

全 体 討 論

(大塚) それでは、質疑応答に入らせていただきます。質問は、お名前とご所属、どなたに質問かを添えて簡潔にお願いしたいと思います。一つ一つ応答していますと時間がどうしても取られて、質問が限られてしまいますので、まず、3人か4人の方から質問をまとめて伺って、回答するという形で進めていきたいと思っています。非常に大きな問題であり、この議論で何かの結論が導かれるということもないかと思っています。それぞれの視点からどういうところからでもけっこうですので、質問、ご意見等おありになるかたは、お手を挙げていただければと思います。

(A) O大学のAでございます。想定外の問題を一つしたいと思っています。

大学教育の再構築を考えたとき、あるいは教養教育をこれからどうしようかを考えたとき、ややもすると抜け落ちそうな部分があると思います。それは大学教育の標準履修年数が4年間であるという時間的な長さがどうなのかです。つまり、新しく教養教育をもう一回根底から問い直したときに、あるいは大学教育を教養というものを中心にして再構築したときに、4年間という長さが適切なかどうかです。これは最後に大山先生がおっしゃったイレギュラーな延長という部分ではなく、むしろもともと長く設定すべきものという考え方もありますし、逆にもう少し短縮すべきものという考え方もありうると思います。ですから、例えば専門職大学院を2年にするか、3年にするかというところでそういうロジックは出てきますので、時間的な長さは非常に重要なことではないかと思っています。

その点に関して、これはどなたにお聞きしたらいいのかわかりませんが、その点に関してぜひ私がということであれば、その先生にお任せします。

(B) 一般参加のBと申します。社会人ということでお願いします。教育は今までたくさん語られていますが、根本原理、扇のかなめを押さえないと絶対にばらけて南京たますだれのようなものになると思います。そういうことから見たら、私はやはり大学生になる以前の、高校生、中学生、小学生の教育、家のしつけが間違っていると思います。4択のアチーブメントテストに受かった者が大学へ来て、その大学生自身の本質は大学教育を受けるだけのものを昔の人のように持ってきたのか。18歳といったら、夏目漱石などはもう今の40歳ぐらいの小説を書いていました。そういうことから、塾にばかり行ってきた高校生が入ってくることのほうが問題ではないかと思っています。もっと根本的なやはり環境、土壌、基盤からの問題です。というのは、大学生と話したら、この人は大学生なのか、東大生なのか、こんなことでちゃんとしたものを自分で身につけることができるのかがいちばん疑問に思うのです。そのあたり、大山さんが臨床心理学をやっているので、ちょっと私も疑問に思うこともあったので、どちらかをお願いしたいです。それが根本ではないかと思っています。

(C) M大学のSと申します。寺崎先生、土井先生にかかわる問題かもしれませんが、私立大学の大学教育改革で特にうちの大学に来るとこんなに資格がたくさん取れますとひょうぼうするところがたくさん出てまいりました。ただ、実際に終わってみると、資格は取ったけれども、4年卒業して何がしたいかわからない学生も私の大学では特に多く見られるようになりました。ここで伺いたいのは、今日の場合の専門職化というのは、なぜか大学院のほうに割にフォーカスが置かれていた気がしますが、学部教育、学士課程教育の中で資格教育をナイスランディングさせるカリキュラムというのは存在するのでしょうか。

(大塚) それでは、とりあえずそこまでのご質問に対して、先ほどの学士課程、資格教育、ナイスランディングというのは、土井先生のご指名もありましたので、その辺から答えられる範囲のことを順繰りに、簡単にお答えいただければと思います。

(土井) 我が国の資格制度は、それぞれいろいろな歴史があってできているものですから、一様ではありません。

ただ、法曹養成を例として申し上げれば、法律家になるためには大学を出ていなければならないという要件は今までなかったのです。要するに司法試験に受ければ法律家になれるのであって、大学、いわんや大学院を出ていなければならないという結びつけ方はしておりませんでした。さすがに医師は別でしょうが、士（さむらい）業種や公務員などでも実際にそうなのです。

専門職大学院の中でやはり法科大学院が大きな意味を持ったのは、資格試験と教育を直接リンクさせたということだと思います。その意味では、大学教育への再評価が行われているのであって、これまでは、別に大学に行かなくても、予備校に通って勉強して資格に受ければそれでよろしいというのが、今までの法律関係の資格試験だったのだらうと思います。

