

# ドイツ・オルデンブルクにおける教員養成改革

吉田成章

(2013年10月3日受理)

## Lehrer(aus)bildungsreformen in Oldenburg

Nariakira Yoshida

**Zusammenfassung:** Das Thema “Lehrer(aus)bildungsreform” hat sowie in Japan und in Deutschland Hochkonjunktur: die Einführung des Bachelor/Muster Systems und Lehrerbildungsstandards, Globalisierung und Lokalisierung der Lehrerausbildung, die damit verlaufenden Universitätsreformen, usw. Der vorliegende Beitrag skizziert Lehrer(aus)bildungsreformen in Oldenburg, um die Charakteristik aus einer japanischen Perspektive zu geben. Dafür ist die Situation der Lehrerausbildungsreformen in Japan und in Deutschland zuerst umfassend zu erklären. Dazu ist die Lehrerausbildung in der Universität Oldenburg zu zeichnen. Letztlich ist ein Projekt im Bereich Vorbereitungsdienst, OLAW Projekt, zu erörtern.

Stichwörter: Lehrer(aus)bildungsreformen, Lehrerbildung in Oldenburg, Unterrichtsforschung, Fort- und Weiterbildung

キーワード: 教員養成改革, オルデンブルクにおける教員養成, 授業研究, 教師教育

## I. 教員養成改革のグローバル化とローカル化

「大学における教員養成」を世界的にもいち早く取り入れ、「開放制」の理念のもとで始まった戦後わが国の教員養成は、大学改革と教師教育改革のまっただ中にある。とりわけ、国立大学における「大学改革実行プラン」に基づく「ミッションの再定義」によって、各都道府県に設置されている国立大学系教員養成課程はそれぞれの立場を明確にする必要に迫られている。また、大学院レベルでの教員養成が求められることによって、多くの公立・私立大学の教員養成課程にも改革が迫られている。

こうした、グローバル化における大学改革・教員養成改革の波は他方で、教員養成のローカル化ともいえるべき改革も伴っている。2012年の中教審答申では「教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教育

委員会と大学との連携・協働により教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある<sup>1)</sup>ことが指摘された。すなわち、教職大学院のあり方も含めて、各自治体の教育委員会との連携のもとで、「大学における教員養成」改革はローカル化という側面の下でも進行している。

周知の通り、2013年度より4年制の教員養成課程では、「教職実習演習」が「教員の質保証」の名目の下に導入される。2006年7月の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においては、この演習科目の新設・必修化とともに、最終的に身につけるべき「資質能力」を明確にするための「到達目標及び目標到達の確認指標例」が示された<sup>2)</sup>。このことは、多くの大学で「教員養成スタンダード」の策定を呼び込むこととなった<sup>3)</sup>。

他方ドイツにおいても、ヨーロッパ圏における大学間の単位互換性を高めることを目的とした1999年の「ボローニャ宣言」後、すなわち同宣言の実現過程と

しての「ボローニャ・プロセス」後、学士・修士 (Bachelor/Master) 課程が導入されてきている。この改革動向はもちろん、多くの教員養成課程にも影響を与えてきている。そもそも、ドイツの大学では卒業年限の制約のないディプロム (Diplom) 課程が一般的であり、教員養成の文脈においても、正規の教員になる年齢は早くとも20代後半であった。そこに3年・2年のトータル5年間の教員養成課程へと改革が進んだことで、実質的な教員養成課程の年限は短縮しているとも見ることができる。

いずれにせよ、ドイツにおいても大学改革の下で、各大学における教員養成課程の大規模な改革が進行中である<sup>4)</sup>。よく知られているとおり、ドイツにおいては各州が「文化高権」を有しているため、各州ごとに教育制度や教育内容は異なっている。また、同じ州においても、各大学においても「改革」への対応は異なっている<sup>5)</sup>。

しかしながら、「PISA ショック」を発端とした教育改革の中で、連邦レベルでのいわば「教員養成スタンダード」が策定され、各教員養成課程はレベルの違いはあるにせよ、このスタンダードに基づく改革およびその定着を進行中である。2004年12月の各州文部大臣会議において決議された「教員養成のためのスタンダード：教育諸科学」では、教員に求められる資質能力として「コンピテンシー (Kompetenz)」という用語を用いて、以下の四つの領域が明示された<sup>6)</sup>。すなわち、①授業 (Unterrichten)、②教育 (Erziehung)、③評価 (Beurteilen)、④刷新 (Innovieren) である<sup>7)</sup>。グローバル化のもとでの大学改革と「教員養成スタンダード」導入と連動しつつ、各州あるいは各大学において、ローカルな教員養成改革が進められてきているのが現状である。

