

「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて」

桜美林大学 館 昭

ご紹介に預かりました館でございます。配布資料として、私が2005年冬に発表した2論文と、同年9月に出された中央教育審議会の答申の要旨を用意させていただいております。要旨の題目は「新時代の大学院教育—大学院教育の構築に向けて」で、これは答申の題名でございます。今回、中央審議会の答申の背景とその趣旨についてお話をするように、仰せつかっております。しかし、配布資料のごとく、答申については概要をお話し、あとは私が書いた論文をもとに、国際的な通用性の確立という観点から、グラデュエート・プログラムという概念をご説明したいと思っております。

まず、とにかく答申についてご説明したいと思えます。一般論でございますけれども、今日21世紀に入って知識社会といわれておりました、知識の担い手である大学に大きな期待がかかっていると同時に、大学だけが知識の機関ではないということも起こっています。そういう中で、大学がどういう教育をしているかということが大きく問われているわけでありませぬ。

大学院教育についての答申自体は昨年秋に出たのですけれども、それ以前同年の1月に実は「我が国の高等教育の将来像」という大きな答申が出ておりました、その中にも勿論大学院について書かれていたわけですが、ところが、大学院に関する論議の中で、私は委員としてその場に参加しておりましたけれども、大学院教育については更に突っ込んだ議論をしていくことで課題として残されました。その後の議論によって出されたのが、この「新時代の大学院教育」という答申でございます。1月の答申では、初めて知識基盤社会という言葉を使って、高等教育の役割を論じ高等教育の将来像全体が論じられました。

知識基盤社会の特徴は、先程申し上げたように、一つは、知識の機関が必ずしも大学とは限らない、他の機関というようなこともあるわけですが、もう一つは、その知識の拠点なり大学が知識には国境がない故にグローバル化することです。知識基盤社会では、新しい知識は社会のあらゆる領域での活動の基盤となり、あらゆる領域でグローバル化が一層進むことから、中教審答申ではそういうことをひっくるめて知識社会＝グローバル化とみなされているわけでございます。

大学院が注目されるのは、知識社会の中で高度な知識を担う場としてです。ここ十数年来続けられてきた

日本の大学院政策は、しかし、量的な拡大といえますか、充実拡大の政策です。大学院といわれる組織についてもいろいろな改革がされてきました。ご存知のように大学院重点化という言葉があり、ある意味では大学の構造を大きく変えるように見え、実際は今まで学部の教授だといっていたのが、大学院の教授となる、というような、名称だけでもいえないような展開があったりしました。話がちょっとそれてしまい申し訳ありません。

お配りした答申の要約資料の各ページ下に頁番号が丸数字で手書きしてあります。⑧ページに大学院の量的拡大の様子が、簡単でございますが、示されています(付録資料)。その頁の一番下を見ていただくと、大学院の在学学生数の推移を示すグラフがあります。平成3年と12年が四角で囲って強調してありますが、この10年弱の期間に注目していただくためです。この期間に在学者数は2倍以上になっています。そして、増加の数を見ると、少し下がり気味とはいえ、だいたい直線に近い形で伸びています。平成16、17年の頃からちょっと横ばいに入りそうな傾向が見えたのですが、もう一つ新しいジャンルの専門職大学院というのが出てきたために、また伸びるという格好になっていまして、倍増計画みたいなのがあったとすると、この計画は成功してきているというふうに見えるわけです。

しかし、量的に拡大してきているから大学院が強力かということ、多少懸念があるのも確かであります。大学院に対する期待と現実のところ、もう一つ打ち出すものが要るというふうな考えられたから、中教審は他の大学院部会を残して、将来構想の中でもう一つ書ききれない部分、大学院教育についてさらに答申を出したのであろうと思えます。

このような観点でこの答申を読みますと、要旨の頁番号①、①ページ目には、答申の題目「新時代の大学院教育」の副題として、「国際的に魅力ある大学院の構築に向けて」が示されています(参考文献1)。そこには、大学院たるものは国際的という概念を介して考えられるべきだ、という考えが示唆されていると思えます。そういう意味で基本的な考え方として、大学院教育の実質化、国際的な通用性、信頼性の向上を通じて世界規模での競争力の強化を図ることや、国際性とそれを実現するための大学教育の実質化とい

うことが謳われているわけでありませう。

「具体的には」という箇所もそういう構造でできていて、かつて単位の実質化という言葉はよくありましたが、ここでは大学院教育の実質化、教育の実質化という言葉が使用されています。消極的にこの意味を捉えますと、大学院教育は実質的になってないという認識がそこにあるのです。しかし、実質化するためには、そもそも大学院教育とは何なのかというところをはっきりさせないと、これ以上の拡大政策はとることはできないのではないかと、ということになりました。まず基本的な考えを支える諸条件ということで、大学院に求められる人材養成機能を整理しようということになりました。

大学院というと、研究者の養成であるということが謳われてきましたが、修士課程に関しては、専門職大学院が導入される前から高度専門職業人という概念も使われてきています。しかしそこでの養成の仕方としては、研究者養成とあんまり変わらない教育が行われてきました。この現状に対して、中教審答申では、当然高度専門職業人が大学院で求められる人材養成機能の一つとしてあげられています。一番に上がっているのは、「創造性豊かな優れた研究開発能力を持つ研究者の養成」ではございますけれども、「高度な専門的知識能力を持つ高度専門職業人の養成」が次にあげられています。高度専門職業人については、この答申を待つまでもなく先程ご紹介しましたように、平成15年の一連の答申で専門職大学院制度というのが導入されています。その一つの核になったのが法科大学院制度でありまして、これを通して今の答申よりもはっきりした形で、高度専門職業人の養成が示されました。

これに加えて多く議論されたのが、果たしてそれだけで大学院の養成像が終わっていいのかということです。どうしてもこういうときに大学院グラデュエイト・プログラムが育てた人材像としてイメージされるのは、アメリカの大学院を出た人達、そしてあとでご紹介しますけれども、そういう人達がヨーロッパでも生まれてきた、アジアでも生まれてきているということです。つまり、博士号(Ph.D)を持っていても研究者を続けていない多くの人がある、それに加えて彼らは博士号の能力を備えながら、研究者になりたかったから博士課程で学んだのかということ、必ずしもそうじゃないです。大学院生のこのような多様化に対応して、要旨の①ページにもどりまして、人材養成像の④には、「知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材の養成」があげられています。

人材養成像の③には「確かな教育能力と研究能力を兼ね備えた大学教員の養成」とあります。これは、大学の先生が研究者像だけでいいのかという議論の結果です。勿論研究所に入れば確かに大学の先生は研究者でなければならないのですけれども、多くの研究者というのは大学に所属し大学を担っている人達なので、

そういう意味で確かな教育力と研究力を兼ね合わせた教員の養成を目的に掲げるべきではないか、ということになりました。

以上の大学院における人材養成像に関する考えは、元々あったといえばあったわけですが、こういうものをかなり明確に示したことが、この答申の特徴になっています。人材養成像は一般的にあるわけですが、大学院には修士課程や博士課程というレベルというジャンルがあり、さらに専門職大学院学位課程というのがあります。博士課程にしても先程のように、博士号を取った人は必ずしも大学の先生になるわけではなく、研究所に勤務する人や行政で活躍する人、国際機関で活躍する人など、いろいろな人がいるという状況です。かつての大学審議会の答申(「21世紀の大学像と今後の改革方策について」平成10年)では、改善方策の一つとして「競争的環境の中で個性が輝く大学」が示されました。これ以来ですが、今回の答申では、全部の大学が全く同じような目標を掲げて同じような構想を作ってやるより、一つこれは課程毎、大学毎に人材養成像をはっきりさせる必要がある、としています。そういう意味で、②ページには、各大学院のレベルで人材養成の目的を明確化し、それに沿った教育体制を整備するということが提示されているわけです。

