単位が12単位まで振替えられる）および保健体育が4単位（必修）となっている。

これに対し、今回提案した教養Ⅰ、ⅡＡ、ⅡＢに対する単位数は次のように考えられる。まず、教養ⅠとⅡＡに対する総単位数は現行の20～30単位を目安とする。しかしながら、教養ⅡＢは専門単位の一部であるから、現行の「教養として単位を専門から振替えることができる」の項は不要となる。

大学の履習単位数については全単位数をも含めて総体的に再検討すべき状況にあるとき、教養の単位について、「人文・社会」「自然」等それぞれに単位数を割り付けるのは差し控えたい。われわれは、原則として単位数を設置基準等で明示すること自体、今日の大学の多様性から考えて、無理があると考えているからである。

2) 「教養」の実施の時期について

現行では多くの大学で、一般教養科目を低学年に履習させているが、新制大学発足当時よりも履習時期が緩和され、いわゆるクサビ型が推奨されていることは第1節に述べた。このことは種類の報告やアンケート調査によっても明らかである。

C案の例をとって履習時期を考えると、「教養ⅡＡ」は専門の基礎であるので、比較的早く履習することが望ましいが、「ⅡＢ」はある程度、専門知識が増えてからの方が身につけ易いと思われる。いわゆる、学際的教養であるからである。一方、「教養Ⅰ」は適宜・随時に履習できるようにすることが望ましい。

しかしながら、大学の事情に応じて実施時期は弾力的に運用することを合意しておくことが望ましい。

3) 担当教官について

原則として、全学の全教官が教養科目の教育を分担することが望ましい。

冒頭にも述べたように、大学人の意識の中に研究至上主義があるのは事実であるが、大学人には教育の責任があり研究と教育とは不可分のものである筈である。特に、一般教養の教育は大切であり、第一線の研究者の幅広い、奥深い講義内容は、将来の斯界の後継者への発奮材料となる筈である。教育専門家、研究責任者の分離と意志疎通の欠如が教育界に与えている悪影響を反省し、ローテーション方式で全大学人が一般教育を担当することを勧めたい。

しかしながら、これも現実には各大学の事情によるところが大きいと思われるので、実施の方法については、各大学がさまざまな方式を独自に選択できるように弾力的な運用が可能となるような法的措置がとられるべきことはいうまでもない。

4) 教育方法の見直しについて

最近の中等教育では、視聴覚教材・機器が教育の中に積極的に取り上げられている。また、Computerの教育への活用も急速に普及することが予想されている。

このような教育を受けた若者が大学に入学すると、100年前と同じ方法の板書方式あるいはノート方式で教育を受けたとき、彼らは恐らく旧態依然たる大学の教育について疑問を抱くであろう。

教育方法改善経費等で視聴覚教材等を購入しても、実際には余り使用されていない例が多い。

その理由として、器具の取り扱いができないこと、使用できる良いソフトが少ないこと、自分達でソフトを開発しようとしても、それは研究業績として評価されないこと等の難点が列挙できる。

教育方法の改善の必要性は必ずしも“一般教育”に限らないが、特に語学教育や、理科系の実験の場合には現状を深く反省し、エレクトロニクス製品を充分配備し、同時に既成概念の切り換えで映像・マイコン等の“ソフトの開発”に“研究の位置づけ”をする等の抜本的改革を行う必要がある。

教育が少人数のエリートに対して行われた時代には、教授の個人的魅力だけで大学教育が成立していたかも知れないが、学生の資質が多様化し、価値観が激変している時代にあっては、新しい教育機器に習熟するための研修を定期的に行うなど、大学人へも講習を施し、大学の教育方法を現代化し、時代に合わせて行く必要があると思われる。

特に、一般教育が少人数制で実施できない現状にあっては、少人数制教育の導入に必要な措置、すなわち、教官の定員数の増加を要求し、技官の定員をつける等、個別学習や“わかる教育”の実施に必要な施策について討議し、実施に移す努力をすべきではなからうか。さもないと、学生の不満が爆発し、第二の大学紛争が惹起する可能性さえ予測されまいか。全国立大学教官の討議を期待したい。

第4章 専門分野別 現状の解析と問題の所在

1. 人文科学系——人文科学における 研究・教育上の問題点

(1) はじめに

人文科学系の学問の性格を一口で言い表すことは容易ではない。仮に、人間の作り出した文化を研究対象とする学問と定義してみても、その内容は極めて多様である。もともと、人間世界の根源的原理を精神活動によって探究する学としての哲学、人間の生み出してきた社会と文化を時間軸においてとらえようとする史学、人間の想像力と言語表現の結晶である文学の三つ（哲、史、文）がその中核とされていたが、学問研究の専門化に伴って、この三つの分野はさらに細かく分化されてきた。（たとえば、哲学は倫理学、美学、宗教学、社会学等々に分岐している。）そのうち多くの分野が、現在の大学の学科や講座として定着しているといつてよい。

社会科学が、人間生活の社会関係を、ある種の法則性で把握することによって現代的課題に応えつつあるのに対し、人文科学は、人間の文化を抽象的な思索や歴史的な考察によって、あるいは想像力を駆使することによって、より根源的に人間性の本質に迫ることを目標としている。現代的課題に対しては、やや迂遠な途を通るとはいえ、人間性喪失といわれる現代において、人間性回復のための基礎科学として位置づけることができよう。

今日、大学において人文科学系学部 zu 所属する研究領域は極めて広く、たとえば人間の社会関係を研究する社会学は社会科学として分類されるし、人間の本性を実験的手法によって解明する心理学は自然科学の一面を有している。これらは人文科学としての共通性をもつとともに、実際の研究の在り方や、大学教育の場においては、自ずから異なった課題を抱えているのも事実である。これらの点については、それぞれ関連する報告を参照されたい。

また、社会科学系学部の報告には、国際性の問題とか、自己評価の問題など、同じ文科系学問として共通する課題が少なくない。これらの諸点については本章第2節を参照されたい。本節では、人文科学系学部 zu 固有な問題に絞って考察することとした。

(2) 人文科学系学部の問題点

人文科学を専攻する大学研究者の多くは、文学部、人文学部 zu 所属するが、さらに教育学部、教養部などにも広く所属し、その研究条件はおかれた位置によって多様である。なかでも国立大学にあっては、新制大学の発足以来、大学院設置の有無によって研究条件 zu 大きな格差を生じて

いるのが現実である。これまで医学系学部は、ほとんど博士課程を設置し、理工系学部にあつては修士課程までを整備してきたのであるが、これに較べて人文科学系学部にあつては依然として格差を固定したままで経過している。

今後低成長時代を迎え、ますます人間性の回復が期待されるとするならば、人間文化をより根源的に追求する人文科学の振興にも力を注ぎ、少なくともこれまでの遅れを取り戻し、歪みを直す方向が示されねばならない。大学院の設置問題とは別個に、大学院をもたない文科系学部の研究条件を改善し、格差の是正に努めるべきであろう。さらに、学問の展開に即応した講座増を認め、必要に応じて実験講座化の途をひろげ、さらに不完全定員（特に助手）の充足をはかるなどの措置が望まれるところである^(注)。

次にわが国の大学における研究体制を規定している講座制について、特に人文科学の立場から考えてみる必要がある。まず講座制のメリットとして指摘できる点は、ある研究分野がいったん講座として設立されれば、その研究が長期的に保障され、かつ後継者の育成も叶えられることにあるであろう。特に、実用性、現代性などによっては計れない稀少的な価値をもち、研究者も少ない分野においては、この講座制は有効に機能してきたといえよう。

他方、講座制のもたらす弊害として数十年前に定められた研究分野や領域が固定し、学問研究の進展に基づく新しいテーマの設定や、学際的領域を充実していくことの困難性が指摘されている。その点は人文科学においても同様であり、特に講座充実の機会がこれまで乏しかっただけに、この傾向は一層強いといわねばならない。

この点を克服する途として、二つの点が考えられよう。一つは、大講座制を導入することによって、従来の講座の枠にとらわれない学問の総合化、学際化に即応する方向である。

もう一つの途として、大学ごとに研究領域の特色を鮮明に出すことが考えられよう。従来やるとすると、講座の充実が研究領域の拡大となり、いわば旧帝大タイプのデパート方式を目標とすることになったが、少ないスタッフのままでそのような努力をすることは極めて困難であるといつてよい。それよりもむしろ特定分野の講座とその周辺を強化する、いわば専門店方式を採用することによって、大学としての研究上の特色を出すことが可能であろう。

(3) 人文科学系学部の教育方法

大学における人文科学の教育は、伝統的に演習形式の授業と卒業論文を特徴としている。演習は、通常専門的分野の古典的文献や資料をテキストとし、これを解読することを通じて学問研究の方法を習得させようとするものである。国立大学においては、受講人数も限られており、少人数教育による効果が期待されてきた。

多くの大学では、演習授業の延長上に卒業論文を必修単位として課しているが、これは演習で修得した研究方法を実地に適用したケーススタディーとして、テーマを選択し、問題の設定、文献の探索、資料の調査などを個人作業として行い、その成果を一個の作品として提出するもので

(注) 大学院の設置、格差の是正、不完全定員の充足等は、各専門分野にとっても共通の懸案事項である。

ある。知識の伝達を主とする授業やペーパーテストでは期待できない論理性や表現力などとともに問題解決能力を養成するところに意義があると考えられている。

しかしこのような授業形態に問題がないわけではない。人文科学系学部教育は、実はエリートに対する研究者養成のために施した授業形態をそのまま今日の大衆化した大学教育に継承したものであるともいえる。教室では研究者が自分の得意とする分野を熱意をもって講義すれば学生はついてくる、といった考えだけでは今日の学生には必ずしも通用しない面があるのは事実であろう。特に専門が細分化した人文科学の分野においては、個々の講義や研究論文を総合して理解する作業を学生に委ねることは困難である。

入門者に向けて、研究領域ごとの段階的な知識体系の提示や、文献操作・検索についての共通授業などのほか、学際研究を踏まえた全体的総合的観点からの位置づけなどのカリキュラムを用意することも考えなくてはならない。このような努力は、研究者自身の問題意識をリフレッシュするとともに、学生にとっても演習・卒論などの特殊研究の効果を一層高める筈である。

また演習の選択においても、たとえば、主専攻とは異なる研究領域の科目を副専攻とするなどして、個別領域の中に止まらず、他領域にも関心を向けさせることが考えられる。

また人文科学系の学問については、一つの大学ですべての領域をカバーすることは困難である。すでに行われている大学間の単位互換や聴講生の制度、図書館利用規定などを、さらに積極的に有効に活用していくことも重要であろう。

(4) 人文科学系学部と一般教育の問題

人文科学が、本来人間文化の総体を取り扱う学問であったことを考えれば、人文系を専攻しようとする学生に対し、自然科学および社会科学系科目の履修を求めている現行の一般教育は意義をもつものである。

ただ問題があるとすれば、その多くが大教室のマスプロ教育として行われ、内容についてもすればマンネリ化しやすいところに問題があると考えられる。いくつかの大学において、総合コースの採用によって学際的領域についての講義を用意したり、演習ないしは実験形式の授業を取り入れたり、視聴覚教材を利用するなど新しい試みが報告されているが、これらの手段をもっと活用することが考えられてよい。

外国語教育については、専門的研究を進める上からも、また最近の国際化の状況に対応する上からも重要な役割をもっている。大学における外国語教育は、新制大学の成立の事情から主として外国文学専攻の研究者によって担当されているのが実情である。かつては、外国文学の講読を通じて欧米文化の理解を深めることも一定の意義をもっていたが、最近の国際化の状況には充分に応えきれないとの意見がある。

今後の方向としては、一つには語学教育の専門家によるカリキュラムを用意することである。この点については、今後語学教員をいかに養成するかを含めて、慎重かつ大胆に検討されねばならないであろう。

もう一つは、“専門教育に役立つ外国語を”という視点から、外国語教育の一部を専門課程の教員が担当することである。

また一般教育の教員組織については、第3章において改編の可能性を示唆している。一般教育のうち人文および外国語担当教員の多くは、人文系学部の研究領域と密接に関連をもっている。もし、両者が同一の教員組織を構成することができるならば、教育面においても専門科目と一般教育科目のカリキュラムを統一的に作成することができよう。これによって専門科目をより充実することができるし、一般教育科目についても多様な試みが可能となり、マンネリ化を防止することができよう。

(5) 人文科学系学部における評価

第5章において、大学を活性化するための評価の必要性和、その基準と方法について種々の検討を果たしている。ここでは、人文科学系学部の研究活動の評価に関して一、二の点をふれておきたい。

人文科学の現状は、先にも述べたように、個別専門化が進み、研究領域は細分化され、極端に言えば、大学の講座ごとに学会が林立しているといつて過言ではない。学際研究の必要が叫ばれているが、まだ緒についたばかりであり、細分化現象をくつがえすに至っていない。したがって大学内に関連する研究施設を有さない限り、同じ研究分野の研究者をもつことは稀であり、いきおい大学外の研究所、学会あるいは科研費の研究会を主たる研究会の場とせざるをえない。大学の実験室を主たる研究の場とする自然系の場合と異なり、人文科学については、厳密な意味で大学・学部に対し研究レベルでの評価を下すことは、困難であろう。また個人の研究業績についても、上記の研究状況からして、一元的に評価することは容易でない。

むしろ当面は、第一段階として、大学基準協会の『大学の自己評価に関する中間報告書』において提案されているような、各研究者の自己申告による研究業績・研究上の活動状況を公表することに意味があろう。

従来、法学部、理工系学部、附属研究所などにおいて類似の試みがなされているときくが、人文系学部においてほとんど採用されることがなかったのは、上述の状況を反映しているからに他ならない。

学部構成員相互の研究活動の資料を公表することは、対外的に大学研究者の責任を示すとともに、学部内においても、学際的な研究交流などの活性化をもたらし、またカリキュラム作成や学生指導など教育面にも波及効果が及ぶものと期待される。

2. 社会科学系——社会科学系学部をめぐる 研究・教育の検討

(1) 社会経済の変化と社会科学

最近における社会経済の急速な展開に伴い、社会科学において著しい進歩がみられてきたことは事実である。と同時に、そこから生ずる複雑で困難な新しい社会経済問題の解決のために、社会科学の発展が一層強く要請されている。

すなわち、国際的には、わが国社会経済における世界的地位の向上と国際的責任の高まり、国内的には、環境、科学技術、高齢化問題など、諸科学と関連する新しい時代的諸問題の群生を背景に、社会科学の研究対象の拡大と研究方法の拡充が要請され、また学際的領域展開の要求が高まり、それに伴ってこれらに対応可能な研究・教育研究体制への社会の期待は、とみに強まってきているといえよう。

このような要請と期待に比して、社会科学の研究・教育を担当しなければならない社会科学系諸学部に対する財政措置は必ずしも充分であるとはいえず、そのために社会科学系学部は研究・教育上多くの困難を感じざるを得ない状況にあることは確かである。

しかしそのことを前提としつつも、先に述べた社会経済の近年における急速な展開に即した社会科学の研究・教育を、弾力的かつ総合的に行うために、絶えず改革への努力を社会科学系学部が怠ってはならないことは、もちろんである。

以上のことを踏まえて、社会科学系学部に共通する研究・教育の在り方にかかわるいくつかの問題にふれてみることにしたい。

(2) 社会科学研究の在り方に関する諸問題

わが国の社会科学の研究の在り方に対しては、近年数多くの批判が内外からなされている。それらのすべてが必ずしも的を射ているわけではなく、また社会科学の内部からそれらの批判を克服すべく、着実な歩みが積み重ねられていることもまた事実である。だがそうした努力がなされつつ、その過程の中でいくつかの注目すべき研究成果が生み出されているとはいえ、国際比較的視点からみた時、今後なおそれらの批判に応えなければならない側面があるものと考えられる。

その第一は、社会科学の総合化、さらには他の諸科学との学際的領域拡充への努力であり、第二は、現実的諸課題への取り組みであり、第三はそれらを前提としての国際化の一層の進展である。

第一の総合化について述べれば、最近の社会科学研究の拡大によって、社会経済の展開の在り方についての実証的・理論的解明が次第に深められてきたとはいえ、わが国の場合、それが既成の学問分野ないし講座体系の中における政治学とか、経済学とか、法学とか、商学とか、あるいは社会学というような細分化された領域において分離理解されてきた傾向があったことは否めな

い。

この分離理解は、もちろん研究推進上十分に意義をもつものの、これらを統一する作業が行われない限り、たとえば、経済学なり、社会学なりが把握した経済法則や社会法則は、それぞれの間で部分理解されるに止まり、現在の高度に複雑な社会経済全体の展開の在り方の本質をとらえ得ないことになるだろう。

自然科学に対し、社会科学諸分野では、統一的接近が非常に困難であるという学問の性格上の問題はあれ、わが国における社会科学に期待される課題を思う場合、経済学から経営学、法学、社会学など全社会科学の分野を含めて、社会科学的研究の総合化への方向へできる限りの前進を行うことが必要であろう。

以上の総合化への努力は、社会科学諸部門間のみには止まらず、現代社会経済における科学技術の急速な発展、あるいは情報量の爆発的増大、さらにそれに伴う価値の多様化などを背景として、自然科学や人文科学の諸部門間にまで拡がってなされなければならないのは、もちろんのことである。

