

ドイツにおける大学教授学の展開

金 子 勉（広島大学）

1. はじめに

大学教育の質について議論するときに、ひとつの視点として大学の変質、つまり大衆化を挙げることができる。ドイツの大学史を区分する場合に、70年代の改革はひとつの有力な転換期となる。1810年に創設されたベルリン大学をモデルとする古典的な大学から、大衆化した大学へ転換したと見るのである。高等教育への進学率は1960年の7.9%から、1975年になると19.5%に上昇している¹⁾。もちろん、この時代の進学率の高まりは、進学者数の増大をともなって進行した。総合大学（Universität）の新設・拡充と、技術系中等教育機関の高等専門学校（Fachhochschule）への昇格は、このような事態への対応であった。

しかし、現在の状況を見ると、若年者人口の減少のために、進学率はさらに上昇するものの、学生数は増加していない。高等教育をとりまく基本的な状況が変化しているのである。そこで、本稿では、新段階における大学教育をめぐる改革について、まずハイルブロンナとロイツェのコンメンタールをもとに70年代以来の高等教育法の状況を説明したうえで、ウェーブラーの論文に沿って、現在進行中の改革の概略を紹介したい²⁾。

2. 70年代の改革

(1) 大学教授学センター

ドイツでは大学大衆化の進展に対応するために、大学教授学（Hochschuldidaktik）にかかわる施設が、ハンブルク大学を初めとして多くの大学に設置された。このことは70年代になって高等教育の領域における立法化が連邦と各州において進展したこととかわる。90年代の大学改革の特徴が規制緩和あるいは規制撤廃を鍵とするのに対して、70年代の改革は立法化を主な手段とし、この時に大学教授学が法律に明文化されたのである。連邦の高等教育大綱法（Hochschulrahmengesetz）が施行されたのは1976年のことである。州の高等教育法のなかには、この連邦法の成立より前から存在していたものと、この法律が定められた後に初めて成立したものとがある。前者についても連邦法に沿って改正されるたてまえとなっていたから、各州の高等教育法は連邦法に準拠し、一層詳細にわたって規定しているのが普通である。そこで、連邦法における大学教授学の位置づけを整理しておきたい。ところが法律に大学教授学が見出されるという顕著な変化があったとはいえ、少なくとも連邦法に限っていえば、大学教授学について、独立した条を設けていない。いくつかの大学改革に関連する条項中の一部として言及されているにすぎない。

それらの大学教授学にかかわる規定の内容は、次のように集約することができる。まず、大学間の協力関係を整えることにより、特定の学科目（Fach）に係わる大学教授学、および複数の学科目にまたがる大学教授学の発展を保障する。また、教育および学修の諸形態を、教授法上の認識および教授学上の認識にかなうものとするために、大学が学修改革と大学教授学の発展に必要な措置を講じる。さらに、学修規程の中で学修の内容および構成等について定めるときは、大学教授学の発展を考慮する³⁾。

このように、大学教授学が法律上の概念になったことは、大学教授学の存在感を高める役割を果たした。しかし、問題がないわけではない。例えば、教育と学修の諸形態が教授法上の認識および教授学上の認識を考慮すべきであるとしても、実際の教授学の対象は学修の形態であるよりも、むしろ学修の内容にかかわってくるので、この規定は、当初より問題を含んでいるとの指摘があった⁴⁾。たしかに現在の改革は、後述のように、そのような意味で70年代と異なるといえる。

また、大学教授学を固有の学問として確立することが要請されていても、学科目に特有の内容が問題となる場合には、学問一般を扱う大学教授学はほとんど助けにならない。そこで實際上、専門分野を担当する教員にその役割を多分に委ねることになる。法律に定めがある以上、大学を所轄する学術省や大学組織自体が大学教授学への対応を求められることは明らかであるが、個人の領域に大学教授学の研究と教育がおかれる場合には、事実上、これを法律によって推進することは、ほとんど意味をもたなくなる。

このことは、単なる技術的な問題ではない。ドイツの大学の根底には、基本法第5条第3項の定める学問の自由、とりわけ研究および教授の自由が厳然と存在し、この基本権の侵害につながるのではないかとの危惧を払拭することは難しい。大学教授学の問題は、このことと切り離すことはできない。しかし、そのような大きな問題をはらんでいるとはいえ、大学教授学について詳細に規定する主体はもはや連邦ではない。基本法第75条第1号のaにおいて、連邦は「高等教育制度の一般的諸原則」について大綱的立法権を有するにすぎないからである。そこで大学教授学への対応は、かなりの部分が州の立法、あるいは大学自身の対応に委ねられることになり、その対応は州により異なってくる。

