

【令和3年度 三重大学全学FD・SD開催記録①】

令和3年度全学FD・SD

テーマ：

教育と研究の両立に関する高等教育の在り方

—R-T-S ネクサスを中心に—

講師：

有本 章 氏（兵庫大学高等教育研究センター長，同学長顧問，広島大学名誉教授）

日時：2021年9月28日（火）15:00-17:00

はじめに

本日は、学術の中心としての大学において、特に、車の両輪のように「研究と教育の両立」をさせるという観点から話をさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

本日のタイトル「教育と研究の両立に関する高等教育の在り方—R-T-S ネクサスを中心に—」の「R-T-S」のRはResearch, TはTeaching, SはStudyを示しています。Learningは、もともと「学習」という意味で使っておりますが、これは教授モデルに軸足を置いたLearningであるため、現在ではむしろ学修モデルに軸足を置いたStudyを使います。同じ「がくしゅう」でも、現在では「習」よりも「修」の方を使う傾向があります。nexusは「統合」とか「連携」という意味です。この「R-T-S」がばらばらにならないで統合していく、統一していくというニュアンスです。このタイトルは非常に時宜にかなっており、中央教育審議会の大学分科会が令和3年2月9日に出した「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について」という審議まとめに「両輪」という言葉が出ております。私は「両輪」という言葉を「両立」という意味で使う場合が多くございますが、その内容と重なるところがあります。

現在私は、HERA（アジア・太平洋地域高等教育学会）の代表をしておりますが、最初にこれまでの経歴についても多少お話ししたいと思います。

新渡戸稲造を記念して1976年に国際文化会館においてスタートした「社会科学国際フェローシップ」（新渡戸フェロー）の第1回のフェローに選ばれ、2年間ほどアメリカのイェール大学に行きました。ここはその当時世界一の高等教育研究所で、後で出てきますBurton Clark教授が陣頭指揮をしていらっしゃいました。その間に、ドイツのマックスプランク研究所で社会学、イギリスのランカスター大学で歴史学を学びました。大学のことを研究しておりますと、歴史学的研究、比較学的研究、社会学的研究の三つはどうしても必要です。現在の状態の研究と、それを横に国際比較する研究と同時に、時間的な縦の内容、つまりそれまでの経緯とその後の方向性も時系列的に研究しないといけません。そのため、大学史研究が非常に重要になってきます。本日も中世大学あたりから話の内容に含めておりますけれども、現代の大学を論じるためには、どうしてそうなったかという歴史を見つめないといけません。

ユネスコの世界科学委員会の委員とアジア太平洋地域の議長をしたことから、日本の国際的な立場や役割について考えるよすがになりました。また、Springer社のChanging Academy Seriesの

シリーズエディターとして William Cummings 先生と 2 人で代表を務め、合計 16 巻出版し、世界比較教育学会最優秀賞を受賞したことは、国際的に注目を集め研究を進める上で非常に重要でした。

論文については、1969 年の「大学教授の経歴型の国際比較」（社会学評論）からスタートして、『大学人の社会学』（学文社、1981）など、大学教員や学長を「大学人（HOMO ACADEMICUS）」として研究しました。『マートン科学社会学の研究—そのパラダイムの形成と展開』（福村出版、1987）というのも、学問研究をやるなら自然科学の研究が大事ではないかということで、ロバート・キング・マートンの科学社会学を勉強し、それで学位論文を書き、これが私の今の研究の原点になっております。「科学的生産性」（Scientific Productivity）というのがマートンのオリジナルなタームでしたが、これを広げてみじり、「学問的生産性」（Academic Productivity）としました。今年書いた本『学問生産性の本質』では、そこから学問的の「的」を省いて「学問生産性」にしております。この他、『大学教授職の国際比較』（玉川大学出版部、1996）、『大学教授職の国際比較—世界・アジア・日本』（東信堂、1991）、『大学のカリキュラム改革』（玉川大学出版部、2003）にあるように、大学の教育に重要な要素は教員と学生とカリキュラムと教育環境の 4 つであり、それらをターゲットにしてしっかりと集中的に研究するのが大事だと思っています。

2015 年の Declining Symptoms of Academic Productivity in the Japanese Research University Sector. という論文では、今の日本の大学が衰退しているということを予言的に書きました。国際的な雑誌である *Higher Education* に採用され、世界的に読まれ、読者が日本はいまや decline（衰退）していると感じ取ったと思います。そのことが今、5～6 年遅れてはつきりと出てきたということになります。『大学教育再生とは何か』（玉川大学出版部、2016）においても、今、大学教育が歴史的にどうなったかを中心に書いています。

日本症候群、ジャパンシンドロームといって、日本は今、いろいろなところで問題が起こっており、そのことに照準して政治、経済、それから教育など総合的に書いておりますが、その中で、「学問生産性」や「大学教育」が一番ポイントになります。本日御紹介する私立大学の事例研究では、『学士課程教育の質保証に関する研究Ⅴ』（兵庫大学・兵庫短期大学高等教育研究センター、2021）というシリーズ 5 巻目を中心に紹介をいたします。

本日は、1. nexus の意味、2. 大学教員がどれだけ nexus へ同調したか、3. 世界と日本の nexus の同調度の比較、4. 日本の大学における最近の動向について述べます。世界を見るとそれぞれの国で特色があり、その中で日本は概して研究志向が強いのですが、その全体的動きの中では小規模の私立大学は教育志向が強く、研究志向は弱いところがあります。結論を先に言えば、研究志向が強くても教育志向が弱ければ、または教育志向が強くても研究志向が弱ければ、どちらも両立しませんから nexus になりません。「研究と教育の両方」が強く、study へつながっていくと nexus になります。言葉で言うのは簡単ですが、大学や高等教育の 900 年間の歴史を踏まえて言えば、やはり段階を追って nexus の重要性が高まっている経緯が分かります。

問題の所在：世界の大学格差と日本の位置

本日、最初に二つの問題についてお話したいと思います。一つ目の問題は、日本が世界の大学格差の中での地位がだんだんとじり貧になっているということです。研究を中心にして教育との両立性がだんだん弱くなっているため、世界大学ランキングで見るとどんどん下がってきています。もう一つの問題は、日本の大学教員は国際化ができていないということです。世界大学ランキングの調査の中身に 5 つぐらい指標があり、その中に国際化の指標があります。ランキング 20 傑ぐらいまでの国際化率は 80～90% です。日本トップの東大は、2021 年の世界大学ランキング 35 位です。

が、国際化率は14%と低率であり、上位に比して雲泥の差があります。これでは、国際ランキングで上位にはエントリーできないだろうと思います。京都大学や他の大学もだいたい同じで、国立大学は比較的国際化ができてない傾向があります。その点は、私立大学の大手の国際化率が若干多いです。

中世の大学は学問中心地を作りました。ボローニャ大学やパリ大学が中心になり、その拠点に世界から学者や学生や研究者がはせ参じて、学問を勉強して持ち帰ります。だから、イギリスの方からドーバー海峡などを渡ってパリ大学へ留学する。移動の困難や危険もあったと思いますが、それでも

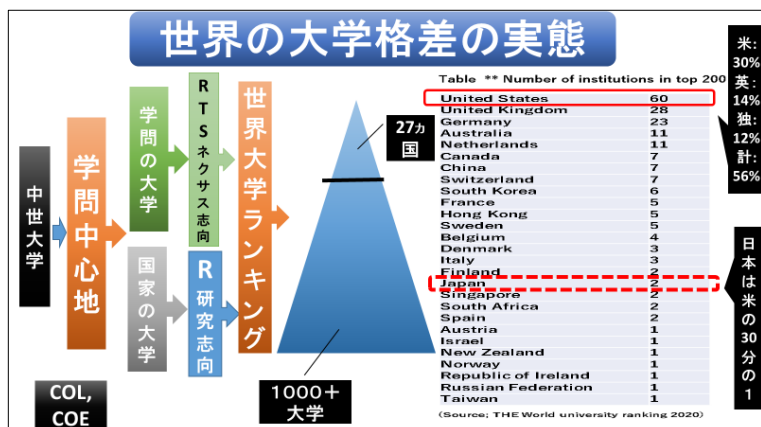
行って、勉強して帰るということをやりました。ここが大事です。中世の大学は、学問の拠点があちこちにできたときに、必ずそこへ行って勉強するし、移動するわけです。こうして学問中心地に移動するという慣習が、大学の遺伝子として組み込まれました。そういう慣習が伝承され近代大学へそのまま移ったところは、その精神が生きてくるわけです。実際、アメリカやドイツなど、「学問中心地」の精神を組み込んだ国の大学は、国家に役立つ「国家の大学」というより、「学問の大学」の傾向があります。

他方、日本の大学は、どちらかという「国家の大学」を作ったわけです。国の役に立つ大学ですから、学問を極めるといって国家の役に立つ大学という性格を強く持っていました。近代大学というのは、どちらかというみんな「国家の大学」になる傾向があります。お隣の中国や韓国もそうですし、アジアの大学は特にそういう傾向があります。そこから R-T-S ネクサス志向がだんだんと発展をしてくる展開になりますが、果たしてその通りになるかと言えば、そうなりません。こちらの方は「国家の大学」ですから、最初から教育のことはあまり考えませんし、そもそもが研究志向です。加えて、大学の仕組みをドイツから導入したという呪縛もあります。ドイツは研究主義、科学主義ですからとにかく研究を行い、R=research 中心になります。

2003 年から世界大学ランキングが始まり、エントリーされた国の上位 200 傑を見てみますと、アメリカ 60 校、イギリス 28 校、ドイツ 23 校、以下、オーストラリア、オランダ、カナダ、中国、スイス、韓国、フランス、香港、スウェーデン、ベルギー、デンマーク、イタリア、フィンランドときて、日本は 2 校です。日本はアメリカの 30 分の 1 です。

日本とアメリカを比較したら、大学数はアメリカが 4,000 ぐらいで、日本は 800 近くの 780 ぐらいでしょう。800 だから 5 倍と考えれば、アメリカの 5 分の 1 のランクインは取らないといけない。つまり 12 校であるオーストラリアやオランダと同じくらいはランクインしなければいけないのが、どうして 2 校になるのでしょうか。12 校がランクインするとトップ 13 になります。日本の「スーパードラッグ大学創成支援事業」において、トップ型に採択されているのが 13 校ですから、その 13 校はここにランクインしないといけないと思いますが、ランクインしていません。2022 年の世界大学ランキング 20 傑を見てみますと、アメリカ 12 校、イギリス 4 校、中国 2 校、スイス 1 校、カナダ 1 校がランキングに入りました。

日米比較をすると中でも、1876 年にアメリカで初めて大学院大学として作られたジョンズ・ホプキンス大学は、重要な大学だと思います。東京大学（東大）も同じ時期に大学院を作りましたが、



東大は「国家の大学」である一方、ジョンズ・ホプキンス大学は「学問の大学」として作られました。そのため、ジョンズ・ホプキンス大学では哲学部や文理学部を一番頭に置いた一方、東大は法学部を一番上に置き、法学部（最初は法科大学）の学長が自動的に総長になりました。このことからしても、いかに法学部を重視したかが分かります。

中国に目を向けると、昨年 20 位だった北京大学と清華大学がそろって 16 位に上がりました。アジアではこれがトップになったわけです。恐らく、これから中国はどんどん上がってくると思います。いわゆる「1000 人計画」を仕掛けて優秀な人を世界からスカウトし、その人たちが書いた論文を使っています。論文数では、昨年ぐらいまでにアメリカに追いつき、今年は質でもアメリカを抜くくらいになりました。どうして中国が「学問中心地」に急速に躍進したのかという理由は、歴史的に別途研究しなければなりません。

