

教師教育のスタンダードと教職の専門性

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター客員教授

ブラウンシュヴァイク工科大学教授 ハイデマリー・ケムニッツ



ご来席の皆様、本日の講演に先立ちまして、まずお礼の言葉から始めさせていただきます。皆様方におかれましてはどのように多数お越しいただき、また私の話を聞こうというだけではなく、ドイツにおける教員養成に関心を向けていただき、大変ありがたく感じる次第です。そしてまた、この東京学芸大学で歓迎を受け、すばらしい滞在をさせていただいていることに対しまして、教員養成カリキュラム開発研究センターの方々に感謝を申し上げます。

それでは、講演に入りたいと思います。講演のタイトルは「教師教育のスタンダードと教職の専門性」でございます。

ドイツにおいて教員養成というのは、常に大きなテーマであり続けてきましたし、教育改革の非常に大きな、中心的なテーマでもありました。ただ、そのテーマがARD（日本のNHKに相当）のニュース番組のトップ項目として出てくるといことになりますと、それは社会の大きな関心がそこに向けられている証左であると考えられます。まさに、そうしたことが最近起こったのであります。

その日に何が起こったか。2008年10月17日のことですが、ドイツは連邦共和国ということで16の州からなっており、文部省は各州にあるわけですが、その各州の文部省会議が教員養成スタンダードを決議して策定しました。それによって、3年前の目標に対する合意がスタートした、というニュースであったわけです。

教員養成スタンダードにはいくつかの目標があります。一つは、ドイツの大学間の教員養成課程における移動の自由です。つまり、大学生はあちこちの大学で勉強ができるわけです。その移動の自由あるいはカリキュラムの柔軟性を確保し、各州の間で単位や卒業資格を相互に認定できるようにしようというのが一つの目標でした。もう一つの目標は、大学の教員養成課程の査定ないし評価の基準になるものとしてスタンダードを置こうというものです。

このスタンダードは、各州の代表、そして教員の代表たちが作成しました。2004年の段階で既に教育学関連の専門分野、たとえば教育学、心理学に関してのスタンダードが策定されていました。それに加えてこのたび、それ以外の20の教科の教員の養成について「教

科専門プロフィール」が策定されました。その教科専門プロフィールがスタンダード化されたことによりまして、教員になろうという意志を持って大学を卒業する人たちが、その卒業の時点で一体何を知らないか、何ができなければならないのか、それぞれのカリキュラムには一体どういう内容が入っていないかということの、そのスタンダードで決まったわけであります。

これによりまして、ドイツにおける教員養成改革は一つの新たなステージを迎えたと言うことができます。その背景には、国内、それから国外のさまざまな背景の文脈がありましたので、それをまずご紹介申し上げたいと思います。

まず一つ目は大きな危機意識であります。さまざまな国際比較があります。たとえばTIMSS（国際数学・理科教育動向調査）が1994年、PISA（OECD生徒の学習到達度調査）は2000年にごさいましたけれども、ドイツは非常に成績が悪かった。これがアラームを鳴らす結果となり、教員養成のスタンダードができ上がってきたということになります。

それから、ボローニャ決議というものがあります。これは1999年に採択されましたが、欧州の高等教育に関する共通の大学プログラムをつくらうという提案であります。これは2010年までに実現することになっています。

それから、教員養成評価のドイツ国内における答申案が2000年に出ました。その答申によりますと、これまでの教員養成の構造を抜本的に変革する必要はないけれども、既存の構造のポテンシャルをもっと大幅に高める必要があるという答申が出ました。

以上3点を申し上げましたけれども、2004年にでき上がった教員養成の教育学に関するスタンダードと、2008年に発表された科目別のスタンダードは、こうした文脈の中に位置づいています。

それから、2005年頃から教育現場に対する評価の指針が策定されてまいりました。これは初等中等教育においても学校査察という形で実現していますし、高等教育においても、これまでに例がないほどの査察が行われるようになってきています。

それに加えて教育研究が、最近、実践的・実証的な方向を志向しているということも挙げられます。すなわち教育を行うことによるアウトプット、何を教育あるいは学校がつくり出しているのか、そしてまた教育がそれぞれの程度有効であるのかということ、指標を持って示したいという関心が強くなってきているということです。そうした点はドイツ語圏でいいますと、とりわけオーストリア、スイスから来ているものであります。それ以外にも、教育をめぐる議論の動向、教員養成の国際的な動向にも非常に大きな関心がドイツでは払われております。

これからお話し申し上げます私の講演におきましては、以上申し上げたようなことの幾つかの点を取り上げて、特に教員養成スタンダードが教職における専門性の形成とどのように関連しているのかという点についてお話を申し上げたいと思います。スタンダードには幾つかあると申し上げましたが、ここでは教育学に関するスタンダードについてお話を

したいと思います。

私の講演は、今ご覧いただいているような目次で行ってまいります。まず第1番目の点、教員養成におけるスタンダードとさまざまなコンピテンシーについてお話ししたいと思います。スタンダード化がなされると聞くと、何か統一モデルを目指しているかのような印象を与えるかもしれませんが、その点に関しては相対化をして見るべきだろうと思っています。確かにドイツでは学校あるいは教員養成に関して教員の枠規則が存在していますが、先ほども申しましたようにドイツは連邦国家ですから各州の権限が非常に強くて、州ごとの裁量の余地は依然大きいものがあります。ドイツ以外の国でもそういうケースは多いですが、教員養成の形態は全国一律ではありません。多くの州では、個別の学校の形態に合わせた個別の教員養成が行われておりますが、他の州では複数の教職種が組み合わされて教員養成が行われています。

スタンダードを導入するということを申し上げておりますけれども、日本の小学校に当たる基礎学校であろうが、ギムナジウムであろうが、学校のタイプにはかかわりなく教員が持っているべき資質を養成するという意味で、スタンダードはつくられております。また学校の種類だけではなく、どの教科を教えるかということにもかかわらない、そうしたスタンダードな能力の記述がされています。スタンダードは、教員が最低限クリアすべき要求水準を記述しておりまして、それによりまして教員の質の向上が図られることになります。

もちろん、スタンダード化をして教員養成の質を向上するということと、それぞれの授業の質がよくなるということは、単純な因果関係で測られることではありませんし、大変難しいことではあります。しかし、改革は行っていかなければならない。その改革を行うことによって、生徒、児童の成績あるいは能力の向上に資するものとなっていくことを目指しているわけでありまして。これを新卒の教員養成の現場だけで行おうとするならば、改革が実現するまでに約8年から10年ほどかかるであろうと思われれます。

したがって、大学に入ったばかりの学生だけではなくて、教員養成の長いプロセスを三つにドイツでは分けてはいますが、その3段階すべてに関してスタンダード化の作業を始めたいというのが、現在の私たちの考え方でありまして。3段階と言っていますが、特に第1及び第2段階において、スタンダードの考えを広めていくことが非常に重要になります。第1段階、第2段階をきちんと済ませた教員の卵が、初めて教員としての採用条件を満たしていくことになります。

三つの段階がどういうものかということ、まず第1段階は大学で勉強する4年から5年。第2段階は試補(Referendar)、要するに教員の研修期間であります。これがドイツの場合は1年半から2年間です。試補は試補研修養成所(学習ゼミナール)、各州が配置する研修機関及び各学校において実際の研修を行う。これが第2段階になります。第3段階は職業実践、一種、継続教育あるいは生涯教育の枠の中で行うものでありますが、これに関し

ては義務ではございません。

このようにスタンダードがつくられると、当然それは検証されなければなりません。しかし検証というのは、皆さんご存じのとおり、教育に関しては極めて難しいものでもあります。スタンダード化を行いますと、もちろんそれに賛成する声もありますけれども、批判あるいはそうしたことはやめてくれという声も上がるものであります。そうした懸念の中でも非常に大きなものは、すべてをスタンダード化し、経験的にすべてを測定することができるかのような議論はけしからんという議論であります。非常に感情的な議論まで行われましたが、最近ではそうした議論が多少は沈静化しています。とはいいいながらも、スタンダード化をめぐる問題に関しては依然批判的な議論も行われています。

教職を目指す学生たちがかつて大学でどのように学んでいたかという、個別の授業をとっていたわけであり、それがスタンダードになるとモジュールという形になり、モジュールは、それぞれがどういう能力を養うものか、ということが記述されたものになっていきます。それによって、透明性と到達基準に対する一種の規範性が確保されていくこととなります。規範性に関しましては、従来の教員養成の中ではないがしろにされていたものです。特に教育学の分野におきましては、学生たちが何を学ぶかということに関して、その大学でどういう先生が何を教えているかによって偶然に支配されてしまう傾向が強いと非難されてきました。教員養成が行われる学生たちの学ぶ内容はてんでんばらばらではないか、そうした批判がなされてきたわけです。そのために教員養成の科目の効果は低いという批判に対して、スタンダードは状況の改善を行いたいということでもあります。

教育学のスタンダードによりまして、教員の行動指針がつくられていきます。各教員がどういう能力を持っているべきなのか、あるいはどういう考え方を持っているべきなのかということが、そこで記されていくこととなります。教員養成のそれぞれの段階が、スタンダードのどの項目を満たすためにあるのかということと連動していくこととなります。

スタンダードに関しまして、どの科目をどこの大学で教えるとか、どういう部分に関してどこの教育機関で教えるかという割り振りは一切ありません。それまでそうしたことを分けてきた場合には、各大学間あるいは大学に限らず教員養成にかかわるすべての機関の間での協力関係が必要になってまいります。そうしたことは今まであまり行われておりませんでした。スタンダード化することによって、そこで教える内容が一体どういう意味を持ち、どういう役割を持っているかということ各教育機関がきちんと考えるようになる。それによって将来の教師たちの専門性を高めていく結果をもたらしたいというのが、スタンダードの意味づけであります。最終的には、スタンダードのどの部分を、いつ、どこで、どのように教えるかということ、そこで考えていくことになるわけです。

教員養成のスタンダードを基礎づける上で非常に重要なポイントとなったのは、これまでの教員養成に対する批判にどのようにこたえるかという点でありました。これまでどういう批判がなされてきたかということ、ドイツにおける教員養成には実践経験があまりに不足しているということであったわけです。確かにこれまでのモデルでも3段階に分かれて

おりまして、真ん中のところでは実践をしていました。つまり、試補（Referendar）として実践をするチャンスは確かにあったにもかかわらず、実践が不足しているという批判の声が鳴りやむことはありませんでした。

