

〈特別寄稿〉

ドイツの教員養成 ——地理教員の履修内容も含めて——

木 戸 裕

要 旨

ドイツの教員養成制度は、①大学における養成教育、②試補勤務、の大きく二段階に区分することができる。

大学における教育は、各大学で、それぞれの専門分野に対応して行われる。各大学の学修規則にしたがい、所定の専門科目を履修するとともに、教職に関連する実習を経験する。大学における養成教育では、修士号の取得が求められる。

大学における学修のあと教職志願者は、「試補」と呼ばれる見習い期間に入る。1年半ないし2年間にわたって、一定の指導体制のもとで、学校で実際に授業を行うなど学校実務に携わるとともに、学習ゼミナールと呼ばれる研修機関で実践に即した内容の教育を受ける。この間、身分上は「官吏公務員」として、一定額の給与が支給される。試補勤務は、その最後に行われる国家試験に合格することによって終了する。

以上が、ごく大まかに捉えたドイツの教員養成制度の仕組みである。

本稿では、ドイツの教員養成制度の流れと教育内容、養成にあたり求められているコンピテンス等について、文部大臣会議等の資料にもとづき見ていくとともに、ドイツの制度にみられる特色とその意義を明らかにする。その際、事例として「地理科」の教員の学修内容とそこで要請されているコンピテンス等についても言及する。

最後に、ボローニャ・プロセスなど、広くヨーロッパレベルで進められている高等教育改革を念頭において、ドイツの教員養成制度の今後の方向性とわが国への示唆について考察する。

はじめに

ドイツの教員養成制度は、①大学における養成教育、②試補勤務、の大きく二段階に区分することができる。

大学における教育は、各大学で、それぞれの専門分野に対応して行われる。各大学の学修規則 (Studienordnung) にしたがって、所定の専門科目を履修するとともに、教職に関連する実習を経験する。ただし、その修了形態は州により異なる。以前は、この段

階は第一次国家試験に合格することによって終了した。現在では、教職課程の所定の単位を取得し、修士課程を修了することで、第一次国家試験に置き換えられる場合が多い¹。

大学における学修のあと教職志願者は、「試補」(Referendar)と呼ばれる見習い期間に入る。州により、また教職の種類によりその期間は必ずしも同じではないが、1年半ないし2年間にわたって、一定の指導体制のもとで、学校で実際に授業を行うなど学校実務に携わるとともに、学習ゼミナール(Studienseminar)と呼ばれる試補研修機関で実践に即した内容の教育を受ける。この間、身分上は「任命を撤回しうる関係にある官吏公務員」(Beamte auf Widerruf)²として、一定額の給与が支給される。試補勤務は、その最後に行われる国家試験(旧第二次国家試験)に合格することによって終了する。

国家試験に合格した者の中から、需給関係、成績、その他を考慮して、正規の教員が採用される。以上が、ごく大まかに捉えたドイツの教員養成制度の仕組みとなっている³。

なお、ドイツの教育制度の特色として、連邦制の国家であるという点が挙げられる。教育に関する権限は基本的に各州に委ねられており、教員養成制度に関しても、その大枠は全ドイツで共通しているが、細部を見ると、全州がすべて一様であるというわけではない。本稿では、ドイツの州のなかで人口がもっとも多く、旧西ドイツ時代の首都ボンがあるノルトライン・ヴェストファーレン州を取り上げ紹介することにしたい。

以下では、まずIで、ドイツの教育制度の特色についてまとめてみる。

次にIIでは、各州の教職のタイプを一覧するとともに、ノルトライン・ヴェストファーレン州の教員養成制度を概観する。

IIIでは、ノルトライン・ヴェストファーレン州を例に、大学における教職課程の履修科目、単位数等について見ていく。あわせて、地理の教員に求められるコンピテンスと学修内容なども訳出して紹介する。

続いてIVでは、試補勤務の構造と流れを明らかにするとともに、教職志願者に必要とされるコンピテンスに言及する。また試補勤務の最後に行われる国家試験の内容について取り上げる。

最後に、以上をとおして浮かび上がってくるドイツにみられる特色と、今後の展望について述べてまとめとしたい。

1 後述するように、学士(3年)、修士(2年)という段階化された高等教育の基本構造が導入され、修士の学位の取得が求められるようになった。以前はこの段階は、州が実施する第一次国家試験に合格することにより終了したが、現在は本稿で取り上げるノルトライン・ヴェストファーレン州も含め多くの州で、教職科目を履修し、修士課程の修了試験に合格することで、第一次国家試験合格に置き換えられている(後掲表1を参照)。

2 ドイツの公務員(公務に従事する者)は、官吏(Beamte)、職員(Angestellte)、労働者(Arbeiter)に分類される。官吏は、国(連邦、州、市町村)に対し公法上の勤務関係に立つ。職員、労働者は、私法上の雇用契約を結ぶ。教員は、官吏である。試補は、試補勤務が終了すれば、官吏としての任命が撤回される。

3 ドイツの教員養成制度の詳細については、末尾に記した【関連拙稿】を参照。

I ドイツの教育制度

ドイツは16の州からなる連邦制の国家であり、教育に関する権限は各州に委ねられている⁴。各州はその名称は一様ではないが文部省に相当する省をもち、教育政策も、それぞれの州の事情に対応して策定されている。連邦政府は、高等教育、学術・研究などの一部に権限をもっているにすぎない。州ごとに存在する学校法、文部省令、学習指導要領等によって詳細が定められている。連邦全体にかかわる大綱的基準に関しては、各州文部大臣会議（KMK）の決議により、できる限り制度的な統一化は試みられているが、この決議には法的拘束力がなく、州によってかなりの相違がみられる。

ドイツ全体に見られる教育制度の大きな特色として、複線型の学校体系が構築され、多彩な学校タイプが見られるという点を挙げるができる。すべての生徒が共通に通うのは、満6歳から始まる基礎学校（Grundschule）の4年間のみである。基礎学校における初等教育を終えると、生徒は基幹学校（Hauptschule）、実科学校（Realschule）、ギムナジウム（Gymnasium）のいずれかの学校種類に振り分けられる。基幹学校は5年制で、卒業後すぐに就職する生徒が多い。実科学校は6年制で、中級の技術者などの養成を目指している。ギムナジウムは9年制（目下、8年制に移行しつつある）で、伝統的な大学進学コースである。これら三つの学校形態をひとつにした総合制学校（Gesamtschule）も設けられているが、普及度は高くない。このように中等教育段階において生徒を3種類の学校形態に分岐させる教育制度は、日本とは異なるドイツの特色となっている。

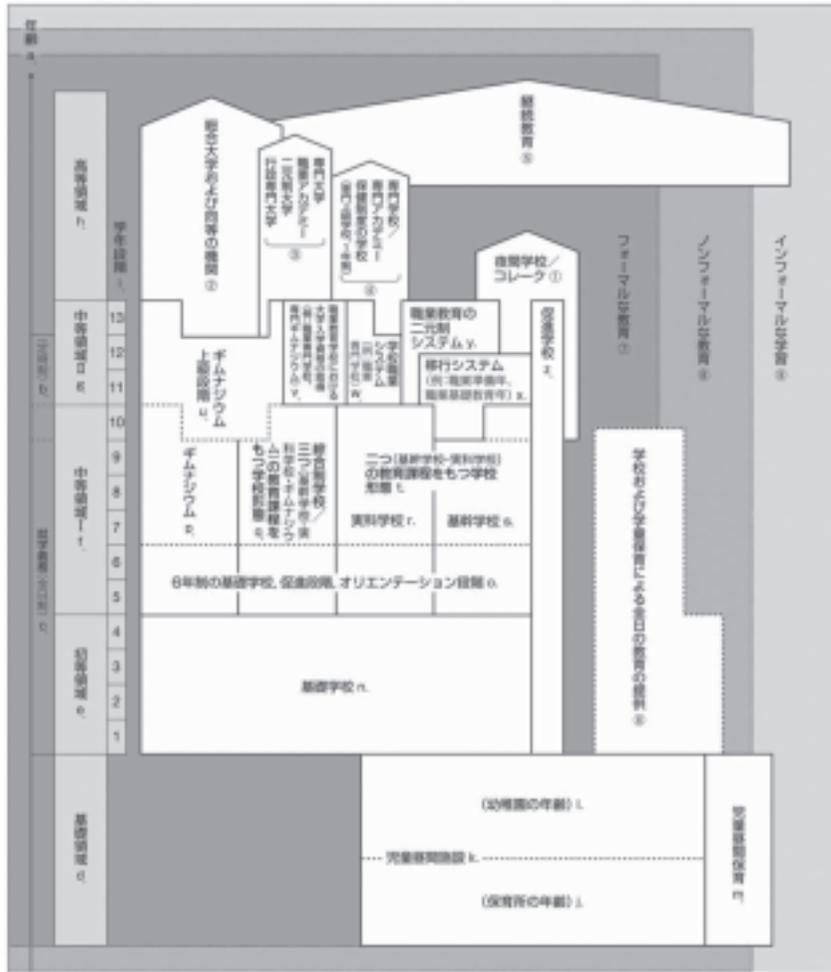
ただし、わずか10歳で早期選別を行うことによる不合理を緩和するという目的で、最初の2年間をオリエンテーション段階と呼ばれる観察段階にして、第6学年（基礎学校入学時からの通算）修了時に、それぞれの生徒の能力、適性、希望等に応じて、進学校を最終的に決定するという仕組みも採用されている。

また現在では、多くの州で基幹学校、実科学校の両方の修了資格を取得することができる「2つの教育課程をもつ学校」（Schule mit 2 Bildungsgängen）も設置されている。この学校タイプの名称は、州により異なっている。

