

大学と大学教員は「改革」の問いかけに 答えることができるか

短期大学 増田芳雄

目 次

序 論

1. 日本の大学と教養教育
 - (A) 帝国大学の誕生と高等教育機関の変遷
 - (B) 旧制高等学校における教育
 - (C) 戦後学制改革
2. 教育面の改善
 - (A) 大学における教養教育とは何か
 - (B) 英語教育の意義
 - (C) 英語教育の時間と内容
 - (D) 旧制高等学校の外国語教育
 - (E) 外国語は必修科目でなくてはならないか——自発的学習のすすめ
3. 大学院教育——研究者の養成
 - (A) 研究者の質とoriginality
 - (B) 研究論文
 - (C) 研究のrewardと「本末転倒」
4. 自己点検、評価
 - (A) 客観的評価——数と質
 - (B) 客観的評価と公表——定量化の試み
 - (C) 他の評価対象
 - (D) 研究のoriginalityと業績主義
 - (E) 教育と研究
 - (F) 社会との関係
 - (G) 研究者の倫理
5. 真の改革を実現するためには
 - (A) 大学は人事が基本である
 - (B) 終身雇用制
 - (C) 研究機関における「帰属原理」と講座制の功罪
6. むすびに替えて——一つの「具体的提案」

参考資料

序 論

大学設置基準の自由化が文部省によって決められてから6年を経た現在まで、全国の国、公、私立の大学、短期大学は改革に大なり小なり努力してきた。周知のように、改革は主として次の3点に集約されている。

1. 教育面の改革
2. 大学院の充実
3. 教員の自己点検、評価システムの導入。

さて、改革のための大学側の努力は評価されているだろうか。1996年2月18日付の朝日新聞「社説」は疑問を提起している。すなわち、「大学人の相互批判は厳さが不十分、また世間に向かってわかり易く発する議論が少なすぎる。不断の吟味をしく独自の学風を打ち立てる創造力がほしい」とこの社説は結論している。また同社説は、改革を促進するための予算措置を改善せず、大学当事者の改革に対する怠慢をよいことに、旧帝国大学の特別待遇のみを考えている、と文部省に批判的である。

上記1、2、3についての検討は以下のようである。(1)教養部を廃し、一般教養科目と専門科目の差をなくし、「全学共通科目」のようなものを設置した大学が多いが、一貫教育カリキュラムが用意されたとはいえない。最近ではむしろ教養教育の重要性が再認識されはじめている；(2)大学院は増え、研究者の数は欧米のそれを上回るに至ったが、「何のための大学院か」という間に答えていない。つまり、中途半端である；(3)自己点検、評価システム導入の目的は、大学の質の保証のためであるが、公正な外部評価にゆだね、結果を公表している例は極めて少ない。

従来、大学の運営、教育、研究は、教授会の自治に委ねられていたとはいえ、最終的には文部省の管理下に置かれていたといえよう。とくに私学の場合、極論すれば従来は「文部省の言うとおりにすれば学校はつぶれませんよ」であったのが、設置基準の自由化により、端的に言えば「これからは自らの責任において自由に改革しなさい。“そのかわり”改革に失敗して学校がつぶれても文部省は知りませんよ」に変わったことを意味しており、あたかも自然淘汰で学校数が大幅に減少することが期待されているかのようである。この点、淘汰が期待されている私学の置かれた状況はとくに深刻であるといえよう。国の権限によらず、いわば“自然淘汰”によって大学、短期大学を整理し、大学院大学を中心とする、いわば旧制回帰の意図が背景にあることは否定できないであろう。戦後、新制度に変わって約50年、この中途半端な大学の体質を改善したいという文部省の意図は従来、教授会の“自治”という名のぬるま湯的、自己防衛的マンネリズムによって年長阻まれてきた。大学、大学人に対する世間の批判が高まつた今、18歳人口の減少を機会に、自然淘汰による改革が期待されるのも当然であろう。しかし、大小の大学、短期大学に対し、一律に自発的改革を期待することが果たして妥当であろうか。

新制大学設置以来50年にして改革が要求されるのは、新制度高等教育制度に何らかの不都合があったからであろうか。たしかに、入試制度など欠陥もあり、その結果高等学校以下の教育が歪められたという批判も多い。端的に言えば、現状では何かが“具合が悪い”から変えなさい、ということであろう。それは文部省のみならず、やや漠然としたものであつたとしても、社会一般

の望むところのようである（産経新聞社会部編、1992）。それでは、具合が悪いことの元凶とはいったい何であろう。筆者の見解は以下のとおりである：(1)敗戦により、敗者復活を背景とした競争原理に基づくアメリカ式教育方式による学制改革が日本における帰属社会の伝統と国民性に適合しなかった、(2)少数のエリートのための高等教育を重視してきたわが国の教育社会にアメリカ式“大衆開放”教育制度を適合させようとしたため、両者がうまくかみ合わず、欠点だけが増幅された。もっとも、戦後の学制改革で新制大学ができた後も10—20年間は旧制の伝統が有形無形に残り、大学らしい高等教育機関としての機能をどうやら果たし、優れた人材を育成してきた。しかし、しだいに（とくに入試改革のたびに）その欠陥が増幅され、顕在化した。その内部矛盾の一つの表現が外国の影響を受けて発生した大学紛争であったといえよう。

本来、高等教育機関には「多様性」、「競争原理」および「自由」が必要条件とされるが、現在の新制大学がこれらの条件を満足しているかどうか、はなはだ疑問である。旧制度高等教育機関にはこれらの条件が備わっており、日本の国民性、伝統、社会構造とうまくマッチしていた。帝国大学は本来、国家に必要な人材を養成する大学であったが、同時に反官学の理念をもち、実学を重視した私立大学が併存し、両者が競って質のよい学生を教育していた。帝国大学の場合、その予科学校であった高等学校は特異な存在で、それぞれ特徴のある校風と自由を誇っていた。また、修業年限3—4年の、工、商、農、鉱、外国語、教育、音楽、美術などの専門学校が日本各地に多数あり、優れた中学卒業生に対し、多様な選択の可能性を提供し、それぞれが独自性を誇示していた。

このように明治以来育んできた日本独自の自由な学校制度は一夜にして占領国により崩壊の憂き目を見、国情に合わない米国式633制と高等教育制度への変換を余儀なくされた。当時の政府および教育行政の任にあつた者は、ドイツのように信念をもってこれに抵抗すべきであった（天野貞祐はその少数派の一人であった）。もっとも、新制度学制改革に多少の利点があったことは事実で、その一つは帝国大学が女子に門戸を解放したことであった（ただし、東北、九州帝国大は少数の女子の入学を認めていた。また、女子だけのための専門学校は多数あった）。新学制のもう一つの特徴、すなわち大学に「教養部」を置いたことは高等教育の本質に幾分でも沿った良い点であったと筆者は信じている。ところが、この教養教育が改革の第一の矢面に立たされたのはまことに皮肉である。この間のいきさつについては（C）で述べることにする。

新しい制度の大学のセールスポイントとも言うべき“教養部”は新制大学設立当初から不運なスタートを余儀なくされた。旧制高等学校、専門学校の教員を集めて構成された教養部は、専門課程の“研究者”教員集団から彼らより一段下とみなされ、教養部教員は専門課程教員から差別されていた。このため、一般教養は設立当初からいわば軽視され、その意義が理解されていなかったのではないか。その結果、実学を目標とした専門学校的教育が新制大学の目的であるという観念が固定した。大衆に門戸を解放した大学の、急増する卒業生の就職を考えれば、一般教養に力を注ぐよりは実学を一刻も早く修めさせるのが現実的に必要であったことは否めない。7—9校の帝国大学および数校の単科大学と私立大学だけだったのが1000を越す新制大学に急増すれば教員および学生の質も低下し、一般教養の意義が十分に理解されなかったのも当然かもしれない。

教養部を独立に持たず、教員が教養、学部、大学院といわば一貫教育に携わったT公立大学や

〇公立大学もあった。後者に長く勤務した筆者は教養改革に関与し、私学に移って以来、設置基準の自由化に直面した学校の改革の動きをある程度観察してきた。これらの経験に基づき、はじめに筆者の結論を開陳しておく、まず「改革を現在の大部分の大学、短期大学に期待することは不可能である」と言わざるを得ない。現在の国公立合わせて1000を越す大学、短期大学がすべて上記3点を中心とした改革を一律に達成することはどのように足掻いても望むべくもない。とすれば現実的に考える改革は以下3つのうちの1つであろうか。すなわち、(1)改革可能な少数の大学のみが残り、他は自然淘汰される。(2)旧制度に戻し、少数の大学のほかに実学を目的とした専門学校にする(ただし、旧制大学は「大学院大学」、専門学校は「大学」という名前になるとしても。これが文部省の本当の狙いか。すでに一部は大学院大学となった)、あるいは(3)うやむやな部分的改革で終わり、“あいまい”なまま結局は現状維持に終わる。これにつき筆者の私見を以下に述べたい。ただし本稿では、大学進学までのズンドウ化した小、中、高等学校については触れず、これを5-6年修業の学校にするのがよいというような論議は他に譲る(三浦朱門、1996、図参照)。

さて、上記改革の可能性のうち(1)あるいは(2)が実現すれば改革は成功であると筆者は考えるが、その理由は以下順序を立てて議論することにする。このさい、ぜひ実現してほしい基本的条件として、教員の定期的業績審査に基づき大学、専門学校間の(あるいは大学院大学、一般大学間の)人事交流を実行する方策を決定することが必要である。本稿では、生物学を学ぶ筆者の議論が主として基礎自然科学(理学)の立場をとることは前もってお断りしておきたい。筆者のこの結論に導く議論の必要上、まず日本の大学の沿革と使命、さらに大学予科の性格をもち、教養教育を主目的とした旧制高等学校の教育内容について概観したい。

1. 日本の大学と教養教育

(A) 帝国大学の誕生と高等教育機関の変遷

1877年(明治10年)4月12日、東京開成学校および東京医学を合併し「東京大学」が設立された。日本における大学の始まりである。東京大学は、法学、理学、文学(以上は東京開成学校から)医学(東京医学学校から)の4学部および予科としての予備門から成立していた。その後1886年(明治19年)3月1日、「帝国大学令」が公布され、東京大学は「東京帝国大学」と改称された。以後日本の大学は帝国大学中心に増設され、発展することになる(なお、帝国大学については、中山茂〔1978〕が、また、日本における教育の歴史については、山住正己〔1996〕が参考になる)。

日本の大学の歴史は3期に分けられる(永井道雄、1965)。すなわち、

[a] 第1期(明治から大正初期まで)

帝国大学令により、東京帝国大学につづき京都帝国大学(1897年)、東北帝国大学(1907年)が創設された。当時、まだ私立大学はなく、東京専門学校(のちの早稲田大学)などの専門学校があった。

[b] 第2期(大正から終戦後まで)

