広島大学　高等教育研究開発センター　大学論集
第 40 集（2008年度）2009年 3 月発行：327－341

大学における教育文化から学習文化への転換
―大学教授学と大学改善のためのカリキュラム計画―

カール・ノイマン
大　膳　　　司・渡　邊　隆　信　訳

大学における教育文化から学習文化への転換
―大学教授学と大学改善のためのカリキュラム計画―

カール・ノイマン*
大　膳　　　司**・渡　邊　隆　信***訳

1. 社会・教育政策的課題としての大学教育の質の改善

本稿では，大学で「良い」教育を可能にするためのプラグマティックな問題を重点的に取り上げる。しかし，そもそも良い教育と新しい学習文化の発展との関連性を適切に評価しようとすれば，少なくとも箇条書き風に，教育的・社会的コンテクストにおけるこのテーマの位置づけを確認しておく必要があろう。というのも「良い」教育は，冷静に検討されねばならないにもかかわらず，依然としていわば学問体系における継子とみなされているのである。現代社会はますます知識社会として定義されているが，そこにおける最大で最強のシステムである科学体系は，自己準拠的に科学的ディシプリンの論理に従って，とりわけ研究による革新的知識を卓越したかたちで産出するために，発展し続けている。「良い」研究をするためには，6年かそれ以上の専門的養成期間が必要であることにはほとんど異論がない。研究における継続教育，たとえば学会の大会への継続的な参加や専門文献の研究による継続教育は自明のこととみなされている。「知識の生産」は，大学の威信にかかわる序列において，多かれ少なかれ自明のこととして，「知識の伝達や人格の発展や質の高い労働力の養成よりも，はるかに価値の高いものとして説明される」（Webler, 2000, S.242）。教育や試験における将来的な課題に関しては，これまで少なくともドイツにおいては（日本でも同様にいえることかもしれないが），大学教員の職務のための比較可能な資格付与というものは存在していない。「良い教育」というのは，どちらかというとプライベートなことなのである。大学教員の採用人事における依然として支配的な基準にかんがみて，後継の科学者は，「継続教育によって自分自身の教育能力の伸長や徹底的な授業準備に気を遣うというよりもむしろ，さらなる論文を発表するように教えられている」（Webler, 2000, S.242）ように思われる。

このような実践は，一方で大学法における大学の課題に関する国家方針と明らかに矛盾しており，他方で急激に変化しグローバル化した市場社会の経済運動法則によってますます疑問視されている。市場社会は学問体系の自律を，社会的進歩のための業績能力，品質，責任という観点から，批判的に吟味しているのである。

たとえばドイツ連邦議会は，1975年に「大学設置基準法」（1976年）を可決した際に，はっきりと定式化したかたちで，次のように命じた。すなわち「教育と学修は学生を職業的活動分野に対し

＊ブラウンシュヴァイク工科大学名誉教授／大学教授学センター長
＊＊広島大学高等教育研究開発センター教授
＊＊＊兵庫教育大学基礎教育学系准教授

て準備させるべきであり，そのために必要な知識，技能，方法をそのつどの学修課程にふさわしい形で媒介し，自由で民主的で社会福祉的な法治国家において，責任ある行動をとり，科学的ないし芸術的な活動を遂行できるようにしなければならない（HRG，第7条)。」専門のディシプリンや文化の論理に沿って発展する自由な学問を促進すること―それは19世紀以来ヴィルヘルム・フォン・フンボルトの後継者において，自律的大学における研究の質のための標準的志向枠組みであった―のみが主要な目標なのではなく，学問の発展は常に職業的・社会的実践の需要とその変化との関連でも促進されるべきである。その際に教育と学修の形式は方法的・教授学的知識に合致するものでなければならない（HRG, 第10条)。そうしてはじめて，立法者の考えによれば，大学は現代社会において主流を成している質のスタンダーズを満足させることができる，つまり「目的との合致」（Ball, 1985）を生み出すことができるのである。したがって大学は，簡単に要約すれば，「理論に導かれた行為能力」(Webler, 2004, S.11）を職業的･社会的実践のために媒介できなければならない。

そうするために大学は，学習の場でなければならない（あるいは，そうならなければならない)。現代の知識社会は絶えず学習すべき社会として理解されるが，若い世代は学習の場において，そうした知識社会における職業的・個人的存在と「合致」するようになる。しかも教育システムの最高段階として大学は，職業，労働，キャリア，社会状況が不確かであるとしても，人間が自分の人生を学習のプロセスとして自ら形成していく能力を獲得することに対して，きわめて高度な責任を担っている。