なおドイツでは、全日制就学義務終了後、全日制の学校に進学しない生徒は、企業などで職業訓練を受けながら職業学校（定時制）に通学する義務がある（定時制就学義務）。このように職業学校における教育と、企業などにおける職業訓練が並行して行われる制度は二元制システムと呼ばれている。

図1は、州による相違をとりあえず度外視したいわば標準的なドイツの教育制度図である。

4 以下、ドイツの教育制度の詳細については、拙著（2012）を参照。



(凡例)

- a. Alter
- b. Teilzeit
- c. Schulpflicht (Vollzeit)
- d. Elementarbereich
- e. Primarbereich
- f. Sekundarbereich I
- g. Sekundarbereich II
- h. Tertiärer Bereich
- i. Jahrgangsstufe
- j. Krippenalter
- k. Kindertageseinrichtung
- l. Kindergartenalter
- m. Kindertagespflege
- n. Grundschule
- o. 6-jährige Grundschule, Förderschule, Orientierungsphase

- p. Gymnasium
- q. Gesamtschule/Schulart mit 3 Bildungsgängen
- r. Realschule
- s. Hauptschule
- t. Schulart mit 2 Bildungsgängen
- u. Gymnasiale Oberstufe
- v. Erwerb der Hochschulreife an beruflichen Schulen (z.B. BFS, FGY)
- w. Schulberufssystem (z.B. BFS)
- x. Übergangssystem(z.B. BVJ, BGJ)
- y. Duales System der Berufsausbildung
- z. Förderschule

- ①Abendschule/Kolleg
- ②Universität und gleichgestellte Einrichtung
- ③Fachhochschule, Berufsakademie, Duale Hochschule, Verwaltungsfachhochschule
- ④Fachschule/Fachakademie, Schulen des Gesundheitswesens (Fachoberschule, 1-jährig)
- ⑤Weiterbildung
- ⑥Ganztagsangebote in Schule und Hort
- ⑦Formale Bildung
- ⑧Non-formale Bildung
- ⑨Informelles Lernen

(出典) Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2016, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, 2016, S. XIV. (<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>), 拙稿 (2018b) pp.128-129.も参照。

図1：ドイツの教育制度図

Ⅱ 各州の教職のタイプ

1 教職のタイプ

教員養成は、教職の種類に対応して行われる。教職の種類は、全ドイツすべて共通というわけではなく、州によって異なっている。大きく、次の6つのタイプに区分されている（表1を参照）。

表1：教職のタイプと全州の教員養成制度の概要

教職のタイプ1：基礎学校ないし初等段階の教職（L1）
教職のタイプ2：初等段階および中等段階Ⅰのすべて／または個別の学校種類に通用する教職（L2）
教職のタイプ3：中等段階Ⅰのすべて／または個別の学校種類に通用する教職（L3）
教職のタイプ4：中等段階Ⅱ（一般教育科目）またはギムナジウムに通用する教職（L4）
教職のタイプ5：中等段階Ⅱ（職業教育科目）または職業教育学校に通用する教職（L5）
教職のタイプ6：特殊教育の教職（L6）

州名	大学での学修	試補勤務期間	教職のタイプ	中等段階Ⅰの学校（ギムナジウムを除く）
バーデン・ヴュルテンベルク	・国家試験 8ゼメスター（L1, L3）／9ゼメスター（L6）／10ゼメスター（L4, L5） ・バチエラー：6ゼメスター（L5） ／マスター：4ゼメスター（L5）	18か月	L1, L3, L4, L5, L6	基幹学校、作業実科学学校（Werkrealschule）、実科学学校、共同体学校*（Gemeinschaftsschule）
バイエルン	・国家試験 7ゼメスター（L2, L3）／9ゼメスター（L4, L6） ・バチエラー：6ゼメスター／マスター：4ゼメスター（L5）	24か月	L1, L3, L4, L5, L6	中間学校（Mittelschule）、実科学学校
ベルリン	・すべての教職とも、バチエラー：6ゼメスター／マスター：4ゼメスター	18か月	L1, L3, L4, L5	統合型中等学校*（Integrierte Sekundarschule）、共同体学校*
ブランデンブルク	・バチエラー：6ゼメスター／マスター：4ゼメスター	12か月	L1, L3, L4	上級学校（Oberschule）、総合制学校（統合型）*
ブレーメン	・バチエラー：6ゼメスター／マスター：4ゼメスター	18か月	L1, L3+, L4, (L5), L6	上級学校*（Oberschule）
ハンブルク	・バチエラー：6ゼメスター／マスター：4ゼメスター	18か月	L2, L4, L5, L6	市区学校*（Stadtteilschule）
ヘッセン	・国家試験 7ゼメスター（L1, L3）／9ゼメスター（L4, L6） ・バチエラー：6ゼメスター／マスター：4ゼメスター（L5）	21か月	L1, L3, L4, L5, L6	基幹学校、結合された基幹・実科学学校（verbundene Haupt- und Realschule）、中間段階学校（Mittelstufenschule）、実科学学校、総合制学校（協力型または統合型）*

メクレンブルク・フォアポンメルン	・国家試験 9ゼメスター (L1, L6) / 10ゼメスター (L3, L4, L5)	18か月	L1, L3, L4, L5, L6	地域学校 (Regionale Schule)、総合制学校 (協力型または統合型) *
ニーダーザクセン	・バチェラー: 6ゼメスター / マスター: 4ゼメスター	18か月	L2, L3, L4, L5, L6	基幹学校、実科学学校、上級学校*、総合制学校 (協力型または統合型) *
ノルトライン・ヴェストファーレン	・バチェラー: 6ゼメスター / マスター: 4ゼメスター	18か月	L1, L3, L4, L5, L6	基幹学校、実科学学校、中等学校* (Sekundarschule)、総合制学校 (統合型) *
ラインラント・プファルツ	・バチェラー: 6ゼメスター / マスター: 2ゼメスター (L1), 3ゼメスター (L3, L6) または 4ゼメスター (L4, L5)	18か月	L1, L3, L4, L5, L6	実科学学校プラス (Realschule plus)、総合制学校 (統合型) *
ザールラント	・国家試験 8ゼメスター (L2, L3), 10ゼメスター (L4, L5)	18か月	L2, L3, L4, L5	共同体学校*
ザクセン	・国家試験 8ゼメスター (L1), 9ゼメスター (L3), 10ゼメスター (L4, L5, L6)	12か月	L1, L3, L4, L5, L6	中間学校
ザクセン・アンハルト	マグデブルク大学 ・バチェラー: 6ゼメスター / マスター: 4ゼメスター (L3, L4, L5) ハレ・ヴィッテンベルク大学 ・国家試験 7ゼメスター (L1) / 8ゼメスター (L3) / 9ゼメスター (L4, L6) ・バチェラー: 6ゼメスター / マスター: 4ゼメスター (L5)	16か月	L1, L3, L4, L5, L6	中等学校 (Sekundarschule)、総合制学校 (協力型または統合型) *、共同体学校*
シュレーズヴィヒ・ホルシュタイン	・バチェラー: 6ゼメスター / マスター: 2または4ゼメスター	18か月	L2, L3, L4, L5, L6	地域学校 (Regionalschule)、共同体学校*
テューリンゲン	・バチェラー: 6ゼメスター / マスター: 4ゼメスター (L1, L5, L6) ・国家試験 9ゼメスター (L3) / 10ゼメスター (L4)	18か月 (L1) 24か月 (L3, L4, L5, L6)	L1, L3, L4, L5, L6	通常学校 (Regelschule)、共同体学校*、総合制学校 (協力型または統合型) *

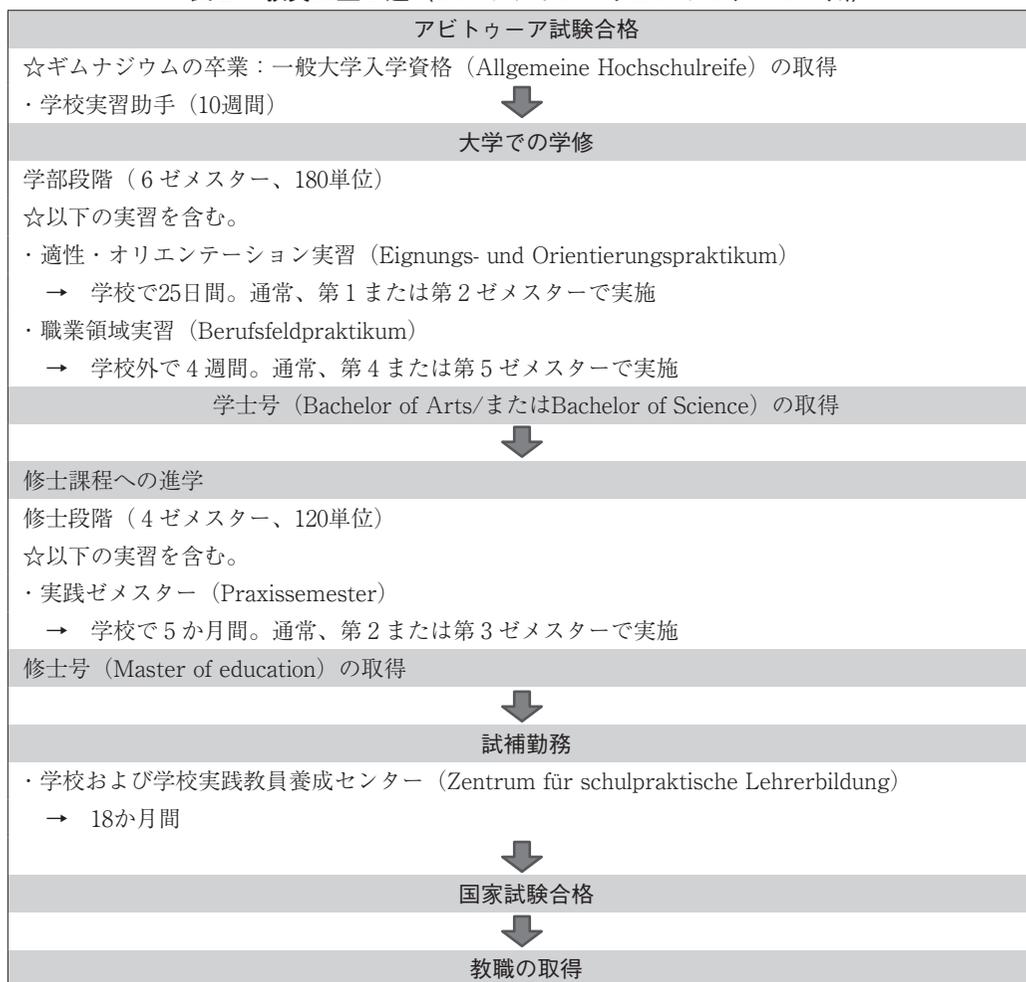
(原注) *の学校は一定の条件のもとでアビトゥーア (大学入試資格) 取得へと繋がっている学校タイプ

