

ドイツにおける教員研修の制度と運用 ーバイエルン州にみる人的開発からの示唆ー

榊原 禎宏・辻野 けんま*

System and its Operation of Teacher In-Service Education in Germany:
Hints from Human Development in the Case of the State of Bavaria

Yoshihiro SAKAKIBARA and Kemma TSUJINO

Accepted January 8, 2014

抄録: ドイツ, バイエルン州において, 教員研修は中央から地方, 地域, 学校という各レベルの総体と捉えられており, 教員個人や各学校のニーズがより重視されている。また, 教員自身も研修講師となって講座を開設できる。ここから照射される日本の教員研修の特質は, 教育行政当局による集合研修と各学校での校内研修とに分離されている点にあり, ドイツとは異なる教員研修のパラダイムが形成されていることがわかる。

索引語: 教員研修, パラダイム, 人的開発, ドイツ

Abstract : The teacher in-service education system in the state of Bavaria in Germany is constructed as the whole of different levels; central, regional, local and school based. Needs from individual teachers and each school are focused on there. Teachers themselves are able to open their own programs for in-service education. What can be seen from here is that the Japanese in-service education is divided into two parts; Collective training by the educational administration or internal training in each school. Through comparison with Germany, it is seen that another paradigm in teacher in-service education in Japan is formed.

Key Words : teacher in-service education, paradigm, human development, Germany,

1. 課題設定

教員の専門的な職能開発 (professional development) は, 近年国際的な政策課題となっている。たとえば, UNESCO (2003,S.7) は, 「新しいミレニアムの始まりとともに, 多くの社会が深刻かつ有望な教育改革に取り組んでいる。これらの諸改革の大半にとって 1 つの鍵となるのが教員の専門的な職能

* 上越教育大学大学院学校教育研究科

開発である (...)」と述べる。

日本でも教員養成の高度化や教員の資質向上が喧しく議論され、最近では「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」(2012年8月, 中央教育審議会)が答申された。しかし、ここで謳われる「学び続ける教員像の確立」への具体策は、「教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化の推進」や「専門免許状制度(仮称)」に留まり、現実的な教員の職能開発のあり方を描くには、およそ不十分と言わざるをえない¹⁾。

というのも日本では、学校ごと教員ごとによって職能開発上の課題が一樣ではないという現職研修が前提にすべき特徴が、十分に認識されていない。このことは、1980年代後半から連綿と続く、経験年数を軸に課題が想定された「教員研修の体系化」論ほか、近年では現職教員と学部卒学生が同一の専門職学位の取得のために学ぶ教職大学院制度にも現れている。その学校だからこそその課題に対応すること、という養成段階とは異なる現職研修の眼目とするべき点が看過されているのである。

とりわけ教職員というヒト、施設・設備やカリキュラムといったモノ、そして学校財務などのカネといった基本的な経営条件の多くが「あてがい扶持」な日本の学校にとって、教員の専門的な職能開発は各学校の教育の「質」を支える生命線である。なかでも、教職生活の圧倒的に長期に関わる教員研修のあり方は、教員の職能開発にとって決定的な条件となる。しかもそれは人事異動と関連して多様な学校経験の中で織りなされるものなのだ。

いずれの国であれ、一国の中の制度やその運用の特質は、いつしか自明の前提となり、相対化が困難になっていく。これを克服する手がかかりとなるのが、外国における異なる例に焦点をあてることである²⁾。そこで本研究では、「PISA ショック」(2001)以降、教員の専門的な職能開発を主要な教育政策課題の1つとしてきたドイツ連邦共和国(以下、ドイツ)を比較対象に分析する。

ドイツの教員研修について、日本語で記された先行研究は驚くほど少ない³⁾。関連研究の大半は教員養成に傾斜しており、研修に関して渉猟しても同国の調査報告に留まる。こうした比較教育研究の状況に対して、市川昭午は「日本の問題解決に寄与しようとするれば、同じ外国を研究するにしても、対象国で議論されている問題とか、注目を浴びている理論の紹介では済まず、自国の問題解明に役立つ情報や理論を求めざるをえなくなる」と批判した(市川1990, p.9)⁴⁾。

本研究ではこうした観点を踏まえて、「①それぞれの国の記述に終わってしまっていないかどうか、②客観的に比較しているかどうか、③比較することで何かを明らかにしようとしているかどうか」(岩崎2005, p.vii.)を問う研究に挑んでみたい。そこで以下、ドイツにおける教員研修の制度・政策を概観しつつ、バイエルン州における事例分析を通して、日本における教員研修の特質を描き出すことを試みる。

2. ドイツにおける教員研修と人的開発論

「PISA ショック」直後、常設各州文部大臣会議(以下、KMK)から出された「7つの行動プログラム」は、学校教育の質保証(Qualitätssicherung)とあわせて教職専門性改善の措置と教師教育改革を主要な政策課題として打ち出し⁵⁾、以来、教師教育改革が急激に進められてきたと言える。それはKMKが示した2つの教師教育スタンダード(2004, 2008)に象徴される⁶⁾。

