

西ドイツ・1970年教育審議会勧告における教師像

——教員養成論の一考察——

大阪大学 榊 原 禎 宏

1. 問題の所在

現在、教員養成論は、次の3つの観点から検討されるべき意義を持っている。それは第1に、「生涯学習体系」を展望した学校論にリンクする教員論からの視点である。公教育が児童・生徒に留まらず、個人の生涯にわたる教育・学習の機会についても、その領域に含むべきという「生涯教育・学習論」が全面的に提起されるに至っている。こうした新たな公教育システムの中における「学校」の在り方と同時に、そこで主体的な役割を果たす教員を実現するための養成教育の在り方が問われている。

第2に、教員の資質が採用以前のみならず、長期にわたる教職経験を通じて形成されることが明らかとなる中で、職能成長論に対応した教師教育論の構築が試みられている。「教員養成」から「教師教育」へという全体枠の移行の中で、養成教育はいかなる内容を持つべきかの検討が必要とされているのである。

そして、第3には、児童・生徒数の変化と養成教育との関連についてである。児童・生徒数の減少に伴い、1980年代に入ってから、全国規模で小学校、中学校、高校の順に新規に採用される教員の数が減っている。このような状況のもとで、教員養成系大学・学部が再編が課題となり、いわゆる「ゼロ免」課程の設置が進められている。⁽¹⁾ 児童・生徒数に対応する教員養成を構想する場合、計画的な教員養成に関する検討は不可避であるが、計画的養成の如何は、「教員としての養成」の在り方そのものを規定する。即ち、教師像とその養成内容は、教員養成の計画性と不可分である。

以上の3点からの教員養成論の課題性を踏まえるとき、現在の西ドイツにおける問題状況は、従来の教師像そのものの問い返しを含んでいる点で、多くの示唆に富んでいるように思われる。西ドイツでは、わが国より数年早く教員採用数が大幅に減少し、大学卒業後、さらに約2年間の試補教育を受けてこれを修了しながら採用されない、「失業教員」(arbeitslose Lehrer)の急激な増大が社会問題となっている。⁽²⁾ そして、そのための教員需給関係の調整の結果、基礎学校(Grundschule)及び基幹学校(Hauptschule)の教員である、国民学校教員(Volksschullehrer)を中心とする教員養成の学術化(Akademisierung)問題と関わって、養成機関の再編が促進されているのである。⁽³⁾

具体的には、独立した教育大学（Eigenständige Pädagogische Hochschule）の、総合大学（Universität）への統合が進められ、そこでは、①教育学部もしくは独自の教育学専門領域（eigenes Erziehungswissenschaftliches Fachbereich）としての統合、②教育大学における学科の総合大学における学科への編入（いわゆるFach-zu-Fach方式）⁽⁴⁾、つまり教育学部の解消（Fakultätslösung）の2つのタイプが認められる。前者のタイプとしては、バイエルン、ベルリン、ブレーメン、ハンブルク、ヘッセン、ザールラントの各州、後者としては、ニーダーザクセン、ノルトライン-ヴェストファーレン州などが該当する。⁽⁵⁾

教育大学は1975年に連邦全体で19あったが、80年に13、87年には9と確実にその数を減らしており、1987年現在、バーデン・ヴュルテンベルク州とシュレースヴィヒ・ホルシュタイン州を除く9州では教育大学が存在しない。⁽⁶⁾ ここで注目すべきは、これらの再編が養成機関の変更に留まらず、統合する側としての総合大学の改革、そして総合大学への統合を通じた教員養成の改革に大きく関わっているということである。現在の総合大学への統合の形態は一様ではないが、「教師として養成される」という徹底した教員養成の伝統を持つ西ドイツにおいて、教育大学の廃止、そして教育学専門領域の廃止は大きな意味を持っている。つまり、一連の教員養成をめぐる動向は、わが国と同様に、教師像の再検討を内包するものとなっている。

こうした、教師像を踏まえた教員養成の在り方を問うという動向は、数多くの勧告・答申等が出され「教育改革元年」と言われた1970年のドイツ教育審議会（Deutscher Bildungsrat）による勧告『教育制度に関する構造計画』（Strukturplan für das Bildungswesen）に、その青写真を見ることができる。本稿は、同勧告がその後の教員養成政策の起点になったという観点から、そこに示された教師像及び養成制度の編成原理を、歴史的課題としての「統一的教職」（einheitlicher Lehrerstand）との関連で把握することを通じて、西ドイツにおける教員養成論の展開の一端を解明しようとするものである。