この下の箇所に、そのための具体的な取り組みが示されています。この中の三つ目のボチに、「助教の新設に伴う大学院の教員組織体制の見直し」とありますように、学校教育のレベルで教員の職位といますか、職が変わります。これが来年度から適用されますので、それも含めて大学院設置基準、大学設置基準が改正されます。それと併せて、どうも人材養成目的の明確化というようなことが、基準にも盛り込まれるのではないかと思います。

次のところでございますが、大学院教育の規模について言及されています。実は、先程の大学院在学者数を見ても時代の要請に込えている状態ではないのですけれども、専門職大学院というジャンルが出てきています。それから、専門職大学院にならなくて、昔の設置基準のままでいろいろ専門職者養成を含めた、専門職学位課程というべきいろんな課程が現実にはあります。こういう課程の機能は、どうなっていくのかですが、実は、先程ご紹介した知識基盤社会を支える高度な専門人と、必ずしも研究者になるとは限らない人材の養成を目的として掲げることによって、大学院教育は、専門職に関する課程を含めて規模を確保しようといっているわけです。見通しとしては、一応拡大傾向を続けるといえますか、順調であると考えております。

ただそれを実現するためには、大学院教育の実質化が必要だということになってくるわけでありませう。

この意味で、第2章「新時代の大学院教育の展開方策」は、教育課程の組織的展開の強化を取り扱ってお

ります。③ページに移っていただきますと、小見出しで「コースワーク」という言葉が用いられています。「社会のニーズに対応した人材を養成するためには、学習課題を複数の科目等で体系的に履修させるコースワークを充実して、関連する分野の基礎的素養の涵養を図っていくことが重要」だということで、博士課程についてもコースワークをしっかりと導入するということが謳われています。

議論に参加して私が思ったことを率直に言いますと、コースワークのイメージというのは、もしかすると分野によって違う、先生によって違う、いろんなことがあるということです。ただ、言えますことは、答申でわざわざこれを取り上げているのは、実は専門職大学院に関しては今までの大学設置基準の教育課程に関する箇所でも論及しているのですけれども、中身が随分違っていた為です。この答申でいう「コースワークの充実と強化」は、大学院教育の人材養成像が研究者とかいうことではなくて、ある職種を高度にこなせる専門職業人の育成を目ざすということで取り上げられています。この場合、コースワークのイメージが、職業に即した課程という概念に少し固定してきたことが影響していると思います。

ただ、私が心配するのは、コースワークで博士か研究者が養成できるみたいな論議をする人がいることで、たぶん先生方はそんなことは無理だと思われるでしょう。コースワークだけで研究者を育てることは、普通は無理です。ただし、そういう組織ばった研究指導まで含めてコースワークと言っている場合があり、そのように広義で用いる場合はコースワークと言ってもいいだろうと思います。

先程申し上げたように、コースワークという言葉はカタカナ語で、人によってイメージは違います。しかし、そこで強調されているのは、研究者の養成にしても、やはりアメリカモデルです。アメリカでは、正直言って、学部から自分のところで育てた学生がそのまま入ってくるわけではありません。そうすると、博士や研究者を目指す学生でもいっぺんコースワークを履修します。確かにアメリカの場合でも、学生は、だいたい先生を決めて入ってくるわけですが、いっぺん先生とかを放り出して、いろんな先生が提供する科目でしごかれ、その中で研究テーマを絞って行って研究テーマを決定させて、このテーマで論文を書いていいか、を審査する試験が通って初めて本当に研究に入る、という過程をたどります。そういうイメージを大学審議会の先生方全員が必ずしも持っているわけではありません。しかし、大部分の先生はそういうイメージをもっています。ただし、行政の方達はなかなかそれが分からないので説明したほうがいいと思います。

アメリカのイメージでも、コースワークというのは存在しているわけですが、日本の場合は、有り体に言

うならば、今まで多くは自分の学科で育てた学生を大学院に進学させるか、また学生が博士課程に来るわけですから、そういう意味では狭くなってしまふ欠点もありました。研究室に居ることによって自然に広がりが出て切磋琢磨されると、うまくすればいい人材が育つということはあったのです。旧帝大では、今度は大学院の入学定員を増やしていますから、先程言ったような、研究室で育てた学生に他大学からの少数の学生を同居させていけば自然に育つ、ということではなくて来ているので、こういう議論に乗りやすい状態になってきています。

研究者養成の観点からも、大学院に入った学生は、最後は研究に従事しなければ研究者になれませんから、アメリカのように幅広く鍛えてもらえるプログラムやコース、言い換えれば、そこで自分の研究関心も更に深めていい研究が見つかる、というコースワークが用意されていることが望ましいわけです。研究者や大学教員をめざさない場合でも、個性的な展開をしていただけんじゃないか、そういうことも含めてこういう提案がされているわけであります。

次の「円滑な博士の学位授与の促進」では、コースワークをしっかりと整えていただき、それが実現すれば、結果的に博士の学位の質がよくなるということです。結果を出せばよいというのではなく、結果を良くするための要素があって実現できるものであり、そうでなければ当然良い結果は出せないということです。

これに関わって、実は論文博士をどうするかという議論が随分されました。中間まとめなんかでは、廃止の方向と書いてあるのですけれども、やはり論文博士の需要はあるのかな、ということになりました。論理的には、素晴らしい人材というのは自然に育つこともあるわけですが、大学というのはそれを組織的に生み出すところなのですから、課程を経ないで出すのはどうか。あるいは、多くの場合企業などにいらっしゃる方に論文だけ出すと、その研究を誰がしたのか分からない。といったいろんな議論がありまして、そうであるなら、やっぱり大学のほうで責任を持ってコースワークを準備して、プログラムの課程を準備して、そちらのほうを拡大するのが筋であろう、というのが廃止を支持する論となりました。現実にはそれだけじゃなくていい研究や結果も出てる、といった反対論が出されるなど、いろんな経過を経て、「論文博士の廃止」は問題提起に留まる事になりました。廃止論は保留するという状態で、それに近づけていくためにも、勿論各大学で論文博士を出し続けていいわけですが、論文博士申請者のためにも、場合によっては社会人用のコースを用意して、ちゃんと課程の教育みたいなものを経たいていくこともできるんじゃないか、と論議されました。このような対応がされた上で、もしかすると最終的には論文博士がなくなるかもしれない、という含みを持たせて、答申にまと

められているわけでございます。

次に、「教員の教育・研究指導能力の向上のための方策」ということで、大学院教育に関する組織的な研究・研修（FD）を導入し実施することが必要とされています。次の④ページには、「大学院の課程におけるFDの実施（設置基準の改正）」となっていますから、FDは義務化される方向なのかもしれません。

以上のような大学院の改革、それから新しい人材養成の達成を旨として、大学がいくら努力しても社会のほうがそれを認識しなければ円滑にいかないだろうということで、「産業界、地域社会等多様な社会部門と連携した人材養成の強化」が提言されています。その点については④ページに説明があります。社会にアピールするためには、各大学、大学院、あるいは課程で目的を明確化する必要がある。その点がはっきりしていないと当然社会も説得できないだろう、というようなことが議論されました。

⑤ページには、学生に対する支援ということで、修学上の支援策の充実や、流動性の拡大、社会人の大学教員へのアクセスの拡大が提言されています。学生への支援策に続いて、若手教員の教育研究環境の改善策が取り上げられています。

