

## 大学の歴史からみたFD制度化の道程と課題

中 房 敏 朗

A Review on the processes and the subjects on the institutionalization of Faculty Development at the universities in Japan from a historical point of view

NAKAFUSA Toshiro

In Japan, faculty development had been institutionalized at all Universities by ministerial ordinance from April 2008. What is this historical and social significance? In this paper, I explored history of university from medieval age to clarify this subject.

At first, I investigated the central Council for Education report "Toward to building of bachelor's program education" was released on March 28, 2008. At second section, I re-examined Trow Model of higher education, especially focus on term "Universal stage" in his theory. At third section, I discussed on coming both "knowledge-based society" and the age of the struggle of university. At fourth section, I explored the occupational abilities of university professor by consideration for term of "university", "doctor" and "professor". At fifth section, I discussed on decline of university and birth of "idea of Humboldt". At sixth section, I examined a short history of institutionalization of faculty development at university in England and United State, and more explored its significance in Japan.

In Japan, university is generally thought as research institute. But it is obvious that university was formed and developed as educational institute for intellectual elite. So it is indeed restoration of education that faculty development was institutionalized at university. But in Japan, University has been organized and developed as research institute. It will be too difficult that Japanese Universities changed to has quit a lot of importance for education for the first time.

Key words: faculty development, university, universal stage, idea of Humboldt

### 1. はじめに

筆者が本学のFD小委員会の委員に選任されたのは2006年であった。2007年度には本学でもFD(Faculty Development)の取り組みが「私立大学等経常費補助金特別補助(教育・学習方法等の改善)」の対象になったことから、前年度よりも活発に活動することができた。山形大学主催のFD合宿セミナーへの参加や、先進校

(金沢工業大学、関西国際大学、岡山大学)の教育活動の視察など、有意義な経験をする機会に恵まれた。その経験から得た知識や見聞をふまえて、本学の何人かの同僚に、FDの何たるかを語る機会が何度かあった。ところがFDの導入に対する素朴な疑問が次々に発せられ、なによりもまずFD義務化に至る大きな背景を説明しなければならなかった。

「ここは大学であって中学や高校ではない」、

「研究という営みが同時に学生を感化し、教育上にも有益な影響を与える。それが大学の教育というものだ」、「いまさら、なぜ手取り足取り学習指導をしなければならないのか」といった同僚たちの声に対して、まずは1つ1つ疑念を払拭していかなければならなかった。しかしどうもうまく回答することができなかった。なぜなら、こうした信念にも似た言葉の数々は、筆者自身も素直に同感できるものだったからである。したがって、こうした言葉に対して確信をもって応答するためには、まずは筆者自身の「大学観」や「教員観」を根底から問い直さなければならなかった。大学とは何か。大学教員に求められる職能とは何か。このような問い掛けに対して、現行の法令や行政上の要請から一定の解答を導くこともできるだろうが、筆者はそうはしなかった。スポーツ史研究に手を染める者としては、時間軸を遡るという方法以外に、納得できる解答に近づける方法がなかったからである。本稿はそうした自問自答のプロセスを、先学の高等教育研究の成果を頼りにしながら書き綴ったものである。

ところで日本の高等教育研究は不在か、よくても貧困であり、学界においてその存在を認められていないと自嘲気味にうそぶく専門家もいる（喜多村、1993、p.6）。断じてそんなことはない。関や馬越による学界のサーヴェイを瞥見しただけでも、高等教育研究の蓄積には他分野に照らして遜色のない豊かな質と量があることが窺える（関、1993、pp.11-33；馬越、1993、pp.111-122）。一介のスポーツ史研究者としてはむしろ畏敬の念さえも覚えた。本稿はむしろこうした先学の豊富な恩恵なしには、完成さえもできなかったであろう。

なお、日本の大学におけるFD義務化に至る法制上・政策上の沿革と課題については、鈴木による簡潔で優れた研究がある（鈴木、2007、pp.53-62）。しかしこの研究は1991年から2007年までの非常に短い期間を考察対象としたものである。本稿では視野をさらに大きく広げ、長期的なスパン、すなわち中世以来の大学の伝統

や大学教員の沿革を確認しつつ、日本の大学でFDが要請されるに至った歴史的・社会的な背景について探り出すことを課題としたい。今さらどうしてそこまで遠く遡って歴史の中に解答を見つけに行くという、迂遠な作業を行う必要があるのか。それは、FDの何たるかを理解するためには、その前提として大学の「成り立ち」や大学に関する「基本知識」を知っておくことが大切であるのに、意外に知られていないと考えたためである。また、そうした迂遠な作業を通して、たんに法令等の字面だけからではわからないFDの理念や背景をより深く理解することに役立つと考えたからでもある。

後述するように、中世に誕生して以来900年になんなんとする歴史をもつ大学は、つねに変化を繰り返してきた。ひるがえって現在の世界各国の大学の在り方もまた、驚くほど変化に富んでいる。そうした多様な大学の姿を真摯に見つめ直すことが、今日、世界各国で巻き起こっている激しい大学改革の荒波の意味を理解し、この改革の荒波にいささかでも主体的に関わっていく契機になるのではないだろうか。

## 2. 「学士課程教育」とは何か

大学はいま、「研究重視」の機関から「教育重視」の機関へと、大きく舵を切り替えようとしている。日本の大学だけではない。世界の大学もである。いや、「世界の大学も」という言い方は、じつは正しくない。日本は世界のはるか後塵を拝している。そう表現した方がよほど適切であろう。あとで項を改めて詳述するように、世界の大学が「研究重視」の姿勢から一転して「教育重視」の姿勢へとこぞって大きく舵を切り替えているからこそ、遅れて日本の高等教育政策も海外の動きに追随し始めたのである。

そんな折、大学教育の水準の向上にむけた国や大学の取り組みを広範にわたって指摘した中央教育審議会大学分科会の答申「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」が2008年3

月 28 日に公表された。この「学士課程教育の構築」というタイトルには、危機に立つ学部段階の教育の充実を図るという、本答申を貫く揺るぎない企図が込められている。しかしながら、「学士課程教育」という理念や実践そのものが未だ十分に確立されていないという認識から、審議の過程では「学士課程教育の再構築に向けて」（2007 年 9 月 10 日）となっていたタイトルを、「再構築」という表現を取り消し、たんに「構築」としたうえで中央教育審議会に提出したのである。

いまだ確立途上にあるという「学士課程教育」とは何だろうか。それは「学部教育」にかえて提案されるようになった概念である。そもそもこの概念は一般教育学会（1979 年 12 月に設立。1997 年 6 月に大学教育学会と改称）によって創始された（絹川、2006、p.49 以下）。一般教育学会では、設立当初から、「人間形成」理念のもと、一般教育を「大学教育」総体のなかに位置づけ、「専門教育」と関連づけることを重要課題としていた（一般教育学会編、1997 年、p.66）。同学会は、戦後の新制大学が一般教育と専門教育に分断されたことを憂い、その状態を解決するために「4 年間一貫教育」を構想することを多方面に主張したが、それは従来の日本の大学が専門学部から構成されていたことに対する批判を含意していたという（絹川、2006、p.131）。

もとより「学部教育」という用語には、根本的な問題があった。現行の法令の条文において、「大学」「大学院」「学部」「研究科」などの基本用語の間に、必ずしも整合性がないという致命的な欠陥があることだ。この問題を一挙に解決するためにも「学士課程」という用語が適切であった（館、2004、p.37-39；館、2006、pp.22-24；館、2008、pp.50-51）。当然のことながら、学士課程（bachelor's program）の修了後に控えているのは、修士課程（master's program）であり、博士課程（doctoral program）である。このように大学院のプログラムとの整合性という観点からみても、「学部教育」よりも「学士課程教育」

という用語の方がよほど好都合であったといえるだろう。

一般教育学会の働き掛けもあって、1998 年 10 月 26 日の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」の第 1 章の中で、「学部（学士課程）」と表記され、学部が学士課程と等しいことが示された。この段階では「学士課程」という用語に特別な期待はこめられていなかったようである。しかし、2005 年 1 月 28 日の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像—ユニバーサル・アクセスの時代の高等教育の将来像—」の中では、はっきりと「今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」と明記され、「学部教育」からの離脱が高らかに謳われることになった。つまり「学部」という教員組織に基づく教育構造ではなく、「学士」の学位取得を目指す有機的・構造的な教育プログラムを表現するために「学士課程教育」という言葉が採択されたといえる。

どうして「学部」ではだめなのか。学部とはすなわち教員組織のことだからであり、また大学を分断する縦割組織（セクショナリズム）だからである。これからの大学教育は、第一に学生を中心に据えること、第二に学生が 4 年間の学修によって「学士」という学位（能力証明）をつつがなく取得できるよう周到に組織されたプログラムを提供することが期待されている、ということだ。したがって学士課程とは、教員中心から学生中心へ、組織中心から課程中心へ、ハード中心からソフト中心へと大きく理念を転換した教育体系のことを言い表そうとしているといえるだろう。大学院にあっても 2005 年 9 月 5 日の答申「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—」以降、学士課程と同様に「課程教育」（コースワーク）の充実と強化がうまく謳われているのは、周知の通りである。

さらに大切なことは「学士課程教育」に期

待される内実である。学士課程ではどんな教育内容が期待されるのか。「教養教育」と「専門基礎教育」である。それは1998年の答申以来、一貫して変わっていない。この考え方はかねて進行中の「大学院重点化」とじつは密接に連動する事柄であることに留意する必要がある。すなわち、従来、大学にあった研究機能を大学院に集約させ、多様な学生を扱う学部段階では広い教養を身につけさせよう、という大胆な構図が仕組まれているのである(絹川、2006、pp.22-23)。換言すると、学士課程を「高等普通教育」(higher general education) または「リベラル(アーツ)教育」(liberal (arts) education) の場とし、大学院を「専門教育」(professional education) の場として、高等教育を2つの階層に大きく分化させる方向へ誘導する教育政策であるといえよう。大衆化した大学の役割はもはや「21世紀型市民」の育成であって、少数精鋭の「エリート」を養成することではありえない、という理屈だ。戦後、アメリカに倣って「大衆化」と「単線化」を軸として出発した新制大学は、現在さらにアメリカ流の大学と大学院の「二層構造化」を図るべく一挙に邁進しようとしているかのように見える。

ちなみにリベラルアーツ(liberal arts)とは、古代ローマ時代の「自由民」(libre)にふさわしい学芸のことを意味し、下層階級の技術や仕事(mechanical arts)と峻別して使われたのである(ウィリアムズ、1980、p.176以下)。当時の自由民は社会の限られた支配者階級であり、独立した資産と社会的地位をもっている特権階級であった。リベラルアーツは中世の大学では言語系3学と数学系4科(trivium and quadrivium)を基本として全ての学生(限られたエリート)が学び、近代に入っても上流階級が身につけるべき知的素養と考えられ続けた。リベラルアーツを学ぶということは、下層階級から区別される証しだったのである。現在、大衆化の進んだアメリカの大学では、リベラルアーツは一般市民として身につけるべき幅広い学芸であると再解釈されて、4年間にわたる学

士課程の中に体系的に組み込もうとする期待も高まっている(ボイヤー、1988、p.106以下;松浦、1999、pp.39-43;館、2004、pp.17-19)。

さて、1998年と2005年の2つの審議会答申の延長線上に、まさに今般の答申「学士課程教育の構築に向けて」がある。この答申では「学士力」という聞き慣れない概念を初めて打ち出した。そこでは各学士課程共通に育成すべき「21世紀型市民」の能力に関する参考指針が例示されて、関係者の間でも話題になった。「21世紀型市民」の中には当然、多くの労働者が含まれる。最高学府といえども、卒業生の受け入れ先である労働市場とのレリバンスを考慮するようになり、世界の大学で職能開発が重視されるようになってきている。ヨーロッパの趨勢をみると、大学が学校教育の最終段階として「学生の職業準備教育」に力を入れるようになってきている。他方で非大学高等教育機関が逆に「学問指向」を強めてもいる。大学と非大学との境界は、もはや自明のものではありえなくなった(タイヒラー、2006、p.27以下)。このことから「高等教育」(higher education)ではなく、「第三段階の教育」(tertiary education)という用語で「大学」と「非大学」の双方を包括しようとする考え方も、経済協力開発機構(OECD)などで広がりつつある(タイヒラー、2006、p.69以下)。