ところが、教員研修⁷⁾(Lehrerfortbildung)については、これと対照的な様相を見せている。教員研修は、2つの養成段階に続く「教師教育の第3段階」とされ、その改革論はすでに90年代後半に見ら

れた⁸⁾。また実際、後述するように研修の一部義務化などが多くの州において導入されてきた。その反面、研修の内容・方法等には、スタンダードによる質保証という考え方が採用されず、経験年数ごとの「体系化」論も見出せない。

一方、90年代以降に興隆してきた学校開発（Schulentwicklung）論の構成要素をなす人的開発（Personalentwicklung）は、教員の職能開発を学校経営上の課題としてだけでなく、とくに採用・配置および研修の面において教育行政の問題でもあると捉えられている⁹⁾。すなわち教員の人的開発は、教員研修と関連して、学校経営上ならびに教育行政上の課題に位置づけられるものである。

教育に関する権限を州が有するドイツでは、教員研修制度も州により異なり、教員研修の種類も極めて多様である。まず、学校レベルから地方レベル、州レベル、さらには連邦レベル¹⁰⁾やEUレベル¹¹⁾と、複数の研修の段階が存在する。また国内における研修の主体を見ても、州文部省、地方学校監督、各学校、民間団体、教員団体など、多様な担い手が認められる。

では、養成段階で歴史的変革ともいべき状況が進行する一方で、なぜ研修段階がこれと一線を画してきたのだろうか。ここに、ドイツの教員研修の特質が刻印されていると考えられる。これを紐解くために、PISAで好成績を収め「教育先進州」と目されてきた、ドイツ最大の人口（約1250万人）を擁するバイエルン州に着目し、研修の制度と運用を見てみよう。

3. バイエルン州における教員研修の内実

はじめに、関係法制を確認する。州教師教育法（Bayerisches Lehrerbildungsgesetz）には「教員は自ら継続教育を進めるとともに服務上の研修行事に参加する義務を負う」（第20条2項）と明記される。州教員服務規程（Diensordnung für Lehrkräfte an staatlichen Schulen in Bayern）の第9条2項にも同じ文言が見られる（なお「授業外の服務義務」として「州教員の養成・研修ならびに州試験への協力」が規定。同第9a条）。さらに、校長が招集する校内の専門会議（後述する「教育研究日」を含む）も研修として活用される（第22条1項）。研修義務は4年間で12研修日（1研修日は約5時間で換算）以上、うち少なくとも3分の1は校内研修とされる¹²⁾。

研修の構成は図1のように①中央研修、②地方研修、③地域研修、④校内研修、の相関で捉えられる¹³⁾。

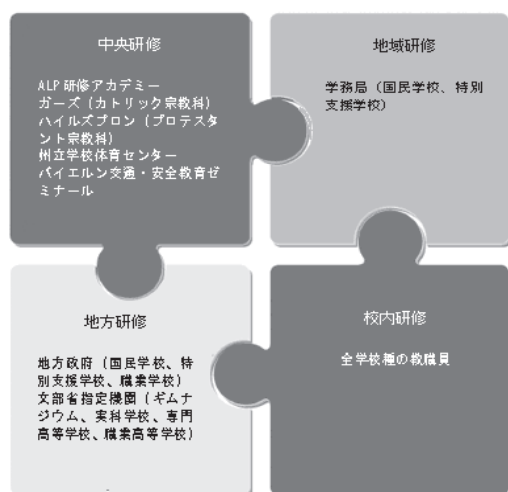


図1 教員研修の構成
（バイエルン州文部省公式HPより筆者訳出）

①中央研修の担い手はディリンゲンの教員研修・人的経営アカデミー（Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung; ALP. 以下、ALP 研修アカデミー）がその代表である。②地方研修は地方政府ないし文部省指定機関が担い、③地域研修は各地域の学務局が担う。④校内研修は各学校が州の予算措置をうけ当該校教員のニーズを直接反映させて行うものとされる。¹⁴⁾

中央研修を担う各機関のサイトには集合研修を始め、各種プログラムが明示されている¹⁵⁾。このうち宗教科と体育科を除くあらゆる教科・学校種向けの研修を提供するのが、ALP 研修アカデミーである。ここでは全教員向けの各種研修だけでなく、他教科の指導資格の取得や管理職研修、学校評価者の養成など、広範多岐にわたるプログラムが用意されている¹⁶⁾。

表¹⁷⁾は、州が組織、あるいは援助する研修講座の数と受講者数を、主催者別に一覧化したものである。ここには中央研修から各学校で行われている校内研修まで、州が法定研修日に算入する研修が全て含まれる（いずれも重複はない）。この表からは、半日講座（11,671）と1日講座（2,826）が全体の8割を占める一方、5日間以上の講座も650にのぼることが分かる。なお、全体ののべ参加者数は31万人強（同州の教員数は約10万人）である。かくも多数の研修が毎年実施されている。また、研修主体がいずれであれ、等しく算入される点も特徴的だ¹⁸⁾。

