

# 我が国の高等教育の 抜本改革にむけて

## 報告書の刊行に寄せて

政治におけるリーダー不在、リーダーシップ不足はメディア等でも毎日のように指摘されています。しかしながら、これは政治家をいくら責めても解決にはつながりません。長年にわたり、国民自身が政治を疎かにしてきたこと、リーダーの育成に取り組んでこなかったことを省みなければならぬのだと思います。

戦後の我が国の教育は「実用的」な人を育てることに主眼を置いてきたのではないのでしょうか。「実用的」であるということは、すぐ目の前で結果を出すこと、結果につながる技術を個人に取得させることです。「実用的」な教育によって、様々な“技術”を身につけた、問題解決能力の高い人は増えたのかもしれませんが、一方で、日本人全体の問題設定能力は低くなってはいないでしょうか。

また、「実用的」な教育は戦後日本の経済成長の担い手を育てましたが、その一方で、社会全体のことを考える人、つまりリーダーの育成は蔑ろにしてきました。「実用的」に偏るあまり、短期的に「個人によいこと」ばかりで、中長期で「みんなによいこと」が何なのかをきちんと考えることを避けてきたといっても過言ではないと思います。

そこで、「みんなによいこと」、つまり「公」とは何かについて考え、社会の先頭に立って行動するリーダーの育成を担う高等教育のあり方から考えていこうと、昨年3月から、問題意識を共にする教育現場で活躍する皆さんと共に議論を重ねてきました。

本稿は、1. リーダー養成システムの新たな骨格の形成、2. 教養教育と専門教育の位置づけと教養教育のあり方の確定、3. 教員・研究者養成システムの確立、4. 大学院教育の刷新、5. 研究費補助体制の改革について、我が国の高等教育が直面する課題と今後の方向性について、研究会での議論をもとに筒井清忠東京財団上席研究員がとりまとめたものです。

教育論といえば、自らの体験に基づいた百家争鳴の個別テーマに偏った議論や漠とした抽象論ばかりが聞こえてきますが、それこそが本質的な議論による抜本的見直しを妨げ、既存の枠組みのもとで恩恵を受けている人たちの甘えと言いつながっています。本稿の発表は、東日本大震災の影響で当初予定より遅れましたが、いまこそ、今後の日本の教育のあり方を考えるためにも、俯瞰した中長期ビジョンの議論に一石を投ずることができれば幸いです。

東京財団理事長 加藤秀樹

### 本報告書について

本報告書は、「日本の国のかたちの中長期的ビジョン」研究会の成果です。研究会の参加者は以下のとおりです。

#### 【リーダー】

筒井清忠 東京財団上席研究員／帝京大学文学部教授

久保文明 東京財団上席研究員／東京大学法学部教授

#### 【メンバー】

岡田暁生 京都大学人文科学研究所准教授

片山杜秀 慶応大学法学部准教授

荏部 直 東京大学法学部教授

小林傳司 大阪大学コミュニケーションデザイン・センター教授

竹内 洋 関西大学人間健康学部学部長

三崎富査雄 株式会社野村総合研究所

加藤秀樹 東京財団理事長

富田清行 東京財団政策研究事業ディレクター（内政担当）兼研究員

亀井善太郎 東京財団研究員兼政策プロデューサー

吉原祥子 東京財団研究員兼政策プロデューサー

<本報告書に関するお問い合わせ>

東京財団政策研究 亀井善太郎 電話：03-6229-5493 e-mail：kamei@tkfd.or.jp

## 目 次

はじめに .....	2
1. リーダー養成システムの新たな骨格の形成 .....	2
2. 教養教育と専門教育の位置づけと教養教育のあり方の確定.....	5
3. 教員・研究者養成システムの確立 .....	6
4. 大学院教育の刷新 .....	10
5. 研究費補助体制の改革 .....	13

## はじめに

日本の高等教育は混迷を極めている。現代日本そのものののように。どこをどう変えていけばよいのか。間違いのないことはマクロな中長期ビジョンなくしては当面の改革も語れないということであろう。それでは日本高等教育の中長期ビジョンとは。この問題を考えるにあたっては高等教育・大学の誕生地であり早くから多くの改革・改善を行って今日に至っている欧米におけるその発展史が大きなヒントになるものと思われる。以下、本報告は欧米を代表する英・仏・独・米の 4 カ国の高等教育の歩みと現状を参照しながら、論点を五つに整理して当面の実践的改革の前提となる中長期ビジョンを提示していくことにしたい。

その五つとは、1. リーダー養成システムの新たな骨格の形成、2. 教養教育と専門教育の位置づけと教養教育のあり方の確定、3. 教員・研究者養成システムの確立、4. 大学院教育の刷新、5. 研究費補助体制の改革、である。以下、順次見ていくことにしよう。

### 1. リーダー養成システムの新たな骨格の形成

英・仏・独・米の 4 カ国の高等教育の歩みから共通して言えることはいずれも高等教育におけるリーダー養成システムの確立に腐心しており、様々な問題を含みながらもそれにかなりの程度成功して今日に至っているということである。

まずイギリスから見ておこう。イギリスのケンブリッジ大学やオックスフォード大学などの古典的大学では、大学にふさわしい専門教育を実施しつつ教養教育をも同時に行うという洗練されたリーダー養成教育を行っている。すなわちそれぞれの大学では 3 年・全寮制のカレッジ（約 400 名）でフェローが毎週課題レポートを課しそれに基づいて指導を行うなどのきめ細かい個人的指導を行っているのである。学生は数学・歴史学・政治学などそれぞれ自分の専門を自分のカレッジに所属する専門教員から学ぶのだが、日本の学部とは違い様々な専門分野の教員・学生が同じカレッジに所属することになっている。それら多様な才能との接触による豊かな教養の獲得＝人格形成という面の意義をリーダー形成に必須の要件として重視しているのである。いわば大学文化全体を教養教育の場としているともいえよう。

