The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	EU諸国の研究者養成とフンボルト理念
Author(s)	磯, 直樹
Citation	大阪大学高等教育研究. 2016, 4, p. 43-50
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/56223
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学高等教育研究　4（2015），43−50

【調査報告】

EU諸国の研究者養成とフンボルト理念

磯　直樹

Research Training in EU member countries and the Humboldtian model

Naoki ISO

In this essay, I examine the Humboldtian model of higher education, and the unity of research and education at universities, from the perspective of research training and researchers' careers. While such a viewpoint is critical in evaluating how the Humboldtian model actually works, it has not yet been considered in Japan. I draw on examples from universities in the UK, Netherlands, Belgium, and France, which I visited on business trips for Osaka University. In the UK, Vitae's Research Development Framework reflects the character of research training, which is common across other EU member countries. In Netherlands, the Humboldtian model may be questioned, as undergraduate and graduate education are partly divided in terms of two different languages, with research closely connected to the latter rather than the former. In France, apparently, research and education appear to have been divided, with the nation appearing to refuse the Humboldtian model. However, actually, the model has actually been accepted and is now becoming far more evident at the University of Paris-Saclay. Although the Humboldtian model is not often apparent in the universities of such countries, it does exist and it contributes to their undercurrents. These European cases raise questions for the future of the Humboldtian model of higher education, especially through the system of research training.

Keywords : Research training, Humboldtian model, doctoral education, academic profession

ヴィルヘルム・フォン・フンボルト（1767-1835）によって提唱された「学問を通じての教育 Bildung durch Wissenschaft」という標語とともにあるフンボルト理念は，日本を含め，世界各地の多くの大学に影響を与えてきたとされる（Clark 1993 : 潮木　2008 : 金子 2015）．フンボルト理念に基づく大学においては，大学は高等教育と研究活動を行う場である．そのフンボルト理念が近年の「大学改革」によって問われ続けているが，その中には高等教育と研究活動にとって大きな障害となる深刻な政治介入も含まれる（Charle & Soulié 2007 : Schultheis et al. 2008 : タイヒラー 2006 : 天野 2006 : 西山 2009, 2013 : 吉見 2011）．フンボルト理念が損なわれる，あるいはそれが等閑視される状態とは，大学において教育と研究が分離されることである．このような分離には様々な形態が有り得る．また，個別の形態について，様々な問題設定が可能である．

フンボルト理念という観点から大学の問題を捉える立場において，これまでの日本では研究者養成という観点は十分に考察の対象となってこなかった[(1)]．それは，高等教育の対象として主に想定されているのが学部生と修士課程の大学院生であり，高等教育と研究活動双方の担い手として想定されてきたのは，「教授職」[(2)] としての専任の大学教員だからではないだろうか．つまり，博士課程の大学院生とポスドクは，高等教育の対象としても担い手としても周辺的な地位に追いやられ，近年では多くの国で不安定な地位に置かれ，フンボルト理念の盲

所　属：大阪大学大型教育研究プロジェクト支援室
Affiliation : Support Office for Large-Scale Education and Research Projects, Osaka University
連絡先：Eメール：iso.naoki@gmail.com

点となっている[(3)].

日本でもたしかに，ポスドクおよびオーバードクターの問題が大学の内外で議論され，その対策のための研究と実践も積み重ねられてきた（榎木 2010 : 北野 2015 : 佐藤他2014）．しかしながら，これらは大学院の博士課程に進んだ人のためのキャリア支援に焦点が当てられており，フンボルト理念に照らした考察がなされているわけではない．予め確認しておくならば，このことは善悪や優劣の問題ではなく，似たような対象に対して複数の異なるアプローチがあるということである．

本稿における基本的な問題関心は，フンボルト理念に基づく大学の役割の盲点としての研究者養成の問題を考察することにある．この問題はしかし，国によっても大学によっても具体例があまりにも多様であり，一般化はきわめて困難である．したがって，本稿をあくまで試論として位置づけた上で，ヨーロッパの具体例をいくつか挙げながら考察を行うことにする．具体例は，私が2014年と2015年に大阪大学の学務として訪問したヨーロッパの大学で行った断片的な調査から取り上げる．一連の調査の目的はフンボルト理念の現状を調べることではなかったが，本稿ではその副産物として調査の成果を示すことになる．以下では，具体例の紹介と考察を行う前に，「研究者養成」を問う枠組みについて考察する．

