

センターの理念とその評価

高等教育機関の評価における、ひとつの基準として、その機関が設立理念をどの程度実現できているか、ということがあげられる。しかしながら、初等・中等教育の分野と比べて、未開拓の部分が多い高等教育の研究では、理念をトップダウン式に実現に移すのではなく、実践をおこないつつ理論を構築し、さらにその理論を実践によって柔軟に修正したり拡大してゆくという作業が必要であろう。したがって、実践が理念に基づくばかりでなく、理念も実践によって変革されるべきであり、理念と実践の相互関係に基づく評価の必要性が自覚されるべきである。

本章では、まさにそのような視点から、センターの活動と理念に関して評価をおこなう。すなわち、評価されるべきは、活動のみ、理念のみではなく、その相互関係による発展的な修正・変更の適切性である。

1. 設立理念とその評価

高等教育教授システム開発センターは、大学教育の在り方を根本から研究し、大学教育を内側から実質的に改善していくための実践的拠点として構想され、学内共同教育研究施設として開設された。そのきっかけのひとつとなったのが、平成3年の大学設置基準改正にともない、学内でカリキュラムの再編成に関する議論がなされ、大学教育に関する研究の必要性が実感されたことである。

1995年の『京都大学概要』には、1) 大学教育レベルの教授法の開発、2) 大学カリキュラムの改善と教育内容・教材の「精選」、3) これらと表裏一体をなすべき大学教育評価システムの開発、という3領域からなる一連の教授システムを、理論的にも実践的にも早急に開発することがセンターの目的であると記されている。この、教授法、教育課程、評価の3領域の円環的な緊密な結びつきが、センターの目指す理念であることは、現在も変わらない。しかしながら、活動を通じて、当初の理念の欠陥も明らかになり、その発展的修正も余儀なくされた。そのことに関して、部門別に動きを見てみよう。

1) 「大学教授法研究部門」の理念とその評価

(1) 大学教授法研究部門の機能と目的

当初理念

- 1) 大学教員のための各種教授法の研究・開発
- 2) 大学カリキュラム改善と教育内容・教材の精選
- 3) 大学における教育的コミュニケーションの開発・研究
- 4) 大学のティーチング・スタッフに対する研修と個別相談

当初計画では、大学教授法研究部門は、2つの課題を持つものとされていた。つまり、1) 実験授業、意識調査、国内外の文献分析などにより、各学問分野の知識を体系的に教授する有効な教え方、教材の選び方、シラバス、授業モデルなど、大学教授法について総括的に検討を加えること、2) 実験授業、意識調査などにより、学生の創造的・個性的な思考の場を組織する教育プログラムを研究・開発し、新たな教授－学習システムを構想すること、この2つである。

こればかりではない。本センターの構想段階ですでに、「教え方」を検討するこの部門では、「教える内容」そのものを問う「大学教育課程」の研究開発もまた、重大な課題と考えられていた。たとえば、次のような具体的な課題が列挙されている。1) 学内外のカリキュラム編成上の問題を、実態調査や文献研究などで広く把握する、2) 実験授業などで、学生のニーズに対応できるカリキュラム編成の方法を実践的に検討する、3) 特定の学問領域の基礎的・系統的な教育内容をどのようにして選び学生に教えるか、そのために適切な教材は何かなどについて具体的に検討し、学問横断的な「教育内容の開発法の開発」研究をめざす、以上である。

この当初規定を受けて本センターでは、公開実験授業などの組織活動を通じ、この課題設定についても幾分とも応

えてきた。しかし今日では、高等教育の教育内容の問題は、その幅も緊急度も当初考えられていたよりもはるかに増大し、深刻さの度合いを増してきている。現行の大学カリキュラムについては、変貌の著しい中等教育との接続のあり方が問われており、さらに、大学内部でも、教養教育と専門教育との調和、学士課程教育と大学院教育との接続などが、深刻な問題となっている。のみならず、学科・学部間での調整が不十分であったり、学生のニーズが反映されないなど、カリキュラムの編成のあり方も具体的に問われている。大学教授法の研究部門で、大学教育課程に関する研究・開発をも扱うことには、明らかに限界がある。前章で述べたように、教育課程の問題を専門的に扱う独立した新たな組織体制が求められている。

