

大学教師の任務領域



ドイツの場合を中心に

別府 昭郎

明治大学・文学部

□ はじめに—教育と研究だけでよいのか—

ふつう、大学教師の任務は、研究と教育であるといわれる。すべての大学教師が、現実に教育と研究の双方に直面、真剣に取り組んでいるか否かは別としても、大学教師の主な役割が教育と研究にあるということは、わが国の大学教師の共通認識となっていると言つてよいであろう。

わが国の大学教師は、「自分は教師ではなく研究者である」と思いこんでいる」とドイツの日本研究者（U・タイヒラー）は指摘している。たしかに、そういう意識が強いとみてよいであろう。しかし、大学教師の全員が、学界（会）において注目されるような第一線の研究業績をあげ

ているかといえば、必ずしもそうでないことは、私たち諸個人がよく心得ている。他方、それでは教育に全精力を打ち込んでいるかといえば、そうとも言えない。

つまり、日本の大学教師は、「研究はほどほど、教育は少し手抜きぎみ」というのが実態に近いのではなからうか。自戒の念を含めていえば、研究にも徹しきれず教育にも徹しきれない、中途半端な状態でも勤まるのが、日本の大学教師といつては言いすぎであろうか。

そして、問題を複雑にしまうことを敢えて付言することになるが、日頃から筆者が抱えている疑問を呈すれば、大学教師の任務は、本当に研究と教育の二本立てでよいのであろうか。

本稿は、このような疑問を抱いている筆者が、入手しえたドイツの大学教師についての資料を紹介しつつ、わが国の大学教師について考えてみたものである。

□ ドイツの大学教師研究者の説

先に述べたような疑問をいだきながら、ドイツの文献を読んでいたら、ハンブルク大学公法學教授ウルリッヒ・カルペンという人の論文「學術的大學における教授たち」（一九八七）にいきあたった。これは、ドイツの大学教師



べつぶ・あきろう●一九四五年宮崎県生まれ●専攻はドイツ大学史・大學論
●論文に「ドイツ大學の歴史的性格」
「大學論集」第十七集所収、八七年、
広島大學大學教育研究センター）共著
「學校淘汰の研究」（八九年、東信堂）など●大學設置基準の大綱化は、
たしかに、大學側がカリキュラムや教育、教員組織についての創意工夫をや
りやすくなった反面、文部省の窓口指導の「自由化」をもたらしただけ
ではないか。どうもそんな気がする。こういう状況のなかでは、少なくとも
学問領域・教授法・大學運営（自治）の三領域について知的に武装
した大學教師が求められていると思う。とすれば、大學教師の養成・採
用・大學教育の中身の三者をトータルに把握する視点が不可欠ではない
のか。その視点はいかにすれば、獲得されるのか。本稿が、こうした議
論がもっと盛んに行われるための捨て石になれば幸いである。

の任務領域や教育の形態、俸給などについて、非常にコンパクトにまとめたものである。また、カルペン教授は、世界の大学教師の現状について、大学教師になる資格、教師として開発されるべき能力、法的地位、俸給、権利義務関係など多様なアスペクトを設定して、大学教師にかかわる国際比較のプロジェクトを指導している人物である。この論文を読んで、わが意をえたと思うところがあった。

そこで、この論文に立脚して、筆者なりの説明も補足しながら、ドイツの大学教師の任務について語ってみよう。

カルペンは、ドイツの大学教師が任務とすべき領域を、①研究、②教育、③大学・学部への参画、④学外における活動、としている。それぞれについて、どのような説明がなされているか。

①研究——その方法や形態は、それぞれの分野で異なっているが、研究において教授の果たすべき役割は、その専門分野の知識を拡大し、その学問の発展に貢献しなければならぬ。同時に、研究のもっている意味は、それだけにどまらない。研究を通じて、教授は、自己の能力をさらに伸長していくことができるのである。すなわち、研究を行うことは、教師の力量形成に役だっているのである。