1. 研究者養成の２つの視角—大学院教育と大学教授職

研究者養成に関する問題は2つに分類することが可能である．一つは大学院教育，もう一つは研究職に関わるものである（塚原＆小林 1996 : 21-24）．本稿ではフンボルト理念の大学のあり方を考察することを目的としているため，前者の大学院教育は研究者養成を対象としたものに限定し，後者の「研究職」は大学教授職に限定して議論する．

大学院教育は，教育と研究の両立・統合というフンボルト理念の最も実現しやすい領域である．日本や欧米諸国においては，近年の研究者養成は主として大学で行われていると考えることができるだろう．学部レベルの高等教育においては，必ずしも研究と教育が直接的に結びつくわけではないが，大学院においては両者を分けることができない．大学院教育は，大学一般における教育と研究の要であると考えられる．

しかしながら，近年の大学院教育の一部は，研究者養成という観点からは危機的な状況にある．例えば，近年の日本の人文学諸分野においては，予算とポストの削減によって大学で研究活動を行うことが年々難しくなっているという状況を挙げることができる．あるいは，1990年代から指摘されているように，例えばコンピュータ・サイエンスやバイオ・テクノロジーの分野において，基礎研究と研究者養成が大学外部で行われるようになっていることは，既に1990年代から指摘されている（Clark 1993=1995 : 221）．

大学教授職に関しては，国際的に研究が蓄積され，国と大学によって実態が大きく異なることが指摘されてきた（Boyer 1990 : Gordon & Whitchurch 2010 : 潮木 2009 : 有本 2008, 2011 : 岩田 2011）．その具体的な中身は様々であるものの，教育と研究の両方に従事するのが大学教授職であると考えてよいだろう．したがって，大学教授職自体がフンボルト理念に支えられていると考えることもできる．高等教育にも従事する研究者養成は，必然的に大学教授職との関わりが深くなるか，あるいは同一のものになってくる．

本稿では，以上のように研究者養成を大学院教育と大学教授職という観点から分析することで，フンボルト理念を再考する．

2. 調査の概要

私は，2014年と2015年にヨーロッパ諸国の大学を訪問した．訪問先での元々の調査目的は各大学の研究支援に関する情報収集であった．先述のとおり，本稿では一連の調査の副産物として「研究者養成」をキーワードにした考察を行う．考察の対象となる大学・研究機関のある国は，イギリス，オランダ，ベルギー，フランス，である．ベルギーはフランデレン地域にあるルーヴェン・カトリック大学のみであるため，「オランダ語圏」としてオランダに含めて扱う．

調査のための訪問先としてヨーロッパの大学を選んだ理由は，主に2つの観点から，大阪大学の取り組みにも参考にできることが多いと考えたためである．一つは，EU諸国においては，主要な研究大学は私立大学ではなく国公立大学が中心であり，大学経営は公的財源に大きく依存していることである．もう一つは，イギリスを除けば，EU諸国の主要な研究大学は英語を公用語としない国にあることである．

訪問先で面会した大学関係者は，研究支援職もしくは専任教員が主である．私から訪問先の大学関係者に事前にＥメールを送り，面会に応じてくれた関係者に話を伺った．各々の関係者は所属大学の一部の業務にしか関

わっていないため，私が伺った話は各大学一般のものとして扱うことはできない．また，事前に「研究者養成」に関する研究としての枠組みを明確に設定したわけではないので，インタビューの内容も訪問先によって偏りがある．以上のように本調査には偏りと限界があり，本稿は仮説検証型の研究論文ではなく，ヒューリスティックで断片的な調査報告であることを確認しておきたい．以下ではまず，このような性質の本稿における参照軸を設定するために，イギリスの事例を取り上げる．

3. イギリス

イギリスの事例を最初に取り上げるのは，研究者養成という観点からは，オランダ語圏とフランスの大学双方とも部分的に共通点があり，参照軸として適切と思われるからである[(4)]．学術研究と社会の交流の深化を目的とするイギリスの非営利組織Vitaeは，「研究開発フレームワーク」として研究者に求められる能力を以下のように分類・整理している．