ただし職能開発といっても、特定の職能から、どちらかという「汎用性」のある職能の開発へとシフトする傾向があるともいわれる。その理由は、①産業構造や労働市場の変化が速いこと、②そのことから大学での専攻と卒業後に就職する職業との間にギャップが生じやすいこと、③生涯を通じて同じ職業に就くことが少なくなりつつあることなどから、特定業種にのみ有効な能力よりも、どんな職業や職場についても対応できる汎用性や応用性のある能力を育成した方が有益であると考えられるからである(川嶋、2008年、pp.43-44)。こうした汎用的な能力を開発するプログラムを本当に期待通り構築できるのか、たとえ構築できたとしてもそれが受験生や学生の関心や要求にどれだけ応えう

表1 「汎用的なスキルの国際比較」(川嶋、2008、p.45より)

	オーストラリア	英 国	カナダ	米 国
	Mayer Key Competencies	Core Skills	Employability Skills Profile	Workplace Know-how
知的コンピテンス	情報を収集し、分析し、整理する	生涯学習力	思考力	思考スキル (創造的思考、判断、問題解決)
	数的スキル	数的スキル	数的スキル	基本スキル (読み書き、数学、対話)
	問題解決力	問題解決力	問題解決力、意思決定力	
社会的コンピテンス	他者との協働	他者との協働	責任感	チームワーク
	チームワーク		他者との協働	リーダーシップ
コミュニケーションコンピテンス	アイデアと情報の伝達	コミュニケーションスキル	コミュニケーションスキル	情報の活用
	技術の活用	情報技術	技術の活用	技術的システムの理解

るものになるのかは、なお不透明ではある。とはいえ、汎用性の追求という動向は、大学関係者にとってはある意味で朗報ではないだろうか。そうすることによって、めまぐるしく変わる労働市場に適応しようとして振り回されることから、大学は解放されるからである。

なお、ここで川嶋が作成した一覧表「汎用的なスキルの国際比較」(表1)を引用しておきたい。学士課程で要請される能力(コンピテンス competence)には、国によって若干の相違があるとはいえ、大きな枠組みには差がないといえるだろう。ひるがえって、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考」の4本柱で構成された日本の「学士力」も、こうした国際的な動向をおそらく十分に意識しながら考案されたことが窺えるだろう。職種に拘わらず共通に求められる汎用的な能力の認定という点では、2006年にまとめられた「社会人基礎力」(経済産業省)や「若年者就職基礎力」(厚生労働省)も、「学士力」と共通する視点を明らかに具えているといえる。

学士課程に戻ろう。「学士課程教育」とは、ようするに産業経済界とのレリバンスを考慮しつつ、幅広い市民層の要求に応える「広い教

養」と「専門的な基礎知識」を提供する、(教員集団ではなく)学習者中心のプログラムとして期待されているということである。そしてそれは、日本ではまだ確立途上の教育プログラムであり、今後、個々の大学がその確立を目指して広範な議論を展開していくことが期待されているのである。

### 3. 「ユニバーサル」とは何か

日本の高等教育はいよいよ「ユニバーサル段階」に入ったと口々に語られる。その際、この「ユニバーサル」という言葉で、いったい何を言い表そうとしているのか。アメリカでも、じつはこの言葉を語るときには、時代や論者によってさまざまな意味が込められることが多く、一義的には理解することはできないという(江原、1999、p.87)。とはいえ、この言葉を一躍有名にしたのは、周知のようにアメリカの教育社会学者マーチン・トロウであった。トロウは今から40年近く前に1つの理論的仮説を提示し、その中でもっとも重要な用語として「ユニバーサル」という用語を採用したのである。以下の行論では、彼の理論モデルに即して「ユニバー

サル」とは何かを確認していくことにしたい。

トロウ（トロウ、1976）は、先進産業諸国に共通する高等教育の成長過程について、3つの段階に区分した。すなわち「エリート elite」「マス mass」「ユニバーサル universal」である。そしてそれぞれの段階の制度的な構造や機能について丹念に析出しながら、高等教育が直面する多様な問題の解明に理論的な枠組みを与えようとしたのである。

その際、いかなる方法で3段階に区分したのか。いたって簡単である。同年齢層に占める「高等教育機関」の「在学者」の割合を、ただ1つの指標とした。彼の理論では、在学率15%までが「エリート型」、在学率15%～50%が「マス型」とされ、そして在学率50%以上が最終段階の「ユニバーサル型」とされた。日本では高等教育機関の「在学率」に関する公的な統計がないので、「在学率」の代わりに大学・短大への「進学率」が指標とされることが多い。18歳人口に占める大学・短大への進学者の割合を指標とした場合、日本では平成17（2005）年に51.5%と初めて50%を超え、平成19（2007）年には53.7%に達した（文部科学省編、2006、p.187；文部科学省編、2008、p.134）。つまり日本でも18歳人口の過半数が大学・短大に「進学」するという、歴史上、全く未経験の状況が到来したのである。このことから、トロウ・モデルで一躍有名になった「ユニバーサル」という用語が、一部の研究者のみならず大学関係者の間でも広く語られるようになったのである。

ユニバーサル段階がなぜ、ほかでもなく50%のラインに設定できるのか。その理論的な根拠について、トロウは全く言及していない。私見では、およそ民主主義社会にあっては過半数か否かという事実が、政策決定等において極めて重要な意味をもつため、ユニバーサル化によって学生の進学の「意識」が権利から義務に変わる点を重要視するトロウ・モデルにあっては、過半数か否かを分ける50%というラインが決定的な意味をもつように思われる。高等教育への進学率が50%を超えた途端に、大学生

になることが少数派から多数派に転じる。このことの社会的・心理学的な意味は、意外に広範かつ大きいと考えてよいのではないだろうか。

トロウの歴史発展モデルは、アメリカ合衆国の高等教育を土台に形成され、のちに視野をヨーロッパ諸国にまで広げて確立された。彼のモデルは、先進諸国で直面している多彩な諸問題を相互に関連づけて一挙に説明できたというだけでなく、さらに将来の高等教育の変化を予想できる図式としても、一定の有効性をもっていた。しかも「難解」ではなく、在学率だけを利用して「単純明快」に高等教育の発展図式を描いたことから、たとえ専門家でなくても理解しやすい理論構成になっていたといえる。こうしてトロウ・モデルは短期間のうちに国際的に広く認められていった。

発表されてからすでに40年近く経った仮説的理論モデルでありながら、いまだに優勢なパラダイムであり続けていることを、だれも否定しないだろう。単純な発展段階論だけでは説明しきれない事象が世界の大学で起きているなど、いくつかの「限界」があることを指摘する専門家もいるが（喜多村、1980、pp.49-65；有本、2003、pp.7-10、山野井、2006、p.5）、現段階ではトロウに代わる巨視的な理論モデルが登場していないことも事実である。本稿のテーマに関連づけるなら、大学が今どうして「研究重視」から「教育重視」に重心を移し変えようとしているのかという問題についても、やはりトロウ・モデルから一定の有効な解答を導き出すことができる。

高等教育が大衆化しユニバーサル段階に移行すると、いったいどんな問題が起きるのか。トロウによれば、高等教育の大衆化は、たんに学生数の増大という「量的」な変化として表れるだけにとどまらず、高等教育の機能や構造などの「質的」な面でも深刻な変化が表れると考えた。トロウが着目したのは10項目である。すなわち①進学機会に対する態度、②高等教育の機能、③カリキュラムと授業形態、④学生の就

学形態、⑤制度の形態・特性・境界、⑥権力と意思決定の場、⑦学問的水準、⑧進学と選抜、⑨管理運営の形態、⑩学内運営である。高等教育の量的拡大は、こうしたあらゆる面にわたって根本的な修正を迫り、まったく新しいタイプの高等教育のシステムが求められると主張したのである。

トロウ・モデルの詳細をここで逐一、再検討することはしないが、「学生教育」という課題にのみ絞り込んで、彼の主張の一部を以下に整理することにしよう。

かつてのエリート型の大学では、進学に対する学生の意識は「特権」であった。しかしマス型を経てユニバーサル型になると、進学に対する意識はしだいに当然の「権利」となり、最終的には「義務」となる。「義務」感にかられて進学を果たした学生たちに対して、大学はもはや一律の学習意欲を期待することはできない。入学に際しても能力主義的な選抜方法がしだいに崩れ、無選抜入試（open access）が生まれてくる。従来よりもはるかに多彩な学生たちが増えることに対応するために、カリキュラムや授業形態も柔軟に設計しなおす必要がある。エリート型の大学のカリキュラムは、研究者や専門的職業人を養成するために高度に構造化されたものだった。ところが大学が大衆化すると、そうした構造化は弱められ、コースの弾力的な組み合わせが認められるようになり、最終的には教育課程の段階的な学修方式は完全に解体する。また学問固有の論理から離れて、学生がクラスに持ち込んでくる興味に偏ったカリキュラムに移行する。授業形態も、かつては教師と学生の師弟関係が重視されたチューター制度やゼミナールから、しだいに大教室で行われる講義方式となり、さらにテクノロジーの発達に伴って、通信教育、コンピュータなどを利用した新しい授業形態が活用される。書物や読書中心であった授業もできるだけ少なくなり、実地調査や、さまざまな種類の奉仕や経験にも単位を認める方向に進むだろう。また教員の側では、学生を「こちらに向かせる」ようにするためには

どうしたらよいかという問題を考える必要がますます大きくなる。加えて、大学組織の膨張と複雑化に比例して、教員への雑多な要請が膨れ上がることから、教員が自分の研究テーマを掘り下げるために必要な自由な時間を確保することがますます困難になる。もちろんユニバーサル段階に入ったからといって、伝統的なエリート大学やその後登場したマス型の大学が全て消えてなくなるわけではない。ユニバーサル段階の高等教育は、こうして学生の多様化を反映しながら、ますます多彩な設置形態と機能をもった機関が増えることであろう。

加えて、大学の様々な活動に対して、どうして急速に「アカウンタビリティ」を求める社会的圧力が高まってきたのかという理由についても、トロウ・モデルから説明することができる。すなわち、大学が大衆化すると、①大学から利益を受ける学生やその父兄の数が急増し、大学の動向が国民的な関心事になりやすいこと。②大学への公的な財政負担が増大するので、財政当局や政治家もその用途と効果に鋭い関心を向けるようになること。③大学教育の目的が一部の指導者層を育成することから、産業社会に適応しうるような一般労働者を育成することにおかれるようになると、彼らを大量に採用することになる経済界も大学に対して厳しい目を向けるようになること。これらが大学に「アカウンタビリティ」を求める重要な契機となってくる。つまり、在学生と保護者のみならず、財政当局も政治家も経済界も一般国民も、大学の教育内容や研究活動について、それぞれの利害関係からもはや無関心ではいられなくなる。これがユニバーサル段階の大学のいわば「宿命」なのだ。

とはいえ、もう少し正確に補足しておこう。

トロウは高等教育の最終段階を「ユニバーサル」としたが、これをのちに修正し、「ユニバーサル・アクセス」と改めていることに留意する必要がある。すなわち万人が大学に接近できる状態という意味である。これはたんなる表現の変更ではない。これは高等教育機関に「在籍」(enrollment) することよりも、「参加」(participation) することに重点が置かれる状態を意味し、成人人口のほとんど全てが家庭や職場で継続的に高等教育の機会をもつ状態であると説明されている(トロウ、1999年、p.125)。高等教育の発展段階における最終段階は、だれもが「大学に進学する」段階というよりも、だれでも年齢に関係なく自由に「大学に参加できる機会が用意されている」段階と考えた方が的確である、とトロウ自身が考えを改めたということだ。これには、多くの成人学生を抱え込むコミュニティ・カレッジが全米各地に設置されているといったアメリカならではの事情が反映している。もとよりアメリカではさまざまな人種や宗教や文化的背景をもった国民が集まっているため、「大学の開放(university extension)」が「民主化」と同義に理解される場合が多く、教育の権利や機会の不均衡をなくそうとする社会的な圧力が19世紀から強く作用しているという特殊な事情も関係していると考えられる(トロウ、2000年、p.100以下；ベン＝デビッド、1982、p.37)。

