

[原著論文]

学士課程及び修士課程における教員養成の考察 ——日本とドイツの比較から——

坂野慎二

要 約

本稿は、教員養成の質保証に必要な内容・方法について、ドイツのそれとの比較検討を行う。ドイツでは、1999年以降のポローニャ・プロセスによって、教員養成は国家試験による一貫型教員養成課程から、学士課程と修士課程による段階型教員養成課程へと多くの州で変化してきた。国家試験による一貫型教員養成から段階型教員養成へと変化することにより、どのような変更が加えられたのかを吟味する。ドイツの教員養成課程は実習がより重視されるとともに、教科指導法における理論と実践の融合が重要視されている。教職課程はモジュール化され、コンピテンシー（諸能力）を保証するシステムへと変化しつつある。

キーワード：教員養成，教師教育，教員の資質能力

はじめに

2012（平成24）年8月28日、中央教育審議会は、「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」を答申し、教員養成の修士レベル化を提言した。詳細な制度設計は、今後検討することとして、同年9月に「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」を発足させた。同会議には、「修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ」と「教職課程の質保証等に関するワーキンググループ」という2つのワーキンググループ（WG）が設置された。その後2012年12月の衆議院議員選挙の結果、民主党から自民党へと政権交替が起こり、一時期停滞したが、2013年10月15日、協力者会議は「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」を報告した。この報告書は、教員養成の高度化を提唱し、大学院レベルでの教員養成を提唱している。

こうした政策動向を踏まえつつ、本稿は、ドイツの教員養成の質保証に必要な内容・方法について検討を行う。ドイツでは、1999年以降のポローニャ・プロセスによって、教員養成は国家試験による一貫型教員養成課程から、学士課程と修士課程による段階型教員養成課程へと多くの州で変化してきた。このことは、日本における教員養成の高度化と段階的教員養成とい

う点で、ある種の類似性を有している。当初、ドイツにおける教員養成は、ボローニャ・プロセスにおける学生の移動を前提とする学修課程を構築しようとした。その結果、学士段階では教育学関連諸科目を設定しないモデル（ボッフム大学等）が提示されたが、質保証の観点から疑問が出され、教員養成課程は、早期から教育学諸科目を学修するとともに、実習科目を導入することになる。同時に、そこで獲得されるべき資質能力をモジュール化によって教員養成の質保証を行おうとしている。

これまでのドイツの教員養成に関する日本での先行研究は、ドイツの大学における教員養成と試補制度との関係に着目したもの（渡辺/ノイマン（2010）、長島・大野（日本教育大学協会（2005b））、ボローニャ・プロセスにおける実態調査を主としたもの（吉岡（2007）、日本教師教育学会（2008）、辻野（2009、2013）、宮崎英憲・東洋大学往還型教育チーム（2012））等があるが、これらは、いずれも教員養成の質保証という観点からの分析は不十分である。吉岡（2007）、長島・大野らは2000年代前半の政策動向を理解するためには優れているが、2000年代後半以降の政策動向は描かれていない。後に見る2005年のKMK協定によって、基本的枠組みが定められた後のドイツ各州の動向を示す必要がある。辻野（2009、2013）、宮崎英憲・東洋大学往還型教育チーム（2012）は、現地調査の記録としてまとめられており、理論と実践の往還等には言及しているが、内容的な分析が十分とはいえない。

本分析によって、ドイツの教員養成が学士・修士課程による段階的教員養成と変化したことにより、①学士課程段階における実習を含む教育学諸科学の提供が必要であること、②モジュール化によって、教職課程における質保証を行おうとしていること、③教育行政当局と大学側の連携機関が重要であることが明らかになる。このことは、日本の教員養成が段階型へと変更する政策が進展していく中で、示唆をえることができると考えられる。

なお、ここでは、教員に入職するまでの教員養成に論点を焦点化し、現職教育については、対象としない。

第1章 日本における教員養成政策の概要

(1) 教員養成改革の動向

教員養成改革は、これまでも多くの改革提案がなされてきた。1988年、1998年の教育職員免許法等の改正は、①教員養成の修士化に合わせた専修免許状の導入、②教科専門科目の単位数削減と教職科目単位数の増加、といった改正を行ってきた。一方で、①修士課程における専修免許状における必要単位は、実質的に単位数のみが規定されており、実質は大学の裁量に委ねられてきたこと、②学士課程と修士課程は連続する養成課程なのか、リカレント型なのか、等位置づけが不明確であったこと、等の課題があった。

教員養成において重要な役割を担ってきた国立大学の教員養成大学・学部は、国立大学の法

人化への動きの中で、その存在意義が問われることとなった。2001年11月22日、国立大学の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会（以下、「在り方懇」）の報告「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」は、①体系的な教員養成カリキュラムの編成の必要性、②モデル的な教員養成カリキュラムの作成、③各大学における教員養成カリキュラムの創意工夫、を提案している。具体的には教育職員免許法等における教科専門科目、教科教育法、教職専門科目等の相互関係性の改善が指摘された。

更に中央教育審議会は、2004年10月20日の諮問を受け、2006年7月11日に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を答申し、①「教職実践演習」の新設・必修化、②専門職学位課程である教職大学院の創設、③教員免許更新制の導入、を求めた。学部段階の質保証となる「教職実践演習」は平成22年度入学者から導入され、教職大学院は平成20年度から実施された（当時19大学、平成25年度で25大学）。

【表1】 教員養成免許状政策概略

年	主体	事項	内容
1988年	文部省	教育職員免許法改正	専修・一種・二種免許状
1998年	文部省	教育職員免許法改正	教職に関する科目増加
2001年	文部科学省	国立教員養成在り方懇	教員養成モデル編成の必要性
2004年	日本教育大学協会		教員養成コアモデル
2006年	中教審	今後の教員養成答申	教職実践演習・教職大学院・免許更新制
2008年		教職大学院設置19校	
2009年	文部科学省	附属学校園の活用方策通知	
2012年	日本教育大学協会	附属学校園に関する調査	実習の早期化
2012年	中教審	教員の資質能力答申	基礎・一般・専門免許状

(2) 大学側の教員養成政策への対応

こうした教員養成の高度化及び質保証政策に対して、実際に教員養成を行っている大学側はどのように対応したのであろうか。課題は、①教員養成のカリキュラムの問題、②教員の需要と供給の問題、③教員養成の費用、といったものに整理できる。②の教員の需要と供給についての再調整は、2000年代後半に「団塊の世代」の大量退職によって一時的に需要が増加したこと、国立大学の法人化が先行し、国立大学の教育学部の再編が停滞したこと、等により、これまでのところあまり進んでいない。むしろ、小学校教員の需要が増大することを見越し、私立大学で小学校教員養成課程を設置する大学が増加している。③の教員養成の費用に関する問題も、国が教員養成に資源を大量に投入するという事は考えにくい。国立大学法人となった国立大学は、減少する資源をやりくりしながら現状を維持しようと努力している。従って、こ