大学における教員養成課程を終えた後に、1年半～2年程度の試補勤務 (Vorbereitungsdienst) および国家試験を経て正規の教員となるという点は、ドイツの教員養成制度の特徴の一つでもあった。わが国の教員養成制度と比較すると、確かに多くの相違点が存在するが、近年の教員養成改革に目を向ければ、いくつかの共通点が浮き彫りとなる。グローバル化への対応として、第一に、大学院レベルでの教員養成の導入が重要視されている点が挙げられる。第二に、英語をはじめとしたコミュニケーション力の重視と文化的多様性への理解を促している点がある。第三に、教員養成における「質保証」が強調され、「教員養成スタンダード」の策定が進められてきている点を指摘できる。また、ローカル化への対応として、第一に、地域に根ざした教員養成が重視され、「○○モデル」や「○○型

教員養成」などが策定されてきている点が挙げられる。第二に、実践志向の教員養成が重視され、実習期間の延長や試補勤務期間と高等教育機関における養成との関連性の明確化などが求められてきている点を指摘できる。

本稿では、こうしたグローバル化とローカル化の中で進められる今日の教員養成改革の動向をより具体的に検討するために、ドイツ・オルデンブルクにおける教員養成改革を取りあげたい。以下では、グローバル化の中で進行するオルデンブルク大学における教員養成改革と、ローカル化の中で進行するオルデンブルク周辺地域における教師教育改革とを関連づけながら検討を行うとともに、「授業研究」を中心的な視座として「教師教育」の動向を検討してみたい。

## II. オルデンブルク大学における教員養成

### 1. オルデンブルク大学における教員養成課程

ドイツ北西部に位置するニーダーザクセン州の中でも、さらにオランダにほど近い北西部地域に位置するのがオルデンブルク大学である。同州においては、ブラウンシュヴァイク工科大学、プレーメン大学、ハノーファー大学、ヒルデスハイム大学、リュネブルク大学、オスナブリュック大学、を含めて11の高等教育機関において教員養成が行われている。

オルデンブルク大学は、1793年設立の教員ゼミナール (Lehrerseminar) を歴史的背景に持つ教育大学 (Pädagogische Hochschule: PH) を前身としている。同大学は、1970年代の教員養成系大学の改革に伴って、ナチス政権に都市として公式に反対を表明していたオルデンブルクらしく、1991年にノーベル平和賞を受賞したカール・フォン・オシエツキー (Carl von Ossietzky) の名を冠して、1973年に総合大学として設立された。かつての教育大学の校舎を配したハーレントアキャンパス (Campus Haarentor) と、理系学部が置かれるヴェヒロイキャンパス (Campus Wechloy) とに別れている。同大学は、教育学部・社会学部、情報・経済・法学部、言語・文化科学部、人文・社会科学部、数学・自然科学部、2012年冬学期より新設された医学部の計六学部から構成されている<sup>8)</sup>。

教育学部では、教育学士と社会学士の専門領域を一つにした学士課程と、事物教育・教育学・特別教育学・社会学・政治経済学の二つの専門領域を組み合わせた学士課程の二つの課程が設定されている。その上にそれぞれ2年間の修士課程も用意されている。これらの専攻で提供される学修課程は、教員養成課程には

属さない。教員養成課程は、学士・修士課程の履修を前提に、3年+1年/2年の目的養成型として提供されている。

初等教育学校である基礎学校 (Grundschule) の教職課程および、中等教育学校である基幹学校 (Hauptschule)・実科学校 (Realschule) の三つの学校種の教員養成課程は、3年+1年の学修課程 (合計8セメスター) となっている (図1参照)。「単位」にあたる名称として、「KP (Kreditpunkt)」という用語が用いられている。基本的には講義の時間数に応じてその数字が決められるが、教育実習のような例外もある。学士課程では180KPを、修士課程では60KPを修得し、合計240KPを修得することになる。教科専門課程として1教科60KP×2=120KP (学士課程では54KPずつ、修士課程では6KPずつ)、教職課程57KP (学士課程42KP, 修士課程15KP)、卒業論文と修士論文の執筆および口頭試問にあたる単位として合計33KP (学士修了モジュール15KP, 修士修了モジュール15KP, 口頭試問3KP)、教育実習27KP (学士課程15KP, 修士課程12KP) が課せられている。