帝国大学が北海道、名古屋、大阪、九州、京城、台北に増設され、9帝国大学となる。同時に

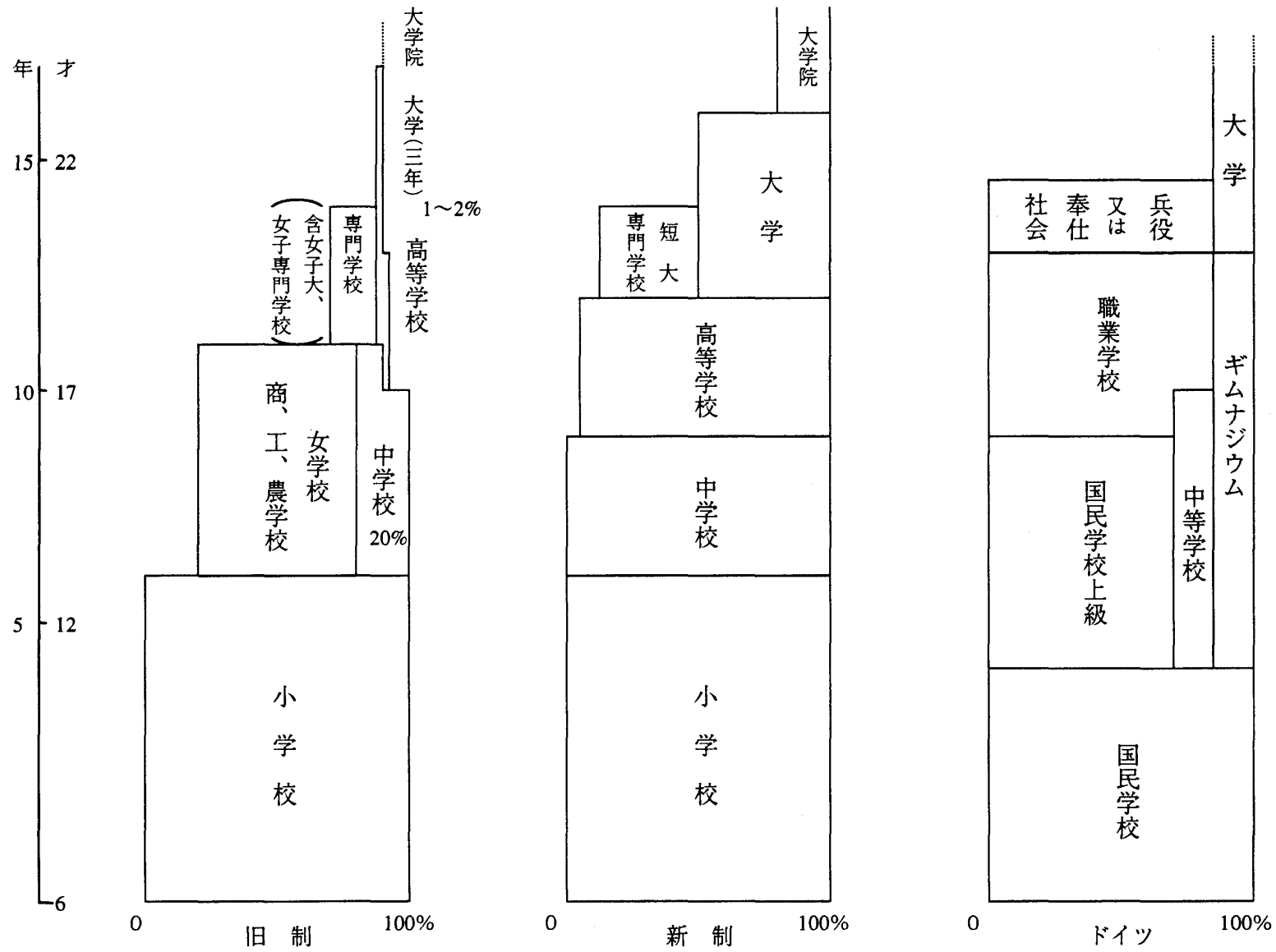


図1. わが国における旧制および新制(現行)教育制度と、ドイツの教育制度

1918年（大正7年）「大学令」が公布され、専門学校が私立大学に昇格した。すなわち、早稲田、慶応、明治、法政、中央、日本、国学院、同志社などである。これらは「官」にない自由を標榜し、それぞれ特徴ある学問と校風を誇り、多くの若者を惹き付けた。たとえば、福沢諭吉の慶応義塾は東京大学より早く創設され、「学問のすすめ」で、国民皆学、個人の立身という目的、そして実学、の重要性をあげて反官的教育の方針とした（山住正己、1996；加藤寛、1996）。大隈重信の早稲田は東京専門学校として創設されたが、小野梓は開校演説で「一国の独立は国民の独立により、それは精神の独立により、そしてそれは学問の独立による」と開学の精神を説いた。また、早稲田は外国語として独仏をとらず英語を採用した。飯島譲の同志社は、キリスト教主義によって1875年に創設され、アメリカ、ハーバード大学を模範とし、高等教育は帝国大学に任せられぬ、という反官学の精神をもっていた。また、仏教系の私立大学も設立された。これら私立大学はそれぞれ特徴ある建学の精神をもち、伝統を誇った。

さらに女子教育に力を入れたのもキリスト教徒であった。すなわち、1882年に東洋英和が創設されたのち、文部省も「女子教育に関する訓令」を発し、普通教育では男女差別があってはならぬ、とした。これにともない、1900年に津田梅子による女子英学塾、吉岡弥生による東京女医学校が創設され、1901年には成瀬仁蔵によって日本女子大学校がつくられた。官立のほか、このような私学および女子の専門学校があったことは日本の多彩な高等教育制度の利点であったといえよう。

このほか官立で千葉、岡山、長崎などに単科の医科大学、東京、旅順、大阪、神戸などに工科大学や商科大学、および東京、広島に文理科大学が創設された。ここで明治以来の独自の校風をもった帝国大学（官学エリート）、私立大学（実学エリート）、専門学校（指導層）という日本の知識階級の図式が完成し、それぞれの立場で日本社会に貢献した。このほか、職業軍人を養成する専門学校相当の海軍兵学校、陸軍士官学校などがあったが、本稿では触れない。

当時の国際的、国内的状況は高等教育機関に大きな影響を及ぼした。すなわち、“国家による干渉と戦争の影響”である。当時の国際情勢や日本の国策から見れば止むを得ぬことではあったが、第2期以降から戦後のまれにみる激動の時代に大学と教育がさまざまな危機を経験したことは特筆すべきであろう。その結果、1890年に配布された「教育勅語」に象徴される国家の道徳と大学の自治の対立は早くからおこった。思想弾圧、紛争を例示すると以下のとおりである。

1891年、一高嘱託教員だったキリスト教徒、内村鑑三の「不敬事件」。

1913年、「沢柳事件」。東北帝大から東大総長となった沢柳政太郎が、大学教授の権威と信望を損なうと考えられる7教授に辞表を提出させた。教授会はこれに反発し、沢柳自身が辞職に追い込まれた。以後、教授会は自治を強固にし、総長も選挙で選ばれるようになった。

1920年、「森戸事件」。論文“クロボトキンの社会思想の研究”が危険思想の宣伝であると摘発され、著書の森戸辰男と掲載誌、東大「経済学研究」署名人の大内兵衛の両助教授が禁固、罰金刑を受けた。これに対し、言論の自由、学問の自由擁護の運動が巻き起こった。

1928年、「3.15事件」。共産党員の大検挙。京都帝大の河上肇教授らの辞職。東京帝大でも教授の辞職、流血事件がおこる。また、森戸辰男が河上辞職後の京都帝大でマルクス主義の立場から「大学の顛落」という講演を行い、これを大学の運命と論じた。これに対し、河合栄次郎らは

自由主義の立場からこの論に反対し、危機にある大学の自由を必死に守ろうとした。こうして、軍国化とともに危険に瀕した時代、大学の自由をめぐり、左翼と中立自由主義が対立した。

1934年、「滝川事件」では、著書「刑法統本」により、文部省が京都帝大総長に滝川幸辰教授の休職処分を要求、著書を発禁にした。これに法学部教授会は反発し、全員が辞表を提出。

1934年、「平賀肅学」。天皇に対する敬語の用法をめぐり、東京帝大経済学部の河合栄次郎教授の自由主義と、右翼土方成美教授の確執をめぐり、もともと軍艦の建造を本職としたいわゆる軍艦総長平賀譲が喧嘩両成敗をした。経済学部は大河内一男、木村健康、安井琢磨ら河合栄次郎門下および土方成美門下が巻き込まれ、平賀は彼等の慰留に努め、経済学部の再建に苦慮した。

1935年、「天皇機関説」事件。東京帝大教授、貴族院議員美濃部達吉の説に反発した帝国議会は“断固たる措置をとる”とし、美濃部教授は貴族員議員を辞任。

とくに1920年以降は、第一次世界大戦後の日本が軍縮に反発し、戦争への道を進む途上にあり、また、欧州でも大戦後の混乱とナチスの台頭前夜の時期であった。軍縮により陸軍の4個師団が廃止され、このため失業した将校を利用し、1925年以後、中学以上の学校に軍事教練が導入され、配属将校が配置された。やがて大東亜戦争の勃発後、戦い利なき状況になった1943年、中学、女学校、専門学校、高等学校、大学では学業を中断し、工場等へ勤労作業に学徒動員が開始され、さらに学年短縮卒業と学徒出陣が始まった。このため多くの若者が戦陣に散った。このように、第2期の終わりは経済不況、軍国主義の台頭、大陸侵攻、戦争などの時代の背景のもと、学校苦難の時代であった。

この時代、上の例で示した事件は国家支配に対する大学の抵抗によって起こったもので、守るに値する“学問の自由”を大学が持っていたため、そこには大学の存在価値が明確にあった。

[c] 第3期 (1949年以降)

敗戦後、米国教育使節団が来日、日本の教育改革に対しいろいろな勧告を行った。これにより「万民のための高等教育」を目標とし、旧制高等学校、専門学校、師範学校を強引に廃止、統合して「新制大学」が発足。敗戦によって京城。旅順、台北など旧領の日本官立高等教育機関は解体された。

アメリカの占領政策により、日本はかつてない無統制な思想の自由を獲得した。教育界についてみると、その象徴的な例は教員組合であろう。1950年には日教祖の「第1回全国教育研究大会」が開かれ。大学でも東京帝大に大内力らが復職。これとともに占領軍の統制下にあった政府も対抗して方策を講じ、以後、大学と政府の対立が以下に例示するいろいろな形で発生した。

1956年、政府は「教育三法」を国会通過させようとした。これに対し、大学人は、学問、思想の自由を守り、教育の統制に反対する声明を発表。

1960年、いわゆる「60年安保」。日米安全保障条約をめぐって大学を含め、全国に反対運動がおこり、犠牲者まででたが、反対運動は実らなかった。

1963年、中教審（中央教育審議会）と国大協（国立大学協会）の報告に基づき、「大学運営法案」を閣議決定した。しかし、反対多く、この法案は国会には提出されなかった。

中教審の大学を3つの水準に分けるとする答申（1. 高度の学問研究と研究者の養成をするもの、2. 上級の職業人の養成を主とするもの、3. 職業人の養成および實際生活に必要な高等教

育を主とするもの、1963)に基づき、文部省は1964年、大学に格差をつけ、予算にも格差をつけた。

1960年代後半—1970年代前半、中国の「造反有理」の影響を受けた反体制運動が世界的におこり、日本でも紛争は全国の大学に蔓延した。

このように見ると、国の基本は教育であるだけに、国家の思想を教育機関に押し付ける傾向は常にあり、各種の紛争は絶えないのであろう。しかし、少なくとも1970年前後の大学紛争までは、日本の大学は戦中戦後を通じ、終始「学問の自由」を守り続けてきたといえよう。そして、とくに戦後の大学が沸騰した60年安保までは、大学人には旧制時代と同じく“学問の自由”を守る姿勢があり、守るべき学問を持っていた。それが大学紛争を契機に大学は体制順応の傾向を示しはじめ、守るべきものも失いはじめ、現在では安保論議も大学では耳にすらしなくなった。大学に限らず、社会のあらゆる面で今や我が国はアメリカの属国化、あるいは植民化の様相を示しているのではないか。

第2期までの旧制大学はそれぞれ特長を持ち、独自の「校風」を誇っていた。これは、次に述べる高等学校、専門学校あるいは私立の大学、専門学校でも同様であった。旧制高等学校の一般教養教育は人間形成の基礎となる最高の教育であったという評価は海外からの留学生からも聞くことである(林秋江、1996)。また、専門学校についても次のような評価がある。すなわち、「高等専門学校も日本では成功した教育機関で、戦前の日本の技術と経済の進歩、そして戦後の日本の技術と経済の底力となったのは、これら高等専門学校の卒業生なのである。」(三浦朱門、1996)。

戦前の大学の進学率は1-2% (中学は20%弱)であったが、敗戦により第3期以降、米国の目論見どおり大学は大衆化され、現在、わが国には4年制大学および短期大学が国、公、私立合わせて1,000校余りあり、学生総数は300万に達する。これは米国の2,000校余り、学生数500余万に次いで世界第2位である(喜多村和之、1996)。さらに大学、短期大学への進学率は今世紀中に2人に1人になる見込みで(毎日新聞、8月8日、1996)、今や大学は「全入時代」を迎えようとしている(朝日新聞、10月30日、1996)。しかし、10人に4-5人が進学するという現在の日本の大衆化した大学は、果たしてそれぞれが独自の特長ある校風を持った学問の府といえるであろうか。大衆化の結果、「今の学校は小学校から高校まで、全員が行く学校になっている。いわば、外枠に小学校、中学校、高等学校という目盛がついているものの、一つのズンドウの容器のようなものである。(中略)この学校のズンドウ化は近年、大学にまで及んでいる。(中略)大学の小学校化である。」(三浦朱門、1996)という評価がある。戦後教育制度により、国公私立を問わず「特徴はないが格差はある」大学と称する学校に偏差値進学の結果、三浦のいう大学の小学校化が起こったことに疑いはない。このようなズンドウ化した、極端に数ばかり多くなった大学の、数ばかり多い教員にすぐれた業績を要求し、自己評価を求めることは不可能であろう。旧制大学時代には教授の数は約3,000であったが、現在は全国の大学、短期大学でおよそ8万人もの教授(教授、助教授、講師、助手の全教員は14万人)がいるという。少数の大学と、限られた数の教員であってはじめてこの理想は実現するであろう。