こうしたことを背景にして，教育の質には，伝統的に認められてきた以上に，あるいは今日認められている以上に，いっそう大きな意味が付与される。国の側では，こうした目標に向かって10年以上も前から「ニュー・パブリック・マネージメント」のストラテジーを，経済において主流を成している経営目標や経営戦略と結び付けてきた。その際にドイツでは，「独立行政法人」（Watanabe, 2003）へと大学を再構築してきた日本と非常に類似した動きが生じた。大学の専門文化においてもっとも優勢な考え方は，教育において重要なことは「内容志向」であり，教育内容（専門知識）の提示と伝達である，というものであるが，このような考え方は見る見るうちに影響力を失いつつある。視線は教育から離れて学習ないし学習の成果（「アウトプット志向」あるいは「学習結果」）へと向かっており，またそれを達成するためのストラテジーへと向かっている。したがって大学の自律への参加は，教師にとって，次のような理解を発展させることを意味している。すなわち，できるだけ良い科学者であるだけでは十分でなく，知識生産や知識伝達に対する社会的責任という目的をより明確に自覚させなければならない。したがって，アカデミックな教育を「職業能力（Employability)」や「市民性」の促進との関連から考慮して，批判的に反省しなければならないのである。

よく知られているように，世界経済の諸条件の変化によって，企業経営の進め方や生産モデルは根本的に再編成されている。それは，従来の機能・職務重視の企業・労働組織からプロセス志向の企業･労働組織への方向転換によって特徴づけられる（Baethge, 2001)。一般的に加速している経済･社会における革新のダイナミズムは，課題と責任の脱中心化と結びついて，自立，自己編成，人間同士の協調やコミュニケーション能力への要求を著しく高めた。そうした要求は，あらゆる参加者がかなりの学習プロセスを経ることによってのみ，克服されうるのである。こうしてヨーロッパ連

合の覚書に次のことが確認される。「生涯学習はもはや単なる教育や職業教育の一側面ではなく，それはむしろ，学習のコンテクスト全体における供給と需要が準拠するような根本原理となる必要がある」（Kommission der Europäischen Union, 2000, S.3）。それによって学問体系や，そのなかで編成される最初の養成教育や，これまでどちらかといえばなおざりにされてきた継続教育に対して，革新を促す学習プロセスや聡明な知識の準備を担当するという伝統的な役割に加えて，新しい次元におけるさまざまな要求が提示されている。大学は学習者の高度な要求に対して，あるいは学習者に対して，教授学的・方法論的に適切に応えることができる能力を持っているのかどうかを，批判的に問わなければならない。大学は実践や日常生活から生じた問題を適切に，自らの教育において考慮に入れる気があるのか，またそれができるのか。大学は質の高い教材を現代の教育機器と結びつける能力はあるのか。大学は聴講生や受講生や学習の関心・前提に応じて提供する教育をそのつど変えているのか（Conein/Nuissl, 2001）。

とりわけ経済界の側から，大学は批判的に次のような要求を投げかけられた。すなわち，専門的知識の媒介という伝統的な支配を打破し，専門を超えた応用的能力や鍵的能力を含んで拡大させ，すでに大学の養成教育の段階からそうした能力が専門職的自己理解の核心に受け入れられるように配慮するという要求である。

企業の側から，大学卒業生の専門的能力については，ほとんど疑問視されていない。それに対して，鍵的能力の媒介には相当な不足が指摘される。

適切に養成された専門家を雇用しようとする場合に，企業が明らかに出発点としているのは，未来志向的な能力開発は伝統的な教育文化のなかでは媒介することができず，新たな学習文化において自己編成的かつプロセス志向的に獲得されねばならないということである。ここに，「アカデミー」や「カレッジ」や大学を独自に創設する大企業がますます増えている原因の一つがあると言えよう（Neumann, 2006）。

ドイツの広範囲に及ぶ一般大衆もまた，いかに大学における「教育の質」に関心を持っているかということは，1989年以来―ちょうどそのときに週刊誌『シュピーゲル』によって初めてアンケート結果が公表されたのだが―さまざまな雑誌において公表される大学ランキングや監査結果に対する諸々の反応にみることができる。現在，そうした大学ランキングや監査結果は，徐々にデータの質を改善しながら，不定期に発表されている（Bargel/El Hage, 2000）。「教育の質」は，ますます明白になってきているのである。このことは，教育の質における改善を要求する社会的圧力を著しく強化し，こうした展開は，近年大部分の州で授業料が導入されたことによっていっそう持続するようになった。教育の質を改善することへの関心を高めるためには，国によって，あるいは大学それ自体によって次第に定められ，実施されるようになったさまざまな形式の評価（Schrader/Helmke, 2000）や，新しい学修課程を認可するためのアクレディテーション規則が役立っている。その際，新しい学修課程の認可は，とりわけドイツ大学制度の学修課程全体を国際的に主流を成している学士／修士構造へと切り替えるという動向のなかで多くなされている（Welbers, 2001）。