ここで課題として取り上げるのは、①の教員養成カリキュラムの改革ということになる。ここでは、教科とその指導法による授業力の問題、及び理論と実習の関係、の2点に集約して整理する。

第一に、大学における理論と実践の架け橋となる教科専門科目と教科教育法の位置づけ方である。1998（平成10）年の教育職員免許法等の改正により、小学校教員養成に必要な教科専門科目は、それまでの9教科各2単位、計18単位であったものが、1教科以上8単位へと改正され、教職専門科目の単位数が増加された。また、2001年11月22日、国立大学の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会（以下、「在り方懇」）の報告「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」は、教科専門の教育指導の基本方針が、「アカデミシャンズ」と「エデュケーショニスト」との対立があったことを指摘している。その上で、同報告は以下のようにまとめている¹⁾。

教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。必ずしも共通認識があるわけではないが、教員が教科を通して教育活動を展開していくということを考えれば、「子どもたちの発達段階に応じ、興味や関心を引きだす授業を展開していく能力の育成」が教員養成学部の教科専門科目に求められる独自の専門性といえよう。

【表2】 教育職員免許法施行規則（文部科学省令）「教職に関する科目」

1. 教職に関する科目	幼一種	小二種	小一種	中一社
2. 教職の意義等に関する科目	2	2	2	2
3. 教育の基礎理論に関する科目	6	4	6	6
4. 教育課程及び指導法に関する科目	18	14	22	12
生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	2	4	4	4
5. 総合演習→教職実践演習	2	2	2	2
6. 教育実習	5	5	5	5

こうした指摘の上で、「在り方懇」は、「モデルコア・カリキュラム」を作成するよう提案している。国立大学の教員養成大学・学部を中心として構成される日本教育大学協会は、こうした報告等に対応し、教員養成に関する調査研究を進めてきた。2004年3月に日本教育大学協会から教員養成の「モデルコア・カリキュラム報告」が出されている。

第二に、理論と実践の往還である。実習に関する調査は、2009年3月26日文部科学省高等教育局大学振興課長通知「国立大学附属学校の新たな活用方策等に関する検討とりまとめについて」に代表される、文部科学省による国立大学附属学校園の活用についての政策に連動したものである。調査は附属学校園を持つ53大学を対象に2011年に実施された（日本教育大学協会附属学校委員会2012, 4）。同調査結果によれば、教員養成課程における教育実習の位置づけは以下のように集約される（日本教育大学協会附属学校委員会2012, 29）。

- ①教育実習対象学年は、ほとんどの大学で3・4年生が中心となっている。
 ②1年生で実習を実施している大学が10大学、2年生で実施している大学が17大学ある。
 ③実習の場所は、附属学校で「すべて・ほとんど」あるいは「中心」として実施する大学が36大学、附属学校と公立学校で実施が27大学等となっている。
 このうち、1年生及び2年生で実習を実施している大学の代表的大学は、以下のようになる。

【表3】 実習を重視している大学

茨城大学	(1年生)―附属学校で5日間 (2年生)―公立学校で15日間 (3年生)―附属学校で14日間 (4年生)―公立学校で14日間
群馬大学	(1年生)―附属学校で1週間 (2年生)―附属学校で3～4日間 (3年生)―附属学校で8週間 (4年生)―附属学校で4週間
上越教育大学	(1年生)―1週間 (2年生)―1週間 (3年生) 4週間 (4年生)―3週間→附属学校と公立学校
岐阜大学	(1年生)―教職トライアル (2単位) 附属学校小2時間4回, 中3時間4回 (2年生)―教職リサーチ (2単位) 5日間事前事後 (小中特) (3年生)―教育実習 (4単位) 4週間 事前事後指導 (1単位) (4年生)―8日間→附属学校と公立学校
愛知教育大学	(1年生)―基礎2日間
島根大学	(1年生)―5日間 (2年生)―授業参観・授業協議会20時間 (3年生)―前期5日間, 後期25日間 (4年生)―5日間→附属学校中心1000時間体験学修, 学生プロフィールシート, 面接道場「教師力」(教育実践力, 対人関係力, 自己深化力)
熊本大学	(2年生)―観察3日間
鹿児島大学	(2年生)―参加観察5日間

(出典) 日本教育大学協会附属学校委員会2012 (一部を各大学のHP等で筆者が追加)

(3) 2012年8月28日の中教審答申における教員養成構想の概要

教員養成政策は、2009年に自民党政権から民主党政権へと政権交替以降も継続してきたといえよう。2012年8月28日、中教審は「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」を答申した。同答申は、教員免許状の在り方そのものの改善を提案している。概要は以下のように整理できる。

- ・教員免許状が真に教員を志望する者に授与されるような仕組みを検討する。
- ・「大学における教員養成」及び「教員養成の開放制」の原則については、今回の改革でも基本的に尊重するものとする。
- ・教員養成については、学部における能動的な学修等により、基礎的・基本的な知識・技能や汎用的能力を身に付けた上で、大学院レベルで自ら課題を設定し、学校現場における実践とその省察を通じて、解決に向けた探究的活動を行うという学びを教員自身が経験した上で、新たな学びを支える指導法を身に付ける必要がある。

- ・「基礎免許状（仮称）」は、学士課程修了レベルとする。
- ・「一般免許状（仮称）」は学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの課程での学修を標準とする。
- ・特定分野に関し、実践の積み重ねによる更なる探究により、高い専門性を身に付けたことを証明する「専門免許状（仮称）」を創設する（分野は、学校経営、生徒指導、進路指導、教科指導（教科ごと）、特別支援教育、外国人児童生徒教育、情報教育等）。
- ・修士レベル化を進めるに当たっては、教職大学院、修士課程、これらの内容に類する学修プログラムを含む複数の方策を組み合わせる行うことが考えられる。
- ・カリキュラムは、学士課程における内容に加え、授業研究やケーススタディを中心とする実践力及び自己学習力育成プログラムを中心に展開する。具体的には、
- ・教職大学院における「学校における実習」を参考に、学校現場での実習をしながら、一定期間ごとに実習での取組を振り返る「理論と実践の往還を重視した探究的実践演習」により、新たな学びを展開できる実践的指導力、チームで課題に対応する力、地域と連携できるコミュニケーション力、教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力を身に付ける。
- ・「ICTの活用、特別支援教育、国際教育等新たな分野に関する知識・技能」、「児童生徒へのカウンセリング・相談技法」など近年の学校現場を取り巻く状況を踏まえた高度な専門性も併せて身に付ける。

