

大学における教育機能について

—Teaching とカリキュラムに
関する比較的考察—

喜多村 和之

目次

- 1 日本の大学における教育機能の位置
 - (1) 第一義的な機能としての教育
 - (2) 現実としての研究志向
 - (3) 日本の大学教育批判
 - (4) 諸外国における大学教育の改善と研究
- 2 伝統的な大学教育観と現実の課題
 - (1) 大学と学校との区別
 - (2) 大学設置基準による規制
 - (3) 大学における「教育」からの離脱現象
- 3 教授法・カリキュラム・評価
 - (1) Teaching にたいする態度
 - (2) カリキュラム
 - (3) 評価
- 4 結論

大学における教育機能について

— Teaching とカリキュラムに 関する比較的考察 —

喜多村 和之*

1 日本の大学における教育機能の位置

(1) 第一義的な機能としての教育

大学が教育と研究という、すくなくとも2つの機能を遂行する組織体であり、その機能をはたすための社会的制度であることは、歴史的にも社会的にもひろく承認されているところである。大学は、基本的な機能を通じて社会との関係をもつ。ここで研究機能とは、具体的には知識の保存、伝達・普及、解釈、応用であり、教育機能とは、学生の知的・情緒的・道徳的発達や実践的能力の育成である。¹⁾

このように大学の基本的な機能は教育と研究にあるとされているが、その具体的な内容は何であり、それらは大学という組織ないし制度のなかに、どのような位置を占めているのであろうか。わが国の大学の制度と実態について、若干検討してみよう。

まず第1に、法制面からみると、大学とは「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用能力を展開させることを目的とする」と規定されている(学校教育法、第25条)が、この条文から日本の大学の公認された機能と目的を展開すれば、

- 社会における学術の中心としての役割
- ひろく高等教育の機会をひらくこと
- 専門の枠に限定されない広い知識を授けること
- 専門教育をおこなうこと
- 専門研究を遂行すること
- 知的・道徳的・応用的能力の展開

などを列挙することができる。²⁾

ここに展開された諸機能をみると、大学に期待されている社会的役割はきわめて多彩である。大学は社会における学術の中心であり、学術研究の機関であるとともに、一般教育と専門教育を行なうことを通して、人間の総合的能力の発展と全人教育をめざす高等教育機関であるとされているのである。このように大学はたんに特定の知識や技術の習得をめざす教育・訓練機関にはとどまらない、多目的で多機能的な教育・研究機関であることをその特徴としている。

* 広島大学・大学教育研究センター教授

再び学校教育法によれば、大学には学部を置くことを常例とし、学部とは「教育研究上の基本となる組織」である（第 53 条）。また大学には学長、教授、助教授、助手及び事務職員を置かなければならないが、その教授の職務は「学生を教授し、その研究を指導し、又は研究に従事する」こと（第 58 条）とされている。

さらに「大学設置基準」によれば、学部は「専攻により教育研究上から組織されるもの」であり（第 2 条）、大学は「教育研究上の目的を達成するため」学科目制又は講座制を置くものとするが、これは「教育研究に必要な教員を置く制度」である、とされている（第 5 条）。

以上のように大学に関する法令は、大学の基本的機能が教育と研究にあることを明確に規定している。しかもここで注目すべきは、法令上の表現はつねに「教育研究」の順序で示され、「研究教育」という表現は見当たらないことである。このことは少くとも法制的には大学の第一義的な機能がまず何よりも教育にある、というタテマエを示すものと考えられる。

(2) 教育と研究

以上に述べたように、教育と研究は大学の 2 つの基本的機能とされ、とくに教育は研究よりも更に第一義的な機能としてとらえられているとするならば、この 2 つの機能は大学において現実にとどのような位置を占めているのであろうか。この問題にアプローチする一つの手段として、大学の教育・研究の具体的なない手である大学教員が、これらの機能に現実にとどれだけ時間を割いているか、さらに理想としてはどちらの機能を重視しているのかという点を検討してみよう。

1974 年に、全国の国公私立大学教員 3,000 名を対象として行ったわれわれの「日本の大学における組織・運営に関する全国調査」の結果によれば、大学教員は「教育」「研究」「管理運営」「学外活動」の 4 つの役割のうち、「教育」と「研究」に現実にと大半の時間を割いていること〔但し、国立大学の教員は教育（40%）より研究（50%）に多くの時間を割いているのにたいして、私立大学の場合には研究（30%強）よりも教育（60%弱）に時間を多く割いている者が多い〕、しかしながら、大学教員の志向性（今後重視したいと思っている役割）としてはまず第 1 に「研究」であり、これについて「教育」が挙げられていることが明らかとなった。³⁾つまりこの調査では、大学教員が自己の本来の役割としては、教育よりも研究の方にウェイトを置く傾向があることが明らかにされたのである。

日本の大学教員の研究志向については、われわれがのちに行った外国人教員の全国調査においても指摘されている。すなわち日本の国公私立大学に在職している専任の外国人教員の 78.6% は、「日本の大学教員は一般に研究志向である」との意見に同意しており、「日本の大学教員は学生の教育に熱心である」（62.5%）との意見をのべている。⁴⁾

このような日本の大学教員にみられる「研究志向」のつよさは、大学の教育機能の実態にとどのような現象としてあらわれているのであろうか。この点を示唆するひとつの素材として、ここで再びわれわれが行った日本の大学における外国人教員の調査の結果をみてみたい。

(3) 日本の大学教育批判

日本の大学における教育の実態にたいしては、自国で大学教育を受け、かつ日本の大学で教授活動

(teaching) を行っている外国人教授は、自己の経験と比較にもとづいて、一般にきわめて批判的な印象を抱いているように思われる。外国人教員の自由記述意見のなかからかれらの主張の共通点を取りだしてみると、おおよそつぎの5点に集約することができる。⁵⁾

