

外部評価に対する応答

平成12年 1 月

外部評価に対する応答

11月30日、われわれは外部評価委員から詳細に検討された外部評価報告書を得た。評価全体の適切性、幅広さ、懇切さに感謝の意を示したい。内部の目では気づかない多くの大切な点の指摘や改善のための具体的なアドバイスを受け、私たちの視野は確実に広がった。

京都大学高等教育教授システム開発センター（以下、本センター）が計画立案し実施している今回の一連の評価過程では、外部評価を自己（内部）評価の上位に立てるのではなく、自己評価者と外部評価者との対話過程を重視する。外部評価が自己評価を評価することで、自己評価が洗練され実り多い作業となるように、自己評価も外部評価を評価することで、外部評価もより洗練された作業となりうるのである。

以下、本論では、外部評価報告書に見られる論点をまとめつつ、それに対する自己評価者側からの応答をまとめてみたい。

1. 評価の方法に関して

評価の方法全般について

本センターが今回のような評価手続きを考察した背景には、これまでの幾多の評価報告書に対する批判的検討が存在している。その中で、既存のさまざまな評価についてのまとめは、実質的には行っていたものの、報告書の記述の上で不足していた。これは、資料編1に追加したとおりである。

一言で言えば、評価において目指されているのは、日常の個人的な自己評価活動を自覚的に組織化することである。つまり、日常生活で誰でもがごく普通に行っている Plan-Do-See の循環のうち、See を自覚的に組織化することである。外部評価者は、日常的な自己評価者の自己分裂（評価する自分と評価される自分）における一方の側（評価する自分）を意図的に組織化したにすぎず、メタ評価者もまたおなじように、内部評価——外部評価における各評価者の自己分裂における一方の側を意図的に組織したにすぎない。このような仕方では、日常的な自己評価の意図的組織化を試みるからこそ、第一に、実質的な自己組織化に寄与する本来の評価の在り方を示すことであり、さらに第二には、これまでの形骸化した（つまり実質的な自己変革になんらつながることのないアリバイ的な）評価の無意味な蓄積に対して、実質的な批判をおこなうことになると考えられる。

プロンプターとしての評価、循環的评价について

今回の評価理論や評価手続きは、大学評価以外の評価領域、すなわち教育評価や医学のアセスメントにおいては、ごく一般的なものである。すなわち、外部観察者が一方的に外在的視点から対象を記述評価するのではなく、対象（主体、システム）の内在的視点からおこなわれた記述との異同を手がかりとして、当該システムのアセスメントと改善を考えていくものである¹。

外部観察者によるシステムの記述は、原理的にシステムの完全な記述ではありえず、必然的にシステムの完全記述からのズレをはらむ。そもそも、システムに関する完全記述がなされたとすると、そもそも「評価」という営みは成立しなくなる。システムがいかなるパフォーマンスを示しているのであれ、それは、さまざまな要件や制約条件によるそのシステムの必然的な実現形態であり、したがって、システム要件をすべて明らかにして完全記述をおこなったとすると、それはシステムの「記述」や「理解」に他ならず、もはや評価ではなくなる。評価はそこに、評価者の「価値」や「願い」という差異を導入することである。評価とはその本質からしてシステムのあり方からズレをはらみ、システムの実現形態に差異を導入していく営みなのである。

したがって、外部評価者が自己評価者よりも、そのシステムについてよく知っており客観的に記述できるということなど、厳密にはありえない。ここにおいて評価とは、本質上プロンプターなのであり、評価の結果を受け、新たな計画、

¹ 教育評価においては、ブルームの教育評価理論をはじめとして、自己評価と外部評価の循環を考えている。また、循環的评价は、大学の教育評価の文脈では、日常的な教育活動の中で、しばしば用いられている手法である。さらには、医学のアセスメントでは、医師による外部診断だけではなく、患者からの訴えや主観的症状などに着目することが重要である。

実行、そして再評価という、Plan-Do-See の円環へ結びついていく循環的評価が望まれるのである。評価に対するこうした考え方には、外部評価者の多くから賛同を得たと思われるが、報告書では説明不足の点もあったので、補った次第である。

評価が多層化し、評価がゆらいで本当に大丈夫か？評価の「基準」はどこにあるのか？

評価をプロンプターとして考えた場合でも、「評価の正確さ」は確かにある程度は重要である。あまりにも外的外れな評価では、そもそも対話が開けないからである。しかし、評価の正確さを徹底的に追及することは本質的ではない。それぞれの評価にズレがあり、さまざまな世界観が交錯し評価が多重化するからこそ、プロンプターとして機能しうるのである。