教員に求められる資質能力は、「学び続ける教員像」を前面に押し立て、以下の3点にまとめられている（2-3頁）。

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

(4) 協力者会議における教員養成の検討

この答申を受け、文部科学省では「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」に2つのワーキンググループ（WG）が設置された。「修士レベルの教員養成課程の改善に関するワーキンググループ（修士レベルWG）」及び「教職課程の質の保証等に関するワーキンググループ（教職課程の質保証WG）」である。

修士レベルWGは、①教職大学院の在り方について、②国立の教員養成系修士課程について、それぞれ改正に向けての案を作成している（第3回、2012年11月26日、資料1、資料2）。

①の案は、2006年7月の教職大学院等の設置を答申した中教審答申の流れを踏襲し、高度専門職養成のモデル的役割を維持するとともに、以下の点を新たに加えている。

- ・教職の高度化に向けた多様な養成機能の中核的な役割を果たすものへの転換を進めるものとしている。
- ・ストレートマスター（SM）については、これまでの機能に加え、教科指導力の高い教員の養成や特別支援教育など学校現場で新たに必要となる資質能力を有する教員の養成を進めていく。
- ・教職大学院を、1) 教科指導コース、2) 生徒指導コース、3) 特別支援教育コース、4) 学校経営コース、に整備を図る。
- ・現職教員とSMとでは、履修形態や方法を別々に設定することを考慮していく。
- ・特別支援教育やICT教育については、共通に開設すべき授業科目として規定することも検討する。
- ・学校現場における体験・経験を省察し、高い専門的自覚に立って客観化し、理論と実践の往還・融合を果たしうるものでなければならない。その点で……探究的実践演習としての性格を重視する必要がある。
- ・大学における授業と学校での実習を総括して振り返り、自らの実践研究を省察した報告書を作成・発表することが必要である。

教職課程の質保証WGは、第4回会議（2012年12月12日）で検討報告案を作成している。ここでは、専修免許状が実践的指導力を保証するための改善方策として、以下のような提案を行っていた²⁾。

- ・理論と実践の架橋を重視した実践的科目を必修化する必要がある。
- ・実践的科目の内容としては、学校での実践的な活動を取り入れるものとし、周到な事前の指導や事後の省察などを組み合わせたものが考えられる。
- ・学校での実践的活動としては、(1) 主体的に学校教育活動に参画するインターンシップ、(2)

学校現場をフィールドとする実践的活動を行うもの、が上げられている。

・単位数は24単位のうち概ね4単位から6単位程度とすることが適当である。

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (年)
日本	学部卒業(一種)	学部入学 (介護等体験)			学部卒業 実習	初任者 研修	本採用				
日本	修士修了(一般専修)	学部入学 (介護等体験)			学部卒業 実習		修士修了	初任者 研修	本採用		
日本	教職大学院(専修)	学部入学 (介護等体験)			学部卒業 実習	実習 10単位以上	修士修了	初任者 研修	本採用		
ドイツ	ハンブルク 実習	(福祉・ 企業実 習4W)	実習 4W	B A 卒業	実習 5W	実習 4W	MA 修了	試 補 動 務	第二次 国家試 験合格	試用期間	本採用

* MA 修了は第一次国家試験合格となる

【図1】日本とドイツの教員養成システム概略図

2012年12月16日の衆議院議員選挙によって、自民党が政権に復帰し、同26日には第2次安倍晋三内閣が発足した。2013年1月以降、これらのワーキング会議あるいは協力者会議は停止状態となった。第2次安倍内閣は、首相官邸に「教育再生実行会議」を設置し(2013年1月15日)、教育についての議論を行った。2013年5月23日に公表された、自民党の教育再生実行本部の第二次提言は、大学・大学院卒業後、准免許を付与し、「教師インターン制度」の導入、教師大学院(教職大学院)の修了者の優先採用と採用試験免除等を提案している。同年5月28日、政府の教育再生実行会議は、第2次提言において、教員養成における実践型のカリキュラムへの転換、学生の学校現場でのボランティア活用の推進等を提言している。その後、2013年9月6日に教職課程の質保証第5回WGが開催された。その検討報告では、専修免許状の取得における実践的科目の必修化(4~6単位)が提案されている。修士レベルWGでも同年8月1日に第6回会議が、9月17日に第7回会議が開催されたことを受け、同年10月15日、「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」は、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告)をとりまとめた。そこでは、①修士課程は実践的指導力を保証すること、②国立の教員養成系修士課程は、原則として教職大学院に段階的に移行すること、③専修免許状に必要な24単位の中に実践的科目を位置づけること(4~6単位程度)、等が提案されている。

このようにみていくと、2012年8月の中教審答申とその後の協力者会議やWGにみられる教

員養成政策の方針は、①教員養成を修士レベル化すること、②教員養成段階における理論と実践の関係を重視すること、③学士課程と修士課程での役割分業を行うこと、が特色として整理できよう。ただし、学士課程段階における具体的な内容の提案はなされておらず、学士課程終了時に取得可能な一種免許状、短期大学段階で取得可能な二種免許状について、どのような内容とするのか、上級免許状の取得をどのように促すのか、といった点は明らかではない。次に、教員養成の修士化が進められているドイツにおける教員養成政策を整理し、日本のそれと比較を念頭に置きながら検討してみよう。

第2章 ドイツの教員養成システムの変容—ハンブルク市の事例を中心に—

(1) ボローニャ・プロセスと教員養成

ドイツ諸州では、1970年代に初等教育段階の教員養成も総合大学で行われるようになった(現在は15州で実施。1州は教育大学で実施)。つまり「大学における教員養成」が実施されている。ただし、「開放制」の教員養成ではなく、「目的別」教員養成が主流である。教員養成課程の入学定員は、各州における教員需要を考慮して設定されている。

EUを中心とするヨーロッパ諸国は、ボローニャ宣言(1999年)以降、2010年を目標として、高等教育の学修課程を3-4年の学士(BA)、1-2年の修士(MA)とすることを決定した。実際に多くの高等教育機関がBA/MA型の学修課程へと変化した。この過程において、ドイツ語圏のスイスの師範学校はBA/MAの教育大学へと昇格した。

ドイツにおける教員養成は、従来は国家試験によって終了する学修課程(7~10学期)であった。現在は、10州がBA/MAで、6州が国家試験による教育課程で教員養成を行っている。「表4」からも理解できるように、16の州により、教授できる学校の種類、養成機関等は非常に多様である。例えば、基礎学校(初等教育段階、通例第1~4学年まで)では、大学における教員養成が7学期から10学期までとなっている。後述する試補制度を含めた教員養成期間は11学期から13学期となっている。

