

講演「90年代の高等教育政策は成功したか？—今求められる高等教育のグランド・デザイン—」

羽田 貴史（東北大学高等教育開発推進センター 高等教育開発部長・教授 大学教育支援センター長）

はじめに

私たちのセンターの簡単な紹介をさせていただきます。私たちのセンターではキャリア・ステージに対応した大学教職員の専門性開発プログラムに取り組んでいます。日本の大学教員は全体で16万人教員がおります。大学院生を経て、ドクターをとって就職というのは、全体の16%程度です。多くは一旦外へ出て、例えば企業から17%、官庁から12%、研究所から11%。ごくまれには外国大学からということで、4割ぐらゐは実はいろいろな社会の仕事を経てから大学に入ってくるのです。ですから、この人たちは准教授、教授であっても教育経験無しということで、それぞれの年代やキャリア・ステージに対応して、大学におけるさまざまな能力を身につけることが求められています。教育能力、学生指導能力、管理能力ですね、会場にはたぶん職員の方から、若手の方から、中堅の方から、超中堅の方から、熟年の方から、いろいろおられますが、今日の話はどなたでも OK です。

今日の話は大きく三つのパートに分かれておりまして、今の高等教育の課題というのは何だろうかというのを、1から5までお話をします。その中心概念は大学の質保証です。本当はお金の問題も大きいのですが、それを含めて、質保証をどうするかということが大きな問題なので、次に質保証についてお話をします。そして、今中教審で議論している中長期的な大学教育のあり方をわれわれはどう見たらいいか考えてみたい。最近こういう議論はあまりないのです。ですから、その口火という意味でも最後に中教審の論議についてもご紹介をしてみたいと思っています。

1. 高等教育の課題

1.1. 高等教育の課題と90年代の政策

高等教育にはいろいろな課題が殺到しております。知識基盤社会とよく言われますが、簡単に言えば、もはや高卒だけでは十分に自分の地位を高めて豊かな生活を送れない。ですから、知識基盤社会では、中等以後の教育をいかに人びとに普及するかということが大事になっています。そういう人たちに対してどういうふうに教育機会を提供するか、それから住んでいる場所やお金等で格差がありますので、どうやって平等なアクセスを保証していくか、それからそもそも進学して来てもらっても、どうやって学力を獲得させるかですね。それも大学にいる間だけではなく、卒業してからも学習し続ける力をどうつけるかが問題です。

そしてそれは日本国内だけで閉じているのではなく、国際的にも通用するものとしてどうするのか。さらに、大学は個々の機関でみると財政的に豊かなところもあれば、厳しいところもある。しかしそういうところが潰れれば、学生にも大きな被害がでる。持続的にどう高等教育を発

展させるか。さらには、今は特にトップ大学のなかでは、国際的な大学ランキングをモデルにして高いランキングの大学になっていこうという動きもあります。高等教育の国際競争力の源泉というのは、多くの学生が大学を卒業するだけではなく、優れた大学があるということです。今年はノーベル賞に2人受賞者が出たので、そういう大学の力も見直されているかと思いますが、卓越性のある大学をどう作るかですね。こういう様々な課題が殺到しております。

90年代の政策展開

1. 規制緩和の促進

・大綱化(91) ・計画行政変更(97) ・設置認可緩和(02)

2. 機関レベルのガバナンス強化

・国公立大学法人制度(04) ・私学経営機能強化(05)

3. 質保証制度の発足

・認証評価(04) ・履行状況調査(06)

4. 卓越拠点形成

・21世紀COE(02) ・GCOE(07) ・G30(10)

5. 機能分化と資源配分

・特色GP(03) ・現代GP(04) ・大学院GP(05)
・将来像答申(05)

そのためにどうしたらよいかというのは、前からある課題で、そのために90年代は、大きく言えば5つの政策が進んできました。

規制緩和を促進させて、競争を進めるなかで、高等教育の質を高める政策です。91年の大学設置基準大綱化に始まり、97年には高等教育計画で目標値、数値をもって規制するのをやめました。そして8年前には設置認可を緩和して、届出制に切り替えた。大学自身の様々な努力でもって、いろいろなカリキュラムを作る。さらにそういう環境の中で、大学が自主的に動けるようにガバナンス強化をした。国立大学法人制度を6年前に作った。私立大学についても、理事会の権限を強化するための私立学校法改正が5年ほど前に行われました。ここが面白いのです。緩めたから質が下がるのでは困るので、認証評価や履行状況調査のような質保証制度を発足させた。さらに卓越拠点形成として、21世紀COEに始まり、グローバルCOE、今年はグローバル30を発足させた。国際的な拠点も作る。さらに卓越拠点形成は研究拠点が中心ですから、様々な大学教育のバリエーションを増やして、機能分化させるために、特色GPを作り、現代GPを作り、大学院GPを作る。実はこれは後付で、こういう競争的な資金を通じた大学作りを通して機能分化をさせるというのは、こういう方針が出てきてから、後で全体として整理したもので、5年前の「高等教育の将来像」答申で、財政支援の形態を変えるという話を出したのです。

1.2. 経済社会の資源としての高等教育

では何が高等教育の中心ポイントかという、骨格は経済社会の源泉としての高等教育ということに他ならないと思います。社会発展の原動力であるということです。アメリカの場合

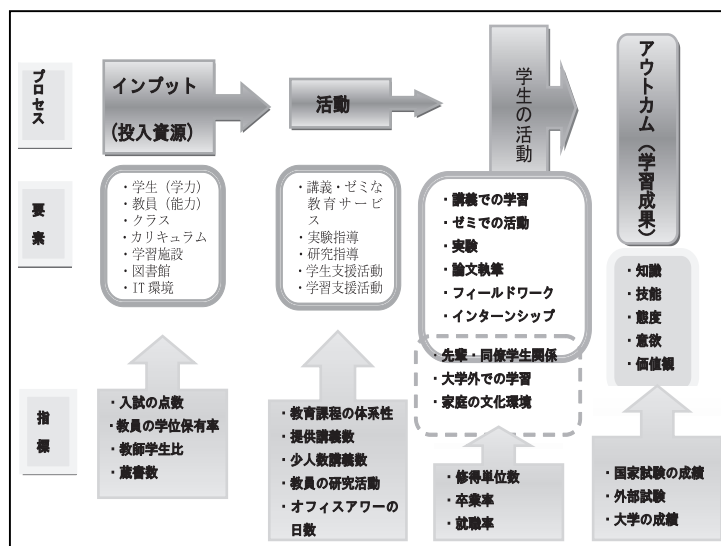
“*Commission on the Future of Graduated Education: The Path Forward*” というレポートが今年の4月に出ました。作ったのはCGS、アメリカ大学院協会です。アメリカの中でいうとトップ大学ですね、研究大学の集まりですが、これは簡単に言えば、アメリカにおける大学院教育の将来は何かということを書いたもので、これは非常に参考になるものです。その中の一節です。「学士課程教育は基礎的な知識と職業技能を提供して、職業可能性を与えることによって、確実な経済の創造に必要である」。大学卒が基礎的な知識なのです。ハイスクール卒ではもう使えないと。学士課程卒が現代社会に生きる基礎になってしまっていて、その上でより大事なのが大学院教育であると。大学院教育というのは、「我が国の将来の経済的繁栄、社会発展及び世界経済における指導的地位の維持」、アメリカのリーディング・ステイタスを維持するために、大学院教育は大事だとはっきり言っています。アメリカの教育に関する文書はすべてといってよいほど、必ずアメリカが世界において「指導的地位を発揮するために」というのがついています。