日本の大学格差

日本では、ベネッセの **Between** というサイトで日本の大学 118 校のランキングが出ています。東大が 35 位で京大が 61 位で、東北大学、阪大、東工大、名大となっています。産業医科大学、横浜市大は急に出てきました。上位にランキングされている、北大、九大、東京医科歯科大学、筑波大学と言ったあたりは、先ほど申し上げたスーパーグローバル大学のトップ型 13 校に当たる大学です。慶応大学と広島大学もトップ型 13 校に当たります。多少変動はありますが、旧帝大の 7 校は全部上位 20 校あたりまでに入っています。だから、日本の大学格差はそう簡単には変わらないという構造です。下の方がどんどん上に追いついて、抜いていかない限りは駄目だと思います。アメリカは、歴史的に見ればやっぱりハーバードが一番古いですし、イエールやプリンストンも古いですが、あとは結構新しい大学もあります。もう少し下の方を見ていくと、ランキングがいろいろ移動して新陳代謝が生じているということが分かります。

右に示した表は、アジアだけピックアップしたものです。ヨーロッパやアメリカはこのランキング上位の方ですが、200 傑までは日本

は 2 校、中国は 7 校、台湾が 1 校、韓国が 6 校、香港が 5 校入っています。日本はもう既に、これらの国に抜かれているということが明白です。ランキング 101~250 位の分布がありませんので、上位 100 位から 601~800 位までを見ますと 25 校が入っています。これら 25 校はだいたい研究志向大学です。それから、その下の方が教育志

図表3 H E 世界大学ランキング2020 におけるアジアの大学数—国別及び地域別

順位	日本	中国	インド	イラン	台湾	トルコ	韓国	タイ	パキスタン	マレーシア	香港	インドネシア
1-100	2	3					2				3	
101-200		4			1		4				2	
201-250							1					
251-300	2	1										
301-350	2	3					1			1		
351-400	1	2	2	1	2		1					
401-500	6	4	3	1		2	2		1		1	
501-600	2	10	3	5	3	3	1			1		
601-800	10	15	13	9	2	2	2	2	1	6		1
801-1000	19	28	13	8	9	4	8	1	5	2		
1000+	67	11	20	15	18	22	7	13	7	3		5
Total	111	81	54	39	35	33	29	16	14	13	6	6

日本約800大学 111 111大学以外の約700大学はランキングされていない現状!! Source: THE World university ranking 2020

向大学で、これが 86 校あります。全部で 111 校がランキングにエントリーされていますから、日本の約 800 大学の中の約 700 の大学は国際ランキングに入っていないという結果になります。全世界で 1,500 ほどランキング掲載の大学がありますが、ここに出てこないことは、日本にはたくさん大学がある一方で、質の良い大学、国際競争力を持っている大学は少ないことになります。下の方にたくさん固まっているから将来性があるという見方もできますが、だんだん沈んでいきますので、将来性はかなり乏しくなっているのではないのでしょうか。抜本的な対策を日本の文科省や政府が打たないと、歯止めを喪失してじり貧になっていきます。

特に国立大学がランキングの上の方にありますけれども、国立大学の運営費交付金は 1%ずつ削

減され、14年間で1,400億円くらい減っています。この間、中堅以下の国立大学の研究生産性はがたんと落ちました。日本の大学は、やはり国立大学が研究することで今までもってききましたが、これができなくなってきたり、やがてはじり貧になるということになります。政府も最近、危機感を持ったのか、内閣府に10兆円以上のファンドを作り、全国の大学にそれを使って研究力、学問生産力を上げて国際競争力を上げていくという政策を令和3年から導入しています。しかし、今まで「選択と集中政策」を進め、ある意味で失敗してきました。だから、またそれをやるのかなと思って誰しも見えています。その政策をこれから10年間進めて失敗しますと、どんどん落ちてくるということになります。今までのいきさつから見て、メリットがあるのは東大、京大などのごく少数の大学で、他の大学はメリットがないのではないかと既に言われています。選ばれた少数の大学は意気揚々となっても、選ばれない多数の大学は意気消沈してしまいます。そうならないように全体の底上げをしないと、世界的にはだんだん負けていくことになるというのが私の見方です。

2019年の論文数のデータから、1995年から1997年の論文数を見ると、日本は結構たくさん論文を書いていました。56,203ですから、これは世界全体の8.5%のシェアで、順位でいうとアメリカに続いて2位でした。このころ中国は9位でした。それが2005年から2007年になると、日本は3位に落ちてきますし、2010年から2017年になってくると、日本は4位に落ちて、中国は論文数でアメリカに続いて2位になりました。インパクト係数とか質の良い論文の評価は、はじめ日本は4位でしたが9位になりました。一番新しいデータでは、日本は10位以下となりましたから、もう少し下がっています。このような状況に何とか歯止めをかけ、もう一回上の方に上がっていかねばなりません。日本は「学問中心地」になりかけていましたが、どんどん落ちていき、「学問周辺地」にもう一回落ちてきているのが現状です。だから上述の論文で私がいち早く警告したように decline (衰退) しているのです。

なぜ、いま、「教育・研究＝車の両輪」なのか？

1993年（実際には1991年に開始）に大綱化政策で大学教育改革宣言が行われました。そして、大綱化政策と自己点検・評価を入れることで、外堀＝教育改革の周辺に着手したことになります。

次の資料のように、2004年に国立大学法人化、2005年に中教審による「我が国の高等教育の将来像」答申、2007年には学校教育法の改正が行われました。これは、外部評価政策や管理運営、国立大学法人化、改正学校教育法、等々を示し、このように外堀から内堀まで徐々に国の政策が展開されて、教育改革がだんだん大学の内側へ入ってきたと言えます。2008年には「学士課程教育の構築に向けて」の答申が行われ、初めて学士課程教育が重視されるようになりました。

表1 論文生産性の国際比較			日本はなぜ凋落したか？			(2019)		
1995 - 1997年 (PY) (平均)			2005 - 2007年 (PY) (平均)			2015 - 2017年 (PY) (平均)		
国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位
全分野	論文数	順位	全分野	論文数	順位	全分野	論文数	順位
Top10%補正論文数	論文数	順位	Top10%補正論文数	論文数	順位	Top10%補正論文数	論文数	順位
国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位
全分野	論文数	順位	全分野	論文数	順位	全分野	論文数	順位
Top10%補正論文数	論文数	順位	Top10%補正論文数	論文数	順位	Top10%補正論文数	論文数	順位
国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位
全分野	論文数	順位	全分野	論文数	順位	全分野	論文数	順位
Top10%補正論文数	論文数	順位	Top10%補正論文数	論文数	順位	Top10%補正論文数	論文数	順位
国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位	国・地域名	論文数	順位

*Arimoto, A. (2015b). "Declining Symptoms of Academic Productivity in the Japanese Research University Sector." Higher Education, Vol. 170 (2) pp. 155-172.

出典：科学技術・学術政策研究所(NISTEP)「科学技術指標2019」

2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換」の答申では、生涯学習に結び付け、主体的に考える力を育成する、主体的に学生が学修していくという方向転換、質的転換がなされました。2014年の「高大接続の実現」答申では、高等学校の質保証をさらに大学の質保証へとつなげていくことが示されました。現在、高等学校で「探究学習」が導入されていますが、これは大学の研究を重視する政策の高校版ということです。学修はスタディ、研究ですから、大学よりもさらに早い段階で研究について触れることになります。この流れは入学試験、共通テスト改革へ続いており、全体的に日本の今までの考え方を変えていこうという流れがあることが分かります。この質的転換政策によって、アクティブ・ラーニングの導入がなされます。さらに「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」答申からは、2018年問題が登場しました。大学はだんだん生き残りが厳しくなってくるという答申です。このときに大学は「教員本位」から「学生本位」に転換するという内容が答申に入っています。

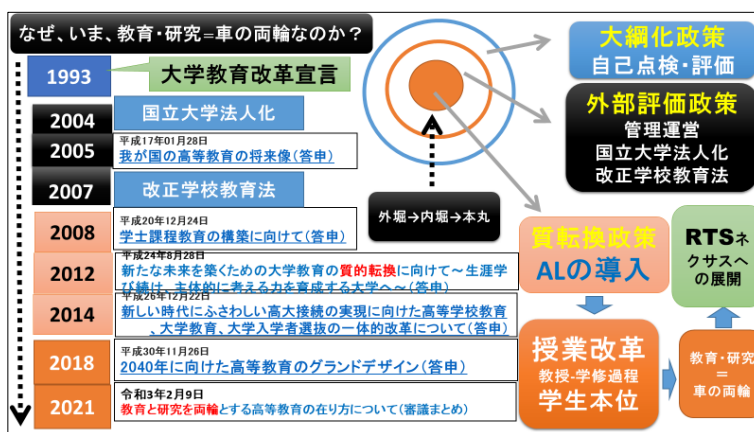
令和3年（2021年）2月9日には「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について」という審議まとめが出ました。これは明らかに今までとは異なり、授業改革や「教授－学修過程」や学生本位に言及して、本丸である教育改革の中核部分に入ったということになります。審議まとめでは「教育・研究＝両輪」とありますし、ここから私が提唱する「R-T-S ネクサス」への展開につながるのですが、まだ文科省はそこまで行っていません。文科省が後追いをしていますので、恐らく将来はそこへ到達するでしょう。しかしそこへ到達するのであれば、文科省や中教審が、車の両輪である教育と研究の中身について、何の教育か、何の研究の質を上げるのかについて、まだはつきりしていないところがあります。「R-T-S ネクサス」への展開は、学生の主体性、思考力、考える力、創造力などを上げていくことが最終的に重要ですので、本丸に入ったにしては迫力がまだないと言ってもいいのではないかと思います。

これまでをまとめますと、教育改革が周辺的事柄から中核の内容へおもむろに進んできたということです。そして、これから中教審答申がどういうふうに進んでいくのか、もうちょっと微に入り細に入り細かくやっていく方向へ動くのか、大学へはあとは頑張って考えて創造的にやってくださいと言って一旦区切りをつけて、文科省や中教審は他の方向へ行くのかということになります。

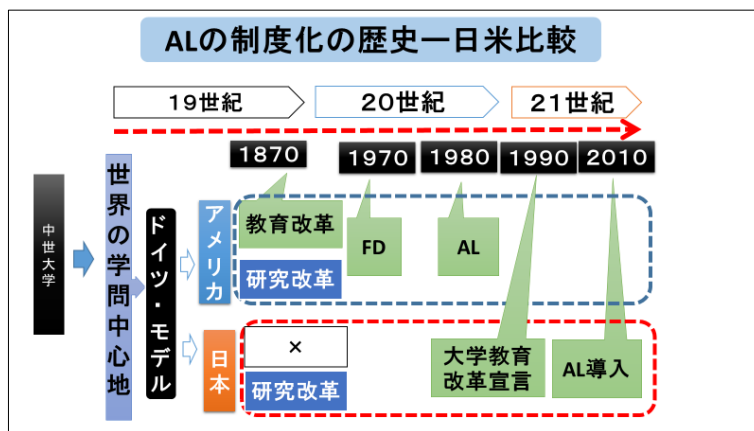
これまでをまとめますと、教育改革が周辺的事柄から中核の内容へおもむろに進んできたということです。そして、これから中教審答申がどういうふうに進んでいくのか、もうちょっと微に入り細に入り細かくやっていく方向へ動くのか、大学へはあとは頑張って考えて創造的にやってくださいと言って一旦区切りをつけて、文科省や中教審は他の方向へ行くのかということになります。

AL 制度化の歴史と日米間の進捗状態

中世大学から今日までにどういった変化がアメリカと日本で起こったかを見てみます。先ほど言いましたように、世界の学問中心地は、12～13世紀から600年間ぐらひは中世大学、近世大学に拠点があります。19世紀中ごろから近代大学が拠点に登場してきますが、1810年にベルリン大学が作られたころにはドイツ・モデルが拠点において支配的になります。このドイツ・モデルは研究教育、研究と科学の大学です。これをアメリカが導入し、日本も導入して同じ時期に同様の方向へとスタートしました。二つの国が期せずしてドイツ・モデルを踏襲しましたが、その後の方向性がそれぞれかなり違っており、その結果が現在現れています。