教員養成課程におけるボローニャ・プロセスによる変化は、BA/MAによる二段階化である。しかも、BAは学位であり、その段階で修了し、労働市場に進む者がいることが前提とされている。従って、BA/MAを導入した州は、教育科学のBA修了後に教員以外へと進む者がいることを前提とする必要がある。実際、幾つかの大学は、共通の教育科学BAの上に、教員養成用MAコースと教育科学用MAコースを設置している。例えば、エアフルト大学(チューリンゲン州(TH))では、教員向けMAコースと社会教育や企業向けのMAコースを設置している。また、ボッフム大学のように、BAでは教育学諸科目を履修しないモデルを作成したところもあった(Bergheim, 2005)。しかし、教職課程においては、早期からの教育学諸科目の履修や実習が必要との考え方が確認され、2005年6月2日、KMKは「クベードリンブルグ協定」を

【表4】 ドイツ各州の教員養成の種類と学期数

	州名	学位	1	2	3	4	5	6
			基礎学校	基礎学校 及び中等 段階 I	中等段階 I	中等段階 II 及びギムナ ジウム	中等段階 II (職業 教育科目)	特別支援 学校
1	BW	国家試験 2011-	基礎学校 8+3		作業実科 学校, 基幹学校 及び実科 学校 8+3	ギムナジ ウム 10+3	職業教育 諸学校 10+10W	特別支援 学校 9+3
2	BY	BA/MA	基礎学校 7+4		基幹学校 7+4, 実科学校 7+4	ギムナジ ウム 9+4	職業教育 諸学校 10+4	特別支援 学校 9+4
3	BE	BA/MA	1-10年(基 礎学校重 点) 6+2+2		1-10年 (2科目) 6+2+2	7-13年 6+4+4	職業学校 及びギム ナジウム 6+4+4	特別支援 学校 6+2+2
4	BB	BA/MA		中等段階 I 及び初 等段階 6+3+4		ギムナジ ウム 6+4+4	職業教育 諸学校	特別支援 学校
5	HB	BA/MA 2011-	基礎学校 6+4+3		中等学校 及び総合 制学校 6+4+3	ギムナジ ウム及び 総合制学 校 6+4+3	職業教育 諸学校 6+4+3	支援セン ター及び 特別支援 学校 6+4+3
6	HH	BA/MA		初等段階 及び中等 段階 I 6+4+3		ギムナジ ウム 6+4+3	職業教育 諸学校 6+4+3	支援セン ター及び 特別支援 学校 6+4+3
7	HE	国家試験	基礎学校 7+4		基幹学校 及び実科 学校 7+4	ギムナジ ウム 9+4	職業教育 諸学校 6+4+4	特別支援 学校 9+4
8	MV	国家試験		基礎学校 及び基幹 学校 9+4	基幹学校 及び実科 学校 9+4	ギムナジ ウム 9+4		特別支援 学校 9+4
9	NI	BA/MA	基礎・基幹 学校, 基礎 学校重点 6+2+3	基礎・基幹 学校, 基幹 学校重点 6+2+3	実科学校 6+2+3	ギムナジ ウム 6+4+3	職業教育 諸学校 6+4+3	特別支援 学校 6+4+3

学士課程及び修士課程における教員養成の考察

	州名	学位	1	2	3	4	5	6
10	NW	BA/MA	基礎学校 6+4+3		基幹・実 科・総 制学校 6+4+3	ギムナジ ウム及び 総合制学 校 6+4+3	職業コ レーク 6+4+3	特別支援 教育 6+4+3
11	RP	BA/MA	基礎学校 6+2+15W		実科学校 プラス 6+3+15W	ギムナジ ウム 6+4+15W	職業教育 諸学校 6+4+15W	特別支援 学校 6+3+15W
12	SL	国家試験	なし +4	初等段階 及び中等 段階 I (5-9年) 8+3	基幹学校 及び総合 制学校 8+3, 実科学校 及び総合 制学校 8+3	ギムナジ ウム及び 総合制学 校 10+3	職業教育 諸学校 10+3	特別支援 教育→なし
13	SN	BA/MA →国家試験 2011-	基礎学校 6+4+2→8		中間学校 Mit. 6+4+2→9	ギムナジ ウム 6+4+2→10	職業教育 諸学校 6+4+2→10	特別支援 学校 6+4+2→10
14	ST	国家試験	基礎学校 7+16W		中等学校 Sek. 9+16W	ギムナジ ウム 9+16W	職業教育 諸学校 6+4+16W	特別支援 学校(治療 教育学) 9+16W
15	SH	BA/MA		基礎学校 及び基幹 学校 6+2+3	実科学校 6+2+3	ギムナジ ウム 6+4+3	職業教育 諸学校 6+4+3, 6+4+4	特別支援 学校 6+4+3
16	TH	BA/MA	基礎学校 6+3+3		正規学校 Reg. 6+3+4 (短縮可)	ギムナジ ウム 10+4	職業教育 諸学校 6+4+4	特別支援 学校 6+4+4

(出典：Die Laender der Bundesrepublik Deutschland. Bundesagentur fuer Arbeit. (2012) : Studien- & Berufswahl. 2012/2013. を基に、一部は筆者が現地調査及びHP等で確認)

(注：数字は学期数(半年), Wは週数を意味する。数字が3列の箇所はBA+MA+試補の学期数等を, 2列の箇所は大学+試補の学期数等を示す。)

結び、BA課程から教育学諸科目を導入することを確認した³⁾。このことは、BA/MAという段階養成においても、早期からの理論と実践の関係を重視することの重要性を示唆しているといえる。

(2) 教員に必要とされる資質能力

ドイツでは、2001年の「ピサ・ショック」によって、教育の質保証が喫緊の課題となった。

その施策の1つが、教員の能力向上である。このため、従来は各州・大学に委ねられていた教員に必要とされる能力を共通化する政策が進められた。ドイツにおいて教員に必要とされる資質能力は、2004年12月6日の常設文部大臣会議（KMK）の協定「教師教育のスタンダード：教育科学」及び2008年10月16日の協定「教師教育における教科科学及び教科指導法に対する内容的諸要求」である。2004年の協定は、教育科学の資質能力を以下の4領域にまとめている。