これに対し、大陸のフランスでは大衆化と卓越化という近現代社会の高等教育に対する二つの要請に答えるべく、大学とグランゼコールという二元的制度を採ってきた。すなわち大学は高等教育の普及・大衆化を担い、グランゼコールがリーダーの養成機能を果たすのである。

ここでは当然のことながら卓越化の課題を果たしているグランゼコールを見ておきたい。グランゼコールに入るには有カリセ（高校）の上にある「グランゼコール準備学級」にまず

入学し（バカロレア〔大学進学資格〕合格者中約10%が入学）、2年間にわたり月曜から土曜まで8時–19時の授業を受講する。その上でグランゼコールに入学するのだが、その代表校としては、エコール・ポリテクニク（陸軍理工科学校）、国立行政学院（ENA、シラク、ジスカール=デスタン等輩出）、高等師範学校（ロマン・ローラン、サルトル等輩出）等がある。

準備教育段階で十分下地は鍛われているのでその教育も徹底したものとなっている。エコール・ポリテクニクの場合、1日8時間授業の上にさらに余暇の膨大な勉強が強いられ、卒業時はトップから最下位までの成績が明確に示されることになっている。

グランゼコール生は国家公務員（給与支給）であり、彼らの養成にいかにか国が力を入れているかは、グランゼコール準備学級とグランゼコールとで全学生数中4%を占めるにもかかわらず高等教育予算の30%が使用されていることから伺われる。そして実際彼らがフランス社会の中核を担っていることは、卒業5年後の職業上の地位に関する統計（1999年）において、上級専門職・企業経営者中グランゼコール卒業生74%、大学卒業生28%、中等教育修了者1%となっていることから明かされよう。

これに比し、同じ大陸のドイツ大学は、著名なフンボルト理念によって近代大学の祖となったにもかかわらずフランスのような二元的制度を採らず高校卒業生全員大学入学・入学定員なしという大衆化路線を採ってきた。そのかわり学位・称号を重視する社会となっており博士号取得者が企業・官庁に非常に多い社会構成となっている。後に述べるように大学教授資格が厳格なので教授の称号のステイタスが非常に高いこととこのことはパラレルな関係にあるといつてよいであろう。また、やはり少人数教育を大学教育の生命と考えており大人数講義は単位としては認めず演習発表のみを単位として認定することになっている。そして、その評価は極めて厳格なものなのである。

また、ドイツでも拠点大学構想という、特定の大学に卓越化を担う役割を果たさせる試みが始められており、大学教授に関してだけだが、ジュニア教授制度（英才コース）という博士号取得後（27歳）6年間教育・研究に従事した者の中から審査評価後終身教授にするという選抜制度を開始しつつあることなども銘記すべきであろう。

アメリカの大学はドイツのフンボルト大学理念にあった教育と研究の統合という理念を発展させた大学院というものを発明し結局世界の大学の頂点に立ったが、ハーヴァード大学をはじめとする高度研究大学における学部の教養教育と大学院レベルでの専門教育との明確な分化によるリーダー養成教育の成功は周知のところであろう。アメリカの大学・大学院を卒業した留学生が帰国してその国のリーダーになることによりアメリカの高等教育は単にアメリカ社会のリーダーばかりではなくアメリカへ留学生を送っている世界の諸国のリーダーすら養成していると言えるのである。

この点で日本の高等教育は事実上何もしていないに等しいといつても過言ではないであろう。高等教育機関にまともなリーダー養成機能がなない国においてまともなリーダーが養成されるわけもなく、それは毎年のように首相が交代するという先進国に類を見ない安

定したリーダーの不在状況を引き起こしているのである。

しかし、いつまでもこのような事態を放置しておくわけには行かない。日本も遅ればせながら本格的なリーダー養成に乗り出すべきであろう。その仕組みの構成に際してはすでに述べた英仏独米のいずれもがヒントになりうると思われるが、学部（3年制程度）を教養教育段階とし大学院を専門教育の場とする方式を機軸とし、これにフェロー的少人数教養教育をかみ合わせていく方法が現実的であり、実践的意義も大きいものとなるであろうことを提言することにした。

ただし、その場合最初から（高校卒業段階から）明確に将来の方向を見定めている者に無理やり教養教育のみを施す必要もないであろう。学部段階で専門教育の受講を始めるコースもあってしかるべきである。すなわち教養制を機軸としつつ専門制も加えた二つの学部段階を設置しその後専門大学院に進学するというコース編成が妥当と考えられるのである。後者においては、教養教育は学部・大学院において並立的に（大学院においては高度教養教育とでも言うべき内容が）実施さるべきであろう。

またその場合、合わせて未だに不十分な奨学金制度の徹底した拡充を実現し、低所得者の子弟からのリーダー輩出にも十分な配慮が払われる必要があるであろう。日本は相変わらず返還制度の奨学金が多いが、アメリカのペル・グラントはじめ欧米では支給制の奨学金も多く、これにより低所得層出身者に公平な競争の機会を提供しているのである。そして、高額所得者の子弟でなければリーダー養成大学に入学できないというような傾向がいつそう強まるようであれば、さらに、所得に応じた授業料免除等のアフターマティヴ・アクション的措置も必要となろう。