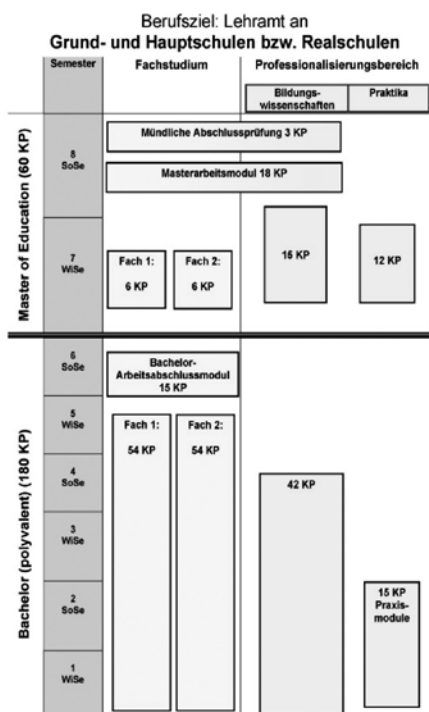


図1：基礎学校・基幹学校・実科学校の教職課程

中等教育学校であるが大学入学資格でもあるアビトゥーア (Abitur) の取得が可能なギムナジウム (Gymnasium) の教職課程は、教科専門課程の修得

KPが多く設定されており、3年+2年の学修過程となっている (図2参照)。また、特別支援学校の教職課程及び職業訓練学校の教職課程も設定されている。

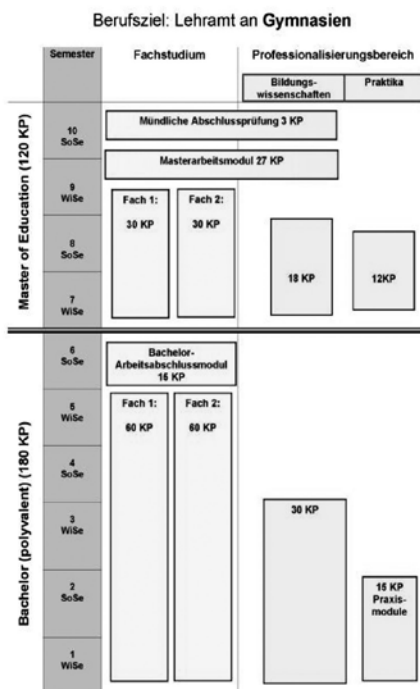


図2：ギムナジウムの教職課程

教科専門の科目は、専門学部において提供され、教職科目は教育科学部において提供される。また、二教科以上の教科専門を持つことが前提とされており、取得可能な教科の組み合わせも一覧として示されている。例えば、数学と化学のギムナジウム教職課程にいる学生は、最初の一年間は教職課程ではない数学科の学生と一緒に数学の講義を履修するが、学年があがるにつれて教職科目および教員養成のための教科専門の科目の講義が増えてくる仕組みとなっている。「実習 (Praktikum)」という単位は教職課程ではなくても履修する単位であるが (大学だけではなく義務教育段階から一般的に実施されている)、もちろん教職課程の学生は「教育実習」を行うことになる。学士課程では、「一般教育実習 (Allgemeines Schulpraktikum: ASP)」という実習を行い、一週間は一つの学級に張り付いて実習を、次の一週間は一人の教員に張り付いて実習を行うという形態をとっている。もちろんこの期間中に、指導案を書き、授業も行う。修士課程では、「専門教育実習 (Fachpraktikum)」という実習を行い、自分の専門教科に特化した教育実習を行う。2教科あ

るいは3教科を修得するが、第一専門教科を中心に実習を行うことになる。教職課程の科目は、教育学部所属の教員が担当し、基本的にはわが国の教職科目と大きな違いはない。

## 2. 一般教育実習の「準備実習」の実際

ここでは、筆者が参観した2011/2012夏学期に行われた、学士課程における一般教育実習の前に行われる「準備実習 Vorbereitungsseminar」という、実習前指導の演習授業の様子について具体的に検討したい。この授業は、大学教員1名、メンター教員2名（二人ともギムナジウムの教員）、学生18名（全員ギムナジウムの教職課程の2セメの学生）で、2012年4月～7月の毎週火曜日4時限目（14:00～16:00）に行われた。図3は、その授業の一場面である。