それにもかかわらず日本でも、2005年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」において、「誰もがアクセスしやすい柔軟な高等教育システムを構築する」として高等教育への接続の機会のユニバーサル化を提言し、さらに2008年の中教審大学分科会答申「学士課程教育の構築に向けて」の中でも、これから目指そうとする将来の大学の姿を「ユニバーサル・アクセス」とした。つまりユニバーサル・アクセス段階の大学を、歓迎しない「危機」ではなく、それどころか実現を図るべき「目標」として一貫して主張しているのである。この観点から「学士課程の構築に向けて」は、拡大する大学の現

状を「過剰」とする一部の見方を断固として斥け、いっそう幅広く「若者」と「社会人」の受け入れを重視する必要があると強い口調で述べているのである。我々は「万人に開かれた大学」という理念に込められた意味を見誤ってはならない。

今後、日本では大学のユニバーサル・アクセス化がどの程度進展する見込みがあるのか。アメリカでは1979年をピークに青年人口が減少し、高等教育機関において伝統的學生集団(高卒直後の年齢層)が減少しはじめたが、その分、成人学生を吸収することによって補填したという経験をもつ(喜多村、1990、p.102)。しかし日本の社会では、大卒一斉就職や終身雇用などの伝統的な雇用慣行や就業形態が根強く支配しているため、大学の中で環境や制度をいくら整えたとしても、成人学生は期待通りに増えないであろう。離学と再入学がいつでも自由に行えることに加え、離職や再就職、休職などがいつでも自由に行える社会環境や家庭環境が整わないかぎり、大学側の自己努力だけでは、思うように成人学生を獲得することができず、したがって高等教育の「ユニバーサル・アクセス化」という高邁な理念の実現もまた容易ではないのではないだろうか。

#### 4. 知識基盤社会と大学受難の時代の到来

日本の大学はついにユニバーサル段階を迎えた。だからこれまでのような伝統的な学生像に立脚した大学観や教育観、授業運営などは、根本的に改めなければならない。そのように語られる場合、大学関係者に対して危機感を煽るような語り口で語られることが多い。しかし前項で見たように日本の高等教育政策の策定レベルにあっては、ユニバーサル・アクセス段階とは、大学にとって歓迎しない「危機」ではなく、目指すべき「目標」として設定されている。

だが、どうしてユニバーサル・アクセスが「危機」ではなく「目標」たりえるというのだろうか。それは将来の社会が「知識基盤社会」



(knowledge-based society) だからである、といわれる。知識基盤社会とは、19世紀的な産業社会のあとに登場すると措定された将来の社会像で、「産業」を基盤とする社会と対比させながら考案された社会概念である。この近未来に備えて、基礎教育、職業訓練、学位、労働市場に合った技能や知識を生涯にわたって「向上」させること、および革新的な思考を「開発」させることへの支援が、先進諸国共通の課題として確認されている (G 8 Communiqué Köln 1999 Final, June 20, 1999)。産業社会から知識基盤社会へのシフトは、「人々への投資」(investing in people) すなわち教育水準の向上なくしては、首尾よく達成できない。つまり知識基盤社会とは、「高度教育社会」の別名でもある (タイヒラー、2006、p.59)。したがって、年齢に関係なく、いつでも、どこでも、だれでも必要に応じて高等教育機関にアクセスできる制度と環境を整備することが、「産業社会」から「知識基盤社会」へ速やかに移行させるために不可欠の政策である、と考えられているのである。

知識基盤社会という用語は、こうしてサミット史上初めて教育が主要なテーマになった1999年6月のケルン・サミットにおいて使用され、そのあとOECDや各国の政策方針等においても頻繁に引用されるようになった。日本でも『平成12年版科学技術白書』の中で、「社会は21世紀にむかって知識基盤社会へ移行する」とされて初めて行政用語に登場した (科学技術庁編、2000、pp.81-2)。高等教育行政のレベルでは、2005年1月28日の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」やその後の2005年6月13日の中央教育審議会答申の中間報告「新時代の大学院教育」において、21世紀は「新しい知識・情報・技術」が社会のあらゆる領域での活動基盤として重要性を増す「知識基盤社会」であると示されたことにより、大学関係者の間でもひろく使われるようになった。

これに類似する「知識社会」という言葉もあ

るが、意味は「知識基盤社会」とほとんど変わらない。「知識社会」(knowledge society)とはアメリカの政治学者ロバート・E・レインが1966年に初めて使用した用語であり (Krings、2006、p.10)、さらに経営学の碩学ピーター・ドラッカーの大著『断絶の時代—来たるべき知識社会の構想—』(1969年)によって一躍有名になった用語である。ドラッカーは、20世紀の後半に入って「知識」が経済における中心的生産要素になり、「知識」が一国の国際的な経済力を左右する決定要因になろうとしている、と主張した。世界経済はいまや、19世紀の重工業を基盤とした社会から、新しい知識社会に移行しつつあり、歴史の連続性が「断ち切れ」ようとしている。これが書名に掲げられた「断絶の時代」の意味である。

「知識社会」も「知識基盤社会」も、どちらかという経済分野から出てきた1つの社会理論であったが、教育界にとってもすこぶる都合のいい理論であった。教育の発展が国家の経済発展を促すという極めて楽観的な図式ではあったとはいうものの、教育への「投資の拡大」を誘導する力づよい根拠になりえたからである。新自由主義の名のもとに緊縮する公的資金の獲得をめぐる、産業、医療、福祉、雇用、治安、軍事、通商、外交など様々な行政分野と競争しなければならない教育界にとっては、教育の重要性を訴えかけるのに、これほど単純明快な発展図式やスローガンは他にはなかったといえる。

だから大学は「知識基盤社会」を構築するためにも自ら進んで「ユニバーサル・アクセス化」を推進しなければならない。もちろん大学は、なによりも教育機関である以上、経済発展のためだけではなく、学生ひとりひとりの「人格の形成の上でも極めて重要である」(中教審答申「我が国の高等教育の将来像」2005年)という知的開発・向上の教育的意義を強調することも怠ってはならない。

それなら大学は今、知識基盤社会への移行を推進する「主人公」として社会の期待や羨望を

一身に集めることはあったとしても、巷間語られるような「大学受難」の時代には直面していないのか。けっして、そうではない。高まる大学への期待とは裏腹に、深刻な危機が訪れているからだ。「少子化」である。国立社会保障・人口問題研究所によれば、将来の年少人口（0～14歳）の推計値は、2005年の1759万人から、2055年には551～1058万人の間で大きく激減するという、衝撃的な数字を呈示している（国立社会保障・人口問題研究所、2006、p.1）。つまりこれからの日本は高等教育のユニバーサル化と同時に、「少子化」も合わせて進行するという、きわめて特殊な局面に入ることを改めて認識しなければならない。「少子化」という変数は、もちろんトロウ・モデルの射程範囲内に入っていない。「少子化」だけではない。日本の社会ではさらに、大学へのアクセスが「高卒直後」の年齢層に極端に偏っているという現実がある。この現実が変わらない限り、トロウが求める「成人人口」のほとんどが大学に「参加する機会をもつ」という状況には、近づけそうにない。こうして大学は、入学希望者数と入学定員が一致するいわゆる「全入時代」へと着々と向かい、大学の存続さえも危ぶまれる「大学淘汰の時代」（喜多村、1990）に突入したのである。

その点で世界の最先端を走っているのは韓国である。韓国は大学改革の先進国で、大学評価のシステムもアジアで最も進んでいるといわれる。政府の積極的な大学拡張政策の結果、大学への進学率は1995年に55.1%、2001年には83.7%にまで到達し、いわゆる「全入時代」へも2003年に突入した。地方の定員割れが深刻で、政府の補助金が少なく学納金に頼っているので、経済的な危機にも直面しているという（李、2002、pp.1-12）。

日本では「大学淘汰の時代」をむかえて、多くの大学はどうしたか。周知のように、入試をやさしくする方向で対応した。大学審議会が提出した答申「大学入試の改善について」（平成12年11月22日）でも選抜方法の「多様化」

や評価尺度の「多元化」が提言されたが、その本来の意図は過度な受験競争を緩和することであったのに、現実には受験生確保の安易な方便になり下がってしまった。とくに私立大学では入試科目数の削減や推薦枠の拡大、複数の受験機会の設置や地方試験会場の増設など、受験生集めのためにさまざまな入試方法が考え出された。他方で、高校段階のカリキュラムの改正により、進学を目指す高校生が標準的なカリキュラムを必ずしも履修しなくなったという現実もある。こうして多くの大学では、入り口段階での学力を十分に担保することが著しく困難になってしまった（荻谷、1998、p.50以下）。

大学の量的拡大は、否応なしに新しい形態の教育システムを必要とする。「淘汰の時代」がそれに追い討ちをかけた。ただでさえ多様な背景をもった学生が増えるのに、安易な選抜方法で学生を確保する仕組みが広がった。せっかく入学させた大切な学生を途中で脱落させないために、大学は手を変え品を変えて彼らを学習の場に参加させるよう手を尽くし、多様な要求に応える手厚い「支援」や「サービス」までも行う必要に迫られた。他方で、産業界や政府からは、入口で質を保証できないからには、出口の段階で質を保証せよ、と責められる。いわゆる「出口の管理」である。とくに1990年代以降、日本経済団体連合会などから「出口の管理」の徹底を求める提言が繰り返された（飯吉、2008、p.210以下）。大学はあらかじめ学習の到達目標を設定し、その目標に到達したことを確認した上でなければ、学生を卒業させることができない。それは、学位が「能力証明」として機能する条件でもある。したがって大学は、学生を学習の場に「繋ぎ止める」だけでは十分でなく、学習活動に取り込んで（involvement in learning）、一定水準の学習成果や能力を「獲得」できるよう、念入りの工夫を凝らし、惜しみない努力を捧げることが主要な責務になった。

気がつくのと、いつの間にか大学は「学校用語」が氾濫するようになった。講義やゼミは「授業」、講義室は「教室」、レポートは「宿題」、

学習や研究活動は「勉強」、果ては学生は自分たちのことを「生徒」といい、「大学」に行くことをあえて「学校に行く」という。こうした用語法はすでに若手の大学教員にも広がろうとしている（荻谷、1998、pp.171-3）。もとより大学教育に関わって近年導入されるようになった「 Semester制」、「単位の実質化」、「シラバス」、「厳格な成績評価」、「授業評価」、「FD」なども、多くは大学の教育組織をより高度にシステム化するものであり、ひいては「大学の学校化」（schooling of university）を図る動きにほかならないと主張する専門家もいる（田中、2003、p.4）。かつて大学を学校から遠えさせていた学問の「威信」や「権威」さえも、「学校化」した大学にあってはもはや完全に過去のものになるようとしている。

こうして政府の積極的な大学拡張政策のもと、同時に少子化の煽りも受けながら、多くの大学では存続をかけた学生確保に乗り出した。入学試験の選抜機能の低下にともない、入学生の進学動機や学力や関心は多様化する一方であるにもかかわらず、どんな学生でも4年後には到達目標まで能力を引き上げなければならない。かつての学問の「威信」や「権威」も非伝統的な学生の前では通用しなくなる中で、大学組織と教員は、学生を「教え導く」ことに膨大な時間と労力と財力を注がなければならなくなったのである。

これらを「大学受難」の時代といわずして、いったい何といおうか。社会全体の知的基盤の「底上げ」を図るためであれば、大学全体の知的平均水準がユニバーサル化の推進によってたとえ「低下」したとしても、止むを得ない。そのかわり知の「高度化」の拠点は、アメリカのように大学院に集約させる、ということだ。マーチン・トロウは、高等教育機関の教員といえども根本的な「コペルニクス的転回」が避けられないと喝破し、いまや高等教育と中等教育との距離は格段に縮まったと指摘した（トロウ、2000、p.14）。世界の知の拠点、ハーバード大学の教授・学習センター長ウィルキンソン教授