我が国の文書を見ると、そういうふうに「我が国のために」と書いていない文書が多いので、実は切れ味が鈍い。これは、「学士課程教育の構築に向けて」という2年前の答申でも、学士力という題名を提起して、従来の中教審答申の中では、相当踏み込んだものでした。高等教育の研究者がかなりこの答申の作成に関与しています。踏み込んだ結果、よくなったかどうかというのは、実はいろいろ問題がありますが、この中でも、高等教育の将来像について書いてあります。要点は、「進学率は50%を超え、これを過剰とする見方もあるが、これから若年人口が減少していくなかでは、学士レベルの資質・能力を備えた人材の養成を維持することが重要である」という。これは当然、人間の数が減っていけば、個々人の生産性を高める必要があるということです。そうなれば、やはり学士課程教育の規模をもっと増やしていく。私立大学の47%の大学が定員割れですよ。だけど、進学者を増やそうということです。この辺りも、すごくジレンマがあります。ですが、審議会は大学進学率等の水準は過剰であるというふうにはとらない。もっと増やそうということを言っています。けれど、先ほどのアメリカのものに比べて切れ味が悪いですよ。経済社会において高等教育は中核だということをあまりはっきり日本の答申は述べていませんが、志向するところは同じところだと思います。やはりこれから可能な限り大学生を増やしていくって、基本的な教育をしていくということは、日米問わずどの国でも中心課題であろうと思います。

1.3. 日本の高等教育の課題

1.3.1. インプット要因

ところが、アメリカも日本もそうですが、量を増やして学士課程の質を高めるには、いろいろな負の要因が今発生しています。インプット要因についてみてみましょう。これはよく使うものですね。ロジックモデルといいますか、教育の質を高めるためにどういう要素が関わって、教育の質を高めているかを図式化したものです。教育の質などを考えていくときに、参考になるので作ったのですが、例えばインプット要因、すごく大事です。学生の学力。教育の質を上げようと思ったら、何が一番いいかということ、優秀な学生を集めることに決まっています。



私は、東北大学が今3つ目の大学なのですが、最初勤めたのは福島大学です。最初はよかったのですが、5、6年目ぐらいから、私語への対策がすごく求められました。広島大学に移ったら、今度は大人数講義を除いてはあまり私語がありません。さすがに広島大学生だなと思ったから、よくみると携帯で私語をしているのです。東北大学に4年前に移りました。ちょうど全学教育の講義棟の間を歩いて食堂に行く時、左右の教室を見渡すとどうみても私語をしている学生なんかひとりもいやしない。寝ている人もいない。真剣に本を読んでいる。勉強をしています。木曜日の4時20分から一つ授業を担当しています。その授業に最初いったときにびっくりしました。前の時間の受講生が先生を取り囲んで質問をしているのです。授業の始まる5分前、授業が終わってから5分ほども先生を囲んで質問をしてやり取りをしている。30年の大学教員生活で、自分から休み時間に質問をしている学生たちを私は初めて見ました。しかもその、前の時間は何か。数学なのです。数学の授業で質問をする学生がいる。感激ですね。先生方、そんなに授業が上手なのだろうか。時々人の授業を見てみる。そんなにうまくない。授業がそんなにうまくない先生であっても、学生が優秀なら、意欲的な授業になって、学生の授業評価ものすごく高いのです。極端に言えば授業評価なんて全然いらないのです。しかしそうある大学はごく稀です。ですからクラスサイズを小さくしたり、合理的なカリキュラムをつくったり、学習施設を作ったり、図書館を24時間開けたりと、学生にいろいろなサービスを提供して、その結果学生が活動する。そしてその結果学生がいろいろな学習成果を身につける。それぞれどういう施策をして、学生の状態がどうなっているかということ指標でチェックする。健康診断みたいなものですね。

さらにインプット要因がダメになっている理由は、18歳人口の減少です。18歳人口がどんどん減少し、いまだに減少が上向き見込みはありません。特に、大学、短大を合わせた収容力は18歳人口の進学希望者の92%です。全員大学に入れる時代です。高校でも1970年代にほぼ全員、合格率が98%になるのです。そのぐらいから、高校の進学、学習意欲の停滞などいろいろな問題がはっきり出てきます。ですから、やはり入試を突破するというのは、学生にとって非常に重要な意欲づけなのですが、その力が弱くなってきた。プラス、子どもの数が減っているということ

は、実は、これはちょっと見方によって違うかもしれませんが、人間の能力を考えたとき、母集団の数がどんなものでも自然的には正規分布集団になりますが、数が減れば優秀さの数が減っていくのは間違いありません。同じ偏差値であっても、母集団の規模が小さければ、その母集団の中での偏差値60が大きな規模の60とは同じではない、という現象が起きてきます。実は長期的には子どもの数が減っているということは、同じ偏差値であっても、各大学に入ってくる学生の能力は低くなっていくということが予測されるわけです。これは、ある東海地方の地方中堅国立大学の事例です。そういう推計をした方がいるわけです。統計的にいろいろな組み合わせをやって、1992年の時点で偏差値63.8というのを、8年後少子化の中でみたら、偏差値60にしか該当しない。数Ⅲでいけば63.8が59.6、英語が62.8なら57.7です。『日本テスト学会誌』での、こういうことを専門にやっている方のレポートによりますと、1997年の以降の偏差値50は、それ以前の偏差値40程度だと言われます。これはトップのほうはそんなに落ちるわけではないです。やはり中よりやや上の方、半分から上周辺でこういうダメージがくる。カレッジマネジメントや代々木ゼミなどの偏差値だけでは、実際に学生の学力は測れるものではなく、相対的には学力は下がっています。入試の機能の低下も、さっき見ましたようにありますし、いろいろな要素が関わっています。

1.3.2. プロセス要因

プロセス要因でいくと、学生の学力が下がっているわりには、どうやって学生がいろいろな知識を身につけていくかという教授過程の解明と改善方策はそれほど進んでいません。教授心理学や発達心理学は、この10年間、大学レベルにおいて、例えば近代熱力学や電磁気学、力学といったそういう古典的な物理学の要素をきちんと学生が習得するにはどういう方法があるかという点で、特に飛躍的な学習方法の改善、発明があったわけではないということがあります。ですから、これはインプット要因が悪くなっているのに、こちらの要因が進まなければ、相対的に教育力は下がっています。

1.3.3. アウトカム要因

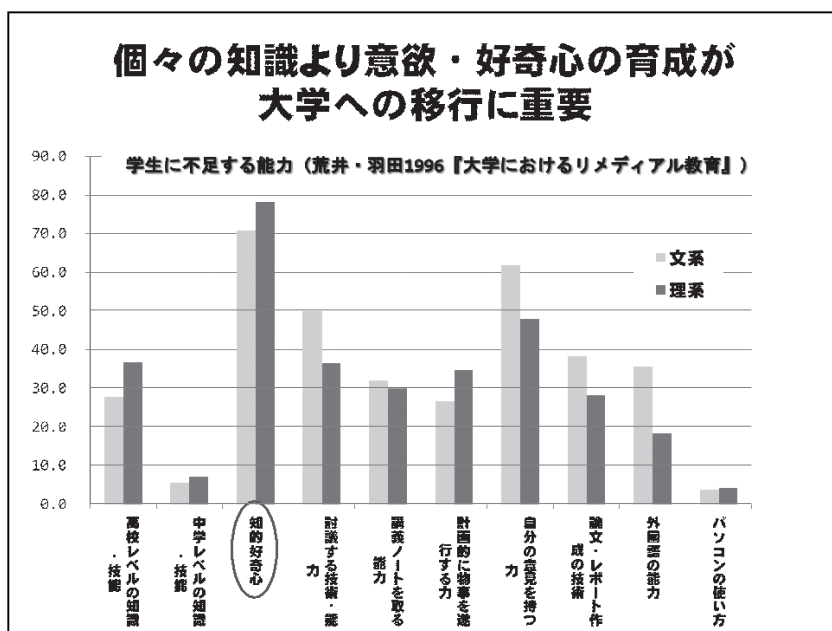
さらにアウトカム要因です。これは今日も少し重点を置いてお話したいのですが、大変重要であるにもかかわらず、われわれは高めるべき教育の質やどうやってそれを測定するか、改善保証のメカニズムは十分にこの20年間開発しているわけではない。私たちのセンターは、学生の授業評価をしたり、学生の授業評価の活用に関する調査研究もしたりしております。多くの大学を訪問したりしていますが、授業評価は普及しましたが、その活用や改善メカニズムを擦りあわせるという点について、それほど各大学で実は取り組みが進んでいるわけではないのです。普及したことで安心してしまっているという面もあります。具体的にどうかというと、授業評価をしたときは個人の授業のデータが出ると、なんとなく先生方が傷つきはしないかと思って、丸めた学科別の平均値や、学部別にして出すことをしていた。そうすると、変なもので、平均するとほとんど差が出なくなります。それで、だいたいそのようなものでいいじゃないかと思ってしまう。これではだめだと思って、個々の先生方のデータまで出す。出すときに、最初は緊張感で、どうなるかと思っただけで、人間は恐ろしいもので、刺激があっても、その結果何のリアクションもなければ、まあこんなものでいいのではないかと皆思ってしまう、公開するだけではあまり教育改善に結びついていない。結局データが出るだけという大学が相当数ですね。ですから、公開するだけではだめで、それからどうやって改善していくかというメカニズムを作っていく