2. 1970年勧告に至る教員養成の状況

ドイツにおいて、師範学校（Lehrerseminar）と総合大学という、国民学校教員とギムナジウム教員（Gymnasiallehrer）の分離養成（Abseitsbildung）の廃止は、18世紀以来の課題であった。ギムナジウム教員に比べて、社会的経済的に著しく低い位置に置かれた国民学校教員⁽⁷⁾にとっては、教員養成の改善がこれらの格差を解消する重要な契機になると考えられていた。そのために、すべての教員の養成を総合大学で行うべきという主張が、彼らによって出されてきたのである。

1773年7月にザクセンで論議された⁽⁸⁾「総合大学における教員養成」という発想は、以後ディースターヴェーク（F.A.W. Diesterweg）による厳しい批判⁽⁹⁾を受けながらも、国民学校教員の社会的地位向上の要求とむすびついて、脈々と受け継がれてきた。1848年の3月革命において

も、教員養成の改善と教員身分の公的保障の要求⁽¹⁰⁾が行われていたのは、「知的貧困」(intellektuelle Dürftigkeit)あるいは「精神的偏狭」(geistige Enge)という悪罵の象徴としての当時の師範学校が、彼らにとって早急の改革の対象であったためである。

こうした教員養成の課題が、実現される展望を持ったのは、1918年のいわゆるワイマール共和国成立によってであった。当時の統一学校運動(Einheitsschulbewegung)の一翼として教員養成改革は位置づけられ、「統一的な学校制度は、同等の養成が保障された統一的な教員階層を求めている」⁽¹¹⁾と理解されたのである。

翌年のライヒ(Reich)憲法制定議会では、民主党(DDP)のザイフェルト(R.H.Seyfert)が第143条第2項として「高等教育(höhere Bildung)に一般に適用される原則に従って」ライヒレベルで統一的に教員養成の行われることを提案,⁽¹²⁾これによって改革は憲法的基盤を持った。また同議会では、宗派的教員養成の是非をめぐって論争された点⁽¹³⁾からも、教員養成制度改革が完全な世俗化を志向した学校制度改革にとって、重要な位置にあったことが明瞭である。

当時は、国民学校教員の支持を得ていた社会民主党(SPD)やDDPの政治的発言力が強かったため、全邦統一の教員養成法案が幾度も議会に提出された。しかし、巨額の戦争賠償による財政的困難や、改革を嫌う保守派の影響により1923年1月に挫折。⁽¹⁴⁾以後、改革の機運は衰退し、各邦レベルでの独自の改革が模索されることになる。⁽¹⁵⁾ワイマール期、総合大学での教員養成は、わずかにハンプルク大学やイエナ大学で行われたが、全邦的なものにはなりえなかった。

(16)

そして、1933年からのナチス政権のもと、国民学校教員は35年から特別大学(Sonderhochschulen)である教員養成大学(Hochschulen für Lehrerbildung)において、また41年以降は教員養成所(Lehrerbildungsanstalten)で養成された。これらは教員へのナチズムの浸透を図るもの、あるいは第2次世界大戦下の臨時的機関に留まり、学術的養成とは無縁であった。⁽¹⁷⁾

1945年の敗戦、49年の東西ドイツ分断を経て、教員養成機関は再び教育大学(あるいは教育アカデミー:Pädagogische Akademie)として再編される。西ドイツでは、各州における教育大学の量的拡大、また60年代における学術的大学(Wissenschaftliche Hochschulen)への昇格⁽¹⁸⁾、基礎学校・基幹学校教員に対する準備勤務(Vorbereitungsdienst)の実施⁽¹⁹⁾などが、いわば前段階として整備される過程で、総合大学への統合が現実的な課題となってきたのである。

このように教員養成機関の総合大学への移行は、およそ2世紀に及ぶ課題であった。この背景には、国民学校教員による法的・経済的安定、社会的威信の確立の要求を中心とした諸状況に加え、教員養成の学術化という、殆ど必然的な「アカデミックな潮流」独自の力を指摘できる。⁽²⁰⁾ベッカー(H. Becker)によれば、「総合大学への統合は、ドイツにおける150年以上の展開の論理的帰結」⁽²¹⁾であった。そして、これが制度的に実現された現在、総合大学での適切な教員養成が新たな課題となっているのである。

1970年の教育審議会勧告は、以上の流れの中に位置づけることができる。即ち、国民学校教員

の養成の学術化は、ギムナジウム教員と同レベルの養成を意味すると共に、学校種・学校段階ごとの差を設けない統一的養成，ひいては統一的教職の実現を志向するものであった。そこには、学校種・学校段階ごとの特性に応じた専門的養成をいかに行うか，とりわけ実践的養成をいかに保障するのかという問題を含めた，統一的教師像とそれを支える養成の論理が問われていた。こうした意味において，連邦レベルでの教員養成制度再編の契機となった1970年勧告が，検討の対象となるのである⁽²²⁾。