ところで、「適切な評価」とは何であろうか。これは、「評定」とは異なるであろう。あるシステムに対する評価が、客観的な基準からいくらなされようとも、それがそのシステムの改善につながることを視野に入れておかなければ、その評価は「適切である」とは言えない。例えば次のような例で考えてみよう。医師が患者のコレステロール値をきわめて「正確」に測ったとしても、「あなたのコレステロール値は〇〇です。下げてください」と患者に言うだけでは意味がない。医師は、測定したその数値をもとに患者と対話しつつ、患者の日常生活を改善していくように具体的な方策をとともに考えていかなければならないのである。さらに、患者にどうしても現在の食生活を改めることができない事情があるならば、治療のための代替手段や方略を考えなければならないのである。そこまで含んではじめて、医学の診断とは「適切である」といえる。評価もこれに同じく、「正確さ」のみではなく、得られた評価をもとに評価対象のシステムとの対話に開かれていてこそ、「適切」でありうるのである。

メタ評価の位置づけと役割に関して

外部評価委員から、外部評価者あるいはメタ評価者の「適格性」に関して疑問が示された。自己評価報告書の記述があいまいであったことも原因するが、外部評価と言え、どうしても外部の権威者がシステムに対して一方的に評定を下すというイメージがつかまとうようである。「メタ評価者」といえば、なおさらそうしたイメージが強くなる。すなわち、公平な神の視点を持つ者が、外部評価者のさらに上位に立って評価するというイメージである。

しかしながら、こうしたイメージは誤りであると言わざるをえない。メタ評価とは、評価実践に対する反省意識を、制度的に具体化したものである。これは評価過程に対する一種のモニタリングである。実はどんな評価であれ、こうした評価過程に対する反省は、制度化されることはないにしても実際には働いている。その反省によって評価過程は修正されつつ進行し、また、評価が完了した段階では評価過程が振り返られ、次の評価へ向けての改善点等が考えられるであろう。メタ評価者とは、こうした評価に対するあたりまえの反省と評価を、制度化したものにするにすぎないのである。

以上のことを別の角度から論じてみよう。自己評価であれ外部評価であれ、それは主体（自己評価者）の「実践」や「行為」への反省である。ところが、この評価という反省作業自体もまた、メタレベルの観点からはひとつの「実践」であり「行為」となる。これまでの評価では、こうした評価行為という実践に対しては、自覚的な「反省」がなされてこなかった。メタ評価とは、この評価という反省実践へのメタ的な反省なのである。

ここで重要なのは、メタ評価者を、自己評価／外部評価とは無関係な第三者とはしないことである。もし、メタ評価の適格性と公平性を問題にして、自己／外部評価の循環のさらに外部に評価者を立てるのであれば、同じような理屈で、メタ評価者の外部評価者、すなわちメタメタ評価者を立てなければならなくなる。この手続きは無限後退に陥るばかりである。メタ評価者とはあくまでも、自己評価あるいは外部評価という実践に関わりつつ、それを反省的にとらえる者でなければならない。

以上のようなメタ評価者の位置づけと役割については、正直なところ、最初の自己評価報告書を提出した時点では、十分に明確になっていたとは言い難い。したがって、特にメタ評価者である井下委員には大きな心理的負担を与えたことを、ここにお詫びする。と同時に、井下委員との対話や通信を通じて、メタ評価者の役割がだんだんと形をなしてきたことに感謝する。ここに掲載することはしないが、メタ評価者である井下委員からは、電子メールを通じて、評価過程の進行のさせ方や、評価委員間の通信の方法、メタ評価者の役割などに関して、重要な示唆と適切な質問を受け、それに対して私たち自己評価委員が応答するなかで、評価過程や評価理論が修正改善されてきた。それこそがまさに、メタ評価の過程であったと言える。

今回の評価方法に適応限界はあるか？

今回のような評価方法は、比較的小さな組織でしか可能でないという意見があるかもしれない。当センターにおいては、日常活動の実践者と自己評価者は、同じ人物である。すなわち、自己評価とは文字通り実践者自身による自己評価たりうるのである。だが、これが大学全体のような巨大な組織の場合、自己評価をおこなう者と日常の実践をおこなう者とが分裂してしまう。「自己評価者」といっても、実践そのものを把握できず、評価基準に従って数値化したものをもとに評価をおこなわざるをえなくなる場合も出てくるかもしれない。その際には、評価基準の適切さや指標の正確さということが、まずもって問題となるであろう。しかしながら、それはあくまでも評価の前提であって、評価の本質ではない。今回のような評価方法は、そうした自己評価者自身の内部の分裂を超える試みにも適用できると考えられる。たとえば、自己評価のためのデータを集める者が、評価の対象となる実践者とともに対話をおこなう手続きなどにも応用できることであろう。このあたりのことは、今回の意図の範囲を越えるので、これ以上は考察しないが、巨大な組織の評価の場合にも、評価過程の質的な工夫は十分に可能であり、かつ工夫がなされるべきであることを、強調しておきたい。