助教制度が導入されて、旧来の助教授にほぼあたるものが准教授となったのですが、かつて名前の変更にはいろいろ論議がありました。私は、助教制度の導入を答申（「我が国の高等教育の将来像」）するにいたる論議を横で聞いていただけなのですが、伝統的な教育組織中心から教育課程中心の考え方への転換に関する議論だろうと思って聞いていました。その意味で紹介します。これにもやはりアメリカ的なモデルがあります。要するに、伝統的な講座制、または一人一人が担当する学科目制でもない課程制がモデルになっています。もし講座制ですと、助教授というのは教授を助ける、助手もまた両者を助ける、という助ける関係です。今度の制度では助教って助が残っておりますけれども、この三者というのは、いわば認定された能力の差であって全員が教育研究に従事する方になります。そうすると、今も実際は理工系なんかでは、助教授になると独立しているというのが大部分だと思いますけれども、そういうのを追認するばかりではなく、ご存知のように単位の実質化、学位の実質化とかいろんな問題が絡んでいました。大学の教育・研究の質向上のために、こういう教員組織のあり方が提言されたのです。

最後に⑥ページのほうにあって、国際的な通用性、信頼性の向上ということで、大学院評価制度を確立することが提言されています。ご存知のように、大学院も含めて大学としては認証評価を受けることになり、今立ち上がっている評価団体から大学全体を組織体として評価（「機関別評価」）を受けることになっています。4年制大学に絞っても三つの評価団体から選ぶ状

態になっております。認証評価というものを通じて、質の向上、あるいは国際的な通用性を増すことが期待されています。数年前からスタートした専門職大学院については、専門性に沿った「専門分野別評価」があります。法科大学院については、更に一般的な認証評価ではなく、的確認定まで受けなきゃいけないということが法制上も決められています。専門職大学院だけが、大学院の中で分野別の評価を受けることに法制上はなっているわけです。この答申では、専門職大学院という制度に限らず、他の分野でも専門分野別の評価を導入していくことが適当である、と進言されています。ただ、ここには大学院設置基準の改正が具体的に書かれていないので、そこまで今法制化されるわけではなさそうですが、そういう課題も起きつつあるわけでありませう。

ほかに、「国際的社会における貢献と競争」が取り上げられています。特に⑦ページにまいりますと、「21世紀COEプログラムの実績を踏まえ」、教育研究拠点形成の推進策の検討と具体化が提言されています。21世紀COEプログラムというのは、ご存知のように、設けられてからもう5年も経ってきましましたけれども、20の研究拠点作りのプログラムです。これは一応、国公私を通じた申請によって競争的に獲得できる資金のものとしては、最初のものでした。科研費などは、個人が獲得し大学が面倒を見ているけれども、個人ベースなのです。教育研究拠点づくりの推進プログラムでは、要するに組織として大学として応募しますし、獲得した場合は大学の運営構造にも影響があるというようなプログラムなのです。

このようなプログラムは、21世紀COEプログラムに次いで始まっていて、実は今非常に数多くあります。教育面ではご存知のように、GPといわれるプログラムがあったり、法科大学院等専門職大学院推進プログラムがあったりなど、数えるとだんだん二桁にもなってしまう状況です。この答申は平成17年6月に出された中間報告の数ヶ月後のものですが、両者による競争的資金配分の進言を受けて、大学院の教育面でのいいプログラムにお金をつけるということで、「魅力ある大学院イニシアチブ」といった競争的資金が導入されています。良い悪いはともかく、大学院教育の実質化ということで、そのための実践や改革についても競争的資金を導入しようということになっているわけです。

21世紀COEプログラムは今年も募集されますが、ただそろそろ期限になるので、いっぺん全部洗いなおされる可能性はあります。ご存知のように今回第3期の科学技術基本計画が出ましたので、とりあえずまた多額のお金が科学技術基本計画という枠組みで流れるようになります。基本計画の特徴は今回の場合、人材養成というようなことを非常に謳っていることです。研究そのものだけじゃなくて、人材養成というのが強く打ち出されております。それで、研究については全

くなくなるということではなくて、人材養成の面でも競争的資金で取り組むことが推進される答申になったわけです

以上が拙い私の答申の背景とご説明です。私は先程ご紹介いただきました経歴でありますけれども、基本的にただの一研究者でありまして、これ以上に答申の背景と主旨をご説明するというところから何ができるかな、と講演を承った時から考えまして、更に背景の背景のようなどころをご説明することぐらいしかできないのかなと考えました。

それで、配付資料の下の手書きのまる番号で⑩ページを捲っていただきますと、私の論文のコピーになっております。これは、⑨ページにありますように、『大学と学生』という雑誌に収録されたものです。この雑誌は、元々は文科省直属で発行されていたような気もするのですが、今は日本学生支援機構という独立行政法人が発行しています。この編集者から、大学院教育の国際的な通用性の確立というようなテーマで原稿を依頼され、私が勝手に副題を付けてまとめました（参考文献2）。

⑨ページに目次がありますが、その構成は、まず「大学院機能の評価について」と題して正にこの答申の解説を文科省高等局がされて、私の前に「大学院教育の実質化」ということで大学院部会の部会長さんである中嶋嶺雄先生がお書きになっています。私は、大学院の国際的な通用性という題目で書いています。答申自体では、国際的な通用性について一番前の総論で謳っているだけで、あとは評価の問題が出てくるだけなのですけれども。しかし、そもそも構造からいくと、評価をすれば国際的な通用性が出るわけじゃなくて、大学院教育の実質化といわれている内実をまず果たすことが国際的な通用性に繋がるということなのです。私の書いたものは、私に振ってきた意図ともしかしたら違ってしまったのかなと今は思っているのですけれども、とにかくこういう内容になっております。それで⑩ページ、文章の方向は縦書きになってしまっておりまして、目がチラチラして申し訳ありません。

まず、この答申は実は、私の認識では、大学院に関する政策文書としてタイトルに教育が付いた最初のものだと思います。今までは大学院、大学院ということ議論してきたと思います。今回の答申には、いわゆる課程制大学院を機能させようという願いが込められている、と私は思います。先ほどコースワークという言葉も人によって違うと言いましたけれども、課程という言葉も、もう課程となるとゴチゴチで、それを通ると何か研究者になっちゃたり、専門職者ができちゃったりというふうに捉える人もいたり、いろいろ難しい。

けれども、実はこの課程という言葉は、戦後の改革で大学院がつけられた時に、修士課程、博士課程という言葉で入っていた言葉なのです。学部については、

講座と学科科目、それからもう一つ学部によって課程が付く場合、たとえば教員養成の小学校教員養成課程というように、特別な場合を言っていて本来の学士課程ではありません。ところが戦後の大学院は、本来修士課程、博士課程で構成されています。それで先程学長先生のお話もありましたように、学部教育といわれるものも学士課程という見方をしないと整理がつかないということで、これは大学審議会の21世紀答申、そして今度の将来像というところにもはっきり書き込んでいただいているわけですが、そういう意味の課程です。大学院の場合は逆にいうと課程という言葉は慣れ親しみすぎていて、あんまり意味をもっていない。私も修士課程修了とか、そういう書き方でいつも書いているのですけれども、あれは課程だったのかと言われるとどうなのかなということなのです。

答申には、先程の「課程制大学院を機能させよう」という願いとともに、副題に「国際的に魅力ある」と冠して、21世紀の知識基盤社会では、知識本来の国際性の故に、大学院教育に国際的な通用力が求められている、という強いメッセージがあります。答申のタイトルは、この二つのメッセージを込めてつけられたと思うわけでありまして。そこで国際的な通用力という観点から考えてみますと、今日の日本の大学院に類似のもので、というのは大学院というそのものの制度は、信じられているように、アメリカにも私はないと認識しているので、このもってまわった言い方をしているわけです。日本の大学院に類似のもので最も国際的な通用力を持っているものは、アメリカのグラデュエート・プログラムだと思います。