新しいスタンダードにおきましては、教員養成の冒頭からもう少し実践の経験を積ませたいということを考えております。ただ、文部科学省会議でそうした批判にどのように答えたかを申し上げますと、最初の第1段階での実践の取り込み方は、まずは理論の中で実践の部分を内包するというやり方です。実践と理論的な省察あるいは理論的な推察が、第2段階の教育の中心に置かれる形になります。

スタンダードでは、ご覧いただいておりますように、コンピテンシーが大きく四つの領域に分かれておりまして、その領域は二つないし三つの能力によって成り立っております。まず第1の能力領域は授業をする能力、2番目は教育をする能力、3番目は子どもたちを評価していく能力、4番目は自分の教師としての資質を改善していく能力であります。それぞれ、今スライドでご覧いただいているような細かい規定がなされています。

おわかりいただくために幾つか例を挙げてみたいと思います。ここでは、「授業を行う」という2番目の能力分野についてお話をします。教員は、学習に適した状況をつくり上げることによって、生徒の学習を助ける。教員は、生徒を学習に向ける動機づけ、彼らがさまざまな連関をつくり出して、学んだことを実際に役立てることができるようにする。これがスタンダードの記述であります。

理論的な教員養成の部分に関するスタンダードとしては、次のようなことが書かれております。卒業生は何を知っていなければならないかということですが、学習理論、学習形態について知識を持っていること。2番目に、スライドを読みますが、どのように学習者が授業場面において能動的になり、またどのように支援すれば学習者が物事を理解してそれを応用できるようになるかを知っているということ。3番目に、学習と活動を動機づける。そして、それらを授業において応用するための理論を知っているということでありませぬ。

実践的な養成部門のスタンダードは、いま読みましたことがほとんどそのままスライドに載っていますが読み上げます。卒業生は、さまざまな学習形態を活性化し、それを支援することができる。学習者が知識と能力をどのように獲得していくかということを確認しながら、それを適合するように＜教授・学習＞過程を導くことができる。三つ目として、児童・生徒の学習と活動に対する心構え、学習意欲を喚起し、それを強化する。四つ目に、学習集団を指導し、それをサポートする。そうしたものであります。

それでは、第2番目の教職の専門性というところに進んでいきたいと思ひます。スタンダードという概念は能力という概念とかかかっているもので、教師の担当と責任の範囲を含んでいると同時に、可能な限り成功裏に教えるという行為の資質という意味で専門職の能力をも含んでおります。これと全く同様に能力という概念は、教員養成の効果において

も生み出されており。

ドイツで最もよく知られており、また注目されているのが、2001年に出版された『教員養成制度の効果』という研究報告で、これは専門職としてのスタンダードの形成を扱っています。この本の編者のフリブール大学のフリッツ・オーザー (Fritz Oser) とチューリッヒ大学のユルゲン・エルカース (Jürgen Oelkers) が対象としたのはスイスにおける教員養成制度ですが、ドイツでの反応は今でも大変大きいところがあります。以前から知られていたことではありますが、この報告で注目が集まり、教員養成の内容と形態の価値をめぐる議論をさらに先鋭化させました。

教員養成の第1段階を終えたばかりの若い教員は、授業の熟達者というわけではありません。そこに到達する道のりには非常に長い時間がかかって、多くの要因と人格のあり方に依存しているということは知られています。それでも彼らは若い教師として授業をしていますし、ドイツの教員養成制度では、大学に入って間もない学生が既に実習という形で授業を行っています。そうした背景から、授業の成功がオーザーが言ったような形で表されるとしたら、彼らの授業の質と彼らがそれぞれの程度の能力段階にあるのかという問題が出てくるわけです。

オーザーによれば、良い授業にするためには、教師が生徒の積極性を引き出して自ら考える努力を促し、困難や間違いを生産的に克服する支えとなり、袋小路に入ったり思い違いをしないように配慮し、秩序立った知的基盤の構築を可能にすることが重要になります。

学校という職場の複雑さを、オーザーは学校をコミュニケーションの行われるエマージェンシールーム (急患室) であると表しております。オーザーは、ある状況のもとでの教師による授業という行為を、知識と日常経験をもとにして即時に正しい判断が求められる病院の急患室と比較したのです。

オーザーは教師、行政官、大学の講師、学生などに対して広範なアンケート調査を行い、その中から 88 のスタンダードを確立しています。これは教員養成の専門家から、生徒一人一人を伸ばすという学校の授業の目標を達成しようとするならば必要であると評価されているスタンダードです。問題は、それをどのように習得するのかということであり、教師は、どのようにして自らの仕事を学んでいくのか? といった問題が出てきます。

ドイツでは、16 の州の文部大臣常設会議によって、数は少ないですがスタンダードが示されていますが、これはスイスの報告と似たパターンに従っています。つまり、教員養成を主に人格養成であると見るのか、あるいは専門教育と見るのかを判断することが中心ではなくて、できる限り具体的な行為として表して何らかの指標を用いて検証できるような、専門職としての能力を明らかにしようという試みなのです。そのような能力は、学生の段階で獲得すべきものであると考えられています。

大学では、とりわけ能力の開発に適したアプローチとしてさまざまな方法論が提案されています。これらは具体例や文学、映画、ロールプレイ、授業のシミュレーション、ビデオ学習などを中心としています。これらが目指しているところは、学生たちが学んできた

内容について批判的に自らが見直して、常に考える姿勢を持つよう促していこうということです。そして、後の段階においては、チーム作業に教育の重点が置かれていきます。

こうして教員養成のすべての段階で、学習と職業実践での問題領域との関連性を保証しようと考えているのであります。しかし、これは具体的に何を意味するのでしょうか。例えば大学の教職課程で「実践志向」ということが言われますが、それは何を意味しているのでしょうか。学校教育の講義の中で学校とか授業、今日的な課題に触れるということさえすれば、実践を志向していると言えるのでしょうか。また、教職課程での実践というのは、学生が実際に授業をしてみたりトレーニングすることを意味しているのでしょうか。

ドイツ語圏の教員養成を批判する人たちは、実践とのつながりに欠けると異口同音に語ります。そうした中で、では実践とは何なのかということが必ずしも明らかではありません。また、もっと実践をとという要求も出されておりますけれども、そこでもその内容がはっきりしないことが多いです。この間におきまして、学生や教員養成の第2段階を修了した人が教職課程に含まれるさまざまな要素をどう位置づけているかということについて、いろいろな研究成果があがってきています。結果は部分的に異なるところがありますけれども、傾向としては常に同じです。学生は実践を最も重視しています。そして彼らは、大学に実践的な教育を期待しているのです。

私たちがブラウンシュヴァイクで行った聞き取り調査の結果では、学生が「実践」と言うときに教師という仕事からの連想に基づいて、そして多くは具体的な状況を出発点として、教える技術、教育と教授法についての知識を考えていることが明らかになりました。このイメージは、子どもとの上手な接し方という考えに基づいておりまして、「子どものやる気をどうやって引き出すのか」「2年生の子どもに足し算をどう教えるのか」「子どもに規律、ルールをどう教えるのか」「自分の人格をもって、どうやって子どもの手本になるのか」といったことが、常に大事なこととして上位に挙げられています。

このような背景には、どうしたらいいのかわからないという不安があるわけです。したがって学生は、教え方の秘訣、教室に秩序をもたらして子どもたちを静かにさせる方法、あるいは先生を見習わせる方法といったことを最も好んでいます。これに加えて、教師らしさ、教職としての信頼性をもたらす人格的な要素が対応しています。とりわけ「本物の教師たち」、たとえば実習校の教師たちはもちろんのこと、学校の教師を兼務する大学講師たちもまた、学生から高い評価を受けています。こうした大学の講師たちは、かつて教師だったことはあるけれども、いろいろな理由で現場からの距離が遠くなってしまった大学の講師たちと比べて、より厚い信頼を学生たちから寄せられています。

これに対して各専門科目や教育学ですとか教育心理学など理論的な基礎学問は、それほど評価されていません。私たちの調査では対象学生は皆、大変意欲のある学生であったことを申し添えておかなければいけません。彼らにしても、専門科目を一生懸命勉強してはいますが、理論的な知識を将来の仕事のあり方とどう結びつけるかということで困難を感じる人が多いと述べています。その感覚を、「グラフとか関数は自分には全く意味が

ない。それをやっても仕事の準備にはならない」という言葉で表現しています。

ただし、これらの発言は必ずしも全体を代表しているというわけではありませんので、多少控えめな解釈が必要かとは思いますが。しかし、理論はあまり重視せずに、実践を重んじるという傾向は他の調査でも認められています。では、それが教員養成のスタンダードとどう関係しているのかということです。

教員養成のスタンダードが念頭に置いている教師像は、関連する教育、学習理論を熟知し、なおかつ葛藤状態の回避や解決の対策と戦術をも心得ている思慮深い実践家というイメージです。しかしスタンダードは、このような教師像を提示することによってだけでは、学生だけではなくて大学教員の間にも存在する実践志向を狭い意味で解釈する姿勢を阻止することはできないのです。

確かに実践志向においても、教員養成の第1段階では理論が基礎であるというふうに言われております。とはいいいましても、仮に教員養成のカリキュラムが実践を狭い意味でとらえるようなことがあったり、あるいは実践の意味をあやふやにしたままで構成されていくようなことがあれば、これは非常に問題だと思います。とりわけ一般教育学や教育史学のような実践との関連が疑問視されている教育科学の分野にとって、非常に問題になってきます。

教師という職業の専門性を伸ばすこととの関連では、もう一つの問題を指摘しておくべきであると思います。教師としての日常の業務をこなすために、多岐にわたる教育的な行為を成功裏に応用するという意味での専門性は非常に多様であり得るのであって、標準化するということとはできないのです。

教師の専門性についての研究の中から、「プロ化した個人」といったテーゼが知られています。これは、専門性というのは個々人によって異なる表れ方をしているものであり、また固定的なものではないということに目を向けさせるものです。この観点は、理論教育から実践教育への移行の問題に関する指摘と同様に、スタンダードにおいて考慮されてはおりません。スタンダードは、カリキュラムを教師養成の第1段階、第2段階の間でうまく調整をとった形で区分をして、経験と能力がうまく蓄積される場合に効果があるのです。結局は、それが専門性につながると考えられています。しかし、どのようにしてそうなるのかということは全く解明されていません。