なければいけません。これも、統計をとっているわけではありませんが、普及はしているがそれほど改善の手法がはっきりしているわけではありません。

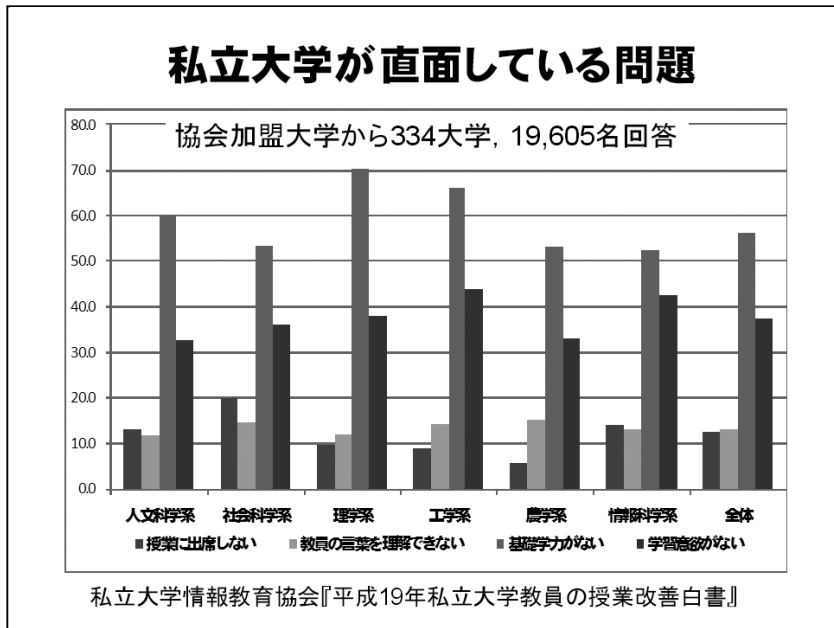
1.3.4. 入試機能の低下

それから入試機能の低下です。それも、私立大学では入学者の48%が一般入試ですので、推薦入試やAO入試は51%になっています。国立を含めても44%ぐらいが推薦入試とAO入試ですから、一般入試で入らなくても、そういった学生たちはここで当然入ってきてしまいます。関学さんはそういう問題は抱えていないと思いますが、これに対して従来の初年次教育などだけではどうも対応できません。

そういうときに何を考えるかという、これはかなり前の調査なのですが、細かな知識を教えてやっていこうかと思っても、とてもじゃないけれど間に合わない状態です。これは大学生に必要な学力が備わっていないということが出始めた90年代に、前の広島センターにいたときに共同研究でやった調査です。リメディアル教育です。大学の教員にリメディアル教育の必要性として、「どんな学力を学生に期待しますか。」というふうにお聞きしたところ、「高卒レベルの知識をもっとしっかりつけて欲しいと思う」が多いかと思ったら、文系も理系もそんなに多くないのです。一番は「知的好奇心」なのです。医学部にいく学生だって生物をとっていない、物理だけという学生も多いです。東北大学の医学研究科でもそういう補習科目をやっているのです。そういう知識を大学のなかでどう埋めるかということよりも、知的好奇心があれば、後は自分の意見をもつ力があれば、大学の中できちんと学生に身につけさせることができると。だからこれが学生に一番大事だ。同じような調査を一昨年東北大学の大学院教員にやってみました。大学院で期待する力です。大学院で勉強するうえで期待する力も、やはり「やる気」や「積極性」なのです。専門知識をすごく知っているからといっていい研究ができるわけではないということで、これはたぶん今でも普遍的だと思います。



私立大学が直面している教育問題はなにか。これはかなり規模の大きな私立大学の教員調査ですが、これは平成19年ですから、つい最近ですね。基礎学力が足りないということは、ほとんど共通して直面している課題です。基礎学力をつけるにはどうするか。基礎学力が足りないからといって、高校の教科書を使うかといったら、これは学習意欲を阻害するだけです。どうするかというと、学生の主体的なやる気を引き出す。ところが、これが非常に難しいのです。動機付け、私立大学の先生に困っていることをたずねたら、一番困っているのが、学生にどうやって動機付けを高める工夫をするかです。私は学生のやる気をなくすのは自信があります。どんなやる気のある学生でも30分で私の授業は受けたくないと思わせるのは可能ですが、やる気のない学生に、この先生の話は面白い、聴いてみようと思わせるというのは、かなり至難の業です。これに皆苦勞します。なぜなら、われわれ大学の教員は皆やる気のある人間です。やる気のある人間が、やる気のない人間を教えるほど難しいことはない。



これは体育も同じです。昔福島大学で、体育の先生とよくお酒を飲んで話をしましたが、一番優秀な体育の教員の素質は何か、それは運動ができないことだと言うのです。運動神経のある素晴らしいスポーツマンは体育の教員に向かない。運動神経のない子どもの気持ちがわからない。努力しなくてもできるようになるから、できない子の指導ができないのです。だからかえて、ちょっとどこかドジな人が、頑張っているいろいろできるようになるという、そういう経験を持つ人が体育の教員に向いているというのです。残念ながら大学の教員は、ちょっとそうはなかなかいないですね。能力的に研究するのに耐えなかつたら、とても論文を書けないし、学位も取れない。少なくとも学位を取れるのは同世代のなか、大学のなかで優秀な人です。そうするとやはり優秀な学生の相手はできるけれど、優秀でない学生のやり方がわからない。ですから、これに一番悩むのです。悩まなくてもいいのは、動機付けがなくても勉強をする学生を抱えている大学ということになるわけで、これもわれわれにとって大きな課題です。

1.3.5. 大学教育の成果とは何か

プラス、今大きな大学教育の課題は、大学教育の成果をもっと重視しなければいけないということです。これはどこの国でも共通に大きくなっているということです。アメリカではCHEAというア krediteーション団体の連合団体のようなところがありますが、この中で各大学のプログラムや、大学が学生の学習成果に関する指標を明確にし、達成度に関する根拠を収集、解釈、活用する責任を持つことを、ア krediteーションのなかに入れ込みました。ア krediteーションというのは、これはもう流布しているので説明するまでもないと思いますが、もともとはプロセス評価です。先ほど申しました、成果ではなくて、どんなふうに教員が配置されているか、カリキュラムをチェックするシステムを作っているか、そうしたものが整備されていれば、教育の質はいいだろうということでした。しかし、今具体的に何を学んだかということを確認にして、むしろそれを優先して評価すべきであると変わってきている。これが日本って難しいですね。最後のポイントを見ていると、今の中教審答申の中でも、学習成果に焦点を当てることは大事だとは書いてあるけれど、具体的に何が学習成果かということは、全部大学に丸投げです。明確に書かない。なぜなら先ほど申しましたような、大学間の学生の学力格差という問題があって、これに触れていくと、大学の学生の差というものとは正面にぶつかることになるので、率直に言えば回避しているというのが現状です。これはわれわれの中でも議論していくと、もともとある学生の学力の違いはどうするのだという話になってきます。

