

教員の大学教授法資格

Die hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden*

エーリッヒ・ライトナー

Erich Leitner

(クラークフルト大学)

大学は今日、研究ばかりでなく教育においてもその業績のレベルと結果を継続的に評価されなければならぬ状況にある。特に個々の学習分野における教育の質は、将来、教育提供者が競争する本質的要素となり、学習提供の成功や存続、失敗、疑問視を同時に決定するものになる。それによって、専門的資格と並んで教員の教育的教授法的資格もまた、特に重要になっているのである。

イデオロギーから学問へ

大学教授法は、われわれの大学システムにおいてこれまではどちらかといえば副次的に位置づけられてきた。これは、ある部分、良い大学教育の最上の前提条件は教育者の専門的資格である、という（至極もっともな）推定から生じている。他の部分では、1960年代後半や70年代前半の大学教授法の試みが、文化政策的社会的政策の大変革の試みという文脈に移植され、大学教授法を保留する傾向を養ったことが原因になっている。当時の大学教授法は、特にドイツ語圏では、しばしば「批判的革新的な要素」、大学や社会の既存のシステムに向けられた階級闘争的イデオロギー的イニシアチブとみなされた（注1）。大学教授や中間層（助手・助教授など、訳者付記）において、今日まで大学教授法の意義について様々な見方があるのは、この背景事情からも説明可能であることは言うまでもない（注2）。

操作可能な大学教授法、つまり、大学教育や大学学習の質を改善するために決定的に有効である大学教授法への突破口は、大学での教育・学習プロセスに関する理論的認識に基づいて開かれた。理論的認識は、特にアングロアメリカやスカンディナヴィア諸国において1990年代に仕上げられたものである。この圧倒的に経験論的な研究の中で非常に迅速に認識されたことは、大学でのあらゆる教育学的努力の中心には学生の学習があるということである（注3）。大学での個々の授業、その目的や内容、方法、構成、それぞれの授業用資料や実験の準備、学生との指導的対話は、学生の学習を活性化し導き奨励し、最終的には学習の評価もするためにのみ役立つのである。大学で教育者が教えるのは、学生が学ぶためであり、学生が授業や

学期、勉学の終わりに何かを知り、以前には彼が知らなかったりできなかったことを知りできるようにするためである。ジョージ・ブラウン（George Brown）とマデレーヌ・アトキンス（Madeleine Atkins）は、大学教授法について定評のあるその著書『高等教育における効果的教育（Effective Teaching in Higher Education）』においてこれを次のように表現した。:

すべてのうちで最も重要なのは、教師が何を学生が知っているか検討すること、学生達に明瞭にコミュニケーションし、学生が学び考えコミュニケーションするように働きかけること、このことが翻って教師達をも活性化させることが、効果的な教育に求められることである。（注4）

大学教員達が自問すべきことは、授業の追体験可能な構造と明晰さ、論述や説明の学習効果、適用方法やメディアのテーマや受講者への妥当性、受講者との交流形式なのである。個々の学習課程の正当性や公的な信頼は、卒業生の質から生じる。卒業生の質自体は、教育学的教授法的レベルの結果であり、そのレベルについて教員は責任を負っている。

学問は一つの陶冶手段である

大学教授法は、しかし、狭義に設定され、教授法の領域や大学における教育・学習の理論に限られてよいものであろうか。教育学的な努力目標はより広く認識されるべきであり、総合的に人格の成長、つまり値うちの向上をねらいとする（注5）。学問は教育学的観点からは、人間を成熟させ最終的にその人生を意義深い完成に導くための陶冶手段である。学問と取り組むことによって、学生は、あらゆる知識や技能を越えて態度を身につけるべきである。態度には、合理性や方法論的思考、感情から距離を置き事柄に即して討議し判断する能力、専門では学問の進歩に応じて継続学習する態度が含まれる。このような態度は、個性を全体的に作り上げるものであり、専門文献では大学のハビトウスとして記述されるものである。このような態度を身につけることは、大学の日常ではむしろ教育・学習構造の暗黙の要素であるが、とはいえ教員による配慮も必要とするのである。学生の成熟過程は、その思