A領域　Knowledge and intellectual abilities
　（A1）Knowledge Base
　（A2）Cognitive abilities
　（A3）Creativity
B領域　Personal effectiveness
　（B1）Personal qualities
　（B2）Self-management
　（B3）Professional and career development
C領域　Research governance and organization
　（C1）Professional conduct
　（C2）Research management
　（C3）Finance, funding and resources
D領域　Engagement, influence and impact
　（D1）Working with others
　（D2）Communication and dissemination
　（D3）Engagement and impact

A領域は専門知識に関わるものであり，最も狭義での研究能力と考えられる．B領域は人間性や自己管理能力を示し，職業人一般としての資質に関わるものである．この領域は，ほとんどあらゆる職業に求められるものであろう．C領域は研究関係の組織とプロジェクトの管理運営能力に関わるが，これは研究を部分的にビジネスとして捉える見方であり，この能力がどの程度重視されるかは研究分野によって大きく異なるだろう．最後のD領域は，狭く特化した専門領域の研究者だけでなく，社会的属性を越えて様々な人に研究成果を示すための能力，また研究者として社会的なインパクトを与えられる能力に関わっている．これについても，文理に関わらず，基礎研究と応用研究で考え方が大きく異なるだろう．

以上の「研究開発フレームワーク」（以下，RDF）は，イギリスの一部の大学では研究支援の枠組みとして組織的に用いられているように思われる．例えば，ノッティンガム大学では大学院生とポスドクを対象にした早期キャリア支援を組織的な研究支援の一環として行っている[(5)]．RDFと関連しているように思われるイベントを定期的に開催しており，ファンディングの申請書作成支援などを個別に行っている．また，同大学の研究者一般への支援として，リサーチ・カウンシル向けの研究インパクトの関連書類の作成支援も行っている．シェフィールド大学も同様に早期キャリアの研究者支援を組織的に行っている[(6)]．そこで提供されているプログラムは，RDFの枠組みとかなりの程度重なっている．

以上は個別の大学の取り組みの例であるが，イギリスの大学院の博士課程のスチューデントシップやポスドク向けのフェローシップは，大学ないしは個人が外部資金を得ることによって提供されることが多い[(7)]．日本における学術振興会特別研究員に相当するようなスチューデントシップないしはフェローシップの他，大学の自主経費で運営するフェローシップ，外部資金によって運営される研究プロジェクトの枠組みによるフェローシップなどに分かれる．それ以外は，学生として授業料を払わねばならない．また，EU諸国の国籍の有無によって授業料の額が異なるのが一般的であり，EU外の学生の方が多く払わねばならない．博士課程のスチューデントシップに関しては，EU諸国の学生であれば授業料が無料な上に給料も支払われるが，EU外の場合はEU内の学生の授業料との差額分の授業料を大学に納めなければいけないというのが一般的のようである．

以上のように，「研究開発フレームワーク」によって研究者の持つべき能力の基本的枠組みが示され，予算の枠組みによって博士課程の大学院生とポスドクのフェローシップの形態が異なるというのが，イギリスのいくつかの大学に見られる若手研究者養成の基本的枠組みである．

4. オランダ語圏

イギリスの大学に見られる研究者養成の諸制度は，ここで「オランダ語圏」として取り上げる2大学においても多くの点で共通している．2大学とは，オランダのユトレヒト大学とベルギーのルーヴェン・カトリック（Katholieke Universiteit Leuven）大学[8]である．私は，2014年1月にユトレヒト大学とルーヴェン・カトリック大学を訪問し，同年11月に後者を改めて訪問した．以下では，訪問の際に関係者から伺った話を中心に記述する．

ユトレヒト大学では，社会学部のT教授，および歴史学・美術史学部のB教授に面会した．これら2つの学部においては，博士課程の大学院生は基本的に学生ではなく研究スタッフとして雇用され，月収2000ユーロ以上の給料が支払われる． 雇用財源は学部の自主経費のほか，各教員が獲得した外部資金によって賄われている．博士論文はどちらの学部も4年以内に書くのが原則で，使用言語は英語とされている．しかし，博士論文の書き方は両学部で大きく異なる．