それを逆手にとれば、現状において学士課程で、資格試験のためにできることは非常に多くあると思います。

ただ、問題は資格を取ったからその仕事に実際に就けるかということになりますが、これはその職業によって異なります。例えば、学校の先生の免許というのは、大学で必要な課程を修了すれば得られるわけですが、ご存じのように免許を取ったから学校の先生になれるわけではなくて、公立であれば教員採用試験を別に受けなければなりません。このあたりの問題は大学側がだけでなんとかなる問題ではなく、各プロフェッションが、日本の場合はそれを監督されている官庁が、どういうお考えでもってそれを作っておられるかに左右されます。今の段階で私が申し上げることができるのは以上です。

（小笠原） A先生の4年の長さをどう思うかというご質問にお答えします。いろいろな学部がありますから一般論はできないのですが、よく知っている理学部や工学部でいうと、まず1年生は教育が希薄で、それから2年生の後半ぐらいからやや本格的になって、3年生にかなり無理がかかるという構造になっています。それから4年生は空けるという習慣があります。4年間という長さを合理的に使えば十分なのですが、今の使い方ではひずみが多過ぎて、効果的な教育が行われていないと思います。

（松浦） 私も4年間という年限の問題について考えなくもなかったのですが、もちろんこれは、学士課程の内容をどうするかで変わってくると思います。日本の雇用制度や年金の開始がいつからかということで、職業生活が何年ぐらいかかるのかという観点もあります。発達心理学的にどうなのか、ということもあります。

アメリカをフィールドにしていますから、アメリカのことを申し上げます。20世紀に入ってから、アメリカの場合は8・4制をとっていたので、それが分離して4・4・4という場合、6・3・3の場合もあるのですが、いわゆるゼネラル・エデュケーション、高等普通教育も含めたカレッジの教育というのは、二十歳までに終わらせたほうが兵役の関係などでもいいのではないかという議論がありました。4年制高校の後半2年分とカレッジの2年分を合わせて、4年間でゼネラル・エデュケーションをやるという案です。二十歳以降については、ヨーロッパのように専門化した教育を行うべきだという議論が、かなり真剣に学制改革の中でなされていたことがありました。

しかし、現在の日本のように、日本の専門教育と一般教育、あるいは教養的教育との関係というのは、やはりアメリカ型がモデルになって、それが定着していると思います。今、高校で教養的な教育、大学が期待すべきものを幾分か下ろしていけるような接続関係がうまくいけばもっと、今もお話がありましたように、実質的に学生が本当に学んでいるのは3年ぐらいですので、3年でやってしまうこともできると思います。制度的な接続関係、あるいは雇用環境等を考えていかないと、決まってこない話ではないのかと思いました。

（大山） A先生の想定外の質問に続いて、もう一つ想定外の質問が出てしまい、どう答えようかとも思いますが、二つの質問に共通することがあると思います。それは、大学教育の4年間という長さが適切かどうかということと、大学教育の中に何を盛り込むかということは、密接に関係するわけです。盛り込むものをたくさん持ってくれば、それは当然長くなります。それから、それまでの教育段階で後回しにしてきたものも大学の責任として、教育的使命としてやるのであれば、やはり長くなるでしょう。そのあたりで4年間という長さが適切かどうかを考えるためには、松浦先生のおっしゃったような出口の後、あるいは大学を取り巻くシステムの関係、同時にもう一つはそれまでの教育段階がどういうものであるか、そして、大学で一体何を成すかという理念的なこともかかわってくると思います。

ここから先は私の私的な意見になります。確かにどんどん青年期というものが長引いているだけではなく、単に昔、早期に達成されたものが延長されていくことだけではなく、これは臨床心理学の観点から見ると、やはり学生の在り方というものが、最近の学生はということを言わないにしても、大きく変わりつつあることは実感いたします。

典型的な例を挙げれば、例えば数年前まででしたら、私が授業を始めたなら、それまで休み時間のあいだ寝ていた学生も何とかそれなりに起きようとしていたわけですが、ところが、今は休み時間の間一生懸命メールを打っていて、授業が始まった途端にがばっと伏せる学生が出てくるようになりました。これは自分の教授能力が低下したのか、それともだんだんと年を取って学生とのコミュニケーションが取れなくなったのか、学生が変化してきたのか、そのあたりが悩ましいところなのですが、そういう中で、大学で何をやっていくかを考えなければなりません。