表 バイエルン州の研修講座数・受講者数一覧：2008年
（バイエルン州文部省「教員研修の統計」を元に筆者作成）

	開催日数ごとの講座数							講座 数計	のべ人数 (参加者×日数)
	半日 (0.5日)	1日	2日	3日	4日	5日	5日超		
ディリンゲン・アカデミー	-	115	73	478	23	277	27	993	73106
ガーズ・研究所	-	-	2	2	3	41	-	48	5581
ハイルズブロン・研究所	-	9	12	47	3	15	2	88	5355
ギムナジウム	89	347	57	180	2	0	0	675	21011
レアルシューレ	91	408	285	27	1	2	2	816	12737
フォルクスシューレ	6527	364	107	138	45	62	11	7254	85223
特別支援学校	3863	591	127	67	5	3	10	4666	39926
職業学校	230	586	141	62	28	136	554	1737	19833
学校相談	282	194	42	3	0	0	0	521	27406
スポーツ	589	211	4	62	3	28	44	941	19837
交通教育	-	1	18	18	2	2	-	41	1085
計	11671	2826	868	1084	115	566	650	17780	311100

※ 本統計は州が主催するか州によって援助されている研修講座のみを扱ったものである。

なお、教員研修検索システム「バイエルンの学校の研修」（Fortbildung in bayerischen Schulen. 以下、FIBS）¹⁹⁾は、州が実施または援助する研修から外部の提供者による研修まで、同州の教員が利用できる研修プログラムをおおよそ網羅している。ちなみに、2012年の1年間でFIBSほかを活用して研修に参加した教員等はのべ169,546人という状況にある。また、講座数は84,617、主催者数は919である²⁰⁾。

特筆すべきは、この膨大な数の研修講座には、教員自身によるプログラムも数多く含まれる点である。FIBSは用意された講座を探すためだけでなく、教員が研修講師にもなれるよう運用されている。サイト上には、「あなたが校内研修のための研修講師を探しているか、特定のテーマについての研修講

師を探している、ないしはあなたご自身が講師となり研修を提供したい場合、本サイトはあなたにとってまさにふさわしいものです²¹⁾と明記され、教員が研修の「対象」のみならず「主体」でもあることがわかる。

この現職教員による研修の提供は、適性審査（学校・授業と関係や休講等に関する審査）を満たせば広く可能な仕組みであり（原則として、旅費は支給されない）、FIBS に登録し、所定の審査をパスすれば、誰でも研修講座を提供できる。また実際に多くの教員が、講師を勤めている²²⁾。

以上のような講座数の多さや主体の多様性を反映して、研修テーマはすぐれて個別具体的である。試みに FIBS に「教授法 (Didaktik)」と入力すると、「生徒を活発にする授業形態」「数学が苦手な中学生の支援」「文献とデジタル・メディア」「動的な宗教科授業 — 対話契機としての遊び活動」「教具におけるタブレット PC (iPad)」「連携講座：基礎学校と中等教育諸学校における英語」「『過大な将来』：東西における若者の反抗に比較」など、97 の講座が挙がる。同様に、「数学」（119 講座が該当、以下同じ）や「体育」（201）、「職業教育」（22）、「暴力」（70）、「学校経営」（85）、「ギムナジウム」（144）、「遠足」（17）などと、キーワードに応じて多彩な講座が挙がる。

各講座の情報としては、たとえば、「基礎学校での英語授業における個別化」講座を見ると、「2013 年 3 月 21 日午後 2 時半～4 時開催、申込期限は 2013 年 3 月 11 日、最大参加者数は 20 人、主催はラントシュート学務局、会場はポスタウ基礎学校、(研修講師名) (連絡先) (研修内容)」と示される。参加可能な最大数が 10～25 名程度の小規模な講座が非常に多く、10 名未満の講座さえ珍しくない。また学校を会場とするものも多く見られる。午後の早い時間から行われるのも、「半日学校」の歴史をもつドイツならではだろう。

以上、中央・地方・地域の学校監督当局による講座から民間主催の講座まで、さらには教員自身による講座と、多様な主体によって教員研修は実施される。こうして提供される豊富で多様な研修は、所定の審査さえ通れば研修を開けるという提供サイドの「気軽さ」にも支えられている。教員の職能開発が、研修受講を通じてのみならず、自ら研修の主体となる経験を通じても期待されているのだ。

なお、州文部省教師教育課の Glasl 氏は「ドイツの諸州において教員研修のスタンダード化は見られません。それは、教員研修の種類や範囲、内容が、各州において、教員のニーズや学校種の多様性、最新のテーマ群などをもとに判断されるからです²³⁾」と述べる。スタンダード化された教員の資質能力よりも、個々の教員のニーズに発するという多様な研修のあり方を強調した見解と言えよう。