でさえも「学生を学ばせることができなければ教員として失格である」とためらいもなく述べるほどなのである（ウィルキンソン、1996、p.157）。

ただし「大学の受難」は全ての大学に共通して当てはまるわけではない。ヨーロッパの大学は、大学間の質の差異が基本的にはなく、たとえあったとしても均衡になるような公的働きかけが実施されることが少なくない。それに対して、アメリカと日本では大学間に著しい格差があるのは当然と考えられ、しかも格差の抑制策も講じられない（タイヒラー、2006、p.32）。この事実が進学者の志望動機に大きな影響を与えているので、アメリカや日本では名声や威信の低い大学から順番に「受難」が訪れることになるだろう。

加えて、景気の悪化という不安要素が追い討ちをかける。大学に進学するかどうかは、高学力の志願者ほど、保護者の所得の影響を受けにくく、低学力の志願者ほど、保護者の所得の影響を受けやすいというデータがある（藤村、2008、p.198-9）。つまり「進学か就職か」の進路選択に関して、低学力層ほど景気低迷による影響を受けやすいということが示唆される。2008年秋以来、世界的な金融危機と景気の悪化が急速に拡大する中で、いわゆる偏差値の低位校はさらなる「受難」を被ることが懸念される。

## 5. 大学教員の職能とは何か

大学の研究重視から教育重視への転換は、国家の経済成長のためのみならず、なによりも大学の存続をかけた生き残りのためにも避けて通れなくなっている。そうした逼迫した状況があるという事実は、おそらく誰も否定しないであろう。

しかし、そうはいつでも大学とはやはり社会における「学問の府」（centers of learning）ではなかったのか。大学はそもそも「研究」を担う崇高な精神機関であったからこそ、ここま

で目覚しい発展を遂げてきたのではなかったのか。大学の存在価値は一義的に「研究」であり、大学での「教育」とは研究成果の1つの社会還元ではなかったのか。いま教育重視を声高に叫ぶことは、まるで「学問の敗北」を意味するかのようで、いさぎよく認めたくない大学教員が多いのも、事実ではないだろうか。

しかし、多くの専門家の意見が一致しているように、次項で述べる2つの例外（19世紀のドイツの大学と20世紀のアメリカの大学院）を除いて、中世に誕生してから現在に至るまで、大学の主要な機能は一貫して「教えること」ことであった（タイヒラー、2006、p.16）。このことについて、ここでは「大学」「博士」「教授」という3つの語彙の成り立ちを手がかりにして確認することにしよう（とくに明記しない限り、ヴェルジェ、1979；島田、1967；本田、1985；田中、2005による）。

「大学」という名称を冠した高等教育機関は、中国では漢の武帝の在位期（前120-前88年）に、官吏を養成するために「太学」（のちに「大学」とも表記）を設け、五経博士を置いたのが始まりである（田中、1978、p.236）。また、日本では天智天皇在位期（668-71年）に律令制度のもとで登場した「大学寮」に遡り、約500年間にわたって政府の中上級官僚を養成したことはよく知られている。だが、ここで我々が問題にしている「大学」とは、もちろんヨーロッパに起源をもつ「大学」にほかならない。

いったい大学とは何であろうか。大学を意味する英語の「ユニヴァーシティ」（university）は、中世のラテン語「ユニヴェルシタス」（universitas）に由来する。「ユニヴェルシタス」とは広く「組合」や「団体」を意味しているが、それ以外に期待されるような格別、崇高な意味は持っていない。つまり大学の原型は、単なる「組合」や「団体」であったにすぎない。といってもそれは、中世ヨーロッパで誕生したから、当然のことながら当時の典型的な組織形態である「ギルド」の形態をとった。ギルドは相互扶的な同職仲間で、政治当局から法的

に一定の自由と権利を認められていた。知識と学問を追い求めて集まった「教師」や「学生」たちもまた自己の権利を確保するために、他の職業ギルドに倣ってもう1つの「ユニヴェルシタス（団体）」を形成したのである。ちなみに英語の「ユニヴァーシティ」は1300年頃に書かれた文献に初めて登場する。イギリスでもオックスフォードやケンブリッジに学徒の団体が形成されたことから、フランス語を経由して英語に借入された。『オックスフォード英語辞典』（*The Oxford English Dictionary*, second edition, 1989）によれば、近世まではたんなる「団体」という意味でも使われたが、高度な知識を学び教える「教師と学生の団体」つまり「大学」という意味にほぼ特定されながら14世紀から今日まで使用され続けた。

大学が誕生したのは、ラテン語が支配した中世ヨーロッパであった。知的な専門職で身を立てようとして、知識のありかを求めて巡り歩いた者たちは、「遊歴学徒」（*clerici vagantes*）と呼ばれた。彼らはヨーロッパ中から北イタリアや北フランスへと目指した。ボローニャでは「学生の団体」が生まれた。1200年前後、在俗の公証人養成学校から、外国から集まった学生たちが自衛のために結社を組織し、皇帝や教皇から特権を獲得して、ボローニャ大学が生まれた。いっぽう、パリでは「教師の団体」が生まれた。13世紀前半、パリのノートルダム修道院の周りに建てられた教会学校から、教師が自らの制度と権利を公的に認めさせる数々の闘争を経て、パリ大学が誕生した。その後、オックスフォード、パドヴァ、オルレアンなどでも続々と団体（大学）が誕生し、中世末期にはヨーロッパで少なくとも80の団体（大学）が活動していたという。

初期の大学は法学、神学、医学の三上級学部（さらに自由学芸を教える予備的な課程）を擁した。この三学部が発達したのは、これらの知識を蓄えることにより、法律家や行政官、法曹、医者など、将来「利益のある職業」につくことができたからである。したがって当時の大学の

役割の中心は、明らかに専門職養成のための「教育」であった。教育の方法は「講義」と「討論」であった。「講義」は主としてラテン語で書かれた古典や聖書、及びその注釈書の講読が基礎をなしていた。「討論」は、本文の注釈よりも自由に一定の問題を掘り下げ、学生にとっては自身の知識を確認し、弁証法を実際に応用する機会でもあった。

大学はまた、たんに教育を行っただけではなく、「資格」を授与した。「学位」(degree)である。大学で学位を取得したものだけが、大学の教師になることができた。学位を取得してそのまま大学の教師になる者は、実際には少なかったが、学位は知的教育の成果を保障する役割をはたした。当時、学位は「ドクトル doctor」または「マギステル magister」と称された。名称の違いは、修了する学部の違いに関係する。神法医学部を修了すると「doctor」、自由学芸学部を修了すると「magister」の学位が授与された。自由学芸 (artes liberales) とは、語学系3科、数学系4科からなり、神法医学を修めるための準備的な学問であったが、のちに独自に発展して神法医学と並ぶ学部 (哲学部や文理学部など) に昇格した。ヨーロッパの大学の学部は、学問体系が細分化する19世紀に至るまで、ほぼこの4つの学部に絞られていた。

13世紀の間にはまた、「万国教授免許」(jus ubique docendi) という制度が整備された。これはキリスト教国の大学であればどこでも有効な「教授免許」のことである。これを授与できる機関は、ローマ教皇の勅書により認可された大学だけに限られた。勅書により「万国教授免許」つまり「学位」を授与することのできる機関だけが、「大学」と見なされたのである。近年に至るまでヨーロッパでは、博士の学位授与権のある機関だけが「ユニヴァーシティ」と見なされたのは、こうした中世以来の伝統に由来する。学位はこうしてヨーロッパ中で国際的に通用する「資格」となったが、他方で大学は教皇 (=キリスト教権力) の支配化に置かれることになった。さらに大学内部においてのみ通用

する「バカラリウス baccalarius」という、教授助手的な役割の階梯も新しく生まれた。これは学生と教師の間に位置する階梯で、のちの英語の「bachelor (学士)」につながる (フランスでは大学入学資格の名称「バカロレア」(baccalauréat) として残る)。こうして大学内部に「学生 - バカラリウス - 博士 (教師)」という3つの身分階梯が確立したが、これは他の職業ギルドにみられた「徒弟 - 職人 - 親方」を明らかに意識した階梯であった。職人たちが腕を磨きながらギルドの中で出世したのと同じように、「遊歴学徒」たちもまた学生から博士 (教師) へと3つの階梯を昇って身を立てたのである。

以上のように「学位」とは万国一といってもキリスト教国に限られたが、一で通用する「大学教授資格」のことを意味するようになった。「博士」と日本語に訳される英語の「doctor」は、もちろん中世の大学の学位「doctor」に由来する。手許の『羅和辞典』(研究社、1966)でその意味を確認すると、確かに「教える人」とだけそっけなく書いてある。ラテン語の「doctor」は「doceo(教える)」という動詞の名詞化である。つまりわれわれ大学教員の先祖は「研究する人」ではなく、明らかに「教える人」として誕生したということだ。なお、ドクターが医者の意味を持つようになったのは後代である。医学博士が博士の中で一般の人々にもっともよく知られている称号であったため、学位の有無にかかわらず、およそ医術を施す人ならば誰でも「ドクター」と呼ばれるようになったのである(ブラッドリ、1982、p.201)。

大学教員の先祖が「教える人」であったという事実は、「プロフェッサー」(professor) という言葉からも補強することができる。そもそも「professor」という英語は、「公に知らせる、(神聖な宗教的誓いを) 告白する」という意味のラテン語「profiteor」に由来し、それを名詞化した「professor」(信仰を告白する人) という宗教用語に由来する。大学教員の呼び名に、どうして宗教用語が使われたのか。理由は簡単

で、当時の大学教員には聖職者が多かったからである。彼らは独身で、施しや寄付によって生計を立てていた。こうして14世紀半ば、パリ大学で宗教的な意味合いを込めた「professor」という言葉が、教員の呼び名として好んで使われ始めたのである(岩永、2004、p.132)。したがってプロフェッサーに期待されていた職能は、新しい真理の「創造」であったというよりも、古典や聖書等に関する知識の「告知」＝「伝達」であったといわなければならない。

大学教員に求められた職能が知識の伝達であったという状況は、近代に入っても全く変わらない。18世紀と19世紀の事例を手短に紹介しておこう。18世紀のドイツのプロフェッサーの職能や権利、地位などに関して調査した研究によると(別府、1995、p.240)、プロフェッサーに求められた職能は①学識、②教授能力、③生活態度、④礼儀と教養であったという。イギリスでも同様である。手許の18世紀の英語辞書『Royal English Dictionary』(1775年)で確認すると、「professor」とは「学芸(arts)を公的に追求または教授する人」とある。19世紀にオックスフォード大学の数学の教授職であったドジスン博士に与えられた職務は、ほとんどが「初心者のための手ほどきの域を出ないもの」にすぎなかった(ストッフル、1998、p.117)。大学の第一の目的は、学問の振興ではなく、人文学をはじめとする諸学を国家の未来の要人に確実に伝えることが公共の目的に適しているという価値観が支配的であったのである(村岡、1988、p.321)。

以上のように、中世に誕生して以来、知的職業のエリート養成機関であった大学は、一貫して「教えるところ」であることが期待され、そして大学教員に求められた職能もまた一貫して「教える人」であることが期待されていた。大学とは知的遺産の「継承機関」でこそあれ、知の「創造機関」でなかったことは、多くの専門家が一致して認める歴然とした事実なのである。

## 6. 大学の凋落と「フンボルト理念」の誕生

大学が「教えるところ」であり、大学教員が「教える人」であったとすれば、「研究する人」はどこにいたのだろうか。もちろん学問や思想の先端で活動する人は、中世の大学の中にもいた。中世の大思想家はキリスト教神学者が多く、そのほとんどは教会支配下の大学教員であった。ところが宗教改革の嵐が吹き荒れると、教会の支配下にあった大学も凋落の坂を転げ落ちた。大学はヨーロッパ世界共通の知的遺産に献身する団体であることをやめ、地域主義的な領邦君主の付属物になった。学生が集まらず、人材養成機能さえも不全に陥り、教員も近代的な思考方法や知識の進歩から大きく取り残されていった。知の拠点は大学から動かない。そんな素朴な思い込みがあったとすれば、それは修正されなければならない。知の拠点は社会の変化に合わせて明らかに移動しうるのである。