これは非常に単純な言い方になりますが、 $y = f(x)$ というのを関数を考えてみましょう。 y というのを大学教育のアウトプットだとすると、 x というインプットに関しては、つまり、大学教育で何をやるべきかということは、これまでしばしば考えられていると思います。例えば、大学教育のアウトプットの y としてグローバル社会のうんぬんが要求されているから、この x としてこのような教育をしなければならぬということとはよく言われます。けれども、肝心の関数の f のほうが変わってしまえば、同じ x を入れても出力は違ってくるわけです。つまり、学生が変われば、同じ教育をしたとしてもその結果はちがってくるわけです。したがって、大学教育のあり方を考えていくときには、現在学生がどうなっているのかということを考えなければなりません。その f のほうの研究が、教育課程を構成していくうえで、随分やはり立ち後れているのではないかとというのが私の実感です。やはりこれから、学生自身に関して真剣に考えていく必要があるのではないかとというのが1点めです。

もう一つは、大学教育に何を盛り込むかについてですが、資格を取るためとか、企業の求める人材を育てるとか、就職に有利になるようにという方向性が強調されることに、私は危惧を感じています。日本の高校の教育をみるとわかるのですが、一昔前は人格教育をめざしていたような学校も、だんだんと大学合格をめざす教育として、高校教育独自の理念を薄れさせていっている現状があります。これと同じように、大学の課程の先に目標を設定して、そこからのみ大学教育を語ってしまうと、大学も社会への出口のためのパスとして位置づけられていきます。これは社会の理念に大学の理念を売り渡すことでして、決してやってはいけないと思います。そういう形でやっていきますと、結局は次の教育段階、次の人間の発達段階に課題がどんどん持ち越されていくだけで、教育は空洞化してしまいます。そういう意味では大学で何をやるのかを、決して社会に出たときの何々のためということだけではなく、むしろそこからひっくり返って、大学人として私たちが学生をどう育てて、どうしていきたいかという願いや夢のようなものも持った、そういう関わりをこそ考えるべきだと、個人的には思っております。

(大塚) 最初の三つの質問の回答を伺いまして、実は関連が深いと思い始めたところです。根本の問題ということをおっしゃられました。それは大学教育からは責任のない部分もあると思いましたが、その辺が結局ユニバーサル化という言葉で代表されるような、幅の広がりが出てきている時代になってきているということがあるのだらうと思います。ですから、京大でも、我々自身が教えられるような、それこそBさんがおっしゃったような学生は、近辺にごろごろいる一方、やはり大学生としては幼く感じられる学生にも接しているという、その幅の広がりを感じています。そういった広がりの中で、資格の問題というのも徐々に切実になってきていて、大学側からマーケットの対象として売り込んでいかなくてはならないということも出てきているのだらうと思います。そういうときに、寺崎先生の講演から今日何回か出てきましたが、学生の視点に立った教育をどう考えていくかが一つのポイントになるのではないかと感じました。私は文科省の早期入学に関わる委員を担当していますが、寺崎先生のご講演では「横の多様化」が強調されていましたが、「年限の問題」において、早期入学の導入などは「タテの多様化」ということになりましょう。そういった柔軟性を日本の教育が持っていけるかどうか、やはりこれから大事なポイントになっていくのかと思います。

何か三つがつながって個人的に内心一人喜んでいたりしているのですが、寺崎先生、その辺、いかがでしょうか。

(寺崎) 補いを一つと、今出たいろいろな論点について、私なりの考え方を申し上げたいと思います。

先ほど、実ははっきり言いたかったのは、学生の利益です。学生の利益を中心に大学教育を考えてみたらどうかと

ということです。利益というと日本では口銭稼ぎか何かをやっているような感じですが、実はインタレストというのは、今、子供の権利宣言の中にきちんと出てくるのです。第3条だったと思いますが、〈あらゆる法律を作る場合、子供たちの最善の利益にかなうように作られねばならない〉という1項目があります。私は非常に大事な言葉だと思っています。その辺をあまりこれまで考えてこなかったのではないかと思います。

今は端的にいうと、私学の場合は、「よくぞおいでくださいました」という関係です。国立の場合は「うむ、よくぞ入ってきた。苦しゅうない、近うよれ」というぐらいのことで、だいぶ関係性が違ってきます。私は、どちらにも問題があると思います。恐らくもっと対等な気持ちというのを持つ必要があります。