[付記；初等・中等教育段階の教育内容が教養と無縁というわけではない。とくに公民・市民としての基本的あり方は初等・中等教育段階でも習得すべきことであり、それらと高等教育内容との連携が十分に考えられねばならないことは言うまでもない。

またそのこととの関連で大学入学試験制度の改革も必要である。フランスのリセ（高校）で作文教育が重視されているのに比すと日本では国語・古典が軽視されていることはしばしば指摘されてきたところである。また最近私立中学では入学試験から「社会」をはずす学校が多数となりつつあるが、これは有力大学入学率を上げるために得点の差がつきやすい数学の能力の高い児童を集めるためだと見られている。社会科の軽視はこの段階における教養の軽視として憂慮すべきことといわねばならない。

そして、根本的には、難しい問題を回避・先送りする方が有利だというような試験問題・制度が、問題に正面から対峙することを回避するというリーダーに不適格な人間性を形成する結果になっていることを考慮すべきであろう。

また、アメリカのホワイトハウス・フェロー（応募した若者から20人程度を選抜し1年間政府最上層部の経験を積ませるリーダー養成制度）のような思い切った制度の積極的導入も検討さるべきである。]

## 2. 教養教育と専門教育の位置づけと教養教育のあり方の確定

教養教育機関はもともと、今日の世界の大学の起源とも言われる西洋中世の大学においては専門学部（神学部・法学部・医学部）のもとに教養学部として文法・論理学・修辞学・幾何・数学・天文学・音楽という自由学芸 7 科を教える場所として存在していたものである。もともとそのカリキュラムは、時代とともに変化する専門教育・学生水準に応じながらたえず再編成されてきたものであるが。

それが、1810 年、フンボルトの理念に基づきベルリン大学が哲学部を他の 3 学部と並立させ専門教育機関として独立させたあたりから、教養教育は基本的にギムナジウムに行くこととなり、今日の大陸系大学の方向性が固まったのである。それに対し、英米系大学は学部段階を教養教育の場とし、専門教育は学部の上か横に設置することになり今日に至っている。

すなわち、今日フランスでは中等教育で教養教育を行い、大学は（2 年生までの教養課程は専門の基礎教育の色彩が強いが）専門教育中心の場となっている。また、ドイツも中等教育を教養教育の場とし、高等教育は基本的に専門教育の場とされているのである（ただし、副専攻制のように教養教育的発想が取り入れられた部分もある）。

これに対し、すでに述べたようにイギリスの古典的大学では大学文化を教養教育として専門科目履修するというシステムになっており、アメリカは大学学部教育は教養教育、大学院レベルで専門教育という方式が確定している。

いずれの国においても、仔細な組み合わせの工夫の変化はあっても教養教育と専門教育の位置づけと教養教育のあり方は基本的に明確に定まっており、日本のように長期にわたり不明確な状態が続いている国はないといつてよい。

日本の場合、戦前は 3 年制の旧制高校と 3 年制の大学という形でそれなりに教養教育と専門教育の区分けが行われた高等教育体制が成立していたのだが、戦後これを大学 4 年制中の 2 年制の一般教育課程と 2 年制の専門教育課程にした結果いずれの課程も短縮された不十分な教育体制となり、とくに 2 年制の一般教育課程は長きに渡り一段低い位置に置かれることとなってきたのである。

その人文・社会・自然の各学問分野を均等に単位習得するという形骸化されたアメリカ型方式に対する反省はようやく 1990 年代に至って「大綱化」という形での改革となったが、まだどの大学でもその課程と内容に対する明確な認識を示しえないままなのである。

その解決策は明確である。先述のリーダー養成を旨とする高等教育機関のあり方において述べたように、基本的には学部を教養教育機関・大学院を専門教育機関とし、教養教育においては少人数教育を徹底して行うという方式が実施されるべきなのである。世界でも最も発達した長寿国の日本において将来の進路選定の選択試行期間は長いに越したことは

なく、その中で様々な「やり直し・選び直し」の機会が提供されるべきであろう（ただし、学部段階で専門教育履修を求める学生に対応しうるコースも設定されるべきであり、その場合の教養教育が並立的なものになることは先述の通りである）。

（付記；教養教育についてさらに詳しくは、筒井清忠『新しい教養を求めて』中公叢書、2000年、同上『日本型「教養」の運命』岩波現代文庫、2009年、を参照されたい。）

### 3. 教員・研究者養成システムの確立

下記は1960年から2009年に至る約50年間の間の大学教員の増加率表であるが、見られるように、日本は大学数は3.8倍、学生数は13倍だが、教員数は15倍と先進国中最も高い増加率となっている。

	1960年	2009年	増加率
日本:大学数	201	765	3.8倍
日本:大学生数	22万	284万	13倍
日本:教員数	1万1,534	17万	15倍
イギリス:教員数	1万2,417	11万3,685	9倍
フランス:教員数	3万1,298	9万86	3倍
ドイツ:教員数	2万4,075	16万9,000	7倍
アメリカ:教員数	38万	338万	9倍

問題は、この増えている大学教員の教授、准教授、講師、助教の比率である。各国の教授比率を見ると、イギリスが13%、フランスは22%、ドイツが22%、アメリカ25%で、日本だけが40%というずば抜けて高い比率となっている。イギリスは大学教員10人中1人しか教授がないのだが、日本では2人に1人が教授という状態に近づいているのである。

この結果、助教、講師、准教授、教授の構成比率は、国によって名称の違いはあるが、イギリス、フランス、ドイツでは下からのピラミッド型になっており、アメリカは煙突型になっているのだが、日本だけ逆ピラミッド構造になっている。日本は、教授40%、准教授24%、講師12%、助教23%という非常に異常な構成比率となっているのである。

