

翻訳 テュービンゲン大学School of Education の事例から見る教師教育制度化のメルクマール

Thorsten, Bohl

テュービンゲン大学テュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーション : 教授

Nina, Beck

テュービンゲン大学テュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーション・マネージング・ディレクター

久保田, 周子

九州大学教育学部

鈴木, 篤

九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/7172181>

出版情報 : 教育基礎学研究. 21, pp.13-25, 2024-03-25. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



翻訳 テュービンゲン大学 School of Education の 事例から見る教師教育制度化のメルクマール

Merkmale der institutionalisierten Lehrkräftebildung
am Beispiel der Tuebingen School of Education

ボール, トルステン¹・ベック, ニーナ² 著
久保田 周子・鈴木 篤* 訳

1 はじめに — 近年のドイツにおける教師教育の主な進展

ドイツにおける教師教育は、過去30年の間にかなりの変容を遂げてきた。

2000年に入り、ドイツ連邦共和国各州の教育・文化担当大臣の常設会議（略称：常設各州文部大臣会議³）は、教師教育委員会の設置を決定した（Terhart 2000）。この委員会の活動の結果、各地の大学に教師教育の中心機関が設立された（Roer 2020; Terhart 2001）。もう一つの大きな変化は、1998年のソルボンヌ宣言とそれに続くいわゆるボローニャ・プロセスの結果として、連続した学位プログラム構造が導入されたことである。その目的は、大学および高等教育プログラムの範囲内で、EU 内でのより大きな比較可能性と流動性を実現することであった。ドイツでは、専門家委員会の継続または新たな任命、常設各州文部大臣会議による教育科学（Bildungswissenschaft）に関する基準の採択（KMK 2004/2014）、そして常設各州文部大臣会議による大学における教職課程

* 本原稿は2024年1月9-10日にオンラインで開催された日独ミニシンポジウム「教育学と教師教育を問い直す」において1月9日に行われた講演「Merkmale der institutionalisierten Lehrkräftebildung am Beispiel der Tuebingen School of Education」の原稿を翻訳したものである。ボール氏とベック氏には英語版とドイツ語版の原稿を作成していただいたため、訳文の作成にあたっては、最初に鈴木が英語版原稿をもとに機械翻訳を用いて簡易訳文を作成した後、久保田が全文を英語版原稿と個別に対照し、訳文の全体を大幅に修正した。その後、鈴木がドイツ語版原稿の全文と逐語対照するかたちで再修正を重ねている。なお、翻訳文の掲載にあたっては事前にボール氏とベック氏の了承を得ている。

This translation is based on the manuscript of the lecture 'Merkmale der institutionalisierten Lehrkräftebildung am Beispiel der Tuebingen School of Education' which was held on 9 January as a part of the German-Japanese Mini-Symposium 'Rethinking Education Studies and Teacher Education', which was held online on 9-10 January 2024. As Professor Bohl and Dr Beck prepared the English and German versions of the manuscript, in preparing the translation, the translation was first drafted by Suzuki using machine translation based on the English manuscript, after which Kubota separately compared the full text of the translation with the English manuscript and made major revisions to the entire translation. Suzuki then made further revisions by comparing the full text of the translation with the full text of the German version. Publication of the translation was approved in advance by Professor Bohl and Dr Beck.

の教科・科目に関する基準の採択（KMK 2008/2019）が行われた。2015年には、連邦政府と州政府の共同による教師教育質保証プログラム（Qualitätsoffensive Lehrerbildung）が開始された。この資金援助プログラムの一環として、ドイツの大学・高等教育の教師教育は、これまでにない規模で2023年末まで支援されることになっている（Gehrmann 2018）。教師教育質保証プログラムは、ドイツの教師教育における数多くの根本的な構造変化とイノベーションをもたらしている。

上記の展開の結果として、教師教育において以下のような中心的な変革が確認できる。

大学内に設置された教師教育機関は、その業務範囲を大幅に細分化させた。教師教育やインターンシップを組織するためのサービスセンターが、その業績指標（第三者からの資金提供（Drittmittel）、出版物など）によって大学内でもかなりの認知度を有する研究集約型機関に変化したところもある。多くの場所では、教職課程の学生の学習条件が、（研究において）構造上重要だ（konstitutiv）と考えられている教職課程の内容面での構成要素に関し改善されている。インクルージョンやデジタル化といった喫緊の社会的課題は、勧告やスタンダード、連邦レベルでの規制、そして大学での運用を通じて、学習、教育、研究の中に浸透してきた。それにもかかわらず、依然としてドイツの制度化された教師教育には、まだ大きな課題が存在する。現在、ドイツにおける教員不足という緊急の課題や、PISA 調査におけるドイツの芳しくない成績に対して、「正しく」対処するにはどうすればよいかといった問題が議論されている。また、同様に現在重要なのは、授業における AI アプリケーションをどのようにすれば教育上（didaktisch）意義のあるかたちで授業に取り入れられるか（といった問題：訳者）である。

