

ドイツにおける大学教育の一事例

－教職課程の場合－

Fallstudie über Lehre in einer Hochschule in Deutschland －in Studiengänge für Lehramt－

榊 原 禎 宏（山梨大学）

1. 課題の設定

ここでは、ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州に現在6つ設定されている教育大学のうちの一つ、報告者が1996年4月から客員教員として滞在しているルードヴィヒスブルク教育大学（Pädagogische Hochschule Ludwigsburg）を事例として取り上げ、ドイツの一大学においてどのような教育活動が見られるか、いくつかの断面から描き出す。その課題設定は次のようである。

まず第一に、大学教授法は大学教育における授業者からの働きかけを主に指すものの、そこには受け手である学生のありようを無視できない。確かに授業者による働きかけは授業を基本的に枠づけるが、最終的な教授の効果・効力は参加した学生の変容の度合いによって測られる。したがって授業における、全く独立した変数としての「教授法」の余地は限られていると見るべきであろう。^{*1}それゆえ大学教授法研究の初期の作業としては、授業者側のみでなく、学生の側やそれらの環境条件についても記述することが重要と考えられる。

また第二に、大学（Hochschulen）概念の大きさ^{*2}もあって、ドイツにおける大学教育は多岐にわたっている。それらは講義、演習、実習・実験とおおよそは分類できるものの、個々の教授目標や形態、あるいは具体的な活動は様々で、一種類の記述では十分に説得できない。学校制度は異なるが、日本においても同様に「大学教育」は多様なものと理解されるべきであろう。したがって大学教授法の研究方向として、最終的にはより一般的命題を提示することを意図しても、当面は個別事例の収集が課題になろう。とりわけドイツの場合、大学をめぐる改革論は近年さかんで、近い将来、大学像そして大学教育像が大きく変化する可能性がある。^{*3}

そして第三には、大学教育と教員養成との位置関係を整理する上で、以下の記述は意味を持つ。これは、大学以前の学校段階の教員養成を「大学教育」としていかに引き受けるかという問いに関わる。この点について、少し敷衍しよう。

ドイツにおいて教員養成（Lehrerbildung）をいかなる教育機関で担うべきかという論議は長らく続いてきた。ワイマール共和国時代の初期にその論議^{*4}は一つの高揚を迎え、とりわけ初等学校教員について、その養成の場は総合大学か、独立した教育大学（eigenständige Pädagogische Hochschule）であるべきかについて、多くの場で論争された。その焦点は、教員養成機関が属する学校段階をめぐってではなく、他の教育機関とは区別された（gesonder）、特別の（besonder）機関として教員育成の場を考えるべきか否かであったといっていよい。

つまり、それまでの師範学校（Lehrerseminar）での教員養成への批判は、そこから生まれる教員の視野の狭さ、知識の貧しさという点にあり、教員養成の場を中等教育機関から高等教育機関に移すことによって、学術的（wissenschaftlich）あるいはアカデミックな教員を輩出しようとした。大勢としてこの点は一致されたが、教員養成における実践的側面をいかに保障するのか、子どもを対象にした教育を担う教員が持つべき職能を、どのように大学において身に付けさせるのかについては意見が分かれた。総合大学での養成を主張した論者は、そのことが初等学校教員からギムナジウム教員までに至るすべての学校教員の統一的な養成を実現する重要な契機と、当時の統一的学校運動（einheitliche Schulbewegung）の流れに沿った理解を示した。他方、単独の教育大学もしくは教育アカデミー（Pädagogische Akademie）を提案した論者は、教職がアカデミズムのみによっては保障され得ないこと、より実践的（praktisch）な能力を必要とする教職には、高等教育水準でありかつ別の機関がふさわしいと構想した。

戦後においても教職像とそのための教員養成のあり方をめぐって論議は続いたが、実態として大半は教育大学と

して戦後に再出発、60年代後半以降は、教育大学の総合大学への統合が進み、90年代半ば現在、バーデン・ヴュルテンベルク州を除く15の州ではほぼ独立した教育大学は見られない。60年代には100以上を数えた教育大学が、現在数の上では風前の灯火となっているのは、この30年間の大きな変化といえる。

たとえば、長らく教育大学が設置されていたシュレスヴィヒ・ホルシュタイン州の場合、90年代初頭にキール教育大学はキール大学に統合され、フレンスブルク教育大学は教育科学総合大学（Bildungswissenschaftliche Hochschule Universität）へと再編された。東西統一の後、急速に再編が進んだ旧東独でも、教育大学が最後まで残ったチューリンゲン州においては、エルフルト教育大学（Pädagogische Hochschule Erfurt）の改組が進展^{*5}している。これらの経緯によって、現在ドイツではほとんどの州で、すべての学校段階・学校種の教員養成が総合大学にて行われるようになった。

これは、かつてH. ベッカーが述べたように、師範学校に始まった教員養成が150年を経て総合大学に収斂された歴史的帰結^{*6}という見方もできる。しかし現在、学校での暴力、生徒の学校不安（Schulangst）や学校拒否（Schulversagen）などの事態を受けて、ドイツにおける近年の教職論の展開はより広範囲の能力を持った教員を求めており^{*7}、教科の教師だけでなく、教科教育上のさらには教科外における能力をもった「専門職」^{*8}であるべきことを示している。こうした教員の養成を大学はいかに担うのか、教職への社会的評価、教育の場としての大学、教員養成を担う大学教員の資質の点から、より望ましい教員養成機関はいかにあるべきなのか、このテーマが終着したとは未だいえない。

そして、これらの事態の展開は、日本の大学と教育学の関わりを考える上でも示唆に富んでいる。第二次大戦後、アメリカ側（C I & E）の主導のもとに進められた日本における「教育学部」の創設（1949年）は、旧師範学校を母体とする教育学部・学芸学部と、そして旧帝国大学、旧高等師範学校・文理科大学を母体とする教育学部にわたったが、それらは同一の名称でありながら学部の内容が明らかに異なるという、奇妙な制度化をもたらした。^{*9}それらは、とりわけ初等学校教員の養成を「教育学部」としていかに担うかという点で分岐している。1965年の東北大学教育学部からの小学校教員養成課程の分離、そして宮城教育大学の創設という事態はこれを象徴するものであった。

こうした「理論と実践」をめぐる制度的に分離した日本の教育学の状況^{*10}は、現在まで続いており、教育学部教員の教育実践への忌避志向、その一方で「指導的」役割への要請、さらには学校「現場」に信頼されない教育学という、引き裂かれた状況をもたらしている。これら、教員養成をいかに大学で担うのかについての論理が、まだ整序されていないことをも意味する。戦前の師範学校での教員養成への批判はまとめられたものの、より具体的かつ生産的な教員養成論への方向は未だ確かではない。^{*11}教員養成は必要であり重要であるが、よりよい教員養成とは積極的にあるいは目的的に行うことではない、という論理が「開放制」の原則論のもとにしばしば語られがちである。こうした問題状況にあると報告者が捉える日本の教員養成論にとって、以下の報告はヒントを与えうと思う。そして、この領域を通じて見える大学教育像は、大学教授法のあるべき性格を構想する上で示唆的たりうるだろう。