4. 教員研修をめぐる動向と論点

では、バイエルン州での事例は、ドイツ各地の研修に関する動向および議論との関係において、どのように位置づけられるのだろうか。以下、他州での動きと研究者間での議論を見ていくこととする。

一般に、2 段階の教員養成制度をもつドイツでは、教員は完成された専門職として入職が予定されているため、研修制度の組織化が長らく進んでこなかった。ところが 2000 年代以降、「教育の質保証」論議などを背景に、教員研修についても一部義務化などが各州で進められている。

また、州教師教育法を制定する動きも広がりつつある。2011 年制定のヘッセン州教師教育法 (Hessisches Lehrerbildungsgesetz) は、「第 8 章 研修と職能開発」にて入職後 2 年間の初任研修やその後の研修について規定した (第 63 条第 2 項)。また、2005 年制定のブレーメン州学校行政法 (Bremisches

Schulverwaltungsgesetz) では、第 10 条に教員の研修義務 (第 4 項) や学校の研修プログラム策定義務 (第 5 項) などが盛り込まれた。同州の教員研修規程 (Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen) において年間 30 時間以上の研修が教員に義務づけられる (第 3 条第 1 項)。かつて広範に自由だった研修が、研修参加による授業休講などを招いた反省から、こんにち多くの州で学校での勤務時間外に研修を行うべきとする明文化が図られるようになっていく。

しかし、今なお研修の義務化を限定的にしか定めない州もある。ザールラント州教師教育法 (Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz) は、「教員、とくに管理的ないし指導的役割をもつ教員は、授業の開催されない時間の範囲において自ら研修を行うとともに研修講座に参加することが義務づけられる」 (第 19 条 2 項) としつつ、義務的時間数等は明示されていない。

ここで、ドイツの校内研修 (Schulinterne Fortbildung) にも言及しておく必要がある。バイエルン州では研修義務時間の 3 分の 1 以上は校内研修と定められていたが、その具体は学校ごとに極めて多様である。ドイツの各学校では従来から「教育研究日 (Pädagogischer Tag)」が存在してきたが、これと校内研修の関係も一様ではない。たとえば、ザールラント州教員研修所所長の Schäfer 氏は「教育研究日」の特徴について、①開催頻度はおよそ年 1 回、②開催しない学校も存在、③全州的には近年開催頻度が増加傾向、④開催するには州文部省への事前申請が必要、⑤「教育研究日」は校内全員参加のもと全日開催、「校内研修」は任意参加で平日の午後に開催、と述べる。²⁴⁾

では、理論上、教員研修はどのように構成されるべきと考えられているのだろうか。研究レベルでは早くから問題提起がなされてきた。たとえばミュンスター大学教授の Terhart (2000) は教員の職能開発にとって研修 (第 3 段階の教師教育) が決定的な段階としつつ、それ以前の 2 つの養成段階とくらべて研修段階が構造化されていないと指摘する。そして、教員研修は「上から (von oben)」組織するのではなく、教職に内在する精神性や職業文化的な諸要素が考慮されなければならない点を強調し、それと同時に過度の職業的個人主義に対しても警鐘を鳴らしている (S.125 ff)。

一方、ドイツの教員研修論を詳細に分析したカッセル大学教授の Lipowsky (2011) は研修の見取り図を、図 2 に示している²⁵⁾。

すなわち、教員研修は「学校の文脈的条件」「研修企画の質」「企画の周知と活用」「教員の前提条件」の 4 側面で捉えられる。そこでは、学校の条件・状況と個々の教員の条件・状況が峻別され、これらを繋ぐ形で研修の企画・周知が位置づけられている。「研修の成功」は、上記 4 側面が織りなすものとされ、その成果は教員の認識の変化 (レベル 2)、授業の変化 (レベル 3)、子どもの変化 (レベル 4) と段階を経るものと把握されるのだ。「良い研修の企画が教員の力量向上につながる」といったシンプルな構図ではなく、また「上から」の一方向的なテーマ設定もでもない教員研修像を看取できる。

こうした理解は、(1) 教員研修が場所 (学校内/外) や主体 (研修提供者) によって序列づけられず、(2) 教員個人で容易に閲覧・申請でき、さらに (3) 教員自らも講師となりうる、といったドイツの教員研修の特徴を鑑みるならば、少なくとも制度上はかなりの現実味を帯びていると捉えられる。