確かに自然科学と違って、社会科学や人文科学においては、個々の研究者による多様なアプローチが研究の基礎に置かれる必要があるといえようが、他方、特に社会科学においては、個々人の研究過程の中での総合化ないし学際化への努力を、共同研究体制の拡充への方向の中で結実させることが現在求められているといえよう。

このことは、わが国の社会科学研究の全分野に課せられた課題であるとともに、このような方向への一層の進展こそ、単に純粋な社会科学の理論分野での作業に止まらず、わが国の社会科学に課せられた第二の課題、すなわち現実の社会経済的課題の解明のために、堅固な基盤を準備する途でもあると考えられる。

わが国の社会科学研究は、国際的に見た場合、過度に抽象的性格を有し、輸入学問的性格を脱し切れず、現実的課題にあまり取り組まず、またそれらの問題解決に指針を与えていないということが、よく指摘される。

わが国の社会科学が過去にたどった暗い時期の経験、あるいは社会科学研究と現実的効用とは必ずしも直接的に結びつかないということなどを考えれば、こうした指摘が全面的に正鵠を射ているとはいえない。さらに社会科学の分野によっては、最近の顕著な傾向として、実態に根ざした実験的方法が多くとられるようになってきている。

しかし、それらの点を考慮しても、近年における社会経済の複雑な展開過程の中で提起される現実的諸問題に充分対応し得る取り組みが、国際的にみて自然科学の場合ほどになされていないことは否めない。最近における社会経済の複雑化、情報量の飛躍的増加、わが国社会科学の欧米依存からの脱却などを背景として、現実の実態に基づく調査、資料の収集、情報のコンピューター処理、実験、フィールドワークなどを行うことがますます必要になってきている。

以上の第一および第二の課題は、さらに第三のわが国社会科学の国際化という課題と関連する。社会科学の総合化および現実的課題へのフレッシュな挑戦への絶え間ない努力を通じてこ

そ、わが国社会科学は、これまで多方面から指摘されてきた非国際的性格を脱却し、国際的次元での多面的な交流と発展の基盤をもち得ることとなろう。

わが国社会経済の世界的地位の向上と国際的責任の高まりによって、わが国社会科学の研究の成果を積極的に海外に知らせ、また自らの研究を国際的研究動向の中で位置づける必要がとみに高まっている。

にもかかわらずそれへの対応の遅れがみられるのは、日本語という特殊的条件の制約によるのみならず、わが国社会科学が個人的研究を中心とし、総合化ないし学際的領域拡大化への取り組みが弱かったこと、および現実的な課題への関心が比較的薄かったことなどによって、国際的レベルでの研究の在り方とのズレがあったこととも関連していると考えられよう。

幸い、これらの遅れは近年次第に克服されつつあり、総合化・学際化、あるいは現実的諸課題への取り組みが共同研究などを通じて進展するにつれ、国際的レベルでの研究拡大も、外国語による研究成果の発表、あるいは人的交流などを通じて押し進められてきているが、なおこれらの方向への要請は一層強まってきていることもまた事実である。

(3) 社会科学における教育体制に関する問題点

社会科学においても、他の諸科学と同様、大学における教育は、研究を基礎にその成果とそこに至る過程を学生に伝えるという意味において、研究との一致が理念とされてきたといえよう。

したがってわが国社会科学の教育体制における問題も、実は前項で指摘したわが国社会科学における研究の在り方の問題点と密接に関連してあらわれてきている。

たとえば、よく指摘されることは、大学における社会科学の講義は、抽象的に流れ、教官個人の研究関心を中心に細分化された領域しかふれられないとか、フィールドワークを欠いた欧米の学説・文献の紹介に止まるとかである。したがって、総じてそこでは、学生に対して想像力や知的興味を喚起する刺激が欠如しているのではないか、という批判がなされることになる。

もちろんこうした批判には、まず研究者個人の研究関心と成果を基礎に、限定された領域の中で学問研究の手續を示すことを通じて、研究の厳しさと興味を学生に喚起することができるとか、あるいは当該領域の基本的学説・文献を体系的に提示することこそ、その分野の全体像を理解するために必要な手續であるとか、という反論が当然なされ得よう。

そうした反論に首肯し得る点が多々あるとしても、研究者としては、絶えず総合化、現実的な社会的課題への取り組み、国際的レベルでの研究の位置づけと交流への努力も併せ行わなければならない以上、その努力の成果が学生に提示される必要があるだろう。

総合化への自己の研究の進展は、教育の場における講義の硬直化を防ぎ、基礎的訓練の重視へと連なるであろうし、現実的課題への取り組みは、経験科学としての社会科学の内容を充実させる方向へ導くであろうし、国際化の促進は、自己の研究関心を弾力的に拡大させるのみならず、学生の知的興味への大きな刺激を与えることにもなるだろう。

さらにこの方向への模索は、社会科学における教育体制のもう一つの大きな問題とかかわって

いる。大学の大衆化という問題が、それである。

近年における大学進学率の著しい向上は、かつてのエリート養成の場としての大学の意味を失わせつつあることは、ここにあらためてふれるまでもない。

社会科学系学部の場合、学生の入学動機は、商・経営学部の公認会計士、法学部の司法試験などの準備を目的とする一部の学生を除けば、就職のための選択という動機が一般的である。また卒業後も、大学で学んだ学問を活かす専門職種に就く者はほんの一握りで、多くは民間企業の事務・販売・サービス職種に従事することになる。（公認会計士試験、司法試験の昭和59年度合格者は、それぞれ241名、453名にすぎない。）

しかも社会科学系学部は、教育の場において、こうしたマスプロ化の影響をもろに受け、その前提の中で教育の在り方を手探りしていかなければならないという課題に直面している。

このような状況の中で、社会科学の教育の在り方を考える場合、第一に、講義の目標としては、もはや特殊化、細分化された内容に止まることなく、あるいは既成の理論の提示に限定されることなく、現代における社会経済の諸問題を、歴史的、国際比較的、総合的視角から把握した結果を併せ提示し、そのことを通じて学生に現代社会経済を、批判的、創造的に考察する能力を身につけさせる努力を行うべきであろう。

第二には、大人数を相手とする講義形式による教育には限界があり、ゼミナールを中心とする教育組織が中核に据えられるべきであるということである。これによって学生の個性や知的関心を引き出しつつ、基礎的訓練も同時に充分与えることが可能となろう。

現在、こうしたゼミナール形式による教育は、多かれ少なかれ、各大学によって試みられているが、教官の負担増という犠牲を伴いつつ行われているのが実情である。少人数教育による大学教育の活性化には、その前提として、教官側における十分な準備および指導時間の確保などが必要であり、そのための配慮がなされなければならないことはいうまでもない。

第三には、社会科学の教育が、現代社会の新しい課題と学際的領域拡大の要請に応ずる研究体制の展開に対応して行われるとすれば、従来の研究教育体制を支えてきた講座制をさらに創造的に発展させることが必要であろう。最近実現されつつある大講座制は、その試みの一つであり、それは社会科学の諸部門あるいは他諸科学との学際的交流の基礎をつくり、また広くは国際的学術交流の上にも有意義であろう。

(4) 社会科学系学部における一般教育の在り方について

一般教育ないし教養課程にかかわる諸問題については、本報告書の第3章において、総括的な立場から詳細な検討が行われているので、ここでは、これまで述べてきた社会科学の研究・教育体制の在り方の問題点にふれる側面に限定して、考察を進めることとしたい。

この問題については、国大協あるいは一般教育担当部局よりこれまで数多くの報告書が提出され、その内容は先の箇所において紹介されているので、ここでは省略するが、これらの報告書を通読して印象づけられることは、そこに一貫して流れている理念が、一般教育と専門教育とは相

互補完的關係にあるという共通の考え方である。ところがその具体的在り方にまで及ぶと、その相互補完的關係のとらえ方には微妙なニュアンスの差があり、それによって、導き出される結論が異なってしまうことにもなっている。

したがって本報告書の先の箇所も、教養概念を区分しながら論を展開するという手続を踏むわけだが、ここでの考察は、これまで指摘してきた社会科学の総合化ないし学際的領域の拡大化と一般教育の関連という次元を中心とすることとしたい。

前項において、現代社会経済の複雑化と多様化、国際化、および大学の大衆化の進展に伴って、ますます総合化ないし学際化への努力が必要であることを指摘したが、そうした諸科学の総合を通じて、学生に現代社会経済への判断・創造力を身につけさせることを目的とするものとして、一般教育を位置づけようという方向がこれまで模索されてきたことも事実である。

このことが一般教育において実現されてきたかどうかは別として、専門研究教育の細分化、あるいは研究と教育の一致の困難化からの回復の一つの途は、諸科学の総合を理念の中心に据えて、一般教育の在り方を見直すことにあろう。

この見直しは、高等教育の大衆化という状況を踏まえて、専門教育の一般教育化（高等基礎教育化）という方向に連なるか、あるいは学問の専門化、細分化を反省しての、総合性ないし全体性の回復という方向を導くこととなろう。

具体的には、一般教育科目は、それを通じて、専攻学問分野と他の学問分野との関係やその在り方を理解し、全学問分野の位置とその意義・限界を知り、専門科目の履修とともに学問の総合的理解に役立つべきものでなければならないということになろう。

また社会科学の国際化が強く要請される今日、従来にもまして外国語科目の一般教育における役割は重要であろう。外国文化の理解が社会科学の学際化にとって重要であるだけでなく、国際的学术交流のためにも外国語の修得が不可欠であり、極めて有効な手段であることはいうまでもなく、この点からの外国語教育の位置づけがなされることが望ましいと考えられる。

以上のことから、一般教育と専門教育が相互に関連をもちつつ大学の4年間にわたって行われる必要があるという考え方も当然出てくるであろう。また専門分野を越えた学際化も、固有の分野の系統的把握という前提があってはじめて成り立ち得るという考え方からは、一般教育と専門教育の担当は分離さるべきものでなく、これまで述べてきたような各教官による専門研究教育への努力と、総合化ないし学際的努力との緊張関係の中で統一的にとらえられるべきであるということになるであろう。

このことは一般教育と専門教育の組織的側面ともかかわってくるが、これは先の一般教育ないし教養課程の諸問題を総括的に扱った第3章に譲ることとしたい。

(5) 社会科学系学部における評価問題について

この問題についても、前項の一般教育問題と同様に、本報告書の第5章で総括的に扱われているので、本項においては社会科学系学部の特色と関連して、特に留意すべき諸点のみに限定して

ふれることとしたい。

評価問題に入る場合、その前提となるのは現状の把握であるが、すでにこれまでに社会科学における研究・教育体制と関連する問題点をいくつか提示してきた。その問題を評価とかがかわらせる際に、自然科学と違って社会科学の体系が多様性を有していること、および欧米の社会科学と比較した場合にわが国の社会科学の多様性が際立っていることに充分注意する必要がある。

したがって評価を行う場合、その多様性を踏まえた上での作業が重要であり、それを無視した一律の基準から性急に評価を行うべきではなかろう。

さらに付け加えておかなければならないことは、これまでふれてきたわが国の社会科学の問題点は、研究・教育を行う各教官の主体的努力によって克服されるべき側面であるとしても、その努力を支える財政的措置が伴わなければならないということである。

社会科学研究・教育の総合化、学際化にとっては、共同研究やビッグ・プロジェクトの組織化、あるいは高度な社会経済の発達に即した新しい講座増設が必要であらうし、さらには新しい観点からの学部または学科の拡充改組が求められよう。

また現実的社会経済への取り組みは、研究・教育の実を挙げるための実験講座化の促進をあらゆる分野において要請することとなろうし、国際化への努力も、在外研究員制度や国際研究集会派遣事業ないし国際共同事業の大幅な拡充によって裏づけられることによって、はじめて実を結ぶこととなろう。

以上のことを前提として、社会科学系学部の研究・教育活動の活性化を行うために、現状の問題点をどう内面から克服すべきかについて考えてみたい。

まず研究活動にかかわる側面であるが、社会科学においては、各研究者の個々の研究に重点が置かれ、多様な発想に基づく研究が長期的な積み上げによって結実するという色彩が、自然科学と比べて濃いといえよう。したがって論文数の単なる量的評価はなじまないし、多様な観点から形成される研究成果をその内容に即して評価を行うとしても、適切な判断が与えられるか否かについては、かなりの困難がそこに伴うことが予想されるであろう。

考え得る一つの方向は、すでに一部で実行され、大学基準協会による『大学の自己評価に関する中間報告書』においても提案されている、研究業績・研究活動の公表である。

しかしより望まれるべき方向は、これまで指摘してきた社会科学の総合化、現実的課題への取り組みおよび国際化の積極的推進による評価の客観化である。

たとえば、総合化あるいは学際化への方向は、当然のことながら、これまで各研究者の対話・交流に乏しく、したがって評価が客観的に行われ難い分野を活性化し、同分野の交流の拡大を導き出すのみならず、他分野の研究者との交流や研究の組織化によって、研究評価の客観的地盤がそこに自ら形成されることになろう。また現実的社会経済問題への取り組みは、フィールドワークやプロジェクト・チームへの参加を必然化し、そこで得られた情報の交換や体系的処理などを通じて、厳しい評価の下に自己の研究成果がさらされることになるであろう。さらに国際交流化の促進は、国際的レベルにおいて同様の評価が下されることを意味することはいうまでもない。

ところで、こうした方向による研究成果の拡充と客観的評価のプロセスが現実化するためには、これを可能にする財政的措置と研究時間の確保という条件が与えられなければならないであろう。前者の問題はすでにふれたのでここでは問わないとして、後者の問題は社会科学系学部教官のマスプロ教育の中での過重な教育負担とかかかわってくる。

したがってわが国の社会科学系学部系教官の研究評価は、教育面あるいはそれと関連する行政面における現状を踏まえた観点から、同時に行われる必要があるものと考えられる。

このことは、教育評価を考える場合においても、そこにおける問題を、社会科学系学部における研究・教育条件の厳しさとかわらしめてとらえる必要があることを意味する。

わが国社会科学系学部の教育の在り方についてしばしば指摘される問題は、研究即学生教育というかつてのエリート主義的大学観が今なお信奉され、医学・工学系分野におけるような明確な組織的カリキュラムに基づいた教育体系が確立されておらず、各教官の個々の研究関心に沿った講義の寄せ集めとしての教育しか行われていないということである。

これに対しては、先にふれたわが国社会科学が、自然科学と比しても、また欧米の社会科学と比しても、多様性を際立って有しているという特色との関連があることを強調しておかねばならないであろう。

しかしこのことによって、わが国社会科学の教育の現状に対する先の批判を否定するわけではない。社会科学の多様性を前提とした上で、多様なカリキュラムがその範囲内でできる限り体系づけられた多様なコースとして提示され、それらを学生の自主的選択に委ねるという努力が少なくともなされなければならないであろう。また専門教育と一般教育の組み合わせにも同様の配慮が必要であり、4年間にわたる学習計画を学生が自主的判断によってたて得るようなカリキュラム編成が考えられなければならないことはいままでもない。

各学部のカリキュラムは、多様性を前提としつつも、学生がその分野の専門知識を社会科学の全体像の中で位置づけて修得し得るものでなければならず、また各授業科目においてもそうした位置づけとその内容が明示されなければならないであろう。

また学生の学習過程と効果の実態を常に把握しつつ、学生側からの要請に応え得るような授業やカリキュラムの在り方への努力が絶えずなされるべきであろう。

いいかえれば、現在における大学の大衆化に直面している状況において、大学教官が自己の研究内容と教育内容とのギャップの拡大を客観化した上で、教育者としての主体的確立という方向の中で両者の統一をはかる努力が必要ではないかということである。

しかしここでも、これまで述べてきたわが国社会科学における総合化、学際化、現実的課題への取り組み、国際化への努力がどれだけなされ得るかということが、教育評価と密接に関連しているものと考えられる。

なぜならば、それらを前提としてこそ、広い視野と学問体系に支えられた、豊かで鋭い内容をもつ研究成果を学生へ伝え得ると同時に、学生の知的関心を限りなく刺激する教育が可能となるであろうからである。

3. 自然科学系——主として理学部における 教育・研究の諸問題

自然科学系には、理学・工学・農学・薬学等の専門分野が確立している。本報告書ではこの中、本節で主として理学における問題点を述べ、次節において主として工学における諸問題および自然科学系に共通する評価や国際交流などの項目について述べることにする。

(1) 国立大学理学部の現状

現在わが国には、資料Ⅱに示すような理学部が設立されている。特筆すべきは、全理学部に修士課程が設置されていること、旧帝大・官大以外にも博士課程が設置されてきたことである。

また、学生数についてみると、学部段階では全体の6.0%を占めるにすぎないのに、修士課程では11.3%となること、また博士課程では16.1%となり、ほぼ60%の修士課程修了生が博士課程まで進学していることである。

世間では、“理工系”の名のもとに、理学部と工学部とを同一視することが多いが、理学部と工学部とでは共通の部分もあるにせよ、学問の目的とするところは大いに異なる部分がある。

理学部に設置されている学科を大別すると、数学・物理学・化学・生物学・地学の5つになるが、最近では、生物化学や情報科学に象徴される“学際的”学科が設立されている。

これら5つの学問分野からの学部卒業生は、数学・物理学・化学を1とすれば、生物学において0.6、地学において0.4、“学際分野”は0.1程度である。修士・博士課程の定員では、物理学・化学を1としたとき、数学が0.8、生物が0.5、地学が0.3、学際領域は0.1の程度である。