(出典) *Begegnung*, 2014(1),16f.をもとに作成。中等段階 I の学校種類については以下を参照。Marko Neumann/Kai Maaz/Michael Becker, Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel?, *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 3/2013, S.281f.

2 教員に至る道—ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合

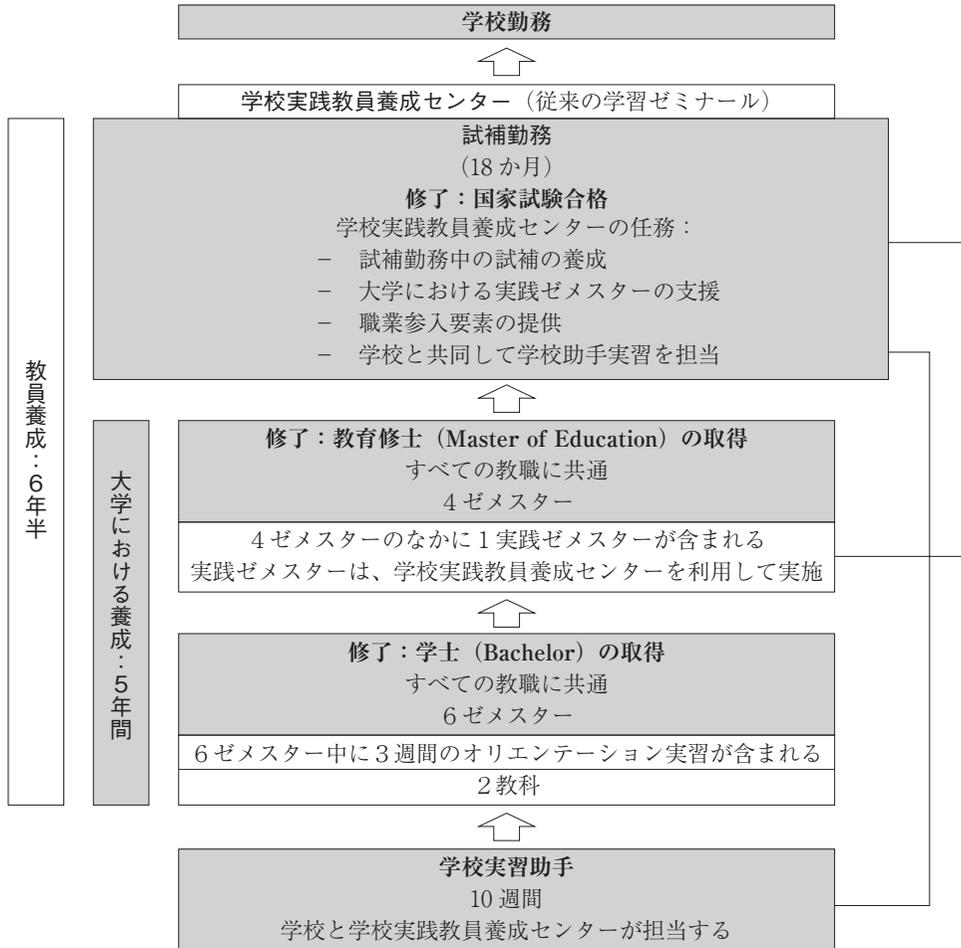
ノルトライン・ヴェストファーレン州の教員に至る道は、以下のとおりである（表2を参照）。

表2：教員に至る道（ノルトライン・ヴェストファーレン州）



（出典）筆者作成

また図2は、ノルトライン・ヴェストファーレン州の教員養成制度を図解したものである。



(出典) *Schule heute*, 47(10), 2007, S.16. をもとに作成
(http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/SH_1007.pdf)

図2：ノルトライン・ヴェストファーレン州の教員養成制度（概観）

Ⅲ 大学における学修

大学における学修は、各州とも、①教育科学の学修、②教科教授学を含む教科に関する専門科学の学修、③教育実習、から構成されている。

なお教科に関する専門科学の学修は、通常2教科履修される⁵。

5 ドイツの教員は、同等の重みをもつ「第一教科」と「第二教科」の2つの教科で教員養成が行われる。したがって2教科の教員資格を取得する。

1 学修課程の特色

現在ヨーロッパでは、「ボローニャ・プロセス」と呼ばれるヨーロッパ48か国が参加する高等教育改革が進行中である⁶。これはヨーロッパの大学の間を自由に移動でき、ヨーロッパのどこの大学で学んでも共通の学位、資格を得られる「ヨーロッパ高等教育圏」（European Higher Education Area, EHEA）を構築することを目指したもので、その枠組みのなかでさまざまなヨーロッパレベルの高等教育改革が進められている。

たとえば、これまでドイツの大学には「学士」「修士」という学位制度は存在しなかった。博士号を取得する場合は、大学に残り、指導教授（Doktorvaterと呼ばれている）のもとで数年間にわたって論文を作成し、博士試験に合格するというステップが踏まれてきた⁷。こうした従来の制度からボローニャ・プロセスの展開のなかで、学士、修士、博士というように段階化された高等教育の基本構造が導入されることになった。これとあわせて、ECTS（European Credit Transfer System）という名称のヨーロッパ共通の単位互換制度が取り入れられることになり、所定の単位を取得することにより学士（BA）、修士（MA）などの学位が付与されるシステムに変わりつつある⁸。

大学の種類でいうと、ドイツの大学は大きく二つの種類に区分されている⁹。すなわち、博士号や大学教授資格（Habilitation）を授与できる大学と、そうでない大学である。前者を学術大学（wissenschaftliche Hochschule）、後者を専門大学（Fachhochschule）と呼んでいる。前者には総合大学（Universität）のほか、工業大学（工科大学）、神学大学、芸術大学、教育大学などの単科大学が含まれる。学術大学には、一般にギムナジウム上級段階を終えた者が進学する。専門大学は、それまでの技術者学校（Ingenieurschule）や高等専門学校（höhere Fachschule）などの職業中等教育機関が大学に昇格したもので、1970年から発足した。専門大学には職業教育の学校を経て「専門大学入学資格」を取得した者が進学するケースが多い。なお、近年は専門大学でも博士号を授与できるようになるなど、学術大学との区分が薄れてきている。教員養成は、学術大学で行われている。

大学の設置形態で見ると、ドイツでは州立大学が主体となっている。連邦立の大学は、国防軍の兵士を養成する防衛大学などごく一部に過ぎない。私立大学も設けられているがその比重は小さい。その多くは、教会が設立・運営している聖職者の養成を主眼とする小規模な大学が大半を占めている。

6 ボローニャ・プロセスに関する詳細は、拙著（2012）、拙稿（2011a）（2011b）（2014a）（2019）等を参照。

7 これまでドイツの大学では、標準的な学修期間（標準学修期間）は定められていても、何単位とったから卒業といった概念は存在しなかった。学生は自らの学習計画にしたがって履修した。大学の卒業は、最終的に、何らかの試験（医師、教職、法学などの国家試験、ディプローム試験、マギスター試験など）に合格したかどうかによって定まった。教職課程で言えば、教職第一次国家試験に合格し、大学を「退学する」ことが大学卒業であった。

8 1 ECTS単位は、30時間の学習時間を想定しており、年間の学習総時間数1,800時間（60単位）となる。これは、ワークロード、すなわち、教員が行う授業時間だけでなく、学生が実際に学習に費やす総時間数を意味する。ECTSでは、フルタイムで1年間の学習が60ECTS単位に相当する（2学期制の場合は1学期30ECTS単位、3学期制の場合は1学期20ECTS単位となる）。学士3年間で180単位、修士2年間で120単位を取得する。

9 ドイツの大学制度の概要は、拙稿（2018b）pp.126-130.等を参照。

なおドイツの大学は「学修システムは最初から専門的学修 (Fachstudium) である。基礎的な一般教育 (grundlegende Allgemeinbildung) は、「大学入学資格」 (Hochschulreife) を与える、中等教育学校における大学学修準備教育により行われることとなっている。アメリカのカレッジの意味における〈リベラル・アーツ教育〉は、ドイツの大学学修システムには存在しない」¹⁰。このようにドイツでは、一般教育は後期中等教育段階、すなわちギムナジウム上級段階において完了するものとされ、大学教育には含まれていない。大学教育はただちに専門的学修である。