アメリカでは 1870 年ごろに研究改革を行い始め、1876 年にジョンズ・ホプキンス大学を作り、大学院を作ります。そこで、研究に重点を置きながらやっていくこととしました。日本もその頃から研究改革を行い始め、研究重視をしていきます。一方、1869 年にハーバード大学ではエレクトイブシステム (Elective System)、すなわち「授業科目選択制」を導入します。それまでは学生は授業を選択できず、必修科目で先生が教えたことを全部詰め込んで記憶して家に帰って復習をして、明るく日大学に行ってその復唱をしました。完全に詰め込み型の、暗記・復唱型の教育でした。これを教育改革によって選択制にし、学生が授業を選んで先生を選んで科目を履修するように改革しました。1850 年代ぐら



いまでのアメリカの大学では、だいたい先生は教える一方で、学生には自由がありませんでした。自由がないから、こんな授業は受けられないと言って、ときどき学生が暴動を起こしていました。

これを変えようと、ドイツへの留学から帰ったジョージ・ティックナーはハーバードで 30~40 年改革を頑張りますが、結局うまくいきませんでした。もし選択制にしたら、先生は誰でも自分自身が研究した内容を授業で教えないといけません。しかしそれは簡単にはできませんから、古参の大学教授たちが猛反対をしました。ティックナーの考え方はなかなか実現しませんでした。その後の 1869 年、エリオット学長が選択制を導入することになります。そのときにアメリカは、ある意味では今日のアクティブ・ラーニングのような学生の自主的、主体的な学修を導入したのであり、実に 100 年以上前にパラダイム転換の政策を導入したと言えます。エリオット学長が学長の間は、このように学生が自由に教授モデルから学修モデルへの教育改革をやりましたが、その次の学長のローレンス・ロウエルのときに反動が起きました。つまり、それでは楽勝科目ばかり学生が取るから学生の学力がつかないと言って、次の学長から選択制ではなくて必修制になりました。このようにハーバード大学の歴史をずっと追っていくと、30 年ぐらいで揺り戻しが起こっています。

いずれにしても、アメリカでは教育改革がここで嚆矢の動きとして起こりましたが、日本は起こっていません。潮木先生の本に、京都大学でドイツ式の法学教育をやろうと思った先生の高根義人が猛反対に遭ってできなかったという話が出てきます。こういう日本の風土があったわけです。

FD も、1970 年代からアメリカでは盛んになってきます。FD はもともと研究のための FD でしたが、1970 年ぐらいから、教育のための FD が集中的に実施されるようになりました。私が 1976 年にアメリカのイエール大学へ行ったときには、既にそれが着手されていました。ミシガン大学とノースキャロライナ大学を卒業して来ていたポストドクトラルの 2 名が最初に模擬授業を行いました。イエールの社会・政策研究所は研究所だけに Teaching をあまりやらないところですが、そこでも模擬授業をやって、Teaching をきちんとできるかできないかが評価されていました。日本では、まだこんなことは全然やってない段階でしたから、あのときは私も見てびっくり仰天しました。

それからイエール大学では、バートン・クラーク先生が学生による授業評価で、A, B, C などという評価が付いていました。クラーク先生は書くことは超一流だけど、授業は B とか C の評価も付いていましたから、それほどでもないなと思って見た覚えがあります。学生による授業評価がこ

の時点で定着していて、図書館へ行くと評価結果が公表されていました。日本に帰って 10 年ぐらいいしてから、NHK の大阪放送局で大学改革について話をしたときに、その種の話をしました。やはりその時点ではまだ関心が全然そこまでありませんでしたから、その種の大学改革はどこかよその国のことだなという感じでした。しかし今はそんなことを言っておられません。これをきちんとやらない大学は、だいぶ遅れているという話になります。

日本では、1993 年の大綱化政策のときに大学教育改革宣言が出され、2010 年にアクティブ・ラーニングが導入されました。アメリカはだいたい 1870 年くらいに教育改革がスタートしていますから、流れから言うと日本は 100 年以上遅れている計算になるかもしれません。日本は研究主義でずっとやっていましたが、やっと最近教育改革に着手して、文科省や中教審が 2010 年くらいから本気で教育改革を言い出しました。もしアメリカを追いかけていたら、戦後の早い時期に教育改革に着手していたかもしれません。今ごろになって教育改革の施策が出てくるということは、教育改革についてきちんと勉強し米国に注目する人がその頃に文科省や中教審にはいなかったのかもしれない。

中世大学では教育パラダイム、近代大学では研究パラダイムからスタートします。それが「研究と教育の両立」ということになり、アメリカでは 1870 年あたりから両立しているわけです。日本も「研究と教育の両立」をしなければならず、かなり難しいですが何とかやらないといけないという雰囲気になってきています。さらに難しいのはネクサスです。日本ではまだここまで到達していませんけれども、アメリカはもうかなり到達しています。こういう違いが、アクティブ・ラーニングの制度化の歴史を日米比較で見るとわかりますし、今や焦点がアクティブ・ラーニングから R-T-S ネクサスへと移ったということになります。

高等教育政策の転換

高等教育政策の転換も、以上の話と関係があります。古い大学は 12～13 世紀のボローニャ大学やパリ大学ですが、オックスフォードやケンブリッジといったイギリス型の大学は、パリ大学から派生してきます。ドイツ型やソ連型、今はロシア型ですが、これらもパリ大学を原点にしています。パリ大学型では、教育は大学で行い、研究は国立研究所、アカデミーで行います。中国は、1960 年以前はロシアやソ連からモデルを導入しているので、中国型というのはもともとパリ大学を淵源とする教育型、教育中心の大学ということになります。これは中世型の大学ですから、教育を中心としている間、中国は「学問周辺地」であっても「学問中心地」になりませんでした。ところが戦後になってアメリカの研究型を導入して教育と研究の両方を追究し始め、現在、「学問中心地」にまで伸びてきたということになります。

ボローニャ大学型は、学生中心の大学で、先生がものになる先生かどうかというのを学生が見極めます。2～3 週間か 1 か月ぐらいいは先生に授業してもらいますが、これは仮免期間です。この先生はきちんと給料を払うに足りるだけの授業をするかどうかを学生が見極めます。合格したら先生として採用され、合格しなければお払い箱になるだけです。このボローニャ大学型の流れは、ポルトガルやスペインを通して南米の大学へ広がったため、ラテンアメリカの大学は現在でも学生中心で、このボローニャ型が大なり小なり伝承されています。

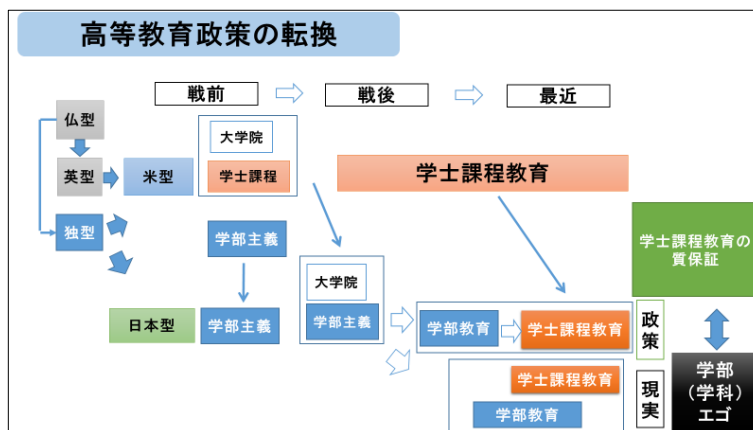
アメリカ型では大学院と学士課程を両方導入していきましました。アメリカの大学では、4 年間は「学士課程教育」です。日本では、学部主義はドイツから導入して、大学院は戦後アメリカから輸入して学部主義の上に作ったため、非常に学部主義が強く、ドイツ・モデルがいまだに続いています。

そして最近、学士課程教育を導入したわけです。学部教育からディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー、という3つのポリシーを入れたときに、学部教育のように下から上に上がっていくのではなく、ディプロマ・ポリシーから下へ降ろしていくのを目指していました。

しかし、現実的には、日本では学士課程教育と学部教育が二重構造にな

っています。学士課程教育の質保証をしないといけないのに、現実には学部、学科の昔型のエゴが非常に強いので、ここでギャップがあり、なかなか改革がうまくいかない。まずアドミッション・ポリシーが強くて、その次にカリキュラム・ポリシーがあって、さらにディプロマ・ポリシーがあるという昔流のモデルでは、先生たちの考える教育や授業のモデル、いわゆる昔型の教授モデルが支配的で、「学士課程教育の質保証」へ到達していない。

加えて、日本では学士課程教育で教養教育をやるというアメリカ方式ではなくて、ほとんど学部教育として専門教育を行い、学士課程教育の教養教育は形骸化していつています。アメリカは学士課程教育でも教養教育ですから、教養教育でもって一本化できます。日本は一本化ができないという難点があり、そのあたりも非常に複雑になっているわけです。今後どうするのでしょうか。

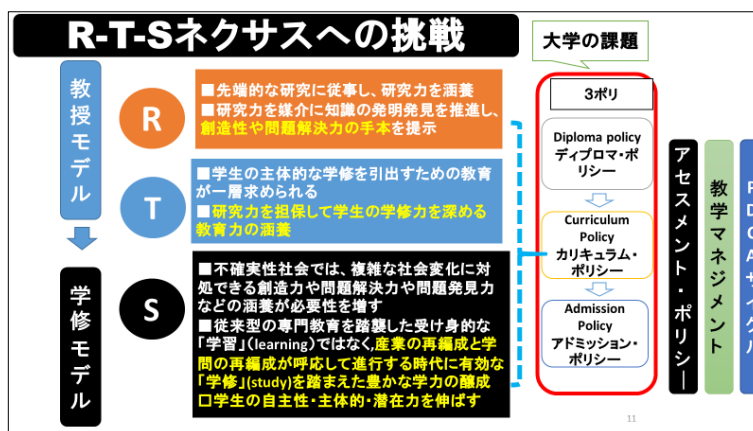


R-T-S ネクサスへの挑戦

「R-T-S ネクサスへの挑戦」として、教授モデルと学修モデルに絡めて説明します。具体的に言うと、「先端的な研究に従事し、研究力を涵養」する Research は、「研究力を媒介に知識の発明発見を推進し、創造性や問題解決力の手本を提示」します。「学生の主体的な学修を引き出すための教育が一層求められる」Teaching は、研究力=Research を担保して、学生の学修力=Study を深めます。Study は「不確実性社会では、複雑な社会変化に対処できる創造力や問題解決力や問題発見力などの涵養が必要を増す」ということで、「従来の専門教育を踏襲した、受け身的な『学習』

(Learning)ではなく、産業の再編成と学問の再編成が呼応して進行する時代に有効な『学修』(Study)を踏まえた豊かな学力の醸成、これが大事になってきます。「学生の自主性・主体性・潜在力を伸ばす」ことは非常に大事ですが、今はまだ、なかなかここまですべてしていないのではないかなということです。

そして、大学の課題は3ポリです。つまり、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーをうまく整合性を持たせるようにすることが、



今苦戦しているのは、アセスメント・ポリシーがうまくできないことです。3 ポリのディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーの整合性が弱く、さらに、学生の学力、実力と、この三つの関係の整合性をアセスメント・ポリシーで検証しないといけないのですが、これがうまくいっていません。教学マネジメントをきちんと回していき、PDCA サイクルを回すことが必要ですが、このあたりが全国の大学がみな苦戦をしているということです。

「R-T-S nexus の発見」として、世界、日本、私立大学の連関性を問うています。「フンボルト・モデル」は、1910 年にフンボルトによって論文でもって発表されました。一方で、1810 年にベルリン大学ができたときのシナリオはフンボルトが書きましたから、彼がそのときにモデルを提唱したという説がありますけれども、それは事実には非ずとの説もあって、ここはまだ論争が決着していません。このあたりのことは、潮木先生の『フンボルト理念の終焉？現代大学の新たな次元』（東信堂、2008）という本の中に少し詳しく書いてあります。

1997 年に Burton Clark が論文を書き、フンボルト・モデルの研究を行った Heinz-Dieter Meyer が 2017 年に

本を書き、1992 年から今日まで Carnegie, CAP, APIKS によって、30 年間、アカデミック・プロフェッション (AP)、大学教授職の国際研究が行われています。これを延長していくと R-T-S nexus の実現に向かうことになっていきますが、今あまりうまくいってないところがあります。世界的に見てみると、ドイツ・モデルの研究志向が現在強くなっていて、教育志向がたじたじになっているという傾向があります。日本も、どちらかというとそのモデルに近いわけです。

この nexus の発見は Burton Clark のモデルで、1997 年に「研究活動と教育活動及び学習活動との最近の統合」という論文で言われています。Place of Inquiry という本の中で、Burton Clark が国際比較をしており、大学院教育でいえばアメリカが成功していると指摘しております。これを翻訳したのが、『大学院教育の国際比較』（玉川大学出版部、2002）という本です。

1. R-T-S nexusの発見

(0)世界→日本→私立大学の連関性

Humboldtian model は1910年Wilhelm von. Humboldtが論文を発表して以来今日に至るまで、1世紀間にわたって近代大学の理念として標榜されることになった。
Von Humboldt, W. (1910). "On the spirit and the organizational framework of intellectual institutions in Berlin," Translated by Edward Shils, *Minerva* 8 (1970):pp. 242-50.