コンピテンシー領域1：授業
1. 授業の適切な計画・実施 2. 生徒の動機付け・学習支援 3. 生徒の自立的学習支援
コンピテンシー領域2：教育（生徒指導）
4. 生徒の社会的文化的な生活条件の把握と発達支援 5. 価値規範の伝達と、自己判断・自己行動の支援 6. 学校や授業における困難及び葛藤への解決発見
コンピテンシー領域3：判断力
7. 生徒の学習条件と学習過程の診断、並びに生徒とその保護者への助言 8. 明確な判断基準による成績判断
コンピテンシー領域4：改革
9. 教職特有の責任と義務等への意識 10. 研修 11. プロジェクトや行事の立案及び実施への参加

【図2】 教師教育のスタンダード：教育科学（2004年のKMK協定）

2008年10月16日の協定は、科目及び科目指導法に共通して必要な能力を、大学での養成段階、試補勤務段階、研修段階と区分した上で、大学での養成段階では以下の3点に整理している。

①教科の専門知識、②教科の認知・活動方法、③教科指導法上の知識

各州は、こうした諸能力を教員養成段階で獲得すべく、改革を進めている。

こうした協定に規定された内容を実施していくのは州及び大学である。上記「表1」に示したように、州により相当程度教員養成課程も異なる。小学校教員は、原則全教科を指導するが、中等教育段階の教員は2科目教員として養成される。では、実際に、どのようにしてこうした教員に求められる資質能力を保証しようとしているのであろうか。

(3) ハンブルク市における教員養成課程改革

ここでは、ハンブルク市（都市州）の小学校（通例第1～4学年）及び中学校（第5～9学年）の教員養成課程の事例を中心に整理する。ハンブルク市は、2007/08年からBA/MAによる教員養成を開始し、初等教育段階の教員養成期間を9.5学期から10学期（5年）へと延長した。をそれに合わせて試補期間を24ヶ月から18ヶ月へと短縮した。ここでハンブルク市を取り上げる理由は、①BA/MAによる教員養成を実施している州であり、②教員養成大学がほぼハンブルク大学に一元化していること、③大学、ゼミナール、教員採用の行政機関との連携組織が

構築されていること、等である。

ハンブルク市は、1999年にハンブルク市教師教育委員会（Hamburger Kommission Lehrerbildung（HKL））を設置し、2000年に委員会報告書を作成した⁴⁾。報告書のポイントは、①大学、試補勤務における入職後の活動に必要な学修の強化と、②大学と試補の連携であった。そのために大学及び試補段階におけるコア・カリキュラムの作成と、実習の強化が提言されていた⁵⁾。また、新たに教員に求められる能力として、①ICT、文化的社会的多様性への対応力、学校開発力が求められた。

【表5】 ドイツ・ハンブルク市教員養成関連略年表

1999年	欧州	ボローニャ宣言	2010年までにBA/MAに高等教育を整備
1999年	ハンブルク		教師教育委員会設置
2000年	ハンブルク		教師教育委員会報告書
2001年	ドイツ	「PISAショック」	KMKが教育の質向上への行動指針を公表
2004年	ドイツ	KMK協定	教師教育のスタンダード：教育科学
2006年	ハンブルク	通知	教師教育改革理論と実践の往還
2008年	ドイツ	KMK協定	教師教育における教科科学及び教科指導法に対する内容的諸要求

この報告を受け、ハンブルク市参事会は2006年2月26日に「教師教育改革」を通知している⁶⁾。この報告書の中で、大学における教員養成改革ポイントは、①大学と試補を通じてのコア・カリキュラムの開発、②実習の改革、③単位のモジュール化、④教科指導法の位置づけ、等である。①のコア・カリキュラムは、2004年のKMK協定に即して作成されるものであり、教員に必要なとされる能力を明らかにする。そこから②の実習の改革や③の単位のモジュール化、④の教科指導法の位置づけ、等が必要になる。その結果、2007年度入学者から教員養成課程が以下の様に改訂され、実施された⁷⁾。

【表6】 ハンブルク市の小中学校教員養成課程

学部（6学期）		修士（4学期）		計
教育科学（基礎教育学と教科指導法を含む）	80LP	教育科学（基礎教育学と教科指導法を含む）	30LP	110LP
第一科目	45LP	第一科目	20LP	65LP
第二科目	45LP	第二科目	20LP	65LP
（実習概論4LP、総合実習8LP）	（12LP）	中核実習	30LP	30LP（12LP）
卒業論文	10LP	修士論文	20LP	30LP
計	180LP	計	120LP	300LP

（LP：単位。事前事後学習を含め、25-30時間で1単位。3LPが日本の2単位相当。）

第一段階である学部（BA）は、3年6学期で、180LP（単位、日本の2単位が3LPに相当）を修得する。第二段階が修士（MA）は、2年4学期で、120LPを修得する。この段階に半年間の中核実習が含まれている。第三段階が試補勤務（Vorbereitungsdienst）である。これは18ヶ月継続し、国家試験で終了する。

この教員養成課程を改革前の2004年の時点と比較してみよう。従来、教員養成は9.5学期で実施されていた。単位数でみると、小中学校教員養成課程は4年間（8学期）で240LPを取得することとなっていた（試験関連分1学期半を除く）。内訳は教育学が120LP、第一科目が60LP、第二科目が60LPであった⁸⁾。基礎学修課程は原則4学期でその終わりに中間試験を受ける。合格すると主要学修4学期に進み、9ヶ月の修了試験を受け、合格すると試補勤務へと進んでいた。初等中等学校教員の第一次国家試験の必修試験科目は、①教育科学、②基礎学校教育学、③2授業科目、であった。この他に論文が必要とされた⁹⁾。また、実習は基礎学校で4週間、中等学校で4週間、福祉実習が4週間であった（BLK, BA (2005) : Studien- & Berufswahl2005/2006. S. 428）。従って、実習関連科目を中心に単位数が増加したことが理解できる。

(4) ドイツの教員養成改革の傾向

①実習の重視

ドイツの教員養成においても実習が重視されるようになってきている。中でも教員としての適性について実習等を通じて自身で見極めることが必要とされている。その規準は、ハンブルク市の例では、心理的安定性、意欲、社会的能力、職業関連の基礎能力、等である¹⁰⁾。この適性を見出すために、実習とその振り返りが重視されている。ハンブルク市の小中学校教員養成課程では、学部1学期に「実習概論」（4LP）がある。これは教育学概論の一部に位置づけられている。職業経験というよりも、学校の教育活動について、経験と観察から新たな視点を発見することに重点が置かれる。それによって、教育学理論が実践領域と結びつけられる。「実習概論」は、学校で通例2回実施される。学生は1日中、学校における教員の授業や教育活動に従う。2学期にその事後指導が行われる。