3. 1970年勧告における教員養成—統一的教職の論理

1970年は，これを前後する約10年間に及ぶ連邦レベルにおける「大改革」（große Bildungsreform）の集約点としての位置を占めている。1963年に常設文部大臣会議（KMK）が，「1961年から1970年までの教育需要」を公表。今後10年間の教育需要の大幅な増加を予想するとともに，これに対応する教育計画の必要性を明らかにした。そして，翌1964年にはピヒト（Georg Picht）が『ドイツの教育的破局』（Die deutsche Bildungskatastrophe）を発表し，西ドイツの公教育の後進性を指摘。このことが大きな反響を呼んだことが契機となって，西ドイツは，連邦レベルでの学校制度の見直しを迫られることになる。特に，1953年以来設置されていたドイツ教育制度委員会（Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen）が1965年に解散し，これに代わって，より政策的な実現可能性を持ったドイツ教育審議会が設立されて以降，教育改革への機運は一気に高まっていったのである。

そして，1969年5月の連邦基本法（Grundgesetz）改正により，連邦は基本法第91条b項に基づき教育への関与を強化する。このことは，69年の研究科学省から教育科学省（Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft）への改組，70年の連邦・諸州教育計画委員会（BLK）の設置に示されている。

こうした中で，ドイツ教育審議会による1970年勧告が出されている。1970年は同勧告だけではなく，高等教育を検討の対象とした学術審議会からの勧告も行われ，これらによって初等教育から高等教育に至る全体的な改革構想が提起された。しかも，これらの勧告は，ただ勧告するに留まらず，これを具体化しようとする動きが続いた。このことは，1973年の総合教育計画（Bildungsgesamtplan）に象徴的に見られるが，その後，BLKの1975年の連邦・諸州教育計画・研究促進委員会（Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung）への改称まで含めて，改革動向を捉えることができるのである。

例えば，ボルマン（Manfred Bormann）は，この時期を指して教育政策上の「多幸症」（Euphorie）の時代と著しているが⁽²³⁾，同時期はこの後にやってきた「酔い醒め」（Ernüchterung）の時代と対照的に，教育改革の基本路線が引かれた時期と言ってもよい。

以上のような一連の教育改革期にあった1970年2月14日，教育審議会は，約4年間の審議を終

了した。1969年12月以来、同審議会内の教育委員会（Bildungskommission）勧告が行政委員会（Regierungskommission）によって検討され、翌年2月に承認されたのである。⁽²⁴⁾ 同勧告は、最終的に教育審議会の決定によって公表されたが、教員養成については学術審議会（Wissenschaftsrat）との共同審議を行っている。そのために、1970年10月の学術審議会『1970年以後における大学制度の構造と拡充に関する勧告』においては、教員養成について同一の内容がまとめられている。⁽²⁵⁾

同勧告の概要は表1の通りであり、1. 教員不足（Lehremangel）、2. 教師像（Berufsbild）、3. 教員養成改革に対する諸提案、4. 制度上の問題、の大きく4つの内容から成っている。本稿では、以下の視点に沿って検討を進める。

（1）勧告の背景と新しい教師像

勧告において教員養成改革は、「教育改革の鍵的問題」⁽²⁶⁾とされていた。それは、求められる教員の在り方が、不断に変化し刷新されていくという公教育（öffentliches Schulwesen）の代表的現れだったからである。勧告は、新しい教師像について次のように述べる。

教員養成改革は、まず第1に教員不足を背景としている。現在の教員不足は、低い教員への評価から生まれており、これをもたらししている伝統的な教員養成を改善すると共に、大学での多様な教職への道を開くことが必要である。第2に、教授—学習過程に関する研究が進む中で、教員の役割の重要性がより明らかとなる一方、教育機器等の新たなメディアを駆使する能力が教員に求められている。教員は、新しいやり方で教授を進めていく立場にあり、「専門家」（Fachmann）⁽²⁷⁾として、その持つべき力量内容が変化している。つまり、教職を魅力ある職業に高めることによって、教員不足を解消すると同時に、新たな資質を持つ教員を輩出しようとしたのである。

そして、勧告は教員の任務として次の5点を挙げる。それは、教授（Lehren）、教育（訓育）（Erziehen）、評価（Beurteilen）、相談・助言（Beraten）、革新（Innovieren）である。教授は、知識と技能を通じて生徒に教えること。教育（訓育）は、生徒の人格的発達と自立を援助することで、そこで教員は自らの個人的事例を生徒に教えることができる。教員の自由空間（Freiheitsraum）は、このような為に必要とされる。評価は、教授・教育の結果を客観的かつ端的にまとめること。相談・助言は、担当教科に限らず広く教育的観点から生徒や両親の相談に乗り、また情報を提供すること。そして、新しい教員の特有の側面である革新とは、自分の担当領域に関して、教育方法上・カリキュラム上の批判的検討を行うことである。これを通じて、新しい教育内容や教育目的の創出に教員が関与することができ、教員は初めて教育改革の担い手となりうるのである。