2 事例大学の制度的概要^{*12}

ここではバーデン・ヴュルテンベルク州の州都シュトゥットガルト（Stuttgart）から北に約15キロのところに位置する州立ルードヴィヒスブルク教育大学を事例とする。ルードヴィヒスブルク市（Stadt Ludwigsburg）には、同教育大学、財政関係の公務員を養成する行政専門大学の他、フィルム・アカデミーという州立専門学校が置かれるが、95年現在人口は約8万5千人、その20.7%を外国籍が占めている。外国籍の約4割はトルコ、その他、イタリア、ギリシャの出身者が多く、近年は旧ユーゴスラビアからの住民も増加している。また同市は、シュトゥットガルト近郊電車の営業ネットに含まれ、ハイデルベルクやフランクフルトへの幹線も伸びる。歴史的には、18世紀のヴュルテンベルク公がバリのベルサイユ宮殿を模した城をこの地に構え、現在はルードヴィヒスブルク郡（Landkreis）39市町村、約48万人の行政区の中心地でもある。

報告者は96年4月以来、同大学における講義、ゼミナール、そして学校実習にはほぼ2 semester（Semester, 1 semesterは6カ月）参加し、これらを観察する機会を得た。同大学は1946年にシュトゥットガルト教育インスティテュー

トとして創設された後、62年に教育大学に昇格。現在は、初等学校である基礎学校（Grundschule）、中等学校である基幹学校（Hauptschule）・実科学校（Realschule）、そして心身障害、学習障害等の子どもを対象とする特別学校（Sonderschule）の教職課程（Studiengang für Lehramt）を持つ、教員養成を目的とした大学である。ギムナジウム教員の養成は担っていない。

ここに入学した学生は、次のような経路を辿る。基礎学校もしくは基幹学校の教員を志望する場合は6ゼメスター、実科学校の場合は7ゼメスター、特別学校の場合は8ゼメスターが卒業に必要な最低限の在籍年限（Regelstudienzeit）である。この間、学生は必修科目、選択必修科目、自由選択科目を履修し、必要なSWS（SWS=Semesterwoche nstunde：週あたりの授業時間、週あたり45分の授業を1回、これを1ゼメスターの間におよそ15回受けることで、1SWSと換算される。ほぼ日本の大学で「単位」に相当）を取得する他、公立学校での実習（Schulpraktikum）に参加し、教員資格試験に提出する学術論文（Wissenschaftliche Hausarbeit）を準備した後、第一次州教員資格試験に臨む。このように資格試験を受けるのは、執拗な授業の履修と学術準備等の準備が完了した後である。同試験は断続的に1ゼメスター行われ（Prüfungssemester）、これに合格することで大学卒業となる。なお、これは教職課程として大学を修了したことを意味しており、学士（Diplom）の取得を指すのではない。

ドイツにおける教員養成制度を若干紹介すれば、彼らはその後、さらに第二次州教員資格試験に向けて、1年間半～2年間試補教員としての勤務（Vorbereitungsdienst）を経験することになる。その後、第二次試験に合格すると正教員の資格を得るが、それが同時に教員として正式に採用されることを意味するわけではない。州、学校種、教科により異なる需給状況に左右され、採用されるまで長い間待たねばならない場合がある。これを「教員失業」（Lehrerarbeitslos）^{*13}と称し、とりわけ1980年代のドイツの大きな社会問題であった。しかし90年代に入って子どもの数は徐々に回復し、教員への就職も特別学校をはじめとして復調状況にあるため、教職課程の学生数は増加する傾向にある。ルードヴィヒスブルク教育大学でも80年代後半には約1500人と減少したが、現在は4000人弱までに増加している。入学者数の枠付が比較的緩やかなドイツの大学の場合は、こうした学生数の変動が著しい。なお、95年現在ドイツ全体でまだ約14000人の失業教員がおり、前年度とほぼ同じ状況が続いている。

ちなみに、同大学の試験局（Prüfungsamt）の発表によると、最近の第一次国家試験での結果は、次のようである。なお、日付は結果発表のなされた日である。

〔基礎－基幹学校の教員資格試験〕

1994年12月6日 1994／95 冬学期試験

受験者 232人

合格者 215（内訳：優22、秀151、良42）＜合格率92.7％＞

不合格者 17（内訳：1度目の受験15人、2度目以上の受験2人）

1995年7月25日 1995 夏学期試験

受験者 163人

合格者 152（内訳：優11、秀106、良35）＜合格率93.3％＞

不合格者 11（内訳：1度目の受験10人、2度目以上の受験1人）

1995年12月12日 1995／96 冬学期試験

受験者 189人

合格者 174（内訳：優18、秀116、良40）＜合格率92.1％＞

不合格者 15（内訳：1度目の受験14人、2度目以上の受験1人）

1996年11月27日 1996 夏学期試験

受験者 179人

合格者 166（内訳：優13、秀113、良39、可1）＜合格率92.7％＞

不合格者 13 (内訳: 1 度目の受験 12 人、2 度目以上の受験 1 人)

[実科学校の教員資格試験]

1994 年 12 月 6 日 1994/95 冬学期試験

受験者 112 人

合格者 107 (内訳: 優 19、秀 76、良 12) <合格率 95.5%>

不合格者 5 (内訳: 1 度目の受験 5 人、2 度目以上の受験 0 人)

1995 年 7 月 25 日 1995 夏学期試験

受験者 105 人

合格者 99 (内訳: 優 17、秀 75、良 7) <合格率 94.3%>

不合格者 6 (内訳: 1 度目の受験 5 人、2 度目以上の受験 1 人)

1995 年 12 月 12 日 1995/96 冬学期試験

受験者 114 人

合格者 101 (内訳: 優 22、秀 65、良 14) <合格率 88.6%>

不合格者 13 (内訳: 1 度目の受験 12 人、2 度目以上の受験 1 人)

1996 年 11 月 27 日 1996 夏学期試験

受験者 113 人

合格者 108 (内訳: 優 17、秀 73、良 18) <合格率 95.6%>

不合格者 5 (内訳: 1 度目の受験 4 人、2 度目以上の受験 1 人)

さらに、これらの課程を修了した者が進みうる上構 (Aufbau) 段階としては、教育学士を取得する課程 (Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft) がある。これは、優秀な成績 (第一次州教員資格試験を少なくとも平均 2.0、あるいは第二次同試験を少なくとも平均 2.4 の成績で合格していること^{*14}) で教職資格を持ち、かつ実際の学校教員の経験を持つ者を対象にする、学校教育・成人教育・特別教育の 3 コースからなっている。さらに大学修了者を対象に、学校外教育を扱う文化経営 (Kulturmanagement) の修士課程も設置されている。なお同大学は、研究上の機能として博士号授与権 (Promotionsrecht) と大学教授資格権 (Habilitation) を持つ。くわえて、教師教育の第三段階としての教員研修 (Lehrerfortbildung) も担っており、現職教員も参加できるいくつかの授業が開かれている。

以下は、まず教職課程のカリキュラムを 2 点に限って紹介する。次に、そこでの①講義およびゼミナール、②一般の公立学校での実習、③その他、を大学教育の一事例として取り上げる。これらに示される現実の描写を通じて、日本との比較を念頭に置いたドイツにおける大学教育の一面を語ってみたい。