2 教職のタイプと学修内容

ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合、教職は次の5つのタイプに区分できる。

- ① 「基礎学校の教職」 (Lehramt an Grundschule)
- ② 「基幹学校・実科学校・総合制学校の教職」 (Lehramt an Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen)
- ③ 「ギムナジウムおよび総合制学校の教職」 (Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen)
- ④ 「職業コレククの教職」¹¹ (Lehramt an Berufskollegs)
- ⑤ 「特殊教育の教職」 (Lehramt für Sonderpädagogik)

表3～表5は、それぞれの教職ごとの履修内容をまとめたものである。なお、修了に必要な単位は、学士 (バachelラー) は180、修士 (マスター) は120である。

表3：基礎学校の教職

基礎学校の教職	単位数		
	学士	修士	計
学習領域Ⅰ：言語の基礎教育	40	15	55
学習領域Ⅱ：数学の基礎教育	40	15	55
学習領域Ⅲ：自然科学・社会科学もしくは芸術教育または授業教科の専門科学および教科教授学	40	15	55
学習領域ⅠまたはⅡまたはⅢの深化した学修	6	7	13
以下を含む、教育科学／基礎学校教授学 ・実践的要素 ・早期学習および就学前教育の概念 ・特殊教育学 診断および促進	42	22	64

10 H.パイザート／G.フラムハイン著、小松親次郎・長島啓記 (訳者代表) 他訳『ドイツの高等教育システム』玉川大学出版部、1997年、p.146を参照。

11 ノルトライン・ヴェストファーレン州では、職業コレククという名称ですべての職業教育の学校をカバーしている。

ドイツの教員養成（木戸）

移民の背景をもつ生徒のためのドイツ語	－	6	6
実践ゼメスター	－	25	25
学士論文および修士論文	12	15	27
計	180	120	300

（出典）Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Beruf mit Perspektive Die Lehrerausbildung Nordrhein-Westfalen im Überblick*, 2011, S.24ff等をもとに作成。

表 4：基幹学校・実科学学校・総合制学校の教職

基幹学校・実科学学校・総合制学校の教職	単位数		
	学 士	修 士	計
第一教科の専門科学および教科教授学	59	22	81
第二教科の専門科学および教科教授学	59	22	81
以下を含む、教育科学／青少年期における発達と社会化 ・実践的要素 ・早期学習および就学前教育の概念 ・特殊教育学 ・診断および促進 ・教職と関連するプロフィール領域（例：労働科および職業選択／職業オリエンテーション、企業および家庭における経済活動、社会教育学	50	30	80
移民の背景をもつ生徒のためのドイツ語	－	6	6
実践ゼメスター	－	25	25
学士論文および修士論文	12	15	27
計	180	120	300

（出典）*ibid.*

表 5：ギムナジウムおよび総合制学校の教職

ギムナジウムおよび総合制学校の教職	単位数		
	学 士	修 士	計
第一教科の専門科学および教科教授学	70	30	100
第二教科の専門科学および教科教授学	70	30	100
以下を含む、教育科学／学術的作業の方法 ・実践的要素 ・診断および促進	28	14	42
移民の背景をもつ生徒のためのドイツ語	－	6	6
実践ゼメスター	－	25	25
学士論文および修士論文	12	15	27
計	180	120	300

（出典）*ibid.*

なお、第一教科と第二教科の可能な組み合わせは表6のとおりである。

表6：教科の組み合わせ表

教科名／学校の種類	基礎学校の教職	基幹学校・実科 学校・中等学校・ 総合制学校の教 職	ギムナジウムお よび総合制学校 の教職	職業コレク の 教職
建築工学				▲
生物		●	●	●
化学		●	●	●
ドイツ語		●	●	●
電子工学				▲
英語	◎	●	●	●
栄養・家政学				▲
宗教（プロテスタント）	◎	●	●	●
フランス語		◎	●	●
地理		◎	◎	
歴史		●	●	
保健／介護				▲
ギリシャ語			◎	
情報			◎	
情報工学				▲
イスラム宗教学	◎	●	●	●
イタリア語			◎	
宗教（カトリック）	◎	●	●	●
芸術	◎	◎	◎	
1教科としての芸術（大教科）			●●	
ラテン語			●	
学習領域 数学の基礎教育および言語の基礎教育	●			
学習領域 自然科学および社会科学（事実教授）	◎			
機械工学				▲
数学		●	●	●
メディアデザイン・デザイン工学				▲
音楽	◎	◎	◎	●
オランダ語		◎	◎	●
教育学			◎	●
哲学			●	●
物理学		●	●	●
社会科学		●	●	
スペイン語			●	●
スポーツ	◎	◎	◎	●
経済学／政治学				●

（凡例）可能な組み合わせ：（●＋●）（●＋▲）（●＋◎）（▲＋◎）

不可：（▲＋▲）

●＝必修教科：普通教育学校、▲＝必修教科：職業教育学校、◎＝選択教科：普通教育学校

（出典）Studienmöglichkeiten und Fächerkombinationen in Münster (https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/studienwahl/studienangebot_lehramt_muenster.pdf)

3 「地理」の学修に求められるコンピテンス

次に、文部大臣会議の決議から、教員養成課程における「地理」の学修に求められているコンピテンス・プロフィールを訳出してみた（表7を参照）。

表7：地理の学修に求められるコンピテンス（文部大臣会議の決議から）

<p>学修の目的は、一方では、自然地理学と人文地理学のサブシステムとその両者の相互影響をもった高度に複雑でダイナミックなシステムのひとつとしての包括的な地球圏に関する理解の発展である。他方で、学生は教科教授学的にコンピテンス志向の地理の授業を形成することができるようになるものとする。学修修了者は次のことができるものとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 基礎的な自然地理学、人文地理学、地域地理学の知識を駆使し、空間的視野のもとで地球システムと人間との間の相互関係を理解できる。 ・ エコロジー的、エコノミー的、および社会的な協調性へ向けての人類学的な、空間作用的な活動について判断でき、場合によってはオルタナティブな選択肢に論究することができる。 ・ 地理学の認識獲得のためのアプローチ、カテゴリーおよび行動の仕方、ならびに地理学的作業方法を知っており、独立して、理論に導かれた地理学的認識を獲得し、取り組み、専門的に関連づけて言語化し、プレゼンテーションできる。 ・ 地理学および地理学に関連する自然科学的認識について省察し、教科教授学的に適切な基準にもとづき判断し、それらから選択し、カリキュラムのスタンダードおよびコンピテンスマodelを志向し、授業でそれを構造化することができる。 ・ 地理教授学の研究の基本的な成果を知り、それを基礎にして、生徒、目標、教科にかなった授業コンセプトを展開することができる。 ・ 地理の授業におけるコンピテンス志向の計画および実施にあたり、最初の省察化された経験を駆使し、教科の成績診断、成績判定の基礎を知ることができる。

(出典) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, S.25. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 09.10.2014)

各州に共通する「地理」の学修内容について、文部大臣会議では次のように決議している（表8を参照）。

表8：地理の学修内容（文部大臣会議の決議から）

中等段階Ⅰの教職	ギムナジウム／中等段階Ⅱの教職
地理学の理論と歴史	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 地理学の学術理論的、分野システム的および歴史的基礎 ・ 基本的概念：構造、機能、プロセス、システム（理論）、空間概念、尺度水準ならびに地理学の認識獲得のためのさまざまなアプローチ 	<p>中等段階Ⅰで挙げられている学習内容が拡大され、深化されたレベル</p>
自然地理学／地生態学	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 地形学、気候地理学、水理地質学、土壤地理学、植生地理学の部分分野の基礎的な内容、理論およびモデル ・ 広範な地球諸科学の分野から自然地理学と関連する状況 	<p>中等段階Ⅰで挙げられている学習内容が拡大され、深化されたレベル 加えて ・ 自然地理学の空間分析および景観評価</p>

人文地理学	
<ul style="list-style-type: none"> 人口、社会および都市地理学、経済、交通および観光地理学、地方空間の地理学、政治地理学の部分分野の基礎的な内容、理論およびモデル 広範な地域諸科学の分野から人文地理学と関連する状況 	<p>中等段階 I で挙げられている学習内容が拡大され、深化されたレベル</p> <p>加えて</p> <ul style="list-style-type: none"> 人文地理学の空間分析および景観評価
空間における人間－環境－相互作用	
<ul style="list-style-type: none"> 人間生態学、政治生態学、地理学の発達研究、ハザード研究、地方および都市の生態学 グローバルな変遷、グローバリゼーション、シンドロームコンプレックス、グローバルな資源紛争、自然の危機、空間の持続的な発達 	<p>中等段階 I で挙げられている学習内容が拡大され、深化されたレベル</p> <p>加えて</p> <ul style="list-style-type: none"> 人間生態学および地生態学の空間分析および可能な行動ポジション
地域地理学	
<ul style="list-style-type: none"> 地域研究のダイナミックな、比較的な、問題志向的のアスペクトのもとでの地域地理学のアプローチ 地域化：タイプ、基準の次元 さまざまなタイプと基準による地域：近隣の空間、ドイツ、ヨーロッパ、ヨーロッパ外の空間、地球圏 	<p>中等段階 I で挙げられている学習内容が拡大され、深化されたレベル</p> <p>加えて</p> <ul style="list-style-type: none"> 事例を使った問題志向的の空間分析 実証的地域研究
方 法	
<ul style="list-style-type: none"> 教科の認識論的方法：理解する、説明する；量的にも、質的にも 旅行 その土地での、ならびにメディアを通しての情報の調達 情報の加工および活用：例；カテゴリー化、内容分析、統計、リモートセンシング、地理情報システム（GIS） 教科および受講者に対応したプレゼンテーション 	<p>中等段階 I で挙げられている学習内容が拡大され、深化されたレベル</p> <p>加えて</p> <ul style="list-style-type: none"> 研究の方法論 実験室的方法 談話分析（Diskursanalyse）
地理科教授学	
<ul style="list-style-type: none"> 地理科教授学の学術理論的、分野システム的および歴史的基礎 地理科教授学研究の基礎、認識方法および基本的成果 地理的／地理学的教授および学習の社会的ならびに学習および発達心理学的前提および諸条件 地理の授業の教育的寄与、目標、コンピテンスモデル、教育スタンダード、内容、カリキュラム概念および構造 教科の枠組みを超えた活動：環境教育、持続可能な開発のための教育、異文化間学習、グローバルな発展のための教育 教科固有の方法：旅行の教授法 授業方法およびメディア、授業原理、コンピテンス志向の授業プラン・分析、学習成果のコントロールおよび達成の評価 	

(出典) a.a.O., S.26.