②教育——教授は、教育の場面において、知識・学説・

経験を、教授活動を通じて、学生に伝達する任務を負っている。しかし、ただ単に自分の持ち時間を消化すれば良いというのではなく、教授はあらゆる教授学的手法を駆使して、自分の専門分野の知識や学説を学生にできうるだけ効率よく教え、研究の最先端に導くべく努力しなければならぬ。それを可能にするためには、狭い専門にとじこもっているだけではダメで、広い知識を必要とする。

③大学・学部 学部の運営への参画——ドイツの大学・学部は、伝統的に自治団体としての性格を保持してきた。今日でも、公法上の団体として、法律の定める範囲内において自治権をもっている。したがって、正教授が寡頭的に支配していた一九六〇年代までは、もちろんのこと、教授たち、とくに正教授は、自治の中心的な担い手として、大学・学部の運営に参画してきた。一九七〇年代にはいつて、集団支配の大学への転換をはかってからは、教授のみならず、助手や職員・学生も大学運営に参画するようになった。一種の民主化がはかられたのであるが、教授たちの、大学・学部運営への参画負担が軽くなったわけではない。依然として、教育や研究、とりわけ研究の内容にかかわる意志決定は、教師たちの手中にあるといつてよい。

④学外における活動——教授の学外における活動は、教

育や研究ほど明確に内容や領域を限定することは難しいが、それは、大学（教師）の社会にたいする奉仕作業としての性格をもっている。したがって、それは、人材養成や学位を授与するという大学の本来の社会的任務のほかに、大学のもっている有用性や存在理由を学外に示す場でもある。大学教師が、学外で活動し、有用な働きをするためには、どうしても自分の専門と社会のニーズとを結びつけなければならぬ。専門の学問的成果と実践とを結びつける能力が要求される。要するに、象牙の塔から出ていかざるを得なくなる。

このように、教師の学外における活動は、明確な形をとりにくいとしても、一方では社会にたいするサービスという意味があるとともに、他方では大学教師に知的刺激を与え、かれの思考や実践能力を試すチャンスでもある。このような積極的な二重の意味をもっている。

以上、カルペンの論文によりつつ、大学教師の任務領域について述べてきたが、この説を読んで筆者が我が意をえたとおもったのは、研究や教育のみならず、大学・学部の運営への参画という任務が挙げられていたからにはかならない。日本の大学教師も「学外における活動」を果たしているが、日本のばあい、ドイツとは異なつた別のアスペク

トから問題にしなければならぬと考えられるので、ここでは論じないことにしたい。

□ ドイツの大学教師は何に力を傾注しているか

ドイツの大学教師は、上に述べた四つの職務領域のすべてをまんべんなく、こなしているのであろうか。こういう疑問がただちに出てこよう。筆者が滞独した経験からいえば、四つのすべてを百パーセントのボルテージでこなしていくことは不可能にみえた。ここでは、本誌の企画の趣旨にしたがい、研究と教育に限定して述べよう。

ドイツでは、とりわけ十九世紀の初頭にベルリン大学が創設されて以来、伝統的に、大学教師の任務は、研究と教育、とりわけその両者の統一(Einheit der Forschung und Lehre)にあるとされてきた。このことは現実的事実としてあつたというよりも、一つの理想・理念として認められてきたと言つてよいであろう。

しかし、現実にはドイツの大学教師たちは、教育と研究のいずれにエネルギーを傾注しているのかといえば、研究の方だといわざるをえない。とりわけ、大学講師や上級助手、C3教授(それぞれの職階制上の位置については図を参照)たちはそうである。

なぜ研究を重視する傾向が強いのか。周知のように、ドイツでは同一大学内で昇格していくことが禁止されている。これは、「同一学内招聘禁止規定」(Hausberufungsverbot)と呼ばれており、ドイツ連邦の大学について大枠を定めている大学大綱法にも条文化されている。そのため、大学講師や上級助手からC3教授、C3教授からC4教授というように昇格するためには、必ず他の大学に移らなければならない。とすれば、常に学会において、自己の存在を証明し、他の大学の教授たちに認めてもらわなければならない状況が作り出される。こうして、研究業績が重視されるに至る。