2 ドイツにおける教師教育の組織形態と機関

ドイツの教育制度は連邦制を特徴としており、複雑な構造⁴を持っている。これは教師教育の構造にも当てはまる。教員の資格取得は、組織上別々の2つの段階で行われており、大学における第1段階と、準備実習勤務（Vorbereitungsdienst）または試補勤務（Referendariat）におけるゼミナール形式の養成教育という枠組みの第2段階とで実施される（Walm/Wittek 2020）。さらに、専門職として活動する中で、さらなる継続・発展教育が行われる（第3段階）。

各段階と教員の専門的実践との間の連携は、教師教育機関／スクール・オブ・エデュケーションの中心的な課題のひとつである（Walm/Wittek 2020）。（各段階によって区分された：訳者）垂直的構造は、教師教育の基本的な構造的特徴である（Blömeke 2006; Roer 2020）。

（20世紀初頭の：訳者）世紀転換期に教師教育が（学問的裏付けを求めるようになり：訳者）学問化されたことは、ドイツの教師教育に関する議論においては価値の向上であ

り進歩であるとみなされているが、同時に、大学への統合は教師教育の構造的な複雑さの軽減をもたらさなかった (Terhart 2011)。現在では、教育科学、教科教授学、専門教科 (各専門領域) が教師教育の中心的な参照分野であるというのが、学問的な言説におけるコンセンサスとなっている (Bayrhuber et al. 2012)。しかし、それらの相互関係 (Rothgangel 2013) や、教科教授学や教育科学の概念上の細分化 (Terhart 2012) は極めて多様であり、常に議論的となっている。

システム理論的な観点からすると、教育実習生はそれぞれが学ぶどの学問領域にも完全に属しているわけではなく、「教育科学 (Bildungswissenschaften)」という研究領域自体も確立された学問領域ではなく、いくつかの学問領域に頼っているに過ぎない (Terhart 2012)。

大学の厳格な教科・領域志向は教師教育において、教師という明確に定義可能な専門領域にぶつかり、その結果、学問と専門職の間の緊張領域を生み出すことになる (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Parsons/Platt 1972/1990)。この問題は、純粋な教師教育にとどまらず、教師教育分野における後進 (若手研究者) の支援という問題にまで及んでいる。ほとんどの連邦州では、教育科学や教科教授学の教授職に就くために、以前から数年間の学校実践が要求されている。これは、学術的な資格段階に対する要求の高まりと衝突するものであり、例えば、研究方法論的な専門知識に対する要求だけでも、近年非常に高まっている。そのため、両方のキャリアパス (教職の専門性と教授としての学問的キャリア) をうまく追求することはますます難しくなっている。

ドイツの国内事情に目を向けると、教師教育に関する名称や組織形態は多様である。教師教育を担っている組織としては、教師教育センター (Zentrum für Lehrerbildung) (パーダーボルン、ニュルンベルク・エアランゲンなど)、スクール・オブ・エデュケーション (ビーレフェルト、テュービンゲンなど)、教育科学部 (Fakultät für Erziehungswissenschaft) (ハンブルク)、あるいは2021年までは独立学部として存在したスクール・オブ・エデュケーション (ミュンヘン) が存在する。最後の2つの学部は単独事例や例外的存在にとどまっており、それは教師教育や継続教育担当の副学長職を置く事例 (ブラウンシュヴァイク) や教育・科学コミュニケーション・継続教育担当の副学長職を置く事例 (キール) と同様である。ほとんどの場所には教師教育センターまたはスクール・オブ・エデュケーションが存在するが、名称が異なるからといって必ずしも特徴が異なるわけではない (Beck/Bohl 2021; Bohl/Beck 2020; Monitor Lehrerbildung 2016; Monitor Lehrerbildung 2017; Roer 2020)。加えて、同じ名称 (例えばスクール・オブ・エデュケーション) のもとに、まったく異なる内部構造や特徴が存在することもある (ノルトライン・ヴェストファーレン州に関しては、Roer 2020)。組織形態は、個々の当事者や協力者の行動の枠組みを形成する (Beck/Bohl 2021)。