図3：「準備実習」の授業の様子（2012.5.15）

授業担当者であるJ.-クライン（J.-Klein, S.）氏は、同大学を卒業した後にギムナジウムの数学教師などを務め、オルデンブルク大学の教授であったH・マイヤー（Meyer, H.）氏のもとで学位を取得し、2004年以降は教育学部・教育学専攻の教員として勤務している。本授業の前半では、さまざまな授業論に関する講義やカリキュラム上の規準に関する講義を行った後、クラフキー（Klafki, W.）の「教授学的分析（Didaktische Analyse）」や、キーパー（Kiper, H.）の指導案の枠組み<sup>9)</sup>なども示しながら、具体的な指導

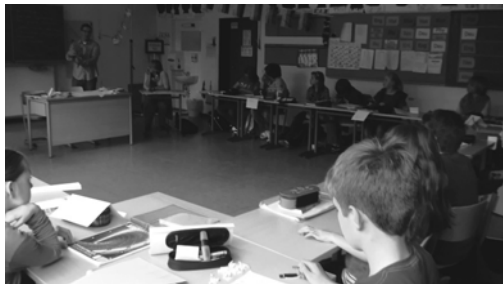


図4：準備実習の一環で行われた授業の様子（2012.6.15）

案の書き方の指導を行っていく。中盤以降は、第5学年のドイツ語に対象を絞り、「メディア」についての授業指導案を共同で作成していく学習を行った。メンター教員の二名は、J.-クライン氏の元同僚であり、これらの学習や学生からの質問への対応、グループ討議での指導などを随時行っていた。6月15日には、受講生の2名がこのメンター教員の勤務するギムナジウムの5年生の教室で、実際に授業を行っている（図4参照）。

実際に授業を行ったのは、2年生の学生二名である。最終的な指導案はこの二人が作成し、二人で授業を行った。基本的な流れは、授業者である二人がお面をつけて教壇に立ち、素顔を隠したまま自分たちのFacebookを紹介する。その後お面を取り、インターネット上で得られる情報およびそこから受けた印象と、実際に本人の素顔を見た時に感じた印象との違いの交流を授業の導入として、インターネットで不特定多数の人とつながることのメリット・デメリットを考えさせていくという展開であった。ドイツの授業の多くは二時間授業（Doppelstunde）として行われるため、この授業も90分で行われたが、70分を過ぎたあたりで想定していた展開案を消化しおえてしまった。それをみた授業責任者であるメンター教員が機転を利かせ、子どもたちに問いを投げかけてその後の授業が展開された。J.-クライン氏や二人のメンター教員からは、「人生で初めての授業なんだから、すばらしいよ」と評価され、帰りの車内で学生二人は子どもたちの授業の感想を読みながら、「人生初めての授業」の余韻に浸っていた。

同授業をビデオで記録した筆者が、その記録をDVDにして次の火曜日の演習に持ち寄り、受講生全員で本授業の振り返りを行った。J.-クライン氏の一つの研究テーマである授業における対話指導<sup>10)</sup>に関わるコメントや、教材解釈や教具などについてメンター教員からもコメントが行われた。その後、それぞれが秋に実施予定の実習内容を想定して指導案を作成し、教員とのやりとりを経て、本演習授業は終了した。

本授業の検討を通してわかるとおり、もともと教科専門に重点を置いた教員養成課程となっているため、「質保証」のために教育実習後に「教職実践演習」を設定するというわが国の改革とは異なって、同大学では教育実習前指導に重点を置いて指導がなされているといえる。ただしもちろん、教育実習後の「質保証」という点では、「試補勤務」を検討の対象からはずすことはできない。次には、「試補勤務」における教師教育を中心に、オルデンブルク周辺地域における教師教育の実態について検討を行う。



### Ⅲ. オルデンブルク周辺地域における教師教育

#### 1. オルデンブルク大学を中心とした教員養成組織

試補制度は基本的には各州の文部省の管轄にある。試補学生(Referendar)は試補学生研修所(Studienseminar)に所属し、その研修所の管轄内の学校において試補勤務を行う。一人の試補学生には、勤務校の指導教員と、試補学生研修所のメンター教員とが指導にあたる。試補学生研修所のメンター教員は、試補学生の指導時間が多いため、勤務校での授業担当は少ない。