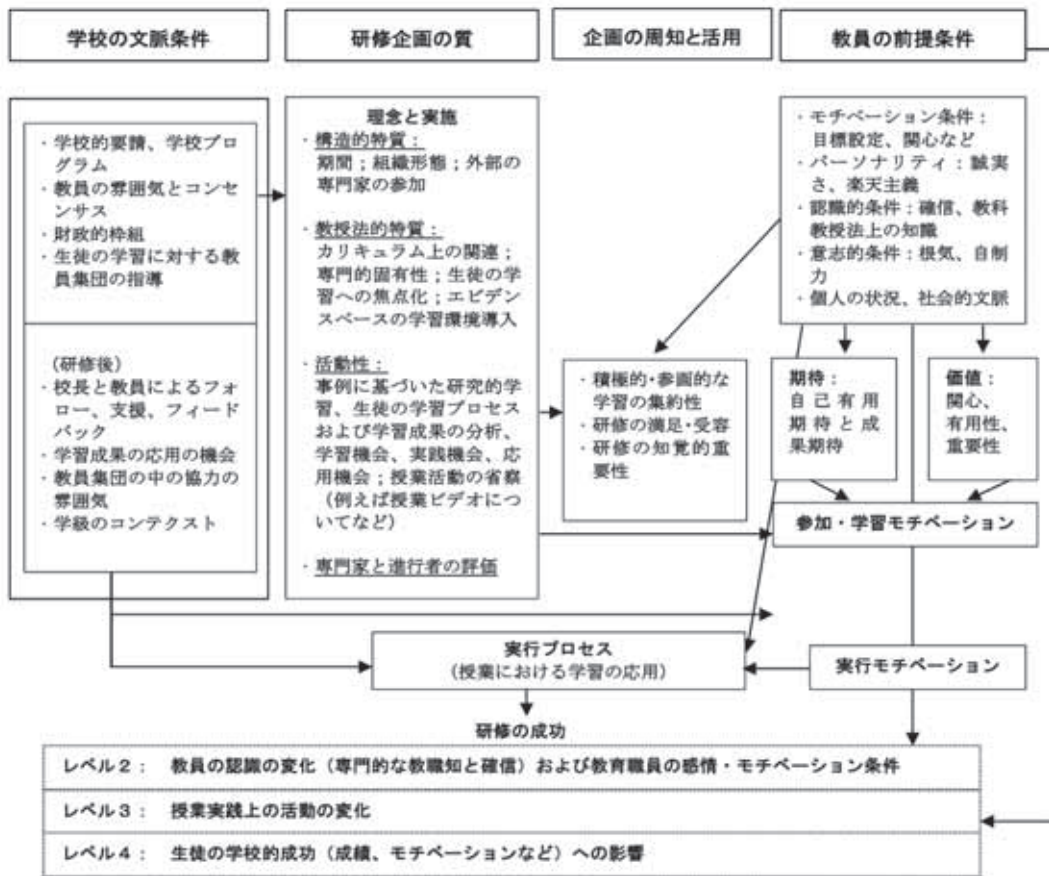


図2 教員研修の構造と教員の職業的学習 (Lipowsky(2011), S.401 より筆者訳出)

これは研究上の文言にとどまらない。たとえばバーデン＝ヴュルテンベルク州では、内務省を中心に各省を挙げて『研修21』²⁶⁾を著し、人的開発と組織開発を広く一般行政においてとらえた上で、学校領域をその部分とする総体的な見方を示した。ここでは研修の理念や目的、方法、そして実際の人的開発のプロセスが、すぐれて論理的に構造化されていることがわかる。

5. 日本の教員研修への示唆

以上、バイエルン州に即した教員研修の制度と運用の具体、他州での動向および議論について述べてきたが、この結果から日本の教員研修に対して次の示唆が得られるだろう²⁷⁾。

すなわちバイエルン州に見られる教員研修の特徴として、①研修主体が多様なこと、②内容が具体的かつ限定的であること、③莫大な数の講座が用意されていること、④多くの講座が小規模なこと、⑤州により一元的に管理されていること、⑥教員自らが企画・実施者になりうること²⁸⁾、⑦研修の義務的側面は時間数のみ、内容的なスタンダード化あるいは「体系化」は見られないこと、⑧いずれの講座に参加するかは教員自身の判断と選択に委ねられること、が挙げられる²⁹⁾。これらの点から、日本

の教員研修のありようはいかに照射されるだろうか。

まず、研修の主体は各県や政令指定都市・中核市等の教育センター、大学院への派遣、そして各学校での校内研修といくつかに分かれるが、それらは相互の関連性を欠き、また教員においても整合的に理解されているとは言えない。とりわけ任用権者や服務監督権者による集合研修と各学校での校内研修とは乖離しており、その間をつなぐ地域あるいは学校間の研修の欠けている点が対照的である³⁰⁾。

次に、内容および実施方法を見ると任用権者等による研修が悉皆や指名³¹⁾など教員のニーズに必ずしも発せず、また講座が大規模なゆえに、内容も総論的なものにとどまる。小学校から特別支援学校まで全校種を対象とした研修はその典型だろう。一方、校内研修も指定研究ほか授業研究にもっぱら焦点化され³²⁾、くわえて全員で一つのテーマを基調とするために、教員個々の判断と選択にはなりえない。また、初任者から学校管理職に至る経験年数を軸とした「体系化」が前提なことも、日本の大きな特徴である。つまり、教員個々の問題認識や勤務校の課題に必ずしも即した研修ではなく、「体系」を分割した課題を順にこなしていくという制度設計と見なせるのである。