(2) 大学教授法研究部門における、活動を通じた理念の変容

設立当初に意図されていたのは、先述したように、大学教育改革のための実際的なモデルや方法論を作成することであった。たとえば、大学教授法研究部門では、各学問分野の知識を体系的に教授する際に有効な教え方・教材の選択、シラバスや授業モデルなど、大学教授法に関する理論的モデルを作成する、ということである。そのため、各種教授法の研究・開発について、英国や米国等の、教授法研究実践の先進国について調査をおこなっていた。特に、ハーバード大学のデレック・ボクセンターとは、スタッフの派遣も含めて、直接・間接に交流が盛んである。また、センター設立に功績のあった本学教育学部教授陣と共同で、『教授法開発のために』を刊行し、大学における教授法研究の基礎を明らかにした。京都大学の全学の教育を考える討論集会では、その計画にも携わっている。

しかしながら、各学問分野の知識を体系的に教授するための教授法の開発という当初の目的は、あまりにも無謀であると言わざるをえない。大学教育にあって、あらゆる学問分野においてその教育の指導的立場に立てるほど、各学問分野に精通することなど、そもそも無理なことである。この当初の理念は、心構えとしては意味があろうが、実際にそのような活動を実現化することは、不可能である。設立当初に考えられていた「各学問分野それぞれの大学教授法に関する理論的モデル」とは、実践的な観点に欠いたものであることは、否めない。また、国内外の文献調査が進むにつれて、それぞれの大学では、その歴史や文化的背景と関連を深くしながら、大学教授法研究が進められてきたことが明らかになってきた。したがって、わが国においても、その独自の大学文化との関連性から、独自の教授法研究をおこなう必要があると認識されるようになった。さらに、公開実験授業などの授業実践を進める中でも、次第に、教授法の個別的確立の必要性が明らかになってきた。授業の特性（教養教育か専門教育かなど）、学生の特性（学力水準、動機づけの量や質など）、教員の特性などさまざまな変数により最適な教授法が決定されるという、教授法を決定づける要因の複雑性が明らかとなってきたのである。

従って現在は、個別の授業における最適な教授法の発見を援助するような研究・開発の必要があると考えられるに至っている。これはすなわち、個々の学問分野の、個々の教員が、それぞれに主体的に教授法開発をめざすというあり方である。そのための、相互研修の制度や理論などを、中心的に考察していく必要がある。

カリキュラムに関しても、上記と同様なことが言える。当初は、それぞれの専門教育カリキュラム編成のための援助、それぞれの専門カリキュラムを学問全体の見取り図の中に位置づけるような理論や具体的方法の構築が、明らかに目指されていた。しかしながら、これも理想として掲げるに値するとはいえ、実際に現代の高度に専門化し進歩の速い学問的状况にあっては、きわめて実現の困難なことである。また、各学部それぞれの独立性が比較的強い本学において、それを有効的に運営していくのは、至難の業であろう。カリキュラム調整機関とならぬよう配慮することは、当センターの活動において留意してきたことである。

したがって、カリキュラムについては、2つの理念変更の方向性がありうる。ひとつは、それぞれの専門に共通であるような学問の基礎となるカリキュラムの研究である。これは、言うなれば、教養教育に関する研究である。この点、センターでは、公開実験授業をはじめとして、重点的に研究を展開してきたとよい。もうひとつの方向は、教授法の研究と同じく、個々の教員のカリキュラムの主体的開発への援助である。この場合、諸学問の統一性・連関性の中に個々のカリキュラムを位置づけるのであれば、個々の教員が自らのよって立つ学問的前提について自覚反省的であることが求められる。これは、異分野の教員同士が出会い、実際に討論を積み重ねていく中で得られていくものであろう。当センターにおいては、公開実験授業を通して、さまざまな学問領域の教員が集まり、大学の授業改善というひとつの共通目的のもとで、討論を積み重ねてきている。これは、間接的ながら、学問横断的なカリキュラム構成に寄与していると言えるであろう。

さて、当初理念において、実現が困難であるもうひとつの点は、現在のセンターの人員、予算などでは、カリキュラム編成の研究にまで十分に手がまわらないということである。当初理念について省みるとき、カリキュラム編成ま

で視野に含んだことは、非常に意味あることであったが、この研究の充実のためには、今後の人員等をも含めた当センターの整備が望まれる。

大学のティーチング・スタッフに対する研修と個別相談については、京都大学の伝統や教育観などの点から、京都大学でおこなうことには困難がともなうことが明らかになってきた。その原因を詳細に分析するために、京都大学教官への調査がおこなわれたが、この調査を通じて、京都大学では、教授法改善・開発は教官個人が努力するものにとらえられており、また、多忙でもあり、さらにセンターの知名度も低いものであることが明らかになった。したがって、決まりきった教授法改善法を提供するよりも、自己改善を促すような援助法の研究・開発の必要性が浮き彫りにされた。