4 修士課程の学修内容

ノルトライン・ヴェストファーレン州のミュンスター大学を例に、「地理」の修士課程の学修内容を表にすると以下ようになる（表9を参照）。

表9 修士課程の学修内容（地理、ミュンスター大学）

1年次冬学期	1年次夏学期	2年次冬学期	2年次夏学期
モジュール「地理教育学Ⅰ」(10LP)			
<ul style="list-style-type: none"> ・地理教育学入門 （ゼミナール：2SWS, 2LP） ・授業計画入門 （ゼミナール：2SWS, 3LP） ・ポートフォリオの構想 （1LP） 	<ul style="list-style-type: none"> ・地理教育学の今日的 問題設定 （講義：2SWS, 2LP） ・選択による教科教授学 ゼミナール （ゼミナール：2SWS, 2LP） 		
	<ul style="list-style-type: none"> ・モジュール修了試験 		
	モジュール「地理教育学の今日的 問題設定」(5LP)		
	<ul style="list-style-type: none"> ・自然地理学を重点とする 講義 （講義：2SWS, 2LP） ・地理の授業と関連する テーマのゼミナール （フィールドワークを含む） （ゼミナール：2SWS, 4LP） 	<ul style="list-style-type: none"> ・人文地理学を重点とする 講義 （講義：2SWS, 2LP） ・地域を重点とするゼミ ナール （ゼミナール：2SWS, 2LP） 	
		モジュール 「地理教育学Ⅱ」(5LP)	
		<ul style="list-style-type: none"> ・地理教育学研究 （ゼミナール：2SWS, 3LP） ・選択による教科教授学 ゼミナール （ゼミナール：2SWS, 2LP） 	
		実践段階 (5LP)	
			修士論文

（原注）教科教授学ゼミナール（ゼミナール：2SWS, 2LP）に替わり、地理教授学研究旅行（6日間, 2LP）とすることも可能。

（訳注）SWS (Semesterwochenstunde) は、1学期（ゼメスター）における週当たりの時間数。LP (Leistungspunkt) は、単位。

（出典）Fächerspezifische Bestimmungen im Rahmen des Masterstudienganges mit Ausrichtung auf das Lehramt an Gymnasium und Gesamtschule mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität im Fach Geographie vom 13. März 2009, Institut für Didaktik der Geographie.

表9のなかの「モジュール 地理教授学Ⅰ」の学修内容と、この科目で仲介されるコンピテンスは次のとおりである（表10を参照）。

表10：「地理教育学Ⅰ」の学修内容と仲介されるコンピテンス

「地理教育学Ⅰ」では、教科と関連する教授と学習の基本的な知識および能力が仲介され、地理教育学の今日の問題設定が扱われる。
中心となる内容領域
<ul style="list-style-type: none"> ・ 地理教育の目標と内容 ・ 学校教科としての地理の発達と位置づけ ・ 地理教育学の理論：問題となる立場 ・ 教科と関連する授業の計画および分析 ・ 生徒の関心および生徒の考え ・ 地理の授業で使用するメディアおよび方法 ・ 地理教育学の今日の問題設定
仲介されるコンピテンス
<ul style="list-style-type: none"> ・ 教科、教授プラン、ドキュメンテーション等の基本的な教授学の理論、目標、内容と取り組む能力 ・ 教科教授学の概念と関連する教科／教育科学の理論を関連づける能力 ・ 学習対象の基本的な選択、認定および地理教育的な再構成ができ、教育目標の定義づけおよび根拠ある説明ができ、学校の学習プロセスの目標グループにかなった構造化を行うことができる能力 ・ 教科と関連する教授および学習の基本的な分析と省察ができる能力 ・ 教科および教科の枠を超えたテーマに関するコミュニケーション能力 ・ 自己省察的に独自のピオグラフィーと取り組むことができ、訓練および将来の行動領域に関連して個人的な目標とビジョンを定式化できる能力：ポートフォリオ

(出典) *ibid.*

5 修士課程の修了

ノルトライン・ヴェストファーレン州では、教職課程で所定の単位を取得し、修士の学位（master of education）を授与されることで、従来の第一次国家試験に替わるものになっている。

ミュンスター大学のギムナジウムおよび総合制学校の教職を履修する修士課程の「大綱規程」では、次のように規定されている¹²。

「修士の学修は、2教科の学修、教育科学の学修、5週間にわたる2回の実践段階を包括する。2つの教科では、それぞれ少なくともひとつの教科教授学および教科科学を内容とするモジュールが学修される。そのモジュールは、ギムナジウムおよび総合制学校の教職に必要なコンピテンスに合わせたものでなければならない。教科教授学のモジュールは、通常10単位分が提示されなければならない（第8条第1項）」。

「修士の学修の修了は、各教科のモジュールで25単位の取得を、実践ゼミスターで10単位の取得を、教育科学で40単位の取得を、修士論文の作成で20単位の取得を前提とする。修士論文は、2つの教科のうちのいずれかまたは教育科学をその内容として執筆さ

12 Rahmenordnung für den Masterstudiengang mit Ausrichtung auf das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Abschluss „Master of Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität.

れる（同条第3項）。

IV 試補勤務

試補勤務（Vorbereitungsdienst）は、州によってその名称は必ずしも同じではないが、州が設置する学習ゼミナール（Studienseminar）といった名称で呼ばれる研修所と、現場の学校とで並行して実施されている。学習ゼミナールでは、講義などを通して学校実践的な教育が行われる。学校では、試補は一定の指導体制のもとで、実際に教壇に立つことにより授業実践を経験する。

ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合、学校実践教員養成センター（Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung, 以下、ZfsL）と呼ばれる州が設置する研修所と、同センター近隣の公立学校で行われている。

試補勤務期間は、前掲表1に示したように、州により、また目指される教員資格によって必ずしも一様ではない。なおノルトライン・ヴェストファーレン州では、いずれの教職も18か月（1年半）となっている。

1 試補勤務の内訳と流れ

ノルトライン・ヴェストファーレン州では、週1日（7時間）が、ZfsLにおける教育にあてられている。ZfsLには、学校教育の理論的内容が扱われる「基幹ゼミナール」（Hauptseminar）と、第一教科と第二教科のそれぞれに対応した「教科ゼミナール」（Fachseminar）が設けられている（前述のように、ドイツの中等段階の教員は2教科の教員資格を取得しなければならない）。

一方、学校での養成は、①授業参観、②指導下の授業、③独立して行う授業の3段階を踏んで行われる。各試補には、それぞれ指導教員があてがわれ、その指導教員の指導のもとで授業経験を積み、独立して授業を行うことができる段階まで到達することが求められる。第2期から第5期で、各教科週9時間「独立して行う授業」が組み込まれて

学校と学校実践教員養成センター（ZfsL）による養成	
学校	学校実践教員養成センター
<ul style="list-style-type: none"> ・週14時間の養成授業 ・第2期から第5期は、9時間は独立して行う授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・週7時間があてがわれる ・中核ゼミナール（3時間） 教科ゼミナール（4時間：第一教科2時間、第二教科2時間）

（出典） „Wo bitte geht's zum Referendariat? Informationsveranstaltung für die zweite Ausbildungsphase“
https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/studiumlehramt/2017-05-12_wobittegehtsgshr_vorbereitungsdienst_web.pdf

図3：試補勤務の内訳

いる（図3を参照）。

ノルトライン・ヴェストファーレン州の試補勤務の流れをまとめたのが下表である（表11を参照）。

表11：試補勤務の流れ（第1期から第6期：1期は3か月）

	第1期	第2期	第3期	第4期	第5期	第6期
	授業観察から授業の計画・実施	学習状況・達成状況の具体化	個人の学習プロセスの焦点化	学校システムにおける行動の理解	将来の行動領域への理解	将来の行動領域への理解
学校実践教員養成センター KS：3WS FS：4WS	KS FS1 FS2 導入・展望 面談	KS FS1 FS2	KS FS1 FS2	KS FS1 FS2	KS FS1 FS2	KS FS1 FS2
学校 14SWS	養成授業 + 授業参観	養成授業+授業参観 学校の需要を充たす授業（独立して行う授業）9WS				養成授業 + 授業参観
試験						国家試験

（訳注）

- ・各期は、それぞれ3か月
- ・WSは、週当たりの時間数。学校実践教員養成センターでは週当たり7時間、学校では週当たり14時間がそれぞれ養成教育に宛がわれている。
- ・KS：中核ゼミナール（教科の枠を超えたテーマを取り扱う）
- ・FS1：第一教科のゼミナール FS2：第二教科のゼミナール
- ・導入・展望面談（Eingangs-und Perspektivgespräch）では、試補指導教員と試補との間で今後の養成計画等について話し合われる。
- ・養成授業は、試補指導教員の指導の下で行われる授業。

（出典）GEW, *Wo bitte geht's zum Referendariat?*, Informationsveranstaltung für die zweite Ausbildungsphase, 2013.等をもとに筆者作成