最後に、今後を展望してみたいと思います。新しいスタンダードからは、システマティックな性質の問題を解決することは期待できないと思います。これをもとに速やかな改革が進行すると考えるということも、期待過剰に違いないと思います。スタンダードはプログラムであります。プログラムというのは綱領であります。そのようなものとしては、これまで教員養成改革に関してドイツで試みられてきたものを大きく超えるものです。

ドイツの16の州の文部大臣が、通常は州の教育管轄権を盾にとって譲ることをしないのが普通ですけれども、このようなスタンダードに合意をしたということは、この綱領が幅

広いコンセンサスに基づいているということを意味しています。各州の間に教員養成制度の差があるにもかかわらず、統一性が強調されています。さらに、内容面で質的に新しいこととしては、職業に関連したキャリアの積み重ねが重視されるようになったこと、また、（教職のために）提起される要求事項のリストにおいて、教職に必要な能力がこれまでほど抽象的に表現されていないということ、などが挙げられるでしょう。

また、学校現場の現状もより明確にとらえられています。例えば教育制度の中で社会格差が再生産されるリスク、あるいは生徒の多様化による授業への新しい要求、学校嫌いや校内暴力、いじめなどへの指摘も見られています。

具体的に文書という形になりましたスタンダードは、規範であることにとどまらず、いま挙げたような諸問題に対処し解決を可能にする糸口を示しています。しかし、簡単にそれを利用できるわけではなく、実際にそれを使っていく際にはさまざまな困難も伴っています。専門的な能力がどのように確立されるのか明らかでないという点は別といたしましても、それを目指すスタンダードは大学教育と実践教育とを結びつけなければ実現できないのです。大学と実習という教員養成の第1段階と第2段階、つまり大学の時期と試補の時期が分断されているという現実を見ても、それは決して簡単ではないと考えられます。

スタンダードが持っている最大の難しさは、これは表立って表現されてはいないですけれども、実践ということを念頭に置いたとき、その実践の理解の仕方にあると思います。カリキュラムの実施と教員養成のあり方の中で、学問が軽んじられかねないという危険があります。実践志向を実際に何かを行うというふうに単純に理解することは、あまりに偏狭過ぎるのではないかというのが私の考えです。ご清聴をありがとうございました。

三石 どうもありがとうございました。スライドの冒頭にありましたように、ドイツの教員養成の改革がどういう要素、要因で出てきているのかということ、スタンダードがどういう観点で出されているのか、そして実践、実際がどういう意味を持っているのかということについての考察がされていました。日本の現状と非常に似ているところ、独自なところ、先駆的に進められているところ、そういうところを皆さん感じられたのではないかと思います。

次に、久富先生にお願いしたいと思います。久富先生は現在、プロフィールにございますように、一橋大学大学院社会学研究科で研究されておられます。著書として紹介されていますけれども、『教職の専門性とアイデンティティ』は科学研究費による国際比較研究をまとめたものです。そのほか、『教員文化の日本的特性』などがおありです。教育社会学的な視点から、教職の生活、文化、役割についてご研究されている方です。それでは久富先生、よろしく申し上げます。

教師教育のスタンダードと教職の専門性

ハイデマリー・ケムニッツ

(ブラウンシュヴァイク工科大学・ドイツ)

(現東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター客員教授)

ドイツにおいては、すでに2004年に、教員養成における教職科目（とくに教育学および教育心理学）に関してスタンダードが設定されたが、2008年10月には、あらゆる教科専門および教科教育法に関するスタンダードがさらに設けられた。

本講演では、次のような問いをめぐる検討を行いたい。

- ・そのようなスタンダードは、どのような文脈において成り立っているか。
- ・どのような意義をそのようなスタンダードは有しているか。
- ・教員養成のスタンダードは、教職における専門性を確立することとどのように関連しているか。

1 教員養成におけるスタンダードとコンピテンシー

ドイツの教員養成システムは、16の州ごとに大きく異なっている。それにもかかわらず、教員養成のスタンダードは、どの州においても適用されるものである。このことは、教員養成の3段階すべて（大学における養成期間、それに続く試補としての研修勤務期間、そして教師としての継続教育期間）について当てはまる。

教員養成の教職科目に関するスタンダードの特徴は以下の通りである。

- ・このスタンダードは、教員養成が実践からかけ離れているという批判を受けて生じた。
- ・このスタンダードは、大学に対して、理論に重心を置きつつ教育実践を開発していくことを要請している。このことは、[第2段階の] 職業実践的な養成が実践そのものを中核としているのとは異なっている。
- ・このスタンダードにおいては、4つのコンピテンシー領域（授業、教育、評価・判定、改善）が区別されている。コンピテンシー領域ごとに、理論的な養成部門と実践的な養成部門に関するスタンダードが設定されている。
- ・このスタンダードは、ドイツにおける教員養成のさまざまな機関の協力を求めているとみなすことができる。

2 教職における専門性

専門性とは、ある固定的な何ものかではなく、個人的な要素に大きく左右されるものである。それにもかかわらず、教育の専門性に関する点検可能なコンピテンシーが、スタンダードというかたちをとって定められねばならない。とりわけスイスの研究によってよく知られているように、教師が成果のある活動を行うための要求条件および基準が設定されているが、スタンダードは、そのような要求条件および基準の設定にもとづいて定められる。スイスの研究が推奨しているのは、教育の専門性を発展させるためにとくに適しているような、そして、「実践」へと確実に関連づけられるような高等教育の教授法を工夫し始めることである。だが、大学教育において実践に方向づけていくということが厳密に何を意味しているかということについては、不明瞭で曖昧なままである。

3 展望

教員養成におけるスタンダードは、問題を解決できるわけでも、また、自動的に改革を推進するわけでもない。ただし、スタンダードは、ドイツが実際に分岐点にあることを示している。スタンダードは、教員養成システムにおける差異のなかにつくられた統一性とでも形容できるような総体的な改革の意志を明示している。スタンダードがどのように作用するかを知るためには、しばらく状況を見守る必要がある。

教師教育のスタンダードと教職の専門性 Standards für die Lehrerbildung und Professionalität im Lehrerberuf

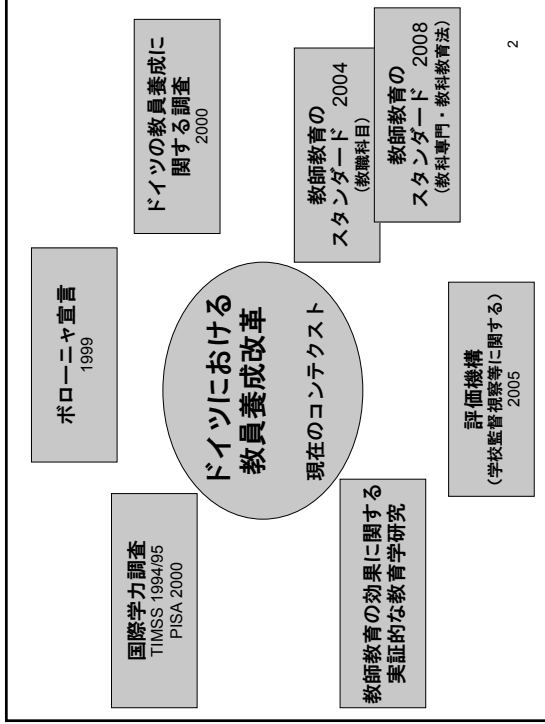
ハイデマリー・ケムニッツ
Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz

1

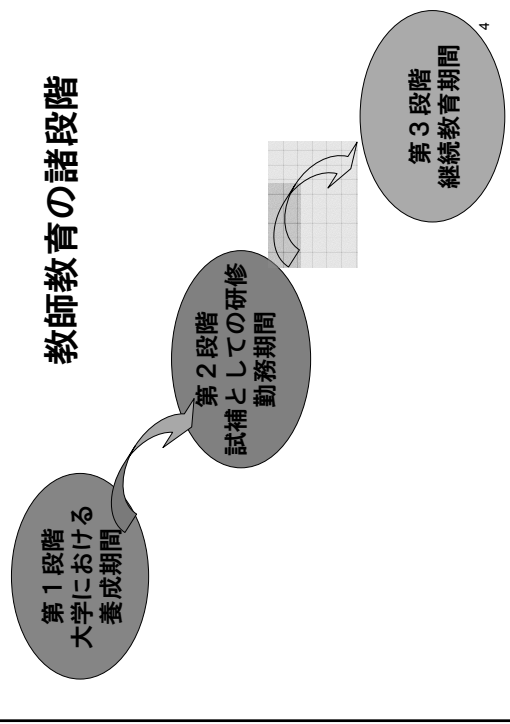
本報告の流れ

- 1 教員養成のスタンダードおよびコンピテンシー
- 2 教職における専門性
3. 展望

3



教師教育の諸段階



スタンダードとコンピテンシー領域	
1. 授業 Unterrichten	
2. 教育 Erziehen	
3. 評価・判定 Beurteilen	
4. 改善 Innovieren	

5

スタンダードとコンピテンシー領域	
1. 授業 Unterrichten (教師は学習と教授の専門家である)	
2. 教育 Erziehen (教師は教育に関する課題を遂行する)	
3. 評価・判定 Beurteilen (教師は評価に関する課題を公平かつ責任感をもって遂行する)	
4. 改善 Innovieren (教師は自らのコンピテンシーをさらに発展させる)	

6

「授業を行う」コンピテンシ領域2: 教師は、学習状況をつくりだすことによって児童・生徒の学習を支援する。教師は、児童・生徒に学習意欲を与え、学習内容を関連づける能力、学んだことを活用する能力をつけさせる。	
理論的な養成部門のスタンダード	実践的な養成部門のスタンダード
卒業生は…	卒業生は…
<ul style="list-style-type: none"> … 学習理論および学習形態について知識を得ている。 … どのようなすれば学習者が授業場において能動的になり、自分自身の学習を支援すれば学習者が物事を理解してそれを応用できるようになるかを知っている。 … 学習と活動を動機づけ、それらを授業において応用するための理論を知っている。 	<ul style="list-style-type: none"> … さままな学習形態を活性化し、それを支援する。 … 学習者が知識と能力をどのようにに獲得していくかを認識し、それと適合するようにつく教授・学習過程を導くことができる。 … 児童・生徒の学習と活動に対する心構えを喚起し、それを強化する。 … 学習集団を指導し、サポートする。

7

「実践」-「実践への方向づけ」-「実践との関連性」
それは、一体何を意味しているのだろうか？
<ul style="list-style-type: none"> • いくつかの研究調査の結果: <ul style="list-style-type: none"> - 学生にとって、「実践」とは教育的・教授学的な行為知であるのみなされている - 「子どもたちとまじく交流することをマスターすること」、「仲をとりもつ妙技」 - 「ほんとうの教師」から授かる「現実の学校」に関する助言