ともかく、独立した研究教育の分野として大学教授学を導入する措置について大学が義務を負うことになったのであり、このことは大学教授学の発展を支援することが有意義であることを暗黙の前提としている。すくなくとも大学における教授学の研究教育の重要性が公に認知されたのである。

ここで、州における対応の事例としてノルトライン＝ヴェストファーレン州の法的状況を見ておきたい。もちろん、ここで取り上げるものは、連邦共和国を構成する16州の中の1州にすぎないが、現在の大学教育の質の向上に関する動向の中で、注目されるべき位置を占めている州である。

この州の大学法において大学教授学に言及しているのは、第6条、第35条、第85条である。大学教授学にかかわる条文の表現は全体として連邦法と共通しているところが多い。ただし、第35条だけは大学教授学にかんするセンターについて独立した条を立てて規定している点において連邦法に含まれない内容になっている。それは、特定の学科目に係る大学教授学および複数の学科目にまたがる大学教授学を支援するために、アーヘン工業大学、ビーレフェルト、ドルトムント、エッセン、ミュンスターの各大学およびケルン高等専門学校に、全学的な教育研究施設（Zentrale wissenschaftliche Einrichtungen）として大学教授学センターを置くこと、ならびに、大学教授学センターは、協定に基づいて、他大学の大学教授学上の課題を引き受けることができることを定めている。つまりノルトライン＝ヴェストファーレン州では、大学教授学センターを法律によって設置するとともに、大学の共同利用を考慮している。

もちろん、このような連邦法にない部分もあるが、大学教授学センターについて定める第35条においても、その設置目的は、連邦法を継承した州の大学法第5条と一致しており、任務について新たな内容は含まれていない。むしろ、全学的な教育研究施設として大学教授学センターが設置されることにより、大学教授学が大学の任務を果たすための純粋なサービスとみなされるのではなく、研究および教育に直接従事するものと位置づけられていることが重要な意味をもつ。この点においてノルトライン＝ヴェストファーレン州の大学に設置される大学教授学センターは教育研究を支援する施設（Betriebseinheiten）とは性格が異なる。

なお、“EUROMECCUM”には大学教育に関するいくつかの施設についてデータが掲載されている。ノルトライン＝ヴェストファーレン州では、アーヘン工業大学の大学教授学センターに12名の職員（うち教員10名）、ビーレフェルト大学の大学教授学学際センターは9名の職員（うち教員4名）が置かれている。また、ベルリン州では、フンボルト大学教育学部に大学研究・大学教授学教室がおかれ7名の職員（うち教員6名）が所属し、ベルリン自由大学の大学教授学研修相談所には5名の職員（うち教員3名）が配置されている⁶⁾。

(2) 学修相談

このように大学教授学について支援し、その一環として大学教授学センターを設置することとならんで、学修相談を行うことも、大衆化した大学の担う重要な任務となった。やはり連邦法と州の高等教育法に学修相談にかかわる規定が存在しているから、学修相談も法的に強制力のある大学の任務である。連邦法を見ると大学の協力関係を整備することにより「効果的な学修相談」の実施を保障することが定められている⁶⁾。大学が行う学修相談の内容は多義的であると思われるが、基本的には、学籍登録した学生および入学志願者に対して学修の機会、学修の内容、構成および条件について周知するとともに、学生の履修を支援する専門的な相談を行う⁷⁾。

ノルトライン＝ヴェストファーレン州の場合を見てみると、連邦法の内容を補足している部分もあるが、またある部分では、学修相談の性格を示す独自の内容を見出すことができる。つまり、一般的な学修相談のために全学的な相談所が大学事務局に設置され、そのような意味において、学修相談は直接的に教育研究を行うものとして位置づけられていない。また、全学の教育研究を支援する施設として学修相談を目的とする施設を設置し、当該大学はもちろん、他の大学での一般的な学修相談も実施することができる点においては、大学教授学センターと同様に大学の共同利用

を考慮しているということができる⁸⁾。ただし、この場合にも、組織上の位置づけは大学図書館や計算機センターと同等の教育研究を支援する施設であり、直接に教育研究を行うことを目的としていない。ただし、一般的な学修相談とは別に、学生の履修を支援するための相談は、学部が直接行うことになっている。

