

7. ドイツにおける教員養成スタンダード

—学部教育・現職教育における教職専門資質の基準—

学校教育専修 原 田 信 之
日本大学文理学部（学術フロンティア研究員） 牛 田 伸 一

(1) はじめに

ドイツでは、1995年に実施された「第3回国際数学・理科教育調査」（略称 TIMSS、1997年6月に公表）と2000年に OECD 加盟国を中心に実施された「生徒の学習到達度調査」（略称 PISA、2001年12月に公表）の結果により、生徒の学力不振が白日の下にさらされた。この学力ショックは、教育界のみならず、社会一般に大きな衝撃を与えた。こうした学力低下問題に対して、常設文部大臣会議（KMK）は、PISA 調査の直後に、学力向上策の一つとして、早急に着手されるべき「7つの行動分野」（sieben Handlungsfelder）を決議した¹⁾。そのなかで、注目すべき点を二つ指摘することができよう。一つは、文化高権（Kulturhoheit）にしたがって教育行政の権限が各州に与えられているドイツにあって、その枠を超えて連邦レベルに共通する教育スタンダードを策定する試みである。PISA 補充調査によって浮き彫りにされた学力の州間格差の問題が、深刻に受け止められたからだとみられる。しかしながら、基準となる教育到達目標を共通に示したとしても、実際には子どもを目の前にして教育実践に取り組む教師の質保障が図られなければ、教育スタンダード設定の効果は期待できない。その意味で、先の KMK の決議では、教職の専門性の改善措置が、教育スタンダードの次項に明記されている。これが注目すべき二つめとなる。

そもそも教育の質の改善措置に対しては、学習指導要領の改訂と教員養成システムの改善の手法が伝統的にとられてきた。地方分権国家のドイツにあっては、国家的スタンダードという統一的な基準を示したところが目新しいとも言えるが、後者に着目した場合、「高度な専門性」を有する教員の養成にいかに取り組むかは、基盤的な課題である。教育内容の基準だけでなく、質の高い教員を養成するための専門性の基準として、2004年12月に KMK は「教員養成スタンダード」（Standards für die Lehrerbildung）を決議し、その国家的基準を定めた。わが国においては、高度な専門性を有する教員の養成及び継続教育の一環として教職大学院の設置が進められようとしているが、それにはそれなりのプログラムに基づく専門的トレーニングが要求される。専門職というには、高度な資質・能力を兼ね備えた人材でなければならず、その人材育成にはどのような資質・能力を身に付けさせるべきなのかが問われるところである。もちろん教師教育は、学部における教員養成で完結するものでなく、教員になってからの現職教育も含まれる。この双方を視野に入れたドイツの「教員養成スタンダード」を検討することで、教員の専門職養成に関する示唆をえたい。

(2) 求められる教師像

ドイツの「教員養成スタンダード」には、教員が果たすべき要件がまとめられているが、これは、KMKと教員団体（Lehrerverbände）の共同声明によって描かれた「教師像」（Berufsbild）に基づいて作成されているので、まずはそれを解説しなければならない²⁾。

その要件に挙げられている一つは、「教授と学習の専門家としての教師」である。教師の中心課題は、獲得された科学的な判断力にしたいが、教育目的の達成のために組み立てられる教授・学習過程の計画と組織、その実施後の省察をもとにしたこの教授・学習過程の個人的な意味づけや体系的な診断にあるとされる。当然のことながら、「教師の職業的な質は、授業の質で決せられる」。学校や授業の質の向上は、教師の専門的かつ人格的な能力によってもたらされると見られている。

「教師像」にかかわる要件の二つめは、学校の訓育課題（Erziehungsaufgabe）である。これは日本では生徒指導上の課題と言い換えることができるが、授業とともに学校生活と密接に結びついたものである。ドイツでは歴史的に保護者の教育権が強く保持されていたが、子どもを取り巻く社会環境の変化によって、家庭の教育力低下が危惧されており、教育政策的な議論においても学校の訓育実践の強化が課題となっている。その際、特に学校と家庭との連携を重視する姿勢が打ち出されている。

授業や進路指導の際に、専門知識を有し、公正かつ責任意識をもって適切な評価や助言を与えられることが、三つめの要件である。そのために、教師には高度な教育学や心理学の専門知識に裏づけられた診断的なコンピテンシーが求められるという。ここでは教師に対して、生徒が学力や努力態度を自己評価して、向上させることができよう支援することが期待されている。