8

スタンダードとは

- 何ら問題を解決するものではない
- (高度の合意を得ている)改革プログラム
 - ・ 差異のなかの統一性といえる
 - ・ 就職してからのことを考慮に入れている
 - ・ 学校における現実の問題状況をより明確に受け入れた結果生じたものである
 - ・ 教員養成の協同および調整を必要とする
- 問題点： 暗黙裏の実践理解

9

教師の専門性、教職アイデンティティ、教員文化

一橋大学 大学院社会学研究科 教授 久富 善之



久富と申します。よろしくお願いします。ケムニッツ先生からお話のあった、ドイツの教師の専門性をめぐる新しい動きに対応する日本のことをお話しすべきかもしれませんが、それは吉岡先生にお任せしまして、私は今日のシンポジウムのテーマである「教師の『専門性・専門職性』を考える」の専門職性に重点を置いて、自分の考えていることをお話ししたいと思います。

私が一番最初に申し上げたいことは、学校の教師の仕事は非常に難しいということです。（ケムニッツ先生の専門性のお話を聞いても、私も実は40年ぐらい前に社会科の教員免許を一応取ったことになっていますが、今日示されたような項目でみずからをチェックした場合、自分がどれだけの力があるかと考えますと、本当に寒い気持ちがします。）

この難しさについて5点ほど考えます。①「教える」ということ自身、教える内容に関しても、学習者のことに関しても、教える方法に関しても深い知見が必要です。また、学習者の側でまさに発達してもらわなくてはいけないという点でも難しい。②先ほど「急患室」というお話がありました。教える仕事はあらかじめの計画性も重要ですが、その場の反応に応じた即興性も重要になるという点でも難しい。③学校という制度の文脈の中では、子どもたちは弟子入りしてきたわけではないので、一般に勉強が好きではない子どもたちが大部分です。そういう学習者に集中して取り組んでももらわなくてはいけないという点でも、試されます。④学校は一度に教える人数が一般には多いので、そのこと自身が難しいだけでなく、集団の規律を確保する工夫も求められているということがあります。⑤最後に、教師という仕事の成果は測ることが難しい、明示しづらい。したがって、教師の力量も明示することが難しい面があるわけです。にもかかわらず、教師は児童や生徒あるいはその父母との関係をつくる場合に、教師のやっていることの成果や力量に対しての一定の信頼がないと難しい。こういうような難しさがさまざまに重なっています。

これはイギリスの方から教わったことですが、専門性（*professionalism*）と専門職性（*professionality*）と分けるとすれば、*professionality* が仕事の内実的な専門性を指すものです。*professionality* は、職業の専門的性格が、つまりある職業が専門職だということが、社会的に承認されるかどうかをめぐる社会的文脈を指していると考えられます。そうしますと、上で申しました五つのうちの③、④、⑤は、特に教師たちの仕事が置かれ

ている社会的文脈がはらんでいる難しさと重なっています。そこでは、専門家として信頼に値すると認めてもらえるかどうかということが常に問題になってくることを、最初に申し上げたいと思います。

2番目は「教員文化」というものを教師の世界はつくり出しているということです。これは教師層が持っている職業文化です。文化というものは、その人たちが抱える難しい所を何とかしようとして、課題に対応して生まれてくるものだと思います。近代学校制度に大量に雇用された社会層としての学校教員層が、その職業遂行上持っている難しさを何とか乗り切ろうとして、歴史的に形成され、伝達され、あるいは時代の変化によって再編もされてきた、教師をめぐる事柄への意味づけとその表れとしての教師たちの行動様式（人に対する関係のとり方や事柄に対する対処の仕方など）、それを教員文化と呼んでいます。

そこで教員という専門職の社会的文脈課題を乗り切るには「教職アイデンティティ」の維持や確保が一つの鍵になるのではないかと思います。教師というのは、（そこに形容詞・副詞はいろいろあると思いますが）自分は教師として「曲がりなりにも」とか「何とか」やれているという気持ちの支え（それが教職アイデンティティですが）、それがないと、学習者の前に立って教えること自身が不安になるし、教師の仕事の難しさに立ち向かって乗り切ることは困難だろうと思われまます。

たとえば私が今ここで時間をいただいてマイクを持って話していること自身が押しつけがましいことですが、学校の教師たちがやっている仕事はきっとそれよりはるかに押しつけがましいと思います。そういう通常のコミュニケーションと異なることをやらなくてはいけないので、学習者の側に教師に対する最低限の信頼ないし権威の承認がないと、教師・生徒関係づくりが難しく、教授活動展開も困難になる。こういうものが崩れた状態が学級崩壊だと思います。力量や成果の明示が難しいということがあるにもかかわらず、自分の力量や自分のやっていることの成果を教師自らも感じ、他者にも感じさせるような、日々の教育活動を通した課題の乗り切りの蓄積が歴史的に何とかなされてきたので、教師という職業は社会的に成り立ってきたのではないかと思います。

レジュメにつけました最初の二つの図は、同じ質問に対する80年代後半と90年代初めの結果です。これは教職観を教師自身に聞いたものです。「経済的に恵まれた仕事だ」に対しては否定が多い。肯定が圧倒的に多いのは、「精神的に気苦労の多い仕事」「児童・生徒に接する喜びがある仕事」「やりがいのある仕事」「自己犠牲を強いられる仕事」。賛否が割れているのは「尊敬される仕事」「自律的にやれる仕事」で、二つの調査ともほとんど同じような結果になっています。

これで見ますと教師の多数派は、「教職は経済的には恵まれず、気苦労や自己犠牲も多いけれども、子どもに接する喜びのある、やりがいのある仕事だ」と思って、自分たちの教職倫理の中核にもし、そういう教師なんだよという姿で生徒や父母の前に登場してきたのではないか。もしこういう教師像を教師や子どもも共有してくれたら、つまり学校教師というのはそういう人なんだと思ってくれたら、先ほど申しました③、④、⑤の課題は相

当やり易くなると思います。

資料の「父親、母親、先生それぞれがみた教師のタイプ」という図は、私どもがやった調査からではなく、九州の矢野峻さんたちが70年代後半に実施された調査です。「期待される教師のタイプ」で何が多いかという点、父親、母親、先生共通に第1位と第2位は「授業や生活指導に熱心な先生」と「子どもの気持ちがよくわかる先生」です。そういう意味では「熱心で子ども思いの先生」という教師像が、期待される教師像として共有されていたと思われまふ。ただ「最近増えた教師のタイプ」ということでは、「いわゆるサラリーマン的な先生」というのが圧倒的ですので、期待される教師像も崩れ始めているということかもしれません。しかし20世紀の初めからかなりの期間は、そういう教師像が子どもや父母にも共有されて、何とか日本の学校教育と教師は難しさを乗り切りながら、そのポジションを確保してきたのではないかと思います。

次の図は調査のフレームワークです。たとえ直面する状況の中に困難や否定的体験があつても、それで直ちに教職アイデンティティ喪失につながらないような、つまり「もうだめだ」と思わないような、「失敗は若いときにはだれでもあるものだよ」と言ってくれるような教師集団の関係や、教師自身による事柄の意味づけ方が教員文化の中にある。難しい状況が教員文化ゾーンで屈折される（図では、それが点線で示されています）。そのように直には教職アイデンティティ喪失につながらないような働きがあつたとすれば、教員文化の個人的・集団的な側面が教職アイデンティティ確保に働いているということになります。私は80年代から調査をやっていますが、だんだん状況がひどくなって「教師受難の時代」と言うから、きっと「自分はやれている」という回答は下がっているのではないかといつも思うんですが、少なくとも質問紙調査の限りでは、「大丈夫だ」「自分は結構やれている」と言う人が多いです。

もう1枚の資料の表は、2004年から2005年にかけて、日本だけではなく韓国、そして人数は少ないですけどもスウェーデン、イギリス、アメリカの3カ国で初等教育と前期中等教育の教師にお願いした質問紙調査の回答です。教職生活の「教師としての仕事にやりがい、生きがいを感じる」と「自分には教職という職業が合っている」は、「強く」と「割と強く」が国によって差はありますけれども、両方合わせるとどの国も、3分の2以上あるいは90%以上が肯定的に答えていると見ることができます。その次の「仕事が忙しい」と「仕事の量は過重だ」も、圧倒的にそういうふう回答しています。

「社会的に尊敬される仕事だ」は東アジアでは回答が割れていますが、ヨーロッパでは「社会的に尊敬されている」という気持ちは弱いという結果になっています。「経済的に恵まれた仕事だ」は、先ほどの日本での調査は80年代末から90年代初めだったのでバブルとその直後でしたが、この国際比較は2000年代に入ってから日本だけは回答が割れています。ほかの国は圧倒的に「恵まれていない」が多いです。「精神的に気苦労が多い」「子どもに接する喜びがある」「やりがいがある」は、どの国でも圧倒的多数の人が肯定的回答をしています。教師は（もちろん各国での状況の違いはありますが）、事柄をこう

いうふうに考えながら何とか頑張っている職業なのかなと思っています。

最後に、「教育改革」時代における文脈変化の中で問われるものを考えます。学校や教師への「信頼の神話」は弱まってきているのではないかと思います。特に日本の場合は、1970年代半ば以降、教育荒廃の諸問題が起こってきて、教師や学校に対する不信や不満が30年間くらい蓄積されてきているということがあります。

日本の教育改革は国家が、学校や教師へのそのような国民的な不信・不満を追い風にして、教師もターゲットの一つとして改革諸施策を展開していますが、それは教師を助けない改革だと思います。教師という仕事を持っている独自の難しさや、ケムニッツ先生からお話があったような教師をめぐる事柄の多様性、ダイナミックな性格、そう簡単に決め切れない性格に対する配慮が総体的に足りない。その点に対する配慮が足りないまま、教員評価政策や教員免許の10年更新制が強行されています。日本の教育政策を形成・実施する社会的文脈が、学校教師に対する国民的不信をバックに背負っているという事情が、政策におけるこのような配慮のなさ・乱暴さを可能にしているのではないかと感じます。