- 日本の大学教員は、教育よりは研究への志向性が高い。すなわち一般に大学教員は自己の態度として研究を重視し、自分の専門の研究に比して教育にたいする関心は相対的に低く、授業の改善や工夫には十分な配慮を注いでいない。
- 日本の大学教育には、系統化され構造化されたカリキュラムが不在である。授業科目の編成や教科課程は、いかにして学生の関心や必要性に合致させるかというよりは、教師の側の研究関心とか専門の都合に合わせてつくられる傾向がある。
- 日本の大学における教育の形態および方法は画一的かつ硬直的である。すなわち教科の内容に適した教育方法や時間編成などへの配慮が欠けており、極度に画一化されている。たとえば語学教育における講読中心の画一的な授業方法、長いインターバルをもった授業時間編成などは、語学の習得に適した教育方法ではないにもかかわらず、ほとんど改められていない。
- 日本の大学では教師の間で授業の内容の分担や調整に関する話し合いが殆んど行われることがなく、また学生の意見が授業の改善にフィードバックされる機会が閉ざされている。授業の効果やカリキュラムの適合性などの評価も行われることがない。
- 総じて日本の大学教育の現状においては、欧米の大学で行われているような teaching やカリキュラムにたいする配慮が個人的にも組織的にも欠如している。すなわち大学の授業にあたって、何を教えるべきかという teaching の内容・方法に関して、個人レベルでも組織レベルでも関心が払われておらず、そのための知識や技術の開発や研究も殆んど行われていない。

(4) 諸外国における大学教育の改善と研究

外国の大学教員たちが共通に指摘しているように、欧米の大学と比較して、決定的に日本の大学に欠如しているものの第1は、教授法 (teaching) やカリキュラムにたいする関心ないし配慮である。

一般に teaching とは、「組織的・系統的な指導法 (systematic instruction) を用いることによって、学習者の知識や技能や理解の獲得を助ける過程」と定義されるが、⁶⁾ ここでは大学の正規の教育活動、すなわち正規の教育プログラムや授業の内容・方法に関する知識や技術一般を含めることにしよう。欧米諸国の大学では teaching については、すくなくとも日本の大学に比して、はるかに多彩な機能的・制度的な配慮が払われている、といってよいであろう。

たとえばイギリスでは、現在45校の大学に約4万人の教授がおり、約30万人の学生を教えているが、この45大学のすべてに何らかの形で staff development の機能が正式におかれており、大学教育の改善のために教員の資質向上や訓練やコンサルティングを担当する専門のセンターは、15大学に設けられているという。

また、イギリスにかぎらず、アメリカ合衆国、カナダ、オランダ、西ドイツ、デンマーク、スウェーデン等々の欧米諸国の大学にも、この種のセンターや機関が設置されているが⁷⁾、東南アジアとくにマレーシア、インドネシア、シンガポール、タイの諸大学にも、同じような活動がさかんに行われて

いるのである。⁸⁾

またイギリスでは新任の大学教員のために、teaching をいかに実践するかに関してのプログラムがひろく行われている(たとえばロンドン大学の教育研究所が主催する新任教員養成プログラムなど)。オランダでは殆んどすべての大学に1960年代の後半以来大学教育の研究所が付設されており、主としてカリキュラムや教授法の研究と、学内の教員のteachingに関する問題解決やコンサルティングを行っている。西ドイツでもハンブルグその他の大学に、大学教授法の研究や開発を行っている研究センターが設けられている。そして、アメリカ合衆国では、今日すでに80校をこす大学に高等教育のPh. D. コースが設けられているが⁹⁾、そのなかにはteachingやカリキュラムは必ず履習科目のなかに加えられている。またイギリスやアメリカの場合、大学教育の方法論やカリキュラム論、新任大学教員へのガイドブックなどの書物が数多く出版されている。

これに対して日本では、1千校になんなんとする大学・短大のなかで、大学教育を研究の対象としている大学、あるいは大学論や高等教育論を授業科目として開設している大学はほとんどないといつてよい。毎年尨大な数の小中高校教員を養成し、約2,000人の教員集団をようする大学の教育学部にも、高等教育の学科、講座、コースは皆無である。そして大学教員の養成機関である大学院では、大学でのteachingに関する科目も訓練も殆んど行われることがないのである。もちろん、新任の大学教員のために、大学の授業に関する研修コースを設けている大学などもなく、大学教育を対象とする研究開発も、まだ学問分野の市民権を獲得していない実情にある。

2 伝統的な大学教育観と現実の課題

(1) 大学と学校との区別

それでは日本の大学ではなぜ教育機能が現実においてはそれほど重視されず、しかもそのような実態がこれまで余り問題とされなかったのであろうか。いくつかの側面から検討してみよう。

まず第1に、日本の伝統的な大学観が、今日までの大学教育に関する一般的観念を形成してきたことが挙げられよう。その根源は、大学は「学問ノ場所」、中学校・小学校は「教育ノ場所」、高等学校は「半バ学問、半バ教育」という森有礼以来の段階的教育観の伝統である。つまり学校は「専ラ地人の支持ヲ受ケ」る「教育」機関であるのに対して、大学は「自分選択ヲ以テ学業ヲ専攻スル」「学問」の機関として、構造的に大学と学校は異なる性格をもつ。したがって、自主的な選択を通じて学問を行う目的で入学してきた大学生にたいしては、教育方法などという、いわば「他人ノ指示」を与える必要はない、ということになる。¹⁰⁾

これと表裏の関係にあるのが、旧制帝国大学の講座制と結びついた研究即教育といういわば“予定調和説”的ともいえるべき大学観である。ここでも学校教育と大学教育とは質的に区別され、大学における研究と教育の一体性とは、具体的にいうと「専門研究者がその研究成果を発表することがすなわち教育にほかならない」ということであり、言い換えれば大学においては「教育のために留意すべきことはなにもない」ということでもあったのである。¹¹⁾

つまり大学は学校教育体系のなかの「最高学府」であり、「教育」の場から「半バ学問、半バ教育」

という学校階程を経て最終的に到達する「学問」の場である。したがって大学生とは教育の場である「学校」を卒業し、自ら学ぶ能力と資格を有する者として選ばれて「学問」の場に入ってくるエリートなのである。それゆえ、大学教師は自己の学問の成果を提示すれば、学生はおのずから自学自習し、自分の身につけていくものだ、ということになる。何を学ぶかを学習者が主体的に学びとる能力をもつという前提であれば、教授者はとくに「何をいかに教えるか」というカリキュラム論や教授法にそれほど配慮を注ぐ必要はない。要するに、教授者 (Professor) はひたすら自分の学問を深め、その過程や成果を告白 (profess) すればよく、そこからどう学ぶかはもっぱら学習者の側の責任にまかされるわけである。