社会学の分野（特に教育社会学）では、**Humboldtian model** は1997に **Burton Clark** が R-T-S nexusの重要性を指摘して以来、漸く注目を集めることになった。

最近では、**Heinz-Dieter Meyer**の米国における **Humboldtian model**の研究が発表（2017年に発表）されてから、大学への制度化に関心を惹くことになった。

私は、**Carnegie, CAP and APIKS**によって1992年から今日まで30年間行われた**AP**の国際比較研究に基づいて、世界の**AP**が**R-T-S nexus**の実現に向けて示した反応を実証的に研究した。

世界の**AP**による**R-T-S nexus**に対する同調度を過去30年間にわたって調べた結果、ほとんどの国々の**AP**はドイツモデル、あるいは研究志向（**research orientation**）へ収斂する事実が判明した。

しかしながら、日本における小規模私立大学を対象とした調査結果によれば、**AP**は研究志向から教育志向（**teaching orientation**）へ変貌しつつあることが判明した。この結果は、世界調査とも、世界調査における日本調査とも、異なる結果を生じていることが分かる。

(1) R-T-S nexusの発見

社会学の領域では、**Burton Clark** は**Humboldtian ideal**へ最初に注目した学者であった。彼が注目したのは、彼の書いた論文「研究活動と教育活動及び学習活動との最近の統合」においてであった。

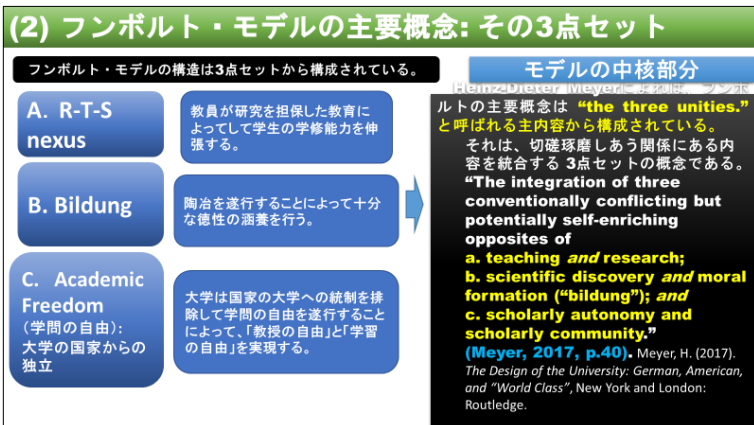
"The modern integration of research activities with teaching and learning" (*Journal of Higher Education*, 1997)

Clarkは1995に『探求の場所』**Places of Inquiry**と題した書物を出版し、フランス、ドイツ、日本、米国における大学院教育を論じ、大学院教育における**R-T-S nexus**の関係では、米国が最も成功していることを明らかにした(Clark, 1995; Arimoto, 2002 [Japanese version])。

クラーク, B.R. (1995) (有本章監訳(2002))『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部。

それから、フンボルト・モデルでは「R-T-S nexus」と、「Bildung（「陶冶」）」と、「Academic Freedom（学問の自由）」という3つがうまく統合していないといけません。これらは、切磋琢磨し合う関係にある内容を統合する3点セットの概念です。まず「Teaching and Research」、これはnexusの側面です。それから「Scientific discovery and moral formation」というのは、これはBildung、陶冶の側面で、道徳性や倫理性が大事だと言っています。

日本の大学の教員はそこをきちんとやっているかが問題で、先ほどの教養教育につながってきますが、その部分が弱いと思います。私は、1993年以前の教養部があった時代と、それから形骸化した時代とに分けて、その違いを検証するための論文を書きました。教養部があった時代に大学を出た50代、60代の政治家や官僚たちも、悪いことをいっぱいしているわけです。最近の内閣で不祥事を起こして辞めた人を全部調べてみたら、教養部があった時代の大学卒の人たちが多いわけですけれども、最後に「政治と金」とかいろいろ悪いことをして逮捕されて、自殺したり辞めたりしているわけです。これは、日本では教養教育が成り立ってないと言えます。実際、1993年以降、教養教育は形骸化していますが、現在、きちんと本格的に教養教育を受けていない人が政治家とか官僚になっているため、今まで以上に不祥事が起こる可能性があります。だから私は、教養教育を中心とした学士課程教育の再編をきちんとやらないといけないと言っています。



2. APのR-T-S nexusへの同調

Clark's paper (1997)が指摘したR-T-S nexusの重要性の継承

21世紀にフンボルト・モデルが重要であるとのバートン・クラークの発見を継承している学者は殆どない状態にある。

私は、2年間(1976-78)、客員研究員としてthe Research Institute for Social and Policy Studies in Yale Universityを訪問する機会があり、Clarkの下で研究活動に携わったのを契機に彼の考え方を踏襲して **R-T-S nexus** の重要性を掘り下げるためにいくつかの論文を発表した (Arimoto, 2013, 2016, 2019)。

Arimoto, A. (2013) The Academic Profession in International and Comparative Perspective. RIHE International Seminar Report, Vol. 20, S. 1-22. RIHE, Hiroshima University.
 J.F. Galaz-Fontes, A.Arimoto, U.Teichler, J. Brennan, (Eds.)(2016). Biographies and Careers throughout Academic Life. Cham: Springer.
 クラーク, B.R. (1983). (有本章訳(1994))『高等教育システム-大学組織の比較社会学』東信堂。
 クラーク, B.R. (1995) (有本章監訳(2002))『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部。

フンボルト・モデルは、次のような理由によって、近代大学にとって、とりわけ現代のAPにとってきわめて重要であると考えられる。

(1) 近代大学では、研究が大学に制度化されて以来、研究パラダイムが学問生産性 (academic productivity) の中枢に制度化された。

その結果、教育が中世大学の主役として不可欠であったのであり、研究が近代大学の新しい主役として出現しつつあるとしても、研究と教育は個々別々に分離してしまう状態に陥り、最近では、衰退する教育志向に対して優勢を誇る研究志向という状態へと変貌を遂げることになった。

(2) 大学は過去の約900年間の発展に比較して、過去の半世紀間には、学生の進学率が爆発的な上昇を遂げたことに伴い、未曾有の発展を遂げた。

多くの国々では、大学が高等教育の発展段階の中のエリート段階から大衆段階、さらにはユニバーサル段階へと推移した事実と対応しながら、学生の多様化、あるいは**超多様化**が生じた。歴代の家系の中で初めて大学へ入学する、第1世代の学生が出現する時点を迎えた結果、多様な社会階層から、とりわけ下位階層から、大挙して大学へ入学するまでに变化した。

出現しつつある新しい多様な学生に対応するために、**AP**の教育能力を高める必要性が高まるのは必至となるのは回避できない。それに伴って、教育の重要性 (Importance of teaching) が一段と増大したことは言うまでもない。従来の**教授モデル**から**学修モデル**への転換が追究される時代へと向かう。

R-T-S nexus の同調

「R-T-S nexus の同調」について、私は Burton Clark のところに 2 年間留学をして学び、薫陶を受けて本や論文などを書きました。留学時は Burton Clark が何を考えているかを把握し、自分が何をしないといけないかという問題意識を深めて日本に帰国し、フンボルト・モデルなるもの見直しが大事であると考えました。近代大学では研究パラダイムが学問生産性の中枢に制度化されたわけですが、これだけでは駄目なわけで、教育志向が全体に衰退していつているということについて反省し、立て直しをしていかないとはいけなかったと考えたわけです。

学生の進学率が高まり、今世紀で爆発的に第 1 世代＝歴代の家系の中で初めて大学へ入学する新しい世代が増えました。これを「超多様化」と言っています。私が大学に入った 1960 年に、18 歳人口における大学進学率がだいたい 10% ぐらいでした。それが 15% を超えてきますと、マーチン・トロウのモデルでいうエリート段階からマス段階に入ってきます。50% を超えますとユニバーサル段階となり、現在はユニバーサル段階です。現在は超多様化し、教育の重要性が非常に高まっているため、教授モデルから学修モデルへ転換しないとはいけません。

これについて世界と日本で見ますと、現在行っている調査は、1992 年の Carnegie 調査、2008 年の CAP 調査、2017 年以降の APIKS 調査で、それぞれ、Carnegie で 14 か国、CAP で 19 か国、APIKS で 20 か国を対象としています。研究志向と教育志向は 3 タイプに類型化されます。研究志向はドイツ型、教育と研究の両立志向は、イギリスやアメリカが中心としたアングロサクソン型、教育志向はメキシコ、チリなどのラテンアメリカ型です。

CAP 調査の結果では、アングロサクソン型が後退してドイツ型が増えてきます。日本では、研究と教育の両立ができないと回答した人が 51% いる一方で、アメリカは両立できないと回答した人が 12.5% であることと比較すると、多くの人が両立できると回答しています。研究と教育を両立できないと言っている人を平均すると 25.8% ですから、だいたい世界的には日本とは異なって両立は

3. APのR-T-S nexusへの同調: 世界と日本

表題に関わる最近の動向は、**APに関する3つの国際比較調査**によって検証することができる。

**Carnegie 調査
1992**

Carnegie 調査は、世界 14 か国（1 地域を含む）の参加でもって実施され、研究と教育の両立に関連して、3 タイプが識別できることを検証した(有本・江原, 1996)。

**CAP 調査
2008**

CAP 調査は、世界 19 か国（1 地域を含む）の参加でもって実施され、世界中で 3 タイプの中では研究志向が強化されていることを検証した(Teichler, Arimoto and Cummings, 2013)

**APIKS 調査
2017～**

APIKS 調査は、世界 20 か国の参加でもって実施されている最中であり、CAP 調査以降において生じている AP の R-T-S nexus への同調度を検証しているところである。

a. Carnegie survey (1992)

研究志向と教育志向は**3タイプ**に類型化された (有本・江原, 1996)。

タイプ 1
= 研究志向
→ ドイツ型

オランダ、日本、スウェーデン、ドイツ、イスラエル

タイプ 2
= 研究・教育両立志向
→ アングロサクソン型

米国、英国、オーストラリア、香港

タイプ 3
= 教育志向
→ ラテンアメリカ型

チリ、メキシコ、ブラジル、(ロシア)

b. Cap Survey (2008): R-T-S nexusの可能性

日本是最悪—研究と教育両立は困難

■ R-T-S nexusは1世紀以上世界で実現していない

■ R-T-S nexusは日本では実現困難(50.8%)
(大学教員の大学改革への取組があるにもかかわらず、改革は低迷しているのはなぜか?)