それでは知の拠点はどこに移動したのか。アカデミーである。アカデミー(英: academy、伊: accademia)は15世紀のイタリアでルネサンス文化の興隆とともに開花した。知識人や芸術家が蝟集して「講演」や「討論」に熱中した私的な集団が起源で、これを君主が文化政策のために庇護し、知識人はこれに参加することによって知的エリートの地位を獲得することができたのである(北田、2003、pp.225-6)。その後、ロンドンのロイヤル・ソサイエティ(1661年)、フランス科学アカデミー(1666年)、ベルリン王立科学協会(1701年)など、たんなる知的な社交クラブを離れて、国家的な機関を志向するアカデミーが欧米各国で続々と誕生し、学術雑誌の刊行、自然や人工の珍奇な品々の収集、演示実験など多岐にたる学術的な活動拠点として輝かしい名声を確立していく。天文学のガリレオ・ガリレイ(1564-1642)、気体の体積と圧力に関する法則を発見したロバート・ボイル(1627-1691年)、弾性力学のロバート・フック(1635-1703年)、気体研究のステイヴン・ヘイルズ(1677-1761年)、電気学のベンジャ

ミン・フランクリン（1706-1790年）など、人類史に燦然と輝く「科学革命」を推進した多くの人々は、アカデミーを舞台にして活躍したのである（板倉、2000）。

他方で、大学は知の拠点でなくなったばかりか、教育機関としても失墜した。17世紀も終わりには、オックスフォード大学は「学生不足のため死んだも同然」であった。18世紀には、貴族やジェントリーの子弟でさえも大学に進学することを止め、かわりに貴族の館の邸内教育が盛んになり、あるいは「グランド・ツアー」（貴族の子弟が欧州大陸を周遊して新しい見聞や外国語を身につけた）による高等教育を指向しはじめた。それらは大学教育よりももっと魅力的な知的・芸術的な刺激を提供できたのである（パーキン、1998、p.59）。ドイツ語圏でも18世紀末から19世紀初頭にかけて、42校あった大学のうち、魅力を失って半数近くの23校が閉鎖した（喜多村、1990、p.35）。大学は地に墮ちた。潮木のいささかエキセントリックな表現を借りれば、当時はどこかの大学も「教授たちはろくろく講義をせず、学生の指導を放擲していた。もともと講義をするだけの知識をもった者が教授に選ばれていたわけではなかった。……満足な試験も行われず、学位だけは金銭と引き換えに発効されていた」といった低落ぶりであったという（横尾・潮木、1998、p.42）。

中世以来、エリート養成機関であった大学が近世に入ると軒並み失墜し、かわりに「アカデミー」が知的生産の舞台になったとすれば、我々が知悉している大学は一体いつどこで誕生したのであろうか。前項で確認したように、大学はその誕生以来一貫して知的専門職の養成機関であった。しかしじつは「例外」が2つだけあった。1つは19世紀のドイツの大学であり、もう1つは20世紀にアメリカで「発明」された大学院である。この2つの機関では、「研究と教育の統一」という「フンボルト理念」が幸運にも結実し、近代科学の推進に大きく貢献したのである。

中世的な因習を打ち破り、近代的な構想に基

づいた最初の大学が、1810年にドイツの首都ベルリンに設置された。それから現在に至るおよそ200年間、近代大学のもっとも理想的なモデルとして、全世界に計り知れない影響を及ぼした。ベルリン大学とはいったいどんな大学であったのであろうか。潮木の見解に沿ってごく簡単にまとめていこう（潮木、1998；潮木、2004；潮木、2008）。

ベルリン大学では新しい試みがいろいろ行われた。なかでも重要な点は「研究を通じての教育」という理念と実践が形成されたことである。理想の大学とは、以前のように完成した知識を学生にそのまま与えるだけでは不十分である。学生自身を新知識発見の過程に巻き込み、これまで人類がどのように未知の知識を発見・獲得してきたのかを、実際に体験させることにあるとされた。最大の教育は「研究を通じての教育」である。当時、世界のどこにもなかったこの新機軸を、ベルリン大学が初めて打ち出したのである。

大学教育をこの新機軸に従って刷新するためには、授業の方法から変える必要があった。大講義室で行われる一方通行の講義では不適當である。むしろ「小さな実験室、演習室を舞台として、教員と学生が共同して実験を行い、共同して文献を調査し、史料分析を行い、その結果を報告しあい、新たな知識、事実を発見してゆくこと」が必要であった。万卷の図書を備えたゼミナール室や、器材をふんだんにそろえた実験室も、そのために作られた。大学の役割は、もはや知識遺産の「継承」ではなく、知識の「創造」である。創造の過程に教員も学生も参加することによって、人間の計り知れない知性に磨きをかけることができる。教育と研究との「アインハイト」（一体）という信念こそが、新しく設置されたベルリン大学の構想のうちに生まれたのである。

こうした研究主義のことを我々は時に「フンボルト理念」と呼ぶ。フンボルトとは、ベルリン大学設立の任に当たった当時の公教育官ヴィルヘルム・フォン・フンボルトの名前に

由来する。彼は「ベルリンにおける高等教育施設の内的・外的構造」という論文の中で、「大学では、学問をつねにいまだ完成されていないものとして扱い、たえず研究されつつあるものとして扱うところに特徴がある」と述べた。また、教員と学生の関係について「教員は学生のためにいるのではなく、教員も学生もともに学問のためにいる」とも述べたのである（潮木、2008、pp.17-18）。このフンボルトの言葉には、新しい時代の大学のあるべき姿や、教員と学生の関係のあるべき在り方が鮮明に打ち出されていた。それは現在でも多くの大学教員が理想の大学像として思い浮かべるものと一致するだろう。大学は「学校」と違う。大学は「最高学府」であり、学生もまた自ら知識の「生産者」になることが期待されている。大学とは知識の継承機関ではなく、知識の創造機関なのだから。そうした大学観や学生観の原点は19世紀初頭のドイツにあり、フンボルトのこの有名な言葉を借りながら、海外へも広く普及していったのである。

社会から孤立しがちな大学を指して「象牙の塔」（仏：tour d'ivoire、英：ivory tower）と呼ぶことがあるが、この言葉もじつは19世紀に入って生まれた造語である。フランスの文芸評論家シャルル・オーギュスタン・サント・ブーヴ（1804 - 69年）が詩人アルフレッド・ド・ヴィニー（1797 - 1863年）を評するために『旧約聖書』の「ソロモンの雅歌」の一節から借りて、「八月の断想」（1837年）の中で初めて使われた。すなわちヴィニーの、孤独と厭世をうたう高踏的な芸術を楽しむ態度を評して「象牙の塔」と述べたのである。この言葉がのちに孤独のうちに高踏的な生活を送る者に対しても広く用いられ、とくに学者の共同体に対して使われるようになったのである（藤井、1997、p.3）。象牙の塔に閉じ籠もる厭世的な学者というイメージは、大学の歴史と共に存在していたわけではなく、じつは19世紀の産物なのである。

学問（arts）のあり方も変わった。もともと学問は専門分化していなかった。学者や大学

教員は、人類の知的遺産をどれだけ広く体系化して有しているかが期待されていた（ベン＝デビッド、1982、p.17）。ところが近代になって「実験」（experiment）の興隆が起り、学問が細分化し専門化したことによって「科学」（science）が出現した。日本語の「科学」は「分科の学」の意である。当時のヨーロッパの学問の趨勢を目の当たりにした日本人が、日本語でうまく表現してみせたといえる（佐々木、1996、p.3）。つまり19世紀には、大学の性格が大きく転換しただけではなく、学問そのものが根底から大きく変貌したのである。こうして大学教員の役割が授業全体を担当する「博学多才」なドクター（教える人）であることから、細分化した知識の「生産者」とともに、限られた一部の専門科目の授業担当者へと、大きく転換することになった。学者の共同体が「専門」の研究と教育だけに没頭するようになったからこそ、「象牙の塔」という新しい慣用表現も生まれたといえる。

こうしてベルリン大学は19世紀半ばまでに数々の新機軸を導入して、凋落の底に落ちていた大学の名声を大きく回復することに成功した。いまや新しい大学は、知的遺産をそのまま伝承する空間ではなく、「科学の戦場」であることを欲した。教員は学生たちに対して、知識や教養のたんなる「受容者」ではなく、新しい知識（たとえそれがどんなに細分化されたものであったとしても）の発見のために人類未踏の地平を駆け巡る「知の狩人」になることを望んだ。こうしてドイツの大学では生理学、医学、化学、物理学などの分野で世界の最先端に躍り出る独創的な研究成果を量産した。その結果、1901年に創設されたノーベル賞でも、ドイツ人学者の圧倒的な優位を世界中に印象づけたのである（潮木、2004、p.66以下）。19世紀後半のドイツの大学は世界の知の拠点となり、ヨーロッパ、アメリカ、日本など世界各国の留学生たちが大勢集まるようになった。ドイツから帰国した留学生の見聞や経験をもとに、ドイツの大学をモデルにした新しい理念に基づく大学が



各国で設置された。アメリカでは、こうした教育から研究重視の大学の変化のことを「大学革命」(academic revolution)と呼んだが、とくに大学院のレベルで徹底した「大学革命」が進行したのである(荻谷、1998、pp.186-7)。

日本も例外ではない。戦前期の日本の大学のモデルがヨーロッパ、とりわけドイツの大学にあったことはよく知られている。学部・講座に象徴される学問体系、教育と研究の統合、学問の自由、教授会自治、講義や演習の形式などの「原型」や「理想」はいずれも、ドイツの大学に求められた。大学の準備教育を中等教育段階で修了し、旧制高等学校を卒業した者のみが大学に進学できるという制度も、ヨーロッパに倣ったものだった。ところが世界大戦後には一変して、占領下の学制改革によって新しい大学のモデルがアメリカに求められた。一般教育、単位制、学年制、選択履修制、大学院制度、短期大学、通信制教育、基準協会などがアメリカの大学から新しく入ってきた制度である(天野、1998、p.11)。大学の門戸も広く開かれ、どここの高等学校を卒業しても大学に入学できる資格が得られるようになったが、これもアメリカの制度に倣ったものだった。敗戦後、新制大学が1949年に発足した際、占領軍のほうは、日本の大学をアメリカ・モデルの教育重視の機関に変えたつもりであった。ところが制度は変わったのに、現実には旧制大学を理想とする習慣や意識がいつまでも支配し続けた。21世紀に入っても未だに日本の大学教員は自分のことを「教育者」というよりも「研究者」として自己規定する割合が7割強にのぼっている。この数字は、じつは諸外国の大学教員と比べてかなり大きいこと(たとえばアメリカは4割弱)が、国際調査により判明している(有本他、2008、p.94)。

ここでスポーツ界の話題を持ち出すのは唐突であろうか。日本人は外来のスポーツを移入時点の状態のまま杓子定規に受容し、いつまでも固く信奉しつづける傾向が強い。既存のルールをあたかも神聖視し、そこからはみ出さないように最適の技術や戦術を練っていると、欧米主

導でルールの変更が行われる。だから日本人はいつも後手にまわって混乱する。競泳のバサロや平泳ぎに関するルール変更や、F1のホンダのターボエンジンやスケートのスラップスケートなどの用器具の規格変更のように(中房、1997、pp.36-39)。大学もまるでスポーツ界と同じ道を辿っているように見える。日本人は「大学とは何か」という外来の観念を、欧米から日本に入ってきた当時のまま、愚直に固く信奉し続けているのではないだろうか。欧米ではどんどん大学改革が進んでいるのに、それに気づかないで自分が学び親しんだ大学の光景を「理想」や「モデル」として長く大切に保存し、そこからうまく離脱できないように見える。