先ほど大山先生の出された中に「学習主体としての学生」という言葉がありましたが、その考え方に非常に近いです。学習主体として見ているかということです。別の言葉でいうと、学生と教員との、あるいは学生と大学との関係性が今問われていると見るべきではないか、関係性のとらえ方において我々は失敗している面があります。あるいは「旧套を文字どおり打破していない」部分があると思いました。

それから、A先生のお話に対しては、私は逆に4年を3年と決めてみたらどうなるかという考えで頭の体操をしてみるやり方もあると思います。一方で4年間というのは長過ぎるのではないかという意見があります。教養教育がだめになりました。学士課程教育を3年にして、そこではリベラルアーツをやります。そして、あとは大学院に専門を任せればいいのかという議論をなさる方もおられます。

私はこれでも日本教育史をやってきましたので、年限短縮の議論についてはアレルギーがあるのです。というのは、明治以来日本で教育改革がいわれるときに必ず出てきたのが年限短縮だからです。無理もないのです。男の平均寿命が大体42～43歳だったころに、大学卒業の平均年齢が24～25ですから、もう短くしたいに決まっているわけです。年限短縮はマジック・ワードとして教育改革の流れになってきました。その結果、生まれたのが今の制度なのです。旧制時代に比べれば1年低い、それで22歳卒業ということになって今あるわけです。これを短くするとしたら、その労力たるや、私学はまず全部反対でしょう。1学年分授業料収入がなくなるのですから、そんなことはものすごい抵抗があります。幾ら保証してくれるのだという話になるでしょう。他面、そうなった場合に大学院にみんな行くか。その保証はないと思います。とにかく、言うは簡単ですが、短縮は容易ではありません。そうしたらやはり大山先生の話ではありませんが、 $f(x)$ の x の部分をどう考えるかに絞るほうがいいと思っています。

その他、特に土井先生のお話と関連するかもしれませんが、大学院に関していえば、専門職化と大学院教育との関係は、実は分野によって非常に多様な部分があると思います。というのは、国家試験があって、それに保証された水準があって、それに資格が設定されている分野が非常に多いのです。しかし一方で、もっと大学の中での教育が保証する根本になっているものはたくさんございます。教員免許状がその最たるものです。あと、管理栄養士、その他福祉関係。これもやはり大学の資格が基本になって、その後試験があることになっています。基本的な資格という免状をもらうことからいえば、いずれも大学教育が基本なのです。そういうことがあって大変です。

その分野が専門職化していない場合に大学院が作られる、そのとき両者の関係がどうなるかが問題ではないかと思っています。職員の方への大学院修士課程というのを担当しまして、つくづく思いました。何を目標に大学院教育をしていったらいいかということです。私なりに出した答えは、大学とは何かを知ってもらうことでした。でもそれでは済まないときがきっと来るでしょう。そのときに大学だけが責任を持つのではなく、恐らく職場そのものの責任が大きくなってくると思います。つまり、教員と職員の間に立つ専門職を作れるかどうか、そちらのほうの責任がむしろ大きいように思えます。そういうことを感じました。

（大塚） それでは続いて、他に何かフロアの先生方からありますか。

（D） K大学大学院N研究科のDと申します。土井先生に質問をさせていただきたいと思います。レジュメの中でも外在的な知識、それから能力が重要という問題がありましたが、これは先生のお話を伺いながら、ある意味で一つの教養教育の在り方ではないかと私自身考えました。そうすると、これまでこの場でもそうですし、ほかのところでもずっと行われてきた教養教育の議論と結びつけたときに、どう整合性をつけたらいいかです。つまり、土井先生なり法科大学院の関係者のかたが考えておられる教養教育の在り方と、今までずっと議論をされてきた教養教育の在り方

が違うものなのか、それとも共通なものがあるけれども法科大学院独自の教養教育像があるのかのあたりをお話として伺えればと思います。

(E) A大学のEと申します。私は文学部にいて専門職化とあまり関係がないので、特に松浦先生と大山先生に教養教育の話について質問をさせていただきたいと思います。リベラル・ラーニングや一般教育、ゼネラル・エデュケーションをきちんと大学の中で位置づけるべきなのだとおっしゃっていました。測定しやすいような能力や知識に偏重した方向ではない、新しい方向を考えるべきだということだったので、僕もとてもそれに賛成したいと思います。