オルデンブルク大学における教員養成は、教授学センター(Didaktisches Zentrum)が担っている。同センターは、教員養成・学校づくり・知の転移・教師教育に関わる研究および質保証における諸領域・諸学部横断の課題に取り組むことを目的としたセンターであり、教育実習・学校づくりと教師教育・ビデオに基づく授業研究・エネルギー教育・教員養成プロジェクト(OLAWプロジェクト)・教員研修などの領域で活動を進めている。構成員は16名であり、センター長1名・副センター長1名・研究員11名・事務職員3名となっている。同センターが主導するプロジェクト毎に、それぞれ担当の大学教員が配属されている。

教員養成プロジェクトであるOLAWプロジェクトは、教育科学部キーパー教授の責任の下に教授学センターとの連携によって実施されている。プロジェクト名は、大学周辺の地域の頭文字を取ったOLAW(Oldenburg, Leer, Aurich, Wilhelmshaven)地域の教師教育の質的向上を目的としていることに由来する。同プロジェクトは、大学での教員養成と試補学生研修所での教員養成との間の隔絶を埋めることをねらいとし、数学と自然科学に特化して研究・教育を積み重ねてきている。

#### 2. 研修所教員による試補学生指導の実際

ここでは、一人の試補学生研修所の研修所教員(Seminarleiter)の仕事内容を取りあげ、オルデンブルク周辺地域における試補制度の実態に迫りたい。ここで取りあげる教員は、ヴィッテ(Witte, L.)教諭という40歳台中頃の教員である。彼には、勤務校での授業・校務分掌、試補学生研修所での指導、試補学生の勤務校での指導、という三つの職場での仕事がある。

ヴィッテ教諭自身は、数学と物理の授業をギムナジウムに行っている。図5は、2012年6月7日にファールレル(Varel)にあるギムナジウムでヴィッテ教諭が行った第9学年の数学の授業の様子である。



図5：ヴィッテ教諭の数学授業の様子(2012.6.7)

本時の学習課題は、「購入した自動車には、4年後には15000ユーロの価値が認められ、6年後には11600ユーロの価値が認められる。9年半後にはこの自動車の価格はいくらになっているのか求めなさい」という指数関数の授業であり、子どもたちにはグラフと計算式の考え方が示された資料が配られ、周りの子どもと相談しながら、問題を解いていくという展開であった。

勤務校での45分授業を終えた後、ヴィッテ教諭は職員室で一息つき、すぐに車で10分程度の距離にあるヴィルヘルムスハーフェン(Wilhelmshaven)のギムナジウム試補学生研究所に移動した。同研修所には所長1名、研修所教員21名、事務職員2名が勤務している。同研修所には100名強の試補学生が所属している。試補学生は専門とする教科の研修所教員の下で、教科の授業に関する指導をうける。試補学生は、研修所教員およびメンター教員による授業参観に基づく指導を受け、1年半後には国家試験となる正式な授業参観が実施され、それを通過して初めて教員免許状が付与され、各州の教員選考に応募することができる。州によって異なるが、試補勤務期間中は、正規の教員の約半分の給与が与えられる。また、試補学生研修所では、教育学に関する講義「教育学ゼミナール」(Pädagogisches Seminar)も受講する。KMKの教員養成スタンダードの領域ごとに、修得されるべきコンピテンシー領域が定められ、それに応じた講義が提供されている<sup>11)</sup>。ヴィッテ教諭は同研修所で雑務をこなした後、同じ地域にあるギムナジウムに移動し、指導する試補学生の数学の授業を参観し、指導を行った。

ヴィッテ教諭は2012年6月22日には、ヴィルヘルムスハーフェンにある二つのギムナジウムと総合制学校(Gesamtschule)において、三人の試補学生の授業参観を行った。総合制学校はすべての種類の中高等教育修了証を付与することができるが、勤務する教員は基本的にギムナジウムでの勤務資格のある教員であるため、試補学生が総合制学校で試補勤務を行うこともある。ここで対象とするのは、ある私立のカトリック系