総じて、大学教授法研究部門では、大学における教授法改善に役立つというプラクティカルな目的から、次第に、実践を通して大学教授法改善の方向性や方法論そのものを探るという理念へと、変容してきたと言えよう。何を教えるかというカリキュラムは、どのように教えるかという問題と切り離せない。実際に、大学の教室場面では何が起きているのか、具体的な教室場面で何が起きているのかという現象を出発点として、考えられる必要がある。したがって、本センターでは、個別具体的な授業において、教授法、カリキュラム、教育内容・教材を相互に関連させつつ、検討してゆくという方向がとられるに至っている。

2) 「大学教育評価システム研究部門」の理念とその評価

(1) 大学教育評価システム研究部門の機能と目的

当初理念

- 1) 大学における自己点検・評価が大学教育の改善に効果的に連動するための実践的指針の研究・開発
- 2) 大学評価の客観的基準と評価方法、評価システムの開発
- 3) 教授・学習過程のみならず、カリキュラム編成、充員、組織、目的などを視野に入れた、多角的・総合的な評価基準の策定

私たちが大学教授法や大学カリキュラムを研究・開発しようとする過程では、教育評価についての専門的な見識や知見をもつことが、必要にして不可欠である。大学教育評価システム研究部門は、この要請に応じて、有効な評価システムを開発するものとされている。この目的を達成するために、教授・学習過程に関する授業評価のみならず、カリキュラムの編成、教授スタッフの組織、教授活動支援体勢の組織化、さらには各学部や大学で目指されるべき教育の目標ないし理念に至るまで、一連の教育システム全体を評価する方法や原理を研究し、それにもとづいて妥当な教育評価基準を開発することなどが、この部門の課題とされている。

さらに具体的には、以下のような課題が当初の設置目的の中に列挙されている。この部門では、1) 大学の授業において養成されるべき知の構造連関を理論的に分析し、知識・理解・総合・表現などの各領域における学生の能力を適切に評価することによって問題点を抽出し、それらを社会環境も含めた総合的な視野に立って統合評価するシステムを開発する。さらに、2) 開発された評価システムを実践へ移すために、実験授業や教材開発などの具体的な支援と助言、問題点や改善案などを検討するブレイン・ストーミングの場を提供することをめざす。以上である。

この部門は、当初規定された以上のような研究開発の課題を、種々の意識調査や公開実験授業などの具体的な手だてを通して達成してきた。センター設立の5年目を迎えた平成11年度には、この部門は、センターの自己点検・自己評価、外部評価を実施し、その評価過程そのものをモニターするダイナミックな過程を通じて、大学教育評価システムの研究開発をさらに一歩進めている。まさにこの報告書に見られるとおりである。

(2) 大学教育評価システム研究部門における、活動を通じた理念の変容

大学教育評価システム研究部門に関しては、先述したような、学問横断的なカリキュラムを確定したうえで、それにもとづき、大学教育に関して有効かつ客観的に妥当な教育評価の基準を開発・策定することが、意図されていた。しかも、それは、カリキュラムのみならず、授業、人事、教授支援活動、教育理念にいたるまで、一連の教育評価システム全体を評価するものであった。

この部門の活動としておこなわれたのが、『卒業生調査』、『4回生調査』への協力である。これらの調査は、学生の側から見た大学の教育評価とみなすことができる。特に、卒業生調査においては、新制大学発足後の、過去10年ごとの卒業生に対して、調査をおこなった。これは、大学をその制度や設備、カリキュラムなどによって評価するので

はなく、卒業生がどのような教育を受けてきたと認知しているか、どのような効果があったと認知しているのかを、調査するものである。ここでは、あくまでも、具体的に学生が生きる教育の場を、何よりも重点においた評価がなされている。こうした評価の方法は、センターの活動理念に即したものであると同時に、大学教授法研究部門と緊密に連携するものである。

このように、具体的な学生が学んでいく場面、そして大学はどのような影響を学生に実際に与えているのかを考慮するならば、単に決まり切った評価基準を当てはめるのではなく、大学の役割や理念も検討しなおさなければならぬであろう。また、卒業生調査によって、大学は学びの場というよりも、特権を得るためのブランドへと変化しつつある様子が捉えられた。教育システム全体を適切に評価する基準を設けるためには、大学の教育の目的、理念などを再考することから開始しなければならなくなっているのである。