これらの学生の主な進路は、博士課程修了者にとっては大学等の研究機関であり、修士修了者の場合は、企業における研究機関に就職する。学部学生の場合、大大学にあっては大半が大学院に進学するのに対し、地方大学では、企業・地方公務員と、中等教育の教員になる場合が多い。

地方大学の場合には、特に教員および地方公務員への志願者が多いが、近年この方面からの求人が減少しているのので、一見就職難のように見受けられる。しかし企業からの求人は多数あって、むしろ学生の企業嫌いが就職への障害となっている。

(2) 理学部の設立目的と果たしてきた役割

理学部は自然界に潜んでいる自然の真理を探究する学問を訓育する場である。真理の探究は自然の仕組みを観察し、解析して一般化することにはじまる。これはいわゆる世俗とは無関係なので、ある程度生活を犠牲にしてまでも、研究一筋に学の途を追求する。この意味では、理学部の性格は文学部と良く似ているといえよう。

このように純粋に真理を探究するという理学部の性格は、第2次大戦中に急変した。戦争遂行のために、理学部出身者のもつ基礎知識が必要となったからである。

爾来、戦後になっても、基礎学問があらゆる応用面に有用であるとの認識が定着し、企業の中にも研究所が設置され、直接の製品開発ばかりでなく、基礎研究を行うようになり、理学部出身者が尊重されるようになった。理学の尊重は、戦後ノーベル賞受賞者が生れたことで益々定着し、多くの秀才がこの学部を目指すようになった。しかし、企業は一旦不況になると直ちに基礎研究を打ち切るという習性がある。オイルショックがその例で、研究者は企業の研究機関よりも国家機関の研究所へ就職することを希望するようになった。

最近になって、国家機関の研究所が新規の採用を控えるようになったので、OD問題が深刻になっているのは周知の事実である。

大戦中はともかく、戦後の復興に果たした理学部出身者の役割は大きい。まず、中等教員の中に理学部出身者が大勢いたこと、研究機関にあっては、企業・国家・地方を問わず、理学者は基礎の実力を応用面に活用し、今日の工業国を築き上げることに役立った。

しかし、最近になって事情は変わっているように思われる。すなわち、研究機関における人事の停滞・新規採用の減少により、優秀な学生がODとなったり、それを肌感じて、理学部への進学希望者が減少しているという一面があるということである。

しかし、現実には各職場では、基礎学力をもつ理学者への期待は大きく、分野によってはもっと多くの学生を養成する必要があるのである。

そもそも、当該分野での入学定員はどのように定めるべきかの議論は非常に難しい。特に、理学部のような場合、直接企業に役立つ人材の養成ではないので、社会の需要を勘案するばかりではなく、国家としての安全保障として、有事に際して困惑することがないよう、理学の全ての分野について後継者を育成しておく必要があるといえる。

こういう観点に立てば、現在の理学部の学部学生定員は分野によってはやや多いかも知れないが、修士・博士の定員は各分野とももう少し多くても良いようにも思える。一方、国立の研究機関、国立大学の教官定員は、諸外国に比して全く不足していると断言できる。これは、わが国が外国において開発された技術を輸入していたときの名残であり、現在、先進諸国に追いつき、創造性を高めた開発研究の必要性が叫ばれているとき、国は理学部大学院の充実と基礎研究の研究所を充実する責務がある。その際、流行のトピックスとなっている分野を充実するだけでは不十分であり、今すぐには役に立たない分野もいつ何時必要になるかも知れないので、総体として充分な予算をつけておく必要がある。

(3) 理学振興のための具体案

1) 基礎理学の整備充実

前項に述べたように、国立大学における理学部の役割は、基礎研究を礎としたフレキシブルで有能な研究者・教育者の養成にある。しかしながら、今日この分野の研究・教育体系は戦後の貧困な施設・設備を踏襲しており、民間企業の基礎研究が優位に立っている感さえある。

基礎的学問を身につけた青年の育成は国家百年の計でもあり、そのためには大学における基礎

研究が充分行われるような措置がとられていなければならない。

このためには、流行の先端を追うばかりでなく、基礎研究の振興が行えるよう現行の数倍位の予算措置を採ることが必要であろう。

2) 巨大科学の振興

わが国の理学研究は小粒であるといわれる。最近では高エネルギー研究所のような大研究所が設立され、幾分改善されたが、同時に、総予算一定の中での巨大科学の予算増には注意を払う必要がある。また、一般に、研究所と大学との人事の交流を盛んにし巨大科学研究所と大学とがともに活性化するよう配慮する必要がある。

3) 若手研究者の活性化

現在、国立大学の人事がほぼ完全に停滞している。その理由は多数あろうが、特に理学部の場合、転勤に伴う研究上のデメリットが挙げられよう。すなわち、ある研究を遂行するためには、同じ研究の場にいることが有利であり、転勤すれば全く新しくスタートしなければならず、その間のロスが無視できないため、異動を嫌うということである。この障害を取り除くには、新任地における研究の続行を保障する措置が必要で、たとえば、装置の配置換えを容易にするとか、予算上の格差を解消するとかの配慮を行う必要があろう。

4) 教育の改善

理学部出身者は教職関係に就職する例が少なくない。先述したように、戦後の中等教育の中で、理科教員の果たした役割は大きかったが、これは主として理学部出身者の業績であった。今後国民の理科教養のレベル向上は必須の事項と考えられるので、理学部出身者の中等教育への貢献が期待される。

その意味で、“理学部における理科教育”を現行より一層充実する必要がある。具体的には、最新のトピックスを教授するばかりでなく、総合的に自然を認識する訓練を施すような努力が肝要であろう。また、新しい教育の方法——たとえば Computer の利用——を、理学教育の中に導入し今後の教育方法の改善に目を向けさせておく必要もあろう。もし旧態依然たる教育を行っていると、学生はその形式を最善のものと思ひ込み、中等教育に携わっても、それを踏襲する恐れがあるからである。

5) 社会教育との関連

理学部といえば“象牙の塔”，ないしは“世間知らずの集団”というイメージが大きいのが、今日のわが国のおかれている立場を考えると、国民全体が理学的な思考法を身につけておく必要があり、“自然の理解”を普及するための社会への奉仕も、理学部に課せられた重要な課題であろう。そのために、欧米諸国で広く行われている市民のための公開講座を定期的の実施するとか、大学に科学博物館を設置するとか、積極的に公共的なジャーナリズム活動に参加する等の努力が必要であろう。

4. 自然科学系——主として工学系の 教育・研究における諸問題

新しい時代の波は工学系にも押し寄せている。技術革新は世界的のものであり、わが国が大きなGNPを有することからも国際的視野のもとで考えざるを得ない。そして、国内的には産業界との接触が不可欠な面があり、その産業界における研究環境は大いに変化し、設備、研究費、人員といった面では大学が簡単には太刀打ちできない高い水準に達している。

一方、皮肉なことに、学生の学習意欲の減退、質の多様化、および学力の低下という現象が現われている。また、学生の生活やその意識に変化の著しいところがあり、そして個人的な視聴覚媒体に非常に親しんでいることなどが教育方法に新しい問題をなげかけている。

これまでの教育は、専門教育の体系性を指向した教授内容のもとに、教育者、研究者、実践的技術者の育成を目指した教育を行ってきており、成功をおさめてきたと考えられる。

科学技術の発展に伴い、またわが国の経済的な発展に伴い、ほとんどすべての大学に大学院修士課程が設置された状態にある。以下、自然科学系の教育・研究における諸問題を、特に工学系の立場から述べるが、工学、農学、薬学、水産学など応用科学系の教育・研究においては学問領域ごとにそれぞれ実現したいターゲットをもっていることが特徴である。

(1) 工学系学部教育について

上に述べたように、ほとんどすべての自然科学系学部は、その上に大学院修士課程をもつに至っている。このことは各大学の最高水準の教育は大学院にあるとあってよいことを示している。また、多くの企業も修士課程修了者を採用するのを日常的なこととしている。これらのことは学部における教育は高等基礎教育であることを示唆する。

一方、現代社会においてはサービスが相当の割合を占めているので、応用科学系の素養を有する健全な社会人を要求する面も非常に大きくなっている。このような状況にあるので、学部の教育は高等基礎教育であり、その重点は専門基礎的な能力の開発と専門応用的な能力の育成を、幅広く、きめ細かい配慮のもとに行うことにあるといえる。

このような教育は、対象とする領域が深くかつ広がって専門が細かく分化してきている現状のもとで考えると、小規模の講座編成の大学にとって極めて難しい課題である。幅広い教育をして今日の社会的要請に応えることと、活動分野を限定して特色を出す努力をすることとを同時に実現するには、ある大きさの規模にまで拡充しない限り難しいといわざるを得ない。

さて、教育者、研究者、技術者にとって、今日の社会で必要とされる広い教養は、高等基礎教育を通じて培われることになる。

ここで教養について考えてみると、工学系の場合、学生が身につけるべきものは、社会の中で自己の専門をもとに仕事をするときに必要な素養であろう。これは大学出身者なら誰もが一樣に

もつ教養ではなく、それぞれの分野の人間として、将来社会にでて専門家として機能を果たしていくときに必要な教養であろう。

広い視野をもった人間の養成が第一義である。あまりつめこむと視野が狭くなる。人間形成は、勉学の期間に接する全ての教官を通じて行われることになる。後に述べるが、実務的な専門教育はほとんど必要がない。實際を詳細に述べることは学生に刺激を与える点で重要ではあるが、教育としては方法論に重点をおき、社会が直接に必要なとするほどの具体については、研究所、試験所、企業の業務内訓練にまかせる方がよい。

上に述べた教育目標のもとでは他分野同様、工学系においても教授方法について検討する必要がある。従来の教授方法・内容では不適切である。入学者の質の多様化、学習意欲の減退、学力の低下と同時に就職先の多様化もあるのであるから、教授方法に相当の注意と工夫とを払うべきである。多人数教育のことも克服せねばならない。

まず、教員の教育能力向上のための努力が必要である。種々の研究会、研修会に参加したり、教育のためのガイドブック、マニュアルを作成する、教員人事における教育能力、業績の評価を行うなどが役に立つと考えられる。米国では、学生を顧客と考えて、学生に授業科目・教員を評価させて、これを重要な資料として扱っているところが多い。その評価に掲げられている設問内容は参考になる。すなわち、「授業の準備状況はどうか、科目内容がよく整っているか、効果的に提示されているか、宿題・実習・実験・試験がよく練られているか、学生への応答はどうか、知的な刺激があるか、学生の自主的思考力を高めたか、知識は得たか、挑戦する気持ちを育てたか、勉学の機会が多く与えられたか、教師として有能か、全体としてどうか」。

専門が分化し、研究が尖鋭化している時代にあつては、高度の学問水準にある新しい研究成果を勉強しそれを咀嚼して体系的に学生に伝えることにこれまで以上の努力が要求される。そして、昨今の学生の意識、性行の変化を考えると、単位認定、進学基準、卒業要件などの教育評価の改善にも充分注意を払うべきである。

同時に、教育を効果的に実施する制度、体制上の改善、工夫が必要であろう。たとえば1週間に2時間講義1回というのではなく、教育効果を考えて1時間講義を2回にするとか、夏休みが学期を分断しないように学期配分を工夫するとか、少人数教育に移行、あるいは効果的な大人数教育の採用、ゼミナール、コロキウム、演習の強化、教育機器の導入、レポートの添削、講義に関する質疑を受け応答するための面接時間の設定などである。

外国語については、一つの外国語が実用上役立つ水準に達することを目標にする。自然科学系にとって、外国語のうちの英語は特別の意味をもっている。今日、ほとんどの科学・技術論文は英語で書かれている。また、大学院学生ともなれば論文を英語で書くのみならず、国際会議場で欧米人と英語で討論することも起こる。

結局、自然科学系では、自分の専門とする分野の論文を読解でき、英文報告書が書けること、そして会話訓練も欠かせないということになる。

(2) 大学院に関する二、三の問題

自然科学系では、教育と研究の不可分性は大学院のレベルで現実化されていると考えられる。大学院が設置されてから30余年が経過したが、教官組織としてでなく学部中心の系統に編成された教育制度として運営されてきたために、制度的発達が遅れ、今日でも未だにはっきりしないままになっていることがある。

大学院では研究者の養成がうたわれているが、どのように行うのがよいのであろうか。学生数、教員数、それらの比率はどの程度が好ましいのであるか。

研究者養成過程での教育・訓練には、教員の影響が強すぎると独創的な研究者が育ちにくいことに注意する必要がある。そして学生同士がお互いに刺激し合うようにある数の学生を確保することも必要である。研究者養成の場へ可能な限りさまざまな研究機関の能力ある研究者の参加を求めることが望まれる。

大学院は研究者養成とならんで、高度の専門的知識をもつ教養ある社会人の養成にも拡張することを検討すべき現状がある。大学院全体でみたとき、学部から修士への進学率は5%であるが自然科学系では3倍程度であり社会は課程修了者をよく迎え入れている。

特に高度の教育と研究では、私立大学に比して国立大学の方が大きく貢献していることが、大きな特徴であろう。

受け入れ側の企業では高度に組織化された企業内教育が行われている。長期的雇用関係のなかで新卒者に実際とのギャップを埋める教育を行っており、このことによって企業の技術水準の維持、向上をはかっている。企業の新卒者に対する採用基準は素質と基礎学力であり、これらが満たされる限り学士でも、修士、博士のいずれでも採用することになる。このような社会の受け入れ方に対しては、より高い素質とより広い基礎学力の養成を目指すことが考えられる。

また人事交流を積極的に進め、あるいは企業在籍のまま大学院に受け入れたりするなど双方の活性化をはかることも肝要であろう。

さらに、大学院の実態を自己解析する必要があると考えられる。わが国の大学院を米国のそれと比較すると、たとえば米国では大学院に教育体系があり院生はあくまでも学生であって、日本のような研究補助員の性格は薄い。また大学院学生は大学卒業生であることを評価し奨学金を渡して明確に teaching assistant と位置づけ、将来大学教育に携わる際に役立つよう訓練させている。これらのことは充分検討する価値がある。

国際協力との関連で、学位授与をより容易にするよう要請がある。国内的にみても、修士・博士後期課程を修了するには少なくとも5年を要することは、オーバードクター問題とも合わせて再検討を要しよう。たとえば、3年で学位がとれるようにし、その後1ケ年を博士研究員(post-doc)として試用することを義務づけるとか、教育経験をもたせる意味も加味してインターン制を導入するなどを検討することが考えられる。

大学院学生の数と専門分野の需要のバランスについて検討してみる必要がある。学問分野にも時代の流れとともに盛衰があろうが、工学系といっても学問と社会の要請に直接応えるばかりで

はないので、需要がないからといってその分野を消滅させることはできない。むしろ積極的に博士課程の設置を推進すべきであろう。大学と学会が緊密に協力して、研究者、職業人、教員等の需要見通しについて将来計画を立ててみるのが考えられる。

(3) 教育・研究の評価について

大学は教育研究機関であるので、これまでしばしば教育と研究が一個人の中で両立することが期待されてきた。しかし研究熱心になれば教育が疎んじられ、教育に熱心になれば研究がおろそかになるという問題がある。しかしながら、研究と教育が統一を保たなければならないということは大学全体について考えるべきことであろう。もちろん、一個の教員が教育と研究を行うのは自然であるが、その割合は個々の教員のおかれた状況、個人の能力によって変わってもよいであろう。その両極端として、大学の中に研究のみに専念する教員、反対に教育のみに専念する教員がいて良いという考えが成立する。

ところで評価としては、たとえば個人の場合、どこの大学に所属してなにをしているかが問題ではなく、与えられた状況・条件のもとでなにをどのように行っているかで評価できるとよい。研究については論文数として数え上げられる側面があるが、教育については困難がある。前に述べた米国における学生による評価、あるいは中国における同僚による評価は、ともに日本にはなじまないであろう。

評価が存在することにより、競争原理が働き大学の活性化が行われると期待される。個人の評価は主として学会で行われているが、個人的な業績リストの公表は結果的には人の流動性を上げる効果がある。大学内の個人の評価に係るものとしては、論文リスト、担当講義とその内容等、学内委員会活動、学外活動（学会、国際会議等）を印刷公表することが考えられる。これまで実施されてきた経験によると、学内の情報交流の基本資料になるため、良い面がある。

個人を離れて、大学院の各専攻の評価を米国の Conference Board of Associated Research Councils にならい、実施してみることは価値がある。その方法は対象とする分野の専門家である主任教授、学科長、教授、若手研究者により四つの項目、すなわち教員の質、教育の有効性（カリキュラム、設備、指導）、5年前との比較、専門における知名度について、それぞれ5段階評価し、最終結果を偏差値で表示する。このようにするとそれぞれの項目での順位はつくが、総合の順位はでないで対象となっているすべての専攻についての通し順位がつかない。大学に対して順位をつけるものでもない。

小中規模の大学であっても、特色のある教育・研究活動を進めているところは当然のことながら上位になる。たまたま、ある時期の評価で下位にあったとしても、教員の獲得、教育体制の整備など、できることを着実に進めることによって次の評価を上げることができるわけである。