こうして大学では、大学の正規の教育活動の制度的・機能的表現であるカリキュラムと授業方法も、まさにこのタテマエに則って構成されている。大学で最も一般的な授業形態である講義 (lecture) は、その典型である。教授者が一方的に自分の学問研究の成果を祖述してゆくという、学習者とのフィードバックの機会を殆んどもたない講義方式は、学習者の側の主体的な学習意欲と十分な学力や準備を前提としなければ成立しない。人文・社会・自然科学の諸科目のなかから学生に自由に選択・履習させる一般教育は、学生が主体的に自己の学習目標を設定し、この目標にそって各種の多彩な科目を選択し、究極的にはこれらを自分の教養の中核になるよう吸収・統合する能力をもつ、という前提のもとにはじめて成立しうる。しかしながら、現実には大学の一般教育は、カリキュラムの全体を総合する理念や目的が必ずしも明確でなく、また各科目間の内容調整や範囲の明確化も教師の間で行われることがないままに、各教師はたんに自己の専門に限定した授業（授業の内容は授業科目の題目と必ずしも一致しないことが多い）を学生に提供しているにすぎない場合が少なくない。そして究極的には一般教育の成果は、学生の“主体的な学習”による情報処理能力と統合化にすべて委ねられることになる。

この古典的な、いわば旧制帝国大学型とでもいうべき大学観は、日本に大学と称する高等教育機関が十指にもみたなかった明治・大正時代に成立した観念だと思われる。しかもこの古典的な大学観は、これまで殆んど基本的な修正を経ることなく、1,000校になんなんとする大学・短大に、18才人口の4割近くが進学するような現代の大衆高等教育の時代になっても、じつは基本的には変ることなく大学教師の観念のなかに継承されているのである。

(2) 大学設置基準による規制

日本の大学で、カリキュラム論が不要であった第2の理由は、わが国の大学設置に関する制度に由来する。日本では、周知の通り大学のカリキュラムの大綱は、まず「大学設置基準」およびその細則である「〇〇関係学部設置基準要項」にもとづいて編成されることになっている。大学設置基準では、授業科目、単位、授業の方法、履習要件など、カリキュラムの内容、方法に関係する事項の原則を定めている。そして、これらの原則は学部学科を設置するに必要な「最低の基準」であり、各学部学科は「それぞれの特色を生かす」とともに、この基準より低下した状態にならないようにし、かつその水準の向上を図ることに努めなければならない、とされている。

さらに「〇〇関係学部設置基準要項」によれば、学部学科の組織の例示（例えば文学部の場合であ

れば、哲、史、文の3系列とする場合の学科の編成方式の細目)、学科目及び授業科目の例示(例・一般教育科目と専門学科目、授業科目の組織のしかた、必修・選択科目の指示)、教員組織(各科目ごとの教職員数の例示)、学生定員、単位、授業及び卒業の要件、校地、校舎、諸設備等といったことの細目が実に詳細に提示されている。¹²⁾

この基準はあくまでも大学として設置される場合の最低の基準であり、その細目も例示として示され、実際のカリキュラム編成の場合には或る程度の融通性が認められているものも事実である。そして、安易な大学設置を抑制し、アカデミック・スタンダードの質を保つうえにも、このような行政的規制が或る程度必要であろう。しかしながら、日本の行政法令に固有なこのような微に入り細をうがった規定の存在は、その存在自体だけで、大学のカリキュラム編成にきわめて強力な制約効果を及ぼすことは避けられない。要するに、日本ではカリキュラムの枠組はすでに最初から国の法令で決まっているのである。そのことは別の視点からみれば、日本の大学がかならずしも自校の建学の精神とか教育目標にそって自己独自のカリキュラムを開発しないでも済む、ということをも意味するのである。つまり大学は、自校の季風や建学の精神にもとづいた独自のカリキュラム開発にそれほどエネルギーを注がなくても、これらの法令の最低条件を充たしさえすれば、学部・学科設置が可能であり、大学の教育機能もまずは無難にこなしていけるのである。

(3) 大学における「教育」からの離脱

しかしながら今日では、大学は本来“学徒の共同体”であり、研究の深化はおのずから学生の教育になるという“予定調和的”大学観は、高等教育の量的拡大と多様化の進行によって、いまや否応なしに神話と化しつつある。学力、進学動機、出身背景、生活意識、価値観が多彩化する大量の学生集団を前にして、これまた多様化し大衆化した多くの大学教師たちは、単に大学設置基準に準拠しただけのカリキュラムや伝統的な講義中心の授業方法だけでは学生たちをひきつけることが困難となりつつあるという現実直面している。しかも学生の進学意識や関心、さらには学習のパターンも周囲の世界とともに変化し、あるいは多様化しつつあるのに、大学のカリキュラムや授業の形態・方法は旧態依然としており、改変・修正の過程はきわめて緩慢である。かくして、大学の伝統的な目的・機能と学生の欲求、大学教育における教授者と学習者の乖離はますます広がっている。その結果、授業に喜びを求められない多くの教師は専門分化と研究志向を一層強め、大学入学以前にすでに「教育」の過剰につかれ、しかも大学で授業から学ぶ目的や動機を見出しえぬ多くの学生は、正規のカリキュラムよりは課外活動に大学生活の意味を見出そうとする。この双方の側からの不幸な“教育からの離脱現象”が大学に生じてきたのは決して最近はじまったことではない。

学生たちは小学校から高校に至る12年間にわたる学校生活のなかで、強制的な教育や受動的な学習態度を強いられ、大学受験のための訓練は十分に受けているとしても、自発的に問題を見出し、主体的に学ぶという習慣や態度は必ずしも身につけてきているわけではない。なぜなら、今日、高等学校や予備校で行われている教育とは、自分は「大学で何をいかに学ぶか」という目的や動機を考え、明確化し、決定していく過程(言いかえれば、自分のアイデンティティを発見する過程)というよりも、「大学(入試)にいかに入学(合格)するか」という手段、方法を習得する過程にならざるを得なく

なっているからである。しかも大学が学生の入学に際して判定しうる資質とは、後者のいわば大学入学の手段としての学力であって、前者の大学進学のための目的や動機の明確性ではない。かくして今日の大学では、大学教育を受ける必須条件のひとつである学力をそなえた学生を選抜することはできても、大学教育に適合しうる（つまり主体的に学ぶ意図をもち、アイデンティティを発見している）学生を、あるいは学習の目的の明確化と学習への意欲をもつ学生を探しだし、適切に選抜するという手段をもたないのである。

学生が大学に入学して、大学教育への適応すなわち受動的な教育から能動的な学習へと、森有礼のいう「教育ノ場所」から「学問」の場へと移行していくためには、学生は飛躍を体験しなければならない。そして大学教育の現場においては、この新しい学習環境への移行に際して、学生の学ぶ意志を触発し、新しい段階への飛躍を助けるようなカリキュラムを編成し、これを効果的に運用することが、現実に多くの大学教師の新しい役割として求められているのである。