次に、いま示した三つの要件に加えて求められる資質・能力を、自発的かつ連続的に発展させることができる教師の姿が、求められる「教師像」の要件の四つめである。時代とともに変化を遂げる教職という職業活動の新たな展開に乗り遅れることなく、また新たな教育学の知見を摂取するために、再教育プログラムに積極的に参加し、それを自らの教育現場で活かすことが期待される。

最後の五つめの要件は、学校の協働構成者としての役割に着目したものといえよう。つまり、「学校開発を続けることで学習活動を促進し、学びへの動機づけを促すような学校の雰囲気構築することに参画する」教師である。

以上のような「教師像」の枠組みに基づいて、「教員養成スタンダード」のコンピテンシーが構成されているが、これを解説する前に、教員養成の内容の重点、ならびにその方法上の留意点を解説しておこう。

(3) スタンダードの重点内容と方法

ドイツの教員養成は、制度的には二つの段階から構成されている³⁾。一つは総合大学や教育大学における教員養成の段階であり、もう一つは試補教員としての準備実習勤務の段階である。両段階とも理論的かつ実践的な養成のための内容が盛り込まれるが、前者は理論から出発して教育実践を解明し、後者では、教育実践とその理論的反省の相互作用が求められる。この「教員養成スタンダード」においては、大学と実習段階、それぞれの関係は、体系的かつ蓄積的な経験構築

とコンピテンシー構築ができるように、調整されるべきとの要請が打ち出されている。

さらに、こうした大学や試補教員段階と平行して、教員の再教育も教員養成の第三段階として位置づけられている。ただし、この報告書においては中心テーマとはなっていないものの、以下にあげるコンピテンシーは、教職における職業技能を連続的・継続的に発展させるものだと考えられている。

さて、教員養成カリキュラムの重点内容は、以下のようにまとめられる⁴⁾。

- ・ 陶冶と訓育—制度的なプロセスにおける陶冶と訓育の基礎づけと省察
- ・ 教師の職業と役割—職業としての教師；学習課題としての職業分野、職業に関連した葛藤場面や決定場面の対応
- ・ 教授と方法—授業と学習環境の構成
- ・ 学習、発達、社会化—子どもと青少年の学校内外での学習プロセス
- ・ 学力と学習のモチベーション—学力と能力向上の動機づけ
- ・ 個別化、統合化、促進—学校と授業の条件としての異質性と多様性
- ・ 診断、評価、助言—一人ひとりの学習プロセスの診断と促進、学力測定と学力評価
- ・ コミュニケーション—教授・訓育活動の基本要素としてのコミュニケーション、相互作用、葛藤の克服
- ・ メディア教育—理念的、教授学的、実践的な観点の下でのメディアとのかかわり
- ・ 学校開発—教育制度の構造と歴史、教育システムの構造と発展、各学校における開発
- ・ 教育研究—教育研究の目的と方法、研究成果の解釈と応用

以上のような教員養成の重点内容は、次のような方法的アプローチによって問題として取り入れられるべきとされる。次のようにまとめられている⁵⁾。

- ・ 場面的アプローチ・事例志向・問題解決方略・学習のプロジェクト運営・成育史的・内省的アプローチ・文脈志向・現象志向

このようなアプローチを概観すると、授業や学校活動の実践場面の問題や課題を想定して、この解決の方途をこれまでの事例を参考にして探ったり、実際に解決の試みを図ったりするなど、きわめて実践・行為志向的な養成方法だといえるだろう。教育学理論に基づく教員養成は、知見ばかりにとどまるのではなく、明確なコンピテンシーにまで高められるべきとの意図が見られる。このことは以下の提案にも見出し得ることである。

すなわちコンピテンシーの発展は、次のような方法上の要点を通して促進されるべきだと述べられている⁶⁾。

- ・ 言語で記述された諸事例に基づいて理論構想を具体化すること
- ・ 文献あるいは映像の事例や役割演技や模擬授業において、理論的構想を示すこと
- ・ 模擬的、映像的に提示され、あるいは実際に観察された、学校や授業の複雑な場面についての分析やそれらの方法的に指導された解釈
- ・ ビデオによる研究の導入
- ・ 書く練習、役割演技、模擬授業、あるいは現実のありのままの授業場面、あるいはまた学校外の学習場面における理論構想の、個人による試行とそれについての省察
- ・ 理論構想を用いた自己の成育史的な学習経験の分析と省察