旧制では特徴ある大学、専門学校があり、卒業生はその特性に応じて日本社会に著しい貢献を

したことは、三浦朱門（1996）の指摘どおりである。ところが、現在の小学校から大学に至るまでズンドウ化した学校の現状では、高等教育機関の長所をもたず、数ばかり多い大学はそれぞれの特徴を失い、教育界や研究者は、文部省や受験業界によって作られた“価値一元的”格差にあらゆる面で支配されている。文部省による大学入試のかずがずの改訂は“個性を尊重した特徴ある教育”という観点から見れば完全な改悪といえよう。小学校の教育まで格差大学入試の影響を受け、大学進学のための受験産業の決めた“なるべく上位の大学へ”という目的に絞られ、これに親も、子も、そして社会も支配されているようである。したがって、下位の学校へしか入学できなかった、あるいは、それにすら合格しなかった若者は当然、自らの人生の理想と目標を失い、学習意欲をもたず、人生を真面目に考えない社会の敗北者と自ら規定してしまう傾向が生ずるのも当然であろう。状況のいかんにかかわらず、人口の一定の割合の集団は優秀で、どんな場合でも優れた能力を示し、社会において指導的な役割を果たす。しかし大部分の集団は、教育方法や環境によってそれぞれの能力の発揮いかんが左右される。旧制の学校のように多彩な選択のあったときには、個人個人が能力と適性に応じ、進路を選ぶことができたが、新制高等教育制度のように大学が格差のみによって分類されると、学生の将来は能力より受験準備（偏差値）の善し悪しのみによって決まってしまうのは当然の成り行きである。したがって、格差二流以下の大学に入学し、そして卒業したものはコンプレックスをもち、就職しても理想や意欲をもつこともできないであろう。さらに、このような大学にすら入れなかった者は人生の目標も持てず、ただ日常的快樂のみを求め、あるいは社会からはみだして犯罪に走ることも起こりうるであろう。したがって、現在のように社会的礼節を欠き、自己中心的で知性に乏しい若者がふえるという結果を引き起こすのも、すべて新制度単線型高等教育制度のなせる業で、一刻も早く複線型に直すべきであろう。

ドイツでは、6-9歳までの国民学校（Volksschule）下級学年（現在は基礎学校、義務教育）ののち、生徒は目的に応じて、国民学校上級学年（現在は基幹学校、10歳から15歳までの6年間に約70%、16歳までの実科学校10余%（これらはその後職業専門学校への道がある）、そして大学への道である9年間の高等学校（Gymnasium、10歳から18、9歳）へ15%進学する（図1）。1960年代後半からドイツでも「教育の大衆化」という要請から「教育改革」が始まり、ギムナジウム進学者も従来の倍になった。終戦後、占領軍に抵抗し、伝統的教育制度を変えなかったドイツも民主化という時代の要請には応じざるをえなかったわけである。その後、高等学校までの制度は多少変わったが、日本のように入学試験はなく、ギムナジウムを卒業し資格試験に合格すると理論上、大学に入学できるという制度はそのままである。このため、大学のマンモス化という深刻な悩みを今のドイツは抱えている。ギムナジウム卒業者で大学に進学しないものは1年間の軍務、又は1.5年間の社会福祉奉仕が義務づけられている。わが国でも大いに参考にすべき制度であろう。ギムナジウムの上級学年生徒は16-19歳だから、日本の旧制高等学校生徒、あるいは新制高等学校生徒から教養課程学生にはほぼ匹敵する。

（B）旧制高等学校における教育

さて、東京大学創設時に4学部とともに設立された大学予備門は大学予科の役割をもっていた。ここに学んだ森鷗外、正岡子規らの伝記によれば、予備門は大変な難関だったと伝えられ

る。その後、1894年（明治27年）に「高等学校令」が公布され、予備門ははじめて3カ年の高等教育機関としての（旧制）第一高等学校となった。その後、京都および東北帝国大学の増設により、第二、第三高等学校が設立されるに至った。ラテン語、ギリシャ語の教育に重点をおいていたドイツのギムナジウム上級をモデルにして旧制高等学校は創設されたといわれ、とくに外国語教育を重視した。「高等学校令」の第一条はいう：「高等学校ハ男子ノ高等普通教育ヲ完成スルヲ以テ目的トス」。すなわち、高等普通教育を高等な程度において完成することをおもな目標とし、かたわら帝国大学へ入学するための基礎教育としての役を果たすことになっていた。まさに、新制大学における「教養教育」の目的そのものの観がする。

旧制高等学校は、第一高等学校（予備門の後身）以下、二高（仙台）三校（京都）が第一期の帝国大学所在地に設立され、以後四高（金沢）、五高（熊本）、六高（岡山）、七高（鹿児島）、八高（名古屋）、さらに第2期には新潟、松本、山口、松山に高等学校が設立されたのに引き続き官立、公立、私立の高等学校が全国に30余校設立された。このなかには日露戦争後に得た台湾および関東州（満州）に創設された台北高等学校、旅順高等学校（最後の高等学校で、昭和15年設立）があった。このほか、遠隔地の帝国大学、すなわち北海道、京城、台北、さらに旅順工科大学、満州医科大学、および東京商科大学、大阪商科大学、神戸経済大学あるいは私立大学には高等学校に相当する「予科」が併設された。

これらの旧制高等学校、大学予科には中学校4年終了でも進学できた（これに対し、商、工、農、鉱、師範など専門学校には中学5年卒業者が進学した（図1）。高等学校、大学予科では多くの場合、特長として「寮」と称する寄宿舎制度を取り入れ、少なくとも最初の一年間は全寮制によって生徒全員が寮生活をした。その精神は、明治24年（1891）に開寮した一高において、当時の木下校長はつぎのように述べた：「我が校の寄宿舎を設けたる所以のものは徒に路呈遠近の便を図りて然るに非ず、又敢えて事を好みて然るにも非ず、此を似て金城鉄壁となし、世間の悪風汚俗を遮断して純粹なる徳義心を養成せしむるに在り」（向陵誌）。自治の名のもとに反社会的巢窟と化し、過激派学生らのアジトのような一部新制大学教養部の寮にこの精神はなかった。これら、他に例を見ない旧制高等学校（大学予科）は約50年続いたが、帝国大学と同様に、一種のエリート教育機関の性格をもつと見なされたため、新制度発足とともに昭和25年をもって廃止された。卒業すれば帝国大学入学が保障されていたが、難関であった入学試験と毎学年末に学級の20%ほどが落第留年するという旧制高等学校はたしかに特徴ある存在であった。

なお、旧制大学では原則として論文による博士の学位制度であったが、これも昭和37年を以て廃止され、新制大学院制度ができた。この新しい制度は修士課程、博士課程に分かれ、それぞれ課程修士、博士の新制学位となった。ただし、大学院進学をしない者のための論文学位制度も置かれた。

ドイツにおいても1965年以降の制度改革により多くのギムナジウムでは古典語の授業が減り、上級学年に大学に似た専門教育が取り入れられ、選択課目の増加によって高校生が片寄った知識を持つようになり、生徒の学力が不揃いになるなど、制度改革がうまく機能していないという。終戦後、伝統的教育制度を守り通したドイツも、今や日本のあとを追って大学の開放、大衆化を試み、その結果には批判が多いと聞く。

(C) 戦後学制改革

上記、米国教育使節団の勧告は、戦前の高等教育（旧制高等学校3カ年、帝国大学3カ年、但し医学部は4カ年）は、(1)少数の限られた者だけの特権的教育機関として、女子をはじめ多数の者に進学の道を閉ざしていた、(2)課程の専門化が早くからおこなわれ、全体として教育の内容が専門職業教育にいちじるしく偏っていた（これは事実と反する）、と指摘した。こうして、大学の解放、増設が始まり、教育使節団の勧告の“趣旨”に沿って4年制の新制大学が発足するに至った（以下参照）。新制大学の綱は「学校教育法」に規定されており、大学の目的は「學術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道德的及び応用的能力を展開させること」とある。現状は一部の大学を除き、この規定から程遠いことは衆目の一致するところであろう。

米国教育使節団の勧告は、実際には第一次と第二次使節団の勧告に分かれ、第一次は633 制の学校教育改革について勧告したが、高等教育については具体的な方針を提示しなかった。高等教育改革については第二次使節団（1950年8月）の報告書によると「高等教育について勧告するにあたって、現在の教育機関の組織のままで望ましい改革をすることに注意の大半を傾けた」とある。つまり、高等教育は日本側教育家の責任で、わが国の状況に適した大学制度を検討するよう配慮されたという。実際、新制大学ができたとき、新設はほとんどなく、既成の高等学校、専門学校“離合集散”と“名称変更”によっていた。この自主的改革において中心的な役割を果たしたのは南原繁であった（土持法一、1996）。南原繁は当時、東京帝国大学総長で、第一次米国教育使節団に対応した日本側教育家委員会（1946年1月9日設置）の委員長でもあった。実はこの委員会が4年制大学について勧告したのであって、米国教育使節団が直接勧告したわけではないことはあまり知られていない。

旧制度では、官立大学の予科としての高等学校に対し、私立大学は予科をもち、同じ学校で学部まで一種の一貫教育を行っていた。このことは、私立においては、予科をそのまま教養部に名称変更するなど、戦後の新制学制改革による弊害を最小限度にとどめ、独自の校風を比較的長く保つという利点をもったと考えられる。そのような意味において、新制度改編に伴う私立大学の被害は比較的少なく、戦後教育におけるその存在の意義は大きかったといえよう。

高等教育大衆化の理念は第二次米国教育使節団報告書（1950）は「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは、日本の啓発された選挙民である」とある。また、南原繁の使節団歓迎挨拶でも「共産主義との対決において、これを克服しうるものは、究極において、より高い人間性の理想と精神であり、そしてそれを守り育てるものこそが真の意味の教育でありましょう」と言っている。南原は同様の内容の嘆願書を1949年3月8日にマッカーサーに提出している（以上、土持法一、1996）。つまり、日本側教育家が共産主義の脅威に対抗するために教育改革が必要で、この目的のため、大衆のための高等教育機関として4年制新制大学という「単線型の改革案」を勧告したと考えられてきた。しかし、南原の嘆願書は、南原自身が起草したというよりも、その背景でC I & E（連合国軍民間情報教育局）教育課から何らかの示唆があったものと思われる、と上記の土持は記述している。すなわち、日本の教育界は、共産主義の脅威という当時の政治情勢を深刻に受け止めていた占領軍の指示により、あたかも自主的に改革したような形式

をとりながら、勝利者の要求にしたがって、“大学の開放と大衆化”の名目で633制と4年制新制大学という新制度への改革を行ったといえるだろう。日本国の共産化を防ぐという米国の意図は、日本教育界の大いなる犠牲のもとに成功したわけである。以下、設置基準自由化にともなう改革の3点について概観したい。

2. 教育面の改善

(A) 大学における教養教育とは何か

上に述べたような米国教育使節団の政策と政治的背景のもとに昭和24年に発足した新制大学は、“共産主義との対決”という真の、しかし政治的な目的を、民主的「大衆化」という表向きの目的にすり替えて、広く学生を教育することを建て前とした。しかし、旧制高等学校（3年間）に相当する教養基礎教育は教養部2年間で、専門教育も2年間、合計4年という大学教育は高等専門教育には不十分という不満がとくに専門課程の教員側から出てきた。こうして開放、大衆化とともに、大学は「真理の探究、教養の習得、人間形成」という本来の目的より、実学を目標とした「サラリーマン養成機関」と化した観があった。新制大学創設後間もなく、多くの大学では教養課程2年間で半年短縮し、2回生の後期から事実上専門過程の授業を行っていた。それは、教養過程の2年間は“無駄な”2年間で、一刻も早く専門教育をすべき、といういわば実学偏重による教養軽視の風潮が底辺にあったことを示していた。「旧制高等学校では、人生はいかに生きべきかという問題を真剣に考え、世界観を養ったのであったが、いまの高等学校（大学教養部）は、思想的なもの、哲学的なものの素養を養う余裕がない」（安井琢磨、1979）という教養教育の旧、新の間の違いは大きい。この際、新制大学理工系学生の場合、とくに外国語教育に関する議論が「教養教育軽視」の姿勢を象徴的に示していた。

