

戦後五十年の大学

大学史研究の反省から



羽田 貴史

広島大学大学教育研究センター

□ 大学の現在の変化と戦後改革の捉え方

九〇年代に入ってからの変化の激しさには、いささか失調感さえ伴うほどだ。バブル景気ははじけたと思ったら（一九九〇年）、以後長期にわたる不況を克服できず、日本危機論さえ声高である。年明けから、『朝日新聞』は、高齢化社会、財政危機などを取り上げての危機キャンペーン。かつて借金二百兆円に達するという話で人事院勧告凍結さえしたのに、不良債権や旧国鉄累積赤字など問題は先送りされただけだったらしい。エズラ・ヴォーゲルのジャ

パン・アズ・ナンバーワン（一九七九年）は十八年前のことではないか。

大学をめぐる変化も著しい。もっとも現時点では、「変化しなけりばならない」とされている事柄への驚きである。大学設置基準の大綱化（一九九一年）とそれを契機とするカリキュラム改革の広がり、大学自己評価ブーム、大学院重視と重点化のかけ声、理工系を中心とする創造的人材養成の強調（日経連教育特別委員会 新時代に挑戦する大学教育と企業への対応 一九九五年四月二十四日など）、そして大学審議

会による「教員採用の改善について」（一九九四年六月）
「大学運営の円滑化について」（一九九五年九月）「大学
教員の任期制について」（一九九六年十月）など一連の改
革像の提示が続いている。矢継ぎ早の提案に、いったい大
学制度全体がどのように作り替えられようとしているの
か、政策意図の忖度がひとしきり盛んである。

ところで、政策や提言の意図、いつてしまえば「作為」
の方向や内面を理解することよりも、まずもってそれが生
み出されてくる背景の問題、高等教育及び社会の構造につ
いての理解が先行されるべきではないだろうか。政策や提
言の妥当性も、現状認識の確かさによって吟味されるので
あって逆ではない。

たとえば、高等教育の変動の主要因のひとつである十八
歳人口の減少と高等教育進学の変化は、まだ進行中である。
大学審議会の「高等教育将来構想」は、臨時定員増を五割

はた・たかし●一九五二年北海道生まれ●専攻は大学史●主な論
文、著書に中山茂編著『日本の科学技術』第一巻、第二巻、学陽
書房（共著）、「明治憲法体制成立期の帝国大学財政政策」『大学
論集』第二十五集、「明治前期官立学校財政政策の展開」『日本
の教育史学』第三十九集、「戦後教育と教育学」『教育学研究』
第六十三巻第三号など。

程度恒常定員とする構想を示した。これが実現すればおよ
らく西暦二〇〇九年に大学進学率は五八・八％に達する。
現在でも高校卒業後、中等教育以後に教育を受ける高卒者
は六六％を超えており、この数字が二〇〇〇年以降に七〇
％、八〇％をこえていくのは、決して空想ではない。その
結果こうむる大学の変容に明確なシナリオはない。

また、唯一の超大国アメリカと、経済成長いちじるしい
アジア諸国との狭間にあつて、先行きの不透明感に悩む経
営側には、団塊の世代の処遇も関わつて日本的雇用形態の
見直し論も登場している。こうした動向が大学教育のあり
方にどのような影響を与えつつあるのか、観察しなければ
ならないことは多い。そして変化の大きさは歴史家にとつ
ても無縁ではない。新制大学がまもなく戦後五十年を迎え
る時点では、戦後大学が問われるという意味においても、
現在の動向に無縁ではあり得ない。そして、その際には、
従来の大学史把握の再検討が迫られざるをえないだろう。

見直されるべき枠組みとは、戦後大学改革は、一九四六年
三月頃から、日本側教育家委員会、米国対日教育使節団報
告書によつて改革の基本理念と構想が示され、教育刷新委
員会による建議をもとに教育基本法、学校教育法などの教
育立法が制定されたが、一九五〇年前後からの占領政策の

変更ないし転換を契機に反動化が開始され、改革は挫折した、という把握である。一九五〇年代後半の大学設置基準の省令化や一般教育の縮小傾向は、反動化の延長線上に位置づけられ、戦後大学改革は、一九五〇年以前の段階において完結的で体系的なものと把握される。