つい最近までアメリカ以外にグラデュエート・プログラムはなかった。研究が優れているドイツの大学にもなかった。ヨーロッパの大学にもなかった。イギリスの少し前までの状況は、聞くところによると、特にオックスブリッジなんかでは日本とよく似ている。そのようなプログラムはなかったと思います。そういう意味でグラデュエート・プログラムはアメリカの発明だ、と研究者の立場で思います。そして発明からはほぼ半世紀を経て、それは外国から留学生を引き連れてという形で国際的な通用力を示し始めた。イギリスへ行ったり、ヨーロッパの大学に行ったりするよりも、そこは研究には優れているかもしれないけれども、研究者になるとすればアメリカの大学に行けば研究者になれる可能性が高い。絶対にしてくれるとは限らないけれども。アメリカがいいのは何故か、それはプログラムなのです。そして今、ヨーロッパにおけるボローニャ・プロセスの展開にも見られるように、国境を越えたモデルとなっていると思います。

その意味で、グラデュエート・プログラムが国際的な通用力だと思っています。しかし、グラデュエート・プログラムの発明はアメリカだと話をすると、すぐアメリカだからと言われてしまうのですけれども。それで

は、アメリカにはグラデュエート・プログラムがいつからあったのか。その発明は、アメリカが実は、大学院の機能と考えられるリサーチャーとプロフェッションの養成においてヨーロッパに決定的に遅れていたから始まった、と私は研究者として認識しております。19世紀の中葉まで、アメリカはリベラルアーツのカレッジしか持たなかったのです。当時の典型的な専門職である医師・神職者・法曹養成は、全くアプレンティス(徒弟)によっていたわけです。たとえば、法曹は裁判所や法律機関にいてことで育成され、今のロースクールなんて思いもつかない状況だったわけです。

研究者は大学の外にいたのです。そこで有意のカレッジ卒業者、つまりグラデュエートは、より高度な学習先をヨーロッパに求めました。19世紀において研究者と専門職者養成において、世界をリードし国際的な通用性を誇ったのはヨーロッパの大学、特にドイツ大学であります。日本も真似をしました。

アメリカも真似したのです。アメリカのグラデュエートの留学先も、ドイツでした。当時ドイツ大学が世界をリードしたのは、それは世界の中で初めてサイエンスを本格的に取り入れた大学だったからです。

1809年創立のベルリン大学、これは近代大学の嚆矢と言われておりますけれども、そこでは大学の外にいたサイエンスを、ご存知のようにロイヤル・ソサエティとか、サイエンスの協会は大学の外にあったのです。それからフランスでもアカデミーがあったのです。ところがドイツはそういう余裕もなく、それだけではないでしょうけれども、ロイヤル・アカデミーを大学に統合しました。その大学が、ヴィルヘルム・フォン・フンボルトに率いられた、ベルリン大学であります。そこでは真理の探究を大学の目的に掲げ、レーフルライハイト(教授の自由)とレレンフライハイト(学習の自由)を基調として、近代大学の嚆矢となったわけでありました。

じゃそのサイエンスは何かというと、科学史の方なんかいると恥ずかしいわけでありましてけれども、私なりに勉強したところによりますと、16世紀のコペルニクスの地動説に端を発して、17世紀のニュートン力学の完成によって決定づけられた。科学のイメージは、ニュートン力学が作ったというのは科学史では定説かもしれませんが、一般的な通説と言えると思います。あるいは、科学とは、18世紀のラボアジェの元素表の提示によって普遍化した知識の形態をいうと思います。サイエンス自体は知という意味しかありません。元々はフランス語みたいなものみたいですが、しかし、サイエンスは英語として確立します。

日本ではよく科学と訳しますけれども、これは誤訳に近いともいえます。科学というのは分化した学という意味で、サイエンスというのは知という意味ですからズレています。どうして日本はあれを科学だというふうに訳したかというのは、私がかつて読んだ科学史

の先生の説によると、当時の日本の知識人にとって、儒教を一生懸命勉強して西洋学問を見た時に、あれがどうして優れているかという、専門分化しているからです。それまでの儒教の教育というのは、四書五経に始まってなんでも覚えるわけで、統合的なのです。それに対して分化しているから、と認識して「科学」と名づけたという説があり、この説はかなり有力です。しかし、我々は大正期ぐらいから科学をサイエンスの意味で使うようになっていきます。

その辺はともかく、サイエンス自体が出現するまで人類は非常に悪戦苦闘してきました。宗教的な、あるいは政治的教義に覆われ、コペルニクスが異端とされたのは象徴的でありますけれども、ここから優れた知識が当然出てきました。それは今から見れば科学的な知識だと言えるのですけれども、決定的な違いがあります。その知識というのは、直感だったり、経験だったのです。現在の研究には組織的に取り組むところがありますけれども、直感みたいな所も今なお残っていると私は思います。しかし、昔の科学的見識は全くすごいです。空海なんかは科学者ではないか、と思える所があり、イタリアのルネサンスの巨匠達も科学者といえるほどです。ただ、我々と違うのは、成果が直感や偶然によって得られたことです。知的な環境はあったと思えますけれども、しかし、それはサイエンスとは違います。

サイエンスは、宗教、政治的な教育から脱して、人間の理性によって判断する。サイエンスの出現は、宗教と政治と迷信からの解放を与えたと思えます。それは、疑問を呈するところから解答を得るまでの特定の方法を持っている。特定の方法があるから、教えられるのです。課程として組めるわけです。リサーチはこのサイエンスの方であって、偶然ではなく一定の資質を持つ者であれば、訓練によって身に付けることができる。誰でも身に付くとは思いませんので、この意味では資質が要求されますが、訓練によって身に付けられる。

よく知られているように、18世紀から19世紀にいたるヨーロッパにおける上記のサイエンスの展開には、先程のロイヤル・ソサエティの例もあるように、大学は殆ど貢献してこなかった。そういうことから、近代を切り開くことになったフランス革命の時に、大学は潰されるわけです。大学は、中世の遺物、ゴチョゴチョの宗教と混ざったものとして潰されるわけです。たとえば、今までのフランスでは、大学を表わす「universitéユニヴェルジテ」を名前に持つ大学よりも、学校を表わす「écoleエコール」を冠した名前の大学の方が地位が高い。エコール・デル・ポリテクニクとか、行政学院というようなエコールの方が地位が高い、ということが起こったくらいです。しかし、フランスのナポレオンとの戦いに敗れて、その再建を傾注したドイツでは、先程指摘したように、サイエンスを

大学に取り込むのです。そしてリサーチを大学に不可欠なものとして組み込んだと。そして世界の知識の中心になるわけです。

当時、自由技芸のカレッジしか持たなかったアメリカは、カレッジのグラデュエートをドイツに送ってプロフェッショナル、あるいはリサーチャーとしての専門教育を受けさせたわけです。そういう意味では、ドイツはアメリカのグラデュエート・スクールの役割を果たしたといえます。しかし、じゃそこにグラデュエート・スクールがあったかと言いますと、そうではありませんので、この意味ではプログラムがあったというべきかもしれません。スクールという語源は何かという「閑暇」であるわけですが、「閑暇」はドイツの大学にはあったとは思いますが、ただし、今日的にはスクールというのはプログラムという意味を含んでいますから、そうだとすると、そこには今日的な意味でのプログラムはなかったといえると思います。