これは、例えば国立大学の大学院の重点化の際に、助手ポストを助教授・教授ポストにするというようなことをしたことなどが原因なのだが、この結果、教員のインセンティブというものが、英・仏・独では教授昇進、米は研究大学もしくは高度研究大学クラスの教授となることなのに、日本ではほとんど存在しないということになっているわけである。なぜなら、逆三角形のピラミッドなのだから、多くの人がすでに教授になっており、また

教授ポストはいくらでもあるのだから、准教授以下の教員にとって教授昇進はほぼ保障されており昇進に向けての努力をする必要がなくなるからである。

こうした背景がある上さらに一人一人の教員の質を審査・評価する機構が日本には存在しないという重大な欠陥がある。2004年度から大学認証評価制度というものができたことをはじめ色々な評価が行われはじめたのだが、大学認証評価制度が「総合的評価」に留まっていることに象徴されるように、それらはこの一番肝心のところは確実に外すようになされているいわば「ざる評価」なのである。

それに対して、イギリス、フランス、ドイツ、アメリカはいずれも、すべて非常に確立した評価システムを構築している。以下、それらを簡明に見ておこう。

イギリスでは1979年、サッチャー政権ができてから大学改革は急速に進められた。それを引き継いだ1992年の継続教育・高等教育法制定で、ポリテクニク・工業カレッジの大学昇格が行われ、大学は48校から88校へ、学生数は55万人から157万人へと増加。また、曲折を経て高等教育資金配分機構（Higher Education Funding Council）というものが創られ有名な評価制度が持ち込まれている。

これは非常に徹底した学科単位の評価であり、例えばイングランドの高等教育配分機構は、2009年から10年度にかけて1,844学科の評価をしている。歴史学を見てみると、歴史学専門教員による歴史学科67学科教員の研究実績評価が行われ、90点以上2学科（オックスフォード大とケンブリッジ大の歴史学科）・40点台2学科・30点台5学科・20点台18学科・10点台12学科、10点未満28学科という非常に厳格な評価が下されている。そしてこの評価に基づく研究費の傾斜配分が実施されるのである。これだけ厳しい評価が行われれば当然のように教授就任はほとんど他大学になるなど大学人事には厳しい能力主義の基準が貫かれることとなっている。

なお、別に高等教育質保証機構(QAA=Quality Assurance Agency)も存在しており、教育に関する評価は、このQAAが実施している。

こうしてイギリスは世界でもまれに見る大学評価機構を確立しており、その功罪は様々に言われているが、「罪」として言われていることも（例えば評価にコストが非常にかかるという批判がある）研究者の個人評価に至るまでの徹底した評価が行われて後にはじめて問題とされることであることが忘れられてはならない。

次にやはり厳格な大学教員養成システムを形成しているフランスを見てみよう。フランスには現在、83総合大学があり、9万86人の教員がいるが、このうち教授2万137人・講師3万7,316人あわせて計約6万人が全国一律コンクール選抜方式で選ばれた終身職教員なのである。

全国一律コンクール選抜方式とは、高等教育研究省が次年度の全国採用予定ポストを一括公表し、教授・講師ポストへ全国から応募、全国大学審議会（大学教員により構成—3分の2は教員間選挙、3分の1は省が任命、約40人の専門分科会87から成る）というところで審査して、大学の人事の基本を決めるという制度である。最終的な決定こそ各大学と

学部が行うのであるが、全国大学審議会の審査を通り抜けなければ最終審査に残ることができないので業績のない人間が選ばれるというようなことが極めて起こりにくい制度である。

2008年度前期の場合、教授 781 人・講師 1,726 人が募集され、応募各 1,998 人 (2.6 倍)・8,865 人 (5.1 倍)、全国大学審議会の審査で、教授 1,798 人・講師 6,781 人が資格認定され (平均年齢教授 43.5 歳・講師 33 歳、有効期限 4 年間)、その後各大大学と学部の審査で決定している。

これは全国公募で公平に応募ができ、全国共通の審査が行われ、審査に他大学教員が加わっているという点で、非常に厳格な大学教員選出制度といわねばならない。

次にドイツである。ドイツには大学院が基本的に存在しない。博士論文は指導教授の助手をしながらまとめるのである (このため、とくに自然科学系の場合、そのプロセスで企業実習などに出かけることが多く、博士号取得後民間の企業に勤務する人が非常に多いという結果となっている)。

ドイツの特色として著名なのが教授資格試験制度である。これに合格しないと教授になれないのである。合格者平均年齢 40 歳で、年間 2,000 人程度が合格している。博士号取得者中の 8.6% しか合格せず、合格者中教授になれるのは 6 割程度なので、結局博士号取得者中教授になれるのは 3、4% ということドイツの大学教授の地位が極めて高いものとなる源泉となっている。

さらにこれに加え、内部昇進禁止原則というものがある。昇進は他大学の招聘によるのみというのが原則なのである。つまり助教授の人が准教授に、准教授の人が教授になるのは、他大学に移籍することによってのみということに原則としてなっている。そうすると、今度は教授職に一旦就任すると安閑とする危険性があるので、定年 65 歳までの間の教授職を 3 ランクに分けて、上位ランクに昇進するのは、これまた招聘によるという原則になっている。ただし、これは招聘があったとき残留交渉をして、待遇改善の上で残留ということも可能とされており、大学の教員向けの専門誌にこの招聘リストと拒絶リストが掲載されるということになっているのである。