(B) 英語教育の意義

ここで筆者の経験を述べたい。O公立大学では教養教育再検討のさい、理工系学生に対する外国語教育に文学作品を教材として用いるのは適当でないという声高な主張が多くなされた。この議論の主たる根拠は、文学作品で学ぶ英語は理工関係の学生には“役にたたぬ”もので、むしろ専門英語を学ぶことこそ“役にたつ”というものであった。これに対し、筆者を含む少数意見として、教養課程の外国語教育にすぐれた文学作品を教材として用いるのは一般教養の“精神”に沿ったものである、という主張があった。将来、専門が理工系の学生であればなおさら、教養時代に学ばない限り、優れた文学作品の原典に接する機会はなく、これこそ高等教育を受けた者に期待される教養である、というのがその根拠であった。しかし当時、この主張は理解を得られず、議論は不毛のまま終わった。

多数意見、すなわち、英語は“役にたつ”ものでなくてはならず、今や国際的共通言語である英語を学ぶため、専門に役立つ理工系の実用英語を教えるべきである、という意見は筆者の私見によれば近視眼的で、教養の精神に反するものである。とくに理系の教養英語の欠点は教材としての文学作品でなく、むしろその授業方法にもあり、多くの場合、教養過程における外国語教育は逐語訳による“暗号解読”的なものが授業の実体で（増田芳雄、1968）、それは必要単位取得のためであり、教養としての文学を学び、味わうということとは程遠い内容である。つまり、教養

の外国語授業は専門課程進学のため必修単位取得を目的とした大衆学生のための授業で、かつての旧制高等学校の外国語習得にともなう生徒の教養育成と知的誇りに匹敵するものかけらもない、というのが現実である。

教養課程でこのような偏向教育を施すと、学生が専門課程に進んででも、理科系の場合とくに専門領域の進歩に追い付くのが忙しく、とても教養どころでなく、反対に理系の勉強をしない文科系では近年の科学の進歩はまったく理解不可能な世界と考えられても仕方がない。その結果、理科と文科は遊離し、科学技術は一人歩きし、宗教犯罪、公害、その他、社会的歪が生じ、その結果、今や日本国および人類の将来は危機を迎えているように思われる。若者に人類社会全体の中で自分というものを見つめる機会を持つことの重要性を学ばせることが必要で、それがまさに教養教育の目的である。それだからこそ文科系の学生には相対性理論や分子生物学の基礎を、理科系の学生にはシェークスピアや源氏物語の講読をすすめるべきではないか（多田富雄、1995）という意見に筆者は同意する。

(C) 英語教育の時間と内容

“会話”に役立つことを目的とする、あるいは目先の技術的便宜を目的とする語学学習は本来の教養の精神に沿うものでなく、それゆえ、専門学校ならともかく、大学で教育するようなものではないと筆者は考える。知的創造力養成のためには、高等学校、教養レベルにおける実用本位の教育はむしろ有害といえよう。但し、専門学校なら多少の一般教養は必要とするが、あくまで実学本位の教育をするのは当然であろう。

設置基準自由化前の旧教養過程においては、理系の必修科目としては半年ごとに1課目1単位、あるいは多くの大学ではその倍の2課目2単位で（第2外国語も課せられたが、後者の場合、第2外国語の授業は半減）、教養2年間の合計が4課目4単位、後者で8課目8単位に過ぎなかった。一時間100分であれば、半年で15時間、2年間に60時間（つまり、正味100時間、多い大学では200時間）という計算になる。つまり、かつての旧制高等学校で教えられていたような“教養”としての外国語学習には授業時間がまず圧倒的に不十分である。教養のための英語教育という意味では現在の一般教養教育は十分とはいえない。

(D) 旧制高等学校の外国語教育

比較のため、旧制高等学校において行われていた外国語教育について説明しよう。小学校6年、中学校4-5年終了または卒業ののち、高等学校に進学した者は文科、あるいは理科のいずれかに属し、さらにそれぞれ甲、乙（学校によってはさらに丙があった）に別れた。甲は英語を第1外国語とし、乙はドイツ語を第1外国語とするものであった（丙はフランス語）。したがって、たとえば、“文甲”は文科で英語を第1外国語とするというものであった。筆者は理科乙類にいたが、第1外国語のドイツ語を1週間に10数時間（正味60分授業、数学も10数時間）と、第2外国語の英語を4-5時間課せられた。つまり、1年間に（月に50時間、1学期で約150時間）少なくとも400時間、3年間の合計は1000時間を越えていたことになる。第2外国語の英語でも3年間に400時間以上学んだことになる。数学のない文科では外国語の授業時間はさらに多かった。このように当時の旧制高等学校における外国語の授業時間は新制大学教養過程の外国語学習時間より桁違いに多かったわけで、高等学校はいわば“語学学校”のようであった。しかも語学

の試験は数学とともに厳しく、しばしば留年の原因となった。ついでに付け加えると、理科の生徒でもさらに歴史、国文、漢文が少数時間つづ課せられていた。理科乙類のクラスにいた（ただし、著者の在学した旧制末期には名称としての甲乙はすでになかったが）筆者の記憶するところによると、1年生、2年生、3年生のドイツ語授業はほぼ以下のようであった。

1年1学期：独文法、2、3学期：Grimm などの童話

2年：著名な文学作品、たとえば Goethe, Hesse など

3年：科学的、哲学的論説、たとえば Helmholtz, Du Bois-Reymond, Schopenhauer など。

また筆者らの場合、第2外国語の英語の授業でも、Hearn, Poeのらほか、3年では教科書として Thoreau の “Walden” などが使われた。筆者の体験によると、1、2年生のときは授業を楽しみ、自分が知的人間に成長しつつあるという自覚をもった。ただし、3年のドイツ語、英語の授業は難解で、四苦八苦したが、これらの作品を学ぶのが高等学校生徒であるという、一種の誇りをもって困難な授業を甘受した。すなわち、外国語学習は知的学生の象徴というとらえ方で学んでいた。授業時間だけでなく、上述のように、その内容からみても当時の教材はかなり高度であり、名物教授といわれていた先生方にきびしく教育された。しかし、このときに学んだ経験はその後のドイツ語、英語の読み書きにのみならず、文学、歴史などの教養にはかり知れぬほど役立ったように思う。

(E) 外国語は必修科目でなくてはならないか——自発的学習のすすめ

筆者の見解によれば、外国語の学習はその国の文化や歴史を学び、その言語を用いて思想の表現を行う学習をするのが本来の目的で、日常会話は大学等において学ぶものではない。必要なら、日常会話は個人で学ぶべきものであろう。もし、口頭の外国語を学ぶ場合にもその基本には論理的思考と表現力が必要で、これは外国語以前の問題であろう。文部省では最近、小学校においても英会話を子供に学ばせることを数年内に実施することを認めた、という報道が最近（1996）新聞などでなされた。筆者は、小、中あるいは高等学校で英会話をある程度数えるのは結構だと思う。しかし、就職後の必要上、国際用語としての英会話を大学で教えることには、上述の理由から賛成できない。

近年の学生気質などから見ると、旧制度のような“誇り”をもって学習することが期待できないとすれば、学生がいかに自発的に勉学意欲をもつか、が重要な要素になろう。つまり、自発的学習意欲をもたぬ学生に、わずか2年間の教養課程で教養としての外国語を学習させようとしても、それは不可能に近いであろう。いいかえれば、外国語学習の意義を認識し、意欲をもった学生だけが外国語を学べば授業の実もあがり、学生は教養としての外国語を真に身につけることができるであろう。かつて筆者はこの考えから“必修科目から英語をはずせ”という私見を発表したことがある（増田芳雄、1976）。この主張の根拠を要約すると次のようであった。「大学教養過程における（理科系）学生の大部分は、進級あるいは卒業のため必修とされている課目の単位取得だけを目的として外国語の授業を受けている。（中略）これでは、受験のためだけであったとはいえ、高等学校（新制）までの勉強で身につけた英語の読解力も教養過程の2年間に低下していくのも当然であろう」。大学院進学希望者その他、学生自らが欲し、必要性を認識する者のみが外国語の授業を履修するのがよい。自由化による教養改革の結果、外国語の授業も“選択”と

なり、望む者だけが授業をとることができるようになった。筆者のかつての主張が思いがけなく実現したのは喜ばしいことである。

ただし、研究者を養成する大学院では語学は不可欠であるから、英語の読み書き聴き話す、はかなり自由にできなければならない。筆者の経験によると、それまで大学院修士過程の入学試験に英語のほかドイツ語あるいはフランス語を課していたO大学理学部B学科では、大学院学生が英語に集中して実力が上昇するよう、1970年代のある年から語学の入学試験を英語一本にした。予想に反し、以後の入試における英語成績は逆に低下の一途をたどった。研究するものにとっては、分野のいかんにかかわらず、英語以外の語学を学ぶことは大切であると思われる（加藤晴久、1996）。そのような観点からも、先生の“しごき”と生徒の誇りに支えられた旧制高等学校における語学教育は優れていたといえよう。

以上教養教育を総括すれば、大学教育とくに教養教育にとってもっとも重視されるべきは「個性的」、「創造的」、「精神的自立」であって、知的刺激により自己学習のきっかけを与えることである（立花隆、1996）。個々の授業内容を検討するための基盤としてこのことを銘記しなくてはならないが、現在の大学では単なる理想論に過ぎないであろう。旧制高等学校や旧制大学では生徒、学生は人間形成と自己の学問の確立というはっきりした目的を持ち、先生の学識のみならず、全人格から多くを学んだように思う。そして、先生や先輩、友人に薦められた多くの書物を読み、自己学習を中心とし、いわば“人と本”によって導かれたといえよう（田沢仁、1985）。自己学習を忘れ、「本離れ」気質をもった当世学生（土屋繁子、1990）をこれ以上生産しないよう、今の教育を真剣に考え直さなくてはならない。大学において、生きた教師の講義や書物に興味を示さず、いわば、パソコン奴隷と化した現代学生にどうすれば読書習慣を身につけさせられるであろうか。

3. 大学院教育—研究者の養成

旧制と異なり、新制度における大学院も課程として設立された。このため、教授にも大学院担当という資格が与えられる者と、与えられない者ができ、大学の格差と同じく教授にも手当てなど（名称にも）に格差が生じるに至った。この現実が新しい大学院設置運動に拍車をかけたといえよう。今や全国の多くの大学に大学院が設置され、既成の大学院、すなわち「理学研究科」あるいは「文学研究科」などに加え、複数の大学や学部にまたがる「連合大学院」などまで新設されたため、学位をもつ若手研究者が毎年多く生産されるようになった。博士の学位も原則として課程修了者に授与されるようになり、そのための弊害も指摘されている（谷沢永一、1995）。すなわち、課程としての大学院が教授の格付けや学生の学位という資格と直結する、あるいは人事などに関し旧帝国大学による私立大学の植民地化、などの弊害である。旧制時代にも大学院はあったが、教授にはとくに大学院担当という格付けも、在籍学生の履歴も、学位も無関係であった。もちろん入学試験もなく、いわば就職待ちの期間をひたすら研究に集中するための制度であった。新制大学院の増設により、今や研究者の数は欧米をしのぎ、わが国の人材は十分に豊富になったかのように見える。

(A) 研究者の質とoriginality

数の増加は必ずしも質の向上を伴わない。むしろ反対で、数がふえれば質が低下するのが常であろう。奨学金の増額や副業などによって職についていない若手研究者の生活は一昔前に比べ格段に向上し、助手クラスより豊かな生活をする者が多いと聞く。かつては大学助手への道は狭く、大学院時代、無職博士研究者時代に苦しい生活をしながら、余程の研究成績を蓄積しなければ職にありつけないのが一般であった。ハングリーな条件は研究意欲を刺激し、若者たちは寸刻を惜しんで独自性のある研究の遂行にいそしんでいた。現在の大学院は数も多く、終了者数、学位取得数も極端に多く、研究職につきにくい。今後は大学院数を（あるいは旧制に戻すなら、大学数）限るべきであろう。