ドイツの大学では、教員は「レル・フライハイ」に沿って研究を遂行しておりましたし、学生は「レルン・フライハイ」の下で講義を選択し、最終的には特定の教員の下で研究に参加しました。そこでは真理探究が理念として掲げられていたものの、学生たちは、中には博士の学位を取って研究していた者もいますが少数で、その大部分の人達は国家試験を受けて出て行ったわけです。確かに専門職者になった者が多かったのですが、しかし大学の理念は学問の機関であるということで、当初から純粋に研究の場という看板を掲げて通すことができたのです。日本はドイツ大学の理念を引っ張っておりますので、つい最近まで大学は学問を教えているのであって、直接専門職者を養成するのではない、助教授を養成するのではない、といってきました。極端には、社会のほうから医師養成だと思っていた医学部でさえ、いやこれは医師養成ではなくて医学の教育をしているのだ、というように見えるところまで一時言ったような気もします。ただ、それでは済まなくなって医師養成を組み込んだ改革がなされ、研修医制度とかいろんな専門職者養成の工夫が出てくるようになったといえます。

このようにドイツの大学は研究者と専門職者の養成に成功したものの、それは予定調和的なもので、プログラムによるものではなかったのです。ところがドイツ大学風の人材養成がアメリカに持ち込まれた時に、それがプログラムとして展開したのだと思います。それがリサーチという英語の発生に深く結びついておまして、ここを説明しているとご質問の時間がなくなってしまうので少し飛ばします。ご存知のように、アメリカでドイツ大学を真似たのは実はハーバード大学のような有名な大学ではなくて、ジョンズ・ホプキンスがドイツをモデルにグラデュエート・プログラムだけの大学を創立したことが、アメリカの大学に大きなインパクトを与えたわけです。

一般的にそれまでアメリカの大学というのは、27ページのところですけれども、一般的なりベラアーツ教育が中心で名称もカレッジとっていました。ハーバード・カレッジであって、ハーバード・ユニバーシティではなかった。専門学術を学ぶヨーロッパ、特にドイツ大学への留学が必要だったわけでありました。アメリカの大学改革の担い手達、ジョンズ・ホプキンス大学を作った人達は、ドイツ大学的なりサーチを体得できる博士のコースを作ろうとしたわけでありましたが、じゃそれが成功したかという、ジョンズ・ホプキンス大学も早々に学士課程を起すわけです。

このことから、アメリカではカレッジからユニバーシティに移行したといっても、実は、それはユニバーシティがカレッジに組み合わされたことを意味するものではありません。そもそもハーバード・カレッジだったら学士課程から始まっているわけですから、それをおっぼり出して大学院だけになるわけじゃない。ジョンズ・ホプキンス大学も、いいカレッジを持たないのでもユニバーシティとして発展することができなかった。

そういうことから何が起こったかという、アメリカの大学ではグラデュエート・プログラムとアンダーグラデュエート課程を区別することが必要だというふうに思われた。その両者を同一の機関に置いたけれども、両者は、同一の機関におかれながら、片やリサーチの方法の体得を目指す専門教育、片や人格の形成を重視するカレッジ教育です。このような幅広い教育と異なる性格の教育が一機関内に同居したために、両者を明確に意識して仕組みプログラム化する必要があったのだろう、と私は考えています。これは私の仮説なのですが、当たっているんじゃないかと思えます。

カレッジは学寮に入れておいて全科目必修制であり、それまでの教育は「学年制、全科目必修制」でバチエラー教育として実施されたのですが、同じ大学にリサーチをする先生達が教育にあたるアンダーグラデュエート課程になることによってどのような変化が起こったか、といえますと、単位制とかそういうのが持ち込まれることになったわけです。アンダーグラデュエート課程では、「学年制、全科目必修制」から「単位制、科目選択制、専攻制」というふうに変革をします。

ハーバードに導入されたグラデュエートのための教育は、それまでの勉強の単なる延長線上のものではなく仕込まれる必要がありました。まず博士号をめざす者には、当該分野のリサーチに着手するために必要な知識と技能を盛り込んだ1年分程度の必修コース、コースワークです、これが用意される必要があります。そして、それらの内容を網羅した総合試験に合格した者だけが博士号キャンディエートとして、オリジナルなりサーチに取り組むことが許される仕組み、つまりグラデュエート・プログラム、こういう典型的なプログラムが生まれたと思います。

ここで注意しなければいけないのは、グラデュエートとアンダーグラデュエートの明確な区別というのは、学生の教育課程に対するものであって、教員組織についてはないということであり、アメリカの大学は、日本的な意味での学部と大学院の区別がありません。ロースクールというのは大学院レベルしかありませんから、そういう意味では大学院であると言っているかもしれませんが。

アメリカの大学の構造については、もう一つ私が用意しました論文、大学院は本来大学の一部であると題して『リクルートカレッジメント』に書きました、配布資料⑭ページからの論文をあとで読んでいただければ幸いです（参考文献3）。そこに、詳しく説明しています。ちょっとその⑰ページだけ見ていただきますと、誰もが名前を挙げるハーバード大学について書いてありますが、一番トップのほうのページで「The Schools of Harvard」というところを見ますと、「芸芸 & 科学学部 (Faculty of Arts and Sciences)」という単一のファカルティ (教員団) が前提にあって、そこが、下の項目の「芸芸 & 科学学部グラデュエート・スクール (Graduate School of Arts and Sciences)」と、上のハーバードカレッジ、寮まで持った学士課程を運営しているということが、これだけで見ていただければと思います。そういう意味で、日本のように、大学院重点化をしたから我々は大学院の先生であって学部は併任である、というような議論が必要のない世界が組織としては存在しているわけです。

元の論文に戻っていただきます。大体グラデュエート課程の重要性についてはお話できたと思います。このような大学院レベル、グラデュエート (卒業生) の課程、カレッジをグラデュエートしたその人達を対象に展開する教育の中で、アメリカの場合プロフェッショナルになるためのスクールもあるわけです。プロフェッショナル・スクールという概念は、なにも専門職大学院という日本的に大学院のことに限った話ではありません。一番典型的なプロフェッショナル・スクールというのはメディカル・スクールですから。メディカル・スクールが専門職大学院と言いつけられるような日本の概念のない世界で、プロフェッショナル・スクールが展開されているのです。

大学院教育の国際的な通用性ということでもまとめさせていただきますと、29ページの方の小見出しが「グラデュエート・プログラムの成功と普遍化」となっておりますように、日本で現在提言されている教育の実質化にはある程度成功した、プログラムとして組むことに成功したアメリカの大学が、普遍的であり世界的な通用性を獲得している。これは大学院だけのせいじゃなくて、アメリカの国力だとか、言語との関係とかいろんなことが作用していると考えられますけれども。国際的な通用性の一つのメルクマールとしては、29ページの上にも書きましたように、よくノーベル賞受

賞者が挙げられます。第二次世界大戦前は、物理、化学、医学のノーベル賞受賞者は129人いらっしゃるんですけども、アメリカでは、アメリカの科学者はナチからの亡命者がいるといわれても、それも含めても18人しかいなかったんだそうであります。戦後には、物理学の56%、化学の42%、医学の60%をアメリカが占めているということです。このことは、アメリカにおいてプログラム化した、スクール化した養成というのが機能しているという論証にはなる。このようなこともあって、アメリカは多くの留学生をひきつけているわけで、国際的な通用性があると言えます。

最後に30ページの方でありますけれども、先程申し上げたように、世界の高等教育改革が始まりました。かつて私は大学研究者の間で話をする際に、ドイツ大学は変わらないよと言っていたのですが、ドイツ大学も変わり始めているようであります。ポローニャ・プロセスを積極的に受け入れて、修士課程なども作っているようです。このポローニャ・プロセスというのは、3年から4年の第1学位、第1学位という概念で充実した課程を1年以上の修士課程を共通に創ろうとしています。ポローニャ・プロセスが発足当時は、第1・第2学位課程の構築が課題とされたのですが、今はこれがある程度整ってきたので、第3課程といえますか、研究者養成という博士課程を整備するような議論をポローニャ・プロセスの中でしております。ポローニャ・プロセスは2010年までにヨーロッパの中にこういう仕組みを共通に作っていかうという合意によるものでして、実際は各国の事情を聞くといろいろゴタゴタがあるようですが、大きな流れとしてはかなり成功しているようです。