また、これらの任務を支えるために、2つの基本資質が必要である。それはまず、教員に限らず教育関係者（図書館職、技術職、管理職など）に要請される、教育制度のあらゆる変化に対応

できる力量である。これは、透過性（Durchlässigkeit）・柔軟性・日常的な継続教育・責任ある民主的な共同という4つの原則に基づいた、教員の職業的可動性（berufliche Mobilität）を求めらるものである。⁽²⁸⁾ さらに教育関係者は、これらに加えて専門分野の知識と技能を持つべきである。他の職業と同様に、教員の職務の分業化は新しい時代の教育制度を特徴づけている。職務の分業化に教員が対応することによってこそ、教員の負担軽減が可能となる。「専門家」としての教員は、共通的力量を前提としながら、これに個別の専門的力量を必要とする。「すべての教員にとって、教育科学的・社会科学的、専門教科学的・教授学的学習及び共通の実践的側面の養成が、本質的なものであるにしても、これとは別に、それぞれの教員の特別の必要に応じた養成が、多様に行われなければならない。」⁽²⁹⁾

こうして勧告は、革新的役割を軸にした共通的力量と多様な特殊専門的な力量を共に持つ教員を生み出すことによって、「専門家」としての教員への高い社会的評価の獲得を意図していたのである。

（2）教員養成から教師教育への展開

以上の教師像を実現するために、勧告はいくつかの教員養成改革案を掲げたが、これには以下の特徴的な点を認めることができる。

a) 3分野から成る養成教育内容

新しい教員のための養成教育の内容は、①教育科学及び社会科学、②専門教科学及び専門教授学、③実践の経験及びその批判的分析、から構成される。養成教育では、共通の学習とは別に、学校段階・学校種ごとの特殊性、あるいは教授科目や特別の教育機能に応じた、多様な教職にふさわしい諸課題を設定することが必要である。また、これらの要素は、常に相互に関連させて進められなければならない。

①には、教育科学的学習として、人間の教育可能性を巡る諸問題、学習及び教育の目的の諸問題、発達と教育の関係、教授—学習上の戦略、教育制度・組織、教育心理学的学習として、発達心理学、学習心理学、テストの理論及び実践、社会心理学、精神分析学・深層心理学が含まれる。また、社会科学的観点に立脚した学習には、教育の社会学、社会化、学習者の社会的・文化的規定、社会システムとしての学校・学級、教員の役割問題、教育の経済的・法的・政治的側面の各々に関して、教育的重要性を持つ研究結果と理論が挙げられる。

②は、あらゆる教員としての技能の前提となるものであり、多様な目的を持ちうる。教員の専門教育は、教職ではない専門家の養成（Ausbildung des Fachmannes für nicht-pädagogische Berufe）のような専門性を必ずしも持たずともよいが、専門の領域全体を理解し、自らの限界を克服できるような特別の専門的深化を欠いてはならない。これには、いかなる専門教科学の知識・思考方法・教授方法が、教授目的となるべきかの検証、可能な限り多くの教育目標を達成することがで

きるような教授の内容・方法及び組織のモデルの調査，教育内容が最新の専門教科学の認識に合致しているか否かの不断の検討，そして必要な時の教授内容・方法・技術の修正，学際的観点を明確化させるような専門理論の深化，が含まれる。

③には，あらゆる将来の教員の養成のための学校の現実の観察と分析，そして自らの教授の試みが該当する。これらの経験を通じてのみ，理論が実際に捉えられ，実践が批判的に理解されると共に，改善の可能性が検討されうるのである。こうした理論と結合は，他の学習課程においても必要とされている。⁽³⁰⁾

これらは，先に検討した教員の5つの任務と内実としての2つの基本資質を保障するものとして，位置づけることができよう。

b) 学校段階区分に基づく養成

勧告では「さまざまな領域・段階といった学校種（Schulart）の多様性に関わらず，教員の養成は学校段階（Schulstufe）に重点をおいて行われるべきである。」として，初等・中等教育段階の教員の養成課程について，次のような類型が示されている。⁽³¹⁾