3 事例大学のカリキュラムの特質

同大学のカリキュラムの基本的な特徴は、次の 2 点で理解することができる。その第一、ドイツでは 7 歳を迎える秋からの年度に始まる、基礎学校への入学以降、ギムナジウム修了までの 13 年間で一般教育 (Allgemeinbildung) は終わる。この学校制度のもとでは、大学において一般教養・外国語・保健・体育の授業が基本的になく、専門教育のみでカリキュラムがほぼ構成されている。たとえば、基礎学校教員としての第一次教職資格を得るための課程を示すと、次のようである。

Gesamtplan des Studienaufbaus: Schwerpunkt Grundschule

Phase	Sem.	Erziehungswissenschaftlicher Bereich	Hauptfach	Nebenfach	Anfangsunterricht	zusätzliche Studienleistungen	Schulpraxis	
Grundstudium	1	Erziehungswissenschaft + ergänzende Studienfächer 12 SWS	Deutsch oder Mathematik oder Ev. Theol. oder Kath. Theol.	Deutsch * oder Mathematik* oder Ev. Theol. * oder Kath. Theol. * mit 20 SWS oder Gegenstandsbereich Sachunterricht mit 34 SWS	14 SWS	je eine Lehrveranstaltung bzw. einen Kurs	Einführungspraktikum I und II	Blockpraktikum II zwischen dem 2. und 3. Semester oder 3. und 4. Semester
	2					Handhabung technischer Unterrichtshilfen	Tagespraktikum Anfangsunterricht o. Nebenfach	
	3	Erziehungswissenschaft 14 SWS	oder Sachunterricht mit 50 SWS oder Musisch-ästhet. Gegenstandsbe. mit einem d. Fächer Sport, Kunst, Musik als Hauptfach mit 48 SWS	oder Musisch-ästhet. Gegenstandsbereich mit einem der Fächer Kunst, Musik oder Sport als Nebenfach mit 34 SWS		Sprecherziehung		
Hauptstudium	4	und Päd. Psychologie oder Päd. Soziologie oder Philosophie oder Soziologie / Politik oder Ev. Theologie oder Kath. Theol. 8 SWS				Unterricht mit Ausländerkindern	Tagespraktikum Nebenfach o. Hauptfach	Blockpraktikum II zwischen dem 4. und 5. Semester
	5					Gesundheits-erziehung	Tagespraktikum Nebenfach o. Hauptfach	
	6					Schul-kunde Erste Hilfe		
				*in der Kombination mit Deutsch oder Mathematik und Ev. Theol. / Rel. Päd. oder Kath. Theol. / Rel. Päd. als Hauptfach mit 34 SWS				

(出典 : Auszug aus dem Studienführer der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Studiengang Lehramt für Grund-und Hauptschulen, Erziehungswissenschaften und ergänzende Studienfächer Stand: 1996)

① 教育科学

教育学基礎 12 SWS (以下、同様)

教育学 14

② 補足科目 (教育心理学、哲学、社会学/政治学、宗教学から選択) 8

③ 教科専門/教科教育

初等教授 (Anfangsunterricht) 1 4

主教科および副教科を1つずつ選択

例) ドイツ語・数学・宗教学/宗教教育のいずれかを主教科とする場合 3 4

事実教授 (Sachunterricht) を副教科とする場合 3 4

④ 学校実習 2 0

以上に加えて、外国人の子どもへの教授、保健教育、言語教育、応急処置 (ein Kurs in Erster Hilfe)、技術教育などの授業から1つを選択。

以上、履修すべき授業全体の約2割を教育学が占める他、教科専門と教科教育は3教科についてのみ履修する。つまり、ドイツの基礎学校で扱う教科^{*15}の全てを学生は履修するわけではない。おな中等学校である基幹学校や実科学校教員を志望する場合、学生は1つの主教科と2つの副教科、合計3教科を選択しなければならない。

このように教職希望の学生は、教職専門・教科専門・教科教育の授業のみで、最低でも140 SWS近くを取得することになる。これを日本の場合と比較すると、報告者の勤務する山梨大学教育学部(1996年度)を例に挙げれば、小学校教員養成課程に属する教育学専修においては、教職専門、教科専門、教科教育の合計が89単位に過ぎない。しかも学生は、小学校で扱われる9教科すべてについて教科専門と教科教育を履修しなければならない。

このように、単位数では4年以上の在籍を求める日本の教育学部での履修量を、事例大学では大幅に凌いでいることとなる。つまり、ドイツの教職課程は日本と比べて遥かに「狭く深く」履修する構成であり、課程の目的により焦点化されたカリキュラムとなっている。逆に、中等学校の教員養成については、一つの教科に限っての履修を基本とする日本より、ドイツの方が幅広く教員の職務が理解されていることになる。しかし、その場合も主教科の場合は50 SWS、副教科の場合は36 SWSと、日本と比較して著しく少ないわけではない。

したがってここには、教養の高いことが教職として妥当であるといった、かつての教員養成論上の発想^{*16}の余地はほとんどない。つまり、日本の戦後教員養成の二大原則である「大学における養成」および「開放制」の観点から、ドイツのありようを見れば、後者はドイツでは強調されるべき点となっていない。初等学校、ギムナジウム以外の中等学校、特別学校のいずれかの教職を志望する限り、進学すべき大学は同州内では6つのいずれかと決まっており、さらに教員資格を定める州政府による試験に合格することが大学卒業と、大学教育がすぐれて国家(州)の資格認定と接続しているからだ。ここで「開放制」をいずれの高等教育機関に進学しても教員資格が得られる仕組みと理解すれば、ドイツではこれと異なり、教員資格を目的的に習得する、それゆえに限定された場において教員養成が行われていると理解できる。

州の定める教員養成法 (Lehrerbildungsgesetz) にしたがって大学のカリキュラムの大枠が規定され、事務上も州教員資格試験を所管する試験局が大学内に設置されている。大学での履修の結果としての学術論文の提出が義務づけられ、これに対する口頭試問も資格試験には含まれる。くわえて、同試験には大学教員も試験官として参加する。このように、履修内容・単位数・その認定方法の点から、ドイツにおける教員養成は全く目的적であり、日本の「開放制」論がともすれば肯定的に想定しがちな「非目的적」な教員養成像、あるいは大学教育像とは大きく異なると言わねばならない。

さらに、ドイツにおいて教職課程の履修は教育学士 (Diplom Erziehungswissenschaft) を取得する課程とは別であり、教職資格と教育学士の区分がなされている点にも注目すべきであろう。日本ではとりわけ60年代半ばの学科目省令改正以降、「教員養成系」大学・学部において教職課程を履修すること、すなわち教員免許状の取得が大学卒業の要件を満たすものであり、かつ、これが同時に教育学士を称することでもあると、大学教育のゴールが二重化されてきた。この状況は、教員養成を目的としない旧帝国大学や旧高等師範学校・文理科大学を母体とした代の教育学部(あるいは教育学系)卒業による「教育学士」との関係をやや曖昧にしている。

そして第二の特質は、大学での講義・ゼミナールといった理論的な側面と実際の学校での実習がゼメスターごとに組み合わされていることである。たとえば、基礎学校の教職課程の場合、表のように構成されている。