3 テュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーション (TueSE) の事例

テュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーション (TueSE) は、教師教育のための学部横断的な中心的学術機関として2015年に設立された。それ以来、教師教育はTueSEにより、学長部局および5つの教師教育参加学部との緊密な連携のもとで企画・実施され、責任が担われてきた。TueSEの目指す姿は、テュービンゲン大学の将来構想、つまり「研究 - 関連性 - 責任 (Research – Relevance – Responsibility)」に基づいている。

前身機関の活動分野は、学修と教育に関する組織的側面に限定されていたが、TueSEの設立以来、その任務と業務範囲は大幅に拡大した。TueSEは、学修・教育・学生指導、研究と若手研究者の支援（専門性との関わりを含む）、国際化、学外貢献 (Transfer) の4つの活動分野に分かれている。各分野には、具体的なコンセプトとスタッフの配置、進行中のプロジェクトがあり、これらは通常、第三者からの資金提供によって賄われている。TueSEは、教育におけるデジタル化や多様性といった社会的発展やダイナミズムに高度なレベルで取り組み、それらを統合することで、大学の社会的責任と第3の使命 (Third Mission)⁵への貢献を果たしている。TueSEは、将来の世代が責任を持って将来の計り知れない課題を解決できるように教育するだけの力を備えた優秀な教員を養成するために、独自の努力を続けている。TueSE設立以来、教師教育のために19の教授職（うち14が教科教授学、5つが教育科学）と9つの学術官職 (Akademischer Rat = 中位の大学教員職階：訳者)（うち8つが教科教授学、1つが教育科学）が設けられた。

TueSEは（大学内の：訳者）中心的学術機関として、構造面でも内容面でも、テュービンゲン大学の全25の教職課程・教科、5つの教師教育参加学部、その他多数の機関と密接なネットワークで結ばれており、組織横断なかたちで分野横断的な課題に取り組んでいる。

こうした（関係者の：訳者）参加促進 (Integration) の取り組みは特徴的なものであり、同様に（関係者の：訳者）参加を促進させる構造の委員会構成に反映されている。中央委員会であるスクール・ボード (School Board) には、教師教育に関わるすべての学内機関およびすべての教師教育参加学部が参加している。ここでは、TueSEのすべての活動分野の主要原則と戦略が議論され、合意を得る。ティーチング・ボード (Teaching Board) では、すべての教師教育参加学部の代表者、学生、中央管理局の代表者とともに、学修・教育に関するすべての事柄が扱われ、共同で解決がなされる。ティーチング・ボードは規定に基づき、人員面で、そしてテーマに関する提案や助言に関して、学修・教育に関する評議会と連動している。アドバイザリー・ボード (Advisory Board) は、学術界、教育行政、財団、企業などの外部専門家から構成され、TueSEの基本的な方向性について助言を行う。

テュービンゲン大学では、学生が教職課程において25以上の課程・教科を履修することができる。この学位プログラム（教職課程：訳者）は、社会的教育学または教育学の

教職に就くための学位プログラムを除き、ギムナジウム教員を目指す学生を対象としている。ギムナジウム教員教職課程の学位プログラムでは、2つの科目が同等程度に学ばれ、さらに非常に多岐に渡る教育科学のサブ学位プログラム（BWS）も加わる。さらに、教員志望者は、オリエンテーション実習（OP：約3週間）と学校実習セメスター（SPS：約12週間）という実践段階も学修活動中にこなさなければならない。2016/2017年度より、学位プログラムの構成は、連続した教育学学士号と教育学修士号として策定されている。

教育学学士課程（B. Ed.）では、2つの主要科目（任意で第3の科目）の科目別学習でそれぞれ72単位（1単位＝ECTSのためにドイツでは25～30時間の学習が必要とされる：訳者）、科目別教育学教科教授学で9単位、学士論文で6単位、教育科学で12単位を修得し、そして3週間のオリエンテーション・インターンシップ実習を修了しなければならない（合計180単位）。教育学学士号取得には約6セメスターを要する。しかし、この学位だけでは公的な教育職に就く資格は得られない。教師になるには、教育学修士号（M. Ed.）を取得する必要がある。教育学修士課程では、将来の教師は2つの主要科目（任意で第3の科目）を学び、それぞれの科目分野で22単位、それぞれの教科教授学分野で6単位、2つの主要科目のうち1つの修士論文に15単位、そして教育学修士課程では教育科学の学修が33単位となっている。さらに、16単位分の3ヶ月間の実践的な学校実習期間がある（合計120単位）。教育学修士プログラムは約4セメスターで終了する。この学位を持って、学生は1年間のいわゆる準備実習勤務（＝試補勤務）に入り、その後教員になることができる。