現在は、分子生物学など新しい傾向の学問が発達するにつれ、一つの大きな研究課題に講座なり研究室がグループで取り組むことも多く、大学院学生や若手研究者は研究の一部を分担し、あたかも歯車の一つのような役割のみを演ずることが稀でなくなった。しかも、有名教授の集団に属して研究を分担すれば論文生産能率は挙り、あたかも自らがその研究を進めている有能な研究者であるかのような錯覚をもつ若手研究者が少なくない。これは大グループ制の利点であり、欠陥であろう。池内了（1996）は言う：「科学研究は、まだ誰もが知らない何かを付け加える行為だから、何が面白いのか、つまり、付け加えられる部分が大いいかどうかを判断する“勘”というべきものが養われねばならない。この点は芸術とよく似ている」。そして、科学者の基本資質は「観察の場で幸運を待ち受ける心構え次第である」ともいう。いまの課程大学院教育にもっとも欠けた面であろう。

このような望ましくない状況の原因の一つとして、日本の大学における研究に人件費がみとめられていないという実情がある。欧米の場合と異なり、実験補助員という制度がほとんどないので、教授が工面して個人あるいは講座で非公式に人を雇う以外に方法がない。公式の雇用でないので、労働法上ではむつかしい問題が残る。当然、労働力として、“研究”の名のもとに大学院生あるいは無職の若手博士研究者を実験補助員のようにして使わざるを得ない状態が頻発する。実際のところ、このような状態に若手研究者は安住し、当然のように受け止めて、研究の一部を分担するため、その個人のoriginalityは多くの場合発揮できない（教授の能力にもよるが）。さらに、次項で述べるように、集団研究によるため、論文発表のさい多くのものが著書として名を出すことになる。このような若手研究者の“集団帰属”は一方では研究遂行の能率が促進される反面、“個”の確立を阻害することが多く、若手研究者の論文が増えても実力が伴わない、という結果を引き起こす。

研究とは、問題の発見、解決、結果のまとめ、という3段階からなっている。これを学び、身につけるのが大学院教育であろう。実力主義だった旧制大学院とは異なり、講義や演習という授業を課し、それによって教授に特別な旧帝大的資格を与え、学生にも終了の資格と学位を与えるという、実力より経歴のための大学院は谷沢（1995）の言うように廃止し、旧制時代のような実力、研究本位の大学院にするのがよいように思える。

(B) 研究論文

「研究者の最初にして最後の報酬は、自分の論文が（権威ある）学術雑誌に掲載されること

だ」(村上陽一郎、1994)。まさに至言である。本来、評価は結果であって目的ではない。しかし現実には、大学院学生や若手研究者の研究機関への就職にとって、研究論文を多く発表することはたしかに必須である。最近では、理学とくに生物科学の分野では、おそらく年に少なくとも3編以上の論文を権威ある学術雑誌に発表しなければいい地位につく機会には恵まれないであろう。つまり、無職の間に論文を稼がなければならない。研究そのものが集団で行われることが現在は一般なので、多くの場合、論文は連名で発表され、その集団の一員は少しでもその研究に関与すれば著者の一人に加えられる。その結果、誰がどのようにその研究のどの部分に携わったかははっきり分からないという結果となる。しかし、就職という観点からは多数著者名の論文でも有利という側面をもつ。なぜなら、仮にある若手研究者が研究の一部を分担し、教授の“就職指向”温情により、彼あるいは彼女を第一著者に記した場合、その人物が実際に論文をまとめる能力をもたなくても、その人物の論文として数えられ、世の中に通用する。ただしその結果、本人も、あたかも自分の能力で論文ができあがったと錯覚することも起こり得る。助手に採用された後、採用した側では「こんな筈ではなかった」と後悔しても取り返しがつかない。日本の大学では終身雇用制を採用しているからである。これについてはあとで述べることにする。もし、必要に応じて実験補助員を雇うことができれば、その人物を著者に加える必要はないから、このような弊害を生ずる機会は少ないであろう。

奨励賞、学会費、あるいは大にはノーベル賞や各種の国際的な賞などが最近ふえ、研究者が受賞を自らの研究成果に対する評価と受け取るより、目的として考える傾向が目立つようになった。村上陽一郎(1994)は、これを分子生物学の台頭の時期とほぼ重なっている、と指摘する。ノーベル賞を獲得することを目的として研究し、DNAの構造を発見したWatsonとCrick、その他、とくにアメリカに目立つ事例(松尾寿之、1978)を思い出させる。この事例は、動機はどうであれ偉大な科学的発見をしたのだからよいはずだ、という「本末転倒」のひきがねになったのかもしれない。同様の傾向は「研究費」獲得競争についてもいえる。これも研究をすすめるために必要だから面倒な申請書類を書くはずのものであったが、現在では獲得競争それ自体が目的化するほどはげしくなっている。有名大学の有名集団にかかわりがあれば有利と考えられる傾向があり、ここにも本末転倒がみられる。アメリカ式競争原理と日本的帰属原理の結び付いた望まじからざる帰結がここにある。

(C) 研究のrewardと「本末転倒」

仮に集団研究の場合でも第一著者が自分で英文論文を書くべきである。梅棹忠夫(1990)によると、日本の学者は論文を書くのが下手だという。その理由は、(1)非論理的な叙述、(2)拙劣な日本語(したがって英語)で、要は他人に理解してもらおうという努力に欠けているからである、という。このような、他人に理解できない拙劣な文章を書くという傾向は理科系より文科系で著しいと梅棹は指摘する。それは、一つには理系の基礎科学分野では、研究者の投稿論文はきびしい審査に曝されるからではなかろうか。他人の研究論文を多く読み、内容だけでなく文章表現を日頃学んで居れば、教養時代、学部時代に学んだ文学作文を主とした英語学習は研究者として論文を書くときには大いに役立つに違いない。もし、学部、大学院時代に他人のすぐれた論文の論議を吟味する習慣を身につけてdebateの訓練を行っていれば、国際会議に出席しても十分に

通用するであろう。とくに欧州の研究者は単に専門のみならず、他の分野や歴史、文化に関しても一家言をもつのが多く、それがeducated people の資質であると考えている。教養時代に学んだ一般教養を身につけていれば、研究者としての信用も得られるであろう。何事につけ、広い関心と一定の知識、および自らの独自の見解をおりに触れて表明し、意見を交換することは、いわば研究者の常識と考えられている。

大学の質を向上させ、優れた研究者、教育者を育成しようとするなら、むしろ「少数精鋭主義」に徹し、今後は大学院の増設や若手研究者の数の増加より、質の向上を目指すべきで、政府、文部省は研究費や奨学金の配分にも上記のような考虜をすることが望まれる。実験の遂行には十分な数の実験補助員を雇うだけの人件費を使えるような制度にするとよい。おそらくそれは、改革に成功した少数の旧制の大学であってはじめて可能であろう。これら少数の大学では改革のポイントとして、当然のことながら以下に述べる教育する側の質的向上が自己点検によって図られなければならない。

4. 自己点検、評価

さて、現在の大学、短期大学教員にとってもっとも取り組みにくい改革はこの点にあるが、それは、わが国の制度ととして“終身雇用制”を採用しているからである。現在14万人もいる大学、短期大学の教員すべてに厳密に自己評価をせよ、というのは無理であろう。なぜなら全国の大学、短期大学教員に対して評価の結果を生かす具体的方法がないからである。本節では、もし客観的評価が可能で、それを生かすことができるなら、具体的にどのような方法があるかについて論じたい。まず結論的なことを言うなら、「評価の結果、大学院大学（旧制大学）、大学と短期大学（専門学校）間の人事交流による一種の“敗者復活”が保証されていれば、可能であろう」である。

(A) 客観的評価 —— 数と質

高等教育機関の教員にとって「教育」は重要な職務であるが、大学においては教育の基本はその教員の研究であることに疑いはない。これに加えて日本では「管理運営」というものが職務の一つとして要求されるのは困ったことである。しかし、「教育」と「管理運営」が研究不活性の隠れ蓑としてしばしば利用されてきたことも否めない。したがって、専門学校でなく大学であるなら、教員は基本的には研究者である、とまず定義しなくてはならない。“教員の客観的評価はその人物が発表する学術研究論文の質と数によってなされる”べきである。これが唯一無二の客観的數字として表わせる評価といえる。ただし、この点については問題がないこともないが、単純にここでは一つの基準を示すことにする。

(a) 国外および国内の学会誌および歴史と権威の定着した商業的学術雑誌に掲載された論文、これらの学術雑誌に論文を投稿すれば、複数の審査員のレビューを受け、多くの場合大小の改訂を求められる。これらの多くの雑誌では採択率は50%前後という厳しさである。

(b) このとき著者名とその配列順序の問題がある。研究室によっては、かつては教授名を第一にするところもあった。現在では、仮に大学院学生であっても主として実験を行った研究者を第1著者として記す（したがってこの人物が論文執筆もする）のが一般になっている。したが

って、評価としては第1著者から第2、第3、と順位をつけるのが公平であろう。ただし、最後に記される著者は教授など研究主宰者ないし指導者であることが多いので、おのずから別の基準の評価（研究のみならず指導）がなされてしかるべきであろう。

(c) もう一つの評価基準として「引用度数」がある。“Citation Index”が定期的に刊行されており、ある人物のどの論文がどこに、どの程度の頻度で引用されているかが数えられる。引用のされかたに肯定的な場合と否定的な場合があるという議論もあるが、いずれにしる他の研究者に引用されることは一定の評価を得たものと考えてよいであろう。

(d) 数の問題は、絶対数もさることながら、ある一定の期間、たとえば過去5年間に主著者として何編、ということが大切であろう。継続する研究活性の評価である。採用人事あるいは昇格人事において競合する場合、論文数は相対的にも重要な評価対象となる。この場合、a—cの要素が当然前提となる（梅棹忠夫、1989、1990について後述）。

以上、業績評価において最後に残る重要な要因は、総合的“客観性”である。つまり、「誰が」評価するかは日本的風土では、論ずるは易く行うは難し、という現実は否めない。「公正な外部の判定」はいかにすれば可能であろうか。金がかかるであろうが、外部の専門家、および関連分野の専門家に書類判定および必要に応じて面接も加えるという「評価委員会」を定期的に設けて判断してもらう以外に方法はないであろう。学科内あるいは学部内、あるいは当該の専門家だけによる評価には馴れ合いの余地を生ずる。文部省の科学研究費審査委員を選ぶように、学会会員が推薦選挙をし、これに文部省が委託して一定任期の「評価委員会」をつくるのも一方法であろう。

(B) 客観的評価と公表——定量化的の試み

研究活動度を評価する目安としてはまず「発表論文数」、そして上記(c)に述べたように、論文の質を評価する目安としては「被引用度」が多く用いられる（たとえば有馬朗人、金田康正、1984）。自然科学分野では、一般に応用分野（建築学、農学、臨床医学など）の業績評価は困難であるが、質も考慮した評価が可能なのは物理学、化学、生物学などの基礎分野である。上記の有馬、金田は、旧帝大その他の大学、研究機関における分野別の機関あたり、一人あたりの論文生産数、あるいは一人の研究者の平均論文数の年齢による変化、などの集計結果を示し、その結果を考察している。

研究業績の評価に関して梅棹忠夫は独自の提案をしている（1990）。それは、在任期間と給与を計算せよというもので、「国立民族博物館」における教官の業績を例にして計算値を示している。各個人の総給与の半分を実質研究経費と名づけ、研究論文の総ページで割ると、1ページあたり平均74,865円になる。この計算を各個人について実行すると、その額は人によって非常に差がみられる。各個人のページあたりの生産単価の平均をとると192,031円となる。全体の数値より個人別の平均値の単価が高くなっているのは、個々の人の生産量に偏りがあって、極端に生産量の少ない個人が存在することを意味する。もっとも研究成果をあげた個人では、ページ当たり17,774円となるのに対し、もっとも生産性の悪いケースでは1,534,256円となった。要するに梅棹は論文審査制度を厳密にし、客観的、定量的な評価の一つとして研究歴と給与、研究費をとり入れた生産性を計算することを提案している。