すなわち、ドイツの大学教員の資質は、大学教授資格制と内部昇進禁止という二重の原則で維持されているのである。

アメリカの大学教員の評価に関しては、アメリカらしく政府が行うのではなくて、民間で行うということで、民間認証の評価機関が全国を 6 地区に分けて、地区ごとに大学基準協会というものを創って評価を実施している。学科ごとの専門認証評価団体は 50 以上あり、非常に多いので、専門認証評価団体認証評価組織が存在するという状況となっている。

また、マスメディアによるランキングとして学部ごとの US News and World Report のランキングが名高く、大学ごとの Times Higher Education (略称 THE) もよく知られている。また National Research Council という政府機関によるランキングも 10 年に 1 回発表される。いわば十重二十重に評価が行われているのである。

また、助教授から准教授への昇進審査というような場合は、原則として必ずその分野の外部審査委員が加わるようになっており、その外部審査委員の審査におけるウエイトは「お飾り」でなくきわめて高いものとなっている。さらに学部段階でパスしてもその上のカレッジ段階の審査がセーフガードとして行われる。このステップが大学によっては三重になっている場合もあるという厳格さである。

また教授職が日本のように行き止まりでなく、○○Professor というような名前付きの一段高いステータスの教授職を設定してある研究大学も多い。やはり教授職になったとたんに燃え尽き、研究をしなくなることを回避する手段として講じてあるのである。

そして奨学金制度が充実しており、博士号取得者の4割が授業料免除、5割が返還不要給付金を受けている。これによって海外からの優秀な留学生が集まりやすい状況を作り出しているわけである。

最後にアメリカに関して決定的に重要なこととして、大学教員給与が完全な市場型となっているということを上げておこう。

教員は毎年1回自己の研究・講義・サービスに関する詳細なレポートを提出することになっており、それを細かく点数化した評価による教員のランク付けが行われて賞与給与が決まるという定期的給与査定システムが行われている。

私立研究大学の平均給与は10万ドルで、ビジネス・工学・医学が高く、人文・芸術系はその半額程度となっている。各大学が自分の大学の平均給与を明示しており、個人の給与を全部明示している大学もある。こうして、よい研究者を集めるためにはよい待遇を提示しあうこととなり、結局はプロ野球の選手と同じような非常に激しいスカウト・獲得競争が行われることとなっているのである。この競争は当然のことながら早期化しており、現在は飛びぬけて優秀な学生には大学院に入る段階での獲得競争が開始されている。学生も「どこそこの大学ではこういう条件を出すと言ってますが」という形で好条件を求めることとなるのである。後述するように優秀な大学院進学希望者に将来の就職に対する何の希望も安心感も与えられない日本とは天と地ほどの違いであり、それは確実に数十年先の大きな国力の差として反映してくるであろう。

また、研究助成金を外部から取得してくればその一部を個人の所得とすることも認められており、助成金を大学に供与することによって研究期間獲得のため1年間の授業を免除することを可能にしている大学もある。こうして、アメリカの大学では新しい研究テーマを見つけ優れた成果を出すことによる対価が大きく、モチベーションが維持し続けられ次々に優れた研究成果が出てくることとなっているのである。これこそアメリカ大学教員にとっての究極の評価システムといえよう。

こうして、研究・大学以外のことにエネルギーを注ぐようなことはほとんどなく、アメリカの大学教員は基本的にどこまでも研究を主軸とした大学教員人生を送るのである（アメリカの大学教員のマスメディアへの登場は、基本的に専門家としてのそれであって、日本のように〔ワイドショーで専門外のことにまで発言するというような意味で〕タレント

化することはない。また社会科学者の場合、政府関係の要職に就くケースがあるが、その場合は日本と違い仕事に専念するのであって、これはアメリカに独自の大統領任用制＝スポイルシステムの観点から見られるべきなのである。)

このように見てくると、英・仏・独・米とそれぞれに、高等教育資金配分機構、全国一律コンクール選抜方式、教授資格試験制度・内部昇進禁止原則、大学基準協会・学科ごとの専門認証評価団体・マスメディア評価・給与を基礎とする獲得競争など、極めて厳しく厳格な大学教員養成システムを構築していることが理解されよう。

日本は給与体系だけを見ても、学歴・勤続年数・年齢などを軸にした公務員型もしくは完全な日本的経営型であり、すでに 2009 年に OECD から“弾力性を欠いた給与体系、世界の流れから大きく逸脱、時代遅れ”という評価を受けている有様である。

こうした状況を変えていくためには、右のような給与体系を業績主義・能力主義に根本的に変えていかなければならないし、そしてその基礎としての学科ごと・個人ごとの厳格な評価制度を実施していかなければならないであろう。逆に言うところの根幹に関わる評価が実践されなければそれ以外の評価がいかにも実施されても日本の大学はほとんど何も変わらず実施する意味がないと言っても過言ではないのである。

#### 4. 大学院教育の刷新

1991 年 5 月 17 日に大学審議会は「大学院の整備充実について」を発表、日本は諸外国に比べて人口当たりの大学院生が少ないと指摘された。続いて 11 月 25 日に「大学院の量的整備」が出され、少子化で大学教員数は頭打ちであることを認めつつも企業向け調査では大学院修了者の需要が多いと結論づけられ、それまでドクターコースは定員通りに採らないのが当たり前だったのだが、その後定員通り採用しなければならないことになった。こうしてその後数年で大学院生の人口比は 3 倍に急増した。