社会学部（研究科）博士課程の大学院生は，毎年1編国際的な学術誌に論文を掲載することが義務づけられている．ただし，教員との共著でも構わないとのことである．これを4年間続け，複数の共著ないしは単著論文を並べて博士論文として提出できるようになっている．また，オランダの他の大学も含めて国際ネットワークの構築に組織的に取り組んでいるそうである． このシステムは，国際的業績を大学院生のうちにいくつか挙げることを第一の目的とするならば，きわめて合理的である．

これに対し，歴史学・美術史学部においては，博士論文の指導は一冊の本を単著で執筆できるようになることを目的としており，複数の共著論文をそのまま貼付けて提出することはできない．共著を認めている社会学部の場合と異なり，4年間という限られた期間で単著の博士論文を書き上げなければいけない．B教授によれば，オランダの人文・社会科学の研究者の間で，90年代までは，英語化への抵抗は相当強くあり，オランダ語が消滅する危機感が共有されていたようである．しかし今は，研究やビジネスで英語を使うことは，オランダ語の保護と何ら矛盾しないと考える人が大半とのことである．

オランダ政府は大学の英語化に特別な資金援助をしておらず，英語化の努力は各大学と各教員の裁量に任されているようである．各学生と教員は，それぞれの方法で英語力を向上させる努力をしているが，オランダの学生が高度な英語力を身につけるようになるのは大学院からということが多いようである．2つの学部ともに，学部の授業の多くはオランダ語で行われている．

以上のようなユトレヒト大学の特徴は，ルーヴェン・カトリック大学においても多くの点で共通している．後者を私は2014年1月と11月に訪れ，心理学・教育学部のG教授，社会科学部のL教授，H教授，D教授に面会した．

ルーヴェン・カトリック大学も大学院教育は英語で行われて おり，博士論文も通常は英語で執筆することになっている．このような英語化が進んだのは2000年以降で，90年代は大学院教育がまだオランダ語で行われていたようである．

分野にもよるが，学部生も大学院生も，半年は外国の大学に留学することが義務づけられている場合が多い．その際の資金は，EUないしはベルギー政府から出る．英語を学ぶモチベーションを得るためにも若いときの留学経験は重要だという認識が，教員に広く共有されているとのことである．

G教授によれば，オランダの大学院生が努力して高度な英語力を身につけようとするのは，オランダ以外の国でも研究のポストを得る生存戦略のためでもあるが，それだけではないと言う．オーディエンスが広がることが，とても大事だと言う．オランダ語の場合とは全く異なる広い範囲のオーディエンスを，英語で書くことによって獲得できる．それを楽しいと思う学生・研究者が多いようである．

面会の際に頂いた資料によれば，ルーヴェン・カトリック大学における研究予算（2013年）は4億1,800万ユーロであり，21％が内部予算，79％が外部予算である．外部予算の内訳は，40％が国内研究予算，9％が国際研究予算（EU），23％が企業からの予算，7％がその他となっている．それらの予算は，38％が生物・医学研究へ，36％が理工学，15％が人文社会学・経済学，7％がその他の分野に配分された．博士課程の大学院生は，ユトレヒト大学と同様，大学に雇用されるのが一般的であり，月収2000ユーロ程度の給料が支払われているとのことである．

2014年11月には，社会科学部における研究者養成について，H教授に話を伺った．同学部では，志願者のうち1割程度が，博士課程に有給での進学を許可されるそうである．博士号取得後に有給のポスドクになれるのはさらに1割程度とのことで，大学の外で仕事を探す大学院生が大半だとのことである．2000年前後には社会科

学部で年に4，5人が博士号を取得するのが一般的であったが，現在は30人以上が取得するようである．これはファンディングの影響であり，個別の研究プロジェクトごとに博士課程の大学院生を雇用することが可能だからである．ルーヴェン・カトリック大学は近年，外部資金の獲得額を増やすことで，予算を支えている．しかし，H教授によれば，人文社会科学の研究を競争的な外部資金で支えるのには問題がある．資金援助を得るために業績を上げるには，狭く特化した研究をしなければならないが，これでは教育者としても研究者としても幅が狭くなってしまう，というのがその理由である．

ポスドクには，TA・教授が採択されたグラント，EUの大型プロジェクト・研究基金からの予算等，様々な経費から給料が支払われる．大型プロジェクトは欧州委員会から得る予算の割合が最も高い．博士号取得者を組織的に増やそうとする主な理由は，研究資金の獲得のために有利になるからでもあるという．