したがってさまざまな理由から，大学における教育はここ10年のうちに，冒頭で言及した学問体系の継子という役割から発展しつつあるように思われる。人的・プログラム的・組織的改善という

大学改善の全体において，大学の教育がますます注目されているように思われる。大学の教育は当然注目されるべきなのである。こうした文脈において特別に言及しなければならないのは，ドイツ連邦共和国における学術審議会―すなわち大学の内容的・構造的改善を問題にした連邦政府や州政府の政策審議の最も重要な機関のひとつ―によって，2007年はじめに定式化された「大学の人的構造における教育志向の改革のための勧告」（Wissenschaftsrat, 2007）である。この勧告では，研究における卓説性という基準に優先的に立脚したエリート大学の設備のための連邦政府の「エクセレンス・イニシアチブ（Exzellenzinitiative）」と並んで，教育においてもエクセレンス・イニシアチブを確立して教育の明確な改善を目指すことが詳しく述べられている。その際に学術審議会は，教育に重点をおいた―議論の余地のある―教授職の導入を目指している。そこでは，「補助的なかたちではあるが，教育能力を高めるために，広範囲にわたる，はっきりと構造化されたサービスがなされること」が前提とされている。「そうしたサービスはできるだけ迅速に開発され，すべての若手や大学教師によって利用されねばならない」というのである。

2. 教育能力と学習志向―大学教授学において「教育から学習へのシフト」を根拠づける枠組みについて

したがって，大学システム自体が，教育文化を学習志向的に革新する方向へと積極的に変化する覚悟をするならば，文部省から大学執行部にいたるまで，教育政策と大学政策においてシステムに責任をもつ者たちは，前節で述べた条件枠組みを視野に入れておく必要がある。しかしまたそのことは教員自身にも言えることである。彼らは日常こうした条件にさらされており，それらを建設的に充足するように協力を要請されているのである。というのもこうした条件は，当然中心的な位置をしめる当面の授業の構築という課題に対して，したがって狭義での大学教授学的課題，とりわけ日常の教育における具体的な授業の改善の試みに対して，暗示的もしくは明示的に影響を与えているからである。

大学教授学という学問の中心目標が「理論に導かれた行為能力」の媒介であることが証明されるとすれば，「教育から学習へのシフト」（CRE/UNESCO-CEPES, eds., 1997）の基礎づけのためにはさらに，教授―学習過程のコンピテンス論的な方向づけという今日国際的に支配的なモデルが顧慮されねばならない。コンピテンスモデルは，現在の学習心理学と認知心理学の構成主義的な試みに基づきながら，自己組織的で自己制御的な学習の長所とそれに向けての指導に全幅の信頼を置いている（Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001）。コンピテンスとは，個人において自由に使え習得可能な，特定の問題を解決する認知的な技能と能力であると定義される。またそれと結びついたかたちで，多種多様な状況において責任をもって首尾よく問題解決をおこなうことのできる動機的，社会的な構えや技能として定義される（Weinert, 2001）。それゆえ，コンピテンスが意味するのは，自己組織的に具体的な課題場面を克服することのできる性質である。そのためには，知識，能力，行為，経験，動機が共に作用しなければならない。知識（知っていること）と能力（できること）が一緒に働いて初めて，コンピテンスが備わっていると言えるのである。

というのも，知識とは知っていることに限定され，たいてい「緩慢」だからである。知識は学習状況以外では用いることはできず，それは伝統的な学校での授業の事例からも大学教育の事例からもよく知られた現象である。学ぶのはただ試験，テスト，成績証明のためだけである。受け取られただけの知識はいまだ，力量のある行為の基盤を提供できない。「そのことによって，生涯学習の促進とそれへの責任ある関与という課題は徐々に困難になる」（Klieme u.a., 2003, S.78）。それに対して，コンピテンス重視の教育においては，可能な限り「状況的な学習」が活気づけられねばならない。そこでは，できるだけ本物の条件のもとで複雑な問題設定に対する学習可能性が提供されねばならず，またリフレクションと社会的やりとりも取り入れられねばならない。

以上のことが大学教育にとって意味するのは，大学教員が「専門領域の代表者としての専門代理人という像」から「専門領域の助けをかりた能力付与過程の援助者」に変化しなければならないということである（Webler, 2000, S.233）。教員の課題は徹頭徹尾，知識の媒介でありつづけるが，しかし，自己組織的な人間の学習過程を顧慮しながら，さまざまな学習可能性の構造のなかでこの知識の媒介過程を構想することが重要である。それゆえ，大学教育は以下のような特徴へと根本的に方向転換せねばならないであろう（図表1）。