- ・ 大学，準備実習勤務，学校における，さまざまな活動方法や学習方法，そしてメディアの試行と導入
- ・ 学校や授業についての共同研究
- ・ 計画ならびにお互いの話し合いや協同的な省察場面における協力
- ・ 教員養成の第一段階と第二段階における，諸教員の協力と調整

以上のような具体例が示されていることは，エルカース（Oelkers, J.）も述べるように⁷⁾，教員養成が「実践的に関連づけられたもの」（Praxisbezug）へと大きく舵を切っていることにある。実践志向の「教師像」を掲げ，そのために実践志向の内容を用意し，かつそれを実践志向の方法を通して，その実現を図ることの転換が，ドイツにおける教員養成の動向を解く鍵になることには，疑いを差し挟む余地はない。しかしそればかりでなく，次に示す到達すべきコンピテンシーの内容からは，実践志向でありつつも，同時に理論的なものを明確にして，これらの相互作用が意図されていることが分かる。これが「教員養成スタンダード」の主要部であるが，次にこれについて考察を加えてみよう。

（4）スタンダードとしてのコンピテンシー

コンピテンシーの一覧は，教職の職業的行為を想定して記述されている。これは，元々は先に「教師像」として挙げられていた項目に則って作成されたものであり，授業（1～3のコンピテンシー），訓育（4～6のコンピテンシー），評価（7～8のコンピテンシー），そして改善（9～11のコンピテンシー）の四つの枠組みにまとめられている。以下，この「スタンダード」に規定された内容を，特にコンピテンシーに着目して紹介してみよう⁸⁾。

コンピテンシー領域：授業（Unterricht）－教師は教授・学習の専門家である

コンピテンシー 1－教師は，授業を専門的に適切に計画して，これを的確に正しく遂行する	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ 適切な教育理論を知り，陶冶的・訓育的理論の目的ならびにそこから導かれる規準を理解し，これらを批判的に熟考する。 ・ 一般教授学と教科教授学を知り，授業単元の開発の際に，何を注意すべきかを知る。 ・ 多様な授業方法や課題形式を知り，要求や場面に応じて，どう取り入れるかを知る。 ・ メディア教育学・心理学のコンセプトや，要求や場面に応じて，メディアを授業に取り入れる可能性と限界を知る。 ・ 授業の成果と質の評価の方法を知る。 	修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ 専門科学の根拠と教科教授学の根拠を関連させ，授業を計画して，構成する。 ・ 内容，方法，活動形式やコミュニケーション形式を選択する。 ・ 現代の情報・コミュニケーション技術を授業に有意義に組み込んで，自己のメディア利用について反省する。 ・ 自己の授業の質を検証する。

コンピテンシー 2—教師は、学習場面の構成を通して、生徒の学習を支援する。教師は、生徒を動機づけ、関連性を生み出し、学んだことを活用できるような力を身につけさせる。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習理論と学習形式を知る。 ・ どのように学習者を授業に活発に参加させ、理解や転移を支援するかを知る。 ・ 学習や学習成果の動機づけについての理論を知り、授業での活用の仕方を知る。 	<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習の多様な形式を提案して、これを支援する。 ・ 知識と技能の習得についての認識を考慮して、教授・学習過程を構成する。 ・ 学習や学習成果について生徒の態度を促して、強化する。 ・ 学習グループを指導して、付き添う。
コンピテンシー 3—教師は、生徒の自己決定的な学習と活動のための能力を促進する。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習成功や活動成果に積極的に働きかける学習動機や自己動機づけの方略を知る。 ・ 自己決定的、自己責任的、そして協同的な学習や活動を促進する方法を知る。 ・ 生涯学習の継続的な関心と基礎を授業においてどう発展させるかを知る。 	<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習・活動方略を媒介して、促進する。 ・ 生徒に自己決定的、自己責任的、そして協同的な学習や活動の方法を媒介する。