博士論文は原則として4年以内に書くことになっている．面会した教員の一人であるD教授の専門は文化人類学であるため，フィールドワークも含めて4年で博士論文を書き上げるのは難しいのではないかと私は尋ねた．D教授によると，文化人類学専攻の大学院生は研究対象のフィールドでの就業経験などがあり，博士課程に入る時点で研究計画も練られているようである．また，D教授は，自分が指導している大学院生が海外で長期フィールドワークを行う際，現地まで指導院生を訪れ，研究の進捗状況を確認しつつ，調査の実施に関して助言を行っているという．

以上がルーヴェン・カトリック大学で伺った話の概要である．ユトレヒト大学の事例と合わせて見てみると，フンボルト理念が英語化によって揺らいでいると考えることもできる．なぜなら，両大学共に学部教育は多くの場合オランダ語を用いている一方で，大学院教育と研究では基本的に英語を用いているからである．各研究分野の学部生向け知識はオランダ語で教えているものの，研究活動には英語を用いている．このような二言語主義は教育と研究の分断に直結するわけではないが，両者が架橋されるには各教員が両言語に通じている必要がある．学部教育も全て英語で行ってしまえば，言語による分断は回避できるかもしれない．しかし，その場合には高等教育は誰のためのものかという問いが浮上する．

オランダ語で先端的な研究成果を学ぶことができない場合，オランダ語圏の人びとに対する影響やインパクトは当然低くなる．先のRDFの図式に従えば，D領域を半ば省くことになる．研究分野によるが，社会科学系諸分野の場合は特に，自治体や地域社会に対する研究成果の還元も重要な使命と考えられる．したがって，フンボルト理念とは相性がいいはずである．この理念を実際上の問題として考えるとき，研究の遂行は英語だけで良いにしても，英語とオランダ語の両言語で教育を行うことが必要となってくる．このことは研究者養成の過程で，オランダ語能力も求めることを意味する．これは，オランダで研究活動を行うにあたって，研究に不要であってもオランダ語の習得が大学教員としては実質的には要請されているということでもある．

研究大学として英語化を積極的に進めているオランダ語圏の大学においても，大学教員にオランダ語力を求め続けるのは，フンボルト理念が前提としてあるからではないだろうか．それがなければ，教員と研究者を明確に分けて大学を運営することが可能なはずである．

5. フランス

フランスの研究者養成システムは，イギリスとオランダ語圏の間にある差異が小さく見えるほどに独特である．本稿の冒頭で，研究者養成の2つの視角として大学院教育と大学教授職を挙げた．フランスにおいては両者が「大学」という制度に収まらない．クラークが20年以上前に指摘したように，「かりにフランスにフンボルト理念というものがあるとしても，それはこの国特有の複雑な高等教育および研究制度のなかに紛れ込んでしまっていて，なかなか前面には現れてこない」のである（Clark 1993=1999 : 217）．

フランスにおいて，「研究と教育の統一」というフンボルト理念は大学のなかで完結する形では現れていない．大学外部の機関も含めてフランス一国の中央集権的な高等教育制度全体を一つの組織として捉えたときにはじめて，その理念がフランスにも現れていることが分かる（Clark 1993=1999 : 223）．ここで確認しておくべきフランスの特殊性は二点ある．一つは，グランドゼコールというエリート教育システムである（Bourdieu 1984, 1989 : 池端 2009 : 堀内 1997 : 柏倉 2011）．もう一つは，国立科学研究センター（以下，CNRS）の存在である．

専攻分野によるが，フランスのエリート教育は概してグランドゼコールと呼ばれる高等教育機関で行われる．いわゆるエリートは，バカロレアを取得し，高校を卒業してから大学に進学するわけではない．大学の代わりに高校附属の準備学級に二年通い（高等教育の最初の2年

間にも相当），入学試験を受けてグランドゼコールに入る．その多くは実学系であり，学生は修士号相当の免状を取得して卒業することが多い．1990年代の時点では，博士号を取得する場合にはグランドゼコールではなく大学の博士課程に登録するのが一般的であったが，現在ではグランドゼコールに残って博士号を取得することが多くなっている．