ただ、やはり寺崎先生のご講演の中でもありましたが、学生のためにというときに、それがどれだけ学生のためにになっているのかという評価の問題を抜きにしては語れないのではないかと思います。教養教育の再構成の理念も、こう言うと怒られるかもしれませんが、教育学の人たちはそういうタームをたくさん知っているの、非常にきれいな絵をかくのですが、それが本当にどれだけの意味があるのかをきちんと評価できないとまずいのではないかと思います。もちろんどの大学も評価をやっています。もしかしたらすごい評価方法を大塚先生あたりが考えているのかもしれませんが、どのくらい分かりましたか、教員の熱意はどれだけでしたか、ためになりましたかといういわゆるちょっとしたアンケートぐらいのものになっています。僕の大学は残念ながらそうで、僕も責任者の一人なので問題があるのですが、そういうものでは評価できないと思います。だから、評価というものをどう考えるかが気になったので、質問させていただきたいと思います。

(F) Y市立大学のFと申します。大山先生が言われた言葉の中に、ゆとり、余裕が大学の中で欠けてきていると、やはりいろいろな意味で失うものが大きいという節のご発言があって、私も同感しました。やはり大学は知の苗床、セミナリウムというものの価値を大事にしていかなければなりません。そういう意味では、アメリカ型のセメスター制の中で集中して週に一つの科目を2～3コマ教える、しかし、夏休みは長く、世のカレンダーとは違った取り方をし、研究者の研究と教育とをきっちり保証するようなシステム。そして夏休みは夏休みで確保し、グローバル化、あるいは国際交流にもゆとりを持ってできるという取り組みに日本は後れているから、学会一つ行こうとしても不十分だし、留学生も9月から入学するというと不便だし、こちらから行くのも大変なのです。そういう意味での工夫をもっと取り入れて、カリキュラムを工夫し、学年歴も工夫していく中で、現有力でもいろいろとできることがあるのではないかと思います。そのあたりについてもご見解を賜りたいと思います。

(土井) 私から、最初に頂いた質問についてお答えさせていただきます。

学士課程教育全体を考えますと、見解がいろいろと分かれているのが本当のところでございます。プロフェッションとしての法律家にとって重要な法学以外の領域の学問あるいは知識をどう分類するかというと、多分大体三つぐらいに皆さんは分けているのだと思います。本当に人格形成という意味での人格陶冶に必要なもの、それが重要なのだという考え方もございます。もう一つは法そのものに比較的密接な学問領域がございます。例えば歴史、哲学、社会学、経済学など、非常に近い領域で、同時に法というものを相対化させるために必要な学問領域でございます。三つめは、法というのは、何らかの領域を対象にしているわけです。例えば医事法というと医学を対象にした法ですし、教育法は教育を対象にした法です。だから、何らかの対象領域についての知識がないと、法を法として学んだことに基本的にはならないのです。最近いわれている例えば知的財産、特に特許という話になりますと、どのような科学技術が特許に値するかは、法学部で法律を学んでもらっただけでは分からないのです。問題になっている科学技術の意味が分からないと、評価のしようがないという状態になります。

最後の視点を重視する人からしますと、修業年限を必ずしも短縮する必要はないので、4年で別の学問分野を現在の学士課程の水準で学んでほしい、そして、そのような基本的な能力を持った人を、さらに3年間法科大学院で教育して法律家になってもらうことが重要なのだという考え方になります。それに対して、教養教育的なもの、あるいは法学関連領域について副次的に何かを学んだほうが良いという考え方に立つと、必ずしもそれに4年を費やす必要はないのではないかと思います。そのかわり、法学の基礎教育的なものも学士課程ではせずに、法学教育は基本的に全部法科大学院に移してしまえばいいと思います。そうすると、3年ぐらいの間にみっちりリベ

ラルアーツなどをやってもらって、そのまま法科大学院に来てもらえればいいという議論になります。これらの考え方のうち一体どこに中心を置くのかは、今まだ議論をしている人の中でも統一できていないのが現状だと思います。

（小笠原） 先ほど教育と研究のバランスが重要で、どちらも成り立つように作ってほしいという話があったのですが、全くそのとおりで、それはマネジメントで何とかするとか、何とかしなくてはならないものだと思います。