大学教員になれるのは多くの学生たちの中でも、とりわけ伝統的な価値観(フンボルト理念)を素直に受容できた一握りの者たちであろう。「フンボルト理念」とは数百年という大学の歴史の中では「例外的」な存在であったにもかかわらず、日本の大学はフンボルトの信奉者を欠かさず補充しつづけ、つねに多くのフンボルト理念の信奉者によって占有されてきたといえる。近年の大学改革をめぐる激しい環境の変化に、素直で物堅い大学教員ばかりが取り残されて翻弄される構図はどこか痛ましくもある。

## 7. FDの制度化

21世紀に入ったいま世界中の国々で高等教育の改革が進んでいる。共通する政策課題は「量的拡大」と「質の維持・向上」である。この政策を支える根拠は、来るべき将来の社会が「知識基盤社会」と措定されるからである。この近未来に備えて、質の高い高等教育を受ける機会を万民に提供すること(ユニバーサル・アクセス化)が喫緊の課題になっている。だが「量的拡大」と「質の維持・向上」とは、明らかに矛盾する政策課題である。この二律相反する政策課題を両立させるためには、どうしたらよいか。その1つの方法が「Faculty Development」である。こうしてFDの導入が各国で積極的に図

られるようになった。教員の教育能力の向上に関するFDは1960年代からイギリスやアメリカで始まり、1980年代には両国のみならず、オランダ、東西ドイツ、デンマーク、ソ連、オーストラリア、ニュージーランド、韓国、タイ、インドネシア、シンガポールなど、文化圏を超えて世界各国へ広がった（関、1997、p.251）。1980年代といえば、日本ではまだFDという言葉さえもほとんど誰も知らなかった頃である。FDの導入という点に関して、日本は明らかに世界の「後進国」であった。

そもそもファカルティとは、中世の大学用語に由来する。教師や学生の「団体（ユニヴェルシタス）」が生まれたときに、大学を構成する学術分野（神学、法学、医学などのbranch of learning）の名称として、または、その実体である教員団が自称する際に、アリストテレスの権威ある哲学用語「デュナミス」（dúnamis、可能態）のラテン語訳「facultātem」が好んで使用されたのである（堀地、1997、pp.45-46）。さらに近代になって、同じ専門分野の教員集団と同時に、大学の中の専門組織についても、意識的にファクulteート（Fakultät）と呼ぶ習慣が、近世末のドイツで生まれた。この習慣が19世紀に大西洋をわたってアメリカの大学に移入され、ファカルティ（faculty）という用語が広く定着するようになったという（寺崎、2002、pp.99-100）

したがってファカルティとは、学部という「制度的組織」のことであり、また「教員の集まり」のこともあるというような、すっきりしない概念であるといえる。このためFDという理念と実践が形成されたアメリカでは、FDの意味も広がりをもって理解されている。すなわち教員個人の資質開発に焦点化するのではなく、機関全体の教育開発を目指す活動として理解されている。機関全体とは①学生への教授過程（Instructional Development）、②カリキュラム（Curriculum Development）、③機関の教育活動の最適化（Organizational development）、④教員のキャリア（Professional Development）

の4つの領域である（羽田他、2008、p.122）。

他のどこの国よりも早くFD活動に着手したのはイギリスとアメリカであったが、その取り組み方は大きく異なる。イギリスでは中央政府がFDの制度化を積極的に推進しているのに対して、アメリカではFDの取り組みが個々の大学の主体的な責任に委ねられている。したがってアメリカにはFDに関する統一した見解はない。名称も両国で異なる。イギリスでは一般に「Stuff Development」（SD）と呼ばれており、最近では「Stuff and Educational Development」「Professional Development」「Academic Development」「Academic Stuff Development」という用語も使われている（加藤、2007）。一方、アメリカでは「Faculty Development」と呼ばれているが、最近では「Educational Development」と呼ばれる例も増えている（羽田他、2008、p.122）。

両国ではどのようにFDが盛んになったのか。イギリスでは1964年に、大学補助委員会（UGC）によって「大学教授法」と題するヘイル報告書が公表された。このヘイル報告書がイギリスのFDの基礎をつくったといわれる。これを契機に、各地の大学に高等教員研究センターやユニットが次々に設置され、大学教育の内容・方法改善のための活動を開始した。つまり高等教育機関の量的拡大に対応するために、大学教育の質の向上を図るための高等教育研究センターが設置されたといえる。

さらに1971年、大学教員組合（AUT）と大学当局者連盟（UAP）の間で「新任教員の試補制度に関する協定」が締結され、現行の新任者研修制度の布石が打たれた。1980年代にサッチャー政権下で、財源縮小のおおりに受け、効率的な大学運営が求められた。大学改革が進行し、その過程の中で大学資産としての教職員を開発することが大学の価値を高めるという認識が広がった。1997年の高等教育制度検討委員会（デアリング委員会）の報告「学習社会における高等教育」をふまえて、大学教員の専門性の枠組みづくり、高等教育資格課程の創設と履

修証明の普及、FD推進のネットワークづくりとナショナルセンターの創設、24の学問分野別の研究開発センターの設置など、高等教育機関の教育機能の高度化に向けた取り組みが次々に創出されたのである（鈴木、2007、p.58;加藤、2004、p.45）。

一方、アメリカでは、FDという用語は1970年代以降に一般化した。それ以前は「Professional Development for University」(PDU)という語が用いられていた。この言葉は、教員の研究活動に対する大学の組織的支援を指して、19世紀から使われていた。しかし1970年代頃より、PDUとして研究活動だけではなく、教育改善のための諸活動を含む広範囲な活動へと発展したが、それに並行してFDという用語が広がった。FDがアメリカにおいて広がった理由は、第一に、1960年代の学生運動などを通して「新しい学生」の多様な要求を無視できなくなったこと。第二に、1980年代から90年代にかけて学生数の減少に直面し、教員の新規採用が困難になった結果、高齢化する教員の研修や再教育が不可欠となったこと。第三に、大学が抱える課題が多様化し、大学教員といえども優れた研究者であるだけでは対応しきれなくなったことが挙げられている（関、1997、p.252）。

1980年にレーガン政権が登場して、国民の学力低下が問題になり、初中等教育のみならず、高等教育まで教育改革を求める機運が全国的に高まった。1986年、全国知事会が、高等教育の質の低下を防ぐために「学生の学習成果を査定せよ」という主旨の長文の報告書を提示した（清水、1997、pp.263-5）。現在では多くの大学で「教授・学習センター」(Centre of Teaching and Learning)が存在するようになった。FD担当者が参加する学会「高等教育の専門職・組織開発ネットワーク」も活発に活動しており、各大学のCTLを支えている（鈴木、2007、p.58）。

さらにヨーロッパでは「エラスムス計画」(ERASMUS Programme)や「ボローニャ・プロセス」(Bologna Process)など、教員と学

生の国際的流動性を推進する教育政策が進行中である。エラスムス計画とは1987年に発足したEUの取り組みで、ヨーロッパ圏で教員や学生を自由に行き来できるようにする取り組みを指している。一方ボローニャ・プロセスとは、ヨーロッパにおける雇用可能性と移動性を本質的に高め、ヨーロッパの高等教育の競争力を強化するために、2010年までの10年間でまとまったヨーロッパの高等教育圏をつくろうとする施策である。これは高等教育が雇用拡大の可能性に貢献するという考え方が基礎にあり、ヨーロッパ外から多くの学生を引き付けることを企てている（吉川、2003、pp.75-84;ルイス、2005、p.78）。こうした動向の中で、学位や単位などの「より大きな互換性と比較可能性」を確立するために、ヨーロッパ各国政府は高等教育機関の教育改革を重点課題に掲げ始めたのである。

こうして世界の先進諸国では、大学の教育重点化を図る具体的な取り組みをつぎつぎに実行に移した。その急速な展開に気づいていなかったのは、日本の大多数の大学教員だけであったのかもしれない。

とはいえ日本でも、行政上の制度化以前から、FDの概念と実践の導入が企図されていたという事実は多少なりとも強調してもよいであろう。その先鞭をつけたのは一般教育学会であった。もともと1980年代からFDに関する外国語文献の翻訳紹介が行われていたが、安岡高志（東海大学）の尽力により、個人的研究から一般教育学会における課題研究へと発展した。課題研究は学会の理事会が選定するもので、1985年に「Faculty Developmentの研究」が採択された。当時の日本の大学では、まだ研究偏重の伝統の中で「教育能力の開発」という視点は無視されていた。FDに関して「急いで検討を始めると同時に、周知を図る必要がある」という理由から、以降ほとんど毎年欠かさず大会と課題研究集会でとりあげられたという（大学教育学会25年史編纂委員会編、2004、pp.90-91）。

日本で最初に授業評価を導入したのは1974

年の国際基督教大学で、ついで東海大学が1984年に導入した。両者はいずれも自主的参加を基本とするものであったが、組織的な授業評価の導入を図ったのは1988年の国際基督教大学、1990年の多摩大学、慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスであった。その後は、組織的な授業評価の導入はあまり進展しなかったが、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改善方策について」でFDが謳われたことを受けて、授業評価をはじめとするFDへの取り組みが全国的に大きく広がった。

立法政策上では、1998年の「21世紀答申」に先立ち、すでに1991年の大学設置基準の改正において、大学教員は「大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有する」（第14条等）ことが明記されたにもかかわらず、大勢に影響を及ぼさなかった。そこで1998年の大学審議会答申において「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・デベロップメント）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にする必要」がある、と力強い言葉で提言されたのである。この答申を受けて大学設置基準が1999年に改正されて、いわゆる「FDの努力義務化」が各大学に課せられることになった。そして2007年度からは大学院で義務化され、2008年度からは大学（学士課程）でも義務化されたことは、ここで多言を弄するまでもあるまい。

日本ではFDの意味をどのように理解したか。いうまでもなく法制上の定義は「教育内容等の改善のための組織的な研修等」（大学設置基準、1999年）である。この定義は、FDが「完全義務化」された2007年の大学設置基準の改正後も変わっていない。とはいえ2008年3月の中教審大学分科会答申「学士課程教育の構築に向けて」では「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解釈するのではなく、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げ

る教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である」と提言された。さらに近い将来は、退職後も見すえた「教職員のライフサイクル全般の支援」にまで発展する可能性があると主張する専門家もいる（沖、2008、p.65）。したがって今後は、狭義のFDから広義のFDへ少しずつ展開していく可能性が高いとみられる。

FDの概念や実践の方法は、こうして世界各地でそれぞれ独自の社会的・文化的環境に根ざしながら、着実に定着しつつあるように見える。なによりも人は「教えられたように教える」（I teach as I was taught）。その単純な再生産の隘路から抜け出し、自己の教授過程を自覚的に再構築するためにも、FDという実践は大切であろう。もっとも何がFDであり、どんな方法や制度がFDとして適切であるかについては国際的に一致した見解はない。しかしその目的は一定の方向に収斂されてきたように思われる。FDの目的はなにか。それは学習者の学習成果や技能をより高めることである。このことに貢献しないFD活動は意味がない。ウィルキンソンも指摘するように、FD活動が有意義であったかどうかは、学習者がいかに学習成果を高め、いかに高度な知識や技能を身につけたかによって評価されなければならない（ウィルキンソン、1996、p.157以下）。FD活動の目的の主語は「学生」であって「教員」ではない。活動の焦点は「学習」であって「教育」ではない。それが「学習者中心の教育プログラム」を謳う学士課程教育の理念でもある。学生がより熱心に学習活動に取り組むためにはどうしたらよいか。学生がより高度な知識や技能を身につけるためにはどうしたらよいか。学生が世界の見方を変えるためにはどうしたらよいか。そのための資質開発こそがFD活動のもっとも重要な機軸であろう。いいかえると、教員の教育能力の開発は、学生の成長（Student Development）のための「手段」にすぎない。我々教員は、自身の教授スキル開発のみを自己目的化しないよう注意しなければならない。