■ 文科省(MEXT)は、大学改革のモデルを米国から輸入してきたが、その実現は困難であると言えそうである。例えば、研究・教育の実現困難性は日本では50.8%と多いのに対し、米国では12.5%と少ない。

Table 1 Ratio of academics who responded teaching and research are hardly compatible

Country	%
Japan	50.8
China	42.6
Finland	37.0
Germany	31.1
Malaysia	30.5
Australia	26.3
Portugal	25.8
Hong Kong	25.8
UK	25.5
South Africa	21.1
Canada	19.9
Italy	13.8
Norway	13.8
Mexico	12.5
US	12.5
Korea	11.3
Brazil	6.9
Argentina	6.3
Total	25.8

中教審
(2021)
が引用

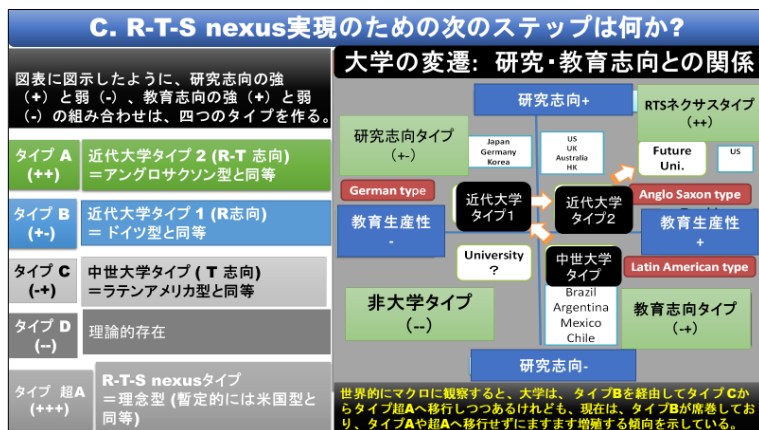
Teichler, U., Arimoto, A., Cummings, W. (Eds.) (2013). Major Findings of a Comparative Survey. Dordrecht: Springer.

今後、R-T-S nexusの実現は可能であろうか?

できると考えられています。

そして R-T-S nexus の次のステップはどうかについては、A, B, C, D, それから超 A と、5 つのタイプがあります。教育と研究が重要になるので、教育志向と研究志向をクロスさせた表で見ますと、中世大学タイプというのは教育志向タイプ、ラテンアメリカ型です。これが近代大学タイプのドイツ型に移行します。ドイツ型は研究志向が強いわけです。それから近代大学タイプ 2 はアメリカ型というか、アングロサクソン型になるわけですので研究と教育の両立型です。Future University, 未来型は R-T-S nexus タイプで、こういうふうに進んでいくという仮説でございます。

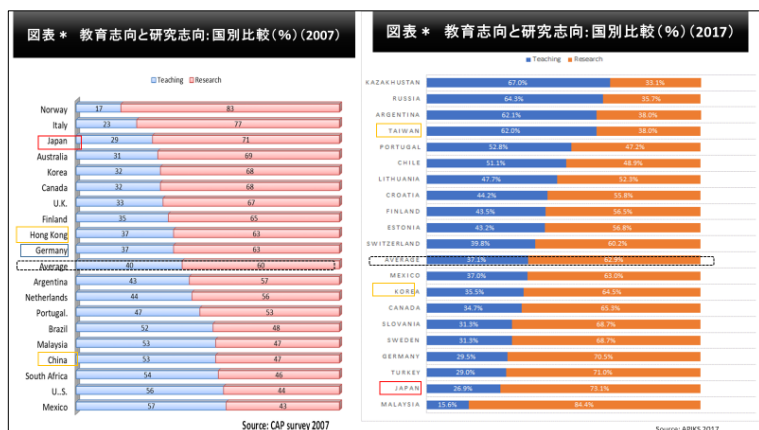
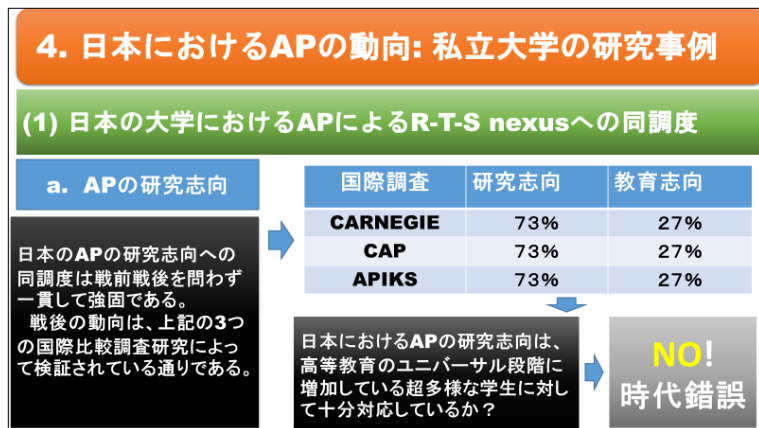
現在は、近代大学タイプ 1 の研究志向が強いところで留まっているというか、足踏みをしておりますので、それを打開していかないといけないというのが私の仮説的なモデルです。



日本における大学教授職の動向

日本における AP の動向として、私立大学の研究事例を紹介します。今日まで日本では大学教授職の研究志向が非常に強いです。これは、Carnegie 調査, CAP 調査, APIKS 調査、いずれも研究志向が 73%, 教育志向が 27% で圧倒的に研究志向が高いことから明らかです。不思議なことですが、3 つの調査が全部たまたま同じ比率になりました。超多様な学生が増えてきているところへ、研究志向で十分対応しているかといったら、教育志向が弱いわけですから、これは時代錯誤というほかなく、世の中が動いている方向をしっかりと察知してその方向へ改革していかないといけないにもかかわらず、何も改革できてないというのが、現状であるといえます。

世界的な動向は、2007 年の CAP 調査と 2017 年の APIKS 調査より明らかになっております。教育と研究について、2007 年の CAP 調査では表の赤が多い方が研究志向となっていて、研究志向の大きい順にノルウェー、イタリア、日本、オーストラリア、韓国、カナダ、UK、フィンランドとなっています。この平均値は、教育 40% で研究 60% です。60% 以上のところを研究志向としました。それに対し

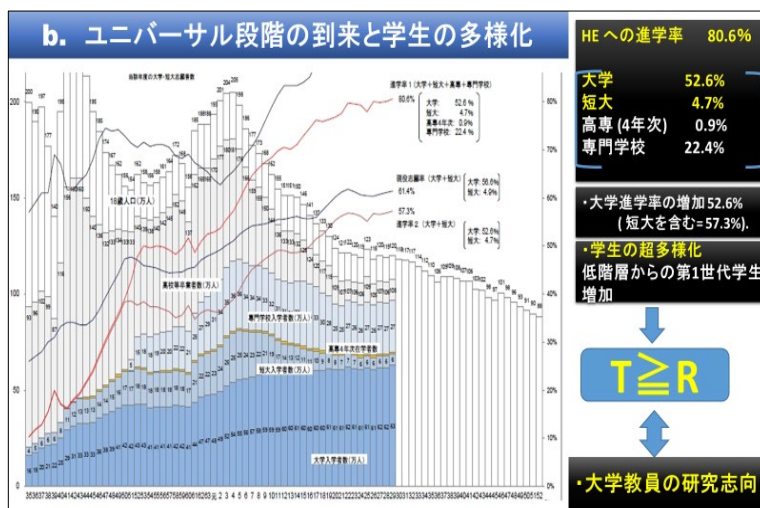


て、教育志向が強い国は表の青い部分が多い方で示しています。多い方からメキシコ、アメリカ、南アフリカ、中国。だから、中国は教育志向です。続いてマレーシア、ブラジル、ポルトガル、オランダ、アルゼンチンになります。

2017年のAPIKS調査では、今度は表の青が多い方が教育志向で、赤が多い方が研究志向を示しています。教育志向が強いのは、カザフスタン、ロシア、アルゼンチン、台湾、ポルトガル、チリ、リトアニア、クロアチア、フィンランド、エストニア、スイスの順となっており、平均値は教育37%と研究63%です。一方で研究志向が強いのは、マレーシア、日本、トルコ、ドイツ、スウェーデン、スロベニア、カナダ、韓国、メキシコの順になっています。これらの国々では、研究の方が強いということになっており、日本は研究が強い方になります。

日本の18歳人口は225万人ぐらいをピークにどんどん減っており、90万人とか88万人とかになっていって

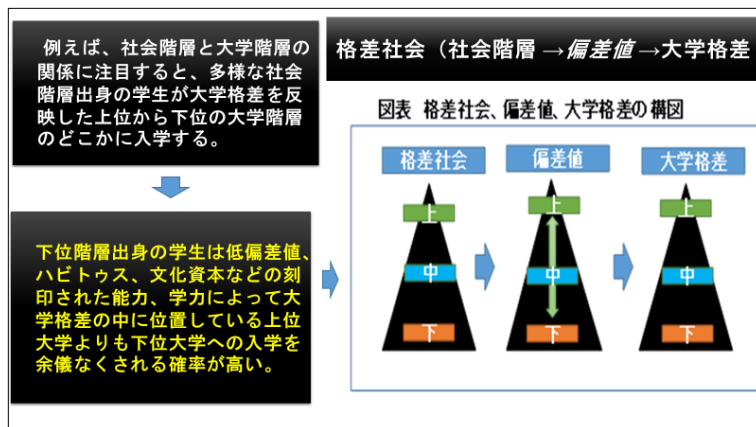
います。高等教育機関への進学率は、大学は52.6%、短大は4.7%で、だんだん大学進学率が増加してきました。超多様化が起こっているわけです。だから大学教員の研究志向と、TeachingはResearchよりも重要だということとの間には、ギャップがだんだん大きくなっているということを書いております。



学生の超多様化—社会階層と大学階層—

格差社会、偏差値、大学格差と並べてみますと、格差社会の上中下、偏差値の上中下、大学格差の上中下となっていて、それぞれの上下で化学変化が起きながらも、大ざっぱに言えば格差社会と大学格差とは対応していることになります。例えば社会階層と大学階層を見てみますと、下位階層出身の学生は下位大学へ入学する確率が高いと言えると思います。

日本の階級社会について橋本健二が図式化したものを資料で示していますが、資本家階級が254万人で4.1%、それから新中間階級が1,285万人で20.8%、旧中間階級が806万人で12.9%、労働者階級として正規労働者が2,192万人で35.1%、パート主婦が785万人で12.6%という図表になっております。こういう図式に当てはめて考えてみますと次のことが見えて来ます。



偏差値はA, B, C, D, E, Fと仮定して、これは流動性がありますから、資本家階級が全部、Aになるということはない。どの階級がどの偏差値の層に行くかは、そのときによって変わります