そのひとつが、学生サービスや学生カウンセリングの研究である。学生サービスは、米国においては大学評価の際の極めて重要な基準のひとつとして挙げられている。それは、学生は、クラスルームだけでなく生活全般において学びをなしているという認識による。しかしながらわが国では、それが大学の機能として実質的に重要であるにもかかわらず、ほとんど研究はなされていない。その望ましい姿を検索することは、わが国での、評価推進のために重要なものとなるのである。

大学教育評価システム研究が進展するにつれ、これまでの大学評価においては、欧米の既成の観点や理論を無反省に当てはめるにとどまっている現状が明らかとなってきた。わが国の大学においてどのような評価システムや指標が有効であるのかについて、まずは考え直すことから始めねばなるまい。本センターは、具体的な実践的研究を通して、理論を構築していくことをめざしている。したがって、本センターでは、実際に自己点検・自己評価、外部評価の活動をおこない、これをフィールドとして評価研究をおこなうこととした。それが今回の一連の評価過程である。

2、理念に基づく活動の特色

先述のような理念にもとづいて、センターの諸活動がおこなわれているが、理念が活動を規定する一方、その活動がさらに理念を変容させる、というような一連のプロセスの中で活動が続くにつれて、他の類似のセンターにはあまりみられない特色が出現してきたと言える。現在のセンターの活動の成果からみて、現在の活動の特色は、以下のようなものであると言える。

1) フィールドワーク (Field work)

第1に、高等教育を研究対象とする際に、既成の理論を適用したり、厳密に統制された不自然な実験的場面を設定するのではなく、実践的な場に研究者自身が身をおいて、現象を記述するところから始めるという点が特色としてあげられる。(Field work) このことにより、高等教育実践とりわけ授業過程をあらゆる角度から、生態学的な妥当性を持って把握し研究できると考えられる。フィールドの中で、エスノメソドロジー的な手法や現象学的接近、さらには数理的手法も併用するなど、あらゆる方法で大学の授業過程を総合的にとらえ、理論化を目指している。具体的には、公開実験授業の中で、ビデオカメラを複数設置し、教授者や学生の行動や相互作用をとらえたり、慶應義塾大学とのインターネットを用いた合同ゼミ (KKJ) においてもビデオを用いたりインタビュー調査をおこなうことによって、まずフィールドで実際に何が起きているのかをとらえることから授業研究を始めている。

2) 現場性 (Locality)

第2に、実践的・個別的なフィールドを重視し、高等教育研究にありがちな、単なる輸入理論の紹介ではないという点があげられる (Locality)。輸入理論の適用ではなく、個別具体的な高等教育の実践の特殊性を考慮し、柔軟に理論を作り上げてゆくということが、我が国の高等教育研究において必要だと考えられたからである。例えば、公開実験授業やKKJなどスタッフが実際におこなっている個別具体的な授業実践のなかで、授業を作りつつ、学生や教授者や授業の性格など、その特殊性を考慮した研究を実施している。

3) ミクロレベルからの研究 (Bottom UP)

第3に、制度などのマクロレベルを直接あつかうのではなく、具体的な教授場面という、ミクロレベルでの現象 (実

際に大学という現場で何が起きているのか)を出発点として研究をおこない、それをもとに理論化を試みている点があげられる (Bottom Up)。具体的には公開実験授業やKKJをもとにした授業研究や、全学的な学生への質問紙調査、卒業生への質問紙調査など、あらゆる方法で大学、とりわけ教授場面で何が起きているのかをとらえ、それをもとにある程度普遍的な現代の高等教育の問題点を抽出する試みがなされている。

4) 独立性 (Independence)

第4に、カリキュラムの調整機関ではなく、研究機関としての独自の活動をおこなっている点も特色としてあげられる (independence)。各学部から独立していることにより、各学部の利益から離れて、自由に大学における諸問題にアプローチできると考えられる。また、京都大学のためだけのセンターではなく、広い視野で高等教育に関する研究をおこなうことができる。

5) 多様性 (Variety)