2. 理念に関して

理念と活動評価の関連

理念や目標にはいくつかの階層が区別されるべきであろう。すなわち、大塚委員の指摘するごとく、不変の大目標とそれに従属する可変的な小目標である。不変の大目標を実現するために、小目標のほうは事態の進展を見ながら、先延ばしされたり変更されたりすることもありうる。問題は、この読み直さないし階層化の試みが、センタースタッフにどのように周知されてきたのかという点にある。

実のところ、本センターは、理念についてこれまで反省的にとらえてきたことは、あまりなかった、もっと正確に言えば、理念に関して積極的に議論してきたことがなかった。少人数のスタッフから構成されており、お互いがどのような活動をおこなっているかがよく分かっていたからである。もちろん、「ミクロレベルの教育実践活動を基盤とする研究を通して、高等教育の改革・改善に資すること」との漠然とした理念は理解されていたが、これが明文化されたり、ことさら議論の対象となったりすることはなかった。したがって、外部評価委員会で指摘されたごとく、本センターの活動領域の過剰な広範さを結果することになっている。

自己評価報告書において私たちは、活動の現実的な制約に合わせて理念を変更していくべきであるとした。しかしそれでは、有本委員の指摘するごとく活動の後付的な正当化となり、組織の自己批判的な改善の力を失うことにもなりかねない。

今回の外部評価委員からの指摘を得て、私たちは次の2つの事柄、すなわち1) 理念・目的の階層性を区別すること、2) 理念・目的の変更をスタッフが共有する手続きを意識化すること、を反省的に捉え直した。

1) 理念の階層性の区別

本センターは、不変の理念として「ミクロレベルの教育実践活動を基盤とする研究を通して、高等教育の改革・改善に資すること」を確認する。さらに、それを不変の理念とするならば、その観点のもとからこれまでの活動を吟味し評価する必要がある。

理念の前半部分、すなわち「ミクロレベルの教育実践活動を基盤とする研究」という点では、おおむね本センターは適切な活動を展開してきたと言えよう。すなわち、公開実験授業というプロジェクトを中心として日常的授業実践をおこない、その中で問題となり見えてきたことを通して、高等教育の改善について研究してきた。授業実践には「大学」の様々な要因が集約されてあらわれてくる。それは、大学のシステムや制度、文化というきわめてマクロな事象から制約されている場であり、カリキュラムや授業計画などが試される場であり、学生の文化や心理が反映される場であり、ひとつひとつの授業行為の進行が営まれる場である。公開実験授業やKKJプロジェクトは、そうした現実のフィールドこそが研究の出発点であり、かつ、研究を返していく場でもあるとする理念から生まれたものである。これは、高等教育の制度研究から出発する方法とは、補完的な関係にあらう。たとえばFDというテーマに関して言えば、FDの制度や理論を研究するのではなく、実際に自分たちが授業実践をおこない、それをもとにFDについて考えていくことか

らFD研究を出発させるのである。

しかしながら、理念の後半部分、すなわち「高等教育の改革・改善に資すること」という点に関しては、当センターの自覚的な再検討が必要である。FDの相互研修共同体として、当センターを中心として全国的に活動が展開しつつあるのは確かである。とはいえ、矢野委員をはじめとする多くの委員が指摘したごとく、それを制度的に洗練させていくということは、これまであまり行われてこなかった。そのための努力が幾分欠けていたことは認めざるをえないが、これまでの5年間は、今後のシステマティックな活動へ向けての、ノウハウをストックする必要な準備期間であったという見解は変わらない。

2) 理念・目的の変更をスタッフが共有する手続きの意識化

活動と共に変更されてきた理念・目標を、どのようにスタッフが共有してきたかということに関しては、正直なところ、本センターのサイズの小ささゆえ、明確にシステム化されたものではなく、「頻度の高い偶発的情報交換」を通して次第に共有されてきたと言える。すなわち、あらゆるプロジェクトにはほぼスタッフ全員で関わり、情報の共有は会議ばかりでなく、いわゆる「廊下会議」と呼ばれる自発的な情報交換においてなされている。さらに、スタッフのほとんどがほぼ毎日研究室に出てきているということもある。こうした集約性の強さが、情報交換の基盤となっている。