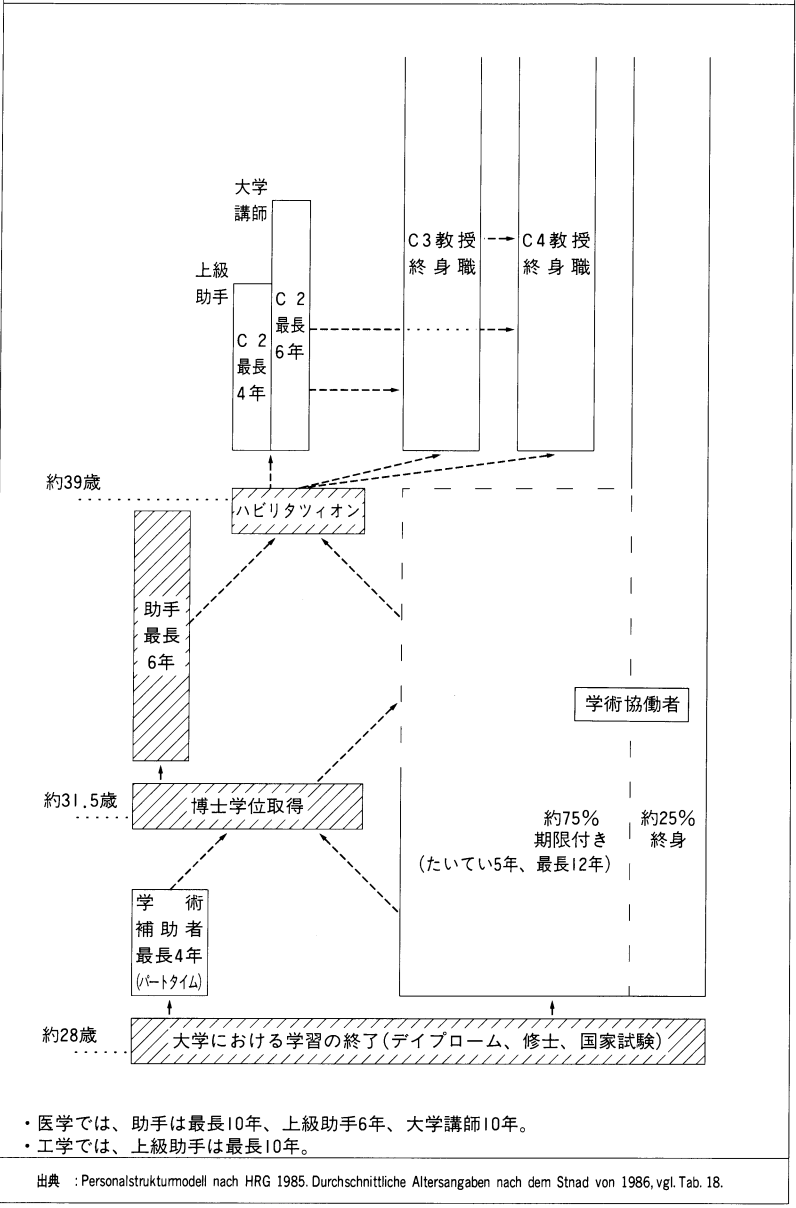
したがって、ドイツの大学教師、とりわけ若い教師たちの学問的生産力は、わが国の大部分の教師たちに比較して、高いといえよう。競争原理が働くからである。これがドイツの大学の実状といつてよい。

□ 大学教師の研究能力形成システム

ところで、ドイツにおいて大学教師の研究能力はどのように形成されるのか。そのシステムを説明しておこう。

ドイツの大学教授の研究能力の形成という点に関して全体的にいえば、それは、二重にチェックするシステムが採

図 ドイツ大学教師の職階制構成



- 医学では、助手は最長10年、上級助手6年、大学講師10年。
- 工学では、上級助手は最長10年。

出典 : Personalstrukturmodell nach HRG 1985. Durchschnittliche Altersangaben nach dem Stnad von 1986, vgl. Tab. 18.