第5に、高等教育研究の、広い領域をカバーしているという点があげられる (Variety)。具体的な教授場面を対象としつつも、センターのスタッフが、教育哲学、教育制度学、臨床心理学、青年心理学、教育心理学など多様な専攻領域を持っていることから、様々な視点と方法論を駆使して、高等教育研究をおこなっている。このことにより、例えば授業に関する共同研究をおこなうにしても、1つの狭隘な視点にとどまらず、多様で柔軟な展開が期待できる。このことは、学問として確立しているとは言い難い高等教育研究の新しい発展を目指すという点から見て、意義深いことであると思われる。

6) 大学間交流 (Inter University)

第6に、他大学との交流を多くおこなっている点があげられる (Inter University)。具体的に例をあげると、センターが企画している大学教育改革フォーラムや公開研究会では、様々な大学の教職員が集まり、相互研修や情報交換の場となっている。また、公開実験授業への参観や授業検討会への参加により、具体的な授業場面をもとにした相互研修がおこなわれている。また、KKJでは関東地区の私立大学である慶應義塾大学と、授業レベルでも交流するなど、学生同士の交流も含めて、新しい大学間交流の試みもなされている。さらに、センターのスタッフが、FD等の講師として、各大学において講演をおこなっている。

7) 研究者養成 (Education)

第7に、大学院教育学研究科において協力講座として、高等教育開発論講座を開設している点があげられる (Education)。これまで高等教育を専門とした研究者の養成は、我が国においては十分になされているとは言えなかったもので、この点も本センターの特色と言える。特に、従来の高等教育にみられるマクロ的な視点のみからのアプローチではなく、特にミクロな視点からあらゆる方法を駆使して、理論を作り上げてゆく高等教育研究者の出現が期待される。

3, 活動特色に合わせた評価観点と、それに基づく評価

これまで述べてきたような、センターの活動特色を、十分に生かしているかということを考えると、自己評価の観点としては、以下のようなものが考えられるであろう。以下では観点を示して、それに対する評価をおこなう。

1) フィールドワークの場を適切に選択し、十分な活動をおこなってきたか

大学教授法研究部門、大学教育評価システム研究部門のいずれにおいても、その研究が基づくべきフィールドは適切な選択をなされたか否か、また、そのフィールドの中で、十分な研究が行われてきたか、ということである。

もっとも力を入れたフィールドは、公開実験授業である。平成8年度からの3年間はセンターの田中毎実教授が授業(全学共通科目「ライフサイクルと教育」)をおこなうという形であり、それに基づき授業検討会や研究がおこなわれた。しかしながら、例えば、学内の他の教員の授業の参観を申し込んだりする可能性はなかったのかということが考えられる。また、公開実験授業の場合、授業は文科系の教養教育に限定されている。理科系科目、専門科目、少人数教育

などをフィールドとして選択はできなかったのかどうか、問われる。

平成11年度は、それ以前とは異なり、公開実験授業ではセンターの全教官と学外の大学の教員がリレー式で授業をおこなっている。このことの利点と問題点も出てきつつある。また、少人数のゼミ形式の授業「教育とコミュニケーション」において、慶應義塾大学総合政策学部の井下理教授ゼミと、インターネットや合宿を通じた学生同士の交流がおこなわれた。慶應義塾大学井下ゼミは、専門教育のゼミであり、また文化も京都大学と異なると考えられることから、異なった学問的・文化的な刺激が得られるとともに、本センターのスタッフにとっても、相互研修の機会となった。さらに今年度は、センターのスタッフが他大学の授業を参観するという試みも計画されている。

今後、これらの新しい試みを、様々な観点からとらえ、フィールドとして適切だったか、新たなフィールドが必要かどうかということを吟味する作業が必要であろう。また、これまで研究をおこなってきたフィールドは、どのような性格のものかを把握し、得られた成果の普遍性と限界性を示す必要がある。

2) 研究成果をどのようにグローバルなものにしてきたか

ローカル性を重視して、個別具体的な授業現場において現象を記述し、研究をおこなっていくにしても、その成果はある程度グローバルなものにしなければ、研究としての価値が疑われると思われる。そのようなことをしなければ、授業研究にありがちな、「こういう授業をしました」という単なる報告にとどってしまう。また、「京都大学だからできた」というラベリング的な限定がなされてしまう。

このようなことを防ぐために、授業研究によって得られた成果を、どのような限界と普遍性があるのかということ吟味してゆく必要がある。また、教員が学生や教科内容など様々な変数をどのように認知し授業を作ったのかという検討も、「京都大学だから」というようなラベリングを超えるために必要である。