テュービンゲン大学の教職学位プログラムは学問志向（wissenschaftorientiert）である。教科に特化した科学（専門教科：訳者）、教科に特化した教育学（教科教授学）、教育科学のそれぞれにおける資格認定は、連邦レベルの教科特有のスタンダードに基づき、州や地域ごとの事情にあわせて行われる。専門教科の学習と教科教授学の学習の関連付けを支援することは、TueSEの重要な業務のひとつである。TueSEは例えば、新しい教科教授学の教授職を（別の学部に置くのではなく）各教科と関連づけること、新しい教育科学の教授職の名称を教科教授学と協調するように調整すること、専門性を意識した教育を視野に入れて教科教授学と専門教科との協力を生み出すことを狙ったプロジェクトを設けること、いわゆるテーマ別グループ（Special Interest Groups）における専門教科と教科教授学、教育科学の関係構築のための研究体制、的を絞ったインセンティブ、支援サービスなどの提供、など、様々な戦略や措置を実施している。しかし、強いアカデミック志向に加え、学校での実践に関する部分も学位プログラムにおいて重要な役割を果たす。ここでも、アカデミックな学修と学校での実践的な経験との間の単純ではない関係を適切に組み立てるための一定の措置を講じる必要がある。これは特に、教育学修士課程の教育科学プログラムにおいて設けられるサブ科目（学校実習期間

の前後)において行われ、また TueSE の側でも、教職ワークショップ (Lehrwerkstatt) のような補足的な専門性構築機会の提供というかたちで行われる。これは、(3 週間の通常の学校実習に代えて: 訳者) 学生が 1 年間、教師とともに学校での実践的な経験を積むための代替的なインターンシップであり、TueSE の他のワークショップとも関連している。

4 特徴

前章では、(1) まず近年のドイツにおける教師教育の主要な発展について概説し、(2) 次にドイツにおける教師教育の組織形態と制度構成についていくつかの重要な側面を紹介した。さらに、(3) テュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーションないしテュービンゲン大学における教師教育の主な特徴を紹介した。(4) 最後に、教師教育のための「センター」が成功裏に運営されるために不可欠な関連する特徴を定義してみたい。それはとりわけ、センターが幅広い業務を行っており、階層的 (hierarchisch) に行動するという意味での公式に確立された権力を持たない場合についてである。

4.1 パラダイムに関する開放性

テュービンゲン大学には 25 の教職課程・教科があり、さまざまな形で教師教育に関わる多数の学内外の機関がある。とりわけ研究、若手研究者の支援、学外貢献といった分野では、そのプロセスに関して形式的な規制が少なく、それは (州の枠組み基準、試験規則、モジュールハンドブック (科目群に関する便覧: 訳者) などによってプロセスがどちらかといえば標準化されている) 学修・教育の分野よりも、形式的な規制の度合いが小さくなっている。研究に関連するテーマ領域では、専門教科固有、学問領域固有、さらには講座固有の、パラダイムや方法論、内容的特徴の違いが明確になる。例えば、科目ごとの方法論上・研究手法上の志向には明確な違いが存在する。ドイツ学 (Germanistik) においては伝統的に文献内のテキストに着目した (textbezogen) 方法や解釈学的な手法が好まれ、必ずしも実証的な手法は用いられないが、化学、物理学、生物学などの自然科学系科目では、伝統的に実証的手法との親和性が高い。実証的研究が行われる場合、そのアプローチや形式も、質的研究、量的研究、国際比較研究、混合方法的研究 (multi-method Designs) などさまざまである。この例から明らかなように、TueSE は中心的な機関として、例えば共同研究デザインの開発、共同提案書の作成、若手研究者のためのプログラムの企画 (博士論文の方向付け) などにおいて、非常に異なるパラダイムに対して開かれていなければならない。もし TueSE がこのように活動せず、一つのパラダイムにとらわれてしまえば、即座に他のすべての人々、ひいては大学の教師教育に携わる大多数の人々から受け入れられなくなってしまうだろう。

要約：TueSE は、パラダイムに関する多様性と開放性によってのみ、その使命を果たすことができる。これこそが、TueSE の活動を広く認知してもらうための基盤である。