2 教職志願者に求められるコンピテンス

2004年12月に文部大臣会議は、質の高い教員を養成するための専門性の基準として「教員養成スタンダード」（Standards für die Lehrerbildung）について決議した。そこに挙げられているコンピテンスは、以下のとおりである（表12を参照）。

表12：文部大臣会議による「教員養成スタンダード」

コンピテンス（Kompetenz）領域：授業	
K 1.	さまざまな学習の前提条件および発達プロセスを専門および事実に即して考慮しながら授業を計画でき、授業を専門的、具体的に実施することができる。
K 2.	生徒の学習の学習条件の形成を支援し、生徒にモチベーションを与え、関連性を設定でき、学習された内容を使用できる。
K 3.	生徒の自己規定的な学習および作業能力を促進できる。
コンピテンス領域：訓育（Erziehen）	
K 4.	生徒の学習の展開に関する社会的、文化的な生活条件、何らかの不利、阻害および障害を知り、学校の枠内で生徒の個人的な発達に影響を及ぼすことができる。

K 5. 多様性の価値および規範を尊重し、受け入れる態度を仲介し、生徒の自己決定の判断および行動を支援できる。
K 6. 学校および授業における困難と葛藤の解決の端緒を発見することができる。
コンピテンス領域：判断
K 7. 生徒の学習の前提条件と学習プロセスを診断できる。生徒を適切に促進し、学習者とその親に助言できる。
K 8. 生徒の成績の発展を把握し、透明性をもった判定基準の基礎の上に学習と成績を判定できる。
コンピテンス領域：革新
K 9. 教職の特別の養成を理解している。特別の責任と義務をともなった公職としてその職業を理解できる。
K 10. 永続する学習課題として職業を理解できる。
K 11. 学校のプロジェクトと企画の計画および設定に関与できる。

(出典) Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.) をもとに作成。一部改変。

次に、ノルトライン・ヴェストファーレン州の「試補勤務および国家試験規程」(Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung, OVP) に規定されている試補勤務の5つの行動領域と、上述の文部大臣会議による11のコンピテンス (K1～K11) とを対応させると下表のようになる (表13を参照)。

表13：5つの行動領域と対応するコンピテンス

行動領域	行動領域 V	行動領域 U	行動領域 E	行動領域 L	行動領域 B	行動領域 S
内 容	挑戦として多様性 (Vielfalt) を受け入れ、チャンスとして活用する。	異質の学習グループのための授業 (Unterricht) を形成し、学習プロセスを持続的に編成する。	学校および授業における教育委託 (Erziehungsauftrag) を引き受ける。	学習および達成 (Lernen und Leisten) に取り組み、ドキュメント化し、レポートにして、判定する。	生徒と親の相談にのる (beraten)。	学校というシステム (System Schule) のなかであらゆる関係者と発達志向で共同作業をする。
対応するコンピテンス	K 4	K 1, K 2, K 3	K 4, K 5, K 6	K 7, K 8	K 7	K 9, K 10, K 11

(出典) Verlauf und Erfolg des Vorbereitungsdienstes in den Handlungsfeldern bezogen auf die Kompetenzen und Standards der Anlage 1 zur OVP 2016.

3 国家試験

試補勤務修了時に行われる国家試験では、主として学校実践的な諸問題にどれだけ取り組むことができるか、その到達度が検査されることになる。いずれの州においても、平常点として、試補の指導にあたった教員等の所見などが点数化され、上記試験に加えられる。これらの総合点で最終的な合否が判定される。ただし、それらの配分基準等は、

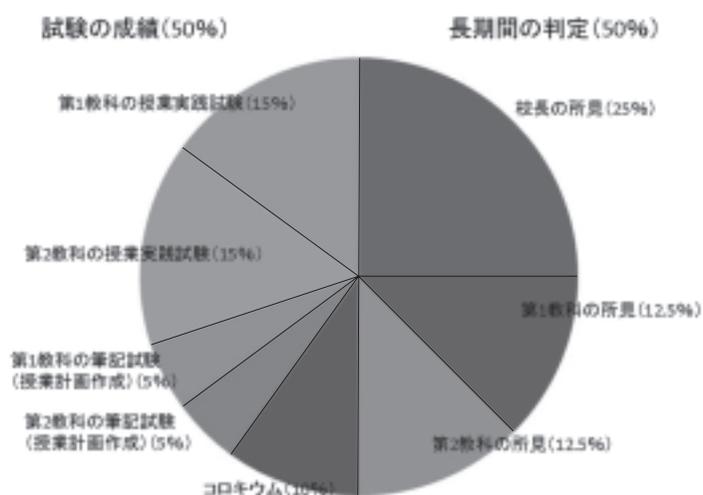
州によって異なっている。

ノルトライン・ヴェストファーレン州における第二次国家試験の点数配分は、図4のようになる。

すなわち、国家試験は「試験の成績」と「長期間の判定」に区分される（それぞれ50%の配分）。

前者は、第1教科と第2教科の授業実践試験（各15%）、第1教科と第2教科の筆記試験（授業計画の作成、各5%）とコロキウム（口述試験、10%）から構成される。コロキウムは国家試験の最後に行われ、面談を通して総合的に受験者の教員としての資質が判断される。コロキウムの時間は45分間とされている。

後者は、いわば平常点に相当する。「校長の所見」は試補が勤務する学校の校長が行う所見（25%）、第1教科と第2教科の所見は、学校実践教員養成センター（ZfsL）が行う判定である（25%）。



(出典) GEW, *op.cit.* をもとに筆者作成。

図4：国家試験の点数配分

おわりに

以上見てきたように、ドイツの教員養成制度の特色として、試補勤務が課せられている点をあげることができよう。第一段階である大学での学修においても教職に関わる実習期間が設けられているが、それに加えて試補勤務に就く第二段階では、1年半から2

年という長期間にわたり、一定の指導体制のもとで、実際に教壇に立つことを通して、学校教育の専門的経験を積み重ねていくことになる。最後に行われる国家試験では、受験者の資質が、授業実践試験などにより、さまざまな角度から判定される。

また大学における学修では、通常修士の学位取得が求められている。

そのほか、たとえばノルトライン・ヴェストファーレン州では、移民出身者の増加への対応として、いずれの教職でも「移民の背景をもつ生徒のためのドイツ語」が必修科目とされている点も注目されよう（前掲表3～5を参照）。

加えて近年のドイツの教員養成制度改革をみると、「PISA」ショックへの対応という面も見て取れよう。ドイツでは、2000年に行われたOECD（経済協力開発機構）の「生徒の学習到達度調査」（PISA）でOECD諸国の平均を大きく下回り、国民に衝撃を与えた（PISAショック）¹³。こうした現実を背景に、生徒の学力向上に向けた一連の取組みがドイツの教育政策の中心課題となり、その中心的なひとつとして、教員養成制度改革も位置づけられている¹⁴。

最後に、以上を通して浮かび上がってくる近年のドイツの教員養成制度をめぐる動向について、わが国への示唆という点も念頭に置き、ヨーロッパレベルで進められている教育改革の動きともドッキングさせながら記述することで全体のまとめとしたい。

1 教職学修の実践関連の強化

教育実習は、その期間、形態など、州により、また大学により一様ではないが、大学の学修課程のなかに従来から盛り込まれていた。これまでノルトライン・ヴェストファーレン州では、基礎学修の段階で4週間、主要学修の段階で10週間が、この実習にあてられてきた¹⁵。

これに対し近年の動向として、従来の教育実習をさらに強化したカリキュラムが組まれている。

ノルトライン・ヴェストファーレン州でいうと、まず教職学修の入学要件として、大学入学前に10週間の「学校実習助手」（Schulassistentz-Praktikum）が導入されている。またその指導は、各学校と「学校実践教員養成センター」が協力してこれにあたっている（前掲表2および図2を参照）。教職学修を開始する前に教職志願者にこうした実習を経験させることにより、志願者自身に教職の適性について自己判断させるというねらいももっている。

13 ドイツは、参加32か国中、読解力が21位、数学的リテラシーと科学的リテラシーで20位であった。

14 主な改革文書として、以下のものが挙げられる。各州文部大臣会議：「ドイツにおける教員養成の展望」（1999年）、「教員養成のスタンダード」（2004年）、「教員養成におけるパッチェラーとマスターの修了証」（2005年）。学術審議会：「教員養成の将来の構造に関する勧告」（2000年）。大学学長会議：「教員養成に関する勧告」（1998年）、「大学における教員養成の将来に関する勧告」（2006年）。拙稿（2009b）（2010）（2014b）等も参照。

15 従来の大学の学修課程は、基礎学修（Grundstudium）と主要学修（Hauptstudium）という二段階から構成されていた。基礎学修の最後に、中間試験（Zwischenprüfung）が行われる。中間試験に合格した者が、主要学修の段階に進む。教職課程の場合、主要学修は第一次国家試験に合格することにより終了する。従来のドイツの教員養成制度については、拙稿（1986a）（1986b）（1986c）（1987a）（1987b）（2007）で詳しく紹介している。

また学士の段階では、3週間の「オリエンテーション実習」と「学校外での実習」を行う。さらに修士の段階では、1学期間（1ゼメスター）継続する「実践ゼメスター」（Praxissemester）が設けられている（表14を参照）¹⁶。

表14：大学における実習・実践

実習名	期 間	時 期	方 法
学校実習助手	10週間	学修開始前	・学校がケア
オリエンテーション実習	3週間	学士：1学期	・大学が準備、学校でケア
学校外での実習	3週間	学士：1ないし2学期	・大学が準備、実習場所でケア
実践ゼメスター	約5か月	修士	・大学が準備、学校がケア