大学教授学的に遂行される人的，プログラム的，組織的改善という枠内で，大学教員は以下のような個別的能力（コンピテンス）を身につけておく必要があろう（図表2）。

大学教育の条件枠組みにとってのコンテクスト能力に関して，私はすでにこまかく述べた。資格付与能力についても，職業と社会に関連した「理論に導かれた行為能力」の媒介という意味において，詳細に論じた。この領域には次のような技能，すなわち，理論―実践を媒介するという目的によって，ディシプリンの構造を学習文化という観点から教授学的に変化させ，しかるべき資格付与の目的を明確にし，文脈を重視した学習（例えば，ケースや問題に関連した，プロジェクト志向の授業）へと移すという技能が属している。

大学教授学的な継続教育の日常においては経験が示す通り，計画能力，方法的能力，相談能力，試験能力の改善を求める声がもっとも強い。個々の授業時間，授業，学修課程全体を，入手しうる内容，コンピテ

教育能力と学習志向
学習志向の教育能力における特徴

- 学生中心、すなわち学生とその学習過程が中心にくる
- 指導中心から学習環境ないしは学習状況の整備や学習相談への、教師役割の変化
- 目標や成果に向けて学習を方向づけること
- 自己組織的で活動的な学習の支援
- 学習の動機的および社会的側面を顧慮すること
- 知識の獲得と学習ストラテジーの獲得を結びつけること

出典：Wildt（2006）より筆者作成。

図表1　学習志向の教育能力における特徴

人的、プログラム的、組織的改善

- 計画能力
- 方法的能力
- 相談能力 (学修相談と学習相談)
- 資格付与能力
- メディア能力
- 試験能力
- 評価能力
- コンテクスト能力

出典：Webler（2004）より筆者作成。

図表2　人的，プログラム的，組織的改善のための能力

ンス，方法，条件枠組み（部屋，チューターなど）を考慮して計画・変更するという技能は，日常の教育ではごく当然の要求となっている。そこには，情報提供的で活動促進的な教育方法における細分化された方法レパートリー，すなわちグループ活動の手ほどき，葛藤解決，学習者を重視したコミュニケーション，自己のリーダー的役割のリフレクションといったものを自在に操るという技能への願望と結びついている。

教育文化から学習文化への転換にともなって，教員には力量のある相談員や「学習コーチ」になることが，ますます求められる。学習心理学的，動機心理学的，認知心理学的知識に基づいて，学生は自己の学修全体の編成において，また有意義な重点学修内容の選択や適切な学習形態の選択において，教員から援助を受ける。さらにまた，教員には新旧のメディアを教育のなかに取り入れることが, ますます要求されている。学習プログラムやテレティーチング(Teleteaching)の開発や, ネットでの教育の組織化への協力にいたるまで，マルチメディアによって教育をヴィジュアル化する形式は，ますます広がりを見せている。

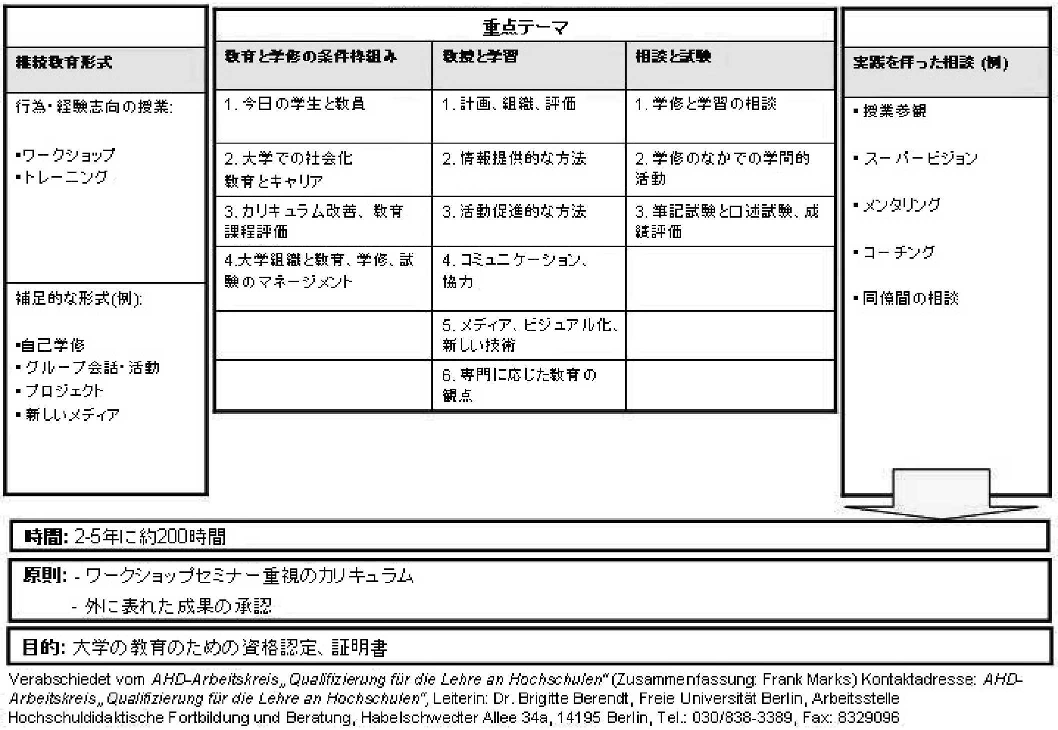
大学教授学センターの経験から明らかになったのは，教員が試験教授学的，テスト理論的に適切な試験方法のことで困っていることがまれではない，ということである。そのことは，大学，学部や学科にますます投入される評価方法の知識や実施に関して，よりはっきりと当てはまる。ここでもまた，大学教員のための継続教育の講座が求められるのである（Webler, 2000, S.234f.）。