またヨーロッパにおいて一昨年ぐらいから始まった「エラスムス・ムンデウス」というプログラムでは、修士課程に限って、ヨーロッパで実はCOEという修士課程の構築を言いますが、三カ国以上の大学が集まって修士プログラム (連合修士課程) を作る事が奨励されています。このプログラムは、今までの大学それぞれに何か専攻とか何か研究だとか入れ物があって、そこに学生を入れておくというような発想ではできないものです。必ず学生が3カ国の二つ以上の大学で勉強しなきゃいけない、その際、それぞれの大学で勉強することが目的ではなく、プログラムで勉強することが目的とされています。それぞれの大学に行って学ぶというのでは、やっぱり駄目です。個々の大学から少し離れてもプログラムがあるということです。そういう意味では、プログラム概念を作ろうとしていると思います。つまり、ここ数年でEUから「エラスムス・ムンデウス」プログラムのための奨学金資金を提供して、外国の学生を呼んでくる修士プログラム、ヨーロッパの学生を送り出す修士プログラムといったプログラムを採択していくことによって、ヨーロッパに修士課程を根付かせようとしています。この動向から、つまり、

大学院という入れ物ではなくて、グラデュエート・プログラムを構築するということが外国で通用することになってくることから、グラデュエート・プログラムが国際的通用性においては重要だと認識しているわけでありませぬ。

時間をちょっと使いすぎているかもしれませんけれども、これで一応終わりとさせていただきますと思います。

(司会)

ありがとうございました。

初めて大学院の教育について答申された中教審について、研究者としての識見をもとに、そこでの論議の特徴ばかりでなく、その国際的背景や大学史的背景にいたる幅広い観点からご説明いただきました。今回の中教審の特徴は、グローバル化する知識基盤社会で世界的なモデルとなっているアメリカのグラデュエート・プログラムに基づいて、日本のこれまでの大学院教育のあり方を抜本的に見直し、特にその人材養成機能の改革を提言しているところである、というご説明だったと思います。中教審での論議では、具体的には、これまでの量的拡大政策を超えて、大学院の人材養成像を整理してリサーチャーとプロフェッショナルの養成だと明確にし、そのために課程制大学院を機能させること、コースワークを導入し、それに沿った教育体制（教員組織、FDの義務化）作りをすること、さらには改革を支援するために教育改善プログラムへの競争的資金を導入することが取り上げられていた、ということでした。

日本の大学院教育が今後国際的競争力をもつためには、これまでの誤解を自覚しグラデュエート・プログラムを実現することが不可欠である。日本のこの課題を明らかにするために、アメリカのグラデュエート・プログラムがドイツモデルをもとにどのように形成されてきたか、ヨーロッパで進んでいるボローニャ・プロセスにおいて、アメリカ的プログラムを現在どのような戦略で根付かせる努力がされているか、についても明らかにしていただきました。

それでは、ご質問がありましたらお願いしたいと思います。質問をしていただく際に、所属とお名前をおっしゃっていただけたらと思います。どなたかご質問ありませんでしょうか。

はい。

(斎藤)

医歯学総合研究科の斎藤と申します。

コースワークについてちょっとお話をお聞きしたいと思っております。

あとでちょっとプレゼンさせていただくのですが、ちょうどコースワークのことでアメリカへ視察に行ってきたりしたのですが、先程、先生おっ

しゃったように、答申を作る中でも、委員会の中でも、コースワークに対する概念が違うので非常に正直困ってしまうといいますが、先生のお考えと僕見てきたの全く同じだったのですが、他の先生方と違ってると。

例えばいろんなところでCOEを出したりする際に全く概念が違ってしまうと、あとで問題が起きてくるかなというのがあるので、その辺の考え方のすりあわせとか、そういうことは今後やっぱりいろいろな意味でみんなコースワークという概念をしっかりと持っていたかないかということがかかりあると思うのです。

その辺今後どういうふうにしていったらいいのになって、お考えもしありましたらお聞かせ下さい。

(館)

まさにおっしゃるとおりで、どうなのか。

それはコースワークを組んでいるとか、プログラムをちゃんとやっているか、課程制をきちんとしているかということで、大学院イニシアチブがあったのです。ただ、現実には選ばれたのが、そういっちゃんなんですけれども、アメリカ的なコースワークになっているかという、必ずしもそうでないのが多いと思います。要するに、ただ日本の大学としては組織立っているというのが選ばれているのじゃないかと私は思うのですけれども。ただ、それがモデルになるかどうか、それからアメリカのようにしなきゃいけないか、あるいはできるか、という問題が全部絡んでいるのです。

それで、何故アメリカができるのかといいますが、これは歴史的な必要性については先程も申し上げたのですけれども、何故できているかということを見ると、アメリカの場合大学院の組織などいろんなこともありますけれども、今度の改革で否定されている講座制がアメリカにはない。

ヨーロッパの大学の場合、ある学問領域を一つの偉い先生が担う講座にみんなついていく。日本の場合は、すごいと言えばすごいのですけれども、講座に助教授、助手というのをしっかり張り付けて縦のものを作ってきました。ところがこれをやると二つ同じ専門を作れないのです。実際には、力の強い講座には機会があり、力のないところは二の次にされてしまいます。アメリカではそういうのはないです。

アメリカの場合にはディシプリンで集まりますので、デパートメント制なのです。アメリカの違いは、ヨーロッパが一人の先生、すごい偉大な先生のところに集まっているのに対して、アメリカはグループ化していることです。デパートメントが一つのグループなんです。トップがアソシエイトであることさえある。さすがにアシスタントだけってのはちょっと作りにくいと思うのですが、どうしてかという、アソシエイトは今度の助ける職じゃありません。独立して研究教育ができるのをアソシエイトといいます。この違いは要するにテニユアの関係で、身分でしかなくて実力では

ない。

だから、日本で先生の研究室を中心に幅広げるとい
う勉強のさせ方で今コースワークを作るのではなくて、
本当にコースワークを作ろうとするならば、先生達があ
る程度グループにならないとできないと思います。
コースワークは、他の分野の勉強をする学生にも提供
できるもので、これは理科系だけでなく、文科系
の学生も対象とします。具体的には、『学位研究』に
僕の書いたものがあるのですが、文科系でも例えばア
メリカ文学のコースですと、一応アメリカ文学、イギ
リス文学とか、何かコースワークをもう一回させるの
です。ですから、イギリス文学を研究テーマにしない
人もコースワークで勉強するわけです。その上で自分
のテーマをやる。

我々びっくりしてしまったのが、日本型でいくと、
私は中世文学の講座であるとか、ある学問分野である
から、他の先生のところへ手を出さない、というよう
なことがあったんじゃないでしょうか。今でもそんな
のかもしれない。私は、先程ご紹介いただいたように、
実はかつて学位授与機構に所属していました。その時
に、多くの偉い先生方におつきあいさせていただいて
びっくりしたのですが、中世文学だから、古代のこと
や近代のことは授業しないとおっしゃるのです。研究
については厳密にそうかもしれないけれども、しかし
学部ではありえないし、大学院の入口のコースワー
クでもありえないことです。コースワークは、もう少し
幅広く先生方が担当していくこと、チームワークに
していくことを前提にしています。個々の先生が頑張
りましょうということのないコースワークは、あまり
ないというふうに個人的には思います。

(斎藤)