その場合、私が特に感じるのは、集中的に学ぶことの必要性です。先ほど化学の話をしたのですが、パークレーの学生に聞いてみたら、化学を取るとほかの科目はあと2科目ぐらいでいっぱいだという事なのです。それで、例えば2～3セメスターを取ると、化学については実は相当のところまでやることになります。入ってくる学生はさまざまですが、そのコースを終わった段階ではかなりのところまで行っていて、あとは弁護士になったり医者になったりということがあり得ます。コースとサブジェクトの違いの話がありましたが、それぞれのコースを選んでしまった以上は大学のレベルである程度のところまでやってもらうシステムになっているのです。私は教養教育はそれがポイントではないかと思っています。サブジェクトを変えてあちこち軽く勉強してもちっとも教養になりません。集中的にある科目をきちんとやれば、例えばロイヤーになっても、医者になっても、自分は学問をそこまでやったのだという自信と実力が備わって来るのだと思います。これが真の教養だと思います。それこそ教養の概念を変えないといけないと、先ほどの集中という言葉から考えつきました。

（松浦） 私は後ろ二つのご質問について、少し考えたことをお話ししたいと思います。今日は時間を珍しく守ったほうなので、言いそびれたことがたくさんあります。実は評価の問題もまさにそのひとつです。私は、今日使われている教養教育という言葉それぞれの専攻に入って学ぶ教育も含めて使っていることを最初に申し上げておかなければいけないと思います。そうした考えを持つのは、特に私も同じく文学部に今、所属していて、私どもの文学部は17専攻ございます。いわゆる伝統的哲・史・文と、図書館情報学という資格付与にかなり密接に関連している専攻もあります。そして、私どもの人間関係学系には四つの専攻がありますが、心理学専攻は実験心理に特化していますから、ほとんど理系、自然科学系のようなところですよ。

もちろんその中では教育評価、学習成果を測定できるような専攻も当然あるわけです。私は自分の大学のことだけを考えてお話ししたわけではありませんが、必ずしもすべての大学のラーニングが測定不能だとは思っていません。評価方法についてもいろいろ工夫されて、単なる数値的な評価だけではない方法が初等中等教育でも開発されています。そうした評価方法の多様性は、当然これから大学教育の中で考えていかなければいけないことだと思います。

もう一つ指摘しておかないといけないのは、評価のタイミングだと思います。授業科目がそれぞれ終わった時点で行われる評価と、大学4年間が終わって行われる評価と、卒業後の評価というものです。そうしたものを総合的に考えていかなければ、大学の学びの評価はできないと思います。そうしてまた評価を立てるために、私もきれいな言葉での理念は非常に抵抗がありますが、しかし、やはり大学像や理念というものを立てないと、その評価もできていけないと思います。大学像や理念を立てる言葉を整理していったら、しかし、短絡的、短期的な評価にとどまらない評価をしていく必要があると思います。

それから、もう一つの研究と教育を保証するシステムということで、確かにそうだと思います。しかし、アメリカの例を見ていると、実は研究するセメスターとそうではないセメスターがあってというのは、我々にとっては非常においしく見えるのですが、しかし、これはお金のことが絡んできます。いわゆる教育しないセメスターは、大学から給料が保証されずに外部資金を取ってきてその研究をするということですから、まさに競争的な資金の獲得によって支えられているのが、研究と教育の機能分化であります。日本の場合は私どももそうですが、サバティカルでもちゃんと給料が出ているという、教員の身分保障の問題を含めて、研究と教育との時間的な保証をするシステムを考えていかなければいけないのではないかと思います。

（大山） 私が今からお話しすることは、E先生とF先生のご質問にかかわることだと思います。

評価ということ、まずラーニング・コミュニティを作る観点からちょっと考えてみたいと思います。これは私の評価の持論でもあるのですが、評価というのは、もともと他者の視点を導入して自分がリフレクティブになっていく

ことなわけです。例えば学生から授業評価を受けたとします。自分がこれは学生のためだと思ってやったことでも、学生から反発があったり、低い評価を受けたときにどうするかなのです。では、自分のやったことが低い評価だったのでやめてしまおうというのは決して教育ではありません。かといって、低い評価なのは学生の鑑識眼がないせいだということでこれまでのやり方を押し通すのも決して教育ではありません。教育ということ、そして大学の中で余白が必要だというのは、決して何もない空白の時間ではなく、そこでしっかりした対話が成立するような形での余白の時間をどう作るかということなのです。