次に5学期（3年目）に総合実習（Integriertes Schulpraktikum, 8LP）がある。これは、事前事後指導各2LP、そして教育実習が大学の講義期間以外の4週間4LP（学校の3月休み前）である。その中で、30時間は授業を支援し、10時間は授業を実施する。学校における出席は、最低20日間である。これは原則集中型であるが、場合により授業期間中に行われる場合もある。総合実習の目的は、2006年の通知「教師教育改革」によれば、学生が「理論と実践の往還」を行うことである（2.3.1）。

修士課程においては、第2～3学期にかけて中核実習が実施される¹¹⁾。これは大学側とハンブルク市教師教育・教育開発研究所の協力で実施される。その中心的目的は、ギムナジウム教員の場合は2科目の授業、初等中等教育段階の教員の場合は2科目の中心科目の1科目である。

【表7】 中核実習の単位内訳

中核実習Ⅰ（2学期）		中核実習Ⅱ（3学期）	
学校実習（5週）	8LP	学校実習（4週）	7LP
振り返り	1LP	振り返り	1LP
訪問ゼミ	3LP	訪問ゼミ	3LP
第2言語としてのドイツ語	1LP	第2言語としてのドイツ語	1LP
試験	2LP	試験	3LP
計	15LP	計	15LP

実習は第2学期（通算8学期）から実施される。これは講義期間に週1日と休業期間中に4～5週間実施される。第2学期には15～20時間授業を実施し、第3学期には15時間実施する。その中心は、授業の計画・実施・評価の能力である。初等中等教育段階の教職学生は、第2学期の実習を中等教育学校かギムナジウムで、第3学期の実習を基礎学校で実施する。これには振り返りが合わせて行われる。振り返りは学期中に5回、集中実習期間内に最低2回、合計10回実施される。こうした振り返りは、ハンブルク市の教師教育・学校開発研究所の責任で実施される。更に最低1回は小グループでの訪問が行われる。また、学期期間中は、教科指導法の演習が平行して実施される。実習モジュールの終了試験は、大学の責任で実施される。

以上のように、ハンブルク市の場合、教職課程における実習は、1年（1学期、2日）、3年（5～6学期、4週間）、4～5年（8～9学期、5週間+4週間）に実施されている。

②モジュール化

大学の学修は、単位によって細分化されているが、業務遂行能力を獲得するためには、単位を相互に関連・統合させることが重要になる。ハンブルク市では、単位をグループ化して修了試験をモジュール化した。

BAの教育科学を例に具体的にみてみよう。1年時は、「教育学概論モジュール」（12LP）と「算数数学指導法基礎モジュール」（12LP）を学修する。1年時の試験はこの2つのモジュール試験である。2年時は、2科目の指導法（各6LPで計12LP）と「言語教科指導法基礎モジュール」（12LP）を学修する。3年時は「総合実習」（8LP）、「学校教育学概論モジュール」（12LP）、科目領域（美術、音楽等で合計12LP）、「修了モジュール」（10LP）となっている（修了モジュールは教育科学に含まれていない）。

こうした大学における学修課程の単位をまとめることにより、必要とされる能力が獲得できているのかを確認するシステムが導入された。日本では、こうした大きな枠組みでの獲得された能力を評価・検証するという枠組みが十分に進展していない。このことを実習単位との関係で整理する必要がある。

③教科指導法

教科指導法は教員養成課程における理論と実践を結ぶ架け橋の役割を担う。ドイツの教員養成課程では、2008年のKMK協定にみられるように、教科指導法は教科と合わせて学修することが一般的である。しかしハンブルク市は、これまで教科指導法を教育科学として位置づけてきた。今回の教員養成課程改革においても、この点が議論されたが、結果的として従来と同様に教育科学に含めて学修することが決定された（Drucksache 18/3809, 2.3.3）。学識者の見解においても、教科指導法を教育科学として位置づける場合と、教科と合わせて位置づける場合では、それぞれに長短があることを「通知」は指摘している。

こうした課題を克服するために、ハンブルク市はハンブルク教師教育センター（Das Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH)）を2006年6月に設置した。同センターは、ハンブルク大学と市教師教育・学校開発研究所の協働組織である¹²⁾。同センターの目的はハンブルク市の教師教育に関連するすべての諸機関の教員養成を調整すること、その責務を実現するために実際の審議を行い、教員養成の発展に必要なことを明らかにし、必要な措置のための科目を決定することである。

(5) 試補制度と教員資格

教職課程の学生は、修士試験の合格により、同時に第1次国家試験にも合格したものと見なされる。その後、18ヶ月の試補勤務に入る。従来は24ヶ月であったが、教員養成課程改革との関係において、2004年に短縮された。試補勤務は、ハンブルク市教師教育・学校開発研究所が所掌する。教員養成は、市研究所と学校とで行われる。試補制度による教員養成の目的は、①授業力、②生徒指導、③臨床性・判断・評価、④学校改善、の4点である。学校での養成は、養成授業（指導教員の授業に随伴、授業補佐及び主体としての授業）及び学校行事等からなる。学校管理職は、研究所担当者と協力して、指導教員を決定する。ゼミナール指導員は3回の授業参観・指導を行う。ゼミナールでは、スタート時の指導（27時間）、主要ゼミナール（70時間）、教科ゼミ（2科目×48時間）、コーチングを含む教員育成（27時間）、モジュール・チーム訓練（50時間）、自己裁量の時間（60）時間となっている¹³⁾。自己裁量の時間は、振り返りと活動である。実習校では、18ヶ月のうちに単独の授業450授業時間、それ以外の学校活動への出席300時間である。

試補制度の終了は第2次国家試験により判定される。これは2回の実習試験授業、論文（7万語程度）、及び口頭試験である。試験委員は教育行政関係者が学校管理職、市研究所のゼミナールの長、各科目のゼミナールの科目指導員、である。

第3章 教員養成政策の日独比較

日本とドイツの教員養成を比較してみると、類似点と相違点があることが理解できよう。その要点を3点に整理し、まとめとし、最後に今後の課題について触れることとする。

(1) 学士課程・修士課程による教員養成と免許状

日本では、1988年の教育職員免許法改正で専修免許状制度が創設され、大学院修士課程における教員養成が普及する端緒となった。その後2008年度から教職大学院が発足した。更に2012年8月の中教審答申で、基礎免許状、一般免許状、専門免許状が構想され、修士レベルでの教員養成を標準とする方向へと進みかけている。また、教員免許状は、2種（短大レベル）、1種（学部レベル）、専修（修士レベル）となっており、その課程毎の意味づけ、区分は曖昧さが残る。教員免許状制度そのものを整理した上で、そのために必要とされる資質能力をどのように獲得させるのかを議論することが必要である。