のギムナジウムでの数学の授業である。

本授業は、試補勤務一年目の最初の公式な授業参観 (Unterrichtsbesuch) の一環として行われた。その際にはもちろん、指導案 (Unterrichtsentwurf) が作成される<sup>12)</sup>。表紙には、勤務校の基礎情報とメンター教員、数学の研修所教員としてヴィッテ教諭の名前、教育学ゼミナール担当教員の名前、授業単元「解析幾何学」などが記される。指導案の形式はもちろん様々だが、目安となる形式は共通である。

本時の指導案は次のような構成となっていた。

1. 学習グループの状況
2. 本単元の教科内容の配列
3. 事物分析 (Sachanalyse)
4. 教授学的分析
5. 学習目標
6. 方法論的分析

(本時の展開、子どもの所見が記入された座席表、板書計画、配付資料および学習課題、参考文献・資料)

児童観・教材観・評価規準・本単元の指導計画・本時の展開・板書計画・配付資料といった、わが国でも用いられている指導案と、大きな構成は変わらない。ただし特徴的だと思われる点として、事物分析という項目がドイツでは必ず取りあげられ、専門科学の知見から見た単元内容の解釈ののちに、その教育学的意味を教授学的分析において記述するという構成になっている点、および参考文献・資料が丁寧に挙げられる点が挙げられる。ドイツの教員は、基本的には指導案は作成しない。指導案を作成するのは、教員養成段階にある(試補)学生のみである。参考文献・資料の欄があるのも、学生が作成する指導案であるという理由ではないかと推察される。また、座席表には、それぞれの子どもごとの発言の「量」と「質」が5段階で記入されていることが多い。

本時の課題は、ケルン・ボン空港に着陸しようとする飛行機の飛行速度を計算して求めるというものがあった。授業の導入には飛行機の模型を提示しながら、飛行機の飛行と着陸の具体的な様子を想起させながら、指導を行っていた。事前の指導案も丹念に構想されており、授業後の協議会においても、指導教員をはじめ、数学の教師であった同校の校長も含めて、授業に対する肯定的な評価がなされていた。こうした形式での授業参観が、試補勤務期間中に何度か設定されることができ、1年半という試補期間の変更はきかないため、数少ない正規の授業参観の機会、試補学生にとっては重要な意味をもっている。

ヴィッテ教諭は同授業参観の後、同じギムナジウムに勤務する別の試補学生による、第9学年の数学の授業参観を行った後、総合制学校に移動して、物理の授業参観を行った。

### 3. オルデンブルクにおける教師教育実践

こうしたオルデンブルク大学における教員養成と、試補学生研修所における教員養成とを接続するプロジェクトの背景にあるのが、オルデンブルク大学の教員が中心となって練り上げた「授業および学校における質開発に関するオルデンブルク構想 (Das Oldenburger Konzept zur Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule)」である。本構想はニーダーザクセン州文部省の委託を受け、質の高い教育実践・授業実践を教師が行うことができるための構想として2003年にまとめられたものである。本構想は、以下の五つのモジュールからなっている<sup>13)</sup>。

モジュール1：教科教授学的な知見と教科横断的な学習との関連から、教えるべき内容を明確にすること

モジュール2：授業方法を構想すること

モジュール3：子どもの異質性に合わせた学習アレンジメントを構想すること

モジュール4：学習上のつまずきを適切に診断することのできるコンピテンシーを教師が身につけること

モジュール5：教師の個性や学校文化などの授業外の要因を含めて授業の質を高めること

モジュール1では一般教授学者であるキーパーが、国際学力調査の結果を受けて、「教師が何を教えるか」から「生徒が何を学ぶのか」へと授業観・評価観が変化したことを前提に、学校における授業構想のあり方を論じている。モジュール2では同じく一般教授学者であるH.マイヤーが、授業における「方法」の多様性やその「方法」を使いこなすことの重要性について論じている。モジュール3・4では教育心理学者であるミーシュケ (Mischke, W.) が、様々な学習前提を持っている子どもたちの学習状況をどのように見とるか、また、そうした様々な学習前提を持つ子どもたちが集団で学ぶことの意味を授業はどのように保証していくのかについて論じている。モジュール5では学校改革に取り組んできたヴェスター (Wester, F.) が、モジュール1～4の間に示された授業のあり方を、学校という組織の中で具体化していくための手がかりや方途について論じている。オルデンブルク大学では、学士・修士課程の導入に先立って、教師教育の文脈に