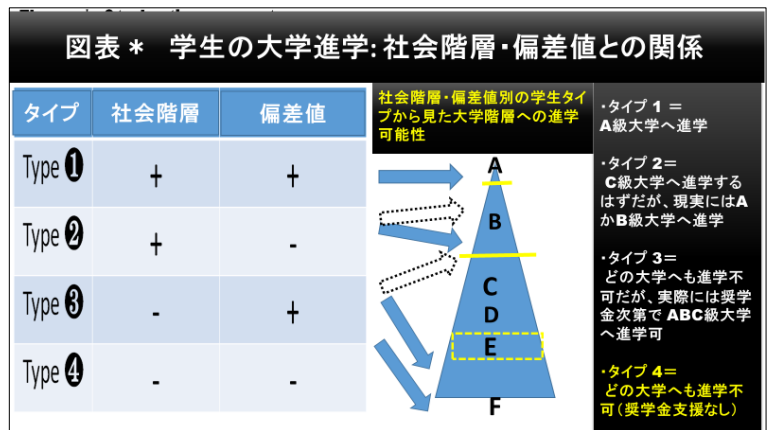
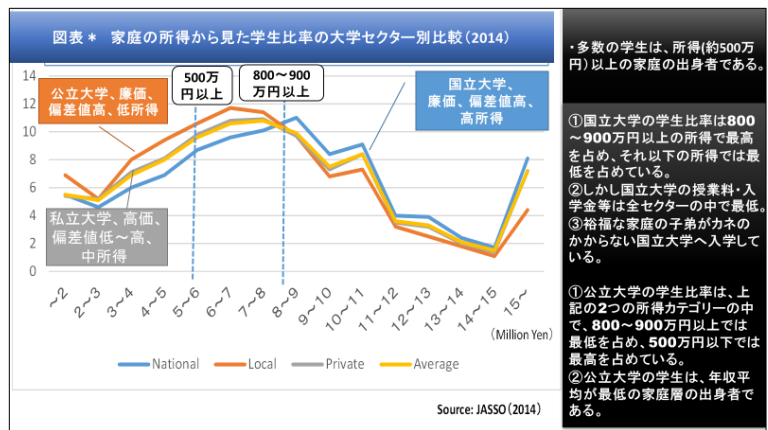
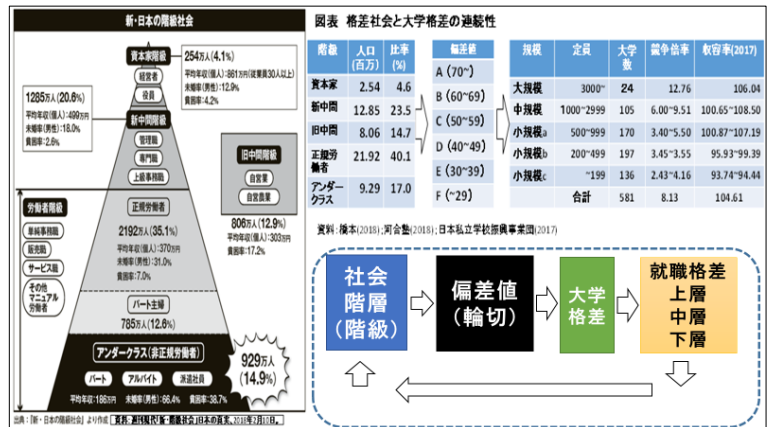
けれども、偏差値と大学規模、定員、大学数と競争倍率は図に示したような関係性があります。

この収容率のところが、小規模大学では100%を割っている状態、いわゆる定員割れの状態であって、今から非常に厳しくなってきた、淘汰があり得るわけです。収容率について2年間、1.1倍で歯止めがなされましたから、本来もう少し大きな規模の大学に入る学生が小規模大学の方に流れてきて、学生のトリクルダウンが起こり、小規模大学へ2年間ほど、偏差値の高い学生が入ってきました。しかし今年からまた元に戻しまして、大規模大学がまた学生をたくさん囲い込みましたから、トリクルダウンにならず、小規模大学に学生が流れてこなくなり、小規模大学は苦勞していると言えます。かくして社会階層と偏差値と大学格差と就職格差、これが循環しているという構造がありありと見られます。

JASSO のデータによると、多数の学生は所得が500万円以上の家庭の出身者で、学生のほとんどが家庭の所得が高いことを示しています。そして、裕福な家庭の子弟が金のかからない国立大学に入ります。表の中の青い線が国立大学を示しています。それから公立大学は、表の一番下の赤い線で示されます。金がないところの家庭の子どもは、公立大学へ入っていることがわかります。私立大学は、国立大学と公立大学の間に入る構造になっております。国立大学は、やっぱり偏差値が高いのでしょうね。

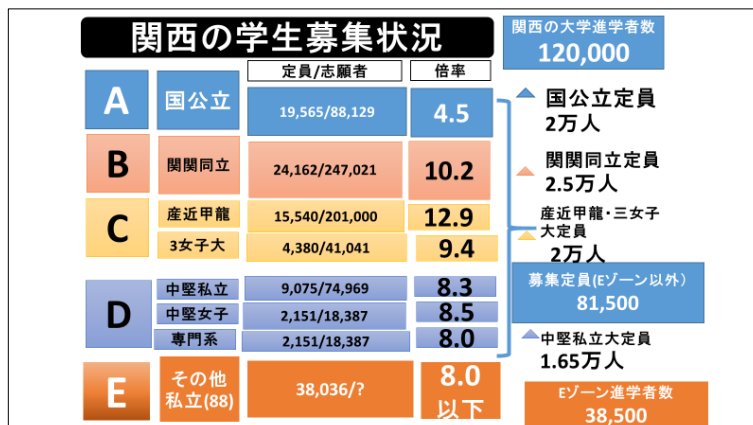
そういうことで、国立大学の学生は、800～900万円以上の所得の層が多いということになります。

学生の大学進学の際層と偏差値との関係について、社会階層と偏差値で見たときに、タイプ1は社会階層プラス・偏差値プラス、タイプ2は社会階層プラス・偏差値マイナス、タイプ3は社会階層マイナス・偏差値プラス、タイプ4は社会階層マイナス・偏差値マイナスと分類されます。これらが、それぞれどこへ進学するかというと、タイプ1はだいたいAのところに行きます。タイプ2もAかBのところに行きます。タイプ3は、奨学金がありますとA～Cの大学へ行きます。なければDやEになります。タイプ4は奨学金もなかなか付きませんから、Fとなります。タイプ4はどの大学へも進学不可能で、奨学金支援もなしということになります。タイプ4に対する多少の



底上げを政策的に実施しないと、社会階層マイナス・偏差値マイナスのところに生まれたら全部こっち（つまりどの大学へも進学不可）に行ってしまうということになります。

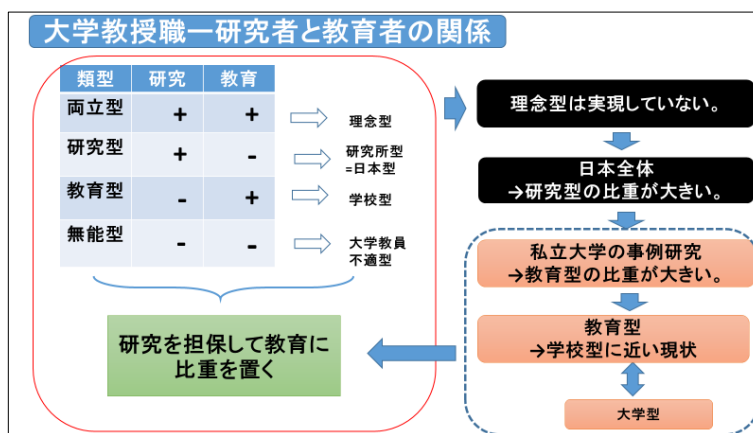
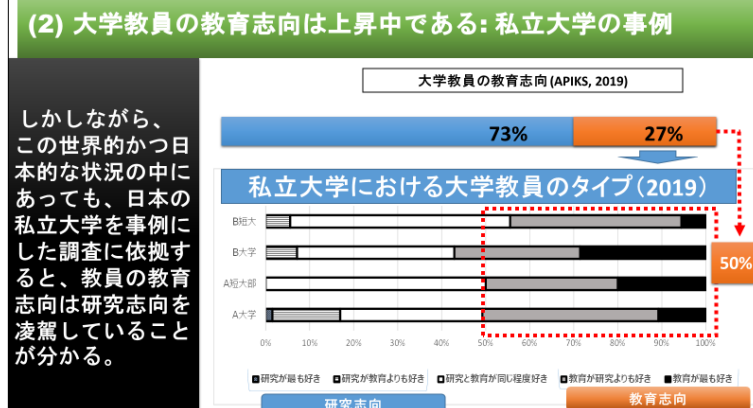
関西の学生の募集について、関西の大学ランキングを表で示していますが、AからDまであり、その下に位置するEゾーンは38,500人、上のAからDが81,500人で、全部で12万人になります。いまDかEのあたりにあるランクで見ることになりますと、低い大学をこれからの事例研究として取り上げるということになります。偏差値的にも難関校に分類できませんから、競争倍率で5.0以上はなかなか少ないという形になります。



大学教員の教育志向:私立大学の事例

大学教育の教育志向の割合は先ほど言いましたように研究73%，教育27%ですが、私立大学の教員をB短大、B大学、A短大で比較しますと、50%ぐらいは教育志向です。教育志向の大学が非常に多いということが分かります。

大学教授職と研究者との関係を見てもみると、研究と教育を両立するタイプは「理念型」で、これはまだ少ない割合です。研究はするけど教育はしないという研究型は、「研究所型」といえるでしょう。日本では大学の教員にもこのタイプが多いということです。から、研究所と大学を間違えているのではないかという指摘があるかもしれません。「教育型」は、研究しないで教育に専念するので、どちらかというと「学校型」です。小学校や中学校は研究をあまりしなくてもいいわけで、こうした教育をやればいいのかというのは学校型であって、大学型ではないかもしれません。「無能型」は研究も教育もやらないわけですから、これは大学教員としては不適格だと思われます。このタイプで給料を貰えるとなると、大学はまさに天国です。こういう先生はおられないと思いますけれども、分類的には言えるということです。それから、すでに指摘しましたように、日本全体は研究型の比重が大きいわけです。また私立大学の事例研究では、教育型の比重が大きいことが分かります。教育



型は学校型に近い現状であり、大学型ではないということを言っております。結論的には研究を担保して教育に比重を置くことが非常に大事です。

具体的に調査結果を見ていきますが、全体に教育と研究の活動時間配分は5対1の割合で、教育に配分される時間の方が非常に多く、研究の方が少ないですから、A大学では、教育志向で、研究志向ではないという逆転現象が生じています。

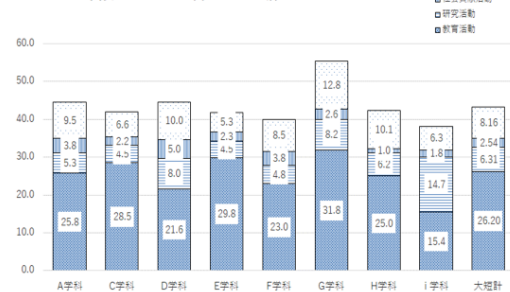
研究能力の障害要因として、モノやカネの逼迫状態、つまり研究時間の確保や研究費の充足が1, 2番に挙げられています。つまり、研究費や研究時間がないと言っているわけです。しかし、研究能力・質向上には創造力・独創性が重要であり、研究のネタを考えるにはこの思考力、創造性が必要です。ここが、要件として非常に低く捉えられています。ということは、この思考力や創造性をもっと必要だと認識できなければ、豊かな研究をすることはできないだろうと思います。

教育能力の障害要因については、教育能力・質の向上の要件として教員諸氏が「自分の授業方法の改良」を一番に挙げているということは、自分の授業方法がまずいと自覚していると思われまふ。しかし5年間の追跡調査の結果では、教員目線と学生目線が乖離していることがわかります。教育能力・質の向上に必要な要因として「授業方法の改良」を挙げている、つまりは授業方法のまずさを自覚している

と言っているにもかかわらず、本当は自覚していないから乖離が起こっているのではないかと、障害要因の解消は授業方法をきちんと改良するところにあるわけですから、障害要因は教員自身にあるのではないかと詮索せざるを得ないことになります。教員が自分できちんと教育力を高めて、学生の一人ひとりをきちんと導いて、学生が主体的に学修できるようにならなければ、教員の実力は発揮されているとは言えません。それでは教育のプロではないと言えます。プロというのはプロフェッション (Profession) であり、Academic Profession, すなわち「大学教授職」のことを指します。

教育活動時間が研究活動時間よりも優位:A大学の事例(2021)

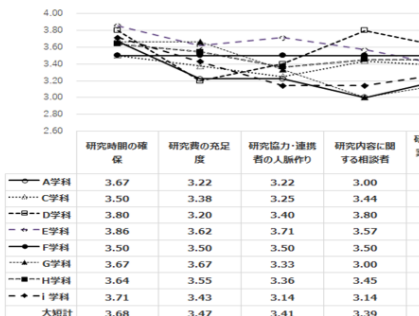
図表2-14-2 教員の1週間の活動時間



- ①1週間の活動時間(平均値)は、教育(26.2時間)、研究(6.3時間)
- ②1日では、教育(5.2時間)、研究(1.3時間)
- ③学科には温度差あり
G学科(教育6.4;研究1.6)
I学科(教育3.1;研究2.9)
→研究センターを含むと研究時間増加
- ④四大と短大の差異なし
- ⑤全体に、教育と研究の活動の時間配分は5対1の割合。
- ⑥A大学では、教育志向>研究志向、という逆転現象が生じている証左。

研究能力の障害要因は何か:A大学の事例(2021)

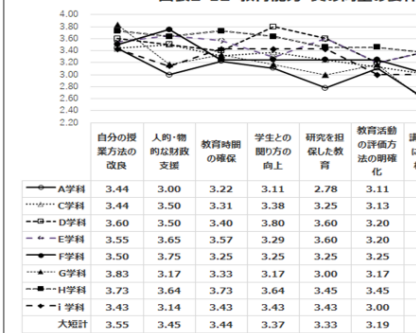
図表2-11 研究能力・質の向上の要件



- ①研究能力・質の向上の要件は、モノ・カネ要因(時間、研究費)が1ト要因(人脈、相談者)、研究内容(ネタ考案、グラントマンシップ)よりも重要。→モノ・カネの逼迫状態が深刻?
- ②しかし、研究能力・質向上には、創造力・独創性が重要であるから、ネタ考案が最優先されるべきではないか?