わが国で実施するとした場合、大学によって歴史の異なる点のあることを考慮すると、比較的近年展開のあった分野、たとえば、情報、制御、生命、環境などの分野で試みるのが考えられる。これによって大学院専攻間の競争が起り活性化が期待されるのである。

(4) 国際化に係る二、三の問題点

国際的活動については、本報告書の附属資料として総括的に述べられるが（資料IV参照）、工学系における二、三の問題点をあげる。

工学系では、今日すでに外国人留学生を多数受け入れており、また日本人学生も海外に送り出している。外国人教員もやや研究面に偏ってはいるが、受け入れている。現在、日本と諸外国との政治的、経済的関係をみると、これらはさらに発展することが予想されるので、留学生は増加するであろう。

しかしながら、永住権の獲得が難しい、日本の大学の学生収容力が大きくない、米国と違って教育費をまかなう大学でのアシスタント職がほとんどない、勉学と関係ないアルバイトをしていたのでは時間が足りなくなるなどの理由によって、日本では限られた数の留学生しか受け入れられないことになるであろう、とも予想される。全体的にみれば米国の方が余計に留学生を吸引すると思えざるを得ない。

現在の段階では、外国人留学生の比率が少ないので、留学生全体として日本の教育になじませることに重点がおかれている。そのため教育の目標が充分検討されないまま、結果的に帰国後はその国にある日本企業で働くのに適するような教育を受けることになってしまう。途上国が必要とする人材とその養成はいかにあるべきであるか。それぞれの出身国の発展に役立つ働きをする人材を養成するのが適切であろう。教育を受ける側の便宜を優先して考えるように改善すべきであろう。

5. 医学系——医学系学部をめぐる 教育・研究の検討

(1) 医学系教育・研究の基本理念

——医療と医科学——

医療は医学の応用技術である。医療は医学研究の成果の展開をはかり、医学はその展開の中に新たな研究への契機を見出してきたのである。こうして医学と医療は、互いの円環的關係を通じて、人類をおそう疾病の克服を目指してきた。

人類の医療は、近代の特に病院という施設を基盤とした医学、またパストゥールやコッホの業績を展開させた細菌学の興隆によって、この100年の間に目覚ましい発展を遂げてきた。この成果が、人類の歴史が始まって以来絶えず人類をおそい無数の生命を奪ってきた伝染病の克服へと結実した。1980年における人類の天然痘撲滅宣言は、その意味で近代の医学と医療の輝かしい金字塔であった。

近代の医学の最大の特徴は、疾病の発症についてそのメカニズムを明らかにし、医療のあるべき内容と方向を示しただけではなく、主として基礎科学的手法の導入によって人間の生態の動態

を分子レベルの動きとしてとらえることに成功した点にある。医学は生物学や数学、物理、化学、物理化学、農学、薬学部門における優れた研究業績を吸収し、飛躍的な発展が可能となったのである。

近年ではまた、コンピューターシステムの技術を基盤とした工学部門の急速な進歩によって、生体の動態のシミュレーションあるいは動態の計測を的確に行うことが可能となり、医療における診断や治療、リハビリテーションの大きな進歩が実現した。特に最近著しい発展を遂げているバイオテクノロジーの導入は目覚ましく、インシュリン、インターフェロン、ワクチンなどの遺伝子工学的生産が成果を誇っている。医学はこうして、関連の科学領域と相接する時代から、互いに重なり合う部分を有する時代を迎えることになってきたのである。

医療はこれまでのように限られた医学研究の成果のみならず、明らかに広く生物学や遺伝学、工学は勿論、健康体育学や人間学、医療経済学、ひいては倫理学の研究成果を基盤とすることができるようになった。このように医学をめぐる広い学問領域を「医科学」として位置づけることによって、それぞれの学問領域が、互いの繋がりを深め、より具体的な共同作業を進めることが可能となれば、人類の医療は疾病とのたたかいにより一層強固な基盤を確保し得ることになると考えられる。

さらに学問体系としての医療はもちろん大切であるが、個々の患者に対応するきめ細かい医療はいわば、日常の創造的営みである。個人の健康と疾病の状態は無数のパラメーターの上に存在する。個人の生活環境、家族状況、勤務状況、健康に対する知識、理解、行動能力、心理状態、経済状態、疾病の既往歴はいずれもさまざまである。もっとも的確な医療は、これらのパラメーターをも可能な限りシステム的な医療の中に組み入れるべきであろうが、これらの個人的なパラメーターの大部分は医師の研ぎすまされた直観と人道的な倫理感、人間愛に多くを委ねねばならないと思われる。

(2) 医の倫理

1) 医学は実践を伴う学問であるが、その前提として人間への愛が根底に存在しなければならない。さらに人間愛の源をたずねると万物の生命の尊厳に到る。これらは宗教的な世界観にも連なっている。医学徒としては、つねにこのことをわきまえておかねばならない。

2) 医学は一面、人間生物学として自然科学の範疇に属すると考えられるが、医療になると医学の応用のほかに社会における人間とのかかわり合いが当然できてくる。その中で対人関係における一般的な倫理通念は、どの自然科学、人文科学の出身者でも一般社会人として必要な教養の中でまず要求されるものである。医療従事者にもこのことは当然あてはまる。この面の教育は、教養課程の前期においてすなわち第3章の教養Ⅰにおいて教育内容にあらわれてくるものである。

3) 次に医師が患者に接するに際し要望される倫理観がある。医師が心がけることとして言い伝えられてきた自戒のことばがある。その代表的なものは適塾に残る「扶氏醫戒之略」（醫戒十二要）である。すなわち、

- 一、醫の世に生活するは人の為のみ おのれがためにあらずということを其業の本旨とす 安逸を思わず 名利を顧みず唯おのれをすてて人を救はんことを希ふべし 人の生命を保全し 人の疾病を復治し 人の患苦を寛解するの外他事あるものにあらず
- 一、病者に対しては唯病者を見るべし 貴賤貧富を顧ることなかれ 長者一握の黄金を以て貧士双眼の感涙に比するに 其心に得る所如何ぞや 深く之を思ふべし
- 一、其術を行ふに当ては病者を以て正鵠とすべし 決して弓矢となすことなかれ 固執に僻せず 漫試を好まず 謹慎して眇看細密ならんことをおもふべし
- 一、
- 一、
- 一、
- 一、 不治の病者も仍其患苦を寛解し 其生命を保全せんことを求むるは醫の職務なり棄てて省みざるは人道に反す たとひ救ふ事能はざるも之を慰するは仁術なり 片時も其命を延べんことを思ふべし 決して其不起を告ぐべからず 言語容姿みな意を用いて之を悟らしむることなかれ
- 一、
- 一、 世間に対して衆人の好意を得んことを要すべし 學術卓絶すとも 言行嚴格なりとも 齋民の信を得ざれば 其徳を施すによしなし 周く俗情に通ぜざるべからず 殊に醫は人の身命を依託し赤裸を露呈し最密の禁秘をも白し 最辱の懺悔をも状せざること能はざる所なり 常に篤実温厚を旨として多言ならず 沈黙ならんことを主とすべし 博徒 酒客 好色 食利の名なからんことは素より論を俟ず

これらの言わんとするところは、今も生きている。むしろ物質文明の進んだ現代において実践の困難さをいかにして克服するかが教育の問題として問われる。

4) 個人の生命の尊厳と、外の生命のかかわり合いに関する問題が挙げられる。人工受精，体外受精，脳死の判定，人体実験の可否など数多くの例で示される問題である。

5) 生と死にかかわる医学上の問題である。高齢化社会が進み，老人の問題が重要視されてくる時に，この課題は重要さを増す。ある側面では医療社会学あるいは医療経済学とも関連をもってくる。安楽死などの問題も明白な解答の困難な問題である。

医の倫理に関するもののうち第3項以降にかかわる教育は第3章教養ⅡAの後半からⅡBにおいて専門課目との関連において行われることが試案として考えられる。しかも単なる講義のみにては教育の実を挙げることは困難と思われる。学生の積極的な関心と関与の基に，ゼミナールあるいは体験・実践を通じて身につけさせるべきである。かつ，これらの教育の実効を挙げるためには，教育者の側において現在以上に関心と精進を重ねる必要がある。またこの教育は教養の一過性の教育でなく，専門課程の教育を経て，永続性のある生涯教育とその実践を伴うものでなければならない。

(3) 医学系学部アンダーグラジュエイトの教育目標

——躍動的生命観の把握と、創造の担い手—人間—の健康づくりへの奉仕——

医師養成と、医学研究者の養成という方向の一見異なる教育が混在している。分つ必要があるとは必ずしもいえないが、相互に有効に貢献しうる教育であることが望ましい。また基礎と臨床が分離するものでないという立場に立った教育が望まれる。

学部教育において人の生命の尊厳が絶対視され、それが医学医療の究極の目的とされてきた。もちろんそのこと自体決してゆらぐものではないが、延命の手段が時には複雑な問題を孕むことがある。また研究の方向としては疾病の発生の基本的機作に関する研究は常に重視されなければならない。

疾病の治療はそれ自体病苦からの解放という喜びを与えるがさらに人生の生存目標への積極的アプローチということにおいて大きな意義をもつものである。したがって疾病の予防、および保健は、治療に劣らず大きな意義をもつものである。最近健康体育部などの設置を見ているが、一般教養課程における保健体育の思想普及の重要性が考慮されなければならない。医育教育者と体育教育者との連携の必要性が指摘できる。

また、terminal care についての思想の普及とその体系化を忘れてはならないであろう。医療の前に人は自力で健康に立直る力をもっており、医療はそれを助長するのが建前であるということの認識は肝要である。同時に看護の重要性を等閑視してはならない。医学教育においては、医療の原点を見失なうことのないよう留意しなければならない。

教養における基礎課目のなかで一見医学において無縁のように思われるものがあったとしても、基礎課目の理解と知識が医用工学の先端において思いもよらない有用さを見せることがある。核医学の進歩は、医療の診断面、治療面において今や深く浸透している。超音波ドップラー効果は産科、循環器科診断においては、最も有用な手段となっている。レーザー分光学も医学の各方面において広く利用されている。情報科学の進歩は、学問のどの分野でも大きな変革をもたらしているが、医学領域もまたその例外であり得ない。生体計測センサー情報の迅速な処理と表示、人工心臓、人工脾臓の実用化、医療データベースの処理など枚挙にいとまがない。これらの知識技術の医学への導入においては、基礎的学問の素養が望まれる。教養課程においては、これらの事情を把握して基礎課目を軽視してはならないと思われる。

次に医学教育においては、最近の急速な医療技術の修得に追われるままに、独創の精神が影をひそめることが懸念される。この点からみて実習・実験の実施方法に改善の余地があるように思われる。

(4) 医科学大学院制度の検討

——研修コースと研究コースの相対立するコースの処理——

他の委員会でも論ぜられることと思われるが、病院研修の必要性から研究中心の大学院コースが充実していないきらいが見受けられる。長期的に見れば、基礎・臨床医学を通じて医学研究科

大学院コースは医学の発展に大きく寄与する筈である。研究意欲の高揚，コース内容の充実，コース修了者の処遇に対する配慮などについては改善の余地は充分にあると考えられる。

医学研究科の今後の在り方としては次のような組織が一考に値する。

医学研究科を基礎医学と臨床医学とを一体とした教育・研究組織とし，さらに，新しいプロジェクトに対応して他学部，研究所との共同研究を密接に行えるように再編成する。ここでは医科学研究科と呼ぶこととする。再編の目的は先端的な医科学研究とそれに基づく最高の医療の実現を目指す研究体制を容易に取り得る組織とする点にある。

この組織の特色として次の3点をあげる。

- (i) 現行の大学院で行われている基礎医学と臨床医学に基づく系別分類に代って，新しく基礎と臨床とを一体としたいくつかの主題別・目的別分類を設け，基礎医学の研究者が臨床医と直接協力してプロジェクトを組み，教育・研究・診断・治療に従事できる体制をつくる。
- (ii) 主題・目的に応じ他学部・研究所の講座・部門に所属する研究者も参加できる途を開く。他部門研究者と臨床医が直接共同して研究・治療にあたる新しい診療組織を設定する。
- (iii) 緊急性の高いプロジェクトについては，外国人研究者をも含む客員教授あるいは客員研究員を招聘し，一定の期間を設定して，研究チームが組めるような体制をつくる。

医学研究科大学院制度の中ですでに2つの大学で医科学修士課程が発足している。この課程の評価はようやく高まっているようなので，今後，この制度の活用，拡充の策は検討に値する。

(5) 生涯教育，生涯研修

医学教育は，その学問の進歩のはなはだしいこと，しかもその学問の成果を医療実践に適用することを教育せねばならないという宿命を帯びている。したがって，大学の教育期間が過ぎた後も卒業後の教育をはじめ，長期にわたっての再教育の方法を考える必要がある。また知識の更新のみでなく研修体得が望まれる。医師としての再教育は厚生省所管であるかもしれないが，教育，研修の実施あるいは指導のためには大学教員あるいは大学の施設が担当しなければならない場合も多い。そのためには所管として文部・厚生両省にまたがって検討することが望ましい。

(6) 若い研究者の活性化・流動化

この問題は医学教育研究の面からのみの問題ではなくて広く一般に通用する重要課題である。わが国のこれまでの国力の伸展に伴う高等教育の施策はそれなりに教育，研究の諸設備の整備に貢献してきた。しかし次代を担う研究者に自覚と勇気が欠如した場合には由々しい衰退の途が待ち受ける。

活力の保持，増強のために有効な方策の一つは国際場裡での競争である。また国内外での流動的交流である。そのための旅費，生活費の弾力的支弁法が望まれる。また優れた講師招聘による活力賦与もまた有効であり，そのための謝金出所も望まれる。講師は内外人を問わない。

国際会議あるいは在外研究においては，成果の公表，意見の交換が外国人と対等に行われるこ

とが必要である。この点についてわが国の語学教育は読解、作文に偏して話術を含む表現能力の開発に不充分さが感じられる。わが国の学術研究のレベルがすでに国際的に一流に達しているのに、若い研究者の国際研究集会への参加人数が少なく、また発言の頻度、表現の能力に今一つあきたらなさを感じる場合が往々に見受けられる。このような現状に照らして語学教育に関して改善の必要性が指摘される。

すでに述べたように、本項の問題は、医学系研究者に限定したことでないことは明らかであるが、特に医学部においては医科系学部出身者の臨床医学志向性が高いので、基礎医学振興の立場からも若手研究者の活性化は切実な問題である。

(7) 評価について

新設医科大学設置については文部省の大学設置審議会の専門委員会が重要な機能を果たし、優れた教官を各大学に任用することができた。また同様にそれに続く大学院設置においても適当な評価が行われ、創業の活力を維持しさらに高揚することができた。これらの経過は医科系大学の評価のポジティブな結果を物語っている。

現在研究室の活力を保持する方策の一つとして科学研究費があげられ、その申請書の審査が評価の一面を担っている。科学研究費はたしかに評価とそれに伴う研究費の配分をもって研究者活力の源としての役割を果たしている。しかし、採択率が20～30%程度の現状では、あるいは申請を断念して、研究への積極さを失う危険性がないとはいえない。研究人員と研究費の豊富さは確実に研究業績の量を増す。しかし、量的な豊富さは必ずしも質的に優れているとは限らない。独創的な研究の評価についてはなお検討の余地が多く残されている。学部内、大学内、また複数大学間の適当な評価組織が、研究教育に意欲と努力を続ける学者者に適切な評価とそれに伴う具体的処遇を考えるのも大学の活性化をはかる途と考えられる。

診療における評価は決して軽視できない問題である。最近では医療機器が大型化して設備維持に多額の経費を必要とする。最新機器による診療効果が投資効果と相関する面も否定はできないが、一方既述のように教育と研鑽によって医療の進歩、独創性がもたらされる面の評価の方法も一考に値する。

(8) 残された諸問題

1) 老人医学総合研究の重要性

総合科学としての医学の発達と生活の豊かさによってもたらされた平均寿命の大幅な延長という大きな所産の結果、高年齢化社会への対応というかつてなかった新たに難しい問題が生れ出てきた。

高年齢化社会における厚生施策の科学的根拠としての研究分野は老人病研究といった狭い研究範囲で対応できるものでない。老人病とは病いなのか、高年齢生理なのか、定義すらあいまいになる場合がある。身体的訓練、老化予防と心理対策、そしてなお生存の意義を見出す積極的な意

欲の保持などに対する新しい配慮が望まれる。生き甲斐というものには、やはり小さくても創造活動が続けることと、周囲からのいたわり、感謝からくる精神的な豊かさが老人問題解決の一つの支柱をなしているように思われる。既成の医学の面では、癌、脳および心臓血管の疾病の対策、免疫の増進策などの基本的な課題もちろん存在する。

2) 医学における研究連合組織の設置

医学は総合科学であり、理、工、薬学の発展に依存するところが大きい。さらに最近の情報科学の発達には特に注目すべきものがある。CT NMR、ポジトロンCT、レーザー医学、人工心臓をはじめとする各種人工臓器、多変数解析理論など境界領域との研究連合の創設を考える。そのための研究病棟をもつことも企画しうる。