3. 90年代の改革

(1) 改革の萌芽

70年代にはじまった大学教授学の教育研究と、学修相談の実施は、なお引き続いて行われている。しかし、現在の大学教育の質を改善しようとする動きは、必ずしもこれまでの流れの延長線上にあるのではない。2つの点においてそれまでの措置とは異なる。上述のような大学教授学センターの設置とか学修相談の実施は、いわば教室の中に立ち入ることに消極的であった。それに対して90年代の大学教育の質をめぐる政策は、教室の中に立ち入ることに積極的である。

これに加えて、80年代においてさかんに指摘された大学教育の問題は、学生の在学期間が長きにわたることであったが、現在の改革が授業の改善そのものに重点を置いていることも、重要な相違点である。在学期間の短縮が、必ずしも教室で行われる授業の問題ではなく、大学や国家が実施する修了試験のあり方を考えることであったのと、状況が異なる。もちろん、90年代の対応も、学生の在学期間の短縮を含んでおり、標準的な在学期間を定着させるための対応がはかられている。そのような在学期間短縮については、学術審議会と常設文部大臣会議によって1986年と1988年に勧告されている。

これに対して、大学教育の質を評価したり、さまざまな措置を設定することは、90年代になってからの特徴である。すでに1988年には当時の西ドイツ学長会議（Westdeutsche Rektorenkonferenz）が「大学における業績評価と業績比較」をテーマとするシンポジウムを開催していたが、1990年から1992年にかけて大学教授学研究グループ（AHD）、連邦議会の調査委員会、教育学術労働組合（Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft）、大学連盟（Hochschulverband）、大学情報システム（HIS-GmbH）などにおいて、大学教育の現状の診断、解決策の開発および措置の要求について議論が交わされた。例えば、大学教授学研究グループは別掲の措置を要求している。もちろん、これらの議論の中には大学教育にかんする改革について消極的なものもあったが、ともかく各州で教育の質の改善が不可欠であることについて政治的コンセンサスが確認されていった。

ヴェーブラーによると、これまでに大学教育の質にかかわるプログラムを策定したり、大学教育の改善とその評価などを支援するための予算措置を講じたのは、16州中の10州であり、バーデン＝ヴュルテンベルク州（1989年／1993年より）、バイエルン州（1992年より）、ブレーメン州（1994年より）、ハンブルク州（1993年と1994年のみ）、ヘッセン州（1992年より）、ニーダーザクセン州（1993年より）、ノルトライン＝ヴェストファーレン州（1991年より）、ラインラント＝プファルツ州（1992年より）、ザールラント州（1994年より）およびシュレスヴィッヒ＝ホルシュタイン州（1993年より）となっている。つまり、旧西ドイツの諸州のうち、ベルリン州以外では、何らかの対応をしたことになる。一方、ベルリン州、メクレンブルク＝フォアポンメルン州、ザクセン州、ザクセン＝アンハルト州およびチューリンゲン州はその種の構想に取りかかっていない。旧東ドイツの領域にある諸州では、大学の再建と新設が当面の課題となっていたこととかかわっているが、ブランデンブルク州は1996年に対応することになっている。

各州の講じた上記の措置は、1996年になっても継続されており、例えばバーデン＝ヴュルテンベルク州では3.25百万マルク（1995年）から3.335百万マルク（1996年）に、ヘッセン州では2.5百万マルク（1992年）から3.6百万マルク（1996年）へ増大している。ノルトライン＝ヴェストファーレン州の「教育の質にかんする行動計画」を実行するための資金は、9.5百万マルク（1991年）、15.5百万マルク（1992年）、20.5百万マルク（1993年）、23.3百万マルク（1994および1995年）、24.3百万マルク（1996年）というように増大している。シュレスヴィッヒ＝ホルシュタイン州では削減されているものの、多くの州では大学教育の質の改善のための整備が進められているようである。

ただし、ハンブルク州でこの種の予算を設けたのは2年間だけであった。1993年と1994年に支出した改革準備のための資金は期限付きの措置であったこと、そもそも教育水準と適切な授業の提供に対する責任は大学自身にあることが、その理由であった。そうすると大学は財政上の自律性を高めることを目的とする包括予算制度の中で、自主的に大学教育の改革のために必要な予算を投入することになるので、大学教育の質を改善することを目的とする予算措置