用されているといつてよい。図に示したように、まず、博士学位の取得によって、そして第二にハビリタツイオンとよばれる、大学教授資格試験によって。

大学教授という職業をめざす者は、大学における学習（最低四年間）を終了した上で、ディプロムやマスター学位を取得するか国家試験に合格して、学術補助者（パートタイム）や学術協働者になる（詳細は図を参照）。このような職務に就いている者たちは、将来の大学教授の卵である。かれらはそれぞれの職務を果たしつつ、博士論文を書く。

博士論文の審査においては、研究能力が試される。博士号をもっているということは、ドイツにあつては、研究能力があることの一応の証明にすぎない。「職業としての学問」に従事するための出発点でしかないのである。

博士号を取得した者は、助手もしくは学術協働者として働く。この間、入門的講義や実験を担当する見返りとして、俸給がもらえる。最低限度の生活は保障されるなかで、大学教授資格試験（ハビリタツイオン）のための論文を書き、試験を受ける。この論文のできがよくなないと、大学教授資格（*Venia Legendi*）はもらえない。

このように、ドイツの大学教師は、教授職に就く前に、

システムの上で二重の研究能力のチェックを受けるのである。大学教師になるのに、資格も博士号学位の取得も要求されないわが国の大学との最大の相違点は、ここにあると言つてよい。

試験に合格して、教授資格をとったからといつて安心はできない。よいポストを入手して、確実に昇格していくには、学会において、常に研究能力を証明していかなければならないからである。

これまでの叙述から明らかなように、ドイツの大学教師はわが国の大学教師に比較して、制度上二重に研究能力がチェックされること、そして、同一大学内招聘禁止規定があることにより、常に学会で能力を証明していかなければならないので、厳しい状況にあると言える。他方、結果として研究成果があがるという利点がある。しかし、能力のない者は淘汰されていくという厳しさがあがる。

□ 現代ドイツの大学における授業形態

研究についての話はこれくらいにして、教育についての話に移ろう。

現代のドイツの大学においては、主なものとして、次のような授業の形態がとられている。わが国の大学における

授業の形態と同じ呼称もあるが、必ずしも同じやり方でないケースもあるので、個々の形態について、やはりカルペンの論文によりつつ、ごく大まかに説明しておきたい。

①講義——大学が発生して以来の古典的な授業の形態が、講義である。これは、誰でも知っているように、多くの聴き手を前にして、教材を体系的に提示する方式に他ならない。講義は、スライド、ビデオ、テープレコーダー、実験などの様々な補助手段を駆使すれば、活発化し、分かりやすくなり、豊かになる。

②ゼミナール——参加者の一人が、定められたテーマについて、短い報告をし、教授の指導の下で、それについて、こまかく議論をしていく授業形態。これにより、視野が広がったり、不明な点が明らかになる。

③コロキウム——これは、基本的にゼミナールの高度化したものであり、報告も議論も、要求水準が高くなる。筆者が研究生生活を送ったミュンヘン大学の歴史学研究所では、博士号取得希望のコースをコロキウムとよび、教授のほか、助手、すでに博士号を取得している者などが参加して、非常に活発な学問的討論が行われていた。

④演習 (Übung) ——この形態においては、学生は、学術的方法を応用して、小さな実践的な課題を成し遂げる

ように指導される。たとえば、法学においては、具体的な事例の解決が求められるし、経済学においては、統計学的な課題がとりあつかわれ、哲学においては、テキストの解釈がなされるというように。こうした授業形態において、作業が成功するか否かを左右するのは、まさに学生自身にほかならない。

⑤実習 (Praktica) ——これは、多くの学問分野において、確立された教育の仕方となっている。実習を行うにあたっては、綿密な作業計画を作成し、うまく実行されるように意を用いなければならない。たとえば、調査旅行も実習の一つであるが、これによつて、海洋の動物相や人工的な施設といった、大学では見せられない素材を学生に経験させることができる。このような教育効果もっている。

⑥学術的作業を独力でなしうるように指導すること——学生が学術的作業を独力でできるように導いていくことは、学生を研究の領域に誘うための教育活動以外の何物でもない。学生は、獲得した知識を学問の世界で独力で応用することを学びつつ、試験論文を作成する。この作業における教授の任務は、一定の時間のなかで確実な結論に到達しようするようなテーマを設定してあげることである。良い論文を作成するには、最終的には、学生の思考力にまつほかはない。