（出典）Sylvia Ruschin, Von Pisa nach Bologna-Wagnisse bei der Einführung gestufter Lehrerbildung, Ein Reisebericht, 2008. (<https://www.uni-siegen.de/phil/geschichte/mitarbeiter/averkorn/bologna/ruschin.pdf>)

2 多価値性と専門職志向

前述のとおり、ボローニャ・プロセスの進行は、ドイツなど、ヨーロッパの伝統的な大学像を大きく変貌させるものであった。それでは、ボローニャ・プロセスによって、大学は本当によくなったのか。EUは単に共通の労働市場に必要なだからという理由だけでこういうことをしているのではないとも言われる。

すなわち、リスボン戦略のなかで「ヨーロッパの教育制度および訓練制度は、学術の需要および雇用の必要性に、より多く、かつよりよく適ったものでなければならない」といわれているように、ボローニャ・プロセスも、産業界からの要請により適った、よりよい雇用の機会を促進するための高等教育改革と捉える見方もある。ボローニャ・プロセスは、「経済戦略のひとつ」と言う人もいる。とくに人文系の教授たちの間では、果たしてボローニャ・プロセスによって大学がよくなるのか、懐疑的な見方をする者も少なくない¹⁷。

学校教員について見ると、ボローニャ・プロセスにより学士、修士という段階化された学修課程が導入され、教員には、修士の学位の取得が義務付けられるようになった。しかし、教員たち、とくにギムナジウムの教員のあいだでは、教員のレベルはあがっていないという声も聞かれる。従来のディプロームの教員のほうが、マスターの教員よりもレベルは高いとも言われる¹⁸。

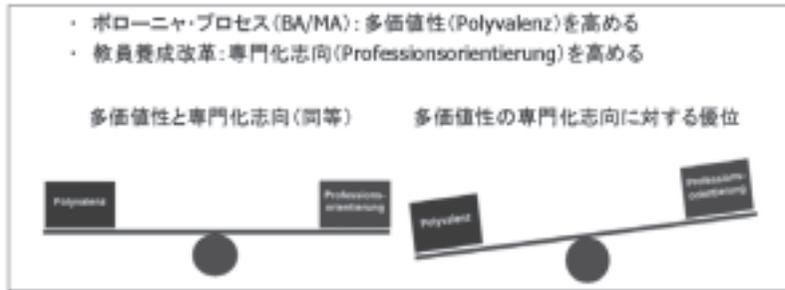
この点で補足すると、ドイツの教員養成改革では、次の2つの言葉をキーワードに議論された。ひとつは、教職の専門化志向（Professionsorientierung）の強化であり、も

16 なお、ノルトライン・ヴェストファーレン州では、このように学士、修士と連続して実践に重点をおいた教育を実施することにより、それまで2年間行われていた試補勤務は、18か月に短縮されている。

17 以下、拙稿（2011a）pp.55-56.を参照。

18 同上。

うひとつは教職学修了者の職業的なフレキシビリティを確保する、すなわち、教職以外の職業選択にも適うことができるという意味の多価値性（Polyvalenz）を高めることである。バチェラー、マスターの学修改革では、とくに後者が求められている。この「専門化志向」と「多価値性」の釣り合いのとれた教員養成が望ましい（以下、図5を参照）。



(出典) Weyand,B, *Kulturen der Lehrerbildung*, Dresden, 2008 (パワーポイント資料)

図5：多価値性と専門化志向

しかし、現実には“Polyvalenz”を追求すれば、「専門化志向」の面が不十分になる。“Polyvalenz”は、「脱専門化」しなければなかなか達成できない。このように考えると、“Polyvalenz”に傾いたボローニャ・プロセスによる学士、修士の導入後の教員は、その専門性という面では、ディプロームの時代の教員よりレベルが低いということになる。

しかし一方では、教職の専門化のなかには、多価値性も含まれると考え、多価値性を追求することは、教職の専門化を高めることにもなるという見方もできよう。

ドイツは、職人の国という伝統がある。教員も教育の世界のマイスターである。こうしたマイスターの世界に、ボローニャ改革の学士、修士と言う学修課程はそぐわないというのが、古くからのギムナジウム教員の考え方のようにも思われる。

学生の側の意見からは、大学のレベルが高くなったとは思っていないように見受けられる。ボローニャ・プロセスに対する学生の不満として、大学が学校化されたという批判がある¹⁹。

3 コンピテンス志向の改革

ドイツでは、学校教育の質の保証と各州間のレベルの平準化と向上に向けて、2003~04年にかけて、基礎学校修了、基幹学校修了、実科学校修了の各レベルの主要教科について、全ドイツ共通の「教育スタンダード」が文部大臣会議により策定された²⁰。さらに、2014年度からは、「修了資格の比較可能性と教育制度における学校種間の移動を保証し、

19 ボローニャ・プロセスに対する批判と意見について詳しくは、拙著（2012）pp.285-290.を参照。

20 たとえば原田信之（2006）「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』8(1), pp.5-68.を参照。

授業の質の向上を図る」ことを目指して、全ドイツ共通の「一般大学入学資格」(アビトゥーア)程度のドイツ語、数学、第一外国語(英語/フランス語)に関する「大学入学資格のための教育スタンダード」が策定されている²¹。こうした一連の流れのなかで、教員養成においても、「教員養成のためのスタンダード」が策定されている(前掲表12を参照)。

これらスタンダードにおいてキーワードとなるのは、「ラーニング・アウトカム」(学習成果)という考え方である。従来の学習は、ラーニング・インカム、つまり、カリキュラムがどう編成されるか、などの教育の枠組み面、学習のインプット面に眼が向けられてきた。これに対し、ラーニング・アウトカムは、学習者が、学習プロセスの終了時点で「知り(know)」「理解し(understand)」「できる(be able to do)」といった要素をどこまで達成したかという学習成果として見る、学習観のいわばパラダイム変換としてのラーニング・アウトカムにもとづいている²²。

今後は、ラーニング・アウトカムに重きが置かれることにより、それをどこで達成したのかという、学習場所は問われない。モジュール化されたカリキュラムのもとで、それぞれ異なる場所で取得された単位が合算されて、全体としてそれが「資格」にもつながるという考え方である²³(図6を参照)。



(出典) Stefanie Schiller, *DQR, EQR und ECVET – Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Instrumente auf nationaler und europäischer Ebene.*

図6：単位の累積と資格

21 拙稿(2016) pp.23-24.を参照。

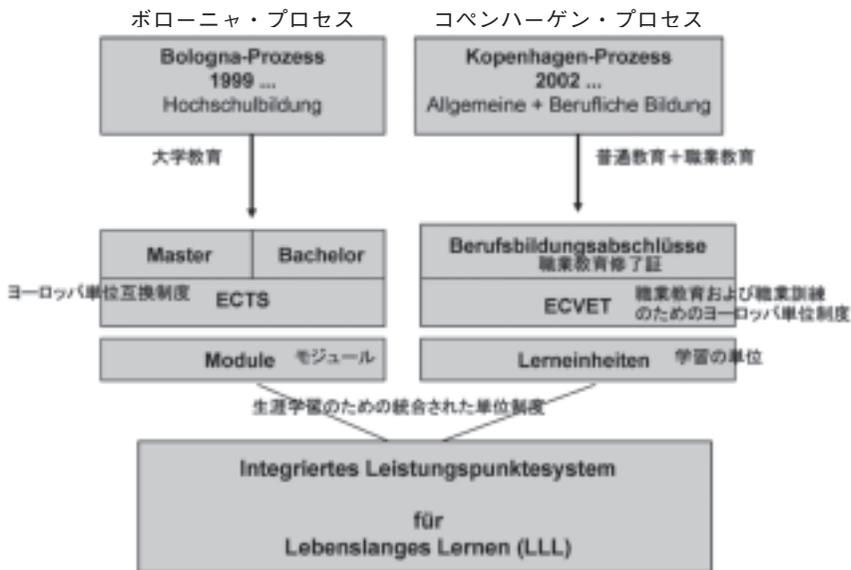
22 拙著(2012) p.271.以下を参照。

23 拙稿(2019) pp.74-75.を参照。

教員養成制度も、今後はこうしたコンピテンス志向の流れのなかで、新たなカリキュラム改革が求められていると言えよう。

4 ヨーロッパレベルの教育改革

広くヨーロッパの教育改革というレベルで近年の動向を展望すると、現在「ボローニャ・プロセス」という大学教育の改革、「コペンハーゲン・プロセス」という職業教育の改革が、ヨーロッパのほとんどの国が参加して進められている²⁴。ボローニャ・プロセスでは、ECTSというヨーロッパの大学間の単位互換制度が導入されている。一方コペンハーゲン・プロセスでは、ECVET（European Credit system for Vocational Education and Training）という職業教育に関するヨーロッパレベルの単位の互換制度が開発されている。ここで最終的に目指されているのは、大学教育で付与される単位と職業教育で取得する単位を「生涯学習のための統合された単位制度」のもとで、一体化したものとして機能させることである。こうした仕組みを作って、ヨーロッパの普通教育、職業教育の間で、「透明性」と「移動」を促進するイニシアティブが、欧州委員会が中心となり進められている²⁵（図7を参照）。



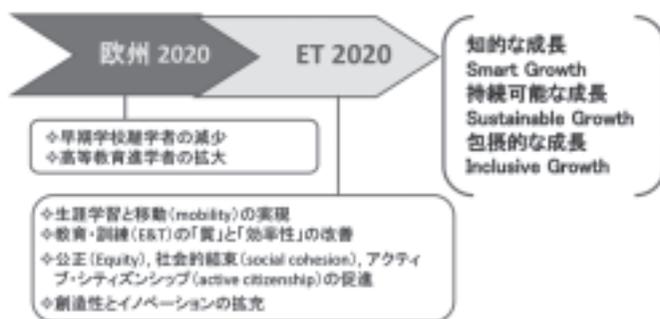
（出典）G. Stöcker, Pflgebildung im europäischen Kontext から筆者作成。（<http://www.caritas-gemeinschaftbayern.de/content/files/StoeckerPflgebildung.pdf>）