こうした把握から導かれる傾向は、研究課題としては、戦後改革のオリジンないし原型・原理の発見であり、実践的には、オリジンないし原型への回帰、もしくは原理による政策批判ないし形成への提言であった。

戦後改革の世界史的意義からみて、この視角は基本的には妥当であった。遅れて産業化・近代化を開始した日本帝国の孤立主義は敗戦によって破産し、基本的人権と国民主権原理にもとづく社会改革を導入せざるをえなかった。そのコララーとしての教育改革も必然的であった。しかも、占領の終了とともに、伝統主義・民族主義の圧力が改革への修正となつてあらわれていた時期においては、戦後大学改革の諸原理とその意義を解明することは重要な課題であった。

しかし、最近の変化を視野に入れれば、この視角を離れて戦後大学史を考察する必要がある、場合によっては、戦後大学改革の有効性ないしは射程そのものを問う段階に入

つたのではないかと思われる。次に、その問題点を断片的ではあるが、スケッチして読者の批判を仰ぎたい。

□ 一九五〇年以降をどう見るか——発展か逆行か

まず、先の枠組みでは、研究の方向は改革期に向き、一九五〇年以後の変化のプラス面に向かいにくい。しかし、戦後大学史研究が大学の今後に寄与するとすれば、戦後改革に回帰するだけでなく、戦後史の中で蓄積されてきた発展部分を解明しなければならぬだろう。

たとえば、階層的な高等教育諸機関の昇格・統合・平準化は戦後大学改革の中心命題であった。それが単なる法制上の規定にとどまったのか、どこまで実質化してきたかは、今後の大学を考える意味で重要である。端的に言つて、新制大学のもっとも弱い部分は、師範学校の再編である教員養成大学・学部にあつた。中等教育レベルであつた師範学校は、昭和十八年に専門学校に昇格し、さらに昭和二十四年には新制大学を構成した。基盤となる教育学、教育研究の蓄積もパラダイムの成立もなく創り出されたのが教育学部であり、教員養成大学であつた。「教師養成を主とする大学・学部が一般の大学から二流メーカー扱いを受けるのはなぜだろうか」（高木太郎・杉山明男『教員養成大学』

三一書房、一九五九年）という自虐じみた述懐は、やむをえないものであった。

しかし、新制大学院でディシプリンを修得した大学教員が教員養成大学に供給されて過半を占め、教員養成大学自身に修士大学院が設置されてきた経た現在、頼りなさはあるとはいえ、二流メーカー扱いは過去のものであろう。ポツダム学部であった教育学部も、それなりにアカデミックな態様を備えつつある。戦前の格差構造に比べれば、戦後の大学はむしろ平準化の道をたどってきたといえないだろうか。

また一般教育は、戦後大学教育改革の中核とも言うべき面を持っていた。専門教育重視との拮抗関係上、戦後は、その形骸化の歴史でもあったように理解されがちである。だが、それは真実であろうか。確かに単位数は減少したし、先の大学設置基準大綱化以降、一般教育の名称自体は消失した。しかし、その内実の戦後史はどうだろうか。戦後まもない新制大学の一般教育の具体例を示すものとして、麻生磯次・木村健康・玉虫文一・淡野安太郎ら東大教養学部（の教員が執筆した『学問と教養―何をいかに読むべきか―』（一九五三年）があるが、「新制大学の教養学部もしくは教養部」というものは、一般教養的な教育と準備的段階

の教育と、この両者を便宜上包括する制度である」（七頁）と述べ、「一般教養としての教育についてだけ述べることにする」といいながら、事実上、哲学・論理学・法学など個別分科の概説ないし入門による学習を中心としている。その教養観は狭い専門への傾斜を戒め、幅の広さを強調しながら、一般教育理念の中核とも言える市民社会の担い手の育成への志向をうかがうことが出来ない。厳しく言えば、理念においては、大学基準協会『大学に於ける一般教育―一般教育研究委員会報告―』（一九五一年）のような受容は進んだが、具体化された教材や教育内容はまだ姿を現していないかっただけであろう。

これに対して、特に一九七〇年以後、大学教育の中に戦後段階とも言うべき新たな試みが生まれてきている。少人数ゼミ・演習の出現（高橋秀行「国立大学一般教育課程における教養ゼミナール実施状況と教官・学生双方による授業評価」『一般教育学会誌』第五巻第二号、一九八三年十二月）、総合科目の開設（国公私立大五百二十六学部、国立教育研究所内中等後教育への接続関係研究会『全国四年制大学一般教育科目開設状況調査Ⅰ』（一九八九年）などは戦後における一般教育確立の努力の結果生まれてきたものである。