SEMESTER	ART DES PRAKTIKUMS	ZEIT / DAUER	BETREUUNG	GEFORDERTER NACHWEIS
I oder II	Einführungspraktikum an Ausbildungsklassen	Dienstag Vormittag 4stündig	Hochschullehrer / Ausbildungslehrer	Nachweis der erfolgreichen Teilnahme (Testat auf Sammelschein)
zwischen II und III oder zwischen III und IV	Blockpraktikum I an Schulen verschiedener Schulamtsbezirke	4 Wochen vor Beginn oder im Anschluß an die Vorlesungszeit des Wintersemesters	Mentor an der Schule	Nachweis der erfolgreichen Teilnahme durch Testat des Mentors
III oder IV	Tagespraktikum in einem Nebenfach	Dienstag Vormittag 4stündig	Hochschullehrer / Ausbildungslehrer	Nachweis der erfolgreichen Teilnahme und Gutachten eines Betreuers der Hochschule
zwischen IV und V	Blockpraktikum II an Ausbildungsklassen	4 Wochen vor Beginn oder im Anschluß an die Vorlesungszeit des Wintersemesters	Ausbildungslehrer oder Mentor	Nachweis der erfolgreichen Teilnahme und Gutachten des Ausbildungslehrers oder Mentors
V	Tagespraktikum im Hauptfach	Dienstag Vormittag 4stündig	Hochschullehrer / Ausbildungslehrer	Nachweis der erfolgreichen Teilnahme und Gutachten eines Betreuers der Hochschule

(出典：Rahmenordnung für die Schulpraktische Ausbildung Stand: Februar 1996)

これらの経験を通じて学生は、基礎学校等では大学で学んだことを確かめ、大学では実習校での経験と一般理論との関連を深めることができる。附属校を持たない同大学は、大学やシュトゥットガルト近郊の学校を実習校とし、基礎－基幹学校段階については、約60校の公立学校と提携している。

学校実習には半日実習 (Tagespraktikum) とブロック実習 (Blockpraktikum) がある。前者は、第1あるいは2ゼメスター、3または4、そして5ゼメスターと合計3学期あり、1学期あたり12～14回程度、週に1度、午前中すべてを学校訪問にあてる。事例大学の場合、1校あたり8～10人程度の学生が配置される。学校では授業観察の他、1学期に4～5回の授業を自分で担当する。この課程で大学と実習校の両方の指導教員から、観察の視点、授業の準備・実際・評価などについて指導を受ける。大学教員は全員がいずれかの実習校での指導にあたるので、週に1回は公立学校を学生とともに訪問する。

ブロック実習では、第2と第3あるいは第3と第4ゼメスター、および第4と5ゼメスターの間、大学の授業がない期間に行われる。基礎学校教員志望の場合、各4週間、合計8週間を全日、学校実習に参加する。最初の実習では副教科を中心に、2度目の実習では主教科を中心に指導を受ける。なお、この実習での指導は半日実習と異なって、すべて実習校に委ねられる。

これらの学校実習の経験が、大学での授業により積極的な参加をもたらし、さらなる学校実習につながっている点は明らかである。いくつもの授業において、学生は「自分の実習での経験では、…」、「自分が参加した学校の会議では…」といった発言をする。また、学生数人の話からも、これら実習経験は大学での履修を進める上で大変有益であるとの理解がうかがわれた。実習が一度ならず行われることで、履修の進展を自分なりに確認することでもできているようだ。

この点については、現在バーデン・ヴュルテンベルク州でのギムナジウム教員の養成が総合大学においてなされ、学校実習の経験が一切ないままに教員となっていることへの批判ともなっている。すなわち、「この州でギムナジウム教員になるには学校実習が一切課されないが、それではいけない。生徒をよく理解し、授業の進め方について

もある程度知っていることが大切だ。その点で教育大学のカリキュラムはよいと思う、それに対してシュトゥットガルト大学などでのギムナジウム教員の養成はあまりに理論的 (theoretisch) でよくない」、こうした考え方を学生だけでなく大学外の父母等数人からも聞くことができた。

4 授業の観察と考察

4-1 講義にて①-学生からの質問と私語

「学校教育入門」の授業に参加する。対象は1〜2ゼメスターの学生が中心だ。学生は朝8時前から200人以上は座れる大きな階段教室に次々とやってくる。この大学では朝8時から夜10時までの14時間が授業時間に該当し、2時間単位で7コマに区切られている。ゼミや実験を除く大人数での授業は、夜6時までが通常。土曜日・日曜日の授業はない。いずれの場合も講義要項に示される時間を15分過ぎて授業が始まり、ほぼ15分前に終了するが、これは教員が時間にルーズなのだからでは決してない。1コマは90分と規定されており、時間割上は示されていない休憩時間が、授業の間の30分間に相当する。自分が観察した8人の授業者は、ほとんどこのペースで進めていたもので、授業時間はかなり厳密に確保されているといえよう。

この日は夏ゼメスター最後の授業。いつもは40人程度の参加者だが、今日は100人弱は来ている。8時15分に教壇に立った教授は、マイクを使って話しはじめる。しかし、あちこちでの話し声は途切れず、いつもより随分と騒がしい。5分後、講義をしにくい雰囲気を受けて、教員は「私には理解できない。講義は話を聴きに来るものなのに、どうしてお喋りをするのか。お喋りをするのであれば、ここに来ないでください」と学生をたしなめる。この注意でしばらくは静かになるが、話に集中できないのか、再び教室が騒がしくなってくる。9時15分、教員は話が一区切りついたところで、「一番後ろの人たち！」と手で正面上方を指し示し、「どうして話をするならば出ていかないのか。授業の邪魔をしたいわけではないだろう」とやや語気を強めて注意した。

講義は話が中心で、あまり板書はしない。また、黒板に書かれた文字は10列も後ろに座れば、なかなか読めないくらいの大きさ。話は抑揚がほとんどなく一本調子だ。今日の授業では、連邦文部省による統計数値を口頭で伝えるので、正確にはわかりにくい。ただし、教員の話術は長けており、具体的な事例を多数挙げる点で説得的だ。ときどき皮肉や学校教員のジレンマも織りまぜて、学生の笑いを誘う。

学生の側では、教員が発問をすると必ず誰かが答える。反応がなく教員が困るという状況はほとんど見られない。授業半ば、前から3列目の学生が手をあげて質問を始めた。ただ訊ねるだけでなく、自分の理解や考えを示した上で教授の意見を求める。この授業中、彼は3回にわたって質問をした。教授はそれに答え、さらにコメントをつけて授業を続けていく。質問をした彼はうなずき、理解が深まった模様。

授業の後半、教員は「レポート」(Forschungsthema)を学生に与える。テーマは「教師の負担」「教職への満足」など5つ、これから1つを選んで後日提出することを求める。説明は口頭にて、この間は学生も静かになる。定刻通り講義が終了すると、学生は自分の「履修手帳」(Studienbuch)を持ち、列をなして教壇の前に並ぶ。教員は自分の授業名が書かれた右横の欄にサインを次々としていく。このサインはこの授業の評価を受ける際の前提となるもので、これがなければ単位認定がなされないのだと、知り合いの学生から聞く。今日は最終回だったので、このサインをもらうこと、そしてレポートの課題を聞き取るために、普段ならば来ない学生も数多く来たようだ。それだけに私語が多かったのだろう。

4-2 講義にて②-討論する学生

「授業計画論」の授業にやってきた学生の一人、前から3列目に座りながら突っ伏して眠っている。この他、編み物をしたり、別の授業のテキストを机の下で読むなどの「内職」をする学生も珍しくはない。それでも教員が「次の3点は…」と話し始めると、ノートを取りはじめ、しっかりポイントは聞いているようだ。