A 1：初等段階（Primarbereich：第1学年から第4学年）への拡張の可能性を持つ基本段階（Elementarbereich：4歳から就学まで）の教員

A 2：基本段階への拡張の可能性を持つ初等段階の教員

B 1：中等段階Ⅰ（SekundarstufeⅠ：第5学年から第10学年）への拡張の可能性を持つ初等段階の教員

B 2：初等段階への拡張の可能性を持つ中等段階Ⅰの教員

C 1：中等段階Ⅱ（SekundarstufeⅡ：第11学年から第13学年）への拡張の可能性を持つ中等段階Ⅰの教員

C 2：中等段階Ⅰへの拡張の可能性を持つ中等段階Ⅱの教員

このようないわば水平的な養成課程区分は，従来の垂直的な課程区分（例えば，基幹学校教員とギムナジウム教員の分離養成）と異なり，学校段階ごとの区分を設けるのみで，学術性の程度の違い（Unterschied im Grad der Wissenschaftlichkeit）⁽³²⁾があってはならない。そして，学術的大学において，これらの教員養成の機会が提供されなければならない。教員の職業的可動性を保障するような透過性及び柔軟性という力量の形成が，養成課程の編成にあたって意図されていることは明らかである。

c) 3段階を通じての養成

「教員養成は，大学における学習・研究と準備勤務に限定されるべきではない。これらに加え

て、在職中の恒常的な職業的継続教育（berufliche Weiterbildung）が実施されなければならない。継続教育は教員の将来に大きな影響を与えるものであり、継続教育なしに教員は、自らの学問的内容上・方法上の発展を遂げることができないのである。」⁽³³⁾ 「教員養成は従来、大学での学習・研究と準備勤務として行われていた。教員の継続教育については、その端緒に着いたにすぎない。」⁽³⁴⁾ 従来の教員養成は、大学での学習と準備勤務という専ら第1段階（Erste Phase）と第2段階（Zweite Phase）から構成されていたが、これに新しく継続教育が加えられ、3つの段階を通じての総合的な養成の必要性が示されている。

さらに注目すべきは、各段階の課題が相対的に区分されている点である。即ち、「教育科学的・社会科学的学习・研究は、大学段階の養成として行われる。そして、すべての初等・中等教育教員にとっての専門教育とは、専門教科学の研究を意味する。教員養成は多くの重点を持つというものの、専門教科学の研究がその中核となるのである。専門教育には、各々の専門教科に関する教授学も含まれている。専門教科学の専門教育が第1段階における養成の重点課題であることを確認するのは、かつての時代のように教員の専門教育を理解するからではない。専門教育はその分野の知識に限定されるのではなく、適切な方法と技能をも含むものと理解すべきなのである。」⁽³⁵⁾

また、「教員養成における実践に関しては、学校と大学の密接な協力を必要とする。」実践については、特に組織的保障を強固なものとするのが求められる。教職課程を履修する多くの学生に対応するためには、大学と学校の代表者（教育行政関係者、学校長、教員、大学教員）から構成される協議会（Gremium）を創設し、教員養成に関して審議・検討を行うものとする。協議会の長は、学校に支障をきたさないように、適切な実践の機会を設けることに責任を持つ。そこで重要なことは、学生の教職への導入（準備勤務）の可能性を、すべての学校においてより高めることであり、また実践上の課題に応じて、それにふさわしい準備を行うことである。⁽³⁶⁾

さらに準備勤務については、「これまで第2段階で引き受けられていた課題と大学における課題に見られる養成課題の分離状況は、準備勤務に関する新たな概念を求めるに至っている。従来のギムナジウム教員に対する教育ゼミナール（Studienseminar）、あるいは基礎学校・基幹学校に対する第2段階は、いずれも適切なモデルとならない。」⁽³⁷⁾ 教員の準備勤務は、学術的学習・研究のより広い段階として、また職業的実践上の課題にふさわしく実施されなければならないのである。

そのためには、現在の準備勤務における物的・人的改善が早急に図られなければならないが、これに加えて、第2段階における大学教員の協力が不可欠となっている。それは、準備勤務についている教員に対する学習機会の提供である。大学に置かれる学校実践のための学術的研修所（Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis）は、統一的に設けられるが、地域の教育課題に対応した地方分権的性格を持つ。それはあらゆる種類の情報提供、先導試向、プログラムの実験などを通じた効果的な学習・研究の推進、あるいは教員間の協力や教員の職業可動性の向上に寄与する。また、大都市における学校の負担軽減や僻地での学校統合を巡る問題など、地域的課題にも

取り組むものとする。⁽³⁸⁾

こうした学校と大学との共同による、学問と研究（Wissenschaft und Forschung）の密接な結合は、準備勤務のみならず、すべての教員の継続教育の性格をも規定する。これらによってこそ、学術的な教員養成は保障されるのである。