また、百を越える平和・軍縮教育関係の講義（日本科学者会議平和・軍縮教育研究委員会『大学の平和学習 大学教育の新しいうねり』一九九一年）や女性学関係講座の設置（国公立大学合計二百八十、お茶の水女子大学一般教育研究会『一般教育研究資料 教育方法等改善経費による調査研究報告書』一九八八年）なども現代社会の多様な問題をとり上げた一般教育内容の試みとして発展してきたものの一部である。大学設置基準からの一般教育区分の消失により、特に国立大学での一般教育組織の再編が進み、学部による四年一貫教育のもとでの一般教育が喧伝されている。それが、単なる建前で、実は早期からの専門教育推進の隠れ蓑になるのか、内実を備えたものになるのかは、戦後五十年間に蓄積してきた一般教育実践の評価抜きには語れない。アンダーグラデュエイト段階で専門教育をおこなう、実学志向の強い日本の大学の構造のもとで、この様な試みがねばり強く推進されて定着していること自体が、評価されるべきである。

さらに、大学教育全体についても大学教育研究のための学会が多数戦後成立し、大学教育を正面切って論じる動向が生まれてきたことも発展の一部に数えてよいだろう¹⁰。

大学教育論や実践は、一般的に学生の学力問題に端を発

して「やむをえなく」始まる傾向があり、これらを発展とは認めにくいかもしれない。

しかし、戦後改革の過程では、医学・歯学・薬学などごく一部の分野を除いて、高校教育から接続する大学教育の体系的な構造を作り出せなかったことが、現在の問題の基底にある（拙稿「歴史における大学予備教育」荒井克弘編『大学のリメディアル教育』広島大学大学教育研究センター高等教育叢書四十二、一九九六年十一月）。旧制高校の廃止と新制高校の導入があったとはいえ、大学教育は、大学進学機能を中心とする高校普通課程において、専門教育をおこなう上で必要な学力を形成することを期待し、それを前提としていた。高校進学率が上昇し、実質義務化した段階においてもそれは変わらなかった。現在、推薦入試制度や高校カリキュラムの多様化などによって均一な学力像が崩壊し、リメディアルや学力別クラス編成など、大学教育にとつてまったく新しい取り組みが余儀なくされているが、それは、高等教育の大衆化ともなう不可欠の過程と見るべきであり、教育の発展は、このような具体的な問題の登場と、それを解決する過程としてあらわれるはずで、その結果、方法論や実践力が鍛えられる以上、戦後史は、大学教育崩壊の歴史ととらえられるべきではなからう。

三 大学の普及と改革のジレンマ

ところで、歴史の上では、あるシステムの成功が次の失敗の要因を内包したり、ある段階での発展が、次の段階での問題を惹起する例が多々見られる。戦後の大学の歴史は、平準化の歴史でもあると述べたが、その平準化は、少数学部しか持たない大学が学部を増設し、大学院を設置して講座制に近づこうとし、つまりミニ帝国大学たらしめてきた歴史でもあった。

また、国立大学の場合、研究組織である講座制を基軸に教員組織を構成し、これを束ねて学科とし、対応する学生定員を定めて学部とし、それが大学の基本組織になった。講座制でない場合は、教育上の必要から教員の専門分野を配置し、学生組織は課程ないし学科ごとに定員を定めた。社会の変化や科学研究の発達は、大学教育に新しい内容を要求するが、戦後の大学は、もっぱら学部増や学科増によって対応し、肥大化の一途をたどった。確かに戦後改革は、特権的で階層的な高等教育諸機関を昇格・再編・統合し、平準化をもたらした点で大きな改革ではあったが、その平準化は、格差的な予算・定員の構造を