一方、ドイツにおける初等学校の大学における教員養成課程は、2005年のKMK協定によって原則目的養成型として整理できる。教員として求められる資質能力は、連邦レベルではKMK協定（2004年、2008年）によって規定されている。その内容を実質化する作業は、各州及び大学に委ねられている。大学における初等教育段階の教員養成は従来6-8学期であったが、現在は7-10学期となっている。これはボローニャ・プロセスの中で、教員養成も国家試験による課程から、BA/MA課程へと変化しつつあることに起因する。その後12-18ヶ月程度の試補制度がある。しかし今回対象としたハンブルク市のように、修士レベル化した場合の学士課程と修士課程それぞれの意味づけは、やはり明確ではない。3年で学士の学位（BA）を出すために、6学期で一応の課程の完結が求められるが、実際の労働市場との連関は薄い。学部課程で教科専門を、修士課程で教職専門を、といった区分は採用されていないことから、段階毎にそうした区分することが適切ではないと判断されているといえる。むしろ、早い時期から学校現場での経験を積ませる一体型システムとなっている。ドイツの教員免許状は校種別で1種類であり、日本のように、多元的な免許状主義は採用していない。

(2) 教員養成課程のコア・カリキュラム化とコンピテンシー

日本では日本教育大学協会が2004年に教員養成課程のコア・カリキュラムモデルを提示している。島根大学や鳴門教育大学等は、新たなモデルを作成している。その中心は実習の重視である。また、東京都教育委員会（2010）のように、教員を採用する立場から、教員に求められる能力を提示した例もある。こうした教員に求められる能力は、中教審答申にも記載されているが、抽象的であるという印象をぬぐえない。というのも、具体的に何ができるのか、とい

うレベルで、大学がどのように教員養成課程の評価を行うのかという点と十分に連動していないためと考えられる。

一方、ドイツではKMKが2004年に教育科学の、2008年に教科の能力枠組みを作成した。到達目標を定め、それを学修課程に落とし込む作業が進められている。その中核となるのは、教員に求められるコンピテンシーである。新しく必要とされる能力として、ICTや特別支援教育等は共通するようである。重要な点は、これらの能力をドイツではモジュールという科目よりも大きな枠組みでとらえ、モジュール試験という形でその評価を行っている点であろう。実際の業務遂行能力をモジュールという大きな枠組みでとらえ、評価を行うような研究は、日本でも大いに参考とすべきであろう。

(3) 理論と実践の往還

日本では2001年の「在り方懇」以降、教員養成の質向上のために、理論と実践の往還が提唱されている。しかし教育職員免許法上の実習単位数に変化はなく、各大学がボランティア、インターンといった独自の形で、学生学校現場に早期から馴染むためのプログラムを編成している。日本における学部段階での実習の位置づけ方とその効果についての検証作業が必要であろう。また、教職大学院においては実習が10単位以上とされているが、既存の修士課程における実習をどのように位置づけるかも課題として残されている。学部における教職課程の内容と、大学院レベルでの内容の系統性が今後一層求められるであろう。一方、ドイツでは、KMK協定に準拠して、各州で実習を増加させている。しかも学部段階から実習を積極的に導入している。今回取り上げたハンブルク市では、学校における実習が集中型だけでも合計で13週間になり、学部1年目から実習が組み込まれている。

教員養成課程で実習を円滑かつ効果的に実施するためには、関係機関の組織化が必要になる。日本では、各大学が実習センター等の組織を設置するようになってきているが、福井大学の事例等は例外的であり、実習校や教育委員会との関係が、それほど公式なものとはなっていない所が多い。ハンブルク市の事例では、大学（実際には5大学）と市教育研究所が共同のセンターを組織している。日本でも実習校の指導教員を含めた組織体制を整備する必要があるだろう。

(4) 今後の課題

今回、日本とドイツの教員養成課程を比較し、その特色を整理してきた。教員養成課程の長期化や理論と実践の往還や振り返り、といったところでは、多くの共通点を見出すことができる。しかし、同時に、こうした教員養成課程の提供は、教員養成の質保証という観点が必要である。日本では、幾つかの大学の先導的な取り組みが紹介されているが、その基盤となる理論的構築が必ずしも十分とはいえないであろう。評価の枠組みを含めた検証が今後必要となる。

とりわけ、学部段階において獲得される能力がどのように評価されるべきなのを示す必要がある。その意味で、ドイツの教員養成課程で進められているモジュール化による評価は一つのあり方を示すものとして位置づけられる。

また、教員養成について、具体的な制度設計を行う場合、多くの費用を要することにも留意する必要がある。今回本稿では取り上げることができなかったが、ベルリン市は、教員養成に要する費用を抑制するために、試補制度を短縮する政策を選択した。人口の少ないザールラント州は、初等教育段階の教員養成を廃止している¹⁴⁾。日本では教職大学院はその学修課程が一定の評価を受けているが（2008年の中教審答申「教員の資質能力」、2013年協力者会議の報告等）、費用については、厳しい現状がある。教員養成の費用対効果について、考察していく必要がある。費用の問題を考慮するならば、開放制による教員養成について、再考する必要性が出てくるかもしれない。ドイツは目的別養成となっているが、その課題として、教員市場の需給関係が崩れる場合が想定される。実際にドイツでは2000年代には教員不足による混乱が生じた。どちらの制度も長所短所がある。一定数の教員数を確保しながら、質の高い教員養成をどのように構想するのが問われているといえよう。

注

- 1) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011106.htm
- 2) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_1/shiryo/attach/1329289.htm
- 3) <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2005/ergebnisse-der-310plenarsitzung.html>
- 4) <http://www.zlh-hamburg.de/reform-der-lehrerbildung/>
- 5) <http://www.zlh-hamburg.de/zh/wp-content/uploads/2010/08/hkl-bericht.pdf>
- 6) http://www.zlh-hamburg.de/zh/wp-content/uploads/2010/08/drucksache-18_3809.pdf
- 7) 改訂前の教員養成課程については、Daschner (2005)、Schuck (2005) を参照。
- 8) Schuck (2005) S. 46.
- 9) Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen Vom 18. Mai 1982, Prüfungsordnung für die Zwischenprüfung in den Lehramtsstudiengängen der Universität Hamburg Vom 28. Juni 2001 他
- 10) <http://www.zlh-hamburg.de/nomenu/praxisphasen-laps/>
- 11) <http://www.zlh-hamburg.de/zh/wp-content/uploads/2012/04/120424-sh-darstellung-kp-fur-hp.pdf>
- 12) <http://www.zlh-hamburg.de/das-zlh-stellt-sich-vor-2/>
- 13) <http://li.hamburg.de/contentblob/3923832/data/download-pdf-ar-2013-02-entwurf.pdf>
- 14) 宮崎英憲・東洋大学往還型教育チーム (2012) は、ザールラント州での実地調査を行っているが、この点について言及していない。