しかし、正確な数字的根拠もなく始められたこの政策は深刻な事態を日本の高等教育にもたらすこととなった。博士課程進学率は 2004 年度に 14%強であったものが、以降急速に低下して、2008 年度は 11%となっている。博士課程の定員充足率も、1982 年度 50%であったものが、大学院重点化により 1996 年度に 80%に達したが、98 年度からは逆に低下して 2008 年度には 68%にまで落ち込んでいる。

言うまでもないが、博士課程を出てもポストがないため、優秀な学生が進学しなくなっているということなのである。博士課程修了者が年間、現在 1 万 6000 人で、大学教員が 17 万人いて、今後 10 年間は大学数は横這いという予測のもとに、新規採用者予測をすると、年間 5,000 から 8,000 という数字が出る。そうすると、この 10 年後には最大 11 万人の未就職が出ると予測されることになるのである。大学数を横這いとしての試算である。

さらにある計算によると、その後 10 年間で大学数は現状の 3 分の 2 ぐらいになると予測

されており、そうすると大学教員は 5 万人以上減少することになり、新規採用者ゼロという事態が 10 年後から起こることになる。そして、それはもうすでに始まりかけていることなのだが、アカデミックなポストに就くというのは非常にリスクの高い職業選択になるということになり、優秀な人材が大学院に入学しなくなるという大学教員養成史上最大の危険性が高まっているのである。

この事態をどうやって克服すべきか。この点に関しては事態は急を要する。ここでは以下の 2 点に関して対処策を提起したい。

#### ① 大学院修了者の「需要創出」

これには三つの方途が考えられる

##### i、私学教員としての雇用

宮本岳志（日本共産党）衆議院議員は「大学院博士課程修了者の就職確保と研究条件改善に関する質問主意書」（平成 22 年 6 月 16 日付）において、私立大学の教員の対学生比を国立大学並みにすることで、3 万人の雇用が創出されるというプランを提案したことがある。これも一理ある提案ではあるが、現状で対国立大学比 3 割増と言われている大手私立大学の給与を国立大学並みとし、その余剰金で教員を増員することにした方が現実的であり、効果も大きいと考えられる。大手私立大学教員は、潤沢な大学の資産に守られ、私学助成がある上、科学研究費等への申請をするだけで報酬をもらえる（それでも給与がよいので申請者は少ないと言われている）など破格の待遇を受けており、弱小私立大学教員に比し賃金水準が「高止まり」しているのが現実なのであるから。

##### ii、大学職員としての雇用

近年の精細な調査結果（『大学における大学生・教員数比率の国際比較 最終報告』日本物理学会キャリア支援センター、2010 年）によると、定評ある複数の国際的な大学ランキング比較における日本の上位校 3 校（東大・京大・阪大）は学生数に対する教員数の比率に関して世界の同ランキング校に対して遜色なく、さらに日本の規模の大きい 30 大学はじめ多くの主要な大学に関してもこれは該当している。

ところが、学生数に対する職員数比率に関しては、日本の上位校 3 校はデータの比較可能な世界の上位 40 校の中でも著しく劣っており最下位グループを形成している。これは同じように日本の多くの大学に適用される数値であり、日本の多くの大学は「一般に学生あたりの教員数は世界的な標準に近いものであるが、一方、職員数は非常に少ないことが結論される。」職員数比率という点で日本の大学は大きな脆弱性を抱えているのである。

この報告書自体にもすでに部分的に示唆が行われているのであるが、この極端に少ない大学職員の増加はこれから学生はもちろん周辺地域への教育環境の改善に取り組みなければならない日本の大学にとって必須の課題となるであろうし、ここにこそ大学に長期にわたって在学した博士課程修了者の活躍の余地があるといえよう。博士課程修了者の大学職

員としての雇用が望まれる所以である。

### iii、官庁（とりわけ文部科学省）への雇用

役人の世界は入省年次主義であるため、基本的にドクター人材は就職しないし、ドクターの能力が活かせるような職種も、役人の世界にはほとんどないのが現状である（国土交通省など一部の例外はある）。大学教員は、大学院生に対しては一種の同僚のように感じることもあっても、学部生とはあまり付き合いがなく近年その方向はさらに強まっている。そのため、大学院を修了していない多くの文部科学省官僚は実際のところ、（政策を考えるべき）大学の裏事情をあまり分かっていないというのが現実なのである。「まず隗より始めよ」で、文部科学省はドクター修了者を必ず採用するようにするのが良いのではないか。逆に言うと、自らの組織に受け入れることなく博士課程修了者の増産や社会的受け入れの要を説くべきではなかろう。さらに、他省庁もその後が続くべきであるし、人事院自らも博士修了者の受け入れ方針を表明すべきであろう。そして、それらをてこにして、公務員用の博士課程のようなものの実質化を図っていくべきなのである（「担当者が変わるとに猫の目のように変わる文部科学省の高等教育政策に振り回される」「現場の実情を無視した『改革』活動要請等のために研究の時間がもてない」という大学教員は多いが、大学というものを熟知した博士課程修了者が高等教育政策にタッチすることによりこうした傾向はやわらげられ、それらは長期的展望をもった実情に即したものになることが期待されよう）。

### ② 大学院修了者の「供給制限」

近年の若手の博士号取得者の中には、学位や単著など形式だけは整っているが、誰も読まないために極めて欠陥の多い論文を出している者も少なくない。いや、こうした程度の「博士」が量産されているというのが外国にはとても知らせられない恥ずかしい日本高等教育の現実なのである。