3. 大学教授学プログラムにおけるカリキュラムの転換について―ブラウンシュヴァイク工科大学におけるニーダーザクセン州大学教授学能力センターの「WindH―大学教育における継続教育」を事例として

大学教授学的な継続教育の組織を体系的に方向づけていくための基盤として，「大学教授学作業グループ」（AHD）内で協力関係にある諸大学教授学センターとドイツの諸大学の比較的小規模な自主的団体によって, コアカリキュラム「大学の教育のための資格認定」がまとめられた（図表3)。

こうした基盤の上に，増加する需要に対して多種多様なサービスが準備される。そこでは，まさに施設の規模に応じて，さまざまなプログラム形態が存在する。それは需要に基づいておこなわれるサービス（個々のワークショップ）から（モジュール化された形が増えている）修了証明書付きプログラムやハンブルク大学の大学院教育課程「学問と継続教育での教育資格」（hhp://izhd.uni-hamburg.de/veranstaltungen/lehrAnf.html）にまで及ぶ。イギリスなどの状況とは対称的に，大学教授学的な継続教育の催しへの参加は通常，自由意志による。そのために，参加者の多くは一貫してとても注文が多く懐疑的な顧客であり，結果として彼らの要求に歩み寄ったサービスが提供されることになる（Winteler/Krapp, 1999; Berendt, 2000）。

ブラウンシュヴァイク工科大学の「大学教授学センター」（AfH）は，ニーダーザクセン州内の全大学のための「ニーダーザクセン大学教授学能力センター」として活動している。同センターでは，「WindH―大学教育における継続教育（Weiterbildung in der Hochschullehre）」という修了証明書付きプログラムが実施されており，それは AHD によってアクレディテーション（機関認証）をう



出典：「大学の教育のための資格認定」大学教授学作業グループ作成。

図表3　コアカリキュラム「大学の教育のための資格認定」の概要

けた数少ないプログラムの一つを提供している（図表4）。そこでは，コアカリキュラムの全領域，すなわち教育，相談，試験，実践での付き添いが，年間を通して継続的に組み込まれている。原則的にそれらは1日か2日間のワークショップセミナーであり，実践に寄り添った授業参観である。授業参観は個別でおこなわれたり同僚同士でおこなわれたりする。

他の大学教授学センターの開設講座との比較をより明確にするために，プログラムは同時にモジュールの形で考案されている（図表5）。モジュール1は基礎的な必修講座を包括している。モジュール2は選択必修講座であり，興味関心に応じて組み合わせと選択が可能である。モジュール3は教員ごとの特色を出すのに役立つものである。例えば，ブラウンシュヴァイク工科大学ではＥラーニング領域を重点化することが可能で，これに関連する個別の証明書が与えられる。WindH証明書を獲得するためには，自己学修を含んで総数220授業単位（1授業単位は45分）が必要である。通常，参加者たちはこの総単位を2年から3年の期間に分配している。講座への出席については，参加証が発行される。他大学での同等の講座についても，照会の上，単位互換が認められる。

ワークショップセミナーの大部分は，ニーダーザクセン州のさまざまな大学に所属する教員の参加により，ブラウンシュヴァイク工科大学で実施される。グループの最大人数は15人である。しかるべきテーマ協定により，室内講座が他大学で開催されることもある。通常，参加者はここでもまた，さまざまな専門分野から集まっている。それゆえ，異なった専門文化の見方を学際的に結合さ