以上のように勧告では、教員養成が、より長期間の養成・学習と広範な養成・学習内容を含む「教師教育」として理解されており、加えて養成の各段階における重点的課題が設定されていた。第1段階では、大学での学術的学習・研究が中心となり、第2段階と第3段階である継続教育においては、学校—大学間の密接な連携のもとで、学校での実践とこれを学問的に支える大学でのゼミナールによって、役割分担が図られる。こうして教員養成がトータルに捉えられる一方、段階ごとの課題が明らかにされる中で、学術的学習・研究である教育科学・社会科学及び専門教科に関する教授学を担う場としての大学の在り方が問われていく。「教員養成機関としての総合大学」の登場は、以上の背景において理解することができるのである。

（3）「総合大学における養成」の基準化

「教師教育」における大学の役割が明確化される中で、「学術性」を保障しうる機関としての大学の内実が問題となっていた。勧告は述べる。「学術的な教員養成は、学術的大学（Wissenschaftliche Hochschule:WHS）としての教育大学において実施することができない。現在の施設やスタッフの状況は、教育大学が多くの点で名ばかりのWHSになってしまっているように思われる。」⁽³⁹⁾

そして、勧告は教育大学に代わる養成機関案を提示する。それは、①既存の総合大学への教育大学の統合、②教育関係職の養成のみを目的としない諸学部を持った教育大学の総合大学への拡充、③教育養成を出発点とする新たな総合大学の創設、の3つである。

このような総合大学への教育大学の統合案は、これまで「実践的養成の必要性」という理由で退けられてきた「すべての教員の統一的養成」を、「学術的養成の必要」という論理で実現しようとするものである。あらゆる教員に対する同価値の養成（gleichwertige Ausbildung）を行う機関として、総合大学はふさわしいものとされていた。「教師教育」に占める第1段階の課題が限定された結果、総合大学における統一的養成が提示されたと言えるのである。

また、すべての教員に対する学術的養成の保障という論理は、教員を「高度な職務に従事する公務員」（Beamte des höheren Dienstes）もしくはそれに相当する職務に就くものとして扱うものでもあった。教員の給与は、そうした公務員にふさわしく設定される。給与の等級分けは、学歴や授業担当数あるいは学校段階によってではなく、もっぱら資格（Qualifikation）によって行われるものとする。⁽⁴⁰⁾ 統一養成は、教員給与の引き上げと学校種を越えた給与体系の統一化にも関わっており、こうした身分保障上の方策を通じて「統一的教職」を現実的なものにすることが、勧告において構想されていたのである。

4. 結 ―教員専門職論の展望―

1970年勧告は、すべての教職を「学術的養成を必要とする」「専門家」として捉えていた。そして、水平的な養成課程区分と継続教育を含めた3段階における養成によって、こうした新しい教師像の実現を意図した。つまり、「専門家」としての教員から導かれる学術的養成は、教育科学的かつ専門教科学的な理論的学習・研究を中核とするものであった。そして、それを総合大学での学術研究と一致させる方向で、教育大学の総合大学への統合、即ちあらゆる教職の統一的養成を推進しようとしたのである。

こうして勧告は、第1段階での養成を共通化あるいは同等化することにより、歴史的遺産としての教員間の格差を解消し、もって「統一教職」の実現を狙っていた。このことは同時に、第2段階と継続教育における「研究と統合した実践的養成」の明確化、そして学校段階ごとの著しい教員の不足・過剰を生まなような、弾力的な教員養成制度を意図するものでもあった。また教員給与の規定における統一化は、「統一的教職」を経済的側面から支えるものとして理解することができる。これらの構想は、総合大学への教員養成制度の統合というベクトルのみならず、教員養成から出発する教育総合大学 (Pädagogische Universität) ⁽⁴¹⁾ の創設をも展望するものであった。

1970年以降、勧告を受ける形でさまざまな試みが行われた。その1つに、ニーダーザクセン州オルデンブルク大学 (Ordenburg Uni.) での、第1段階と第2段階を統合した教員養成 (einphasige Lehrerbildung) が挙げられる。これは、学校段階ごとの教員養成を基本にすると同時に、養成における理論と実践の結合を一層進めようとしたものであり、また従来の2段階養成という基本枠組をはずした点で画期的なものであった。しかし、その徹底性のゆえに多くの批判を浴び、十分な評価を得ることなく1980年代始めに「挫折」している。⁽⁴²⁾

また、学校段階に対応した教職 (stufenbezogene Lehrämter) については、ブレーメン、ハンブルク、ノルトライン＝ヴェストファーレン、ベルリンの4州においてその規定が認められるが、他の州では依然として学校種ごとの教職が設けられており、⁽⁴³⁾ 同勧告が全面実施されているとは言えない状況である。さらに近年の「教員失業」の激化に伴って、教員養成理念から出発しない状況適応的な「改革」の進行が懸念されている。⁽⁴⁴⁾