ところが、すでに述べたように伝統的な大学教育は、入学を許可された学生はすべて新しい段階への飛躍をなしとげた者だというタテマエから出発している。学生はすでに成人であり、みずから学ぶ目的を定めている者であるから、教師は学生に対して特別に教育的配慮を払う必要はないという前提が、現行の大学教育の構成原理となっているのである。そしてこの古典的エリート主義大学観は、教師としてよりは研究者としての資質・能力によって大学職に就いた多数の大学教師によって、いまなお強く信奉されている。その結果、学生は大学教育に適応するうえで最も切実に助け手を必要としている時期に、みずからの飛躍を助けてくれる教師と自分の関心にぴったり合ったカリキュラムとをもたないことになるのである。

3 教授法・カリキュラム・評価

日本の大学教育が直面しているこのような課題にたいして、われわれはどのように対処すべきなのか。この問題を検討するにあたって、伝統的に大学の教育機能を重視し、この分野の研究・開発・実験にも力を注いでいるイギリスやアメリカの場合を中心として、教授法・カリキュラム・授業評価の3つの観点から検討してみよう。大学教育において、教育目標や教育の内容を体現するカリキュラムと、その教育目標を達成するためにいかに効果的に教育内容を教授するかという教授法と、カリキュラムと教授法の両者の効果を測定し、教授と学習に適切なフィードバックをもたらす評価とは、互いに切り離すことのできない密接な関係にある。

(1) Teaching に対する態度

洋の東西を問わず大学教師の多くは、「何を教えるか」が「いかに教えるか」と同じように重要なことだという認識が乏しく、そのことが大学の teaching を軽視させる理由のひとつになっている——これが大学教授法の研究者たちがくりかえし指摘している共通の特徴である。

まず第1に問題となるのは、大学の teaching に対する教師の態度および考え方である。アメリカの教授法の専門家である Eble は、大学における teaching に関して、大学教員が共通に抱いている

誤った先入観として、つぎの 10 点を挙げている。¹³⁾

- ① 教育 (teaching) は実践的行為 (doing) ではない。
- ② 教育は演出術 (performing art) ではない。
- ③ 教師は授業に自分の人格を入りこませてはならない。
- ④ 学生にとって“最悪”の教師が、あとになっては“最良”の教師になる(反面教師)。
- ⑤ 人気のある教師は本当はよろしくない教師である。
- ⑥ よい教師は生まれつきによるので、つくられるものではない。
- ⑦ よい授業とわるい授業とを見分けることは不可能である。
- ⑧ 教育と研究とは相補的な関係にある。
- ⑨ 或る科目について教えるには、それについての知識がありさえすればよい。
- ⑩ 大学教育職 (college teaching) は、専門職 (a profession) とはいえない。

Eble は以上の考えがすべて疑わしい仮定にもとづいて teaching の神話をつくり出している元凶であり、teaching の改善はこのような先入観を打破することからはじめなければならない、と主張している。

この Eble の指摘は、日本の大学教師にかぎらず、内外の大学教師の共通の特徴と考え方をよく表わしているといえよう。

一般に教師としての資質よりも学者としての可能性を買われて大学職に入ってきた大学教員は、自分を何よりも或る領域のプロフェッショナルとみなす。つまりかれらは、自分たちの専門(プロフェッション)を探求するために大学に籍を置く生物学者とか歴史学者なのであって、教育はいわばその本職を遂行するための口すぎの仕事にすぎない。そしてプロフェッショナルの倫理は、自分の専門外のことには口をさしはさまないことである——ましてや専門外の同僚の“教室の聖域”(classroom sanctity)にかかわる授業批判などはもっての他である。それに、そもそも大学人 (academics) は学問の世界における効率性 (efficiency) などという観念についてはきわめて懐疑的であり、大学社会では通用しないものと考えている。かれらにとって、大学教育とはその有効性や効果を客観的に測定できるものではなく、また他者に伝達しうる教育技術というものも存在せず、むしろ一種の伝達不能の“術”(art)とみなされているのである。¹⁴⁾

Teaching の改善についてはさまざまな提案がありうるが、究極的には teaching と learning による喜び(pleasure)を感じることが大学教育の根本である、というのが専門家の一致した見解である。

Gilbert Highet はいう。なぜ teaching は教師にとってしばしば非常に厄介なものであり、なぜ学生にとって learning はつねにつらいものなのか？ それは teaching も learning ももとは人類の最も古くからの本質的な喜びであったにもかかわらず、現代では強制的なもの (something compulsory) になってしまったからである。learning はもともと生得の快樂なのであり、アリストテレスが言ったように、人は本来学ぶことを欲するものなのである。しかし学ぶ喜びが人類の普遍的な快樂ならば、なぜ愚鈍で、好奇心の乏しい人が世界にはかくも多く存在するのか？ その理由のひとつは、bad teaching によって、かれらが愚鈍にさせられたからだ、と Highet は主張する。¹⁵⁾

Eble もまた learning とは本質的に楽しいもの(pleasurable)であり、teaching には或る意味であそ

び (a sense of play) があるべきだとして、こう述べている。

「私は人間の強力な動機となるものは快樂と苦痛であり、報酬と罰だということを否定するものではない。しかし、ひとりの学習者 (a learner) として、教師 (a teacher) として、さらには教師の相談役 (a teacher counseling teachers) として、私はあきらかに快樂の立場に立つ」

McKeachie は言う。Teaching における満足とはなにか。それは学生の成長発達をみる喜びであり、問題意識と新鮮な考えをもつ若者との知的交流の喜びであり、さらには学生との討論のなかで、適切な瞬間に適切な質問をなげかけたり、以前にはあいまいだったものを適切な例によって明確にしたりして、学生たちの考えをうまくまとめたりすることからくる喜びである。そしてこのような teaching の楽しみこそは、教授が学生に情熱を伝え、それが学生に学ぶ意欲をおこさせる、という点でも重要なばかりでなく、さらに教授自身が自分の授業をつねに改善しようとする気持をもちつけさせる点でも重要なのである。このふたつの重要な価値は、teaching がルーチン化し、マンネリ化し、非人格化されて、そこに最早何の楽しみも感ぜられなくなったときには、喪われてしまうであろう。¹⁶⁾

かくして、大学教育の改善の要諦は、つづまるところ、learning と teaching のなかに喜びと楽しみを見出すことに帰着する。しかし、どうしたらわれわれは学生たちに燃えるような学ぶよろこびをかきたたせ、われわれ自身のなかに教える楽しみを日常に感ずることができるようになるのだろうか？ すくなくともそのこたえのひとつは、われわれはたんになにを教えるかということばかりでなく、いかに教えるかということにも、従来よりももっと多くの配慮を払うことにある、ということになるだろう。