維持したままではい上がり競争でもあったのである。

実際、八〇年代はゼロ・シーリング、マイナス・シーリングのもとで国立大学財政は深刻な削減をこうむった。ところが、ある地方国立大学の予算分析をしてみると、物価上昇をデフレートしてさえ、研究教育費は増加していた。理由は、その大学に修士大学院と学部増設があったことで、共通管理費の負担率が減少したことによる。大きければ研究教育条件が有利になるという仕組み―規模の経済とでも言うべき原理が厳然として働いているのである。この仕組みは、教員研究者の研究活動と教育活動が一致し、カリキュラムが大きな変化にさらされない時期は順調に機能するが、科学研究の専門分化が進むと教育的必要性とのギャップが生じたり、カリキュラム改革によって新しい教育要求に対応する場合に、固定的な教員配置が制約になるなど、組織の自己革新にとっても、有効に機能しえない場面がふえてきた。

闇雲に進められてきた自己増殖がもたらした問題のひとつに、管理運営の官僚化をあげてもよい。もともと人間の組織体である以上、自治的な運営には構成員の適正規模が存在しているはずである。我が国の大学の自治は慣行として始まり、諸々の事件を経て慣習法として定着するが、そ

の契機となった東京帝大・戸水事件の場合、山上会館に学部を越えて教授・助教授が集まり、全教授・助教授百九十五名中百九十余名が辞職を決議していたらしい⁽²⁾。現在、東大の教授・助教授定員総数は二千名を越え、工学部ひとつでさえ三百名になる。職員も合計すると八千名に達する。巨大化した現代の大学では、構成員の利害は輻輳・対立し、意思形成と執行は複雑な過程をたどる。かつて大学自治は、相互に顔見知りになりうる程度の構成員であるという同質性に少なからず依拠していたであろうし、肥大化はそうした共通感情を衰退させてきた。

そこで最近、大学自治が不効率であるとして批判されることにもなるが、一元的な行政システムに委ねれば解決するほど事態は単純ではない。大学の管理運営は、実際には官僚制によって執行されている。縦割りのな行政権限とセクショナリズム、権限外の事務への無責任性、形式主義などの弊害は官僚制につきものであって、大学運営の問題は、大学自治に起因するかのように言われるが、大学人であれば誰もが知るように、官僚制がもたらす非効率性も相当なものである。

四 大きい大学はよい大学か？

総合大学が大学らしく、単科大学や二学部からのみなる複合大学は、変則的なものであるという概念は、大学人の中に定着している。それは大学の肥大化を正当化する一因でもある。しかし、本当に大きな大学がすべての面にわたってよい大学であるのだろうか？ それは、単に経済効率によって創り出された幻想ではないだろうか。大学の規模にも適正さが存在するはずであり、組織体としての適切な規模を越えなければ、コスト・パフォーマンスが働かないようなシステムであれば、システムそのものを作り直さねばならないであろう。

大きさのもたらす弊害というものがある。今日直面しているような人口変動には、大学の学生定員減が教員減に直結するために、縮小して活性的な組織になることが出来ず、大学院定員の増加など、拡張の論理を通じてしか再編が出来ない。しかし、大学院定員を拡充しても授業負担は増加し、就職難が数年後に訪れる。学生人口が減少するのに、学部増や学科増・大学院設置など高度成長期のような大学拡張の改革構想に各大学が突っ走るといふ、まじめに考えて見ればおかしな現象が広がっていく。教員の配置を大学院に移すことで研究費と助手定員を振り替えて拡張を図る大学院重点化が始まって以来、国立総合大学は、重点化を

錦の御旗とした構想作りに奔走している。大学院重点化実現に努力しているある大学の教授の話を知ると、重点化したことよって研究費上若干のメリットはあるが、講義負担などを考えると決してプラスとは言えないという。

「では、なぜ重点化しようとするのですか？」と問うと、「若い教員の夢がなくなる」という答えが返ってきた。自分は重点化されない大学の教員だというのは、希望がもてないだろう、というのである。予算や機器・施設の規模に研究の質が規定される分野と、個人営業的色彩の強い社会科学系とは同列に論じられないだろうが、大学の肥大化にしても大学院重点化にしても、大学教員が質のよい教育研究をすることが、属している大学・学部・学部のグレードアップと等値されており、大学教員は、組織の肥大化と名をあげることに多大な時間を浪費されている。だが、冷静に見て、仮に新学科や学部が増設されても、そのことで教員個人の研究条件が改善されるとは一概に言えない。かえって、自主努力の名の下に過重な講義負担がふえる場合が多い。増設に至る過程で空費される各種委員会の労力を思えば、組織肥大をめざす改革の得失が冷静に論議されてよい頃だ。「一将功成りて万骨枯る」という言葉があるが、「学部出来て研究者つぶれる」という言葉が出来そうである。