考モデルや言語モデルの成長、言い換えれば、ますます専門的になる口頭や文書によるコミュニケーション能力における成長に、最も明確に示される(注6)。

学問を教えることは学ぶことである

学問を教えることは数十年前までは、古典的方法で身につけられてきた。つまり、学問後継者が師匠-弟子関係で手本を元にして学ぶことができ、最終的には教育資格を取得して学生の教育と世話を自己責任で引き受けることによって身につけられた。今日の大衆大学では、最も若い助手が既に自立して教育活動することを義務づけられており、そこでの大学教育の規模と重要性によって、教育学的教授法の専門教育を新たに考え形づくる必要があるとされている。大学教授法コースやセミナーが職業に付随して提供されることは、特に学問後継者が能力を身につけるために優先的な方法であることが証明されてきている。いくつかの大学システムでは、たとえばドイツのバイエルン州の専門大学のように、これらのコース等はすべての新任教員に義務づけられ、一週間の大学教授法プログラムの出席が採用の決定条件になっている。オランダの専門大学では、教員の教育学資格が法的に定められている。ドイツ語圏のほとんどの総合大学や大学では、大学教授法システムが発展してきた。これは、たいてい自発的参加を基盤として、個々の研究所やコース、学科によってさまざまに促進され、多かれ少なかれ体系的な教授法を内容とした教員研修をめざしている(注7)。

何がよい大学教育か？

しばらく前から国際的に観察されることは、大学の業績のレベルと質をめぐる議論が、質保証を考える前面に学生の教育や指導を押し出していることであり、良い大学教育はどの基準によって特徴づけられるか、という問いに対する答えが探究されるようになっていくことである。

英国の17大学における経済学分野の学生2000名以上を対象としたアンケート調査の中で、学生達は、よい授業という言葉に当てるために本質的な教員の教授法的能力には以下のものがあるとした。：

教員の十分な準備、明解なプレゼンテーション、学生の理解力に対する敏感さや、学生の意見や問いに対する誠実さ、はっきりとしてわかりやすい言葉、実践的な応用可能性への指摘、効果的なメディアの活用(注8)。

英国大学・学長副学長会議が、経験調査を基にして、いわゆる「教育基準(Teaching Standards)」を公にしたのは、1991年であった。大学教授法分野では、「教育基準(Teaching Standards)」とは、特に次のような質基準を意味する。：

授業の準備(学習目標の決定、題材の処理、メディアの配備)、教材のプレゼンテーション(講義、小グループ学習、実習、学生の学習指導)、教材の妥当性(時間と対象グループの関連で)、学生へのコンタクト(出席、助言指導、動機づけ)や教授形態の刷新(新しい教育・学習方法、チームティーチング、学習モジュールの開発)(注9)。

1996年に、ミュンヘン大学のハイナー・リンダーマン(Heiner Rindermann)は、良い教育に分類する際の指標は何か、教育を評価する際どのような指標をもとにしているか、125名の学生に質問した。学生が出した指標を吟味するために、さらに9人の教員の意見を聞いている。結果として、良い大学教育の特徴は特に次のようなものであった。：

教育提供の組織と構造(論理的構築)、講義スタイルと講義技術(例えば、生き生きとした面白い題材表示、事例によるイラスト)、繰り返し、メディアの配備やメディアの質、講師-学生-相互作用(注10)。

以上の調査結果や他の経験調査の結果も、同じ基準を繰り返し示しており、これらは大学教育を評価する基準として定式化されている。これらの調査研究の結果は、教育評価アンケートに取り込まれ、認証手続きや学習課程の質調査(ピア-レビュー)の中心的な要素になっている。これらは同時に、教員に向けられる教授法的方法論上の期待や要求を本当に認識させるものであるので、大学教授法カリキュラムを開発する基盤を成しているのである。

学問的認識と実践的経験の間

総合大学や大学の教員向け大学教授法養成・継続教育は、学問的認識と実践的認識の交差点で揺れており、二つの基盤に基づいている。：一つは、トレーナーが確定して大学教授法教育に持ち込むべき、大学教授法の学問的認識であり、もう一つは、プログラム参加者が教育・学習の文脈でしばしば無意識で無反省に体験し、自己省察のうちに汲み尽くされねばならない実践的経験である。つまり、大学教授法養成・継続教育を提供する目標は、参加者が第一義的な経験を越えて、大学教育と大学学習について学問に基づいた見方ができるように導き、全く職人仕事のでもある日常的教育実践能力を伝授することにあるのである。

専門優位の大学教授法カリキュラムの内容

総合大学や大学の教員を養成する、基本的な大学教授法プログラムの内容については、学問を教えるために研究上確認された中心的専門分野をもとに、方針が定められる。基本的なプログラム内容には、教育と学習の関係状況、授業の計画と準備、教授能力、小グループにおける教育・学習や教育態度/レトリックが