(2) カリキュラム

一般にカリキュラムとは「教育課程」と訳され、初等・中等教育レベルでは、「教育目的に即して、児童・生徒の学級活動を指導するために、学校が計画的・組織的に編成して課す教育内容を指示する用語」¹⁷⁾として用いられる。

アメリカでは、初等教育のカリキュラムとは、「明確に規定された一連の目的にもとづいて、教授活動、学習教材、および学習経験を統合していくシステム」と定義される。この段階のカリキュラムは教師や生徒に、教科や授業時間における継続性、連続性、統一性を与えるもので、それゆえ教育過程に一定の画一性と最小限の学習水準に到達することを求める curriculum specifications がかなり詳細に規定されることになる。¹⁸⁾

これに対して高等教育レベルのカリキュラムは、その教育目的やアカデミック・スタンダードの設定や授業の形態・方法もより多彩かつあいまいであり、カリキュラムもはるかに柔構造的な性格をもつ。授業科目も、必修科目と選択科目から構成され、学生の自主的選択にゆだねられる授業科目の比重がきわめて高くなっている。

そのうえ、文科系と理工系ないしは実務系、技術系の分野と純理系、教養系の分野とでは、カリキュラムの編成や内容・方法が甚だしく異なってくる。たとえば医学や工学系の分野では、特定のキャリアへと学生を養成・訓練していくという目標や水準がはっきりしているから、教育内容の範囲やレベ

ルも明確で、カリキュラムそれ自体も計画的に組織化され、履習要件も厳格であって、選択科目も比較的少ない。つまりこの分野のカリキュラムには相対的に全体的な統合性や整合性が強く反映されているといえよう。

これとは対照的に、理学、人文、社会科学といった分野、つまり教育目的が或る分野の基礎教育や教養教育をほどこすという“非実学”的分野では、教育目標は実学系に比して多彩かつあいまいであって、カリキュラムの構造もはるかにルーズである。授業科目の内容方法は全く担当教授の裁量に任せられ、多くの教授は一般に学生の関心とか学部課程のカリキュラムの全体にかかわりなく、自分の専門化された研究関心にそった講義を行うことが多い。つまり授業は隣りの学科や自分の担当科目以外の授業と殆んど無関係のままに行われているのである。こうした意味で、もともとこの分野のカリキュラムは、全体的な統合性や一貫性に乏しいことを特徴としているといえよう。

このように一口に大学のカリキュラムといっても、実学系と非実学系とでは内容・形態を著しく異にしており、明確な定義づけは必ずしも容易ではない。しかし一般に大学教育におけるカリキュラムは、①大学が提供している授業科目の総体 (the total course offerings) ないし教科課程 (course of study) であって、②一定の分野で学生を卒業させ、あるいは学生に資格を与えるに至るまでの、一連の組織化されたコースおよび指導のための素材、という意味に用いられているようである。¹⁹⁾

つまりカリキュラムとはまず、端的に大学が正規の教育プログラムとして提供している授業科目(コース)の集積をさすが、それは単に無秩序的な授業科目の寄せ集めではなくて、或る教育目標にそって組織化された全体的な教育システムということになる。ロンドン大学の大学教授法研究部でも、カリキュラムを「教育上のストラテジー、方法、学習経験の組み合わせ」と定義している。²⁰⁾ また、Levineは、「大学が正規の教育として意図している結果であるところの、知識、原理、価値、技能を提供する授業科目および正規に確立されている学習経験の総体」²¹⁾と定義している。

繰り返しになるが、カリキュラムとはまず第1に、大学がその教育機能の遂行のために提供している、いっさいの正規の教育プログラムを示す言葉である。しかし、カリキュラムとは単に大学の授業科目の集積や一覧表にとどまるものではない。それは諸々の教育プログラムの目的および内容、その目的を効果的に達成するための方法、その教育プログラムの効果を測るための評価という一連のプロセスを含み、かつこれらを統合したひとつの教育システムのことなのである。

次にカリキュラムは大学において、どのような位置を占めるべきか。

日本の大学においては、すでに述べたようにカリキュラムの大枠は大学設置基準に準拠した教育課程であり、学部や学科の新増設の場合や、教務委員ないしはカリキュラム改革委員にでもならない限り、多くの教師にとって余り関わりがないものである。個々の教師は自分の担当科目だけに専念すればよく、他の教授科目の内容や水準とどう関連させ、いかに調整するかということは、教師個人の関係することではない。

これに対してアメリカの大学では、カリキュラムは伝統的にその大学の独自性を象徴するものであり、学生集めの商品である。日本のような全国共通の大学設置基準といったものは存在しないから、カリキュラムは、基本的には各大学がみずから作っていくものである。つまりカリキュラムは、それぞれの大学の校風や教育上の個性を表現する最も重大なメダマであるから、教授団にとっても管理者

にとっても最大の関心事なのである。そしてすぐれたカリキュラムを開発するためには、これを可能とするカリキュラム理論や実践の蓄積が必要となる。それゆえアメリカには、カリキュラムの理論・方法や開発に関する専門家がおり、おびただしい数のカリキュラム研究書が書かれている。

アメリカの大学の組織は、あたかもカリキュラムを中心に構成されているかの如くである。²²⁾ 一般に大学の管理者は、教育目標を設定し、これを体現したカリキュラムを開発し、これを実施するための資源や援助を提供したり、カリキュラムの成果を評価したりする役割をになっている。アメリカの大学には一般に学長に次ぐトップ管理者として教務担当副学長 (academic vice-president or provost) が置かれているが、この副学長はカリキュラムに直接かかわる全学レベルの教育政策の樹立や財源の確保、カリキュラムを開発し運用する管理者の任命、カリキュラムによる教育機能を現実になう教授陣の人事に深く関与する。各学部の学部長 (dean) は内部の各学科 (department) にカリキュラム遂行に必要な人的・物的資源を配分したり、カリキュラムの改善、質的水準の維持、その評価を行う責務権限をもつ。カリキュラムの遂行に最も中心的な役割を果たす教学側の第1人者は学科主任 (department chairperson) であって、学科間の同僚教授の意見や学生の要望などを調整しながら、絶えず適切なカリキュラムを企画し、教育方針の樹立をリードし、必要な物的・人的資源を調達するという役割を果たす。また学科主任はカリキュラムの成功・失敗に関する情報を集めてこれを評価したり、教授の授業への出欠状況や教育効果、学生の学力の進展等を監督したりする。