しかしながら、今後本センターが組織的に整備され大きくなっていくにつれて、このような方法では十分に情報が行き渡らないことが出てくるであろう。実際に現在は、プロジェクトが多くなりすぎ、何らかのシステム化された人工的手段に依らなければ、もはや情報の共有が円滑にいかなくなっている面もある。とはいえ、従業員数人の町工場に巨大な情報処理機器が必要ないように、本センターにもそのサイズに合わせた体制を考えていくべきである。大切なのは、現在の情報交換や合意形成が、どのような手続きのもとにおこなわれているかを自覚しつつ、必要となったときにシステムを改善していくことへ開かれている事であろう。

3、活動の特色に関して

実践のフィールド研究を、どのようにマクロにつないでいくのか

ミクロレベルでの実践活動を出発点としたセンターの活動特色に関しては、外部評価において肯定的な捉えられた点が多いが、否定的な見方もないわけではない。

有本委員は、センターのミクロレベルでの活動が、旧帝大系の特殊状況における活動であり、そこでの研究結果を一般化することの限界を指摘するとともに、制度研究などのマクロレベルへ目を向ける必要性を示唆している。そこには、重要な指摘も含まれているが、私たちは、あくまでもミクロレベルに集約した研究を通して一般化を目指すというスタンスをとっていきたい。それは、決して京都大学という狭い枠の中にとどまって良しとすることではなく、共通化や一般化を志向したものである。そのために私たちは、1) 比較相対化法、2) システム化法、3) ミクロ沈潜化法、の3つの方法を当面は考えている。

1) 比較相対化法：これは、京都大学での実践を他大学での実践と比較相対化する手続きを通して、一般化していく方法である。ミクロレベルの実践を出発点とする限り、どこの大学であれ、その実践はその大学の特殊事情の制約を逃れることはできない。しかし、それらの個別の実践を比較検討していくことで帰納的に一般化が進んでいくとするものである。そのためには、たとえば本センターのスタッフが他大学での授業経験を持ったり、互いの実践を比較検討する場を積極的に組織化するなどの方法が考えられよう。これは、すでに、各大学でのFDの試みを本センターが核となり連結組織化を目指したり、あるいは、他大学の教官との共同研究体制を組織化したりして、実現している方法である。

2) システム化法：これは、京都大学での実践をもととして、教育カリキュラムや教授法のモデルを構成することである。多くの外部評価委員が指摘している、ミドルレベルでのシステム化に対応しよう。京都大学での実践をもとに、ひとつの教育モデルを構成することが、一般化へつながっていくと考えるのである。たとえば米国の大学で実践され制度化された教育システムは、米国の事情や特定の大学の学生の質などに負うところが大きいはずだが、「特殊な状況のもとでこそ可能であったので、普遍化は難しい」などと排除されたりせず、積極的に研究対象とされたり、教育のひとつの範型として言及されたりしている。このように、京都大学での実践からひとつの教育モデルを構築していくことは、ひとつのリファレンスとしての役割を果たすようになって考えられる。

3) ミクロ沈潜法： 三つ目の方法は、徹底的にミクロに沈潜していくことで、マクロが見えてくるという方法である。きわめて個別的体験に沈潜し考察された文学作品などが、私たちの日常を変えゆく力を持つように、あるいは、量子力学のように徹底的にミクロの現象を扱っていくことで、因果論や宇宙観が問題として浮かびあがってきたように、個別の授業実践に徹底的に内在することで、普遍化へつながる視点を獲得することができるというものである。

これら3つのいずれの場合であっても、それはいついかなる場所にもでも通用するような一般的技術やノウハウを目指すものではない。私たちは、他の大学が即そのまま取り入れ模倣するだけでよしとされるような教授法開発を目指すのではない。あくまでも、それぞれの大学という「実践者」が自らの実践を省みてさらなる何かを求めたとき、すなわち、能動的で主体的な活動がなされたとき、ひとつの参照対象として生きてくるような、「一般的な何か」を私たちは目指すのであり、さらに言えば、それぞれの大学が自省と自己探求へ向かうような方法論の一般化をめざすのである。