最近、大学改革の過熱ぶりと教員の研究教育条件の確保を懸念する声が挙がり始めているが、遅すぎるぐらいだし、まだまだささやき声程度である（『大学教授職の現在―大学教員の養成を考える』広島大学大学教育研究センター高等教育叢書三十七、一九九五年十月）。

乱暴に言い切ってしまうえば、大学改革の目標は、教員個人の研究教育条件の向上でなく、大学・学部・学部のグレードアップを課題としてきたのである。それは、GNPが大きければよい国であると、個人の生活を犠牲にしてひた走ってきた行動様式に似ていないか。教員組織の規模と研究生産性との関係については、少なからぬ蓄積がある。そこでも規模の大きい方が、研究環境が整っていたり、研究チームを組みやすかったりして、大きい規模の方がすぐれているとされるのだが、最近、ノルウエーの大学を比較して、分野によって差はあるものの、大きい学科の方が研究環境がすぐれているとはいえないという研究報告もある⁽³⁾。

五 大学史そのものの問い直し

― 大学人の努力の歴史を ―

こうしていくつかの断片を取り出して見ると、再検討されるべきは、戦後大学史把握のみならず、そもそも大学と

は何かということではないだろうか。新制大学五十年を二
年後に控え、いくつかの大学では、すでに年史を刊行した
り編纂を進めている。個別大学史は、かつてのようになら
ず自己顕彰的な事歴集ではなく、学問的検証にも耐えうる
内容となつてきており、結果的にそれぞれの大学の最も総
合的な自己点検・評価作業であると言つてよい(寺崎昌男
『沿革史と大学の自己評価』『プロムナード東京大学史』
東大出版会、一九九二年、「大学史の意義を考える」『愛
知大学史紀要』第一号、一九九四年)。

そして私たちは大学の歴史を考えると、学部や学科
の歴史をすぐ思い浮かべやすく、制度や組織の変遷史とし
て大学の歴史を描きがちである。そのようにとらえられる
大学像と、教員や学生個人にとつて望ましい大学のあり方
が、組織改革や増設に直結するような行動様式とは、どこ
かで結びついているように思われる。

しかし、当の大学で生活している人間にとって、大学は
必ずしも学部や学科ではなく、そこに集まっている教員研
究者、学生、職員の活動であり、つながりである。毎年、
多数の入学者を迎え、講義や演習を通じて語りかけ、期待
し、失望し、幾分かは満たされ、多数の卒業者を送り出し
ていく営みであり、大学らしさは、そのような活動の中に

あるはずである。

昨今、大学への批判がかしましい。もちろん批判には妥
当なものがあるが、首を傾げて異議申し立てたくなることも
多い。たとえば、近年、大学教育の改革がうたわれ、シラ
バス作り、学生による授業評価を通じての授業改善システ
ム作りが各大学で進行している。また、同僚の陰口と大差
ない内容の大学教員パッシングが、大学教授論と称して授
業評価の応援団となつている例もないではない。

これらの主張は、ややもすると教育に努力を注いでいな
いと大学教師を断罪するのに急であり、他方では、あなた
も各教員の授業が定量的分析の網に掛ければ授業が改善さ
れるが如き単純化がある。日本の大学教師は、それほど研
究志向で教育をほったらかしにしてきたのであろうか？
大学史研究が、不十分なものの洗い出しと積み上げられて
きたもの双方をおし測り、大学を発展させる原動力を指し
示すことであると考えると、これらの問いや疑問にも何ら
かの回答を用意していくかねばなるまい。

私のささやかな体験―大学教員になってから、先輩教授
の講義にこっそり潜り込んで「テンプラ学生」をしたり、
総合科目のコーデネイターとして、自然科学、社会科学を
問わず、ざっと三十人を越える講義を「受講」した経験―

から言えば、大学の教員の講義はそれぞれ個性的であり、工夫と努力がされている。講義はそれぞれ教員のパーソナリティに結びついており、それぞれの味があり、単純にひとつの物差しで測ることは出来ない。