例を挙げます。ふなずしが私は大好きですが、最近はだんだんデパートの中でふなずしを置く場所がなくなってきました。それはデパートの経営から見ると売れないわけです。しかしながら、あれは美食文化の極みだと思うわけです。もし学生にふなずしを食べさせて「何だこんなまずいものは」とべっと吐き出したとしたら、こちらがする教育は、もうこれはやめてしまおうと思うのでもなく、かといってこれは美食文化の極みだということを押しつけるのではなく、どうしたらその味が分かっていくかという味覚を育てていくことを工夫することです。そのためにこちらはそれに対する自信がないといけませんし、しかも、その自信というのは、相手に強権的に押しつけるのではなく、対話を丹念にやれば相手に分かってもらえるという、自己信頼のようなものにも支えられながらやっていくのです。だから、評価システムというのは本当はそういうものです。学生からフィードバックをもらったことで、では自分は伝えたいものをどうやったら伝えるかを考えていくことです。

これは学生からの評価もそうですし、教員から学生への評価もそうです。そういう意味で相互評価をもとに大学の中で一つのラーニング・コミュニティ、学生から教員は学ぶし、学生は教員から学ぶというコミュニティをどう形成するかで評価を考えたいと思うわけです。実は教養教育というのは、何も学生にだけ行われるものではなく、教員の教養教育もものすごく必要だと思います。ファカルティ・ディベロップメントを極論すれば、大学教員の教養教育をどうしていくかということでもあると思います。例えば大学教員が自分の専門分野を深く行きながら、自分のやっていることをどうほかの学問分野の中で位置づけていくかということをやっていくためには、やはりそれは教養教育が必要になってきます。そういう意味で大学教員のFDを教養教育として、スチューデント・ディベロップメントが学生の発達ならば、ファカルティ・ディベロップメントは教員の成長として、相互ラーニング・コミュニティとしてどのように大学に実現していくか、そういう考え方でやっていくことが必要なのではないかと考えています。

そのためのゆとりが大学には必要です。ゆとりというのは決して時間的なゆとりだけではなく、物質的なゆとりでもあるわけです。例えば狭隘なキャンパスではなく、そこにいけば文化資本に触れられるようなことも必要でしょう。あと、小笠原先生の今日示された例にもありましたが、教員がいながら、下のほうではTAや非教員職の専門家たちが学生にかかわって学生の学習を支援していく、豊かな支援システムのようなものを含んで余裕を作り上げていく、それがいちばんの宝物になるのではないかと考えています。

(大塚) 評価の話が出ましたが、私の考え方は、大山さんがすべて代弁してくださいました。評価については私も教育評価を専門にやってきていますが、学生のためということだけが強調された評価方法が出てきたらむしろ危ないという立場にあります。そういう方法を開発するのは、甚だ不遜ではないかと思うわけです。ですから、最近の大学評価などの動きのなかでは、いろいろな点で量的な指標を細かく定めることが求められる動きもあって、それには警鐘を鳴らしています。指標化できる部分というのは、あったとしても複雑な教育活動のほんの一側面に過ぎないことですし、力動的に学生も変われば、教員も変わっていきつつある中で、スタティックな簡単な指標で表現することは限界が大きいという立場にあります。もちろん量的な指標も、ある部分では有効性であるわけですが、その有効性は、ある種のラーニング・コミュニティというか、ファカルティ・ディベロップメントでいえばFD共同体のようなものを形成していく、「ともがら」という言葉が寺崎先生から出ていましたが、そういったものを形成していくという視点から考えるといいのではないかと考えています。コミュニティに参加できていれば、そのコミュニティで目指する価値を、量的な指標に表すことにコンセンサスが得られるということも十分あり得るわけで、その際には、量的指標がお互いの切磋琢磨のための有効な指標にもなり得るだろうということです。コミュニティに参加していない者に対しては、量的指標などは単なる数字以上の意味は持たないわけですし、もっと、質的な表現、つまり、量的な形では表さない質的評価の有効性をもっと認め合っていけないといけないと思っています。