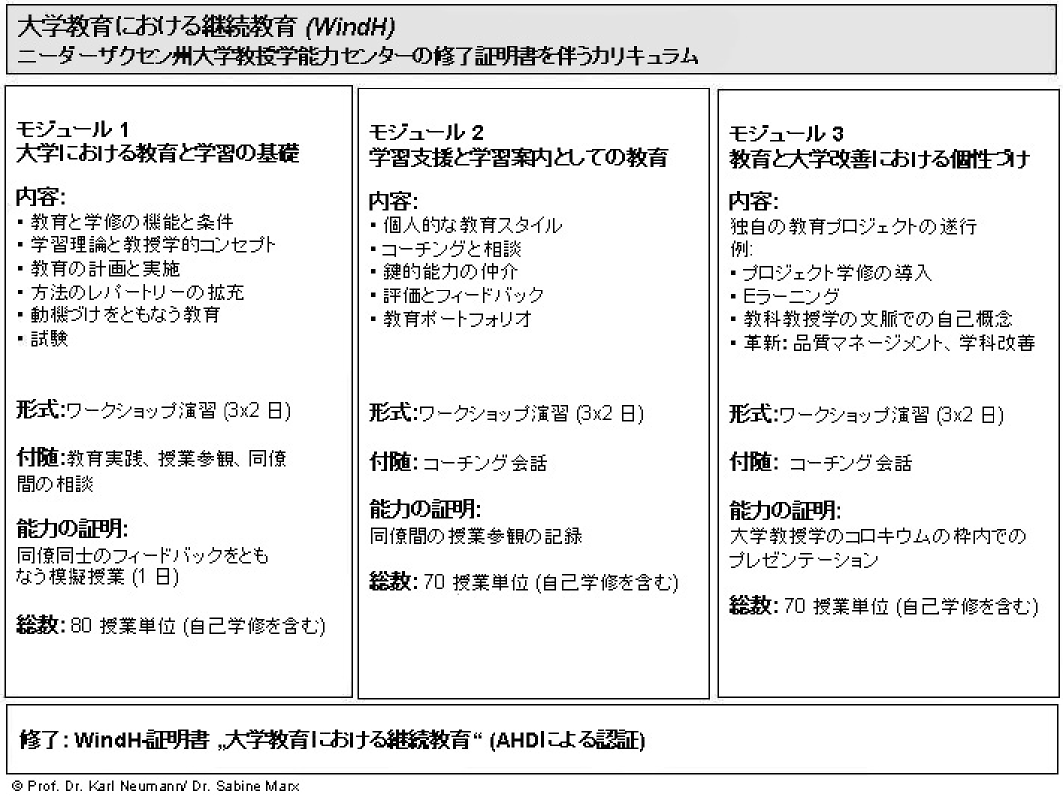
図表4 「WINDH―大学教育における継続教育」のプログラム一覧（2007年夏-2008年春）

タイトル	日付
WINDH-証明書のための必修講座	
授業を見る視点	2007年 7月20日
	2007年12月 7日
授業の計画と構成	2007年 9月 6・7日
	2008年 2月11・12日
教授学的な話し合い指導	2007年 9月 4・5日
方法ワークショップ	2007年10月18・19日
	2008年 2月19・20日
相談とコーチング	2007年 9月25・26日
大学での試験	2007年 9月13・14日
	2008年 3月 6・7日
授業でのフィードバックの仕方	2008年 2月15日
E ラーニング： 導入と概論	2007年 9月10日
フィードバックをともなう模擬授業	2007年 9月18日
	2007年 9月28日
	2008年 1月25日
	2008年 2月22日
WINDH-証明書のための選択必修講座	
レトリック	2007年 9月11・12日
時間マネージメント	2007年 9月17日
綱渡りによる学習と体験	2007年 9月24・25日
大学教員向けの異文化トレーニング	2007年10月26日
学習コーチとしての教授者	2007年11月 8・9日
プロジェクトマネージメント	2008年 1月14・15日
自己の学習歴の反省	2008年 3月 4・5日
ジェンダーを教えることージェンダーを学ぶこと	2008年 4月22日
問題に基づく学習 (POL)	2008年 5月 6日
E ラーニング証明書のための講座	
導入と概論	2007年 9月10日
学生 IP によるメディア活用セミナー	2007年10月 9・10日
メディア活用のプロジェクト活動	2007年10月16・17日
学習に合わせたパワーポイントおよび双方向ホワイトボードの使用	2008年 2月13・14日
メディア活用による講義	2008年 2月28・29日