2. 日本の大学の質保証

2.1. 大学教育の質とは何か

問題を、学生の学習成果は何かということまで含めてくると、では教育の質とは何かという原理的な問題にどうしてもぶつかっていくことになります。私が思うに、日本の中では、質の問題について十分に議論ができていない。難しい問題ではあるけれど、そもそも大学教育の質ということが問題になるのは、それほど古い話ではありません。少なくとも、文献で調べましたら1970年ごろにカーネギー・リポートが“quality and equality”という項目を作りましたのが古い例かと思います。これは何かというと、アメリカでもって大衆化が進んでいる中で、コミュニティ・カレッジをたくさん作ったわけです。コミュニティ・カレッジを作るときに、ユニバーシティとどこが違うのか。安くて質の低い教育を提供することにならないか。“equality”はあるけれど、“quality”が低ければ、“equality”にならないのではないかというあたりのところで議論されたのが始めて、それを77年のエンサイクロペディアで採択して、質そのものを記述した。けれどもいろいろな国際的な高等教育事典、英文のものをみると、“quality”という項目が全く出てこないものもあるのです。ですから、高等教育の質ということで、質のことを論議するようになったのは、それほど古くはない。90年代ぐらいにいろいろな検討がでて、質とは何かというディスカッションをしている。わが国では、質とは何かということを実際に議論しないまま、いろいろな質について議論し、質の保証という話がされています。

そこに実は問題があります。これはイギリスの研究です。グリーン（1994）はオープンユニバーシティプレスから“*What is Quality in Higher Education*”という本を出しています。グリーンは、「質というのは『自由』や『正義』のようにつかまえにくい概念で、価値に関わる」と書

いています。価値に関わるというのはどういうことか。われわれ教育の質を考えると、高いものと低いものとかすぐ水準で議論します。学力というのが一般的にあって、全部ワンパターンでそこにある、後はそこにレベルが高いか低いかで質を考えてしまいます。けれど、グリーンによれば、質というのはそもそも価値的なものであるのです。

一昨日東北大学の中でカリキュラム改革の研究会をしました。そこで来ていただいた先生は法学部の先生です。大学教育改革として法学教育は何を課題にしているか。私たちから言うと、学生参加型とか双方向の授業をしているかというような話になってきます。その先生がおっしゃるには、そんなものはアメリカ・モデルの話だということになります。法学教育はわが国では、ローマ法を基礎にしたポローニャ・モデルでやっている。高等教育のジャーゴンでポローニャ・モデルなんかでてこない。何かというと、法律というものは世界的に大きく言えば大陸法のようにローマ法に淵源を持つ法典が明確にあって、その運用と適用によって法律的な世界を構成している国と、英米法のように、コモン・ロー、慣習法ですね。明確な条文で規制するのではなく、判例や慣習の積み上げによって物事を決めていく国の二つがあるというふうに、法学の本を見ると書いてあります。アメリカはコモン・ローの世界なので、明確な法典でいえることが少ない。相手を説得して自分の正しさを説明する能力が必要である。だから、アメリカの弁護士はあんなにおしゃべりで、いろいろ理屈をたてるようにロー・スクールでも教育する。そのためには対話が必要である。それをその先生はソクラテス・メソッドだといわれます。それに対して日本の場合には法律ががちりできているから、その仕組みを理解するのが重要なので、対話することの面よりもむしろその論理を理解することが必要で、それがポローニャ・モデルで、だからそれはドイツの法学教育と全く同じだということなのです。ということは、実は法律学のようにかなり明確な知識体系があって、それを理解する学力についても、弁舌さわやかに組み立てて論証する能力が教育の成果であり質なのか、がちりした条文を理解してその解釈・運用ができるのが能力かということ、実はタイプが分かれるということなのです。それは教育の質や学力というのは、一元的に決まるのではなく、どういう能力が求められるかということでもあるのです。だからそれが価値という意味なのです。われわれは教育の質を論議するときには、どういうタイプの能力や、どういうタイプの知識を身につけるか、どういうものを育てるかということをも前提にして、質を論じなければいけない。ということ、グリーンは指摘しているわけです。

個別のアプローチでグリーンが述べているのは、大学の教育の質の類型です。教育の質は、例えばオックスブリッジみたいにあれがいい質だと考えることもできますが、教育の質が価値に関わるということは、どういうものを教育のモデルとして設定したかという仕様 (specification) が、教育の目的であり、能力であるというふうに規定したうえで、それに照らしてどこまで実現したかということでもしか測れない。ないしは、目的に応じて、目的に対してどこまで追ったかということで、質を決めるしかない。運動能力のように一元的に全部同じ方向に教育の質は決まらないといっているわけです。その点で、われわれは、教育の目標に照らして、どこまで実現したか。これは各種の評価でもでてくる手法なのですが、その目標管理型といわれている評価の仕組みも、教育の質を一元的に定義できないからやっている話だということが理解されるのではないかと思います。唯一今のところ国際的なスタンダードとして質の内容として規定できるのは、目的に照らしての達成状況として測れるものであり、これを具体的には授業とか教育計画とか、い

ろいろな要素を全部含めて評価するという、これ全体を通じて質だというふうにユネスコの高等教育世界宣言（1998）で述べています。これがたぶん国際的なコンセンサスだと思います。それにプラスして、そのなかで実現しようとしているのは、学生の学習成果です。その学習成果はどういう能力を身につけているかという各機関や各国の教育目的に照らして測定できる、これが教育の質だということになるのではないかと思います。

2.2. どのように質を保証するのか

次の問題は、そのときにどのように教育の質を保証できるかということなのです。これは先ほどのインプット・プロセス・アウトプットということであれば、例えば入学者の学力やいろいろな要素について政府の力で規制しているもの、例えばこれはGCSというイギリスの中等教育試験、これでもってどれだけAとかを取ることで大学入学の資格が生じる。それからフランスでいえばバカロレア（Baccalauréat）という中等教育修了試験ですね。ドイツのアビトゥーア（Abitur）、日本では旧制高校と、こういうふうに政府で規制しているものもあれば、大学の入試で測っているタイプ、それから場合によっては偏差値で、学生に対して偏差値を示すことで大学の教育の質を保つというやり方もあります。そのように質保証はこの三つのなかで、政府や同僚や市場によって規制していて、国によってどこが重点かということがわかってきます。

2.3. 日本の大学教育の質保証

日本ではどのように質を測ってきたのだろうか。われわれの質保証が充分でないということは、今までわれわれが持ってきた質保証のパターンがわれわれを縛っているのではないとも思われるわけです。ちょっと遠回りしますけれど、90年代に至るまでのわれわれの質保証は何だったのか確認しておきたいと思います。