学位取得後，高等教育にも従事する研究者となるには，大学教員になることが多い．他方，CNRSの研究員として研究活動を行い，兼任ないしは非常勤講師として高等教育機関で教育活動も行う場合もある．CNRSの研究員でなくても，フランスにおける研究組織の大半はCNRSに属している．大学教員は，大学には教育業務従事者として所属し，研究活動に関してはCNRSの組織にも所属することが多い．フランスの大学の敷地内にある研究所は，制度上はCNRSの組織であることが多く，大学内で事務職員として働いている人も大学ではなくCNRSに所属していることがある．このように，外見上は大学が教育と研究を行う場であるように見えるにしても，制度上はCNRSが研究組織，大学は主に教育組織というように役割が分けられている．

以上のような「大学」の位置づけは，近年の大学改革とともに変化してきている．私は2014年11月にパリ南大学を訪問し，研究開発担当の副学長であるA教授に面会し，同大学を中心にフランスの大学の研究環境を取り巻く近年の変化について話を伺った．パリ南大学は，1970年に創立され，現在28,000人の学生と2,500人の研究者が所属しているが，研究者の内約半数はCNRS所属の研究員が占めている．同大学には，5つの学部（法・経済・経営学部，医学部，薬学部，理学部，スポーツ科学部）と19の博士課程があり，フランスで最大級の面積のキャンパスを有している．このパリ南大学は，パリ・サクレー大学[9]という巨大な大学統合の中心にある．

パリ・サクレー大学構想は，パリ南大学を含む複数の大学のほか，エコール・ポリテクニークなどのグランゼコールも統合し，20の高等教育・研究機関を合わせて一つの巨大な大学組織となることが目指されている．現在はまだ統合の過程にあり，教育カリキュラムも何年もかけて再編成されていくようである．大学全体のビジョンもモデルもまだ明確には共有されていないようだが，A副学長によると，モデルとしてはイギリスのケンブリッジ大学のようなカレッジを基礎にした大学，ロンドン大学やカリフォルニア大学のように各カレッジないしは分校が実質的には一つの大学となっている「大学」，アメリカのマサチューセッツ工科大学のように部局自治を強める大学などが候補になっているという．

B教授によると，このような大学構想の背景には，フランス政府による大学統合の圧力があったという．また，大学関係者からも大学改革について議論が重ねられる中で，グランドゼコール制度を変える必要性が認識されるようになったことも大きいようである．B教授によると，グランドゼコールの多くは実学志向であるため，研究者としての基礎的な訓練を受ける場を提供できていないという．他方，フランスのいわゆるエリートはグランドゼコールに進学する傾向があるため，優秀な学生がグランドゼコールに集中しやすい．大学の方がよりアカデミックであり，基礎研究も行っているが，グランドゼコールとの連携は取れていなかった．研究者養成という観点からは，優れた学生をもっと大学に集める必要があり，実学志向のグランドゼコールと基礎研究も行う大学を統合することで，教育と研究を「イノベーション」[10]へと発展させる必要がある，という．

このパリ・サクレー大学構想は，まだ発展途上にあり，現状では従来の複数の大学とグランドゼコールが独自のやり方で運営されている[11]．大学院教育も単位互換制度や共同指導体制はあるものの，個別の機関によって方法は様々である．ポスドクの雇用もCNRSの個別の研究組織に委ねられているのが一般的である．したがって，研究者養成という点に限定しても，パリ・サクレー大学はまだ理念が先行している段階ではある．しかしながら，その理念は教育と研究の統一というフンボルト理念に重なる．さらに，このフンボルト理念に「イノベーション」という観点が加わろうとしている．これは，フンボルト理念の延長線上にあるものなのか，それとも別の何かであるのか，まだ定かではない．

6. 結論

本稿では，大学院教育と大学教授職という2種類の要素を含む研究者養成という観点から，フンボルト理念の再考を試みてきた．EU一般に関する議論をするには，この小論の基になった調査はあまりにも断片的であり，情報量も限られている．したがって，この試論の結びとして，実証の成果としてではなく，暫定的に三つの問題を指摘したい．