こうしたスタンスのもとでは、研究と開発は明確には区分できない。本センターで開発がなされているかという外部評価委員会での指摘は、私たちに「教育技術開発センター」の業務を求めるものである。これについては、副次的な作業（教育技術のストック）として応える場合もあることはあろうが、それは本質的ではない。繰り返しになるが、むしろ私たちが開発すべきは、それぞれの大学が自らで教育技術を開発していくための技術やノウハウなのである。このことは、すでに自己評価報告書の中で、新部門（教育課程開発部門）の目標として述べたところである。

本センターにおける研究手法と人事

本センターにおける研究手法は、現象学的な哲学を基盤に持つとともに、社会学や心理学などの領域にまたがっている。また、心理学の中でも、教育心理学、臨床心理学など、多様なアプローチを統合することによってなされている。外部評価委員の意見も分かれているように、これは多様な領域にまたがっているとも、一部分に偏っているとも言える²。

確かに、そこには理科系出身の者がなく、測定を主眼においた研究や、マルチメディアによる教材開発などに弱さがあるのは確かである。このあたりは、学内の総合情報メディアセンターや、学外の文部省メディア教育開発センターなどとの連携により、カバーしている。しかしながら、こうしたある意味の偏りこそが、当センターの特徴となっていると、積極的に考えられよう。和食の店にステーキがないというクレームが出たからと言って、見よう見まねでステーキを出すようにするよりも、和食の店は和食として特化して進んでいったほうがよかろう。特に、同種のセンターが数多く設立されている中、松浦委員の指摘のごとく、それぞれのセンターの個性化は必要である。

ただし、本センターが将来的に、教授法の研修などのサービスに乗り出した場合は、話がまた異なってくる。理科系出身者も含めて、人事を考えていく必要があるであろう。

4. センターの組織

設備の貧弱さ、組織、人員について

多くの委員から指摘された、設備や備品の貧弱さについては、反論の余地がない。もっとも大きな障碍になっているのは、建物の容積の問題である。図書や機械、設備を整えたくても、それを収納するスペースの不足から、購入を見送る場合もある。したがって、設備品や図書の購入は、短期的に現在どうしても必要なものに限られて、長期的な投資ができないのが現状である。さらに、大学院教育学研究科の協力講座として今後ますます多くの大学院生を抱えることになるが、彼らを収容するだけの十分なスペースがないばかりか、教育環境も貧弱なものにならざるをえない。

資金の調達には、学内では学長裁量経費などを得ることができているが、これらはいずれも特定のプロジェクトに対するものであり、全般的な設備投資へはほとんど結びつかない。資源投入したはずのところが、逆にセンタースタッフの負担を増やして疲弊をひきおこしている部分もある。資金を調達する工夫も必要であるが、まずは建物を整備すべきであろう。このことに関しては、要求を続けていくつもりである。

また、現在のように独立部局であるにも拘わらず、事務の多くを教育学部にお世話になるという変則的な形では、事業拡大が進むにつれて運営が困難となっていくであろう。これも、すぐには改善は難しいが、考えていく必要のあるこ

² 出身大学に関しては、本センターのスタッフのうち純粋な京大出身者は一名のみである。他の者は、学部時代は東大、阪大、神戸大、大学院は、京大、阪大、神戸大と、いくつかの大学に分散している。

とである。

事業の宣伝や学内外での共同体制

高等教育教授システムの開発を、ひとつのビジネスとして考える見方は、私たちにはこれまでまったくなかった。本年度は様々な大学で、FD に関する講演等を積極的におこないサービスを提供してきたとはいえ、これはセンターの懐を潤すものではない。むしろ、普段の業務が圧迫され、個人的な負担が増幅するほうが大きかったとも思える。また、公開実験授業や公開研究会を有料にすることも、現在の国立大学の慣行からすれば不可能である³。学外に対する本センターの開放性は、他大学にサービスをおこなうためのものではない。すなわち、他大学の教員に研修の場を開いたり、開発した教授システムを輸出したりするためのものではないのである。そうした副次的な意味はあるにしろ、本来的にはあくまでも、互恵的に共同研究や共同研修体制を組むためのつながりであることを確認しておきたい。

本センターの学内への情報発信や宣伝には、一考を要するところがある。今後の活動の展開のためにも、公開実験授業などに他学部を巻き込み、学内の共同の組織体制を作る努力は必要であろう。また、TA を対象とした FD 活動も、将来的には視野に入れておくべきであろう。本センター主導で公的な全学組織を形成することは不可能であるが、たとえば、全学組織への積極的な関与や助言、あるいは、有志のグループの活動を広げていくなどの方法を模索する必要がある。