しかしながら、これまで、得られた成果をどのように、グローバルなものにしていくかについては、積極的に理論的検討がなされてこなかったと言わざるをえない。今後、これまでおこなってきた授業研究をメタの立場で総括する研究が必要になってこよう。

さらに、グローバル化にあたって、研究の交流も必要だと思われる。資料にあるように、これまで学会をはじめ、多様な場所で研究発表をおこなってきたが、今後もあらゆるレベルで交流を持つ必要がある。また、これに関して、外国人研究者との交流や海外においてこれまでなされてきた大学授業研究との比較などといったことも、グローバルなものとするために、今後考えてゆくべきであろう。

3) 具体的な教室場面での現象を捉えるための、方法論を吟味し、持ち得ているか

教室場面での現象をとらえる方法として、本センターでは、学生の顔上げ行動や身振りの分析など、学生の内面世界を外部からとらえる分析指標が研究・開発されており、その成果は学会や紀要で報告されている。

しかしながら、人間の活動の具体的場面を捉える方法は、十分に研究しているとは言い難い。例えば、エスノメソドロジーなどによる談話分析の方法、また、ケーススタディや参与観察の手法などに関しては、具体的な対応が開始される以前である。また、膨大な授業記録ビデオの分析の手法も、確立していない。授業分析に関しては、相互研修に結びつく方法論が、すでに、米国を中心として知識・技術的なストックがあるが、それを十分に研究し活用しているとは言い難いと思われる。

授業検討会においても、ようやく方法論的探索が開始されたばかりである。このような探索は、わが国の大学教育における授業検討会に関する試みの中では、ほとんど唯一の例であると思われる。この領域は、授業研究の他の領域に比べて、研究的なストックに乏しいと言えるので、今後さらに研究してゆく必要がある。

このように、ミクロレベルからの高等教育研究はスタートしたばかりであり、ある程度の研究蓄積があるものの、確立されていないのが現状である。もちろん、1つの確定された手法に凝り固まって、研究を蓄積してゆくことは、高等教育研究の発展を妨げるものであり、異なったバックグラウンドを持つスタッフが、多様な方法論を用いて四苦八苦してゆく中で新しい発見があるとは言える。しかしながら、方法論は研究の基礎的な部分であるので、今後はさらに意識的に確立してゆく必要がある。

4) 独立研究機関であることは、どのような正／負の影響を与えているか

学内で独立した研究機関であるため、本センターの活動は、利害関係から比較的自由に長期的な展望のもとでおこな

うことができる。したがって、高等教育研究において基礎的理論を検討していくことには向いていると思われる。

また、独立機関であることから、学外との交流が持ちやすいという利点もある。京都大学のためだけではなく、大学一般の授業改善やFD研究について貢献する必要があると考えられるが、その意味でも学外との交流を多くおこなっていることは、意義があろう。

しかしながら、その一方で、本センターの調査でも明らかになったように、学内的知名度の低さなど、本センターの意義、活動が、学内で十分には知られていない。また、大学の中において、活動のフィールドを持ちにくい点、大学内部での教官との共同作業の難しさなどが指摘できる。

独立機関であることを十分生かすためには、学内的にも、共同研究や、授業に関する相談など、さらに連携をとる土壌を築く必要があろう。これまでおこなってきたセンターの活動や成果の紹介、今後おこなわれるフォーラムや研究会に関する情報などについて、いっそうアピールしてゆく必要があろう。

5) 活動領域の広さは、適切かつ十分であるか。またそれは、どのような正／負の影響を与えているか

活動領域としては、高等教育研究の機関としては、十分に広い範囲をカバーしていると思われる。スタッフそれぞれの専門領域をあげてみても、教育哲学、教育心理学、臨床心理学、教育制度学など、教育学関連の領域を、広くカバーしている。また、実際の活動においても、大学教授法の研究、大学教育評価研究、青年の心理学的研究、学生サービスの研究、大学のシステム・制度の研究などが、実践的フィールドをもとに展開されており、その研究手法に関して、哲学、心理学、社会学、制度研究など、多くの手法の応用が試みられている。従来の高等教育研究が、社会学や制度学を中心としているのに対し、こうした学際性は、他の同種のセンターに類をみない、本センターの特色であると言える。

こうした特色は、創造的な仕事をおこなう際の、大きな原動力となっている。しかし、こうした諸領域の寄せ集めでなく、大学教育研究固有の「学」としての成り立ちは、開始されたばかりであり、統合を目指して、今後さらなる努力が積み重ねられる必要がある。授業というフィールドを共有することにより、多様なアプローチをとりつつも、高等教育学としての体系化を目指していくべきである。