コンピテンシー領域：訓育（Erziehen）—教師は訓育課題を果たす

コンピテンシー 4—教師は、生徒の社会的、文化的な生活条件を知り、学校の枠内で個々の生徒の成長に影響を与える。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもと青少年の発達や社会化についての、教育学的・社会学的・心理学的理論を知る。 ・ 学習過程での生徒の起こり得るハンディキャップ、教育的支援ならびに予防策の可能性について知る。 ・ 陶冶・訓育プロセスを構成する際に、異文化間の次元を知る。 ・ 陶冶・訓育過程に対する、性別に特有の影響についての意味を知る。 	<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ハンディキャップを認識して、教育的支援や予防措置を行う。 ・ 個別的に支援する。 ・ そのつどの学習グループにおける文化・社会的な多様性に注意する。
コンピテンシー 5—教師は価値や規範を媒介して、生徒の自己決定的な判断や行為を支援する。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 民主的な価値や規範、ならびにその媒介について知り、それを省察する。 ・ 生徒の価値意識的な態度、自己決定的な判断・行為を、どのように促進するかを知る。 ・ 人格的な危機場面や決定場面と向き合うなかで、生徒をどのように支援するかを知る。 	<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 価値と価値態度について反省し、それに一致した行為をする。 ・ 生徒と共に自己責任的な判断・行為を着実に習い覚える。 ・ 規範葛藤に建設的に向き合う形式を作り上げる。

コンピテンシー 6—教師は学校や授業における困難や葛藤についての解決のきっかけを見出す。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーションや相互作用のための知識を駆使する（教師・生徒の相互作用を特別に配慮して）。 ・ 授業、学校、保護者の活動において重要な会話を進める規則やお互いのかかわりの基本を知る。 ・ 子どもと青少年のリスクや危機、ならびに予防や介入の可能性を知る。 ・ 葛藤を分析して、建設的な葛藤処理の方法や暴力とのかかわり方を知る。 	修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業や学校における社会的な関係や社会的な学習過程を構成する。 ・ 生徒と共に、お互いの交際ルールを決定し、それを実行する。 ・ 具体的な事例で、葛藤予防や葛藤解決の方略や行為の型を活用する。

コンピテンシー領域：評価—教師は評価課題を正当かつ責任感を持って行う

コンピテンシー 7—教師は生徒の学習前提や学習過程を診断する。教師は生徒を目的に向けて促進し、学習者とその保護者に助言を与える。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ ささまざまな学習前提がどのように教授と学習に影響を及ぼし、それが授業においてどう考慮されるかを知る。 ・ 高い才能や特別な才能のタイプ、あるいは学習・活動の困難のタイプについて知る。 ・ 学習過程の診断についての基礎を知る。 ・ 生徒や保護者の助言についての原則や試みを知る。 	修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ 発達状態、学習意欲、学習困難や学習進捗を認識する。 ・ 学習の出発状況を認識して、特別な援助の可能性に取り組む。 ・ 才能を認識して、才能助成の可能性を知る。 ・ 学習可能性や学習要求を互いに調整する。 ・ ささまざまな助言の形式を状況に応じて取り入れて、助言機能と評価機能を区別する。 ・ 助言・提案の際に同僚と協力する。助言提供の開発の際に他の機関と協力する。
コンピテンシー 8—教師は生徒の学力を、明瞭な評価基準に基づき把握する。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ 学力評価のさまざまな形式、その機能や長所・短所を知る。 ・ 学力評価のさまざまな関連システムを知り、それらをお互いに調整させる。 ・ 学力評価のフィードバックの原則について知る。 	修了者は…… <ul style="list-style-type: none"> ・ 課題設定を基準に応じて構想して、生徒に適切に定式化する。 ・ 評価モデルや評価基準を教科や状況に応じて適用する。 ・ 評価の原則を同僚と了解しあう。 ・ 評価と査定を生徒に合わせて基礎づけ、次の学習のための見通しをはっきりさせる。 ・ 自己の授業行為についての建設的なフィードバックとして、学力検査を利用する。