一つ目は，競争的外部資金による大学運営の問題である．研究の内容と研究者養成の方法によっては，そのような運営では限界がある．この問題を指摘したのは，

ルーヴェン・カトリック大学のH教授である．H教授によれば，人文社会科学の研究においては，競争的資金に依存してしまうと狭く特化した研究をしなければならなくなる．このことは，イギリスやフランスの高等教育・研究機関にも当てはまることである．競争的資金への過度な依存は，研究の幅を過度に狭める可能性があり，研究成果を高等教育に活かせなくなるかもしれない．「学問を通じての教育 Bildung durch Wissenschaft」は，研究に一定の幅があってこそ可能になるのではないだろうか．

二つ目は，教育と研究の言語の問題である．英語だけで行えるイギリスでは問題にならないが，オランダ語圏のように学部教育と大学院教育で使用言語が異なる場合，教育と研究の分離が大きくなる可能性がある．仮に英語で先端的な研究成果が出される傾向があると仮定するとき，オランダやフランスでそのような分離を避けるのであれば，先端的な研究成果をオランダ語やフランス語でも高等教育に活かせなければならない．そもそも，優れた研究成果は英語で出されるかどうかも分野によって事情は大きく異なるであろう．以上のことを鑑みると，英語を公用語としない国における高等教育の場においては，複数言語の使用が尊重される必要があるのではないだろうか．

最後に，教育と研究を運営する組織の問題である．フランスでは表面上，高等教育を行うのは大学やグランドゼコール，研究を行うのはCNRS，という明確な分業が設定されているように見える．しかし，クラークが指摘するように，実質的には高等教育と学術研究は有機的に結びつけられている．フランスは高等教育が大学という制度に独占されない傾向があったが，近年ではパリ・サクレー大学のような大学への高等教育の統合の動きもある．フンボルト理念は，時代の変化とニーズに応じて異なった組織を通して現れる．「学問を通じての教育 Bildung durch Wissenschaft」は，大学という制度のみで可能になるとは限らない．それでは，大学という形態でなければできない高等教育と学術研究とはどのようなものなのだろうか．

EU諸国で起きている一見先進的な高等教育と研究組織の改革の歴史と実態を見ると，背景にはフンボルト理念が透けて見える．同時に，昨今の高等教育と学術研究を取り巻く環境の変化への適応は，フンボルト理念への問いも伴う．研究者養成は，高等教育にも学術研究の双方に深く関わっている．EU諸国の大学・研究機関がどのように変化しているかを見るにあたって，研究者養成に着目することで教育と研究の関係が見えやすくなる．このことは，フンボルト理念の影響を受けている日本の研究大学にも当てはまるはずである．大学，とりわけ研究大学において，教育と研究の関係をどう考えるか．それは，研究者養成という点を等閑視して行うことはできないのである．

受付2015.11.20／受理2016.01.20

参照文献

天野郁夫，2006，『大学改革の社会学』．玉川大学出版部．

有本章編，2008，『変貌する日本の大学教授職』，玉川大学出版部．

有本章編，2011，『変貌する世界の大学教授職』，玉川大学出版部．

有本章・江原武一編，1996，『大学教授職の国際比較』，玉川大学出版部．

Bourdieu, Pierre, 1984, *Homo academicus*, Paris: Éditions de Minuit.［=1997，石崎晴己＆東松秀雄訳『ホモ・アカデミクス』，藤原書店］

Bourdieu, Pierre, 1989, *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps,* Paris: Éditions de Minuit.［=2012，立花英裕訳『国家貴族：エリート教育と支配階級の再生産』Ⅰ・Ⅱ，藤原書店］

Boyer, Ernest L., 1990, *Scholarship Reconsidered: priorities of the the professoriate,* Carnegie Foundation for the Advancement o f Teaching.［=1996，有本章訳『大学教授職の使命：スカラーシップ再考』，玉川大学出版部.］

Charle, Christophe & Charles Soulié, 2007, *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe*, Paris: Syllepse.

Clark, Burton, R., ed., 1993, *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*, Berekely: University of California Press.［=1999，潮木守一監訳，『大学院教育の研究』，東信堂］

榎木英介，2010,『博士漂流時代：「余った博士」はどうなるか?』，ディスカヴァー・トゥエンティワン．

Gordon, George & Celia Whitchurch, eds., 2010, *Academic and Professional Identities in Higher Education: the challenges of a diversifying workforce* London : Routledge.