初等教育学や中等教育学というものが成立しにくいのは、それらの領域では研究者がバラバラに教科内容の研究をしているか、逆に技術的な面を中心にしてしまうかの両極であるからであり、また、それらを統合しようとしても、人間と各教科の関係を総合的に研究するという途方もない作業に取り組まねばならず、いわば学際系学部が陥っているような問題が起こってくるからであろう。高等教育学もその成立を目指すにあたって、このようなジレンマが起こる可能性がある。とりあえずは、授業というフィールドを共有し、対話をおこなうことによって、多様な領域からバラバラに研究するということがないようにしなければならない。

また、本センターには、カリキュラム研究のように、弱体な領域もある。教育の研究は、教育計画（カリキュラム研究）、教育の方法論（教授法研究）、教育の評価（評価研究）の3つが一体となって進められるべきものであり、今後カリキュラム研究領域の整備が必要である。

6) 他大学との交流はどのようになされてきたか

本センターが設置されるまで、高等教育のごく日常的なフィールドをベースとするマイクロな研究を主として展開するセンターは、国立の機関としては、存在しなかった。こうしたところから、本センターは、その独自性を発揮すべく様々な研究・実践を展開してきたものの、また、そのゆえに、他大学の類似の目的を持つセンターとの共同の試みについては、必ずしも、大々的に展開できてきたわけではない。その中でも、同じ近畿圏にある神戸大学大学教育研究センターとは、高等教育研究のミクロレベルの研究について、共同研究・実践をおこなうことができた。また、メディアを使用した高等教育に限定して教材開発を推進し、関係教員の連携の場ともなってきた文部省メディア教育開発センターとは、当センターの発足の当初からFDを中心とした研究交流をおこなってきた。

こうしたセンターに所属する研究者には、本センターの学外研究協力者として協力を仰ぎ、フォーラム、公開研究会等で研究討議を行ってきた。当センターは、こうした「例外的」な機関間交流を超えて、あるいは、その研究成果を京都大学という枠を超えて提供するとともに、多様な大学・短期大学等の諸実践から学び、それによってさらに研究を発展させていかなければならない。先述した公開実験授業、フォーラム、各種研究会において、あるいは、本センター教

官が講師となっておもむいた各大学のFD集会等において、こうしたつながりは、1歩1歩拡大されてきている。

公開実験授業の試みの拡大（和歌山大学）・交流（鳥取大学、山口大学）、フォーラム、各種研究会での議論を1回きりに終わらせず、センター紀要への投稿依頼、別の議論の場の提供等してきたことは、遅々としたものであるが、着実に本センターの成果を広げることに役立っている。

このほか、本センターは、公開実験授業の成果を中心とした共同研究の成果を平成10年度より、日本高等教育学会、大学教育学会のそれぞれの年次研究大会において報告し、そこにおける共同討議において研究・実践の交流の幅を広げた。このうち、日本高等教育学会においては「大学の内部で展開される教育活動というミクロなレベル」を意欲的に研究する新たな高等教育研究の潮流を示し、大学教育学会においては、あまりにも個別的で特殊な単なる体験的实践報告を超える、自前のフィールドに基づく自前の理論の共同開発の方向性を提示した。いずれの学会においても各年とも少なからぬ参加者の興味を喚起し、意見交換をすることができている。しかしながら、こうした個別教員との交流は、一時的な派生集団での活動ともなりがちである。ここから、慶應義塾大学総合政策学部の井下理研究室とは、平成11年度より、KKJの実践を通して3年を予定して共同研究を展開しつつある。

本センターはこのほか、ミクロレベルの研究成果あるいは研究手法をより広げ、深いものにしていくためには、マクロレベルの研究を遂行してきた既存の大学教育研究センター等と適切な研究的な連携を持つことは有意義なことであると考えてきた。こうした考えの下、本センターも、全国的な大学教育研究、あるいは学内教育の調整を主としておこなうセンターの連絡調整組織である「全国大学教育研究センター等協議会」のメンバーとして、同協議会がおこなう共同研究等に参加している。同様に、昨年度からは、北海道大学、東北大学、神戸大学、九州大学の各センターがおこなってきた、SCSによる共同研究会にも参加している。