梅棹によれば(1989)、上のような評価が行われない日本の大学では「安定退廃」現象が見られるという。“むかし、終戦後間もないころ、研究施設は荒廃し、研究資材は手に入らず、研究費もほとんどなかつた。しかし、研究条件が劣悪をきわめていたにもかかわらず、研究者たちは意気さかんであった(同氏は〇公立大学に勤務していた)。”筆者の経験でも、当時、助手、大学院学生は朝早くから研究室に行き、実験のため、不足勝ちのガラス機具を奪いあうようにして研究したことを記憶している。戦争によって壊滅した日本の学術を蘇らせるために研究者たちは活発に働いた。研究生活を支えるに足るだけの給与を要求し、研究費の増額を要求し、研究条件の改善を要求しつづけると同時に、その悪条件のなかで研究は続けられた。「いまや研究者たちの生活は安定し、研究費も毎年増え続け、研究条件は著しく改善された。その階段でとくに若い“研究者の墮落”がはじまった。一般に研究機関というものは新しい建物ができたら駄目になる」と言う説があると梅棹は指摘する。実際、〇公立大学理学部も旧小学校の建物時代には研究面ではむしろよい環境であったように思う。もちろん、すぐれた教授たちのなかに無能な者も混じっていたが、彼等とて、教員雑居のなかで“反面教師”の役割を果たしていたようであった。〇公立大学理学部もおんぼろ旧校舎から新築の学舎に移転した後、講座の壁が確立し、研究者間の研究交流が減少し、全体の研究活性が低下するという傾向が生じた。

研究論文は専門学術雑誌に掲載されるので、同業者の間ではある人物の業績は明らかにされる。しかし、大学などで大学院学生、無職博士研究員、教員らその機関に属する非専門家にも研究活性の実態は一般に公表されるべきであろう。なぜなら、国、地方公共団体、学校法人など、その教育研究機関に属する研究者に研究費を提供している機関には彼等の研究活動を知る権利がある。まして、これが税金を費やしているものであればなおさらのことである(Fを参照)。専門分野は異なっても、研究者の業績が機関の定期刊行物に公表されれば、相互の切磋琢磨にもなり、大学の質の維持、向上に役立つであろう。梅棹が(1990)示している表(96頁)や図(97頁)のような頁当たりの単価などを示す計算値を公表するのもはっきりした一つの方法であろう。

(C) 他の評価対象

研究論文や学位はもちろん、一定の経験を積んだ研究者の場合、学会活動が評価の対象にされる。このなかには、文部省科学研究費、あるいは私立財団等の研究費の交付を受けた実績が含まれる。そのほか、以下の国内、国外の学会活動が評価の対象になる。

(a) 学会活動。選挙による役員、たとえば会長、副会長、評議員、運営委員、幹事長、幹事、編集長、編集委員、など。外国学会のcorresponding member、member of advisory board、member of editorial boardなど。これらは研究活動に直結する重要な任務である。以下も同様。

(b) 科学研究費など研究費申請の審査員。

(c) 他の大学などの機関への非常勤講師。

(d) 国際会議における招待講演、あるいは座長。

(e) 国際会議招待に伴う文部省、学術振興会、あるいは私立の財団、あるいは外国機関など内外からの旅費等の提供。以下のものは、研究中心という観点からすれば、上記のものよりはやや軽度の評価対象であろう。

(f) 専門、非専門の著書、論説など。

(g) 文化勲章、功労賞、学士院賞、学会の奨励賞、学会賞、朝日賞、各種財団賞など国内外の権威ある賞の受賞、および外国大学の名誉学位。

(h) 本来の研究分野以外の分野における活動。たとえば、木原均博士のスキー、あるいはシュヴァイツァー博士のオルガンなど。

これらの要因は定量的評価としてはむづかしいが、少なくとも研究者の研究活動や人間としての広い基盤を反映するものとして評価の参考にはなるであろう。

(D) 研究のoriginality と業績主義

客観的評価が公平になされず、したがって競争原理が定着せず、ただ身分保証制に支えられた現在の大学の自治のもとでは、研究の自由を逆用し、研究をしない自由を行使して税金を無駄使いするという不都合を生じやすい。本来研究というものは、研究者の心からの研究に対する情熱を原動力としている。しかし、研究に対して情熱を持ち続けることはなかなかむづかしく、つねに自らを駆り立てるといふ孤独な戦いをしなくてはならない。そのためには、ときには外的刺激も必要とする。それはやはり競争であり、また、ある種の功名心であろう。

ただし、のちに述べるように、過度の業績主義は研究者の倫理感の軽重によっては明らかに弊害を伴う。さらに、業績主義は研究者が落ち着いてじっくりと一つの課題に取り組むことを妨げるきらいもある。ただし、この弊害を盾にして研究を怠り、業績を挙げないという弊害はもっと大きい。したがって、要は研究者の倫理感、意欲と姿勢しだいということになる。研究者が業績を挙げ、同時に、社会に対する責任を厳しく持つには“終身雇用制”に安住してはならず、評価の帰結として当然“身分の安定”は放棄せねばならないという議論には耳を傾ける価値がある。もし、アメリカ式新制大学を理想として改革の目標とするなら、大江健三郎のいうような“あいまいな日本”から速やかに脱し、米国の大学で言う“publish or perish”という厳しさを採用し、評価の真の実を挙げるのが改革に生き残る少数の大学にとっては不可欠な条件であろう。しかし、帰属社会を伝統とする日本の大学がアメリカ的競争社会に変換するには、何らかの敗者復活制度などを同時に採用する必要がある。この問題については5 (B) でさらに考えることにしたい。

(E) 教育と研究

大学の教育は教員の研究に基づいたものでなくてはならないことは言うまでもない。だからこそ、教員の研究成果は公平に評価されなければならない。他方、業績重視は研究偏重ではないかという評判も当然あって、大学改革には「教育改革」の実現が優先する、という見解もある。天野郁夫(1995)によると、教育改革が避け難いのは次の理由によっている。(1)大学教員が日常接している学生たちが変化している。1995年に大学、短期大学の進学率は45%を越え、学問を求める者ばかりでなく、「自分探し」にやってくる者がふえた、(2)学問自体が変化し、当然授業科目、カリキュラムの改革が要請される、(3)卒業生たちが入る職業社会の世界も急速に変化しつつある。以上の点を考えると、いま大学に問われているのは、4年間の学部教育にどのような理念を掲げ、その達成にむけて教育をいかに編成するか、であるという。大学における教育は研究と切り離せぬ関係にあるので、教育の理念をめぐる論議は、従来研究中心につくられ運営され

てきた組織と制度のあり方について、抜本的な再検討を迫ることになるであろうと、天野は結論する。天野の再検討提案を実施するなら、現在の大学の多くでは改革は無理で、やはり旧制度に戻すか、あるいは少数の大学院大学を残す以外に方法はなさそうである。

大学設置の改訂を主導した文部省、大学審議会は「大学が研究や講義について、自分で点検したり学外の専門家や学生に評価させること」を促した。大学では教育は研究と不測不離であるが、研究偏重を批判するあまり教育偏重をすれば大学の質は低下する。大学院大学構想には、「大学は教育、研究は大学院」という分業の考えがあるようであるが、それも一つの可能性である。大学としての改革にはやはり、教員の研究能力と実績向上があつてはじめて有効な教育が可能で、もし教育に重点をおくなら、それは大学でなく、専門学校で十分であろう。

(F) 社会との関係

“研究者は自分の仕事に関する限り、徹頭徹尾専門仲間に対してだけ責任を負うのであり、仲間から評価される仕事をするのが、科学者の唯一の責任であつたし、今でも基本的にはそう考えられている”（村上陽一郎、1996）。ところが時代は変わり、科学研究は一般社会にとっても十分に「利用価値」のある知的な活動であつて、社会は研究者仲間いろいろな要求を突き付けることが許されるようになってきた。研究者の側も、資金を提供される代わりに、社会の要求を実現すべく仕事を請け負うという形をとることになる。また、その前提として、研究者は、自分たちのやっていることを、専門仲間以外の一般社会の人々にもきちんと理解してもらえるように説明する義務と責任（「アカウントビリティ」と呼ばれる）がある、という（前掲、村上陽一郎、1996）。どの程度社会に研究成果を還元しなくてはならないか、については意見が分かれるところであろう。それは大学の本質にかかわる問題であるからである。もし、民間から研究費の提供を受けるような場合には当然、研究の結果は提供者に戻されるものとなる。大学紛争のあつた1968—70年、「産学共同」はきびしく批判された。金という権力で研究の自由が侵され、ひいては大学の自治が侵害される、という理由であつたように記憶する。しかし、研究者の最低の義務と責任は、専門家同士以外の一般社会のひとびとにも自らの研究とその意義を理解してもらうよう公開し、説明しなくてはならないという声は現在大きくなりつつある。

以上の論議の中に存在する基本的問題がある。それは、結局のところ「大学とは何か」という問いにかかわる問題である。加藤寛（1996）は私立K大学、C商科大学の“成功”例を自賛的に挙げ、実社会の要請に答える学生を育成する、いわゆる実学を大学の理想としているという。同校の理工系でも同様の見解が示されている（安西祐一郎、1996）。前述のように、たしかに私学は戦後の学制改革の弊害をあまり受けず、長く校風を保ってきており、社会の変化にもすばやく対応し、実学の基本を守り、社会に貢献してきたといえる。しかし、筆者は、このような大学はごく少数で、私立大学の多くは基本的には旧制専門学校と同質であると考え。それはそれで特徴ある高等教育機関としての存在価値は十分にあることは上述のとおりである。しかし、“大学”はあくまで学問の府であつて、たとえ実学志向であつても、学問そのものを目的とするのでなくてはならない。社会への貢献は学問研究の結果であろう。

(G) 研究者の倫理

“競争原理”が極端になり、学問が政治や社会と過度に強く結びつくと、甚だしい弊害がおこ

り、人類自らを滅ぼすことになりかねない。なかでも研究者の倫理性に関連し、過去においてもっとも非難され、弾がいされるべき例はマンハッタン計画に従事し、原子爆弾の開発に関与した科学者たちである。第2次大戦中、優れた原子物理学者Heisenbergを擁するドイツに遅れぬようにアメリカ大統領に原子爆弾製造を進言したA. EinsteinやN. Bohrには科学者の良心という点で疑問がある。まして原爆製造に直接携わり、ドイツ敗戦後の日本に原爆を投下するという大統領の決定に反対しなかった、むしろ暗黙のうちに賛成したJ. R. Oppenheimer らに科学者としての倫理があったとは思えない。しかもこれらの科学者たちはいずれもノーベル賞受賞者であった。ノーベル賞をもらった者を含め、すぐれた物理学者をメンバーとするアメリカの軍事機関JASON は残忍な爆弾を考案し、ヴェトナム戦争でこれらが用いられた（池内 了、1996）。

彼等非倫理的科学者の人類の敵という罪は際限なく大きいといわざるを得ない。政治と結びついた戦争原理の忌まわしい例がここに見られ、被害者であるわれわれ日本人はこの罪を許してはならない。またソ連には、イデオロギーによって遺伝学をねじ曲げ、一部の研究者を惑わし、生物学に悪い影響を与えたT. D. Lysenko のような論外な科学者もいた。

さらに、卑近な競争社会の忌むべき例として以下のようなものがとくに米国科学者間あるいは彼らと他国の研究者の間で見られる。それは“横取り”という問題である。研究者間の競争がはげしい米国に横取りの例が多く、日本人研究者が被害者になる場合が1980年ころ多く報じられた（朝日新聞1980年2月5日夕刊）。たとえば米国の著名な学術雑誌に投稿された論文（とくに米国外から）が審査に回されたとき、審査にあたった同業者が時間を引き伸ばして当該論文の改訂を求めたり、極端な場合には却下をし、そこで取り扱われていた主題を横取りし、自らの研究として発表するという破廉恥な行為が一度ならず発生したという。これほど極端でなくても、先取権争いに論文審査を悪用するという例がしばしば報告された（朝日新聞1980年2月5日夕刊）。このような状況下で自衛のため、各国の専門学会が自前の学術雑誌を持たなくてはならないというような議論がなされた（増田芳雄、1980）。横取りは競争社会につきものの欠陥で、功名心、偽騙、盲信に心の曇った背信的な研究者の例は古今東西多く知られている（Broad とWade、1988）。