ありがとうございました。

正におっしゃった通り、要するにリサーチャーを作
るだけだったらいいのだけれども、最初の答申のと
ころの概要でお話されたように、教育者であるとか、指
導的な立場とか、素養のある人間になるような人材を
育成するそういった観点からすると、おっしゃるとお
り複数の科目を選択しながら自分の専門課程を決めて
いく、専攻を決めていくというか、そういうのがない
とものごく専門馬鹿になる人ばかり作ってしまう可
能性があると思うので、私はやっぱりそういうコース
ワークが重要と思います。既に実現しているところや、
変わりつつある現状はあるとは思いますが。他の領域は
存じ上げないのですが。私どもでは幸いにイニシアチ
ブをいただきましたので、それもちょっと紹介させて
いただきますけど、ありがとうございました。

(司会)

他に質問ありましたら。

はい。

(ステガロユ)

私も医歯学総合研究科のステガロユと申します。ご
講演どうもありがとうございました。

難しい話で全部分かりませんでしたけれども、簡単
な質問があります。タイトルですけれども、国際的に
魅力ある大学院教育ですけれども、それはアメリカの
ように留学生を引きつけるような魅力、要するに国際
的に魅力があるというふうに理解していいのでしょうか。
もしそうであれば、その奨学金制度について簡単に
教えていただきたいです。

(館)

そうですね、国際的に魅力ある大学院という中には
当然魅力あるコースで学生に注目されるという意味に
加えて、人材が海外からも来てくれるという意味もあ
ります。主要には学生でしょうけれども、先生までを
含めて、希望としては含めているわけです。留学生に
関してはご存知のように10万人計画とかがあり、これ
も量の上では達成しています。そういう意味では大学
院全体が似た状況にあります。

それから、奨学金の具体的な新しい点、留学生に対
する具体的な提案が答申の中に具体的に含まれたとい
うことはなかったし、今までの審議がきっかけとなっ
て留学生に補助金が支払われてきたということはない
ませんでした。この答申が出て、それで注目されて留
学生の奨学金の問題が特に議論されたのではなかった
と思います。申し訳ありません。

(ステガロユ)

ありがとうございました。

(長谷川)

大学院自然科学研究科の長谷川と申します。

一つだけお伺いしたいのですが。今回の大学院教育
の実質化に伴って、多少ちらほら聞く本当か分かりま
せんけれども、産業界といえますか、経済界といいま
すか、そちらからの意見も入っているような発想を伺
うこともあるのですが、その辺の実態は実はどうなの
ですか。あるいは学生の将来を考えるとどうしてもそ
れは逃せない視点だとは思いますが、そういう
視点でも結構ですが。もし、ご存知でしたら、お伺い
したいです。

(館)

私はそういう高度な政治的のところまで分かる地位
にはいないので、もしかして間違っていると申し訳ない
のですが、印象で申し上げると、答申自体も社会に訴え
ようというところが見えているように、すごい社会との
具体的なプッシュということではないと思います。た
だ、産業界の方々の中の特に一部にしっかりした言葉
を言われる方がいるという状況なのかと思えますけれ

ども、産業界に突き動かされてという感じでは私は取っておりませんでした。

(周東)

今の長谷川先生のご質問とちょっと関わっているのですけど。産業界とのことが質問されているわけですが、私は大学院の博士課程の学生を十数年前から大量に全国の大学へ生産しはじめたときに、これはこんなに博士課程の学生を作り出して、受け皿はどのようになるだろうかというふうに心配してたわけなのです。ところが実際問題としてやっぱり心配というのは当たっております、要するに近県だけじゃなくて、例えば新潟大学の自然科学研究科ですけれども、定員が今90人近くあるわけです。

そうすると、その博士を取ってから出ていく場所が研究職に必ずなれるわけじゃありませんので、ただの研究職じゃなくて、例えば民間企業に行ったりするわけです。そのときに第三期科学技術政策にも極めて鮮明に出ておりますけれども、博士課程の支援、それからポスト・ドクターに対する就職先のこと産業界は受けるようなことも出ております。こういうのはそういうことがきちんと中教審答申の文面に出ているわけですけれども、その中教審の答申だけでは私は不十分だと思うのです。

つまり、この中教審の答申というのはどういうふうを実施されていくのか。実際問題として、例えば現在でもドクターに対して就職指導をしているのですけれども、例えばまずは企業としては、修士課程の学生というのはもう沢山採用してくれるわけですけれども、ドクターとなると応募の要項にも出てこないのです。それで私は企業のかかなり有力な方に電話して、博士課程の採用はあるのかと聞きますと、やはり企業というのは、やっぱりドクターまで出た学生というのはかなり専門分化して狭くなっているというようなことを言い出すのです。私は決してそうではないと思うのですけれども。

ですから、日本社会全体としてまだ、ちょうどここへ答申が出てくるわけですから、そんなに企業で、巨大産業は別ですけれども、そういう意味合いのこの中教審答申というものが出たということについて非常に私は良かったと思っているわけですけれども。そういった場合に書かれた側としては、書けばいいのでしようけれども。その後それがどういうふうに社会で実行されているかというのはことまで、そこまでは酷な話ですけれども、いろんな所でそういうことは訴えていっていただければと思うわけです。

私もあっちこっち出掛けて行って、本当にこれは具体的な政策も実行されるようにいろんなこと言っているのですけれども、是非それをお願いしたいと思います。

(館)

確かに私は審議に参加しておりますので、責任はあると思うのですけれども。本当にこの部分は難しい部分で、その具体的取組ということで上げていただいているものです。具体的というよりは精神論的なもの、精神論っていうふうに言っちゃいけませんけれども、目標的なものしか上がってない現状だと思うのです。

ただ、今言われたように、狭いか、狭くなっている。じゃアメリカや一部の海外のプログラムで出てきた人が、同じように扱われているかという、微妙なところですね。日本企業ということに限ると、必ずしも海外の研究者が認めてられているというわけでもないと思います。ただ、話は全部具体的取組にありますように、とにかくそう言われる前に大学教育の実質化をしてくれないと、社会も説得できないよと、そういう状況なんじゃないかと思うのです。

どっちが先か、卵が先か鶏が先かという状態でありますけれども。しかし、今のだんだん発展していく社会になってくると、示すのが先だ、示すのならば受け入れよう、という状況に今なってきていると思います。ただ、審議会や大学院部会というのは暫くまたないわけですけれども、この分野の研究者としては、私は同じような関心を持って取り組んでいきたいと思っておりますし、またそういうふうに訴えたいと思っております。

(仙石)

工学部の仙石と申します。

工学部のほうは技術者教育に関して、その認定を受けて我々はいろいろ改善努力をしております。大学院のほうも教育の認定を目指して、ポローニャその他を調べています。今日ちょっと途中から来てしまっただけで、最初のほう聞いていなかったのですけど。ポローニャ・プロセスのヨーロッパの改革のお話と、日本の今のこの大学院教育の改革、これはどういう関係にあるのかというあたりをちょっと教えていただきたいと思っております。

(館)

私の認識では、多かれ少なかれ、大学院というようなところで改革のモデルになっているのは、アメリカで特に成功しているところのものです。アメリカの大学は全部成功しているわけではないのですけれども、ポローニャ・プロセスというのも実は極めてアメリカを意識しています。話を聞いていますと、ヨーロッパでの対抗馬は他にあるわけじゃなくて、とにかくアメリカであるようです。ヨーロッパの学生までアメリカに行くことになっているので取り返すとか、それから第3世界の学生もこっちに取り返す、というようなことが動機にあるんだというふうにいわれます。そのた

めには、既組織的な教育で育成するのではなくて、やはり入ってきた学生をちゃんと導いていくプログラムのもとで育成するという事になっていると思うのです。

我々実は大学院について日本語で、漢語で議論しておりますけれども、ボローニャ・プロセスの使用言語は英語です。英語で議論しますからプログラムって言えるのです。日本では、課程とかいうとまたみんないろんな意味で理解するので、説明しながらしか、なかなか前に進めないのです。そういう意味では、ヨーロッパの大学が抱えている問題と、日本の大学が抱えている問題は違う面があります。