出典：ブラウンシュヴァイク工科大学におけるニーダーザクセン大学教授学能力センターの2007/2008年度版プログラム冊子『大学教育における継続教育―講座とサービス―』より抜粋。

せることが可能となり，そのことは参加者から高い評価を得ている（Neumann/Osterloh, 2002）。

個別的なプログラムとモジュール化されたプログラムとの結合は，WindH では意識的に留保されてきた。なぜなら，モジュール形式では通常，恒常的なグループが前提とされており，そのことは教育能力を継続的かつ体系的に高めることができるという長所をもつからである。しかしながら



出典：ブラウンシュヴァイク工科大学におけるニーダーザクセン大学教授学能力センターのK. ノイマン及びS. マルクス作成。

図表5　「WINDH—大学教育における継続教育」のカリキュラム構造

実際には，（さしあたり）一つないしはいくつかのテーマ領域に特別に関心をもっている教員がたくさん存在する。彼らはすぐにはカリキュラムを修了することを求めておらず，また時間的な理由から修了することができず，したがって個別選択システムから単独のワークショップを選ぶのである。

ワークショップという形式は特に有効である。というのも，ワークショップ形式によって参加者，問題，経験という各事項が相互に結びつけられるからである。「そうした形式によって，教育問題と学習問題を分析し自己の教育（と学習）の経験について反省したうえで，通常の教育方法と教育状況に対するオールタナティブを試しにやってみたり検討することになる。そこでは，さまざまな実践的な行為を実際にやってみたり話し合ったりすることが中心となる」（Webler, 2000, S.237）。よく用いられる活動形式は，自己のやり方に刺激を与えるような，活発なグループ活動である。

近年，大学教授学センターでは，WindH プログラムに加えて，いくつもの要求度の高い特別プログラムが，個別の大学（例えばハノーファーの医科大学や獣医科大学）との協力のもとで実施されている。そうした特別プログラムでは，参加者へのより高い費用投入のもとで，さまざまなコーチングの観点が取り入れられている。同じようなことが，学部と学科の改善，アクレディテーション（機関認証）の計画，授業への学生チューター投入のためのトレーニングプログラムにおける相

談の領域にも当てはまる。またまれなケースであるが，個別の教師や研究所が自分たちの教育プログラムないしスタッフ・ディベロップメントに関して助言を願い出ることもある。

大学教授学センターによって提供されるさまざまなワークショップへの参加者の数は，2000年以降の期間で1,000人を越える。こうした多くの需要を満たすためには，大学教授学センターが，専任として仕事をする職員に加えて，専門知識をもつ外部講師を活用することが不可欠である。

さらに大学教授学センターは，大企業の継続教育部門との研究志向のプロジェクト（例えばフォルクスワーゲン社コーチング部門との「自動車5000」）やＥラーニングのモデル実験に，積極的に参加している。同センターは，地域の学習ネットワークの構築，つまり大学，学校，継続教育施設，経済企業の間のネットワークの構築における，重要な媒介者の役割も担っているのである（Borchard/Brinker/Neumann/Schumacher, 2003; Marx, 2006; Neumann, 2006; Marx, 2007）。

【付記】

本論文は，2007年12月17日に広島大学高等教育研究開発センター公開研究会で行った講演「The Shift from teaching to Learning—A Curricular Program for Staff Development in Higher Education」の草稿を著者が論文形式にしたものである。

【参考文献】

Baethge, M. (2001) Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen—ein Leben lang. Materialien des Forum Bildung. Band 9, Bonn, S.61-70.

Ball, C. (1985). *Fitness for Purpose: Essays in Higher Education*. Guilford: SRHE/NFER-Nelson.

Bargel, T./El Hage, N. (2000) Evaluation der Hochschullehre. Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, S.207-224.

Berendt, B. (2000) Was ist gute Hochschullehre? In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft.Weinheim, S.247-259.

Borchard, Ch./Brinker, T./Neumann, K./Schumacher, E.-M. (2003) Förderung von Schlüsselqualifikationen im Ingenieurstudium. Ringveranstaltung, Schlüsselqualifikationen—Theorie und Praxis“ an der Technischen Universität Braunschweig. In: Knauf, H./Knauf, M. (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld, S.69-80.

Conein, St./Nuissl von Rein, E.: (2001) „Lernen wollen, können, müssen!“ Lernmotivation undLernkompetenz als Voraussetzung lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen—ein Leben lang. Materialien des Forum Bildung. Band 9, Bonn, S.71-85.

CRE/UNESCO—CEPES (Eds.) (1997). *A European Agenda for Change for Higher Education in the 21st Century*. Results of the European Regional Forum. Palermo.