その意味では、国家と学校制度から委任されて専門性を確保し、社会的な信頼的学校文化の働きによって教師の権威・信頼がある程度確保されていたというかつての状況は今や著しく弱まっているという、教師の専門性文脈をめぐる構図変化があると思います。この構図の中で、日本の場合に変化する可能性、これは希望です。学校と教師が、生徒や父母・地域といった学校のステークホルダーたちの学校への意味づけを組み入れ、それに依拠するような文脈を、学校と教師が社会的に形成できるかどうか。国家にバックアップされるのではない、もう一つの社会的文脈が形成できるか。低くなった信頼関係をそこで再構築できるか。そういうことが、生徒や父母・地域の学校への参加、そして教職員とともに学校を考えていく広場の形成を含めて問われているのではないかと思います。

現在、「父母からのいちゃもん」とか「モンスター・ペアレンツ」とか言われていて、父母との関係構成が非常に難しいです。もともと難しい教師・父母関係ですが、教師の専門職性をめぐる文脈の構図変化が起こっている中で、教員文化が内向きだけでは、自分たちを保持できないと思います。父母の意見・要求を「いちゃもん」・「モンスター」とするのではない意味づけを実践の中で見出す、そういう新しい教員文化形成に希望を持ちたいし、また教師教育や教員養成もそういうことが問われていると思います。以上です。

三石 どうもありがとうございました。学校の教師の仕事の難しさ、あるいは成果の表しづらさの中に、専門性あるいは専門職性が埋め込まれているのではないか。それは何だろうかということアンケートによる量的な調査あるいは質的な調査をやられ、教師文化の独自性があるのではないかというご研究の発表でした。どちらかということ、専門職性というところに触れたお話だったと思います。

それでは、お2人のお話を受けてコメンテーターとして吉岡先生にお願いしたいと思いますが、このまま続ける手もありますが休んだほうが頭が活性化すると思います。後ろにお茶を用意しましたので、お飲みいただきたいと思います。それから、吉岡先生にこれからお話しいただきますが、吉岡先生に昨年度お書きいただいた私たちセンターの年報だとか、私たちセンターで苦勞しながらつくったものが後ろにありますので、ぜひご覧いただきたいと思います。無料のものはお持ちいただいて、有償のものはお買いいただければありがたいです。それでは5分ということで、後ろの時計で16時46分まで休憩をとりたいと思います。

(休 憩)

三石 ちゃんと休みをおとりいただけなくて酷ではありますが、ご準備いただきましたのでご着席をお願いします。

それでは続きまして、吉岡先生からのコメントに入りたいと思います。吉岡先生は、プロフィールにもございますけれども、「ドイツ大学改革と教員養成制度改革の動向」、「教育福祉専門職の養成と教育学教育—ドイツにおける教育福祉専門職養成制度の発展と現状—」ということでドイツにかかわるご研究、そして日本との比較研究を進められている方です。レジュメが用意されておりますので、それをごらんいただきながらお聞きいただきたいと思います。よろしくをお願いします。

教師の専門性、教職アイデンティティ、教員文化

2008. 11. 28. 久富善之（一橋大学）

1、学校教師の仕事、その難しさの性格： 専門性と専門職性を考える

(1) 学校教師の仕事は元来難しい

- ①、「教える」ということじしんが、教える内容、学習者のこと、教える方法、についていずれも深い理解が必要となる。それでいて、学習者側での獲得・発達こそが目標なので、教える側の自己満足では済まない。
- ②、あらかじめの準備・計画性も必要・重要になるが、学習者側の反応に応じた即興性も同時に重要になる。
- ③、児童・生徒たちは「弟子入り」して来たわけではない。必ずしも好んでない授業課題に知的に集中して取り組んでもらう必要がある。
- ④、近代学校では一般に、一度に教える人数が多いので、それは①・②・③をより難しくするだけでなく、集団規律（discipline）の維持・確保の工夫が求められる。
- ⑤、教育という仕事の成果には、明示しづらい面が伴っている。したがってまた、教師の力量も明示することが難しい面がある。にもかかわらず、児童・生徒やその父母との関係形成には、その「成果」や「力量」への一定の信頼も必要になる。

(2) 以上のような「難しさ」の中にある、＜専門性＞課題と、＜専門職性＞課題

- ・ 「専門性（professionalism）」を仕事の内実的なものと考え
 - ・ 「専門職性（professionalism）」を職業の専門的性格が社会的に承認されるかどうかをめぐる社会的文脈であると考え、
- 前項の①～⑤はいずれも「専門性」の内実的課題であるとも言えるが、とりわけ③～⑤は、「専門職性」に関わる文脈課題がそこに重なっている。

2、専門職性、教員文化、教職アイデンティティ確保

(1) 教師生活の難しさを乗り切るべく「教員文化」が形成・伝達・再編される

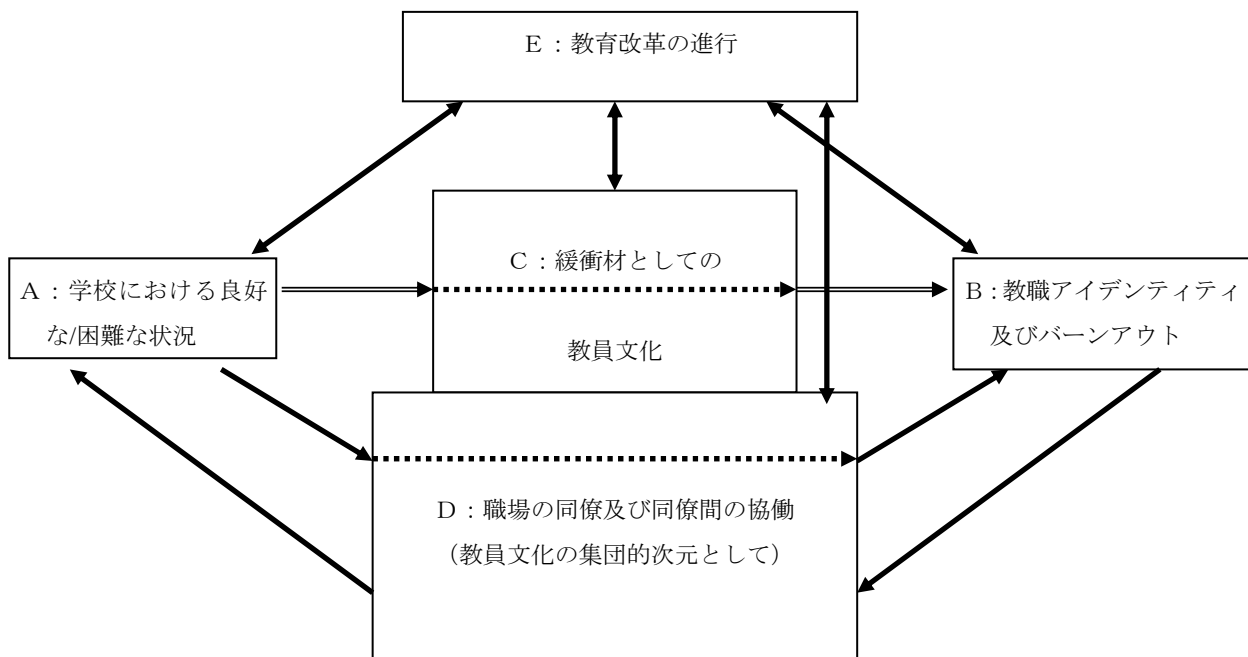
- ・ 「教員文化」は、教師層の職業文化に他ならない。それは、近代学校制度に大量に雇用された社会層としての学校教員層が、その職業遂行上の難しさを何とか乗り切るべく、歴史的に形成され伝達され再編もされてきた「ことがらへの意味づけ」とその現れとしての「行動様式（関係のとり方、対処の仕方など）」である。
- ・ とりわけそこで、専門職性の社会文脈課題の乗り切りには、教職アイデンティティの維持・確保が一つの鍵になるだろう。

(2) 教職アイデンティティの維持・確保の文脈的意味と教員文化の働き

- ・ 教師は「自分は教師として（最低曲がりなりに）何とかやれている」という気持の支えがないと、学習者の前に立って教えることじしんが不安になるし、教師の仕事の「難しさ」に立ち向かって乗り切ることも困難だろう。
- ・ 学校で教師として教えるという仕事は、とても「押し付けがましい」性格があるので、学習者の側に、教師に対する最低限の「信頼」（ないし「権威」承認）がないと、教師・生徒関係づくりが難しく、教授活動展開も困難になる。

- ・ 前記⑤にもかかわらず、「力量」と「成果」とを、自らも感じ、他者にも感じさせるような日々の教育活動を通した「課題乗り切り」の蓄積が求められる。
- ・ とりわけ、直面する状況の中に「困難」や「否定的体験」があっても、それで直ちに「教職アイデンティティ喪失」につながらないような、教員集団・教員文化の支えも重要になる（この点は下図の調査枠組みを参照）。
- ・ じっさい、2004～05年に実施した5カ国教師比較調査では、どの国でも「自分は教師としてやれている」と回答が大部分の教師たちに見られた。

図1 調査研究の課題枠組み



3、「教育改革」時代における文脈変化の中で問われるもの

- ・ 教職困難乗り切りは、学校と教師への「信頼の神話」が（もちろんそこには日々の実践の蓄積もあるが）社会的にも成立していたという「社会的学校文化」の状況も支えになっていただろう。しかしそれはおそらく、1970年代半ば以降の「教育荒廃」諸問題によって弱まっただろう。
- ・ 「教育改革」時代は、国家政策が「学校・教師への国民的不信」を追い風に、改革諸施策を（教師もターゲットの一つとして）展開する時代：ただし「改革」はあまり教師を助けない。
- ・ いずれにせよ、国家と学校制度からの「委任」によって、あるいは社会的学校文化の働きによって、教師の「権威・信頼」が容易に確保されるという状況は著しく弱まった。
- ・ 学校と教師が、どのような形で生徒や父母・地域といった「学校のステークホルダー」たちの意向を意味づけ・組み入れ、それに依拠するような文脈（学校と教師が社会に存在する文脈）を形成できるのかが問われている。
- ・ 現代の「父母からのいちゃもん」・「モンスター・ペアレンツ」などをめぐる関係的困難は、教師専門職性をめぐる文脈変化が起こっていることと、教員文化と教職アイデンティティ確保の今日的苦悩と模索・組み換え可能性とを示しているだろう。

[教職観・教職イメージ]

図1-11 教員たちの教職観 (1986年千葉県A市公立中学校 72人回答)