その一方、大きな講義室での授業でも、前列・中列・後列のいずれから手を挙げて発言する学生が多数いる。教員の問いかけに応じるものもあるが、これとは別に教員に説明の補足を求めたり、意見交換を試みたりする学生も多い。教師の発問に全く反応がないということはありません、時間は多少かかっても、必ず誰かから発言がある。また、教員が話をしている最中でも手を挙げ続け、発言の意思を示す学生も決してまれではない。

今日の授業でも学生は活発だった。教員は、実科学校にて「胎児の生命の保護」というテーマで授業計画を立てる場合、2つの方向が考えられるとし、このいずれでやるのか、またその際の判断基準は何かなどについて講義をする。途中で学生の1人が自分の考えを発言し、それに対して別の学生が違う意見を述べる。もう1人の学生も加わって、授業中、5分以上は3人の間でディスカッションが続いた。教員は「最初の彼女の発言は重要だ」とコメントし、若干の補足をしてから次に進む。また、授業中に提示された資料について、ここは単位の間違ひではないかとの指摘が学生からあった。同氏はすぐに、ああそうですね、修正します。どうもありがとうございます。と答える。なお、学生がざわざわとしてきた場合は、氏は話すのを止め黙ってしまう。そして、黙ってしまった自分に学生が再び注目し、話し声が収まったところで「いいですか？」と授業を続ける。

教員が学生を指名することはまずないが、学生が隣と話をしていると「何かありますか」と訊ねる。大教室での授業の場合、報告者の日本での経験の限りでいえば、日本の学生の場合、自分が指されたのだろうか、半分以上はそう思いながらもまず横を向き、隣の友人と目を合わせ「自分に訊ねられているのだろうか？」という問いを目でしてから、改めて授業者の方を向く。そして教員からあなたのことだよと催促されて、ようやく何らかの反応をするという、実に込み入ったプロセスを経るのが通常だ。

しかしここでは、即座にしかも実にしっかりした口調で答える。男女、座っている場所などに関わりなく、いずれも一対一で話しているのと同じ調子である。彼らは自分の考えを多くの人前でことばで表現することに慣れており、物怖じしたり、恥ずかしがったり、逆に緊張しすぎて不自然に反応したり、といったことがない。今日の授業に参加した学生は約70名、うち質問や意見を出した者はおよそ10人。

なお6月中旬、別の授業の後で、学生が大変活発であるとの感想を授業者である教授に伝えると、彼は「授業中に質問をしたり、論議を組み立てることが、将来教師になる学生にとって重要であるにもかかわらず、積極的な学生は10%程度、大方は静かな『良い子』です。昔に比べれば随分とおとなしくなりました」と語る。それでも、同教授の授業では6月下旬、次のようなことがあった。

教授が講義中、前列端に座っていた女性の学生一人が、突然「あー、考えていると私狂ってしまう」と髪を振り乱して、自分のかばんの荷物を全て机の上に投げ出したかと思うと、震える手でかき集めようとする、すると教室の反対側から、別の女性が立ち上がり、「1年間〇〇マルクの学費は1日〇〇マルク、1時間〇〇マルク」とコメント。彼らは、州議会で検討中の長期大学在籍者への学費導入に反対するデモンストレーションをしたのだ。教室は一瞬、緊張した雰囲気になるが、40人くらいの学生は落ちついて聞いており、教授も何もいわず。若干の拍手を受けてすぐに立ち去った彼らに、「手前の女性の方がうまかったね」と教授も慣れた様子。こうしたパフォーマンスは時々あるとのこと。

ちなみに、受講時の学生の振る舞いは授業への熱心さと関係がない。椅子に立て膝をして肘をつく、水筒やコーラ瓶を机の上に置いて、飲みながら講義を聴く、ガムを噛む、帽子をかぶったまま席に着く等、どの授業でも見受ける姿だ。ときには教員自身がガムを噛みながら授業をする場合もある。

4-3 講義にて③-授業と教育機器

教員は授業開始前、助手と一緒にワゴンに載せたパソコン一式を別室から講義室に運びこむ。コンピュータの出力ケーブルをOHPに接続して、OHPシートに替わってパソコンの画面がスクリーンに写るようにセットする。これによって、パソコンを操作しながら授業を進めることができる。すでに授業内容がコンピュータ内に蓄積されており、様々な画面を読み込めるのだ。教材は体系だったもので、マウスで順次クリックすることにより、文字だけでなく図表や絵もカラフルに表示でき、簡単な物語を提示することもできる。

長い文章を示すときは、少しずつ画面を送らせながら学生に読ませ、適宜、OHPシートも用いる。この方法は次のような利点を持っている。①基本的に板書やプリント配布の必要がなく、時間の節約と共に授業者の負担を軽減できる。②口頭説明では具体性に欠け、プリントを使っても理解しづらい場合が少なくないが、コンピュータ画面を通じたカラフルな視覚情報、画面の動きによって論理も明確に示しうるので、学生はより容易に理解できる。ただし、スクリーンを使い続ける限り、教室を暗くしなければならず、学生がノートを取りにくいという短所もある。

なお、ドイツでは多少部屋が暗くても抵抗がないような印象を受ける。夕方の授業でも相当に暗くならないと証明をつけない場合が多く、部屋に入るとすぐにスイッチを入れがちな日本の状況とは、少なからず異なっているようだ。

こうした授業を展開できる環境に目を転じると、次の点が考慮されるべきであろう。①機器の管理や設定に従事する実習助手が充分にいること。②数段階の可変式の照明や可動式のワゴン、あるいはタコ足式のアダプターなど、教室の改造を含めたハード面の整備がなされていること。

さて、この日の授業「授業計画の課題8」は、平和保障についての授業計画がテーマ。基幹学校での教材として、このテーマをどう具体化するかを扱う。コンピュータを通じたスクリーンには、国際連合による世界規模での安全保障、ガンジーやキング牧師などの非暴力抵抗主義、個人の良心に基づく兵役拒否、東西世界の「共存」などの小見出しが次々と示され、関連する基本法条文や国連憲章などの資料も取り上げられる。イラストや写真などもあり、内容は極めて具体的だ。

基幹学校の8年生での授業、生徒は24人、外国籍の子どもはトルコ、イタリア、ギリシャからの8人と、仮想のクラスを設定して、ここでどのようなことに留意して授業計画を立てるかを学生に考えさせ、意見を求め論議を組織する。授業後のインタビューでも、「具体的に授業を進めないと、学生はなかなかついてきませんから」と教員はコメントする。

4-4 ゼミナールにて一積極的な学生の参加

「“良い”学校を実現する」というタイトルの学校組織論のゼミナール。ゼミではあるが、授業登録者は100人に達し、参加者も90人を数える。朝8時に教室に入ると既にかなりの学生が座っている。ここはゼミ用の教室なので机と椅子は可動だ。次々と学生が入室し、ついには椅子が足りなくなり、別の部屋から椅子を持ってくるが、それでも足りず。数人の学生は床に座り込む。

90年代に入って、教職への就職状況も徐々に好転しつつあり、教職課程の学生も増加。現在は講義室やカフェテリアが学生で溢れ、図書館・食堂では長蛇の列、コピー機の頻繁な故障など、施設・設備面での問題がしばしば生じる。