おいてこうした「オルデンブルク構想」を大学教員がチームとなって作成し、それに基づいて改革後の教員養成に対応してきているのである。

この構想の検討と並行して、2002年に先述した教授学センターが設立される。同センターは、各学部専攻に置かれている教科教授学の教員と連携を取りながら、教育実習を含めた教員養成カリキュラムの調整を行っている。また、すでに見てきたように、試補勤務における教員養成と大学における教員養成との連携をはかるプロジェクトを進めてきている。この他に同センターが力を入れているのが、教員の継続教育(Fortbildung)<sup>14)</sup>である。

例えば、先のOLAWプロジェクトの一環として2012年3月22日に行われた研究会では、大学教員・試補学生研修所教員・試補学生との共同での授業分析が行われた(図6参照)。本研究会では、試補学生の授業のペタ記録を試補学生が作成し、その記録に基づいて授業について共同で議論するという試みが行われた。この試みの表面上の趣旨は試補学生の授業の質向上であるが、実は授業参観を行う研究所教員自身の継続教育として機能している側面もある。実際に議論の中では、子どものつまずきの分析の仕方や、それぞれが持っている授業観が議論され、授業参観に対する研修所教員同士の意識の共有も行われることとなった。



図6：研究会における授業分析の様子

また、教授学センターには、州の管轄にあった「オルデンブルク継続教育センター」が移設されることとなり、現在では二つのセンターが共同でオルデンブルク地域の継続教育を企画している。2013/2014年度のカタログを見ると、アクチュアルなテーマとしてインクルージョンや持続可能な発展に関する教育に関するもの、教科横断的なテーマとしてコミュニケーションやメディアに関するもの、教科授業に関するもの、学校経営に関するものなど、100を越えるプログラムが提供されていることがわかる<sup>15)</sup>。開催の形態はプログラムによって様々であり、数ヶ月にわたって実施され、550ユーロが課されるものもあれば、2時間の講演で

参加無料のものもある。

#### IV. 今後の展望と課題

ドイツにおいては、「教師教育」や教師という職業が大きなテーマの一つとなりつつある。2000年に発足した「テアハルト委員会(Terhart-Kommission)」の委員長であるテアハルト(Terhart, E.)は、一般教授学の立場から教師という職業に関する体系的・実証的な研究の必要性を提起してきている<sup>16)</sup>。ヴァイネルト(Weinert, F. E.)の弟子であるヘルムケ(Helmke, A.)は、教育心理学に基づく授業研究と教師研究を積極的に進めてきている<sup>17)</sup>。近年のドイツにおける教師教育研究は、教育心理学や教育社会学を基盤とした実証的な授業研究(empirische Unterrichtsforschung)と結びついて展開されようとしている。こうした影響は、オルデンブルク大学における教師教育研究にも影響を与えてきている。例えば、OLAWプロジェクトの展開の一端として、ビデオ記録に基づく授業研究が行われ、その成果が教員養成の文脈の中に位置づけられようとしているのである<sup>18)</sup>。

他方で、実際の教師教育の場である大学の教員養成および試補勤務における教員養成においては、グローバル化に基づくネットワーク化とローカル化が進行しつつある。オルデンブルクを中心としたローカルな教員養成の一端を検討してきたが、オルデンブルクにおける教員養成は狭い地域においてのみ行われているのではなく、ニーダーザクセン州教員養成協会のもとで、同州の他の高等教育機関とのネットワークのもとで推進されている<sup>19)</sup>。こうした実証的な授業研究の趨勢と、グローバル化とローカル化の中にある教師教育との間で、オルデンブルクにおける教員養成改革は行われているのである。

大学を中心としたオルデンブルクにおける教員養成の特徴は、子どもの学びを中心に据えた授業のあり方を探究することを中心課題とし、その組織が形成されている点にある。こうした取り組みが、長い教員生活の中でどのように結実していくのか、またすでに教員経験を積んできている現職の教員にどのような影響を与えていくことができるのかを検証していくことが、今後の課題であろう。

こうした課題は、何もオルデンブルクに限られる課題ではない。わが国における教員養成においても、子どもが学ぶ場である授業の研究を基軸とした教師教育のあり方に関する議論が深められる必要があるだろう。