ある。大学教員に教育学的教授法資格を与えるための専門ないし学部優位のカリキュラムは、少なくとも以下の内容を含むべきである。

1. 教育と学習の関係状況：

大学における教育・学習の複雑な過程は、参加者の経験を汲み尽くすこと（自己省察）を通して納得させられ、この過程の認知的感情的社会的要素のからみあい体系化する試みの中で明らかにされる。これに引き続いて、参加者は、その時点での研究状況を利用しながら、何が一体良い教育であるか、という問いに対する答えに導かれる。参加者は、この局面で、(学校教育や成人教育との境界においても)大学での教育・学習の特徴を認識したことになるであろう。そして、この理論的認識に基づいて、職人仕事的能力を習得する前提条件を得たことになるであろう。

2. 授業の計画と準備：

大学カリキュラムの理論(目標、内容、方法、試験課題)は、大学学習の主要な諸原則や、授業の計画や準備に同時影響を与えるいわゆる「隠れた」諸要素に大学カリキュラムを結びつける事によって教えられる。それに続いて、ワークショップ方式で、内容を構造化するための個々の方法論上の問題、つまり、方法・メディアや成績評価の選び方が深められる。

3. 教授能力

専門の文献は、大学教員が身につけているべき多くのさまざまな教授能力を論証している。教授能力のこの多様さから受講者に向けた選択ができるために、大学教授法授業に先だって期待分析をして、参加者の関心を聞き出すことが役に立つことがわかってきた。一連の能力の中で標準的なものとして、「説明」「メディア教授法」「学生の準備(初学者の不均等な基礎能力の調整)」といった教授能力が、ごく最近ではあげられている。

4. 教育態度/レトリック

講義室での教育態度やレトリックは、すべての他の生活条件においてよりも広範囲の別な要求に従う。総合大学においては、事柄に即していること、つまり大変複雑で要求の多い実情への洞察を伝えることが重要である。教育者は、受講者を説得したり、納得させたりすることができなければならないのではなく、実情を明解にわかりやすく提示することができ、受講者が共に考え共に研究することに目覚めるようにすることができなければならない。教育態度やレトリックは、参加者がそのときそのときで専門に特有な文脈からプレゼンテーション(ビデオ録画つき)をすることによって、訓練されるのが一般的である。

5. 小グループにおける教育・学習

小グループは、学生にとって学問的テーマや方法に関する討論、活動的な共同作業の可能性をもたらす。この教育形態で準備できるようになるために、大学教授法授業の参加者に教えることは、グループ作業の基本的諸規則(グループダイナミック)や、学生を活動的な共同作業に刺激し動機づける方策についてである。

大学教授法の基礎コースやセミナーは、普通2~3日間のプログラムで提供される。この基礎コースの上に、例えば動機づけ、学士論文の指導やプロジェクトの指導、対話教育(問う技術)、メディア教授法、ケーススタディ教授法などを内容とする、特別強化ないし上級コースを1~2日の授業形態で構築することが可能である。いずれの大学教授法の提供者も、参加者の共同作業や個人活動を奨励し、大学の日常において教育・学習のどのような形態が可能かを事例的に示すような、教育方法を選択するよう努力している。

誰が大学教授法を教えることができるか

大学教授法は、大学での教育と学習の質の保証に貢献しようとするものである。この要求を満たすことができる唯一の条件は、大学教授法が、その最新の研究状況に即した明解な理論的見解を集め、良い教育の質基準として同一視されている、現実の教授法的方法論的必要条件を配慮することである。このことは、大学教授法養成・継続教育を目的論的内容的に提供し実施する際にも、極めて繊細な教育部分で担当者を選ぶ際にも表れていなければならない。養成・継続教育を実施する大学教授法専門家は、自身が大学教員であるべきであり、日常的に講義室に立ち学生と大学卒業に至るまで継続的に対話する者であるべきである。大学教授法専門家には、堅実な方法で大学教授法に重点をおく相応の教育学的資格を追加することが求められる。これらの諸条件に留意することにおいてのみ、大学教授法は大学教育や学習の質保証に寄与できる、という主張を現実化できるのである。

原則的に、新任の大学教員すべてには相応の大学教授法資格を取得する機会を提供すべきであり、教授法的取り組みがあまり評価されない職業経路にある場合は、相応に構造化された大学ないしは大学管理者の継続教育を要求することができなければならない。大学教員の大学教授法養成・継続教育は、大学での教育・学習の質を保証するために第一に選ばれる中心的事項であり、それによって間接的には総合大学や大学自体のレベルを維持するためにあるのである。