3) 医療技術科学と医学の調和・協調

約20年前に一部大学に医療短大の発足をみて、現在でも各大学医学部、医科大学になおも新たな設置が認められてきている。パラメディカルの科学技術の進歩は著しく、その方面の指導者の育成、教育のレベルアップのためには医療短大の教育のみで終るのは不十分と考えられる。医療科学部あるいは医療科学単科大学の創設の時期にようやく到達しているのではないかと考えられる。

第5章 大学における評価の問題

はじめに

近年、「大学評価」という従来みられなかった問題が、取り上げられるに至っている。たとえば、大学基準協会は、『大学の自己評価に関する中間報告書』（昭和56年12月22日，大学自己評価研究委員会）をまとめ，大学自身による自己評価の必要性および評価の項目と基準の大綱を示そうとし，また，大学評価に関する研究もあらわれている（書物としては，たとえば，慶伊富長編『大学評価の研究』昭和59年）。

このような，大学問題に関する新しい問題提起がなされている現状のもとにおいては，国立大学協会としても，この問題を考えるに際しての資料を提供することに，意味があろうと考える。

ところで，大学評価は，一定の目的のもとで，一定の基準に従って，大学を価値判断することである，と取り敢えずいってよいであろう。この大学評価について検討するとすれば，その構成要素の各々についてみる必要があるであろうが，そのうちの評価基準は，およそ大学の在り方それ自体を意味するということもでき，したがってまたそれについて多様な考え方が成立し得るものであるから，ここではそのような大きな問題を一時に取り上げることはできない（一般教育の在り方，専門分野毎の評価基準については，第3章および第4章で扱う）。ここでは，はじめに，従来意識されなかった大学評価が実際にはどのように行われてきたかについてふれ，そのあと，国立大学自身が大学評価を行うことの意味，行うとした場合には，どのような目的で，どのような原則に基づき，どのような方法でそれを行うべきであるかについてみることにしたい。

1. 大学評価の現状

(1) 大学評価問題登場の背景

前述のように，「大学評価」という問題は，近年登場するに至ったものであるが，ここでは，その背景と考えられるものをモデル的にみておくことにしたい。

1) 事実的要因

従来，大学評価は特に問題となるに至らなかったが，大学評価問題不成立の背景としては，次のような大学の状況および社会的状況が考えられよう。

まず，大学自体の状況であるが，第一に大学が学問を独占する地位にあったこと，第二に大学が社会からいわば独立した存在といえるような状況にあったこと，第三に大学が小規模ないし適正規模のものであったこと，第四に大学の数が少なくその質が比較的に均等であったこと，等が

大学評価問題不存在の根拠をなすものといえよう。

他方、社会自体が母性原理（すべてを包含して行こうとする原理）の支配するものであり、大学社会にもそれが及んでいることも、大学評価問題を生ぜしめない要因をなすといえよう（日本型）。そして、同様のことは、母性原理ではなく父性原理（すべてを切断して行こうとする原理）の支配する社会、あるいは契約社会であっても、大学社会にその原理が浸透していないところでは、妥当すると考えられよう（ヨーロッパ大陸型）。

以上のような状況は、わが国においては、現代化の進行とともに変化してきている。まず大学の状況であるが、第一に学問の担い手が大学のみでなく多元的になってきたこと、第二に大学が大衆化したこと、第三に大学が大規模化したこと、第四に大学が均質的ではなく多様化したこと、等を変化の動向として指摘し得よう。また社会的状況としても、アメリカ的父性原理ないし契約原理の影響がみられるに至ったこと、等を挙げることができよう。

このような状況の変化は、一方では大学の複雑多様化、他方で大学への社会的関心の増大をもたらし、それらは大学評価問題を生み出す事実的要因をなしているといえよう。

2) 規範的要因

従来の大学評価の不存在については、その規範的要因もあったと考えられる。それは大学自治の原理である。すなわち、大学自治の形成・確立期においては、権力的な大学評価が大学自治の侵害をもたらしたのであって、その場合、評価主体は、国家（たとえば、戸水——7博士——事件（明治38年）、滝川事件（昭和8年））のみならず、総長（たとえば、沢柳事件（大正3年）、河合栄治郎事件（昭和14年））、教授会（たとえば、森戸事件（大正9年）、河上事件（昭和3年））等でもあったのである。そして、このような「権力的評価」（と称しておく）が、当時においては、大学評価それ自体へのマイナス評価を生み出し、大学評価の観念を成立せしめない一因をなしたと考えてもよからう。

ところで、大学自治は、後述するように、近代および現代に通ずる原理として妥当するものであり、「権力的評価」の否定が現在においても基本原則であることはいうまでもない。しかし、大学自治の内容は、現代化の進展に伴い、変化をみせているのである。たとえば、それは、近代的な、国家権力等の干渉を排除する自治のみならず、大学の構成員自治をも意味するものとなっている。そして、このような大学自治の拡がりとは、大学をめぐる前述の事実的側面の変化と合わせて、大学およびその構成員の責任、ならびにその履行のための大学の自己規律を要求するに至ったのである。かくて、大学自治は、大学の真の自己評価に対しては、決して阻止的要因ではなくなったのである。

(2) 大学評価の現状

1) 大学評価の構成

大学評価は、現在、意識的・独立的にはほとんど行われていないといってよいであろう。したがって、「大学評価の現状」を扱う本項においては、大学評価を広く解し、無意識的、付随的な

ものをもそれに含めて解することとする（「広義の大学評価」）。

さて、大学評価の現状をみるに際しては、現在の広義の大学評価を構成している要素をみておくのが便宜であろう。それは、次の通りである。

(a) 評価主体

大学評価を行う人または組織であるが、これらはしばしば評価を利用する主体でもある。

大学に関わる評価主体としては、大学自身および大学関係者、ならびに大学以外の主体がある。

まず大学であるが、これには大学共同体（国立大学協会・大学基準協会等）、大学管理機関、学部・研究所、研究・教育の単位、教官、学生等が属する。また大学自身ではないが、広義の大学関係者として、学会、研究グループ、研究者等が評価の主体となることもみられる。

さらに、大学以外の主体であるが、これには、国・地方公共団体の機関と社会構成員とがある。後者に属するものとしては、一方では大学入学にかかわる高等学校、受験生、受験産業等、他方では大学卒業生にかかわる企業があり、さらに広くマスコミ、評論家等がある。

(b) 評価対象

大学評価の対象として、大学制度、国立大学全体、個々の大学、学部・学科・研究所、関連専門分野、講座・部門、教官、学生、卒業生等があげられよう。

(c) 評価目的

評価は種々の目的でなされているが、ここでは、その実質によってではなく、その形式によって、次の二つの分類を示しておきたい。

一つは、評価によって自ずから何等かの結果が惹起されること、成果が挙がることを期待する場合である（これを「目的的评价」と称しておく）。たとえば、大学が活性化することを目的として、学部・研究所が定期的にその活動状況を公表するような場合である。

今一つは、一定の行為を行うために、その手段として評価を行う場合である（これを「手段的评价」と称しておく）。たとえば、大学制度の改善改革、大学・大学院の設置審査、大学の拡充、教育・研究費の配分、教官任用、大学選抜、講義・ゼミ等の選抜、卒業生の採用等に際して、その目的を達成するために評価が行われていることが多い。

(d) 評価時期

評価時期は、上述の目的的评价と手段的评价とで異なる。

まず、目的的评价の場合には、一時的評価、不定期的評価、定期的評価等があり得よう。

これに対して、手段的评价の場合には、一定の行為の意思決定の前（事前評価）か後（事後評価）のそれに分類できよう。ただ、手段的评价は一定の意思決定のために行われるのであるから、評価の時期は意思決定に先立って行われる（事前評価）のが原則となろう。

(e) 評価方法

これについては第2節において具体的な検討を行うので、ここでは評価方法の项目的分類をしておくに止める。その場合、ここでは、後の記述で用いる、付随的（随伴的）・独立的评价、および、数量的・非数量的評価という異なった視点からの二つの分類を示しておきたい。

まず、第一の「付随的（随伴的）評価」と独立の評価であるが、前者は、評価自体を独立して行うのではなく、一定の行為を行う際に、それに随伴して評価が行われるものをいう。これは、評価目的の分類の際に述べた手段的评价に該当するといつてよい。たとえば、大学の設置審査や教官採用に際する評価、受験大学・学部・学科を選択するに際しての評価、等がこれに属する。

これに対して、「独立的评价」とは、一定の行為に付随してではなく、評価それ自体を意識的に、独立して行う場合をいう。これは、評価目的の分類に際しての目的的评价に該当しよう。たとえば、学部活動についての研究・教育年報等はこれに属する。

次に、今一つの分類として、数量的評価と非数量的評価をあげておきたい。「数量的評価」とは、計数・計量的評価であつて、この評価方法になじむものとしては、次のようなものがある。すなわち、施設（敷地面積、建物面積、それら対学生・教職員比）、設備（教育設備、研究設備、それら対学生・教職員比）、教職員数（それら対学生比）、財政規模（教育・研究費、それら対学生・教職員比）、研究成果の点数、入学難度、その他である。

「非数量的評価」とは、計数・計量的評価になじまない対象についての評価方法を一括している。この評価方法の妥当するものとしては、大学の設置理念・教育理念、管理機関の質、研究の質、教育の質、その他であろう。

2) 大学以外の主体による大学評価

本項1)の(a)でみたように、広義の大学評価の主体としては、大学と大学以外の主体とがある。本項目および次項目においては、大学評価の現状とその問題点を、主体別にみることにしたい。まず、大学以外の主体による評価からはじめるが、これにも二種類のものがある。

(a) 立法府・行政府等による評価

大学に対する広義の評価は、立法府や行政府等国家機関によって行われる場合がある。まず立法府であるが、大学に関する法案や予算の審議に際して、大学に対する評価が行われているといえよう。そこにおける大学評価は、法律制定や予算議決を行うに際しての付随的評価、手段的评价に止まる。

国家機関による広義の大学評価は、主として行政府によって行われている。たとえば、大学の制度改善、施設設備改善、大学・大学院・学部等の設置審査、研究費の配分その他に際してのそれである。その場合の評価主体は、主として文部省であるが、予算については大蔵省も、また研究費の配分については科学技術庁等も主体となっている。なお、これらの評価は、付随的評価、手段的评价である。これに対して、手段的・付随的評価に属しながらも、付随的評価と異なった面を有する評価例もみられる。すなわち、制度等の改善・改革のために行われるという点で手段的评价であり、また改善・改革に随伴するものという意味で付随的評価ともいえるが、改善・改革に関わる機関と別個の組織・機関が評価主体となつて答申等（しばしば公表される）を行うという点で付随的評価を超える部分を含むものである。たとえば、中央教育審議会、高等教育懇談会、大学設置審議会等の行う高等教育の改革・整備等に関する報告、予定される臨時教育審議会の答申、等である。

なお、裁判所も本来的な大学評価ではないが、判決において大学に関する法的評価を行う場合がある（有名な判決のうち二、三を例示すれば、ポポロ事件——最高裁昭和38年5月22日判決、学長事務取扱発令延期事件——東京地裁昭和48年5月1日判決、単位不認定事件——最高裁昭和52年3月15日判決、等がある）。

(b) 社会的評価

広義の大学の評価は、大学をとりまく社会の種々の場で行われている。

まず、主として大学入学とのかかわりで行われている評価がある。たとえば、高等学校における大学についての情報収集と評価、大学入学志望者が大学選択のために行う事前評価、受験産業の事前的・数量的評価、等がこれに属する。次に、大学卒業生とのかかわりで行われる評価としては、卒業生を採用しようとする企業による大学および個々の学生の評価がみられる。さらに、大学の諸種の場に関してなされる、評論家やマスコミの評価が存在する。

(c) 問題点

以上のように、大学以外の主体によって諸々の場で、種々の形で、広義の大学評価と称し得るものが行われている。ここで、それらについて簡単な検討を行っておきたい。

まず、立法府・行政府等による評価においては、大学自治の尊重が要請される。明治憲法下においてみられた「権力的評価」（本節(1)の2)）が、現行憲法下において認められないことは、いうまでもない。その観点からすれば、立法府・行政府の評価は、第一に、付随的・手段的評価（本節(2)の1)の(c)および(e)）に止まるのを原則としよう。ただし付随的評価の枠内に止まり得ない場合として、たとえば、専門的な審議会等による、大学制度の改善等の報告書を提出するような場合があろう。第二に、そのような評価は、非権力的な手段によって行われなければならないのである。

ところで、立法府・行政府の付随的評価は、このような要件をみたしている限り、一定の行為（たとえば大学の設置審査）の前提として不可避のものである。ただし、付随的評価についても、その客観性が担保されるべきであろう。現在、行政府は、その必要に応じて評価方法（評価者を含む）を選定し、その結果に基づいて意思決定をしているように思われる。評価が一定の行為の前提として行われるものである以上、評価対象に即した客観性を保持すべきであって、行政府に対してそれが要請されるとともに、大学としても、次節で取り上げる自己評価を行い、資料提供を行うことが望まれよう。

次に、社会における評価であるが、それらは、外部に表現されるものであっても、表現の自由に属するということができよう。もっとも、それらは、自由である以上、他者の権利を侵害しないという、それらにおのずから内在する制約（たとえば、学問の自由等を不法に侵害しないこと）を認識してなされることが要請されよう。また、評価の客観性は、社会的評価においても望まれるところである。たとえば、同一組織内における評価の不整合性（たとえば、新聞と週刊誌における論調の矛盾）、評価の基礎となる資料の不足・不正確性、等のみられる場合がある。このうちの後者は、たとえば、大学入学や卒業生採用の前提としての評価についてしばしば見受け

られる。第1項でみたような大学の状況および社会的状況の変化のもとにおいては、この問題の改善のためには、大学としても情報提供に努める必要がある、という段階に至っているように思われる。

3) 大学による大学評価

上でみたように、大学以外の主体による大学評価の客観性の確保のためにも、大学自身の大学評価を情報として提供することが望まれるに至っているといえよう。では、大学自身による大学評価の状況は如何であろうか。以下、現状とその問題点をみることにしたい。その場合、「大学による大学評価」には、大学評価の乏しい現状のもとにおいては、単に大学自身による自己評価に止まらず、広く大学関係者によるそれをも含めることとする（本節の(2)の1)の(a)参照）。

(a) 付随的評価

大学による大学評価の現状は、ほとんどが、何かを行うための手段的評価、一定の行為を行うに際してそれに随伴する付随的評価に止まっているといえよう。たとえば、大学間レベルの大学評価としては、大学制度等の改善・改革のために提出される意見（国立大学協会、大学基準協会等の）があり、大学内のものとしては、大学・学部・学科・研究室あるいは大学院・研究科・専攻等の拡充・改善・整備のためになされる現状の検討と改善意見、などがある。なお、入学志願者のために出される国公立大学ガイドブック等も、学部・学科による或種の自己評価といった面をもっていよう。また、教官個人の評価としては、教官任用に際して行われる評価、学生の評価としては、試験・レポート提出その他の評価がみられる。さらに、学生の行う評価とでもいい得るものに、指導教官・講義等の選択をあげることもできよう。

(b) 独立的評価

手段的・付随的ではなく、評価それ自体を大学自身が意識的・独立的に行う例は、現状ではほとんどみられない。独立的評価は、むしろ、広義の大学関係者によってなされている。たとえば、学会機関誌、専門誌等における学界回顧、図書・論文の紹介・批評等である。

大学自身による自己評価は、大学・学部・研究所等によって行われる大学紹介、学部紹介、研究所紹介などにおいてみられる。ただ、それらは、大学やその部局に関する一般的紹介に止まっているのが通例であって、広義の大学評価とはいいい得ても、大学評価の実質をそなえているもの（狭義の大学評価）とはいいい難い。

しかし、狭義の大学評価といいい得るような自己評価も、みられないわけではない。大学における研究・教育その他の活動状況の公表などがその例である。この自己活動状況の公表という自己評価の方法は、理科系の大学・学部・研究所においてみられるところである。たとえば、大学レベルのものとしては、当該大学の教官の当該年度の業績を、学部（学科）・独立大学院研究科（専攻）・研究所別に分類して一覧としたものがあり（たとえば、東京工業大学『教官研究業績一覧』）、また、学部・研究所レベルのものとしては、当該部局における当該年度の研究活動・業績、教育活動、機構・予算、記録、出版物等を記述したものがみられる（たとえば、『東京大学生産技術研究所要覧』）。そこでは、研究業績は、研究の種類や研究室毎にまとめられている。

これに対して、文科系大学・学部等においては、このような自己活動状況公表も原則として行われていないが、例外として、東京大学におけるそれがある。特に同大学法学部は、「大学の構成員……には、自治に伴うきびしい責任に裏づけられた自己規律が要求されるし、また外部からの批判にも謙虚に耳を傾ける姿勢が必要である」ことに基づき、「学部およびそのスタッフの活動状況を学部の内外に明らかにすることにより、学問的な相互協力を容易にし、また業績の公開を通じて、スタッフの自省を図ると同時に、外部からの批判のための素材を提供すること」を主たる目的として、「研究・教育年報」を、昭和46年以降、隔年に刊行している（同誌Ⅰ『法学部研究・教育年報』の発刊にあたって）。そしてそこでは、学部概況、学部の講義・演習、研究施設、研究発表機関、共同研究、海外との交流、教授・助教授個人の活動および助手・大学院生、ならびに教授の研究結果報告書（就任後12年を経過した教授、またはこれに準ずる教授についてのみ実施）がまとめられている（なお、経済学部も、教官の自己規律の一環として、その教育・研究活動の状況を教官別に記載した『東京大学経済学部定期報告』を、社会科学研究所も、研究の近況・成果その他を掲載した『東京大学社会科学研究所要覧』を、それぞれ刊行している）。