4.2 ネットワーク化と（関係者の）参加促進

パラダイムに関する開放性に基づいて、テュービンゲンという地の教師教育に関わる関係者をどのようにネットワーク化し、参加促進していくことができるかという問題が生じる。そうすることによってのみ、その地で利用可能な潜在能力や強みが発揮され、諸活動領域におけるプロジェクトのために共同で利用することができるのである。これは単独で実現するものではなく、積極的かつ継続的に取り組まれ続けなければならないものである。基本的には、制度化された形式と柔軟な形式の組み合わせが不可欠であることが証明されている。制度化された形式によって、長期的なテーマや基本的な戦略的方向性を日常的に扱うことが可能となる。これには（組織の：記者）規約に基づき、いくつかの委員会、特にスクール・ボード、ティーチング・ボード、スチューデント・ボード（Student Board）が含まれる。スクール・ボードには、すべての教師教育参加学部および関連機関からの代表者が含まれ、所属する学部または機関から選出される。各代表は副代表をあらかじめ選定しておく。スクール・ボードにはさらにその他の教師教育関係者も諮問的な立場で参加することができる。そうすることで、参加を通じて、そしてスクール・ボードに関する情報の獲得を通じて、非常に多くの教師教育関係者、特に教科教授と教育科学からの参加者が、関与することになるのである。会議は、学生や博士課程の学生の代表を含む約30名で行われる。テーマ的には、基本的戦略上の問題や重要なテーマに関する議論が中心となっている。ティーチング・ボードではテーマ上、教職における学修と教育のみが扱われる。ここには、試験局（Prüfungsamt）や大学本部などすべての関係者が参加し、そこには学生も含まれる。スチューデント・ボードには、教職課程・教科のすべての学生組織が参加している。研究の領域では、わたしたちのテーマ別グループが、ボトムアップ的なイニシアティブのもとに学際的かつ興味主導の形式で、特定の研究分野を発展させるための形式化された構造を提供している。柔軟な形式により、特に公募や緊急課題を目の当たりにした際にも、短期間での対応が可能である。その一例が、スクール・ボードのトピック別の研究部会であり、それらは相互に等位の関係にあり、スクール・ボードから委託を受けてより複雑なトピックについて議論し、決定のための基礎を生み出す。さらに挙げられるのが、提案・申請書の草案作成など、要件に応じてさまざまに編成されるチームである。また、各個人を認識するとともに各個人の懸念や関心を認識し、支援し、そして可能な限りすべての関係者が定期的に関与し、その考えを表明できるようにすることも重要である。上記のような形式や委員会のほかにも、さらに多くのつながりが存在し、学長部局とのつながりや、教師教育参加学部の学部長部局との特定のテーマに関するつながりなどがある。

要約：内部ネットワークは、制度化された柔軟な形式を通じて行われており、その結果、継続性と柔軟性の適切な組み合わせが確保され、教師教育およびTueSEに対する理解の共有が強化されている。

4.3 幅広い業務

上で示したように、ドイツの教師教育に関する中心機関が担う課題の範囲は、非常に変化し拡大している。これは、テュービンゲン大学でも同様である。2015年にテュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーションが設立される以前、同地の教師教育は、大学本部に配属された一名の担当者によって組織され、その担当者が学修と教育の基本的なプロセスの組織化のみに責任を持っていた。また、当時は教師教育研究部会というどちらかというと非公式な委員会も存在し、そこでは学修と教育に関する問題のみが議論されていた。TueSE の設立に伴い、課題の範囲は意識的かつ時代に応じたかたちで拡大され、(組織の：記者) 規約にも明記された。(TueSE の：記者) 中心的な活動領域のひとつが研究であるべきことは最初から明確であり、全ての関係者もこのことを明確に確認していた。当初、TueSE は、2023年までの活動分野を構造化するにあたり、7つの活動領域を設定していた。すなわち、学修と教育・助言、専門性に関連する事項(Professionsbezug)、研究、若手研究者の支援、国際化、多様性、デジタル化である。(その後：記者) 教師教育質保証プログラムの第2助成期間の終了、大学内の組織再編、新たな教授職の補充など、さまざまな理由から、2024年以降は、学修・教育・助言、研究と若手研究者支援、国際化、学外貢献の4つの活動領域に焦点を絞ることになった。学外貢献という新たな分野が設けられたのは、研究成果を効果的に社会に普及させ、社会の諸機関や関係者の視点に立って協力関係を維持することが、大学や教師教育に求められるようになってきたためである。とりわけ、(大学外への社会貢献を重視する：記者) 第3の使命(Third Mission)とアウトリーチの問題は、エクセレンス大学(Exzellenzuniversität)としてのテュービンゲン大学にとって非常に重要である。TueSEの各活動領域は個々の要請に応えるものであり、常設のポストによって担われ、個々のコンセプトを持ち、理事会メンバーや執行委員会メンバーなどによって統括されている。