教育能力の障害要因は何か:A大学の事例(2021)

図表2-12 教育能力・質の向上の要件

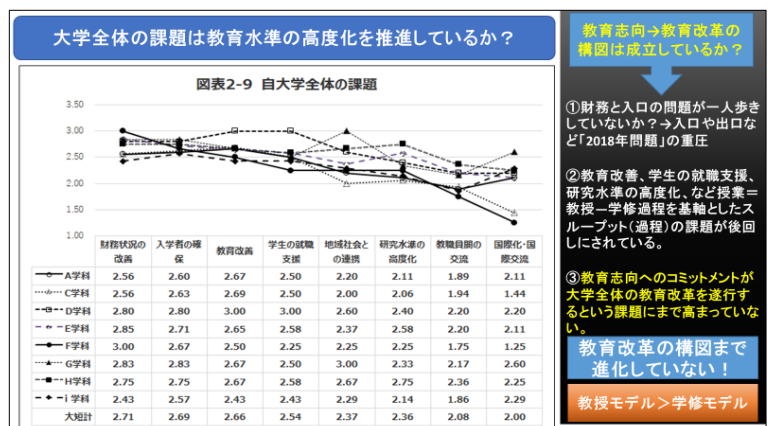
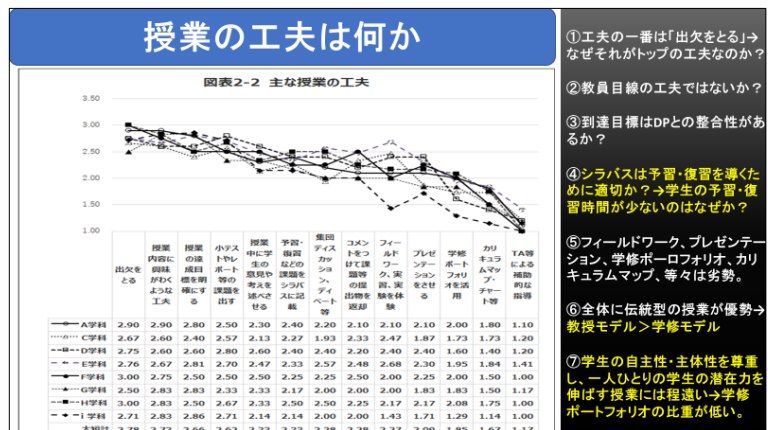
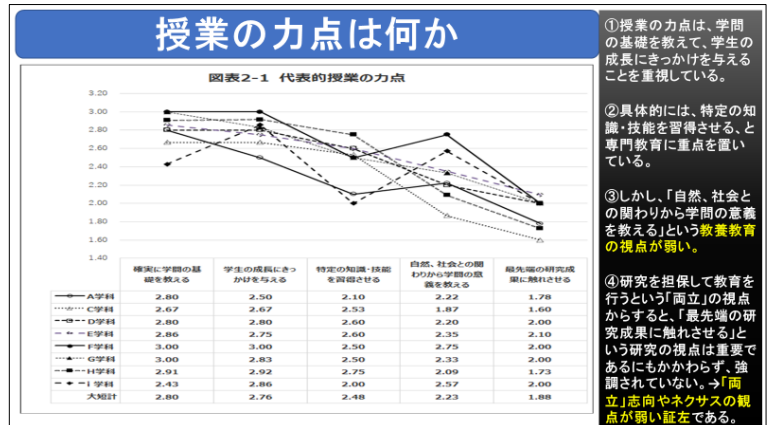


- ①教育能力・質の向上に必要な要因のトップは「自分の授業方法の改良」。→自分の授業方法がまずい点を自覚していると察知できる。
- ②しかしモノ要因(財政支援、教育時間の確保)の比重が高い。
- ③研究と教育の両立=「研究を担保した教育」は多少意識されている。
- ④5年間の追跡調査では、教員目線と学生目線の乖離が解消されていない。→①では自覚していると察知できるとして、実際には自覚されていない。→授業方法の改良はできていない。→障害要因は自分自身。

授業の力点は何かということですが、教養教育の視点が弱い。教養教育に関わる「自然、社会との関わりから学問の意義を教える」の項目が弱いわけです。また、両立志向や nexus の観点が弱い。両立志向で研究と教育を両立させるという、学生を最先端の研究成果に触れさせることに力点を置いておらず、そこが1番弱いわけです。研究を担保して教育、学修とつなげていくのが nexus ですが、これが脆弱なのはちょっとおかしいのではないかと思います。

授業の工夫は何かということですが、シラバスは予習・復習を導くために適切か、学生の予習・復習時間が少ないのはなぜかを考えたときに、確かに授業の工夫においてシラバスは真ん中くらいの順位に挙げられています。他方、学生の予習・復習時間を別途調べてみますと、非常に少ないですから、先生が言っているほど予習・復習をしていない実態が分かりました。それから、全体に教授モデルが強く、学修モデルが弱い。学生の自主性・主体性を尊重し、一人ひとりの学生の潜在力を伸ばす授業には、ほど遠いのではないかと思います。特に、「学修ポートフォリオ」というものを使っていません。これは非常に比重が低いのです。これを学生がきちんと使って、自分はどの辺りに立ち位置があって、どういうふうに努力したらよくなるのかという思索を行うために、毎日、日記を付けるようにポートフォリオを使うわけです。これを授業の工夫として全然やっていないということは、やっぱりそういう観点が弱い。その対極に、授業の工夫として「出欠を取る」というのが1番に挙げられているのですが、どうしてこれが1番なのかは問題ではないかと思います。最近では出欠を取るの当たり前になっている向きがありますが、授業の工夫に関する全体の優先順位を考えたときに、少し上位に過ぎるのではないかと思います。

それから、大学全体の課題と教育水準の高度化についてです。教育志向による教育改革の構図が成立しているかということが論点なのですが、成立していません。ということは、教授モデル>学修モデルの、古い中世型の大学になっているのではないかと懸念されます。教育志向へのコミットメントが、大学全体の教育改革を遂行するという課題にまで高まっていないことが、この



図を見ると分かります。「自大学全体の課題」として、特に財政状況の改善とか入学者の確保とか、つまり財務とか人口といった教育以外のことが 1, 2 番に挙げられているのは、経営や財政が逼迫して教学が押しやられているという意味になるわけです。財政や入学者確保も大事なことで、こうしないと 2018 年問題で生き残れないとの課題がありますが、しかし大学は基本的には、やはりこの教育改革、教育の質が大事でして、これをきちんとやらないといけないということになります。

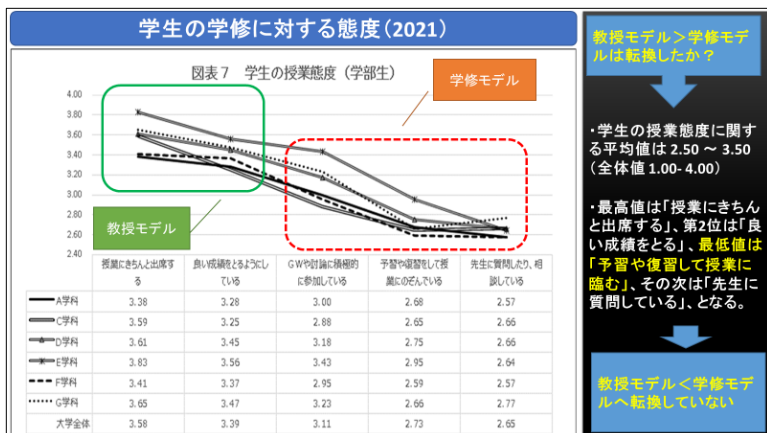
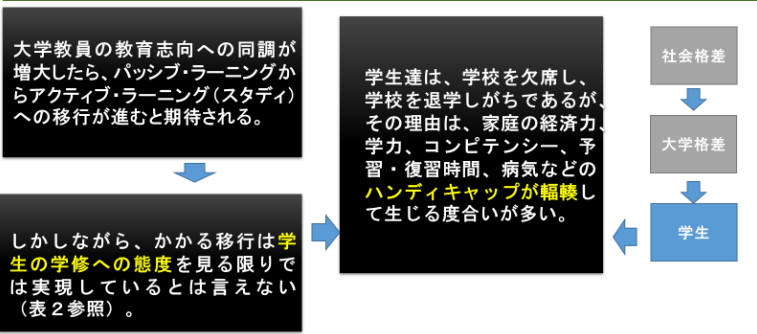
学修モデルへの転換に向けた課題

「教授モデル」から「学修モデル」への転換がなぜ遅れているのかについては、いろいろなハンディキャップが学生に輻輳しているということです。学生諸君は社会格差の中で育って、大学格差の中で大学に入って、そして学生として過ごしているわけで、それらがいろいろなハンディキャップとなり、学修モデルまでの転換ができないままになっている。

学生に対する調査の結果によると、学生の授業態度についてたずねたところ、GW（グループワーク）や討論に積極的に参加するとか、予習や復習をして授業に臨んで、先生に質問したり相談したりするとか、そのあたりの学修モデルを示す項目への反応が弱いです。教授モデルの授業にきちんと出席するとか、良い成績を取るようにしているといった、フロントエンド型のモデルが非常に強い。最低値が「予習や復習をして授業に臨む」ということですが、この予習や復習をしないで授業に臨むことは、日本の大学教育のアキレス腱になります。アメリカでは、授業以外に 5 時間ぐらい勉強しています。日本は全国平均 1.5 時間で、この A 大学ではだいたい 1 時間未満です。看護系とか管理栄養士系の国家資格を取る学部が 1.5 時間ぐらいで、全国平均と同じです。これも、4 年生の国家試験がある直前に勉強しています。だから、平均すると 1.5 時間になりますが、毎週平均的にやっているわけではないという結果が出ています。

AL（アクティブ・ラーニング）の進捗状態もうまくいっていません。右表のうち、「ルーブリック」から「フィールドワーク、実習、実験」のあたりの AL、これらの新しい授業スタイルが普及していません。教員が動いていないわけですから、学生は動きません。だからまず教員が率先して AT（アクティブ・ティーチング）をやったら、学生はそういうふうなやり方に対応して AL をやります。また、経験しているアクティブ・ラーニングの取り組みを聞くこの設問で、学生の「予習・復習」項目への選択が多少高く、2 番目ぐらいの順位に「予習・復習している」と言っています。しかし実際は、先ほど言いましたのが偽らざる現実ですから、これは高く見積もっているのではな