さて、時間もだいぶ過ぎて参りましたので、どうしてもこれは聞いておきたい、意見を言いたいという方はいらっしゃいますでしょうか。

（G） T大学の教養部におります、Gと申します。今日は教養教育というものの意味を教えていただきたくて参上しましたが、ゼネラル・エデュケーション、あるいはリベラルアーツと大きく分けていらっしゃいました。先生がたのお話を伺っていると、ゼネラル・エデュケーションというのは、その領域、そこで生活をしていく、支えるための職業にかかわる基礎的なエデュケーションです。リベラルアーツというのは、寺崎先生もおっしゃったような成長にかかわる部分で、それは今、大山先生がおっしゃった、ファカルティも成長していかなければならないと、とらえることができるかと思いましたので、先生がたにコメントを頂ければと思いました。以上です。

（B） これをもって私も見ていたら、やはり最後は人にある、人の胸のうちにあると思います。これは先生もまた学生諸君もです。私が思うのは、何か欠落して置き去りにしたのは日本人としてのアイデンティティというものであり、それがいいのかどうか疑問に思うのです。そして、京大アイデンティティは何も示されていないのです。理念というのは理性から出たもので、アイデンティティから出たものではないのです。その心の奥底にある魂の、その奥の核心、その大黒柱が何なのか、屋台骨がしっかりしていないとだめなのです。そして、それがなければ信念を貫くことができません。これを見ていると、いろいろなものを取り入れたり、ボーダーレスだ何だとアメーバのように横ばり言っていますが、なぜ信念を貫かないのですか。日本人なら、やはり人間なら、弘法大師も法然上人も宗教者はみんな信念を貫いているのです。揺るぎない信念を貫いて、そういう根幹を作って、そこに学生たちが枝としてつながっていくような形を作れないのでしょうか。目先では10年たってもその効果は出ません。しかし、信念を貫いた人は一生をかけて50年、100年先に実ってくるのではないかと思います。なぜ信念を貫かず目先ばかりにとらわれて、50年、100年先を見られないのでしょうか。今年で京大は110年創立ということです。百年の計を持って、もっと信念を貫いて自信を持ってください。それが私の最後の言葉です。

（大塚） その辺は肝に銘じたいと思います。では、寺崎先生、最後をお願いします。

（寺崎） 今、評価の問題が出ましたが、私はぜひ京大のこのセンターあたりで、大きなプロジェクトをお立てになってほしい気がしています。今、我々はせこせこ研究をさせられています。科研費は長くて3年、その他のプロジェクトも長くて3年、4年になるときもあるというくらいでやっているのです。

アメリカから出ています『ベスト・カレッジ・ティーチャーたちは何をしているか』という本があります。Harvard UPから出た本ですが、これを読んで私は感動いたしました。100の大学を相手にして、その中でベスト・ティーチャーといわれている先生がたを対象に、15年間をかけて、彼らはどういうことを考え、何をしているかを徹底的に調べているのです。これで見ますと、例えばティーチャー評価の基準は、卒業した学生たちがどれぐらい意欲を持って勉強しているかを、卒業後15年かけてヒアリングして調べているのです。せいぜい15週間の授業を対象とする評価は、大いに問題だと著者は言っています。あれでいい点数を取った先生がいい先生ではないのだ、という主張には、改めてびっくりいたしました。

10年ぐらいのスパンで、メンバーがこれだけいらっしゃるセンターが頑張って、新しい大学教員問題でも取り組みになったらどうかと思います（拍手）。

（大塚） 最後にエールを頂きました。我々も、今は、3年の科研や特色 GP の4年という期間で、あくせくしてなかなか大変なところがありますが、長い目で見たヴィジョンを持った取組も大切であると思いますので、今後とも応援いただければ幸いです。

最後の質問やご意見には、こちらから回答できませんでしたが、先生方は懇親会にも参加して下さることになっておりますので、もちろん会費をいただくこととなりますが、懇親会は飛び込みでも受け付けますので、そちらのほうで引き続きディスカッションいただければと思います。

また、何と言っても、午後のセッションでは、「ともがら」という言葉が一つのキーワードであったと思います。こういうところに来ていただいてつながりを作っていくことは今後の発展にも広がっていくと思います。懇親会は2階ですので、是非、みなさん、そちらに移っていただきたいと思います。

最後に、今日話題提供をしてくださった先生方、それから特別講演をしてくださった寺崎先生にもう一度拍手をしていただきまして、この会を閉じたいと思います。どうもありがとうございました（拍手）。