要約：約10年間にわたるTueSEの歴史の中で、活動領域は大学や社会が直面する課題に繰り返し適応してきた。TueSEの4つの活動領域は、個々の要請に応え、そしてとりわけ、研究志向の強力な機関であり続けるという要請を裏付けている。

4.4 階層型構造に代わる納得(Überzeugung)

TueSEは学長のもとに置かれ、中心的な役割を果たす学際的な学術機関であり、学部ではないが、教師教育参加学部と緊密に協力している。規約に(その存在が：記者) 定

められてはいるが、教師教育に携わる者、特に教科教授学や教育科学の教授たちに対して指示を出す法的権限はない。教師教育に携わる者は（TueSE の事務局員を除き）、公式には各学部へ属している。彼らは、二重の組織帰属をもって TueSE に協力している。たとえ TueSE が何らかのかたちで関与する場合も、任命手続き、留任交渉、働き具合についての協議、目標についての合意といった人事に関する中心事項は、学部長部局や学長部局が担当する。そのため、TueSE と教師教育関係者との間の参加促進やネットワークづくりは、階層型構造を介して進めることはできない。このことは TueSE の日常的な業務にとって、各事柄を出発点として協力の必要性に関する納得とそうした協力への動機づけとを生み出さなくてはならないということを意味する。この点で TueSE に協力する関係者は、本人の認識可能な価値（がそこにあること：訳者）を経験し、TueSE の活動に共感しなければならない。その結果、前述したように、細分化されたネットワーキングや参加促進の仕組み、参加促進の取り組みが生まれるのである。

要約：（大学内で：訳者）中心的な役割を果たす学術機関としてのテュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーションでは、公式な階層的構造は存在していないものの、それは個々の事項に対する関心や、（関係する：訳者）各個人、各専門教科、各学部などの交差点に対する絶えざる働きかけや配慮に焦点を当てることによって代替されている。

4.5 イノベーション

複雑で、リージョナルかつグローバルな課題を抱え、ダイナミックに発展する社会においては、問題への対処や解決への期待が教師教育に託されることが非常に多い。世代間の移行を進めるにあたって教育や教師教育は決定的な役割を果たし、それは（次世代に：訳者）将来の私生活や職業生活においてうまく行動できるようになるための中心的な能力を伝達するだけでなく、（社会の：訳者）中心的な価値観を伝え、次の世代が自分自身や他者、そして自分たちを取り巻く世界と向き合っていくような教育プロセスを可能にするためにも重要な役割を果たすのである。したがって、社会的課題が直接かつ継続的に、大学の教師教育の中心的な役割を果たす機関に対して寄せられるのは当然のことである。これはテュービンゲンでも同様であり、いくつかの例を挙げるならば、持続可能な開発のための教育、民主的な学習、倫理や価値的方向付けの問題、デジタル化、人工知能、グローバルな意識、言語に配慮した教育、インクルージョン、気候変動、医学的基礎知識、そして最近では、危機や災害への対応などが存在する。さらに、教科に関連した課題や制度的な課題もあり、それらは決して新しく「華々しい」ものではないが、長期にわたって存在するものであり、例えば、専門教科・教科教授学・教育科学の協力、教育実習の監督、若手研究者の支援のためのコンセプトの開発などである。このような点で、イノベーションと向き合うことは TueSE の日常的活動の一部となってい

る。TueSE の内部では、イノベーションの導入はまず執行部を通して関連する委員会へ持ち込まれる。教育におけるイノベーションの場合はティーチング・ボード、研究や学外貢献におけるイノベーションの場合はスクール・ボードが担当する。スクール・ボードの内部では、非常に個別的で、対等な（学部や人々のグループごとに）組織されたワーキンググループが設けられ、導入プロセスの案を考えたり、スクール・ボードの決定（草案：訳者）を準備したりする。さらに例えば、専門教科と教科教授学の間の連携、あるいは教師教育のための教科固有の枠組み構想が推進されてきた。しかし、イノベーションの導入がスムーズに進むことはめったにない。そこにはしばしば、専門知識や資格付与の問題（例えば、インクルージョンの問題について）、時間的余裕の問題（例えば、学位プログラム内の単位に関して）、（人的）資源の問題（例えば、「デジタルメディアを用いた教授と学習」に関するモジュールの導入について）などが結びついている。すべての新しく関連性のあるトピックが常に、人びとが望むような範囲で教師教育の中に取り入れられるとは限らない。