大学院博士課程の認可を全てご破算にして、新たに認可し直すべきである。併せて学部との煙突型の構造もやめ、限られた博士課程大学院を大切にして、全体として八ヶ岳型の優れた大学院群・山脈を形成していった方がよほど国民のためになるであろう。

その場合、従来日本の大学教員は研究室と教室を行ったり来たりするだけであつたし、学生もそれを真似て他の社会を全然知らず学部から博士課程まで 9 年間も同じ縦割り社会のなかで特定の教員に学ぶだけで過すというケースが多かったことを見直さねばならないであろう。

とくに多様な発想との接触が不可欠な人文・社会科学では、自分のテーマに近い教員を探して全国どこへでも移動できるような体制作りを考えていかねばならない。人文社会系において、諸外国では年齢を重ねるほど優れた研究成果を出す人も多いのに日本の場合、第 1 作はかなり良くて、2 作目以降質が落ちたり、出ないなどのことが多いのは、発想の豊かさを身につけにくいこうしたシステムと関連があるのではないかと考えられるからで

ある。

ただ、欧米では国際的に活躍している者は、ほとんど皆博士号を持っており、博士号は知的世界に入るための一種の運転免許証と位置づけられているのが現実である。日本でも今後、博士号を持つ人間が大学教員以外の役割を期待される社会に変わっていく可能性が高い。

そうした時代に対応するためには、大学の博士課程の教育システムそのものが変わらなければならない。その場合は、研究者養成大学院・大学教員養成大学院・社会人養成大学院など大学院の機能的分化・コース別設定を行うなどの工夫がなされてしかるべきであろうし、一部にはそうした事態が始まりつつある。しかし、現在日本の大学院担当教員にはそのための準備がほとんどないのが実情あり、このような制度が実質的に機能できるのかどうか危ういところがある。アメリカの大学院では最初の 2 年間の体系的な育成プログラムが出来ており、日本の学部から大学院修士レベルもしくはそれ以上までの部分に関する集中的なトレーニングが行われるのだが、それすら完備していないのが日本の大学院の実情だからである。まずこうした完備したプログラム作りから構築していくべきであろう。

## 5. 研究費補助体制の改革

21 世紀の初め頃（とくに一ケタ台の後半）から自然科学における日本研究者の論文産出・被引用回数シェアが、世界のなかで際立って減少してきている。オランダの学術出版社エルゼビアのデータベース「サイバル」によると、2005 年から 2009 年の世界 21 カ国の論文数の年平均増加率の最も低かったのがマイナス 3.48% の日本であった（トップは 12.1% の中国。読売新聞、2011 年 1 月 23 日）。

内閣府の作成した統計でも、学術研究論文数は 2005 年の 63,066 から、06 年 61,664 (2.2% 減)、07 年 60,264 (2.3% 減)、08 年 56,735 (5.9% 減) となっている（「国立大学法人化等の科学技術関係活動に関する調査結果」内閣府、平成 20 事業年度）。わずか 3 年間で 1 割強も論文数が減ったのである。

これは 21 世紀 COE プログラム・グローバル COE プログラム等に代表される資金配分重点化イコール「選択と集中」政策の失敗と関連があると見られる。

元来日本の大学別研究費配分は莫大な所と極小な所との格差が激しく極端化しており、尖度の非常に高い分布になっていたところに、これらがそれにさらに拍車をかけてしまったのである。すなわち、東大をはじめとする頂点 10 校程度より下位の大学の研究費は近年急速に減少していたのだが、最近それにますます輪がかかったのである（アメリカの場合はその減少カーブはなだらかである）。一方、東京工大を含む旧帝大を合わせた 8 大学の自然科学国内論文産出シェアは拡大傾向にあり、結局、大学間格差が一層増大して、日本全体の研究産出力は低下したのである。ある研究者は「集中というよりは切捨て」が行わ

れたとしている。

これに対してアメリカは、研究活動の裾野を拡大して資金源を多様化する等の試みが行われている。例えば連邦政府よりも州政府からの研究資金の流れを拡大するなどである。日本の研究者も文部科学省とそれに関連したファンドばかりでなくほかの官庁・地方自治体・民間等からの研究費の確保が多く行われるようになればより多様な研究成果を算出することができるようになるだろう。プレステージの高いグラントやフェローシップをもらおうと外から認められているとして評価が高まるというような体制にしていかなければならない。

また、アメリカでは地域における大学の役割の見直しという「非集中化」傾向が強く見られる。日本では「選択と集中」の中、地方大学等の「頑張り」にもかかわらずこの方向が非常に弱くなっていることも認めざるを得ないのが現実なのである。

そのためにも、評価を学科・教員ごとに実施しなければならないし、「地域貢献」など多様な評価基準が持ち込まれなければならない。研究費は優れた研究者一人一人の研究の必要性に応じて配分され、国民的なバランス感覚にたって適正化が図られねばならないのである。

〔付記；グローバル COE が上記のように大きな問題を抱えていたのにもかかわらずさらに博士課程教育リーディングプログラムという新たな構想が現在実現されようとしている。世界に伍する大学を作るため等と称して取り組まれてきたグローバル COE が、世界の大学ランキングにおける日本大学の低下（2010年 THE でベスト 200 校中 5 校に激減）・論文数の減少、という成果しか出すことができなかつた最大の理由の一つは資金の入れ方に問題があったからである。表に立つ研究室の看板を元に専攻全体に資金が入るため、それまで大した研究成果を上げていなかったほかの多数の研究室にも同じだけの金額が入り当然それらからは大した成果は出ないというような無意味なばらまき型の資金提供になってしまったのである。