(c) 問題点

大学による大学評価、特に大学自身による自己評価の問題点は、むしろ、大学がその問題自体を意識していない点にあるといつてもよいかも知れない。なるほど、前述のように、大学基準協会は、すでに大学の自己評価に関する中間報告書をまとめている。しかし、大学におけるこれへの認識は、一般に欠けているように思われる。このような大学評価問題についての問題意識の欠如は、大学の自己評価がほとんど存在していない現状に対応しているといえよう。すでにみたように、現存の大学の自己評価は、ほとんど無意識的・付随的評価であるにすぎない。狭義の独立的評価は、わずかしみられず、特に文科系においては、その学問的性質をも反映して、例外的にしか存在していない。

しかし、第1項でみたような大学をめぐる状況の変化は、かつての大学の社会からの超然性の基盤を掘り崩した。今や否応なく、大学は、社会の中で認識の対象とされており、自らも、社会における自己を認識し、また、社会に対して自らの情報を提供すべきであろう。このような段階においては、大学は、自らの意識的・独立的評価の問題を検討課題とすることを、避けて通るわけにはいかないといえよう。

そこで、節を改めて、大学自身による大学の評価、すなわち大学の自己評価の問題を、その意識的・独立的評価の問題を中心に、検討することとしたい。

2. 大学の自己評価の検討

(1) 前提的問題

前節でみたように、今や大学は、自らの手による評価についての検討を要請されるに至ってい

るといえよう。そこで本節においては、大学自身による大学評価——これを「大学の自己評価」と称する——の問題の検討を行う。ここで大学の自己評価とは、前節でみた広義の大学評価（1の(2)の1）「大学評価の構成」参照）のうち、第一に、評価主体が大学自身、すなわち大学共同体・大学・大学院・学部その他の部局・学科・教室・教官等が評価主体であり、第二に評価方法が独立的评价（前節(2)の1)の(e), 3)の(b))であるものをいう。したがって、大学による評価であっても、大学関係者による評価、および大学自身による付随的評価は、ここでは検討の対象から除外される。なお、大学の自己評価の問題は国公立大学に共通した論点を有しているが、ここでは国立大学における自己評価の検討が課題となる。

さて、このような大学の自己評価の問題を扱う本節においては、第一に大学の自己評価の前提をなす基本的問題、第二に大学の自己評価の各構成要素ごとの問題、第三に分野ごとの問題の検討を行うこととする。

このような三つの問題のうちの第一のものを扱う本項においては、大学評価の目的および準則を取り上げることとなるが、それは次の理由による。すなわち、大学の自己評価にとって最初の問題は、「そもそも大学の自己評価が必要か」であろうが、前節で述べた大学をめぐる状況のもとにおいては、むしろ、大学の自己評価を前提としたうえで、どのような大学評価であれば正当化され得るか、と問われてよいのではないかと考える。そして、そのような大学の自己評価は、その目的とそれの準拠すべき原則の二側面から明らかにされ得ることとなる。

1) 大学の自己評価の目的

われわれは、大学の自己評価の目的は、大学の真の活性化にあると考える。社会的存在たる性質をますます強めてきている現在の大学にあっては、一方で自らの積極的側面を伸長させ、他方で自らの消極的側面——障害——を除去して行くよう努めることが、自らの責任を果たすことになるといえよう。そして、そのような努力は、大学の活性化を結果としてもたらすものであり、大学の自己評価も、大学の活性化のための一つの手段であるといっていよいであろう。

このような、大学の真の活性化のための自己評価については、次の諸点が留意されるべきであろう。

第一に、大学の自己規律としての自己評価（現存の例としては、自己活動状況の公表）は、後述の大学評価の準則を遵守している限り、活性化に繋がることとなる。

第二に、大学への競争原理の導入は、大学の真の活性化と必ずしも結びつくわけではない。もちろん、専門領域によって、また評価される場に応じて、競争原理は活性化をもたらすことになる。ただ、わが国において「競争」がしばしば同質性や効率性を前提とするものとして観念されることからすれば、そのような意味における競争原理の導入は、専門領域（傾向的にいえば文科系）、研究の態様（傾向的にいえば、基礎研究、長期間を要する大きな研究、個性的研究、等）などによっては、かえって不活性化をもたらすことが懸念されよう。

第三に、大学の現状固定的な評価は、大学の活性化をもたらさず、かえって障害となる。たとえば、大学ごと、または各大学の広い専門領域ごとの研究の一括的数量的評価を行うとすれ

ば、物的および人数的側面の充実が国の予算に依存している現在の国立大学においては、大きな大学ほど良い評価がなされるのは必然である。したがって、評価は、個々の大学がその評価方式のもとで努力を積むことにより上昇できるものでなければならない。個性の評価が要請されることとなろう。

以上のように、大学の自己評価が大学の真の活性化を目的とすべきものであるとすれば、独立的评价としての大学の自己評価は、その自ずからの結果に期待するのが本来の在り方であろう。

2) 大学評価における準則

では次に、大学の真の活性化を目的とする大学の自己評価は、どのような原則に準拠して行われるべきであろうか。

まず前提的命題であるが、大学自治の原理は、決して狭義の近代に固有の原理ではなく、近代と現代を通じて妥当する原則である。しかしそれは、すでに第1節においてみたように（前節(1)の2)参照）、現代化に伴う変容によって、大学評価に対して開かれたものとなるに至っているのである。大学自身としても、困難な課題ではあるが、自己評価の問題に取り組むべきであるといえよう。

しかし、いうまでもなく、大学自治の核心的部分は、大学評価に対してもその準則となることによって、大学評価を限界づける。そしてそれは、次のような二つの命題を引き出すこととなる。

(i) 大学の自己評価は、大学自治の原則に準拠して行われるべきである。そのコローラリーとして、他律的評価の否定が引き出される。ここで他律的評価とは、非主体的評価および恣意的評価をいう。

第一に、大学の自己評価は、非主体的なものであってはならない。大学自身による自己評価の形式をとっていても、それが政治的・行政的主体による規制のもとで行われる場合には、それは他律的・非主体的評価となる。それゆえ、大学の自己評価に対する立法的・行政的規制等は、なされてはならない。

第二に、大学自身による自己評価であっても、それが恣意に基づいて行われる場合には、それは他律的なものといわなければならない。恣意的評価は排除されるべきであるが、それについては次に述べる。

(ii) (i)の命題と対をなすものとして、自律的評価の命題がある。すなわち、大学の自己評価の大学自治原則適合性は、評価の自律性を要請する。それは、評価が主体的かつ非恣意的であることを意味する。

第一に、大学の自己評価は、主体的なものでなければならない。それは、大学自らが自らの意思に基づいて評価を行うことを意味する。

第二に、大学は、主体的に自己評価を行うに際しても、「恣意の排除」に努めるべきである。ここで「恣意の排除」とは、具体的には、次のことをいう。すなわち、まず、評価基準の適正さ（評価対象の性質に即したものであること、など）・公正さが要請されることである。次に、そ

のような評価基準を適用して評価を行うに際しても、恣意の排除が求められることである。たとえば、目的背反（自己評価の本来の趣旨・目的と異なった目的に評価を利用すること）、平等原則違反（信条、性別その他による差別）、等は禁止される。さらに、評価が、不可侵領域（たとえば、個人、研究者の基本権としての自由領域など）の違法・不当な侵害をもたらしてはならないことである。このように、恣意排除の原則は、評価手続のそれぞれの段階に対して適用されることとなろう。

(2) 自己評価の構成部分の検討

前項において正当化されるべき大学の自己評価一般を論じたのに続いて、本項においては、大学の自己評価の構成部分ごとの検討を行うこととしたい。

1) 評価の主体

大学の自己評価の主体としては、大学間レベルのもの、大学レベルのもの、大学の部局レベルのもの、学科・専攻レベルのもの、研究室レベルのもの、教官レベルのもの、等があり得よう。それらのうちのいずれが主体として適当であるかは、評価対象の性質等に応じて定められるべきである。

たとえば、それぞれの主体が、自らを評価することについては、問題はなかろう。すなわち、大学共同体が国立大学の制度あるいは国立大学全体を、大学が当該大学を、学部が当該学部を、教室が当該教室を、教官が自らを評価する場合である。現在、教官については、付随的評価の場合は別として、その独立的評価は、教官の自己評価の形式で行われている（57頁28行以下参照）。

評価主体と評価対象とが異なる場合については、評価対象・評価項目の特性、評価の性質、評価対象と評価主体との関係等の検討が必要となろう。前二者についていえば、たとえば、数量的評価を、それになじむ対象・項目について行う場合には、他の主体による評価が比較的になされ易いといえよう。

2) 評価の対象

(a) 評価対象

大学の自己評価の対象は「大学」であるが、それは、ここでは、いわゆる大学に限定されず、国立大学全体、個々の大学、大学の部局、学科・専攻、一定の専門領域、教官個人、等をいう。学生個人はここでの評価対象に含まれないが、学生層は、大学の教育の評価等に際して、その対象の中に包含されよう。

(b) 評価事項

次に、このような評価対象たる大学における評価事項は何かであるが、大学基準協会は、大学の在り方と目標、組織・機構、人事、教育活動、研究活動、施設・設備等を評価項目として挙げている。これらのうち、近年の大学においては、特に教育活動の評価に留意がなされるべきであろう。

かつて大学が研究とその成果の教授（Forschung und Lehre）の場であった段階においては、

教育は特には問題とならなかったといつてよい。したがって、大学評価の間われることのなかった当時から、研究評価が任用に際しての付随的評価や学界における独立的评价として行われてきたのに対して、教育評価は、原則として行われることがなかったのである。ところが、第1節でみた大学をめぐる事実的状況の変化は、次第に大学を研究と教育の場から教育と研究の場へと変化させてきた。このような段階においては、大学における教育の評価は、重要な課題となろう。

ところで、大学における教育の評価は、いわゆる教育評価（教育学における概念で、児童生徒の学習や行動、それらをめぐる諸条件を教育の目的に即して測り、それに価値的判定をすることを意味する）と異なる側面を有する。大学における教育の評価については、すでに第3章および第4章においてふれているが、個々の学生を対象とする評価は必ずしも主たる内容とはならないであろう。教育評価がすでに学問的研究の対象とされることによってその成果を有するのに対して、大学における教育の評価は、研究の対象とされてまだ日が浅く、まさに今後の検討課題といわなければならない。検討の進捗が望まれるところである。

なお、大学における行政の評価も、従来、行われることはなかった。しかし、それが大学における研究と教育の諸条件を整備するものとして重要な意味を有し、しかも近年における大学の大量化・大規模化・複雑化等が行政の量的増大・質的な複雑化・専門技術化等をもたらしている現実にかんがみると、大学における行政も、大学の自己評価の対象事項とされるべき時期に至っているといえよう。

3) 評価の時期

大学の自己評価の時期は、独立的评价においては、一時的、不定期的または定期的となろう。それらのうちのいずれが適当であるかは、評価の対象・事項の性質に即して定められるべきである。ただ、一般論としていえば、大学の活性化のためには、定期的評価が望まれよう。

4) 評価の基準

評価が価値判断を意味するとすれば、評価においては、その判断基準が極めて重要な意味を有する。大学基準協会は、各大学を横断する共通の問題群を抽出・整理するとともに、それらの評価基準大綱を設定しようとしている。ただ、大学の評価基準は、ある意味において、大学の在り方それ自体を意味するともいうことができるものであって、その基準設定作業は膨大かつ困難なものであり、ここでそのような大きな問題を扱うことはできない。ただし、一般教育および専門領域における評価基準については、第3章および第4章において検討を行った。

評価基準の設定に際しては、一方では、自律的に基準定立が行われるべきこと、他方、それが評価事項の性質に即して行われなければならないと、さらに、同じ項目であっても、たとえば専門領域やそれぞれの場に応じて基準が定められなければならないなど、きめ細かい検討が要請されること等に、留意されるべきであろう。

5) 評価の方法

評価の方法も、評価の対象・事項等の性質に即して検討されなければならないものであるから、その検討はここでは措き、前節(2)の1)の(e)、3)の(b))でみた評価方法の分類(付随的評価

と独立的評価、および、数量的評価と非数量的評価)についてみておくに止める。

まず、付随的评价と独立的評価であるが、前述のように、大学の自己評価は、大学自身による自らの独立的評価を意味する。現存のものとしては、前述のように、自己活動状況公表方式があるが、それぞれの大学の場合において、独立的評価の方法が検討されるべきであろう。

次に、数量的評価方法と非数量的評価方法であるが、前者は、客観的ではあるものの、測定に止まる。およそ評価は、非数量的なものを含んではじめて、評価たり得るともいえよう。また、研究評価において数量的なそれを偏重すると、基礎的研究、大きな研究、独創的研究等を阻害することとなろう。非数量的評価は、評価対象の性質に即してなされなければならない、学問の自由の領域に侵入することはできない。研究業績表の公表その他の自己活動状況公表方式であれば、学問領域を問わず、採用され得よう。それを越えた自己評価方式の採用は、それぞれの大学それぞれの場において、自律的に行われるべきであろう。自然科学系における問題については、第4章第4節において取り上げられる。

なお、評価に際しては、恣意排除(本節(1)の2)の(ロ)の方法が講ぜられるべきである。その場合、評価者の構成、手続の適正性等に留意されるべきであり、被評価者が個人で、かつ評価が違法・不当である場合には、救済が認められるべきである。

(3) 個別的・具体的検討の必要性

1) 分野別検討の必要性

これまでもふれたように、評価は一律に行われるべきではなく、個別的・具体的な場に即して行われなければならない。その意味において、評価については、個別的・具体的な検討が必要である。ただ、本報告においては第4章で分野ごとの検討がなされているので、ここでは、単に次の点を指摘するに止める。

第一に、評価は、各分野の特性、各分野内における研究領域の特性、および同一分野における研究方法の相違(たとえば、基礎的研究か実務的研究か)に即してなされるべきである。

第二に、評価は、内容的に学問の自由にかかわる分野とかかわらない分野、競争原理の妥当する分野と妥当しない分野、数量的評価になじむものとなじまないもの、等に留意してなされなければならない。

2) 評価の場合における差異の認識の必要性

評価は、分野別に検討されるべきであるだけでなく、それぞれの評価の場合における差異に即してなされなければならない。これを評価における恣意の排除(本節(1)の2)の(ロ)を素材として例示すると、次のようになる。

第一に、純粹自己評価(評価の主体と客体が完全に一致する場合)においては、恣意の排除は、特に問題とならない。

第二に、恣意の排除は、評価者と被評価者が異なり、被評価者が個人の場合に、最も問題となろう。本節の課題としての独立的評価の場合ではなく付随的评价の場合であるが、特に任用に際

しては評価の客観性の確保が要請されよう。

第三に、恣意の排除は、評価の対象の規模が大きくなるのに反比例して、問題とならなくなるう。

第6章 あとがき

「大学の在り方」は容易に解答の導き出しうる課題ではない。しかし現在の国立大学が、戦後の学制改革以来30年を経て、種々の問題を抱えていることは明らかである。

本委員会の27回に及ぶ討議の中で、本文には述べられなかった討論の背景がいくつかある。本章では、それらの中で特に記録に留めることが今後の討議に役立つであろうと思われる事項について、順不同で紹介しておくことにする。

◇◇大学の評価について◇◇

われわれは、教養課程の解析に始まり、各専門分野毎に問題点を洗い出してみた。その中で、共通して見出されたのは「大学の評価」の問題であった。

“評価”の問題は、人類永遠の課題であるといわれる。

西欧キリスト教社会においては、評価は神によってなされるという基本観念があり、それが「神との契約」によって律せられ、下って人間間においてもこの種の契約の精神を前提とした約束が成り立っている。しかるに東洋においては、絶対的神の存在よりも、相対的な人間関係が約束の基盤となっているので、「評価の問題」には基準となる座標が立て難い。

このむずかしい問題を敢えてわれわれが選定し、協議したのは、一つには、評価についての論文が極めて少ないためであり、種々の考え方を網羅した形での議論が余り行われていないことを発見したからである。

勿論、われわれは評価の基準を示すつもりは冒頭からもっていなかったし、この報告でも参考となるであろう要因を提示したに止まっているのは当然の帰結である。

複数の大学・学部において、教官自身による評価が「研究・教育実績報告書」のような形で行われ、公表されている。社会一般の国立大学への要請や提言が多い今日、これらは有用な公開資料として利用されるであろう。

象牙の塔の時代は終わりを告げ、社会構成員の一つとして国立大学が存在している以上、構成員である教官自身が、自らの姿勢を社会に示し、受けるべき批判は受諾し自らを正すことが必要であろう。