このような状況のもとで、冒頭に示したように、1970年勧告の提起した「専門家」としての教師像は、現在ひとつの転機を迎えている。即ち、学校教育を絶えず革新していくという主体的役割と「透過性」という柔軟性を持つべきものとされた「専門家」理解の妥当性が検討され始めているのである。

今後、教師像が、医師に示されるような「専門職」とのアナロジーで、「教員」としての専門職化 (Professionalisierung) の方向を取るのか、あるいは「教員」の特殊性をより曖昧にした職業的多面性 (Polyvalenz) を持つ方向を志向するのか。

まず、学校制度全体の枠組みとの関係においては、学校制度の統一と分化 (Einheitlichkeit und

Differenzierung)の問題がいかに踏まえられるかである。中等教育を中心とした学校制度の分岐的状況が残る一方、ギムナジウムへの進学率が高まり、ギムナジウムの国民学校化(Gymnasium auf dem Weg zur Volksschule)が指摘される中で、中等教育全体の在り方が問われている。また、教員養成に関わっては、教育審議会勧告に示された「職業的可動性」をどのような範囲において捉えるのか、また養成教育における理論と実践(Theorie und Praxis)のつながりをどのように設定するか、が教員の資質を大きく規定するものとなっている。さらに児童・生徒数の変動に伴う教員の需給関係と養成制度の在り方をいかに構想するのか、が検討すべき課題となっている。従来のような厳格な養成制度のもとでは、養成教育を受けた後に教員以外の職に就くことが難しい。「教員以外にもなることのできる」養成教育を構想する場合、それはこれまでの教師像の転換を求めるものとなろう。

わが国と同様に、「教職の専門性」がスペシャリストとジェネラリストのいずれにも捉えられる教師像を持つ西ドイツにおいては、これらの展開が、今後の教師像を占う鍵となっているのである。

注

- (1) 木岡一明「教職課程の実態と問題」現代教職研究会編『教師教育の連続性に関する研究』1989年 多賀出版 100-101頁参照
- (2) 拙稿「西ドイツにおける教員養成制度と『教員失業』問題」『日本教育行政学会年報・14』1988年 参照
- (3) H.Stock, Integration der Lehrerausbildung in die Universität Chance oder Niedergang?, 1979, S.15
- (4) 「専攻並列方式」と訳するものも見られる。栗山次郎「西ドイツの教員養成」愛知教育大学研究報告 36(教育科学編) 1987年
- (5) D. Scheven, Das Ende der Pädagogische Hochschulen?, Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, 1985, S.20
- (6) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, GRUND-UND STRUKTUR DATEN, 1988/89, S.126
- (7) 例えば, R.Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, 1983, S.69ff
- (8) U.Sandfuchs, Universitäre Lehrausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, 1978, S.20
- (9) ebenda., S.24-25
- (10) C.L.A.Pretzel, Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens, 1921, S.36, S.46
- (11) A. Bär u.a., Gutachten über Pädagogischen Akademien, 1920, S.40

- (12) Verhandlungen der verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung Band 336
Stenographische Berichte S. 522
- (13) 例えば、ザイフェルトの提案に対し、保守的な中央党の Rheinländer が、「（ライヒ憲法の教員養成条項の）規定にこれからの教員養成が適切な宗教教育を通じて行われるということが加えられていたならば、より実りあるものとなったであろう。我々は、邦レベルの法律にこの方針が採用されることを期待している。」と明確に非宗派的養成に反対していた。
ebenda, Band 338, S.1707
- (14) この間の動向については、例えば、C.Führ, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, 1972, S. 165ff
- (15) ワイマル期各邦での教員養成は、①国民学校終了後、師範学校（Bayern, Württemberg 邦）、②5年制教員養成施設としてのゼミナール終了後、2年間の教育インスティテュート（Pädagogisches Institut）（1925年の時点での Mecklenburg-Schwerin 邦）、③アビトゥア取得後、2年間の教育インスティテュート（1927年の時点での Mecklenburg-Schwerin 邦）、④アビトゥア取得後（あるいは、1年間の就学前教育に接続した初等教育修了後）、教育アカデミー（Baden 邦）、⑤アビトゥア取得後（あるいは、ドイツ高等学校（Deutsche Oberschule）もしくは、上構学校（Aufbauschule）における2つの外国語の履修後）、2年間の教育アカデミー（Preußen 邦）、⑥アビトゥア取得後、総合大学における5ゼメスターの教育学の研究・学習（Hessen 邦）、⑦アビトゥア取得後、総合大学における6ゼメスターの教育学の研究・学習（Sachsen, Thüringen, Hamburg, Braunschweig 邦）、と多岐にわたっていた。Peter Lundgreen, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick Teil 2, 1981, S.20
- (16) 総合大学における教員養成については、佐藤史浩「ヴァイマル期における総合大学での教員養成」 東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室『研究収録』第10号、1979年 参照
- (17) H. Stock, a. a. O., S.33
- (18) 例えばノルトライン・ヴェストファーレン州では、1965年6月に学位授与権（Recht der Habilitation）を持つ学術的大学になっている。H.Schanze（Hrsg.）, Lehrerbildung in Aachen, 1986, S.107-108
- (19) 吉岡真佐樹「西ドイツにおける教員養成制度改革と試補制度」小林哲也編『国際化社会の教育課題』 行路社 1987年 292頁－284頁
- (20) H.de Rudder（Hrsg.）, Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität, 1982, S.12
- (21) H.Becker/H.von Hentig（Hrsg.）, Der Lehrer und seine Bildung, 1984, S.16
- (22) こうした教師像及び理論的・実践的養成論とその制度的保障との論理的整合性の検討は、先行研究において未だなされていない。例えば、藤枝静正「西ドイツの教師教育」日本