さらに専攻全体から各研究室の教授を経て学生に資金が提供されるというシステムのため、“教授が学生の顔を見ながらお金を渡す”という形式による「学生の奴隷化」的現象が進んだこともよく指摘されることである。

また、国際会議を開くことがほぼ義務付けられたので形を整えるためだけに必要もない外国人研究者の高額報酬招聘がしきりに行われ（著名大学の特定の教授は複数の日本の大学から何度も招聘されるので理解に苦しんでいる）外国研究者の軽蔑を招いた上、大学院生はその接待に使われ研究はむしろ停滞したと言われている。

とくに人文・社会系においては、プログラム主催のシンポジウム等の参加者はプログラムのネーム入りのボールペンやレポート用紙の配布を見て元来の必要性のなさや無駄使いに驚かされるという。

また査読制等の審査が一切ないただ出ておりさえすればよいというような刊行物が資金の消化のために頻繁に刊行され、極めて低い水準の「論文」「報告書」が量産されるという

憂慮すべき事態が進行している。プログラムの「下請け」的立場にある若手研究者は誰も読まないことを承知した上で「雑文的論文」を乱造しているのである。日本高等教育はこの制度によって決定的に荒廃したと言っても過言ではないであろう。

すなわち大学院生らは短期的に金のために手足となって働くだけであり、研究者としての学生個人のモチベーションが高まることには一向にならなかったのである。

そこへもたらされた博士課程教育リーディングプログラムはますます不適切な政策といわねばならない。「世界をリードする創造的人材の育成」が博士課程教育リーディングプログラムのキーポイントだが、傑出した少数の創造的リーダーの養成を専攻単位よりもさらに大きい研究科全体に資金を入れる形で行うというのである。これは一層の無意味なばらまき型の促進以外の何者でもないであろう。

必要なのは将来性のある博士課程の学生やポスドクへの直接的な資金提供であり、上記の事業費はむしろ、優秀な学生がためらわずに博士課程に進学する呼び水になるような寄付金とする方向に改善していかねばならないのである。]

以上、1～3 は日本の高等教育のあるべき中長期ビジョンを示し、とくに緊要と考えられる4・5の問題に関しては当面の具体的処方箋も示した。本報告の問題意識に基づいて大きな変革への舵をきれば日本の高等教育も新たな門出を迎えることができるであろうし、その機会を逃せば日本はさらに大きな衰退の行路を辿るであろう。

#### <データ等の参考文献>

潮木守一『世界の大学危機』中公新書、2004年

同上『職業としての大学教授』中公叢書、2009年

小林信一「大学改革は研究活動を改善したか」『高等教育研究 第12集 変容する大学像』日本高等教育学会、2009年

<研究会の開催概要>

第1回：2010年5月6日（木） 18：30～21：00

・「教育・文化」の論点と今後の進め方

筒井清忠 東京財団上席研究員／帝京大学文学部日本文化学科教授・学科長

第2回：2010年6月21日（月） 18：30～21：00

・リーダー育成における中長期ビジョン

小林傳司 大阪大学コミュニケーションデザイン・センター教授

第3回：2010年7月23日（金） 18：30～21：00

・高学歴プレカリアートの堆積と大学院改革案

竹内 洋 関西大学人間健康学部学部長

第4回：2010年9月22日（水） 18：30～21：00

・大学教員の能力主義人事の課題

小林信一 筑波大学ビジネス科学研究科教授

第5回：2010年10月18日（月） 18：30～21：00

・大学教員養成システムの確立

潮木守一 桜美林大学大学院国際学研究科教授

第6回：2010年11月25日（木） 18：30～21：00

・取り纏めに向けた議論

久保文明 東京財団上席研究員／東京大学法学部教授

片山杜秀 慶応大学法学部准教授

苅部 直 東京大学法学部教授

伊永隆史 東京財団研究員／首都大学東京大学院理工学研究科教授

<研究会参加者（五十音順）>

筒井清忠 東京財団上席研究員／帝京大学文学部教授（プロジェクト・リーダー）

久保文明 東京財団上席研究員／東京大学法学部教授（プロジェクト・リーダー）

岡田暁生 京都大学人文科学研究所准教授

片山杜秀 慶応大学法学部准教授

苅部 直 東京大学法学部教授

小林傳司 大阪大学コミュニケーションデザイン・センター教授

竹内 洋 関西大学人間健康学部学部長

三崎富査雄 株式会社野村総合研究所

加藤秀樹 東京財団理事長

富田清行 東京財団政策研究事業ディレクター（内政担当）兼研究員

亀井善太郎 東京財団研究員兼政策プロデューサー

吉原祥子 東京財団研究員兼政策プロデューサー

---

## 我が国の高等教育の抜本改革にむけて

2011年9月発行

発行者 公益財団法人 東京財団

〒107-0052 東京都港区赤坂 1-2-2 日本財団ビル 3F

Tel 03-6229-5504 (広報渉外) Fax 03-6229-5508

E-mail [info@tkfd.or.jp](mailto:info@tkfd.or.jp) URL <http://www.tokyofoundation.org>

---

無断転載、複製および転載を禁止します。引用の際は本書が出典であることを必ず明記してください。  
東京財団は、日本財団および競艇業界の総意のもと、競艇事業の収益金から出捐を得て設立された公益財団法人です。

**公益財団法人 東京財団**

〒107-0052 東京都港区赤坂 1-2-2 日本財団ビル 3 階

tel. 03-6229-5504 fax. 03-6229-5508

E-mail [info@tkfd.or.jp](mailto:info@tkfd.or.jp) URL <http://www.tokyofoundation.org>