2.3.1. 戦前の大学の質保証

戦前の教育の質保証、これはひとえに大学予備教育による入口管理です。旧制高等学校が旧制大学の質を保証しました。旧制高校の入学定員はほぼ大学の定員とぴったりで、大学が増えれば、旧制高校の定員を増やすというやり方をしていました。ですから、高校に入れば、選ばなければどこの大学でも入れました。ただし、東京帝国大学だけは応募者が殺到するので、試験をして選抜をします。そうすると、入れなかった人が悔しいから東北帝国大学でもいこうかと。都落ちというやつですね。東北帝国大学までいくのなら、いっそのことやけくそで北海道帝国大学にいこうかというふうに、東大以外だとどこでもいける。そのかわり旧制高校の選抜は極めて厳格で、それを通過すれば、質が担保されているという話です。実際、高等学校の教育内容というのは、政府の統制で、修業年限や定員や教員の資格、全部決められていました。そのかわり出口管理は全くなしです。戦前の大学も一応卒業要件として修業年限と卒業試験がありました。でも卒業試験は何をやったか全然わかりません。試験問題は何も残っていないのです。おそらくやっていたのではないかと、私は思っているのです。しかもそれは大学を超えた基準は一切なしです。ひとえに旧制高校の質の高さがあるから、戦前の大学のレベルが保証されていた。戦前の高等学校は3年間当初あったのが、年限短縮で2年間になり、卒業は19歳というところですが、けれど、実際に旧制大学の平均入学年齢をみますと、21歳です。つまり平均二浪するので

す。卒業するときにはだいたい25、6歳です。つまり戦前の旧制大学は、だいたい現代の大学院修士前期と同等なのです。戦前の大学のレベルが高いという風に言う方は、皆年をくっているということをおぼえています。その代り、大学に入ったらずぐに当時という原書、専門書を読んで専門の訓練を受けた。だからこれは、現代のマスターレベルからドクターにかかるまでのものであると考えられます。戦前大学は、大学院が発達しませんでした。それはそうですね。卒業するとき25歳です。大学院5年間いって卒業したら30歳ですね。大正時代の男子の平均寿命は50歳ぐらいです。20年ぐらしか働けません。そんなところ誰もいかないです。もう大学卒で充分です。

2.3.2. 戦後の大学改革

問題は、戦後どうしたかということです。戦後の大学改革でとても立派なものをやります。これは世界に冠たる大衆的大学を作ったのですが、戦後の学制改革はとても評価できる面があります。アメリカ・モデルに変えました。評価できる点がある面、欠陥のある点は、大学に入って勉強する学力保証のシステムが制度的にはなかったということなのです。アメリカ・モデルにしたのですが、アメリカの場合には、もともと多様な学校制度だったのです。開拓期に方々の州で勝手に学校を作って、小学校を作った。だから修学年限も州によってばらばら。その上に中学校ができた。これもばらばらです。その上に大学、カレッジができた。カレッジはもともと一番早くからできましたが、カレッジができてその時に、入学者の学力をしっかりとするために、ハイスクールをつくった。だけどハイスクールのレベルもばらばらなので、ハイスクールのレベルをきちんと維持するために始めたのが、アクレディテーションですね。ですから、アクレディテーションというのは大学ではなくて、まずハイスクールで始まった。それがうまくいったから、多様な大学のレベルを均質化するためにアクレディテーションを始めたということなのです。20世紀に入ってのことです。ですから多様な制度、小学校、中学校に上がっていくところで、なるべく教育機会を保証しようとすれば、ここに至る学力が多様化するのが普通なのです。多様な制度のところでは質をなんとかきちんと維持しようという仕組みがアメリカでも200年ぐらいかけてできてきました。

一方、日本は明らかにヨーロッパ・モデルなわけです。高等学校、大学以前の学力をしっかりとすることで、この質を担保する仕組みを作った。戦後高等学校を大学のための機関ではなく、小中高と繋がる大衆的な機関にしたのですが、その結果何が起きたかということ、結局大学に入るところの学力をどこで保証するのという仕組みは特に取らなかったで、唯一入試しかないわけです。入ってきてから一般教育をやろうということ、やりました。ですから高等学校の内容はこちらに移行しましたが、この一般教育も実は専門のための基礎ではなく、独自の市民育成のための幅広い教養をやっておりますから、完全に基礎教育として専門教育の質を維持する性格づけを与えられなかった。そうするとこれは入試がうまくいっているときは質が高まったけれど、入試が崩れたら、わが国の大学は、大学の質を維持できる社会的システムとしては全くない状態で、戦後スタートしたということです。

戦後、1953年すぐにその問題が出ました。日経連の事務局の調査、1953年に新制大学を卒業した人の学力は低いと、一般的に基礎知識、専門的知識の学力が不足しており、特に二流以下の大学に著しく、またいわゆる地方大学の技術系の専門知識が劣っていた。これは厳しい表現です。このときの進学率は10%っていないのです。エリート段階です。そのときでもこういう批判が

出ました。1953年というのは、新制大学が発足しても、まだ旧制大学が残っていたのです。旧制大学の入試は、旧制高校の卒業者がでたらそのままやっていたので、1950年まで確か旧制大学入試をやっているのです。ですから53年には新制大学と旧制大学の卒業者がいっぺんにでたのです。25歳ぐらいのおっさんと22歳の若造が一緒になった。並べてみたら低いに決まっている。それもこの中に反映しています。日経連は、一般教養は必要だけれど、もっと専門教育を充実する事を要望しました。ここから一般教育いじめが始まったわけです。しかしこれは、大学教育の質は専門教育の質、専門性という旧制の基準でみたらこうなるということです。これはしかし大事なことなのです。旧制の大学との連続性で大学の質を測るとすれば、新制大学が旧制と比べて学力が落ちてしまったことについてどうするかという社会的なシステムがないまま、なしくずしになったということは問題だということです。

例えばイギリスの場合、これも1963年に初めて大学教育の大衆化に踏み出しました。それまでエリート的な大学のレベルを維持し続けていて、大学進学は一部の人だけでした。しかしそれではすまないの、1963年にロビンズ報告書で大学、高等教育の大衆化に踏み出しましたが、イギリスは大学を増設する道はとらなかった。そんなに大学教育にあたるものの内容をすぐに作れない。それで、ポリテクという今でいう高専に近いものを作って、そこに進学させる。けれど学位授与権を与えない。なぜならポリテクの教員は研究能力がない教員もたくさんいる。大学教育のレベルを維持するために学位授与機関を別につくって、そこで審査をして学位を出した。そして、暫くたって、だんだんポリテクの水準が上がってきたら、ポリテクに学位を与え、ポリテクを昇格させたり統合したりして大学にしたのです。だから学位の質を維持するために二段階で大学の拡充をしたのです。

ところが日本はそうはしなかったのです。一挙に皆新制大学にしてしまった。関学さんは戦前から旧制大学のレベルを維持している。ところが地方の国立大学にいきますと、師範学校も大学の教育学部になった。師範学校は昭和18年までは中等教育機関です。卒業生は19歳だけれど、大学の師範学校の教員は中等学校教員レベルです。大学卒はいないことはないけれど、レベルは低い。それを18年に専門学校レベルにしたのです。そしてそれからわずか6年後に大学になったのです。二段階に上ったけれど、その間教員の質が上がっているわけではありません。同じ教員がずっとやっています。ですから、新制大学になるということは、質が下がるということを前提にしています。イギリスでは、大学の質を明確にして、それを維持するために10年ぐらいかけてやった。日本ではどうだったかということ、戦前の大学とは違うのだということでもまずスタートしています。イギリスの場合は、形式的にはロンドン大学もオックスブリッジもその他の大学も全部同じレベルです。何年か前に授業料を大学で格差をつけるという話が出たときに、イギリスのなかで起きた反対運動は、レベルの同じものに対して金額が違っていいのかと、こういう議論をするのです。対価として考えたらおかしい。そこまで質についてコンセンサスがある社会です。