競争は研究を刺激し、その分野の発展を促進するが、有名な賞を獲得するための研究者間の駆け引き、権謀術策はことに分子生物学の分野において眼を覆うばかりである（黒木登志夫、1996）。ノーベル賞獲得を目的とした研究の競争において、渡米した日本人研究者がしばしば重要な発見をしても、受賞の栄誉から外された例はあまりにも多い（松尾寿之、1978）。ここには、米国における過当競争のほか人種差別という別の形の研究者の倫理感の退廃がまかりとおっている。最近、分子生物学の目覚ましい進歩により、生物学は“先端”を旗印に走り続けている。米国の過当競争の影響を受け、“先端”を“流行”と取り違えて、雪崩のように若い人々が押し寄せるといふ新しい日本の風土が生じている（石川 統、1996）。教養教育を無視した米国式競争原理を採用した大学教育の結果であろうか。日本の歴史、社会になじむとは思えない。

5. 真の改革を実現するためには

(A) 大学は人事が基本である

以上、大学、短期大学の改革に関し、はじめに述べた3項目についてかなり具体的に検討をし、筆者の悲観的結論をのべた。2の教育カリキュラムに関しては、本稿では外国語教育を例に挙げて論議をしたが、教養過程を廃止し、教養部の多くが解体した現在、近視眼的実学のみを重視せず、広い教養的基盤をもった学生を養成することが現在の大学でもし可能だとすればどうすればよいか。現在の日本の実体を見ると、堅実な研究と教養との結び付きは廃れ、一方では先端的研究者は“賞”をねらって流行を追い、他方では研究をしない“研究者”は批判と評価を避け旧態依然としたかび臭い教育にしがみついている、という傾向はないか。本来の研究者の姿勢を保って独自の道を歩き、堂々と評価を受け、信念をもって研究、教育をすると教員は本来、昔から少数であったと考えられる。したがって、そのような状況下で大学と大学生の数が増えるという戦後の学制改革によって多くの大学で欠陥が露呈するのは当然といえる。

永井道雄は、大学を財政的に支えているのは政府であるが、教育と研究についての権利と責任をもつのは大学である、という原則を実現すべきであるという。そして、次の提案をしている(永井道雄、1965)：(1)自治組織の確立。教授会の任務は人事だけでなく、大学の個性が何であるかを見極め、それに沿った長期計画をたてることである。自治は独善とは異なり、権力による支配から独立し、大学が責任主体とならなければならない；(2)私立大学の強化。日本の4年制大学だけを見ても、校数66%、学生数は70%強に達する私学を、とくに財政的に援助し強化する必要がある；(3)事務機構の改革。現在の大学では、教育、研究以外の仕事に教授たちが忙殺されている。教育行政専門家が今後大学の運営を担当すべきである；(4)公平な競争の実現。この点については本稿でくわしく論じたとおりである。永井提案は一々もつともで、言い替えれば、現在に至るまで永井提案は実現しなかった理由こそが議論されなければならない。もし、この提案を端的に実現する方法があるとするれば、それは「旧制度へ戻す」ことのように筆者には思える。その理由をさらに以下に述べたい。

(B) 終身雇用制

最大の解決すべき問題は、もし公平な評価ができたとしても、その結果をどのように処理するか、である。若手研究者の場合、研究機関に就職可能かどうかという決定的な結果に影響する。あるいは助手、助教授の場合、昇格が左右される、あるいは他の機関に招かれて栄転するかどうかというかなり深刻な結果を伴っている。しかし、教授はもちろん、助教授、助手の場合でも、今後も終身雇用制が存在する限り、業績評価が不十分であっても解任はできない。依然として一定の研究費を給付され、教育に携わることを妨げられない。当然、多くの場合、税金である研究費を浪費し、研究室スペースを占め、光熱費を浪費することが続く。

従来、大学は「自治」の名の下に教授会では決して他人の業績の批判はしない、たとえ20年間論文を一編も書かなくても勤まると言われたが、それは終身雇用制に支えられた帰属集団特有の学閥と年功序列が原因と考えられる。つまり、新制大学になってもわが国固有の“帰属社会”構造は一つも変わっていない。事実、現在の日本では国立大学では40%余、公立大学では33%、私立大学では31%（全体では35%）が自校出身者である。とくに、東京大学では89%、京都大学では84%、早稲田大学79%、慶応大学76%という（朝日新聞1995年12月9日夕刊）。この結果は、これらいわゆる一流大学が“自衛”手段を講じたためとも解釈できる。つまり、他校出身者は信

用できないから、とも受け取れる。大学における終身雇用制に支えられた講座制により、人事の流動が妨げられてきたことは否めず、一旦採用されれば研究実績をあげない無能な者でも定年まで身分を保証されることの弊害は大きい。このため、有能な若手助手や研究者が「海外への頭脳流出」という望ましからぬ現象が一時盛んに見られた。これを防ぐためにも人事の流動が叫ばれたのは早くも大学紛争前であった（増田芳雄、1967）。

大学審議会が「任期制の導入」について審議を始め、1996年10月29日、「選択的任期制」の導入を文部大臣に答申した。文部省は次の通常国会に「任期制法案」を提出する準備に入るとのことである（朝日新聞1996年10月29日夕刊、ただし、これを導入するかどうかは大学側が決める、となっている）。たちまち賛否両論が新聞、雑誌、TVに報じられたことは記憶に新しい。

終身雇用制は公務員法によって保証されているとはいうものの、とくに助手について任期制を試みた例は過去にもあった。しかし、筆者の知る限り理化学研究所フロンティアグループ、1992年に筑波大学の江崎学長が打ち出した学際領域研究センター（TARA、朝日新聞1995年12月9日夕刊）あるいは放送大学など、任期制を定めた例はあるが、これらが成功しているかどうか、「任期制」に対する疑問も提出されている。設置基準の自由化により、大学改革にかかわる「任期制」は「大学活性化の武器」だけでなく「大学崩壊の凶器」にもなる、という議論もある（山岸駿介、1995）。任期制にいくらメリットがあるにせよ、基本的人権さえ結果として侵しかねない危険制をはらむ任期制は再考すべきである、というのがその論拠である。任期制は、“科学者を使い捨て労働者、あるいは物言わぬ社会人間に仕立て上げる発想と同じに見える”もので賛成できないという意見もある（池内 了、1996）。したがって、もし終身雇用制を保持するならば、一つの方法としては、何年かごとに研究や教育実績の評価を行い、「待遇」にそれが跳ね返るシステムにすべきだという意見である（同、1996）。日本の国情に沿った現実的な見解といえるかもしれない。上記大学審議会の「任期制法案」の答申に対しても“急がず”という声がある（山上浩二郎、1996）のもうなずける。

今回の「選択的任期制」が本当に実施されるかどうか、はなはだ疑問である。もし、答申が法案として可決され、実施が期待されるとすれば、それには条件が整う必要がある。その条件とは以下のようなものと筆者は考える。(1)人事交流の実施。そのためには一部の学校だけでなく、全国の国公立大学、短期大学、専門学校がすべて、前述の委員会のような全国的機関の作業として定期的に行う；(2)業績審査も、本来の業務としてこの委員会が行う；(3)人事交流については、成績によって給料の査定を行い、昇給のみならず降給も行う。さらに、各大学においては(1)管理運営は学部、学科単位で主任など、専門職をおき、一般教員は研究、教育に専念する；(2)授業時間を最小一定にし、教育負担を各校ほぼ平等にする；(3)研究費は原則として文部省に各個人あるいは研究グループの研究課題ごとに申請し、各校は光熱費以外には研究費を供給しない；(4)その前提として、文部省科学研究費は大幅に増額する。以上は、教員がほぼ同一条件で研究、教育に専念し、公平な評価に耐える業績があげられるようにし、それが任期制による人事交流に反映されるための条件になる。これらの条件が整わなければ「任期制」実施は有名無実に終わると筆者は危ぶんでいる。現状では以上の条件が満たされることは難しいであろうし、何とんでも公平な人事校流が望めるようにも思えない。この答申も「泰山鳴動して鼠一匹」になら

ねばよいが、と祈るのみである。

(C) 研究機関における「帰属原理」と講座制の功罪

ドイツやアメリカの大学制度をみると、日本のそれとはまったく異なり（西尾幹二、1982）、助手、講師あるいは若手の助教授には身分の保証がない。競争原理の定着したアメリカでは準教授（associate professor）になってはじめて身分保証（tenure）が与えられる。ドイツの大学の場合、学位を得て助手になり、平均して7-8年（もっと早い人もいる）で講師資格（Habilitation）試験に合格すると私講師（Privatdozent）になり、助手の給与のまま講義と研究を行い、教授の口がかかるのを待つ。このとき、自分が学位を得た大学で教授に昇格することはできない。したがって、教授が自分の弟子を跡継ぎにすることもできない。反対に日本では、上記の数字が示すように、「業績原理」より「帰属原理」が支配している場合が圧倒的に多いと言ってもよいだろう。実はこの点に「改革」の根本問題がある。日本のような「帰属社会」に、アメリカ式「競争社会」を基本とした高等教育機関の制度が根付くとは思えない。でなければ、終身雇用制などというものはありえないであろう。

東京大学創設は主としてドイツの制度を移入し、当初から講座制がとられてきた。しかし、新制大学発足とともに大学院をもつ大学は講座制をとり、他は学科制となった。研究を主眼とする講座制はとくに大学紛争のさいはげしい批判の対象となり、大学改革すなわち講座制の解体という若手教員や学生の要求となって現われた。講座は終身雇用制と密着し、研究を阻害し、人事の流動を妨げる、と言われた。たしかに、人事はいわゆるトコロテンの傾向が強く、このため「頭脳流出」が1950—60年代に多くみられた。第2に、教授専横による研究の自由の阻害ということも散見し、第3に封建的従弟制の傾向が出身者優先採用を強めた。講座制はそれぞれの専門の独自性を保証し、周囲の口出しや、批判を許さない構造で、前出の梅棹によればこの“コンパートメンタリズム”が諸悪の根源であるとも言われた。しかしながら反面、講座制の長所も否定できない。第1に、集中的に一つの研究課題に取り組むことができる、第2に、研究費の有効使用で研究成果の生産が挙がる、そして第3に、教授が管理運営に当たり、若手は雑用から解放される、などが挙げられる、したがって、講座制が研究に有利か不利かは教授しだい、という側面がある。

講座制は日本社会の「もたれ合い構造」によって支えられている、という指摘が中崎昌雄（1977）によってなされた。もちろん「業績生産機構」という面からは講座制に利点があるが、この利点は同じ教授のもとでは10-15年しか続かず、創造的能力をもった後継者を育成できないという。中崎は(1)教授、助教授、助手の身分を一律に同じ身分にする、(2)「競争による淘汰の原理」と「短任期制」を改革案とし提案している。

大学紛争という名の革命は“民主的競争原理”の大学への導入を目標としたが、その結果無駄足であったと言えよう。つまり、実情に合わない新制大学の悪い面は大学紛争という革命でも変わることなく、いわゆる利己的民主主義の悪影響だけが残された。講座制解体と称し、助手に至るまで学生と組んで勝手に無意味な研究を行い、管理運営に携わり、人事に介入し、自己評価を怠り、研究の活性はむしろ低下するに至った例が多くの大学で見られた。本来の理想を忘れた結果、「民主化」の“建て前”の裏に潜むなれあいが横行し、人事は低次元の感情的要因に支配さ

れ、公募の精神を忘れ、内部昇格によってとくに上位の教員層の質の低下を招いた。こうして、大学紛争は、講座制批判により、その欠陥を是正するどころかグループ制と称する小講座制のような矮小化に墮し、大学の質を低下させるという最も避けるべき状況を招来した。これも「終身雇用制」と帰属社会の悪い面が大学紛争の名のもとに現われたからであろう。

筆者が長年勤務したO公立大学の理工学部は、旧商科大学が新制総合大学として発足するにあたり、旧M工業専門学校などがその一学部となった。創設当初、京都大学、大阪大学などの若手研究者を集め、日本のMIT（マサチューセッツ工科大学）たらんという理想に燃えていた。事実、優秀な研究成果を挙げる教員が多く、まさに研究の最先端を突き進む勢いであった（亀井理、1970）。ある理論関係の講座は教授以下全員が米国へ頭脳流出するほどであった。当時、同大学理工学部は自前の建物もなく、旧小学校の建物を利用した雑居集団であったためか、その講座制は柔軟で、決して固定していなかった。教員は講座の枠にとらわれず雑居し、自由に討論し、相互批判をしながら研究を行っていた。1960年、理一工が分離し、主キャンパスに理学部、工学部の建物が新築されたが、このとき講座を分け隔てる研究室構造ができ上がり、それまでの自由な交流は失われた。まさに「存在は意識を決定する」である。さらに紛争以後、上に述べたような“民主的”研究体制により、残念ながら人事交流は停滞し、教員は安定志向でむしろ固定的小講座制に傾いてきた。創設時の理想はこうして霧散し、研究は公正な批判、評価を欠き、質の低下を招来した。これも民主主義の名のもとに、公正な批判、評価を避け、なれ合いに墮した結果といえる。