カリキュラムの実施に日常あたるのは、いうまでもなく個々の教授であるが、彼らは学生の学習達成度を評価し、学習方法の指導・助言を行うとともに、個々の担当科目 (コース) と自分が所属する学部学科のカリキュラムとの関連性についてたえず考慮を払い、現行のカリキュラムの改革や新しいカリキュラムの開発に関与することが求められる。学科ではしばしばカリキュラムについての論議が戦わされ、学科間のカリキュラム委員会への奉仕が求められる。

このほかにカリキュラムの適合性の評価、教師の授業評価、教師の研修などに直接携っている専門職が置かれている。彼らはその大学のカリキュラムが社会の要請に適合しているか否か、学生募集にどんな効果を及ぼしているか、学生に対する教育上の効果や学生のフィードバックはどうか、などといった問題を絶えず調査・分析し、その結果を管理者や教授団に提供している。

このようにアメリカの大学におけるカリキュラムの位置は、まさに大学運営の中心である。アメリカの大学史をひもとくならば、それは或る意味でカリキュラム改革の歴史であり、いいかえれば潮木守一氏も指摘するように、「どうしたら学生にやる気をおこすことができるか」という問題をめぐる悪戦苦闘の歴史であった。²³⁾ 筆者はここに、アメリカ大学史は「どうしたら学生を大学にひきよせることができるか」という問題をめぐって、いかにメダマとなるカリキュラムを作り上げるかの歴史でもあった、ということをつけ加えておきたい。なぜなら、アメリカの大学にとって、学生は大学を生かしても殺しもある大切なオトクイ様 (client) なのであり、貧しいカリキュラムに対してはただちに文句をつけるこわい消費者 (consumer) だからである。リースマンは、来るべきアメリカの高等教育のヘゲモニーをにぎるのは、消費者としての学生であることを予告している。²⁴⁾

(3) 評 価

最近の欧米諸国の大学では、授業 (teaching) の評価の試みがきわめて盛んに行われるようになった。公費の効率的支出の責任を求めるアカウントビリティの強化、高等教育費の節減・縮小、大学卒業者の就職難、学生の消費者意識 (consumerism) の台頭、さらには大学進学熱の低下の現象などが、大学教育の質や効率性に関するさまざまな問題意識を生みだす。また一方で、教育工学や教育研究が教授過程の効果を高めたり、その有効性を評価する道具や方法が開発されて、教授・学習の過程やメカニズムを解明するに役立つようになってきたことも、その理由として挙げられている。²⁵⁾

大学教育における評価 (evaluation) には、一般につきの3つの領域があるとされている。すなわち、①教師の評価、②さまざまな教育方法の研究、そして③教科課程 (コース) ないしは教育システムの評価、である。そのほかに学生の評価、つまり学生の成績の採点や評定も、ひろい意味での大学教育評価の側面をあらわす。

言うまでもなく、評価を行うためには評価の目的が明らかにされ、その目的にそった評価の基準が設定されなければならない。たとえば「教師の評価」は、第一義的には教師が自分の教授活動 (teaching) を改良するために行われるべきものであろう。自分の授業の内容が学生に充分理解されているか、授業方法は学生の学習活動にとって有効に作用しているか、総じて自分の教育目的が授業のなかでどれだけ達成されているか……といったことを知るためには、何らかの形で自分の授業について評価がなされねばならない。そしてそのような評価が、自分によってであれ、あるいは学生とか同僚によってであれ、ふさわしく行われるならば、それは自分の授業の内容や方法を反省し、分析し、改善するうえでの貴重な情報をもたらすことになるであろう。

このことは学生の成績評価やテストなどの、教師による学生の評価にもあてはまろう。学生を評価することの第一義的な目的は、あくまでも学生の学習を促進することにある。教師は学生がどこまで授業を理解しているかを知って自分の授業の参考にするために、あるいは学生に一定の学習水準に到達させることを目的として、さまざまなテストや試験を課する。学生評価は学生の席次や格付けに終らず、第一義的には学習の促進のために行なわれるべきものである。

一般に大学の教授活動 (teaching) の評価としては、学生による評価、同僚による評価、自己評価など、評価する者のちがいによってわけることができる。

まず、学生による授業評価は、欧米の諸大学で授業改善のために行われている最も一般的な方法であって、多くの大学が自家開発の、あるいは一般の標準化されたアンケートを利用している。これまで多くの教師は、学期の終了時にこれを行うのを常としてきたが、このような総括的評価 (summative evaluation) では、その授業を受けている学生に対する授業改善のフィードバックにはならないから、最近ではむしろ学期の中途で行う形成的評価 (formative evaluation) の方が望ましいと考えられるようになった。要するに授業をすすめていく過程で学生の評価をきき、これを自分の授業改善の参考資料として役立てようというわけである。

ところで、これまで学生による授業評価は教師の人気投票になったり、イデオロギー上の踏み絵にされるなど悪幣が指摘されてきた。しかし、学生による授業評価の結果がかなり信頼でき (reliable)、かつ有効性 (validity) をもつものであることは、客観的に測定できるデータによって実証されつつあ

り、少なくともいくつかの領域では学生が授業を評定する能力を充分もつことが、これまでの研究によって明らかにされてきている。

この点について、Goldschmidt は次のように指摘している。われわれは食事がどんな味がするのかを知ろうとするなら、食事を食べる人の意見を考慮すべきであり、学生は自分の教師の行動を他のいかなる観察者よりも直接的かつ個人的に経験し、教師から最も多くの影響を受けている者であるから、学生による評価は不可欠である。しかしながら、そう としても授業の改善のためには学生の評価評価だけでは充分ではない。学生には判断することが困難な領域 —たとえば、提供された情報の水準、量の適否、正確性、さらには授業の内容とその後ひきつづくカリキュラムとの適合性、教師の専門領域における力量など—である。したがって、学生による評価は、自分が観察できる行動や要素 —たとえば口頭、書面、視聴覚による授業の提示の仕方の明瞭性や多彩性、学生が積極的に学習過程に加わることができたか否か、教わった授業科目への動機づけとその後の自分の関心、コースの全過程を理解するうえでの困難度や教師による学生の成績評価にたいする反応など、といったことに中心をおくべきである、と。

結論としては、学生による授業評価は、一定の限界をもつにしても、授業改善のための不可欠の情報であり、しかもその有効性や信頼性はこれまでの経験や研究を通じて実証されてきているので、他の同僚や自己評価とも合わせて、充分にこれを活用すべきだ、ということである。