2.3.3. '60年代のマスプロ教育へ

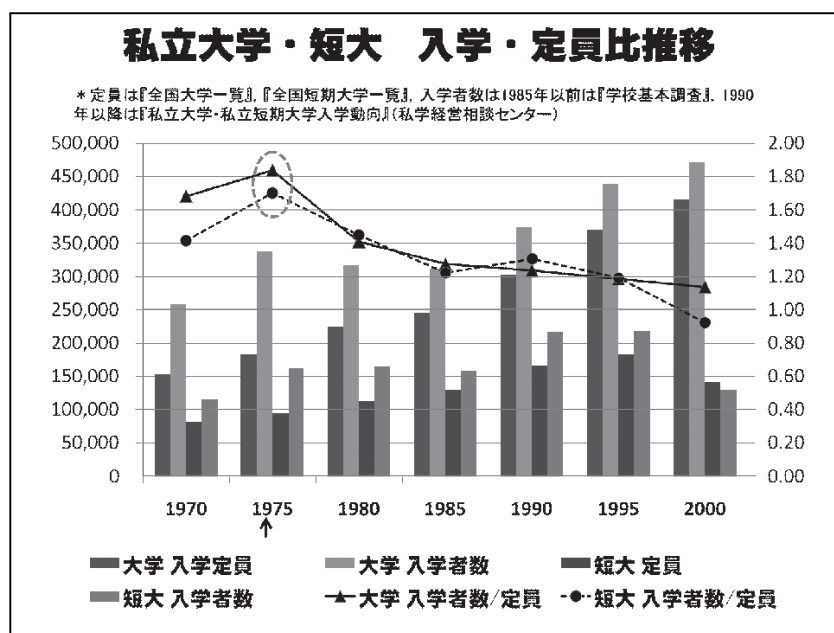
こういう戦後の大学の水増しに対して議論のあったときがあります。これは1960年に中教審が大学教育の改善について諮問を受けました。これは60年に安保闘争があって、学生がえらく暴れて、大学で処分をしようとしたら、教授会が反対してできないことがあった。これは管理運営が

おかしいのではないかということで始まったのが諮問なので、管理運営だけが議論されたとみられますが、中教審の議事録を読んでいると、中教審のこのときの最大の課題というのは、実は大学教育の質なのです。これは茅誠司や奥井復太郎とか学長先生が委員でたくさんいて、この議論を見ていると、いきなり第1回の議論から、大学教育の質の問題、これが出ています。特に事務次官の説明ははっきり問題を押さえていて、「もともと日本の大学はヨーロッパ型だったのに、アメリカのシステムを入れたので、質が下がって問題である、どうやって学力、質を維持するかという点を中心にして検討してください」ということで、いろいろな案が出ました。高等学校の年限延長まで出ました。3年制ではだめだという事とか、大学の修業年限を延長して修士レベルのものに移行するとか、という意見も出ました。しかし結局難しいので、何が結論かということ、高等教育を受けるものは、おのずと一定の能力がなければいけないので、限度がある。高等教育の普及については慎重な配慮が必要であるということで、定員を増やさない。このとき次第に大学に入学者が増えてきます。だいたいこのとき、1年ごとに1%ずつ進学率が上がっていくという状況でした。ですから文部省の説明文書を読んでいると、毎年の総会ごとに、現在11%ですが、次の年は12%ですというふうに数字が変わっていくのです。

答申の内容としてはいろいろなことが書いてありますが、何を意図したかということ、こののち高校の種別化を66答申でやりました。高校の種別化は評判悪いのですが、真面目に読んでみると、ヨーロッパ型のように大学進学機能を持った高校をしっかりと作って、そこで教育したものが、大学に進学するよとということ、大学の質を維持する方策でもあったのです。実は66年の高校の種別化ということ、ネガティブだけにいうわけにはいかない。つまり中等教育と高等教育を多元的にしながら、大学の規模を抑制して、大学予備教育機能を強化しよう。これは戦後のなかで唯一組織的に大学教育の質を維持しようとする試みであったと思います。私はこのヨーロッパ型による大学教育の質の維持を中教審路線とっていいと思います。ところが、これが挫折をするわけです。なぜかということ、科学技術人材が次第に必要だということ、経済審議会は理工系人材が17万人不足であると指摘しました。1961年から68年まで、理工系はこれだけ必要だと数値を出したのに、文部省は7万人増だけにしたのです。これはさきほどの大学の水準を維持するために規模を増やさないことで中教審路線とっていいかと思います。これが産業界と科学技術庁の怒りをかったのです。10万人以上も必要なのに7万人だけしか増やさない。では10万人分お金を出すのですか。増やせない。では、どうしたかということ、科学技術庁が唯一勧告を出して、大学設置基準を運用緩和して、私学の学生定員を増やそう。届出ですむようにしようしました。これは私学の大運動がありました。本来はこの路線というのは理学部だけなのですが、文系についても私立大学は運動したので、私立大学の学科増設と定員変更を、私学の全分野について認めることにしたのです。教員増もなくてすむというふうになりました。教員増も施設増もしなくてすむということでこだわった。その結果起きたのが60年代のマスプロ教育です。これの評価は当然分かりますね。私立大学の教育研究環境というのは、すごく悪かった。給料は国立よりも低いので、アルバイトをしなくては食っていけないというのが、この60年代の拡張で私立大学が息を吹き返して、待遇もよくなったということもあります。だが、もう一方の面は、マスプロ化でもって大学教育の質は明らかに下がりました。あるデータ、ある本によると、九州地区では入学定員の15倍学生を入学させるという現象も起きました。つまりしっかりした学力をつけるので

はなくて、大学卒のレッテルだけ与えて卒業させるのが大学である。こういうなかで教育の質というものがまともに論じられる環境ではないところに我々はいるのだということです。

それを改善するために唯一取り組まれたのが、71年からの46答申での高等教育改革です。これも46答申以降のいろいろな動きを見て、大学教育の質とは何かということはどう探っているかを見てみたのですが、質についてはとても曖昧です。大学教育の質について今までの答申で書かれていません。これは読んでみられるといいと思います。どんな文書の中でも、質とはこういうふうに明確に書いてありませんが、唯一この政策の中で打ち出したのが、やはり過剰な入学、水増し入学の是正なのです。つまり教師学生比、これの改善というのが、取り組まれた唯一のものであります。折れ線のほうが、入学者・定員比です。四大、75年、これには1.8倍もあがりました。75年の私学補助金の制度化によって、だんだんコントロールがきいて、定員過剰については補助金を出さないということで縮小して、1.20ぐらいでおさまった。短大については、逆に学生が少なくなつて、1を切ってしまうということになっています。少なくとも、教育環境として、教師・学生比だけが、われわれの高等教育の世界で今まで通用してきたものであるということなのです。



2.3.4. '90年代以降の「質」問題

ところがこれを90年代にもう一度廃止してしまったのです。よくよく考えてみると、では一度元に戻って教師・学生比 (TP比)、これを今使えるかということ、40何パーセントが定員割れをしている中で、教師・学生比を改善することは、質の保証にならないという事態になってしまったのです。では入試でもって縛るかといったら、入試ももう縛る力を失ってしまった。一般入試者は56%という現状があります。しかし初等、中等教育での学習時間は相当減ってしまって、入学者の学力が停滞している。もっとも2006年にこういう学習時間の低下した人たちが入ってきたら、大学教育の質はどうなるかということで、私なども一生懸命警鐘は鳴らしたのですが、東北

大学について、いろいろ聞いてみると、特に2006年、平成18年入学者の学力が低かったということはないということがわかりました。高校の学習時間の減少に関係なく、高校の学習時間が減少したら塾について勉強していただきたい。塾というのは非常に教育の質保証に貢献している。そうならなかった大学、そこまでして勉強しなくても入れる大学は、たぶん学生の学力は相当さがったと思います。ですから学力格差というのは、その点でも広がったのだと思います。