要約：社会的な課題は、しばしば直接的に教師教育の関係者に対し、それらのテーマが包括的かつ迅速に（多くの場合、必須のテーマとして）教師教育において定着するとの期待のもとに向けられることが多い。しかし、イノベーションを導入するプロセスは慎重かつ見通しをもって計画されなければならない、原則として、様々な資源も提供されなければならない。

4.6 学問と実践

教師教育は大学において、根本的な構造的問題に直面している。一方では、研究と教育が、部分的には非常に伝統的な学問領域に基づいた構造、研究方法、カリキュラムに依拠しているのに対して、教師教育は、明確に定義された職業像とそれと結びついた専門職、すなわち教師という職業に目を向けている。大学における教授職や研究者の活動は、常に第一には学問領域に基づいており、出版物、第三者からの資金提供、任命手続き等々は、学問領域上での貢献と学問領域の基準に基づいている。大学では、学問を重視する研究者が、実践との関連に基づく解決や（教師としての：訳者）行為への方向付けに関心を持つ教職学生に対して教育を行う。この緊張関係は、教職学生の日常生活と、スクール・オブ・エデュケーションで教師教育に携わる人々の活動に影響を与えている。この緊張関係を根本的に解決することはできないが、振り返りや関連づけを行うことはできる。例えば、テュービンゲン大学で教師教育に携わる人々は、教職の学修という枠組みでは教育が研究に基づいて行われるべきだという見解を共有している。この見解を基礎として、教職に関する課題や挑戦は具体的な教育的場面の中で取り扱われることが可能となる。このことは例えば、教育科学に関する授業では授業のビデオを用いた

活動や事例に基づく学習を通して行われる。このようにして教職に必要なスキルを身につけることができるのであり、様々な状況の分析や評価を行ったり、あるいは代替的な行動の選択肢を実践したりすることなどが可能となる。

要約：教師教育における学問領域と専門職性との間の基本的な緊張関係は、テュービンゲンにおいても明らかである。しかし、このことがそのまま、より高度の専門職性や実践性への志向へとつながるわけではない。むしろ、教職学生が将来の職業生活にともなう課題や挑戦について、根本的かつ研究に基づいた方法で省察することへの要請が存在する。適切な教育的場面（例えば、ビデオ分析、ケーススタディ）において、実践的な活動を振り返り、職業固有の能力を身につけることが可能となる。

4.7 質の保証

あらゆる分野における質の保証と改善、とりわけ教職課程における質の保証と改善は、TueSE の根本的な課題である。そこにはいくつかの挑戦が存在する。第一に、教師教育において質とは何かを明確化することは必ずしも容易ではない。例えば、学生にとっては、教職課程における実習の割合が大きいことが質の高さを意味するが、研究という視点からは、質の高い監督と支援が中心的な問題となる。第二に、教職課程の全学修過程（教育学学士課程の開始から教育学修士課程の修了まで）における質の管理について、満足のいくデータ基盤を得ることは容易ではない。そのようなデータ基盤は現在ようやく積み上げられているところなのである。例えば、教職課程の（履修：訳者）中断者の数や原因について、教職課程・教科やセメスターごとに分類された記録は現在まで存在していない。第三に、質の改善に必要な手だては一方的に行うことはできず、関係者と合意の上で実施する必要がある。例えば、モジュールハンドブックの変更（各種試験総数の削減、試験形式の変更、授業の量や単位数の変更など）は、各専門教科の代表者、各学部や中央事務組織の責任者と（協議した上で：訳者）のみ実施することができる。

要約：学修過程における質の管理のためのデータ基盤はいまだ十分なものではない。質の管理のための措置は、階層的構造に基づいて（無理やり）実施したり命令したりすることはできず、関係者とともに策定する必要がある。

5 まとめ

ドイツの教師教育は、過去10年ほどの間に非常に発展した。連邦教育研究省（BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung）の教師教育質保証プログラムからの支援を受け、教師教育におけるプロジェクト、テーマ、（組織：訳者）構造は、ドイツにお

ける教師教育史においておそらくこれまではありえなかったほどに進んできた。同時に、世代間の移行を進めるにあたっての社会的課題を解決するために教師教育が担う「駆動装置 (Transmissionsriemen)」としての重要性も非常に高まっている。私たちの社会をさらに発展させるために教師教育が中心的な役割を果たすことについて、今日、もはや議論の余地はない。(教師教育に関する社会的な：訳者) この再評価は、教師教育に取り組む地それ自体に対しても大きな変化をもたらしている。テュービンゲンはまさしくその一例で、教師教育に対する非常な再評価が行われている。2015年にTueSEが設立されたことにより、教師教育のための20の新しい教授職を設けるための資金が得られただけでなく、教師教育のための新たな大学内基本構造が導入され、実施されてきている。