あなたは、教師という職業をどのようにお考えですか。次のa-gのそれぞれについてお答えください。

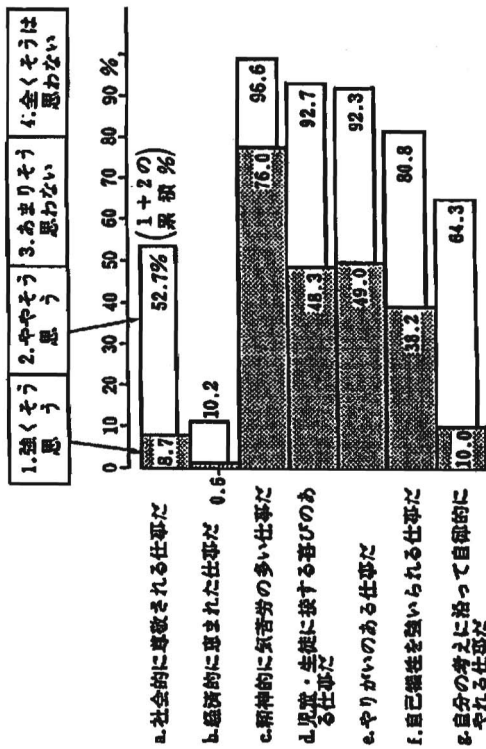


図9. 教師の教職観 (7項目) (1991~92年、首都圏F市 公立学校教師、1337人回答)

【疑問と選択肢】 あなたは、教師という職業をどのようにお考えですか。次のa-gのそれぞれについてお答えください。

(1. 強く思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. 全くそう思わない)

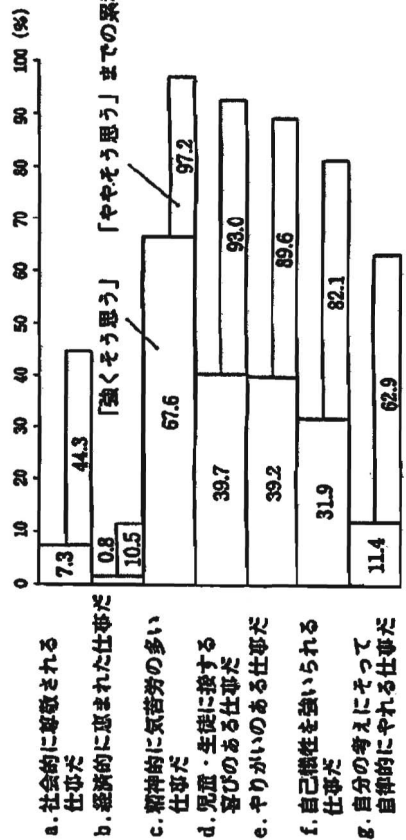
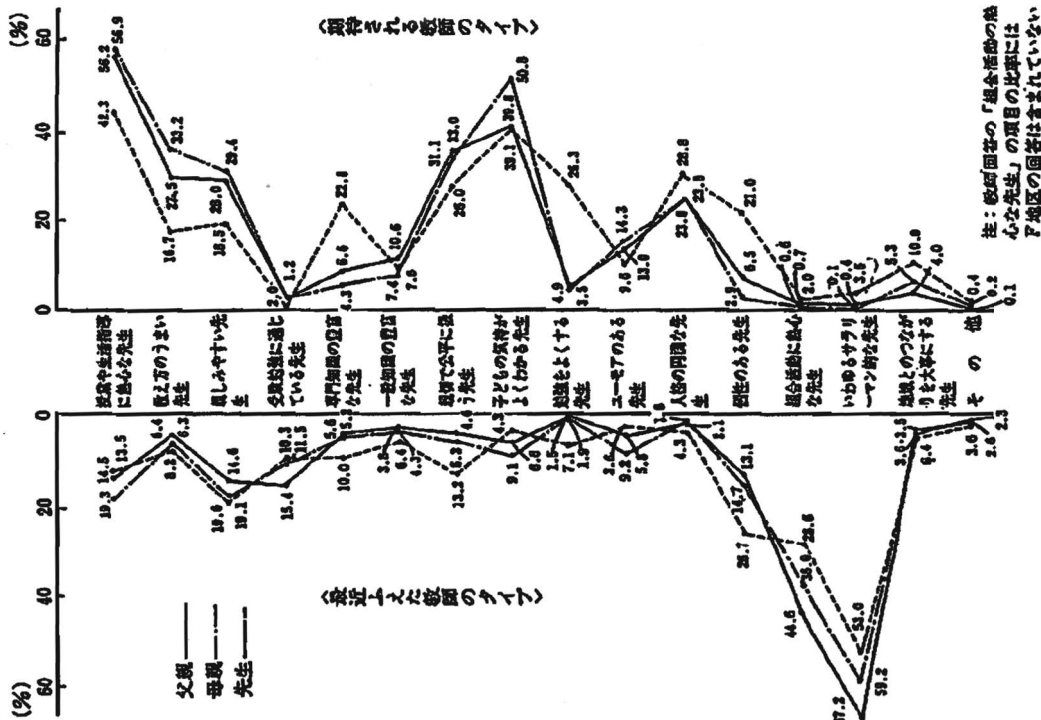


図1-6 父親、母親、先生のそれぞれがみた教師のタイプ (総計) (各々3つまで選択)



注：教師回答の「組合運動の熱心な先生」の項目の比率にはF地区の回答は含まれていない

矢野雄樹「だれが教育をになうべきか」、p. 133より転載。

(西日本新聞社、1979)

表、教師への質問紙調査結果の5ヵ国別単純集計・一部のみ抜粋

(2004-2005年、5ヵ国初等教育・前期中等教育の教師調査 [科研費A(1) 2003~2005年度])

項目	質問	回答	日本	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
			回答者 1013	回答者 315	回答者 103	回答者 116	回答者 108
フェイス	性別	男	37.2%	25.2%	30.4%	17.4%	22.4%
		女	62.8%	74.8%	69.6%	82.6%	77.6%
		回答者数	1006	313	102	115	107
教職生活	(9)教師としての仕事にやりがい、生きがいを感じる	強くそう感じる	23.3%	24.4%	38.8%	52.6%	76.9%
		わりと強くそう感じる	62.8%	53.4%	56.3%	40.4%	22.1%
		あまりそう感じない	12.9%	21.2%	4.9%	7.0%	1.0%
		まったくそう感じない	1.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%
		回答者数	993	311	103	114	104
	(10)自分には教師という職業が合っている	強くそう感じる	16.9%	28.6%	41.6%	55.3%	83.7%
		わりと強くそう感じる	55.3%	52.7%	54.5%	39.5%	15.4%
		あまりそう感じない	25.7%	17.0%	3.0%	4.4%	1.0%
		まったくそう感じない	2.1%	1.6%	1.0%	0.9%	0.0%
	回答者数	985	311	101	114	104	
	(11)毎日の仕事が忙しい	強くそう感じる	61.1%	42.4%	65.0%	87.7%	93.3%
		わりと強くそう感じる	35.3%	44.4%	28.2%	11.4%	5.8%
		あまりそう感じない	3.6%	11.6%	6.8%	0.9%	1.0%
		まったくそう感じない	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%	0.0%
	回答者数	1005	311	103	114	104	
	(12)現在の仕事の量は過重だ	強くそう感じる	44.4%	30.0%	41.7%	44.2%	50.5%
わりと強くそう感じる		41.4%	47.1%	37.9%	43.4%	32.0%	
あまりそう感じない		13.7%	21.6%	18.4%	11.5%	17.5%	
まったくそう感じない		0.4%	1.3%	1.9%	0.9%	0.0%	
回答者数	1004	310	103	113	103		
教職観	(1)社会的に尊敬される仕事だ	強く賛成	7.9%	5.5%	0.0%	1.7%	3.8%
		賛成	46.2%	39.8%	11.8%	25.2%	37.7%
		反対	42.8%	52.4%	74.5%	62.6%	50.0%
		強く反対	3.1%	2.3%	13.7%	10.4%	8.5%
	回答者数	994	309	102	115	106	
	(2)経済的に恵まれた仕事だ	強く賛成	4.8%	0.6%	0.0%	0.0%	1.0%
		賛成	48.2%	14.0%	5.0%	25.0%	10.5%
		反対	41.1%	73.4%	69.3%	51.8%	47.6%
		強く反対	5.9%	12.0%	25.7%	23.2%	41.0%
	回答者数	996	308	101	112	105	
	(3)精神的に気苦労の多い仕事だ	強く賛成	53.8%	40.5%	91.1%	82.6%	84.9%
		賛成	43.0%	56.0%	8.9%	17.4%	15.1%
		反対	2.9%	3.6%	0.0%	0.0%	0.0%
		強く反対	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	回答者数	996	309	101	115	106	
	(4)子どもに接する喜びのある仕事だ	強く賛成	44.6%	26.0%	33.7%	40.4%	60.4%
		賛成	52.2%	63.0%	61.4%	50.9%	35.8%
		反対	3.1%	10.7%	5.0%	7.0%	2.8%
		強く反対	0.1%	0.3%	0.0%	1.8%	0.9%
	回答者数	998	308	101	114	106	
(5)やりがいのある仕事だ	強く賛成	42.8%	27.9%	34.7%	55.7%	81.1%	
	賛成	52.5%	64.3%	60.4%	40.9%	18.9%	
	反対	4.3%	7.5%	5.0%	3.5%	0.0%	
	強く反対	0.4%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	
回答者数	995	308	101	115	106		
バーンアウト	バーンアウト段階	2ポイント以下(良好1)	11.9%	9.0%	8.8%	3.5%	10.8%
		3ポイント以下(良好2)	44.2%	39.5%	42.9%	28.3%	36.3%
		4ポイント以下(危険域)	29.7%	38.5%	36.3%	45.1%	37.3%
		4ポイントより上(burnout)	14.2%	13.0%	12.1%	23.0%	15.7%
		バーンアウト得点平均値	3.01	3.07	3.12	3.46	3.09
		回答者数	932	299	91	113	102

< 2 >

【コメント】

日本の教師論・教師像の特徴と教師教育の課題

—ケムニッツ報告・久富報告を聞いて—

京都府立大学 教授 吉岡 真佐樹



吉岡と申します。よろしくお願ひします。大きなテーマを取り扱うシンポジウムで、時間が短いのが大変残念です。お二人のお話をふり返ると、まず久富先生のお話は、「専門性と専門職性」というテーマのもとに、主に専門職性について、つまり社会的文脈の中で全体としての教職をどう考えるかということが焦点になっていたと思います。ケムニッツ先生のお話の中心は、教師教育におけるスタンダードという問題でした。最近の日本の教職論でも、「反省的実践家」という概念が流行になっています。そういう課題はもちろん重