※すべての職分名称が、性別を越えて用いられていることは言うまでもない。

(津田純子 訳)

[注記・参考文献]

1. 参照、Erich Leitner: Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1968. Frankfurt / M. /u.a./ 1984. (Studien zur Hochschulbildung 4) S.287 ff.
2. 参照、Heiner Rindermann: Das Selbstobjektivierungsproblem im akademischen Milieu. In: Das Hochschulwesen 48(3), 2000, S. 74-82.
3. 参照、. N. Entwistle: Student Learning and Study Strategies. In: G. Neave and B. R. Clark (eds.): The Encyclopedia of Higher Education. Vol. 3. Oxford 1992. p. 1730-1740.
4. George Brown and Madeleine Atkins: Effective Teaching in Higher Education. London 1990. p.1.
5. 参照、Giuseppè 'Flores d' Arcais: Die Erziehung der Person. Stuttgart 1991.
6. 書面によるコミュニケーション能力に関する参考文献、Erich Leitner: Die Betreuung von Diplomarbeiten. Hochschulpädagogische Ziele und methodische Schritte des Betreuungsprozesses. In: Handbuch Hochschullehre. Berlin 2000. G 1.1/S.1-12.
7. 学問後継者の大学教授法資格システムは、例えばミュンヘン工科大学で開発されている。参照、Hans-Christoph Barscherer: Lehren lernen. PROLEHRE-das Habilitandenausbildungsprogramm der TU München für die Hochschullehre. In: Handbuch Hochschullehre. Bonn 1999. I 2.10 / S. 1016. 以下の文献も参照、Erich Leitner: The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching Staff and the Quality of Teaching and Learning. In: Higher Education in Europe 23, 1998, p. 339-349.
特にp.340.
8. K. Lumsden and A. Scott: How to Maximize Golden Opinions. In: Applied Economics 16, 1984, p.647-654.
9. Teaching Standards an Excellence in Higher Education. Developing a Culture for Quality. Ed. by the Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities in the United Kingdom. Sheffield 1991.
10. 参照、Heiner Rindermann: Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf die Kritik der Lehrevaluation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (3/4), 1996, S.129-145.

<訳者あとがき>

特集「世界の大学改革事情」は、ヨーロッパに関する動向（第1回ポーランド・プロセス、第2回英国）を掲載してきた。今回第3回では、欧州の先端的動向を見据えながら改革を進めるドイツ語圏を取り上げる。フンボルト理念に基づいて改革されたドイツ近代大学制度は、日本をはじめ世界の大学制度のモデルとなり、しかも、ドイツ語圏では世界で最初の大学教育学講座の成立した歴史があり、現在はポーランド・プロセスに連動しながら、大学教育改革が進められているからである。

そこで、ドイツ語圏の大学教授法（日本ではファカルティ・ディベロップメントFDに相当）に関する歴史研究の第一人者で教育実践家としても名高い、オーストリアのクラゲンフルト大学教育科学・陶冶研究所教授エーリッヒ・ライトナー氏が、非常に堅実で的確かつコンパクトにまとめ2001年に発表した論文を翻訳した。原文の書誌事項は、以下の通りである。

Erich Leitner : Die hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden.

In: BUKO—Info. (Hochschulpolitische Informationen der Bundeskonferenz) Spezial. 1/2001. Wien :UNILEX 2001. SS.44-47

「訳者あとがき」を書くにあたり、ライトナー氏に研究の背景とオーストリアの大学教育改革について情報提供をお願いした所、2001年以降現在にいたる動向を含め展望することができ、さらに理解を深めることのできる大変有益な情報をいただいた。ここではそれをもとに、ドイツ語圏の大学教授法の研究動向、大学教授法専門家の養成、オーストリアの大学教授法の現状と課題（ドイツについては訳者によるいくつかの論文がある）を紹介したい。

1. ドイツ語圏における大学教授法に関する研究動向

ドイツとオーストリアには、19世紀にさかのぼる大学教育学 (Hochschulpädagogik) の伝統がある一方で、ドイツ語圏の大学教授法 (Hochschuldidaktik) が1960年代・70年代に形成された。大学教育学は、伝統的に精神科学的教育学に属し、明らかに大学学習の課題と目標に関する認識を研究する「規範的教育学 (normative Pädagogik)」の特徴をもっていた。それに対して大学教授法では、大学での学習と教育が中心に研究される。

大学教授法は、ドイツにおいては強く大学社会学研究に傾き、大学システムや大学社会の構造的機能的変化を明らかにすることが目的とされてきた。オーストリアでも、長年にわたりこのアプローチの仕方で行われてきた。ドイツ路線、つまり大学教授法を高等