こうした両者の比較の中でも、とくに教員がもっぱら研修の客体としてのみ捉えられ、研修を企画・実施する主体には位置づけられていないことが特記できるだろう。つまり、養成—採用—研修の「連続性」³³⁾と「体系化」の強調により人的開発を推進しようとする構図のもとで、教員研修と実際の人的開発とが整合しない状況が続いてきたのである。以上、日本の教員研修の構造ゆえの特徴的なパラダイムを看取できる。

それと同時に、本研究を通じて、ドイツの「弱み」も確かめることができるだろう。すなわち、学校での職務遂行を通して職能が問われ獲得される面が強い教職ならではの文脈に依拠することが強調されると、スタンダードあるいは「体系」との整合性を担保するのが難しくなるということである。すなわち、教員研修の多様性や自主性を担保しつつ、教員自身による研修プログラムの提供といった仕組みが、教員組合内部からの批判に遭い、質保証が求められるという逆説が存在する。こうした現象を捉えつつ、外国の調査報告にとどまらない比較教育研究のアプローチという本稿冒頭の立脚点を踏まえるならば、本研究の成果は、単にドイツの教員研修の制度紹介にとどまらず、日独の教員研修における「強み」と「弱み」の分析へと帰結しうるだろう。

この点を敷衍するならば、今回の比較を通じて見えてきた日本の教員研修の「弱み」は、多様な子どもと教職員、さらには保護者や地域住民との関わりにより、学校ごとの彩りを異にする教職の研修をいかに整備するかという議論が未だ不十分なことである。経験年数やあらかじめ指定された「体系」あるいは「まとまり」が優位して、多様な勤務校や職能認識や実態、そして何よりも教員間で学びあう機会を看過することが問題となる。

その一方、ドイツにおいては、まさにここに述べた「多様な勤務校」「職能認識や実態」「教員間で学びあう機会」に力点を置くがゆえに、教員の一律な職能開発の質水準を保証することの難しさが明らかとなる。ここから得られる日本の「強み」としては、体系的な教員研修による質水準の確保や、校内研修等に見られる学校単位での協働的な取り組みが挙げられるだろう。この点をふまえた上で、今後の課題を指摘するならば、多様性・主体性に基づくドイツの教員研修が、「体系」やまとまりを重視する日本の教員研修のしくみの中では到達しにくい、グローバルな可能性を拓いていることである。

その端的な例として、本論で紹介した基幹学校教員 Eckstein 氏の事例を紹介する。彼は、休暇期間を利用して参加したポーランドでの学校訪問（コメニウス・プログラムにて 2011 年に 1 週間）、イギリスでの語学研修（2008～09 年に 3 週間）、カナダのトロント大学での研修（2009 年に 16 日間）な

ど、グローバルな規模で自ら教員研修を進めてきている³⁴⁾。このような教員の人的開発は、一国の内部だけで設計された研修では成しえない。グローバルな人材養成を求めつつも、ドメスティックな教員研修（および教員養成）の仕組みに拘泥してしまうという轍から抜け出すためにも、教員研修の国際化はいっそう課題として認識される必要があるだろう。

自国の「常識」として制度と運用を拘束する「研修パラダイム」に気づくためには、さらに多くの比較研究を重ねることが本研究の課題となる。むしろ、外国の調査研究という水準を克服しようとする本研究の手法は、まだ緒に就いたばかりであり、制度レベルでの比較から事例レベルでの比較に至るまで、さらには二国間比較にとどまらない方法によって、比較研究を進めていかなければならない。

結びに、教員研修において、教員個々のニーズを捉える個人レベルの観点、各学校の課題を学校内部から設定しうる単位学校レベルの観点、地方自治レベルの観点、国レベルの観点などが求められると同時に、国境を超える国際レベルの観点もまた求められていることを指摘しておきたい。すなわち、日本の現行制度の下では、教員の研修が国家レベル（義務研修の法定や教員免許更新制など）と都道府県・市町村レベル（研修の運用など）に収斂しており、中央・地方レベルを超える単位学校までの分権化や、教員個々のニーズを尊重する個別化を阻害するだけでなく、国家という枠組みを超えた教員の職能開発の道を拓く国際化をも難しくするという構造に陥っている。換言すれば、教員研修の単位を、国際レベル（グローバル）、国家レベル（ナショナル）、地方レベル（ローカル）、学校レベル（スクール・ベースド）、個人レベル（インディビジュアル）といった各レベルを俯瞰した上で、職能開発の制度を構想し、かつ実際に運用すべき時に来ていると言える。私達はようやくこの問題に気づく段階に至ったのである。