Hochschulrahmengesetz des Bundes vom 26. Januar 1976. Textausgabe, (Hrsg). vom Bundesministerium für

Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1998.

Klieme, E. u.a. (Hrsg.) (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards—Eine Expertise. Frankfurt.

Kommission der Europäischen Union (Hrsg.) (2000) Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Marx, S. (2006) Neue Wege in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Das Konzept des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin/Stuttgart, L.1.2.

Marx, S. (2007) Jenseits des Hörsaals. Studentische TutorInnen qualifizieren betriebliche MitarbeiterInnen. Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an der TU Braunschweig. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin/Stuttgart, F.6.3.

Neumann, K. (2006) Didaktik und Lerntheorie für die Zukunft der Lerngesellschaft. In: Prätorius, G./Oesten, K./Zabel, R. (Hrsg.): Eine lernende Region—Konzepte, Projekte, Perspektiven. Braunschweig, S.27-38.

Neumann, K./Osterloh, J. (Hrsg.) (2002) Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Hochschuldidaktik an der Technischen Universität Braunschweig. Weinheim.

Reinmann - Rothmeier, G./Mandl, H. (2001) Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel, S.601-646.

Schrader, F.-W./Helmke, A. (2000) Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, S.261-276.

Watanabe, T. (2003) Erschütterte staatliche Hochschulen in Japan—Über die Einführung des Systems der „Unabhängigen administrativen Körperschaft“. In: Hoffmann, D./Neumann, K. (Hrsg.) Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim/Basel/Berlin, S.61-71.

Webler, W.-D. (2000) Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, S.225-246.

Webler, W.-D. (2004) Lehrkompetenz—über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp.45-65). Seattle.

Welbers, U. (Hrsg.) (2001) Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel.

Wildt, J. (2001) Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welbers, U. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel, S.25-42.

Wildt, J. (2006) Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienkulturen. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin/Stuttgart, A.3.1.

Winteler, A./Krapp, A. (1999) Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S.45-60.

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2007) Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Hochschulen (Drs. 7721-07). Bonn.

The Shift from Teaching to Learning: a curricular program for staff development in higher education

Karl NEUMANN＊
Tsukasa DAIZEN＊＊
Takanobu WATANABE＊＊＊

The paper focuses on the insistant request in higher education policy for higher quality in academic education, referring on the one hand to its traditional form and aims and on the other to the future role of the academic profession in the context of modern societies. The system of sciences, widely dominated by the rules of the specific logic of their disciplines, is mainly adjusted to the production of innovative knowledge, as the means to success in research in a global perspective. Now, as before, the reputation of an academic professional depends much more on his/her qualification for research than for teaching. The traditional role of teaching as a stepchild in the university system is grossly contradictory to the governmental guidelines in higher education policy as well as to the requirements resulting from today's rapid societal changes, including a knowledge-based society, globalization and marketization. Higher education first and foremost has to bring out "fitness for purpose" in the form of a knowledge-based competence for vocational and societal practice. Higher education in so far has to concentrate less on preparation for research-qualification but much more on the goals of employability and citizenship.

Obviously there are self-contradictory tendencies in higher education policy with regard to the mission of academic professionalization, in so far as excellence in research has much more backing by governmental and other forms of funding or sponsoring. But during the last decade, the excellence of academic teaching has more and more become an important challenge; for example in Germany an extensive experts' report from the Scientific Council (Wissenschaftsrat) of the German Federal Government, recommends reform of academic staff organization and development that concentrates on teaching.

These recommendations fundamentally are in accordance with the changed approaches in psychological, sociological and pedagogical theories of lifelong learning and the hither to dominant discourse of competence-orientation in today's versions of the psychology of learning and cognition. The consequences of the shift from teaching to learning for higher education are resulting in a demand for change within the self-conception of the academic professional as an expert in his disciplinary domain to that of a professional, enabling processes of academic qualification by means of his scientific domain through learning.

＊Director and Professor, the Center for Staff Development in Higher Education, Braunschweig University of Technology, Germany
＊＊Professor, R.I.H.E., Hiroshima University
＊＊＊Associate Professor, Department of Fundamental studies of Education, Hyogo University of Teacher Education

The paper outlines the didactic consequences for a bundle of competences for new forms of academic teaching, focussing on the advantages of self-organized and self-regulated learning in higher education, and exemplifies didactic postulates with the core-curriculum of the German Association of Didactics in Higher Education in general, and the curricular program of the Center for Excellence for Staff Development in Higher Education at the Technical University of Brunswick (Lower Saxony) in particular, as one of the very few accredited curricular programs for further training in staff development in Germany.