そういう現状の中で、2000年代には質保証として出てきたのは、規制緩和路線に対抗するためにできたアクレディテーション、認証評価です。この認証評価が2002年から制度化されて、具体的に走ってきた。これが本当に質保証に役立ってきたのか。関学も既にお受けになったと思うのですが、これもすごく大きな問題があります。もともと認証評価が出る前提としては、規制緩和にしているんなやり方をとって見て、自由にやれば競争で質が上がるのではないかということでしたのですが、それでは不安なので、事後評価でという事で、できたのです。これはやってみたら、事後統制では全然教育の質維持に役立たないということが分かった訳です。特に特区でできた株式会社立大学の履行状況調査をやってみると、特区でできた中には、専任教員で給料10万円とかですね。10万では食っていけないといったら、本業は弁護士さんとか、そのときだけ授業をしている。それは専任じゃなくて非常勤じゃないですかといっても、では専任という定義がありますかと反論されて説明できません。ということがあって、一旦緩めてしまったら、その解釈によって、想定できない教育の質になっているということがわかったのです。それで2006年から履行状況調査というので事後チェックで教育の質がどうなっているかというのを明確にして、2006年には届出の文書をもっと明確にしたり、複数キャンパスで施設をどうするかということの基準を作ったりしました。つまり規制を緩めた結果、規制を強めないで質が下がるということがわかったのです。柔軟化して規制を緩めた結果、質が下がらないように新しいタイプの別な規制を作る話になっています。実は、規制緩和によって質が上がるというのは全くの嘘であるということでした。

2.3.5. 認証評価制度は機能したか

認証評価も私は訪問調査もやってみて、初期の認証評価は非常に大学にとってはよかったのですが、2年目、3年目になると、ものすごくルーズになってきました。教員養成の場合の調査もしてみますと、明確な基準がないので、結局大学の側がこれで質が維持されると主張すれば、認証評価でそれをチェックすることはできない。教員定数を割り込んでいても、基準として明確でなければ、これはしょうがないという事態になってしまいます。

特に認証評価は機関中心です。学部が4つあったら、全部まとめてやるのですが、実際の教育の質は学部のプログラムレベルなので、個々のプログラムの内容、学科の教育内容をチェックしないと質がチェックできないのですが、それは機関認証評価なので調査できない。つまりほとんど教育の実態が把握できない仕組みになってしまっているという問題が起こっています。これは昨年出たのですか、OECDが日本の高等教育の政策をレビューした結果、教育の質保証についてはものすごくシビアなものでした。「確かに認証評価機関は動いているけれど、大事なものは質を維持向上させるという文化を学内に醸成することである。そのような文化が育てば、高等教育機関のあらゆる行動や選択において質の向上が重要な原則になる。調査では質の文化が十分に育っていて機関が質保証に主体的に責任を負っているという証拠が見られたところはなかった。だから

ら認証評価を潜り抜けたら、後はもうお終いというパターンが多い。かなりの部分を学外からの操縦によって成立、いったん認証評価をうけると積極的に改善を続けようという機運は生まれてこない。従って、機関レベルの質保証、機関で、各大学でしっかりとしたメカニズムを作らないと、認証評価は機能しない。」これは OECD からいわれた言葉です。

3. 新たなグランド・デザイン

そういうところを踏まえて、今言った問題を全部含めた高等教育のグランド・デザインがどうなっているのだろうかということなのです。中教審答申『学士課程教育の構築』は90年代の政策は間違っているということをかなりはっきり述べております。規制を緩和して進めていって、メリットもあるけれど、大学とは何かという問題意識が希薄化して、わが国の大学学位が保証する能力の水準が曖昧になることや、そういう懸念が強まっていると指摘している。これは規制緩和自身文科省がやったことですから、自分たちの政策に対してこういうふうを書くのは珍しいことだと思います。これはかなり率直に、中教審の文書としては厳しく自己批判をしている。さらにさっき申し上げた学習成果の面では、まだ改革が実質化していない点も少なくない。そして競争と協同というなかでは、新規参入者の促進とかこういうものについては、今もそういう主張がみられるけれど、市場化の改革手法のみでは教育の質の向上について十分な成果を期待することはできない。ということをはっきりと述べています。これも珍しいと思いますね。前の政策について批判的に書いて、規制緩和路線を転換しようとしています。

2008年にほぼこれと同時期にスタートしたのが、中長期的な大学教育の在り方についての審議でして、これはその年の7月に教育振興基本計画ができたことを受けて、08年から12年まで、5年間かけて高等教育を転換する、規制緩和路線から違った方向で、最初述べてきた改革の枠組みを作るための期間として検討するというものが、この審議なのです。ですから2012年以降、全く新しい状態になるはずだということで私も期待しています。では規制緩和路線に代わる別な路線といっても、ご存知の財政状況です。財政的にそれを担保する仕組みなんて作れっこない。誰もがわかっていることです。ここが問題です。

3.1. 第一次報告（2009.6）：教育の質とその保証

第一次報告が昨年6月に出了。この報告を読みますと、中核の課題はやはり教育の質とその保証なのです。最終的に保証されるのは、学生の学びの質と水準である。ではどうやって保証するのでしょうか。それをそれぞれの大学が責任を持つことが大事と書いてあるのです。大学の責任になってしまっているのです。イギリスでも、アメリカのレポートでも読むと、もうすこしちゃんと書いてある。大学の責任だけで、本当にやっていけるのだろうか。これはすごく大きい問題です。しかも学生の質は社会が評価するものと書いてあります。これは本当にいいですか。学生の質は社会が評価する。もちろん社会が評価するけれど、では大学の側は社会の方ばかりを見て教育はできない。やはり伝えるべき文化遺産があり、教えるべき内容があつて、それを評価するのです。大学自身がまずこういうものが教育の質だといわないと、そんなに外向きでは困りますよね。なので、ここらへんも非常に問題であると思います。

プラス OECD のレポートをちゃんと反映しています。公的な質保証システムが扱うのは、各

大学の自主的自律的な取組を前提とする。つまりこれから出てくるのは、認証評価機関があって、何年かにいっぺん受ければいいという話ではないということなのです。各大学でしっかり質保証をしているかどうかということ、システムを作って公的な質保証はそれをチェックすると。今までのように評価委員会を作って、7年にいっぺん評価対応で準備して、ああ終わったよかったではなく、常設的にちゃんとしていますかとか、そういう話がでてくるということです。

第一次報告はそういう点でいうと、かなりいろいろな問題を書き込んでいました。場合によっては、適正規模からの自主的な組織や量的規模の検討とか、多すぎるのは潰せとか削れとか、そういう話がくるのかなと期待していたのですが、この中で書いているのは、実はあまりはっきりしていなくて、社会人を含めた量的な規模の検討が必要で、分野別におおよその規模、機能的分化の促進をして、適正な規模のための自主的な審査の見直しをする。つまり定員割れをしているところは、早めに定員を削ってうまく縮小できるようなそういうやり方をする。それはあくまでも機関の自主的な判断でやる。かつてのように、かつては拡大期だから、設置申請でもって絞れば規模は縮小できた。一旦膨れたものを削る、認可したものを削る手法というのは、行政のどんな制度を見てもないのです。補助金をもっとあれば削れます。だけどわずか10%もない補助金を貰って、勝手にお前のところは定員を削れなんて言われても、私学にとっては不愉快です。自己責任になりますね。やはり自己責任で削るしかない。自己責任で削りやすい仕組みを作ろうというのが、この方向になっています。そうなるとうるという問題が今後起きるかということ、結局入学定員800人以下で、地域的には北海道、北関東、中四国、九州、ここが定員割れしているのです。近畿、南関東等では定員割れはないです。あってもごく一部です。ですから、自主的に削っていくということは、結局地方の私立大学の縮小に繋がっていきます。では、これでちゃんとバランスが取れるかというのは、大きな問題ですが、そこには触れていない。