(3) 「教授モデル」から「学修モデル」への転換が遅延した理由は何か



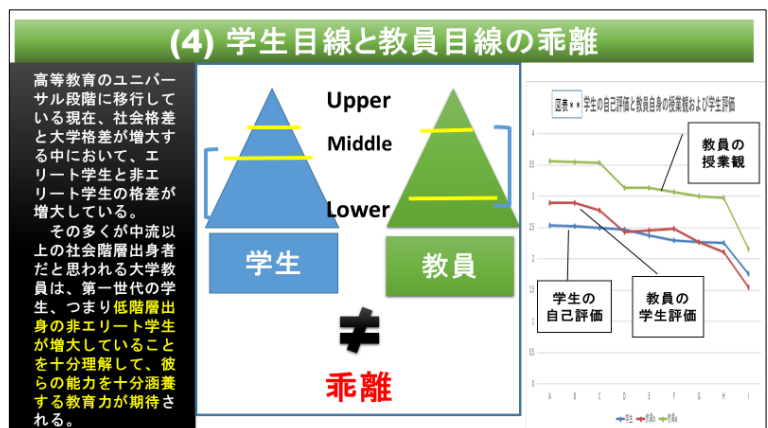
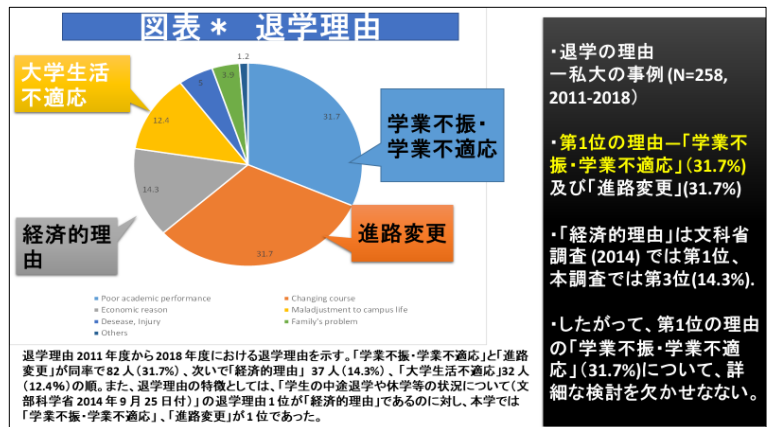
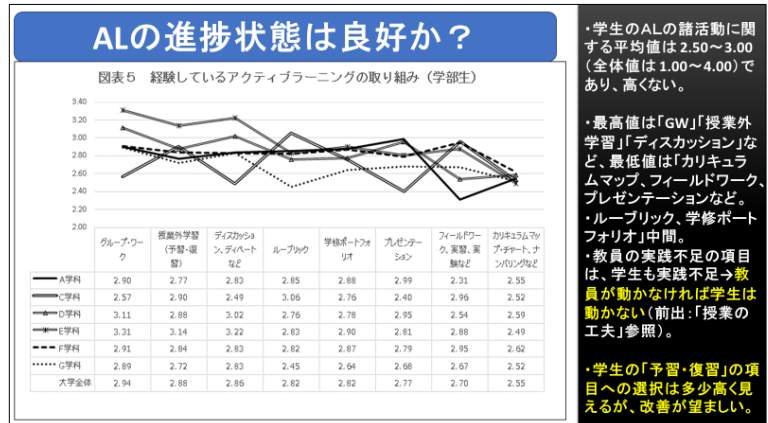
いかと思います。

そして、この大学では「学業不振・学業不適応」で休学・退学する学生が休学・退学の中で一番多いです。文科省の調査では「経済的理由」が一番多いですが、この大学＝A大学では学業不振で退学する事実の多さが非常に重要な問題になります。それから、特に1,2年生に、休・退学が多く出ているわけですから、これを改善しないとイケませんし、面談やチュートリアル、初年次教育、少人数教育などを基軸にマンツーマンで対応していくことが大事です。

その点、イギリスのオックスフォード大学やケンブリッジ大学などの中世大学からずっとあるような大学を見てみますと、中世大学のときにマンツーマンの教育を入れました。だから、チュートリアルというのを最近でもやっています。土曜日は先生がマンツーマンで教えています。なぜこういう伝統があるかというと、先生がしっかり研究しないとすぐばれるわけです。学生とマンツーマンで毎週1時間も2時間も相互作用をやっていると、先生の実力が本物か偽物かすぐ分かるわけです。当時は教育中心の大学でしたから、そういうことを中世の大学は悟ったと思いますし、それが伝統的に踏襲されてきた。日本で同じようなマンツーマンの役割を果たしているのが、恐らく卒業論文だと思います。しかし、最近は卒業論文をやらない大学も増えてきていて、そのあたりが廃れてきているということです。ですから、マンツーマンとか面談とか、少人数での補講などを創意工夫していかないと、教育改革、教育改善はできないのではないかと。

学生目線と教育目線がずれているというのは、先生はどちらかというとミドルクラスとかそのあたりの出身者が多いです。大学教育を受けて教職課程を履修して教員として大学へ任用されて来ます。先ほど見たような大学の学生は、どちらかというとlowerクラスから来ます。そうすると、そのことが教員と学生の目線にギャップがあるとか、乖離があるとかの原因の背景を形成しがちであるかもしれないわけです。

資料では質問項目を省いていますが、10項目ぐらいずっと見てみますと、教員自身の授業観で



は、自分の授業はよくできているから、学生はすごく伸びていると思っています。しかし、学生の授業評価は全部低くなっています。ここに非常に大きなギャップがあることが分かります。こういうギャップ、つまり教員の授業観および教員の学生評価と学生の自己評価との間にギャップがあることが、一人ひとりの学生の潜在力を引き出して、伸ばすことに成功していない原因になる。5～6年間ずっと追跡して見ていてこう言えるのは、改革が5～6年間何もできていない証拠になります。さっきのいろいろなデータをトータルに考えていきますと、これは全国的にも言えるのではないかと私は思っています。そのあたりを変えていかないといけないわけであります。

まとめ

結論として、1点目に、ネクサスは世界的に今日までに十分実現しているとは言えません。

2点目に、CAP調査ではアングロサクソン型やラテンアメリカ型も含めて、ドイツ型への収斂の傾向が顕著に認められました。ラテンアメリカでも、ドイツ型へ向かっているということです。それから日本に関する限りでは、先述したように、研究志向が依然として根強く持続している事実を確認できます。

3番目に、しかしながら、事例的に紹介した日本の私立大学の場合は、教育志向の傾向が窺えますけれども、大学教員の教育志向は必ずしも教授モデルから学修モデルへの急速な転換を意味するのではないという点が指摘できます。教育志向になったからといって、学修モデルになっているわけではありません。学生のアクティブ・ラーニングやアクティブ・スタディへ導くアクティブ・ティーチングの水準へと転換しているのではないと言えます。だから教育志向になっているからといって、安心できないということです。

4番目に、21世紀においては高等教育の大衆化が拡大して、APの教育志向が、多様化した学生に十分対応できる水準まで発展する必要があると望まれるわけですが、そのことは同時にネクサスの概念が実現される水準まで発展する必要があります。こ

(1) R-T-S nexus の概念は1910年に提唱されて以来、近代大学の理念として少なくとも1世紀の年輪を経た。その主要な内容はフンボルトモデルの3点セットの中の第1構成要素として構想されているにもかかわらず、APIに関する国際調査研究に注目する限りにおいては、世界的に今日までに十分実現しているとは言えない。

(2) APIに関する三大国際調査研究が過去30年間に実施された。すなわち、Carnegie (1992); CAP (2008); APIKS (2017~)である。

Carnegie調査では、世界の国々において研究志向のドイツ型、研究と教育の両立志向のアングロサクソン型、教育志向のラテンアメリカ型の3タイプが識別された。しかし、CAP調査では、アングロサクソン型やラテンアメリカ型をも含めてドイツ型への収斂の傾向が顕著に認められた。

最近のAPIKS調査の詳細な結果はいまだに十分得られていない段階であるため、post-CAPの動向は認識されていないが、日本に関する限りでは、先述したように、研究志向が依然として根強く持続している事実を確認することができる。

(3) 日本全体の趨勢は研究志向のドイツ型を継続している一方で、研究志向よりも教育志向が小規模の私立大学では優勢になりつつあることが判明した。

しかしながら、大学教員の教育志向は必ずしも教授モデルから学修モデルへの急速な転換を意味するのではなく、学生のアクティブ・ラーニング（むしろスタディ）を導くアクティブ・ティーチングの水準へと転換しているのではない。

(4) 本報告で議論したごとく、APによるドイツモデル、あるいは研究志向への同調は、世界中で次第に増大していることは確かな事実である。21世紀においては、高等教育の大衆化が拡大してAPの教育志向が多様化した学生に十分対応できる水準まで発展する必要があると望まれるはずである。そのことは同時に、R-T-S nexusの概念が実現される水準まで発展する必要があると望まれるはずである。

(5) 冒頭で述べた問題意識との関係で補足してみよう。世界の社会格差に呼応して形成された大学格差を観察すると、「学問中心地」を中心にして「学問生産性」をめぐる競争が中世大学以来900年にわたって展開されていることが分かる。20世紀の学問中心地は、ノーベル賞受賞数や世界大学ランキングなどのデータを活用する限り、米国に存在することは明白である。これに対して、日本はしばらく米国に次ぐ2位の位置を理系分野で実現していたが、最近急速に凋落の一途を辿りつつある現実がある。

その原因は、GDPに対する高等教育費予算、研究費や研究時間などの劣化に原因がある傍ら、それ以上に本質的には、日本の大学の研究と教育の両立の立遅れ、さらにはR-T-Sネクサスの停滞にあると考えられる。

19世紀の終わりに、当時の学問中心地を占めた「ドイツモデル」を米国も日本も輸入して、踏襲したが、米国は批判的に導入して、創意工夫して世界に開かれた「学問の大学」を標榜することに比重を置いた「米国モデル」を構築した結果、ドイツモデルの一つであるR-T-Sネクサスの結実へと接続することに成功した。

他方、日本は、ドイツモデルを批判的に踏襲せずに、世界に閉じられた「国家の大学」を標榜することに比重を置いたために「日本モデル」を構築した結果、R-T-Sネクサスの結実へと接続することに失敗した。結果的に米国は「普遍主義」を追究し、日本は「特殊主義」を追究し、その隘路に踏み込むことになった。

このような米日の大学改革の相違に起因する大学格差は100年以上の歳月を擁して構築された。今日、米国や英国の大学が研究と教育の両方に強い体質を形成し、世界の大学ランキングの上位を独占している現実、こうした中世大学を出発点として、学問ギルドの「ユニベルシタスの理念」であるところの「学問の大学」という遺伝子を踏襲して近代大学において意図的に追究された大学モデルの所産であると言える。その意味で、日本の大学は遅ればせながら世界に開かれた「学問の大学」を標榜する方向への改革を行う必要がある。

れはどこの国でも、日本でも、国立でも私立でも公立でも言えます。

それから冒頭で述べましたが、「学問生産性」をめぐる競争が、中世大学以来 900 年にわたって展開されております。日本は、学問生産性ではアメリカに次いで 2 位の位置を、理系分野を中心にしばらく実現していましたが、最近は急速に凋落の一途をたどりつつある現実があります。それをどういうふうにかえるかということです。その原因は、本質的に日本の大学の「研究と教育の両立」が立ち遅れていることと、日本モデルを構築した結果、国家の大学を作って世界に開かれた「学問の大学」という遺伝子を踏襲しなかったことにも主に問題があります。世界に開かれた「学問の大学」をこれから作っていくことの必要性が、900 年の大学史を踏まえて結論的に言えることでもあります。

以上でございます。ご清聴ありがとうございました。

参考文献

有本章（2022）『学問生産性の本質—日米比較』東信堂

有本章（2016）『大学教育の再生とは何か—大学教授職の日米比較』玉川大学出版部

有本章[監訳]（2002）『大学院教育の国際比較』（B.R. クラーク著）玉川大学出版部

有本章[編著]（1994）『学問中心地の研究』東信堂