大学教授法グループの要望（1990年12月、抜粋）

1. 専門学会において効果的な授業計画を広める。
2. 授業の提供（Lehrangebot）を発展・改善させるために特別の予算措置を講ずる。
3. 学修を支援するためにチューター・プログラム、その他の形態の小集団の作業を設ける。
4. 自己点検として、または是正の根拠として、授業を自己評価する。
5. 授業批判を行う：受講者はすぐれた教育業績をもっと認識する。容認できない業績を自由に批判する。すぐれた授業を（学部自治会新聞等において）とりあげ、「すぐれている」とは何かを具体化する。
6. 教育方法の多様なレパトリーを獲得する。大学教授学の相談および研修へ参加する（すぐれた授業もさらに改善する）。
7. 大学教授学開発プロジェクトにおいて革新的な教育を開発する。
8. 新任教員のための相談員を設ける：副手および新たに招聘された教授が初めて勤務する年に、二人のベテランのメンートルが、授業計画と授業進行について十分に討論する（臨時聴講も行う）。それにより学部の改革理念を伝達するだけでなく、年長者（自身）の研修にもなる：相談相手として人生経験および教育経験が認められることにより、みずからの教育経験を新たに反省する機会をもつことによって相談をうまくすすめる。
9. 試験準備の面倒を見ることに適当な報償を行う（成果を上げた教員は負担が重いことを認められ、支援されるべきである）
10. 学修成果にかんする詳細なフィードバック（例えば、研究報告類、学修業績の詳細な検討）を行う。
11. 学修組織上の障害を除去する（学修する上で必須の部分の提供が限定されていたり、もしくは少なすぎる。授業の時間割が改革の妨げになる。特に教職課程において時間の調整を改善する）
12. 学修の個性化と、大学の種別化を支援するために、学修規程および試験規程を緩和し、必修と選択必修の指定を削減する。
13. 「学習者の視点」を重視する。学生の学習経験を利用する。学部の教育計画へ学生が積極的に参加する。
14. メンートル・プログラムを設ける：教員を在学中固定した世話係として配置する。
15. 教育問題について学部長の「円卓会議」（講師と学生が参加）を行う。
16. 成果をあげた大学教員が経験の交換を行うための研究班を設けるか、または、成果をあげた授業にかんする報告をおこなうために、学部長が召集して討論集会（構想、経過等）を行う。
17. 授業担当資格（*venia legendi*）を授与するにあたり、教育能力を重視する：教授資格（*Habilitation*）の取得にあたり教授学上の問題に系統的にかわったことの証明を義務づける。副手在职中に、実践的な教授学上の養成・研修へ参加することを義務づける。
18. 大学レベルですばらしい教育を表彰する（研究賞と対になるもの。審査委員会は、すぐれた教育にかんする基準とともに、これを公表する）。
19. 教育資格認定が重視されるように招聘基準を追加する。
20. 卒業率が高い、中途退学者が少ない、平均在学期間が短縮されるなど、教育成果が良好であること（または向上したこと）が証明されたとき、学部に対する予算を割増する。
21. 教育業績と結びついた資金をプールする（チューター費、メンートル費、物件費）ことにより、授業提供の革新的な開発・改善（大学教授学上の開発プロジェクト）のために使用することができるものとする。
22. 革新的な教育を開発するために（例えば標準的な授業で特に困難をとまなうもの）、負担を一部免除したり、授業を担当しない学期を設ける。
23. 学術支援団体が、教育関連の開発プロジェクトに対する重点的支援を整える。
24. 招聘政策において教育業績を露骨に重視する：研究資格認定が同等の場合に、教授学上の能力を考慮して招聘の決定を行う。
25. 大学教員の意識改革もしくは大学教育の価値を高めるための措置として、大学教員像を政治的に公開して形成する。
26. 業績に応じた特別手当に、俸給規程を適合させる：研究業績および教育業績ならびに学内管理職に対する特別手当を（同様に）基本給に含める。

が見えにくくなる。

(2) 実質的な契機

ところで、大学教育の質にかかわる措置の導入を躊躇せざるを得ない状況にあった大学が、なぜ5年ほどの間に各種の措置を受け入れることになったのか。上述のように、大学教授学をめぐる議論がさかんであったことは確かである。しかし、大学に影響したのは、そのような大学教育の質にかんする議論であるよりも、むしろ1989年12月にシュピーゲルが発表した大学ランキングであった。このランキングは、研究業績ではなく各大学の教育上の業績を比較したところに新しさがあり、また大学教育の質が政治問題化する原因になった。もちろんシュピーゲルの調査方法に対