TueSEの中心的な目標は、(教師教育における：訳者) 質の改善、(関係者の：訳者) 参加促進とネットワーク化、教師教育へのイノベーションの導入などである。TueSEの考えるところでは、これらの目標は、適切に活動する機関が備える次のような中心的メルクマールへと翻訳可能である。すなわち、すなわちパラダイムに関する開放性、参加促進とネットワーク化、広範な課題の範囲、階層的構造ではなく納得を生み出すこと、質の改善である。活動の中心にあるのは、普段の活動の中で絶えず、個々の部局を組織し、支援し、そして大学内外の協力相手のすべてに目を向け続けることである。

〔注〕

1. トルステン ボール (Thorsten Bohl)

テュービンゲン大学テュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーション教授。2015年よりテュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーションの長を務める。主な研究分野は教師教育、学校・授業研究、学校・授業開発。

2. ニーナ ベック (Nina Beck)

テュービンゲン大学テュービンゲン・スクール・オブ・エデュケーション・マネージング・ディレクター。教育科学、哲学、社会学、心理学を学び、博士号(社会学)取得。主な研究分野は教師教育、教育、学校と社会。

3. ドイツ連邦共和国の各州の教育・文化担当大臣常設会議(略称：常設各州文部大臣会議)では、各州の教育、高等教育、研究、文化的事項を担当する大臣や議員が共同作業を行っている。

4. ドイツの教育分野における連邦制とは、各連邦州が教育の組織化に責任を持つことを意味する。

5. 第3の使命(Third Mission)とは、技術移転、継続教育、市民参加のように、「伝統的な」研究を超えた活動を指す。Z.B. Pinheiro, Rómulo / Langa, Patricio V. / Pausits, Attila (2015): The institutionalization of Universities Third Mission: Introduction to the Special Issue. In: European Journal of Higher Education, 5 (3), 227-232.

〔参考文献〕

Bayrhuber, Horst / Harms, Ute / Muszynski, Bernhard / Ralle, Bernd / Rothgangel, Martin / Schön, Lutz-Helmut / Vollmer, Helmut Johannes / Weigand, Hans-Georg (Hrsg.) (2012): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen. Münster.

- Beck, Nina / Bohl, Thorsten (2021): Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung. Desiderata, Kontexte und organisationstheoretische Implikationen. In: Böckmann, Laura / Engelmann, Sebastian / Reichrath, Philipp / Rohstock, Anne (Hrsg.): Creativity, Courage, Chances. Tübingen, 539–559.
- Blömeke, Sigrid (2006): Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung in acht Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (3), 393–416.
- Bohl, Thorsten / Beck, Nina (2020): Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Stuttgart, 66–75.
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, 70–91.
- Gehrmann, Axel (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für LehrerInnenbildung, 18 (3), 9–22.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. I. d. F. vom 12.06.2014). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (22.12.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019) https://www.kmk.org/fileadmin/2008_10_16 (20.1.2022)
- Monitor Lehrerbildung (2016): Form follows function?! Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/Monitor_Lehrerbildung_Form_follows_funktion_Strukturen.pdf (22.12.2022).
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald M. (1972/1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main.
- Roer, Lukas (2020): Die Ausgestaltung der Zentren für Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer landesweiten Dokumentenanalyse. Norderstedt.
- Rothgangel, Martin (2013): “In between”? Aktuelle Herausforderungen der Fachdidaktiken. In: Erziehungswissenschaft, 24 (46), 65–72.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.
- Terhart, Ewald (2001): Diskussion: Lehrerbildung - quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (4), 549–558.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. In: Erziehungswissenschaft, 22 (43), 113–117.
- Terhart, Ewald (2012): “Bildungswissenschaften”. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (1), 22–39.
- Terhart, Ewald (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. In: Pädagogik, 66 (6), 43–47.
- Walm, Maik / Wittek, Doris (2020): Grundständige Lehrer*innenbildung. Bundesweite Gravitationskräfte im Vergleich. In: Zeitschrift Pädagogik, 72 (5), 42–46.

謝辞

本訳文の作成にあたってはJSPS 科研費 JP19K02506, JP23K02060の助成を受けています。