日本とヨーロッパの大学の問題で共通しているのは、組織立った教育をしなきゃいけないという面と、それから段階をちゃんとふまなきゃいけないということです。日本の場合は確かに大学院教育というのはあったことになってはいますが、大学院教育は実は学部からズンドーでつながり、答申でプログラムに取り組むことが謳われています。ヨーロッパでもそういう状態だったのをボローニャ・プロセスでバチューラというところで切って、修士課程というのを明示しようということで進んでいます。その意味ではプログラムをしっかり立てようというところで共通していると思います。

学位の問題は、私は直接は知らないのですが、日本の場合はエンジニアの養成イメージが、JABEEがモデルにしたアメリカとは違ってはいます。アメリカの場合は、学士レベルのところではいっぺん外に出すわけです、エンジニアの場合は。ところが、日本の場合は、エンジニアと工学者の間ぐらいのところまで養成し、出す先も企業の研究所みたいなものを狙ってきたものです

から、研究者志向が強い。

全部アメリカ・ベースのモデルのJABEEに乗り切れないというところが、たぶん今のような現象だと思います。ヨーロッパでそういう現象が起こっているとは、必ずしも聞いておりません。

(司会)

ありがとうございました。

それでは、2時半の予定をちょっと5分延長しましたので、まだお聞きしたいというようなことはあると思いますけれども、これで基調講演のプログラムのほうを終了させていただきます。

館先生、どうもありがとうございました。

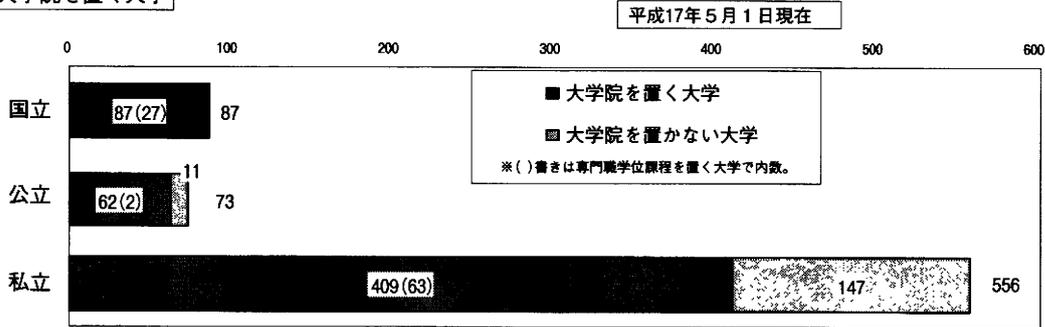
【参考文献】

1. 文部科学省「新時代の大学院教育—国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて—答申(要旨)」平成17(2005)年9月5日(基調講演資料として①～⑦頁)。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/cyukyo0/toushin/05090501/021/002.htm (2007年7月確認)
2. 館昭「大学院教育の国際的な通用性の確立—求められるグラデュエート・プログラムとしての理解」日本学生支援機構編『大学と学生』第22号2005年24～30頁(基調講演資料として⑨～⑬頁)
3. 館昭「改めて〈大学制度とは何か〉を問う(2)そもそも〈大学院〉とは 大学院は本来大学の一部である」リクルート[編]『カレッジマネジメント』23(6)(通号135)[2005.11・12]64～67頁(基調講演資料として⑭～⑰頁)

【付録資料】

1 大学院の現状

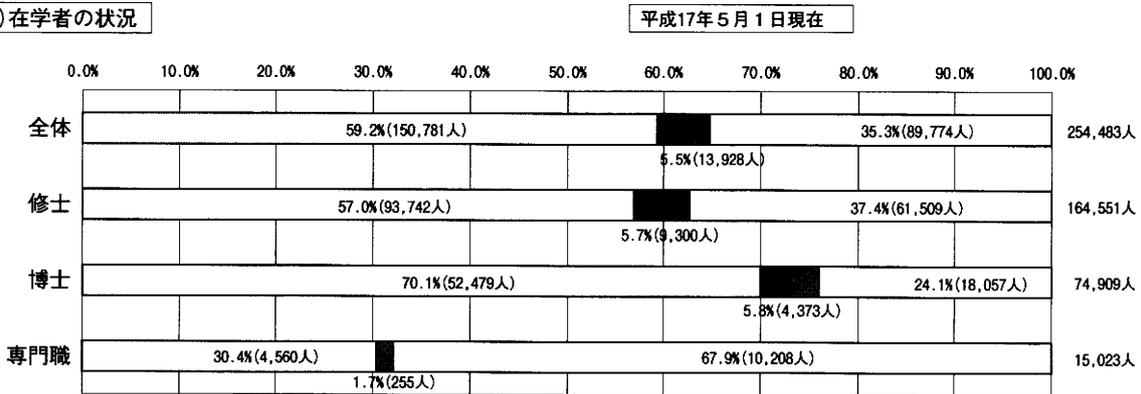
(1) 大学院を置く大学



国立：全ての大学に大学院が設置
 公立：85%
 私立：74%

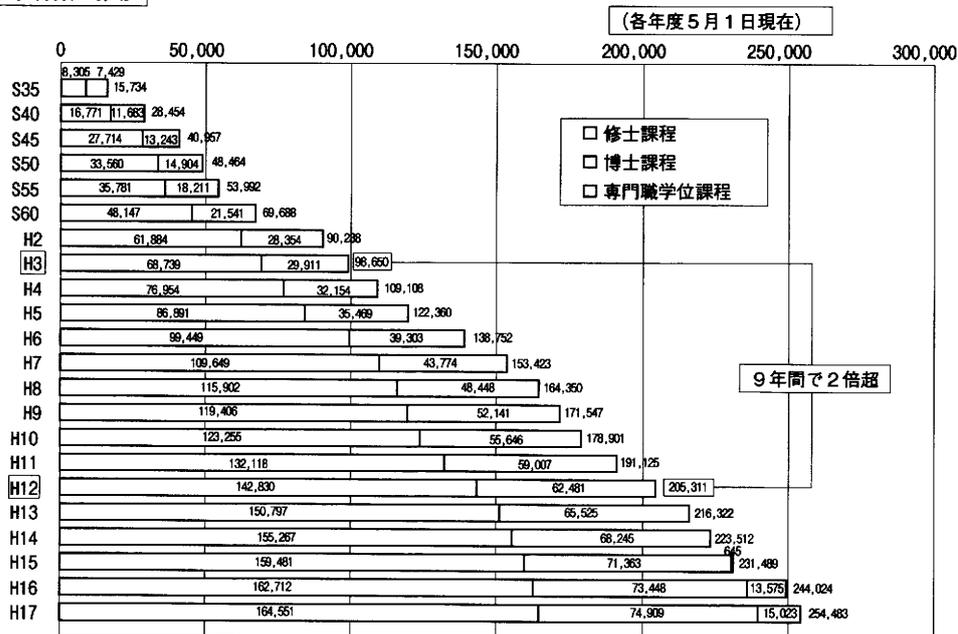
出典：全国大学一覧（平成17年度）

(2) 在学者の状況



出典：学校基本調査速報（平成17年度）

(3) 在学者数の推移



出典：学校基本調査

※在学者数

「修士課程」：修士課程、区分制博士課程（前期2年課程）及び5年一貫性博士課程（1,2年次）
 「博士課程」：区分制博士課程（後期3年課程）、医歯獣医学の博士課程及び5年一貫性博士課程（3～5年次）
 通信教育を行う課程を除く