本稿の1（C）でのべた戦後の学制改革は実質的には占領国アメリカの意向により、共産主義に対抗する知的国民を教育するために行われた。そこには高等教育の大衆化という民主的目標があり、同時にアメリカ競争原理も当然期待されたはずである。競争原理に基づく教育の大衆化が日本伝統の帰属原理とは相容れなかったのは、わが国には、かの国の競争原理を支える“敗者復活”制度がなかったからである。かつての民主主義国アメリカは親切と善意の国であり、それは国民的伝統に根差した教育制度に負うところが大きかったであろう。儒教的伝統と帰属原理に基づいた日本社会で、このようなアメリカ社会を支えたアメリカ的教育制度が果たして有効であったらうか、大いに疑問である。今や日本伝統の美風は失われ、経済大国、技術大国の幻想も崩壊の憂き目に曝され、日本社会は死に瀕している。アメリカの個人主義、自由主義は自己本位の誤った似非民主主義となって日本の社会にはびこるに至ってしまった。この現実には戦後教育改革の結果ではなかろうか。その具体的な例は、文化大改革の波を受けて1968-70年頃発生した大学紛争と、その後の大学の荒廃である。日本では自他共に許すトップの東大を卒業すれば社会ではエリートとして認められてきた。ところが、最近のある調査（企業数百社の人事部長へのアンケート）で、大学における勉強、個性的、のみこみと要領、大器晩成か、組織に溶け込めるか、組織を円滑に運営できる、営業に向く、国際部門に向く、創造性がある、精神的に自立している、など12項目について評点を求めた。その結果、東大は個性的、創造性、精神的自立、の3項目で評点が低く、総合得点でも第7位だったという（立花隆、1996）。これは一つの見方であろうが、その前提は「社会の要求」答えるのが大学の使命であるならば、ということになる。それなら旧制の専門学校をたくさん作ればよい。

以上のように米国の欠点ばかりを多くとり入れた新制大学は半世紀を経た今反省を求められているのは当然であろう。なにも東大が常にトップの座に位置すべきとは思わないが（ちなみに上の調査では総合得点第1位は京大、以下一橋、早稲田、慶応、阪大、神戸大、という順位である）、日本の大学が本来の姿を失い、とくに「個性」、「創造性」、「精神的自立」をもたない学生がそこから巣立つに至るようになったのは事実である。したがって今回の改革は、競争原理を採用しても、多元的価値観を容認し、そして個人の能力に応じた教育の機会を提供する、しかも日本独自の文化的伝統を尊重した、旧制に似た新しい学校改革でなくてはならない。

6. むすびに代えて—1つの「具体的提案」

大学の変遷にくわしい喜多村和之（1990）によれば、欧米では大学の閉鎖や廃校はよくあることで、アメリカでは数10%に達するという。アメリカに次ぐ多数の大学をもつ日本の大学の従来への安定性はきわめて驚異的な現象と喜多村はいう。しかし、18歳人口が減少し、不景気の時代を迎えた今、大学の淘汰は当然の帰結といえる。ところが、大学関係者がこの危機的状況を信じようとしないうところに問題がある。今の大学の危機を救うのは、危機を「意識」することから始まると、アメリカの例をひいて喜多村は論じている。したがって、同様の閉鎖、廃校の可能性を否定し難い日本の現在の新制大学、短期大学の関係者は、もし現状維持という立場をとろうとするならアメリカの現実が参考になるであろう。本論における筆者の見解は現状維持に否定的であることは上述のとおりである。

さて、改革の要請にどう答えるべきか、ここで結論を出さなくてはならない。はじめにも述べたが、可能な、そして単純明快な改革としては2つの方法があるだろう。すなわち、(1)競争原理を完璧に導入し、徹底的にアメリカ式の大学にする、(2)旧制度に戻す。筆者の見解では、(1)は日本の国情、国民性に合わず、この半世紀の経験から不可能であるといわざるをえない。一旦、教員も学生も大衆化した新制大学では、終身雇用制を廃し、競争原理による評価に耐え、これに基づいた研究、教育の質を高く保った大学への変貌は無理であろう。仮にわずかでも改革の余地があるとすれば、それはごく少数の一部の大学にとどまるのではないか。もし旧制度に戻せば、それら少数の“真の”大学には(1)のような競争原理を導入することはもちろん必要である。そして、その他少しでも多くの大学が“大学らしい（あるいは専門学校らしい）”使命を果たすことができるための改革として、せめて次のようなことを実行してはどうだろうか。

1. 教授、助教授、講師、助手および博士研究者の業績を3年ないし5年ごとに大学の公式記録として「紀要」などに公表する。

2. 学内外の関連分野、非関連分野の専門家からなる評価委員会を設置し、各人の業績評価を客観的に行う。

3. 委員会は評価の結果を本人に通告し、成績不良の者に対し移籍、あるいは辞職を勧告する。専門学校で成績の良い者は大学に移籍させる。この仕事は全国的視野にたった評価委員会が行う。

4. 勧告によって、あるいは自発的に辞職した者には年金を支給する措置をとる。

以上のように業績評価委員会は該当する教員を必要に応じて他大学あるいは専門学校に転勤さ

せ、業績評価の高い者は上位の少数の大学へ移転させる。すなわち、アメリカの制度の良い点、すなわち“敗者復活”を採用する。このような人事異動は、“終身雇用制”を侵さないし、人事交流の促進になる。

1886年（明治20年）に公布された“帝国大学令”によると、帝国大学は「国家の枢要に応ずる学術技芸を教授攻究すること」を目的とするとされた。戦後の“学校教育法”でも、大学の目的は「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させる」とある。今、現実を眺めると、およそこの“大学の目的”を目指しうる大学は少なく、もはやキャンパスは学問の府でなく、教授は万年ノートを読む講義をし、大学は学生を集めるためレジャーランド化しつつあるといわれる（大学の現状：教授、学生、研究費、施設、などについては「大学を問う」産経新聞社会部編、1992、に詳しい）。大衆化した大学いわれるアメリカですら、学生たちは入学してからは必死になって勉強する文字どおりの競争社会の洗礼をまず大学生として経験する。ひるがえって日本では、入学しさえすれば余程のことがなければほぼ自動的に卒業できる。独自の風土、歴史、社会を誇る日本ではすべての大学がアメリカのような大衆化しながらも競争原理を採用した大学に変身することは机上の空論に過ぎない。特徴のない、格差のみある今の大学より、むしろ旧制あるいはドイツのような多元的進路を設けた高等教育制度のほうが日本の国民性により適しているのではないか。そして教員の業績評価に基づき、大学と専門学校の間的人事交流をするのがよい。日本では本来、高度の研究機関としての大学の目的と大学の大衆化とは矛盾しており、この点をはっきり認識しなければ「改革」は結局かけ声だけに終わるであろう。

謝辞

本論説の内容について貴重なご批判をいただいた根矢学氏に厚くお礼申し上げる。また、原稿を通読し、ご意見をいただいた山本良一、藤井修平の両博士に感謝する。

参考資料（1996年10月まで）

朝日新聞：社説。1996年2月18日。

朝日新聞：記事「大学教員に選択的任期制」、同「大学教員任期制」—「劇薬」現場は賛否。

1996年10月29日夕刊。

朝日新聞：社説。1996年10月30日。

天野 郁夫：大学の教育改革。朝日新聞1995年9月3日。

有馬 朗人、金田 康正、研究社の活動力を測る—発表論文数と論文被引用数による実績評価の試み—。科学（岩波書店）54(6)：360-365、1984。

安西祐一郎：理工系大学改革の行方。科学66巻9号（岩波書店）、1996。

Broad, W., Wade, N.（牧野賢治訳）：背信の科学者たち。（化学同人）、1988。

- 池内 了：創造性育つ環境整備を。「科学技術立国」は可能か。朝日新聞1996年7月10日夕刊。
- 池内 了：転回の時代に。科学のいまを考える。岩波科学ライブラリー38（岩波書店）、1996。
- 石川 統：大学と先端研究。科学66巻5号（岩波書店）、1996。
- 亀井 理：草創期の大阪市大理工学部——研究者たちの「新しき村」—自然（中央公論社）、72-77頁、1970。
- 加藤 晴久：言語と文化の多元主義のために——均衡のとれた世界認識へ。英語以外の語学学んで。朝日新聞1996年10月30日夕刊。
- 加藤 寛：教育改革論。丸善ライブラリー（丸善株式会社）、1996。
- 川成 洋：本が語る現代。丸善ライブラリー（丸善株式会社）、1996。
- 喜多村和之：大学淘汰の時代——消費社会の高等教育。中公新書（中央公論社）、1990。
- 喜多村和之：高等教育。未開の分野が豊かに開かれている。AERA Mock13 「教育学がわかる」34-35頁（朝日新聞社）、1996。
- 黒木登志夫：がん遺伝子の発見——がん解明の同時代史、中公新書（中央公論社）、1996。
- 林 (Lin) 秋江：日本で受けた教育をふりかえる。帝塚山学園人間環境科学研究所紀要4:119-125、1996。
- 毎日新聞：データは語る 日本の学校はいま。21世紀の学校は一進む少子化、高学歴志向。1996年8月8日。
- 増田 芳雄：必須課目から“英語”をはずせ。UP48号、24-29頁（東京大学出版会）、1976。
- 増田 芳雄：若い頭脳“流出”を防ごう。朝日新聞1967年9月23日。
- 増田 芳雄：生きた英語教えよ—“暗号解読”では役立たぬ。自然科学者の立場から。朝日新聞1968年4月24日夕刊。
- 増田 芳雄：科学研究、“横取り”から自衛を。国際評価の高い学術誌、日本自ら育てる必要。朝日新聞1980年2月20日夕刊。
- 松尾 寿之：ストックホルムへの道—内分泌学における GUILLEMIN, SCHALLY の先陣争い—。科学（岩波書店）、48:537-547、1978。
- 三浦 朱門：教育民営化のすすめ—今や義務教育の時代ではない。新潮45、22-32頁、1996年1月号。
- 村上陽一郎：変容する科学研究。専門の壁崩れ高まる社会への報告責任。朝日新聞1996年2月23日夕刊。
- 村上陽一郎：科学者とは何か。新潮選書（新潮社）、1994。
- 永井 道雄：日本の大学—産業社会にはたす役割。中公新書（中央公論社）、1965。
- 内藤 初穂：軍艦総長 平賀 譲。文芸春秋社、1987。
- 中崎 昌雄：「甘え」社会における大学講座—Innovation不在の培地—。化学（化学同人）、32(5):368-371、1977。
- 中山 茂：帝国大学の誕生—国際比較の中の東大。中公新書（中央公論社）、1978。
- 西尾 幹二：日本の教育ドイツの教育。新潮選書（新潮社）、1982。
- 産経新聞社会部（編）：大学を問う—荒廃する現場からの報告。新潮社、1992。

- 立花 隆：私の東大初講義。文芸春秋 74巻8号、262-268頁（文芸春秋社）、1996。
- 多田 富雄：理科系と文化系。あすの話題。日経新聞1995年12月22日夕刊。
- 谷沢 永一：大学院なんてもういない。文芸春秋 73巻5号、286-293頁（文芸春秋社）、1995。
- 田沢 仁：私を導いた人と本。生物物理25：280-283、1985。
- 土持 法一：南原繁と戦後教育改革。UP 280号、20-25頁（東京大学出版）、1996。
- 土屋 繁子：当世学生「本離れ」気質。図書10月号（496号）12-15頁（岩波書店）、1990。
- 梅棹 忠夫：研究経営論。（岩波書店）、1989。
- 梅棹 忠夫：情報管理論。（岩波書店）、1990。
- 山上浩二郎：大学教員の「任期制導入」—答申急がず現場調査を。朝日新聞1996年7月30日。
- 山岸 駿介：大学壊す「凶器」にも、教員任期制は再考を。“がっこう解体新書。”朝日新聞
1995年10月23日。
- 安井 琢磨：経済学とその周辺。木鐸社、1979。
- 山住 正己：日本教育小史。岩波新書（岩波書店）、1996。