授業の改善に最も直接に役立つものとして、McKeachie も学生からの反応 (feedback) と同僚からの助言を挙げる。大学教育の目的が学生になんらかの変化をもたらすことであるならば、学生からの情報こそは授業の改善のための基礎データとなるものである。学生による授業評価 (student evaluation of instruction) はこの種の情報を得るのに最も直接的な方法であるが、ほかにも教室での試験や授業中の学生の態度なども、教師にとっては学生の反応を知る有効な情報源である。もちろん学生が好むことが常に学生の教育に最も貢献するものとなるとは限らないから、学生の反応だけを唯一の情報源とする必要はない。しかし学生に自ら学ばせようとするためには学生になんらかの関心や注意を抱かせなければならぬのであり、その点で学生の反応は教育の改善を考えるうえに価値ある判断材料となりうるのである。²⁰⁾

同業者同志による評価 (peer evaluation) は、医師、弁護士、心理系専門職などきわめて多彩な専門職の質的評価に採用されているものだが、大学教育の同僚者間評価はこれまで殆んど行われてこなかった。「教室の授業は侵すべからざる私的領域であり、学問の自由の名において、公的監視は、たとえ仲間による評価という形をとってすら、タブー視されている」(Goldschmidt) のである。

このように、同僚による授業評価は欧米諸国の大学でもタブー視されていたが、最近ではこれを取り入れる事例が多くでてきている。同僚は同じ分野の専門的知識をもち、同じカリキュラムにたいする親近性と知識を有し、専門職として、また教師としての経験を豊かにもっているため、授業の改善に役立つ能力や経験を最もよくそなえているといえよう。

そこでこうした同僚同士による授業評価のための活動には、

- 同僚同士で授業観察をし合い、相互に意見や評価を交換する
- 何人かの同僚のグループによって、コースのための教材やコースの構成のしかた、試験や成績

のつけ方等について評価し合う
などといった活動が考えられる。²⁶⁾

こうした同僚同士による評価は、学生の能力では十分にカバーしえない点を補完することができ、授業改善は両者の話し合いによっていっそう促進されることになるだろう。

自己による評価 (self-evaluation) も最近はだんだん採用されるようになってきている。それは、主としてビデオ・レコーダーを使って自分の授業を記録し、あとで自分自身で、あるいは学生、同僚、教育専門家とともに分析するやり方である。欧米の大学の多くではこの方法で教師の相談に応じたり、授業の欠陥を分析、評価したりする専門家をおいた機関が設けられていて、授業改善に積極的な役割を果たしているようである。

結 論

一般に教育と研究とは大学の2つの基本的な機能として、歴史的にも社会的にもひろく承認されている。日本の大学においては、法制的にも建前上も大学の教育機能は研究機能に比して第一義的な重要性と位置づけを与えられている。しかしながら、日本の大学においては、大学教員の意識は教育に比して研究への志向性がよりつよく、その結果、教育機能の具体化としての教授法やカリキュラムにたいする、教師個人の無関心や大学の組織的・制度的配慮の欠除となってあらわれている。とくに大学教育の改善のための制度的工夫やイノベーション・実験の実施と、教授法やカリキュラムに関する研究開発やスタッフ・デベロップメントの面においては、すでにこの分野での研究や実践の経験を積みあげている欧米諸国に比して、日本の大学は著しく立ち遅れていると言わざるを得ない。

このような日本の大学における教育機能の軽視および研究開発上のたちおくれは、日本の高等教育の体質と構造に根ざすものである。そのひとつは「学問」の場としての大学と「教育」の場としての学校を区別し、大学においては学生の自主的学習能力と動機を当然の前提とする一切の教育上の責任は学生自身の能力と努力に期待するという、伝統的な大学教育観に由来する。この観念は大学においては学生にたいする特別の教授上の配慮は不要とする観念を生んだ。こうした傾向を補強する観念が、大学においては学問の研究・教育は分離できないものであり、学問研究の成果を告白することがそのまま学生の教育になるという、いわば研究＝教育の“予定調和説”的学問観であった。この古典的学問観は、第2次大戦前期までの少数のエリート養成機関であった旧制帝国大学において成立した観念であったが、戦後のおびただしい数の新制大学や短期大学の教員たちの意識にも、殆んど修正されることなしに継承されたのである。

日本の大学におけるカリキュラム論の不在は、学科編成の細目までを詳細に規定する大学設置基準その他の法令の存在と政府による設置許可の統制とに由来する。なぜならこのような中央集権的な調整作用は、一方では大学の最低限度の質的水準の維持という機能を果たすと同時に、各大学の個性的なカリキュラム開発へのインセンティブを低下させ、あるいはこれにエネルギーを注ぐことを不必要とする方向にはたらくからである。こうして日本の大学のカリキュラムは、一般教育においても専門教育においても、一般的に全国画一的かつ非個性的な傾向をつよめている。

こうした状況のなかで高等教育の大規模化と多様化が進行し、それにともなって大学教育の構造的変化が不可欠になっているにもかかわらず、全般的には大学の教授 (teaching) もカリキュラムも、基本的な変革がなされずに今日に至っている。受験戦争の激化、多人数授業の増加、学生の意識・関心・学習パターンの多様化等々の変化要因のなかで、学生の関心をひきつけることのできなくなった大学教師はますます「研究」にアイデンティティを見出し、一方通行的な講義中心授業と自己の関心に合致しない irrelevant なカリキュラムに失望した学生は、大学の正規の教育課程からますます疎外される。高等教育の場とされている大学において、このような「教育からの離脱」現象が生ずるようになって久しい。

このような大学教育の実態を改善するためには、従来までの日本の大学教育を形成し、規定してきた伝統的な観念と慣行とを、あらためて再検討してみる必要がある。すなわち、大学は学問の場であり、学生はすでに学問を行う準備や能力ができているのであるから、授業法やカリキュラムには特別の教育的配慮を払う必要がないというタテマエは、現実に修正されざるを得なくなっているのである。

具体的な大学教育の改善のためには、諸外国でもひろく行われているような、大学教員の teaching に対する伝統的な観念の打破、カリキュラムを大学のなかにその重要性に応じたふさわしい位置づけを与えること、そして授業にたいする評価(自己、学生、同僚による)を実践すること、などがさしあたって考えられる。これらの改善への努力は、何よりもまず、大学と教師の自主的行動としてとり組まれるべきである。大学が学問の自由と大学の自治を今後守っていくためには、他者の介入を招くまえに、大学人がみずからの手で大学教育の価値と有効性を示すことが不可欠である。もしもそのことに失敗したときには、大学は学問の自由の喪失と外部からの教育規制とにおびやかされることになりかねないからである。