こうした点に関して、既に本センターで開始した改革もある。これまで実質的な活動がほとんどなかった学内研究担当教官制度は、外部評価委員からの指摘を受け、そのあり方や運営体制を見直した。これまでの各部局からの単なる推薦方式ではなく、センターが立てた研究プロジェクトに参加を募るという形に改め、応募を開始している。

活動の分化と整理

本センターの進むべき方向に関しては、2つの相反する指摘があった。ひとつは、現在の活動領域の多さを保存したままで、部門を拡大分化させていく方向である。もうひとつは、現在のサイズに見合うまでに、活動を焦点化していくものである。いずれの方向であれ、本センターの活動を疲弊なく長期的に進行させていくには、現在の業務体制を整理していくことは必要である。

来年度より本センターにもカリキュラム開発部門が新設される見通しとなった。これで当センターにおける大学教育研究の Plan-Do-See の円環が完結する。これまで幾度となく述べてきたが、本センターは、大学のあらゆる要因が関わってくる授業実践を研究の出発点に置いていることもあり、現在は、教授法研究から学生サービス研究まで多くの研究領域を抱え、さらにスタッフ全員がほとんどすべての活動に関わっている。今後は、3部門の職務分担が明確になってくるゆえ、スタッフそれぞれが自分たちの領域に活動の主体を置きつつ、他部門と連携するという、「ゆるやかな分化と連携」を目指すこととなろう。

また、これまでの幾分雑多な本センターの活動を集約してまとめる作業をおこなうことも考えている。すなわち、教授法研究、FD、評価、制度研究、学生研究など、領域別にこれまでの活動を見直し吟味し、叢書などの形にまとめ、その中から今後のセンターの活動の主要領域を選定していく作業を、次の2、3年でおこなう予定である。

5、スタッフについて

スタッフの専門性 ― 高等教育学の可能性から ―

高等教育学という discipline の成立可能性については、外部評価委員の中でも、意見が別れるところである。

「高等教育学」という学問分野は、わが国にはこれまで存在していなかった。したがって、「高等教育学」に従事するスタッフは、その専門的な訓練を受けてきているわけではない。これまで高等教育研究者の多くは、制度や歴史研究の専門家であった。しかし、高等教育学は、そうした領域にとどまらず、もっと広いものである。たとえば小学校の授業実践に関わることなく初等教育の歴史や制度だけを研究することだけでは「初等教育学」が成立しえないように、

³ 運営資金が必要であれば、あらかじめ計画を立て概算を見積もり、その分の予算要求をしなければならない。また、「公開講座」という形で有料にするならば、一律5千円程度の高額なものとなる。しかも、そのお金は直接センターの運営費になるのではなく、国庫に入ることとなるのである。

「高等教育学」も制度や歴史の研究だけでは成立しえない。あるいは逆に、制度研究をする者を高等教育学の専門家であるというならば、同様に高等教育の実践を通した研究に従事する者も専門家である。

教育研究と教育実践との乖離は、戦後教育の過ちのひとつであろう。すなわち、教育の実践をおこなわず研究だけする「専門家」と、現場で実践する「実践家」が分離するという奇妙な構造が、指摘されている。高等教育研究においては、多くの委員の指摘にあるごとく、これと同じ過ちを繰り返すべきではない。すなわち、自分では教育改善の試みや実践をおこなわず、コメントをするだけの存在になるべきではない。

では「高等教育学」はいかに成立しうるか。私たちは、固有のディシプリンを早急に決めその専門家の再生産（しばしばそれは縮小再生産となっていく）をおこなうのではなく、関連領域のさまざまなスタッフが寄り集まり、対話と共同研究を続けていくことが重要であると考えている。これは多領域からの単なる寄せ集めではない。単に多くの領域が集まるだけでは、かつて教養教育がそうであったように、固有のエートスを持つことなく形骸化してしまうであろう。まずもって必要なものは、様々な領域からの研究者が集まりつつ、「高等教育学」の成立という共通の目標を目指していくことである。すなわち、「高等教育学」というディシプリンの成立のためには、「高等教育学のディシプリンとは何か」を議論し考えていくことから出発するしかないのである。

この場合、大塚委員が指摘するように、自らの研究領域と高等教育学という領域あるいはセンターの事業との discrepancy がありうる。しかしながら、そうした矛盾葛藤の中からこそ、創造的な仕事が生じてくるのであり、センターはその方向性をこれからも崩さずに歩んでいきたい。