要ですが、より基本的な問題としてのスタンダードということが焦点にされていたように思います。久富先生のご報告は、限られた時間でしたが、しっかりと最後の結論といえますか、課題が提出されていたと思います。

私自身は、主にケムニッツ先生のドイツに関する報告を、日本人の視点からどのように見るか、考えるかということについて補足させていただきながら、我が国の教師教育制度あるいは教師の専門職性をめぐる動向について、少しコメントさせていただきます。レジユメを準備していますが、たまたま1カ月前に2週間ほどケムニッツさんのお住まいのあるニーダーザクセン州の調査に行く機会がありまして、その際の経験も含めて、報告させていただきます。

(1) まず、現在のドイツ教師教育改革の特徴と歴史的意味ということについてですが、先ほどありましたように、バチェラー (Bachelor) とマスター (Master) の課程が新たに導入されつつあります。日本人から見ると少し不思議な感じですが、一般的な学士、修士の制度に変わりつつあるということです。レジユメの1ページ目の下にありますように、これまでのドイツの大学では、大学院という制度は存在しませんでした。例えば教育学部を修了する場合には、次のようになります。まず、教師をめざす人は、教員の国家試験を受験しますが、それに合格すれば大学は修了ということになります。あるいは研究者をめざす人は、マギスターという学位を取り、それからドクターという学位を取る。3番目のコースとして、教員以外の教育専門職をめざす人、例えば社会教育の分野、福祉

の分野に進む人は、ディプロムという研究職とは別の学位を取って修了して行きます。このような形でした。

このような大学制度が、学士課程、修士課程という階梯を持つ制度に変わりつつあります。EU統合という動きのなかで、学生の国際交流を飛躍的に進めるという意味合いもありまして、ヨーロッパの全域の大学制度が、このパターンで統一されようとしています。これが、ボローニャ・プロセスです。これは極めてダイナミックな運動だと思います。もちろん温度差はありまして、例えば医学部、それから法学部は改変に抵抗が強いようです。けれども、とにかくやる、という政治的な合意があります。今回の調査で、教師教育改革の中心人物のひとりであるテルハルトという教授にこの改革についての意見を聞きましたが、彼は「フンボルトの大学論の時代は終わった」と、きっぱり言い切っていました。同時に、この改革に対する学生の態度も受容的であり、目立った反対もないということです。

こういう状況のなかで、教員養成制度はどのように変化していくのか。従来のシステムは、レジュメに書いてありますように、大学での学修、それから第1次教員国家試験という順になっていました。私個人は、ドイツの試補制度の発展に興味を持っており、そこから教員養成制度の研究を始めたわけですが、ドイツの場合、試補制度が存在するというのが非常に大きな特徴です。

第1次教員国家試験に合格した教員志望者は、第2段階の教育として研修所での養成と実習校での実習からなる、試補勤務期間を過ごします。それから第2次教員国家試験を受けます。これに合格すると正式な教員としての資格を取得したこととなり、採用候補者名簿へ掲載されます。またもしもポストがなければ、採用待ちということになります。このような教員養成システムです。現在の大学制度改革のなかでも、このシステムの大枠、すなわち伝統的な2段階養成システムの枠組みは変化していません。しかし、大学教育の部分は、大きく変化しているというわけです。ニーダーザクセン州の場合でも、大学ごとにテンポは1年、2年ずれているようですが、現在、まさに改革が進行中ということです。

これと同時に今回、先ほどの報告にありましたように、「教員養成のためのスタンダード」が策定されました。最初に「教育諸科学」として、教育学、教育心理学、教育社会学の部分が2004年に出されました。すべての州で、このスタンダードの具体化が試みられているということです。ケムニッツ先生の報告の中にも出てきましたが、エルカースというスイスの教育学者は、教員養成の一般的な「目的」「目標」を示すのではなく、「スタンダード（基準・標準）」へ転換するのだ、と主張しています。この発想の転換は、教育目標・評価学会の皆さんにとっては、非常になじみのある議論かもしれません。

先ほど出てきました「教師の専門的能力」の概要は、レジュメに訳出していますように、4つの領域に分かれていて11の能力として整理されています。そして、それぞれの能力について大学で養成する部分、試補期間で養成する部分に区分されて、細かい規定がなされています。

レジュメの3枚目にありますが、このような「スタンダード」の意義は、教員養成の段

階ごとにそれぞれできることとできないことを明確にして取り組もうということです。質的に、できた、できないが計測できるようにしていこうということです。もちろん、この方法に対する批判は出てきます。しかし重要なのは、これらがすべての州のすべての大学、すべての試補研修所で、具体的にはいろいろなパターンがありますけれども、実施されているということです。

またドイツでもアクレディテーション・システムが導入されており、各大学に対するアクレディテーション、同時に教職課程に対するアクレディテーションが行われはじめています。ニーダーザクセンの場合は、ZEVA（ツェーフアー）と略称されるエージェンシーがアクレディテーション機関となっています。

(2) 次に、きわめて大ざっぱな議論、思いつき、印象批判的なレベルのものですが、日本人の視点から見た場合のドイツの学校・教職のイメージについて、いくつか補足させていただきます。

まず、学校制度についてです。日本と比べて学校制度はかなり複雑です。16州がそれぞれ独自の学校制度を持っており、それに対応して学校種ごとのさまざまな教員資格が存在します。従って、養成制度も、具体的なところではきわめて多様なものになっています。しかしそれらすべてに共通して、スタンダードが構想され実践されているということです。

ドイツの学校は、いわゆる「教授学校」としての伝統があります。つまり「生活指導」をしないということです。例えば家庭訪問はありません。教育困難校や特別の生活指導を必要とする場合はどうするのかというと、フランスも同じですけれども、ゾチアル・ペダゴグ（Sozialpädagoge：社会教育者）という別の教育専門職がいて、生活指導を担当します。ただし、これは日本の社会教育関係職員とは、少し制度上の位置づけが異なっています。日本の「社会教育」は、社会教育法の定義に基づくと、「学校教育以外」の組織的教育という意味になりますが、ここでの社会教育ないし社会的教育は、「社会問題を解決するための教育」という意味の、ドイツ教育学に伝統的な用語です。

さらにドイツの学校は「半日学校」と言いますか、朝早く始めて午後1時から2時頃に終わってしまいます。つまり給食指導がない、クラブ活動も基本的にはないということで、ドイツの教師は「教授学校」教師だ、ということになります。

次に、教師教育制度について言えば、長期にわたる系統的で実践的な養成という点で、ドイツは世界のなかでトップクラスの国だと思います。新しいシステムのもとでも、最低26歳までは養成期間です。今までは大体28歳とか30歳が正式の教員になる年齢でした。ただし、試補制度を伴ったこのような長期間の養成システムを持つことは、別に教員に限ったことではなく、ドイツの教養専門職一般に共通する社会的伝統です。教員養成のシステムは、直接的には裁判官に代表される法曹の養成制度に影響を受けてつくられたシステムです。教養専門職の養成は、総合大学での理論的訓練と試補期間における実践的訓練を必ず含まなければならない、ということです。ただし、両者の接続のあり方が問題だ、と

というのがケムニッツ先生のご指摘でした。

ちなみにドイツの場合、いったん正式の教員となってしまうと、逆に、義務的な現職研修はきわめて少ない、という特徴があります。現職教育の企画や機会はたくさん準備されていますが、義務ではないというわけです。既に専門職としての訓練を受けた人びとなので、それから先に義務的に現職研修をさせる必然性は少ない、ということです。そのほか、教員の転勤が少ない、定期異動はないということが特徴です。昇進を希望する、あるいは学級数が増減するような場合以外は、多くの場合ずっと同じ学校に留まるということになります。

教員評価制度については、時間の関係で省略させてもらいますが、伝統的に視学官による定期的な個人評価が行われています。近年、より厳密な教員評価を実施すべきである、あるいは、評価結果が給与に連動するようにすべきである、という政策提言が数多くなされていますが、現実にはほとんど実現していないというのが実態であるようです。

(3) さて、本日のテーマについても具体的にコメントしなくてはなりません。東京学芸大学は、教師教育を行う大学の代表として、日本の先頭を走ってもらわなくてはならない大学です。他方、私は、京都の一公立大学で教職課程の教育を行っています。レジュメの5ページ目は、私の視点から見たときの日本の教員養成制度の特徴です。久富先生の編になる、教師教育の国際比較研究の本にある記述を引用させていただきます。そこには、次のような整理があります。すなわち、優れた教員の確保の方法として、三つの方法がある。一つは、いかに優秀な人材をリクルートするか、という発想を中心にするやり方、二つ目は、これは普通のことですが、優秀な教員をいかに養成するかという発想法、そして三つ目は、最低水準をどう維持するのかというスクリーニングを重視する発想、こういう三つのやり方があるということです。

これを国際的に見た場合、大まかな私のイメージですけれども、まず、アメリカとかイギリスの場合は、先ほどの久富先生の報告にも出てきましたが、そもそも小学校教員は賃金が非常に低い、転職者、退職者も多い。従って、まず「優秀な人」を採用することに力点が置かれる。そして採用してから現職教育を通じて養成する。従って、アメリカのように、免許の更新制度が必要となる、というパターンになっているように思います。

他方、ドイツ、フランスは基本的には2番目のシステムで、教員志望者を長期間かけて優秀な教員になるように養成していくということです。そういう点でドイツは世界一だと考えています。ただし、このシステムの弱点は、教員の需給調節ができない、「供給過剰」になればその教師（志願者）はひたすら採用を待つしかない、ということです。逆に必要な教員数が確保できなくなると、どうしようもなくなるというシステムです。ドイツの場合には、19世紀の後半以来、この「供給過剰」＝失業教師の増大という事態を、循環的に繰り返しています。フランスの場合は、必要教員数の予測を行い、教員養成機関の入学者数を定めて調節を行っているようです。

それでは、日本の場合の特徴は、と考えると、「採用制度」のあり方がきわめて独特なシステムだということができると思います。日本の場合は、アメリカ・イギリス型とフランス・ドイツ型の中間で、採用制度に特別な重要性があるシステムだと考えます。しかしながら日本の場合には、「スタンダード＝専門性基準」が欠如しています。日本の教員養成制度は、大学での教員養成および開放制という原則を持っています。私もこの原則を強く支持する者ですが、この日本的な構造に合致したスタンダードが欠如しています。特に大学での教職課程に求められるスタンダード、その内容は教育諸科学についての理論的基礎的な知見、教科教育に関する知見、社会における教職の役割の理解、などいろいろな視点から考えられると思いますが、それらについての合意形成がなされていないということです。確かに文部科学省による提起では、それは「実践的指導力（の基礎）」の育成ということになっていますが、これは非常に非科学的というか日本的なものだということに私は思います。