確かにシラバスを作成することは大切である。学生による授業評価も大切である。だが、シラバスを念入りに仕上げ、授業評価シートの評価項目に留意しつつシラバスに忠実に授業を遂行し、授業評価のポイントを少しでもあげ、次年度に向けた改善点を執行部に報告し、再度、新しいシラバスをつくり直す。なんと空しい作業であろうか。FD活動がそうしたマネジメント・サイクルの精度や厳格さを競い合うだけのものとしたら、説明責任を果たすためには有効かもしれないが、恐ろしく生気の抜けた機械的な活動になるだけだろう。むしろ「教える喜び」を再発見する仕組みを組織的に作り出すことが、教育の原点に立ち返ることに役立つ、教育課程や授業に改めて生き活きとした魂を吹き込む近道であるように思われる。教育とは何か。良い授業とは何か。学生の成長とは何か。その終わりのないテーマを何度も繰り返し問いかける仕組みを作り出すことこそが、ありきたりだけれども教員たちに教育を大切に思う姿勢や意識を醸成する大切な契機に繋がるのではないだろうか。教育改善のマネジメント・サイクルを確立することはもちろん大切である。しかし、それと並行して、その内実を埋めるための知恵と労力と時間を十分に確保し、学生と教員とが協働して多様な学びの場を創り上げていけるような環境づくりこそがFD活動の要諦ではないだろうか。

ただし我々の前にいるのは、もはや理想的な学生ではない。大学のユニバーサル化によって非伝統的な学生が否応なしに増え続けているからである。開放入学によってたとえ学力や意欲のない学生が増えたとしても「絶望もせず、あきらめることもなく、そして怒りを捨てて、ポストモダンの大学教師は、この時代の大転換を受け入れることが求められている」(潮木、2000、p.38)。その現実を直視することから英米のFD活動は始まった。そこからいかに前途を切り開くか。世界の大学はいまこの難問を制度的・組織的に解決しようとして、あらゆる努力を投じようとしているのである。

## 8. おわりに

現在、世界の大学は研究重視の機関から教育重視の機関にむけて、大きく制度を改革しようとしている。FDもその流れの中で1960年代から英米で着手され、その後各国でも制度化されてきた。日本でも2008年度から全ての大学でFDがいよいよ義務化された。だが中世以来の長い歴史からみれば、こうした方向転換は全く未知の地平に足を踏み入れるものではなく、欧米の大学にとっては「原点回帰」であるという見方もできる。もともとヨーロッパの大学は、知的エリートの教育機関として発達してきたという過去の遺産があるからだ。またアメリカの大学にしても、国家が誕生する前、すなわち17世紀から善良な市民を養成する教育機関として存在していた。したがって欧米の大学には近年の教育の「復権」を可能にする、数百年の長い経験と下地が存在していたといえる(荻谷、1998、p.186-9)。ところが日本にはそうした経験や下地がまるでない。明治以来、19世紀ドイツの研究大学を理想として構築された大学組織機構が、史上初めて教育重視の機関へと大きく転換を図ろうというのである。この転換のために要する苦労や努力や困難は、欧米に比べてはるかに多いのではないかと容易に想像される。

研究重視から教育重視への転換はまた、「大学とは何か」という、我々(とくに日本人)の大学観の根本的な転換が要請されるであろう。大学とはいったい何か。歴史的にみれば、何よりもまず「知の継承」機関であった。ついで「知の創造」機関になり、さらに近年は「知の普及」機関であることをも要求され始めている。これらは、それぞれ「教育 teaching」「研究 research」「社会貢献 public service」という言葉に置き換えられる。最後の「社会貢献」という理念と実践は、アメリカにおいて宗教的起源から発しつつ社会のあり方に規定されながら、継続教育や産学連携など多様な具体的展開

が図られてきた（五島、2006、p.137）。日本でも中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（2005年）において、社会貢献が大学における「第三の使命」として、その重要性が喚起されている。大学はこの順番で機能を拡大させてきたといえるが、根幹にあるのは研究機能ではなく、人材養成機能である。人を育てない大学は存在理由をなくすだけであろう。

大学はまた「学位」を授与した。中世のヨーロッパでは、学位は「国際的」に通用する大学教授資格を意味した。学位を取得して教員になる者は実際には少なかったが、学位は知的教育の成果を保証する役割を果たした。日本でも、学位授与機構が1991年にできるまで、大学は学位を授与する「独占機関」であり続けた。ユニバーサル段階を迎えて学位の質の低下が懸念されているが、万一、学位の質の低下が現実のものになれば、大学そのものの価値も失墜するだけであろう。だからこそ大学は「学位授与機関」としての内実や誇りを見失わず、質の高い教育を施し、学位が「国際的な能力証明」として機能するよう努力することが改めて求められているのである。

もとより大学の世界は中世以来「知識と人材の国際市場」であった。もちろん学術の世界からして古代ギリシア以来、コスモポリタンである。人類の知的遺産は、国家や言語や時代を超えて、普遍的な価値をもつと考えられてきた。「学位」は教皇の権威のもと万国に通用する制度としてヨーロッパで発達し、学生も教員も国境を超えながら真理を求めて「遊歴」した。喜多村もすでに議論しているように、大学は異文化との交渉を絶えず繰り返すことによって揺ぎない地盤を固めてきたといえる（喜多村、1987、p.12-16）。今後、交通機関の発達や情報革命に伴い、高等教育機関における知識と人材の国際的な流動性はますます大きく進展していくことであろう。他方で、各種専門学校などの非大学と大学との境界が世界的に曖昧になろうともしているが、そうした背景の中で、いまいちど大学のアイデンティティを再構築しようと

する場合、歴史を貫いて具備してきた「国際性」という大学の本質的な要素が、さらに重要な意味をもってくるように思われる。

これらに加えて、質保証の仕組みも国際化にむけて着々と進行している。なにも留学生の交換だけが国際化ではない。学位や単位を国際的に通用するレベルで評価・管理することもまた、大学の国際化に通じるということだ（喜多村、1998、p.163）。そのため1980年代後半から各国で質保障のための機関が設立され始めた。2003年には58ヶ国が質保証機関をもち、73団体が「高等教育品質保証機関国際ネットワーク」（INQAAHE）に加盟している。将来的には各国の高等教育機関の質保障の仕組みが国際的なネットワークの中で高度に管理されるようになるかもしれないと主張する専門家もいる（ルイス、2005、p.122）。他方で、2005年にはOECDがユネスコ（UNESCO）との共同作業を通じて「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン」を策定し、①高等教育の国際化を推進するため、および②学生が質の低い教育または不利益を受けないようにするための要件や政策について提唱した（OECD/UNESCO、2005）。

いまや日本の地方大学といえども、世界の高等教育界の激しい教育改革の荒波に背を向けることはできなくなった。大学の説明責任は、財政当局や在学生に対してだけではなく、海外の大学との単位互換制度やダブル・ディグリーといった学修プログラムの国際的通用性を高めていくためにも、避けて通ることができなくなった。大学間の単位互換制度は、一般に互いの信頼関係のうえに成立しているが、厳密に考えれば問題もある。互いに相手の学習内容と到達レベルを確認しなければ、本当に単位の互換性があるかどうかは判断できないからである。今はたんなる学習の時間数と科目名だけを頼りに相互の単位を認め合っている。それが単位制の最大の利点ではあるとはいえ、それで本当に良いのかという疑問も高まりつつある。

こうした学位や単位の「国際的通用性」の確

立という要請や、大学の「教育重視政策」に絡んで、日本では単位制度を「実質化」することが求められている。戦後、新制大学が生まれて間もない頃から何度も繰り返されてきた「単位制の空洞化・形骸化」論が、改めて焦眉の課題として浮上してきたのである。

そもそも単位制とは、学習の内容や成果ではなく、「時間」によって学習過程を機械的に管理するという制度であり、すぐれて20世紀の産業社会的な産物である。労働の対価を時間で測定する時間給と、まったく同根の仕組みである。実際、専門家の間では、単位制にはフォーディズムの影響があると指摘されている(潮木、2008、pp.50-1)。形式的・管理的に都合が良いという理由でアメリカの教育界で「発明」され、カリキュラムの選択制を大幅に可能にした。大学図書館も、もとはといえば単位制が謳う「自学自習」の場を提供するために、戦後になって拡張が図られた。大学設置基準の大綱化(1991年)前まで、閲覧座席数が学生収容定員の100分の5以上とされていたのも、当然のことながら「自学自習」の場を制度的に保障するためであった。

しかし、とくに問題であるのは、現行の単位制度では授業時間外に、その2倍の「自学自習」をすることが想定されていることである。つまり1回90分授業につき1日3時間もの「自学自習」を行うことが要求されている(大学設置基準に忠実に考えると1回120分の授業でなければならず、自学自習も4時間必要である)。ということは1日2回の授業を受ければ、なんと1日6時間の「自学自習」が必要という計算になる。もちろん、それを忠実に実行しようとする健気な学生も、皆無ではないだろう。しかし大多数の学生には、そんな敬虔な態度も、くじけない学習意欲もほとんど持ち合わせてはいないのではないだろうか。実際、フンボルト理念が支配したエリート段階のドイツの大学にあっても、多くの学生は「自由のすきま」に迷い込んで、遊怠な学生生活を送ったという(潮木、2008、p.41)。

これは授業時間外に各自どんな学習をすべきかを、教員がシラバスに提示して解決するような問題ではない。あるいは、自主学习の時間を制度的に確保するために、「履修上限(CAP)制度」を導入すれば済む問題でもない。もっと根本的に、単位制とは、とくに「自学自習」を条件とする単位制度の考え方は、もろくて美しい幻想の中でのみ成立する理念であることを直視すべきであろう。

われわれの前にいる学生はほとんど学習習慣がない。次週までの「宿題」として提示した簡単な課題でさえも実行しない。ただでさえそれで困っているのに、毎日受講科目ごとに3時間の自主学习を期待できるであろうか。もっと深刻なのは授業にさえ出てこない学生もいることである。単位制の実質化どころの問題ではない。

現在まさに政策課題として高等教育機関の教育重視を謳っているにもかかわらず、もともと教育効果を高めるために考案された制度ではない「単位制」という100年前の亡霊の中に、いまさら生気を吹き込みなさいと求めることはアナクロニズム以外の何物でもないとあえて強く主張したい。政府が大学のユニバーサル化を是認する一方で、単位制の実質化を要求することは、ほとんどサーカスのような曲芸を大学に要求するものではないだろうか。むしろ単位制に代わる、学習心理学上、極めて有効な学習過程の管理システムを新規に開発すべきではないだろうか。でなければ我々は、単位制の利用と並行して、アメリカ流の多様な「学習アセスメント」を駆使する方向へと向かうしかないのだろうか。

最後に、もういちどトロウ・モデルを援用しておこう。高等教育機関の規模が拡張するということは、学生が多様になり、能力や意欲にばらつきが多くなることである。多様化するのは学生だけではない。大学の規模が拡大するということは、じつは教員も大衆化するということである。ということは(とトロウは述べていないが)大学教員にも能力や技能にばらつきが多くなることを意味している。ただし研究能力に

関しては、大学院のプログラムで訓練され、また採用や昇進にあたっては一定水準の研究能力が求められることから、たとえ大学が大衆化したとしても大きく崩れることはないであろう。しかし大学院の課程に教授技法に関するプログラムが欠如し、また採用に際しても教育能力を問われないのであれば、教員の教育能力にばらつきが出るのは避けられない。

これは明らかに制度の問題である。もちろん制度的な改革も着々と進んではいない。たとえば大学の設置認可に際して求められる「専任教員の個人調書」の書式が2001年申請分から変更され、「教育上の能力に関する事項」を記入する欄が著書や学術論文の欄の前に新しく設置された（館昭・岩永、2004、p.141）。さらに学校教育法が2005年に改正され、教授は「専攻分野について、教育上、研究上又は実務上の特に優れた知識、能力及び実績を有する者」（第92条6）とされ、求められる資質の先頭に「教育」が表記された。しかし依然として多くの大学では研究重視の文化がつよく支配していることも確かであろう。こうした状況を改善するためには、教員の意識改革を促す取り組みがやはり大切になってくる。しかも今後の大学自体の存続や発展のためにも、教員の教授能力の開発は欠かせない。だからこそ大学は教員に対して敬意を払って干渉しないのではなく、組織として教員の意識改革を図り、教育に関する職能開発を助ける多様なプログラムを用意することが大切であるという認識が広がったのである。