図7：ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセス

またヨーロッパでは、欧州理事会により、2000年から「リスボン戦略」、2010年からは「欧州2020」というヨーロッパレベルでの包括的な経済社会政策が採られている。そ

24 ヨーロッパレベルの教育改革については、拙稿（2018a）pp.90-97等を参照。

25 拙稿（2019a）pp.73-74を参照。



(出典) Lieve Van den Brande, European Commission, DG Education and Culture, *The future of learning*. をもとに筆者作成

図8：「欧州2020」と「ET2020」

ここでは、「ヨーロッパを世界でもっとも競争力のある、ダイナミックな知識を基盤とした経済空間とする」とした戦略が打ち出されている。教育の領域では「ET2020」が策定され、ヨーロッパの教育水準の全体的向上を図ることが「欧州2020」に掲げられた目標を達成するための鍵とされている（図8を参照）。その意味でも、優秀な教員の確保はいずれの国にも共通する最も大きな教育政策の課題のひとつになっていると言えよう。

さらに言えば、2004年に、オランダのマーストリヒトにヨーロッパ32か国の教育関係大臣が集まり「マーストリヒト・コミュニケ」が採択されている。「マーストリヒト・コミュニケ」のなかで、「ヨーロッパ資格枠組み」の開発により、普通教育、職業教育、高等教育のあらゆるレベルを包括し、労働市場との強力な関連性をもたせるものとする」として、従来のフォーマルな教育にとどまらず、ノンフォーマルな教育、インフォーマルな教育で獲得された知識、技能（スキル）、能力も「ヨーロッパ資格枠組み」のもとで相互に参照可能なものにしようという提案が盛り込まれている。このように、インフォーマルな教育、ノンフォーマルな教育により達成された学習成果も、共通の基準と原則を設定することで相互承認し、生涯学習へのアクセスを促進していこうという仕組みづくりも考えられている²⁶。

大きくとらえれば、このようなヨーロッパ全体にまたがる教育改革の潮流を背景に、ドイツの教員養成制度の改革も今後進められていくことになるとと思われる。

5 資格制度のゆくえ

ドイツでは、「大学は、学術的認識および学術的方法の応用または芸術的形成能力を必要とする職業活動の準備をする」（「大学大綱法」第2条）とあるように、大学は職業

26 詳しくは、拙稿（2014a）pp.126-127、（2018a）、pp.94-95を参照。

準備教育を施す機関とされている。ただしそれは、職業実務の上で役立つ具体的な準備教育を行う機関という意味ではない。大学教育の使命は、特定の学問領域での専門的知識と技能の習得を通して学術的な洞察、思考方法を身につけることにあるとされている。したがってドイツの場合、医学、法学、教職課程などの専門職資格を取得する場合、専門的知識の実務への応用、あるいは社会的な能力の形成といった面での職業準備教育は、大学教育の課題領域とはみなされない²⁷。大学卒業時に行われる第一次国家試験の合格者は、次の段階として大学以外の職業教育・訓練機関において実地の研修を経験する（教職の場合、試補として試補研修所で実務に特化した教育を受けると同時に、学校勤務を経験する）。そののち州が実施する第二次国家試験に合格し、はじめて当該専門職資格を取得することができる。

このように大学は職業準備機関であるとされているが、しかしそれは実務に即した実践教育を行うことで、特定の「専門職資格」を付与する機関ではない。大学の学修は、あくまでも専門分野に関わる学術的認識の仕方、学問的な研究方法などを身につけることが第一義とされてきた。専門的知識と技能の習得は、そのために資するものである。したがって、付与される資格は「教育資格」であって、「職業資格」ではない。

ドイツでは、単に教育資格によって社会的ステータスが規定されるのではなく、特定の職業資格が特定の国家試験に合格することによって定まる。その特定の国家試験の受験資格として特定の教育資格が必要とされる。つまり、「特定の職業資格＝特定の国家試験＋特定の教育資格」という方程式が存立し、ドイツは、このような方程式群のネットワークによって覆われている社会であると言われてきた²⁸。

本稿ではこの点についてこれ以上言及する余裕はないが、こうしたドイツに特有の伝統的な「資格社会」の方程式が、近年様変わりしつつあるようにも見受けられる。

以上5点を挙げたが、これらの諸問題も踏まえながら、今後ドイツの教員養成制度改革がどのように進展していくのか、できるかぎり幅広い視点から注目して見ていきたい。

（きど ゆたか・高崎経済大学非常勤講師）

27 吉川裕美子「ドイツ〈資格社会〉における高等教育と職業の関係」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』48, 1996.を参照。「大学大綱法」の主要条文については、拙稿（2019b）, 245-250.を参照。

28 望田幸男（訳者あとがき）、チャールズ E. マクレランド著、望田幸男監訳『近代ドイツの専門職：官吏・弁護士・医師・聖職者・教師・技術者』pp.326-327.

【関連拙著・拙稿】

- ・ (1986a) (1986b) (1986c) (1987a) (1987b) 「西ドイツの教員養成制度 (その1) ~ (その5)」『レファレンス』 No.420, pp.54-106.; No.423, pp.35-81.; No.426, pp.46-85.; No.432, pp.54-92.; No.434, pp.62-92.
- ・ (2007) 「ドイツの教員養成法」『外国の立法』 No.234, pp.113-173.
- ・ (2009a) (2009b) 「ヨーロッパの高等教育改革とドイツの大学」 pp.53-69., 「ヨーロッパから学ぶ新しい教員養成—ドイツの教員養成はどのようになっているか?—」 pp.70-83., 東京学芸大学新教員養成システム推進本部『知識基盤社会を創る高度実践型教員養成を考える (Part 2)』
- ・ (2010) 「ドイツの教員養成制度—現状と改革動向—」三石初雄・川手圭一編『高度実践型の教員養成へ—日本と欧米の教師教育と教職大学院』東京学芸大学出版会, pp.188-204.
- ・ (2012) 『ドイツ統一・EU統合とグローバリズム—教育の視点からみたその軌跡と課題』東信堂, 全592p.
- ・ (2011a) 「ポーロニャ・プロセスと高等教育の質保証—ドイツの大学をめぐる状況を中心に—」広島大学高等教育研究開発センター『大学教育質保証の国際比較』 pp.25-65.
- ・ (2011b) 「ポーロニャ・プロセスとドイツの大学改革」日本ドイツ学会『ドイツ研究』45号, pp.113-125.
- ・ (2014a) 「ヨーロッパ統合をめざした高等教育の国際的連携:ポーロニャ・プロセスを中心に」(特集: 大学と域内連携)『比較教育学研究』48号, pp.116-130.
- ・ (2014b) 「ヨーロッパにおける教師教育の動向—ドイツの事例を中心に」(特集: 教師教育の“高度化”), 日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』23号, pp.92-103.
- ・ (2015) 「ドイツにおける大学の質保証システムと学習成果アセスメント—「資格枠組み」を中心に」深堀聰子編著『アウトカムに基づく大学教育の質保証:チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂, pp. 33-60.
- ・ (2016) 「ドイツの大学入学制度改革—グローバルな視点から」(特集: 比較教育の視点からみた日本の大学入試改革〈論〉)『比較教育学研究』53号, pp.14-27.
- ・ (2018a) 「ドイツの大学における〈二元制学修〉と看護教育—ポーロニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスの展開も含めて—」『高崎経済大学論集』(池野正晴教授退職記念号) 60巻4号, pp.75-101.
- ・ (2018b) 「ドイツの大学」児玉善仁ほか編『大学事典』平凡社, pp.126-130.
- ・ (2019a) 「ヨーロッパの学位・資格枠組み制度—ドイツを中心として—」東北教育哲学教育史学会『教育思想』第46号, pp.59-77.
- ・ (2019b) 「ドイツにおける大学教授職をめぐる諸問題—その任用システムを中心に—」平成30年度高崎経済大学研究奨励費成果報告書『日本語リテラシーと高等教育』(研究代表者: 名和賢美) pp.203-254.

※インターネット情報は、2019年10月30日現在のものである。

Teacher Education Scheme in Germany - With Description of Courses for Teachers in Geography -

Kido Yutaka

The teacher education scheme in Germany are generally categorized into two phases, (1) education at a college/university and (2) service as referendar (trainee teacher).

A student who wants to be a teacher receives appropriate training necessary for his/her specialized field at his/her college/university. The student takes predetermined specialized subjects in accordance with the study and examination rules and experiences practicums related to teaching. Teacher education at college/university requires the acquisition of a master's degree.

After studying at college/university, a teacher candidate spends a period of apprenticeship called referendar. The candidate is involved in giving lessons and other practical school works over one and a half year or two years under certain leadership, and also receives education at the training institution called learning seminar preparing for the practice. The candidate is a national public officer during the period and receives a certain amount of money as a salary. The service as referendar ends when the candidate passes the national exam held at the course.

This is the teacher education scheme in Germany in broad terms.

This paper looks at how and what the German teacher education scheme is, competence required for education based on the materials of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs and such, and shows the characteristics and significance of the German scheme. It touches on also what to study as a teacher in geography and the required competence as a case example.

Finally, the paper discusses the direction of the future teacher education scheme in Germany and the suggestions to that in Japan with an eye on academic reforms such as the Bologna Process, which is advanced widely in Europe.