いが、教授が常に学生の相談（討論）に応ずることも重要な要件である。

このように、ドイツでも様々な教授形態が採用されているが、そのどれをとっても、教師の指導技術、もつといえば、教育力が要求されることは言をまたない。そこで、大学の数はふえ、教師も学生も大衆化した現代ドイツの大学において、教育方法をめぐる議論はどうなっているのか、かいま見ておきたい。

□ 教授学の成果を取り入れたがらない大学教師

ドイツでも、とりわけ六〇年代後期の大学紛争以来、大学教授はいかに授業をすべきか、いかに学生たちに動機づけをしてやる気をおこさせるか、ゼミナールやコロキウムなどでの討論をいかに指導していくか、授業をいかに構成すべきかというような問題群を主要領域とする「大学教授学」(Hochschuldidaktik)——これは、アメリカやイギリスの大学でいわれているfaculty-developmentもしくはstaff-developmentに相当する——が成立し、そのための講座や研究所が開設されるに至った。学生反乱の原因の一つに、教授たちの授業にたいする批判があったからにほかならない。

にもかかわらず、全体としてみれば、ドイツの大学教師は、大学教授学の成果を取り入れて、授業の工夫をする努力をあまりしなと言われている。なぜか。それは、ドイツの大学の歴史的伝統からきているといつてよいであろう。まず、ドイツの大学教授たちの中に、教授学的・教育学的訓練を受けることは、学者として決して名譽なことではないという考え方が厳然として残っていることが挙げられなければならない。いわゆる、教授学的工夫をすることは、学者、研究者としての沽券にかかわるといふわけだ。

さらに、他の理由は、やや感覚的な言い方になるが、ドイツの大学教授には、権威主義的な人、別の表現をすれば、自信家が多い。こういう人は、自分の教え方は世の中で最高のものだと考えているらしい。自己の相対化ができないのだ。ドイツのある大学教授学の研究者（筆者の友人）によれば、こういう人に限って、授業の工夫がたりなかつたり、学生の学習心理や理解力を無視して、授業を行う傾向が強いそうだ。こういう人こそ大学教授学の成果を取り入れるべきなのだが、大学教授学の専門家がいかにすばらしい教授法を開発し、提言をしても、全く耳をかさないそうだ。反面、大学教授学の成果を取り入れるのに熱心な教授は、もうすでに十分な教授法を身につけている人が多いと

のことであつた。もともと、いかにわかりやすく、愉快に、着実に教えるかということに関心をもっている人だからである。ここに、パラドックスがあるとその研究者は、嘆いていた。本当に大学教授の成果に学ぶ必要のある教授たちは、それに興味を示さず、すでに十分な教授法や教授能力を身につけている教授たちは、成果を取り入れ、ますますみがきかけるといふパラドックスが。このパラドックスはわが国でも十分ありそうだ。

□ まとめ

最初に述べたように、わが国の大学教師は、教育と研究だけでも、それぞれに成果を挙げるのに汲々としているのに、ドイツの大学教師のように、四つの任務領域をまんべんなく果たせと言われれば、不可能と言わざるをえまい。しかし、「学外における活動」はしばらくおく（年中、休講にして講演や学外の仕事に専念しては、大学教師の本務を果たしているとは言ひ難いのは当然であるが）としても、やはり大学・学部運営への主体的参画という任務は、避けて通れないのではないか。なぜかといえは、日本の大学は、大部分がドイツ型の自治団体としての性格を獲得しており、その自治団体をしっかりと支える精神の持ち

主を不可欠としているからである。

もちろん、創設者や理事長が、「自治」の名のもとに独裁的絶対権力を握り、学部教授会や学科会議も開かれず、教授人事も上からおろされてくる大学の存在を知らないわけではない。また、研究や教育をそっちのけにして、学内政治にいそしむ教授の存在を知らないわけではない。そういう実態があればこそ、すくなくとも教育能力・研究能力の開発、そして大学・学部を自主的に支える精神の形成を可能にする大学教師の養成と採用システムを確立することが、求められているように思えてならない。

要するに、本質的事柄は、いかに大学教師の養成を行うか、さらに、本当に研究能力と教育力、そして自治の精神にみちた教師をいかに採用するかという、養成と採用システムに関わる問題に集約されるように思われる。