イギリスのSD（ここではむしろFDの意味）の草分けといわれるロンドン大学のパイパー教授は、「教員個人が自己のキャリアを充実させるために有する関心と要求」が、大学という「組織体の有する期待と要件」とに調和している体系的仕組みを構築することが、SDの中心課題であると主張した（関、1997、p.253）。組織と成員とがそれぞれ自己の利益や関心を追い求めながらも、全体として調和しつつ両者が同じ方向へ向かって前進する。これは机上の空論であろうか。しかし求めるものや価値観が、組織と

成員の間で乖離しているだけならば、FDという実践は大学の中に文化や慣習として深く根を下ろすことはないだろう。

組織と教員だけではない。大学の中心にはもちろん「学生」がいる。私見では、FDの最終目的は「学生」と「教員」と「組織」の3者が、「職員」も含めれば4者が継続して成長することである。そのための制度的仕組みやプログラムや環境をつくり上げ、そして相互の成長（またはキャリア開発）に結びつく多様な取り組みを学生や教職員の間に「大学文化」や「日常の習慣」として定着させること、これが大学における広義のFD活動の要諦になっていくのではないだろうか。

## 欧語文献

- Fenning, D. (1775), *The Royal English Dictionary: or Treasury English Language*, London
- G 8 Communiqué Köln 1999 Final June 20, 1999, <http://www.g7.utoronto.ca/summit/1999koln/finalcom.htm> 22 Oct., 2008 accessed
- Krings, Bettina. (2006), *The sociological perspective on the knowledge-based society: assumptions, fact and visions*, Enterprise and Work Innovation Studies, No.2, November 2006
- OECD/UNESCO (2005), *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, <http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en264939263238111982012100.html> 22 Oct., 2008 accessed
- The Oxford English Dictionary*, second edition, Oxford University Press, 1989

## 邦語文献

- 天野郁夫 (1998) 「高等教育の大衆化と構造変動」、佐伯胖他編、岩波講座 現代の教育 第10巻『変貌する高等教育』岩波書店
- 有本章 (2003) 「高等教育の国際比較研究におけるトロウモデルと知識モデルの視点」、広島大学 高等教育研究開発センター『大学論集』第33集
- 有本章他 (2008) 「大学教授職に関する国際調査（日本版）—2007年調査と1992年調査の比較—」、『日



- 本高等教育学会第11回大会 発表要旨集録』(於：東北大学、2008年5月24日・25日)
- 飯吉弘子(2008)『戦後日本経済界の大学教育要求—経済団体の教育言説と現代の教養論』東信社
- 板倉聖宣(2000)『科学者伝記小事典：科学の基礎を築いた人々』仮説社
- 一般教育学会編(1997)『大学教育研究の課題：改革動向への批判と提言』玉川大学出版部
- 岩永雅也(2004)「変貌する大学教員」、館昭・岩永雅也編(2004年)『岐路に立つ大学』財団法人放送大学教育振興会
- ウィリアムズ,R(2002)椎名美智他訳『キーワード辞典』平凡社
- ウィルキンソン,J(1996)杉本均翻訳文責「アメリカの諸大学におけるFD(大学教員研修)の動向」、『京都大学高等教育研究』第3号
- ヴェルジェ,J(1979)大高順雄訳『中世の大学』みすず書房
- 潮木守一(1986)『キャンパスの生態誌：大学とは何だろう』中央公論社
- (2000)「大学教授の100年」、『IED 現代の高等教育』no.424、2000年1月、p.38
- (2004)『世界の大学危機：新しい大学像を求めて』中央公論社
- (2008)『フンボルト理念の終焉?：現代大学の新次元』東信堂
- 馬越徹(1993)「比較高等教育研究の回顧と展望」、広島大学 大学教育研究センター『大学論集』第22集
- 江原武一(1999)「アメリカの経験—ユニバーサル化への道—」、日本高等教育学会編『高等教育研究』第2集
- 沖裕貴(2008)「FDの再定義と評価への朝鮮と課題」、財団法人大学コンソーシアム京都編『2007年度第13回FDフォーラム報告集—大学教育と社会—』財団法人大学コンソーシアム京都発行
- 科学技術庁編(2000)『平成12年版 科学技術白書』大蔵省印刷局
- 加藤かおり(2004)「英国の事例—教員のキャリア開発としてのSD」、新潟大学教育開発センター『大学教育研究年報』第10巻
- (2007)「イギリスにおけるFD実践とは」、立命館大学第4回教育実践フォーラム、2007年6月22日、発表資料
- 荻谷剛彦(1998)『変わるニッポンの大学：改革か迷走か』玉川大学出版部
- 川嶋太津夫(2008)「欧米の大学とコンピテンス論」、『IDE 現代の高等教育』no.498 2008年2-3月号
- 北田葉子(2003)「アカデミア・フィオレンティーナの規約(1547年)—16世紀イタリアのアカデミアの考察のために—」福岡女子大学文学部紀要『文藝と思想』第67号
- 喜多村和之(1980)「高等教育の段階以降論について—<トロウ・モデル>の再検討—」、広島大学 大学教育研究センター『大学論集』第8集
- (1987)『大学教育の国際化—外からみた日本の大学』玉川大学出版部
- (1990)『大学淘汰の時代：消費社会の高等教育』中央公論社
- (1993)「大学研究の20年—大学はどこから来て、どこへ行くのか—」、広島大学 大学教育研究センター『大学論集』第22集
- (1998)「国際的視野からみた日本の高等教育」、佐伯胖他編『変貌する高等教育』岩波書店
- 絹川正吉(2006年)『大学教育の思想：学士課程教育のデザイン』東信堂
- 国立社会保障・人口問題研究所編(2006)『日本の将来推計人口 結果の概要』
- 五島敦子(2006)「アメリカの大学における社会貢献理念—定義と歴史的変遷の検討—」、『南山短期大学紀要』第34号
- 佐々木力(1996)『科学論入門』岩波書店
- 清水畏三(1997)「FDをめぐる関連諸課題—米国はteaching 優先時代へ—」、一般教育学会編『大学教育研究の課題：改革動向への批判と提言』玉川大学出版部、p.265-3)
- 島田雄次郎(1967)『ヨーロッパ大学史研究』未来社
- 鈴木敏之(2007)「学士課程教育の改革とFD制度化をめぐる諸問題」、『京都大学高等教育研究』第13号
- スタッフル,S.R.(1998)笠井勝子監修『不思議の国のアリスの誕生—ルイス・キャロルとその生涯—』創元社
- 関正夫(1993)「大学教育に関する研究—回顧と展望—」、広島大学 大学教育研究センター『大学論集』第22集
- (1997)「Faculty Developmentに関する一考察—英・米の場合—」、一般教育学会編『大学教育研究の課題：改革動向への批判と提言』玉川大学出版部
- 大学教育学会25年史編纂委員会編(2004)『あたらしい教養教育をめざして—大学教育学会25年の歩み 未来への提言—』東信堂
- タイヒラー,U.(2006)馬越徹・吉川裕美子訳『ヨーロッパ

- バの高等教育改革』玉川大学出版部
- 館昭 (2004) 「教養教育と自由学芸教育」、館昭・岩永雅也、2004年、『岐路に立つ大学』財団法人放送大学教育振興会
- (2006) 「学部の再構築と学士課程教育の確立」、『IDE 現代の高等教育』no.486、2006年12月号
- (2008) 「学士課程教育という発想の必要性—「学部教育から学士教育へ」再再論—」『IDE 現代の高等教育』no.498、2008年2-3月号
- (2004) 「学士課程教育構築の課題」、絹川正吉・館昭編『学士課程教育の改革』東信堂
- 田中建彦 (2005) 「大学の起源と学問の自由」、『長野県看護大学紀要』第7巻
- 田中毎実 (2003) 「大学教育学とは何か」、京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館
- 田中征男 (1978) 「太学」、梅根悟監修『世界教育史体系40 世界教育史事典』講談社
- 田中秀雄編 (1966) 『羅和辞典』研究社
- 寺崎昌男 (2002) 『大学教育の可能性: 教養教育・評価・実践』東信堂
- ドラッカー, P.F. (1969) 林雄二郎訳『断絶の時代— 来たるべき知識社会の構想—』ダイヤモンド社
- トロウ, M. (1976) 天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会
- (1999) 喜多村和之訳「マス型からユニバーサル・アクセス型高等教育への移行」、日本高等教育学会編『高等教育研究』第2集
- (2000) 喜多村和之編訳『高度情報社会の大学—マスからユニバーサルへ—』玉川大学出版部
- パーキン, H.J. (1998) 有本章・安原義仁訳『イギリス高等教育と専門職社会』玉川大学出版部
- 羽田貴史他 (2008) 「FD (教員職能開発) ネットワーク化の動向と課題」、『日本高等教育学会第11回大会 発表要旨集録』(於: 東北大学、2008年5月24日・25日)
- 藤井かよ (1997) 『大学“象牙の塔”の虚像と実像』丸善
- 藤村正司 (2008) 「誰が短期高等教育機関に進学するのか—全国高校生調査から—」、『日本高等教育学会第11回大会 発表要旨集録』(於: 東北大学、2008年5月24日・25日)
- ブラッドリ, H. (1982) 寺澤芳雄訳『英語発達史』岩波書店
- 別府昭郎 (1995) 「18世紀ドイツ大学 PROFESSOR 考」、広島大学 大学教育研究センター『大学論集』第24集
- ベン＝デビッド, J. (1982) 天城勲監訳『学問の府』サイマル出版会
- ボイヤー, A.L. (1988) 喜多村和之他訳『アメリカの大学カレッジ』リクルート出版
- 堀地武 (1997) 「わが国の大学における『ファカルティ (学部・教授団)』概念の問題」、一般教育学会編『大学教育研究の課題: 改革動向への批判と提言』玉川大学出版部、pp.45-6
- 本田一二 (1985) 「中世大学の起源と形成」、『専修商学論集』39号
- 松浦良充 (1999) 「リベラル・エディケーションと『一般教育』—アメリカ大学・高等教育史の事例から—」、『教育学研究』第66巻 第4号 1999年12月
- 村岡健次 (1988) 「ヴィクトリア時代の科学—科学雑誌『ネイチャ』の初期の性格を中心に—」、衣笠茂編『歴史と伝承—もうひとつの視角—』ミネルヴァ書房
- 文部科学省編 (2006) 『平成17年度文部科学白書』国立印刷局
- (2008) 『平成19年度文部科学白書』日経印刷株式会社
- 横尾壮英・潮木守一 (1998) 「世界の大学—歴史と理念—」、佐伯胖他編、岩波講座 現代の教育 第10巻『変貌する高等教育』岩波書店。
- 吉川裕美子 (2003) 「ヨーロッパ統合と高等教育政策—エラスムス・プログラムからボローニャ・プロセスへ—」、『大学評価・学位授与機構 研究紀要』第7号
- 山野井敦徳 (2006) 「知識基盤社会における21世紀高等教育システムの理論的考察—大学の再構築分析に関する繰り込み理論の展開—」、広島大学 大学教育研究センター『大学論集』第37集
- 李大淳 (2002) 「韓国高等教育政策と私立大学—大学評価の問題を中心に— (講演全文)」、私学高等教育研究所主催、第9回公開研究会「アジアの私立大学と日本—大学評価の問題を中心に—」2002年1月18日の講演録 <http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/series/010.html> 2008年10月22日アクセス
- ルイス, R. (2005) 吉川裕美子訳「講演録: ボローニャ宣言—ヨーロッパ高等教育の学位資格と質保証の構造への影響—」、『大学評価・学位研究』第3号
- (2005) 齊藤貴浩訳「講演録: 国際的な教育の質の保証の動向—INQAAHEの活動を中心に—」、『大学評価・学位研究』第3号