コンピテンシー領域：改善—教師はそのコンピテンシーを永続的に発展させる

コンピテンシー 9—教師は教職の特別な要求を自覚する。教師は自己の職業を、特別な責任と義務をと もなう公職だと理解する。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
<p>修了者……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育制度や組織としての学校の基礎と構造について知る。 ・ 行為の法的な枠組み条件を知る（例、基本法、学校法）。 ・ 職業に関する個人的な価値イメージや態度を省察する。 ・ 負担・ストレス研究の根本的な成果を知る。 	<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 負担と折り合うことを学ぶ。 ・ 労働時間や労働手段を効果的かつ経済的に使用する。 ・ 授業開発や仕事軽減についての援助として、同僚の助言を行う。
コンピテンシー 10—教師はその職業を絶えざる学習課題として理解する。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己評価や他者評価の方法を知る。 ・ 教育研究の成果を受容し評価する。 ・ 学校の組織的な条件や協同の構造について知る。 	<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己の職業経験、コンピテンシー、そしてその発展を省察し、そこから帰結を引き出す。 ・ 教育研究の成果を自己の活動に活用する。 ・ 自己の活動とその成果を自分自身や他者のために記録する。 ・ フィードバックさせるとともに、他者からのフィードバックを、教育活動を最適化するために利用する。 ・ 協力の可能性を認識する。 ・ 教師のための援助の可能性を知り、活用する。 ・ 正式・非公式、あるいはまた個人的・協同的な継続教育の機会を利用する。
コンピテンシー 11—教師は学校のプロジェクトや意図の計画や実行に参画する。	
教員養成の理論面でのスタンダード	教員養成の実践面でのスタンダード
<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ それぞれの学校種、学校形態、教育コース特有の教育課題を知り、省察する。 ・ 学校発展の目的や方法について知る。 ・ 効果的な協同のための条件について知る。 	<p>修了者は……</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業研究や教育研究を学校開発に応用する。 ・ 授業と学校についての内部評価の方法と手段を利用する。 ・ 学校のプロジェクトや意図を協同的に計画して、実行する。 ・ すぐれた活動成果に達するように、グループを援助する。

(5) おわりに

以上、KMKで決議された「教員養成スタンダード」の内容を概観したが、最後にエルカースの考察に基づいてまとめておく。

この「教員養成スタンダード」の特質は「実践への関連づけ」にあることは先にも述べた。こうした特質を踏まえると、次のような結論が導き出せるとエルカースは言う。それは、「学校における実践的研究の地位が教員養成の新たな組織において明確に高められる」ということである。

さらに、「将来的に、実践的な関連づけは教育学研究の中間的な組織形態になり、大学での教員養成と試補教員実習での養成の段階とを結びつけるであろう」と。

こうした展望を敷衍して述べれば、大学での教育学理論の習得を実践的に実施し、その後、教育実践と深く結びつけられた養成段階に踏み出し、そして最後に長期実習につなげる仕組みを描くことができるだろう。大学での養成と実習段階での養成を橋渡しするとは、このように捉えることができるだろう。

わが国において、専門的な教員養成のための教職大学院の準備が進められている現在、こうした「実践への関連づけ」の視角から、教員養成を捉え直すことは大切である。その際に、どんな「教師像」を描き、これに基づきどんな実践志向の内容を準備し、それを学校教育の実体と改善を視野に入れながら、教員養成の具体的な方途をどのように確立するかもまた、大切な課題となろう。その際、ドイツにおける教員養成の現状から見出せることは、まずは明確なコンピテンシー基準の確立を図ることである。

今後益々、教員の再教育が専門化されていくときに、それに大学がどうかかわるかについても視野を広げて検討していくことにしたい。

-
- 1) 原田信之「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開 ～ドイツにおける PISA ショックと教育改革～」(『九州情報大学研究論集』第 8 巻第 1 号、2006 年 3 月) 参照。
 - 2) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. 2004, S. 5f.
 - 3) 柳澤良明「諸外国の教員養成システムに学ぶ」(平成 16 年度実践的な教職課程の充実に関する調査研究事業報告書『大学院修士課程における実践的な教員養成カリキュラムの在り方』香川大学教育学部、2005 年 3 月) 参照。
 - 4) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaft. 2004, S. 4f.
 - 5) Ebenda, S. 5f
 - 6) Ebenda, S. 6.
 - 7) Oelkers, J. : Standards in der Lehrerbildung und Folgen für die Organisation. Vortrag im Studienseminar für das Lehramt der Primarstufe Solingen am 16. September 2005.
http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/202_SolingenLAB.pdf
 - 8) Ebenda, S. 15.