さらに今日、大学院レベルでの養成が問題となっています。国際的な水準として、大学院レベルの養成が求められているとされています。フィンランドではすべての教員が大学院修了だと強調される一方、教職大学院の意味はもう一つはつきりしません。特に我々のような公立の一般大学で教員養成をしている立場から見ると、そもそも大学院でどのような内容・水準の養成教育が求められているのか、そのこと自体がいまひとつ曖昧なように思われます。他方、東京都とか京都市などでは、「教師塾」の試みが独自に進められているという状況があります。

最後になりますが、ドイツの例と比較して考えると、わが国の場合、とにかく教員政策に対するグランド・デザインが欠如が問題であると思います。私の大学も免許更新講習で大変苦勞しておりますけれども、国際的にはこれがどういう制度かがはつきりと説明できないように思います。そもそも、なぜこんなことをするのかということです。あるいは教職大学院については、もちろんそれぞれの大学は一生懸命取り組んでおられると思いますが、既存の大学院とどう違うのかという点で、根本的な疑問があります。さらに、再来年から教職実践演習が義務化されます。私の大学の立場から見ると、教員採用試験に落ちた4回生を集めて、なぜ4回生の後期にゼミをしなければならないのか、という強い疑念が生じます。しかし、今後、このゼミの開設準備を急がなくてはなりません。

現在、ドイツをはじめとするヨーロッパ諸国は、EU統合と同時に強力な、ダイナミックな改革運動を展開しています。それに対して日本のこの20年間は、狙いがはつきりしない政策の連続ではなかったのでしょうか。それに振り回される各大学の教職課程という状況で、グランド・デザインの不足が大きな問題になっていると思います。久富先生の提起された専門職としての教師の課題よりも、より基礎的なレベルの問題かも知れませんが、私はこういう点で昨今の教師教育政策に対して非常に大きな疑念を持っています。長くなってしまいましたが以上です。

日本の教師論・教師像の特徴と教師教育の課題

－ケムニッツ報告・久富報告を聞いて－

吉岡真佐樹(京都府立大学)

[はじめに]

[1] ドイツ教師教育改革の特徴と歴史的意味・意義

(1) ドイツ大学制度改革の進行：学士課程(BA)、修士課程(MA)制度の導入

←EU 統合の推進、ボロニャ・プロセス

EU 域内での学生交流、互換性のある単位制度の導入

(2) 新たな教員養成制度：

・ 学士3年＋修士2年ないし1年 → 試補勤務 → 第2次教員国家試験

・ ただし、伝統的な2段階養成システムの枠組み自体には変化なし

*従来のシステム：

①総合大学での学修→②第1次教員国家試験→③試補勤務(研修所での実習と実習校での現場実習:約2年間)→④第2次教員国家試験→[採用候補者名簿への登載]→⑤採用・勤務→⑥現職研修

←60年代における初等学校教員に対する「試補制度」の導入

←70年代における「教育大学」の総合大学への統合

(例外としてのバーデン・ヴュルテンベルク州)

☆すべての種類の教員の総合大学での養成

☆2段階養成制度(2度にわたる国家試験＋試補制度)の確立

→19世紀中葉以来の(初等教員層の)歴史的課題の達成

*伝統的なドイツ大学(教育学部)の修了形態：(「大学院」は存在しない)

①第1次教員国家試験の受験・合格(教員志望者の場合)

②マギスター学位の取得(研究者志望の場合。この上にドクター学位。)

③ディプロム学位の取得(教員以外の、社会教育や教育福祉分野の専門職志望者)

- ・新養成課程では、修士修了によって第1次国家試験合格に代替
- ・現在は移行期間
例えばニーダーザクセン州では、すでに学士卒業生。

(3) 常設文部大臣会議「教員養成のためのスタンダード」の策定

- ・「教育諸科学」編：2004年12月
 - －大学での養成、試補期間の養成の双方を通じて
 - －2005/06年冬学期から全ての州で適用
- ・教員養成の「目標」から「スタンダード(基準・標準)」へ
 - －「スタンダード」は限定されることができ、養成の結果として達成可能であり、そして点検可能なものでなくてはならない。
(Oelkers, J.:Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf, in:Die Deutsche Schule, 95. Jg., 7.Beiheft, 2003.)
- ・「教科教育」編：2008年10月

【教師の専門的能力：4領域・11の能力】

A)授業(Unterrichten):教員は教授と学習の専門家である

- ①教員は、専門的に正しく事実に基づいて授業を計画し、そして客観的・専門的にそれを具体化する。
- ②教員は学習状況を組織することを通じて生徒の学習を支援する。教員は、生徒を動機づけ、関係を結び学んだことを生かす能力を与える。
- ③教員は、自主的な学習および活動に対する生徒の能力を促進する。

B)教育(Erziehen)：教員は教育課題を担う。

- ④教員は、生徒の社会的・文化的な生活条件を知り、学校において生徒ひとりひとりの発達に対して影響を与える。
- ⑤教員は、価値と規範を伝え、生徒の自主的な判断や行動を支援する。
- ⑥教員は、学校や授業での困難や葛藤に対する解決の糸口を見つける。

C)評価(Beurteilen)：教員は、評価の課題を公平かつ責任をもって行う。

- ⑦教員は、生徒の学習の前提条件および学習過程を診断する。すなわち、教員は生徒の目的達成を促進し、学習者とその親に助言を行う。

⑧教員は、生徒の成績を明確な評価基準に基づいて把握する。

D)刷新(Innovieren)：教員は自らの専門的能力を絶えず発展させていく。

⑨教員は、教職への特別な要請を自覚する。教員は、自らの職を特別な責任と義務をともなう公職として理解する。

⑩教員は、自らの職を継続的な学習課題として理解する。

⑪教員は、学校のプロジェクトや企画の策定および実行に関与する。

・「スタンダード」の意義：

- －教員養成を、従来以上に首尾一貫して、教職の専門職的課題の遂行に求められる要請に焦点づけることができる。
- －教職の必要性に基づいて、専門的なカリキュラムを導き出すことができる。
- －養成過程を段階的に区分し、各段階の推移を計画し、コントロールし、そして質的に計測することができる。
- －教員養成の各段階の接合をより適切なものにすることができる。
- －スタンダードは、教員養成の質的な基礎であり、後の継続教育に道を拓くことになる。

(Reiber, K.:Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standard?, in:Die Deutsche Schule, 99. Jg., 2007.)

・批判：

- －教員養成をあまりに技術主義的かつ経済効率的な視点から見ているのではないか。
- －「計測可能」という点から議論が専門家だけのものとなり、一般に開かれた議論が困難になるのでは。
- －理論的基礎が弱体で、概念的に曖昧だ。

(Reiber, K.:a.a.O.)

usw.

(4) 大学制度および教員養成制度に対するア krediyteyeshyonshisitemu no shuin

・大学へのア krediyteyeshyon no hachiseika

- －1998年の大学大綱法改正により、学士・修士の導入とともに、これらの課程について大学に対して定期的評価およびその結果の公表を義務づけ。
- －各州は、「ア krediyteyeshyon iinkai」（学長・学者6人、学生代表2人、州代表2人、実業界代表4人からなる14名の委員で構成）を組織。
- －同委員会は「ア krediyteyeshyon taidoutyeshyon no tame no seido joken」 「ア krediyteyeshyon shusetsuki no gaidorain」を策定し、これらに基づいてア krediyteyeshyon

団体を認定。

(同委員会自体は、州から依頼を受けた特別なケースに限り、直接アクレディテーションを実施。)

・教員養成スタンダードを受けたアクレディテーションの実施

－ニーダーザクセン州のアクレディテーション機関：

ZEVA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)

[2] 教師論・教師教育の独自比較ー日本から見たドイツ学校・教職の特徴

・学校制度

－3 分岐学校制度と学校種別の教員資格・養成制度：

グルンドシューレ(基礎学校)－①ハウプトシューレ(主幹学校)

②レアールシューレ(実科学校)

③ギムナジウム

－「教授学校」としての伝統

生活指導、生徒指導は、本務外。

例えば、「家庭訪問」なし

特別な専門職の存在－Sozialpädagoge:社会教育者

－「半日学校」(⇔全日学校)

早朝から授業を開始して、午後1～2時頃には終了

昼食、「給食」(指導)なし

クラブ活動指導なし

・教師教育制度

－長期にわたる系統的で実践的な養成・訓練

新制度の下でも、最低26歳まで養成期間

「試補制度」の存在

←ドイツ教養専門職の社会的伝統

総合大学での理論的訓練+試補期間における実践的訓練

－義務的な現職研修は少ない

←「専門職」としての訓練を受け、その水準を実証した上での入職

－教員の転勤は少ない、「定期異動」制度はない

－教員評価制度

[3]戦後日本の教師論・教師像の特徴と今日の教師教育改革の問題点

(1)日本の教師教育制度の特徴

- ・優れた教員の確保－①優秀な人材をいかに採用・確保するか、リクルートの問題
②優秀な教員をいかに養成・研修するか、質的向上策の問題
③最低水準の維持、スクリーニングの問題

(久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ－教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから－』勁草書房、2008年、64-65ページ)

- ・日本の場合の「採用」制度の独自性：
英・米－①
独・仏－②
*ただし、ドイツ型試補制度の持つ構造的弱点・問題点

日本の場合－その中間
「採用」制度の重要性

(2)「スタンダード」＝「専門性基準」の欠如

- ・「大学での教員養成」および「開放制」の原則
→幅広く教員資格を有するものを養成し、より優れた者を採用する
- ・この日本的な構造に合致した「スタンダード」の欠如
⇨教養審第1次答申「教員に求められる資質能力」(1997年)
中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年)
- ・大学での教職課程の「スタンダード」の問題
⇨「実践的指導力(の基礎)」の強調
「教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」
- ・大学院レベルでの養成の課題
- ・東京都、京都市、その他での「教師塾」の活動

(3) 教員政策に対するグランド・デザインの欠如

・免許更新制度の導入－「免許更新講習」の義務化(2009年)

・教職大学院制度

・「教職実践ゼミ」の必修化(2010年)

usw.

【おわりに】