秦由美子，2014，『イギリスの大学：対位線の転位による質的転換』，東信堂．

堀内達夫，1997，『フランス技術教育成立史の研究：エコール・ポリテクニクと技術者養成』，多賀出版．

池端次郎，2009，『近代フランス大学人の誕生：大学人史断章』，知泉書館．

岩田弘三，2011，『近代日本の大学教授職：アカデミック・プロフェッションのキャリア形成』，玉川大学出版部．

柏倉康夫，2011，『指導者（リーダー）はこうして育つ：フラン

スの高等教育:グラン・ゼコール』，吉田書店.
金子勉，2015,『大学理念と大学改革—ドイツと日本』，東信堂.
北野秋男，2015,『ポストドクター：若手研究者養成の現状と課題』，東信堂.
Lee, Alison & DanBy, Susan, eds., 2012, *Reshaping Doctoral Education: International Approaches and Pedagogies*, London: Routldge.
西山雄二編，2009,『哲学と大学』，未來社.
西山雄二編，2013,『人文学と制度』，未來社.
佐藤裕他編，2014,『人文・社会科学系大学院生のキャリアを切り拓く：「研究と就職」をつなぐ実践』，大月書店.
Schultheis, Franz., Marta Roca i Escoda & Paul-Frantz Cousin, 2008, *Le cauchemar de Humboldt: les réformes de l'enseignement supériEUr,* Paris : Raisons d'agir.
潮木守一，2008,『フンボルト理念の終焉？：現代大学の新次元』，東信堂.
潮木守一，2009,『職業としての大学教授著』，中央公論新社.
タイヒラー，ウルリッヒ（Teichler, Ulrich），2006,『ヨーロッパの高等教育改革』（馬越徹，吉川裕美子監訳），玉川大学出版部.
塚原修一＆小林信一，1996,『日本の研究者養成』，玉川大学出版部.
吉見俊哉，2011,『大学とは何か』，岩波書店.

注釈

(1) 海外には，必ずしもフンボルト理念をテーマとして掲げているわけではないものの，研究者養成という観点から高等教育と学術研究の双方を問うという立場の研究の蓄積がある（Clark 1993 : Lee & Dandy 2012）.

(2) 「教授職」は厳密で一般的な定義を行うことが難しいが，さしあたり次の指摘を踏まえている.「教授職を文字どおり定義すれば，各種教授のなかでも『正教授』のみを指すが，通常はそれ以外の助教授，講師，助手などの職階を含んだ教員集団の全体を指して教授職と呼んでいる」（有本＆江原 1996 : 12）.

(3) 時代を遡れば，同様の問題はたびたび考察の対象となってきた．一例として，「1880年代から1890年代にかけて，フランス政府により調査・研修の目的の下にドイツに派遣された少壮エリート大学人」による，ドイツの大学における教育と教授職に関する体系的で批判的な考察がある（池端 2009 : 127-150）.

(4) 近年のイギリスの大学を取り巻く状況一般については，秦（2014）の研究を参照.

(5) ノッティンガム大学のサイトを参照.
https://www.nottingham.ac.uk/cas/researchsupport/earlycareersupport.aspx

(6) シェフィールド大学のサイトを参照.
https://www.sheffield.ac.uk/ris/rpe/ecrs

(7) 公募情報は，例えば以下のサイトで検索することができる.
http://www.findaphd.com

(8) 日本では混同されることがあるが，Université catholique de Louvainは1968年にルーヴェン・カトリック大学から分離独立する形で創設された大学であり，現在は完全に別組織である.

(9) 詳細は，パリ・サクレー大学のサイトを参照.
https://www.universite-paris-saclay.fr/

(10) この「イノベーション」が何を意味するかは明確ではなく，意味が曖昧なままに使われている.

(11) パリ・サクレー大学構想についてはエコール・ポリテクニークの関係者などから根強い反対がある．2015年にも，この構想について主要な政治家から異議が呈され，存続が危ぶまれる事態となっている．この問題については，例えば以下の記事を参照.
“Paris-Saclay: Orsay se reBiffe”, *LiBération*, le 22 décemBre 2015
http://www.liBeration.fr/france/2015/12/22/paris-saclay-orsay-se-reBiffe_1422501