教員は前の週に配布しておいた20ページくらいの研究論文を数ページずつ個々の学生にその場で分担させ、およそ30分の作業時間を与えて、その要約を口頭で報告するように求めた。この間、他の受講生もこの論文に向かうが、話し声などは部分的にあるものの、教室が騒がしくなることはない。その後、担当順に簡単な要約を報告させ、質問があれば出させ、次に教員が補足する手順でゼミは進められた。学生はいずれも少し大きめの声でスマートに要約する。質問もよく出される。教員が学生を指名することは全くない。教員が補足をしている間も、質問のため数分にわたって挙手したままの学生もいる。こうした傾向が、特定の学生に偏っていないのも特徴だ。

翌週の授業、教員は予め分担しておいた2人の学生に運営を任せる。テーマは「“良い学校”をめぐる先行研究の概要」。発表メモを用意した学生は、それにしがたがってOHPも用いながら説明するが、内容が抽象的なのでわかりにくい。彼が説明を始めておよそ10分後、教室のやや後ろに座っていた男性がすっと立ち上がり、「君の説明だけでは理解しにくい。僕が前のゼミで作ったポスターがあるから、これを使った方がいい」と前に出てきて黒板にポスターを貼り付ける。意外な事態に他の学生は驚きの声を上げ、机を拳で叩いて賛成の意を示す。

結局、立ち上がった彼が説明を代行することになってしまった。こうした突発的ともいえる行動を抵抗なく発揮する学生がいること、これもまた能動的な授業を形作る要素となっている。その後も、10人以上から従来の研究の知見に対して質問や意見が出される。椅子に座れず床に座ったままの学生が、手を挙げて発言する姿も見れる。「自分がブロック実習に参加したときの学校は、この結果と全く違っていた。それはどう考えればいいのか」と、体験に基づき語る学生も3人いた。

さらに別の週の同ゼミでは、発表担当の学生による運営のもと、約10人を単位とするグループごとに、各課題についてブレイン・ストーミング、5×10センチ程度の紙片への書き出し、それらの分類、考察と論議の時間を設けた。その後の各グループからの全体への発表もなされたが、どの学生も発表の準備をしてきたかのようにスマートに発言をし、これに他の学生が質問や意見を出す。1月上旬の同ゼミでは、約60人の参加者のうち14人が何らかの

形で発言。これだけ多くの声が出されれば、他の学生もテーマに集中しやすく、全体として濃度の高いゼミが可能になっているように思われた。

授業後のインタビューでは、参加者数が大変に多いため、どのようにゼミ運営をすればよいか頭を悩ませている、担当教員は語ったが、こうした学生の積極的姿勢が、とりわけゼミではほぼ与件とされるため、日本の大学教育の多くの場合とは雰囲気が異なるといわねばならない。

4-5 学校実習－大学教員の関わり

すでに述べたように、ここではすべての大学教員は週に1度の半日実習に参加し、該当校の実習担当教員とともに学校で学生を指導しなければならない。学校実習担当セクションの責任者である教授にも97年1月上旬にインタビューをしたが、現在バーデン・ヴュルテンベルク州の教育大学においてのみ、学校訪問を大学教員の職務にしている、他の州では、大学教員は自由意思で学校を訪れることができるものの、それは職務上の義務ではないと聞いた。

なお、大学教員の担当は学校においてだけではない。学校が休暇中などの場合、大学でも指導を行う。たとえば、シュトゥットガルト市内のある実科学校を担当する教員は、夏semesterの半日、次のような指導をした。

大学内にあるH I F (Hochschulinternes Fernsehen) というミニ・スタジオにて、皆の前で話す練習をする。教員はいくつかのテーマを用意し、学生は即興で自分の話す題材を選ぶ。それらは「メディア」「自由時間」「環境保護」「教職」など。学生はマイクがセットされた地点に立ち、全体に向かって3分間話をする。この間、3台のカメラが発表者や参加者を適宜切り替えながら撮影する。その後、同スタジオのスタッフが持ってきてくれるテープを再生・停止させながら、教員の指導のもと、声の抑揚・リズム、身体表現、論理などについて感想を出し合う。学生は出された意見を参考に、それぞれに自分の語りぶりを振り返る。

さて、同実科学校の1時間目は7時55分から。大学教員もこの時間には学校に来て、一緒に授業を参観する。学生による授業が2時間、その後の反省会、大学教員のコメントは、学生をあまり気落ちさせないように配慮しながら、テーマだけでなく教材や具体的な発問等の細かな点にまで及ぶ。「このプリントはよいと思う。が、もう一方は読みにくいのでワープロで作りなおした方がよい、10分程でできる簡単なことだから」「この問いは11歳の生徒には複雑すぎる。Wで始まる疑問文は往々にして抽象的な答えを要求するので、注意して用いること」

別の街の実科学校においても、学生を指導する別の大学教員を観察したが、彼も具体的な応対をする。「～と生徒に訊ねていたけれど、それは具体的にはどういうことを指すのですか」「このことは、あなたを批判しているのではない。確かに考えはよいと思うが、問題は資料の活用を含めた授業の進め方だ」

実習校の担当教員も同席して積極的だ。「板書した～という単語、これは英語なので気をつけて下さい」「ここで、生徒に音読させたいけれど、あの場合は段落ごとに多くの生徒に読ませた方が良かった」「初めての授業にしては上出来だけど、まとめを書き始めたのが10時2分、これでは遅すぎます。休み時間はとても大切ですから、チャイムが鳴るまでに終わるよう、時間配分を考えるように」「少し説明が多いので、もう少し待って子どもに考えさせる時間を取るように試みて下さい」など。

大学教員は、学生への直接の指導だけでなく、当該校の教員と教科書や関係資料等について話し合いをしたり、ときには校長と教育談義をすることもある。もちろん教科や教材についての知識は、学校教員の方が豊富であるから、具体的な指導案(Unterrichtsplanung)や事前準備については彼らに委ねる。にもかかわらず、大学教員は決して挨拶や通り一遍ではない関わりをする。この点は、大学教員の相当の部分が基礎学校等の教員資格を有していることとも関わっているのかもしれないが、現在のところは不明である。もっとも、この学校実習にできるだけ消極的でありたいとする同僚教員が多いと、複数の大学教員から批判的な意見を聞く。すべての大学教員が学校実習を積極的に捉えている訳ではないようだ。

4-6 面談時間－順番待ちをする学生

大学教員は週に1回以上、面談時間(Sprechstunde)を設けねばならない。半年に一度発行される『講義要項』には、教員ごとにこの時間が記されている。指定された時間には、たいてい学生が教員の部屋を訪れ、順番を待つ

学生の姿もしばしば見られる。数人が列をなしている場合も珍しくはない。多くの学生が訪れる場合、10分単位に区切った用紙を扉横に貼り付け、予め面談希望者に自分の名前を書かせるようにしている教授もいる。

学生は、履修相談や実習参加に関わる事務的な用事で来室することもあるが、ゼミでの発表の打ち合わせ、関係資料についての指導など、授業やゼミの準備のための他、州教職資格試験に提出する学術論文についての指導を受けるためにやってくる。