3.2. 第二次報告 (2009.8) : 厳格な質保証の仕組み

第二次報告が2009年8月に出ました。ここでの大きな内容は、質保証の仕組みを厳密に作る。これまでは事前規制から事後評価へなんて謳い文句があったでしょう。耳にたこの話です。ここではっきり事前・事後併用型というふうに書いてあります。事前でもしっかりチェックし、事後でもしっかりチェックしましょうという話です。事前チェックと事後チェックで共通なのは何かということ、結局認証評価でも履行状況調査でもなかったのですが、法令等で基準がないとチェックできないです。なので、ここに出てきているのは、設置基準の詳細化です。これはがらりと変わりますね。各種の設置基準に書いていないことについては、前は審査内規とかいろいろ設置審で決められたのです。ところが設置審で決めたものについては法令ではないので全部準則主義で廃止されました。ですから、設置基準で基準化しないにせよ、より細かな教員の基準等、あるいは校地面積、いろいろな基準について、設置基準以外の手法でもって詳細なものをつくる。それで事前規制もするし事後のチェックもする。こういうものを作るという話になっています。さらにそれを認証評価の基準に反映させる。これは来年から反映するという事です。この作業が進んでいけば、たぶん基準の下部分がでる。特にそれを具体化するために、設置審査のやり方や事後の評価、認証評価に役立てるだけではなく、情報公開として各種の大学の教育内容、方法についての情報を公開させている。これは既に学校教育法、施行直後改正されて、来年度から情報

公開進んでいますね。実はこれは韓国も同じなのです。今年の2月に韓国に調査に行ってきたのですが、韓国でも私立大学の定員割れがすごく大きな問題になっています。日本以上に少子化が進行しています。どんな方策をしていますかといったら、韓国は私立大学の補助金がゼロなのです。従って、政府の側からあれこれできません。そこで何をするかというと、情報公開をして、経営状態まで全部さらしてみてもらって、そこで生徒が選んで、ひどいから行かなくなったら、潰れると。情報公開させて潰すというのが韓国の文部省がとっている政策で、これは日本と同じです。経営情報、教育情報について、来年度から情報公開をします。それを見て親が選ぶ、子どもが選ぶがどうかは疑問なのですが、情報公開がさきがけて進行しています。

3.3. 第三次報告 (2010.1) : 大学院教育の重点化

第三次報告ができました。これは、ちょっとこのやり方は今までの中教審とは違うのです。中教審がやるときには、全体的な議論をして、答申の骨格になる審議のまとめを一度出しておいて、議論したうえで中間まとめをつくって、最終答申です。だんだんと骨ができていきます。今まで4つ報告が出ていますけれど、すべて読んでみて何が骨だかわからないという状態です。一次、二次報告とあって、特に連関性がなくて、まったく別なものが二次報告になってきて、実は一次から四次まで合体したときに、最終報告になるかどうかかわからない。これは何なのだろうと考えると、やはり政権交代で、報告を作っても、最終答申を作ってもそのまま実現するかどうかかわからないと思っているのではないかと思います。一次報告まではよくわかる構造なのです。二次以降になると、なんだかジグザグしてくるのです。それで、最終答申が出る前にそれぞれの報告の中で役立つものは、法令化、法制化しているというやり方をしています。三次報告、今年の1月に出た中で、大きいのは、大学院教育の重点化です。これはもう大学院の教育の振興方策が出たあとの事後チェックということもやって、もう既にリーディング大学院構想が出ているのです。ちょっと今東北大学の中で、大学院改革の問題に関わっていて、こういうものがあるよ、リーディング大学院になるためには、きちんと評価をして、学位の取得率などもチェックしなければならない、という話で、総長のところへ持っていったら、実はもうちゃんと総長は知っていて、もうきているのですね。リーディング大学院制度を作るから申請しなさいという話が。その情報がこないと絶対に申請できません。その情報が全部のところに行きわたらない。つまり大学院の中に突端的な大学院を作って、卓越性、エクセレンスにやっていくという方策がもうスタートをしています。この1月答申の後からですね。ですから、もう来年度の概算要求などにもあがってくるかと思っています。大学行財政、これはポイントですね。では、どうなっているのかなど。何も書いていない。必要だとしか書いていないです。これは具体策がゼロです。

3.4. 第四次報告 (2010.6) : 大学院教育課程制の実質化

つい最近、6月に第四次報告ができました。ここで展開している重要なものは、大学院教育の飛躍的充実です。ここは非常に重点化されていて、課程制の実質化をどうするかという話になっております。しかし全体的なロジックで通したときには、まだ一次報告から四次報告まで繋げて、どんなふうなデザインができていくかわからないということがあります。これも興味あるテーマですが、中を簡単に読みます。支援ですね。支援は大事だということけれど、財政規模等特に書かれ

ているわけではないので、従来どおりですね。健全な発展というのは、大きく収容定員を割り込んでいる私立大学を早めに身辺整理をして、場合によっては退場するということに対する支援、アドバイス、助言をするという話を書いているだけで、特に新しい財政措置をやっているわけではありません。従って、最初のところで、今求められる高等教育のグランド・デザインというのは、これがまとまった結果できるかどうか全然わからないというのが率直なところです。本来、政策というのは、政府が責任をもって自分たちで省庁や議員の知恵を集めて審議会なりどこかで作ってそれを実行するということでした。それをいまは政策コンテストとして各省庁に出させて、それを評定している。そういうやり方なので、閣議決定したのも同じ政府の中で削られるという、おかしな状態になっている。たぶんその動向を見ながらやっているの、ジグザグしていくのかなと思います。また、すごく大きな規模の中教審になっています。今のところ「質保証システム」、「大学の規模経営部会」、「行財政部会」、「大学院部会」の四部会になった上に、大学教育の検討に関する作業部会、これが教育内容を実質的に決めていて13のワーキンググループを作って審議をしていて、審議の状態に進んだものをまとめて、たまたまできたものを報告にまとめているので、ジグザグしているように見えて、あまり進まない。ただし、だからこそ、審議の経過の段階でも、施策化されているわけです。私たち東北のセンターが受けた教育関係共同利用拠点も、実は二次報告の中に入っているのです。最終報告を待たずにすぐに制度化されて認定をうける。ですから、とてもスピードは速いです。本当にいろいろな情報を耳にして、手をうって、申請書を作って、やってというふうにしていかないと、この流れの中で、デザインに対応して各大学がいろいろな枠をつくることができないという点で、私もこの2年ぐらいプロポーザルの書きっぱなしでした。あれがでたらこっちは、次ができたらこっちはというわけで、論文の数よりも、書いたプロポーザルのほうがはるかに多いというわけです。

一番大きな問題、大学の規模をどうするのか。進学者を増やすのはいい。増やすのはいいのだけれど、定員割れをしている中で、どうやって増やすのかとか、そのへんの問題は全然手付かずです。中長期の見通しを本当に、四次報告までできたけれど、まとまって出せるのか、出してもそれが受け取られて、実現できる環境にあるのかどうか。とすると、個々の大学の対応とすると、今申し上げたいいろいろな状況を把握しながら、各大学でしっかりとした質保証のシステムを作る。それから学習成果や、自分たちの大学の規模についても自前でいろいろシステム設計をしていく。おそらく、機能別分化に対応した財政支援ということを、この答申全部で打ち出していますけれど、実際には事業仕分けで、特色 GP 全減です。もうこれは機能的分化を財政支援するという方策も現実には行き詰まりつつあります。

ただひとつ残っているのは、リーディング大学院のような卓越性のあるところだけは広がっていく。こういう構造の中で、各大学が戦略的にいろいろな情報を収集しながら、自分たちの大学作りをするという力が、今まで以上に求められているのではないかとということで、グランド・デザインなき時代に、どうやって各大学がデザインをするかというのが課題だという結論になってしまうのです。少し時間が過ぎましたが、以上で私の話を終わらせていただきたいと思います。どうもご静聴ありがとうございました。