〔引用文献〕

- (1) Howard Bowen: *Investment in Learning*, Jossey-Bass, 1977, p.7-9.
- (2) 「基本法コンメンタール・新版教育法」第5章大学(寺崎昌男執筆) p. 154 - 156 『別冊法学セミナー』(No. 33. 1977年10月)参照。
- (3) 広島大学・大学教育研究センター「組織・運営」プロジェクト「大学の組織・運営に関する総合的研究」『大学研究ノート』第26号(1976年11月)
- (4) 広島大学・大学教育研究センター「大学の国際化」プロジェクト「日本の大学における外国人教員——全国調査結果の概要」『大学研究ノート』第43号(1980年1月)
- (5) 喜多村和之「大学の教育機能についての再検討——大学における Teaching の問題」『松山商大論集』第31章第4号(昭和55年10月) 35 - 51
- (6) Asa A. Knowles, ed. *International Encyclopedia of Higher Education*, Jossey-Bass, 1977, Vol. 1, p.337a.
- (7) 馬越徹「ヨーロッパにおける大学教授法 (College Teaching) 研究の動向」『IDE——現代の高等教員』(No. 212. 1981年8月, p. 67 - 74), 同馬越徹「英国における大学教員教育 (Staff Development in Universities) の展開」『高等教育研究紀要』(第2号, 1981年10月, p. 13 - 27 (財)高等教育研究所)など参照。
- (8) Regional Institute of Higher Education and Development: *Staff and Faculty Development in Southeast Asian Universities*. Maruzen Asia Pte. Ltd., Hong Kong, 1981, p.291.

- (9) Paul L. Dressel and Lewis B. Mayhew: *Higher Education as a Field of Study*, Jossey-Bass, 1974.
- (10) 浅野誠「大学における講義についての教育方法論的考察(試論)」『琉球大学教育学的概要』第22章(1978.12)参照。
- (11) 教育制度検討委員会『日本の教育改革を求めて』勁草書房, 1974年 p. 273
- (12) 文部省大学局『大学設置審査要覧』(昭和55年6月)参照。
- (13) Kenneth E. Eble: *The Craft of Teaching — A Guide to Mastering the Professor's Art*, Jossey-Bass, 1977, p.179.
- (14) J. B. Lon Hefferlin: *Dynamics of Academic Reform*, Jossey-Bass, 1969, p.15–16.
- (15) Gilbert Highet: *The Immortal Profession — The Joy of Teaching and Learning*, Weybright and Talley, New York, 1976, p.91.
- (16) Wilbert J. McKeachie: *Teaching Tips — A Guidebook for the Beginning College Teacher*, D. C. Heath and Co., Lexington, 1978, p.280–282.
- (17) 第一法規『教育学大事典』(今野喜清)
- (18) Paul L. Dressel: *Handbook of Academic Evaluation*, Jossey-Bass, 1976, p.297–298.
- (19) Asa A. Knowles, ed. *International Encyclopedia of Higher Education*, *ibid.*, Vol. 1, p.337a.
- (20) University Teaching Methods Unit: *Improving Teaching in Higher Education*, University of London, 1976, p.15. 邦訳『大学教授法入門 — 大学教育の原理と方法』(喜多村和之・馬越徹・東曜子訳編, 玉川大学出版部, 1982年)
- (21) Arthur Levine: *Handbook on Undergraduate Curriculum*, Jossey-Bass, 1978; p.521–522.
- (22) J. Bruce Francis, *Curriculum and Instruction*, *International Encyclopedia of Higher Education*, *ibid.*, Vol. 3, p.1184–1197.
- (23) 潮木守一『大学と社会』第一法規出版, 1982年 p. 214
- (24) David Riesman: *On Higher Education — The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*, Jossey-Bass, 1980.
- (25) Marcel L. Goldschmidt: *The Evaluation and Improvement of Teaching in Higher Education*, *Higher Education*, 7 (1978) p.221–245.
- (26) University Teaching Method Unit, *ibid.*, p.135.
- (27) W. J. McKeachie, *ibid.*, p.275.

On the Function of Teaching – A Comparative Perspective on Curriculum and Instruction in Higher Education

KAZUYUKI KITAMURA*

In Japanese universities, the “teaching” function has legally been given a primary status in comparison with “research”. However, in reality, most university professors considered “research” as the primary responsibility. Empirical findings show that Japanese professors are research-oriented rather than teaching-oriented. This is also evident from the fact that there has been very little concern with curriculum and instruction among university teachers, and that, even at the institutional level, very little systematic efforts for improvement in teaching and curriculum, as well as research and evaluation of teaching have been developed in Japanese higher education.

The source of the lack of concern with teaching function in Japanese universities seemed to come from a traditional concept which distinguished “schools” as “places for education” from “universities” as “places for scholarship”. According to this concept, because universities admit only qualified student who know how to study independently, professors need not be concerned with “how to teach”. To learn what professors “confess” and to integrate what they learnt into the total educational experiences is students’ primary responsibility. This idea came from old academic concept that both the functions of research and teaching cannot be separated, and that the professor’s research findings automatically contribute to his student’s progress in education. This traditional concept was prevalent among a small number of elitist Imperial Universities before the World War II. Although many and diversified universities had been established after the World War II, this traditional concept has been succeeded by most of the contemporary university teachers without any modification.

The lack of curriculum theory in Japanese higher education can be traced to the existence of the Legal Standards for University Establishment (formulated by the Ministry of Education), which specifies detailed conditions and standards for the chartering of a new university. Although this centralized control system may contribute to maintain the minimum academic quality of institutions, it tends to discourage incentives for innovation and reform by individual universities.

In spite of the fact that structural change in university education has become necessary in the face of rapid development of mass higher education in the past decades, almost no major changes have been occurred in the basic structure of university education.

* Professor, R.I.H.E.

For the purpose of improving teaching in Japanese higher education, it seems necessary to re-examine and modify the traditional concept of university education in which special concern with teaching is not considered as necessary for students because they are supposed to be enough prepared for higher learning. In concrete terms, the research-oriented attitude of teachers should be shifted more towards student-centered education. Curriculum should be placed into more central position in the academic organization, and student evaluation of teaching should be introduced into Japanese universities where such practices have hardly ever been executed. However, if academic freedom should be protected, the initiative of such reforms should be taken by university teachers themselves before the outsiders' interference might be led.