【引用・参考文献等】

木戸裕 (2008) 「ヨーロッパ高等教育の課題—ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として—」 国会図書館『レファレンス』2008年8月号, 5-27頁。

- 木戸裕 (2012) 『ドイツ統一・EU統合とグローバリズム』 東信堂
- 坂野慎二 (2013) 「ドイツにおける教員政策の展開過程—EUとの関連から—」玉川大学教職大学院『教師養成研究』第4号1-15頁。
- 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)
- 辻野けんま (2009) 「ドイツの大学の学士・修士課程における教員養成:ポツダム大学の『生活・倫理・宗教科』教職課程を例に」東京学芸大学『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第8号34-43頁。
- 辻野けんま (2013) 『ドイツの教師教育に関する資料集』(平成23~25年度科学研究費助成研究(若手研究(B))「ドイツ教師教育改革における『教師教育スタンダード』の影響に関する研究」中間報告書)
- 東京都教育委員会 (2010) 「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr101014s/pr101014s_3.pdf
- 二宮皓 (2005) 「OECDの教員養成に関する政策提言」所収:日本教育大学協会2005b, 141-160.
- 日本教育大学協会 (2005a) 『世界の教員養成Ⅰ—アジア編』学文社
- 日本教育大学協会 (2005b) 『世界の教員養成Ⅱ—欧米オセアニア編』学文社
- 日本教育大学協会 (2009) 『学部(学士課程)段階の教員養成教育の組織・カリキュラムの在り方について [論点整理]』http://www.jaue.jp/_src/sc757/no_62.pdf
- 日本教育大学協会附属学校委員会 (2012) 『国立大学・学部の附属学校園に関する調査~第2期中期目標・中期計画に基づく改革の実態と課題, 今後の附属学校園の展望~』http://www.jaue.jp/_src/sc525/728D9197A791E58Aw81E8Aw959482CC958D91AE8Aw8DZ898082C98AD682B782E992B28DB8.pdf
- 日本教師教育学会 (2008) 『教師教育改革の国際的動向』(日本教師教育学会年報第17号) 学事出版
- 宮崎英憲・東洋大学往還型教育チーム (2012) 『変革期にあるヨーロッパの教員養成と教育実習』東洋館出版社
- 文部科学省 (2012) 「平成24年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について」図表http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/_icsFiles/afieldfile/2012/12/21/1329248_1.pdf
- 吉岡真佐樹 (2007) 『教師教育の質的向上策とその評価に関する国際比較研究』(科研費成果報告書)
- 渡辺満ノイマン (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
- Bastian, J. (Hrsg.) (2005) *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle-Kritische Hinweise-Erfahrungen. Bletz*, Weinheim und Basel.
- Bergheim, A./Kneuper, D. (2005) *Entwicklung der Lehrerbildung in Bielefeld und Bochum. Konsektive Lehrerbildung in der Erprobung.* in: Basteian (2005) S. 16-28.
- Bloemke, S. (2009) *Handbuch Schule.* Klinkhardt, Stuttgart.
- Bloemke, S. (2009) *Lehrerausbildung.* in: Bloemke(2009) S. 483-490.
- Commission of the European Communities. (2007a). *Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM(2007) 392 Final.* (Brussels, 3rd Aug. 2007). Internet: (http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf).
- Commission of the European Communities. (2007b). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council on improving the quality of teacher education.* (Brussels, 26th Oct. 2007). Internet: (<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st14/st14413.en07.pdf>).
- Daschner, P. (2005) *Entwicklung der Lehrerbildung on Hamburg. Teil I: Etappen auf dem Weg nach Bologna-Verzahnung der Phasen und Erarbeitung von Kerncurricula.* In: Bastian(2005) S. 35-41.
- European Commission (2006) *Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency,*

- Mobility, Adult Skills and Active Citizenship. Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final Report.*
<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf>
- European Commission. (2007) *A Rewarding Challenge how the Multiplicity of Languages could strengthen Europe.* http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf
- Eurydice (2008) *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe.* European Commission.
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/094EN.pdf
- Finnish Institute for Educational Research (2009): *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. FINAL REPORT.*
- Herrmann, U. (2002) *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Emprische Befunde und praktische Vorschlaege.* Beltz, Weinheim und Basel.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006): *Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen.* Beschluss des 206. Plenums vom 21.2.2006.
- Hochschulrektorenkonferenz (2003): *Empfehlungen zur Lehrerbildung –aus Sicht der Fachhochschulen–.* Verabschiedet auf der 22. Versammlung der Mitgliedergruppe Fachschulen in der Hochschulrektorenkonferenz am 20. Oktober 2003.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998): *Empfehlungen zur Lehrerbildung.* 186. Plenum der HRK vom 2.11.1998.
- Klippert, H. (2004) *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen.* Beltz, Weinheim und Basel.
- OECD (2005) *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* (邦訳：国立教育政策研究所 (2005)『教員の重要性—優れた教員の確保・育成・定着—』)
- Otto, Hans-Uwe. (2002) *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium.* Leske + Budrich, Opladen.
- Rothland, M. (2009) *Lehrerberuf und Lehrerrolle.* in Bloemke (2009) S. 494–502.
- Schuck, K. D. (2005) *Entwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. Teil II: Grundstaendige Lehrerbildung in einer Bachelor-Master-Struktur.* In: Basitian(2005) pp. 42–52.
- Terhart, E. (2000) *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Beltz, Weinheim und Basel.
- Wissenschaftsrat (2001) *Empfehlungen zur zukuenftigen Struktur der Lehrerbildung.* Drs. 5065/01.

* 本稿の内容は、平成24～26年度科学研究費（基盤研究（C））「日欧教育の質保証と効率性に関する研究」（研究代表者：坂野慎二）の研究成果の一部である。

* インターネットは、断りのない限り2013年12月1日現在で確認したものである。

Teacher Education in Bachelor and Master Courses: Comparison with Japan and Germany

Shinji SAKANO

Abstract

This paper tries to clarify how the knowledges and skills for teachers in the future can be guaranteed. In Germany, teacher training courses are changing from special integrated courses, where graduations of the students are tested by state, to the Bachelor and Mastercourses, where universities by themselves test the graduations of the students. In new teacher training courses students have to participate in the practices in schools more and combine the theories and practices in instructions. The students must show their competencies in integrated unit tests. With such changes universities try to guarantee the qualities as teachers of the graduates.

Keywords: Teacher Training, Teacher Education, Competences of the Teachers