する批判はあったが、結果として大学が動き出すことになった。例えば、ブラウンシュバイク工業大学では、特に大学教授資格取得志願者の教授学上の準備を目的として常設の作業グループを創設し、またドルトムント大学とブレーメン大学など、この他の大学でも大学教育の質の改善に関する動きが活発化した。実質的な原因が何であれ、チューター（メンートル）・プログラム、教育評価（学生の授業批判）、大学教授学に関する養成と研修、教育報告の実施、学修における負担と試験における負担の軽減、すぐれた教育に対する表彰、革新的な教育のために資金をプールすることなどが検討されるようになったのである。

なお、ノルトライン＝ヴェストファーレン州では、1991年から、4つの行動領域と28項目の措置を含む包括的な行動計画に基づいて学修改革が進められている⁹⁾。この行動計画は学術研究省の「1995年から2000年までの活動計画」に承継されており、その中には大学教授学センターの充実がもりこまれていることから、大学教授学の政策上の重要性は維持されているようである¹⁰⁾。

4. 課題と展望

とはいえ、大学教育の質を改善するための措置の成果は直ちに表れるものではない。大学教員の質を改善する上で欠落していることとして、とりわけ次の4点が指摘されている。

まず第一に、大学教授を招聘する手続きにおいて教育資格認定がもっと重みをもたなければならない。第二に、助手の採用および教授資格授与について、これまで研究業績のみが評価の対象となっている。教育と試験に関する専門的な教育を義務的に受させることが行われていないし、そのような機会が保障されていないために教育上の業績の真価が教授資格を取得しようとする学術後継者に浸透しない。第三に、教育・学習の成果を判定することにより、場合によってはカリキュラムの変更、あるいは個人的に教育上の変更を要求されることになるが、そのことを目的とした適当な機関、つまり適当な資格を有し、かつヒエラルヒーの組織構造をもたない機関の整備が図られていない。そのために教育評価に対する不信感を拭い去ることができない。第四に、せっかく評価を実施しても個人的な研修のための条件整備が人的にも物的にも進んでいない。

これらの点については、これまでのところ解消されていないようである。しかし、その一方で、90年代の10年程の間に、すべての教授のほぼ50%の公募が行われることから、将来の大学教員が教育面において十分な準備ができているべきとの合意があれば、教育資格の認定を普及させる好機となるとの期待もある。

大学教育の質に関する問題は、以前は大学自身の課題とみなされていたが、90年代になってからは、外部から大学教育の質を統制しようとする傾向が現れた。その傾向は、行動計画を他州にさきがけて策定したノルトライン＝ヴェストファーレン州において強いといわれる。これに対して、大学の外に設置され、しかし全体としては大学自治の影響下にある機関を設けて教育の質を維持していくことが模索されている。もちろん、そのような機構が実際に機能するのか予測することは困難である。しかし、この問題にまだ取り組んでいない州もあることを考慮すると、連邦国家であるドイツの大学教育改革の進む方向は、そのような先進的な州の成果によって定まるのではないかと想像される。

註

- (1) Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1993/94, S.128.
- (2) Hailbronner, Kay(Hrsg.), Kommentar zum Hochschulrahmengesetz(HRG), Losebl.-Ausg. Leutze Dieter; Bender, Gisela: Gesetz über die Universitäten (bisher: wissenschaftitlichen Hochschulen) des Landes Nordrhein-Westfalen, Losebl.-Ausg. Webler, Wolff-Dietrich: Qualität der Lehre - Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen 1992/4. ders.: Zum Stand der Aufwertng akademischer Lehre durch die Bundesländer. In: Das Hochschulwesen 1996/4.
- (3) § 4, § 8 und § 11 HRG.
- (4) Thieme, Werner; Deutsches Hochschulrecht, 2. Auflage, 1986, Rdnr.295.
- (5) EUROMECUM, Losebl.-Ausg., D4.2 244.
- (6) § 4 HRG.
- (7) § 14 HRG.
- (8) § 32 UG NW.
- (9) Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen; Aktionsprogramm Qualität der Lehre, AbschluBbericht, 1991. なお、4つの行動領域とは「基礎的学修課程の構造改革」、「教育の強化」、「学生に対するオリエンテーション的援助および教育経営の形成への学生のより積極的な関与」、「特別の教育上の達成と改革措置への働きかけおよび教育評価の促進」である。なお、この行動計画については、木戸裕「ドイツの大学改革と大学評価（資料）」、平成7年度文部省科学研究費総合（A）中間報告書：資料編（研究代表者 桑原敏明）『大学評価に関する総合的比較研究』、99-109頁に紹介されている。
- (10) Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Arbeitsprogramm 1995-2000, Projekte aus Wissenschaft und Forschung, 1995, S.22-25.