なお、報告者は現在勤務する大学において、かつて授業に関する質問や論議のために週に1度、2時間程度のオフィス・アワーを研究室にて設定したことがあるが、残念ながら学生はほとんど来なかった。両者の違いは、次のような状況も影響していると考えられる。ドイツでは、①第一次教員資格試験に合格することが大学の卒業であり、同試験を受験するには学術論文が必要なこと、くわえて同試験の口頭試験には大学教員が関わっているため、いくつかの面で学生が教員の指導を求める傾向にあること、②少なくとも同大学では、研究室ごとの指導体制が取られていないので、学生が自発的に教員を訪ねなければ、履修や研究がままならないこと。③教員への質問や論議に対して、学生がおしなべて積極的なこと。

これらに対して日本では、教員養成課程での卒業論文が卒業要件とされる一方、教員採用試験には不要なため、不整合を生じている。すなわち、多くの学生にとって、卒業論文を執筆することが教員採用試験の準備にとって障害にこそなれ、同試験のための卒業論文という捉え方はほとんど不可能である。このことは、卒業論文そのものの重要性を低下させる契機をもはらむ。他方、大学がここでの事例のように教員採用試験に関与することは、同試験の変容に資する点を持ちうる。しかし別面、教育行政・政策論あるいは学校論といった、日々の学校教育にとってはメタ的テーマを、教員養成課程での論文としては扱いにくくする点にも留意されるべきであろう。ちなみに、「卒業見込み」という大学修了以前の段階で、次のステップに進みうる仕組みの問題も検討されて然るべきと思われる。

4-7 学校実践センター

同大学にはSPAS (Schulpraktische Arbeitsstelle)と呼ばれる学校実践センターがあり、利用できる時間は一日平均して3～4時間と限られてはいるが、専属のスタッフもいる。ここには、出版されているほとんどの教科書、副教材や資料集、その他教材・教具が教科・学校種ごとに整備されている。

年に2度程度、近隣の学校と協力して、優れた実践例を紹介する展示も学内で催される。同センターには、他の州の学習指導要領 (Lehrplan) や使用されている教科書、過去の授業記録のビデオテープや学生の作った指導案も収められており、その他、過去の教職資格試験に提出された学生の学術論文などもある。学生は資料を自由に閲覧でき、貸出しやコピーサービスも受けることができる。学校実習での授業準備、論文作成のためなど、多くの学生が同センターを利用している。大学教員の中には、ここで授業準備の指導を行う場合もある。

5 小 括

以上の観察と考察から、以下の点を暫定的知見として提出できよう。

- ① 事例大学に見られる大学教育は、州をはじめとした規定にもとづく教員の養成＝職業的教育としての教育目的に基本的にしがたっている。これに準じて、カリキュラムや施設・設備は組織され、その結果、大学教育の到達、問題点と課題が把握しやすい条件を持っていると考えられる。職業教育として大学教育を設定することこそが、より目的的な大学教育を可能としているとはいえないものの、職業教育であることから導かれる「公共性」＝公的性格の確保という条件は看過できないだろう。ただし、そこでの職業教育とは、直接的な職業準備教育のみを指すのではなく、職業像の相対化、ふりかえりを含めたより広い視点から捉えられてもいることを踏まえるべきである。
- ② 事例大学の場合、基礎学校等の第一次教員資格を得ることが大学修了を意味しており、学生も同試験に向けて履修を進めている。州規定による資格認定は大学とは相対的に独立しており、これが大学教育修了の基準をより確かにしている側面を持つと考えられる。くわえて、これらの過程に大学の積極的な関与があることも確認できる。その一方で、大学は最低在籍期間を越える多くの学生の在籍や、大学を修了しない (Nichtabsolventen)

者^{*17}を数多く産み出してもいる。日本とは異なる大学入試の方法、大学と職業生活との関係が、これらの現実を生んでいるともいえる。

- ③ 大学教育のコアのひとつである大学教授法を追求するためには、人的・財政的裏付けを伴う、教室環境をはじめとした教材・教具の革新と整備の他、教育対象である学生の学習上のレディネス、発表や論議上の能力が不可欠であろう。こうした能力を高めることをも狙った教授法が試され、効果について検証される必要がある。

注 釈

*1 これに関する一知見として、榊原禎宏「大学における授業実践と教職課程－学生による授業評価の分析から－」『日本教師教育学会年報 第4号』1995

*2 1994年現在、ドイツには325の大学があるが、その名称と内容はいくつかに分けられる。それらは、総合大学(Universitäten)82、教育大学(Pädagogische Hochschulen)6、芸術・音楽大学(Kunst und Musik Hochschulen)46、神学大学(Theologische Hochschulen)17、総合制大学(Gesamthochschulen)7の他、専門大学(Fachhochschulen)136、法務・関税・税務等の行政官を養成する行政専門大学(Verwaltungsfachhochschulen)が31である。など、私立大学は全体の2割弱を占め、そのほとんどは芸術・音楽、神学、専門大学となっている。Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Grund- und Strukturdaten 1995/96

*3 たとえば、最低限の在籍年限、大学教育の目的、具体的な修了資格(州による試験か、学士認定試験によってか等)などにおいて、ドイツでは現在すでに様々な内容を大学の名のもとに有している。くわえて近年の専門大学の相次ぐ新設や大学在籍者の大幅な増加に例示されるように、大学概念の拡散傾向は否めない。さらにアビトゥア(Abitur)なしに入学可能な学科の大幅な拡大、州によって独自の大学入試を行うための法改正など、大学教育を受ける学生の条件にも変化が生じつつある。あるいは現在、多くの学生は学問を究めるよりも、就職の準備として大学を捉えており、「古いフンボルト的」大学像に拠る教員が行う教育と、具体的な内容を希望する学生との齟齬が一層明らかになっているとも指摘される。また、96年に入ってから学費制度導入問題も無視できない。

関連資料：①バーデン・ヴュルテンベルク州政府は、総合大学の場合、法律で定める修学年限8ゼメスターに試験期間1ゼメスター、さらに自由ゼメスター4を合わせた13ゼメスターを越える長期大学在籍者に対して、ゼメスターあたり1000マルクのいわゆる教育クーポン(Bildungsgutschein)制を採用することを決めた。

記者会見に臨んだ州首相と州学術省大臣は、この措置が州財政の増収を狙うものではなく、長期大学在籍者の進路変更や退学をできるだけ避けるためと説明。この措置には大学法(Hochschulegesetz)への条項の追加が必要となるが、州学術省大臣は「できるだけ早期に法律改正を行い、発効させたい」と発言。現在、バーデン・ヴュルテンベルク州では大学生が232000人おり、うち150000人が総合大学に属している。この制度が採用されると、総合大学学生の4人に1人、教育大学の10人に1人、専門大学では2%の学生が長期在籍者に該当することとなる。専攻別では精神科学分野が圧倒的に多く、大学別ではハイデルベルク大学に該当者が多い。(シュトゥットガルト新聞 Stuttgarter Zeitung, 1996年7月24日付)

②連邦文部大臣Rüttgers(CUD)は「大学改革のポイント(Eckpunkte)と題する報告において、もはやアビトゥアの取得は大学入学の前提としては不十分であるとの認識を示した。(ドイツ教員新聞 Deutsche Lehrerzeitung 49/50 1996, 1996年12月12日号付)