思い浮かぶ情景がある。S教授は民衆史研究の大家であり、日本近代史の研究者なら誰でも知っている。その講義は退官後の非常勤で一般教育のひとつとして開かれていた。高齢のため、声は通らず、筆圧が低いので、黒板の字はかすれて見にくい。百人を越える一年生は、飽きて紙飛行機をとばしたり、はつきり言えば、さんさんたる講義である。もし、定型的な授業評価調査をすれば、ワーストランクに上がるだろう。

しかし、この講義が、せいぜい十人程度でクッションの効いたイスに座って顔を向かい合った授業なら、そして史学科の学生達が参加するなら、味わいのある講義となるだろう。数百人を相手にして九十分緊張させたり、リラックサさせたりしながら講義を展開するには、ある種のパフォーマンス能力が必要であり、誰もが持ち合わせているとは言えない。また、大人数の講義では受けはよいが、個別に相談してみると、愛想のない教師もいる。また、授業の感想を学生にアンケートすると、私の目から見るとまとまり

は良いが平凡な授業を「よかった」とする学生もいれば、刺激的で示唆に富む授業を「一方的すぎる」と評価する者もいる。学生は、自分がよいと思う授業のパターンで評価する傾向がある。学生も多様であるように、大学教員も教育的能力も多様であって、ひとつの物差しで切り刻むような授業評価システムよりも、教員の個性が発揮できるシステムをどう作るかが課題なのである。

ひとつの事例をあげたい。社会思想史の研究者として知られる山中隆次教授は、和歌山大学経済学部で経済学史の講義を十七年間担当した後、マンモス私大である中央大学に移った。マンモス大学での講義と試験に味気ない思いを重ねた後、同僚教授が小テストを取り入れた授業をしていることを知り、期末テストとレポートによる評価を止め、①毎回の講義の最後に問題を出して小テストをおこない、②採点してコメントを付し、翌週の講義で返却し、③その返却した答案用紙にまた出題への解答を書かせ、それを繰り返す、という講義に改めた。すると、自然と学生の顔と名前を覚えて言葉を交わしたり、ただ出席するだけの学生は減り、私語も完全になくなり、学期の最後に評価が終わった答案を返すと拍手が起きたこともあるという（経済学教育学会第十一回全国大会報告、『経済学教育』第十五号）。

教員ならずが気がつくが、小テスト方式には時間がかかる。三百枚の採点には五、六時間要するという。感動すべきは、六十代半ばで小テスト方式を始め、五年間継続して報告するに至ったという経緯であり、国立大学なら定年を迎える年齢まで講義に悩み続け、手間暇かかる実践を始めて工夫を積み重ねてきたことである。あえて言えば、これが日本の大学教師魂（だましい）である。毎号の『大学と教育』にも見られるように、全国どここの大学でも山中教授のように厳しい条件の中で授業に努力する教員がおり、それは、大学の教員集団の中で相互に触発されたり、協力したりしながら積み上げられて来たものである。

もし、日本の大学をよくしようとするなら、こうした大学人の努力と蓄積を拾い上げ、到達してきた現状を確認することが不可欠の作業になるだろう。大学改革は、たぶんに外来のモデルを持ち込んで、「かくあればよくなる」という命題によって進められることが多い。それは、時には、「かくありたい」という大学像を、他国のありように引き寄せて敷衍する性格を持たないではない。

けれども、それぞれの大学の足元で作り上げられてきた大学らしさの実態と成果を踏まえることなしには、どんな制度も形だけに終わるだろうし、大学改革が実質を持った

めにも、大学研究が経験科学として成り立つためにも、教員や学生個人の生活のあり方から見た大学とは何か、問われなければならないのである。

(注)

(1) 戦後すぐの教員養成大学・学部関係教官を中心とした教科教育分野に加えて、一般教育学会（一九七九年、『一般教育学会誌』）、経済学教育学会（一九八一年、『経済学教育』）、日本看護学教育学会（一九九一年、『日本看護学教育学会誌』）、日本物理学会物理教育委員会『大学の物理教育』（一九九四年十二月創刊）など十三を数える。

(2) 戸水事件とは、明治三十八年、東京帝国大学教授戸水寛八が、言論活動を理由に文相から休職を命じられ、これに反対する教授たちの運動の結果、文相は辞職、戸水は復職した。

(3) SEVIN KYVIK, "Are big university departments better than small ones?", Higher Education 30, 1995.