- 比較教育学会紀要第5巻 1979年, 天野正治「志向される教師像と教師教育のメトード」
『教師教育の現状と改革』日本比較教育学会編 1980年, 佐藤史浩 「西ドイツの教育大学の
発展に対する総合大学の関与」東北大学教育学部『研究収録』第13号 1982年
- (23) M.Bormann, Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland, System und Grundlagen, 1978,
S.20
- (24) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Struktur für das Bildungswesen,
1970, S.13
- (25) Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im
Hochschulbereich nach 1970, S. 7-44
- (26) Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S.215
- (27) a.a.O., S.217
- (28) a.a.O., S.220
- (29) a.a.O., S.227
- (30) a.a.O., S.221-226
- (31) a.a.O., S.234
- (32) ebenda. S
- (33) a.a.O., S.221
- (34) a.a.O., S.233
- (35) a.a.O., S.227-228
- (36) a.a.O., S.250
- (37) a.a.O., S.250-251
- (38) ebenda.
- (39) Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S.249
- (40) H.Stock, a.a.O., S.78
- (41) H.Stock, a.a.O., S.78
- (42) 注(19) 吉岡論文参照
- (43) H. Heckel, H. Avenarius, Schulrechtskunde 6 Auflage, 1986, S.189-190
- (44) 例えば, Verband Bildung und Erziehung, Lehrer-Bildung an Univeristät, 1985, S.185

表1 ドイツ教育審議会勧告：Ⅳ教員養成 概要

Deutscher Bildungsrat
Strukturplan für das Bildungswesen 1970
Lehrerbildung

1. 教員不足
2. 教員像
 2. 1 教員の任務
 2. 1. 1 教授
 2. 1. 2 教育（訓育）
 2. 1. 3 評価
 2. 1. 4 助言
 2. 1. 5 革新
 2. 2 専門化と多様化
3. 教員養成改革に対する諸提案
 3. 1 すべての教員の養成における共通部分
 3. 1. 1 概念
 3. 1. 2 養成
 3. 1. 2. 1 教育科学的及び社会科学的学習・研究
 3. 1. 2. 2 専門教育
 3. 1. 2. 3 養成としての実践
 3. 1. 3 準備勤務
 3. 1. 4 職業的継続教育
 3. 2 教員養成における多様化
 3. 2. 1 初等・中等教育段階の教員養成
 3. 2. 1. 1 初等・中等教育段階の教員養成の内容
 3. 2. 1. 2 初等・中等教育段階の教員養成の編成
 3. 2. 1. 3 準備勤務の問題
 3. 2. 1. 4 試験
 3. 2. 1. 5 継続教育の問題
 3. 2. 2 基本段階及び継続教育における教員
 3. 2. 3 職業学校の教員の養成
 3. 2. 4 学問研究を要しない協力者
 3. 3 教員養成にあたる教員
 3. 3. 1 専門科学及び専門教科学における教員
 3. 3. 2 教育科学及び社会科学における教員
 3. 3. 3 準備勤務及び継続教育における教員
4. 制度上の問題
 4. 1 留意点
 4. 2 制度改革の重点
 4. 3 大学における教員養成の実施
 4. 4 大学における教育科学的，社会科学的学習・研究
 4. 5 教員養成における実践に関する制度
 4. 6 準備勤務における制度
 4. 7 教員給与に関する一般的諸原則