大学、高等教育機関が多様であることを考慮すれば、本センターが様々な大学の研究者と連携しつつ研究を行っていることは、適切であると思われる。しかしながら、先述したようにこうした個別教員との交流は、一時的ともなりがちであるので、このようなことを防ぐためにも、連携してなされた研究の成果を広く公開し、意見や批判を得るべきであろう。

また、京都大学内部での組織力の弱さの理由は、本センターでの研究成果が、直接京都大学の大学改革に結びつくのではなく、他大学での改革へと寄与している現状にもある。京都大学内部においても、連携をし、前述のLocalityを生かした実践的研究をおこなってゆく必要がある。

7) 大学院教育は適切になされてきたか

大学院に関しては、設立後のこの2年間、十分な数の学生を確保できていないのが、最大の問題であると言える。研究は、センターのメンバー以外には、RAとして関わる教育学研究科の他講座の大学院生、研修員などによって、かろうじておこなわれているのが現状である。

高等教育研究は、学部での教育がおこなわれていないこと、また、学際的な性格が強いゆえ、学部学生が入学の準備に備えるには、領域の多様性や範囲が大きすぎるといふこと、標準的な教科書が存在しないことが理由としてあげられよう。今後、高等教育学としての整備と進行させつつ、対応を考えていくべきであろう。

また、高等教育固有の学問的方法論が未整備であることから、高等教育の専門家を目指して入学してくる大学院生に対して、どのような方法論に関する教育をおこなうか、ということが明確ではない。学生が学んできた、教育学や哲学や心理学といった既成の学問分野の研究方法を出発点として、高等教育においてみられる現象にアプローチすることが、現在考えられる研究方法である。

その意味では、多様な専攻分野を持つスタッフや非常勤講師が高等教育分野の大学院教育に当たるのは、適切なことである。学生がそれまで学んできた分野についてさらに深く援助し、また、それ以外の分野からのアプローチも適宜指導できる体制が確保できるからである。このようなことは、若い学問分野である高等教育研究においては必要なことである。しかし、それらが、学生の中で、どのように个性的に統合されるかという点が今後考えなければならないことであろう。

8) 以上のようなセンターの活動特色や方向性は、望ましいものであるか——総括にかえて——

以上のような本センターの活動の特色は、カリキュラム開発、教授法開発、評価が本来は一体で、相互に循環しあっているという、教育研究の根源的な構造を反映したものであるといえる。すなわち、授業という実践的な場面において、

カリキュラム開発、教授法開発、評価を記述するところから始め、それぞれの部分や部分間の関連が、どのようにおこなわれており、どのように改善すべきかを考えるという過程が上のような特色を生んだと考えられる。

前述のように、高等教育においては、初等・中等教育と違って、これまで教育研究の積み重ねが乏しく、また、高等教育の目的、役割自体がきわめて多様であるので、教育研究が一般化しにくい面もある。さらには、大衆化段階を迎え、さらには普遍化段階を前にして、高等教育機関のあり方自体が、大きく反省を強いられてきている。

このような状況にあって、高等教育研究は、ローカルな、教育の実際の日常的な場面から出発し、考察されていかなければならないと考えられる。そして、高等教育を規定する様々な要因、例えば、学生サービスや青年研究などを通して、高等教育のあるべき姿を広く捉え直さなければならない。

そうした意味では、本センターの目指す方向性は、高等教育機関の先行き不透明の状況のなか、意義あるものと思われる。しかしながら、これは、制度研究や比較研究を主体とした研究の方向性を否定するものではない。現在、多くの大学において、高等教育研究を担う機関が設立されている。その中で、全国レベルでの、研究の方向性の分担、それぞれの機関の個性的なあり方があってしかるべきである。本センターは、そうした多様なあり方を示す高等教育研究機関のひとつの独自の方向性として、位置づけられることも可能であろう。

しかし、前述のように、活動特色を表した各評価基準と実態を照らし合わせると、カリキュラム開発をはじめ、教授法開発、評価、教育それぞれの部分で問題点が指摘された。センターの活動の大きな方向性としては、この立場を堅持してゆく必要があるが、各論としては、各研究や教育は始められたばかりで、いわば生みの苦しみのような、基礎的な課題が多いと言えよう。

最後に、上にあげたような特色は、今後、高等教育研究の進展にともなって、変化してゆくものと思われる。変化すべきところは柔軟に変化しなければならないが、そのためには、本センターのおこなっている活動の特色を常に把握しつつ、理念の変化を見据え、適切に特色を変えてゆかなければならないだろう。