注

- 1) 自民党・公明党の連立への政権政権。2012年12月衆院選と2013年7月参院選で政権磐石化により、既存の改革路線が修正されていくと目されるが、本執筆段階では教員の職能開発論の論理的整理はなお見られない。
- 2) ブレイ（Bray, M.）によれば、比較教育学の目的は、自国で「あまりにも当たり前と考えられてきた教育制度や社会の特色を『問題』として取り上げ、一般的と考えられてきた事柄（パターン）の特異性を際立たせること」（ブレイ 2005, p.13）とされている。
- 3) 森（1967）が嚆矢だが、その後体系的な蓄積は見られず、近年では、渡邊・ノイマン（2010）、吉岡（2007）、榊原（2011）に留まる。管理職研修についてはさらに限られ、柳澤（1998）を数えるばかりである。
- 4) なお、市川の比較教育論に対しても、たとえば馬越（2007）の反批判がある。
- 5) ここでは、就学前教育を含め学校教育全般を包括する7つが教育政策上の最重点課題として挙げられ、教職専門性改善の措置がそこで明示された。
- 6) スタンダード導入は、大学の課程構造改革を迫るEUレベルでのボローニャ・プロセスと相俟って、第一段階の養成を担う大学に先鋭化し、その後、第二段階の養成を担う試補教員養成所に波及した。結果、州差をこれまで前提にしてきた教員養成が標準化されていく状況が生まれることとなった。

- 7) 研修には"Fortbildung"と"Weiterbildung"の2概念がある。理論上,前者は資格維持"Qualifikationserhaltung",後者は資格拡大"Qualifikationserweiterung"の機能を有するとされる (Avenarius und Füssel 2011, S.602)。
- 8) とくに重要なものとして, KMK 教師教育委員会報告書「ドイツにおける教員養成の将来展望」(1999)を扱った Terhart (2000) などがある。
- 9) Vgl. Buchen und Rolff (Hrsg.)(2009).
- 10) 州間をこえた研修促進団体として, ドイツ教員研修支援協会 "Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung"; DVLfB, がある。また, KMK も諸州での研修に関する情報を提供している。
- 11) 教科や学校種を問わずあらゆる教員がヨーロッパ内の他国で開催される研修プログラムに参加できる「コメニウス・プログラム」がその典型である。
- 12) 州文部省公示「バイエルンの教員研修 "KMBek vom 9. August 2002"」の「II. 研修の提供と研修の義務」第2項。
- 13) 出典は州文部省 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus の公式 HP。
<http://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html>,
(最終閲覧日 2012/12/1, 以下同様。)
- 14) これら州立教員研修所等の諸機関が主導権を発揮する一方, 民間団体も積極的に参画する。
- 15) たとえば, 研修アカデミーが提供する基礎学校教員向けの中央研修カタログだけでも 197 ページ(「詳細版」)に及ぶ。ALP, "Lehrgänge Lehrgangskataloge", <http://alp.dillingen.de/lehrgaenge/print/> (2012/12/3)
- 16) ALP, "Lehrgänge; Suche", <http://alp.dillingen.de/lehrgaenge/suche/>(2012/11/4)
- 17) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus "Statistik zur Lehrerfortbildung", http://www.km.bayern.de/download/1259_kapitel_q_2009.pdf(2012/11/4) を元に筆者作成。
- 18) ちなみに, ほぼ同じ人口規模の東京都(約 1300 万人)では, 都教委が年間の研修実施状況を公表しているが, 対象とされているのは行政研修のみで, 講座数 286 にとどまる(東京都教職員研修センター「平成 23 年度研修実施状況」『平成 24 年度事業概要』pp.16-17)。
- 19) <http://www.fibs.schule.bayern.de/>(2013/3/15)
- 20) FIBS, "Impressum-Statistik", <http://www.fibs.schule.bayern.de/impressum.html>(2013/3/19)
- 21) FIBS, "Veranstaltungsbörse: Hinweise zur Eingabe", <https://fibs.schule.bayern.de/boerse/hinweise/>(2012/10/27)
- 22) たとえば同州の基幹学校教員 Eckstein 氏は, 研修を受ける傍らで自らも研修講師として「オンライン授業による統合教育」の講座を開設する。会場は, 研修アカデミーや各学校で, 試補養成者や学校心理士なども参加するという(2012 年 11 月 12 日に電子メールを通じたインタビュー)。
- 23) 2012 年 11 月 12 日に電子メールを通じたインタビューから。
- 24) 2013 年 2 月 19 日現地調査。また, 同州ギムナジウム校長 Kiefer 氏は, 自校の状況を以下のように述べる(同 2 月 20 日調査)。2012-13 年度の教育研究日のテーマ「コンフリクト・マネジメント」は全教員の投票により決定。開催時期は新年度直前の休暇期間, 州教員研修所から講師を招聘。その後, 「校内研修」を午後の時間に数回開催, 各回で「保護者とのコンフリクト」「同僚間のコンフリクト」「生徒とのコンフリクト」などの小テーマを扱う。
- 25) 同図の原題は "Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von

Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen"

26) Innenministerium Baden-Württemberg (2001).