◇◇人事の停滞について◇◇

近年大学の拡張が終了し、人事の交流がほぼ完全に停頓しているという事実は、大学の活性化

の障害の一つとして看過できない。

人事を流動化するために、全大学が（公立・私立を含めて）「同一大学においては一切の昇格を認めなくする」とか「助手はすべて任期制にする」ことが理論的には提案できる。しかしながら、これの実現は仲々むずかしからう。現実には教官の任用を完全に公募制にしても、わが国では情がからむので、どうしても身びいきになってしまう。また、助手の任期制にしても、契約制は法律との関係等で実施に困難な面がある。外国でも、たとえば米国ではこれまでの *tenure* 制（副教授以上は終身契約とする）が動揺し、助教授以下が契約期間を過ぎてもその大学に残っていたり、*tenure* の人が転出を強制されたりしはじめているという。要は、高度成長時代が終わり、安定成長型になったため、大学の拡張がなくなったためである。一方、新しい学問分野が進歩しはじめると、これまでの定員をその方面にさかなければならなくなる。一定の枠の中で定員をやりくりすれば、何処かに歪みが出るのは当然のことである。その歪みが最小限になるようにする方法を模索する必要があるということになる。

◇◇女子教育について◇◇

国立大学における女性の地位についても討議した。女性の大学進学率は年々進み、4年制国立大学における女子学生の比率は23%に達している。これに対して大学教員の内に占める女子の比率は、助手9%、講師以上3%に止まっており、その所属分野も片寄っているのが現状である（昭和56年調査）。われわれは、一般社会に対して、性別にかかわらず能力にふさわしい就職の機会が与えられるよう期待しているが、大学自身もその期待に応えなくてはならない。研究者を志望する女性に対して、大学はもっと女性に門戸を開いてしかるべきであろう。また、大学の女性教員についても、産休の際の補充措置が望まれる。

◇◇文系・理系と虚学・実学◇◇

専攻分野毎に“教養”のことを議論したとき、文系・理系の差異が如実に表われることを予想した。いわゆる「教養科目」は「人文・社会」「自然」「語学」「体育」に区分されているが、専攻分野が異なると教科の目的や、内容、そして教育の方法まで異なると思ったからである。

しかし、大学生を文系・理系に区別することが極めて不自然であることが明らかになった。また、教員養成系のように、「文系や理系」では分類できない分野もある。

この中で、同じ理系を例にとると、理学部と工学部とでは性格が異なることは、理学部と医学部とを対比すれば一層明らかであろう。医学部の場合、医師の養成が主たる目的であるのに対し、理学部はそのようなライセンスを与えない。しかるに、医学部の中でも臨床でなく、基礎医学を例にとると、理学部と類似した学問分野であることがわかる。工学部の場合にも、理学的性格の学科もあれば、臨床医師のような性格の学科もある。

文科系の場合でも類似した事情がある。

こう考えると、同じ学部でも学科によって、直接に社会のどこかの分野で役立つ“実学”を教育するところがあったり、この世の基本的構成要素を職業とは関係なく追求する“虚学”が存在するということになる。

“実学・虚学”の分類はその学部・学科が就職へのライセンスを与えるのか、ライセンスには無関係なのかの分類にもなるので“ライセンス型・非ライセンス型”と性格づけることもできよう。

ライセンス型の例は、医学部、教員養成系学部であり、非ライセンス型としては、文学部、理学部が挙げられよう。

つまり、今日の大学はこれら“実学・虚学”、“ライセンス型・非ライセンス型”の混在した学問研究・教育の場なのである。それゆえ、「大学に入りさえすれば」とか「卒業さえすれば」という考え方は意味がないし、大学の改革や在り方を検討するときには、考慮すべきパラメーター（要素・変数）が多数あることを常に念頭におかなければならないことを再確認したのであった。

◇◇総合化と学際化◇◇

“実学・虚学”にもふれたように、今日の学問研究・教育は旧来の学部・学科では明確に整理分類できない。

考えてみると、現在標準とされている学部・学科の制度は確立された学問体系に合致するように制度化されたものである。これに対し、新しい学問分野が急速に進歩し、このような分野への社会の需要も多い。もし大学がライセンス授与の母体であるとすれば、こういう新分野の研究・教育組織が早急に整備される必要がある。実際、最近設立された「人間科学部」や「総合科学部」は総合化・学際化を設立の目標としており、新設学科の場合も「情報科学科」や「環境科学科」のように総合的だったり、学際的であったりする。

非ライセンス型の学問の場合でも総合化・学際化の分野の整備が期待される。「生化学科」などはその例であろう。

しかしながら、「総合化」や「学際化」された学問分野というのは確立された基礎学問の上に成り立つもので、大学院レベルならともかく、大学学部の段階でそのような総合分野の教育が可能であろうかという議論がある。

また、総合的な見地で教育するためには、教師は幅広く、奥深い複合分野での知識をもち、研究上の実績をもっていなければならない。しかし、学際領域というのは若い学問なので、“確立された”学問体系を教育するのとは異なり、独りの教官が長期間の講義を受け持つことは不可能であろうと考えられる。今日、総合化されたコースや学際的な分野の講義は、複数の教官による短期間（たとえば10回）のオムニバス形式がとられている例がみられるが、今後は教養課程の講

義を含めてこの方式が増加するのではなからうか。その際、コース全体としての狙いが共通理解されていること、教官の差による講義内容の難易度の調整が必要とされるであろう。

◇◇大学の役割——“地域性と専門店”◇◇

国立大学が全部で95大学もあり、事実上新制大学発足時の理念である“一県一大学”の政策が完成した。しかし全文教予算に限度がある以上、各大学が同額の予算を分け合うことはできないことは当然である。この結果、講座・学科・研究所などの数や規模に大小が生じるし、同じ講座費でも博士課程であるかどうかで、学科目制とは大きな差が生じている。

国大協が、この大学格差問題について長年にわたって検討してきたことはよく知られている（昭和49年「大学格差問題特別委員会」が設立され、昭和57年には「大学院問題特別委員会」に発展的な解消をした）。

本委員会の討議の中でも、“格差是正”がたびたび話題に上がったが、われわれは次のように“格差問題”をとらえている。すなわち、ある分野の学問研究教育を実施するには、最低必要な教官数というものがある。小規模の大学で、ある分野に特色を出そうとすると、大学としての必要最小限の分野のカバーができなくなる。たとえば、小規模の大学がある分野で特色を出そうとすると、その教官は教育面で専門外の講義を担当しなければならなくなる。

別の例を紹介する。大規模大学では、ある専門が学科の単位になっているので、複数講座の教官がおり、当然同一分野の研究者が多くなり、研究・教育のレベルがともに向上する。しかるに小規模大学では、1学科目だけがその分野を担当するに止まる。つまり、小規模大学が特色を出すにしても、ある程度の裾野の広がりが必要であり、単純な専門店では総合的な大学とはいえないという側面があるのである。

多くの地方大学は、小規模であるため、研究・教育の両面で地域の特色を発揮することを計画している。しかし、前述のように、ある分野だけが突出した人事構成は、今日の大学が要求されている幅広い教育にはふさわしくないため、このような“地域の特色を出す方式”は容易に実現していないのである。

◇◇大学間の諸問題◇◇

国立大学の規模に大・小の差異があるのは自明であるとして、大学間での相互交流を如何に奨励するかについても議論した。これについては「大学間の諸問題」の形で要因を整理した資料がある（附属資料Ⅲ参照）。しかし、時間の都合で十分な討議は行われなかった。

図書館や大型測定機器の共同利用、教官の併任、単位の互換等、種々な問題があり、大学人の自己中心的意識の改善も話題に上がったが、いずれも今後の課題であろう。

◇◇国際間の諸問題◇◇

国際交流が盛んになって、教官・学生がわが国から海外へ、諸外国からわが国へと交流している。

この課題についても、問題点を整理する要因を全て取り上げて、解析を試みた。参考資料ではあるが問題点の整理をした資料がある（附属資料Ⅳ参照）。しかし、これも時間の都合で十分な討議は行われなかった。今後の検討問題としておく。

一言にしていえば、わが国の習慣・法令が江戸時代の鎖国意識、明治時代の舶来尊重型、第二次大戦後のドル不足時代のままに取り残されており、外国との交流がやりにくいようにだけ整備されているように思われるのである。

わが国の地理的・言語的な孤立性を考慮すると止むをえない面があることも肯ずけるが、そろそろ抜本的な見直しをしてよい時期にきていることは疑いもない。

＊ ＊ ＊

本報告書は、大学について考慮する諸要因のうち、わずかな部分だけを検討したものであり、それも必ずしも充分ではない。しかし、この作業には限度がある。今後の課題が多く残されているが、本来、これらの課題は国立の研究機関において専門職員が研究すべきことではなかろうか。わが国のこの種の研究の立ち遅れを指摘しておきたい。

終わりにあたって、本報告書が全国立大学構成員の“大学の在り方”に関する討議の参考資料を提供するという役割が果たせることを願っている。

〔附 属 資 料〕

【資料 I】

大学に関する統計資料

1. 大学数等 (S 59.5.1)

区 分		国 立	公 立	私 立	計
大 学 数		9 5 校	3 4 校	3 3 1 校	4 6 0 校
大 学 院 を 置 く 大 学		8 8	2 2	1 6 9	2 7 9
内 訳	修士課程のみの大学	4 4	6	4 6	9 6
	博士課程を置く大学	4 4	1 6	1 2 3	1 8 3
研 究 科 数		3 0 8	4 3	3 8 1	7 3 2
内 訳	修 士 課 程	1 6 0	1 2	9 3	2 6 5
	区 分 制 博 士 課 程	8 5	2 2	2 4 7	3 5 4
	一 貫 制 〃	6 3	9	4 1	1 1 3
	後期3年の 〃	5	—	1	6

(注) 1. 全国大学一覧(昭和59年度)による。

2. 放送大学を除く。

2. 学生数

(1) 大学在学者 (S 59.5.1)

区 分	国 立	公 立	私 立	計
在 学 者 数	442,503人	54,117人	1,346,532人	1,843,152人
百 分 比	24.0 %	2.9 %	73.1 %	100.0 %

(2) 大学入学者 (S 59.5.1)

区 分	国 立	公 立	私 立	計
入 学 者 数	87,569人	11,114人	317,166人	415,849人
百 分 比	21.0 %	2.7 %	76.3 %	100.0 %
女 子 学 生 の 占 め る 割 合	25.7 %	37.8 %	24.3 %	24.9 %

(3) 大学院在学者 (S 59.5.1)

区 分		国 立	公 立	私 立	計
修士	在学者数	28,419人	1,675人	15,011人	45,105人
	百 分 比	63.0 %	3.7 %	33.3 %	100.0 %
博士	在学者数	12,149人	1,184人	7,255人	20,588人
	百 分 比	59.0 %	5.8 %	35.2 %	100.0 %

(4) 大学院入学者 (S 59.5.1)

区 分		国 立	公 立	私 立	計
修士	入学者数	14,355人	834人	7,012人	22,201人
	女子学生の占める割合	9.9 %	16.8 %	18.4 %	12.8 %
博士	入学者数	3,474人	308人	1,967人	5,749人
	女子学生の占める割合	9.7 %	16.2 %	14.1 %	11.5 %

(5) 専門分野別大学入学者割合 (S 58.5.1)

区 分		国 立	公 立	私 立	計
人 文 科 学		6.1 %	22.3 %	16.1 %	14.2 %
社 会 科 学		14.7	35.6	46.2	39.3
理 学		6.0	3.5	2.5	3.3
工 学		26.1	11.3	18.1	19.6
農 学		7.7	2.5	2.3	3.4
保健	医学進学課程	5.2	6.1	1.0	2.0
	歯学進学課程	1.0	1.1	0.8	0.8
	そ の 他	1.4	3.4	2.7	2.5
商 船		0.4	—	—	0.1
家 政		0.3	6.2	2.3	2.0
教 育		24.4	3.2	3.5	7.8
芸 術		0.6	4.1	3.2	2.7
そ の 他		6.1	0.7	1.3	2.3

(6) 大学院専攻別入学者割合 (S 59.5.1)

区 分	修 士 課 程				博 士 課 程			
	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計
	%	%	%	%	%	%	%	%
人文科学	4.5	9.9	19.9	9.6	9.1	11.0	23.2	14.1
社会科学	3.5	8.9	18.2	8.4	5.6	10.7	16.8	9.7
理 学	11.3	11.1	6.6	9.8	16.1	13.6	4.7	12.1
工 学	51.3	34.2	31.9	44.5	16.4	4.6	6.7	12.4
農 学	11.1	12.0	11.1	11.1	8.5	3.6	1.1	5.7
保 健	3.8	9.6	5.6	4.6	39.7	52.9	45.9	42.5
医 学								
歯 学								
その他								
商 船	0.2	—	—	0.1				
家 政	0.4	1.6	1.2	0.7	0.1	2.3	0.1	0.2
教 育	10.9	0.5	2.2	7.8	3.2	1.3	1.5	2.5
芸 術	1.8	12.2	3.3	2.7	0.4	—	0.1	0.2
そ の 他	1.2	—	—	0.7	0.9	—	—	0.6

3. 教官数等 (S 59.5.1)

区 分	国 立	公 立	私 立	計
本 務 教 員 数	51,194人	6,033人	53,435人	110,662人
兼 任 教 員 数	22,249	3,616	48,401	74,266
※その他の職員数	64,079	9,845	83,911	157,835

※ 本務者及び兼務者の合計数

本務教員 1 人当たり学生数 (S 59.5.1)

国 立	公 立	私 立
8.5 人 (8.0)	8.4 人 (7.9)	23.2 人 (22.9)

(注) 1. 学生数は、昼間部の学部・大学院等の学生数である。

2. () は、昼間部の学部・大学院学生数に限った場合の数である。

その他の職員 1 人当たり学生数 (S 59.5.1)

国 立	公 立	私 立
6.8 人 (6.4)	5.1 人 (4.8)	14.8 人 (14.6)

(注) は、上記に同じ

4. 大学の分布等

(1) 大学数 (S 59.5.1)

区 分	国 立	公 立	私 立	計
東 京 2 3 区	8 校 (8.4 %)	1 校 (2.9 %)	6 5 校 (19.7 %)	7 4 校 (16.1 %)
政令指定都市 (10市)	1 5 校 (15.8 %)	1 4 校 (41.2 %)	7 0 校 (21.1 %)	9 9 校 (21.5 %)
そ の 他	7 2 校 (75.8 %)	1 9 校 (55.9 %)	1 9 6 校 (59.2 %)	2 8 7 校 (62.4 %)

(2) 在学者数割合 (S 59.5.1)

区 分	国 立	公 立	私 立	計
東 京 2 3 区	8.0 %	8.8 %	31.9 %	25.5 %
政令指定都市 (10市)	24.1	51.4	22.6	23.8
そ の 他	67.9	39.8	45.5	50.7

(3) 学部専門別学生数の推移

(%)

年度	人文	社会	理	工	農	医歯	薬	家政	教育	他
1971	12.7	41.5	3.1	21.4	3.7	3.0	1.9	1.7	6.9	4.1
1976	13.1	41.6	3.0	20.0	3.5	3.6	1.9	1.8	7.4	4.1
1983	14.1	39.4	3.3	19.6	3.5	4.3	2.0	1.8	7.7	4.3
1984	14.2	39.0	3.5	19.6	3.4	4.3	2.1	1.8	7.8	4.3

学部名 大学名		教養学部	総合科学部	文学部	法学部	人文学部	人文社会学部	人間科学部	教育学部	学校教育学部	外国語学部	法学部	社会学部	経済学部	商学部	経営学部	図書館情報学部	美術学部	音楽学部	理学部	理工学部	家政学部	医学部	歯学部	保健学部	薬学部	看護学部	工学部	基礎工学部	鉱山工学部	芸術工学部	生物生産学部	電気通信学部	農学部	園芸学部	工芸学部	繊維学部	獣医学部	畜産学部	水産学部	商船学部	体育学部	教養部	その他		
北海道大学		☆						☆			☆	☆		☆						☆			☆	☆	☆	☆	☆						☆				☆	☆			○	☆環境科学				
北海道教育大学								○																																						
室蘭工業大学																												○																		
小樽商科大学															◎																															
帯広畜産大学																																									◎					
旭川医科大学																							☆																							
北見工業大学																												◎																		
弘前大学				○				○												◎			☆												◎							○				
岩手大学					○			○																				◎							◎											
東北大学		☆						☆			☆	☆	☆							☆		☆	☆	☆	☆	☆	☆							☆									○			
宮城教育大学								○																																						
秋田大学								○															☆									◎														
山形大学				○				○												◎			☆					◎							◎									○		
福島大学								○						◎																																
茨城大学				○				○												◎								◎							◎										○	
図書館情報大学																	◎																													
筑波大学																																													◎	☆
宇都宮大学								◎																				◎								◎								○		
群馬大学								○															☆					◎																○		
埼玉大学	◎							○						○						◎								◎																○◎政策科学・文科科		
千葉大学			○					◎			○									◎		☆		☆	◎	◎	◎								◎								○◎法学部欄・法経学部			
東京大学	☆	☆						☆			☆	☆	☆							☆		☆	☆	☆	☆	☆	☆							☆												
東京医科歯科大学																							☆	☆																				○		
東京外国語大学										◎																																			◎地域研究	
東京学芸大学								◎																																						
東京農工大学																												◎								◎									○一般教育部	
東京芸術大学																		☆	☆																											
東京工業大学																				☆								☆																☆総合理工		
東京商船大学																																											◎			
東京水産大学																																											◎			
お茶の水女子大学							◎													◎	◎																							☆人間文化		
電気通信大学																																		◎												
一橋大学											☆	☆	☆	☆																																
横浜国立大学								◎						◎			◎												◎																	