教育政策・社会政策の一部とみなす方向の代表的な学会が「オーストリア大学教授法学会（Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik）」であり、その成果は学会誌『Zeitschrift für Hochschuldidaktik』に見ることができる。

上述のドイツ語圏に伝統的な大学教育学は、中堅の大学教授を中心とする19世紀末以降からの教育改革運動の結果、ドイツやオーストリアの大学で講座が1930年代まで開設された。この伝統は「大学教授法の歴史的遺産」と位置づけられながらも、これに関する研究者は少数派にとどまっている。大学教育学に関する歴史研究の成果には、ライトナー氏による教授資格論文を筆頭に、旧東ドイツや西ドイツの研究、ライトナー氏らの共同研究があげられる。少数派とはいえ、ライトナー氏の研究は、規範教育学をめざす伝統に関する歴史研究と大学の学習・教育研究を中心とした大学教授法の研究をつなぐものであり、研究者の間に大きな反響を呼んでいるのは当然といえるであろう。

2. 大学教授法専門家の養成

本論文で取り上げられているように、大学の学習・教育研究を中心とした大学教授法の構築と専門家の養成には、英国の先進的な学習・教育理論研究が重要である。特集第1回ボローニャ・プロセスで訳者が参考にした論文の執筆者、ベーレント氏が1970年代初めに英国サリー大学・大学教授法コースで学位を取得したように、ライトナー氏も1972年からロンドンやランカスター、エジンバラ大学等で研鑽を積んでいる。彼が現在も参考にすべきとする英国の代表的な学術雑誌には、『Higher Education』や『British Journal of Educational Psychology』がある。

両者の事例は、ユネスコ『21世紀に向けての高等教育世界宣言』が指し示したような大学教員像の転換「教えから学びへ」には、日本のFDがこれまで進めてきた授業技術の改善ばかりでなく、学習・教育理論の習得が重要であることを明示している。本論文では、ドイツ語圏で体系的な大学教授法養成・継続教育が若手研究者を対象に特に専門大学で20年の間に根づいてきた状況が説明されるとともに、この教育に携わる専門家の養成の必要性が指摘されている。

大学教授法の専門家に必要な条件として、ライトナー氏自らが大学教員としてドイツ語圏ばかりでなくスイス、チェコスロバキアやスロベニア、クロアチアなどで大学教授法の教育実践をしながら専門性を高めてきたように、彼は、第一に教育活動に携わる大学教員であること、第二に総合大学の教育学研究所に専門家養成コースを開設することを提言している。

3. オーストリアの現状と課題

オーストリアには、ウィーン大学（1365年創立）をはじめとする中世大学の伝統をもつ4大学があり、

これらは18、19世紀に近代化されて総合大学となり、大学教育学の講座を既に開設するという伝統ももっていた。19世紀に特定の専門分野に特化した工科大学や単科大学が創設され、20世紀には新たにリンツ大学、ライトナー氏が現在所属するクラゲンフルト大学が総合大学として創立されている。最近では大学院教育に特化したドナウ大学の創設、総合大学の医学部を独立させた医科大学設立の動きが見られる。学校種別に総括するならば、オーストリアの大学は国立の総合大学と私立の総合大学、私立の専門大学で構成されている。

オーストリアでは2002年に大学教育の評価と質保証が大学法で義務化され、大学教員は自発的にいくつかの大学で開設されている大学教授法コースやセミナー、ワークショップに参加することになっている。グラーツ工科大学のように、既に1980年代から大学教授法セミナーを開設している大学もあり、ライトナー氏も当初から講師として協力してきたという。

私立の専門大学では、定期的な教育の評価と教員の大学教育学・大学教授法資格が義務づけられているため、個々の大学がワークショップを提供すると同時に、専門学会議（専門大学経営者の上部団体）がオーストリア全体に大学教授法プログラムを提供している。ライトナー氏は、ここにもトレーナーとして関与しているという。小規模の私立総合大学においても、いくつかの大学教授法継続教育が営まれている。

以上のように、オーストリアでは学習・教育を含む大学の質保証と改善が重要視され、そのための努力目標を達成するために、大学教授法養成・継続教育の需要と供給がますます増加する現状がある。ライトナー氏が大学教授法専門家としてこの動向のなかで多忙を極めていることは、現状には1970年代に育成された大学教授法専門家第一世代に依存する体制がある、言い換えれば、後継者が育てられていない、という問題があることを物語っている。

（大学教育開発研究センター 津田純子）