③大学はさらなる自治権を歓迎－バーデン・ヴュルテンベルク州の大学法改正により、各大学は定員の40%までの学生を独自の方法で選抜できることになり、ハイデルベルク大学ではその準備に着手している。同大学は97年末からこの方法を実施したい考え。これによって職務が増えるにも関わらず、該当する学部(部門)の反応は驚くほど肯定的だ。同大学学長によれば、入学させたい学生について大学が関与できるようになり、各部門の発言力の強化にもなる、という。なお同大学の哲学・歴史学部部長は、より高い履修能力を持った学生を選抜する

ための協力をスタッフは期待しており、将来的には大学への強い帰属意識を持った学生を集めたいと話す。

同大学では、新たな選抜の仕組みのもとでもアビトゥアの得点が重要なことは変わらないが、ドイツ語、数学、第一外国語という主要教科以外の教科も考慮し、さらに得点の「傾斜配分」を加味して選抜したいとする。例えば、地質学と地理学部門の場合、アビトゥアで1. 2～1. 5であるならば「躊躇することなく」入学させるが、それ以下ならば筆記および口頭試験によって適性を確かめる。また生物学部門でも、志願者との話し合い（Gesprach）に力点を置きたいとのこと。このため志願者の40～60%にインタビューを実施するため、すべての教授が一週間これに関わることになるだろうという。（シュトゥットガルト新聞 Stuttgarter Zeitung 1996年11月6日付より）

- *4 この問題についての、1920年全国学校会議（Reichsschulkonferenz）を中心とした論争については、榊原禎宏「ワイマール初期の教員養成制度改革構想－統一的養成をめぐる論争－」『大阪大学人間科学部紀要 第16巻』1990
- *5 この改組問題には、ドイツ教育学会（Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft）も関わっている。Carl-Ludwig Furck, Bericht über die Arbeit der Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung, in, DGfE, Erziehungswissenschaft 6 Jahrgang 1995/Heft 12, S.14
- *6 H.Becker, Die verspätete Lehrerbildung, in, Hellmut Becker/Hartmut von Hentig (Hrsg.), Der Lehrer und seine Bildung, Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch, Stuttgart, 1984, S.16
- *7 たとえば、バーデン・ヴュルテンベルク州での基礎－基幹学校、実科学学校を対象とした第一次州教員資格試験規定の改定（1996年）においては、教科教育と教育科学により比重を置いた履修が97/98 年度から大学において課されるようになった。Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Intern, Informationen für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg, 8/96
- *8 この点について、教職の脱専門化（Deprofessionalisierung）問題を扱った論考として、Wiltrud Gieseke, Professionalisierung und Probleme multidisziplinärer Zugriffe, in, Leo Roth (Hrsg.) Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis, Ehrenwirth Verlag, München, 1994
- *9 このテーマについては、TEES研究会（Teacher Education and Educational Science）による共同研究が多数ある。その一部として、木岡一明他「教師養成教育と教育学教育の連続性に関する研究序説－先行研究の批判的検討と今後の課題－」『教育行財政研究 第17号』1990、北神正行・榊原禎宏「新制大学発足時における『教育学部』構想の展開－5 大学を中心に－」『教育行財政研究 第18号』1991、浜田博文「戦後改革期『学芸大学』構想の背景に関する一考察」『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学 第46集』1995、浜田博文他「1954年免許法改正前後における小学校教員養成の展開－3 国立大学および4 私立大学の事例分析を通して－」『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学第48集』（印刷中）
- *10 この点についての一考察として、榊原禎宏「教育学部論の課題－大学と教育学の交差－」金子照基編著『現代公教育の構造と課題』1994 学文社
- *11 この点についての若干の課題設定として、榊原禎宏「大学入試試験と『教育学部』における大学教育－大学入試センター試験結果と学生による授業評価の分析から－」『山梨大学教育学部研究報告 第45巻 第一分冊』1995
- *12 以下の記述は、Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 1996. ebenso Wintersemester 1996/97. Hinweise für die Praktika Stand: 1996, Rahmenordnung für die

Schulpraktische Ausbildung Stand: Februar 1996, Merkblatt über das Studienangebot an der Pädagogischen Hochschule, Auszug aus dem Studienführer der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Studienplan, Rektoratsübergabe im Sommersemester 1994, Hartmut Melenk (Hrsg.) Lehrerbildung in Baden-Württemberg 25 Jahre Pädagogische Hochschule 1988, Festschrift der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg 1962.等の事例大学による資料の他、Strukturkommission Lehrerbildung(Pädagogische Hochschule 2000), Lehrerbildung in Baden-Württemberg, 1993 の資料に基づく。その他、授業観察、関係者へのインタビューなどによりデータを収集した。

- * 13 70年代後半から80年代初めにおけるこの問題については、榊原禎宏「西ドイツの教員養成制度と『教員失業』問題」『日本教育行政学会年報・14』1988 を参照。
- * 14 バーデン・ヴュルテンベルク州の場合、以下のように規定されている。
優 (sehr gut) 1、秀 (gut) 2、良 (befriedigend) 3、可 (ausreichend) 4、不十分 (mangelhaft) 5、不可 (ungenügend) 6、この他、中間点をつけることもできる。総合点 (Gesamtnote) で4までが合格、5および6は不合格である。
- * 15 バーデン・ヴュルテンベルク州の場合、宗教、ドイツ語、郷土および事実教授 (Heimat-und Sachunterricht)、数学、芸術／被服 (Bildende Kunst／ Textiles Werken)、音楽、スポーツである。Kulus und Unterricht, Amtsblatt des Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994年7月1日付告示
- * 16 たとえば戦後教育改革期、教育刷新委員会における務台理作の発言、『教育刷新委員会第7回総会議事録』1946年10月18日ほか。
- * 17 現在ドイツでは、およそ学生の3人に1人が大学を修了せずに中途退学している (aufgeben) が、バーデン・ヴュルテンベルク州の1989～94年のデータによると、同州内の教育大学に設置されている基礎－基幹学校の教職課程の場合、大学教育の非修了率が修了率を上回ることがしばしばあるほど、中途退学者が多い。Hans Peter Henecka, Studienabbruch bei Lehramtsstudenten, in, Das Hochschulwesen 4/96, 44 Jahrgang, 1996

参考資料

- Der Grundschulverband e.V., Ausbildung für die Grundschule , Frankfurt am Main, 1994
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland , Rowohlt, 1994
- Baden-Württemberg, Berufsziel Lehrer Eine Information für Schüler, Studenten und Lehramtsanwärter, 1990.6
- Hochschul Rektoren Konferenz, Qualität von Studium und Lehre, Dokumente zur Hochschulreform 91/1994
- Daxner, Michael, Ist die Uni noch zu retten? Rowohlt, 1996
- Müller-Böling, Detlef(Hrsg.), Qualitätssicherung in Hochschulen, Verlag Bertelsmann Stiftung, 1995
- Turner, Georg, Das Fischer Hochschullexikon , Fischer, 1994
- Schwerpunkt: Qualität von Lehre und Studium, in, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehung ssoziologie(ZSE), 16 Jahrgang/ Heft 2/ 1996

- Karriere durch Bildung? , Spiegel spezial, Nr.11/1996
- Hochschulen Bildungsfalle Uni, Focus, 13/1996
- Hochschulen Täglicher Irrsinn, Focus, 22/1996
- Vorsicht Uni, Stern, 46/1996