凡例 ☆-DCあり ⊙-MCあり ○-学部のみ

大学名	学部名																										その他																			
	教養学部	総合科学部	文学部	法学部	人文学部	人文社会科学部	人間科学部	教育学部	学校教育学部	外国語学部	法学部	社会学部	経済学部	商学部	経営学部	図書館情報学部	美術学部	音楽学部	理学部	理工学部	家政学部	医学部	歯学部	保健学部	薬学部	看護学部		工学部	基礎工学部	鉱山学部	芸術工学部	生物生産学部	電気通信学部	農学部	園芸学部	工学部	繊維学部	獣医学部	畜産学部	水産学部	商船学部	体育学部	教養部			
新潟大学					○		◎			◎	○							◎			☆	☆				◎					◎												○			
長岡技術科学大学																											◎																			
上越教育大学							◎																																							
富山大学				○			○					○						◎									◎																	○		
富山医科薬科大学																						☆		☆																						
金沢大学		◎					◎			◎	◎							◎			☆		◎			◎																		○		
福井大学							○																			◎																				
福井医科大学								○													○																									
山梨大学							○																			◎																				
山梨医科大学																					○																									
信州大学				◎			○				○								◎		☆					◎						◎			◎								○			
岐阜大学							○														☆					◎							◎										○			
静岡大学				○			◎												◎							◎							◎										○	☆電子科学		
浜松医科大学																					☆																									
名古屋大学		☆					☆			☆	☆							☆			☆					☆						☆										○				
愛知教育大学							◎																																							
名古屋工業大学																										◎																				
豊橋技術科学大学																										◎																				
三重大学				○			○														☆					◎							◎									◎				
滋賀大学							○					◎																																		
滋賀医科大学																					☆																									
京都大学		☆					☆			☆	☆							☆			☆		☆		☆	☆						☆										○				
京都教育大学							○																																							
京都工芸繊維大学																																				◎	◎									
大阪大学		☆					☆			☆	☆							☆			☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆															○				
大阪外国語大学									◎																																					
大阪教育大学							◎																																							
兵庫教育大学								◎																																						
神戸大学		◎					◎			☆	☆	☆						◎			☆					◎						◎											○	☆文化学・自然科学		
神戸商船大学																																											◎			
奈良教育大学							◎																																							
奈良女子大学		◎																	◎		◎																						☆人間文化			
和歌山大学							○					◎																															○			
鳥取大学							○														☆					◎							◎										○			
鳥根大学			○				○													○													◎													

凡例 ☆-DCあり ⊙-MCあり ○-学部のみ

学 部 名 大 学 名		教養学部	総合科学部	文学部	法学部	人文学部	人文社会学部	人間教育学部	学校教育学部	外国語学部	法学部	社会学部	経済学部	商学部	経営学部	図書館情報学部	美術学部	音楽学部	理工学部	家政学部	医学部	歯学部	保健学部	薬学部	看護学部	工学部	基礎工学部	鉱山工学部	芸術工学部	生物生産学部	電気通信学部	農学部	園芸学部	工芸学部	繊維学部	獣医学部	畜産学部	水産学部	船舶学部	体育学部	教養部	その他				
島根医科大学																					☆																						総合科学部欄は地域研究・環境科学			
岡山大学				◎				◎			◎	◎							◎		☆	○		◎	◎						◎											○	※は生物生産学部(広大)			
広島大学		◎	☆					☆	◎		◎	◎							☆		☆	☆				☆			○	◎	※												○	☆栄養学		
山口大学						○			○			◎							◎		☆					◎						◎											○			
徳島大学								○													☆	☆		◎	◎																		○			
鳴門教育大学									◎																																					
香川大学								○			○	◎																					◎													
香川医科大学																					○													◎												
愛媛大学				○				○			◎	※							◎		☆					◎							◎									○	※は法文の法			
高知大学					○			○											○													◎														
高知医科大学																					☆																									
福岡教育大学								◎																																						
九州大学			☆					☆			☆	☆							☆		☆	☆		☆	☆						☆											○	☆総合理工			
九州芸術工科大学																												◎																		
九州工業大学																											◎																			
佐賀大学								○				○							◎														◎											○		
佐賀医科大学																					☆																									
長崎大学								○				○									☆	○		◎	◎															◎				○		
熊本大学			◎					○			◎								◎		☆			◎	◎																		○			
大分大学								○				◎														◎																				
大分医科大学																					☆																									
宮崎大学								○																		◎							◎													
宮崎医科大学																					☆																									
鹿児島大学				○				○			◎	※							◎		☆	☆				◎						◎							◎				○	※は法文の法のみ		
鹿屋体育大学																																										○				
琉球大学				○				○											◎		○					○						◎											○			
																																	</													

【資料 Ⅲ】

大学間活動（Inter-university Activities）について

はじめに

今後の大学における教育研究においては、個々の大学の活動に加えて、大学間の連合的活動のもつ意味が益々大きくなることと思われる。

1. 大学間活動を考える視点

- ・大学間活動でないと実現できない活動であるか
- ・大学間活動の方がより効果的に実現できるか

効果が大きい、コストが低い

- ・大学の理念・慣行（オートノミー）とどう関わりあうか
- ・今後の大学の在り方にどう影響するか

を大学の教育、研究、管理運営の面について考察する必要がある。

2. 現在存在している大学間活動

大学間活動か大学構成員の個人参加か見きわめ難いところがあるが、見きわめよりも、書き出すことが重要であるので、網羅に努める。

2.1 管理運営

(1) 国立大学協会

(2) 学部長会議、研究所長会議、図書館協議会、センター長会議

そのサブセット：n大学〇〇長会議（adhoc）

(3) 事務局長会議、事務部長会議等

以上は主として連絡調整と連帯化のための団体または会合である。

2.2 事 務

(1) 事務の機械化：拠点大学方式

純粹に効率の面から行われている。制度規則の均質性がこの方式を可能としており、大学間活動が成立する基盤を考える上で示唆的である。

2.3 教 育

(1) 共通1次

(2) 単位互換

(3) 大学院指導教官、論文審査教官

(4) 課外活動

体育が主であり、知育、徳育については多くないのは何故か

(5) 私的な活動

大学セミナーハウス等の〇〇セミナーなど

2.4 研 究

(1) 共同利用施設

(2) 共同利用機関（共同利用研究所）

(3) 研究費を通じての大学間活動（大学として認知が必要なもの）

科学研究費（特定研究，特別研究，総合研究など）

invisible institute の性格をもっている

(4) 学会等の諸団体を通じての大学間活動

2.5 支 援

(1) 共同利用施設

大型計算機センター等

文献情報センター

(2) 学術情報システム

3. 大学のオートノミーへの影響

3.1 共同利用施設・機関

その多くは運営委員会により運営されており，設置した大学にとって，直接管理できない組織が存在することとなる。しかし，これは，設置した大学のみの問題という意味で限定的である。

3.2 学術情報システム

学術研究者の情報要求に1 附属図書館が応えるのではなく，大学附属図書館連合体である学術情報システムが応える。

分散システムであるため，参加した大学のことごとくが相互に依存することとなる。1 大学の決定は他大学の決定に影響をもち，また，影響される。個々の大学の管理運営を束縛することとなる。

教育研究上の効果は極めて大きい。

- ・大学間の情報格差が解消される。特に人文社会科学において効果を発揮すると思われる（わが国の人文社会科学者の生態から効果を疑問視する人もある）。

- ・1 研究者にとって接近できる情報の範囲を大幅に拡大する。

大学の意思決定において，大学・研究所連合全体に配慮するという視点が不可欠となり，新しい自治の概念が必要となる。

3.3 共通1 次

(1) どんな学生を受け入れるか，という点で自治に関わる。

共通1 次を受験するというフィルターをかけている。

(2) 大学の陽な序列化を招いた。

- (3) 集中しないとできないか。
 - (4) 集中したことによるマイナス（方法の制約、脆弱なシステム）。
 - (5) 集中したことの利点を用いていない（用いられない？）。
- 単一スケールを導入したことをその後の教育に生かしていない。

4. 国立大学における大学間活動

4.1 国立大学でなすべきこと

- (1) 国立大学という制度上の利点（均質性）を生かす。

制度が均一、授業料が均一、共通1次が均一、教官の処遇が均一、事務処理が均一である。これが良いことか悪いことかは別として、連合的活動にとっては利点である。

- (2) 教育面での大学間活動を重視する。

教育面での大学間活動が貧弱で、共通1次だけが打ち出されているのは片手落ちである。

しかし、他の活動（事務、自然科学系の研究、など）は放っておいても大学間活動が進行するであろう。

4.2 大学にまたがる教育プログラムを考える

- (1) 「教養Ⅰ」のレベルで全面単位互換を認める。

- ・大学人が好きな「専門」に直接の関わりがなく、実施し易い。
- ・教養のレベルで他大学の学生に接するのは意味がある。
特に、専門の偏っている大学において著しい。
- ・開放した教養の科目には、国立大学学生は、設備の許す範囲で、申告した単位は取得自由とする。
- ・放送大学を含める。

- (2) 専門学部教育での大学間教育プログラム

- ・新分野・学際分野の教育プログラムを大学にまたがって作る。
- ・主たる（責任をとる）大学が必要となろう。
- ・設置審にかけて認知されたものとして作ることが必要である。

- (3) 大学院教育における大学間教育プログラム

- ・いわゆる、連合大学院がこれに当たる。
- ・伝統的・古典的分野よりも、新分野・学際分野に認めることが効果的であろう。
- ・設置審にかけて認知されたものとして作ることが必要である。

- (4) その他なんでも教育プログラム

- ・新分野・学際分野での授業科目レベルで教官・設備・施設の相互利用、大学間共通科目の設置などが考えられる。

4.3 大学間教育プログラムの影響

(1) プラス面

- 学生が多様な環境・友人に恵まれる。
- 学生がおんぶにだっこでなくなる。
- 意欲のある学生は、入学した大学のレベルを超えた学習ができる。
- 教官が他大学の教官・学生の評価を受けるという緊張感がでる。
- 教育面での教官評価に繋がる。
- 教官，施設，設備の有効利用が可能となる。

(2) マイナス面

- 教育の責任が分散する。
- 教官の身内意識に基づく熱意が出なくなる。
- 学生の帰属意識が減少する。

(3) 大学の自治についての再考

- 共同利用機関，学術情報システムなどの面で，すでに再考すべき時にきている。
- 大学が学問に対して負う責任と，その大学の教官に対して負う責任，ならびに，教育に対して負う責任と，その大学の学生に対して負う責任，とをそれぞれ峻別しなければならない。
- 人間は教義のもとにおいてはじめて平等であり得る。わが国の社会に西欧的意味での教義は存在していない。したがって，西欧的意味での平等は実現できない。表面的（横並び一線的）平等への主張しかない。

4.4 実験的試行の勧め

- 国大協が中心となって実験的プログラムの試行を検討する。
- 大学間教育プログラムに予算をつける。

【資料 IV】

国際的活動 (International Activities) について

はじめに

今後の大学の在り方において、国際的活動は極めて重要であり国際性について考えてみる必要がある。これは発展途上国からの留学生の数のみを意味するものではない。大学の基本的機能である教育、研究、支援、管理運営のすべての面において、国際化がどのような影響をもつかを考察しなければならない。

1. 大学の国際的活動の基礎

大学の活動が国際的となる、あるいは、大学が国際性をもつためには次の2つの要件のいずれかが成立しなければならない。

(1) 大学の活動が国際的に認知された教義のもとにある。

(2) 日本のもつ固有性（現象、文化）が学問の体系の中で興味の対象となる。

自然科学系（理工医農）においては、ニュートンの、自然科学的無矛盾の世界という一神教の教義のもとにあるため、(1)の意味で学問技術の国際的普遍性はつねに保証されている。加えて、自然現象などについては、(2)の意味でも国際性をもつ分野がある。したがって、大学の国際化はわが国の学術の発展に伴う必然となり、問題はそれを阻害する要因の解決をはかることのみとなる。

わが国の人文社会科学系においては、わが国固有の教義のもとで教育研究が行われる場合があり、教義のもとでの国際性が保証されていない場合がある。このとき、国際化は、ほとんど(2)の意味での国際性に依存する。したがって、人文社会科学系で国際的に活動している学者は、(1)の意味で一神教のもとにある国で教育訓練を受けた人、(2)の意味でわが国固有の現象を研究考察した人、に多くなる。このことが、OECDの報告（『日本の社会科学を批判する』）にみられるわが国の社会科学系の研究の特殊性に関係すると考えられる。

以上のことから、わが国の大学の国際化を考える場合には、専門分野、あるいは、学問における教義・方法論を考慮にいれた、きめの細かい方策を考える必要があることがわかる。

以下、(1)の意味での国際性を、自然科学系について考える。

2. 教 育

2.1 学生の受け入れ

(1) わが国特有の「入るは難く出るは容易」が入学者選抜と学生の学習意識にかかわる問題を生む。

(2) 留学生の場合には入学試験で優秀な学生を選抜することができない。高校の成績または現

地における一般的試験の成績に頼らざるをえないが、わが国の国立大学はこのような選抜に慣れていない。したがって、「良い学生」を前提とするわが国国立大学の教育理念の前提が崩れる。

- (3) 「一を聞いて十を知る」ことを期待する教育方法と、「教えてもらうことが全て」という学生の意識に乖離が起こり、教官、学生の両方に不満が起こり教育効果が低下する。これらは、わが国の学生の意識の変化により自然に解決する可能性があるのかもしれない。
- (4) わが国として、国立大学として、各大学として、留学生をどのような哲学のもとで教育するかを充分に考えておく必要がある。これは、教育に用いる言語の問題、能力判定の問題、生活の問題など、一見些細にみえるすべての側面に繋がっている。
- (5) 留学生受け入れについての財政的側面は今後改善されることが期待されるが、社会的側面に十分な配慮が必要である。

2.2 学生の送り出し

- (1) 戦後わが国から海外への留学生の大部分は自然科学系であった。特にわが国の科学技術の発展に対する大学院学生および Postdoctoral Fellow レベルでの留学生の貢献は計り知れないものがあつた。
- (2) 今後は社会科学系の比重を大きくし、社会科学系における(1)の意味での国際性をもつ発展を図ることが考えられよう。

2.3 教官の受け入れ

- (1) 外国人教員の受け入れは、現在やや研究面に偏っているように思われる。教育面における受け入れはわが国大学における教育への熱意・方法の改善に良い刺激を与えよう。

「現代の高等教育」 No. 254, 外国人の大学批判 (1984—9) 参照。

2.4 教官の派遣

国立大学の教官が国家公務員であることに基づく海外出張に関する制約が、教官の海外派遣に大きな制約となっている。これをより弾力化するように改善されることが望まれる。

3. 研 究

- (1) 自然科学の諸分野における国際化は現在急速に進みつつある。現行の制度の中の阻害要因を取り除き、自然な発展を容易にすることが重要である。以下やや細かいことを取り上げる。
- (2) 科学研究費において、(i)研究分担者に外国人を加えられるようにする、(ii) (謝金以外で) 人件費を出せるようにし、外国人の Postdoctoral Fellow を雇えるようにする、ことが有効である。ことに(ii)により、契約社会の仕組みに慣れている外国人の Postdoctoral Fellow のわが国学術発展への貢献が、米国におけるように著しいものとなろう。そしてそれが、わが国の Postdoctoral Fellow に良い影響を与えよう。
- (3) 国際的活動を特別な扱いとし、特別な費目・特別な組織 (たとえば J S P S) で取り扱

っているが、これをやめ、通常の活動の枠組の中で実施できるようにする必要がある。

4. 管理運営

4.1 支援活動と教育研究活動の分離

- (1) いささか矛盾しているように見える2つのことを述べる。第一は外国人の学生・教官が、日本人のそれらと同様に教育研究活動が行えるよう、学内外における支援体制を制度的組織的に作り上げることである。第二は国際的活動を特別なものとせず、通常の活動の枠組の中で実施できるようにすることである。
- (2) すなわち、外国人学生・教官が日本人と同等にハンデキャップなしに教育研究が行えるよう支援体制を整えた上で、教育研究自体では平等に取り扱うことが重要である。
- (3) 上記第一の支援活動の面と、第二の教育研究活動の面との間に混同が起こっているのが現状である。この混乱は、わが国の大学にとって、わが国にとって、そして相手国にとって極めて不幸な事態である。

4.2 制度の国際化

- (1) 国際交流、国際事業を進めるとき阻害となる制度の幾つかを改善する必要がある。

教育歴年・学期：9月学年開始

入学者選抜

会計：外国への支出、外国からの収入

研究教育組織形成上の制約など

- (2) 外国人教員の任用等に関する特別措置はこの意味で、過渡的には、適切な措置であった。定員の中で通常の任用として実現できるからである。問題点は2つある。第一は任期を特別扱いしている点である。任期の導入については日本人の教員と同様に扱われるべきである。第二は国家意思の形成の問題にある。国立大学にある教育者・研究者が、国家公務員であるという理由だけで、国家意思の形成にかかわっていると考えることは、学問の自由の関連から充分慎重に検討すべき問題である。