27) なお、日本の教員研修に関しては、牧昌見（1982）『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、伊藤和衛編（1986）『現職教育の再検討』教育開発研究所、久保富三夫（2005）『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』風間書房、等に詳しい。

28) ザールラント州においても、ごく平易な審査によって教員自身が研修講師となることができる制度がある（2013年2月19日現地調査、州教員研修所所長の Schäfer 氏による）。また、バーデン＝ヴュルテンベルク州での調査でも、州政府の認める研修の多くが現職教員によって担われ、当該教員は担当授業数の削減や報酬措置を受けるとのことであった（2012年9月24日現地調査、特別支援学校長 Greule 氏へのインタビュー）。

29) もちろん、こうした特徴がもたらす負の側面もある。ドイツ最大の教員組合である教育学術組合（GEW）のノルトライン＝ヴェストファーレン州支部は、各研修が研修提供者ごとの主観的な「質イメージ」に基づいて展開されている点を挙げ、研修の質スタンダードおよび指標の必要性を主張している。そして、教員研修の実態分析の下、理念の明確化や予算、質分析・質保証、研修機関・提供者の役割など28項目を勧告する。Vgl.GEW-NRW (2011).

30) そのため、一方で「現場に還元すべき」と言われながらも実際にはそうはならず、また他方「現場の取り組み」が教育センターや大学院等での研修に影響することも稀である。

31) 教育センターにて「なぜこの研修に参加されたのですか」と問うと「教頭が『あなたの名前を書いておいたからね』ということでした」と返答されるのは、筆者の経験の限り日常的である。

32) これに対する反省と提案として、たとえば大分県教育センター（2012）『一層やりがいのある校内研究のために』がある。

33) 「教員の資質能力の向上に資する『養成＝採用＝研修の一体化』を進めていくには、各段階での多様性を看過したままでは有効な議論として成立し難く、地域事情も勘案したシステムづくりでなければ今後も大状況に関する議論に停滞し」（高妻 2012, p.16）と、これらを直線的に繋げることの問題性を、教育行政の面から指摘する論調も見られる。

34) 2012年11月12日、電子メールを通じて実施。なおその後、複数回にわたりご回答いただき、実際に用いられている研修資料など貴重な情報提供を賜ったことに深謝申し上げたい。

引用文献

市川昭午（1990）「比較教育学再考－日本の特質解明のための比較研究のすすめ－」『日本比較教育学会紀要』第16号。

岩崎美紀子（2005）『比較政治学』岩波書店。

馬越徹（2007）『比較教育学』東信堂。

高妻紳二郎（2012）「教員の資質能力の向上に資する人事行政の課題」『日本教育行政学会年報』第38号。

榎原禎宏（2011）「世界の教育事情 現職教員の資質能力向上への取り組み（9）（10）ドイツ編（上）（下）」『週刊教育資料』1186・1188号、教育公論社。

マーク・ブレイ編著（馬越徹・大塚豊監訳）（2005）『比較教育学』東信堂。

- 森隆夫（1967）「第4編 西ドイツの教師」平塚益徳編著『世界の教師』帝国地方行政学会。
- 柳澤良明（1998）「ドイツにおける校長・教頭の任用と研修」『教職研修』26号，教育開発研究所。
- 吉岡真佐樹編著（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』（平成16～18年度科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書）
- 渡邊満・K. ノイマン編著（2010）『日本とドイツの教師教育改革』東信堂。
- Avenarius, H. und Füssel, H.-P.(2011)Schulrecht, 8. Aufl., Carl Link.
- Buchen, H. und Rolff, H.-G.(Hrsg.)(2006)Professionswissen Schulleitung, 2. Auflage, Weinheim und Basel, Beltz.
- GEW-NRW(2011)Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen, Essen.
- Innenministerium Baden-Württemberg(2001)Fortbildung 21, Stuttgart.
- Lipowsky, F.(2011)Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung, In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M.(Hrsg.) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann.
- Terhart, E.(2000)Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland;
Abschlussbericht von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel.
- UNESCO(2003)Teacher professional development: an international review of the literature, UNESCO:
International Institute for Educational Planning.
- ALP, "Lehrgänge Lehrgangskataloge", [http://alp.dillingen.de/lehrgaenge/print/\(2012/12/3\)](http://alp.dillingen.de/lehrgaenge/print/(2012/12/3))
- ALP, "Lehrgänge; Suche", [http://alp.dillingen.de/lehrgaenge/suche/\(2012/11/4\)](http://alp.dillingen.de/lehrgaenge/suche/(2012/11/4))
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
"Angebot und Verpflichtung"
[http://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html\(2012/11/4\)](http://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html(2012/11/4))