## 【註】

- 1) 中央教育審議会 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」, 5 頁。(http://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\_1.pdf)
- 2) 中央教育審議会 (2007) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」。(http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm)
- 3) わが国の教員養成スタンダード導入に関する研究は多くなされているが, 例えば兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チームによる近年の動向の整理は参考となる (別惣淳二・渡邊隆信編, 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム編 (2012) 『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証－学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築－』ジアース教育新社, 参照)。
- 4) この間の改革については, 吉岡 (2007) に詳しい (吉岡真佐樹 (2007) 「ドイツ大学改革と教員養成制度改革の動向」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編『教員養成カリキュラム開発センター研究年報』第6号, 参照)。
- 5) 各教員養成課程のポローニャ宣言への対応およびその改革状況については, 鈴木・杉原 (2011) に詳しい (鈴木篤・杉原薫 (2011) 「ポローニャ・プロセス下におけるドイツ教員養成制度の改革と現状－教職課程の構成と取得可能免許, 学士・修士制度の導入状況－」『兵庫教育大学研究紀要』第39巻, 参照)。
- 6) Vgl., Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/2004/2004\_12\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- 7) 「教員養成のためのスタンダード」についても多くの先行研究において論及されてきているが, とりわけ渡邊・ノイマン (2010) は, 多くの資料や具体的な事例とともに, わが国およびドイツにおける教師教育改革の異同を明らかにしている (渡邊満, カール・ノイマン編著 (2010) 『日本とドイツの教師教育改革－未来のための教師をどう育てるか－』東信堂, 参照)。
- 8) なお, ここでのオルデンブルク大学の紹介は, 同大学の HP に基づいている。(http://www.uni-oldenburg.de/)
- 9) この点については, 吉田 (2013) を参照のこと (吉田成章 (2013) 「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」広島大学大学院教育学研究科教育学教室編『教育科学』第29号, 55頁参照)。
- 10) 2013年に, オルデンブルク大学の教員が中心となって一般教育実習のための手引き書が作成されている。J.-クライン氏はその中で, 「学習効果のある授業対話」の章を執筆し, 教師の問いに答える形で展開される授業を批判的に捉えつつ, 生徒自身が問い, 思考を行うような授業における対話のあり方を提起している (J.-Klein, S. (2013): Lernwirksame Unterrichtsgespräche. In: Zierer, K. (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraktikum*. Hohengehren: Schneider Verlag)。
- 11) 同研修所で提供されている「教育学ゼミナール」の一覧は, HP から見ることができる (http://nibis.ni.schule.de/~sts-whw/paedagogik.pdf)。
- 12) 本時の指導案はヴィッテ教諭より提供していただいたが, 公開は控えたい。
- 13) Vgl., Kiper, H./Meyer, H./Mischke, W./Wester, F. (2003): *Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept*. Oldenburg: Druckzentrum der Carl von Ossietzky Universität.
- 14) 一般的に, Fortbildung は日本の文脈で言う研修にあたり, 何らかの専門的能力の向上のために行われる継続教育である。Weiterbildung は, なんらかの資格や学校における特定の能力を追加で付与するために行われる継続教育である。
- 15) Vgl., Oldenburger Fortbildungszentrum (Hrsg.) (2013): 2013/2014 Fortbildung für Lehrkräfte. (http://www.ofz.uni-oldenburg.de/)
- 16) この点については例えば, 2011年に刊行されたハンドブックなどが挙げられる (vgl., Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.)(2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann)。
- 17) この点については例えば, 2010年の著書がたびたび引き合いに出される (vgl., Helmke, A. (2010, 2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer)。
- 18) Vgl., J.-Klein, S. (2013): Unterricht beobachten, aufzeichnen, auswerten-Zur Förderung eines diagnostischen Blicks. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (Hrsg.): *SEMINAR. Lehrer bildung und Schule*. 2/2013, Hohengehren: Schneider Verlag.



19) この点については、ニーダーザクセン州教員養成協会 HP を参照のこと。(http://www.verbund-lehrer bildung-niedersachsen.de/)

### 【謝辞】

本稿は、2012年2月20日～8月20日におけるオルデンブルク大学における在外研究の成果に基づくものである。2011/2012年夏学期の「教育実習前指導」を聴

講させていただき、またその後も多くの情報・資料を提供して下さった、オルデンブルク大学の Sylvia Jahnke-Klein 氏に感謝申し上げたい。また、OLAW プロジェクトおよび試補勤務における教師教育の実態を紹介して下さった研修所教員の Lutz Witte 氏に感謝申し上げたい。また、こうした機会を提供して下さったオルデンブルク大学の Hanna Kiper 教授にも心よりお礼申し上げたい。